

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、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に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。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).