

通級指導教室と通常の学級の連携による支援

－ 通級指導教室対象児の校外学習の指導を中心に －

都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)
兵 藤 義 信 (豊川市立御油小学校)
伊 藤 ゆかり (知立市立知立西小学校)
牧 野 忠 和 (豊川市立代田中学校)
牧 野 恒 夫 (豊川市立牛久保小学校)
水 野 清 彦 (知立市立竜北中学校)
水 鳥 正 美 (知立市立知立小学校)
武 藤 敬 治 (豊川市立御津南部小学校)
長 屋 典 子 (豊川市立中部小学校)
野 本 宏 奈 (豊川市立中部小学校)
佐 藤 理 美 (豊川市立豊小学校)
白 井 快 典 (豊川市立国府小学校)

要約 インクルーシブ教育システムでは、通常の学級と通級指導教室が一体的に子どもを支援していくことが求められ、学級担任と通級指導教室の担当者が積極的に連携していくことが期待される。そのための試みの一つとして通級指導教室の対象児の教科外の活動に対して学級担任と通級指導教室の担当者が連携して、在籍する教室での指導や通級指導教室で事前学習を試みた。今回の試みは、限定的な活動であったが、1) 一時的・個別的ではなく、持続的・一般的に支援を展開していくこと、2) 通級担当者と学級担任が個別の教育支援計画を見返し、再評価する機会となること、3) 通級担当者が事前に指導を行うことにより学級担任の負担が軽減できたこと、4) 学級担任は対象児以外の子どもたちに目を向けることができ、全体として指導が首尾よく展開できる、等の諸点が挙げられた。通級対象児が在籍する学級内でどのような問題を持っているのか、どのような支援をしていくかについて、通級指導教室の担当者と学級担任が改めて話し合うことで、対象児の現状や問題点がより明確になり、支援の方向性や内容が共有でき、一貫した支援ができると考えられた。

キーワード：通級指導教室，通常の学級，連携，個別の教育支援計画，自立活動

I. はじめに

障害児の支援の在り方を制度面から見ると、平成19年度以前が特殊教育、平成19年度から平成27年度が特別支援教育、平成28年度からインクルーシブ教育システムの時代と捉えられる。特殊教育の時代は障害特性と措置形態、特別支援教育の時代は障害特性とニーズに重きを置いてきた。平成28年度から障害者差別解消法（障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律）が施行され、インクルーシブ教育システムの時代となる（都築，2015）。

通級指導教室は、特殊教育の時代に既に設置されていた。当時は、通常の学級の集団・一斉指導形態において学級担任による個別支援が困難な状況にある子どもに個別に丁寧な指導する場として指導教室を位置づけていた。通級指導教室の担当者には、通級指導教室の指導によって子どもの行動の改善が図られ、通常の学級でそれが発揮されるように指導していくことが期待され、子どもの適応・般化を成果指標としてきた（都築，2015）。

インクルーシブ教育システムでは、通級指導教室の成果目標を通級指導教室対象児としての子どもの適

応・般化だけにおくのではなく、通常の学級と通級指導教室と連携しながら通常の学級にいる通級サービスを受けていない発達障害児等にもより広範にサービスを行っていく専門的な指導の場として期待されている。現在の通級指導教室は、支援が必要な6.5%の子どものうちの0.5%しかサービスを提供していない。残りの6%程度の子どもの何らかの支援が必要だとされながらも、その子どもたちは特別な配慮がない状態で通常の学級に在籍している。こういう状況の中で学級担任は苦慮しており、インクルーシブ教育システムを推進していくには、これを解決する仕組みを考えなければその実現は難しいと考える。目下の課題は、通常の学級と通級指導教室がどのような連携をすれば、少しでも多くの子どもの支援の手が差し伸べられるかという点である（都築，2015）。

通級指導教室がサービスを拡充していく仕組みが必要になってきたのは、子どものニーズが多様化し、複雑化してきたからである。校内全体でどのような子どもにも何らかの支援をしていくことが共通理解となり、学校全体で通級指導教室を運営していく時代が変わってきた。これからは、通常の学級の担任（以下、

学級担任)と通級指導教室の担当者(以下、通級担当者)の両者が、その子どもを共通理解し、それに基づいて目標、支援方法、個々に応じた指導の手立てを考へることが求められるようになった。このようにインクルーシブ教育システムでは、通常の学級と通級指導教室が一体的に子どもを支援し、学級担任と通級指導担当者が積極的に関わることが期待される(都築, 2015)。

そこで通常の学級と通級指導教室が一体的に支援していく体制づくりを構築していくための基礎資料を提供しようとした。具体的には、通級指導教室の対象児の教科外の活動の支援として学級担任と通級担当者が連携しながら校外学習を支援する実践を試みた。

本稿では、こうした実践事例を通してインクルーシブ教育システムにおける通級指導教室と通常の学級の連携の在り方について論及する。(都築繁幸)

II. 通級担当者と学級担任が連携しながら通級指導教室の対象児の校外学習活動を支援した実践事例

(1) ADHD・LD・自閉症スペクトラムと判断された2年生男児の生活科の校外学習の支援

1) 背景

2学期の9月から本児を担当することとなった。学級担任から本児の行動として次のことが指摘されていた。1) 持ち物の管理が苦手で常に机の周りに物が散乱している、2) 立ち歩きをし、大声を出すことや自分の世界に入り独り言を言う、3) 友だちの発言に対して過剰に反応をする。4) 遊びの中で友だちとのトラブルが絶えない、等であった。

10月中旬に本児の在籍学級の研究授業が行われた際に本児の授業態度を観察することにした。授業は、あまきみこの「名前をみてちょうだい」を扱ったものであり、本好きの本児が興味を持ちそうな内容であった。しかし、多くの先生が授業を参観している中でも本児は終始、落ち着くことなく、姿勢の乱れも目立った。机の中のものはいじったかと思えば、学級担任の発問にずれたところで挙手をしていた。板書を自分のノートに写すこともなかった。

2) 支援

本児が校外学習に出かけるための準備ができていないことが予測された。そこで放課に在籍学級の教室に行き、持ち物の確認を一緒にした。観察プリントを受け取っていないことがわかり、直前に手に入れることができた。また、鉛筆1本は探検バックのクリップにはさみ、すぐ取り出せるようにした。消しゴムは落とすといけないので、服のポケットか探検バックのポケットに入れるように指示した。

通級担当者は、本児に約束を守らせるために集合の

時の約束カードを作成し、見せた。大勢の中では口頭で約束をしても気が散って頭の中に入らないことが予測されたので、約束カードとして視覚的に確認できるものを用意した。そこには、特に守ってほしいこととして7項目が記載されており、1) 先生のお話は最後まで聞きます、2) 大きな声は出しません、3) こまったら先生にいましょう、の項目は、通級担当者が指で示し、何度も繰り返しながら読んで聞かせた。

学級担任の事前指導では、学級単位の一斉指導のために言葉による指示となる。本児が理解できない部分もあることが予想されたので全体指導後に本児と個別に確認作業を行った。通級担当者は「やることリスト」に記入する支援を行った。「秋を見つけよう」という題目は理解されていたが、「4月に来た時とか変わったところを見つけること」、「絵を1つ大きく描くこと」という活動目標は伝わっていなかったことが判明した。

