

通級指導教室における コミュニケーションに困難のある児童の支援 1

—通級による指導の役割と今後の課題—

石井 正子・折原 有美

Support for Children with Communication Disorders in Resource Rooms 1
—The Role of Resource Room Education and Its Future Challenge—

Masako Ishii and Yumi Orihara

Abstract

The framework for children who need special support in school education has changed from “special education” to “special support education” since the revision of the School Education Law in 2007. In the course of this change, “resource room education”, which had not been recognized as part of the formal education system, has been attracting attention as a system that plays a central role in “special needs education.” The aim of this paper is to clarify the role of resource room education and its future issues by sorting out the development and transition of the system for children with both language and developmental disabilities who are taking advantage of resource rooms. Resource room education was initiated in the early 1950s by teachers as extracurricular classes for children with language disabilities who had difficulty in reading or speaking in class. After that, a more systematic “resource room for children with speech and language disorders” was established, but the actual situation was that guidance was not given in a fixed class in the resource room but was instead given at the regular class level. On the other hand, since the Act on Support for Persons with Development Disabilities was enacted in 2005, children with developmental disabilities, such as ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder) and LD (learning disabilities), who had not been recipients of the type of support until then, also began to receive special support education. Today inclusive education has become part of a standard educational system, and the resource room education is a very effective educational system for children with developmental disabilities and other special needs as well as language disorders.

Key words: resource room (通級指導教室), special education (特殊教育), special needs education (特別支援教育), special support services in resource (通級による指導), speech and language disorders (言語障害), children with developmental disabilities (発達障害児)

I. 問題の所在と目的

学校教育における、特別な支援を必要とする子供たちへの支援の枠組みは、2007年の学校教育法の改正以降大きく変貌した。従来の、障害の種類と程度に応じて分離を原則として行われた「特殊教

育」から、インクルーシブ教育を前提として、ひとり一人の子供のニーズに対応して行われる「特別支援教育」へのパラダイムシフトである（石井，2018）。文部科学省は2009年の制度転換に先立って出された通知の中で、特別支援教育の理念を次のように記している。

「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」（特別支援教育の推進について 文部科学省初等中等教育局長通知 19文科初第125号 文部科学省初等中等教育局，2007）

この変化の中で、長い間正規の学校教育制度として認められていなかった通級による指導が、今や特別支援教育の中核を担うシステムとして注目されている。「通級による指導」とは、学校教育法施行規則第140条及び第141条に基づき、小・中学校の通常の学級に在籍する軽度の障害がある児童生徒に対して、各教科等の授業は通常の学級で行いつつ、障害に応じた特別の指導を「通級指導教室」といった特別の場で行う特別支援教育の一つの形態である（文部科学省，2018）。インクルーシブ教育を実践し障害の有無等にかかわらず、すべての子供たちが一緒に生活する場を保障することと、ひとり一人の教育的ニーズを把握し、持てる力を高めることを両立するためには、少人数あるいは個別に丁寧な支援を行う通級による指導が不可欠なのである。

発達障害をはじめとして、かつてその存在が認められていなかった障害を含む障害概念の多様化と、特殊教育から特別支援教育へのパラダイムシフトの過程で、通級による指導の対象となる子供たちも、指導の形態も大きく変化している。本稿は、通級による指導の対象となる障害、中でも言語障害と発達障害・情緒障害の子供たちの支援制度の成り立ちと変遷を整理し、「通級による指導」が担う役割と今後の課題を明確化することを目的とする。

