

2 障害の特性を踏まえた配慮の現状に関する訪問調査について

本章では、小・中学校で学習している障害のある児童生徒の状況について訪問調査を行い、教科学習等を行う上での配慮の現状を整理した。なお、訪問調査に先だって障害のある児童生徒の教育について、障害ごとの整理を行っている。訪問調査は次の通りである。

(1) 障害のある児童生徒への配慮の現状を整理する方法

① 調査対象と調査場面

- ア 視覚障害のある児童生徒，聴覚障害のある児童生徒，肢体不自由のある児童生徒，病弱・身体虚弱のある児童生徒，言語障害のある児童生徒，自閉症のある児童生徒（*調査対象の児童生徒は知的障害は伴っていない）
- イ 小・中学校で学習している上述アの障害のある児童生徒で，通常の学級で学習をしている時の配慮が明確になるように整理を行う。

② 訪問調査の事前準備

- ア 現行制度における障害のある児童生徒の教育について把握する。
 - a 現在の学校教育制度を踏まえて，公表されている文献等を調査する。
 - b 現状の理解において，歴史的な経緯の説明が必要な場合は，その内容を確認する。
- イ 現在の特別支援学校，特別支援学級，通級による指導の対象者を踏まえ，配慮事項について概要を整理する。（言語障害，自閉症は特別支援学級及び通級による指導）

③ 訪問調査

- ア 当該障害の特別支援学級あるいは通級指導教室が設置されている小・中学校を訪問調査し，準備段階で把握していた配慮を学校現場で確認するとともに，事前準備段階以外にも，配慮事項が展開されていた場合は，その内容を調査する。
- イ 各障害種とも2名以上の複数の研究員で調査を行う。
- ウ 調査期間 平成21年10月～平成22年12月

(2) 調査内容の整理の方向性について

障害ごとの特別な背景がある場合は，配慮事項の整理の際に必要な事項を記載する。配慮については，施設設備，学習環境，教材，指導上の配慮など，多岐にわたることが想定されるが，本研究が基礎的な研究段階であるため，明確な分類ができなくても，情報として整理を行う。

以上のような手順で得られた内容について，障害ごとに報告を行っている。

なお，知的障害の児童生徒については，次の第3章に交流及び共同学習の現状として整理を行っている。

2 (1) 視覚障害のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における視覚障害のある児童生徒の教育について

(1) 視覚障害のある児童生徒の教育の場

現在、我が国において視覚障害のある児童生徒が学習する場としては、次の4つの形態が想定されている。視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）、弱視特別支援学級、通級による指導（弱視）、そして通常の学級において適切な配慮を行いながら指導するというものである。

このうち、通常の学級における指導を除く他の3つの場については、平成14年に文部科学省初等中等教育局長通知として出された「障害のある児童生徒の就学について」に示されている。これによると、各教育の場における視覚障害のある児童生徒の障害の程度は次の通りである。

①視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）の対象者

「両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの」

ここで注目されるのは、従前の規定では視力0.3未満の場合は盲学校へ就学することが原則であったものを、視力の程度を「おおむね0.3未満のもの」と幅広く捉えることができるようにした点である。

また、文中で用いられている「拡大鏡」とは、近用の弱視レンズであるルーペ、あるいは拡大読書器、また、遠用の弱視レンズである単眼鏡を指している。

②弱視特別支援学級

「拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のもの」

ここでは、視力等の視機能の程度については特に明示していない。

実際には、自立活動等の指導において、ルーペや単眼鏡などの視覚補助具の使用訓練や道具の使用、個別による教科指導等を通じて、小・中学校の弱視特別支援学級で学習することが可能と判断される弱視の児童生徒がその対象となる。

③通級による指導（弱視）

「拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの」

ここで言う「一部特別な指導」とは、視覚障害者を教育する特別支援学校や弱視特別支援学級の教育課程に一つの領域として位置付けられている自立活動の指導と、通常の学級において不十分となった場合の教科の補充等を指している。

(2) 視覚障害のある児童生徒の教育の実態

特別支援教育資料（平成21年度）によると、2009年度において設置されている特別支援学校（視覚障害）は、表1に示したように68校で3,412人が在籍している。同様に弱視特別支援学級は小・中学校を合わせて298学級、359人、通級による指導（弱視）を受けているのは小・中学校合わせて155人となっている。

表 1 視覚障害のある幼児児童生徒の現状（2009年5月現在）

特別支援学校数 (視覚障害)	学級数		在学者数				
			幼稚部	小学部	中学部	高等部	計
68 校	1,271 学級		254 人	669 人	495 人	1994 人	3,412 人
特別支援学級数 (弱視)	小学校		中学校		合 計		
	学級数	児童数	学級数	生徒数	学級数	児童生徒数	
	225 学級	271 人	73 学級	88 人	298 学級	359 人	
通級による指導 (弱視通級指導教室)	小学校		中学校		合 計		
	139 人		16 人		155 人		

それぞれの場における特徴を挙げると、視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）の在籍幼児児童生徒数は年々減少傾向にあり、ピーク時（1959年頃）の約3分の1程度となっている。

また、それとは反比例するように、視覚障害以外に知的障害など他の障害を併せ有している幼児児童生徒の割合は年々増加しており、幼稚部と小・中学部における重複学級在籍率は約47%となっている。

これとは対照的に、弱視特別支援学級の設置校数は増加傾向にある。しかし、在籍児童生徒は、その約85%が学級担任一人と在籍児童生徒一人という、いわゆる一人学級となっている。

1993年に制度化された弱視通級指導教室で指導を受けている児童生徒数は、小学校においては2002年度以降より微減傾向が続いているが、中学校においては、ほぼ横ばいとなっている。

これらとは別に文部科学省が実施した2009年の調査によると、全国の全ての小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に在籍している児童生徒の中で、点字教科書や拡大教科書などを必要としている視覚障害のある児童生徒は、小学校段階で3,449人、中学校段階で1,541人、高等学校段階で1,835人、合計で6,825人と報告されている。

2 視覚障害のある児童生徒への配慮の内容

視覚障害のある児童生徒への配慮は、視覚障害の特性に応じた配慮を意味しており、まず、視覚障害がどのような障害であるかを整理してみたい。

視覚障害は、その名のごとく視覚情報が得られない、あるいは得ることに困難がある感覚障害である。このことからコミュニケーション手段として普通文字にアクセスできない、あるいはできにくいという困難が生ずることになる。また、視覚情報が遮断されることにより行動が制限される、あるいは移動が困難になるという意味での行動障害である。また、視覚障害は他の障害に比べて発生頻度が低いことから、特に、通常の学級で学んでいる視覚障害のある児童生徒にとっては、同じような境遇にいる仲間たちとのコンタクトが極端に少なくなるという状況も起こりうる。

上述した視点により、視覚障害のある児童生徒に対する配慮として以下の諸点を挙げることにする。



写真1 盲児童生徒用点字タイプライター



写真2 弱視児童生徒用ルーペと単眼鏡

(1) 情報保障

- ① 普通文字，点字の指導
- ② 拡大教科書，点字教科書の給与
- ③ 教材の拡大，点字化・点図化，視覚障害に特化した教具
- ④ 視覚補助具の提供と指導（近用・遠用弱視レンズ，拡大読書器）

(2) 環境の整備

- ① 校地・校舎内の環境整備
- ② 教室内の環境整備

(3) 行動の制限への対応

- ① 白杖による歩行指導
- ② 介添えによる移動

(4) 心理面への対応

- ① サマースクール，フォローアップ事業等の実施
- ② 各種通信等による情報提供

3 視覚障害のある児童生徒に対する配慮に関わる具体的な対応

上述した配慮の内容について，それぞれの具体的な対応について簡潔に述べることとする。

(1) 情報保障

視覚障害のある児童生徒に対する配慮として，まず考えなければならない対応はコミュニケーションのリテラシーとしての文字の読み書きを保障することである。視覚障害により普通文字の読み書きができない場合には，その代替手段として点字を習得させることが不可欠である。特に点字の読みについては一朝一夕に習得することが困難であることから，計画的，系統的に指導を進める必要がある。同様に，弱視の児童生徒に対しては文字や図などの視物を拡大することにより正確な視覚情報を適切に提供することが不可欠である。このほか，点字教科書や拡大教科書の給与，日常的な学習活動において使用される教材の点字化や拡大，触覚教材の提供なども配慮に含まれる。

また，点字の初期指導と同様に弱視児童生徒に対しては，近用弱視レンズ（ルーペ）や遠用弱視レンズ（単眼鏡），拡大読書器の系統的な指導を行うことも重要である。

(2) 環境の整備

環境の整備については、校地・校舎内の環境整備と教室内の環境整備という視点で配慮を行う必要がある。

校地・校舎内の環境整備については、全般的な留意事項として視覚障害のある児童生徒が歩行するに際し危険な場所がないか、校舎内で暗い場所やまぶしくて見えにくい場所はないか等を調べておく必要がある。もし、危険な場所や段差などが認められ、それが除去できない状況であれば、注意喚起のために蛍光色の塗料を塗布するなどの対策を講ずる必要がある。その上で、校門から校舎入り口（玄関）まで等、必要に応じて誘導ブロックを敷設することも考慮すべきである。

