

# 通級指導教室のスタンダードモデルの作成の試み — 中学校通級の全国調査の結果から —

鳴海正也

南九州大学 人間発達学部 子ども教育学科

**Attempt to develop a standard model for special support services in resource rooms:  
results of a nationwide investigation of junior high schools**

Narumi Masaya

**The use of special support services in resource rooms makes good sense in the development of Japanese inclusive education. I interviewed teachers nationwide about the use a resource room in junior high schools. The rate of collection was 39.7%. Results of the analysis show that the resource room has seven function and roles. This model shows that the substantial benefit of direct guidance for students strengthens the function of resource rooms. However, in order to improve the model, research across the field of education should be undertaken in the future.**

**Key words: standard model, special support services in resource rooms, nationwide investigation of a junior high school**

## 1. 問題と目的

特別支援教育が始まって15年以上の月日が過ぎようとしている。特別支援教育の始まりは、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(2003)によって示された「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD, ADHD, 高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や

指導を通じて必要な支援を行うものである。」という理念をあげて進んできた。この間、共生社会に向けたインクルーシブ教育の構築という新たな目標も、視野に入れながら更なる進化を目指している。

障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活す

る地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。と述べられている。更に、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」(2014)においては、インクルーシブ教育システムを構築するためには特別支援教育が推進されなくてはならない構造となっている。このインクルーシブ教育の構築をすすめていく仕掛けとして特別支援教育でますます、重要視されるのが通級指導教室(以下「通級」と表現する)という制度である。

久澄・石坂(2007)は地域での対応に差があること、通級したくてもできない子どもが多く存在すること等を平成17年の福岡県の調査として明らかにした。その後、通級に平成18年4月より新たにAD/HDとLDが指導の対象に加えられたことによって通級対象者が急激に増大している中で、上野(2009)は、ふだん通っている小中学校に通級があるかないかで、学習条件に格差が生じていると述べたように通級の量的な問題が存在することは明白である。このような実態に対して文部科学省は、毎年数百名の単位で通級担当者を増員し現状改善のための施策を行っている。量的な問題は解決に向かっているとと言えるだろう。

しかし、教員の質や指導の質の問題が解決したこととはならない。また、制度上の問題として、東條・寺山・紺野(1999)が指摘したように通級の週あたりの指導時間数は通級制度化当初の想定より長時間であることや中学校の情緒障害通級での不登校指導の割合の多さ等の問題点が存在する。

このような状況の中で2005年12月の中央教育審議会は「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の中で通級における指導の在り方については「現行の制度見直しを行い、障害の範囲・要件や指導内容・方法については国立特殊教育総合研究所の研究を推進し、検討を進める」と述べられているのみである。これを受けて先にも述べたように平成18年4月より新たにAD/HDとLDが障害の範囲・要件として付け加えられたが、現行制度の見直しとしては不十分である。

それでは、中央教育審議会在現特別支援教育総合研究所に検討を委託した指導内容・方法の問題はどうであろう。国立特殊教育総合研究所(2007)は、通級による指導は地域の特徴によって異なる可能性があるとして述べているが、具体的な要件や指導内容・方法の問題に言及してこなかった。その結果、設置歴が小学校に比べ短い中学校では、教科補充しか行わない通級や担当者が非常勤講師で専門性に疑問が残る事例などが生まれ、通級の状況は混迷し、一部で機能不全に陥っているとと言える。

平成20年度「通級による指導」実施状況調査結果(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)によれば小学校通級の障害種別は、言語障害が圧倒的に多い。それに比べ中学校では、80%近くの対象者が発達障害をその主訴としており、中学校では発達障害への対応が重要なことがわかる。しかも、未だに発達障害を持つ子供に対する通級には正式名称がないが一般的には「LD等通級指導教室」と呼ばれることが多いがその他

の障害種別も含んでいることが分かる。

発達障害以外の教育上の問題についての関連を見て行くと、高橋(2008)は東京都内の小・中学校の通級に通う発達障害児を対象とした調査において、顕著な不適応(中学校では孤立、無気力、いじめ、友人のトラブル、保健室登校・不登校、身体症状等の報告が多い)を示す事例は、注意欠陥/多動性障害(AD/HD)と高機能自閉症を合わせると回答数の7割以上を占めると述べている。このように、社会性に課題を持ったり、コミュニケーションが不得意であったりする発達障害生徒の課題はしばしばいじめや不登校との密接な関連性が認められる。

不登校については、いくつかの調査をまとめる形で加茂・東條(2008)は、発達障害の子どもは、9.1%から33%の割合で不登校を合併していると述べている。小枝(2001)は、「中学生のLD児の60%、ADHD児の39%が不登校になっていた。」と述べている。このように不登校と発達障害の問題は以前から指摘されてきたとおりである。このようにしてみると、現在の中学校が抱える大きな課題の背景に発達障害の問題があることがわかる。

藤井ら(2004)は、障害種別から通級の実態把握を報告しているものや通級担当者への調査を行った先行研究は多くみられると述べている。このようにこれまでの研究は、通級の実態に関する研究が主であった。また、中学校の通級に関する研究は少なく、事例報告にとどまっている。中学校の通級に関して表題に記載されているものは小林(2009)の「中学校教育における通級指導教室の課題と展望」だけである。しかし、この論文においても実態調査が主体であるうえに中学校の通級が少ないために小学校に調査依頼するなど本来の表題通りの内容とは言えない。

通級の指導方法や専門性に関する課題として藤井ら(2004)は「もっと障害に適した指導を行う努力が必要だ」「通級担当者としての専門性に欠ける」ように感じると通級担当者の課題意識を述べている。この調査は比較的指導実績が長い小学校の通級になされたものであること、ことばの教室中心の調査であることを考えると中学校の発達障害通級と直接比べることは難しい。しかし、新たに整備されつつある中学校の通級においても、通級の指導内容や専門性に関する問題が起こってきていることが予見される。

今後、通級の量的増加が予想される中、通級の機能の向上が問題となることが予測される。しかし、通級がどのような役割や機能を持つべきかという文献は少ない。通級の機能に関しての全国的調査は、鳴海(2011)の「中学校における発達障害通級の役割と機能に関する研究」が見られる程度である。

