

# LD等を対象とした中学校通級指導教室の現状と課題<sup>†</sup>

## ～中学校通級指導教室を担当する教員へのインタビュー調査から～

佐々木朋広\*

秋田大学大学院

武田 篤\*\*

秋田大学教育文化学部

2006年度の制度改正により、学習障害と注意欠陥多動性障害が正式に「通級による指導」の対象に加わり6年目となる。この間全国的に学習障害等を対象とした通級指導教室の設置がすすみ、発達障害のある児童生徒の特別な教育的ニーズに応える重要な役割を果たしてきている。このような中で、通級による指導を受ける児童生徒数も増加し、とりわけ中学校では著しい。そこで本研究では、学習障害等を対象とした中学校通級指導教室の現状を把握し、指導や運営上の課題を明らかにすることとした。秋田県内の中学校通級指導教室を担当する教師にインタビュー調査を実施し、その内容をKJ法に準じて整理した。その結果、中学校通級指導教室の課題は「指導」「連携」「通級担当者の心的負担」「通級指導教室の運営」に分類された。また、その中に「思春期対応」「教科担任との連携」「進路選択への支援」など小学校にはない中学校特有の課題もあることが明らかとなった。これらの結果をもとに、今後求められる中学校通級指導教室のあり方と課題の解決に向けた方策について検討した。

**キーワード：**学習障害、中学校、通級指導教室

### I はじめに

2006年3月31日の学校教育法施行規則の一部改正により「通級による指導」の対象が拡大され、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）が新たな指導の対象として加わった。これ以降全国的にLD、ADHDを対象とした通級指導教室（以下「LD等通級指導教室」とする）の設置・整備がすすめられ、併せて通級による指導を受けている児童生徒数の増加が見られる。文部科学省（2010）の「通級による指導の実施状況調査」によると、小・中学校通級指導教室におけるLD、ADHDの障害別による指導を受けている児童生徒数は、2006年度で2,982名

なのに対し、2010年度は12,453名と約4倍に増加している。

このような中で、中学校通級指導教室に関してはますますニーズが高まっていくことが予想される。実際、特別支援教育が法制化された2007年度から2009年度までの中学校通級指導教室で指導を受ける生徒の推移を見ると、2008年度で567名増、2009年度で723名増となっており、特に2009年度は過去最大の増加となった。これに対応する中学校通級指導教室の設置校数及び担当教員数は、2007年度は182校、331名なのに対し、2009年度は264校、423名と増加の一途をたどっている。また、LD等通級指導教室に視点を当てて見れば、発達障害等の特性からその支援は長期に渡って必要であり、LD等小学校通級指導教室からの継続指導（支援）が予想されるため、今後もLD等中学校通級指導教室へのニーズはますます高まるであろう。このようなニーズの高

2012年2月13日受理

<sup>†</sup>Current Status and Issues of Resource Rooms for Junior High School Students with Learning Disabilities

\*Tomohiro SASAKI, Graduate School, Akita University

\*\*Atsushi TAKEDA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

まりに合わせて、LD等中学校通級指導教室の指導や運営の充実が望まれる。

秋田県においても2007年度に県内初の中学校通級指導教室が設置されたのを皮切りに、2008年度に1校、2010年度には3校に設置され、現在計5校の中学校にLD等通級指導教室が設置されている（内1校は指導場所を学校外に置いている）。しかし、小学校におけるLD等通級指導教室（現在13校に設置）は既存の言語障害を対象とした通級指導教室に担当者を加配するという形で設置・整備されてきたのに対し、中学校では一からのスタートであり、指導面のノウハウや蓄積もないことから運営面等における課題も大きいことが予想される。通級による指導において児童生徒の特別な教育的ニーズに応えるためには、大城・笹森（2011）が指摘するように、教師の専門性や通級指導教室の運営などの諸条件が整うことが前提となるが、秋田県においては設置から間もないため、諸条件整備の途上にあることが推測される。そこで本研究では、秋田県の中学校における通級指導教室の現状を把握するとともに、指導や教室運営上の課題を明らかにし、その解決のための方策について検討することとした。

## II 対象と方法

秋田県に設置されている全5校の中学校通級指導教室を担当する教員（以下「通級担当者」とする）5名を対象とし、2010年10月から11月にかけて半構造化面接インタビュー調査を実施した。質問内容は、1) 通級指導教室の現状（通級担当者について、生徒の実態について）、2) 通級指導教室の課題について、とした。インタビュー内容はKJ法に準じてカテゴリー化し検討した。なお、インタビュー調査とした理由は、①対象が5名であること②いずれの通級指導教室も設置後間もないこと③筆者が過去にLD等を対象とする小学校通級指導教室を新設から3年間担当した経験があることからインタビューしやすい環境にあり、通級担当者の率直な思いから課題を明らかにしたいと考えたからである。

## III 結果と考察

### 1 通級担当者について

表1に通級担当者5名について示した。

いずれも40歳代の女性で、教職経験年数も20年以上であった。また、4名が特別支援学校教諭の免許

表1 通級担当者について

担当者	性別	年齢	教職 経験	特別支援 免許有無	コーディネーターの 指名	特別支援 学校の学級 の経験
A	女	40代	21年	有	有	有(※)
B	女	40代	20年	有	無	有
C	女	40代	21年	有	有	有(※)
D	女	40代	25年	無	無	有
E	女	40代	23年	有	有	有