本児は、11月中旬の校外学習の直前に、友だちとけんかをして大泣きをした。相手は謝ったが、本児は最後まで謝れなかった。友だちとの活動が難しいのではないかと考え、校外学習に同行することとした。

当日、通級担当者は活動の最初、中、終わりに声掛けをし、つきっきりにならないようにした。それは、本児は支援が必要な子どもであるが、学級の友だちから特別視されないように配慮する必要があると考えたからである。通級担当者は、学級全体の子どもを見つづ、所々のポイントで本児の進み具合や困り感を確認することとした。当日は、パニックになったり、衝動的になったり、大声を出すなどの行動はなく、友だちと楽しい活動が行えた。笑顔が見られ、広い公園内で持ち物を紛失することもなかった。

3) 連携

今回の校外学習で本児は友だちとのトラブルや衝動的な行動は見られなかった。通級指導教室と在籍学級を比べると本児の様子が異なる面も多く見られるために本人の行動パターンや友だちとの関わりを知る上で通級担当者ができるだけ引率補助を行い、行動を観察し、通級指導教室における指導に活かすことが望ましいと思われた。約束カードが1枚のラミネート版ではなく、カード形式で約束一つを1枚にして提示した方がわかりやすいと感じたのも実際に活動に参加したからである。日々、学校行事に追われる中で通級担当者は校外学習があることを前日か当日に知ることが多い。そのために通級担当者と学級担任の情報交換が日常的に必要なのである。(佐藤理美)

(2) 自閉症スペクトラムと診断されている3年生男児への社会見学(農家見学)への支援

1) 背景

本児は、通常の学級で日によって浮き沈みがあり、授業中ずっと机に突っ伏したまま過ごすこともある。

グループ活動で机を移動することはできるが、話し合いにはほとんど参加できない。通級指導教室においても積極的に取り組める時とそうでない時の差が激しい。取り組めない時は、授業のあいさつで声を出す。通級担当者の問いかけに殆ど反応せず、ボールを投げ続けていることもあった。

農家見学の校外学習では、子どもたちに話を聞く、ワークシートに記入する、メモをとる、質問するなどの行動が求められる。通級指導教室で集中して話が聞けず、聞いたことや見たことをワークシートやノートに書くことは苦手な作業である。本児の行動が原因で級友と言いつ争うこともよくみられる。そこで事前に校外学習に関する内容を扱った。

2) 支援

本児の指導について学級担任と話し合った際、校外学習日が通級指導教室の指導時間であったために一緒に見学することにした。これまでの学校生活の様子から当日、生ずる問題を協議し、前回のスーパーへ行った時の様子から、今回の行動を予測した。

通級指導教室で、1) 道中はしっかり学級担任に着いていくこと、2) 人を見かけたら挨拶をすること、3) メモを取る練習、等を指導した。また、前回の校外学習で近くのスーパーへ行った様子を聞きながら、本児がとった行動を思い出させた。

当日、集合時の学級担任の指導の際には列の後ろの子どもとしりとりをしていた。農家へ行く道中では同じペースで歩くことができなかつたが、列の中に入れた。本児は、農家に着いてからは細かいところに気づいていた。農家の方が話している最中に隣の子どもと話しをしていた。作業台を手でバンバンと叩く、ビニールシートの中に手を入れようとするなどじっとしていなかつた。友だちの質問を聞くことだけで顔を伏せてしまった場面もあった。通級担当者が、度々、メモを取っているかを確認しても本児は、煩わしそうにするだけであつた。ノートを開いていなかつたので通級担当者が内容を尋ねたが、本児は、「覚えていることとそうでないことがある」と言っていた。学級の子どもと言いつ争いをし、喧嘩しそうな場面もあった。質問をする場面に出くわした時、メモを自分がしていたことは質問することができた。このことを嬉しそうに通級担当者に教えてくれた。自分が質問した時以外はノートを開くことができなかつたが、話は聞いていた。

3) 連携

校外学習の事前の支援は、直前に一度だけしか行えなかつた。本児は、週に1時間の指導のためにアクシデントや行事等で授業が出来なくなる場合もある。また、一度ではなかなか身につかないこともあり、授業計画に組み込んで計画的に行う必要があると思われた。本児の学校外の活動において対人関係の様子を見ることができたのは貴重な機会であつた。本人の訴え

を通級担当者は聞いただけではわからないこともあり、実際に行動を見ることにより理解が促進された。(白井快典)

(3) 自閉症と診断された3年生女児の社会科見学(スーパーマーケット)の校外学習への支援

1) 背景

普段の行動から校外学習で次のようなトラブルを起こすであろうと推測した。1) 学校から見学地までの移動では、周りの子どもとおしゃべりをしてしまい、交通ルールが守れなかつたり、列を崩して歩いてしまつたりする、2) 見学場所に到着した場面では、いつもと違う場所に興奮してしまい、周りの子どもとおしゃべりをして、先方の話が聞けなくなってしまう。3) 見学地にて全体で説明を聞く場面では、聞き取れなかつた部分を周りに聞いたり、話の途中でも質問をしてしまい、先方の話の腰を折ってしまつたりする、4) 仕事の内容を見学する場面では、周りの子どもと一緒に仕事を見学する時、自分の見たいものが見られず、周りの子どもに「どいて。」と言つたり、声を出してしまつたり、周りの人や、先方に迷惑をかけてしまう、また、先方が仕事の中にも関わらず、大きな声を出してしまつたり、見学しやすい場所に移動しようとして、仕事の妨げになつてしまつたりしてしまう、5) インタビューをする場面では、言葉遣いが話し言葉になつてしまつたり、言いたいことが相手にうまく伝わらず、イライラしてしまい、奇声をあげたり、物にあたつたりしてしまう、6) 見学地から学校までの帰り道では、「終わった。」という気持ちから油断してしまい、歩いている途中で列を乱したり、おしゃべりをしてしまつたりする、等が考えられ、事前に通級指導教室で指導することにした。

2) 支援

通級担当者が、学校からスーパーマーケットへ行き、見学や取材をして、学校に帰って来るまでの過程をシミュレーションし、考えられるトラブルや押さえおくべき注意事項を通級指導の時間で扱った。通級担当者は、場面を6つに分け、それぞれの場面で考えられるトラブルや注意事項を事前に押さえ、対策を考えた。実際の指導では、場面を2つに分け、それぞれの「約束事」という形をとり、できるだけ本人に考えさせ、「自分で決めた約束事」と「約束事を守ろう」という気持ちを強く持たせた。「約束事」として、1) あいさつをしっかりと、2) お店の方の仕事の邪魔になるようなことはしない、3) ていねいな言葉で話をする、4) 話は最後まできちんと聞く、の4つに絞って「約束事を守ろう」という指導をした。普段の授業や生活では、約束事が多いと嫌になつてしまい、何もしなかつたり、奇声をあげてしまつたりすることがあつたが、自分で考えた約束事なので、今回は納得

ができた様子であった。約束事を紙に書き出し、耳からだけでなく、目からも情報が入るようにした。約束事を確認した後に大切なことに気づくことができたことを認め、がんばれば楽しく見学や取材ができることを話した。

