

京都市の通級指導教室

江川 正 一

1 はじめに

インクルーシブ教育システムは、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すとともにどの子どもも持てる力を最大限生かすことができる教育を進めることである。特別な支援が必要な子どもたちが、普通学級の中で必要な支援を受けるとともに、個に応じた指導を受ける場として通級指導教室がある。

京都市ではひとりひとりを徹底的に大切にするという基本的な教育理念がある。その理念を具現化するために様々な教育施策を実施してきた。普通学級にいる特別な支援を必要とする子どもたちへの支援を行う場としての通級指導教室の充実もその一つである。ここでは京都市の通級指導教室の状況について紹介するとともに、通級指導教室と特別な支援を必要とする子どもたちの抱える課題について述べる。

2 京都市の通級指導教室

(1) ことばときこえの教室

平成 27 年度現在、ことばときこえの教室は小学校 26 校に設置している。平成 5 年までは小学校 18 校に言語障害育成学級「ことばの教室」を設置して、学級の在籍する児童だけでなく、言語障害のある児童が通ってきて指導を行っていた。平成 5 年の学校教育法施行規則の改正を受けて通級指導教室に移行した。また平成 8 年から聴覚に障害のある児童の通級指導を行うことにし、「ことばときこえの教室」と改称した。

通級の形態としては、他校の教室に通ってくる形である。

言語障害、聴覚障害のある子どもの指導に加えて自校の LD 等支援の必要な子どもの指導を行うことばときこえの教室と LD 等通級指導教室の併用校も順次増やしてきている。

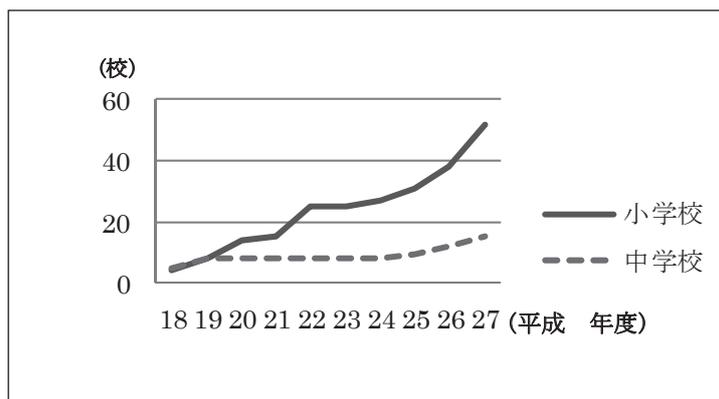
(2) LD 等通級指導教室

平成 17 年 12 月に出された中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」の提言を踏まえて、平成 18 年 4 月に施行された学校教育法施行規則の一部を改正する省令によって、普通学級に在籍する LD 等支援を必要とする子どもは通級指導の対象とされた。これを受けて京都市でも平成 18 年度に小学校 4 校、中学校 5 校に試行設置とした。19 年から小学校 8 校、中学校 8 校で本格実施した。その後一部のことばときこえの教室を LD 等通級指導教室の併用校とすることも含め、年々増加し平成 27 年度には、小中学校合わせて 67 校に設置されている。今後も設置を計画している。

京都市のLD等通級指導教室では、他校から子どもが教室に通ってくるのではなく、担当教員が子どもの在籍校に赴く形の巡回指導で行っている。

(3) 弱視教室

平成18年度に巡回指導方式による通級指導教室を新道小学校に設置した。その後平成26年度より地域制の総合支援学校のセンター機能の一環として総合支援学校の教員が対象児のいる小学校に出向き指導をするスタイルに変更している。平成27年度では、2校の総合支援学校から小学校8校8人の指導を行っている。



LD等通級指導教室設置校 (京都市)

3 通級指導教室の子どもたち

(1) 言語障害

ピーター B. デニシュとエリオット N. ピンソン¹⁾ は音声を使ってコミュニケーションを行う一連の流れを「ことばの鎖」と表わした。ことばを発する人の中では、伝えたい内容を脳で生む「言語学的レベル」があり、それを「生理学レベル」である構音器官で音声に変える。音声となった段階を「音響学的レベル」としている。この音声を受け取る側では、聴器で音を神経の信号に変える「生理学レベル」を経て、脳において言語と認知される「言語学的レベル」に分けられる。この各段階で問題が起こると言語障害がおこる。障害を受けた時期や障害を受けた器官や部位によってさまざまなケースがあり、障害のあらわれ方もそれぞれ異なる。大きくは声や構音の障害、吃音などのプロソディの障害、そして失語症などの「言語」の障害に分けられる。ことばときこえの教室では、主に構音障害と吃音が対象となることが多い。

