

Ⅳ 発達障害等通級による指導に関する全国実態調査の報告

通級による指導（本章では、以後「通級」と略す）は、児童生徒の障害の状態等を考慮した時、「小学校又は中学校の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当ではなく、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている自立活動等を取り入れた特別の教育課程を編成する必要性が生じる場合（文部科学省，2018b，p22）」に実施されるものである。そして、その中心となる自立活動の指導とは「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動（文部科学省，2018b，p23）」のことを意味する。平成29年告示の小学校学習指導要領には「通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考（文部科学省，2017b，p26）」にすることが述べられており、通級とは、児童生徒一人一人のニーズに応じ、「特別支援学校の自立活動に相当する指導（文部科学省，2018a，p14-15）」が必要な場合に、自立と社会参加を目指してそれに取組むものと考えられる。

発達障害や情緒障害（以後「発達障害等」と略す）を対象とする通級においては、自立活動に相当する指導のさまざまな実践がすでに報告されている（文部科学省，2017a;2019）。しかし、個別具体のレベルを超えて、発達障害等通級全体として見た時に、そうした指導にどのような傾向や特徴があるのかということは、これまでにほとんど検討されていない。

通級の教育課程や自立活動の意義に鑑みると、本研究のテーマである「二次的な障害や社会とのつながり」は、通級と密接に関係していると考えられる。例えば、「小学校又は中学校等の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当」でない場合に、児童生徒が通級を受けることができない、または、その指導の開始が不当に遅れてしまうようなことがあれば、何らかの困難が生じ、ひいてはそれが二次的な障害や社会とのつながりの困難の引き金になってしまう可能性があるといえる。他方で、通級が発達障害等のある児童生徒にとって有効であることは、通級担当等の学校職員（国立特別支援教育総合研究所，2014）、市区町村教育委員会（伊藤ら，2017）、さらには通級を利用した本人（永野ら，2013；大塚ら，2020）を対象とした最近の調査からも示唆されている。こうした知見を考慮すると、通級は、児童生徒一人一人が「学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服し」、自立を目指し歩んでいくことに大きく寄与していることが推察される。そして、そこで身につけたことや得られた体験は、児童生徒の免疫力を高め、二次的な障害やその重篤化の予防へと波及していくことも期待される。

したがって、こうしたことを前提とすれば、通級の指導の実態を明らかにすることにより、本研究のテーマの課題に対して、教育として何ができるのか、その具体的な方策について、さまざまな示唆が得られると考えられる。また、Ⅲでは、二次的な障害や不適応がより重篤化していくことを予防するためのキーワードとして「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」の3つを示したが、（通常の学級での取組みとは異なり）児童生徒一人一人のニーズに迫る通級の指導からは、そのような取組の本質を探究し、核となる指導内容の明確化を図ることができると考えられる。そこで、本研究では、全国の小学校、中学校、

高等学校の発達障害等通級の担当教員を対象とし、自立活動やⅢで述べた3つのキーワードの視点も踏まえ、その指導の特徴を把握するための実態調査を行った。そして、学校種（小・中・高等学校）や障害種（LD、ADHD、自閉症）の要因が指導に及ぼす影響から、得られた結果の意味や妥当性等を検討した。

本章では、この調査の概要、及び得られた主な知見について下記「1」～「5」で報告を行う。

1. 発達障害等通級を対象とした全国実態調査の概要
2. 自立活動に相当する指導の主な成分の検討
3. 「学びへのアクセス」という軸からみえる発達障害等通級の役割：「教科の内容を取り扱いながらの自立活動」
4. 自己理解に関する指導・支援の実態
5. 信頼感に関する指導・支援の実態

「1」は調査の概要である。「2」は自立活動に相当する指導に焦点を当て、総論的に通級における指導の全体的な枠組みを検討したものである。「3」～「5」は、Ⅲに述べた「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」の3つのキーワードに関わる指導の内容を、それぞれ各論的に深掘りして検討したものである。

文 献

- 伊藤由美・笹森洋樹・梅田真理・海津亜希子・玉木宗久・渥美義賢・若林上総・横山貢一・棟方哲弥・西村崇宏・小松幸恵（2017）．発達障害等のある子どもの通級による指導の在り方に関する現状と課題．LD研究，26（4），402-408．
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）．「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の補足調査．国立特別支援教育総合研究所．<http://www.nise.go.jp/cms/7,0,32,142.html>（2020年1月10日閲覧）．
- 文部科学省（2017a）．高等学校における「通級による指導」実践事例集—高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業—．文部科学省．
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afie1dfile/2018/01/22/1400144_2.pdf（2019年12月20日確認）
- 文部科学省（2017b）．小学校学習指導要領（平成29年告示）．文部科学省．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm（2019年10月6日確認）

- 文部科学省（2018a）．改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き—解説とQ&A—．東京：海文堂出版株式会社．
- 文部科学省（2018b）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．文部科学省．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（2020年1月7日確認）
- 文部科学省（2019）．発達障害に関する通級による指導担当教員等専門性充実事業実践事例集．文部科学省．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1421549（2019年12月14日確認）
- 永野和子・岡田克也・政金真理・川上賢祐・塚田三枝子・笠原丈史（2013）．青年期・成人期の発達障害のある人の自己理解に関する研究—小学校情緒障害通級指導教室を利用した本人への調査を通して—．国立特別支援教育総合研究所．
http://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/mizuho（2020年10月1日閲覧）
- 大塚美奈子・大嵩崎めぐみ・宮崎直次・中山由美子・田中浩寿・丹野傑史（2020）．LD 通級終了生の進学先での学習面の適応に関する追跡調査：小学校における自立活動と教科の補充の観点から．LD 研究，29(2)，132-144．

1. 発達障害等通級を対象とした全国実態調査の概要

(1) 調査の目的

全国の小学校、中学校、高等学校の発達障害等通級の担当教員を対象とし、自立活動の視点も踏まえ、通級の実態を明らかにするとともに、学校種や障害種の要因が指導に及ぼす影響について検討することを目的とした。

(2) 調査の対象

47 都道府県の小学校 1,192 校、中学校 769 校、高等学校 139 校を調査対象とした。小学校と中学校の対象については、本研究所で作成している全国学校台帳のうち、最も新しい年度のデータ（平成 28 年度 5 月）から、発達障害等通級を設置している学校を選定した。通級指導教室設置校が多い小学校においては、各都道府県の 3 分の 1 の学校をランダムに抽出した。また、東京都の小学校では、多くの学校で特別支援教室（通級の一形態である「巡回による指導」）が設置されていることを踏まえ、各市区町村にある特別支援教室の拠点校（東京都の小学校の約 1/4）を対象とした。中学校は小学校に比べると通級設置数が少ないことから、十分なサンプル数を確保できるように学校台帳に記載の全ての発達障害等通級指導教室を設置している学校を対象とした。また、同じ理由から、高等学校の対象については、通級指導教室を設置している全ての学校を含めた。なお、この高等学校のリストは、本研究所の別の調査において令和元年 5 月の時点で整理した通級の実施校である。

調査後、不明校 2 校を含む 1,238 校（回収率 58.9%）から回答を得た。各通級指導教室からの回答の内訳は、小学校 642 校（53.9%）、中学校 478 校（62.2%）、高校 116 校（83.5%）であった。また、各通級担当教員からの回答の内訳は、小学校が 974 回答、中学校が 626 回答、高等学校が 178 回答であった。

(3) 調査の内容

2 つの調査票による調査を実施した（調査票は資料 1 参照）。1 つは、通級担当教員の代表 1 名が通級指導教室の運用状況について記入するものである（調査票Ⅰ「通級指導教室対象の調査」）。もう 1 つは、各通級担当教員が、指導を担当している発達障害（LD、ADHD、自閉症）のある児童または生徒 1 名（「対象児童生徒」と呼ぶ）を任意で選択し、その児童生徒に対する指導内容について回答するものである（調査票Ⅱ「通級指導担当者対象の調査」）。

調査票Ⅰは、過去の発達障害等通級に関する全国実態調査（国立特別支援教育総合研究所，2008；2011）の質問項目を参考にし、①対象の障害種別、②教室の形態、③対象児童生徒の属性と指導内容（学年、性別、診断の有無、指導時間数、指導の時間帯、指導内容）、④教室の指導形態、⑤担当者の属性、についての質問を行った。

調査票Ⅱは、対象児童生徒に対する指導や自立活動の内容について尋ねた。自立活動の内容に関して回答者が共通のイメージをもてるように、調査票Ⅱでは、自立活動の6区分27領域の項目に加え、「自立活動の指導の定義」（文部科学省，2018，p23-24）と「通級による指導における特別な教育課程の編成」（文部科学省，2018，p19-20）に関して引用し、それらと関連させて質問を構成した。

調査票Ⅱの主な質問は次の4つであった：①実際に行っている指導は、自立活動の各項目とどの程度関連しているかについて、②教科の内容を取り扱いながらの指導の実態について、③学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組としての自己理解、及び④信頼感の指導の実態について。本章の下記「2」～「5」の報告は、これらの4つの質問に対応するものである。

調査票Ⅱのフェースシートでは、児童生徒の性別、学年、障害について回答を求めた。障害に関しては「LD（学習障害）」「ADHD（注意欠陥多動性障害）」「自閉症（自閉症スペクトラム障害、広汎性発達障害、高機能自閉症、アスペルガー障害等を含む、以後 ASD と略す）」の各発達障害の有無（「ない」「傾向がある」「診断がある」「わからない」）について尋ねた。調査票では、障害の「診断がある」とは「医学的な診断または専門家チーム等による教育的判断があるもの」、また「傾向がある」とは「校内委員会等で検討した場合等を含め、医学的な診断や教育的判断はないが、障害の特性を有すると考えられるもの」と定義した。

（4）調査の手続き

調査の実施については事前に書面にて、対象校を所管する都道府県、及び政令市と市区町村の教育委員会に周知をした。その後、調査は令和元年10月に実施した。調査は郵送法により各学校に直接調査票を送り回収した。調査票の回答については、調査の協力者（学校の管理職と回答者）が次の「（5）」で述べる倫理的配慮事項を確認した後、通級担当教員の代表1名が、令和元年9月1日現在の状況について記入するように教示した。なお、調査票の発送、回収、及びデータ入力作業については委託して行った。

（5）倫理的配慮

調査の実施方法については、インフォームド・コンセントの手続き、個人情報の扱い、データ管理の方法などに関して、事前に独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得た（審査番号2019-35）。また、調査の協力者に対しては、書面にて調査の趣旨と目的、参加と撤回の自由、守秘義務等の倫理的配慮事項を伝え、参加に同意した上で調査票に記入するように依頼した。

（６）対象通級における児童生徒数：調査票Ⅰの回答結果より

調査対象のサンプルの特徴を把握するために、調査票Ⅰの回答から小学校、中学校、高等学校で通級を利用している児童生徒数を①学年別、②男女別、③診断のある障害別、④通級形態別、⑤指導時間帯別に算出した。

①学年別にみた児童生徒数

小学校では、１年生が 1845 名（10.6%）、２年生が 2857 名（16.5%）、３年生が 3397 名（19.6%）、４年生が 3456 名（19.9%）、５年生が 3081 名（17.8%）、６年生が 2704 名（15.6%）であった。

中学校では、１年生が 2492 名（31.0%）、２年生が 2802 名（34.9%）、３年生が 2744 名（34.1%）であった。

高校では１年生が 178 名（25.4%）、２年生が 287 名（40.9%）、３年生が 206 名（29.4%）、４年生が 30 名（4.3%）であった。

②男女別にみた児童生徒数

小学校では、男性が 13259 名（77.7%）、女性が 3815 名（22.3%）であった。

中学校では、男性が 5935 名（74.5%）、女性が 2033 名（25.5%）であった。

高等学校では、男性が 497 名（69.0%）、女性が 223 名（31.0%）であった。

③診断のある障害別にみた児童生徒数

小学校では、「LD」が 1403 名（7.6%）、「ADHD」が 2897 名（15.7%）、「自閉症」が 4038 名（21.9%）、「情緒障害」が 1538 名（8.4%）、「発達障害の診断なし（以後“診断なし”と略す）」が 8540 名（46.4%）であった。

中学校では、「LD」が 878 名（10.8%）、「ADHD」が 1352 名（16.7%）、「自閉症」が 2184 名（26.9%）、「情緒障害」が 493 名（6.1%）、「診断なし」が 3208 名（39.5%）であった。

高等学校では、「LD」が 20 名（2.9%）、「ADHD」が 66 名（9.7%）、「自閉症」が 249 名（36.6%）、「情緒障害」が 13 名（1.9%）、「診断なし」が 333 名（48.9%）であった。

④通級の形態別にみた児童生徒数

小学校では「自校通級」が 9288 名（49.3%）、「他校通級」が 4573 名（24.3%）、「巡回による指導」が 4855 名（25.8%）、「その他」が 109 名（0.6%）であった。

中学校では「自校通級」が 4091 名（48.6%）、「他校通級」では 2759 名（32.8%）、「巡回による指導」が 1519 名（18.1%）、「その他」が 45 名（0.5%）であった。

高等学校では、「自校通級」が 695 名（92.5%）、「他校通級」が 25 名（3.3%）、「巡回による指導」が 15 名（2.0%）、「その他」が 16 名（2.1%）であった。

⑤指導時間帯別にみた児童生徒数

小学校では「主として通常の学級等の授業時間中に指導を受ける（以後“授業時間中”と略す）」が 15688 名（86.7%）、「主として放課後に指導を受ける（以後“放課後”と略す）」が 2365 名（13.1%）、「その他」が 46 名（0.3%）であった。

中学校では「授業時間中」が 6413 名（81.8%）、「放課後」が 1334 名（17.0%）、「その他」が 93 名（1.2%）であった。

高等学校では「授業時間中」が 317 名（42.2%）、「放課後」が 315 名（41.9%）、「その他」が 119 名（15.8%）であった。

文 献

国立特別支援教育総合研究所（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の実態調査及び自閉症，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．
<https://www.nise.go.jp/blog/2000/01/pub-b.html>（2020年1月14日確認）

国立特別支援教育総合研究所（2011）．LD，ADHD，自閉症及び情緒障害を対象とする通級指導教室に関する実態調査．国立特別支援教育総合研究所．
http://www.nise.go.jp/nc/each_obstacle/developmental_disorders（2020年1月14日確認）

文部科学省（2018）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．文部科学省．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（2020年1月7日確認）

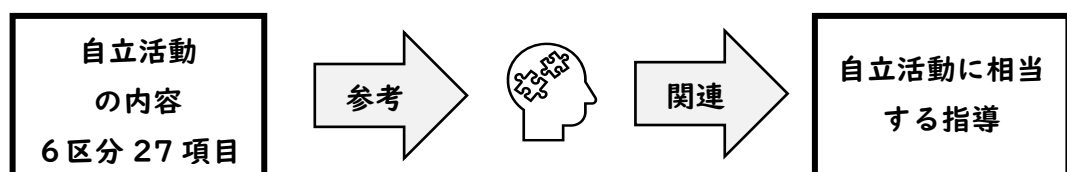
2. 自立活動に相当する指導の主な成分の検討

(1) これまでの経緯

発達障害等通級における自立活動に相当する指導については、さまざまな実践が報告されている（文部科学省，2017；2019）。しかし、個別具体のレベルを超えて、全体として自立活動に相当する指導がどう行われているのかは、個々の実践報告を探るだけでは容易に知ることはできない。そこで、本調査より得られたより多くのデータから、現在の発達障害等通級において展開されている、自立活動に相当する指導の主な成分を検討した。

