

## 【研究ノート】

# 通級による指導に関する一考察 —リソース・ルームに見る連携の在り方に着目して—

京都大学大学院生 白銀 研五

はじめに

日本では2006（平成18）年に「学校教育法等の一部を改正する法律」が成立し、特別支援教育への制度改革が進められた。また「障害者の権利に関する条約」を2007（平成19）年に署名、2014（平成26）年に批准し、インクルーシブ教育システムの構築が進められている。インクルーシブ教育とは、その定義が多岐にわたるものの、国際的な理念に鑑みれば、「すべての子どもたち、すなわち男子及び女子、少数民族の子弟、HIV及びAIDSの子ども、障害及び学習困難のある子どもに資するために、学校及び学習センターを変革する過程である」とされる<sup>1</sup>。従来考えられてきた障害児教育との違いは、これまでは障害のある子どもを出来る限り通常学級等の障害のない子どもが学習する場へ統合する傾向があったのに対し、インクルーシブ教育では学習する場そのものを子どものニーズに合わせて「変革」させようとする点にある。中央教育審議会によると日本におけるインクルーシブ教育の解釈は、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的のもと、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が『general education system』（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要」とされ<sup>2</sup>、この「教育制度一般」には、特別支援学校も含まれると解釈されている<sup>3</sup>。つまり学校を主とした教育環境を障害等のニーズに合わせて変革させることを図りつつも、特別支援学校を否定するわけではなく、共生社会の形成に向けた「連続性のある『多様な学びの場』を用意しておく」ことが必要とされている<sup>4</sup>。

では今後、障害のある子どもを「教育制度一般」に包摂しつつ、「連続性のある『多様な学びの場』を用意していく」ためにはどのような施策が必要となるのであろうか。中央教育審議会が示すインクルーシブ教育システム構築に向けた基本的な方向には「特別支援教育を推進」することが掲げられており、「多様な学びの場」として「小中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校」等が示されている。このうち本研究は次の2つの理由から「通級による指導」に焦点をあてた。1つ目に通級による指導は、通常の学級に在籍しつつ特別支援学級や特別支援学校を利用する制度である点で既存の制度を活かした日本のインクルーシブ教育システムの構想につながると考えたためである。2つ目に2006（平成18）年より通級による指導の対象となる児童生徒の幅が広がったことをふまえ、障害に拘わらない個別のニーズへの対応に向けた具体的な施策となる可能性があると考えたためである。

一方で通級のような制度は日本に限ったものではない。国外でも通常学級で学習しながら一定時間個別指導や補習的な学習のために子どもを取り出す制度があり、一般的にリソース・ルームと呼ばれる。しかし通級に関する研究では、こういったリソース・ルームに関する知見をふまえて分析することが少

なかった。そこで、本稿はインクルーシブ教育の議論を背景に据え、リソース・ルームとの制度の比較ではなく、その指導の在り方をめぐる知見を参照することで通級による指導の在り方について考察することを目的とする。これにより、特別支援教育を含めた「教育制度一般」に関して、インクルーシブ教育システム構築に向けた既存の学校制度の活用という視点から示唆を与えることができると考えた。

本稿の構成は、第一節で通級による指導について法規に着眼して制度の変遷を整理する。第二節では、リソース・ルームの制度を概観したうえで、その利用と指導の在り方について分析する。第三節では、リソース・ルームの知見が通級による指導に対してどのような示唆を与えるかについて考察する。

### 第一節 日本における通級による指導

ではまず、通級による指導について法規を中心その変遷を概観しよう。藤井(2015)によれば、通級による指導の制度の発展には大きく分けて3つの時期があったという<sup>5</sup>。本節はこの知見に基づきながら各時期においてその対象と制度の変化に着目して分析を進める。

