

## 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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大塚, 玲, 石田, 元美 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00007330">https://doi.org/10.14945/00007330</a>

## 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

Resource Rooms for Elementary Schoolchildren with Developmental Disabilities in Shizuoka Prefecture

大塚 玲\* 石田元美\*\*

Akira OTSUKA and Motomi ISHIDA

（平成 24 年 10 月 4 日受理）

### I. 問題と目的

2005年12月8日に中央教育審議会総会において「特別支援教育を推進する制度の在り方について（答申）」がとりまとめられた。そこでは、小・中学校における制度的見直しについて述べられ、「通級による指導」についても、①LDやADHDをその対象とすること、②指導時間数の制限を緩和すること、③担当教員の専門性を踏まえ指導の対象となる児童生徒の障害種別について弾力化する方向で見直しを行うことの必要性が指摘された。この答申を受けて、2006年3月31日に学校教育法施行規則が一部改正され、2006年度からLDやADHDの子どもたちが通級による指導の対象として正式に位置づけられることとなった。あわせて、通級による指導の対象である「情緒障害者」の分類が整理され、自閉症等がそこから独立して規定されることとなった。

文部科学省特別支援教育課が作成している特別支援教育資料によれば、2006年度に小学校において「通級による指導」を受けている児童は、言語障害がもっとも人数が多く29527人で、その年から新たに通級の対象となったLDは1195人、ADHDは1471人、自閉症は3562人である。2010年度の同調査をみると、言語障害の30813人に比べ、LDは5542人、ADHDは5277人、自閉症は8031人と、LD、ADHD、自閉症の人数が2006年以降、高い増加率を示しており、LD等の発達障害のある児童に対する通級による指導へのニーズの高まりが認められる。

ところで、静岡県においても2006年度に初めてLD、ADHD、自閉症等の発達障害を対象とした通級指導教室が富士市立今泉小学校、静岡市立宮竹小学校、藤枝市立西益津小学校、浜松市立神久呂小学校の4校に開設され、87人の児童が通級による指導を受けた（2006年5月1日現在）。翌2007年度には、さらに小学校9校（函南町立函南小学校、静岡市立番町小学校、静岡市立清水浜田小学校、静岡市立清水三保第二小学校、島田市立島田第一小学校、藤枝市立青島小学校、御前崎市立御前崎第一小学校、浜松市立積志小学校、浜松市立可美小学校）に設置され、初めて中学校（浜松市立神久呂中学校）にもLD等発達障害を対象とした通級指導教室が設置された。2007年度、これらの教室に通級した児童生徒数は小学生214人、中学生12人、合計226人であった。2011年度には設置数が小学校32校、中学校3校になり、通級による指導を受けている児童生徒数は小学生692人、中学生40人、合計732人となった。このように静岡県

---

\* 学校教育講座

\*\* 静岡県立藤枝特別支援学校

では発達障害を対象とした通級指導教室が2006年に初めて開設された後、5年間で小学校における設置数は初年度の8倍、児童数も8倍ほどに増加している。発達障害のある児童を支援するための教育機関として、通級指導教室は静岡県においてもその役割が今後ますます大きくなることが予想される。

しかし一方で、笹森（2010）は、通級の教育形態は担当者の専門性や教育課程の編成、教室の運営等にもさまざまな難しさがあり、担当者の試行錯誤により進められている現状にあると指摘している。これまで言語障害通級指導教室においてLD等の発達障害児に対する指導が行われてきた実態はあるが（天野・松村，2009；黄・細川・阿部，2002；計良，2008），発達障害を対象とした通級指導教室が公的に認められ、運営が行われた歴史は浅い。発達障害通級指導教室ではどのような指導を行い、どのように運営していけばいいのか、担当教員は悩みながら手探りで進めていっているというのがその現状であろう。まずは各地で行われている発達障害通級指導教室の現状や課題を明らかにする必要があるが、そうした調査は、ある特定のLD等の通級指導教室における実践や取組みを報告した事例研究（平子・菊池，2012；今西・玉村，2010；今西・芳倉・川西・小山・玉村，2012；川森，1997；公文，2010；芳倉・玉村，2011）か、あるいは国立特別支援教育総合研究所が実施している全国調査（笹森・廣瀬，2008；大城・笹森，2011）に限られており、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ず、その実態はまだまだ十分に明らかにされていない。

そこで本研究では、静岡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に質問紙調査を実施し、そこで行われている指導や運営の実態を明らかにすることにより、発達障害児に対する通級による指導の成果と課題について考察する。

## II. 方法

### 1. 調査対象

調査対象は2011年度現在、LD、ADHD、自閉症（アスペルガー障害を含む）の発達障害を対象とした通級指導教室を設置している静岡県内の小学校32校である。そのうち12校は市町に1校の設置である。同一市町内に複数校の設置があるのは、浜松市の6校、静岡市の4校、焼津市と藤枝市の3校、沼津市と富士市の2校である。

### 2. 手続き

調査は郵送による質問紙法によった。2011年10月に通級指導教室を設置している小学校の校長宛に質問紙を郵送し、11月末日を締め切りの目安として通級指導教室担当教員に回答と返送を依頼した。回答に当たっては、2011年5月1日現在の実態を記入するよう依頼した。32校すべてから回答を得られた。

