

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—

研究報告書

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

第一章	研究の趣旨及び目的	3
第二章	情緒障害特別支援学級に関する実態調査.....	4
	1. 目的及び方法	
	2. 結果及び考察	
第三章	自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室に関する実態調査	22
	1. 目的及び方法	
	2. 結果及び考察	
第四章	まとめ（総合考察）	45
	1. 情緒障害学級における自閉症・情緒障害等の児童生徒の教育的支援について	
	2. 通級指導教室における自閉症・情緒障害等の児童生徒の教育的支援について	
資料		
	・ 情緒障害特別支援学級実態調査用紙（小学校版、中学校版）	
	・ 自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室実態調査用紙	

第一章 研究の趣旨・目的

文部科学省における現行の就学基準においては、発達障害である自閉症等と心因性の選択性かん黙等のある子どもを情緒障害教育の対象としている。小・中学校に在籍する発達障害である自閉症等と心因性の選択性かん黙等のある子どもは、通常の学級もしくは特別支援学級及び通級による指導において指導を受けている。文部科学省では、情緒障害のある児童生徒の就学指導における留意点として以下のことを挙げている。

『情緒障害教育の目的は、自閉症や心理的な要因による選択性かん黙などによる適応不全の改善である。したがって、社会生活への適応が困難であるために、特別な教育的支援が必要な児童生徒が情緒障害教育の対象となることを念頭に置く必要がある。』

そのため、情緒障害教育では、情緒の安定を図り、円滑に集団に適応していくことなどができるようにするために、多様な状態に応じた指導が大切であり、基本的な生活習慣の確立を図ること、適切に意思の交換を図ること、円滑な対人関係を築く方法を獲得すること、目標をもって学習に取り組むこと、不登校等による学習空白を埋め基礎的・基本的な学力を身に付けることなど、個々の児童生徒によって指導目標や指導内容・方法が異なる。

特に、自閉症やそれに類するものと、主として心理的な要因の関与が大きい場合とでは、それぞれの原因や指導内容・方法、学習環境の調整のし方が大きく異なる。このため自閉症等と選択性かん黙等とは、原因も対応も大きく異なることから、就学や学級編制に当たっては、それぞれ別の指導が適切にできるようにするなどの格段の配慮と工夫が必要である。』

特別支援学級では、情緒障害のために通常の学級での教育では十分に成果が期待できない子どもが在籍しており、基本的には小学校及び中学校の教育課程の編成を基準にした指導が行われ、必要に応じて、特別支援学校の学習指導要領を参考に教育課程を編成することになっている。自閉症等の子どもは、主として対人関係の形成や生活に必要なルールなどに関することを中心に学習し、選択性かん黙等の子どもは、心理的安定や集団参加に関すること等を中心に学習する。通級による指導については、平成18年4月1日施行の学校教育法施行規則第73条の21において、LD及びADHDの児童生徒が新たに通級の対象となるとともに、これまで一つにまとめられていた「情緒障害者」が、自閉症又はそれに類するものとする「自閉症者」と、主として心理的な要因による選択性かん黙等があるものとする「情緒障害者」の2つに分類された。それに伴い、平成18年3月31日付文部科学省初等中等教育局長「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）」において、「情緒障害者」を対象とする「特殊学級（現在の特別支援学級）」については、今後、文部科学省においてその在り方について検討を進めることとされている。

そこで、本研究では、全国の小・中学校の情緒障害特別支援学級に実態調査の結果から、情緒障害特別支援学級における現状と課題を明らかにし、自閉症及び心因性の情緒障害のある子どもの教育的支援の考え方、今後の情緒障害特別支援学級の在り方等について検討する。また、平成18年度より対象が「自閉症」と「情緒障害」に分類整理された通級指導教室の現状についても実態調査を行い、自閉症及び心因性の情緒障害のある子ども教育的支援の在り方について検討する。なお、LD及びADHDが通級の対象となるに伴い、高機能自閉症等を含んだ発達障害のある子どもを対象にした通級指導教室が多く設置されていることから、調査の対象を情緒障害、自閉症、LD、ADHDを対象とする通級指導教室とした。

以上、小・中学校における自閉症及び心因性の情緒障害等のある子どもの教育の現状と課題から、今後の教育的支援の在り方について考察することを目的とする。

第二章 情緒障害特別支援学級に関する実態調査

1. 目的及び方法

(1) 目的

全国の小・中学校の情緒障害特別支援学級に実態調査を行い、在籍する児童生徒数及び障害の種類、知的発達の種類等の様子、指導内容（交流及び共同学習を含む）、在籍児童生徒以外の校内支援の実態、学級担任としての課題等を整理することにより、情緒障害特別支援学級の現状と課題を明らかにし、自閉症及び心因性の情緒障害のある子どもの指導の考え方、今後の情緒障害特別支援学級の在り方等について検討することを目的とする。

(2) 方法

① 調査対象

平成18年度に情緒障害特殊学級を設置している全国の小学校及び中学校10,761校（小学校7,714校、中学校3,047校）を対象に実態調査を行った。設置校については、全国情緒障害教育研究会作成による『情緒障害学級設置校一覧』、及び国立特別支援教育研究所による『特殊学級・通級指導教室設置校一覧』を使用した。

市町村合併による学校の統廃合や閉校等もあり、実際の発送数は、小学校5,849校、中学校2,091校の合計7,940校であった。

なお、調査は平成18年度に行ったため、学級の表記は「特殊学級」となっている。

② 時期及び手続き

調査用紙（質問紙）を用いた郵送による送付・回収により実施した。調査用紙は、平成18年9月に発送し、締め切りを平成18年11月とした。回答に当たっては、学級担任に平成18年5月1日現在の実態を記入するように依頼した。

③ 調査内容

調査用紙はA4版10ページ。調査項目は以下の通りである。

-
- 項目1 学級数、児童数、担任数等について
 - 1-(1) 学級数、担任数
 - 1-(1) 情緒障害学級に在籍している児童生徒数
 - 項目2 在籍する児童生徒の実態について
 - 2-(1) 在籍する児童の実態
 - ・ 障害の種類
 - ・ 診断の有無
 - ・ 知的発達の障害の程度
 - ・ 週指導時間数
 - ・ 交流時間数
 - 2-(2) 自閉症・高機能自閉症・※アスペルガー症候群の判断基準
 - 項目3 情緒障害特殊学級の指導について（交流及び共同学習を含む）
 - 3-(1) 教科学習及び領域の指導の時間数
 - 3-(2) 給食、清掃等や行事等の交流の実態
 - 3-(3) 教科等も含めた週当たりの交流時間数
 - 3-(4) 自立活動の指導内容
 - 3-(5) 交流及び共同学習（従来の交流教育を含む）の目的
 - 3-(6) 個別の指導計画、個別の教育支援計画は作成状況
 - 項目4 卒業後の進路について
 - 4-(1) 小学校卒業後の進路（過去3年間）
 - 4-(2) 中学校卒業後の進路（過去3年間）
 - 項目5 在籍児童以外で指導している児童生徒の実態
 - 5-(1) 児童生徒の実態
 - ・ 障害の種類
 - ・ 診断の有無
 - ・ 知的発達の程度
 - ・ 週指導時間数
 - 項目6 知的障害学級併設の場合の在籍児童について
 - 6-(1) 知的障害特殊学級の在籍児童数
 - 6-(2) 自閉症・高機能自閉症・アスペルガー症候群の在籍児童生徒数
 - 項目7 情緒障害特殊学級の担任としての課題
-

2. 結果及び考察

本報告書では調査結果の一部を抜粋し、結果及び考察を行う。

回収率	小学校	発送5,849校	回答3,433校	回収率58.8%。
	中学校	発送2,091校	回答1,178校	回収率56.3%。
	全体の回収率	58.1%		

(1) 学級数、担任者数、児童生徒数について

「学級数」については、表1のように小学校、中学校とも「1学級」設置が多かった。小学校では、3,443校中3,271校で小学校全体の95%、中学校は、1,178校中1,132校で中学校全体の96%にあたる。小学校では、数は少ないが「4学級」設置、「5学級」設置の学校もある。

表2は「学級担任数」である。担任数についても、「1人」担任が小学校、中学校共に90%を超えており、全体では91.5%であった。情緒障害特別支援学級の現状は、1学級1担任が全体の90%以上を占めていることになる。

表1 学級数（校数）

	1学級	2学級	3学級	4学級	5学級
小学校	3,271 (95.0%)	154 (4.5%)	12 (0.3%)	5 (0.1%)	1 (0.0%)
中学校	1,132 (96.1%)	37 (3.1%)	8 (0.7%)	1 (0.1%)	0 (0.0%)
計	4,403 (95.2%)	191 (4.1%)	20 (0.4%)	6 (0.1%)	1 (0.0%)

表2 担任者数（校数）

	1人	2人	3人	4人	5人
小学校	3,101 (91.0%)	241 (7.1%)	45 (1.3%)	16 (0.5%)	3 (0.1%)
中学校	1,084 (92.9%)	61 (5.2%)	11 (1.0%)	10 (0.9%)	1 (0.1%)
計	4,185 (91.5%)	302 (6.6%)	56 (1.2%)	26 (0.6%)	4 (0.1%)

次に、「1学級あたりの児童生徒数」であるが、表3にあるように、小学校では児童数「2人」(27.2%)がもっとも多く、「1人」(25.3%)、「3人」(21.2%)と続く。中学校では生徒数「1人」(33.5%)、「2人」(27.4%)、「3人」(20.4%)であった。児童生徒数2人までの学級が小学校、中学校とも50%を超えているが、5人以上の学級も12.5%ある。

小学校の平均在籍児童数は2.7人、中学校の平均在籍生徒数は2.5人であった。

表3 1学級あたりの児童生徒数（校数）

	1人	2人	3人	4人	5人	6人	7人	8人
小学校	821 (25.3%)	882 (27.2%)	688 (21.2%)	419 (12.9%)	235 (7.2%)	111 (3.4%)	66 (2.0%)	21 (0.6%)
中学校	376 (33.5%)	308 (27.4%)	201 (17.9%)	124 (11.0%)	56 (5.0%)	31 (2.8%)	17 (1.5%)	10 (0.9%)
計	1,197 (27.4%)	1,190 (27.2%)	889 (20.4%)	543 (12.4%)	291 (6.7%)	142 (3.3%)	83 (1.9%)	31 (0.7%)

（2）在籍する児童生徒の実態について

① 障害の種類及び診断の有無

「障害の種類」については、以下の障害名を選択肢として、在籍する児童生徒一人一人について記入を求めた。ただし、回答の中には診断名がついているケースと、児童生徒の状態像から想定して回答したケースと混在している。したがって、表4の結果のように、A、B、E、Fといった発達障害の状態像と、C、D、Hの心因性の情緒障害の状態像を併せて記入しているケースもある。

- A-自閉症または自閉的な傾向
 - B-高機能自閉症、アスペルガー症候群
 - C-選択性緘黙
 - D-神経性習癖
 - E-学習障害（LD）
 - F-注意欠陥多動性障害（ADHD）
 - G-知的障害
 - H-不登校
 - I-その他

表4 障害の種類（小学校・中学校別）

	小学校	中学校（人数）
A-自閉症または自閉的な傾向	5,547 (53.9%)	1,492 (46.9%)
B-高機能自閉症、アスペルガー症候群	2,128 (20.6%)	416 (13.1%)
C-選択性緘黙 及び D-神経性習癖	131 (1.3%)	68 (2.1%)
E-LD 及び F-ADHD	878 (8.5%)	281 (8.8%)
G-知的障害	902 (8.9%)	303 (9.5%)
H-不登校	81 (0.8%)	274 (8.6%)
I-その他	470 (4.7%)	190 (6.0%)
A・B・E・F+C・D・H	154 (1.5%)	159 (5.0%)

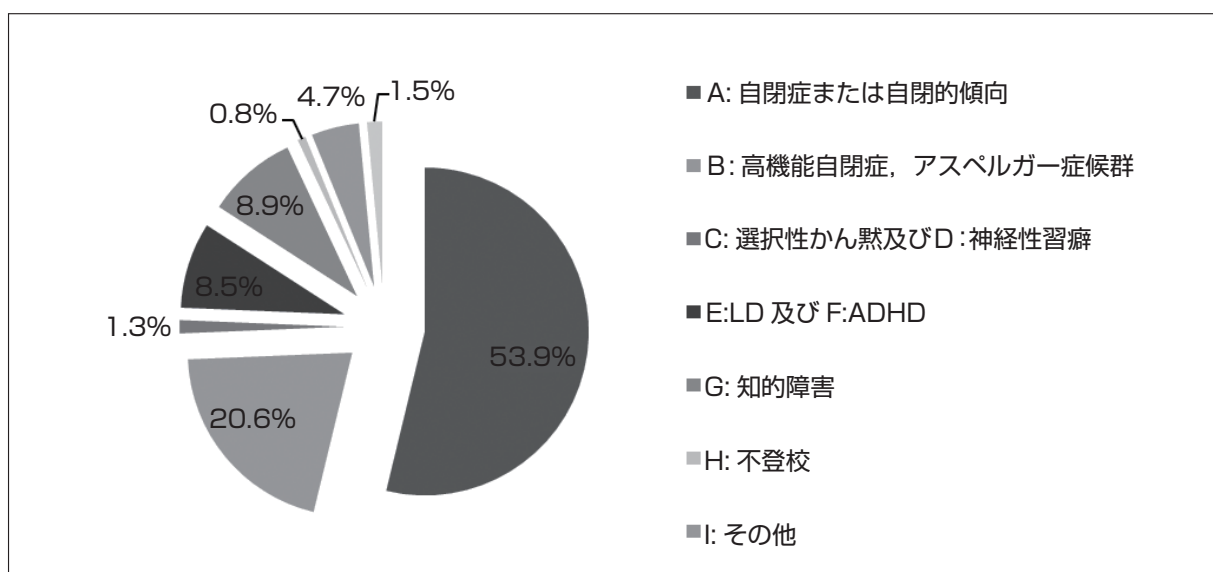


図 1-1 在籍児童生徒の実態（小学校）

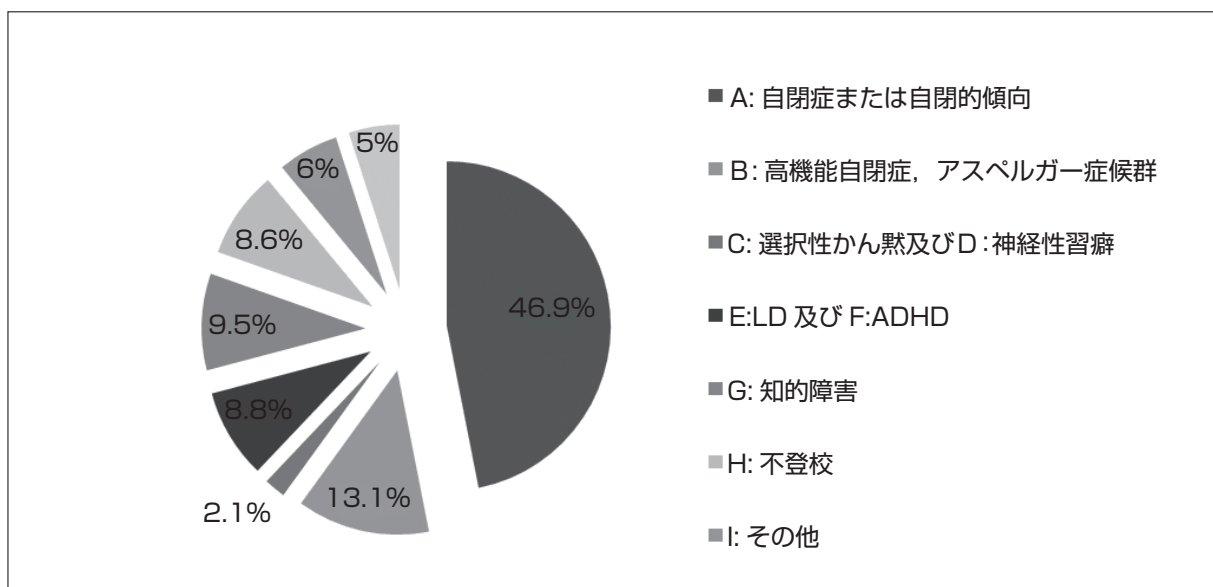


図 1-2 在籍児童生徒の実態（中学校）

表5 診断の有無

	小学校	中学校	合計（人数）
診断あり	8,523（80.3%）	2,242（69.0%）	10,765（77.7%）
診断なし	1,676（15.8%）	843（25.9%）	2,519（18.2%）
未記入	409（3.8%）	163（5.0%）	572（4.1%）

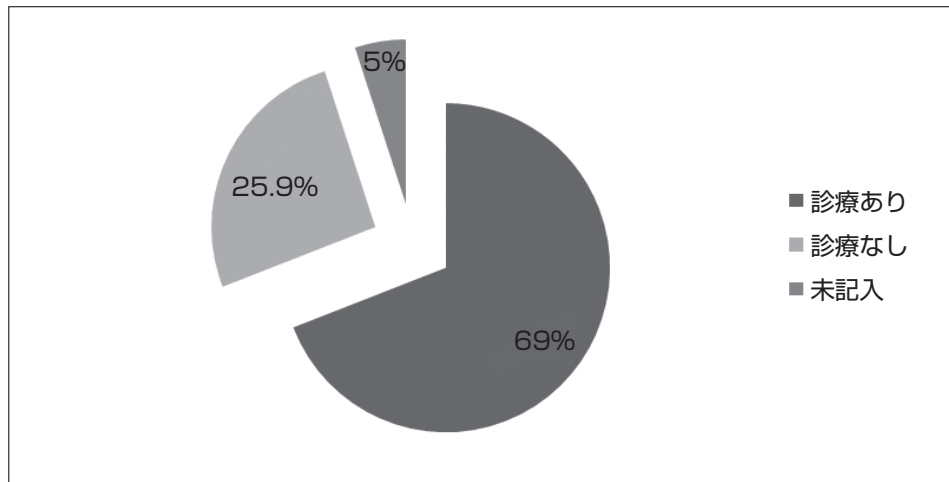


図2-1 診断の有無（小学校）

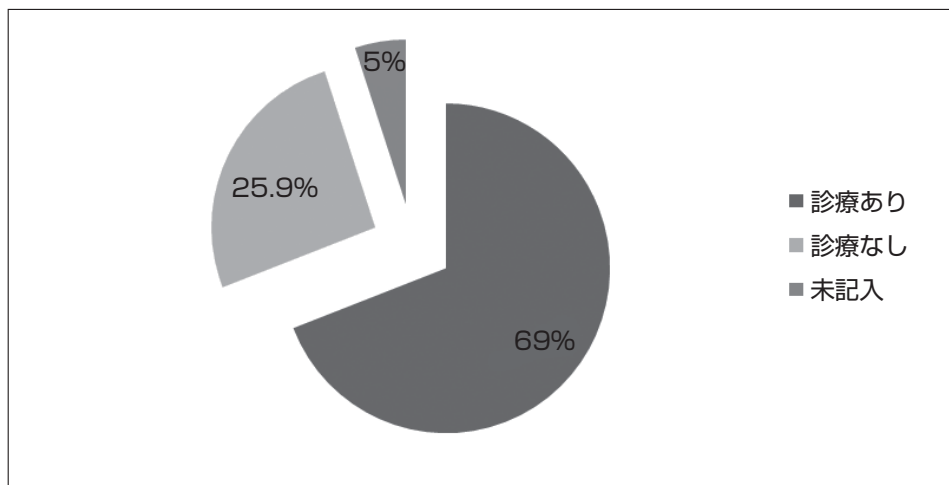


図2-2 診断の有無（中学校）

医師からの診断があった児童生徒の割合は、小学校が約80%、中学校が約70%であった。また診断名はついていないが、児童生徒の状態像から、小学校では「A-自閉症または自閉的な傾向」と、「B-高機能自閉症、アスペルガー症候群」を合わせて、自閉症スペクトラムの児童生徒は全体の74.5%であった。同様に、中学校では60.0%という結果であった。

また、心因性の情緒障害と思われる「C-選択性緘黙、D-神経性習癖、H-不登校」については、小学校が2.1%、中学校が10.7%であった。「LD・ADHD」についても合わせて小学校8.5%、中学校が8.8%在籍していた。「その他」も小学校では4.7%、中学校が6.0%と見逃せない数字であるが、具体的にはパニック障害、思春期神経症、鬱病、統合性失調症といった疾病や、虐待、言語障害、肢体不自由、弱視、病虚弱の児童生徒が含まれていた。

