東京都の難聴・言語障害教育を充実・発展させる
特別支援教育の在り方

都難言協としてのパブリック
コメントの基礎資料です

平成１５年７月８日（火）

東京都公立学校難聴・言語障害教育研究協議会
特別支援教育検討委員会

目　　次

Ⅰ．はじめに　…　1

Ⅱ．東京都における難聴・言語障害教育の歴史と現状　…　1～　4
　１．難聴・言語障害教育の歴史
　２．難聴・言語障害教育の現状

Ⅲ．基本的な考え　…　5

Ⅳ．都難言協の考える特別支援教育　…　6～18
　１．特別支援教育の定義
　２．特別支援教育の対象
　３．センターとしての特別支援教室
　４．専門性
　５．相談

Ⅴ．これからの特別支援教育のために　…18

【参考資料】　…19～20

Ⅵ．特別支援教室設置準備のための数量的想定　…21～26

Ⅰ．はじめに

平成１５年３月２８日、文部科学省が設置した特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』を報告した。これは、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う“特殊教育”から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う“特別支援教育”への転換を図る」ことを基本的な方向とするものである。

また、５月２９日には、東京都心身障害教育改善検討委員会が、『これからの東京都の心身障害教育の在り方について（中間まとめ）～一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして～』を報告した。これは、「国の特別支援教育の在り方に関する基本的方向を踏まえつつも、東京都独自の教育環境や社会環境に十分留意する必要があり、全都を対象とする広域的対応に加え、地域の総合的な特別支援教育のシステムを基本方策に据える」ことを基本的な方向とするものである。

このように、現在、国や都のレベルで、教育に関する大きな変革が進行している。

東京都公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（以下都難言協）では、これらの動向に注目すると共に、都難言協がこれまで蓄積してきた難聴や言語障害のある子どもたちへの通級指導のノウハウを整理し、教育実践の現場から、東京都の特別支援教育の在り方に関する検討に対して働きかけることが大切であると考え、本年度の総会において都難言協特別支援教育検討委員会の設置を決定した。

今回は、都難言協特別支援教育検討委員会の審議の中間報告として、東京都における特別支援教育の中で、難聴・言語障害教育をどのように位置付けるのか、具体的なモデル案とは何かを示すものである。

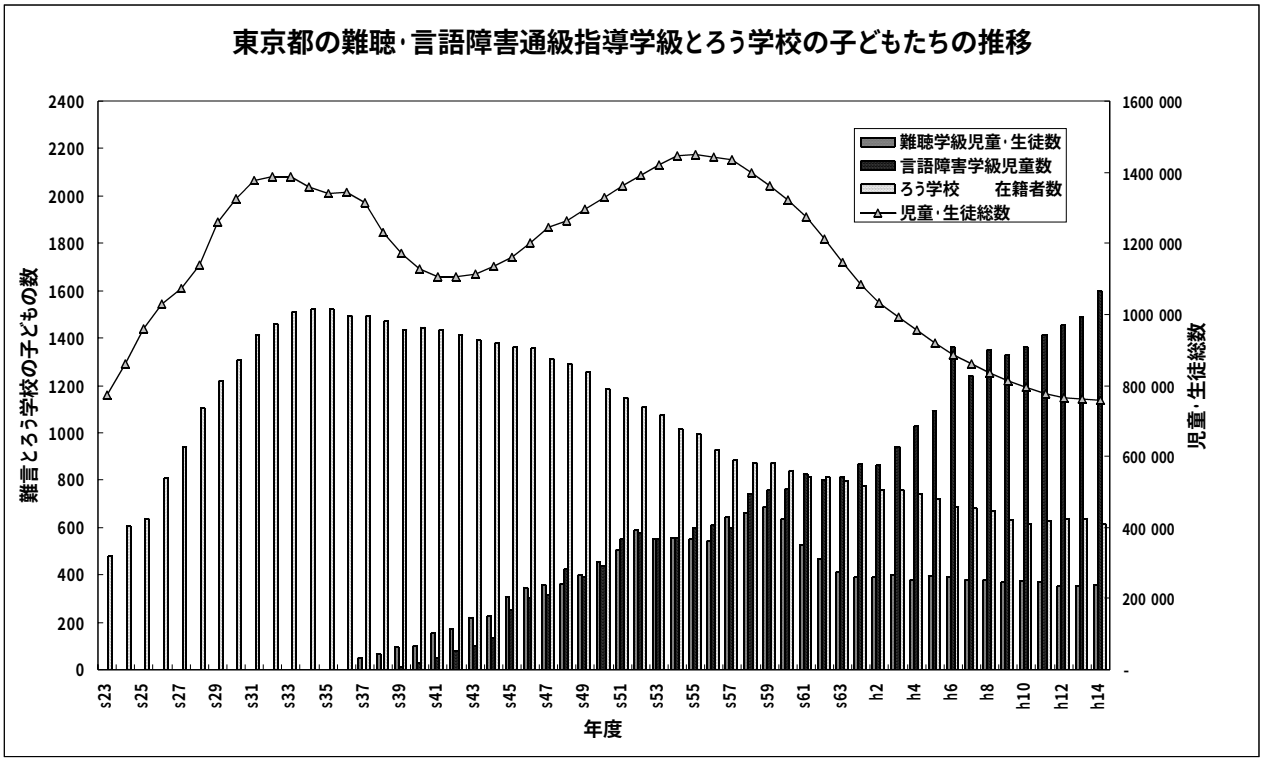
Ⅱ．東京都における難聴・言語障害教育の歴史と現状

１．難聴・言語障害教育の歴史

東京都においては、大正時代に吃音学級が作られている。昭和に入って難聴学級が設置されたが、戦争の影響で閉鎖されてしまった。その後、昭和３７年に、東京都で戦後最初の難聴学級が設置された。台東、足立、葛飾、太田、練馬区の小学校６校に九つの学級であった。また、言語障害学級は、その２年後の３９年、世田谷、台東区の小学校２校に、二つの学級が設置された。保護者の強い願いや、関係者の地道な努力の結果であった。今年は、昭和３７年から数えて４１年目に当たる。

また、かなり早い時期より、都独自の施策として、通級制の導入に努力してきた。それは、都難言協の通級指導に関する教育実践の積み重ねと、都教育委員会の積極的な理解による。最初は固定制であったが、その後、実質通級となり、昭和５０年代以降は、一部の区市を除く殆どが学籍を置かない通級制になった（現在は全ての学級が通級制である）。平成５年には、「通級による指導」の法制化がなされ、翌年に東京都心身障害学級改善検討委員会が答申を出して、「通級指導学級」という名称になった。これは、都独自の方式で、原則として、１学級２０名、担任数は、学級数プラス１名とするものである。通級する子どもたちの籍は、通常学級に置かれている。子どもたちが地域の学校で学ぶと共に、障害に応じたきめ細かで質の高い指導が安定的に保障されるように、長年にわたり先進的に取り組んできたと言える。