3) 連携

学級担任に指導した内容を伝え、全体指導の際に細かいことを付け加えてもらい、本児にはできるだけ個別に指導するように依頼した。必要がある場合には通級担当者が話をする旨を伝えた。全体指導の前に通級指導教室で本児に指導したので、在籍学級での全体指導では容易に納得でき、学級担任が指導に困るようなことはなかった。

当日、本児が落ち着いて話を聞き、節度ある言動をとっていたために学級の子どもたちから否定的な反応は出されなかった。本児は、学校外でも落ち着いた行動をとることができ、自分の役割をきちんと果たせたことにとても満足していた。学級担任は、本児が校外学習をきちんと行ったことに感心したようだった。普段の授業では、本児の行動を他の子どもがからかうようなこともみられる。今回は、校外学習日の本児の適切な行動を見て、そうしたことがなく、本児も他児も落ち着いた言動ができた。

校外学習後の通級指導教室で会った際に「社会科見学はどうでしたか？」と尋ねると「とてもよかった。約束事もきちんと守れた。」といい表情で話をしてくれた。(兵藤義信)

(4) アスペルガー症候群と診断された4年生の社会見学(スーパー見学)への支援

1) 背景

普段の行動を見て、校外学習で次のようなトラブルを起こすかもしれないと考えた。1) 周囲の子どもやお店の様子を見ることができず、自分の興味関心のある所についてしまい、単独行動をおこしやすい、2) 見学場所や見学の仕方などで周囲の子どもやお客さんとトラブルを起こしやすい、3) 質問タイムなどで、場違いな質問や意見を言いやすい、4) きちんとしたメモがとれない、等である。

そこで通級指導教室で少しでもこうした行動が軽減できるように事前に指導しようと考えた。

2) 支援

本児が、色々なことに興味や関心を持つであろうが、単独行動だけはやめさせたいと考え、場面絵を用いて単独行動をしないことを繰り返し、学習させた。

まず、単独行動をすると、迷子になったり、自分が不安になったり悲しい気持ちになったりする、自分が迷子になることで班や学級のみんなが困ってしまうことを繰り返し学習させ、意識化を図った。

次に見学の方法を学習させた。どんなことをすると

お店が困るか、お客さんが迷惑になるかを考えさせた。さわぐ、走り回る、床に座る、商品に勝手に触ることを考えさせ、発表させて意識化を図った。

本児はささいなことで興奮して周囲とトラブルを起こす。保護者から、そのような時には「深呼吸を3回することで気持ちを落ち着ける」という申し出があった。在籍する学級、通級指導教室においてもそれを行っている。友だちと仲良くする、協力するという内容を繰り返し学習させた。

通級指導教室の指導時間に毎回、取り組んでいる「お話タイム」で行事等の話題に合わせてスピーチをさせているので今回も見学についてスピーチさせた。

本児は書くことを嫌うようなのでメモする段階にはいかなないまでも少しでも記録がとれるように通級指導教室の指導時間に短日記(いつ・どこで・だれが・どうした)を書かせている。

3) 連携

本児の校外学習における心配な点とそれに対する通級指導教室支援について学級担任と話し合いをした。通級担当者は社会見学の引率には含まれていないために本児が困った時には学級担任が対応することとし、本児が困ったら学級担任に尋ねるように学級担任を通して本児に伝えた。本児は今回の校外学習にあまり不安を感じていないようであったが、今回の事前の話し合いで学級担任は安心できたようであった。また、学級担任に本児のクールダウンの方法が「深呼吸を3回することで気持ちを落ち着ける」ことを学級の子どもたちに説明してもらい、子どもたちに理解を促すようにした。(牧野恒夫)

(5) 特定不能広汎性発達障害と診断された5年生男児の山の学習への支援

1) 背景

普段の行動から本児の山の学習で予想される行動を次のように考えた。1) 1日のスケジュールが確認できていないことや時間の長さを体感できていないことから不安が生ずるであろう。2) 不器用さや全体をみることか難しいことから持ち物の管理が苦手であろう。3) 初めての体験であるためにわけが分からなくなり不安が生ずるであろう。これらの不安を軽減するために通級指導教室で山の学習を取り上げた。

2) 支援

通級指導教室でスケジュールの説明を体感できるような具体的に行った。普段の生活の時間の流れと対比できるように説明を行った。具体的には、次のようなことである。

例1:「集合時間の8時はいつもの生活なら通学班で学校にくる時間だけど、集合場所は運動場です。」「シャワーは1人だいたい3分です。ひよっとしたら、石鹸を使って体を洗う時間がないのかも?家で時間を

測って練習してみてください。』

例2：担当者「朝は6時に起きます。6時はいつも家だと何をしている時間ですか?」、本児「まだ、布団の中です。」、担当者「6時30分には朝の集いに着いていないといけません。この30分で着替え歯磨き脱いだものの整頓などします。そして集いの場所まで行かなければいけないので身支度は20分くらいで済ませることが大切かも?できそうですか?朝起きて、着替えるのにもいつも何分くらいかかりますか?」、本児「朝、6時30分ころ起きて、着替えると・・・。」、担当者「家で起きて着替える、寝巻をかたづける、歯磨きまでの時間を測ってもらってください。」、担当者「ハイキングは、10時30分に馬籠を出発し妻籠には1時ころ着きます。学校では2時間目の終りころから、4時間目の真ん中ころまでの時間歩くってことだね。」、本児「結構長いね。大変そう!」

例3：リュックの中に自分の荷物を入れる練習をする。狭いテントの中で持ち物について、どんなトラブルが起きそうかをいままでの経験から予想し、確認する。みんなのものと自分のものとがまじってしまうかもしれない、3日分のものを入れるから着替えを1日分ずつ入れないと分からなくなる、汚れた洗濯物を入れる袋がないと分からなくなることが予測されたために通級指導教室では、スーパーのバックに日付を入れ、中に入れるものをマジックで書いた。家庭には荷物の出し入れの練習を依頼した。

本児には、山の学習に対する具体的なイメージができ、体調の不安を訴えることが減った。山の学習に対する具体的な質問もできるようになり、前向きに参加しようとする姿勢ができた。

3) 連携

学級担任に本児の学年のスケジュール説明会の参加の様子を尋ねた。そして、通級指導教室の指導の様子を学級担任に説明し、今後の対応に活かしてもらうように話し合いの場をもった。通級指導教室でのやり取りの様子を具体的に学級担任に伝えた。毎時間書く『感想シート』をもとに会話のやり取り等を伝え、どのような認識の仕方をしているかを伝えた。山の学習で起こりそうなアクシデントへの準備や、そのことへの対策が講じられるように連携をとることとした。

具体的な指導を学級担任や通級指導教室担当からすることにより、その子の特性を具体的に知る事になり、その後のアクシデントへの行動パターンの理解やその指導の方法を共通理解することができた。例えば、いくつものことを同時にこなしていくことが困難である、その特性の度合いにも個人差がある、いくつくらいならできるか、どんな伝え方をすると分かるか、等である。その結果、指導の方向性を共通理解することができた。例えば、ほめてのばすところはどこ

