

資料

千葉県における言語障害特殊学級・通級指導教室の設置状況からみた
通級指導教室担当者の配置および指導対象児に関する一考察

合 田 素 子*・中 村 満 紀 男**

本研究は、公立小学校の言語障害指導の実態調査によるその問題点の明確化を目的とし、千葉県内小学校 100 校に質問紙調査および 33 校に聞き取り調査を行った。千葉県のことばの教室は、1959 年に言語障害特殊学級として早期に設置され、また、140 校という数からも先進的な存在である。一方、1993 年の通級の制度開始後も、通級指導教室への移行が少ないという他県と異なる特徴がある。本研究では、言語障害特殊学級を残す利点が次の通り明らかになった。1) 言語障害特殊学級において 10 人前後の児童を在籍させて、担任数 2 人を維持することが行われている。2) 言語障害特殊学級では通級指導教室には少ない幼児指導が多く見られる。

また、千葉県の特色である設置校数の多さは、担任数 1 人でも同じ市内の他校の担当者と定期的に研修会やケース会議を開くことを可能にしている。ただし、経験豊富な担当者が少ないという全国と同じ問題を抱えている。

キー・ワード：言語障害 通級指導教室 特殊学級 実態調査

I. 問 題

本研究は、1953 年以来全国に先駆けて「国語科治療教室」として始められた千葉県のことばの教室の実態の検討を通して、全国の通級制度について考察しようとするものである。千葉県においては、1959 年に千葉市立院内小学校に言語障害特殊学級が設置された。教育委員会認可の言語学級として全国で初認可の仙台市立通町小学校に次ぐ全国で二番目の発足である。これに先立ち「学習不振児と言語障害児」のために 1953 年に開始された千葉縣市川市立真間小学校国語科治療教室は「言語治療教育国内第 1 号」であった(塩野, 1992²⁶⁾)。千葉県のことばの教室(言語障害特殊学級、言語障害通級指導教室)は、小・中学校合わせて 1998 年現在 140 校と全

国の設置校の約 11 分の 1 を占める設置校数であり、この点においても先進県の位置を占めている。この増設運動には千葉県言語障害児をもつ親の会が多大な役割を果たした。他に親の会が行った陳情活動は、1965 年の千葉県特殊教育センター(文部省, 1990¹⁹⁾)および 1978 年の千葉大学言語障害教員の臨時養成課程(前田, 1992¹⁵⁾)が設置される発端となった。以上のような一連の流れからも分かる通り、千葉県のことばの教室は、発祥、設置状況、親の会活動において、全国の言語治療教育の先駆けの存在である。

一方、1993 年に制度化された「通級による指導」においては、千葉県特殊教育連盟言語障害教育研究部会(1996⁵⁾)による千葉県教育委員会に対する要望書にある通り、言語障害特殊学級(以下「言語学級」)から言語障害通級指導教室(以下「通級教室」)への移行¹⁾が進んでいない。

*筑波大学心身障害学研究科

**筑波大学心身障害学系

千葉県は1998年現在、通級教室への移行率が32%で、全国平均の68%を大幅に下回っている(全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会、以下「全難言協」, 1998 a³⁴⁾)。1993年以降に行われた通級教室に対する全国調査では通級の制度化による種々の制約が指摘されている。「在籍の問題が解消された」反面、「従前のレベルよりも教員配置基準・予算配当等が低下をきたした」「母親指導、幼児、他の特殊学級在籍児童の指導が認められない」(全難言協, 1994 a³⁰⁾; 全難言協, 1996 b³³⁾)「事務手続が煩瑣になった」「特殊学級在籍児と幼児がカウントされない」(長沢ら, 1995²³⁾)等、通級教室に移行することによる新たな制約が問題にされつつある現在、従来の型の言語学級が多く残されている千葉県の現状分析から、通級制度を考察することは意義のあることと考える。「通級による指導」への教育現場での期待が大きいことは、全国のことばの教室設置校(以下「設置校」)が加入する全難言協が、文部大臣に提出した要望書の中で「通級による指導の充実と発展」(全難言協, 1996 a²²⁾)を第一に掲げていることに示されている。一方、この要望の第二に示されている「難聴・言語障害教育担当教員の資質向上」の内容には、「言語障害教育の経験年数が3年以下の教員が全体の約5割に達しているため、経験の浅い担当者のための基礎的な研修を早急に必要としている。」という記述がある。第一の要望の「通級による指導の充実と発展」の内容においても、都道府県の教育委員会へ「通級による指導」の趣旨を伝達することに次いで「教員1人当たり児童・生徒数10名を上限とする教員配置」が掲げられており、現在のことばの教室の抱える主要な問題は、通級教室へ移行による教員配置や指導対象児童の選択における制約の有無、ことばの教室担当者(以下「担当者」)の受ける研修、経験年数、担当者数に集中している。

今回の調査は、発祥、設置状況、親の会活動において、全国の言語治療教育の先駆けである千葉県において、担当者の経験年数、現職研修、担当者数から担当者の養成について、通級指導

教室の設置状況からことばの教室の組織・運営について、検討し考察する。さらに、ことばの教室という存在が学校教育の中でどのような位置付けとなっているのか、担当者の意識と現場の実情との関係を検討する。

II. 方法

1. 質問紙調査 (Table 1)

1) 調査対象: 「設置校名簿」(全難言協, 1994 b³¹⁾)に掲載の千葉県内公立小学校ことばの教室設置校115校。

2) 調査期間: 1994年6月から10月。

3) 調査方法: 郵送法による質問紙調査。

4) 配布校数: 115校。

5) 回収率: 85% (100校から回答)