構音障害は、口蓋裂、麻痺性等の器質的なものと学習上の機能的なものに分かれ、通級指導教室では機能的なものが多い。

器質的な構音障害は、口蓋裂、運動障害に伴って起こる麻痺性構音障害、鼻咽腔閉鎖機能不全症によるものなどがあり、医療機関との連携が必要になる。多くは病院の医師だけでなく、言語療法士も関わっており、連携することにより指導が効果を上げることができる。

機能的な構音障害は、構音の獲得の過程で、誤って学習された構音が固定化したものと考えられている。誤り方としては、「さかな」を「たかな」という置き換え、「かさ」を「かあ」という省略また歪みが見られる。指導としては、本人は誤った発音をしているとはわかっていないことも多く、音声

の聴覚弁別力をつける指導や、また発音器官の本来の機能（吹く・吸う・かむ・飲み込む）が十分でないとうまく発音できないので、ストローや風船、風車などの使用やうがい等を通じて、構音器官の運動機能を高める指導、正しい発音の仕方を身に付ける指導を行う。

吃音は会話や音読のときに言葉のなめらかさが損なわれる障害で、話す時の最初の音や、文の始めの音を何回も繰り返し話す連続性吃、話す時の最初の音や、文の始めの音を長く引き伸ばして話す伸発性吃、話の始めだけでなく、途中でも生じる状態で、声や語音が非常に出にくい難発性吃がある。吃音があると人前で話をするのを避けたり、周りの反応を過度に意識して悩んだりすることが多くそうするとさらに症状が悪化することもある。

吃症状が出ないように気を付けるのではなく、症状を伴いながらも、楽しく受容的な雰囲気の中で、楽に話をする経験を積むことが必要であることから、通級教室だけでなく普通教室の中でこのような経験を積むことが大切であり、そのために担任との連携はとても重要となってくる。また症状が軽くなっても、再び吃が出ることも多い。そのために吃に注意が行くのではなく吃とうまく付き合う方法を共に考えていくことも重要となる。

(2) 難聴

音を取り入れる耳からその音を判断する脳までの間に問題が起ると聞こえにくいという聴覚障害を引き起こす。ことばときこえの教室で指導する難聴児は、軽度中等度の難聴児である。これらの子どもたちは、聞こえを補うために補聴器や人工内耳を装着していることがほとんどである。また、日常生活でのコミュニケーション手段は聴覚活用を行い口話で行うことが多い。難聴といっても聞こえないわけではなく、その聞こえの状態が不安定で、聞こえている部分もある。そのために自分だけが聞き落しているのではないかという不安があったり、逆に聞き落しているのにそれに気づかずについてトラブルになったりする経験を積み重ねることで自我の形成にも影響を及ぼすことも多い。

ことばときこえの教室での指導は、主に「補聴器の管理」「聞く力を高める」「わかりやすい話し方」「コミュニケーション」の4項目である。補聴器の管理は、補聴器のスイッチが入っているか、ボリュームは適切か、電池は消耗していないか、聞こえにくくないか、補聴器の着脱や保管方法が正しく行われているかなど自分で補聴器を点検する態度を身につけ、補聴器を耳の一部として活用できるようにしていくことが大切である。補聴器を装着したからといってうまく聞き取ることはならない。補聴器は音を増幅するための機械であって、必要なことを聞き分けたりするためには学習する必要がある。どのような聞き取り方をしているのかの評価に基づいて指導を進める。音や言葉への関心を高め、今ある聞く力を高めいろいろな音に興味を持ち、聞き取ろうとする態度を養い、周りの音や言葉を聞き取る力や聞き分けたりする力を伸ばす。発音は周りの音が正しく聞き取ることを通して学習していく。聴覚障害があると構音器官に問題がなくても発音に障害が出てくる。また自分の話し声をフィードバックして調整することが難しいために、発音だけでなく、声の大きさや高さ、話すスピードなどが不自然な話し方になってしまいがちである。誤った発音に気づき、聴覚の活用だけでなく、多様な感覚を利用し、正しい発音を身に付けたり、自分の声をコントロールする方法の指導を行う。場面の状況を把握し類推する力を培うなど、顔の表情や動作など視覚的な情報も含めて、効果的に聴覚の活用ができて良好なコミュニケーションができるように指導を行う。これらの指導は、教室にだけでなく、在籍の学級で円滑に活動できるように担任や学級に対して通級指導教室の担当者が連携しながら働き掛けていく必要がある。