そのような動きを受けて柘植(2009)は通級指導のスタンダードと評価システムの構築がそろそろ必要になってきたと問題提起している。スタンダードを作成することは、多様な実態を持つ通級の中では非常に難しいことである。しかし、インクルーシブ教育の進行する中で通級が今後の特別支援教育で果たすべき役割を考えることは重要であり、その本来の姿を明らかにするとともにスタンダードを試作することが求められ

ている。

本研究では、中学校の通級指導教室の全国調査(2010年筆者が実施集計)を整理し、中学校通級指導教室が持つべき役割や機能を明確にし、通級指導教室の今後の充実に資するための指標となるスタンダードモデルを試作することを目的とする。

## 2. 方法

### 1) 調査対象

全国小・中学校特別支援学級、通級指導教室一覧(2009)に記載される249校の通級の担当者を対象とした。

### 2) 調査方法

対象中学校通級指導教室宛にアンケート用紙を郵送し、全国の通級指導教室の主担当者に無記名での回答を依頼した。調査期間は(2009年～2010年3月末日)までとした。

### 3) 研究仮説

通級の機能は7つの因子が抽出され、その役割を説明できるのではないかと。

### 4) 調査内容の収集

参考文献から、通級の役割分担・機能を測定するのにふさわしいと思われる50項目を選定した。選定した項目をアセスメント・直接的指導・計画の作成・アコモデーション・教材教具・場の設定・連携・コンサルテーション・啓発の面から整理し文章化したものを「支援・評価ツールVer1-3」として確定した。参考文献と項目の関係は以下のようなものである。

文部科学省の「通級による指導の手引き」(2010)は、専門性・指導力の向上のために次のような8点に関する研修を行うことが重要であると述べられている。その8点とは、①指導の主旨・目標及び概要②障害種別に関する基礎知識③教育課程の編成④個に応じた指導法⑤教材教具の活用⑥保護者と関連機関との連携協力、⑦事例研究法と指導の評価⑧通級指導教室の経営である。

上記8点の内、②の障害種別に関する基礎知識は担当者となった時点で本来解決されている中身であるべきだと考え、②項目を除外した7項目で内容を構成した。このことを指針としながら発達障害通級担当者が必要とする通級の役割や機能に関する項目を収集・選定した。

通級の役割・機能全般については久澄・石坂(2007)は、福岡県の調査として小中学校共通の業務内容として「子どもの指導」「巡回指導」「教育相談」「関連諸機関との連携」「対象児以外の指導」「対象児以外の教育相談」「理解啓発」「保護者支援」「他機関への指導」「検査」の項目を挙げた。この整理の仕方は概念として重複や未整理な部分を含んでいた。巡回指導は業務内容の中で挙げられた。しかし、すでに通級の指導形態は、「通級による指導の手引き」(2010)により校内通級・校外通級・巡回指導に大別されている。そこで、本調査では、指導形態の違いについてはフェースシートで確認するものとし、業務内容や指導内容には含め

ないものとした。教育相談では、「就学相談・教育相談に当たり特別支援コーディネーターのサポートを行う」を選定した。「対象児以外」という表記は、「気になる生徒」と言われる周辺児童だと考えられ特別なニーズのある生徒という表現に統一した。このような生徒への指導や教育相談が通級指導の業務内容であると考えられた。理解啓発の面では、「学校全体に通級教室への理解を広めている」「障害理解・発達の特徴から来る学習課題などについての啓発を学校と協力して行う」の2項目を選定した。保護者支援の面では、「通級指導開始までの手続きを正確に説明することができる」「保護者同士が情報交換する場を設ける」「保護者・担任が閲覧できるような図書・資料の整備を行う」の3項目を選定した。関連諸機関との連携面では、「特別支援のセンター的役割を意識し、関連機関との連携を図ることができている」を選定した。通級における「検査」の扱いには、地域によってかなり異なる。そのことを考慮すれば、観察や調査票で実施、心理検査を実施する機関を紹介、心理検査を自ら実施といった3つの場合が想定されると考え、「家庭環境を含めた生徒の課題を正確に情報収集することができる(調査票や観察等)」「生徒の現状から適切な検査を選択し、実施する」「生徒の現状から適切な検査を選択し、適切な実施機関を紹介する」の3項目に分けて選定した。

高畑(2009)は神戸市の小中学校通級全般に使われている自己評価項目として「教育相談」「子どもへの指導・支援」「家庭への支援」「在籍校との協働」「関係機関との協働」「教育計画」「組織運営」「教室環境・危機管理」「校務分掌」「地域支援」「通級指導者の資質向上」の11領域と下位項目を提案している。この自己評価は、東條(1999)の研究と一致するところが多い。

この自己評価での特徴として「組織運営」「教育計画」「通級指導者の資質向上」が特徴的である。組織運営は、通級が量的増加しつつある現状と都市部を中心に複数配置の通級が増えていることを考えると今後さらに重要になると考え選定した。また、この項目においては教具・教材の開発及び整備管理は組織運営との関連からこの領域に含んで考えることが適当だと考えた。「開発・使用された教具教材が、いつでも誰もが使えるように管理する」「生徒の発達課題や特徴に合わせた教材・教具を開発することができる」「教室が計画的に運用できるように、基本方針を作成している」「教室が計画的に運用できるように、年間計画を作成している」「個別の支援計画等の個人情報を含む書類をプライバシーに気をつけ保管管理する」の5項目を選定した。教育計画では通級での個別の指導計画の充実や保護者と作る個別の教育支援計画の作成が今後ますます重要性を増してくると思われる。そのために「生徒のニーズに合わせた個別の支援計画を作成する」「指導の目標・結果・所見をまとめ、見立て・指導方針を検討する機会を持っている」「個別の教育支援計画への発展を考えて保護者のニーズを配慮した個別の支援計画を保護者と協力して作成している」の3項目も選定した。通級指導者の資質向上の面で課題の残る中学校の通級では、「個別の指導計画をもとに、指導内容の検討を定期的に行う」通級の地域単位等での研修や共



