

通級指導教室の活用とその効用について —生徒 A とのかかわりを通じて—

野口 朝生

(生徒指導力高度化コース 7 期生)

1. はじめに

筆者は教職大学院を修了し現在 3 年目を迎えている。近年、生徒指導の中でも特別支援教育や、教育相談的なかかわりが必要な生徒が増加しているように感じる。そのような生徒とかかわるとき、教職大学院での学びが生きていると感じる場面も非常に多い。しかし、日常的に生徒とかかわりを振り返る場面はあっても、その実践を理論的に省察し、再び実践につなげていく作業にまではなかなか至っていない。経験則だけで物事を進めていくのではなく、経験と理論を結び付けながら日々の実践をすることで、今後の自身のさらなる成長につながるのではないだろうか。また、現場では一人の生徒についても様々な教師がかかわり合いながら指導を行っている。個人の考えだけではなく、その生徒にかかわる教師が考えをすり合わせていくことが必要となる。その中で、それぞれの経験だけをぶつけ合うのではなく、理論によってそれぞれの経験を補填することによって、より効果的な指導が行えるのではないだろうか。今回は、これまでの経験の中でも特に印象深い生徒とかかわりを、先行研究なども関連付けながら考察することで、より深い省察の機会とし、今後に生かしたい。

本論文では、小学校時に特別支援学級に在籍し、中学校に進学するにあたって通常学級に在籍することになった生徒 A を取り上げる。生徒 A はその障害特性も影響して通常学級に適応できなくなった結果、不登校を経て通級指導教室を活用することとなる。通級指導教室を活用する生徒 A と担任である筆者のかかわりや、通級指導教室担当教員とのつながりを考察し、通級指導教室の活用や、その効用について述べたい。

2. 先行研究

通級指導教室とは、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害 (LD)、注意欠陥性多動性障害 (ADHD)、肢体不自由、病弱・身体虚弱のある児童生徒が、小・中学校の通常学級に在籍し、各教科等の指導は主として通常の学級で行い、当該障害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、個々の障害の状態に応じて特別の指導(「自立活動」及び「各教科への補充指導」)を特別の指導の場で行う教育形態である。

また、インクルーシブ教育においては、2012 年の中央教育審議会初等中等教育分科会の報告によると、共生社会の形成に向けた取り組みが必要であり、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、個人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様な仕組みの整備が重要である。そして、「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、特別支援学校と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である」とされている。

大城ら（2011）によると、通級による指導には、障害の特性に応じた指導により、在籍学級での適応状態を改善していくことや、学力保障とともに失っている自信や意欲の回復、学級担任や保護者への支援等が期待されている。また、平子ら（2012）によると、通級指導教室における指導は、通級指導教室を利用する児童生徒への指導・支援だけでなく、その保護者にとっての心理的安定という重要な支援を担っていることを示唆している。その一方、通級指導担当教員が保護者に対して指導方法や指導内容を十分に説明できておらず、保護者との連携が十分にできていないことについても述べている。保護者との情報共有の中で、当該児童生徒の実態把握や指導目標の決定を行いやすくなるため、どのように通級指導担当教員と保護者が連携をするかも重要となる。通級指導教室を利用するにあたって、まずは学級担任が児童生徒の障害特性について理解・受容を促すアプローチを行う必要がある。しかし、枡ら（2017）は、保護者に当該児童生徒の障害特性の理解・受容を促すアプローチを行っていくためには、カウンセリングスキル、カウンセリングマインド、知識・情報提供と複数の側面からのアプローチが求められていることから、特に経験の浅い教員は対応に困難さを感じる人が多いのではないかとしている。