(※)「研修交流人事」により特別支援学校からの配置

状を保有しており、特別支援学校もしくは特別支援学級の担当経験があった。その内2名は秋田県独自の施策である「研修交流人事<sup>注1)</sup>」により特別支援学校から派遣されていた。また、3名が校内の「特別支援教育コーディネーター」（以下「コーディネーター」とする）の指名を受けていた。

### 2 通級による指導を受けている生徒について

秋田県内に設置された全5校の通級指導教室に通う通級生徒は全部で43人（男24人、女19人）であった。通級する生徒の男女間に大きな差は見られなかった。

通級生徒数の内訳を表2-1に示した。学年別の人数内訳に大きな差は見られなかったが、自校内に通級指導教室が設置されている「自校通級」が30人（69.8%）、自校内に通級指導教室を設置しておらず、他校から通級してくる「他校通級」が8人（18.6%）となっており、自校通級が約7割を占めていた。また、保護者の送迎が困難な場合や他校通級への心理的抵抗があるなど諸事情により通級担当者が他校へ巡回し指導を行う「巡回指導」が5人（11.6%）であった。これを2010年度新設の通級指導教室3校と設置されてから複数年経過している通級指導教室2校に分け示したのが表2-2ある。新設の通級指導教室において、自校通級は15人、他校通級は5人となっており、巡回指導はいなかった。ただし、他校通級の5人は、指導場所を校外に置く1校の通級生徒であり、他2校においては他校通級がないという現状であった。設置されてから複数年経過している通級指導教室2校においては、自校通級15人、他校通級3人、巡回指導5人であった。

表2-3に通級指導教室に入級した経緯について示した。入級のきっかけとしては、学校から保護者への勧めが21人と最も多く、次に保護者からの相談が

表 2-1 通級生徒の学年別の内訳

	中1	中2	中3	計
自校通級	12人	12	6	30
他校通級	1	3	4	8
巡回指導	1	3	1	5
計	14	18	11	43

表 2-2 通級生徒の自校通級, 他校通級, 巡回指導別の内訳

	新設 (3校)	複数年 (2校)	計
自校通級	15人	15	30
他校通級	5	3	8
巡回指導	0	5	5
計	20	23	43

表 2-3 通級指導教室に入級した経緯

	自校通級	他校通級	巡回相談	計
学校から保護者への勧め	18人	0	3	21
保護者からの相談	7	4	0	11
小学校通級指導教室からの紹介	5	2	1	8
関係機関からの紹介	0	2	1	3
計	30	8	5	43

表 2-4 障害種別生徒数

	中1	中2	中3	計
LD	3人	4	5	12
ADHD	0	0	0	0
自閉症等	2	6	3	11
その他	9	8	3	20
計	14	18	11	43

11人, 小学校通級指導教室からの紹介 (継続) 8人, 関係機関からの紹介が3人となっていた。

表 2-4 に通級生徒の障害種別生徒数について示した (「LD」に関しては通級担当者の判断によるものであり, 「ADHD」「自閉症等」は医師の診断があったものを示している)。障害の種別としては, LDが最も多く12人であった。次に自閉症等が11人, その他20人でADHDはいなかった。なお, その他には, 知能境界線上にある生徒及び医師の診断はな

表 2-5 通級指導教室への入級主訴 (複数回答)

	中1 n=14	中2 n=18	中3 n=11	計 n=43
学習上 (特定教科) のつまずき	6件	10	8	24
コミュニケーションの問題	7	8	4	19
不登校への対応	1	3	2	6
学習全般の遅れ	3	2	0	5
その他	4	2	0	6
計	21	25	14	60

いが通級担当者から見て, 自閉症等を疑われる生徒などが含まれていた。

表 2-5 に通級指導教室への入級主訴について示した。主訴は生徒一人につき複数ある場合があったため, 全部で60件となった。全体を見ると各学年とも学習上 (特定教科) のつまずきが24件と最も多く, 学習全般の遅れ5件を合わせるとほぼ5割が学習面に関する主訴となった。学習上のつまずきにおいては, 英語や数学に関するものが多かった。また, 「黒板の文字が写せない」「鏡文字になってしまう」「漢字や英単語がなかなか覚えられない」「学習内容を理解できるが, 覚えられない (記憶できない)」といった, 発達障害等に起因する認知のアンバランスをうかがわせるものがあげられた。次に多かったのが, コミュニケーションの問題で19件だった。ここでは「対人関係のトラブル」に関する内容が多く, 「集団生活になじめない」「場に適した言動ができない」「友人関係が結べない」などがあげられた。他に不登校 (別室登校を含む) を主訴としたものも6件あげられた。

### 3 通級指導教室の課題

通級担当者5名へ通級指導教室の課題についてインタビューした内容をKJ法に準じてカテゴリー化し検討した。その内容を分析したところ, 中学校通級指導教室の課題として198枚のラベルが抽出され, 大きく「指導」「連携」「通級担当者の心的負担」「通級指導教室の運営」の4つに分類された (表3)。なお, ( ) の数字はラベル数を示す。