次に、小学校と中学校を比較すると、「不登校」においては小学校が0.8%、中学校が8.6%と大きな差となっていることが読み取れる。不登校状態を示す児童生徒の主な指導の場は、特別支援学級以外に適応指導教室などもあるが、不登校状態が長期化し深刻なケースが情緒障害特別支援学級の在籍になっていることも想定される。さらに自閉症スペクトラムやLD等の発達障害と、不登校などの心因性の問題を併せている児童生徒の割合は、小学校が1.5%で中学校は5.0%であった。そもそも「不登校」や「選択性緘黙」は状態を示していることから、例えば医師から発達障

害の診断を受けていた児童であっても、発達障害が理解されずに学校生活に適應できないケースでは、二次的障害として不登校状態を示し、問題が複雑になっている場合が想定される。

以上のことから、情緒障害特別支援学級で指導を行っている児童生徒の障害は、「自閉症スペクトラム」が占める割合が多いとはいえ、指導法が異なる心因性の情緒障害や、LD等の発達障害、精神疾患、あるいは発達障害と情緒障害が重なっているケースなど多様化していることが明らかになった。

② 知的発達の障害の程度

「知的発達の障害の程度」を表6に示す。情緒障害特別支援学級に在籍している児童生徒の知的発達の障害の程度は、「標準域」から「重度」まで幅広い結果を示しているが、「軽度」の水準にある児童生徒が小学校、中学校とも40%前後で最も多い。「標準域」にある児童生徒も小学校で全体の21.3%、中学校では25.3%在籍している。

また、特別支援学校在籍児童生徒と同程度と思われる「中度」「重度」の水準にある児童生徒は、小学校では約40%、中学校でも約30%程度在籍していることが明らかになった。情緒障害特別支援学級に在籍している児童生徒は、障害の多様性と知的発達程度の多様性の両面が明らかになり、学級を担当する教員の専門性は重要な条件であると想定される。

表6 知的発達の障害の程度（人数）

	小学校	中学校	合計（人数）
a. 標準	2,197 (21.3%)	806 (25.3%)	3,003 (22.3%)
b. 軽度	3,796 (36.9%)	1,337 (42.0%)	5,133 (38.1%)
c. 中度	2,822 (27.4%)	732 (23.0%)	3,554 (26.4%)
d. 重度	1,289 (12.5%)	248 (7.8%)	1,537 (11.4%)
不明	187 (1.8%)	60 (1.9%)	247 (1.8%)

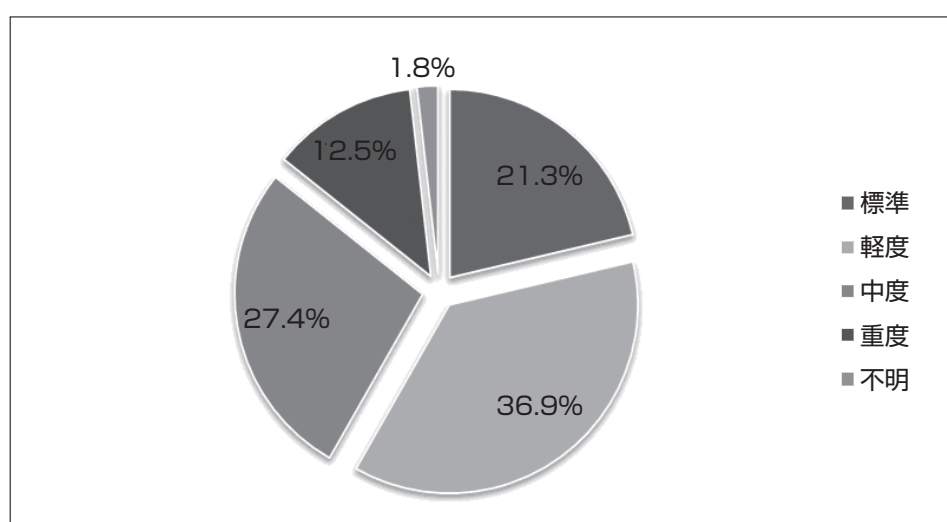


図3-1 在籍児童生徒の知的発達の障害の程度（小学校）

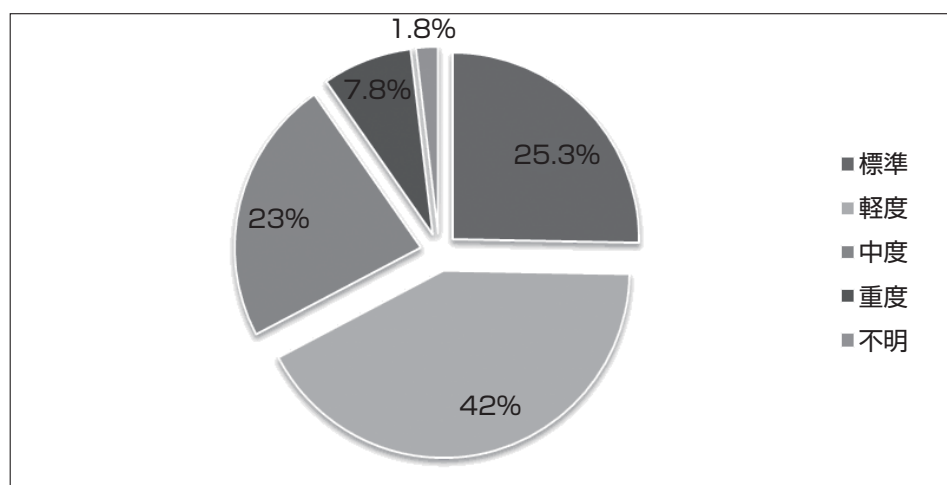


図3-2 在籍児童生徒の知的発達障害の程度（中学校）

（3）在籍児童生徒の指導について

① 個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成状況

「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」の作成状況を表7、表8に示す。

「個別の指導計画」については、小・中学校を合わせると77.4%の学校が作成していることになるが、小学校では90.2%が作成しているのに対し、中学校では39.7%と作成の割合はかなり低い。中学校は、小学校に比べて、例えば不登校の生徒の割合が多い等、より多様な障害の種類の生徒が在籍しており、指導計画の作成の難しさがうかがえる。

「個別の教育支援計画」については、小学校で34.9%、中学校では18.2%と作成している学校は少ない。「個別の教育支援計画」は、障害のある子どもにかかわる教育、医療、福祉等の関係機関や保護者など関係者が、子どもの障害の状態等の情報を共有化し、生涯にわたって支援する視点から、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて策定する計画である。保育所・幼稚園から小学校、小学校から中学校、中学校以降の進路先への移行も含めて、情緒障害特別支援学級に在籍している児童生徒についての関係機関の連携や情報の共有化は、期待されるほどまだ進んではない。

表7 個別の指導計画の作成状況（校数）

	小学校	中学校	合計
作成している	3,107 (90.2%)	468 (39.7%)	3575 (77.4%)
作成していない	336 (9.8%)	710 (60.3%)	1046 (22.6%)

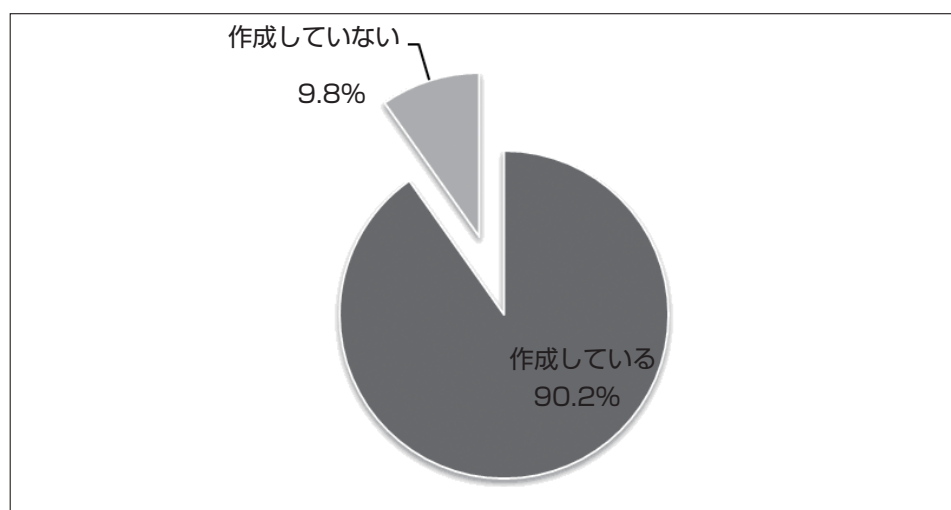


図4-1 個別の指導計画の作成状況（小学校）

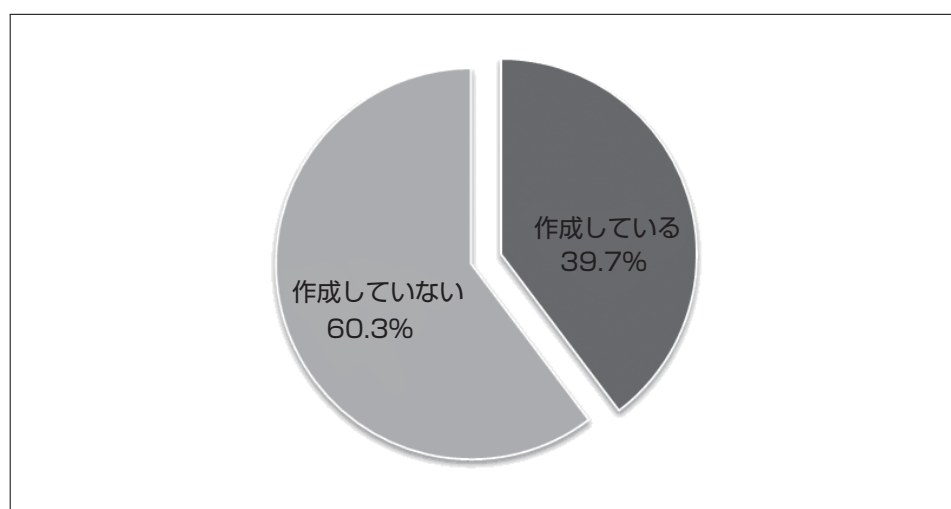


図4-2 個別の指導計画の作成状況（中学校）

表8 個別の教育支援計画の作成状況（校数）

	小学校	中学校	合計
作成している	1,201 (34.9%)	214 (18.2%)	1,415 (30.7%)
作成していない	2,242 (65.1%)	964 (81.8%)	3,206 (69.3%)

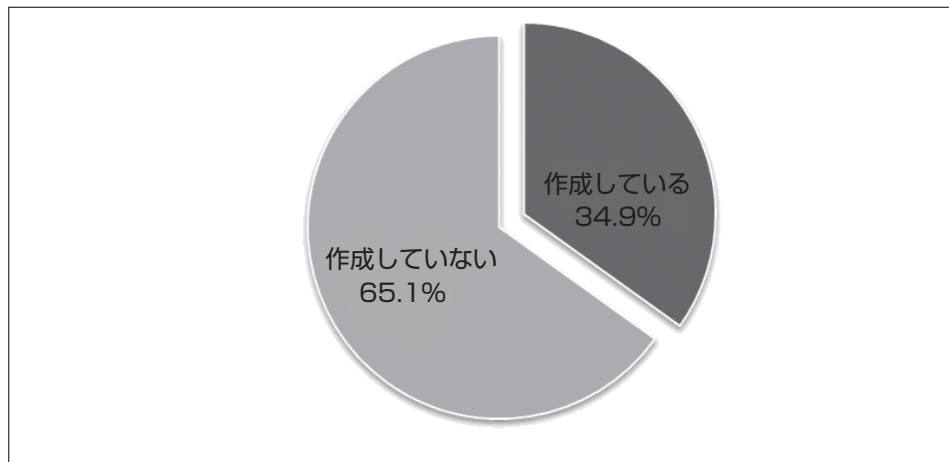


図5-1 個別の教育支援計画の作成状況（小学校）

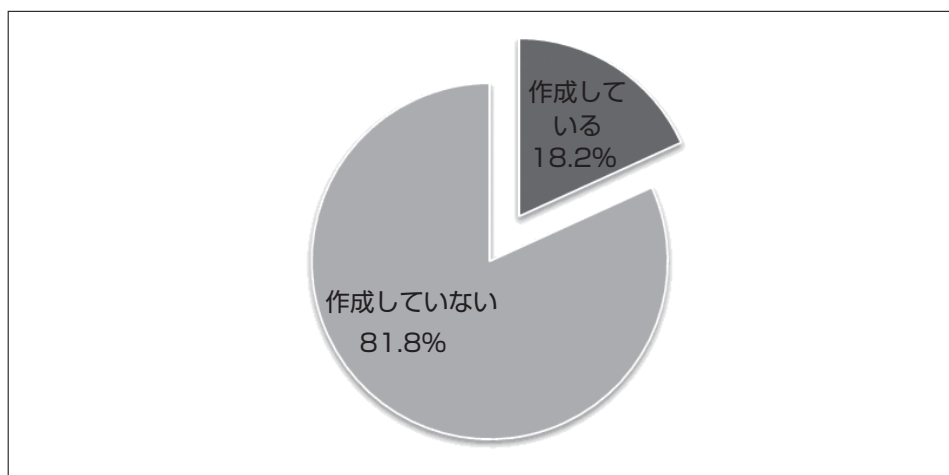


図5-2 個別の教育支援計画の作成状況（中学校）

② 自立活動の指導時間と指導内容

表9は、「週当たりの自立活動の時間数とその人数」である。「自立活動」を特設の時間として設定していない学校が、小学校は56.7%、中学校では76.1%となっている。

特別支援学級の教育課程は、小学校及び中学校の教育課程の編成を基準に、必要に応じて、特別支援学校の学習指導要領を参考に編成することになっている。自立活動は、個々の児童又は生徒が自立をめざし、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うことをねらいとしている。

「自立活動の主な指導内容」について回答を求めたところ、実に様々な指導内容が挙げられた。主なものを列記すると、基本的生活習慣の獲得、ソーシャルスキルの習得、コミュニケーション能力の向上等、自立活動の内容の項目を挙げた学校もあれば、手先を使う活動（ビーズのひも通し等）、買い物ごっこ、人とかかわって遊ぶゲームといった具体的な活動例を挙げた学校もある。一方で、日常生活の指導、算数や国語の教科の指導、製作活動、調理、作業学習、運動等、他の教科・領域との混同や、身辺自立はできているので自立活動の指導は必要がない等、自立活動の指導内容が十分に理解されていない回答も見られた。

現行の学習指導要領には、特別支援学級の教育課程としてまとめられているものはない。小学校及び中学校の教育課程の編成を基準に、必要に応じて、特別支援学校の学習指導要領を参考に編成することを、特別支援学校の経験のある教員は理解していると思われるが、通常の学級から特別支援学級の担任になった教員にはわかりにくい。

学習指導要領における自立活動の指導内容のわかりにくさと、情緒障害特別支援学級の担任が教育課程を編成する上で、学習指導要領が十分に活かされていない状況がうかがえる。

表9 週当たりの自立活動の時間数と人数

	小学校	中学校
10時間以上	63 (0.6%)	8 (0.2%)
9～7時間	80 (0.8%)	5 (0.1%)
4～6時間	660 (6.2%)	151 (4.6%)
2～3時間	1774 (16.7%)	330 (10.2%)
1時間以下	2021 (19.1%)	281 (8.7%)
なし	6010 (56.7%)	2473 (76.1%)

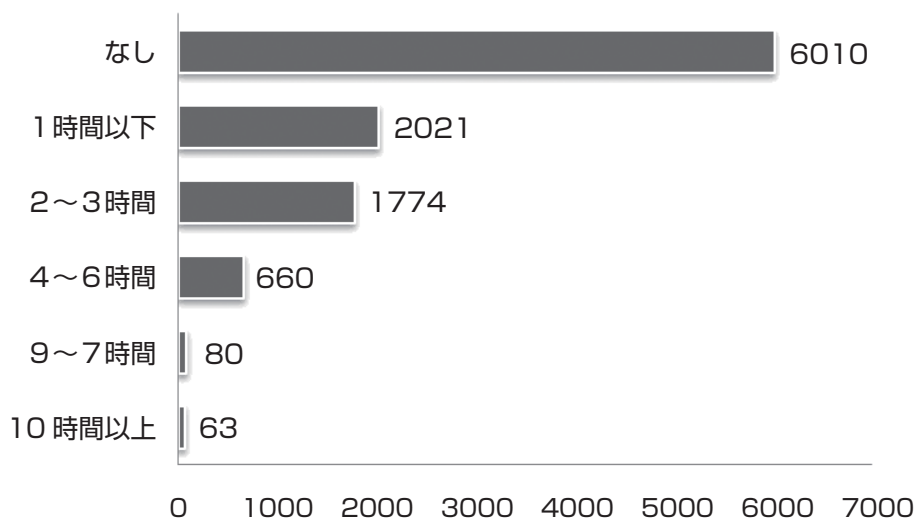


図6-1 週当たりの自立活動の指導時間と人数（小学校）

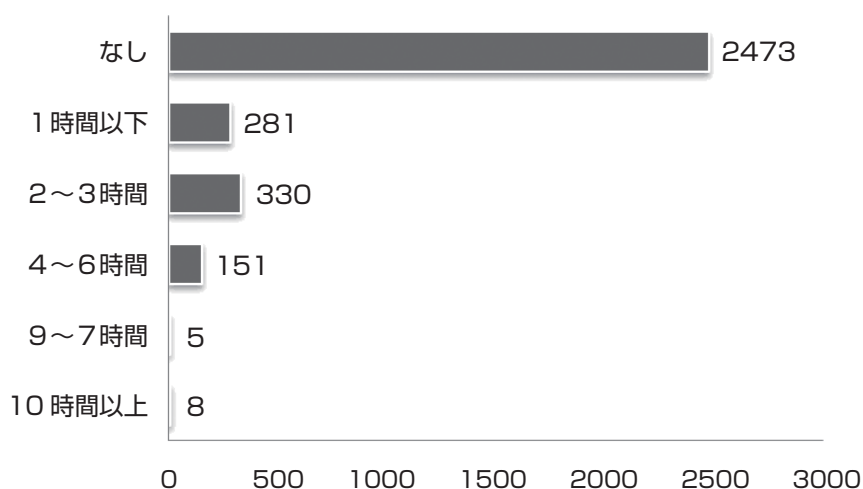


図6-2 週当たりの自立活動の指導時間と人数（中学校）

③ 交流及び共同学習の時間数

表10は、「週当たりの交流及び共同学習の時間とその人数」である。小学校と中学校では、結果に少し違いが見られる。小学校では、「10～20時間」（32.2%）がもっとも多く、「5～10時間」（24.8%）と合わせると60%近くになる。これに対し、中学校の場合は、交流及び共同学習の時間「なし」から「20時間以上」まで、人数はほぼ同じ割合である。知的発達の程度が標準域にあり、教科学習の面では学年相応の理解が可能な生徒の場合は、かなりの時間通常の学級で授業を受けることが考えられる。一方で、中学校に交流及び共同学習の時間がない生徒の割合が多いのは、小学校に比べて教科の学習内容や活動内容について、集団で共に学習することの難しさがあること、そして中学校の学校体制として、交流及び共同学習についての理解が教職員や通常の学級の生徒にあまり進んでいたいことなどが予想される。

表10 週当たりの交流及び共同学習の時間（人数）

	小学校	中学校
20時間以上	1198（11.7%）	281（14.6%）
10～20時間	3299（32.2%）	360（18.7%）
5～10時間	2542（24.8%）	290（15.0%）
2～5時間	1702（16.6%）	343（17.8%）
2時間以下	1085（10.6%）	341（17.7%）
なし	429（4.2%）	314（16.3%）

