

通級による指導の役割と活用

常葉大学 教育学部
笹森 洋樹

通級による指導の制度

通級による指導とは、

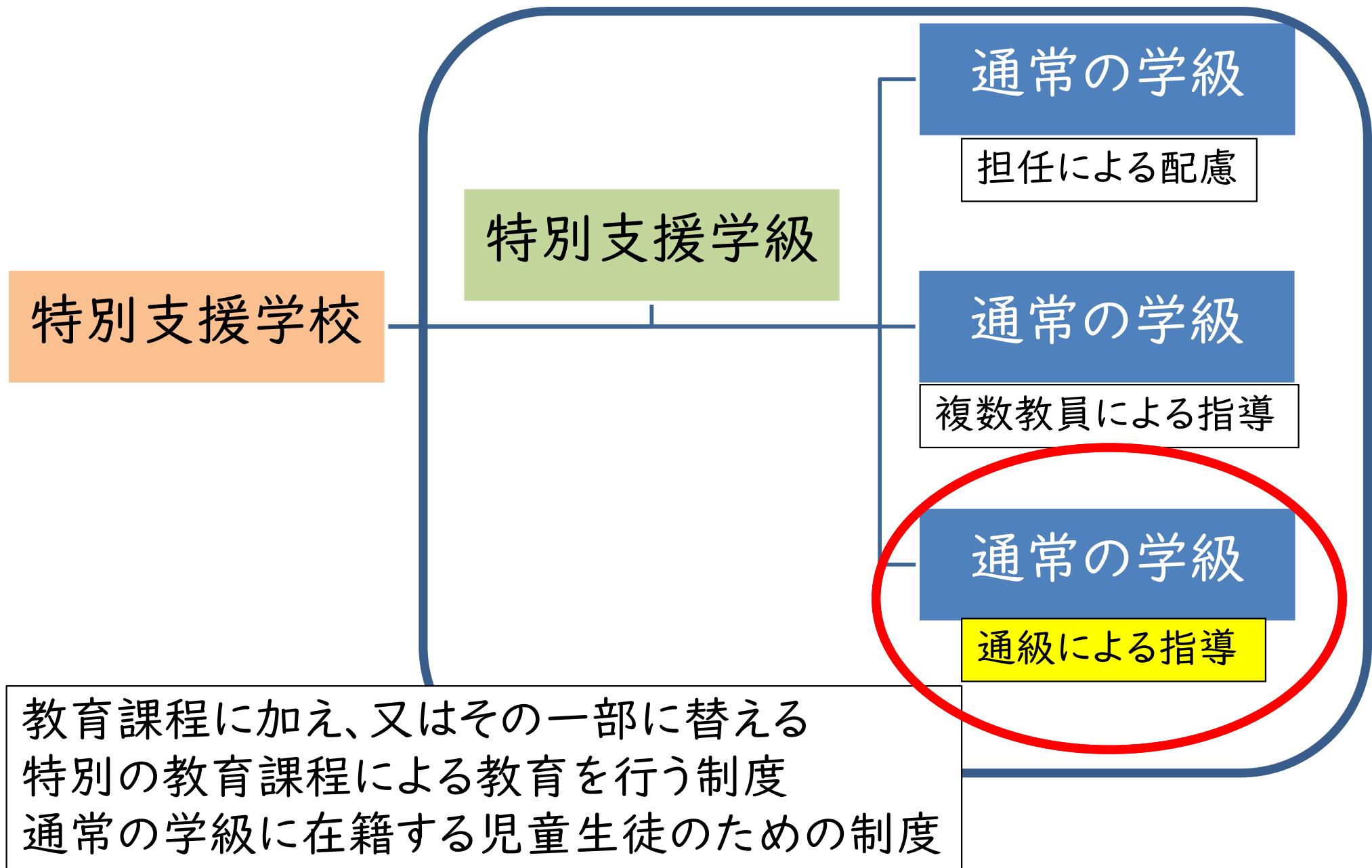
通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、各教科等の大部分の授業を通常の学級で受けながら、一部の授業について、