通理解を設定・運営する」の2項目を選定した。

通級の対象生徒への指導の内容は今西・玉村(2009)は、子どもに対する指導内容を自立活動として「ソーシャルスキルトレーニング」「コミュニケーションスキル」「学習支援」「その他トレーニング」に分類している。しかし、文部科学省の手引きから見ても学習支援を自立活動に同等に扱うのは無理があると考えた。手引きによれば、通級の指導内容は自立活動と教科の補充である。自立活動は、6領域の特別支援学校の自立活動に準じるものであり下位項目として6領域を挙げるのが適当であると思われるので自立活動6領域を下位項目として選定するのが適切であると考えた。学習支援をこの本研究では算数と国語に絞っているが、発達障害通級(LD等通級指導教室と呼ばれる場合がある)の対象がLD・AD/HDおよび高機能自閉症であることを考えると教科の補充はLDが顕著に示す「話す」「聞く」「読み」「書き」「計算する」「推論する」という立場から考えることが適切ではないかと考えこの6つの指導を下位項目とすることにした。さらに、今回の研究が中学校に限定されたものであること、英語におけるLDの出現率が高いことを考えると英語の内容をふくめることが必要であると考え、英語の「話す」「聞く」を加味する形で下位項目を選定した。

直接子どもに対する指導内容として「自立活動(健康の保持)を生徒が効果的に学習できる工夫をする」「自立活動(心理的安定)を生徒が効果的に学習できる工夫をする」「自立活動(人間関係の形成)を生徒が効果的に学習できる工夫をする」「自立活動(コミュニケーション)を生徒が効果的に学習できる工夫をする」「自立活動(環境の把握)を生徒が効果的に学習できる工夫をする」「自立活動(身体の動き)を生徒が効果的に学習できる工夫をする」「生徒の困り感(書く力)のある教科補充指導を効果的に行う」「生徒の困り感(読む力)のある教科補充指導を効果的に行う」「生徒の困り感(計算する力)のある教科補充指導を効果的に行う生徒の困り感(推論する力)のある教科補充指導を効果的に行う」「生徒の困り感(英語話す力の育成)のある教科補充指導を効果的に行う」「生徒の困り感(英語聞く力の育成)のある教科補充指導を効果的に行う」の12個の項目を選定した。

他機関・専門家との連携協力は、藤本・井澤(2008)は、中学校情緒障害児通級での連携対象として次の4機関を挙げている。それは「在籍校との連携」「適応指導教室との連携」「子ども家庭センターとの連携」「医療機関との連携」の4つの機関である。ここで子ども家庭センターというのは個別名称であるので福祉との連携と読み替えた。また、この研究では情緒障害教室が不登校生徒をたくさん抱えていることを考えれば、適応指導教室との連携の必要性は理解できるが通級においては、小学校および高等学校との連携が非常に重要であるので「他の教育機関との連携」という表現にまとめる方がよいと判断した。連携という観点から「生徒の支援に必要な情報を医療機関と交換している」「生徒の支援に必要な情報を他の教育機関と交換している」「生徒の支援に必要な福祉などと交換している」「保護者のニーズを把握し、適切な情報提供を行う」の4

項目を選定した。

中学校特有の問題からの項目選定は、進路課題」「二次障害」「校内・在籍校の教師へのコンサルテーション」「合理的な配慮(アコモデーション)」は中学校の通級の大きな課題である。

進路課題については「本人が現実気づき、進路決定できるような力を育成したり支援したりする」「保護者や進路担当と綿密に調整を図り、進路希望にできるだけ添えるように支援する」の2項目を選定した。二次障害については、通級単独で対応するより生徒指導や教育相談と協働で取り組むことが有効であると考え「二次障害の面から生徒が二次障害を起こさないような支援計画を作成・実施する」「二次障害の弊害を出さないように生徒指導や教育相談と連携を行う」の2項目を付け加えた。

校内在籍校の教師へのコンサルテーションの内容は多岐にわたることが予想されるが教科を中心とする授業面と社会的スキルに代表される自立活動面から「校内の教師に社会的スキル等のアドバイスする」「特別なニーズのある生徒について、校内の教師に授業に関してのアドバイスする」2項目を選定した。

笹森・渥美・伊藤他(2009)は、教科指導と合理的な配慮について次のように「平成18年度からLD, ADHDが新たに通級による指導の対象になった。発達障害のある子どもは、学習面、行動面あるいは対人関係等において在籍学級で適応困難を示す場合が多く、通級による指導では障害の特性に応じた指導により、在籍学級での適応状態を改善していくことが求められる。」述べている。発達障害のある子どもの通常の学級における教科教育についても、通級による指導の連携と連続性が必要であり、指導・支援の在り方に大きな役割を担うと考えられる。」と述べている。通級では、在籍学級との関連を調整するとともに合理的な配慮に関しても助言・啓発の役割が求められていると考えられた。合理的な配慮の項目では、実施状況を把握することから学習環境(座席やグループなど)や学習自体への配慮については助言できること、テストアコモデーション・個別の支援計画への反映については啓発レベルにとどめた表現とした。「生徒に対して在籍校で学習に対して合理的配慮がなされているか情報を収集する」「生徒に対して在籍校で学習に対して合理的配慮がなされるように担任等に助言する」「在籍校で実行可能なアコモデーションを意識して個別の指導計画に盛り込む」「在籍校でのテスト・評価にアコモデーションの考えが盛り込まれるよう啓発する」「通常学級での授業でグループや席の位置に配慮がなされるように助言する」の5項目を付け加えた。

中学校の特徴として、さらに教科担任制が挙げられる。通級することによって抜けた教科の補充も重要な問題となる。この課題を解決するためには、自立活動と教科補充をどのようにバランス良く指導計画に盛り込むかが問題となると考えた。さらに、保護者への説明責任を考えるなら指導モデルを明示することが必要であると考え、「生徒のニーズに配慮し、自立活動・教科補充の配分を定めて、指導モデルを作成する」を項目として設定した。以上11項目を選定した。

#### 4) 通級担当教員を対象とした項目の精査

中学校のLD等通級指導教室（発達障害に特化した通級）担当者4名を対象に半構造的な面接を行った。評価支援ツールVer1-3を示しながら「発達障害通級で必要な役割や働きとして適切か」「発達障害通級の働きとして他に必要なものはありますか」と言う2観点から検査・直接的指導・計画の作成・アコモデーション・教材教具・場の設定・連携・コンサルテーション・啓発の面について尋ねた。

その結果、概ね評価支援ツールVer1-3に含まれている項目は、LD等通級の役割や機能として概ね適切であるという意見を得ることはできた。

しかし、「アコモデーションと言う用語については特別支援関係者の中でもまだ一般的とは言えず注釈をつけるべき」「アセスメントにおける心理検査の実施は教育委員会から禁止されている」「担任の先生へのコンサルテーションは人間関係上難しい」などの意見がでた。アコモデーションと言う言葉が現状において日本の特別支援教育の場面で一般化していないことやの担当者から複数の質問・課題が出たことも考え合わせると現時点では合理的な配慮という用語も併せて表記し、理解を図ることが適切だと考えた。