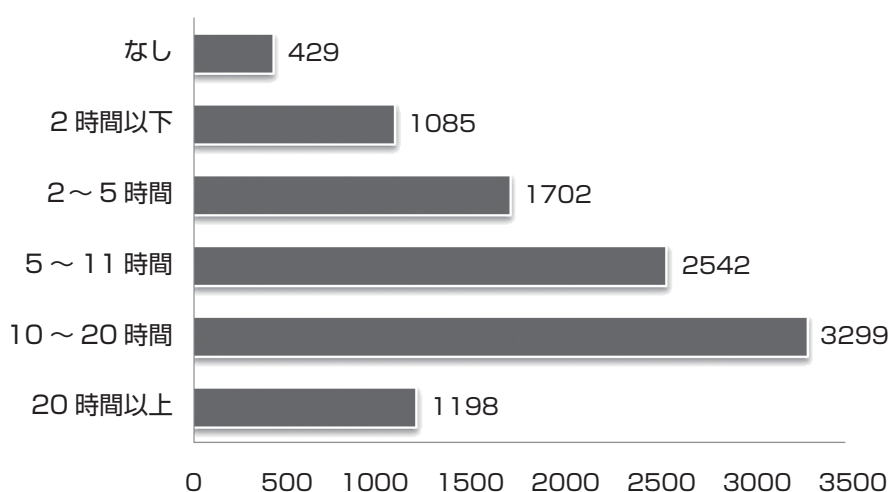


図7-1 週当たりの交流及び共同学習の時間と人数（小学校）

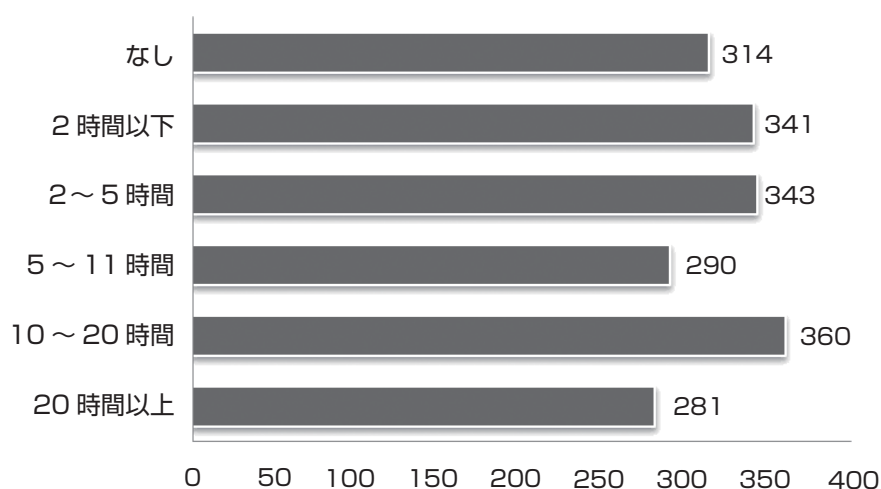


図7-2 週当たりの交流及び共同学習の時間と人数（中学校）

④ 在籍以外の児童生徒の指導について

「特別支援学級の在籍以外の児童生徒に対して、指導を行っているかどうか」について回答を求めた結果が、表11である。小学校では、47.9%の学校で指導を行っているのに対し、中学校では22.0%と少なく、これも小学校と中学校では差が見られた。

理由として、まず、中学生という時期の自己認識、特別支援学級や障害に対する抵抗感があると思われる。いじめやからかいのきっかけになることも背景として考えられる。また、特別支援学級における個別的な関わりよりも、生徒指導上の問題として対応した方がよいというような、学校の生徒に対する問題意識の持ち方も影響する。特別支援学級の在籍生徒の人数の多さや障害の種類、知的発達の程度に加え思春期特有の課題もあり、その状態像の多様性等のため、特別支援学級に在籍以外の生徒に対応する余裕がないことも考えられる。

在籍以外の児童生徒の指導に関しては、校内支援体制や特別支援学級の弾力運用とも関係する部分である。校内委員会等で特別な教育的支援が必要と判断しても、本人や保護者の了解が得られなければ支援が始められないという話を現場ではよく耳にする。本人、保護者の課題と問題意識や体制整備も含めて中学校側の課題の両面から見ておく必要がある。

表11 在籍以外の児童生徒を指導している学校数

	小学校	中学校
指導している	1648 (47.9%)	259 (22.0%)
指導していない	1795 (52.1%)	919 (78.0%)

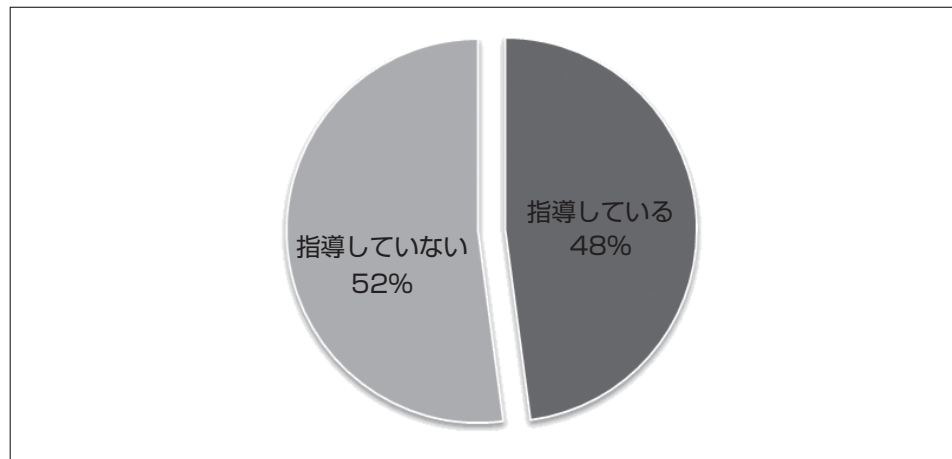


図8-1 在籍以外の児童生徒の指導の有無（小学校）

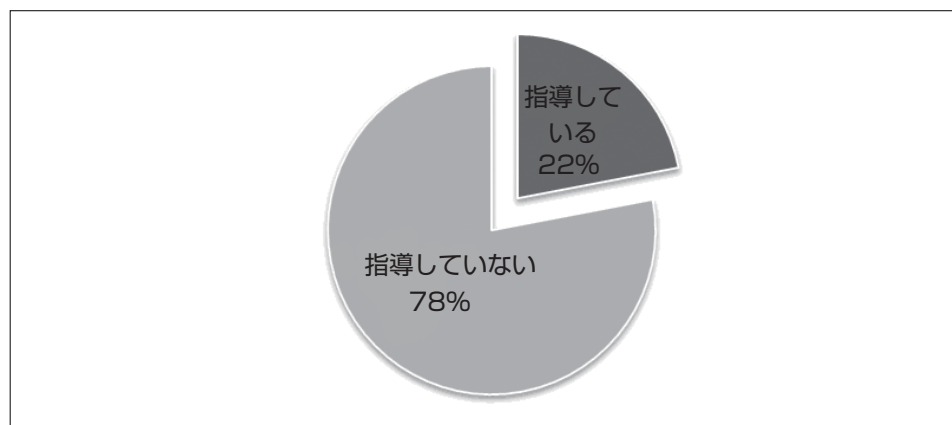


図8-2 在籍以外の児童生徒の指導の有無（中学校）

（4）進路について

① 小学校卒業後の進路

小学校の情緒障害特別支援学級の在籍児童における3年間の進路は、表12に示す通りである。中学校においても「特別支援学級」に進学する児童は、平成15年度が約70%、16年度は67%、17年度が65%と3年間最も高い数値を示していた。次に「特別支援学校」への進学であったが、平成15年度は約23%、16年度が21%、17年度が23%であった。この数値は、前述した知的発達の程度のところで明らかになったが、特別支援学校の就学レベルである児童生徒が、小学校では約40%程度存在することから、中学校の段階で特別支援学校に措置変更をしているケースがあると想定される。

また、中学校進学においても「特別支援学級」に進む児童が大半を占める中で、「通常の学級」に措置変更を行う児童が15年度から17年度と5%前後いること、また「通常の学級」に措置変更はするが「通級による指導」を利用する児童も2%前後いることが明らかになった。この状況を推測すると、一つは、知的発達の程度が標準域で社会性の問題が軽減されたケースが想定される

こと、二つめは、中学校進学先に情緒障害特別支援学級が設置されていないため、やむなく通常の学級に措置変更をしたケースが想定される。

文部科学省特別支援教育課が発行している特別支援教育資料（2007）では、平成18年度的情緒障害特別支援学級数は小学校で8247学級設置されているのに対して、中学校は半分以下の3257学級である。現状では、小学校の情緒障害特別支援学級に在籍していた児童全てが、中学校でも同様の指導を受けることが難しいことを考えると、中学校の進学を契機として、特別支援学校への就学を検討した結果であったり、諸事情から措置変更をした例もあると推測される。

表12 過去3年間の小学校卒業後の進路（人数）

		男	女	計
通常の学級	(17年度)	118	45	163
	(16年度)	77	26	103
	(15年度)	71	21	92
通常＋通級	(17年度)	43	12	55
	(16年度)	35	9	44
	(15年度)	23	7	30
特別支援学級	(17年度)	966	321	1287
	(16年度)	900	301	1201
	(15年度)	774	293	1067
特別支援学校	(17年度)	323	138	461
	(16年度)	305	113	418
	(15年度)	231	89	320
その他	(17年度)	9	7	16
	(16年度)	12	4	16
	(15年度)	7	8	15

② 中学校卒業後の進路

中学校情緒障害特別支援学級の在籍生徒における3年間の進路は、下述した結果の通りであるが、男女ともに「高等養護学校・養護学校の高等部」に進学する割合が、60～70％程度と非常に高いことが明らかになった。次いで、「全日制の高校ならびに定時制・通信制」の高校への進学が20％前後を占めていることも明らかになった。

情緒障害特別支援学級担当教員は、「学級担任としての課題」の中でも多くの記述が見られたが、知的障害を伴う自閉症の生徒と高機能自閉症あるいはアスペルガー症候群の生徒では、同じ自閉症スペクトラムであっても指導内容が異なるため、高校進学等を含めた進路指導で悩んでいることが読み取れている。また、不登校などの状態像を示す生徒と自閉症を含めた発達障害の生徒を同学級で指導している担当者は、日々の指導の延長線上に進路があることから、やはり進学や進路に関して大きな悩みを抱えている実態が読み取れている。

このことは、情緒障害特別支援学級の在籍生徒の実態が多様であること、その多様性に対応する進路先が十分でないことが推測される。現在、高等養護学校や不登校生徒等を対象にしたサ

ポート校、定時制高校や通信制高校も増えつつあるが、十分に対応しきれ数ではないため、担当教員も進路指導で悩みが大きいのであろうと考えられる。

表13 過去3年間の中学校卒業後の進路（人数）

		男	女	計
全日制高校	(17年度)	68	54	122
	(16年度)	53	28	81
	(15年度)	52	31	83
定時制・通信制	(17年度)	49	21	70
	(16年度)	26	30	56
	(15年度)	17	8	35
特別支援学校	(17年度)	355	165	520
	(16年度)	332	142	474
	(15年度)	278	143	421
サポート校	(17年度)	15	7	22
	(16年度)	17	9	26
	(15年度)	9	9	18
就職	(17年度)	5	2	7
	(16年度)	16	6	22
	(15年度)	10	7	17
施設通所	(17年度)	0	0	0
	(16年度)	2	1	3
	(15年度)	5	0	5
施設入所	(17年度)	14	2	16
	(16年度)	4	4	8
	(15年度)	4	2	6
その他	(17年度)	24	12	36
	(16年度)	30	18	48
	(15年度)	27	10	37

（5）情緒障害特別支援学級担任としての課題

「学級担任としての課題」について、自由記述で回答を求めた。小学校と中学校で、同じような課題として挙げられたものもあるが、特徴の違いとして見えたものもある。挙げられた課題は、それぞれ何点かのポイントにまとめることができる。

小学校の情緒障害特別支援学級の担任からは様々な課題が挙げられたが、課題を整理すると、以下のように大きく4点ほどにまとめられる。

まず、「障害の多様化、重度・重複化に伴う個に応じた指導と教員の専門性の向上」である。小学校の情緒障害学級に在籍する児童の障害の種類は、自閉症スペクトラムが70%を超えてい

た。しかし、その内訳は高機能自閉症やアスペルガー症候群等の知的発達が標準レベルにある児童から、知的障害の特別支援学校の対象と思われる知的発達が中度もしくは重度の児童も含まれており、指導内容や指導法は異なってくる。また、自閉症スペクトラムの占める割合が多いとはいえ、指導法が異なる心因性の情緒障害や、LD等の発達障害、精神疾患、それらが重複している児童もあり、多様な障害特性に応じた指導が求められる。求められる専門性を高めるための研修等の機会がないという課題も多く挙げられている。

二つめは、「交流及び共同学習を進めるに当たっての教職員の理解、まわりの子どもたちの理解」である。交流及び共同学習を積極的に進めるに当たっては、交流先の学級担任はもとより、学校全体に障害児教育、特別支援教育の理解が必要である。通常の学級の担任の意識や考え方は、そのまま通常の学級の子どもたちの意識や考え方に反映する。交流及び共同学習は、本来、特別支援学級の児童にとっても通常の学級の児童にとっても、双方に教育的なねらいがあって成り立つものである。保護者や地域も含めて、特別支援教育の啓発は大きな課題である。

三つめは、「保護者の多様なニーズへの対応と専門機関等との連携」である。早期から療育等の経験のある保護者は、障害についてとても勉強している。また、保護者にとっては、自分の子どもが一番大切であるというやむを得ない事情もあるが、まわりの状況をあまり考えない要求も出てくることがある。特に、経験の浅い特別支援学級担任にとっては、保護者への対応の難しい場面がいろいろと出てくる。1学級1担任が圧倒的に多い現状では、校内に相談する相手がいない場合は、そうした対応にも孤軍奮闘せざるを得ない状況がある。特別支援教育では、専門家チームや巡回相談員、地域の専門機関との連携がうたわれているが、特別支援学級担任の相談への対応はうまく活用できていないようである。

そして、四つめは、「特別支援教育コーディネーターとしての役割や個別的な支援の場としての特別支援学級の弾力運用」である。文部科学省の特別支援教育の体制整備状況に関する調査結果では、小・中学校においては、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名は、90%を超え、ほぼ全国どの学校にも枠組みは整いつつある。障害児教育の専門性から、特別支援学級担任が特別支援教育コーディネーターに指名される例も多く、特別支援学級は、通常の学級に在籍している個別的な対応の必要な子どもの支援の場として弾力運用を期待されている。しかし、在籍児童は少ないとはいえ、前述したように、障害の多様化、重度・重複化により個に応じた指導はより高い専門性が求められ、多様なニーズのある保護者への対応にも苦慮している等で、期待される役割が果たせていないことも課題として多く挙げられている。

中学校の特別支援学級担任による自由記述から読み取れる内容を概括すると、以下の3点に集約される。

まず1点目は、「発達障害の生徒の不登校や反社会的行動など、二次的障害に対する対応や支援が不十分である」という点である。記述内容をまとめると、小学校で発達障害と診断された児童が、中学校で不登校などに陥るケースが多く、情緒障害特別支援学級担当教員としては、①指導や対応の専門性に不安があること、②3年間という短い指導期間であること、③他の在籍生徒の指導時間の確保が重要であることなどから、二次的障害の状態像を示す生徒に十分な指導や支援が出来ていないという課題である。

文部科学省の調査結果では、中学校においても校内委員会を中心とする支援体制はほぼ100%近く構築されているが、情緒障害特別支援学級担当教員を含めて、各教員の指導や支援・対応が十分な結果となって反映されるには至っていないと推測される。

2点目は、「情緒障害特別支援学級の在籍生徒の状態像が多様であり、教育課程や個別の指導計画の作成をふまえて適切な指導を行うことが難しい」といった悩みであった。特に、①不登校生徒と自閉症を含めた発達障害の生徒の教育課程を作る際の悩み、②実際の指導時間や指導内容の模索、③中学校段階における社会性の指導の在り方、④学力をつけるための教科指導と情緒の安定を図る指導のバランスの取り方などが読み取れた。

この悩みに関しては、特別支援学級の担任であっても、中学校の教科担任制というシステムの中で通常の学級の教科指導も実施している背景があり、在籍生徒への直接指導をバランスよく実施することが難しい状況であることが推測された。

3点目は、「進路指導の難しさ」である。情緒障害特別支援学級の在籍生徒の多くは、高等養護学校・養護学校の高等部に進学している現状がある。しかし、在籍する生徒の実態でも明らかに、知的障害がない生徒は約25%であり、軽度の知的障害を伴う生徒は約40%であることから、高校進学が生徒が現状より多くてもおかしくないであろうが、やはり全日制・定時制・通信制高校の受け皿が少ないことが影響していると想定される。

特に高校進学においては、中学校における指導の結果として評価されやすいが、日々の指導を実施する中でも様々な課題を抱えている特別支援学級担当教諭にとって、生徒本来の力を知りつつも適切な進路指導が困難であり、満足いく進路指導を実施出来ていない現状があると推測された。

第三章 自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室に関する実態調査

1. 目的及び方法

(1) 目的

平成18年4月1日施行の学校教育法施行規則第140条において、通級による指導の対象となる者について、LD及びADHDの児童生徒が新たに通級の対象となるとともに、これまで一つにまとめられていた「情緒障害者」が、自閉症又はそれに類するものとする「自閉症者」と、主として心理的な要因による選択性かん黙等があるものとする「情緒障害者」の2つに分類された。

そこで、自閉症、情緒障害を対象とする通級指導教室の実態調査を行い、通級による指導における、自閉症及び心因性の情緒障害のある子どもの指導の現状と課題を整理することにより、自閉症及び心因性の情緒障害のある子どもの指導の考え方、今後の通級による指導の在り方等について検討することを目的とする。

なお、LD及びADHDが通級による指導の対象となるに伴い、高機能自閉症等を含んだ発達障害のある子どもを対象にした通級指導教室が多く設置されていることから、調査の対象を情緒障害、自閉症、LD、ADHDを対象とする通級指導教室とした。

(2) 方法

① 調査対象

平成18年度現在、情緒障害、自閉症、LD、ADHDを対象とした通級指導教室を設置している全国の小学校及び中学校562校（小学校457校、中学校105校）を対象に実態調査を行った。調査対象校については、国立特別支援教育総合研究所による『特殊学級・通級指導教室設置校一覧』（平成19年版）を使用した。

② 時期及び手続き

調査用紙（質問紙）を用いた郵送による送付・回収により実施した。調査用紙は、平成19年8月に発送し、締め切りを平成19年10月とした。回答に当たっては、通級指導教室担当教員に平成19年5月1日現在の実態を記入するように依頼した。

③ 調査内容

調査用紙はA4版7ページ。調査項目は以下の通りである。

-
- 項目1 対象となる障害種別
 - 項目2 担当者について
 - 2-(1) 担当教員数
 - 2-(2) 通級の担当年数
 - 2-(3) 特別支援学校教諭免許の取得状況
 - 2-(4) 通級担当の希望
 - 項目3 通級児童生徒について
 - 3-(1) 通級児童生徒の学年別内訳
 - 3-(2) 自校通級と他校通級の割合
 - 3-(3) 通級児童生徒の障害種別
 - 3-(4) 通級児童生徒以外の校内支援
 - 項目4 指導について
 - 4-(1) 指導時間
 - 4-(2) 指導形態
 - 4-(3) 個別の指導計画の作成状況
 - 4-(4) 教育課程（自立活動、各教科の補充指導）
 - 項目5 通級の開始と終了について
 - 5-(1) 通級の対象の判断
 - 5-(2) 通級の終了の判断
 - 項目6 在籍校（学級）、保護者との連携について
 - 6-(1) 在籍校（学級）との連携
 - 6-(2) 保護者との連携
 - 項目7 地域の小・中学校への支援について
 - 項目8 通級の役割と担当者としての課題
-

2. 結果及び考察

本報告書では調査結果の一部を抜粋し、結果及び考察を行う。

回収率	小学校	対象457校	回答320校	回収率70.0%
	中学校	対象105校	回答 62校	回収率59.0%
	全体の回収率			68.0%

※H18年度開設は、

小学校回答校320校のうち131校、中学校回答校 62校のうち19校であった。

(1) 担任者について（担当教員数、通級担当年数、免許取得の有無）

表1は、通級指導教室の「担当教員数」である。小学校、中学校ともに、担当教員は「1人」の学校が半数以上であるが、数は少ないものの担当教員数が「5人以上」の学校もある。平成18年度以降、LD、ADHDを対象に新しく立ち上がった通級指導教室については、担当教員が1人でスタートしたところが多いが、情緒障害通級指導教室として比較的早くから取り組んできた自治体では、拠点校方式で地域の小・中学校を担当するような形をとり、担当教員も複数配置している。

表1 担当教員数（校数）

	小学校	中学校	計
1人	196 (61.8%)	32 (51.6%)	228 (59.7%)
2人	37 (11.7%)	12 (19.4%)	49 (12.8%)
3人	22 (6.9%)	10 (16.1%)	32 (8.4%)
4人	32 (10.1%)	4 (6.5%)	36 (9.4%)
5人以上	30 (9.5%)	4 (6.5%)	34 (8.9%)
未記入	3 (0.9%)	0 (0.0%)	3 (0.8%)

