

専門研究 B

特別支援学校における障害の重複した子ども 一人一人の教育的ニーズに応じる教育の 在り方に関する研究 —現状の把握と課題の検討—

(平成21年度～22年度)

研究成果報告書

平成23年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

戦後、日本の障害のある子どもの教育制度は、教育基本法第4条において、障害があろうともなかろうとも、全ての子どもが就学の機会（教育の機会）を与えられていることを前提とし、障害の種類や程度に応じて教育の場を整備するとともに、きめ細やかな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた。さらに、障害の状態に応じた適切な教育を行うために、特殊学級の設置、また通級による指導の制度化を図り、障害のある子どもの教育制度を充実させてきた、という経緯がある。

すなわち、障害のある幼児児童生徒の教育の具体的な展開は、現行の教育制度（学校教育法施行令22条3）に基づく障害種別を基軸として成立しており、従前から教育実践や研究活動に関しては、いわゆる盲者・聾者・知的障害者・肢体不自由者・及び病弱者という各障害種別の状況下において行われてきたのである。

障害の重複した子どもの教育に関する教育実践や研究もまた、上記制度上の障害種別による5障害のうち2つ以上の障害を併せ有するという概念を基軸に、例えば「肢体不自由を伴う重度・重複障害児の・・・」や「視覚障害と知的障害を併わせ有する・・・」や「視覚障害と聴覚障害のある子どもの・・・」という表現を用いることにより、このような枠組みを第一義的な捉え方で子どもの教育実践や研究が行われてきた、といえる。

他方、平成13（2001）年1月に今後の特殊教育の在り方に関する報告書「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」が出されて以降、平成15（2003）年3月には「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告書）」、平成17（2005）年12月には「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）」が出され、特別支援教育を推進するための制度整備に関し一人一人のニーズに応じた教育を展開していく、（筆者傍線）とする基本的な考え方が示されてきた。

このような基本的な考えの下、我が国における障害のある児童生徒等に関する教育制度は、国内外の情勢の変化を踏まえながら、「特殊教育」から「特別支援教育」への大きな転換に取り組み始め、小・中学校を包含した障害のある子どもの教育がより弾力的に運用されることとなり、平成18（2006）年には学校教育法の一部が改正され、さらに平成19年12月に教育基本法も改正され、我が国においては「特殊教育」から「特別支援教育」へ名実ともに新たな第一歩を踏み出すこととなったのである。

これらの動向の背景には、国際的な動向や従前からの日本の障害者施策における障害者基本計画、および教育振興基本計画に見られるように、ノーマライゼーションやインクルージョンの考え方を踏まえた制度設計が教育の分野においても進展されつつある、という大きな流れの変化がある。すなわち、平成18（2006）年12月には国連で「障害者の権利条約」が採択され、その第24条で教育に関する障害者の権利について示されたことで、国際的に障害者を包容する（筆者傍線）教育制度及び生涯学習を確保することが求められることとなり、我が国も、平成19（2007）年9月には「障害者の権利条約」に署名した。この「障害者の権利条約」は遠からず我が国においても批准されることと推測されるが、その背景にある「包容：インクルージョン」の考え方に関しては、文部科学大臣が「教育制度はよりインクルーシブな方向へと移行していくことは国際的な

潮流です（2007年季刊特別支援教育より）」と述べていることから、新たな大きな流れの変化は認識されよう。

このような内外の状況の中、本研究の当初から研究グループでは障害の重複した子どもの教育を「一人一人の教育的ニーズ」から総括的に観たときに、現行の教育制度の中でどのような工夫がなされているか、またどのような課題があるのか、を明らかにすることがまずは必要である、との立場からこの研究を遂行することとした。

しかし、研究の遂行過程において、従前からの障害（者）観や教育観が大きく変化しつつある内外の動向を鑑みる時、この研究が掲げるテーマの下で果たして障害種別の重なりや程度をさらに明確化・精緻化していくという方向性が、一個の人間として社会生活を行っている子ども、あるいは今後の特別支援教育を進展させていこうとする教育現場のために有効なものかどうか、改めて個々のニーズや人間の多様性の原点から本研究の枠組みについて検討を加えねばならない、という大きな課題を認識することとなった。

本研究ではこれらのことを踏まえながら、教育現場におけるいわゆる「重複障害」と表現される幼児児童生徒の教育の現状を調査するとともに、国際的な動向や従前からの障害児（者）観や教育観が大きく変化しつつある国内的動向に鑑み、今後の本研究所における各研究の方向性も踏まえ、改めて「重複障害教育とは」という問いに対し、その基本的な考え方や捉え方に関する提言を行うこととした。

特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育のあり方
に関する研究 ―現状の把握と課題の検討―
研究成果報告書

目次

はじめに

研究の概要

- 1 研究の背景と目的
- 2 研究体制
- 3 研究の内容
- 4 研究の実施状況

第1章 我が国における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の枠組みと課題

- 第1節 「重複障害」の概念と教育の枠組み 1
- 第2節 特殊教育実践研究課題からみる特別支援学校における重複障害の研究課題
..... 8
- 第3節 本研究所における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」に関する研究について
.....15
- 第4節 現状における課題と問題提起.....29

第2章 「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育についての現状把握

- 第1節 調査方法.....31
- 第2節 調査結果.....34
 - 第1項 どのような子どもがいるか
 - 第2項 どのような教育課程を編成して教育を行っているか
 - 第3項 指導上どのような課題がありどのような工夫を行っているか
 - 第4項 専門的な知見をどのように取り入れ、活用しているか
 - 第5項 卒業後を見据えてどのような課題がありどのような工夫を行っているか
- 第3節 考察とまとめ.....58

第3章 「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の枠組みの検討と展望

- 第1節 障害者の権利に関する条約と複数の種類の障害を併せ有する子どもの目指す方向性
～インクルーシブな教育と一人一人の教育的ニーズに関する意識的な視座～
.....63
- 第2節 諸外国における「複数の障害の種類を併せ有する子ども」の定義と教育の特徴
.....72

第4章 総合考察および今後の課題95

資料 特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する調査結果

研究の概要

1 研究の背景と目的

盲学校、聾学校、養護学校は、昭和 22（1947）年、教育基本法とともに公布された「学校教育法」により、特殊教育（現行の特別支援教育）を行う学校として制度化され、その翌年の昭和 23（1948）年 4 月から盲学校と聾学校が、また、昭和 54（1979）年には、養護学校についても義務制が実施された。

養護学校の義務制の実施により、これまで、就学猶予や就学免除とされていた重度・重複障害のある児童生徒の養護学校への就学が義務付けられることとなった。これを境に、養護学校では、重度・重複障害のある児童生徒の在籍比率が高まることとなる。^{※(1)}

一方、近年、自閉症など発達障害に関わる研究が進むとともに、その教育的な対応に関する課題が「障害の多様化」として提起されるようになった。

これらの教育課題は、「障害の重度・重複化、多様化」の課題として括られ、様々な場で議論されてきた。

平成 19（2007）年の学校教育法の一部改正による特別支援学校制度の創設は、これらの教育課題への対応を一つの理由としている。

「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）」（18 文科初第 446 号、平成 18 年 7 月 18 日）では、「児童生徒等の障害の重複化への対応という今般の制度改正の趣旨を踏まえ、可能な限り複数の障害種別に対応した教育を行う方向で検討されることが望ましいこと。」（第 6 留意事項（2））と説明している。（筆者傍線）

また、「特別支援教育の推進について」（文部科学省初等中等教育局長通知 19 文科初第 125 号）（平成 19 年 4 月 1 日）では、「特別支援学校制度は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施するためのものであり、その趣旨からも、特別支援学校は、これまでの盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育の取組をさらに推進しつつ、様々な障害種に対応することができる体制づくりや、学校間の連携などを一層進めていくことが重要であること。」（「4. 特別支援学校における取組（1）「特別支援教育のさらなる推進」）（筆者傍線）と説明している。

「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」（平成 22 年 3 月 24 日）では、特別支援学校における現状と課題を整理し、「各都道府県において、特別支援学校の近年の在籍者数の増加や対象となる幼児児童生徒の障害の重度・重複化等の状況を踏まえ、特別支援学校の複数障害への対応も含めた適正配置に向け、規模の適正化を含め計画的な整備を行うことが重要である。」（「検討の方向性及び課題」（在籍者への対応））と説明している。（筆者傍線）

この研究は、これらの特別支援学校の「重度・重複化、多様化」で括られる教育課題に対応するための基礎的な事項を整理するための研究である。

研究の標題を「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—現状把握と課題の検討—」と定めたことは、特別支援学校における教育が、「障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施する」ためのものであり、「様々な障害種^{※(2)}に対応することができる体制づくりが重要」であることの趣旨を込めている。

この研究は、第一に、特別支援学校に在籍する児童生徒等の障害の「重度・重複化、多様化」の実態を把握することを課題として取り上げることとした。

重複障害教育に関しては、既に、多数の調査・研究が行われている。この研究は、まずこれらの調査・研究を整理した。重度・重複化、多様化を対象とした研究は数多くあるが、その多くが「重複障害学級」の在籍者を対象とした研究であった。^{※(3)}

この研究では、児童生徒が在籍している学級の種別（単一障害学級、重複障害学級）を問わず、特別支援学校に在籍する児童生徒の全体の状況を把握することとした。

各学校現場からの情報を踏まえ、重度・重複化、多様化は、「重複障害学級」だけでなく、「単一障害学級」の在籍者も含めた課題であるとの認識からである。

「単一障害学級」に在籍する児童生徒の中で、特に、自閉症等の発達障害を併せ有する児童生徒への教育的対応が課題となっている。また、弱視や難聴などの比較的軽度の感覚障害を併せ有する児童生徒、比較的軽度の運動障害を併せ有する児童生徒、病気を併せ有する児童生徒、比較的軽度の知的障害を併せ有する児童生徒の状況や教育的対応も課題である。

それらの児童生徒も含め、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」^{※(4)}を対象として、在籍する児童生徒の障害の状況に関する事項、教育課程や指導内容に関する事項、指導体制や環境整備に関する事項を課題として取り上げることとした。

これらの事項を調査・研究し、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」の教育課題を整理するとともに、各教育現場や研究機関等における教育研究の課題として提起することとした。^{※(5)}

※(1) 巻末資料「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する調査(まとめ)」の中で整理している。

※(2) 様々な障害種とは、ここでは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱に留まらず、自閉症、言語障害、情緒障害などを含み、また、それらの障害種を複数併せ有する場合などを含む概念として考えている。

※(3) 本報告書の第1章第2節、第3節で整理している。

※(4) この研究では、対象となる子どもの範囲や区分や定義について検討している。その際に、「特別支援学校における障害の重複した子ども・・」とした研究の標題が、「重複障害学級」に在籍する児童生徒に限定した印象を想起させるのではないかとの観点で議論をした。対象

を限定する印象を避けるために、より中立的な表現を工夫し、以後、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒（子ども）」として表記することとした。この研究で行った調査では、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する調査」を標題としている。

※（５）この研究は、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」の実態を把握し、教育課題を整理し、それらを各教育現場や研究者及び教育行政担当者と共有することである。もって、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」の教育の充実に寄与することができると考えた。

2 研究体制

○研究分担者： 大崎 博史(教育研修情報部 主任研究員)(H22研究代表者, H21副代表者)
笹本 健 (教育相談部 上席総括研究員)(H21研究代表者, H21重複障害教育班長)

齊藤由美子(教育研修情報部 主任研究員)(H22副代表者)

松村 勘由(企画部 上席総括研究員) (H22重複障害教育班長)

○研究協力者：

横尾 俊 (教育相談部 主任研究員) (H22)

中澤 恵江(企画部 上席総括研究員) (重複障害教育副班長)

西牧 謙吾(教育支援部 上席総括研究員)(病弱教育班長)

井上 昌士(教育支援部 総括研究員) (知的障害教育班長)

長沼 俊夫(教育支援部 総括研究員) (肢体不自由教育班長)

廣瀬由美子(教育支援部 総括研究員) (自閉症教育班長)

小田 候明(教育研修情報部 総括研究員)(聴覚障害教育班長)

小林 倫代(教育研修情報部 総括研究員)(言語障害教育班長)

笹森 洋樹(発達障害教育情報センター 総括研究員)(発達障害教育班長)

田中 良広(教育相談部 総括研究員) (視覚障害教育班長)

研究組織は、研究活動の中心となる研究分担者4名と研究協力者10名で構成している。

- ・研究分担者は、研究の企画と実施の中心となって活動した。
- ・研究協力者は、各研究班長が担い、それぞれの障害領域の現状や課題に関する情報や知見の提供を行うとともに、この研究全体について示唆を与えた。

3 研究の内容

(1) 重複障害、重複障害者に関する概念の整理

重複障害、重複障害者に関する概念の整理を行う。併せて、研究の対象となる児童生徒等の教育課程、研究の内容等を文献研究等で検討・整理した。

(2) 特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒等の現状の把握

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒等の障害の状況、指導内容・指導体制、指導の工夫及び課題などの現状をアンケート調査ならびにインタビュー調査で把握した。

※ 本研究では、対象となる児童生徒を障害の重複した（以下、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」という）と呼称し、これまでの重複障害学級在籍者だけでなく、単一障害学級の在籍者を含め、障害の種類、程度とその重なり状況を広範囲に捉え、特別支援学校における障害の重度・重複化、多様化の現状を把握することとした。

(3) 一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導や必要な支援を行うための教育課題とその研究の在り方の整理・検討

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒等の現状を把握し、一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導や支援を行うための教育課題とその教育研究の在り方を整理・検討した。

4 研究の実施状況

(1) 複数の種類の障害を併せ有する子どもの概念の整理（平成21年度）

①重複障害に関する法令、制度の文献研究

- ・ 重複障害に関する法令、制度の文献研究
- ・ 教育課程についての文献研究
- ・ 諸外国における重複障害の定義と教育的対応についての文献研究

②複数の種類の障害を併せ有する子どもの概念の整理

(2) 研究の方向性の検討（平成21年度）

①特別支援学校教員等による懇談会の開催（平成21年度）

- ・ 今後の研究活動を進めるためのベースとなる資料を収集するため、教育の現状と課題等をテーマに意見交換

②学校視察

- ・ 今後の研究活動を進めるためのベースとなる資料を収集するため特色のある特別支援学校・訪問調査及び情報収集

(3) 調査・研究の実施（平成21年度，平成22年度）

①アンケート調査の企画・実施

- ・特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する悉皆調査の実施(学校の基本的事項，複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項，複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況に関する事項)

②インタビュー調査の企画・実施

- ・各障害種別の特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関してのインタビュー調査の実施（特別支援学校各障害種別毎に各2校）
- ・各障害種別に専門的知見のある教員へのインタビュー調査を実施

(4) 調査・研究の整理とまとめ（平成21年度，平成22年度）

①中間まとめの作成（平成22年3月）

- ・1年次の研究・調査のまとめ作成（内部資料・非公表）（平成21年度末）
（懇談会，学校訪問調査，重複障害等の概念等についての資料及び検討結果の整理を行った。）

②アンケート調査の速報の作成

- ・アンケート調査の速報を作成し，Webサイトにて公表
調査結果の数値データの集計結果（暫定値）を掲載した。

③研究成果報告書の作成

- ・研究全体を研究成果報告書としてまとめた。

第1章 我が国における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の枠組みと課題

本研究では、はじめに、研究の対象となる子どもの範囲や区分について検討した。その中で、特別支援学校における「重複障害者」と「重複障害」など概念の整理を行っている。

本章では、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子ども」で括られる「重複障害者」及び関連する用語とその概念についての整理、次に各障害種別の特別支援学校における教育実践研究の整理、そして本研究所における過去の関連研究の整理を行い、我が国における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の枠組みと課題について論述する。

第1節 「重複障害」の枠組み

我が国では、「重複障害」に関する明確な定義はない。「重複障害」の語句の使われ方は、文部科学省や厚生労働省等によって、また法令や制度によってもその使われ方が異なっている。一般的には、「重複障害」の語句だけが用いられるのではなく、「重度・重複障害」や「重症心身障害」などの語句と関連して用いられることも多い。

1 我が国における教育制度上の「重複障害」の規定

現在、我が国の教育における「重複障害」を考えるとときに、次のような法令等によってその枠組みが定められている。

(1) 義務標準法、高校標準法の規定

一つめに「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（以下「義務標準法」という。）及び「公立高等学校の設置、適正配置及び教職員定数等の標準に関する法律（以下「高校標準法」という。）」^{※(1)}、もう一つが、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領学習指導要領（以下、「特別支援学校学習指導要領」という。）^{※(2)}による規定である。

義務標準法、高校標準法では、学級編制の基準の説明の中で、「文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒で学級を編制する場合」と規定し、重複障害学級の学級編制の基準が示されている。

具体的には、重複障害学級は、特別支援学校の対象となる障害（学校教育法施行令第22条の3の規定^{※(3)}）を二以上併せ有する児童生徒が対象となっている。また重複障害学級では、1学級の児童生徒数は小学部・中学部・高等部ともに、3人を標準とすることになっており、障害が重複することで障害の状況が重度化され、よりきめの細かい手厚い指導を行うことが必要であることなどを考慮し、1学級あたりの児童生徒数を少なくしている。

このように義務標準法、高校標準法では、学校教育法施行令第22条の3における障害の区分と程度により学級編制の基準を規定している。

(2) 特別支援学校学習指導要領の規定

次に、特別支援学校学習指導要領では、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒」を「重複障害者」と規定している。^{※(4)}

ここで言う「重複障害者」とは、学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有する者を指すとし、特別支援学校学習指導要領では、「重複障害者」に対して、学習指導要領における教育課程の取扱いが定められている。また、学習指導要領における教育課程の取扱いの適用にあたっては、学校教育法施行令第22条の3において規定されている程度の障害に限定される必要はなく、言語障害や自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含めて考えてもよいことになっている。^{※(5)}

このように、特別支援学校学習指導要領では、「重複障害者」を学校教育法施行令第22条の3における障害の区分と程度により規定しているが、教育課程を編成する上での規定を適用するにあたっては、その範囲を言語障害や自閉症、情緒障害等を併せ有する場合を含めている。この特別支援学校学習指導要領における「重複障害者」の規定は、児童生徒の実態を踏まえ、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒」を広く対象とすることが考慮されている。

※(1) 「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」では、「(学級編制の標準) 第三条 各都道府県ごとの、公立の特別支援学校の小学部又は中学部の一学級の児童又は生徒の数の基準は、六人(文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒で学級を編制する場合にあつては、三人)を標準として、都道府県の教育委員会が定める。」としている。「公立高等学校の設置、適正配置及び教職員定数等の標準に関する法律」では、「(学級編制の標準) 第十四条 公立の特別支援学校の高等部の一学級の生徒の数は、重複障害生徒(文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する生徒をいう。以下この条において同じ。)で学級を編制する場合にあつては三人、重複障害生徒以外の生徒で学級を編制する場合にあつては八人を標準とする。」としている。(傍線筆者) なお、文部大臣が定める障害とは、文部大臣裁定により、学校教育法施行令第22条の3とされている。

※(2) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節第4の2(2)「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒(以下「重複障害者」という。)については、専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めたりするなどして、学習効果を一層高めるようにすること。」とし、重複障害者と規定している。

※(3) 学校教育法施行令第22条の3では、「法第75条の政令で定める視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、次の表に掲げるとおりとする。」としている。(右表)

※(4) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第I章総則第2節第4の2の(2)、特別支援学校高等部学習指

区分	障害の程度
視覚障害者	両眼の視力がおおむね0.9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
聴覚障害者	両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの
知的障害者	1. 知的発達の変滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの 2. 知的発達の変滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの
肢体不自由者	1. 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 2. 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの
病弱者	1. 慢性的呼吸器疾患、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 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

導要領第 I 章第 2 節第 4 款 5 の (2)) による。

※ (5) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚部・小学部・中学部) では、「重複障害者とは、当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には学校教育法施行令第 22 条の 3 において規定している程度の障害を複数併せ有する者を指している。しかし、教育課程を編成する上で、以下に示す規定を適用するに当たっては、指導上の必要性から、必ずしもこれに限定される必要はなく、言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含めて考えてもよい。」(第 7 節 重複障害者等に関する教育課程の取扱い 2 重複障害者の場合) と説明している。

2 教育上の「重複障害」の枠組みの変遷

ここでは、「重複障害」の用語とその概念や教育の枠組みの変遷をたどっていくことにする。

本研究所の初代所長 (創立時の国立特殊教育総合研究所) でもある辻村 (1976) によれば、「教育の分野で『重度・重複障害』ということばが、しきりに使われはじめたのは、養護学校の義務制が、具体的な日程にのぼりはじめた時期と、ほぼ時を同じくしている。」としている。また、辻村 (1976) は、「今まで養護学校は世間的に『盲又は聾以外の障害児で、小・中学校の特殊学級では教育困難なほど重い障害をもつ者を就学させる学校』」だと考えられてきた。その養護学校が義務制になることによって、「今まで特殊教育の諸学校でさえも対象としなかったような、重い障害児、二つも三つも障害を併せ持っているような障害児が、養護学校に就学してくるだろうと予想される—それを契機としていわゆる『重度・重複障害児』の教育がにわかに問題になりはじめたのである。」とも述べている。

前述した通り、「重複障害」という言葉は、主に「重度・重複障害」の語句と一緒に使われることが多かった。そのもとになっているのが、昭和 50 (1975) 年 3 月に文部省「特殊教育の改善に関する調査研究会」が報告した「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」(報告)、いわゆる辻村報告である。この報告書では、「重度・重複障害児」の判定に当たっての検査項目例を示し、その検査に従って「重度・重複障害児」をとらえている。具体的には、次のとおりである。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① 「障害の状況」において、(学校教育法施行令に規定する盲・聾・肢体不自由・病弱の各障害等を) 二つ以上の障害をもっている者である。② 「発達の状況」からみて、精神発達が著しく遅れていると思われる者である。③ 「行動の状況」からみて、特に著しい問題行動があると思われる者である。④ 「発達の状況」や「行動の状況」からみて、精神発達がかなり遅れており、かつかなりの問題行動があると思われる者である。 |
|---|

この報告書では、学校教育法施行令の規定をはじめ、身辺自立、運動機能、社会生活の程度を示す「発達の状況」や、破壊的行動や多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、反抗的行動等を示す「行動の状況」を総合的に判断して、総合的に「重度・重複障害児」をとらえていることがわかる。

この報告書は、その後の昭和 54 (1979) 年の養護学校の義務教育制につながる報告として大きな意味を担った。なぜなら、ここで述べられる「重度・重複障害児」はそれまで義務教育の対象として位置付けられず、障害の程度が重く、障害が重複しているために就学猶予や就学免除になって

いたからである。

このように、当時の「重複障害」の語句の使われ方は、「重度・重複障害」の概念と共に使用されることが多く、障害の程度が重度で、複数の種類の障害を併せ有することで単一の障害よりも重度であることを示しているものと考えられる。

その後、養護学校の義務教育化が契機となり、今まで「重度・重複障害児」と言われていた児童生徒もこれを機に義務教育の対象として、養護学校に通学することが可能になった。

養護学校の義務制がはじまり、その年の7月には、文部省から盲学校、聾（ろう）学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領が告示（昭和54年文部省告示第131号）され、昭和55（1980）年4月から施行されることとなった。

この学習指導要領では、今まで盲学校、聾学校、養護学校（精神薄弱教育）、養護学校（肢体不自由教育）、養護学校（病弱教育）とそれぞれ障害種別に別れていた学習指導要領を一つにまとめている。

前述した学習指導要領上の「重複障害者」という文言は、それまでは、それぞれの障害種別の学習指導要領の中で規定されてきた。例えば、昭和46（1971）年に告示された盲学校小学部・中学部学習指導要領の中では「視覚障害以外に他の心身の障害を併せ有する児童または生徒（以下「重複障害者」という。）」とされており、同年に告示された養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領の中では「肢体不自由以外に他の心身の障害を併せ有する児童または生徒（以下「重複障害者」という。）」、同様に養護学校（病弱教育）小学部・中学部学習指導要領の中では「病弱・身体虚弱以外に他の心身の障害を併せ有する児童または生徒（以下「重複障害者」という。）」のように規定されてきた。

しかし、今まで、障害種別に別れていた学習指導要領がこの年に一つにまとめられることによって、学習指導要領上における「重複障害者」の規定が「当該学校に就学することとなった心身の障害以外に他の心身の障害を併せ有する児童又は生徒（以下「重複障害者」という。）」とされた。この規定は、基本的には、学習指導要領における教育課程の取扱いの適用について定められているものであるが、今までの障害種別に対応する学校に就学することとなった心身の障害を前提に、他の心身の障害を併せ有する児童生徒を「重複障害者」として規定している。この規定も、学校教育法施行令第22条の2（現行第22条の3）の障害の種類と程度に基づいたものである。

その後、時代は昭和から平成に移り、平成5年度には、「通級による指導」が実施されるようになった。この「通級による指導」とは、通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒が通常の学級で教科等の授業を受けながら、特別の指導を特別の場で行うものである。

また、当時の盲・聾・養護学校においては、昭和54年度からの養護学校の義務制の実施と同年に、障害のため通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対しての「訪問教育」が実施され、就学猶予、免除者が減少したが、一方で移動や食事、排泄等に全面解除が必要な児童生徒等が増加し、言語障害や情緒障害などを含む二つ以上の障害を併せ有する児童生徒が増加し、障害の重度・重複化、多様化が言われるようになった。さらに平成12年度からは養護学校の高等部で訪問教育が実施されるようになり現在に至っている。

平成12（2000）年6月には「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が設置され、翌平成13（2001）年1月15日に同協力者会議から「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」（最終報告）が出された。

同報告の中では、今後の特殊教育の在り方の基本的な考え方として、「障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に積極的に対応する」、「児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善する」等の報告がなされた。

その中でも「これまでの特殊教育は、盲・聾・養護学校や特殊学級などの特別な場において、障害の種類、程度に応じた適切な教育を行うという考え方に基づいていた。しかし、これからの特殊教育は、児童生徒等の障害の重度・重複化や多様化及び社会の変化等を踏まえ、一人一人の能力を最大限に伸ばし、自立や社会参加するための基盤となる「生きる力」を培うため、障害のある児童生徒等の視点に立って児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うという考え方に転換する必要がある。」とし、障害の程度に関する基準及び就学手続きの見直しを行うことを提言した。

平成14(2002)年4月には、学校教育法施行令の一部を改正し、学校教育法施行令第22条の3について、医学や科学技術の進歩等を踏まえた内容に見直し、同年9月から施行された。

この改正では、例えば、これまで、視覚障害については、矯正視力0.1未満のものを一律に盲者とする規定であったものを改めたり、肢体不自由については、上肢・下肢などの身体各部位ごとに判断する規定であったものを、障害の状態を上肢・下肢を含め全身で捉え総合的に判断したりする規定に改めるなど、現行の学校教育法施行令第22条の3の障害の区分と程度とする規定への改正を行った。

平成16(2004)年12月には、発達障害者支援法が成立し、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害のある人の自立及び社会参加を支援することが法律で定められ、国及び地方公共団体が発達障害児(十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在学する者を含む。)がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとされた。ここで、「発達障害」という新たな概念が加わった。

また、平成17(2005)年2月には、中央教育審議会より「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)」が出され、「障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う『特殊教育』から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う『特別支援教育』に発展的に転換する」こと、「幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度(「特別支援学校(仮称)」)に転換することが答申された。

このような流れの中で、平成19年度から特別支援教育がスタートし、従来の盲・聾・養護学校が特別支援学校として一本化された。また、文部科学省の「特別支援教育の推進について(通知)」(19文科初等第125号)によると、特別支援教育の理念として、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。」とし、今までの特殊教育の対象の障害の他にも発達障害等を含めて、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導と必要な支援を行うことが求めている。特殊教育が対象としていた5障害に加え、新たに発達障害についても教育の対象とした。

同時に、当時の学習指導要領(平成11年文部省告示第61号)も一部改正され、学習指導要領上の「重

複障害者」の規定についても、それまでの「当該学校に就学することとなった心身の障害以外に他の」の部分「複数の種類の」に改正され、学習指導要領上の「重複障害者」の規定についても、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒（以下「重複障害者」という。）」に変わっている。

この学習指導要領上の「重複障害者」の規定は、平成21年（2010）年3月告示の特別支援学校新学習指導要領にも引き継がれている。

3 制度及び教育の実際に関する課題

このように、我が国における教育上の「重複障害」の教育の枠組みを概観してきたが、「重複障害」という言葉は、「重複障害学級」の規定や学習指導要領における教育課程の取り扱いを定めるための用語として使用されている。

実際のところ、特別支援学校には、さまざまな障害の状態や病気の状態の子どもが在籍し、その障害の種類や程度は複雑に重なっている場合も少なくない。特別支援学校に在籍する幼児児童生徒の状態は、一人一人異なっていて、極めて個別性の高いものと考えられる。さらに、教育制度上の「重複障害」で規定される状態と、実際に教育を行っている「複数の種類の障害を併せ有する幼児児童生徒」の状態とは、必ずしも一致するものではないことが予想される。

我が国における、制度上の「重複障害」の教育の枠組みと、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の実際に関して、明らかにすべき問いがいくつかある。

一つめの問いは、特別支援学校に在籍する子どもの重度・重複化、多様化の現状についてである。特別支援学校における重複障害学級の障害種別の学級数及び在学者数の推移については、文部科学省より毎年度発行される学校基本調査、及び特別支援教育資料によって明らかにされている。しかしながら、これはあくまで、制度上の「重複障害者」（法令上、重複障害学級の在籍者となる障害、学習指導要領での重複障害者等の取り扱いの対象となる障害）についてであり、弱視、難聴、軽度の知的障害、軽度の肢体不自由、軽度の病弱・身体虚弱、発達障害（自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害）等、特別支援学級の在籍や通級による指導の対象となる程度の障害を含めた障害の重なりのある幼児児童生徒が全て含まれているとは限らない。制度上の「重複障害」だけではなく、教育現場における実践レベルの「複数の種類の障害を併せ有する子ども」について、重度・重複化、多様化の現状を明らかにすることが必要であろう。

二つめの問いは、制度上の「重複障害」の教育の枠組みが、特別支援学校に在籍する「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の個別性の高い教育課題に、どこまで十分に対応できているかどうかである。盲・ろう・養護学校から、障害種別を超えた特別支援学校への転換の目的の一つに「幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うこと」が挙げられていた。特別支援学校において、この目的を達成するためにどのような工夫がなされ、また、課題があるとすればそれはどのような内容なのだろうか。

これらの二つの問いについては、本報告書の第2章「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育についての現状把握、の中で明らかにしたい。

また、本報告書の第3章では、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育についての国際的な動向や諸外国における枠組みや考え方について整理している。これらの知見や情報からの示唆を得て、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の課題を整理していきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省, 平成 23 年版「文部科学法令要覧」, 2011
- 2) 文部科学省, 「特別支援学校 教育要領・学習指導要領」, 2009
- 3) 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説, 総則編 (幼稚部・小学部・中学部)」, 2009
- 4) 辻村泰男監修「障害児教育の今日的課題 8 重度・重複障害」, p262-264, 福村出版 1976
- 5) 文部省, 「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」(報告), 1975
- 6) 文部省, 「盲学校小学部・中学部学習指導要領」, 1971
- 7) 文部省, 「聾学校小学部・中学部学習指導要領」, 1971
- 8) 文部省, 「養護学校 (肢体不自由教育) 小学部・中学部学習指導要領」, 1971
- 9) 文部省, 「養護学校 (病弱教育) 小学部・中学部学習指導要領」, 1971
- 10) 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 「21 世紀の特殊教育の在り方について」(最終報告), 2000
- 11) 中央教育審議会, 「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), 2005
- 12) 文部科学省, 「特別支援教育の推進について」(通知), 2007

第2節 教育実践研究課題からみる特別支援学校における重複障害に関する研究課題

1 本節の位置づけ

多くの特別支援学校では研究を担当する分掌を置き、年度ごとにテーマをたてている。また、そのテーマについては実践と考察を行い、紀要や各地域で行われる研究会などで研究成果を報告しているのが一般的である。このテーマはその学校にある課題が反映されていると考えられるため、各学校が出す研究テーマやその内容を分析することで、特定の領域に関連する課題について一定の傾向をつかむことができるだろう。

以上のことから、本節では国立特別支援教育総合研究所のデータベースである「特殊教育実践研究課題」の検索結果を用いて、特別支援学校（旧特殊教育諸学校）における重複障害のある児童生徒の指導上の課題を分析したい。

2 データベース検索とデータの取扱いについて

データベース「特殊教育実践研究課題」は、全国の特別支援学校及び特別支援教育センター等の1980年からの研究課題名とその要旨を収集しデータベース化してあり、webベースで誰でも利用することができるものである。

このデータベースで検索が可能な項目は、「作成機関名」、「学校種別」、「学級種別」、「標題」、「著者名」、「著者所属」、「発表誌名」、「巻号」、「ページ付け」、「発表年月」、「索引語」、「非索引語」、「利用対象」、「研究指定」、「抄録」、「抄録者」、「抄録者所属」、「主題部門」、「補足情報」、「情報種類」、「ISSN」、「ISBN」、「保管機関」、「資料番号」である。研究課題の項目では、研究紀要や研究大会の報告集などで発表されたタイトルが収容されている。

本稿では、重複障害に特化したテーマの傾向を探ることを目的としたため、タイトルに「重複障害」「併せ有する」「併せ持つ」などの重複障害のある児童生徒に関連するいずれかの語を含む研究課題を抽出したものを分析対象とした。

対象とする年度は1991年から2010年の20年間とし、数値で示す結果では、同年度で同じ学校が複数の重複障害関連のテーマを出している場合には、それぞれをカウントするのではなく、まとめて1とカウントしている。

3 研究課題の全体的な傾向

全体で713の研究課題が抽出された。障害種別ごとの数値は図1に示したとおりである。全体では、肢体不自由の課題数が多く、各障害種別の学校数からすると、視覚障害における報告数が多いことがわかる。

しかしながら、各特別支援学校（2007年度以前は特殊教育諸学校）の概数を視覚障害70校、聴覚障害100校、知的障害600校、肢体不自由150校、病弱80校と考えると、視覚障害における

報告数が多いことがわかる。

この20年を5年ごとの4期に分けて数を見ると、聴覚障害を除き、1991年から1996年の課題数が多いことがわかる。(図2)

また、自閉症を対象とした課題数を図3に示す。このグラフではタイトルに自閉症(あるいは自閉的傾向)とだけ記述されている数と、「自閉症と重複」、「自閉症と併せ有する」とした数を示している。タイトルと要旨の中で自閉症を重複障害として扱っている課題は少ない。特別支援学校(知的障害)での課題が多い。

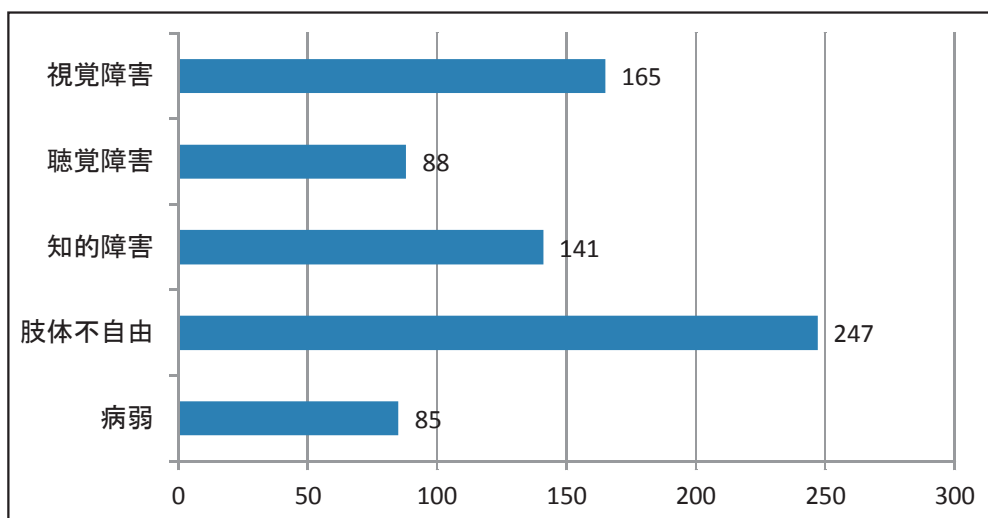


図1 重複障害のある児童生徒に関わる研究課題数

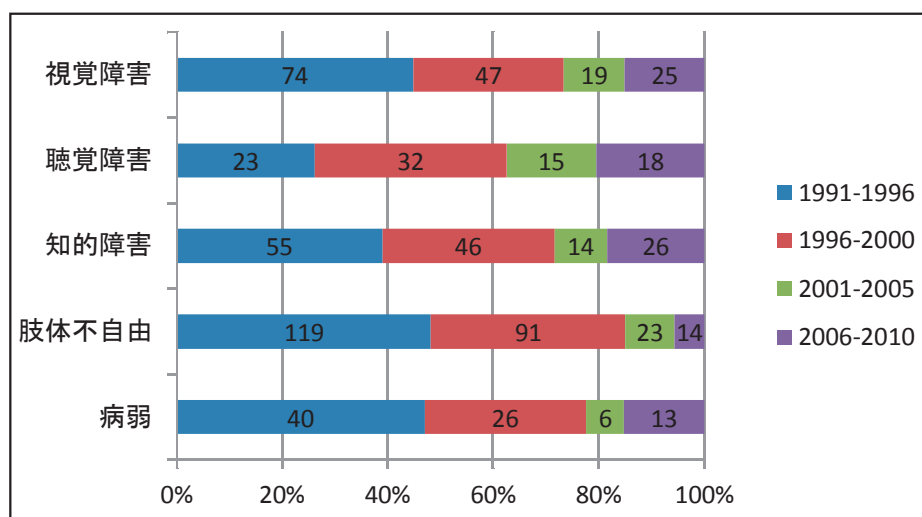


図2 重複障害のある児童生徒に関わる年度ごとの研究課題数

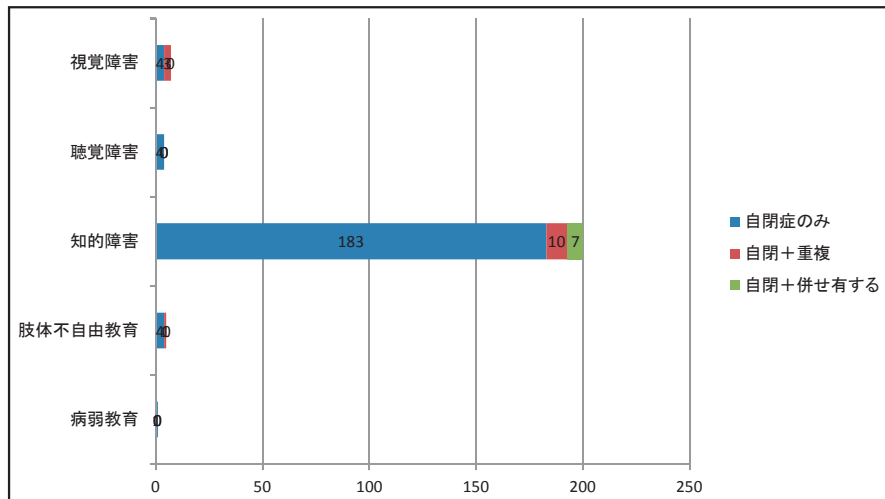


図3 自閉症のある児童生徒，自閉的傾向のある児童生徒を対象とした課題数

4 各障害種別にみた研究課題の傾向について

(1) 研究課題の内容

各研究課題のタイトルとその要旨をみていくと，大まかに6つのカテゴリーに分けることができる。このカテゴリーについては，表1にまとめた。

なお，これらのカテゴリーについては，一つの課題の中に混在する場合があります，それぞれの数がある程度あるかについて，厳密に数値することは難しいことから，ここでは言及していない。

それぞれの障害種別ごとにみた，それぞれのカテゴリーの内容について述べていきたい。

表1 特殊教育実践研究課題内容のカテゴリー

実践事例報告	少数の事例をもとに，そこで課題と思われるものに焦点化し，教育活動の中での関わりから，子どもの変容を促すこととそこからみえる新たな課題を見つけることを目的としたもの。
指導体制の構築	現在の教育体制の中で対応し切れていない，重複障害のある児童生徒に対して，どのような指導体制をとるべきかを検討することを目的としたもの。
指導法	具体的な活動に対しての指導の方法を検討したものである。進路指導や教科，自立活動（養護・訓練）などがあげられる。
教育課程の編成	重複障害のある児童生徒の教育課程編成をどのように行うべきかの検討を目的としたものである。
実態把握	重複障害のある児童生徒の実態把握をどのように行い，その結果を教育課題の設定へのつなげ方の検討を目的としたものである。
専門性の向上	重複障害のある児童生徒についての専門性の向上のための研究課題。多くは「児童生徒の主体的な活動を高めるための指導」などのようなテーマを掲げて，それにあう講師を招聘したり，校内で授業研究などを行い情報交換を行うものである。

(2) 特別支援学校（視覚障害）・盲学校の研究課題の傾向

特別支援学校（視覚障害）・盲学校の研究課題では、重度重複障害のある児童生徒や肢体不自由を併せ有する重複障害児童生徒を対象とした課題が目立つ。

実践事例報告では、「重複障害のある児童生徒へ点字指導をいかに進めるか」や、「視覚以外の感覚を有効に活用し、主体性や意欲的な活動を引き出す」ことを目的にした報告などがある。

指導体制の構築を目指した課題では、「少人数化」、「障害の重度・重複化に対応して」というキーワードが多く用いられ、重複障害のある児童生徒の一人一人の実態に対応するために、実態把握や、教育課程の編成、教師集団作りや、授業改善など複数の要素を系統的に組織立たせることを課題とした報告がある。具体的には、「近隣の県の学校に調査をかけて参考にするもの」や、「研修の中で文献調査をするもの」など、具体的な事例に対応するだけでなく、一般論を対象とするものなどがある。

指導法を課題とするものでは、「教科指導を目的とするもの」、「関わりを工夫しながらコミュニケーションを促進させるもの」、「生活体験を増やそうとするもの」がある。特別支援学校（視覚障害）に特徴的なものとして、「歩行指導や書字指導」、「点字指導の報告」が見られる。また、「進路指導を課題としたもの」が多いのも特徴である。進路指導では、「現場実習や作業学習を通して、就労に向けて集団活動や個々に適した課題を見つけることを目指した報告」が見られる。また、寄宿舎が提示する課題も多い。そこでは「生活の中での関わり方や遊びの指導をどうするか」など、「生活の中で自発性を持たせる指導をどうすべきか」を目的とする報告がある。

教育課程の編成を課題としたものには、指導体制の構築と同様に、「少人数化、障害の重度・重複化への対応」というキーワードが見て取れる。そこでは一人一人の実態の違う児童生徒に対して、集団学習をどうすべきかなどが報告されている。

実態把握では、特別支援学校（視覚障害）・盲学校の特徴として、重複障害のある児童生徒にどのように視機能評価をすべきかを目的とした課題の報告がなされている。その中では校医や視能訓練士との連携を行う中で評価を行うことが報告されている。

(3) 特別支援学校（聴覚障害）・聾学校の研究課題の傾向

特別支援学校（聴覚障害）・聾学校の研究課題では、教科や言語、コミュニケーションを対象とした課題が目立つのが特徴である。

実践事例報告では、「意欲的な学習、コミュニケーション、言葉を対象として、その中での関わり方や学習活動の目的の取り方」が報告されている。

指導体制の構築を目指した課題では、「個に応じた指導」や、「コミュニケーションを促進するために様々なコミュニケーション手段を用いることなどの工夫」が報告されている。

指導法においては、「教科を対象としたもの」、「コミュニケーション能力の向上」、「言語獲得」、「個に応じた指導」を目的とした課題の報告が目立つ。また、「進路指導に関する報告」もあり、ここでは「保護者との連携」や「他機関との連携」、他の都道府県の同じ校種の学校への調査を行う報告などがある。その他に、特別支援学校（視覚障害）・盲学校同様、寄宿舎での課題も報告されている。寄宿舎では、「社会性」や、「個に応じた指導」、「生活指導」などを課題とした報告がある。

指導体制の構築の中で、聴力評価の充実が述べられているが、実態把握そのものを課題とした報告はなく、盲学校とは対照的である。

専門性の向上として、重複障害を中心に学部毎にテーマを立てて、講師を招聘したりする中で、

専門性を高めようとする報告がある。

(4) 特別支援学校（知的障害）・知的障害養護学校の研究課題の傾向

特別支援学校（知的障害）・知的障害養護学校の研究課題では、「個に応じた」や「一人一人」というワードがついた研究課題が多く見られ、多様な状態の児童生徒が在籍し、その中でどう対応していくかが課題となっていることが推測できる。また、そういった個に応じたとする中で、「集団学習」を課題とするものも多く見られる。

実践事例報告では、「児童生徒にあわせた教材教具の開発」や、「実態把握をしながら個にあわせた課題の策定や関わり方」について報告されている。

指導体制の構築では、「重度・重複障害児の医療的なケアへの体制作り」や、「個に応じた学習指導に対応するための体制作りのための実態把握や教員の体制」などの整理などについて報告されている。

指導法については、様々で、「コミュニケーション」や、「生活力」、「身辺自立」、「自立活動（養護・訓練）」、「教材教具の開発」、「授業改善」などの報告が行われている。

教育課程を対象とした課題では、「重度・重複障害のある児童生徒の個に応じた教育課程の編成への工夫」について報告されている。

実態把握については、「発達検査の活用」や「独自のチェックリストの作成を通して、一人一人の状態について把握する工夫」が報告されている。

専門性の向上では、一人一人に応じた指導を目指すために、「関わり方」や「指導体制についての協議を行う」などの報告がされている。

(5) 特別支援学校（肢体不自由）・肢体不自由養護学校の研究課題の傾向

特別支援学校（肢体不自由）・肢体不自由養護学校の研究課題では、摂食指導に関するものや、医療的なケアに関するものが目立つ。また、全般的に実践事例報告が多く、実際の事例の中での課題を中心として報告されている。

実践事例報告では、「重度・重複障害児の自発的な活動」を促したり、「意思表示や感情表現を自発的な動きで行う」ことを促したりするために、遊びの中で感覚刺激を使ったり、機器を使用した報告が行われている。

指導体制では、「ミニ運動会などの行事の時に多様な子どもにあった課題設定」や「教師の指導体制の工夫」や、「医療的なケアが必要な児童生徒の緊急事態に対応できる体制の構築」など具体的な事例への対応の課題の報告がなされている。

指導法では、自立活動（養護・訓練）での指導全般を扱ったものが多く、その他は「摂食指導に関する報告」がある。他の障害種のように、特定の領域の指導法を扱ったものは少ない。

教育課程の編成を対象とした課題は、重度・重複化、多様化に応じた教育課程を個に応じたものにすること」を目的としたもの、学習指導要領の改訂に伴う「重複障害のある児童生徒の適切な教育課程の編成」を目的とした報告がある。

実態把握については、実態把握そのものを扱った課題はなく、「事例の中で対象となる子どもの実態をどう捉えるか」や、「その実態と指導法をどのように結びつけるか」の報告がなされている。

専門性の向上についても、事例研究を主におこなっているのが特色である。事例を通して、その子どもの指導法と課題を検討し、専門性の向上を図ろうとする報告がなされている。

(6) 特別支援学校（病弱）・病弱教育養護学校の研究課題の傾向

特別支援学校（病弱）・病弱教育養護学校の研究課題では、個々の実践事例報告が少ない傾向にあり、「学部の中で重複障害児をどう指導していくべきか」という、指導法や指導体制などの課題が目立つ。

指導体制の課題では、主として「個別指導を行う中で重複障害のある児童生徒に集団学習をどう確保し、どのような活動をすべきなのか」の報告や「自発的な動きや意思表示が難しい重度・重複障害のある児童生徒の指導においての実態把握」や「学習課題の設定などを行うための体制整備」、「個別の指導計画などを活用し、その子の担当教員以外もの支援内容の把握をはかる体制づくり」などの報告がされている。

指導法については、様々で、「体力作り」や「遊び」、「感覚機能」、「コミュニケーション」についての報告がある。また、授業改善を目指した取組も多く報告されている。

特別支援学校（病弱）、病弱教育養護学校の研究課程には、教育課程を中心とした課題は少ない。少ない中でも、先行研究などを調査するものなどがある。

また、実態把握を中心とした課題もあまりないが、「重度・重複障害児への発達検査の実施方法」や、「視覚認知のアセスメント方法」、「評価票の作成」などの報告もある。

5 まとめ

本節では、重複障害に関する実践研究課題の各障害種別毎の傾向をあげた。実践研究課題は学校の持つ課題に対して、何らかの解決方法を探る目的で行われるものであるため、ここでの研究課題は各領域において、従来行ってきたことや、単一障害のある子どもに行っている教育方法が重複障害のある児童生徒には、今までの方策ではうまくいかないことが反映されていると考えることができるだろう。

視覚障害教育では、少人数化、重度・重複化に対応した取組が目指され、そのなかでも実態把握については視機能について、指導では点字や歩行訓練などを課題とした特別支援学校（視覚障害）・盲学校の特色が出ている。また進路指導や寄宿舎での課題が多いのも特色といえるだろう。

聴覚障害教育では、コミュニケーションや言語を指導の重要な位置に置き、教科指導をどのようにすべきかなどの課題が特色となる。また、聴力評価を大事にしている聾学校において、実態把握そのものを扱った課題は少なく、特別支援学校（視覚障害）とは対照的である。

知的障害教育では、多様な児童生徒が在籍する中で「一人一人」や「個に応じた」指導をどう行うかが課題とされている。児童生徒が増加する中で、多様な状態を示す重複障害のある児童生徒一人一人のニーズにどのように対応すべきかが今後の大きな課題といえよう。

肢体不自由教育では、実践事例報告が多く、一人一人の状態にどう対応していくか、また、主体的な活動をどう引き出していくかということを検討している。ここでも重度・重複障害児の様々な状態にどう対応すべきかが課題となっているが、知的障害教育よりも個に対応していく形の課題設定が多い傾向にある。

