

## 資料

### 内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現職研修の実態と課題

藤井 和子

近年、言語障害通級指導教室では、言語障害児だけではなく発達障害児も指導を受けている。言語障害の知識や指導技能だけでは対応できなくなっており、通級による指導の役割を果たす専門性を高める現職研修が必要である。本研究の目的は、これまで行われてきた現職研修の実態と課題を明らかにし、今後の現職研修の在り方を検討するための基礎的知見を得ることである。対象は、昭和50年代、60年代、平成10年代に内地留学した4名の新潟県の言語障害教育担当教師であり、半構造化面接を行った。内地留学では、言語障害の知識と指導技能が意味ある学習として認識されていた。しかし、内地留学後に4名の教師が重視してきた役割や専門性は言語指導だけではなかった。学級担任や保護者と協働し指導を行うことを自らの役割として認識していたことがうかがわれた。以上から、今後の現職研修の在り方が検討された。

キー・ワード：言語障害通級担当教師 現職研修 専門性

#### I. 問題と目的

平成5年に制度化された通級による指導は、平成18年4月より、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者が新たに指導の対象となった。平成23年5月1日現在、65,360名の児童生徒が通級による指導を受けており、対象児童生徒数は増加し続けている（文部科学省、2012）。小・中学校の通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の教育において、通級指導教室の果たす役割への期待が大きいことがわかる。

通級指導対象児童生徒の48.4%は、言語障害通級指導教室に通級している児童生徒である（文部科学省、2012）。言語障害通級指導教室において指導を受ける児童生徒の中には、発達障害を併せ有する者が増えるなど障害の多様化がみられており、言語障害通級指導教室の担当教

師（以下、言語障害通級担当教師）には、言語障害に限らず様々な障害種へ対応できる指導力が必要である（全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会、2010）。さらに、校内の特別支援教育体制においては、関連機関とのコーディネートに関する専門性も求められている（小澤・高橋、2007）。

通級による指導は、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒に対して、障害に応じた特別の指導を、特別の指導の場（通級指導教室）で行う指導形態である。障害に応じた特別の指導とは、障害に基づく種々の困難の改善又は克服を目的とする指導、すなわち、特別支援学校における自立活動に相当する内容を有する指導を指す（文部科学省、2007）。言語障害通級担当教師には、自立活動の専門性が求められるが、特別支援学校教員免許状を所有する教員を充てるなどの配慮が大切とされているだけで、保有の義務はない（文部科学省、2007）。安藤（2009a）は、特別支援学校教員免許状の保有の

状況から特別支援教育に携わる教員の多くが当該教育にかかわる養成教育を受けていないことが看取できるとし、「特別支援教育においては、養成教育と現職教育を一体的、連続的に捉える視点に立ちにくく、いきおい現職教育の果たす役割がきわめて大きい」ことを指摘している。このことは、言語障害通級担当教師においても同様であり、「現職教育の体制整備（安藤，2009a）」を図っていくことが重要な課題となっていると考える。

ところで、これまで、言語障害通級担当教師には、どのような役割や専門性が求められ、それはどのように養成されてきたのだろうか。

1958（昭和33）年、仙台市立通町小学校に我が国初の言語障害特殊学級が設置された。10年後の1968（昭和43）年に東京学芸大学に言語障害児教育教員養成課程が設置され、その後、いくつかの大学で設置されるが、現在言語障害教育のコースを設置している大学はごく限られており、大学での養成には限界がある。したがって、現職教師の専門性の担保については、内地留学等現職研修がその役割を果たしてきたと考えられる。言語障害教育草創期における現職研修には、千葉県院内小学校の言語障害特殊学級担任であった大熊喜代松とお茶の水女子大学助教授田口恒夫の貢献が大きかったことが報告されている（山田・吉岡・津曲，1994；藤井，1998）。当時、研修を受ける教師たちは、行政や保護者からの期待に応えるべく、積極的に研修に参加し、先進的な知識や技能を取り入れようと真剣であった（丸山，2007）。教師たちは、新たな専門性獲得への強い使命感を抱いていたことが推察できる。

1973（昭和48）年、文部省は、『言語障害教育の手びき』を刊行する。大熊、田口も執筆者となった同書では、「言語障害教育は治療教育（remedial teaching）の性格をもつ」とし、「言語障害教育における指導の中心はいわゆる言語の治療といわれるものである」と記している。担当する教師は、「治療教育の専門教師」であるとされた。同書の内容は、音声学、心理学、医

学、音響学の基礎的知識に関するものが大半を占め、「治療教育の専門教師」の資質として重視されたことがわかる。同書を基に研修する教師たちは、「治療教育の専門教師」という役割意識を持ち、自身が獲得すべき専門性を明確に把握していたと考えられる。

我が国に初めて言語障害特殊学級が設置されてから34年を経た平成5年1月28日に、学校教育法施行規則の一部が改正され、言語障害教育は大きな転換期を迎えた。通常の学級に在籍する言語障害のある児童生徒について、特別の教育課程を編成することができるようになったのである。特別の指導は、「心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする指導とする。ただし、特に必要があるときは、心身の故障の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むもの」であり、「心身の障害の状態の改善又は克服を目的とする指導とは、いわゆる養護・訓練の指導を指す」（文部科学省，2007）とされた。通級による指導は、教育課程上、養護・訓練として明確に位置づけられたことになる。通常の学級に在籍する児童生徒も養護・訓練の指導の対象者であることを示したという点において、通級による指導の制度化は意味深い。そして、通級制施行という変化は、担当教師に対し、治療教育の専門教師としての役割から養護・訓練担当教師としての役割へと転換を求めたと考えられる。しかし、養護・訓練は、それまで小・中学校の教育課程には含まれていなかった指導領域であるため、その理念や特別の教育課程編成について新たに学ぶ必要があったと考えられる。