6) 質問項目数: 3. 質問紙は、田口ら(1970²⁾)の翻訳による「学校言語聴能業務に関する全国調査」(ASHA, 1970²⁾)中の「学校言語聴能職員用質問紙-A」全66小項目中、日本の公立小学校用に42小項目を選択・修正したものである。この調査用紙の原文は、アメリカ全土の言語治療教室実態調査として、合衆国政府、パーデュー大学、米国言語聴覚学会によって開発された。前述の42小項目に、担当者の養成の期間、場所、内容等について、新しく作成した17小項目を加え、計59小項目とした。これら59小項目を、1「担当者の養成」、2「学校組織」、3「教室運営」、4「検査」、5「指導・監督」、6「他の職種・機関との連携」、7「運営上の問題点」等の12大項目に分類した。合田(1995⁶⁾)では、12大項目全てを実施したが、本研究では主題の現職研修と担当者数に関係する、1. 担当者の養成、2. 学校組織、7. 運営上の問題点の三大項目について報告する。回答方法は、下位項目1から3は、4から8件法の多肢選択法による。1「担当者の養成」の研修期間、場所、内容及び7「運営上の問題点」は自由記述法による。

2. 聞き取り調査 (Table 1)

1) 調査対象: 「設置校一覧」(全難言協, 1994 b³¹⁾)を使用した無作為抽出法によることばの教

Table 1 調査票

<p>1. 94年質問紙調査</p> <p>(1) 養成教育</p> <p>1) ことばの教室担任としての経験年数は何年間ですか。 ①1～5年 ②6～10年 ③11～15年 ④16～20年 ⑤21年以上</p> <p>2) ことばの教室を担任するために、担任後に受講したのものも含めて、①どのような研修機関で、②どのような内容の養成教育をお受けになりましたか。</p> <p>(2) 学校組織</p> <p>1) ことばの教室担任の人数は何人ですか。</p> <p>2) ことばの教室担任の人数についてどう思いますか。 ①今のままでよい ②増えたほうがよい ③必要ない ④その他 ()</p> <p>(3) 運営上の問題</p> <p>現在、ことばの教室を担任なさっていて、日頃お考えになっていらっしゃることをお書き下さい。アンケートの項目について、あるいはそれ以外の内容についてでも結構です。学校現場でご活躍されている先生方に、運営に当たってお困りのことを3～5項目、重要度に従って箇条書きでお答え下さいますようお願いいたします。</p>
<p>2. 97年聞き取り調査</p> <p>(1) ことばの教室担任が受ける研修内容</p> <p>1) ことばの教室担任になれる前と、担任後に、いつ、どこで、どのような内容の研修をお受けになりましたか。</p> <p>2) ことばの教室担任としての経験年数は何年間ですか。</p> <p>(2) 通級制度実施の影響</p> <p>1) 1993年の通級制度の実施以降、他の特殊学級在籍児童や幼児の指導はしていますか。</p> <p>2) 言語障害特殊学級の在籍児童数は何人ですか。</p> <p>3) 言語障害通級指導教室移行前には在籍児童数は何人でしたか。</p>

室設置校 33 校の担当者 33 名 (20 名が質問紙調査の回答者)

2) 調査期間：1997 年 4 月から 11 月。

3) 調査方法：訪問法による聞き取り調査。

回答者の口述回答を筆者が記録。

4) 訪問校数：33 校。

5) 回答者数：担当者 33 名。

6) 質問項目数：2. 調査票は、「1. 通級制度実施後の変化 (在籍児童数、指導対象児の制限)」「2. 現職研修 (研修期間、場所、内容)」「3. 指導対象児 (学年別、障害別児童数)」「4. 職務内容 (言語指導、専科、クラブ・委員会等の時間数)」「5. 普通学級担任との連携 (連絡方法)」「6. 管理職の理解 (連絡方法)」「7. 本校通級と他校通級 (通学手段・時間)」「8. 施設・設備 (指導室

数、防音、聴力検査室)」の 8 項目からなる。この 8 項目は、合田 (1995⁶⁾) による調査で神奈川県、栃木県、千葉県で特色が見られたものである。質問項目は、全て上記「質問紙調査 7. 運営上の問題点」における教員の回答に基づく。主題の通級制度と現職研修、担当者数に関する項目上記 1 と 2 の二項目について報告する。

III. 結果

1. 回答者のプロフィール (質問紙調査)

1) 性別：男性 12%、女性 88%であり、女性が全体の約 9 割を占めている。

2) 年代：全体では 40 歳代が 43%と最も多い。40 歳代の割合は男性で 33%女性で 44%。

2. ことばの教室の組織と運営

以下、【94年】は質問紙調査結果、【97年】は聞き取り調査結果を示す。

1) ことばの教室担当者としての経験年数

【94年】経験年数は平均7.2年である。また、経験年数が0～5年間で56%、6～10年間で17%、11～15年間で19%、16～20年間、21～25年間、26～30年間で各々4%である。

【97年】経験年数は平均6.9年。経験年数は、0～5年間で62%、6～10年間で17%、11～15年間で8%、16～20年間で4%、21～25年間で6%、26～30年間で4%(Table 2)である。94年調査と比較して、11～15年間で19%から8%に減少している他は94年と同様の数値である。また、回答校の30%に経験年数10年以上の担当者が1人いる。一方、回答校の12%は経験年数1年間未満の担当者1人配置である。

2) ことばの教室担当者としての現職研修

【94年】養成教育としては「千葉県立特殊教育センターの新担任研修」を受けたという回答が46%と最も多い。次いで内地留学が38%である。内地留学の期間は、80%が1年間であり、その他として「4カ月間」「7カ月間」「10カ月間」「5年間」という回答がある。内地留学先は、「千葉県立特殊教育センター」が57%、「千葉大学」が37%である。その他として「国立特殊教育研究所」「国立リハビリテーションセンター」がある。