病弱教育では、個に対しての指導法が課題とされており、コミュニケーションや感覚機能などへの介入やそういった中での授業の改善が図られている。個別の指導が多い中で集団をどう確保し、重度・重複障害児の活動を行うべきか、またそのような指導ができる体制をどう構築するのか等の課題が提示されている。

このように、障害領域において違った特色があるが、どちらの障害種別の領域で教育を受けるべきかを迷うような障害種別の領域の狭間にいるような重複障害のある児童生徒への指導のあり方を考える上では、どのような考え方がその子どもに適切なのかの検討を行う必要があるだろう。

第3節 本研究所における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」に関する研究について

1 本節の位置づけ

国立特別支援教育総合研究所（旧国立特殊教育総合研究所）は、1971年に障害のある子どもの教育に関するナショナルセンターとして設置された。創立以来、現場の教育活動に資する実際的な研究を行い、日本における障害のある子どもの教育を推進する役割を担うことをミッションとしている。本章では、本研究所における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する研究を研究所刊行物から概観し、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課題がどのように認識され、研究されてきたかを整理し、本研究への示唆を得ることを目的とする。

2 方法

本研究所の「特別支援教育関係文献目録」のデータベース、本研究所「三十年誌」（平成13年10月刊行）、旧重複障害教育研究部から現重複障害教育研究班が引き継いだ刊行物リストを資料として、本研究所において行った複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する研究刊行物をリストアップし、整理を行った。

「特別支援教育関係文献目録」データベースについては、本研究所刊行物について、以下の手順で複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する文献の検索を行った。2010年9月の検索時点でデータベース化されているのは1964年1月から2010年2月までの文献であり、1974年（昭和49年）から2009年度（平成21年度）までの研究所の刊行物が対象となる。検索に用いたキーワードは「重複」、「重症心身障害」、「超重症児」、「盲ろう」、「盲重複」、「聾（ろう）重複」、「盲精神薄弱」、「聾（ろう）精神薄弱」、「盲精薄」、「聾（ろう）精薄」、「併せ」、「二重障害」であった。次に、検索された文献については内容の整理を行った。データベースには、1つの研究報告書に収められている内容が独立した章や項等は、独立した文献として登録されている。研究のタイトルに上記のキーワードが用いられる等、研究そのものが複数の種類の障害を併せ有する子どもを対象としているものについては、ひとつの研究のまとめりとしてカウントした。また、研究自体は上記のキーワード等含まないが、その研究の一部に複数の種類の障害を併せ有する子どもを対象としている論文が掲載されている場合は、その論文を一つとしてカウントした。カウントされた研究所刊行物について研究所で行っている区分に従って、研究紀要（区分A）、専門研究／調査研究／課題別研究／一般研究報告書（区分B）、重点推進研究／プロジェクト研究／特別研究報告書（区分C）、セミナー資料・広報・総合誌等資料・教育／研究資料（区分D）、科学研究費報告書（区分F）、共同研究報告書（区分G）に分類を行った。

さらに、データベースによる検索の結果を、本研究所「三十年誌」（平成13年10月刊行）、及び、旧重複障害教育研究部から現重複障害教育研究班が引き継いだ刊行物リスト、本研究所ウェブページの刊行物一覧と照らし合わせ、チェックを行った。また、旧重複障害教育研究部の刊行物リストにある研究報告書及び事例研究については、できる限り現物にあたって内容の確認を行った。

3 結果

全部で149の研究所刊行物が複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する文献としてカウントされた。内訳は、研究紀要（区分A）が53、専門研究／調査研究／課題別研究／一般研究報告書（区分B）が41、重点推進研究／プロジェクト研究／特別研究報告書（区分C）が21、セミナー資料・広報・総合誌等資料・教育／研究資料（区分D）が16、科学研究費報告書（区分F）が17、共同研究報告書（区分G）が1であった。区分ごとに、年代順に整理した研究のリストを資料としてこの節の最後に掲げる。以下、それぞれの区分について、本研究に関連して概要をまとめる。

（1）研究紀要

旧国立特殊教育総合研究所研究紀要、現国立特別支援教育総合研究所紀要については、53の論文が複数の種類の障害を併せ有する子どもやその教育に関するものであった。その多くは、子ども個々の事例に基づいた臨床的研究や、そこから得られた知見を分析・考察した研究である（「重複障害児の視機能発達について：後頭部に髄膜脳瘤のみられた事例を中心として（1984）」、「動きの乏しい重度・重複障害児の移動に関する一考察：関わり手に要請される条件に視点を置いて（1988）」、「重複障害児の聴覚検査法に関する試行的考察：長期間観察事例を中心として（1994）」など）。

1990年代終わりごろから子どもを取り巻くシステムに関する内容の論文が加わる（「盲ろう障害がもたらす課題の整理とこれからの支援の展望：日本各地から寄せられた相談と問い合わせの分析を通して（1999）」、「養護学校において常時『医療的ケア』を必要とする重度・重複障害児の健康指導と健康管理に関する取り組み（2002）」など）。しかしながら、2002年以降、複数の種類の障害を併せ有する子どもについての研究は、研究紀要には掲載されていない。研究所における研究体制の変化の影響等が考えられる。

（2）専門研究／調査研究／課題別研究／一般研究報告書

この区分では、旧重複障害教育研究部・現重複障害教育研究班で行った研究を中心に、それ以外の研究部・研究班が行った研究、研究の一部として行われた複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関連した研究を含め44の研究・論文があった。

① 重度・重複障害児の事例研究について

1977年から2001年までの25年間に渡り、旧重複障害研究部から、重度・重複障害児の事例研究が刊行されている。第1集から第25集まで研究テーマが設定され（例えば「第4集 手の動きを中心として（1980）」、「第13集『意思の表出』に視点を置いて（1989）」、「第18集『活動の見通し』に視点を置いて（1994）」等）、その集のテーマに沿って、研究所内外からの数本の事例研究が掲載されている。これらのテーマ設定からは「重度・重複障害児」の理解の仕方として、「障害の重なり」を前面に捉えるのではなく、子どもと環境との相互関係の中で、一人の人間としての子どもの全体を様々な角度から捉えつつ理解を深める、という姿勢がうかがわれる。

② 調査研究について

この区分の研究における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する調査研究には以下のものがある。

- ・重複障害教育の実態調査報告書（1989）
- ・視覚障害と聴覚障害を併せ持つ児童生徒の実態調査（1994）
- ・訪問教育の実際に関する調査（1997）
- ・視覚聴覚二重障害を有する児童生徒の実態調査報告書（2000）
- ・常時医療的ケアを必要とする重度・重複障害児への教育的対応に関する実態調査報告書（2001）

これらの調査研究のうち、本研究の内容と関連が深いと思われるものについて概観する。

重複障害教育の実態調査報告書（1989）では、各特殊教育諸学校（当時）において重複障害児とみなしている児童生徒数、それらの児童生徒の障害の組み合わせ、重複障害児の判定基準、担当教員数、重複障害児に携わる職種、指導時数、指導の形態、指導内容、その他の課題等についての実態調査を行っている。この調査では、様々な障害の組み合わせをもつ多数の子どもが実際に教育されていること、重複障害児に関する定義を巡ってまだコンセンサスが得られていないこと、特殊教育諸学校の児童生徒の34.2%が重複障害児であること、担当教員の資質の向上が課題であること、他の専門職種が教育に係わることの必要性、重複障害児については個別的な指導が比較的多く行われ、学校種別による教育課程の特色は基本的に保持しつつも指導内容の共通性が見られること、等が指摘されている。

また、視覚聴覚二重障害を有する児童生徒の実態調査報告書（2000）では、我が国の特殊教育諸学校（当時）で教育を受ける視覚聴覚二重障害児・者が全国で334人であったこと、盲学校以外にも、知的障害養護学校や肢体不自由養護学校に多くの視覚聴覚二重障害児・者が在籍していたこと、85%の視覚聴覚二重障害児・者が視覚と聴覚以外の別の障害を併せ有していたこと、コミュニケーションの確立や教員の専門性の研修が課題であること、などが明らかになった。

さらに、常時医療的ケアを必要とする重度・重複障害児への教育的対応に関する実態調査報告書（2001）では、回答があった学校の内、盲学校の25%、聾学校の19%、知的障害養護学校の49%、肢体不自由養護学校の95%、病弱養護学校の74%、併置養護学校の86%に常時医療的ケアが必要な子どもが在籍していることが明らかになっている。

（3）専門研究/調査研究/課題別研究/一般研究報告書

この区分では、旧障害種別の研究部、又は現障害種別の研究班を超えて、本研究所内で行った研究として、18の研究があった。障害種別を超えた横断的な研究プロジェクトの中で、「重複障害児」「重症心身障害児」に関する研究が行われている場合がほとんどである。

この区分では、視覚障害、聴覚障害を伴うケースがしばしば研究の対象として取り上げられている。感覚障害を含む複数の種類の障害を併せ有する子どもの視覚や聴覚の補償・活用に焦点をあてた、また、教育を対象にした研究では、障害種別を超え連携協力した研究活動の在り方が伺われる。

また、研究所創立の初期と近年とでは、研究テーマ及び研究手法の傾向に違いが見られる。1980年代から90年代初めにかけては、特にコミュニケーションをテーマにした研究が目立つ。例えば、「ことばのない子どものコミュニケーション能力に関する研究」（1980）、「心身障害児の言語行動の形成と評価に関する研究」（1989）等の研究の中で、「重度・重複障害児」を対象とした研究が行われている。研究手法は子ども個々にアプローチした事例研究に基づいたものが多く、係わりの視点、評価、指導法、指導内容、環境設定等についての研究が数多くなされている。

2000年以降、研究内容的には、子ども個々へのアプローチに加えて、子どもを取り巻くシステムに関する研究が増加している。例えば、「障害のある児童生徒等の教育の総合的情報提供体制の構築と活用に関する実際研究（2005）」「個別の教育支援計画の策定に関する実際研究」（2006）等がある。

（4）セミナー資料・広報・総合誌等資料・教育/研究資料

それぞれ「教育相談年報」5, 「世界の特殊教育」9, 「その他」2の文献が検索された。研究所の事業として行われていた教育相談は、事例研究の主たる推進の場であったが、「教育相談年報」では、相談期間が長い事例を通じた観点整理や、合宿による教育相談の意義等が報告されている。「世界の特殊教育」では主に欧米の重複障害教育の動向が報告されているが、特に盲ろう障害のある子どもの教育についての情報が多い。その他の刊行物は、研究所が主催した、重度・重複障害教育シンポジウム（1986）、特殊教育普及セミナー（1999）の報告書であった。

4 考察とまとめ

以上、本研究所における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する研究を研究所刊行物から概観し、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課題がどのように認識され研究されてきたかを整理した。以下にいくつかの観点を挙げて考察し、本節のまとめとする。

（1）子ども個人に対するアプローチから子どもを取り巻くシステムの焦点化へ

研究報告のレビューにおいて概観したように、研究所の刊行物を取り上げる研究テーマには、初期から近年にかけて大きな変化が見られる。初期は事例研究を基にした子ども個々へのアプローチに関する研究が中心であったが、特に2000年以降には、子どもを取り巻くシステムに関する研究が増加している。学校における一貫した教育内容・方法や教育課程に関する研究、重複障害教育や盲ろう教育を担当する教員の専門性を維持・育成する研修に関する研究、個別の教育支援計画や個別の指導計画に関する研究、などで、障害種を限定しない横断的な研究の一部として「複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育」が取り上げられることもしばしば見られる。これらの研究テーマに見られるような子どもを取り巻くシステムが充実することは、質の高い個へのアプローチを維持・深化するための必要条件であろう。また、特別支援教育の仕組みを推進・充実する過程でこれらの研究は必須であり、今後とも、研究内容として子どもを取り巻くシステムに焦点をあてた方向性は継続するものと思われる。

その一方で、システムの充実、質の高い個へのアプローチを維持・深化するための必要条件ではあっても十分条件ではなく、子ども個人に対するアプローチに焦点をあてた研究の必要性は依然として存在する。その理由について2つの観点を述べる。1つ目は、特別支援教育の仕組みにおいては、障害のある子ども一人一人のニーズに応じた教育を行うことが目指されていることである。複数の種類の障害を併せ有する子どもについても、個のニーズに応じた教育が大きく期待されているところであり、新しく障害の概念として取り上げられたLD, ADHD, 発達障害を併せ有するケースも含め、子ども個人に対するアプローチに焦点あてた研究の更なる深化は必要であると考えられる。さらに、感覚障害を伴い複数の種類の障害を併せ有するケース等については過去の研究でも多数取

り上げられていたことから、複雑なニーズを有する個へのアプローチの検討は継続して研究する必要がある。2つ目の観点は、近年、研究テーマとして重複障害教育や盲ろう教育の専門性や研修等に関する研究が増加している理由にある。これらの研究の意義として、特別支援教育が推進される中、教育現場において従来行われてきた「重複障害教育」や「盲ろう教育」の専門性を維持することの困難さが指摘されている。ここでいう「重複障害教育」や「盲ろう教育」の専門性は、研究所で長年行われてきた子ども個人に対するアプローチに焦点をあてた研究を通して蓄積されてきたものと考えられる。「複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の専門性をどのようにとらえるか」という問いへの答えを改めて探りつつ、子ども個人に対するアプローチに焦点をあてた研究は必要であると考ええる。

(2) 事例研究で得られた知見から現場に役立つ情報を整理する必要性

1977年から2001年まで、25年間にわたって刊行された「重度・重複障害児の事例研究全25集」は、実践事例を通して、「重度・重複障害児」との係わりの視点、評価、指導法、指導内容、環境設定など、子ども個人に対する教育的アプローチを様々な視点から研究したものであり、研究旧重複障害教育研究部における研究の大きな財産であるといえる。また、研究報告、研究紀要などについても、教育相談等における事例研究をベースとして、そこから得られた知見をある観点から分析・考察した研究であるものが多い。

このように、本研究所においては、事例研究に基づいた様々な知見の蓄積や深化から、(1)で述べた「重複障害教育」あるいは「盲ろう教育」等の専門性が形成されてきたと考えられる。先にも述べたように、事例研究のテーマ設定からは「重度・重複障害児」の理解の仕方として、「障害の重なり」を前面に捉えるのではなく、個々の子どもと人を含めた環境との相互関係の中で、一人の人間としての子どもの全体を様々な角度から捉えつつ理解を深める、という姿勢がうかがわれる。しかしながら、これらの事例研究から得られた知見の提案の仕方（「事例集」など）が、実際の学校教育の現場において使いやすい情報提供のスタイルであったかどうかについては、研究所内からも疑問の声があるところである。学校現場で用いにくい理由として、研究所における教育相談における子どもとの個別的な係わりという現実の教育実践場面とは異なる特殊な環境設定での事例研究が中心であったり、マニュアル的なものを廃し教員一人一人が高度な専門性を身を持って体得していくことを必要とするような専門性のとらえ方であったりしたことなど、いくつか考えられよう。近年の研究活動においては、「重複障害児のアセスメント研究」(2009)に見られるように、学校現場での使いやすさや知見の取り入れやすさを意識して情報提供を行った研究も行われている。本研究所の財産である過去の事例研究を通して得られた知見から、現在の学校現場に役立つ情報を整理し提供する方法については、さらなる検討が必要であると考ええる。それは①で述べた、子ども個人に対するアプローチに焦点をあてた研究につながるものである。

(3) 「重複障害」の概念についての整理とコンセンサス形成の必要性

本研究では、現状における「重複障害」という言葉が制度上の用語であり、実践レベルの定義が曖昧であることを鑑み、実践レベルを指す言葉として「複数の種類の障害を併せ有する子ども」という用語を用いている。本研究所が約20年前に行った重複障害教育の実態調査報告書(1989)では、各特殊教育諸学校においては「重複障害児」に関する定義を巡ってまだコンセンサスが得られてい

ないことが指摘されていた。この状況は現在においても解決しているとは言いがたい。

本研究所の研究において「重複障害児」「重度・重複障害児」という言葉が用いられる際には、より密度の高い教育的な支援を要する一群の子どもたちをイメージしており、その定義は、制度的な定義とは必ずしも一致している訳ではないように見受けられた。また、「重複障害」の中でも特別な教育の専門性を要する、視覚障害と聴覚障害を併せ有する子どもについては、同じ時期の研究で「視覚聴覚二重障害」と「盲ろう」という用語が混在しており、定義及び用語の使い方についてのコンセンサスが形成されていなかったことが示唆される。さらに近年においては、発達障害が新たに障害のカテゴリーに加わったことで「軽度の重複障害」という言葉もしばしば聞かれるようになり、「重複障害」の概念はさらに混乱を増している。現在の「重複障害」の概念が「複数の種類の障害を併せ有する」ことが要件であるとすれば、新たな概念整理とコンセンサス形成の必要性が想定される。

(4) 研究体制の影響、及び今後の方向性について

本研究所における刊行物の概観から明らかになったことは、本研究所の研究体制が、研究の在り方に多分に影響を与えていることである。前述した、研究テーマの変化（個へのアプローチ中心からシステムの焦点化へ）、事例研究集の終了、研究紀要論文の減少等は、本研究所の研究体制や研究方針の変化の影響が考えられる。

複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する研究の進め方についても、研究体制の影響は大きい。初期の旧重複障害研究部の研究においては、教育相談等を場とする臨床的な研究において、感覚障害を伴う「重複障害児」や「重度心身障害児」について、聴覚障害教育や視覚障害教育の研究者の知見を得つつ共に研究を進めていた様子が見受けられる。現在の研究班体制における研究計画は、本研究所が2008年（平成20年）8月に発行した「特別支援教育推進のための研究基本計画－障害のある子どもの教育の充実を目指して」に詳細が記されているが、それぞれの障害種別研究班が対象とする特別支援学校や特別支援学級、通常の学級など、主として関与する教育の場の支援を中心に研究課題が考慮されている。例えば、計画に挙げられた「視覚障害を伴う重複障害児に対する視覚障害に配慮した指導内容と指導法に関する研究（視覚障害教育分野）」では主として特別支援学校（視覚障害）に在籍する重複障害児、「聴覚障害を伴う重複障害児の指導および指導体制に関する研究」（聴覚障害教育分野）では特別支援学校（聴覚障害）に在籍する重複障害児を対象としている。また、肢体不自由教育分野に掲げられ既に研究が終了している「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究－特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案－」（2010）については、研究のタイトルにこそ「重複障害」と入っていないものの、実質は特別支援学校（肢体不自由）に在籍する児童生徒の70%を超える「重複障害」のある児童生徒の担当者の専門性についての研究であった（なお、以上の理由から、今回、研究のタイトルから検索した研究所刊行物のレビューでは取り上げなかった研究の中にも、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する研究が含まれる可能性があることが示唆されよう）。

(3) で述べた「重複障害」の概念整理とコンセンサス形成に付随して、本研究所において、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する研究体制を今後どのように構築するかは、大きな課題と言えよう。そのためには、学校教育現場における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関する現状と課題の分析に基づく検討が必須であると考えられる。

「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育が対象である研究所刊行物・論文（1975～2010）

○研究紀要（区分A）

- 1974 教育相談における重複障害児の実態（玉井収介，渡辺勸持，山崎美智子，大柴文枝；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第1巻）
- 1974 諸外国における重度・重複障害児の教育事情に関する調査報告（瀬田智恵子；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第1巻）
- 1975 重複障害児の教育的実態について（大坪明德，片山達夫，中山文雄，中村満紀男，富士川恵子；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第2巻）
- 1975 教育上，特に指導困難な重複障害児の事例的研究（中山文雄；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第2巻）
- 1975 諸外国における重度・重複障害児の教育事情に関する調査報告（その2）（瀬田智恵子；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第2巻）
- 1976 家庭にいる重度・重複障害児の指導場面設定に関する一考察（中村満紀男；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第3巻）
- 1976 視覚機能に問題がある重複障害児の行動のあらわれ方に関する事例的考察（高杉弘之；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第3巻）
- 1977 重症心身障害児における手の動きを中心とした行動の変化について（山下滋夫；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第4巻）
- 1977 重症心身障害児における見本合わせ学習について：事例による考察（松田直；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第4巻）
- 1978 各種の刺激に対する重度・重複障害児の反応に関する臨床的研究：GSR，心拍などによる情動反応を指標として（杉山憲司，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第5巻）
- 1978 心身の状態の変動が著しい重症心身障害児の教育導入について：事例に沿った考察（山下滋夫，高杉弘之，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第5巻）
- 1978 自閉児のコミュニケーションの様態（I）：盲ろう児との比較（玉井収介，昌子武；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第5巻）
- 1979 いわゆる低緊張を有する重複障害児に関する事例的考察：外的刺激と内的状態との相互関係の中でみられる緊張に視点をおいて（進一鷹，高杉弘之，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第6巻）
- 1979 盲を主とする重複障害児における分類行動の成立過程：事例による考察（松田直；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第6巻）
- 1980 視，聴覚障害を伴う重複障害児の課題学習について：事例的考察（内田芳夫，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第7巻）
- 1980 重度，重複障害児の移動行動について：初期行動の視点から（高杉弘之，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第7巻）
- 1981 重複障害児の聴性行動反応の測定（菅原廣一，我妻敏博，高橋信雄；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第8巻）

- 1981 重症心身障害児の定位・探索行動について：事例による考察（川住隆一；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第8巻）
- 1982 先天性脳奇型を伴う重複障害幼児の発達と早期療育：後頭部に髄膜脳瘤のみられた事例を中心として（松田直，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第9巻）
- 1983 探索行動の初期的状況と心理学的輔生工作：重度・重複障害事例を手掛かりとして（土谷良巳，高杉弘之；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第10巻）
- 1983 重度・重複障害児の接近行動に関する一考察（高杉弘之，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第10巻）
- 1984 重複障害児の視覚機能発達について：後頭部に髄膜脳瘤のみられた事例を中心として（松田直，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第11巻）
- 1984 盲を伴う一重症心身障害児における行動の拡大に関する研究：身ぶり信号及び手による把握と探索の形成過程について（落合俊郎；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第11巻）
- 1986 行動障害を伴う重複障害幼児の動作学習過程の分析：腕あげ動作の角運動パターンの検討（久田信行；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第13巻）
- 1986 重複障害児の聴力検査と教育：事例からの考察（菅原廣一，松井智；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第13巻）
- 1987 重度・重複障害児における知覚・認知機能の初期状況に関する考察（高杉弘之，落合俊郎；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第14巻）
- 1988 動きの乏しい重度・重複障害児の移動に関する一考察：係わり手に要請される条件に視点をおいて（松田直；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第15巻）
- 1988 重複障害児の事例研究についての一考察：記号論的展開の試み（落合俊郎；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第15巻）
- 1988 重複障害児の聴力検査と教育の諸問題：15年の臨床経験からの考察（菅原廣一；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第15巻）
- 1989 生命活動の脆弱な重度・重複障害児への教育的対応について：死亡事例調査を通しての検討（川住隆一，松田直，久田信行，平井保，落合俊郎，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第16巻）
- 1989 重度・重複障害児の姿勢保持・交換と探索・移動行動に関する一考察：行動特性と援助者との相互関係に視点をおいて（平井保，大坪明德；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第16巻）
- 1990 口蓋裂を伴う重度・重複障害児の食事指導（小林倫代，長澤泰子；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第17巻）
- 1991 重症心身障害児の聴性行動の変容とコミュニケーション援助（大石益男，菅原廣一；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第18巻）
- 1993 重複障害を有する子どものコミュニケーション行動と学校教育：長期にわたり係わりを継続してきた事例からの考察（松田直；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第20巻）
- 1993 重複障害児における聴力検査法の検討（鷲尾純一，小田侯朗，菅原廣一，対馬一倫；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第20巻）
- 1994 運動活動に基づく「関係あそび」を通しての重度・重複障害児と係わり手との相互交渉：

- その意義と方法（川住隆一；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第21巻）
- 1994 重度・重複障害児に対する動作法適用に関する考察：理論的視座とそれに基づく実践に焦点をあてて（笹本健；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第21巻）
- 1994 重複障害児の聴覚検査法に関する提言：聴覚検査結果の教育への提言（菅原廣一；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第21巻）
- 1994 重複障害児の聴覚検査法に関する試行的考察：長期間観察事例を中心として（佐藤紘昭；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第21巻）
- 1995 病弱な重度・重複障害児に対する教育的係わりと呼吸状態の関連について：パルスオキシメーターによる酸素飽和度の測定を通じて（松田直，川住隆一；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第22巻）
- 1995 自発的な動きの乏しい重度・重複障害児に対する「からだ遊び」の指導について（徳永豊；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第22巻）
- 1995 重複障害児の聴覚検査における特定反応行動の形成過程：聴覚障害幼児との比較（佐藤紘昭，菅原廣一；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第22巻）
- 1995 聴覚障害を併せ持つダウン症児の聴覚補償（鷲尾純一；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第22巻）
- 1997 探索活動とコミュニケーションにみられる「さぐりとたしかめ」視聴覚二重障害と肢体不自由を伴う事例の外界との関わりから（土谷良巳；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第24巻）
- 1998 盲ろう二重障害における初期的なひととの係わり合い：相互的「やりとり」としての対話に至る経緯について（土谷良巳，菅井裕行；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第25巻）
- 1999 盲ろう障害がもたらす課題の整理とこれからの支援の展望：日本各地から寄せられた相談と問い合わせの分析を通して（中澤恵江；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第26巻）
- 1999 視覚聴覚二重障害事例における点字信号系活動の形成・促進に関する学習：点字導入期の学習過程からの考察（菅井裕行，土谷良巳；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第26巻）
- 2000 ネゴシエーションの視点からみた初期的コミュニケーション：先天的な盲ろう二重障害におけるコミュニケーションをめぐる（土谷良巳，菅井邦明；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第27巻）
- 2000 コミュニケーションの意欲と伝達手段の向上を目指した重複障害児に対する教育支援の経過（川住隆一，石川政孝；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第27巻）
- 2000 重度・重複障害児との授業場面におけるコミュニケーション構造：教師発話の語用論からの検討（前田泰弘，小林倫代；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第27巻）
- 2001 英国における特殊教育の現状と展望：盲ろう教育の独自性と専門研修に焦点をあてて（菅井裕行；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第28巻）
- 2002 ひずみゲージを用いた応力感知型押下スイッチの開発：重度重複障害児のコミュニケーション活動の支援を目的として（棟方哲弥，美船俊介，中村均；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第29巻）
- 2002 養護学校において常時「医療的ケア」を必要とする重度・重複障害児の健康指導と健康管理に関する取り組み（川住隆一，石川政孝，後上鉄夫；国立特殊教育総合研究所研究紀要 第29巻）

○専門研究/調査研究/課題別研究/一般研究報告書（区分B）

- 1975 重度・重複障害児の判別と教育的措置に関する研究（第二共同研究班）
- 1977 重度・重複障害児の事例研究 指導に困っている子どもの実践から（重複障害教育研究部）
- 1978 重度・重複障害児の事例研究 第2集 コミュニケーションに視点を置いた指導（重複障害教育研究部）
- 1979 重度・重複障害児の事例研究 第3集 実態の捉え方（重複障害教育研究部）
- 1980 重度・重複障害児の事例研究 第4集 手の動きを中心として（重複障害教育研究部）
- 1981 重度・重複障害児の事例研究 第5集 移動行動に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1982 重度・重複障害児の事例研究 第6集 「さわること」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1983 重度・重複障害児の事例研究 第7集 「見ること」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1984 重度・重複障害児の事例研究 第8集 探索行動に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1985 重度・重複障害児の事例研究 第9集 「動きとそのまとまり」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1986 重度・重複障害児の事例研究 第10集 「動きをひきだすこと」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1987 重度・重複障害児の事例研究 第11集 「食べること」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1988 重度・重複障害児の事例研究 第12集 「問題行動」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1989 重度・重複障害児の事例研究 第13集 「意思の表出」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1989 重複障害教育の実態調査報告書（重複障害教育研究部）
- 1990 重度・重複障害児の事例研究 第14集 「行動の見方」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1991 重度・重複障害児の事例研究 第15集 「状況作り」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1992 重度・重複障害児の事例研究 第16集 「遊び」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1993 重度・重複障害児の事例研究 第17集 「やりとりの成立」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1994 重度・重複障害児の事例研究 第18集 「活動の見通し」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1994 視覚障害と聴覚障害を併せもつ児童・生徒の実態調査（重複障害教育研究部）
- 1995 重度・重複障害児の事例研究 第19集 「行動の乱れ」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1996 重度・重複障害児の事例研究 第20集 「音との係わり」に視点を置いて（重複障害教育研究部）
- 1997 重度・重複障害児の事例研究 第21集 「指導の場」に視点を置いて（重複障害教育研究部）

- 1997 訪問教育の実際に関する調査（重複障害教育研究部）
- 1998 重度・重複障害児の事例研究 第22集 「分かること」に視点をおいて（重複障害教育研究部）
- 1999 重度・重複障害児の事例研究 第23集 「視る力」を育てる援助に視点をおいて（重複障害教育研究部）
- 2000 重度・重複障害児の事例研究 第24集 生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える（重複障害教育研究部）
- 2000 視覚聴覚二重障害を有する児童・生徒の実態調査報告書（重複障害教育研究部）
- 2001 重度・重複障害児の事例研究 第25集 「子どもの理解」に視点をおいて（重複障害教育研究部）
- 2001 常時 医療的ケア を必要とする重度・重複障害児への教育的対応に関する実態調査報告書（重複障害教育研究部）
- 2002 重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究：特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して（重複障害教育研究部）
- 2002 感覚障害のある重複障害児にかかるチームによる総合的教育プログラムの研究（重複障害教育研究部）
- 2004 感覚障害と知的障害のある重複障害児の概念形成の機序に関する研究（重複障害教育研究部）
- 2004 肢体不自由を主とする重複障害児の環境との相互作用に関する実際的研究（重複障害教育研究部）
- 2004 重複障害児の感覚機能の評価と、評価に基づく指導内容に関する研究（重複障害教育研究部）
- 2004 視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究（重複障害教育研究部）
- 2004 高度情報化社会における障害のある子どもの情報活用能力を育成する教育内容・方法に関する研究（情報教育研究部）
- ・重度・重複障害の児童における情報機器を活用したコミュニケーション指導の取組
- 2004 訪問教育の実際に関する実態調査（重複障害教育研究部）
- 2006 聴覚障害乳幼児に対する早期からの教育的支援（代表：小林倫代・佐藤正行・宍戸和成）
- ・聴覚障害を併せ有する重複障害のある乳幼児に対する支援
- 2006 重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際的研究（代表：石川政孝）
- 2007 障害のある児童生徒等の教育の総合的情報提供体制におけるコンテンツの充実・普及方策に関する実際的研究（代表：渡邊章）
- ・e-ラーニングの活用の在り方に関する検討 盲ろう児童生徒担当教諭モデル講習会
- 2008 重複障害児のアセスメント研究：自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて（代表：齊藤由美子）
- 2009 重複障害児のアセスメント研究：視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良（代表：齊藤由美子）
- 2009 盲ろう教育における教員の専門性向上のための研究（代表：中澤恵江）
- 2010 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究（代表：菊地一文）
- ・重度重複障害のある人の「働く」ということについて（大崎博史）

○重点推進研究/プロジェクト研究/特別研究報告書（区分C）

- 1980 ことばのない子どものコミュニケーション能力に関する研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・重度重複障害児のコミュニケーション行動に関する事例的研究
 - ・重複障害児のコミュニケーション行動の変容に関する研究
- 1981 障害児の家庭における指導の研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・重症心身障害児の家庭療育指導
- 1984 障害児のパターン認識に関する総合的研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・重症心身障害児のパターン認識：寡動の論理
- 1986 聾児・聾精神薄弱児等の言語習得と多様なコミュニケーションの応用に関する研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・聴覚障害教育における重複障害児の指導
 - ・聾重複障害児のコミュニケーション
- 1989 心身障害児の言語行動の形成と評価に関する研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・重度・重複障害を有する子供のコミュニケーション行動
- 1993 心身障害児の感覚・運動機能の改善及び向上に関する研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・視覚障害を有する重複障害幼児の「見ること」に関する行動の拡がりについて
 - ・重度・重複障害児における人や物などに向かう能動性を高める指導の試み：「見る」動きに視点を当てて
- 1995 心身障害児の運動障害にみられる課題とその指導に関する研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・重度・重複障害児との身体接触を伴った関わり：現象学的考察をもとに
- 1997 重複障害児の意思表示と教育環境に関する研究（国立特殊教育総合研究所）
- 2000 障害のある子どもの書字・描画における表出援助法に関する研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・重複障害児の表出援助に関する指導実践
 - ・重度・重複障害児といわれた子どもへの STA 適用事例
- 2002 重度・重複障害児のための 応答する環境の開発についての実際的研究（国立特殊教育総合研究所）
- 2005 障害のある児童生徒等の教育の総合的情報提供体制の構築と活用に関する実際的研究
- ・盲ろう児童生徒担当教諭モデル講習会（国立特殊教育総合研究所）
- 2006 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（国立特殊教育総合研究所）
- 2006 「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・重複障害のある子どもの理解
- 2006 障害のある児童生徒等の教育の総合的情報提供体制におけるコンテンツの充実・普及方策に関する実際的研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・盲ろう重複障害の研修会の在り方について
- 2007 特別支援教育における教育課程の編成・実施の推進に向けた実際的研究（国立特殊教育総合研究所）
- ・重複障害者を対象とした教育課程の編成
 - ・教員を派遣して教育を行う場合（訪問教育）の教育課程の編成

○セミナー資料・広報・総合誌等資料・教育/研究資料（区分D）

- 1981 外界との関連で目や手の活用が不十分な重度・重複障害幼児の事例報告（進一鷹；教育相談年報 第2号）
- 1982 重度・重複障害児の教育について：当所研究所が9年にわたりかかわりをもってきた盲重複障害児の事例を通して（松田直；教育相談年報 第3号）
- 1983 重度・重複障害児の母子合宿要録（教育相談の動向：心身障害児の合宿による教育相談）（土谷良巳；教育相談年報 第3号）
- 1986 報告書重度・重複障害教育シンポジウム：理論と実践を照らし合わせて
- 1993 ノルウェーおよびイギリスにおける障害児教育：主として重度・重複障害児教育に視点を当てて（川住隆一；世界の特殊教育 VIII）
- 1994 重症心身障害児の家庭看護にあたる母親への心理的援助（大石益男；教育相談年報 第15号）
- 1999 「合宿」による教育相談の意義：「盲ろう」の子どもたちについて（中澤恵江；教育相談年報 第19号）
- 1999 特殊教育普及セミナー報告書：障害がある子どもの意思の表出と教育環境
- 2000 稀少障害「盲ろう」に対するアメリカ合衆国の国，州，地域のパートナーシップ：その一翼を担うパーキンス盲学校の実態調査報告（中澤恵江；世界の特殊教育 XIV）
- 2001 欧米における盲ろう教育の動向：イギリス・デンマーク・ノルウェー・アメリカにおける取り組み（菅井裕行；世界の特殊教育 XV）
- 2001 歴史的な三つの盲ろう国際会議に参加して：第6回ヘレン・ケラー世界会議・第12回盲ろうインターナショナル会議・第1回盲ろうインターナショナルアジア会議（中澤恵江；世界の特殊教育 XV）
- 2005 「盲ろう」と神経科学：教育への意味するところ（第24回アジア・太平洋特殊教育国際セミナー報告）（Jude Nichola；世界の特殊教育 XIX）
- 2005 アメリカ合衆国における盲ろう学生の高等教育支援（佐藤正幸，寺崎雅子；世界の特殊教育 XIX）
- 2005 感覚障害を伴う重複障害児（盲ろう児を含む）への教育的支援（第24回アジア・太平洋特殊教育国際セミナー報告）（後上鐵夫；世界の特殊教育 XIX）
- 2005 日本における盲ろう教育の展開と重複障害教育への貢献：基調講演（第24回アジア・太平洋特殊教育国際セミナー報告）（中澤恵江；世界の特殊教育 XIX）
- 2005 日本における重複障害教育の現状（第24回アジア・太平洋特殊教育国際セミナー報告）（後上鐵夫；世界の特殊教育 XIX）
- 2005 Home/Hospital - Bound Education in Japan - From a Survey on Home/Hospital - Bound Education (Journal of Special Education in the Asia Pacific No. 1)（大崎博史）
- 2007 教育相談におけるスヌーズレンの活用－重度・重複障害のある子どもの主体性を尊重した環境づくり－（大崎博史，石川政孝；教育相談年報 第28号）

○科学研究費報告書（区分F）

- 1981 重複障害児の情動反応の特異性に関する臨床的研究－テレメーターによる生理学的指標を

- 用いて（高杉弘之）
- 1985 重度・重複障害児の行動の特異性とてんかん性脳波との関連に関する臨床的研究（大坪明德）
- 1988 重度・重複障害児の死亡事例に関する教育学的調査研究（川住隆一）
- 1991 重症心身障害児の聴性行動判定の基準化と感覚活用プログラムの作成（菅原廣一）
- 1991 コミュニケーション障害児の診断と教育に関する研究（菅原廣一）
- ・重度・重複障害児とのコミュニケーション関係の形成について：主として係わり手の対応と場の吟味
 - ・重複障害児（者）のコミュニケーション：知的障害が軽微で運動障害が重度な例のコミュニケーション手段の検討を中心に
- 1992 多様な感覚障害を伴う重複障害児の日常生活の初期的行動調整の促進に関する実践的研究
- 1998 心身障害児の個別的指導内容・方法策定に関する総合的研究（菅原廣一）
- ・重度・重複障害児の個別指導計画の策定とその評価
- 2000 障害児教育分野における協力・連携関係 パートナーシップ の形成に関する調査研究（落合俊郎）
- ・稀少障害「盲ろう」に対するアメリカ合衆国の国と州と地域のパートナーシップ
- 2000 盲ろう 教育を支援するワールドワイド情報収集・提供システムの構築（中澤恵江）
- 2002 重度・重複障害児の 書字・描画 能力を評価・促進する方法の開発に関する研究（笹本健）
- 2002 先天性盲ろう児の語・意味生成としてのネゴシエーションに関する研究（土谷良巳）
- 2003 重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究（徳永豊）
- 2004 学校コンサルテーションによる重複障害教育担当教員の専門研修支援に関する研究（菅井裕行）
- 2006 保護者が管理・活用する個別の支援計画の開発に関する研究（齋藤宇開）
- ・自閉症を併せ有する幼児児童生徒の地域生活支援プログラムの開発
 - ・自閉症を併せ有する幼児児童生徒への支援
- 2006 重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発（徳永豊）

○共同研究報告書（区分G）

- 2006 高等教育機関に在籍する盲ろう学生の教育 日常生活支援専門家養成研修カリキュラムの開発（中澤恵江・国立大学法人 筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

第4節 現状における課題と問題提起

本章では、まず我が国の現行の教育制度における重複障害の概念及び教育上の枠組みを概観した。その上で、その枠組みの基で行われている「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育において、どのような事柄が課題となっているのかを探るため、各障害種の特別支援学校（旧盲・ろう・養護学校）における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」に関する教育実践研究課題のレビュー、国立特別支援教育総合研究所（旧国立特殊教育総合研究所）における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」に関する研究のレビューを行った。以下、現状において課題と考えられる事項を整理し、本研究で明らかにしたい問題を提起する。

1 現状において課題と考えられる事項

我が国における教育上の重複障害の枠組みは、第1節で述べたとおりであるが、学習指導要領や公立学校義務教育諸学校の学級編制や教職員の定数の標準に関する法律（以下、標準法）等に基づいている。また、それらは学校教基法施行令第22条の3の障害の区分（種類）や程度に基づいている。これらは制度上の枠組みであるが、このような教育上の枠組みの基に、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」に対して教育現場でどのような教育が行われ、どのような課題があるのかについて、明らかにする必要がある。

実際の教育現場では、どのような課題意識を持って「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育を行っているのだろうか。各障害種の特別支援学校（旧盲・ろう・養護学校）における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」に関する教育実践研究課題のレビューからは、その一端を垣間見ることができた。視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱のいずれの障害種の特別支援学校においても重複障害に関する実践研究課題が取り上げられていた。このことから、複数の種類の障害を併せ有する子どもがいずれの障害種の特別支援学校にも在籍しており、単一障害の子どもたちの教育とは異なる教育の課題を呈していることが伺われる。実践研究課題の内容は各障害種の学校毎に異なる傾向が見られた。例えば、視覚障害教育では少人数化、重度・重複化に対応した実態把握等の課題が数多く取り上げられ、聴覚障害教育ではコミュニケーションや言語指導をベースにした教科指導の課題、肢体不自由教育では重度・重複障害児の個に対応する実践事例中心の課題設定が多いなど、課題設定の傾向は学校が対応する障害種によって特色が見られた。これらの特色は、それぞれの学校にどのような障害の状態のある子どもが来ているのか、また、その障害種の学校で培ってきた専門性や学校の文化がどのようなものであるかなど、様々な要因が背景にあると考えられる。

特別支援教育の仕組みにおいては、従来の盲・聾・養護学校で培ってきた各障害種の教育に関する専門性を、「複数の種類の障害を併せ有する」児童生徒の教育において共有することが期待されているところであるが、それがどのように実現されているのか（あるいはいないのか）、また実現に向けての課題があるとしたら何かを明らかにする必要がある。

また、国立特別支援教育総合研究所（旧国立特殊教育総合研究所）は現場の課題に資する研究を行うミッションを有し、我が国における障害のある子どもの教育を推進する役割を果たしてきた。本研究所における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」に関する研究所刊行物のレビューから

は、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課題がどのように認識され、研究されてきたかを整理し、今後の研究への示唆が得られた。まず、研究内容に関しては、創立初期の子ども個々に対するアプローチに焦点をあてた臨床的研究から、近年、子どもを取り巻くシステムに焦点化した研究への変化が見られた。しかしながら、特別支援教育体制において、個に対するアプローチの研究の重要性は改めて確認される必要がある。また、事例研究で得られた知見から現場に役立つ情報を整理する必要性や、「重複障害」の概念についての整理とコンセンサス形成の必要性が示唆される。

研究所は、重複障害教育の実態調査報告書（1989）において、各特殊教育諸学校（当時）において重複障害児とみなしている児童生徒数、それらの児童生徒の障害の組み合わせ、重複障害児の判定基準、担当教員数、重複障害児に携わる職種、指導時数、指導の形態、指導内容、その他の課題等についての実態調査を行っているが、それ以降、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の概要に関する状況を把握する調査は行われていない。特別支援教育の制度に移行してから4年が経過した現在、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に関して教育現場の課題に資する研究を進める上で、学校教育現場における現状と課題の分析を行い、その知見に基づいて検討を行うことが必要不可欠であると考えられる。

2 現状把握に向けての問題提起

本研究は、上述した課題の認識に基づいて、現行制度上の「複数の種類の障害を併せ有する子ども」に対する教育の枠組みにおいて、特別支援学校の実際の教育現場でどのような教育が行われているのか、その現状を把握するものである。以下の5つの問いを立て、現状把握のための調査設計を行うこととした。各問いの詳細については2章で述べる。

- 1 どのような子どもがいるか。
- 2 どのような教育課程を編成して教育を行っているか。
- 3 指導上、どのような課題があり、どのような工夫を行っているか。
- 4 専門的な知見を、どのように取り入れ活用しているか。
- 5 卒業後の生活に向けて、どのような課題があり、そのような工夫を行っているか。

第2章「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の 教育についての現状把握

第1節 調査方法

この研究は、特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の現状を大括りに把握し、教育の課題とその解決や実現のための研究課題を整理することにある。

研究チームでは、先行的調査研究などの知見、本研究所の各障害領域の専門研究職員（各研究班長等）、本研究所の研修員として来所している特別支援学校教員からの情報などを加えて検討し、特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の現状と課題を把握するための観点をひとまず次のような問いとして整理した。

- 1 どのような子どもがいるのだろうか。
- 2 どのような教育をおこなっているのだろうか。
- 3 教育体制や教育環境はどのように整備されているのだろうか。

これらの問いに対応して、アンケート調査とインタビュー調査を実施することとした。

アンケート調査では、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害等の状況、その教育課程、教育体制や教育環境、教育を実施する上での課題や工夫点について、選択設問や記述項目を設けた質問紙を郵送して行い、併せて、それらの観点に基づいた半構造化によるインタビュー調査を実施し、各項目の具体について尋ねることとした。

以下、各調査について、その概要を整理した。

1 アンケート調査

1. 目的

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制について把握するとともに、今後の重複障害教育の実践に資する研究課題を整理するための資料とすることを目的とする。

2. 調査の内容

第1部 学校の基本的事項

第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況に関する事項

3. 調査対象

校長（分校長・分教室の長）あるいは、校長（分校長・分教室の長）が指名する教職員で、本調査に関わる学校（分校・分教室）の全体の状況を把握する立場にある者

4. 調査の基準日

(1) 学校の基本的事項について

平成 22 (2010) 年 5 月 1 日

(2) 調査各項目について

平成 22 (2010) 年 4 月 1 日以降, 調査回答日までの状況

5. 回答期限

平成 22 (2010) 年 8 月 31 日を目安として依頼

6. 回答方法

質問紙の郵送による調査, 回答は以下のよう。

- ① 調査票の電子媒体 (Microsoft Excel) に記入し, 電子メールで返信する。
- ② 調査票に記入し Fax により返信する。
- ③ 調査票に記入し郵便により返送する。

2 インタビュー調査

1. 目的

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制について, インタビューによってより詳細な情報を把握するとともに, 今後の重複障害教育の実践に資する研究課題を整理するための資料とすることを目的とする。

2. 調査の内容

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制に関する以下の内容について, 半構造化インタビューを行った。

A: 学校の基本情報について

学校が対応する障害種, 学校の基本組織, 単一障害・重複障害の区分, 重複障害の認定の仕方, 学校の特徴的事項, 等

B: 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の指導体制について

指導体制や指導に関わる学校組織の工夫と課題, 専門性の導入と活用の方法・工夫・課題, 等

C: 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の指導上の工夫と課題

障害の組み合わせ, 教育課程, 個別の支援計画・指導計画実態把握の方法, 指導上の課題と工夫, 進路や将来を見据えた取り組み等

3. 調査対象校

インタビュー調査を行った対象校は9校で、各障害種がそれぞれ2校（部門）入るよう設計した。以下、調査対象校の概略を示す。

学校名	地 域	制度上対象とする 障害種	重複学級在籍の子どもの数と 割合（重複／全体）	備 考
A校	都市部	視覚障害	17人/88人（19%）	小・中のみでは 15人/23人（65%）
B校	地方	視覚障害	11人/53人（20.8%）	小・中のみでは 10人/14人（71.4%）
C校	都市部	聴覚障害	22人/177人（12.4%）	
D校	地方	聴覚障害	21人/66人（31.8%）	
E校	都市部	知的障害	36人/335人（10.7%）	
F校	地方	知的障害	17人/127人（13.4%）	肢を伴う重複児は 1グループで指導
G校	都市部	肢体不自由 知的障害	肢部門 60人/60人（100%） 知部門 133人/244人（45.5%）	
H校	地方	肢体不自由 病弱	47人/218人（78.4%）	
I校	都市部	病弱 知的障害	19人/78人（24.4%）	

4. 調査回答者

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関する体制を把握する管理職、及び、指導内容等を把握する教員

5. 調査期間

平成22（2010）年3月～平成22（2010）年12月

第2節 調査結果

ここでは、アンケート調査及びインタビュー調査を基に、その結果を総合的に整理し考察することとする。

なお、アンケート調査結果の各データは、巻末に資料として掲載した。

この調査では、特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の現状と課題を把握するための調査の観点として①どのような子どもがいるのだろうか。②どのような教育をおこなっているのだろうか。③教育体制や教育環境はどのように整備されているのだろうかの問いを立てている。

これらの問いに対応したアンケート調査とインタビュー調査の経過や結果を整理する中で、この調査全体を考察するためのいくつかの課題や観点がみえてきた。

それらを含め、以下の問いを観点として、調査の結果を整理し考察することとした。

- 1 どのような子どもがいるのだろうか。
- 2 どのような教育課程を編成しているのだろうか。
- 3 指導上どのような課題があり、どのような工夫をおこなっているのだろうか。
- 4 専門的な知見をどのように取り入れているのだろうか。
- 5 卒業後を見据えてどのような課題がありどのような工夫をおこなっているのだろうか。

これらの問いについて、調査結果を整理し、分析することとする。

なお、調査結果の提示の仕方として、まず、アンケート調査の結果を簡潔に提示し（詳細については巻末の資料参照）、その後、関連するインタビュー調査の結果を記す。インタビュー調査の結果は、アンケート調査結果の理解を深めるための背景情報として整理した。章の最後に、それぞれの問い毎の考察を行う。

用語の使い方について、アンケート調査では制度上の障害の説明を用いたが、インタビュー調査では教育現場で使用されている言葉や概念を用いている。

第1項 どのような子どもがいるのだろうか。

障害の重度・重複化、多様化の状況とその対応については、これまでも多くの教育現場で指摘されてきたことである。

この状況は、この調査では、重複障害学級に在籍する子どもだけでなく、単一障害学級に在籍する子どもも含め、特別支援学校全体の状況を把握することとした。

1 アンケート調査から

(1) 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況について尋ねた。

学校に在籍する小学部4年，中学部2年の児童生徒の障害の重なるの状況を児童生徒が在籍する単一障害学級，重複障害学級の区分毎に尋ねた。

全特別支援学校（教育部門を含む）の児童生徒の障害の状況を学年（小学部4年，中学部2年）と在籍状況（単一障害学級，重複障害学級）毎に括った表で示した。

本調査では，各障害種及び障害種の重なるの状況毎の人数については，各障害の重なるの状況は，それぞれの障害の程度を問わず，その障害が認められる場合に，それらの障害の重なりとして，その人数を算出することとし，その障害があるかどうかの判断は，医師の診断や専門家の判断だけでなく，教師の観察によりその可能性があると思われる場合も含め，その障害について，学習上，生活上の困難があるもので，教育上の配慮や指導が必要なもの（特別支援学級や通級による指導の対象となる程度のもの）も含めてその人数を算出することを求めている。

なお，自閉症，LD，ADHDのうち，のいくつかを併せ有すると思われる者については，最も特徴的と思われるものを1つ選んで回答することとしている。

表2-1 特別支援学校小学部4学年（単一障害学級及び重複障害学級）の在籍者の障害の重なるの状況毎の人数(人)

