

通常の学級における適応に困難さのある児童への対応 — 小学校の LD 等通級指導教室への調査研究を通して —

相澤 雅文・西村 弘子*

Strategy for children with difficulty in adapting to regular level classes
Study of Special Needs Resource Room in Elementary Schools for Learning Disabilities &
Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

Masafumi AIZAWA, Hiroko NISHIMURA*

Accepted June 28, 2010

抄録: 小学校の LD 等通級指導教室に対し、通級している児童の属性及び行動特徴、指導内容に関する調査を実施した。回答のあった 41 教室（回収率 36.6%）を有効回答とし、児童 575 名について性、学年、診断名の有無について分析を行った。その結果、LD 等通級指導教室に通級している児童は男子 81.0%、女子 19.0%であった。診断に関しては、ASD（自閉症スペクトラム障害）※の診断を受けている児童が 39.3%で最も多く、次いで診断名のない児童が 27.0%であった。男子児童は 3 年生で「学習の遅れ」を理由として増加し、女子児童は高学年で「不登校傾向」を理由に増加する傾向にあった。自立活動では、「コミュニケーション」や「人間関係の形成」が全学年で重要な課題となっており、高学年では「心理的安定」を求める児童が増えていた。学級集団の中での適応の難しさが児童の心理面に大きな影響を与えていると考えられた。LD 等通級指導教室での学習活動に加え、在籍する通常の学級での理解や配慮を広げていくことの重要性が示唆された。

索引語: 小学校, LD 等通級指導教室, 発達障害, 特別支援教育

Abstract : A survey study of elementary school Special Needs (for Learning Disabilities & Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) Resource Room was conducted in relation to attribute and behavioral characteristics of Special Needs children and guidance content. Response rate was 36.6%, consisting of 41 classes. Subject children numbered 575, analysis was conducted in regards to gender (81.0% male, 19.0% female), school grades, and diagnoses status. Regarding diagnosis, those without diagnosis numbered 27.0%, and the highest percentage of children (39.3%) were diagnosed with Autistic Spectrum disorders (ASD). Tendencies showed an increase of boys in the 3rd grade attending Special Needs classes, attributed to “delayed learning”, and of girls in the 5th and 6th grades, attributed to “school absence propensity”. Concerning self-initiated activities,

* 京都市立藤ノ森小学校（平成 21 年度 特別支援教育特別専攻科修了）

※ 本論ではアスペルガー症候群、高機能自閉症、広汎性発達障害と回答のあったものを ASD（自閉症スペクトラム障害）としてまとめた。

communicativity and the forming of human relationships-a major concern across all grade levels, the numbers of children seeking “psychological stability” has risen, and it is thought that difficulties of adjustment in a classroom group has a great influence psychologically on a child. Results point to the importance of a broadening of forethought and understanding in regular class enrollment, in addition to that of learning activities in the Special Needs Resource Room.

Key Words : elementary school, Special Needs Resource Room, Learning disability, Autistic Spectrum disorders, psychological stability

I 問題と目的

LD（学習障害）及び ADHD（注意欠陥多動性障害）等、発達障害の児童生徒を「通級による指導」の対象とした教室は、平成 18（2006）年に関係省令及び告示の改訂によって開始された（本論では LD 等通級指導教室とする）。指導内容は、状態の改善・克服を目的とする指導として「自立活動」を中心に据えるが、「各教科の補充指導」を含むものとされている。また、指導時数については、下限を年間 10 単位時間（月 1 単位時間程度）とし、上限は年間 280 単位時間以内の範囲で行うこととされている。指導内容、指導時数は児童生徒の実態に応じて弾力化が図られている。

通常の学級において集団適応の難しい児童への対応が学校現場で大きな課題となっている（相澤・本郷，2009；相澤・本郷，2010）。通常の学級において集団適応が難しい児童の中には発達障害の診断を受けている児童もいるが、そうではない児童も多数存在する。そういった児童は、診断名の有無にかかわらず特別な教育的ニーズがあるものの特別支援学級等に入級することが適当とされない子どもたちといえる。集団適応に困難さをかかえる児童は不登校となるリスクが高い（井上・窪島，2008）ことや、挫折や失敗、叱責等の繰り返しにより、感情や行動にゆがみが生じた結果として反社会的な行動をとる（小栗，2010）ことなどの、いわゆる二次的な障害に結びつきやすいことが指摘されている。中には、すでに小学校入学当初から集団適応に困難さをかかえる児童の存在が報告されており「小 1 プログラム」と呼ばれている（長谷部，2004；大里，2009）。通常の学級ではひとりひとりの教育的ニーズに対応できる支援の多様性に限りがあり、特別な教育的ニーズのある児童への対応に苦慮しているのが実状である。