### 3. 調査項目

調査項目は対象児童、入級・退級、担当教員、指導、設備・体制、連携、運営上の課題の大きく7つの内容から構成された。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 対象児童について

##### (1) 通級している児童数

本調査において、静岡県内の小学校でLD等のため通級による指導を受けていると報告された児童数は723人であった。学年別の人数内訳（図1）は、1年生55人、2年生129人、3年生130人、4年生166人、5年生139人、6年生104人で、通級している児童がもっとも多いのは4年生、次いで5年生であった。入学後間もない1年生がもっとも少なく、32校のうち16校で1年生が0人であった。

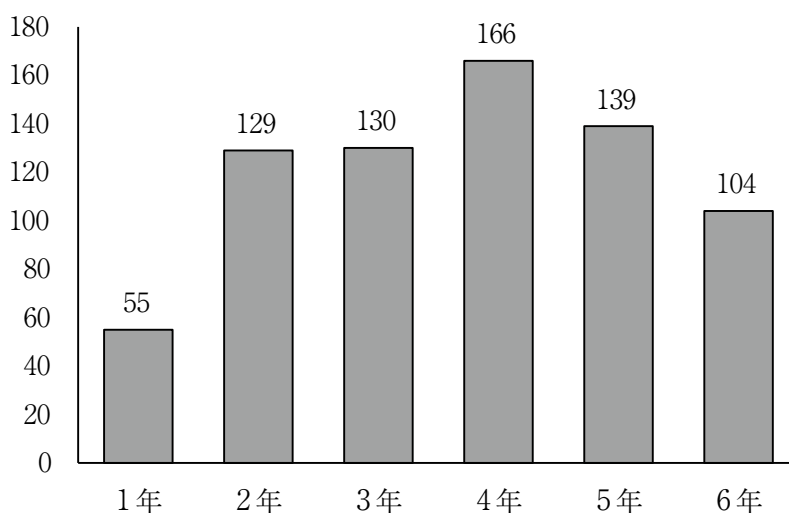


図1 通級している児童数の学年別内訳

##### (2) 通級している児童の障害種別の人数

通級による指導を受けている児童の障害種別の人数は、自閉症（アスペルガー障害を含む）が396人（54.0%）、ADHDが190人（25.9%）、LDが130人（17.7%）であった（図2）。半数以上を自閉症が占めているが、これらの障害種別の人数は必ずしも医療機関等での診断に基づくものではない。医療機関を受診していない児童については、担当者がそのあらわれから障害種を判断したものである。

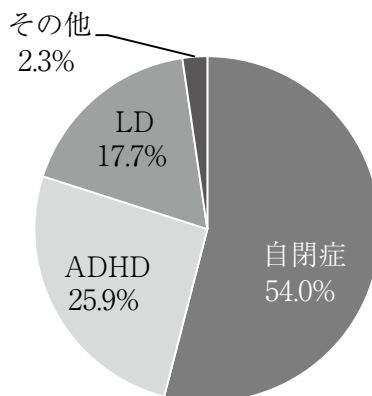


図2 障害種別の割合

### (3) 自校通級と他校通級の割合

自校に教室が設置されている「自校通級」と他校から通級してくる「他校通級」の児童の割合は、「自校通級」が179人(26.2%)で、「他校通級」が505人(73.8%)であった。

## 2. 入級・退級について

### (1) 入級の条件や基準

入級時に医師の診断書が必要と回答したのは10校(31.3%)であった。また、「診断書は不要だが、診断は必要」という回答や「特定の障害種のみ診断書が必要」と回答した教室が6校(18.8%)あり、これらを合わせると全体の半数の教室で医師の診断が入級の条件となっていた。市町の就学指導委員会で特別支援学級の判断が出た児童は基本的に入級することはできないと回答したのは26教室(81.3%)であった。境界知能及び知的に遅れがみられる児童や、重複障害のある児童は通級ができなかったり、要検討であったりするという回答もあった。

年度途中の入級が可能であると回答した教室は30教室(93.8%)であった。ほとんどの教室において年度途中の入級が可能であるが、対応の仕方は市町によって様々であった。いつでも途中入級が可能と回答した教室は6教室(18.8%)、就学指導委員会・専門家チーム会議で判断された時期に入級が可能と回答した教室が20教室(62.5%)であった。この他には、「緊急時のみ可能」「空きがあれば可能」「教育相談というかたちで体験入級」という回答があった。

その他にあげられた入級の基準や条件は、他校の児童の場合には保護者の付き添い、送迎が可能であること、巡回相談を受けていることなどがあった。

### (2) 在籍校の窓口

特別支援教育コーディネーター(以下、コーディネーターと略す)が、入級の際に在籍校の窓口になっているのは31教室(96.9%)であった。コーディネーターに加えてその他を選択した教室も5校(15.6%)あった。重篤なケースの場合、コーディネーターが担任をしていると連絡がうまく取れないので(授業と指導時間の関係で)教頭が窓口になることもあるという回答もあった。