小学部 単一障害学級の在籍者																																			
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																													
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・知・肢・病		
2552	32	189	1956	85	106	5	6	1	1	13	0	0	96	26	6	0	0	0	7	2	0	3	0	0	7	1	5	3	0	0	0	0	0	0	
自閉症との重なり																																			
	1	1	1114	0	9	0	0	0	0	4	0	0	7	8	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
LDとの重なり																																			
	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ADHDとの重なり																																			
	0	3	11	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小学部 重複障害学級の在籍者																																			
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																													
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・知・肢・病		
1949	1	2	331	8	0	4	36	5	0	61	22	1	886	241	8	6	0	0	74	10	1	23	3	0	163	3	41	0	0	2	3	0	0	0	
自閉症との重なり																																			
	0	2	186	0	0	0	4	0	0	8	0	0	28	90	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
LDとの重なり																																			
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																																			
	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 単一障害学級の在籍者																																			

表2-2 特別支援学校中学部2学年（単一障害学級及び重複障害学級）の
在籍者の障害の重なるの状況毎の人数(人)

中学部 単一障害学級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病				
4487	73	285	3508	136	223	5	13	3	1	22	2	0	130	45	12	1	0	1	7	3	0	3	2	0	8	2	0	0	0	0	0
自閉症との重なり																															
	1	1	1662	0	29	0	1	0	0	12	0	0	10	10	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
LDとの重なり																															
	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																															
	1	1	45	0	11	1	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 重複障害学級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病				
2285	2	1	379	6	5	0	45	15	1	75	4	14	997	400	13	4	4	0	72	5	0	17	8	0	166	7	26	0	0	0	0
自閉症との重なり																															
	0	0	218	1	0	0	5	0	0	4	0	0	40	141	5	0	0	0	2	1	0	0	1	0	7	0	0	0	0	0	0
LDとの重なり																															
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																															
	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

[特別支援学校全体の状況]

特別支援学校全体では、知的障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。
単一障害学級にも、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。
知的障害のある児童生徒では、自閉症を併せ有する児童生徒が多い。

(2) 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況の課題と工夫

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる課題について記述で尋ねた。

(3) 在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化の状況に関する課題の記述

在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化の状況とその課題についての記述を整理した。
軽度から最重度まで幅が広がってきているため、教育課程、指導内容、集団編制、教員の専門性等の課題があること、比較的軽度（下学年の教科学習ができる）、自閉的傾向、理解や動きがゆっくりな児童生徒まで多様な児童生徒への個別に応じた指導の充実が課題であること、学校が対象としていない障害についての指導や支援の手立て等の共有が課題であること、個々に障害の状態が異なり、その対応が難しいこと、障害の種類も多岐にわたり、いずれの障害が併せられることによ

て対応する教育の課題が大きいこと、障害種が多様になってきているため、児童生徒の実態に応じてどのような学習内容を設定し、どんな活動を行っていくかが課題であること、障害の種類と組み合わせが児童によってまちまちで、実態が大きく異なり、集団での指導が困難であること、併せ有する障害の状況は多様であり、児童生徒一人一人に応じたきめ細かい指導が必要であることなど障害の重度・重複化、多様化の状況と課題が記述されていた。

(4) 障害の状況に対応する学校(障害種)の選択の課題の記述

肢体不自由の特別支援学校で学んだ方が成果があがる可能性が強いことも予想されるケースがあること、重複の生徒が盲学校を選択する時に、子どもの主たる障害、課題となるものは何なのかをしっかりと話し合い決定することが必要であること(視覚障害)、主となる障害種の選定等を含めた進路選択(学校選択)への支援、対象児童生徒にとって、もっとも適した教育の場はどこであるかということ(聴覚障害)、どの障害種を対象とした学校に入学するのかを適切に選択するための就学指導の充実が必要であること、肢体不自由を対象とする特別支援学校、地域の特別支援学級から入学する事例が増えてきたこと(知的障害)、主障害と副障害の程度(状況)に応じて、どちらの学習環境(学校)が優先されるべきか(肢体不自由)児童生徒にとって、本校のような肢体不自由の特別支援学校が最適の学校なのか、他の障害種の学校の方が良いのかの見極めが課題、病弱で知的障害を併せ持つケースでは、病弱の重複学級が適切か、知的障害の重複学級が適切か判断が難しい(複数障害)など学校の障害種の選択に関する課題が記述されていた。

2 インタビュー調査から

インタビュー調査では、アンケート調査結果の理解を深めるための背景的な情報を得ることができた。インタビュー調査の対象校すべてに複数の種類の障害を併せ有する幼児児童生徒が在籍していた。各学校にどのような子どもがいるかについて、インタビューの中で特徴的だった事項を挙げる。また、関連して、併せ有する障害がある場合になぜその障害種の学校が選択されたのか、地域的な条件が学校に在籍する子どもの障害の様相に影響すること、併せ有する障害がある場合の主障害の考え方等について情報を整理する。

(1) 併せ有する障害

併せ有する障害の状況については、各障害種の学校において様々な傾向や特徴が見られた。特徴的だった事項を挙げる。

- 特別支援学校(視覚障害：以下視覚障害教育学校)、特別支援学校(聴覚障害：以下聴覚障害教育学校)においては、視覚障害や聴覚障害に加えて肢体不自由、知的障害、病弱を併せ有する幼児児童生徒が在籍していた。健康への配慮が必要な子どもが増えてきているにもかかわらず、エアコンなどの設備が整っていないため、エアコンの効く一つの教室にニーズのある子どもを集めるなどの工夫を行っていた(A校、B校、C校)。また、視覚障害、聴覚障害教育学校においては看護師の配置はないため、医療的ケアが必要な場合は肢体不自由学校を勧めたり(A校)、保護者が日中付き添ってケアを行っているケースがあった(C校)。
- 広汎性発達障害(自閉症スペクトラム)を併せ有するケースがいずれの学校にもあった。視覚障害と広汎性発達障害を併せ有した場合、「視覚情報を整理して提示する」という一般的な支援を

- 用いることができず、指導の困難さがあるということが話題になった（A校）。
- 特別支援学校（知的障害：以下知的障害教育学校）・部門（E校，F校，G校）では知的障害に広汎性発達障害を併せ有する児童生徒が多数在籍している。E校では自閉症に特化した教育課程を編成していた。また，知的障害教育学校では精神疾患を併せ有する子どもも増えており（F校，G校，I校），それらの中には保護者への対応に苦慮しているケースもあった。
 - 知的障害教育学校（E校）では，通常の学校や特別支援学級で対応できなくなったり，不登校になったりしたケースの転入学が増加しているという。また，高等部には「通常の中学校から転入してきた書字障害，読字障害の子どもがいるが，LDの診断名はついていない。知的障害はなく二次障害と感ずるケースがある」というコメントがあった。
 - H校の肢体不自由部門では，隣接するリハビリテーションセンターで高次脳機能障害の子どもの受け入れが増えたため，高次脳機能障害のある学校在籍児が増えているという実態があった。
 - 視覚障害，聴覚障害，肢体不自由教育学校で，知的障害がなく，併せ有する障害の程度が軽度の場合は（聴覚障害と軽度の肢体不自由，肢体不自由と弱視など），単一障害学級に在籍し，「準ずる教育課程」で学習していることが多い（A校，C校，H校）。また，知的障害教育学校で弱視がある子ども，難聴がある子どもも知的障害の単一障害学級に在籍している（E校）。
 - 都市部の特別支援学校（病弱：以下病弱教育学校）の学校（I校）は機能的に病弱部門，施設訪問部門など5つの部門をもつ。本年度は高等部の知的障害のある生徒の増加にともない，通学の知的障害部門が開設した。病弱部門では，不登校の子どもが増えており，経験の少なさから様々な課題があるため，準ずる教育課程ではあるが知的障害教育学校のような学習内容を行っている。病院訪問の重度重複障害部門の子どもたちは，知的障害，肢体不自由，病弱に併せて，視覚障害を併せ有することが多い。

（2）複数の種類の障害を併せ有する場合の学校選択

インタビューでは，複数の種類の障害を併せ有する場合に，なぜ保護者とその学校を選択したのか，がしばしば話題になった。

- 教科学習の環境を求めて視覚障害教育学校，聴覚障害教育学校を選択する保護者・子どものケースは多い（A校，C校）。視覚障害と知的障害を併せ有する重複障害だが，保護者が望んで単一障害学級で教科学習をしている子どもがいる（A校）。また，視覚障害と知的障害，肢体不自由を併せ有する子どもで，その子ども本人が教科学習をするわけではないが「周りに教科学習をしている子どもたちがいる学校の落ち着いた雰囲気」を求めて視覚障害教育学校を選択したケースがあった（A校）。進行性の病気を持つ聴覚障害のある子どもが，「元気なうちに勉強したい」ということで，教科学習ができる学校環境を求めて，保護者が聴覚障害教育学校を選択したケースもあった（C校）。
- また，特別支援学校（視覚障害）では，コミュニケーションへの保護者の期待が大きいことが話題になった。C校では，「知的障害の度合いだけ見たら知的障害の特別支援学校の方が向いている子どもでも，保護者は，友だち同士で手話ができる環境を求めてここを選んでいる。新版K式で測定困難と出るような知的障害が重い子どもでも受け入れている」という話があった。
- 視覚障害学校（A校）において，肢体不自由を併せ有する視覚障害のある子どものケースでは「視覚や触覚を用いることを学習してほしい」（A校）という保護者の思いからA校を選んだという。

視覚障害教育学校のB校では、同様の肢体不自由と視覚障害を併せ有するケースの就学指導の段階で「初めは視覚障害教育学校で触覚の使い方、周りの環境の把握の仕方を学ぶ。成長すると体への対応などが課題になってくるので肢体不自由教育学校に替わる」など、先を見据えた就学先の検討を行っているなどの例があった。

- 視覚障害、聴覚障害教育学校を保護者が選択する理由として、子どもの数に対して教員の数が多く、比較的ゆったりと学習できる状況があること（A校、C校）が挙げられていた。
- 特別支援学校（肢体不自由）のH校では、身体に関する自立活動を求めて、知的障害教育学校ではなく肢体不自由教育学校を選択したというケースがあった。
- 特別支援学校（知的障害）のE校では、肢体不自由教育学校からE校に転校したケースがあった。元々、保護者は集団の中で学習する環境を望んでいたが、歩行等の身体の状態や集団で活動に不安があったため、高等部からのE校への転学を目指して保護者を含めた検討を重ね、目標をもって肢体不自由校での学習を勧めてきたケースだった。
- 視覚障害教育学校、聴覚障害教育学校（A校、D校）では、学校卒業後の進路を考えて、進路に関するノウハウが多く、卒後の集団活動に近い環境で学習する知的障害教育学校へと、中学部や高等部から転学するケースがある。

（3）地域性による影響

複数の種類の障害を併せ有する子どもの状況は、その学校の地域的な条件の影響による場合がある。以下、その例を挙げる。

- A校は都市部にある視覚障害教育学校で、特に小・中学部の重複障害在籍者の割合が65%と高い。この自治体では小・中学校の弱視学級が充実しているために、単一障害の子どもが小・中学校に行き、視覚障害教育学校には重複障害のある子どもが多くなるとのことであった。
- 地方にある聴覚障害のD校では、年々重複障害のある子どもの割合が増加傾向にある。平成16年には25%だった重複障害のある子どもの割合は、平成21年には35.8%まで増加している。この理由としては、自治体の方針で聴覚障害のある子どもの通常の小・中学校へのインテグレーションを推進していることが挙げられた。
- F校は地方にある知的障害教育学校で、近辺に他の障害種の特別支援学校がないため、知的障害と肢体不自由を併せ有する子どもが多数（13名）在籍しているという実態があった（重複学級グループには他に、知的障害と視覚障害、知的障害と病弱の重複が1名ずつ）。肢体不自由を併せ有する子どもの数は多いが、「肢体不自由部門」としてではなく、知的障害に他の障害を併せ有する重複障害のグループとして、学年を超えて一緒に活動を行っていた。

（4）主障害の考え方

複数の種類の障害を併せ有する場合の何を主障害と考えるのか、その考え方についてコンセンサスがあるわけではない。就学指導や教育計画を考える際、どの障害のニーズが大きいのか、またどの障害種の学校教育の特徴がその子どものニーズに合うのかという現実的な考え方と、制度上の主障害の考え方の間には、ギャップがあるように見受けられる。

- いずれの学校においても、子どもが複数の種類の障害を併せ有する場合、主となる障害については、制度上その学校が対象とする障害を挙げ、併せ有する障害としてその学校の対象外の障害を

挙げていた。すなわち、肢体不自由と知的障害を併せ有する同じような状況の子どもについて、肢体不自由学校では「肢体不自由」を主障害とし、知的障害教育学校では「知的障害」を主障害とする状況があった。これはあくまで制度上の主障害の考え方であるといえる。

- この主障害の考え方は、子どものニーズの捉え方にも影響があると思われる。例えば、視覚障害教育学校では（A校、B校）、在籍する視覚障害と肢体不自由を併せ有する子どもに対して、視覚障害教育の専門性（触察、方向定位など）をベースにした関わりを行い、肢体不自由の配慮を行っていた。A校の教員からは「視覚障害を伴う重複障害の子どもには、『見えない』ということが主障害の機能障害で、そこに他の障害がついてくるといふ考え方が必要」というコメントがあった。一方、肢体不自由教育学校では（G校）、同じような視覚障害と肢体不自由を併せ有する子どもが在籍していたが、主として肢体不自由教育の専門性をベースにした関わりを行い、視覚障害への配慮を行う、という違いが見られた。
- 視覚障害教育学校の就学指導の担当者からは（A校）、保護者の主障害の受け止め方は、ドクターが何を最初に診断名として出すかに影響される、とのコメントがあった。例えば、ドクターが「未熟児網膜症」と出すか、「四肢麻痺」と出すかで、保護者の受け止め方は異なってくる、ということであった。

第2項 どのような教育課程を編成しているのだろうか。

1 アンケート調査から

(1) 在籍している児童生徒の教育課程

在籍している児童生徒の教育課程について尋ねている。編成する教育課程を①小・中学校の教科等の各教科によって編成、②小・中学校の教科等の各教科（下学年）等によって編成、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成、④自立活動を主として編成の4タイプに区分し、その人数を尋ねた。

特別支援学校の在籍者は、全体では知的障害が最も多く、したがって、その教育課程は、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成が最も多い。

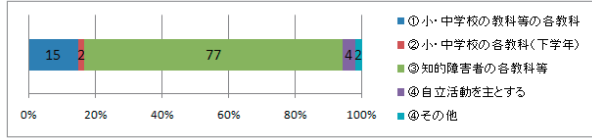
単一障害学級では、小・中学校の教科等の各教科によって編成するとしている児童生徒が小学部で15%、中学部で14%となっている。

重複障害学級では、小学部、中学部ともに、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 ④自立活動を主として編成が

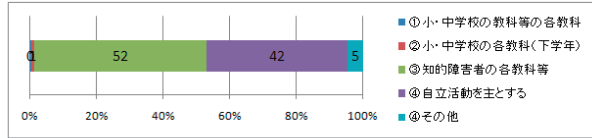
小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	373
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	51
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1976
④自立活動を主として編成	102
⑤その他	50
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	7
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	17
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1023
④自立活動を主として編成	840
⑤その他	91
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	636
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	136
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	3481
④自立活動を主として編成	178
⑤その他	61
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	9
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	43
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1321
④自立活動を主として編成	792
⑤その他	86

「特別支援学校全体」

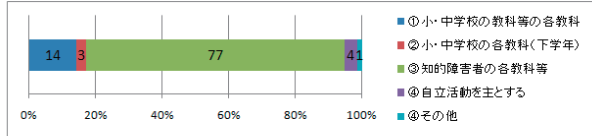
小学部 単一障害学級の在籍者



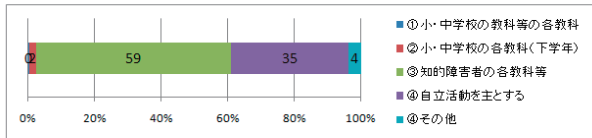
小学部 重複障害学級の在籍者



中学部 単一障害学級の在籍者



中学部 重複障害学級の在籍者



教育課程が合わなくなる場合の転学に関する課題、児童生徒の障害の状態により単一障害学級での教育と重複障害学級で教育の選択の判断に関する課題などが記述されていた。

また、児童生徒の多様化に対応して、個々の児童生徒の実態に併せた教育課程の編成や児童生徒の実態に対応した教育課程の類型を編成するなどの工夫、同一の教育課程の下で、個々のニーズに応じた個別の指導計画を工夫していることなど、教育課程の編成との関連で、個々の児童生徒の実態に対応した学級編制や学習集団の構成や個別の指導計画での対応の工夫が併せて記述されていた。

2 インタビュー調査から

アンケート調査で明らかになったように、学校が対象とする障害種によって、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課程の編成には傾向と特徴が見られる。概して、視覚障害教育学校と聴覚障害教育学校の単一障害学級では準ずる課程で学ぶ子どもが多く、重複障害学級では知的の教育課程が多くなる。知的障害教育学校では知的の教育課程が主である。肢体不自由学校においては、単一障害学級で準ずる課程が6割であるが、重複障害学級では、自立活動を主とする教育課程が約7割になる。病弱教育学校の単一障害学級で学ぶ子どもはほとんどが準ずる教育課程である。一方、重複障害学級では、知的の教育課程が3割、自立活動を主とする教育課程が6割であった。

インタビュー調査では、これらの障害種別の学校における教育課程の傾向が確認できたとともに、その学校の教育課程の特徴に付随して、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課程編成上の様々な課題が挙がった。

(1) 重複障害の認定について

重複障害の認定の方法については、教育委員会によってあるいは学校の事情によってまちまちであった。何をもって重複障害と認定するかははっきりしたコンセンサスがなく、多くの学校では、重複障害の認定が絡むのは「重複学級認可の問題だけ」として、子どもの具体的な教育的ニーズと

多く、小学部では、それぞれ、52%、42%、中学部では、59%、35%となっている。

(2) 教育課程に関する課題についての主な記述

障害の重度・重複化、多様化に対応して、複数の教育課程を編成することに対する学級編成や学習グループの構成、教員に配置や指導体制などに関する課題、知的障害の教育課程を編成する中で、併せ有する個々の障害特性への対応や配慮などに関する課題、単一障害学級に在籍する複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の自立活動など併せ有する障害への教育内容や対応に関する課題など、編成された教育課程によって個々の児童生徒の実態や教育的ニーズへの対応に関する課題、病態の変化や進行によって教育

は切り離した考え方がとられているようであった。

- 聴覚障害教育学校のD校では療育手帳を持っている場合に重複障害の認定をしている。知的障害教育学校のF校は、肢体不自由を併せ有する子どもたちの指導グループを形成しており、重複障害の認定があるとそのグループに入る。ここでは独歩できるかどうかが基準であった。初めは重複学級(グループ)に在籍していたケースで、独歩ができるようになって単一障害学級に移った子どももいる。肢体不自由部門と知的障害部門を持つG校においては、自力で移動できるかどうかは肢体部門か知的部門かを決定する判断基準であった。
- ある自治体の教育委員会では、重複認定に「重度」の概念を入れ、重複障害学級の設置数をあらかじめ規定している(C校, E校)。そのため、「去年は重複学級にいたが、今年はより知的に重度の子どもが入学してきたので、単一障害学級に移る」というケースもあるという。
- 重複障害の認定は、必ずしも子どもの教育的ニーズから行われるものではなく、指導体制等の条件に影響される側面もある。地方のH校、肢体不自由部門にはA課程(準ずる・下学年)、B課程(下学年・知的)、C課程(自立活動主)の3つの教育課程がある。A課程のみ単一障害で、B、Cは重複障害を対象としている。重複障害の認定は子どもの状態を見て話し合っただけで決めるが、学年の児童生徒の状況や教員の人数など指導体制の組み方によって左右されることがあるということであった。

(2) 障害種による教育課程の特色と複数の種類の障害を併せ有する場合の対応

学校が対象とする障害種によって、教育課程編成の傾向や特色に違いがあることがアンケート調査から明らかになった。しかしながら、複数の種類の障害を併せ有する子どもの場合、学校が基本的に設定した教育課程が、必ずしも子どもの教育的ニーズに合っているとは限らない。インタビュー調査では、学校が基本的に設定した教育課程の中で、さらに子どもの教育的ニーズに合わせた対応が課題となったり、工夫されたりしている状況がわかった。

- 視覚障害、聴覚障害教育学校では、知的障害を併せ有する子どもが単一障害学級において準ずる(下学年適用)教育課程で学んでいるケース(A校)があったり、単一障害学級に在籍しているが、その中で子どものニーズにあった配慮を行いながら知的的教育課程に近い内容を行っているケースがあった(C校)。教員数の手厚さもあり、そのような配慮が可能となっているというコメントがあった(C校)。重複障害学級が望ましいと思われても、保護者の強い要望で単一障害学級に入っているケース(A校, C校)や、上述した重複障害を認定する際の定員制限によって、単一障害学級で学んでいるケースがあった(C校)。
- 視覚障害教育学校、聴覚障害教育学校では、知的障害を併せ有している重複障害学級の子どもに対して、教科を学習させることへの意識の高さが特徴的に伺えた。「準ずる教育を行う単一障害学級の子どもたちが、学校全体の学習の雰囲気を作っている」というコメントがある(A校, C校)。視覚障害教育学校のA校や聴覚障害教育学校のC校では、このような学校の文化を望んで学校選択する保護者がいることを前述した。一方で、ある重複学級担任は、「重複の子ども的人数は全体の1割。4コマで動く時間割や行事への取り組みなど、数の多い単一障害学級に引っ張られてしまい、本当にこの子ども本人に適しているのか、無理があると感ずることがある」と述べている(C校)。
- 一方、都市部のG校の地域では、肢体不自由の単一障害の子どもは通常の学校で学んでいるため、肢体不自由部門の子どもの100%が重複障害学級に在籍している。自立活動を主とする教育課程

で学ぶ子どもが大半で、知的の教育課程で学ぶ子どもが少数、準ずる課程で学ぶ子どもは在籍していなかった。学校全体の学習活動はゆったりとしたペースで行われる。知的障害代替の教育課程で教科を学ぶ子どもの学習については、意識的に時間や場所を配慮して行う工夫をしていた。

- 都市部の病弱教育学校（I校）では病弱の通学部門、施設訪問部門、知的障害教育部門など、5つの部門を持つ。病弱部門は基本的には準ずる教育課程だが、小・中学校の不登校の状況からこの学校に転校してきた子どもについては、子どもの心の状態や学習のニーズに合わせて知的障害の教育課程に近い内容を行っているということであった。

（3）教育課程の変更の困難さについて

アンケート調査では、いったん決定した教育課程を様々な事情から途中で変更することについて、その困難さが指摘されていた。インタビュー調査でもこの課題について、背景的な情報とともに話題となった。

- 地方のH校、肢体不自由部門では「いったん単一障害の教育課程に入ってしまうと、子どもの実態が変化して重複学級のほうがよいと思われるようになっても、学級を替わることを本人や保護者に勧めることがなかなか難しい現状がある」という声があった。
- 同様のコメントが知的障害と肢体不自由の併置校であるG校からもあった。上述したように、自力で移動できるかどうかや肢体部門か知的部門かを決定する判断基準であるが、最初に知的障害部門で歩行していた子どもが、途中から車いすで移動する状態になったときに、部門の変更を勧めるきっかけが難しいのことであった。

第3項 指導上どのような課題があり、どのような工夫を行っているのだろうか。

1 アンケート調査から

（1）指導上の課題と工夫についての主な記述

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の指導上の課題と工夫についての記述を整理した。

児童生徒の障害状況の見極めや実態把握やアセスメントに関する事、視覚障害と聴覚障害、知的障害の重複障害に対してのコミュニケーション指導に関する事、複数の障害が重なった場合にそれぞれの障害の特性を単純に併せた状態になるわけではないために対応が難しいこと、視覚障害を併せ有する知的障害児童など代替方法（視覚的提示）に障害がある場合の指導法に関する事、複数の種類の障害を併せ有する組み合わせは無数にあり、その一つ一つの組み合わせに応じた対応が必要となることなどの指導法に関する事、また、同じ組み合わせの児童生徒が常にいるわけではないことで指導技術が蓄積されにくいことなどの指導方法に関する事、学級単位での検討が中心となり、各教員の専門性を活かした検討ができていないこと、1対1対応などを行う場合の少人数学級での集団への参加の指導の在り方に関する事、単一障害学級と重複障害学級との合同の指導などで時程の調整、学習をする上で同等の集団がほしいと感じている、障害のクラスや障害をもたない子どもたちの関わりを十分に保障してやれないことなど指導形態や学習集団の構成、教員の指導体制などについての課題が記述されていた。

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫については、実態を的確に把握するために、チェックリストや心理検査等客観的な指標を活用することや、専門職や複数の教職員で実

施するといった工夫、実態に合った指導内容、グループ編成や指導形態、見通しがもてるスケジュールや日課表の作成に関する工夫が記述されていた。また、実態に合ったかかわり方やコミュニケーションに関する工夫、教材教具の作成や活用に関する工夫、教室や校内の環境をわかりやすくするための工夫、一人一人の実態に基づいた個別の指導計画の作成、PDCA サイクルによる指導の実践が記述されていた。

また、重複障害学級の運営上の課題も少なくない。時間割と教員体制が厳しい。(普通学級の都合に合わせているので、同一の教員が指導できない教科がある。)(聴覚障害)、身体の動きもゆっくりであるので、重複の子ども達に遭わせた時間割の必要性を感じる。(聴覚障害)、学部を超えた応援態勢を確立させているが、そのために教員の動きが複雑になってしまう(視覚障害)、各生徒のニーズに応じた教育課程の編成(一般学級の生徒の教育課程や、職員の持ち時間数等との兼ね合いも含めて)(視覚障害)などが課題として記述されていた。

2 インタビュー調査から

アンケート調査の記述からは、指導上の課題と工夫は、アセスメント、指導体制、指導内容・方法、教材教具、環境設定など多岐にわたってコメントされていた。インタビュー調査の結果については大きく、指導体制に関連すること、指導内容・方法に関連すること、実態把握に関連すること、の3点について整理する。

(1) 指導体制に関連して

複数の種類の障害を併せ有する子どもの指導体制についての課題は、視覚障害、聴覚障害教育学校で多く話題になった。また、多くの学校で、複数の種類の障害を併せ有する子どもの特別なニーズに応える専門性を維持したり、より継続的な教育を行うための指導体制の工夫があった。

- 視覚障害、聴覚障害教育学校の中学部・高等部において、教科担任制になることに起因する重複障害学級の指導体制の難しさについてのコメントが数多くあった(A校、C校、D校)。重複学級の担任も単一障害学級の教科を担当するため、交代で重複学級を抜けることになり、重複障害のある子どもをじっくり継続して指導することができない、重複学級の担任が全員集まって打ち合わせの時間がとりにくい、などの悩みが出された(C校)。これは単一障害学級がある肢体不自由教育学校(H校)においても共通した課題であった。
- 特に視覚障害、聴覚障害教育学校において、重複学級の子どものついて行動のモデルになる子どもがいない(B校)、子どもの人数が少ないために集団の学習の確保が難しく、もう少し大きな集団が欲しいと感じることがある(B校、C校)、重複学級の中にいる子どもたちの実態に違いがありすぎて、教員同士で話題等を共有することが難しい(D校)、などの課題が挙げられた。
- 聴覚障害教育学校において「重複担当教員は少数派で孤立しているように思える。準ずる教育の中で、他の先生は重複担当者任せにしている。学部が上がるにつれて孤立感を覚える傾向が強いように思う。成長するにつれ、通常の子もたちとの差(できることとできないこと)が大きくなるためだと思う」(D校)とのコメントがあった。また、準ずる教育を基本とする教育文化のある視覚障害、聴覚障害教育学校では、重複障害学級の存在は「通常の学校における特別支援学級のような存在」という捉え方があった。
- 聴覚障害教育学校においては、重複学級の担当者にあまり希望者がいない、という悩みがあった

(C校, D校)。重複学級の子どもたちとの経験が長いベテランの教員が経験の浅い教員と組んで重複学級の授業を担当するなど、学校組織として工夫をしている例があった(C校)。

- 知的障害教育学校であるF校においては、肢体不自由を併せ有する子どもたちを中心とした重複障害学級の子どもたちを、学年を超えた生活・学習グループで教育する指導体制をとっている。F校でこの方式が長年継続されているのには理由がある。教育的ニーズが似ている子どもたちがグループとしてまとまっているので子どもたちに必要なことが見えやすい、プログラムや時間の確保がしやすい、グループの中で専門性が育ちやすい(医療ケア, 摂食指導, 姿勢など)等の利点が挙げられている。一方で、知的障害の部門にいる子どもたちと教育内容が分断されてしまうことが、課題としてあげられていた。
- G校の肢体不自由部門は、小学部と中学部に分かれているが、学部長は1名で小中学部長を担っている。これは、「肢体不自由の子どもの成長がゆっくりなので、長い目で継続的に見る必要がある」という校長の考えを反映しているとのことであった。

(2) 指導内容・方法に関連して

指導内容や方法に関しては、複数の種類の障害を併せ有する場合に特別な専門性を必要とする状況にある子どもへの指導内容や方法に関する事、教員が他の障害種の学校で得た知見が活かされているケース、複数の障害部門を併置する学校における指導内容・方法の新たな展開、地域に根ざし開かれた教育活動の展開、等についての話題があった。

- 視覚障害教育学校では、視覚障害と自閉的な傾向を併せ有するケースでは、「自閉症教育のストラテジーである視覚的な情報が子どもにとって意味を持たないため、どう情報を整理したらいいか難しい」という教員のコメントがあった(A校)。
- 聴覚障害教育学校では、特に高等部の聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子どもを指導する上で、ソーシャルスキル, 人とのやりとり, 社会性を意図的に伸ばしていくことが大きな課題であるというコメントがあった。「作業ができて見通しができていても、『やり直し』と言われてパニックになる場合がある。構造化を基本に置きながらも柔軟性を学習することは必要」というコメントが知的障害教育学校を経験した重複学級担任からあった。
- 知的障害部門と・肢対不自由部門併置のG校では、知的障害の作業学習(窯業)の授業に、肢体不自由部門の子どもが感触を楽しむなどの目的で参加していた(週2回の実施, 部分的な参加もあるとのこと)。目標は子どもによって異なるが、同じ学習活動を共有する取り組みが工夫されていた。
- 知的障害教育学校(E校, F校)では地域に根ざした学習活動が展開されていた。都市部の知的障害教育学校(E校)では、健康教育, 環境教育に力を入れている。「学校を卒業した後も、身体を動かすことを続けて欲しい」と子どもたちが地域のスポーツセンターの指導員から指導を受けたり、地域の公園の掃除やリサイクルをしたりなど、地域の資源や保護者と連携した学習活動を行っている。地方の知的障害教育学校(F校)では、農業や音楽などの分野で地域の人材を活用して学習活動に取り込んでいた。

(3) 実態把握に関連して

以下、インタビューを行った各障害種の学校において、複数の種類の障害を併せ有する子どもに

対して行われている実態把握や評価法について記述した。特に視覚障害教育学校では視力検査や視機能評価、聴覚障害教育学校では聴覚検査の他、ことばやコミュニケーションに関する評価が特徴的であり、学校の持つ専門的な視点が、複数の種類の障害を併せ有する子どもの実態把握に活用されている。

- 視覚障害教育学校について、A校では毎週1回保健室で視力検査を行っている。広D式、行動観察では音の理解、短い距離で声かけせずに目的地まで行けるか、幼稚部や保護者からの情報など。B校では子どもによって田中ビネー、広D式、MEPA II、太田のステージ、教員が作成した視覚行動指標発達などを用いる。視機能検査に乗れない場合は、行動観察で10cm前の子どもの名前を聞いたり、色や光への反応、TACで目をどう使っているか、等を見る。
- 聴覚障害教育学校について、C校では聴覚検査を学期に1回行っている。他にWISC III（動作性のみ）、NCプログラム、新版K式を実施。D校では聴力検査、WISC III、S-M社会生活能力検査を実施。中学部ではJ.Coss(日本語版文法理解テスト)、日本手話文法理解テストを取り入れる。
- 知的障害教育学校について、E校では、日常生活のチェックリスト、指導書と指導の手引きを学校独自で作成した。行動のチェック欄に○△◎を記入（5回一人でできたら◎など）し、学部を超えて使用できるように検討を重ねている。チェックリストの項目をそのまま授業で子どもが目指す目標として設定するなど、学校で共通の指標として用いることを目指している。F校ではS-M社会生活能力検査、新版K式、MEPA II、遠城寺式、コミュニケーションと見え方のアセスメント（研究所が行った重複アセスメント）を行っている。
- 知的障害教育学校E校では、弱視や難聴の子どもは在籍しているが、視覚や聴覚に関する検査は行っていない。ダウン症の子どもの視機能や難聴への対応については、保護者から病院の情報を得て対応している。
- G校ではPEP-Rがとれる教員を相談支援部に配置し、自閉症の子どもの評価を行っている。
- 肢体不自由教育学校について、H校では小学部1年次と4年次に全員発達検査を行っている。新版K式、WISC、K-ABC、遠城寺式。
- 病弱について、H校の病弱部門（院内学級）では病院のスタッフとのやりとりを通して実態把握を行う。I校は部門によって様々。病弱部門ではWISC、重度重複障害部門で視覚のアセスメント、健康、認知コミュニケーションなどを実施している。

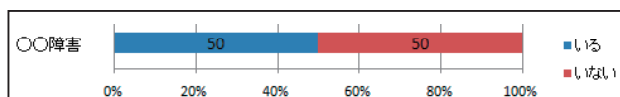
第4項 専門的な知見をどのように取り入れているのだろうか。

1 アンケート調査から

(1) 専門的知識や技能のある教員

専門的知識や技能のある教員について①視覚障害の専門的知識や技能のある教員がいる。②聴覚障害の専門的知識や技能のある教員がいる。③知的障害の専門的知識や技能のある教員がいる。④肢体不自由の専門的知識や技能のある教員がいる。⑤病気の専門的知識や技能のある教員がいる。⑥自閉症の専門的知識や技能のある教員がいる。⑦学習障害の専門的知識や技能のある教員がいる。⑧注意欠陥多動性障害の専門的知識や技能のある教員がいる。の各項目について尋ねた。以下、対応する障害種毎に整理した。

[凡例]



専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (%)

(1) 特別支援学校全体 (771 校)

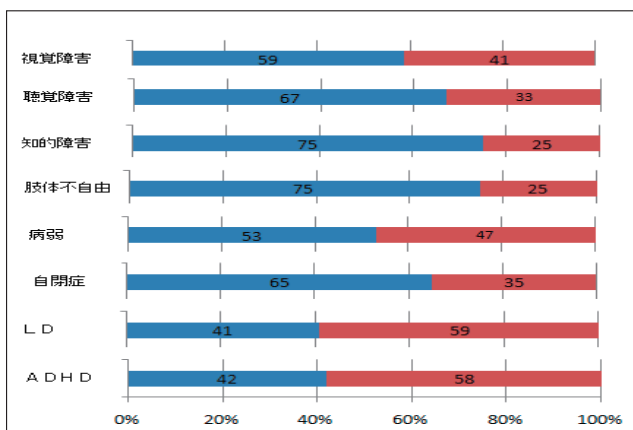


図2-1 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (全体) (%)

(2) 視覚障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (53 校)

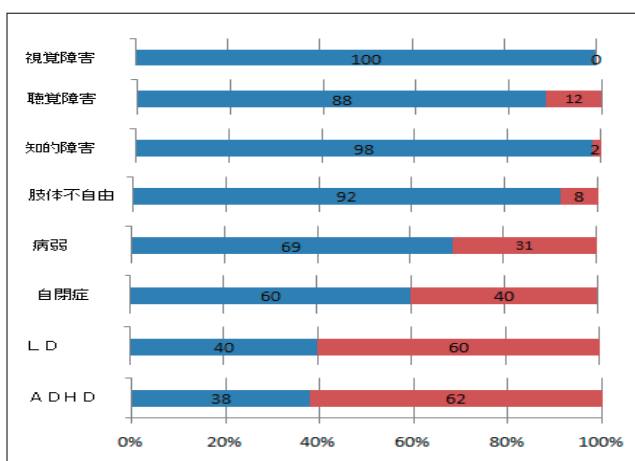


図2-2 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (視覚障害) (%)

(3) 聴覚障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (76 校)

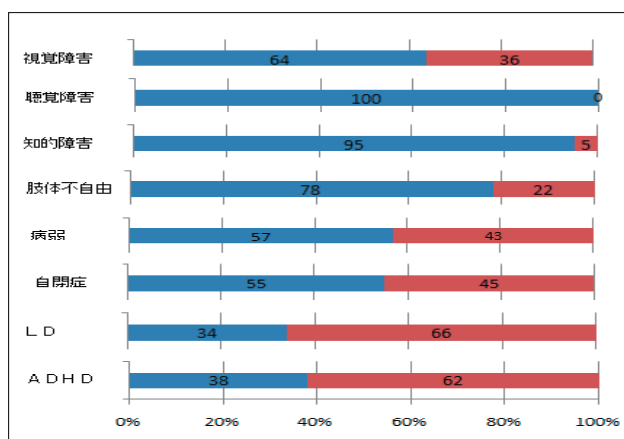


図2-3 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (聴覚障害) (%)

(4) 知的障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (325 校)

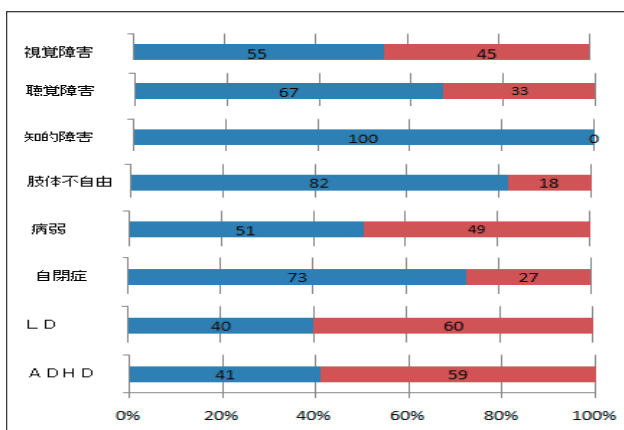


図2-4 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (知的障害) (%)

(5) 肢体不自由 (単一) を対象とする特別支援学校 (106 校)

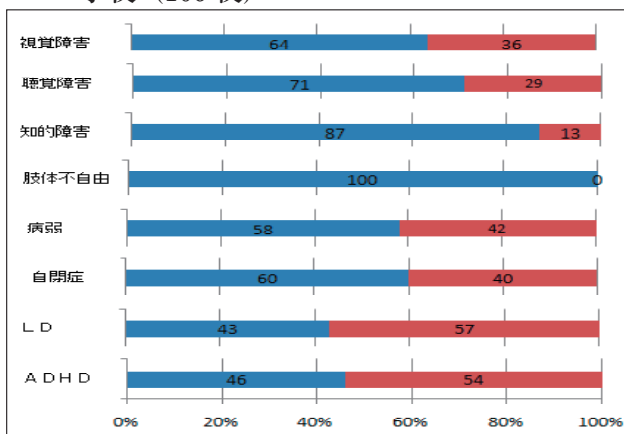


図2-5 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (肢体不自由) (%)

(6) 病弱（単一）を対象とする特別支援学校（63校）

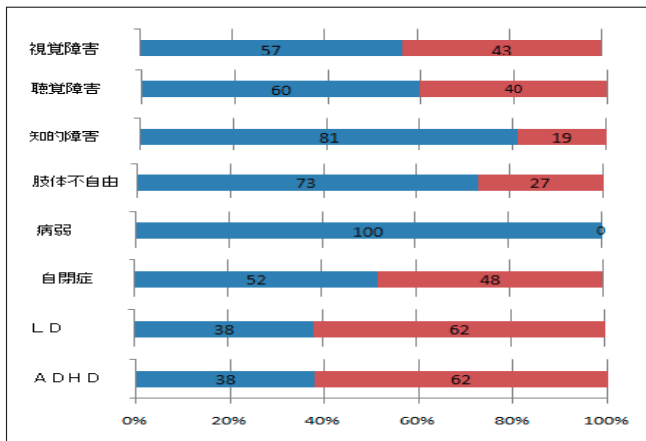


図2-6 専門的知識や技能のある教員の所属する割合
(病弱) (%)

(7) 複数の障害種を対象とする特別支援学校（148校）

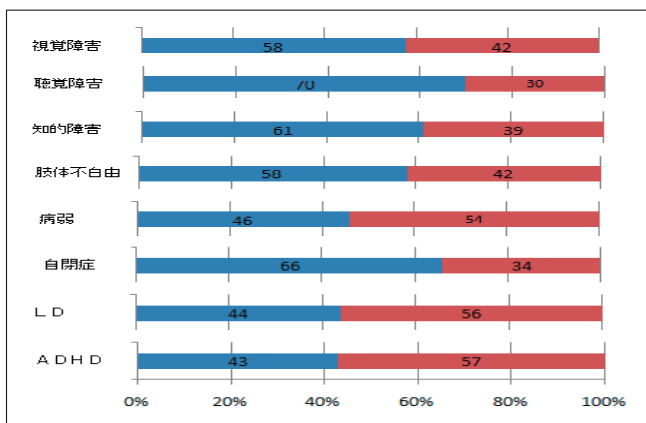


図2-7 専門的知識や技能のある教員の所属する割合
(複数障害) (%)

※自校が対象とする障害種は学校によって異なるが全体をまとめている。参考値として掲載した。

どの特別支援学校についても、知的障害と肢体不自由に関する専門的知識や技能のある教員が所属する割合は高い。視覚障害、聴覚障害に関する専門的知識や技能のある教員が所属する割合は、当該の学校以外では低い。

したがって、視覚障害を対象とする特別支援学校、聴覚障害を対象とする特別支援学校には、各障害種の専門的知識や技能のある教員が所属する割合が高い。

(2) 専門職の活用について

専門職等の活用については、①理学療法士（PT）、②作業療法士（OT）、③言語聴覚士（ST）、④臨床心理士、カウンセラー等の心理の専門家、⑤医師（障害に関わる専門医）、⑥看護師、⑦介護福祉士、介護ヘルパー等介護の専門職、⑧学校が対象とする障害種以外の障害種を対象とする特別支援学校の教員について、それぞれ、A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて関わっている、D：関わっていないの4項目について該当する項目を複数選択で尋ねている。

A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて専門職等を活用しているのいずれかを選択した割合（活用している割合）を示した。また、活用している場合について、A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて専門職等を活用しているの活用の状況についてその割合を示した。

(1) 特別支援学校全体（771校）

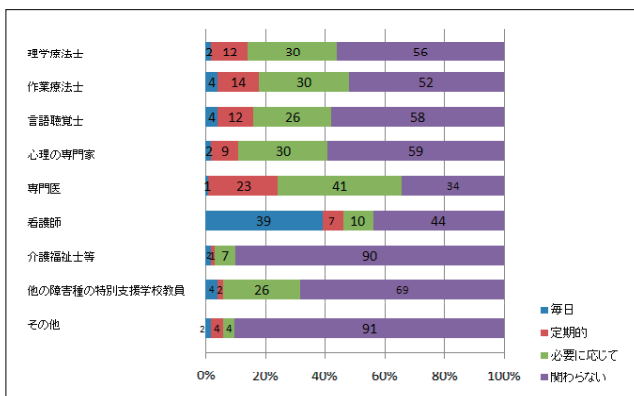


図2-8 専門職等を活用している割合（全体）（%）

(2) 視覚障害（単一）を対象とする特別支援学校（53校）

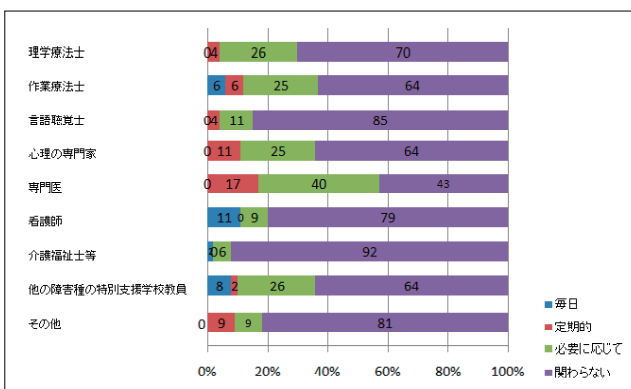


図2-9 専門職等を活用している割合（視覚障害）（%）

その他では、視能訓練士、歩行訓練士などが記述されていた。

(3) 聴覚障害（単一）を対象とする特別支援学校（76校）

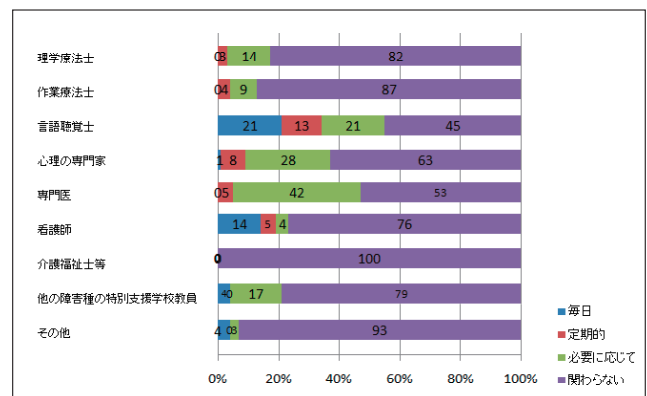


図2-10 専門職等の活用の状況（聴覚障害）（%）

その他では、言語聴覚士の資格のある教員、大学教員などが記述されていた。

(4) 知的障害(単一)を対象とする特別支援学校(325校)

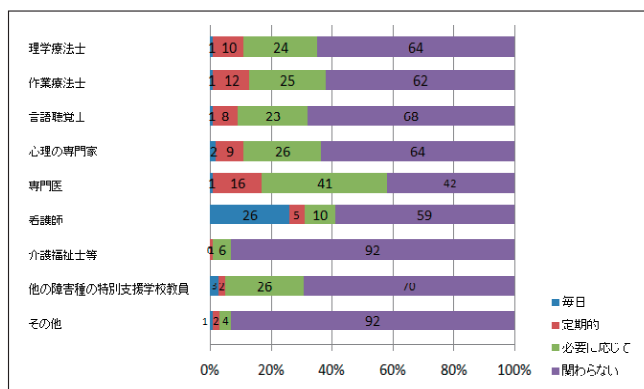


図2-11 専門職等を活用している割合(知的障害)(%)

その他では、園芸療法士、アニマルセラピスト、音楽療法士、動作法トレーナー、教科等指導支援非常勤職員(音楽、陶芸、福祉)、作業学習の委嘱講師、歯科医、大学教授、動作法の講師、理学療法士の資格のある自立活動教諭などが記述されていた。

(5) 肢体不自由(単一)を対象とする特別支援学校(106校)

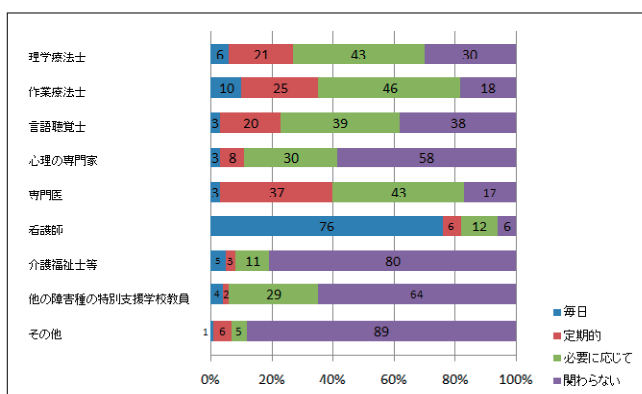


図2-12 専門職等を活用している割合(肢体不自由)(%)

その他では、ダンス指導、茶道講師、音楽講師、デイケア指導員、保育士、音楽療法士、機織り指導者、歯科衛生士、大学教授、教諭が理学療法士の資格があるなどが記述されていた。

(6) 病弱(単一)を対象とする特別支援学校(63校)

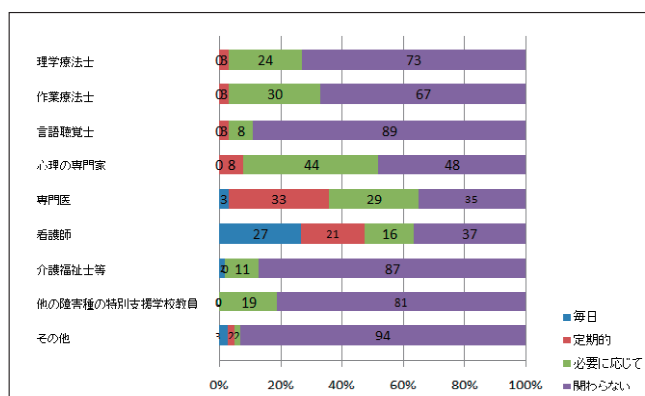


図2-13 専門職等を活用している割合(病弱)(%)

その他では、児童指導員、保育士などが記述されていた。

※病院内に設置されている分教室や病院に隣接している学校がある。医師や看護師について、勤務はしていないが毎日関わりがあるという回答があり、それらの場合について「活用している」に含め、整理を行った。

(7) 複数の障害種を対象とする特別支援学校(148校)

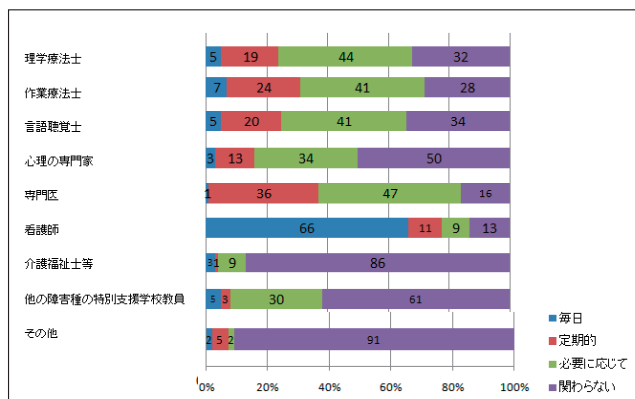


図2-14 専門職等を活用している割合(複数)(%)