久田（1987）は、「ある人を取り巻く重要な他者（家族、友人、同僚、専門家など）から得られるさまざまな形の援助（support）は、その人の健康維持・増進に重大な役割を果たす」と指摘しているように、LD 等通級指導教室は、学校現場の中で、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童をサポートする上で重要な役割を果たすと考えられる。

「通級による指導」は、通常の学級に在籍し、児童生徒の特別な教育ニーズに合わせ、一部の授業時間を通級指導教室で授業を受けるものとして平成 5（1993）年に学校教育法施行規則の一部改正によって制度化された。平成 6（1994）年度の通級による指導を受けた児童生徒は 1 万 4 千人程度であったが、平成 20（2009）年度には 5 万人規模にまで増加している。多様化している児童のニーズに対応するための手立てとして「通級による指導」が重視されてきていると考えられる。学校別内訳は、小学校児童は 4 万 7 千人であり、それに対して中学校生徒は 2 千 7 百人である。発達障害への早期対応が進んできていると感じる一方で、より一層の理解・啓発を進め継続的な支援が受けられる体制作りの

必要性を感じる。

本研究では小学校のLD等通級指導教室に対してアンケート調査を実施し、対象となっている児童の実態を明らかにすること、また児童の性及び学年を視点として、通級指導教室対象となっている児童が適応の困難さを示している状況、行動、背景等を理解すること、及び通級指導教室の運営していく上での課題、今後の展望を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ 方 法

1. 調査対象および分析対象：18 府県 112 校の小学校に設置されている LD 等通級指導教室担当教諭に調査依頼を行い、41 校から回答があった。回収率 36.6%であった。その中で、児童の概要について回答のあった 575 名を分析対象とした。

2. 調査期間および調査手続き：2009 年 7 月～9 月に各小学校に質問紙（資料参照）を郵送し、返送してもらった。調査手続きは以下の通りである。

① LD 等通級指導教室担当教諭に記述をお願いした。

② 担当教員は自身の勤務する LD 等通級指導教室の現状について質問紙に回答するよう求められた。

③ 校名、記入者名は無記名とした。

3. 質問紙の構成：(1) フェースシート情報：「担当教諭の属性」に関しては①性別、②教職経験年数、③特別支援教育経験年数についてたずねた。「学級の属性」に関しては① LD 等通級指導教室設置年度、②通級指導の人数についてたずねた。

(2) 児童の概要：平成 21 年度に通級している児童の概要について、①性別、②自校・他校等の所属、③指導内容、④週あたりの指導時数、⑤通級を始めた理由、⑥診断名についてたずねた。⑦児童の通級指導開始後の変容については質問 10 項目に対して「全く思わない」、「あまり思わない」、「すこし思う」、「そう思う」、「とてもそう思う」の 5 件法でたずねた。

(3) その他：①周囲の児童・保護者への配慮、②保護者との連携、③トラブルへの対応、④通級に至らないケースの状況、⑤課題、⑥今後の展望、以上の内容を記述式でたずねた。また、在籍学級との連携方法を選択肢から選んでももらった。

Ⅲ. 結 果

1. 通級指導教室の指導内容

表 1 LD 等通級指導教室の指導内容（複数回答） n=575

指導内容		人 (%)
各教科の補充指導	在籍学級と同教科（同レベル以上）	117 (20.3)
	在籍学級と同教科（レベルを下げて）	183 (31.8)
	在籍学級と異なる教科	99 (17.2)
自立活動		533 (92.7)

L D 等通級指導教室での指導内容は「自立活動」を中心とし、特に必要があるときには、障害の状態に応じて「各教科の補充指導」を含むとされている。

「各教科の補充指導」について χ^2 検定を行った結果、人数の偏りは有意であった ($\chi^2(2)=40.46, p < 0.1$)。そこで、残差分析を行った結果、「在籍学級と同教科（レベルを下げた）」が 0.1%水準で有意に多かった。

また、自立活動を含む指導内容すべてについても χ^2 検定を行った。その結果、人数の偏りは有意であった ($\chi^2(3)=965.47, p < 0.1$)。残差分析の結果、自立活動が 0.1%水準で有意に多かった。

L D 等通級指導教室に通級している児童は、各教科の補充指導を受けている場合には、「在籍学級と同教科（レベルを下げた）」の指導を受けていることが多いことが分かった。また通級指導教室の設置された目的に則り、通級しているほとんどの児童が自立活動の指導を受けていることが示された。