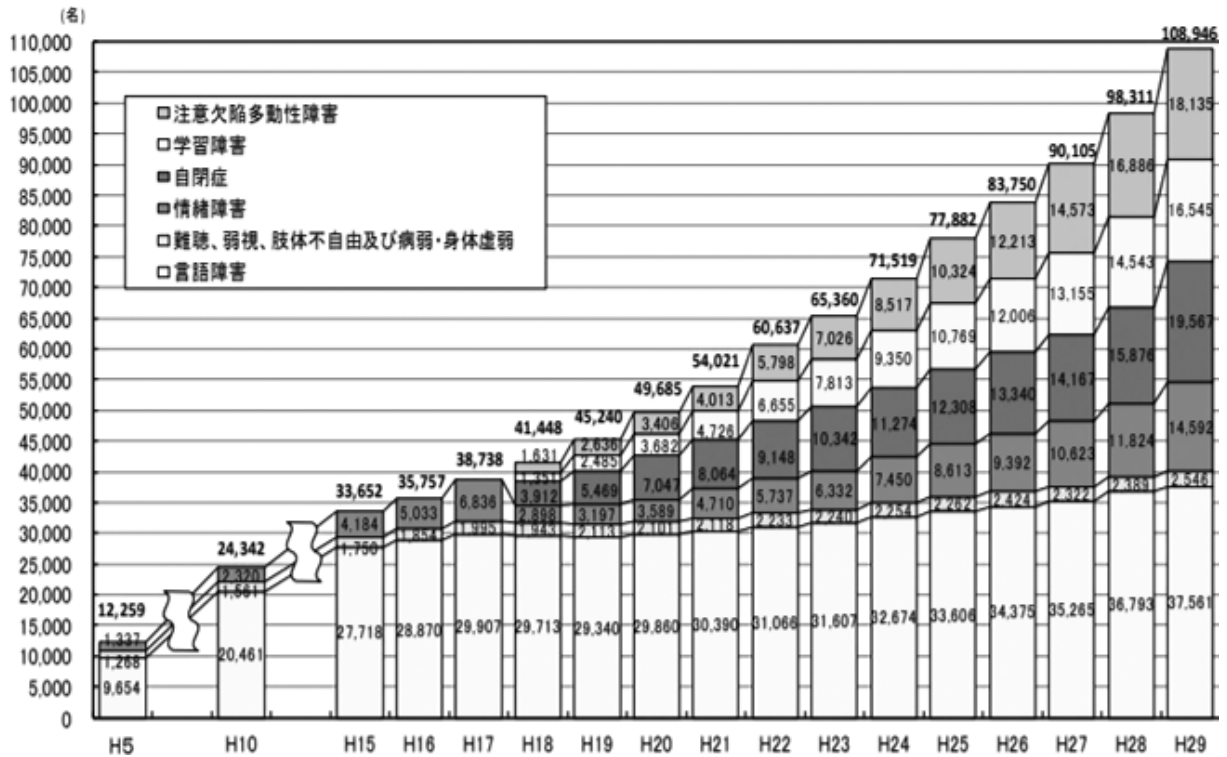
II. 学校教育における通級による指導の歴史

1. 言語障害と通級による指導

文部科学省「教育支援資料」によれば「言語障害とは、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況であること、また、そのため本人が引け目を感じるなど社会生活上不都合な状態であること」と定義されている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）。

詳細は後述するが、言語障害児の教育は当初「吃音治療」を目的として始められ、国語の授業の中での「読み」の困難、口唇口蓋裂による構音障害、機能的構音障害、難聴、選択性緘黙、さらに言語発達遅滞と対象を広げていく。しかしながら、特別支援教育の制度が整い、様々な障害に対する支援の枠組みが作られるにしたがって、「言語障害」として区分される状態像は再び限られていく。

図1は、障害種別の通級による指導を受けている児童生徒数の推移である。特別支援教育の対象としては、知的障害、聴覚障害や視覚障害、肢体不自由等を思い浮かべるが、通級による特別支援教育



※各年度5月1日現在

※「注意欠陥多動性障害」及び「学習障害」は、平成18年度から通級指導の対象として学校教育法施行規則に規定。（併せて「自閉症」も平成18年度から対象として明示：平成17年度以前は主に「情緒障害」の通級指導の対象として対応）

図1 通級による指導を受けている児童生徒数の推移

出典 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2018「平成29年度特別支援教育に関する調査の結果について」

の対象となる障害種別で最も多いのは、言語障害である。

また、2020年現在、特別支援教育の対象となる障害は表1のように区分されている。この中で、通級による指導の対象となる言語障害の程度は以下のように示されている。「口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」（文部科学省初等中等教育局，2013）。

「教育支援資料」には「言葉の発達の遅れは、知的障害、難聴、肢体不自由（特に脳性まひ）、発語器官のまひや変形、てんかんその他の小児神経学的問題、自閉症・情緒障害などのほか、その他各種の環境的な問題に起因することがあり、原因の特定は難しい場合がある」と記載があり、言語障害が多種多様な要因で引き起こされる症状であり、単一の障害を表した言葉ではないとする。一方で、同じ資料の中に、障害区分としての「言語障害」は、他の区分に含まれる「知的障害」、「情緒障害・自閉症」、「聴覚障害」、「肢体不自由」を除く言語障害、すなわち「吃音」、「構音障害」、「言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害」としており、さらに、「これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る」とされている。

表1 特別支援教育の対象となる障害区分と指導形態別在籍数

(2018年5月1日付 文部科学省データをもとに作成 単位:人)

障害区分	特別支援教育の形態	幼稚部 在籍数	小学部・ 小学校 在籍数	中学部・ 中学校 在籍数	義務教育 学校(小中 一貫等)	高等部 在籍数	計
視覚障害 (弱視を含む)	特別支援学校	207	1,577	1,123	—	2,408	5,315
	特別支援学級(固定)	—	432	160	0	—	592
	通級による指導	—	184	24	6	—	214
聴覚障害 (難聴を含む)	特別支援学校	1,119	2,955	1,788	—	2,302	8,164
	特別支援学級(固定)	—	1,310	506	9	—	1,825
	通級による指導	—	1,719	392	—	—	2,111
知的障害	特別支援学校	226	39,169	27,198	—	64,224	130,817
	特別支援学級(固定)	—	84,140	36,452	568	—	121,160
肢体不自由	特別支援学校	121	13,466	8,289	—	9,800	31,676
	特別支援学級(固定)	—	3,591	1,110	17	—	4,718
	通級による指導	—	98	31	5	—	134
病弱・ 身体虚弱	特別支援学校	42	7,314	5,039	—	6,882	19,277
	特別支援学級(固定)	—	2,676	1,041	8	—	3,725
	通級による指導	—	21	4	3	—	28
言語障害	特別支援学級(固定)	—	1,621	184	10	—	1,815
	通級による指導	—	38,275	477	2	—	38,754
自閉症・ 情緒障害	特別支援学級(固定)	—	89,921	32,376	539	—	122,836
自閉症	通級による指導	—	20,418	3,529	228	—	24,175
情緒障害	通級による指導	—	13,317	2,669	86	—	16,072
学習障害	通級による指導	—	16,142	4,069	82	—	20,293
注意欠陥 多動性障害	通級による指導	—	18,129	3,086	85	—	21,300