### (3) 退級の条件や基準

退級の条件や基準について質問したところ、16教室(50.0%)で特別支援学級の判定が出た児童は原則として通級を継続することができなくなると答えた。また、「通級できる年数に上限がある」と回答した教室は4市に設置されている8教室(25.0%)であった。2年を上限としているのが2市4教室、3年を上限としているのも2市4教室であった。

退級の条件や基準として担当者が目安としていることには次のような回答があった。もっとも多かった回答が「在籍学級での適応」であった。児童が通常の学級だけの支援で可能だと在籍校が判断することを一つの目安としていた。この他には、児童の問題行動や困難さの軽減、障害特性はなくならないにしても目立つ状態ではなく、長所を活かしながら集団生活ができている状態を続けられるなど「その子の到達目標が達成できたら」という回答もあった。退級の判断の仕方も様々あり、本人や家庭、在籍学級の担任と話し合いながら退級日を決定しているところもあれば、専門家チーム会議で検討したうえで決定しているところもあった。

### 3. 担当教員について

#### (1) 担当者数

静岡県内の小学校の通級指導教室32教室に44人（このうち4人は非常勤）の教員が携わっていた。担当者が1人配置されているのは24教室（75.0%）、2人配置が5教室（15.6%）、3人配置が2教室（6.3%）、4人配置が1教室（3.1%）であった。担当者1人当たりの児童数の平均を算出したところ、16.4人であった。現在の担当者数についてどのように感じているか質問したところ、半数以上の教室が「少ない」と回答した。

#### (2) 指導年数

担当者の経験年数の平均は、「通級指導教室」が3.8年、「特別支援学級」が2.8年、「特別支援学校」が1.9年、「通常の学級」が13.5年で、「教員歴」は21.4年であった。「通級指導教室」のみに着目してみると、「指導年数」は図3のような内訳になり、通級指導教室の担当経験年数が3年以下の担当者が約6割を占めていた。

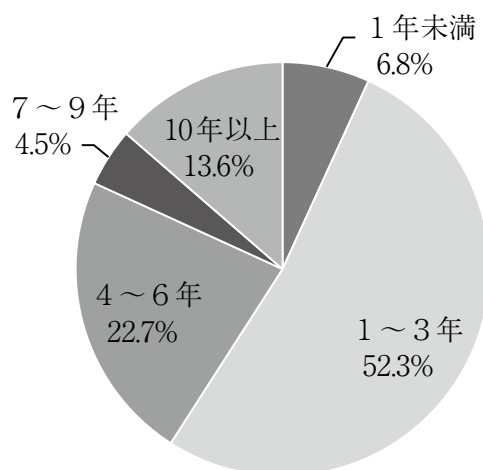


図3 担当者の通級指導教室担当経験年数

#### (3) 通級担当者として参加している校外の会議

通級担当者として参加している校外の特別支援教育に関わる会議について質問したところ、参加している会議の数では「参加していない」と答えた教室が8教室（25.0%）、「1つ参加している」が15教室（46.9%）、「2つ以上参加している」が9教室（28.1%）であった。

次に、どのような会議に参加しているかについては、もっとも多かったのが「専門家チーム会議」で19教室（59.4%）の担当者が参加していた。「特別支援教育推進協議会」に参加していたのは5教室（15.6%）であった。「その他」として、「市の就学指導委員会」や「コーディネーター研修会」「各校のケース会議」などがあげられた。

#### (4) 研修への参加状況

通級担当者が参加している研修は、大きく分けると公的な研修と私的な研修の2つがある。公的な研修の参加については、もっとも参加回数が少ない教員で年2回、もっとも参加回数が多い教員だと年31回で、1人当たり平均年11.2回であった。公的な研修の参加頻度別の割合は「年1～5回」の教員は16.1%、「年6～10回」が35.5%で、「年11～15回」が25.8%で、「年16回以上」が22.6%であった（図4）。

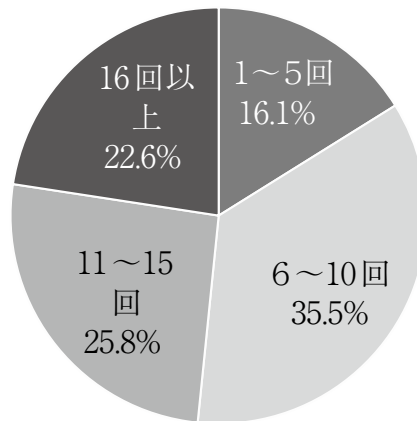


図4 公的な研修への参加状況（年間）

私的な研修の参加については、まったく参加していない教員がいる一方で、もっとも参加回数が多い教員では年26回で、1人当たり平均年5.0回であった。私的な研修の参加頻度別の割合は、「参加していない（年0回）」が34.4%、「年1~5回」が28.1%、「年6~10回」が15.6%、「年11~15回」が18.8%、「年16回以上」が3.1%であった（図5）。

公的な研修としては、県や各市町が主催する研修会や静岡県言語・聴覚・発達障害教育研究会が主催する研修会がその主なものとなる。内容としては、指導の参観、指導方法や事例報告、検査法や支援方法理解のための基礎的な研修などである。私的な研修では、日本LD学会などの関連学会への参加、発達障害者支援センターや各市町の教育センターなどが主催する研修会や講演会である。県外で行われている研修会に参加している担当者も何人かみられた。

