

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—

藤井 和子*

(平成19年9月28日受付；平成19年11月15日受理)

要 旨

本研究では、新潟県の難聴・言語障害通級指導教室担当者を対象として、通級指導教室担当教員の力量形成の実態を把握し、今後の現職研修のあり方を展望することを目的とした。調査内容は、(1)通級担当教員の属性、(2)職務の実態、(3)力量形成の過程、であった。調査の結果、ほとんどの教員が、地域における有志による研究会に参加しており、通級担当教員の力量形成には、同僚間の学びあいによるインフォーマルな研修が影響を及ぼしていることが明らかとなった。今後の現職研修の方向性として、(1)特に、新任期の教員を対象とした支援が必要であること、(2)通級担当教員の力量形成に影響を及ぼしている研究会のあり方について、現職教員研修を行う大学がどのように関与できるかを検討することが必要であること、が示唆された。

KEY WORDS

特別支援教育 special support education

通級による指導 resource room education

通級担当教員 teachers of resource room for hearing impairments and speech disorders

力量形成 professional development

現職研修 training seminars for teachers

問題と目的

2005（平成17）年12月、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申）において、通級による指導の弾力化が提言された。これを受けて、平成18年4月からは、LD、ADHDのある子どもも通級による指導の対象となり、さらに、指導時間の弾力化が図られた。通級による指導の対象者は、平成18年度には4万人を超えており、このことは、通級指導教室が、通常の学級に在籍する軽度の障害のある子どもたちの特別の指導の場としてより一層期待されていることを示していると言える。

通級による指導は、障害に基づく種々の困難を改善・克服するための指導、すなわち自立活動の指導である。通級指導教室では、この自立活動と教科の補充指導を行う。自立活動の指導の目的を達成させるためには、通級指導教室における自立活動の学習と在籍学級での学習が密接な関連をもつことが求められる。したがって、対象児が在籍学級でよりよく学ぶことができるように学級担任と連携することも重要な職務の一つである。通級担当教員には、障害に基づく種々の困難を改善・克服するための指導に関する専門性のみならず担任と連携して指導を行うという専門性をも求められていると言える。

しかしながら、現在、我が国には、通級担当教員を特に養成する大学等の機関がない状況にある。通級担当教員は、通級担当になってから研修を受け、通級担当教員としての力量を向上させる努力をしていることが予測される。現職研修の機会として、たとえば、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の専門研修や全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会による全国大会などがあり大きな役割を果たしているが、その他どのような研修を受けて力量形成を図っているのかその実態は明らかではない。

一方、新潟県では、翌年度に難聴・言語通級指導教室の担当教員として勤務することになるであろう教員を対象とした内地留学制度による研修を昭和41年から実施している（大谷，1997）。新潟県では、昭和42年に初めての言語障害特殊学級が設置されている。その前年度に内地留学が行われ、以後、今日まで内地留学が行われ続けている。全国規模でみた場合、内地留学を経験した者は30%台に止まっており（合田・中村，1999；藤井・安藤・笠原・中村，1999），新潟県の取り組みは、非常に貴重なケースであると考えられる。筆者は、平成8年度からほぼ毎年、内地留

*特別支援教育講座

学生の研修を担当してきている。研修内容として、言語障害教育に関する講義、自立活動に関する講義、言語障害のある幼児や小学生（知的障害や肢体不自由を合わせ有している場合もある）を対象とした臨床実習を実施してきた。しかしながら、内地留学中に提供した授業内容が、言語通級指導教室あるいは難聴通級指導教室で仕事をするとき、どの程度意味をもつものであるのかについては、不明なままである。言語通級担当教員の現職研修の内容の検討が必要であると考えた。

現職研修の内容の検討を行うにあたって、まず、現職の難聴・言語通級担当教員が職務を遂行する中で、自らの専門性をどのようにとらえ、専門的力量向上のためにどのように努力をしているのかを明らかにしたい。内地留学中にある程度の知識や技能を身につけたにしても、指導現場で対応できるだけの十分な力量を形成することは困難である。実際の指導を経験する中で、専門性をさらに向上させていることが予測される。現職の担当教員が重視している専門的力量やそれらをどのように身につけているかについて情報を得ることで、現職研修の内容をより充実させることができると考えられる。