個々の障害の状態に応じた特別の指導を
通級指導教室のような特別な場で受ける指導形態。

1993(平成5)年に小、中学校で制度化

2018(平成30)年に高等学校で制度化

通級による指導とは

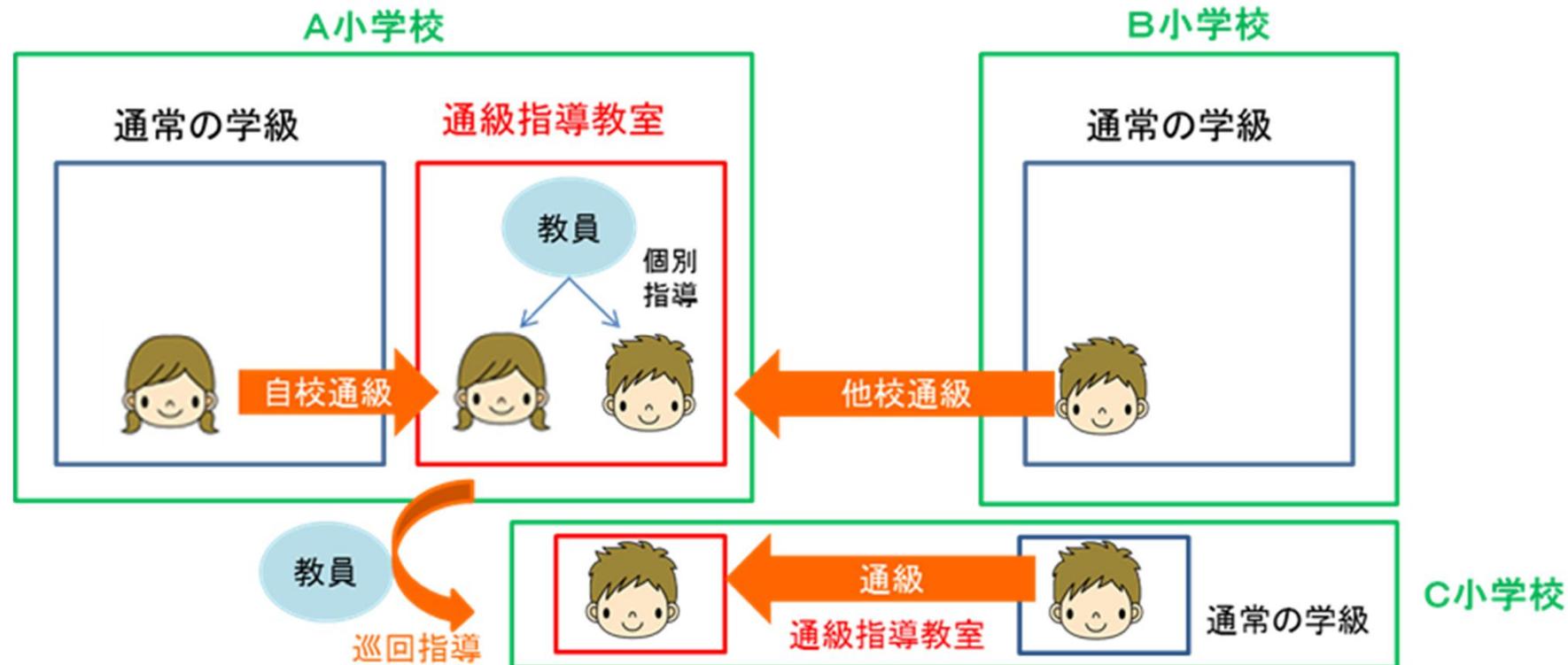


自校通級・他校通級・巡回指導

「自校通級」 在籍校内にある教室等で指導

「他校通級」 他校にある教室等に通い指導

「巡回指導」 他校から担当教員が訪問し指導



通級による指導の意義

- ・本人や保護者が通級による指導の仕組みや意義等を理解し、納得した上で指導を受け、通級による指導を活用して良かったという成果を出すことが重要。
- ・当該児童生徒が、通級による指導で学んだことについて、在籍学級、学校での学習や生活の向上につながっていることを実感し、将来の生活につながっていくことを理解することは、通級による指導を主体的に受けことにつながる大切な視点。

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援
の在り方に関する検討会議報告（2023年3月）

通級による指導の対象の判断

通級による指導の対象の判断に当たっては、

医学的な診断のみにとらわれず、

障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教師等による観察・検査や専門医による診断等に基づき、
教育学、医学、心理学等の観点から

校内委員会で検討するとともに

専門家チームや巡回相談を活用するなどして
客觀性を持って総合的かつ慎重に行う。

特別の教育課程の編成

- ・通常の学級に在籍している児童生徒に対して障害に応じた特別の指導（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。

（学校教育法施行規則第140条）

- ・在籍する学校以外の学校において通級による指導を受ける場合（他校通級）は、当該児童生徒が在籍する学校の校長が、他の学校で受けた授業を在籍する学校の特別の教育課程に係る授業とみなすことができる。

（学校教育法施行規則第141条）

通級による指導の指導内容

障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする

特別支援学校の自立活動に相当する指導。

特に必要があるときは、

障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができる。

単に学習の遅れを取り戻すための指導ではない。

学校教育法施行規則第140条の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する告示(2016)

自立活動の指導

障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした、特別支援学校学習指導要領に示された指導領域。個々に必要とされる項目を選定し、それらを相互に関連づけて具体的な指導内容を設定する。