心理検査の問題は、個人情報保護の観点から厳しく制限される傾向とともに行政レベルの支援施設で実施するところが増えてきたことも考え合わせると通級自体の要因と言うよりは他の要因で地域差が出てくる可能性が提起された。しかし、大別すると上記のような3つの方法になると思われるので項目としては3項目とも残すことにした。

通常学級の担任の先生へのコンサルテーションが誰の役割分担なのかと言うことはあまり明確でない。地域によって指導主事や特別支援コーディネーター・巡回指導など多様な形態が想定される。通級がある学校においては、通級担当者がこの役割を果たしていることも多いのでこの項目はそのまま残すこととした。

支援員の配置や指導内容を誰がどう担当するのかと言う問題も通級担当者から複数出る疑問であった。この仕組み自体がまだ新しく十分内容が検討されているとは言えない。その中で多くの場合、特別支援コーディネーターがその役割を果たしているようである。通級のある学校では、通級担当者がこの役割を果たしている場合もあるが今回の支援・評価ツールではこの部分は取り上げないこととした。

不登校生徒に発達障害の生徒が多く含まれているのは加茂（2008）の研究などからわかってきているが、生徒の対応が難しく、分担も不明確という課題も複数聞かれた。通級による指導の手引き（2010）によれば不登校状況が軽度の場合には、通級指導の対象となるものと考えられると述べられている。教育相談所や適応指導教室との関連が重要であると述べられている。現状はどの学校にも適応指導教室があるわけではなし、一般的には別室指導と呼ばれる場所だけが確保されている状況が多い。また、情緒障害通級で不登校生徒が多く指導されている事例は多い。通級で指導することは一つの解決策ではある。しかし、このことが、十分議論された上での実施されているわけではなく教

育現場の実情に合わせて実施されており、今後の議論が必要である。このような状況下では、項目としては不適切であると考え、今回の項目には選定しなかった。

#### 5) 表現上の妥当性の検討

支援・評価ツールVer2-1を、A教育大学大学院の特別支援教育学専攻学生10名（A学年教育現場経験者）と特別支援教育学専攻教員によって表現上の妥当性の検討を行った。その結果、不明確な表現や不適切な表現の修正をおこないVer3-1を作成した。

#### 6) 再現性の検討

支援・評価ツールVer3-1を、A教育大学大学院の特別支援専攻10名（B学年教育現場経験者）によって1週間のインターバルをとって実施した。項目への回答の一致度を持って再現性の検討を行った。一致率は、50項目にそれぞれ10名が答える形式で500問中498の一致した回答を得た。その結果、50項目に対しての一致度は99.6%であり、再現性を有していると考え、支援評価ツールVer3-1を確定した。

#### 7) 調査内容

通級の指導環境を知るためのフェースシートとして、発達障害生徒の実態（発達障害生徒の有無、通級の種別、通級の形態と通級生徒の人数）、通級教室の指導内容（自立活動と教科補充の割合）、通級指導者の配置（担当者数・担当者の職種）、回答者の属性（担当者の年齢層・通級指導歴・特別支援対象者への指導歴・特別支援教育・心理学関連資格）についての調査を実施した。

支援・評価ツールVer3-1を質問内容とした通級の役割と機能に関する質問紙を実施した。支援・評価ツールについては、現在通級で実施している役割や機能については、実施なら○、未実施なら×の2件法で調査した。望まれる役割や機能についてはとても必要なら5、おおむね必要なら4、どちらとも言えないなら3、あまり必要でないなら2、必要でないなら1を記入する5件法で調査を行った。（表1）

#### 8) データの統計処理方法

SPSS（IBM）により因子分析を行った。探索的因子分析のために最尤法とプロマックス回転の両者を比較検討した。その結果得られた6因子モデルをもとにAMOS（IBM）によるパス解析を実施し、共分散構造分析をおこなった。