(2) 主成分分析による検討

文部科学省（2018a）の解説では、通級を行う場合は、自立活動の内容を参照にすること、また、個々の児童生徒の指導内容は、自立活動の内容の6区分「27項目の中から必要とする項目を選定した上で、それらを相互に関連付けて設定すること（文部科学省，2018b，p25）」が指摘されている。特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編にも示されているように、自立活動に相当する指導は、図Ⅳ-2-1に示したようなプロセスを経て設定されていると考えられる。



図Ⅳ-2-1 自立活動に相当する指導の設定のプロセス

そこで、調査（調査票Ⅱ）では、各通級担当教員に、対象児童生徒1名の実際の指導と自立活動の内容（27項目）との関連性を尋ねた（「実際に行っている指導は、自立活動の各項目とどの程度、関連していると思われますか」に5件法で回答）。

調査より得られた小学校887名、中学校576名、高等学校158名、計1,621名の児童生徒のデータを用い、主成分分析により27項目の相互関連パターンを分析し、自立活動に相当する指導の成分を検討した。主成分分析とは、ある結果に関与している多くの項目（この場合は、自立活動の27項目）がある場合に、より少ない指標（「成分」）で結果を説明するための手法である。この場合は、通級担当教員が行っている指導内容について、自立活動の27項目相互の関連性を基にして、指導の成分を見出すことができる。

その結果、「指導全体」「社会的コミュニケーションの指導」「生活基盤の指導」「自己効力感の指導」「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」と名付けた5成分があることが示唆された。

この根拠となる分析結果を表Ⅳ－2－1、表Ⅳ－2－2 に示す。（詳細については注 1 を参照）

表Ⅳ－2－1 各主成分の負荷量

区分	項目	成分					共通性
		1	2	3	4	5	
5	日常生活に必要な基本動作	.70	-.37	-.03	-.32	-.24	.79
4	保有する感覚の活用	.69	-.32	-.25	.22	.02	.70
4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	.68	-.26	-.32	.31	.06	.73
5	身体の移動能力	.68	-.39	.04	-.32	-.14	.74
5	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	.68	-.36	-.05	-.34	-.29	.79
5	姿勢と運動・動作の基本的技能	.66	-.34	-.10	-.29	-.35	.77
1	身体各部の状態の理解と養護	.64	-.35	.38	-.11	.18	.72
4	感覚の補助及び代行手段の活用	.64	-.39	-.24	.26	.10	.70
1	健康状態の維持・改善	.63	-.24	.50	-.01	.21	.75
5	作業に必要な動作と円滑な遂行	.62	-.33	-.10	-.21	-.31	.64
6	コミュニケーション手段の選択と活用	.61	.27	-.17	-.23	.37	.67
6	コミュニケーションの基礎的能力	.61	.47	-.11	-.25	.17	.69
4	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	.60	-.27	-.35	.32	.05	.66
2	状況の理解と変化への対応	.60	.40	.10	.21	-.20	.61
3	集団への参加の基礎	.59	.48	.04	-.01	-.26	.65
6	言語の形成と活用	.58	.21	-.31	-.24	.46	.75
1	病気の状態の理解と生活管理	.57	-.24	.55	.05	.26	.76
6	言語の受容と表出	.57	.35	-.26	-.26	.42	.75
4	感覚や認知の特性についての理解と対応	.56	-.30	-.32	.48	.02	.73
1	生活のリズムや生活習慣の形成	.53	-.13	.51	.02	.17	.59
1	障害の特性の理解と生活環境の調整	.52	-.08	.37	.31	.13	.52
2	情緒の安定	.50	.36	.24	.23	-.19	.52
3	他者の意図や感情の理解	.58	.61	.05	.01	-.23	.75
3	他者とのかかわりの基礎	.60	.60	.07	-.04	-.21	.77
3	自己の理解と行動の調整	.51	.55	.05	.25	-.21	.68
6	状況に応じたコミュニケーション	.55	.55	-.10	-.11	.12	.63
2	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	.40	.10	.00	.44	-.03	.37

注 区分番号： 1 「健康の保持」、2 「心理的な安定」、3 「人間関係の形成」、4 「環境の把握」、5 「身体の動き」、6 「コミュニケーション」

注 1：主成分分析の結果、固有値 1 以上の 5 成分を抽出した。5 成分の累積寄与率は 68.2%であった。

表Ⅳ－2－1 から、成分 1 は、各項目の負荷がいずれもプラスの値であり、これは「指導全体」の成分であると考えられた。

表Ⅳ－2－2 の成分 2～5 まではプラスとマイナスの負荷があったため、絶対値の高い項目から各成分の意味を検討した。表Ⅳ－2－2 に負荷のより高い項目（.20 以上）を示した。表Ⅳ－2－2 のプラスの負荷の項目から成分名を示した。成分 2 は、区分 3 と 6 の全項目、及び区分 2 の 2 項目から「社会的コミュニケーションの指導」とした。成分 3 は、区分 1 の全項目、及び区分 2 の 1 項目から「生活基盤の指導」とした。成分 4 では、区分 1、2、3、4 の内容を踏まえ「自己

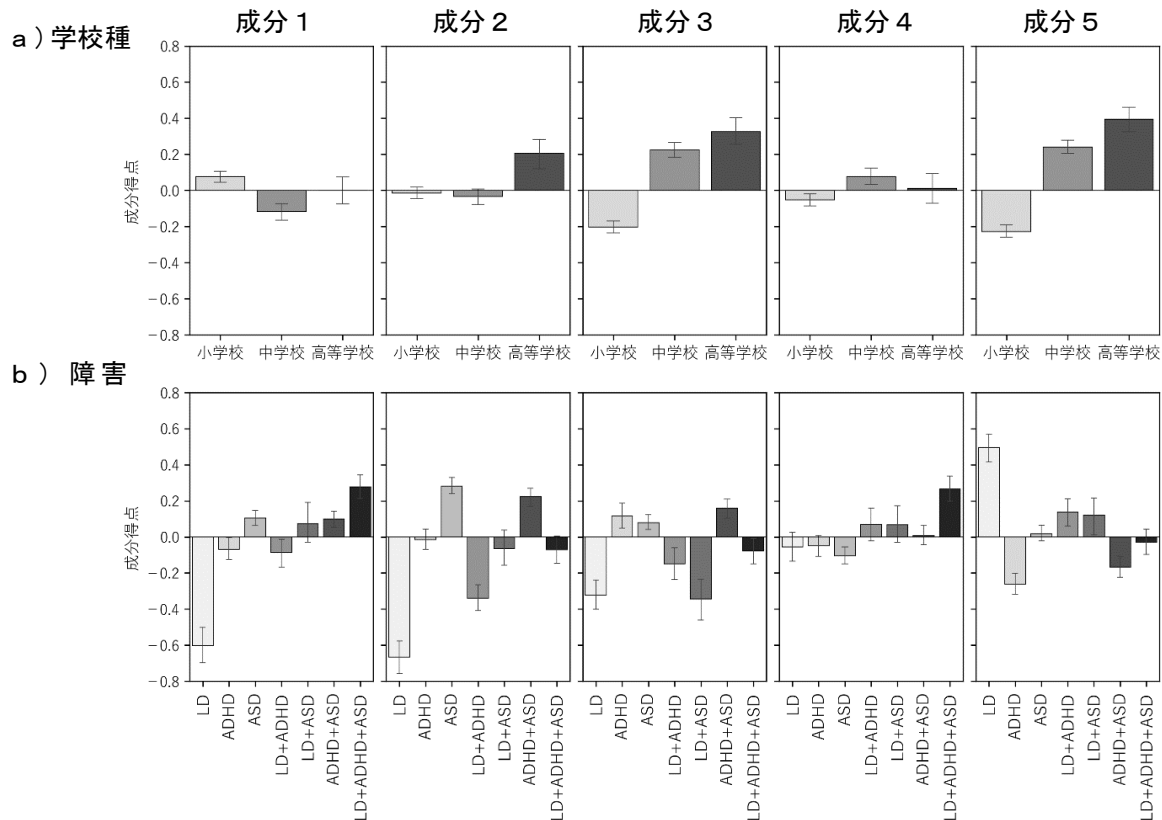
効力感の指導」とした。成分5では、区分6の3項目と区分1の2項目を踏まえ「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」とした。

表Ⅳ－2－2 各主成分のプラスとマイナスの負荷の高い項目

プラス負荷（.20以上）			マイナス負荷（-.20以下）		
区分	項目	係数	区分	項目	係数
成分2：社会コミュニケーションの指導					
3	他者の意図や感情の理解	.61	5	身体の移動能力	-.39
3	他者とのかかわりの基礎	.60	4	感覚の補助及び代行手段の活用	-.39
3	自己の理解と行動の調整	.55	5	日常生活に必要な基本動作	-.37
6	状況に応じたコミュニケーション	.55	5	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	-.36
3	集団への参加の基礎	.48	1	身体各部の状態の理解と養護	-.35
6	コミュニケーションの基礎的能力	.47	5	姿勢と運動・動作の基本的技能	-.34
2	状況の理解と変化への対応	.40	5	作業に必要な動作と円滑な遂行	-.33
2	情緒の安定	.36	4	保有する感覚の活用	-.32
6	言語の受容と表出	.35	4	感覚や認知の特性についての理解と対応	-.30
6	コミュニケーション手段の選択と活用	.27	4	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	-.27
6	言語の形成と活用	.21	4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	-.26
			1	病気の状態の理解と生活管理	-.24
			1	健康状態の維持・改善	-.24
成分3：生活基盤の指導					
1	病気の状態の理解と生活管理	.55	4	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	-.35
1	生活のリズムや生活習慣の形成	.51	4	感覚や認知の特性についての理解と対応	-.32
1	健康状態の維持・改善	.50	4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	-.32
1	身体各部の状態の理解と養護	.38	6	言語の形成と活用	-.31
1	障害の特性の理解と生活環境の調整	.37	6	言語の受容と表出	-.26
2	情緒の安定	.24	4	保有する感覚の活用	-.25
			4	感覚の補助及び代行手段の活用	-.24
成分4：自己効力感の指導					
4	感覚や認知の特性についての理解と対応	.48	5	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	-.34
2	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	.44	5	身体の移動能力	-.32
4	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	.32	5	日常生活に必要な基本動作	-.32
4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	.31	5	姿勢と運動・動作の基本的技能	-.29
1	障害の特性の理解と生活環境の調整	.31	6	言語の受容と表出	-.26
4	感覚の補助及び代行手段の活用	.26	6	コミュニケーションの基礎的能力	-.25
3	自己の理解と行動の調整	.25	6	言語の形成と活用	-.24
2	情緒の安定	.23	6	コミュニケーション手段の選択と活用	-.23
4	保有する感覚の活用	.22	5	作業に必要な動作と円滑な遂行	-.21
2	状況の理解と変化への対応	.21			
成分5：言語コミュニケーション・学習習慣の指導					
6	言語の形成と活用	.46	5	姿勢と運動・動作の基本的技能	-.35
6	言語の受容と表出	.42	5	作業に必要な動作と円滑な遂行	-.31
6	コミュニケーション手段の選択と活用	.37	5	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	-.29
1	病気の状態の理解と生活管理	.26	3	集団への参加の基礎	-.26
1	健康状態の維持・改善	.21	5	日常生活に必要な基本動作	-.24
			3	他者の意図や感情の理解	-.23
			3	自己の理解と行動の調整	-.21
			3	他者とのかかわりの基礎	-.21
			2	状況の理解と変化への対応	-.20

注 区分番号：1「健康の保持」、2「心理的な安定」、3「人間関係の形成」、4「環境の把握」、5「身体の動き」、6「コミュニケーション」

さらに、学校種と障害種の要因の影響を検討した結果、各成分（指導）の得点は、学校種と障害種により異なることが示された。図Ⅳ-2-2 に、この根拠となる分析結果を示す。（詳細については注 2 を参照）



図Ⅳ-2-2 児童生徒の学校種、障害種別でみた成分得点

a). b) は、それぞれ学校種、障害種別の成分得点の平均値を示す。バーは標準誤差を表わす。
成分 1：「指導全体」、成分 2：「社会的コミュニケーションの指導」、成分 3：「生活基盤の指導」、成分 4：「自己効力感の指導」、成分 5：「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」

注 2：ここでは、学校種と障害種が各成分の指導に及ぼす影響を検討するために、児童生徒の学校種、障害種の各要因において成分得点を比較した。成分得点とは、各項目の得点を重みづけしサンプル全体の平均と標準偏差が $M \pm SD = 0.0 \pm 1.00$ になるように調整した合成得点である。成分得点は、値が大きいほど、その成分が示す指導を強く反映していることを意味する。

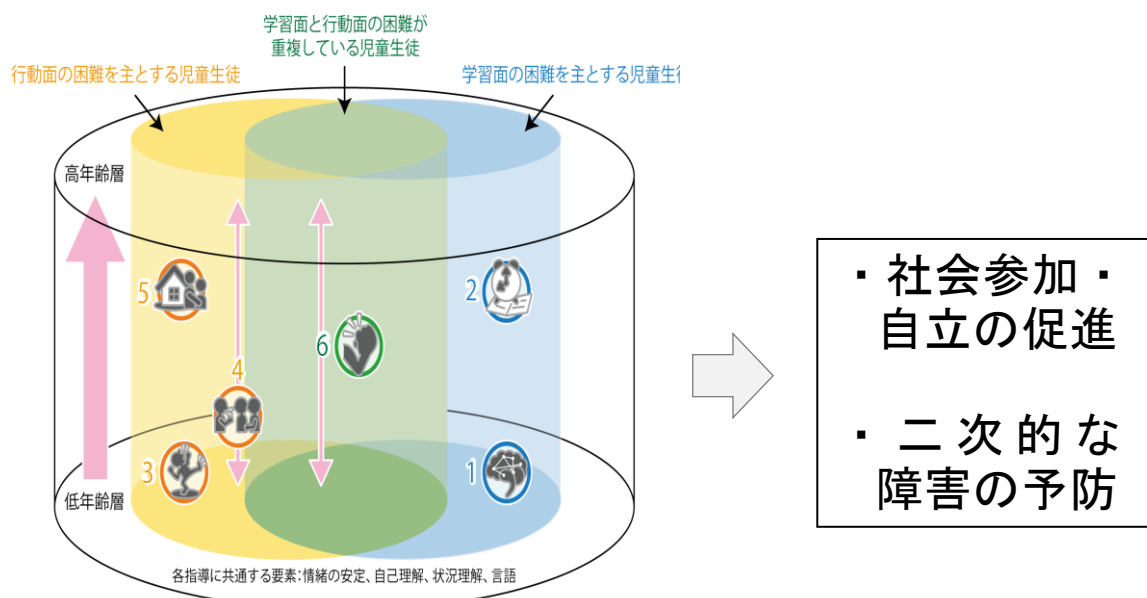
学校種ごとのサンプル数は、小学校 887 名、中学校 576 名、高等学校 158 名、障害種ごとのサンプル数は、LD 158 名、ADHD 269 名、ASD 409 名、LD+ADHD 167 名、LD+ASD 84 名、ADHD+ASD 324 名、LD+ADHD+ASD 174 名、無回答を含むその他の回答が 36 名であった。データの分布に偏りがあったことを踏まえ、統計的分析にノンパラメトリックな手法である Kruskal - Wallis の検定を用いた。学校種