2. 通級児童の性を視点として

①通級指導を受けている児童数

表 2 L D 等通級指導教室に通う児童生徒の性別・学年別人数

性別	学年						合計
	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	
男子	43	60	103	93	92	75	466 (81.0%)
女子	13	14	17	15	24	26	109 (19.0%)
合計	56	74	120	108	116	101	575 (100.0%)

通級している児童の内、個別のデータの記述があった児童を性別・学年別に示した（表 2）。全体的には通級指導を受けている児童は、男子が 81.0%，女子が 19.0%であった。 χ^2 検定を行った結果、人数の偏りは有意であった ($\chi^2(1)=221.65, p < 0.1$)。残差分析の結果、児童の性による数は 0.1%水準で男子の方が有意に多かった。学年毎の人数は、1 年生、2 年生と比較すると 3 年は 0.1%水準で有意に多かった。通級指導を受ける児童は 3 年生から急に増加することが示された。

②診断に関して

表 3 児童の診断名について（複数回答）

（協調性運動障害、知的障害、その他については少数のため省略した。）

学年	L D	ADHD	A S D	診断なし
男子	43 (9.2)	98 (21.0)	184 (39.5)	114 (24.5)
女子	10 (9.2)	9 (8.3)	42 (37.6)	41 (38.5)
合計	53 (9.2)	107 (18.6)	226 (39.3)	155 (27.0)

※ 単位：人（ ）内：%（男子 n=466，女子 n=109，合計 n=575 からの比率）

通級している児童の男女別の診断名を表 3 に示した。全体の比率からは、A S D が最も多く 39.3%

であった。次いで「診断なし」が 27.0%であった。

男女の診断名毎の人数とその他の児童の人数について χ^2 検定を行った。その結果 LD, ASD について有意差はなかった。ADHD の人数の偏りは有意であった ($\chi^2(1)=9.52, p < 0.1$)。残差分析の結果, 0.1%水準で男子が多かった (表 4, 表 5)。

表 4 ADHD の人数

学年	男子 n=466	女子 n=109
a : ADHD の児童	98	9
b : その他の児童 (n-a)	368	100

表 5 表 4 の調整された残差

学年	男子 n=466	女子 n=109
a : ADHD の児童	3.09**	-3.09**
b : その他の児童 (n-a)	-3.09**	3.09**

* $p < .05$ ** $p < .01$

同様に、「診断なし」の人数の偏りも有意であり ($\chi^2(1)=7.76, p < 0.1$)、残差分析の結果 0.1%水準で女子が多かった。

また、通級している児童について診断あり：診断なし = 420 : 155 に関しても人数の偏りが示され、0.1%水準で「診断あり」の児童が多かった。

通級指導を受けている児童には「診断あり」の児童が有意に多いことから、通級指導を受けるにあたっては、診断の有無が影響していると捉えられる。一方で、診断されていない児童も通級指導を受けていることから、特別な教育的ニーズに対する支援は、診断名の有無にかかわらず配慮されていくことが必要であるといえる。

③通級を始めた主な理由に関して

表 6 通級を始めた主な理由 (複数回答)

	多動傾向	学習の遅れ	友達とのトラブル	不登校傾向	その他
男 子	110 (23.6)	148 (31.8)	171 (36.7)	17 (3.6)	94 (20.2)
女 子	8 (7.3)	41 (37.6)	34 (31.2)	14 (12.9)	24 (22.0)
合 計	118 (20.5)	189 (32.9)	205 (35.7)	31 (5.4)	118 (20.5)

※ 単位：人 () 内：% (男子 n=466, 女子 n=109, 合計 n=575)

通級している児童の男女別の通級を始めた主な理由を表 6 に示した。全体的には「友達とのトラブル」が最も多く、205 件 (35.7%) であった。ついで「学習の遅れ」で 189 件 (32.9%) であった。男女の通級を始めた主な理由毎の人数とその他の人数について、 χ^2 検定を行った。その結果、多動傾向 ($\chi^2(1)=14.33, p < .01$) と不登校傾向 ($\chi^2(1)=14.65, p < .01$) に人数の偏りが示された。残差分析の結果、多動傾向では 0.1%水準で男子が有意に多く、不登校傾向では 0.1%水準で女子が有意に多かった。学習の遅れと友達とのトラブルには人数の偏りは示されなかった。