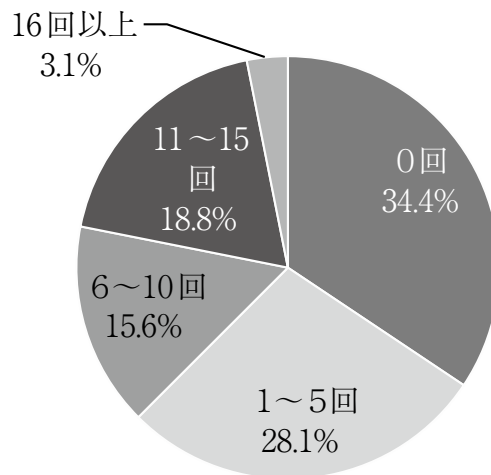


図5 私的な研修への参加状況（年間）

#### (5) 研修についての要望

研修についての要望は「研修の数、日程に関すること」と「研修内容に関すること」の2つに大別することができた。「研修の数、日程に関すること」では「公的な研修（担当者研修など）が増えてほしい」という要望がもっとも多かった。一方で、「研修が多すぎて指導時間の確保ができない」という声もあり、地域や学校によって公的な研修の回数の差が大きいことがわか

る。また、「研修会の開催曜日が偏りがちなのでバランスを考えてほしい」という回答もあった。「研修内容に関すること」では「実践校に出向き、1日指導の様子を参観、個別の指導計画や目標、指導の仕方などについて相談したい」という回答が多かった。とりわけ担当者が1人しかいない場合は、指導に関する不安や悩みを相談できる場として研修会をとらえているようすがうかがえた。担当者だけの集まりではなく、「医療関係者やスクールカウンセラー、通常の学級の先生方とともに各々の視点や立場から意見交換できるものがほしい」という回答もあった。その他に、現在私的に参加している研修会で取り扱っている内容を公的な研修でも少し取り入れてほしいという声もあった。

#### 4. 指導について

##### (1) 個別の指導計画作成状況

通級における個別の指導計画については、ほぼすべての教室で作成されており、「作成していない」と回答したのは1教室のみであった。また、正規に通級している児童は作成しているが、体験入級などの状態になっている児童に関しては、個別の指導計画は作成していないと回答した教室もあった。

##### (2) 指導形態

指導形態については、「個別指導のみ」がもっとも多く43.0%、次いで「個別指導+小集団」で41.1%、「小集団のみ」は15.9%であった(図6)。しかしながら、「現在個別指導のみだが、今後小集団を予定する児童がいる」「今後、小集団の人数拡大を予定している」と回答した教室が9教室あり、最終的には「個別指導+小集団」の人数が「個別指導のみ」の人数を上回ることが予想された。

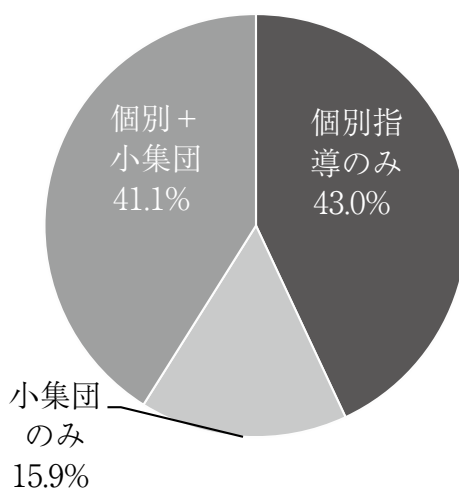


図6 指導形態

##### (3) 教育課程（自立活動、各教科の補充指導）

教育課程の編制については、「自立活動+各教科の補充」がもっとも多く59.3%、次いで「自立活動のみ」が37.0%、「各教科の補充のみ」はわずか3.7%であった(図7)。「各教科の補充のみ」は主にLD児を対象として行われている。自立活動をベースにしながら教科補充をしたり、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、指導をしていたりする教室もあった。



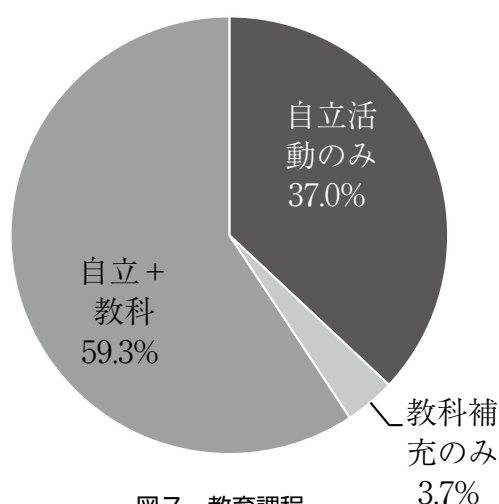


図7 教育課程

#### (4) 指導内容

##### 1) 自立活動

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」を実施していることが認められた。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」という結果だった(表1)。実際に行っている指導では、「SSTカードを使った学習」や「だるまさんがころんだ」「けん玉」などがあげられた。

表1 指導内容(複数回答可)

指導内容	教室数	%
ソーシャルスキルトレーニング	32	100.0
教科補充	31	96.9
感覚統合訓練・感覚運動	27	84.4
ビジョントレーニング	23	71.9
ストレスマネジメント	21	65.6
アサーショントレーニング	16	50.0
その他	10	31.3