間の比較では、成分1 ($\chi^2(2) = 13.01$, $p = .001$)、成分3 ($\chi^2(2) = 91.00$, $p < .001$)、成分5 ($\chi^2(2) = 116.85$, $p < .001$) で有意差が認められた。多重比較の結果、成分3と成分5でのみ、小学校より中学校と高等学校で有意に得点が高いことが示された ($ps < .001$)。障害種間の比較では、全成分で有意差が認められた。成分1 ($\chi^2(6) = 58.31$, $p < .001$) では、LD が他群より有意に得点が低く ($ps < .001$)、LD+ADHD+ASD は、ADHD、LD+ADHD より有意に得点が高かった ($ps < .03$)。成分2 ($\chi^2(6) = 123.75$, $p < .001$) では、LD は、LD+ADHD を除く他群より有意に得点が低く ($ps < .002$)、また LD+ADHD は、ADHD、ASD、ADHD+ASD より有意に得点が低かった ($ps < .02$)。加えて ASD は、ADHD、LD+ADHD+ASD よりも得点が有意に高かった ($ps < .02$)。成分3 ($\chi^2(6) = 37.90$, $p < .001$) では、ADHD、ASD、ADHD+ASD は、LD と LD+ASD よりも有意に得点が高かった ($ps < .04$)。また ADHD+ASD は、LD+ASD より有意に得点が高かった ($p = .049$)。成分4 ($\chi^2(6) = 19.34$, $p < .001$) では、LD+ADHD+ASD は、ADHD と ASD よりも有意に得点が高かった ($ps < .02$)。成分5 ($\chi^2(6) = 68.80$, $p < .001$) では、LD は、他群より有意に得点が高かった ($ps < .05$)。加えて ADHD は、ASD、LD+ADHD とも有意差があり、それらの群よりも有意に得点が低かった ($ps < .017$)。

以上をまとめると、自立活動に相当する指導には、少なくとも「指導全体」「社会的コミュニケーションの指導」「生活基盤の指導」「自己効力感の指導」「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」と名付けた5つの成分があること、そして、それらの各成分は、学校種と障害種の要因の影響を受けていることが示唆された。

（３）自立活動に相当する指導のモデル図の作成

本報告書においては、教育現場においても発達障害等通級の自立活動に相当する指導の主な成分を分かりやすく伝えるために、上記の結果をさらに昇華させたモデル図を考案した（図Ⅳ－２－３）。



図Ⅳ－２－３ 自立活動に相当する指導の主な成分のモデル図

上記の主成分分析で得られた5成分にはプラスとマイナスの側面があり、各成分名はプラスの負荷の高い項目の特徴を踏まえ名付けている。これに加え、このモデルでは、学校種と障害種の要因の影響を考慮し、次の2成分のマイナスの側面も取り入れた。1つは「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」の成分で、これはプラスとマイナスの負荷の高い項目が、それぞれ次の要因を反映していた。すなわち、プラス側は、児童生徒の学習面のニーズ、及び中学校、高等学校の生徒のニーズをより反映していた。一方、マイナス側は、児童生徒の行動面のニーズ、及び小学校の児童のニーズをより反映していた。そこで、各側面の項目の内容を踏まえ、プラスの側面を「学習習慣の指導」と改名し、マイナスの側面を「行動制御の指導」と名付け、2成分に分けた。もう1つは「生活基盤の指導」の成分で、これはプラスとマイナスの負荷の高い項目が、それぞれ次の要因を反映していた。すなわち、プラス側は、児童生徒の行動面のニーズ、及び中学校、高等学校の生徒のニーズをより強く反映していたのに対し、マイナス側は、児童生徒の学習面のニーズ、及び小学校の児童のニーズをより強く反映していた。そこで、各側面の項目の内容を踏まえ、プラスの側面をそのまま「生活基盤の指導」とし、マイナスの側面を新たに「感覚や認知の特性を踏まえた指導」と名付けて、2成分に分けた。

モデルでは、（特徴が見えにくい「指導全体」の成分を除き）図Ⅳ－２－３に示すような特徴的と考えられる6成分を採用した。モデル図は、学校種と障害種の影響を踏まえ、各

指導が認められやすい場面（児童生徒の年齢層、及び困難）をイメージして、それぞれの成分の関係を描いている。なお、このモデル図については、研究協議等を通じて、発達障害通級を担当している研究協力者の意見等も踏まえながら検討・作成したものであることを追記しておく。

表Ⅳ－2－3 自立活動に相当する指導の主な成分：6成分の特徴

成分名	負荷の高い自立活動の区分	指導場面の傾向		指導の特徴
		学校種	児童生徒の困難	
 1 感覚や認知の特性を踏まえた指導	4, 6	小学校	学習面	得意な感覚や認知を有効に活用した指導を行うこと。LDのある児童生徒や小学校の児童でニーズが高い傾向がある。
 2 学習習慣の指導	1, 6	中・高等学校	学習面	学習の仕方や態度を含み、学習習慣を形成する指導を行うこと。LDのある児童生徒や中・高等学校の生徒でニーズが高い傾向がある。学習習慣の形成は、教員と相談しながら進めることが多いため、コミュニケーションの指導も重要である。
 3 行動制御の指導	2, 3, 5	小学校	行動面	行動(または運動)を抑制したり、コントロールしたりするための指導を行うこと。ADHDのある児童生徒や小学校の児童でニーズが高い傾向がある。ADHDに見られる多動や衝動性に配慮した指導や、年齢層の低い児童にみられる未成熟な運動・動作に配慮した指導が重要になる。
 4 社会的コミュニケーションの指導	2, 3, 6	—	行動面	人との関わりややり取りを促す指導を行うこと。発達障害通級で最もニーズの高い指導であり、年齢層にかかわらず認められる。ASDのある児童生徒でニーズが高い傾向もあり、ASDに見られる社会的認知の特性や特異な感覚過敏などへ配慮した指導が重要になる。
 5 生活基盤の指導	1, 2	中・高等学校	行動面	心身の健康を維持改善し、生活の基盤を整える指導を行うこと。ADHDやASDのある児童生徒、及び中・高等学校の生徒でニーズが高い傾向がある。年齢相が高くなるに伴い、思春期特有の不安定な状態や、生活基盤が家庭から地域社会へ移行していくことに配慮した指導が重要になる。
 6 自己効力感の指導	1, 2, 3, 4	—	学習・行動面	「自分はできる、やれる」という自己効力感(自己の可能性の信念)を育て、学習や活動への意欲を促す指導を行うこと。学習と行動面の困難が重複する—特にLD、ADHD、ASDの3つが併存する(困難が複雑、重篤と考えられる)—児童生徒でニーズが高い傾向がある。行動、情緒、認知のさまざまな項目が関係しており、多様な領域に配慮した指導が重要となる。

6成分のそれぞれの特徴を表Ⅳ－2－3にまとめた。この表を参考にしながら、モデル図を大きく3つに分けて説明していく。第1に、LDのような、学習面の困難を主とする児童生徒に認められやすい指導として、成分1、2をあげることができる。成分1は、例えば、言葉の習得のために、得意な感覚や認知を有効に活用した指導を行うことで、これは、より年齢層の低い小学校の児童でニーズが高い傾向がある。一方、中学校、高等学校のより年齢層の高い生徒になると、何を学ぶかではなく、どのように学ぶかということに焦点をあてた成分2の学習習慣の指導の傾向が高まる。第2に、ADHDやASDのような、行動面の困難を主とする児童生徒に認められやすい指導として成分3～5をあげることができる。成分4は、人との関りややり取りを促すための指導のことで、年齢層にかかわらずニーズが高い傾向がある。ただし、成分4は、特にASDのある児童生徒で認められる傾向もある

ことから、ここでは ASD にみられる社会的認知の特性や特異な感覚過敏などへの配慮がカギになる。成分 3 は、ADHD にみられる多動や衝動性を抑制したり、未成熟な運動・動作をコントロールしたりするための指導で、より年齢層の低い小学校の児童でニーズが高い傾向がある。一方、より年齢層の高い中学校、高等学校では、心身の健康を維持改善し、生活の基盤を整えるための成分 5 の指導のニーズが高くなる傾向がある。これは、思春期特有の不安定な状態や生活の基盤が家庭から地域社会へと徐々に広がっていくことに伴うニーズを反映していると考えられる。そして第 3 に、LD、ADHD、ASD の 3 つが併存している児童生徒—すなわち学習と行動面の困難が重複し、よりニーズが複雑または重篤と考えられるケース—に認められやすい指導として成分 6 をあげることができる。これは「自分是可以できる、やれる」という自己効力感（自己の可能性の信念）を育て、学習や活動への意欲を促すための指導のことである。この成分には、行動、情緒、認知（より高次のメタ認知を含む）などに関係した自立活動のさまざまな区分、項目が関与している。単なる学習または行動の困難への対応というのではなく、行動、情緒、認知など多様な視点に配慮して児童生徒が主体的に動き出すことができるように方向づけていくことが求められる。成分 6 の指導は、他の指導結果の成否にも影響を及ぼすと考えられ、指導の要の部分であるといえるだろう。

まとめると、図は、自立活動に相当する指導には、少なくとも、児童生徒の困難や年齢層と関係した 6 つの成分があり、発達障害等通級においては、これらの指導を中心として展開されていると推測することができる。

モデル図には 6 成分のほかに、情緒の安定、自己理解（「自己の理解と行動の調整」と「状況の理解と変化への対応」の項目）、言語（「言語の受容と表出」と「言語の形成と活用」の項目）に関わる共通項目があることも示した（モデル図の下の部分）。これらの項目は 1 つの指導の成分としては、まとまって抽出されなかったが、6 成分のうち 3 成分で共通してみられる項目であり、指導の下支えになる要素として大事であると考えられた。指導を行う時、このような階層構造を意識してみると、違った視点からのアプローチも検討することができる。こうした効果も期待して、これらの要素をモデル図に加えた。

（４）今後の課題

通級では児童生徒一人一人のニーズを考え、それに合わせ自立活動の内容の 6 区分 27 項目を関連づけて指導を設定すること—すなわち、自立活動に相当する指導を検討すること—が重要であると指摘されている（文部科学省，2018b）。しかし、どの児童生徒であってもニーズは多様である。指導時間に限りがある通級の中で自立活動の 27 項目の中から何をどう関連づけ、指導を選択したらいいのか、悩んでしまうこともあると思われる。

モデル図の 6 成分は、現在の発達障害等通級の担当教員が行う自立活動に相当する指導のうち、最も共通してみられる代表的な指導を表わしていると考えられる。それゆえ、これらの成分は、通級担当教員が個々の発達障害等のある児童生徒の指導内容を設定してい

くときの手がかりとして利用したり、また、設定した指導内容の意味—つまり指導がどの成分を反映したものか—を確認するために利用したりすることができるといえる。さらに、こうした実践を繰り返すことで、自立活動 27 項目の扱い方や取り組むべき指導の焦点化の方法などに熟達し、仕事や作業の効率化に繋がるといった波及効果も期待できるといえよう。

本報告書では、発達障害等通級の自立活動に相当する指導には、少なくともモデル図の 6 つの主な成分があること、また、それらを下支えする共通項目（心理的な安定、自己理解、状況理解、言語）があることを提案したい。ただし、本研究は、これらの指導の具体や効果について実証するものではなかった。

自立活動の意義に鑑みると、6 成分の指導は、モデル図に示したように、本研究のテーマである二次的な障害の予防や社会参加や自立の促進に寄与するものと推測される。今後は、モデル図の枠組みを活用した実践研究などを通じて、各指導の具体的な内容、及びその効果や意義について検討していきたいと考える。

なお、モデル図で示した指導のうち、成分 1、2 の学習に関わる指導は、本章の「3」の報告、成分 6 の自己効力感の指導や共通項目の自己理解の指導については、本章「4」の報告、成分 4 の社会的コミュニケーションの指導や共通項目の情緒の安定の指導は、本章「4」と「5」の報告と強く関係している。それゆえ、それらの指導における、具体的な内容や課題などについてもっと知りたい場合には「3」～「5」の報告が参考になる。

文 献

文部科学省（2017）．高等学校における「通級による指導」実践事例集—高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業—．文部科学省．

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afie1dfile/2018/01/22/1400144_2.pdf（2019年12月20日確認）．

文部科学省（2018a）．改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き—解説とQ & A—．東京：海文堂出版株式会社．

文部科学省（2018b）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．文部科学省．

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（2020年1月7日確認）．

文部科学省（2019）．発達障害に関する通級による指導担当教員等専門性充実事業実践事例集．文部科学省．

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1421549（2019年12月14日確認）．

3. 「学びへのアクセス」という観点からみえる発達障害等 通級の役割：教科の内容を取り扱いながらの自立活動

発達障害、なかでも LD は学習に困難さを有する児童生徒たちである。一方、同じ発達障害というカテゴリーで括られる ADHD や ASD についても、その主要因は行動面や社会性の問題等を有していたとしても、何らかの学習面でのつまずきも併存することが容易に想像できる。例えば、通常学級群と発達障害群との間で学習困難の状態像の差を比較した研究では（玉木・海津, 2019）、多重比較の結果、通常学級群と LD 傾向群の間に、LD 傾向群が通常学級群に比して学習困難がみられることについて、「読む」「書く」「推論する」「聞く」において中程度の効果、「計算する」「話す」で小さい効果が認められたとしている。同様に、通常学級群と ADHD・ASD をまとめた群との間では、「推論する」「聞く」「話す」で中程度の効果、「読む」「書く」「計算する」で小さい効果が認められたとし、LD 群はもちろんのこと、ADHD や ASD 群においても通常学級群と比べ学習面に何らかの困難さを有することが示されている。

そうであれば、通級において核となる自立活動の「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する」際に、学習、つまり教科をいかに自立活動の中で扱っていくかという問いはとりわけ重要なことと考える。

通級を利用する児童生徒は、多くの時間を通常の学級で過ごしている。通常の学級においては教科を中心とした学習が展開されている。通常の学級で安心し、自己肯定感を保ちながら日々過ごすためにも、教科を扱う授業に主体的に、効力感を抱きながら参加できる指導や支援を通級で行っていく必要がある。

そこで本研究では、現在の通級—特に LD、ADHD、ASD を対象とするいわゆる発達障害等通級—での自立活動において教科の内容を取り扱いながらの指導がどのように行われているかの実態を調査するとともに、課題を明らかにすることを目的とする。

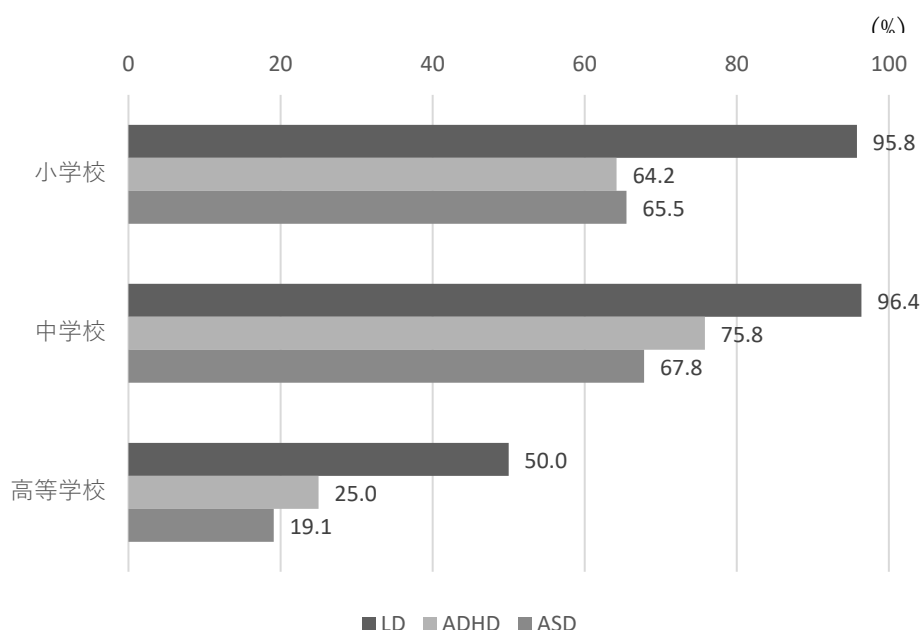
（１）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の有無