空欄(—)は制度化されていないためデータなし

実際には、言語治療の対象となる吃音や構音障害の児童生徒がそれほど多いわけではなく、多くの、まだ診断がつかない知的障害や発達障害の子供たちが「言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害」に含まれていると推測することができる。「言語障害」は、障害の診断名ではなく、「話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況」を表す言葉であるがゆえに、保護者にも受け入れられやすい。さらに、言語障害児教育が長い歴史の中で通常学級での指導から分離されず、一貫して通級制度の枠組みを通して行われてきたことが、より「言語障害」を受け入れやすい障害にしてきた。しかし「言語障害」としてひと括りにしてしまうことで、当該児童が抱える本質的な問題を曖昧にし、より効果的な指導計画を立てることを妨げてきた側面があることも否定できない。今後は子供の支援ニーズに合わせた柔軟な教育の場の選択が可能になり、通級による指導があらゆる障害に

適用されることによって、障害についてのより適切な理解と判断が可能になり、効果的な支援が行えるのではないかと考える。

2. 言語障害特殊学級の誕生

通級による指導は、その成り立ちにおいて「ことばの教室」としての言語障害児教育の歴史と重なる。文部省（現、文部科学省）編纂の学制百年史の記録によれば、学校教育の中で、言語障害にかかわる支援が初めて行われたのは、1926年（大正15年）、東京市深川区の八名川尋常小学校の「吃音学級」とされている（文部省，1972）。その後、芝、神田の二つの小学校にも吃音学級が開設されるが、第二次世界大戦を境にこれらはすべて姿を消してしまう。

そして、第二次世界大戦後の1953年（昭和28年）、濱崎健治によって宮城県仙台市通町小学校に「ことばの教室」が開設され言語治療教育が開始された。濱崎健治の実践は、放課後の課外授業として行われ、当初は「東北なまり音の矯正」を目的として一斉授業として開始された。その後「個人差に応じた指導」を研究し言語障害教育の実践として発展する（松村・牧野，2004；小野寺，2016；仙台市教育委員会，2016）。現代の人権意識に照らして考えると「なまり音の矯正」という目的に違和感を覚えるが、時代的背景を視野に入れば濱崎の思いが理解できる。当時は、東北の農村から東京を中心とする関東地方へ、中学を卒業したばかりの子供たちが大量に就職した時代で、中学卒業生は「金の卵」と呼ばれた。しかし、彼らの中には、東北なまりのために言語表現に苦手意識を持ち、就職先の環境への不適応を起こす例がたいへん多かった。この問題は、近年急増している日本語を母語としない子供たちの学校生活への不適応状況に重なる。濱崎は言語表現に困難を抱えることが、子供たちの生活の質に大きく影響を与えると考え、なまり音の矯正を始めたのである。その後、濱崎は一斉指導ではどうしても改善しない児童について詳しくその原因を調べ、発声発語器官そのもの、あるいは機能に問題のあることがわかり、個人差に応じた指導を実践していった。この時の指導方法の探求が結果として様々な言語障害治療教育の研究に発展していくのである（濱崎，1989）。1953年に開設した「ことばの教室」において、濱崎は通常学級の担任を続けながら、放課後や夏・冬・春休みの期間中言語障害児の指導にあたった。

一方、1951年市川市真間小学校の通常学級担任だった大熊喜代松は、クラスの中の3人の学業不振児の指導に苦慮したことをきっかけに、翌年、特殊学級の担任となった。特殊学級では知的障害の子供たちを指導しながら、放課後に通級による指導も行っていた。大熊が通常学級担任に、通級指導の候補者を推薦依頼した時の選考基準は「1. 知能がある程度遅れていて学業が不振な子供、2. 知能は遅れていないが学業が一般に不振な子供、3. 国語力の中で特に何かの能力について著しく劣っている子供」であった。大熊は、1957年、赴任先の千葉市大森小学校ではWISCや田中ビネー知能検査を実施して、知的な遅れがないにもかかわらず、学業不振を起こしている子供たちを見出すことも行っていたという（山田・吉岡・津曲，1994；綾部2017）。真間小学校で、大熊が入級候補者の推薦対象とした児童の基準3. は現在の通級による指導の対象とされている学習障害の児童と類似している。この類似性は、大熊の「治療教室」開設の原点が、通常学級を担任していた時に国語の指導についてこられない子供を何とか助けたいと考えたところにある。大熊は、知的障害がないにもかかわらず、何らかの理由でことばの理解、表現が不十分なために学業不振の状態にある子供たちを、通常学級に在籍させながら治療教室に通わせることに拘った（大熊，1986）。そして1953年、真間小学校に通常

学級と特殊学級の他に週に何回かの指導で効果が期待できる子供のための第3の学級、通級制の「国語科治療教室」が設置された（松村・牧野，2004）。しかし、法律に基づいた「学級」ではないので、教員の配置はなく、校内の人員の遣り繰りで治療教室の専任教員の枠を作り出していたという。