表2は、担当教員の「通級担当年数」である。回答校382校（小学校320校、中学校62校）のうち、平成18年度開設の学校が39.3%にあたる150校（小学校131校、中学校19校）あり、新たに通級の担当となった教員が多いため、「0～3年」の割合は高くなる。「10年以上」担当している教員が、小学校では12.7%にあたる78人、中学校でも7.9%にあたる10人いることがわかる。小、中学校の教員には異動があり、同じ学校に長年勤めることができない現状から考えると、「10年以上」担当している教員は、その専門性から異動してもまた通級を担当していると思われる。

表2 担当者の通級担当年数（人数）

	小学校	中学校	計
0～3年	397 (64.4%)	86 (67.7%)	483 (65.0%)
4～6年	107 (17.4%)	26 (20.5%)	133 (17.9%)
7～9年	34 (5.5%)	5 (3.9%)	39 (5.2%)
10年以上	78 (12.7%)	10 (7.9%)	88 (11.8%)

表3は、通級担当者の「特別支援学校教諭免許の取得状況」である。小学校では48.1%、中学校では31.5%の教員が特別支援学校教諭免許を取得している。

教員の免許状は学校教育法等の一部改正（平成19年4月施行）により、特別支援学校の教員は、小学校・中学校・高等学校又は幼稚園の教員の免許状のほかに、従来、盲学校・聾学校・養護学校ごとに分けられていた特別支援学校の教員の免許状に一本化された特別支援学校の教員の免許状を取得することが原則となっている。一方、特別支援学級や通級による指導は、小学校・中学校の教員免許状を持っている教員が担当することが可能である。平成18年度の文部科学省の調査によれば、全国の特別支援学校教員の在籍校種の免許状保有率は、全体で60.7%（平成18年5月1日現在）となっている。

表3 通級担当者の特別支援学校教諭免許の取得状況（人数）

	小学校	中学校	計
免許あり	306 (48.1%)	40 (31.5%)	346 (45.3%)
免許なし	319 (50.1%)	87 (68.5%)	406 (53.2%)
未記入	11 (1.7%)	0 (0.0%)	11 (1.4%)

（2）通級児童生徒について

① 学年別内訳

通級指導教室を利用している児童生徒の内訳は、表4-1及び表4-2に示す通りである。

小学校では1校平均19.6人、中学校は1校平均14.0人が通級していることになる。

小学校の児童では「自校通級」の合計が2,028人、「他校通級」が4,134人と、「他校通級」の児童が「自校通級」の約2倍程度であることから、通級指導教室が各校に設置されていないことが背景にあると想定された。また、自校・他校通級合わせて、「小学校1年」は小学生全体の約10%、「2年」は17%、「3～4」年は20%、「5年」は18%、「6年」は15%という割合で、3～4年の段階で通級指導教室を利用する児童が最も高く、入学後の1年や卒業時期の6年は低い傾向がみられた。一般的に、小学校3～4年の段階では、集団活動への参加が増え、友達との関係が密接になり対人関係の幅が広がるといわれているが、集団活動や対人関係を上手に作れない児童の様子が顕著になることから、この時期に指導する児童の割合が増えていると推測される。

さらに、小学校の通級指導教室の中には、入学前の幼児や中学校の生徒を指導している実態も明らかになり、幼児では自校学区及び他校学区あわせて100人ほど、また中学生でも数は少ないものの、自校学区及び他校学区あわせて18人が指導を受けている実態が明らかになった。中学生

を小学校の通級指導教室で指導することは、あくまでも教育的サービスの一環であり、思春期の生徒を小学校で指導する場合は心情的な配慮も必要なことから、中学校での通級指導教室のさらなる設置が必要であると考えます。また、知的障害のないLD等の発達障害のある幼児に関しては、現在法的に位置付けられた指導場所がないこと、また通級指導教室における幼児指導は教育的サービスの一環であるため、小学校の通級指導教室においては、教育相談的な位置付けにより指導や支援が試みられていると思われる。

中学校の通級指導教室を利用する生徒の内訳は、「自校通級」が約44%の384人、「他校通級」が66%の484人という結果であった。自校・他校通級を合わせて学年ごとの割合をみると、「中学1年」が26.5%、「2年」が34.1%、「3年」が39.4%という結果であり、学年を追うごとに利用生徒の数は増加して、さらに意外だったことは、高校進学を控えた中学3年数値が高い結果を示したことである。発達障害など思春期を迎えた生徒は、その障害特性を根底に、二次的障害といわれる不適応状態を示すことも多いことや、不登校傾向の生徒が高校進学を目指して学習空白を補うために通級指導教室を利用するなど、小学校とは異なる課題を抱えているケースも多く、各学校に通級による指導の場を設置することが望ましいと考えられる。

表4-1 通級児童の内訳（小学校）（人数・割合）

	幼児	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	計
自校通級	2	179	338	422	412	375	302	0	0	2	2019 (32.1%)
他校通級	98	468	703	789	798	737	639	1	10	5	4268 (67.9%)
計	100	647	1041	1211	1210	1112	941	1	10	7	6287

表4-2 通級生徒の内訳（中学校）（人数・割合）

	中1	中2	中3	計
自校通級	110	148	126	384 (44.2%)
他校通級	120	148	216	4268 (67.9%)
計	230	342	868	6287

② 通級児童生徒の障害種別

表5 障害の種類（小学校・中学校別）

	小学校	中学校	計（人数）
自閉症	386	36	422
高機能自閉症、アスペルガー症候群	1653	188	1841
広汎性発達障害	1080	101	1181
選択性緘黙	96	18	114
神経性習癖	15	6	21
学習障害（LD）	581	119	700
注意欠陥多動性障害（ADHD）	959	98	1057
不登校	90	159	249
知的障害	223	53	276
その他	1071	140	1211

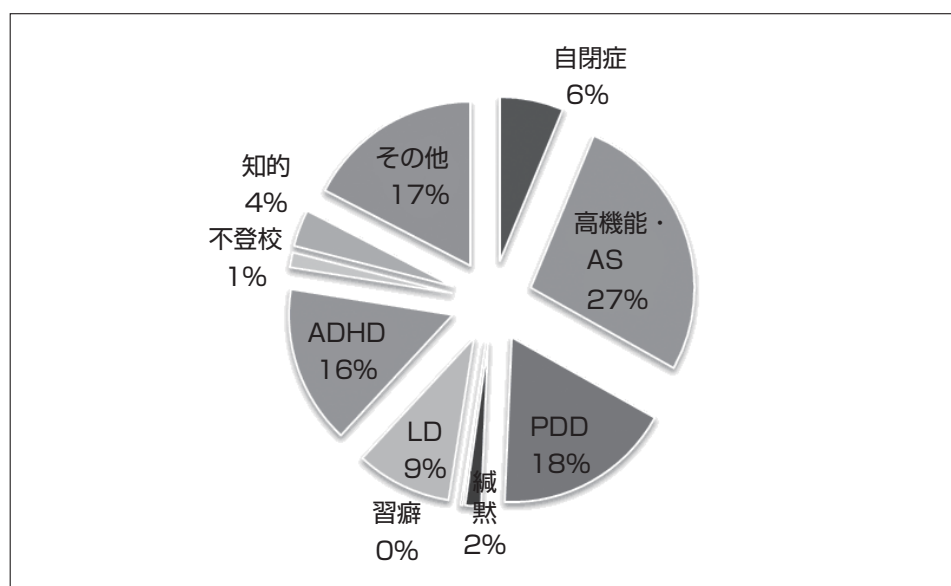


図 1-1 通級指導教室利用児童の障害の種類（小学校）

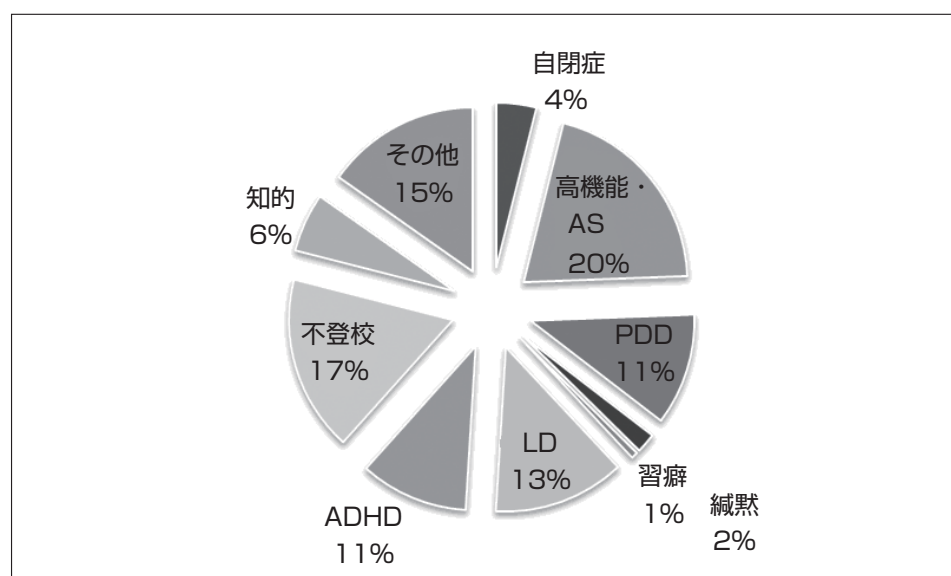


図 1-2 通級指導教室利用生徒の障害の種類（中学校）

「通級による指導を受けている児童生徒の障害の種類と割合」は、表5及び図1・2に示す通りである。それによると、小学校では「自閉症」（6%）、「高機能自閉症及びアスペルガー症候群」（27%）、「広汎性発達障害（PDD）」（18%）と、自閉症スペクトラムの児童は約半分の割合を占めている結果が明らかになった。また、「LD」（9%）や「ADHD」（16%）と、先の自閉症スペクトラム（51%）とを合わせた発達障害の割合は、全体の76%程度になることも明らかになった。一方、「緘黙」や「不登校」などの心因性の状態像を示す児童の割合は3%に過ぎないという結果であった。

中学校の通級指導教室を利用している生徒の状態像は、小学校と同様に、自閉症スペクトラムの生徒が35%程度、「LD」（11%）や「ADHD」（13%）などの発達障害と合わせると、59%になることが明らかになった。一方、「緘黙」や「不登校」などの心因性の状態像を示す生徒の割合

は、「不登校」が17%、「緘黙」が2%、「神経性習癖」が1%と、合わせて20%という割合であった。小学校の3%と比較すると明らかな差があることが理解できる。

平成18年4月1日から、改正学校教育法施行規則が施行され、従前の情緒障害者は自閉症者と情緒障害と明確に別れて規定されているが、自閉症者の内訳は、「自閉症」、「高機能自閉症・アスペルガー症候群」、「広汎性発達障害」であり、小中学校とも利用者の3割から5割を占めていることが明らかになった。また、同施行規則では、新たに「LD」と「ADHD」が対象になっているが、LD等の発達障害が占める割合は小学校で25%、中学校で24%という結果であった。

(3) 指導について

① 個別の指導計画の作成状況

表6は、「個別の指導計画の作成状況」である。作成している学校は、「一部作成している」を含めると、小学校、中学校ともに90%を超えており、ほぼすべての学校で作成している。小学校に比べて中学校で「全員分作成している」学校数が少ないのは、計画的な指導の難しい不登校等の心因性の状態像を示す生徒が約20%いることも影響していると思われる。

通級による指導は、障害の状態を改善・克服するための指導を児童生徒のニーズに応じて行うとともに、通常の学級における学習活動等においてもその指導の成果がつながることが期待されている。通級における個別の指導計画は、通級する児童生徒が在籍する学級において作成される個別の指導計画に、その内容が記載されていくことが望まれる。

表6 個別の指導計画の作成状況（校数）

	小学校	中学校	計
全員分作成している	256 (81.5%)	44 (71.0%)	300 (79.8%)
一部作成している	49 (15.6%)	14 (22.6%)	63 (16.8%)
作成していない	9 (2.9%)	4 (6.4%)	13 (3.4%)

② 指導時間

表7は、「通級の指導時間数」である。小学校が、「週1～4時間」の指導が最も多い（61.5%）。中学校では、「週1～4時間」（35.2%）が最も多いものの、「週8時間以上」「週4～8時間」も20%を超え、全体に指導時間は多い。1校あたりの通級児童生徒数が少ないことも影響していると思われるが、中学校の通級生徒の中には不登校やLDの割合が多いことから、後述する表9にも見られるように、難しくなる各教科の補充指導にも多くの時間を費やしている生徒がいることが考えられる。また、不登校等の心因性の状態像を示す生徒の場合には、在籍学級には通えないものの、通級であれば通える場合があるなどの理由も考えられる。

表7 指導時間数（校数）

	小学校	中学校	計
週8時間程度	121 (1.9%)	190 (20.9%)	311 (4.3%)
週4～8時間	713 (11.4%)	183 (20.1%)	896 (12.5%)
週4時間	1008 (16.1%)	81 (8.9%)	1089 (15.2%)
週1～4時間	3854 (61.5%)	321 (35.2%)	4175 (58.2%)
月1～週1時間	477 (7.6%)	60 (6.6%)	537 (7.5%)
月1時間程度	85 (1.4%)	76 (8.3%)	161 (2.2%)

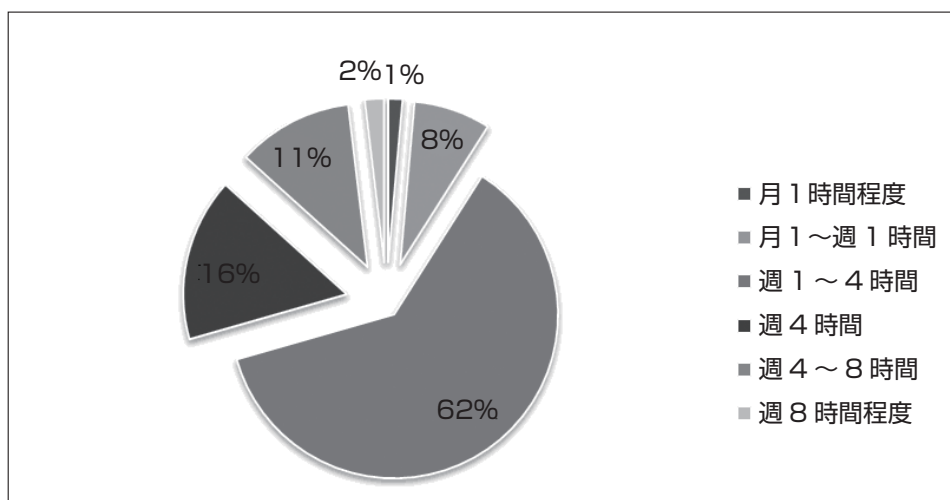


図2-1 指導時間数（小学校）

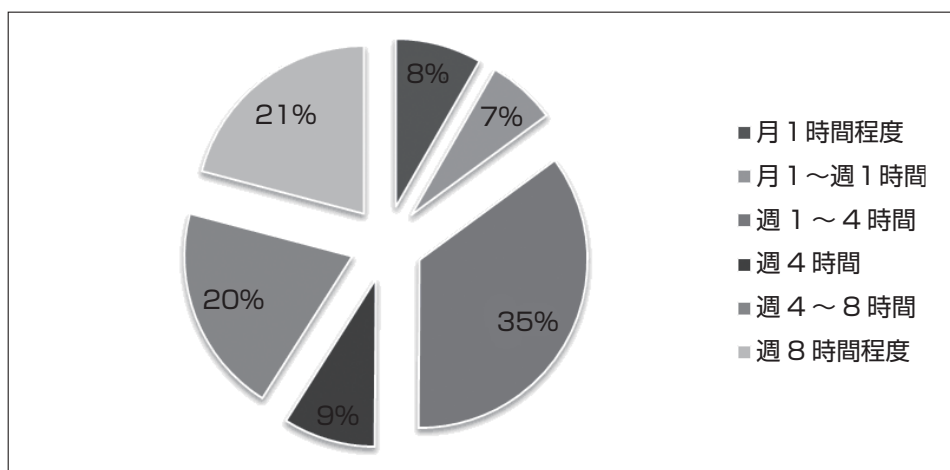


図2-2 指導時間数（中学校）

③ 指導形態

「指導形態」について表8に示す。小学校、中学校ともに「個別指導＋小集団指導」（小学校51.9%、中学校49.9%）が最も多く、「個別指導のみ」（小学校33.7%、中学校38.4%）、「小集団指導のみ」（小学校14.4%、中学校11.7%）と続くほぼ同じような傾向を示している。

小学校、中学校ともに、通級している児童生徒の多くは、自閉症スペクトラム、LD、ADHDであり、学級集団の中で対人関係も含め社会的な場面で、課題を抱えている児童生徒が多い。小集団指導の実際の活動場面を通して、対人的な関わりや集団のルール等の社会的スキルを学ぶ機会を多くしていることがうかがえる。

表8 指導形態（人数）

	小学校	中学校	計
個別指導のみ	2090（33.7%）	355（38.4%）	2445（34.3%）
個別指導＋小集団指導	3214（51.9%）	462（49.9%）	3676（51.6%）
小集団指導のみ	892（14.4%）	108（11.7%）	1000（14.0%）

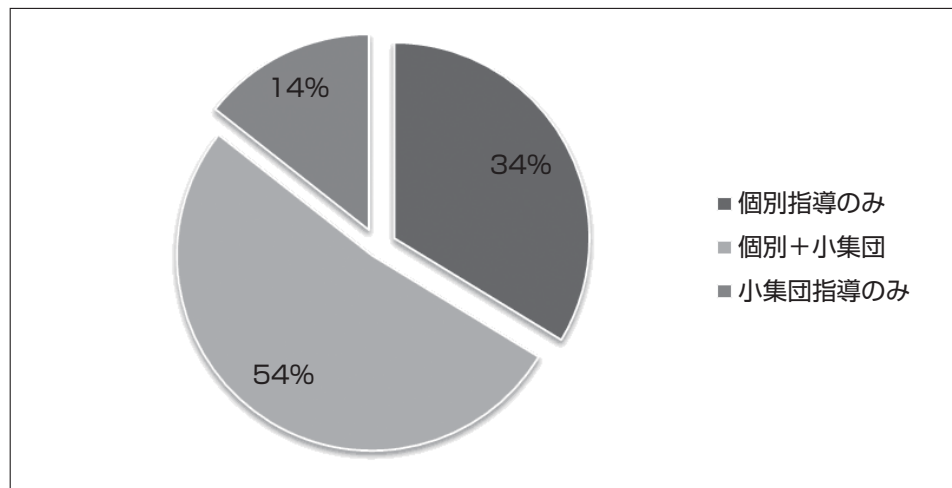


図3-1 指導形態（小学校）

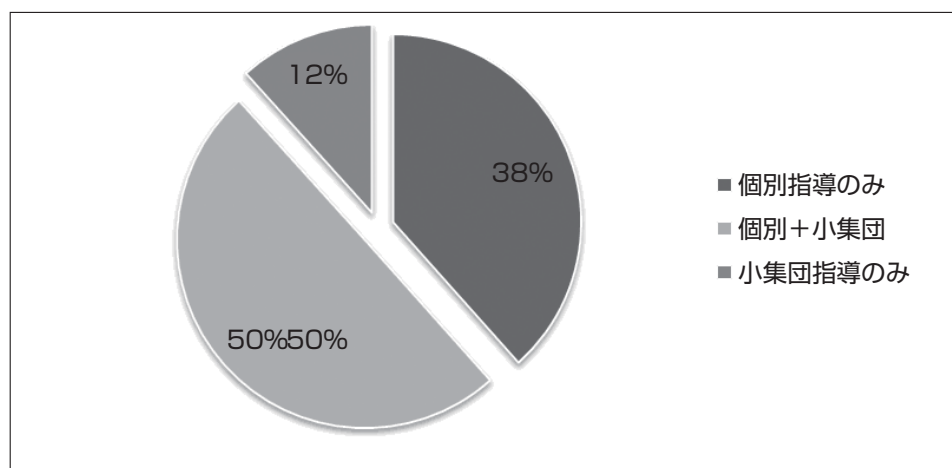


図3-2 指導形態（中学校）

④ 教育課程（自立活動、各教科の補充指導）

表9は、「教育課程」についてである。小学校、中学校ともに「自立活動＋各教科の補充指導」（小学校52.9%、中学校73.2%）が最も多い。小学校では「自立活動のみ」（41.9%）も多い。

通級による指導では、特別の教育課程において特別の指導を行うことができるとされている。特別の指導とは、障害の状態に応じ、障害の状態の改善・克服を目的とする「自立活動」と障害に応じた「各教科の内容を補充するための指導」である。したがって、通級による指導では自立活動の指導を基本としながらも、必要に応じて各教科の補充指導が行える仕組みとなっている。