校舎内については、教室等の表示や掲示物の工夫、触って区別が付けられる目印等、視覚的・触覚的な手掛かりを用いることで盲や弱視の児童生徒が適切に学校環境を把握するとともに安全に活動できるための配慮を行わなければならない。

教室環境については、まず、盲や弱視の児童生徒が教室内を移動する際に妨げとなる障害物がないか、移動等の際に机等の家具の配置が適切であることを確かめる必要がある。また、天候等により極端に暗い場所や明るい場所がないかを調べることである。特に、晴天の場合には屋外からの太陽光が直接入り込むことが多く、そのような場合は机上などが反射してまぶしかったり、窓のさんや柱が教室内に陰を作って部分的に暗くなることもある。そのような場合には、あえてカーテンで遮光し、天井からの照明でまんべんなく照度を保たなければならない。

また、視覚障害のある児童生徒が使用する机周りについても配慮が必要となる。まず、点字使用の児童生徒については点字タイプライターや点字教科書などを用いて学習を行う必要があることから、通常のものよりも天板が大きな机を用意する必要がある。

また、弱視の児童生徒については低視力により視距離が短くなり、どうしても前屈みの姿勢になってしまうことから、正しい姿勢保持のために書見台・書写台を併用すること、また、照度が十分に確保できない場合は机上灯を設置することも考慮すべきである。

さらに、個人用のロッカーや棚には触覚的な目印や蛍光色などで遠くからでも分かりやすい目印を付けるなどの工夫も必要である。

(3) 行動の制限への対応



写真3 弱視児童生徒用拡大教科書



写真4 点字誘導ブロックと手すり

視覚障害のある児童生徒、特に盲生が単独で行動する場合、その周囲の状況を的確に把握しながら移動することになる。その場合、上述したように環境が整備されていたとしても、行動する児童生徒自身が移動能力を身に付けていなければ実際に単独で行動することは出来ない。つまり、単独での歩行や移動は、空間関係に関する概念形成が図られており、白杖の操作技能が身につくまで初めて可能となるのである。したがって、校舎内外や教室環境の整備とともに、しかるべき時期に適切な歩行指導を行うことが極めて大切となる。

また、教室間の移動や校外活動などにおいては、支援員・介護員などの専任の担当者が担うか他の児童生徒が担うかは別として、必要に応じて介添えによる支援を保障することも必要である。

(4) 心理面への対応

全児童生徒に占める視覚障害のある児童生徒の割合は0.03%程度であると推定されており、この値は1万人につき、3人程度ということになる。つまり、500人規模の小学校に換算すると10校に1人か2人しか在籍していないことになる。したがって、特に小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒にとって、自分と同じような境遇に置かれている仲間に出会う機会は希である。

視覚障害のある児童生徒にとって、このような状況は仲間意識を持つという意味では非常に厳しい環境と言える。しかし、この仲間意識を持つという感情は、自尊感情を高めたり、前向きに学校生活を送ろうとする動機付けを図る上では必要不可欠であると考えられる。なぜなら、子どもたちは自分と同じ境遇にいる仲間がいることにより、個々人が抱える悩みや苦勞などについて共通理解を図ることが出来たり、頑張っている仲間の姿を見て刺激を受け、それが次への新たな動機付けとなるからである。

したがって、特別支援学校（視覚障害）以外の学校に在籍している視覚障害のある児童生徒に対しては、特別支援学校（視覚障害）が主催するサマーキャンプ等の行事等へ参加したり、特別支援学校（視覚障害）の卒業生に対してはフォローアップに関するイベントへの参加を呼びかけることなどが必要となる。また、各種イベントや新しい機器の紹介などを含めた情報提供については、学校便りや学級通信などを通して周知を図ることとともに、自分が所属している場所があるということ意識することにより、前向きに学校生活を送ることができるよう励ますことも必要である。

4 早期からの適切な支援を継続することの必要性

上述した配慮の中には、対応することによって直ちに視覚障害のある児童生徒に有益となるものと、それらを楽しむ学習活動において活用することができるようになるまでに一定の準備期間とでも呼ぶべき時間が必要となるものが含まれる。どのようなことかと言えば、例えば、盲の児童生徒に対して教材の点字化を行ったり、点字教科書を給与すれば事足りるということではない。点字を習得するためには一定の期間、継続して系統的な点字の読み書きの指導を行わなければならないのである。さらに、的確な概念形成を図るためには、視覚以外の情報の入手手段として触察の方法を学んだり、白杖による歩行指導にも相応の時間が必

要となる。

同様に、弱視の児童生徒にとっては近用弱視レンズ、遠用弱視レンズ等の視覚補助具の指導も不可欠である。特に、弱視の児童生徒の場合には視機能の感受性期間を考慮すると、遅くとも小学校2、3年生までに適切な視経験を積ませることによって、最大限に視力等の視機能を高める必要があることから、早期からの適切な対応が一層望まれる。

このような早期からの対応については、視覚障害教育に関する専門的な知識や指導技術を有する教師が一定の期間、継続して基礎的な指導を行うことが必要となる。このことについては、視覚障害のある児童生徒が通常の学級に在籍していたとしても、当該の児童生徒の教育的ニーズに応じて、場合によっては一定の期間を特別な場において指導することも考慮すべきである。

これらのことを踏まえると、視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）の果たすべき役割は極めて大きいと言える。今後、障害のある児童生徒等の学校教育制度が変更されたとしても、現在、視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）が担っている指導・支援の専門性の担保を保障することが必要であると考えられる。

引用・参考文献

- 1 「障害のある児童生徒の就学について（通知）」、文部科学省初等中等教育局，14文科初第291号，平成14（2002）
- 2 「就学指導資料」，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，平成14（2002）

2（2）聴覚障害のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における聴覚障害のある児童生徒の教育について

（1）聴覚障害のある児童生徒の教育の場と配慮

文部科学省の就学指導資料（平成14年6月）の解説をもとに、聴覚障害児の教育的ニーズに対応した配慮について整理をすると、聴覚障害のある児童生徒への教育に対応するための特別な指導の場は、特別支援学校（聴覚障害）、難聴特別支援学級、通級による指導（難聴）の教育形態がある。この3つの特別な指導の教育形態は、それぞれに対象となる聴覚障害のある児童生徒の状態が想定されており、障害の状態や程度に応じた配慮の状況は、次の通りである。

① 聴覚障害者を教育する特別支援学校（聾学校）の対象者

特別支援学校（聴覚障害）の対象者は「聴覚に障害があるもののうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの」と示されており、その状況は次のとおりである。

ア おおむね聴力レベルが60デシベル以上

イ 音や音声の内容の理解が難しい

ウ 裸耳では話が聞こえにくい。大声の会話がやっと聞こえる程度で、補聴器を使わなければ通常の会話での教科の指導は難しい。

エ 補聴器を装用しても聴覚活用だけでの会話は困難になりがちであるため、手話や指文字等多様なコミュニケーション手段の活用が必要である。

オ 幼稚部や小学部では聴覚活用や言語発達のための指導が必要である。

カ 情報の多様化への対応が必要である。

キ 障害の自覚や心理的な諸問題等への対応が必要である。

このような聴覚障害児の特性を踏まえると、特別支援学校（聴覚障害）における教育活動では、次のような配慮が重要になる。

ア 早期からの教育的対応が必要

イ 聴覚障害のある者が、安全に学習できる環境の整備（避難等の緊急時対応）

ウ 補聴器等を使った聴覚の活用（聴覚学習）

エ 手話の活用

オ 発音・発語指導の実施

カ 人間関係形成やコミュニケーションを意欲的に行う態度の育成

キ 言語（語句・文・文章）の意味理解に関する指導

ク 教科の理解を助けるための視覚教材の活用（字幕入り教材、手話教材）

学校の施設設備としては、パトライト等による始業終業の合図、FMや赤外線を使った集団補聴設備、ループ設備を有した教室、聴力測定を行う遮音室などの特別な設備が設けられている。

② 難聴特別支援学級

難聴特別支援学級の対象者は「聴覚に障害があるもののうち、補聴器等の使用によって

も通常の話声を解することが困難な程度のもの」であり、このような児童生徒の聴覚障害の特性は、次の通りである。

ア おおむね平均聴力レベル60デシベル未満

イ 補聴器を使って日常会話ができるが、意味の理解が困難な場合がある。

ウ 言語習得以前に障害が起こると、言語の発達に遅れが見られることがある。

エ 音声言語の受容・表出について特別な指導をすることで、通常の教育課程や指導方法によって学習が進められる。

オ 言語事項に配慮した教科の学習の必要性

難聴特別支援学級の多くは、対象児童生徒が学習する区市町村内の小・中学校に設置されており、学校設置者の判断により、簡易な聴力測定が可能な機器等が備えられている場合がある。

③ 通級による指導(難聴)

難聴通級指導教室の対象者は、「補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの」であり、このような聴覚障害児の特性は次の通りである。

ア 通常の学級における教科指導等の学習におおむね参加できる。

イ 障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための特別な指導や教科の補充指導が部分的・継続的に必要である。

通級指導教室では、教科の補充指導、発音指導、聴覚学習等が行われる。通級指導教室によっては、難聴児童生徒だけでなく、言語障害や発達障害の児童生徒も指導している場合がある。また、聾学校にも通級指導教室を開級している学校があり、小学校や中学校の通常の学級に在籍している難聴児童生徒が、週に数時間、聾学校の通級指導教室に通って特別な指導を受けているケースもある。

