

# インクルーシブ教育システム構築のための体制づくり

## －病弱及び身体虚弱の児童生徒の通級指導教室における指導方法について－

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 松本 秀彦  
高知県立高知若草特別支援学校 教諭 前田 正博

### 【研究の概要】

本研究の目的はインクルーシブ教育システム構築の中の通級指導教室の役割と指導のあり方について考察することであった。研究は病弱特別支援学校の通級指導教室の指導実践を通して行われ、①病弱特別支援学校が行う通級指導教室について全国調査の実施、②実習校での実践を通して指導方法の検討を行った。結果、①病弱特別支援学校が行う通級指導教室は全国で5校あり、そのうち病弱対象は2校、あとの3校は発達障害を対象としていた。各校とも担任と共通認識をもつことや、在籍校との連携を課題として挙げていた。②アセスメントの結果から児童生徒の認知特性を把握し、学習上や生活上の困難を克服することを目的として ICT やヒントカードなどを取り入れ、障害特性や認知特性に応じた学習方法を身に付けるための自立活動の学習に取り組んだ。多様な教育的ニーズに的確に応えられる通級指導教室が、インクルーシブ教育システムを構築するためには不可欠である。

【キーワード】 インクルーシブ教育システム、病弱教育、通級指導教室、自立活動、ICT活用

## 1 はじめに

### (1) インクルーシブ教育システムにおける通級指導教室の意義

共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムを構築していくためには、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が求められている。そのためには、障害のある子どもが、他の子どもと平等に教育を受けるために個別に必要なものを要求してきたときに提供する「合理的配慮」が必要である。「合理的配慮」の基礎となる環境整備は「基礎的環境整備」と呼ばれ、多くの児童生徒に共通する配慮であり、「合理的配慮」の土台でもある。その土台を整備した上で、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う必要がある。障害のある子どもが通常の学級で学ぶためには、通常の学級で全ての教育を行うのではなく、通級による指導等の多様な学びの場を活用することで、指導を柔軟に行うことが必要だと考えられる。義務教育段階の児童生徒数が年々減少していく中で、特別な支援を必要とする児童生徒数は増加している。特に通級による指導を受ける児童生徒数は5年間で1.5倍増加している。このように通級指導教室のニーズは高く、病弱及び身体虚弱の児童生徒を対象とした通級指導教室に通う児童生徒数も年々増加している。しかし、病弱及び身体虚弱を対象とした通級指導教室の数は少ない。

### (2) 病弱特別支援学校における通級指導教室

病弱児は、特別支援学校（病弱）や病弱・身体虚弱特別支援学級だけではなく、特別支援学校や小中学校等の通常の学級にも在籍している。また、小中学校等において、病気のために長期間欠席している子どもや、病気をきっかけとした不登校の子どもの中には、このような病弱児が含まれている可能性がある。そのため、入院中の子供だけではなく、通常の学級に在籍する病気の子どもの中にも、特別支援教育の対象として、特別な指導や支援を必要とする子供がいることを理解するとともに、特別な教育的支援を必要とする病弱児に対して、適切な就学相談・支援を行う必要がある。近年は、医学等の進歩に伴い入院の短期化や入院の頻回化、退院後も引き続き医療や生活規制が必要となるケースの増加など、病弱児の治療や療養生活は大きく変化してきている。特別支援学校（病弱）や病院内の病弱・身体虚弱特別支援学級での指導、通級による指導において、病弱の状態や身体虚弱の状態、生活環境などに応じた適切な教育を行うことは、病弱児の学習の空白や学習の遅れを補完するだけではなく、病弱児の生活を充実させ、心理的な安定を促すとともに、心身の成長や発達に好ましい影響を与えることである。

### (3) 自立活動における学習活動の位置づけ

病弱や身体虚弱の児童生徒を対象とした通級指導教室の体制や指導方法についての先行研究は少ない。心身症等の児童生徒は発達障害を併せ有していることが多いため、LD や ADHD などの通級指