④自立活動に関する指導内容に関して

表 7 男女別の自立活動の指導内容（複数回答）

	健康の保持	心理的安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
男 子	59 12.7	192 41.2	210 45.1	116 24.9	142 30.5	315 67.6
女 子	11 10.1	46 42.2	35 32.1	25 22.9	23 21.1	59 54.1
合 計	70 12.2	238 41.4	245 42.6	141 24.5	165 28.7	374 65.0

※ 単位：人 下の段：％（男子 n=466, 女子 n=109, 合計 n=575）

通級している児童の男女別の自立活動に関する指導内容を表 7 に示した。全体的には通級指導を受けている児童への自立活動の内容は「コミュニケーション（65.0%）」が最も多く、次いで「人間関係の形成（42.6%）」、「心理的安定（41.4%）」（以上：複数回答）となっていた。

男女の自立活動の内容毎の人数とその他の人数について χ^2 検定を行った。その結果、「心理的安定」（ $\chi^2(1)=33.86, p<.01$ ）, 「人間関係の形成」（ $\chi^2(1)=6.06, p<.01$ ）, 「コミュニケーション」（ $\chi^2(1)=7.05, p<.01$ ）で人数の偏りがみられた。残差分析の結果「心理的安定」, 「コミュニケーション」では 0.1%水準で男子が多く, 「人間関係の形成」でも 0.5%水準で男子が多かった。

3. 児童の学年を視点として

①通級を始めた主な理由に関して

表 8 学年別による通級開始の理由（複数回答）

	多動傾向	学習の遅れ	友達とのトラブル	不登校傾向	その他
1 年 n=56	10	13	20	0	18
2 年 n=74	20	21	25	4	21
低学年 n=130	30 (23.1)	34 (26.2)	45 (34.6)	4 (3.1)	39 (30.0)
3 年 n=120	27	55	40	6	21
4 年 n=108	21	40	41	6	21
中学年 n=228	48 (21.1)	95 (41.7)	81 (35.5)	12 (5.3)	42 (18.4)
5 年 n=116	24	37	50	3	19
6 年 n=101	20	26	32	14	23
高学年 n=217	44 (20.3)	63 (29.0)	82 (37.6)	17 (7.8)	42 (19.4)
合計 n=575	122 (21.2)	192 (33.4)	208 (36.2)	33 (5.7)	123 (21.4)

※ 単位：人 () 内 % (人数 n との比率)

通級を開始した理由について、学年別の人数と割合を表 8 に示した。LD 等通級指導教室に通級を行うこととなった理由として、最も多いのは「友達とのトラブル」の 208 人（36.2%）であった。ついで「学習の遅れ」192 人（33.4%）, 「多動傾向」122 人（21.2%）となっていた。

低学年, 中学年, 高学年の通級を始めた理由毎の人数とその他の人数について χ^2 検定を行った。そ

の結果、「学習の遅れ」について人数の偏りが示された ($\chi^2(2)=11.94, p<.01$)。残差分析の結果、「学習の遅れ」が通級指導開始の理由となった児童数は低学年より中学年で有意に多いことが示された (表 9, 表 10)。「多動傾向」, 「友達とのトラブル」, 「不登校傾向」については有意差が得られなかった。

表 9 「学習の遅れ」の人数

	低学年 n=130	中学年 n=228	高学年 n=217
a. 「学習の遅れ」を理由とする児童	34	95	63
b. その他の児童 (n-a)	96	133	154

表 10 表 9 の調整された残差

	低学年	中学年	高学年
a. 「学習の遅れ」を理由とする児童	-1.99*	3.41**	-1.73
b. その他の児童 (n-a)	1.99*	-3.41**	1.73

*p<.05 **p<.01

②自立活動に関する指導内容に関して

表 11 「自立活動」の学年別指導内容 (複数回答)

学年	健康の保持	心理的安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
1 年 n=56	12	21	22	19	23	36
2 年 n=74	5	19	34	16	24	45
低学年 n=130	17 (13.1)	40 (30.8)	56 (43.1)	35 (26.9)	47 (36.2)	81 (62.3)
3 年 n=120	4	38	47	19	22	82
4 年 n=108	13	47	51	21	27	73
中学年 n=228	17 (7.5)	85 (37.3)	98 (43.0)	40 (17.5)	49 (21.5)	155 (68.0)
5 年 n=116	17	60	54	29	28	71
6 年 n=101	19	53	37	37	41	67
高学年 n=217	36 (16.6)	113 (52.1)	91 (41.9)	66 (30.4)	69 (31.8)	138 (63.6)
合計 n=575	70 (12.2)	238 (41.4)	245 (42.6)	141 (24.5)	165 (28.7)	374 (65.0)