#### 1) 指導について

この中で最も多かったのは, 思春期への対応に関するものであった。内容としては「保護者が通級

表3 中学校通級指導教室の課題

I 指導	
・ 思春期対応 (20)	
・ 多様な実態への対応〈教材研究〉(12)	
・ 認知、特性等に応じた指導 (10)	
・ 「教科」の指導 (7)	
・ 諸検査結果の有効活用 (5)	
・ 障害受容〈自己理解〉の促進 (3)	
・ 巡回指導 (2)	
II 連携	
・ 個別の指導・支援計画の作成と活用 (14)	
・ 保護者との連携 (12)	
・ 学校・担任の生徒への適切な対応 (10)	
・ 進路選択への支援 (10)	
・ 不登校生徒への支援 (9)	
・ 教科担任との連携 (5)	
・ 支援員の有効活用 (2)	
III 通級担当者の心的負担	
・ 孤独・不安感・焦り (20)	
・ 校内校務分掌等の兼務対応 (11)	
・ 通級担当者間のシェアリングの場 (8)	
・ 研修の確保 (7)	
IV 通級指導教室の運営	
・ 通級指導教室の理解啓発 (20)	
・ 時間割編成 (5)	
・ 予算不足 (5)	
・ 在籍校や担任との連携 (1)	
・ 入級・退級判断の難しさ (1)	

を希望して入級に至ったが、本人が来たがらない」「通級することで友達からどう思われているか心配している」「他校通級の場合、中学生の心理として制服の違う本人が、他校の入口から入って教室に向かうことに抵抗がある」などといった他者の目を気にすることで生じる、通級生徒の心理的葛藤があげられた。また、「周囲の生徒が通級生徒を特別視する（理解がない）」など通級生徒を取り巻く周囲の生徒への配慮の必要性も指摘された。筆者の経験からは、小学校ではこのような様子はほとんど見られず、むしろ低学年の児童では通級による指導を受けていることを友達に自慢気に話したり、周囲の友達がうらやましがったりしていた。通級担当者は「中学生のプライドに配慮しながら、通級することへの本人の同意を得ることが最も大事」と話し、同時にこれが他校通級の増えない要因の一つでもあると推測していた。また、このことから小学校の通級システムをそのまま踏襲することの難しさが示唆され、指導場所が校外に設置されているスタイルが中学校

通級指導教室には合っているのではないかとの指摘もあった。これらのことから、通級による指導を行うにあたっては中学生という時期が年齢的に心身共に大きく変化すると同時に不安定感を増大させる、いわゆる「思春期」にあたるという育ちのニーズをまずは把握し、対応する必要性があると考えられる。

次に多かったのが通級生徒の多様な実態への対応であった。これには「LDの生徒、知能境界線上にある生徒（知的障害の疑いを含む）」への学習上の支援にあたる際の教材研究の難しさが多くあげられた。通級による指導は個別対応が中心であり、通級生徒一人一人に応じた教材準備が必要となる。主訴が先に述べた「英語、数学等、教科の補充」で共通していても、その指導内容は生徒一人一人の状態異なる。そこには教材研究の多様性が求められ、対応の難しさにつながるものと推測される。またこのことは、指導記録の整理への影響や今後通級生徒が増えた際に対応できるだろうか（指導時間が連続し、適切な教材研究ができるかどうか）という不安にもつながっていた。知能境界線上にある生徒に関しては、将来的に特別支援学級へ入級する可能性のある生徒も含まれており、通級担当者は「本来通級の指導対象ではない」という葛藤を抱きつつも、「何も支援しないよりはここ（通級指導教室）でできることがある」との思いから対応しているケースもあった。インタビューを通し、その背景には生徒の特別な教育的ニーズに寄り添い応えようとする思いと、コーディネーター（兼務）としての責務（責任感）があるように思われた。これらの実情から通級担当者には多様な実態へ対応するための幅広い専門性が求められるということがいえる。

次に多かった認知・特性に応じた指導に関しては、発達障害等に起因する障害の改善に向けた具体的指導の模索に関するもので、「視・聴覚認知のアンバランスへの対応（眼球運動が少ない、聞くことの苦しさ、空間把握が明らかに弱い等）」や「ソーシャルスキル指導<sup>注2)</sup>の般化<sup>注3)</sup>」などがあげられた。この認知面等のアンバランスへの対応は、通級による指導の目的の一つである「障害の状態に応じ、障害の状態の改善・克服するための指導」（文部科学省、2007）に大きく結びつくものであり、通級担当者に最も必要とされる専門性の一つである。通級担当者もこの点を理解しながら、ビジョントレーニング<sup>注4)</sup>の活用やソーシャルスキル指導における自作教

材（プリント等）の活用など試行錯誤しながら指導にあたっていた。一方で指導の重点が認知面等のアンバランスへの対応であっても、生徒の中には教科書を持参し「勉強をしにきている」という意識を強くもっている場合もあるとのことであった。そのため、ここでも先述した思春期という中学生の心理状態に配慮した指導内容を検討する必要があるといえる。

以下、諸検査の有効活用、障害受容（自己理解）の促進、巡回指導に関する課題があげられた。この中で注目したいのが、障害受容（自己理解）の促進である。具体的には障害告知を受けている生徒が自らその障害等について「私はアスペ（アスペルガー症候群）なので、標準語しか話せない」とか「私は目（視覚認知）が弱いので教科書が読めない」等と発言し、誤った障害受容をしている様子がみられる現状があった。このことから思春期の対応と同様、自己理解がすすむ中学生としての育ちのニーズを把握しつつ、正しい自己理解につながるよう支援していく必要があると考える。

これらのことから、指導にあたっては総じて「中学生（思春期）としての心理状態への配慮」を基底とすることの大切さが示唆され、これは中学校通級指導教室の特徴の一つといえる。