・障害の特性を改善・克服するための指導ではなく、学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導。

- | | |
|-------------|---------------|
| (1) 健康の保持 | (2) 心理的な安定 |
| (3) 人間関係の形成 | (4) 環境の把握 |
| (5) 身体の動き | (6) コミュニケーション |

自立活動の指導内容の設定

- ・興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的に捉えることができる。
- ・障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることができます。
- ・発達の遅れている側面を補うために、発達の進んでいる側面を更に伸ばす。
- ・活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人々に支援を求めたりすることができます。
- ・自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができます。
- ・自立活動における学習の意味を将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関係において理解し取り組める。

各教科の内容を 取り扱いながら行う指導

- ・障害の状態に応じた特別の指導であり、単に教科学習の遅れを取り戻すための指導ではない。在籍学級の教科補充を通級による指導で代替することはできない。
- ・例えば、読み書き等の学習面に困難さを抱える児童生徒の場合、学習面のつまずきが生活面や行動面に二次的な影響を及ぼしている場合も少なくない。

自己評価や学習意欲を高めることを基本に、学び方や学習方略の手がかりとなる指導などを行う。

主な指導内容

【障害認識や自己理解に関するもの】

障害認識、自己理解、特性理解（得意なこと・苦手なこと）
リフレーミング、自己評価と他者評価 など

【ライフケースkillに関するもの】

挨拶、整理整頓、身辺自立、時間の概念、健康管理、金銭管理、
電話応対、メモの取り方、スケジュール管理、余暇活動など

【ソーシャルスキルに関するもの】

コミュニケーションスキル、対人関係スキル、ストレスコーピング、
状況判断、問題解決能力、援助要請の仕方 など

【学習スキルに関するもの】

認知特性に応じた学習方法の習得、知識や情報の補充、
認知機能強化、手先の巧緻性 など

セルフアドボカシー（自己権利擁護）

障害や困難のある当事者が、自分の利益や欲求、意思、権利を自ら主張する、自立的に支援を求めていくこと。

本人の思いや願いを尊重した上で、
自己理解を進めることにより、必要な支援を自ら求め、
周囲に働きかけていくことができるよう、
自己選択、自己決定するための力をつけることも重要。

「Nothing About Us Without Us

～私たちを抜きに、私たちのことを決めないで」

個別的な指導・支援のポイント

安心して自信がもてる環境を保障する

- 自分に合ったペースで学べる環境を保障する
- 友達と比べない個人のがんばりを評価する

自分に合った学び方を知る

- 誤学習による苦手意識を根付かせない
- 失敗を成功に変える経験を積ませる

うまくいかないときの対応方法を学ぶ

- わからないことは教えてもらえばよいことを教える
- 失敗しても大丈夫という気持ちを育てる

個別の指導計画に基づく評価

- ・子どもの学習や生活状況の評価
(目標の達成状況, 取組状況など)
- ・指導者の指導に関する評価
(目標設定, 内容・方法, 手立てなど)

適応上の困難さの軽減, 問題解決能力の向上, 意欲や自己効力感の高まり, 自己理解の促進, 二次的な問題の改善, 関係者の関わり方の改善等も評価の指標に

通級の評価は、通常の学級における適応状態と連動した評価の検討が重要

通級の終了の検討

適応困難の状態が軽減・改善が見られ、
「学習活動に前向きに参加できる。」
「担任等の子どもへの支援が適切である。」
「本人、保護者も安心して生活できている。」
場合には通級を終了することも検討する。

検討に当たっては、本人、担任、保護者等の意向も考慮し、校内委員会による総合的な判断になる。
判断の根拠となるものが必要になる。
適応は個人と環境との関係。環境調整の視点も重要。

高等学校における通級

- ・個別の指導計画に基づき通級による指導を履修し、目標が達成されたと認められる場合は単位修得を認定。
- ・年間7単位を超えない範囲で在学する高等学校等が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数(卒業資格74単位以上修得)に加算。
- ・年度途中から指導が開始された場合でも、次年度以降に通級による指導の時間を設定し、2年以上にわたる授業時数を合算して単位認定。

