

中学校における発達障害のある生徒を対象とした通級による指導の専門性について

— 通級による指導の担当教員の語りの分析から —

稲生 加代子¹・佐藤 克敏²

(1: 半田市教育委員会・2: 京都教育大学)

Faculty Expertise in Guidance in Resource Rooms for Students with Developmental Disorders in Junior High School — Analysis of Narratives of Resource Room Teachers —

Kayoko INO, Katsutoshi SATO

抄録: 中学校における発達障害のある生徒を対象とした通級による指導で行われている指導・支援について、通級担当教員に対しインタビュー調査を行い、M-GTAを用いて指導・支援の内容や方法について分析した。その結果、3つのカテゴリ【子どもに身につけてほしい力】【指導において教員が大事にしていること】【通級指導が担う機能や役割】と13のサブカテゴリ、27の概念を生成した。カテゴリやサブカテゴリを検討した結果、中学校段階の通級担当教員に必要な専門性は、しっかりと話を聞きながら子どもとの関係を作ることができるカウンセリングマインドに関連する専門性と、将来を考えながら自ら学ぶ力を育成するメタ認知にアプローチする専門性であるという仮説を得ることができた。また、通級指導教室には不適応を起こしている生徒の「居場所」や「拠り所」としての役割を担っていることが示唆された。

キーワード: 通級による指導, 発達障害, 中学校, 教員の専門性, M-GTA

Key Words: resource room, developmental disorders, junior high school, faculty expertise, M-GTA

I. 問題の所在と目的

1. 通級による指導の現況

令和4年度「通級による指導実施状況調査」(文部科学省)では、通級による指導を受けた児童生徒の数は小学校で164,735人(前年度比10,176人増)、中学校で31,553人(同3,904人増)、高校で2,055人(同384人増)、合計198,343人で、前年度に比べ14,464人増加し、過去最高になった。これらの児童生徒のうち、LD・ADHD・自閉症を合わせた発達障害の児童生徒数は、小学校95,823人(58.2%)、中学校24,685人(78.2%)、高等学校1,670人(81.3%)、計122,178人(61.6%)で全体の半数以上を占めている。また、小学校に比べて中学校および高等学校では、通級による指導を受けている生徒のうち、発達障害を主訴としている生徒の割合が多い。

佐々木・武田(2012)は、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を明らかにした。また、鈴木・相澤(2016)においても、中学校の通級による指導の課題として、①「自己理解」を深める支援、②不登校への支援、③通常の学級との連続性と個別の指導計画を活用した系統性、④保護者への支援と連携、⑤移行支援を含めた進路支援、⑥通級担当者のリーダーシップを取り上げている。稲生・佐藤(2024)では、小学校の通級による指導では、医学的診断のある児童に対し、障害特性そのものに関する課題を克服・改善するための指導を行う割合が高いことと、中学校の通級による指導では、医学的診断名のない生

徒に対し、不適応・不登校の課題について指導・支援する割合の高いことが、それぞれの特徴として示唆された。これらは、児童生徒の発達段階によって通級による指導の課題が変化することを示唆しており、中学校の通級による指導では、発達障害による課題と思春期対応などの発達段階の課題を合わせた自己理解の課題が、より重要となるのではないかと考えられる。

しかし、国立特別支援教育総合研究所のアンケート調査（2018）では、対象となった小・中学校の通級による指導担当教員の教職経験年数は3～5年が最も多く、その82.1%は前年度までに通級による指導の経験がないことが指摘された。そのような現状に対して、鳴海（2020）は、①約十年の通級指導教室の利用者の増加に伴って、担当者が増え、量的な課題が充実改善された。②通級指導教室を構成する教員の年齢層及び対象児童生徒の増加に専門性の深化という点で課題がみられる。③通級指導教室の主たる指導内容である自立活動に関する研究・研修が必要である、という3つの課題を指摘している。

2. 本研究の目的

通級による指導は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導であり、特別支援学校学習指導要領の「自立活動」に相当する指導を行うことは、全ての発達段階の通級による指導に共通していることである。そして、「個別的教育支援計画」や「個別の指導計画」に基づき小学校から高等学校まで連続性のある切れ目のない指導・支援を行うことを念頭に置きつつ、中学校段階の課題に対する取り組みを行うことが必要となる。その課題の内容や指導の方法を明らかにすることができれば、個々の生徒に対して、よりの確で有意義な指導・支援が可能になると考える。

本研究では、発達障害を主訴とする通級による指導で実際に行われている指導・支援の内容に関して、主に中学校での通級による指導の経験が長く、地域のリーダー的役割のある教員に対してインタビュー調査を行うことにより、中学校の通級による指導の課題を分析するとともに、その指導・支援を行う通級担当教員に必要な専門性に対する仮説を生成し、提案することを目的とする。

Ⅱ. 研究の方法

1. 対象

調査協力者は10名である。5つの都道府県及び2つの政令指定都市の中学校の通級による指導の経験が5年程度以上ある教員、または、各地の研修会等で中心的役割を果たしている教員を教育委員会から紹介を受けるなどして選定した。調査協力者の、教職、および通級経験年数、校務分掌、所持している特別支援学校教員免許や関連資格、特別支援教育専門研修の受講などの情報をTable1に示した。

2. 手続き

20XY年Z月からZ+2月に、半構造化面接によるインタビュー調査を実施した。インタビューは、一人あたり所要時間1時間程度で、可能な限り直接学校に伺って話を聞いた。その内容は、ICレコーダーに録音し音声データとした。

3. インタビューでの質問項目

坂本・秋田（2012）は、「教師の実践知は個人的な経験とそれに対する省察を基盤にしている」と指摘している。そのため、その経験と省察の語りからは、通級による指導の課題の特徴が抽出でき、その特徴に応じて、通級担当教員の専門性を検討することもできるのではないかと考えた。

質問項目は、①通級による指導の概要（Table1に示した内容など）、②通級による指導で焦点を当てて行ってきた指導・支援の内容や取り組み、③その指導・支援及び取り組みが重要だと思ようになったきっかけ、④

その指導・支援及び取り組みを進めるために行った学習や研修，である。

4. 分析方法

本研究では，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA）を用いて分析を行った（木下，2007a；木下，2007b）。