指導で特に重視していることについて特別支援学校学習指導要領に記載されている自立活動の6つの区分と26の項目をもとに質問したところ、6つの区分では「心理的な安定」と「人間関係の形成」が特に重要視されていた。項目ごとにみると、もっとも回答が多かった項目が「心理的な安定」の「情緒の安定に関すること」で30教室であった。次いで、「人間関係の形成」の「他者とのかわりの基礎に関すること」が27教室、「コミュニケーション」の「状況に応じたコミュニケーションに関すること」が26教室であった(表2)。

表2 特に重視していること（複数回答可）

項目	教室数	%
〈健康の保持〉		
A. 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。	21	65.6
B. 病気の状態の理解と生活管理に関する事。	0	0.0
C. 身体各部の状態の理解と養護に関する事。	0	0.0
D. 健康状態の維持・改善に関する事。	3	9.4
〈心理的な安定〉		
A. 情緒の安定に関する事。	30	93.8
B. 状況の理解と変化への対応に関する事。	24	75.0
C. 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上に関する事。	18	56.3
〈人間関係の形成〉		
A. 他者とのかかわりの基礎に関する事。	27	84.3
B. 他者の意図や感情の理解に関する事。	24	75.0
C. 自己の理解と行動の調整に関する事。	25	78.1
D. 集団への参加の基礎に関する事。	22	68.8
〈環境の把握〉		
A. 保有する感覚の活用に関する事。	7	21.9
B. 感覚や認知の特性への対応に関する事。	18	56.3
C. 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。	2	6.3
D. 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。	4	12.5
E. 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。	15	46.9
〈身体の動き〉		
A. 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。	20	62.5
B. 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。	8	25.0
C. 日常生活に必要な基本動作に関する事。	11	34.4
D. 身体の移動能力に関する事。	1	3.1
E. 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。	19	59.4
〈コミュニケーション〉		
A. コミュニケーションの基礎的能力に関する事。	24	75.0
B. 言語の受容と表出に関する事。	20	62.5
C. 言語の形成と活用に関する事。	14	43.8
D. コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。	10	31.3
E. 状況に応じたコミュニケーションに関する事。	26	81.3

## 2) 各教科の補充指導

教科の補充指導は国語と算数を中心に指導が行われている。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も行われている。教科の補充指導では、学習意欲を高めることを目的としていることが多く、特にLD児について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るところもある。より子どもの実態に合わせた指導ができるように、在籍学級・学校と共通理解が必要だと述べる担当者もいる。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んだり、担任が課題を用意してくれたりすることもある。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る教室もある。その他には、すごろくやパズルなど遊びの中に教科の要素を組み込むことで、子どもの学習意欲を高めようとした工夫もみられる。

## (5) 指導時間

通級の指導時間数では、「週1～4時間未満」がもっとも多く513人で全体の7割以上を占めていた。次いで、「月1～週1時間未満」だった。「週8時間程度」指導を受けている児童は1人だった(図8)。

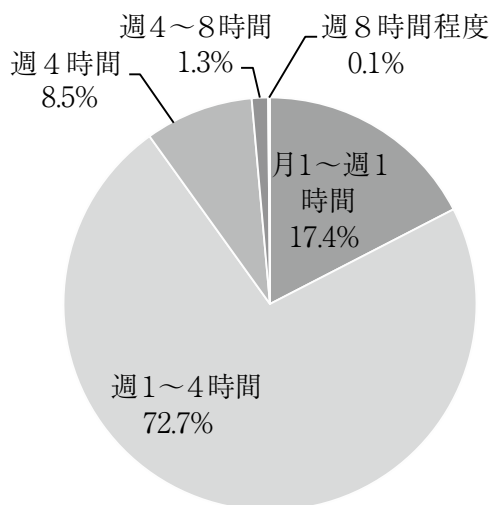


図8 指導時間数

## 5. 設備・体制について

現在の教室の設備や体制で改善してほしい事柄については、「教材・教具」がもっとも多く23教室から要望があり、次いで「支援員」が12教室、「防音設備」が11教室という結果であった(表3)。その他には、空調設備や水回りの整備、職員室や待合室などの間取り等に関する事、保護者の駐車スペースの確保などがあげられた。

表3 改善してほしいこと（複数回答可）

内容	教室数	%
教材・教具	23	71.9
支援員	12	37.5
防音設備	11	34.4
教室数	8	25.0
観察室	7	21.9
教室等のスペース	7	21.9
検査用具	6	18.8
その他	16	50.0

## 6. 連携について

### (1) 在籍校（学級）との連携

在籍学級とどのような連携の取り方をしているか質問したところ、表4のような結果が得られた。「在籍校の学級訪問」はすべての教室で実施されていた。年2回程度の学級訪問を設けている教室が多かったが、自校通級の児童に関してはもっと頻繁に学級訪問を行うようにしているという教室もあった。授業公開は、「年1回」がもっとも多かった。「必要に応じて」や「行っていない」教室もあった。連絡帳は「毎回の指導ごと」に実施している教室が多かった。その日の指導について児童が頑張ったことなどを記入したり、担当者が児童のあらわれを記入したりする教室が多かった。指導のたびに連絡帳に記載するのではなく、週に1回といったように定期的に連絡帳でのやりとりを行っているところもあれば、児童に特別な変化やあらわれがあったときのみを利用して回答した教室もあった。