履修と修得の位置付けが明確

中学校、高等学校の通級

自尊感情への配慮など、本人の思いや願いを尊重する対応と周囲への配慮が重要になる。

他の生徒と同じようにできることよりも、本人の生き方支援。ライフスキル、ソーシャルスキルは本人の必要感がなければ身に付かない。

自分の特性がわかり課題に関する対処方法、自ら合理的配慮を申し出ることができる力の育成が大切。

特性の理解は、悩み、苦しむ場合もある。

個々の悩みや課題について真摯に受け止め、心理面、情緒面の対応ができる人や場の確保が重要になる。

青年期までにつけたい力

トライアル&エラー（やってみようという気持ち）

失敗しても大丈夫という気持ち、レジリエンス

否定的な思考から肯定的思考へ

考え方の視点を変えるリフレーミング

他者を頼れるコミュニケーション能力

情緒的な交流、ヘルプの発信・受信

学び合い、支え合い

一人でも良いが、一緒も良い

自分の感情の意識化・言語化

気持ち・感情のメタ認知

ストレスへの対処

失敗を成功に替えていく経験の積み上げ

自己統制力
自己決定力
相談する力

在籍校の支援体制の中で

教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」
学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」

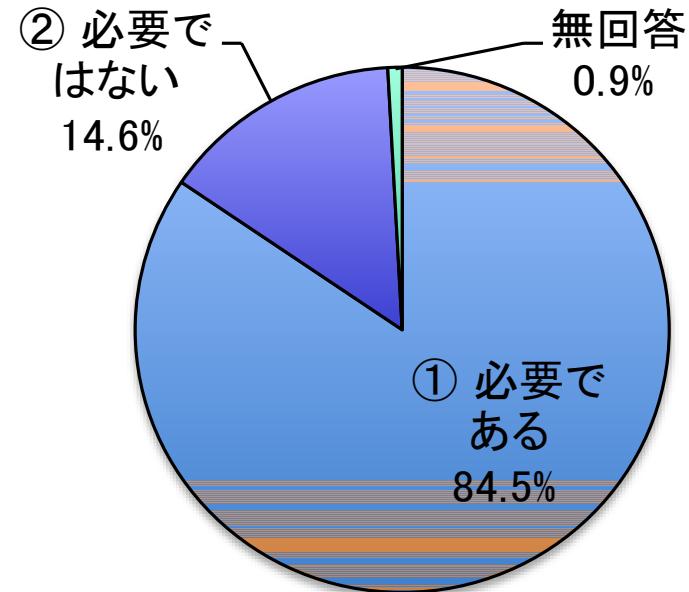
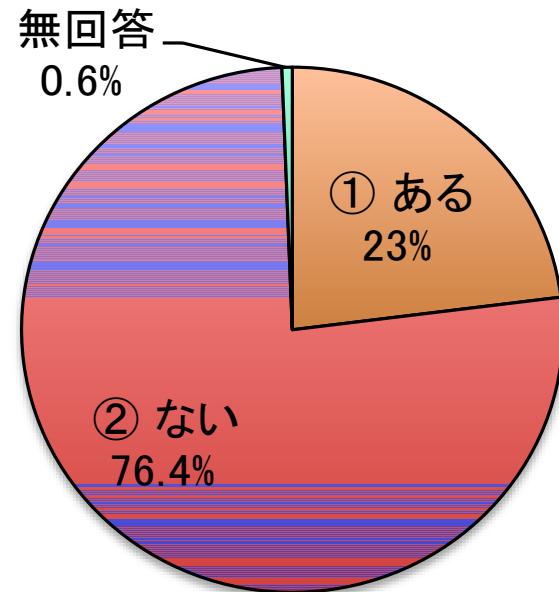
通級による指導が在籍校における個別最適な
学びと協働的な学びに生かされることが重要