なのか、できたことをどうほめるとその子の達成感につながるのか、等である。

その子なりの特性を具体的に理解するためにさらに綿密な情報交換が必要であり、表面的な出来事の伝達だけではなく、そのときの会話・行動など具体的な状況を知らせることが重要であり、その情報からその子の特性にあった指導法が明らかになってくると言える。(水鳥正美)

(6) 情緒障害と診断された5年生女兒への自動車工場の社会見学への支援

1) 背景

本児は、他人の気持ちを考えたり、周りに配慮したりする言動が苦手であるために自動車工場の見学の際にグループで見学をする活動中に自分勝手に見て回る行動が予想された。また、見学先で説明をしてもらってもメモをほとんどとることができない、あるいは見学したことをメモしようとしなくても予想された。そこで今回の社会見学にあたって学級担任とともに生じやすいトラブルを考え、そのための支援を図ることにした。

2) 支援

通級指導教室で通級担当者が作成した場面絵や○×クイズ形式のワークシートを用い、予想される状況の好ましい社会的行動の仕方を指導した。本児は耳からの情報が入りにくく、視覚優位な面がある。授業でもメモをとるような活動では、メモをとろうという意識がないために、ほとんどメモをとらずに終わってしまう。社会見学では、耳で説明を聞いたことをしおりにまとめることが求められる。通級指導教室でメモを書くコツを教え、苦手意識を少しでもなくし、メモをとろうという意欲につなげ、見たことや聞いたことを自分なりにわかりやすくしおりに書くことを指導した。毎時間の振り返りで「メモをとることは意外と簡単だ」と感想を書くようになり、メモを書く意欲へとつながった。学習したメモの取り方と社会見学のルールを通級担当者が簡単に『お助けカード』としてまとめ、持ち運びできるサイズにして渡し、その場ですぐに見られるようにした。

当日は、見学しながら意欲的にメモをとろうという行動が見られ、通級指導教室で学習したことが活かされた。また、自分勝手な行動をとることもなかった。見学に夢中になってしまい、次の行動に移る際にグループのメンバーに声をかけられた時には、すぐ切り替えができ、グループのみんなと一緒に行動できた。

3) 連携

今回は、まず、学級担任とともに考えられるトラブルを予想し、そのための手立てを考えた。学級担任に予め見学のしおりや社会科の教科書、資料集等のコピーを用意してもらい、校外学習でどこまでを学習するの

か、どんなことを見学してきたらよいのかななどを相談し、通級指導教室での指導の参考にした。学級で社会見学のマナーなどは指導するものの、全体指導だけではなかなか理解しづらい本児に通級指導教室において指導したことは学級担任にとって有難かったようである。本児自身も社会見学でトラブルがなく済み、メモをとれたという満足感を得た。その後の通級指導教室で「とても楽しかったし、メモもとることができたよ。」ととても嬉しそうに話をしてくれた。(野本宏奈)

(7) ADHD傾向が見られる5年生男児の自動車工場の社会見学への支援

1) 背景

今回の社会見学で推測したトラブル行動は、次のとおりである。1) 班の他の子どもがまだ見ているのに、次々と興味がわき、まわりを気にせずにあちこち見て回る、2) 集合時間だからと班の子どもが急いでいるのに、時間に対する意識が希薄なために自分はまだ見たいからと行動が合わせられない、3) 気持ちを相手にうまく伝えられない、行動に適した言葉がけがわからないことにより、例えば今、どんな気分かなどの気持ちの面、まだメモが途中であるから待つてほしいなども行動面もうまく伝えられず、結果的に他の子どもをイライラさせてしまい、子ども同士の言い争いに発展してしまう、等が考えられた。そこで事前に通級指導教室で指導することにした。

2) 支援

自分本位にまわりを気にせずあちこち見て回ることが予想されたので「社会見学のルール」を○×のクイズ形式で、やっていいこと、悪いことを通級指導教室で事前に指導した。「集合時刻を守らない」ことが予想された。そこで、「時間を守らないと、どんなことが起こるのか、班の子はどんな気持ちか」を場面絵で指導した。「困っているときどうすればいいか、聞かないままトラブルになる」ことの指導として、通級指導教室の時間内に起こりえる困ることを聞きだし、解決策を考えた。困ったときに見る「ミニカード」を筆箱の中に入れ、当日、持っていくように指導した。

学級担任から当日の行動として「大声を出したり、館内を走り回ることなく、ルールを守って回ることができた」、「時間に遅れることはなかった。」という報告があった。

本人から通級担当者に「困ったことにならなかった。」という話があった。

3) 連携

学級で本児に社会見学のしおりが配布される前に学級担任から通級担当者にしおり・資料一式を渡してもらった。このことにより本児がどのような行動をとるのか、どこでつまづきそうかを想定することができ、通級指導教室における事前指導の内容が容易に設定で

きた。学級担任と相談した際、本児の通級指導教室の個別の指導計画に社会見学に関する事項を入れることのできることを得た。学級担任や学年全体で事前指導を行うが、全体では理解しにくいところもある場合に今回のように通級指導教室で指導してもらえるのは有難いという意見が学級担任からあった。

通級指導教室の対象となる子どもには、まわりを見て行動することが苦手であることが多い。また、いつもと違う場所や行動を行うことにも苦手意識を持っていることが多い。そのために校外学習は苦手なことの連続で、心に負荷がかかっていると考えられる。通級指導教室でできることは、その負荷を軽減するために事前に資料を見せ、状況をシミュレーションして、「初めてでない」という感覚を持たせ、不安を軽減することである。そのためには通級担当者は、事前に学級担任と資料のやりとりを行い、子どもが困るであろうことを予測し、通級指導教室でロールプレイや場面絵などの指導を行うことが有効であると考えられる。校外学習後も実際の様子を学級担任や本人から聞き、実際に起こった困ったことをもとにしてシミュレーションしながら学習して行くことも必要である。(長屋典子)

(8) 自閉症と診断された6年生男児の修学旅行への支援

1) 背景

校外学習でトラブルをおこすであろうと考えられた行動は、1) TPOに関係なく、自分が話したい時に話す、2) 心配なことがあると通級指導教室に来て、安心するまで教室に戻らない、3) いらいらすると教室から出て、廊下で泣いて固まっている、等である。

これらの行動を事前に指導しようとした。

2) 支援

ガイドさんが説明しているときに、話が聞けず、自分の話したいことを話すことが予想されたために、まずは通級指導教室で人の話を聞くスキルを学習した。学習したことを日々の生活でできるようにするために「がんばった表」を作成した。通常の学級で目標（話を聞くこと）が達成できたら、「がんばった表」にシールを貼るようにした。その結果、「がんばった表」のシールを貼ることに喜びを感じながら、人の話を聞く態勢が身に付いた。心配なことがあると集団行動をとることができないと予想されたために修学旅行の事前に関心なことがなくなるまで本児と通級担当者と話しあった。本児は、細かいところまで心配しており、話がとまらなかった。起こりうる場面、例えば、班行動ではぐれた場合などを通級担当者が提示し、こういう場合はどうするかなどを学習した。本児は、修学旅行の前に「これで安心して修学旅行に行ける。」と感じたようだ。友達とトラブルがあった時にいらいらして、その場で身動きがとれなくなると予想されたために、いらいらした時にどうしたら良いかを自分に合っ