山崎・小森・紅林・河村（1991）が行った教師の力量形成に関する調査研究では、「教育実践上での経験」と「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」などが、小・中学校教師の力量形成にとって一番影響力を持っていることを明らかにしている。本研究においては、山崎ら（1991）を参考に、通級担当教員が教育現場で専門性を向上させている現状を明らかにし、今後の通級担当教員養成や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を目的とする。

方 法

1. 対象者

新潟県内の小学校に設置されている言語・難聴通級指導教室40教室の言語・難聴通級指導担当教員。

2. 調査内容

山崎ら（1991）を参考に、以下の質問項目を選定した。

1) 通級担当教員の属性に関する項目

「性別」、「所有免許状」、「教職経験年数」、「通級担当経験年数」について、選択肢を設け回答してもらった。

2) 職務の実態に関する項目

「担当児の障害種別指導人数」を記入してもらい、「特別支援教育体制における役割」について選択肢を設け回答してもらった。また、「職務遂行上の困難」について、自由記述を求めた。

3) 力量形成に関する項目

(1) 通級担当教員になる前の研修

「通級担当教員になることを前提とした研修の有無」、「研修期間」、「研修先」について、選択肢を設け回答してもらった。

(2) 「通級担当教員だからこそ求められる力量」について、自由記述を求めた。

(3) 力量形成の経緯

「通級担当教員となった経緯」、「通級担当教員に対するイメージ」、「力量形成への影響要因」「自主的な研究会への参加状況」、「研究会から得ていること」、「専門性向上のための個人的努力」、「新任期の様子（相談相手の有無、相談相手から得たこと）」、「ゆきづまり（感じたことがあるか、いつ感じたか、ゆきづまりの内容、克服要因）」、「やりがいの内容」、「仕事に対する満足感」について、選択肢を設け回答してもらった。

4) 「養成や研修に関する意見」

「養成や研修に関する意見」について、自由記述してもらった。

3. 調査期間

平成19年2月1日に依頼文書とともに質問紙を送付し、3月20日までに回収した。

結 果

1. 回収状況

言語・難聴通級担当教員45名からの回答があった。

2. 通級担当教員の属性に関する項目

1) 性別

女36名(80%), 男9名(20%)であった。

2) 所有する特殊教育免許状等

盲・聾・養護学校教諭免許状のうち、いずれかの免許状を持っている教員が30名(66.7%), 言語聴覚士の国家資格を持っている教員が3名(うち2名は言語聴覚士資格のみ所有, 1名は養護学校教諭免許状も有していた)であった。特殊教育免許状を持たない教員は, 12名(26.7%)であった。

3) 教職経験年数

教職経験は10～33年で, 平均22.5年であった。

4) 通級担当経験年数

平均8.6年で, 5～10年の経験者が多かった(表1)。

3. 職務の実態に関する項目

1) 校内・地域の特別支援教育体制における役割の種類は, 表2の通りで, 3つ以上の役割を兼務している教員が多かった(表3)。

2) 障害種と担当者数

(1) 障害種

構音障害の割合が最も高かった。全体に占める割合は少ないものの, 担当児の障害の種類は多様であった(表4)。

(2) 指導人数

ほとんどの教員が10人以上を担当しており, 31人から40人の範囲が最も多かった(表5)。

3) 職務遂行上の困難

41名から合計66の回答があり, 内容ごとに分類すると, 「時間がない」が最も多く, 「担任や保護者とうまく連携ができない」, 「仕事量が多い」等が挙げられた(表6)。

表1 通級担当経験年数
(N=43)

年数	人数
1～4年	8
5～10年	24
11～14年	6
15～24年	5

表2 校内・地域の特別支援教育体制における役割(複数回答)(N=43)

役 割	人数
校内委員会のメンバー	31
就学指導委員	30
コーディネーター	20
県の専門相談員	2
市の専門相談員	2

表3 特別支援教育体制における役割数
(N=44)