その後、1958年には濱崎が実践を開始した通町小学校において、また、1959年には千葉市院内小学校において「言語障害特殊学級」が開設され正式な人員配置が行われるようになった。院内小学校における言語障害特殊学級は、真間小学校での治療教室が複数の理由で行き詰まった後、千葉市大森小学校に赴任した大熊が、「治療教室」の内容をさらに充実させ、その事業を地の利の良い院内小学校において発展させたものであった（松村・牧野，2004）。1962年10月の文部省初等中等教育局長通達（第380号）「学校教育法及び同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」において「言語障害者は、その障害の性質及び程度に応じてその者のための特殊学級を設けて教育するかまたは普通学級において留意して指導すること」とされている。

通町小学校や、院内小学校での取り組みは保護者を動かし、1964年には「言語障害児をもつ親の会全国協議会」が結成された。親の会は、言語障害特殊学級の設置や、担当教員の養成、免許制度等、言語障害児教育の充実に向けて、国や県に対する様々な働きかけを全国規模で展開した（全国ことばを育む会，2013）。また、濱崎や大熊は「NHK ことばの治療教室」で自らの実践を紹介し、言語障害児への理解を広げることに成功した。こうした経緯で、1968年（昭和43年）から各地の教員養成系の大学に「言語障害教育教員養成課程」が設置され、言語障害特殊学級は全国的にその数を増やしていく（松村・牧野，2004；文部省，1973）。

ただし、このころの「ことばの教室」は、制度としては固定制の特殊学級として設置され、実態は通級方式で行われていた。当時の制度において、通常学級と特殊学級の二重在籍は認められていなかったためである。実際は学校生活のほとんどを、通常学級で過ごしている子供たちについて、公簿である出席簿、学籍簿（現、学習指導要録）、健康診断表等の取扱いを言語障害特殊学級で行う必要がある、子供たちの在籍を特殊学級に異動する手続きを取るためには保護者の了解が必要であった（松村・牧野，2004）。本稿の執筆者の一人である石井は1983年千葉大学教育学部臨時言語障害教育教員養成課程の学生として、言語障害特殊学級で教育実習を行った際に、この制度の運用に悩む担当教員の姿を目撃している。当時実習先の言語障害特殊学級には、担当教員が2名配置されており、通級してくる子供の数も相当数いたはずであるが、担当教員は在籍児童数を確保するために二つの手段を用いていた。一つは、設置校内にある通常学級から通級している児童の保護者に了解を得て、学籍を「言語障害特殊学級」に異動することである。これについては、了解を得ることが難しい場合も多く、辛くも保護者の了解を得られたごく一部の児童の学籍を一時的に異動させていた。今一つの手段は、併設されている精神薄弱特殊学級（現、知的障害特別支援学級）に在籍する知的障害児の中の何人かの学籍を言語障害特殊学級に置くことである。当時は、明らかに知的障害があり精神薄弱特殊学級に在籍している児童に対しても、個別のニーズに対応して言語指導が行われており、このような児童の何人かについて便宜的に学籍を移して、言語障害特殊学級の存続と担当教員の人員確保を図っていた。実態を誤魔化するような手法に悩みつつ、当時の分離教育を原則とする特殊教育制度の中で、子供たちの通常学級での学校生活を確保しながら、個別の支援ニーズに応じて指導を行おうとする教師たちが採った苦肉の策であった。

通級学級における制度と実態のジレンマは、自治体によって差はあるものの、その後1993年に通級による指導が正式に制度化されるまで広く長く続くことになる。

3. 「通級による指導」の制度化

その後、言語障害特殊学級を固定級としてのみ認めた制度が、児童生徒の支援ニーズに合っていないことについて有識者による再三の指摘を受ける。1969年には、特殊教育総合研究調査協力者会議の「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」において、「心身障害児に対する教育は、その能力、特性等に応じて特別な教育的配慮のもとに行なわれるものであるが、普通児とともに生活し教育を受けることによって人間形成、社会適応、学習活動など種々の面において教育効果がさらに高められることにかんがみ、心身障害児の個々の状態に応じて、可能な限り普通児とともに教育を受ける機会を多くし、普通児の教育からことさらに遊離しないようにする必要がある。」（文部省特殊教育総合研究調査協力者会議、1969）と述べられており、その考え方がすでに現在のインクルーシブ教育そのものを目指していた。また、1971年には、中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本方策について（答申）」が発表され、心身障害児の多様な教育の場、多様な指導形態について提言される。さらに、1978年には、特殊教育に関する研究調査会の「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方」が報告され、言語障害児の指導について、「対人関係における意志疎通等の配慮に加えて、発音及び発語指導等の特別の指導が、部分的かつ定期的に必要な程度の言語障害者については、通常の学級で留意して指導するほか、特定の時間に当該学校又は当該学校以外の学校における言語障害特殊学級への通級による指導が受けられるようにすることが望ましい。」（特殊教育に関する研究調査会、1978）と、通級指導の必要性が明記されている。

しかし、通級による指導の制度化はその必要性が記された最初の提言から20年以上が経過した1993年を待たなければ実現しない。1992年3月30日、通級学級に関する調査研究協力者会議のまとめ「通級による指導に関する充実方策について」（文部省初等中等教育局、1992）が発表され、翌1993年1月28日、学校教育法施行規則の一部改正により、ついに「通級による指導」が正式な学校教育制度の中に位置づけられた（文部省初等中等教育局、1993）。当時の条文73条の21第1項に、通級による指導を行う場合には特別の教育課程によることができると記載されており、通級の対象者は、「言語障害者」、「情緒障害者」、「弱視者」、「難聴者」、「その他」とされている（資料1）。また、文部省はこの学校教育法施行規則改正に伴って、資料2に示す告示を出した。