【97年】回答者の92%が「千葉県立特殊教育センターの新担任研修」を受けたと回答した。その期間は最長で経験年数28年間の担当者の30日間、最短で経験年数7年間未満の担当者の

5日間である。また、「千葉大学や千葉県立特殊教育センターへの内地留学」という回答が8%である(Table 3)。94年と比較して、内地留学という回答が減少している。

1998年10月に行った千葉県立特殊教育センターへの筆者による電話での問い合わせに対して、ことばの教室新担任全員に対して研修を行っているという回答があった²⁾。また、内地留学をしたという回答者を含め聞き取り調査の回答者全員が新担任研修を受けたと回答した。担任後に受けた研修として、県全体で「千葉県特殊教育連盟言語障害教育部会の研修が夏季休業中に2日間ある。」というものがある、他に、「市内のことばの教室担任の研修会が年2回授業研究と年4回事例研究会がある。授業研究には指導主事を、事例研究会には講師を招聘する、」年8回、地区ブロックの研修会。6回は研究授業や講師の講義。2回は反省会など。」のように地区や市内の担任同士で研修会を開くという回答がある。

3) 学校組織

【94年】1校当りの担当者数は、52%が2名以上(2名:46%、3名:6%)である。担当者数の人数については、回答者の56%が「今のままでよい」と答えた。一方、「今より増えた方がよい」という回答が29%である。なお、「今より増えた方がよい」という回答は、担当者複数(2名:24%、3名:0%)の場合よりも、担当者1名(52%)の場合の方が多い。

【97年】1校当りの担当者数は、94年と同様に55%が2名以上(2名:52%、3名:3%)である。担当者数が複数であることの利点について、「ケース会議を開くことができる。」という回答があった。ケース会議の実施状況を見ると、55%が校内の担当者同士でケース会議を開いている。一方、「担当者数1人であるが、市内の担当者同士でケース会議を開いている。」という回答が18%見られ、校外に出てまでもケース会議を望む担当者がいる。

4) 通級制度実施の影響に関する教室運営と指導上の問題点

Table 2 ことばの教室担任としての経験年数

回答内容	回答者数	割合
0から5年間	20名	62%
6から10年間	5名	17%
11から15年間	3名	9%
16から20年間	1名	3%
21から25年間	2名	6%
26から30年間	2名	6%

Table 3 ことばの教室担任が受ける現職研修

回 答 内 容	回答者数	割合
「千葉県立特殊教育センターの新担任研修を受けた。」	30名	92%
「新担任研修が15日以上」	9名	
A. 「新担任研修が30日間。新採用の頃、月に1～2回、土曜日の午後にお茶の水大学の田口恒夫先生の研究会に出ていた。最初に勤務した教室は先輩が厳しかった。3年間自分でする指導はなく、先輩の指導の記録を取り続けた。市内の難言担当者会議が年11回。」		
B. 「新担任研修が15日間。年8回、市内のことばの教室担任の研究会。2回授業研究と4回事例研究会、2回総会とまとめ、総会とまとめ、及び授業研究には指導主事を、事例研究会には講師を招聘する。」		
「新担任研修が15日未満」	21名	
C. 「新担任研修が10日間。年3回、市内で講師を呼び事例研究会。近隣の市の研修会にも参加している。日本聴能言語士協会の資格を取得した。昭和医大の医師とSTから口蓋裂の言語治療について学んだ。他に千葉県立特殊教育センターの講座。」		
D. 「新担任研修が5日間。4年制大学のろう教育課程を卒業した。学期に2回、市内の担当者が集まり、事例研究会と授業研究をしている。特殊教育指導主事が参加する。講師を招聘する時もある。」		
E. 「新担任研修が5日間。年8回、地区ブロックの研修会。6回は事例研究会が講義、2回は反省会など。他の地区ブロックの研修会にも行く。年7回、市内のことばの教室担当者6人と幼児のことばの教室担当者3人でケース会議を行っている。」		
「千葉大学や千葉県立特殊教育センターへ1年間、内地留学をした。」	3名	8%
F. 「1年間、千葉大学と千葉県立特殊教育センターへ長期研修。新担任研修が年間10日間。月1回地区の担当者11人でケース会議。」		
G. 「1年間千葉大学へ長期研修。年1回、千葉県特殊教育連盟言語障害教育研究会の宿泊研修。年5回地区ブロックの研修会で授業研究。学期1回、他の市町のことばの教室担任とケース会議。」		

【94年】通級教室が設置されている回答校は100校中6校である。

回答者が重要度に従って1から5つ記入した標記問題点を分類し多く挙げられた順に示す。

通級教室 (9 回答)

「在籍・事務処理に関すること」(56%) (例・「在籍がいらぬが、提出文書が多い。」)

「指導時間や対象児童に関すること」(44%) (例・「通級指導教室になり、在籍確保の問題はなくなったが、精神薄弱の子どもはしていてもカウントされないなども問題である。通級指導教室以前のシステムの方がゆとりがあったよう

に思う。」

言語学級 (32 回答)

「在籍・事務処理に関すること」(47%) (例・「児童の移籍の問題。言語学級に籍を入れるかで学級編成(学級数)³⁾に左右されるので、通常学級とのからみで難しい。」)

「通級教室への移行に関すること」(34%) (例・「通級は親の会で長年希望していたことなのでとても良いと思う。しかし学校の学級数が減ることで予算面、担当者の校内における立場面で色々不安が残る。」)

「指導時間・対象児童に関すること」(19%)