役 割 数	人数
何も担当していない	1
1つ	8
2つ	12
3つ	23

表4 担当児の主たる障害種

主たる障害	割合(%)
構音障害	42.6
言語発達遅滞	16.6
吃音	14.4
知的障害	6.9
広汎性発達障害	4.3
学習障害	4.5
高機能自閉症	3.7
聴覚障害	2.2
その他	4.7

表5 教員一人あたりの担当児数

担当児数	該当者数
1～10	1
11～20	10
21～30	14
31～40	15
41～50	2
51～60	1

表6 職務上の困難(複数回答)(N=41)

内 容	回答数
指導・研修のための時間が確保できない	22
担任や保護者とうまく連携できない	14
仕事量(通級指導・校務分掌)が多い	12
仕事の成果を認めてもらえない	7
仕事への自信がない	7
対象児の決定が難しい	4
予算が少ない	1
後継者がいない	1

4. 力量形成に関する項目

1) 担当者になることを前提とした研修の有無, 研修期間, 研修先

通級担当教員として着任する前年度に研修を受けた教員が28名 (62.2%), 担当になってから受けた教員が10名 (22.2%), 受けなかったが7名 (15.6%) であった。

研修期間は, 研修を受けた38名のうち, 1年間が37名, 4ヶ月間が1名であった。研修先は, 36名が大学で, 2名が言語通級指導教室であった。

2) 担当としての力量

「通級担当教員だからこそ求められることや, 通級担当教員として力をつけなければならないことはどのようなことですか」との問いに対し, 「担任と連携する力」を挙げる教員が13名で最も多かった。続いて, 「障害全般についての知識と指導技能」(9名) が挙げられていた (表7)。

3) 担当になった経緯

自ら希望した教員27名 (60%), 校長からすすめられた教員18名 (40%) であり, 自ら希望した教員が多かった。

4) 通級担当教員に対するイメージ

「担当教員になる前に, 通級担当教員に対してどのようなイメージを持っていたか」の問いに42名から回答があり, 「一般の教員とは異なる特別な専門家」(15名), 「どんな仕事をする人なのかよくわからない」(14名), 「通級指導自体を知らなかった」(11名) 等が挙げられた。その他, 「おもしろそう」「立派な職種」が各1名ずつであった。通級指導自体を知らなかった教員が11名おり, 一般の教員とは異なる専門的なことをしているが, その内容はよくわからないという印象を持っていたことがわかった。

担当になってからは, 自分自身の職種に対してどのようなイメージを持っているかについて自由記述してもらったところ27名から回答があった。回答を内容ごとに分けると, 「個に応じた指導のできる専門性の高い教員」(11名), 「担任, 保護者, 他の専門機関などとの連携のできる教員」(7名), 「担任をサポートする教員」(4名), 「保護者や子どもから頼られる存在」(2名), 「周囲に理解されにくい」(2名), 「校内のセンター的役割を果たす」(1名) が挙げられた。

5) 力量形成への影響要因

力量形成への影響要因を人物, 学校, その他に分けて調査した。

人物については, 「自分の力量形成に影響を与えた人物がいるか」「自分の力量形成に影響を与えた人物に出会った時期はいつ頃か」「その人物は誰か」「その人物から影響を受けた内容は何か」の項目であった。36名 (N=39, 92.3%) が自分の力量形成に影響を与えた人物がいると回答し, いなかったとの回答は3名 (7.7%) であった。また, 出合いの時期については, 担当になってから1, 2年目と回答する教員が最も多く (19名), 次いで内地留学時 (7名) であった。影響を与えた人物は, 内地留学時は, 内地留学先の担当教員 (3名), 通級担当教員 (4名) であった。担当になってから1, 2年目は, 先輩の通級担当教員が最も多かった (12名)。次いで内地留学時代の恩師 (4名), 研修会講師 (3名), 特別支援学校教員 (1名), 病院の言語聴覚士 (1名) が挙げられた。これらのことから, 内地留学時及び通級担当教員になって1, 2年頃に出会った通級担当教員からの影響が大きいことがわかる。