### 3. 結果

#### 1) 回収率とモデル作成の基本方針

回収率: 249校中94校（回答率37.8%）の有効な回答を得た。



表1 支援評価ツール（5件法）と集約の結果

支援評価ツール ver3-1 と平均・標準偏差		M	SD
	質問項目		
1	家庭環境を含めた生徒の課題を正確に情報収集することができる（調査票や観察等）	4.8	0.4
2	自立活動（環境の把握）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。	4.5	0.6
3	生徒の困り感（英語を聞く力の育成）のある教科補充指導を効果的に行う。	4.1	1
4	生徒に対して在籍校で学習に対して合理的配慮がなされるように担任等に助言する。	4.5	0.7
5	保護者同士が情報交換する場を設ける。	3.8	1
6	生徒の支援に必要な情報を医療機関と交換している	4.3	0.8
7	在籍校へ通級生徒に関する適切な情報提供を行う。	4.8	0.4
8	支援学校や福祉施設等と連携協力する。	4	0.8
9	生徒の現状から適切な検査を選択し、実施する。	4	1
10	自立活動（身体の動き）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。	4.1	1
11	本人が現実に気づき、進路決定できるような力を育成したり支援したりする。	4.5	0.7
12	在籍校で実行可能なアコモデーションを意識して個別の指導計画に盛り込む。	4.4	0.7
13	保護者・担任が閲覧できるような図書・資料の整備を行う。	3.8	0.8
14	生徒の支援に必要な情報を他の教育機関と交換している	4.1	0.8
15	障害理解・発達の特徴から来る学習課題などについての啓発を学校と協力して行う。	4.3	0.7
16	生徒の現状から適切な検査を選択し、適切な実施機関を紹介する。	4.1	0.7
17	生徒の困り感（書く力）のある教科補充指導を効果的に行う。	4.3	0.8
18	生徒が二次障害を起こさないような支援のあり方を学校に提案する。	4.6	0.6
19	通常学級での授業でグループや席の位置に配慮がなされるように助言する。	4.3	0.7
20	指導の目標・結果・所見をまとめ、見立て・指導方針を検討する機会を持っている。	4.6	0.5
21	生徒の支援に必要な情報を福祉などと交換している	3.8	0.8
22	特別なニーズのある生徒全般について、担任に社会的スキル等のアドバイスする。	4.2	0.7
23	生徒たちの障害理解教育に協力する。	4.2	0.7
24	自立活動（健康の保持）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。	4	0.8
25	生徒の困り感（読む力）のある教科補充指導を効果的に行う。	4.3	0.7
26	生徒のニーズに配慮し、自立活動・教科補充の配分を定めて、指導モデルを作成する。	3.9	0.9
27	通常学級の指導・テスト・評価に合理的配慮の考えが盛り込まれるよう啓発する。	4	0.9
28	個別の指導計画等の個人情報を含む書類をプライバシーに気をつけ保管管理する。	4.9	0.3
29	二次障害の弊害を出さないように生徒指導や教育相談と連携を行う。	4.8	0.4
30	特別なニーズのある生徒全般について、担任に授業に関してのアドバイスする。	4.1	0.8
31	自立活動（心理的安定）を生徒が効果的に学習できる工夫をする。	4.6	0.6
32	生徒の困り感（計算する力）のある教科補充指導を効果的に行う。	4.4	0.6
33	生徒のニーズに合わせた個別の指導計画を作成する。	4.6	0.5
34	通級教室が計画的に運用できるように、基本方針を作成している。	4.5	0.6
35	保護者のニーズを配慮した個別の教育支援計画を保護者と協力して作成している。	4.1	0.9
36	就学相談・教育相談に当たり特別支援コーディネーターのサポートを行う	4.4	0.7
37	自立活動（人間関係の形成）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。	4.7	0.5
38	生徒の困り感（推論する力）のある教科補充指導を効果的に行う。	4.3	0.8
39	個別の指導計画をもとに、指導内容の検討を定期的に行う	4.5	0.7
40	生徒の発達課題や特徴に合わせた教材・教具を開発する。	4.6	0.5
41	教室が計画的に運用できるように、年間計画を作成している	4.1	0.9
42	通級指導開始までの手続きを正確に説明することができる。	4.6	0.6
43	本人に現状を理解させるとともに、保護者と連携して進路決定に協力する。	4.6	0.6
44	自立活動（コミュニケーション）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。	4.6	0.7
45	生徒の困り感（英語話す力の育成）のある教科補充指導を効果的に行う。	3.8	1
46	生徒に対して在籍校で学習に対して合理的配慮がなされているか情報を収集する。	4.2	0.7
47	開発・使用された教具教材が、いつでも誰もが使えるように管理する。	4	0.8
48	通級の地域単位等での研修や共通理解を設定・運営する。	4.2	0.7
49	保護者のニーズを把握し、適切な情報提供を行う。	4.7	0.5
50	学校全体に通級教室への理解を広めている。	4.7	0.5
	これらの項目でたりないと思われることがあれば下記の欄に書き加えてください。		

2) 記述統計の結果

前述の項目収集の結果を整理した調査用紙が表1である。平均値が3.8から4.8、標準偏差は1.0から0.4に分布した。平均値からみると、中学校の通級の指導内容として概ね妥当であるという結果となった。情報収集や生徒の情報を福祉などと共有するという項目の平均が3.8と低いこと。さらに、支援学校との連携や適切な検査の実施が4.0であること。しかし、一方で在籍校への情報提供は4.8と非常に高い値を示すことから専門家との連携に積極的でない「学校内に孤立した通級」の姿が見て取れる。このことには、4.9と最も値が高い書類をプライバシーに気をつけ保管管理するという学校の姿勢とも関連していると考えられる。

自立活動では、「健康の保持」の領域が4.0と低い値であり、「人間関係の形成」(4.7)「心理的な安定」(4.6)「コミュニケーション」(4.6)と高い値を示すことから通級への自立活動におけるニーズの方向性が明らかとなった。

3) 因子分析による分析結果

上記の表1の項目に対する回答をデータ化し2因子モデル、3因子モデル、MIMICモデルI(因子分析を元にした7領域モデル)とMIMICモデルII(7領域の内関連性が認められたコンサルテーションとアコモデーションを合併させた6領域)についての検討を行った。適合度指標を指針にモデルの整理をおこなったものが表3である。

4つのモデルに関し、以下のような結果を得た。図中の数字はすべて標準化後の数字である。

本研究での研究仮説で想定したものよりより通級の機能は因子数が少ないと考えて2因子モデルを作成し、探索的な因子構造の分析をおこなった。図1のようなモデルが2因子モデルの中ではもっと適合度が高いモデルとして算出された。また自立活動には両潜在変数(F1とF2)から負の値のパスが伸びており因子構造として説明が不適切なモデルとなった。

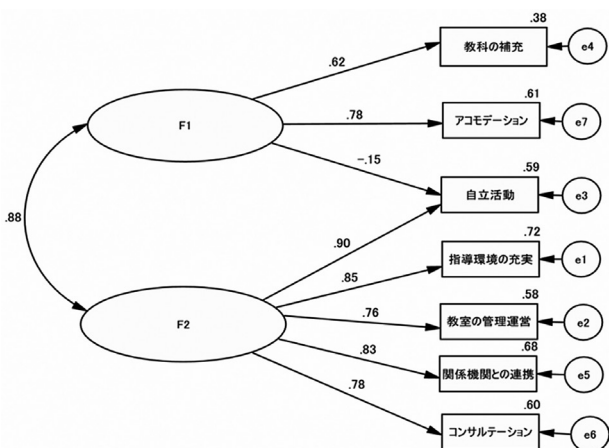


図1 二因子モデル法

そこで、本研究で研究仮説として採用したモデルである3因子モデルにおいては、探索的な因子構造の分析をおこなった。3つの潜在変数にそれぞれ、「直接指導」「教室運営」「連携協力」という変数名を命名した。3つの潜在変数から、7つの観測変数にそれぞれ

2本・2本・3本の適切なパスが伸びており、先の2因子モデルに比べ関係性を説明しやすいモデルとなった。ただ、「教科の補充」に関しては.55と低い値となっていることは、通級の主なる指導内容が教科の指導でないことと関連付けられているのではないかと類推される。図2のモデルが3因子モデルの中ではもっと適合度が高いモデルとして算出された。