(2) 聴覚障害のある児童生徒への配慮の内容

文部科学省の就学指導資料(平成14年)では特別支援学校(聴覚障害)や難聴特別支援学級、通級による指導のそれぞれの教育の場の対象者にもとづいた解説が行われている。これらを、聴覚障害のある児童生徒に対する配慮として整理すると、現段階では以下の諸点を挙げるができる。

① 情報保障

ア 授業での情報保障

a 教員の音声を、FM補聴器や赤外線補聴器を使い確実に児童生徒に届ける。

b 授業や学校行事の際の音声を使った説明等は、必要に応じて事前に活字化しプリント配布する。

c 字幕入りの視覚教材の活用(DVD等ライブラリーの整備と活用)

d 即座に筆談のコミュニケーション対応ができること

イ 人的支援とICTの活用

a 授業に際して、ノートテイク等の支援を行う。

- b 授業説明を，リアルタイムで字幕表示する。
- ウ 手話のできる教員や専門家の支援を活用する

- a 手話を使って教師が授業を行う。
- b 手話通訳者が授業の中で通訳を行う。

② 学校教育活動での音環境等の管理

- ア 学校教育における聴覚障害児児童生徒への安全装置
 - a 避難放送等への対応（パトライト，電子掲示板）
 - b 大雨警報等での休校の連絡について，メール等の連絡手段の事前確認
- イ 聴覚を活用する聴覚障害のある児童生徒への対応
 - a 教室環境下での雑音の除去（机や椅子のひきずり音の軽減の工夫）
 - b コンピュータ等の電磁波を発生する機器のチェック（補聴器・人工内耳等への影響確認）
 - c 健康診断における聴力測定において，医療機関等との連携体制の構築

③ 教科指導における特別な支援

- a 言語に深く関係する教科指導の支援（国語，英語等の教科）
- b 音声聴取に深く関係する指導場面での配慮（音楽，英語のヒヤリング，補聴器等をはずした時の水泳指導等）

④ 心理的な支援

- a 聴覚障害のある児童生徒が，周囲の友達としっかりとコミュニケーションができるための支援
- b 自己の肯定感を成長させる上で，聴覚障害のある児童生徒や先輩との交流の機会の確保
- c 聴覚障害に関する医療や福祉に関する情報収集のための聾学校等との連携

⑤ 理解啓発教育

- a 障害者差別をなくすための理解啓発授業
- b 聴覚障害のある児童生徒の正しい理解のための教職員等への指導
- c 補聴器，人工内耳，手話などについての理解啓発授業
- d 障害に関する指導の専門性を維持発展させるための担当教員の研修

2 聴覚障害のある児童生徒の教育の実態

特別支援教育資料（平成21年度）によると，2009年度において設置されている聴覚障害者を教育する特別支援学校（聴覚障害）は，表2に示したように98校で6,449人が在籍している。同様に難聴特別支援学級は小・中学校を合わせて714学級，1,216人，通級による指導（難聴）を受けているのは小・中学校合わせて1,919人となっている。

表2 聴覚障害のある幼児児童生徒の現状（2009年5月現在）

特別支援学校数 (聴覚障害)	学級数		在学者数				
			幼稚部	小学部	中学部	高等部	計
98校	1,958学級		1,234人	2,183人	1,281人	1,751人	6,449人
特別支援学級数 (難聴)	小学校		中学校		合計		
	学級数	児童数	学級数	生徒数	学級数	児童生徒数	
	520学級	903人	194学級	313人	714学級	1,216人	
通級による指導 (難聴通級指導教室)	小学校		中学校		合計		
	1,580人		339人		1,919人		

3 小・中学校で学習する聴覚障害のある児童生徒への具体的な配慮

(1) 音や音声等の情報保障

聴覚に障害のある児童生徒が小・中学校で学習する際の配慮として、まず考えなければならない対応は、聞こえにくさに対する情報保障を行うことである。聴覚障害のある児童生徒の聴覚の活用状況によって、配慮の内容や程度が変わってくる。

- ① 個人補聴器や人工内耳を活用して、話し手の声を聞いて授業への参加ができる場合は、学習内容の理解が確実にできているかどうか確認を行う。
- ② 一対一での会話は可能であるが、授業の中で様々な音声飛び交う中で、聴覚障害児童生徒の補聴器等の活用だけでは困難を伴う場合は、教師がFMマイクを使って、児童生徒側にFM等補聴器を用意し、確実に教師の音声が聞こえるように配慮する必要がある。
- ③ 教科指導内容が次第が増えて複雑になる中学生の段階では、教師が板書しながら説明を行う授業が増えるので、本人の聴覚活用に加えて、確実に教師の説明を把握するための要約筆記やノートテイク（写真5）を活用する。
- ④ 音声情報だけでは正確なコミュニケーションのやりとりが困難な場合は、手話や筆談を使って確実にコミュニケーションを行う。また、教材で使用するDVD等の教材には、字幕情報が入ったものを使用することなどが重要になる。

このように、教員の具体的な配慮として、FM等補聴器の使用などの配慮、音声情報を確実な文字情報にリアルタイムに変換(写真6)して授業を行う配慮、教員が手話を使って授業を行う配慮など、児童生徒の実態に応じて、音や音声情報に適切な配慮をしながら授業を行うことが必要となる。



写真5 ノートテイクを活用した授業



写真6 リアルタイム音声文字表示

(2) 教室内の音環境の配慮

小・中学校で学習している聴覚障害のある児童生徒にとって、教室での音環境は極めて重要な意味を持つ。現在の多くの補聴器は、鼓膜を損傷しないように最大出力の制限はされているが、騒音も音声と同じように増幅して耳に届けてしまうため、騒音をおさえることが必要である。小・中学校の教室では、多くの児童生徒が学習しており、各個人が使用する机や椅子の音だけでなく、足音、咳払い、文具の落下音など、多種多様な雑音が存在している。そのため、聴覚障害のある児童生徒が学習している学校では、机や椅子の足に布やテニスボールをつけるなど音を軽減する工夫を行っている。



写真7 椅子に布をまいて騒音を軽減する工夫

(3) 表面には見えにくい指導上の配慮

聴覚障害のある児童生徒への配慮として、音や音声を視覚化するなどの情報保障は、写真5・6の事例でもわかるように、外から見えやすい配慮として捉えることができる。しかしながら、これまでの聾教育の歴史で蓄積されてきたノウハウには、早期からの言語発達を促す教育的対応、教科指導での語彙理解力の育成に関する言語指導、社会性の発達に関係する充実したコミュニケーション能力の育成、聴覚障害のある児童生徒の自己肯定感の育成、学齢期から思春期にいたる成長段階での心理的な安定への支援や配慮の取組など、様々な配慮があり、インクルーシブ教育システムの構築における配慮の検討に際しては、専門的な指導カリキュラムを展開していく上で、従前から積み上がってきた指導方法を継承しながら発展させていく視点が重要であると思われる。

引用・参考文献

- 1 「就学指導資料」, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 平成14 (2002)

2（3） 肢体不自由のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における肢体不自由のある児童生徒の教育について

（1）肢体不自由教育とは

「肢体不自由」という言葉は、療育の父とよばれる高木憲次博士によって昭和初期に作られた言葉で、「肢体の機能に不自由なところがあり、そのままでは将来生業を営む上に支障をきたす恐れのあるもの」と定義された。児童福祉法では「上肢，体幹ならびに下肢の障害」とされる。肢体不自由教育とは、こうした肢体不自由のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けて、一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び支援を行うものである（下山，2010）。

（2）肢体不自由教育の対象と教育の場

現行の教育法令等（学校教育法施行令第22条の3，「障害のある児童生徒の就学について（通知）」14文科初第291号）では、肢体不自由教育の対象となる障害の程度及び教育の場は以下のように定められている。

① 特別支援学校

ア 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行，筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの

イ 肢体不自由の状態が全号に掲げる程度に達しないもののうち，常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの

② 小・中学校の特別支援学級

補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のももの

③ 小・中学校の通級による指導

肢体不自由の状態が，通常の学級での学習におおむね参加でき，一部特別な指導を必要とする程度のもの

さらに，認定就学の制度によって，実際に就学先を決定するに当たっては，肢体不自由の程度だけで決めるのではなく，その地域や学校の状況，児童生徒が必要とする支援内容，保護者及び専門家の意見を踏まえ，市町村教育委員会が総合的な判断をすることとされている。

（3）肢体不自由特別支援学級及び通常の学級における教育と支援

平成元年度から 21 年度までに，全国の肢体不自由特別支援学級在籍者数は，小学校において 795 人から 3,205 人に，中学校においては 254 人から 1,060 人に，それぞれ 4 倍の増加となっている（平成 22 年度文科省学校基本調査）。教育課程については，各教科の指導において下学年の内容を取り扱ったり，自立活動の指導を行ったりするなど，教育課程編成上の特例を生かして工夫した教育課程が見られる。その一方で，学級担任に肢体不自由教育の専門性がないこと等を理由に，自立活動の指導などを全く取り扱わない学級が見られるなどの課題がある（下山，2010）。また，通常の学級にも肢体不自由による学習や生活上の困難を