内地留学時代及び1, 2年目ころに同僚の通級担当教員から得た内容について14名からの回答があり, 子どもに関わるときの態度・姿勢や通級担当教員としての姿勢 (9名), 指導技術 (5名) が挙げられ, 通級担当教員という職

表7 通級担当教員としての力量 (複数回答) (N=43)

内 容	回答数
担任等と連携する力(コミュニケーションの力, 調整力)	13
障害全般についての知識と指導技能	9
言語指導の力	5
カウンセリング能力	3
軽度発達障害の知識	2
心理検査ができる	2
一人でも考え実行できる力	1
ネットワークを作る力	1
管理職へ進言する力	1
国語, 算数など教科指導の力	1
地域の子ども全体を考えること	1

種に対する姿勢、資質に関する内容であった。

学校からの影響としては、「教職員間の雰囲気」、「実践力豊かな教員の存在」からの影響を大きく感じていた（表8）。その他、「これまでに歩んできた通級担当教員としての生活の中で、自分の教育実践や教育に対する考え方に影響を及ぼし、変化を生み出したと思われること」を選択してもらった。その結果、「教育実践上での経験」や「学校外での優れた人物との出会い」が多く選択された（表9）。

6) 自主的な研究会への参加、研究会から得ていること

教員同士で組織・運営する自主的な研究会に40名が参加しており、「人的交流の輪が広がった」、「通級担当教員としての仕事に対する考えが深まった」、「子どもを指導する力がついた」等を研究会から得られることとして選択していた（表10）。

7) 専門性向上のための個人的努力

専門性を高めるために、日頃からどんなことに努力しているかとの問いには、「自分の実践についての記録・反省をとる」、「専門書を読む」、「積極的に学校外の研究会に参加する」等が挙げられた。記録・反省をとったり、専門書を読むことなど、個人一人での努力だけではなく、研究会に参加し、他の教員から学ぶ機会を自分自身の専門性を高めるための一つの方法としていることがわかった（表11）。

表8 力量形成—赴任した学校からの影響（複数回答）
(N=41)

プラスに作用したと思うこと	回答数
教職員間の雰囲気	25
実践力の豊かな通級担当外教員の存在	21
実践力豊かな通級担当教員の存在	19
指導力のある校長・教頭の存在	16
学校と地域とのかかわり	11
学校の研修体制	11
児童生徒の雰囲気	9
保護者の協力	9

表9 力量形成—その他の要因（複数回答）
(N=44)

内 容	回答数
教育実践上での経験	31
学校外での優れた人物との出会い	25
学校外での研究活動	15
職務上の役割の変化	15
学校内での研究活動	13
教育界の動向	12
学校内での優れた人物との出会い	10
自分にとって意味のある学校への赴任	6
プライベートな面での変化	3

表10 研究会から得ること（複数回答） (N=41)

内 容	回答数
人的交流の輪が広がった	33
通級担当教員としての仕事に対する考えが深まった	28
子どもを指導する力がついた	27
適切な指導内容を選択していく力がついた	19
子どもに対する考えが深まった	15
教育活動に対する意欲が増した	9
授業を行う力がついた	9
自分自身が人間として成長した	6
その他	0

表11 専門性を高めるために個人的に努力していること（複数回答） (N=43)

内 容	回答数
自分の実践についての記録・反省などをとる	38
実践記録・教育学・心理学・医学関係の専門書・雑誌を読んでいる	35
機会あるごとに積極的に学校外の研究会に参加している	32
自分の実践を他の人にみてもらい批評してもらう	18
教材研究など実践の準備を丹念に行っている	16
自分の実践について、児童生徒に感想・意見を聞いている	5
一般教養を身につけ人間的成長を得るよう努力している	4

8) 新任期の相談相手

45名中36名が新任期に相談相手がいたとし、その相手として「経験豊かな先輩通級担当教員」を挙げる者が最も多かった(表12)。

9) ゆきづまり(感じたことがあるか、いつ、ゆきづまりの内容、克服要因)