通級児童生徒数は、年々増加してきている。全小中学生の数が減少傾向にある中でも、難聴通級指導学級については横ばい、言語障害通級指導学級については明らかな増加傾向が認められる。



２．難聴・言語障害教育の現状

（１）設置校数、学級数、担任数、指導人数

平成１４年度の都難言協基本調査によると、平成１３年度の設置校数、学級数、担任数、指導人数は、下記の表の通りである。

（平成１３年度年間総数）

	幼稚部	小学・難聴	小学・言語	中学・難聴	合　計
設置校数	１	４１	５０	１１	
学級数	１	４２	１００	１１	１５４学級
担任数	２	６８	１５０	１９	２３９人
指導人数（認可）	１７	２９５	１９９４	８２	２３８８人
指導人数(認可外)	０	３４１	１１６４	１４	１５１９人

※担任数には、講師等は含んでいない

※認可外というのは、“個別教育課程を提出せず、１回以上、相談・検査・指導したケース”のことである

難聴・言語障害教育の特徴の一つとして、年度途中に入級する児童生徒が少なくはなく、年度当初よりも対象人数が増える傾向がある。また、通級に至るまでの相談段階の児童生徒や、認可以外の障害の幼児児童生徒への対応（例えば難聴学級で言語障害のある子どもに対応）等、認可外の人数が多いという点がある。その為、ここでは、年間総数の統計処理が終わっている平成１３年度の表を用いた。年間総数で考えた場合、二千名を超える子どもたち、認可外も含めると四千名に近い子どもたちに対して、何らかの対応を行っていることになる。

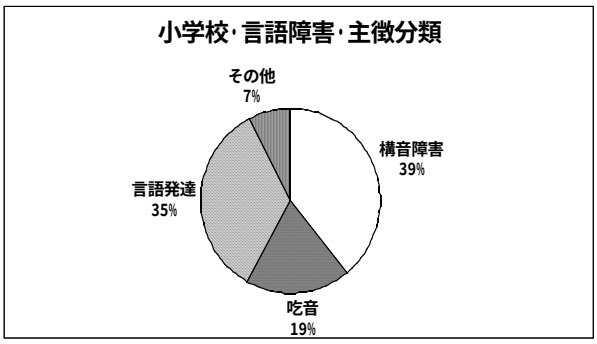
（２）未設置地区

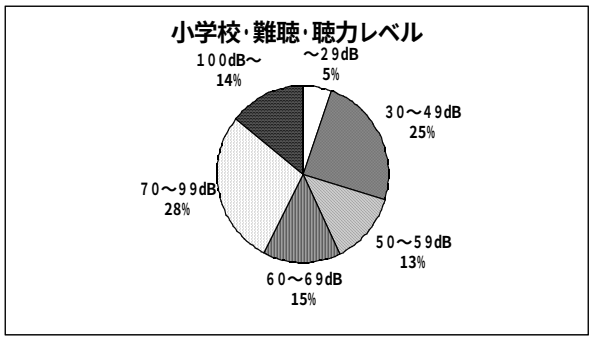
区分	小学校・ 難聴	小学校・ 言語障害	中学校・ 難聴	中学校・ 言語障害
未設置区 （全２３区中）	４区	２区	１５区	東京都においては設置されていない
未設置市 （全２６市中）	１４市	１０市	２２市	
未設置町村 （全１３町村中）	１３町村	１３町村	１３町村	

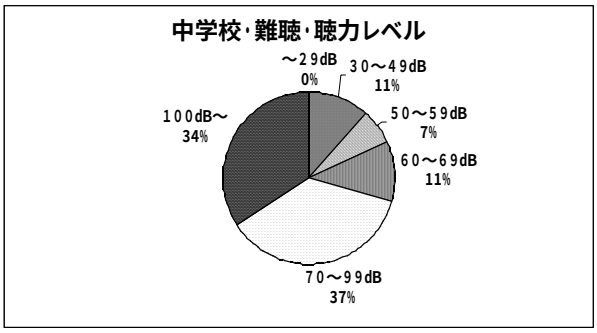
難聴・言語障害通級指導学級を設置する自治体が増加してきているが、２区、１０市、１３町村が、未設置である。更に、小・中学校と難聴・言語障害という点から分析してみると、小学校・言語障害＜小学校・難聴＜中学校・難聴＜中学校・言語障害の順に、未設置区市町村の数が増える。中学校言語障害の通級指導学級は、東京都においては１校も設置されていない。

難聴・言語障害教育を必要とする子どもたちの割合が地域によって大きく異なるとは考えにくく、今後も地域の実情にあった教育的対応が必要だと思われる。

（３）主徴分類







これら三つのグラフは、東京都の難聴・言語障害通級指導学級に通級している児童生徒の主徴を分類したものである。

言語障害通級指導学級においては、構音障害、言語発達、吃音、その他の順に占める割合が高い。難聴通級指導学級においては、軽度から重度までの聴力レベルの児童生徒が通級している。

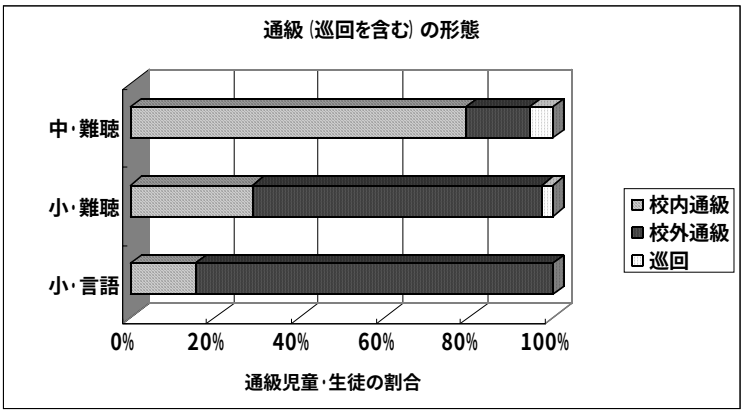
このように、難聴・言語障害と一括りに考えることはできず、「様々な主徴」や「一人一人異なる教育的ニーズ」への対応が求められる。