小学校 952 名、中学校 613 名、高等学校 173 名の児童生徒について回答が得られた。なお、本報告書での分析には、発達段階及び障害特性による違いを明らかにするため、LD、ADHD、ASD について、当該の障害についてのみの診断が「ある」及び「傾向がある」と回答された児童生徒に対して行い、複数の障害種の併存がある場合には分析から除外した。

教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施について「有り」と回答した割合は、小学校が 71.2%、中学校が 77.0%、高等学校が 26.0%であった。さらに、各発達段階及び各障害種において教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された割合を図Ⅳ－3－1 に示した。小学校、中学校に関してはいずれの障害種も 60.0%以上でなされていたのに対し、高等学校では全ての障害種において 50.0%以下であった。障害種ごとにみると、LD に実施されている割合がどの発達段階でも最も高かった。

通常の学級で大半の時間を過ごす通級利用児童生徒にとっては、通常の学級での教科指導の時間をいかに不安なく、主体的に、効力感をもって臨めるかというのも大きな課題である。それが、本調査にみられた「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の小中学校での実施状況の高さにつながっていると推察される。

一方、高等学校においては、そもそも入学選抜があるため、一般的には学力的に同程度の生徒で構成されていることが想定される。したがって、通級利用生徒にとって通常の学級での学びの理解に、小中学校でみられるような顕著な困難さを有しながら授業を受けるということは考えにくく、それが小中学校の結果との差として現れたのではないだろうか。



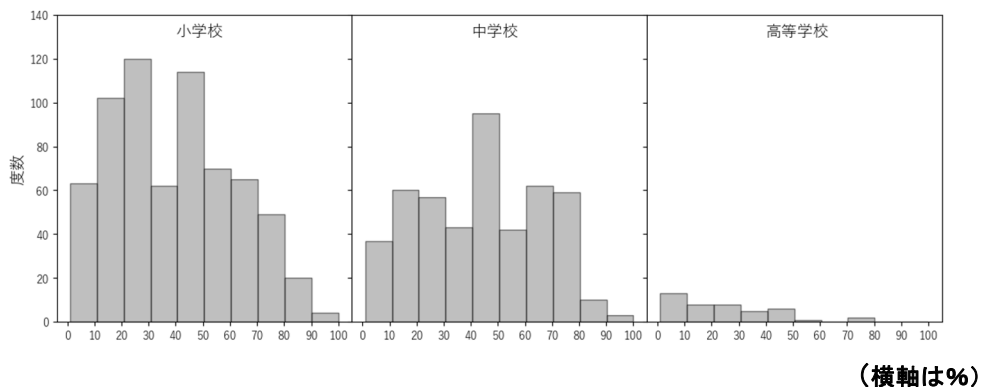
図Ⅳ－3－1 発達段階における LD、ADHD、ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の有無の割合

注) 回答数は小学校が 952 名、中学校が 613 名、高等学校が 173 名。

（２）対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」を全体の何割程度で実施しているか

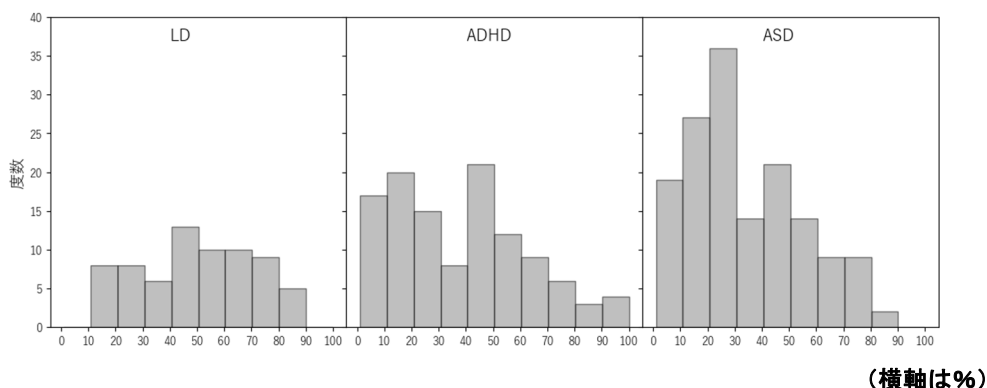
対象の児童生徒に対して、通級全体を 100%とした時に、「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」を何割程度行っているかを尋ねた。

発達段階ごとに示したのが図Ⅳ－３－２である。小学校、中学校においては発達段階で特徴的な傾向がみられたわけではなく、小学校では 10.0～30.0%台及び 40.0～50.0%台に、中学校では 40.0～50.0%台に顕著な多さがみられているが、全体にわたって分散している傾向がみられた。高等学校については、70.0～80.0%台に若干回答がみられたが、それ以外は 50.0%以下であった。

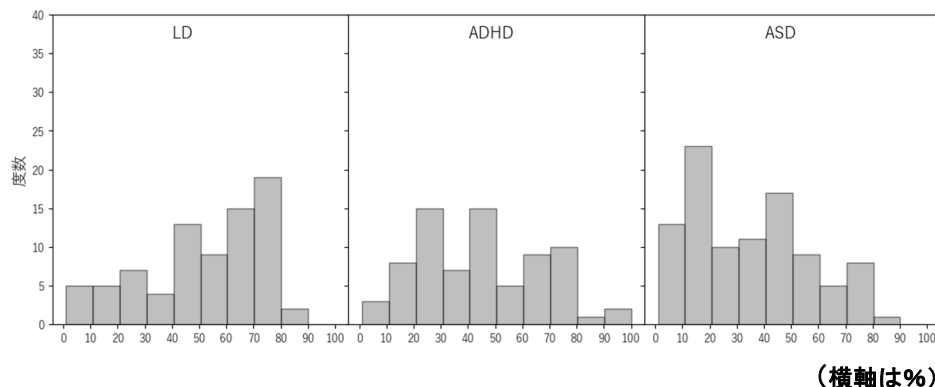


図Ⅳ－３－２ 発達段階における教科の内容を取り扱いながらの自立活動の割合
（小：669名、中：468名、高：44名）

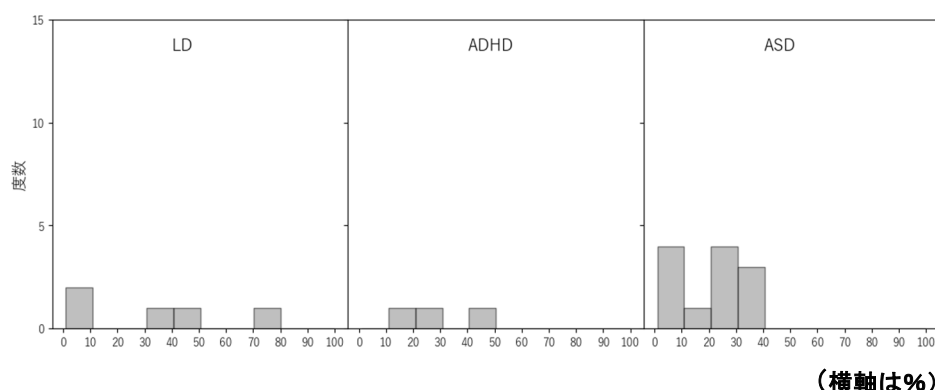
発達段階と障害種ごとに示したのが図Ⅳ－３－３～図Ⅳ－３－５である。中学校になると、ADHDにしてもASDにしても教科の内容を取り扱いながらの自立活動を行う割合の中央値が小学校よりも上がっていた。この結果から、中学校になるにつれ、LDだけでなく、ADHDやASDについても教科の内容を取り扱いながらの自立活動の実施が高まる、つまり、学びへのニーズが高まることが推察された。



図Ⅳ－３－３ 小学校におけるLD、ADHD、ASDに対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の割合（LD：69名、ADHD：115名、ASD：151名）



図Ⅳ－３－４ 中学校における LD、ADHD、ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の割合（LD：79 名、ADHD：75 名、ASD：97 名）



図Ⅳ－３－５ 高等学校における LD、ADHD、ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の割合（LD：5 名、ADHD：3 名、ASD：12 名）

（３）「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の内容

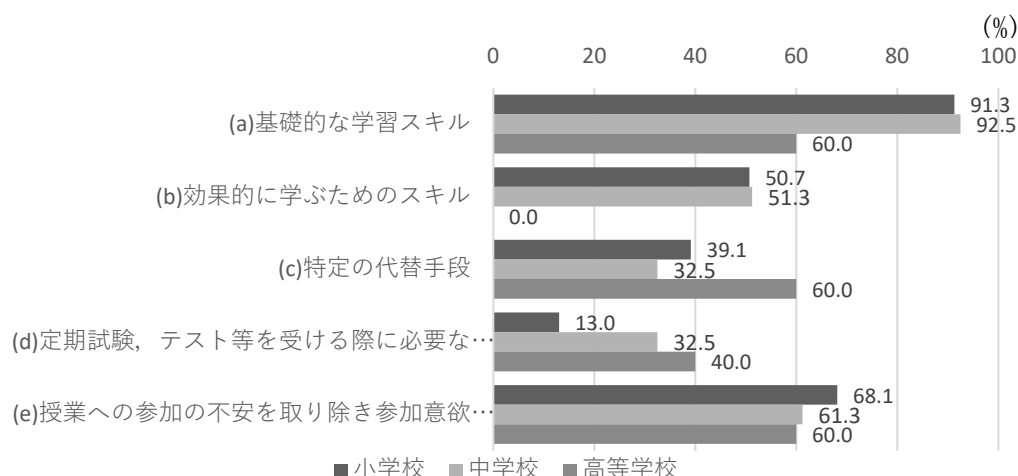
発達段階における各障害種に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の内容を図Ⅳ－３－６～図Ⅳ－３－８に示した。なお、高等学校においては、単独の障害について診断が「ある」及び「傾向がある」と回答された生徒数自体が少なく、その中でも「教科の内容を取り扱いながらの自立活動について「有り」と回答した割合はさらに低くなり、LD では 5 名、ADHD では 3 名、ASD では 13 名であった。そのため、ここでは小中学校を中心にみていく。

指導の内容は小・中学校のいずれの障害種でも「基礎的な学習スキル」が最も高く、続いて「授業への参加の不安を取り除き参加意欲を促すための振り返りや先取り」が高かった。本調査では「基礎的な学習スキル」としてしか尋ねておらず、特に例示を示していなかった。そのため、どのような内容が含まれているかを厳密に把握することができない。仮に、「下学年のプリントを単に解く」といった内容が含まれていることも否めない。何をもって「基礎的な学習スキル」と定義し、どのように指導しているかについても今後明らかにする必要がある。

一方、「特定の代替手段」「定期試験、テスト等を受ける際に必要なスキル」に関する指

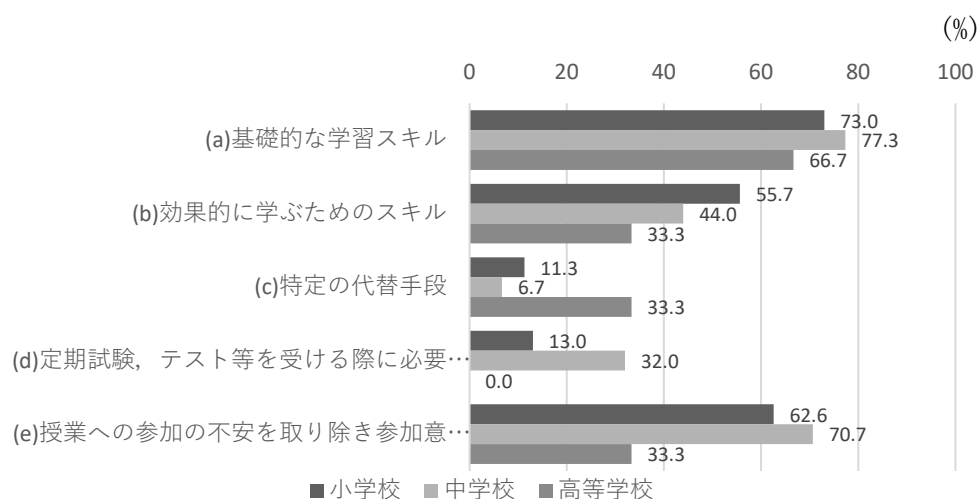
導は40%に満たなかった。これらはいずれも「合理的配慮」に通じるものである。自分にどのような特性（得意、不得意）があり、どのような手段で補えば、苦手さや困難さを克服し、自己実現につながるかという自立活動の根幹にも相応する内容である。こうした自己の特性理解を支援することこそ通級の本務とも言える。

さらに、代替手段やテスト等を受ける際のスキルの習得は、通常の学級での授業や、テスト場面で使用することを考えれば、通常の学級における代替手段の意義や合理的配慮の必要性の理解、スムーズな活用に向けての環境作り等、通常の学級との連携が不可欠である。



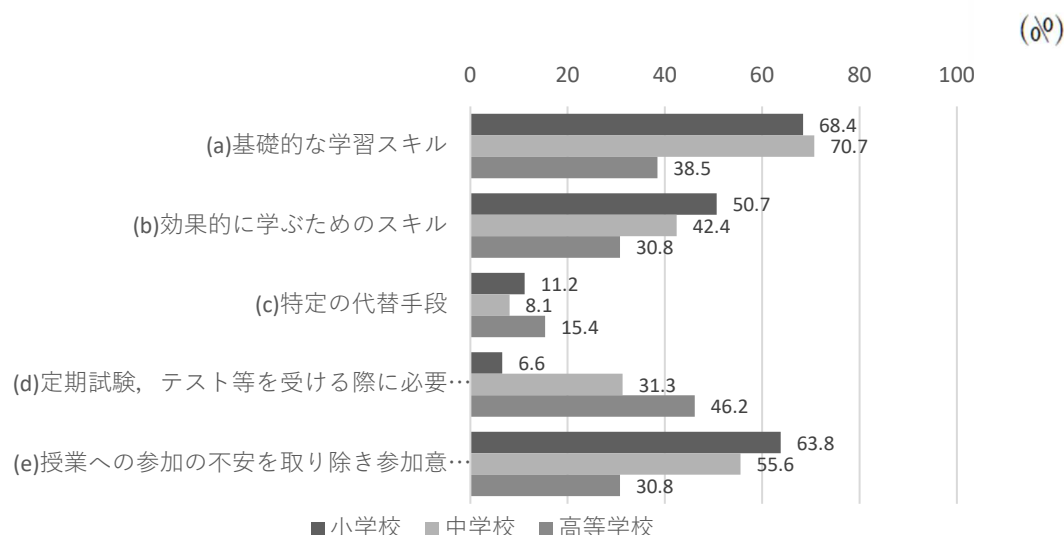
図Ⅳ－３－６ 発達段階におけるLDに対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の内容（複数回答）（小：69名、中：80名、高：5名）

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合



図Ⅳ－３－７ 発達段階におけるADHDに対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の内容（複数回答）（小：115名、中：75名、高：3名）

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合



**図Ⅳ－３－８ 発達段階における ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの
自立活動の指導の内容（複数回答）（小：152 名、中：99 名、高：13 名）**

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合

（４）「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」と関連すると思われる 自立活動の区分

発達段階における各障害種に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の区分を図Ⅳ－３－９～図Ⅳ－３－１１に示した。こちらも先の「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の内容と同様の理由から、小中学校を中心に上げる。

自立活動の区分において、50.0%を超えたものについてみると、LD では小中学校ともに「心理的な安定」「コミュニケーション」が、加えて小学校では「環境の把握」も 50.0%を超えていた。