抱える児童生徒が在籍し各教科等の指導を受けているが、障害に対する適切な配慮が行われていない例が見られる（西川・川間，2010；下山，2010）。通常の学級との交流及び共同学習については、小学校で12時間を超えて実施している学校が約3割、5時間以上実施している学校が6割を超えるなど、児童生徒の実態に応じて日常的に行われている様子が見えてくる（国立特別支援教育総合研究所，2005）。

以上、現行の肢体不自由教育の現状を概観した。肢体不自由教育の場は実際には障害の程度のみで決定されてはいないこと、小・中学校における肢体不自由特別支援学級在籍者数が近年急激に増加していること、小・中学校における交流及び共同学習が浸透していることなどから、小・中学校の現場においては、障害の程度が様々な肢体不自由のある児童生徒が通常の学級の児童生徒とともに学習している現状が見えてくる。しかし、肢体不自由特別支援学級数の増加にもかかわらず、担当する教員には肢体不自由教育の専門性が十分に保障されている現状ではない。肢体不自由のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、通常の学級において適切な指導及び支援が行われるためには、ここで取り上げる配慮の考え方は不可欠であるといえる。

2 肢体不自由のある児童生徒への配慮の内容

肢体不自由は、病気やけがなどの様々な原因により、四肢・体幹に不自由なところがあり、歩行や筆記などの日常の生活動作に支障をきたす状態である。車いす、歩行器等を用いて移動するケースが多いため、アクセシビリティが課題となる。また、姿勢の保持や手指による操作を補助する補助機器・用具が活用される。肢体不自由が中枢性の障害に起因する場合には、視機能や聴覚機能に困難さがあり、その対応が必要な場合や、視知覚に課題があったりする場合が多い。音声言語を用いたコミュニケーションに制約がある場合には、他の手段を考えることが不可欠となる。病気によっては、常時の体調管理が必要なケースがある。さらに、様々な制約のために経験が不足することが多く、健全な社会性の発達のために人間関係や心理的な面に配慮が必要な場合がある。

通常の学級において障害のない児童生徒と共に学習や生活をする上では、肢体不自由のある児童生徒の困難さが日常生活や学習に及ぼす影響を理解し、その困難さをできるだけ補い学習を保障するための対応が不可欠である。肢体不自由のある児童生徒の障害特性を考慮した配慮の内容として、以下の点を挙げる。

- (1) 姿勢、運動・動作の困難への対応
 - ①アクセシビリティと環境設定
 - ②姿勢や動作を補助する用具・機器の活用
- (2) 認知特性に基づく困難への対応
- (3) コミュニケーション手段の制約への対応
- (4) 健康管理・体調への配慮と対応
- (5) 社会性・心理面への配慮と対応

3 小・中学校で学習する肢体不自由のある児童生徒への具体的な配慮

ここでは、肢体不自由のある児童生徒が、通常の学級において障害のない児童生徒と共に学習や生活をする教育の場において行うべき配慮について述べる。肢体不自由のある児童生徒の困難さが日常生活や学習に及ぼす影響を理解し、その困難さをできるだけ補い、活動や学習を保障するための対応である。

(1) 姿勢、運動・動作の困難への対応

①アクセシビリティと環境設定

肢体不自由のある児童生徒は、車いす、歩行器等を用いて移動するケースが多いため、アクセシビリティが課題となる。校内の段差を解消したり、スロープを設置したりしている学校は多いが、階段に昇降機を取り付けたり、エレベーターを設置している学校は全体から見ると少ない(西川・川間, 2010)。障害がない児童生徒と同じ活動や教材等にアクセスすることが可能な環境設定として、例えば、水道の蛇口を操作しやすいものにする、プランターに花壇と同じものを植えて観察しやすいようにするなどの工夫が必要となる。



写真8 肢体不自由のある児童の学校生活(小学校)

②姿勢や動作を補助する用具・機器の活用

肢体不自由の児童生徒の学習を行う際には、姿勢保持と手の使い方への配慮や、補助具・教具等の適切な使用は重要である。例えば、座位保持いすや車いす用の専用テーブルを用いることによって児童生徒が黒板や手元をきちんと目で見ながら計算したり文字を書くことができるようにすることや、鉛筆とノートの代わりにパソコンを使用して、文を作成させたり筆算させたりすることが挙げられる。食事の際に持ちやすいスプーンや滑り止めを用いること、着脱しやすい衣服を用いることなど、生活上の困難さを軽減する補助具も活用が検討される。

(2) 認知特性に基づく困難への対応

肢体不自由がある児童生徒は見ることや聞くことに難しさを持つことも多い。視覚機能、聴覚機能を確認し、必要な対応を行うことは学習面やコミュニケーションの面からも重要である。また、視覚認知は文字や数の学習の基礎となる重要な要素であるが、肢体不自由、特に脳性まひのある児童生徒が視覚認知の困難(図と地の知覚、視覚-運動機能など)を示す場合があることについて、多くの研究報告がなされている。字形が複雑な文字は全体として

のまとめりとして文字を認識できなかつたり、行を飛ばして読んでしまつたりすることなどがしばしば見受けられる。視覚訓練によって部分的には視覚認知の困難が軽減される場合があることが報告される一方で、子どもが情報を抽出しやすい配慮や、空間関係の理解を促す手がかりの活用が必要となる場合がある。テキストを拡大したり行間やマージンなどを本人に見えやすいものにしたたり、白黒反転などの工夫がある。(西川・川間, 2010)。また、児童生徒の情報処理様式については個人差があり、継次処理が得意か、同時処理が得意かで、効果的な指導の方法は異なってくる。児童生徒の認知特性は一人一人異なっているため、認知特性の的確な把握と、その特性に応じた指導を行うことによって、学習場面や生活場面で経験する困難を軽減することが可能になると考えられる。

(3) コミュニケーション手段の制約への対応

肢体不自由のある児童生徒は、音声言語によるコミュニケーションに困難さを持つ場合がある。知的障害を伴わない場合は、言葉など相手からのメッセージを受け取るプロセスや、意味を理解して伝えたいことをまとめるプロセスに困難があることは少ない。しかし、話されていることや、書いてあることが理解できても、呼吸や構音に障害があり、声を出すこと



や書くこと等の表現に難しさを持つ場合がある。このような場合は、発語機能等の改善を図るとともに、その子どもが可能な表出方法を見つけ出し、音声言語に代わる補助的手段として拡大・代替コミュニケーション (AAC: Augmentative and Alternative Communication) の活用を検討し、意思の表出を促すことが重要である。

写真9 コミュニケーションにコンピュータを活用

(4) 健康管理・体調への配慮と対応

肢体不自由のある児童生徒の中には、病気によっては投薬や医療ケアが必要となり、常時の健康管理が必要となる場合が多い。例えば、脳性まひの場合の変形や拘縮、側弯などの予防、二分脊椎の場合の導尿などの健康管理が必要となる。また、筋ジストロフィーなど進行性の病気がある場合には特に、医療と連携した指導が重要になる。いずれの場合も本人のQOLをいかに維持し、向上させるかという視点が必要になる。

(5) 社会性・心理面への配慮と対応

肢体不自由のある児童生徒は、運動・動作に不自由があるために社会的な経験が少ないこともあり、社会性がなかなか年齢相応に育っていない場合がある。また、多くの場面で身体的介助を必要とするために、大人に依存的になったり、周囲に遠慮したりしがちな場合もある。また、思春期の課題に取り組むための心理的な安定や社会性の形成が十分でないことが

劣等感や不信感などにつながり、ひいては心身症やうつ病などの精神疾患が生じることもある (Fox, 2003)。現行では、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒は各学校に1~2人と少数であることが多く、肢体不自由のある児童生徒が同じような障害を持つ仲間を見出すことも難しい状況にある。障害のない児童生徒と共に学ぶ教育環境の中で、肢体不自由のある児童生徒が自身の障害を受け止めつつセルフエスティームを高め、自分らしい生き方を自己実現できるような、社会性や心理面へのサポートは重要である。

以上、肢体不自由のある児童生徒が、通常の学級において障害のない児童生徒と共に学習や生活をする配慮について述べてきた。肢体不自由のある児童生徒の困難さが日常生活や学習に及ぼす影響を理解し、その困難さをできるだけ補い、活動や学習を保障するための対応は重要である。肢体不自由のある児童生徒の障害の状況によっては、障害からくるニーズに特化した指導が必要になってくる場合があることが考えられる。特に、肢体不自由に知的障害を併せ有する場合や、健康への配慮が格別に必要な場合には、個別の指導計画に設定した目標が、障害のない児童生徒とともに行う活動の配慮の範疇においては達成することが難しく、障害に特化したプログラムを設定する必要がある場合もあろう。肢体不自由のある児童生徒一人一人の自立や社会参加に向けて、実態把握に基づいた個別の教育支援計画や指導計画の作成は大変重要である。その計画に基づいて、一人一人に設定された教育目標について、障害のニーズに特化した指導の中で達成されるべきものが検討されなければならないと考える。