第1期は、1993(平成5)年文初特第278号通達「学校教育法施行規則の一部改正等について」(以下、278号通達)によって日本における通級による指導が教育制度として定められるまでの時期である。通級による指導は278号通達以前から言語障害のある児童生徒に対する教育として行われており<sup>6</sup>、1992(平成4)年の「通級学級に関する調査研究協力者会議」でも、「通級による指導」は1978(昭和53)年には行政文書でふれられていたことが指摘されているとともに<sup>7</sup>、藤井は、「特殊学級に通級させて特別の指導を行う教育形態」は1955(昭和30)年ころより存在したと述べている<sup>8</sup>。またこの時期、研究論文の数は少なく「第1期では養成・研修機関の研究者による調査研究がほとんどを占め、教育現場の教師による研究はわずか2編」であったとしている<sup>9</sup>。つまり通級による指導は、政府が先導するよりむしろ学校現場の必要性からはじまった指導であった一方で、教員がその在り方について研究する機会は少なかったことになる。

第2期は278号通達による通級による指導の制度化以降である。278号通達での対象はア 言語障害者、イ 情緒障害者、ウ 弱視者、エ 難聴者、オ その他心身に故障のある者、となっていた。一方、学習障害(Learning Disabilities, LD)等は、「通級学級に関する調査研究協力者会議」の報告書で検討課題のひとつであったものの、「この段階ではLD等の実態が明らかとは言えず、具体的な指導方法等について調査研究を行い、その結果を踏まえて検討」することとされた<sup>10</sup>。ただし278号通達の意義は、それまでの学校現場の取り組みであった通級による指導を、学校教育法施行規則を改正することで教育制度として位置づけた点にある。また週1授業時間から週3授業時間までを標準とし、各教科の補充指導を行う場合は週8授業時間を限度とすることで、教育課程上の時間数を規定した点でも画期であった。

その後2002(平成14)年に278号通達の廃止と併せて公布された14文科初第291号通知「障害のある児童生徒の就学について」(以下、291号通知)でも「通級による指導」の対象とされたのは言語障害者、情緒障害者、弱視者、難聴者、肢体不自由者と病弱者・身体虚弱者であった。2003(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)」において、小中学校に在籍するLD、注意欠陥多動性障害(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD)のある児童生徒への適切な対応が提言されるとともに、2005(平成17)年の発達障害者支援法の施行を経て、LDやADHDといった障害が特別支援教育の対象として認識されるようになった。

第3期は、前述した2006(平成18)年の特別支援教育への制度改革以降である。この時期からLDやADHDといった発達障害は特別支援教育の対象として位置づけられるようになり、同年17文科初第1177号「学校教育法施行規則の一部改正等について(通知)」では「通級による支援」の対象として、LDとADHDが加えられるとともに、続く法規によって291号通知における「情緒障害者」の規定が「自閉症者」が「情緒障害者」と区別して示されるようになった<sup>11</sup>。こういった過程を経て2018年現在「通級による指導」の対象として8つの障害種別が定められている<sup>12</sup>。2016(平成28)年には高等学校で通級による指導が2018(平成30)年から実施される旨通知され、その対象がさらに広げられた。

通級による指導を受けている児童生徒数の推移を見ると、1993(平成5)年度には小学校11,963人、中学校296人だったのに対し、2016(平成28)年度には小学校87,928人、中学校10,383人となっており、小学校では7倍強、中学校では35倍に増加している<sup>13</sup>。特に2006(平成18)年度から統計に含まれた自閉症、LD、ADHDの増加が顕著であり、自閉症者は3,912人から15,876人、LD者は1,351人、ADHD者は1,631人から16,886人の増加となっている。

では制度的拡充とその対象の拡大を経て通級においてその指導の在り方はどういった変化を遂げたのであろうか。一つ目には学校現場の必要性から教員によって開始された通級による指導は、278号通達をはじめとした法規に基づいて日本の「教育制度一般」に位置づけられるようになったことで、時間数や対象となる児童等に関して指導の在り方が統一されるようになってきたことである。二つ目には特別支援教育への制度改革を背景に、通級による指導の対象となる障害の幅が広がり、子どもの数も増加してきたことである。つまり「多様な学びの場」の一つとして、制度的な位置づけが明確になってきた。しかし教員の自立的な取り組みとしてはじまった通級による指導について、具体的に共有された手法や方向性が示されたわけではなかった。そこで次節では通級による指導と制度的な特徴を共有するリソース・ルームに着目することで指導の在り方についての示唆を考えていきたい。

