

専門研究 B

小・中学校に在籍する肢体不自由児の
指導のための特別支援学校の
センター的機能の活用に関する研究

—小・中学校側のニーズを踏まえて—

平成 26 年度～27 年度

研究成果報告書

平成28年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

目次

I	研究の背景	1
II	目的及び意義等	2
1	研究期間内に明らかにすること	2
2	本研究の教育現場におけるニーズ、緊急度及び意義	2
3	当該研究分野における国内外の研究動向等を踏まえた、 本研究の独創性及び特色	2
4	国の政策における本研究の意義	3
III	研究の方法	3
1	研究方法の概要	3
2	倫理的配慮	3
IV	研究活動の経過	3
1	主な研究活動	3
2	本報告書の構成	4
3	研究成果の公表状況	4
V	各研究内容	6
1	特別支援学校のセンター的機能を推進する上での要件や 課題等に関する文献的検討	6
2	研究協力機関である特別支援学校(肢体不自由)での センター的機能に関する調査	13
3	肢体不自由特別支援学級を対象とした悉皆調査概要	19
4	諸外国における特別支援学校のセンター的機能に関連した取組の検討	36
VI	事例報告	39
1	事例報告の概要	39
2	福島県における取組－学校全体での支援体制のもとでの センター的機能を活用した中学校での取り組み－	40
3	千葉県における取組－通級による指導を活用した取組－	46

4	横須賀市における取組－前籍校である特別支援学校の継続的な 支援を活用した、同一設置者間での取組－	52
5	愛知県における取組－地域の「肢体不自由教育勉強会」を活用した、 体育科を中心とした授業改善を図る取組－	58
6	高知県における取組－幼少期からの継続的な支援を活用した取組－	64
7	福岡市における取組－ICTに関する専門性を活用した、 同一設置者間での取組－	70
8	長崎県における取組 －特別支援学級設置準備や校内体制作りへの活用の取組－	76
VII	総合考察	
1	各下位研究の概括	82
2	小・中学校側の活用の在り方と特別支援学校側の支援の在り方	89
3	今後に向けて	93
VIII	研究体制	95
資料1	肢体不自由特別支援学級を対象とした悉皆調査 調査内容の概要	96
資料2	肢体不自由特別支援学級を対象とした悉皆調査 補助資料	102
資料3	平成27年度日本特殊教育学会ポスター発表レジュメ	104
資料4	平成27年度日本特別教育ニーズ学会発表レジュメ	105
資料5	寄稿 福島県内の小・中学校に在籍する肢体不自由児の 学習状況等に関する調査結果の概要	107
資料6	福島県養護教育センター第一次調査 調査内容の概要	124
資料7	福島県養護教育センター第二次調査 調査内容の概要	126
資料8	寄稿 特別支援学校（肢体不自由）による 通級による取組に関する今後の展望	129
	謝辞	

I 研究の背景

インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援教育の一層の推進が必要である。その中においては、小・中学校に在籍する、障害のある児童生徒の学びを支援する教育資源の一つとして、特別支援学校のセンター的機能の活用が期待されている（中央教育審議会初等中等教育分科会、2012）。

平成 24 年度現在、小・中学校の肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒数は、小学校 3,226 人、中学校 1,148 人、合計 4,374 人であり、特別支援教育元年といわれる平成 19 年度の小学校 3,015 人、中学校 976 人、合計 3,991 人に比べて増加していた。肢体不自由特別支援学級数に関しても、平成 19 年度の小学校 1,772 学級、中学校 617 学級、合計 2,389 学級であったのに対し、24 年度は、小学校 1,927 学級、中学校 738 学級、合計 2,665 学級であり、同様に増加しており（文部科学省、2013、2008）、小・中学校の肢体不自由特別支援学級における指導の量的拡大への対応の検討は重要だと考えられた。

小・中学校における通級による指導の対象である肢体不自由のある児童生徒数については、全体として、対象者が 19 年度の 45,240 人から 24 年度の 77,820 人への大幅な増加になっているのに対し、24 年度は小学校 16 人、中学校 1 人、合計 17 人であり、19 年度の小学校 11 人、中学校 0 人、合計 11 人と大きな変化は見られない（文部科学省、2013、2008）。今後、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への適切な指導を提供するための手段の一つとして、通級についても検討する必要があると考えられた。

在籍学級については触れられていないが、学校教育法施行令第 22 条の 3 に該当する小中学校に在籍の肢体不自由のある児童生徒数について、平成 24 年度から報告されており、同年度は 1,604 人であった（文部科学省、2013）。

これらの小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への指導のために活用可能な特別支援学校のセンター的機能については、これまで、特別支援学校側からのセンター的機能に関する検討が見られる一方で、活用する側からの検討は決して十分とはいえない。また、特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能の地域での貢献については、5 障害種別の学校の中で最も低いとする報告も見られ（国立特別支援教育総合研究所、2011）、その背景や今後の方向性等について検討する必要があると考えられた。

そこで、小・中学校に在籍する肢体不自由児の学びを直接支援する、当該児童生徒が在籍する通常の学級又は特別支援学級の学級担任による、地域の教育資源の一つとしての特別支援学校のセンター的機能の活用を焦点を当て、小・中学校側の活用及び特別支援学校側の支援の在り方について明らかにし、併せて具体的な事例の紹介や今後の方向性の提案を行うことが必要だと考え、本研究に取り組むことにした。

文献等

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会（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）.

- 2) 国立特別支援教育総合研究所 (2011). 「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究－特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究－」研究成果報告書.
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2008). 特別支援教育資料 (平成 19 年度).
- 4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013). 特別支援教育資料 (平成 24 年度).

Ⅱ 目的及び意義等

1. 研究期間内に明らかにすること

本研究においては、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への適切な指導のために、当該児童生徒を担当する教職員による特別支援学校のセンター的機能の活用に焦点を当て、小・中学校側による活用及び小・中学校側のニーズを踏まえた特別支援学校側からの支援の在り方について明らかにする。

2. 本研究の教育現場におけるニーズ、緊急度及び意義

特別支援学校のセンター的機能については、これまで、特別支援学校側からのセンター的機能に関する検討が見られる一方で、活用する側からの検討は決して十分とはいえず、また、特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能の地域での貢献については、5 障害種別の学校の中で最も低いとする報告も見られることから、その背景や今後の方向性等について検討する必要がある。インクルーシブ教育システム構築に向けて特別支援教育を推進する現在、教育現場でのニーズや緊急性も高いと考えられる。

本研究において、特別支援学校のセンター的機能の小・中学校における活用の在り方及び小・中学校側のニーズを踏まえた特別支援学校側からの支援の在り方に関する知見について教育現場に還元することができる。これらの成果は、肢体不自由のある児童生徒が在籍する小・中学校の教職員や特別支援学校（肢体不自由）の教職員による実践の改善充実及び設置者等による施策推進の参考資料として活用されることが期待され、意義深いものと考えられる。

3. 当該研究分野における国内外の研究動向等を踏まえた、本研究の独創性及び特色

インクルーシブ教育システム構築のために、特別支援学校のセンター的機能活用が期待されているにもかかわらず、活用する側からの検討が決して十分とはいえない状況において、センター的機能を活用する側に視点を当てて活用の仕方を検討するとともに、小・中学校のニーズを踏まえて特別支援学校側の支援の在り方を検討する点が本研究の特色であり、独創性のあるところである。

4. 国の政策における本研究の意義

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推進に資する資料として、本研究で得られる知見は、特に肢体不自由のある児童生徒が在籍する小・中学校での指導の充実や特別支援学校（肢体不自由）の活用の推進を図る上で有用と考えられ、意義があるといえる。

Ⅲ 研究の方法

1. 研究方法の概要

本研究では、主に次の5つの下位研究を通して取り組むこととした。

- ①特別支援学校のセンター的機能を推進する上での要件や課題等に関する文献的検討
 - ②研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）を対象とした、センター的機能に関する調査
 - ③全国の肢体不自由特別支援学級の状況等に関する調査
 - ④諸外国の関連情報の収集と分析
 - ⑤肢体不自由児が在籍する小・中学校及び当該校を支援する特別支援学校等を対象とした事例研究
- これらの各研究の方法の詳細については、それぞれV以降で述べる。

2. 倫理的配慮

研究全体及び後述する肢体不自由特別支援学級を対象とした調査について、本研究所倫理委員会に審査を申請し、許可を得た。

Ⅳ 研究活動の経過

1. 主な研究活動

研究期間中、以下のような活動に取り組んだ。

- 所内担当者会議（原則として週1回）
- 研究目的や計画、進捗状況、今後の予定等を協議・共有するための研究協議会（1年次：6月、2年次：6月）
- 文献研究
- 研究協力機関である特別支援学校及び小・中学校、協力者が所属する中学校での取組に関する実地及び電子メール等を介した調査
- 福島県養護教育センターによる調査に対する、調査設計や実施、考察等への協力

- 全国の肢体不自由特別支援学級を対象とした質問紙調査（悉皆）の実施と分析
- 諸外国の関連情報の収集と分析
- 研究成果の公表

2. 本報告書の構成

本報告書では、まず、研究の背景、目的及び意義等、研究の方法及び研究活動の経過について述べた後、各研究内容として5つの下位研究について述べ、最後に総合的に考察した。また、本研究に関連の深い資料として、本研究の協力機関である福島県養護教育センターによる「福島県内の小・中学校に在籍する肢体不自由児の学習状況等に関する調査結果の概要」及び協力者の三嶋和也氏による「特別支援学校（肢体不自由）による通級による取組に関する今後の展望」の寄稿を掲載した。

3. 研究成果の公表状況

研究期間中、得られた研究成果の以下のような公表を行った。

- 文部科学省肢体不自由担当特別支援教育調査官への「肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」の結果（途中経過）の報告（平成27年1月）
- 福島県養護教育センター 平成27年度調査研究「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習調査」第1回調査研究委員会における、「肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」の結果（速報）の報告（報告者：徳永亜希雄、長沼俊夫、平成27年4月）
- 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会 平成27年度第1回 代表者研究協議会における、「肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」の結果（速報）の報告（報告者：徳永亜希雄、平成27年5月）
- 日本特殊教育学会第53回大会でのポスター発表（平成27年9月）
「肢体不自由特別支援学級における特別支援学校のセンター的機能活用ニーズに関する検討」（発表者：徳永亜希雄、新谷洋介、長沼俊夫、金森克浩、齊藤由美子、生駒良雄、田中浩二）
- 日本特別ニーズ教育学会第21回研究大会での口頭発表
「特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能推進上の課題の検討—肢体不自由特別支援学級におけるセンター的機能活用上の課題の検討を通して—」（発表者：徳永亜希雄、新谷洋介、生駒良雄、平成27年10月）
- 本研究所特別支援教育専門研修 知的障害・肢体不自由・病弱教育コース肢体不自由教育専修プログラム講義「小中学校における肢体不自由教育—特別支援学級の実践を中心に—」における、「肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」の結果の紹介（講師：徳永亜希雄、平成27年10月）
- 第61回全国肢体不自由教育研究協議会長野大会兼第53回中部地区肢体不自由教育研究協議会第10分科会「地域との連携」における、「肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」の結果の紹介（講師：徳永亜希雄、平成27年11月）
- 「肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」報告書発行（平成28年1月）

- 国立特別支援教育総合研究所セミナーでの「肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」結果に関するポスター発表（平成 28 年 2 月）
- 雑誌「肢体不自由教育」224 号での報告
「全国肢体不自由特別支援学級調査報告」（徳永亜希雄、平成 28 年 3 月）

なお、平成 28 年度は、全国特別支援学級設置校長協会及び全国特別支援学校肢体不自由教育校長会の会合において、「全国肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」の結果について報告する予定である。

V 各研究内容

1. 特別支援学校のセンター的機能を推進する上での要件や課題等に関する文献的検討

国立特別支援教育総合研究所

主任研究員・徳永亜希雄 主任研究員・新谷 洋介
総括研究員・長沼 俊夫 総括研究員・金森 克浩
総括研究員・生駒 良雄 総括研究員・齊藤由美子

(1) 趣旨と目的

本研究では、研究の一年次に、研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）を対象とした、センター的機能に関する調査を計画したことを踏まえ、調査項目を作成する際の基礎資料を得ることを主な目的として、センター的機能を推進する上での要件や課題等を中心に検討を行うことにした。

(2) 方法

文献検索データベース CiNii 及びこれまでの研究活動で蓄積してきた文献等を対象として、「特別支援学校」、「センター的機能」、「肢体不自由」、「コーディネーター」等をキーワードに該当文献を収集し、所内担当で分担し、センター的機能を推進する上での要件や課題等を中心にレビューをし、研究代表者が知見を整理する総括作業に取り組んだ。次に、それらをもとに、センター的機能を展開していく上で重要と思われる内容について抽出した。

(3) 結果と考察

1) 文部科学省や各都道府県等における関連文書等において

まず、特別支援学校のセンター的機能の法的根拠としては、学校教育法第74条において「特別支援学校においては、(中略)幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。」が挙げられ、この機能がいわゆる「センター的機能」とされる。

第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒とは「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。」とされるものである。

次項各号とは「小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。」として、知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、「その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの」とされていることから、特別支援学校のセンター的機能の対象は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等に在籍する障害のある、或いはその他教育的特別の支援を必要とする幼児児童生徒となる。

平成 19 年 4 月、この記述が学校教育法に位置づけられるのと同時に、「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省初等中等教育局長、2009）が発出され、「地域における特別支援教育のセンター的機能」として次のように述べられた。

「特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。

特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。また、これらの機関のみならず、保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、同様に助言又は援助に努めることとされたいこと。特別支援学校において指名された特別支援教育コーディネーターは、関係機関や保護者、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び他の特別支援学校並びに保育所等との連絡調整を行うこと。」

また、各学校の学習指導要領等（文部科学省、2009a、2008a、2008b、2008c、2009b）にも、センター的機能のことは位置づけられている。

まず、特別支援学校においては、次のように述べられている（小学部・中学部）。

「小学校又は中学校等（※）の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。その際、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに、他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図ること。」（※幼稚園教育要領においては、「幼稚園等」、高等部学習指導要領においては「高等学校等」と記載）

次に、特別支援学校のセンター的機能を活用する側の幼稚園においては、次のように述べられている（※下線部は筆者）

「障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」

小学校においては、幼稚園と同様の趣旨で、次のように述べられている。

「障害のある児童（※）などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」（※中学校学習指導要領においては「生徒」と記載）

高等学校もほぼ同様に、次のように述べられている。

「障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」

すなわち、センター的機能には、特別支援学校側にも、小学校等側にも学習指導要領等のレベルで位置づけられており、学校での推進と活用が促されている。その取組に関する状況調査を文部科学省は2年に1度ずつ経年で行い、その結果を公表している（文部科学省、2009c、2011、2013、2015）。また、都道府県等においても、センター的機能を推進する施策が見られ、例えば、埼玉県においては「県立特別支援学校のセンター的機能ガイドライン」が示され、概論や相談支援の進め方、小・中学校等への支援事例が紹介されている（埼玉県教育委員会、2009）。

2) インクルーシブ教育システムとの関連において

障害者の権利に関する条約批准を巡る動きの中で、文部科学省ではインクルーシブ教育システム構築に向けた検討がなされ、その中においては、特別支援学校のセンター的機能についても取り上げられている（中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会、2010）。宮崎(2012)は、特別支援学校のセンター的機能の在り方について、事例も踏まえて①幼児期からの教育相談・就学支援への一層の取組、②幼稚園・小・中・高等学校等とのパートナーシップの構築、③交流及び共同学習の推進の役割、④「合理的配慮」に関する助言と支援、という4つの観点から整理している。

同年に報告された、インクルーシブ教育システムに関する中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)による報告では、「特別支援学校のセンター的機能の一層の活用」として、次のように述べられている。

「○特別支援学校は、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育に関する相談・情報提供機能、障害のある児童生徒等への指導・支援機能、関係機関等との連絡・調整機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能、障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能といったセンター的機能を有している。今後、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、通級による指導など発達障害をはじめとする障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。そのため、センター的機能の一層の充実を図るとともに、専門性の向上にも取り組む必要がある。その際に、市町村教育委員会との役割分担を念頭に、協力体制を構築することが重要である。加えて、特別支援学校のセンター的機能を支援する仕組みを各都道府県において整備することが必要である。

「○各都道府県に設置されている、特別支援教育センターや教育センターの特別支援教育部門、各特別支援学校をネットワーク化し、域内の特別支援教育をバックアップする体制をつくりだすことが大切である。また、今後、義務教育段階に留まらず、幼稚園段階、高等学校段階における特別支援教育を推進するため、センター的機能の充実に資するような教員配

置の在り方について、積極的に検討していく必要がある。

「○特別支援学校がセンター的機能を果たすためには、域内のどこからでもアクセスしやすい場所に今後設置されることが望ましい。また、現存の特別支援学校についても、ICTの活用等により、センター的機能を一層発揮するための環境整備を実施していくことが望ましい。」

文部科学省は、この報告を受けた政策を展開し、インクルーシブ教育システム構築に向けたモデル事業等の中で、地域の特別支援教育の核としての特別支援学校は位置づけられ、センター的機能の充実化を図っており、インクルーシブ教育システムにおいてセンター的機能に期待される役割は今後ますます大きいと考えられる。

3) 特別支援学校（肢体不自由）におけるセンター的機能

本研究で取り上げる特別支援学校（肢体不自由）については、「I 研究の背景」において、センター的機能の地域での貢献については、5障害種別の学校の中で最も低いとする報告（国立特別支援教育総合研究所、2011）について述べたが、その後行った調査では特別支援学校（肢体不自由）は89%の学校で小・中学校からの相談を受けている（徳永他、2014）ことが示され、全国特別支援学校長会調査（2015）でも、肢体不自由単独設置の特別支援学校や肢体不自由部門を設置する複数障害種設置の特別支援学校が小・中学校を支援していることが報告されている。

安藤他（2007）は、肢体不自由養護学校（当時）における地域支援に関する調査結果を踏まえ、多くの学校が地域支援を行っている一方で、肢体不自由児への支援において、教科学習に関する内容でも、身体面への配慮が多く、認知特性を考慮した相談は少ないこと等を課題として指摘している。また、安藤他（2013）は、特別支援学校（肢体不自由）における地域支援の現状を特別支援教育制度施行以前との比較し、相談支援の内容として、「進路・進学」や「認知特性を考慮した支援」が増加し、支援内容の多様化がみられたことや、肢体不自由児担任教師に対する支援内容は自立活動に関わるものが最も多く、肢体不自由児以外の担任教師に対しては教科学習に関わる支援が最も多いこと等を報告している。

前述の文部科学省のセンター的機能に関する実施状況調査では、どの障害種別の特別支援学校がどの障害種別の支援を担当したかは特定できないが、井坂（2009）は、養護学校（当時）の障害種毎に指導・支援している障害種を整理し、肢体不自由養護学校（当時）の82.8%が肢体不自由ケースに対応していることや、重度重複障害ケースに最も大きい割合で対応していることを報告している。また、井坂（2012）は、2006年度に実施した調査と比較しながら、特別支援学校（肢体不自由）、肢体不自由及び重度重複障害ケースの対応も含め、幅広く発達障害にも対応していたことを報告している。

4) センター的機能を推進する上での要件や課題

センター的機能については、これまで多くの報告が見られるが、ここでは、「V-2」で報告する調査のための、調査項目作成のための基礎資料を得るため、センター的機能を推進する上での要件や課題について取り上げる。

前述の文部科学省のセンター的機能に関する実施状況調査では、調査項目として 校内体制の

整備、都道府県等との連携、市区町村との連携。他の特別支援学校等とのセンター的機能に関わる連携、センター的機能の取組の実際としての6つの機能を挙げている。これらは、センター的機能を推進する上での要件として考えられる。

校内体制に関しては、田中他(2013a)は、センター的機能における校内組織等に関する調査から、学校全体としてかかわることのできる組織の重要性について指摘している。

都道府県等との連携や市区町村との連携、他の特別支援学校等とのセンター的機能に関わる連携に関しては、松村他(2009)は、センター的機能を推進にあたって、教育委員会や特別支援学校間のネットワーク構築の重要性について述べている。

センター的機能の取組の実際としての具体的な機能については、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会、2005)において、センター的機能に期待される内容の例として「小・中学校等の教員への支援機能」、「特別支援教育等に関する相談・情報提供機能」、「障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能」、「福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能」、「小・中学校等の教員に対する研修協力機能」、「障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能」が示された。以降、センター的機能の具体的な中身については、この6機能を基軸としながら検討されている(国立特別支援教育総合研究所、2011、田中他、2012他)。

国立特別支援教育総合研究所(2011)は、センター的機能にかかわる内容のうち、これまで述べてきた以外のものとして、専門家チーム・巡回相談員との連携、校内外の支援資源の把握、センター的機能に関わる情報の収集と提供やセンター的機能の評価について言及している。また、田中他(2013b)は、特別支援学校・教育センターへの訪問調査を通して、センター的機能を展開する上での具体的な要件について検討している。その際の調査項目「学校経営方針への位置づけ」等は、組織的な展開の上で重要と考えられる。

一方、インクルーシブ教育システム構築に向けた動きの中で、地域の特別支援教育の核として特別支援学校は位置づけられ、センター的機能の充実化が求められており、スクールクラスターとの関連においても、センター的機能に期待される役割はますます大きい(中央教育審議会初等中等教育分科会(2012))。

(4) 研究協力機関である特別支援学校(肢体不自由)を対象とした、センター的機能に関する調査に向けて

以上のような文献的検討を経て、研究協力機関である特別支援学校(肢体不自由)を対象とした、センター的機能に関する調査を行う際の調査項目を作成する際の要件として以下のような内容を抽出した。

- 特別支援学校内のセンター的機能担当組織の位置づけ
- 特別支援学校が設置している部門の障害種と支援の対象としている障害種、及び支援地域の設定の仕方
- 特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ
- 特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
- 旅費等の対応状況、特別支援学校内での理解促進の手だて
- 実務担当者らによる連絡会、関係機関等との連携の状況、機関長らによる連携協議会の位置

づけ

- 小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
- 支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況とニーズを把握する取組
- センター的機能担当者の専門性の担保、育成
- インクルーシブ教育システム、特にスクールクラスターへの対応

引用・参考文献

- 1) 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典(2013). 特別支援学校(肢体不自由)における地域支援体制の現状－特別支援教育制度施行以前との比較から－. 障害科学研究、37、57-64.
- 2) 安藤隆男・渡邊憲幸・松本美穂子・任龍在・小山信博・丹野傑史(2007). 肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題. 障害科学研究、31、65-73.
- 3) 中央教育審議会(2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申).
- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会(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)
- 5) 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2010). 特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理.
- 6) 井坂行男・仲野明紗子(2009). 全国の特種教育諸学校におけるセンター的機能の現状と課題. 特殊教育学研究 47(1)、13-21.
- 7) 井坂行男・佐々木千春・池谷航介(2012). 特別支援学校におけるセンター的機能の発展性に関する検討. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学、61(1)、1-18
- 8) 国立特別支援教育総合研究所(2011). 「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究－特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究－」研究成果報告書.
- 9) 松村勘由・大内進・笹本健・西牧謙吾・小田侯朗・當島茂登・藤井茂樹・笹森洋樹・牧野泰美・徳永亜希雄・滝川国芳・太田容次・横尾俊・渡邊正裕・伊藤由美・植木田潤・亀野節子(2009). 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能の取組. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要、36、3-16.
- 10) 宮崎英憲(2012). センター的機能とインクルーシブ教育システム. 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲編著(2012). 特別支援学校のセンター的機能:全国の特色ある30校の実践事例集、20-26. ジアース教育新社.
- 11) 文部科学省(2008). 幼稚園教育要領.
- 12) 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領.
- 13) 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領.
- 14) 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領.
- 15) 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領・教育要領.
- 16) 文部科学省初等中等教育局長(2009). 特別支援教育の推進について(通知).
- 17) 文部科学省(2009). 平成19年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について.
- 18) 文部科学省(2011). 平成21年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査に

- ついて.
- 19) 文部科学省 (2013). 平成 23 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について.
 - 20) 文部科学省 (2015). 平成 25 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について.
 - 21) 埼玉県教育委員会 (2009). 県立特別支援学校のセンター的機能ガイドライン.
 - 22) 田中雅子・奥住秀之・池田吉史 (2013). 特別支援学校のセンター的機能における校内組織等に関する調査研究. SNE ジャーナル、19(1)、203-216.
 - 23) 田中雅子・奥住秀之・小林巖 (2012). 特別支援学校の「センター的機能」の取組内容に関する文献検討:「6つの機能」に着目して. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要、8、75-83.
 - 24) 田中雅子・奥住秀之・池田吉史 (2013). 特別支援学校の学校組織におけるセンター的機能のシステムのあり方:全国 30 の特別支援学校・教育センターの訪問調査から. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系、64(2)、7-17.
 - 25) 田中雅子・奥住秀之・小林巖 (2013). 特別支援学校のセンター的機能の研究に関する文献検討. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要、9、133-147.
 - 26) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
 - 27) 徳永亜希雄 (2005). 肢体不自由養護学校の「センター的機能」の現状分析. 肢体不自由教育、171、10-15.
 - 28) 徳永亜希雄・滝坂信一 (2004). 盲・聾・養護学校の地域におけるセンター的機能に関する調査—その実態と課題—. プロジェクト研究報告書「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究成果報告書、7-49 (※肢体不自由に関する箇所).
 - 29) 徳永亜希雄・長沼俊夫・金森克浩・齊藤由美子 (2014). 特別支援学校 (肢体不自由) における AT・ICT 活用を生かしたセンター的機能の発揮に関する現状と課題～「特別支援学校 (肢体不自由) における AT (ICT を含む) の活用とセンター的機能に関する調査」より～. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援学校 (肢体不自由) の AT・ICT 活用の促進に関する研究—小・中学校等への支援を目指して—」研究成果報告書、108-114.
 - 30) 全国特別支援学校長会 (2015). 平成 26 年度全国特別支援学校長会研究集録、30.

2. 研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）でのセンター的機能に関する調査

国立特別支援教育総合研究所

主任研究員・徳永亜希雄 主任研究員・新谷洋介

総括研究員・長沼俊夫 総括研究員・金森克浩

総括研究員・齊藤由美子

（1）目的

研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）各校及びそれぞれが支援する小・中学校、関連する教育委員会等における、センター的機能に関連した状況を把握し、特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進する上での要件について検討することを目的とした。

（2）方法

1) 調査手続

まず、「V-1」で述べた文献研究に基づいて調査項目案を作成し、所内担当者間で協議等とおして検討した。次に、平成26年6月に実施した研究協議会において調査項目案について提案し、協議の上、項目を確定させた。

研究協議会終了後、調査項目について、研究協議会での各校から提出された、センター的機能にする取組状況に関する資料等をもとに、各校の状況について研究所担当者が整理し、記述内容の確認と修正及び把握できていないところの確認等について電子メールで依頼した後、実際の訪問での聞き取りや電子メール、電話を介した確認作業を行うとともに、可能な範囲で関連資料の提供を求めた。

1回目の調査後、協力機関からあらためて答えにくさ等の指摘を受けた項目等について、福島県養護教育センターが実施する福島県内の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒に関する調査結果との比較検討をしやすいように、可能な範囲で項目を揃える等の検討を行った。その後、調査項目の一部について、修正や確認事項の追加等を行った後、電子メール及び電話を介して再調査を行った。

全校の調査が終わった後、各校の状況を比較検討しながら分析し、今後の在り方等について検討する作業に取り組んだ。

2) 1回目の調査項目

以下、1回目の調査項目について示す。

- ①本研究の窓口担当者の氏名及び職名や立場
- ②特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況
- ③支援要請への対応の流れ
- ④当該特別支援学校が設置している部門の障害種と支援の対象としている障害種等
- ⑤支援実績と計画
 - ア) 小・中学校等の教員への支援機能
 - イ) 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能

- ウ) 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
 - エ) 福祉、医療、労働などの関係機関との連絡・調整機能
 - オ) 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
 - カ) 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能
 - キ) その他
- ⑥当該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ
 - ⑦当該特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
 - ⑧旅費等の対応状況
 - ⑨当該特別支援学校内での理解促進の手だて
 - ⑩当該特別支援学校にとってのセンター機能のメリットとして考えられること(例：特別支援学校在籍児童の居住地校交流がしやすくなった、教科指導の改善への視点が得られた等)
 - ⑪支援地域の設定の仕方
 - ⑫他の特別支援学校との連携及びセンター的機能実務担当者らによる連絡会の有無と状況
 - ⑬特別支援学校以外の関係機関等との連携の状況
 - ⑭教育及びそれ以外の機関の長らによる連携協議会の有無と状況
 - ⑮支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
 - ⑯支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況と把握する取組の有無等
 - ⑰肢体不自由児以外も含めた支援ニーズに関する、当該特別支援学校又は教育委員会等による把握状況、併せて「支援ニーズ」をどう捉えているか(例：誰にとって?等)についても記述
 - ⑱センター的機能担当者が必要と考えられる専門性とその担保、育成
 - ⑲支援開始後の一連の相談活動に関する方法が組織的に整理されているか、或いは担当者個人に任されているか等
 - ⑳当該特別支援学校のセンター的機能に関するこれまでの成果
 - ㉑当該特別支援学校のセンター的機能に関するこれまでの課題
 - ㉒当該特別支援学校のセンター的機能に関する今後の計画
 - ㉓当該特別支援学校においてインクルーシブ教育システム(特にスクールクラスター)への対応をどう捉えているか。
 - ㉔小・中学校等への支援内容について合理的配慮、基礎的環境整備の観点から整理を行っているかどうか
 - ㉕27年度の協力機関として想定される小・中学校在籍肢体不自由児の状況(子供の実態、在籍学級、特別支援学級の場合は交流及び共同学習の状況、個別の指導計画の作成状況、介助員・支援員の有無と役割等)
 - ㉖教職員の採用、人事異動の状況
 - ㉗その他(関連する地域の特性他)

3) 調査項目の修正等の概要

以下、追加確認依頼や修正した項目のみを示す。

「②特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況」について

センター的機能担当者と特別支援教育コーディネーターとの関連について追加確認をした。

「③支援要請への対応の流れ」について

校外からの依頼を受けて、校内で相談担当者等が確定した後の、依頼者への連絡のルート等について追加確認をした。

「⑤支援実績と計画」について

項目ア)～キ)については、答えづらいとの回答が多かったため、以下の通り、ア)～セ)として再整理を行った。

- ア) 肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること
- イ) 校内の環境整備や支援体制づくりに関すること
- ウ) 学習内容の変更や調整、支援や配慮事項などの相談に関すること
- エ) 個別の教育支援計画等の作成に関すること
- オ) 肢体不自由教育に関する情報提供に関すること
- カ) 姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること
- キ) 「ものの見え方や捉えにくさ」への対応に基づく教科指導に関すること
- ク) 自立活動の指導の実際に関すること
- ケ) 教科学習等に必要教材・教具の活用に関すること
- コ) 支援機器を含む補助具等の活用に関すること
- サ) 関係機関（福祉、医療、労働等）への連絡や調整に関すること
- シ) 研修会やワークショップの開催に関すること
- ス) 教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関すること
- セ) その他（ご記入お願いします。）

「⑥当該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ」について

学校評価の項目としての位置付けや評価方法等について追加確認をした。

「⑪支援地域の設定の仕方」について

分担をしている場合の、決定の仕方について追加確認をした。

「⑳当該特別支援学校のセンター的機能に関するこれまでの成果」について

成果の捉え方について追加確認をした。

「㉔教職員の採用、人事異動の状況」について

採用の際の特別支援学校卒の有無について追加確認をした。

「㉗その他（関連する地域の特性他）」について

副次的な学籍や交流及び共同学習の状況について追加確認をした。

(3) 結果

以下、主な調査結果について述べる。

1) 特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況

設置者については、7校中5校は県立学校であり、支援先である小・中学校と設置者が異なっていた。2校は市立学校であり、公立小・中学校と同一であった。

センター的機能担当組織については、5校で「支援部」のような担当組織があり、それぞれで他の分掌業務と関連させながらセンター的機能業務を担当していた。2校では、主担当者が他の分掌業務と兼ねつつ、コーディネーターの指名を受けて担当していた。

2) 支援要請への対応の流れ

いずれの学校も管理職や担当組織等の窓口を定め、支援要請後の対応の流れを整理していたが、相談の種類(来校や訪問等)や、設置者による相談関連事業等の関連で対応の仕方は様々であった。

3) 当該特別支援学校が設置している部門の障害種と支援の対象としている障害種等

いずれも、特別支援学校(肢体不自由)であるが、6校が肢体不自由部門のみを設置し、1校のみ分教室として知的障害教育部門も設置していた。支援の対象としている障害種等については、全体として、他障害種の特別支援学校と連携しながら、肢体不自由を中心とした展開を考えつつも、実際には幅広く対応していた。

4) 支援実績と計画

11の項目とその他の自由記述について尋ねた。「①肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」については、全ての学校で取り組んでいるが、その他の項目内容については、まんべんなくされているところもあれば、「⑩支援機器を含む補助具等の活用に関すること」や「⑫研修会やワークショップの開催に関すること」等を中心に取り組む等、各校での違いが見られた。

5) 当該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ

示し方はそれぞれであったが、全ての学校において、経営方針の一つにセンター的機能が位置づけられていた。また、各校での推進状況を評価するため、学校評価の中に位置づけられているところが多かったが、評価者は当該校の職員及び保護者であり、センター的機能を活用している小・中学校関係による評価を実施しているところはなかった。

6) 当該特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけや旅費の対応

示し方はそれぞれであったが、全ての学校の設置者において、教育推進計画や関連事業等において位置づけられていた。一方、センター的機能業務にかかる旅費についてはそれぞれ異なっており、同一校の中でも以下のような様々な形を組み合わせで対応している状況であった。

- ・設置者等による関連事業の一環として取組の場合は事業予算になる
- ・教育事務所を通じた依頼の場合は当該旅費になるが、学校に直接依頼が来た場合は学校に配分された一般旅費での対応となる。

・地域によっては、当該市からの支出となる。 等

7) 当該特別支援学校内での理解促進の手だて

担当組織が校内向けの「たより」等を作って配布したり、掲示板に貼ったりする手だてが多く見られた。中には、センター的機能業務を全職員で対応するような体制作りをしたり、地域支援のための研修を校内研修で取り組んだりするところも見られた。

8) 支援地域の設定や他の特別支援学校との連携等

支援地域については、設置者や他の特別支援学校との調整で決定しているところが多かったが、中には、実施の主体となる事業の違いによって地域が変わったり、学校長がしたりするところもあった。他の特別支援学校とは連絡を取り合っているところが多く、実務担当者の連絡会のような会議を定期的に行っているところも多かった。

9) 支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ

推進計画等において、特別支援教育についての位置づけはあるものの、センター的機能にまで踏み込んだ記述のあるところはほとんどなかった。また、設置者が異なる場合、センター的機能担当者が、支援地域内に複数ある設置者の推進計画等の詳細を把握をしていなかった。

10) 支援地域内の小・中在籍肢体不自由児の状況と把握する取組の有無等

特別支援学校の設置者が状況を把握して当該特別支援学校と共有しているところや小・中学校側の設置者が把握して共有をしているところ、特別支援学校校独自に調査をしているところ、ほとんど把握していないところ等、各校によって違いがみられた。また、肢体不自由特別支援学校が設置されているところは把握できるが、通常の学級や他の障害種の特別支援学級に在籍しているところについては、把握できないところが多かった。

(4) 考察

各校から得られた結果を踏まえ、特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進する上で要件として考えられた内容について述べる。

1) センター的機能を推進するための、特別支援学校側での校内体制整備の必要性

調査項目「特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況」等から明らかになった。

7校とも、主に担当する分掌組織を設置する、或いは主な担当者を位置づけており、外部から相談等に対応する流れが整えられていた。中には、窓口として組織を介して、校内の全職員で対応できるような体制を整えていたり、設置者による相談支援チームと校内組織を連動させたりしている学校もあった。

したがって、円滑なセンター的機能推進のためには、特別支援学校側での校内体制を整備し、組織的に取り組む必要性が考えられた。

2) 学校経営方針及び設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能での位置づけの明確化

調査項目「該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ」及び「⑦当該特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ」等から明らかになった。

7校とも、学校経営方針及び設置者による特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけが明確に示されており、担当者の実際の活動を支えるこれらの基盤整備の重要性があらためて確認された。また、各校での推進状況を評価するため、学校評価の中に位置づけ、評価し、改善していくことの重要性も併せて確認された。

しかしながら、各校において評価の方法は多様であり、評価者が職員のみであったり、保護者にも同様に尋ねたりしているところもあったが、センター的機能の直接の受益者である相談者等の評価は十分になされていない状況が読み取れた。誰がどのようにセンター的機能について評価するのか等について検討する必要性が示された。

3) 支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけの明確化

本研究では、センター的機能を活用する小・中学校側からの視点を重視して取り組んでいることから、調査項目として「支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ」を立てた。特別支援教育についての位置づけはあるものの、センター的機能にまで踏み込んだ記述のあるところはほとんどなく、センター的機能担当者が支援地域の設置者の推進計画等の詳細まで把握していない状況がよみとれた。

このことは、センター的機能を活用する小・中学校側からの立場からは非常に重要な意味を持つと考えられたため、27年度に実施する支援先の小・中学校と一緒に取り組む事例研究の中で引き続き検討することとした。

4) 支援地域内の小・中在籍肢体不自由児の状況と支援ニーズを把握する取組

センター的機能を推進していく上で幅広く理解啓発を行う必要性はこれまでも指摘されてきたが、本研究においては、小・中学校に在籍する肢体不自由児に焦点を当てて検討しているため、調査項目として「支援地域内の小・中在籍肢体不自由児の状況と把握する取組の有無等」を立て、特別支援学校として、支援対象の把握の状況について調査した。

その結果、学校独自に、通常の学級の在籍も含めて調査をしたところもあったが、全体として肢体不自由特別支援学級在籍の場合は把握できるが、通常の学級や肢体不自由以外の障害種に在籍している肢体不自由のある子どもの把握は難しい状況であった。そのような状況にあって、資料としても掲載した、福島県養護教育センターによる、肢体不自由特別支援学級だけでなく、通常の学級も含めて県内の全小・中学校在籍の肢体不自由児を対象に実施した学習状況等に関する調査の取組は興味深い。

5) 今後に向けて

特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進する上で要件として考えられた内容については以上であるが、今回の調査項目自体が、特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を展開していく上で重要な要件となることが所内の協議で確認された。今後、センター的機能推進状況の評価の観点として検討していくことも可能と考えられた。

3. 肢体不自由特別支援学級を対象とした悉皆調査概要

国立特別支援教育総合研究所

主任研究員・新谷 洋介 主任研究員・徳永亜希雄

総括研究員・生駒 良雄 総括研究員・長沼 俊夫

総括研究員・金森 克浩 総括研究員・齊藤由美子

(1) 調査の目的及び方法

1) 目的

専門研究 B「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究－小・中学校側のニーズを踏まえて－」の一環として、肢体不自由特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒や指導の実態及びセンター的機能に関するニーズ等を把握することを目的とした。

2) 方法

①調査対象

国立特別支援教育総合研究所（以下「本研究所」という。）企画部調査担当が年度当初に実施する教育委員会を対象とした調査において、肢体不自由特別支援学級が設置されていることが確認された全小・中学校 2,764 校（小学校 1,995 校、中学校 769 校）を対象として、学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担当する教員に回答を求めた。

②調査票及び補助資料

調査票作成にあたっては、まず平成 22 年度に本研究所が実施した肢体不自由特別支援学級を対象とした調査（国立特別支援教育総合研究所、2011）の他、先行研究（国立特別支援教育総合研究所、2014a、全国特別支援学級設置校長協会調査部、2014）を参考にした。また、通常の学級も含めた小・中学校に在籍する肢体不自由児について調査を行う予定のあった、研究協力機関である福島県養護教育センターによる「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」調査（福島県養護教育センター、2015）の調査と結果の比較検討を行うため、調査項目をできるだけ揃える等の作業を行った。さらに研究所担当者及び研究協力者の協議を行い、調査設計を行った。その後、予備調査として研究協力者・研究協力機関から、実際の聞き取りや電子メールを介して意見聴取を行い、調査法を確定させた。調査票の構成は、次の通りとした。

- i) 回答者の基本情報
- ii) 学校に関する基本情報
- iii) 肢体不自由特別支援学級を担当する教職員の实態
- iv) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の实態
- v) 学校内外との連携等

調査内容の概要を資料 1 として巻末に添えた。また、調査実施の際は、福島県養護教育センターの調査で用いた、道具等の説明に関する補助資料を一部添えた。同じく資料 2 として添えた。

③実施方法

小・中学校長宛に文書で依頼し、設置者にも了知文を文書で送付した。併せて、調査の開始前に、全国特別支援学級設置校長協会の会合においても、調査への協力依頼を口頭で行った。

④回答方法

本研究所の Web サイトに調査票ファイルを置き、回答者がダウンロードして記入した後、電子メールに添付して、回答専用アドレスに送付するよう求めた。

⑤調査実施期間

平成 26 年 12 月～ 27 年 1 月

⑥倫理的配慮

本研究全体にかかる倫理審査に加え、本調査についても本研究所倫理委員会に審査を申請し、許可を得た。また、調査実施時に、調査票において本研究の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、同意する場合には、調査票のファイル上で「同意する」に印を入れ、回答をするように求めた。

(2) 調査結果と考察

1) 回収状況等

調査票配布と回収の状況について、表 5-3-1 に示す。調査票の配布件数は、平成 22 年度に実施した肢体不自由特別支援学級調査では 2,556 件だったのに対し、今回は 2,764 件と増加していた。回収率については、小・中学校ともに、前回より微増した。

回収した調査票のうち、「同意する」に印のないもの及び肢体不自由特別支援学級に在籍者がいないとした回答を無効とし、それ以外の調査票の件数を「有効件数」として計上した。

表 5-3-1 調査票配布と回収の状況

	全体 (N)	小学校	中学校
有効件数	1,524	1,129	395
配布件数	2,764	1,995	769
有効回答回収率	55.1%	56.6%	51.4%
構成比	100%	74.1%	25.9%

調査項目には、通常の学級数や、全校児童生徒数、肢体不自由特別支援学級以外の特別支援学級数を設定しているが、本報告書では、肢体不自由特別支援学級に限定した調査結果を報告する。調査項目については、無回答や無効回答を除いたものを有効回答数 (N) として集計し、考察を踏まえ抜粋したものを以下に示す。全項目の調査結果については、「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査 調査報告書」を参照されたい。

2) 肢体不自由特別支援学級の実態

肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒数は、回答のあった学校の 70% 以上の学級で 1 人であり (表 5-3-2)、平成 22 年度に実施した調査でも、小学校で 66.3%、中学校で 74.5% がそれぞれ

1名の在籍と報告されている。したがって、肢体不自由特別支援学級の学級数及び在籍児童生徒数は、おおむね年々増加してきているが（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2011、2012、2013、2014、2015）、肢体不自由特別支援学級の大多数において、学級内での直接的な児童生徒同士の学び合いが難しい状況が続いていることが示された。

施設・設備や体制等の環境整備状況については、図5-3-1の通り、「肢体不自由のある児童生徒が使用しやすいように配慮されたトイレ」、「肢体不自由のある児童生徒への指導や支援に関する教職員の共通理解を図る場の設定」が80%以上の学校で行われていることが示された。「肢体不自由のある児童生徒への指導や教職員の共通理解を図る文書等の作成」の項目についても60.0%行っているとの回答があり、施設・設備に限らず、体制等の整備についても、多くの学校で行われていることが示された。

表 5-3-2 肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒数

有効回答数 (N)	1人	2人	3人	4人	5人	6～9人	10～15人	16～20人	21人以上
1,510	1,068	298	100	24	11	8	1	0	0
100%	70.7%	19.7%	6.6%	1.6%	0.7%	0.5%	0.1%	0%	0%