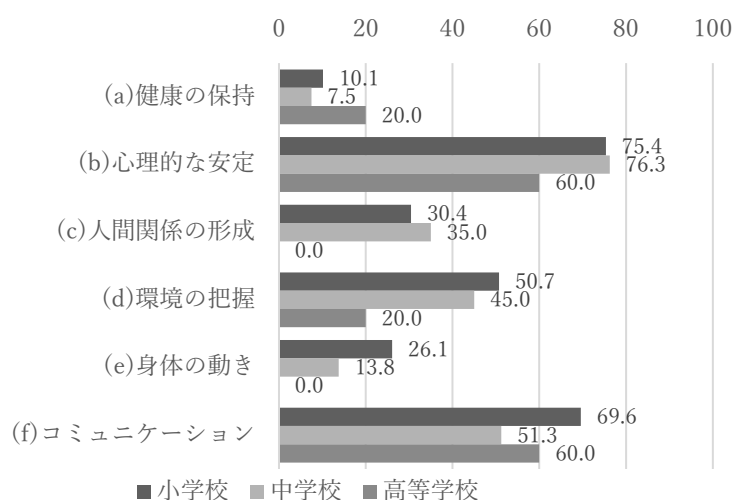
ADHD は、小中学校ともに「心理的な安定」が 50.0%を超えていたのに加え、小学校では「コミュニケーション」も 50.0%を超えていた。

ASD は LD 同様、小中学校ともに「心理的な安定」「コミュニケーション」が 50.0%を超えていた。

全障害種においてみられた「心理的な安定」はそもそも通級のベースになるものと考えられる。特に、本研究で焦点を当てている「教科の内容を取り扱いながらの指導」では、「心理的な安定」がベースにあって、さらにその上に何を乗せていくかが問われているのではないだろうか。

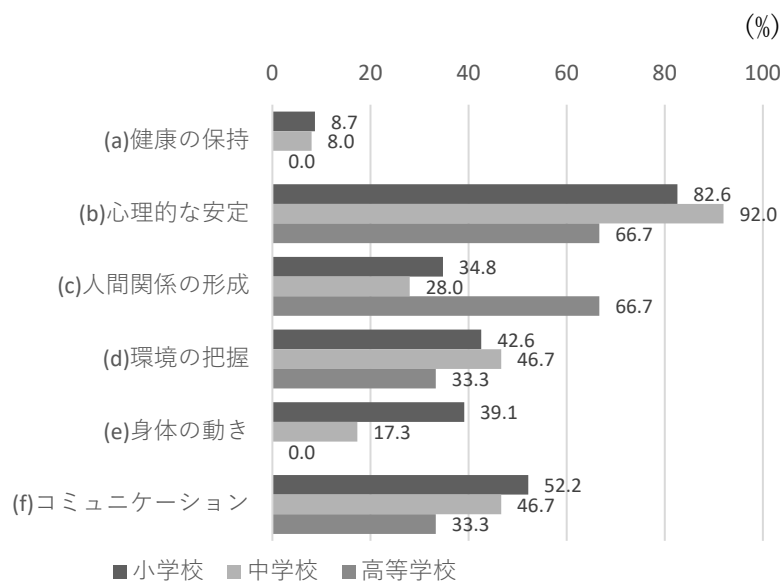
先の「代替手段の活用」や「テスト等を受ける際のスキル」といった指導内容を例にとると、小学校の LD で 50.0%以上挙がっていた「環境の把握」の項目の中には、まさに「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること」がある。しかし、これ以外でも小中学校ともに 1 桁から 10%台と低かった「健康の保持」の区分にある「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」という項目や、「人間関係の形成」区分の「自己の理解と行動の調整

に関すること」という項目も活用できると考える。



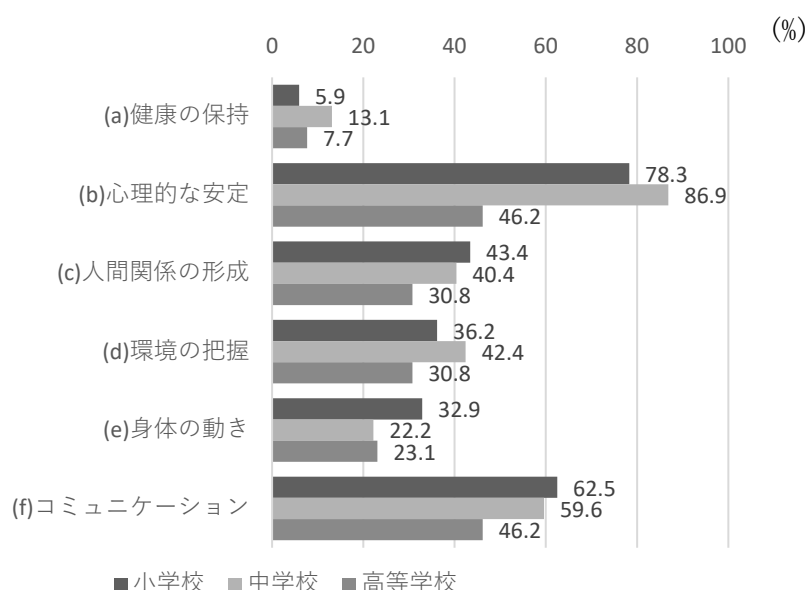
**図Ⅳ－3－9 発達段階におけるLDに対する教科の内容を取り扱いながらの
自立活動の指導の区分（複数回答）（小：69名、中：80名、高：5名）**

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合



**図Ⅳ－3－10 発達段階におけるADHDに対する教科の内容を取り扱いながらの
自立活動の指導の区分（複数回答）（小：115名、中：75名、高：3名）**

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合



**図Ⅳ－3－11 発達段階における ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの
自立活動の指導の区分（複数回答）（小：152 名、中：99 名、高：13 名）**

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合

（５）対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」 についての課題

対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」についての課題を自由記述で求めたところ、820 件の回答が得られた。2 名の研究者でコーディングした結果、最も多かったのが「在籍の学級（学校）との連携」に関するものであり、201 件（24.5%）であった。

それらを KJ 法を参考とした手法によりさらに細分化すると、(a)「在籍学級担任との協力（支援の一貫性）の難しさ」（回答例：指導・支援の啓発をしても、対象児だけ特別扱いはできない、と捉えられることが多々ある；通級担当と学級担任との障害、または特性に対する共通理解が持ちにくい；自立活動は何を指導しているのかが見えにくく、通級指導そのものの重要性がわかりにくい）、(b)「まわりの児童・保護者の理解」（回答例：他の子の対象児童に対する理解・対象児童に対する環境づくり）、(c)「学校場面での般化」（回答例：学校生活の大部分を占める通常の学級において、通級でしていることをどのように般化させていくか；通級指導で経験したり、身につけたりしたスキルを通常の学級の中でも発揮できるようにするためには、入り込み指導を通して通級担当者がコーチングをする必要がある）、(d)「在籍学級での支援」（回答例：在籍学級での居場所作り；話を聞いてあげる時間が少ない）、(e)「在籍校全体の理解」（回答例：在籍校の担任、コーディネーターとの連携；在籍校の担任以外には、理解推進が及ばない）、(f)「物理的な制約」（回答例：通級指導は機会が少ないため、担任、保護者との連携が大切であると思うが、担当児童数や

時間が増えると物理的に難しいことも多くなる；学級での様子もまめに見に行きたいが、なかなかその時間がとれない；巡回の生徒だが、授業参観の機会が取れず、日常の学校生活における本人と周囲の関係性がつかみにくい）等で分類された。

2016年に国立特別支援教育総合研究所が行った「通常の学級と通級による指導の学びの連続性に関する研究」での調査結果でも、「情報交換・情報共有の機会設定に関する課題」が最も多かったとしており、本報告書と同様の結果となっている(清水・澤田・笹森ら, 2016)。

通級での指導効果を最大限にするためには、児童生徒自身の資質・能力の向上にのみ依拠するのではなく、児童生徒のそうした努力に報いるための環境作りが必須であることは言うまでもない。通常の学級と通級との連携が課題であることが指摘されて久しいが、「課題慣れ」に陥ることなく、積極的に解消していくことが求められる。

その一つの解決策として、今回の調査で明らかになった通級で担う意義がありながら、実施率の低かった「特定の代替手段」「定期試験、テスト等を受ける際に必要なスキル」の指導の実施率を上げることを提案したい。これは児童生徒の「自己理解」とも関連すること、こうした代替手段の活用やテストの際の合理的配慮が周囲に認められるという経験を通じて、自己の困難さを理解した上で、支援をしてくれる学校や教育、社会というものに対する「信頼感」の獲得へとつながっていくのではないかと考える。

また、通常の学級との連携の重要性については既に述べた通りであるが、逆に通常の学級においても自立活動の視点を参考にすることは当該児童生徒のみならず、多様な児童生徒たちが在籍する学級において有効と考える。

日頃の情報交換、個別の指導計画の共有等に加え、通級担当のみが在籍学級を訪問するに留まらず、在籍学級の担任が通級を積極的に参観する機会を整えていくことも有用であろう。なぜならそれにより児童生徒のより深い実態把握が可能になること、個に応じた指導に向かう通級担当者の姿勢や指導技術に通常の学級担任も触れることができるからである。

先述の2016年の国立特別支援教育総合研究所の調査では「在籍学級の担任の通級による指導の指導場面の参観状況」についても調べているが、結果では「参観が必要である」との回答は84.5%であったのに対し、実際に参観した割合は23.0%に留まっていた。ぜひ、学校や自治体として、こうした相互参観のシステム作りも積極的に行うようあわせて提言したい。

今後に向けて

大学入学共通テストにおいて認められる受験上の配慮内容（発達障害）をみると、申請の許可を問う状況報告書の中には、高等学校において行われた「読み」「書き」等における配慮、定期試験等の評価等における配慮等を記す欄が設けられている（大学入試センター，2020）。つまり、こうした合理的配慮の実績の有無が、児童生徒の将来と直結する大学入試に際し、自分の能力を障害が障壁になることなく発揮できる環境を整える合理的配慮の提

供につながってくることを意味する。

また、国立特別支援教育総合研究所（2020）が行った二次的な障害のリスク要因と保護要因に焦点を当てた研究では、発達障害のある児童生徒の支援者という共通項を持ちながら、教育（通級担当者）、福祉、司法等異領域の専門家へのインタビュー調査の中で、「わかりやすい学びの機会」が保護要因の一つであることが示されている。これは異領域から学校教育へ期待する事項でもあった。

つまり、学びにおけるつまずきは、二次的な障害にもつながる危険性があること（リスク要因）、同時に二次的な障害につながった児童生徒たちを救う手立て（保護要因）にもなり得る。

通級という発達障害のある児童生徒たちを指導・支援する専門的な場で、いかに通常の学級での学びへのアクセス、つまり、通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出せるかが今後ますます求められると考える。

なお、先述の通り、教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導においては、あくまで障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的として行われることが必要であり、単なる各教科の遅れを補充するための指導とはならないようにしなければならないことに留意する必要がある。そのためにも、個々の児童生徒の特性に応じ、自立活動というフレームワークで学びへのアクセスを促すための理論的根拠を指導者が有した上で、通級を行うことが重要である。

文 献

大学入試センター（2020）. 受験場の配慮案内.

https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/hairyo.htm

（2020年11月29日閲覧）.

国立特別支援教育総合研究所（2020）. 社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究-発達障害等の特性及び発達段階を踏まえての通級による指導等の在り方に焦点を当てて-. 国立特別支援教育総合研究所基幹研究中間報告書（未公刊）.

文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編.

文部科学省（2016）. 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）. 文部科学省.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm（2020年9月26日閲覧）.

文部科学省（編著）（2018）. 改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き-解説とQ & A-. 東京：海文堂出版株式会社.

文部科学省（2020）. 初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド. 文部科学省. <https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/>（2020年10月26日閲覧）

- 玉木宗久・海津亜希子 (2019). 学習のつまずきチェックリストにおける標準化の試みー発達障害の可能性のある児童生徒の全国実態調査チェックリストに焦点をあててー. 発達障害研究, 41 (2), 176-187.
- 清水潤・澤田真弓・笹森洋樹他 (2017). 通常の学級と通級による指導の学びの連続性に関する研究. LD 研究 26 (4), 409-415.
- 東京都教育委員会 (2016). 東京都発達障害教育推進計画. 第2部 東京都発達障害教育計画の具体的な展開. 東京都教育委員会.
- https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/plan/developmental_disorder/plan.html (2020 年 10 月 8 日閲覧) .

4. 自己理解に関する指導・支援の実態

Ⅲの文献整理及びインタビュー調査から、学校教育現場において、発達障害等のある児童生徒に対し、できるだけ早く、適切な指導・必要な支援を開始し、二次的な障害による不適応の予防や、発現した不適応の改善を図っていくこと、すなわち、予防的対応に向けて、通級における、「自己理解」に関する指導・支援の重要性及び、基礎的知見の蓄積の必要性が把握された。

通級は、特別支援学校の学習指導要領における「自立活動」の内容を参考として行われることとなっているが、発達障害を含む多様な障害に応じた内容とするため、「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」など、自己理解に関する項目が新たに設けられている（文部科学省，2018）。こうした中、これまで、自己理解に関する指導・支援について現場の実態を明らかにした調査は見当たらない。

そこで、調査票Ⅱでは、小学校、中学校、高等学校の通級指導教室の担当教員に対し、任意に選択した児童生徒1名の自己理解の程度や、当該児童生徒に対する自己理解に関する指導・支援の実施状況、自己理解に関する指導・支援の内容について尋ねた。

なお、本研究では、「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」（文部科学省，2018）で示されている、「自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長する」ための指導・支援を、自己理解に関する指導・支援として定義した。

（１）児童生徒の自己理解の程度と自己理解に関する指導・支援の実施状況

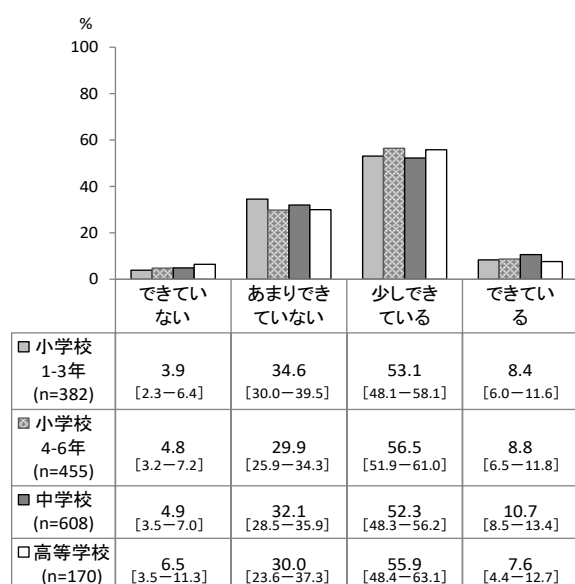
担当している児童生徒1名の発達段階（学校段階）の自己理解の程度について、4件法（できていない～できている）にて尋ねたところ、学校種や障害種に関わらず、最も多かったのは「少しできている」、次いで「あまりできていない」であった。また、当該児童生徒に対する、自己理解を深める指導・支援の実施状況について、3件法（行っている～必要はあるが行っていない）にて尋ねたところ、学校種や障害種に関わらず、「行っている」が8割以上と、突出して選択されていた（図Ⅳ-4-1～図Ⅳ-4-4）。