（４）通級（巡回を含む）の形態

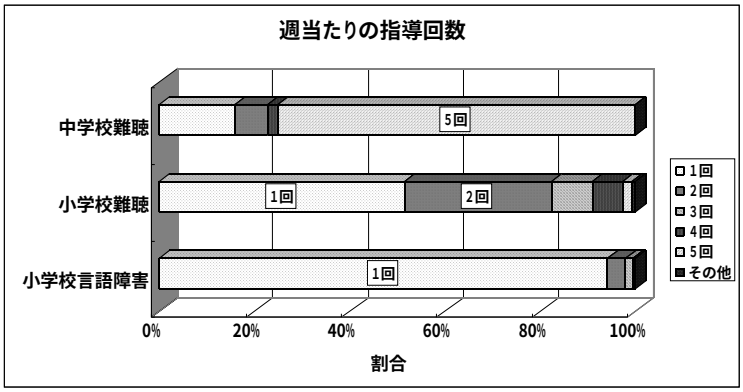
次ページのグラフは、通級（巡回を含む）の形態を表している。

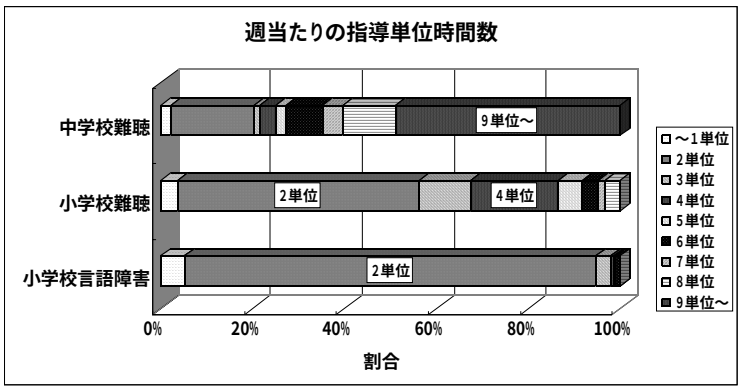
小学校言語障害通級指導学級は、校外通級が８割を超えている。小学校難聴通級指導学級では、校内通級の割合が小学校言語障害通級指導学級よりも高い。更に、中学校難聴通級指導学級では、校内通級が８割近くになり、小学校言語障害通級指導学級の場合と逆転している。一方、巡回については、割合は高くないが、小学校と中学校の難聴通級指導学級において実践さ

れている。このように、通級（巡回を含む）の形態は、多様であることが分かる。児童生徒の教育的ニーズに最も適した形態を選択できるようにする必要がある。



（５）指導回数、指導単位時間数





左の二つのグラフは、小学校言語障害通級指導学級、小学校難聴通級指導学級、中学校難聴通級指導学級について、週当たりの指導回数と指導単位時間数を比較したものである。

通級（巡回を含む）の形態が多様であるのと同様に、通級回数や指導単位時間数も、小・中学校や主徴によって様々であることが分かる。児童生徒一人一人に合わせて、指導回数や単位時間数を柔軟に組めるようにする必要がある。

（６）施設・設備

難聴・言語障害通級指導学級では、難聴や言語障害に対応する質の高い教育支援を行うために、東京都教育委員会や各自治体のご努力により、施設・設備・備品面での充実が長年にわたり図られてきた。

◎　施　設
・個別指導室　・小集団指導室
・プレイルーム　・面談室
・聴力検査室　・箱庭室
・待合室　・職員室
・教材室　等

◎　設　備
・防音設備　・空調設備
・観察記録設備　・調理設備
等

◎　備　品
・オージオメーター
・聴能訓練機器
・言語指導機器
・各種発達検査　等

Ⅲ．基本的な考え

東京都においては、難聴・言語障害教育は、上述のように通級システムを中心に取り組まれ、発展してきた。

これまで実践してきた東京都の難聴・言語障害教育の特徴は、

◎　一人の子どもに対して、複数の教育の場が認められること
　地域の学校に在籍し、学籍の移動を伴わずに、障害に関する特別な対応が受けられる。子どものニーズに応じて、学習支援の場を柔軟に利用できるようにする。

◎　子どもたちが生活や学習をする家庭、学校、地域とのつながりを大切にすること
　子どもは、社会的な存在であり、生活や学習の場で、多くの人と関わりながら、成長する。また、ハンディキャップについては、子どもと周囲の関係の中で考えていく必要がある。従って、子どもを取り巻く家庭、在籍校、関係諸機関等周囲の人々との協働が重要となる。

◎　一人一人の子どもの個性やニーズに基づいた教育を展開すること
　子ども一人一人に個別の教育課程を編成する。あらかじめ決められた到達目標に向けてではなく、子どもの個性やニーズ、保護者の願いや希望を受け止め、同意のもとにスタートする。

の三点にあると言える。

これは、まさしく、現在検討されているところの特別支援教育の基本理念を先取りしたものであり、多くの部分が合致している。都難言協特別支援教育検討委員会では、以下のような諸点を基本的な考えとして、難聴・言語障害教育の特別支援教育における位置付けやモデル案を提示する。

１．難聴や言語障害を特別支援教育の対象として明示すること
２．「センターとしての特別支援教室」が必要であること
　そのセンターは、現在の通級指導学級や固定制心身障害学級の教育実践やノウハウが生かされるようなものであること
３．訪問等を取り入れるとしても、そのベースには通級というシステムが必要なこと
４．担当教員やコーディネーターには、高い専門性が求められること
５．相談システムの充実が図られ、相談における希望と同意が尊重されること

※　協働；分野を超えて協力し合うことにより、それぞれが独立して行う以上の豊かな価値をそれぞれが創り上げること

Ⅳ．都難言協の考える特別支援教育

１．特別支援教育の定義と対象

（１）特別支援教育の定義

「特別支援教育とは、障害のある全ての児童生徒の自立や社会参加に向けて、その教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。なお、従来の特殊教育の対象に加えて、通常の学級に在籍する LD、ADHD、高機能自閉症等を含む。」

これは、文部科学省の最終報告をベースにしている。ただ、“ 従来の特殊教育の対象に加えて、通常の学級に在籍する LD、ADHD、高機能自閉症等を含む ”という文言を文章の終わりの方に回した。障害のある全ての児童生徒の為の教育という点を明確にした方が良いのではないかと考えたからである。特別支援教育の対象を、これまでよりも拡大した概念ではあるが、“ 障害がある児童生徒が対象である ”とされている点からすると“ 障害 ”に限定した表現であるとも考えられる。

（２）特別支援教育の対象

特別支援教育の対象は、障害のある全ての児童生徒（特別支援教育のニーズを有する児童生徒）である。具体的な障害としては、これまでの規定に特別支援教育の新たな対象を含めて定義すると、

・視覚障害
・聴覚障害
・知的障害
・肢体不自由
・病弱・身体虚弱
・言語障害
・情緒障害

→ 従来の対象

・LD、ADHD、高機能自閉症等 → 新たな対象

→ 特別支援教育の対象

となると考えられる。

なお、言語障害としては、下記の参考資料によると、
・器質的又は機能的な構音障害
・吃音等話し言葉におけるリズムの障害
・話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れ
・その他これに準じる者

等が考えられる。

※従来の対象に関する規定としては、『障害のある児童生徒の就学について（通知）』 平成１４年５月２７日　１４文科初第２９１号による（参考資料参照）。
※また、不登校については、文部科学省が４月１１日に報告した『今後の不登校への対応の在り方について（報告）』において、不登校との関連で新たに指摘されている課題として、LD、ADHD 等について触れられている（参考資料参照）。