松村（2010）は、児童生徒や保護者の教育的ニーズの把握や指導目標の設定のために、保護者や通常学級の担任、関係機関との連携を通級指導担当教員が積極的に図っていくことが重要であると述べている。しかし、教員間の連携にも課題が見られる。大城ら（2012）は小学校、中学校それぞれの通級指導教室担当教員が考える、指導における重要課題が①実態把握、②指導目標の決定、③指導内容・方法の選定、④指導時間の設定、⑤指導の評価の5点であるということを示した。またこの結果から、対象児童生徒の障害特性、認知特性、生育歴、教育歴等の実態を把握することで、児童生徒が抱える課題を明確にしていくことが求められるとも述べている。このことから、対象児童生徒の実態把握の必要性がわかる。多くの通級指導担当教員は心理検査や発達検査、行動観察などから児童生徒の能力や特性について把握し、指導目標の決定をしていく。しかし、通級指導の中だけでは対象児童生徒の実態を十分に把握することは難しく、他の教員や保護者との情報共有が必要不可欠である。このことについて大城ら（2012）は、通級指導教室担当教員も通常の学級担任との情報の共有、連携が大切だと認識しているものの、通常の学級担任との連携の困難さが課題として浮かび上がっていると述べている。相原ら（2011）によると、連携における課題としては、自校通級と他校通級という通級の形態による課題が大きい。自校通級では学級担任と通級指導教室の担当教員は同じ校内にいるために情報交換もしやすく、授業も参観しやすい。一方で、他校通級では、時間的な問題が大きくお互いが直接情報のやりとりが難しいという現状である。また、通級指導教室の担当教員が複数でない場合も多いため、時間的な余裕がなく、授業参観が難しいことも関連する。このような教員間の連携の難しさも今後の通級指導の在り方を検討する上で重要な課題である。

3. 研究方法

ここからはエピソードを用いて省察を行っていく。まず、本研究の中心となる本校の通級指導教室について、また学級担任として筆者が関わった生徒Aについて示す。この点に関しては生徒の個人情報にも関係するため、関連のある項目に限定して記述するものとする。次に、生徒Aと筆者や通級指導教室担当教員とのかかわりについて述べ、先行研究などとも関連させながら、通級指導教室担当教員と学級担任との連携、通級による指導と通常学級での指導のつながり、保護者とのつながりなどについて考察したい。

4. エピソード

4-1 本校の通級指導教室について

本校では、通級指導教室が週1回利用できる。同じ市内に通級指導の拠点校となる中学校があり、通級指導担当教員（以後、B教諭）が在籍している。B教諭は週1回、巡回指導の形で本校において通級指導を行う。そのため生徒は自校通級をすることが可能となっており、通級指導教室は本校でも多くの生徒が活用している。

通級指導教室でのカリキュラムは、生徒の実態からB教諭が独自に考えている。生徒の障害特性やその時の状況に応じて、臨機応変に対応している。指導内容は学習だけでなく、自分のイメージ通りに身体を動かすための運動や、ゲームやスポーツを通して他の人とコミュニケーションをとることなど、多岐にわたる。教材についても生徒の実態に合わせB教諭が作成している。また、各学期に一度、B教諭が生徒と保護者を呼び、三者面談を行う機会がある。ここでは、日ごろの通級指導教室での様子を伝えている。また、保護者に家庭で協力してほしいことがあれば、B教諭が保護者に伝えている。通級指導教室では、生徒だけでなくペアレントトレーニングを行う場合がある。保護者の協力によって生徒は家庭でも様々なトレーニングを行うことができる。本校では週に一回しか通級指導が行えないため、日常的に様々なトレーニングを行うためには、保護者や担任の理解や協力が必要不可欠である。本校では本格的なペアレントトレーニングまでは行えていないが、保護者にとっては通級指導での活動内容や活動の様子を知ることができる良い機会となっている。また、B教諭と保護者が直接会う数少ない機会ともなっている。

また、多くの生徒が通級指導を活用しているが、担任がB教諭と生徒についての連絡をする機会は少ない。週1回しか直接会うことができないため、生徒の様子の交流は、B教諭が本校に巡回する日しかない。朝の打ち合わせの前に、家庭から聞いたその週の1週間分の生徒の様子や、その日に行ってほしいこと、今後のねらいも含めてまとめて話をする。また、その日の通級での指導が終わったあと、放課後に通級指導での様子を聞く程度である。別の生徒の指導などがあった日には、B教諭から通級指導での様子を聞けないままその日が終わってしまうこともある。しかし、文章では伝わり切らない部分もあるため、できるだけ直接話をするこ