導教室を参考にすることができる。このことから、病弱を対象とした通級指導教室では自立活動の指導として病気や障害特性を理解するための「健康の保持」、情緒の安定や障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するための「心理的な安定」、自己理解や他者理解に関する「人間関係の形成」、保有する感覚の活用や特性についての理解、代行手段の活用に関する「環境の把握」、日常生活に必要な基本動作に関する「身体の動き」、状況に応じたコミュニケーションに関する「コミュニケーション」を児童生徒の実態に応じて行う。そして、児童生徒の「読み」や「書き」、「意思の伝達」、「聞く」などの困難を改善・克服し、障害特性や認知特性に応じた学び方を学び、指導を充実させていくためには ICT を活用することが必要である。「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」において、具体的な指導内容が記載されており、書くことの困難さを改善・克服するためには、口述筆記のアプリやワープロを使ったキーボード入力スキルを身に付け、自分に合った方法で板書内容を記録したり、カメラで撮影したりするなど ICT 機器を用いて書字の代替を行うことが大切である（「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」と示されている。また、対人関係における緊張や記憶の保持に困難を有し、意思を伝えることが困難な場合に、音声出力や画像を活用したアプリを用いてコミュニケーションができるようにしていく（「心理的な安定」「環境の把握」「コミュニケーション」）ことの大切さも示されている。このように個々の指導目標を達成するためには、自立活動の内容から必要な項目を選定し、相互に関連付けて設定されなければならない。

## 2 研究目的

個別の教育的ニーズに応え、多様な学びの場の実現を図るために、小・中学校においては、通常の学級、特別支援学級、通級による指導といった「多様な学びの場」における取組を充実させていかなければならない。こうした教育的支援が必要な児童生徒への指導・支援において、個別あるいは少人数で指導を行うことができる通級指導教室は重要な存在となる。

本研究では①病弱特別支援学校が行う通級指導教室について調査を行い、実態を把握し、②児童生徒の一人一人の障害を「理解」し適切な指導方法を選択するためのプロセスを実践的に検証し、③自立活動の中での ICT 活用による学習指導の意義を明らかにしたい。

最後に、インクルーシブ教育システムの構築における通級指導教室の役割と指導のあり方及び今後の課題について考察する。

## 3 研究内容

### (1) 研究 I 「全国の病弱特別支援学校における通級指導教室について実態調査」

通常の学級に在籍する病気の子どもの中でも、特別支援教育の対象として、特別な指導や支援を必要とする子どもがいることを理解し、適切な就学相談・支援を行う必要がある。こうした教育的支援が必要な児童生徒に個別あるいは少人数で指導を行うことができる通級指導教室は重要な存在となる。そのため、児童生徒を理解し、一人一人に応じた適切な指導方法の選択が必要である。なお、本調査については、大学の研究紀要（前田・松本、受理済み 2021 年発行）と日本特殊教育学会（前田・松本、2020）において発表した。

#### ア 調査目的

特別支援学校（病弱）が実施している通級指導教室の状況を把握し、今後の教育的支援の在り方を検討することを目的に実施した。

#### イ 実施方法

特別支援学校（病弱）が実施している通級指導教室を調査するため、全国の特別支援学校（病弱）を対象に、児童生徒への指導・支援の現状について、質問紙郵送・回収方式による質問紙調査を全国病弱虚弱教育連盟に加入している特別支援学校（病弱）の本校、分校、分教室の 175 校に実施した。併せて通級指導教室を実施している学校については聞き取り調査も実施した。実施期間は 20xx 年 1 月～2 月。結果の処理については、単純集計とクロス集計を用いて分析を行った。自由記述については、質問紙に記載された内容を掲載した。

#### ウ 結果

回収率：回収数は 175 校中 100 校、回答率は 57.1%だった。

通級指導教室を実施している学校は 5 校で、実施していない学校は 95 校だった（表 1）。通級指導教室を行っていない理由は、「計画がない」が 93 校、「対象児がない」「準備検討中」が 1 校ず

つだった(表2)。実施内容は、通級指導教室を実施しているA校は小中学校の病弱・身体虚弱の児童生徒を対象に「他校通級」と病院への「巡回指導」であった。B校とC校は発達障害を有する高校生への「巡回指導」であった。D校は小中学校の病弱・身体虚弱の児童生徒を対象とした「他校通級」であった。E校は発達障害の児童生徒を対象に、市内の小中学校が取り組んでいる通級指導教室と連携した「他校通級」と「巡回指導」だった。障害種は発達障害が最も多く29人(70.7%)、「病弱・身体虚弱」は8人(19.5%)、「その他」は4人(9.8%)だった(表3)。「病弱・身体虚弱」の内訳は「心身症」「精神疾患」(5人)、「慢性疾患」(3人)、「その他」の内訳は「骨折」「ディスレクシア」(1人)、「情緒障害」(2人)だった。