そのためには

- 「在籍級、通級における子どもの実態の共通理解」
- 「教材教具、指導方法の工夫等の共有化」
- 「学級経営や授業づくりに関する教員同士の協働」

通級による指導の指導場面の参観

通級による指導を参観している学級担任の割合は全体の4分の1。
参観の必要性を感じている担任が多い。



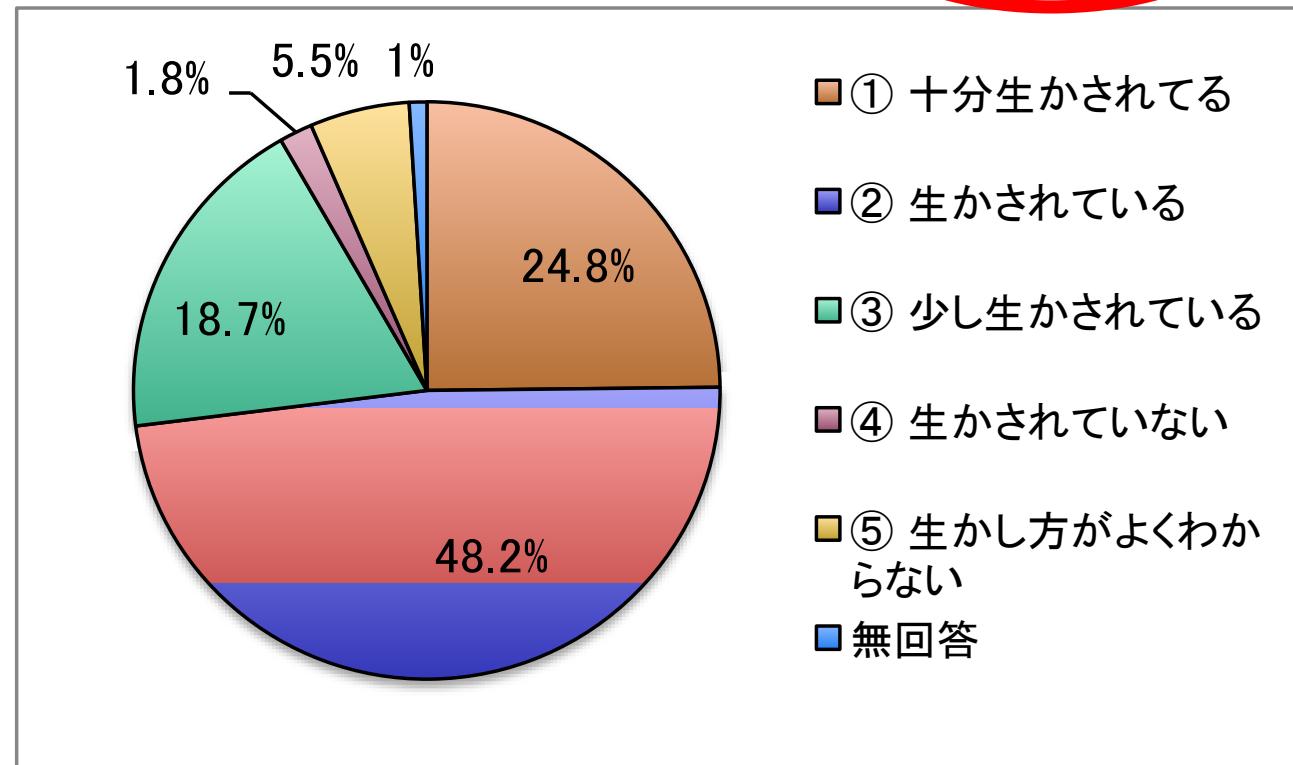
指導場面の参観の有無

参観の必要性

学級における生活面、学習面への活用

生かされていない、生かし方がわからない回答もある。

全体	①十分生かされている	②生かされている	③少し生かされている	④生かされていない	⑤生かし方がわからない	無回答
4,898 人	1,216 人	2,361 人	915 人	90 人	269 人	47 人
100%	24.8%	48.2%	18.7%	1.8%	5.5%	1.0%



在籍校訪問・担任者会議

在籍校の担任等との情報共有の機会はとても重要。年間指導計画にあらかじめ日程を設定するとともに必要に応じて隨時実施することが望まれる。

通級の目的を明確にする
指導目標やねらいを共通理解する
個別の指導計画と一緒に作成する
学級経営、授業改善も共に考える
校内支援体制についても協働する。

校内支援体制の構築・推進

1 子供の教育的ニーズへの気づき

(支援を求めている子供、静かに困っている子供への気づき)

2 気づきを指導・支援につなげるアセスメント

(子供・保護者・教員等の思いや願いの共有化、客觀性)

3 ニーズを指導・支援につなげる支援会議

(個別の指導計画に基づくチーム支援、社会モデルとセルフアドボカシーの視点、教育関係者以外の視点)

4 学びの保障からの指導・支援の実践と評価

(個別的な指導・支援、合理的配慮、環境調整の見直し・修正)

総合的なアセスメント

①学習面、行動面の特性の把握

(行動観察等から得意なこと、苦手なことなど)

②発達上(認知特性)の偏り(検査の結果等から)

③想定される障害(障害を想定させる実態から)