その他では、応用行動分析専門家、就業技術科(知的部門)職業に関する科目の市民講師、職業(陶工)、車いすマラソン、茶華道、楽器、職業学科における専門職が特別非常勤講師、大学教授、歩行訓練士、視能訓練士、補聴器デライナーなどが記述されていた。

(2) 専門的な知見の導入や、専門家の活用についての主な記述

○複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる専門的知識や技能のある教員に関わる事項についての記述を整理した。

特別支援学校全体としては、医師、PT、OT、STなどの専門職との連携の必要性が課題として記述されていた。子どもへの直接的な対応の必要性とともに、障害や病気に関する医療やリハビリテーションに関わる専門的な立場からの助言や指導が必要としていること、また、医療的ケアへの対応の課題、専門職の活用や専門機関との連携に関わり、連携の具体的な場の設定の課題や連携のための個別の教育支援計画についての課題なども記述されていた。

○複数の障害を有する子どもの指導上の課題として、専門家の活用についての主な記述を整理した。重複学級担当者は、視覚支援学校としての専門性（点字指導や歩行指導等）が視覚支援学校にしながら体得できる機会が少ない。（視覚障害）、単一障害の児童生徒の減少で、視覚障害教育の専門性の維持継続が難しくなっている。（視覚障害）、障害の種類、障害の程度も多様化しているため、専門性をもった教師、関係機関等との連携がさらに必要だと感じている。（視覚障害）、他障害の専門性が乏しい（視覚障害）、障害の多様化に対応できる専門性が課題（視覚障害）、複数の障害種別についての知識や専門性が教師に求められることになる。（視覚障害）、教員の専門性（自閉的傾向のある視覚障害児への対応・配慮等についての知識、実践力など）（視覚障害）、知的障害特別支援学校の経験者が担任として配置されるため、担任の固定化が生じやすい。（視覚障害）、重複学級担当者は、視覚支援学校としての専門性（点字指導や歩行指導等）が視覚支援学校にしながら体得できる機会が少ない。（視覚障害）、校内外の人材や連携を活用した支援体制（視覚障害）、非常勤で良いので学校に配置していただくと教員の専門性も向上する。（知的障害）、より専門的な教育活動ができるよう、校内職員の専門性の共有や、外部の関係諸学校・専門機関との協力によって、より専門的に指導を行うようにしていくことが今後の課題である。（知的障害）、聴覚、視覚、肢体等の専門性のある教員が複数いるわけではないので、すべての重複の方のクラスに専門性のある教員の担任につけることが難しい、肢体不自由校を経験した教員は、割合多くいるが、盲・ろうについては、非常に少ない。（知的障害）、肢体不自由特別支援学校での勤務経験者が1名しかおらず、自立活動の指導において専門性が不足している。担任全員が肢体不自由教育経験者ではなく、肢体不自由教育の特別支援学校からアドバイスを適宜いただきながら日々の支援に活かしている。（知的障害）、教員の専門性の確保（聴覚障害への支援）（肢体不自由）、人事異動により様々な障害種の学校を経験した教員はいるが、力がまだ十分に発揮されていない状況にある。（肢体不自由）、発達障害のある児童生徒の指導や、機能訓練等に関する専門性の高い教職員の不足（病弱）、医療機関と定期的に情報交換の場を持っている。ST、PT、OT等専門職の積極的な支援を得られる体制をとっている。（複数障害）などが記述されている。

2. インタビュー調査から

アンケート調査では、感覚障害の専門性を有する教員の数が、知的障害、肢体不自由教育学校で少ないこと、外部の専門職は関連する当該の障害種の学校においてのみ活用されているが、すべての学校で必要性が認識されていること等が明らかになった。インタビュー調査の結果からは、背景情報として、自校の専門性の確保が課題であること、教員同士が専門性を共有する工夫、外部の専門家の導入の工夫、併置校における専門性の共有の展開、専門性導入の課題などを取り上げる。

(1) 自校の専門性の確保

- 多くの学校において、「まずは、自校の障害種の専門性を充実させることが課題である」というコメントがあった。特に、重複障害学級の子どもの割合が増えている視覚障害教育学校（A校）では、点字を使用する子どもの数が減ったため、「他の障害種の学校（知的障害）などから転勤してきた教員が、視覚障害の専門性を学ぶ場が少ない」ことを危惧する声があった。
- 障害を重複する子どもの割合が高い聴覚障害教育学校（D校）においても同様の課題があった。知的障害教育学校から聴覚障害教育学校に転勤した教員は、先ず重複障害学級に配属されることが多いという。そこでは、「聴覚障害教育の専門性を学ぶことは難しく、かといって、知的障害を併せ有する聴覚障害児の教育の専門性は、知的の単一障害の障害の専門性とは違い、それを身につけることも難しい。どちらの専門性も身につけにくい。」というコメントがあった。
- 聴覚障害教育学校（C校）には肢体不自由を併せ有する子どもも在籍しているが、PTに定期的に学校に来てもらうことは予算上困難である、とのことであった。学校裁量で使える予算は、聴覚障害教育に関する専門性の確保に用いられるという（聴覚障害のカウンセラー、乳幼児教育相談の発達検査を行う大学教授、STなど）。
- 病弱教育学校（H、I）では教員も病院のスタッフのカンファレンスに参加する。そこでは、様々な職種のスタッフが居る中で、何が教育の専門性なのか、教育に何ができるのかを考えさせられる機会が多いということであった。
- 知的障害教育学校（E、F）では、作業学習（農業、木工など）や、キャリア教育、地域での生活にむすびつく専門性が多数導入されている。

(2) 教員が専門性を共有する工夫

- すべての学校において、ある障害種の学校の経験者の専門性を新たな場所で活かしたり、共有したりする試みを行っていた（例えば、手話ができる聴覚障害教育学校経験者が、聴覚障害を併せ有する重複障害児を担当するなど）。
- 聴覚障害教育学校では、知的障害教育学校で自閉症のある子どもを教えた経験のある教員が、聴覚障害と自閉症とを併せ有する生徒の指導に専門性を発揮していた（C校）。その教員からは、視覚情報を使った支援を行うという意味では「広汎性発達障害のある子どもへの配慮はどの聴覚障害の子どもへの配慮としても使えると思います」（C校）というコメントがあった。
- 自治体によっては、ある年限内に教員が2校種以上を経験することを規定している（B校、C校、E校）。「若い内にいろんな障害種の学校を経験し、様々な専門性を身につけて、年をとったら自分にあった学校でじっくりと教育をする」（B校）という仕組みが機能しているという。

(3) 外部の専門家の導入

- 自校の対象外の障害の専門性については予算措置がないところで様々な工夫を行っている。例えば、他の特別支援学校から専門性の高い教員を講師に招いた研修会などがしばしば行われている（A校、F校、G校）。
- ある自治体では、PT、OTを教員の枠でニーズの高い学校に配置している。肢体不自由と知的障害の併置校であるG校ではPT、OTは相談支援部に配属され全校の子どもの支援を行っている。
- 地方では、地域のクリニックと学校が緊密に連携しているケースがある（F校）。校内の子ども

の20数名がそのクリニックにかかっているのに、保護者、学校、医療機関の三者で情報交換がスムーズに行えるという。医師、PT、OT、STとケースカンファレンスを行うほか、ST、PTに年間8回ずつ授業を見てもらってコンサルテーションを行っているとのことであった。

(4) 併置校における専門性の共有

- 併置校においては、ある障害種の専門性が他の部門等で共有されているケースが見られた。肢体不自由部門と知的障害部門があるG校では、基本的には肢体不自由のある子どもの課題に対して配属されたOTが、知的障害部門に在籍する子どもの姿勢や手指の使い方についても教室で指導を行っている。知的障害部門ではこれまで気付かなかった子どもたちのニーズへの意識が高まっているということであった。また、知的障害教育の作業学習のノウハウなどが肢体不自由教育においても共有されている。
- 肢体不自由部門と病弱教育部門があるH校の肢体不自由部門では、隣接するリハビリテーションセンターで高次脳機能障害の子どもを受け入れが増えたため、高次脳機能障害のある学校在籍児が増えているという実態がある。高次脳機能障害のある子どもは治療の経過において、一時の悪い状態から徐々に回復していくが、その時々状態を見極めた教育的対応が望まれる。H校では担任やコーディネーターが中心になって、前籍校における子どもの情報を集めて現在の状態を検討したり、回復してくると、前籍校に試行的に通学する期間を設けたりする等の教育的対応を行っている。

(5) 専門性の導入に関する課題

- 上にも述べたが、学校の当該障害種以外の専門性の導入については、予算化しにくいという実態がある。視覚障害教育学校であるB校では、肢体不自由を併せ有する子どもが多数在籍している。昨年度、県の事業としてPT、OTの半期の研修が実施された。しかしこの研修は試行的に行ったもので、今年度に関しては予算面の裏付けがない、とのことであった。同様に、B校には経管栄養が必要な子どものための看護師の配置はない。重複学級担任は「今は大丈夫ですが、もし、視覚障害があっても医療的ケアが必要だけど、教科学習ができる子どもがいた場合に、いったいどこに行けばよいのか・・・」と訴えていた。
- 肢体不自由と知的障害教育学校では感覚障害に関する知識のある教員が少なく、子どものニーズに応えることが難しいことは、インタビュー調査でも話題となった。知肢併置のG校では、「見え方と聞こえ方については、外部講師を招いて研修会を行ったこともあるが、弱い。補聴器のフィッティングなど、子どもが外部で専門家とつながっていない場合にどうするかは課題である」というコメントがあった。また、視覚障害教育学校(A校)の教員は「以前勤めていた肢体不自由教育学校では、感覚障害の視点で子どもを見る視点がなかった。今、肢体不自由教育学校に行ったら、いろんなことがやってあげられると思う」とコメントしている。
- 視覚障害教育学校(A校)の教員からは、幼稚部に通う複数の種類の障害を併せ有する子どもや保護者が、視覚障害以外の専門家と出会う機会がほとんどないことを危惧する声があった。知的障害、肢体不自由のある子どもは療育センター等に通うため、様々な専門職に出会う機会があるが、視覚障害の幼稚部に通う重複障害のある子どもは、視覚障害の専門家以外に会うことがない、ということであった。

第5項 卒業後を見据えてどのような課題がありどのような工夫をおこなっているのだろうか。

1 アンケート調査から

(1) 卒業後を課題、進路や就労に関する工夫に関する主な記述

○指導上の課題として、卒業後を課題に関する記述について、特別支援学校全体では、教員間、教員と保護者・本人との共通理解と将来を見通した一貫した指導、キャリア教育に関する事項、就労先の開拓や進路指導のノウハウの継承の課題などが課題として記述されていた。また、障害を併せ有するために、その学校が対象とする障害の進路指導のノウハウでは、対応できない状況が記述されていた。

就労・進路に関する工夫として、生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れていること、卒業後の就労を見通したキャリア教育など、卒業後の姿を見据えた指導の工夫について記述されていた。

具体的には、学年対応で学習している生徒の進路指導（高等部進学に関すること、将来の生活など）、視覚支援学校としての伝統あるあん摩・マッサージ・指圧師や鍼師、灸師の国家資格をとることが難しいため、高等部卒業後の進路について、個別の対応が必要であり、就労する事業所や施設の開拓が必要である。職業的自立と施設利用など進路に関すること、進路の開拓と保障、進路を見据えた実践的な指導が必要だが進路先の受け入れ状況が大変厳しく、指導課題を見出しにくい。進路指導について、ノウハウの継承がされにくい。（以上、視覚障害）、学校内の指導者間同士でも必要であるし、教師と保護者の間でも必要であるし、さらには、卒業後のことも考えれば、進路先との間でも共通理解が必要であると思う。共通理解がないまま、周りからいろいろ指導されても、困るのは、生徒本人ではないかと思う。県内で聾学校が1校のため、県内各地域から児童生徒が通ってきているので、1人1人の子どもの住んで地域の情報（作業所、福祉等）がつかみにくい。主障害の見極めと進路指導が課題であること。進路について、十分な情報を家庭に提供できない。卒業後のイメージが持ちにくい（身近な先輩の存在も少なく、本人、保護者とも将来像が持ちにくい）、知的障害特別支援学校などと異なり、地域に根ざしていない為、卒業後の進路選択や開拓が大変であること、中学進学に向けて進路選択の難しさ（複数の種類の障害のため、ろうか知か肢か選択が難しい）、聴覚障害と知的障害を併せ有する生徒の福祉サイドの進路先としてはどうしても知的障害者のための施設で働くケースが多い。聴覚障害のための福祉施設が少なく、本人の適正や実態及び障害に合った施設が少ない。（以上、聴覚障害）、高等部を卒業した後の生活の場の確保、地域生活の現状を踏まえた指導内容の検討（特別支援教育で得たものが卒業後利活用できるかどうかの検討）、肢体不自由や障害の重い子どもの進路の充実、充実した生活を送るため、希望する進路に就けるように、小、中、高一貫した段階をふまえた支援、指導ができるか。将来の生活や進路を考慮した教育内容の設定のあり方、手だての工夫、評価の方法等、関係機関との情報交換や支援内容を卒業後の生活にどうつなげていくか（以上、知的障害）、児童生徒の系統的、体系的な指導に関する教員間の共通理解。（卒業後のめざす姿の共通理解や学部を超えた指導の一貫性）、卒業後の生活を見すえたキャリア教育の在り方、卒業後も含めた地域支援ネットワークづくりと学校の役割（以上、肢体不自由）、高等部では職業教育の一環として、産業現場等における実習を行っているが、生徒の実態に応じた実習先を確保できない

のが現状であること、肢体不自由を併せ有する生徒の進路は、介助度が高くなるため難しいこと（以上、病弱）、高等部の現場実習などの就労支援、及び卒業後の進路支援、小中高一貫した教育を推進するためのキャリア教育の位置づけなどが記述されている。

- 進路や就労に関する工夫では、生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れている。卒業後の就労を見通したキャリア教育、卒業後の病棟生活を見据えてQOLの向上など、卒業後の姿を見据えた指導についての記述されていた。

具体的には、生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れている。交流および協同学習においても積極的に取り入れ、地域での共生を目指している。学校独自のキャリア教育段階表をもとに、将来を見通して今身につけるべき学習内容について配慮している。（以上、視覚障害）、将来の生活を見通して課題を設定しスモールステップに分けて指導していく。（以上、聴覚障害）、キャリア教育の充実、中学卒業後やその先の進路を見すえ、作業学習を中心とし、仲間とものを作っていき喜びを味わう中で働く基盤を育てていこうと実践している。身体的、精神的にストレスを抱えている子どもたちであるので自己肯定感を高めることを大切に指導していること、PTAや同窓会に協力してもらい、卒業後の生徒達の支援を行っていること（以上、知的障害）、高等部で「学校開設科目」として「産業社会と人間」を開設した。将来の社会的自立や職業生活の基礎を培うことを目指し「仕事に対する意識を高める」「手作業の力をつける」ことを目標に「実習」の授業を行い、その成果と自らの課題を知るための機会として「産業現場等における実習」を開始した。高等部の軽度の知的障害や発達障害を併せ有すると思われる生徒へのキャリア教育、職業教育の充実を図っている。（以上、病弱）、病弱と肢体不自由の中学部生では、特に自立活動で病識学習とともに、進路先を見通した安全な車いす使用について計画した。軽度知的障害と病弱の高等部生では、合同での自立活動と個別の課題（病識学習）を設定し、卒業後の就労と社会生活を意識させた目標をもとに指導している。卒業後の生活を考え、どんな力を付けたらよいか考えながら支援している。将来的な自立を考え各学部段階で必要な生きる力を具体化。幼稚部では、親から離れ安心した生活が送れるように、安定感を基盤に徐々に自分の世界を広げていけるよう支援。小・中学校では係活動を中心に活躍の場を設定したり、身の回りのことで自分でできることを増やしたりといったことに重きを置き、事業所や福祉施設等での体験を実施。高等部では、産業現場等における実習を積極的にすすめ、個々が目的をもってより主体的に進路選択していけるよう支援。課題（認知レベル）に応じて。学習グループを組み、卒業後の将来像を保護者と共有しながら、学習内容を整理している。既成概念にとらわれず、児童生徒一人一人の障害の状況も考慮しつつ、その子の願いの実現に向けて、その子の生きる力を育むためにはどんなことが目標になるのかを定めて、その達成に向けて、いつ、何を、どこで、誰と、どのように学習するのかを決めている。卒業後の病棟生活を見据えてQOLの向上を目指し、病棟と連携を密にして支援の工夫を図っている。（以上、複数障害）

2 インタビュー調査から

アンケート調査では、本人・保護者・教員の共通理解と一貫した指導の重要性、キャリア教育の取組、卒業後の姿を見据えた指導の様々な工夫等が記述される一方で、複数の種類の障害を併せ有している場合の進路指導の難しさについて述べられていた。この困難さは、特に視覚障害、聴覚障害教育学校において多く記述されていたが、インタビュー調査でも同じ状況が確認された。ここでは、視覚・

聴覚障害教育学校における進路・将来の生活を見据えた取り組みの難しさ、知的障害教育学校における地域に根ざした取り組み、本人の意向や QOL を重視した将来の計画、について述べる。

(1) 視覚・聴覚障害教育学校における進路や将来を見据えた取り組みの難しさ

視覚障害、聴覚障害教育学校においては、知的障害等を併せ有する子どもの進路・将来の生活を見据えた取り組みが、特に難しくなることが述べられた。

- 視覚障害、聴覚障害教育学校に在籍する複数の種類の障害を併せ有する子どもの進路への取り組みの難しさが、数多く指摘された（A校、C校、D校）。その原因として、居住地が学校と離れた広域に拡散しており地域の情報がつかみにくいこと、感覚障害に理解のある進路先の少なさ、知的障害の特別支援学校の進路先との競合、モデルが少なく卒後のイメージが持ちにくいこと、居住地が離れているため保護者同士の情報交換が難しいこと等が挙げられている。視覚障害のA校では、進路指導の担当者が知的障害教育学校の経験者であり、そのノウハウを活かしながら進路開拓を行っているが、居住地が広域であることに加えて、それぞれの市や町毎に福祉制度も異なることが困難さを増幅しているという。また、障害の重度化に伴いこれまで学校で持っていたノウハウが使いにくい、というコメントがあった。
- 聴覚障害教育学校のD校では、知的障害教育学校のノウハウが大いに活用されている。現在の進路担当者が知的障害教育学校経験者であり、そのネットワークを使って地元の企業を開拓し、現場実習などを実現しているとのことであった。また、聴覚障害と知的障害を併せ有する子どもの作業学習についても、知的障害教育学校の経験者が情報を入れてくれるため充実している状況があるという。
- 視覚障害学校のA校では、知的障害や肢体不自由を併せ有する子どもの場合、中学部に上がる段階で進路や将来の生活を考えて、知的障害や肢体不自由教育学校見学を保護者に勧めているとのことであった。保護者は、「肢体不自由学校にいる方が地域の卒後施設通うのにスムーズな移行ができる」とことと「視覚障害学校では落ち着いて教育に取り組んでもらえる」とことの2つを天秤にかけて、節目節目で学校を再選択させられる、という厳しい状況がある。
- 視覚障害、聴覚障害がある場合の配慮について、進路先で情報提供やサポート等を行う必要性がある。聴覚障害教育学校C校の教員は、「知的障害を併せ有する聴覚障害の大人の方の作業所等は、コミュニケーションなどの特別なニーズに応えることのできる、特化した場所があるほうがいい」とコメントしていた。また、聴覚障害教育学校D校では「知的障害を併せ有する聴覚障害者に特化した作業所があり、そこを進路先とする卒業生が多い」とのことであった。

(2) 知的障害教育学校における地域に根ざした取り組み

上述したように、知的障害教育学校においては進路・将来の生活を見据えた取り組みが比較的充実している傾向があるが、それは地域密着型の教育活動を実践していることにもある。

- 知的障害教育学校E校では、進路や卒後の生活を意識した教育活動を類型に分けて行っている。3類型はオフィスワーク班やビルクリーニング班、2類型ではリサイクル班、木工班、裁縫班、窯業班、農園芸班など。重度の子どもはリサイクル班と木工班が中心。リサイクル班では、近所の公園のペットボトルのキャップ回収ボックスからキャップを集めてユニセフに寄付したり、スーパーのアルミ缶回収ボックスのアルミ缶の回収してつぶし業者に買ってもらったり等を行っ

ている。重度の子どもたちの進路については、不景気で下請的な作業所のあり方が問われている現状がある。「将来的には、食品加工班を作り、売れ筋をつかんで、学校が一緒になって重度の子どもたちの生きる道を創造して行きたい」という抱負が語られた。

- 知的障害教育学校 E 校では、就労準備チェック表を作成して就労レディネスをチェックし、学習場面でも意識できるようにしている。高等部だけでなく小中学部や保護者にも意識してもらえるように配布している。現在のチェック表は重度の 1 類型では使いにくいので改良中だが、改良したものは小学部でも使う予定、とのことであった。その他、中学部では「インターンシップ」と称して地域で作業等を行う（1 年生は保護者と一緒に見学、2、3 年生は体験学習）など、将来の地域での生活を見据えた教育活動を小中高一貫して行っている。

（3）本人の意向やQOLを重視した将来の計画

個別の支援計画の形式はいずれの学校でも整っていたが、学校が中心になって作成している状況が多かった。本人の意向や QOL を重視した将来に向けた計画が工夫されている学校もあった。

- 聴覚障害教育学校の C 校では、個別の教育支援計画について「将来的な見通しが立ちにくいところでは、なかなか細かくけない。活用が難しい。」というコメントがあった。
- 病弱教育学校の I 校では、卒業後もずっと入院していて家庭に戻ることに難しい子どもが多い。学校にいる間に楽しみを見つけながら、病棟での QOL の向上を図っている。
- 知的障害教育学校の E 校では、子ども本人と保護者と担任の三者が個別の支援計画や個別の指導計画の作成プロセスに関わる。「子ども本人の希望はいつも第 1 優先で考えていく」とのコメントがあった。学校として「個別の教育支援計画プロジェクト」を立ち上げ、地域の支援機関と連携して支援会議を開いている。プロジェクトが立ち上がったから、開かれた支援会議の数が倍になったという。教員が行う授業を子どもが評価する試みを行い、その中で子どもが自分の意向を伝えたり、評価をしたりする力を育てている。「先生方がそういう目で子どもたちを指導していると、子どもたちに評価能力が育ってくる、それがすばらしい」という校長のコメントがあった。

第3節 考察とまとめ

第2章では、各障害種の特別支援学校に在籍する複数の種類の障害を併せ有する子どもについて、以下の問いについて、アンケート調査、インタビュー調査の結果を整理してきた。各問いの答えと解決すべき課題を概観し、まとめとする。

1 どのような子どもがいるのだろうか。

併せ有する障害の状況について、各障害種の学校において様々な傾向や特徴が見られた。視覚障害、聴覚障害教育学校においては、知的障害、肢体不自由、病弱を併せ有する子どもが増加している状況がある。しかしながら、それらの子どものニーズに見合った施設・設備や学習環境は整っておらず（アンケート調査結果第1部4「施設設備に関する事項」参照）、インタビューを行った学校からは「学校の設置基準が現状の子どもの状態とあっていない」という声があった。また、広汎性発達障害を併せ有する子どもの増加はいずれの学校種でも見られ、特に知的障害教育学校で顕著であり、ニーズに応じた教育内容や方法が検討されていた。増加する精神疾患や二次的な障害、高次脳機能障害等を有する子どもたちについては、医療面からの情報やサポートに基づく教育の必要性が示唆された。また、病弱教育学校においては、様々な教育的・医療的ニーズのある子どもを受け入れ、従来その病弱学校が持っていた機能や役割が変化して総合化している実態があった。また、ある学校にどのような障害の状況の子どもが在籍するかについては、その地域の条件（インテグレーション・インクルージョンを推進する自治体である、地特別支援学校がその地域に一つしかない、など）にも影響をうける。

複数の種類の障害を併せ有する場合に、どの学校を選択するのかについては、現場における大きな課題である（アンケート調査結果第2部7複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関する課題参照）。

視覚障害・聴覚障害教育学校を保護者が選択する理由として、「教科学習ができる環境」を挙げる声は大きい。また、聴覚障害教育学校でのコミュニケーション指導や手話を用いる環境、知的障害教育学校での集団のダイナミックな指導、肢体不自由学校での身体や健康面への手厚い配慮や専門職の存在、など、その学校種における教育の特徴と、子どものニーズを勘案し、学校選択を行っていた。「どちらのニーズをとるのか」というところで保護者が悩むケースは多い。さらに、子どもの障害の状態からくるニーズと卒業後の進路を天秤にかけて、転校を考えるケースも多い。

複数の種類の障害を併せ有する場合にどの障害を主障害と考えるのか、その考え方についてはコンセンサスがあるわけではない。就学指導や教育計画を考える際、どの障害のニーズが大きいのか、またどの障害種の学校教育の特徴がその子どものニーズに合うのかという実際的な考え方と、その学校が対応する障害種を主障害とする制度上の主障害の考え方の間には、ギャップがあるように見受けられる。主障害の捉え方が子どもの教育的ニーズの捉え方に影響を与えている場合もあり、概念的な整理の必要性が示唆される。

2 どのような教育課程を編成しているのだろうか

アンケート調査で明らかになったように、学校が対象とする障害種によって、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課程の編成には特徴が見られる。概して、視覚障害教育学校と聴覚障害教育学校の単一障害学級では準ずる課程で学ぶ子どもが多く、重複障害学級では知的の教育課程が多くなる。視覚障害学校の重複障害学級では、自立活動を主とする教育課程が3割いるが、聴覚障害教育学校の重複障害学級では自立活動を主とする教育課程で学ぶ子どもはほとんどいない。知的障害教育学校では知的の教育課程が主で、重複障害学級では自立活動を主とする教育課程が2割になる。肢体不自由学校においては、単一障害学級で準ずる課程が6割、知的の教育課程と自立活動主がそれぞれ2割、重複障害学級では、自立活動を主とする教育課程が約7割、知的の教育課程が約3割をしめた。病弱教育学校の単一障害学級で学ぶ子どもはほとんどが準ずる教育課程である。一方、重複障害学級では、知的の教育課程が3割、自立活動を主とする教育課程が6割であった。

インタビュー調査では、これらの障害種別の学校における教育課程の傾向に付随して、複数の種類の障害を併せ有する子どもに関して教育課程編成上の様々な課題が浮かび上がった。まず、重複障害の認定の方法については、教育委員会によってあるいは学校の事情によって、まちまちであった。多くの学校では重複障害の認定が絡むのは「重複学級認可の問題だけ」として、実際の教育的ニーズや教育の内容とは切り離して考える受け止め方が多かった。何をもって重複障害と認定するか、についてのコンセンサスが存在しないことは、22年前の重複障害教育に関する実態調査の時点と変わらない。しかしながら、重複認定に「重度」の概念を入れて重複学級数をあらかじめ決定している自治体があったように、現在の重複認定の仕組みの問題は、予算の問題や教育行政の制度設計と密接に関わる事項であり、インクルーシブな教育の制度設計に向けても、概念的な整理とコンセンサス形成の必要が示唆される。

また、複数の種類の障害を併せ有する子どもの場合、学校が基本的に設定した教育課程が、必ずしも子どもの教育的ニーズに合っているとは限らないため、さらに子どもの教育的ニーズに合わせた対応が課題となったり、工夫されたりしている、という状況がわかった。この点については、次の指導上の課題と工夫のところでもさらに考察したい。

3 指導上どのような課題があり、どのような工夫をおこなっているのだろうか。

アンケート調査の記述からは、指導上の課題と工夫は、アセスメント、指導体制、指導内容・方法、教材教具、環境設定など多岐にわたってコメントされていた。その背景を探るインタビュー調査では、視覚障害、聴覚障害教育学校の教員が、複数の種類の障害を併せ有する子どもの指導体制に多くの課題を感じていることがわかった。重複障害学級の担任も教科指導を担当しているために出入りが多くなることや在籍する子どもの数が少ないこと（学習集団が形成しにくい、専門性の積み上げが難しいなど）が理由として挙げられていた。

視覚障害、聴覚障害教育学校の重複障害学級の教員が感じる困難さや疎外感、感覚障害と知的障害等を併せ有する場合のコミュニケーションや指導に高度な専門性が要求されることと無縁ではないだろう。例えば、視覚障害と広汎性発達障害を併せ有する場合の支援のあり方などについての研究を行い、現場が活用しやすい情報として提供されることが望まれる。

ある知的障害教育学校では、知的障害と肢体不自由、病弱などを併せ有する子どもたちの教育の専門性を維持し子どもたちのニーズに応じた教育環境を提供するために、指導グループを作って体制を工夫していた。また、肢体不自由教育学校では指導の継続性を確保するための工夫もあった。このように知的な障害が重く身体や健康への配慮が必要な子どもの特別な教育的ニーズに応える専門性を保障することは、インクルーシブな教育体制への転換に際しても検討されるべき重要な視点であると考えられる。

また、複数の障害部門を併置する学校において、障害種の専門性を共有した指導内容・方法が工夫されたり、知的障害教育学校において地域に根ざし開かれた教育活動が行われていることなどは、特別支援教育の制度がもたらした新たな展開であり、さらなる推進が期待される。

実態把握や評価法については、特に視覚障害教育学校では視力検査や視機能評価、聴覚障害教育学校では聴覚検査の他、ことばやコミュニケーションに関する評価が特徴的であり、学校の持つ専門的な視点がその学校に在籍する複数の種類の障害を併せ有する子どもの実態把握に活用されていた。しかしながら、視覚や聴覚に関する実態把握が必要な子どもは、いずれの障害種の学校にも在籍している。複数の種類の障害を併せ有する子どもがどこにいても必要な実態把握を受けられ、その教育的ニーズが適切に把握される仕組み作りは急務である。

4 専門的な知見をどのように取り入れているのだろうか。

アンケート調査では、感覚障害の専門性を有する教員の数が、知的障害、肢体不自由教育学校で少ないこと、外部の専門職は関連する当該の障害種の学校においてのみ活用されているが、すべての学校で必要性が認識されていること等が明らかになった。ほとんど全ての学校で、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育について専門的な知見を取り入れる必要性を感じながらも、その仕組みが実現されていない実態が明らかになっている。

インタビュー調査では、まずは自校の専門性の確保が課題であることが多くの学校で話題となった。多くの障害のある子どもたちが地域の通常の学校で学ぶようになり、特別支援学校のセンター的機能が大きな役割となる一方で、教員の異動や子どもの数の減少等の理由で、自校における専門性の維持に課題があると感じている学校は多い。我が国においては、これまで、各障害種の学校の実地の教育現場が教員の専門性の育成にも大きな役割を果たしてきたが、今後のインクルーシブな教育の体制作りにおいては、教員養成や現職研修のあり方についても検討が必要であろう。

また、教員同士が専門性を共有する工夫、外部の専門家の導入の工夫、併置校における専門性の共有の新たな展開など、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に専門性を導入する様々な工夫が行われていることがわかった。ある地方の知的障害教育学校では地域のクリニック等と緊密な連携が行われていたが、クリニックにかかっている特定の子どものためのケースカンファレンスが行われる他、ST、PTが授業のコンサルテーションを行っていた。このケースカンファレンスやコンサルテーションは、教員が専門家チームの一員として教育の専門性を発揮しながら他の専門性も学び、実践力を磨く場となっているように思われる。単なる「外部講師による研修」ではない、外部専門家との実践的な連携のあり方として、参考となる試みであろう。もう一つ、この事例から示唆されることは、医療面からの情報やサポートに基づく教育の必要性である。

インタビューしたいずれの学校においても、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育につい

では、専門的な知見を取り入れる必要性が認識されていた。しかしながら、その仕組み作りは学校の裁量に任されている実態があり、実施できている学校とできていない学校では大きな差があった。上述した実態把握の課題と同様、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育的ニーズは多岐にわたる。特別支援教育の仕組みの一環として、いずれの教育の場で学んでいても必要な専門性が導入され、子どもの教育的ニーズに対応できる体制作りが望まれる。

5 卒業後を見据えてどのような課題がありどのような工夫をおこなっているのだろうか。

アンケート調査では 教員間、教員と保護者・本人との共通理解と将来を見通した一貫した指導、キャリア教育に関する事項、就労先の開拓や進路指導のノウハウの継承の課題などが課題として記述されていた。また、障害を併せ有するために、その学校が対象とする障害の進路指導のノウハウでは、対応できない状況が記述されていた。また、就労・進路に関する工夫として、生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れていること、卒業後の就労を見通したキャリア教育など、卒業後の姿を見据えた指導の工夫について記述されていた。

インタビュー調査からは、視覚障害、聴覚障害教育学校においては、知的障害等を併せ有する子どもの進路・将来の生活を見据えた取り組みが特に難しくなる、という背景状況が確認された。進路指導や作業学習、キャリア教育といった分野では知的障害教育学校に多くの情報や知識、技術が集まっており、他の障害種の学校でもそれらを参考にしつつ取り込んでいる現状が垣間見えた。知的障害教育学校が展開している地域密着型の教育活動は、地域における理解者を増やすことにもつながり、他の障害種の学校においても参考になる取り組みである。

個別の教育支援計画の形式は多くの学校で整ってきたとみられるが、調査の結果からはまだ積極的に活用されているとは言い難い。そのような状況の中で、子ども本人の意向や QOL を重視した支援計画の立案は、個別の教育支援計画を生きた計画に変え、その実現に向けてチームを動かすための、大きな鍵となると思われる。

第3章 「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の 枠組みの検討と展望

第2章では、現行制度の「重複障害」の教育の枠組みの下で行われている「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の現状把握を行った。「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の多様な教育のニーズに応えようとする学校現場の様々な取組や課題が明らかになるとともに、現行の「重複障害」の教育の枠組みの見直しの必要性も示唆された。第3章では、これらの課題の解決に向けて「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の新たな枠組みを検討する際に目指すべき方向性を示唆する視点をいくつか提供したい。

第1節では、日本で批准の準備が進められている「障害者の権利に関する条約」に関連して、インクルーシブな教育の方向性の中で「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育をどのように考えるべきかを論ずる。第2節では、日本より一足早くインクルーシブな教育の方向性を打ち出した諸外国（アメリカ、オーストラリア、イギリス、ドイツ）における、「複数の障害を合わせ有する子ども」の定義とその教育の特徴について紹介する。

第1節 障害者の権利に関する条約と複数の障害を併せ有する 子どもの教育が目指す方向性

～インクルーシブな教育と一人一人の教育的ニーズに関する意識的な視座～

1. 障害者の権利条約を巡る我が国の動向

戦後、日本の障害がある子どもの教育制度は、教育基本法第4条において、障害があろうともなかつても、全ての子どもが就学の機会（教育の機会）を与えられていることを前提とし、障害の種類や程度に対応して（筆者傍線）教育の場を整備するとともに、きめ細やかな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた。そしてさらに、障害の状態に応じた適切な教育を行うために、特殊学級の設置、また通級による指導の制度化を図り、障害のある子どもの教育制度を充実させてきた、という経緯がある。

一方、平成13（2001）年1月に今後の特殊教育の在り方に関する報告書「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」が出されて以降、平成15年3月には「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告書）」、平成17（2005）年12月には「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）」が出され、特別支援教育を推進するための制度整備に関し一人一人のニーズに応じた教育を展開していく、（筆者傍線）とする基本的な考え方が示されてきた。

さらに我が国における障害のある児童生徒等に関する教育制度は、国内外の情勢の変化を踏まえながら、「特殊教育」から「特別支援教育」への大きな転換に取り組み始め、小・中学校を包含した障害のある子どもの教育が、より弾力的に運用されることとなり、平成18（2006）年には学校教育法の一部が改正され、翌年には施行されている。また平成19（2007）年12月に教育基本法も

改正され、我が国においては「特殊教育」から「特別支援教育」へ名実ともに新たな第一歩を踏み出すこととなった。

他方、国際的な動向では、2006年（平成18年）12月には国連で「障害者の権利条約」が採択され、第24条で教育に関する障害者の権利について示されたことで、国際的に障害者を包容する（筆者傍線）教育制度及び生涯学習を確保することが求められることとなり、我が国も、平成19年9月には「障害者の権利条約」に署名した。

この「障害者の権利条約」は遠からず我が国においても批准されることと推測されるが、その背景にある「包容：インクルージョン」の考え方に関しては、文部科学大臣が「教育制度はよりインクルーシブな方向へと移行していくことは国際的な潮流です（2007年季刊特別支援教育より）」と述べていることから、今後の我が国における障害のある子どもの教育制度に関与する重要な意味を持っていることはいうまでもないことであろう。

2. インクルージョンの理解（一人一人の教育的ニーズとの一体化）

「インクルージョン」とは、本来「社会集団内の人々が人種や民族、性、年齢、障害等々、他者との違い（差異）を認め合うとともに、違いにより社会の他の構成員から社会的な不利を負わされる形態の社会的排除がなく、多様な利害が調整され、合意された見解のもとで社会的に結合していることを意味する一種の社会モデル構造」（平塚・植田2003）というように、人権を基軸とした人間の多様性（Diversity）を当たり前のことや喜ばしいこととして容認していくような社会改革の方向性を示す概念であるといえる。

また、日本における障害者施策は、ノーマライゼーションという考え方に依って立っているが、その実現化の中核である障害者基本計画（2002）においては、ノーマライゼーションとは「障害者を特別視するのではなく、一般社会の中で普通の生活を送れるような条件を整えるべきであり、共に生きる社会こそがノーマルな社会であるとの考え方」と解説されており、その基本的な方針に「障害の有無にかかわらず、国民誰もがその能力を最大限に発揮しながら、安全に安心して生活できるよう、建物、移動、情報、制度、慣行、心理などソフト、ハード両面にわたる社会のバリアフリー化を強力に推進する。・・・」と記述されている。

すなわち、「ノーマライゼーション」の理念とは前述の「インクルージョン（個々の人間の多様性の包容）」の考え方に立脚し、それを障害がある人々を対象に当てはめたもの、（筆者傍線）と定義づけることができるのである。換言すれば、「ノーマライゼーション」の考え方と障害者権利条約における「インクルージョン」の考え方は、その基礎を同じくしたものであり、必要条件、十分条件の関係性にある、ということである。

また、「一人一人の教育的ニーズ」とは、もともとイギリスにおける障害児・者の教育調査委員会の報告書（1978年：ウォーノック報告）にある「特別な教育的ニーズ（SEN）」の概念に由来している。当時イギリスの特殊教育制度では盲、聾、弱視、難聴、虚弱、糖尿、教育遅滞、てんかん、不適応、肢体不自由、言語障害の障害カテゴリーが使われていたが、ウォーノック報告では、①医学的観点からの障害カテゴリーは子どもが必要としている教育とは対応していない、②障害を子ども側の要因としてのみ捉えている、③障害のあるなしは明確に区別されるものではなく、連続したものである、等の点から、新たな教育学的な観点を示したものである。すなわち、医学的、病理学

的観点から診断された障害ではなく、学習の困難さと教育的手だてによる観点ということができる。

さらに、この概念（語句）は国連における教育の枠組の中で使用され、広く国際的に再認識されたのは「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択された1994年の「サラマンカ宣言」である。そして、「障害者の権利条約」は、このサラマンカ宣言と密着しその延長線上に存在しているものなのである。

その「まえがき」では「・・・会議は、特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み（Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action）」を採択した。これらの文書は、インクルージョン（inclusion）の原則、「万人のための学校」-すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識を表明している」と唱われており、障害児も含めた、子ども一人一人の教育的なニーズを大切にした教育に関する国家レベルでの行動指針が記載されている（筆者傍線）。

すなわち、「個別のニーズ」あるいは「子ども一人一人の教育的ニーズ」という考え方は、「インクルージョン」あるいは「ノーマライゼーション」という考え方に必然的に包含されているものであり、我が国において「インクルージョン」や「ノーマライゼーション」の方向性を教育の分野において実現化していこうとするならば、障害のある子どもをいわゆる「障害種」という医学的、病理学的観点から捉えるのではなく、第一義的には「一人一人の教育的ニーズ」という観点から捉えた教育の展開が必須であることは言うまでもないことであろう。

また、人間の多様性の包容というインクルージョンの定義からすれば、「インクルーシブな教育」とは、その範囲は単に障害のある幼児児童生徒に留まることなく、学校教育を受けている全ての多様性を有する幼児児童生徒がその対象とされるのである。

3. 制度（システム）の変革とともに教育現場に求められるもの（インクルージョンの方向性に躊躇や不安を示す意識について）

昨今「インクルーシブな教育を目指す」と、従来から脈々と培われてきた～障害児への教育方法や内容が希薄となり、現場の指導者の専門性が失われるのではないかと「インクルーシブな教育や個々のニーズ教育とは新しい考え方であり、従前に培われた（障害種とその特性を基軸とした特殊教育の）知見を無視あるいは否定するものではないのか」とかという多少の危惧を包含した論調をよく耳にすることがある。

ここでは、障害のある子どもの教育にさまざまな形で携わっている私たち自身が抱くこのような意識の背景を中核に据えて論を進めていきたいと思う。

（1）インクルージョンやノーマライゼーションに取り組むための意識転換

現在、特別支援教育が展開される教育の場の範囲は小・中学校に及んでいる。このような展開を更に促進していくには、いわゆる「障害のある子ども」の教育に携わっている「特別支援教育」の分野から小・中学校の教育の場に対し積極的な働きかけを行うこと必然的なものであろうし、そのために制度（システム）の側面からもそのような環境を整えていくことは大変重要なことである。しかしながら、変革とは制度の側面からのみならず、教育現場に携わる人々の意識の側面からの改

革も重要な要素といえる。

今、私たち特別支援教育の展開に携わっている者個人が留意せねばならないのは、「制度がそうなったから」という発想ではなく、それぞれの場における個人の中で、改めて教育の理念の原点に立ち返り、自分自身が依って立っている（特別支援教育や障害種別の教育）分野の枠組みを再構築してみる、という思考を個人が持つことが重要なことではないであろうか。

(2) 障害者観について

1995年版の「障害者白書」では、障害者を取り巻く社会環境においてノーマライゼーションの進展を阻む物理的な障壁、制度的な障壁、文化・情報面の障壁、意識上の障壁について言及している。さらに、「……これらの障壁を除去することによって障害者が各種の社会活動を自由にできるような平等な社会作りを目指す」、「障害のある人が社会参加しようとしたとき、最も大きな問題となるのは社会の中にある心の壁である」（筆者傍線）と、ノーマライゼーションの進展を阻む障壁は物理的・制度的な側面だけではなく、私たち個人が持っている心理的な要素（障害者観）も関与している、と言及している。

そして、個人個人の障害者観やその総体としての社会の障害者観の変遷過程を以下のようにまとめている。

- ① 障害者を社会にとって役に立たない、迷惑な存在とし、好奇や時には嫌悪の目で見ると。今日でもまだこのような偏見と差別の障害者観は払拭されていない。
- ② 「かわいそう」「気の毒」という憐れみや同情の障害者観で、優越な立場から不幸な障害者のために何かをしてあげようとする姿勢であり、障害者やその家族には決して心地よいものではない。
- ③ 今日ふつうの考え方として定着しているのは、障害者は障害のない人と同じ欲求・権利を持つ人間であり、社会の中で共に生きていく仲間である、という「共生」の障害者観である。

さらに白書では、上記①および②の障害者観は、障害者を障害のない人とは異なった特別の存在と見る点では共通しており、「意識上の壁そのものである」とも明記している（筆者傍線）。

換言すれば、①および②から③の障害者観への転換は、する者の視点からされる者の視点（利用者中心主義）への転換ともいうことができるし、さらには障害のある人々が、障害（欠陥）の改善・克服することで一般社会への参入権を獲得する、という「健常者」の優位性に基づく発想から本来的（共生的）平等の発想への転換、ともいうことができる。

以上のように、障害者白書のいう障害者観(①～③)の変遷過程は、障害者を特別視し、排除したり、障害のない人々による高見から障害者を捉えようとしたりする観点(①～②の段階)から、障害者の立場に立った「共生」の観点へと大きく転換していることを示しているし、「インクルージョン」や特別支援教育の考え方の根幹となるもの(障害者観)そのものを表現しているもの、と言えよう。そして、このような障害者の立場に立った「共生」の観点は、「障害者基本計画(2002)」の基本的な方針の中の横断的視点における、「利用者本位の支援」という表現に包含されている。

さらに、誤解を恐れずに言及するならば、いわゆる従前から「特殊教育」の分野において課題とされてきた「インテグレーション」という考え方は、「ノーマルな人々」と「障害のある人々」という区別を前提としてそれらを一緒にする、という立場であるため、その考え方の基本は決して「インクルージョン」と通底したものではない。すなわち、「インテグレーション」とは「インクルージョ

ン」や「ノーマライゼーション」に向かう過程における一つの形態を示すものではあるが、決して同等な障害観（理念）を表現しているものではない、ということである。

また、平成7（1995）年の「障害者白書（1995）」において社会の障害者観の変遷過程が取りあげられたことは、以下に示すその年の前後に行われた障害者施策の動向とあながち無関係ではないのである。

1993年には「アジア・太平洋障害者の10年」がはじまり、それへの対応として、「障害者対策に関する新長期計画（1993～2002）」が設定されている。さらにその年には従前から国の障害者に対する基本制度を定める法律である「心身障害者対策基本法（1970）」が改正され、「障害者基本法」と呼ばれるようになった。そして、改正された「障害者基本法」には、従前とは異なる障害者観に関する大きな変化を読み取ることができるのである。

概括的には、①「個人の尊厳」としてあった障害者に対する捉え方に関する条項を「基本理念」として上位に置き換え、障害者はあらゆる社会の分野に活動に参加できることを積極的かつ明確に示していること、②障害者施策に関する具体的な計画である「障害者基本計画」の策定を明言していること、③「医療、保護」という条項から、「保護」の文言を削ること、等である。すなわち、ここに至って、従前より以上に「理念」に基づく施策が強調され、「保護」から「積極的な社会参加」、すなわち「障害者の権利」への新しい流れが「心身障害者対策基本法」以来23年を経て、制度的にも明確に位置づけられた、ということができる。

端的に言うならば、現在の日本の障害者施策の理念は、制度的にも1993年以降既にインクルージョンの方向性を明示しているのである。

（3）タテ型社会の意識

誤解のないように、あらかじめ本論では特別支援教育に関する制度の側面ではなく「私たち自身がそのような意識を持っているのかも知れない、という認識をすることが重要なことである」と個人が持つ意識に関して、反省的に記述している、ということをおきたい。

タテ型社会とは、社会にあるさまざまな社会集団の観点から個人を見るという考え方から成り立っており、どの社会集団に帰属させるか、どの組織の一員にさせるか、といった観点から個人を捉えようとする力が強く働いている社会のことをいう。

このような集団の中では、その中における秩序や規範は動かし難い既存のものだと判断され、個人はその鋳型にはまるべきだ、という力学が強く影響する傾向があり、新しくその社会に入ろうとするものは、そこに成立しているルールや習慣等の秩序を尊重せねばならないと考えられている（河野2002）。

河野（2002）はさらに、社会における組織（集団）には一定の目的があり、それらの目的や対象は本来的にはそれら組織（集団）の外部（一般社会）に存在するのだが、このような社会（タテ型社会：筆者加筆）における組織（集団）は閉鎖的・自己完結的（集団や組織内に成立している価値観や秩序の方を重要視した内向きの意識が働く）になりやすい傾向があり、そしてそのような傾向ゆえに外部に存在する目的や対象を見失いやすくなる、といっている。さらに河野は、よりメタな観点から、このような社会とは先進諸国に追いつこうとするキャッチアップを目指す国家社会（開発途上国）の在り方であって、日本はこのような段階をとうの昔に乗り越えているはずでありながら、まだその段階を意識の上で抜け切れてはいないのではないかと、とも述べている。

以上のようなことを、子どもの教育に携わっている私たちの分野に引きつけて言及するならばそれは「障害種別の教育の枠組みにかかわる集団」としての意識ということができよう（筆者傍線）。

なぜならば、前述の、「インクルーシブな教育を目指す」と、・・・現場の指導者の専門性が失われるのではないか」とか「・・・従前に培われた（障害種とその特性を基軸とした特殊教育の）知見を無視あるいは否定するものではないのか」との論調の意識的背景には上記のような枠組み意識が働いているのではないかと推測されるからである。

すなわち、特別支援教育とは個別の支援計画の概念図（図1）にあるように、本来幼児児童生徒の社会参加へ向けた生涯（時間軸・生活範囲の空間軸）にわたる観点からその連続として展開されねばならないのであるが、これまでは私たちは、学校という限定された時間・空間や、さらに障害種別やその程度に配慮した教育（あるいは～教育という分野）という限定された枠組みの中に身をおいてさまざまな教育的活動を行っていた結果、そこでの活動が障害のある子どもの生涯（生活全部）に対しては必要条件であるにも拘わらず、あたかも必要・十分条件であるかのように捉えちがえてしまっていたのではないかと、ということである。