N = 1,524

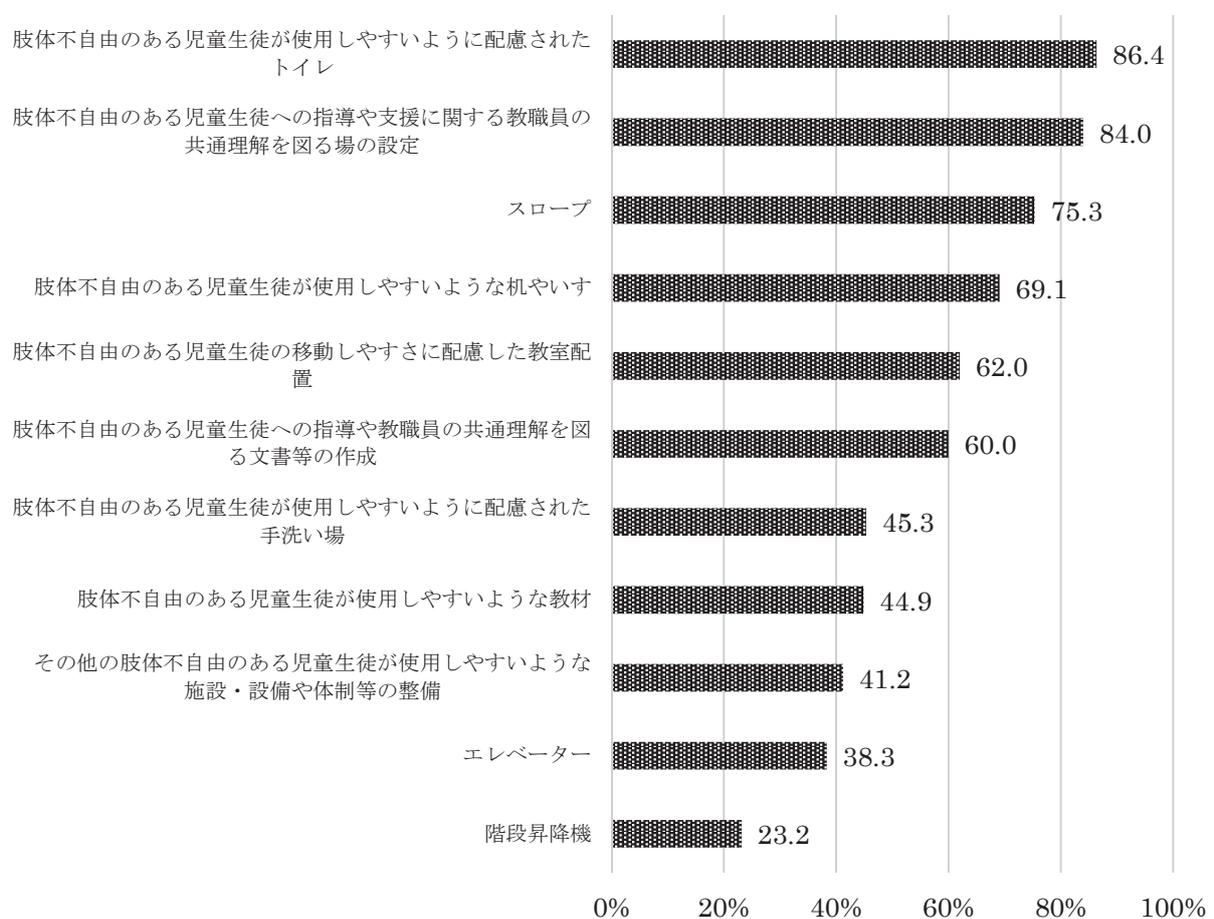


図 5-3-1 施設・設備や体制等の環境整備状況（単位：%）

3) 肢体不自由特別支援学級の担任教員等の実態

肢体不自由特別支援学級では、教職経験年数に対して特別支援教育（特殊教育）経験年数及び肢体不自由教育経験年数が比較的短い教員が多く担任していることが明らかになった（表5-3-3、表5-3-4）。また、約2割が非正規雇用であることや特別支援学校教員免許状取得状況が3割以下であることと併せて考えると、担任教員の専門性の向上が課題の一つとして推察された（表5-3-5、図5-3-2）。

一方、肢体不自由特別支援学級に配置されている支援員又は介助員の人数について、表5-3-6の通り、「配置なし」が全体の55.7%であり、続いて「1人」が全体の32.6%を占めた。支援内容（自由記述）」に記述された全体の内容について、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）に挙げられている6類型に沿って整理すると「学習活動、教室間移動等における介助」および、「基本的生活習慣確立のための日常生活上の介助」がほとんどであり、今後、支援員又は介助員の有無による状況の違いについて検討する必要があると考えられた。

表 5-3-3 肢体不自由特別支援学級を担任する教員の教職経験年数

	有効回答数 (N)	1年未満	1～5年未満	5～10年未満	10～15年未満	15～20年未満	20～25年未満	25～30年未満	30～35年未満	35～40年未満	40年以上
全体	1,569	24	234	210	149	146	183	222	255	135	11
	100%	1.5%	14.9%	13.4%	9.5%	9.3%	11.7%	14.1%	16.3%	8.6%	0.7%
小学校	1,150	15	164	149	108	106	125	164	192	117	10
	100%	1.3%	14.3%	13.0%	9.4%	9.2%	10.9%	14.3%	16.7%	10.2%	0.9%
中学校	419	9	70	61	41	40	58	58	63	18	1
	100%	2.1%	16.7%	14.6%	9.8%	9.5%	13.8%	13.8%	15.0%	4.3%	0.2%

(単位：人)

表 5-3-4 肢体不自由特別支援学級担任教員の特別支援教育（特殊教育）経験年数

	有効回答数 (N)	1年未満	1～5年未満	5～10年未満	10～15年未満	15～20年未満	20～30年未満	30～40年未満	40年以上
全体	1,565	153	853	312	136	56	50	5	0
	100%	9.8%	54.5%	19.9%	8.7%	3.6%	3.2%	0.3%	0.0%
小学校	1,149	115	618	229	100	44	39	4	0
	100%	10.0%	53.8%	19.9%	8.7%	3.8%	3.4%	0.3%	0.0%
中学校	416	38	235	83	36	12	11	1	0
	100%	9.1%	56.5%	20.0%	8.7%	2.9%	2.6%	0.2%	0.0%

(単位：人)

表 5-3-5 肢体不自由特別支援学級担任教員の雇用形態

	有効回答数 (N)	正規雇用	非正規雇用
全体	1,509	1,204	305
	100%	79.8%	20.2%
小学校	1,100	887	213
	100%	80.6%	19.4%
中学校	409	317	92
	100%	77.5%	22.5%

(単位：人)

全体 N=1,559 小学校 N=1,142 中学校 N=417

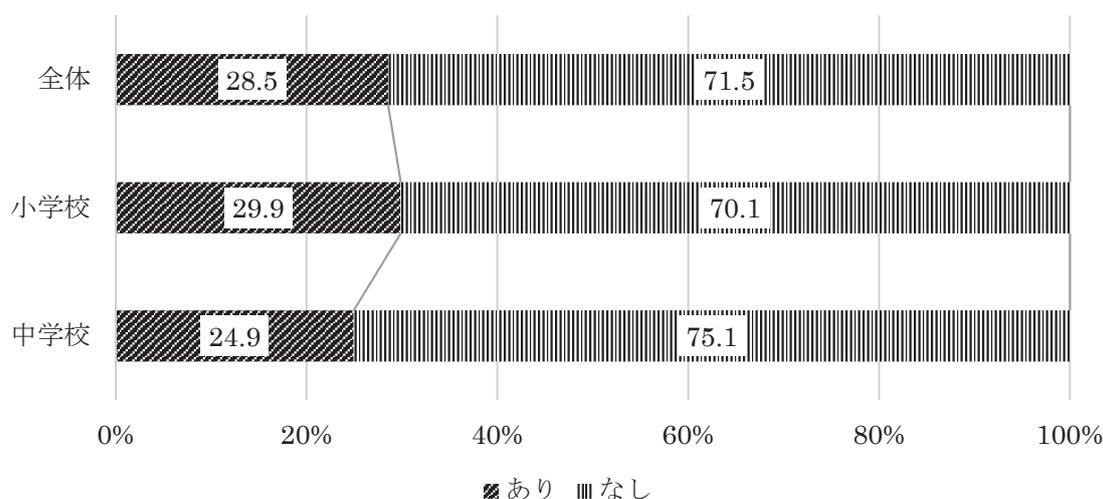


図 5-3-2 肢体不自由特別支援学級を担当する教員の免許の所持の有無の割合
(単位：%)

表 5-3-6 肢体不自由特別支援学級に配置されている支援員又は介助員の人数

	有効回答数 (N)	0人	1人	2人	3人	4人	5人	6～10人	11人以上
全体	1,390	774	453	96	34	19	7	6	1
	100%	55.7%	32.6%	6.9%	2.4%	1.4%	0.5%	0.4%	0.1%
小学校	1,028	606	299	69	29	15	4	5	1
	100%	58.9%	29.1%	6.7%	2.8%	1.5%	0.4%	0.5%	0.1%
中学校	362	168	154	27	5	4	3	1	0
	100%	46.4%	42.5%	7.5%	1.4%	1.1%	0.8%	0.3%	0.0%

4) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

①児童生徒の起因疾患と困難さに対応した配慮

まず、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の診断名については、脳性まひ（脳室周囲白質軟化症：PVLを除く）が39.0%と最も多く、二分脊椎9.7%、水頭症8.8%、PVL8.7%、筋ジ

ストロフィー 6.9%の順に多くみられた。このことは、全国特別支援学校長会による調査結果と同様であった（全国特別支援学校肢体不自由教育校長会、2015）。したがって、脳性疾患の特性に基づいた指導に関する特別支援学校（肢体不自由）での知見が、センター的機能を通して肢体不自由特別支援学級においても活用されやすい状況にあると考えられた。なお、本調査においては、本来脳性まひの中に含まれる PVL が増加傾向にあるという報告（平田他、2013）を踏まえ、「脳性まひ（PVLを除く）」と「PVL」を分けて尋ねた。

次に、本調査で明らかになった児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さの状況とそれらに対応した配慮等について、通常の学級も含めた小・中学校に在籍する肢体不自由児を対象とした福島県養護教育センター（2015）による調査結果と比較しながら考察を加える。

児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さの状況については、図 5-3-3 の通り、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」、「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。」、「生活全般において時間がかかる様子がみられる。」、「筆記の困難さがみられる。」、「身支度、身の回りの整理整頓をすることに困難さがみられる。」の順に多く、いずれも 7 割を超えていた。一方、図 5-3-4 の通り、児童生徒の困難さへの配慮等については、「教員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。」、「必要に応じて技能教科（体育等）の学習内容の精選や変更・調整をしている。」、「対象児童生徒に対して、災害時への対応と対策を講じている。」、「体験活動を多くしたり、実物や本物に触れたりする機会を設けている。」、「使いやすいトイレや水場の改修をしている。」、「段差の解消、スロープ、階段昇降機等の設置をしている。」の順に多く、いずれも 6 割を超えていた。

これらに対して、福島県養護教育センター（2015）は、児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さ等の状況について 7 割以上あると答えた項目は、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる。」（N=150、76.0%）の 1 件のみであり、他は低い傾向であることを報告している。また、児童生徒の困難さへの配慮等についても、6 割以上あると答えた項目は、「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。」（N=150、80.7%）の 1 件のみであった。本調査は、肢体不自由特別支援学級に限定した調査であることから、困難さや配慮について、「ある」と高い割合で回答した項目数が多くなったと考えられた。

また、「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。」（78.8%）の困難さに比べ、関連した配慮内容である「その他、筆記以外の学習用の道具や用具を操作しやすいように工夫したり、補助具等を活用したりしている。」は、38.7%と低い結果となっていることが示された。

福島県養護教育センター（2015）は、「道具・用具の活用での困難さと対応」において、困難さの現状が 53.3% であることと比較し、困難さへの対応が 9.3% と大きな値の差があることを指摘しており、このことは本調査においても同様であった。困難と認識されていることに対して、対応が十分になされていないことが考えられる結果であり、対応の仕方に関する情報が不足している可能性が考えられた。



図 5-3-3 児童生徒にとっての学習上又は生活上の困難さ等の状況 (単位：%)

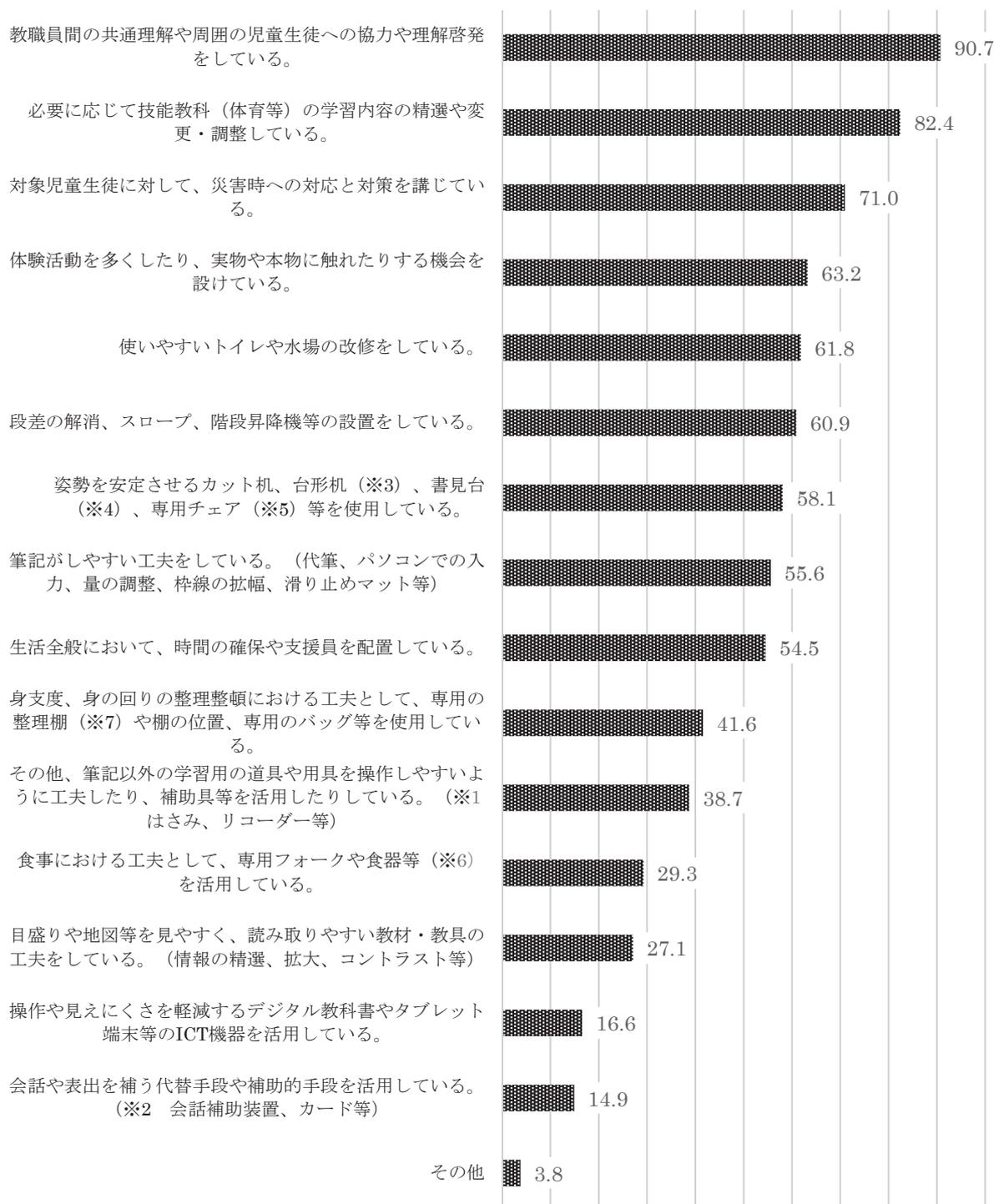


図 5-3-4 児童生徒の困難さへの配慮等について（単位：%）

※ 設問中の「※」は資料2の補助資料中の番号と対応している。

②児童生徒の学習状況

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の教育課程については、半数以上が当該学年の教科を中心に学習していることが示された。自立活動の指導内容を中心に学習している児童生徒は、図 5-3-5 の通り、小学校児童 17.7%、中学校生徒 8.4% と、小学校児童の割合が多いことが示された。

したがって、自立活動を主とした教育課程で学ぶ児童生徒が最も多い特別支援学校（肢体不自由）の状況（国立特別支援教育総合研究所、2012a）とは異なることが明らかになった。

肢体不自由特別支援学級の児童生徒の通常の学級との交流及び共同学習の実施状況について、8割以上の時間で交流及び共同学習している教科等は、表5-3-7の通り、音楽、外国語・外国語活動、図画工作（美術）、総合的な学習の時間、特別活動の順に大きい割合であった。実施していない教科等は、算数（数学）、国語、社会、道徳、理科の順に大きい割合になっており、道徳を除くと、いわゆる主要な4教科が占めた。体育（保健体育）は、「8割以上」が37.7%である一方、「実施していない」も24.0%あり、実施状況は一様ではないものと考えられた。

平成22年度に本研究所が行った、小学校、中学校における交流及び共同学習を実施している学習活動の調査結果について示す。小学校では、多い順に、「音楽」、「学校行事」、「生活、理科、社会、外国語」、「図画工作、家庭」、「道徳、学級活動（給食を含む）」であった。中学校では、多い順に、「学校行事」、「音楽」、「道徳、学習活動（給食を含む）」、「総合的な学習の時間」、「ほとんどの教科等で交流及び共同学習を実施」であり、今回もほぼ同じような状況であることが読み取れた。

なお、「その他」に記述された内容では、学校行事が特に多いことが示された。また、自立活動など特別支援学級において実施されている内容の記載がみられたことから、本設問では通常の学級との交流及び共同学習について尋ねたが、他の特別支援学級との交流を図られていることも推測された。

自立活動の指導における、それぞれの内容への重点の置き方について、重点を置いているもので割合が最も大きいのは、「身体の動き」に関することであり、最も小さいのは、「環境の把握」に関することであった。前述のとおり、起因疾患として脳性疾患がもっとも多いことを踏まえると、「環境の把握」に含まれる、脳性疾患のある子どもに多くみられる認知特性（川間、2014）に関する手だての状況について、今後さらに検討をする必要性が考えられた。

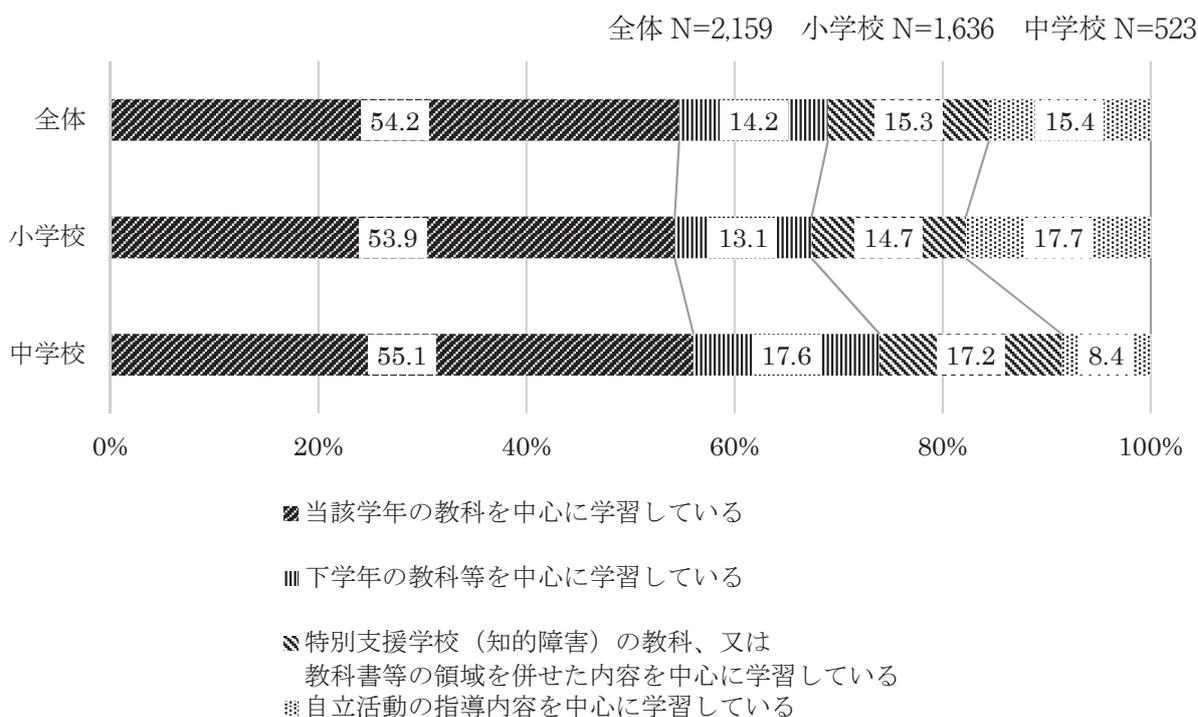


図5-3-5 肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒の教育課程（単位：%）

表 5-3-7 交流及び共同学習の実施状況

	有効回答数 (N)	8割以上の 時間で交流 及び共同学 習している	5割から8割 の時間で交流 及び共同学 習している	3割から5割 の時間で交流 及び共同学 習している	3割以下の 時間で交流 及び共同学 習している	実施して いない
国語	2,089	579	87	45	341	1,037
	100%	27.7%	4.2%	2.2%	16.3%	49.6%
社会	1,600	784	67	54	153	542
	100%	49.0%	4.2%	3.4%	9.6%	33.9%
算数(数 学)	2,083	510	68	32	275	1,198
	100%	24.5%	3.3%	1.5%	13.2%	57.5%
理科	1,592	840	79	58	135	480
	100%	52.8%	5.0%	3.6%	8.5%	30.2%
生活(小学 校のみ)	682	366	51	47	72	146
	100%	53.7%	7.5%	6.9%	10.6%	21.4%
音楽	2,111	1,526	167	77	181	160
	100%	72.3%	7.9%	3.6%	8.6%	7.6%
図画工作 (美術)	2,087	1,194	172	98	168	455
	100%	57.2%	8.2%	4.7%	8.0%	21.8%
家庭(技 術・家庭)	1,204	668	80	43	98	315
	100%	55.5%	6.6%	3.6%	8.1%	26.2%
体育(保健 体育)	2,060	777	185	173	431	494
	100%	37.7%	9.0%	8.4%	20.9%	24.0%
道徳	2,031	1,048	113	58	178	634
	100%	51.6%	5.6%	2.9%	8.8%	31.2%
外国語・外 国語活動	1,506	939	70	21	102	374
	100%	62.4%	4.6%	1.4%	6.8%	24.8%
総合的な学 習の時間	1,639	926	173	127	219	194
	100%	56.5%	10.6%	7.7%	13.4%	11.8%
特別活動	2,069	1,168	198	126	300	277
	100%	56.5%	9.6%	6.1%	14.5%	13.4%
その他	735	267	22	25	76	345
	100%	36.3%	3.0%	3.4%	10.3%	46.9%

※ 選択肢にある「非該当」の項目を除く

5) 学校内外との連携等

①校内における指導や支援に関する悩みを相談できる相手

校内における指導や支援に関する悩みを相談できる相手の有無について、表5-3-8の通り、全体の96.2%がいると答えた。また、具体的な相談相手としては、図5-3-6の通り、「他の特別支援学級担当教職員や通級担当教員」、「管理職」の割合が高かった。

なお、理学療法士、作業療法士、担当医などの医療関係者の回答も多くみられた。校外も含まれた回答と考えられるが、医療機関を相談先として利用していることが示唆された。このことは、福島県養護教育センター調査から報告された、肢体不自由のある児童生徒のいる学校としての連携機関で最も多いのが医療機関であることと同様であった。

表 5-3-8 校内における指導や支援に関する悩みを相談できる相手の有無

	有効回答数 (N)	いる	いない
全体	1,515	1,457	58
	100%	96.2%	3.8%
小学校	1,124	1,090	34
	100%	97.0%	3.0%
中学校	391	367	24
	100%	93.9%	6.1%

N=1,457

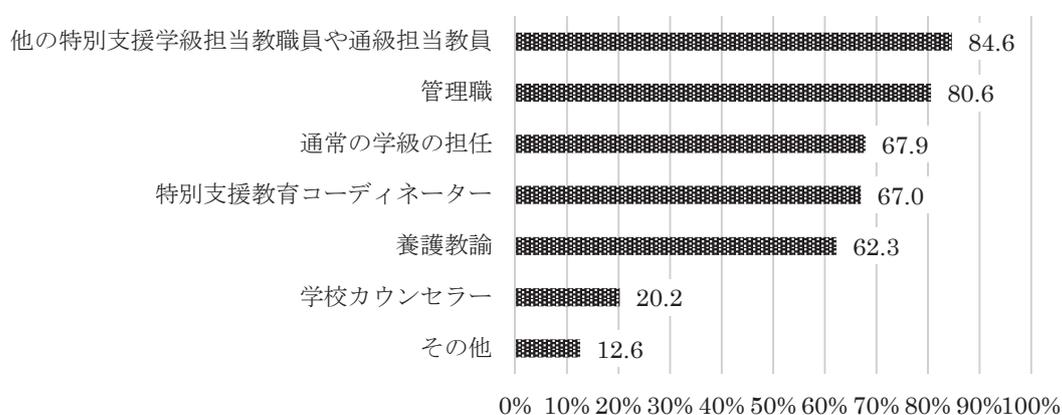


図 5-3-6 相談できる相手 (単位：%)

②特別支援学校のセンター的機能の認識及び活用状況

特別支援学校のセンター的活用の認識について、図5-3-7の通り、全体の92.5%が知っていると答えている。また、相談可能な近隣の特別支援学校の有無についても、図5-3-8の通り、全体の89.9%があると答えており、近隣の特別支援学校に相談可能な状況が概ね整っていることがうかがえた。

特別支援学校のセンター的機能の活用歴については、図5-3-9の通り、活用したことがあると答えたのが小学校で63.5%、中学校で52.9%であるのに対して、今後の活用希望としては、図

5-3-10の通り、小学校で78.6%、中学校で72.7%活用したいと答えており、これまでの実績よりも活用ニーズが上回っていることが示された。センター的機能の認識状況と相談可能な特別支援学校が近隣にあるとの回答が多かったこと併せて考えると、今後も活用が広がる可能性があると考えられるが、そのことを促すための方策が活用上の課題として比較的多く示された依頼手続等について改善が有効なのかどうか、今後検討する必要がある。

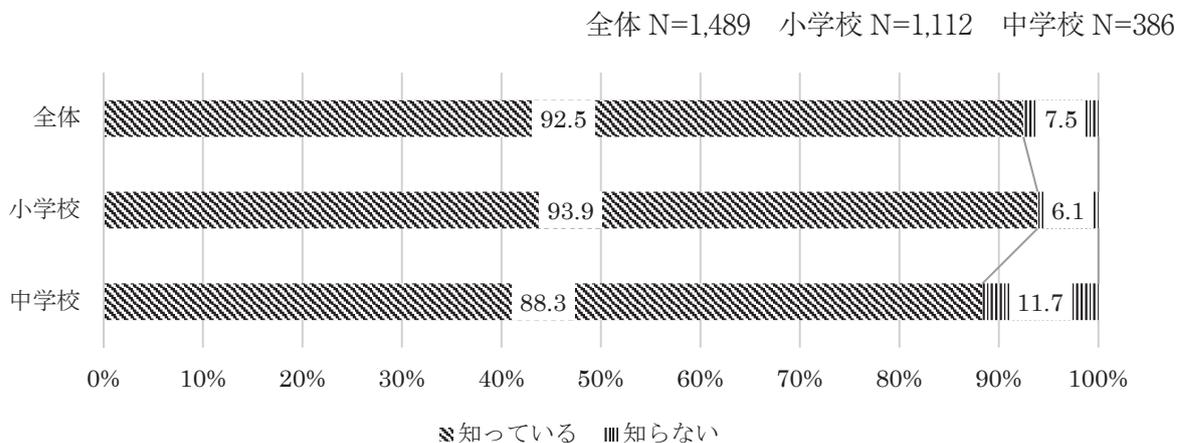


図 5-3-7 センター的機能の活用についての認識 (単位：%)

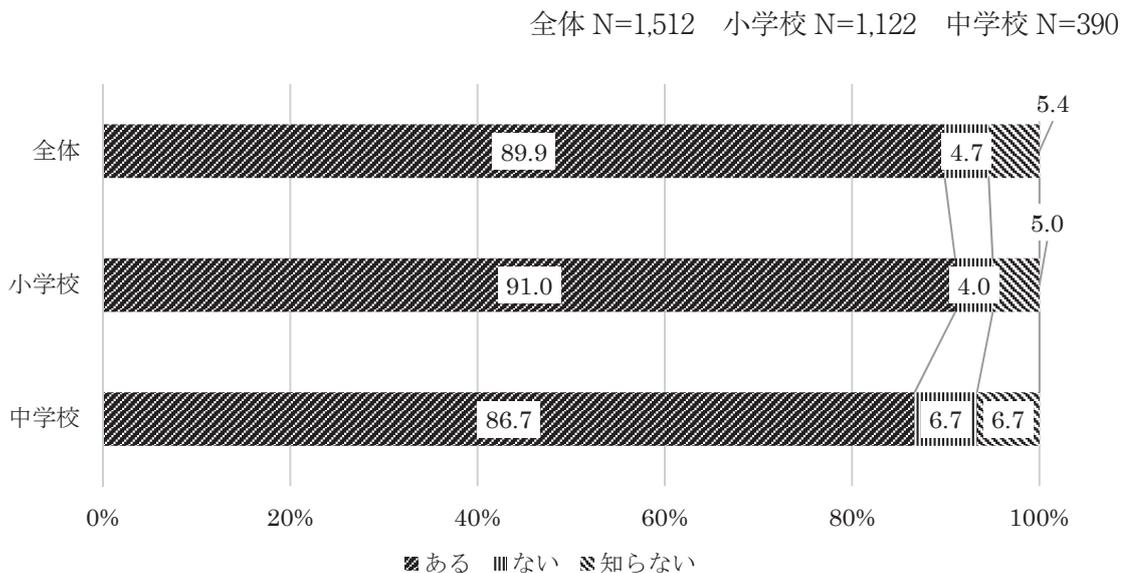


図 5-3-8 相談可能な近隣の特別支援学校の有無 (単位：%)

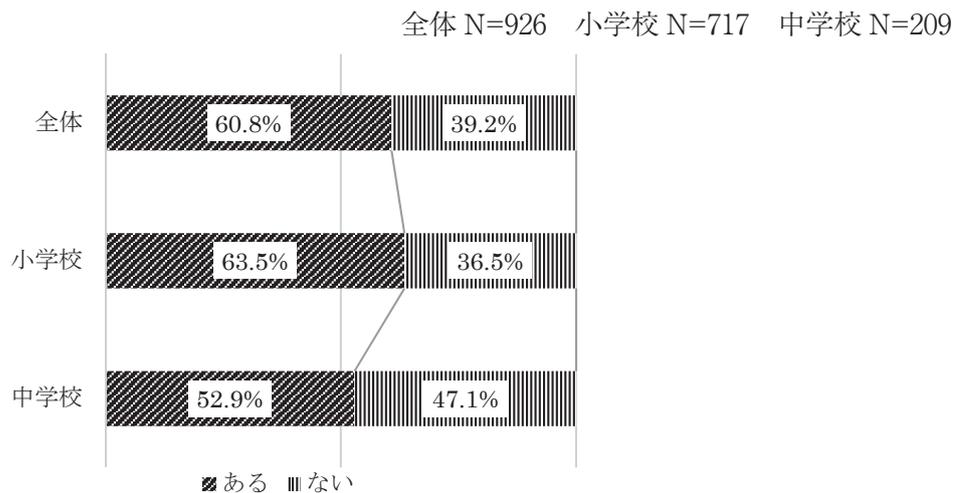


図 5-3-9 特別支援学校のセンター的機能の活用歴 (単位：%)

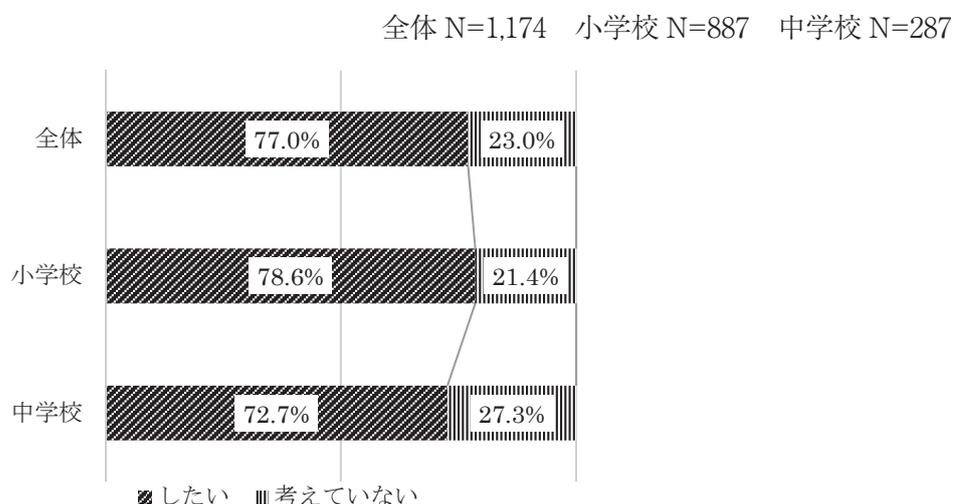


図 5-3-10 センター的機能の活用希望 (単位：%)

③特別支援学校のセンター的機能での活用内容

センター的機能として活用したことがあるもので最も多いのは「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」という肢体不自由教育における基本的な内容であるのに対し、今後活用したいことで最も多いのは「自立活動の指導の実際に関すること」であったことや、双方とも2番目に多かったのが「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」であったことから、実際の指導方法・内容等へのニーズが高いことがうかがえた(表 5-3-9)。

本結果について、センター的機能の活用希望内容として同一の調査項目を用いた、通常の学級も含めた小・中学校在籍の肢体不自由児を対象とした福島県養護教育センター(2015)では、「姿勢や身体の動き、運動・体育等」が最も回答数が多く、本調査で最も多かった「自立活動の指導の実際」は、5番目であった。本項目についての順位の違いは、本調査では自立活動を取り入れることが可能で、実際に全体の80%以上で時間を設定している肢体不自由特別支援学級を対象としているのに対し、福島県養護教育センター(2015)が報告した、70.6%が通常の学級に在籍していることによる教育課程の違いによるものと推察された。

表 5-3-9 内容別にみたセンター的機能活用歴と活用希望

	活用したことがある		今後活用したい	
	ある	ない	したい	考えていない
肢体不自由のある子どもの理解と対応に関する こと	645	879	531	993
	42.3%	57.7%	34.8%	65.2%
校内の環境整備や支援体制づくりに関する こと	323	1,201	367	1,157
	21.2%	78.8%	24.1%	75.9%
学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談 に関すること	448	1,076	422	1,102
	29.4%	70.6%	27.7%	72.3%
個別の教育支援計画等の作成に関する こと	222	1,302	367	1,157
	14.6%	85.4%	24.1%	75.9%
肢体不自由教育に関する情報提供に関する こと	414	1,110	465	1,059
	27.2%	72.8%	30.5%	69.5%
姿勢や身体の動き、運動・体育等に関する こと	564	960	584	940
	37.0%	63.0%	38.3%	61.7%
「ものの見え方や捉えにくさ」(※8)への対応 に基づく教科指導に関する こと	164	1,360	379	1,145
	10.8%	89.2%	24.9%	75.1%
自立活動の指導の実際に関する こと	432	1,092	600	924
	28.3%	71.7%	39.4%	60.6%
教科学習等に必要教材・教具の活用に関する こと	348	1,176	465	1,059
	22.8%	77.2%	30.5%	69.5%
支援機器を含む補助具等の活用に関する こと	278	1,246	435	1,089
	18.2%	81.8%	28.5%	71.5%
関係機関(福祉、医療、労働等)への連絡や 調整に関する こと	193	1,331	370	1,154
	12.7%	87.3%	24.3%	75.7%
研修会やワークショップの開催に関する こと	327	1,197	329	1,195
	21.5%	78.5%	21.6%	78.4%
教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関する こと	194	1,330	425	1,099
	12.7%	87.3%	27.9%	72.1%
その他	26	1,498	50	1,474
	1.7%	98.3%	3.3%	96.7%

※ 設問中の「※」は資料2の補助資料中の番号と対応している。

また、数は多くないものの、自由記述には進路指導に関することが書かれており、特別支援学校のセンター的機能へのニーズとして、進路指導に関する情報提供や相談があると推察された。

④特別支援学校のセンター的機能の活用上の課題

肢体不自由特別支援学級における特別支援学校のセンター的機能活用については、活用希望が活用実績を上回っているものの、活用上の課題として依頼手続に関する課題が相対的に多く認識されていることが示された（図5-3-11）。

安藤ら（2013）は、特別支援学校（肢体不自由）を対象とした調査において、支援対象を肢体不自由特別支援学級に限定はしていないが、「地域支援担当者が抱える困難点」が「校内の人的資源の制約」、「時間の制約」、「地域の資源の制約」、「経費の制約」の順に多いことを報告しており、併せて担当者が通常の業務を担当しながら地域支援をしていることを指摘している。また、同じく特別支援学校（肢体不自由）を対象とした調査（国立特別支援教育総合研究所、2014b）では、「センター的機能をより一層推進するための課題」が「多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること」、「地域の相談ニーズに応えるための人材を校内で確保すること」、「センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力を得ること」という順に多いことが報告されている。

したがって、特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能推進においては、まずは実施以前の依頼手続の段階で課題があり、活用のための日程調整の難しさについては、特別支援学校側の人的制約や時間的制約等がその要因として推察された。また、依頼のための手続の仕方が知られていなかったり、煩雑であったりすることも、依頼の段階の課題として推察された。センター的機能を推進するための課題認識として、特別支援学校（肢体不自由）側は担当者の専門性に関することが相対的に多い一方で、肢体不自由特別支援学級側からはほとんど指摘されていないという違いも明らかになった。

佐藤（2009）は、特別支援学校がセンター的機能について整理・再構築するためには、地域の小・中学校がもっているニーズを把握して活かしていく重要性を指摘している。特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進していくにあたっては、今回示されたような肢体不自由特別支援学級側の認識の理解とそのことに基づいた展開が重要と考えられた。

N = 1,515

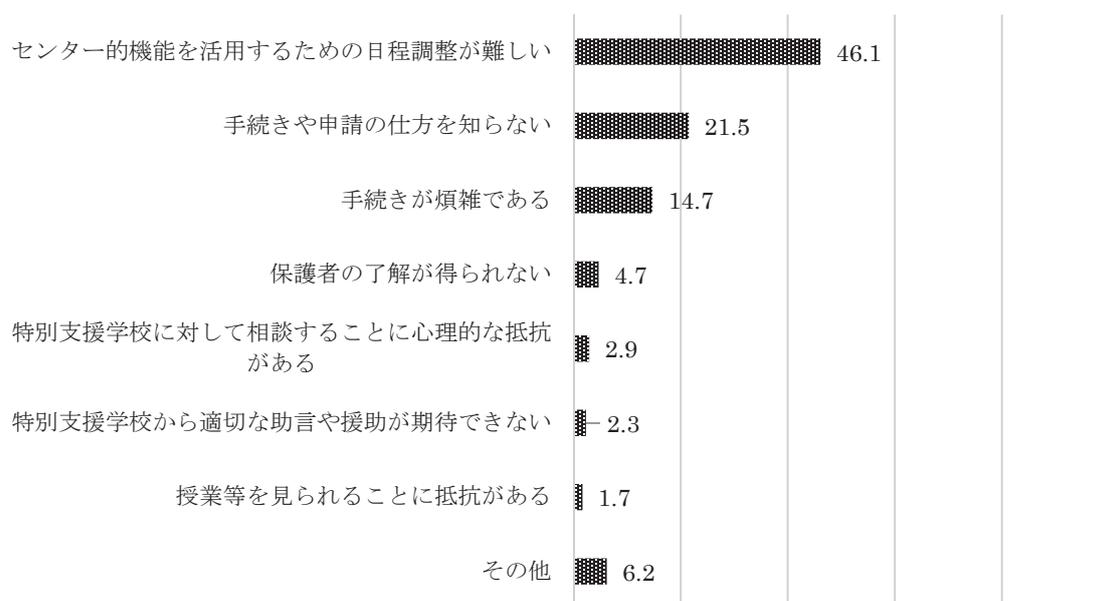


図5-3-11 センター的機能の活用上の課題（単位：%）

⑤近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の支援

近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の把握について、図 5-3-12 の通り、把握していると答えた割合は、小学校 58.6%、中学校 63.1% と、中学校の方が若干大きかったが、両者ともに約 6 割把握していることが示された。

近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への支援については、言語障害教育領域を中心に通級指導教室や特別支援学級が、特別支援教育推進の核となっている取り組みがあること（国立特別支援教育総合研究所、2012b）を受けて設定したものである。今回、初めて肢体不自由教育での現状が把握されたことを踏まえ、今後の可能性について、さらに検討を進めたい。

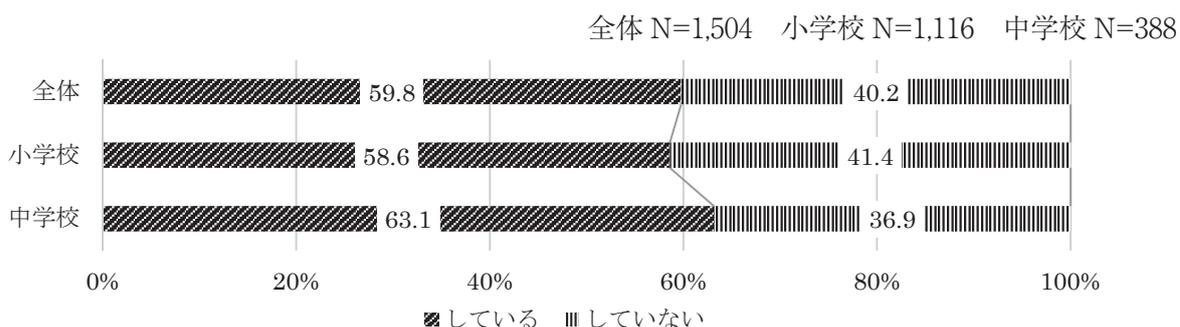


図 5-3-12 近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の存在の把握の割合（単位：％）

6) 本調査を実施した研究課題との関連における本調査の限界性

これまで述べてきたとおり、本調査を通して肢体不自由特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒や指導の実態及びセンター的機能に関するニーズ等を把握することができた。本調査は、専門研究 B「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究－小・中学校側のニーズを踏まえて－」という研究課題の一環として行ったものであり、肢体不自由特別支援学級におけるセンター的機能に関するニーズとその対応上の課題が明らかにできたことは意義深いと考えられる。

肢体不自由特別支援学級の設置状況は都道府県によって異なる（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2015）が、福島県内の小・中学校において、肢体不自由のある児童生徒のうち、通常の学級の在籍が 70.3%、特別支援学級が 29.7%、そのうち肢体不自由特別支援学級在籍は 7.7% であるという報告（福島県養護教育センター、2015）から、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒は、肢体不自由特別支援学級以外にも在籍していることが推測される。小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能に対する活用ニーズをより網羅的に検討するためには、今後、肢体不自由特別支援学級のみならず、通常の学級も含めて検討する必要がある。

文献

- 1) 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典 (2013). 特別支援学校(肢体不自由)における地域支援体制の現状:特別支援教育制度施行以前との比較から. 障害科学研究 37, 57-64.
- 2) 福島県養護教育センター (2015). <調査研究>小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査(第一年次). 福島県養護教育センター研究紀要、第28号、1-31.
- 3) 平田正吾・奥住秀之・北島善夫・細渕富夫・国分充 (2013). 脳性麻痺の疫学についての研究動向:近年のHagbergらの調査についての文献検討. 千葉大学教育学部研究紀要、61、39-43.
- 4) 川間健之介(2014). 肢体不自由児の心理2—障害特性を中心に—. 川間健之介・西川公司編著. 改訂版 肢体不自由児の教育、80-90. 放送大学教育振興会.
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 (2011). 「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」調査報告書.
- 6) 国立特別支援教育総合研究所 (2012a). 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告、44.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所 (2012b). 「平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」報告書.
- 8) 国立特別支援教育総合研究所 (2014a). 「知的障害特別支援学級(小・中)の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査—研修、支援体制からの考察—」調査報告書.
- 9) 国立特別支援教育総合研究所 (2014b). 「特別支援学校(肢体不自由)のAT・ICT活用の促進に関する研究—小・中学校等への支援を目指して—」研究成果報告書
- 10) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2007). 「特別支援教育支援員」を活用するために.
- 11) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2011). 特別支援教育資料(平成22年度).
- 12) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012). 特別支援教育資料(平成23年度).
- 13) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013). 特別支援教育資料(平成24年度).
- 14) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2014). 特別支援教育資料(平成25年度).
- 15) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2015). 特別支援教育資料(平成26年度).
- 16) 佐藤実華子 (2009). 小・中学校のニーズに着目した特別支援学校のセンター的機能について—小・中学校への調査の分析を通して—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要、36. 109-120.
- 17) 全国特別支援学級設置校長協会調査部 (2014). 平成25年度全国調査報告書.
- 18) 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会 (2015). 平成27年度全国特別支援学校(肢体不自由)児童生徒病因別調査.