連携を図っている。

4-2 生徒Aについて

生徒A（以後A）は、小学校1年生から小学校6年生の2学期まで特別支援学級に在籍していた。広汎性発達障害という診断を受けている（自閉症、アスペルガー障害が目立つ）。中学校での通常学級在籍を視野に入れ、小学校6年生の3学期からは通常学級での生活となった。中学校で通常学級に在籍することの目的は、中学校卒業後の進路選択として、全日制普通科の公立高校への進学を検討していたからである。中学校で特別支援学級に在籍した場合、カリキュラムの内容が通常学級とは異なるため、全日制普通科の公立高校への進学が難しくなる。Aの場合は、この時点では母子ともに公立高校への進学を希望していたため、通常学級での生活に向けて準備を進めていくこととなった。

中学校に進学すると、Aは学級委員や班長など様々な役割に立候補をし、様々な人とも関わろうと努力をする。しかし、中学校1年生の3学期にAは登校ができなくなった。Aは学校に登校できなくなった理由の一つとして、からかいが原因だと述べた。新しく買った筆箱が、学級内の男子生徒とたまたま同じものだった。Aと男子生徒は学級内でもたまたま話すことがあったために、周囲の生徒がからかいを始めた。そのことによるストレスが原因であると語っている。ストレスがたまるとAは聴覚過敏の症状が出るため、そのせいもあって教室が余計にうるさく感じたようである。そのような原因もあり、中学校1年生の2月には、通常学級で活動することが難しくなった。そこで、担任との相談の結果、本人の希望もあり、通級指導教室での活動が始まった。

中学校1年生の3学期には通級指導教室への登校しかできず、長期欠席であったAだが、2年生に進級し、新しい学級になると登校を始めた。筆者は2年生でAの担任となった。2年生に進級してすぐは、通常学級での生活を送ることができた。少しでも通常学級での生活に慣れ、適応できるようにとB教諭や保護者とも相談の上、通級指導教室での学習を一時中断することとなった。1学期のはじめにAは、休み時間などの他の生徒の会話が非常に不快であるということを書いてきた。Aにとって自身に関係のない話は雑音のように聞こえ、それが不快なのである。これは1年生時にも書いていた。1年生時にはB教諭と相談し、耳栓の着用を検討していたため、2年生の初めにも耳栓の着用をAと検討した。そのため2年生の当初は休み時間等に耳栓を着用している様子も見られた。その甲斐もあってか、1学期は特に休むこともなく登校することができ、さらに同学級内の生徒とも休みの日に遊びに行く様子なども見られた。

1学期は順調にみられたが、夏休みになると生活リズムを崩し、昼夜逆転のような生活になっていく。2学期、初めは生活リズムの乱れもあり、欠席が続く。しばらくすると出席できるようになったが、行事についての取り組みなどが始まると、再び登校ができなくなった。そこで学校とのつながりをなくさないためにも、Aに再び通級指導教室への登校を提案し、通常学級への復帰を目標に、再び通級指導教室を活用することとなった。

4-3 Aに対する通級指導教室での指導について

先にも述べたように、通級指導教室では、B教諭がAの障害特性なども考慮しながら独自にカリキュラムを設定している。Aの場合は、通級指導教室に通い始めた当初に希望していた、全日制普通科の公立高校への進学に向けて活動内容を考えていた。学習も必要となるが、挨拶をすることや自分の気持ち表現することも苦手なため、そのような対人関係における基本的なことを練習したり、社会性を育むためのトレーニングを行うことも多かった。本校は、通級指導を1週間に1回、1時間程度しか時間を設定することができない。そのため、学習を行う日は学習のみの活動となり、トレーニングを行う日は、ゲームなどを通して対人関係の基本的なスキルについて学ぶことが活動の中心となる。ゲームというのは、例えばすごろくをする中で、マス目に「自分が最近楽しかったと感じたこと」などのマスを作っておき、そのマス目に止まればお題に沿って話をするといったものだ。このようにすることで、スキル面でのトレーニングを行いながら、Aの生活実態を把握することもできるようである。