## 2) 連携について

最も多かったのが、個別の指導計画・個別の教育支援計画に関する課題であった。内容としては「個別の指導計画は指導・支援のゴールを共有できる連携ツールだが、中学校のように複数の教師がかかわる教科担任制だと作成が難しい」「担任等の多忙感から作成する雰囲気にもっていけない」「通級担当者で作成してくれればよいと思っている担任等が多い」「作成の仕方、活用の仕方が分からない担任等が多い」など、主に学級担任が作成することの困難さがあげられた。連携ツールとして必要性を感じている通級担当者側と担任側との温度差がうかがえるが、このことは通級担当者だけが抱える課題ではなく、校内において個別の指導計画の意義をどうとらえ、その作成に向けた環境をどう整えていくかなどといった全校レベルでの取組が必要と考える。ただし、そこには渡部ら（2008）が指摘した「部活動への対応」「高校受験への対応」「生徒指導に大きな比重がある」など、中学校教師が感じる特有の多忙感や意識があることを理解し、その策を講じる必要性

があると考える。

次に多かったのが保護者との連携に関するものであった。その内容としては保護者の適切な障害受容を促すことや通級指導教室が保護者のリソースとしての役割を担う必要性などがあげられた。具体的には「子どもに水をかける、タオルでたたくなどの対応をしている保護者がおり、放っておけば虐待へ結びつく可能性がある。通級で保護者が安心感を得ながら、適切な対応ができるようにしなければいけない」「塾に行ったり、日々の家庭学習等があったり、子どもがいっぱいいっぱいになってしまっている」「子どもの実態からコミュニケーションに関する指導が必要だが、保護者は数学の指導や家庭学習をやらせてもらうことを望む」「養育疲れ（がんばりすぎ）から、精神不安定を引き起こしている保護者がいる」などがあげられた。生徒が思春期にさしかかったり、高校受験等による進路選択が迫られたりするこの時期は、保護者の心的負担（焦り、不安、ストレス等）へつながることが容易に想像できる。このため、発達障害等のある生徒への支援にあたっては、先述の「生徒の心理状態への配慮」と併せ、「保護者の心理状態への配慮」も重要な視点であるといえる。このことから中学校の通級指導教室は、保護者の適切な障害受容を促すことを含め、保護者のリソースとしての機能を果たすことも重要な役割の一つであると考えられる。通級担当者の一人は「相談機能の役割の大きさも通級は担っている」ことを指摘し、「保護者は子どもや自身のことを肯定的に受け入れてくれると、ゆっくりとした気持ちになる。支援の始まりはここから」と述べ、保護者支援の重要性を強調していた。

次の学校や担任の生徒への適切な対応については、大きく在籍学級における通級対象生徒への関わり方に関することと通級対象生徒以外の特別な教育的ニーズを抱える生徒に関することに分けられた。前者については、「学校が通級へまるなげしている（学校での対応が無理だから、通級へ行けばよい）かのように感じることもある」「（通級指導教室で通級生徒と共に作成し、担任等へ評価を依頼している）行動チェックカードの評価が厳しい」「学級での否定的な見方は二次障害を引き起こす懸念がある」「担任が主治医へ伝えている情報が否定的過ぎると感じることもある」などがあげられていた。これらは通常の学級において担任が30人を超える生徒を一人で

見つつ特別な支援を行うことの大変さを理解しながらも、学級での適応に向け担任等の支援の在り方が問われているとの指摘である。内容からは、通級指導教室が特別支援学級と同様の枠組みであると思っている担任等がいることも推測でき、通級による指導は通級生徒が主たる生活の場である学級での適応に向けて行われているという目的や意義をさらに理解・啓発していくこと、併せて学級での適応に向けた具体的な支援等についてコンサルテーションしていくことが必要と考える。しかし中には、通級指導教室で行われている指導・支援を学級において活用しているといったケースもあった。具体的には視覚認知にアンバランスを抱える生徒に対し、小型の卓上スタンドライトを使用したり、通級指導教室で行っている「一分間集中トレーニング」等を授業の導入時に学級全体で行ったりしていた。このように、上述した課題がある一方で、通級担当者と担任等との連携が図られ、通常の学級において発達障害等のある生徒への「合理的配慮<sup>注5)</sup>」がなされている状況からは、通級指導教室の役割の大きさを感じることができる。

後者に関しては、通級生徒以外の特別な教育的ニーズを抱えている、いわゆる「気になる子（生徒）」への対応についてであった。内容としては「通級生徒以外の気になる子への対応が行き届いていない、人数の多さにまみれてしまっている」「中1生徒において、小学校からの引き継ぎがあり、もともと特別支援の対象であった生徒はよいが、入学してみたらそれ以外に気になる子がたくさんいた」などがあげられ、さらに具体的な生徒の状態像として「あきらかに自閉症と思われる生徒が暴言を吐いている」「教師が指示を出しても、理解できず何もできない」などがあげられた。これは通級指導教室の課題というよりは、兼務しているコーディネーターとしての視点による指摘であるが、中には通級対象となりうる生徒も多くみられることから、コーディネーターと通級担当の兼務という立場の中で「気になる子（生徒）」への対応を模索していることがうかがえる。

次に、進路選択への支援に関しては、「生徒の実態に応じた進学先を選定するための情報提供の難しさ」「特別支援学校進学が適切かと思われるケースがある」「入れる高校はあるが、入学後しっかりやっていけるかが心配」などといった、生徒の実情に応