41名がゆきづまりを感じたことがあると回答していた。ゆきづまりを感じたことのない教員は4名であった。担当教員になってから1年目にゆきづまりを感じているとする者が最も多く、25名が3年目までに感じていた(表13)。

ゆきづまりの内容としては、「指導の成果が挙げられない」、「自分の専門性に対し自信がなく不安」が多く挙げられた(表14)。そして、このようなゆきづまりについては、「経験豊かな先輩通級担当教員の励ましやアドバイス」や「専門書からの示唆」、「自主的な研究会で得られた励ましやアドバイス」などにより克服していた(表15)。

10) やりがい・職務満足

どんな点にやりがいを感じているかとの問いには、ほとんどの教員(43名)が「指導の成果がみられたこと」を挙げていた。次いで、「保護者から感謝されること」、「通級指導の成果が通常学級でも生かされること」等が挙げられた(表16)。

仕事に対する満足感については、「非常に満足」と「満足」を合わせると34名(75.6%)が仕事に満足していることがわかった(表17)。

表12 新任期の相談相手(複数回答)(N=45)

相談相手	回答数
経験豊かな先輩通級担当教員	39
研究生時代の恩師	13
同じ新任の通級担当教員	13
研究生時代の友人	12
通級担当以外の先輩教員	9
年齢の近い通級担当以外の教員	7
大学生時代の友人	4
校長や教頭	2
大学生時代の恩師	2
家族	2
指導主事	1
教務主任や学年主任	0
その他	3

表13 ゆきづまりを感じた時期(N=41)

数	人数
1年目	11
2年目	6
3年目	8
4年目	3
5年目	2
6年目	2
7年目	1
8年目	3
12年目	1
毎日	1
特定できない	2
記入なし	1

表14 ゆきづまりの内容(複数回答)

(N=41)

内 容	回答数
指導の成果があげられない	31
自分の専門性に対し自信がなく不安	29
仕事量があまりに過重	6
自分の性格が担当教員に適していないのではという不安	4
教育観・子ども観などに関する在籍学級担任との意見の相違	3
子ども一人ひとりの気持ちを理解することが難しい	3
仕事内容に生き甲斐を見いだせない	2
自分の健康に自信がなくなった	2
仕事の成果が職場で認められなかった	2
仕事の成果が保護者に認められなかった	2
教育観・子ども観に関する先輩・同僚通級担当教員との意見の相違	1
保護者との意見の相違	1
職場での人間関係がうまくゆかない	1
職場での管理が耐え難い	1
家庭の諸条件	1
仕事の量・内容に比べてあまりに賃金が低い	0
その他	1

5. 養成や研修に関する意見

最後に、通級担当教員の養成や研修に関する意見を求めたところ、大きく二つの内容に分けられた。一つは、内地留学中の研修内容についてである。「軽度発達障害の指導に関する研修を実施すること」等が挙げられた。もう一点は、内地留学制度についてである。この制度をよいものとして評価しているが、内地留学した人が必ずしも通級担当になっていない現状の改善を求めている。また、内地留学後のフォローアップ研修を求める意見もみられた。

表15 ゆきづまりを克服した要因（複数回答）（N=40）

要 因	回答数
経験豊かな先輩通級担当教員の励ましやアドバイス	26
専門書などからの示唆	18
自主的な研究会で得られた励ましやアドバイス	17
年齢の近い通級担当教員の励ましやアドバイス	12
校内の同僚の励ましやアドバイス	10
自分の努力	10
校長や教頭の励ましやアドバイス	2
その他	7
克服していない(4) 研修(1)	
経験を積むこと(1) 担当児の笑顔(1)	

表16 仕事に対するやりがい（複数回答）（N=45）

やりがいの内容	回答数
指導の成果がみられたこと	43
保護者から感謝されること	31
通級指導の成果が通常の学級でも生かされること	28
自分なりの指導法が築けること	25
本人から感謝されること	25
子どもとのかかわりを通して自分自身が豊かになること	24
上司から適正な評価が得られること	12