この改正の第一のポイントは通級による指導を行う場合、「特別の教育課程によることができる」と明記されたことであり、通常学級に在籍しながら小学校学習指導要領の範囲を超え、それぞれの子供が課題とする障害の軽減のための指導を受けることが可能になったことである。また第二のポイントとして、73条の22に他校通級において受けた指導の内容を、在籍校の教育課程にかかる授業とみなすことができると記されており、他校通級まで認める画期的な転換が行われたことが挙げられる。

4. 発達障害児を対象とした通級による指導の開始

その後、2006年の学校教育法施行規則改正によって、通級による指導の対象に「学習障害」と「注意欠陥多動性障害」が加えられた（文部科学省初等中等教育局、2006）。さらに、それまで自閉症を含んだ概念として用いられてきた「情緒障害」を、「自閉症」と「主として心理的な要因による選択性かん黙等」を表す概念としての「情緒障害」に区分することになった。この改正によって、通級による指導の対象となる障害は「言語障害」、「自閉症」、「情緒障害」、「弱視」、「難聴」、「学習障害」、「注意欠陥多動性障害」、「その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を

資料1 学校教育法施行規則の一部を改正する省令【平成5年文部省令第1号】抜粋

学校教育法（昭和22年法律第26号）第20条、第38条及び第88条の規定に基づき、学校教育法施行規則の一部を改正する省令を次のように定める。

学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）の一部を次のように改正する。

第6章中第73条の20の次に次の2条を加える。

第73条の21 小学校又は中学校において、次の各号の1に該当する児童又は生徒（特殊学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該心身の故障に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部大臣が別に定めるところにより、第24条第1項、第24条の2及び第25条の規定並びに第53条第1項及び第2項、第54条及び第54条の2の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

1 言語障害者 2 情緒障害者 3 弱視者 4 難聴者

5 その他心身に故障のある者で、本項の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの

2 第73条の12第3項の規定は、前項の場合にこれを準用する。

第73条の22 前条第1項の規定により特別の教育課程による場合においては、校長は、児童又は生徒が、当該小学校又は中学校の設置者の定めるところにより他の小学校、中学校又は盲学校、聾学校若しくは養護学校の小学部若しくは中学部において受けた授業を、当該小学校又は中学校において受けた当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができる。

資料2 学校教育法施行規則第73条の21第1項の規定に基づく特別の教育課程についての告示【平成5年文部省告示第7号】抜粋

学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）第73条の21第1項の規定に基づき、同項の規定による特別の教育課程について次のように定め、平成5年4月1日から施行する。

小学校又は中学校において、学校教育法施行規則第73条の21第1項各号の1に該当する児童又は生徒（特殊学級の児童及び生徒を除く。）に対し、同項の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、次に定めるところにより、当該児童又は生徒の心身の故障に応じた特別の指導（以下「心身の故障に応じた特別の指導」という。）を、小学校又は中学校の教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。

1 心身の故障に応じた特別の指導は、心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする指導とする。ただし、特に必要があるときは、心身の故障の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする。

2 心身の故障に応じた特別の指導に係る授業時数は、前項に定める心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする指導については、年間35単位時間から105単位時間までを標準とし、当該指導に加え、前項ただし書に定める指導を行う場合は、おおむね合計年間280単位時間以内とする。

行うことが適当なもの」となった。この改正の背景には、発達障害に関する研究が進み、徐々にその特徴や適切な支援の方法についての理解が広まったことと、それに伴う2005年の「発達障害者支援法」の施行があった。さらに、2013年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育局長通知「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」により、「肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者」が通級による指導の対象に加えられる。この区分が加えられた根拠は、学校教育法施行規則第140条において示された通級による指導の対象者のうち、「その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの」に含まれるという解釈に基づいたものである。これもまた、インクルーシブ教育の推進にあたって、可能な限り障害のある子供の教育を通常の教育から分離せずに行うための施策の一つであった（表2）。

通級による指導の対象に「学習障害」と「注意欠陥多動性障害」が加わり、それまで「情緒障害」の区分にまとめられていた「自閉症」が独立した障害区分となったことで、図1に示したように、通級による指導を利用する児童生徒の中で、自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害等の「発達障害」の割合が急増した。これらの障害がある児童、生徒への指導においては、それぞれの障害の特性を理解し、その特性に合わせた、個別の教育支援計画や個別指導計画の作成並びに、指導方法の工夫を行うことが求められるようになった（東京都教育委員会、2010）。

東京都においては2006年の学校教育法施行規則改正（文部科学省初等中等教育局、2006）に合わせ、

表2 通級による指導の対象となる障害の種類とその程度について

（文部科学省初等中等教育局、2013 25文科初第756号通知をもとに作成）

障害の種類	障害の程度
言語障害者	口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のあるもの、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のあるもの、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあるもの、その他これに準じるもの（これらの障害が主として他の障害に起因するものではないものに限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
自閉症者	自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
情緒障害者	主として心理的な要因による選択性かん黙があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
弱視者	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
難聴者	補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが困難な程度のもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの
学習障害者	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もので、一部特別な指導を必要とする程度のもの
注意欠陥多動性障害者	年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障を来すもので、一部特別な指導を必要とする程度のもの
肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者	肢体不自由、病弱、又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