Table 1 調査協力者の通級経験年数，校務分掌，所持している特支免許や資格，研修など

対象	通級経験年数	教職経験年数	特支コーディネーター	特支学校勤務経験の有無と教員免許の領域	専門研修受講（発達障害・情緒障害）の有無と所持している関連資格
A	14(14)	35	特支 Co.	無・無	無・特別支援教育士
B	4(4)	17		無・知・肢・病（取得見込み）	有・無
C	9(2)	38	特支 Co.	有・知・肢・病・視・聴・自立（言語）	無・臨床発達心理士・公認心理師
D	10(6)	23		無・知・肢	有・特別支援教育士・公認心理師
E	5(5)	26	特支 Co.	無・知・肢・病・視・聴	有・無
F	5(5)	25	特支 Co.	有・知・肢・病	無・特別支援教育士
G	5(5)	19	特支 Co.	無・知・肢	無・無
H	4(4)	21		有・知・肢・病	無・特別支援教育士・学校心理士
I	6(0)	29	特支 Co.	無・無	無・特別支援教育士
J	12(0)	17	特支 Co.	有・知・肢・病・聴	無・県登録手話通訳者

通級経験年数の（ ）内は中学校の通級経験年数。

専門研修は，国立特別支援教育総合研究所主催特別支援教育専門研修

分析の手順は，①分析テーマと分析焦点者に照らして，データの関連個所に着目し，それを一つのヴァリエーション（具体例）とし，かつ，他の類似具体例をも説明できると考えられる説明概念を生成した。②概念を創る際に分析ワークシートを作成し，概念名，定義，最初の具体例などを記入した。③データ分析を進める中で，新たな概念を生成し，分析ワークシートは個々の概念ごとに作成した。④同時並行で他の具体例をデータから探し，ワークシートのヴァリエーション（具体例）欄に追加記入した。具体例が豊富に出てこなければ，その概念は有効でないと判断した。⑤類似例が恣意的に偏る危険を防ぐため，その結果はワークシートの理論的メモ欄に記入し，生成した概念の完成度を高めた。⑥生成した概念と他の概念ごとに関係性を検討し関係図にした。⑦複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し，カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ，結果図を作成した。さらに，分析結果を概念とカテゴリーだけで簡潔に文章化するストーリーラインを記述した。

5. 倫理的配慮

調査協力者には，電話連絡により本人，ならびに所属校長の同意を得た上で，本人と所属校長あてに文書で依頼した。倫理的配慮として，調査協力者に調査の趣旨と目的，回答は自由意思であり，拒否しても不利益を被らないこと，調査結果を公表する際には個人が特定できないようにすることを，文書を用いて口頭で説明し，調査協力の同意書を得て行った。また，個人のプライバシーについては十分に配慮し，データの入力，保管を行った。

Ⅲ. 結 果

1. カテゴリー、サブカテゴリー、概念について

生成されたカテゴリーは【 】,サブカテゴリーは〔 〕,概念は〈 〉,また,インタビューデータは「 」で示し,調査協力者IDを()として加えた。最終的に,インタビューの総録音時間数は13時間36分であったが,そのうち学校や個人の特定につながる可能性がある内容や,今回のインタビューの趣旨に直接関係のない内容については除外した。

M-GTAの分析の結果,3つのカテゴリーと13のサブカテゴリー,27の概念を生成した。これらの概念とカテゴリーの関係を比較検討しながら「発達障害を対象とした中学校の通級による指導の構造」を結果図として表し,ストーリーラインを記述した。

以下に,【子どもに身につけてほしい力】【指導において教員が大事にしていること】【通級による指導が担う機能や役割】の3つのカテゴリーと,それぞれに含まれるサブカテゴリーおよび概念を示す。

【子どもに身につけてほしい力】

このカテゴリーは,通級による指導を受ける【子どもに身につけてほしい力】を示している。サブカテゴリーは,〔学習に向かう力〕〔先を見通す力〕〔自分の特性を理解し自己選択する力〕〔自分の特性を理解しチャレンジする力〕〔自己の感情を理解し表出する力〕の5つによって構成された。それぞれのサブカテゴリーを構成する概念名,定義,ヴァリエーション例は,Table2に示したとおりである。

まず,〔学習に向かう力〕は,〈(英語に対する)達成感をもつ学習方法〉〈日常的な学習習慣〉〈学習の基礎となる情報処理能力の向上〉の3つの概念から構成された。通級生徒の中には,「英語がもうどうしても苦手で嫌だ」という子どもも少なくない。他の学習においても学び方に工夫の必要な子どもたちにとっては,「教室では本当につらい時間なんだろうな」(以上,A)と,まずは,その気持ちを受け止めている。そして,「フォニックス」(A)や通級担当教員が手作りの「リライト教材」(D)などを使用することで,英語を学習できた達成感を持ち,やる気を高められるように支援している。また,毎日の学習習慣を身につけるために,「カレンダーにシール貼って『毎日できてるやん』みたいなのを」,「『続けてできてるね』と褒めてあげたり」とか,「担任の先生や保護者の方に伝えて,いろんなところから褒めてもらう」ことから,「ちょっと自尊感情を上げていくことが大事」(以上,B)なのだという。加えて,学習に取り組みやすくするために,学習の基礎となる情報処理能力を向上させる取り組みとして,通級担当教員がプロジェクトリーダーとなって,コグトレなどの認知機能トレーニングを,通級生徒だけでなく全校生徒に対して行っている学校もある(A)。

次に,〔先を見通す力〕は,〈将来の働くイメージの育成〉〈日常的なプランニング活動〉の2つの概念によって構成された。「進路をちゃんと保障してあげなきゃいけないし,卒業後の働くイメージ,20歳とか30歳の時のイメージを持って3年間で過ごす事を支えるのが中学校では一番なのかな」(D)とあるように,このカテゴリーの先につながるものは,将来「働く」ことをイメージできる力を身につけることであるという。そのために,「家に帰ったら何をやるのかいつやるのか」とか(D)などと,毎日の生活でのプランニングを行うことで〔先を見通す力〕を身につけられるよう支援している。

そして,〔自分の特性を理解し自己選択する力〕と〔自分の特性を理解しチャレンジする力〕は,いずれも「自分の特性理解」が基本となる。自分の特性が理解できることを前提とした〔自己選択する力〕として,〈自分に合った学習方法の獲得〉〈自分に合った進路選択〉,そして,同じ前提での〔チャレンジする力〕として,〈苦手さを改善するトレーニング〉〈できないことに対する援助要求〉のそれぞれ2つずつの概念によって構成された。〔自己選択する力〕は,通級担当教員と「あなたの特性そうだよって,じゃあそれを学習でどう生かしていく,自分の進路にどう生かして学校はどんなとこがいい」(H)といった対話をすることや,タブレットを活用して,教科書を『聞いておいで』っていう宿題(J)などを進めるうちに自分に合った学習方法を身につけることができるようになるという。さらに,「試験の時にはルビをふってもらって」「受験させてもらって」(A)と,自