通級指導教室の形態は巡回指導が多く31人(75.6%)、他校通級が10人(24.4%)だった。指導時間数は「週1～4時間」が18人(43.9%)と多かった。「週4時間以上」は3人(7.3%)で、病院への巡回指導を行っていた。指導形態は、「個別指導」が37人(90.2%)と多かった。「小集団指導」(4人、9.8%)では、発達障害の児童生徒の指導で、市内の他の通級指導教室の児童生徒とグループを組んで取り組んでいた。指導内容は、「心身症等への内容」が8人で、そのうち病弱・身体虚弱(3人)、発達障害(5人)だった。その他の項目は33人で「発達障害への内容」(26人)で最も多く、「慢性疾患等への内容」は0人だった(表4)。

個別の指導計画は、全員作成されていた。在籍校との連携は、「隔週」や「月に1回」の実施が多く、全ての障害種において月に1回以上の連携をとっていた。最も少なかったのは高校生を対象にした通級指導教室の「学期に1回」だった。連携の方法は、①「連絡ノート・在籍校の授業参観」、②「通級指導の参観・担当者会」、③「電話・文書」の3つに分類された。校種ごとに分析すると、小中学校対象では、①と③の方法を活用しており、高等学校対象では②の方法を活用していた。保護者や関係機関との連携は、障害種に関係なくほぼ定期的に行われていた。関係機関については必要に応じて行っている学校もあった。高校生への通級指導教室では必要に応じて連携をとるようにしているため、行われない場合もあった。連携の方法は、全ての学校が直接会って行っていた。小中学校対象では連絡ノートを活用し、高等学校対象では担当者会や保護者懇談を実施していた。通級指導教室の終了時の引継ぎは、「在籍校を訪問して個別の指導計画を基にしながら行う」、「コーディネーターや担任との担当者会」、「電話や文書」の3つに分類された。小中学校は個別の指導計画や指導内容・成果を記載した文書を活用し、高等学校は、在籍校を訪問して担当者会を行っていた。

通級指導教室における課題は、全ての学校が「担任との共通認識」を挙げており、次いで「在籍校との連携」を4校が挙げていた。「情報交換会の機会」や「教員の専門性」は3校あり、1校が「家庭の事情」を課題として挙げていた(表5)。

表1 通級指導教室の実施状況の有無

行っている	行っていない
5校	95校

表3 通級指導教室の障害種及び内訳

	障害種							合計
	慢性疾患	精神疾患	骨折	心身症	ディスレクシア	発達障害	情緒障害	
発達障害	0	0	0	0	0	29	0	29
病弱・身体虚弱	3	2	0	3	0	0	0	8
その他	0	0	1	0	1	0	2	4
総計	3	2	1	3	1	29	2	41

表2 通級指導教室を実施していない理由

対象児童がいない	準備中・検討中	計画がない
1校	1校	93校

表4 通級指導教室の障害種と指導内容について

	障害種				合計
	慢性疾患	病弱・身体虚弱	発達障害	その他	
慢性疾患	0	0	0	0	0
心身症	3	5	0	0	8
その他	5	24	4	0	33
総計(人)	8	29	4	0	41

表5 通級指導教室における課題

	課題				
	在籍校との連携	教員の専門性	家庭の事情	共通理解	情報交換会の機会
A	✓			✓	✓
B	✓	✓		✓	✓
C	✓			✓	✓
D			✓	✓	✓
E	✓	✓	✓	✓	✓

## エ 考察：病弱特別支援学校が行う通級指導教室の現状に関して

特別支援学校(病弱)が行う通級指導教室には「病弱・身体虚弱」と「発達障害」を対象とした2種類がある。近年の病類の変化により「病弱・身体虚弱」が対象の通級指導教室においても心身症や発達障害に関する指導内容が多くを占めている。そのための確かな実態把握から個別の指導計画