LD、ADHDが新たに通級の対象となり、また不登校等の心因性の状態像を示す児童生徒の場合は、障害の状態に応じた「自立活動」の指導とともに、学習面での積み重ね、定着ができていないために、「各教科の補充指導」についても重視されてきていることがわかる。

表9 教育課程（人数）

	小学校	中学校	計
自立活動のみ	2598 (41.9%)	136 (15.5%)	2734 (38.6%)
自立活動＋各教科の補充指導	3279 (52.9%)	643 (73.2%)	3922 (55.4%)
各教科の補充指導のみ	327 (5.3%)	100 (11.4%)	427 (6.0%)

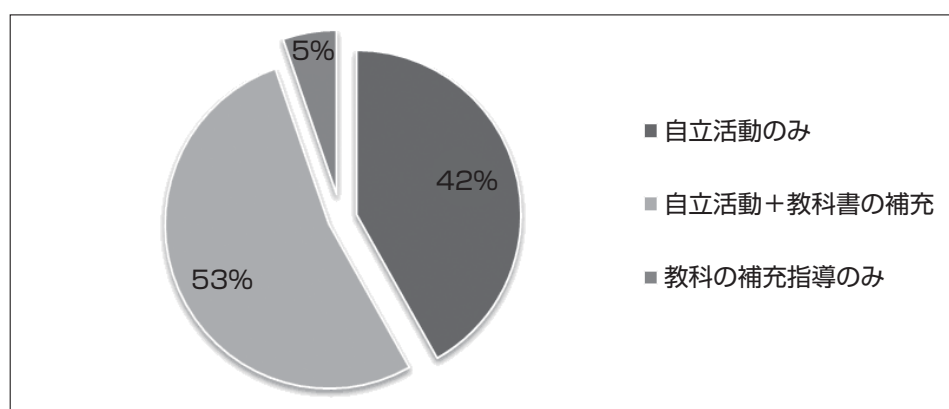


図4-1 教育課程（小学校）

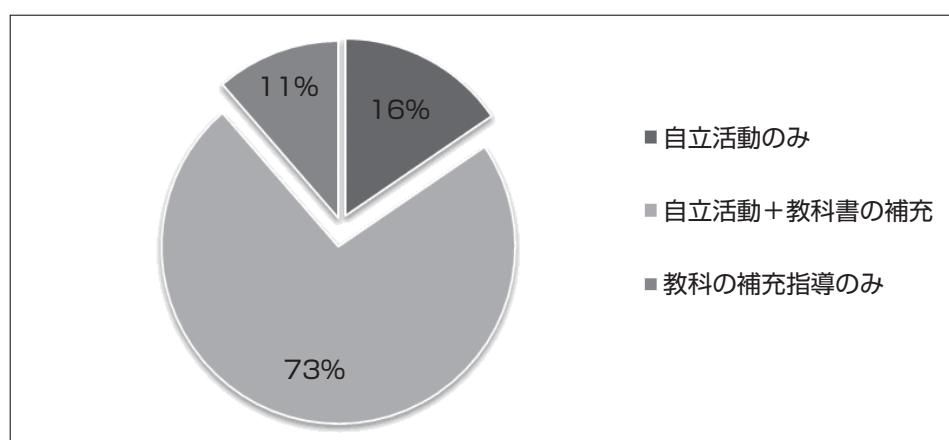


図4-2 教育課程（中学校）

ア) 自立活動の主な内容

小学校における自立活動の主な内容は、基本的な生活習慣や学習態度の形成、集団生活のルール理解、場面理解や状況判断、問題解決学習等もねらいとして含めたソーシャルスキルの指導、人との適切な関わりをねらいとした対人関係の指導、気持ちの伝え方や会話の相互性を高めるコミュニケーションの指導、視覚的認知や聴覚的認知、空間関係の把握等の認知能力に関する指導等が挙げられている。個別指導では、絵カード等の教材を活用し認知的な学習が主に行われており、小集団指導では、カードゲームや集団遊び、チームで行うスポーツ、劇遊びやロールプレイ等、実際の子ども同士の関わりの活動体験を通して、社会的なルールや対人関係、コミュニケーション等について指導している。感情のコントロールの仕方を指導したり、成就感や達成感の得られる活動を多く設定したりするなど、問題を改善するための指導だけでなく、情緒の安定をはかり、学習意欲や自信を持たせることを意識した指導も多く行われている。

中学校においても基本的には、生活上の様々なソーシャルスキルの指導、対人関係の指導、コミュニケーションの指導、認知能力を高めるための指導などが小学校と同様に行われている。特に中学校の特徴として、調理や農作業、製作活動等を通して、成就感や達成感だけでなく、計画性やスケジュール管理を求めるなど社会的な自立を意識した指導や、自分の悩みや思いを相談する時間を設ける等、自己表現力を高めたり、自己理解、障害受容を促したりするための指導が行われている。また、趣味や余暇活動へのつながりを意識した指導も挙げられている。

イ) 各教科の補充指導の主な内容

小学校については、国語と算数についての補充指導が中心のようである。国語では、漢字の書き取りから文章の読み取り、作文の指導、本読みや発表の練習等が行われている。算数では、基本的な計算、文章題、図形の学習等が行われている。苦手意識が強く、理解の困難さを示している学習内容について、その部分を抽出して指導している場合が多い。学級担任と相談しながら、学級の学習進度に合わせた教科指導を行っている学校もある。在籍学級で取り組むことが難しい内容の学習が多くなるため、学校の教科書を使用して指導を行っている場合もあれば、絵や図表、実物など、子どもの状態に応じて、教材教具、プリント類を工夫して指導している場合もある。国語、算数以外では、音楽の鍵盤ハーモニカやリコーダー、絵の具や習字用具等、楽器や道具の使い方を練習したり、学校の宿題を通して理科や社会を指導したりしている場合もある。

中学校の場合には、国語、数学に加え、英語も指導している学校が多い。国語や数学については、小学校段階でのつまづきに戻って指導する、簡単な学習から自信を持たせる、苦手分野の勉強の仕方を教える等、学習への取り組み方や意欲を育てる工夫が見られる。通常の学級での教科指導に入り、ティームティーチングとして教科の補充指導をしている学校もある。また、定期試験対策や受験対策が必要となる時期には、国語、数学、英語以外の教科も指導が行われている。英語検定や漢字検定等のための指導等も中学校の特徴といえる。

教科の補充指導については、実際にはやや広く捉えられ指導が行われている。

(4) 通級の開始と終了について

① 通級の対象の判断

通級による指導の利用対象者の判断は、表10及び図5-1、5-2に示す通りである。その結果、突出している回答は、小・中学校とも教育相談の後に市就学指導委員会において判断しているという内容であった。また、通級指導教室担当教員の判断に委ねている学校状況もみられたが、特別支援教育が推進され校内委員会が機能している背景から、校内委員会で検討し判断する学校も多くみられた。

しかし、一方で学校長の責任において判断すると回答した学校の割合は小・中学校とも約9%程度であり、実務上は校内委員会や通級指導教室担当教員等の意見が優先されとしても、最終的には学校長の責務において判断されることを考えると、この回答結果は実務的な実態を浮き彫りにしていると想定される。

文部科学省から出された通知（2006）によると、通級による指導の対象者については、「保護者の意見を聴いた上で、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき、教育学、医学、心理学等の観察から総合的かつ慎重に行うこと」と明記されている。この通知文が意味することは、専門的な知見をもつ教員等のアセスメント結果を、複数の人間で判断する必要があることを示している。従って、今後は通級指導担当教員のための判断だけでなく、通級指導教員の専門的な知見を活かしながら校内委員会等で検討し、その結果を市町村レベルの就学指導委員会で検討し、最終的には学校長の判断で実施するといった慎重な過程が重要であろう。

表10 通級の対象の判断（学校数・割合）

	小学校	中学校
①在籍校の校長が判断する。	75 (9.2%)	14 (9.5%)
②在籍校の校内委員会で検討し、判断する。	152 (18.6%)	26 (17.6%)
③学級担任が判断する。	66 (8.1%)	12 (8.1%)
④教育相談の後、市就学指導委員会において判断する。	187 (22.9%)	36 (24.3%)
⑤担当の指導主事もしくは教育相談担当者が判断する。	46 (5.6%)	13 (8.9%)
⑥専門家チームや巡回相談員が判断する。	59 (7.2%)	4 (2.7%)
⑦通級指導教室担当教員が教育相談の後、判断する。	128 (15.7%)	27 (18.2%)
⑧本人もしくは保護者が判断する。	103 (12.7%)	16 (10.7%)

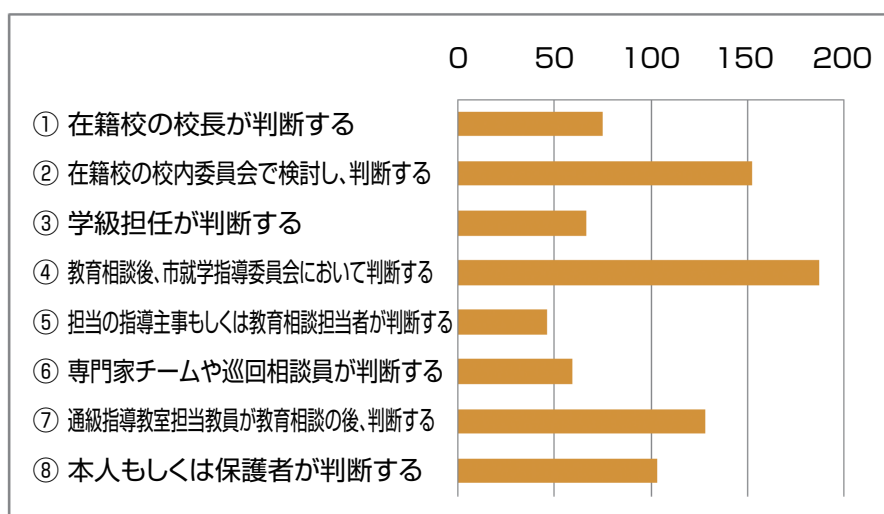


図5-1 通級指導対象者の判断状況（小学校）

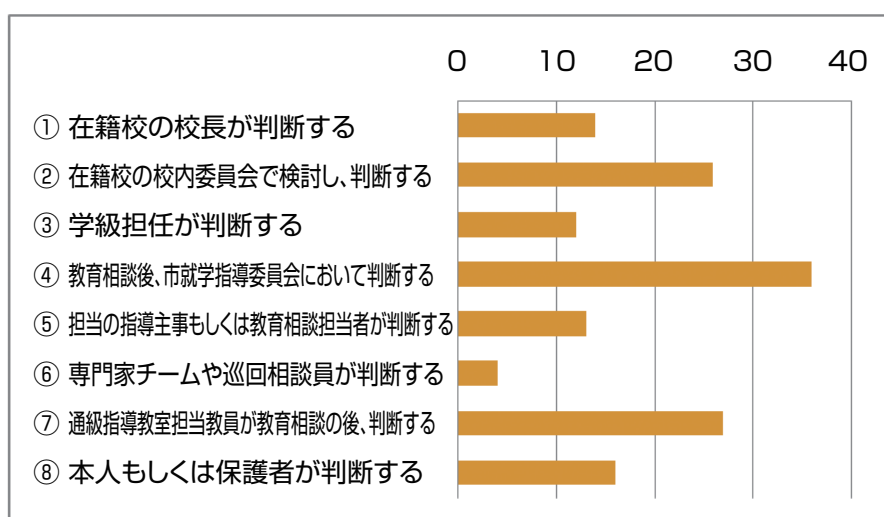


図5-2 通級指導対象者の判断状況（中学校）

② 通級の終了の判断

通級指導教室の終了の判断結果は、表11及び図6-1、6-2に示す通りである。それによると、終了の判断は概ね指導を実施している通級指導担当教員が決定する学校が多く、小学校で24.7% 中学校では29.5%であった。次いで本人もしくは保護者が決定する学校は、小・中学校ともに約21%であった。

通級指導教室の対象者に関する判断については、前述した通知文（2006）において記述がなされているが、実際に指導した対象者の終了に関する記述はみられない。しかし、通級指導教室の対象か否かを判断する過程と同様に、終了に関しても、本人や保護者の希望、実際に指導した担当教員や関係職員等の情報を校内委員会や校内就学指導委員会で検討し、最終的には学校長の責務において終了を決定するといったシステムを定着させることが望ましいと考える。

表11 通級の終了の判断（学校数・割合）

	小学校	中学校
① 在籍校の校長が判断する。	75 (9.1%)	13 (8.9%)
② 在籍校の校内委員会で検討し、判断する。	117 (14.3%)	21 (14.4%)
③ 学級担任が判断する。	100 (12.2%)	15 (10.3%)
④ 終了を判断するための市町村委員会において判断する。	106 (12.9%)	11 (7.5%)
⑤ 担当の指導主事もしくは教育相談担当者が判断する。	17 (2.1%)	8 (5.5%)
⑥ 専門家チームや巡回相談員が判断する。	29 (3.5%)	4 (2.7%)
⑦ 通級指導教室担当教員が判断する。	203 (24.7%)	43 (29.5%)
⑧ 本人もしくは保護者が判断する。	174 (21.2%)	31 (21.2%)

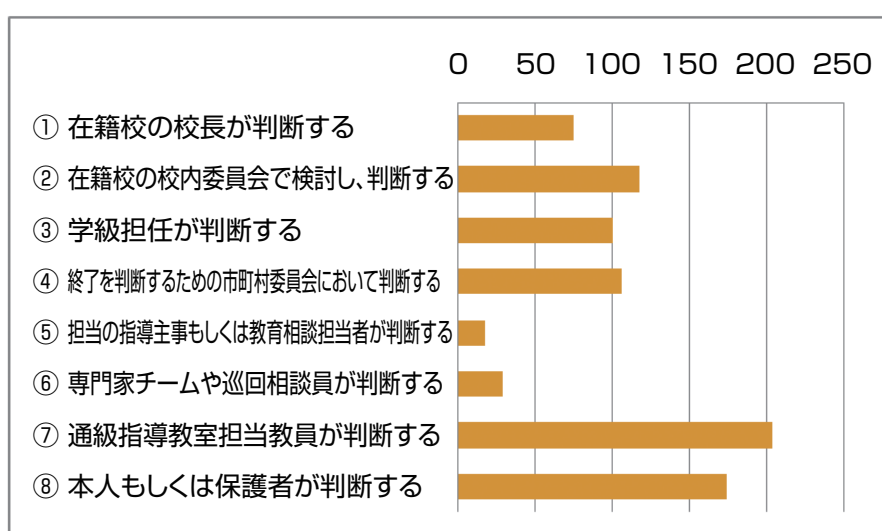


図6-1 通級指導教室の終了判断（小学校）

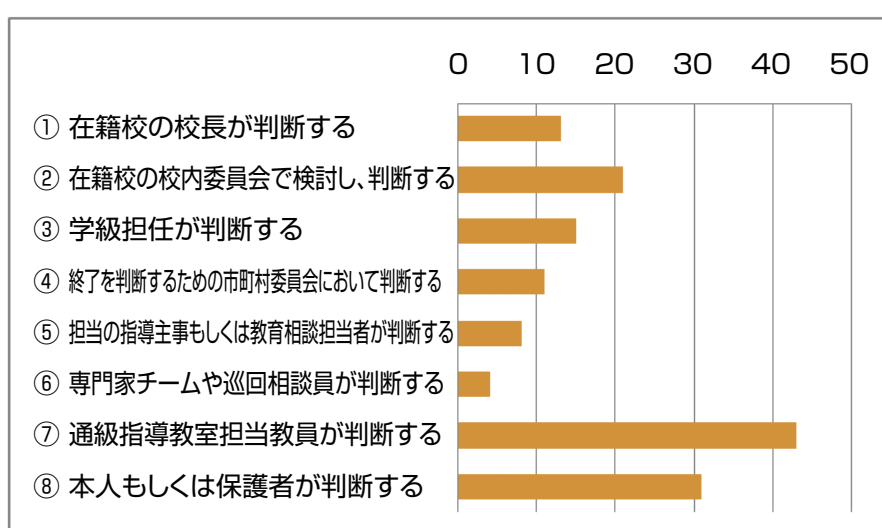


図6-2 通級指導教室の終了判断（中学校）

(5) 在籍校（学級）、保護者との連携について

① 通級による指導が活かされているか

表12-1、12-2及び図7-1、7-2は、通級の担当者の判断による「通級による指導が活かされているか」の結果である。小学校では、「⑥保護者の障害受容に役立った。」「⑤子どもに対する保護者のかかわり方が良くなった。」「④子どもへの具体的な指導方法について共通理解ができた。」の順に「かなり活かされている」という回答が多い。一方、中学校では、小学校に比べて、「かなり活かされている」という回答の割合が低く、小学校に比べると指導が活かされているかどうかの判断がやや厳しいが、「③子どもの障害特性に関する理解が深まった。」「⑤子どもに対する保護者のかかわり方が良くなった。」「④子どもへの具体的な指導方法について共通理解ができた。」の回答が多い。小、中学校共に「あまり活かされていない」という回答が多かったのは、「①在籍校の校内支援体制づくりに役だった。」「②学校全体に特別支援教育の理解が深まった。」であった。①、②は学校全体への支援、③、④は学級担任への支援、⑤、⑥は保護者への支援であることから、小学校の通級では、保護者への支援に指導が最も活かされていると捉えており、中学校の場合は担任等に対する支援が活かされていると考えていることが分かる。

表12-1 通級による指導が活かされているかー小学校（校数）

	かなり	少しは	あまり
① 在籍校の校内支援体制づくりに役だった。	95 (30.3%)	171 (54.4%)	48 (15.3%)
② 学校全体に特別支援教育の理解が深まった。	82 (26.1%)	191 (60.8%)	41 (13.1%)
③ 子どもの障害特性に関する理解が深まった。	118 (37.5%)	187 (59.4%)	10 (3.2%)
④ 子どもへの具体的な指導方法について共通理解ができた。	123 (39.2%)	174 (55.4%)	17 (5.4%)
⑤ 子どもに対する保護者のかかわり方が良くなった。	131 (41.7%)	172 (54.8%)	11 (3.5%)
⑥ 保護者の障害受容に役だった。	135 (43.4%)	162 (52.1%)	14 (4.5%)

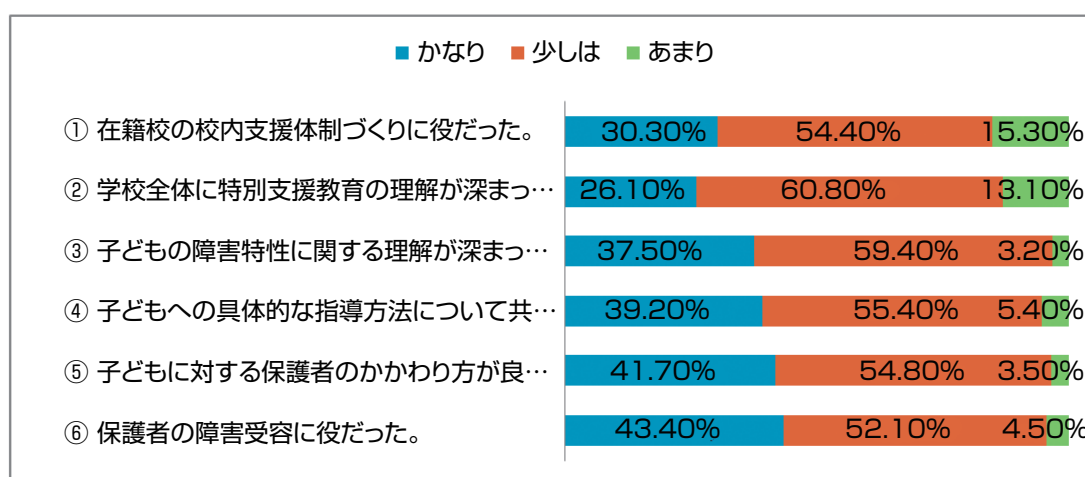


図7-1 通級による指導が活かされているか（小学校）

表12-2 通級による指導が活かされているか－中学校（校数）

	かなり	少しは	あまり
① 在籍校の校内支援体制づくりに役だった。	13(22.4%)	37(63.8%)	8(14.8%)
② 学校全体に特別支援教育の理解が深まった。	16(25.8%)	38(61.3%)	8(12.9%)
③ 子どもの障害特性に関する理解が深まった。	17(28.8%)	40(67.8%)	2(3.6%)
④ 子どもへの具体的な指導方法について共通理解ができた。	16(28.0%)	36(63.2%)	5(8.8%)
⑤ 子どもに対する保護者のかかわり方が良くなった。	17(28.8%)	38(64.4%)	4(6.8%)
⑥ 保護者の障害受容に役だった。	15(25.9%)	37(63.8%)	6(10.3%)