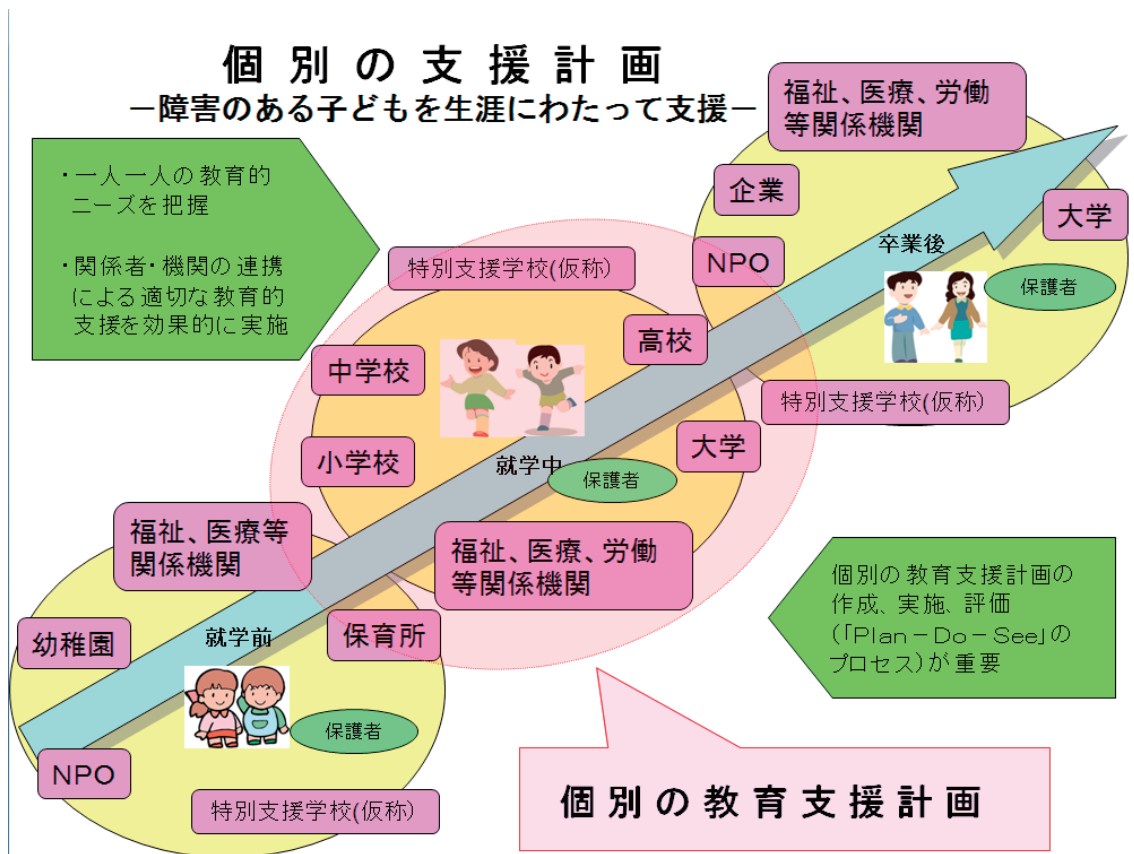


図1 個別の支援計画の概念図に観られる生涯にわたる子どもの支援

今後、「インクルーシブな社会」あるいは「インクルーシブな教育」の実現を目指して教育活動を展開していこうとするならば、まず私たちが行わねばならないことは、より広い観点からしかも連続した時間軸で自分自身の依って立つ「立ち位置」を捉えて子どもを観ることが出来るかどうか、フィードバック（対象化：ダブルループ学習）を行うことが重要である。（図2参照）

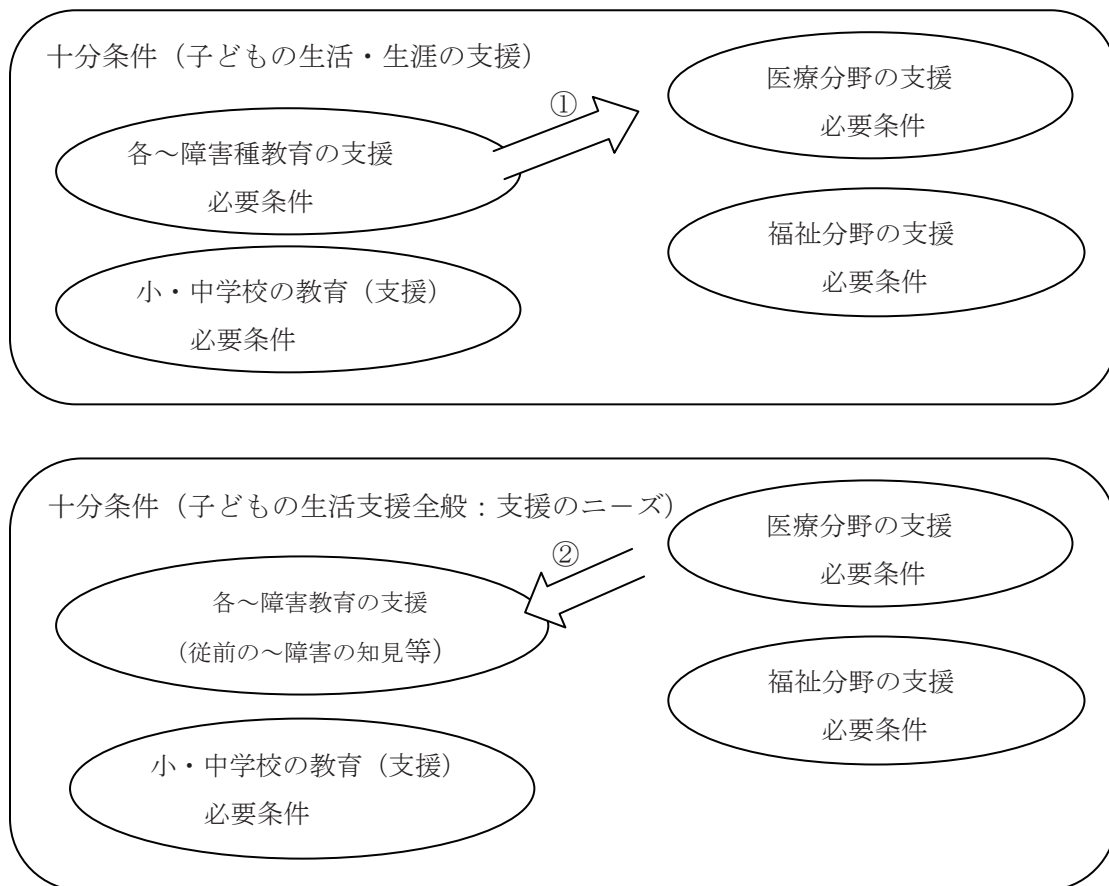


図2 ①の観点から②の観点へ子ども個々を捉える立ち位置（観点）の転換

私たちはこれまで、制度に則った～障害（児）あるいはそれに準拠した～障害教育という分野に身をおき、さまざまな活動を行ってきた（行っている）経緯がある。

今後、障害のある子どもの教育をさらに発展させていくためには、私たちはそれぞれの分野において培ってきた知見等は子どもの（教育）生活全般（教育的ニーズ）に対して決して必要十分な条件ではないという認識のもと、改めてそれらの知見等（必要条件）と子どもの実存（人間としての人格を持って生きる個人）からのニーズ（十分条件）との関連性を明確にし、それぞれ自分自身が身をおいている分野の再構築を図っていかねばならないのである。

（4）外国語翻訳上の誤解

「ことば」は私たちの意図や考えを伝達するメディアとしてその重要性は高い。そして、「ことば」は私たちの意識を大きく支配するものとして認識されている。

しかし、外国語を日本語に置き換えるとなると、その過程においてさまざまな齟齬が生起してくる。すなわち、「ことば」にはその国の文化や習慣等が包含されているため、本来の意図や意思を正しく伝える文脈を成立させることが容易ではないのである。ましてや、教育にかかることばや考え方を表現する翻訳には、その意味から相当な慎重さが必要になってくる。例えば「自立活動」と

ということば一つ取ってみても、そのイメージを外国の教育者や研究者等に対し正しく伝えようとする時、字面どおりの直訳では全く役に立たないのである。

さて、ここで取り上げることばとは、「ノーマライゼーション」や「インクルージョン」という日本で使われることば、特に「インクルージョン」ということばについてである。

前述したように、「インクルージョン」とは、人間の多様性を包容する社会改革の方向性（理念）を示すことばであり、英語表記（文脈）においては専ら「Inclusive Education（インクルーシブな教育）」あるいは「regular schools with this inclusive orientation（インクルーシブな方向性を志向した通常学校）」というように、「インクルージョン」を志向する意思を有した（実現化を目指した）活動や場所を修飾する形容詞として表現されるのである。

日本語においては、文脈の上から「Inclusion」の概念を最も表していると思われる「包容」の語句を当てて、直訳（翻訳）を行っていることは既に承知の事実である。

他方、「インクルージョン（inclusion）」には、一般名詞の「包み込むこと」や「包含すること」という意味があり、日本ではこれらを単純に「インクルージョンする」という動詞（外国語は文法上名詞をサ変で動詞化することが多い）で転用されることが多い。

この転用は、日本語の文脈においてさらに「インクルージョンするために」とか「インクルージョンする目的は」に変化する過程を通じ、結果としてあたかも「インテグレーション（統合）」というイメージにすり替わって流布してしまう、という状況を生み出すこととなる。

「インクルージョン」という語句が、昨今頻繁に使用されているにもかかわらず、その明確な概念が捉えにくくなっているのは、このように使用する過程における混同や誤解が要因の一つとなっているかも知れない。今後は、「インクルージョン」という語句の使用に際し、そのことばが有する正確な意味が伝わるような細心の配慮が必要であろう。

以上、障害のある子どもの教育に携わる私たち自身の内的・意識的な観点に焦点を当てながら述べてきた。

今、障害の重複した子どもの教育を展開するにあたり、もしも私たち自身の意識の中に「一人一人の教育的ニーズ」と「障害種別」の捉え方が整理されることなく混在し、かつ「重複障害」のイメージをそれぞれの障害種別分野の知見等の加算的総和である、という捉え方をしているとするならば、それは現在の我が国が志向している障害者施策と決して連続したものにはならないであろうし、結果的には障害のある子どもの利益にはならないであろう。

さらに、視野を私たちの周りの一般社会に転ずるならば、例えば企業分野では、プロダクトアウト（生産者中心の経営の考え方）からマーケットイン（利用者のニーズを重要視した経営の考え方）への転換が行われているし、医療分野ではインターディシプリナリーカンファランス（一人の患者＝利用者を多数の専門分野によって治療する体系）が志向されている状況がある。このように、今、私たちを取り巻く一般社会においても、もはや先進諸国に追いつくためのキャッチアップの志向ではなく、フロントランナーという創造的で成熟した社会を目指すために、大所高所から改めて自分自身が所属する専門的な集団や組織の在り方を見直す、という大きな流れがある。

このように、私たちが身を置く特別支援教育の分野での意識の転換は、決して私たちの分野だけのことではなく、広く一般社会とも同様な動きである、ということも再確認することが必要であろう。

引用・参考文献

- 1) 河野哲也, 「ノーマライゼーションをはばむ考え方について」, 特別研究成果報告書「通常の学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究－連携・協力の本質にあるもの－」, p9-16, 2002.
- 2) 笹本健, 「障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究－我が国の現状と今後の方向性を踏まえて－」 P3-P4, 2002.
- 3) Tina Arlt, 「Entwicklungen im Sonderschulsystem nach der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Nordrhein-Westfalen, besonders bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit schweren Mehrfachbehinderungen」 研究実施グループ依頼レポート, 2010.
- 4) 内閣府（現内閣府）平成7年度版「障害者白書」1995.
- 5) 平塚・植田「ソーシャルワークにおける価値の分析」第17回アジア太平洋社会福祉教育専門職会議発表論文, 2003.9-2005（掲載）
- 6) 季刊特別支援教育, 文部科学省, 2007.
- 7) 個別の支援計画の概念図（文部科学省特別支援教育課説明資料より）

第2節 諸外国における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の定義と教育の特徴

1 はじめに

第1節では、我が国の特別支援教育の中心概念である「一人一人のニーズに応じた教育」が「インクルージョン」という考え方に必然的に包含されたものであることを論述した。さらに、教育に携わる者の意識の問題に言及し、特別支援教育の展開にあたって「一人一人の教育的ニーズ」と「障害種別」の捉え方が整理されることなく混在していること、「重複障害」のイメージがそれぞれの障害種別分野の総和として捉えられていることなどが、我が国が志向するインクルーシブな施策の実現を阻んでいるとする危惧が述べられた。一方で、ここでいうところの教育に携わる者の意識は、我が国における教育制度やシステムの影響を多分に受けている、とも言えるのではないだろうか。

前述したように、日本における「重複障害」の枠組みは、現時点では学校教育法施行令第22条の3に規定される障害の種類と程度を複数併せ有する児童生徒であり、イメージとして「重複障害」が複数の障害種別分野の総和として捉えられていると考えてよいだろう。

しかしながら、制度上の「重複障害」のある子どもの概念と、学校現場で現実に対応すべき複雑な教育的ニーズを有する子どもの状況との間にしばしば乖離が生じていることは、第2章の現状把握からも明らかになっている。障害者の権利に関する条約の批准を視野に入れた障害者制度改革においては、インクルーシブな教育の実現に向けた制度改革が検討されつつあるが、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」がどのように定義され、教育システムの中に位置づけられるかについては注目されるところである。

それでは、日本より一足早く、インクルーシブな教育への制度的な転換を図った、また図ろうとしている諸外国では、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」をどのように定義しているのだろうか。また、その定義によって構築される教育のシステムの特徴はどのようなものであろうか。本節では、アメリカ合衆国、オーストラリア（西オーストラリア州）、イギリス、ドイツにおける「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の定義とその教育の特徴を概観し、今後の日本における定義や制度の見直しに際し、参考となる視点を整理することを目的とする。

2 アメリカ合衆国における重複障害(multiple disabilities)のある子どもの教育

(1) アメリカ合衆国における障害種カテゴリーと重複障害(multiple disabilities)の定義

アメリカ合衆国における障害のある子どもの教育については、Individual with Disabilities Education Act (IDEA：障害のある個人の教育法、2004)に規定されている。アメリカの公教育は各州の責任で行われているが、州は、国の法律であるIDEAの基準に則って、障害のある子どもへの教育サービスを提供することにより交付金を受ける仕組みになっている。この項では、IDEAによって定められるスペシャルエデュケーションの概念と各障害のカテゴリー、重複障害に関する定義についてTurnbull, Turnbull, Shank & Smith (2004)を参考に説明する。

① IDEAによって定められるスペシャルエデュケーションの概念

IDEA ではスペシャルエデュケーションを、“障害のある子どもたちの特別なニーズを満たすために、無償で行われる、特別に目的を持って計画された指導”と定義する。言い換えれば、スペシャルエデュケーションは、障害があるために通常教育ではその特別なニーズが満たされない子どものための教育である。スペシャルエデュケーションは障害のある子どもたち一人一人に個別に計画・実施されるが、それは“各々の特別なニーズを満たす”という意味であり、そのために、教育行政者や学校関係者は、教育サービスを提供する義務だけでなく、そのサービスによって子どもたちにとって望ましい結果（outcome）を出すことが要求されている。IDEA は障害のある子どもが「無償の適切な教育」を受け、またその教育から実際の利益を受ける権利を実現するための法律である。

多くの場合、子どもの個々の特別なニーズを満たすためには、関連サービス（related services）によって教育的な指導を補うことが必要となる。この関連サービスとは、“スペシャルエデュケーションの恩恵を受けるために、子どもが必要とする補助的なサービス”と定義され、OT, PT, ST, 各種カウンセリング, 補助テクノロジー, 医療的サービス, 移動の手段とそれにかかるコストなどが含まれる。

IEDA の前身である全障害児教育法（1975）が制定された当初は、スペシャルエデュケーションの対象となる子どもの年齢は6歳から18歳までであったが、この35年間における度重なる改正で、対象となる年齢の幅は広がり続けた。現在では0 - 2歳の乳幼児と家族へのサービス、3 - 5歳の幼児へのサービス、6 - 21歳の年長の子どもへのサービスが含まれている。

② IDEAによって定められる障害種のカテゴリー

IDEA に基づく6 - 21歳の教育サービスでは13の障害カテゴリーを規定しているが、この障害カテゴリーと各障害の定義が、その子どもがスペシャルエデュケーションサービスを受ける資格があるかどうか（eligibility）を決定するシステムに関わってくる。表1は6 - 21歳年齢グループの13の障害カテゴリーと、2008年にそれぞれのカテゴリーで対象となった子どもの人数、カテゴリーごとの人数の割合を示したものである（U.S. Department of Education, 2010）。

表1

IDEAに基づく教育サービスを受ける6-21歳の児童・生徒の障害カテゴリーとその人数 (2008, Fall 50states & D.C.)

学習障害 (specific learning disabilities)	2,522,735 (人)	42.87 (%)
言語障害 (speech or language impairments)	1,121,496	19.06
精神遅滞 (mental retardation)	475,713	8.08
情緒障害 (emotional disturbance)	417,872	7.10
重複障害 (multiple disabilities)	123,924	2.11
聴覚障害 (hearing impairments)	70,682	1.20
肢体不自由 (orthopedic impairments)	62,332	1.06
その他の健康障害 (other health impairments)	648,112	11.01
視覚障害 (visual impairments)	25,790	0.44
自閉症 (autism)	292,638	4.97
盲ろう (deaf-blindness)	1,735	0.03
外傷性脳損傷 (traumatic brain injury)	24,857	0.42
発達の遅れ (developmental delay)	96,853	1.65
全ての障害	5,884,739	100.00

ここに挙げられている人数は、それぞれのカテゴリーの定義の基に有資格 (eligible) となった障害のある子どもの人数である。次に、他の障害種カテゴリーとの関連で、重複障害 (multiple disabilities) について IDEA の定義を見てみたい。

③ IDEAにおける重複障害および重度障害の定義

「重複障害:multiple disabilities」について IDEA はこう定義している。「複数の障害があること(知的な遅れと肢体不自由, 知的な遅れと盲など), そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で, 単一の障害のための特別な教育のプログラムではニーズに対応できないこと」。重複障害のある子どもの割合は, スペシャルエデュケーションサービスを受けている全ての子どもの2.1%であるが, ここで注意したいのは, 「複数の障害があること」だけでは重複障害のカテゴリーには分類されない, ということである。例えば, 視覚障害と軽度の運動障害がある生徒を想定した場合, もし, この生徒のニーズに視覚障害単一の教育プログラムで対応できるようであれば, この生徒は「視覚障害」のカテゴリーに入ることとなる。また, この重複障害のカテゴリーには, 視覚障害と聴覚障害を併せ有する子どもは含まれていない。彼らは盲ろう (Deaf-blindness) として別のカテゴリーに分類されている。カテゴリーが異なるということは, 教育的ニーズの違いやそのプログラムの特殊性を反映しているといえる。さらに, 障害のカテゴリーではないが, 法律上様々なサービスの対象となる「重度の障害のある子ども: children with severe disabilities」の定義はこう記

されている。「障害の身体的、知的、情緒的課題が大きいため、高度に専門化された教育的、社会的、心理的、医学的サービスが必要で、また、それらのサービスを受けることによって能力が高められ、社会参加や自己実現が可能になるような子ども」。

これらの定義に見られるように、IDEA の障害の定義には障害の種類による説明（例えば、「自閉症」、「視覚障害」など）と共に、機能上の説明（例えば、「専門化された教育サービスによって社会参加や自己実現が可能になるような子ども」）が用いられている。ここで示されている“障害”の概念は、障害を治療や克服すべき対象の病気として見るとらえ方ではなく、“障害のある個人がより健康で活動的になり、最大限の社会参加や自己実現を促すためには、どんな環境からのサポートが必要か”，というとらえ方である。IDEAはこの目的を達成するための教育面におけるサポートや条件整備を保障するシステムを記したものといえる。

(2) 米国における重複障害教育の特徴

① 最も制約の少ない環境における教育

IDEAには、障害のある子どもは“最も制約の少ない環境において教育をうけること”が規定されている。「最も制限の少ない環境 (Least Restrictive Environment)」の規定は学校は、適切であれば、障害のある子どもを可能な限り、障害のない子どもと共に教育する、という規定である。これは重複障害 (multiple disabilities) のある子どもの教育においても例外ではない。重複障害 (multiple disabilities) のある子どもも、“可能な限り”，障害のない子どもと共に教育されることが第一のオプションであるが、この“可能な限り”という文言の説明として、“補助的なサービス・器具・工夫等を用いてもなお、その子どもの適切な教育が、通常教育の場面では十分に提供できない場合のみ”に特別学級、特別学校等、通常教育の場から離れた教育が認められている。2008年の統計 (U.S. Department of Education, 2010) によると、重複障害 (multiple disabilities) のある子どものうち、通常教育の場から完全に離れた施設・学校で教育サービスを受けている子どもは、重複障害 (multiple disabilities) のある子ども全体の24% (内訳：特別学校や通所施設 - 19.0%；寄宿舎のある特別学校 - 1.9%；私立学校 - 0.3%；矯正施設 - 0.2%；家庭や病院 - 2.5%) であり、残りの76%は通常の学校に通い、個々のニーズに応じて特別学級やリソースルーム等通常学級の外で教育サービスを受ける形態を取っている (内訳：80%以上の時間を通常学級外で過ごす - 13.7%；40～80%の時間を通常学級外で過ごす - 16.4%；40%以下の時間を通常学級外で過ごす - 45.9%)。これらの統計記述に見られるように、現行のIDEAでは通常学級でのインクルージョンを大前提にしているのが特徴で、もしも障害のある子どもが通常学級外で教育サービスを受けることになる場合には、なぜその措置が必要なのか、また、どれぐらいの時間を通常学級外で学習するのかを個別教育プログラム (IEP: Individualized Educational Program) に明記することが必要になる。また、IDEAには、「通常教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進捗 (Access to and progress in general education curriculum)」の規定があり、障害のある子どもが学習している内容が、通常教育カリキュラムの内容とどのような関連があるのか、IEPの内容と通常教育カリキュラムとの関連性を問題にしている。重複障害のある子どものIEPの目標への取り組みを年齢相応の通常学級における学習活動の中で展開する実践が進められている。

② 個々のニーズに応じた適切な教育：チームアプローチ

重複障害 (multiple disabilities) のある子どもの教育的ニーズは、子ども自身や家族からの情報や、様々なアセスメントの情報からチームによって決定されるが、IEP を作成しそれらのニーズに対応する際には、現在の実態を踏まえて将来に向けたインクルーシブな生活の構築が計画の指針となる。

重複障害 (multiple disabilities) のある子どもの教育サービスの対象となる事項としては、知的な機能 (intellectual functioning)、適応スキル (adaptive skills)、運動発達 (motor development)、感覚の障害 (sensory impairments)、コミュニケーションスキル、健康に関する特別なケアなどがあげられる。分業、専門職化の進んでいるアメリカでは、これらの多領域に及ぶニーズに対応するために、多くの専門職のチームによる協働 (collaboration) を行うことになる。重複障害 (multiple disabilities) のある子どものチームになる可能性のあるメンバーとして挙げられているのは、子ども本人、保護者や家族のメンバー、スペシャルエデュケーション教師、通常教育の教師、補助教師 (para professional)、PT、OT、ST、補助的テクノロジーの専門家、学校心理士、ソーシャルワーカー、管理者 (校長、プログラムコーディネーターなど)、視覚障害専門教師、モビリティスペシャリスト、聴覚専門家、学校看護師、栄養士、医師などである (Orellove, & Sobsey, 2004)。複数のアセスメント (公正な評価のために必要) と本人・保護者の希望を考慮し、それぞれの子どもの教育的ニーズ、関連サービス、IEP の目標とその教育的アプローチの方法がチームによって決定される。また、どのような関連サービスがどれくらいの頻度で提供されるかについてもチームによって決定される。

複数の専門職者による効果的なチームの構成の仕方については長年研究が重ねられてきた。チームメンバーの役割分担の仕方やチームが何を目標としているかで、チームは3つの形態に分類されている (Orellove, & Sobsey, 2004)。

- 1) 多専門職チーム (multidisciplinary teams) : チームメンバーはそれぞれ独立分業して子どもや家族に関わり、それぞれが目標を持って関わる (例えばPT はPT の目標、ST はST の目標のみに別々に関わる)。チームメンバー同士の情報交換はほとんど存在しない。
- 2) 専門職者間チーム (interdisciplinary teams) : チームコーディネーターが存在し、メンバー同士は連絡を取り合っている。メンバーは多専門職チームと同様、独立分業して別々に子どもや家族に関わる。
- 3) 超専門職チーム (transdisciplinary teams) : チームコーディネーターが存在し、チームメンバー同士は緊密に連携し合っている。超専門職チームでは、専門職は独立分業して子どもに関わることはせず、役割の譲渡 (Role release) によってサービスが基本的に一本化される。(例えば、子どもと家族の主訴がPT の領域ならば、PT が子どもや家族と関わる主メンバーになり、PT はその関わりの中で同時にOT の領域の目標にも取り組む。この場合、OT はコンサルタントとしてPT に必要な知識や技術を伝授する)。これによって、子どもや家族はサービスを受ける際に何人もの専門職者と個別に対応するのではなく、決まった少人数の専門職者との信頼関係を築くことになる。

近年、特に重複障害 (multiple disabilities) のある子どもの教育や、幼児期の教育の分野で、超専門職チーム (transdisciplinary teams) の形態が提唱されてきている。このチームの大きな特徴としては、子どもや家族の願いをもとにチームメンバー共通の目標が決められ、その共通の目標を達成するためにメンバーが専門的技術や知識を駆使すること、また、“セラピー”と称する細切れ

の時間ではなく、日常の生活場面や活動の中で必要なサービスが提供されること、などがあげられる。超専門職チームの形態を用いることで、専門職者と家族は同等のパートナーとして関係を築き、チームの協働によって子どもや家族の QOL を高めることが期待される。

(3) まとめ

ここでは、アメリカ合衆国における重複障害の定義と、重複障害のある子どもの教育の特徴について概観した。“個々のニーズに応じた適切な教育”と“最も制限の少ない環境での教育サービスの提供”の2つの IDEA の原則のバランスをどうとるのが、重複障害のある子どもの教育にとっての課題であろう。重複障害のある子どもの教育では、個々のニーズに基づいて個別教育プログラムが作成される必要があるが、その教育サービスの提供の仕方については、子どものインクルーシブな生活を支える形で行われることが期待されている (Renzaglia, Karvonen, Drasgow, & Stoxen, 2003)。米国は、2009年にオバマ大統領が障害者の権利条約に署名したが、未だ批准はされていない。しかしながら、現在のアメリカ合衆国における教育法令によるシステムは、障害者の権利条約の要件を満たしているといえるだろう。

引用文献

- Orelove, F. & Sobsey, D (2004). *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. Paul H Brookes.
- Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C. (2003). Promoting lifetime inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 140-149.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school (4th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- U.S. Department of Education (2010). Individuals with disabilities education act data. https://www.ideadata.org/arc_toc10.asp#partbCC (アクセス日, 2011-01-18)

3 西オーストラリア州における教育ニーズの高い子どもの教育

(1) 西オーストラリア州における障害種のカテゴリーと障害の定義

オーストラリアは、連邦、州とテリトリー、地方の3つのレベルの政府からなる議会制民主主義の国である。オーストラリア憲法の下、学校教育の財源と実施については、6つの州・2つのテリトリーの政府が責任を負っている。連邦法である障害者差別禁止法（Disability Discrimination Act : Commonwealth Government of Australia, 1992）のもと、すべての公立・私立の学校は、障害のある子どもたちに合理的な学習の調整と学習の機会（reasonable learning adjustment and opportunities）を提供しなければならない。障害者差別禁止法に基づいて作成された、障害者の教育に関するスタンダード（Disability standards for education: Commonwealth Government of Australia, 2005）がこれらの要件を明確に示しており、インクルーシブな教育環境を推進するために学校が何をすべきかのガイドラインを提供する（Forbes, 2008）。本稿では、西オーストラリア州における特別な教育ニーズの概念と各障害のカテゴリー、障害が重複する場合の定義について説明する。

①特別な教育ニーズの概念

1) 障害がある場合の予算措置システム

西オーストラリア州の学校において、特別な学習のニーズによって支援が必要な子どもが在籍する場合、学校は“スクールズプラス”という予算プログラムによって必要な支援を行う財源を得ている（Department of Education and Training, 2010）。スクールズプラスは学齢児全体の3%に対する支援を行うべく制度設計されている。これは障害のある子ども全体のパーセンテージより少ない。

スクールズプラスの予算措置対象となるかどうかの認定については8つのカテゴリーがあり、それぞれのカテゴリーに判断基準がある。そのカテゴリーに認定されるかどうかについては専門家による特別なアセスメント又は診断を要し、さらに、スクールズプラスチームによって教育省の加算基準に合致していると承認されることが必要である。8つのカテゴリーは以下の通りである。

- ①全般的な発達の遅れ（6歳以前）
- ②知的障害
- ③自閉症スペクトラム
- ④視覚障害
- ⑤ろう及び難聴
- ⑥重度の精神疾患
- ⑦身体障害
- ⑧医療的・健康上のニーズがある状態

予算措置の対象となる判断基準は、医学的な診断の基準とは別であることに留意が必要である。学校がスクールズプラスから予算を得ることができるのは、その子どもがこれらのカテゴリーの一つ以上で予算措置の対象となると認定された場合、また、障害があることによって、その子どもがカリキュラムにアクセス/参加することが難しいと判断された場合である。

スクールズプラスの予算措置対象となる認定を受けた場合、その子どもに対して行われる追加の支援・学習の調整（adjustment）のレベルによって学校に配分される予算や教員の数が決定される。追加の支援や学習の調整のニーズのレベルについては、予算措置の仕組みと連動したチェックリストが用いられており、子ども一人一人について、オンラインのチェックリストで必要な支援の度合いが明らかにされる。学校は子どもの保護者と環境調整に関する詳細を相談しながら決めていく。

スクールズプラスの対象となる障害カテゴリーには、いわゆる日本でいう「重複障害」というカテゴリーは存在しないが、「これらのカテゴリーの一つ以上で予算措置の対象と認定された場合」にあたると思われる。「追加の支援・学習調整のニーズのレベルが高い」という観点で見ると、西オーストラリア州のシステムでは知的障害がどの程度重度であるかが大きなポイントとなる。教育ニーズのレベルが高い子どものほとんどは、知的障害と何らかの障害を併せ有していると考えられるため、ここでは知的障害の定義を紹介する。

<スクールズプラスの対象となる知的障害の定義>

- ・知的な機能が優位に平均より低いこと：個別に行ったIQテストでIQ70以下。
- ・そして、同時に適応的な機能（その人と同じ文化のグループで年齢に応じて期待される標準に効果的に適応していること）が重度に障害されていること。「重度の障害」とは、標準化され子どもの文化にあったアセスメントで、以下の領域のうち少なくとも2つの領域において平均の2標準偏差以下であることをさす。

コミュニケーション
セルフケア、家庭での生活
社会・対人的スキル
コミュニティ資源の活用
自己主導性
機能的な（生活で用いる）学習スキル
働くこと
余暇活動
健康
安全

- ・発現が18歳以前であること

2) 教育ニーズのレベル

支援と学習調整のレベルをもとに、スクールズプラスの対象となった子どもたち一人一人の教育ニーズはEN（Educational Needs）1からEN5まで5つの段階のいずれかに認定される。EN1, EN2, EN3は知的障害がないケースであり、EN4以上は知的障害や重い自閉症など行動上のニーズがあるケースを含む。各レベルの学習支援や調整の概略を述べる。

EN 1（教育ニーズ1）

通常のカリキュラムで同年齢の仲間と一緒に学習する（軽いアレルギーがある子ども、ひもを結んだりするのに少し支援の必要な程度の運動障害のある子ども、弱視で拡大文字を用いる子ども、補聴器を装着する子どもなど）。

EN 2 (教育ニーズ 2)

大人の監督をより必要とする状態で、通常のカリキュラムで同年齢の仲間と一緒に学習する（インシュリン注射など大人の監督を要する子ども、介助を要する運動障害のある子どもなど）。

EN 3 (教育ニーズ 3)

同年齢の仲間と一緒に通常学級で学習するが、カリキュラムや目標を子どもに併せて調整する。特に読み書きや数の学習については個別の指導を要する（高機能自閉症の子ども、全盲で点字を使う子どもなど）。

EN 4 (教育ニーズ 4)

ほとんどの学習領域において個別化された目標を設定する。社会性の学習や、学習成果の汎化をめざした指導を要する（知的障害のある子ども、自閉症の子どもなど）。

EN 5 (教育ニーズ 5)

子どものニーズに合わせてプログラムを作成する。目標や内容をより綿密に関連させた個別計画と詳細な汎化の計画を要する。ニーズに応じ生活をベースにした学習、集中的な身体プログラムなどを行う（重度の知的障害のある子ども、重度の自閉症の子ども、健康への配慮が必要な重度・重複障害のある子どもなど）

上記の教育ニーズのレベルによって、学習集団における教員と子どもの人数比が変わる。通常学級において教員：子どもの比が1：23.8であることを基準とし、EN 1はその1.5倍（1：15.8）、EN 2は2倍（1：11.9）、EN 3は2.5倍（1：9.5）、EN 4は3倍（1：7.9）、EN 5は3.6倍（1：6.6）の係数を用いて学校で必要な教員数が算出される。また、教員に加え、必要な支援の程度に応じた人数のアシスタント教員が割り当てられる。

(2) 西オーストラリア州における教育ニーズの高い子どもの教育の特徴

① 教育ニーズに応じたサービスの場の連続体

上記の予算措置の構造が、障害によって追加的な学習支援が必要な場合のリソースの構造に結びついている。西オーストラリア州において障害のある子どもが学ぶ教育の場には、「通常のクラスで支援を受けながら学習する」「教育支援ユニット Education Support Unit（通常学校内の特別教室）」「教育支援センター Education Support Center（通常学校と敷地を同じにした特別学校）」「教育支援学校 Education Support School」等のタイプがある。居住地の通常学校で対応が可能なのは軽度の教育ニーズであり、教育支援ユニット、教育支援センター、教育支援学校の順に重度の教育ニーズに対応することが可能になる。

教育ニーズの高い子どもたち（EN 4、EN 5）の教育の場は、多くは教育支援センターや教育支援学校であり、特に教育支援学校では、重い障害のある子どもの教育ニーズに応じて教室環境や設備などがセットアップされている（水治療用のプール、スノーズレン、ナースステーション等）。また、カリキュラムを子どものニーズに合わせて最も柔軟に作成できるメリットがある。

近年、整備が進められてきたインクルーシブモデルの学校では、通常学校内に特別なクラスと特別な学習のための設備がある。建物の構造・配置や教育環境の整備の仕方など、ニーズに応じた環境を保障しつつ通常の子どものたちとの学習や関わりが持ちやすい設計になっている。すべてのレベルの教育ニーズ（EN 1～EN 5）に対応する学習環境や設備を完備しつつ、必要に応じて同年齢の

障害のない子どもたちとの学習や関わりを可能にする、新しいタイプの学校として注目されている。

② 個々のニーズに応じた教育サービスの提供

上述したように、西オーストラリア州の教育システムでは、障害種ごとに学校が設けられているわけではない（コミュニケーションの保障が課題となる聴覚障害のある子どものみの学校は存在するが、視覚障害者のみ、肢体不自由者のみの学校は存在しない）。子どもが弱視と軽い運動障害があっても（教育ニーズ EN1, EN2 レベル）、知的な障害がなければ、通常学校の通常学級で学習している。通常学級の教員は、通常の子どものカリキュラムフレームワークを基本に、障害のある場合にどのような追加的な支援や調整が必要かについて書かれた基礎カリキュラム（foundation curriculum）と呼ばれるパッケージを活用する。すべての学校に学習支援コーディネーター（Learning Support Coordinator）と呼ばれる研修を受けたスキルのある教員がいて、個別の指導計画（IEP）の作成、学習の調整のサポートなどをクラスの教員と共に行う。教育ニーズに応じてアシスタント教員が配当される。また、学校の要請に応じて、「インクルーシブな学校教育センター」（Center for Inclusive Schooling）と呼ばれる西オーストラリア州のセンターから、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サービスがある。センターには運動障害、知的障害、自閉症、聴覚障害、視覚障害のチームがある。通常学校にいる視覚障害、聴覚障害のある子どもについては、教員へのコンサルテーションだけでなく、子どもが専門家から直接サービスを受けることもできる。子どもにとっては居住地の通常学校で教育を受けられるメリットがある。日本でいういわゆる重度・重複障害のある子どもなど、教育ニーズが高い子ども（教育ニーズ EN5 レベル）には、州の機関から学校に専門職が派遣され、ニーズに応じたサービスが提供されるシステムがある（PT, OT, ST, 視能訓練士, 聴覚専門家など）。教育の内容は、特に高校レベルでは将来的な地域での生活に必要な具体的なスキルを学ぶ（コミュニティアクセスの学習など）ことに焦点が置かれていることが印象的であった。

(3) まとめ

本稿では、西オーストラリア州における教育ニーズの考え方と、ニーズに応じた教育の場の連続体、障害が重複した場合の教育サービスの提供の仕組みについて概観した。インクルーシブモデルの学校などの取り組みなど、教育ニーズの高い子どものニーズに応じた学習環境を保障しながら、同年齢の障害のない子どもたちとの学習や関わりを可能にする取り組みが推進されている。さらに、英国などの研究者と共同し、さまざまな障害を重複した教育ニーズの高い子どもについて Complex disability（UK Department of Health, 2005）という概念を導入して教育や福祉の総合的なサービスのあり方を考える取り組みが行われているという。また、今後数年のうちに障害種のカテゴリーや、カリキュラムについてオーストラリア国内で統一する動きが始まっている。2008年に障害者の権利条約を批准したオーストラリアは、障害のある子どものニーズに応じたサービスとインクルーシブな環境の充実に向けて、新たな段階にチャレンジしている。

文献

Australian Government (2009). Disability standards for education. http://www.ag.gov.au/www/agd/agd.nsf/page/humanrightsandanti-discrimination_disabilitystandardsforeducation (アクセス日 2011 - 1 - 18)

Department of Education and Training (2010). Schools plus eligibility criteria <http://www.det.wa.edu.au/schoolsplus/detcms/navigation/publications/eligibility-criteria/> (アクセス日 2011 - 1 - 18)

Forbes, F.(2008). Australian country report . The role of special classes, resource rooms and other arrangements in regular schools- meeting individual educational needs while forming cohesive society. 第28回アジア太平洋特別支援教育国際セミナー, カントリーレポート. 国立特別支援教育総合研究所.

UK Department of Health(2005). Complex disability exemplar. National service framework for children, young people and maternity services. http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/@dh/@en/documents/digitalasset/dh_4123815.pdf (アクセス日 2011 - 1 - 18)

4 イギリスにおける複雑なSENのある子どもの教育

(1) イギリスの特別な教育的ニーズと特別な教育的な手立て

イギリスの障害児教育では、1981年に障害カテゴリーを元にした教育から、特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs) を元にした特別な教育的な手立て (Special Educational Provision) を行うという理念を採用している。

これは、1979年に政府の査問委員会「障害児教育調査委員会」(Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Youth)が出した報告書(通称ウォーノック報告)の中で、障害のラベリングを止めて、子どもの実態に即した教育を行うということをその理念とするべきだと勧告したためである。この委員会では、障害は連続したものであることから、障害カテゴリーで子どもの実態を捉えると、カテゴリーの狭間にいる子どもがこぼれ落ちてしまうという立場をとっている。この考え方は、通常の学級にいて従来の障害のカテゴリーの対象にならないが、特別な教育的な手立てを必要としている子どもや、複数の障害があり複合した支援を必要とする子どもへの教育を適切なものにしようとする目的が背景にある。

この節では、障害カテゴリーではなく、特別な教育的なニーズを軸にした障害児教育を行うイギリスのSENの制度において、特別な教育的なニーズの概念やそこでの障害の定義、段階的な支援について説明する。

(2) 特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)の概念

特別な教育的ニーズ (Special educational needs) は、一般的にSENと呼ばれている。このSENの定義は1996年教育法の中で、「特別な教育的な手だて (special educational provision)」と「学習における困難さ (learning difficulties)」という概念を用いて、「特別な教育的な手だて」を必要とするほど、「学習における困難さ」があるならば、その子どもは「Special Educational Needs」を持つとすると記されている。

「学習における困難さ」と「特別な教育的な手だて」については、表1のように定義されており、障害のカテゴリーや度合いについては何も述べられていない。前述したように障害のカテゴリーによる教育をやめ、一人一人の学習を行う上での困難さを元に、特別な教育的な手立てを用いて学習を行えるようにするという考え方がとられているということができよう。

そのためSENでは、はっきりした判断基準 (criteria) が記されておらず、一人一人の学習の困難さに対する様々なアセスメントを行うことで、その困難さをはかる必要がある。

表1「学習における困難さ」と「特別な教育的な手だて」の定義

「学習における困難さ」
<p>a) 子どもに、同年齢の子どもと比べて、学習において有意に困難さがある場合、</p> <p>b) 子どもが、学区又は学校にある施設設備を十分に利用できない困難さがある場合、</p> <p>c) 義務教育学校に就学する年齢以前で、上記の a), b) の状態に当てはまる場合か、特別な教育的な手だてがない場合、または、上記の a), b) の状態になる可能性のある場合である。</p>
「特別な教育的な手だて」
<p>a) 2歳以上の子どもの場合は、同年齢の子どもに提供される教育に、さらに追加された教育、あるいはその教育とは異なる教育的な手だてを特別な教育的な手だてという。</p> <p>b) 2歳未満の子どもの場合は、全ての教育的な手だてが特別な教育的な手だてである。 (1996年教育法)</p>

(3) 統計資料などで用いられる障害カテゴリー

SENのある子どもの教育では、障害カテゴリーを採用していないと説明してきたが、一人一人の学習の困難さを見積もることで、その困難さがどういったことに起因するのかについてが明らかになる。教育省が毎年出している統計資料 Special Educational Needs in England では、そのニードのカテゴリー (need of type) として以下の項目が出されている。また、それぞれのカテゴリーに対しては、一人一つのニードとはなっていないため、子どもによっては、複数のカテゴリーにカウントされているようである。

得意な学習困難 (Specific Learning Difficulty)
中度の学習困難 (Moderate Learning Difficulty)
重度の学習困難 (Severe Learning Difficulty)
重度で重複した学習困難 (Profound & Multiple Learning Difficulty)
行動、情緒、社会性の困難 (Behaviour, Emotional & Social Difficulties)
言語とコミュニケーションのニーズ (Speech, Language and Communications Needs)
聴覚障害 (Hearing Impairment)
視覚障害 (Visual Impairment)
感覚重複障害 (Multi-Sensory Impairment)
肢体不自由 (Physical Disability)
自閉症スペクトラム障害 (Autistic Spectrum Disorder)
他の困難・障害 (Other Difficulty/Disability)

(4) 段階的な教育的な手立て

イギリスの SEN の特徴は障害カテゴリーをとっていないことから、一人一人の学習の困難さを見積もる必要がある。

2001年に出されたコードオブプラクティス (Code of Practice) は、実施規則などと訳されるこ

とが多いが、実際には法的な拘束力はなく、SENを学校で実施していく上でのガイドライン的な役割を持ったものである。このコードオブプラクティスの中で、SENのある子どもに対する以下のような段階的な対応が示されている。

ステージ1

通常の学校で、担任やその他の教師が、子どもの生活の問題や学習上の困難さに気づいた場合に、学校内の担当教師（SENコーディネーター）と連絡をとり、そのことを親に伝える。親に伝えると同時に、学校において、親を含めて話し合いの場が持たれ、(1)これまでの子どもの発達の経過、(2)現在の家庭や学校での子どもの様子、(3)考えられる原因とそれを解決する手だてなどが話し合われる。もし可能であれば、必要に応じて子ども自身から話を聞くこともある。この話し合いで、検討された手だてが実践され、それによって問題が解決されなければ、次のステージ2に進む。

ステージ2

SENコーディネーターは親や関係する教師と話し合いを持ち、その子どもに適切な個別教育計画（IEP）を作成する。この教育計画には、(1)教育内容、(2)目標、(3)次の見直し時期などが定められ、必要に応じて子どもの担当医や校医の意見も参考にされる。家庭での協力も求められ、学校と家庭の緊密な連携が必要とされる。この取り組みは、School Actionと呼ばれており、地方当局（Local Authority）からのSENに支出される資金などの提供はなく、校内のリソースを活用した教育的手立ての提供が行われる段階である。

次の見直しにおいて、明らかな解決が見られない場合に、次のステージ3に進む。

ステージ3

ステージ1, 2を経て、学校が子どもにさらなる教育的な手だてを必要と考えた場合に、学校外の専門家（地方教育局の教育心理学者やそれぞれのニーズに関する専門教師など）にこれまでの経過を示し、アドバイスを受けながら、新たな教育計画を作成し、実践する。多くの場合は、この段階で子どもの学習における困難さは軽減し、その手だての効果が確認されることが多い。この取り組みはSchool Action Plusと呼ばれており、地方当局からSEN向けに支払われる資金を元にして、教育的な手立てを提供する段階である。

しかし、もしこの段階で期待した成果が得られない場合には、次のステージ4, 5に進む。ここまでの3つのステージが、通常の学校を中心とした取り組みになり、その後のステージは地方教育局を中心とした取り組みとなる。いわゆる法定評価（statutory assessment）の段階となる。

ステージ4

地方当局が学校、親、他の専門家と連携しながら、子どもの特別な教育的ニーズに関する法定評価を実施するか否かを検討する段階であり、もしその必要があれば、子どもの関係する全ての分野から情報を集め、法定評価を実施する。

ステージ5

法定評価の結果と学校において取りうる手だてを検討し、「判定書 (Statement)」を作成するか否

かが検討される段階である。この「判定書」には、法定評価をとおして得られた問題点や特別な教育的ニーズの詳しい内容、またそれに対応するために行われる手だて（人的、物的資源の活用、さまざまなセラピーなど）が示される。この法定評価は、最低1年ごとに見直しが行われる。

このプロセスは小・中学校において SEN のある子どもへの対応となる。特別学校 (Special School) が適当と認められる子どもの大部分は、入学前に法定評価を経て判定書を得た上で、保護者が同意した上で特別学校が適切な教育的手立てを提供できると認め、判定書に就学先として記入される。

特別学校には、それぞれの特別なニーズの専門性が備えられており、一般の出版から出版社されている学校ガイドには、その学校が対象とする特別なニーズ Needs について記述されている（図 1）。以下の例では、左側の学校は重度で重複した学習困難 (PMLD)、重度の学習困難 (SLD)、車イス使用可 (W)、右側の学校は、注意欠陥 (ADD)、注意欠陥多動 (ADHD)、情緒障害 (EBD)、中度の学習困難 (MLD)、車イス使用可 (W) を表している。

ANNIE LAWSON SCHOOL Nine Mile Ride, Ravens Wood Village, Crowthorne, Berkshire RG45 6BQ Tel: (01344) 755508 Head: Mr M Hughes Type: Co-educational Boarding and Day 11-19 No of pupils: B12 G9 No of Boarders: F19 Special Needs: PMLD SLD W Approved Independent 52-week care	HIGH CLOSE SCHOOL (BARNARDO'S)* Wiltshire Road, Wokingham, Berkshire RG40 1TT Tel: (0118) 978 5767 Head: Mrs S Paterson Type: Co-educational Boarding and Day 6-16 No of pupils: 64 No of Boarders: W44 Special Needs: ADD ADHD EBD MLD W Non-Maintained
---	--

図 1 学校が対象とする特別なニーズの記述の例(School for special needs,GABBITACS,2003)

(5) 重度で重複した学習困難 (Profound & Multiple Learning Difficulty)のある子どもの定義

これまで記述したように、イギリスの障害のとらえられ方は連続したものであるため、障害カテゴリーによって子どもをとらえるのではなく、教育的なニーズの中で障害を特別なニーズとしてとらえているということが出来る。したがって、障害が単一であろうが、複数であろうが、教育的なニーズの中で説明される。そのため、重複障害の定義はない。

しかしながら、重度で重複した学習困難については、独立した定義がなされている。その定義は以下のようになされている。

重症で複数の学習困難のある子どもは生徒が複雑な学習ニーズを抱えている。非常に重い学習困難に加えて、子どもが身体障害、感覚障害、また厳しい医療の状況のような、他の明確な困難がある場合、子どもに対しては、学習のニーズ上、身辺介助のためにも、高いレベルのサポートを必

要とすることになる。子どもは、視覚的な刺激やを非常に細かいステップに分けたカリキュラムを必要とするかもしれない。また、それらの児童生徒のうちには、ジェスチャーや視線でのポインティングやシンボル、とてもシンプルな言葉でコミュニケーションを行う。彼らの学校生活を通しての学習到達度は、P1 から P4 の P スケールの初期段階の範囲にとどまるかもしれない。

(6) 特別な教育的ニーズの高い子どもへの教育

イギリスの教育内容は、ナショナルカリキュラムによって決められている。ナショナルカリキュラムは日本の学習指導要領にあたるもので、学習内容の大枠を定めたものである。その教授の仕方などは教師に任せられているが、生徒がうけるナショナルテストや学校監査を行う Ofsted によりその内容が評価されることとなっている。

このナショナルカリキュラムは、子どものその年齢段階で受けるべき学習内容を定めたものである。したがって、その年齢段階以下の内容が必要な特別な教育的ニーズの高い子どもへの学習内容すべてに適応することは難しい。そのため、P スケール (P-Scales) が用意されている。P スケールはカリキュラムではなく、細分化された到達目標基準で、ナショナルカリキュラムを行う子どもの到達目標の概要と重要なスキルについて設定している。たとえば、英語については表1のように表されている。

1) 共通基準

P1 (i); 活動に出会う: 反応的段階: 突然の音や動きに驚く

P1 (ii); 活動に気づく: 人や物に短い時間注意を向ける: 人の関わりへの短い参加

P2 (i); 人物に応答し始める: 人物に興味を示す: 注意を向け、微笑む

P2 (ii); 人物に働きかける: 人に手を伸ばす、発声やしぐさで訴える: やり取りの形成

P3 (i); 意図的なやり取りの開始: 指さし、自分の行為を確かめる、学習したことを繰り返す

P3 (ii); 相互的なやり取りの形成: うなづく、拒否する: 課題解決的な行動

P スケールの目的は

- ・ 総括的な評価をする
- ・ 継続的観察による専門的な評価をする
- ・ ナショナルカリキュラム レベル 1 にむけての段階的発達を評価する
- ・ P scales 内、あるいは教科の枠を超えて、横断的な発達を評価する
- ・ 個々の生徒、あるいは生徒集団の到達目標を設定するための手段の一つとして活用する

といったもので、これらの到達目標に向けた授業での活動例を示したスキームオブワークス (Scheme of works) が出されている。特別な教育的ニーズの高い子どもへの教育内容については、このような到達目標を用いることで、ナショナルカリキュラムへつなげる教育活動が目指されている。