自閉症者、情緒障害者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者については「情緒障害等通級指導学級」の対象とされるようになった。また、東京都教育委員会による「特別支援学級（固定学級・通級による指導）教育課程編成の手引き」には「なお、『学習障害者』については、言語障害通級指導学級若しくは情緒障害等通級指導学級のいずれで指導を行うかの判定は、児童・生徒の実態に応じて慎重に行うこととされている」（東京都教育委員会，2011 p103）と記載されている。

情緒障害等通級指導学級の対象となった児童の中には、それまで「言語障害通級学級」で指導が行われていた児童が多数含まれていると思われる。情緒障害等通級指導学級の設置は、発達障害児に対する「言語発達」や「コミュニケーション」に焦点を当てた指導から、それぞれの障害特性に合わせた、自己コントロールやソーシャルスキルのトレーニング、学習能力の偏りに対応した学習指導を実施することを可能にした。同時に、通常学級における特別支援教育をベースに、学校教育全体を通じてより細やかに障害特性に配慮した支援を行おうとするものであった（東京都教育委員会，2016）。

5. 通級指導学級から特別支援教室へ

2016年、東京都は、東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画（2010年11月）及び東京都発達障害教育推進計画（2016年2月）に基づき、通級による指導の効果を上げ、多くの児童に利用しやすくすることを目的に、小学校における通級指導制度の大幅な改革を実行した。すなわち、情緒障害等通級指導学級（通級指導学級）の特別支援教室制度への転換である。

通級指導学級と特別支援教室の違いは、図2のようにまとめられる（府中市教育委員会，2019）。特別支援教室は、2016年度から設置が開始され、2018年度には全ての東京都内公立小学校に設置され

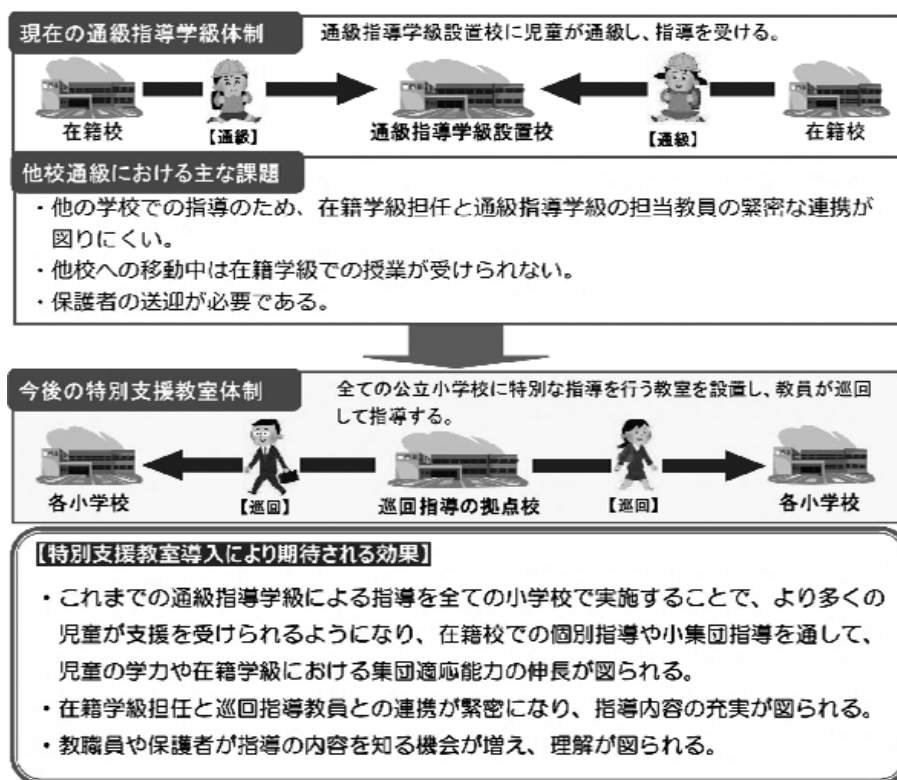


図2 通級指導学級から、特別支援教室体制への転換

出典 府中市教育委員会，2019「特別支援教室について」

た（東京都教育委員会，2016）。

通級指導学級体制から，特別支援教室体制への移行の背景には，東京都の特別支援教育に関する施策の大きな転換がある。東京都教育委員会は，「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画」（東京都教育委員会，2010）において，全ての小・中学校に「特別支援教室」を設置し，教員が巡回して指導・支援を行うことで，発達障害のある児童・生徒に対する在籍校における指導・支援の充実を図ることを公表した。特別支援教室の導入にあたっては，2012年度から3年間かけてモデル事業を行った。そして，このモデル事業の成果を踏まえて，2015年3月に小学校における特別支援教室の導入ガイドラインを作成し，2016年度からの全都での順次導入を円滑に推進するための準備を行った（東京都教育委員会，2018）。