④二次的な障害の有無

⑤本人、保護者、担任等の願い、思い

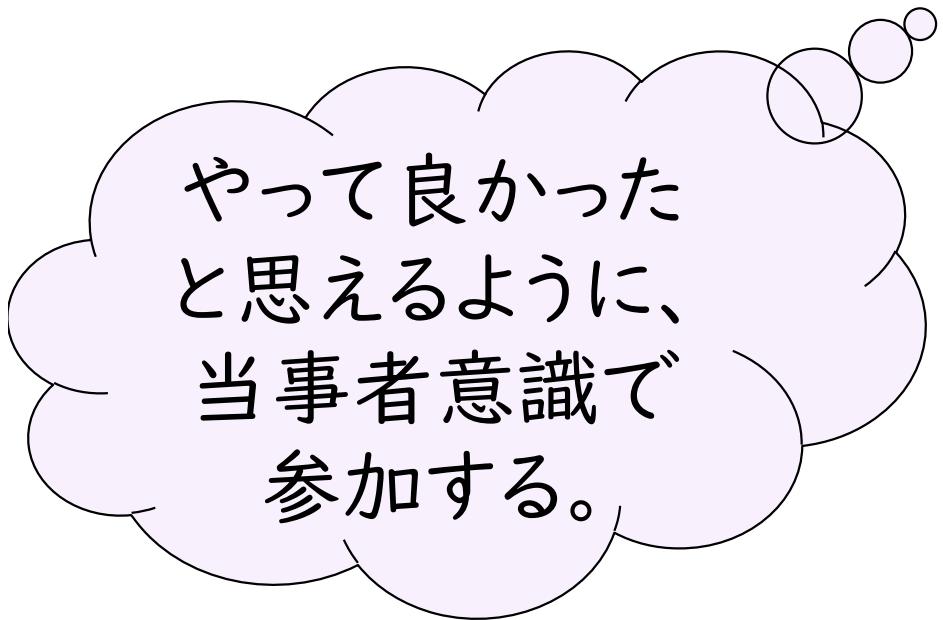
本人と保護者、教員のニーズは必ずしも一致しない。

本人参加のケース会議と個別の指導計画の作成。

支援会議（事例検討）

- 子どもと教師、個人と学級集団の視点から -

子どものニーズを多面的に捉える。
教師のニーズを共有する。
課題について共通理解する。
具体的なアイディアを出し合う。

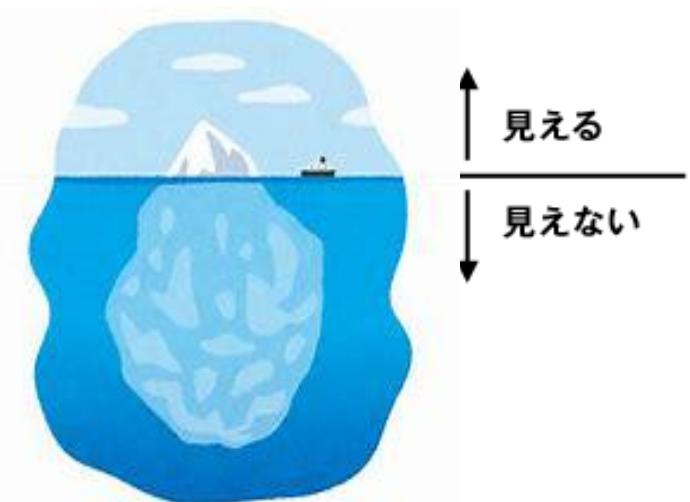


やって良かった
と思えるように、
当事者意識で
参加する。

- ・子どもへの具体的な支援
- ・教師の指導への支援
- ・実行性、継続性
- ・評価の基準を明確に

適応の困難さの背景

- ・適応の困難さとは個人と環境との関係との不適合
「受動的適応」と「能動的適応」
- ・個人を学校（環境）にあわせる視点と、
学校（環境）を個人にあわせる視点の両面が重要
- ・個人と環境のアセスメントの必要
医学モデルと社会モデル



氷山モデルは子ども視点で考える

「学校・学級」という共同体

- ・集団生活では「ねばならない」暗黙のルールや学級規律、**ヒドゥンカリキュラム**、**同調圧力**が自然に強まる。
- ・集団の輪から外れたとき、外されたときに居場所がないれば孤立してしまう。**過剰適応**を生じやすい。
- ・濃密な人間関係には**オリジナルの秩序**が生じやすくその秩序は世間一般の価値観よりも優先されやすい。
- ・教師と子ども、子ども同士の総意による**相互扶助的**な**心理的安全性**のある学校・学級づくりが望まれる。

心理的安全性のある学校

心理的安全性の定義(エドモンドソン, 1999)

「チームメンバー一人ひとりが恐怖や不安を感じることなく、安心して発言・行動できる状態、安全な場所であることがメンバー間で共有された状態」

学校では、

教室の中で、児童・生徒が自分の考えや気持ちを安心して発言・発表できる状態

「困っても大丈夫」「間違えても大丈夫」

「出番」「役割」「居場所」がある

二次的な障害への気づき

特性に対し適切な指導や必要な支援が行われず、過剰な心理的負荷やストレス等から生じる問題

【フラストレーション反応への気づき】

- ・頭痛や腹痛の訴え、疲れやすさ
- ・意欲の低下、集中力の低下
- ・不眠、起きられないなど生活習慣の乱れ
- ・イライラしている、怒りっぽい様子
- ・口答えや反抗的な態度 など