※ 単位：人 () 内：％ (各学年の人数 n との比率)

自立活動の指導内容について学年別の人数と割合を表 11 に示した。指導内容としては、「コミュニケーション」が 374 人 (65.0%) で最も多く、次いで「人間関係の形成」245 人 (42.6%) , 「心理的安定」238 人 (41.4%) であった。

低学年, 中学年, 高学年の自立活動の内容毎の人数とその他の人数について χ^2 検定を行った。その結果, 「健康の保持」($\chi^2(2)=8.80, p<.01$) , 「心理的安定」($\chi^2(2)=17.84, p<.01$) , 「環境の把握」($\chi^2(2)=10.48, p<.01$) , 「身体の動き」($\chi^2(2)=10.34, p<.01$) に, 人数の偏りが示された。有意差の得られたものには残差分析を行いその結果を表 12 に示した。「人間関係の形成」, 「コミュニケーション」については有意差が得られなかった。

表 12 残差分析の結果

	低学年	中学年	高学年
健康の保持	ns	— **	+ *
心理的安定	— **	ns	+ **
環境の把握	ns	— **	+ *
身体の動き	+ *	— **	ns

*p<.05 **p<.01

4. 児童の診断名を視点として

①通級を始めた主な理由に関して

表 13 通級を始めた主な理由（複数回答） n=575

（協調性運動障害，知的障害，その他については少数のため省略した。）

診断名	多動傾向	学習の遅れ	友達とのトラブル	不登校傾向
L D n=53	4 (7.5)	45 (84.9)	6 (11.3)	5 (9.4)
ADHD n=107	56 (52.3)	22 (20.6)	43 (40.2)	1 (0.9)
ASD n=226	38 (16.8)	40 (17.7)	104 (46.0)	15 (6.6)
診断なし n=155	17 (11.0)	66 (42.6)	48 (31.0)	6 (3.9)

単位：人（ ）内：％（診断名等の人数 n との比率）

通級を始めた理由毎に，LD，ADHD，ASD，診断無し的人数（a）とその他の人数（n-a）について χ^2 検定を行った。その結果，「多動傾向」（ $\chi^2(3)=80.17, p<.01$ ），「学習の遅れ」（ $\chi^2(2)=103.86, p<.01$ ），「友達とのトラブル」（ $\chi^2(2)=25.71, p<.01$ ），「不登校傾向」（ $\chi^2(2)=7.62, 0.5<p<.10$ ）のすべてに人数の偏りがみられた。残差分析の結果は表 16 に示した。

表 14 残差分析の結果

	多動傾向	学習の遅れ	友達とのトラブル	不登校傾向
L D	— *	+ **	— **	ns
ADHD	+ **	— **	ns	— *
ASD	— *	— **	+ **	ns
診断なし	— **	+ **	ns	ns

*p<.05 **p<.01

②自立活動に関する指導内容に関して

表 15 「自立活動」の診断名別指導内容（複数回答）n=575

（協調性運動障害，知的障害，その他については少数のため省略した。）

	健康の保持	心理的安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
L D n=53	2 (3.8)	22 (41.5)	19 (35.8)	12 (22.6)	17 (32.1)	31 (58.5)
A D H D n=107	10 (9.3)	51 (47.7)	52 (48.6)	16 (15.0)	23 (21.5)	57 (53.3)
A S D n=226	49 (21.7)	110 (48.7)	133 (58.8)	69 (30.5)	77 (34.1)	172 (76.1)
診断なし n=155	6 (3.9)	47 (30.3)	36 (23.3)	42 (27.1)	43 (27.7)	103 (66.5)

※ 単位：人（ ）内：％（診断名等の人数 n との比率）

自立活動の診断名別指導内容を表 15 に示した。「コミュニケーション」は、高い割合で指導内容に取り上げられていた。自立活動に関する指導内容毎に、L D、A D H D、A S D、診断無しの人数（a）とその他の人数（n-a）について χ^2 検定を行った。その結果、「健康の保持」（ $\chi^2(3)=32.88, p<.01$ ）、「心理的安定」（ $\chi^2(3)=14.12, p<.01$ ）、「人間関係の形成」（ $\chi^2(3)=49.61, p<.01$ ）、「環境の把握」（ $\chi^2(3)=9.65, p<.05$ ）に人数の偏りがみられた。有意差の得られたものは残差分析を行い、その結果を表 16 に示した。