た解決方法を見つける指導をした。通級指導教室でいろいろな方法を試す中で、本児は「深呼吸する」ことが一番自分に合っており、落ち着けると考えるようになった。そこで、いらいらした時の解決方法を思い出せるカードをいつでも身に付けさせ、いらいらしたとき見るように指導した。その結果、いらいらしたときに「深呼吸する」カードを見て、深呼吸し、落ち着くようになった。

こうした指導により在籍学級の教室から飛び出ることもなくなり、泣いて固まることも少なくなった。

3) 連携

「がんばった表」は学級担任と相談して、少しでも目標が達成できた場合にはシールを貼ることにした。本児の自尊心に配慮し、授業が終わったとき「がんばった表」を本児が学級担任に持ってきた時にシールを貼るようにした。

本児が抱えている心配事をメモ書きにして学級担任にすべて伝えるようにした。通級担当者は修学旅行に引率できないので、できる範囲で本児が心配していた場面を観察するようにした。通級指導教室でいらいらしたときに自分に合った解決方法を学習しても、初めは本児のみで在籍学級において深呼吸を行うことはできなかった。そのような場合に学級担任が深呼吸のカードの存在を本児に伝え、学級担任と本児が「深呼吸」を共に行うように依頼した。その結果、教室で伝えるようになった。(武藤敬治)

(9) 高機能自閉症と診断された小学校6年生の修学旅行への支援

1) 背景

本児に対する通級指導教室の指導は昨年度からの継続である。昨年度、「伊那スクール」(2泊3日のキャンプ)の前に「お母さんがいないのが心配」という本児の訴えを受け、心配事の話聞いたことがあった。母親は「お母さんがいないのが心配」という言葉は表面上のことであり、実際には行事全体でいろいろな点で不安感があるのではないかと述べていた。6年生になり修学旅行への不安感が高まり、楽しく活動できないことが予想された。旅行の行程を先に見通して行動できないために集団行動でとまどいをみせる可能性があると考えたので事前に指導をしようと考えた。

2) 支援

通級指導教室で本児に修学旅行の事前指導をすべきかどうかを学級担任と話し合った。学年や学級で指導をするが、本児には十分に理解ができないことが予想されるので通級指導教室で指導してほしいとのことで学級担任から通級担当者に予備のしおり等の提供を受けた。通級担当者から小遣いの使い方は使用計画を立てた方がよいことを学級担任に提案したところ、学級でも事前に家庭で保護者と計画を立てる予定にしてい

るが、その前に通級指導教室で自分なりの計画を立てさせて欲しいとのことであった。しおりに実際に使った内容を記録するページはあったが、計画を立てるページはなかった。学級担任がすぐに予定を書くプリントを作成し、しおりにはさみ込むようにした。そのことによりしっかり計画を立てることができた。

指導の第1回目には、しおりを一緒に読みながら、日程の確認をした。2回目には、小遣いの使い方の計画、自分、学級担任の先生、保健の先生の部屋の場所の確認、食事・入浴のマナーを確認した。3回目には、日程、注意事項の確認、座禅の練習をおこなった。

学級担任の報告では、旅行中に本児に特に困ったことはなく、順調に参加できた。座禅体験では、初めての経験のためか落ち着かず、注意されたようである。夕食のとき、不安感が高まったのか、「お母さんがなくて・・・」と涙ぐんでしまった。本児は、「楽しく参加することができた。座禅で叩かれてびっくりした。残念だった。」という感想を書いた。

修学旅行が終了してからの最初の通級指導教室の授業で、本児に話を聞いた。事前にお小遣いの計画を立てていったが、おみやげは、自分の物を全額買ってきて、当初予定していた父母には何も買って来なかったことがわかった。そこで、お土産の意味について説明した。待っている人に、楽しかったことや旅行に行かせてもらった(準備等も含めて)感謝の気持ちを伝えるための物であることや買い物の優先順序を考えると良かったことを話した。また、計画を立てたことは、できるだけ守るよう努力すべきであることも話した。神妙な表情で話を聞いていた。この指導内容は、連絡ノートを通して、学級担任と家庭にも伝えた。

母親から、後日、「お土産は、『計画通りに買わなくては』」と思い、時間を守れなくなったり、みんなに迷惑をかけたり、パニックをさけるために、私たちが無理に探さなくていい、自分の物だけになってもいいのでお金の計算だけはきちんとし、とにかくみんなに迷惑をかけないことを優先にと言ってしまった結果です。お土産の意味がわかったようで、『ごめんなさい』と『ありがとう』と言っていました。たくさんいい経験ができてよかったです。という返事があった。初めての修学旅行に子どもを参加させる保護者の心配な気持ちがよく伝わってきた。

3) 連携

通級指導教室で事前に指導することにより、かなり不安感が軽減されたようだが、それでも当日の夕食時に涙ぐむことがあった。本児にとって初めての行事は、周囲の者が想像する以上に不安が多いことがわかる。

今回、学級担任に連絡したところ、出発前の忙しい時期にも関わらず、小遣い予定表を作ってもらえた。また、保護者とも連絡が取れ、本人の不安感や家の方々の心配も知ることができた。行事に対する子ども

の不安感を理解し、少しでも軽減していくには、学級担任、家庭と連携しながら支援していくことが効果的である。(伊藤ゆかり)

(10) 広汎性発達障害と診断された中学校1年生男児の総合的学習のインタビュー活動への支援

1) 背景

校外学習でトラブルをおこすと推測した行動は、1) 他の友達同士が話している場に強引に入っていくて自分のことを話し始める、2) 部活動でミスをした仲間に嫌味を言う、である。

2) 支援

訪問先で先方の都合を考えずに本児が話してしまい、不快な印象を与えてしまうことが予想されたため、まずは相手の話をよく聞くことを指導した。質問したいことがたくさんあっても、自分だけが続けてするのはなく、一つ質問したら、友だちが質問するまで待つようにすることを指導をした。こうすることで聞いた内容を重複して質問することを回避でき、質問タイムを一人で独占してしまい、一緒に訪問する級友たちから疎ましがられることがなくなることを考えさせた。

当日、本児は指導されたことをよく守ったようで、「話をちゃんと聞くことができたし、自分だけがしゃべるといこともなかった」と通級指導の時間に語ってくれた。訪問先の人からも「真剣に話を聞いてくれました。」というお褒めの言葉をいただいたようだ。

3) 連携

今回の総合的な学習では、偶然に通級担当者が本児のグループの担当教員だった。学年の事前指導を行う前に学級担任に前述の点を指導する旨を伝えておいた。学級担任も本児の行動を心配していたために、その内容で指導を進めてほしいとの了解を得て進めた。(牧野忠和)

(11) 広汎性発達障害と診断された中学校2年生女児の野外活動への支援

1) 背景

校外学習でトラブルをおこすと推測した行動は、1) 食事作りやキャンプファイヤーなどの時に仲間に入れない、2) ストレスがたまり、腹痛などの体調不良を訴える、である。

2) 支援

通級の指導の時間に、みんなと活動をする際には自分の意見をはじめに言うのではなく、班長やリーダーが指示をするまで行動しないように伝えた。もしも、何の指示ももらえないときは「私は何をやったらいいかなあ」とか「どういう風にすればいい?」というように相手をイラつかせない発言をするように指導した。もしも、ストレスがたまりすぎて爆発しそうになったときは、学級担任か保健室の先生(養護教諭)に

そっと相談に行くように伝えた。

3) 連携

通級担当者は、本児が通級指導教室で指導を受けている時間に、学級担任に本児の繊細さや心の不安定さを学級の仲間に話をしてもらい、みんなで声をかけて支えてやってほしいということを依頼した。また、本児の所属する班の班長やユニットリーダーには、本児が一人ぼっちになっていたら声をかけるように依頼した。班長たちからはおおむね好意的な返答が返ってきた。学級担任と養護教諭には、本児が相談に来たら、どのような時でも時間を割いて接してもらうように依頼した。(牧野忠和)

(12) 早期段階で軽度知的発達遅滞児と診断された中学校2年生男児の職場体験学習(公立図書館)への支援

1) 背景

本児は、3歳児検診で軽度知的発達遅滞が疑れ、おむつはずしと身辺自立に関する指導を受けた。4歳の時に視覚認知に問題があることが指摘され、小学校低学年の頃は、身辺自立が十分にはできず、学習も理解が遅く、個別の指導でないと理解できなかった。小学校3年生より通級指導教室で個別の指導を受けるようになった。中学校1年生では、からかわれたり、困ったりしたことがあると、すぐに学級担任や両親に訴えて、自分で解決しようとせずに大人に頼る傾向が強かった。

中学校2年生の4月中旬の授業観察で、学級には元気な男子が多く、前の席の男子に勝手に本児の筆箱を持って行かれたり、筆記用具を勝手に使われたりしており、友達も少なく、何となく学級に居場所がない感じを受けた。5月上旬から始まった通級指導教室の最初の時間に本児は、「去年、〇〇君がぼくの給食を取って食べてしまい嫌だった。今年は学級が違うけど、いつ教室に入ってきて食べられるかが心配です」と話し、大きな悩みであったことがわかった。

本校では、2年生の9月下旬に1週間の職場体験学習を実施している。本児はなかなか職場が決まらず、最終的に学級担任の勧めで、T市立図書館での体験学習が決まった。

2) 支援

事前職場訪問に向けての指導を行った。初めて経験する行事であるために最初に、昨年度の文集を見せ、大まかな活動内容を知らせた。次に、ワークシートを使って、事前職場訪問に向けて、利用交通機関、降りる駅、駅からの行き方、必要な電車賃等を確認した。

事前訪問の内容確認の指導を行った。ワークシートを使って、仕事内容の確認と事前訪問の感想をまとめさせた。仕事内容は、本の整理整頓、補修、ラベルの張替え、返却された本を元の書架で戻す(配架)、カウンターの仕事、いる雑誌といない雑誌の分別であ

る。本児は、『事前打ち合わせを終えて、ちゃんと職場体験ができるか心配です』と感想を書いた。初めての行事に対して不安な気持ちを抱いていることが分かった。『返却された本を元の場所に戻すことができるか心配です』とも書いた。そこで学校の図書室を利用し、返却された本を元の場所へ戻す作業（配架）の練習を行うようにした。不安解消のための支援を次のように行った。授業前に3冊ほど、本を持ち出しておき、授業開始とともに、今日の活動内容『返却された本を元の場所へ戻す作業（配架）の練習』を伝え、3冊の本を渡した。渡された本を手にした本児は、最初、似たような本を探し回ったが、結局どこに返してよいか分からなかった。そこで、本に貼ってあるラベルにいろいろな情報が記してあることを伝え、通級担当者が手本を見せた。2冊目は本児に付き添い、ラベルを見ながら、書棚の確認と戻す場所の確認をした。その結果、ラベルの見方を理解し、3冊目は一人で確実に元の場所に本を戻すことができた。このことを褒めて本児に自信をつけさせ、不安を解消するように努めた。

職場体験学習が始まってからは、通級担当者の空き時間を利用して、本児の職場を訪問し、体験の様子を見学した。男子3人、女子2人の5人で体験実習を行っていた。本児は、男子3人で10月に行われる図書館祭りの準備で、雑誌の分類と仕分けをしていた。在籍学級では何となく居場所がなく、不安そうな顔つきの本児が自信をもって活動していた。

体験学習後、直ちにワークシートを使って、体験学習の5日間の振り返りを行った。初めは、不安がいっぱいであったが、『心配していた本の配架は無事にできた』と感想をもらした。その後、お礼の手紙、まとめの文集作成等を指導した。文字や文章書きを苦手としている本児は、学級の他の生徒と同じペースで進めることは難しい。そのために通級指導教室の指導時間を使ってお礼の手紙、文集書きを支援した。

3) 連携

本児が職場体験学習で不安に感じた配架の作業を通級の指導で事前に練習したことにより、本児は自信をもって職場体験学習に取り組めた。また、文書指導によりお礼の手紙や文集が上手に書け、褒めてもらえたことが自信になり、その成果が普段の生活ノートや放課での様子に現れ始めた。学級担任から、「最近、本児の文章が読みやすくなってきた」という話を聞いた。通級担当者も学級を訪れると本児が友達とにこやかにじゃれあっている様子を何度も目にした。(水野清彦)

(13) 自閉性障害／学習障害が疑われる中学校3年生 女兒への修学旅行への支援

1) 背景

本児に医学的な診断は下ってはいない。普段は、物静かで口数が少ない、仲の良い友だちは数名おり、大

きなトラブルはない。カタカナに対する苦手意識が強く、英語や世界史の分野の学習がなかなか進まない、自分で一度思ったことや決めたことをその通りに進めようとする、それがうまくいかないときにふさぎ込んで固まってしまうことがある、自尊心が高く、自分の能力以上のことができるつもりでいる、失敗することを過度に心配する。こうした行動から通級担当者は自閉性障害／学習障害を疑っている。

修学旅行でトラブルをおこすと推測した行動は、1) 修学旅行中の分散学習などで急な予定変更などがあると対応できない可能性がある、2) 気を使いすぎて腹痛などの体調不良に見舞われる、等である。

2) 支援

通級指導の時間に以下の指導を行った。修学旅行中の分散学習での様々なトラブル場面を想定し、それに対するシミュレーションを行った。分散学習は、旅行中に訪問したい場所が子ども同士で班を組んで行動を共にするものであり、今回は1班が5人から9人で構成された。指導の具体例は以下のとおりである。「電車に乗り遅れた」場合には、あわてずに次の電車を待てばいい。集合時刻に遅れたとしても、事情を話せば先生に叱られることはない。「班の誰かが迷子になった」場合には全員で近くを探してみ、それでも見つけられなければ、先生の緊急電話に電話して指示を受ければ良い。「自分が迷子になった」場合には、勇気を出して近くにいるやさしそうな人に電話を貸してほしい旨を伝え、先生の緊急電話に電話してもらう。「班のメンバーがもめた」場合には、とりあえず、静観し、誰かが止めるようなら一緒に止める。「ディズニーランドで何に乗ろうか」とか「お台場でどんなお土産を買おうか」など、できるだけ楽しいことだけを考えるように指導した。また、もしも腹痛などの症状が出た場合は、絶対に我慢せずに、すぐに学級担任に言うように指導した。

3) 連携

通級担当者は、学級担任には本児が戸惑いそうな場面を想定してシミュレーションを行う旨を伝えてから指導を行った。学級担任には、本児に「通級指導教室で教えてもらったことをあわてずにやれば良い」という内容の言葉がけを依頼した。また、困ったことが起きたら、すぐに学級担任に言うように伝えてもらい、本児を安心させた。

分散学習の班長に、本児の様子に気を配ってもらうように依頼し、何か異変を感じたらすぐに学級担任に言うように伝えた。

本児の保護者には、通級指導教室で指導した内容を伝え、家庭では本児が修学旅行に「何も心配することはない」という内容の言葉がけを依頼した。(牧野忠和)

Ⅲ. 考察

(1) 支援の必要性

通級指導教室に通う子どもは、社会見学だけでなく、野外活動や修学旅行など、泊をとまう行事では、普段にもましてさらに多くのトラブルが予想される。このような行事の前には、学級担任だけでなく学年の他の先生や養護教諭等とも連絡をし、話し合う時間を設けて、通級指導教室に通う子どもが行事で困らないようにする必要がある。場合によっては、家庭の協力も必要となる。こうした取り組みを他の先生や保護者に理解してもらうために時間を確保する必要があるが、このような事前の話し合いをしておけば、トラブルが起きた場合に、適切な対処ができる。

校外学習の支援のみならず、学校行事の支援も必要である。運動会や学習発表会は学年や学校全体で練習する期間が長い。自閉症スペクトラム児には学級や全体のペースに合わせる事が苦手であることが多い。長い活動期間の中で、誤解される場面もある。音が苦手で動けない、動きをみんなと合わせる事がむずかしい、動きがぎこちないなどは障害特性からくるものだが周囲からは理解がされにくい。体の使い方がぎこちない、リズム感がとりにくいことから、長縄跳びなどの大会で跳ぶことができず、辛い思いをしている子どももいる。通常の学級に在籍している障害がある子どもは学級の子と同じことができることが期待される。そのことから大きなストレスを抱えている。

今回の指導により、行事が終わった後の子どもたちの感想は、「楽しかった。行ってよかった。」と答える場合がほとんどであった。行事を行う前の気持ちを前向きにするためにも支援が必要である。

(2) 予期不安を軽減する支援

発達障害児は、一般的に、成功体験が乏しかったり、親や教師からの叱責が他児よりも多くみられ、学習面、行動面、対人関係において様々な困難を強いられているとされる。例えば、学習障害児は、学習面の不全感から学級における活動への参加意欲の低下が見られ、自閉症の子どもは、対人関係の希薄さや疎通性の悪さ、固執性による切り替えの悪さから活動場面を避けることがある。また、注意欠陥多動性の子どもは、不注意や多動・衝動性から周囲との協調性を欠く行動につながることもある。

発達障害児の多くは通常の学級に在籍しているが、一見して分かりにくい障害であるために、適切な支援を受ける機会は少ない。不適切な対応がくり返されると、精神的ストレスや不安感の高まり、自信や意欲の喪失、自己評価や自尊心の低下などから、さらなる適応困難を招いてしまう。また、学力不振だけでなく、不登校やひきこもり、反抗的な態度や反社会的行動等の症状として現れてくることもある。これは、い

わゆる「二次障害」である。個々の発達障害の生来的な特性そのものが示す著しい困難や問題を「一次障害」と呼ぶが、「二次障害」は出生直後から始まる養育環境やその外部の環境と子どもとの相互作用から生じる新たな困難や問題のことをさす。発達障害の生来的障害特性が一次障害、その獲得性の問題が二次障害であり、発達障害児の学校生活における不適応の問題は、本来の障害特性である一次障害によるものだけでなく、適切な対応がなされないことなどによる二次障害によるものも多いと考えられる。

発達障害児は、様々な場面で失敗経験を積み重ねることで、学校や日常における課題に対する自己効力感の低下や、他者から低い評価を下されることに起因する自己受容の難しさなどが、自尊心の低さに繋がっている。高機能広汎性発達障害児は定型発達児と異なり、自尊心と抑うつに相関が見られず、高機能広汎性発達障害児は、全ての自己評価領域が自尊心に影響を与えていた定型発達児と異なり、学業、対人関係、行動・自己表現等複数の自己評価領域が自尊心に影響を与えていなかったが、高機能広汎性発達障害児は、個人が重視する自己評価得点が自尊心に強く影響していることが示され、高機能広汎性発達障害児では自分にとって重要な領域における自己評価が自尊心を左右するという事とも言われている。ADHD児の落ち着きがない、集団行動がとれない、トラブルが多い、という行動が教師にとって「気になる子」であり、中には、「問題児」ととらえられて、特別な配慮も手立てもなく、叱られてばかりで自分に自信が持てない子どもがいるとされる。ADHD傾向の高い児童はそうでない児童に比べ、自尊心が低く、それは、「学業」、「家族」、「友だち」の自己評価の低さによるものであり、ADHD児は、友人を求める気持ちはあっても適切に接する方法が分からない、また、相手の身になって考えられないことで、反感を買ったり、トラブルを生じさせたりすることもあり、これらの集団場面での不適応や友人関係の不成立は、孤独感、自信喪失、意欲喪失など心理面へのダメージともなる。ADHD傾向の高い子どもは、健常児と比べると自尊心の得点が全般的に有意に低く、学業の自己評価も低く、家族と友だち関係においても得点が低い。また、通常の学級における広汎性発達障害の自尊心は一般群と比較すると低く、一方で教師の評価により広汎性発達障害の疑いがあるとする群では、人との関係と自己主張・自己決定の2項目において、一般群より有意に低い。

こうした傾向から言えることは、二次障害を軽減する、言わば、予防教育的な支援を行う必要があることである。予期不安をなくし、成功感を持たせ、自信や意欲を助長し、満足感を得ながら生活する習慣を形成していくことが発達障害児の支援に求められる。

今回の試みは、限定的な活動であるが、通常の学級担任と通級担当者が連携しながら行ったものである。こうしたことはすでに各校でなされていることであるが、一時的・個別的ではなく、持続的・一般的に支援を展開していくことがインクルーシブ教育システムでは求められる。

(3) 発達障害児の指導の場

発達障害の子どもの支援の場を歴史的に見ると、センターからクリニックへ、クリニックから学級へという流れがある。子どもの学びの場は、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室、通常の学級がある。インクルーシブ教育システムを構築していくでは、通級指導教室の役割がとても大きくなる。通級指導教室制度は、学籍を通常の学級に置きたいという保護者の願いに応じてはいるが、依然として通級指導教室の指導の質をどのように保障していくのか、通常の学級との連携の在り方は、検討の余地が残っている。

通級指導教室は、今後、校内のインクルーシブ教育の中心的役割を果たしていくことが期待され、特に保護者には、学級担任への橋渡しの役割が求められる。通級指導教室が誕生して以来、通常の学級等との連携が重要であると言われ続けてきたが、今、これをどのように解決していくのか、という具体的なアクションが問われている。現在、通級指導の対象の子どもの個別の教育支援計画は、学級担任が責任を持って作るようになってきている。通級担当者は、学級担任が個別の教育支援計画を作成する過程において協力し、これに基づいて個別の指導計画を立て、実践していくことが今まで以上に求められる。

(4) 自立活動の指導としての校外学習への支援

通級担当者が教科の補充指導を実施する際の課題として小学校では、学級担任との連携（情報交換）、高学年では、学力差が生じるので、指導時間が足りない、自立活動の内容と関わらせて学習をすすめる、在籍学級の進度に合わせるなどがある。中学校では、所属学級、所属学年との連携（進度、学習内容など）を教科学級担任、学級担任とはかること、教科の指導を通して、自立活動をはかるための教材研究、教師の研修、等がある。

今回の実践は、インクルーシブ教育システムの構築に向けて通常の学級と通級指導教室の支援の連携を自立活動の視点から行った。ここでの報告は、多くは、通級担当者が日頃の行動を見て、校外学習で本人が失敗しないようにという点から事前の学習を通級指導教室で行ったものであるが、これだけが通級指導教室の本来の使命ではない。

通級担当者は、対象児の指導時間数が少ないことによる指導の限界を感じているようだが、学級担任の中

には、その子が1時間でも通級指導教室に行ってもらえれば、自分の教室が落ち着き、授業が支障なくできると心の中で思っている方もいるようである。このような考え方を払拭しない限り、インクルーシブ教育システムは構築できない。学びの均等化をめざすこととは、例えば35人学級においてAさんが通級指導教室に行って34人になった場合、その34人の学びと35人の学びが等質にしていくことである。「多動性障害のお子さんが通級指導教室に行っている間は、ホッとして授業ができますよ」という学級担任の考え方はインクルーシブ教育システムでは望ましくないと言える。

今回の事例では、通常の学級担任が通級担当者と積極的に連携して支援していこうとしている。これが本来の通級指導教室と通常の学級との対等な関係である。

(5) 個別の教育支援計画に基づく校外学習の支援へ

今回の活動を持続可能なものにしていくには、年度の当初に、学級担任は学級通信等を通級担当者に配布するなどの情報の還流を行い、通級担当者が可能な限り校外学習に同行できる状況にするとか、あるいは、同行ができない場合には事前指導ができるように突発的な、場当たりの指導としないことである。学級担任から事前に行事などの予定を確認し、必要に応じて通級指導教室で事前指導を行っていくことが大切である。事前に分かっておれば、指導内容を計画的に組んでより効果的な指導ができると思われる。

今回のように事前に指導をするにあたり、個別の教育支援計画や指導計画を再確認し、通級担当者と学級担任と相談しながら、計画の見直しを行うことができ、子どもの支援の協議が促進されるという副次的な効果も見られた。通級担当者と学級担任の連携が強化され、どのような支援をしていくかを両者が改めて話し合うことで、対象児童の現状や問題点がより明確になり、支援の方向性や内容が共有でき、一貫した支援ができると言える。

(5) 連携の強化

今回の事例を通して以下のことが指摘できる。

- 1) 対象児に対する指導をどのようなものにするかを学級担任と話し合うことにより、共通理解を図ることができたため、一貫した指導をすることができた。
- 2) 対象児に対する支援の方法や対処法を共通理解して、一貫した指導をすることにより、対象児が安心して学校生活を過ごすことができる。
- 3) 通級担当者と学級担任との連携で学級担任の負担が軽減できる。学級担任は対象児以外の子どもたちに目を向けることができるため、全体として指導が首尾よく展開できる。今後は、養護教諭との連携も必要になってくる場合が増えるであろう。

IV. おわりに

校外学習で学ぶ内容は、発達障害児にとっては初めての体験であることが多い。経験したことのない初めての場所、初めての行動は、発達障害児は、見通しがつかず、緊張の場となる。予め通級指導教室で少しでも見通しを持たせ、苦手を取り除いて意欲づくりを援助していくことが校外学習に対する通級指導教室ができる具体的支援の一つである。これも普段からの通常の学級との連携があってこそ可能なことである。日常的に子どもが困っている状況を学級担任と綿密に連絡し、相談したり、必要とされる指導を連携し、継続して行うことが求められる。

これからの通級指導教室の役割は、通常の学級と協働していくことが求められ、教師の意識改革が必要となる。そのためには、時には通級担当者が通常の学級を参観し、学級担任が通級指導教室の指導教室の授業を参観し、子どもの学びの状況を相互理解する必要がある。

通級指導教室の指導は、通常の学級での指導を水増しして行うものではない。通級指導教室で指導を受ける子どもの学籍は通常の学級にあり、特別支援学級とは根本的に異なる。通常の学級では30人～40人の集団指導が難しく、通級指導教室は1対1だから、楽でいいということでもない。通級指導教室で学んだことが通常の学級で活かされているかだけを考えるのではなく、学級担任も頑張り、通級担当者も頑張り、その子のためにともに支援するという双方性の関係が必要になってくる。障害者差別解消法の施行に伴い、インクルーシブ教育システムの時代になるが、学級担任と通級担当者の両者が共通の目標を立てて、通常の学級で何をすべきかと考えながら通級指導教室の位置づけを考えるという時代に変わりつつある。

10数年前に特別支援教育の制度を検討する中で「特別支援教室構想」が示された。特別支援教室構想は、

特別支援学級や通級指導教室をうまく整理、統合し、各学校に複数の特別支援教室をつくり、支援が必要な7%～10%の子どもにサービスを提供していくというものであった。現在は、この議論が、一時中断しているが、インクルーシブ教育システムを進めていく中でこの議論が再燃されると思われる。特別支援教室構想が浮上すればするほど、学級担任と通級担当者が、共通に理解して一人の子どもの支援を考えていくことが求められる。通常の学級で学級担任が困っている子どもを通級担当者に「1週間に1、2時間お願いしますね」という時代ではなくなった。個々人の学びをきちんと考えた上で通級指導の措置を考えいくことが求められる。

今回の実践をととして今後の通級担当者の役割を示すと以下になる。

- 1) 通級指導教室が校内のインクルーシブ教育システムのセンター的機能を果たせるように職員間の協働体制を促進していく。
- 2) 通級担当者に時間的なゆとりを確保し、校内の授業を参観したり、休み時間に子どもの様子を観察し、職員間における子どもの学びの情報共有に貢献していく。
- 3) 校内研修において個々の子どもに応じた通級指導教室と通常の学級の支援の在り方を協議する際に、必要な資料を提供し、議論を推進していく。
- 4) 保護者、学級担任、通級通級担当者の三者が話し合う機会を積極的に設定していく。
- 5) 通級担当者は、個別の教育計画や個別の指導計画の策定や評価のスキルを高め、校内の教職員に助言していく。(都築繁幸)

文献

- 1) 都築繁幸編著(2015) 発達障害者の支援を考える 愛知教育大学障害児教育講座