分に必要合理的配慮を受ける選択をして、それが実現することもあるという。

一方、「ソーシャルスキル」(I)や、「コミュニケーション」(G)のトレーニングを行うことで、自分の特性からくる苦手さを改善しようと努力することと同時に、〈できないことに対する援助要求〉の力も身につけられるよう、通級担当教員は、「助けてほしいって言えるようにしましょう」(B)と伝えることから、子どもの「チャレンジする力」を支えている。

また、「自己の感情を理解し表出する力」の概念は、〈感情理解と他者への伝達〉である。中学生段階であっても、「自分の気持ちを感じるのが弱い子が多い」(G)ため、先ずは、子ども自身が自分の気持ちに気づくこと、そして、それを他者に話すことの支援が必要となるため、「言葉にする練習」(G)を行うことで、自分の気持ちを話して受け入れてもらう経験をさせている。

【指導において教員が大事にしていること】

このカテゴリーは、通級担当教員が、実際の指導において大事にしていることを示している。また、【子どもに身につけてほしい力】を、通級担当教員がどのようにして身につけさせていくかということでもあるため、【指導において教員が大事にしていること】と【子どもに身につけてほしい力】は対応しているものが多かった。サブカテゴリーは、「メタ認知に関するアプローチ」[困り感を言葉で表出させる][課題の設定と教材を工夫する][課題遂行の状況を観察し対応を考える][指導者としての心がけ]の5つによって構成された。それぞれのサブカテゴリーを構成する概念名、定義、ヴァリエーション例は、Table3に示したとおりである。

まず、「メタ認知に関するアプローチ」は、〈学習や進路に関する計画立案の指導〉〈モニタリングやプランニングの指導〉の2つの概念で構成された。例えば、定期テストの学習計画の立て方や進路の方向性を一緒に考えること(D, F)や、「日々ちょっとでも子どもたちが幸せに生活できることを考えていく」ために「達成感があつたかどうかチェックさせて」(H)という指導などである。

次に、「困り感を言葉で表出させる」は、〈困り感を他者に伝える指導〉〈わからないことを聞く力の育成〉の2つの概念で構成された。「困り感を言葉で表出させる」ためには、通級教室での、「一番には話すことを大事に」(J)した指導だけでなく、「数学とか英語とかの授業に入って関わりができると、この先生に聞いていいんや、みたいなことがみんなに認知されて、通級の子も聞いてくれるように」(B)といった、通級生徒の教室においても授業中に質問できるような援助を行っている。

そして、「課題の設定と教材を工夫する」は、〈課題提示の工夫〉〈一人ひとりに合った教材作成〉の2つの概念で構成されている。一人ひとりに合った教材を提供するとともに、「『授業の型』っていうのは変えない」(H)ことで安心する生徒も多いという。また、「課題遂行の状況を観察し対応を考える」は、〈観察を主としたアセスメント〉〈退級のタイミングの検討〉の2つの概念で構成されている。授業の様子を観察する際に、「私の中では、いつでも退級も意識している」(H)ともいう。

最後に、「指導者としての心がけ」は、〈子どもの話に対する傾聴〉〈子どもとの人間関係の構築〉〈子どものニーズへの対応〉の3つの概念で構成されている。インタビュー調査の際に、「通級による指導でこれまでどのようなことに焦点を当てて(重要だと思って)指導や取り組みをしてきたか」という質問に対して、子どもが安心して話せるような場をつくり、対話することで、子どもからの話を引き出すという〈子どもの話に対する傾聴〉の内容を一番初めに回答した調査協力者が4名いた。そして、その〈子どもの話に対する傾聴〉に関して、Eさん、Gさん、Hさんは、通級担当教員になってから、子どもに対する話の聞き方が変化したことを自ら語ってくれた。

【通級による指導が担う機能や役割】

このカテゴリーは、「[居場所]の機能」[不登校の予防と対応][つながって連携する]の3つのサブカテゴリーで構成されている。それぞれのサブカテゴリーを構成する概念名、定義、ヴァリエーション例は、Table4に示したとおりである。

まず、「居場所」の機能は、〈子どもたちの心がホッとする場所「ほっとルーム」〉〈不登校生徒が柔軟に利用できる場所〉の2つの概念で構成されている。インタビュー調査の際に、前出の質問に対して、調査協力者のうち2名が〈子どもたちの心がホッとする場所「ほっとルーム」〉の内容を一番初めに回答した。他にも、通級指導教室は「居心地よくてエネルギー貯めてリセットして」(A)、「先ず、ここが安心できる場所」(I)などの意見が多かった。しかし、これらとは全く逆で、「通常学級でのストレス抱えた子たちの息抜きのであれば良いとか」「本来の通級じゃない姿だった」(いずれもC)という意見もあった。また、〈不登校生徒が柔軟に利用できる場所〉としては、「不登校の子はやっぱり居場所、学校との関係を切らないっていうところが大きい」(F)、中学校では「どうにもならなくなっちゃって、で、不登校の対応スペースっていうところから通級につながってくるケース」(I)もあるのではないかとということであった。

そして、「不登校の予防と対応」は、〈子どもの抑うつ気分の解消〉〈通級の時間における登校〉〈教室に戻るステップの活動〉の3つの概念で構成されている。例えば、ボードゲーム(B)など、「ここへ来た時には、ちょこっと発散できるようなことを」(A)することで、〈子どもの抑うつ気分の解消〉ができることもある。また、休みがちの生徒に「声をかけて」(H)、通級の時間には登校できる子どももいるし、「彼らが教室へ戻ってくるステップの自立活動として」(D)、通級による指導を行うこともあるという。

最後に、「つながって連携する」は〈学校内外での関係者の共通理解と連携〉という概念である。学校内では、「担任だけでなく学年主任も一緒に情報共有したりとかできることで、スムーズに動きが取れるようになってきた」(H)というように、学年主任や養護教諭などつながっている。学校外では、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職と連携している。そして、可能であれば、「病院と福祉のつながりを入れたい」(D)ということであった。