筆者も担任として、通級指導教室がある日の放課後はできるだけ毎週Aに会うようにしていた。担任となった当初、Aと関係を作っていく中で、まずはAが好きなこと、興味を持っていることについて話させることを心掛けた。その際、先に通級指導の中でB教諭に話していたことからAの興味関心を知ること、こちらからその話題を出すことができた。それによって円滑にAとの関係を構築することができたように思う。また逆に、担任がAから聞き取った情報をB教諭と共有しておくことで、Aにとってどのようなスキルが必要か、どんなことをAは苦手としているのかなどの理解が深まり、通級指導での指導内容にも生かされたように思う。Aと担任との関係を築けてからは、Aは会話のきっかけをこちらが作らなくとも、自分から身の回りで起こったことなどを話すようになった。

このように通級指導で学習活動だけでなく、様々な活動を行っていくことで、担任だけでは知りえなかったような情報を得ることができた。また、Aとしっかりした関係を築いた教師が増えることで、Aについて様々な視点で考えることができるようになった。

B教諭とAについて考えていく中で、Aは自分がやりたいこと、もしくは意味があると思ったことしかやらない傾向があるということが見えてきた。例えば友人関係においては、2年生の1学期の通常学級に登校していた頃、同じクラスの生徒数名とアニメの話題で盛り上がり、カラオケに行ったことがあったようだった。しかし、その際に、好きなアニメのジャンルが違ふことがわかり、それ以後、Aはその生徒たちとは遊びに行かないだけでなく、一切話をしなくなった。Aに聞くと、「同じ趣味だと思っていたけど、全く違った。根本的なところが違ふなら無理して話すこともないかなと思う」と言っていた。このように、Aは自分にとって意味があるかどうかで、行動を変化させることがあった。行事に関しても同様な考えが見られた、Aには「同じ目標をもって頑張る」という考えはなく、Aにとっては「同じ方向を向かされている」と感じるようで、「テンションを合わせるのがしんどい、なぜ自分が合わせなければいけ

ないのか」と言っていた。学校行事はAにとっては、意義の感じられない、興味のない事であったと思う。教師としては、様々な教育的効果を狙って学校行事に取り組ませる。しかしAは「行事に参加することに何の意味があるのか」と先に意味を考えている部分があるのではないかと考えられた。Aは他の生徒があまり考えないようなことを考えていたのかもしれない。またそこで、他人に合わせてまで参加することの意味を見いだせなかったのだろう。

筆者やB教諭としては、Aが通常学級への復帰を目標とする上で、学校行事への参加は必要と考えていた。そこでB教諭が一緒にいることを条件に、体育大会や合唱コンクールを見学することを提案した。Aは、はじめは渋っていたが、最終的には見学に来ることができた。行事で筆者も手が離せない中、B教諭がAを見てくれるため、見学時の様子などについても知ることができた。

4-4 通級指導教室と家庭とのつながりについて

Aの家庭はA、父、母のほかに年下のきょうだいがいる。夏休みに家族で東京に旅行に行った際にAと父の2人でAの好きな音楽のライブに行くなどしていることから、父との関係は悪くないようである。しかし、父についてのエピソードは少なく、父の存在はAからはあまり見えてこない。

母は学校には行ってほしいという願いを持っている。家にばかりいてはいけないと考え、年下のきょうだいの運動会などの学校行事の応援や、美術館や駅などで行われる様々なイベントにAを誘い、外に出る機会を増やそうとしている。しかし担任としては、母の気持ちに波があるように見える。筆者が家庭訪問した際も、Aのことについて非常によく話をしてくれる時と、筆者からの質問にもぼんやりとした回答しかしてくれないこともある。発達支援センターへ通うという学校からの提案に対しても、母は行くと言いつつも予約をなかなか取らず、腰が重いと感じられる場面も多かった。電話連絡をした際には、留守番電話に残されている学校からのメッセージを聞いても、Aの家庭から折り返しの連絡が来ることはほとんどなく、連絡の取れない日もあった。

Aが学校に登校できないため、Aの様子や変化を知るには、保護者と担任との連絡が非常に重要になってくる。Aからの話だけでは分からない家庭での生活の様子や、学習の状況を把握するためである。しかし母は前にも述べたように、気分によるところがある。また母もA本人と話す機会が多いわけではないようで、Aの行動について母が知らないこともあった。