表4 学級担任との連携の取り方

	年1回	年2回	年3回	毎回	必要に応じて	その他	なし
学級訪問	5	22	5	0	0	0	0
授業公開	16	3	1	0	3	1	8
連絡帳	0	0	0	17	1	7	7
電話・FAX	0	0	0	0	26	3	3

### (2) 医療機関との連携

指導する上で医療情報を必要としているか質問したところ、30教室（93.8%）が医療情報を必要としていると回答した。具体的にどのような医療情報を必要としているか尋ねたところ、もっとも回答が多かった「薬に関すること」では、服用の有無から薬の種類や効果、服用後の児童のあらわれ、今後の見通しなどがあげられた。「検査結果に関すること」では、心理検査や発達検査の結果が主な回答としてあげられた。その他に観察の結果や、診断名を出してもらうという回答もあった。この2つの回答以外では、指導が困難な児童への対処方法などを含めた指導の相談や新しく入級してくる児童の見立てについて、子どもの様子に変化があったとき

や病院での様子についてなどの情報について、医療の立場からの専門的なアドバイスを必要としていることがうかがえる。

「医療情報を入手する手段」については、担当者が医療情報を得るためには保護者を通さなければならぬため、「保護者から」という回答がもっとも多く30教室であった。次いで、電話・ファックスが14教室、直接病院が11教室、専門家チームが7教室、その他が5教室であった。

表5 どのような医療情報を必要としているか

必要としている医療情報	教室	%
薬に関すること	15	46.9
検査結果に関すること	11	34.4
病院での様子や療育教室の指導内容	7	21.9
保護者や学校と共通理解、情報交換をするとき	7	21.9
個別の指導計画を立てるとき	6	18.8
指導が困難な児童に対する対処方法	6	18.8
入級手続き時	4	12.5
専門的なアドバイスが必要なとき	4	12.5
アセスメントや目標がその子に適しているか	3	9.4
その子の特性について	3	9.4
様子に変化があったとき	3	9.4
今後の見通し	2	6.3
どこの医療機関にかかっているか	2	6.3
予約してから受診するまでどのくらい待つのか	1	3.1

### (3) 連絡を取り合っている機関

医療機関以外で「連絡を取り合っている機関や人」を尋ねたところ、全体で9つの機関や人があげられた。もっとも多かった回答が「巡回相談員」で14教室、指導に関することや検査結果について、在籍学級や通級での児童の様子や経過、保護者の状況などについて情報交換をしていた。次に多かったのが「発達障害者支援センター」で8教室、指導の相談や児童の情報交換をしていた。これら以外の機関では、「児童相談所」が5教室で、どのようなことでどのように指導介入したかを問い合わせているようであった。言語障害も含む「他の通級指導教室」と連絡を取り合って授業や教材等の情報交換をしたり、言葉の遅れがあり過去に幼児ことばの教室に通級をしていた児童がいる場合には、乳幼児期からの経過についての情報を得たりしているところもあった。

### (4) 情報交換が必要だと考える機関

「教室を運営する上で情報交換が必要だと思う機関はどこか」という質問に対してもっとも多かった回答は「専門家チーム」で23教室であった。次いで、「発達障害者支援センター」が16教室、「市町の福祉課や健康増進課」が12教室、「児童相談所」が5教室であった。「その他」

には巡回相談員などがあげられた。巡回相談員は制度上直接連絡を取り合うことが難しいという回答もあった。

## 7. 運営上の課題について

通級による指導を行う上で、課題に感じることで、それらを補うための工夫について自由記述で回答を求めた。回答は「指導に関すること」「連携・理解に関すること」「入級に関すること」「退級に関すること」「その他」の5つに分類することができた。

「指導に関すること」では、指導時間に関する課題への指摘がもっとも多かった。対象児童数が増加していく一方で、担当者が1人しかいないなど指導する側の人数が限られてしまうため、必要な指導時間が確保できない。また、研修や学校行事が指導日と重なり、十分な指導時間が確保できないという回答もあった。こうした課題に対しては、複数の指導グループを合わせて指導をしたり、研修や学校行事が指導日と重なる場合には、日程調整の融通がきく自校通級の児童に指導時間を変ってもらったり、担当者が自身の参加する行事や研修を精選したりしていた。在籍学級での授業を抜けて通級による指導を受けることに不安を示す児童もいるため、心理的安定のために教科指導を取り入れたり、土日など勤務時間外に対応したりしているケースもあった。高学年の児童や通級に時間のかかる他校通級の児童ほど、授業を抜けることへの不安感が強いと、そのような児童優先の指導時間帯を設けている教室もあった。その他の指導上の悩みとして、担当者自身の専門的知識・技能の不足もあげられた。これについては、研修会へ参加したり書籍等で勉強したり、心理判定員などの専門家と連携するという回答がみられた。また、通級による指導で児童の抱える課題がある程度改善できても在籍学級でその成果を十分に活かしきれないなど、在籍学級と通級指導教室でのあらわれに隔たりがあることも課題として指摘されている。これについて、電話や連絡ファイル等を活用して在籍校と連絡を取り合ったり、児童の特性に合わせてペア指導やグループ指導を取り入れたりするなどの工夫がみられた。