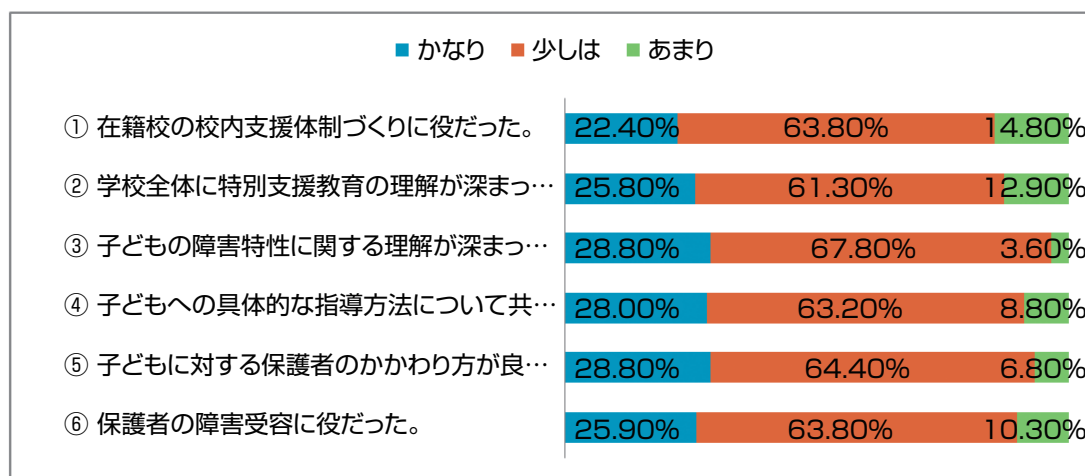


図7-2 通級による指導が活かされているか（中学校）

② 在籍校（学級）との連携

表13-1、13-2、図8-1、8-2は、「在籍校（学級）との連携」についてである。行っている中で、小学校、中学校とも最も多かったのは、「①指導記録・報告書等による情報交換」（小学校95.0%、中学校95.1%）であった。小学校では、「⑥教材・教具や参考図書等の情報提供」（82.3%）、「⑧通級児童生徒以外の子どもの教育相談等」（80.4%）も多い。「③個別の指導計画作成及び評価への支援」（68.5%）、「④校内委員会や事例検討会に参加」（65.1%）も60%を超えている。中学校も割合は少し下がるものの、小学校とほぼ同じ傾向を示している。連携の内容としてあまり取り組まれていないものは、小学校、中学校とも、「②巡回指導等で直接的な指導」、「⑤障害理解等についての授業や講話」など、在籍校における直接的な指導や理解啓発に関わる項目であった。在籍校において子どもへ直接的な関わりを行うことは少ないが、学校や担任に対して、情報交換や情報提供等の間接的な連携から、事例検討会や個別の指導計画の作成等の直接的な連携にも関わってきている状況が読み取れる。

表13-1 在籍校（学級）との連携—小学校（校数）

	いる	いない
① 指導記録・報告書等による情報交換をしていますか。	302 (95.0%)	16 (5.0%)
② 巡回指導等で直接的な指導を行っていますか。	147 (46.5%)	169 (53.5%)
③ 個別の指導計画作成及び評価への支援を行っていますか。	216 (68.5%)	100 (31.5%)
④ 校内委員会や事例検討会に参加していますか。	207 (65.1%)	111 (34.9%)
⑤ 障害理解等についての授業や講話をしていますか。	135 (42.7%)	181 (57.3%)
⑥ 教材・教具や参考図書等の情報提供をしていますか。	260 (82.3%)	56 (17.7%)
⑦ 校内研修会等の講師をしていますか。	160 (50.8%)	155 (49.2%)
⑧ 通級児童生徒以外の子どもの教育相談等を行っていますか。	251 (80.4%)	61 (19.6%)

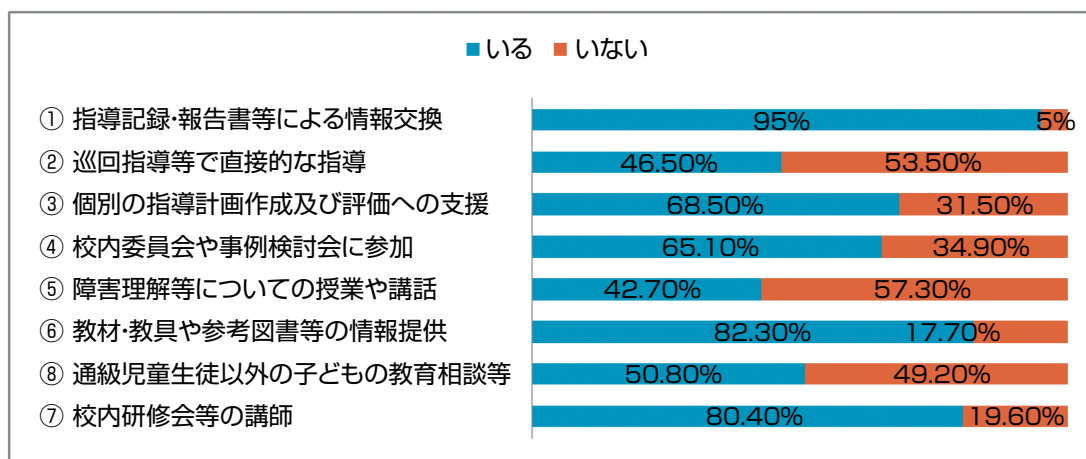


図8-1 在籍校（学級）との連携（小学校）

表13-2 在籍校（学級）との連携—中学校（校数）

	いる	いない
① 指導記録・報告書等による情報交換をしていますか。	58 (95.1%)	3 (4.9%)
② 巡回指導等で直接的な指導を行っていますか。	23 (38.3%)	37 (61.7%)
③ 個別の指導計画作成及び評価への支援を行っていますか。	36 (60.0%)	24 (40.0%)
④ 校内委員会や事例検討会に参加していますか。	31 (51.7%)	29 (48.3%)
⑤ 障害理解等についての授業や講話をしていますか。	24 (48.0%)	26 (52.0%)
⑥ 教材・教具や参考図書等の情報提供をしていますか。	41 (68.3%)	19 (31.7%)
⑦ 校内研修会等の講師をしていますか。	29 (48.3%)	31 (51.7%)
⑧ 通級児童生徒以外の子どもの教育相談等を行っていますか。	39 (63.9%)	22 (36.1%)

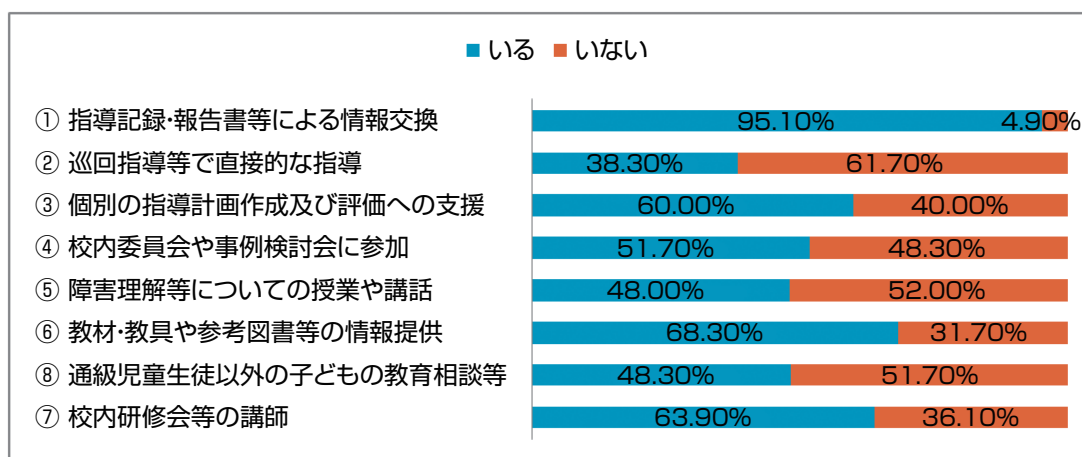


図8-2 在籍校（学級）との連携（中学校）

③ 保護者との連携

「保護者との連携」については、小学校、中学校ともに大きな違いはなく、以下のようなことが挙げられた。他校通級の場合は、特に小学校では保護者が付き添っている場合が多く、毎回の指導の際に直接話をすることができる。通信やお知らせ、電話やメールによる相談等は多くの学校で行われている。個人面談の時間等、教育相談の時間を別に設けていたり、家庭訪問を実施したりしている場合もある。指導内容や子どもの様子については、連絡ノート等を活用している学校は多く、保護者と通級担当の連絡の他、在籍学級の担任も加えて三者で連絡をとりあっている例もある。個別の指導計画を保護者と話し合いながら作成し、定期的に指導の記録を保護者に渡している学校も比較的多い。医療機関等での面談の際に、同席しているという例もある。また、保護者会で研修会や学習会、レクリエーション行事等を実施している学校もある。

（6）地域の小・中学校への支援について

通級指導教室担当教員の地域内小・中学校における支援結果は、表14、表15-1、15-2の通りである。それによると、実施している学校数は小学校で約40%、中学校では約30%という結果であった。また、支援を実施していると回答した場合は、その具体的な内容（①～⑦）を小・中学校ともそれぞれ回答して貰っている。結果は、小・中学校とも約75%と高い割合を示した内容は教育相談の実施であり、次いで小学校では、70%が教材教具等の情報提供、54%の学校が校内研修の講師であった。また中学校では、30%程度の学校が障害啓発の授業や講話の実施、教材協議等の情報提供、校内研修の講師であった。

通級指導教室は、そもそも通常の学級に在籍している児童生徒を指導することから、通常の学級担任との連携は必須であるため、在籍校訪問や在籍校の学級担任と指導記録の交換等を実施している場合が多い。さらに、特別支援学級担当教員に比較して、専門的な知見を得ている教員や経験が豊かな教員が多いことから、地域の中核的な役割を担っていると想定される。平成19年4月から施行されている改正学校教育法では、特別支援学校のセンター的機能が位置付けられているが、近隣に特別支援学校が無い場合は、通級指導教室担当教員の専門性がセンター的機能に代

わる重要な活動になっていると考えられる。

表14 地域の小・中学校への支援（学校数）

	小学校	中学校	計
行っている	124 (38.9%)	17 (27.9%)	141 (37.1%)
行っていない	195 (61.1%)	44 (72.1%)	239 (62.9%)

表15-1 在籍校（学級）との連携（小学校）

	いる	いない（学校数）
① 子どもの教育相談等を行っていますか。	97 (78.2%)	20
② 巡回指導等で直接的な指導を行っていますか。	39 (31.5%)	71
③ 個別の指導計画作成及び評価への支援を行っていますか。	37 (29.8%)	70
④ 校内委員会や事例検討会に参加していますか。	45 (36.3%)	65
⑤ 障害理解等についての授業や講話をしていますか。	42 (33.9%)	67
⑥ 教材・教具や参考図書等の情報提供をしていますか。	87 (70.2%)	29
⑦ 校内研修会等の講師をしていますか。	67 (54.0%)	44

表15-2 在籍校（学級）との連携（中学校）

	いる	いない（学校数）
① 子どもの教育相談等を行っていますか。	13 (76.5%)	4
② 巡回指導等で直接的な指導を行っていますか。	2 (11.8%)	14
③ 個別の指導計画作成及び評価への支援を行っていますか。	2 (11.8%)	14
④ 校内委員会や事例検討会に参加していますか。	4 (23.5%)	12
⑤ 障害理解等についての授業や講話をしていますか。	5 (29.4%)	10
⑥ 教材・教具や参考図書等の情報提供をしていますか。	12 (29.4%)	5
⑦ 校内研修会等の講師をしていますか。	12 (29.4%)	5

（7）通級に期待される役割と通級担当者としての課題

通級指導教室の担当教員として、「通級に期待される役割」と「通級担当者としての課題」について、自由記述による回答を求めた。期待される役割については、小学校、中学校で共通したもの他に、小学校では「自信の回復と情緒的な安定」「センター的役割」、中学校では「学力の保障」と「不登校への対応」が特徴としてあげられた。課題については、共通に「理解や啓発の課題」があげられた。以下に小学校と中学校とにわけて述べる。

① 通級に期待される役割－小学校

小学校の通級が期待される役割については、「子どもの自信や意欲の回復と情緒的な安定に関すること」「学級担任や学校への具体的な支援」「地域の身近な相談機関、センター的機能」「特別支援教育の推進の中心としての情報発信や啓発」の4点にまとめられる。

1点目は、「子どもの自信や意欲の回復と情緒的な安定に関すること」である。通級指導教室では、在籍学級において十分に力を発揮できずに学習意欲や自信を失っていたり、場面や状況に合わない行動をとってしまったりするため、集団生活への適応困難になっている自閉症やLD、ADHD等の発達障害あるいは情緒障害のある子どもたちに対し特性に応じた指導を行う。その状態の改善により自信と意欲の回復を図るとともに、二次的な障害への支援を含めた情緒的な安定と心理的サポートの場であることが求められる。子どもが通級して良かったと思えなければ通級は続かない。

2点目は、「学級担任や学校への具体的な支援、保護者への支援」である。通級による指導の成果が毎日の生活の場である在籍学級において活かされるためには、学級担任等と積極的に連携を図り、特性に応じた具体的な支援策についての相談や助言を行うことが重要になる。子どもの発達や環境面も含めたアセスメントを実施したり、個別の指導計画の作成の支援を行ったりすること、また、通級している児童以外の子どもの教育相談を行ったり、校内委員会等で助言を行ったり、校内支援体制の整備についての支援を行ったりなど、学級担任への支援も含めた学校全体への支援も期待される。また、子どもとの関わり、指導を通して具体的な指導・助言を行うことのできる保護者への支援も重要である。ペアレントトレーニングや家族支援など子育て支援、家庭環境への支援についても挙げられている。

3点目は、「地域の身近な相談機関、センター的役割」である。医療機関にかかることには戸惑いがあるが、子どもの抱える課題について意識している保護者にとっては、身近な相談機関として利用しやすいのではないかと考えられる。より専門的な相談機関への橋渡しの役割としても考えられる。通常の学級に在籍する子どもたちの教育についてのノウハウがある通級指導教室は、地域の小学校とも連携しやすい状況があり、巡回相談・指導も含めたセンター的役割が求められようとしている。実際に、通級担当教員が地域コーディネーターとなり、巡回相談や学校とより専門機関への橋渡しの役割を果たしている地域もある。

最後は、「特別支援教育の推進の中心としての情報発信や啓発」である。通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な子どもに対して、特性に応じた個別的指導を行う教育形態である通級は、校内の特別支援教育体制や今後の特別支援教室（仮称）構想ともつながる。地域のセンター的役割も含めて、特別支援教育の推進の要として、情報の発信や提供、地域社会への啓発を行うことも期待されると考えられる。

② 通級に期待される役割－中学校

中学校の通級指導教室において期待される役割は、以下の4つに大別することができる。まず1点目は、「個別指導を通して生徒の学力保障を担うこと」である。2点目は「不登校対応としての役割」であり、3点目は「通級以外の通常の学級に在籍する生徒への支援」、4点目は「通常の学級担任への支援」であった。

1点目の「個別指導を通して生徒の学力を保障すること」は、特に中学校段階では即時的な結果が出しにくいかもしれない。LDなどの生徒や長期にわたる不登校状態の生徒の場合は、学習空白などもあり、学力に関しては当該学年生徒に比較すると落ち込んでいるであろうし、3年間という僅かな期間の個別指導では、どこまで成果があげられるか疑問がある。しかし、担当教員は、その期待される役割を保護者や周囲の同僚からも感じていると想定される。具体的な記述の

中には、「個別指導を通じて確実に学習の力をつけさせること」「一斉指導で困難な部分の学力保障を図ることが期待される」「中学校では教科指導でいかに生徒を伸ばしていけるかが重要」「一斉授業（少人数指導でも）についていけない生徒の受け皿として、とても大切な役割を担っていると思う」などがみられた。

2点目の「不登校対応としての役割」では、「不登校生徒のために設置された相談学級としての役割は大きい」「不登校生徒への対応や教室復帰への支援は重要」「別室登校または不登校生徒をサポートする役割と同時に、進路選択をサポートする役割も重要」などの記述がみられた。中学校における不登校の割合は、小学校に比べると非常に高い結果であることを前述しているが、不登校生徒への教室復帰と同時に、1点目と関連する学習の保障や、進学等の進路に関する問題が散見していることも読み取れる。

3点目の「通級指導教室を利用していない生徒への支援」については、「中学校では他校へ通級するまでの時間や保護者の送迎の問題があり、通級に至らない生徒がいる」「障害の有無ではなく、学校生活の中で学習や行動・対人関係につまずいて支援が必要な生徒がいる」「通級指導教室の弾力的な運用が必要」「通常の学級には様々な理由で支援が必要な生徒がいる。グレーゾーンの生徒にも支援が必要」などの記述がみられた。思春期の中学生段階では、場を変えた個別指導や教師の直接的な支援を嫌がる生徒もいる。その場合、通級指導教室担当教員の力だけでは限界があるため、通常の学級担任も含めた全ての教員の適切な対応が望まれるであろう。

3点目の内容と重なるが、4点目の「通常の学級担任への支援」はそのためにも期待されていることであろう。具体的な記述としては、「特別支援教育が本格的に開始される中、通常の学級担任に個別の指導計画や支援方法をとともに考えること」「特別な支援が必要な生徒への指導方法や指導事例を、学級担任と相互理解ができるようなスペシャリスト的役割」「特別支援教育に関する啓発や具体的な指導方法の助言が求められている」「通級指導教室で伸ばせた力を在籍校で活用するために、担任や保護者とのパイプ役が重要」「担任の共感的な関わりや生徒への自己肯定感の育成のためのアドバイザー的役割」などがあった。

中学校は教科担任制であるため、一人の生徒に多く関わる教員がいることを含めると、学級担任のみではなく、全職員が障害理解や共感的な対応方法を獲得しておくことが重要である。そのためには、校内研修の充実とともに通級指導教室担当教員が校内の中心的役割を担うこと、通常の学級の生徒や担任・保護者とのパイプ役が重要であろう。

③ 通級担当者としての課題—小学校

小学校の通級指導教室担当教員があげている課題は、「担当教員の専門性に関する課題」「対象児童の多様化・増加への対応に関する課題」「学校関係者も含めた理解や啓発に関する課題」の大きく3点にまとめられる。

1点目の「担当教員の専門性に関する課題」については、文字通り、担当教員の専門性をどう高めていくかという課題である。通級担当教員には、より専門的な知見を持ち、個に応じた指導の成果を上げていくだけの資質が求められる。教育課程を編成する上で、その専門性の不足を悩んでいる教員は多い。また、期待される役割にあげられたような様々な役割を果たすだけの力量も求められてくるが、各地方自治体において、きちんとした養成システムが確立しているところはほとんどない。特別支援学校や特別支援学級、他の障害種の通級指導教室の経験者、特別支援

学校教諭免許状を保有している者、あるいは大学への内地留学の終了者などを中心に配置しているところが多いが、通常の学級の担任から校長人事で通級の担当になる場合もある。実際には、担当となってから日々の指導に試行錯誤しながら経験を積んでいくことが多いと思われる。研修体制も十分とはいえず、研修する時間の確保も難しいという現実がある。特に1人で担当している教員は、校内にも相談できる相手がいない状況にある。人材養成のシステムと研修体制の充実は大きな課題となっている。

2点目は「対象児童の多様化・増加への対応に関する課題」である。LD、ADHDが新たに通級の対象となり、校内の特別な教育的支援の必要な児童の実態把握や特別支援教育の体制整備を進める中で、保護者や学校関係者の発達障害等に関する注目や意識も高まりつつある。新たに打ち上げる際には、必要な人数を集めていた学校も、年々通級する児童数は増加傾向にあり、様々な障害による特性と人数の多さで、一人一人に十分な個別的な対応がしきれないという学校も出てきている。担当者数の不足や指導時間の確保等の関係で、通級の対象であっても通えなかったり、待機の状態になっていたりするところもある。通級の対象の判断基準、適当な指導時間と通級児童数、それに見合った担当教員数の配置等、今後の検討が必要であろう。