1999（平成11）年3月の学習指導要領の改訂において、「養護・訓練」は「自立活動」に名称変更されたが、理念は基本的に自立活動に継承されている（安藤，2001）。2006（平成18）年3月には、学校教育法施行規則の一部が改正され、小・中学校の通常の学級に在籍する自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害の児童生徒が、通級による指導の対象となった。通級対象児の実態の多様化は、ますます個に応じた自立活動

## 内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現職研修の実態と課題

の指導を行うことの責任を教師に求めることになる。2007（平成19）年からは特別支援教育体制に移行し、2008（平成20）年3月告示の学習指導要領では、障害のある子どもの指導を行う際は、指導についての計画を個別に作成することが記された。通級による指導では、「自立活動の指導および個別の指導計画の作成に当たって、通級指導教室の担当教師と通常の学級の担任教師との連携、協働が不可欠となる」（安藤，2009b）と指摘されている。

以上のことから、かつての治療教育の専門教師から、通級制施行後は、個々の児童生徒の実態に応じた特別の指導（自立活動）を、学級担任と協働して学校の教育活動全体を通じて行う教師へと、要請される役割が変化してきていることがわかる。しかしながら、先述したように、特別支援学校教員免許状保有の義務がないばかりか、現職教育体制も整備されておらず、いつ、どのような研修を受け、どのような力量を身につけていくことが自らの役割を果たすために必要であるのかを教師自身が判断していかなければならない状況にある（藤井，2008）。その中で、「社会の要請に応じた資質、専門性の向上に努めなければならないのである」（安藤，2009a）。今後、どのような現職研修をどのように行っていくことが求められるのか、現職研修の在り方を検討する意義は大きいと思われる。その際、これまで実施されてきた現職研修の実態およびその課題を把握し、それを踏まえて新たな現職研修を構想することが必要であると考えられる。

新潟県では、1967（昭和42）年に初めて言語障害特殊学級を2学級設置するに当たり、1966（昭和41）年から1年間、お茶の水女子大学へ2名、千葉市立院内小学校へ1名（3ヶ月）の教員を内地留学させた（丸山，2007）。その後も言語障害通級担当教師となる者を主に大学へ派遣する内地留学の方法によって、専門性の担保に努めてきたという特徴がある。したがって、新潟県における取組を対象にすることで、これまで実施されてきた現職研修の一端を把握する

ことができると考えられる。

そこで本研究では、治療教育の専門教師から、通級制施行後は、個々の児童生徒の実態に応じた特別の指導（自立活動）を学級担任と協働して学校の教育活動全体を通じて行う教師へと、要請される役割が変化する中で、内地留学において何を学び、内地留学修了後は、どのような役割意識を持って職務にあたり、研修を行っていったのか等これまで実施されてきた現職研修の実態と課題を明らかにする。さらに、内地留学を経験しその後長く言語障害教育に携わってきた教師たちが、言語障害通級担当教師に求められる役割や専門性をどのように捉えているかを把握し、今後の現職研修の在り方を検討するための基礎的な資料を得ることを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象

新潟県の言語障害特殊学級あるいは言語障害通級指導教室の担当経験のある者から、4名を対象とした（Table 1, 2）。選定は、以下の手続きによる。

治療教育の専門教師としての役割、養護・訓練担当教師としての役割、自立活動担当教師としての役割が求められたそれぞれの時期に内地留学した人物で、内地留学修了後10年以上の特別支援教育の経験を有し、現在、管理職に就いている者や言語障害通級担当教師の現職研修において中心的な役割を担っている者を選定の条件とした。その結果、治療教育の専門教師としての役割が求められた時期に内地留学をした者としてA、通級制が開始される前の昭和60年代に内地留学し、修了後は言語障害特殊学級担任から言語障害通級担当教師になり養護・訓練担当教師としての役割が求められた者としてBとC、自立活動担当教師としての役割が求められた時期に内地留学をした者としてDが抽出された。

### 2. 調査方法

対象者の勤務校あるいは研究者の研究室において、半構造化面接を行った。要した時間は、

一人あたり1時間30分程度であった。面接における回答は、調査対象者に許可を得た上で、ICレコーダに録音し、その後すべて文字化した。

### 3. 調査内容

(1) 対象者のプロフィール（教職経験年数、内地留学以前の職務、言語障害教育担当教師になるきっかけ、内地留学先、内地留学の時期、内地留学後の職務、現在の立場）について答えてもらった。

(2) 内地留学時及び内地留学後の教師の学習の実態を把握する内容：

①内地留学で学んだ内容（内地留学で学んだこと、意味のあったことや印象に残っていること）を尋ねた。

②職務に対する役割意識（言語障害特殊学級担任あるいは言語障害通級担当教師になってからは、どのような役割意識をもって仕事をしてきたか）を尋ねた。

③内地留学後の研修（内地留学後に専門性を高めるためにどのように研修を行ったか、学んだ内容は何か）を尋ねた。

(3) 今後の現職研修の内容と方法を検討するための資料：言語障害通級担当教師に求められる役割や専門性（長年、言語障害教育に携わってきた現在、言語障害通級担当の先生には、どのような役割や専門性が求められていると思うか）を尋ねた。