4 諸外国における特別支援学校のセンター的機能に関連した取組の検討

主任研究員・徳永亜希雄 総括研究員・齊藤由美子
主任研究員・新谷 洋介 総括研究員・長沼 俊夫
総括研究員・金森 克浩 総括研究員・生駒 良雄

(1) はじめに

ここでは、諸外国における特別支援学校のセンター的機能に関連した取組について検討するため、まずは諸外国の関連した取組の概観し、その上で、本研究にとって参考になると考えられたポルトガルの取組について検討した。

(2) 諸外国の関連した取組の概観

我が国においてセンター的機能が法令に位置づく前の段階において、国立特殊教育総合研究所(当時)のプロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」においては、諸外国の関連した取組について検討した。その中では、イギリス及びドイツでの盲・ろう学校の巡回教師の取組、ノルウェイでの特殊学校が改編された特殊教育支援センターの取組、ニュージーランドにおける特殊教育グループ地方事務所による取組等についてそれぞれ検討し、報告した。

その後、インクルーシブ教育システム構築に向けた動きの中で、齊藤(2011)は、西オーストラリア州における「インクルーシブな学校教育センター」(Center for Inclusive Schooling)から専門性の高い教員が学校訪問し、教員のコンサルテーションを行うシステムを紹介している。柘植(2012)は、インクルージョンの理念に沿って各国が法改正を行っていることを述べたうえで、日本のセンター的機能に似た仕組みとして、ノルウェイのリソースセンター、ニュージーランドのサテライト学級、韓国の職業転換教育支援センターの取組を紹介している。中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会での議論の中では、イタリアでの盲人協会による支援について取り上げられた(中央教育審議会初等中等教育分科会、2012)。安井他(2015)は、ドイツニーダーザクセン州における特別支援学校のセンター的機能の拡大として、支援を行っている基礎学校との間で検討された役割分担について紹介している。

以上のような諸外国の関連した取組が見られる中で、本研究においては、日本での取組への援用可能性の観点からポルトガルの取組について焦点を当て取り組むことにした。詳細は、次項で述べる。

(3) ポルトガルでの関連した取組の検討

本研究において、障害者の権利に関する条約批准後、インクルーシブ教育システムを推進する法改正を2008年に実施(Decree-Law No. 3/2008)し、特別学校をInclusion Resource Center(以下、IRC)として改編した上で、スクールクラスターの中で活用していく等の制度改正を行ったポルトガルに焦点を当てて情報の収集と分析を行った。以下に挙げた理由から、同国の検討から得られる知見は、本研究へ援用しやすいものと考えた。

- 一連の取組を進めるための研修や効果検証の研究が、教育省の主導で進められていること。
- 同国の総人口(約1000万人)と改編前の特別学校の数(100校)の比が、日本の総人口(約

1億2000万人)と特別支援学校数(約1200校)の比とほぼ同じであること

- 義務教育段階での特別支援教育対象者の比率が約3.2%(2012)であり、日本での約3.1%(2014)に比較的近いこと(※同国の特別支援教育の対象者は、コミュニケーションや学習、運動、対人関係、集団への参加にかかわる永続的な課題により、活動や参加に関する明確な困難さを示す児童生徒である。)

同国の義務教育段階では、中学校を核とし、複数の幼稚園・小学校がグループ化(スクールクラスター)されている。校長は中学校のみにおり、幼稚園・小学校には、それぞれ管理職としてCoordinatorを置いている。学びの場は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校ベースであり、私立のSpecial Schoolはあるが、公立校は、前述のとおりIRCとして、地域の学校を支援する機関として改編された。

各学校には、リソースルームのようなSpecial Unitを置くことができる。Unit在籍となる対象は、自閉症のある子どもと重度・重複障害のある子どもである。各学校、或いはクラスター内の複数の学校兼任で、1~2名のSpecial Needs Educator(特別支援教育担当者)が置かれる。特別支援教育担当者、Special Educational Needs(特別な教育的ニーズ)の判定や、直接的な指導、学級担任への支援、Needsに基づくIRCへの支援要請等を行う。学校教育の文脈での生活機能ベースで評価され、個々の特別な教育的ニーズが判定され、Special Needs Educationの対象かどうか判断される。

インクルーシブ教育システムの具体的な推進のための教員研修や実施後の評価に関する研究を国内の大学や関係団体に委嘱して実施している。本研究では、取組後の効果検証等について研究しているポルト教育大学教授らから電子メールで取り寄せた関係資料や、Webサイト上の資料等を分析した。同国では、小・中学校等における特別な教育的ニーズのある子どもの指導を支援するための外部機関としてIRCが位置づけられているが、IRCへの支援依頼の前に、まずは小・中学校等での特別支援教育担当者が、子どものニーズを把握・整理した上で、必要な支援を外部に依頼する体制が整備されており、日本の小・中学校においても、特別支援学校のセンター的機能に依頼する内容を精査する校内体制の充実の必要性が考えられた。

また、IRCには、PT、OT、ST等が配置され、実際の支援が展開されており、日本の特別支援学校のセンター的機能においても、医療機関等との連携の上で教育としての支援の在り方を検討し、展開していく必要性が考えられた。一方で、各学校を巡回するIRCの担当者同士が集まる機会が少ないことから、学び合いを通して専門性を高める機会が少なく、専門性の担保・向上が課題となっていた。日本においても、センター的機能担当者の専門性の担保・向上について検討する必要性が考えられた。

文献等

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会(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).
- 2) Filomena Pereira. Development of inclusion - Portugal. The European Agency for Development in Special Needs Education Webサイト.
<http://www.european-agency.org/country-information/portugal/national-overview/>

development-of-inclusion

- 3) Manuela Sanches-Ferreira, Rune J. Simeonsson, Mónica Silveira-Maia, Sílvia Alves(2013). Portugal' s special education law: implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice. *Disability & Rehabilitation*, 35(9-10), 868-873.
- 4) 大内進・猪平真理・牟田口辰巳(2004). イギリスおよびドイツにおける盲学校のセンター的機能. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、54-69.
- 5) ポルトガル教育省(2006). Reorientação das Escolas de Educação Especial em Centros de Recursos.
- 6) ポルトガル教育省(2008). *Educacao Especial de Manual de a Pratica*.
- 7) 齊藤由美子(2011). 西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムとその展開. 国立特別支援教育総合研究所. 専門研究 A「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究—インクルーシブ教育システムの構築にむけて—」研究成果報告書、46-65.
- 8) 佐藤克敏・滝坂信一・中田正敏(2004). イギリスのワーウィックシャー州におけるサポートサービス. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、75-81.
- 9) 滝坂信一・中田正敏(2004). ノルウェイにおける特殊教育支援システム. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、82-89.
- 10) 滝坂信一・徳永亜希雄(2004). ニュージーランドの特殊教育と支援システム. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、90-99.
- 11) The European Agency for Development in Special Needs Education(2013). SNE data – Portugal(※2012)
- 12) The European Agency for Development in Special Needs Education(2009). Identification of special educational needs – Portugal.
<https://www.european-agency.org/country-information/portugal/national-overview/identification-of-special-educational-needs>
- 13) 徳永亜希雄(2012). 台湾及びポルトガルにおける ICF 及び ICF-CY の活用に関する動向. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル、創刊号、43-48.
- 14) 柘植雅義(2012). 諸外国のセンター的機能. 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲編著. 特別支援学校のセンター的機能: 全国の特色ある 30 校の実践事例集、33-35. ジアース教育新社
- 15) 安井友康・千賀愛(2015). ドイツ・ニーダーザクセン州における特別支援学校のセンター的機能の拡大—インクルージョンの実践事例から—. 北海道教育大学紀要(教育科学編)、65(2)、55-71.
- 16) 横尾俊・原田公人(2004). イギリスにおける聾学校のセンター的機能. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、70-74.

VI 事例報告

1. 事例概要紹介

本研究においては、特別支援学校（肢体不自由）7校、及び特別支援学校が支援している小・中学校6校に研究協力を得るとともに、当該事例の担任をした中学校の教員、及び協力機関である特別支援学校において通級指導を担当してきた教員を研究協力者として迎え、福島県、千葉県、横須賀市、愛知県、高知県、福岡市、長崎県の合計7地域での事例研究を行った。

研究協力機関の選定にあたっては、各学校同士の設置者が異なるところや同じところ、小学校の事例と中学校の事例、当該事例の在籍について肢体不自由特別支援学級在籍・知的障害特別支援学級在籍・通常の学級在籍、通級による指導の利用等、全体として、できるだけ多様な条件を網羅するようにした。

各地域の取組は、それぞれの実態に合わせた多様な取組であるが、事例報告にあたっては、各地域の取組の特徴をつかんでいただきやすいように、構成を①小・中学校及び地域の概要、②当該事例の概要、③特別支援学校のセンター的機能に関する取組概要と、小・中学校がセンター的機能を活用するまでの経過、④具体的な取組の経過、⑤成果と課題、として統一した。

次頁以降の事例報告は、以下の通りである。なお、千葉県の取組については、その中で取り扱う通級による指導について、資料7に寄稿をお願いした。併せて読んでいただきたい。

2. 福島県における取組－学校全体での支援体制のもとでのセンター的機能を活用した中学校での取組－
3. 千葉県における取組－通級による指導を活用した取組－
4. 横須賀市における取組－前籍校である特別支援学校の継続的な支援を活用した、同一設置者間での取組－
5. 愛知県における取組－地域の肢体不自由児担当者学習会を活用した、体育科を中心とした授業改善を図る取組－
6. 高知県における取組－幼少期からの継続的な支援を活用した取組－
7. 福岡市における取組－ICTに関する専門性を活用した、同一設置者間での取組－
8. 長崎県における取組－特別支援学級設置準備や校内体制作りへの活用の取組

2. 福島県における取組

—学校全体での支援体制のもとでのセンター的機能を活用した中学校での取組—

田村市立船引中学校	教諭・土屋邦明	
福島県立郡山養護学校	教諭・益子美樹子	教諭・折原清治
国立特別支援教育総合研究所	主任研究員・新谷洋介	総括研究員・長沼俊夫

(1) 田村市立船引中学校及び地域の概要

福島県田村市には、中学校が7校あり、田村市立船引中学校（以下、船引中学校）は近隣の4つの小学校から入学する496名の生徒が在籍している。船引中学校の特別支援学級は、知的障がい特別支援学級1学級（3名）、情緒・自閉症特別支援学級1学級（3名）で合計6名の在籍となっている。

船引中学校では、肢体不自由のある生徒Aさんの入学時に、3年間の生活を見通し、1学年、2学年、3学年の該当生徒の交流学級（以下、親学級）の教室および特別教室にスライドドアを設置した。また、車椅子対応のトイレや洗面所を設置した。

特別支援教育コーディネーターは、通常の学級において授業についていけない生徒の支援や相談にあたっている。また、特別支援教育支援員は3名配置されており、肢体不自由のある生徒が在籍する知的障がい特別支援学級で2名、情緒・自閉症特別支援学級で1名が支援にあたっている。今後は、通常の学級でも特別な支援が必要な生徒に対して計画的に担当できるように検討している。

船引中学校内の就学指導委員会は、校長、教頭、教務主任、学年主任、養護教諭、特別支援教育コーディネーターで組織されている。必要に応じて、外部専門家であるスクールカウンセラー等にも加わっていただき、開催は年2回程度である。内容は通常の学級における特別な支援を必要とする生徒の現況や特別支援学級から通常の学級へ希望した場合などの指導支援の在り方等について必要に応じて行われ、協議された内容については随時職員会議で伝達している。

船引中学校では、学校全体として特別支援教育の充実をめざした教育活動を展開しており、特別支援学級担当者だけでなく、全職員が関わるように体制を整えている。そのための方法の一つとして、特別支援学級での授業の補欠に教頭を初めとする通常の学級担当の教員を入れるなど、全職員での対応を実施している。通常の学級の担当職員の中には時数が増えることに不満を持つ意見もあったが、特別支援教育対象の生徒と実際に関わることで、徐々に理解が得られるようになった。また、特別な支援が必要な生徒の障がいを全ての職員が理解して、指導・支援を継続し、生徒の成長を見守ることで、一人一人の障がいの理解を深めている。さらに職員一人一人の係わりが子どもたちの社会性の向上につながっていくという実感を共有することで、スクールカウンセラーによるSST（ソーシャルスキルトレーニング）の充実につながっている。何より特別な支援を必要とする生徒が通常の生徒と同様に学習活動や部活動に参加し、通常の学級での交流及び共同学習を自然に行うことができるようになってきていることが大きな成果としてあげられる。

田村市では、田村市教育委員会主催で幼稚園・保育所・小学校・中学校に勤務している特別支援教育支援員を対象にして、「特別支援教育支援員研修会」を例年開催している。27年度は、船引中学校での知的障がい特別支援学級の授業参観を通して研究協議を実施した後、郡山養護学校

から派遣された講師が「特別支援教育支援員の役割と具体的な支援の仕方について」と題した研修会を行った。この研修会は福島県による「特別支援学校機能強化事業」を活用して実施された。

(2) 当該事例の概要

本報告の対象生徒は、知的障がい特別支援学級に在籍している2年生男子Aさんである。Aさんは、脳性まひの診断を受けており、両手にまひがあるが、左手を使い、物を持つことや文字を書くことができる。移動は、車椅子を使用している。平坦なところは自乗できるが、勾配があるところは、筋力が弱いため支援が必要である。学習においては、小学3年生程度の漢字の読み書きがおおむねでき、割り算の筆算、小数の足し算・引き算ができています。また、パソコンの操作は、キーボードを用いてローマ字入力ができ、インターネットの検索や文章作成ができる。生活においては、衣服の着脱、排泄において支援を必要としている。また、優しく相手を気遣う様子も見られるが、嫌なことをされるとやめるように相手に伝えることもできる。

現在、放課後等デイサービスとして、就労継続支援B型事業所「まち子ちゃんの店」を利用している。今回、将来的な進路先として「まち子ちゃんの店」を視野に入れて職場体験を実施し、パソコンを使ってクッキーのラベル作り等を行ってきた。

(3) 郡山養護学校の取組概要と、船引中学校がセンター的機能を活用するまでの経過

1) 郡山養護学校の取組概要

郡山養護学校における小・中学校等への支援については、校内の各組織が連携することで、ニーズに応じた多面的な支援を実施しており、肢体不自由教育に特化した専門性の高い支援を目指している。全体の流れのイメージは、図6-2-1のとおりである。

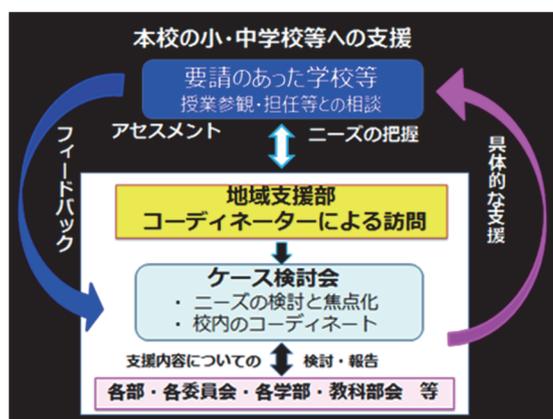


図6-2-1 郡山養護学校における地域支援を進める全体の流れ

具体的な手順は、次のとおりである。

- ①要請のあった学校等へ、センター的機能を担う分掌である、地域支援部のコーディネーターが訪問し、授業参観や担任等との相談を通して対象児童生徒のニーズの把握やアセスメントを実施する。
- ②地域支援部でケース検討会を実施し、ニーズの焦点化と、支援をするために必要な部や委員会・学部等を管理職も交えて決定する。その後、支援を実施する各部や学部、委員会等がニーズに応じた具体的な支援を検討する。

- ③特別支援教育コーディネーターと必要な支援に関する専門性の高い教員が小・中学校等へ一緒に訪問し、具体的な支援にあたる。
- ④訪問して支援した内容は、各部や学部、委員会等に報告してフィードバックすることで、本校内で改善し、より良い継続した支援ができるように取り組んでいる。

2) 船引中学校がセンター的機能を活用するまでの経過と期待した内容

船引中学校は、肢体不自由のあるAさんのPC歩行器を使用する際の身体の不安定さや、実技を伴う学習の困難さに対する指導の難しさを感じていた。そのため、船引中学校では県の事業を活用して郡山養護学校のセンター的機能による肢体不自由教育の専門的な支援を受けることにした。そこで、次のような点について支援を求めた。

- ・ 病院で受けているリハビリテーションと特別支援学校での自立活動の身体の動きの違いを受けて、どのように校内で取り組んでいったらよいか。
- ・ 肢体不自由のあるAさんが知的障がい特別支援学級の中で学習するためにどのように環境を整えればよいか、また、どのような学習内容を設定していけばよいか。

1回目の訪問の時は以前に船引中学校の担任がAさんの実態を郡山養護学校に伝えたことで、郡山養護学校の特別支援教育コーディネーターと自立活動の専門性の高い教員による訪問につながった。この訪問では、特別支援学校の自立活動の身体の動きに関する出前授業が実施され、船引中学校の担任は、Aさんに対して具体的な支援の手立てや支援方法を知ることができた。そのため、郡山養護学校のセンター的機能を活用した継続的な支援を受けることで、船引中学校の担任による指導の内容が明確になり、より適切な指導の実施につながると考えられた。

(4) 具体的な取組の経過

平成27年3月から12月までの間に、合計6回、郡山養護学校の教員が訪問を行った。その概要を以下に報告する。

①実態の把握とニーズの焦点化

第1回目の訪問では、地域支援部と自立活動部、中学校側は、教育委員会及び教育事務所指導主事が出席した。主訴として、知的障がい特別支援学級に在籍する、肢体不自由のある児童に対する学習支援、日常生活面の支援として、担任教員からの次のような相談が挙げられた。

- ・ 病院で取り組まれているリハビリテーションと関連づけた、学校での具体的な指導
- ・ 学習環境の改善や障がいの状態を軽減したり補強できたりする補助用具や設備など
- ・ 将来的に必要となる学習内容
- ・ 運動的な学習の内容とその程度
- ・ 特に頑張らせたいこと
- ・ 交流及び共同学習などで行わせたいこと

これらを踏まえ、郡山養護学校からの支援として、次のようなことが挙げられた。

- ・ 歩行に関する出前授業の実施
- ・ 学習支援についての情報提供と、学習のねらいの明確化の重要性
- ・ 身体の動きの学習に関する担任の疑似体験及び身体の動きに関する指導の順序性について

これらの支援の結果、Aさんの姿勢の不安定さや、運動や移動の困難さの改善、道具や用具の活用の難しさに対する気づきにつながった。併せて田村市教育委員会指導主事等と一緒に訪問し、担当者会議を実施することで地域内における特別支援教育についての啓発がなされた。

②身体の動きに関する学習について

特別支援学校で取り組む自立活動の動きに関する学習の内容と、病院でのリハビリテーションの内容の違いについて、郡山養護学校が出前授業をすることで、船引中学校の担任が違いを理解することができた。さらに、保護者にその内容を説明して校内で取り組むことで、船引中学校の担任とAさんの保護者が連携するひとつのきっかけとなった。

③パソコンの入力方法について

第5回訪問では、パソコンを使った学習の授業参観を受けて、郡山養護学校教員によるパソコンに関する出前授業を実施した。支援内容としては、様々な行事や学習活動のアルバム作りの中でパソコンの活用状況を確認し、トラックボールの利用について行った。パソコンでのショートカットキーの使用と併せて、特別支援教育支援員による学習活動場面での補助や支援の仕方について提案があった（写真6-2-1）。

支援の成果としては、パソコン利用の体験を通して本人にとっての利用しやすい方法について確認することができた。特に、トラックボールを体験してもらうことで、マウス等を利用するよりも実用性があると考えられたが、タッチパッドの方が本人は利用しやすいことがわかった。さらに、ショートカットキーを利用していくことが本人にとってさらに使いやすい手立てであることがわかった。そのため、ショートカットキーの表を提示して置くことを提案した。また、特別支援教育支援員の学習活動場面や学校生活における支援の仕方について、検討が必要であることを共通理解することができた。



写真6-2-1 パソコンを使ってアルバム作りをしている様子

④パソコンを活用したラベル作り

第6回の訪問では、クッキー作りとパソコンを使ったクッキーのラベル作りの授業参観後、あらためてパソコンの活用について支援を行った。改善された学習環境として、過去の訪問の際に提案があった、ショートカットキーの表が机に提示されていた。また、滑り止めとしてのシリコンマット、書見台、教室の空間を広く取る配慮もなされていた。

ショートカットキーの便利さを感じ始めていたことから、ラベルを作る際の絵を移動する方法

(5) 成果と課題

船引中学校としての成果は、担任が郡山養護学校による新しい情報や特別支援教育の視点を得ることで、学校生活全体を通じたAさんの様々なニーズに気づくことができたことが挙げられる。そして、郡山養護学校の継続した支援を通して、中学校の担任による様々なニーズに応じた適切な指導が実施されたことである。このように、担任の意識が変わり、生徒の成長が見られたことが、中学校内において生徒一人一人のニーズに応じた専門的な指導を考えるきっかけとなった。また、中学校が外部から専門的な支援を受けるという取組により、中学校内の教員の意識の変化につながり、特別支援教育の必要性に気づくことができた。

一方、課題としては、校内体制を含め、特別支援教育支援員の支援のあり方や校内での配置など、今後検討が必要と考えられた。また、知的障がい特別支援学級における肢体不自由児の教育課程について、学習指導要領を基にした教育課程の編成の検討が必要と考えられた。

郡山養護学校の成果としては、今まで取り組んできた組織的な支援の取組が、船引中学校への支援についても有効であることがわかった。さらに、船引中学校が実際に取り組み、その評価を頂いたことで、支援内容について郡山養護学校内で振り返りを行うことができた。この振り返りは、組織的な支援の取組の中で、船引中学校からの評価をフィードバックすることにより、教員一人一人がセンター的機能に対する意識の高まりと専門性の向上につながった。また、中学校からの支援要請が少ない中で、船引中学校への支援を実施することができたことは、中学校における状況や特別支援教育の取組を知る機会となった。

郡山養護学校の課題としては、より具体的な支援の提案ができるように、日々の授業における実践を大切に、さらに肢体不自由教育の専門性を図って行くことが求められる。

※事例の掲載については、本人及び保護者の承諾を得ている。

※文中の「障害」の表記について、福島県での表記方法である「障がい」を用いた。

3. 千葉県における取組—通級による指導を活用した取組—

市川市立百合台小学校	教頭・藤田直子
千葉県立船橋特別支援学校	教諭・井上妙子
国立特別支援教育総合研究所	総括研究員・長沼俊夫

(1) 市川市立百合台小学校及び地域の概要

1) 市川市立百合台小学校の概要

市川市立百合台小学校（以下、百合台小学校）は、千葉縣市川市の北側に位置し、学校の周囲には、畑や梨畑があり、静かな場所である。地域住民は、代々ここで生活している地元の人とマンションや一戸建てを建てて新しく移動してきた人などで二分されている。

百合台小学校に隣接して市川市立百合台幼稚園があり、さらに、県立市川高等学校が学区に隣接している。百合台小学校の卒業生は、ほとんどが市川市立第三中学校に進学していることから、教育環境を生かし、幼・小・中・高の連携を図る学校運営を進めている。百合台小学校は、児童数 522 名、通常の学級 17 学級、知的障害特別支援学級 2 学級の合計 19 学級である。

学校の教育方針は、全教育活動の中で、人間形成の基本である「知」・「徳」・「体」の調和のとれた発達を図り、未来へ向かって社会の中でたくましく生きていくことのできる子どもを育成することである。学校が家庭、地域と互いに連携、協力し、それぞれに教育力を発揮しながらも相互に補完しあい、社会全体の中で子どもを育てていく教育、さらには、幼稚園、中学校等との異校種間連携を進め、学びや育ちの連続性が図られるように努めている。特別支援教育の理解や配慮を要する児童については、放課後の打合せや職員会議、校内ケース会議などで共通理解を図っている。

百合台小学校における施設・設備の整備については、肢体不自由児が使用しやすいように配慮されたトイレや手洗い場が各階の西側に設置されてある。昇降口はバリアフリーになっておらず、1 年生だけが 1 階にあり、2 年生以上は、2 階の昇降口となっている。本稿で紹介する児童も例外ではなく 2 階の昇降口を利用している。

2) 地域の概要

市川市の小学校、中学校の数及び特別支援学級や通級指導教室の設置状況は、全 56 校（小 39、中 19）のうち、知的障害学級設置が 25 校（小 17、中 8）言語障害学級 5 校（小 5）難聴学級 2 校（小 1、中 1）自閉症・情緒障害学級 10 校（小 7、中 3）である。しかし、肢体不自由学級は、今年度開設した 1 校のみである。

市や学校周辺の特別支援教育に関わる機関としては、市川市立須和田の丘支援学校やこども発達センター、また近隣である船橋市の特別支援学校がある。

(2) 当該事例の概要

1) 対象児のプロフィール

小学校 3 年の男児 A さん。通常の学級に在籍。障害名は、「先天性による移動機能障害」。百合台小学校に入学するに当たっては、母親が付き添って登下校を行うことや昇降口や机・椅子の

安全面（体の保持について）の配慮などについて話し合った。また、学習内容によっては教室の移動や校外学習の時などの引率についても話し合われた。

2) 生活や学習の様子

【校内や登下校での移動】

校内での移動は、平坦な場所移動であれば、クラッチ（杖）を使わず歩いている。階段などは、片手は手すり、片手はクラッチ（杖）を持ち移動している。

登下校の際は、母親が付き添ってくることになっている。しかし最近では、Aさん一人で母親よりも先に登校したり、後から一人で下校したりする姿が見られるようになった。Aさんが先に登校している場合でも、必ず後から母親も登校し、身の回りの世話をしている。そして、その日の日課を担任と確認した後自宅へ戻っている。

【日常生活の動作（食事、排泄、着替えなど）】

百合台小学校の昼食は給食である。給食当番として自分でできる仕事を行っている。また、自分の食事については、担任や給食当番が配膳している。しかし、後片付けについては、自分で食器をまとめ、何回かに分けて片づけを行っている。

トイレについては、自分で行っている。学年が使用しているトイレには洋式がないため、少し離れている他学年のトイレを使用することが時々ある。体育科の学習の際の着替えについては、体操ズボンが家庭で履いて来ており、上着についてだけ学校で母親が手伝いながら着替えている。

【学習の様子1（話す、書く、読む、聞く）】

しっかり話を聞き、質問に対して答えたり、音読したりすることは良くできている。しかし、文字については思い通りに書くことができていない。姿勢も長時間座るとなると体が横に傾いてしまうことがある。足をしっかりと揃えさせて座ることで、まっすぐの姿勢を少しでも長く支えられるように取り組ませている。

【学習の様子2（技能系の教科等）】

音楽、図工、体育などの実技や操作を伴う学習については、できる範囲で行っている。書道や水彩絵の具などは、腕を空中で支えなければならないため思うように取り組めない場面が見られる。肘をつくなどで支えることができると少し楽になる様子が見られる。特に苦手としているのは音楽のリコーダーである。リコーダーを支え、さらに穴をふさぎながら指先を動かすことがとても難しいようである。

体育科の学習では、準備体操の中で友達とできる体操は一緒に行っている。また、跳び箱の学習などでは、跳び箱の頭の部分を活用し、またぐ活動を母親と一緒に取り組んだり、縄跳びの学習では、片手で縄を回したり、方法を変えながらみんなと同じ取組をしている。

【学習の様子3（校外学習など）】

校外学習では、歩いたり車椅子での移動をしたりしながら見学するため、母親に付き添いをお願いしている。

【性格や交友関係】

社交的で、おしゃべりも大好きである。時々、「自分はできないことがある」と落ち込む様子が見られることもあるが、休み時間では、教室に残っている友達と仲良く過ごしている姿も見られる。

(3) 千葉県立船橋特別支援学校の取組概要と百合台小学校が通級による指導機能を活用するまでの経過

1) 千葉県立船橋特別支援学校の取組概要

特別支援学校（肢体不自由）である千葉県立船橋特別支援学校（以下、県立船橋特別支援学校）は、他校同様に地域支援の取組を行ってきたが、中でも、全国に先駆けて、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒に対する通級による指導を行ってきた。ここでは、通級指導教室の概要について述べる。

①指導・支援方法

- ・障害の状態や在籍校・家庭での様子に合わせてながら、興味・関心・ニーズ等を含んだ活動内容を精選して指導・支援を行う。
- ・達成感や満足感が更なる意欲につながるようにスモールステップで目標を設定する。
- ・連絡ノートの活用や電話連絡、面談・連絡会を通して、児童の様子、指導・支援の方向性や方法等について共通理解を図りながら指導・支援を進める。
- ・必要に応じてPTやOT等、外部専門家と連携し、指導・支援の充実を図る。

②指導形態・指導時間

- ・決まった曜日・時間に県立船橋特別支援学校または在籍校で指導を行う。
- ・指導時間は週1回45分とする。
- ・児童の実態や指導の内容に応じて個別指導及びグループ指導を行う。

* 在籍校の担任・保護者との面談3回（4月・7月・3月）・在籍校での授業参観1回を年間計画に位置付けている。

2) 百合台小学校が船橋特別支援学校のセンター的機能を活用するに至った経過及び期待した内容

平成25年度Aさんの就学にあたり、Aさんと保護者が県立船橋特別支援学校の学校見学を行い、教育相談を受けた。就学先は、百合台小学校ということになったが、入学後百合台小学校の特別支援教育コーディネーターから教育相談の希望が出され、小学校生活での具体的な支援の方法や教室環境等についての助言を行った。

そのような連携の中で、Aさんの保護者より平成26年度から通級指導を受けたいという希望が出された。県立船橋特別支援学校でも、教育相談による支援に併せ、Aさんの身体のケアや動き作りなどの観点から、より継続的に取り組める指導が必要だと判断した。市川市の就学指導委員会でも継続的な指導の必要性が認められ、通級指導教室への入級が決定した。

(4) 具体的な取組の経過

1) 通級指導1年目 2年生（平成26年度）

①実態把握

4月に、担任・保護者・Aさん・通級担当者による面談を行い、小学校や保護者・Aさんのニーズを確認した。話し合いの中で、校内の移動の面で特に困難が生じており、階段の移動には保護者が付き添っている状況がわかった。（2年生への進級に伴い、教室が1階から2階になった。）

Aさんの移動面での実態は、短下肢装具と両手クラッチ（杖）を使用していた。立位や歩行で

のバランス保持が難しい様子だった。

また、6月に小学校の授業を参観した。Aさんの学校での移動や学習の様子、クラスの雰囲気や教室環境などを把握し、気づいた点について担任に伝えるようにした。

② Aさんへの指導の方向性

- 片手クラッチでの安定した歩行ができる「からだ」
- 友だちや教師の理解がすすみ、安全面への配慮ができる「学校生活」
- 友だちと協力し合える「クラスでの生活」
- 支援の必要なことは自分から依頼し、自分でできることは自分で行う「自己理解・自立心・自己肯定感」

③指導の経過

①②をもとに、指導計画を作成し支援を開始した。

通級指導の様子については、連絡ノートを通して伝え、保護者・小学校担任・通級担当で共通理解を図った。保護者は通級指導時に同行しているため、その都度、学校での様子を聞いたり、実際の通級指導の様子を参観してもらい運動の方法や支援の方法を伝えたりするようにした。

また、夏季休業中に担任との面談を行った。個別の指導計画の内容を説明をしたり、1学期の指導の様子を伝えたりした。担任からは、歩行が安定してきていることや、自分の気持ちを伝えられるようになってきていることなどの話があった。

年度末に今年度3回目の担任との面談を行った。小学校での移動では、2階の教室から1階の保健室への移動が一人でできるようになった。階段昇降時のバランスが安定してきたという話があった。他の教室移動も一人で行えるがAさんのペースでは授業に遅れることがある。小学校では、Aさんの気持ちを尊重し、「遅れないように保護者に手伝ってもらう」「遅れてもいいので一人で移動する」などAさんが選択できるように対応しているという報告を受けた。

2) 通級指導2年目 3年生(平成27年度)

①実態把握

進級に伴い新しい学級担任になった。年度当初の面談では、新担任が必要と感じている支援について話を聞いた。歩行や階段昇降については、バランスが安定してきたと新担任も認識しており、教室移動時の保護者の付き添いを減らすという方向性が確認できた。保護者の付き添いを減らすことで、Aさんの保護者への依頼心を減らし、少しずつ、担任や友だちに相談や依頼することができるようになってほしいという願いもあった。また、新たな課題として、座学での両手の操作性の向上が課題としてあげられた。

② Aさんへの指導の方向性

- 安定した座位を保持して活動できる「からだ」(体幹の支持性の向上と骨盤を中心とした腰の動き作り。)
- 友だちと協力し合える「クラスでの生活」
- 支援の必要なことは自分から依頼し、自分でできることは自分で行う「自己理解・自立心・自

己肯定感」

○使いやすい道具や活動しやすい場の設定「合理的配慮のある環境」

③指導の経過

①をもとに指導計画を作成した。

2学期当初の面談では、移動場面での保護者の付き添いは、ほぼ体育のみになったという報告を受けた。また、クラスの友だちの中に移動時に荷物を持つなどの手伝いをしてくれる友だちがいることもわかった。

学習面では、書写や図工など多くの道具を使う活動に難しさが生じており、担任は、2台の児童机を使用し、机上のスペースを広げるなどの配慮を検討しているとの話もあった。

通級指導では、仰向け位やあぐら座位・台座位などで取り組める腰を動かす運動のメニュー表を作成し練習を行っている（写真6-3-1、6-3-2）。同時に股関節や膝・足首の関節を緩める運動としてストレッチ運動の他にバランスボール座位での運動も取り入れるようにした。



写真 6-3-1 仰向けでの運動位の練習



写真 6-3-2 座位の練習

(5) 成果と課題

1) 百合台小学校としての成果と課題

毎日の階段歩行により、階段の昇降スピードが速くなり、転ぶ回数も少しずつではあるが減っている。しかし、体が大きくなってきているため、大きな怪我につながらないかなどの心配な面も出てきている。

保護者からのご意見として、「通級を受けることで、専門的な見地からの助言としてそれぞれの年度ごとの目当てがはっきりしていて安心している。また、特別支援学校からの報告を生かし、レベルアップを図ったり、百合台小学校での様子を見学していただき、さらにどのように指導すべきかなどの話し合いを持ったりしながら、今後も連携を取ってほしい。」とのことである。

2) 県立船橋特別支援学校としての成果と課題

以下、箇条書きにする。

①小学校との連携で大切にしてきたこと

- 面談を通して小学校（担任）が、必要としている支援内容を把握する。小学校で行う指導と、通級指導教室で行う指導の役割を明確にして取り組む。
- 授業参観を通して、学校や学級的环境・学習の様子を把握する。校内資源の活用を踏まえ、小学校で取組が可能な内容を検討し提示する。
- 指導計画や指導経過を個別の指導計画・連絡ノートを活用して伝え、保護者・担任・通級担当の3者の共通理解に基づく指導をする。
- 使いやすい道具や場の設定等の案を提供し、本人や小学校の選択肢を増やす。

②今後の課題

- 通級指導への理解を深める取組を進め、小学校の担任に通級の授業を参観してもらう必要がある。
- 生活年齢に伴うメンタル面でのサポートについて小学校と連携を図りながら進めていく必要がある。
- 小学校卒業後の進路を想定した取組を早い段階から開始し、学校間の移行支援がスムーズに行われるようにする。(ICTの活用や移動手段、各教科における合理的配慮事項の整理など)

※事例及び写真の掲載については、本人及び保護者の承諾を得ている。

4. 横須賀市における取組—前籍校である特別支援学校の継続的な支援を活用した、同一設置者間での取組—

横須賀市立鶴久保小学校	総括教諭・佐藤とみ子
横須賀市立養護学校	教頭・小谷亜弓 総括教諭・川端久詩
国立特別支援教育総合研究所	総括研究員・齊藤由美子 総括研究員・生駒良雄

(1) 横須賀市立鶴久保小学校及び地域の概要

横須賀市立鶴久保小学校（以下、鶴久保小学校）は、横須賀のほぼ中央に位置している。鶴久保小学校は、平成 27 年度 85 名の 1 年生を迎え、全校児童数は 677 名である。各学年 3～4 クラスで、全学級数は 25 クラスと市内で 5 番目の大規模校である。そのうち、特別支援学級は知的障害学級 1 学級、情緒障害学級 2 学級、肢体不自由学級 1 学級の 4 学級あり、担任が 6 名、在籍児童数は 18 名である。

校務分掌の一つに児童指導・支援グループがあり、児童の生活の実態把握・情報交換・家庭や地域との連携・専門機関との連携・ふれあい相談員やスクールカウンセラーによる相談・学習支援サポートティーチャーや学生ボランティアを活用した授業支援と学習支援などを担当している。

鶴久保小学校及び横須賀市立養護学校が位置する横須賀市は人口 40 万人の中核市である。市立学校としては、小学校 46 校・中学校 23 校・高等学校（全日制・定時制）各 1 校・特別支援学校（肢体不自由）1 校、特別支援学校（聴覚障害）1 校を設置している。合わせて市内には、神奈川県立特別支援学校 2 校、学区域としてさらに 1 校、大学附属特別支援学校 1 校があり、市の規模を考えると特別支援教育のセンター的機能として多くの資源のある地域ともいえる。

横須賀市としては、教育的ニーズのあるすべての子どもを対象とする「支援教育」に取り組み、「横須賀市支援教育推進プラン」に基づいて、市内の全小中学校に特別支援学級が設置され、子どもの状況に応じた多様な障害種の特別支援学級の開設や指導の充実を進めている。

平成 27 年度、小・中学校の肢体不自由特別支援学級は、小学校 13 校、中学校 1 校に開設されているが、エレベーター未設置や校舎内の段差やトイレの教室環境などハード面での整備について、課題となっている状況もある。また、全市立学校 72 校の「支援教育コーディネーター」が集まる連絡会を、年間 6 回行うとともに、就学前教育機関の「発達支援コーディネーター」と「支援教育コーディネーター」の合同研修会や教育・福祉・医療・労働機関が集まる「相談支援チーム連絡会」など、中核市規模の利点を生かし関係機関と密接な連携できる機会が充実している。

(2) 当該事例の概要

小 2 男児 A さん。脳性麻痺の診断を受けており、右半身に麻痺がある。補装靴を使用し、ふらつきはあるが独歩可能である。てんかん発作による転倒に注意が必要な状況がある。就学前は、市内の療育機関通園施設と保育園の併用登園を行っていた。入学前に発作が多くなり、体調管理の経過観察を含め、横須賀市立養護学校に入学した。

小学部 1 年生入学後、居住地の鶴久保小学校と居住地校交流を行った。当該学年の通常の学級

と特別支援学級の両方で居住地校交流を進めた。その中で、居住地校交流での参加状況も良好であることに加え、体調面で安定したことも考慮し、保護者・横須賀市教育委員会・鶴久保小学校で2年生から小学校転入の方向で取り組むことにした。鶴久保小学校では本児童の受け入れのため、校内の設備の見直しを行い、段差の解消・手すりやトイレを使いやすくするための台などの設置を行った。

(3) 横須賀市立養護学校の取組概要と、鶴久保小学校がセンター的機能を活用するまでの経過

1) 横須賀市立養護学校の取組概要

横須賀市立養護学校には、「支援教育コーディネーター」の教員が2名の配置に加え、理学療法士（以下、PT）と作業療法士（以下、OT）を1名ずつ市独自で常勤配置されている。上記の4名は、校内で支援部教育相談の担当に所属し、「支援教育コーディネーター」1名とPT・OTの計3名で、地域の学校の教育相談を行っている。

また、市立小中学校と設置者が同じということから、市内の肢体不自由のある児童生徒のための机・椅子を中心に養護学校から物品貸し出しを行ったり、小中学校で購入した備品で不要になった肢体不自由児童生徒用物品を保管し、次に必要な学校への貸し出しを行ったりするなどの支援も行っている。貸し出し時に、使用する児童生徒の状況をPTやOTが確認し、学校の環境を訪問し整備に関する相談に応じたりする環境整備への支援にも取り組んでいる。

Aさんに関しては、横須賀市立養護学校に在籍する児童の転出として、鶴久保小学校における肢体不自由特別支援学級開設にむけて、学校生活の状況確認、校舎改修を含めたアドバイス、開設準備に向けた教材教具の貸し出しや購入についての資料提供などの支援を行った。

2) 鶴久保小学校が横須賀市立養護学校のセンター的機能を活用するに至った経過及び期待した内容

鶴久保小学校には、平成25年度まで肢体不自由特別支援学級はあったが、受け入れ時には設置していなかった。平成27年度からのAさんの転入受け入れのために再開設するにあたり、以下のような課題があった。

- ・Aさんの体力や障害の状態に適した指導はどうあるべきか。
- ・特別支援学級の教室が1階で、交流する通常の学級の教室が2階だったため、1階から2階への移動が可能かどうか。
- ・特別支援学級内では、どのような学習内容や活動量が適切か。また、通常の学級との交流及び共同学習では、どこまでの活動が可能か。
- ・てんかん発作への備えと対処。

Aさんについては、横須賀市立養護学校入学後、しばらくは体調管理の経過観察をしていきたいという保護者の意向も含めて、鶴久保小学校との居住地校交流を中心に進めていく予定であった。夏休み前に居住地校交流を行い、不安だった体調も安定してきた中で、保護者の意向も徐々に小学校の特別支援学級在籍へ傾いてきた。

秋には平成27年度の小学校転出に向けて取り組むことを決め、次のように進めた。

- ①居住地校交流を含めた小学校での体験を重ねる

- ・養護学校の担任が付き添った中での交流及び共同学習
- ・保護者と本人のみで行う交流及び共同学習

②鶴久保小学校への本児の理解と環境設定の支援

- ・教育相談担当者・市教育委員会就学相談担当による居住地校交流の観察
- ・本人・保護者が同行し、校舎改修箇所の確認と市教委への報告
- ・小学校の担当者との引き継ぎのためのケース会議

平成 27 年 4 月、鶴久保小学校へ転校後は、小学校の行事日程や実態把握の期間を考慮し、小学校からのニーズを主体として動き、必要に応じて養護学校が支援にあたることとした。A さんが小学校転入後に行ったことは、次の通りである。

- ③個別の教育支援計画：「本人・保護者とともに作る支援シート」を含めた引き継ぎ（3・4月）
- ④学校設備の改修や机・椅子の教具等のアドバイスとフィッティング（3・4月）
- ⑤横須賀市立養護学校担当者が鶴久保小学校訪問した上での、教育相談・担当者との合同支援会議（6・7月）
- ⑥同じく、小学校に訪問した上での、教育相談・特別支援学級担当者全員との合同支援会議の実施（11月）
- ⑦保護者・本人・小学校特別支援学級担任による養護学校での交流及び共同学習と PT・OT による身体面の支援へのアドバイス。保護者との情報共有。（12月）

（4）具体的な取組の経過

1）鶴久保小学校として課題に対する横須賀市立養護学校としての対応

A さんの転入後、鶴久保小学校としては、次のような点が課題と考え、横須賀市立養護学校に伝えられた。

- ・授業の内容が本人に合っているのか自信がない。
- ・どんな教材を使えばよいのか。
- ・日記を書かせようとするが、覚えていないことがある
- ・文字が書けない。ひらがなを読めるようになってほしい。
- ・右手が全く使えない
- ・てんかん発作の対応（経験がなく不安）

これらの課題及び実際の訪問での見学と協議を踏まえ、横須賀市立養護学校から、次のような助言や情報提供が行われた。

①掃除の時間の取組の工夫について

- ・雑巾がけは無理しない範囲であればよい運動であるが、右手指が屈曲するので伸ばしてから始めるのがよい。
- ・テーブル拭きは右手指を伸ばして布巾に載せ、その上から左手でサポートして