(7) まとめ

イギリスにおける SEN では、障害の概念が教育的なニーズの中で定義されているため、障害の カテゴリーを用いていない。障害は連続したものであることから、障害をカテゴリー分けせず、その教育的なニーズに対応した、特別な教育的な手立てを用いた教育を行うということが基本的な立場となるだろう。また、特別な教育的な手立てにおいても、その教育的なニーズに応じて段階的な用意がなされており、ニーズが軽い子どもから重い子どもまで、一人一人にあわせた教育を行う努力が行われている。

そのため、重複障害の概念は重度で重複した学習困難にのみであり、教育的ニーズが複数あること自体が前提の制度設計となっているといえることができる。

5. ドイツにおける文部大臣会議の勧告と促進ニーズの重点領域 (Schwerpunkt der Foederbedarf) (Foedern:促進する Bedarf:ニーズ)

ドイツにおける特殊教育の基本的な方向性が示されているのが、1994年の常設の各州文部大臣会議の勧告である。この勧告の構成は、①序文、②特殊教育促進ニーズの根拠、③特殊教育促進の実現、④特殊教育促進における職員の登用と資格の4部から構成されている。学習指導要領の新しい基本になっている促進ニーズ重点の課題については、上記③特殊教育促進の実現の中に記載されている。以下にそれを示すことにする。

特殊教育の促進ニーズは、特定または数種の成長分野からの障害のある子どものニーズの重点を教育と授業の課題に結びつけることである。これは、特に、学習力、運動力、言語力の低下、ならびに情緒的、社会的成長分野における低下との関係によく見られ、これには、個別のおよび総合的支援が必要である。重複障害のある子どもの場合は、基本的支援の確保は種々の促進ニーズの重点もあわせて考慮しなければならない。

勧告で示されている8つの促進ニーズの重点領域は以下の通りである。

(1) 学習行動と作業行動における促進ニーズの重点 (Lernen)

学習行動と作業行動の効果が低下した生徒に対する支援は、経験領域を前提条件としている。すなわち、この支援は、特に、運動、知覚、認識、モチベーション、言語によるコミュニケーション、相互作用、創造力のような能力開発の基本的領域が含まれている。ここでの学習は、教育内容を吸収し、処理を可能にし、学習結果により児童生徒の自信を高める。児童生徒の関心を喚起したり、個別的な学習を促し、学習方法を習得する。

(2) 言語能力、会話能力、伝達行為、言語能力低下を回避する能力の分野における促進ニーズの重点

ここでは言語能力の低下した生徒の(教育)支援のため、言語理解と言語使用に特に効果的な言語学習状況を選択し、方法を意識して計画し評価する。その結果、生徒が対話により言語を構築し拡張すること、また言語活動を克服し、コミュニケーションが可能であることを身をもって知るようになるためである。言語障害とコミュニケーション障害の発生条件の複雑さは、これらの障害の学習と経験に対する結びつきを考慮した、多次元的な特殊教育として構成された授業が必要である。この場合、自然な状況における伝達行為が特に重要である。主として言葉で伝達される学校の教育活動とそれに関連する文化習得との効果的な相互作用を確保するため、特別な対策を早期に実施しなければならない。この関係において、書き言葉を習得する際に予測可能な問題にも注意すべきである。

(3) 情緒的成長，社会的成長，自己調節の領域，ならびに行動障害を回避する能力の領域における促進ニーズの重点

ここでは情緒的成長，社会的成長および行動分野の障害を伴う児童生徒の支援は，教育上の支援を目的とし，理解レベルが高い場合，特に人間的温かさと教育心理学的支援により，基本的行動方法を構築することを目指している。数種類のサービス機関が参加している場合は，対策の調整が必要である。支援を行う場合には，必ず障害のある子どもの学習意欲を刺激し，作業能力を開発し，同時にそれを学校の学習内容に展開すべきである。芸術，スポーツ，技術の授業科目，プロジェクト，グループ教育方法は，特に対象指導生徒たちの支援に適しており，言うまでもなく，学校活動の枠内で適切な重要な位置を占めるべきである。

(4) 知的発達分野と知的障害を回避する能力分野における促進ニーズの重点

ここでは知的障害のある児童生徒の支援は，すべての発達領域を網羅する教育と生活実践的関連を伴う授業を含む。できる限り自立的で尊厳を維持する生活をするため，生活に伴う支援と社会的統合における積極的な生活克服のための特別学習支援が必要である。この支援は，認知的，言語的，知覚・運動の協調的，精神運動的，情緒および社会的発達のための対策を含んでいる。

(5) 身体発達と運動能力発達の領域における支援重点と運動領域の著しい障害と身体障害を回避する能力分野における促進ニーズの重点

ここでは運動能力の発達と身体発達に障害のある生徒の支援は，知覚能力と経験能力の拡張，自立運動可能性の拡大，特殊な補助機器の利用，毎日の仕事ができるだけ自力による処理の支援を目指すこととしている。精神運動の対策は，毎日の授業活動に含まれる。重要なのは，社会的関係の構築，自立作業能力の実際的な自己評価に導くことおよび，多くの場合は残る障害を受容することである。

(6) 聴覚領域，聴覚的知覚，聴覚障害を回避する能力分野における促進ニーズの重点

ここでは聴覚障害のある児童生徒に対する支援は，聴覚世界との出会いを可能にすることを示している。支援は残存の聴能力を訓練しながら，できる限り聞き取れる音声言語を促す。聴覚障害の学校は，手話のコミュニケーション形式を取り入れている。特別な支援重点は，システムの言語構成，個々の音を明確に発音する授業，読唇訓練，光学的オリエンテーション，振動覚，聴力トレーニングならびに補聴器の最適使用などである。教育内容は，常に，聴覚障害の児童生徒の特別な精神状態，大きな情報需要，コミュニケーション障害に合わせるべきである。書き言葉は，この教育活動において重要な位置を占めている。

(7) 視覚，視覚による感知，視覚障害を回避する能力領域における促進ニーズの重点

視覚障害の児童生徒に対する支援は，環境の開発，オリエンテーション戦略の開発，既知の環境と未知の環境の中で日常的な用事を処理するための行動方法を対象にしている。移動に対する支援と生活実践上の技能を取得するための授業が必要である。情報収集には，残存視力の活性化と触覚の筋運動感覚と聴覚による感知と言葉の訓練が決定的に重要である。更に，障害矯正目的と障害回避目的に適切なすべての技術補助器を利用すべきである。対象児童生徒は，リズム体操とダンスと

スポーツを通じて、運動における安全性、ボディコントロールと正しい姿勢が得られる。特殊な材料を使った彫像の造形や音楽も視覚障害児には、大きな教育的価値がある。

(8) 長期継続疾病ならびに長期継続疾病を回避する能力分野における促進ニーズの重点

長期の疾病または定期的な間隔で病院に入院、または自宅療養しなければならない病弱児童生徒に対する支援は、個別授業またはグループ授業で行われ、この授業により卒業させることができる。特殊教育上の課題は、長期疾病と長期欠席から生じる精神的な負担、対象者の孤立を教育的に解消することである。達成可能な要件、達成経験、個人的な温かさは、自信、学ぶ喜び、生きる喜びと早期回復を当然のことながら向上させ支援する。

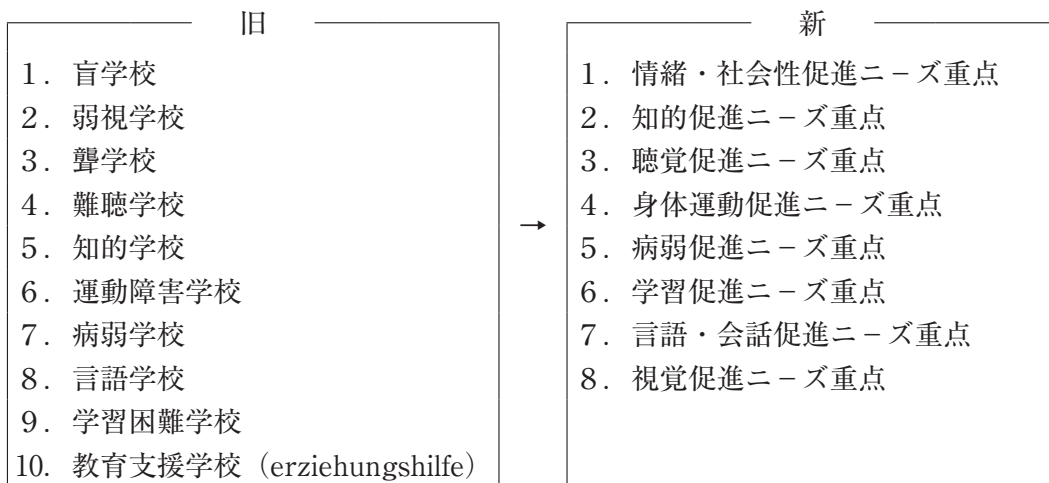
以上の8つの観点から、特殊教育を必要としている子どもの促進ニーズの重点領域が示されている。1994年に常設文部大臣会議でこの勧告が決議された。その後約10年を経て、その趣旨を生かした、促進ニーズの重点課題領域別の学習指導要領として示されはじめている。学習指導要領は学者、研究者、学校教育現場や各種団体等からの意見を聴取しつつ、各州の文部省が作成することになっている。学習指導要領は学校種別ではなく特殊教育の支援を必要としている児童生徒に対して、促進ニーズの重点領域として個別的、追加的に示されている。

(以上8つの促進ニーズの重点領域は、當島茂登:「ドイツにおける特殊教育の教育課程について」、21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究、国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究(平成13年度～平成15年度)、2004. を引用した)

NRW州

1994年(各州文部大臣会議の勧告)

- ・ 特殊教育のパラダイムを変える
Foederschwerpunkt(促進ニーズの重点) Foederbedarf(促進ニーズ)
- ・ インテグレーションの推進



(学校種) 2009/2010教育年度	在学者数/全在学者数	
1. 情緒・社会性促進ニーズ重点 学校	11190/107976	10%
2. 知的促進ニーズ重点 学校	17692/107976	16%
3. 聞くこと・会話促進ニーズ重点 学校	3517/107976	3%
4. 身体運動促進ニーズ重点 学校	6944/107976	6%
5. 疾病による遅れ促進ニーズ重点 学校	2370/107976	2%
6. 学習促進ニーズ重点 学校	44132/107976	41%
7. 言語促進ニーズ重点 学校	11915/107976	11%
8. 視覚促進ニーズ重点(盲・弱視) 学校	2211/107976	2%

ドイツにおいては、1994年各州文部大臣会議における勧告において、既存の学校制度に基づく障害種から、児童生徒が促進すべきニーズを明確に設定し、各州における特殊教育の状況に従い、それらの実現化を目指し始めた。しかしながら、その方向性はあくまでもインテグレーションであり、インクルーシブな方向性ではなかった(観かたによれば、インクルージョンの方向を目指す形態とも受け取れるが)。

なぜならば、ドイツにおける各州の教育制度は特別支援教育と通常教育が制度上分離されており、さらに通常教育が複雑に枝分かれしているという制度上の課題とその制度の中に存在する各教育分野の教師個々の心理的な背景があり、そのことが現在においても大きく影響しているようである(現在ドイツにおける多数の州では、インクルージョンを従前からのインテグレーションと解釈し、分離されている教育形態の中で、児童生徒を如何に一緒に教育できるかを目的としている)。

このようにドイツの現在の状況は教育制度上、日本で言う障害種は多くの州では促進ニーズとして取り扱われており、日本で言う障害種の重なりによる教育活動上の課題という捉え方そのものが存在しない。すなわち、Foederbedarfが重なっていれば、その内の最重要と思われるものがそれぞれのニーズ種に応じた特別学校へ就学するという形式である。ただし、前述したように、ドイツの学校制度も日本と同じく分離型であり、インクルージョンの方向性に対して、今後どのように制度上対処していくかが大きな課題となっている。

6 考察とまとめ

以上、アメリカ合衆国、オーストラリア(西オーストラリア州)、イギリス、ドイツにおける、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の定義とその教育の特徴について概観した。国連障害者の権利条約の署名・批准の状況については、日本は2007年に署名を行い、現在、批准に向けての準備を進めている段階である。オーストラリアは2008年、ドイツとイギリスは2009年にそれぞれ批准を行っている。アメリカ合衆国は2009年に署名を行い、批准はまだ行われていない。批准の状況には差があるものの、ここで取り上げた4カ国全てにおいて、インクルーシブな教育の方向性の実現に向けた教育制度が検討され、国の実情に応じて改革が重ねられていた。4つの国の教育制度はそれぞれであるが、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の定義とその教育の特徴には、共通点も見られる。いくつかの国に共通して見られる4つの事項に焦点をあてて考察し、第2節のまとめとしたい。

(1) 特別な教育的ニーズの概念

4カ国全てにおいて、制度の中に「特別な教育的ニーズ」の概念が取り込まれていた。これが最も顕著なのはイギリスの制度であり、「特別な教育的な手立て」を必要とするほど「学習における困難さ」があるとすればSEN (Special Educational Needs:特別な教育的ニーズ)があるとされる。SENは子ども一人一人の学習の困難さのアセスメントを行うことによって決定され、対応される。教育的ニーズの決定には障害のカテゴリーは用いられない。

アメリカ合衆国と西オーストラリア州の制度においては、特殊教育の対象となる資格があるかどうかの決定については障害カテゴリーが用いられ、その後、特別な教育的ニーズが検討され必要なサービスが提供される仕組みであった。アメリカではニーズに対応する関連サービスの考え方やチーム連携によるサービスの提供の在り方、西オーストラリア州においては教育的ニーズのレベルを5段階に設定し、レベルにあった教育環境の中で必要なサービスを提供しているところが特徴的である。ドイツの学校制度は日本と同じく分離型であるが、日本でいうところの障害種は多くの州では制度上「促進ニーズ」として取り扱われており、学校によって促進するニーズの特色があるというシステムをとっている。

4カ国の中には、日本の特別支援学校のように対応する障害種を看板として掲げる教育制度を持つ国はなかった。日本においても、特別な教育的ニーズの概念とそのニーズに確実に対応する教育の仕組みの在り方が望まれる。

(2) ニーズの複雑さや支援の内容に焦点をあてた定義と定義に基づく教育支援

日本においては「重複障害」の定義は、文字通り「複数の種類の障害を併せ有すること」である。しかし、上述した教育的ニーズに焦点をあてる国々では、定義の中に教育的ニーズの複雑さや、学習や生活に必要な支援の内容が盛り込まれている。例えば、アメリカ合衆国において multiple disabilities は「複数の障害があること（知的な遅れと肢体不自由、知的な遅れと盲など）、そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で、単一の障害のための特別な教育のプログラムではニーズに対応ができないこと」という定義がなされる。ニーズに焦点をあてるため、日本のように「複数の障害があること」だけでは multiple disabilities のカテゴリーには分類されない。また、視覚障害と聴覚障害を併せ有する子どもは、さらに特殊な教育的ニーズを有するため、盲ろう (Deaf-blindness) として別のカテゴリーに分類されている。

このように教育的ニーズや支援の内容に焦点をあてた定義がなされるということは、定義に基づいた教育的支援の提供が保障されていることでもある。イギリスにおける「重症で重複した学習困難のある子ども」の定義には学習・生活支援やコミュニケーション支援等の内容が記されており、これらの支援が必要な子どもたちの像を容易にイメージできる。アメリカ合衆国においては、multiple disabilities のカテゴリーにいる子どもについて、ニーズが確定すれば、教員が感覚障害のスペシャリストやOT、PT、ST等の専門家とチームで対応することは一般的に行われている。

日本においては、制度上の「重複障害」のある子どもの概念と、学校現場で現実に対応すべき複雑な教育的ニーズを有する子どもの状況との間にしばしば乖離が生じていることについては先に触れた。教育的ニーズや必要な支援の内容に基づく定義を行うことで、それがどのような子どもを指すのか、また、どのような支援が必要な子どもなのかが明確になるものと考えられる。

(3) 教育の場の連続体及び段階的な決定プロセス

ドイツを除く、アメリカ合衆国、オーストラリア、イギリスにおいては、通常の教育との関連で、通常の学級により近い教育の場から、より複雑な個のニーズに対応する教育環境まで教育の場の連続体が用意されている。特別な教育的手立てを講じることで通常の学級での学習が可能なケースから、校内のリソースを活用しつつ通常学級で学習を行うケース、外部の専門家の支援を得て通常学校内の特別なクラスをベースに学習するケース、特別な施設設備を兼ね備えた特別学校をベースに学習するケース等、連続する選択肢の中から個々の教育ニーズに応じた教育の場が決定される。これら3つの国では、適切な教育の場の決定が行われるよう、それぞれの決定プロセスにも段階的なルールが設けられていた。

日本においても、合理的な配慮の論議が始まっている。複数の種類の障害を併せ有する子どもの場合でも、的確な教育的ニーズの把握と合理的な配慮によって、これまで以上に教育の場の選択肢が増える可能性がある。

(4) インクルーシブな教育の保障

最後に、ドイツを除く、アメリカ合衆国、オーストラリア、イギリスでは、どんなに重度の複雑な教育的ニーズがある子どもでも、同年代の子どもとの学習や係わりを日常的に持つことを前提としたり、地域でのあたりまえの生活を教育として支えようとしたりする、インクルーシブな教育を保障している。現在のQOLを高める学習や生活の支援はもちろんのこと、今、子どもが持っている力をベースにして、学校を卒業するまでにさらにどんな力をつけたいかを明確に示し、卒後の生活をイメージして具体的なスキルを身につけることが学校教育の大きな目標となる。この視点は、日本における、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育においても重要であり、学校教育が果たすべき大きな役割であると考えられる。

第4章 総合考察及び今後の課題

本研究では、特別支援教育制度の下、「特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育課題を整理するとともに、実際の教育がどのように行われているのか、またどのような課題があるのかを調査した。本章では、調査結果及び、その他の情報について以下の4つの視点から考察を行い、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育に関する今後の課題を検討する。

1. 重複障害の枠組みについて

我が国における教育制度上の「重複障害」の枠組みは、学校教育法施行令第22条の3に規定されている障害の区分と障害の程度を複数併せ有することを前提として、「重複障害学級」の規定や学習指導要領における教育課程の取り扱いを定めるための枠組みとして使われている。

第1章第1節でも述べたように、平成19(2008)年度以前の学習指導要領上では、「重複障害者」を「当該学校に就学することとなった心身の障害以外に他の心身の障害を併せ有する児童生徒」として規定した長い歴史があった。現行の学習指導要領においては、「重複障害者」を「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒」と規定している。このように、特別支援教育がはじまり、学習指導要領における「重複障害者」の用語の規定に変化がみられたが、基本的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有しているという重複障害の捉え方に変化があったわけではない。

現状の特別支援学校には、さまざまな障害の状態や病気の状態の子どもが在籍し、その障害の種類や程度は複雑に重なっている場合も少なくない。特別支援学校に在籍する子どもの状態は、一人一人異なっていて、極めて個別性の高いものと考えられる。

「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の状態は、これら現状の「重複障害」の枠組みでは括りきれず、様々な状態をより深く見立てて整理するとともに、一人一人の子どもの個別性への対応を考慮したものとして捉える必要があるだろう。

また、今回実施したアンケート調査やインタビュー調査の結果からは、必ずしも制度上の「重複障害」の枠組みと運用されている実態が一致しているわけではないことも明らかになった。単一障害学級に在籍している児童生徒の中にも「複数の種類の障害を併せ有する」児童生徒が在籍する状況があったり、学校の指導体制や地方自治体が設けた基準により、年度によって在籍する学級（単一障害学級か重複障害学級か）が変わったりする事例もあることがわかった。

さらに、学校現場の重複障害認定基準についてもコンセンサスがあるわけではない。これは、20年以上前に行った、重複障害教育の実態調査報告書(1989)調査時の結果と同じである。今回、重複障害学級の数をあらかじめ規定する試みを行っている自治体もあった。ここからわかるように、何をもちて重複障害とするのかは、予算や教育制度設計と絡む重要な課題である。今後のインクルーシブな教育制度設計に向けては、検討の必要な課題であると考えられる。

昭和50(1975)年の辻村報告では、養護学校の義務制に向けて、「今までの特殊教育諸学校でさえ対象としてこなかったような重い障害児、2つも3つも障害を併せ持っているような障害児」をもって「重度・重複障害児」と呼び、その判定は「障害の状況」、「発達の状況」、「行動の状況」等

を見て総合的に判断することとしていた。また、研究所の創立から平成12(2000)年前後までの国立特殊教育総合研究所(現国立特別支援教育総合研究所)における旧重複障害研究部の研究においても、「重複障害児」の障害の捉え方について「障害の重なり」を全面に捉えるのではなく、子どもと環境の相互関係の中で、一人の人間としての子どもの全体を様々な角度から捉える総合的な見方をしてきた。ここで指すところの「重複障害児」とは、単に「複数の障害を併せ有する子ども」ではなく、知的障害や運動障害、感覚障害を併せ有したり、行動面での課題があったり、健康上の配慮が必要であったりすることで、学習や日常生活を行うために様々な支援が集中的に必要な子どもたちを指していたと思われる。現在の「重複障害」はこのような子どもたちのを指すカテゴリーとは必ずしも一致しない状態となっているが、このカテゴリーは必要であろう。

諸外国(アメリカ、オーストラリア、ドイツ、イギリス)における障害の定義等のレビューでは、障害等のカテゴリーはその国の教育制度と密接に関係していることが改めて確認された。いずれの国においても、単に「複数の障害を併せ有する」だけの障害のカテゴリーは存在せず、「どのような教育的ニーズのある子どもか」という視点でカテゴリー等が形成され、そのニーズに応じた教育サービスを提供する制度が工夫されていた。今後の日本におけるインクルーシブな教育制度設計上の「重複障害」の定義においても、この「教育的ニーズ」は重要な視点となると思われる。

2 「重複障害」を教育的ニーズの大きさ・複雑さで見ること

今回の調査では、教育課程の編成の仕方に各障害種別の学校毎の特徴があることが明らかになった。また、複数の障害を併せ有する子どもの教育課程の編成は、各障害種別の学校の特徴を基本としながらも、子どもの教育的ニーズに合わせて、学校現場で様々な指導内容・方法を工夫していることが明らかになった。そのため、複数の種類の障害を併せ有していても単一障害学級において小・中学校の教科等に準ずる教育課程で学んでいるケースや、保護者の意向で単一障害学級に在籍しながら内容的には知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等によって編成される教育課程や自立活動を主とした教育課程で学ぶケースが存在していたといえる。また、教員が記入した指導上の課題には、単一障害に用いる指導法が使えずコミュニケーションや指導に悩む姿も見られた。

制度上ではなく、学校の現場で単一障害と異なる特別なニーズがあり、特別な教育方法と内容が必要とされると見られる子どもは、どのような子どもたちであろうか。それはすなわち、「単一障害」ではない「重複障害」としてどのような子どもを対象にするのか、という問題と関わってくる。前述した「1 重複障害の枠組み」で話題にした「知的障害や運動障害、感覚障害を併せ有したり、行動面での課題があったり、健康上の配慮が必要であったりすることで、学習や日常生活を行うために様々な支援が集中的に必要な子どもたち」を、仮に「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」と名付ける。「複数の障害を併せ有する子ども」は必ずしも「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」ではない。「複数の障害を併せ有する子ども」の群を3つに分けて考えたい。

(1) 知的障害がなく単一障害の配慮を行うことで準ずる教育課程で学習できる子ども

「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の中には、知的障害がなく単一障害学級の「準ずる教育」課程で学ぶ子どもたちがいる。例えば、肢体不自由学校に在籍する軽度の弱視と軽度の運動障害

のある子どもは、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」ではあるが「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」ではない、といえるかもしれない。この子どもには、視覚障害と肢体不自由の単一障害への配慮や支援を行うことで、小・中学校の教科等の各教科によって編成された教育課程、すなわち「準ずる」教育課程での学習が可能である。

(2) 知的障害を含む複数の種類の障害を併せ有することで教育的ニーズが大きく複雑になっている子ども

2つめのグループは、知的障害を含む複数の種類の障害を併せ有することで、教育的ニーズが大きく複雑になっている子ども的一群である。いわゆる「重度・重複障害」といわれる児童生徒もここに入る。また、特別支援学校（視覚障害、聴覚障害）では、古くは盲重複、ろう重複ということばを用いて特別な教育内容や方法を設定していたように、知的障害を併せ有するが故に教育的ニーズが大きく複雑になり、特別な支援が必要となるケースがある。この子どもたちは「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」であると言える。

(3) 知的障害はないが、併せ有する障害の組み合わせによって、教育的ニーズが大きく複雑になっている子ども

調査では、自閉症と視覚障害、視覚障害と聴覚障害のように、知的障害がなくても併せ有する障害の組み合わせによって教育的ニーズが大きく複雑になり、特別な支援が必要となってくるケースがあった。数としてはそれほど多いわけではないため、各学校では指導の方針が立てにくく課題となっている様子も見られた。この子どもたちは「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」と言うことができる。

「重複障害」というカテゴリーを現場での実践や研究として扱う際には、(2)と(3)のグループの子どもについて「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」として対象とすることを改めて提案したい。今後の重複研究においては、教育的ニーズが大きく複雑で、特別な支援を必要とする子どもへの支援の在り方を、学校現場で使える形で提案することが急務である。当研究所が長年行ってきた事例研究の知見を整理したり、海外の研究や教師用の文献を参考にしたりしながら、学校現場における実践に使いやすい形で具体的に提案していくことが望まれる。

また、教育的ニーズを考慮したときに、「主障害」の考え方について、障害種別の学校種がベースとなる現在の考え方は再考が必要である。例えば、現在、制度上は、知的障害、視覚障害、肢体不自由を併せ有する子どもの主障害は、視覚障害の特別支援学校に在籍していれば視覚障害、肢体不自由の特別支援学校に在籍していれば肢体不自由であり、指導内容や方法も、その主障害の考え方に影響を受けている実態が見受けられる。「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」として何を主障害と考えるか（又はどの障害の教育をベースとすることがよいか）は、必ずしも在籍する学校の障害種と一致するとは限らず、また、子どもによって時期的に限定されるニーズもあるかもしれない。この点について、「この子どもにとってどの障害の教育をベースに考えることがよいか」というオーストラリアの「complex disability」という概念は参考になる考え方であろう。

さらに、「教科学習」が、特別支援学校（視覚障害、聴覚障害）を選択する理由に挙げられていたように、「教育的ニーズが大きく複雑である」子どもにとっても、保護者や子どもからの教科学

習への期待はある。自立活動を主として編制された教育課程で学ぶ子どもたちの中にも、いわゆる「知的の教科」の学習が支援によって可能となる子どももいるだろう。インクルーシブな教育制度を設計する上で、通常の教育と障害のある子どもの教育の教育内容や目的がどのような関係にあるのかについての議論は必須であり、「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」の教育内容や目的についてもその中で概念的な整理を行うことが必要であろう。

3 「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」は様々な専門的な知見や支援を要すること

調査では、各学校が持つ障害種の専門性を活かした教育が行われている一方で、環境設備や、自立活動の内容など、必ずしも複数の障害を併せ有する子どものニーズに応えきれていない状況が示唆された。また、多くの学校で、複数の障害を併せ有する児童生徒にとって様々な専門性が必要であることが認識され、様々な工夫が行われていたものの、その必要な専門性を保障する仕組みが整備しきれていない状況が明らかになった。

「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」は、様々な専門的な知見や支援を要する子どもである。領域としては、PT、OT、ST、心理職、視覚に関する専門性、聴覚に関する専門性、医療ケアなど多岐にわたる。また、教育の側面のみでなく、病気の視点からの支援や、福祉の側面からの支援が必要である。実態把握、計画立案、教育実践、評価の様々な場面で、専門的な知見や支援を総合しながら教育活動を進めることが望まれよう。

現在、「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」が、どこか一つの障害種の学校に在籍を決める、ということは、事実上「あるニーズに対する支援を選んで、別のニーズに対する支援を捨てる」ということにつながる状況がある。子どもの教育的ニーズの大きさ、複雑さに応じたサービスが受けられることが必須であろう。現在は、この専門性の担保が学校の裁量に任されている状況があるが、制度として保障していく仕組み作りが必要であろう。この調査で明らかになった様々な学校で行われている工夫は参考になる。

また、各障害種の学校で蓄積されてきた障害種毎の教育の専門性が、「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」の教育において共有されることが望まれる。この点については、様々な障害種の学校を経験し重複障害教育に造詣の深い指導的立場にある教員に対してインタビュー調査を行うなど、研究に着手している。各障害種の学校で培った教育の専門性や文化をも大切にしながら、「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」の教育的対応をどのように考えていくか、制度的な側面と共に今後の検討が必要である。

4 現在の生活と将来の生活の充実の視点

「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」にとって、特に学校種によって、学校卒業後の生活がイメージしにくかったり、教育活動として取り入れにくかったりする実態が浮かび上がってきた。学校教育の12年間で「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」は何を学び、何を身につけるのか、についての議論を深めることが必要であろう。

家庭や地域で生きるインクルーシブな生活を意識して教育活動を構築すること、QOLの向上を目指すこと、自己決定の力を育てること、等は、情報を得た諸外国の「教育的ニーズが大きく複雑

な子ども」の教育において重要視されている事項である。学校内のみで完結する教育目標ではなく、「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」にとっての生きる力とは何なのか、という視点から教育目標を設定することが望まれる。

家族や、子どもが関わる地域のリソースや、様々な専門家がそれぞれの願いや知見を総合して作成する個別の教育支援計画とその計画に基づく実践が、大きな鍵になると思われる。上手に活用できている学校では、子ども本人や保護者の願いに基づく支援が地域ぐるみで行われているケースもあったが、形式は整っているが活用はあまりされていない、という学校はまだ多い。個別の教育支援計画の活用によって、「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」の現在の生活と将来の生活がさらに充実するように、教育活動が展開されることが望まれる。多くの教育的ニーズがあり、様々な専門家が関わり、将来的な見通しが立ちにくい子どもたちの教育にとって、これは重要な研究領域であると考えられる。

5. まとめ

本研究では、特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子どもの状況を把握し、教育の課題を整理するとともに、今後の教育の方向性と研究への多くの示唆を得ることができた。

これまでの「重複障害」の枠組みを確認するとともに、子どもを教育的ニーズの大きさ・複雑さで見ること、教育的ニーズが大きく複雑な子どもへの教育・支援は、様々な専門的な知見や支援を要すること、現在の生活と将来の生活の充実の視点で捉えることなどが整理された。

障害種で括られた学校制度は、障害の重度・重複化、多様化に対応した特別支援学校の制度へと転換し、その体制の整備が進みつつある。

特別支援学校制度の下、これまでに、盲・聾・養護学校が培った教育の専門性を基とした豊かな知見を活かすことは、複数の種類の障害を併せ有する子どもへのよりよい教育・支援を実現するための要の一つであろう。

研究・調査の過程において、各学校現場から専門的知見の必要性やそのための学校体制の整備の課題が多く提起されていた。その中で、多様な専門性で構成する教員組織、外部専門家の知見の導入、学校の専門性を培う学校体制など、一人一人の子どもの教育的ニーズに対応した教育を支える教育体制を構築することが課題として浮かび上がってきた。更には、子どもの地域での生活や将来を展望した教育・支援を実現するための教育・福祉・医療・労働等との連携が課題であることが見えてきた。これらの教育課題は、重複障害領域の研究課題の一つとして確かめることができた。この研究で得られた知見や情報は、広く教育現場、研究者、行政担当の関係各位に還元するとともに、今後の研究所の研究活動の糧としていきたい。

資料

**特別支援学校における複数の種類の障害を
併せ有する児童生徒に関する調査（まとめ）**

目 次

1. 調査対象の概念の整理	
2. 先行研究調査	1
(1) 先行調査の概観	1
(2) 学校基本調査・文部科学省調査	1
3. 調査設計	4
(1) 調査の目的	4
(2) 調査対象	4
(3) 調査の内	4
(4) 調査の方法	4
(5) 調査基準日	5
(6) 調査期間	5
4. 調査結果	6
I 調査概要	6
1. 調査の趣旨・目的	6
2. 調査設計	6
(1) 調査対象	6
(2) 調査の内容	6
(3) 調査の方法	6
(4) 調査基準日	6
(5) 調査期間	6
II 調査結果	6
第1部 学校の基本的事項	6
第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項	7
1. 専門的知識や技能のある教員について	7
2. 専門職の活用について	8
3. 児童生徒の教育に対応するための指導体制について（専門家の活用方法）	10
4. 児童生徒の教育に対応するための施設・設備の整備について	13
5. 児童生徒の教育に対応するための教材・教具について	23
6. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫	36
7. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる課題	85
第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況	123
1. 在籍している児童生徒の障害の状況	123
2. 在籍している児童生徒の教育課程	132

< 調査票 他 >

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する調査のまとめ

1. 調査対象の概念の整理

本研究では、特別支援学校の在籍者の重度・重複化、多様化の現状把握の枠組みを整理するにあたりこの研究で取り扱う「重複障害」等の概念の整理をしている。

現行法令上の「重複障害」等の位置付けについては、教育行政、厚生労働行政に関わる法令関係法令を、また、諸外国における位置付けなどを文献や海外調査から得た情報を基に整理している。

それらの整理を踏まえ、本調査では、これまでの「重複障害者」（法令上、重複障害学級への在籍者となる障害、学習指導要領での重複障害者等の取り扱いの対象となる障害）の概念に留まらず、弱視、難聴、軽度の知的障害、軽度の肢体不自由、軽度の病弱・身体虚弱、発達障害（自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害）など特別支援学級への在籍や通級による指導の対象となる程度の障害を含めた障害の重なりのある者として捉えることで、特別支援学校の在籍者の重度・重複化、多様化の現状の把握し整理することとした。

この研究の標題では、対象者を「特別支援学校における障害の重複した子ども」としているが、この調査では、「複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」とし、対象となる児童生徒の範囲の整理を踏まえた名称とした。

2. 先行研究調査

(1) 先行調査の概観

特別支援学校における複数の障害種を併せ有する子どもについての調査は、本研究所の研究活動において、盲・聾・養護学校の重複障害のある児童生徒の障害の状況や指導の状況についての調査を行っている。以下、その概要を示す。

63年度「重複障害児童・生徒の教育に関する実態調査」（重複障害教育研究部）では、重複障害児の障害の状況、判断の基準、指導形態、指導内容、教育課程などについて調査している。更に、「視聴覚二重障害を伴う重複障害児の教育に関する実態調査」（重複障害教育研究部）を実施し、視聴覚二重障害を伴う重複障害児の在籍状況とその教育について調査している。②平成11年には、

「視覚聴覚二重障害を有する児童・生徒の「実態調査」を実施し、児童生徒の障害の状況、教育の内容、教育体制について調査している。③平成13年度～平成15年度プロジェクト研究「[21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究]盲・聾・養護学校教育課程調査（平成13年5月）では、各盲・聾・養護学校について、学級編成と教育課程類型及び各教科、自立活動、総合的な学習の時間など指導内容や指導形態及び指導時間数等について調査している。（なお、この調査では、各学校の幼稚部及び知的障害養護学校を他の学部及び盲学校、聾学校及び他の障害種の養護学校と区分し、別途調査票を設け調査している。）④プロジェクト研究 平成12年度～平成15年度「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究 -自立活動を中心に-」全国盲・聾・養護学校における自立活動の指導に関する実態調査（平成13年12月平成14年1月調査）では、児童生徒の重複障害の実態、教育課程類型、自立活動に関する学校体制、指導形態・内容・グループ編成、自立活動の指導に関する課題等について調査している。また、⑤平成17年度に、本研究所長期研修員による調査（平成17年度長期研修員成果報告書「聾学校に在籍する自閉症のある子どもへの支援について」（岩渕るみ 栃木県立聾学校）が行われている。

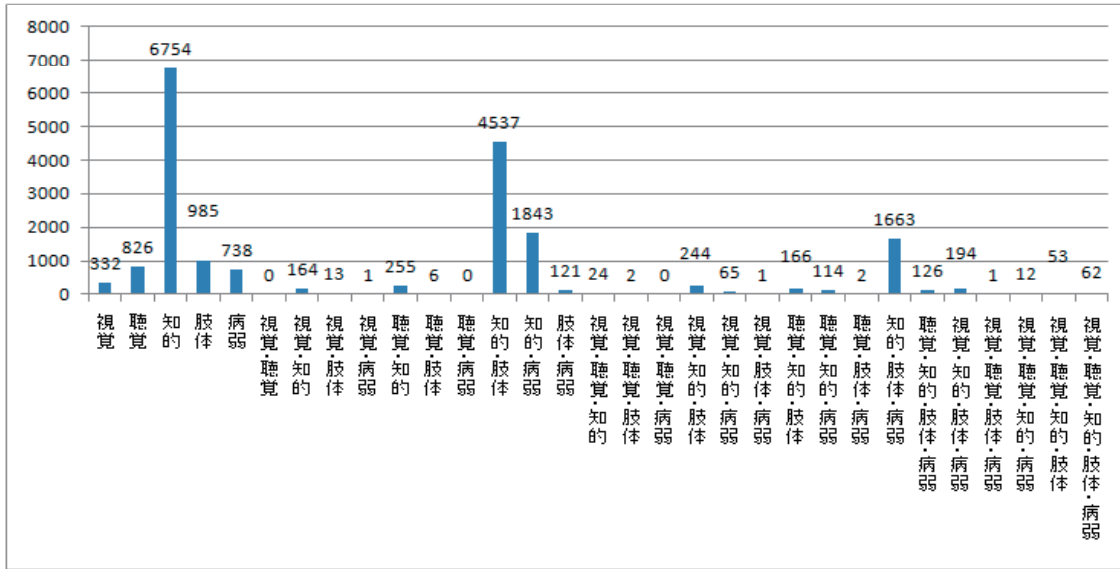
(2) 学校基本調査・文部科学省調査

毎年度実施されている学校基本調査で調査、及び文部科学省特別支援教育課が刊行している特別支援教育資料により、特別支援学校の重複障害学級の障害種別学級数及び在学者数の現況とその推移を概観する。

学校基本調査によれば、特別支援学校の在学者数（小学部・中学部）は、平成21年度62,302人で、そのうち、重複障害学級に在籍する者は、25,653名で、全在学者数に占める割合は、約41%となっている。

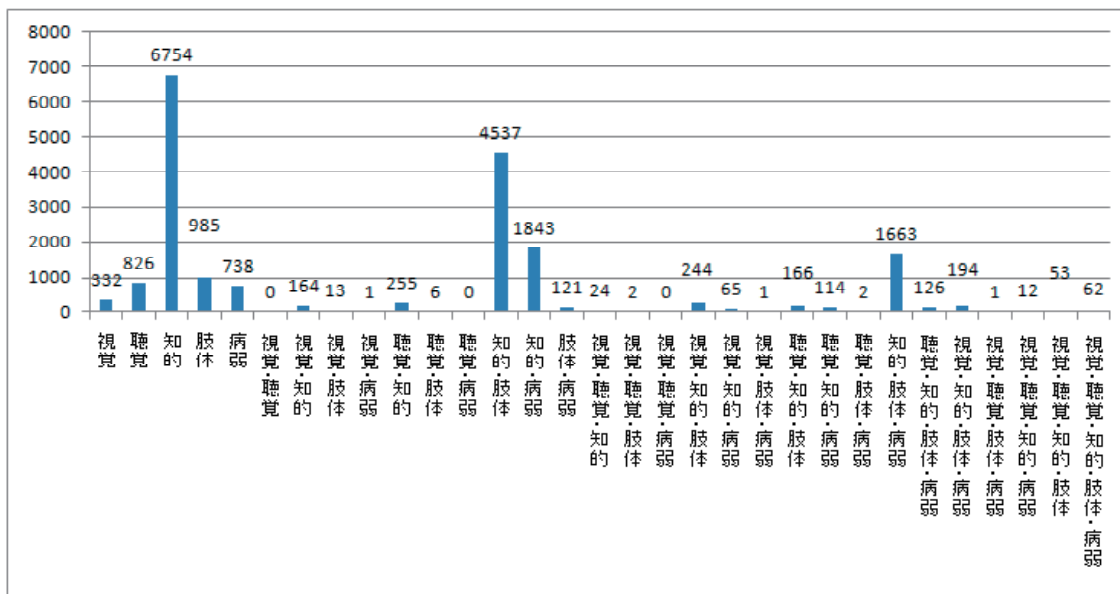
特別支援学校の学級数（小学部・中学部）は、平成21年度は28,939学級で、そのうち、重複障害学級は、19,304学級で、全学級数に占める割合は、約67%となっている。

①特別支援学校の障害別重複障害学級及び児童生徒数（平成21年度）



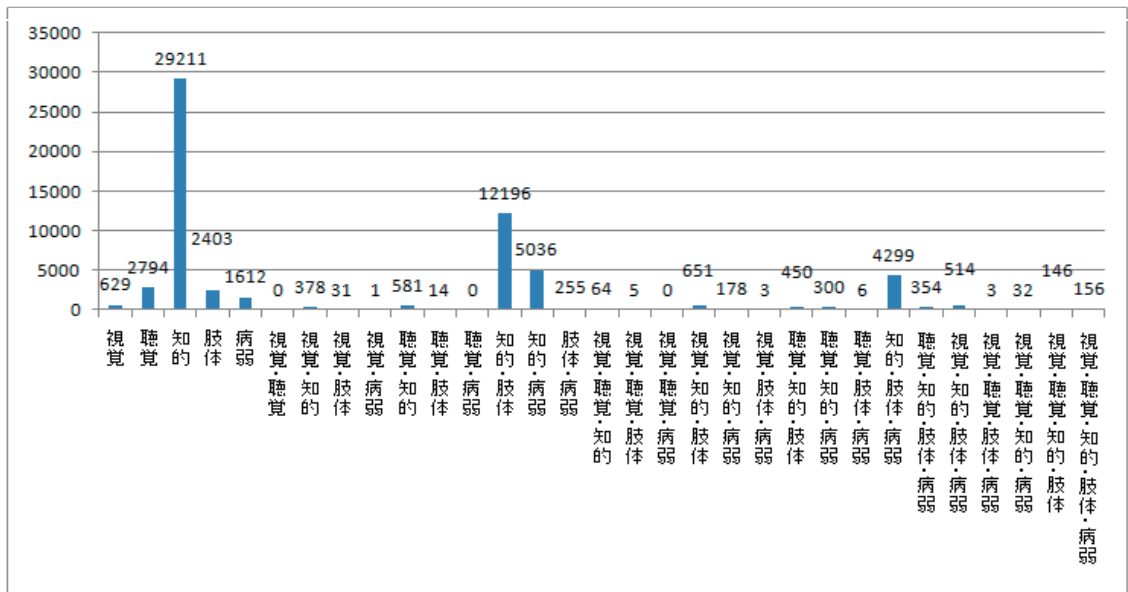
平成21年度の障害種別毎の学級数(小学部・中学部の合計) (学級)

※ 平成21年度学校基本調査により作成



平成21年度の障害種別毎の学級数(小学部・中学部の合計) (学級)

※ 平成21年度学校基本調査により作成



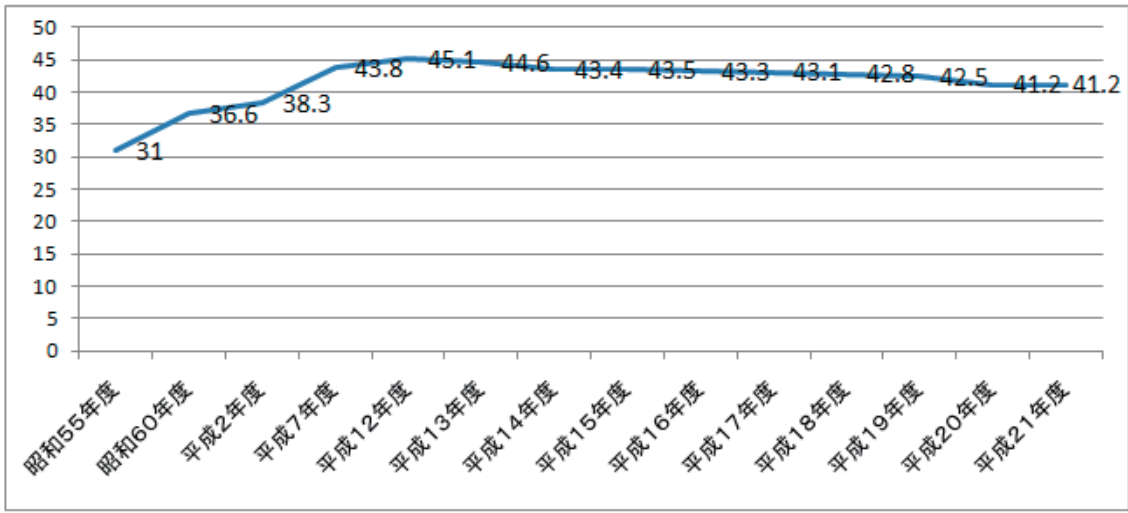
平成21年度の障害種別毎の在学者数(小学部・中学部合計) (人)

※ 平成21年度学校基本調査により作成

②特別支援学校の障害別重複障害学級在籍率の推移

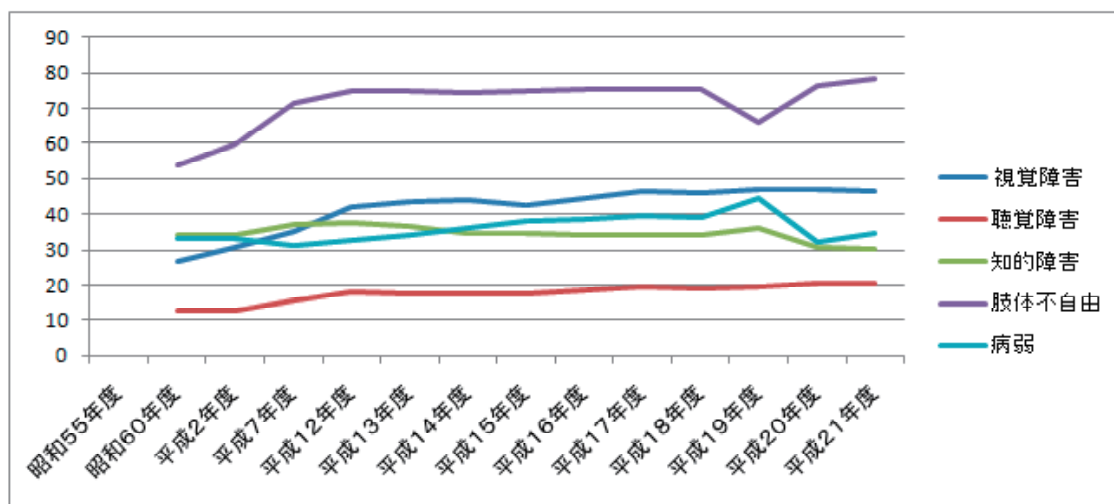
文部科学省特別支援教育課が刊行している資料を基に、重複障害学級在籍者数とその推移を追った。養護学校の義務制が開始された翌年の昭和55年度に

は、約31%であった重複障害学級への在籍率は増加し、平成13年度には約45.1%となり、その後、漸減、あるいは横ばいの傾向にある。



特別支援学校(学校設置基準)障害別重複障害学級在籍率の推移(全体) (%)

「特別支援教育資料 (平成21年度) (文部科学省特別支援教育課)」により作成



特別支援学校(学校設置基準)障害別重複障害学級在籍率の推移(各障害)(%)

「特別支援教育資料(平成21年度)(文部科学省特別支援教育課)」により作成

※平成18年度までは学校種ごとに集計,平成19年度以降は,複数の障害種を対象としている学校はそれぞれ障害種毎に重複してカウントとしている。

特別支援学校(学校設置基準)障害別重複障害学級在籍率の推移(各障害)では,平成7年度以降,肢体不自由が最も高く,次いで視覚障害,病弱,知的障害,聴覚障害となっている。

本調査は,これらの先行的な調査を踏まえるとともに,新たな観点で,重複障害を「複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」として,これまでの重複障害者の枠組みを超えた視点での調査を実施することとした。

3. 調査設計

(1) 調査の目的

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制について把握するとともに,今後の重複障害教育の実践に資する研究課題を整理するための資料とすることを目的とした。

(2) 調査対象

全国の特別支援学校(小学部・中学部を設置する学校)分校・分教室を含む1,030校(悉皆調査)

※研究所が各都道府県政令指定都市教育委員会の協力を得て作成している平成22年度特別支援学校設置一覧(暫定版)を基に調査票を送付した。

(3) 調査の内容

第1部 学校の基本的事項

第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況及び教育課程に関する事項

※ここでは,複数の種類の障害を併せ有する児童生徒をこれまでの「重複障害者」(法令上,重複障害学級への在籍者となる障害,学習指導要領での重複障害者等の取り扱の対象となる障害)の概念に留まらず,弱視,難聴,軽度の知的障害,軽度の肢体不自由,軽度の病弱・身体虚弱,発達障害(自閉症,学習障害,注意欠陥多動性障害)など特別支援学級への在籍や通級による指導の対象となる程度の障害を含めた障害の重なりのある者として捉えることで,特別支援学校の在籍者の重度・重複化,多様化の現状の把握し整理することとした。

(4) 調査の方法

調査対象とする特別支援学校長(分校,分教室の長)宛てに,調査票を郵送し,回答を,E-mail,FAX,返信用封筒にて郵送での返送を求めた。(調査票電子ファイルは,本研究所Webサイトからダウンロードすることとした。)

回答者を校長(分校長・分教室の長)あるいは,校長(分校長・分教室の長)が指名する教職員で,本調査に関わる学校(分校・分教室)の全体の状況を把握する立場にある者とした。

(5) 調査基準日

①学校の基本情報については、平成22年5月1日を基準日とした。

②調査各項目については、特に説明がない限り、平成22年4月1日以降、調査回答日までの状況について回答を求めた。

(6) 調査期間

平成22年7月31日付けで調査票を送付し、8月31日までを目安として返信・返送を求めた。

4. 調査結果

I 調査概要

1. 調査の趣旨・目的

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制について把握するとともに、今後の重複障害教育の実践に資する研究課題を整理するための資料とすることを目的としている。