### 4. 調査期間

平成21年9月及び平成22年8月

### 5. 分析の方法

「言語障害通級担当教師に求められている役割や専門性」は、各対象者の逐語録から該当する記述を抽出し、社会から要請される職務の役割の変化のあった時期区分ごとに整理した。さらに、抽出した対象者4名全員の記述についてKJ法を参考にしながらカテゴリー化した。その際、研究者及び特別支援学級と特別支援学校の教員経験を持つ現職派遣の大学院生2名の合計3名で作業を行った。なお、本稿では、カテゴリーを《》、サブカテゴリーを<>で表記し

た。その他については、職務の役割の変化のあった時期区分ごとに整理し、時期区分ごとの特徴、及び時期区分を超えて共通するものを抽出した。

## Ⅲ. 結果

### 1. 内地留学の時期と言語障害教育担当教師になるきっかけ (Table 1, 2)

Aは、県内で言語障害特殊学級が設置され始めてから比較的早い時期に、「自分のクラスに口蓋裂の子どもがいたもんですから、言葉の教室に出入りしていたら、校長に、言葉の教室に興味あるんじゃないか、内地留学行かないか」と言われ、まず、新潟県初の幼児言語治療教室の担任に指名された。言語指導の経験がなかったので、併設の小学校において、お茶の水女子大学での内地留学を終えて言語障害特殊学級担任になっていた教師から言語指導を学びながら言語障害のある幼児の指導を行っていたが、2年後に県外の大学教育学部へ内地留学した。

B、Cが内地留学をした昭和60年代は言語障害特殊学級が増加し続けていた時期であった。「今までやっていた先生が退職する予定なので、1年間内留してくれと言われて」(B)、「前任者が退職することがわかり、誰か後継者を育てなくてはということになり、私が、特殊学級の担任してたものですから、声がかかったんです」(C)というように前任者の退職に伴い、校長から指名された。内地留学先は県内の大学教育学部であった。

Dが内地留学をしたのは、通級による指導制度化後であった。「担任した難発状態のお子さんで、(略)、私は何をしてやったらいいのかわからなくて。それで何とか自分で対応できるようになりたいなと思って希望したんです」(D)というように自分からの希望であり、県内の大学教育学部に内地留学した。

### 2. 内地留学で学んだ内容、内地留学後の職務に対する役割意識と内地留学後の研修

面接調査の逐語録から、「内地留学で学んだ内容」、「職務に対する役割意識」、「内地留学後

内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現職研修の実態と課題

Table 1 対象者のプロフィール

対象者	A	B	C	D
年齢	60歳代	60歳代	50歳代	50歳代
性別	男	女	女	女
教職経験年数	37年	33年	29年	33年
内地留学以前の職務	小学校通常学級担任 8年	小学校通常学級担任 12年 特殊学級担任 13年	小学校通常学級担任 9年 特殊学級担任 2年	小学校通常学級担任 20年
言語障害教育担当教師になるきっかけ	校長からの指名	校長からの指名	校長からの指名	自ら希望した
内地留学先	県外の大学教育学部	県内の大学教育学部	県内の大学教育学部	県内の大学教育学部
内地留学時期	昭和 51 年度	昭和 60 年代	昭和 60 年代	平成 10 年代
内地留学後の職務	幼児言語治療教室担当 言語障害特殊学級担任 養護学校教頭 県教委指導主事 養護学校校長 教員養成大学講師	言語障害特殊学級担任 言語通級担当教師	言語障害特殊学級担任 言語通級担当教師 特別支援学校教頭	言語障害通級担当教師
現在の立場	地域の特別支援教育研究会 理事	地域の早期療育事業講師 地域の言語通級担当教師 主催研究会の指導者的立場	小学校長	言語障害通級担当教師 地域の言語通級担当教師 主催研究会の指導者的立場

Table 2 対象者が言語障害教育に携わった時期

年度	言語障害教育の歴史における主な出来事	対象者の個人史			
		A	B	C	D
1958 (昭和33)	我が国に初めて言語障害特殊学級設置				
1967 (昭和42)	全国で設置が進む 新潟県で2学級開設				
1974 (昭和49)	新潟県初の幼児言語治療教室設置				
1976 (昭和51)					
1979 (昭和54)	新潟県の言語障害特殊学級32学級まで増加				
1985 (昭和60)					
1992 (平成4)	新潟県の言語障害特殊学級36学級まで増加				
1993 (平成5)	通級による指導制度化				
1998 (平成10)					
2007 (平成19)	特別支援教育への転換				

↓ は、言語障害特殊学級・通級担当教師としての在職時期

の研修」に関する語りを抜き出して、社会から要請される職務の役割の変化のあった時期区分ごとにまとめた (Table 3)。

(1) 内地留学で学んだ内容：4名の対象者

は、大学の教育学部へ内地留学した。言語障害に限らず、障害児教育全般について学んだと考えられるが、Aは、「治療という概念で勉強してきた」と語り、B、C、Dは、最も意味ある