を作成し、特性に応じた指導を行うことで学習上の困難を改善・克服することが求められている。各校により挙げられた課題から、連携のツールとして個別の指導計画が活用されることが望まれる。通級指導教室で学んだことが通常学級でも発揮されるように学校全体として適切な指導・支援をつないでいかなければならない。そのため個別の指導計画の共有や担当者会等で児童生徒の指導方法を共有できる環境を整える必要がある。また、通級指導教室は学びの場であるとともに、児童生徒の居場所となるので、不登校等の二次障害の予防につなげていくことも必要である。

## (2) 研究Ⅱ「病弱特別支援学校における通級指導教室の指導実践」

病弱特別支援学校が実施している通級指導教室の実践は非常に少ない現状と不登校等の背景に病弱があることを考えると、通級指導による自立活動の指導実践は児童生徒の社会参加といった自立に向けた教育の機会提供として非常に重要である。そこで通常学級の病弱のある児童生徒の自立活動について実態把握、指導実践および評価に至る実践を実習校で行って通級指導の意義を考察する。

### ア 方法

実習校の通級指導教室に通う生徒A、児童Bについて認知・心理的特性や知能検査の結果に基づいて実態把握を行い、担当教師と個別の指導計画を作成して、20xx年5月～12月に指導を行った。本報告書では2名それぞれに分けて指導の経過を報告する。

### イ 生徒Aの実践

#### (7) 生徒Aの実態及び目標

通常学級に在籍する中学3年生男児であった。WISC-IVの結果は、全検査が「平均」、言語理解、ワーキングメモリ、処理速度が「平均」、知覚推理が「高い」ディスクレパンシーがあった。このことから視覚優位の特性に配慮した学び方を用いることが効果的であると推測される。Vineland-IIの結果の記述分類は、適応行動総合点、適応行動領域のコミュニケーション領域、日常生活領域及び社会性領域は「低い」に分類された。不適応行動領域の記述分類は内在化が「高い」、外在化が「やや高い」に分類された。下位領域の項目から、具体的に示されたことは理解できるが、会話の流れや雰囲気を読んで会話することが苦手であることが推測された。また、不適応行動領域の項目から対人関係の不安や聴覚の感覚過敏が、学校への登校や教室での活動に関与しているものと推測された。

学習面では、手本を見ながら書き写す書写や描画は得意であり視覚優位を反映している。国語は該当学年の内容の漢字を読むことができるが、書くことに関しては該当学年より低く小学校高学年の漢字でつまずきが見られた。間違いの特徴は線や点が抜ける等の細部に関してであった。また、自分で文章を書くことが苦手である。数学の計算は得意だが、繰り上がりや繰り下がりのある計算や公式を活用して解く文章題や関数が苦手である。在籍校で別室学習が多くなった原因は「具体的に見る視点が示されている場合には見ながら考えることができているが、口頭だけの指示では学習の内容がわからず、学習についていけない」ためだと推測された。そのため自立活動の「健康の保持」や「環境の把握」の区分から、障害特性や感覚を活用した強みの視知覚を生かして学習に取り組む理解を深める体験を積むことで「心理的な安定」が得られ、教室での学習に参加できるのではないかと考えた。以上から指導の目標を「視知覚の強みを生かした学習方法を身に付ける」と設定した。

#### (1) 生徒Aの指導内容

視覚優位の特性を生かすために手順書やヒントカード等を活用して学習に取り組み、自分に合った学び方を身に付けるために「認知機能を高める課題」や「タイピング」、「漢字学習」、「数学」を中心に取り組んだ(表6)。

表6 生徒Aの指導内容

	指導内容
タイピング	書字の代替手段として学習に活用するために、タイピングソフト(タブレット、PC)でホームポジションやキーボードの配列などのタイピングに関する知識や技術を身に付け、PCで文章入力 of 課題を行った。
漢字学習	タブレット型端末のアプリを用いてなぞり書きを行い、漢字の全体像をイメージしてから部首や傍の部分練習をプリントで行った。そして、学習した漢字を用いて熟語を書く課題も行った。
数学	繰り上がりや繰り下がりのある計算では、計算式を省略せずに書くことと、繰り上がりや繰り下がりの数値を計算式の近くに書くことの両方を手立てとして行った。関数や連立方程式等の複雑な問題や文章問題では、問題の解き方の全体像を示してから、解き方を部分ごとに区切って示し

	て取り組んだ。
認知機能を高める課題	視覚性と聴覚性のワーキングメモリに関するプリント課題と口頭質問の課題を行い、自分の強みを伸ばすとともに苦手な部分も克服できるように取り組んだ。