表17 職務満足感（N=45）

満足感	回答数
非常に満足している	5
満足している	29
どちらでもない	7
満足していない	4
全く満足していない	0

表18 通級担当教員の養成や研修に関する意見（複数回答）（N=33）

内 容	回答数
1) 研修内容	
軽度発達障害の指導に関する研修も含め、幅広い研修ができるようにしてほしい。	11
軽度発達障害、緘黙等いろいろな実習を経験できるとよい。	4
複雑な構音障害の指導法について研修できるようにしてほしい。	1
指導技術だけではなく、保護者への接し方も研修内容に含めてほしい。	1
2) 内地留学制度	
新潟県は内地留学による研修ができ、とてもよい。今後も継続してほしい。	7
内留した人を担当につけてほしい。	2
内留は1年では短いので2年にしてほしい。	1
内留後のアフターケアが必要。	1
現場で実践を積みながら大学で定期的に研修を受けられる仕組みがよい。	1
病院での研修も含めてほしい。	1
修了後は、1年に1度は、一斉研修の場がほしい。	1
3) その他	
構音障害、吃音の実習を基礎実習として行ってほしい。	2
校内での通級担当教員の立場が確立するよう働きかけてほしい。	1
内地留学後も学べるように研究会への導入を図ってほしい。	1

考 察

1. 担当教員について

1) 免許状の保有率

担当者の盲・聾・養護学校教諭免許状保有率は66.7%であった。特別支援教育資料（文部科学省，2007b）によると平成18年度の盲・聾・養護学校教員における保有率は61.1%であり，それ以上の保有率であった。また，小学校特殊学級担当教員における保有率（32.7%）に比べるとかなり高い割合であった。藤井・母里・吉利・間野（2004）が岡山県で行った調査では49.7%であり，それに比べても保有率が高い状況であった。今回の調査では，いつ，どのような経緯で免許を取得したのかについて明らかにできなかったため，力量形成の一端を明らかにするために，今後調査することが必要である。

2) 担当教員となった経緯

通級担当教員としての平均経験年数は，8.6年であった。1，2年目が多かったとする藤井ら（2004）の結果よりも経験年数が長かった。その理由は不明であるが，今回の調査対象は，職務満足感が比較的高い教員が多かったことから，職務上の困難はあるもののやりがいを持って担当を続けていることが予測された。また，平均教職経験年数は22.5年であることから，ある程度教職を経験してから通級指導教室を担当することになった教員が多かった。さらに，自ら希望して通級担当になった教員が60%を占めていた。教員としてある程度の経験を積んだ者が，必ずしも明確なイメージを持っていなかった通級担当教員を希望した理由は何であるのか。

山崎ら（1999）の調査では，小・中学校の教員が，「様々な条件の中で，様々な特徴を持った子どもと出会い，様々な試行錯誤を繰り返しながら自分なりの考え方や方法・技術を身につけていくことによって次第に力量成長を果たしているという手応えを感じている」というような「教育実践上での経験」や，「日常の実践の中で迎える“つまずき”や“空回り”に対して，身近にいる経験豊かな先輩教師や指導者から適確で具体性を持ったアドバイスを得ること」が自分の教育実践や教育に対する考え方に影響を及ぼし，変化を生み出す力量形成上の契機となっていることを指摘している。

本調査の対象となった教員が，教職経験の中で，通級担当教員として自分の力を発揮していこうと決断することに至った「教育実践上の経験」があったのか，あったとすればそれはどのような内容のものであるのか。今回の調査では，このことを明らかにすることはできなかった。今後，通級担当教員が，何をきっかけとして通級担当を選択し，教員としての自分自身の力量形成をどのように構想したのかを詳細に明らかにすることによって，教員の力量形成過程を明らかにすることができるのではないかと考える。

2. 職務の実態について

通級による指導に係る教員配置の基準は，「児童生徒10人につき一人の教員」が目安とされている（文部科学省，2007a）。本研究の結果では，ほとんどの教員が10名以上を担当しており，担当児数が31～40人である教員が最も多かった。このことは，当然，指導時間が確保できないという問題につながる。