②姿勢の崩れについて

- ・歩行時の姿勢の悪さは、声掛けをしてよい姿勢を促す程度でよい。（椅子に座っているときの姿勢も同様）
- ・右足に体重がかかる運動を工夫する。（片足立ち・ボールリレーなど）

③学習について

- ・養護学校にいる時よりも体力も気力も使い切っている様子であるが、友人に囲まれ意欲や刺激で成長が促されている。
- ・日直の仕事では、姿勢もよく声も出ている。
- ・視知覚認知機能に苦手さがある。特に図と地の弁別に苦手さがある様子なので書字などでは苦手さが出てしまう。

④てんかん発作について

- ・それまでの養護学校での取組とてんかん発作の基礎知識を再度伝えて、学校の様子や不安に合わせて今後の取組を検討した。

2) 養護学校での体験交流

Aさんとともに、鶴久保小学校の教員も来校して行った横須賀市立養護学校での交流及び共同学習において、PTの助言として、小学校でもできそうな、次のような活動として、①左右対象に整える・リラックス、②下肢全体の屈曲・伸展でのストレッチ、③足首の関節を背屈させるストレッチ、④片足立ち介助での保持、⑤立位姿勢保持や体重移動（輪投げやボールリレーなど）がそれぞれ紹介された。実際の様子は写真6-4-1、写真6-4-2の通りである。



写真 6-4-1 ストレッチの様子



写真 6-4-2 片足立ちの練習の様子

その際、鶴久保小学校の担任から「体育の準備運動や体のバランスを整える動きを教えてもらい、一日のはじめや体育時間前に取り入れたい。」との感想が述べられた。

次に、OTからの助言として、Aさんの学習に適した教材として、①右手で行うでペグ、②しずくボタン、③洗濯バサミ（色のマッチングや名称の学習用）、④くるくるビーズ、⑤パズル（図と地の弁別学習用）が紹介・寄贈され、使い方の伝達も行われた。Aさんが実際に取り組んでいる様子は、写真6-4-3、6-4-4の通りである。



写真 6-4-3 洗濯バサミ操作の様子



写真 6-4-4 くるくるビーズ操作の様子

同じく、鶴久保小学校の担任から「適切な教材を用意するのに悩んでいたもので、実際に本人が使っていたものをいただき役立った。慣れてきたものは、少しずつ工夫して難易度をあげていきたい。」との感想が述べられた。

(5) 成果と課題

1) 連続性のある「多様な学びの場」の提供

小学校への就学時に横須賀市立養護学校在籍を選び、学校生活の準備をしたうえで、鶴久保小学校への転籍を行ったことは、Aさんにとって安心した学校生活につながっている。また、鶴久保小学校としても入学者が学年として100人以上いる中で、入学時期に特別支援学級での対応や通常の学級との交流及び共同学習など多くの要望に応じていくことを考えると、居住地校交流で児童の様子を把握し学年全体がまとまってきた2年次に転入してくることは、体制整備に準備がしやすい面もあったと考えられる。

居住地校交流やその後の横須賀市立養護学校での交流及び共同学習についても、少ない日程ではあったが、お互いの実態把握や指導内容の乖離をなくす意味合いからもスモールステップとして有効な取組といえる。

2) 特別支援学校のセンター的機能

① 肢体不自由のある児童のための環境整備

小学校も養護学校も設置者が横須賀市であるという特性を生かし、校舎環境の整備・準備教材物品などの連絡調整までスムーズにできる面は、設置者が同じ養護学校ならではの取組といえる。今後も市内に周知し、取組を広げていく必要がある。

② 教育相談

鶴久保小学校側が肢体不自由かつてんかん発作の可能性のあるケースが初めてであり、不安はあるものの、教育相談につなげていくまでに時間を要したことは課題であった。時間を要した理由としては、次の3点が考えられる。

ア) 外部機関の相談システムの周知不足。

イ) 相談につなげていくための校内のシステムの確認不足。(校内の誰に相談し、誰が連絡を取り日程調整をするかも含めて。)

ウ) 担任が児童の実態と課題を把握し、学校内で課題をまとめるために時間が必要。

今回は、平成27年11月の教育相談・合同支援会議・養護学校での交流及び共同学習が評価できる取組として挙げられた。しかしながら、それは、小学校生活面を調整したいという保護者の指摘から、1年生の生活の再度確認や教育相談・合同支援会議につながったものであった。結果として、会議の中で、特別支援学級担任のニーズが明確になり、センター的機能の理解を深められた。

③ 小学校での校内体制

年度当初は管理職を通して連絡を取っていた。平成27年6月の合同支援会議で、コーディネーター同士が窓口になることを確認したが、様子の連絡はできるが学校訪問等の依頼のための具体的ニーズにはつながっていなかったため、実現しなかった。その後、保護者からの動きもあり、管理職が窓口で2回目の合同ケース会議を行った。その中では、鶴久保小学校側で横須賀市立養

護学校へ依頼したいサポート内容が具体的になった。また、合同支援会議を度々持つことで、遠慮せず相談できる関係が作れたように感じる。

2回目の合同支援会議では特別支援学級担任6名全員と鶴久保小学校の養護教諭が参加し、「発作に対する不安が軽減した」、「発作への理解が深まった」という感想が聞かれた。またその後、特別支援学級担任が養護学校側と直接連絡を取り、保護者を含めた3者で養護学校との交流及び共同学習を含めた教育相談につなげることができた。

④保護者より

Aさんの保護者からは1年間の振返りの中で、次のような感想があった。

「肢体不自由に関する専門性の部分を、特別支援学校のセンター的機能での支援が受けられることで、とても安心して小学校生活を送ることができました。」

「転校ということで、担任同士の引き継ぎだけでなく、PTやOTの継続したアドバイスを頂けることは本当に安心でした。12月の養護学校での交流及び共同学習が、本人は楽しかったようで、そのあともたくさん養護学校のことを話していました。小学校の担任の先生に子どもをよりよく理解してもらうためにも、とてもよい機会になりました。特別支援学校からの転校ということで、これまでどのような環境で育っていたのかを小学校の先生にも理解してもらうことが必要だと考えていたので、本人と一緒に交流という形で体験ができたことは、どんな引き継ぎで伝えるよりも理解が深まったのではないかと思います。」

今後も継続した支援の希望もあり、必要に応じて連絡してもらうことや養護学校での体験交流の実施についても検討することにした。

⑤特別支援学校での支援体制

地域への支援のセンター的機能のある特別支援学校では、地域の学校のニーズを大切にしながら、教育相談を進めてきた。横須賀市では年間を通して行われる「支援教育コーディネーター連絡会」で市立小・中学校と連絡を取っているが、相談数の大きな変化は見られてこない。相談側のニーズにより学校訪問等を行う性質があるため、学校側から積極的に進められない現実は大い。

今回のような特別支援学校とすでにつながっている事例でも、小学校からすると、日々の取組の困り感をどのように発信するのか具体的に動きの明示が必要であり、ニーズを明確に認識する時間を要することが支援する側でも理解できた。

設置者が同じである利点を生かし、市教育委員会と共同した、組織的な肢体不自由児支援の取組を検討する必要がある。

※事例及び写真の掲載については、本人及び保護者の承諾を得ている。

5. 愛知県における取組－地域の「肢体不自由教育勉強会」を活用した、体育科を中心とした授業改善を図る取組－

豊橋市立新川小学校 教諭・木全正光
愛知県立豊橋特別支援学校 教諭・横田裕子 教諭・鈴木祥子
国立特別支援教育総合研究所 主任研究員・徳永亜希雄

(1) 豊橋市立新川小学校及び地域の概要

豊橋市立新川小学校（以下、新川小学校）は、在籍児童数約 280 名、そのうち、特別支援学級在籍児童は 7 名である。新川小学校は、豊橋駅に近い、市の中心地区にあり、近年、児童数の減少がみられる。学校の周りは、住宅地に囲まれ、静かで穏やかな校風である。平成 11 年に新校舎が完成し、校内の各所にスロープが作られ、車椅子の移動が可能なバリアフリー構造になっている。

特別支援学級は、知的障害学級、自閉症・情緒障害学級、肢体不自由学級合計 3 学級あり、肢体不自由学級は平成 27 年度に新設された。在籍児童は 2 名である。特別支援学級の 3 名の学級担任は、普段の指導は学級別ではなく、学年や能力を加味して担当を分けて指導にあたっている。

豊橋市は愛知県の東部に位置し、豊かな自然と温暖な気候に恵まれている。人口約 38 万人の中核市である。豊橋市では、平成 27 年度に特別支援学校（知的障害）である市立くすのき特別支援学校が開設され、特別支援学校（肢体不自由）である、愛知県立豊橋特別支援学校（以下、豊橋特別支援学校）や愛知県立豊橋聾学校とともに、地域の特別支援教育のセンター的機能を担っている。市外ではあるが、愛知県立豊川特別支援学校や愛知県立岡崎盲学校も豊橋市を含めた地域の支援を担っている。

一方、市内にあるこども発達センターは、保健所・保健センターや療育関係機関等と連携し「障害の早期発見・早期療育」、「障害児のいる家庭への支援」、「療育関係機関との連携促進」、「地域における療育の技術力向上」のコンセプトのもと療育事業を進め、豊橋市の特別支援教育を支えている。

(2) 当該事例の概要

肢体不自由特別支援学級に在籍する A さんと B さんについて、それぞれ述べる。

① A さん

小 4 女児。脳性疾患により、肢体不自由があり、車椅子を使用している。高機能自閉症の診断も出ている。足首、ひざ、股関節などが硬くなりやすく、定期的リハビリテーションを受けたり、その一環としてボトックス注射をしたりして対処している。立位になると、脚が内側に向いて、交差してしまうが、トイレや水着の着替えは自分でできる。

「友達と一緒に過ごしたい」という思いが強く、給食や授業などの多くを交流学級で過ごしている。授業を交流学級で受けるときは、特別支援学級の教員が一人付き添っている。基本的に、車椅子の乗り降りや、学習用の椅子に座るのは自力で行えるが、急いでいるときは、必要な介助をしている。交流学級では、座席を出入り口に近い位置にし、専用のロッカーも用意して、自分で用具などの出し入れができるようにしている。

体育の授業は、特別支援学級で基本的にマンツーマンで行っている。体ほぐし、ストレッチ、ひざ立ちの姿勢保持などの身体の動きに関する課題も取り入れながら行っている。特別支援学級での授業は、立位姿勢に慣れて必要な筋力をつけるために、うつぶせの姿勢を保持できるプロンボードを用いた学習にも取り組んでいる。算数の筆算が苦手なため、数字が縦に並んでいるのを認識しにくいと、補助線を入れるようにしている。掃除の時間は、PC 歩行器の後ろにモップをつけて、掃除をしている。脚の手術のため、平成 27 年 9 月より入院し、同時に転校した。平成 28 年 4 月からの復学をめざしている。

② B さん

小 1 男児。脳性疾患により、軽いアテトーゼを伴う肢体不自由があり、右手、左足に比較的強い麻痺がある。知的障害や言語障害も重複している。座位姿勢を保つことはでき、座ったままの姿勢で移動するが、不安定で転がってしまうことがある。本来は右利きであると予想されるが、ペンなどは左手に持つ。定期的なリハビリテーションを受けている。車椅子や PC ウォーカーでの移動は、手足の筋力が弱いと、長い距離の移動は難しく、近距離でも方向が定まらない。机はカットアウトテーブルを使用し、椅子はひじ掛けつきを使っている。その椅子に座った姿勢が崩れることはない。

学校生活、車椅子の移動のほか、排泄、着替え、食事などでの介助を要する。ひらがな、かたかな、数字は読め、コミュニケーションはとれるが、発音が不明瞭で聞き取りづらい。書字はなぐり書きで、4 以上は数字と物の対応ができないため、学習での困難さも大きい。ひらがなやかたかなのスタンプを使うことを覚えると、自分や友達の名前を押すことができた。文例を示せば、短文の日記を書くこともできた。平成 27 年 10 月頃から、iPad を使ってその日の予定を入力することを練習しているが、意味のある文章を自分から打つことはない。掃除の時間は、教室のガムテープを使ってマットのほこりを取っている。使い方を教えると、次の日には自分一人でもできた。性格的に明るく、社交的で、学校内の人気者である。

(3) 豊橋特別支援学校の取組概要と、新川小学校がセンター的機能を活用するまでの経過

1) 豊橋特別支援学校の取組概要

愛知県では、平成 26 年、中・長期的な視点に立った特別支援教育を推進するため、「愛知県特別支援教育推進計画（愛知つながりプラン）」を策定し、その中では特別支援学校が、地域のセンター的機能を発揮して、幼稚園、小・中・高等学校における特別支援教育を充実するために、特別支援教育コーディネーターの配置を継続し、専門性を生かした指導・助言を行う、と位置づけられている。

豊橋特別支援学校においても、学校経営方針の中に「地域との連携」として地域の関係諸機関との連携強化と機能的なネットワークの構築、特別支援学校（肢体不自由）としての役割、交流及び共同学習の充実、スクールクラスター事業の推進を挙げている。また、学校評価においても、具体的方策として小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の継続支援を挙げており、年間 2 回の評価を行っている。加えて、市町の障害者自立支援協議会への参加、相談支援センター、こども発達センター、児童発達支援センター、障害福祉課等とも連携を図り、豊橋特別支援学校在籍児童生徒の支援や地域の小・中学校に通う肢体不自由のある児童生徒への支援も行っている。

地域支援を行う校内分掌組織として、教育支援部を置き、平成 25 年度より、愛知県の東三河

地区（豊橋市、豊川市、蒲郡市、新城市、田原市、設楽町、東栄町、豊根村）の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の担当者を対象にした学習会「肢体不自由教育勉強会」を年間4回実施している。また、その他の地域支援の活動として、①巡回相談、発達障害児指導事例研究会。②早期からの教育相談、③乳幼児の教育相談会、④地域の小・中学校への支援等に取り組んでいる。

2) 新川小学校が豊橋特別支援学校のセンター的機能を活用するに至った経過及び期待した内容

平成24年度、Aさんが新川小学校に入学後、学級担任より豊橋特別支援学校に支援依頼があった。電話や電子メール、来校等で質問があり、プールでの指導や、椅子、机などについて支援を行った。また各学期に1回、Aさんの学級担任と本人、保護者で来校して教育相談をしてきた。

平成27年度、Bさんの入学にあたり、肢体不自由特別支援学級が設置されることとなり、平成26年度末に開設に向けた相談があり、継続的な支援として授業への支援依頼があり、豊橋特別支援学校の担当者が実際に新川小学校へ出向き、体育の授業を中心に支援を行うことになった。また、肢体不自由教育勉強会の第4回目（平成27年12月）は、新川小学校を会場にして行い、公開授業の準備段階からの支援を行った。

なお、新川小学校において、Aさんについては、担任だけでなく他の特別支援学級の教員や交流学級の担任、理科専科の教員などからセンター的機能への支援ニーズから生じることが予想されるが、学級担任がとりまとめることにした。Bさんに関する支援ニーズについては、普段主に指導している担任から発出することが想定された。

それらについて、新川小学校内での相談で解決しない場合、学級担任を通して豊橋特別支援学校の地域支援担当者に伝え、相談することとした。また、こども発達センターからの理学療法士（以下、PT）の訪問もあるので、身体や装具等そのものについては基本的にはPTに、教育内容に関することには豊橋特別支援学校に、それぞれ相談することとした。また、豊橋特別支援学校の地域支援担当者は、相談内容に対応できる人材の検討や対応方法について学校内で検討することとした。

（4）具体的な取組の経過

1) 巡回相談等における学校訪問時での助言

平成27年6月の訪問時、肢体不自由特別支援学級の体育の授業を見学し、終了後協議を行った。新川小学校では自立活動を教育課程に位置づけていないが、AさんもBさんも身体の動きに関する課題があるため、特別支援学校学習指導要領の自立活動の内容を参考としながら、体育科の目標のもとで、指導上の留意点として可能な範囲で身体の動きの改善に関する内容も取り入れて展開する必要性について確認した。また、今後の成長を考え、自分でできるだけ動くことや、負担のない介助の仕方を教員が学ぶ重要性についても確認した。

併せて、学級担任から、ストレッチの仕方やプール指導についての相談したい旨申し入れがあったため、以降に予定されている豊橋特別支援学校主催の個別相談会などで対応することになった。

2) 肢体不自由教育勉強会での個別相談会

夏季休業中に実施した個別相談会において、AさんとBさんそれぞれの保護者と、学級担任の

参加があった。こども発達センターのPT、自立活動部と教育支援部で対応した。7月に豊橋特別支援学校の担当者が新川小学校に訪問した際に、運動・動作についての質問があったため、実際に本人の身体に触れながら学校や家で日常的にできることなど保護者や担任に伝えた。また学習面においては、小学部の教員がパズルなどを使用し実態と今後行っていくとよいことを伝えた。またAさんについては、今後の進学先についてもいろいろ相談があった。

その他、学級担任からは、以前にも質問のあったプール指導のことや、リコーダー、書写の指導等についての質問があり、情報の提供を行った。

3) 新川小学校を会場とした肢体不自由教育勉強会(平成27年12月)

①学習会開催に向けて

Aさんが転出したため、Bさんのみを対象とした体育の授業について計画を立てた。「体づくり運動」の一環として、身近な動物の動作を模倣することで、身体各部の筋力やバランス感覚を養うことをねらいとした。単元名は「動物村のまねっこ遊び」とした。指導案の作成に当たっては、新川小学校の学級担任が豊橋特別支援学校訪問1回、電子メールによる指導案の検討2回、豊橋特別支援学校担当者による新川小学校訪問1回を通して行った。

豊橋特別支援学校への訪問では、持参したBさんの動画を見ながら、現在の動きの状況を確認した。また、取り入れる動作について実技をまじえて豊橋特別支援学校担当者から提案され、ピアノによる生演奏のBGMの有効性についても助言があった。その結果、ラッコ、魚などの海の生き物から、鳥、子犬、猿、人間へと進化の過程に沿って、模倣する動物を変化させながら、取り組む動きについて工夫を重ねた。また、動きと姿勢に関する具体的な助言を受け、各運動のねらいや意識する部位を明らかにして、指導上の留意点等としてできる限り指導案に明記するようにした。

豊橋特別支援学校担当者が新川小学校を訪問した際には、実際にBさんへの指導に参加しながら、指導のポイントが具体的に伝えられた。例えば、魚になった時の脱力の仕方、鳥になって羽ばたくときの腕の動き、子犬になって歩く時の交互に動かす脚の動き、猿になった時の足裏への意識の持ち方などである。以前の訪問時より、Bさんの体幹がしっかりしてきたこと、筋力がついてきたこと、明るい性格なので当日もがんばれるだろうなどの点も話題になった。

②学習会当日について

当日は、豊橋市内外から26名の参加があった。東三河教育事務所の指導主事1名、障害児就学指導員1名、特別支援教育指導員1名、こども発達センターのPT1名、豊橋市立くすのき特別支援学校支学校からも参加があった。学習会を始めた頃は、各小・中学校に直接案内を送り、参加者が少ない状況が続いていたが、県教育委員会の特別支援教育課及び教育事務所を通して案内をするようになって、より多くの人数が参加するようになってきた。

多数の参観者にかかわらず、Bさんは物おじすることなくいつもどおりに楽しく活動することができた(写真6-5-1, 6-5-2)。教員の指示による立位姿勢でのお辞儀をする場面では拍手をもらうことができ、Bさんも誇らしげな表情を見せていた。

終了後の協議においては、体育の授業や運動・動作に関する内容に関する質疑応答に加え、施設・設備面についての内容も多く取り上げられた。肢体不自由特別支援学級新設の際の準備内容

については、児童生徒の実態によるが、スロープや身体障害者用トイレは必須と考える。新学期までの準備として、施設面の準備に加え、入学式前の面談の必要性を新川小学校担当者として参加者に勧めるとともに、設置に向けた経緯の説明を学校長が行った。新しく特別支援学校担当者を設置する予定の学校からの参加者は、施設・設備についての写真を撮ったり、直接質問したりしていた。



写真 6-5-1

鳥の模倣をする Bさんと生伴奏をする教員



写真 6-5-2

キリンになって歩く Bさん

(5) 成果と課題

1) 新川小学校としての成果と課題

新川小学校入学以降の B さんの成長が著しい。体幹がしっかりし、筋力がついてきており、座ったまま移動するのが精いっぱいだったのが、四這いでどこへでも行くようになった。保護者は「学校に来るたびに、B さんができることが増えていてびっくりしている。リハビリの先生も驚くくらい。いつ立って歩いてもおかしくないくらいに成長したのでうれしい。」と話していた。B さん自身も「一番好きなのは算数、二番目が体育。体育の中ではボールを使うのが好き。」と話している。

新川小学校として豊橋特別支援学校のセンター的機能へ期待した内容の柱の一つが、授業への支援だったので、指導案の作成を中心に何度もやり取りをしたり、相互に直接訪問したりすることを通して、体ほぐし運動や身体の動きの改善のための具体的案指導方法についても学ぶことができた。併せて、水泳やリコーダー、書字、数の概念の獲得などについても、多くの助言を受けた。これらの助言を生かした指導が B さんの成長に寄与していると考えている。また、肢体不自由特別支援学級設置に向けた施設設備の準備についても相談したが、平行棒やマット、その他教材の紹介を受け、参考になった。授業実践を行う上で、これら環境の整備も重要と考えられる。

今回は、国立特別支援教育総合研究所の研究協力機関同士という関係があったため、比較的気軽に相談をできる立場だったので、センター的機能を活用できた。一方で、一般的に、他の小・中学校では、肢体不自由教育に限らず、特別支援学校に相談を持ち掛けるのはまだ敷居が高いのが現状ではないかと考えられる。特別支援学校以外の地域資源としてのこども発達センター等の活用も含め、今後の検討課題ではないかと考えられる。

2) 豊橋特別支援学校としての成果と課題

少なくとも豊橋特別支援学校が関わってきた範囲では、新川小学校を含め、小・中学校の特別支援学級で自立活動を教育課程に位置づけているところはほとんどないのが現状である。7月に新川小学校で見学した授業では、準備体操を始め、身体の動きの課題に対応した内容が含まれると考えられた体育の授業であったが、教育課程の関係上、11月の公開授業においても、体育の目標・内容を変えずに「指導上の留意点」に多く取り入れて対応することになった。したがって、自立活動を含めた教育課程の改善についても検討を勧めた。教育課程の改善を含め、一人ひとりの子どもたちに適切な指導を行っていくには、特別支援学級だけでなく、学校全体での検討が必要である。今後ますます各小・中学校が児童生徒の障害の状況に応じた肢体不自由の指導内容・方法が確立していくように特別支援学級の担当者に寄り添うような支援とともに、学校全体へ支援が重要と考えられる。

肢体不自由教育勉強会の継続的な開催を通して、担当者が知りたい内容がよく分かってきた。特別支援学校のように施設設備が整っている状況の見学も大切であると感じるが、実際に肢体不自由の児童生徒が学んでいる小・中学校を見学し、共に検討することがとても重要だと感じた。学習会を通して、同じように頑張っている教員がいることを各担当者間で共有してもらったり、豊橋特別支援学校が肢体不自由教育に関する相談機関として頼りにされていることを実感したりすることを嬉しく感じている。

成長に伴い、7月と11月では、Bさんの動きにかなりの違いがあった。単発的な支援ではなく、担当の先生との連携を十分に取しながら継続した支援をしていくことが大切であると感じた。学習会開催とともに、新川小学校のように肢体不自由のある児童生徒を指導する小・中学校全てを訪問できることができるとよいが、予算や人的環境の状況から、なかなか難しいのが現状である。少しでも開かれた学校にするために情報をどんどん発信していきたい。

※事例及び写真の掲載については、本人及び保護者の承諾を得ている。

6. 高知県における取組—幼少期からの継続的な支援を活用した取組—

土佐市立高岡中学校 教諭・山中 孝一
高知県高知若草養護学校 教諭・正木生子
国立特別支援教育総合研究所 総括研究員・金森克浩

(1) 土佐市立高岡中学校及び地域の概要

土佐市立高岡中学校（以下、高岡中学校）は、高知県中央部の土佐市（人口約2万8,000人）の市街地に位置する、市内3校中では最大の生徒数(461名)を有する中学校。6つの小学校から集まってくることもあり、いわゆる「中1ギャップ」を解消するために中1では35人学級の体制をとり、入学前には新1年生を対象とした交流会（ハッピースマイルプロジェクト）を実施している。県庁所在地の高知市への通勤としては程よい距離にあるうえに、市街地を貫くバイパスが今年の2月に完成したこともあり、市内の渋滞も緩和され高知市との交通の便も随分と改善された。

本校ではバスケットボールや吹奏楽など様々な部活動があり、活動も活発で多くの生徒が所属している。学校行事や授業、清掃活動に積極的に取り組むなど、明るく活気のある中学校である。

土佐市の教育振興計画においては、特別支援教育の推進として「特別支援教育の視点をもったユニバーサル（全ての人にとって効果的）な学校・学級経営を推進し、個別の指導計画を作成する等、子どもたちの個性に応じた教育支援を行います。」と記述され、その推進のために高知若草養護学校との連携も活用している。

(2) 当該事例の概要

男子Aさん。出生時の障害（アテトーゼ複合型脳性麻痺）により、四肢に重篤な麻痺があり、発語も困難な状態である。通常的生活では車椅子を利用しており、現状では、車椅子は3種類（室内用、通学・外用、立位用）使用している。自ら起立することや歩行も困難であるが、後部より介助をすれば、起立と歩行は可能である（体育の時間等で訓練してきた）。身体障害者手帳(第1級)療育手帳(第1級)所持。人間関係を円滑にする為であろう、笑顔が常にあるが、コミュニケーションを主体的に他者と取ろうとせず（コミュニケーションの道具を持たないから）、トイレなどのときに声を上げる程度である。

以前は「ディスカバー」というボタンによる文字入力装置を使っていたが、手でボタンを押すなどの操作をするため、誤入力やミスタッチ(空振り)なども多く大変な労力であった。中学校2年生であった、平成25年10月に視線入力の意思伝達装置「マイトビー」を購入(市の補助を活用)し、それ以降は様々な学習に取り組めるようになってきた。主に文章表現能力を高める学習やOfficeソフトを活用できるような学習を多く取り組んできた。

また、高知県立高知若草養護学校（以下、高知若草養護学校）は、Aさんが保育園年長時から継続支援してきている。就学前親子教室「わかば」に参加するなかで、身体的には重度であるが理解する力や好奇心が強いことが分かった。発声はあるが聞き取れる有意味言語がなかったため、コミュニケーション手段の獲得については、保護者の希望も強く、毎週来校して学習を積み重ねることができた。まず、シンボルカードの活用やひらがなの学習を始めると、理解が早くどんど

ん吸収していった。トーキングエイドを使って文字入力にも取組んだが、全身の緊張が強いため、スイッチの誤操作が多かった。そこで、透明の文字盤を使って視線で伝える方法を試すと、確実にひらがなを選んで相手に言葉で伝えることができるようになった。小学校入学までの約1年間は、身体、摂食、コミュニケーションの支援に力を入れてきた。

地域の小学校の肢体不自由特別支援学級に入学してからは、県の事業である教育実践交流事業を活用して、年間2～4回、養護学校の担当者が小学校を訪問し、主に、日常生活全般や支援機器の活用について継続支援を行った。コミュニケーション機器としてはスイッチ操作で入力する「ディスカバー」や「レッツチャット」を使っていたが、強い緊張のためミスタッチが多くなり、本人が満足するスピードでの文字入力が難しかった。そのため、文字盤を使い視線でコミュニケーションをとる頻度が高くなっていた。小学校高学年のころから「マイトビー」の購入を検討していたが、高額であり購入することが難しい状況であった。

(3) 高知若草養護学校の取組概要と、高岡中学校がセンター的機能を活用するまでの経過

1) 高知若草養護学校の取組概要

高知若草養護学校は、東西に広がる高知県のほぼ中央部に位置し、県内全域への肢体不自由教育の専門性を活かした支援と併せて、県中部地域の特別支援教育の拠点校として、さまざまな障害のある子どもや、その保護者及び教育等関係者にも幅広く支援している。

平成27年度の校内支援体制は、校務分掌の地域連携部に5名が所属し、その内の2名が特別支援教育コーディネーター、中部地域支援専門教員として地域支援専任で活動している。校外への支援は、主に専任の2名が担当することが多いが、支援内容によっては、学部主事やその他の教員が支援に当たるよう体制を整えている。校外に行く場合は、主に学校に配置されている公用車を利用している。

また、本校では、次のような事業との関連のもとで取組を進めてきた。

①県事業を活用した支援

「教育相談員派遣事業」、「巡回相談員派遣事業」、「特別支援学校・特別支援学級教育実践交流事業」等、県教育委員会が実施している事業を活用する市町村や保幼・小・中・高等学校からの依頼、要請に基づき、教育相談員を派遣したり訪問支援を行ったりしている。

②本校独自の支援

- 「保育園支援」：県中央部の幼稚園・保育園に在園する肢体不自由のある幼児を対象として、要請があった保育園を複数名で訪問し、一日を通して園生活に参加する。そのうえで園職員と一緒に、実態把握や具体的な支援方法を検討している。また、近隣の保育園に限り、肢体不自由以外でも支援が必要な幼児の対応をしている。訪問回数を定めず、保育園や保護者と相談の上、必要に応じて定期的に訪問支援を行う。
- 就学前親子教室「わかば」：毎月1回校内で、0歳から就学前の肢体不自由のある乳幼児とその保護者を対象に教室を開いている。(写真6-6-1, 6-6-2)
- 「公開講座」：県内の教育関係者を対象にした肢体不自由教育に関する講座を開催。
- 「支援ネットワークわかくさ」：近隣の小・中・高等学校で特別な支援を必要とする幼児児童

生徒に関わる教員等のネットワークとして開催。

- 体験入学、学校見学、個別授業体験、来校相談、校内研修への講師派遣：随時実施。
- 支援機器の紹介・貸出：地域の保育園や学校に、学習や生活場面での機器の活用に関する本校での実践例を紹介している。その際、有効性が理解しやすいよう動画を活用している。必要に応じて機器の貸出を行っている。



写真 6-6-1 就学前親子教室「わかば」の様子



写真 6-6-2 「わかば教室」で就学前の幼児がスイッチ遊びをする様子

③中部地域支援拠点校としての支援

- 教育相談員派遣事業を地域で実施する場合の企画・調整・運営
- 高等学校の巡回相談員派遣事業のコーディネート
- ユニバーサルデザインによる学校はぐくみプロジェクト事業の支援
- 研修会等の支援要請に応じて派遣するスタッフについて、特別支援学校間の調整を行う
- 中部教育事務所・市町村教育事務所、特別支援学校との連携

2) 高岡中学校が特別支援学校のセンター的機能を活用するに至った経緯と期待した内容等

高知若草養護学校が近隣の特別支援学校であるのに加えて、高知リハビリテーション学院も校区内にあり、そちらの学生が10年程前から本人の日々のストレッチをボランティアで支援する体制があった。高知若草養護学校も小学校時代から本人に関わっていた。その中で授業の内容や自立活動の取組など、様々なことについてアドバイスがあり、本人の学習へ還元されていった。そのことから、センター的機能が期待されていた。

また、中学校の卒業が近づいた平成26年度の後半は、高知若草養護学校への進学の意味が固かったこともあって、引継ぎも含めた活用となった。

(4) 具体的な取組の経過

中学校への進学時には、高知若草養護学校中学部と地域の中学校との選択肢があり、本人と保護者が話し合い、検討した結果、地域の学校である高岡中学校に入学し、同時に肢体不自由特別支援学級に在籍した。その後も県事業である教育実践交流事業を活用して、年間2～4回、高知若草養護学校が中学校を訪問し、主に、日常生活全般や支援機器の活用について継続支援を行った。

中学校の担任が肢体不自由特別支援学級での指導経験がなかったこともあり、訪問支援と併せて、入学直後から担任が本校の学校見学や相談のため複数回養護学校を訪問していた。その中で、対象児の身体状況や小学校での学習状況、学校生活での配慮点などを具体的に伝達し、学校生活での身辺介助や日常の支援はスムーズに進んでいったが、学習面では中学校の学習スピードについていくことの難しさが見えてきた。

以前から購入を検討していた「マイトビー(写真6-6-3, 6-6-4)」について、短期間ではあったが業者からデモ機を借りることができ、対象児自身が使い方を覚え、便利さを実感することができていた。

中学2年の1月に「マイトビー」を購入することができ、本格的に学校生活での活用を始めてからは、学習場面での活用の幅が広がり、教員とメールをやりとりすることで文の構成力や助詞の使い方を学習していった。また、自分から要求を発信したり、スムーズにコミュニケーションが取ったりする手段ができたことは大きな変化であった。

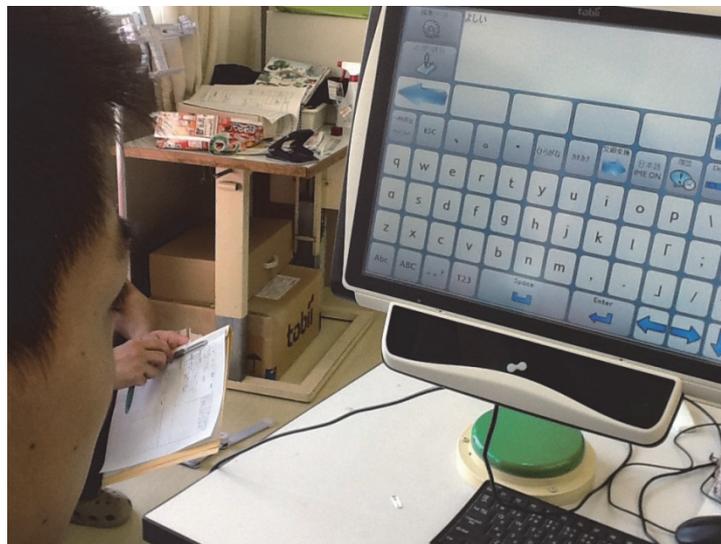


写真 6-6-3、写真 6-6-4 マイトビーを操作している様子

(5) 成果と課題

高岡中学校としては、これまでの活用の仕方でも満足している。距離も近いこともあり、高岡中学校での担任教員が高知若草養護学校へ相談に伺うこともできていた。高知若草養護学校の担当教員を中心に様々なサポートを得た。高岡中学校の担任教員は、元々特別支援教育にほとんど縁がなかったこともあって、担任になったときは不安感が強かったが、授業での教材について提案を受けたり、ストレッチについて理学療法士からチェックやアドバイスを受けたりすることができ、不安感の解消につながった。何より基本的な考え方や特別支援教育の視点を多々学んだことについて感謝しており、まさしく頼れる存在であった。

高知若草養護学校としては、Aさんに保育園年長児から現在まで継続して関わり、生活、身体、学習と年齢とともに変化する課題に可能な限り対応してきた。その支援経過が記録として高知若草養護学校に残っていることは、対象児が高等部に入學する際の引継に役立つとともに、地域の学校で学ぶ多くの児童生徒の支援の参考になりうるものである。

中学校に入學した当時、大きな課題となったことは、肢体不自由学級在籍の生徒が通常の学級

で授業を受けるための環境整備であった。小学校では、一人の通常の学級担任が全教科の授業を行い、肢体不自由特別支援学級担任が必要に応じてサポートし、個別学習を行うことで対応してきたが、中学校では、教科担任制で複数の教員が授業を行うため、サポート体制や授業の形態について大きな課題があった。加えて肢体不自由学級担任が、初めて特別支援学級の担任をするため、対象児の学校生活での支援方法など、家庭と学校ともに不安を感じていた。そのため、入学直後から、身体介助や小学校での学習状況について担任と相談しながら進めていった。

本人と家庭、中学校側の不安が解消されてから、食事介助や身体を動かす際のポイント、学習時の改善点など具体的な支援を行った。特に身体については、家庭でも積極的にリハビリテーションに取り組んでおり、学校でも学習に取り入れていたので、県の自立活動充実事業を活用して、理学療法士が中学校に同行訪問し、専門的な視点からアドバイスを受けることができた。

現在、Aさんは、高知若草養護学校高等部に在籍し、スクールバスを利用して元気に通学している。入学した頃、Aさんは、中学校とは異なる、教員の数の多さや学習内容や形態に驚いていたが、「学校が楽しい」と言っており、積極的に活動している。

本校では、卒業後、進路先に定期的に訪問するアフターケアを行っており、卒業生を含めた夏季休業中のPTA活動も計画されている。必要に応じて卒業生の相談に応じる体制も整えられており、地域のほとんどの事業所と連携が取れており、地域での生活を見据えた取組が始まっている。今後、卒業生への支援も含め、検討していく必要がある。

※事例及び写真の掲載については、本人及び保護者の承諾を得ている。

7. 福岡市における取組—ICTに関する専門性を活用した、同一設置者間での取組—

福岡市立城浜小学校 教諭・大塚素代
福岡市立南福岡特別支援学校 教諭・福島勇
国立特別支援教育総合研究所 主任研究員・新谷洋介

(1) 福岡市立城浜小学校及び地域の概要

福岡市立城浜小学校（以下、城浜小学校）は、福岡市東区に位置する城浜団地の中に建てられた小学校で、博多湾に面した自然豊かな場所にある。在籍全児童数は157名だが、近くに九州大学があるため、9カ国の留学生の家庭から本校に通ってきており、外国籍の児童が50名在籍している。まさに国際色豊かな「世界に一番近い小学校」といえる。その外国籍の子どもたちが日本語の初期指導や取り出しなどを受ける「ワールドルーム」があり、担当の先生による手厚い支援を受けている。また、家庭的にいろいろな背景を持った児童も在籍している。特別支援学級も含め、この多様性に対応できるよう、どの子も楽しく「わかる・できる」が体験できるユニバーサルデザインの視点を踏まえた学習活動を展開している。

また、後述する肢体不自由のある児童の入学時に、移動のためのエレベータを設置し、車椅子で利用できる手洗い場、カット机、書見台などを整備している。

平成19年度以降、福岡市教育委員会は、市立特別支援学校8校のうち小学部から高等部までが設置されている7校（知的障がい4校、肢体不自由2校、病弱・知的障がい併置1校）を中核として、7つの行政区ごとに特別支援教育連携協議会を組織して特別支援教育の充実を図るようにしている。特別支援連携協議会は年に3回開催されており、福岡市立の幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校、福岡市保健福祉局、福岡市子ども未来局（※児童相談所を管轄し、子育てに関する様々な相談・支援機能や不登校児の支援機能を有する部局）、福岡市発達障がい者支援センター、福岡市教育委員会事務局で構成されている。

福岡市立の幼稚園および小学校・中学校・高等学校には特別支援教育コーディネーターが配置されている。各園・校の特別支援教育コーディネーターは、発達障がいをはじめとした学習上の困難さを抱える子どもたちに関する情報を共有するために校内委員会（福岡市では「校内支援委員会」と呼んでいる）を開催し、解決方法等を探るための中心的な役割を担っている。校内委員会で検討した結果、当該園・校の教育リソースだけでは対応が難しい場合に、所在地の行政区を担当する特別支援学校にセンター的機能を依頼するという手続きになっている。

センター的機能による支援を依頼された特別支援学校は、依頼内容に応じて園・校を訪問して教員や子どもに直接的・間接的な学習支援（教材教具の貸出を含む）をしたり、他障がい種の特別支援学校を含む関係機関と連携する方法を示したりするなどの対応をしている。各園・校への支援は、同一設置者間であり、行政区という比較的狭いエリア内に特別支援学校がある上に、訪問支援のための出張にかかる経費は特別支援学校が担うよう福岡市教育委員会から予算措置されているため、訪問支援がしやすい状況にあると考えられる。

(2) 当該事例の概要（小学校）

城浜小学校の肢体不自由特別支援学級は、平成24年4月、福岡市では4学級目となる東区の

肢体不自由特別支援学級として新設された。福岡市の肢体不自由特別支援学級の定員は8名で、身辺処理や移動がある程度自立しており、学習においては、小学校の教育課程に準ずる教育が可能な実態の児童が入学してくるようになっている。

平成24年度入学の児童は女子2名である。1名は左上肢下肢の麻痺があり、独歩はできるが、移動、身辺処理、学習上の操作活動（定規やコンパスの扱いやリコーダーなど）には、個別の支援を要する部分が多く必要となる。1名は右半身に軽い麻痺があるものの移動、身辺処理等はほとんど自立している。学校生活においては、発達の課題があり、人との関わりや、情緒面での支援を要する。平成25年度入学の児童は、女子1名である。下肢の運動麻痺および感覚麻痺があるため独歩はできず、教室内外は車椅子を自分で操作して移動している。

本学級の児童3名の入学当時の発達検査の結果では、3名とも年齢相応の力を示していたため、体育以外は、通常の学級に準ずる教育課程と、それに加え、それぞれの学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するための活動としての自立活動を取り入れた教育課程の編成を行った。

なお、3名のうち、4年女子1名が自宅の転居に伴い、平成27年10月に市内の小学校に転校した。肢体不自由特別支援学級が設置されていないため、保護者の希望を踏まえ通常の学級への転校となっている。転校先での本児童への支援としては、サポートブックの作成、カット机、座位保持椅子の貸出、福岡市立南福岡特別支援学校への引き継ぎを行い、特別支援学校からのセンター的機能が円滑に行えるよう引き継ぎをしながら、本児童への支援を継続中である。

(3) 福岡市立南福岡特別支援学校のセンター的機能の取組概要と、城浜小学校がセンター的機能を活用するまでの経過

1) 福岡市立南福岡特別支援学校の取組概要

福岡市立南福岡特別支援学校（以下、南福岡特別支援学校）では、学校経営の柱の一つにセンター的機能による外部支援の充実を位置づけ、特別支援教育コーディネーターを中心として、福岡市立の幼稚園・小中高等学校・特別支援学校からの相談・支援に対応している。他の特別支援学校に寄せられる支援内容の多くは、通常の学級に在籍している発達障がいのある子どもへの指導・支援に関することであるが、特別支援学校（肢体不自由）である南福岡特別支援学校に寄せられる相談の約9割が支援機器の活用に関することであり、ここ数年はタブレット端末等ICT機器の活用に関する相談が多数を占めている。

平成26年度に受けた相談件数は24件で、その内訳は①子どもへの支援が3件、②教員への支援が14件、③研修の協力が3件、④情報の提供が1件、⑤教材等の提供が1件、⑥保護者の相談が2件であった。そして、支援の回数は、①が6回、②が30回、③が4回、④が1回、⑤が1回、⑥が2回の計44回であった。

2) 城浜小学校が南福岡特別支援学校のセンター的機能を活用するに至った経過及び期待した内容

肢体不自由特別支援学級を開設した平成24年度、3名の児童の実態から、教科学習と並行して「チャレンジタイム」という時間における自立活動の時間を設け、3名の学習上の困難さを補う手段を身に付けていく指導（自立活動「環境の把握：感覚や認知の特性への対応」）を行った。そこでまず、「書くこと」を補う手段、「イメージ化しやすいような写真などの活用」、「見たこと聞いたことなどのメモ化」、「短時間で正確に記録することのできる手段」などの手段としてiPad

の活用の仕方について、特別支援学校（肢体不自由）且つ ICT 活用に関する実績が豊富な南福岡特別支援学校に相談することになった。

（４）取組の経過

１）全体的な取組の経過

まず、南福岡特別支援学校からの教員への支援について、iPad の購入方法から始まり、操作、アプリの取り込みなど、活用する以前の技術的な内容を期待した。平成 24 年度から 3 年間城浜小学校に ICT 支援員が定期的に来校していたことで、アプリのダウンロード、アップデートなどの代行を依頼しており、南福岡特別支援学校、城浜小学校、ICT 支援員の 3 者で具体的な方法について話をする機会など持つことができていた。そのことを踏まえ、学習内容の相談および提案をすることで、南福岡特別支援学校から情報や方法の提供があり、具体的な iPad の操作を ICT 支援員が行うなど、それぞれの連携が非常にうまく機能した。

次に、子どもたちへの支援について述べる。平成 24 年度 10 月から支援が開始され、11 月には 3 台の iPad を購入した。ひらがなを覚え、簡単な文章を書けるようになった時期から、日記アプリを使って写真付き日記を書いたり、生活科の観察日記をノートアプリを使って、写真と簡単な文章でまとめていったりする活動を定期的に行うようになった。日記アプリやノートアプリは、iPad の入力に、ローマ字入力の必要はなく、50 音の順番でひらがなが配列されているため、ひらがなを覚えた段階で操作可能となる。文の構成には、途中から言葉を足したり、消したりすることがしやすく、文章の組み立てや構成を考えやすい。また、単語予測機能がついているため、タイプした文字で始まる単語の変換候補が表示されるので、正しい文字を選んだり気づいて自分で修正したりすることができる。自分の文章を「選択項目読み上げ」にすることで文章を音声で確かめ、間違いを発見し見直すことが可能である。このような機能を使うことによって、子どもたちに学習への意欲と自信を育てることができたと考えられる。