3点目は「学校関係者も含めた理解や啓発に関する課題」である。通級による指導を受けている児童生徒は、増加傾向にあるとはいえ全国で約41,000人であり、小・中学校に在籍している児童生徒の約0.4%にも満たない（H18.5.1現在）。特に、発達障害や情緒障害を対象とした通級指導教室の数は少なく、学校関係者においても通級の制度やシステムについて周知されているとはいえない。通級担当者の養成・配置、通級指導教室の運営や経営方針は教育委員会や管理職の考え方にも大きく左右される。また、特別支援教育の推進とも関連して、通級の制度やシステムについても、通級の対象となる子どもや保護者、学級関係者だけでなく、まわりの子どもや保護者、地域にも理解を図っていく必要がある。

④ 通級担当者としての課題－中学校

中学校の通級指導教室担当教員があげる課題としては、大きく以下の2点にまとめられる。1点目は、「中学校における通級指導教室の理解や啓発に関する課題」、2点目は「教育課程作成上の悩みや学級経営上の課題」である。

1点目の理解や啓発に関する課題では、「他の学級担任や保護者に対して、通級の理解や啓発が浸透していない」「中学校の通級による指導に関して社会的認知が低い」「中学校における通級指導教室の目的や指導方法など、通常の学級担任はもちろんだが保護者への理解啓発が課題である」などの記述がみられた。小学校ほど設置数がない中学校の通級指導教室は、校内の教職員が十分な理解を示していなかったり、保護者や地域の人たちの理解啓発が十分でなかったりするなど、現状があらためて浮き彫りにされていると思われる。

中央教育審議会（2008）から示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」では、小・中学校の特別支援学級や通級による指導に関して「小・中学校の特別支援学級や通級による指導は、小・中学校における教育の一形態であることを、全ての教職員が十分認識をし、その指導が学校全体で行われるようにするため改善を図る。」と明記されている。この答申内容は、現行の小・中学校等の学習指導要領改訂に反映されていくことを考えると、示唆にとんだ意義のある内容だと想定される。

2点目の教育課程や学級経営上に関する記述では、「不登校生徒や発達障害生徒、ニーズの異なる生徒を抱えているので、指導体制やカリキュラムの点で難しい面がある」「発達障害の生徒に対する個別指導と不登校生徒に関する小集団指導をいかに両立させていくか課題である」「限られた時間内で生徒の特性をつかみ、発達障害や情緒面の発達にアンバランスがある生徒、さらに知的発達のある生徒もいるので、指導の工夫や経営が難しい」などがみられた。

平成18年の改正学校教育法施行規則によって、通級による指導では情緒障害者が自閉症者と心因性の情緒障害者に分かれ、さらにLDやADHDの対象者が新たに規定されたことをふまえ、今回の通級指導教室の実態調査では、「自閉症」「情緒障害」「LD」「ADHD」「発達障害」と、ある程度対象者を規定している学校を対象にしている。しかし、不登校生徒といっても背景となる要因が様々であり、発達障害と一口に言っても自閉症とLDの生徒では指導内容も異なるであろう。実態からは、従前の情緒障害通級指導教室で指導を行っていた教室では、自閉症スペクトラムと不登校の生徒を一緒に指導していた経緯と、通級指導教室の絶対数が少ないこと等から、指導内容や指導方法が異なるタイプの生徒の指導を行っている担当者も多いこと、そのため、教育課程の作成や通級指導教室の経営に関する悩みが浮き彫りにされた。

第四章 まとめ（総合考察）

1. 情緒障害学級における自閉症・情緒障害等の児童生徒の教育的支援について

我が国初の情緒障害特別支援学級（当時は情緒障害特殊学級）が、昭和44年に東京都杉並区立堀之内小学校に開設され、既に38年が経過している現在、情緒障害特別支援学級開設のきっかけであった自閉症への考え方も当時と大きく異なっている。

また、平成18年4月1日から改正学校教育法施行規則が施行され、通級による指導の対象規定においては、従前の情緒障害者が自閉症者と情緒障害者に分かれている指導が開始されている。その改正の経緯では、発達障害を起因とする自閉症と心因性の選択性緘黙や神経性習癖では、その原因と指導内容や指導方法が異なることから分けて対象の規定としている。

今回の調査結果からは、情緒障害特別支援学級在籍の自閉症スペクトラムの児童生徒は、小学校で在籍児童全体の約75%、中学校では約60%という現状が明らかになっている。また、在籍する自閉症スペクトラムの児童生徒は、知的障害との関係でみていくと、高機能自閉症やアスペルガー症候群と診断を受けている児童生徒や、知的障害がないと思われる高機能広汎性発達障害の状態を示している児童生徒は、小学校では75%の内約20%であり、中学校では60%の内約18%であった。また、知的障害の程度では特別支援学校の対象と推定される。

自閉症スペクトラムの児童生徒は、小学校で75%の内約43%であり、中学校では60%の内約40%であるという結果も明らかになっている。

文部科学省から示された平成14年度の就学指導の基準においては、情緒障害特別支援学級の対象児童生徒は、「一、自閉症又はそれに類するもので、他人との意志疎通及び対人関係の形成が困難である程度のもの（以下略）」と示されている。しかし現状では、自閉症という状態像を示す児童生徒であっても、知的発達の障害の程度からみると、通常の学級から通級による指導、情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学校と多岐にわたって在籍していることが明らかになっている。

このことは、小・中学校の情緒障害特別支援学級担当教員が、学級経営をする上で大きな課題としてとらえている。小学校の担当教員は、「障害の多様化、重度・重複化に伴う個に応じた指導と教員の専門性の向上」を課題として、中学校の担当教員は「情緒障害特別支援学級の在籍生徒の状態像が多様であり、教育課程や個別の指導計画の作成をふまえて適切な指導を行うことが難しい」ということが読み取れている。もちろん、このことは自閉症スペクトラム内の多様化している状態像のみを指摘しているわけではないが、情緒障害特別支援学級の在籍の多くを占める自閉症スペクトラムにおいても、指導に関しては多様化せざるを得ないと思われ、担当教員は困難さを感じているのだと思われる。

また、心因性の情緒障害として在籍の対象である不登校や選択性緘黙、神経性習癖については、指導する児童生徒数が自閉症スペクトラムと比較して非常に少ないのは事実だが、特に中学校においては10%程度在籍していること、さらに何らかの発達障害と心因性の情緒障害の状態像を示す生徒が5%程度いることを踏まえると、情緒障害特別支援学級において、自閉症スペクトラムと心因性の情緒障害の児童生徒を指導対象として一緒に扱うことが良いのか否か、今後も検討が必要と思われる。

文部科学省児童生徒課の「平成18年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調

査」(2006)においては、不登校の児童生徒の指導結果後、特に効果があり登校を促せた学校の措置として、「不登校の問題について研修会や事例研究会を通じて全教師の共通理解を図った」や、「全ての教員が当該児童生徒に触れ合いを多くするなどして学校全体で指導にあたった」などの改善工夫点が上げられている。この内容が意味することは、不登校の児童生徒の対応においても校内委員会等で共通理解を図ること、その理解のもとに全職員で適切な対応を図ることで、不登校状態が改善される児童生徒もいるといった現実である。

情緒障害特別支援学級においては、不登校などの心因性の状態像を示す児童生徒が在籍しているが、さらに発達障害の状態像と心因性の情緒障害を示している児童生徒も在籍している事実から、通常の学級の担任の障害理解、カウンセリングマインドをもった対応や授業づくり、学級経営が重要であろう。小学校の情緒障害特別支援学級の担当教員は、その点に関して「交流及び共同学習を進めるに当たっての教職員の理解、まわりの子どもたちの理解」が現在の課題であるととらえている。同様に中学校の担当教員も、「発達障害の生徒の不登校や反社会的行動など、二次的障害に対しての対応や支援が不十分である」ととらえているが、どちらも学校全体の教職員の障害理解と適切な対応に関する課題であった。この点を改善するためには、校内委員会のさらなる機能的な活動と、障害のある児童生徒に対する理解と対応のための校内研修の充実であろう。

最後に、情緒障害特別支援学級における指導について触れておきたい。情緒障害特別支援学級は、通常の学級と在籍を別にして、専門的な指導を受ける場として設置されている。その担当教員の専門性については調べていないが、個別の指導計画を作成している担当教員は、小学校で約90%と高い割合を示しているが、逆に中学校では約40%という結果であった。担当教員の専門性を図るメジャーは規定されていないが、自立活動の指導の理解と関連する個別の指導計画の作成は、従来の特殊教育の専売特許であったと思う。現在、通常の学級担任が個別の指導計画を作成する時代に、特別支援学級担当教員が作れない、作っていない現状は、早急に改善していく必要があると思われる。

2. 通級指導教室における自閉症・情緒障害等の児童生徒の教育的支援について

文部科学省の平成18年5月1日現在の調査では、通級による指導を受けている児童生徒数は41,448人で、その内訳は、小学校がほとんどで96%、中学校はわずかに4%である。また、自閉症と情緒障害が分かれ、LD、ADHDが新たに通級の対象となったが、その約72%は言語障害の通級指導教室であり、自閉症9.4%、情緒障害7.0%、LD3.3%、ADHD3.9%という設置になっている。つまり、通級による指導は、言語障害の通級指導教室を中心にほとんどが小学生を対象に実施されている現状がある。通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要なLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒の割合は6.3%とあげられているが、そのすべてが通級による指導を必要としないまでも、通級による指導を受けている児童生徒の割合は現在0.4%にも満たない。

通級による指導の状況（平成18年5月1日現在）

	小学校	中学校	合計
言語障害	29,527	186	29,713 (71.7%)
自閉症	3,562	350	3,912 (9.4%)
情緒障害	2,356	533	2,898 (7.0%)
弱視	128	10	138 (0.3%)
難聴	1,495	282	1,777 (4.3%)
学習障害	1,195	156	1,351 (3.3%)
注意欠陥多動性障害	1,471	160	1,631 (3.9%)
肢体不自由	5	1	6 (0.01%)
病弱・虚弱	16	6	22 (0.05%)
計	39,764 (95.9%)	1,684 (4.1%)	41,448

通級による指導の対象であるかどうかの判断について、小・中学校とも教育相談の後に市就学指導委員会において判断している割合が、小・中学校とも23%前後であった。特別支援教育の推進とともに校内委員会で検討し判断している学校も小・中学校で約17%前後あるが、学校長の判断と回答した学校の割合は小・中学校とも少なく、実務的な実態を浮き彫りにしていると想定された。通級の終了の判断については、指導を行っている通級指導担当教員が決定する学校が多く、次いで本人もしくは保護者が決定するであった。通級による指導の対象であるかどうかの判断及び通級による指導の終了の判断については、対象となる児童生徒の実態を十分に把握した上で、本人や保護者の希望、学級担任、教科担任や関係職員等の情報をもとに校内委員会や校内就学指導委員会で慎重に検討し、個別の指導計画に位置付け、最終的には学校長の責務において決定するというシステムを定着させることが重要である。

今回調査を実施した自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室において指導を受けている児童生徒の障害の種類は、小学校では、自閉症（6%）、高機能自閉症及びアスペルガー症候群（27%）、広汎性発達障害（PDD）（18%）と、自閉症スペクトラムの児童が約半分の割合を占めており、LD（9%）やADHD（16%）と自閉症スペクトラム（51%）とを合わせた発達障害の割合は、全体の76%程度になる。一方、緘黙や不登校などの心因性の状態像を示す児童の割合は3%に過ぎない。中学校の場合には、小学校と同様に、自閉症スペクトラムの生徒が35%程度、LD（11%）やADHD（13%）などの発達障害と合わせると、59%になる。緘黙や不登校などの心因性の状態像を示す生徒の割合は、不登校が17%、緘黙が2%、神経性習癖が1%と、合わせて20%という割合であり、小学校の3%と比較すると明らかに多い。また、新たに対象となったLDとADHDが占める割合は小学校で25%、中学校で24%という結果であった。その他の中には精神疾患等の児童生徒も含まれているが、診断のない自閉症やLD、ADHDの傾向を示す児童生徒の例も数多くあげられており、発達障害の割合は多いと思われる。小学校では、通級による指導を受けている児童のほとんどが自閉症スペクトラム、LD、ADHD等の発達障害のある児童であり、心因性の情緒障害の児童は少ない。一方、中学校においても発達障害の割合は多いものの、不登校をはじめとした心因性の情緒障害のある生徒が5人に1人の割合になっている。

小学校、中学校における対象児童の違いは、指導時間や教育課程の編成にも違いが見られる。

指導時間については全体的に中学校の方が長い。1校あたりの通級児童生徒数が中学校の方が少ないことも影響していると思われるが、中学校の通級生徒の中には不登校やLDの割合が多いことから、各教科の補充指導にも多くの時間を費やす必要があること、不登校等の心因性の状態像を示す生徒の場合には、在籍学級には無理でも通級であれば通える場合があることなどの理由が考えられる。教育課程については、小学校、中学校ともに「自立活動＋各教科の補充指導」が最も多く、小学校では「自立活動のみ」も多い。通級による指導では、自立活動の指導を基本とし、必要に応じて各教科の補充指導を行うこととなっている。LD、ADHDが新たに通級の対象となり、また不登校等の心因性の状態像を示す児童生徒の場合は、障害の状態に応じた「自立活動」の指導とともに、学習面での積み重ね、定着ができていないために、「各教科の補充指導」についても重視されてきていることがわかる。指導形態については、「個別指導＋小集団指導」が「個別指導のみ」よりも多かった。通級している児童生徒の多くは、自閉症スペクトラム、LD、ADHDであり、学級集団の中で対人関係も含め社会的な場面で、課題を抱えている児童生徒が多い。小集団指導の実際の活動場面を通して、対人的な関わりや集団のルール等の社会的スキルを学ぶ機会も多くしていることがうかがえる。

通級による指導の内容から、自閉症やLD、ADHD等の発達障害、心因性の情緒障害のある児童生徒の教育的支援について考えてみる。

自立活動の主な内容としては、基本的な生活習慣や学習態度の形成、集団生活のルールの理解、場面理解や状況判断、問題解決学習等もねらいとして含めたソーシャルスキルの指導、人との適切な関わりをねらいとした対人関係の指導、気持ちの伝え方や会話の相互性を高めるコミュニケーションの指導、視覚的認知や聴覚的認知、空間関係の把握等の認知能力に関する指導等が挙げられている。問題を改善するための指導だけでなく、情緒の安定をはかり、学習意欲や自信を持たせることを意識した指導も多く行われている。中学校では特に、計画性やスケジュール管理など社会的な自立を意識した指導や、自己表現力を高めたり、自己理解、障害受容を促したりするための指導が行われている。また、趣味や余暇活動へのつながりを意識した指導も挙げられている。また、教科の補充指導については、小学校では、国語と算数を中心に補充指導が行われている。在籍学級で取り組むことが難しい内容の学習が多くなるため、子どもの状態に応じて、教材教具、プリント類も工夫している。国語、算数以外では、音楽の鍵盤ハーモニカやリコーダー、絵の具や習字用具等、楽器や道具の使い方の練習、宿題を通して理科や社会を指導する場合もある。中学校の場合には、国語、数学に加え、英語が加わる。簡単な学習から自信を持たせる、苦手分野の勉強の仕方を教える等、学習への取り組み方や意欲を育てる工夫が見られる。また、定期試験対策や受験対策が必要となる時期には、国語、数学、英語以外の教科も指導が行われている。教科の補充指導については、実際にはやや広く捉えられ指導が行われているといえる。

通級による指導では、個々の子どもの特性に応じて、個別の指導計画をもとに指導が行われる。障害の特性からすると、自閉症等の発達障害のある子どもは、対人関係の形成や生活に必要なルールなどに関する学習が中心となり、選択性減黙等の心因性の情緒障害のある子どもは、心理的安定や集団参加に関することを中心に学習することになる。自閉症等の発達障害のある子どもの指導が、その障害特性に応じて、スキルの習得や問題の改善などを直接的な目標として行われているのに対して、心因性の情緒障害のある子どもの指導は、その障害特性への直接的なアプローチというよりも、二次的な要因の背景も考慮しながら、心理的な安定や信頼関係の形成などを通して状態を改善していくことが指導のねらいとなる。通級を担当する教員には、障害特性に

応じた専門的な知識と教育技術に加えて、心理学的なアプローチの技術についても身につけていることが望まれる。担当教員の専門性に関する課題は、教育課程作成上の悩みや学級経営上の課題、対象児童生徒の状態の多様化・増加への対応に関する課題などとも関係して、通級担当教員の現実的な課題としてあげられていた。また、通級指導教室には、今後、通級指導教室を利用していない児童生徒への支援や特に中学校では不登校対応としての役割にも大きな期待が寄せられている。

障害の多様化と通級する児童生徒の増加傾向への対応としての専門性の高い人材の養成と適正配置については、学校関係者も含めた理解や啓発に関する課題ともつながっている。教育委員会の考え方、管理職の意識はもとより、特別支援教育の推進と周知も含めて啓発がまだまだ必要であり、社会基盤を確実なものにしていかなければならない。個々のニーズに応じた個別的な指導を行う場としての特別支援教室（仮称）構想の具現化に向けて、特別支援学級と通級による指導の弾力運用は大きな参考となる取り組みとなる。特別支援学級や通級指導教室はすべての小・中学校には設置されていない。「地域の身近な相談機関、センター的機能」として、担当者には、地域のコーディネーターとしての役割やネットワークづくりという役割も期待される。視点を変えると特別支援学級や通級の担当教員が様々な課題を一人ですべて抱え込むのではなく、地域のネットワークを活用し、子どもへの適切な支援が保障されるように、保護者と学校、専門家、専門機関との連携を図り、パイプ役を担うことも重要であるとする。

【引用・参考文献】

- ・「特別支援教育資料」文部科学省特別支援教育課（2007）
- ・「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）」文部科学省初等中等教育局（2006）
- ・「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」中央教育審議会（2008）
- ・国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2003）「生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導」ぎょうせい
- ・国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2004）「不登校への対応と学校の取組について－小中学校編－」ぎょうせい

※ 用語について

本研究では、用語が統一されていない「アスペルガー障害」「アスペルガー症候群」については、文部科学省で使用されている「アスペルガー症候群」を使用した。また、自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群を合わせた用語として「自閉症スペクトラム」を使用することとした。

資料

- ・ 情緒障害特別支援学級実態調査用紙（小学校版）
- ・ 情緒障害特別支援学級実態調査用紙（中学校版）
- ・ 自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室調査用紙

平成18年度

全国情緒障害特殊学級実態調査

小学校版

独立行政法人国立特殊教育総合研究所

記入方法について

1. この調査は全国の情緒障害特殊学級の現状を把握するために使用され、個々の学級や学校の事例として使用されることはありませんので、実態をそのまま記入してください。
2. 記入は情緒障害特殊学級の担任をお願いします。
3. 空欄にあてはまる数や記号を記入してください。
() は該当する項目に○をつけてください。(項目により複数回答も可)
[] については自由記述してください。
4. 記入は、**平成18年 9月 1日現在** をお願いします。
5. 返送は、**平成18年11月24日** を目安に、同封の返信用封筒にてお願いします。

ご不明の点は、下記までお問い合わせください。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所
教育支援研究部 笹森 洋樹 廣瀬由美子
TEL：046-839-6853・6856
FAX：046-839-6908
メールアドレス：sasamori@nise.go.jp

都道府県名 _____	
学校名 _____ 立 _____ 学校 _____	
記入者名 _____ 校務分掌等 _____	

1 学級数、児童数、担任数等について

(1) 学級数、児童数、担任数、担任以外の指導者数を記入してください。

- ① 情緒障害学級 () 学級
- ② 児童数 () 人
- ③ 担任数 () 人
- ④ 担任以外の指導者数 () 人 (非常勤講師, 学習支援員等)

(2) 情緒障害学級に在籍している全ての生徒数を学年毎に記入してください。

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	計
在籍児童(男)							
(女)							
(計)							
※在籍児童以外(計)							

※在籍児童以外で支援している児童がいる場合について記入してください。

2 在籍する児童の実態について

(1) 在籍する児童の実態について、下記の表に記入してください。

【 障害の種類 】 （あてはまるものはすべて選んでください。）

- A 自閉症または自閉的な傾向
- B 高機能自閉症・アスペルガー障害
- C 選択性緘黙
- D 神経性習癖
- E 学習障害（LD）
- F 注意欠陥多動性障害（ADHD）
- G 知的障害
- H 不登校
- I その他（わかれば診断名等をお書きください。例えば、うつ病、虐待等）