2. 調査設計

(1) 調査対象

全国の特別支援学校（小学部・中学部を設置する学校）分校・分教室を含む1,030校（悉皆調査）

※研究所が各都道府県政令指定都市教育委員会の協力を得て作成している平成22年度特別支援学校設置一覧（暫定版）を基に調査票を送付した。

(2) 調査の内容

第1部 学校の基本的事項

第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況及び教育課程に関する事項

(3) 調査の方法

調査対象とする特別支援学校長（分校、分教室の長）宛てに、調査票を郵送し、回答を、E-mail, FAX, 返信用封筒にて郵送での返送を求めた。（調査票電子ファイルは、本研究所Webサイトからダウンロードすることとした。）

回答者を校長（分校長・分教室の長）あるいは、校長（分校長・分教室の長）が指名する教職員で、本調査に関わる学校（分校・分教室）の全体の状況を把握する立場にある者とした。

(4) 調査基準日

①学校の基本情報については、平成22年5月1日を基準日とした。

②調査各項目については、特に説明がない限り、平成22年4月1日以降、調査回答日までの状況について回答を求めた。

(5) 調査期間

平成22年7月31日付けで調査票を送付し、8月31日までを目安として返信・返送を求めた。

II 調査結果

第1部 学校の基本的事項

送付総数 1,030校（分校・分教室を含む）、回答校総数 771校 回収率 74.8 %

回答された学校の障害種別毎の学校数（教育部門を含む）を視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱及び複数障害種別（「複数」と呼称）の6区分で整理した。以下、この区分にしたがって各データを整理した。

なお、各学校が対象とする障害種については、本研究所が各都道府県等教育委員会の協力を得て作成している平成22年度全国特別支援学校一覧（暫定版）のデータに拠っている。

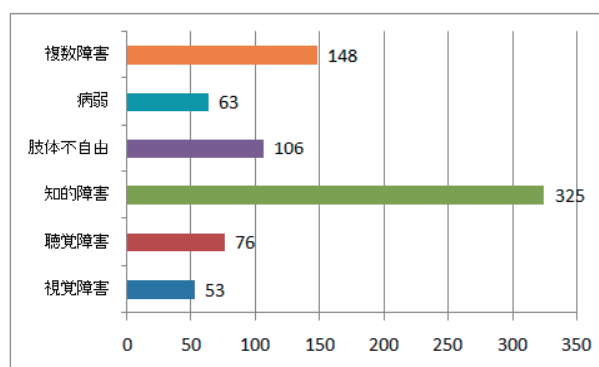


図1-1 学校が対象とする障害種別毎の回答校の実数(校)

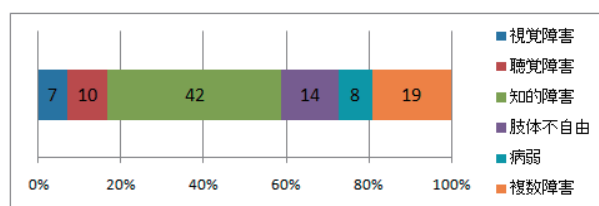


図1-2 学校が対象とする障害種別毎の回答校の割合(%)

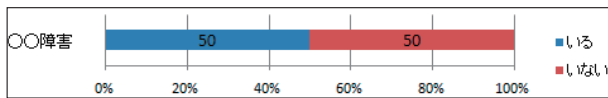
第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項

1. 専門的知識や技能のある教員について

各学校に、専門的知識や技能のある教員について、①視覚障害の専門的な知識や技能のある教員がいる。②聴覚障害の専門的な知識や技能のある教員がいる。③知的障害の専門的な知識や技能のある教員がいる。④肢体不自由の専門的な知識や技能のある教員がいる。⑤病気の専門的な知識や技能のある教員がいる。⑥自閉症の専門的な知識や技能のある教員がいる。⑦学習障害の専門的な知識や技能のある教員がいる。⑧注意欠陥多動性障害の専門的な知識や技能のある教員がいる、の各設問について複数回答で求めている。

この調査では、各学校が対象とする障害種以外の障害についての尋ねているが、データの整理上、当該障害種については、100%として表示している。

[凡例]



専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (%)

(1) 特別支援学校全体 (771校)

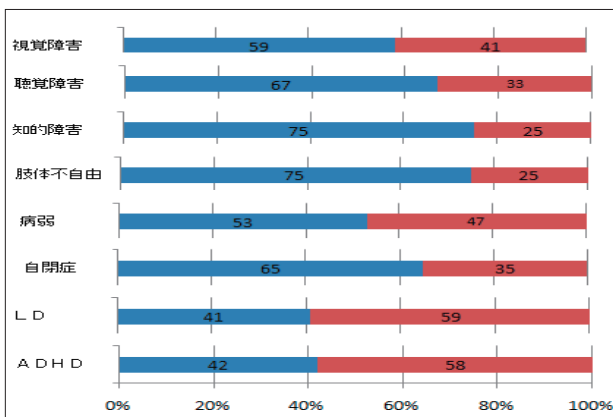


図 2-1-1 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (全体) (%)

(2) 視覚障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (53校)

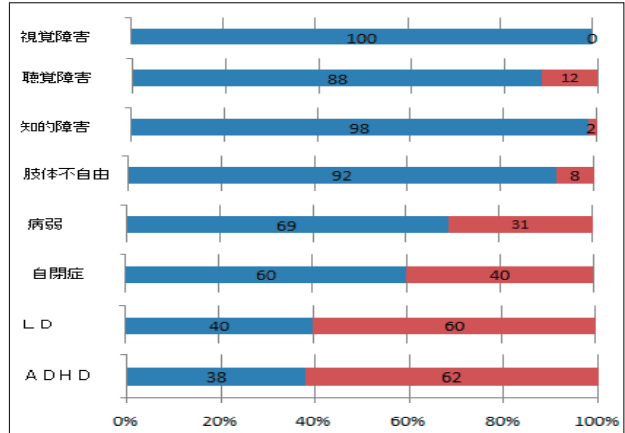


図 2-1-2 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (視覚障害) (%)

(3) 聴覚障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (76校)

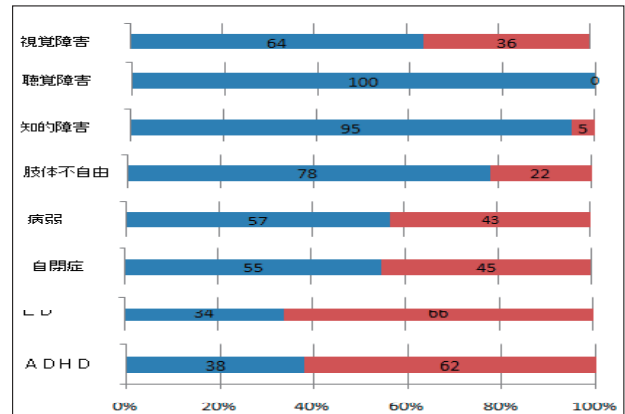


図 2-1-3 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (聴覚障害) (%)

(4) 知的障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (325校)

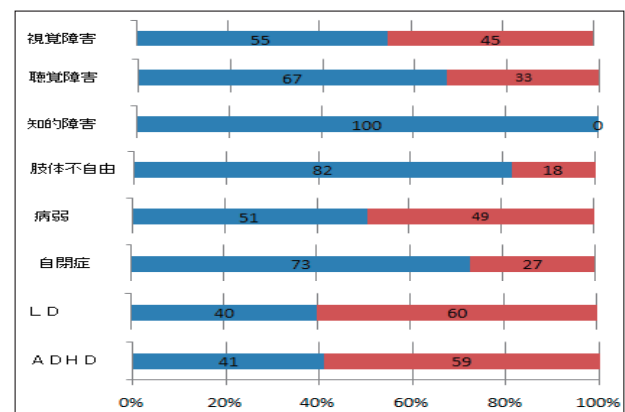


図 2-1-4 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (知的障害) (%)

(5) 肢106校

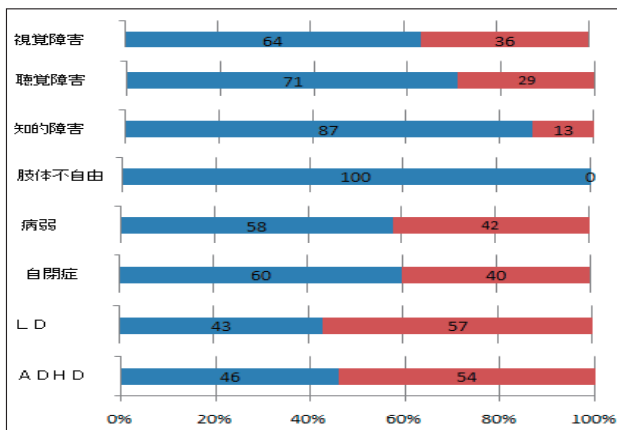


図2-1-5 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (肢体不自由) (%)

(6) 病弱 (単一) を対象とする特別支援学校 (63校)

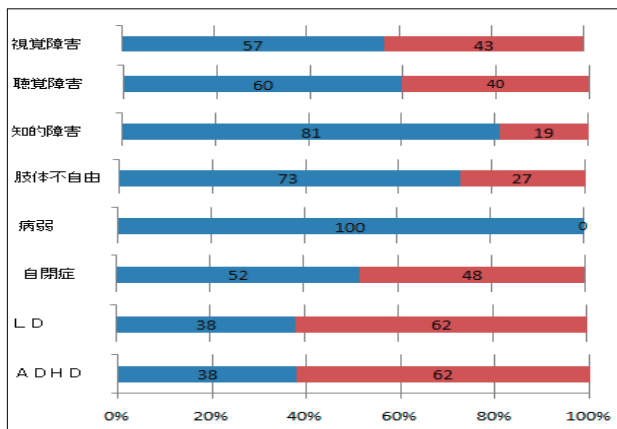


図2-1-6 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (病弱) (%)

(7) 複数の障害種を対象とする特別支援学校 (148校)

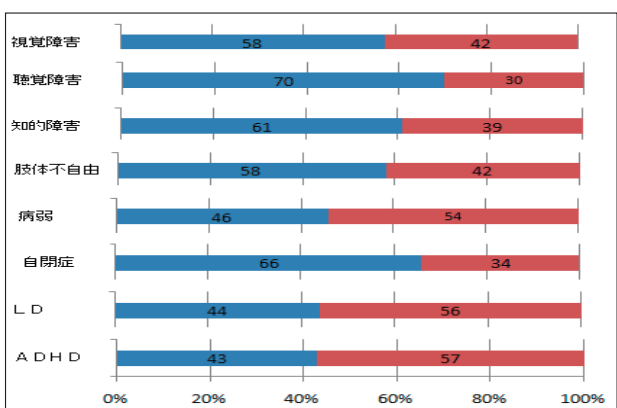


図2-1-7 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (複数障害) (%)

※自校が対象とする障害種は学校によって異なるが全体をまとめている。参考値として掲載した。

2. 専門職の活用について

専門職等の活用については、①理学療法士 (PT)、②作業療法士 (OT)、③言語聴覚士 (ST)、④臨床心理士、カウンセラー等の心理の専門家、⑤医師 (障害に関わる専門医)、⑥看護師、⑦介護福祉士、介護ヘルパー等介護の専門職、⑧学校が対象とする障害種以外の障害種を対象とする特別支援学校の教員について、それぞれ、A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて関わっている、D：関わっていないの4項目について該当する項目を複数選択で尋ねている。

A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて専門職等を活用している のいずれかを選択した割合 (活用している割合) を示した。また、活用している場合について、A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて専門職等を活用している の活用の状況についてその割合を示した。

(1) 特別支援学校全体 (771校)

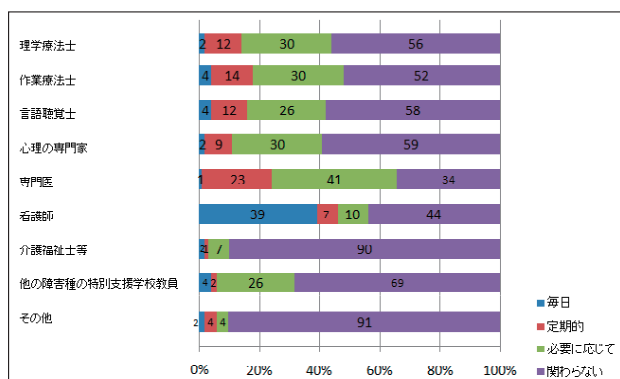


図2-2-1 専門職等を活用している割合 (全体) (%)

(2) 視覚障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (53校)

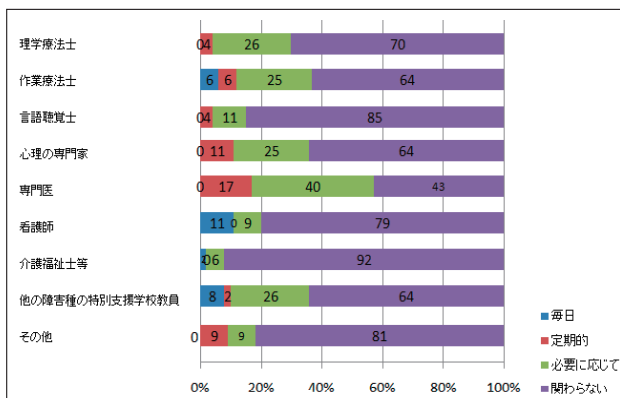


図2-2-2 専門職等を活用している割合 (視覚障害) (%)

その他では、視能訓練士、歩行訓練士などが記述されていた。

(3) 聴覚障害(単一)を対象とする特別支援学校(76校)

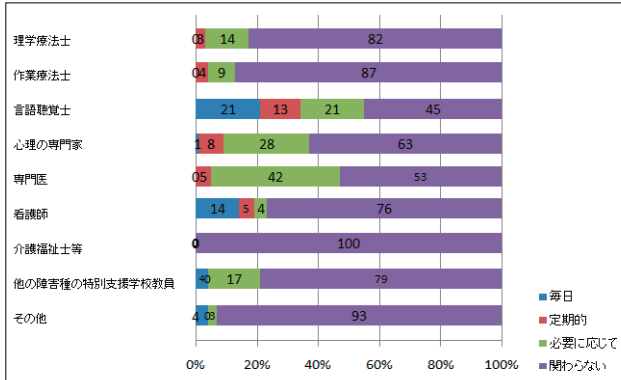


図2-2-3 専門職等の活用の状況(聴覚障害)(%)

その他では、言語聴覚士の資格のある教員、大学教員などが記述されていた。

(4) 知的障害(単一)を対象とする特別支援学校(325校)

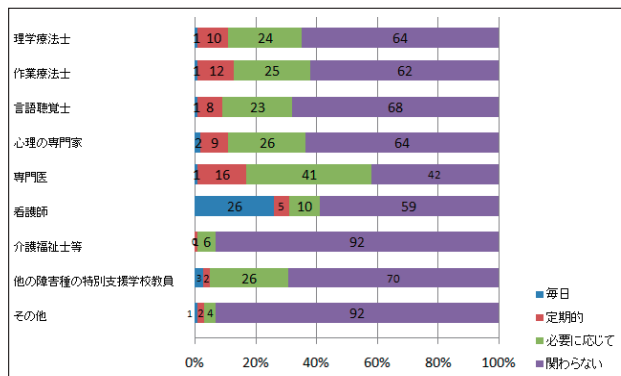


図2-2-4 専門職等を活用している割合(知的障害)(%)

その他では、園芸療法士、アニマルセラピスト、音楽療法士、動作法トレーナー、教科等指導支援非常勤職員(音楽、陶芸、福祉)、作業学習の委嘱講師、歯科医、大学教授、動作法の講師、理学療法士の資格のある自立活動教諭などが記述されていた。

(5) 肢106校)

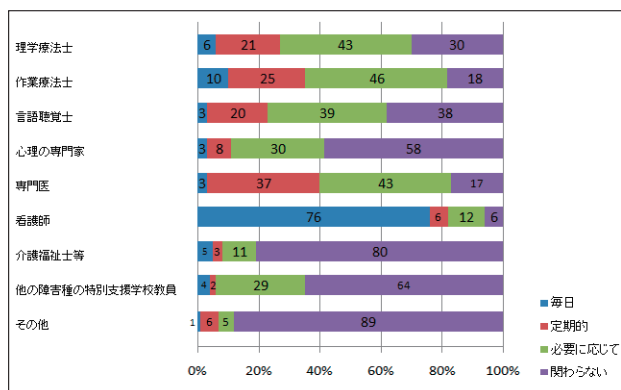


図2-2-5 専門職等を活用している割合(肢体不自由)(%)

その他では、ダンス指導、茶道講師、音楽講師、デイケア指導員、保育士、音楽療法士、機織り指導者、歯科衛生士、大学教授、教諭が理学療法士の資格があるなどが記述されていた。

(6) 病弱(単一)を対象とする特別支援学校(63校)

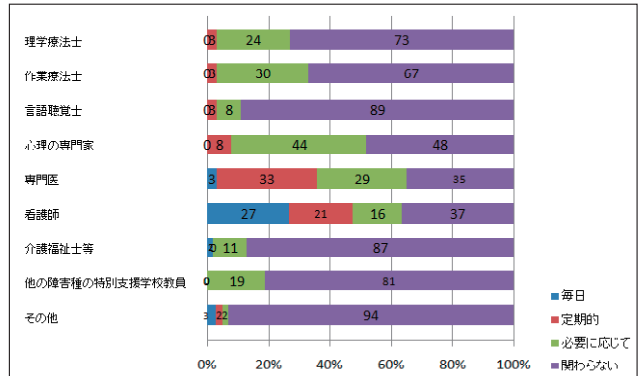


図2-2-6 専門職等を活用している割合(病弱)(%)

その他では、児童指導員、保育士などが記述されていた。

※病院内に設置されている分教室や病院に隣接している学校がある。医師や看護師について、勤務はしていないが毎日関わりがあるという回答があり、それらの場合について「活用している」に含め、整理を行った。

(7) 複数の障害種を対象とする特別支援学校(148校)

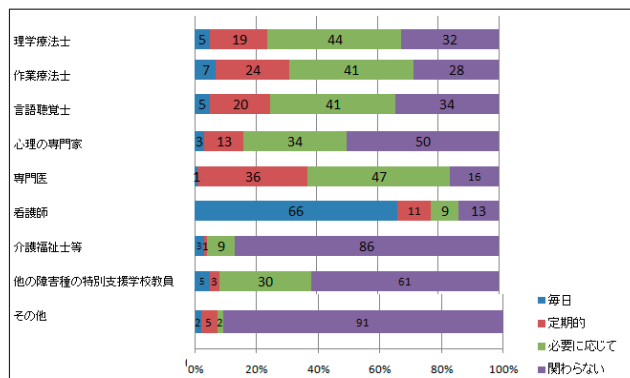


図2-2-7 専門職等を活用している割合(複数)(%)

その他では、応用行動分析専門家、就業技術科(知的部門)職業に関する科目の市民講師、職業(陶工)、車いすマラソン、茶華道、楽器、職業学科における専門職が特別非常勤講師、大学教授、歩行訓練士、視能訓練士、補聴器デラーなどが記述されていた。

3. 児童生徒の教育に対応するための指導体制について（専門家の活用方法）

専門家の活用方法に関する学校体制について、①専門的な知識や技能のある教師や専門職が参加する事例検討会を実施している。②専門的な知識や技能のある教師や専門職が指導を担当する教員への指導や助言などを行っている。③専門的な知識や技能のある教師や専門職が児童生徒への専門的な指導等を行っている。の各項について、複数回答で尋ねている。

(1) 特別支援学校全体 (635校)

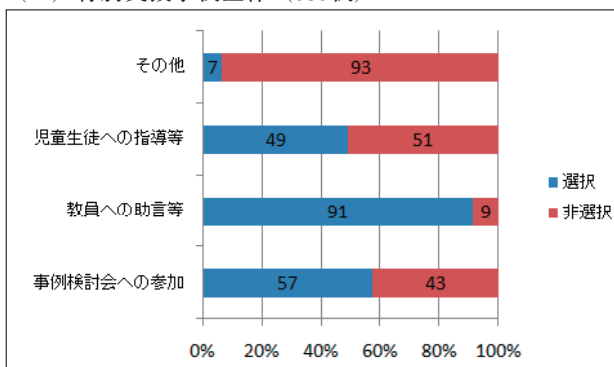


図2-3-1 専門職の活用の方法（全体）（%）

(2) 視覚障害（単一）を対象とする特別支援学校 (39校)

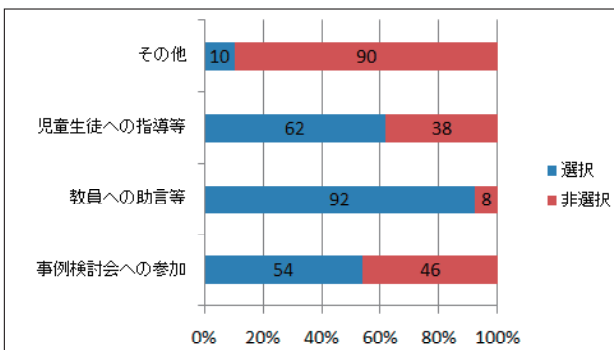


図2-3-2 専門職の活用の方法（視覚障害）（%）

(3) 聴覚障害（単一）を対象とする特別支援学校 (59校)

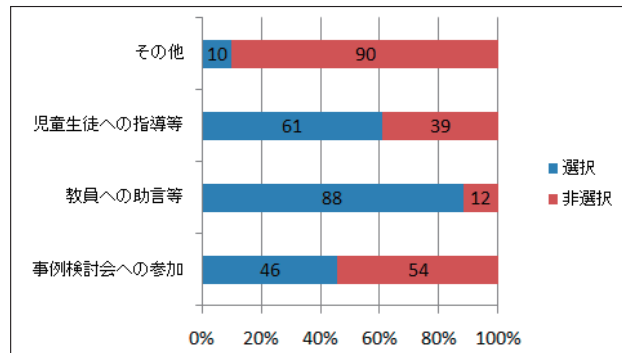


図2-3-3 専門職の活用の方法（聴覚障害）（%）

(4) 知的障害（単一）を対象とする特別支援学校 (251校)

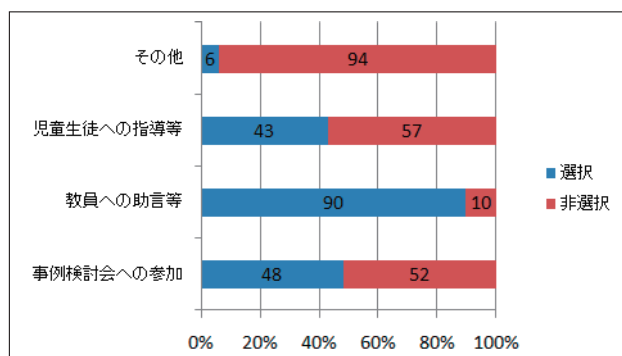


図2-3-4 専門職の活用の方法（知的障害）（%）

(5) 肢体不自由（単一）を対象とする特別支援学校 (99校)

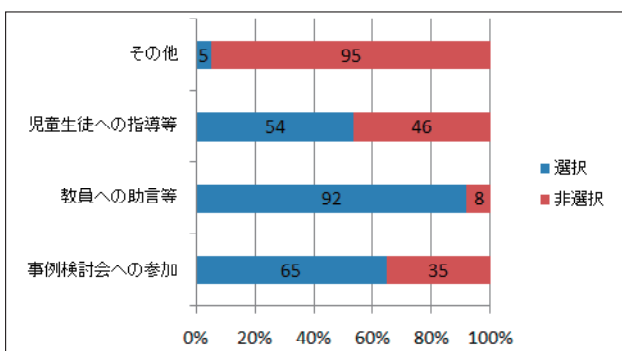


図2-3-5 専門職の活用の方法（肢体不自由）（%）

(6) 病弱（単一）を対象とする特別支援学校 (45校)

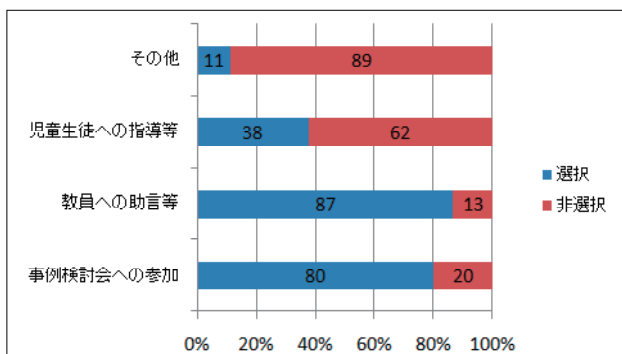


図2-3-6 専門職の活用の方法（病弱）（%）

(7) 複数の障害種を対象とする特別支援学校 (142 校)

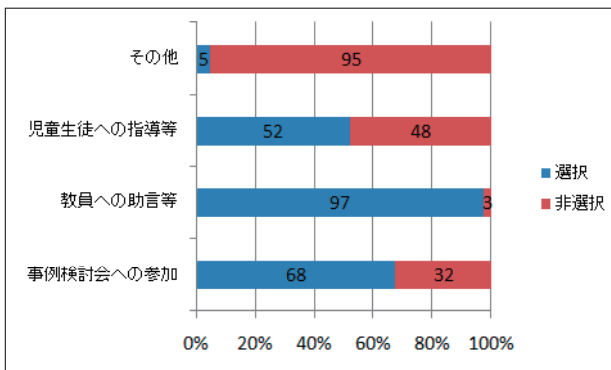


図 2-3-7 専門職の活用方法 (全体) (%)

4. 児童生徒の教育に対応するための施設・設備の整備について

児童生徒の教育に対応するために整備した施設・設備（学校が対象とする障害以外の障害）について、①視覚障害に対応した施設・設備、②聴覚障害に対応した施設・設備、③知的障害に対応した施設・設備、④肢体不自由に対応した施設・設備、⑤病気に対応した施設・設備、⑥その他 の各項目について記述を求めている。

以下、各障害への対応を記述した学校の割合を対象とする障害種毎に示した。

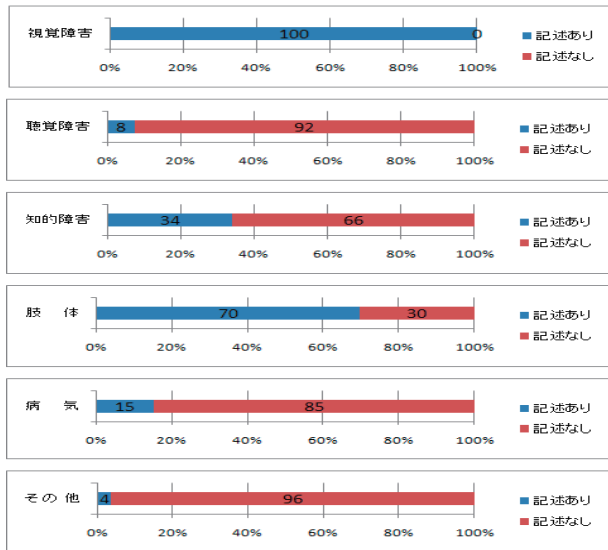


図2-4-1 対応するための施設設備の記述の有無(視覚障害校)(%)

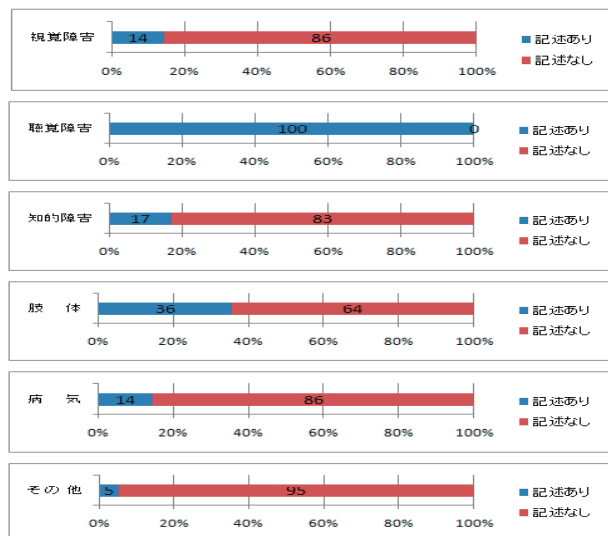


図2-4-2 対応するための施設設備の記述の有無(聴覚障害校)(%)

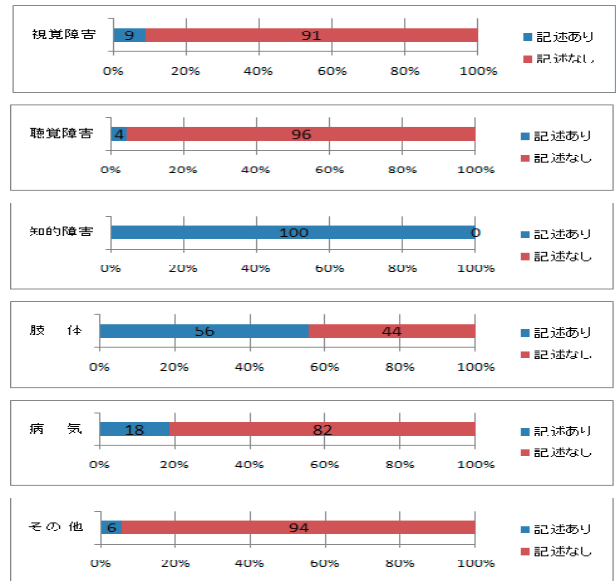


図2-4-3 対応するための施設設備の記述の有無(知的障害校)(%)

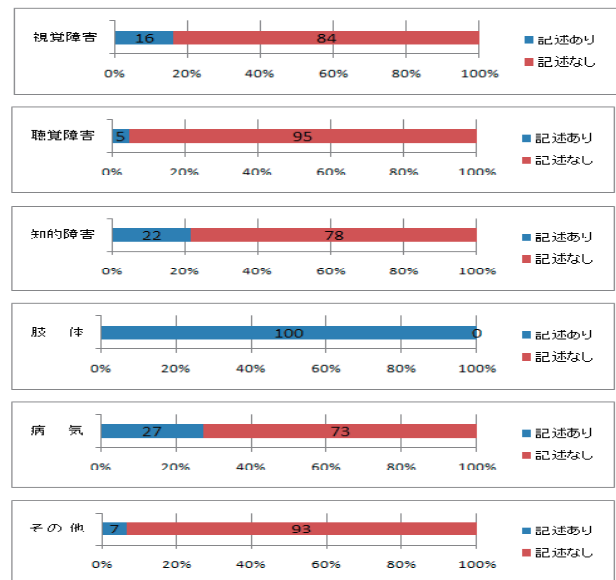


図2-4-4 対応するための施設設備の記述の有無(肢体不自由校)(%)

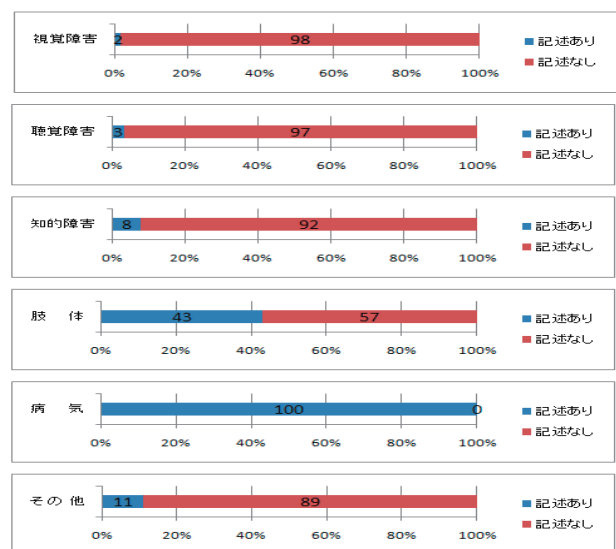


図2-4-5 対応するための施設設備の記述の有無(病弱校)(%)

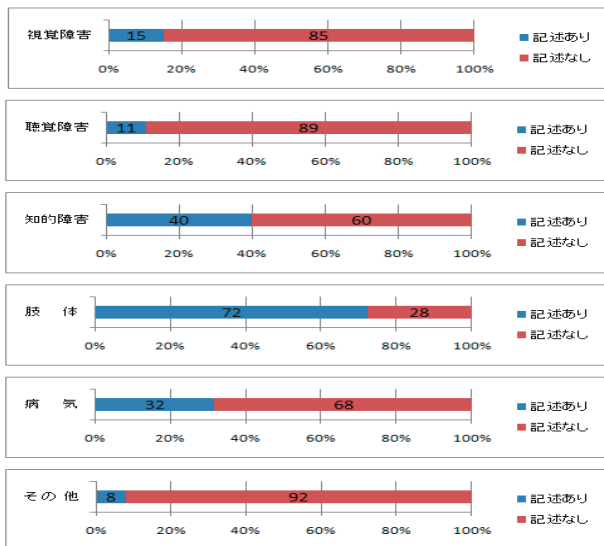


図2-4-6 対応するための施設設備の記述の有無(複数障害校)(%)

当該の障害については、表示上便宜的に100%としている。(この調査では、当該の学校が対象とする障害以外の障害への対応について尋ねている。)

特別支援学校全体として、当該の学校が対象とする障害以外の障害に対応するための施設・設備は、肢体不自由への対応の記述をする学校が最も多く、視覚障害、聴覚障害、病気への対応の記述をする学校の割合は少ない。

各障害に対応した具体的な施設・設備は、「視覚障害に対応した施設・設備」では、拡大読書機、点字ブロック、点字表示、手すりや教室や学校の空間の構成などが、「聴覚障害に対応した施設・設備」では、磁気ループ、FM補聴器システム、集団補聴システム、電子黒板、文字情報システム、パソコン、ディスプレイ、パトライト、聴力検査機器、教室での机の配置など空間の構成などが、「知的障害に対応した施設・設備」では、作業学習室、作業学習のための畑、木工室、窯業用の窯、更衣室、シャワー室など作業学習に対応していると思われる施設・設備、プレイルームや遊具のつり下げようのフックなど遊具に関連する施設・設備、PICSや絵などでの教室名表示、カーテンやパーテーションなどの個別化された学習空間の設定、構造化された学習空間の構成など自閉症へ対応していると思われる施設・設備などが、「肢体不自由に対応した施設・設備」では、エレベーター、階段昇降機、自動ドア、スロープ、高さ調節が出来る机やカットテーブルなど車いすへの対応と思われる施設・設備、肢体不自由に対応したトイレや流し等への対応、運動動作などの自立活動ができる教室の設定など、「病気に対応した施設・設備」では、病気や健康の保持に対応した空調、加湿器、UVカットの窓ガラス、遮光カーテンの設置、

医療的ケアのための部屋や空間の設定などの施設・設備が記述されていた。

以下、各障害種毎に、当該の特別支援学校が対応した施設・設備の記述を整理した。なお、同じ内容と思われる記述は、まとめている。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

(聴覚障害に対応した施設・設備)

- ・儀式や行事で使用する磁気ループ。
- ・特別教室、グラウンドにループシステム、パトライト等が設置されている。聴覚検査室がある。
- ・備品としてFM補聴器の備え。
- ・文字情報システムの設置

(知的障害に対応した施設・設備)

- ・音楽室、職業室、食堂など活動に応じた教室を設置
- ・更衣スペースのための仕切りカーテン
- ・更衣のためのスペースの確保・作業学習のための教室や畑を設けている
- ・個別学習室 スケジュールボード
- ・個別指導教室の設置(全体で1部屋)
- ・作業学習等ができる部屋の確保
- ・作業学習の教室を整備。教室内の棚の色分けや分かりやすい配置。

- ・畑
- ・作業室の設置
- ・室内トイレ、水道
- ・生活学習室、作業学習室
- ・吊り下げ遊具のためのフックが設置されている。
- ・定期的に作業学習に取り組めるためのスペースの確保
- ・日常生活に関する学習の指導を考慮した学級内の配置
- ・パーテーション等を用いて場と活動の一致
- ・プレイルーム等

(肢体不自由に対応した施設・設備)

- ・エレベーター、一部スロープの設置、車椅子に併せて調整できる机
- ・エレベーター、車イス
- ・車イスでも利用できるトイレ
- ・階段昇降機
- ・教室に畳
- ・肢体不自由用オマル、オルソーチェアを常置、段差のない廊下(スロープ)
- ・教室やトイレ等のバリアフリー化、トイレでのおむつ交換台の設置、車いすの移動に際しての段差の解消
- ・車いす、ベッド、トイレ
- ・車椅子移動のためのドアの改修

- ・教室の床の材質の改修（床から畳へ）
- ・車椅子で出入りしやすいスロープ設備（玄関）
- ・階段の手すり設置
- ・車椅子での移動を考慮し、エレベーターやスロープ・身障者用トイレ、姿勢を保持するクッション・マット
- ・車椅子トイレ、エレベーターの設置、手すりの設置、同階において段差がない
- ・車イスに合わせて高さ等の調整が可能な机の配置、運動、動作の改善のためのスペース確保。
- ・車いすにあわせて調節できる机、姿勢保持補助具（クッションチェア）
- ・障がい者用トイレ、エレベーター、玄関前の車イス対応スロープ、車寄せの屋根、ベッド
- ・スロープ 手すり 運動・動作の改善や習得のための教室 座位保持椅子
- ・全館バリアフリー化 エレベーターの設置
- ・体育館、プールへのスロープ、廊下の手すり、トイレの改修
- ・高さ調節が可能な机、車イスで利用可能な高さの棚、エレベーター、身障者用トイレ、スロープ、トイレ内にベッド設置、水道の蛇口に軽い力で出したり止めたりできるレバー教室内に休けい用じゅうたん
- ・多目的トイレ（広さ、手すり、スロープ等）
- ・段差にスロープを設置、トイレの改修（洋式トイレ、手すり）、養護いすの購入
- ・つり下げ式遊具、空調設備、エレベータ、多目的トイレ等
- ・バリアフリー、エレベーター、多目的用トイレ等が設置されている。
- ・和式トイレを洋式トイレに整備、カットアウトテーブル
- ・渡り廊下にスロープを設置。座位保持椅子を教室に配置。移動や歩行訓練のため車椅子を配備。・休養をとるため、室内にベットを配置。

（病気に対応した施設・設備）

- ・医療的ケアができる部屋の確保。冷暖房装置の設置。
- ・各教室にエアコンを整備
- ・加湿器付き温風ヒーター
- ・誤嚥対応のための機材やスペースの整備
- ・体温調節が難しい児生に対して、床暖房、クーラーの設置
- ・体温調節の難しい生徒のための空調やストーブの設置
- ・体調管理のための、冷暖房の空調設備
- ・保健室、冷暖房

（その他）

- ・各教室、車イスでの移動、児童生徒が安全に活動できる空間を確保し、家具等の配置も考慮している。

- ・聴覚障害に適応した施設・設備となっている。

〔聴覚障害を対象とする特別支援学校〕

（視覚障害に対応した施設・設備）

- ・大印刷機
- ・拡大読書器
- ・拡大読書器等を設置した教室
- ・斜面台のついた机
- ・手すり
- ・点字ブロックが廊下や階段等が設置されている。
- ・ドアなどに点字で表示

（知的障害に対応した施設・設備）

- ・エアコンの設置
- ・教室内に更衣スペースを設置
- ・教室の構造化、作業教室の整備、クーラーの設置
- ・更衣スペースの確保 作業学習のための教室や設備の確保（野菜畑）
- ・個別または少人数指導ができ、かつ既習内容を掲示しておける特別教室
- ・シャワールーム、更衣スペース、作業学習スペースの確保
- ・体験的な学習のための畑
- ・吊り下げ遊具のためのフックが設置されている。
- ・間仕切りボードを使った更衣スペース、作業学習室
- ・領域・教科を合わせた指導の学習に利用できる教室、畑等の確保

（肢体不自由に対応した施設・設備）

- ・スロープの設置
- ・車いす用トイレ。
- ・移動練習がしやすいような教室配置、セラピーマットの利用
- ・エレベーター、カットテーブル、洋式トイレ
- ・エレベータの設置
- ・車いすで移動できるエレベーター 手すり スロープ
- ・車いすに合わせた机、階段昇降機、肘掛けが両側についた椅子
- ・車イスにあわせて調整できる机学習しやすいよう机、イスの工夫、エレベータの設置
- ・車椅子用トイレ、スライド式ドア設置
- ・車椅子用トイレの設置、机、椅子
- ・肢体不自由専用の机等
- ・手すりの設置
- ・必要に応じて、車いす対応の机を他特別支援学校から借用する。

（病気に対応した施設・設備）

- ・医ケアの生徒対象の部屋を設けた（水道付、保健室に

近いなど)

- ・医療ケアのための空間の確保
- ・エアコン
- ・オストメイト対応トイレ（人工肛門の生徒用）
- ・おむつ交換のできる場所を確保
- ・加湿器、冷蔵庫、冷暖房
- ・加湿器付き温風ヒーター
- ・吸引器、脈拍計、空気清浄機、クーラーの設置
- ・トイレ補助台

(その他)

- ・視覚障害にも適応した施設・設備となっている。
- ・ホワイトボードはほとんどがエレベーター式のホワイトボードである。
- ・窓ガラスを強化プラスチックへ変更
- ・発達障害に対応した施設・設備として、心理的な安定を取り戻すための教室を設置

[知的障害を対象とする特別支援学校]

(視覚障害に対応した施設・設備)

- ・相手の声や表情をキャッチしやすいよう机等を配列できる教室空間の設定。
- ・足で確かめて移動できるよう、廊下にたこ糸をはる
- ・入り口の色や表示物を分かりやすくした
- ・エレベーターに点字案内
- ・該当の生徒にとって対象を見やすい教室内位置関係の確保
- ・香り、音、感触を工夫した教材、移動の手掛かりとして、校内の壁にスポンジを貼るなど
- ・学習しやすいよう角度や高さを調節できる机
- ・各特別教室にシンボルマークを掲示
- ・教室内の物品の配置、校舎内で目的地移動のための手掛かりの工夫、段差の少ない校舎
- ・掲示板の位置や大きさ、照明、黒板の角度、段差などへの配慮、階段の踊り場や手摺り等の設置
- ・下駄箱にエアクッションを敷き、鈴をつけた
- ・光覚レベルの児童生徒に対してのカーテン、色等を工夫した教室空間の設定。
- ・校門から玄関までのアプローチに点字ブロックを整備
- ・校門から児童生徒玄関までの点字ブロック、校門廊下の手すり等
- ・自立活動室（感覚総合、言語指導）を設けている
- ・駐車場から玄関までの点字ブロック 手すり
- ・手すり、点字ブロック
- ・手すりの設置
- ・点字ブロック
- ・トイレなどに点字で表示

・パソコンソフト（読み上げソフト）

・盲学校のサテライト教室
・手で探しやすいように、荷物の棚を端にし、机を教室の中央に集めて配置。大点字を活用

(聴覚障害に対応した施設・設備)

・相手の口元や表情が見やすいよう机等を配列、空間の設置

・相手の口元や表情が見られるよう活動の場や生活全体の場面で設置方法を考えている。

・相手の表情や全体の動きが分かりやすい教室空間の設定

・該当の生徒にとって聞こえやすい教室内位置関係の確保

・各施設・教室表示のイラスト使用

・教室環境の工夫

・言語聴覚室の設置

・視覚的に分かりやすい教室等の表示

・ディスプレイ、点滅ランプ

・パソコン

・ろう学校のサテライト教室

(肢体不自由に対応した施設・設備)

・座位保持いすを個人で準備

・上肢にまひのある児童用のテーブル

・バリアフリー（平屋）建築 ・身体障害者用トイレ
・可動式黒板

・1階部分は段差無しのバリアフリーとし、身障者用トイレを整備。

・1つの教室のみフロアを弾力性のあるものに変えた。

・運動、動作の改善のための自立活動室を設けている。

・運動室の設置、床を低下げて畳敷きにした教室

・運動動作訓練のできる部屋と用具の用意

・エレベーターの設置

・自動ドアの設置

・エレベーター、スロープ、身障者用トイレの設置

・高さを調節できるカットテーブル

・エレベーター、校舎入り口のスロープ、身障者用トイレ、トイレの手洗い蛇口（押すと水が出る）

・エレベーター、自動ドア、スロープ、車いすに合わせて調節できる机、肢体不自由用トイレトチェア

・エレベーターの設置、児童用ベッドの製作

・オムツ交換用ベッド、階段手すりの高さ

・階段の手すり 洋式温水便座 エレベーター

・階段や廊下、便所に手すりを設置

・外部へのスロープ、車いすに合わせて調整できる机、校舎内のバリアフリー化

・学習しやすい高さの机の利用、自立活動が十分できるスペースの確保

- ・教員が介助しやすいように教室にベッドを配置 排泄の処理の際、プライベートゾーンを確保できるようにカーテンを教室に設置
- ・教員等が支援しやすい空間
- ・教室に隣接したトイレ、シャワーの設置、体温調節困難児のために冷暖房設置、バリアフリー
- ・教室や廊下に手すりを設置、エアコンのある教室。
- ・車いすが教室を自由に動けるスペースの確保
- ・車いすから降りて活動できる畳スペース、エレベーター
- ・車いすに合わせたテーブル、エレベーターの設置、リフト付きスクールバス
- ・車椅子、またはキャスター椅子での移動がしやすいような教室内位置関係の確保
- ・車いすでの移動を考慮したスロープ、歩道。着替えや介助しやすい台の設置。医ケア対象児の活動等に対応する台の設置。児童が使いやすい水道蛇口、ドア取っ手。健康状態維持のためのエアコン設置。車いすにあわせて調整可能な机。エレベーター。
- ・車椅子に合わせて調節ができる机の整備。
- ・車いすにあわせて調節できる机（カットテーブル含む） エレベーター（不十分であるが） 空調 アリーナ（段差の低いステージ等） 書見台 クッションチェア
- ・車いすの使用にあわせた洗面台や教室出入口の改修、増築校舎は肢体不自由に対応した設計
- ・車いす用のトイレ、シャワー室の設置
- ・玄関、体育館等の車いすのためのスロープ、階段・廊下等の手すり、エレベーター
- ・玄関・非常口のスロープ、エレベーター、階段手すり、車椅子用トイレ、車椅子用テーブル
- ・作業室、更衣室
- ・肢体不自由学校と同等のスロープが設計され、設置されている
- ・肢体不自由に対応した教育棟（段差のない広い廊下、手すり等整備されたトイレ等）

児・童・生徒および介護する職員が使いやすいようにトイレを改修した。

- ・児童生徒が移動しやすい空間の構成
- ・児童生徒玄関のスロープ設置 エレベーター設置、指導者が排せつの介助しやすい空間の構成
- ・スロープ、エレベーター、教室に畳やマット、高さが調節できる机、車いすの脚の部分が入る流し、廊下に手すり
- ・高さが調整できる黒板の設置、運動や動作の改善のための教室（自立活動室）車椅子で移動しやすい廊下や教室、車椅子で利用可能な洗面台の設置

- ・高さ調節可能な椅子
- ・高さ調節可能な調理台の設置
- ・高さとの調節可能な机、クッションチェアの設置、食事のためのミキサー等
- ・段差のない玄関や教室、車椅子で使用できる机、十分なスペースを確保したトイレ、レバー式水道蛇口、非常口のスロープの設置
- ・手すり等が設置されたトイレ エレベーター 教室内での着替えスペース
- ・手すりのあるトイレ。スロープ付きのテラス。
- ・トイレにオムツ交換用電動ベッド、レバー式蛇口
- ・トイレの洋式化
- ・動作学習室、感覚学習室、スヌーズレン室、床暖房、可動式調理台（IH）
- ・排泄の際に便宜を図るためトイレの構造変更
- ・バリアフリートイレ、エレベーターの設置、車いすに合わせた机
- ・ひじ掛け付きのいす・スロープ、エレベーター、階段の手すり
- ・補助用具や机椅子など児童生徒の障害の状況に応じたものに改修
- ・養護机、養護椅子の整備
- ・横になって休むことができるよう畳スペースの設置、エアコンの設置
- ・横になるためのベッド、段差のない校舎、自立活動のできる部屋
- ・移動用エレベーターの設置
- ・自動ドア、エレベーター
- ・自立活動を行うための活動スペース、移動のためのスロープ、
- ・車椅子用トイレの複数設置

（病気に対応した施設・設備）

- ・校舎内の窓ガラスにUVカットのフィルム及び遮光性のあるカーテンの取り付け
- ・ソフトマット等の設置
- ・冷暖房空調設備
- ・UVカットガラスの設置
- ・医ケアや病弱の生徒が休めたり、対応したりする部屋
- ・移動式コンセントの設置、エアコンの設置、畳スペースの設置、器具を入れるケースの設置
- ・医療的ケアができるベットや空間の構成
- ・医療的ケア室の設置
- ・医療的ケアの子が授業の合間に休めるリラックスメーム
- ・医療的ケアのための部屋を設置
- ・医療的ケアや教員等の介助がしやすい空間の構成。
- ・医療的ケア用のシンク、棚などの設備

- ・医療的ケアルーム（吸引時に使用）
- ・医療的ケアを行うためのケアルーム，体温調節が難しい児童生徒のためのエアコン（一部の教室）
- ・エアコン設置，エレベーター，温水器つきの水道
- ・エレベーター，スロープ
- ・介助しやすい空間の構成，等
- ・看護師控室に休息用のベッド
- ・吸入，吸引器
- ・教員等が介助しやすい空間の構成
- ・教員や看護師が介助しやすい空間の構成，簡易ベッド

や医療器具の配置

- ・教室内に静養できるスペースを設けている。
 - ・教室内のベッドの設置，体温維持のための空調設備
 - ・教室内への畳コーナーの設置
 - ・ケアルーム，医ケアに関する道具
 - ・ケアルームの設置，空気清浄機等の備品の購入
 - ・紫外線にあたってはいけない生徒に対し，紫外線をカットする窓ガラスのフィルム，蛍光灯，遮光カーテンの設置。
 - ・紫外線を遮断するフィルム
 - ・食堂，教室へのエアコンの設置
 - ・腎臓病のとうせきを行う機械を置いている。
 - ・全ホームルーム教室にエアコン設置
 - ・体温調整が困難な児童生徒への対応として全室冷暖房完備（体育館除く）
- 体・調を崩した場合等に手当てのできるケアルーム。
- ・てんかん発作に転倒した際に危険を減らすため，突起物，角にカバーを施す
 - ・てんかん発作に対応しやすい場の設定。
 - ・点滴用のコンセントを設置，感染予防のためのしきり
 - ・トイレのベッドの設置
 - ・肘かけいすの購入，製作 XPの生徒のため全窓に紫外線防止フィルム
 - ・床暖房システムの設置 エアコンの設置