「連携・理解に関すること」では、さらに「連携（对在籍校）」「連携（対保護者）」「連携（対その他）」「理解（对在籍校）」「理解（対保護者）」「理解（対その他）」に分類することができた。連携面では、指導や児童について話し合いをするための十分な時間が確保できないことが大きな課題としてあげられていた。自校通級の児童の場合は送迎がないため保護者と連絡を取ることの難しさ、他校通級の児童の場合は在籍学級の担任と連絡を取ることの難しさが指摘された。対応方法としては、家庭・在籍学校（学級）・通級担当者の三者で文書による情報交換を行っているところも多かった。時間をやりくりして面談や在籍校への訪問を増やすよう努力している担当者も多かった。在籍校や保護者以外で連携が必要な機関等として、巡回相談員や発達障害者支援センターなどがあげられた。それらの専門機関等とうまく連携がとれるよう市の教育委員会などに相談をしている担当者もいた。

理解面では、在籍校に対して通級指導教室の立場を理解してもらうことや児童の特性にあった関わり方についての理解、教師の発達障害への理解・啓蒙などがあげられた。担当者は在籍学級の担任と積極的に指導や相談に応じるようにしたり、お便りの配信や研修会の案内をしたりしていた。保護者に対しては、教科補充を中心にしてほしいといった指導内容に対する要望や保護者の都合で送迎ができないため指導を十分受けられない児童がいることなどがあげられた。このような課題に、保護者に通級での指導の意義についてわかりやすく説明したり、有効

な指導ができない児童に対しては月1回、隔月1回等の少ない回数で指導時間を設けたりしているところがあった。その他、児童自身が通級の必要性を感じず通級に消極的なケースや、特別支援学級措置の判定が出ていながら通級による指導を希望する学校や保護者の存在などがあげられた。これに対しては、通級に消極的な児童に対して指導内容や通級の利点を伝え、前向きに捉えることができるような努力をしているという回答があった。就学指導で行き詰まり通級による指導を希望するケースには、通級の条件について説明したり、自校の場合と他校の場合それぞれに合わせて関係者と連携を取ったり、フォローをしながら適切な就学ができるよう努力をしているという回答があった。

3つ目の「入級・退級について」のうち、入級に関することでは、入級希望の児童数についての課題が多くとりあげられていた。入級希望者のすべてを受け入れることができなかつたり、市や町に1教室しかないところでは、担当者自身が支援が行き届いていないのではないかと不安に感じたりすることがある。そのため、入級希望者が多数の場合は他校の通級指導教室を勧めたり、市内に1教室しかなく不安に感じているところでは、保護者と面談したり、校長間の話し合いで体験による指導を行ったりしているところもあった。

退級については、主として退級の時期と小学校卒業後の支援に対する課題があげられた。退級の時期に関しては何を基準に退級と判断すればいいのかが難しく、退級しても在籍学級でうまくやっていくことができずに教室に入れなくなったり、また通級に戻ってきたりする児童の存在が指摘された。通級可能年数に制限がある場合には、状態が十分改善されないまま退級になってしまうケースもある。それに対し、児童にとって良い状態で退級できるように、保護者や本人の意向を交えながら在籍学校と十分な話し合いや観察等を行ったりしているとする回答があった。また、退級の時期を在籍学級の担任が替わってしまう可能性がある年度末ではなく、在籍学級や担任との連携が活かせやすい年度途中に退級を目指しているという回答や、翌年度の様子を見てから退級かどうかの判断をしているという回答もあった。小学校卒業後の支援については、静岡県では中学校に通級指導教室が設置されているのは1市3校だけであることが課題となっている。保護者が医療機関や発達障害者支援センターに相談をつなげるようにしているが、中学校・高等学校・社会と継続した支援システムの必要性を指摘する担当者もいた。

「その他」では、通級のシステムに関する課題があげられた。通級のスタンダード（目安）がないこと、書類が多くシステムが複雑すぎることで、責任者や管理者が明確でないこと、担当者の異動による引き継ぎシステムの不十分さなどがあげられた。これらの課題に対して、他の教室と情報交換をしたり、特別な教育課程の編成ができる場として個別の指導計画も含め指導内容やその目標をシートにまとめ、どんな役割を持っているかわかりやすいようにしたりといった工夫がみられた。担当者の異動に関しては、年間記録や仕事の手順を整理し、異動があっても困らないような手立てや、担当者用のガイドラインを作成することを計画しているところもあった。

#### IV. 考察

笹森・廣瀬（2008）は、小学校の通級指導教室が期待される役割には以下の4つがあると指摘している。「子どもの自信や意欲の回復と情緒的な安定に関すること」「学級担任や在籍学校への具体的な支援、保護者への支援」「地域の身近な相談機関、センター的役割」「特別支援教育推進の中心としての情報発信や啓発」である。