### (ウ) 生徒Aの結果

タイピング学習ではソフトを活用した場面でのエラーはほとんどなくなった。次の技能検定の練習問題の文章入力では中指で一文字一文字を確認しながら入力し、BL 期は1分間に8.9文字、1回目のフラッシュカード単語入力及び2回目以降のパソコンタイピングソフト入力では1分間あたり10～11文字入力することができた。

漢字学習では、確認テストを行うと学習した漢字の39文字中23文字(59%)を書くことができた。書くことができなかった漢字も、選択肢があると正しい漢字36文字(92.3%)を選ぶことができた。

数学では(図2)、「繰り上がり・繰り下がりのある計算」(1～5回目)においては繰り上がりや繰り下がりの数を式の中に必ず書くことで正確に計算できた。中学2年生の復習では、単純な計算問題には正解できていたが、文章問題やグラフ、図形に関しては誤答が多かった(6～8回目)。

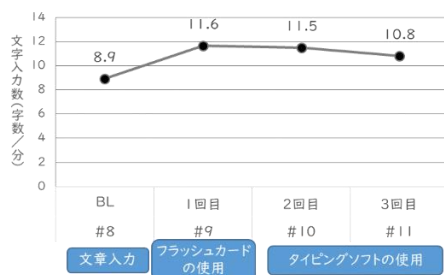


図1 1分間の文字入力数

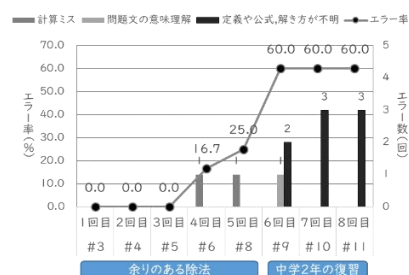


図2 数学の問題のエラー分析

### (I) 生徒Aの考察

タイピング学習では、姿勢の安定が学習を促進する要因であった。調査(2013年文部科学省)より、中学生の文字入力平均数は1分間に17.4文字であることから、平均より遅いことが分かった。そのため、フラッシュカードによる単語入力やパソコンのタイピングソフトを活用した。フラッシュカードでの単語入力では、指の位置が分からず文字入力の際に視線が定まらないため姿勢が崩れ、文字入力に時間がかかっていた(1回目)。そこで2回目からタイピングで指の位置を確認しながら文字入力の練習を行っており、画面に指の位置が示されることでホームポジションを理解し、姿勢が安定した状態で入力することができた(図1)。このことから、視覚情報が提示されることで姿勢が安定し、視線が定まったと考えられる。また、ホームポジションを意識した文字入力でも大幅に字数が減少していないことから、継続して取り組むことで文字入力数の増加につながると考えられる。

漢字の誤答は既習済みの漢字であれば意味を伝えると正しく書くことができた。このことから、漢字の全体像の把握はできているが、細部まで覚えることができていないために正しく書くことができていないと考えられる。

数学の中学2年生の復習では、文字式や一次方程式等の計算問題は解答することができていたが、文章問題やグラフ、図形に関する問題は直感で解くことが多く、思考の過程を記載せず解答のみの記載にとどまってしまい誤答となるが多かった。このことから、公式や連立方程式、関数等の問題の解き方を理解できていないために誤答につながったと考えられる。

### ウ 児童Bの実践

#### (7) 児童Bの実態及び目標

通常学級に在籍する小学5年生男児であった。在籍校への登校意欲はあるが、週に1～2日の1～2時間ぐらいの登校になっていた。WISC-IVの結果の記述分類は、全検査が「高い」で、言語理解、ワーキングメモリが「高い」、知覚推理、処理速度が「平均の上」に分類された。このことから聴覚優位の特性に配慮した学び方を用いることが効果的であると推測される。Vineland-IIの結果の記述分類は、適応行動総合点、適応行動領域のコミュニケーション領域、日常生活領域および社会性領域それぞれ「低い」に分類された。不適応行動領域の記述分類は、内在化は「高い」、外在化は「平均的」に分類された。下位領域の項目から、決められたことや理論的に説明されて納得したことは守ることができるので、最初に約束事を定めておくことが必要であることが推測される。不適応行