(3) LD (学習障害)

LDについての定義、判断基準や指導形態等について文部科学省は、平成11年に学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議の「学習障害児に対する指導について(報告)」²⁾において示した。そこでのLD(学習障害)の定義は「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」とするもので、教育界においてこの定義が定着した。この定義のポイントは、「全般的な知的発達に遅れはない」「特定の能力の習得と使用に著しい困難」「原因として中枢神経系に何らかの機能障害がある」の3点である。これは、学習障害の原因を、他の障害や生育環境、その学習の好き嫌いといったものを排除し、中枢神経系に求めている。しかし研究成果が集まりつつあるが、中枢神経系のどの部分にどのような機能障害があるかについては、まだ医学的に十分には明らかにされていない状況にある。

また学習障害の中には、書いたり、読んだりすることに困難を示す読み書き障害(ディスレクシア)と診断される子どももいる。

判断基準として発達検査等の結果から遅れがないこと、あるいは現在および過去の学習記録から国語、算数(数学)、理科、社会、生活(小1及び小2)、外国語(中学)の教科の評価の観点で、学年相当の普通程度の能力を示すものが1以上あることで全般的な遅れがないことを確認する。また検査結果から認知能力のアンバランスがあるかどうかを見ておく必要がある。

国語又は算数(数学)の基礎的能力である聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力が児童生徒の学年に応じ1~2学年以上の遅れ著しい遅れがあること確認する。そのほかにも医学的な評価や他障害や環境の要因によるものでないことを確認する。

指導では、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、の各領域における躓きに対するものが中心となる。指導に際してはそのアセスメントが重要になってくる。学習上のつまずきや困難などは様々であり、これらを改善するためには、個々の実態に応じた指導を行うことが必要であるとともに、その子の認知能力の特性に応じた指導内容、方法を工夫する必要があるために、検査結果や日常の学習の状況を把握することが大切である。また、心理面や社会面においてもその困難性を示すことが多いために、自己肯定感や自尊感情を高めるための指導やソーシャルスキルなどの指導も組み込んでいく必要がある。これらの指導が個々バラバラにされるのではなく統一性を持ち、継続して行われるために個別の指導計画を作成し行う必要がある。

指導の場面としては、普通学級での指導が中心となるが、通級指導教室の活用と連携により効果的な指導を展開することができる。

(4) ADHD (注意欠陥多動性障害)

教室にはじっとしていられなくてすぐに動き出したり、一つのことに集中できなくて様々なことに注意が行ってしまったり、行動する前に考えることができなくてすぐに行動してしまう、順序よく進められないなどの特徴を示す子どもたちがいる。このような子どもの中には、ADHDと診断される子どもがいる。ADHD(attention deficit hyperactivity disorder:注意欠陥多動性障害)は、医学分野における診断用語である。教育分野では、文部科学省が平成15年に「今後の特別支援教育の在り方につ

いて（最終報告）」³⁾で定義を示した。この定義が教育関係では広く使われている。アメリカ精神医学会による定義を参考にして作成されたものであり「ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」と定義されている。

判断基準としては、「不注意」「多動性」「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくとも、その状態が6カ月以上続いている。またそれらが、7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある。著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められる。知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められないなどが挙げられている。

指導としては、多くの場面で取り入れられているのは行動を学習理論によりとらえて、対応するという心理学的アプローチである。また刺激となるものを減らす、取り組む時間を短くする、取り組む内容を分かりやすく見通しを持てるものにするなどの環境の調整を行うことも効果的である。

医療においてこれらの行動を抑制するために薬物投与を行い、行動をコントロールする効果を見せているケースも多い。しかしながら薬物ですべて解決できるのではなく、薬物によりうまくコントロールした中で、自分自身で行動をコントロールする方法を身に付けていくといったことが重要である。そのためにも医療と教育の連携が必要になってくる。

ADHDの特徴的な行動は、集団の活動である授業や学校の各場面でトラブルを引き起こすことも多く、指導が的確に行われないと学級全体が崩れるなどの側面もある。そのため担当が孤立しやすく、校内体制により対応していくといったことが重要になってくる。その際を中心になるのがコーディネーターとともに専門家としての通級指導教室担当者である。