Aが通級指導教室に登校した際には、先にも述べたように、B教諭が1週間の間にAがしたことについて会話の中で聞き取ることがある。また、筆者も放課後に直接Aに会い、直接多くのことを聞いた。Aが通級指導教室に登校した日はできるだけ家庭訪問に行くようにし、Aとの会話の中で気になったことを、母に伝えるようにしていた。そのようなことを伝えることで、母も知りえないような情報が担任の口から語られることとなり、母もAに直接聞けないようなことや、直接聞いてもAがなかなか話してくれないことについて、担任を頼るようになってい

た。このようなことを積み重ねることで、母との信頼関係を築くことができたように思う。また、関係を築くことで、保護者の願いを知ることができ、その後の方策を立てやすくなったと感じている。

Aは通信制の高校に興味を持ち、自ら資料を取り寄せるなど、通信制高校への進学を考えてきた。しかし、出願直前になり「高校に行く意味はあるのか」と考えるようになった。進学しようと考えていた通信制高校は、特色のある文化祭を行っており、Aはその文化祭に惹かれていた。しかしAは高校に進学する意味を感じられなくなってしまったのである。そこで、B教諭からAが進路についてどのように考えているのかを聞き出してもらうことにした。Aは否定されると感じたのか、担任である筆者には進路について自分の考えすら話そうとはしなかった。しかし、通級指導教室に登校しなければAから話を聞くことはできない。そのため、担任が母親に連絡を密に取り、A本人の考えていることしっかりと聞いた上で進路のことについての指導をしたいと伝えた。また、そのために通級指導教室でB教諭に話を聞いてもらおうと思っていることも伝えた。これまでのつながりから、担任と保護者、保護者とB教諭の関係が作られており、保護者も通級指導教室への登校ができるよう協力的であった。また、登校した際には、B教諭がAの考えていることなどを聞き、まとめていたので、指導が円滑に行えるようになったと思う。

これまでのAの話や生活の様子からも、Aは自分のやりたいこと(Aの中で意味のあること)しかやらないだろうということが考えられた。進路についてAが「高校に行かない」という選択をしたため、それを保護者の意向だけで覆すことは難しかった。保護者としては、進学もしくは就職のどちらかをしてほしいという願いがあった。保護者の願いと、Aの障害特性によって揺るがない希望の間にはかなりのギャップがあるように感じられた。また、家庭内での話し合いの機会も少ないことも難しさとしてあった。そこでAには、保護者へ自分の気持ちや考えは言わないと伝わらないことをB教諭とともに指導した。また、保護者にはB教諭も交えた面談を行うことを提案した。中学校を卒業すると、保護者にも話すことができていないAの気持ちなどを聞き、それを保護者に伝える役割を担う人がいなくなってしまう。そのため保護者にAの障害特性への理解を深めてもらい、進路決定のためだけでなく、今後のAとのかかわり方を考えてもらう必要があるのではないかと考えた。それが中学校の間で行うべき大切な指導であると判断したからである。これまでは、Aへの指導を行うことを中心に行ってきた。しかしAの今後を考えた場合、保護者がしっかりとAと向き合い、Aをサポートしていくことが必要である。そのため保護者にはたらきかけていくことが必要であると考え、面談でAの今後についてのことを両親とともに考えるところに至った。

4-5 通級による指導と通常学級での指導のつながり

目的をもって特別支援学級から通常学級に移ってきたAだが、通常学級に適応できなくなってしまう、通級指導教室を利用するようになった。そこでB教諭と相談し、通級指導教室では、