Table 3 時期区分ごとの調査結果のまとめ

時期	言語障害教育開始当初	通級制が制度化される前	通級制制度化から特別支援教育体制へ 自立活動担当教師
社会から要請された役割	新しい教育を担う治療教師	治療教師／養護・訓練担当教師	
対象者	(A)	(B, C)	(D)
内地留学で	・障害児教育全般	・障害児教育全般	・障害児教育全般
学んだ内容	・障害児教育全般	・構音障害児の臨床実習	・構音障害児の臨床実習
職務に対する	・言語治療・保護者支援	・言語治療(B)・保護者支援(B)・担任等との連携(B,C)	・言語治療
役割意識	・コーディネーター	・他の障害の子の指導(B,C)・担任等への啓発(B)	・担任への啓発
内地留学後の研修	(行動)・校外研修機関で研修を受ける ・地域の同僚教師で研究会を組織して学ぶ	(行動)・校外研修機関で研修を受ける ・地域の同僚教師で研究会を組織して学ぶ	(行動)・校外研修機関で研修を受ける ・地域の同僚教師で研修会を組織して学ぶ
求められる役割	(内容)・言語障害に関する知識、指導技能 ・障害は何とということではなく、子どもとして人間に焦点をあてた人間理解力	(内容)・言語障害に関する知識、指導技能	(内容)・言語障害に関する知識、指導技能
や専門性	・人間理解力って言った方がいいか。言語障害をもった子どもの理解力みたいな ・「そういう子どもの教育課程ね。どう編成したらよいかってそういうその教育課程編成力、指導内容を構成する力」 ・「どういう手順で指導していくか、別に確立しているわけではないでしょ。どうやって指導したらよいかってそういう指導力」 ・「親も心配したり、いろいろこうして子どもに障害があるという事で人前でしゃべれないということがありますから、カウンセンシング力みたいなもの、お母さん指導みたいなもの」 ・「自分の教育に対する考えとか感化できる感化力、親にきちっとできるみたいな」 ・「昔からコーディネーターの力が求められていなかったかというところ、それはなく、声高に言われなくてもやっていったというかな、もともと言葉の教室の先生が持っていた仕事の枠組みなんだ」 ・「言葉以外に発達障害すべてを含めてトータルのコーディネーターが求められる」	・「いろいろな障害種に対応する力」 ・「親の協力、親の大きさをわかってあげること。親もチームの一員であると思うこと」 ・「通級指導は、そこにきている時間のことだけではないからその子どもをみるといろいろ関わっている人とのチームプレーなんだよということを知らないといけない。それぞれでやってもらっていることを協力しながら自分自身のことをやるのでチームプレーが求められる」 ・「人間関係。上手に管理職、養護教諭、栄養士、給食の方とつながっていく自分自身のコミュニケーション能力が大事」 ・「子どもの人格の尊重みたいなところ。発音できない、聞こえないだけでないところを認めてあげなければならぬ」 ・「家族のケア」・「コーディネーターする力が必要」	・「LD、発達障害全般をもうちょっとなんとかできる力量を高めなければならぬだろうと思いますね。(略)LDは、言語発達遅滞として言語通級に通っている」

## 内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現職研修の実態と課題

内容、印象に残っている内容として「臨床実習」を挙げた。

Bは、「一番は、臨床の体験ですね」、「年中になって発見された粘膜下口蓋裂児を担当。プログラムを作って、指導して、カメラでビデオ撮って、具体的に指導していただいたこと」、「臨床は厳しかったですね。私の場合だと、特殊学級を経験しているから子どもと上手に遊ぶ、子どもを指導にのせてあげようというところが多くて、言語訓練的な要素が非常に弱かった。そういうところを特に指導された」、「担当の先生が書かれた本を見ながら、その通りやればいいんだなと思いながら、学ばせていただきました。こんな世界があるのかと衝撃的だった」と語った。

Cは、「1年で現場に返してそれなりの仕事をさせなきゃいけないから、かなり実践的なところに重きを置かれたんじゃないかと思います」、「大学病院での指導や口蓋裂のお子さんの術後を見せていただいたりとか、そういうところがすごくためになりました」というように、口蓋裂児の指導場面や術後の様子を見せてもらったことを挙げた。

Dについても、「一番基本なのは、先生が子どもと対応している、それを見せてもらったことですよね。それは、技術的なこともあるし、それから普通学級にいと大勢を相手にするから、一対一ではこういう感じなのね、みたいな、そういう面では、先生の指導見るのが一番役にたちました」、「技術的なことはね、何も知らないことだったから、こうやってやるんだっていう、そういうことですね。サ行と側音化構音のお子さん、それからケがチェになるお子さん、その子の舌を操作してとか、構音点がどうのこうのと本見ても実際にはどうやって指導するのって。そういうのを先生に見せてもらえてこういう手立てがあるんだって思いましたね」と構音指導の実際を見せてもらったことを挙げた。

(2) 職務に対する役割意識：面接調査の逐語録から、「内地留学修了後、どのような役割

意識をもって仕事をしてきたか」について語られている部分を抽出したところ、言語治療 (A, B, D)、他の障害の子の指導 (B, C)、保護者支援 (A, B)、コーディネーター (A)、担任との連携・啓発 (B, C, D) の5つにまとめられた。

①言語治療:A, B, Dにおいては、「治療」、「治す」という言葉が語られた。Aは、「治療という概念を強く持っているんでしょね。はっきり発音がきれいになったとか、吃音が改善されたとか、そういう喜びがあるっていうことと裏腹にあの先生のところに通ったけど発音が改善されないと非常に厳しい評価を受けるという、そういう中で仕事をしていると、ある程度の成功があれば非常に充実感のある仕事だと、そういう思いを言葉の教室の先生はかなり持っていて、だからこそプライドもあった」と語った。

Bは、「言語の場合は、結果的に治らなければやったことにならない」と語った。

Dは、「(通級に)来た子を治すこと」、「構音のお子さんは、最終的には改善する」、「吃音は治らない。それが釈然としなくて。でも通ってくるし、指導上一番苦勞する」というように、言語障害を治すこと、吃音は治らないので指導に苦勞することが語られた。