職務上の困難として，「時間が無い」，「仕事量が多い」というように「多忙」であることを挙げる教員が多かった。藤井ら（2004）が，「障害の種類や指導時間を考慮した上で，対象の幼児・児童数に応じて通級担当教員を配置するだけでなく，学校規模に応じて配置する方式の導入といった教員定数の改善や適切な教室編成基準の検討が求められる」と指摘しているように，人的な面での職務環境の改善が求められる状況にあると思われる。

また，「担任や保護者との連携」も困難点として挙げられていた。通級指導の特性上，担任や保護者との連携は，日常の業務となっていることから，担任や保護者との連携に関する力量を高めるための研修を取り入れていくことが必要であると考えられる。

3. 力量形成について

1) 担当教員自身がとらえる専門性

通級担当教員としての力量として一番多く選択されたのは，「担任等と連携する力」であった。通級担当教員は，これまでその職務の特性上，保護者や学級担任（校内・校外）との連携を求められてきた。岸本（2004）の調査でも，連携が役割意識として抽出されていた。本調査によっても明らかのように，特別支援教育への移行にともなって通級担当教員は，特別支援教育コーディネーターに指名されたり，就学指導委員をも担っている。校内のセンター的役割を果たしているとも言えよう。通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある子どもたち，及びその担任や保護者との連携をこれまで以上に求められる現状になってきていることが影響しているのではないかと考えられた。

2) 力量形成への影響要因について

自分自身の力量形成に影響を与えた人物は、内地留学時の指導者も挙げられていたが、それ以上に影響の大きかったのが同僚の通級担当教員であった。通級担当教員になって1, 2年目における出会いが、大きな影響を与えたとしている。その内容は、通級担当教員としての姿勢や資質についてアドバイスされたことであった。

この1, 2年目は、一番深刻なゆきづまりを感じている時期でもあった。1年目にゆきづまりを感じる教員が多く、半数以上が3年目までにゆきづまりを感じていた。その時期の相談相手が「経験豊かな先輩通級担当教員」であり、「経験豊かな先輩通級担当教員」との出会い「経験豊かな先輩通級担当教員」からの励ましやアドバイスを通して、深刻なゆきづまりを克服していたことが明らかになった。

また、赴任した学校の「教職員間の雰囲気」や「同僚」からの影響も大きかったとしている。通級担当教員は、校内で一人担任であることが多く、勤務の状況も通常の学級担任とは異なるが、その学校の教職員の雰囲気や校内の教員の存在がプラスに作用したととらえている。その他、人物・学校からの影響のほか、自分の教育実践や教育に対する考え方に影響を及ぼし、変化を生み出したと思われる事柄として、最も多く選択されたのが「教育実践上での経験」であった。

これらの結果は、山崎ら（1999）の結果と同様であった。山崎ら（1999）の調査でも「教育実践上での経験」、「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」が力量形成上意味のあるものとしてとらえられていた。通級担当教員においても、「教育実践上での経験」、「教職員間の雰囲気」、「実践力豊かな教員の存在」に支えられ、校内外の重要な他者との関係性のなかで力量が形成されていることが明らかになった。

4. 自主的な研究会への参加

今回の調査の対象は新潟県の通級担当教員であり、内地留学後どのように力量を形成しているのかを明らかにするのが目的であった。一般に、力量形成の方法として研修がある。研修の形態としては、校外機関への短期・長期による研修（Off the Job Training）（齋藤・前川・安藤・尾之上・瀬戸口・原田・松原・雷坂，2006）などのフォーマルな研修や、日常の身近な教職生活上のインフォーマルな研修がある。今回の調査からは、ほとんどの教員が通級担当教員が主体となって企画運営している地域の研究会へ参加していた。これは、インフォーマルな研修に属するものであると考えられる。このような研究会への参加を通して担当教員同士のネットワークをつくり、仕事に対する考えを深めたり、子どもを指導する力を得ていることがわかった。