(5) 高機能自閉症

平成15年の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」³⁾では高機能自閉症について、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されると定義されている。その中で言葉の発達に遅れがない良好なものをアスペルガー症候群といている。なおアメリカ精神医学会のDSM-Vにおいて、自閉症、高機能自閉症を含む広汎性発達障害等を含んで自閉症スペクトラムと呼ぶようになった。

判断基準は、知的発達の遅れがない。人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわること等で示される各項目に多く該当する。社会生活や学校生活に不適応が認められることである。

指導の中心は、定義にある他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることに対する対応が中心になる。

聴覚よりも視覚優位であるという認知特性から、言葉による指示が中心ではなく、図や文字といった視覚的な情報を使う、見通しが持てないことからくる混乱を防ぐためにスケジュールを示す、その変更も理解しやすい方法で伝えるなどする必要がある。また予期しない事態になると混乱しパニックや衝動的な行動をとることがあるので、そのような事態になる前に対応するなど観察と共感する姿勢が大切である。さまざまな場面でどのように対応すべきかをあらかじめ学習するなどソーシャルスキ

ルの指導も効果的である。

特性からくる行動上、社会生活上の困難さは、また周りの人の否定的な評価につながりやすく、そのことが自己肯定感を低くしてしまう悪循環を生んでしまう。そうならないためにも周囲に対する働きかけも重要になってくる。

(6) 弱視

京都市の通級指導教室では、普通学級での教科学習等が可能な児童で、両眼の矯正視力が0.04以上、0.3未満または何らかの視機能障害（視野狭窄等）があり、将来、点字による教育が必要ではない児童を対象としている。

指導は児童の見る力を最大限に活用して学習に適応する力を身につけるために、見にくいものや見誤りやすいものをしっかりととらえたり、書いたり、作ったりする学習や、レンズ等の補助具を使いこなせるようにするために行う。具体的には、視力を最大限に活用できるよう、上手な見方や観察などの学習、運動などの学習、目と手の協応の学習などの指導を行う。また、単眼鏡や拡大読書器などのその児童にとって有効な使い方を見つけ、日常の授業の中などで活用できるようにしていくことが必要である。

4 課題 特にLD等通級指導教室を中心として

(1) 今後の通級指導教室の増加

平成24年に文部科学省が実施した調査によると、普通学級に在籍している学習面、行動面に著しい課題のある児童生徒の割合が6.5%である。京都市に於いても同じような状況にある。そのような中で平成27年5月時点の通級指導教室の指導を受けているのは、小中の全児童生徒数約90000人の内900名強と1%に留まっている。

文部科学省の定員増の方針とも関係してくるが、今後の方向として中学校区ごとに通級指導教室が設置されるように計画している。京都市のLD等通級指導教室は、巡回方式をとっているために担当者の移動を近距離内の範囲とすることで指導できる人数の増加が見込まれる。また京都市では中学校区を単位として小中一貫教育を進めており、その中で教科指導、生徒指導、特別支援教育など各分野での連携が行われている。その動きに呼応するように中学校区ごとに通級指導教室の設置を進めている。

またことばときこえの教室とLD等通級指導教室の関係についてであるが、ことばときこえの教室をLD等の子どもたちの指導も行う併用校に順次変えてきている。今後ともことばときこえの教室を併用校とすると共に、LD等通級指導教室においても言語障害、聴覚障害のある子どもの指導も行うようにしていくべきである。そうすることにより、現在ことばときこえの教室では保護者引率のもとに他校から教室に子どもが通ってきていることによる子ども、保護者の負担の軽減が図れることができる。

(2) 通級指導教室と在籍学級の関係

通級指導教室での指導は週1～8時間で、多くは週当たり1、2時間が多い。当然ながら在籍する普通学級で学習する時間が多い。通級指導教室では、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克

服を目的として主に自立活動の内容を指導している。この障害による子どもの「困り感」は、普通学級であられることが多い。したがって通級指導教室の指導が、教室内で完結するのではなく在籍する学級の生活に結び付くものでなくてはならない。

通級指導教室で障害の特性に応じた学習方法を身に付け、それを普通学級場で実践したり、同じように教室で学習したソーシャルスキルを実際の子どもの生活場面である普通学級場で実践するなど、通級指導教室での指導を普通学級場で検証し、その結果修正するといった積み重ねが般化につながっていくとともに、そうでなければ通級指導教室での指導がその子の生活を変えることにつながっていかない。