## 第二節 リソース・ルームに見る連携の在り方

本節では、リソース・ルームの制度と議論を概観しながら、日本の通級による指導を見据えた連携の在り方について分析を行う。

まずリソース・ルームとは、米国をはじめ各国に見られ児童生徒が「一日の授業のうち何時間かを特別教育のサービスを受けるために通ってくる教室のこと」を意味し、「教育上の必要性から生まれてきたものであり、法律や行政的に先導されて行われたものではない」という特徴がある<sup>14</sup>。米国におけるリソース・ルームの利用を探るうえで、障害児の数に着目すると2014-2015年度で「障害のある個人教育法」(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)に基づく3歳から21歳の子どものうち公立学校で特別教育サービスを受けた児童生徒は約660万人おり、公立学校入学者数の13%を占める。その割合はLDのひとつである特異学習障害(Specific Learning Disabilities)が35%と最も高く、次いで言語障害(Speech or language impairment)が20%となっている<sup>15</sup>。また1990-1991年度から2004-2005年度にかけては、公立学校入学者数の11%にあたる470万人から14%にあたる670万人へと増加している。なお2014-2015年度において自閉症(autism)、発達の遅れ(developmental delays)、情緒障害(emotional disturbances)は合わせて5%から9%であるとされる。

米国ではIDEAに基づき、子どもは障害によって教育目的を達成できない場合を除いては、基本的に

通常学級で教育を受けることが定められている。そのため6歳から21歳の児童生徒のうち、2014年秋学期では約95%が通常学校に入学し、通常学校では80%以上の授業時間を通常学級で過ごす児童生徒の割合は1990年秋学期の33%から2014年秋学期の62%に高まってきた。一方で40%から79%の授業時間を過ごす児童生徒の割合は36%から19%へと、40%未満では25%から14%へと低下している。80%以上の授業時間を通常学級で過ごす障害のある児童生徒のうち、最も高い割合を示す障害は言語障害の87%であり、LDは69%となっている<sup>16</sup>。なお知的障害と重複障害の児童生徒のうち80%以上の授業時間を通常学級で過ごす割合は前者が16%、後者が13%となっている。つまり通常学校における障害児の就学形態には次の2つの傾向、すなわち1. 80%以上の授業時間を通常学級で学習するのはほとんどがLDや言語障害の児童生徒であること、2. 80%未満の授業時間を過ごす児童生徒は減少していることを指摘できる。

次に米国ではリソース・ルームの時間数が規定されており授業の21%から60%以下とされている。その他にも多様なサービスプログラムが用意されており、①授業の大部分を通常学級で学習し、授業の21%未満の時間を特別教育とその関連サービスを利用する通常学級、②授業の60%以上を特別教育及びその関連サービスによって教育を受ける特別学級<sup>17</sup>、③授業の50%以上の時間を障害児のための通学制学校において特別教育とその関連サービスを受ける特別学校、④寄宿制学校、⑤病院内や家庭で教育を受けるプログラムとなっている。先述した障害児が利用する公立学校での特別教育サービスの割合とリソース・ルームの規定を重ね合わせて見ると、80%未満の授業時間に該当する21%から60%をリソース・ルームで教育するプログラムが減少傾向にあることが推察される。ただしこれが必ずしもリソース・ルームの利用価値の低下を意味するわけではない。

黄(2001)はLDの児童生徒のために利用されるのは依然としてリソース・ルームが多いことに加え、LDの児童生徒への教育に関しては米国では共通して教育に携わる専門家の連携・協力体制が充実していることを指摘している<sup>18</sup>。例えばミネソタ州のミネアポリス市のほとんどの特別教育教員は、「リソース・ルームでの指導だけでなく通常の共同授業を行っている」としている。また「児童をリソース・ルームで指導する場合でも、常に通常学級との連携を念頭においている」としており、オーストラリアのリソース・ルームの活用事例も参照して、「リソース・ルームの主な役割は通常学級の学習への支援で、リソース・ルーム教師が通常学級教師に対して教科学習面の具体的な助言を提供したり、通常学級での授業に参加して通常学級教師と共同指導を行うことが一般的である」としている。さらに「通常学級を中心にした指導形態にしる、リソース・ルームを基本にした指導形態にしる、通常学級教師、リソース・ルーム教師、言語治療士、学校心理士、医師など多領域の専門家が連携・協力」したうえで、日本における通級による指導については、1993年からの複数教員制度を活用しながら「特殊学級教師と通常学級教師あるいは通常指導教師と通常学級教師がチーム・ティーチングを通して連携することから始める必要がある」と述べている。