(例・「現在、担当者1名である。しかし、通級教室になった時、20人の児童を2人で見るとなると、指導時間24時間を確保することはとても難しく⁴⁾、普通学級から名前を借りて時数を埋める⁵⁾ことになる。現在は、まだ通級教室になっていないので、20人の児童を1人で指導している。今後のことが不安である。)

【97年】通級指導教室が設置されている回答校は33校中10校である。

①他の特殊学級在籍児童や幼児の指導の実施
通級教室

「通級の制度化以前から指導していない。」という回答が60%であり「制限されるようになった。」という回答が40%である。

言語学級

「制限されていない」という回答が61%であり、「通級の制度化以前から指導していない。」という回答が39%である (Table 4)。

②通級教室移行前あるいは現在の在籍児童数
通級教室

通級教室移行前に、在籍児童数が「9～10人以

上」の3校(30%)、「5～8人」の1校(10%)、「1～2人」の6校中の2校(20%)を合わせて60%は担任数2名、他は担任数1名である。

言語学級

在籍児童数が「9～10人以上」の8校(35%)、「7～8人」の4校中の3校(13%)を合わせて48%は担任数2名、他は担任数1名である (Table 5)。また、言語学級の回答校の22%が「在籍を普通学級から言語学級に移動させる了承を親から得ていない。」と回答している。

担任数については言語学級、通級教室(通級教室移行前)共に在籍数を増やすことで担任数2人を維持していることが分かる。担任数1人の言語学級における聞き取り調査では「担任を2人にするのは大変。担任1人ならば、在籍児童が1人いれば、他にどんな子供でも来ることができる。通級教室になるメリットがあまりない。」という回答があった。

Table 4 通級の制度化による、他の特殊学級在籍児童や幼児への対応の変化

通級教室			言語学級		
回答内容	回答校数	割合	回答内容	回答校数	割合
「通級の制度化以前から特殊学級在籍児童や幼児の指導をしていない。」	6校	60%	「通級の制度化以前から特殊学級在籍児童や幼児の指導をしていない。」	9校	39%
「特殊学級在籍児童や幼児の指導を制限するようになった。」	4校	40%	「特殊学級在籍児童や幼児の指導を制限していない。」	14校	61%
「対象外の指導なし」	2校	(20%)	「特殊学級在籍児童の指導あり」	9校	(39%)
「特殊学級在籍児童, 幼児, 中学生の指導あり」・「通級教室になって対象外の指導は限られるようになり, 対象児童としてカウントできる児児童が優先になった。」	2校	(10%)	「特殊学級在籍児童, 幼児の指導あり」	2校	(8%)
「特殊学級在籍児童の指導あり」	2校	(10%)	「幼児の指導あり」	2校	(8%)
			「特殊学級在籍児童, 中学生の指導あり」	1校	(4%)

Table 5 通級教室移行前あるいは現在の担当者数と在籍児童数

通級教室の回答内容（通級教室移行前）	回答校数	割合
「担当者数 2 名」	6 校	60%
「在籍児童数 9 ～10人以上」	3 校	(30%)
「在籍児童数 1 ～ 2 人」	2 校	(20%)
「在籍児童数 5 ～ 6 人」	1 校	(10%)
「担当者数 1 名」	4 校	40%
「在籍児童数 1 ～ 2 人」	4 校	(40%)
言語学級の回答内容	回答校数	割合
「担当者数 2 名」	11校	48%
「在籍児童数 9 ～10人以上」	8 校	(35%)
「在籍児童数 7 ～ 8 人」	3 校	(13%)
「担当者数 1 名」	12校	52%
「在籍児童数 3 ～ 4 人」	4 校	(17%)
「在籍児童数 1 ～ 2 人」	4 校	(17%)
「在籍児童数 5 ～ 6 人」	3 校	(13%)
「在籍児童数 7 ～ 8 人」	1 校	(4%)

IV. 考 察

1. 担当者の経験年数

本研究の回答者におけることばの教室の経験年数 5 年未満の人が 56% (97 年には 62%) という割合は、全国調査における 45% がことばの教室経験 3 年以下という割合 (全難言協, 1996 b³³⁾) と同様に、定着率があまり高くない傾向が見られる。千葉県特殊教育連盟言語障害教育部会 (1996⁵⁾) も千葉県教育委員会に対する要望書の中で「担当者の経験年数は 5 年以下の教員が全体の半分である。2 年以下の教員は 25% である。」と述べている。

全難言協 (1996 b³³⁾) は、経験年数の調査と同時に「言語障害教育に充実感をもっているかどうか」について調査を行った。この調査によれば、「まあまあ持っている」(43%) を含め、87% と 9 割近くが「持っている」と回答した。「充実感をあまり持っていない」回答は 10% のみであり、前述の「半数が経験年数 3 年以下での交替」は、担当者の意志のみによるのではないことが推測される。担当者の交替については、愛媛県

での実態調査 (合田ら, 1997⁷⁾) で「やっと軌道にのりかけたが、いつまでも特殊教育の指導ができない、いろいろな先生方にも受け持ってもらうように、との話があった。3 月末に親子からぜひ来年とも言われるのが辛い」という回答があった。また 97 年 7 月の栃木県での聞き取り調査 (合田, 1998⁸⁾) では「ことばの教室の経験年数が 10 年位なると交替がある」という回答があった。これらのことから担当者の交替には本人の意志以外の要素も働いていることが他県の調査においても知られる。

2. 現職研修

ことばの教室を担当するための研修としては、内地留学を受けたという回答が、94 年には 38% であったのが、97 年には 8% に減少し、結果に見られる通り全員が受ける新担任研修期間の短縮が見られる。ただし、国立特殊教育総合研究所 (1998¹³⁾) によることばの教室全国調査で、31% が「言語障害教育の研修を全く受けていない」と回答していること、また県主催の初