「困り感」を抱えているのは子どもだけでなく、その子の担任も「困り感」を抱えている。その「困り感」に対して解決の道筋を示していくのも通級指導教室の担当者である。通級指導教室の担当者は、子どもと共に普通学級の担任の「困り感」にも共感するとともに、担当者としての知見を示すなど寄り添うことが必要である。通級指導教室の面からの考えを押し出すのではなく、それぞれの現場の状況を考慮した中で修正することが必要である。そうしたマネジメント力が担当者に必要な資質である。

(3) 高校入学試験に関して

中学校から高校へ進学する生徒がほとんどを占めている今、発達障害のある生徒にとっても高校への入り口である入学試験は大きな関心事である。しかしながらその対応は、十分ではない。学校が入学試験においてどのような能力を見ようとしているのか。障害のある生徒の持っている能力が適切に試験結果に表れるようにするためにどのような配慮が必要か検討する必要がある。

大学に関しては、センター試験での障害に関わっての配慮が、一定進んできている。たとえば解答方法や試験時間に関する配慮では、点字回答やマークシートにマークすることが困難な場合に文字で回答する方法や解答用紙の選択肢の数字等を記入するチェック解答、代筆回答などが用意されている。解答時間も1.3倍（科目によっては1.5倍）に延長することもできる。その他障害に応じて配慮事項が定められている。配慮を受けるためには、診断書と共に高校による状況報告書の提出が必要になってくる。その報告書には、配慮は必要な理由と共に高校で行っていた配慮についての記入が求められている。

高校に関しては、文部科学省の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議「高等学校ワーキング・グループ」が平成21年に報告書⁴⁾を出し、その中で入試に関しても触れている。そこでは「高等学校入試においては、公平性を基本としつつ、発達障害のある生徒に対し必要な配慮が行われるとともに、当該配慮が行われることにより不利益を受けない旨が生徒や保護者の間に浸透するよう十分な説明を行うなど、必要措置を講じるべきである。」とあり、文部科学省が平成20年度に都道府県教育委員会に対して調査した配慮の具体的事例が次のように示されている。

発達障害のある生徒への入学試験での配慮の事例

- ・別室受検（自閉症、高機能自閉症、LD、アスペルガー症候群、ADHD等）
- ・試験時間の延長（LD）
- ・集団面接を個人面接で実施（自閉症）
- ・問題用紙の拡大（LD、広汎性発達障害）
- ・問題文の読み上げ（LD）
- ・監督者による口述筆記（LD）
- ・前日に試験会場の下見（高機能自閉症）
- ・介助者が同席（自閉症）
- ・保護者の別室待機（ADHD）
- ・学力検査問題の漢字のルビ振り（LD）
- ・集団面接の際、誰かが先に行動を見せないと自分ではできない面がある生徒に対し、同じ中学校の受験生と同じグループで受検させた（アスペルガー症候群）
- ・面接の際、質問をわかりやすく伝え、回答を急かさない（LD）
- ・面接の順番を早める（高機能自閉症）

この事例のように平成9年11月「高等学校の入学者選抜の改善について」、平成19年4月「特別支援教育の推進」などの文部科学省通知を受けて、障害のある生徒への配慮がなされつつある。⁵⁾しかし、近年注目を浴びてきたディスレクシア（発達性読み書き障害）への支援としての代読、代筆やiPad等のタブレットのように支援機器の取り扱いについては了解が得られていないケースもある。

入学試験での配慮が入学試験だけにとどまるのではなく、入学後の学習上・生活上の困難に対する支援に結びつくものであることから大きな意味を持っている。またセンター試験で高校に状況報告書を求めていることから、中学校での取組があって初めてその支援（配慮）の有効性を高校に示し理解を得ることができるのである。

(4) 校種間連携

①就学前施設と小学校

これまで肢体不自由や発達遅滞、聴覚障害、視覚障害などのある子どもについては、入学に当たって入学相談・就学相談を行うこともあって、就学前の施設と連携をとることが多い。それに比べて発達障害についてはなかなか連携が進まなかった。その原因として発達障害についての理解が進んでいなかったこともあり、「気にかかる子ども」と認識していてもしばらく様子を見ようということに終わっていたケースが多くある。同じように保護者の認識も障害と認めることがなかなかできない場合が多い。そのような状況の中で、京都市では就学前施設と小学校をつなぐツールとして就学支援シートを作成している。このシートは就学前施設と保護者が一緒になって作成し、保護者が小学校に提出するものである。