２．センターとしての特別支援教室

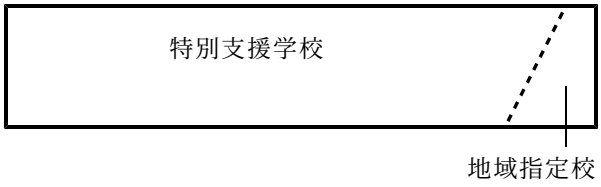
（１）特別支援教育の様々な形態

特別支援教育では、全ての児童生徒が、副籍を含めると居住する地域の小・中学校に学籍を持つことになる。

※副籍とは、特別支援学校に在籍する児童生徒が、居住する地域（原則としては通学区域）の学校を、「地域指定校（副籍を置く学校）」として、籍を置くことである。

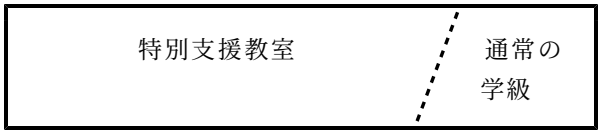
なお、次の表のように、様々なタイプの形態が考えられる。

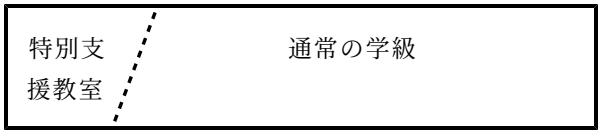
【特別支援学校（盲・ろう・養護学校）での教育支援】

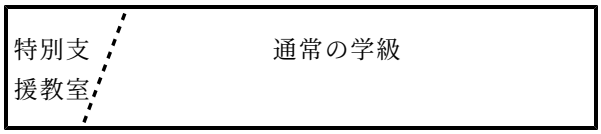
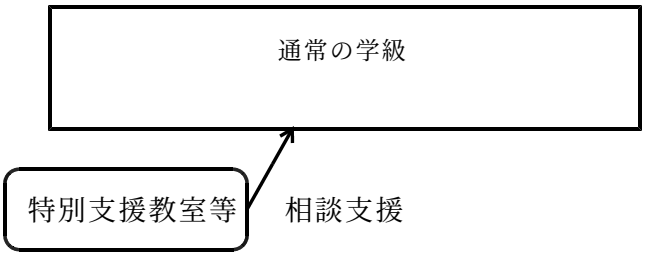
<table>
<tr><td colspan="2">特別支援学校（盲・ろう・養護学校）
在籍；特別支援学校に在籍し、居住する地域の「地域指定校」に副籍を置く。</td></tr>
<tr><td>【対　象】</td><td>【指導内容と指導の場】</td></tr>
<tr><td>従来の特殊学校に在籍していた重度の障害のある児童生徒等の特別支援教育の必要性がある児童生徒</td><td>障害に応じた各教科等の学習及び自立活動。地域指定校に通うことも。
 
</td></tr>
</table>

特別支援学校については、従来の特殊学校（盲・ろう・養護学校）に在籍していた児童生徒等の特別支援教育の必要性がある児童生徒が対象となる。障害に応じた各教科等の学習や自立活動を、専門性のある担当教員が配置され施設設備の整った場で、集団や個別によって行う。また、児童生徒のニーズや保護者の希望により、地域指定校に通うこともある。

【特別支援教室での教育支援】

<table>
<tr><td rowspan="2">タイプ</td><td colspan="2">小・中学校の特別支援教室
在籍；地域の小中学校（通常の学級）に在籍する。</td></tr>
<tr><td>【対　象】</td><td>【教育支援の内容と主な教育支援の場】</td></tr>
<tr><td>タイプＡ</td><td>従来の固定制の心身障害学級に在籍していた児童生徒等、特別支援教育の必要性がある児童生徒</td><td>障害に応じた各教科等の学習及び自立活動。週の相当の時間、教育支援。
 
</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>タイプB</td><td>従来の通級指導を受けていた児童生徒等、特別支援教育の必要性がある児童生徒</td><td>自立活動を中心に、教科の補充学習。
原則として週数時間、教育支援。
  </td></tr>
<tr><td>タイプC</td><td>行動や学習上の課題を有する児童生徒等、早期に集中的な特別支援教育を必要とする児童生徒</td><td>低学年では、特別支援教室で集中的な自立活動など。高学年では通常の学級で殆ど学習。
低学年

高学年
  </td></tr>
<tr><td>タイプD</td><td>通級や訪問の必要はないが、通常の学級内での配慮が求められる等、特別支援教育の必要性がある児童生徒</td><td>特別支援教室等の担当教員が巡回し、話し合いや教材提供等の支援。
  </td></tr>
</table>

小・中学校に設置される特別支援教室については、従来の固定制の心身障害学級に在籍していた児童生徒、通常の学級に在籍し通級指導を受けていた児童生徒、通常の学級に在籍し特別支援教育を必要とする児童生徒等が対象となる。

タイプＡからタイプＤまでの四つに、大まかに分類できる。

タイプＡは、現在の固定制の心身障害学級のように、障害に応じた各教科等の学習や自立活動を、専門性のある担当教員が配置され、施設設備の整った場で、集団や個別により、週の相当の時間行う。児童生徒は、通常の学級に在籍し、必要な時間、「センターとしての特別支援教室」に通う。

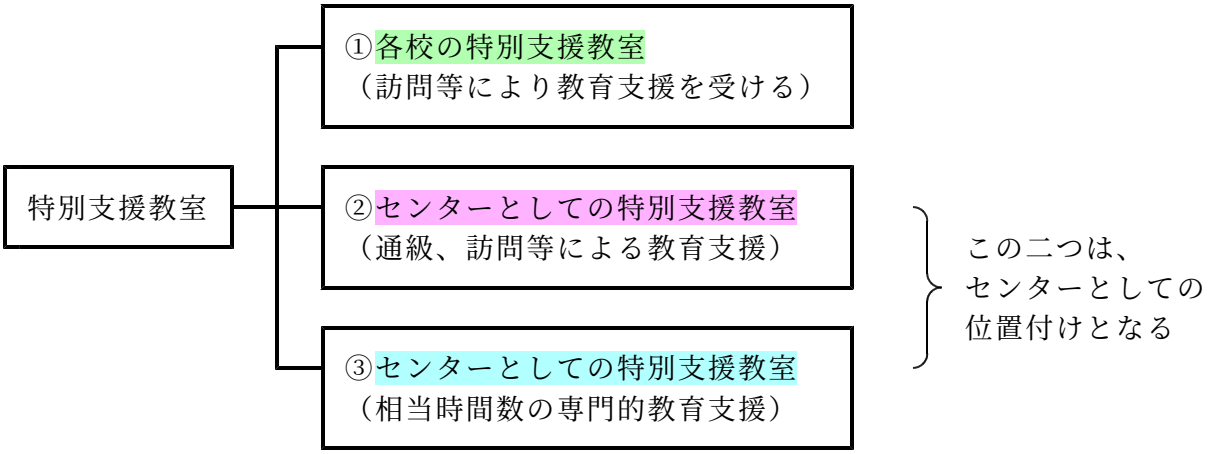
タイプＢは、現在の通級指導学級のように、障害に応じた自立活動や教科の補充学習を、専門のある担当教員が配置され、施設設備の整った場で、個別や小集団により週数時間行う。児童生徒は、通常の学級に在籍し、必要な時間、「センターとしての特別支援教室」に通う。または、小・中学校に設置された特別支援教室等で、訪問等による教育支援を受ける。