以上から米国における障害児の数と利用する割合の変化をふまえると、リソース・ルーム利用状況に変化が見られ、リソース・ルーム教員の連携は個別指導に限定されず、常に通常学級での学習を志向して指導にあたる特徴がある。そのためたとえリソース・ルームの利用が減少しているとしても、そのことが必ずしも利用価値の低下を意味しているわけではなく、通常学級での学習へ接続とする試みの一環であると考えられる。ではこういったリソース・ルームをめぐる連携の在り方が日本における



通級による指導に対してどのような示唆を投げかけるのだろうか。次節において考察する。

### 第三節 日本における通級による指導方法に関する考察

本節では前節で見たリソース・ルームでの連携の在り方をふまえながら、インクルーシブ教育システムの構築に向けた日本の通級による指導の方法を考察する。

まず藤井（2015）の指摘によれば、通級による指導に関する研究は一貫して連携に関する研究論文の数は少なく、「時期区分ごとにみたとき、第2期で連携に関する論文が増加したが、第3期には減少していた」という<sup>19</sup>。つまりインクルーシブ教育システムの構築という観点からも、通級による指導は制度上の位置づけが明確になってきたものの、その特徴である「連続性のある『多様な学びの場』」として重要な連携の在り方について探求しようとする試みは少なかったことが窺われる。

一方リソース・ルームをめぐるのは、米国における障害児数の増加を背景に通常学校の通常学級でほとんどの授業を受ける児童生徒の増加が大きく、限定的な時間だけ通常学級で過ごす児童生徒は減少傾向にあった。また米国における特別教育の規定には種々の専門家による連携が前提とされ、リソース・ルーム教員であっても通常学級での共同授業等を志向した指導形態が目指されていた。このため利用数から見るリソース・ルームは減少傾向にあることが窺われるものの、それは利用価値の減減ではなく、リソース・ルームを活用して障害児への教育を総合的な見地から向上させていく過程の一部とみなすことができる。すなわちリソース・ルームにおける連携の在り方とは、それを担当する教員だけで目指されるわけではなく、リソース・ルームという場にとらわれずに通常学級での教育へ接続が目指される連携であると言える。

ではこういったリソース・ルームにおける連携の在り方をふまえたとき、通級による指導に対してどういった示唆が得られるのであろうか。日本の通級による指導においては、必ずしも連携の在り方を米国と同じにする必要はないものの、通級による指導を固定化した教育形態ではなく、通常学級を主としたその先の「多様な学びの場」を見据えて連携する指導は、日本の「教育制度一般」にも適用できる。つまり固定的な教育形態として通級による指導を捉えるのではなく、通常の学級をはじめとしたその先にある「多様な学びの場」を目指した連携が求められるということである。このことから日本における通級による指導の課題は、「多様な学びの場」を想定しているにも拘らず、「教育制度一般」の内部で固定的な位置づけやいは指導を通じて目指す学びの場が想定されていない点にあるといえるだろう。

おわりに

本稿は、インクルーシブ教育システムの構築という世界的な情勢を背景に、通級による指導についてリソース・ルームの経験を重ね合わせて分析することで、日本における連携の在り方を考察してきた。第一節では、通級による指導の制度的変遷を3つの時期に分け、その拡充の様相を記述した。第二節では、米国を事例にしてリソース・ルームの活用に関して、障害のある児童生徒の推移から利用状況の変化とともに、通常学級への包摂に向けて担当教員もリソース・ルームという場にとらわれず、通常学級での教育を志向した指導を行っていることがわかった。第三節では、リソース・ルームでの知見をふまえながら通級による指導に対する示唆を考察し、日本で可能な連携の在り方を考察した。