このことから、学校種や障害特性にかかわらず、自己理解に関して課題がある（できていない）と認識されている児童生徒は一定程度存在するが、その割合は高くはないことが示唆された。また、学校種や障害特性にかかわらず、「自己理解」に関する指導・支援は、児童生徒の自立に向けた力を育む上で、多く実施されており、重要な指導内容と認識されていることが示唆された。

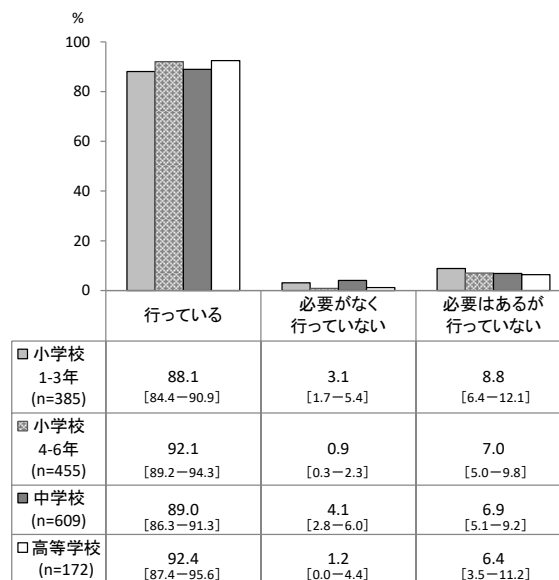
（２）自己理解に関する指導・支援における自立活動の区分との関連

自立活動の6区分27項目において、自己理解に関わる項目としては、「健康の保持」における「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」「人間関係の形成」における「自

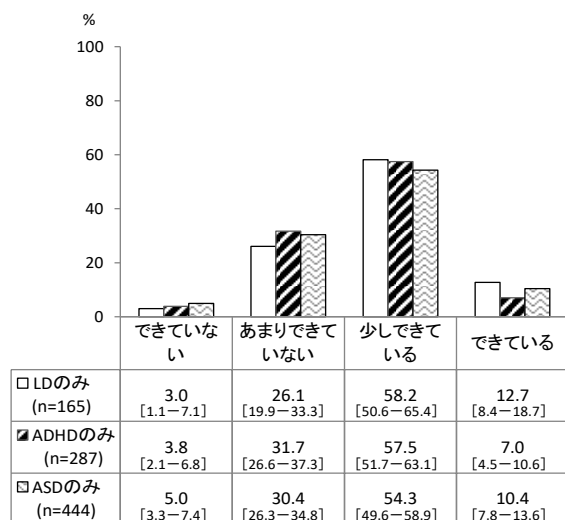
己の理解と行動の調整に関すること」、「環境の把握」における「感覚や認知の特性について
 の理解と対応に関すること」などが想定される。



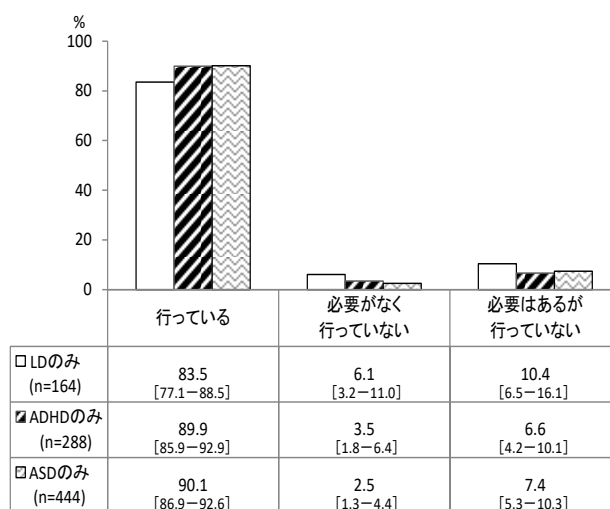
図Ⅳ-4-1 自己理解の程度（学校種）



図Ⅳ-4-2 自己理解に関する指導・支援の実施状況（学校種）



図Ⅳ-4-3 自己理解の程度（障害種）



図Ⅳ-4-4 自己理解に関する指導・支援の実施状況（障害種）

※[]の内は信頼区間(下限値—上限値)

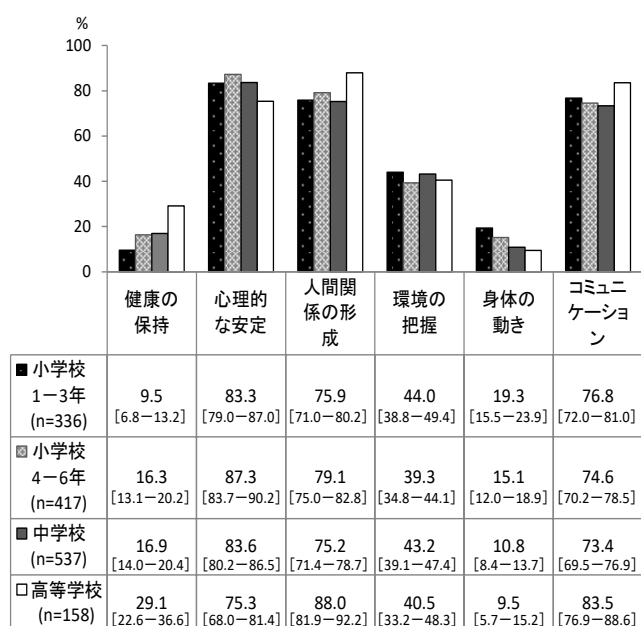
※障害種は、LD、ADHD、ASD のいずれか 1 つの障害種のみにおいて、「診断(判定)がある」または「傾向がある」と回答されていた者

こうした中、当該児童生徒に対する自己理解に関する指導・支援の内容として特に重視している内容を尋ねた上で、自立活動の 6 区分との関連について、当てはまるものを全て選択する形で尋ねた。その結果、まず、学校種、障害種とも、自己理解に関する指導・支

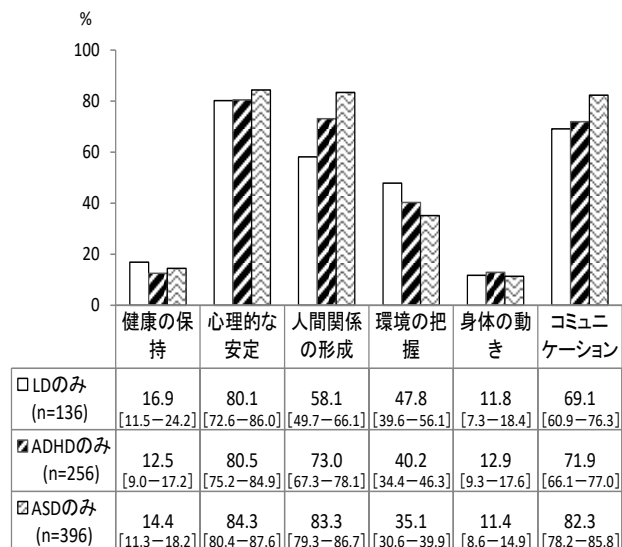
援は、自立活動の6区分のいずれにおいても実施されていることが確認された。また、選択率に着目すると、学校種・障害種とも、「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」が約7割以上選択されており、1から3番目に選択率が高かった（図Ⅳ-4-5, 6）。

このことから、現状では、学校種・障害種を問わず、「人間関係の形成」や「コミュニケーション」など、対人場面を想定した自己理解に関する指導・支援が多く実施されている状況があることが推察される。また、「心理的な安定」は、「自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する意欲の向上を図り、自己のよさに気づく観点」（文部科学省, 2018）から内容が示されたものということもあり、自己理解に関する指導・支援とあわせて実施されていることが推察される。

一方、「健康の保持」や「環境の把握」については、対人場面に直接関連するイメージを持ちづらいためか、自己理解に関する指導・支援が行われにくい状況があることが示唆された。今後は、自己理解に関する指導・支援にあたり、日常生活の安定に向けた健康状態の維持・改善や、環境と自己との関係の理解に基づく適切な判断・行動の視点も重要となることについて、啓発していくことが必要であろう。



図Ⅳ-4-5 自立活動の区分との関連（学校種）



図Ⅳ-4-6 自立活動の区分との関連（障害種）

※[]の内は信頼区間（下限値—上限値）

※障害種は、LD、ADHD、ASD のいずれか1つの障害種のみにおいて、「傾向がある」または「診断がある者」と回答されていた者

（３）自己理解に関する指導・支援の内容

これまで、発達障害等のある児童生徒について、自己理解に関する特徴を整理した研究はみられるが（滝吉・田中，2011；小島，2014）、自己理解に関する指導・支援に焦点を当て、その内容を整理した研究は見当たらない。そこで、自己理解に関する指導・支援の内容としてどのような内容が行われているかを探索的に把握するため、「特に重視して取り組んでいる指導・支援」の内容を自由記述にて尋ねた。分析にあたっては、テキストマイニングソフトである KH Coder3 を用いた。分析対象となった記述は、学校種及び障害種に欠損値のない 748 名分のデータであった（小学校 1－3 年：n=170、小学校 4－6 年：n=219、中学校：n=277、高等学校：n=82／LD：n=130，ADHD：n=244，ASD：n=374）。

①自己理解に関する指導・支援の内容の把握

「どのような言葉が多く出現し、どの語とどの出現文書数が一緒に使われていたのか」を探るとともに、一緒に使われている語のグループから、データの中の話題やテーマを読み取ることをねらいとして、共起ネットワーク分析（出現文書数 15：15 名以上が使用していた語による分析、分析に使用された語：97）を実施した。その結果、15 個のグループが抽出された。

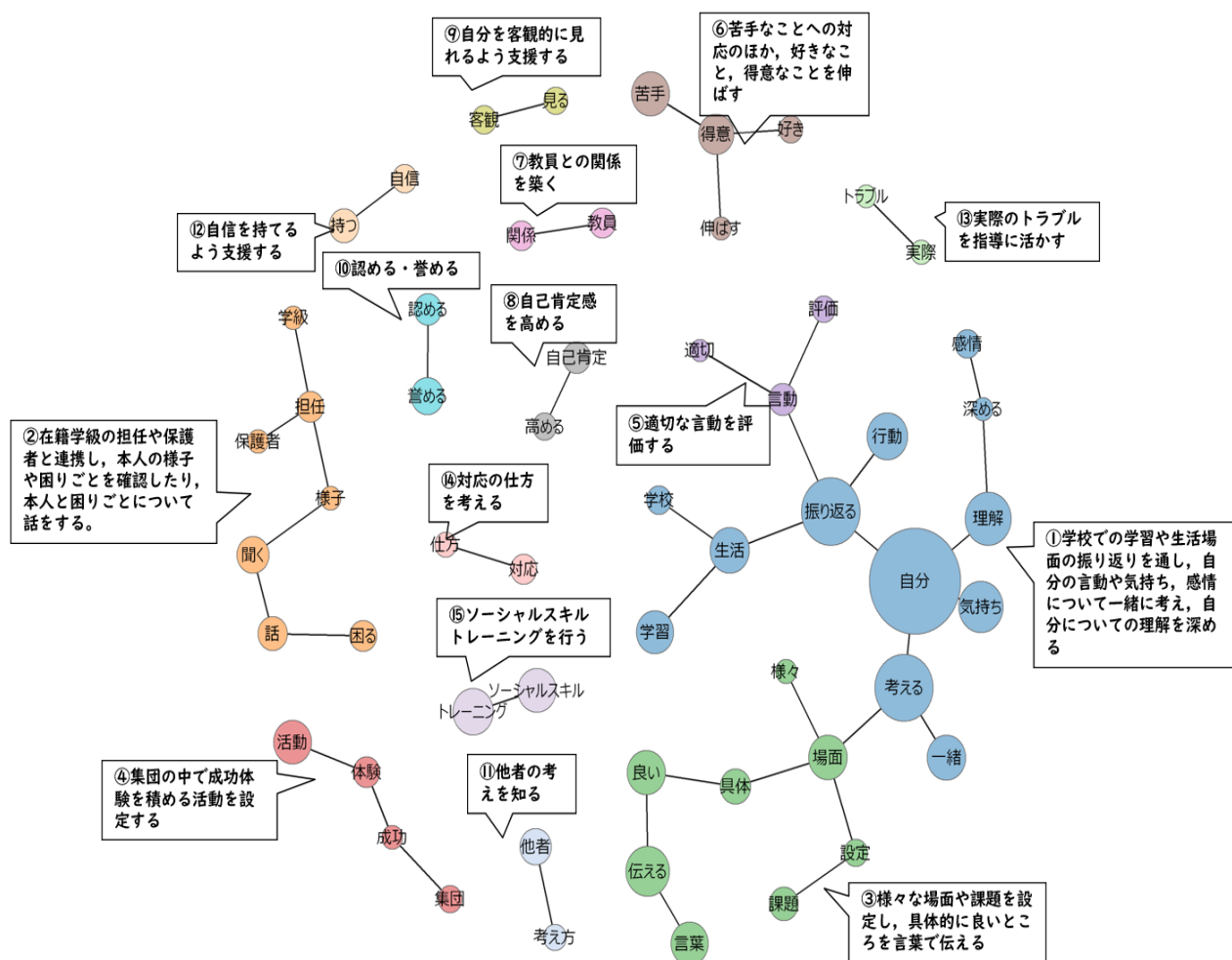
各グループを構成する頻出語が含まれる記述をもとに、内容の解釈を行ったところ、【1 学校での学習や生活場面の振り返りを通し、自分の言動や気持ち、感情について一緒に考え、自分についての理解を深める】（抽出語：「学校」「生活」「学習」「振り返る」「行動」「自分」「気持ち」「理解」「深める」「感情」「考える」「一緒」）、【2 在籍学級の担任や保護者と連携し、本人の様子や困りごとを確認したり、本人と困りごとについて話をしたりする】（抽出語：「学級」「担任」「保護者」「様子」「聞く」「話」「困る」）、【3 様々な場面や課題を設定し、具体的に良いところを言葉で伝える】（抽出語：「言葉」「伝える」「良い」「具体」「場面」「様々」「設定」「課題」）、【4 集団の中で成功体験を積める活動を設定する】（抽出語：「活動」「体験」「成功」「集団」）、【5 適切な言動を評価する】（抽出語：「適切」「評価」「言動」）、【6 苦手なことへの対応のほか、好きなこと、得意なことを伸ばす】（抽出語：「苦手」「得意」「好き」「伸ばす」）、【7 教員との関係を築く】（抽出語：「教員」「関係」）、【8 自己肯定感を高める】（抽出語：「自己肯定」「高める」）、【9 自分を客観的にみられるよう支援する】（抽出語：「客観」「見る」）、【10 認める・誉める】（抽出語：「認める」「誉める」）、【11 他者の考えを知る】（抽出語：「他者」「考え方」）、【12 自信を持てるよう支援する】（抽出語：「自信」「持つ」）、【13 実際のトラブルを指導に活かす】（抽出語：「実際」「トラブル」）、【14 対応の仕方を考える】（抽出語：「対応」「仕方」）、【15 ソーシャルスキルトレーニングを行う】（抽出語：「ソーシャルスキル」「トレーニング」）という 15 個の指導・支援の内容が把握された（図Ⅳ-4-7）。

今後は、こうした指導・支援の内容を、児童生徒の発達段階（学校段階）や障害特性を踏まえた形で検討していくこと、また、この際、自立活動の各区分のねらいを達成する視

点を持ち、取り組んでいくことが求められよう。

②自己理解に関する指導・支援の内容に対する「学校種別」「障害種別」の特徴の把握

指導・支援に関する参考として、学校種別、障害種別の指導・支援に特徴的な語を把握するために、対応分析（クロス集計表を可視化する統計手法。近い位置にあるカテゴリー同士は親近性があると判断される）を実施した（出現文書数 15：15 名以上が使用していた語による分析）。