Table 2 【子どもに身につけてほしい力】におけるサブカテゴリー、概念名、定義、ヴァリエーション例

サブカテゴリー	概念名	定義	ヴァリエーション例
学習に向かう力	(英語に対する)達成感をもつ学習方法	英語学習について達成感を持つ方法で学習する	英語がもうどうしても苦手で嫌だになっていうから。教室では本当につらい時間なんだろうなって思って。ステップ(フォニックス)やったら、達成感を持たせられる子もいたりする(A) 英語なんかは自分でリライト教材作って、先に読む練習だけは。教室であの子たちが達成感を持てるような準備を通級ではするって決めてたので(D)
	日常的な学習習慣	毎日の学習習慣をつくれることから自尊感情が高まる	カレンダーにシール貼って「毎日できてるやん」みたいなのを。続けられているのが分かれると子どもの自信にもなったりとか(B) 「続けてできてるね」と褒めてあげたりとか、担任の先生や保護者の方に伝えて、いろんなところから褒めてもらう。ちょっと自尊感情上げていくことが大事になってって(B)
	学習の基礎となる情報処理能力の向上	学習の基礎となる認知機能トレーニングを行う	根拠なしに朝コグトレでもできひんし、全校の子どもたちにアンケートして。やっぱり認知に弱みとか理解できてないのだからトレーニングしましょうって(A) コグトレなんかは同じようなものを中学校でも行ってるのかな、体のトレーニングみたいなことを。小学校の形を踏まえて導入で取り入れている(I)
先を見通す力	将来の働くイメージの育成	卒業後の働くイメージを持てるように意識させる	「こうしたい」がなかったり、何かが決めれないとか自分の気持ちが言えないとかって、仕事をしていく上で大変になっちゃうんじゃないかって、授業の中で結構話をします(G) 進路をちゃんと保障してあげなきゃいけないし、卒業後の働くイメージ、20歳とか30歳の時のイメージを持って3年間を過ごす事を支えるのが中学校では一番なのかなって(D)
	日常的なプランニング活動	目標と反省を繰り返しながら毎日どう過ごすかをプランニングする	毎日どう過ごすか、家に帰ったら何をやるのかいつやるのかとか想像つかない子が多くて、そこをサポートすることをやって来ましたね。家での過ごし方に見える化して(D) 必ず目標があって反省する。長い休みごとにリセットされましたね、みたいな前提で(H)
自分の特性を理解し自己選択する力	自分に合った学習方法の獲得	自分の特性に合わせた学習をタブレットなども活用しながら行う	あなたの特性そうだよって、じゃあそれを学習でどう生かしていく、自分の進路にどう生かして学校はどんなところがいいのかなっていう。あなたがあなたの人生を選ぶんだから、どうしていいか自分で決めないといけないねって言って(H) デイズ教科書の中では、教科書のどこを読んでもって黄色くかわっていく。それを読む前に「聞いておいで」っていう宿題を出せへんかなと思ったんですけど(J)
	自分に合った進路選択	自分の特性を生かせる進路先を選択し必要な合理的配慮を受ける	どんな学校があるとか専修学校も知らない子が多くて。高校の説明をした流れから体験入学の申し込みとか、進路希望調査の書き方がわからない子をフォローしたり、日程的にはどこどこなら受けられるみたいな話をしたり(F) 入試では合理的配慮をお願いしながら、試験の時にはルビをふってもらって、公立しかまだそれはなかなか実現してないですけど、受験させてもらってますね。(A)
自分の特性を理解しチャレンジする力	苦手さを改善するトレーニング	ソーシャルスキルやコミュニケーションのトレーニングを行う	ソーシャルスキルだったら小学校よりは思春期に向けたものが使われていたりとか、中学校だと自己肯定感の高め方のものを使ったりとか(I) 人の顔は見えないしコミュニケーションが取れないのに接客業をやりたいって言う子もいて。だったら、今からこういうところ直さなきゃねと、練習をしたりしています。「今の返事、良かったよ」っていうのを意識してやっています(G)
	できないことに対する援助要求	自分ができないことを助けてほしいといえる	助けてほしいって言うことが言えれば助けてくれる人はいるかなって。助けてほしいって言うようにしようと伝えています(B) そこまで手も差し伸べてくれないし、逆にできなかったときに「なんでできないの」みたいに見られちゃう子が多いのかなって。(E)
自己の感情を理解し表出する力	感情理解と他者への伝達	自分の気持ちを話して受け入れてもらう経験をする	「どんな気持ちですか」っていうのを言葉にする練習、イラストを使ったりとか選択肢を使ったりとか。何かこう自分の気持ちを少しでも話して受け入れてもらうっていう経験が、できるといいなあっていうふうにして(G) 自分の気持ちを感じるのが弱い子が多いなって思います。自分の気持ちを説明するのに慣れていなかったりとか、適切な言葉がなかったりとか(G)