【 診断の有無 】

診断あり → ○ 診断なし → ×

【 知的発達 】

a 標準 b 軽度 c 中度 d 重度
※知能検査を実施していない場合は、目安でお答えください。

【 週指導時間 】

週当たりの指導時間数を記入してください。

【 交流時間 】

週指導時間のうち通常の学級と交流している時間数を記入してください。

<記入例>

児童	学年	性別	障害の種類	診断	知的 発達	指導 時間	交流 時間
①	1	男	B	○	a	21	16
②	3	男	A・G	×	b	23	5
③	4	男	A・C・H	○	b	23	5

3 情緒障害特殊学級の指導について（交流及び共同学習を含む）

（１）教科学習及び領域の指導はどのように行われていますか。児童一人一人について週当たりの指導時間を記入してください。

2 在籍する児童の実態についてと児童の番号を合わせてください。

＜特殊＞情緒障害特殊学級のみで指導
＜通常＞通常学級との交流で指導

児童	国語		社会		算数		理科		生活		音楽		図画工作		家庭科		体育	
	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常
①																		
②																		
③																		
④																		
⑤																		
⑥																		
⑦																		
⑧																		
⑨																		
⑩																		

※ 足りない場合は用紙をコピーしてください。

2
在籍する児童の実態についてと児童の番号を合わせてください。

<特殊>情緒障害特殊学級のみで指導
<通常>通常学級との交流で指導

児童	道徳		特別活動		総合的な 学習の時間		自立 活動	日常 生活	遊びの 指導	生活 単元	作業 学習
	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	特殊	特殊	特殊	特殊
①											
②											
③											
④											
⑤											
⑥											
⑦											
⑧											
⑨											
⑩											

※足りない場合は、用紙をコピーしてください。

(2) 給食、清掃等や行事等の交流はどのように行われていますか。
(あてはまるものすべてに○をつけてください。)

給→給食	清→清掃	朝→朝の会、帰りの会	ク→クラブ
児→児童会活動	式→入学式、卒業式	発→学芸会、学習発表会	
運→運動会、体育祭、スポーツ大会	遠→遠足、社会科見学、宿泊学習		

(3) 教科等も含めて週当たりの交流時間はどのくらいですか。

A. 20 時間以上	B. 10～20 時間
C. 5～10 時間	D. 2～5 時間
E. 2 時間以下	F. なし

児童	給食、清掃等や行事等の交流			
①	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
②	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
③	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
④	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
⑤	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
⑥	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
⑦	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
⑧	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
⑨	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()
⑩	給	清	朝	ク 児 式 発 運 遠 その他 ()

児童	交流時間数
①	
②	
③	
④	
⑤	
⑥	
⑦	
⑧	
⑨	
⑩	

2 在籍する児童の実態についてと児童の番号を合わせてください。

※足りない場合は、コピーしてください。

(4) 自立活動の指導では主としてどのような指導を行っていますか。

(5) 交流及び共同学習（従来の交流教育を含む）をどのような目的で行っていますか。

(6) 個別の指導計画、個別の教育支援計画は作成していますか。

- ① 個別の指導計画を作成して （ ア. いる イ. いない ）
② 個別の教育支援計画を策定して（ ア. いる イ. いない ）

4 卒業後の進路について

(1) 過去3年間に在籍した児童の卒業した時の進路について記入してください。

【 小学校卒業後の進路 】

	通常学級	通常学級 ＋通級	情緒学級 知的学級	養護学校	その他	計
17年度 男						
女						
16年度 男						
女						
15年度 男						
女						

5 在籍児童以外で校内支援や通級による指導で指導している児童の実態について

(1) 児童の実態について、下記の表に記入してください。

【 障害の種類 】 （あてはまるものはすべて選んでください。）

- A 自閉症または自閉的な傾向
- B 高機能自閉症・アスペルガー障害
- C 選択性緘黙
- D 神経性習癖
- E 学習障害（LD）
- F 注意欠陥多動性障害（ADHD）
- G 知的障害
- H 不登校
- I その他（わかれば診断名等をお書きください。例えば、うつ病、虐待等）

【 診断の有無 】

診断あり → ○ 診断なし → ×

【 知的発達 】

a 標準 b 軽度 c 中度 d 重度
※知能検査を実施していない場合は、目安でお答えください。

【 特殊・通常・個別 】

週当たりの指導時間数を記入してください。

特殊 → 特殊学級で特殊学級在籍児童と一緒に集団指導
通常 → TT等、特殊学級担任等が通常級に入り一斉指導
個別 → 空き教室を活用する等、特別の場で個別的な指導

<記入例>

児童	学年	性別	障害の種類	診断	知的 発達	特殊	通常	個別
①	1	男	B	○	a	0	5	2
②	4	男	F・G	×	b	4	0	4
③	5	女	A・H	×	b	0	0	6

児童	学年	性別	障害の種類	診断	知的 発達	特殊	個別	通常
①								
②								
③								
④								
⑤								
⑥								
⑦								
⑧								
⑨								
⑩								

※足りない場合は、用紙をコピーしてください。

6 知的障害学級を併設している場合は、知的障害学級の在籍児童について

(1) 知的障害特殊学級の在籍児童数を記入してください。 () 人

(2) 下記の障害の種類にあてはまる児童が在籍している場合は記入してください。

障害の種類	小1	小2	小3	小4	小5	小6	計
自閉症または自閉的な傾向							
高機能自閉症・アスペルガー							
学習障害（LD）							
注意欠陥多動性障害 （ADHD）							

最後に、

7 情緒障害特殊学級の担任として課題になっていることを記入してください。

[]

～ ご協力ありがとうございました。～

平成18年度

全国情緒障害特殊学級実態調査

中学校版

独立行政法人国立特殊教育総合研究所

記入方法について

1. この調査は全国の情緒障害特殊学級の現状を把握するために使用され、個々の学級や学校の事例として使用されることはありませんので、実態をそのまま記入してください。
2. 記入は情緒障害特殊学級の担任をお願いします。
3. 空欄にあてはまる数や記号を記入してください。
（ ）は該当する項目に○をつけてください。（項目により複数回答も可）
[] については自由記述してください。
4. 記入は、平成18年 9月 1日現在 をお願いします。
5. 返送は、平成18年11月24日 を目安に、同封の返信用封筒にてお願いします。

※ご不明の点は、下記までお問い合わせください。

国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部

担当：笹森 洋樹 廣瀬由美子

TEL：046-839-6853・6856

FAX：046-839-6908

メールアドレス：sasamori@nise.go.jp

hirose@nise.go.jp

都道府県名_____	
学校名_____	立_____学校_____
記入者名_____	校務分掌等_____

1 学級数、生徒数、担任数等について

(1) 学級数、生徒数、担任数、担任以外の指導者数を記入してください。

- ① 情緒障害学級 () 学級
- ② 生徒数 () 人
- ③ 担任数 () 人
- ④ 担任以外の指導者数 () 人 (非常勤講師, 学習支援員等)

(2) 情緒障害学級に在籍している全ての生徒数を学年毎に記入してください。

	中1	中2	中3	計
在籍生徒(男)				
(女)				
(計)				
※在籍生徒以外(計)				

※在籍生徒以外で支援している生徒がいる場合について記入してください。

2 在籍する生徒の実態について

(1) 在籍する生徒の実態について、下記の表に記入してください。

【 障害の種類 】 （あてはまるものはすべて選んでください。）

- A 自閉症または自閉的な傾向
- B 高機能自閉症・アスペルガー障害
- C 選択性緘黙
- D 神経性習癖
- E 学習障害（LD）
- F 注意欠陥多動性障害（ADHD）
- G 知的障害
- H 不登校
- I その他（わかれば診断名等をお書きください。例えば、うつ病、虐待等）

【 診断の有無 】

診断あり → ○ 診断なし → ×

【 知的発達 】

a 標準 b 軽度 c 中度 d 重度
※知能検査を実施していない場合は、目安でお答えください。

【 週指導時間 】

週当たりの指導時間数を記入してください。

【 交流時間 】

週指導時間のうち通常の学級と交流している時間数を記入してください。

<記入例>

生徒	学年	性別	障害の種類	診断	知的 発達	指導 時間	交流 時間
①	1	男	B	○	a	21	16
②	3	男	A・G	×	b	23	5
③	4	男	A・C・H	○	b	23	5

3 情緒障害特殊学級の指導について（交流及び共同学習を含む）

(1) 教科学習及び領域の指導はどのように行われていますか。生徒一人一人について週当たりの指導時間を記入してください。

2 在籍する生徒の実態についてと生徒の番号を合わせてください。

<特殊>情緒障害特殊学級のみで指導
 <通常>通常学級との交流で指導

生徒	国語		社会		数学		理科		外国語		音楽		美術		技術家庭		保健体育	
	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常	特殊	通常
①																		
②																		
③																		
④																		
⑤																		
⑥																		
⑦																		
⑧																		
⑨																		
⑩																		

※ 足りない場合は用紙をコピーしてください。

2 在籍する生徒の実態についてと生徒の番号を合わせてください。

＜特殊＞情緒障害特殊学級のみで指導

＜通称＞通称学級との交流で指導

	道徳	特別活動	総合的な 学習の時間	自立 活動	日常 生活	遊びの 指導	生活 単元	作業 学習
生徒	通常 特殊	通常 特殊	通常 特殊	通常 特殊	通常 特殊	通常 特殊	通常 特殊	通常 特殊
①								
②								
③								
④								
⑤								
⑥								
⑦								
⑧								
⑨								
⑩								

※足りない場合は、用紙をコピーしてください。

(2) 給食、清掃等や行事等の交流はどのように行われていますか。
(あてはまるものすべてに○をつけてください。)

給→給食	清→清掃	朝→朝の会、帰りの会	ク→クラブ
生→生徒会活動	式→入学式、卒業式	発→学芸会、学習発表会	
運→運動会、体育祭、スポーツ大会	遠→遠足、社会科見学、宿泊学習		

給食、清掃等や行事等の交流											
生徒											
①	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
②	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
③	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
④	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
⑤	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
⑥	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
⑦	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
⑧	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
⑨	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）
⑩	給	清	朝	ク	生	式	発	運	遠	その他（	）

(3) 教科等も含めて週当たりの交流時間はどのくらいですか。

A. 20 時間以上	B. 10～20 時間
C. 5～10 時間	D. 2～5 時間
E. 2 時間以下	F. なし

生徒	交流時間数
①	
②	
③	
④	
⑤	
⑥	
⑦	
⑧	
⑨	
⑩	

2 在籍する生徒の実態についてと生徒の番号を合わせてください。

※足りない場合は、コピーしてください。

① 個別の指導計画を作成して (ア. いる イ. いない)
② 個別の教育支援計画を策定して (ア. いる イ. いない)

(1) 過去3年間に在籍した生徒の卒業した時の進路について記入してください。

[illegible]

5 在籍生徒以外で校内支援や通級による指導で指導している生徒の実態について

(1) 生徒の実態について、下記の表に記入してください。

【 障害の種類 】 （あてはまるものはすべて選んでください。）

- A 自閉症または自閉的な傾向
- B 高機能自閉症・アスペルガー障害
- C 選択性緘黙
- D 神経性習癖
- E 学習障害（LD）
- F 注意欠陥多動性障害（ADHD）
- G 知的障害
- H 不登校
- I その他（わかれば診断名等をお書きください。例えば、うつ病、虐待等）

【 診断の有無 】

診断あり → ○ 診断なし → ×

【 知的発達 】

a 標準 b 軽度 c 中度 d 重度
※知能検査を実施していない場合は、目安でお答えください。

【 特殊・通常・個別 】

週当たりの指導時間数を記入してください。

特殊 → 特殊学級で特殊学級在籍児童と一緒に集団指導
通常 → TT等、特殊学級担任等が通常級に入り一斉指導
個別 → 空き教室を活用する等、特別の場で個別的な指導

<記入例>

生徒	学年	性別	障害の種類	診断	知的 発達	特殊	通常	個別
①	1	男	B	○	a	0	5	2
②	4	男	F・G	×	b	4	0	4
③	5	女	A・E	×	b	0	0	6

児童	学年	性別	障害の種類	診断	知的 発達	特殊	個別	通常
①								
②								
③								
④								
⑤								
⑥								
⑦								
⑧								
⑨								
⑩								

※足りない場合は、用紙をコピーしてください。

6 知的障害学級を併設している場合は、知的障害学級の在籍生徒について

(1) 知的障害特殊学級の在籍生徒数を記入してください。 () 人

(2) 下記の障害の種類にあてはまる生徒が在籍している場合は記入してください。

障害の種類	中1	中2	中3	計
自閉症または自閉的な傾向				
高機能自閉症・アスペルガー				
学習障害（LD）				
注意欠陥多動性障害（ADHD）				

最後に

7 情緒障害特殊学級の担任として課題になっていることを記入してください。

--

～ ご協力ありがとうございました。～

平成19年度

情緒障害、自閉症、LD、ADHD 通級指導教室に関する実態調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

記入方法について

1. この調査は全国の通級指導教室の現状を把握するためのものです。
個人の情報が使用されることは一切ありません。
2. 記入は通級指導教室の担当者をお願いします。
複数担任の場合は、主任の先生がご記入ください。
3. 選択肢に○をつけていただく設問と自由記述していただく設問があります。
4. 記入は、**平成19年5月1日現在** をお願いします。
5. 返送は、**平成19年10月末日** を目安に、同封の返信用封筒にてお願いします。

ご不明の点は、下記までお問い合わせください。

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
教育支援研究部 笹森 洋樹 廣瀬由美子
TEL：046-839-6853 FAX：046-839-6908
メールアドレス：sasamori@nise.go.jp

1. 学校名

都道府県名			
学校名	立	学校	
教室名	通級指導教室	記入者	

2. 対象となる障害種別に○をつけてください。(複数回答可)

情緒障害 ・ 自閉症 ・ LD ・ ADHD

設置年度 (_____ 年度)

3. 担当者について

担当教員 _____ 名 ・ 担任以外 _____ 名 (非常勤講師, 学習支援員等)

教員	教職経験	担当年数	免許	通級担当になった理由
A	年	年	有・無	希望・希望ではない()
B	年	年	有・無	希望・希望ではない()
C	年	年	有・無	希望・希望ではない()
D	年	年	有・無	希望・希望ではない()
E	年	年	有・無	希望・希望ではない()

- ※・担当者が5人以上いる場合はお手数ですが用紙をコピーしてください。
- ・担当年数は、通級指導教室の担当年数
 - ・免許は、特別支援学校教諭免許状の有無 (従来の盲・聾・養護学校免許状)

4. 通級児童生徒について

(1) 通級している児童生徒数を自校通級と他校通級に分けて学年毎に記入してください。

	幼児	1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	計
自校通級											
他校通級											
計											
※通級児以外											

※通級対象児以外で校内支援している児童生徒がいる場合について記入してください。

(2) 障害の種類ごとの通級児童生徒数を記入してください。

障害の種類	人数
①自閉症	
②高機能自閉症・アスペルガー症候群	
③広汎性発達障害	
④選択性緘黙	
⑤神経性習癖	
⑥学習障害（LD）	
⑦注意欠陥多動性障害（ADHD）	
⑧不登校	
⑨知的障害	
⑩その他（ ）	
合 計	

※重複する場合は主たる障害の種類で計上してください。

(3) 指導時間ごとの通級児童生徒数を記入してください。

指導時間	人数
①週8時間程度	
②週4時間～8時間	
③週4時間	
④週1時間～4時間	
⑤月1時間～週1時間	
⑥月1時間程度	
合 計	

5. 通級の開始と終了について

(1) 通級の対象かどうかの判断はどのように行っていますか。

あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)

- ① 在籍校の校長が判断する。
- ② 在籍校の校内委員会で検討し、判断する。
- ③ 学級担任が判断する。
- ④ 教育相談の後、市就学指導委員会において判断する。
- ⑤ 担当の指導主事もしくは教育相談担当者が判断する。
- ⑥ 専門家チームや巡回相談員が判断する。
- ⑦ 通級指導教室担当教員が教育相談の後、判断する。
- ⑧ 本人もしくは保護者が判断する。

(2) 通級の終了の判断はどのように行っていますか。

あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)

- ① 在籍校の校長が判断する。
- ② 在籍校の校内委員会で検討し、判断する。
- ③ 学級担任が判断する。
- ④ 終了を判断するための市町村委員会において判断する。
- ⑤ 担当の指導主事もしくは教育相談担当者が判断する。
- ⑥ 専門家チームや巡回相談員が判断する。
- ⑦ 通級指導教室担当教員が判断する。
- ⑧ 本人もしくは保護者が判断する。

6. 指導形態について

(1) 指導の形態についてお聞きします。(すべての通級児童生徒についてご記入ください。)

教育課程	人数
① 個別指導のみ	
② 個別指導＋小集団指導	
③ 小集団指導のみ	
合 計	

7. 指導内容について

(1) 個別の指導計画を作成していますか。

- ① 全員分作成している
- ② 一部の児童生徒について作成している
- ③ 作成していない

(2) 教育課程（自立活動、各教科の補充指導）についてお聞きします。
(すべての通級児童生徒についてご記入ください。)

教育課程	人数
① 自立活動のみ	
② 自立活動＋各教科の補充指導	
③ 各教科の補充指導のみ	
合 計	

(3) 自立活動では主にどのような指導を行っていますか。
指導内容の例をいくつかあげてください。

(4) 各教科の補充指導では主にどのような指導を行っていますか。
指導内容の例をいくつかあげてください。

8. 在籍校・学級との連携について

(1) 通級による指導が在籍校・学級における指導にどのように活かされていますか。

(1. かなり活かされている 2. 少しは活かされている 3. あまり活かされていない)

- ① 在籍校の校内支援体制づくりに役だった。 (1 ・ 2 ・ 3)
- ② 学校全体に特別支援教育の理解が深まった。 (1 ・ 2 ・ 3)
- ③ 子どもの障害特性に関する理解が深まった。 (1 ・ 2 ・ 3)
- ④ 子どもへの具体的な指導方法について共通理解ができた。 (1 ・ 2 ・ 3)
- ⑤ 子どもに対する保護者のかかわり方が良くなった。 (1 ・ 2 ・ 3)
- ⑥ 保護者の障害受容に役だった。 (1 ・ 2 ・ 3)
- ⑦ その他 () (1 ・ 2 ・ 3)

(2) 在籍校(学級)との連携についてうかがいます。

- ① 指導記録・報告書等による情報交換をしていますか。 (ア. いる イ. いない)
- ② 巡回指導等で直接的な指導を行っていますか。 (ア. いる イ. いない)
- ③ 個別の指導計画作成及び評価への支援を行っていますか。 (ア. いる イ. いない)
- ④ 校内委員会や事例検討会に参加していますか。 (ア. いる イ. いない)
- ⑤ 障害理解等についての授業や講話をしていますか。 (ア. いる イ. いない)
- ⑥ 教材・教具や参考図書等の情報提供をしていますか。 (ア. いる イ. いない)
- ⑦ 校内研修会等の講師をしていますか。 (ア. いる イ. いない)
- ⑧ 通級児童生徒以外の子どもの教育相談等を行っていますか。 (ア. いる イ. いない)
- ⑨ その他に連携していること ()

9. 保護者との連携

(1) 保護者とはどのような連携を図っていますか。具体例をあげてください。

(例) 家庭と通級教室間で連絡ノートを活用している。家庭訪問をしている。等

10. 地域の小・中学校への支援

(1) 通級児童生徒の在籍校以外の地域の小・中学校への支援を行っていますか。

(ア. いる ・ イ. いない)

(2) いる場合、どのような支援を行っているか教えてください。

① 子どもの教育相談等を行っていますか。 (ア. いる イ. いない)

② 巡回指導等で直接的な指導を行っていますか。 (ア. いる イ. いない)

③ 個別の指導計画作成及び評価への支援を行っていますか。 (ア. いる イ. いない)

④ 校内委員会や事例検討会に参加していますか。 (ア. いる イ. いない)

⑤ 障害理解等についての授業や講話をしていますか。 (ア. いる イ. いない)

⑥ 教材・教具や参考図書等の情報提供をしていますか。 (ア. いる イ. いない)

⑦ 校内研修会等の講師をしていますか。 (ア. いる イ. いない)

⑨ その他に連携していること
()

11. 今後、通級にはどのような役割が期待されると思いますか。

最後に、通級の担当者として課題と思うことをお書きください。

～ ご協力ありがとうございました。～

研究代表者 笹森 洋樹（教育支援研究部総括研究員）

研究分担者 廣瀬由美子（教育支援研究部総括研究員）

課題別研究（平成19年度）

「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

研究報告書

平成20年3月

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