Aが通常学級でも活動できるようになることを目標とすることにした。そこでAには、通常学級にAが所属していること、通常学級にもAの居場所があることを意識させることとした。Aにはできるだけ学級の様子を伝えるとともに、学活や総合的な学習の時間に学級ではどのような活動をしているか、学級内の他の生徒は活動の中でどのような意見を持っていたかなどを伝えた。2年生の3学期には宿泊行事があった。筆者としては、Aを何とか参加させることはできないだろうかと考え、Aに様々な提案をした。部屋についても、Aが仲の良いと感じている友人を同じ班にすること、宿泊時に一人になりたい場合は、そのための部屋を用意することを約束した。しかし、Aは参加することができなかった。そこで、筆者が宿泊行事時の様々な場面で写真を撮影し、後日写真を見ながら宿泊行事の様子を確認することにした。また、学級委員を中心に、Aへのお土産を購入し、渡すことにした。Aは非常にお土産に喜び、宿泊行事の写真にもかなり興味を示していた。Aは通常学級には適応できなかったものの、学級の様子を気にすることも多く、自分の話題は級友から出ているのかと担任に確認することも多かった。このような様子から、Aには学級に所属しているという意識があったのだと考えられる。

また、学級内の生徒にもAの存在を意識させるようにした。生徒が掲示物を作成する場合は、通級指導教室での活動内でAにも作成をさせるようにした。そして学級内の生徒にもAが作成したものが目に触れる状態を作った。また席替えをする際に本学級では、6人の生活班の班長と学級委員が会議によって全体の座席を決定するという「班長会議」を行っていたため、班長会議の前には必ずAに希望の座席を確認し、班長会議でAが通常学級で活動することを想定した座席を組むように指導をするなど、いつAが通常学級に登校しても活動ができるよう準備を行った。

また、そのようなことを繰り返すうちに、Aと他の生徒を会わせてみようというB教諭から提案があった。Aは1年生時から美術部に入部しており、美術部の様子を確認することも何度かあったからである。Aは美術部の活動を見に行くという提案には、少し笑みを浮かべながら賛成した。また、美術部の生徒に確認したところ、ぜひ会いたいという答えが返ってきた。そこで、筆者と一緒に美術室についていき、活動を見学することとなった。美術部の生徒が明るく接してくれるのだが、Aは恥ずかしそうにしている他の生徒と話すことはなかなかできなかった。美術室から戻った後でAにどうだったか聞いてみると、「昔と何も変わってない」と嬉しそうに話していた。また参加してみるかとの質問に対しても「別に行ってもいいよ」と照れながら答えており、学校へ登校することのモチベーションになっていたように思う。

このようにして、Aや他の生徒がお互いの存在を意識できるようにはたらきかけることで、Aの通常学級への復帰を目指し、目標に向けた環境づくりの工夫を行った。

5. 総合考察

通級指導教室は、通常学級での学習を基本とする中で、障害の特性に応じて学習のサポートを行っていくという目的で設置されている。今回の生徒Aのような状況では、通常学級での学

習が基本となっているわけではなかったが、通級指導教室を活用することで、登校する機会を作り、さまざまな教員や友人とのつながりを作ることができた。また、Aが学級内に入れない状況であったため、通級指導教室に登校させることで、担任はAの様子や実態をつかむことができた。多くの場合、学級に適応できなくなった生徒は、登校できても保健室登校や夜間登校となってしまう場合が多いだろう。もしくは全く登校ができないケースも少なくない。そのようなケースでは基本的には学級担任ばかりがかかわることとなるだろう。今回のB教諭のように、特別支援に対しての知識や経験がある教師がかかわってくれることで、学級担任だけでなく、その生徒にとってもよい影響が期待できる。筆者がAとの会話の中で気になったことや、保護者から聞き取った様々な情報をB教諭と共有することで、筆者の担任としてのAに対する指導の幅も広がった。このように筆者とB教諭が互いに情報共有しながら通級指導教室において障害特性に応じた指導を行ったことが、通常学級への復帰までには至らなかったものの、大城ら（2011）が述べるような、適応状態の改善につながり、Aの行事への参加などにもつながったのではないだろうか。今回、学校行事の見学や、美術部の活動への参加など、Aが通級指導教室以外の場に一步踏み出すことができたのもB教諭の存在が大きい。AにとってB教諭は信頼できる大人であった。Aは思春期や反抗期であることもあり、保護者にはなかなか話をしないこともあった。学校に来る意味をあまり感じることはできなかったAが、通級指導教室にはほぼ欠かさず登校していたのは、話を聞いてくれるB教諭の存在があったからではないだろうか。このように、例えば筆者のように特別支援についての知識も経験も浅い学級担任としては、経験豊富な通級指導担当教員と連携することで、適切な指導を行うことができる。また当該生徒としても、必要な支援を受けることができるだけでなく、今回のようなケースの場合には、カウンセラー的な役割のように感じられたのではないだろうか。