②他の障害のある子の指導:「構音の指導については、臨床で習ったことをやっていけば治るんじゃないかなという感じでしたね。一番困ったのは、自閉症の子が来ていたこと。言語にね」(B)、「言語障害のお子さんの他に、知的障害のために言語の発達が遅れているお子さんもきていた」(C)というように、自閉症や知的障害のある子どもも通級していた実態から、言語治療にかかわらず指導を行ったことが語られた。

③保護者支援:「幼児では、特に母親指導、月一くらい、それも土曜日の午後あたりにやった覚えがあるな。(略)親御さん指導みたいなもの力入れてやりましたよ」(A)、「それと家族のケアというのですね」(B)と、A, Bからは保護者支援役割が語られた。

④コーディネーター：「昔からコーディネーター力が求められていなかったかというそんなことはなくて(略)、言葉の教室の担任していきや、当然、親学級と言われる先生と交流しなきゃいけないし、口蓋裂のお子さんだったら、お医者さんと当然やりとりしなきゃいけないし、保護者とやりとりしなければいけない」(A)というように、Aは、言語障害教育では、当初からコーディネーター役割を意識していたことを語った。

⑤担任との連携・啓発：「連絡帳」(B)、「(担任との連携は) 必要ですね。そのクラスの子とも仲良くなれたらいいですよ」(C)、「(他校とは、お母さんに)、学級担任にお会いできたらこう言ってくださいとか渡してくださいって感じでもありましたけど」(C)というように、連絡帳や保護者を通じて、連絡を取り合っていた。また、「私が知らなかったように、担任も知らないんだわ(略)。だから、ことばのお便りはとにかく出しましたね。担任、保育園、小中学校教育委員会、福祉関係、全部配りました。月1回」(B)、「実際に通ってこない子どもをどう掘り起こすか、他の先生方への必要性とか、こういうものがあるんだよっていうことをどうアピールするかっていう、そこらへんは、私たちが言わないと向こうはわからないから、必要な仕事なんだろうなと思います」(D)、「短時間なんだけど構音障害の録音を聞いてもらう研修をしています」(D)というように、言語障害やその教育についての理解を促していた。

(3) 内地留学後の研修：時期区分にかかわらず、校外で行われる研修会に出かけたり、地域の言語障害教育担当教師で研究会を組織して、言語障害に関する知識を得たり、指導技能について学んだことが挙げられた。

Aは、「行政として、言葉の教室を担当した先生に定期的に研修を受けさせるとか、中央から講師を呼んできて研修を受けさせるというのはなかったと思います。それで私たちはどうしたかという担当者同士が自主的に集まって研修会を組織した」、「中央研修ですね。中央では

ね、夏休み3つくらい講座があってね。言葉だったら言葉、情緒だったら情緒の講座があって、そんなところへよく行ったな。自費で、3万も4万もかけて行ってきました」と語った。

Bは、「ポーターってのはプログラムが魅力で。自閉症が来たとき、教科書がないじゃないですか。プログラムがない。研修会行って、プログラムの魅力にとりつかれたりして」、「今の勉強会がなかったときは、新潟の勉強会まで行きましたよ。そうじゃないと、勉強する場所がないっていうかね。そこへ行くと先生方の苦労話とか、いわゆるテクニク的なところいろんな症例を自分がやらなくても教えてもらった」と語った。Cは、「毎月、土曜日集まって学習会。そのとき、悩みがあれば、実践をもっていきますので、皆さん教えてください、みたいなことで、勉強し合いをしたっていうのは、それは心強かったですよね。一人職なんですよ。相談したいんだけど、やっぱり、ちょっと専門性のある中身、仕事なので、だれもやっぱり応じられないから。そうすると、同じ地域の言語の先生にこういうときどうする?って相談するしかなくて」と語った。

Dも「地域の先生方との研究会。いろんなケースを聞いて、勉強になりますね」、「日言研(日本言語障害児教育研究会)とか全難言(全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会)」と語った。

### 3. 言語障害通級担当教師に求められる役割や専門性

面接調査の逐語録から、「内地留学後、長年言語障害教育に携わってきた現在、言語障害通級担当の先生には、どのような役割や専門性が求められていると思うか」についての語りを抜き出して、対象者ごとに整理した(Table 3)。さらに、4名の対象者が挙げた内容全体をカテゴリーに分類した(Table 4)。