Table 3 【指導において教員が大事にしていること】におけるサブカテゴリー、概念名、定義、ヴァリエーション例

サブカテゴリー	概念名	定義	ヴァリエーション例
メタ認知に関するアプローチ	学習や進路に関する計画立案の指導	定期テストの学習計画の立て方や進路の方向性を一緒に考える	1 日何ページとか何時間やるスケジュールを1ヶ月前から一緒に立てて。計画を立てることを一緒にやる。で、終わらせた達成感を持たせる (D) 1 年生は中学校こういうところだよって慣れていく。3 年生は高校の体験入学に行く日程を一緒に考えたりって、ここに来てる子たちとは割とやりますね (F)
	モニタリングやプランニングの指導	一学期の目標への達成感をチェック用紙で毎回確認させる	日々ちょっとでも子どもたちが幸せに生活できることを考えていく、そのために1 学期の目標を立てて、毎時間、1 枚反省プリントを書いているんですけど、そこに達成感があったかどうかチェックさせていて (H) 最初はやっぱり日常の困りを聞いて、後はちょっとストレスチェックを。この辺でなんか気になったら、どうしたって聞いたり (A)
困り感を言葉で表出させる	困り感を他者に伝える指導	教員と対話をする中で気づいた困り感を自分で話すように促す	聞きながら子どもが得られるものを与えていく。会話の中で子どもに道筋を持たせていく、そういうコミュニケーションに力を入れている (H) 最も大事にっていう一番には話すことを大事に。ただ聞くだけでなく僕のことでも必ず言うからっていうことにしてます (J)
	わからないことを聞く力の育成	通級生徒の教室に入って授業中に質問できるよう援助しながら伝える	数学とか英語とかの授業に入って関わりができれば、この先生に聞いていいんや、みたいなことがみんなに認知されて、通級の子も聞いてくれる (B) 自分からもなんかちょっと入って行かないと。ここでだけの先生には、子どもたちにとってもならないようにしようっていうふうに思ってます (I)
課題の設定と教材を工夫する	課題提示の工夫	課題提示の順番を一定にして授業を進める	学期の当初に一学期分のカレンダーを書くんですね、通級が何回あるよみたいなものを立てて、その学期の目標っていうのを立てるんですよ。で、毎時間の課題の順番は一定にして、「授業の型」っていうのは変えないです (H)
	一人ひとりに合った教材作成	一人ひとりの課題に合わせた教材を作成する	一人ひとりの課題が、例えばLD の子とASD の子とでは当然違うので。読み書き障害関係も一律的にドリルをやればいっていいわけじゃなくて、アセスメント力は学びの方では特に大事になって思います (C)
課題遂行の状況を観察し対応を考える	観察を主としたアセスメント	授業の様子などを観察してアセスメントを行う	必ずその子の授業の様子を見に行くんですけど、アセスメントちゃんとして、どういう状態でこの子書けてないのかとか、何もしないでぼーっとしてるのかを、ちょっと見させてもらって (G)
	退級のタイミングの検討	課題遂行の状況を見て退級のタイミングをさぐる	もちろん途中で退級する子もいるんですけど、しない子の方が多いかな。情緒の安定が悪い子って、3 年生でひどくなるんです。本人が追い詰められていることに気づいてないんですよ。(F) 1 年生の中間テストが終わったぐらいからたくさん入ってきて、基本は3 年間いる前提なんだけど、私の中では、いつでも退級も意識している (H)
指導者としての心がけ	子どもの話に対する傾聴	子どもが安心して話せるような場をつくり、対話することで、子どもからの話を引き出す	まず話をしっかり聞くことを一番力を入れている。そして子どもの話を正確にきちんと聞き取ることをすごく大事に自分ではして (H) まずは「話してくれてありがとうね」というふうで受け止めてもらえるっていうのを大事にしてやってきたつもりです (G)
			自分の口で伝えて欲しいなあっていうのもあるので、難しいですけど、時間はかかっちゃうんですけど、引き出すようにはしてる (E)
	子どもとの人間関係の構築	子どもの得意なことを利用し、子どもと教員が安心して過ごせる関係を作る	通常級だと30 人中の1 人だから担任の先生にも話聞いてもらう時間、限られちゃうだろうし、自分の好きなこといろんなこと言えるのかなあ、ややホッとできるのかなって (E) わかんないことを聞いたり、うまくできなかった時にどうしたらいいとか、たくさんの中から選ぶことが出来ない子だったので、どっちがいいとか。最後は「どうなのがいい」でできるようにになりました (G)
		子どもが自信を持ち、自分で選択できるように対応する	保護者の願いと子どもの願いが違うことが多くて、どこの学校、どういうところがいいのかなとかいうことも、家でじっくり考える時も子どもはないし、保護者と考えてもこっちがいいんじゃないのって言われちゃうんだ (H) 自分で決める、自分で選んでいくっていう。中3 になったら特にそれを迫るんですけど、ベースになるのは1 年生2 年生からの3 年生だし (A)

Table 4 【通級による指導が担う機能や役割】におけるサブカテゴリー、概念名およびその定義、ヴァリエーション例

サブカテゴリー	概念名	定義	ヴァリエーション例
「居場所」の機能	子どもたちの心がホッとできる場所「ほっとルーム」	心が落ち着いたりホッとしたりできるので子どもたちが自分で来て教室での活動エネルギーを貯める場所である（ただし、本来の通級のあり方ではないという指摘もある）	通級に通いたいとか、あの場所で勉強したいなあと思ってもらえるように、子どもたちのニーズと言うか、行きたい場所になるように取り組んできた（B）
			居心地よくてエネルギー貯めてリセットして本来の教室に行く、もうすごい充実してるんだけど、果たしてそれが3年後の進路につながる、社会に出て行くにあたり、力ついてるかっていうのをもうちょっと明確にしていかないと（A）
			まず、ここが安心できる場所っていうのはとても大事なことがあっていうふうに思います。なんか行きたくない場所には、したくないかな（I）
	不登校生徒が柔軟に利用できる場所	全教職員で不登校生徒を支援する場のひとつであり、生徒が学校との関係を切らない「居場所」でもある	「ここ、ほっとするところやなあ」っていうお子さんの言葉を受けて「ほっとルーム」って名付けたって聞いていますけどね（J）
			子どもや保護者に向かって平気で「息抜き通級」通常学級でのストレス抱えた子たちの息抜きの場であれば良いとか。やることは、とにかく計算ドリルもついでとか、宿題見てあげるよとか、そういう本来の通級じゃない姿だった（C）
			結局その子の主訴は、一番何が困っているのかとか、必ず根拠があるので、読み書きが原因なのか、対人関係が原因なのか、それに沿った指導にしたい（C）
不登校の予防と対応	子どもの抑うつ気分の解消	リスクを抱えた生徒が発散できるような活動を行う	不登校気味の子も支援の必要な子も通級だけ時間に来て。昨年から全教職員で別室を支援しようということで、空いてる授業時間に来て生徒を見るっていう時間をつくってくれたんで、不登校のひきこもりにならんと（A）
			不登校の子はやっぱり居場所、学校との関係を切らないっていうところが大きいかなあと。何とか通級だけでもって思うんですけど、（F）
	通級の時間における登校	休みがちの生徒に通級を勧める	中学校行ってどうにもなくなっちゃって、で、不登校の対応スペースっていうところから通級につながってくるケースも多いのかなって（I）
	教室に戻るステップの活動	相談室から出るきっかけを作る自立活動を行う	まあ課題はいろいろなの、下手したら不登校になるやろなあと思う子がいるので。ここ（通級）へ来た時にはちょっと発散できるようなことを（A） 勉強が苦手な子が多いので、ボードゲームしてから勉強っていう風になればいいと思うんですけど、情緒不安定な時もそうじゃない時でも1時間中ゲームしてたし（B）
つながって連携する	学校内外での関係者の共通理解と連携	学校内での教員間と連携する	週に2日ぐらい休む子に「ねえねえ」って声をかけて。「通級ってのががあるからちょっと来ない」と言うのと「来る来る」で、来て。（H）
			相談室の子たちを通級で受け入れる流れを明文化して。相談室から出るきっかけを作れるのと、さらに教室戻ろうっていう違うルートがありますもんね。彼らが教室へ戻ってくるステップの自立活動として、週の1時間みますって（D）
	学校内外での関係者の共通理解と連携	学校外の専門機関等と連携する	担任だけでなく学年主任も一緒に情報共有したりとかでできることで、スムーズに動きが取れるようになってきた。特別に配慮が必要な子のことも、多分、常に念頭に置きながら動いてくださることもつながっていくんだろうと。（H）
			気になることを、誰かしら学年主任だったりとか担任の先生だったりとかに伝えたり。学年には伝えずに、養教さんには伝えるっていうこともありました（E） ソーシャルワーカーさんはあまりですけど、カウンセラーさんは保護者の方がかかってたりっていうお家は「なんか言っていましたか」っていうようなことを相談したり情報交換的なことしたり、保護者に上手に伝えてもらったりとかも（E） 通級とか支援級にいる間に、病院と福祉のつながりを入れたいんですよ、今は良くても次のステージでつまずく可能性は、リスクがあるから（D）

2. 結果図及びストーリーライン

抽出したサブカテゴリーとカテゴリーとの関係を整理し、結果図「発達障害を対象とした中学校の通級による指導の構造」に示した。また、概念間の関係を含めてストーリーラインを以下のようにまとめた。

中学校の通級による指導は、子どもに「自己の感情を理解し表出する力」を身につけさせることから始まる。そのために、通級担当教員は、〈困り感を他者に伝える指導〉、〈わからないことを聞く力の育成〉などから、〈困り感を言葉で表出させる〉ように指導する。これによって、子どもが〈感情理解と他者への伝達〉ができるよ

うになると、次の課題に向かいやすくなる。

その課題の一つは、〔自己の特性を理解しチャレンジする力〕を身につけることであり、子どもは、〈苦手さを改善するトレーニング〉を行うことと同時に、〈できないことに対する援助要求〉のための取り組みを行う。もう一つの課題は、〔学習に向かう力〕を習得しながら、〈自分に合った学習方法の獲得〉、〈自分に合った進路選択〉といった〔自己の特性を理解し自己選択する力〕を身につけることである。そして、〔学習に向かう力〕を身につけるためには、〈(英語に対する)達成感をもつ学習方法〉を用いること、学習に苦手感のある子どもには、〈日常的な学習習慣〉が身につくための取り組みや、コグトレなどを用いた〈学習の基礎となる情報処理能力の向上〉のための取り組みを行う。

さらに、これらの2つの課題は、〈将来の働くイメージの育成〉や〈日常的なプランニング活動〉といった〔先を見通す力〕を身につけさせることにつながるものである。そのために、通級担当教員は、〈学習や進路に関する計画立案の指導〉や〈モニタリングやプランニングの指導〉などの、〔メタ認知に関するアプローチ〕を行う。

そして、通級担当教員は、これらの指導全体を通して〈課題提示の工夫〉や〈一人ひとりに合った教材作成〉などの〔課題の設定と教材を工夫する〕ことを行っている。また、〈観察を主としたアセスメント〉や〈退級のタイミングの検討〉など、それぞれの子どもの〔課題遂行の状況を観察し対応を考える〕ことを行っている。同時に、通級担当教員は、〈子どもの話に対する傾聴〉や〈子どもとの人間関係の構築〉、〈子どものニーズへの対応〉を〔指導者としての心がけ〕として大事にしながら指導・支援を行っている。

一方で、中学校の通級による指導では、二次障害としての学校不適応をおこしている生徒が入級することも少なくない。そのため、通級指導教室に〔居場所〕の機能を持たせることによって、〈子どもたちの心がホッとする場所「ほっとルーム」〉や〈不登校生徒が柔軟に利用できる場所〉として利用することが可能になる場合がある。また、〈子どもの抑うつ気分の解消〉ができるように働きかけることや、休みがちな生徒を〈通級の

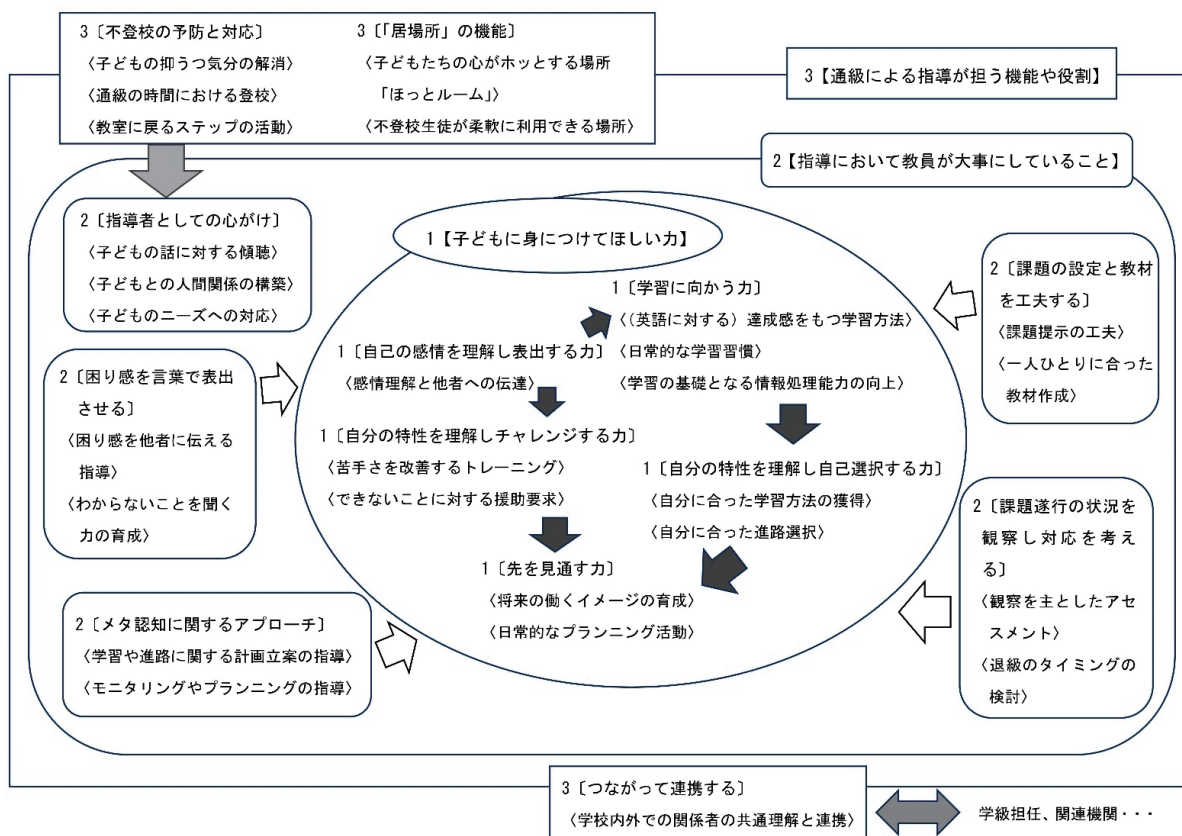


Figure 1 「発達障害を対象とした中学校の通級による指導の構造」結果図

時間における登校)のように受け入れたり、〈教室に戻るステップの活動〉ができるように指導内容を検討したりして、〔不登校の予防と対応〕を行っている。

さらに、子どもが通級による指導で身につけた力を教室や日常生活の場でも発揮するためには、〈学校内外での関係者の共通理解と連携〉が必要であり、通級担当教員は、子どもへの直接的な指導や支援だけでなく、様々な人や場所に〔つながって連携する〕ことも行っている。

IV. 考 察

Figure1の結果図として示したとおり、【子どもに身につけてほしい力】は、〔自己の感情を理解し表出する力〕を基点とし、〔自分の特性を理解しチャレンジする力〕から〔先を見通す力〕に至るプロセスと、〔学習に向かう力〕を経由し、〔自分の特性を理解し自己選択する力〕から〔先を見通す力〕に至るプロセスの2つに分かれている。そして、これらと【指導において教員が大事にしていること】の5つのサブカテゴリーは、その主体が生徒の側か教員の側かの違いでカテゴリー化したため、両者には強い関係が示された。この関係は重要であり、通級担当教員が、生徒のどのような力に繋がたいと考えて指導を行なっているのかがわかるものとなっている。

また、【通級による指導が担う機能や役割】の3つのサブカテゴリーからは、不登校生徒を支える場としての機能や、学校内外の人や関係機関と繋がって連携する役割を果たしていることが分かった。

1. 中学校の通級による指導で中心となる課題

田宮ら(2009)によると、小学生段階のASDのある児童に対しては、診断名や障害特性の理解や受容だけではなく、困難なことや学ぶべきことを、行動レベルや他者との比較レベルで理解することを、相互的対人関係のもとで支援することが重要だとされている。そして、中学・高校生段階では、自己の内面を中心に自分自身を理解する傾向にはあるが、学年が低いほど行動スタイルでの自己理解を多く行うとされている。また、滝吉・田中(2011)によると、思春期・青年期には、「PDD者に特有の自己に対する否定や不安の高まりによる影響が生じる」、そして、「自己の特異性に敏感になり膨らませた孤独感」は、障害特有の対人関係の苦手さによって解消することができず、「ますます周囲から孤立し、自己への否定的な思いを深めていく」とされている。

本研究において、中学校の通級による指導は、〔自己の感情を理解し表出する力〕の課題から始まる可能性を指摘した。この力を身につけるためには、生徒が気持ちを話した時に受け入れる他者が必要である。そのため、通級担当教員は、指導において生徒と対話する機会を多く設けたり、教室での授業に補助役で入ったりして、相互的対人関係の形成を支援していると考ええる。また、岡田ら(2020)によると、既に小学校段階において、通級指導教室で学ぶべき課題の自己理解ができている子どもは、ソーシャルスキルの学習が進みやすいとされている。本研究の結果から、中学校段階においては、ソーシャルスキルの学習を行うだけでなく、自己の特性の理解のもと、必要な合理的配慮を受けることを子ども自身が選択し、援助を求められるような力を身につけることが、通級による指導で取り組む必要のある課題であると考ええる。

〔学習に向かう力〕の育成も、中学校段階の課題として取り上げられた。ある意味、小学校段階から解決に至っていない課題であり、本人に合った学習方略を身につけるために、通級指導の担当者は、一人ひとりの課題に合った教材を提供するなどの工夫を行っていた。これは、成功体験を積み上げながら、学び直すことによって改めて学習に向かう力を育成することの重要性を指摘していると考えられる。また、英語については、特別に論じられた部分もあった。本研究では、「フォニックス」で学習を進めている例や、「コグトレ」によって学習の基礎となる情報処理能力を鍛えている例などがみられ、障害特性の影響もあって学習が苦手で、やる気を失いがちな子どもに対し、苦手な学習が理解しやすくなる方法を見つけ、その経験を積み上げることによって、子どもの自尊心を高め、自ら学習に向かう力を身につける例であると考ええる。

さらに、〔先を見通す力〕が重要な課題として抽出された。この力は将来の働くイメージを持つためのキャリ

ア教育と、毎日の生活でのプランニングを行うことから育成しようとしていることがわかった。これらは、日常的に行うプランニングと、将来のイメージを持ってトップダウン的に計画するプランニングの2つの側面からアプローチしていることを示している。丹野（2017）は、自立活動とキャリア教育には親和性があり、「通常学級では基盤がキャリア教育となるが、自立活動の視点を踏まえることにより、より個の発達や内面に着目した指導の可能性が考えられる」と指摘した。通級指導教室で行うプランニングに対するアプローチは、自立活動やキャリア教育との関連からも整理することが可能であると考ええる。

2. 中学校の通級担当教員に必要な専門性

本研究において、【指導において教員が大事にしていること】として抽出されたサブカテゴリーは、通級担当教員が【子どもに身につけてほしい力】として取り上げた自己理解を基点とした指導のプロセスに沿ったサブカテゴリーに対応したものであった。つまり、[指導者としての心がけ]、[困り感を言葉で表出させる]、[メタ認知に関するアプローチ]、[課題の設定と教材を工夫する]、[課題遂行の状況を観察し対応を考える]の5つは、通級担当教員の実践知から抽出した通級担当教員の専門性に関わるものであると考えられる。特に[指導者としての心がけ]は、子どもに関わる際の基礎基本となる姿勢であり、今回の調査協力者の多くが〈子どもの話に対する傾聴〉を特に心がけていると回答していた。このような子どもの話をしっかりと聞いて、子どもと良好な関係を作り、子どものニーズに対応することができることは、特別支援教育だけでなく広く対人援助に共通する基本的な姿勢であり、対人援助の基礎となる専門的スキルであると言えるだろう。思春期であり、さまざまな段階で発達課題をクリアできていない発達障害のある生徒であるからこそ、しっかりと話を聞きながら関係を作ることから開始することで、[自己の感情を理解し表出する力]や[自己の特性を理解し自己選択する力]、[自己の特性を理解しチャレンジする力]の育成につながるのだと考える。