じた適切な進路支援を模索している現状があげられた。また、保護者の「せめて高校へは行かせたい。入れる高校はあるか」「どのようにして進学先を決めたらよいか」等、進路選択に関する情報提供を求める相談へ対応している現状もみられた。その中で通級担当者は相談内容等を担任へ情報提供し、場合によっては面談に加わるなどしていた。これらのことから、発達障害等のある生徒の進路支援にあたっては、通級担当者が重要なキーパーソンの一人になっているといえる。発達障害等のある生徒の進路選択は、進学先で校内支援体制をつくってくれるか、さらにその先の社会参加（社会への適応）に必要な力を身につけられる環境を整えてくれるか等、高等学校等への接続、すなわち移行支援を適切に行う必要がある、難しさを伴う。そのような中においては、上述した特別支援学校への進学も一つの選択肢として考えられることから、通級担当者は特別支援教育の動向を含む進路情報を携えておくことも専門性の一つといえ、通級担当者が専門家として、発達障害等のある生徒の進路支援に果たす役割は大きいと考える。

また、不登校生徒への対応もあげられた。県内全ての通級指導教室で不登校生徒（別室登校を含む）への指導・支援を行っている現状があった。さらに、匿名による保護者からの電話相談へ対応しているケースもあった。通級担当者は、ここでも不登校生徒が本来通級指導教室の対象ではないかもしれないという葛藤を抱きつつも、保護者の「勉強はいいから、とにかく学校へ行ってもらいたい」という切実な思い（苦悩）や、「小学校時代から不登校だが、決してやる気がないわけではない」生徒の思いに応えようとしていた。具体的には生徒との会話等をおして心身の開放や情緒の安定を図りながら、「今がんばること」への動機付けを行ったり、登校するための環境調整として、部活動をやっている時間帯（放課後の生徒が少なくなる時間帯）に通級させていた。これらのことから、通級指導教室がリソースルームとしての役割を担っていることや放課後指導という通級指導教室の特徴的な指導形態が、不登校生徒への対応のメリットとなっているといえる。このような中で放課後を含めて定期的に登校するようになったり、学習意欲が喚起されたりなど、その状態が少しずつよい方向に向いている事例もみられた。学習空白への対応などの課題はあるもの

の、通級担当者は「まずは居場所をつくること。ここ（通級）が生徒の居場所の一つになっている」と述べ、通級指導教室が不登校生徒への支援の第一歩（初期対応）を担うことのできる可能性を示唆していた。

以下、教科担任との連携や支援員の有効活用があげられた。教科担任との連携では「関係する先生たちが小学校に比べ多く、そのつながりをいかに切らないようにするかが中学校の難しさ」など、教科担任制の中で理解をすすめる難しさがあげられた。これは小学校とは異なる教育形態であり、中学校の特徴的な課題の一つであるといえる。

### 3) 通級担当者の心的負担について

通級担当者の心的負担に関しては、孤独・不安感・焦りを感じているという内容が最も多く、特に新設の通級担当者からのものが主だった。その具体的な内容としては「立ち上げ（新設）に関するノウハウがない」「通級の仕組みがよく分からない」といった中で感じる不安があり、併せて担当が一人のため孤独感も感じていた。また「通級生徒が思うように増えない」ことへの焦りや不安を感じ、中には「長年の要望により設置された通級だが、それに見合う対象生徒の数がいない（増やせない）」ことへの自己嫌悪感を抱いている通級担当者もいた。設置されてから複数年経過した通級担当者も新設時は同様のことを実感しており「3年目でやっと余裕が出てきた。1年目は何をやっているか分からなかった」と述べていた。このような状況から、通級指導教室の設置（新設）にあたっては、担当する教員の心的負担が予想以上に大きいことが示唆され、通級担当者も新設業務に携わる教員にはある程度のキャリアが必要であることを指摘していた。しかしその一方で、「自分で（通級指導教室を）つくっている」充実感や「しっかり土台ができるまで担当したい。そして次へ引き継ぎたい」という思いも抱えており、そこには長年のキャリアに基づく自信を垣間見ることができる。

次に多かった業務の兼務に関することでは、コーディネーターを兼務していることで感じる不安などが多くあげられた。具体的には校内支援体制のビジョンを描いていくことや、今後通級生徒が増えた際にしっかりと兼務できるかといったことへの不安を抱いていた。しかし、一方でコーディネーターを兼務することで特別な教育的ニーズを抱える生徒の

初期相談ができ、通級指導の必要性を含めた支援を検討しやすいなどのメリットも感じていた。このことから、抱える負担感は大きいと思われるが、通級担当者は特別支援教育を推進していく上での重要なキーパーソンであるといえる。柘植（2007）は「LD等通級指導教室は校内の特別支援教育の中心的総合的なリソースセンターとしての役割が期待される」と述べている。これは通級指導教室が通級生徒のためだけのものではなく、そのほかの特別な教育的ニーズのある生徒への対応も含む役割を積極的に果たすことへの期待を指したものといえよう。このことは通級担当者がコーディネーターを兼務することでより現実的なものになっていくのではないかと考えられる。

他、主担当ではないものの部活動や委員会を担当することでの時間的制約や、反対に担当しているものの指導のため参加できない葛藤が生じている現状もみられた。一方、通級担当者が部活動等は一切担当していない学校もあり、兼務状況は異なっていた。この点は管理職等の考え方によりその事情は異なっているものと思われるが、今後中学校通級指導教室へのニーズの高まりがさらに予想されること、通級指導教室は他校からの通級を受け入れる地域のセンターとしての役割も担うことなどを考えれば、兼務についてある程度統一された指針を示すことの必要性を感じる。

以下、通級担当者間のシェアリングの場、研修の確保と続き、上述した不安感等の解消を図るため、同じ立場で語り合う場がほしいなどの内容や、求められる専門性を高めるための研修（発達障害への対応、ソーシャルスキル指導について等）の場や研修情報がほしいなどの内容があげられ、通級担当者間ネットワークの構築が求められていた。