2016年5月には，発達障害者支援法が改正され，同年8月から施行された。この改正では，切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要であり，教育に関しては，第8条において，「国及び地方公共団体は，発達障害児（十八歳以上の発達障害者であって高等学校，中等教育学校及び特別支援学校並びに専修学校の高等課程に在学する者を含む。以下この項において同じ。）が，その年齢及び能力に応じ，かつ，その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため，可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮」することや，「個別の教育支援計画の作成及び〔中略〕個別の指導に関する計画の作成の推進，いじめの防止等のための対策の推進その他の支援体制の整備を行うことその他必要な措置を講じるものとする」こと等が新たに規定された。

III. 結 論

1. 通級による指導が担う役割

かつて濱崎や大熊が言語障害児の指導を開始した当時は，リハビリテーションという概念が一般的ではなく，子供の発達支援にかかわる専門職も見当たらなかった。強いて言えば口唇口蓋裂児や難聴児の治療を行う医師か，学校の中で困っている児童を目の前にした教師が，彼らの困難を少しでも軽減するために暗中模索のできる限りのことをするしかなかったのである（全国ことばを育む会，2013）。また，当時は支援を受けられる障害の区分は「知的障害」と「身体障害」しかなかったため，知的障害が無い，あるいは軽度の場合，言語コミュニケーションの問題を抱えていても支援を受けられず，二次的障害として学業不振や学校生活への不適応を起こしている児童が数多く存在した。そのような子供に対して通常学級での教育への参加を担保しながら，障害の改善や，障害特性に合わせた指導を行うためには，通級による指導が不可欠だった。

しかしながら，現代社会においては，乳幼児期からの発達支援制度が普及し，医療機関や，相談機関で言語聴覚士や公認心理師といった専門職による，専門性の高いサービスを受けることができるようになった。一方で，自閉症，学習障害，注意欠陥多動性障害等の発達障害や，選択性緘黙等の情緒障害の原因や特性，効果的な対応に関する諸分野での研究が進展しており，急増する支援ニーズに応える成果が期待される。

通級による指導は，その黎明期においては，話し言葉（speech）の問題への対応から始まったが，次第に，言語理解や読み書きを含む包括的な言語能力（language）の問題への対応へと広がり，さらに，コミュニケーションスキル全体を高める指導へと変化している。加えて，今後，インクルーシブ教育が推進される時代において，通級による指導は，通常学級での普通教育への参加と，個別の支援

ニーズへの対応を両立する手段としてますます重要な役割を担うことになるであろう。

通級による指導が担う役割は、以下に集約される。

- 1) 特別な教育的支援を必要とする子供たちのインクルーシブ教育を進めるにあたって、通常学級では十分対応できない、コミュニケーションやソーシャルスキルの支援ニーズに対して、個別の指導あるいは少人数の指導によって対応すること。
- 2) 通常学級で学習を行うにあたって、特定の教科目や活動で著しい困難を抱える子供たちに対して、通常学級での教育課程の内容と、特別支援教育の教育課程の内容を弾力的に組み合わせた個別の指導計画に基づいて、インクルーシブな環境を保障しつつ、ひとり一人に適切な学習の場を提供すること。
- 3) 校内連携、学校間連携、専門機関との連携を図り、子供の生活環境に合わせた合理的配慮についての情報提供とキャリアパスを視野に入れた個別の教育支援計画に基づいて、包括的、継続的な支援を行うこと。

2. 今後の課題

1) 高等学校における通級による指導の拡充

高等学校における通級による指導については、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・グループにより2009年に出された報告を受け、2015年には、「高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」が設けられた。主に発達障害の生徒を対象とした高等学校における通級による指導の制度化が検討され、限られた範囲ではあるが、導入が始まっている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2016）。高等学校以降の特別支援教育におけるインクルージョンの推進においても、通級による指導の活用は重要であるが、まだまだ一般的とは言えず、さらなる質的、量的拡充が望まれる。義務教育段階での発達障害児への支援を中断せず、発達障害児が社会的自立を果たすまでの一貫した支援システムとして機能させることが求められている。

2) 教員資格に積み上げた資格としての専門性

通級による指導を担当する教員は、通常学級における指導内容と、通級による指導の中での自立活動が効果的に結びつくように、子供たちの個別の指導計画や、教育支援計画を作成していく必要がある。現状では、通常学級での担任経験が浅い教員がいきなり通級学級の担任になり、担任になってから研修を受けるということも行われているが（文部科学省初等中等教育局，2019）、本来は、ある程度教員としての経験を積んだ時点で、特別支援教育に関する大学院レベルの学修を積み上げ、高度な専門性を身に着けた後に、通級学級を担当することが望ましい。

3) 外国にルーツを持つ子供たちへの「通級による指導」での対応

現在、特別支援教育は障害のある幼児児童生徒を対象としている。しかし、ひとり一人の教育的ニーズを把握し、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び支援を行うという目的に照らせば、特別な支援を必要とする子供は障害の有無にかかわらず存在する。日本語を母国語としない外国にルーツを持つ子供たちは、言語や文化の違いにより学習困難や社会生活への不適応など二次的問題を抱えることが多く、支援ニーズが増大している。これに対し通常学級での教育と個別の支援を行う「通級による指導」は効果的であると考えられる。専門性を備えた教員をスタッフとして加え、「通級による指導」の枠組みの中に制度化することも考えていく必要がある。

インクルーシブ教育の進展に向けて、個別の支援ニーズに対応した柔軟な教育システムとして通級による指導への期待は高く、今後の実践研究の積み重ねと研究成果の共有が求められている。