「身体の動き」と「コミュニケーション」は有意差が得られなかった。

表 16 残差分析の結果

	健康の保持	心理的安定	人間関係の形成	環境の把握
L D	— *	ns	ns	ns
A D H D	ns	ns	ns	— **
A S D	+ **	+ *	+ **	+ *
診断なし	— **	— **	— **	ns

* $p<.05$ ** $p<.01$

IV 考察

1. 性差から見る L D 等通級指導教室に通級する児童の特徴

本調査では L D 等の通級指導教室に通級している児童は、81.0%が男子であり、女子は 19.0%という結果であった。これは本郷ら（2003）の、3 歳児以下、4 歳児、5 歳児、6 歳児の「気になる」幼児全体の 83%が男子とする調査結果と連続性があるとともに、相澤・本郷（2009、2010）の小学校の学級担任が「気になる」児童全体の 8 割は男子児童であるという結果と整合していた。

L D 等通級指導教室に通級を開始した理由で男女を比較すると、男子には「多動傾向」が有意に多いことが分かった。それに関連する事項として、男子は A D H D の診断も有意に多い状況であった。一方、女子は「不登校傾向」が有意に多いという結果であった。「多動傾向」は他者にも影響を与えることから、教師や保護者が課題意識を感じやすい行動といえる。その結果、小学校では男子に対して「気になる」傾向が強く示され、通級指導の対象となることが多いのではないかと考えられる。一方、

女子の「不登校傾向」は年齢が上がるにつれて顕著になることが指摘されており（相澤・本郷，2009），本研究でも同様の傾向が示されている。これは，マイナス経験の積み重ねに起因し，年齢の進行とともに徐々に発現してくる行動特徴と考えられる。早期から顕著な行動特徴としてはとらえにくいため，自尊感情の低下や孤立などに対する予防的な支援を，教師や保護者が意識的に行っていくことが求められる。

自立活動で，男子に有意に多い内容は「コミュニケーション」，「人間関係の形成」といった人のかかわりに関するものであった。通級指導教室においては，「コミュニケーション」，「人間関係の形成」に関する基礎的，基本的な内容の習得が可能であると考えられるが，集団生活の中心は在籍する通常の学級である。このことを考えると，在籍学級においても「コミュニケーション」や「人間関係の形成」に関する児童の課題を明確に意識し，通級指導教室と連携しながら指導にあたることが求められる。

2. 学年から見る LD 等通級指導教室に通級する児童の特徴

通級を始めた理由では，「学習の遅れ」が中学年（特に3年生）で有意に多くなっている。抽象的な概念形成が学習活動に求められることなどが要因となり，学習面に課題のある児童が一斉指導による学習について行くことが困難となる時期ととらえることができる。

また，「友達とのトラブル」は学年が進むにつれて微増し，高学年で最も多い理由となっている。「不登校傾向」は高学年の女子児童で特に増える傾向が示されている。自立活動の指導内容でも，高学年では「心理的安定」を図る内容が多くなる傾向にあり，在籍学級の中での集団適応の難しさが児童の心理面に大きな影響を与えていると考えられる。「友達との上手なコミュニケーションの方法」や「ストレスマネジメント」など，人のかかわるための学びを大切に，不安感や充足されない心理状況に対する理解や支援に早期から取り組む必要がある。

3. 診断名の有無から見る LD 等通級指導教室に通級する児童の特徴

診断名別に見ると通級指導を受けている児童には ASD が最も多い割合となっていた。また，ASD と ADHD の診断を受けている児童をあわせると 50%を超えることから，行動面の課題への対応が LD 等通級指導教室に求められていることが示された。

通級に至った理由としては，LD 児は「学習の遅れ」，ADHD 児は「多動傾向」，ASD 児は「友達とのトラブル」，診断なし児は，「学習の遅れ」が有意に多かった。診断名のない児童は通級指導の対象となっている児童の 3 分の 1 であった。アンケートの自由記述には，通級担当の教員は診断名のない児童にも通級指導を受ける必要を感じている場合があるが，保護者の理解が進まず実現しにくいことが指摘されていた。

「気になる」段階から指導を行い，二次的な障害の予防が重要な課題となっている。特に診断名のない児童に対しても普段から意識して行動観察等を行い，必要性に応じて速やかな支援につなげていけるように，保護者や児童への障害に対する理解啓発と，学校内の支援体制の整備に努めることが求められる。