２）「オリジナル音絵本作り」活動の取組

南福岡特別支援学校で作成した絵本を iPad に取り込んでいる教材の紹介があり、城浜小学校でも作成することにした。子どもたちが選んだ絵本の写真を iPad アプリ「Our Story for iPad」の機能を使って取り込み、音読を録音して絵本に仕上げた。

いろいろな先生方に見ていただき、ほめられたことで、自信とさらなる意欲が子どもたちに芽生え始めた。この頃から、iPad を巧みに操ることができるようになり、作文の下書きなど文章の構成に利用することや、板書を写真に残すなど他のことにも活用できるようになった。次に「誰かのために作る」という相手意識を持つことに焦点化し、活動への意欲を喚起させることにした。南福岡特別支援学校訪問学級小学部 1 年の児童 A さんが紹介され、「A さんのためにオリジナル音絵本を作ろう！」を合言葉に音絵本作りに取り組んでいった。作るにあたっては、A さんの担任の先生から好きなもの、好きなことをお聞きしたり、A さんが学習する様子を VTR で見せていただいたりした。出来上がった音絵本を A さんにプレゼントした後は、見ている様子の VTR を南福岡特別支援学校の先生に持ってきて見せていただいた。ゆっくり息を吐きながら見ている様子を実際に見ることができ「喜んでもらえた」という実感を味わい、とても満足と充実した表情の 3 名だった。さらに、TV 電話を使って、やり取りをする機会も作っていただいた。A さん

に優しく語りかける様子を見て、3名のAさんに対する優しく思いやる気持ちを見ることができ、このような交流ができた成果を感じることができた。(写真6-7-1、写真6-7-2)



写真 6-7-1 Aさんが絵本を見ている状況の説明をうける様子



写真 6-7-2 TV電話機能FaceTimeでのやり取りの様子

3) 学校紹介の取組

Aさんとの関わりを通して、「自分たちが人を喜ばせることができること。」「お役にたてること。」を実際に体験に感じることができた3名は、学校生活においても、自信を持って行動できる場が増えていった。それは、交流及び共同学習での発表場面に顕著に表れ、自分の考えを自信を持って発表したり、話し合い活動にも積極的に参加したりすることができるようになってきた。

そこで、さらなる挑戦として、近隣の保育園の年長児へ小学校の様子について知らせるプレゼンテーションを作ることにした。保育園から入学している児童が1名おり、かねてから保育園との交流があった。平成26年度は、保育園の建て替えがあり、城浜小学校校庭に1年間仮園舎ができ、保育園の園児たちが身近な存在として感じることができていた。そのような背景から、4月から小学校へ入学してくる子どもたちに、保育園と小学校の違いや、小学校の日課、特色、珍百景などをテーマにプレゼンテーションを作ることになった。使用したアプリは、音絵本と同様のiPadアプリ「Our Story for iPad」を使用した。制作途中で、南福岡特別支援学校の担当者からのアドバイスを受けながら、「学校の1日」「保育園にはない学校の活動」「学校珍百景」など分担して制作にあたった。

発表では、司会、発表者、機械操作の3つを分担し、チームワークよく、見事な発表になり、やり遂げた喜びと達成感を味わうことができた(写真6-7-3)。



写真 6-7-3 保育園での発表の様子

(5) 成果と課題

1) 城浜小学校における成果

城浜小学校では、3名の子どもたちの認知面の特性を細かく把握することをベースに、「学習上の困難さ」に対応するスキルとしてiPadの活用について南福岡特別支援学校の先生から提案を受けた。城浜小学校担当者としては、ICT機器の活用にはほとんど知識がない状態であったため、特別支援学校のセンター的機能がなければこのような取組には、結びつけることはできなかつたと実感している。子どもたちの操作に関する技術の向上はもちろんのこと、「自分たちのやり方がある」という安心感とともに自信が育ってきた。さらに、Aさんや保育園とのかかわりの中で、相手を理解し思いやる心と自己肯定感が育ち、生き生きと充実した学校生活を送っていると感じる。

自立活動「チャレンジタイム」の時間には、日記、音絵本、学校紹介などいろいろなテーマに沿って学習を仕組んでいったことにより、自分たちのやり方で課題を解決し、作り上げていくことの楽しさを味わい、子どもたちの意欲と自発性の向上につなげることができた。それは、プレゼンテーションを発表する場面において、特に表現力の向上に表れていた。大勢の人の前で発表することは、とても緊張する活動である。子どもたちは、緊張しながらも、はっきりとした口調で、言葉を整理し、順序立てて話すことができていた。やり遂げた後の子どもたちの達成感を味わっている表情、様子は忘れられない光景である。

教科学習について述べる。学年の教育課程に準ずる内容で進んでいる子どもたちなので、交流学級で教科学習に取り組むこともある。その時、iPadを使い、板書を写真にとっておくことなどを、自分から申し出、持っていくようになった。iPadの用途を自分でコーディネートできるようになったことは、補う手段に対して躊躇せず、自分の苦手さを理解し、前向きにとらえ始めていることとして評価される。

特別支援学級における国語の学習においても、様々な取組へと発展させることができた。3年生では、「気になる記号」という単元において、調べた障害者マークについて、iPadアプリ「PowerPoint」でまとめ、リーフレットの形にすることができた。いろいろな先生方に見ていただき、達成感と満足感を味わうことができた。4年生では、新聞づくりの単元において、iPadアプリ「PowerPoint」にまとめ、それを新聞として構成し、発行することができた。3名の願いがたっぷり詰まった級訓についての説明、手洗い場やカット机など、ほかの教室にはない道具の紹介、自立活動「チャレンジタイム」という学習のねらいと内容など、本人が日頃感じている思いのたくさん詰まった新聞となった。

この新聞は、多くの関係者に配布し、みなさんから反響をいただいた。これらの3名の取組は、学習参観の時、ご家族の方々にも紹介し、家族からもほめられ、認められた喜びを感じることができた。また、保護者の方々にも、子どもたちの自立に向けてのこのような取組に対して理解していただけたと感じている。

2) 城浜小学校における課題と今後の展望

肢体不自由特別支援学級開設時より、南福岡特別支援学校のセンター的機能を活用したことにより、様々な教育活動を展開することができた。子どもたちの学習上の困難さに対しても、継続した支援を続けている。それにより、3名の子どもたちは、様々な困難にも負けず、挑戦するこ

と諦めず、たくましく成長していると実感している。1名は、27年度10月に通常の学級へと転校していったが、3名とも自分を理解し信じて取り組もうとする力、「自己肯定感」を持つことができたと思う。

今後、学年進行に伴い、子どもたちを取り巻く生活環境は複雑になっていくことが予想される。学習内容が難しくなり、成長に伴う体の変化に戸惑い悩む時期も来るだろう。人間関係も複雑になるだろう。自己肯定感は、あっという間に砕かれ、思うようにならない現実に自信を失ってしまうかもしれない。

そうならないためにも、一人ひとりの発達段階や障がいの状態、過ごしている環境、そして願いなど多様なニーズを踏まえ個別の支援計画、指導計画を引き継いでいくことの重要性を感じる。しかし、子どもたちの多様なニーズを担当がどのように捉えるのか、その専門性の有無によって日々の学習効果が期待できない状況も考えられ、引き継いでいくことの難しさを感じている。子どもの成長に伴い、担当する教員が変わっても、多様なニーズに答えられるように特別支援学校の専門性で支えられるよう連携していくことが必要だと思う。

本事例のように、特別支援学校と連携しながら、個別の指導計画に基づいて子どもたちへの支援を行っていきけるケースは多様な教育の場が保障され、子どもたちの成長につながる。しかしながら、子どもの実態把握から短期目標、長期目標の設定、教育内容の精選実施に至る過程の中で、悩んでいる教員には、年度初めの個別の指導計画作成時から、特別支援学校の支援を受けることが、教育の充実につながると思われる。さらに、特別支援学校が、今回転校したケースのような通常の学級での支援も円滑に行っていただけるように、福岡市内の小・中学校の肢体に不自由さを抱えて過ごす児童の実態（在籍校など）を把握し、積極的な支援が行われることを切に願っている。

※ 事例の掲載については、本人及び保護者の承諾を得ている。

※ 本報告においては、「障害」の表記について、福岡市で使用されている「障がい」を用いた。

8. 長崎県における取組—特別支援学級設置準備や校内体制作りへの活用の取組—

長与町立長与小学校 教諭・川上恭子 教諭・田中宏和
長崎県立長崎特別支援学校 教諭・吉村英治
国立特別支援教育総合研究所 主任研究員・徳永亜希雄

(1) 長与町立長与小学校及び地域の概要

長与町立長与小学校（以下、長与小学校）は、在籍児童数 880 名であり、平成 25 年の新校舎建築に伴い、エレベーターや障害者対応トイレを新設した。特別支援学級は、肢体不自由学級、知的障害学級、情緒障害学級が一学級ずつあり、肢体不自由学級には、2 年生男児 2 名、4 年生男児 1 名の計 3 名が在籍している。学級担任に加え、4 名の特別支援教育支援員が交替で学習・生活の両面について支援を行っている。長与小学校では、特別支援教育の推進を学校経営方針の中核に位置づけ、特別支援教育に関する職員研修を実施している。また、特別支援学級に在籍する児童だけでなく、通常の学級に在籍している支援を必要とする児童に対しても全職員で対応するようにしている。

長与小学校のある西彼杵郡長与町は、隣接する長崎市の中心部から北東約 10km に位置し、人口約 4 万 2 千人の自然豊かな町である。センター的機能としての来校による教育相談を活用している長崎県立長崎特別支援学校（以下、長崎特別支援学校）からは、約 15 km、車で 30 分ほどの距離にある。町内には、小学校 5 校・中学校 3 校があり、それぞれの学校には必要な障害種の特別支援学級が開設されているが、肢体不自由特別支援学級が設置されているのは長与小学校のみであるため、肢体不自由教育に関する情報交換が難しい状況にある。

(2) 当該事例の概要

肢体不自由特別支援学級に在籍する 3 名のうち、本報告で主に取り挙げるのは 4 年生の男子 A さんである。A さんは、脳性まひの診断を受けており、不随意運動を伴う身体の動きや、言葉の不明瞭さなどが課題となっている。A さんは、当該学年の内容を理解できるが、自分で文字入力した文章を読んでその内容が正しくないことに気付くことが難しいため、書いた文章を読み直して訂正していくという活動が学習課題となっている。

平成 26 年度は自立活動の時間を教育課程に位置づけていたが、教科の内容を習得するためには通常の学級の基本的な時数より多く必要とするため、平成 27 年度は位置づけず、その代わり、始業前の活動である「体力づくりの時間」に身体の動きに関する学習に取り組むこととした。

また、A さん以外に 2 名の男子 B さん、C さんは、いずれも 2 年生であり、脳性まひの診断を受けている。B さんは、学習内容の理解及び文字を書くことに少し長く時間がかかり、当該学年の学習の難しさがあるため、教科の学習に多くの時間を必要とする。C さんは、理解にやや時間を要するが、当該学年の内容の学習が可能である。また、クラッチを使つての歩行練習も始めている。

(3) 長崎特別支援学校の取組概要と、長与小学校がセンター的機能を活用するまでの経過

1) 長崎特別支援学校の取組概要

長崎特別支援学校は、小・中学部を設定した、在籍児童生徒 44 名（訪問教育 7 名を含む）、教職員 51 名の特別支援学校（肢体不自由）である。長崎特別支援学校では、特別支援教育コーディネーターとして 2 名の教諭を指名しているが、専任ではなく、学級担任や他分掌部と掛け持ちしながら業務を行っている。外部からの依頼による教育相談は、主に特別支援教育コーディネーターや中学部主事（主幹教諭）、教務主任、自立活動部主任で対応しているが、それぞれ担当する授業があるため、午後に対応することが多い

「長崎県特別支援教育推進基本計画 第 1 次実施計画（平成 24～25 年度）」を受け、長崎特別支援学校周辺地域である長崎市・西彼杵郡地区における特別支援教育の充実を目指して「長崎・西彼地区特別支援教育コーディネーター連絡協議会」（以下「連絡協議会」という）を設置し、活動を始めた。

また、長崎特別支援学校は、長崎・西彼地区唯一の特別支援学校（肢体不自由）でありながら、平成 24 年度まで、肢体不自由に関する相談・支援の件数が少ないという状況にあった。そこで、平成 25 年度、地区内の肢体不自由特別支援学級設置校を訪問し、各校の特別支援教育の現状や相談・支援のニーズの把握を行った。その結果、全校に共通して①指導・支援方法について相談したいが、どのような機関に相談すればよいかかわからない、②教育課程の編成や個別の指導計画の目標設定などが適切であるか悩んでいる、といった意見が聞かれ、それらの悩みを学級担任一人で抱え込んでいる現状が明らかになった。この現状の改善していくためには、まずは長崎特別支援学校が核となって、地域内における肢体不自由教育に関する相談・支援体制を構築し、担任等の相談・支援のニーズに応えていく必要があると考えられた。

平成 26 年度は、①地区内の肢体不自由特別支援学級設置校の訪問による、長崎特別支援学校の地域支援に関する説明と相談・支援の経過を調査するとともに、②夏季休業中に、肢体不自由特別支援学級担任教員及び、通常の学級在籍の肢体不自由のある児童生徒担任教員向けの勉強会を長崎特別支援学校において開催した。勉強会では、肢体不自由のある児童生徒の教育課程編成の仕方・考え方と自立活動の目標と指導内容について講義・演習を行った。

その他、③県の「特別支援教育地域支援事業」を活用した外部専門家と協働した肢体不自由特別支援学級在籍の児童に対する相談・支援、④長崎特別支援学校の自立活動研修会への参加呼びかけ、⑤県主催の特別支援教育コーディネーターキャリアアップ研修会への担当者の参加、及び近隣特別支援学校のコーディネーターが集まる自主研修会の実施等にも取り組んだ。

以上のような取組が知られるようになり、肢体不自由に関する相談が増加し、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成を主訴とするその後の教育相談にもつながった。

平成 27 年度は、次のような活動に取り組み、地域支援のさらなる充実に努めた。

- ①地区内の肢体不自由特別支援学級への支援
- ②近隣の幼稚園・保育所への支援強化
- ③長崎特別支援学校を会場とした地域支援研修会の実施
- ④長崎特別支援学校が位置する長崎市の小学校特別支援教育部会との連携
- ⑤近隣の小学校 2 校、中学校 1 校と長崎特別支援学校の 4 校による特別支援教育コーディネーター連絡会の発足

2) 長与小学校が長崎特別支援学校のセンター的機能を活用するに至った経過及び期待した内容

平成 25 年度、「連絡協議会」のメンバーであった長与町教育委員会学校教育課から、長与小学校の肢体不自由特別支援学級開設に当たって、事前に環境面の配慮点について長崎特別支援学校に相談したいと申し出があり、実際に校舎や教室を見ながら助言が行われた。なお、環境設定の内容の詳細は後述する。

依頼に至るキーパーソンは、長与町教育委員会に配置されている、特別支援教育指導員であった。特別支援教育指導員は、就学前から就学後まで継続した相談に対応することができ、同職から、長崎特別支援学校への教育相談が紹介された。その際、A さんの教育課程や姿勢・身体の動きに関する相談もあり、それ以降、継続的な支援が行われている。

(4) 具体的な取組の経過

1) 学習及び生活環境の整備について

長与小学校の肢体不自由特別支援学級の開設に向け、長崎特別支援学校からの助言を参考にしながら、主に以下のような取組が行われた。

①座位姿勢を安定させるための配慮

肢体不自由のある児童の場合、お尻がずれ、座位姿勢が崩れることが多いので、座面に滑り止めを敷くことで、お尻のずれによる姿勢の崩れを軽減させるようにした。交流学級においても、同じような配慮を実践してもらうように、交流学級担任と共通理解をもって取り組んでもらうようにした(写真 6-8-1)。



写真 6-8-1 座面が工夫された椅子



写真 6-8-2 脚部が工夫された机

②学習機の安全面の配慮

椅子から立ち上がる際、机(天板)に手をつけながら立ち上がろうとすると、机の天板手前(写真 6-8-2 の「↓」部分)に負荷がかかり、机ごと転倒する危険がある。そのため、机の脚部に補助の板(同じく「↑」の部分)を付け、安全面の配慮をした。

③交流学級の教室出入り口の安全面の配慮

車椅子や PC ウォーカー、クラッチで移動する際、出入り口に物があると移動しづらく、物にぶつかったり引っかかったりして、転倒の危険もあることから、教室の出入り口には物を置かないように配慮を促した。(写真 6-8-3)



写真 6-8-3 交流学級教室出入口の工夫



写真 6-8-4 工夫された水道

④水道が一人で使えるようにするための配慮

手にまひがあり、水道に手を伸ばして手を洗うことが難しいため、水道の蛇口の長さを伸ばしたり、ハンドル部を長い柄のタイプに変更する申請をしたりした。当該児童がよく使う手洗い場の一つの蛇口には、ホースを付けるようにした。また、ハンドル部も一部回しやすい柄に変えた(写真 6-8-4)。

2) A さんへの指導の実際に関する支援

長崎特別支援学校の担当者は、長与小学校からの依頼を受けて訪問し、A さんの体育の授業や学級活動、着替えの場面を中心に参観し、A さんの実態把握を行った。その上で、放課後、学級担任及び特別支援教育コーディネーターと共に協議を行い、姿勢保持の状況や身体の動き、A さんの活動への参加意欲や活動量について具体的に指導及び支援の方法や校内体制等について助言を行った。具体的な内容については、次の通りである。



写真 6-8-5 特別支援教育コーディネーター（後方右）
と共に授業を参観する長崎特別支援学校の
担当者（後方左）

- ・肢体不自由があるが、様々な活動を難しいものとして安易にあきらめるのではなく、学習指導要領で示された動きに似た身体の動きを工夫して取り入れたほうが望ましい。
- ・体育の指導は、自立活動の内容と関連はあるが混同しないように留意し、学習指導要領の内容を踏まえて、実態に合わせて工夫することが大切である。例えば、野球の場合は、ボールを打つ代わりに、新聞紙を丸めた物を手で打たせたり、打つ代わりにボールを投げて、他の児童が四這移動で走塁したりすることが考えられる。また、ゴール型のゲームであればクッション等を活用して、座位姿勢を安定させ、ゴールキーパーをすることも考えられる。

- ・異学年である3人の児童と一緒に学習する時間は、それぞれの目標を踏まえ、体育での活動量をもっと増やすことや、床の上であっても話を聞くときには姿勢を保持させることも大切である。
- ・勤務時間の関係等から、実際にAさんに関わる学級担任や交流学級の担任、他の特別支援学級担任、支援員の間で情報共有が難しい状況にあったが、話し合いの場の設定や記録の工夫等、校内体制の改善で対応できる可能性がある。

(5) 成果と課題

1) 学習環境の整備

環境整備においては、相談をした当時の担任が、全校で共通理解しようと職員会議で説明を行った。その結果、前述のような交流学級の教室出入口の安全面の配慮や、水道の蛇口の改善等が図られ、該当児童や担当教員だけでなく、学校全体で取り組むことの必要性を学校として共有できたのではないかと考えられた。

2) 長与小学校における指導等への効果

椅子や装具の状態が児童の身体に合っているかどうか、どのような点を手掛かりに判断すれば良いのかについてだけでなく、車椅子や歩行器での歩行練習を見る時に注意する点について、長崎特別支援学校担当者から助言を得ることができたため、姿勢の保持や移動の場面でスムーズに調整することができた。特に、姿勢の面や安全面での配慮は顕著な変化が見られたといえる。

また、担任の意識やかかわり方にも変容があった。例えば、衣服の着脱では、「自分でできるように」というところにとられるのではなく、「どんなことができるようになったら、介助が楽になるか」という視点を持つことができた。「自立のために何を獲得させてやれるのか。」と考えると行き詰まってしまうが、介助を前提に考えると、展望が持てるようになった。これから体格が大きくなった時を想定して行く必要があると考えられた。

このような特別支援学校側からの助言を、そのまま受け入れるのではなく、担任と長与小学校の特別支援教育コーディネーターとで指導について検討し、さらに、Aさんのかかりつけの病院の理学療法士や保護者、座位保持椅子等を製作している業者の意見も取り入れながら指導されていた点は良かったと考えられる。そのうえで、Aさんにその指導が合っているかそうでないのか再度特別支援学校側が相談・支援に入ることで、その指導について再検討できたのではないかと考える。今後、小学校側の検討が児童に関わる全ての指導者でなされることが望ましいと考えられた。

3) 小学校内の体制整備

交流学級担任や支援員との情報共有を図るための方策について話し合った。その結果、3名の特別支援学級担任と4名の支援員との情報を共有する時間を設定する必要があると判断されたため、週に10分程度ではあるが、時間を設定して情報共有することができた。

授業を受けている児童の様子などについて、支援員の気付きがあった場合には担任がメモを受け取るようになり、支援の方法（例：図工では、どの程度まで手を貸して、どこからは自分でさせるかなど）について、記録の回覧を通して伝えることができるようになった。

また、平成26年度までは、排泄の介助は保護者や担任が行っていたが、支援員に介助の仕方を伝達した。27年度からは、同性の男性職員が介助をするようにした。運動会や避難訓練では、抱きかかえて競技に参加したり、移動したりする場面があり、男性職員が女性の支援員に代わって支援するようにしたことにより、安全面の確保ができた。

4) 訪問時間等による制約

長崎特別支援学校の担当者が長与小に訪問するのは、主に午後からの限られた時間になることが多く、曜日によっては学習活動が1時間しか参観できず、実態を詳しく伝えることが難しい状況であった。よりの確に信憑性のある助言を行うには、午前中を含む時間制約のない授業参観や面談が重要と考えられた。

一方で、長崎特別支援学校への相談件数が年々増加しており、担当者の負担は大きくなってきている状況にある。しかしながら、現在の状況としては教育相談の時間帯は午後が中心となっている。午前も午後も相談に当たるためには指導体制のやりくりが必要で他職員の多忙感が出てくる。そのための専任の体制作りは現段階では難しい状況である。

これ以上相談件数が増えると、時間や回数の制約が出てくるとも懸念され、一相談に対しての複数回の対応が難しくなっており、相談件数の推移を見ながら、対応する体制の見直し（長崎特別支援学校内の分掌部設置等）を検討する必要がある。

5) 保護者からの希望と今後の対応について

Aさんの保護者は、今後も長崎特別支援学校の訪問による教育相談を継続し、身体の動きについて助言を得られることを希望している。また、今後の進路について、地域の中学校か特別支援学校かで迷っているため、相談したいとのことであった。多くの肢体不自由児の進路に関する情報を校内に有する長崎特別支援学校が対応可能な内容と考えられた。

6) 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとしての専門性の向上について

特別支援教育コーディネーターの専門性向上を図るために実施した、長崎特別支援学校職員（希望者）や地区内の特別支援学校のコーディネーター、肢体不自由特別支援学級設置校のコーディネーターに対する「地域支援講座」は相談業務、コーディネーター業務に関するノウハウを学ぶことができスキルアップにつながったのではないかと考えられた。また、校内の新たな人材の育成にもつながったと考えられる。

一方、地域支援の際に必要な教科指導のための専門性の充実については、長崎県教育センターの教科指導に関する研修会の案内や長崎市の「教科部会」への参加の調整を行うことで今後資質向上を図っていく必要があると考えられた。

※事例及び写真の掲載については、本人及び保護者の承諾を得ている。

Ⅶ 総合考察

本研究では、小・中学校に在籍する肢体不自由児への適切な指導のために、当該児童生徒を担当する教職員によるセンター的機能の活用に関心をもち、小・中学校側の活用の在り方と特別支援学校側の支援の在り方について検討した。そのために、5つの下位研究を行った。

ここでは、まず5つの下位研究で得られた知見を概括し、その後、本研究の目的に照らして、小・中学校側の活用の在り方と特別支援学校側の支援の在り方という視点から総合的に考察を行う。

1 各下位研究の概括

(1) 特別支援学校のセンター的機能を推進する上での要件や課題等に関する文献的検討

本研究では、研究の一年次に、研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）を対象とした、センター的機能に関する調査を計画したことを踏まえ、調査項目を作成する際の基礎資料を得ることを主な目的として、センター的機能を推進する上での要件や課題等を中心に検討を行うことにした。

まず、文部科学省や各都道府県等における関連文書等について検討し、センター的機能には、特別支援学校側にも、小学校等側にも学習指導要領等のレベルで位置づけられており、学校での推進と活用が促されていることを確認した。また、その取組に関する状況調査を文部科学省は経年で行うとともに結果を公表し、都道府県等においても、センター的機能を推進する施策が見られることを確認した。

次に、インクルーシブ教育システム構築に向けた動きの中で、地域の特別支援教育の核として特別支援学校は位置づけられ、センター的機能の充実化が求められており、センター的機能に期待される役割は今後ますます大きいと考えられた。続けて、特別支援学校（肢体不自由）におけるセンター的機能に関する文献を概観した。

最後に、センター的機能を推進する上での要件や課題について概観した上で、研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）を対象とした、センター的機能に関する調査を行う際の調査項目を作成する際の要件として以下のような内容を抽出した。

- 特別支援学校内のセンター的機能担当組織の位置づけ
- 特別支援学校が設置している部門の障害種と支援の対象としている障害種、及び支援地域の設定の仕方
- 特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ
- 特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
- 旅費等の対応状況、特別支援学校内での理解促進の手だて
- 実務担当者らによる連絡会、関係機関等との連携の状況、機関長らによる連携協議会の位置づけ
- 小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ

- 支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況とニーズを把握する取組
- センターの機能担当者の専門性の担保、育成
- インクルーシブ教育システム、特にスクールクラスターへの対応

(2) 研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）でのセンター的機能に関する調査

研究協力機関7校及び関連する教育委員会等における、センター的機能に関連した状況について、電子メールでの質問紙調査と実地調査を通して把握し、その上で、センター的機能を推進する上で特に重要と考えられる内容について検討した。その結果、以下のような知見が得られた。

1) センターの機能を推進するための特別支援学校側での校内体制整備の必要性

円滑なセンター的機能推進のためには、特別支援学校側での校内体制整備が必要である。また、協力機関の中には、学校全体で取り組む工夫や設置者による相談支援チームと校内組織を連動させたりしている取組等の工夫があり、有効と考えられた。

2) 学校経営方針及び設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能での位置づけの明確化

円滑なセンター的機能推進のためには、学校経営方針及び設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけの明確化が必要である。各校での推進状況を評価するため、学校評価の中に位置づけて評価し、改善していくことの重要性も併せて確認されたが、誰がどのようにセンター的機能を評価するか等が課題であり、検討する必要があると考えられた。

3) 支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけの明確化

協力機関の中には学校独自で通常の学級の在籍も含めて調査をしたところもあったが、全体として肢体不自由特別支援学級在籍の場合は把握できるが、通常の学級や他の障害種の特別支援学級に在籍している場合は把握が難しい状況が読み取れた。支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況と支援ニーズを把握する取組が必要と考えられた。

4) 支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況と支援ニーズを把握する取組

支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等において、特別支援教育についての位置づけはあるものの、センター的機能についての明記したものは見当たらなかったが、センター的機能について明確に位置づけられているほうが、より円滑に進めやすいと考えられた。併せて、特別支援学校のセンター的機能担当者が支援地域の設置者の推進計画等の詳細まで十分に把握できていない状況も読み取れたが、推進計画等での位置づけは、小・中学校側からの立場からは非常に重要な意味を持つと考えられるため、特別支援学校側としては、まずは実情を理解することと、可能ならば、教育委員会等に位置づけの明確化を働きかけることも有効と考えられた。

5) 特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能推進状況の評価の観点として

今回用いた調査項目自体が、特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能推進状況を評価する観点として活用可能と考えられた。当該項目を表7-1-1に挙げる。

表 7-1-1 特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能推進状況を評価する観点

①特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況：センター的機能担当者として特別支援教育コーディネーターとの関連を含む
②支援要請への対応の流れ：校外からの依頼を受けて、校内で相談担当者等が確定した後の、依頼者への連絡のルート等を含む
③当該特別支援学校が設置している部門の障害種と支援の対象としている障害種等
④支援実績と計画
ア) 肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること
イ) 校内の環境整備や支援体制づくりに関すること
ウ) 学習内容の変更や調整、支援や配慮事項などの相談に関すること
エ) 個別の教育支援計画等の作成に関すること
オ) 肢体不自由教育に関する情報提供に関すること
カ) 姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること
キ) 「ものの見え方や捉えにくさ」への対応に基づく教科指導に関すること
ク) 自立活動の指導の実際に関すること
ケ) 教科学習等に必要教材・教具の活用に関すること
コ) 支援機器を含む補助具等の活用に関すること
サ) 関係機関（福祉、医療、労働等）への連絡や調整に関すること
シ) 研修会やワークショップの開催に関すること
ス) 教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関すること
セ) その他
⑤当該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ：学校評価の項目としての位置付けや評価方法等を含む
⑥当該特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
⑦旅費等の対応状況
⑧当該特別支援学校内での理解促進の手だて
⑨当該特別支援学校にとってのセンター機能のメリットとして考えられること（例：特別支援学校在籍幼児児童生徒の居住地校交流がしやすくなった、教科指導の改善への視点が得られた等）
⑩支援地域の設定の仕方：分担をしている場合は、その決定の仕方についても含む
⑪他の特別支援学校との連携及びセンター的機能実務担当者らによる連絡会の有無と状況
⑫特別支援学校以外の関係機関等との連携の状況
⑬教育及びそれ以外の機関長らによる連携協議会の有無と状況
⑭支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
⑮支援地域内の小・中在籍肢体不自由児の状況と把握する取組の有無等
⑯肢体不自由児以外も含めた支援ニーズに関する、当該特別支援学校又は教育委員会等による把握状況、併せて「支援ニーズ」をどう捉えているか（例：誰にとって？等）についても記述

⑰センター的機能担当者が必要と考えられる専門性とその担保、育成
⑱支援開始後の一連の相談活動に関する方法が組織的に整理されているか、或いは担当者個人に任されているか等
⑲当該特別支援学校のセンター的機能に関するこれまでの成果：成果の捉え方についても含む
⑳当該特別支援学校のセンター的機能に関するこれまでの課題
㉑該特別支援学校のセンター的機能に関する今後の計画
㉒当該特別支援学校においてインクルーシブ教育システム（特にスクールクラスター）への対応をどう捉えているか。
㉓小・中学校等への支援内容について合理的配慮、基礎的環境整備の観点から整理を行っているかどうか
㉔支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況：子どもの実態、在籍学級、特別支援学級の場合は交流及び共同学習の状況、個別の指導計画の作成状況、介助員・支援員の有無と役割等
㉕教職員の採用、人事異動の状況：採用の際の特別支援学校卒の有無
㉖その他（関連する地域の特性他）：副次的な学籍や交流及び共同学習の状況についても含む

（3）全国の肢体不自由特別支援学級を対象とした悉皆調査について

本研究の副題にあたる小・中学校側のニーズを検討するため、肢体不自由特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒や指導の実態及びセンター的機能に関するニーズ等を把握し、検討を加えた。

回答のあった学校の70%以上の学級で在籍児童生徒数は1人であり、肢体不自由特別支援学級の大多数において、学級内での直接的な児童生徒同士の学び合いが難しい状況にあると考えられた。また、担任教員の特別支援教育（特殊教育）経験年数及び肢体不自由教育経験年数、雇用状況、特別支援学校教員免許状取得状況からは、担任教員の専門性の向上が課題の一つとして推察された。

児童生徒の診断名としては脳性疾患が最も多く、このことは、全国特別支援学校長会による調査結果と同様であったことから、脳性疾患の特性に基づいた指導に関する特別支援学校（肢体不自由）での知見が、センター的機能を通して肢体不自由特別支援学級においても活用されやすい状況にあると考えられた。

教員から見た対象児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さ等の状況としては「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」や「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。（定規、はさみ、リコーダー、彫刻刀等）」が多いことが明らかになったが、それらの困難さへの対応を必ずしも十分とはいえない状況が読み取れた。このことは、後述する福島県養護教育センター（2015）による調査でも同様の結果が得られている。その原因として、対応の仕方に関する情報が不足している可能性が考えられた。

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の教育課程については、半数以上が当該学年の教科を中心に学習しており、自立活動を主とした教育課程で学ぶ児童生徒が最も多い特別支援学校（肢体不自由）の状況とは異なっていることを踏まえ、小・中学校の支援のためには、特別支援学校において教科指導に関する専門性をより向上させることが課題の一つとして考えられた。

特別支援学校のセンター的機能については、これまでの活用実績よりも活用ニーズが上回っており、センター的機能について認識度の高さや、相談可能な特別支援学校が近隣にあるとの回答が多かったことと併せて考えると、今後も活用が広がる可能性があると考えられた。センター的機能の内容については、実際の指導方法や内容等へのニーズが高く、進路指導に関する情報提供や相談のニーズもあると推察された。

特別支援学校のセンター的機能活用上の課題については、特別支援学校（肢体不自由）側からは担当者の専門性に関することが相対的に多いことがこれまで報告されている一方で、肢体不自由特別支援学級側からはほとんど指摘されておらず、依頼手続に関する課題が多いという違いが明らかになった。最も多く指摘された活用のための日程調整の難しさについては、特別支援学校側の人的制約や時間的制約等がその要因として推察された。また、依頼のための手続の仕方が知られていなかったり、煩雑であったりすることも、依頼の段階の課題として推察された。センター的機能を推進するためには、肢体不自由特別支援学級側の課題認識の理解とそのことに基づいた展開が重要と考えられた。

（４）諸外国における特別支援学校のセンター的機能に関連した取組の検討

まず、諸外国の特別支援学校のセンター的機能に関連した取組について、文献やインターネットで情報を収集して概観した。次に①特別学校を Inclusion Resource Center(IRC) として改編し、スクールクラスターの中で活用していく等の制度改正されたこと、②総人口と改編前の特別学校の数の比が、日本の比とほぼ同じであったこと、③義務教育段階での特別支援教育対象者の比率が約 3.2%であり、日本での約 3.1%に比較的近いこと、という理由から、本研究ではポルトガルに焦点を当てて検討した。

同国では、小・中学校等における特別な教育的ニーズのある子どもの指導を支援するための外部機関として IRC が位置づけられているが、IRC への支援依頼の前に、まずは小・中学校等での特別支援教育担当者が、子どものニーズを把握・整理した上で、必要な支援を外部に依頼する体制が整備されており、日本の小・中学校においても、特別支援学校のセンター的機能に依頼する内容を精査する校内体制の充実の必要性が考えられた。

また、IRC には、PT、OT、ST 等が配置され、実際の支援が展開されており、日本の特別支援学校のセンター的機能においても、医療機関等との連携の上で教育としての支援の在り方を検討し、展開していく必要性が考えられた。一方で、各学校を巡回する IRC の担当者同士が集まる機会が少ないことから、学び合いを通して専門性を高める機会が少なく、専門性の担保・向上が課題となっていることから、日本においても、センター的機能担当者の専門性の担保・向上について検討する必要性が考えられた。

（５）肢体不自由児が在籍する小・中学校及び当該校を支援する特別支援学校等を対象とした事例研究

本研究においては、特別支援学校（肢体不自由）7校、及び特別支援学校が支援している小・中学校6校に研究協力を得るとともに、当該事例の担任をした中学校の教員、及び協力機関である特別支援学校において通級指導を担当してきた教員を研究協力者として迎え、福島県、千葉県、横須賀市、愛知県、高知県、福岡市、長崎県の合計7地域での事例研究を行った。

以下、小・中学校側としての成果と課題、特別支援学校側としての成果と課題に分けて、箇条書きにする形で概括する。

1) 小・中学校側としての成果と課題

①当該事例の教育的ニーズへの気づきの促し

特別支援学校からの助言により、それまでは気づかなかった当該事例の教育的ニーズへの気づきが促され、適切な指導や必要な支援へとつながるという成果が見られた。例えば、福島県からは、担任の気づきに基づく支援の実施による事例の成長と、それに伴う中学校内の教員の意識の変化が報告された。

②専門的な見方と指導の充実

特別支援学校からの助言や特別支援学校との連携が、小・中学校の教員の専門的な見方や指導につながる成果が見られた。例えば、横須賀市や福岡市、長崎県からは、助言を受けて工夫した授業や個別の指導計画の改善後に見られた、当該事例の運動面や心理面での成長が報告された。また、千葉県からは、特別支援学校による通級指導による成果や、小学校との話し合いによる今後への指導の充実が保護者からの期待の声という形で報告された。

③指導に関する不安の解消

肢体不自由のある児童生徒を担当すること等による教員の不安感が、センター的機能を通じた支援によって軽減された成果が見られた。高知県からは、特別支援学校や当該事例に関わってきたPTによる具体的な助言によって不安感が解消されたと報告された。横須賀市からは、発作への対応の仕方に関する助言により、不安感が解消されたことが報告された。

④施設設備や教材教具等の学習環境の充実

日々の指導の充実や肢体不自由特別支援学級開設のための施設設備や教材教具準備について助言による成果が見られた。例えば、愛知県や横須賀市、高知県、福岡市からは日々の指導等の教材教具等についての情報提供や貸出について報告された。長崎県からは、肢体不自由特別支援学級開設に向けた環境整備の助言の活用について報告された。

⑤校内体制整備の必要性

当該事例にかかわる担任や支援員等が情報共有したり、外部からの支援に関するニーズを特別支援学校のセンター的機能等につなげたりするために、校内体制整備の必要性が指摘された。例えば、長崎県からは、担任教員と支援員との情報共有のための記録共有や会議の設定の工夫や受けた助言等を校内で再検討する体制作りについて報告された。横須賀市からは、年度当初に設定した体制を特別支援学校との合同支援会議という形に変えたことで、依頼したい内容が具体化したり、遠慮せず相談できる関係作りができたりしたことが報告された。

⑥活用上の制限

特別支援学校のセンター的機能に一定の成果が期待されるものの、時間制約や心理的な障壁に

よって、活用に制限があることが指摘された。横須賀市からは、外部からの支援に関する認知や支援を要請するための体制整備の不十分さが報告された。愛知県からは、今回のような研究協力関係がない場合には、特別支援学校に限らず、外部資源を活用にあたっての心理的な垣根があることが指摘されていた。

2) 特別支援学校側としての成果と課題

①体制作りと組織的なかわりの必要性

特別支援学校内での特定の個人や部署ではなく、学校組織として関わる成果や必要性が指摘されていた。福島県からは、センター機能の担当者だけではなく、特別支援学校全体として関わることで中学校に対してより適切な支援が行えることが報告された。一方、愛知県や長崎県からは、相談件数の増加を見こんだ対応の限界性について報告され、学校だけで検討する難しさも読み取れた。

②関係機関や他職種等との連携の必要性

特別支援学校が独自に動くだけでなく、教育委員会や関係他職種との連携した動きの必要性が指摘された。例えば、横須賀市からは、学校のみならず、市内の相談支援体制の中で役割を果たす必要性について報告された。高知県からは、学齢期のみならず、幼少期からの相談支援体制の中で関わることの効果について報告された。長崎県からは、当該事例にかかわるリハビリテーション関係者や福祉機器の業者との連携の必要性が報告された。

③教育課程の違い等を踏まえた実現可能な支援の必要性

特別支援学校と異なり、小・中学校は特別支援学級であっても必ずしも自立活動を位置づけているわけではない等の教育課程の違いがあり、そのことを踏まえた助言が必要である。例えば、愛知県からは、教育課程に自立活動が設けられていないことを踏まえた、体育科の中での身体の動き等の課題を「指導上の留意点」として位置づける授業への支援の取組が報告された。

④小・中学校の肢体不自由教育担当者が参加する研修会実施の効果

特別支援学校と異なり、各小・中学校或いは各地域においても肢体不自由のある児童生徒に関わる教職員が多くないことを踏まえ、担当者が参加する研修会の取組の効果が指摘された。例えば、愛知県からは、特別支援学校が核となった、肢体不自由教育担当者が参加する研修会の継続的な実施を通して、個々の専門性の向上だけでなく、担当者間やネットワークが形成されていることが報告された。

⑤センター的機能担当者の専門性向上に向けた取組の必要性

センター的機能の担当者は、一般的に特別支援学校内の一部であることから、学級担任等と異なり、研究授業を通して研修したり、普段のOJTに取り組んだりすることが難しい状況にあるため、何らかの専門性向上に向けた取組をする必要がある。例えば、福島県からは、センター機能の担当者だけではなく、特別支援学校全体として関わることで、センター的機能に関する意識や専門性が高まる成果が報告された。長崎県からは、地域の小・中学校での肢体不自由教育担当

者に向けた研修講座の開催が特別支援学校の担当者の専門性向上や新たな人材の育成につながったことが報告された。

⑥教科指導に関する対応と専門性向上の取組の必要性

前述の調査報告で報告したとおり、特別支援学校と異なり、小・中学校においては、当該学年の教科学習に取り組む児童生徒が多いことから、教科指導に関する対応や専門性向上に向けた取組が必要となる。例えば、福島県からは、学校全体としてセンター的機能にかかわることで、当該教科の担当者が支援に当たれるような体制を組んでいることが報告された。長崎県からは、県教育センターの教科指導に関する研修会の案内や市の教科部会への参加の調整を行うことで専門性向上を図っていく必要があることが報告された。福岡市からは、教科学習の中で板書の記録等に活用可能な機器に関する支援について報告された。

⑦進路に関する情報提供の有効性

肢体不自由児が多く在籍し、卒業生を多く送りしてきた特別支援学校から進路に関する情報提供の可能性が指摘された。例えば、長崎県からの報告には、保護者からの相談ニーズとして指摘された。千葉県からは、特別支援学校として進路に関する情報提供を行っていく必要性について報告された。

⑧通級による指導の可能性

多障害種に比べて実施の割合が低い肢体不自由児への通級による指導について、特別支援学校による実施の成果が指摘された。千葉県から、継続的な指導が可能な通級による指導により、当該事例の確実な成長や、通級指導担当者と小学校で行う役割の明確化や、指導計画や指導経過の共通理解の必要性等が報告された。千葉県において長く通級を担当してきた三嶋氏からは、通級指導のこれまでの経過と今後の特別支援学校（肢体不自由）による通級指導の可能性について言及された。

⑨連続性のある多様な学びの場としての特別支援学校

インクルーシブ教育システムにおいては、連続性のある多様な学びの場の設定が重要とされ、特別支援学校はセンター的機能を通じた外部からの支援機関であるとともに、障害のある子どもの学びの場の一つとしての機能も期待されている。横須賀市からは、就学時に特別支援学校在籍を選び、学校生活の準備をしたうえで、小学校への転籍を行ったことが当該事例の安心した学校生活につながっていったことが報告された。小学校にとっても、居住地校交流で児童の様子を把握しながら体制を整えることが出来たり、転入後も特別支援学校との交流及び共同学習を通してお互いの実態把握や指導内容の乖離をなくしたりできたことが報告され、併せて保護者が抱いた安心感も報告された。

2 小・中学校側の活用の在り方と特別支援学校側の支援の在り方

これまで述べてきた下位研究で得られた知見の概括を踏まえ、以下、小・中学校側の活用の在

り方と特別支援学校側の支援の在り方という視点から総合的に考察を行う。

(1) 小・中学校側の活用の在り方

1) 肢体不自由児の学習にかかる困難さや支援ニーズの評価に関する活用

肢体不自由児の学習上及び生活上の困難さ、特に学習上の困難さに担当者が気づきにくい可能性が考えられた。特別支援教育支援員等により、日常生活動作の面で介助がある場合でも、特に脳性疾患がある場合は、認知特性による見えづらさ等の困難さがある場合があるが、周囲から気づきにくいいため、適切な手だてが講じられないことがある。したがって、特に担当者側が明らかな困難さを感じない場合でも、困難さや学習支援ニーズ等の評価のために、特別支援学校（肢体不自由）の活用は有効と考えられる。