タイプＣは、行動や学習上の課題を有する児童生徒等、早期に集中的な特別支援教育を必要とする児童生徒に対して、低学年では、特別支援教室で集中的に自立活動。高学年では通常の学級で殆ど学習するものである。児童生徒は、通常の学級に在籍し、必要な時間、「センターとしての特別支援教室」等に通う。または、各小中学校に設置された特別支援教室で、訪問等による教育支援を受ける。

タイプＤは、通級や訪問の必要はないが、通常の学級内での配慮が求められる等、特別支援教育の必要性がある児童生徒について、「センターとしての特別支援教室」等から専門性のある担当教員等が巡回して、在籍校の特別支援教育校内委員会、在籍学級担任と児童生徒への配慮や支援について話し合うと共に、指導方法や教材教具の提供等を行う。

（２）三種類の特別支援教室

特別支援教室ついては、以下の①②③のように、大きく三種類に分けられる。



①**各校の特別支援教室**は、各小・中学校に設置される。通常は、人員の配置はなされない。校内委員会によって運営され、訪問等による教育支援、校内の相談活動等に使用される。

②**センターとしての特別支援教室（通級、訪問等による教育支援）**は、区市町村の中のエリアに適切に設置される。担当教員が複数配置され、通級、訪問等により、一人一人の児童生徒に対して、個別及び小集団を必要に応じて組み合わせて、週数時間の専門的な教育支援を行う。
（現在の通級指導学級の機能をベースにしている）

③**センターとしての特別支援教室（相当時間数の専門的教育支援）**は、区市町村の中のエリアに適切に設置される。担当教員が複数配置され、一人一人の児童生徒に対して、小集団や個別指導を必要に応じて組み合わせて、週の相当の時間、固定的に、専門的な教育支援を行う。
（現在の固定制心身障害学級の機能をベースにしている）

※通　級
通常の学級に在籍する児童生徒が、エリア内の身近な「センターとしての特別支援教室」に通って、その教育的ニーズに応じた適切な教育支援を受けること

・学校教育法施行規則第７３条の２１第１項の規定により、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通級による指導を行う場合には、特別の教育課程によることができるとしている。東京都においては、都の独自施策として、通級指導学級という位置付けがなされたが、全国的には、通級による指導の場を、通級指導教室とよぶ場合が多い。つまり、通常の学級に在籍する児童生徒が、特別な場（通級指導教室）に通って、特別の教育課程による教育支援を受けることを、通級と定義するのであれば、当中間報告では、通級を上記のように定義する。
・なお、通級は、児童生徒がどのように移動するかによって、**校内通級と校外通級**とに分けられる。校内通級とは、「センターとしての特別支援教室」が設置されている学校に在籍する児童生徒が、その校内において、必要な時間、「センターとしての特別支援教室」に通って、障害に応じた特別な教育支援を受ける形態である。一方、校外通級は、児童生徒がエリア内の身近な他校に設置されている「センターとしての特別支援教室」に通う形態である。

※訪　問

担当教員が、エリア内の身近な「センターとしての特別支援教室」から、特別支援教育を必要とする児童生徒が在籍する通常の学校等に出向き、その教育的ニーズに応じた適切な教育支援を行うこと

・これまで、担当教員が児童生徒が在籍する学校に出向いて障害に応じた特別な指導を行う形態を巡回とよび、通級の一形態とされてきた。しかし、巡回には、担当教員が、センターなどに配置されずエリア内の学校を常に回っているというイメージもある。そこで、当中間報告では、訪問という言葉を用いる。

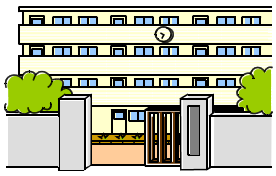
※巡　回

「センターとしての特別支援教室」等から、担当教員がエリア内の各校を回って、通級や訪問の必要はないが通常の学級内での特別支援教育の配慮が求められる児童生徒等について、特別支援教育校内委員会や在籍学級担任との話し合い、教材教具の提供等について協働しながら取り組むこと

また、エリア内に、施設・設備の整った場を拠点的に置き、そこに週何回か担当教員が訪問し、そこに近隣の在籍校から児童生徒が通級するといった、**児童生徒と担当教員の双方が移動**する方法も考えられる。

三種類の特別支援教室

〔エリア内に、
適切に設置する〕



・複数の専門的教員を配置
・通級をベースに訪問等による教育支援
・個別と小集団指導

センターとしての特別支援教室
（通級、訪問等による教育支援）

・複数の専門的教員を固定的に配置
・相当時間数の専門的な教育支援

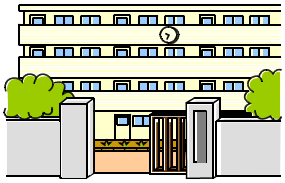
センターとしての特別支援教室
（相当時間数の専門的教育支援）

通級　通級

訪問等

通級

・通常は教員配置は無い
・校内委員会が運営
・訪問等により教育支援を受ける



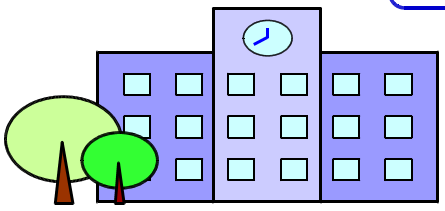
各校の特別支援教室

小・中学校に設置された「特別支援教室」で、必要な時間、専門的な教育支援を実施。特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会の設置など、校内支援体制を充実。

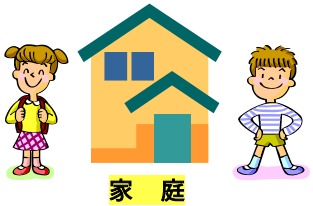
通級　訪問等

パートナーシップによる相互支援

身近な地域の小・中学校へ通学
通常の学級に在籍



特別支援学校（盲・ろう・養護学校）



家　庭

エリアネットワークによる特別支援教育システム

都難言協２００３

３．通級をベースに訪問等を組み合わせるシステム

都難言協特別支援教育検討委員会では、難聴や言語障害などの障害のある児童生徒のニーズに応える為に、「センターとしての特別支援教室」をエリアに適切に設置し、通級をベースに訪問等を組み合わせる方法が、最も現実的で有効であると考える。