任者研修がある都県は、関東地方では東京都の「都立教育研究所の講座にごくわずかある。」(関東地区難聴・言語障害教育研究協議会, 1997 b²⁾)のみであることから、ことばの教室新担任全員に対して研修を行っている点は千葉県の先進性を示している。前述の事前研修の減少に対しても、担当者は個々に現場研修の充実を図っている。例えば、市町内に複数の設置校があるところでは定期的にケース会議や講師を招聘した事例研究会、地区の指導主事を招聘した授業研究会等が行われている。これは千葉県における設置校数の多さを生かしたものである。さらに、1人担任の場合でも18%が他校の担当者とケース会議をもっているという結果は、市町内に複数の設置校をもつてこそできる研修である。「1. 経験年数」で述べた、経験豊富な担当者が指導を継続できない環境の改善は、複数の担当者が協力して現職教育を行っているという長所を生かすためにも重要であると考えられる。

3. 担当者数

97年現在の千葉県におけることばの教室設置校の55% (94年は52%)が担任数2名以上(以下「複数担任」)であるという結果は、全国調査での、42%が複数担任(全難言協, 1996 b³⁾)という結果よりもやや恵まれている。96年の千葉県のことばの教室担任配置基準は、文部省の「通級による指導」を受ける「児童生徒10名で担当者1名」という基準よりも厳しいものであるにもかかわらず、複数担任を維持している。その基準は、通級教室の場合「おおむね児童数10人で担任1人、実際は児童数20人から担任2名」、言語学級の場合「在籍児童数11人で担任2名、21人で担任3名」(関東地区難聴言語障害教育研究協議会, 1997 a¹⁾)である。さらに、1998年には具体的な数字は出されていない(千葉県教育委員会, 1998³⁾)。にもかかわらず、全国レベル以上の複数担任の割合がある理由は、千葉県に多い言語学級において、担任数に合わせた在籍児童の確保が行われていることが考えられる。複数担任の言語学級は全て在籍児童を9か

ら10人以上(在籍児童5から8人の回答もあるが、調査の時期によって在籍児童が指導を終了する場合がある。)を確保している。さらに、97年時点で通級教室である場合も、移行前に複数担任で在籍児童が1人であった教室は20%であり、他の複数担任の教室は9から10人以上(30%)あるいは5~6人(10%)の在籍児童を確保していた。問題点において「学級編成にひびく」「普通学級との関係で難しい」「出席簿が大変」と問題視されながらも、22%が親に了承を得ずに普通学級から言語学級への在籍移動を行っているのは、それだけ複数担任にする利点があることが伺える。当該学級在籍児童のみならず非在籍児童をも指導していることばの教室では、その実態を考慮し、一部の県市では各県が単独で予算配置をし、通級の特殊学級としてことばの教室という名称でこの教育を実施してきた(文部省, 1993²⁾)場合も他県ではある。しかし、在籍児童数に合わせて教員配置が行われている千葉県の言語学級では、在籍児童の確保は必須であり、特に、複数担任を維持するためには11人以上の在籍児童数を必要とする。聞き取り調査によれば普通学級から言語障害特殊学級への移籍の話をすると入級拒否となる場合があるという回答があった。指導が必要な児童のため、やむを得ず親に了承を得ずに移籍するという場合があることが考えられる。

複数担任の利点としては「ケース会議を行うことができる。」という回答があった。1人担任の場合でも18%が他校の担当者とケース会議をもっているという結果は、担当者教員がいかにケース会議を求めているかを表している。また、言語障害教育を担当1人で行うには、不足するものがあることを現場の担当者が経験から分かっていることを示していると考えられる。後上(1998¹⁾)は「ケース会議は私たち1人1人がもっている物差し(スケール)を変えてくれる」とケース会議の必要性を指摘している。担当者同士によるお互いのスケールを参照し、各々のスケールを変換することは、CTスキャンのような多面的な見方につながり、特に個に合わせ

た教育を必要とする言語障害教育にとって、子供の実態を正確に理解することを促進すると考えられる。

複数担任は、言語障害教育の経験者と共に仕事ができるという意義がある。96年9月の日本特殊教育学会の部門別研究発表「言語障害学級経営」や同年8月の日本言語障害児教育研究会の研修会において千葉県以外の現状についても担任から直接聞く機会を得た。日本特殊教育学会では、長野県の現状を発表した現場の教員から、「新任のことばの教室担任が、どのように指導して良いか分からず、子供が教室に来るのが怖い、と言っている」（万年ら、1996¹⁶⁰）との報告があった。また、日本言語障害児教育研究会における、教員経験はあるが言語障害教育を始めて数カ月の教員が、多くの参加者の前で「誰も教えてくれない」と嘆く姿は、「経験年数1年未満の1人担任」[全難言協（1998 b³⁵）の全国調査：7.2%、本調査：12%]の氷山の一角であることが伺われる。本調査結果でも、担当者数を「増やして欲しい」という回答が担当者数1人の回答校で多く、複数担任への要望が明らかになった。実際には、千葉県で10年以上の担当者と共に複数配置になっている設置校は18%にすぎず、70%は経験年数10年未満の担任のみとなっている。聞き取り調査では「内地留学経験者や経験年数が長い担任が管理職や指導主事に出てしまい、現場に指導的な人が残っていない。」との回答があった。「1.現職研修」で述べたように他校の複数担当者の協力で研修が進められているという千葉県の利点は、経験豊富な担当者からの経験の継承が可能になれば、複数担任と同等あるいはそれ以上の効果が得られる可能性をもっていると考えられる。