本調査の結果から、静岡県における発達障害を対象とした通級指導教室は、とりわけ「子どもの自信や意欲の回復と情緒的な安定に関すること」や「学級担任や在籍学校への具体的な支援、保護者への支援」において大きな役割を果たしている実態が認められた。また、「特別支援教育推進の中心としての情報発信や啓発」の面でも、通級指導教室の担当者が主体となって特別支援教育に関する研修会を行ったり、保護者や地域の小学校に対して、発達障害等の理解・啓発のために紙面で情報を配信したりしており、そうした面での貢献も認められた。

しかしその一方で、担当者からはなおいっそうの体制整備の必要性が指摘されている。静岡県の2011年5月1日現在の調査では、LD、ADHD、自閉症等で通級による指導を受けている児童の人数は692人であった。この人数は、静岡県内の小学校在籍児童数208926人に対して約0.3%にすぎない。また、地域による偏在も指摘されており、例えば17万近い人口のある磐田市には、本調査の実施時点でLD等の発達障害を対象とする通級指導教室が1教室しかなかった。静岡県内では発達障害を対象とする通級指導教室が設置されていない市町が17も存在している。

さらに、たとえ通級指導教室が設置されていても、1教室当たりの担当者が少ないという課題も明らかになった。教室によっては、支援員を入れて指導を行っているところもあるが、勤務日数や勤務時間が合わず、運営上十分とはいえない。「担当者が1人のため休めない、年休を取れなくなることを理由に、若く実力のある教員が通級指導担当になることをためらうことがある」と述べる担当者や、若い世代に通級の引き継ぎができないと訴える担当者もいた。

担当者自身の専門性も課題としてあげられた。笹森・廣瀬（2008）は通級指導教室を担当する教員には、障害特性に応じた専門的な知識と教育技術に加えて、二次的な要因の背景も考慮しながら、心理的な安定や信頼関係の形成などをねらいとした指導のための心理学的なアプローチの技術についても身につけていることが望まれると指摘している。担当者の専門性に関する課題には、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などとも関係して、通級担当者の現実的な課題としてあげられていた。指導の相談や指摘されている心理学的なアプローチの技術も含め、資質向上のため様々な研修に参加している熱心な担当者もいる反面、さまざまな理由でそれが難しい担当者もいる。障害の多様化と通級する児童の増加傾向への対応としての専門性の高い人材の配置については、学校関係者や保護者も含めた理解や啓発に関する課題ともつながっている。教育委員会の考え方、管理職の意識はもとより、特別支援教育の推進と周知を含めて啓発がまだまだ必要であり、社会基盤を確実なものにしていかなければならない。担当者からの意見にも、制度面では通級のシステムが複雑であったり、通級のスタンダードや目安がないことに苦慮している様子が見える。地域によっては入級も退級もすべてが担当者に任されている教室もある。連携を取りたいと考えている機関と市町の制度により直接連携を取ることができない教室もある。こうした制度面の改善も今後考えていかなければならない課題であろう。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた静岡県内の発達障害を対象とした通級指導教室の担当者の皆様並びに静岡県言語・聴覚・発達障害教育研究会に感謝いたします。



## 文献

- 天野幸恵・松村多美恵 (2009) : 茨城県における「ことばの教室」の現状. 茨城大学教育学部紀要, 58, 177-189.
- 平子雅張・菊池紀彦 (2012) : 発達障害児に対する通級指導教室の役割とその重要性についての検討. 三重大学教育学部研究紀要, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学, 63, 203-214.
- 黄淵熙・細川徹・阿部芳久 (2002) : 学習障害児を対象とする通級指導の実態－言語障害通級指導教室を中心として－. 特殊教育学研究, 40 (1), 51-60.
- 今西満子・玉村公二彦 (2010) : 奈良市における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, 19, 167-172.
- 今西満子・芳倉優富子・川西光栄子・小山ありさ・玉村公二彦 (2012) : 発達障害のある児童の不登校傾向への対応に関する検討－LD通級指導教室における事例から－. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21, 203-208.
- 川森友紀子 (1997) : 学校教育現場における学習障害児の現状と課題－近畿における通級指導教室担当者へのアンケートを通して－. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 19, 61-70.
- 計良由香 (2008) : 軽度発達障害児の指導および特別支援教育について－新潟県と福島県の言語難聴担当者を対象としたアンケート調査から－. 特殊教育学研究, 46 (1), 11-18.
- 公文眞由美 (2010) : 学校や家庭生活で生きる人間関係の形成を中心とした指導をめざして－通級指導における学習形態の工夫を通して－. 特別支援教育, 40, 24-27.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2007) : 特別支援教育資料 (平成18年度). 文部科学省
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2011) : 特別支援教育資料 (平成22年度). 文部科学省
- 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
- 笹森洋樹 (2010) : 企画趣旨 準備委員会企画シンポジウム2 : 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.
- 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的支援に関する研究－情緒障害特別支援学級及び自閉症, 情緒障害, LD, ADHD通級指導教室の実態調査から－. 国立特別支援教育総合研究所
- 中央教育審議会 (2005) : 特別支援教育を推進する制度の在り方について (答申). 文部科学省
- 宇野美岐子 (2010) : 巡回による通級指導の取組. 特別支援教育, 40, 20-23.
- 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.