（１）通級による指導の実践

これまで、難聴・言語障害通級指導学級では、通級システムによって、難聴や言語障害に対応する教育を実践してきた。

それは、

ア．一人一人に合わせた個別教育課程を編成し、個別指導計画に基づいて、自立活動や教科の補充的指導等を行う。
イ．個別指導と小集団指導を必要に応じて適切に組み合わせる。
ウ．児童生徒への直接的な教育支援だけでなく、家庭、在籍校、関係諸機関との協働を重視する。
エ．障害に対応できる整った施設・設備・備品を使い、指導方法や教材・教具を工夫し、適宜柔軟に変更しながら実践する。
オ．複数の担当教員により、児童生徒の発達や障害の状態の把握、指導方法の見直しや工夫を効果的に行う。また、必要に応じて、チームアプローチを取り入れる。
カ．担当教員間の話し合い（ケース会議）を行い、教育支援の質を高めると共に担当教員の専門性や力量を高める。

というものである。

ア．一人一人に合わせた個別教育課程を編成し、個別の指導計画に基づいて、自立活動や教科の補充的指導等を行う

難聴・言語障害通級指導学級では、一人一人の児童生徒について、発達や障害の状態、児童生徒本人や保護者や在籍校のニーズを把握する。そして、在籍校が主体となって個別教育課程を編成する。また、難聴・言語障害通級指導学級では個別指導計画を作成し、一人一人に最も適した形で、自立活動（コミュニケーション、心理的安定、環境の把握、身体の動き、健康の保持）や教科の補充的指導等を行う。児童生徒の視点に立ち、そこから組み立てていく教育的アプローチであると言える。

イ．個別指導と小集団指導を必要に応じて適切に組み合わせる

個別指導は、児童生徒と担当教員が原則として一対一で学び合う指導形態であり、児童生徒の発達や障害の状態や課題に合わせた指導目標、指導内容、指導方法や教材・教具が設定される。児童生徒は、安心できる環境や関係の中で、自らが主体的に活動できるように支援される。

小集団指導は、児童生徒が他の児童生徒との関係の中で、相互的なコミュニケーションの方法やマナーを学び合ったり、人への関わりに対する自信や意欲を育てたり、孤立感を減らしたり、自己の障害について受け止める機会としたり、言語や聴覚の力を高めたり等の機能を持っていると考えられる。

ウ．児童生徒への直接的な教育支援だけでなく、家庭、在籍校、関係諸機関との協働を重視する

きこえやことばの力は、児童生徒が普段生活する場の中で、自らが主体となってやりとりする中で獲得されていくものである。また、ハンディキャップは、児童生徒本人に帰すると言うよりは、児童生徒と環境との関係の中で、生まれる事柄であると考えられる。したがって、家庭、在籍校、関係諸機関との協働が欠かせない。

家庭との協働については、保護者が授業の様子を見る、授業に参加する、同時並行的に保護者面談を行う等のアプローチを取っている。また、保護者会等を開催し、保護者が孤立せずに互いに支え、考え合うような取り組みもなされている。

在籍校との協働については、個別教育課程、個別指導計画の作成における話し合い、在籍校との情報交換、児童生徒の環境調整や情報保障、障害に対する理解教育、授業や学校生活に関する支援等、様々な取り組みがなされている。

エ．障害に対応できる整った施設・設備・備品を使い、指導方法や教材・教具を工夫し、適宜柔軟に変更しながら実践する

東京都の難聴・言語障害通級指導学級は、施設・設備・備品面での充実が、これまで図られてきた。それは、一人一人の児童生徒の障害やニーズに対応するために、欠かせなかったからである。

例えば、難聴のある児童生徒には、聴覚学習を行うために防音設備が必要である。また、聴覚や補聴器がより良い形で保たれ活用されるように、各種検査機器や訓練機器も必要である。言語障害のある児童生徒（難聴のある児童生徒も含めて）については、心理的な適応、感覚統合訓練、言語指導、構音指導等に対応する為の、プレイルーム、箱庭室、調理室、洗面台等の設備が必要である。また、発達検査器具や訓練機器も必要である。

通級指導学級では、施設・設備・備品、教材・教具が整備されていて、必要に応じて適宜使用し、質の高い教育支援を行っている。

オ．複数の担当教員により、児童生徒の発達や障害の状態の把握、指導方法の見直しや工夫を効果的に行う。また、必要に応じて、チームアプローチを取り入れる

東京都の通級指導学級は、原則として複数担任制をとっている。児童生徒の状態やニーズの把握、指導の実践や見直し等、様々な場面で、複数の目できめ細かく対応することができる。また、担当教員が複数で関わることにより、一人が指導し、もう一人が補助的に関わる等のチームアプローチを活用することができる。

カ．担当教員間の話し合い（ケース会議）を行い、教育支援の質を高めると共に、担当教員の専門性や力量を高める

担当教員間の話し合い（ケース会議）は、週の時間割に定例的に位置付けられていたり、随時行われていたりする。また、外部から専門家を呼んで診断を受けたり、児童生徒の状態や障害、指導の目的・内容・方法等について検討することもある。これらは、また、担当教員の研修・研究の重要な機会ともなっている。

新たに難聴・言語障害教育に携わる担当教員にとっては、経験があり専門性の高い担当教員と複数配置されることにより、この教育について、日常実務的に学び合うことができる。

◎また、児童生徒の中には、在籍校から離れた場に通級して教育支援を受ける必要があったり、それを本人が望む場合がある。また、保護者と共に通級することによる“保護者と共に過ごす時間と場の確保”が必要な場合がある。

（２）中学校の難聴通級指導学級（校内通級）の意義

基本的には、小学校の難聴・言語障害通級指導学級と重なり合う部分が大きいが、中学校の難聴通級指導学級としての独自の特性がある。特に校内通級の意義は大きく、通級している生徒の約８割が校内通級を選択している。

心理的サポート

難聴のある生徒は、耳からの情報が入りにくいため、学校生活での孤独感・疎外感を持ちやすい。特に思春期を迎える中学校時代は、精神発達の面が不安定であり、細やかな配慮をしながら発達を促すと共に、成長を見守る必要がある。

そのため、難聴通級指導学級の担当教員が、日常的に難聴のある生徒と接し、心理的な状況を把握しながら通常学級の教員と細かく連携をとり、素早く対応することは、心理面でのサポートにはとても有効であり不可欠である。

同じ障害のある生徒とのコミュニケーションの場の確保

聴覚障害は、コミュニケーション障害と言われるように、聞こえる生徒とのコミュニケーションがとても難しい。そのため、難聴通級指導学級の設置されている学校に、難聴のある生徒が集まって校内通級をしている割合が高い（８割）。この形は、難聴のある生徒のコミュニケーションの場を確保する上で重要である。日常的に同じ障害のある生徒の集団が確保される現在の状況は、週に１回程度の集団指導で補うことは難しい。

取り出し授業の必要性

英語や国語等の言語に関する授業において、難聴通級指導学級で個別指導を行っているが、それが、保障できなくなる。特に、英語の授業は、障害が重い場合、一斉授業では不可能である。