### 4) 通級指導教室の運営について

ここでは通級指導教室の理解啓発に関することが最も多く、その大半は新設の通級担当者によった。内容としては「通級について知らない先生が中学校では特に多い」「通級指導教室について管内の中学校をまわりPRしたが反応が乏しい」「PRがなかなか入級につながらない葛藤がある」「校内体制における特別支援教育の位置づけや意識の低さを感じる」などがあげられ、校内外における理解啓発の必要性があげられた。新設の通級指導教室においては、教室の理解啓発が運営上特に重要なことである

が、それがなかなかすまない状況に通級担当者もどかしさを感じていた。その背景には「小学校の学級担任制と中学校の教科担任制の違いから、中学校で理解を深めるには独特の難しさがある」と中学校特有の難しさがあることを指摘していた。つまり通級生徒とかかわる人（教師）が多い反面、そのかわる時間は少なく、情報を共有することの難しさがあった。そのような中、通級担当者は通信を発行したり、職員会議等で状況を報告したりしながら通級指導教室の理解啓発を図っていた。また、自分から積極的に通級指導教室での授業を校内職員に公開することで、その効果を実感している通級担当者もいた。このことから、通級指導教室においても「授業研究」などを通して積極的に教室公開することは、通級指導教室の理解啓発をすすめる上で、有効な手立ての一つとなりうると考えられる。

次に時間割編成と予算不足があげられた。時間割編成に関しては、中学校は年間に複数回時間割の変更があり、それに伴って通級する時間の調整を要することの大変さがあげられた。中には各教科等の授業時数のバラツキをなくすための「回転式時間割(20パターン以上ある時間割の中に教科をその都度当てはめていく方式)」を行っている学校もあり、週によって生徒の通級が集中したり、逆に全く来られなくなる週があったりするとのことであった。この時間割編成に関する問題も中学校における特徴的な課題といえる。

#### IV 総合考察

これまで述べてきた結果から、中学校通級指導教室における特徴的な課題として、1) 思春期対応、2) 教科担任との連携、3) 不登校生徒への支援、4) 障害受容（自己理解）の促進、5) 進路選択への支援、があることが分かった。以下に、この5項目について考察する。

##### 1) 思春期対応

中学生という時期が年齢的に心身共に大きく変化すると同時に不安定感を増大させる思春期にあたり、このことで通級への抵抗感が生じたり、周囲の生徒の無理解な態度等へつながったりして、適切な支援に結びつかない可能性があることは先に述べたとおりである。このことから、支援にあたっては通級担当者が指摘していたように本人のプライドを尊重しつつ、同意を得ていくことが大切な視点とな

る。また、併せて周囲の生徒へ通級による指導等、特別な支援への理解を促していくことも必要となる。高山(2005)は「(中学生は)多感な時期であり、本人の拒否反応が大きいと、相談や受診につなげられないこともある。このように適切な診断や支援がない場合、思春期に顕著な反抗的態度や過度の叱責を逃れるためにつくウソ、家族に対する暴力、無理解からくる『いじめ』、二次障害としてのウツや不登校、摂食障害など深刻な問題が増える傾向がある」と述べ、思春期における適切な対応の重要性を指摘している。特別な教育的ニーズのある子どもたちにとって生活上の課題は多く、その解決に向けた多様な支援策を検討する必要があるが、成長・発達段階における心理的な配慮を前提としなければ、問題が拡大化し二次障害を引き起こしてしまう危険性ははらんでいる。また、思春期への配慮は周囲の生徒にも必要なことであり、これがなされなければ上述した無理解な態度等につながってしまいかねない。思春期は自己の確立の時期である。宇野(2012)は「自己の確立は他者との関係、つまり『他者が自分をどう見ているか』を認識する中で形成されていく」とし、その中で育まれる自尊感情は「教師、保護者、周囲の子どもとの関係性をとおして形づくられていく」と述べている。思春期の対応においては、特別な教育的ニーズのある子どもたちとその周囲の子どもたち双方への配慮をしながら通級しやすい環境を整える必要がある。

##### 2) 教科担任との連携

小学校での「担任中心による授業」から中学校での「教科担任制による授業」に変わることは子どもたちにとって大きな環境の変化であり、中学校においては生徒がこの新たな環境に適応できるための支援が大切になってくる。理想としては、通級担当者が中心となりつつ、生徒にかかわる教師間で生徒の実態や具体的な支援等について情報を共有しながら対応をしていくことが求められる。しかし現状としては先に述べたように、その連携の難しさが示された。どのような解決策があるのであろうか。その一つは連携ツールとしての個別の指導計画の活用があげられる。この活用に関しても課題はあったが、小学校に比べ生徒にかかわる教師が格段に増える中学校においては、個別の指導計画の有効活用がより大切になってくると考える。甲斐ら(2008)は、個別の指導計画を連携ツールとして活用するために、で



きる限り簡潔な文で記載できるような配慮と様式の工夫を行い実践している。その結果、担任や教科担当者の意識が高まり、授業等で生徒の特性に配慮した指導や支援の工夫が積極的に行われるようになったことを報告している。また、今回インタビューを行った通級担当者の中には、自身が講師となり個別の指導計画作成に関する研修会を行うことで、校内の作成・活用に向けた意識の高まりにつなげたケースもあった。このような取組は通級担当者がコーディネーターを兼務していると行いやすく、研修の年間計画に位置づけるなどの方法も考えられる。このことから、工夫次第ではその活用に向け動き出せる可能性があり、そのきっかけづくりを通級担当者が担い、連携に向けた足がかりをつくることができると考える。