4 総合考察

通常の学級に在籍しながらも特別な教育的ニーズのある児童への対応策として LD 等通級指導教室

は開設されている。通級している児童の内、発達障害の診断を受けている児童が 3 分の 2 を占め、特に診断名のない児童は 3 分の 1 という結果であった。診断を受けている児童は、教師からも配慮されやすく、保護者も課題解決に向けて通級指導教室での指導を受容しやすい傾向にあると考えられた。診断名のない児童が通級を開始する理由としては「学習の遅れ」が最も多いが、実際に通級指導教室で指導を受けている自立活動の内容は「コミュニケーション」となっている児童が 66.5%に登ることから、学習面の他にも課題を有していることが想像できる。診断名のない児童の保護者にとっては、通級指導を「学習の遅れ」に対応するための手立てととらえることが、通級指導を受容するために甘んじてではあるが「納得できる理由」と考えられる。これは、以前にことばの教室の担当教師が話していた「行動面の課題がある児童であっても、ことばの面の改善を理由として通級を勧めると、保護者は受け入れやすい」との内容と重なる。診断名のない児童や学習面に課題のない児童は、必要性があったとしても通級指導を受けることが困難な傾向にあるととらえられる。特に低学年では、学習面に課題がみられても保護者は特別な支援を受け入れにくい。行動面での課題が顕著であっても、診断名がないこと、学習面での課題がないこと、低学年であることは LD 等通級指導教室での指導を受け入れることの阻害的な要因になると考えられる。

LD 等通級指導教室で指導されている自立活動の内容が「コミュニケーション」や「人間関係の形成」が多いことから、通級している児童は、集団適応に何らかの困難さを示していると受け止められる。性差による考察でも指摘したが、通級指導教室では、「コミュニケーション」、「人間関係の形成」に関する基礎的、基本的なスキルの習得が可能と考えられる。しかし、その応用及び般化の場として在籍学級での豊かな体験が重要な位置を占める。すなわち、理解に基づく環境の整備により通級している児童が在籍学級での生活のしやすさを感じることや、学級集団の中で対人関係に関する成功体験を積み重ねることなどが、集団適応を促すために求められる。また、このことは高学年で特に増加する自立活動の内容「心理的な安定」に対する予防的な取り組みにもなると考えられる。

文 献

- 相澤雅文・本郷一夫（2008a）「学級担任が『集団参加に困難さをかかえる子ども』と感じる児童像－小学校1年生～3年生の学級担任の調査から－」『日本臨床発達心理士会第4回全国大会論文集』, 46-47
- 相澤雅文・本郷一夫（2008b）「集団参加に困難さをかかえる子ども：小学校1年生～3年生の学級担任の調査から」『日本特殊教育学会第47回大会発表論文集』, 143
- 相澤雅文・本郷一夫（2009）「学級担任が『気になる』児童生徒についての調査研究（1）－京都府の小学校学級担任への調査から－」『京都教育大学紀要』No.115, 131-144
- 相澤雅文・本郷一夫（2010）「集団適応に困難さをかかえる児童とその支援に関する研究－小学校1年～3年の学級担任への調査から－」『LD研究』19巻2号, 135-145
- 長谷部比呂美（2004）「保育者をめざす学生の幼保小連携に関する意識－『小1プロブレム』の背景要因についての自由記述から－」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』1, 43-52
- 久田 満（1987）「ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題」『看護研究』20, 170-179
- 本郷一夫（2006）「保育現場における支援」『特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ』ミネルヴァ書房, 182-190

- 本郷一夫・相澤雅文・飯島典子・半澤万里・中村佳世（2009）「特別なニーズをもつ高校生の理解と支援に関する研究」『東北大学大学院教育研究科教育ネットワーク研究室年報』No.9, 1-10
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子（2007）「保育の場における『気になる』子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果」『LD 研究』16 巻 3 号, 254-264
- 本郷一夫・飯島典子・杉村僚子・高橋千枝・平川昌宏（2005）「保育の場における『気になる』子ども保育支援に関する研究」『東北大学大学院教育研究科教育ネットワーク研究室年報』No.5, 15-32
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子（2003）「保育所における『気になる』子どもの行動特徴と保育者の対応に関する研究」『発達障害研究』No.25, 50-61
- 井上善之・窪島務（2008）「発達障害に背景をもつ学校不適応に関する研究 ―不登校についての文献的検討―」『滋賀大学研究紀要』No.58, 53-61
- 小栗正幸（2010）「発達障害と二次障害」『発達障害児の思春期と二次障害予防のシナリオ』ぎょうせい, 24-41
- 大里朝彦（2009）「小1 プロブレムを防ぐ『新一年生はまず仮クラス』」『月刊学校教育相談』2 月号ほんの森出版, 4-9