引用・参考文献

- 1 「障害のある児童生徒の就学について（通知）」、文部科学省初等中等教育局、14 文科初第 291 号、平成 14（2002）
- 2 「就学指導資料」、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、平成 14（2002）
- 3 「肢体不自由児の教育」西川公司・川間健之介、日本放送出版協会、平成 22（2010）
- 4 「肢体不自由教育ハンドブック」下山直人編著、全国心身障害児福祉財団、平成 22（2010）
- 5 「学校基本調査」、文部科学省、平成 22（2010）
- 6 平成 17 年度調査研究報告書「『交流および共同学習』に関する調査研究（研究代表者 久保山茂樹）」、国立特別支援教育総合研究所、平成 18（2006）
- 7 Including children 3-11 with physical disabilities. In *Practical guidance for mainstream schools*. Fox, M., David Fulton Publishers, London（2003）

2（4） 病弱・身体虚弱児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における病弱・身体虚弱児童生徒への教育について

（1）病弱養護学校の成立と対象となる児童生徒

病弱者（身体虚弱者を含む）の教育は、結核等で入院中の児童生徒への教育や慢性病の児童生徒、発育不良・栄養不良等の児童生徒への教育として始まり、名称は様々であるが養護学級または独立した学校（健康学園等）で行われた。

昭和36年(1961年)の学校教育法改正により、制度上の「病弱養護学校」が誕生したが、病気療養中の学齢児童生徒の多くは、依然として病院内等に設置された小・中学校の学級で授業を受けたり、入院中教育を受けることがなかったり就学猶予又は免除の対象となる状況が昭和54年の養護学校義務制の実施まで続いた。養護学校義務制実施に伴い、各都道府県は病弱養護学校の小・中学部を設置する義務が課せられることとなり、全国に病弱養護学校が整備された。

その後、医療技術の進歩に伴う治療法の変化等によって、入院期間の短期化や入退院を繰り返す等に対応した教育が求められる状況が生じた。そこで、平成6年（1994年）、当時の文部省は、各都道府県教育委員会教育長あてに、「病気療養児の教育について」の通知を出し、入院中の病気療養児の実態の把握、適切な教育措置の確保、病気療養児の教育機関等の設置、教職員の専門性の向上を求めた。具体的には、「入院中の病気療養児の中には、小・中学校に在籍したまま長期にわたり欠席している場合があるので、入院先や入院期間、欠席日数、病状などを的確に把握して、病弱養護学校等への転学の必要性について適切に判断すること」、「転学事務処理の迅速化、転学手続きが完了していない児童生徒も、病弱養護学校等において、實際上教育を受けられるような配慮が望まれること」、「可能な限り、病院等の協力を得て、養護学校の本校、分校、分教室等の設置や訪問教育の実施、特殊学級（現在の特別支援学級）の設置など病弱教育の特殊性を踏まえた適切な形態により教育を提供すること」としている。

病弱養護学校での教育の対象となる児童生徒の就学基準は、平成14年（2002年）に学校教育法施行令の一部改正によって見直しが行われた。就学基準とは、盲・聾・養護学校（現在の特別支援学校）に就学する障害の程度を示すもので、学校教育法施行令第22条の3に規定されている。この改正では、医療等に要する期間の予見が困難になっていることに加えて、入院期間の短期化と入院の頻回化傾向がみられることを踏まえて、「6か月以上」の医療又は生活規制を必要とする程度の者を病弱者とする規定を改め、「継続して」医療又は生活規制を必要とする程度の者を病弱者と規定した。

（2）病院にある学校における病弱・身体虚弱教育

入院中の児童生徒がどのような場所や形態で教育を受けることができるかは、入院している病院によって異なる。病院に隣接あるいは病院内にある特別支援学校、病院内にあるその分校・分教室、病院内にある特別支援学級（いわゆる院内学級）、特別支援学校からの病院への訪問による教育等、様々であることから、ここでは、それらを総称して「病院にある学

校」とする。特別支援学校の対象者は病弱・身体虚弱の状態が、①慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもので、②身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のものである。

また、特別支援学級の対象者は病弱・身体虚弱の状態が、①慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活管理を必要とする程度のもので、②身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度ものとされている。しかしながら、病氣療養するために入院した病院に設置されている学校が、特別支援学校、特別支援学級のどちらであるかによって、実際には病状の程度に左右されることなく転学する学校種が決まることとなる。

病院に入院することとなった児童生徒が教育を受けるためには、それまで在籍していた小学校、中学校から、病院にある学校に転学することが必要となるが、多くの病院にある学校は転学手続きの完了を待たずに、速やかに入院前の教育を継続することができるように努めている。また、入院予定期間が短期であったり不確定であったりする場合にも、病院にある学校の教師は、児童生徒の転学の有無にかかわらず、何らかの教育的対応を行うことが少なくない。

また、病氣のために、小・中学校、高等学校に通うことが難しい場合は、日々の治療を継続しながら特別な教育支援が必要であるとの理由から、近年は病院にある学校へ自宅から通学する児童生徒も増加している。

(3) 小・中学校の校舎内における病弱・身体虚弱教育

病氣の児童生徒への教育は、小・中学校の校舎内にある病弱・身体虚弱特別支援学級、通級による指導、そして通常の学級においても行われている。

病弱・身体虚弱特別支援学級は、家庭などから通学することができる児童生徒のために、小・中学校の校舎内に設けられている場合と、病院などにおいて入院中の児童生徒のために、近隣の小学校又は中学校を本校として病院内に設けられている場合（いわゆる院内学級）とがある。特別支援学級の対象者は、病弱・身体虚弱の状態が、①慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活管理を必要とする程度のもので、②身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度ものとされている。しかしながら、病氣療養するために入院した病院に設置されている学校が、特別支援学校、特別支援学級のどちらであるかによって、転学する学校種が決まることとなる。

通級による指導の対象者は、病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のものである。入院治療を終了したあと、退院と同時に前籍校に再転校するケースが多い。この場合、自宅療養等が必要な場合、すぐに登校することが難しく、長期欠席の状況になることも少なくない。

2 特別支援学校（病弱）、病弱・身体虚弱特別支援学級対象の子どもが、通常の学級で学習する際の配慮について

(1) 入院、通院等または病状により授業に参加できず、未学習となった内容を補完する時間の確保

通常の学級に在籍する児童生徒が病気になった場合、病院に入院することになるまでの期間において、自宅での安静や通院等により、学校を欠席する状態が継続することが多い。また、病院に入院した直後も、検査や手術等によって、病院にある学校での教育を受けることができない状況になることが多い。このようなことから、病状が落ち着いて病院にある学校での教育を受けることができるようになるまでの期間は、学習する機会が少なくなり、未学習の内容が増えてしまうこととなる。また、退院後に前籍校に籍を戻したものの自宅療養となった際にも、正式な授業を受けることは現行制度では難しく、この期間も未学習の状況となってしまう。そこで、入院、通院等により授業に参加できず、その結果未学習となった内容を、授業時間内、あるいは授業時間外に学習することができるように、時間の確保と教授する教員の確保が必要となる。

また、入院する必要はないものの、気管支喘息やアトピー性皮膚炎等のアレルギー疾患、ネフローゼやI型糖尿病などの内蔵疾患等の治療を継続しながら、通常の学級に在籍している児童生徒がいる。これらの児童生徒は、健康な児童生徒と同じ時間授業を受けることがむずかしかったり、活動内容によっては何らかの制限があったりするため、病気に配慮した教育活動が必要となる。

（２）移動範囲や日常生活面が限定される児童生徒に配慮した教室，学校施設設備の確保

整形外科手術後の児童生徒や脳性まひ、筋ジストロフィー症等の神経系の疾患のある児童生徒は、四肢の動きに制限が生じたことによって、校舎内の移動や食事、排泄などの日常生活面が限定されることになる。たとえば、電動車いすを用いて移動することができる児童生徒が、階段を自力で登ることはできない。校舎にエレベーターがなければ、この児童生徒が所属する学年全体が階段による移動を伴わない教育活動を心がけることが必要となる。もちろん、学校施設の改修によりエレベーター等を設置することができればよい。この場合、ストレッチャーなどの長さのある医療機器を用いる児童生徒もいることから、寝台用エレベーターとすることが望ましい。

色素性乾皮症（XP）の児童生徒は、紫外線に直接当たらないようにすることが不可欠であることから、紫外線を遮断できる衣服や眼鏡を着用し、施設面でも遮光フィルムを窓ガラスに貼ったり（写真10）遮光カーテンを設置したりする、UVカット蛍光管に交換する（写真11）などの改善が必要となる。また、色素性乾皮症の児童生徒にとって、校内のどこが安全に生活できるかについて、最も安全な区域、あまり安全ではない区域、危険な区域などが具体的に分かるように、テープなどで色分けするなどの工夫も有効であろう。



写真10 シールが貼られたUVカットフィルムガラス



写真11 UVカット対応のカーテンと蛍光灯

（３）理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、看護師配置の促進

現行の特別支援学校（病弱）には、国立病院機構の重症心身障害児（者）病棟で療養する児童生徒や重症心身障害児（者）施設に入所する児童生徒が在籍している他、自宅から通学する重複障害児童生徒が在籍している。療養又は入所している児童生徒が小・中学校等に通学するためには、これまでとは全く異なる教育システムとなり、配慮だけでは実現しないと考え、ここでは触れないこととする。自宅から特別支援学校（病弱）に通学している児童生徒が、通常の学級で学習する際の配慮として、児童生徒の障害の状態に応じた医療面からの教育支援の方法について、指導助言する専門家の配置が不可欠である。具体的には、理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、看護師である。これらの児童生徒の中には、たんの吸引や経管栄養などの医療的なケアを必要とする者が少なくない。彼らが特別支援学校（病弱）に集中して在籍している現行の看護師配置システムとは異なり、それぞれが居住地の小・中学校の通常の学級に通うことになると、当然これまで以上の数の看護師配置が必要となる。