(1) 求められる役割や専門性(対象者ごとの分類)：対象者ごとの結果は、Table 3の通りであった。

Aは、「人間理解力」、「教育課程編成力」、「指



Table 4 言語障害通級担当教師に求められる役割・専門性

カテゴリー	サブカテゴリー	具体的な語りの内容
指導力	指導力	「どういう手順で指導していくか、別に確立しているわけではないでしょ。どうやって指導したらよいかっていう指導力みたいなものね」(A)
	様々な障害に対応する	「いろいろな障害種に対応する力」(B)・「LD、発達障害全般をもうちょっととなくとできる力量を高めなければならぬと思いますね。(略)LDは、言語発達遅滞として言語通級に通っている」(D)
	指導力	「治さなきゃいけないっていうのが一番。技術的なことについては、それは必要なんだろうな。それがとつても大事なことだと思います。それは変わらない、変わらないですね」(D)
	言語治療技術	
関係者との協働	教職員・保護者との連携	・「親の協力、親の大変さをわかってあげること。親もチームの一員であると思うこと」(B) ・「通級指導は、そこにきている時間のことだけではないからその子どもをみたとときいろいろ関わっている人とのチームプレーなんだよということを知らないといけない。それぞれでやっていることを協力しながら自分がやることをやるのでチームプレーが求められる」(B) ・「人間関係。上手に管理職、養護教諭、栄養士、給食の方とつなげていく。自分自身のコミュニケーション能力が大事」(B) ・「学級担任が自分がせつないんですよ。まずその所を何とかしてやらなきゃならない」(C) ・「学級担任への支援役割は以前からあった。特別支援教育になってからなお一層のこと。そういった役割が求められている」(C)
	担任への支援	・「説明する力かな。先生に対しても保護者に対してもそうですし。この1時間だけでは治らないこともあるでしょ。おうちの人に宿題させとてか。そういうときに自分でそれを必要なのかを説明しなきゃいけない。相手が納得することは必要なんだと思う」(D) ・「親も心配したり、いろいろこうして子どもに障害があるということでも人前でしゃべれないということがありますから、カウンセリング力みたいなもの。お母さん指導みたいなもの」(A) ・「家族のケア」(B)
	言語障害についての理解を求めるとの説明	・「昔からコーディネーターの力が求められていたかたかたかというところではなく、声高に言われなくてもやっていたというかな、もともと言葉の教室の先生が持っていた仕事の枠組みなんだ」(A) ・「言葉以外に発達障害すべてを含めてトータルなコーディネートが求められる」(A)・「コーディネートする力が必要」(B)
	保護者への支援	・「障害は何ということではなく、子どもとして人間に焦点をあてた人間理解力」(A) ・「人間理解力って言った方がいいか。言語障害をもった子どもの理解力みたいな」(A) ・「子どもの人格の尊重みたいなところ。発音できない、聞こえないだけでいいところを認めてあげなければならぬ」(B) ・「通級はとも専門的なところで、組織から分断しちゃうようなイメージがなきにしもあらず。ここはここで動けちゃうので、学校の一職員としての立場を理解して動くことが通級の意味も理解されることになる」(C)
	全人的に子どもを理解する力	・「そういう子どもの教育課程ね。どう編成したらよいかってそういうその教育課程編成力、指導内容を構成する力」(A) ・「自分の教育に対する考えとか感化できる感化力、親にきちっとできるみたいな」(A) ・「一対一の授業ってきついですよね。45分間をいかに運営できるかって、結構実力いると思います」(C) ・「就学指導委員会の調査専門とか、教育相談受ける側とか、やっぱり戦力になっていきますよね」(C)
	学校組織における立場の理解	
	教育課程編成力	
	感化力	
	一対一の授業	
	教育相談	

導力]、「カウンセリング力、お母さん指導」、「感化力」、「コーディネーター」の6点を挙げた。障害名からではなく一人の子どもとして理解し、教育課程を編成して実際に指導を行っていくこと、保護者を理解・支援するとともに必要な教育について説明すること、関係者をコーディネートすることが求められているという内容であった。

Bは、「いろいろな障害種に対応する力」、「チームプレー」、「関係者をつなげていくコミュニケーション力」、「子どもの人格の尊重」、「家族のケア」、「コーディネートする力」の6点を挙げた。Bも、子どもを言語障害の部分だけからみるのではなく、一人の人間として尊重し、家族や関係者とともにチームで指導を行っていくという内容であった。

Cは、「学級担任支援」、「学校の一職員としての立場の理解」、「一対一の授業」、「教育相談」を挙げた。「通級はとても専門的なところで、組織から分断しちゃうようなイメージがなきにしもあらず」なので、学校の一職員としての自覚を持って仕事をする、一対一の授業づくり、学級担任からの相談にのったり支援したりする役割という内容であった。

Dは、「言語障害を治すこととそのための技術」、「担任や保護者に対して説明する力」、「LD、発達障害全般についての指導力」であった。言語障害を治すことはこれまでと変わらない役割として挙げ、担任や保護者が納得できるように説明をすること、発達障害の指導力を挙げた。

(2) 求められる役割や専門性(内容全体の分類)：(1)で対象者ごとに示した内容全体を、KJ法を参考にして分類した(Table 4)。その結果、《指導力》、《関係者との協働》、《全人的に子どもを理解する力》、《学校組織における立場の理解》、《教育課程編成力》、《感化力》、《一対一の授業》、《教育相談》の8つのカテゴリーに分類された。このうち、《関係者との協働》は、4名全員が挙げた内容であった。

《指導力》には、指導手順を開発する<指導

力>、発達障害など<様々な障害に対する指導力>、<言語治療技術>が含まれた。

《関係者との協働》は、教職員や保護者をチームの一員としてとらえ連携して指導を行っていく<教職員・保護者との連携>、<担任への支援>、<保護者への支援>、<言語障害についての理解を求めするための説明>、<コーディネーター>であった。

《全人的に子どもを理解する力》は、言語障害から子どもをみるのではなく、一人の人間として尊重して理解する力であった。

《教育課程編成力》は、言語障害教育には予め決められた教育課程がない中で指導内容を構成する力、《感化力》は、保護者が納得できるように自分の教育に対する考えを感化できる力、《学校組織における立場の理解》は、あくまでも学校の一員として教育を行うという意識、《一対一の授業》づくりができる力、《教育相談》は、就学指導委員会の委員としての役割が果たせることであった。