LD 等，発達障害を対象とした児童生徒の通級指導教室についてのアンケート調査

—お願い—

1. 学校名の記入は必要ありません。
2. LD 等，発達障害の児童生徒対象の通級指導教室のご担当の先生方に，ご記入をお願い致します。
3. ご返送につきましては，同封の封書にてお願いします。
4. 月 日（ ）までにご返送ください。

それでは，以下の質問にお答えください。

問 1 勤務している校種

☐小学校 ☐中学校

問 2 LD 等，発達障害対象の通級指導教室が設置された年

担当の先生 について	性 別	☐ 男 ☐ 女	教職経験年数	年
	特別支援教育経験年数 (特別支援学校・学級・通級等)	☐ 1～5 年 ☐ 6～10 年 ☐ 11～15 年 ☐ 16～20 年 ☐ 21～25 年 ☐ 26 年～30 年 ☐ 30 年以上		
	(上記の経験年数の内)	☐ 1～3 年 ☐ 4～6 年 ☐ 7～9 年 ☐ 10～12 年		
	通級指導経験年数	☐ 13～15 年 ☐ 15 年以上		

平成（ ）年度 開設

問 3 通級指導の年度ごとの人数についてお書きください。(中途開始・中途終了の児童生徒も含めた数)

	平成 19 年度	平成 20 年度	平成 21 年度
学内通級			
学外通級			
巡回指導			
合 計			

問4 平成21年度の通級児童生徒の概要についてお答えください。

(18名分の回答欄を準備していますが在籍児童生徒数にたりない場合は恐れ入りますがコピーを取りご回答ください)

***1 『自立活動』については次の選択肢より選び記号でお答えください。**

A. 健康の保持 B. 心理的安定 C. 人間関係の形成 D. 環境の把握 E. 身体の動き
F. コミュニケーション

***2 『通級を始めた理由』**については次の選択肢より選び記号でお答えください。

ア. 多動傾向 イ. 学習の遅れ ウ. 友達とのトラブル エ. 不登校傾向 オ. その他

*3 『診断名』については次の選択肢より選り記号でお答えください。

①LD ②ADHD ③高機能自閉症 ④アスペルガー ⑤広汎性発達障害 ⑥協調性運動障害 ⑦知的障害
⑧その他 ⑨なし

[illegible]

問5 問4の「通級での指導内容」の「*⁴その他」の内容をできるだけ具体的にお書きください。

問6 通級を始める際に周囲の児童生徒，あるいは保護者にどのような配慮や指導を行っていますか。

問7 在籍校（在籍学級）との連携等について，していることに○（複数可）をつけてください。

- | | |
|--|--|
| ☐ 指導記録・報告書による情報交換 | ☐ ケース会議を行う |
| ☐ 授業参観を行う（担任・保護者が通級学級を） | ☐ 校内（支援）委員会を開く |
| ☐ 授業参観を行う（通級担当が在籍学級を） | ☐ 個別の指導計画作成及び評価 |
| ☐ 通級児童生徒以外の子どもの教育相談を受ける | ☐ 校内研修会の講師 |
| ☐ その他（ | ） |

問8 保護者との連携はどのようにしておられますか。

問9 今までにトラブルがあればその内容と対応についてお書きください。

資 料

問 10 通級を始めてからの児童生徒・保護者の変容について感じていることをお答えください。

	わ な い 思	あ ま り 思 わ な い	う す し そ う	そ う 思	う と も そ う
落ち着いて学習に望むことができるようになった	1	2	3	4	5
通常の学級での問題行動が減少した	1	2	3	4	5
学習の理解が大幅に進んだ（遅れが取り戻せた）	1	2	3	4	5
周りの子どもたちになかよく接することができるようになった	1	2	3	4	5
自分の気持ちを素直に伝えることができるようになった	1	2	3	4	5
不登校傾向が改善してきた	1	2	3	4	5
通級の時間を楽しみにしている	1	2	3	4	5
保護者の子どもへのかかわり方が改善された	1	2	3	4	5
担任の子どもへのかかわり方が改善された	1	2	3	4	5
他の児童生徒の本児に対する理解が増した	1	2	3	4	5
その他：児童生徒（教員・保護者含む）の変容について感じていることをご自由にお書きください					

問 11 通級が必要と考えられる児童生徒で通級に至らないケースの状況と対応についてお書きください。

問 12 通級指導教室を担当されて現在課題と感じられることをお書きください。

問 13 通級指導教室が、今後果たしていく役割について考えておられることをお書きください。

お忙しい中ご協力いただきまして、誠にありがとうございました。