図Ⅳ－4－7 自己理解に関する指導・支援の内容（共起ネットワーク分析）

ア. 学校種（発達段階）

小学校 1－3 年、小学校 4－6 年、中学校、高等学校のそれぞれに特徴的な語が把握された。特徴語が含まれる記述をもとに、内容の解釈を行ったところ、小学校 1－3 年は、＜活動を通し成功体験を積む／できているところを誉める／言葉で伝えられるようにする＞という特徴（特徴語：「成功」「場」「誉める」「活動」「言葉」）、小学校 4－6 年は、＜学級での出来事を振り返る／学級で起こったことを題材にする／友達とのかかわり方について＞という特徴（特徴語：「振り返る」「学級」「出来事」「友達」「かかわり方」）が把握された。

て学習する／自分に合った学習方法を知る＞という特徴（特徴語：「学級」「友達」「学習」「意識」「適切」「知る」）、中学校は、＜授業を通し、力を身に付ける／自分の特性に気づく／対応の仕方を考える＞という特徴（特徴語：「授業」「特性」「促す」「気づく」「認知」「行う」「考える」）、高等学校は、＜自己を客観視し気づきを得る／課題の改善方法を考える／対応の仕方を考える＞という特徴（特徴語：「改善」「気づく」「対応」「理解」）があることが示唆された。

イ．障害種

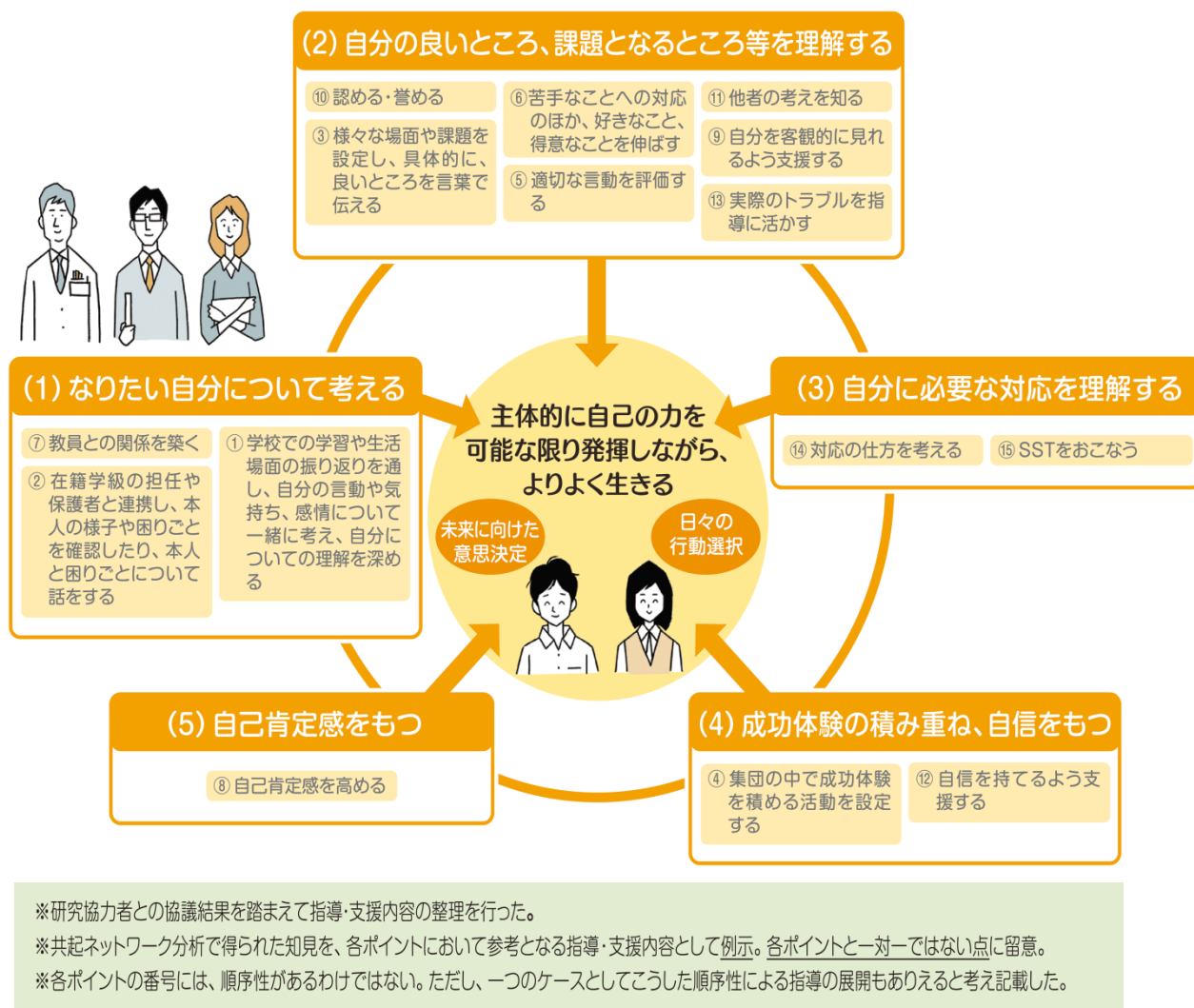
LD、ADHD、ASD のそれぞれに特徴的な語が把握された。特徴語が含まれる記述をもとに、内容の解釈を行ったところ、LD は、＜わかりやすい学びの保障／誉めることによる学習への動機づけ／自分に合った学習方法の検討＞という特徴（特徴語：「分かる」「誉める」「方法」）、ADHD は、＜時間の使い方の学習／振り返りの時間の設定／学級との連携／自分の言葉で思いを伝える機会＞という特徴（特徴語：「時間」「学級」「思う」「言葉」「行う」）、ASD は、＜他者理解や、状況理解を促す活動の設定／小集団での体験的学び／学校生活の困りごとの振り返りと対応＞という特徴（特徴語：「他者」「状況」「設定」「集団」「学校」）があることが示唆された。こうした内容は、各児童生徒の実態に応じた指導・支援上の工夫の視点として参考となる可能性がある。

（４）自己理解の指導・支援にあたってのポイント

最後に、共起ネットワーク分析の結果得られた「自己理解に関する指導・支援の内容」についての知見を、教育現場にとってよりポイントが伝わりやすい形で提示できるよう、研究協力者との協議を通し設定した、「(1) なりたい自分について考える」「(2) 自分の良いところ、課題となるところ等を理解する」「(3) 自分に必要な対応を理解する」「(4) 成功体験の積み重ね、自信をもつ」「(5) 自己肯定感をもつ」という 5 つの視点から整理を試みた（図Ⅳ-4-8：自己理解の指導・支援に関する仮説モデル図）。

自己理解に関する指導・支援にあたっては、児童生徒の「こうなりたい」という願いが出発点となり、そして、自分の良いところの理解と成功体験の蓄積を通した自己肯定感の向上や自信の獲得を軸としつつ、自分の課題となる点の理解と必要な対応方法の検討や練習（ソーシャルスキルトレーニング等）を進めていくことが重要と考えられる。また、児童生徒が通級場で深めた自分自身への理解に基づき、通常の学級場で、適切な行動選択や意思決定を自発的に行っていけるようにするためには、通級と通常の学級との密な連携による、指導・支援方針の共有と、双方の教員による温かな見守りが重要になってくるであろう。

こうした指導・支援を積み重ねていくことができれば、学校卒業後の就労先（障害者職業総合センター，2017）や進学先（特定非営利法人 Wing PRO，2015）で指摘されている、自己理解に関する課題の解決につながることも期待される。学校段階における今後の自己理解に関する指導・支援の展開が期待される。



図Ⅳ－４－８ 自己理解の指導・支援のポイント（指導・支援の仮説モデル図）

文 献

- 小島道生（2014）：高機能自閉症児の自己理解の特性と他者との調整機能の関連．発達研究：発達科学研究教育センター紀要，28，83-91．
- 文部科学省（2018）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．
- 障害者職業総合センター（2017）．発達障害者に係る地域の就労支援ネットワークの現状把握に関する調査研究－発達障害者支援法施行後 10 年を迎えて－．障害者職業総合センター調査研究報告書 No. 135．
- 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．
- 特定非営利法人 Wing PRO（2015）．発達障害のある（または疑われる大学生に対する効果的な就職支援のあり方に関する調査 報告書（速報版）．日本財団助成報告書．

5. 信頼感に関する指導・支援の実態

発達障害のある子供が示す困難さは理解されづらく、注意や叱責、からかいなど否定的な反応を引き出しやすい。こうした周囲の反応が繰り返されると、自信や意欲の低下、不信感などの状態を引き起こしやすくなる。齊藤（2014）は、発達障害の生来的障害特性を一次障害とすると、その後の獲得性の問題が二次障害であると説明している。つまり、二次的な障害は、子供を取り巻く環境の影響が大きいと考えられる。さらに、二次的な障害に対する問題の大きさについては、堀井・槌谷（1995）や天貝（1999）が指摘しており、厳しい二次的な障害の状態の根底には、他者との関係の中で生じた信頼感をめぐる課題があると言える。

信頼感とは発達の過程で得られる心理的な感覚である。Erikson（1959）は、健康なパーソナリティを構成する最初の要素を「基本的信頼」の感覚であるとしている。また、乳幼児期に基本的信頼の獲得が不十分であったとしても、その後において獲得は可能であると指摘している。一方、成人期前までに基本的信頼感が獲得されることが必要であることも指摘しており、適度な信頼感をもって生きていくには、青年期にあたる高等学校までの支援が重要だと考えられる。

信頼感は支援的な関わりが効果的と考えられがちであるが、文部科学省（2018）は特別支援学校教育要領・学習指導要領解説の自立活動編で「他者とのかかわりの基礎に関することは、人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働きかけを受け止め、それに応ずることができるようにすることを意味している」と指導の観点を示している。障害のある子供は、特性による困難さをもっている。そのため、信頼感を高めるには、いわゆる支援的な関わりのみでは十分でなく、指導的な関わりも必要であると読み取ることができ、発達障害のある子供にとっては、通級での対応が期待される。しかしながら、CiNiiで「信頼感」＋「通級」で検索をしても該当する文献が1件もなく、研究的には整理されていない状況にある。そこで、通級に焦点をあて、信頼感を育む指導・支援の実態を把握したいと考え、調査票Ⅱで通級対象の児童生徒に対して「人への信頼感」が深まることを意識した指導・支援の実施の有無をたずね、行っていると回答した担当者に対し、特に重視している指導・支援の内容について自由記述で回答を求めた。また、その内容と関連付けている自立活動の領域についても回答を求めた。また、通級担当者が信頼感を育むために重視している指導・支援の内容を手掛かりに、発達障害のある子供が信頼感を育むため、在籍学級や家庭を含め、場に応じて対応可能な支援について検討した。

（1）分析方針

回答の記述内容については、一人の回答者が複数の内容を記述している場合、データを切り分け、内容ごとに1データとした。このデータを3名で協議し、コーディング作業を

おこなった。内容は、まずサブカテゴリーに分類し（結果は「」で記す）、その後、類似性によりカテゴリーにまとめた（結果は『』で記す）。さらに、当該カテゴリーについて学校種（発達段階）、障害種（障害特性）に分け、分析を行った。

（２）結果

分析対象とした 433 名のうち自由記述があったのは 420 名であった。なお、有効回答数は分析により異なるため、分析項目ごとに示した。回答した 420 名が対象としている子供の内訳は、小学校 1～3 年 101 名、小学校 4～6 年 130 名、中学校 148 名、高等学校 41 名であった。なお、小学校は発達年齢的に指導・支援の内容が異なる可能性を考慮し、発達段階を 2 つに分けて分析することとした。また、障害種については、学習障害（以下、LD と記す）44 名、注意欠陥多動性障害（以下、ADHD と記す）135 名、自閉スペクトラム症（以下、ASD と記す）241 名であった。420 名の記述内容を分析方針に沿ってデータの切り分けをした結果、データ数は 562 件となり、一人あたりの平均回答数は 1.34 個であった。なお、562 件のデータの内訳は、小学校 1～3 年 145 件、小学校 4～6 年 183 件、中学校 182 件、高等学校 52 件であった。また、障害種については、LD52 件、ADHD186 件、ASD324 件であった。

①自由記述の内容の検討

回答をカテゴライズした結果を表Ⅳ－5－1 に示した。サブカテゴリーは「受容的・肯定的対応（78 件）」「過ごしやすい環境づくり（23 件）」「ほめる・認める（52 件）」「話をきく（78 件）」「助言（16 件）」「肯定的評価（10 件）」「活動の共有（29 件）」「サポート一般（18 件）」「信用（20 件）」「誠実な対応（21 件）」「他者の気持ちの代弁（24 件）」「他者の良さを知る（11 件）」「他者の気持ちの理解（42 件）」「自分を知る（11 件）」「援助要請力（19 件）」「対応スキル（34 件）」「会話スキル（28 件）」「連絡調整（48 件）」の 18 のサブカテゴリーに分類された。

さらに、記述内容の類似性から「連絡調整」を除く 17 のサブカテゴリーを 5 つのカテゴリーにまとめた。内訳は、「受容的・肯定的対応」「過ごしやすい環境づくり」「ほめる・認める」をまとめ『安心感（136 件）』、「話をきく」「助言」「肯定的評価」「活動の共有」「サポート一般」をまとめ『支援的対応（141 件）』、「信用」「誠実な対応」「他者の気持ちの代弁」をまとめ『関係構築（59 件）』、「他者の良さを知る」「他者の気持ちの理解」「自分を知る」をまとめ『自他の理解（62 件）』、「援助要請力」「対応スキル」「会話スキル」をまとめ『社会性の獲得（78 件）』である。なお、サブカテゴリーのデータ数は 562 件であるが、一回答者から同一カテゴリーに含まれる回答が複数あった場合は 1 データとなるため、カテゴリーの分析データ数は 524 件となった。

カテゴライズの結果、カテゴリーでは『安心感』『支援的対応』が多かった。また、サブカテゴリーでは「受容的・肯定的対応」「話をきく」が多く、次いで「ほめる・認める」「連