4. 通級制度実施前後の在籍児童数

「2.担当者数」で記述の、千葉県において複数担任を維持するための在籍児童数の確保が行われている背景について、通級制度実施との関連でまず述べる。

1993年1月の学校教育法施行規則改正によ

る通級の制度化に先立ち、文部省は1990年に設置した通級学級調査研究協力者会議の「中間まとめ」（文部省、1991²⁰⁰）を発表した。この中で「通級」には「実質上通級」と「形式上通級」があることが指摘されている。第一に、「実質上通級」とは児童の指導時間に着目して、「各教科等の授業は主として通常の学級で受けながら心身の障害の状態等に応じた特別な指導を一部特殊学級で受けること」である。第二に、「形式上通級」とは児童の在籍に着目し「通常の学級に在籍」して、「通常の学級に在籍する児童生徒が特殊学級でも指導を受ける場合」である。さらに「通級による指導が制度的に位置づけられた場合には、実質上通級については大半が実質上・形式上通級に移行するものと考えられる。」と述べている。この文部省の予測に反して、千葉県では通級教室の設置状況が32%に止まっており（全難言協、1998 a³⁴）68%の設置校で「実質上の通級」が続けられている。この原因には、言語障害教育発祥の地としての伝統と共に、千葉県において、学籍に関する次のような方式が通級の制度化以前に広く行われていたことが考えられる。「1985年度から、習志野市ではいわゆる『委託方式』を学級在籍の手続きとして実施し、その後同様の手続きをとる市町が増加した。」（平田、1992⁹）「在籍を通常学級に置いたまま言語学級在籍児と同様の指導を受けていた『通級』と呼ばれた児童をすべて言語学級の在籍とし、言語学級での言語面での指導以外のいわゆる通常教育の指導を通常学級に『委託する』委託方式」はまさに「実質上の通級」である。「委託方式」が始まった1985年は、文部省の学校基本調査によれば、言語学級就学数すなわち在籍児童数が減少し始めた年である。言語学級在籍児童数は1958年から1984年までは増加している。ところが、翌年の1985年から在籍児童数が減少し始め（全国公立学校難聴言語障害教育研究協議会、1988²⁸）、1993年の通級制度化によってさらに減少している。一方、文部省（1988²¹）による「特殊学級教育課程実施状況等調査」では、1987年に言語障害特殊学級で指導

を受けている児童生徒 12342 人のうち、非在籍児童生徒が 52.4%と半数を占めていることが示されている。全国的に言語学級における在籍児童数が減少しつつあった 1985 年に、「通級と呼ばれた児童をすべて言語障害特殊学級の在籍とする委託方式」を採用し始めた習志野市、そしてその方式が波及していった千葉県の場合は独自のものと考えられる。また、「2.担当者数」で述べた通り、千葉県教育委員会による通級教室教員数の基準が明確でない現在、複数担任維持という利点のために上記「委託方式」に基づき言語学級が存続していることが考えられる。

5. 通級制度実施後の特殊学級在籍児童や幼児の指導

千葉県では、通級の制度化以降、通級教室の 40%で特殊学級在籍児童や幼児の児童の指導を制限するようになり（60%は以前から指導していない）、指導を受けにくくなりつつある。一方、言語学級では特殊学級在籍児童や幼児も制限していない場合が 61%（39%は以前から指導していない）と半数以上であった。全難言協（1998 b³⁵⁾）の調査でも全国のことばの教室の 23%が他の特殊学級在籍児童や幼児などの認可外、すなわち教員配置算定のための人数に入らない（全難言協（1998 b³⁵⁾）児童を指導しているという結果がある。また、通級教室では 21%、言語学級では 46%と、言語学級では通級教室よりも認可外の児童を指導している割合が高い。全難言協（1998 a³⁴⁾）はこの調査結果を元に、文部省に対して認可外の幼児および中学生の児童を指導することを認める体制あるいは指導機関を設置するための調査を要望している。

千葉県においては認可外の幼児を小学校で指導する担当者が配置されていないにもかかわらず、指導できる機関がないことから、言語学級が受け皿の 1 つになり 17%で幼児を指導している。なお、通級教室の 60%が「通級の制度化以前から指導していない」が、これらの教室の市町には幼児専門の指導機関が設置されてお

り、ことばの教室で幼児を受け入れる必要がない状態となっている。聞き取り調査によれば「在籍のない通級教室には言語学級よりも気軽に多くの児童が集まる。通級教室には実質的に認可外の児童を受け入れる余裕がない」という回答があった。問題点でも通級教室の 2 人の回答者から「通級教室移行前のほうがゆとりがあった」という回答が見られる。言語学級には認可外の幼児を指導してきたという通級教室とは異なる特徴がある。全国的に通級教室の設置が進んでいる現在、言語学級における認可外の幼児の指導を認めること、あるいは上記市町のような幼児の指導機関設置のための調査実施が急務である。

一方、他の特殊学級児童については、千葉県の言語学級の 52%（通級教室の 20%）が指導しており、幼児（17%）や中学生（4%）をよりも多い。全難言協（1998 b³⁵⁾）の全国調査でも、認可外で圧倒的に多いのは小学生（66%）で、幼児（29%）や中学生（5%）を上回る。他の特殊学級児童は、文部省（1993²²⁾）の「通級による指導の手引き」における「特殊学級に在籍する児童生徒はこの制度が予定する対象の児童生徒にはなりえない」という記述により、ことばの教室での通級指導の対象外となっている。千葉県の通級教室に対する聞き取り調査でも「ことばの教室にも他の特殊学級にも多大な教育費がかかるのでダブルサービスはできない」という回答があった。世界的なノーマライゼーションやインクルージョンの中、日本でも精神薄弱特殊学級への就学率の減少（清水，1998²⁵⁾）、精神薄弱特殊学級の小人数化（宮崎，1997¹⁸⁾）が進んで来た。このような親の、健常児との交流を求める意識の高まりは、コミュニケーションや言語能力を促進することに力を注ぐという、精神薄弱特殊学級とは異なった領域を受けもっていることばの教室で提供する教育内容を求めることにつながっていると考えられる。現状では、「障害カテゴリ一別に開設されていることで当該特殊学級で提供される以外の教育サービスの受給が困難」（清水，1998²⁵⁾）であるが、通級制度を