動領域から偏食や聴覚と触覚の感覚過敏、学校で1日過ごしたあとの身体的疲労感、心理的疲労感が高いことが登校へのバリアとして関与していると考えられた。

学習面では、該当学年の漢字は読むことができるが、3年生以上の漢字は線の羅列に見えると  
言うなど書字は苦手であり、文章を書くことが苦手である。算数では、文章題を読むことで内容を理解し、問題を解くことができる。作図なども定規や分度器、コンパスを用いて説明の文書を読みながら書くことができる。

身体面では、障害特性と聴覚過敏があるため、見通しの立ちにくい活動や不特定多数の人が参加する活動が苦手である。

言語理解の力が高いことから説明を聞くだけで学習を理解することができていたが、学年が上がり抽象的な思考が求められるようになり、理解できないことが増えてきた。そのため書字に関する苦手が表面化してきたのではないかと考えられる。そこで自立活動の「健康の保持」や「環境の把握」の区分から、言語理解の強みを生かした学習方法と、手順書やヒントカード等の視覚情報と合わせることで学習面の理解が高まり、「心理的な安定」につながるのではないかと考えた。そこから目標を「言語理解の高さを生かした学習方法を身に付ける」と設定した。

#### (イ) 児童Bの指導内容

言語理解力の高さを生かし、手順書やヒントカード等の視覚情報と合わせて学習に取り組み、自分に合った学び方を身に付けるために「認知機能を高める課題」や「算数」、「プログラミング学習」に取り組んだ。書字の困難を代替するために「タイピング」に取り組んだ(表7)。

表7 児童Bの指導内容

	指導内容
認知機能を高める課題	見る力を高め、書く力を育てることを目的に「点つなぎ課題」と「数字消し課題」を行った。
プログラミング学習	順番に沿った説明を聞き、手順書やヒントカードを活用して学習に取り組むことで論理的思考を育んでいくことを目的としてプログラミングによる機器の操作やゲームの編集を行った。
算数	児童Bが得意な学習を基にして、言語理解の強みと手順書やヒントカードの視覚情報を生かした学習方法を身に付けることを目的に「計算問題」と「作図」や「パズル課題」を行った。
タイピング	タイピングソフト(タブレット型端末、PC)でホームポジションやキーボードの配列などのタイピングスキルに関する知識や技術を身に付け、PCで文章入力課題を行った。

#### (ウ) 児童Bの結果

点つなぎの課題の1~3回目は、不停止のエラーはほとんどなく、不通過のエラーの数は一定見られた。4~7回目は不通過のエラー数と不停止のエラー数の両方が増加した。9回目からはエラー数が減少した(図3)。

算数では「余りのある除法」を行った(図4)。1~2回目は計算に169秒かかったが、3回目からは123~131秒で計算することができた。6回目で159秒かかったが、その後は110秒前後で計算することができた。

プログラミング学習では、小型ロボット等の操作やブロック型のプログラムを組み合わせるゲームを作成する活動を行った。プログラムによる動きをイメージしながら組み合わせる小型ロボットを操作したり、ゲームをアレンジしたりすることができた。ゲーム作成では、1回目は完成しなかったが、2回目は完成させることができた。

タイピングではタイピングソフトでホームポジションに指を置いて入力することを練習してから文章入力を行なった(図5)。最初の文章入力は7分間で74文字で、タイピングの練習を行ってから文章入力を行うと111文字入力することができた。次に教科書の文章の入力を行うと137文字に増え、3回目からはタイピングのコツをヒントカードにして示すと159文字を入力することができ、その後も文字入力数が増加した。

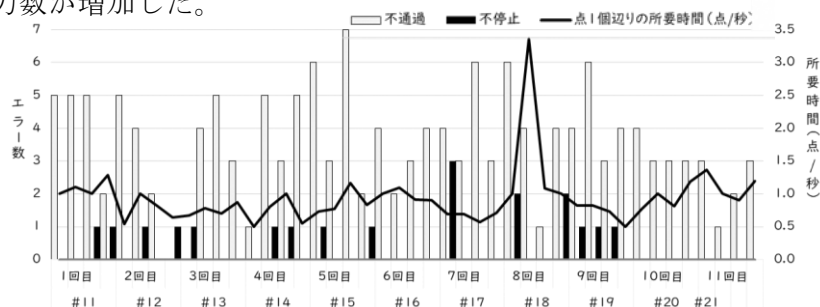


図3 点つなぎ課題(エラーの種類と所要時間の比較)