絡調整」「他者の気持ちの理解」に該当するものが多かった。

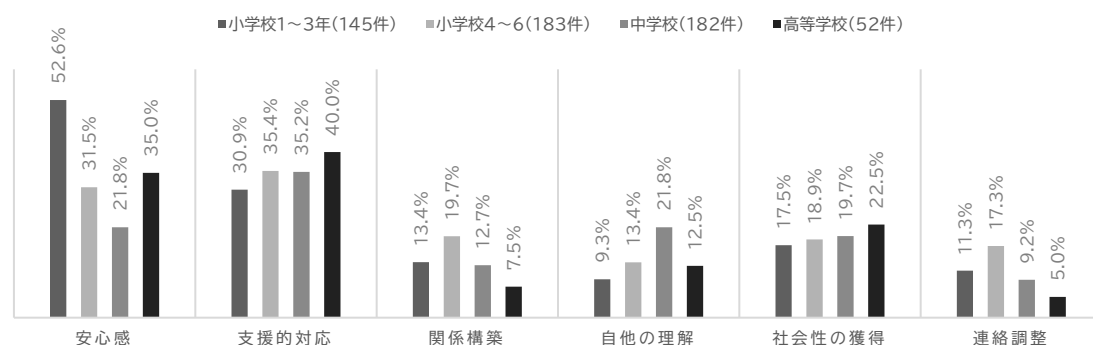
表Ⅳ－5－1 「信頼感」を育むことを意識した指導・支援の記述とカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	回答数	記述内容
安心感 (136)	受容的・肯定的対応	78	よい所に目を向ける。関わってよかったという体験を重ねる。 楽しさ(喜び)や困難さ(つらさ)の共感、共有。 話す内容はできる限り受容し、本人の意見には否定をしない。
	過ごしやすい環境づくり	23	ハードルの高い目標を設定しない。 プラスの見通しをもちやすいような活動の組み立て、事前の提示。 児童の好きなことから学習、関わり、遊びにつなげる。
	ほめる・認める	52	学級で見せる頑張りや伸びをほめることから始める。 頑張っていること、努力していることを認める。できたこと成長したことはほめる。 発信された言葉はまず受け止める。発信したことをほめる。
支援的対応 (141)	話をさく	78	話をしっかり聞き受け取る。 個々の思いを色々な方面から聞く時間を一時間の中に必ず組み入れている。 個別指導の際に、日常での楽しかったできごとや困りごとを聞く時間を確保する。
	助言	16	その後苦手克服の方法をアドバイスを元に経験させ信頼関係を作る。 わからないことやうまくいかないことがあってもよいということを教える。 困っていることがあれば、早くサポート案を出す。
	肯定的評価	10	援助を求められたことを認め、評価している。 取り組んだ内容をスモールステップごとと評価し、自己肯定感を向上できるように指導している。 担任や本児と関わる教員と連携し、本児の課題と目標についてできたときにしっかり賞賛して価値付けていく。
	活動の共有	29	学習やゲーム等を通して楽しさを共有する。 困っていることを解決するための方法を一緒に考える。 仲間、指導者とかかわりの中で生まれる協力・励まし合い、仲間から必要とされている感覚など小集団での指導を大切にしている。
	サポート一般	18	困った時に助ける。 積極的にコミュニケーションをとる。 分かりやすい指示の仕方などをする。
関係構築 (59)	信用	20	挨拶をする。 本人と決めた課題量などの約束事を、勝手に変えない。 約束はまもるようにしている。約束に変更があった場合、児童に丁寧にあやまるようにしている。
	誠実な対応	21	要求や質問等に対して、きちんと向き合いはっきりと伝える。 一方的に指導者の指示を押しつけず、一緒に取り組む雰囲気大切に作る。 児童の質問に対してこまかさずに向き合う
	他者の気持ちの代弁	24	保護者、担任の思いを代弁したり、対象児童を大切に思っていることを常に話す。 担任や保護者の気持ちを代弁したり、言動の意味を伝える。 連絡ノートや担任の先生から伺った話を伝え、よく見ていてくれることや支えられていることを実感させている。
自他の理解 (62)	他者の良さを知る	11	人とかわかることの楽しさをあじわえるような人の良いところを一緒にする。 かわり合いの経験値を積み重ね、人と関わることの良さ、楽しさを感じられるようにする。 家族や友達など周りの人への良さを見つけたり、感謝の気持ちを言語化している。
	他者の気持ちの理解	42	周りの大人や友達が、どういう思いで対象生徒に向けた発言や行動をしたのか一緒に考える。 在籍学級の担任の思いを、必要に応じてかみくだいて伝えるようにしている。 物事を一方からだけ見るのではなく、相手の立場や気持ちに立ってみて考える機会をつくっている。受容もするが、あえて、別の考えに触れさせる。
	自分を知る	11	自分が思う自分と、他人が思う自分の両面を知るような指導。 具体的な事実と生徒の心情をつなげて考える時間をもつ。 自分のよさを深く理解できるように、図や絵で分かりやすく説明する。
社会性の獲得 (78)	援助要請力	19	分からないことがあったら人に聞くことの大切さを伝える。 うまくいかなかったことに対して、誰に助けを求めてどういう方法をとればよいかを一緒に考える。 困ったときに支援も受けながら援助要請を行い、それによって、うまくいった、という経験を積み重ねる。
	対応スキル	34	トラブルが起きた時のふりかえり、周りの人が行っていることへの気づきをうながす。 家族・友だち・級友・先輩・先生・知らない人等への接し方。 友だちと意見が合わない時の対処の方法。
	会話スキル	28	挨拶、返答の仕方。また人とのやりとりで大切な姿勢、言葉づかい、声の大きさ速さなどを伝えている。 少人数での話し合い活動などを通して、否定せずにお互いに意見を伝える練習をさせる。 人と会話する時の言葉の選び方。
連絡調整		48	課題だけではなくできるようになったことの情報共有をする。 在籍学級の担任と関わる機会を増やす。保護者の心理的不安を軽減するために情報交換をする。 担任と密に連絡を取り合い、指導・支援方法をお互いに確認し協力する。どちらに相談にきてても同じように回答するようにしている。

②学校種及び障害種による指導・支援内容の特徴

ア. 学校種

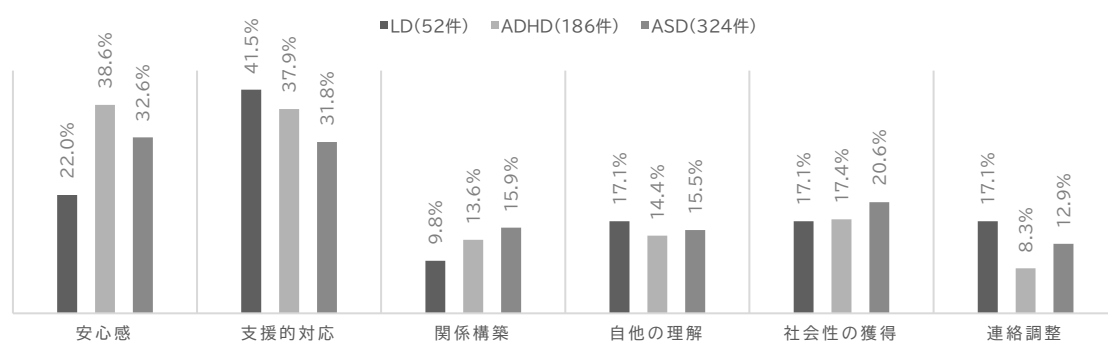
学校種ごとに重視する指導・支援の割合を示したものが図Ⅳ－５－１である。『支援的対応』と『社会性の獲得』は学校種ごとの違いはみられなかった。『安心感』は、小学校１～３年で52.6%と非常に多く、小学校４～６年、中学校と重視される割合が徐々に低下していた。中学校では21.8%と小学校１～３年の半分以上しか記述されていなかった。高等学校になると記述の割合が35.0%と高くなっており、発達段階による違いがみられた。『関係構築』と『連絡調整』『自他の理解』はいずれの学校種も記述が少ない中、『関係構築』と『連絡調整』は小学校４～６年で、『自他の理解』は中学校で相対的に記述が多かった。



図Ⅳ－５－１ 各カテゴリーで指導・支援の記述があった割合（学校種）

イ. 障害種

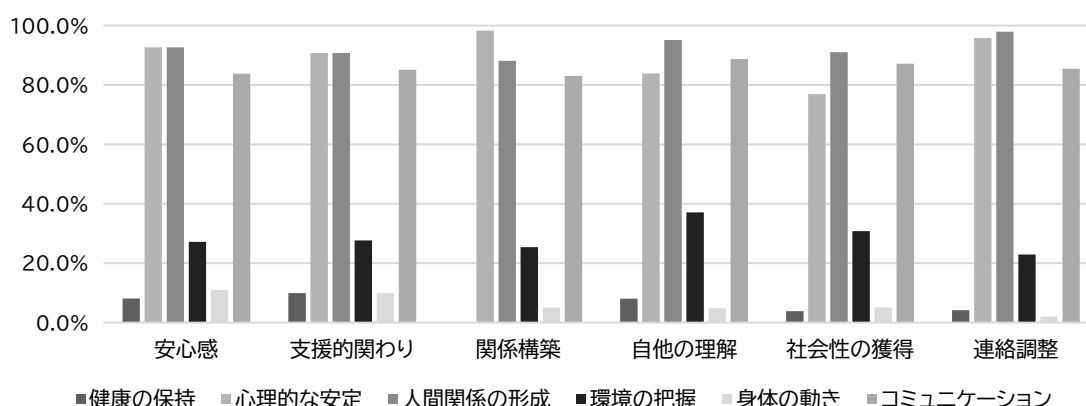
障害種ごとに記述のあった割合を示したものが図Ⅳ－５－２である。『安心感』はLDが22.0%と記述が少なく、ADHDは38.6%と最も多かった。『支援的対応』はいずれの障害種においても記述されている中、LDが41.5%と最も多く、ASDは31.8%と少なかった。またLDは、他の障害種に比べ『連絡調整』に関する記述が多かった。『関係構築』はLDが9.8%と少なく、ASDは15.9%と多かった。ASDは『関係構築』『社会性の獲得』に関する記述が、他の障害種に比べて多かった。



図Ⅳ－５－２ 各カテゴリーで指導・支援の記述があった割合（障害種）

ウ. 自立活動との関連性

「信頼感」を育むために重視している指導・支援と、関連づけている自立活動の6領域についてクロス集計をおこなった。その結果、6カテゴリー全てにおいて70%以上が【心理的な安定】【人間関係の形成】【コミュニケーション】の3領域と関連づけられていた(図IV-5-3)。中でも、『安心感』『支援的対応』『連絡調整』については、90%が【心理的な安定】と【人間関係の形成】に関連づけていた。また、『関係構築』は【心理的な安定】、『自他の理解』は【人間関係の形成】に90%以上で関連づけられていた。



図IV-5-3 6カテゴリーと関連づけられている自立活動の領域

(3) 考察

①カテゴリーと指導・支援の関係について

6つのカテゴリーを信頼感の側面に当てはめると、『安心感』と『支援的対応』は主に他者や自分への信頼感を育むため、『関係構築』『自他の理解』『社会性の獲得』は不信感の要因を軽減し、信頼感を獲得する力をつけるため、『連絡調整』は子供が日常的に一緒に過ごす人に理解を促し、不信感の軽減や信頼感の獲得がしやすくなるための環境づくりの意味をもつのではないかと推察された。また、カテゴリーで示した指導・支援の内容はそれぞれに意味をもつ一方、それらは個々に行われるのではなく、組み合わせることで効果を高めていることが考えられた。

②カテゴリーの内容と信頼感の関係について

通級では、信頼感を育むために、子供に『安心感』を与えたり、支援的に関わったりすることが大切にされており、具体的には「受容的・肯定的に対応すること」や「話をきくこと」が非常に重視されていた。発達障害のある子供が信頼感を得られづらかったり、低下させたりする要因の1つとして、行動の理由や気持ちが理解されづらいことにある。通級で多く取り組まれている「受容的・肯定的に対応すること」や「話をきくこと」は、信頼関係を基に、相互調節の体験によりパターンを修正する支援となっていることが考えられる。

また、通級では、「他者の気持ちを理解する」など、発達障害のある子供が困難なことに對して指導的に関わり力をつけることも、信頼感を育むためには重要と考えられていることが明らかとなった。特性と、環境との相互調整がうまくいかず信頼感が持ちづらいのであれば、相互調整がしやすくなるよう、子供自身の力に働きかけることも重要な視点と考えられる。

③学校種との関係について

安心感を与える支援は、小学校低学年で重視されているものの、中学校ではあまり重視されていないという結果であった。だが、思春期は親から友人への心理的依存が高くなり、孤立感も高まる時期である。友人から認められたり、受け入れられたりする経験ができれば、必ずしも教員にこの対応が求められるとは考えない。しかし、発達障害のある子供は友人を作ることが苦手なことも少なくない。その場合、身近で信頼できる教員からほめられたり、認められたりすることが信頼感を育むためには必要になると考える。

一方、高等学校になると安心感を与えたり、支援的な対応をしたりすることが重視されるようになる。これから社会に出ていくことを見通し、『社会性の獲得』が必要であり、その力を発揮するために、信頼感が獲得されていることが必要と考えての支援と思われる。だが、中学校で信頼感を育む機会が得られなかった子供に対し、高等学校の通級指導教室がその役を担うのは重責であろう。信頼感の低い子供に対し『安心感』を与えたり、『支援的な対応』をしたりすることは、どの学校種においても重視されるものであり、取り組まれることが求められる。

④障害種との関係と自立活動との関連づけについて

LDは学習上における困難さが主たるものであり、対人的な困難さはADHDやASDに比べると表面化しづらい。そのため、学びへの具体的なサポートや、周囲の理解により必要な手立てが提供されることで、不信感を低下させ、信頼感に変えていくことができるのではないかと考え支援がおこなわれていることが推察される。

ADHDは『安心感』に該当する支援が多くの通級担当者に重視されていた。また『支援的対応』も重視されていた。ADHDは注意力や行動などに困難さがある障害である。そのため、生活上、注意や叱責につながる行動が多くなり、話をきいてもらうことなく叱られるなど、不快な体験が生じやすくなる。そのため、相互調整の体験が重視されていると考えられる。

ASDは他者の気持ちや背景にある考えを理解することが難しく、対人関係で困難さが大きい障害である。また、一度の不快な体験が心に与える影響が大きく、不信感が信頼感を上回るパターンが持続されやすいことが考えられる。そこで、『安心感』に該当するような信頼感を育む支援に加え、『関係構築』により他者に対するイメージを修正することで不信感を減らし、併せて、信頼感を高める支援がおこなわれていると考えられる。さらに、『社会性の獲得』など、本人がスキルを身に付けることで、信頼感を感じやすくなるよう、指導的な内容も含め、幅広い支援が重視されていることが考えられる。

信頼感を育む支援の多くは自立活動の領域の中で【心理的な安定】【人間関係の形成】【コ

コミュニケーション】の3つに関連づけられていた。中でも、【人間関係の形成】には支援的なもののみならず、『自他の理解』『社会性の獲得』といった指導的な関わりも関連づけられており、他者からの理解を得るには、子供自身が人と上手く関わる力をつけることが必要だと考えられていることが推察された。

今後に向けて

信頼感の獲得は青年期頃までの経験が影響を与えるものであり、信頼感を獲得しづらい発達障害のある子供であっても、この時期までに必要十分な相互調節を経験することで信頼感の獲得が期待される。今回の調査から、通級では、その経験が accrue するような指導・支援がおこなわれており、校内における特別な指導の場としての重要な役割を果たしていることが確認された。竹澤・小玉（2004）は健康な対人関係において、自己信頼感や他者信頼感があるからこそ対人関係上の悩みが少なく、他者からの効果的なソーシャル・サポートを享受できることを指摘している。信頼感は、生きるために必要な基本的感覚であり、生きやすさに影響するものである。発達障害のある子供の全てに信頼感が育みにくいという現状がある訳ではない。だが、リスクが高いのは事実である。そこで、家庭を含むいずれの場においても『安心感』や『支援的な関わり』が行われることが期待される。その上で、在籍学級を含む学校全体で『関係構築』や『自他の理解』に関するような指導・支援の機会を増やすこと、そして、主に通級の場では『社会性の獲得』や『連携調整』といった専門的な指導が加わる必要があると考える。子供が過ごす場がつながり、指導・支援が組み合わさることで、二次的な障害の予防につながることが期待される。

文 献

- 天貝由美子（1999）. 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因. 教育心理学研究 47, 229- 238.
- Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle. International Universities Press, New York (西平直・中島由恵訳 2011 アイデンティティとライフサイクル, 誠信書房)
- 堀井俊章・槌谷笑子（1995）. 最早期記憶と対人信頼感との関係について. 性格心理学研究, 3, 27-36.
- 文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）.
- 齊藤万比古（2014）. 思春期・青年期の発達障害者支援, 二次障害への対応. 公衆衛生, 78 (6), 392-395.
- 竹澤みどり・小玉正博（2004）. 青年期後期における依存性の適応的観点からの検討. 教育心理学研究, 52, 310-319.