普通学級・特殊学級の在籍にかかわらず教育サービスの選択のために利用できるような制度面の再検討が求められる。通級の制度化以降、通級教室で特殊学級在籍児童や幼児の指導が限定されるようになったことは、長沢ら(1995²³⁾の全国調査、山崎(1998²⁷⁾の京都府、万年(1998¹⁷⁾の長野県における報告でも指摘されている。このような中、従来の言語学級を維持し、普通学級在籍児童のみならず特殊学級在籍児童や幼児をも包括して進む千葉県の方向は、通級制度を見直すための警鐘となるものであり、ことばの教室の、普通学級と特殊学級、幼児教育と小学校教育をつなぐ役割をさらに強化する必要性を示していると考ええる。全国に先駆けて言語障害教育を続けてきた千葉県のことばの教室において通級指導教室へ移行が進まないことの背景に、在籍児童確保による複数担任の維持、および特殊学級在籍児童や幼児のような対象外とされる児童を排除しないということがあることが明らかになった。このことは、現行の通級制度において、通級指導教室担当者配置基準が不明確であること、普通学級在籍児童を正式な対象とすることによりその他の対象外の児童を制限することの再検討の必要性をより強く示すものであると考える。

V. 今後の課題

今回は、研修、経験年数、担当者数、職務内容、に関する調査結果のみ報告した。本調査の他の項目、すなわち検査、指導・監督、管理職や普通学級担任、保護者との関係、対象児童のもつ障害の種類等に関する質問紙法による調査および聞き取り調査結果を検討し、ことばの教室の組織・運営について総合的に検討することが今後の課題である。

註

- 1) “通級”とは、“各教科等の指導は主として通常の学級で受けながら、心身の障害等に応じた特別な指導を特殊学級等で受けること(通級学級に関する調査研究協力者会議「審

議のまとめ」, 1992)である。この“通級”は、学校教育法第75条に定められた特殊学級を運用して、1993年の通級制度化以前(1965年頃)(加藤, 1979¹⁰⁾)から当該特殊学級在籍児童および非在籍児童に対して行われ、特に言語障害特殊学級と難聴特殊学級において多く見られた。特殊学級として認可上必要な在籍児童を確保しながら、通級を行っており、制度面と実践面とが食い違っていた(大熊, 1980²⁴⁾)。これらの実践に対して、1993年の通級の制度化は制度的な裏付けを与えたものである。在籍校以外の学校で受けた授業を、在籍校で受けた授業とみなしうることが定められたことで、開設に当該学級在籍児童を必要とする「言語障害特殊学級」の他に、在籍児童の必要がない「言語障害通級指導教室」の設置が可能となった。現場では、主に「言語障害特殊学級」を閉級して「言語障害通級指導教室」を設置するスクラップアンドビルドが行われており、このことは「言語障害特殊学級から言語障害通級指導教室への移行」と呼ばれている(越野, 1997¹⁴⁾)本研究では、「言語障害特殊学級」及び「言語障害通級指導教室」の両者を合わせて「ことばの教室」とする。「ことばの教室」は公式名称として使われる言語障害特殊学級や言語障害通級指導教室とは次元が異なる通称であるが、両者を合わせた表現として広く使われている。

- 2) 1998年10月13日、千葉県立特殊教育センター 小川雅夫指導主事からの回答があった。
- 3) 普通学級の学級編制では、在籍児童40人で1学級、41人になると2学級となる。例えば、児童が41人いて、そのうちの1人の言語障害特殊学級の通級児童(主に普通学級で指導を受けている)である場合、その児童を言語障害特殊学級の在籍にすると、増えるはずの普通学級の学級数が増えなくなる(大熊, 1980²⁴⁾)。このため、普通学級から言語障害特殊学級への在籍移動が困難になる。他方、言語障害特殊学級も在籍児童を確保しなければ

閉級になってしまうというジレンマを抱えている。

- 4) 通級指導教室の担当者の配置は「通級による指導の手引き」(文部省, 1993²²⁾)によれば、「10人の児童生徒を対象に1週間の指導時間数24時間で1人教員を加配」となっている。この目安では、1人1人の児童生徒の1週間当たりの指導時間数は平均2.4時間である。この回答者の学校では、1人1人の児童生徒の1週間当たりの指導時間数を増やすことが難しい(例えば普通学級での授業を休むことを避ける傾向)など、上記の目安通りにはならないため、通級指導教室に移行できないのではないかという不安が述べられている。
- 5) 在籍児童数を確保することで担当者数が決まる言語障害特殊学級と異なり、通級指導教室は指導対象児童数と指導時間数で担任者数が決まる。さらに、カウントされる指導対象児童は普通学級在籍児童に限られる。そのため、対象外の児童の指導などがある場合でも、上記4)で述べた目安の指導時間数に合わせて、通級指導を行っている普通学級在籍児童の「名前を借りる」等書類上の指導時間を増やす必要があることが述べられている。