2) 適切な学習の手だてに関する活用

肢体不自由があり、運動・動作に制限がある場合、実技を伴う教科や内容を行う上での困難さがあり、見学等での対応により、十分に学習の参加が図られないことがある。特別支援学校（肢体不自由）には、当該学年の教科等の学習がそのままでは難しい場合、学習内容の変更・調整や教材教具の工夫等の学習環境を整える手だてにより、肢体不自由児の学習への参加を促す取組の蓄積がある。肢体不自由があることにより、学習上の困難さがあることを当然のこととせず、適切な手だての情報や実際の教材教具の借用も含めて、特別支援学校（肢体不自由）の活用は有効と考えられる。

3) 学習環境の改善・充実のため活用

前述のような日々の指導の改善充実に資する手だてのみならず、肢体不自由特別支援学級開設や肢体不自由児受け入れ準備のための施設設備や教材教具の準備について、特別支援学校（肢体不自由）から情報提供や助言を得ることが可能である。物品そのものだけでなく、使い方や入手の仕方等も相談することが可能なことが多いと考えられる。

4) 専門性向上や指導に関する不安感の解消のための活用

特別支援学校（肢体不自由）が開催することが多い地域の肢体不自由教育担当者向けの研修会に参加することにより、専門性を向上させるだけでなく、校外の肢体不自由担当者とのつながりを持ち、日々の指導に関する相談できるネットワークが構築され、肢体不自由のある児童生徒を担当すること等による教員の不安感の解消につながることを考えられる。

5) 発達や進路に関する情報を得るための活用

小・中学校に在籍している肢体不自由児は一般的に少数であり、一般的な発達や起因疾患の特性に伴う身体面での変化等について見通しが立ちにくく、指導の方向性を定める際の情報が揃いにくいことが想定される。特別支援学校（肢体不自由）には、年齢的にも障害特性も多様な児童生徒が多く在籍し、多くの情報が蓄積されている。また、卒業後の進路状況や指導に関する情報も多く、保護者とともに活用することが可能だと考えられる。

6) 校内体制整備の必要性

当該児童生徒に関する支援ニーズを顕在化させたり、相談したい内容を具体化させたりした上で、特別支援学校（肢体不自由）等の外部資源の活用につなげていくためには、実際にかかわる担当教職員だけでなく、校内での組織的な対応とそのためので体制作りが重要である。校内委員会や支援会議のような組織づくりに加え、日々の担任や支援員、介助員等との情報共有が重要であり、日々の話し合いの設定の仕方や記録の共有の仕方等も含めて、特別支援学校（肢体不自由）に相談することも可能と考えられる。

7) 設置者による位置づけの明確化

肢体不自由児に直接かかわる担当者のみならず、学校長をはじめとした管理職等による組織的な動きをしやすくするためには、小・中学校の設置者による教育推進計画等に特別支援教育やセンター的機能のことが明示されていることが望ましいと考えられる。

(2) 特別支援学校側の支援の在り方

1) センター的機能を推進するための特別支援学校側での校内体制整備の必要性

円滑なセンター的機能推進のためには、特別支援学校側での校内体制整備が必要である。そのためには、担当組織を設置するだけでなく、学校全体で取り組む体制を整えたり、担当者が学校外で行っていることを職員と随時共有できる「支援部だより」のような形で理解を促したりすることも重要である。

また、可能な限り複数で相談支援にあたり、特別支援学校や小・中学校の設置者による相談支援チームと校内組織を連動させたりする取組も有効と考えられる。相談件数の増加等を受けた対応の限界性についての報告もあり、単独の学校だけでなく、複数の学校や関係機関によるネットワークや設置者も交えた検討が必要と考えられる。

2) 学校経営方針及び設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能での位置づけの明確化

円滑なセンター的機能推進のためには、学校経営方針及び設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけの明確化が必要である。各校での推進状況を評価するため、学校評価の中に位置づけて評価し、改善していくことが重要であるが、そのことにつながる評価者選定や評価の視点、観点について検討する必要がある。また、学校のセンター的機能推進状況の確認には、表 7-1-1 に示した観点が参考になると考えられる。

3) 支援地域内の小・中在籍肢体不自由児の状況と支援ニーズ、教育推進計画等を把握する取組

協力機関の中には学校独自に通常の学級の在籍も含めて調査をしたところもあったが、全体として肢体不自由特別支援学級在籍の場合は把握できるが、それ以外の場合は把握が難しい状況が読み取れた。支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況と支援ニーズを把握する取組が必要と考えられた。そのためには、小・中学校の設置者である市区町村教育委員会との連携が重要である。

また、支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等において、特別支援教育がどのように位置づけられているか、センター的機能についてはどうか等についても把握することが重要

である。特別支援学校側としては、まずは実情を理解することと、可能ならば、教育委員会等に位置づけの明確化を働きかけることも有効と考えられた。

4) 小・中学校の状況に合わせた具体的且つ実効性のある支援

小・中学校で肢体不自由のある児童生徒を担当している教職員は、必ずしも特別支援教育や肢体不自由教育の経験が豊富ではないことを踏まえ、支援にあたっては、まずは当該児童生徒の学習上又は生活上の困難さに基づく学習上のニーズへの気づきを促すことが重要である。特に、脳性疾患等がある場合は、運動・動作のみならず、周囲が気づきにくい認知特性に基づいた困難さへもありえることを伝えることも重要である。

また、指導の仕方や教材に関する具体的な情報をできるだけ平易な言葉で提供することが重要である。教科や単元等によって、困難さや学習ニーズは異なることもあり、単発ではなく継続的な支援が望ましく、小・中学校が主体的且つ計画的に取り組むために、個別の指導計画の作成支援や可能な範囲で教育課程編成についても支援できると望ましい。具体的な指導の仕方のニーズに応えるための例として、特別支援学校（肢体不自由）での授業の参観が考えられるが、平日には参加しにくい場合が多いことから、例えば、土曜日の授業公開等は有効である可能性がある。

5) 担当者の専門性向上を図るための取組

特別支援学校全体でかかわることが重要としつつも、センター的機能を主担当する教職員は、校内の一部に限られることが多いことを踏まえ、その専門性の担保と向上のために、前述のとおり、教育センターでの研修講座等の利用の他、担当者間の定期的な連絡会の開催、前述の複数の職員での対応等が有効と考えられる。

6) 教科指導に関する対応と専門性向上の取組の必要性

小・中学校においては、特別支援学校（肢体不自由）と異なり、当該学年の教科学習に取り組む児童生徒が多いことから、教科指導に関する対応や専門性向上に向けた取組が必要となる。例えば、特別支援学校全体としてセンター的機能にかかわることで、当該教科の担当者が支援に当たれるような体制を組んだり、教科学習の中で活用可能な機器に関する支援をしたりすることも有効と考えられる。また、市区町村の教科部会への参加等を通して、教科指導に関する専門性向上を図っていくことも有効と考えられる。

7) 関係機関や他職種等との連携や早期からの対応の必要性

肢体不自由のある児童生徒及び家族には、リハビリテーション関係者や福祉機器の業者等、多くの専門職等がかかわっていることが多いことから、特別支援学校が独自に動くだけでなく、関係他職種等との連携した動きが有効である。また、肢体不自由の状況は早期から発現していることが多いと考えられることから、早期からの相談支援体制の中で関わることも有効と考えられる。

8) 理解啓発と依頼手続の改善

センター的機能に関する理解啓発と、依頼手続の明確化や簡素化等の改善が重要である。学校の Web サイトでの情報提供に加え、小・中学校のみならず、市区町村教育委員会や幼稚園や保

育所、療育機関等にチラシ等を配布することも有効と考えられる。都道府県立の特別支援学校が行う場合は、都道府県教育委員会や教育事務所等を通す手続を踏むほうがよりスムーズ且つ効果的であるという報告もある。

9) 肢体不自由教育担当教職員が参加できる研修会開催とネットワーク構築

特別支援学校と異なり、各小・中学校或いは各地域においても肢体不自由のある児童生徒に関わる教職員が多くないことを踏まえ、担当者が参加可能な曜日や時間帯での研修会の開催が有効と考えられる。個々の専門性の向上だけでなく、担当者間のネットワークが形成され、相談し合える仲間作りへの寄与にもつながる。また、特別支援学校を会場とした場合は、放課後や休業日であっても、施設・設備や教材等が参考になると考えられ、特別支援学校の教職員にとっても小・中学校の実情を知り、専門性を高める機会にもなると考えられる。

10) 通級による指導の可能性

多障害種に比べて実施の割合が低い肢体不自由児への通級指導について、今後、特別支援学校(肢体不自由)による実施と成果が期待される。

3 今後に向けて

(1) インクルーシブ教育システム構築に向けて

インクルーシブ教育システムにおいては、連続性のある多様な学びの場の設定が重要とされ、特別支援学校には、センター的機能を通した外部からの支援機関であるとともに、障害のある子どもの学びの場の一つとしての機能も期待されている。前述の通級による指導や交流及び共同学習の活用等、当該児童生徒の学びが最大限に保証されるシステムの構築を検討していく必要がある。

宮崎(2012)は、特別支援学校のセンター的機能に期待される観点の一つとして合理的配慮に関する助言と支援をしてきている。平成28年4月に障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律が施行される状況の中、今回の事例研究の中でも、一部にしか言及が見られなかった。今後、さらに検討を進める必要があると考えられる。

(2) 研究の限界性

本研究では、小・中学校に在籍する肢体不自由児への適切な指導のために、当該児童生徒を担当する教職員によるセンター的機能の活用に焦点を当て、小・中学校側の活用の在り方と特別支援学校側の支援の在り方について検討するため、全国の肢体不自由特別支援学級を対象とした調査を行い、検討を加えた。一方、研究協力機関である福島県養護教育センターによる調査として、福島県内には他の障害種の特別支援学級や通常の学級にも肢体不自由児が在籍することが報告されたことを踏まえ、全国的にも他の障害種の特別支援学級や通常の学級に在籍していることが推察される。今後、調査研究等を通して検討を進める必要がある。

一方、特別支援学校(肢体不自由)においては、肢体不自由部門単独設置校よりも、複数の障害種を併置した学校のほうが多くなっている状況にあり(文部科学省、2015)、肢体不自由以外

の障害のある児童生徒等の支援もしていることが推察される。今後、そのような状況での支援の在り方についても検討する必要がある。

文献

- 1) 宮崎英憲 (2012). センターの機能とインクルーシブ教育システム. 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲編著. 特別支援学校のセンター的機能: 全国の特色ある 30 校の実践事例集、20-26. ジアース教育新社.
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2015). 特別支援教育資料 (平成 26 年度).

VIII 研究体制

1. 研究代表者

徳永亜希雄（教育研修・事業部 主任研究員）

2. 研究分担者

新谷 洋介（教育情報部 主任研究員）[研究副代表]

長沼 俊夫（教育支援部 総括研究員）

金森 克浩（教育情報部 総括研究員）

生駒 良雄（企画部 総括研究員）[平成 27 年度]

3. 所内研究協力者

齊藤由美子（企画部 総括研究員）

4. 所外研究協力者

分藤 賢之（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官）

江田 裕介（和歌山大学 教授）

田中 浩二（東京成徳短期大学 准教授）

村 一浩（杉並区立こども発達支援センター 所長）

照本 忠光（元姫路市立飾磨中部中学校 校長，現グァテマラ日本人学校 校長）[平成 26 年度]

三嶋 和也（千葉県立船橋夏見特別支援学校 教諭）[平成 27 年度]

山中 孝一（土佐市立高岡中学校 教諭）[平成 27 年度]

5. 研究協力機関

福島県立郡山養護学校

千葉県立船橋特別支援学校

横須賀市立養護学校

愛知県立豊橋特別支援学校

高知県立高知若草養護学校

福岡市立南福岡特別支援学校

長崎県立長崎特別支援学校

福島県養護教育センター

田村市立船引中学校 [平成 27 年度]

市川市立百合台小学校 [平成 27 年度]

横須賀市立鶴久保小学校 [平成 27 年度]

豊橋市立新川小学校 [平成 27 年度]

福岡市立城浜小学校 [平成 27 年度]

長与町立長与小学校 [平成 27 年度]

肢体不自由特別支援学級を対象とした悉皆調査 調査内容の概要

はじめにお読みください

1. 本調査の目的

本研究では、小・中学校に在籍する肢体不自由児への適切な指導のため、当該児童生徒が在籍する通常の学級又は特別支援学級の担任による、特別支援学校のセンター的機能の活用に焦点を当て、小・中学校側の活用及び特別支援学校側の支援の在り方について検討しています。併せてグッドプラクティスの紹介や今後の方向性の提案を行う予定です。そのためには、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒や指導の実態を把握し、小・中学校における支援ニーズを検討することが重要だと考えられます。これらを踏まえ、本調査では、肢体不自由特別支援学級での指導等に関する実態を把握することを目的としています。

2. 本調査の回答者

貴校に設置する肢体不自由特別支援学級を担任する教員

※平成26年5月1日現在の状況でご回答ください

3. 調査結果の公表について

本調査により得られた情報は、本研究のための資料として用い、その研究成果は学会や報告書、Webサイト等で公表する予定です。ご回答いただいた情報は数値化等の処理を行い、個人名や学校名は匿名とするため、個人情報が入ることは一切ありません。また、回収した調査結果は厳重に保管し、研究目的以外で使用することは一切ありません。

4. 同意書

本調査の趣旨をご理解いただき、下記の同意書に同意の上、ご協力をいただける場合は、下記の『同意する』にチェックを入れていただき、回答いただきますようお願い申し上げます。

同意する

同意しない

5. 調査の返信方法

回答はメールに添付の上、平成26年12月19日(金)までに返信ください

回答用e-mail :

メールソフトが立ち上がらない場合には、ご使用のソフトに上記アドレスをご記入の上、送信していただきますようお願いいたします。

調査票ファイル: 本研究のWebサイト <http://www.nise.go.jp/sc/shitai/> に掲載したエクセルファイルをダウンロードしてご使用ください。

6. 問い合わせ先

問い合わせ用e-mail:

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1 TEL:046-839-6803(代表)
研究代表者:徳永亜希雄(272) 研究副代表:新谷洋介(264)

※本調査は、貴校に設置する肢体不自由特別支援学級を担任する教員に回答をお願いいたします。

※このファイルはEXCEL2013で作成しておりますので、EXCEL2007以上での開封を推奨いたします。

※プルダウンで選択内容を変更したい時は、「Delete」キーを押して、再度選択してください。

【アンケート調査の質問項目】

※本調査では、次の5つの区分についてうかがいます。

基本情報	Ⅲ. 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について
Ⅰ. 学校に関する基本情報	Ⅳ. 学校内外との連携等について
Ⅱ. 肢体不自由特別支援学級について	

※アンケートの入力に関する注意点

アンケートの入力に関しましては以下の点に気を付け入力してください。

- ①各設問は太枠内に入力してください。太枠以外のセルには入力しないでください。
- ②  ※緑色のセルは自由記載回答です。セル内での改行は行わないようお願いいたします。
- ③  ※水色のセルは選択式の設問です。プルダウンから選択してください。

基本情報(H26年5月1日現在の状況でご回答ください)

「学校名(都道府県名も記載)」、及びご記入者の「氏名」、「メールアドレス」をご記入ください。

①学校名(都道府県名も記載)	
②記入者氏名	
③メールアドレス	

④小学校又は中学校について、プルダウンよりお選び下さい。

選択肢	①=小学校	②=中学校

⑤あなたは、特別支援教育コーディネーターを担当されていますか。プルダウンよりお選び下さい。

選択肢	①=はい	②=いいえ

I 学校に関する基本情報

1-1 通常の学級数をお答えください(半角数字)。

学級

1-2 全校児童又は生徒(以下、児童生徒)数をお答えください(半角数字)。

人

1-3 貴校に設置されている特別支援学級及び通級による指導教室について

- 1-3-1 設置される特別支援学級の障害種別の学級数及び通級による指導教室数について、お答えください(複数回答可)。通級による指導教室は障害種別を問わず、学級数で全てお答えください。[必須]
- 1-3-2 上の設問で「設置される学級に在籍する」児童生徒数を数字(半角)でお答えください。

設置されていない学級は「0」でお願いします。

特別支援学級	指導教室数(校)	
	学級数	人数
肢体不自由		
知的障害		
身体虚弱・病弱		
弱視		
難聴		
言語障害		
自閉症・情緒障害		
通級による指導		

(通級による指導を利用する児童生徒の総数)

1-4 平成23年度～平成25年度の卒業生の進路状況について、該当する項目の人数をお答えください。

該当者がいない場合は「0」を入れてください。

(小学校の場合) 項目	①＝中学校通常の学級
	②＝中学校特別支援学級
	③＝特別支援学校
	④＝その他

①	②	③	④
0	0	0	0

④その他の具体的な進路先

(中学校の場合) 項目	①＝高等学校
	②＝特別支援学校
	③＝サポート校※ ※高校卒業資格を取得しているためにサポートをしている機関
	④＝就労
	⑤＝その他

①	②	③	④	⑤
0	0	0	0	0

④その他の具体的な進路先

1-5 貴校の施設・設備や体制等の環境整備状況について、該当するものをプルダウンよりお選びください。(複数選択可)

1-5 その他の場合は、具体的な内容をお答えください。

選択肢	環境整備状況
エレベーター	
階段昇降機	
スロープ	
肢体不自由のある児童生徒が使用しやすいように配慮されたトイレ	
肢体不自由のある児童生徒が使用しやすいように配慮された手洗い場	
肢体不自由のある児童生徒が使用しやすいような机やイス	
肢体不自由のある児童生徒が使用しやすいような教材	
肢体不自由のある児童生徒の移動しやすさに配慮した教室配置	
肢体不自由のある児童生徒への指導や支援に関する教職員の共通理解を図る場の設定	
肢体不自由のある児童生徒への指導や支援に関する教職員の共通理解を図る文書等の作成	
その他の肢体不自由のある児童生徒が使用しやすいような施設・設備や体制等の整備	
その他の具体的な整備状況	<input style="width: 100%;" type="text"/>

1-6 貴校では、特別支援教育コーディネーターは何人指名されていますか。半角数字でお答えください。

指名されていない場合は「0」を入れてください。

人

II. 肢体不自由特別支援学級について

2-1 肢体不自由特別支援学級を担任する教員について、次の項目についてお答えください。

なお、肢体不自由特別支援学級が複数ある場合は、それぞれの肢体不自由特別支援学級を担任する教員ごとにお答えください。

回答者については、記入例の後の「1人目」以降の欄にご記入ください。プルダウンでお選びするところもあります。

(1人目)(※エクセルファイル上では、5人目まで回答出来るようになっていきます)

学級を担任する教員			(回答者)
雇用形態／選択肢	①＝正規雇用	②＝非正規雇用	
教職経験年数		年	
特別支援教育(特殊教育)経験年数		年	
肢体不自由教育経験年数		年	
特別支援学校教員免許の所持の有無／選択肢	①＝あり	②＝なし	

2-2 肢体不自由特別支援学級に支援員又は介助員を配置していますか。配置している人数(半角数字)と主な支援内容についてお答えください。

人数		人	支援内容	
----	--	---	------	--

Ⅲ. 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について

3-1 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の性別、学年、診断名について、一つずつプルダウンでお選びください。

3-1 その他の場合は、具体的な内容をお答えください。なお、以下の設問に出てくる(1人目)等については、同一の児童生徒を対応してください。

(1人目)(※エクセルファイル上では、10人目まで回答出来るようになっていきます)

性別／選択肢	①＝男性	②＝女性	
学年／選択肢	①＝小学校1年生	②＝小学校2年生	③＝小学校3年生
	④＝小学校4年生	⑤＝小学校5年生	⑥＝小学校6年生
	⑦＝中学校1年生	⑧＝中学校2年生	⑨＝中学校3年生
診断名有無／選択肢	①＝不明	②＝なし	③＝あり
診断名1／項目	①＝脳室周囲白質軟化症(PVL)	②＝脳性まひ(PVLを除く)	③＝髄膜炎後遺症
	④＝二分脊椎	⑤＝脊柱側弯症	⑥＝筋ジストロフィー
	⑦＝骨形成不全症	⑧＝ペルテス病	⑨＝脱臼・変形
	⑩＝四肢欠損	⑪＝水頭症	⑫＝その他
その他			
診断名2／項目	①＝脳室周囲白質軟化症(PVL)	②＝脳性まひ(PVLを除く)	③＝髄膜炎後遺症
	④＝二分脊椎	⑤＝脊柱側弯症	⑥＝筋ジストロフィー
	⑦＝骨形成不全症	⑧＝ペルテス病	⑨＝脱臼・変形
	⑩＝四肢欠損	⑪＝水頭症	⑫＝その他
その他			
その他三つ目以降の診断名			

3-2 下記の項目をお読みになり、教員から見た対象児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さ等の状況について、

3-2 該当する項目について、プルダウンよりお選びください。その他の場合は、具体的な内容をお答えください。(複数回答可)

(1人目)(※エクセルファイル上では、10人目まで回答出来るようになっていきます)

選択肢	該当する項目
筆記の困難さがみられる。(速さ、分量、文字の大小、画数の多い漢字等)	
筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。(定規、はさみ、リコーダー、彫刻刀等)	
意思を表出したり、表現したりする際に困難さがみられる。(発音・言葉、会話の場面等)	
教科書や資料等のページをめくりに困難さがみられる。	
文章を読む場面で、行の読み飛ばしや漢字の読み間違いがみられる。	
教師の指示した文章、図、資料等を探したり、注目したりする際に困難さがみられる。	
地図、定規の目盛り、グラフ、図形、資料等の読み取りに困難さがみられる。	
授業中に姿勢が不安定になったり、疲れたりする様子がみられる。	
生活全般において時間がかかる様子がみられる。	
食事をするに困難さがみられる。	
排泄することに困難さがみられる。	
身支度、身の回りの整理整頓することに困難さがみられる。	
運動や教室移動、階段等での困難さがみられる。	
学習面・生活面において、受け身的で消極的な面がみられる。	
経験・体験の活動が十分にできていない様子がみられる。	
その他 ※これら以外で困難さがありましたらお答えください。(自由記述)	

3-3 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の教育課程について、プルダウンよりお選びください。

教育課程

項目	①当該学年の教科を中心に学習している ②下学年の教科等を中心に学習している ③特別支援学校(知的障害)の教科、又は教科等を合わせた内容を中心に学習している ④自立活動の指導内容を中心に学習している
----	---

1人目	2人目	3人目	...	10人目
-----	-----	-----	-----	------

3-4 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の通常の学級との交流及び共同学習の実施状況及び行っている学習活動をプルダウンよりお選びください。その他の場合は、具体的な内容をお答えください。

(1人目)(※エクセルファイル上では、10人目まで回答出来るようになっていきます)

実施状況	①8割以上の時間を交流及び共同学習している ②5割から8割の時間を交流及び共同学習している ③3割から5割の時間を交流及び共同学習している ④3割以下の時間を交流及び共同学習している ⑤していない ⑥非該当				
国語	社会	算数(数学)	理科	生活(小学校のみ)	音楽
図画工作(美術)	家庭(技術・家庭)	体育(保健体育)	道徳	外国語活動(外国語)	総合的な学習の時間
特別活動	その他				
		その他			

3-5 自立活動の指導についてお答えください。

- 3-5-1 自立活動の時間を設定していますか。プルダウンよりお選びください。
- 3-5-2 自立活動の時間を週に何単位時間設けていますか。数字(半角)でお答えください。
- 3-5-3 自立活動の時間だけではなく、教科等の中で行う自立活動に関する指導も含めて、それぞれの内容への重点の置き方について、プルダウンよりお選びください。

(1人目)(※エクセルファイル上では、10人目まで回答出来るようになっていきます)

項目	①設定している	②設定していない
----	---------	----------

時間

項目	①重点を置いている ②やや重点を置いている ③あまり重点を置いていない ④重点を置いていない
----	---

「健康の保持」に関すること	
「心理的な安定」に関すること	

「人間関係の形成」に関すること	
「環境の把握」に関すること	
「身体の動き」に関すること	
「コミュニケーション」に関すること	

3-6 児童生徒の困難さへの配慮等について、教えてください。

下記の項目をお読みになり、対象の児童生徒の学習上又は生活上の困難を軽減するために行っている配慮や環境整備・支援体制状況について、該当する項目について、プルダウンよりお選びください。
※補助資料を参照いただきながらお答えください。

(1人目)(※エクセルファイル上では、10人目まで回答出来るようになっていきます)

選択肢	項目
筆記がしやすい工夫をしている。(代筆、パソコンでの入力、量の調整、枠線の拡幅、滑り止めマット等)	
その他、筆記以外の学習用の道具や用具を操作しやすいように工夫したり、補助具等を活用したりしている。(※1 はさみ、リコーダー等)	
会話や表出を補う代替手段や補助的手段を活用している。(※2 会話補助装置、カード等)	
操作や見えにくさを軽減するデジタル教科書やタブレット端末等のICT機器を活用している。	
目盛りや地図等を見やすく、読み取りやすい教材・教具の工夫をしている。(情報の精選、拡大、コントラスト等)	
姿勢を安定させるカット机、台形机(※3)、書見台(※4)、専用チェア(※5)等を使用している。	
食事における工夫として、専用フォークや食器等(※6)を活用している。	
身支度、身の回りの整理整頓における工夫として、専用の整理棚(※7)や棚の位置、専用のバッグ等を使用している。	
生活全般において、時間の確保や支援員を配置している。	
使いやすいトイレや水場の改修をしている。	
段差の解消、スロープ、階段昇降機等の設置をしている。	
教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。	
体験活動を多くしたり、実物や本物に触れたりする機会を設けている。	
必要に応じて技能教科(体育等)の学習内容の精選や変更・調整している。	
対象児童生徒に対して、災害時への対応と対策を講じている。	
その他 ※これら以外に行っていることがありましたらお答えください。	
その他	

4. 学校内外との連携等について

◆ご回答いただいている、肢体不自由特別支援学級を担任する教員にお尋ねします。

4-1 貴方は、指導や支援に関する悩みを相談できる相手が校内にいますか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=いる → 4-2へ	②=いない
-----	-------------	-------

【4-1で「①=いる」を選んだ方へ】

4-2 相談できる相手として、該当するものについて、プルダウンよりお選びください。(複数選択可)

選択肢	①=管理職 ②=特別支援教育コーディネーター ③=他の特別支援学級担当教職員や通級担当教員 ④=通常の学級の担任 ⑤=養護教諭 ⑥=学校カウンセラー ⑦=その他
-----	--

項目	①	②	③	④	⑤
	⑥	⑦			
その他					

4-3 小・中学校においては、障害のある児童生徒への指導のために、特別支援学校による助言又は援助(いわゆる「センター的機能」)を活用できることを知っていましたか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=知っている	②=知らない
-----	---------	--------

4-4 対象の児童生徒の指導や支援について、必要に応じて相談可能な近隣の特別支援学校はありますか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=ある	②=ない	→ 4-6へ	③=知らない	→ 4-6へ
-----	------	------	--------	--------	--------

【4-4で「①=ある」を選んだ方へ】

4-5 学校名についてお答えください。

--

4-6 肢体不自由のある児童生徒の困難さへの対応において、特別支援学校のセンター的機能の内容として、これまで活用したことがあるか、及び今後活用したいかについて、該当する項目をそれぞれ下記のプルダウンよりお選びください。
 その他の場合は、「これまでについて」及び「今後について」の具体的な内容をお答えください。(複数回答可)

選択肢	活用したことがある	今後活用したい
肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること		
校内の環境整備や支援体制づくりに関すること		
学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談に関すること		
個別の教育支援計画等の作成に関すること		
肢体不自由教育に関する情報提供に関すること		
姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること		
「もの見え方や捉えにくさ」(※8)への対応に基づく教科指導に関すること		
自立活動の指導の実際に関すること		
教科学習等に必要教材・教具の活用に関すること		
支援機器を含む補助具等の活用に関すること		
関係機関(福祉、医療、労働等)への連絡や調整に関すること		
研修会やワークショップの開催に関すること		
教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関すること		
その他 ※これら以外にありましたらお答えください。		
その他 (これまでについて)		
その他 (今後について)		

4-7 特別支援学校のセンター的機能の活用について、課題として考えられることについて、プルダウンよりお選びください。
 その他の場合は、具体的な内容をお答えください。(複数回答可)

選択肢	①＝手続きや申請の仕方を知らない ②＝手続きが煩雑である ③＝特別支援学校に対して相談することに心理的な抵抗がある ④＝特別支援学校から適切な助言や援助が期待できない ⑤＝授業等を見られることに抵抗がある ⑥＝センター的機能を活用するための日程調整が難しい ⑦＝保護者の理解が得られない ⑧＝その他
-----	--

選択肢	①	②	③	④
	⑤	⑥	⑦	⑧
その他				

4-8 貴方は、貴校の近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の存在を把握していますか。

選択肢	①＝している → 4-9へ	②＝していない
-----	---------------	---------

【4-8で「①＝している」を選んだ方へ】

4-9 近隣の地域の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への支援を行っていますか。プルダウンよりお選びください。

4-10 その他の場合は、具体的な内容をお答えください。

選択肢	①＝している ②＝支援ニーズがあるようだがしていない ③＝支援ニーズがないようなのでしていない ④＝その他
その他	

4-10 その他、小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用等について
 ご意見がありましたらお聞かせください。

--

これでアンケート調査は終わりです。ご協力ありがとうございました。

この回答用紙をメールに添付し、送信してください。

※ メールソフトが立ち上がらない場合には、ご使用のソフトに上記アドレスをご記入の上、送信していただきますようお願いいたします。

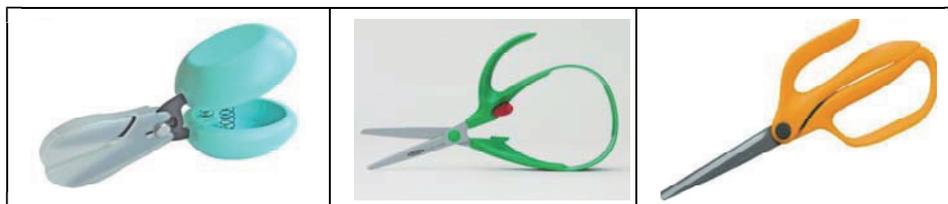
なお、回答用紙のファイル名は以下のようにお書きください。

「小中肢体特学全国調査(学校名)」

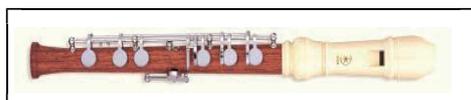
()の中に必ず 貴校名 をお書きください。

肢体不自由特別支援学級を対象とした悉皆調査 補助資料

※ 1 学習用の道具・用具



※握力の弱い方や上肢や指先がうまく活用できない方にも使用できるはさみ。



※手が不自由でも演奏できるように工夫された片手リコーダー。

※ 2 会話補助装置



※文字盤を押して音声化される装置



※録音した音声を、ボタンを押すことで再生される装置

※ 3 学習机



※車椅子に乗車したまま机を使用し、筆記や学習活動がしやすいように工夫された机

※ 4 書見台



※姿勢を安定させ、視線をあまり移動させずに、教科書や資料を見るためのもの。
この書見台は、各児童生徒に合わせて作製したもの。

5 いす



※左のいすは、児童生徒の体に合わせ、滑り止めマットを装着している。

※ 6 食事用品



※介助用のスプーンとフォーク。
スポンジハンドルが装着して
いないもの。

※滑り止めマット
食事以外の場面で、筆記の際にノー
トやプリントを滑りにくくするこ
とにも使用できるもの。

※ 7 整理棚



※車椅子に乗ったままの姿勢で整理、整頓がしやすい移動式ロッカー

※ 8 ものの見え方や捉えにくさ

【用語の説明】

障害特性（もの見え方や捉えにくさ）

脳性疾患に起因する肢体不自由のある児童生徒の中には、視力には問題がなくても視覚を十分に活用できなかつたり、視知覚・視覚認知能力（目と手の協応動作の困難さ、図と地の弁別の困難さ、空間認知の困難さ等）の苦手さがみられる場合があります。もの見え方や捉えにくさに影響を与え、学習する上で様々な困難さにつながる場合があります。また、物事の全体像を把握したり、多くの情報や複数の情報を同時に処理したりすることが困難である場合があります、教科学習に多大な影響を及ぼすこともあります。

※ 本資料は、福島県養護教育センター（2015）「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」補助資料と同一のものである。

肢体不自由特別支援学級における特別支援学校の センター的機能活用ニーズに関する検討

○徳永亜希雄* 新谷洋介* 長沼俊夫* 金森克浩* 齊藤由美子* 生駒良雄* 田中浩二**
(国立特別支援教育総合研究所*) (東京成徳短期大学**)

KEY WORDS: 肢体不自由 特別支援学級 センターの機能

(目的) インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援教育の一層の推進が必要とされ、そこでは、特別支援学校のセンター的機能の活用が期待されている(中教審初中分科会, 2012)。小・中学校の肢体不自由特別支援学級(以下、「肢体特学」)数及び在籍児童生徒数は増加傾向にあり、それらの量的拡大への対応の検討は重要だと考えられた。肢体特学以外にいと推察される児童生徒も含め、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への指導のために活用可能な特別支援学校のセンター的機能については、これまで、特別支援学校側からのセンター的機能に関する検討が見られる一方で、活用する側からの検討は決して十分とはいえなかった。また、特別支援学校(肢体不自由)のセンター的機能の地域での貢献については、5障害種別の学校中で最も低いとする報告も見られ(国立特別支援教育総合研究所, 2011)、その背景や今後の方向性について検討する必要があると考えられた。

そこで、小・中学校に在籍する肢体不自由児の学びの充実に資する、地域の教育資源の一つとしての特別支援学校のセンター的機能の活用に焦点を当て、小・中学校側の活用及び特別支援学校側の支援の在り方について明らかにし、併せて具体的な事例の紹介や今後の方向性の提案を行うため、本研究においては、研究課題「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究—小・中学校側のニーズを踏まえて—」を立て、検討を行うこととした。その下位研究の一つとして、肢体特学の実態やセンター的機能活用ニーズの把握等を目的とした調査を実施した。結果の概要については報告し(※本稿投稿時点では、刊行準備中)、引き続き詳細な分析作業に取り組んでいる。本稿では、同調査の中から、センター的活用ニーズに関する内容を中心に報告するとともに、本研究の研究協力機関が実施・報告した福島県内で通常の学級も含めた小・中学校に在籍する児童生徒に関する調査結果(福島県養護教育センター, 2015, 以下「福島県調査」)との比較も交えて考察する。

(調査方法) ①対象: 本研究所の年度当初調査において、肢体特学設置が確認された小学校 1,995 校, 中学校 769 校, 合計 2,764 校の肢体特学を担任する教員を対象とした。②調査票及び補助資料: 平成 22 年度に本研究所が実施した肢体特学について調査の他、先行研究を参考にするとともに、福島県調査の項目との整合性の検討を行う等によって調査設計を行い、予備調査を経て確定させた。調査票の構成は、i) 学校の基本情報、ii) 肢体特学在籍児童生徒の実態、iii) 肢体特学の実態、iv) 学校内外との連携等、とした。また、福島県調査で用いた、道具等の説明に関する補助資料も用いた。③実施手続き: 学校長宛に文書で依頼し、設置者にも了知文を送付するとともに、全国特別支援学級設置校長協会の会合において口頭で協力依頼を行った。④回答方法: 回答者が本研究所の Web サイトから調査票ファイルをダウンロードし、E-mail に添付して記入済み調査票を送付する形とした。⑤調査実施期間: 平成 26 年 12 月～27 年 1 月。⑥倫理的配慮: 本研究全体及び本調査について本研究所倫理委員会で審査を受け、許諾を得た。また、

調査票においても調査の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、調査票上で同意して回答をするように求めた。

(結果) 以下、本稿の趣旨に関連する設問について報告する。第一に、調査票の回収状況については、小学校 1,129 校(56.6%)、中学校 395 校(51.4%)、合計 1,524 校(55.1%)であった。第二に、回答者の肢体不自由教育経験年数の平均値は 1.9 年、中央値は 1 年、全体の半数以上が 2 年未満であった。第三に、センター的機能の認知度については、92.5%が知っていると回答があった。第四に、センター的機能の活用実績及び今後の活用希望を尋ねた 14 項目(その他を含む)について、いずれかの項目を活用したことがあるのは 60.8%、いずれかを今後活用したいのは 77.0%であり、今後の活用希望が活用実績を上回った。第四に、活用実績の内容については①肢体不自由児の理解と対応、②姿勢や身体の動き、運動・体育等、③学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談、の順に多く、一方、活用希望内容については①自立活動の指導の実際、②姿勢や身体の動き、運動・体育等、③肢体不自由児の理解と対応、の順に多く、活用実績と活用希望内容の頻度順に違いが見られた(いずれも複数回答可)。第五に、活用希望で最も頻度が大きかった「自立活動の指導の実際」についての回答状況として、回答者を肢体不自由経験年数から三グループに分けると、1 年未満では 44.4%、1 年以上 3 年未満では 40.6%、3 年以上では 31.5%となり、最も経験年数が少ないグループで活用希望の割合が最も大きかった。

(考察) まず、本調査で示されたセンター的機能の認知度は、福島県調査での結果(98.3%)を下回ったが、活用実績は、福島県調査での「過去 3 年間に活用要請実績」の結果(33.6%)を上回るものであり、本調査と福島県調査での在籍状況(通常の学級 70.6%、特学全体 29.4%、肢体特学 6.4%)との関連について今後検討する必要性が考えられた。次に、センター的機能活用希望内容として同一の調査項目を用いた福島県調査では、「姿勢や身体の動き、運動・体育等」が最も回答数が多く、本調査で最も多かった「自立活動の指導の実際」は、5 番目であった。本項目についての順位の違いは、本調査では自立活動を取り入れることが可能な特学のみが対象としているのに対し、福島県調査では、70.6%が通常の学級に在籍しているという教育課程の違いによるものと考えられた。最後に、センター的機能の認知度を肢体不自由教育経験年数別に見ると、1 年未満で 91.7%、1 年以上 3 年未満で 92.3%、3 年以上で 94.9%であり、前述の最も活用希望が多い「自立活動の指導」の項目での経験年数の違いほど割合に差がない。したがって、肢体特学での自立活動の充実のためには、小・中学校側の担当者が着任後の早い段階で特別支援学校にアクセスしたり、特別支援学校側からも経験年数の少ない担当者にアクセスしたりしやすくする環境を整えることが有効ではないかと考えられた。

(TOKUNAGA Akio, ARAYA Yosuke, NAGANUMA Toshio, KANAMORI Katsushihiro, SAITO Yumiko, IKOMA Yoshio, TANAKA Koji)

特別支援学校(肢体不自由)のセンター的機能推進上の課題の検討

—肢体不自由特別支援学級におけるセンター的機能活用上の課題の検討を通して—

○徳永 亜希雄 新谷 洋介 生駒 良雄

(国立特別支援教育総合研究所)

Key Words : 肢体不自由 特別支援学級 センターの機能

1. はじめに

インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援教育の一層の推進が必要とされ、そこでは、特別支援学校のセンター的機能の活用が期待されている(中央教育審議会初等中等教育分科会、2012)。特別支援学校のセンター的機能については、これまで、特別支援学校側からのセンター的機能に関する検討が見られる一方で、活用する側からの検討は決して十分とはいえない。

小・中学校の肢体不自由特別支援学級(以下、「肢体特学」)数及び在籍児童生徒数は増加傾向にあり、それらの量的拡大への対応の検討は重要だと考えられた。肢体特学及びそれ以外にもいると推察される小・中学校の肢体不自由のある児童生徒への指導の充実のために活用可能な、特別支援学校(肢体不自由)のセンター的機能の地域での貢献については、5障害種別の学校中で最も低いとする報告も見られ(国立特別支援教育総合研究所、2011)、その背景や今後の方向性等について検討する必要があると考えられた。

そこで、小・中学校に在籍する肢体不自由児の学びの充実に資する、地域の教育資源の一つとしての特別支援学校のセンター的機能の活用に焦点を当て、小・中学校側の活用及び特別支援学校側の支援の在り方について明らかにし、併せて具体的な事例の紹介や今後の方向性の提案を行うため、国立特別支援教育総合研究所(以下、「本研究所」)では、研究課題「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究—小・中学校側のニーズを踏まえて—」(以下、「本研究」)を立て、検討を行うこととした。

その下位研究の一つとして、肢体特学の実態やセンター的機能活用ニーズの把握等を目的とした調査を実施した。調査結果の概要については、本研究所のWebサイトで報告する(※本稿投稿時点では準備中)とともに、引き続き詳細な分析作業に取り組んでいる。本稿では、調査で明らかになった肢体特学におけるセンター的機能活用上の課題の検討を通して、特別支援学校(肢体不自由)のセンター的機能推進上の課題

について検討する。

2. 調査の方法

- ①対象：本研究所の年度当初調査において、肢体特学設置が確認された小学校1,995校、中学校769校、合計2,764校の肢体特学を担当する教員を対象とした。
- ②調査票及び補助資料：平成22年度に本研究所が実施した肢体特学に関する調査の他、先行研究を参考にするとともに、本研究の研究協力機関である福島県養護教育センターによる、同県内の通常の学級も含めた小・中学校に在籍する児童生徒に関する調査(2015、以下「福島県調査」)の項目との整合性の検討を行う等によって調査設計を行い、予備調査を経て確定させた。調査票の構成は、i)学校の基本情報、ii)肢体特学在籍児童生徒の実態、iii)肢体特学の実態、iv)学校内外との連携等、とした。また、福島県調査で用いた、道具等の説明に関する補助資料も用いた。
- ③実施方法：学校長宛に文書で依頼し、設置者にも了知文を送付するとともに、全国特別支援学級設置校長協会の会合において協力依頼を口頭で行った。
- ④回答方法：回答者が本研究所のWebサイトから調査票ファイルをダウンロードし、E-mailに添付して調査票を送付する形とした。
- ⑤調査実施期間：平成26年12月～27年1月。
- ⑥倫理的配慮：本研究全体及び本調査について本研究所倫理委員会が審査を受け、承諾を得た。また、調査票においても調査の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、調査票上で同意した上で、回答をするように求めた。

3. 結果

以下、本稿に関連する設問について報告する。

第一に、調査票の回収状況については、小学校1,129校(56.6%)、中学校395校(51.4%)、合計1,524校(55.1%)であった。第二に、センター的機能の認知度については、回答校の92.5%から知っているとの回答があった。第三に、センター的機能の活用実績及び今後の活用希望を尋ねた14項目(その他を含む)について、いずれかの項目を活用したことがあ

るのは60.8%、いずれかを今後活用したいのは77.0%であり、今後の活用希望が活用実績を上回った。

第四に、センター的機能の活用上の課題として考えられること（複数回答可）について尋ねた結果を図に示す。最も多い回答は「センター的機能を活用するための日程調整が難しい」であり、次いで「手続きや申請の仕方を知らない」、「手続きが煩雑である」、「手が煩雑である」の順に続いた。

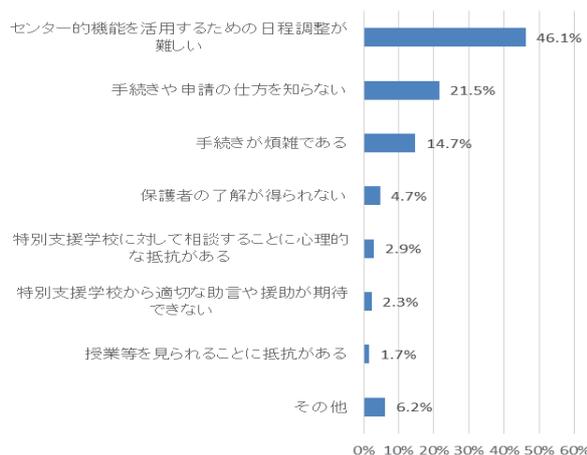


図 センター的機能の活用上の課題 (N=1,515)

「その他」の自由記述として、もっとも多いものは、「課題はない」というものであった。続いて多いのは、活用できる特別支援学校が近くにない等、物理的な距離の遠さに関するものであった。次に、選択肢にもあるが、日程調整の難しさが、記述内容から、特別支援学校の相談件数の多さや担当者の少なさによるものと、小・中学校側の日程調整の難しさによるものとがあると判断された。加えて旅費の制限による難しさに関する記述もあった。

4. 考察

今回の調査を通して、肢体不自由特別支援学級における特別支援学校のセンター的機能活用については、活用希望が活用実績を上回っているものの、活用上の課題として依頼手続に関する課題が相対的に多く認識されていることが示された。