障害の啓発活動が、効果的に行える

障害のある生徒が、集団の中で理解されずに、阻害されたりいじめの対象になることが考えられる。通常学級の生徒に対する障害の理解・啓発活動は必須であり、校内に難聴通級指導学級があることにより、通常学級の生徒の実態が把握しやすく、効果的に働きかけることができる。

情報保障

通常学級に在籍する難聴のある生徒は、教員の話を聴覚活用しながら読話しているが、中学校の授業内容は専門的・抽象的で、そのような方法では十分に対応できない場合が多い。そこで、要約筆記等による情報保障が必要となる。集会や授業場面で、難聴通級指導学級の担当教員による情報保障での支援が臨機応変に可能となる、校内通級の意義は大きい。

進路指導の充実

難聴のある生徒は、進路の選択や実現には困難が伴う。特に、自分の障害をどう認識するかは、進路決定には重要課題になる（ろう学校を選択するかどうか等）。従って、日常的に難聴のある生徒と接し、障害の認識を深めながら生き方の方向性を共に探っていくことが重要となる。

（３）通級をベースに訪問等を組み合わせたシステムを

東京都の難聴・言語障害教育は、この章の（１）や（２）で述べてきたように、通級システムを用いてきた。

通級システムであるからこそ、通常の学級に在籍する難聴や言語障害のある児童に対して、個に応じた質の高い教育を、実践できたとも言える。それは、複数の担当教員が、施設・設備・備品の整った場で、個別や小集団やチームアプローチを効果的に組み合せ、保護者や在籍校と協働しながら創り上げてきた実践である。

担当教員を分散させ、在籍校を訪問・巡回する方法だけでは、これらの質の高い教育を保障することはできず、相当のレベルダウンと混乱を生み出すことが懸念される。

一方、交通機関が発達した東京であっても、通級に時間がかかったり、児童や保護者の様々な事情により、通級そのものが難しい場合があることも事実である。また、学校五日制に伴い、通級時間帯の確保が難しくなっている点も見られる。

これらのことから、区市町村内を適切なエリアに分け、「センターとしての特別支援教室」をそのエリアに適切に設置し、そこに専門の担当教員を複数配置し、通級をベースに訪問等を組み合わせ、個々の児童生徒のニーズに柔軟に対応することが望まれる。

また、通常の学級に６．３％存在するという LD、ADHD、高機能自閉症等への対応については、【特別支援教室での教育支援】のところで示した、タイプ B、タイプ C、タイプ D 等の様々な教育の場や指導を組み合わせる必要がある。タイプ D の割合がどのくらいになるのかは分からないが、通級や訪問による指導を毎週必要とする児童生徒の割合は、６．３％よりも低くなる可能性がある。特別支援教育に関係する全ての人々と協働し、通級をベースに訪問等を組み合わせる方法によって、LD、ADHD、高機能自閉症等へある程度対応できるのではないかと考える。本来的には、全ての子どもに充実した対応を行うためには、現有の人材の配置転換だけではなく、児童生徒が在籍し学校生活や学習の主たる場である通常の学級の認可基準や教員配置の改善も含め、特別支援教育に関わる教員の増員が望まれる。

（４）エリアの構造化

今まで述べてきた事柄から、都内全体で考えた場合、特別支援教育のシステムは、以下のようになると考えられる。

都内をいくつかのエリアに分ける。更にそれらは、区市町村に。そして、区市町村の中のエリアにと分ける。エリアは、このように大きく三段階に構造化される。しかし、三段階に構造化されるといっても、それらの関係は、トップダウンではなく、相互交流的である。

区市町村の中でのエリアの規模や分け方については、それぞれの地域の実情による。

なお、区市町村単位では、地域の教育・福祉・医療・労働等の関係者で構成する、乳幼児期から卒業後までの一貫した支援体制（特別支援プロジェクト）が機能する。

（５）コーディネーターと校内委員会

【二つのコーディネーター】

コーディネーターは、大きく二つに分けられる。**エリアコーディネーター**と、**特別支援教育コーディネーター**である。

エリアコーディネーターは、特別支援学校（センター校）において、エリアの直接の窓口になると共に、ネットワークを形成する特別支援学校や小・中学校の特別支援教育コーディネーターや、専門家等と連携し、要請に応じて、適切な専門スタッフの派遣や特別支援学校スタッフによる訪問・巡回等について調整を図る。

一方、特別支援教育コーディネーターは、特別支援教育校内委員会の運営や研修計画の作成を行うほか、外部の関係諸機関、エリアネットワークを結ぶ特別支援学校との連携調整役としての役割を担う。

校内委員会は、
- 校内の特別支援教室の運営
- 特別支援教育対象児童生徒の検討
- 校内における特別支援教育の理解啓発や推進　等、

多様な機能を有する。

【コーディネーターの重要性】

コーディネーターは、特別支援教育校内委員会をリードし、特別支援教育に関する様々な業務を担うが、中でも、特別支援教育対象児童生徒の検討は、重要な事項である。どのような特別支援教育の場があるのか、そこではどのような教育支援が受けられるのか、医療や福祉など他機関にはどのようなものがあるのかを具体的に知っておくことはもちろん、児童生徒の実態や課題を把握し、より適切な判断を求めて関係諸機関を紹介する等の調整を行わなくてはならない。また、保護者や在籍学級担任の困難や不安を受け止め、望ましい対応策を共に考えていかなければならない。

本来ならば、このような大切な業務を行うには、特別な人員を配置すべきであろうが、それが困難な場合であっても、事前に長期間にわたる研修が求められる。また、校内に校務分掌としてしっかりと位置付けられる必要がある。

将来的には、コーディネーターとしての資格基準が定められることが望まれる。

４．専門性

（１）担当教員の専門性

教育に携わる者は誰もが専門性を要求されるが、特別支援教育の担当教員は、それと共に、それぞれの障害に対応する教育の専門性をより高める努力をする必要がある。

特別支援教育担当教員としての専門性

◎それぞれの障害に対応する教育の専門性

- 質の高い教育活動を実践できること
- 特別支援教育を広め、教室を円滑に運営できること
- 特別支援教育に関わる事柄を自ら研修・研究できること

教員としての専門性

◎児童生徒を理解する力
◎児童生徒と交流する力
◎保護者や関係者と助け合う力
　→ 感性 コミュニケーションの力

◎教育に関する知識・技術・経験
◎職業倫理や教育観　等

通級による指導の法制化によって、難聴や言語障害への対応が、医療や福祉と共に教育の領域であるとされ、公教育の中でより一層明確に位置付けられるようになった。特別支援教育においても、担当教員が学校という教育活動の場を中心としながら、障害のある児童生徒を支援するという点では共通している。関係諸機関（教育、医療、福祉等）との協働を大切にすることはもちろんである。

私たちが難聴・言語障害教育の中でこれまで行ってきた事柄は、公教育の中での教育実践であり、障害のある児童生徒一人一人の教育的なニーズに対してより適切に応えようとするものである。それは、具体的には、教育としての共通性を生かし、在籍校や家庭との協働をベースに、自立活動や教科の補充的指導を行うということである。