文 献

- 1) 後上鐵夫(1998):先輩に学べー担当者研修への応援歌一, きこえとことば, 16, 12-15.
- 2) 米国言語聴覚学会, 田口恒夫・岡部克己訳(1970):アメリカの言語治療教室, 日本文化科学社.
- 3) 千葉県教育委員会(1998):千葉県の障害児教育.
- 4) 千葉県特殊教育連盟(1995):千葉県の言語障害教育の実情と課題ーブロックの実情と課題について調査とまとめー)
- 5) 千葉県特殊教育連盟言語障害教育部会(1996):難聴・言語障害教育に関する要望, 平成8年度定期総会資料, 17-21.
- 6) 合田素子(1995):ことばの教室の学校組織における位置付けー関東地方3県における公立小学校言語治療教室実態調査より一, 平成7年度筑波大学心身障害学研究科中間評価論文.
- 7) 合田素子・岡部克己(1997):愛媛県におけることばの教室実態調査(未発表).
- 8) 合田素子(1998):栃木県におけることばの教室実態調査(投稿中).
- 9) 平田初彦(1992):言語障害教育, 千葉県特殊教育連盟(編), 千葉県特殊教育40年の歩み, 51-54, 千葉県特殊教育連盟.
- 10) 加藤安雄(1979):言語治療教育, 内山喜久雄編, 言語障害事典(P.143-146), 岩崎学術出版.
- 11) 関東地区難聴・言語障害教育研究協議会(以下「関難言協」)(1997a):千葉の難言教育一現状と課題一. 関難言協(編), 関東の難聴・言語障害教育, 30-33.
- 12) 関難言協(1997b):東京の難言教育一現状と課題一, 関難言協(編), 関東の難聴・言語障害教育, 26-29.
- 13) 国立特殊教育総合研究所(1998):全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書, 国立特殊教育総合研究所.
- 14) 越野和之(1997):通級による指導, 茂木俊彦編, 障害児教育大事典(p.584-585), 旬報社.
- 15) 前田壽弘(1992):各親の会の歩み, 千葉県特殊教育連盟(編), 千葉県特殊教育40年の歩み, 68-77, 千葉県特殊教育連盟.
- 16) 万年康男・金井隆司(1996):ことばの教室の実態とその役割4, 日本特殊教育学会第34回論文集, 416-417.
- 17) 万年康男(1998):小学校のことばの教室の実態, 第24回日本聴能言語学会予稿集, 105.
- 18) 宮崎直男(1997):軽度障害児教育の現状と課題. 発達遅れと教育, 475, 7-9.
- 19) 文部省(1990):地域教育センターの紹介, 千葉県特殊教育センター, 季刊特殊教育, 63, 65-69.
- 20) 文部省(1991):通級学級協力者会議, 通級学級に関する充実方策について(中間まとめ)季刊特殊教育, 69, 34-45.
- 21) 文部省(1988):特殊学級教育課程実施状況等調査, 通級による指導の手引き(p.142-143), 第一法規.

- 22) 文部省 (1993) : 通級による指導の手引き. 第一法規, 13, 67.
- 23) 長沢泰子・谷本忠明 (1995) : 難聴・言語障害特殊学級および通級指導教室における実態と担当教員の意識に関する研究, 文部省科学研究費補助金一般研究 (B), 課題番号 05451050.
- 24) 大熊喜代松 (1980) : 学級編制に伴う問題, 言語障害児童教育の実際. シリーズ 7, 教室経営, 日本文化科学社. 5-7.
- 25) 清水貞夫 (1998) : 「軽度」精神遅滞の教育計画, 田研出版. 48, 106.
- 26) 塩野皓一 (1992) : 第 1 期 (昭和 20 年から昭和 45 年まで), 千葉県特殊教育連盟 (編), 千葉県特殊教育 40 年の歩み, 8-26.
- 27) 山崎祥子 (1998) : 言語障害をもつ子どもの特別な教育的ニーズ, 聴能言語学研究, 15-2, 65-69.
- 28) 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 (以下「全難言協」) (1988) : 全国公立学校難聴・言語障害学級実態調査. きこえとことば, 7.
- 29) 全難言協 (1993) : 通級による指導, きこえとことば, 11, 12-21.
- 30) 全難言協 (1994a) : 難聴・言語障害教育の現状と課題. きこえとことば, 12, 18-36.
- 31) 全難言協 (1994b) : 平成 6 年度設置校一覧.
- 32) 全難言協 (1996a) : 難聴・言語障害教育に関する要望書, きこえとことば, 14, 1-8.
- 33) 全難言協 (1996b) : 平成 7 年度「全国基本調査」から, きこえとことば, 14, 36-43.
- 34) 全難言協 (1998a) : 平成 9 年度設置校一覧.
- 35) 全難言協 (1998b) : 平成 9 年度全国調査プロジェクト報告. きこえとことば, 16, 16-25.

Public School Speech-Language Services in Chiba Prefecture

Motoko GOUDA and Makio NAKAMURA

One of the major objectives of current research effort was to provide information and define unsolved problems about current speech and language practices in the public school field. Questionnaires were mailed and usable questionnaires were received from 100 clinicians. We went for follow-up visits to 33 clinicians.

In Chiba prefecture, where we researched, public school speech-language services have started in 1959 in the special classes for the children with communicative disorders and they have 140 public schools providing speech-language services. In addition to the indications of a pioneering spirit, they have a special feature that a small number of the special classes have changed to resource rooms called "Tukyu-shido-kyositu". The following results indicate advantages of supporting the special classes :

1. All special classes in this study have about 10 children registered for supporting 2 clinicians in one school.
2. The special classes tend to instruct preschool children who have not accepted. The resource rooms tend not to instruct them.

Because of many schools providing speech-language services in Chiba prefecture, even one clinician in one school can hold regular case conferences with clinicians in their cities and towns. But they have a problem that they have a few clinicians of many years' experience.

Key Words : speech impairments, resource room, special class, descriptive research