また、通級指導教室を活用することで、保護者としても学校とのつながりを感じることができ、保護者が担任と連携しやすい状態を作ることができたのではないかと思う。また、通級指導担当教員は特別支援についての知識に加え、支援の必要な生徒と接した経験を多く持っているだろう。保護者にとっては、子の障害特性や状況を理解してくれている教師がいるとわかるだけでも安心しやすいだろう。また、そのような保護者が信頼できる教師が学校にいるということは学校に対しての安心感につながり、担任と保護者との連携もスムーズに行えるのである。

しかし、通級指導教室を活用しきれなかった課題もある。筆者は2年生からAの担任となった。Aの1年生時の様子を知らず、2年生の1学期間は通常学級への登校ができていたため、1年生時の通級指導教室での指導内容をほとんど知らない状態でのスタートであった。通常学級での指導と並行して、通級指導教室での指導を行うことの方が普通である。しかし、2年生になった当初のAの様子だけを見て、通級指導教室との連携を断ってしまったのは、1年生時の指導の流れを無視するような形になってしまっていたかもしれない。「通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校と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である」とする中央教育審議会初等中等教育分科会の報告（2012）から考えると、通級指導

教室を活用しているときは担任と通級指導担当教員が連携することができていたものの、学年が上がり、かかわる教師が変わるときにこれまでの指導の連続性を欠いたものになってしまったと考えられる。

Aがもし、特別支援学級に在籍していれば、Aの障害特性に応じた指導を継続することができたであろう。また2年生の1学期も、通常学級での指導と通級指導教室での指導を並行して行うことにしていれば、中学校を卒業した後に必要となる力をつけるための指導を中心にできたのではないだろうかと考えられる。しかし、今回のケースでは、Aは全日制普通科の高校への進学を当初は希望しており、かつ2年生の1学期に通常学級へ登校できていたため、筆者には特別支援的な視点が薄れてしまっていたと考えられる。Aは全日制の普通科の高校への進学を目標に通常学級に移ったこともあり、Aに対しての指導は、どのようにすれば通常学級に復帰できるか、といった目先の事ばかりが先行してしまった。これはAの障害特性が、Aの将来にどのように影響してくるかを部分的にしか考えることができていなかったように思う。長い目で見るとすれば、Aの障害特性や、その障害特性についてどのように考えていくかを保護者も交えて考えることが必要であった。それが今回は進路決定の場において、Aの進路が決まらないという状況に立たされて初めて、特別支援的な考え方が欠如していたことに気付かされた。これは、筆者とB教諭が連携していく中で、長期的な目標を立て、それを定期的に修正していくような場面が設定されていなかったことが大きな原因ではないかと考えられる。

通級指導教室を活用する生徒は、通常学級に在籍しながらも、個別に特別の支援をしていく必要がある。通常学級に在籍しているため、特別支援学級に比べると、特別支援的なかわりが少なくなってしまう部分はあるが、支援しなければならないということを忘れてはならない。しかし通常学級の担任は、特別支援教育についての知識を持ち合わせていない場合も考えられるため、支援が不十分なことも多いのではないだろうか。通常学級に所属しているため、連絡を取るのには、基本的には担任になってしまう。そのため通級指導担当教員が保護者と直接連絡を取り合うことは少ない。今回のB教諭も学期に1回、保護者を交えての面談を行っているものの、それだけでは生徒や保護者に対しての、担任がしきれていない支援へのフォローは不十分であると考えられる。