小澤・高橋（2007）の調査では、通級担当教員の研修ニーズとして、「教室内での研修」が多かった。このようなニーズが高かったのは、調査の対象が複数担任制である地域に限定されていたからであると考察されているが、同僚から得られるものへの期待は大きいようである。指導にゆきづまるときの原因は、「指導の成果が上げられないこと」や「自分の専門性に対し自信がなく不安」なことである。これらの悩みは、「経験豊かな先輩通級担当教員の励ましやアドバイス」によって克服している教員が多い。自主的な研究会の場が、「経験豊かな先輩通級担当教員の励ましやアドバイス」を受ける場として機能していることが予測される。

まとめ

現職研修を担当する大学の役割として、以下の視点が得られた。

①通級担当教員として求められる専門的力量は、担任等と連携するための力量であると捉えられており、したがって、担任や保護者との連携がうまくいかないことに職務上の困難を感じていた。通級による指導は自立活動の指導であり、その目的達成のためには、担任や保護者との連携が欠かせない。現職研修内容として、障害のある子どものアセスメントや指導の方法がより多く提供されやすいが、担任や保護者との連携に関する力量を高めるための内容も含めていくことが必要である。

②担当になって3年目頃まではゆきづまりを経験することが多いため、特に3年目頃までの間は、担当教員への支援が必要な時期であることがわかった。支援の方法として自主的な研究会が、一人担任制であることの多い通級担当教員同士をつなぎ、現職教員の力量形成上一定の役割をはたしていることがわかった。

筆者は、所属する大学が所在する地域で、内地留学を終えた現職通級担当教員の研究会運営に携わっている。本調査の結果を踏まえ、地域における同僚による自主的な研究会の研修機能を一層高めていくための内容・方法について検討をすることが、今後の課題であると考ええる。

文献

- 藤井和子・安藤隆男・笠原芳隆・村中智彦（1999）言語通級担当教員の特性と職務満足感．上越教育大学研究紀要，19（1），347-356.
- 藤井聰尚・母里誠一・吉利宗久・間野幸代（2004）通級担当教員の教育条件に関する意識と実践的課題．岡山大学教育学部研究集録，第125号，1-7.
- 合田素子・中村満紀男（1999）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．心身障害学研究，23，197-209.
- 岸本恒宗（2004）言語通級指導教室担当者の役割意識が実態把握に及ぼす影響．上越教育大学大学院平成16年度修士論文.
- 文部科学省（2004）特別支援教育を推進するための制度の在り方について．
- 文部科学省（2007a）改訂版 通級による指導の手引き．第一法規.
- 文部科学省（2007b）平成18年度特別支援教育資料.
- 大谷勝巳（1997）新潟県の障害児教育～主として終戦後における障害児教育とその実践～．大谷勝巳教授退官記念集刊行会.
- 小澤 朋・高橋 智（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.
- 齋藤佐和・前川久男・安藤隆男・尾之上直美・瀬戸口祐二・原田公人・松原 豊・雷坂浩之（2006）盲・聾・養護学校における現職教員研修ニーズ．—特別支援教育体制への移行における現状把握と展望—．心身障害学研究，30，129-138.
- 山崎準二・小森麻知子・紅林伸幸・河村利和（1991）教師の力量形成に関する調査研究—静岡大学教育学部の8つの卒業コースを同一対象とした1984年調査及び1989年追跡調査の結果の比較分析報告—．静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学編），第41号，223-252.

A Research on Professional Development of Resource Room Teachers for Children with Hearing Impairments and Speech Disorders

—An investigation of resource room teachers at Niigata prefecture—

Kazuko FUJII*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the current circumstances of resource room teachers' professional development and to examine the ways to develop training seminars system for teachers of resource room for hearing impairments and speech disorders at Niigata prefecture. The following contents were investigated : (1)Properties of respondents, (2)Actual conditions of resource room teachers' duties, and (3)Process of professional development of resource room teachers.

It was found that many resource room teachers participated in local research groups of teaching methods for children with hearing impairments and speech disorders. They developed their specialities in the relationships between colleagues inside the school and outside.

The results of the study suggest that:

- (1)especially, the support systems should be provided for teachers with less than 3 years experience;
- (2)how university providing in-service training seminars could be involved in the activities of local research groups should be examined .

* Division of Special Education