引用文献・引用 URL

- 綾部 泰雄 (2017). わが国の言語障害児教育のあゆみと日本言語障害児教育研究会 日本言語障害児教育研究会 編 基礎からわかる言語障害児教育 学苑社 271-290
- 府中市教育委員会 (2019). 特別支援教室について <https://www.city.fuchu.tokyo.jp/kyoiku/mokuhyou/shisaku/shienkyoshitu/shienkyoushitsu.html> (2020年5月2日参照)
- 濱崎 健治 (1989). 正しい構音と発音 臨床音声学の理論と実際 慶応通信
- 石井 正子 (2018). インクルーシブ教育の進展と合理的配慮—統合からインクルージョンへのパラダイムシフト— 昭和女子大学学苑. 932. 2-16
- 松村 勘由・牧野 泰美 (2004). 我が国における言語障害教育を取り巻く諸問題—変遷と展望— 国立特殊教育総合研究所紀要. 31. 141-152
- 文部科学省 (2018). 障害に応じた通級による指導の手引き—解説と Q&A— 海文堂
- 文部科学省 (2020). 特別支援教育資料 (平成 30 年度) 第一部データ編 https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_tokubetu01-000004454.pdf (2020年5月2日参照)
- 文部科学省初等中等教育局 (2006). 学校教育法施行規則の一部改正等について (通知) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06090604/006/004.htm (2020年5月2日参照)
- 文部科学省初等中等教育局 (2007). 特別支援教育の推進について (通知) https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11373293/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2020年5月2日参照)
- 文部科学省初等中等教育局 (2013). 障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について (通知) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm (2020年5月2日参照)
- 文部科学省初等中等教育局 (2019). 通級による指導のガイドの作成に関する検討会議 (第 1 回) 参考資料 3-1 通級による指導の現状 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/06/1414032_09.pdf (2020年5月2日参照)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013). 教育支援資料—障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実— 第 3 編 VI. 言語障害 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2014/06/13/1340247_11.pdf (2020年5月2日参照)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2016). 高等学校における通級による指導の導入について https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/01/22/1400144_1.pdf (2020年5月2日参照)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2018). 平成 29 年度特別支援教育に関する調査の結果について (別紙 2) 平成 29 年度通級による指導実施状況調査結果について https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afiedfile/2018/05/14/1402845_03.pdf (2020年5月2日参照)
- 文部省 (1972). 学制百年史 第一編 第三章 第七節 特殊教育 三. 精神薄弱児その他の教育 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317676.htm (2020年4月30日参照)
- 文部省 (1973). 言語障害教育の手引き 東山書房
- 文部省中央教育審議会 (1971). 今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について (答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuouou/toushin/710601.htm (2020年4月20日参照)
- 文部省初等中等教育局 (1962). 学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育的措置について (通達)
- 文部省初等中等教育局 (1992). 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) <https://www.>

- nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h040330_01.html (2020年5月2日参照)
- 文部省初等中等教育局 (1993). 学校教育法施行規則の一部改正等について (通達) https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/c1_h050128_02.html (2020年4月2日参照)
- 文部省特殊教育総合研究調査協力者会議 (1969). 特殊教育の基本的な施策のあり方について (報告) https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_s440328_01.html (2020年5月2日参照)
- NPO 法人全国ことばを育む会 (2013). 言語障害児をもつ親の会の歩み—30周年記念誌— (言語障害児をもつ親の会編, 1995) 抜粋 <http://p.zkotoba.jp/5kaiannai/ayumi/02.html> (2020年5月4日参照)
- 大熊 喜代松 (1986). ボクもワタシも話したい—ことばを育てる親と教師— 日本文化科学社
- 小野寺 恵美 (2016). ことばの教室の歴史 <http://www.sendai-c.ed.jp/~tooricho/kotoba.htm> (2020年4月28日参照)
- 仙台市教育委員会 (2016). 「ことばの教室」をご存じですか? <http://www.sendai-c.ed.jp/~tooricho/pdf/kotoba.pdf> (2020年4月28日参照)
- 特殊教育に関する研究調査会 (1978). 軽度心身障害児に対する学校教育の在り方 (報告) https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_s530812_01.html#01 (2020年5月2日参照)
- 東京都教育委員会 (2010). 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画—すべての学校における特別支援教育の推進を目指して—(概要) https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/plan/special_needs_school/files/promotion_plan3/01.pdf (2020年5月2日参照)
- 東京都教育委員会 (2011). 特別支援学級 (固定学級・通級による指導) 教育課程編成の手引 第2部 通級による指導の教育課程 https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/files/teaching_program/05.pdf (2020年5月2日参照)
- 東京都教育委員会 (2016). 自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程の在り方について https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/files/guideline/kyoikukateiari_kata01.pdf (2020年5月2日参照)
- 東京都教育委員会 (2018). 小学校における特別支援教室の導入ガイドライン (改定版) https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/primary_and_junior_high/special_class/files/kaitei/01.pdf (2020年4月13日参照)
- 山田 慶子・吉岡 博英・津曲 裕次 (1994). 日本における言語障害教育の成立過程に関する研究—千葉県における大熊喜代松の実践を通して— 心身障害学研究. 18. 41-51

(いしい まさこ 初等教育学科)
(おりはら ゆみ 現代教育研究所)