### 3) 不登校生徒への支援

不登校生徒への支援は全ての通級指導教室で行われていた。そして通級担当者の中には「本来通級指導教室の対象ではないかもしれないが」という葛藤を抱きながらその支援にあたっている現状もあった。しかし、渡部ら(2008)の指摘にもあるように、不登校に関して「発達障害の二次障害として不登校となっている児童生徒が存在する」という視点からその対応を考えた場合、不登校への支援の一端を通級指導教室が担うことの意義は大きく、効果をあげることが期待できるといえよう。つまり、発達障害等の特性に起因する何らかのつまずきにより、二次障害として不登校を発現させているとすれば、専門性に基づく対応が可能であるからである。先にも述べたが通級指導教室がリソースルームとしての役割を担い、不登校生徒の状態改善に結びついているケースも実際見られている。また、通級担当者の一人は「不登校の子から教えられたことがある。学校からもらった学習プリントが難しく、通級に持ってきた。それを一つ一つ分かるように説明しながら一緒に解いていった。そしたら『やった、できた!』と叫び、『すごい達成感がある!』と言った。その様子を見て、勉強が分かる楽しさや『あ~そうか!』と思える体験があれば、生徒たちの自信や力になるんだなと思った」と述べていた。このことから、通級指導教室は、生徒たちの意欲的にがんばろうとする気持ち、すなわち内発的動機づけを高めるためのリソースルームとなり、不登校生徒への支援においても大切な役割を果たしうる可能性をもっている

感じさせる。さらにはこの可能性をより具体的な支援として形づくるために、スクールカウンセラーと連携した対応も有効であろう。実際に定期的に来校するスクールカウンセラーと発達障害等のある生徒に関する情報交換を行っている通級担当者もいた。このような連携はコーディネーターを兼務していれば比較的とりやすく、先に述べた通級担当者の心的負担を軽減させることにもつながり、かつ特別支援教育に求められる「個に応じた教育的支援」を「教師一人で担うのではなく、システム(連携)」で行う校内支援体制へと発展させることができると考える。

### 4) 障害受容(自己理解)の促進

中学生という思春期にあたるこの時期は、自己を確立させる時期、言い換えれば自己理解の進む時期であり、これは発達障害等のある子どもたちも同様である。小谷(2011)は「(発達障害等の診断を受けた子たちは)学齢期までの支援は周囲の理解を得ることが中心となる。一方思春期・青年期以降は当事者の自己理解をいかに適切に進めるかがとても重要になる」と述べ、「支援者は正しい自己理解を進められるよう思春期・青年期の方々に接する必要がある」と指摘し、支援の方向性について「誤った自己イメージを解き、低い自己評価の回復、現実的で建設的な対処法を身につけること」と述べている。先に例としてあげた「私は目(視覚認知)が弱いで教科書が読めない」と発言した生徒は、小学校高学年に学習面でのつまずきがみられ、心理検査等を受けた事例であった。その結果視覚と聴覚の認知の仕方に大きなアンバランスがみられ、このことを保護者から「自身の得意な部分、苦手な部分」という内容で伝えられていた。小学校高学年は、「前思春期」にあたり、他者との違いなどを少しずつ意識し始める時期である。この時期に感じていた、自身の「学業不振」が「目(視覚認知の弱さ)のせい」という自己イメージとなり、より学習が難しくなった中学校において先の発言につながったことが推測される。このことに対し通級担当者は読むことの苦手さはあるものの、決して読めないわけではないことを本人に伝え、小型の卓上スタンドの使用を提案し「読み(見え)やすい」環境調整を行い、在籍学級での活用へつなげた。こういったことが「現実的で建設的な対処法」といえよう。繰り返しになるが、発達障害等のある子は思春期において、その障害特性に

起因した特別な支援環境や、自己と他者との違いへの気づきによって、自己への疑問へつながることがある(田中, 2006)。そして、ここで適切な支援がなされなければ、自尊感情の低下を招き、二次障害へと発展させてしまうことにつながってしまうだろう。正しい自己理解につなげる支援は、二次障害の予防にもつながる大切な視点であることを忘れてはならないと考える。

### 5) 進路選択への支援

発達障害等のある生徒の進路選択にあたっては、通級担当者が重要なキーパーソンの一人であることを先に指摘した。その理由の一つとしては、特別支援学校への進学も選択肢の一つに含まれているという点にある。熊地ら(2010)は、知的障害特別支援学校に知的発達の遅れを伴わない発達障害児が少なからず在籍している現状について報告している。また、杉山(2007)は高校進学を控えた発達障害のある子の保護者からよく聞かれるという「養護学校(現:特別支援学校)卒業というキャリアは就労に際しては著しく不利に働く」という意見は誤解であるとし、逆に特別支援学校の就労支援の手厚いケアは、通常教育においては望むことが難しいと指摘している。このようなことから、今後も特別支援学校への進学を希望する発達障害児の保護者や本人が増える可能性があると考えられ、併せて専門的な見地からの情報提供が必要とされるだろう。本県の中学校通級担当者5名の内2名は特別支援学校からの派遣(先述「研修交流人事」による)で、また他1名は特別支援学校での勤務経験があり、特別支援学校に関する情報提供という点では、その体制がほぼ整っているといえる。しかし、このような情報提供の他、発達障害のある生徒の進路選択にあたっては、先述した高等学校への接続、すなわち移行支援をどうするかなどの課題もあり、ここで果たす通級担当者の専門家としての役割も大きい。さらに、相川(2009)が指摘しているように、進路選択にあたっては本人の自己選択・自己決定を何よりも大切にするという視点が必要であり、そのために、ここにおいても本人の自己理解をすすめるための指導、すなわち通級指導教室での実践が重要な役割を果たすものと考えられる。