就学支援シート事業は、平成23年からはじまり平成26年からは市内の全就学前施設を対象として実施している。市立小学校だけでなく、国立、私立の小学校も支援シートの受け取り、活用を行っている。平成26年度は804枚作成されている。就学前施設より作成を通して改めて保護者と共に子ども

もを見つめ共通理解することができた、小学校との連携がスムーズにいった等の評価が多かった。また小学校からは同じように、具体的な園児の様子について話ができるなど幼稚園等の連携ができた、入学直後からの指導・支援に役立つことができたなどの評価が寄せられた。小学校での具体的な活用は、クラス編成、担任決定の際の参考や保護者と具体的に話をするツールとして活用するとともに、個別の指導計画作成に生かしていることが多かった。中でもシートを受けとることで、保護者や施設とスムーズに連携を始められることが大きい。

②小学校と中学校

小学校と中学校は、地域を共にしてこれまでも様々なつながりを持っていた。しかしながら中学校入学前に気にかかる児童として短時間の打ち合わせの中で引き継がれることがあっても、詳細な内容まではできないことが多かった。

中学校区を単位として、小学校と中学校のつながりを強めるとともに地域を意識した取組が進められている。ここでは、小中一貫校の取組の成果も受けて教員同士のつながりを軸にした子ども同士の活動も進められている。当初は管理職を中心として会議をもって進められてきたが、それぞれの分野の担当教員が集まり、情報交換から共通する課題についての協議を行うなど密度の濃い取組が年間を通してされている。また夏休みなどには関係の小、中学校教員が一堂に集まり研修会を実施している。このような中で、発達障害のある子どもをはじめ気にかかる子どもの情報を共有する取組が見られる。また個別の指導計画の作成も進んできたことから情報交換が進みやすくなっている。このように早い段階からの連携がスムーズな中学校への移行を実現させている。

LD 通級指導教室についても小学校から中学校への引継ぎがされるが、中学校入学当初は本人にとって大きな環境の変化であることから、まずは自分の学級に慣れることから始めている。様子を見ながら、必要に応じて中学校での通級指導教室での指導を始めている。

③中学校と高校

中学校と高校の間には入学者の選抜があり、また広い地域からの入学など学校間の繋がりを持つには難しさが伴っている。入学前に生徒の障害等にかかわる情報をどこまで高校側に伝えられるかについてはそれが不利に働くのではないかという思いをなかなか捨てきれずにいた。入学試験の項でも述べたように、障害に伴う配慮については試験結果に影響を及ぼすものではなく、その生徒の能力を正確に測るためのものであるととらえていく必要がある。また義務教育の場である中学校と比べて、高校での特別支援教育の捉えが十分でなかった要因もある。

京都市では青年期の LD 等支援の必要な生徒への支援の充実とともに、中学校と高校の連携深めるために平成 27 年 4 月に「LD 等支援の必要な生徒への指導・支援ガイド」⁶⁾を発行し、市内の公立中学校、高校の全教職員に配布した。このガイドブックでは、生徒の姿からその困り捉え、その困りに対応した指導事例を載せている。青年期、思春期に特有の問題である異性との関係や進路などにも触れている。また中学校から高校への進学時の連携の事例や資料として相談支援機関や心理検査、カウンセリングなどを受けられる機関、大学の障害のある学生への支援窓口などを掲載している。

中学校で作成している個別の指導計画を、どのように高校に引き継ぐかについてはその時期を含めて検討していく必要がある。基本的に個人情報保護の観点からも保護者を通じて高校に引き渡すとともに、その後にケース会議等を持つことで細かい部分の引き継ぎをしていくのではないかと考えて

いる。

市内の公立高校と中学校では、高校入試改革を受けて校長会がブロックごとに懇談会を開催し、様々な情報交換を行っている。この場において、発達障害のある生徒等の入学試験における課題や連携についても話題に上ってきている。