（４）前籍校の学級と病院内教室・病室を通信でつなぐためのネットワーク等の充実

平成21年3月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領において、病弱者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校では、「児童の身体活動の制限の状態等に応じて、教材・教具や補助用具などを工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること」、「体験的な活動を伴う内容の指導に当たっては、児童の病気の状態や学習環境に応じて指導方法を工夫し、効果的な学習活動が展開できるようにすること」と記されている。今回の学習指導要領改訂において、明確に打ち出された「体験的な学習の重視」、「コンピュータや情報通信ネットワークの効果的な活用」、「家庭や地域との連携、学校相互の連携や交流及び共同学習」に関して、病気のある児童生徒の教育的環境の整備と教育的支援の改善について、ICTの視点からも推し進めることは極めて重要であると考え。そして、コンピュータ等のICTを用いて指導の効果を高め、療養中でも情報通信ネットワークを活用するなどして可能な限り学習することができる環境を用意することが必要となる。



写真 12 個室病室と転院前の病院にある学級をWeb会議システムで接続している様子

長期の入院により家族と離れていたり、入退院を繰り返すことで友人関係を築きにくかったりする児童生徒、精神疾患等により人とのやりとりが苦手な児童生徒、病気によって長期欠席している児童生徒等に対する教育活動に、情報通信ネットワークを用いることで、病気による制限や制約を軽減しながら教育的支援を行うことが可能となることも多いと考える。また、病院を退院したあと自宅療養となる場合は、病状が回復した後にも再登校できず長期欠席の状態になってしまう児童生徒も少なくない。そこで、病気入院中からICTを活用したWeb会議システムを利用することによって、病気によって入院せざるを得ない児童の心理を支え、前籍校の先生や友達と「気持ちをつなぐ」ツールと成り得ると考える（写真12）。

2（5）言語障害のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における言語障害のある児童生徒の教育について

平成5年に学校教育法施行規則の一部改正によって、通級方式の指導が「通級による指導」として明確に位置付くことになった。この通級による指導の教育形態は言語障害の特性に応じた教育を進める上で適していることから、多くの言語障害の児童生徒はこの教育形態で指導を受けている。しかし、言語障害のある児童生徒の中には言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、かなりの時間特別な指導を必要とする者がいたり、また言語障害の状態の改善・克服を図るため心理的な安定を図る指導を継続的に行う必要性のある者がいるため、これらの児童生徒は言語障害特別支援学級において、それぞれの実態に即した教育が行われている。

（1）言語障害教育の実態

特別支援教育資料（平成21年度）によると、2009年度において通級による指導（言語障害）を受けている児童生徒数は、小学校30,112人、中学校278人であり、言語障害特別支援学級については小学校では1,324人、中学校では87人である。通級による指導を受けている児童生徒の障害種別をみると、言語障害56％、自閉症15％、情緒障害9％、学習障害9％、注意欠陥多動性障害7％、難聴とその他の障害が4％である。

（2）言語障害教育の教育課程編成

学校教育において、言語障害のある児童生徒に対する指導は、例えば難聴に基づく言語障害については特別支援学校（聴覚障害）等、脳性まひに基づく言語障害については特別支援学校（肢体不自由）等というように、その主たる障害に基づく障害種別を対象とする学校等で行われている。それ以外の言語障害、例えば構音障害や吃音等の話しことばに障害のある児童生徒の指導は、ほとんどが小・中学校の通級による指導を受けている。言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、かなりの時間特別な指導を必要とする者、また言語障害の状態の改善・克服を図るため心理的な安定を図る指導を継続的に行う必要性のある者は、言語障害特別支援学級において児童生徒の障害に応じた特別な教育課程を編成して教育を実施している。

① 言語障害特別支援学級

言語障害特別支援学級の対象者は、口蓋(がい)裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る）で、その程度が著しいものである。

学級における指導は、例えば国語科においては、読むこと、聞くことの学習の中で、基本的なことばの意味や概念の理解を確かめ、必要に応じて絵や写真などと照合し、動作化して示す。また、辞書を活用しての調べ学習や自分の辞書を作る活動を行う。書くことや

話すことの学習の中では、体験的な活動を通して実際に経験したことを口頭で文章化したり、文章化した内容を文字で記述したりするなどの活動を工夫する。算数科においては、文章題では単語の意味を確かめたり、文が示す意味内容を図や絵に表して理解を促したり、類似の問題に繰り返し取り組ませ、文の意味理解の習熟を図ったり逆に類似の問題を作らせたりする。

② 通級による指導（言語障害）

通級による指導で取り扱う教科の指導は「各教科の補充指導」であり、言語障害に直接関係のない学習の遅れに対応する指導は該当しないが、言語障害があるため遅れをきたしている国語科等の指導では、言語障害に基づく各教科の学習の困難さに応じた指導を行う。

2 言語障害のある児童生徒への具体的な配慮

（1）通常の学級との連携

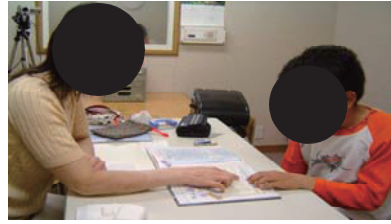
言語に障害のある児童生徒は、自分の思いを素直に表現することを苦手とする場合が多い。また、対人関係上でも何らかの軋轢をもっている。そのため、二次的な障害として情緒面や行動面の問題に発展することも多くみられる。このことから、言語障害のある児童生徒を心理的に支えることが重要である。また、各教科の学習内容において、言語障害のある児童生徒の個々の障害に応じた配慮が必要である。

① 心理面における配慮

- ア 周囲の子どもたちの前で、ことばに対する注意や言いなおしをさせない。学級では、気軽に話せる雰囲気をつくり、多くの友達と話したり、聞いたりする経験が持てるように配慮する。
- イ 子どもの話をじっくり聞き、その気持ちを受け止める。
- ウ 正確な発音や適切な表現で確認する。
- エ 周囲の子ども達への障害の理解と啓発を促す。できないことははずかしいことではないこと、本人は努力していること等を周囲の子ども達に伝え、思いやりの心を育てる。
- オ 通級する子どもを受け入れる暖かい学級の雰囲気作りに心がける。
- カ 子どもの話し方に変化が見られた時には、それを誉めて認める。子どもの成長の様子を多面的に捉え、良さを伸ばさせ、子どもに自信と意欲を与えるように配慮する。
- キ 校内の職員の理解を得る。

実際の指導

① 個別指導



② グループ指導



写真13 言語指導の実際の指導場面

② 学習面における配慮

ア 国語科における配慮

構音障害のある児童については、構音の改善が進んだ段階で、通常の学級の授業の中で児童生徒が音読する場面を設け、構音の習熟を図ったり、音読への不安を解消し、自信をつけたりするための指導を行う。吃音のある児童生徒の指導では、国語の音読で詩などのリズム感のある教材を採り入れたり斉読や群読等を行うことで、スムーズに読んだり唱えたりする経験を通して、読んだり話したりすることの楽しさを味わわせたり、不安を軽減させたりする。言語機能の基礎的事項に発達遅れや偏りがある児童生徒の指導は、聞くこと、話すことの学習で、聞き取る内容についてその要旨と内容の柱をあらかじめ示してから聞かせたり、話すポイントを整理したうえで話しをさせるなどの配慮や工夫をする。書くこと、話すことの学習では、体験的な活動を通して実際に経験したことを口頭で文章化したり、文章化した内容を文字で記述化する。

イ 生活科における配慮

ことばで表現する活動では、絵や動作などを活用しながら表現するなど、必要に応じて、教師が個別に話しかけたり、小集団活動の中で級友との関わりを密にしたりする。

ウ 音楽における配慮

歌唱に関し、的確な発音で、かつスムーズに行うことができるように自信をもたせる。

ルールのある運動・遊び



写真14 プレイルームでの遊び

3 言語障害のある児童生徒への配慮の課題

学校教育において、インクルーシブな教育活動を行う視点で言語障害児への教育を見てみると、以下にまとめられる。

- ① ほとんどの言語障害児は、障害のない子どもと同じ学習経験が保障されている。
- ② 教科教育における教材は、障害の特性に応じた対応が可能である。
- ③ 教科内容の項目や単元は、障害特性を踏まえたうえで履修可能である。
- ④ 教育課程において、同一の教育の目標に到達することがほぼ可能である。
- ⑤ 言語障害児にとって、学校施設・教育内容・教材・学校教育全般で安全である。
- ⑥ 言語障害児にとって、バリアフリーの施設は整えられている。

以上の点から考えると、現段階においては、言語障害のある児童生徒への基本的な配慮は行われているといえるかもしれない。しかし、「通級による指導」の教員配置については、現在、発達障害のある児童生徒の指導において緊急を要するため、言語障害通級より発達障害通級に多くの教員を配置されていることにより、言語障害のある児童生徒に、今後も十分な教授活動が継続して行えるかはどうかは課題である。言語障害のある児童生徒は、言語障害のない児童生徒と同じ学習経験ができ、教育課程においても同一の教育の目標に到達することが可能であるため、就学前の早期からの支援体制の充実なども視野に入れ、より一層のきめ細やかな支援の配慮が求められるといえる。