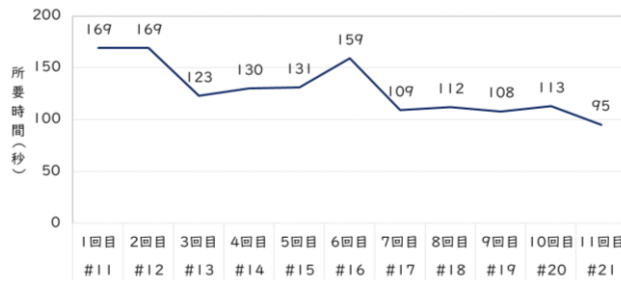


図4 計算の所要時間

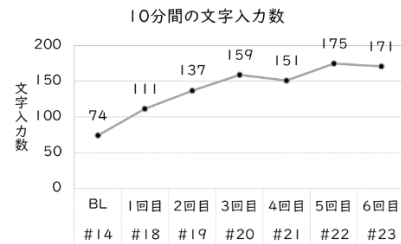


図5 10分間の文字入力数

### (I) 児童Bの考察

点つなぎ課題では、4～7回目の時期は体験入学や転校等の行事があり、普段の環境と異なる状況下であった。このことから、環境の変化がエラー数に関係していたと考えられる。

算数では、計算方法は理解しているが計算に関係のない刺激があることで計算に時間がかかっていた(1～2回目)。児童Bからの要望で不要な刺激(計算に関係のない文字や余りを表記した「・・・」)を削除すると計算速度は向上した(3～5回目)。このことから、情報が多すぎると集中できなくなるので、情報量の精選が必要であると考えられる。また、転校の関係で落ち着かない状態の時には計算間違いをしたり、計算速度が遅くなったりしていた(6回目)。環境が落ち着いてくると正確に計算できた(7～11回目)。このことから、環境の変化が学習に関係していると考えられる。

プログラミング学習では、活動の最初にルールを提示することで理解し、最後まで取り組むことができた。タイピング学習では、活動の最初にヒントカードが示されるとヒントに書かれたことを意識して行うことができた。このことから、活動の最初にルールやヒントが示されることで活動内容の見通しをもつことができ、示された情報を活用して学習できたと考えられる。

### エ 考察：病弱特別支援学校における通級指導教室における指導実践に関して

#### (7) 病弱特別支援学校での通級指導教室の実践を通して

今回の2事例は共に発達障害からの二次障害として心理的な状態が身体面に表れており、教室での学習や学校への登校を妨げることに関係している。だからこそ実態把握を行い、個々の特性や興味関心に即した指導内容を設定することが重要である。そうすることで学習の成果が確実にあがり、児童生徒本人の達成感を上げることができたと考えられる。実際に在籍する学校ではまだ行動として現れていないが、通級の中では前回習った学習方法を用いて問題を解こうとしたり、出された課題が終わるまで取り組んだりしたりするなど改善の兆しが見られた。病弱特別支援学校が行う通級では、児童生徒の一人一人の病状や障害を理解するために保護者や本人、在籍校からの聞き取り、知能検査や発達検査等の標準化された各種検査から病状や生活環境、障害特性・認知特性を把握する実態把握が大切である。そして、適切な指導方法を選択できるようにすることが児童生徒の学習意欲を高め、登校を促すと考えられる。

また、認知特性に応じた学び方を身に付けるためにICTを活用することは効果的である。読み書きに困難さを有しているのであれば、アプリや機器の読み上げ機能や、書字の代替機能としてキーボードや音声入力を活用することで困難を克服でき、児童生徒の可能性を広げることにつながると考えられる。そのため通級は、一人一人の教育的ニーズに基づいたICT機器の活用を行うことができ、個に応じた学び方を学ぶことができる場であると考えられる。

#### (4) 今後の課題

病弱の児童生徒を対象に行う通級指導教室の実践の課題は、通級指導で身に付けた学びを在籍校や家庭での学びに般化つまり深めることができなかつた点である。在籍校や家庭に連絡帳や支援会を通じて通級での学びを伝える必要がある。また、生徒によっては学校行事や気候等の関係で体調を崩すことがあり、通級指導教室に通うことができない場合があった。そのため他校通級の場合でも、月に1回は巡回指導を行うなど指導形態を組み合わせることで指導時間を確保するとともに、在籍校の状況把握や、担任等との連携をする機会とし、支援をつないでいくことが課題である。