4) MIMICモデルの結果

本研究で研究仮説として採用したモデルである3因子モデルをベースに生徒への直接的な支援なのかそれとも指導に付随する要因なのかを推定値等のデータから読み取り、「自立活動」「教科の補充」「指導環境の充実」という直接生徒の指導に関わる項目と間接的な支援に関わる部分に分けて分析することが適切だと考えた。通級における複数の観測変数が1つの潜在係数に結びつく場合に有効とされるMIMICモデルを作成し、因子分析が示すと思われる7変数に対して分析をおこなったのが図3である。アコモデーションの重相関係数の平方が0.48であること以外はほぼ当てはまりが良い推定値になった。

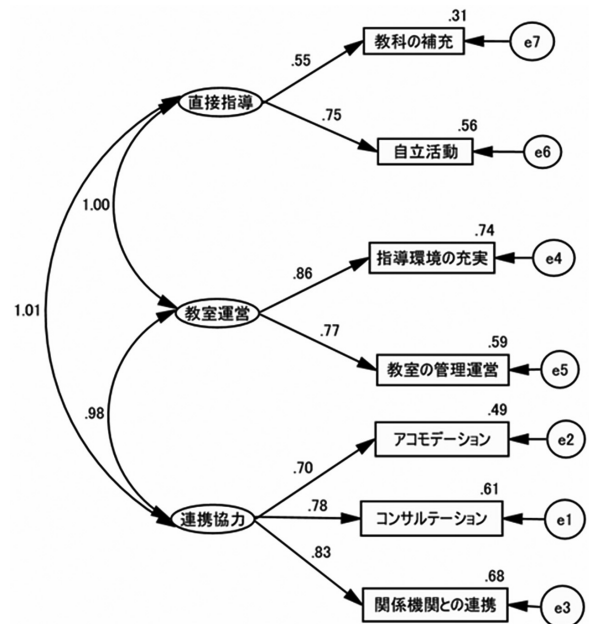


図2 3因子モデル

図3と図4は、アコモデーションに着目して探索的に作成したMIMIC Iモデルである。重相関係数の平方と項目数が2項目しかないという偏りがあるアコモデーションを内容的に近いコンサルテーションと統合して分析したのがMIMIC IIモデルであった。コンサルテーションへのパス係数、重相関係数の平方ともに増加が見られた。このことから現時点では、アコモデーション(合理的配慮)と担任にアドバイスをする(コンサルテーション)は同じ観測変数に入れることが妥当ではないと思われる。

5) 代表的なモデル適合度指数

適切なモデルを探索するために4つのモデルについての代表的なモデル適合度指標の算出を行ったものが表2である。

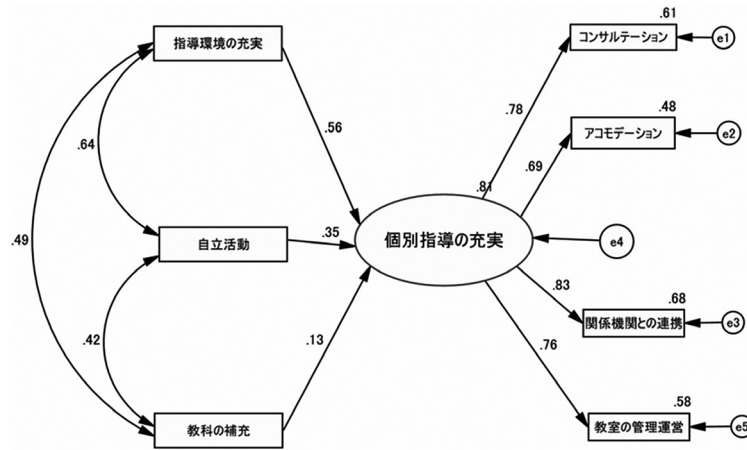


図3 MIMIC Iモデルパス図

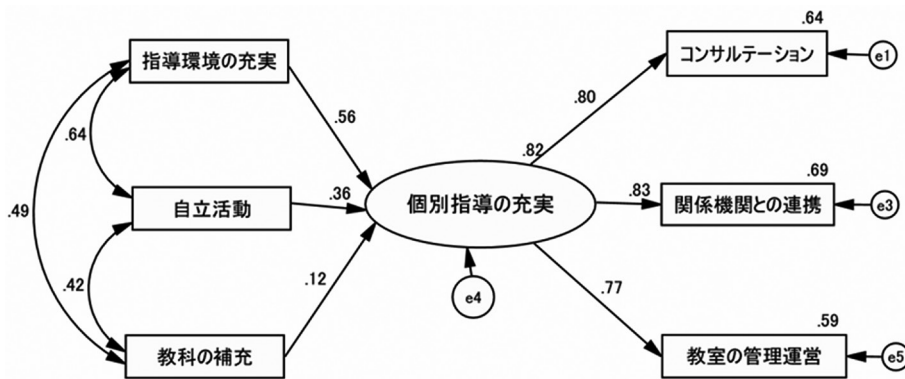


図4 MIMIC IIモデルパス図

表2 代表的モデル適合度指標

モデル名	CMIN	確率	CMIN/DF	GFI	AGFI	NFI	RMSEA
二因子モデル	7.906	0.792	0.659	0.973	0.936	1.000	0.000
三因子モデル	20.044	0.045	1.822	0.922	0.802	1.000	0.104
MIMICモデルI	10.235	0.509	0.930	0.961	0.902	1.000	0.000
MIMICモデルII	3.719	0.715	0.620	0.984	0.944	1.000	0.000

#### 4. 考察

##### 1) 適切なモデルの検討

二つの因子構造モデルを作成したがどちらのモデルも潜在変数の値が高く、潜在変数自体の独立性が確保されていないと思われる。また、代表的モデル適合度指標を見る限りにおいては、二因子モデルにおいて適合性が高いことがわかる。これらのことから発展段階である中学校発達通級では各領域が機能分化して意識されていない可能性が高いのではなかろうか。

二つのMIMICモデルを作成した。当然のことながら原因となる三つの観測変数間の相関係数及びパス係数は同じ値となるが飽和モデルとしては適当な値であるといえる。適合度指標から見るとどの値をみてもモデルIIの方が優れている。項目から見てもたとえば「通常学級での授業でグループや席の位置に配慮がなされるように助言する」のようにコンサルテーションに含まれているがアコモデーションの一部とも考えられる項目があり、どちらもその違いを明確に意識して使

い分けているわけではないことが読み取れた。そこでコンサルテーションとアコモデーションを一つの観測変数と考えるモデルの方が現状の通級の機能をよく表していると考えた。

研究仮説として3因子からなる因子構造を想定していたが、調査結果からみると多様な環境因子が複雑に関係するモデルとなっていると思われる。実際のデータから考えると多様な指標と多様なケースを想定するMIMICモデルが通級の機能モデルとしては適切だと考えられた。このモデルを基盤に作成したのが表3である。

小塩真司(2009)によれば、モデルとしてCMINの値はできるだけ小さく、GFIとAGFIは大きな程良いモデルとされ、1.00に近ければ近いほど望ましいとされる。また、NFIは、1に近いほど望ましく0.90以上であればよいモデルと呼ばれる。このことからMIMIC IIモデルはCMINが3.719とこの4モデルの中では一番小さく、GFIが0.984であり、AGFIが0.944ある。さらに、NFIが1.00であることから、適合度指標などの総合的な判断としてMIMIC IIモデルが中学校通級のスタン



表3 中学校の通級の役割と機能

	項目
指導環境の充実	在籍校へ通級生徒に関する適切な情報提供を行う。
	本人が現実に気づき、進路決定できるような力を育成したり支援したりする。
	二次障害の弊害を出さないように生徒指導や教育相談と連携を行う。
	生徒のニーズに合わせた個別の指導計画を作成する。
	個別の指導計画をもとに、指導内容の検討を定期的に行う
	保護者のニーズを把握し、適切な情報提供を行う。
指導環境の充実	学校全体に通級教室への理解を広めている。
	生徒の現状から適切な検査を選択し、実施する。
コンサルテーション	生徒が二次障害を起こさないような支援のあり方を学校に提案する。
	通常学級での授業でグループや席の位置に配慮がなされるように助言する。
	就学相談・教育相談に当たり特別支援コーディネーターのサポートを行う
	特別なニーズのある生徒全般について、担任に授業に関してのアドバイスをする。
合理的配慮	生徒に対して在籍校で学習に対して合理的配慮がなされるように担任等に助言する。
	在籍校で実行可能なアコモデーションを意識して個別の指導計画に盛り込む。
教室の管理運営	家庭環境を含めた生徒の課題を正確に情報収集することができる（調査票や観察等）
	指導の目標・結果・所見をまとめ、見立て・指導方針を検討する機会を持っている。
	個別の指導計画等の個人情報を含む書類をプライバシーに気をつけ保管管理する。
	生徒の発達課題や特徴に合わせた教材・教具を開発する。
	開発・使用された教具教材が、いつでも誰もが使えるように管理する。
	通級教室が計画的に運用できるように、基本方針を作成している。
自立活動	自立活動（環境の把握）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。
	自立活動（身体の動き）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。
	自立活動（健康の保持）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。
	自立活動（心理的安定）を生徒が効果的に学習できる工夫をする。
	自立活動（人間関係の形成）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。
	自立活動（コミュニケーション）で生徒が効果的に学習できる工夫をする。
教科の補充	生徒の困り感（英語を聞く力の育成）のある教科補充指導を効果的に行う。
	生徒の困り感（書く力）のある教科補充指導を効果的に行う。
	生徒の困り感（読む力）のある教科補充指導を効果的に行う。
	生徒の困り感（計算する力）のある教科補充指導を効果的に行う。
	生徒の困り感（推論する力）のある教科補充指導を効果的に行う。
関連機関との連携	生徒の支援に必要な情報を医療機関と交換している
	支援学校や福祉施設等と連携協力する。
	生徒の支援に必要な情報を他の教育機関と交換している
	生徒たちの障害理解教育に協力する。
	保護者のニーズを配慮した個別の教育支援計画を保護者と協力して作成している。
	本人に現状を理解させるとともに、保護者と連携して進路決定に協力する。

ダードモデルだと考えるのが適当であると思われる。

2) スタンダードモデルに関する考察

観測変数である「指導環境の充実」「教科の補充」「自立活動」から、まず、通級で重要視されるのが直接生徒に対する支援を充実するための指導内容であることがわかる。このことからこの潜在変数には「個別指

導の充実」と命名した。観測変数間の相関関係は0.42から0.64とある一定の関連を持ちながら成立していることが読み取れる。指導環境の充実との関連を見ると、自立活動の方が教科の補充より強い相関を示している。このことから指導環境の充実は自立活動の指導との関連が強いことがわかった。

原因となる観測係数から潜在変数へのパス係数を見

ると教科補充の係数が顕著に低いことから中学校通級において教科の補充がしめる重要度が低いことがわかる。潜在変数の重相関係数の平方が0.82であることからこのモデルで生徒への直接支援のかなりの部分が説明されていると思われる。

潜在変数である「個別指導の充実」から3つの観測変数のパス係数はどの値も0.77～0.83と高い数値であり、因果関係が認められる。重相関係数の平方は0.59～0.69と一定の値を示しており潜在変数から観測変数へ関連と説明がなされるモデルとなっている。

このモデルから、通級の機能として「自立活動」「教科の補充」という本来通級の指導上の役割と検査・本人保護者ニーズの把握・個別の指導計画の作成、保護者や学校への情報提供・指導計画の再検討といった指導上の具体的な流れが含まれる「指導環境の充実」がまず充実して行われることが出発点となり「個別指導の充実」が図られるものと考えられる。

そして、「個別指導の充実」と言う役割と機能が充実されればされるほど、個別指導以外の通級の役割と機能として他の関係機関や学級との連携が重要となってくる。なぜなら、通級は、生徒が普段学習する通常学級での生活を充実させるためのものであるという通級の本質があるからである。

通級の機能と役割が最大限に発揮されるためには、生徒理解や指導をスムーズにするために関連機関との連携が重要となる。また、生徒はより多くの時間を通常学級で過ごすことから、通常学級へのコンサルテーションが大切になる。このモデルは、個別指導がよりよく機能した場合「関係機関との連携」「コンサルテーション」「教室の管理運営」といった生徒に対しては間接的である役割と機能が重要になっていくということを示していると考えられる。

このようなモデルを通級が急増している現状と照らし合わせて考えるなら、まずなされなくてはならない個別指導の充実のための研修である。新たに担当者になる人がベテランであること多いというフェースシートの結果があることを考えると、教科の補充も重要だが、今求められる研修は「自立活動」の指導の充実とアセスメントから個別の指導計画の再検討までの「指導環境の充実」であると思われる。

## 5. まとめ

笹森ほか(2009)の「小・中学校における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」によると、通級による指導は、地域の特徴によって異なる可能性があると指摘されてきたが、この地域の特徴は、特別なニーズを持つ生徒の顕在化する密度に左右されるという可能性がある。早い時期に特別なニーズの生徒の課題が発見されやすい都市圏ではセンター型通り級という生徒を一か所に集める形態の通級を活用して課題に対応してきた。一方、生徒の密度が低い地方では、自校通級をベースとしながら各校を巡回するサテライト型通り級を普及することによって課題の解決にあたってきたと考えられる。

通級担当者に求められる専門性とはいかなるものであろうか。小澤・高橋(2007)は、児童の教授、保護者・学級担任へ対応、関連機関とのコーディネートの3点を専門性とと考えて論を展開している。この3点の内で一般的教員が備えておかなければならないのは、児童の教授と保護者への対応である。他の学級担任への対応(コンサルテーション)や関係機関とのコーディネートは必須の条件とは言えない。通級担当者は、この他に学級経営とは少し違った意味での教室管理やアセスメントも重要な資質になると考えられる。

また、このモデルから読み取れるのは、「自立活動」「教科の補充」「指導環境の充実」と言った個別指導の充実が早急に求められる。この通級担当者の研修に関して、藤井・母里・吉利他(2004)は通級担当者が感じる不安点として専門性の弱さを挙げ、小澤・高橋(2007)は、通級内での研修が重要であると述べている。今回作成した最適モデルの方向性から生徒への直接の指導である「自立活動」「教科の補充」などが充実することが最優先されることがわかる。今後増加が予見される通級に関しては、多様なニーズに対応した指導のための専門的研修と実習をとまなうケース実習研修が必要であると提起したい。直接の指導が充実する中でその他「コンサルテーション・合理的配慮」「関係機関との連携」「教室の管理運営」の項目も同時進行的に充実していくと考えられる。

今回作成したモデルは、通級の類型や進呈状況、地域性等を考慮したものではない。今後それぞれの実態に合わせた複数のスタンダードを作成することが通級を正しく支援・評価することにつながり、通級が特別支援教育の発展に大きく寄与することになると考える。

## 6. 課題

今回の研究では、表題が示すように思考としてのモデル作成を行った。中学校に限定して作成したモデルであり、今後さらにデータ数を加味することによってモデルの精緻化を行うことが望まれる。また、教育現場で実際に評価ツールとして利用することによって、そのツールの有効性を検証していきたい。

本研究は、中学校通級に関してのものであり、十分なデータが蓄積された上に理論的に構築されたものとは言い難い。この研究で使われている用語(調査項目作成時は英語のアコモデーションが使われることが多かったために現在、公文章で使われる合理的配慮となっていない点など)も特別支援教育全般においてコンセンサスを得たものではない部分がある。また、項目内容についても、重複があったり指し示すものが不明確であったりする表現がある。このような点は、今後さらに検討を加え改善すべき課題であると考えられる。

## 7. 参考文献

・文部科学省(2003): 今後の特別支援教育の在り方

- について（最終報告）。
- 文部科学省（2012）：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）。
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2009）：平成20年度版 全国小・中学校 特別支援学級、通級指導教室一覧。国立特別支援教育総合研究所。
  - ・藤井聰尚，母里誠一，吉利宗久，間野幸代（2004）：通級担当教員の教育条件に関する意識と実践課題—岡山県の小学校における実態調査から—。岡山大学教育学部研究集録，p125, 1-7.
  - ・独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2007）：平成18年度 全国難聴・言語障害学級および通級指導教室実態調査結果報告。
  - ・加茂聡・東條吉邦（2008）：発達障害の視点から見た不登校—実態調査を通して—。茨城大学教育学部紀要，58巻，p201-220.
  - ・小枝達也（2001）：発達面から見た心身症および学校不適応の病態。日本小児科学会雑誌，105，1332-1335.
  - ・小林結花（2009）：発達障害のある生徒の中学校教育における通級指導教室の課題と展望。広島大学特別支援専攻科修了論文。
  - ・久澄裕加，石坂郁代（2007）：福岡県の通級による指導の実態と今後の在り方に関する担当者の意識調査。福岡教育大学紀要，第57号，pp119-128.
  - ・上野一彦（2009）：特別支援教育の中で「発達障害児をどのように支援するか」。教育展望 55（4），教育調査研究所pp44-49.
  - ・今西満子，玉村公二彦（2009）：奈良市におけるLD通級指導教室の現状と指導の展開。奈良教育大学教育実践総合センター。教育実践総合センター研究紀要，Vol. 19，pp167-172.
  - ・文部科学省（2003）：今後の不登校への対応の在り方について（報告）。
  - ・文部科学省（2009）：平成20年度「通級による指導」実施状況調査。
  - ・文部科学省（2010）：改訂版通級による指導の手引き。第一法規。
  - ・笹森洋樹，渥美義賢，伊藤由美，大城政之，海津亜希子，久保山茂樹，小林倫代，玉木宗久，廣瀬由美子，藤井茂樹，涌井恵，梅田他（2009）：小・中学校における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究。国立特別支援教育総合研究所。
  - ・高橋智（2008）：軽度発達障害児の学校不適応問題の実態と対応。システム構築に関する実践的研究（平成18年度～平成19年度科学研究費補助金（基盤研究B），研究成果報告書）。
  - ・高島芳美（2009）：通級教室の「自己評価」システムの確立—通級教室の質を高めるために—。日本LD学会第18回大会発表論文集，p386.
  - ・東條吉邦，寺山千代子，紺野道子（1999）通級指導教室の動向とその分析（2）情緒障害通級指導教室における個別指導の実態を中心に：国立特殊教育総合研究所研究紀要，26巻。pp129-135.
  - ・通級指導教室におけるサブセンターとしての地域支援，国立特別支援教育総合研究所編（2009）「特別支援教育を推進するための地域サポートブック」第3章第3節，ジアース教育新社。
  - ・柘植雅義（2009）：「通級による指導」のスタンダードと評価システムの評価システムがそろそろ必要になってきた。LD&ADHD Vol1. 明治図書。pp6-7.
  - ・小塩真司（2009）：はじめての共分散構造分析 AMOSによるパス解析。東京図書。