一方、安藤(2013)は、特別支援学校(肢体不自由)を対象とした調査において、支援対象を肢体特学に限定はしていないが、「地域支援担当者が抱える困難点」が「校内の人的資源の制約」、「時間の制約」、「地域の資源の制約」、「経費の制約」の順に多いことを報告しており、併せて担当者が通常の業務を担当しながら地域支援をしていることを指摘している。また、同じく特別支援学校(肢体不自由)を対象とした調査(本研究所、2014)では、「センター的機能をより一層推進するための課題」が「多様な障害に対応する教員の専門性を確保す

ること」、「地域の相談ニーズに応えるための人材を校内で確保すること」、「センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力を得ること」という順に多いことが報告されている。

したがって、特別支援学校(肢体不自由)のセンター的機能推進においては、まずは実施以前の依頼手続の段階で課題があり、活用のための日程調整の難しさについては、特別支援学校側の人的制約や時間的制約等がその理由として推察された。また、依頼のための手続の仕方が知られていなかったり、煩雑であったりすることも、依頼の段階の課題として推察された。センター的機能を推進するための課題認識として、特別支援学校(肢体不自由)側は担当者の専門性に関することが相対的に多い一方で、肢体特学側からはほとんど指摘されていないという違いも明らかになった。

佐藤(2009)は、特別支援学校がセンター的機能について整理・再構築するためには、地域の小・中学校がもっているニーズを把握して活かしていく重要性を指摘している。特別支援学校(肢体不自由)がセンター的機能を推進していくにあたっては、今回示されたような肢体特学側の認識の理解とそのことに基づいた展開が重要と考えられた。

文献

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会(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)．
- 2) 国立特別支援教育総合研究所(2011)．「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究—特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究—」研究成果報告書
- 3) 福島県養護教育センター(2015)「小・中学校に在籍する肢体不自由の児童生徒の学習状況調査」調査報告書．
- 4) 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典(2013)．特別支援学校(肢体不自由)における地域支援体制の現状：特別支援教育制度施行以前との比較から．障害科学研究 37、57-64．
- 5) 国立特別支援教育総合研究所(2014)．「特別支援学校(肢体不自由)のAT・ICT活用の促進に関する研究—小・中学校等への支援を目指して—」研究成果報告書
- 6) 佐藤実華子(2019)．小・中学校のニーズに着目した特別支援学校のセンター的機能について—小・中学校への調査の分析を通して—．国立特別支援教育総合研究所研究紀要、36、109-120．

寄稿 福島県内の小・中学校に在籍する肢体不自由児の学習状況等に関する調査結果の概要

福島県養護教育センター 指導主事・菅野和彦

はじめに

本稿では、本研究の協力機関である福島県養護教育センター（以下、養護教育センター）が、平成 26 年度に実施した、福島県内に小・中学校に在籍する肢体不自由児の学習状況等に関する調査結果の概要について報告する。なお、調査の詳細については、養護教育センターの Web サイトで確認されたい。

（１）研究の趣旨

平成 24 年 7 月に中央教育審議会初等中等教育分科会より「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）」が示された。その中で、障がいのある者と障がいのない者が共に学ぶために必要な「基礎的環境整備」の充実を図るとともに、「合理的配慮」の提供が重要であることが示された。合理的配慮は、障がい者の権利を擁護するために提供されなければならないものであり、障害を理由とする差別の解消に関する法律（平成 25 年 6 月公布、平成 28 年 4 月 1 日施行）において、合理的配慮の不提供が障がいを理由とした差別に当たるとされた。

このような背景を基に本調査研究では、第 6 次福島県総合教育計画にある障がいのある子どもたちが「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を図る観点から、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況について調査を行い、共に学ぶ上で必要な指導や支援の在り方を明らかにしたいと考えた。また、地域の教育資源の一つである特別支援学校のセンター的機能に求める小・中学校からの支援ニーズを明らかにするとともに、具体的な支援の実践を累積することで、特別支援学校と一緒にセンター的機能の在り方を検討したい。さらに、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒に対して、児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえた基礎的環境整備及び合理的配慮の提供についての情報を市町村教育委員会及び小・中学校に提供したいと考えた。

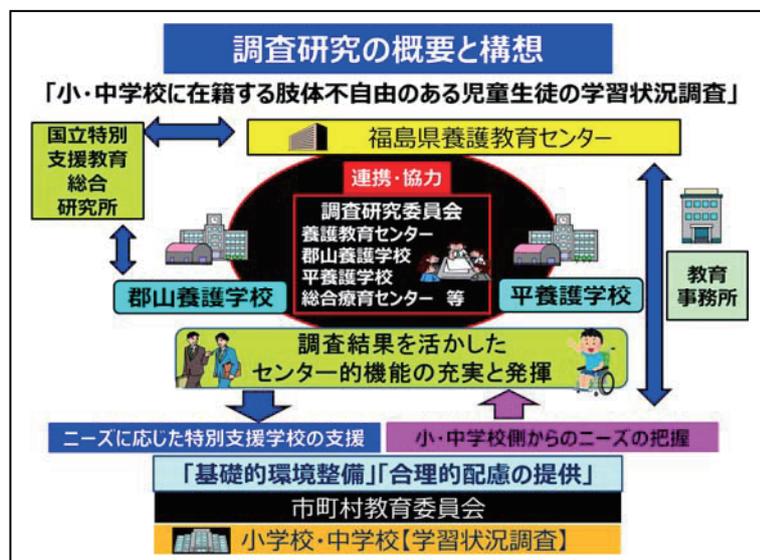


図 1 調査研究の概要と構成図

(2) 研究の組織と構想

1) 研究組織

- ① 研究協力校（福島県立郡山養護学校、福島県立平養護学校）
- ② 研究協力機関（国立特別支援教育総合研究所、福島県総合療育センター）

2) 研究概要と構想

図1で示すように、養護教育センターが中心となり、肢体不自由のある児童生徒が学んでいる郡山養護学校、平養護学校、医療機関である総合療育センター等とが連携・協力し、調査研究委員会を発足させ調査研究を行う。また、調査設計や分析等について国立特別支援教育総合研究所と研究協力を図るとともに、県内の各教育事務所の協力を得て、小・中学校全校を対象に調査を行う。その調査結果を踏まえ、肢体不自由のある児童生徒の学習状況を明らかにし、小・中学校側からのニーズを把握するとともに、そのニーズに応じた各特別支援学校のセンター的機能による支援を通して、小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒への支援実践を累積しながら基礎的環境整備や合理的配慮の提供について考察する。

(3) 研究の目的

- 1) 福島県内の小・中学校の通常の学級及び特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況等について調査し、現状と課題を明らかにする。
- 2) 調査結果を踏まえ、小・中学校側からの支援ニーズを明らかにし、地域の教育資源としての特別支援学校のセンター的機能の活用・促進を図る。
- 3) 市町村教育委員会及び小・中学校が、肢体不自由のある児童生徒に対して、基礎的環境整備及び合理的配慮の提供ができるように、「共に学ぶ」ための環境づくりについての情報を提供する。

(4) 研究の内容・方法

1) 調査研究全体の概要

	【一次調査】	【二次調査】	【三次調査】
①調査対象	福島県内小・中学校への調査	肢体不自由のある児童生徒在籍校	二次調査対象校及び市町村教育委員会
②調査内容	肢体不自由のある児童生徒の在籍者数を含む現状等	学习上・生活上の困難さや具体的支援状況、センター的機能の活用ニーズ等	センター的機能の活用状況、基礎的環境整備と合理的配慮の提供等
③調査時期	発送：平成26年5月 回収：平成26年6月	発送：平成26年9月 回収：平成26年10月	発送：平成27年8月【予定】 回収：平成27年9月【予定】

2) 一次調査対象及び調査手続き

①調査対象

平成26年度福島県内に設置されている全ての国公立小・中学校を対象とした。（小学校471校、中学校235校、計706校）

②調査手続き

質問紙及び回答方法を各教育事務所、各市町村教育委員会を經由してデータで送信し、

各小・中学校よりデータで回答いただく方法を用いた。

なお、調査研究依頼に際しては、文書で本調査の趣旨及び調査結果と公表、個人情報保護に関する留意点を説明し、同意の有無に任意性を持たせた上で、回答を得るようにした。

③調査時点

平成 26 年 5 月 1 日現在とした。

④調査期間

平成 26 年 5 月 29 日から平成 26 年 6 月 24 日に実施した。

⑤調査項目（※資料 6 参照）

質問項目は、前述の目的のもと、学校に関する基本情報、肢体不自由のある児童生徒の在籍等に関する状況、特別支援教育支援員（以下：支援員）又は介助員の配置状況、センター的機能の活用及び認知の状況、関係機関との連携についての内容で構成した。

設定した質問内容については、国立特別支援教育総合研究所の専門研究 B「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究—小・中学校側のニーズを踏まえて—」研究分担者及び研究所内協力者、本調査委員会のメンバーで検討を行い、最終的な質問項目を設定した。

⑥倫理的配慮

本調査に回答する調査用紙において、本センターの研究の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、同意する場合には、調査用紙のファイル上で「同意する」に印を入れ、回答するように求めた。

3) 二次調査対象及び調査手続き

①調査対象

一次調査で肢体不自由のある児童生徒が在籍しているとされた小学校 94 校 109 人と中学校 40 校 46 人の計 134 校 155 人を対象とした。

②調査手続

質問紙及び回答用紙を郵送し、郵送で回答いただく方法を用いた。なお、調査研究依頼に際しては、文書で本調査の趣旨及び調査結果と公表、個人情報保護に関する留意点を説明し、同意の有無に任意性を持たせた上で、回答を得るようにした。

③調査時点

平成 26 年 9 月 18 日現在とした。

④調査期間

平成 26 年 9 月 18 日から平成 26 年 10 月 10 日に実施した。

⑤調査項目（※資料 7 参照）

質問項目は、前述の目的のもと、回答される教職員、対象児童生徒の学習状況等、環境整備と支援体制等、特別支援学校のセンター的機能の内容で構成した。設定した質問内容については、第一調査と同じメンバーで検討を行い、最終的な質問項目を設定した。

⑥倫理的配慮

一次調査において、本センターの研究の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、「同意する」に印を入れた学校に回答を求めた。

(5) 一次調査の結果

小学校 468 校（回収率 100%）、中学校 235 校（回収率 100%）から回答を得た。小学校で、本校と合わせて回答した分校が 3 校と、中学校で本調査に「同意しない」とした学校が 1 校あったため、一次調査における最終学校数等は、小学校 468 校の 97,842 人、中学校 234 校の 55,412 人で計 702 校の 153,254 人となった。各項目については次の通りである。

1) 学校に関する基本情報

①調査対象の学校数、在籍者等（福島県内全ての国公立小・中学校）

表 1 は、小・中学校の学校数、学級数、在籍児童生徒数を小学校群と中学校群別に各項目について集計した。

表 1 小・中学校の学校数、学級数、在籍児童生徒数

	小学校			中学校			合計		
	学校数	学級数	在籍数	学校数	学級数	在籍数	学校数	学級数	在籍数
通常の学級	468	4,368	96,266	234	2,031	54,635	702	6,399	150,901
特別支援学級		403	1,576		231	777		634	2,353
合計	468	4,771	97,842	234	2,262	55,412	702	7,033	153,254

②特別支援学級の設置状況

表 2 は、小・中学校における特別支援学級の障がい種別の設置状況と在籍状況である。肢体不自由特別支援学級を設置している小・中学校は、小学校 6 学級 7 人、中学校 2 学級 5 人、計 8 学級 12 人であった。小・中学校に共通していることは、知的障がい特別支援学級、自閉症・情緒障がい特別支援学級を設置している学校が多かった。

表 2 小・中学校における特別支援学級の障がい種別の設置状況と在籍状況

	小学校		中学校		合計	
	学級数	在籍数（人）	学級数	在籍数（人）	学級数	在籍数（人）
肢体不自由	6	7	2	5	8	12
知的障がい	244	957	154	556	398	1,513
身体虚弱・病弱	1	1	0	0	1	1
弱視	3	5	1	1	4	6
難聴	6	10	3	6	9	16
言語障がい	0	0	0	0	0	0
自閉症・情緒障がい	143	596	71	209	214	805
合計	403	1576	231	777	634	2,353

2) 肢体不自由のある児童生徒の在籍等に関する状況

①本調査における肢体不自由となる該当要件

本調査では、肢体不自由のある児童生徒に該当する項目を次の 5 つとし、その項目に対して「ある・ない」「使用・不使用」「必要・不必要」を基準とし、次のア)～オ)に一つでも該当した場合とした。

- ア) 歩行に不安定さがある。
- イ) 義肢（義足、義手）や補装具（つえ、短下肢装具、靴型装具、足底装具等）を使用している。
- ウ) 移動に車椅子や歩行器を使用している。
- エ) 動作が困難なため日常生活（移動、食事、排泄、衣服の着脱等）で支援や配慮を必要としている。
- オ) 学習活動（筆記、運動等）で、上肢や下肢の動きの困難さがあり、支援や配慮を必要としている。

②児童生徒数とその割合及び実態

表3は、上記の項目に該当となった肢体不自由のある児童生徒の在籍学級の人数とその割合である。小学校では通常の学級に77人、特別支援学級に32人の計109人であった。中学校では、通常の学級に32人、特別支援学級に14人の計46人であった。小・中学校を合わせると通常の学級に109人、特別支援学級に46人の計155名であった。

肢体不自由のある児童生徒として該当となった児童生徒の70.3%は、通常の学級に在籍し、29.7%が特別支援学級に在籍していることがわかった。また、特別支援学級在籍者の小学校32人、中学校14人の計46人の内、肢体不自由の学級に在籍している児童生徒は、小学校で7名、中学校で5名の計12名であった。

表3 小・中学校における肢体不自由のある児童生徒数とその割合

	小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
	在籍数	割合	在籍数	割合	在籍数	割合
通常の学級	77	70.6%	32	69.6%	109	70.3%
特別支援学級 () 肢体不自由特別支援学級在籍者	32 (7)	29.4% (6.4%)	14 (5)	30.4% (10.9%)	46 (12)	29.7% (7.7%)
合計	109	100%	46	100%	155	100%

表4は、上記の項目に該当した肢体不自由のある児童生徒の生活や学習における実態について（複数回答）である。小学校、中学校合わせて多かった項目は、「歩行の困難さや不安定さがある」が120人の77.4%、「学習活動の困難さがある」が109人の70.3%であった。小・中学校に在籍する児童生徒の約7割が、歩行に困難さや不安定さがあるとともに、学習活動においても困難さがあることがわかった。

表4 該当となった児童生徒の生活や学習の実態

	小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
歩行の困難さや不安定さがある	85	78.0%	35	76.1%	120	77.4%
学習活動の困難さがある	79	72.5%	30	65.2%	109	70.3%
日常生活の困難さがある	54	49.5%	26	56.5%	80	51.6%
義肢・補助具を使用している	44	40.4%	20	43.5%	64	41.3%
車椅子・歩行器を使用している	15	13.8%	17	37.0%	32	20.6%

③該当者の疾患状況

図2は、該当となった肢体不自由のある児童生徒の疾患状況について（複数回答）である。最も多かったのは脳性疾患（脳性まひや脳室周囲白質軟化症等）の45.3%であった。次に、脊椎脊髄疾患（二分脊椎）の12.0%であった。以下、筋原性疾患（進行性筋ジストロフィー等）、四肢の変形等（四肢欠損、脱臼・変形等）、骨関節疾患（多発性関節拘縮症等）、骨系統疾患（先天性軟骨無形成症等）、代謝疾患（くる病等）であった。

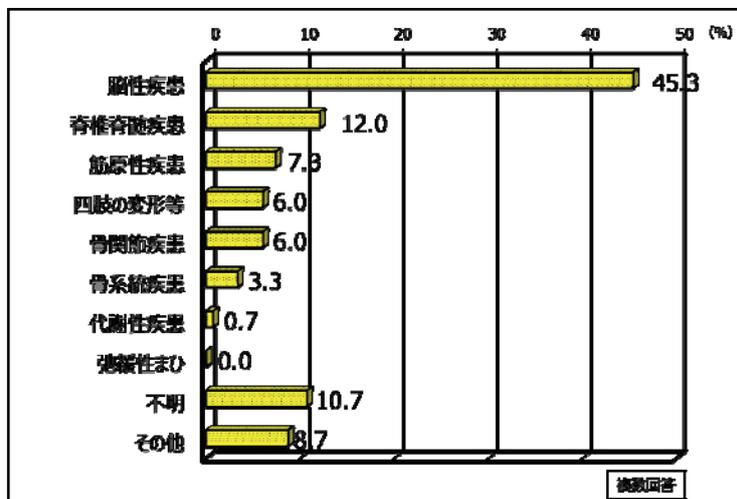


図2 該当者の疾患状況

④関係機関との連携状況

表5は、肢体不自由のある児童生徒の関係機関との連携状況である。小・中学校が関係機関と「連携している」で最も割合が高かったのは、医療機関の65.8%であった。反対に、最も低かったのは、17.4%の福祉機関であった。特別支援学校との連携では、「連携している」が18.1%であった。

なお、「連携している」には、「必要なときに連携している」と「保護者を通じて連携している」を合わせて集計した。

表5 該当者の関係機関との連携

	小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
	連携している	割合	連携している	割合	連携している	割合
医療機関	68	62.4%	34	73.9%	102	65.8%
保健機関	26	23.9%	13	28.3%	39	25.2%
福祉機関	19	17.4%	8	17.4%	27	17.4%
教育機関	36	33.3%	27	58.7%	63	40.9%
相談機関	30	27.5%	13	28.3%	43	27.7%
特別支援学校	16	14.7%	12	26.1%	28	18.1%

⑤支援員又は介助員の配置状況

表6は、支援員又は介助員の配置状況である。小学校474人、中学校109人の計583人であった。1校あたりに換算すると小学校で1.01人、中学校で0.47人となった。また、

肢体不自由のある児童生徒が在籍している学校の支援員又は介助員の数は、小学校 155 人、中学校 43 人の計 198 人であった。1 校あたりに換算すると小学校で 1.65 人、中学校で 1.08 人となり肢体不自由のある児童生徒が在籍している学校には、支援員又は介助員が多く配置されていることがわかった。

表 6 支援員又は介助員の配置状況

	小学校			中学校			合計		
	人数	学校数	一校あたりの配置数	人数	学校数	一校あたりの配置数	人数	学校数	一校あたりの配置数
全ての学校の支援員又は介助員	474	468	1.01	109	234	0.47	583	702	0.83
肢体不自由のある児童生徒の在籍校の支援員又は介助員	155	94	1.65	43	40	1.08	198	134	1.48

⑥特別支援学校のセンター的機能について

表 7 は、小・中学校の要請に応じて特別支援学校が助言又は援助ができる（センター的機能）ことについての認知の状況である。「知っている」が小学校 98.7%、中学校 97.4% と高い割合であった。

表 7 センター的機能に関する認知の状況

		小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
		学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
センター的機能	知っている	462	98.7%	228	97.4%	690	98.3%
	知らない	6	1.3%	6	2.6%	12	1.7%
合計		468	100%	234	100%	702	100%

表 8 は、小・中学校が過去 3 年間で、肢体不自由のある児童生徒だけではなく、他の障がいのある児童生徒も含めて、県内全ての特別支援学校に対して行った支援要請の有無についてである。要請したことがある小学校は 184 校の 39.3%、中学校は 52 校の 22.2% であった。

表 8 特別支援学校に対する要請の状況（過去 3 年間）

		小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
		学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
特別支援学校への支援要請校数【過去 3 年間】	ある	184	39.3%	52	22.2%	236	33.6%
	ない	284	60.7%	182	77.8%	466	66.3%
合計		468	100%	234	100%	702	100%

(6) 二次調査の結果

一次調査以降、対象児童生徒の転学により 5 人減となり、対象校は 4 校減となった。二次調査における最終学校数等は、小学校 91 校の 105 人、中学校 39 校の 45 人、計 130 校の 150 人となった。回収率は、小・中学校ともに 100%であった。各項目については次の通りである。

1) 回答者について

①内訳

表9は、二次調査の回答者の内訳である。回答者の83.3%が担任であった。また、その他の回答者は、教頭、特別支援教育コーディネーターであった。

表9 回答者の内訳

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
担任	89	84.8%	36	80.0%	125	83.3%
その他	16	15.2%	9	20.0%	25	16.7%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

②教職経験年数

表10は、回答者の教職経験年数である。最も多かったのは、20～25年未満の43人の28.7%であった。次に25～30年未満の30人の26.0%であった。20年～30年未満を合わせると73人の54.7%となり、回答者の約半数を占めた。

表10 回答者の教職経験年数

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
1～5年未満	4	3.8%	3	6.7%	7	4.7%
5～10年未満	8	7.6%	4	8.9%	12	8.0%
10～15年未満	6	5.7%	1	2.2%	7	4.7%
15～20年未満	12	11.4%	2	4.4%	14	9.3%
20～25年未満	30	28.6%	13	28.9%	43	28.7%
25～30年未満	22	21.0%	8	17.8%	30	26.0%
30～35年未満	18	17.1%	8	17.8%	26	17.3%
35年以上～	5	4.8%	6	13.3%	11	7.3%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

③特別支援教育経験年数

表11は、回答者の特別支援教育（特別支援学級、通級による指導、特別支援学校）の経験年数である。最も多かったのは、小・中学校合わせて1年未満の72人の48.0%であった。次に、1～5年未満の39人の26.0%であった。回答者の約半数は、1年未満であり、5年未満と合わせると111人の74.0%となり、回答者の約7割以上を占めた。

表 11 回答者の特別支援教育経験年数

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
1年未満	51	48.6%	21	46.7%	72	48.0%
1～5年未満	30	28.6%	9	20.0%	39	26.0%
5～10年未満	7	6.7%	3	6.7%	10	6.7%
10～15年未満	8	7.6%	6	13.3%	14	9.3%
15～20年未満	4	3.8%	5	11.1%	9	6.0%
20年以上	5	4.8%	1	2.2%	6	4.0%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

2) 学習状況や生活状況等について

① 困難さやつまずきのある教科等名

図3は、児童生徒の学習活動（筆記、教材・教具の操作、運動、移動等）において、肢体不自由に伴う困難さやつまずきのある教科等名について（複数回答）である。最も多かったのは、体育、保健体育の90.0%であった。次に、音楽、図画工作・美術、美術、特別活動、家庭、技術・家庭、算数・数学の順となった。運動や動作、実技、制作、調理など身体の動きをたくさん使う教科が上位となった。

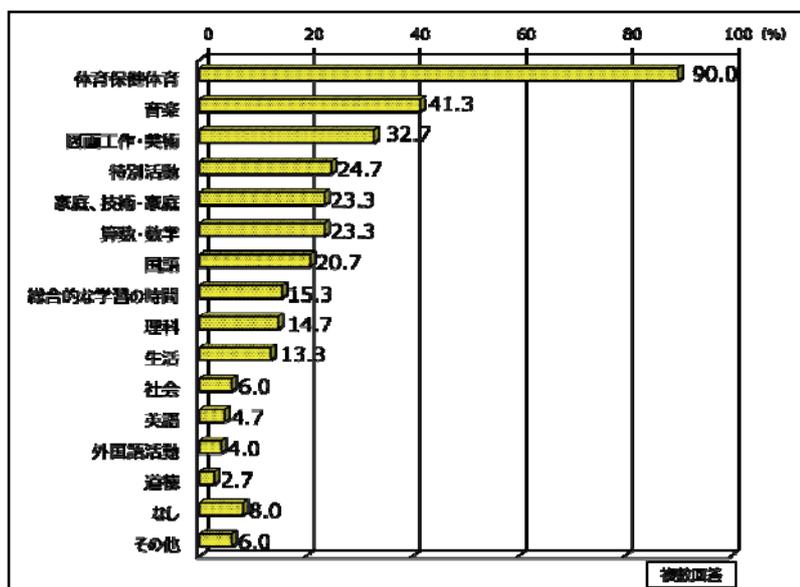


図3 肢体不自由に伴う困難さやつまずきのある教科等名

② 学習上又は生活上での困難さ

図4は、教師から見た該当児童生徒の学習上又は生活上での困難さ等の状況（複数回答）についてである。最も多かったのは、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」の76.0%であった。次に「道具・用具の活用で困難さがみられる。（定規、はさみ、リコ

ーダー、彫刻刀等)」の53.3%であった。その次に「生活全般に時間がかかる困難さ」「身支度、身の回りの整理整頓をすることへの困難さ」「筆記の困難さ」「姿勢の不安定さや疲れやすくなる困難さ」となった。これらの上位の項目には、周りの教員等が「気づきやすい子どもの困難さ」が多くを占めた。

反対に、少なかった回答は、「ものの見え方や捉えにくさ」との関連する可能性のある「文章を読む場面で、行の読み飛ばしや漢字の読み間違いがみられる」の13.3%であった。同じように「地図、定規の目盛り、グラフ、図形、資料等の読み取りに困難さがみられる」の20.0%、「教師の指示した文章、図、資料等を探したり、注目したりする際に困難さがみられる」の20.7%であった。これらの下位の項目には、見え方や捉えにくさなど周りの教員等が「気づきにくい子どもの困難さ」が多くを占めた。

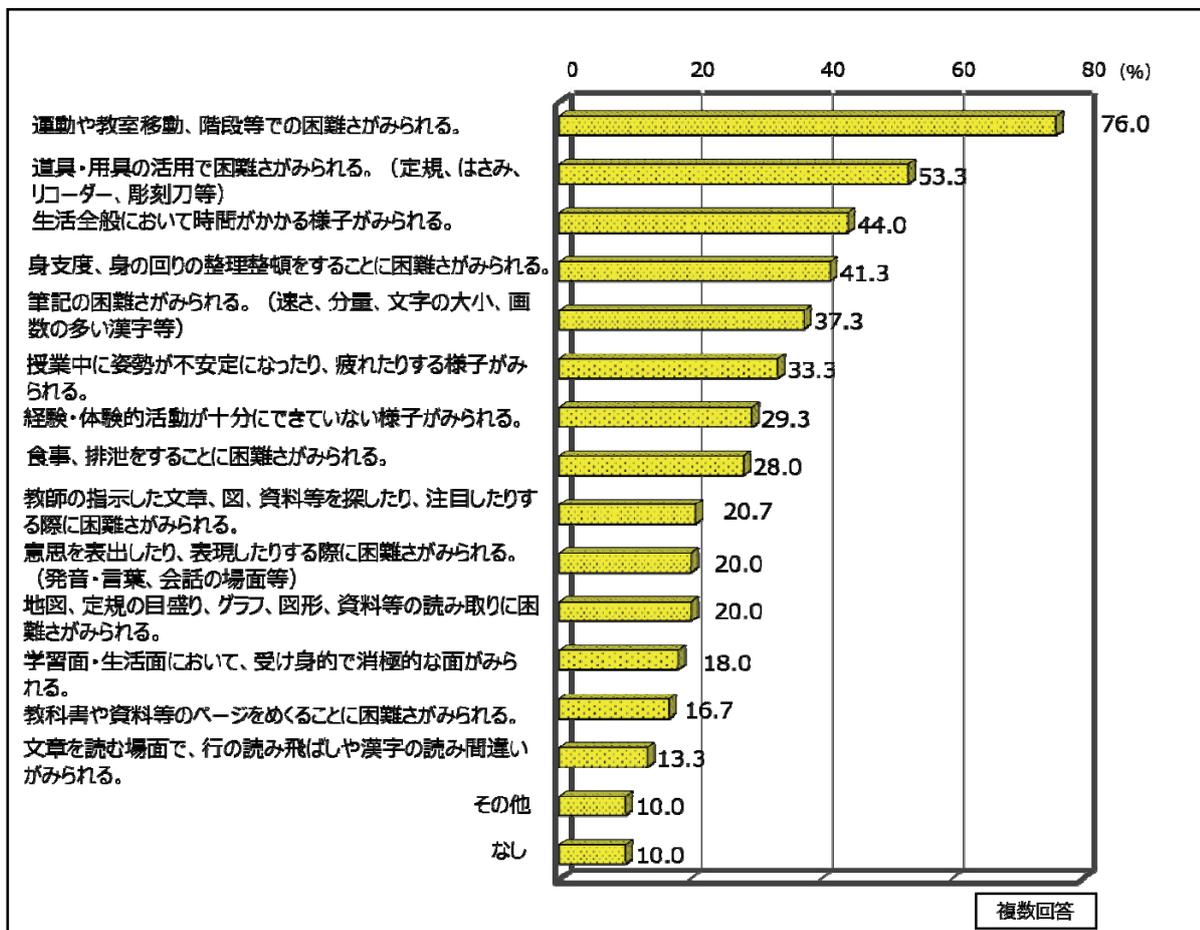


図4 児童生徒の学習上又は生活上での困難さ等の状況

③「ものの見え方や捉えにくさ」の教員の認識

表12は、教員が該当する児童生徒について「ものの見え方や捉えにくさ」の困難があるかもしれないという認識についての有無である。「認識したことがある」とした教員は、小学校44人で41.9%、中学校11人で24.4%、小・中学校を合わせると55人の36.7%であった。なお、回答するに当たっては、「ものの見え方や捉えにくさ」について補足資料(資料2参照)を添付した。

表 12 該当児童生徒の「ものの見え方や捉えにくさ」の教員の認識

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
認識したことがある	44	41.9%	11	24.4%	55	36.7%
認識したことがない	61	58.1%	34	75.6%	95	63.3%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

3) 環境整備と支援体制等について

① 学校又は学級として行った環境整備や支援体制

該当の児童生徒に対して、学校又は学級として行った環境整備や支援体制づくりについての自由記述の内容を分析整理し、「移動」「日常生活」「教室配置」「学習」「支援員又は介助員」「教職員の理解」「保護者連携」「外部連携」「災害・安全」「理解」に分類した。

記述内容の概要としては、移動するための環境整備として、エレベーターの設置等ばかりではなく、「段差に赤いテープを張る」「昇降口に靴を履きやすくするために椅子を準備する」など実態に合わせた簡易な環境整備も見られた。学習面では、机や椅子など一人一人の状態に合わせた環境整備が多かった。また、「体育の授業内容の工夫」や「テストの文字の拡大」など合理的配慮の提供につながる記述も散見された。最も多かった記述は、「教職員で共通理解を図っている」であった。

② 支援員又は介助員の配置状況とその内容

表 13 は、該当者を中心にした支援や援助を行うための支援員又は介助員の配置についてである。小学校では、48 人で 45.7%であった。中学校では、26 人で 57.8%であった。小・中学校を合わせると 74 人で 49.3%となり、肢体不自由のある児童生徒の 2 人に 1 人支援員又は介助員が配置されていた。

表 13 該当者を中心にした支援員又は介助員の配置状況

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
支援員又は介助員の配置	48	45.7%	26	57.8%	74	49.3%

支援員又は介助員の主な支援内容に関する自由記述自由記述の内容を学習面、生活面、その他に分類して整理した。記述内容の概要としては、学習面、生活面全般にわたる補助や支援が多かった。また、その他としては、教員や保護者と連携・協力している内容が散見された。

③困難を軽減するために行っている配慮や環境整備・支援体制状況

図5は、児童生徒の学習上又は生活上の困難を軽減するために行っている配慮や環境整備・支援体制状況について（複数回答）である。最も多かったのは、「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている」の80.7%であった。次は、「必要に応じて技能教科（体育等）の学習内容の精選や変更・調整している」の55.3%であった。次は、「生活全般において、時間の確保や支援員を配置している」の43.3%であった。上位の項目には、学習面の項目が1項目見られたものの、学習面への支援の割合が少なく、生活上に必要な項目が多くを占めていた。

下位の7項目では、「姿勢を安定させるカット机、台形机、書見台、専用チェア等を使用している」の16.0%、「筆記がしやすい工夫をしている」の14.7%、「道具や用具を操作しやすい補助具等を活用している」の9.3%、「目盛りや地図等を見やすく、読み取りやすい教材・教具の工夫をしている」の6.0%など学習に関する項目が、多くを占めていた。

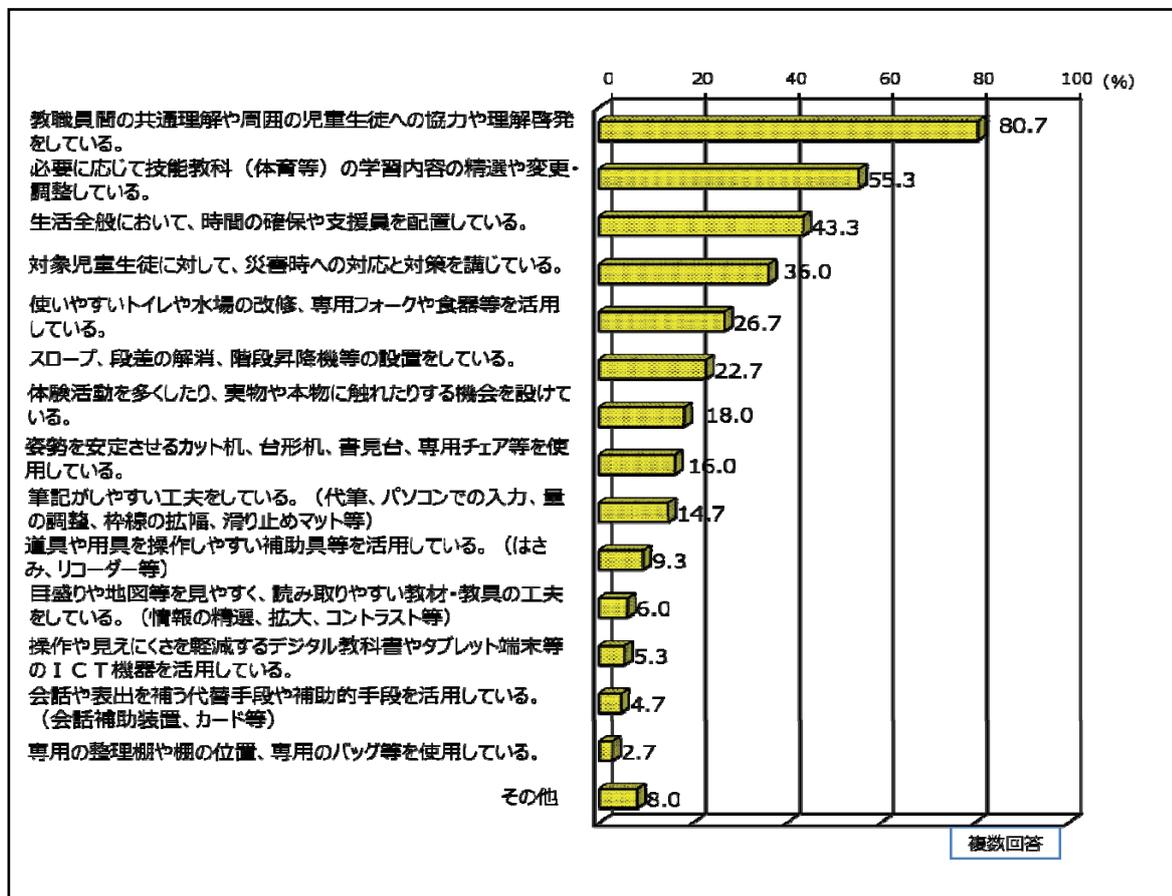


図5 学習上又は生活上の困難を軽減するために行っている配慮や環境整備・支援体制状況

4) 特別支援学校のセンター的機能について

①相談可能な近隣の特別支援学校の有無

表14は、該当の児童生徒の指導や支援について、相談可能な近隣の特別支援学校の有無についてである。小学校では、「ある」が68校で64.8%、「ない」が32校で30.5%で

あった。中学校では、「ある」が26校で57.8%、「ない」が18校で40.0%であった。

表 14 該当の児童生徒について相談可能な近隣の特別支援学校の有無

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
ある	68	64.8%	26	57.8%	94	62.7%
ない	32	30.5%	18	40.0%	50	33.3%
無回答	5	4.8%	1	2.2%	6	4.0%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

②特別支援学校のセンター的機能として活用したい項目

図 4-4-6 は、肢体不自由のある児童生徒の困難さへの対応において、特別支援学校のセンター的機能として活用したい項目について（複数回答）である。最も多かったのは、「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」の48.0%であった。次に「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」の36.0%、「学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談に関すること」の30.7%、「校内の環境整備や支援体制づくりに関すること」の25.3%であった。

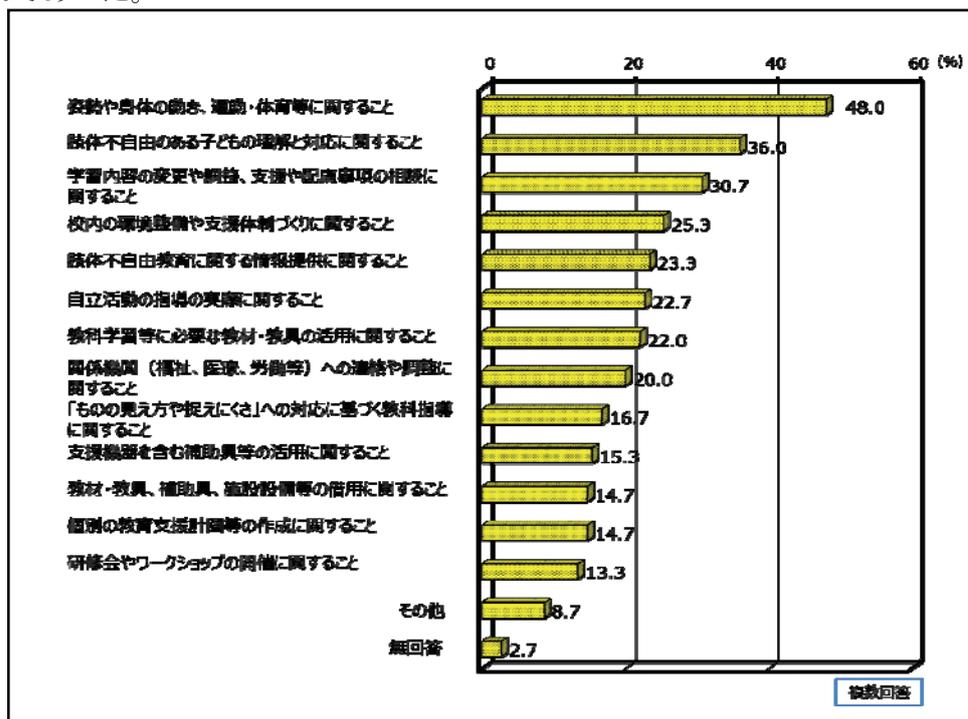


図 6 特別支援学校のセンター的機能として活用したい項目

③連携する機会の設定

表 4-4-15 は、児童生徒の学習の充実に向けた指導・支援について当センターや特別支援学校等と一緒に考えたり、検討したりする機会を設けることについてである。「可能である」は、小学校で48校の45.7%、中学校で13校の28.9%であった。また、「検討したい」

は、小学校で46校の43.8%、中学校で23校の51.1%であった。「可能である」「検討したい」を合わせた割合は、130校の86.7%となり、特別支援学校のセンター的機能を活用して、児童生徒の学習の充実を図りたいことがうかがえた。

表15 児童生徒の学習充実のための連携する機会の設定

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
可能である	48	45.7%	13	28.9%	61	40.7%
検討したい	46	43.8%	23	51.1%	69	46.0%
可能ではない	6	5.7%	7	15.4%	13	8.7%
無回答	5	5%	2	4%	7	4.7%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

(7) 調査のまとめと考察

1) 学習上、生活上の困難さと軽減するための配慮や環境整備・支援体制等

図7は、前述した図4「子どもの困難さの現状」と図5「困難さを軽減するために行っている配慮や環境整備等」とを対応できる項目ごとに比較した。ドットの棒線は「子どもの困難さの現状」で、濃色の棒線は「困難さを軽減するために行っている配慮や環境整備・支援体制状況」である。値の差が大きいほど、困難さに対して配慮や環境整備が十分ではないことになる。特徴的だった項目を次の図8、図9、図10で示した。

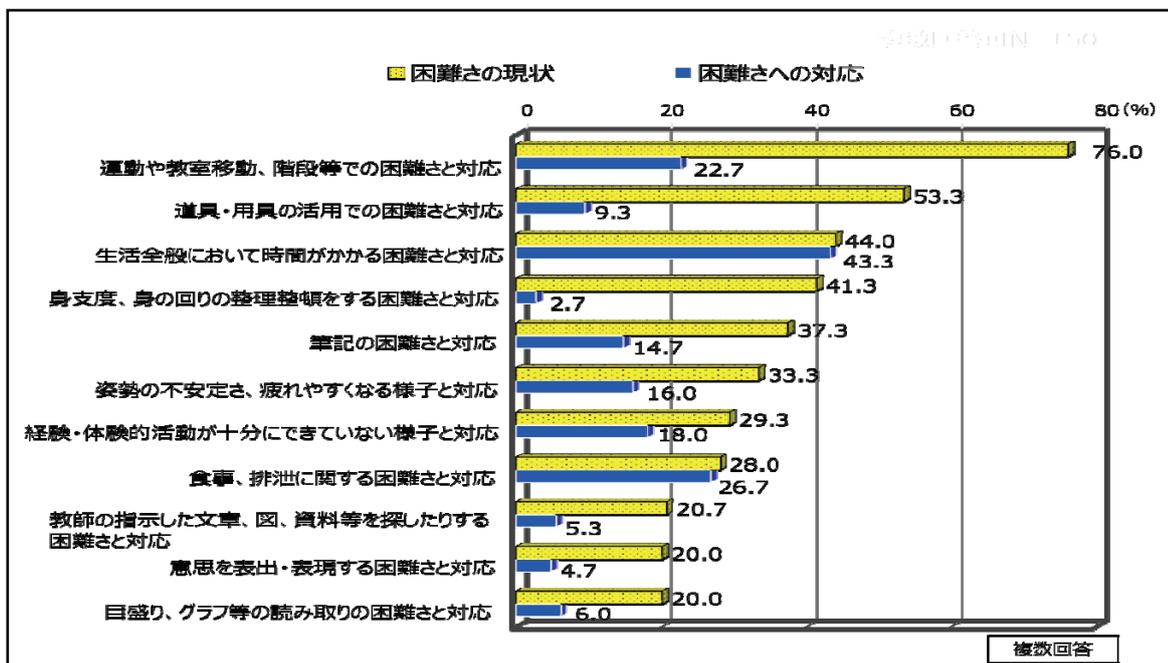


図7 困難さの現状と困難さへの対応を比較したグラフ

図8は、生活上の困難さの現状とその対応を比較した図である。「生活全般において時間がかかる様子がみられる」と「生活全般において、時間の確保や支援員を配置している」では、困難さの現状44.0%に対し、対応は43.3%と差が少なかった。

2つ目は、「食事、排泄をすることに困難さがみられる」と「使いやすいトイレや水場の改修、専用フォークや食器等を活用している」では、困難さの現状28.0%に対し、対応

は 26.7%と同じように差が少なかった。

この比較からは、子どもの困難さ（時間がかかわることや日常生活の困難さ）に対して、生活を支える配慮と環境整備は、ほぼされていると考えられた。一方、支援員の配置による支援体制のみで十分であるのかなど、支援方法等も含め、次年度の研究を通して明らかにする必要があると考えられた。

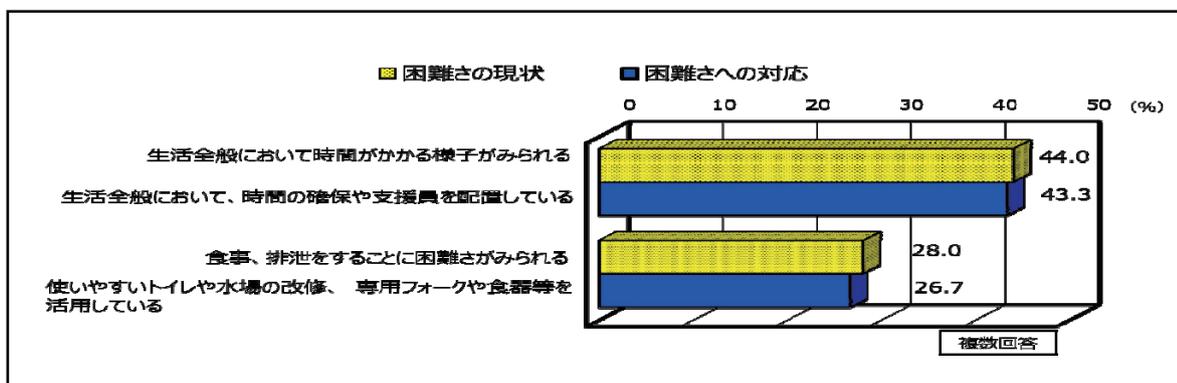


図8 生活上の困難さの現状とその対応を比較した図（差が少ない項目）

図9は、学習を支える道具等を中心にした比較である。「道具・用具の活用で困難さがみられる」と「道具や用具を操作しやすい補助具等を活用している」では、困難さの現状 53.3%に対して、対応は 9.3%であった。