写真15 ことばの教室

引用・参考文献

- 1 「障害のある児童生徒の就学について（通知）」，文部科学省初等中等教育局，14文科初第291号，平成14（2002）
- 2 「就学指導資料」，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，平成14（2002）

2 (6) 自閉症のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における自閉症のある児童生徒の教育について

特別支援学校の設置目的を明記した学校教育法第72条のもと、その対象となる障害の程度については、学校教育法施行令第22条の3に具体的に示されているが、現行法においては自閉症のある児童生徒がその対象に明記されていない。したがって、現行では、自閉症のある児童生徒の主な指導の場は、知的障害の程度と関連して、知的障害特別支援学校や小・中学校の知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級、通級による指導、そして通常の学級での指導となり、各指導の場での軽重はあるものの、自閉症の特性に配慮した指導がなされている現状である。

(1) 特別支援学校に在籍する自閉症のある児童生徒の実態

「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究—知的障害養護学校における指導内容・指導法・環境整備を中心に—」(平成15年度～17年度)の研究では、研究の一環として全国の盲・聾・養護学校(現在は特別支援学校)において、自閉症教育に関する実態調査を実施している。

それによると、表3に示したように、全ての特別支援学校において自閉症のある児童生徒が在籍していることが明らかになっている。特に知的障害養護学校(現在は知的障害特別支援学校)

表3 各学校種別の自閉症の幼児児童生徒の割合

	診断あり(%)	疑いを含む(%)
盲学校	2.5	13.5
聾学校	2.1	7.4
知的障害養護学校	22.8	35.1
肢体不自由養護学校	4.9	10.1
病弱養護学校	8.1	14.5
併置校	19.4	28.4
全体	20	31.1

には、自閉症の診断がある児童生徒及び自閉症の疑いのある児童生徒が一番多く在籍し、その割合は35%程度であった。また、その内訳では、自閉症の疑いを含めると幼稚部で約70%、小学部で約47%、中学部で約41%、高等部で25%程度の児童生徒が在籍している結果も明らかになっている。

文部科学省特別支援教育資料(2010)では、知的障害特別支援学校在学者数の増加は、平成15年度の63,382人から、平成21年度は102,084人と、6年あまりで2倍近い児童生徒の増加が明らかになっている。よって、自閉症のある児童生徒の在籍も増加していることが推測される。

(2) 特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の実態

「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究—特別支援学級及び通級指導教室の実態調査から—」(平成18年度～19年度)の研究では、自閉症のある児童生徒は小学校情緒障害特別支援学級で約75%、中学校では60%であり、その内訳を知的発達の状態のみでみていくと、小学校では知的発達の状態が標準である児童が約20%、知的障害の程度は軽度が約35%、中重度が約45%、中学校では標準が約18%、軽度が約42%、中重度が約40%という結果であった。

また「自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際研究—小・中学校における特別支援学級を中心に—」(平成20年度～21年度)の研究では、知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒は、小学校で約30%、中学校で約22%在籍し、知的発達の程度も標準から中重度までと幅広いことが明らかになっている。

文部科学省特別支援教育資料(2010)では、自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍者数は過去5年間で毎年5000人程度の児童生徒が増加し、知的障害特別支援学級でも同様に、毎年3000人程度の児童生徒の増加が明らかになっている現状から、自閉症のある児童生徒の増加も推測される。

(3) 通級による指導における自閉症のある児童生徒の実態

文部科学省による通級による指導を受けている児童生徒数の推移によると、自閉症を対象としている通級指導教室へ通ってくる児童生徒数は、平成18年度から平成21年度の4年間で、3,912人(小中)が8,064人へと約2倍に増加している。言語障害に次いで利用している児童生徒が多い現状である。

2 自閉症教育に関する近年の動向

そもそも、日本の自閉症教育に関する近年の報告では、「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」(2001)において、自閉症は知的障害や情緒障害とは異なる障害であり、その障害特性に応じた研究の重要性と、自閉症教育に関する研究の推進が提言されている。この提言を受け、本研究所では、特別支援学校や知的障害特別支援学級、ならびに自閉症・情緒障害特別支援学級での自閉症教育にかかる実態調査を踏まえ、自閉症のある児童生徒の教育内容や指導の在り方に関する研究を推進しているところである。さらに、自閉症のある児童生徒を含め、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒の指導方法や支援内容等に関する研究も実施しているところである。

一方、筑波大学附属久里浜特別支援学校が、我が国初の自閉症に特化した教育を行う特別支援学校に転換し、研究開発が実施され研究の知見を踏まえた実践が行われている。さらに、東京都においては、特別支援学校における自閉症の教育課程の研究が行われ、自閉症の学級を特設するなどして、特別支援学校における知的発達の遅れを伴う自閉症教育の実践が推進されている。

我が国の自閉症教育は、知的障害教育や情緒障害教育の範疇で為されてきた経緯があるが、自閉症は知的障害教育や情緒障害教育とは異なることを踏まえ、その特性を十分理解した新たな自閉症教育の在り方を模索している状況がある。

3 自閉症のある児童生徒への具体的な配慮

自閉症は、その認知特性に偏りがあることで知られているが、いわゆる自閉症の三つ組みと言われる特性は、「対人関係の質的障害」、「意思伝達の質的障害」、「興味関心の限局性」で説明されることが一般的である。具体的には、相手の心情や意図、気持ちを理解しながらコミュニケーションを取ることが難しいこと、言語を媒介にして十分なコミュニケーションがとりにくいこと、本人の興味関心が狭義であること、興味関心に固執し活動を制約するほどのこだわりとなってしまうことが多いなど、様々な場面での適応が上手く図られず、学校生活の中でいじめの対象になってしまうことなどもある。近年、このような自閉症の症状には軽重があることが踏まえられ、連続的に捉える考え方として自閉症スペクトラムという用語を用いられることも多くなっている。

しかし、どちらにしても自閉症のある児童生徒は、1度に一つのことにしか注意が向けられない特性(シングルフォーカス、モノトラック)や、様々な情報を総合的に捉え、物事の本質的な意味

合いを把握する力(セントラルコヒーレンス)が弱いなどの特性があるため、学校生活の適応を難しくしている状況もある。さらに、想像力を十分に働かせることが難しいことから、新しい場面や初めての状況下では特に不安傾向が強まり、不適応と思われる行動を示すことも多い。

このような、独特の認知特性のある自閉症のある児童生徒の中には、知的障害を併せ有するケースも多く、学校教育の中で指導を難しくしている現状がある。前述したように、現行では知的障害のある自閉症の児童生徒は、自閉症の認知特性に対応する指導というより知的障害教育の中で指導を受けている実態があり、個々の自閉症のある児童生徒の特性に十分対応した指導になっていないことが課題でもある。

一方、知的発達に遅れない高機能自閉症やアスペルガー症候群のある児童生徒に対しては、学校現場での主な指導内容は対人関係の課題に対してであることが多いが、実は彼らが通常の学級で指導を受けている教科教育においても、その認知特性の故に学習が分からない、理解しにくいといった問題が山積みであり、そのために不適切な言動をしていることも多いと推察される。一般的に、通常の学級に在籍している高機能広汎性発達障害のある児童生徒は、知的発達に問題がないとみなされることで、定型発達の児童生徒が難なく理解出来ることも、実は多くの苦勞を

伴って理解している、あるいは理解しきれないといった状態を、教師が十分理解していない現状がある。そのため、多くの学習において分からない、理解出来ないといった未消化な状態が続き、結果的に自尊感情を低下させ、不適切な行動を示すといった悪循環に陥っているケースも多々ある。

そこで、通常の学級において自閉症のある児童生徒を指導する際の、一般的な配慮事項として重要なことを以下に示す。

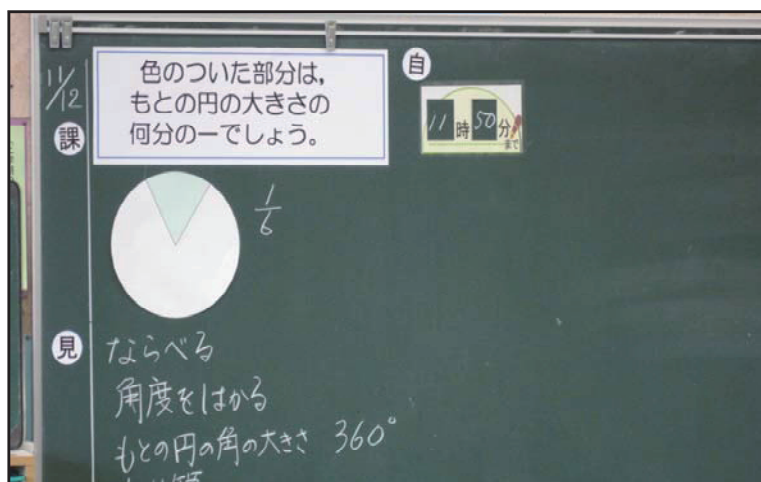


写真16 算数の学習における板書の一部

- ①1日の学校生活の予定を明確に示す（見通し）。
- ②1時間の学習予定を明確に示す（見通し）。
- ③学習のめあてやねらいを明確に示す（焦点化）。
- ④文字や絵カード、写真等の視覚情報を授業の中で上手に使う（視覚化）。
- ⑤板書の内容を構造化して分かりやすくする（視覚化）。
- ⑥一度に複数の指示を出さない（焦点化）。
- ⑦生活や学習場面において良いモデルを示す（共有化）。
- ⑧ヒントカードや手順カード等を用意して、何を、いつまで、どの程度行えばよいのか分かるように示す（見通し）。
- ⑨学習に参加できる活動を準備する（個別化）。
- ⑩ふりかえりカード等を用いて、自己の行動や学習を第三者的に振り返るようにする。
- ⑪気持ちを落ち着けるクールダウンエリアを設ける。