#### IV. 考察

##### 1. 内地留学で学んだ内容

A、B、Cが内地留学した時期は、「治療教育の専門教師」(文部省, 1973)であることが求められた。Dが内地留学した時期は通級による指導が養護・訓練として位置づけられた通級制施行後であるため、個々の児童生徒の実態に応じた特別の指導(養護・訓練, 自立活動)を、学級担任と連携して学校の教育活動全体を通じて行う役割が求められた。このように、求められる職務の役割が変遷してきていたが、B、C、Dの3名が内地留学において学んだ内容の中で、意味のあったこと、一番印象に残っていることとして語ったのは、構音障害児の臨床実習を経験したり、指導場面を見せてもらったことだと語り、共通していた。「こんな世界があるのかと衝撃的だった」(B)、「大学病院での指導や口蓋裂のお子さんの術後を見せていただいたりとか、そういうところがすごくためになりました」(C)、「その子の舌を操作してとか、構音

点がどうのこうのと(略)、見せてもらえてこういう手立てがあるんだって思いましたね」(D)と語った。Aも「治療という概念で勉強してきた」と語っている。初めて言語障害教育を学ぶ教師にとっては、言語治療に関する知識や指導技能の獲得が強く意識づけられていたと考えられる。

## 2. 内地留学修了後の職務に対する役割意識

内地留学の学習として、言語治療に関する知識と指導技能が意味あるものとして捉えられていたが、内地留学修了後、自らの職務に対して抱いていた役割意識は、言語治療に関する役割に限られず、様々な障害のある子どもの指導、保護者支援やコーディネーター役割といった連携に関する事など広がりを見せていた。

Aは、校長から指名されて、新潟県で初めて設置された幼児言語治療教室の担当教師になり、「行政からの期待を自覚すると同時に、研究的・医学的な仕事として捉え、それを担うプライドを持っていた」とあるように、自らに求められる治療教育の役割を意識していたのではないかと考えられた。しかし、実際の指導においては、保護者支援、コーディネーターなど、指導の中で求められる役割の変化に対応して役割意識を変容させていたと考えられる。

また、B、Cにおいては、自閉症や知的障害のある児童の指導に直面し、「一番困った」(B)が、「自閉症が来たとき、教科書がないじゃないですか。プログラムがない。研修会行って、プログラムの魅力にとりつかれたりして」というように自主的に研修に出かけて専門性を高め、自らの役割として対応しようとしていたことがうかがえた。

このように、A、B、Cについては、実践を進める中で、言語治療以外の多様な役割を認識していったと考えられた。Dにおいても担任への理解を求める役割を認識していたが、「構音障害の録音を聞いてもらう研修をしています」というように、その内容は、言語障害についての理解を求める働きかけが中心であった。

## 3. 言語障害通級担当教師に求められる役割や専門性

内地留学を経験し、その後長く言語障害教育を含め特別支援教育に携わってきた対象者たちが、現在、言語障害通級担当教師にどのような役割や専門性が求められていると考えているのかについて、1) 対象者ごとの分類、2) 内容全体の分類の2点から明らかにした。

(1) 求められる役割や専門性(対象者ごとの分類): A、B、Cが挙げた言語障害通級担当教師に求められる役割や専門性の内容は、言語障害を治すことその他、コーディネート、学級担任支援など多様であった。しかし、Dが挙げた内容は、言語障害を治すこと、そのために担任や保護者に言語障害や指導の理解を求める内容及び発達障害の指導に関することであり(Table 3)、A、B、CとDとの間に質的な差があると考えられた。

A、B、CとDとのプロフィール上の違いは、言語障害教育担当教師になるにあたっての校長による指名の有無、内地留学の時期である。Dは、難発のある子どもを何とかできるようになりたいという自らの希望で通級制施行後に内地留学した。A、B、Cは、校長からの指名であり、内地留学をしたのは、新潟県において言語障害特殊学級が設置され始めた頃から設置数がピークを迎える頃であった。しかし、本研究の結果だけでは、校長の指名の有無や内地留学時期がどう影響したのかまでは明らかにできなかった。

(2) 対象者全体における捉え(内容全体の分類): すべての対象者たちが挙げた内容は、《関係者との協働》に関するものであり(Table 4)、教員等との連携に関する内容が多い。対象者たちは、言語障害通級担当教師の職務は、学級担任とともに指導を進めることであると捉えていたことがうかがわれる。〈担任等への支援〉は、通級児が在籍学級で学習しやすいように学級経営や教科指導の改善などを学級担任に求めるものである。「一番困ったのは、自閉症の子が来ていたこと。言語にね」(B)、「知的障

害のために言語の発達が遅れているお子さんもきていた」(C)と語られたように、B、Cにおいては、通級児の障害の多様化に直面し、個に応じた教育的支援を行うには、通級指導教室で行う自立活動の時間の指導だけでは不十分であり、学級担任に働きかけながら学級担任とともに学級経営や教科指導の改善を図っていくことが重視されたのではないかと考えられる。通級指導教室における指導だけではなく、学級担任と連携しながら学校の教育活動全体において指導を実施するのが自立活動である。教育経験を通して、学校の教育活動全体を通じて行う自立活動が求められることが認識されたのではないかと考えられた。

#### 4. 言語障害通級担当教師の現職研修の在り方

以上のことから、まず、これまで実施されてきた内地留学の課題として、内地留学では言語障害に関する知識や指導技能については時期区分にかかわらず提供されてきたが、特に、治療教育の専門教師から自立活動の担当教師へと要請される役割の変化があった時期において、新たに要請された役割を遂行するための内容が提供されたのかどうか不明であったことが挙げられる。安藤(2009a)が「教師は、その職を採用により得るが、あくまで教職の緒に就いただけであり、生涯を通じて社会の要請に応じた資質、専門性の向上に努めなければならないのである」と指摘しているように、現職研修では、教師が社会から要請される役割を把握できるような内容を提供することが重要なのではないかと考えられた。