本校では通級指導教室は週1回、B教諭が巡回指導の形で指導を行う。生徒は自校通級することができ、本校で多数の生徒が通級指導教室を活用している一因であると考えられる。また、通級指導担当教員が本校に来てくれることは、担任としても連携が取りやすい。しかし巡回指導であるため、週1回しか十分な情報共有をすることができない。相原ら（2011）は、他校通級の連携の課題として、時間的な問題が大きくお互いが直接情報のやりとりが難しいという現状であると述べている。本校のような巡回の場合も、他校通級の場合ほどではないが、連携の難しさがある。特に今回、進路決定においては、出願期間などの時間的制約を伴うこともあり、迅速な対応を迫られる場面では、通級指導教室担当教員との連携は難しい場合もあった。

6. 終わりに

本論文では、生徒Aとのかかわりから通級指導教室の活用について述べてきたが、筆者はAとのかかわりの中で、多くの経験をする事ができた。はじめにも述べたように、生徒指導の中でも、特別支援や教育相談的なかかわりを必要とする生徒が多いように思う。そのような生徒とかかわる際には、教員間の連携が必要となる。通常学級で過ごす生徒も、中学校であれば必ず担任以外の教師が授業や部活動等のかかわっている。そのかわる教師が情報交換をすることで、様々な視点からその生徒について考えることができる。しかし教員間の連携はそんな簡単なことではないと感じる。「教師間の連携」とだけ言えば、当たり前のように感じるが、教職員の多忙感が叫ばれる中、どれだけ教員間で生徒についての話ができるだろうか。学校規模や、教職員数にもよるが、簡単なことではないと思う。何気ない話の中にこそ、指導に生かすことのできるヒントが隠されているのではないだろうか。しかし、多忙な日常の中で、生徒指導事象の報告や、打ち合わせがメインとなり、日常的な会話どころではない場合もある。そんな日常的な生徒についての会話を、意識的にすることが、本当の意味での教員間の連携を作り、教師の力を伸ばし、生徒へ適切な指導をするための一助となるのではないだろうか。

筆者は教職大学院にて、校種・教科関係なく学び、様々な授業内でグループでの話し合いを経験した。その経験によって、自分にはなかった他者の意見から新たな発見をすることや、多様な意見を最終的に一つにまとめることなど、現在教育現場で必要とされる力をつけることができたように思う。また、何か課題に直面したときに自身の考えだけで突き進むのではなく、同じ課題に直面する仲間意見を求めることは、教職大学院での生活の中で自然に身についたのではないだろうか。実習中の省察はもちろんだが、レポートをまとめる際に自習室で日常的に行っていた会話こそ、非常に意味のあったものなのだと今になって思う。

多くの知識や、スキル面など教職大学院での学びは、現在の教員生活に非常に生かされている。そしてまた、今回本論文を書く機会をいただき、それによって大学院生時代にはあまり意識していなかった部分が、教育現場に入って生かされている感じることができた。今後も教職大学院が知識やスキルを学ぶことはもちろん、様々な経験ができる学びの場であることを願うとともに、筆者にとっての今回の貴重な学びの場を感謝したい。

引用・参考文献

大城政之・笹森洋樹：発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究．研究成果報告書．独立行政法人国立特別支援総合研究所 2011

大城政之・笹森洋樹：発達障害を対象とする通級指導教室における支援の充実に向けた実際的な研究―「発達障害を対象とした通級指導教室の基本的な運営マニュアル（試案）」の作成に向けて―．研究成果報告書．独立行政法人国立特別支援総合研究所 2012

高橋直子：中学校における通級による指導の充実に関する研究―通常の学級とのつながりを重

視した自立活動を通して－. 岩手県総合教育センター 2018

平子雅張・菊池紀彦：発達障害児に対する通級指導教室の役割とその重要性についての検討.
三重大学教育学部研究紀要 63、203－214、2012

栢千晶・橋本創一：通級指導教室教員による発達障害カウンセリングの検討－障害特性の理解・
受容をしていない保護者へのアプローチに着目して－. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ
68:405-409、2017

松村勘由：「通級による指導」の現状と課題. 特別支援教育 No. 40. 東洋館出版社 4-7、
2010

宮寺千恵・石田祥代・細川かおり・北島善夫・真鍋健：インクルーシブ教育における教育課程
ならびに指導法の現代的課題. 千葉大学教育学部研究紀要 66、113－120、2018