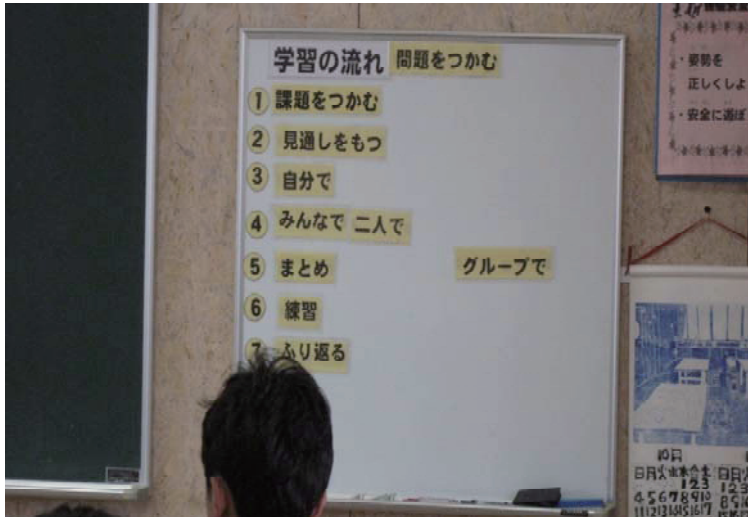


写真17 算数における学習の手順表



写真18 活動を焦点化しているプリント

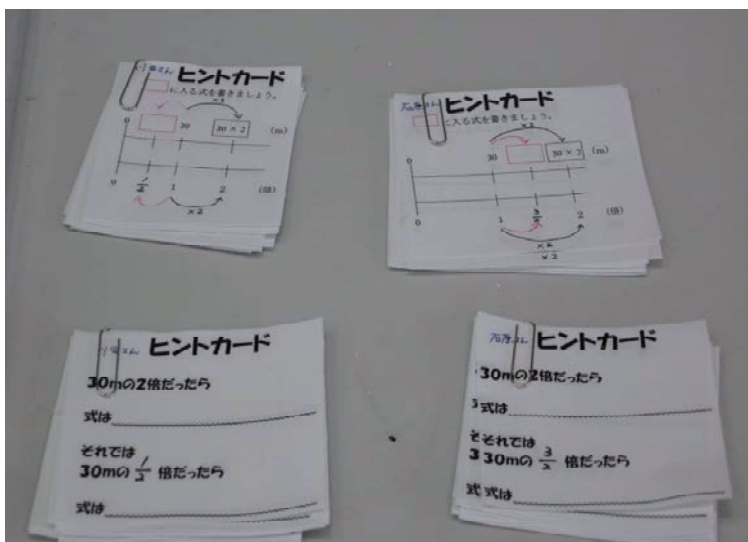


写真19 複数のヒントカード

自閉症のある児童生徒は、見通しがもてないことで不安になる傾向が強いことから、前述した①②③といった視点は対象の児童生徒に応じた方法で理解させることが重要である。

また、本時の学習のねらいが明確に理解できれば (③), 学習に取り組む姿勢も異なってくる。例えば、写真16・17は、ある小学校の通常の学級の算数の授業風景である。

整然とした板書 (⑤) の「㊦」は課題のことであり、「㊧」は見通しをたてること、「㊨」は自力解決のことである。板書には自力解決の時間が示されるなどの工夫もなされている。

このような配慮は、多くの情報を整理し必要なことに着目することが難しい自閉症のある児童にとっては、課題や、求められることがより明確になり (⑧, ⑨), 本人のもっている本来の力を発揮しやすくなることも事実である。

また、自閉症の特性としては、聴覚情報より視覚情報の方が理解しやすいといった特性もあることから、煩雑にならない程度の視覚情報 (絵カードや写真等) は意識して利用することも理解を促す手だて (④) となる。写真19は本時の課題を自力解決するために用意されたヒントカードである。対象となる自閉症のある児童にとっては、思考するためのプロセスが図示されていたり、キーワードによって焦点化されているヒントカードは、情報を整理し必要な数字に着目できることでより問題が解けるようになる。

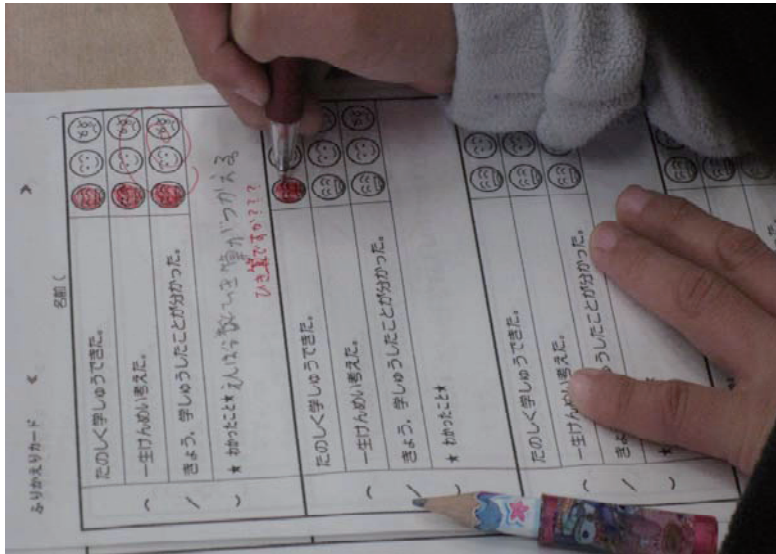


写真20 ふりかえりカード

写真20は、通常の学級で授業のまとめとしてよく行われる「ふりかえり」である。

自閉症のある児童は第三者的に自己の行動や思考をふりかえり見つめ直すメタ認知が弱いと言われていることから、一問一答式のふりかえりカードは、自分で自分の思考や活動をモニタリングする(⑩)には適していると思われる。

また、自閉症のある児童生徒が様々な不安から、時には情緒が不安定になり、パニックに発展することもある。そのような時は、刺激が遮断され落ち着いた場所で気

持ちの安定が図れる場所と時間を保障してやることも有効である。

4 自閉症のある児童生徒への配慮における課題

前述したように、自閉症のある児童生徒の指導は、知的発達との程度とも関連しているため、特別支援学校や特別支援学級で主に知的障害教育を中心とした指導から、自閉症・情緒障害特別支援学級での指導、通級による指導、通常の学級での指導と、場における幅広い指導や配慮がなされているが、スタンダードとなる自閉症教育が確立されていない現状がある。その原因として、①自閉症の理解が心因性の問題と捉えられていた時代背景があること、②そのため日本における自閉症教育は情緒障害教育から開始されていたこと、③その後、知的障害のある自閉症の児童生徒の対応が、知的障害教育の範疇で実施されていったこと、④自閉症の特性を示す状態像が多様であること、⑤特別支援学校の対象規定に自閉症者が入っていないこと、⑥そのため、特別支援学校学習指導要領の中に自閉症者を対象にした教育内容が明記されていないこと、などが想定される。

したがって、各教育現場では、自閉症の特性に応じた指導内容や指導方法、適切な対応が実施されていない現状が大きな課題となっている。それらの課題を列挙してみると、①知的障害教育と自閉症教育を併せたスタンダードな教育内容が確立されていないこと、②知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級を担当する教員の専門性が十分でないこと、③知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒は、複数の異学年で構成されているため、教育課程の編成が難しいこと、④通級による指導では、高機能自閉症等に対応した教科指導の在り方が確立されていないこと、⑤通常の学級担任は、自閉症の理解や適切な指導、配慮内容や方法について理解が十分でないことなどが挙げられる。

WHOによるICF(国際生活機能分類)の考え方では、障害のある本人の活動の幅と内容を深めるために、周囲の物理的・社会的・人的環境を調整する考え方(環境因子)と同時に、困難への対処方法等を本人が獲得するための支援を含めた考え方(個人因子)がある。この考え方を踏まえると、自閉症のある児童生徒に対してもその両面からのアプローチが整わない限り、通常の学級

はもちろんのこと、特別支援学級等においても、自閉症のある児童生徒の本来の力を発揮させられないまま学校生活が終了してしまうことも考えられる。そのようなことがないように、自閉症の特性を理解した上で、特性を踏まえた適切な指導や対応が必要であると考えている。

引用・参考文献

- 1 「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究－知的障害養護学校における指導内容・指導法・環境整備を中心に－」国立特別支援教育総合研究所(2006)
- 2 「特別支援教育資料」文部科学省(2010)
- 3 「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究－特別支援学級及び通級指導教室の実態調査から－」国立特別支援教育総合研究所(2008)