- ①攻撃
- ②退行
- ③逃避
- ④抑圧
- ⑤固着

二次的な障害の主な症状

○身体的な症状

- ・頭痛、腹痛
- ・食欲不振
- ・睡眠障害
- ・頻尿、夜尿
- ・過呼吸 等

○精神的な症状

- ・過度の不安や緊張
- ・意欲減退、無気力
- ・抑うつ
- ・不機嫌 等

○行動面の症状

- ・反抗、暴力、暴言
- ・非行
- ・不登校、ひきこもり 等

○その他の情緒面の症状

- ・チック
- ・爪かみ
- ・抜毛 等

他者等に向けて表現する「外在化障害」は目につきやすいが、自己の内的な苦痛を生じる「内在化障害」は気づかれにくい。

発達「特性」と発達「障害」

- ・「発達障害」は様々な特性の総称
- ・発達上の「特性」と「障害」は別の観点
- ・発達障害の障害の多くは二次的な問題を含む
- ・発達に「問題」ではなく、「質的に異なる」発達
- ・診断・分類は「ゴール」ではなく「スタート」
- ・診断名ではなく、子どもの教育的ニーズに支援

特別視からの支援

特別な支援はさりげなく、当たり前のように行う
支援の効果を子どもと確認し、
子どもが自ら求めることができるようにする。

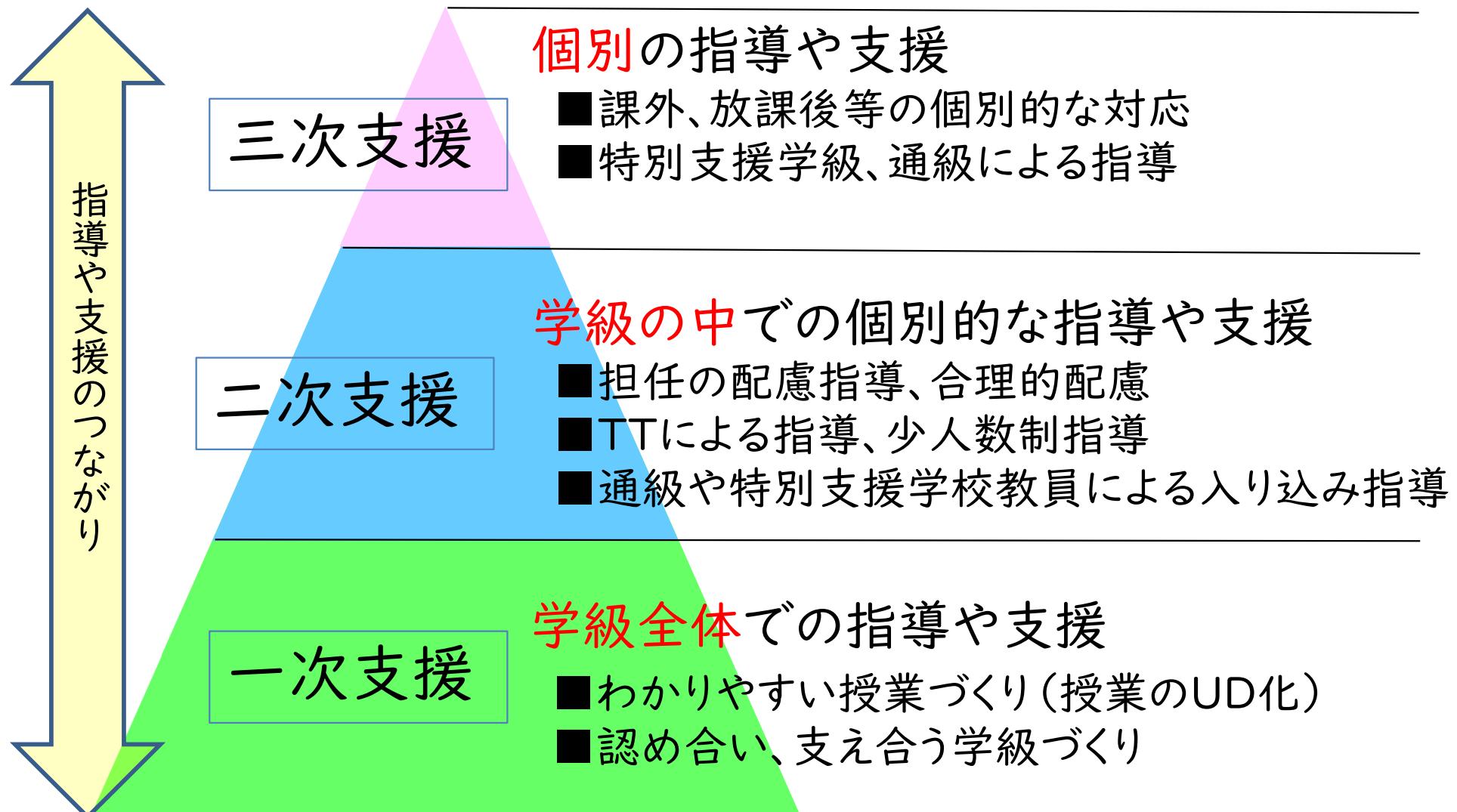
特別視からの支援は周りの子どもも特別視する
対象となる子どもが他の子どもと違うことを意識すると、
自ら支援を求めない。

支援は大人が勝手に決めず子どもと相談しながら決める。
そして、支援は少なくなっていくことが望まれる。

生徒指導の重層的支援構造

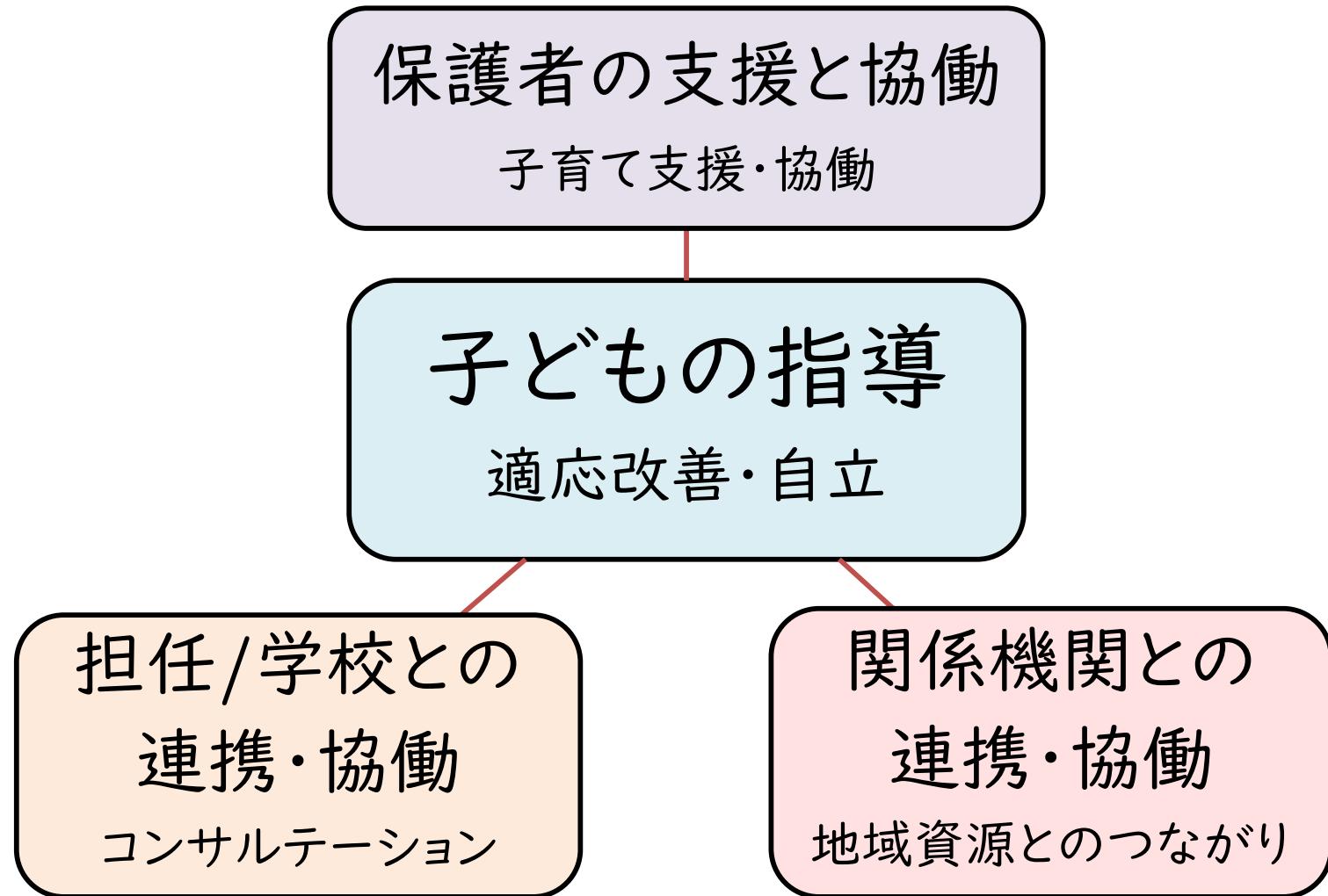


多層支援からインクルーシブへ



一次支援を基盤として、二次支援を充実させるための三次支援

通級による指導の役割



関係機関と連携し、子どもの社会的自立をめざす、加えて
保護者の子育て、在籍校における支援の協働も重要な役割

通級による指導の役割と活用

お疲れ様でした。

最後までお付き合いいただき

ありがとうございました。

