

発達障害を対象とした小学校通級指導教室の教育課程の編成

都 築 繁 幸 (東京通信大学人間福祉学部)¹⁾
長 田 洋 一 (盛岡大学文学部)

要約 愛知県内の小学校に設置されている発達障害を対象とした通級指導教室の担当教員に教育課程の編成に関する自由記述の調査を行い、テキストマイニングの手法を用いて分析した。自立活動を重視する意見の中には、「児童に個別に対応する機会や時間が限られている中で少しでも発達障害児の困り感に寄り添い、自主的に物事に取り組むようになれば学習意欲も高まる」、「どちらとも言えない」とする意見の中には、「個々の障害の程度とその時の学習や生活状況によるので一概に言えない」、「自立活動が必要であるが、学級での学習についていけない子については自尊心を傷つけないよう、ある程度の学習の補充は不可欠ではないか」、などがあった。通級指導教室の設置に関連して、東京都の特別支援教室の動向が論じられた。

キーワード：発達障害、通級指導教室、自立活動、教科の補充、テキストマイニング

I. はじめに

小・中学校の通級指導教室は、学校教育法施行規則第140条の規定に基づき、同項の規定による特別の教育課程についての定めにより1993年4月1日から施行されている。指導に当たっては、1993年文部省告示第7号において特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」の内容を取り入れるなど個々の児童の障害の状態等に応じて具体的な目標や内容を定め、学習活動を行うとしている。

2006年度から「注意欠如多動症（以下、ADHD）」及び「学習障害（以下、LD）」が新たに通級指導の対象とされ、2005年度以前は主に「情緒障害」の通級指導教室で対応してきた自閉症も2006年度から対象として明示された。通級指導教室の対象の拡大にとともに、これまで言語障害通級指導教室においてLD等の発達障害児への指導が行われてきたが、発達障害児が公的に通級指導教室の対象となったことにより通級担当教員に新たな課題がうまれた。笹森・廣瀬(2008)は通級指導教室の担当教員の専門性に関する課題として教育課程作成上の悩みや通級運営上の課題、対象とする児童の多様化やその対処法に関する課題があるとしている。笹森(2010)は、通級の教育形態は担当教員の専門性や教育課程の編成、教室の運営等にさまざまな難しさがあり、担当教員の試行錯誤により進められている現状にあると述べている。

その後、通級指導教室の設置が進み、通級指導教室において支援を受けている子どもの数は、制度化された2006年度とその10年後の2016年度を比較すると約5倍に増加している。その増加分は、言語障害児で

はなく発達障害児である。

LD等が通級指導教室の対象になった当時、発達障害を対象とした通級指導教室（以下、発達障害通級指導教室）の教育課程に関連する研究は、LD等の通級指導教室における実践・取組みを報告した事例研究、国立特別支援教育総合研究所が実施している全国調査等がみられる。奈良県のLD通級指導教室の役割を検討した研究はみられるが（芳倉・玉村, 2011）、大塚・石田(2013)は一定の規模と行政的なまとまりをもつ都道府県を基盤にした調査は見あたらないとし、静岡県を対象に検討している。その後の研究動向をレビューすると全県にわたる調査研究はあまり見られず、都道府県や市の教育委員会や教育センター等が、教室の運営等に関する手引きを発行し、担当教員の質の向上をはかることに力点を置いていることが明らかとなった。

現在、インクルーシブ教育システムの構築のために特別支援教育が推進されており、通級指導教室の役割は重要な位置を占めている。しかしながら、通級担当教員は、校内事情で異動が頻繁に行われることが多いため、専門性の向上に関する諸課題を明らかにしていくことが課題となっている。

本研究では、愛知県内の小学校に設置されている発達障害通級指導教室の教育課程の編成に関連する調査を行い、専門性の向上に関する基礎的資料を得ることを目的とする。具体的には、通級指導教室の児童生徒等の実態に関する資料収集を主目的とするのではなく、通級指導教室担当教員に普段の教育実践の「自立活動」において何を目標にどのような内容で授業を行っているのか、自立活動のやりにくさと困難さ、発達障害児に対する通級による指導では「自立活動」と「教科の補充」のどちらが重要であると考えているか、などの意見を評定法ではなく、自由記述で意見を求め、テキストマイニングの手法を用いて分析すること

¹⁾ 愛知教育大学名誉教授

にした。今回、「教育課程の編成」という用語を用いているのは、教育課程の編成主体は学校であり、編成作業は校長が責任者となって全教職員の協力の下に行われるものだからである。通級指導教室の運営は、通級指導教室の担当教員の一存で決定されるものではなく、学校の総合的な判断で進められるものであると捉えている。

II. 方法

1. 対象

愛知県内（名古屋市を含む）の小学校に勤務する通級指導教室の担当教員 126 名とした。その結果、96 名から回答を得た。有効回答率は 76%であった。

2. 手続き

2019 年 1 月から 2 月に調査対象となる担当教員に質問紙による調査を行った。

3. 質問内容

質問紙は、担当教員の属性を尋ねる項目と自立活動に関する意見を求める項目からなる。後者は、自由記述で意見を求めた。具体的には、1) 自立活動において何を目標として、どのような内容の授業を行っているのか（質問 1）、2) 自立活動の授業を行う中でやりにくさと困難さを感じたのはどのようなものか（質問 2）、3) 発達障害児に対する通級による指導では「自立活動」と「教科の補充」のどちらが重要であると思うか（質問 3）、である。

4. 結果の処理及びデータの分析方法

ここでは、質問 1 を分析 1、質問 2 を分析 2、質問 3 の「自立活動だと思う」を分析 3、「教科の補充だと思う」を分析 4、「どちらとも言えない」を分析 5 とする。

自由記述は、テキストマイニングの手法を用い、主に共起ネットワークを検討する。まず、自由記述で記載されている内容をすべてデータとして入力した。次にテキスト分析ソフト KH Coder (ver.200f) により計量的に分析を行い、共起関係は Jaccard 係数の値により判断した。分析単位は文章とした。分析対象となる文章を単語の単位に区切り、単語頻度分析で出現回数を分析した。その結果、分析 1 では 445 文、分析 2 では 299 文、分析 3 では 133、分析 4 では 30、分析 5 では 91 文が確認され、この中から出現頻度を限定して語を特定し、それらの語を使用して、語の共起関係を把握するために共起ネットワーク分析を行った。描画する共起関係は、上位 60 語、係数は 0.2 以上とした。

III. 結果

ここでは、抽出語の中から頻度の高い順に上位項目のみを示し、文章中に出現する語と語が共に出現する共起関係をサブグラフとして図示し、これらに含まれる自由記述の文から特徴を見出すこととした。図中の円の大きさは、頻度を示し、大きいほど高頻度であり、語の関係は、点線よりも実線の方が強いことを示す。

1. 分析 1：自立活動で何を目標として、どのような内容の指導を行っているか。

表 1 に高頻度順に上位 10 語を示す。「SST（ソーシャルスキルトレーニング）」、「ゲーム」、「トレーニング」が高頻度であり、上位 10 語は、指導の際の教材と特定の指導法に関する語である。

表 1 KH Coder による最頻出語と回数（目標と指導内容）

| 順位 | 抽出語 | 回数 | 順位 | 抽出語 | 回数 |
|----|--------|----|----|------------|----|
| 1 | SST | 56 | 6 | ワーク | 20 |
| 2 | ゲーム | 44 | 7 | 学習 | 19 |
| 3 | トレーニング | 31 | 10 | ビジョントレーニング | 18 |
| 4 | 高める | 22 | 10 | シート | 18 |
| 5 | ボード | 21 | 10 | プリント | 18 |

図 1 に出現頻度が 5 回以上の語の共起ネットワークの結果を示す。11 のサブグラフが検出された。「SST-ゲーム-ボード-シート-ワーク」では、「ADHD、ASD（自閉症スペクトラム障害）は学級でトラブルになることが多いためにソーシャルスキル、コミュニケーションスキルの習得、人間関係形成力の向上を目指してコミトレ（NHKのDVD）、SST 絵カード、SST ワークシート、SST ボードゲームを状況と発達段階に合わせて行っている」、「ASD の友だち関係を良好にするため、SST ボードゲーム、SST ワークシートを行っている」、「ADHD の人間関係を良好にするために SST プリントを使用している」等である。「高める」では、「認知機能を強化するためにコグトレを行っている」がある。その他のサブグラフでは、「体幹を鍛え、姿勢をよくするために体幹トレーニング（バランス、回転、歩行など）を行っている」、「負けることが苦手な子に負けても感情をコントロールできるように対戦ゲームやビンゴを行っている」、「お話タイムを設け、子どもに話させ、様子を知る」、「漢字や特殊音節の読み書きを指導する」、「お楽しみゲーム（的当て、ジェンガ、ピンポン、オセロ、トランプ等）を一緒に行い、楽しかったという気持ちを持って学級に戻ることができるようにしている」、「学校行事や好きなこと、教科の学習など、その

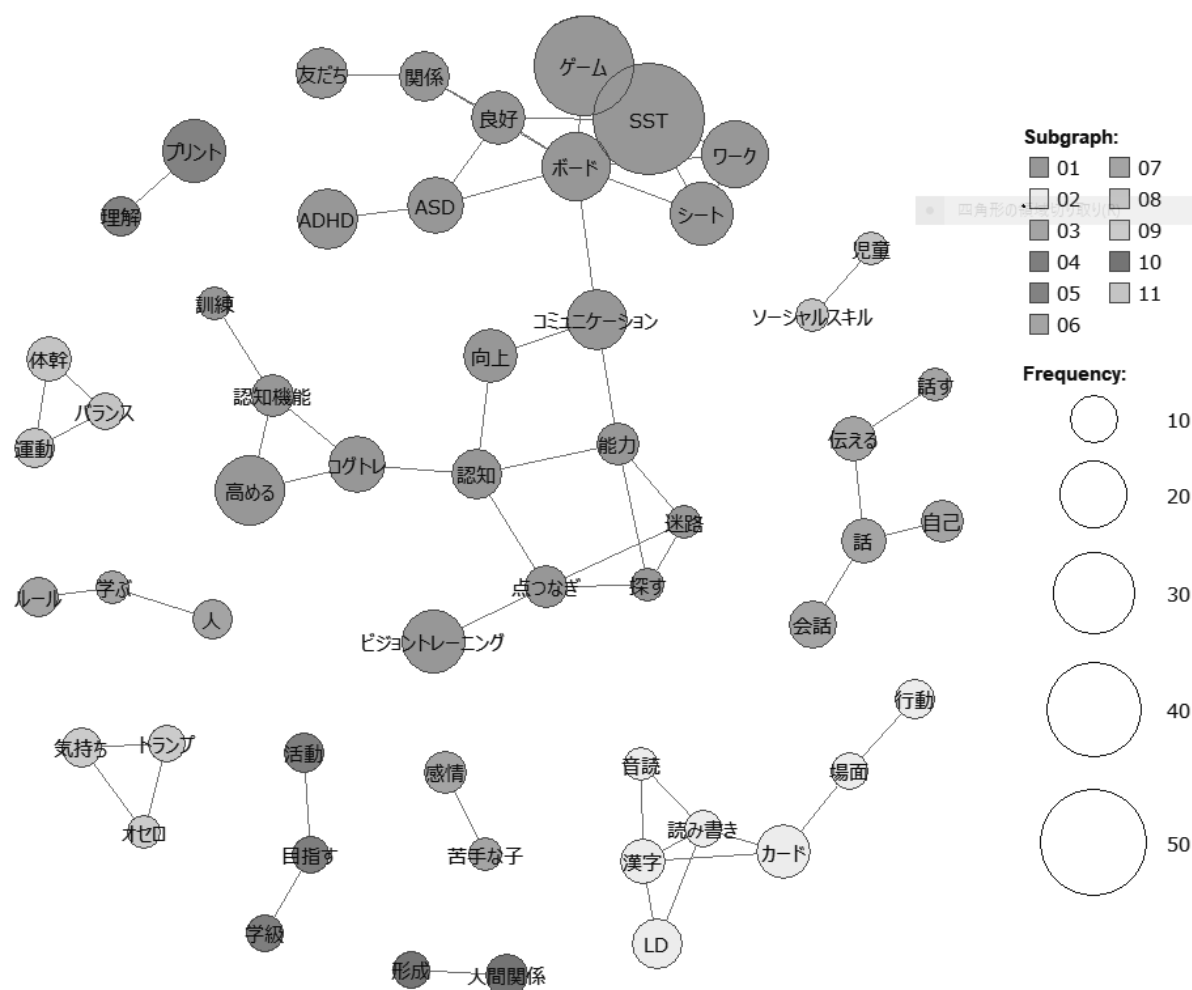


図1 KH Coderによる共起ネットワーク（自立活動の目標・指導内容）

ときその子に合った話題で話をしたり，ゲームをしたりして気持ちを変えたり，会話が長く続いたりできるようにしている」がある。

2. 分析2：自立活動の授業をした中で感じたやりにくさと困難さ

表2に高頻度の語を示す。「指導，時間，難しい」が上位にきており，「週に1時間では指導が難しい」と感じていることを推測させる。

表2 KH Coderによる最頻出語と回数（やりにくさと困難さ）

| 順位 | 抽出語 | 回数 | 順位 | 抽出語 | 回数 |
|----|------|----|----|-----|----|
| 1 | 指導 | 31 | 7 | 通級 | 13 |
| 3 | 時間 | 24 | 8 | 担任 | 12 |
| 3 | 難しい | 24 | 10 | 学級 | 11 |
| 5 | SST | 19 | 10 | 児童 | 11 |
| 5 | 自立活動 | 19 | 10 | 内容 | 11 |
| 6 | 必要 | 14 | | | |

図2に出現頻度が5回以上の語の共起ネットワークの結果を示す。6つのサブグラフが得られた。「指導－時間－自立活動」では，「自立活動は継続的な指導が必要だが，週1時間では無理である」，「自立活動は特別支援教育特有の時間なので担任らに周知することが難しい」，「1週間に1回の授業で，しかも時々，行事等でなくなる」，「何に効果があったのかわかりづらい」等である。「難しい－SST」では，「SSTで正しい行動について考えることができてでも般化が難しい」，「SSTをやっても実際の場面に結果や成果となって表れることが難しい」，「SSTは落ち着いている時は正しい判断ができるが，実際の場面では正しい行動が取れない」，「生活につながるように実際の場面を担任から聞いてSSTを行っているが，振り返ることが難しい子が多く，SSTの難しさを感じている」などである。「学級－保護者－理解」では，「自立活動で指導したことが学級集団の中で生かされ，実践していくためには担任や保護者との共通理解が大切である」，「自立活動だけの授業では担任や保護者の理解が得られない」である。「必要－児童－内容」では，「指導に必要な教材が揃っていない」，「SSTの内容でそ

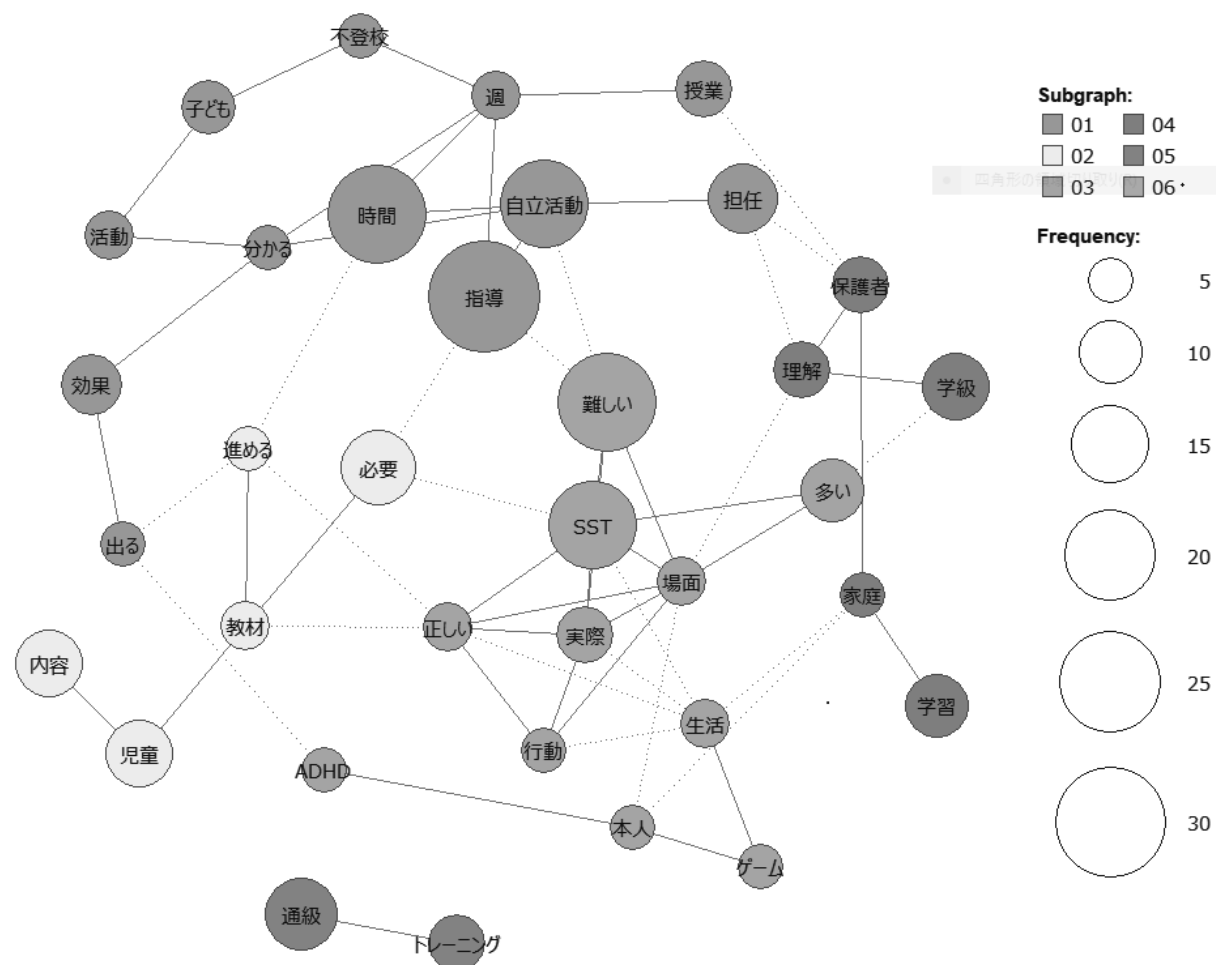


図2 KH Coderによる共起ネットワーク（自立活動のやりにくさと困難さ）

の子が必要としていることがタイムリーにやれないことがある」などである。「通級－トレーニング」では、「通級のトレーニングは楽しく行うが、学級の宿題などの問題の方がやる気があり、喜んでやる」などである。