次に、対象者たちが教育経験を通して追求した言語障害通級担当教師に求められる役割や専門性は、関係者との協働であることが明らかになった。2008年に告示された小学校学習指導要領では、指導についての計画を個別に作成することが盛り込まれ、「通常の学級において担任教師は自立活動の指導をどう行うのか、個別の指導計画は、通級指導教室の担当教師とどう協働して作成するのかなど、今後、大きな課題

となることが想定される(安藤, 2009b)」。]

言語障害通級指導教室に通級する児童生徒の実態が多様化し、言語障害の知識や指導技能だけでは対応出来なくなっている現在、求められる役割や専門性は、本研究の対象者たちが追求してきたように、関係者との協働に関するものであり、それは、学校の教育活動全体を通して行う自立活動に関する専門性であると考えられる。言語障害担当教師の現職研修では、言語治療に関する知識や指導技能だけではなく、関係者との協働に関する内容を位置づけていくことが求められているのではないかと考える。

また、地域の言語障害通級担当教師同士で組織する研究会が重要な研修の場になっていることが明らかになった。全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会(2010)の調査では、全国の難聴・言語障害通級担当教師の61.7%が一人担当であったことを報告している。このような状況の中で、自らの役割に気づき、専門性を高めるには困難が伴うことが予測される。言語障害通級担当教師になるにあたって特別支援学校教員免許状の保有が義務づけられていない現状では、本研究で明らかになったような自主的な研究会の場は、教師の専門性を高める現職研修の場として活用できるのではないかと考えられる。

以上、今後の言語障害通級担当教師の現職研修の在り方を検討していく上で、研修の内容、方法についての基礎的な知見は得られたと考えられる。今後は、自主的な研究会における研修の実態を含め、全国の言語障害通級担当教師の現職研修の実態を明らかにしたい。

なお、本研究では、目的に該当する対象者が限定され、必ずしも各時期を代表する対象が選定できたわけではない。そのため、得られた結果を一般化するには限界がある。今後、対象者を増やし、より妥当な結果を得ることも課題として残された。

#### 謝辞

本論文をまとめるにあたりご指導いただきま

## 内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現職研修の実態と課題

した、筑波大学教授安藤隆男先生に深く感謝いたします。また、調査にご協力いただいた対象者の方々に厚く御礼申し上げます。

## 文献

- 安藤隆男 (2001) いま、あらためて自立活動を考える－個別の指導計画作成の実践現場の声に焦点をあてて－. 養護学校の教育と展望, 121, 2-7.
- 安藤隆男 (2009a) 特別支援教育における現職教育の意義と制度. 安藤隆男・中村満紀男 (編), 特別支援教育を創造するための教育学. 明石書店, 335-341.
- 安藤隆男 (2009b) 小学校・中学校における自立活動の指導. 安藤隆男・中村満紀男 (編), 特別支援教育を創造するための教育学. 明石書店, 402.
- 藤井和子 (1998) 我が国における言語障害教育の成立過程について－揺籃期における取組－. 上越教育大学研究紀要, 18 (1), 131-144.
- 藤井和子 (2008) 特別支援教育における難聴・言語通級担当教員の専門的力量形成に関する研究－新潟県における実態調査から－. 上越教育大学

研究紀要, 27, 107-117.

- 丸山昭生 (2007) 通級制度を切り開いた特殊学級. 丸山昭生・小杉敏勝 (編), 教育ゼロの解消. 北越出版, 173-192.
- 文部省 (1973) 言語障害教育の手びき. 東山書房, 1-64.
- 文部科学省 (2007) 改訂版通級による指導の手引. 第一法規.
- 文部科学省 (2012) 特別支援教育資料 (平成23年度).
- 小澤 朋・高橋 登 (2007) 通級指導担当の教員が必要とする専門性に関する検討－東京都内の難聴・言語障害通級指導担当者への面接法調査から－. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 58, 245-257.
- 山田慶子・吉岡博英・津曲裕次 (1994) 日本における言語障害教育の成立過程に関する研究－千葉県における大熊喜代松の実践を通して－. 心身障害学研究, 18, 41-51.
- 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 (2010) 平成22年度「全国基本調査」の報告. きこえとことば, 8-42.

**Realities and Issues of On-the-Job Training:  
For Resource Room Teachers for Speech Disorders With  
Domestic Exchange Experience in Niigata Prefecture**

**Kazuko FUJII**

In recent years, resource room teachers for speech disorders have been required to provide instruction not only to children with speech disorders but also to those with developmental disorders. In other words, teachers can no longer rely solely on their knowledge and instruction techniques for speech disorders. Therefore, to provide generalized special education instruction, they require on-the-job training to enhance their expertise. The purpose of this study is to clarify the realities and issues surrounding the forms of on-the-job training that have been conducted so far, and to get basic knowledge to examine possible future forms of on-the-job training. The research consisted of semi-structured interviews conducted with four teachers, all of whom undertook domestic exchanges during the 1980s, 1990s, and 2000s in Niigata Prefecture. From the domestic exchange program content, the teachers recognized meaningful knowledge and instruction techniques aimed at speech disorders. However, the expertise that these teachers regarded as important was not limited to speech instruction. This research found that the teachers recognized their educational role as part of collaboration with classroom teachers and parents. Then, these findings were used to investigate future forms of on-the-job training.

**Key words:** resource room teachers for speech disorders, on-the-job training, professionalism