注1) 教職員の資質向上を目的として、期限付き(概ね2~3年)による他校種間の人事交流を行

うもの。

- 注2) 上野・岡田(2006)は、ソーシャルスキル(social skills)を「社会生活や対人関係を営んでいくために必要とされる技能」としている。そして、LDやADHDの子どもはソーシャルスキルが身につけていなかったり、知らなかったりするために友達関係や集団生活で不利を被っていると、ソーシャルスキルを具体的に「やり方、コツ」として教えることで、生活をより豊かになるよう支援するのがソーシャルスキル指導であるとしている。
- 注3) 上記ソーシャルスキルを「どんな時、どんな場、どんな人とでもできるようにする」こと。ソーシャルスキルの指導では、指導場面においてはスキルを発揮できるのに、実際の生活場面ではうまくいかないといった「般化」の問題がしばしば起きる。
- 注4) 眼球運動のコントロール能力、焦点合わせ機能、両目の協調機能、動体視力、立体視力等の視覚機能を向上させるトレーニングのことをいう。北出(2011)は、LD、ADHD、自閉的傾向のある子どもに視覚機能の問題が多くみられるとしている。
- 注5) 「障害者一人一人の障害に応じた対応」のことで、例えば、教室で目の見えない生徒等に他の生徒等と同様の情報を提供したり、会議等の資料について振り仮名をふればわかる場合、振り仮名つきの資料を作成したりすること(長瀬, 2009)。

### 文 献

- 相川賢樹(2009): 中学校指導教室における発達障害生徒の高校進学の実践 障害者問題研究 第36巻第4号 pp.298-301
- 上野一彦・岡田 智(2006): 特別支援教育[実践] ソーシャルスキルマニュアル 上野一彦・岡田 智編著 明治図書。
- 宇野宏幸(2012): 自尊感情を理解して支援に生かす 実践障害児教育 Vol.464 学研 pp.2-5
- 甲斐憲彦・緒方一夫・福田雅也・馬場敬子・井正(2008): 「LD等の教育上特別の支援を必要とする児童生徒への効果的な支援の在り方」に関する研究~通級指導教室と通常学級の連携を通して~ 熊本県立教育センター紀要 vol.37 pp.71-89

- 北出勝也 (2009) : 学ぶことが大好きになるビジョントレーニング 図書文化
- 熊地 需・斎藤 孝・武田 篤 (2010) : 特別支援学校に在籍するIQ70以上の発達障害児の現状と課題～全国的特別支援学校へのアンケート調査から～ 日本特殊教育学会第48回大会発表論文集. pp.565
- 小谷裕実 (2011) : 発達障害児者の思春期・青年期 - 自分らしく生きるための診断告知・障害受容・支援の実際 - 関係性から見る発達障害 創元社 pp.16-20
- 杉山登志郎 (2007) : 発達障害の子どもたち 講談社.
- 高山恵子 (2005) : 中学校での発達障害のある子への支援 教育と医学 No.630 慶應義塾大学出版会 pp.63-71
- 田中真理 (2006) : 軽度発達障害児における自己意識の発達 - 自己への疑問と障害告知の観点から - 東北大学大学院教育学研究科研究年報 第54集・第2号 pp.431-443
- 柘植雅義 (2007) : 特別支援教室の実現にむけて LD&ADHD No.20 明治図書 pp.6-7
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2011) : 発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学校との連携の在り方に関する研究 (平成22年度) 研究成果報告書 pp.2-3
- 長瀬 修 (2009) : 合理的配慮とは - 障害者一人ひとりの障害に応じた対応 手をつなぐ 12月号
- 文部科学省 (2007) : 改訂版 通級による指導の手引き～解説とQ&A～ 第一法規
- 文部科学省初等中等教育局 (2006) : 「学校教育法施行規則の一部改正等について (通知)」及び「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について (通知)」
- 渡部絃子・武田 篤 (2008) : 軽度発達障害に関する小・中学校教師の意識調査 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第30号 pp.85-94

## Summary

Six years have passed since learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder were officially designated for resource room guidance, in accordance with 2006 system reforms. During this time, many resource rooms for students with learning disabilities have been set up across the country and have been fulfilling important roles in addressing the special educational needs of students with developmental disorders. Accordingly, the number of students receiving guidance from these rooms is growing, a phenomenon which is particularly marked among junior high school students. This study sought to gain a better understanding of resource rooms for students with learning disabilities in junior high schools and to uncover issues in resource room guidance and management. Interviews were conducted with junior high school resource room teachers of students with learning disabilities in Akita Prefecture. Interview content was organized according to the KJ Method. Issues for junior high school resource rooms were placed into the following categories: "guidance," "coordination," "psychological needs of resource rooms teachers," and "management of resource rooms" Within these categories, topics unique to junior high schools became clear, including "dealing with adolescence," "coordination with teachers of particular subjects," and "guidance on educational and career path options." Based on these findings, the nature of junior high school resource rooms and future strategies for resolving the issues identified were discussed.

**Key words** : learning disabilities, junior high school, resource room

(Received February 13, 2012)