## 4 まとめ

### (1) インクルーシブ教育の中の通級指導教室の役割

インクルーシブ教育システムを構築していくためには、障害のある子どもと障害のない子どもが

ともに学ぶことができる学習環境を整えなければならない。しかし、学習環境を整えるだけでは障害のある子どもが障害のない子どもと共に学ぶことは困難である。そのため、児童生徒の病状や障害特性、認知特性をふまえ強みを生かした得意な学び方を身に付けることで障害による困難を克服したり、困難な活動を補う機能代替として ICT 機器等を活用する経験をしたりすることによって、自己肯定感が高まり、通常の学級で共に学ぶことにつながると考えられる。また、ICT 機器等を利用して機能代替の方法を習得することで、今まで苦手だったことにみんなと同じ場所で同じように取り組むことができるようになる。共に学べるようになることでお互いの仲間意識も高まると考えられる。このことから、インクルーシブ教育の中における通級指導教室とは、障害のある子どもの学びを通常学級につなぐ連続性のある多様な学びの場の 1 つであると考えられる。

## (2) 病弱特別支援学校が行う通級指導教室の成果及び有効性

発達障害を有する児童生徒は、その障害特性より学校生活において対人関係や学習面で問題を抱えていることが多い。そのために自己肯定感の低下や心身症や精神疾患を発症する二次的な問題を有することがある。この心身症の症状によって学校への登校が困難になり、不登校になってしまうことがある。病弱特別支援学校の通級指導教室はそのような児童生徒に対して、病弱教育の専門的な知識をもった教師が対応し、正確なアセスメントを基に実態把握および指導を行うことができる。実態把握では知能検査や発達検査が行われることで、児童生徒の得意なことや苦手なことを把握することができる。また保護者や担任からの聞き取りによって生育歴や生活環境、在籍校での学習面や対人関係について把握することができる。そして、これらの把握した事実を基にしながら個別の指導計画が作成され、適切な目標及び指導内容が計画される。計画した内容は、特別支援学校が行う自立活動の指導の 6 区分に基づいている。このように専門的な知見の基に通級指導教室が行われることで心理的な不安が解消し、病気に対する自己管理能力を身に付けるとともに、自分に合った学び方を身に付けることで、在籍している学級での学びに結び付けることができると考えられる。

## (3) 今後、どのように改善していくことが必要か。

インクルーシブ教育システムを構築していくために、2 点の課題が見られた。①体調が崩れると欠席が多くなり、学習を積み上げることが困難になることへの対応、②通級指導教室の中で深めた個々の学び方の取り組みを在籍校や家庭につなげる仕組みづくりである。

①は、「他校通級」と「巡回指導」を組み合わせて行うことで改善されることが考えられる。在籍校で通級指導が行われることで、児童生徒の反応や課題に取り組む姿を実際に見ることができる。また、担任と通級指導教室の担当者が通級指導の前後に打ち合わせを行うことで連携を深めることができる。

②は、通級指導教室で取り組まれている内容が、在籍校での学びにどのように関係しているのか個別の指導計画を参考にしながら支援会を行い、共通認識をもつことが必要である。併せて、日々の指導の様子を、連絡帳で伝えたり、活動を見てもらったりすることで学習の成果を知ってもらうことが必要である。

このように連携を行うことで通常学級と通級指導教室がつながり、インクルーシブ教育システムが構築されることが考えられる。

## <引用・参考文献>

前田正博・松本秀彦 (2020) : 病弱特別支援学校における通級指導教室の実態調査、日本特殊教育学第 58 回大会ポスター発表

前田正博・松本秀彦 (2021) : 特別支援学校 (病弱) の通級指導教室の実態について、高知大学学校教育研究

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012) : 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) . 文部科学省 (2020 年 12 月 14 日閲覧)

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)

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. 文部科学省 (2020 年 3 月 1 日閲覧)

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1406456\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00001.htm)

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2020) : 令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について、文部科学省 (2020 年 12 月 14 日閲覧)

[https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt\\_tokubetu01-000005538-02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf)