

不登校経験のある児童生徒に対する病弱特別支援学校の役割

前田 望美・深澤 美華恵

近年、病弱特別支援学校に心身症等を伴う不登校経験児や二次障害を伴う発達障害児が転入してくるケースが増えており、病弱特別支援学校における心身症等児童生徒の在籍数増加が顕著である。その一方で病弱特別支援学校における支援内容や支援の効果と課題に関する研究や実践の蓄積は少ない。

この現状を踏まえ、病弱特別支援学校が不登校経験児等の教育に果たす役割を明らかにすることを目的として、不登校経験児等を中心とした支援を行っているA病弱特別支援学校の教員を対象として、教育的支援の内容に関する面接調査を行った。

KJ法による分析の結果、【学校の移籍における支援】、【人間関係を形成するための支援】、【校内・校外における連携】、【自立活動・学習における支援】、【発達障害児に対する支援】、【個別の教育支援計画の作成と活用】の六つのカテゴリーグループを見出した。さらに、不登校経験児に対して病弱特別支援学校は「つなぐ」役割と「特別支援教育の専門性を生かした支援を行う」役割という二つの役割を果たしていることが明らかになった。

キーワード：不登校、病弱特別支援学校、発達障害

I. 問題の所在と目的

不登校とは、年度間に連続又は断続して30日以上欠席した児童生徒のうち、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にある（ただし、「病気」や「経済的な理由」による者を除く）こととされている。

文部科学省の2015年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、小・中学校全児童生徒数に占める不登校児童生徒の比率は、小学校で0.42%（1名/237名）、中学校で2.83%（1名/35名）であり、前年度の調査結果と比較すると、小学校・中学校共に漸増傾向にある。このような現状を踏まえて、教育現場では、不登校児童生徒への理解や、実態に応じた適切な支援が求められており、不登校をめぐる諸問題は学校教育における喫緊の課題であるとされている（文部科学省、2003）。

ところで、2008年度及び2012年度の二度にわたって行われた全国の病弱特別支援学校110校（分校、分教室を含む）を対象にした調査から、病弱特別支援学校において、心身症及び精神疾患

のある児童生徒（以下、心身症等児童生徒）、もしくは不登校経験のある児童生徒は増加傾向にあり、8割以上の病弱特別支援学校に在籍していることが報告された。また、心身症・精神疾患のある児童生徒の医学的診断名の重複状況の調査では、広汎性発達障害、アスペルガー症候群、ADHD、LD、高機能自閉症等の発達障害に該当する医学的診断名が多いことが明らかになっている（八島・栃真賀・植木田・滝川・西牧、2013）。つまり、病弱特別支援学校においては、不登校経験のある児童生徒数が増加傾向にあるだけでなく、その不登校の背景として、発達障害や心身症・精神疾患が多いことが推測される。

特に、発達障害については、適応障害を起こし二次的な障害として、身体症状や不安感、緊張感、抑うつ感、無力感等の精神症状や、引きこもり、家庭内暴力等が現れることが報告されている（武田、2004）。また、不登校を伴うもののうち医療を必要とする程度の心身症児の支援においては、自分を知り、周囲の状況の変化等に適応できる力を身につけることが必要であると指摘されている（横田、2001）。その上で、医療機関の支援を受け

ながら学習が可能となる病弱特別支援学校は、心身両面への対応・医療との連携が不可欠である心身症等を伴う不登校経験児や二次障害を伴う発達障害児にとって、大きな役割を果たすことになることが期待されている（小野川・高橋，2013）。

現在の小・中学校における不登校児童生徒数の増加傾向を踏まえると、今後も心身症等を伴う不登校経験児や二次障害を伴う発達障害児が病弱特別支援学校へ転入するケースの増加が予想される。その一方で、病弱特別支援学校の教員の中には、不登校経験児や発達障害児への指導・支援に関して不安を抱えている者が多いことや、支援内容や支援の効果と課題に関する研究の蓄積は少ないのが現状である（田口・橋本・川池，2013）。不登校経験児の指導・支援については、これまでの病弱特別支援学校が対象としてきたような慢性疾患等の児童生徒に対する指導方法が当てはまるとは限らず、各々に質の異なるニーズを有していることが想像され、今後ますます指導・支援について不安や困難さを抱える教員の増加が懸念される。

病弱教育においてはかねてより、研究や実践の蓄積が不足していることが指摘されてきた。谷口（2011）は、その原因としてプライバシーの問題や病院との関係等の病弱教育独自の問題が絡むことに言及したうえで、先行研究が極めて少ない教育分野であることや教育実践にあたり参照すべきガイドラインが確立されていないことによる教員たちの実情を「様々な困難を抱えつつ手探りのような思いでその困難を乗り越え、目前の病に苦しむ児童生徒にとって最善と思われる支援を展開している」と述べている。そのような教育分野において本研究で病弱特別支援学校の教育的支援の現状から、不登校経験のある児童生徒に対する病弱特別支援学校の役割を明らかにすることは、不登校経験のある児童生徒に対する指導・支援の参考の一つとなるのではないかと考える。

そこで、本研究では、不登校経験のある児童生徒に対して、現在病弱特別支援学校において行われている教育的支援を概念化することによって、不登校経験のある児童生徒に対する病弱特別支援学校の役割を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 研究の方法

1. 調査対象

A病弱特別支援学校に勤務する教諭のうち、同意の得られた同校における勤務年数が4年以上の教諭3名を対象とした。依頼に際しては文書を用い、研究協力の意思のある教諭が直接調査者と連絡が取れるようにし、任意性を確保した。

2. 調査手続き

調査は20XX年11月に実施した。事前に研究協力者との協議により作成したインタビューガイドに基づき、フォーカスグループインタビューを参考に集団面接を行った。調査者と対象者が1対3の場面で自由な発言を得た。調査は1回とし、その所要時間は1時間半であった。発言内容の正確を期すために、調査対象者の同意を得て録音または筆記により記録した。

3. 調査内容

「不登校経験のある児童生徒への支援」、「発達障害への対応」、「医療機関・家庭との連携」、「復学支援」の四つの項目について質問を行なった。

4. 分析手続き

KJ法によりカテゴリーを見出した。見出したカテゴリーごとの関係を図解化し、図解化をもとに文章化した。分析にあたっては、多様な解釈を十分に検討し、恣意的な解釈を防ぐため、調査者に加えて、特別支援教育を専攻する大学学部生2名の計3名で分析を行なった。

5. 倫理的配慮

日本特殊教育学会の「倫理綱領」に基づき、調査対象者に対して文書及び口頭で調査の主旨、目的、方法を説明し、倫理事項に同意を得た上で行った。

Ⅲ. 結果

1. 各カテゴリー

分析によって生成された6のカテゴリーグループ・10のカテゴリー・56のラベル名をTable 1に示した。

Table 1 生成された各カテゴリーグループ (CG)・カテゴリー・ラベル名

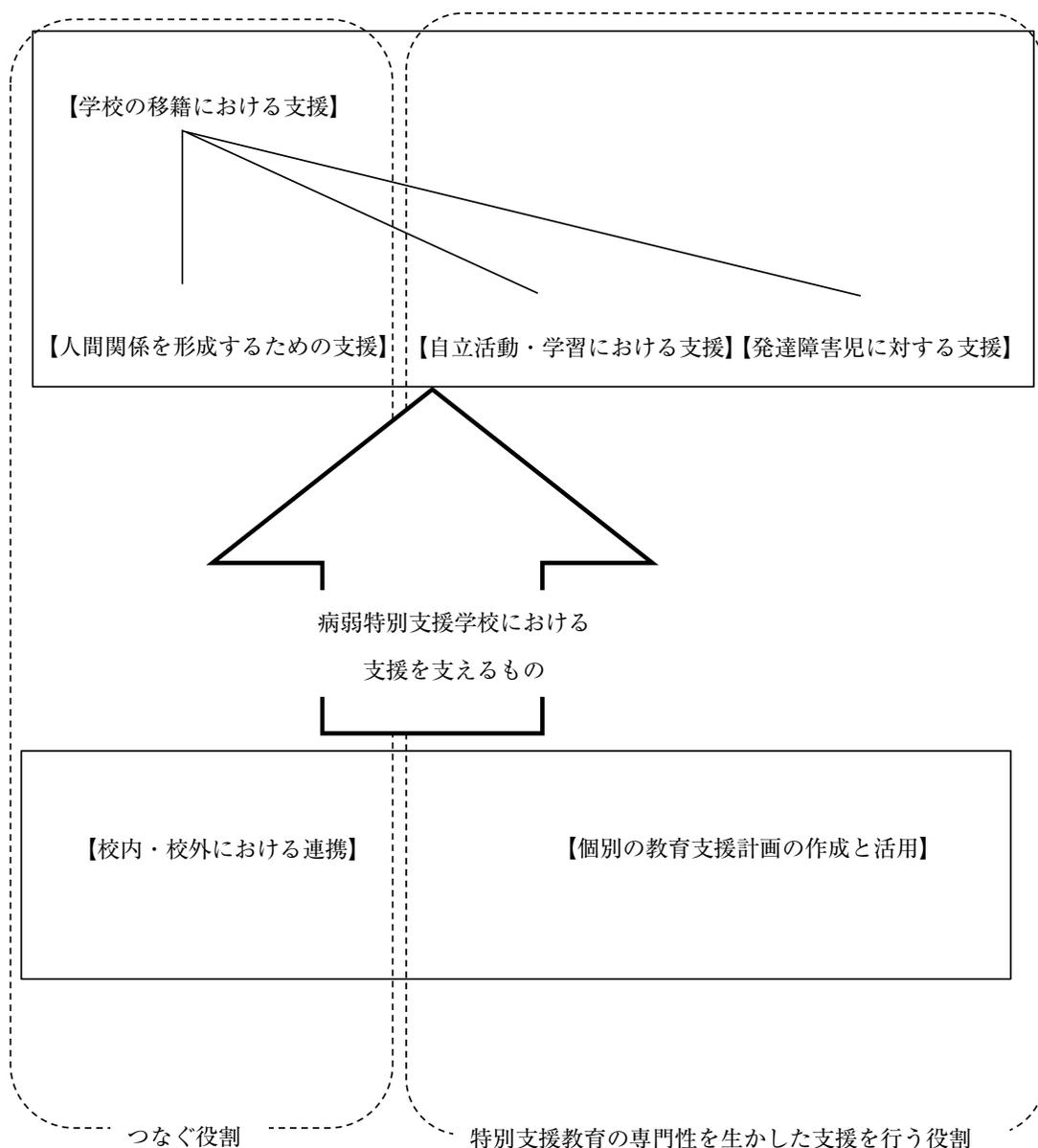
CG名	カテゴリー名	ラベル名
学校の 移籍に おける 支援	転入までの段階的な支援	転入までの期間に関わる教員 実態に応じて学校を見学する段階 学校に通う意思を確認する段階 通常の学校生活に近づけていく段階 通常の学校生活を送る段階 担任が決まる段階
	転入までの学校における検討	学校見学を行うきっかけ 学校における仮通級の検討 学校における体験入学の検討 転入手続き
	復学・進学支援	復学状況 復学までの支援の流れ 復学の難しさ 前籍校・居住地校との連携 復学のポイント 進学状況 進学にあたって見通しを持つための支援 卒業後の生活について考えるための支援 進学にあたっての保護者への支援 卒業後の支援
人間 関係の 形成を する	心理的な安定を図りながら 人間関係を形成するための支援	居場所づくり 集団に不安を感じた児童生徒への支援
	集団の中で人間関係を形成 するための支援	児童生徒同士の関わりを促す教員の仲介 学校全体での取り組み 学校全体での取り組みの様子 学校全体での取り組みのねらい 集団としてまとまりを促す支援 A病弱特別支援学校と同じ校区内にある 小・中学校との交流
校内・校外に おける 連携	関係機関との継続的な連携	児童生徒の実態・支援内容についての教員内における情報共有 併設の医療機関との連携 スクールカウンセラーとの連携 保護者への日常的な支援と連携
	関係機関との状況に応じた連携	主治医が併設の医療機関以外の場合における連携 スクールソーシャルワーカーとの連携
自立活動・ 学習に おける 支援	自立活動の内容	自立活動で多くの児童生徒に設定される項目 自立活動の項目設定理由 大人数で人間関係の形成・コミュニケーションを目標とする場合の自立活動の内容 少人数の中で人間関係の形成を目標とする場合の自立活動の内容 個別対応で心理的な安定を目標とする場合の自立活動の内容 生活のリズムや生活習慣の形成を目標とする場合の自立活動の内容 実態に応じて柔軟に行われる自立活動の内容
	自立活動における 集団構成	自立活動を行う集団の構成の仕方 自立活動を行う集団を構成する時の配慮
	学習指導時 における工夫	学習において児童生徒が抱える難しさ 学習の見通しを持たせる工夫 認知特性を生かした指導の工夫 自分なりの理解を保障する工夫 児童生徒の集中を促す工夫 学習への不安を減らす工夫 言語活動の充実のための工夫
発達 障害 児に 対する 支援		教員が感じる発達障害児の増加 発達障害児に対する支援の難しさ 発達障害児に対する学習における支援 発達障害児に対する障害特性に応じた支援
個別 の 教育 支援 計画 の 活用		個別の教育支援計画作成の現状 進学先への個別の教育支援計画の引き継ぎ

2. 結果図

Table 1 の各カテゴリーグループ・カテゴリー・ラベル名をもとに作成した結果図をFig. 1に示した。

3. ストーリーライン

結果図を簡潔に表現するストーリーラインは以下のように作成された。なお、文中で示される【 】はカテゴリーグループを、『 』はカテゴリー



【 】：カテゴリーグループ名

Fig. 1 A病弱特別支援学校における教育的支援の現状からみる役割

を、[]は元ラベルを表す。

病弱特別支援学校において、『転入までの段階的な支援』や『復学・進学支援』等の【学校の移籍における支援】がそれぞれ段階的に行われていた。転入後は、[居場所づくり]をはじめとする『心理的な安定を図りながら人間関係を形成するための支援』や、[児童生徒同士の関わりを促す教員の仲介]、[学校全体での取り組み]等の『集団の中で人間関係を形成するための支援』といった、【人間関係を形成するための支援】が多く行われていた。

また、特別支援教育の専門性を生かした支援として【自立活動・学習における支援】や【発達障害児に対する支援】も行われていた。

そして、これらの【学校の移籍における支援】、【人間関係を形成するための支援】、【自立活動・学習における支援】、【発達障害児に対する支援】といった病弱特別支援学校における支援を【校内・校外における連携】と【個別の教育支援計画の作成と活用】が、根幹の部分で支えていた。

さらに、【学校の移籍における支援】、【人間関係を形成するための支援】、【校内・校外における連携】は、児童生徒同士をつなぎ、さらに児童生徒あるいは保護者を移籍先の学校や専門機関とつなぐ役割を担うものであった。また、【自立活動・学習における支援】、【発達障害児に対する支援】、【個別の教育支援計画の作成と活用】は、特別支援教育ならではの支援であり、特別支援教育の専門性を生かした支援を行う役割を担うものであった。

4. 各カテゴリーグループ・カテゴリーの具体的な内容

元ラベルを使って各カテゴリーグループ及びカテゴリーの具体的な内容を示す。

(1) 【学校の移籍における支援】：【学校の移籍における支援】とは、転入までの支援、復学・進学のために行われている支援のことである。20枚の元ラベルから統合され、『転入までの段階的な支援』、『転入までの学校における検討』、『復学・進学支援』という三つのカテゴリーが含まれていた。

① 『転入までの段階的な支援』

A病弱特別支援学校への転入は、学校見学、仮通級、体験入学と呼ばれる三つの手順を経ることになっている。『転入までの段階的な支援』は、この三つの手順の期間中に行われる支援のことである。

『転入までの段階的な支援』は、[実態に応じて学校を見学する段階]、[学校に通う意思を確認する段階]、[通常の学校生活に近づけていく段階]、[通常の学校生活を送る段階]、[担任が決まる段階]の主に六つの段階を経て支援が行われていることが明らかになった。それぞれの段階ごとの主な内容は、Table 2に示す。

② 『転入までの学校における検討』

『転入までの学校における検討』とは、学校見学、仮通級、体験入学、転入の手続きを経る度に行われている検討のことである。

[学校見学を行うきっかけ]は、ほとんどが小・中学校の教員による不登校児童生徒の保護者への勧めであるということが語られた。

『転入までの学校における検討』は、主に[学校における仮通級の検討]、[学校における体験入学の検討]、[転入手続き]の三つの検討を行っていた。

③ 『復学・進学支援』

『復学・進学支援』とは、復学・進学の状況や復学・進学のために行われている支援のことである。

まず、不登校を経験した児童生徒の中でのこれまでの[復学状況]は、1名であった。この1名が復学することができた大きな要因として前籍校での人間関係が続いていたことが語られた。復学にあたっては、[復学までの支援の流れ]として、転入時と逆の手順を踏むことになっており、逆体験と呼ばれていた。

人間関係につまずき転入してきた児童生徒が多いが、A病弱特別支援学校で良い自分を見つけ復学の意欲が高まる。そして、逆体験と呼ばれる手順を踏み復学支援を行うが、逆体験を経て前籍校への復学はしない、という選択をする児童生徒も多くいる等の[復学の難しさ]が語られた。

そして、[復学のポイント]として前籍校に通っていた期間の長さや、前籍校における人間関係の有無等が挙げられた。また、復学において前籍校

Table 2 転入までの段階的な支援

段階	内容
実態に応じて学校を見学する段階	学校見学の時期にあたる。 登校時間は児童生徒によって違う。 学校の施設・授業の様子を見学・参観する。 授業に入ることができる児童生徒は、授業に参加しても良い。 授業の参加が難しい場合は、廊下からの見学などでも良い。
学校に通う意思を確認する段階	学校見学の期間にあたる。 児童生徒の病弱特別支援学校に通う意思を確認する。
通常の学校生活に近づけていく段階	仮通級の期間にあたる。 通常の学校生活に徐々に近づけていく。 2週間を目安に、週3日以上は継続して登校できるようにする。 毎日学校に通う児童生徒もいる。
通常の学校生活を送る段階	体験入学の期間にあたる。 転入学に向けた準備の期間であり、通常の学校生活とほぼ同じような生活ができるようにする。 継続して2週間登校する。
担任が決まる段階	担任は転入が決まり次第決定する。

との連携が重要になるが、A病弱特別支援学校において行われている〔前籍校・居住地校との連携〕は、A病弱特別支援学校の小学部から中学部に内部進学した生徒に関しても、その生徒が通う予定であった居住地校に対して夏休み中と年度終わりの3月に欠日数等の生徒の様子を文書で伝える形で行われていた。地域に病弱特別支援学校に通っている児童生徒がいることの周知が目的であると語られた。

次にA病弱特別支援学校における〔進学状況〕は、卒業生の9.5割は全日制の普通校へ進学であった。その他に別の学校の病弱部門の高等部への進学もあった。

中学3年生は、一般的に募集される体験入学の参加に加え、別の機会に学校を訪問し、話を聞いたり学校を見学したりしていた。また、中学部3年生の3学期に進学したい高校のレポートを作る等の〔進学にあたって見通しを持つための支援〕

が行われていた。

さらに、〔卒業後の生活について考えるための支援〕として、卒業生と語る会が実施されていた。生徒の多くは、特別支援学校出身であることについて、進学先でどう思われるのかという不安を抱えている。その不安に関して、卒業生が高校での特別支援学校出身ということに対する周りの反応や、対応の仕方について話をしてくれることで、生徒は非常に安心するということが語られた。また、安心して希望を持つだけでなく、学校生活を見つめ直す機会になっていることが語られた。

〔進学にあたっての保護者への支援〕として、卒業生の保護者と語る会が実施されていた。これは、卒業生と語る会と同じ時間帯に同時進行で行われているものであり、進学に関して卒業生の保護者と在校生の保護者同士の意見交換や相談の場となっていた。

復学・進学において様々な支援が行われていた

が、この支援は卒業後も続いていた。中学部3年生で卒業した生徒に対しては、夏休み前の6、7月ごろに進学先での様子についての聞き取り調査を行っており、これは追指導と呼ばれていた。その他にも、進学先で不登校になっているわけではないが、卒業生が定期的にA病弱特別支援学校を訪れ教員と話をし、身体を動かして帰る等して、バッテリーを充電しているというような表現を用いた語りが多くみられた。

(2) 【人間関係を形成するための支援】：【人間関係を形成するための支援】とは、人間関係を形成する・築くことが苦手な児童生徒に対して行われている支援のことである。8枚の元ラベルから統合され、『心理的な安定を図りながら人間関係を形成するための支援』、『集団の中での人間関係を形成するための支援』の二つのカテゴリーを含んでいた。

① 『心理的な安定を図りながら人間関係を形成するための支援』

『心理的な安定を図りながら人間関係を形成するための支援』とは、集団の生活に不安を感じている児童生徒に対して、心理的に安定した上で、集団に入って人間関係を形成することができるようにするための支援のことである。

主に、[居場所づくり]、[集団に不安を感じた児童生徒への支援]の二つの支援が行われていた。不安を感じている児童生徒に対して、教室だけでなく図書室、体育館、視聴覚室等それぞれの児童生徒が安心する様々な場において[居場所づくり]が行われていた。

また、集団に途中で入ることができなくなった児童生徒に対しては、別室における個別学習、登校しやすい時間に来て自分の決めた学習をする等して、出来るところまでハードルを下げ、出来るところから再び支援を積み重ねていくというような[集団生活に不安を感じた児童生徒への支援]を行なっていることが多く語られた。

② 『集団の中で人間関係を形成するための支援』

『集団の中で人間関係を形成するための支援』とは、二人以上の集団の中で人間関係を形成することができるようにするための支援のことである。

人間関係を形成することが苦手な児童生徒が多

いため、昼休憩や放課後に体育館へ教員も出て一緒に遊び、その中で教員が児童生徒同士をつなぐことや、カードゲーム等の物を媒体として同じ空間にいる必然性を作る、等の[児童生徒同士の関わりを促す教員の仲介]ということが多く語られた。

また、仲の良い児童生徒同士でいつも遊んでいる実態から、[学校全体での取り組み]として全校の児童生徒で週に一度教員が設定した遊びをする時間が設けられていた。児童生徒同士のつながりをもつ、という[学校全体での取り組みのねらい]のもと行われていた。[学校全体での取り組みの様子]は、週一度という頻度を守り取り組んだ年度は、最初はぎこちなかったが、回数を重ねるごとに児童生徒同士の関わりが増えてきたことが語られた。

さらに、[学校全体での取り組み]の中で、中学部3年生に役割を与える等の[集団としてのまとまりを促す支援]によって中学部3年生がリーダーシップを発揮し集団としてまとまりが出来てくることが語られた。

その他にも、普段味わうことができない経験交流を[A病弱特別支援学校と同じ校区内にある小・中学校との交流]という形で行なっていた。交流の参加に抵抗を示す児童生徒もいるが、そのような児童生徒には折り合いをつけて裏方として参加できるような支援を行なっていることが語られた。

(3) 【校内・校外における連携】：【校内・校外における連携】とは、校内における教員間の情報共有や、校外における医療機関、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、保護者等との連携のことである。6枚の元ラベルから統合され、『関係機関との継続的な連携』、『関係機関との状況に応じた連携』の二つのカテゴリーを含んでいた。

まず、校内における連携として[児童生徒の実態・支援内容についての教員内における情報共有]があげられた。月1回の学部会、併設の医療機関との月1回の合同カンファレンス、自立活動について5月、12月、3月に行われる個別の指導計画検討会等の様々な会議が行われていることが語られた。

① 『関係機関との継続的な連携』

『関係機関との継続的な連携』とは医療機関、スクールカウンセラー、保護者との継続的な連携のことである。

主に、[併設の医療機関との連携]、[スクールカウンセラーとの連携]、[保護者への日常的な支援と連携]の三つの連携が行われていた。主な内容をTable 3に示す。

② 『関係機関との状況に応じた連携』

『関係機関との状況に応じた連携』とは、主治医が併設の医療機関以外だった場合の医療機関との連携や、多面的な支援が必要な児童生徒がいた場合におけるスクールソーシャルワーカーとの連携のことである。

[主治医が併設の病院以外の場合における連携]

は、主治医の許可のもと担任が受診同行し、児童生徒の様子や必要な支援についての話を聞くという形で行なっていた。

次に、[スクールソーシャルワーカーとの連携]は、学校の中では解決できない家庭の問題や社会的な問題、地域の問題等が起こった場合に、スクールソーシャルワーカーを要請し、児童相談所、市役所の健康福祉課等の福祉・行政ともつながり、ケース会議を持つことで支援につなげていた。

(4) 【自立活動・学習における支援】：【自立活動・学習における支援】とは、自立活動の時間に行われている支援や学習指導時に行われている工夫や支援のことである。16枚の元ラベルから統合さ

Table 3 関係機関との継続的な連携

連携対象	内容
併設の医療機関との連携	月に1回の合同カンファレンスを行なっている。 参加者は、医師、スクールカウンセラー、教員。 1時間で二人程度の医師から見た児童生徒の様子を共有する。 医師による心身症の児童生徒に対する対応の仕方についての講義や演習を行なっている。 年度始めには、児童生徒全員分の実態・支援内容についての確認を行う。
スクールカウンセラーとの連携	週に1回決まった時間に外部からの訪問がある。 医療機関と連携を図った方がよい児童生徒と保護者に対してはスクールカウンセラーから医療機関につなげることもある。 教員からの意見よりも、専門家からの意見を聞くことで保護者も児童生徒も受け止めやすくなる。 カウンセリングは、希望すれば保護者も受けることができる。
保護者への日常的な支援と連携	細やかな保護者との情報共有を行なっている。 児童生徒が学校で頑張っていたことや、心配に感じていたことを伝える。 不安定な保護者に対しては、受容的に話を聞き、ねぎらいの気持ちを伝える。日常的な支援によって保護者との信頼関係を築き、連携を図っている。

れ、『自立活動の内容』、『自立活動における集団構成』、『学習指導時における工夫』の三つのカテゴリーを含んでいた。

① 『自立活動の内容』

『自立活動の内容』とは、自立活動の時間に設定される項目や設定理由、目標に応じて行われている自立活動の内容のことである。

[自立活動で多くの児童生徒に設定される項目]としてあげられたのは、1. 健康の保持の1. 生活のリズムや生活習慣の形成、2. 心理的な安定、3. 人間関係の形成、6. コミュニケーションの5. 状況に応じたコミュニケーション、であった。これらの[自立活動の項目設定理由]として、ほとんどが心身症の児童生徒であるため、人との関わりや心理的な安定を図ることが大切であるとい

うことが語られた。

自立活動では主に[大人数で人間関係の形成、コミュニケーションを目標とする場合の自立活動の内容]、[少人数の中で人間関係の形成を目標とする場合の自立活動の内容]、[個別対応で心理的な安定を目標とする場合の自立活動の内容]、[生活のリズムや生活習慣の形成を目標とする場合の自立活動の内容]、[実態に応じて柔軟に行われる自立活動の内容]の五つの目標に合わせた自立活動が行われていた。具体的な内容をTable 4に示す。また、Table 4に示した内容の他に[実態に応じて柔軟に行われる自立活動の内容]についても語られた。具体的には、実態に合わせて進学前に、進路について担任と話をする等して心理的な安定を図っているとのことであった。

Table 4 自立活動の内容

目標	内容
大人数で人間関係の形成・コミュニケーションを目標とする	大人数の中で児童生徒の得意なスポーツ、小物作り、料理を行いその中でコミュニケーションの力を培う。
少人数の中で人間関係の形成を目標とする	大人数での自立活動はまだハードルが高い児童生徒に対して、教員が児童生徒同士を仲介しながら二人程度で小物作りなどを行い、穏やかに人間関係を形成していく。
個別対応で心理的な安定を目標とする	少人数での自立活動もハードルが高い児童生徒に対しては、個別対応で折り紙や切り紙などを行いながら心理的な安定を図る。
生活のリズムや生活習慣の形成を目標とする	DVDなどを見て早寝早起きの学習を行う。 児童生徒自身で生活スケジュールを作成し自身で決めたことを実行する。 記録を振り返り、天気が悪い日や体調が悪い日は朝起きることができない等、児童生徒自身で分析する。 自身での分析を踏まえて目標を設定し、スモールステップで徐々に通常の学校生活を送ることができるようにする。

② 『自立活動における集団構成』

『自立活動における集団構成』とは、自立活動を行う集団の構成の仕方と、集団を構成する際に配慮していることである。

〔自立活動を行う集団の構成の仕方〕は、学部や学年は関係なく、自立活動の個別の指導計画に記載されている長期目標、短期目標を基に、特に重要であると考えられる目標に応じて集団を構成していた。〔自立活動を行う集団を構成する時の配慮〕としては、児童生徒同士の相性を考慮することが多く語られた。例えば、普段の生活での関わりの様子や、直接の関わりはないが共通の好きな物がある等の相性を考えながら集団を構成していた。

③ 『学習指導時における工夫』

『学習指導時における工夫』とは、学習空白や学習に対して不安な気持ちがある等の、〔学習において児童生徒が抱える難しさ〕に対して行われている学習指導時における工夫である。

〔学習の見通しを持たせる工夫〕、〔自分なりの理解を保障する工夫〕、〔児童生徒の集中を促す工夫〕、〔認知特性を生かした指導の工夫〕、〔学習への不安を減らす工夫〕、〔言語活動の充実のための工夫〕の主に六つの工夫が行われていた。具体的には、授業の流れを毎回同じにする、教員が児童生徒の仲介役となり、意見交流を行う等が語られた。

(5) 【発達障害児に対する支援】：【発達障害児に対する支援】とは、発達障害児に対して行われている支援のことである。4枚の元ラベルから統合されていた。

発達障害児の特性として、同じことを繰り返すことが苦手、気が散りやすい、こだわりが強い等が語られた。そのような障害特性に関して〔発達障害児に対する支援の難しさ〕を感じながらも、発達障害児に対して様々な支援が行われていた。

〔発達障害児に対する学習における支援〕として、繰り返すことが苦手な児童生徒に対して手法を変えて同じことができるようにしていること等が語られた。

次に、〔発達障害児に対する障害特性に応じた支援〕として、こだわりのスイッチが入ってしまった時には意見を押し付けずにかわす、という

ことが多く語られた。具体的には、児童生徒自身が居やすい別室でクールダウンを行い、児童生徒の思いを聞き入れながらも、教員側から取り組んで欲しいことを提示し、できる着地点を一緒に考えて引っ張っていくというものであった。

また、叱責をするのではなく児童生徒の気持ちを一旦認めた上で、「待っているよ。」「気にかけているよ。」ということ言葉を態度で伝え児童生徒が帰ってきやすい状況を作っておく、ということが多く語られた。

(6) 【個別の教育支援計画の作成と活用】：【個別の教育支援計画の作成と活用】とは、個別の教育支援計画作成の現状と、その活用のことである。2枚の元ラベルから統合されていた。

〔個別の教育支援計画作成の現状〕は、保護者と一緒に作成していることが語られた。

次に、個別の教育支援計画の活用は、〔進学先への個別の教育支援計画の引継ぎ〕という形で行われていた。保護者の同意を得て、進学先への引継ぎを行っていた。個別の教育支援計画を活用し、生徒の実態や必要な支援について進学先に引き継いでいるとのことであった。個別の教育支援計画を進学先に引き継ぐことで、保護者の安心につながっていることが多く語られた。

IV. 考察

結果から明らかになった【学校の移籍における支援】、【人間関係を形成するための支援】、【校内・校外における連携】、【自立活動・学習における支援】、【発達障害児に対する支援】、【個別の教育支援計画の作成と活用】の六つの支援内容から、不登校経験のある児童生徒に対する病弱特別支援学校の役割を考察する。

1. 学校の移籍における支援

学校の移籍に関する転入・復学・進学の際には、児童生徒の意思を確認しながら段階的な支援が行われていた。不登校支援においては、児童生徒が「主体は自分」と感じることでできるような、穏やかな支援姿勢を一貫して維持することが大切である（齊藤，2012）。児童生徒の意思を確認しながら行われる支援は、児童生徒の主体的な学校生活を可能にしていた。また、児童生徒だけでは

なく保護者に対しても卒業生の保護者との意見交換の場を設ける等の、学校の移籍に関して不安を軽減させる支援が行われていた。

不登校経験のある児童生徒は学校という集団に不安を抱え、学習空白もあり、見通しを持って生活することが難しい。また、保護者も同様に児童生徒の学校の移籍に関して非常に不安を抱えている。そのような児童生徒や保護者に対して、段階的で丁寧な支援を学校の移籍前、移籍後に行うことによって、スムーズな移籍を可能にしていると考えられた。【学校の移籍における支援】によって、病弱特別支援学校は、移籍前の学校と移籍後の学校、学校と児童生徒あるいは保護者を「つなぐ」役割を果たしていることが示唆される。

2. 人間関係を形成するための支援

不登校経験のある児童生徒の心理・行動面における課題として、不安、情緒不安定、対人スキル、社会性の乏しさ、集団参加の困難さ等があげられる(八島ら, 2013)。集団に入ることによって不安を感じている児童生徒に対して「心理的な安定を図りながら人間関係を形成するための支援」、ある程度集団の中に入ることが可能な児童生徒に対して「集団の中で人間関係を形成するための支援」が行われていることが明らかになった。不登校の回復には良好な対人関係が密接に関わっており、小集団の中で親密な対人関係を体験できるような配慮が求められている(武田, 2004)。小集団での環境の確保がしやすい病弱特別支援学校において、「居場所づくり」や「児童生徒同士の関わりを促す教員の仲介」等の支援を積み重ねていくことで、教員との仲介によって形成されていた人間関係が徐々に児童生徒同士へのつながりとなり、集団の中で人間関係を形成することを可能にしていると考えられた。

そして、このような【人間関係を形成するための支援】によって、病弱特別支援学校は不登校経験のある児童生徒に対し、居場所の提供を行うと同時に、教員の仲介によって児童生徒同士さらには児童生徒と小集団を「つなぐ」役割を果たしていることが示唆される。

3. 校内・校外における連携

校内における定期的に行われる様々な会議に

よって共有される情報は児童生徒に対する一貫した支援を可能にし、校外における医療機関、スクールカウンセラー、スクラスソーシャルワーカー等の関係機関との連携は児童生徒だけでなく、保護者への支援も可能にしていると考えられた。

教員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーというそれぞれ異なる視点から支援を行う三者が揃うと、それぞれの専門に専念しつつ、お互いの専門性を生かすことができる。教員は児童生徒や家族にとって、最も身近な窓口であり、スクールカウンセラーは鑑別等、心の問題への対応を行い、スクールソーシャルワーカーは家庭環境や外部機関との調整役となると指摘されている(木村・伊藤, 2011)。

そして、【校内・校外における連携】により病弱特別支援学校は、児童生徒や保護者の心身に配慮するために、児童生徒や保護者を関係機関に「つなぐ」、[保護者への日常的な支援と連携]によって、学校と保護者を「つなぐ」役割を果たしていることが示唆される。

4. 自立活動・学習における支援

まず、自立活動において心理的な安定・人間関係の形成・コミュニケーションが特に重視され、学校全体で自立活動に取り組んでいた。また、自立活動に学部を越え学校全体で取り組むことによって、児童生徒の実態や目標に応じた集団構成が可能となり、実態に応じたよりきめ細かな支援が行われていた。そして、実態に応じたきめ細かな支援が行われることで、児童生徒はそれぞれ心理的に安定を図りながら集団適応の力を身に付けることができると考えられた。

次に、学習における支援では、学習に対して不安を抱えている児童生徒が多いが、[学習の見通しを持つことができる工夫]等の様々な『学習指導時における工夫』によって、学習に対する不安が軽減されていると考えられた。そして、安心して学習に取り組み、学習を積み重ねることで学力が定着し、地元校への進学を可能にしていると考えられた。

また、学習における支援は学習空白があることや、学習に対する不安等の、不登校経験のある児童生徒が抱えている独特の難しさに対応したもの

であった。特に自立活動は、病弱特別支援学校だからこそ可能となる支援である。

そして、病弱特別支援学校は【自立活動・学習における支援】といった、「特別支援教育の専門性を生かした支援を児童生徒に対して行う」という役割を果たしていることが示唆される。

5. 発達障害児に対する支援

病弱特別支援学校において発達障害児または発達障害が疑われる児童生徒が病弱特別支援学校にも多く在籍している（鈴木・武田・金子，2008）。発達障害児にはこだわりが強いという特性があるが、そのこだわりに対して教員は叱責するのではなく、児童生徒の気持ちを受容し認めているということが明らかになった。これは、鈴木ら（2008）の発達障害児に対する支援で、教員の受容的態度が特に効果的であると考えられたという報告とも一致する。発達障害特有の難しさを抱えながらも教員に受けとめてもらいながら、成功体験を積み重ねることで、児童生徒は徐々に学校生活に適応することができると考えられた。

このことから、病弱特別支援学校は、発達障害児に対して「特別支援教育の専門性を生かした支援を行う」役割を果たしていると示唆される。

6. 個別の教育支援計画の作成と活用

病弱特別支援学校において個別の教育支援計画は、進学先への支援内容引継ぎにおける一つのツールであるとともに、保護者への支援と連携を可能にするツールにもなっていた。

個別の教育支援計画を進学先に引き継ぐことで、一貫した支援を可能にするだけでなく、支援が継続されることで保護者の安心感にもつながると考えられた。個別の教育支援計画は2009年の特別支援学校学習指導要領で作成が義務化されており、制度的にも保障されたツールである。このようなツールは特別支援教育ならではのことであり、「特別支援教育の専門性を生かした支援を行う」役割を果たしていると示唆される。

7. 総合考察

不登校経験のある児童生徒に対して行われている教育的支援の現状から、主に「つなぐ」役割と、「特別支援教育の専門性を生かした支援を行う」

役割を果たしているということが示唆された。

まず、「つなぐ」役割について谷口（2004）は、病院内学級の教育実践が、孤立し、エネルギーを失っている児童生徒の生活世界のシステム間を「つなぐ」という援助機能を有していることを指摘している。この援助機能のことを「つなぎ援助」と呼び、「つなぎ援助」について、心のエネルギーが低下し、自分からは動けない子どもたちを包み込み、支えていく基本となるものであると述べている。この「つなぎ援助」は、病弱特別支援学校における不登校経験のある児童生徒に対する支援にも当てはまると考えられる。不登校経験のある児童生徒も、不登校経験から一旦は学校という集団から孤立し、集団に不安を抱え、心のエネルギーが低下している場合が多い。そのような児童生徒に対して、様々な「つなぎ援助」が行われることで、児童生徒は少しずつではあるが、児童生徒同士のつながりや、小集団とのつながりが生まれ、あらゆる「つながり」を積み重ねていくことで、いずれは社会とのつながりを再構築していくことが示唆された。

次に、病弱特別支援学校において【自立活動・学習における支援】、【発達障害児に対する支援】、【個別の教育支援計画の作成と活用】という特別支援教育の専門性を生かした支援が行われていた。特別支援教育の専門性を生かした支援は、病弱特別支援学校の他に不登校経験のある児童生徒を受け入れている、教育支援センター（適応指導教室）やフリースクール等では行うことができない【自立活動・学習における支援】、【個別の教育支援計画の作成と活用】等の支援内容も含まれており、病弱特別支援学校ならではの支援である。

不登校経験のある児童生徒は一見、特別支援教育の対象外であると思われがちであるが、実際はつなぎ援助と特別支援教育の専門性を生かした支援が不可欠であることが明らかとなった。この二つの支援を確実に行うことのできる病弱特別支援学校は、不登校経験のある児童生徒が社会に出ていくためのエネルギーを蓄え、あらゆる「つながり」を再構築し、社会適応の力を身につけることのできる貴重な場であると示唆された。

今後、不登校経験のある児童生徒に対する病弱特別支援学校の役割がより周知され、不登校経験のある児童生徒が、社会適応の力を身につける場

としてますます発展し、不登校経験のある児童生徒に対する支援内容もより充実していくことが期待される。

本研究では、A病弱特別支援学校における教育的支援の現状から不登校経験のある児童生徒に対する病弱特別支援学校の役割を明らかにすることが出来たが、今後は教員が担当している学部等の属性による影響も検討していく必要がある。さらに、今回は1校のみの調査であったが、より多くの病弱特別支援学校の教育的支援の現状を明らかにし、役割をさらに検討する必要がある。

V. 謝辞

今回の研究を行うに際し、快く調査にご協力いただいたA病弱特別支援学校の先生方に心より感謝申し上げます。

文献

- 1) 木村文香・伊藤秀樹 (2011)：スクールソーシャルワーカーの導入による不登校対応の変化. 情報と社会, 21, 113-127.
- 2) 文部科学省 (2016)：「平成27年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
<http://e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001077903&cycode=0>
(最終閲覧日2016年11月29日)
- 3) 文部科学省 (2003)：「不登校への対応の在り方について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20030516001/t20030516001.html
(最終閲覧日2016年11月29日)
- 4) 小野川文子・高橋智 (2013)：寄宿舎併設病弱特別支援学校における発達障害児の教育的支援. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 64(2), 115-121.
- 5) 齊藤万比古 (2012)：不登校への対応. 小児科, 53(5), 589-595.
- 6) 鈴木滋夫・武田鉄郎・金子健 (2008)：全国特別支援学校（病弱）における適応障害を有する LD・ADHD等の生徒の実態と支援に関する調査研究. 特殊教育学研究, 46(1), 39-48.
- 7) 田口禎子・橋本創一・川池順也 (2013)：特別支援学校（病弱）における教育的支援の現状に関する調査. 発達障害支援システム学研究, 12(1), 37-44.
- 8) 谷口明子 (2011)：病弱教育における教育実践上の困難—病院内教育担当教師たちが抱える困り感の記述的報告—. 教育実践研究, 16, 1-7.
- 9) 谷口明子 (2004)：病院内学級における教育実践に関するエスノグラフィック・リサーチ：実践の“つなぎ”機能の発見. 発達心理学研究, 15(2), 172-182.
- 10) 武田鉄郎 (2004)：心身症・神経症等の児童生徒の実態把握と教育的対応. 特殊教育学研究, 42(2), 159-165.
- 11) 八島猛・栃真賀透・植木田潤・滝川国芳・西牧謙吾 (2013)：病弱・身体虚弱教育における精神疾患等の児童生徒の現状と教育的課題—全国の特別支援学校（病弱）を対象とした調査に基づく検討—. 小児保健研究, 72(4), 514-524.
- 12) 横田雅史 (2001)：病弱教育における心身症児への支援. 日本小児科学会雑誌, 105(12), 1336-1339.