3. 分析3：「自立活動」と「教科の補充」では「自立活動」が重要である

表3に高頻度の語を示す。質問文の中に含まれる語が多くみられるが、「学習」、「大切」、「持つ」などがある。

表3 KH Coderによる最頻出語と回数（自立活動が重要）

| 順位 | 抽出語 | 回数 | 順位 | 抽出語 | 回数 |
|----|-------|----|----|-----|----|
| 1 | 自立活動 | 18 | 6 | 通級 | 10 |
| 4 | 学習 | 11 | 7 | 大切 | 9 |
| 4 | 教科 | 11 | 10 | 児童 | 7 |
| 4 | 教科の補充 | 11 | 10 | 持つ | 7 |
| 6 | 指導 | 10 | 10 | 時間 | 7 |

図3に出現頻度が5回以上の語の共起ネットワークの結果を示す。4つのサブグラフが得られた。「自立活動－教科の補充－通級」では、「教科の補充は担任が行えるが、自立活動は通級でしかできない」、「教科の補充は、学級でも家庭でもできるが、専門的な自立活動は通級でしかできない」などである。「持つ－学級－児童－生活」では、「教科の補充によって自信を持つことも大切だが、時間は限られているので二次的な扱いにならざるを得ない」、「学習－身」では、「学習をやらせても、自分の意思で取り組まなければ身につかない」、「教科の学習は、その下支えとなる自立活動が十分できていないと身についていけないし、身につけてもすぐ忘れてしまう」などである。「行動－大切」では、「いろいろな会話や訓練の中で自分に自信を持って行動していけるようになることが重要である」、「社会生活において円滑に過ごすためにどのように判断して行動していくかが大切である」などある。

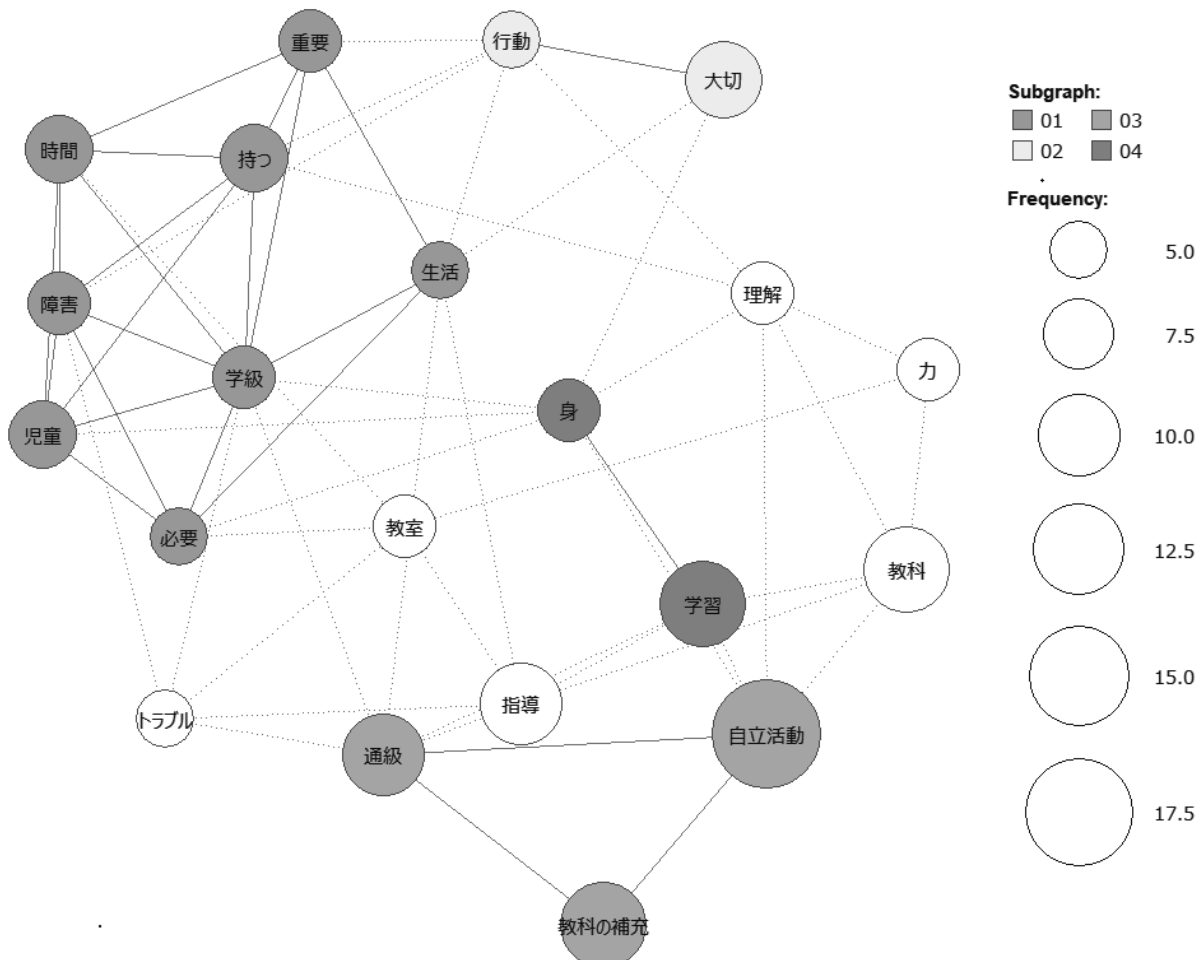


図3 KH Coderによる共起ネットワーク（自立活動が重要）

4. 分析4：「自立活動」と「教科の補充」では「教科の補充」重要である

表4に高頻度の語を示す。分析4は、対象の文が30文であり、それに含まれる語も他の分析結果よりも少ない。「漢字」、「困り感」などが特徴としてあげられる。

表4 KH Coderによる最頻出語と回数(教科の補充が重要)

| 順位 | 抽出語 | 回数 | 順位 | 抽出語 | 回数 |
|----|-------|----|----|------|----|
| 1 | 学習 | 9 | 15 | 児童 | 3 |
| 2 | 教科 | 5 | 15 | 自立活動 | 3 |
| 4 | 学級 | 4 | 15 | 授業 | 3 |
| 4 | 漢字 | 4 | 15 | 通級 | 3 |
| 15 | 教科の補充 | 3 | 15 | 必要 | 3 |
| 15 | 考える | 3 | 15 | 勉強 | 3 |
| 15 | 困り感 | 3 | 15 | 保護者 | 3 |
| 15 | 指導 | 3 | | | |

他の分析と比べて語の数が少ないため出現頻度が2以上の語のみを使用して共起分析ネットワークを行

った結果を示す。4つのサブグラフを得た。「学習－教科」では、「教科指導（漢字等の取り上げ指導―筆順、部首別、画数当てなどの全体を考えて学習する）でもその子の分かり方の特徴を捉えることによって教科の力がつき、学習が楽しくなる」、「通級は教科補充ではないと言われるが、学習において自信が持てると様々な面がプラスに働く」などである。「困り感－保護者－自立活動」では、「児童と保護者の困り感は、学習内容についていけずに分からないところにある」、「週1, 2回の通級をうまく使い、友達関係づくりなどのSSTの内容や一人ひとりにあった自立活動を進めつつ、児童や保護者の学習への困り感へも対応するなど、バランスが必要である」などである。「漢字－支援－覚える－勉強－負担」では、「漢字の覚え方や計算の仕方を自分なりのやり方でできるように教える」、などである。「学級－授業」では、「学級に戻った時、空白の時間ができると授業が分からなくなるので教科の指導は必要」などである。

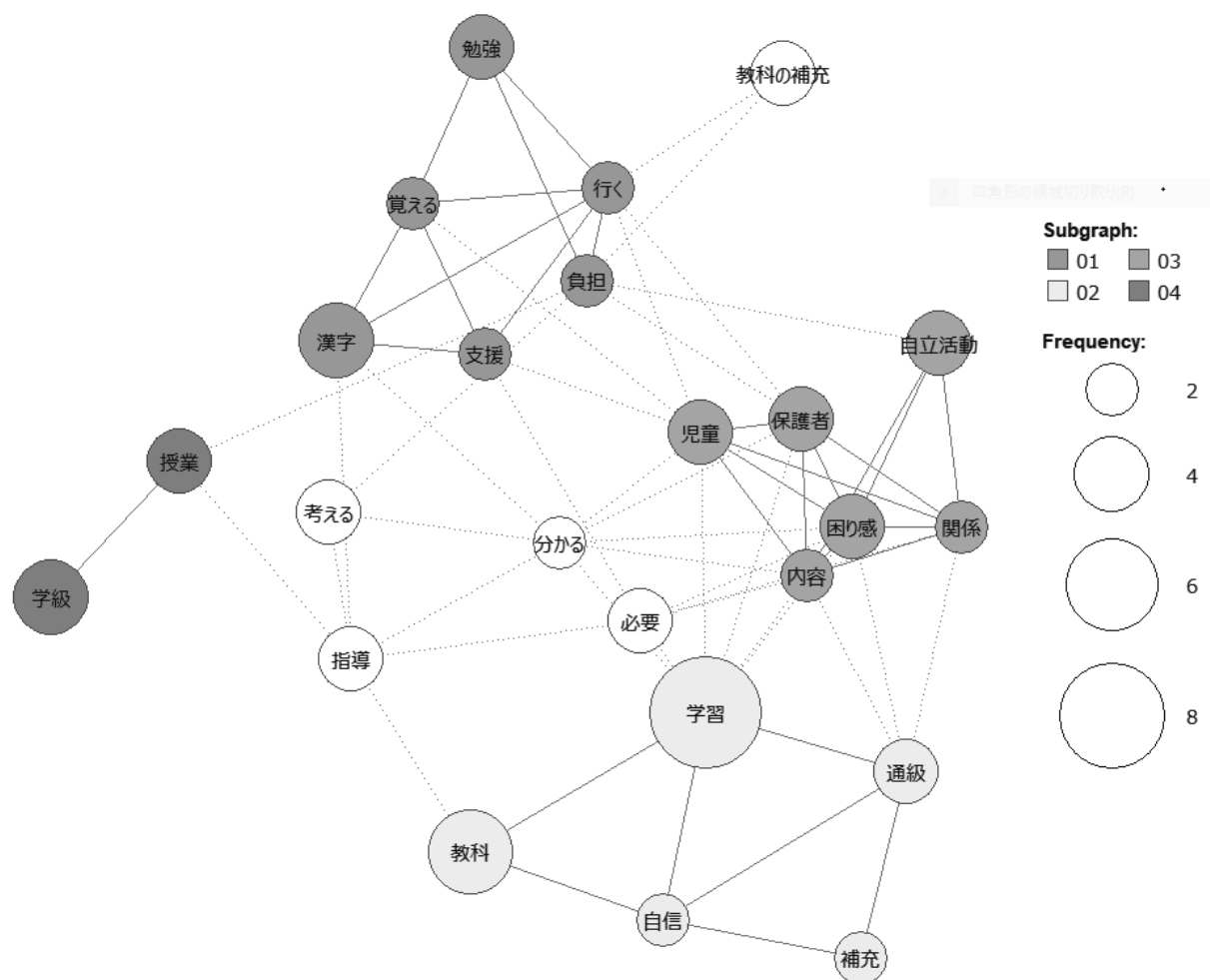


図4 KH Coderによる共起ネットワーク（教科の補充が重要）

5. 分析5：「自立活動」と「教科の補充」ではどちらが重要であるとは言えない

表5に高頻度の語を示す。「必要」、「支援」、「多い」などの根拠理由を述べる語が高順位である。

表5 KH Coderによる最頻出語と回数（どちらとも言えない）

| 順位 | 抽出語 | 回数 | 順位 | 抽出語 | 回数 |
|----|-------|----|----|-----|----|
| 1 | 自立活動 | 17 | 6 | 多い | 8 |
| 2 | 必要 | 13 | 8 | 教科 | 7 |
| 4 | 学習 | 12 | 8 | 補充 | 7 |
| 4 | 教科の補充 | 12 | 10 | 学級 | 6 |
| 6 | 支援 | 8 | 10 | 大切 | 6 |

図5に出現頻度が5回以上の語のみを使用して共起ネットワーク分析を行った結果を示す。4つのサブグラフを得た。「自立活動－教科の補充」では、「自立活動だけでもいいし、自立活動を踏まえた教科の補充でもよい」、「軽度なら教科の補充、重度なら自立活動」、「自立活動は教室での友とのつきあいを滑らかにし、

教科の補充では学習がわからなくなることからくるイライラ、情緒の不安定さを解消することができるから」「自立活動が有効な児童生徒もいれば、教科補充が有効な児童生徒もいる」などである。「支援－障害－大切」では、「個々の障害の程度とその時の学習や生活状況によるので一概に言えない」、「障害の状態によって適切な支援を見つけていくことが大切」、「週1なので、学級の仲間との人間関係の改善に十分な支援ができていないとは言えないが、児童の困り感を探って、個々に支援のありかたを工夫していくことが大切」などである。「学習－学級－補充－教科」では、「自立活動が必要であるが、学級での学習についていけない子については自尊心を傷つけないよう、ある程度の学習の補充は不可欠である」、「テストがある時や学習課題に初めて入る時は教科補充をすることで、自信をもって学級で意見発表できた」と担任から聞く」などである。「必要－多い」では、「教科の補充も個に応じて行うことが大切であり、多くの場合に必要である」、「両方とも必要な子が多いから」などである。

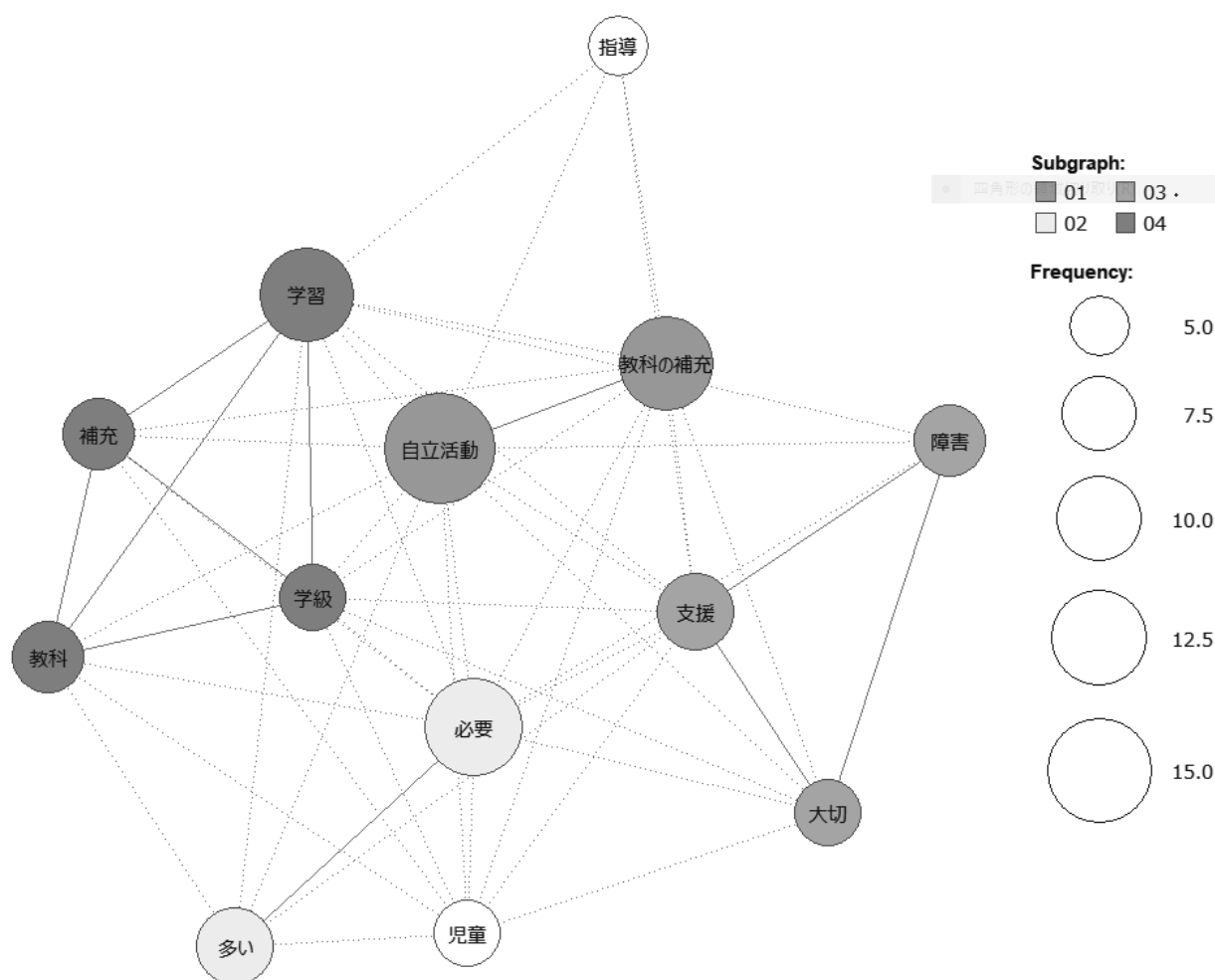


図5 KH Coderによる共起ネットワーク（どちらとも言えない）

IV. 考察

本研究では、発達障害児を対象とする通級指導教室の担当教員に日頃の授業内容、困り感などの意見を自由記述で求め、テキストマイニングの手法により分析することを主要な目的とした。

ここでは、自立活動と教科の補充の問題、通級指導教室を巡る問題として「特別支援教室」体制が構想されているのでこの点について若干の考察を行う。

（１）自立活動と教科の補充について

今回、調査の属性を尋ねる項目として「実際に発達障害児に対して自立活動と教科の補充指導のどちらを行っているか」を障害種別に尋ねた。自立活動をLD児には65%、ADHD児には90%、ASD児には80%が行っていた。発達障害児に対する指導の重点として自立活動と教科の補充のどちらが重要であるかを尋ねたところ、「自立活動」と回答した教員は54%、「教科の補充が重要」は10%、「どちらとも言えない」と回答した教員は36%であった。時間軸で言えば前者は、現在・現状について、後者は、将来・理想に相

当した質問である。前者と後者の差異は、通級指導教室では自立活動を行うこととされているためにそれを取り入れているが、実際の指導を通して考えると「どちらとも言えない」と思い、現実と理想のギャップを感じながら、日々実践している様子を示していると推察される。

国立特別支援教育総合研究所（2012）の「発達障害を対象とする通級指導教室における支援の充実に向けた実際研究」において小学校ではASD等の児童には自立活動を中心とした取組がなされ、社会性を身につけたり、対人関係を向上させ、在籍学級での適応を目指して自立活動を行うことが重要であると通級担当教員が共通認識していると報告している。通級担当教員が「教科の補充」の課題として、1) 指導の時数が限られている、2) 内容の理解まで求めることができずに浅い指導になってしまったり、状態によっては予定の内容を進めることができなかったりする、3) 学級担任との連携が課題である、4) 在籍学級での学習内容や細かい約束などを頻繁に行わなければならない、等をあげている。

本研究では、自立活動を重視する意見として、「教

科の補充は担任が行えるが、自立活動は通級でしかできない」、「教科の補充は、学級でも家庭でもできるが、専門的な自立活動は通級でしかできない」、「教科の補充によって自信を持つことも大切だが、時間は限られているので二次的な扱いにならざるを得ない」などが出されている。それに対して教科の補充を重視する意見として「教科指導でもその子の分かり方の特徴を捉えることによって教科の力がつき、学習が楽しくなる」、「通級は教科補充ではないと言われるが、学習において自信が持てると様々な面がプラスに働く」、「児童と保護者の困り感は、学習内容についていけずに分からないところにある」、「週1、2回の通級をうまく使い、友達関係づくりなどのSSTの内容や一人ひとりにあった自立活動を進めつつ、児童や保護者の学習への困り感へも対応するなど、バランスが必要である」などの意見が見られた。「どちらとも言えない」とする意見には、「軽度なら教科の補充、重度なら自立活動」、「自立活動は教室内の友とのつきあいを滑らかにし、教科の補充では学習がわからなくなることからくるイライラ、情緒の不安定さを解消することができるから」、「自立活動が有効な児童生徒もいれば、教科補充が有効な児童生徒もいる」、「個々の障害の程度とその時の学習や生活状況によるので一概に言えない」、「週1なので、学級の仲間との人間関係の改善に十分な支援ができていとは言えないが、児童の困り感を探って、個々に支援のありかたを工夫していくことが大切」、「自立活動が必要であるが、学級での学習についていけない子については自尊心を傷つけないよう、ある程度の学習の補充は不可欠である」、「テストがある時や学習課題に初めて入る時は教科補充をすることで、自信をもって学級で意見発表できた」と担任から聞く」などである。これらの意見から自立活動を重視するのは、「個別に対応する機会や時間が限られている中で少しでも発達障害児の困り感に寄り添うことで心の安定に繋がる、自主的に物事に取り組めるようになれば、学習意欲も高まる、学習をやらせても自分の意思で取り組まなければ身につかないためにいろいろな会話や訓練の中で自分に自信を持って行動していけるようになる」ためであり、教科の補充を重視するのは、「学習において自信が持てると様々な面がプラスに働く、それぞれの児童の困り感や保護者の困り感は、学習内容についていけずに分からないところにある、担任や保護者からすると教科の補充をすることは、勉強で学校に行きたがらない子どもの負担軽減になる」ためであると考えられる。

相原ら（2011）は、秋田県を対象として学級担任との連携に焦点をあてて検討しているが、通級指導教室の運営そのものは直接的には検討していない。大塚ら（2013）の静岡県における調査では、教育課程の編成として「自立活動＋各教科の補充」が60%、「自立活

動のみ」が37%、「各教科の補充のみ」は4%であり、「各教科の補充のみ」は主にLD児に行われていた。自立活動をベースにしながら教科の補充をしたり、各教科の補充に近い内容であっても自立活動と位置づけ、指導をしているところもあった。指導内容として自立活動では、すべての教室で「ソーシャルスキルトレーニング」が実施され、次いで「感覚統合訓練・感覚運動」、「ビジョントレーニング」、「ストレスマネジメント」、「アサーショントレーニング」が行われていた。各教科の補充指導では、国語と算数を中心に指導が行われ、国語では、漢字の書き取りから読み取り、作文や文章表現の指導、本読みの練習等である。算数では、基本的な四則計算、図形やコンパスの練習、日常生活に必要なお金や時計の学習などが行われていた。教科の補充指導では、学習意欲を高めることを目的とするところが多く、特にLD児には適正な学習法を身につけることをねらいとして指導をしていた。学校によっては学級担任と相談しながら、在籍学級の学習進度に合わせた学習ができるよう、在籍学級でできなかった課題に取り組むために学級担任が課題を用意する例もあった。国語、算数以外では体育の縄跳びやマット運動、音楽のリコーダーや鍵盤ハーモニカ、家庭科の裁縫や包丁の使用、図工の描画や工作などを指導していた。すごろくやパズルなど遊びに教科の要素を組み込み、子どもの学習意欲を高めようとした工夫もみられた。本研究においても、ADHD、ASDは学級でトラブルになることが多いため、ソーシャルスキル・コミュニケーションスキルの習得、人間関係形成力の向上を目指してコミトレ、SST絵カード、SSTワークシート、SSTボードゲームを状況と発達段階に合わせて行っていることが示され、大塚ら（2013）と同様な傾向が示された。その一方、自立活動の難しさとして「SSTをやっても実際の場面に結果や成果となって表れることが難しい、SSTは落ち着いている時は正しい判断ができるが、実際の場面では正しい行動が取れない」などSSTの難しさを感じながら、週1回の指導では限界があるとする意見も見られた。

（２）通級指導教室と特別支援教室

宮寺ら（2018）は文献レビューを通して通級指導教室の在り方を検討している。インクルーシブ教育の観点から通級指導教室の教育課程に関わる諸課題を4点挙げている（この4点の中に高校の通級指導教室があるが、ここでは論じない）。具体的には、1）通級指導教室の利用；就学相談と関わって教育課程編成の前提として、通級利用児童生徒の選定が一つの課題である、2）指導形態；校内通級児あるいは巡回指導の場合、在籍学級での学習支援も指導形態に含まれる。課程編成上、どのような指導形態をとるかは重要であ

る、3) 教育課程や指導計画の立案；重要課題として、①実態把握、②指導目標の決定、③指導内容・方法の選定、④指導時間の設定、⑤指導の評価が挙げられ、個別的教育支援計画・指導計画の策定・作成については、通級独自の課題として在籍校との連携が挙げられる、とする。

今回の調査対象者は、いわゆる自校通級と巡回通級の両方が混在しており、厳密に区別しなかった。同一県内においても通級システムは、市町村によって異なり、通級指導教室の運営も多様である。通級指導教室の運営を巡る問題の一つとして「特別支援教室構想」がある。特別支援教室は、発達障害のある子どもたちをはじめとした個別の教育的ニーズに対応し、より適切で効果的な指導を行うための一つの指導の形態であるとし、文部科学省は全国各地でモデル事業を行ってきた。

自立活動と教科の補充の問題をどのように克服していくかという点を踏まえ、横浜市と東京都の実践を考えてみる。横浜市は、2004年に「横浜市障害児教育プラン」を定め、独自に先駆的な特別支援教育を進めてきている。その中で「特別支援教室」という言葉を使っており、横浜市の「特別支援教室」は文部科学省の進める「特別支援教室」の構想と概念的には類似している。東京都は、2016年4月から都内の小学校で「特別支援教室」を本格的に導入し、中学校でも導入が予定されている。東京都は、拠点校に情緒障害等通級指導学級（以下、「通級指導学級」）を置き、通級指導学級が設置されていない学校に教員が出向いて指導する場を特別支援教室としている。「特別支援教室」は、巡回訪問方式による通級による指導の場である。特別支援教室で指導を受けられる対象児童は、「通常の学級に在籍する知的障害のない発達障害又は情緒障害であり、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児童」とされている。具体的な対象の障害の種類には「自閉症者」「情緒障害者」「学習障害者」「注意欠如多動症者」がある。特別支援教室の導入に際し、東京都では「巡回指導教員」「特別支援教室専門員」という役割を定め、「臨床発達心理士」「特別支援教育士」「学校心理士」等の巡回体制を整えた。これまでの通級指導学級の担当教員は、役割の名前が「巡回指導教員」に変わり、巡回指導教員は特別支援教室で子どもに指導をするほか、担任と密に連携し、指導効果を高めるようにするとし、「特別支援教室専門員」は、特別支援教室の導入によって新しい職として配置され、非常勤の職員で巡回指導教員の指示に基づいて個別の課題に応じた教材をつくったり、対象となる子どもの行動を記録したりする。東京都では通級指導学級は地域の拠点校にのみ設置されていたが、特別支援教室は各学校に設置され、通級指導学級では、対象児童が定期的に拠点校に

出向く必要があったが、特別支援教室では子どもたちが普段通っている学校で自立活動の指導が受けられるようになった。

この特別支援教室専門員を配置し、巡回指導教員の指示に基づいて個別の課題に応じた教材をつくったり、子どもの行動を記録したりするシステムは、自立活動と教科の補充に関する問題解決の糸口を見つける可能性を秘めていると言える。通級指導教室を運営していくにあたり、一人担任による苦悩が他の専門家と協同することにより解決されることが考えられる。しかし、新規に職員を雇用するために財源の問題がある。東京都以外でもいくつかの自治体では特別支援教室の導入に向けた動きが見られるが、東京都のモデル事業にならった特別支援教室が全国的な制度となるかどうかは、未知数である。

V. おわりに

現在、我が国は、インクルーシブ教育の構築をめざして特別支援教育を推進している。通級指導教室での児童数は増加しており、発達障害通級指導教室の現状や課題を明らかにしていく必要があると考えた。通級指導教室の運営は、各自治体の考えが大きく反映され、一般論を問う、質問紙調査では現状が把握できないと考え、通級指導教室の担当教員が普段の「自立活動」において何を目標にどのような内容で授業をおこなっているのか、自立活動のやりにくさや困難さ、発達障害児に対する通級による指導では「自立活動」と「教科の補充」のどちらが重要であるかなど、限定した話題をとりあげ、そこで得られた資料をテキストマイニングの手法を用いて分析した。他の専門家と協同することにより運営される東京都の特別支援教室の動向は注目される。

文献

- 1) 相原章子、武田 篤（2011）LD等を対象とする通級指導教室の現状と課題－学級担任との連携に視点をあてて－ 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 33, 67－77.
- 2) 中央教育審議会（2005）特別支援教育を推進する度の在り方について（答申）文部科学省
- 3) 宮寺千恵、石田祥代、細川かおり、北島善夫、真鍋健（2018）インクルーシブ教育における教育課程ならびに指導法の現代的課題－通常学級、通級指導教室、特別支援学級での支援を中心に－ 千葉大学教育学部研究紀要 66 (2), 113－120.
- 4) 大城政之、笹森洋樹（2011）発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究 国立特別支援教育総合研究所

- 5) 大塚 玲，石田元美（2013）静岡県における発達障害を対象とした小学校通級指導教室の現状と課題 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）63, 55－70.
- 6) 笹森洋樹，廣瀬由美子（2008）小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育と支援に関する研究－情緒障害特別支援学級及び自閉症，情緒障害，LD，ADHD通級指導教室の実調査から－ 国立特別支援教育総合研究所
- 7) 笹森洋樹（2010）通常の学級と通級指導教室の連携による支援 LD研究 20（2），171－179.
- 8) 東京都教育委員会（2017）小学校における特別支援教室の導入ガイドライン（改定版）
- 9) 横浜市特別支援教育推進会議（2006）「特別支援教室」の展開方策などについて
- 10) 芳倉優富子，玉村公二彦（2011）奈良県におけるLD通級指導教室の役割と指導の展開 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 20, 273－279.