2つ目は、「筆記の困難さがみられる」と「筆記がしやすい工夫をしている」では、困難さの現状 37.3%に対して、対応は 14.7%であった。3つ目は、「姿勢が不安定になったり、疲れたりする様子がみられる」と「姿勢を安定させるカット机、台形机、書見台、専用チェア等を使用している」では、困難さの現状 33.3%に対して、対応は、16.0%であった。

この比較からは、困難さに対する支援や配慮に差が見られた。これらは、周りの教員等が「気づきやすい困難さ」であっても、「どのような道具や補助具があるのか」などについて、わからないことや情報不足があるのではないかと考えられた。

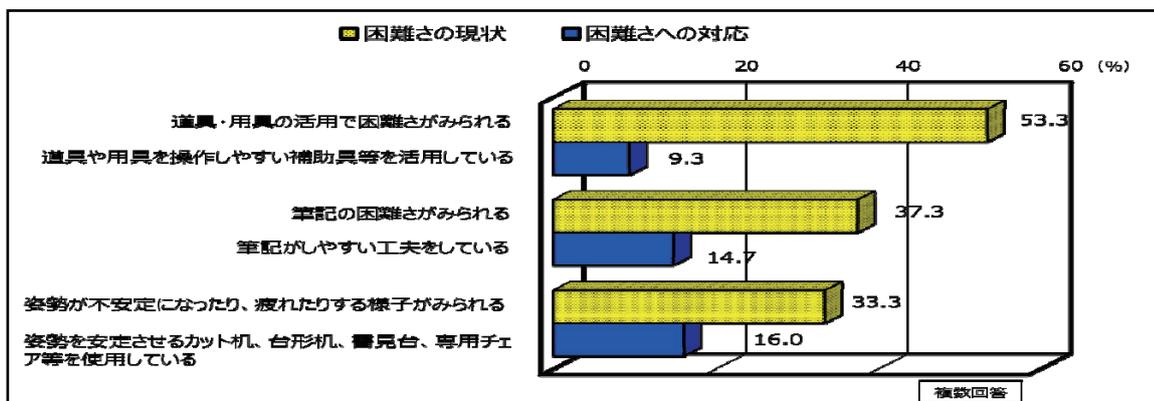


図9 学習を支える道具等を中心にした比較（差が大きい項目）

図10は、脳性疾患のある児童生徒に多く見られる「ものの見え方や捉えにくさ」を中心

にした比較である。「教師の指示した文章、図、資料等を探したり、注目したりする際に困難さがみられる」と「操作や見えにくさを軽減するデジタル教科書やタブレット端末等の ICT 機器を活用している」では、困難さの現状 20.7%に対して、対応は 5.3%であった。2つ目は、「地図、定規の目盛り、グラフ、図形、資料等の読み取りに困難さがみられる」と「目盛りや地図等を見やすく、読み取りやすい教材・教具の工夫をしている」では、困難さの現状 20.0%に対して、対応は 6.0%であった。

これらの比較からも、困難さに対する支援や配慮に差が見られた。これらは、「ものの見え方や捉えにくさ」といった「周りの教員等が気づきにくい」又は「把握しにくい」内容であると考えられる。これらを把握するためには、日頃の実態把握や観察の方法が重要であることから、特別支援学校のセンター的機能を活用することが有効であると考えられる。同時に、特別支援学校側は、小・中学校に対して「気づきにくい子どもの困難さ」を各学校の実践を通して得られた実例や情報提供を基に支援をすることが必要ではないかと考えられた。

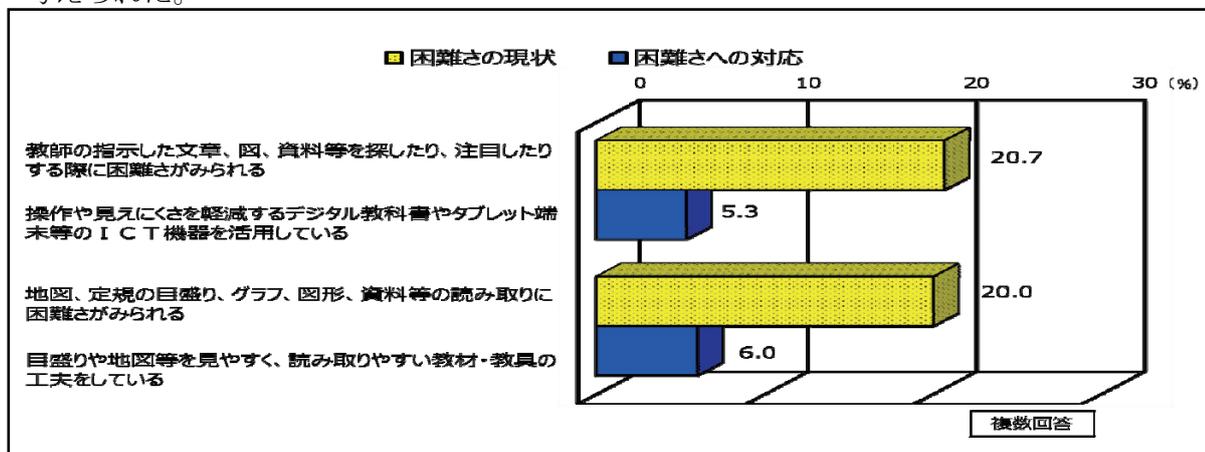


図 10 「ものの見え方や捉えにくさ」を中心にした比較

2) 小・中学校と特別支援学校との連携

- ア) 一次調査結果の表 5 で示したように、肢体不自由のある児童生徒が在籍している小・中学校と特別支援学校との連携状況では、「連携している」が 18.1%であった。現状として、十分に連携しているとは言えないと考えられる。
- イ) 二次調査結果の表 14 で示したように、肢体不自由のある児童生徒の指導や支援について、必要に応じて相談可能な近隣の特別支援学校の有無では、小・中学校合わせて「ある」が 62.7%、「ない」が 33.3%であった。「ない」と回答した学校の中には、広域な県土である本県の特性もあり、近隣の特別支援学校と数十キロ以上離れている現状もあることから、距離的な課題として「ない」と回答したと考えられる。
- ウ) 表 11 で示したように、回答者の特別支援教育の経験年数が、1 年未満が 48.0%であった。この現状を踏まえ特別支援学校のセンター的機能を発揮し、小・中学校と連携していくためには、できるだけ専門的な用語や言葉を使わずに、わかりやすい言葉で説明したり、具体的な教材や支援機器の提案をしたりすることが重要だと考えられる。
- エ) 一次調査結果の表 7 で示したように 98.3%の高い割合で小・中学校の要請に応じて特別支援学校が助言又は援助ができる（センター的機能）ことを知っていることや、二次

調査結果の表 15 に示したように、児童生徒の学習の充実に向けた指導・支援について、86.7%の小・中学校が、特別支援学校のセンター的機能を活用して、児童生徒の学習の充実を図りたいことがうかがえた。

3) 今後に向けて

現在、特別支援学校では、センター的機能を発揮するために、地域支援部等の組織を活性化させ、教材・教具や支援機器等のライブラリー等の充実をはじめとした様々な事柄を通し、地域の教育資源の一つとしての取組が進められている。今後は、調査結果と考察を活かし、小・中学校のニーズに応じた特別支援学校のセンター的機能を発揮していくために、次の観点が重要であると考えられる。

- ア) 「気づきやすい困難さ」である学習を支える支援や配慮について
- イ) 「気づくにくい困難さ」であるものの見え方や捉えにくさへの支援や配慮について
- ウ) センター的機能に求めるニーズの一つである学習内容の変更・調整に関する相談と実践

二年次の研究では、上記の観点を踏まえ、特別支援学校が小・中学校側のニーズを捉え、どのようにしたら肢体不自由のある児童生徒の十分な力の発揮につながるのかについて、一緒に考え取り組んでいけるかが重要である。そして、これらの取組を蓄積していくことで、合理的配慮の提供として整理されるものがあると考えられた。

さらには、これらの実践を好事例として各市町村の教育委員会や小・中学校へ提供していくことで、各地域（市町村）を単位とした小学校、中学校、特別支援学校、教育委員会との連携システムが構築されていくことを目指して取り組んでいきたい。

参考文献

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会（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）．
- 2) 国立特別支援教育総合研究所（2008）．「特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査」報告書．
- 3) 国立特別支援教育総合研究所（2011）．「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」報告書．
- 4) 国立特別支援教育総合研究所（2012）．「肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究」～教科学習の充実をめざして～
- 5) 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～障害のある子ども就学手続と早期からの一貫した支援の充実～．
- 6) 日本肢体不自由教育研究会（2014）．肢体不自由教育 217 号（「小・中学校における肢体不自由教育」特集号）
- 7) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2008）．肢体不自由のある子どもの教科指導 Q & A．ジアース教育新社．

※文中の「障害」の表記について、福島県の表記方法である「障がい」を用いた。

福島県養護教育センター第一次調査 調査票の概要

1. 学校に関する基本情報

1-1 学級数と児童生徒数について、お答えください。(半角数字)

	学級	児童生徒数
通常の学級数	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人
特別支援学級数	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人
(特別支援学級の内訳)		
肢体不自由	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人
知的障がい	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人
身体虚弱・病弱	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人
弱視	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人
難聴	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人
言語障がい	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人
自閉症・情緒障がい	<input type="text"/>	<input type="text"/> 人

1-2 学校の支援員又は介助員について、お答えください。

特別支援教育支援員又は介助員数	<input type="text"/> 人
-----------------	------------------------

1-3 特別支援学校(盲・聾・養護学校)が、小・中学校等の要請に応じて助言又は援助をできることを知っていますか？

(0 知らない 1 知っている)

回答欄

1-4 特別支援学校へ(盲・聾・養護学校)へ過去3年間で、肢体不自由のある児童生徒にかかわらず、支援(巡回相談等)を要請したことがありますか？

(0 ない 1 ある)

回答欄

2. 肢体不自由のある児童生徒に関する調査

「肢体不自由のある児童生徒」とは、以下の5つの事項のいずれか又は複数に該当する場合とします。

- 歩行に不安定さがある。
- 義肢(義足、義手)や補装具(つえ、短下肢装具、靴型装具、足底装具等)を使用している。
- 移動に車椅子や歩行器を使用している。
- 動作が困難なため日常生活(移動、食事、排泄、衣服の着脱等)で支援や配慮を必要としている。
- 学習活動(筆記、運動等)で、上肢や下肢の動きの困難さがあり、支援や配慮を必要としている。

※上記に該当する児童生徒一人一人の状況について教えてください。

例) 対象生徒が2名以上の場合は、A、B、C、…に各人の状況を記入してください。

		児童生徒	A	B	C	D	E	F
		学年						
		在籍学級						
		男女						
生活や学習における肢体不自由	歩行に不安定さがある。 (0 ない 1 ある)							
	義肢(義足、義手)や補助具(つえ、短下肢装具、靴型装具、足底装具等)を使用している。 (0 使用していない 1 使用している)							
	移動に車椅子や歩行器を使用している。 (0 使用していない 1 使用している)							
	動作が困難なため日常生活(移動、食事、排泄、衣服の着脱等)で支援や配慮を必要としている。 (0 必要としない 1 必要としている)							
	学習活動(筆記、運動等)で、上肢や下肢の動きの困難さがあり、支援や配慮を必要としている。 (0 必要としない 1 必要としている)							
診断名	病院での診断について (0 学校では把握していない又は不明 1 なし 2 あり)							
	病院での診断名							
	病院での診断名(複数ある場合2つ目)							
	診断名が「その他」の場合、記入してください。							
学校と各機関との連携	選択肢	1 学校として常時、連絡等の連携を行っている	2 学校として必要ときに連絡等の連携を行っている	3 学校として保護者を通じて連絡等の連携を行っている	4 学校として連絡等の連携は行っていない	※児童生徒一人一人について、お答えください。		
	病院などの医療機関(学校医は除く)							
	保健所や役所等の保健機関							
	福祉事業所や児童相談所などの福祉機関							
	幼稚園・保育所(園)・小学校・中学校などの教育機関							
	養護教育センター等などの相談機関							
	特別支援学校(盲・聾・養護学校)							

福島県養護教育センター第二次調査 調査票の概要

資料7

0 回答される教職員について

0-1 本調査用紙の記入者について伺います。該当する口にチェック☑してお答えください。

※「その他」の場合は、()内に職名等を記入してください。

担任 その他()

0-2 回答者の教職経験年数をお答えください。

※今年度を1年に含めて記入してください。

年目

0-3 これまでに、特別支援学級、通級による指導、特別支援学校での勤務年数を合算してお答えください。

※今年度を1年に含めて記入してください。

年目

1 対象の児童生徒の学習状況等について

1-1 対象の児童生徒の学習活動(筆記、教材・教具の操作、運動、移動等)において、肢体不自由に伴う困難さやつまずきのある教科等名を該当する口にチェック☑してお答えください。(複数回答可)

※担当していない教科は、各教科担当の先生に確認し記入してください。

※特別支援学級で各教科等を合わせた指導を実施している場合は、その他の欄にチェック☑し生活単元学習等と記入してください。

<input type="checkbox"/> 国語	<input type="checkbox"/> 社会	<input type="checkbox"/> 算数(数学)
<input type="checkbox"/> 理科	<input type="checkbox"/> 英語(中学校のみ)	<input type="checkbox"/> 音楽
<input type="checkbox"/> 図画工作(美術)	<input type="checkbox"/> 家庭科(技術・家庭)	<input type="checkbox"/> 体育(保健体育)
<input type="checkbox"/> 生活科(小学校のみ)	<input type="checkbox"/> 道徳	<input type="checkbox"/> 外国語活動
<input type="checkbox"/> 総合的な学習	<input type="checkbox"/> 特別活動	<input type="checkbox"/> その他()
		その他()

1-2 上記の各教科等において、どのような学習場面で困難さやつまずきがあるのかについて、教科名とその場面をお答えください。(自由記述)

※各教科に共通する場合や類似する場合は、教科名を書かなくても結構です。

例) 算数・数学の作図場面。理科の実験場面。板書をノートに写す場面。家庭科の実習の場面。体育の球技場面。など
教科書や資料のページをめくる場面。文や文章を読む場面。 など

1-3 下記の項目をお読みになり、教師から見た対象児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さ等の状況について、該当する口にチェック☑してお答えください。(複数回答可)

- 筆記の困難さがみられる。(速さ、分量、文字の大小、画数の多い漢字等)
- 道具・用具の活用で困難さがみられる。(定規、はさみ、リコーダー、彫刻刀等)
- 意思を表出したり、表現したりする際に困難さがみられる。(発音・言葉、会話の場面等)
- 教科書や資料等のページをめくることに困難さがみられる。
- 文章を読む場面で、行の読み飛ばしや漢字の読み間違いがみられる。
- 教師の指示した文章、図、資料等を探したり、注目したりする際に困難さがみられる。
- 地図、定規の目盛り、グラフ、図形、資料等の読み取りに困難さがみられる。
- 授業中に姿勢が不安定になったり、疲れたりする様子がみられる。
- 生活全般において時間がかかる様子がみられる。
- 食事、排泄をすることに困難さがみられる。
- 身支度、身の回りの整理整頓をすることに困難さがみられる。
- 運動や教室移動、階段等での困難さがみられる。
- 学習面・生活面において、受け身的で消極的な面がみられる。
- 経験・体験的活動が十分にできていない様子がみられる。
- その他 ※これら以外で困難さがありましたらお答えください。(自由記述)

1-4 肢体不自由のある児童生徒の中には上肢機能や下肢機能等の困難だけでなく、ものの見え方や捉えにくさ※1により、学習をする上での困難が生じる場合があります。これらは、指導・支援者側からは、わかりにくい困難ですが、対象の児童生徒が、このような困難があるかもしれないと認識したことはありますか。該当する□にチェック☑してお答えください。

ある

ない

1-5 対象の児童生徒を指導・支援する上での難しさや悩んでいること等がありましたらお答えください。(自由記述)

2 対象の児童生徒の環境整備と支援体制等について

2-1 対象の児童生徒を指導・支援をする上で、作成してある計画がありましたら該当する□にチェック☑してお答えください。(複数回答可)

個別の教育支援計画

個別の指導計画

その他()

2-2 対象の児童生徒に対して、学校又は学級として行った環境整備や支援体制づくりがありましたらお答えください。(自由記述)

例)入学時に1Fトイレの簡単な改修を行った。学年の教室配置を工夫した。避難通路に近い廊下側の席にしている。教職員で指導・支援について共通理解を図った。など

2-3 対象の児童生徒を中心にした支援や援助を行うための支援員又は介助員は配置されていますか。該当する□にチェック☑してお答えください。また、支援員又は介助員を配置している場合には、主な支援内容をお答えください。(自由記述)

配置している

配置していない

主な内容

2-4 下記の項目をお読みになり、対象の児童生徒の学習上又は生活上の困難を軽減するために行っている配慮や環境整備・支援体制状況について、該当する□にチェック☑してお答えください。(複数回答可)

筆記がしやすい工夫をしている。(代筆、パソコンでの入力、量の調整、枠線の拡幅、滑り止めマット等)

道具や用具を操作しやすい補助具等を活用している。(※2 はさみ、リコーダー等)

会話や表出を補う代替手段や補助的手段を活用している。(※3 会話補助装置、カード等)

操作や見えにくさを軽減するデジタル教科書やタブレット端末等のICT機器を活用している。

目盛りや地図等を見やすく、読み取りやすい教材・教具の工夫をしている。(情報の精選、拡大、コントラスト等)

姿勢を安定させる※4 カット机、台形机、※5 書見台、※6 専用チェア等を使用している。

生活全般において、時間の確保や支援員を配置している。

使いやすイトイレや水場の改修、※7 専用フォークや食器等を活用している。

専用の※8 整理棚や棚の位置、専用のバッグ等を使用している。

スロープ、段差の解消、階段昇降機等の設置をしている。

教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。

体験活動を多くしたり、実物や本物に触れたりする機会を設けている。

必要に応じて技能教科(体育等)の学習内容の精選や変更・調整している。

寄稿 特別支援学校（肢体不自由）における通級による指導の取組に関する今後の展望

千葉県立船橋夏見特別支援学校・教諭 三嶋和也

1. 地域における特別支援学校の役割

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省，2003）では、障害のある子ども一人一人のニーズに応じたきめ細かな支援を行うため、これまでの障害の種類と程度に対応して行われてきた特殊教育から、通常の学級に多く在籍すると考えられる学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症についても特別支援教育としての対象とされた。また、第1章「特殊教育から特別支援教育へ」の中では「特別な教育的支援を必要とする範囲は、対象児童生徒数の増加等に見られるように、量的に増加するとともに、対象となる障害種の多様化により、質的に複雑化することとなるため、制度の見直し、教育システムの再構築、指導面で高い専門性を有する人材の要請等の取組が必要である」と対象の拡大にとどまらず、質的な面での取組の必要性を記述している。

「特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）」（文部科学省，2005）に示された通級による指導の見直しでは、通級による指導の形態には、学校内での実施だけでなく、児童生徒が他の小・中学校や盲・聾・養護学校に出向く形態や、教員が他の学校を巡回訪問する形態もみられる。今後、特別支援学校のセンター的機能が発揮されるとともに、特殊学級担当教員の活用が推進されることによって、各地域の実情に応じて、こうした多様な形態による運用が広がることが期待される。また、これらの実施に当たっては、盲・聾・養護学校と小・中学校等との十分な連携が必要であり、今後、地域の実情に応じて、こうした取組を広げていくことが必要と考える。

また、「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）では、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、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」をおくことが必要であることや、地域の実情に合わせた教育資源の組み合わせの必要性を指摘している。また、域内の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）や特別支援学校のセンター的機能を効果的に発揮するため、各特別支援学校の役割分担を、地域別や機能別といった形で、明確化しておくことが望ましく、そのための特別支援学校のネットワークを構築することが必要であると地域における特別支援学校の役割の重要性を指摘している。

これら我が国の特別支援教育に関わる制度に関する言及の変遷を踏まえると、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒の多様な学びの場として、通級による指導の果たす役割は益々大きなものとなり、それを支える特別支援学校としての役割も重要となるといえる。

2. 小・中学校で学ぶ肢体不自由児の実態と学習の現状

脳性まひ児の出生率に関して竹下（1989）は、1981年以降1000出生当たり0.6以下に下がっていた発生率は1.0に上昇したことを指摘している。また、特別支援学校（肢体不自由）では、脳性まひを含む脳性疾患の幼児児童生徒が75.4%と大部分を占めている（全国肢体不自由校長会，2007）ことが指摘されており、小・中学校に在籍する肢体不自由児の中にも、脳性疾患のある児童生徒が多く含まれることが推測される。本研究における福島県養護教育センターの数値では、調査した福島県内の小・中学校に在籍する肢体不自由児の数を明らかにした。その中で小学校に在籍する肢体不自由児は109人（通常の学級在籍77人、特別支援学級在籍32人）中学校に在籍する肢体不自由児は46人（通常の学級在籍32人、特別支援学校在籍14人）であった。対象者のおもな疾患状況は脳性疾患45.3%、脊椎脊髄性疾患12.0%、筋原性疾患7.3%であり、児童生徒の困難さ等に関する実態は「歩行の困難さや不安定さがある」77.4%、「学習活動の困難さがある」70.3%、「日常生活での困難さがある」51.6%であった（福島県養護教育センター，2015）。これらの結果から約半数の肢体不自由児が脳性疾患を有しており、半数以上の肢体不自由児が障害における学習上生活上の困難さがあることが分かる。また、本研究における国立特別支援教育総合研究所による肢体不自由特別支援学級を対象とした調査においても、在籍児童生徒にもっとも多い診断名が脳性疾患であること等が報告されている（V-3参照）。

一方、福島県における調査では、小・中学校に在籍する肢体不自由児のうち109人（70.3%）は通常の学級に在籍し、46人（29.3%）は特別支援学級に在籍していることから、通常の学級に多く在籍している肢体不自由児の多様な学びの場の検討が喫緊の課題となる（V-4参照）。木船（2012）は通常の学校における肢体不自由教育の展望の中で、肢体不自由児の通級による指導のニーズの把握とその指導の充実の必要性を述べている。また、特別支援学級と通級による指導は、通常の学級の担任教員と在籍する肢体不自由児童生徒の学習あるいは生活支援について、センター的機能を日常的に果たす役割としての意義があることを指摘している。

3. 通級による指導の現状

（1）通級による指導を受けている児童生徒数

1）通級による指導を受けている児童生徒数の推移（平成5年度～平成26年度）

通級による指導が制度化されてから着実に児童生徒数は増加している（図1）。特に平成18年度からは自閉症・学習障害・注意欠陥多動性障害による通級による指導が新たに加えられたこともあり右肩上がりの増加傾向を示している。平成25年5月現在、通級による指導を受けている児童生徒数は77,882名となり、義務教育段階の全児童生徒の0.8%を占めている（文部科学省，2014）

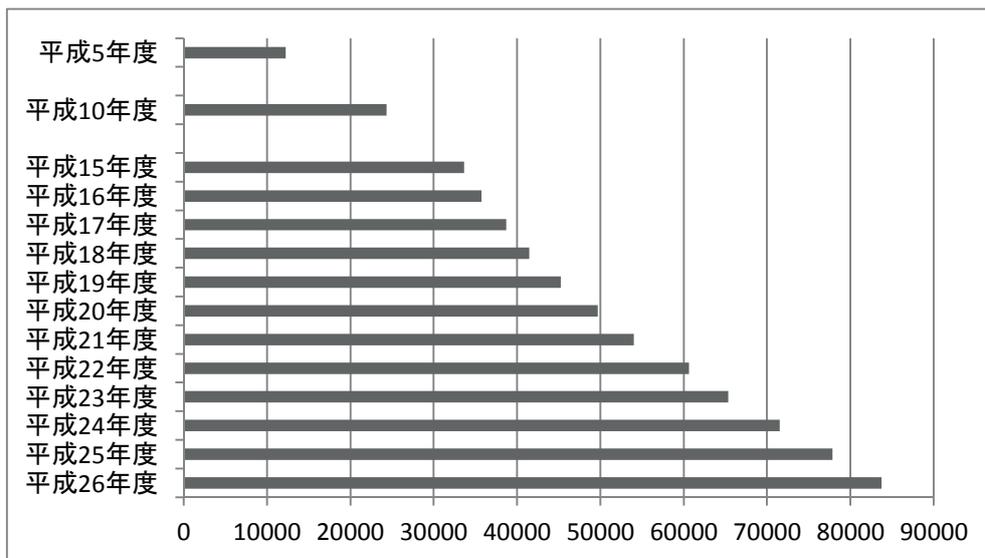


図1 通級による指導を受けている児童生徒数の推移

2) 通級による指導（肢体不自由）を受けている児童生徒の推移（平成5年度～平成26年度）

通級による指導（肢体不自由）の児童生徒数は最近の10年間に於いて、平成23年度に初めて減少したが、以降は増加傾向にある。児童生徒数は平成24年度までは25名以下であったが、平成25年度に26名になり、平成26年度は40名に増加した。特に平成25年度から26年度にかけての増加はこれまでで最も多い増加数になった。

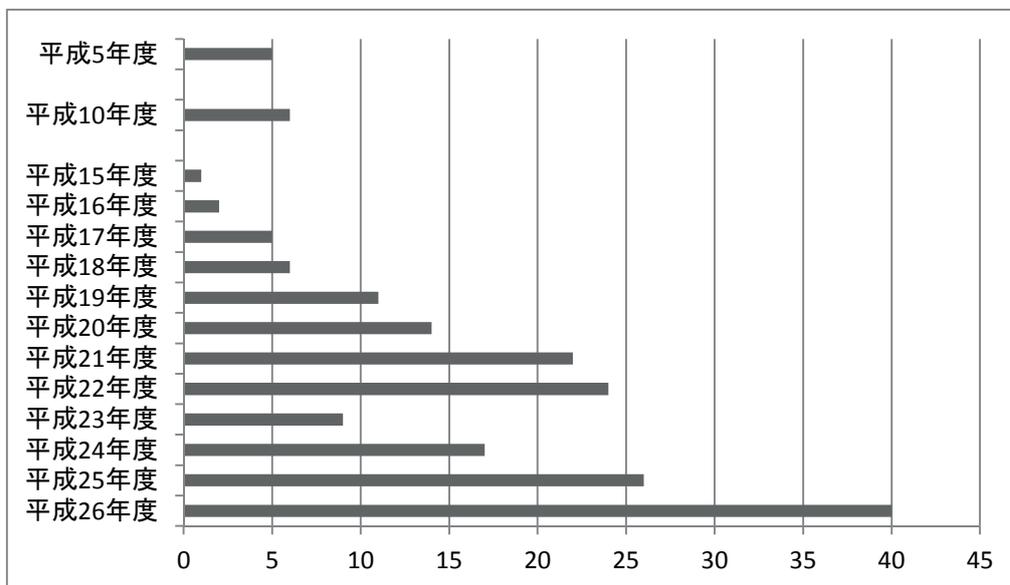


図2 通級による指導（肢体不自由）を受けている児童生徒の推移

3) 通級による指導を受けている児童生徒数—まとめ—平成26年度

平成26年度に通級による指導を受けている児童生徒数は小学校75,364名、中学校8,386名、合計83,750名である（文部科学省，2015）。その中で肢体不自由による通級による指導は40名と全体の0.05%とその割合は少ない。通常の学級に在籍している肢体不自由児の多様な学びの場を考える時に、通級による指導の児童生徒数が他の障害種に比べて著しく少ないことに対して、これまで対策を講じることができなかった背景を明らかにすることも課題解決の一つと考えられる。

表1 通級による指導を受けている障害種別の児童生徒数

(単位：名)

	計	言語障害	自閉症	情緒障害	弱視	難聴	学習障害	注意欠陥多動性障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱
小学校	75,364	34,071	11,363	7,783	180	1,798	9,554	10,583	35	9
中学校	8,386	304	1,977	1,809	30	385	2,452	1,820	5	4

(2) 通級による指導における設置学校数

平成24年度までは通級による指導（肢体不自由）を設置する学校数は「0」校である。通級による指導（肢体不自由）を行っている学校では、これまで肢体不自由の通級による指導の設置ではなく、他の障害と合わせた「複数障害対応」の設置校として通級による指導を実践していると推測される。平成25年度の設置校では小学校3校、中学校3校、特別支援学校1校と増え、平成26年度の設置校では特別支援学校が4校となっている。肢体不自由教育では、これまで通級による指導の実践が少なく設置校もほとんど無い状態であったが、肢体不自由教育の専門性が高い特別支援学校が通級による指導の設置校になったことは、今後の通級による指導を展開する上で新たな取組として評価できる点と思われる。

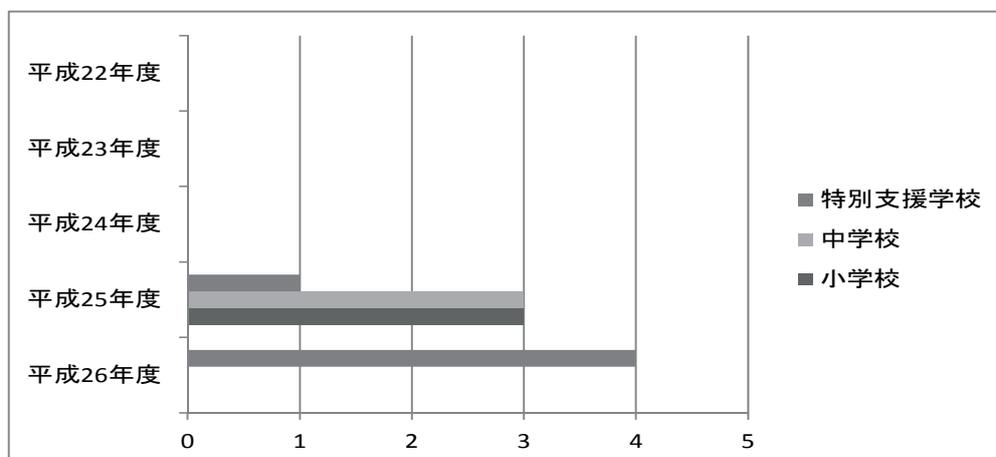


図3 通級による指導（肢体不自由）を設置する学校数の推移

4. 特別支援学校（肢体不自由）における通級による指導の取組に関する今後の展望

（1）千葉県における特別支援学校による通級による指導

特別支援学校による通級による指導の取組として「千葉県の取組」を紹介する。本県では、平成13年度に千葉聾学校と館山聾学校（聴覚障害）から通級による指導が始まった。その後、視覚障害や病弱にも展開され、肢体不自由においては、平成25年度県立船橋特別支援学校、平成26年度桜が丘特別支援学校、袖ヶ浦特別支援学校、松戸特別支援学校の3校が加わり、平成27年度は知的障害特別支援学校や千葉県立船橋夏見特別支援学校も加わり、肢体不自由は8校となった。また、聴覚障害、視覚障害、病弱と合わせるとその数は12校となった。

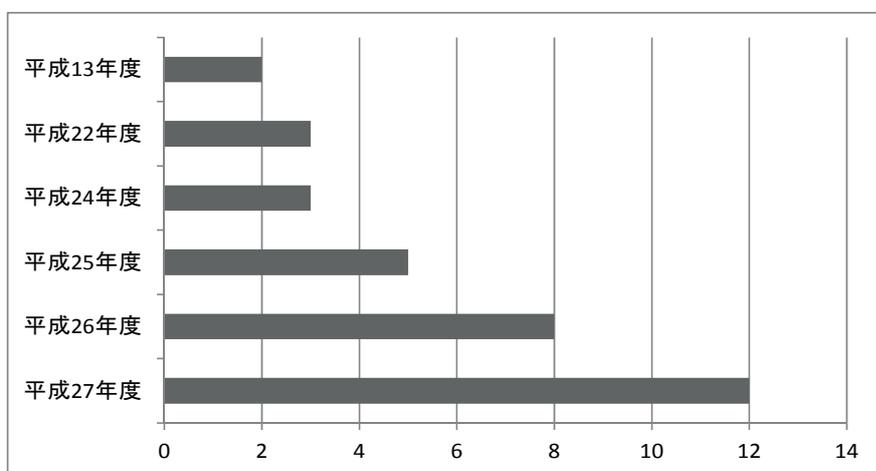


図4 千葉県の特別支援学校による通級による指導実施校数の推移

（2）千葉県立船橋夏見特別支援学校における通級による指導

1) 千葉県立船橋夏見特別支援学校の概要及びセンター的機能

千葉県立船橋夏見特別支援学校（以下、本校）は千葉県の北西部に位置し、小学部・中学部・高等部を設置した千葉県立船橋特別支援学校の過密化に伴い、平成27年度に県立船橋特別支援学校から分離して開校した、中学部・高等部が設置された特別支援学校（肢体不自由）である。全校生徒90名であり、訪問教育を受けている生徒が4名、校内で医療的ケアを実施している生徒は8名である（平成27年5月1日現在）。通学区域は浦安市、市川市、船橋市、習志野市、八千代市の5市である。

特別支援学校（肢体不自由）ではあるが、相談機能としては肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、発達障害等への対応を行っている。センター的機能の内容は、中学校・高等学校を中心に本校で行う相談（来校相談）、依頼校に本校のコーディネーター等が出向いて行う相談（出張教育相談）を行っている。また、週1回の通級による指導も行っている。

2) センター的機能の推移

①総相談件数に占める依頼先の推移

<平成26年度（千葉県立船橋特別支援学校より）の状況>

図5に示すとおり、総相談件数563件のうち、小学校39%（222件）、中学校19%（73

件)、高等学校3%(18件)であった。全体的には、小学校からの相談が圧倒的に多く、中学校・高校からの相談が少ない状況であった。

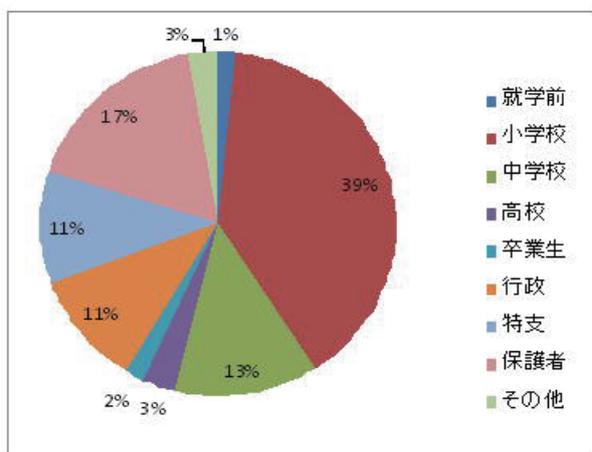


図5 平成26年度の依頼先別の割合

<平成27年度(本校、平成27年12月22日現在)の状況>

図6に示すとおり、総相談件数315件のうち、小学校3%(10件)、中学校19%(60件)、高等学校12%(38件)であった。全体的には、中学校・高等学校からの相談が全体の31%で、高等学校からの相談も12%と上昇した(件数は2倍)。

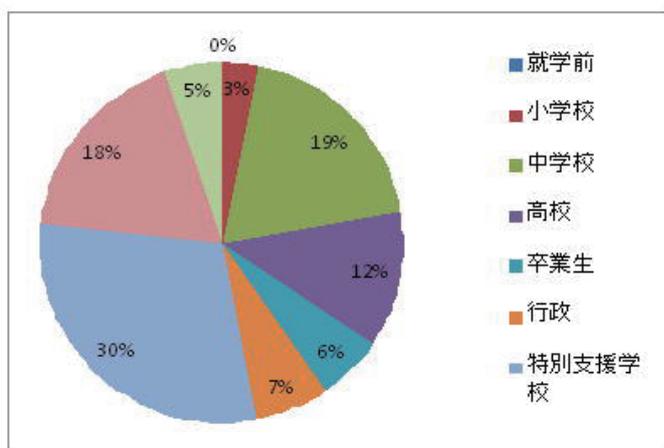


図6 平成27年度の依頼先別の割合

②中学校・高等学校への出張教育相談の推移及び通級による指導の推移

<中学校への出張教育相談(27年度:12月22日現在)学校数と巡回数>

中学校への出張教育相談の学校数と巡回数を図7に示した。平成25年度、26年度は県立船橋特別支援学校の実績である(以下、同じ)。平成25年度から26年度、27年度以降の巡回数の伸びが著しい。27年度は学校数で25年度の2倍になった。2年前は全ての相談が1回で終了していたが、27年度はすべての相談において複数回の出張教育相談を行っている。その成果もあり巡回数も2年前の約5倍の数になっている。また、26年度の教育相談から通級による指導に移行したケースが3件みられた。

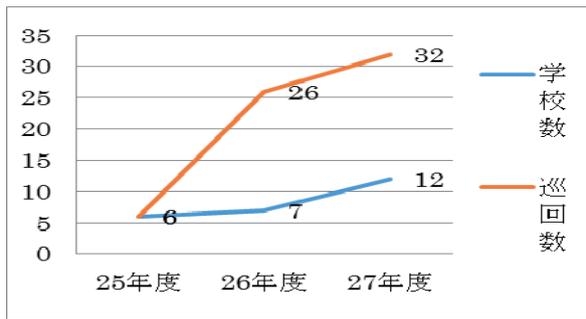


図7 中学校への出張教育相談の学校数と巡回数（単位：件）

<高等学校への出張教育相談の推移>

高等学校への出張教育相談の推移を図8に示した。学校数は横ばいであるが、巡回数は2年前の2.5倍に伸びている。中学校同様2年前は単発の相談が中心であったが、平成27年度では複数回出張教育相談を行うなど、高等学校からも継続的な相談依頼が挙がっている。今後は新たな高等学校に教育相談を拡充し学校数の増加に繋がるようニーズの掘り起こしが課題となる。

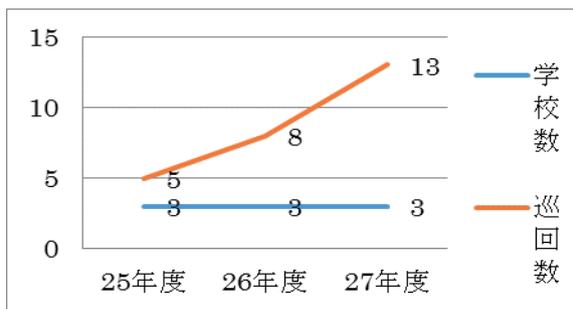


図8 高等学校への出張教育相談の学校数と生徒数（単位：件）

<通級による指導（肢体不自由）の推移>

通級による指導（肢体不自由）の推移を図9に示した。平成26年度から27年度の伸びが著しい。本校が重点的に中学校へへの相談事業が拡充できたことや、通級による指導の生徒数が増加していることは、地域に本校の通級による指導（肢体不自由）が認知されている結果と推察される。また、中学校側から捉えても相談の延長線上に通級による指導が位置付けられており、肢体不自由のある生徒の多様な学びの場の一つになっていると思われる。

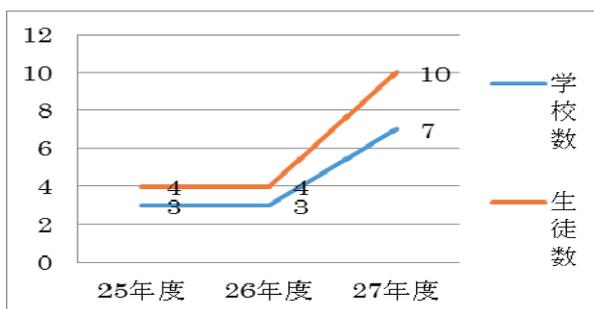


図9 通級による指導（肢体不自由）の推移

(3) 通級による指導における特別支援学校（肢体不自由）が目指すもの

本校では「通級による指導」を展開する上で、来校相談や出張教育相談などセンター的機能の延長線上に通級による指導を位置付けている。相談では児童生徒の学習上・生活上の困りや本人の願い、教師の指導の困難さ、保護者の願い（要望）、校内体制等を聞き取って課題の整理を行っている。また、相談を進める中で、学級全体への対応と児童生徒本人への対応に分けて考えるように助言を行っている。その中で、児童生徒への具体的な対応の中に「通級による指導」が見えてくる。特に通常の学級の教員は多くの児童生徒を担当していて、指導の困難さや負担感等は教科指導・学級経営をはじめ、児童生徒全員に対して持つものである。相談を進める中で、肢体不自由児の学習上・生活上の困難さに対する教師の気付きが高まるような支援を心がけている。

一方、指導・支援を提供する特別支援学校側が適切な指導・支援を行うには、肢体不自由児の認知発達や運動動作面での課題の見立て、小・中学校の校内体制、担任教師の力量等を考慮しながら相談を進められる専門性や適性が要求される。また、相談を円滑に進めていくには、特別支援学校での自立活動の実践を積み重ねるとともに、小・中学校等での相談実績を積み重ねて、適切に対応できる専門的な知識や技術が必要であり、相談者の育成も課題の一つとして挙げられる。本校では特別支援教育コーディネーター・通級担当者が「自立活動部」に所属し、センター的機能を自立活動部の各担当の専門性を生かして、有機的に展開できるよう校内体制を構築している。

「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）」では「地域の実情に合わせた教育資源の組み合わせの必要性」を、安藤・池田・甲賀・大木（2013）は特別支援学校（肢体不自由）における地域支援体制の現状の中で「地域の実情に合わせて柔軟に地域支援を設定することの必要性」を、それぞれ示唆している。今後は地域の特性を生かした肢体不自由特別支援学校のリソースを活かした取組が数多く展開されるよう、小・中学校の実態を適切に把握し、一人一人の障害に応じた対応を構築していく必要がある。そのためにも「通級による指導」が量的な増加だけに留まらず質的な充実が今後の重要な課題になると考える。

引用文献

- 1) 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典(2013) 特別支援学校（肢体不自由）における地域支援体制の現状－特別支援教育制度施行以前との比較から－. 障害科学研究, 37,57-64.
- 2) 中央教育審議会初等中等教育分科会(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）.
- 3) 福島県養護教育センター(2015). 小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査.
- 4) 木船憲幸(2012). 通常の学校における肢体不自由教育の展望. 肢体不自由教育,208,6-11.
- 5) 国立特別支援教育総合研究所（2016）. 「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」調査報告書.
- 6) 文部科学省(2003). 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.

- 7) 文部科学省(2005). 特別支援教育を推進するための制度のあり方について (答申).
- 8) 文部科学省 (2014). 平成 25 年度特別支援教育資料.
- 9) 文部科学省 (2015). 平成 26 年度特別支援教育資料.
- 10) 竹下研三(1989). 日本における脳性麻痺の発生－疫学的分析と今後の課題－. (財) 日本リハビリテーション協会「リハビリテーション研究」, 第 60 号, 43-48.
- 11) 全国肢体不自由養護学校長会(2007). 平成 18 年度全国肢体不自由養護学校児童生徒 病因別調査.

謝 辞

本研究の推進並びに本報告書をまとめるにあたって、多くの関係者の皆様方にご協力をいただいたことに対し、感謝申し上げます。特に、研究推進にあたっての示唆や情報提供、ご報告をいただいた研究協力者、研究協力機関の皆様、子どもたち、保護者、教育委員会の皆様に重ねて御礼申し上げます。また、ご多用の時期にもかかわらず、調査にご協力いただきました肢体不自由特別支援学級の小学校及び中学校の先生方、教育委員会の皆様にも、深く感謝申し上げます次第です。

本研究を通して、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への適切な指導のため、当該児童生徒を担当される教職員によるセンター的機能の活用に焦点を当て、小・中学校側の活用及び特別支援学校側の支援の在り方について検討し、併せて具体的な事例の紹介や今後の方向性の提案をさせていただきました。

本研究で得られた成果は、肢体不自由のある児童生徒が在籍する小・中学校及び特別支援学校（肢体不自由）の教職員の皆様による実践の改善充実、及び設置者等による施策推進の参考資料としていただければ幸いです。

最後に、本報告書をご覧いただき、忌憚のないご意見をお寄せいただければ幸甚に存じます。

研究代表者

教育研修・事業部 主任研究員

徳永 亜希雄

専門研究B

小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための
特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究

—小・中学校側のニーズを踏まえて—

平成 26 年～平成 27 年度

研究成果報告書

研究代表者 □□ □□

平成 28 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒 239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