中学校、高校の教員が同じ視点に立ちながら困り感を抱える生徒への継続した支援が、確実に行われるように連携のシステムを整えていく必要がある。

(5) 人材の確保

通級指導教室の担当者は、発達障害についての専門性と普通学級や他校との連携が必然となるのでコーディネート力が必要である。専門性の高い担当者をどのように確保するのかまた育成するのかが大変重要になってくる。通級指導教室の担当者を希望する教員に対して、人事異動において公募制度を設けている。応募してきた教員の中から、意欲、専門性、協調性を判断し選考している。必ずしも発達障害に対して高い専門性を有している応募者ばかりではないが、現場の中で研修を積み専門性を身に付けるであろうという将来性に期待することも多い。また、総合支援学校で採用され、3～5年総合支援学校で経験を積んだ若い教員を積極的に配置している。

ここ近年通級指導教室の設置が増加してきているが、設置が正式に認められるのが人事異動の作業が終わってからのことが多く、正教員を充てるのが難しい場合が多い。そのような時は、他の通級指導教室で経験した講師や総合支援学校で経験した講師を充てることで、スムーズな開設へとつなげている。

このように初めから高い専門性を持った教員が担当になることは少なく、子どもとかかわりながら専門性を身に付けていくことが必要になってくる。そこで、LD 通級指導教室を設置し始めた時から地域制の総合支援学校を核としてブロックごとにグループを作り、総合支援学校のセンター機能も活用しながらグループでの研修を積み重ねている。今後担当者の増加も踏まえて、研究会組織を立ち上げ、組織的継続的に力量アップの取組を進めようとしている。

発達障害の子どもへの支援を考えた時に、通級指導教室担当者や担任、保護者を結び付け学校として支援していく体制を作り出す校内コーディネーターの存在が重要になってくる。コーディネーターをどのように養成していくかについての取組は、特別支援教育の体制を整える目的でコーディネーターを養成する特別支援教育コーディネーター養成講座を平成15年度に実施した。10回の連続講座で基本的に全講座を受講することを条件にしたもので、学校長の推薦のあった100名の中から、地域制も考慮し72名が参加することとなった。内容としては、発達障害の理解、行動のとらえ方、アセスメント、個別の指導計画、指導法等であった。この時の受講生が後に設置されたLD等通級指導教室の担当者となったケースも多くみられた。

養成講座の実施を受けて、各学校にコーディネーターとして機能する総合育成支援教育主任の設置をした。その後総合教育センターや総合支援学校で主任向けの研修を継続してきた。

LD等通級指導教室が増えていく中で、発達障害にかかわる指導的な役割を担う人材の養成として、平成26年度より総合育成支援教育マスターコースを開催した。この研修の参加者は、発達障害について基礎的な知識と実践をしているものを対象に学校長の推薦を受けたもの条件とした。また研修期間は2年間で、講座ごとに、レポート、試験等を行い、基準に達しない場合は追試験を行うなど確実に知識等を身に付けることとした。さらに今後自ら研修を続け資格等を得る動機づけとして、一般財

団法人特別支援教育士資格認定協会の S.E. N.S（特別支援教育士）の資格取得ポイントの一部に振替ができるようにした。内容は、基礎としてアセスメント、心理検査法、力量アップとして「聞く、話す」「読む、書く」行動面、ソーシャルスキル等の指導法、個別の指導計画さらに保護者対応である。受講者には受講中から校内、支部での研修を行うことが義務付けられている。今後とも本講座を継続して中核となる人材の養成をしていきたい。

5 おわりに

普通学級に在籍している特別な支援を必要とする子どもを支える仕組みのひとつとして通級指導教室がある。インクルーシブ教育が進められていくときに、この通級指導教室がとても重要な位置を持つと考えられる。障害のある子どもたちだけでなく、彼らにかかわる教員をどのように支え困りの軽減とともに個々の子どもたちの能力を最大限に伸ばすかのマネジメントをするポジションである。

本稿では、京都市の通級指導教室を紹介するとともに、普通学級にいる特別な支援を必要とする子どもたちと通級指導教室にかかわる課題について触れてきた。その一つ一つを着実に解決し、より良い支援システムができればと考える。

引用・参考文献

- 1) ピーター B. デニシュ、エリオット N. ピンソン「話し言葉の科学」東京大学出版会 1966
- 2) 軽度学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議「学習障害児に対する指導について（報告）」1999
- 3) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」2003
- 4) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキング・グループ報告～」文部科学省 2009
- 5) 竹田契一、花熊暁、熊谷恵子編「特別支援教育の理論と実践」I（第2版）金剛出版 2012
- 6) 京都市教育委員会「LD 等支援の必要な生徒への指導・支援ガイド」2015