以上から、本稿は通級による指導においては、既存の教育制度を活かすかたちで接続する先を見据え

た連携の必要性が示唆された。また日本での通級による指導については、子どもの発達とともにより望ましい「多様な学びの場」へ移行させるための指導が求められることを示した。

本稿の課題は、対象となる児童生徒の増加とともに高等学校にまで広げられた通級による指導が障害のある児童生徒の教育をどのように保障するのか、実践的な事例をふまえた検討には至らなかった点である。2018（平成30）年度からの高等学校での通級による指導の実施を考慮すると、今後中等教育での教育の場をどのように「変革」するかが求められるだろう。それをふまえて今後もインクルーシブ教育を志向した制度の可能性を探っていきたい。

#### 注・引用文献

- 
- 1 UNESCO. 2009. Inclusive education: The way of the future: International Conference on Education, Forty-eighth session, 25-28 November 2008. Geneva, UNESCO, p.5.
  - 2 文部科学省『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』2012年a。
  - 3 文部科学省『参考資料3：general education system（教育制度一般）の解釈について』2012年b。
  - 4 文部科学省、2012年a。
  - 5 藤井和子「通級による指導に関する研究の動向と今後の課題－自立活動の観点から－」『特殊教育学研究』第53巻第1号、2015年、57～66頁。
  - 6 文部科学省『改訂第2版 通級による指導の手引』2012年c、5頁。
  - 7 文部省、通級学級に関する調査研究協力者会議「通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）」1992年。
  - 8 藤井、前掲書、2015年、57頁。
  - 9 同上書、58頁。
  - 10 文部科学省、前掲書、2012年c、6頁。
  - 11 文部科学省、17文科初第1178号「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）」。
  - 12 言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、肢体不自由、病弱、身体虚弱を含むその他障害のある者とされる。
  - 13 文部科学省「平成28年度通級による指導実施状況調査結果について」2017年。
  - 14 マクナマラ・B.E.著、松下淑・小山正・坂本幸訳『リソース・ルームー通級学級の手引きー』福村出版、1993年、11～12頁。
  - 15 米国教育統計センターホームページ ([https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp)、2018年1月28日確認)。
  - 16 その他では、視覚障害が66%、その他健康上の障害が65%、発達の遅れが65%となっている。
  - 17 茂木俊彦「アメリカにおける軽度障害児教育－現状と論争－」『人文学報 教育学』第29巻、1994年、5～39頁。
  - 18 黄淵熙「アメリカ・オーストラリア・日本における学習障害児に対する教育動向」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第49巻、2001年、299～301頁。
  - 19 藤井、前掲書、2015年、62頁。

A Study on the Tsukyu approach in Japan:  
Focus on collaboration in resource room practices.

Kengo SHIROGANE

This study explores a possibility to take advantage of an educational approach: Tsukyu. It is also known for resource rooms in Japan. This study aims to explore resource room practices, focusing on one in the U.S., and to discuss some implications for improvement of tsukyu in Japan.

First, the study is divided into three periods in which the government has established the tsukyu system: before its institutionalization, after the establishment of the special needs education, and after developmental disabilities came to be regarded as the target of special needs education. Also, the number of students who are served in tsukyu has recently increased. Next, considering the number of students with disabilities in the U.S., resource room practices seem to decline, and it is reflected on the policy towards education in a regular classroom. Additionally, resource room teachers are involved in regular classroom education, and it means that their collaboration does not stick to resource rooms but aims to bring students with disabilities to study in regular classrooms. Finally, this study places an importance on collaboration itself, instead of regular classroom education because Japanese education system includes special needs education as a general education system so that dichotomous between special education and regular education cannot necessary be the case, at least as the government policy.

The study concludes that tsukyu system should be revamped in the sense teachers collaborate more to ensure children access secondary education where much less tsukyu service is available than to integrate children into regular classrooms.