一方、[課題の設定と教材を工夫する]、[課題遂行の状況を観察し対応を考える]といったアプローチは個に応じた対応についてアセスメントをしながら介入することであり、[学習に向かう力]に対して成功体験を基としながら学びを促すための重要な専門的スキルと考えることができる。さらに、〈モニタリングやプランニングの指導〉といった[メタ認知に関するアプローチ]は、[先を見通す力]を育てるために必要な方法であり、高等学校進学やその後の社会的自立を考えれば、中学校段階の生徒に対して必要な力を身につけさせる方法となっていると考える。

アセスメントをしながら介入し、成功体験を基として学びを促すことができる力は、どの段階の通級担当教員にも求められる力であり専門性であると考ええる。一方で、しっかりと話を聞きながら子どもとの関係を作ることができるカウンセリングマインドに関連する力は、思春期、かつ課題を有する発達障害のある生徒の指導や支援により一層求められる力であり専門性である。さらに、[メタ認知に関するアプローチ]を用いて、将来を考えながら自ら学ぶ力を育成することは、将来的な社会的自立を考えると必要なことであり、同様に中学校段階の生徒の指導や支援に求められる専門性であると考ええる。

3. 通級による指導が担う機能や役割

本研究の結果から通級指導教室には、子どもたちが、「居場所」の機能を持つ通級指導教室に来て一息ついたり、通級担当教員と少し話したりすることで心が落ち着き、それぞれに、教室でまたがんばろうというエネルギーをためる機能や役割があることが示唆された。また通級による指導は、通級生徒だけでなく、不登校生徒を含めた全校生徒の受け皿にもなっており、不登校になってしまう前に、子どもの抑うつ気分が解消できるような活動を行っている例や、不登校になってからも、通級の時間には登校できたり、教室に戻るためのワンステップとして通級による指導を利用したりという例もあった。ただし、不登校の状態にある子どもは、教育相談機関や適応指導教室等、他の様々な支援策も考えられることから、通級担当教員が行うべき支援であるかどうかは検討する必要があるだろう。しかしながら、現状では行き場のない生徒やそのままでは不登校になってしまう生徒もあり、通級担当教員がこれらの不適応を起こしている生徒の「居場所」や「拠り所」としての役

割を果たす必要があることも事実である。特に、思春期の中学校段階においては、このような役割を担う場が必要となっていると考えられる。

V. まとめと今後の課題

本研究において、中学校の通級による指導で【子どもに身につけてほしい力】は、生徒が自分の特性をどのように理解し、どう活用していくかという「自己理解」を基点としながら、〔自己の感情を理解し表出する力〕や〔自己の特性を理解し自己選択する力〕、〔自己の特性を理解しチャレンジする力〕、〔学習に向かう力〕、〔先を見通す力〕の5つであることが示唆された。また、特に思春期である中学校段階の通級担当教員に必要な専門性は、しっかりと話を聞きながら子どもとの関係を作ることができるカウンセリングマインドに関連する専門性と、将来を考えながら自ら学ぶ力を育成するメタ認知にアプローチする専門性であると考えられた。さらに中学校段階には「不適応・不登校」の課題が抽出され、現状では通級担当教員がこれらの不適応を起こしている生徒の「居場所」や「抛り所」としての役割を果たす必要があることが指摘された。

しかしながら、本研究には以下の限界と課題があると考ええる。

今回は、中学校の通級担当教員の専門性を、主に中学校での通級による指導の経験がある教員に対するインタビュー結果のうち、【指導において教員が大事にしていること】から仮説を生成した。インタビュー調査であり、質的な分析であることからあくまで仮説的な段階にとどまっていると考ええる。加えて、小学校や高等学校の通級担当教員の意識と比較して中学校の特徴を抽出することはできていない。小学校や高等学校の通級担当教員に対する調査を加えて、中学校の通級担当教員と比較・検討することができれば、中学校の通級担当教員の専門性をより明確にできると考える。さらに小学校、中学校、高等学校の通級担当教員に求められる力をリスト化できれば、質問紙調査等を用いて学校別の専門性の違いを整理することも可能であると考ええる。

また、不登校や不適応の課題については、人によって、通級担当教員が対応するか否かといった回答に違いが見られた。通級担当教員が対応しているという現状はあるが、誰が対応することが望ましいかについては議論の余地がある。

文献

- 稲生加代子・佐藤克敏 (2024) システマティック・レビューによる小学校と中学校における発達障害のある生徒を対象とした通級による指導の特徴の比較. 京都教育大学総合教育臨床センター研究紀要, 3, 49-64.
- 木下康仁 (2007a) 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法. 富山大学看護学会誌, 6(2), 1-10.
- 木下康仁 (2007b) ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべ. 弘文堂, 174-229
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018) 特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—通常の学級と通級による指導の学びの連続性に焦点を当てて. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 HP, 2018. 6. 28, <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/20180628-101738.pdf> (2024. 12. 25 最終閲覧)
- 文部科学省 (2024) 通級による指導実施状況調査結果. 文部科学省 HP, 2024. 9. 6, https://www.mext.go.jp/content/20240906mxt_tokubetu02-000037861-01rr.pdf (2024. 12. 25 最終閲覧)
- 鳴海正也 (2020) 通級指導教室の全国調査からみる現代的課題に関する考察. びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部研究紀要, 12, 101-112.
- 岡田 智・山下公司・岡田克己・森村美和子・中村敏秀 (2020) 発達障害を対象にした通級指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングの効果の検討—学ぶべき課題の自己理解, 通級時間数に焦点を当てて. 臨床心理

学, 20(3), 339-347.

坂本篤史・秋田喜代美(2012) 教師の実践知とは. 金井壽宏・楠見 孝(編) 実践知—エキスパートの知性. 優斐閣, 174-193.

佐々木朋宏・武田 篤(2012) LD等を対象とした中学校通級指導教室の現状と課題～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～. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 34, 81-91.

鈴木英太・相澤雅文(2016) 中学校の通級指導教室における実践・研究に関する一考察. 京都教育大学特別支援教育臨床センター年報, 6, 13-21.

滝吉美知香・田中真理(2011) 思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解. 発達心理学研究, 22(3), 215-227.

田宮 聡・宮田広善・小寺澤敬子・岡田由香・中野加奈子(2009) 高機能発達障害の本人告知の現状. 児童青年精神医学とその近接領域, 50(5), 517-525.

丹野傑史(2017) キャリア教育と自立活動—理念・内容から見た親和性. 長野大学紀要, 39(2), 67-74.