難聴・言語障害教育担当教員等、特別支援教育に携わる教員の資格については、現在、文部科学省において審議されている事柄であり、まだ明確にはなっていない。聴覚については聾教育免許が存在するが、言語障害に関しては免許は存在しない。しかし、聾教育免許にしても、それをもって、特別支援教育、特に、特別支援教室における通級や訪問等に対応することが十分なのかはこれから審議されるものであろう。

現在、難聴・言語障害教育の担当教員は、都教育委員会や区市町村教育委員会の主催する研修会、都難言協や全難言協が主催する研修会、国立特殊教育総合研究所の研修会、大学の公開講座、あるいは私的団体が主催する研修会等の様々な場で主体的に研修を積み重ねている。また、通常の教育や、他の心身障害教育の経験、知識、技術を、在籍校での支援等に応用し、そのノウハウを蓄積してきている。また、各学級での、専門家診断やケース会議等は児童生徒の指導を巡って具体的直接的に考え合う場であり、担当教員の力量を高める貴重な場ともなっている。

（2）コーディネーターの専門性

コーディネーターの専門性については既に述べたところであるが、担当教員の専門性と同じく「感性やコミュニケーションの力」がとても重要になってくると思われる。児童生徒を理解し、交流し、保護者や関係者と助け合う力のことであり、コーディネートを支えるものである。

５．相談

（1）様々な相談

特別支援教育に関わる相談としては、以下の三つが考えられる。

それぞれの地域において、これらが、相互に関連し、充実した相談システムが作られる必要がある。

◇「地区の就学相談」は、児童生徒にとっての教育の場として、地区の小・中学校と、特別支援学校のどちらが望ましいかを判断する。

◇「地区の小・中学校」においては、特別支援教育校内委員会において、どの特別支援教室での教育・支援が望ましいかを検討する。そして、該当する特別支援教室で児童生徒が相談を受け、保護者の希望を確認し、それらの結果等に基づき、地域（区市町村教育委員会）の検討委員会が判断する。

◇「センターとしての特別支援教室」は、地域において特別支援教育の理解啓発に努め、各校の特別支援教育校内委員会とも協働しながら、相談活動をきめ細かく展開する。地域の相談システムの一環として、専門性に基づいた役割を果たす。

（2）相談と指導における保護者の同意

これまで難聴・言語障害教育は、児童生徒や保護者の希望と同意の基に、相談を開始し、通級指導を行ってきた。この教育は、**受けなければならない教育ではなく、受けることができる教育、さらには受けたい教育**として位置付けられるように、努力してきた。特別支援教育における対象児童生徒の検討に当たっても、このようなスタンスが求められるのではないだろうか。個別の教育支援計画の作成、個別指導計画の作成等、支援教育の展開の様々な場面でも、児童生徒や保護者の希望と同意が尊重される必要がある。

また、特別支援教育においては、関係者間で児童生徒や保護者のプライバシー情報が利用される場面が多くなる。この点についても、保護者の同意を得ると共に、情報の管理や開示に関する慎重な取り扱いが必要となる。

Ⅴ．これからの特別支援教育のために

都難言協が進めてきた難聴・言語障害教育は、それまで光の当たることの少なかった谷間の子どもたちに何らかの教育的対応をしたいという願いからスタートしたものである。それはまた、通常教育とか特殊教育（心身障害教育）とかの垣根を越え、子ども、保護者、在籍校や関係者と共に、様々な方法を工夫しながら試行錯誤で進んできた道のりでもある。

特別支援教育に大きく転換が図られる中、私たちは、原点に戻りたい。

一人一人の子どもが悠々のびのびと学び合い、自らを豊かに光り輝かせるように。

私たち難聴・言語障害教育担当教員は、それを支援する役割の一端を担いたい。

【参考資料】

『障害のある児童生徒の就学について（通知)』 平成１４年５月２７日
１４文科初第２９１号　　より一部掲載

ｂ　通級による指導

学校教育法施行規則第７３条の２１第１項の規定に基づく通級による指導を行う場合には、以下の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒を対象として適切な指導が行われることが適当であること。

障害の判断に当たっては、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。その際、通級による指導の特質に鑑み、個々の児童生徒について、通常の学級での適応性、通級による指導に要する適正な時間等を十分考慮すること。

(１)　障害の種類及び程度

ア　言語障害者

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

イ　情緒障害者

一　自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

二　主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

ウ　弱視者

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの

エ　難聴者

補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの

オ　肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者

肢体不自由、病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

(２)　留意事項

通級による指導の対象とすることが適当な児童生徒の指導に当たっての留意事項は以下のとおりであること。

ア　学校教育法施行規則第７３条の２１第１項の規定に基づき、通級による指導における特別の教育課程の編成、授業時数については平成５年文部省告示第７号により別に定められていること。同項の規定により特別の教育課程を編成して指導を行う場合には、盲学校、聾(ろう)学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領を参考として実施すること。

イ　通級による指導を受ける児童生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、指導要録において、通級による指導を受ける学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導内容や結果等を記入すること。他の学校の児童生徒に対し通級による指導を行う学校において

は、適切な指導を行う上で必要な範囲で通級による指導の記録を作成すること。

ウ　通級による指導の実施に当たっては、通級による指導の担当教員が、児童生徒の在籍学級（他の学校で通級による指導を受ける場合にあっては、在学している学校の在籍学級）の担任教員との間で定期的な情報交換を行ったり、助言を行ったりする等、両者の連携協力が図られるよう十分に配慮すること。

『今後の不登校への対応の在り方について（報告）』平成１５年４月１１日　　より一部掲載

「児童生徒をめぐる課題の中には、最近の社会的な関心の高まりに伴って、不登校との関連性が注目されるようになってきているものが見られる。学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）等の児童生徒については、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み、不登校に至る事例は少なくないとの指摘もある。」「また、LD、ADHD 等が不登校の背景にある場合が見られることから、特別支援教育のセンター的機能を有する養護学校との連携も望まれる。」「また、個々の教員を援助する校内体制づくりについては、例えば、学校を休みがちである、学習に集中できない、問題行動が見られる、学級生活で孤立しがちである等、何らかの学校生活への適応の面でのつまずきのある児童生徒を早期に見出し、管理職や養護教諭等関係職員が、スクールカウンセラー等も加えて、定期的な会合を開き、当該児童生徒を支援していく校内サポートチームをつくることが有効であると考えられる。さらに必要に応じて、外部の機関の協力を依頼し、協働して支援に当たる等の体制をつくることが考えられる。なお、校内の体制については、既に類似の委員会等の組織がある場合（例えば、生徒指導や LD、ADHD 等に対応するための委員会等）には、ケースに応じて、参加する教員や関わる専門家等を替えること等により、複数の組織を設けることなく、柔軟な対応をとることが適当であると考えられる。」