（その他）

- ・医療的ケアルームの新設
- ・運動量を確保するための校舎周回ランニングコース
- ・同じ空間内をパーティションで仕切ることで集中させる。
- ・温水プール，感覚学習室プレイルーム（感覚遊具）
- ・自閉症に対応した施設，設備 カームダウンエリアの確保 感覚遊具の常設等
- ・シャワー室，暖房便座，温水の出る混合栓。食堂，洗濯室，各教室の洗面設備，教員も一緒一緒に入れる広いトイレ（身障者用）
- ・体温調整に課題のある子どものための全館エアコン（空調）整備

- ・ほっとるーむ（クールダウン，教育相談用）の開設
- ・児童生徒数の増加に応じた特別教室等の転用による教室確保 窓ガラスに強化ガラスや飛散防止シートの活用
- ・自閉症に対応しやすい空間の構造化。
- ・自閉症児等が利用できるクールダウンコーナー
- ・主に自閉症の児童生徒に対応した個別の空間確保のためのパーティションの活用・個別学習室の活用

〔肢体不自由を対象とする特別支援学校〕

（視覚障害に対応した施設・設備）

- ・大型および布絵本（図書室）
- ・学習机，照度を上げるため電灯の増設，スタンド
- ・拡大器ルーペ，弱視用教材（白黒反転定規，弱視用地球儀等）の使用
- ・蛍光灯を和紙で被いまぶしを軽減，壁面にブラックパネル，電子黒板・スクリーン
- ・校門から玄関への点字ブロック
- ・視覚障害児むけの歩行器や杖の作製，触れて学ぶ絵本の作製
- ・視機能支援として，背景を黒いカーテンで隠して見やすくするなど
- ・視力検査，斜見台
- ・タクペーパー
- ・点字表示版，点字ブロックの設置
- ・点字ブロック
- ・プロジェクタ・大画面モニタの配備。
- ・文字等が大きくできる拡大用の光学機械
- ・門から玄関までの点字ブロック，手すり
- ・廊下，階段の手すりの設置
- ・廊下の手すりに視覚的手がかりをつける

（聴覚障害に対応した施設・設備）

- ・相手の口元や表情が見やすいよう机等を配列できる教室空間の設定

- ・教室のドアに音の出る教材の設置
- ・視覚情報の併用，教室内の机配列等での配慮
- ・電子黒板・スクリーン

（知的障害に対応した施設・設備）

- ・PICSでの教室名掲示，電子黒板，等
- ・絵記号標示
- ・教室に特定のシール（絵カード等）を貼る。
- ・教室をロールカーテン等でしきり，個別対応できるようにしている。
- ・更衣室，作業室の確保
- ・更衣スペース，作業学修室の設置
- ・構造化された学習スペースやロッカーなど（一部）
- ・更衣スペースの設置 予定などの視覚支援 個別に学

習できるスペースの確保

- ・作業学習のための部屋。農場や果樹園。
- ・視覚支援の提示物（教室表示など）
- ・小集団での学習を配慮した教室環境の整備
- ・生活学習室・作業学習室・更衣スペース等の設置。
- ・日常生活に関する学習の指導を考慮した設備，作業学習のための部屋を設定
- ・ピクトグラム等による教室表示
- ・ピックアップの掲示，スケジュールの表示
- ・プレイルームの設置
- ・木工室，窯業用窯

(病気に対応した施設・設備)

- ・安全に医療的ケアができる教室の整理
- ・医ケア室の設置
- ・エレベーター
- ・折りたたみ簡易ベッド
- ・教員等が介助しやすい空間の構成
- ・教室衛生保持のための消毒液，清掃具
- ・教室内に長イスを設置するなど，適宜楽な姿勢を取れるような配慮
- ・教室内ベット
- ・空調，加湿器の整備，紫外線防止フィルムの窓ガラス塗布
- ・空調の設置
- ・車椅子対応のための動線の確保，床のソフト化，室内温度調整
- ・車いす用トイレ，パソコンの複数設置
- ・ケアルーム（看護師常勤5名） 保健室（養護教諭2名）おりたたみベッドなど 介助しやすい空間の構成
- ・ケアルームの設置，温水プール
- ・ケアルームの設置，給湯設備の整備
- ・ケアルームの設置。必要に応じて教室内へのベッド設置。

- ・酸素ボンベ，教室内をカーテンで仕切る
- ・全館冷暖房，床暖房，水治訓練室
- ・ネブライザー 酸素ボンベ
- ・加湿器，空気清浄機，エアコン

(その他)

- ・温水プール
- ・温水プール，浮力を利用した身体活動の推進
- ・給湯設備のあるシャワー室
- ・行動支援のためのシンボルマークによる教室表示等を計画中
- ・スヌーズレンルーム《映像・音・光・振動など様々な刺激を体験できる施設》
- ・冷暖房の整備（床暖房，トイレも）
- ・給食指導用デリカート，保護者控室，ホワイトボード，

空気清浄・加湿器

[病弱を対象とする特別支援学校]

(視覚障害に対応した施設・設備)

- ・教室をはじめとする移動時等の危険防止や教室内の自分の位置確認とその利用のための空間設定

(聴覚障害に対応した施設・設備)

- ・個別に画像が見やすいようにパソコンを用意
- ・文字情報システムなどの設置

(知的障害に対応した施設・設備)

- ・作業学習のための教室
- ・シャワーが設置されたトイレがある。
- ・準ずるクラスに机を配置
- ・日常生活に関する学習の指導を考慮した設置環境設定
- ・バリアフリー，カットアウトテーブル

(肢体不自由に対応した施設・設備)

- ・車イスに合わせて調節できる机
- ・多目的トイレの設置，エレベーターの設置，教室にエアコンを設置，病棟まで校内ランを構築・運動，動作の改善や習得のための教室や廊下などの空間設定
- ・エレベーター，車いすにあわせて調節できる机
- ・仰臥位での学習ができるようベットの設置できる折りたたみ式の机を作製している。
- ・クーラー
- ・車いすに合わせて調節できる机，テーブル，車いすで取り出しやすいロッカー
- ・車いす，ベッド等の補助用具の移動方法，エレベーター，スロープ等の設置
- ・車イスが移動しやすい空間の構成
- ・車椅子が乗る広さのエレベーター，緊急避難経路のスロープ
- ・車椅子対応トイレ，エレベーター
- ・車椅子に合わせた机
- ・車いすに合わせて調整できる机，車いすから降りているときの姿勢保持具
- ・車イスにあわせて調節できる机
- ・車いすに応じて調整できる机，エレベーター，介助しやすい空間
- ・車いすや補助用具等の移動のため，幅広い廊下，スロープ，エレベーター，手すり等の設置
- ・校舎内の床面は車いすに対応できるように，段差をなくしている。またエレベータを設置している。
- ・スロープ，手すり，自動ドア，洋式便座，トイレ内ベット，空気清浄機，エアコン，カットテーブル
- ・全館バリアフリー，スロープ，高さ調節（電動式）付調理台，車椅子用トイレ，屋内温水プール

・段差をなくすためのスロープ、手すり、エレベーター、自動ドア、登下校時送迎車用の出入り口の屋根、いすにあわせて調節できる机、介助の容易な配置がされたトイレ

- ・手すり、エレベーターの設置
- ・バリアフリー、カットアウトテーブル

(その他)

- ・学校側で整備することは難しい
- ・活動への見通しがもてるような視覚的構造化の工夫
- ・施設内に設けられた限られた学校教育スペースの安全で有効な空間や整備を工夫している
- ・病棟への電話回線
- ・ベッドのまま登校、階を移動できるようエレベーター2基、教員が介助しやすい空間の構成
- ・リフト付き校外学習用の特大車、学習バス
- ・ほっとルーム（個別の教育相談に対応）設置。職業教室（作業学習に必要な教室）
- ・病室の2部屋ほどを教場として借用し授業を行い、また児童生徒の病状によっては各病室での学習となるため、施設の整備は難しい。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

(視覚障害に対応した施設・設備)

- ・暗幕、点字ブロック
- ・階段（一段毎に色が違ってあり見易くなっている）
- ・拡大読書器の設置
- ・教室の出入口に鈴をつける
- ・空間認知を拡げるための教室等の空間設定の工夫
- ・校内廊下に点字ブロック・手すりの設置。点字プリンター所有。（本校校内に旧盲学校を含むた）
- ・触覚を活用できる階段、エレベーター等の表示、角等で怪我をしないようなクッションなど
- ・スポットライトの設置
- ・ブラックボードの設置
- ・手すりの設置、点字ブロックの設置
- ・点字表示、ブラックボード、書見台、掲示物の工夫等
- ・教室環境の整備、教材の工夫
- ・点字表示版、点字ブロックの設置
- ・点字ブロック
- ・点字ブロック、点字案内板、案内表示
- ・点字ブロック、廊下の手すりの点字、文字拡大機の使用
- ・パトライト、布を使ったなどみやすい教室表示、暗幕、黒布で背景整理した教室、まぶしさを軽減照明
- ・防音の室内で映像やライトを見たり、音声を聴いたりすることができる感覚訓練室
- ・見えやすい大きさの教室標示

・言語教室

(聴覚障害に対応した施設・設備)

- ・FM発振器及び補聴器、見える校内放送
- ・相手の口や表情が見えやすい教室空間の設定
- ・長禄測定室の設置
- ・オーディオメータ（スピーカ付）イヤーマフ
- ・各教室、体育館、グラウンドに集団補聴器を設置
- ・パトライト、聴力測定機器の設置
- ・玄関、廊下に電光掲示板を設置
- ・集団補聴システム
- ・聴力検査室
- ・パトライト
- ・自立活動、検査室のための部屋
- ・自立活動教室（言語指導教室）の設置、玄関のチャイム
- ・聴能検査に関する機器類（オーディオメーター等）の設置
- ・ドアに取付けた音色の違う鈴など
- ・パソコンやミニ黒板等による視覚情報の提供
- ・パトライト
- ・筆談できるホワイトボードの設置
- ・プラズマディスプレイ
- ・文字情報システムの設置
- ・聴覚教室

(知的障害に対応した施設・設備)

- ・作業学習のための部屋の設置
- ・教室内に更衣スペースの設置
- ・ICT機器
- ・PICSでの教室名掲示、電子黒板、等
- ・移動式壁面により学習室スペースを変えることができる多目的学習室
- ・イラストによる教室表示
- ・カウンセリングルーム（リフレッシュルーム）の設置
- ・学部各教室、トイレ、プレイルーム、プール、体育館
- ・活動に集中できるような環境づくり。場所を示すシンボル表示
- ・教室環境整備のためのシャ閉板、作業学習用教室・用具、感覚遊具
- ・教室内にクールダウンできる小部屋を用意、作業室等を一箇所に集めた特別教室棟
- ・教室内の構造化・作業学習室
- ・教室の多目的に活用するためのものの配置の工夫、教室の構造化
- ・教室や作業室の構造化
- ・言語訓練室
- ・更衣スペース、ロッカーのスペースの確保、作業学習室の設置
- ・更衣スペース、ロッカーの設置、必要に応じて個別ブースの設置、作業場所の設置

- ・更衣室、ロッカーの設置 作業学習の部屋の設置など
- ・更衣室の設置（教室の転用も含む）、作業学習のための教室等の確保（特別教室の転用も含む）
- ・更衣室の設置、木工作業室・園芸作業室の設置、ピニールハウスの設置
- ・更衣スペースの確保、クールダウンの部屋の確保、パーティションの設備等
- ・更衣ロッカー、陶芸、木工等の作業学習室
- ・更衣スペースや更衣ロッカーの設置スペースの確保、作業学習のための部屋の設置
- ・個別空間を作るためのつい立て、構造化をするための設備、色による校舎内の位置把握
- ・個別指導のスペース確保、プレイルームのトランポリン常時設置
- ・作業学習、自立活動のための部屋
- ・作業学習室の設置
- ・作業学習専門の作業学習棟、活動目的に応じた棚、ロッカー・カーテン等の配置
- ・作業学習棟
- ・作業学習のための特別教室・設備、生活体験実習室の設置
- ・作業学習用の教室、各教室や廊下にクールダウンのコーナーを設置している。
- ・作業棟（紙工室、木工室）、教室内の構造化のためのついで設置
- ・作品常設展示用設備、大型遊具を中心とした遊びスペース
- ・職業に関する専門教科の演習室の設置
- ・できるだけシンプルな空間の構成
- ・転落防止ネット、パーティション、男女更衣室、ドア指はさみ防止カバー、シャワーコーナー
- ・トイレスペースをドアを開けて支援できるよう広げた。音楽室のドアをスライド式に改修した。
- ・排せつ指導のための広いトイレ
- ・プレイルーム・作業室・生活学習室
- ・プレイルームの設置、作業室などの特別教室の設置
- ・目的に応じた教室や作業室を設け、学習指導をすすめている。
- ・文字と絵で表した校内表示
- ・ユニバーサルデザインを用いた表示、デジタル時計の利用など
- ・余計な視覚刺激をなくした。教室環境の整備
- ・リラク্সルームの設定、教室内のコーナリングの工夫
- ・分かりやすい校内表示、構造化した教室環境
- ・作業学習の実習室を設けている。

（肢体不自由に対応した施設・設備）

- ・車いすに合わせて調節できる机の設置
- ・運動・動作の改善や習得のための教室の設置
- ・車椅子にあわせて調節可能なカットテーブル・床暖房を備えた体育館と自立活動室・温水プール・医療的ケアルーム・寄宿舍・全館冷暖房設備
- ・身障者用のトイレの設置 ・教室内に身障者用洗面台の設置 ・教室からベランダへのスロープの設置
- ・各教室の横になれるスペース、トイレ
- ・一部自動ドアの設置
- ・移動のためのスロープ、自動ドア、エレベーター
- ・教員が介助しやすい空間の構成。
- ・運動動作の改善や習得のための自立活動室、温水プール、エレベーター、スロープ
- ・エレベーター・リフト付スクールバス・スロープ階段
- ・エレベーター スロープ 調整机
- ・エレベーター 手すり設置 車イスで使用可能な机
- ・エレベーター、スロープ、カットテーブル、サポートテーブル、自立活動室、ローカ等手すり
- ・エレベーター、スロープの設置。自立活動室の整備。高さ調節可能な机、流し台など
- ・エレベーター、手すり、カットアウトテーブル、ウォッシュレット付トイレ、機能訓練室
- ・エレベーター、低い洗面台、座位保持用の机、バリアフリー設備など
- ・エレベーター、冷暖房、廊下等の手すり、スロープ、座位のとりやすい洋式トイレ、運動動作改善、習得のための教室
- ・エレベーターの活用、畳の活用
- ・エレベーターや障がい者用トイレを設ける。
- ・奥行きのあるエレベーター設置、床暖房の設備、つり下げ遊具用リング設置
- ・温水プール
- ・学部各教室、トイレ、プレイルーム、プール、体育館
- ・カットテーブルの机、車いすで使用する調理台や手洗い場、バットが入るエレベーターなど
- ・車いすあわせて調節できる机 移動しやすい空間づくり
- ・車いす等でも介助しやすい広いスペースのトイレ、手洗いの設置
- ・車いす等の移動をスムーズにする動線の整備・確保
- ・車イス、ウォーカー、訓練用階段、スロープ、アームバー付き便器、絨毯敷きの特別教室、上下可動式ホワイトボード、半円状の切り込みのある机、アームの長い蛇口、敷居のフラットな吊り扉（タイヤ付き）
- ・車いす対応のトイレ、車いすに合わせて調整できる机、エレベーター設置

- ・車いすに合わせた自作机，たたみスペース確保
- ・車いすに合わせて調節できる机（カットテーブル）身体の動き等の自立活動の指導をする自立活動室の確保，廊下，階段の手すりの設置，高さの調節できる黒板を設けている。
- ・車いすに対応した机 座面のあるトイレ 職員が摂食介助しやすい椅子や注入できる床面の設置
- ・車いすや補助具等多様な移動方法を考慮し，畳を設置した教室等を設けている。

車イスや補助用具等の多様な移動方法を考慮し，エレベーター，スロープ，手すり等を配置している。

- ・車いす利用性との休息用に教室にベッドを設置
- ・校内の完全バリアフリー，障害者用トイレ，屋内温水プール，車いすにあわせて調整できる机，冷暖房設備，他
- ・校内のバリアフリー化を進めている。机等の備品の充実を図っている。（視覚障害使用）
- ・個別の課題に対応するための教室環境整備
- ・室内温水プール，廊下等の手すり，可動式の机
- ・身障者用トイレ，オムツ交換台
- ・水治訓練室，段差のない床，エレベーター，スロープ，高さ調節可のテーブル・いす・調理台等，バリアフリーのトイレ，運動指導室，手すり，開けやすい引戸，教室天井につり下げ式の遊具
- ・スロープ，エレベーター，障害者用トイレ，リフト付きバス，車いすに合わせて調整できる机
- ・スロープ，エレベーターの設置，車いすに合わせて調整できる机，機能訓練室
- ・スロープの設置，移動を考慮し，広さを確保した教室設定
- ・スロープの設置，教室に安全面を考慮し，カーペットの下に畳を敷く
- ・スロープを2箇所を設置。高さ等の調節可能な机・棚などの家具を設置。
- ・洗面所・トイレの支持バー，エレベーター，エアコン
- ・高さ，盤面の角度調整の可能な机，運動動作の改善・習得のための教室を設けている
- ・高さが上下する机，調理台，自動ドア，平屋，校舎のユニバーサルデザイン，エアコン
- ・段差のない出入り口，スロープとエレベーターの設置
- ・段差のないフロアー，空調，広めの高さ調節可能机，各教室に暗幕
- ・段差のない床面，車いす対応の机，エレベーター1基
- ・バリアフリー（ドア，スロープ），手すり，多目的トイレ，エレベーター（追加予定）
- ・バリアフリーの教室廊下，車いす対応・設置台付トイレ。車いす用机，フロアマット，訓練用具

- ・バリアフリーの床，肢体不自由生に対応したトイレや水場
- ・平屋作り，段差なし，手すりの設置，つり戸の引き戸ドア，水治訓練室，床暖房，感訓室，言訓室，上下肢訓練室
- ・広いスペースと段差のない児童生徒昇降口，一面に絨毯を敷いたプレイルーム
- ベ・ットを入れやすいように教室を改善，暗室にするためのカーテン等の設置
- 遊具をそなえたプレイルーム（2カ所）
- ・廊下すべてに手すりを設置
- ・廊下の幅が広い。車椅子の高さに合わせて調整できるホワイトボード。児童生徒用の棚の位置が低い。

（病気に対応した施設・設備）

- ・職員等が介助しやすい空間の構成
- ・移動可能なベッド，生活する上で必要な医療ケア用品など
- ・医療的ケア（導尿）が可能なベッド，空間の確保
- ・医療的ケア用の教室を配置
- ・医療的サポートが必要な児童生徒のため，常時看護師が待機する医療的ケア室を設置。
- ・エアコン
- ・栄養注入用ベット
- ・エレベーター，スロープの設置
- ・エレベーター，冷暖房，廊下等の手すり，スロープ，座位のとりやすい洋式トイレ，運動動作改善，習得のための教室
- ・介助用ベッド
- ・活動スペースの確保
- ・看護師の常駐スペースの設置，医療的ケアに対応する機器類の設置
- ・吸引機，医療用ワゴン，イルリガードルスタンド
- ・休憩のための空間等の確保
- ・休息用にベッドを設置
- ・教室内でのトイレコーナー設置
- ・教室内にベッドを設置，加湿器の設置
- ・空調の整った教室
- ・車椅子用のトイレ改築。高さ調節可能洗面台の設置。玄関前駐車場屋根の設置。
- ・個人用ベットの設置
- ・個別に対応できる教室，フロアマット，救急対応用ストレッチャー・吸引器等
- コ・コミュニケーション室など個別対応の部屋，医ケアが必要な子供に対応した空調と床暖房
- ・色素性乾皮症に対応したUVカットの施設・設備を整えている。
- ・姿勢保持や休息のためのベッドや低反発マットレスの

設置

- ・重度重複児の摂食指導のための畳スペースの確保（食堂）、寝たまま学習に参加できるようフロアマットやベッドの設置
- ・体温調節が困難な児童生徒のためのエアコン設置
- ・病状により授業参加が難しい児童・生徒に対してビデオ会議システムを利用している。
- ・広く、畳のスペースもある保健室、寝たままはかれる体重計、教員等が介助しやすい空間の構成、等
- ・保健管理室の設置 教員が介助しやすい空間の構成
- ・保健室にパルス測定機材等を導入
- ・保健室の前に看護師がいるケアルームを設ける。
- ・床暖房の設置
- ・リラックスルームの設定、光線過敏症のための窓ガラスUVカット。エレベーター内のミラー設置、温水プール、自動ドア
- ・冷暖房設備、大型加湿器、紫外線カットフィルムや紫

外線が出ない蛍光灯など（X P 対応）

（その他）

- ・安全に配慮した施設設備を前面に打ち出している。いろいろな配慮がなされている。
- ・医ケア対象の生徒に対する部屋
- ・カーペット敷きの多目的教室の設置、
- ・アクアルーム（温水施設）の設置、自立支援のための寄宿舍の設置
- ・給湯設備のあるシャワー室
- ・自立に向けた生活訓練棟・・・肢体不自由に応じた台所、浴室等
- ・スクールバス（低床式、スロープ付き）の導入
- ・支援方法を紹介するリソースルーム
- ・自閉症対応のためのパーテーション
- ・平屋の校舎、スクールバスから段差無く乗降できるプラットフォーム付きバスターミナル

5. 児童生徒の教育に対応するための教材・教具について

児童生徒の教育に対応するために作成した教材・教具について①視覚障害に対応した教材・教具②聴覚障害に対応した教材・教具③知的障害に対応した教材・教具④肢体不自由に対応した教材・教具⑤病気に対応した教材・教具⑥その他 の各項目について記述を求めている。

以下、各障害への対応を記述した学校の割合を対象とする障害種毎に示した。

当該の障害については、表示上便宜的に100%としている。(この調査では、当該の学校が対象とする障害以外の障害への対応について尋ねている。)

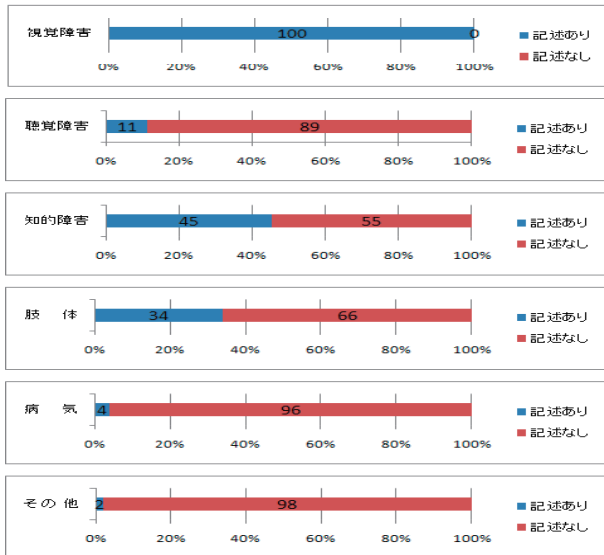


図2-5-1 対応するための教材教具の記述の有無(視覚障害校)(%)

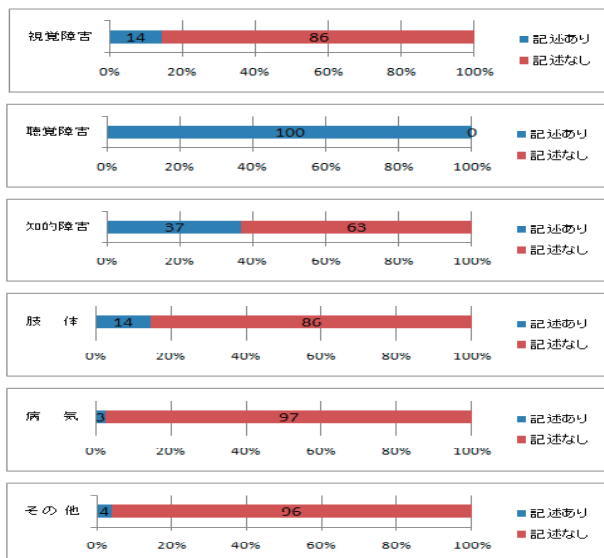


図2-5-2 対応するための教材教具の記述の有無(聴覚障害校)(%)

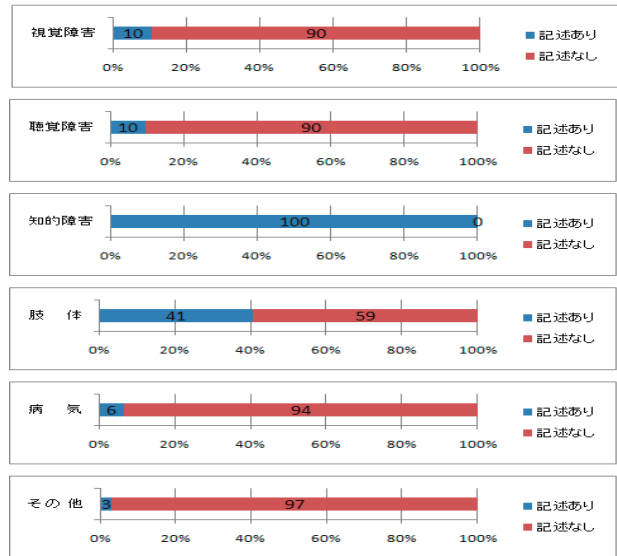


図2-5-3 対応するための教材教具の記述の有無(知的障害校)(%)

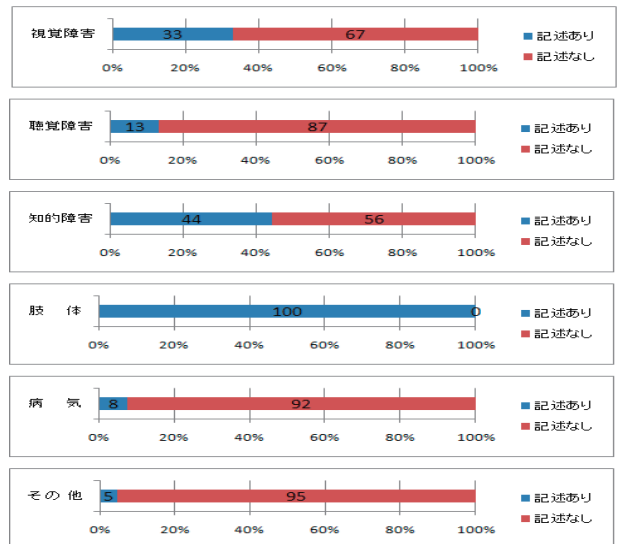


図2-5-4 対応するための教材教具の記述の有無(肢体不自由校)(%)

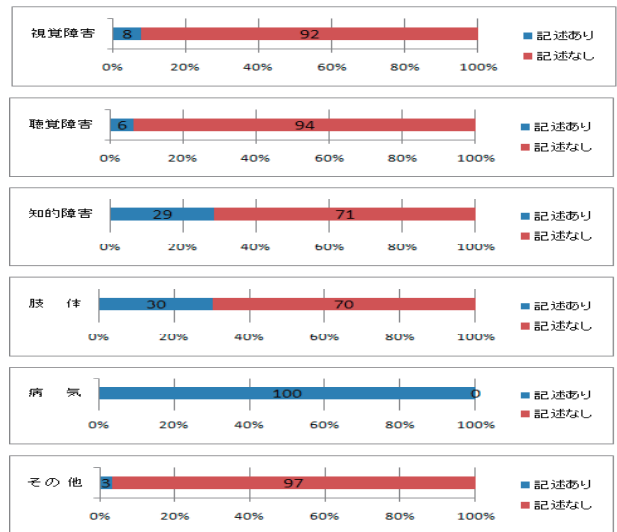


図2-5-5 対応するための教材教具の記述の有無(病弱校)(%)

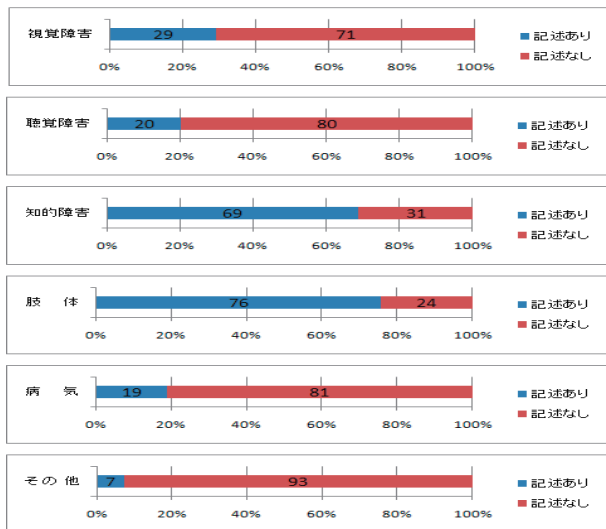


図2-5-6 対応するための教材教具の記述の有無(複数障害校)(%)

特別支援学校全体として、知的障害へ対応するための教材・教具の記述が多い。

視覚障害を対象とする特別支援学校では、知的障害、肢体不自由へ対応するための教材・教具の記述をする学校が多い。肢体不自由を対象とする特別支援学校では、視覚障害へ対応するための教材・教具の記述をする学校が多い。病弱を対象とする特別支援学校では、知的障害、肢体不自由へ対応するための教材・教具の記述をする学校が多い。

各特別支援学校当該の学校が対象とする障害以外の障害に対応するための教材・教具は、当該の障害を併せ有する子どもの数との関係を推し量ることができる。

各障害に対応した具体的な教材・教具は、「視覚障害に対応した教材・教具」では、拡大教科書、拡大本の教材、所見台、見やすい方の目で学習しやすいように視野確認と自作教材の工夫、図と地の関係をわかりやすくするための黒ボード、大型絵本の整備など視覚的な情報への対応を考慮したもの、触ると音の出る教材、点字や触図、点字学習に向けての指先を使う教材、点字学習のための教材作成、点字教科書、文書読み上げソフト、点字用PCソフト、点字タイプライター、触刺激用教材、触刺激により操作する教材、感触を味わう教材など、触覚、聴覚への対応を考慮した教材が、「聴覚障害に対応した教材・教具」では、AAC機器の活用、視覚的情報の提示など情報やコミュニケーションの支援のための教具や教材、マカトン、手話、指文字など手指メディアを活用するための教材、言語指導、発音指導のための教材などが、「知的障害に対応した教材・教具」では、AACの活用(VOCA、PCS、写真、絵カード等)などコミュニケーションへの支援、電子黒板など視覚的情報を配慮し

た教具、絵、写真、カード、シンボルなどを用いた視覚的教材、公文の教材、国語、算数のプリントなど教科の個別教材、文部科学省著作の教科書、「窯業」の製作用補助具など、作業学習のための教材、トランポリン、バランスボールなどの運動器具などが、「肢体不自由に対応した教材・教具」では、VOCAなどのコミュニケーションへの支援に関する教具、バランスボール、バランスボード、バルーン、つり遊具等運動に関連した教具、運動障害や姿勢の保持、手指機能の活用に対応した教具の、タッチパネルや各スイッチ等実態にあわせたパソコン等の入力機器などが、「病気に対応した教材・教具」では、VOCAなどのコミュニケーションの支援のための教具、筋力や筆圧が弱い生徒のためのパソコンなどの入力機器スイッチ、アイセンサーを活用したスイッチを使ったパソコン、ソーシャルスキルの教材、病識学習ワークシートなど、心理的な安定を図るための教材、音響機器、姿勢保持(立位、座位)のための教具などが記述されていた。

以下、各障害種毎に、当該の特別支援学校が対応した教材・教具の記述を整理した。なお、同じ内容と思われる記述はまとめている。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

(聴覚障害に対応した教材・教具)

- ・アンプ付スピーカーとマイクの使用
- ・タイムタイマー、指文字カード
- ・写真カード等言語指導のための教材
- ・小型ボディイソニック
- ・触指文字、指点字の導入、点字の初期学習用リベット点字教材

- ・幼児手話辞典

(知的障害に対応した教材・教具)

- ・VOCA(パシフィックサプライ)
- ・エアポリン オーシャンスイング 絵や写真・具体物などを活用した教材 パソコン
- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材、音楽や言葉などを活用してコミュニケーションを支援する音声教材。
- ・絵本の音声版、ビーズ通し、型はめ
- ・絵や写真カードなどの教材。個別課題学習のための教材。
- ・絵や写真など視覚的な情報を補う触感や形で識別できる教材教具
- ・音声(特に実際の音)教材、認知操作性を高める教材教具

- ・感覚統合に関する遊具，作業学習のための補助具など
- ・コミュニケーションエイド（アイトーク，ビッグマック）
- ・コミュニケーションを支援するためのカード，知的障害の程度にあわせた教材
- ・視覚的な情報を多くした教材・教具の工夫
- ・視知覚，触知覚を促す手指捜査教具等
- ・絵カード，文字カード，パズル
- ・触覚により数，大きさを判別できるような自作の教材
- ・触覚を使った基準形成のためのはめ板，棒さし，見本合わせ教材
- ・スケジュールボックス，認知・手指操作を促すような教材，等
- ・発達段階に応じた課題学習に利用できる教材（モンテッソール，PLMなど）
- ・ビックマック，トーキングカード
- ・附則9条本の整備，遊具の整備
- ・モンテッソーリ教具，絵や写真など視覚的な情報を使った教材
- ・モンテッソーリ教具，型はめ遊具，乗り物おもちゃ，音の出る絵本，ビッグマック
- ・漢字カード，音が出る50音ボード
(肢体不自由に対応した教材・教具)
- ・PCW，SRC，立位台
- ・VOCA（ビックマック，キングエイド），身体や感覚の機能を高めるためのもの（マット，バランスボール，平行棒）
- ・VOCAなどのコミュニケーションエイド，ファシリテーションボール
- ・クッションチェア，ライトムーブ，ビッグマック，ミルサー等
- ・コミュニケーションを支援するための教材・教具の作成，カーペットを敷いた部屋での活動の確保
- ・コミュニケーションを支援するパソコンソフトや機器の設置
- ・スイッチ教材
- ・セラピーボール，各種スイッチ，キャスターボード
- ・セラピーマット セラピーボール 持ちやすく工夫した筆記具や食器 SRCウォーカー
- ・ソフトブロック，バランスビーム，トランポリン，ぼるスタースイング，ケロッグスイング，ボールプール，タイヤチューブブランコ
- ・つり下げ遊具，スイッチ，セラピーマット等
- ・パソコンとスイッチ教材
- ・感覚総合遊具（FB，ピーナツバルーン，ストレッチボール，平型ブランコ）
- ・姿勢を保持するための教具。歩行を補助する歩行器。

スイッチ教材。音声教材。

- ・姿勢保持のための教具
- ・自立活動のためのマットなど。姿勢保持の道具。
- ・手指の運動障害に対応した教材（微細な動きでもスイッチが入るような自作教材）
(病気に対応した教材・教具)
- ・バイタルチェックのための各種検査機器
- ・眼球や人体の模型 障害や病気の理解のための本
(その他)
- ・タイムタイマー

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

(視覚障害に対応した教材・教具)

- ・盲学校借りた点字本や教具
- ・拡大教科書
- ・拡大コピーによる教材作成
- ・拡大図書 拡大教科書 机
- ・拡大本
- ・拡大本の教材整備
- ・言語指導のための視覚教材や触覚教材の作成。音や光の出る教材。
- ・自作立体教材，盲学校使用の教材・教具の借用
- ・点字や立体コピー，拡大文字による教材

(知的障害に対応した教材・教具)

- ・教材の具体的なイメージを喚起させる写真教材
- ・1日の見通しを持てるようなスケジュール表
- ・絵カード，写真カード，教科学習用ワークシート
- ・絵カード，写真カード，指文字表，手話
- ・絵や写真などの視覚的教材
- ・絵や写真のカード，絵ことばじてん，コミュニケーションボード
- ・絵や写真カードなどの視覚教材
- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材
- ・絵や写真などの利用，コミュニケーションボード
- ・絵や写真を使ったカード，教室掲示
- ・きめ細かいステップでの言語，教科指導をすすめるための教材，教具
- ・教育玩具の整備
- ・公文の教材
- ・言語指導のための視覚教材，コミュニケーション支援のための教具
- ・コミュニケーションを支援するための視覚的教材（絵カード，写真カード）
- ・作業学習のための教材，教具（タイムカード，洗濯機，作業棚）
- ・視覚的教材を多く使っている。

- ・写真カード
- ・写真や絵をカードにして、視覚を通して理解を助ける
- ・セラピーボール、大型絵本
- ・パネルシアター、種々の絵カードや写真カード、型はめ

- ・文部科学省発行☆印本の採択

(肢体不自由に対応した教材・教具)

- ・コミュニケーションを支援するための機器
- ・差し込み型テーブルの使用
- ・姿勢保持いす
- ・視聴覚教材、パソコンソフト
- ・バランスボード
- ・バランスボール
- ・マット
- ・肋木・マット・プロンボード

(病気に対応した教材・教具)

- ・姿勢保持のための補助具の使用

(その他)

- ・電子黒板用学習コンテンツ5000以上、文法学習としての論理エンジンの学習（高等部毎朝20分）
- ・個々の実態に応じた自作教材・教具

[知的障害を対象とする特別支援学校]

(視覚障害に対応した教材・教具)

- ・イルミネーションライト、ブラックライトとブラックパネルシアター、彩度の高いカード
- ・パーキンス（点字ワープロ）点字の国語教科書、点字を漢字に変換するパソコンソフト、音の出る時計
- ・ブラックライト
- ・音の出るおもちゃ及び絵本
- ・音の出る絵本、ボールの購入
- ・音の出る教材、触れることのできる立体教材
- ・音の出る教材の活用
- ・各教室にある大型テレビにパソコン、スイッチ類を接続し、色彩豊かな画面と聴覚的な刺激を工夫した教材・教具を作成。
- ・拡大本の教材の整備
- ・拡大本の教材の整備、音の出る絵本や遊具、大型の絵・写真・文字カード、触覚刺激教材
- ・拡大本の準備（県立図書館等から借りる）
- ・活動予定を確認できる予定ポケット（週単位）。予定ボックス（1日単位）。人や活動を示す具体物（ネームキュー、オブジェクトキュー）
- ・観察できる教材の整備、レーズライターの整備、触読の基礎になるたどり読み教材の作成
- ・見やすくなるよう拡大した教材など

- ・作業学習用の治具
- ・手でさわって感触を確かめられるような教材
- ・手で触れる絵の具、感触による絵本、特大絵本
- ・書見台を用意する。拡大投影機を用意している。
- ・場所確認のための教具
- ・触覚カード、目印クッション等の利用、ドア等に鈴をつける等の工夫

- ・素材や形状に配慮した教材 音を工夫した教材
- ・体感を中心とした授業展開。一定の繰り返しの中での学習効果の定着。個としての課題に片寄らず、集団の中での参加方法を工夫。併せ持つ各障害への配慮（健康の維持、メンタル面への配慮等）

- ・大きな写真等の掲示、工具の操作のための大きなスイッチボタン

- ・点字や触図

- ・点字教科書を盲学校から借用。大点字専用携帯点字器を使用

- ・点字本、点字用PCソフト、点字タイプライター

- ・認識しやすいように工夫された調理器具

- ・文字の拡大（プリント・教材等）

- ・鈴、タンバリン等音を使った教材、布の感触を楽しむための本等

(聴覚障害に対応した教材・教具)

- ・AAC機器等の活用

- ・コミュニケーション支援のカード。活動予定を確認できる予定ポケット（週単位）。予定ボックス（1日単位）。人や活動を示す具体物（ネームキュー、オブジェクトキュー）

- ・ピクチャーカード

- ・音刺激を軽減するためのイヤーマフ。ビッグマックなどコミュニケーションツール（ipad等）。

- ・絵、写真カード

- ・絵や写真、映画など視覚的な教材の工夫

- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材

- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材及びコミュニケーション支援

- ・各種音声教材、教具の開発

- ・拡大本の教材の整備、触れると光や動きの出る遊具、言語指導のための教材（構音・マカトン・手話）

- ・活動の見通し等を伝える場面で視覚的なツール（写真、絵本、サイン）を使用する

- ・言語指導のための教材

- ・言語指導のための教材、視覚的な情報を使った教材

- ・言語指導のための教材、発音指導のための機器

- ・光や音の出る教材教具

- ・作業学習等で手指を使うための補助具

- ・指文字、手話、写真の活用

- ・指文字表の掲示，コミュニケーションブックの活用
- ・視覚を活用するための図や写真を多用した教材の工夫
- ・写真，工程表，コミュニケーションカード等の利用
- ・手話，マカトンを使ったコミュニケーション
- ・発音指導のための機器

(肢体不自由に対応した教材・教具)

- ・押せば水の出る水鉄砲 ・とりやすさをねらって，厚みをもたせた写真カードや絵カード
- ・訓練用マット ・車いす
- ・AAC関連教材（コミュニケーションボード等）
- ・SRC
- ・VOCAの利用
- ・VOCAやスイッチを活用したコミュニケーション支援機器，運動・リラクゼーション・姿勢保持用具
- ・VOCA等コミュニケーションを支援するための機器
- ・ウォーカー，エアレックスマット，座位保持椅子
- ・ウォーカー，ボイスレコーダー，大きな型はめ
- ・カッティングテーブル，自作椅子，傾斜台，本立て，
- ・キューボモビリア
- ・クッションチェア，スイッチ教材
- ・コミュニケーションのためのスイッチ教材等
- ・コミュニケーションボード，姿勢保持の教材
- ・コミュニケーションや作業学習を支援するためのスイッチを用いた教具
- ・コミュニケーションを支援するVOCA，ボールプール等感覚運動に関する遊具
- ・コミュニケーションを支援するために，トーキングエイドやパソコンを活用
- ・コミュニケーションを支援するための機器，座位保持いす等
- ・コミュニケーションを支援するための機器，姿勢保持のための機器
- ・コミュニケーション機器（スイッチ類）の整備
- ・コミュニケーション機器（トーキングエイド・ゴートーク・ビッグマック等），身体の動かしのためのCDなど
- ・スイッチを使った教材教具，姿勢保持のためのクッション，マット，ボーリングをするときの補助具等
- ・スイッチ類 エアレックスマットロール スイングボードetc
- ・セラピーマット，シーツブランコ バランスボード
- ・タッチパネル，立位台等の動作学習に使用する教具
- ・タッチパネルを利用したパソコン教材，訓練用簡易の手すり階段，回答や呼び出し用ブザー，食事用グリッパセット，歩行器
- ・トイレ用補助具，姿勢保持用椅子，車椅子用作業台，座位保持キャスター

- ・トーキングエイド，ビッグマックなどのコミュニケーションツール，立位保持具やカットテーブル，ファシリテーションボール
- ・トーキングエイド，自作スイッチ，ビッグマック等
- ・トークアシスト，ボカ，ビッグマック，SRCウォーカー，座位保持いす
- ・トライウォール（紙構造）を使った机・イスの製作，姿勢保持の補助具
- ・パソコン，メール，プロジェクター，タイムタイマー，ボカ，スイッチを利用した教材，感覚・運動遊具
- ・パソコンを利用した教材，拡大ボタン，トーキングエードなどの教材
- ・バルーン（クッション），補助台（椅子），平行棒，コミュニケーションエイド
- ・バルーン，ロール，つり遊具等
- ・ボールや筆などを動かすための教材の整備
- ・ボタンスイッチを押して音が出る教材
- ・ボバースボール
- ・マット，クッション，音響機器
- ・運動障害や姿勢の保持，手指機能の活用に対応した教具の工夫
- ・運動障害や姿勢の保持に対応した器具
- ・運動障害や姿勢の保持に対応した教具，コミュニケーションを支援するための機器
- ・運動障害や姿勢の保持に対応した教具の工夫，主体的な発話を促すような教材
- ・運動障害や姿勢の保持に対応した補助教具の工夫，コミュニケーション機器の工夫
- ・音声表出コミュニケーション支援機器，機械的スイッチ
- ・絵カード，写真カード，大型モニター，スケジュールボード，コミュニケーションを支援するための道具
- ・絵カード・VOCAの活用
- ・緊張を取り，心身の弛緩を図るためのチェアや床マット
- ・国算の基礎的な力を育むための教材，教具，絵，写真，シンボル等の視覚情報教材
- ・座位を保持するためのすべり止めや足置きブロック
- ・座位保持椅子やウォーカー等の工夫，リラクゼーションのためのフットバス他自作教材多数
- ・作業学習時，一人でも作業できるように工夫した自作教具。
- ・三角マット。クッションチェア。バランスボール。ビッグマック。鉛筆。はさみ。安全に動ける（訓練できる）スペースの確保と補助具。
- ・姿勢の保持に対応したクッション，角度を変えられるスプーン

- ・姿勢の保持に対応した教具，感覚運動機能を訓練するための教具
- ・姿勢の保持に対応した教具の工夫
- ・姿勢保持に対応した教具，コミュニケーションを支援するための機器。
- ・姿勢保持のためのクッション，ベッド，マット。握りやすい（保持しやすい）形状の玩具。
- ・姿勢保持のための教材，コミュニケーション支援の教材，リラクゼーション用クッション
- ・自立活動で活用するための吊り遊具
- ・自立活動の訓練用具，作業や活動に必要な補助具
- ・自立活動教材・感覚運動遊具
- ・手にはめるはさみ・筆，電動はさみ，ソフトブロック，セラピーマット，ファシリテーションボール等
- ・手指を意欲的に動かし，活動したくなるような教材の工夫。姿勢の保持に対応した教具の工夫。
- ・書見台
- ・書見台，コミュニケーション支援機器
- ・小型トランポリン，セラピーボール，プラットホーム，フィットネスシーソー，ボディソニック，クッションチェアなど
- ・食事や活動に適した姿勢を保持するための椅子や机の工夫，使いやすく改良したスイッチ
- 体ほぐし時に利用するマットなど
- ・大きな持ち手のスプーン，ハブラシなど
- ・大型TVを利用した動画，DVD・ビデオ教材
- ・大型絵本VOCA，トーキングエイド等コミュニケーション機器の整備，タイムタイマーの整備
- ・腹臥位姿勢保持用装置，乗り物（キャスター付タイヤボード，キャスター付カー），ビッグマック等接続スイッチ類
- ・片手用はさみ
- ・歩行訓練用教具，姿勢の保持
- ・棒スイッチ，引っぱりスイッチ，バウンドボール，ボイスレコーダー
- ・木工部品加工用補助具，支援ハサミ，スイッチ教材，指先の訓練教材等
- ・立位や歩行を助けるSRCウォーカー，衣服をたたみやすくする補助具
- ・立位式歩行器
- ・立位台，歩行器，各種スイッチ
- (病気に対応した教材・教具)**
- ・アイセンサーでのスイッチなど，PC利用でのタッチパネルなど
- ・いろいろな種類のスイッチ教材，絵カード，コミュニケーションの支援のための録音機器，運動障害に対応した教具

- ・コミュニケーションを支援するための機器
- ・てんかんの発作が起こった時に顔面等を傷つけないよう，鋭角的な角のない教具を用意した。
- ・トランポリン等の遊具等
- ・感覚遊び，音が出るおもちゃなどの製作
- ・室内用遊具（机上でできるもの），テレビ電話（インターネット），創作活動用教材
- ・心理的な安定を図るための教材
- ・腎疾患や感染症に関する図解資料，医療的ケアの一部自己管理のための支援手順表や写真カード
- ・体力を使わずにできるようなコミュニケーション教材を工夫している。
- ・大型TVを利用した動画，DVD・ビデオ教材

(その他)

- ・自閉症への対応として，イヤーマフ，パーテーション，コミュニケーションボード他
- ・発達障害への対応として，知的好奇心を満たすことができるよう，パソコンの活用や研究器具（電子顕微鏡など）を用意した
- ・デジカメ，プロジェクター，パソコン
- ・ビッグマックやあいうえおボードなどのAAC類，BDアダプター，各種スイッチ教材 など
- ・各教室・施設のシンボル・写真表示，一日の流れや活動がわかるホルダーや短冊カード
- 感覚・知覚学習用の教材・教具
- ・自閉症に対応した教材・教具 絵や写真等の視覚的な情報を使った教材やコミュニケーションを支援するための教具など
- ・自閉症児に対応した音楽映像教材など
- ・肥満対策のために運動器具（ジョーバ，ステッパー，エアロバイク等）

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

(視覚障害に対応した教材・教具)

- ・音声の出る教材，触察できる教材
- ・絵，文字などを拡大した教材
- ・拡大オシロスコープ 音の出る絵本 触覚や音を楽しめる教材
- ・拡大絵本
- ・拡大教科書，所見台
- ・拡大教科書，点字と音声に対応する教材
- ・拡大教材の整備
- ・拡大鏡
- ・拡大資料の作成。
- ・拡大提示装置
- ・拡大本，触覚・聴覚等でわかる教材

- ・拡大本の活用，音や触感覚を用いた教材
- ・拡大本の教材の作成，斜面台の使用
- ・拡大本や触る絵本の作成
- ・拡大本や大型絵本，触れてわかる絵本の整備
- ・活動に応じて，触れる面を離れたパネルを作成
- ・見やすい方の目で学習しやすいように視野確認と自作教材の工夫をする。

- ・視覚に配慮した見やすい教材
- ・書見台の整備
- ・触れる絵本，光あそび教具，大型絵本
- ・触刺激により操作する教材，感触を味わう教材
- ・大きな絵本，さわる絵本，音の出る教材
- ・大型絵本，見え方のアセスメント視標，の活用，シンボルカラーで色分けしたスペース

- ・大型絵本等の整備
- ・文字，絵の拡大教材
- ・鈴入りボール，触る絵本，音の出る絵本

(聴覚障害に対応した教材・教具)

- ・コミュニケーションを支援するための教具
- ・スケジュール掲示版，ピックカード
- ・プロジェクター，電子黒板等
- ・ボールの中に鈴を入れる，活動に対応した写真や絵カード
- ・検息器の教材
- ・言語指導のための教材
- ・発音指導のための機器
- ・視覚的な教材
- ・視覚的教材，メモ
- ・字幕付き視聴覚教材の整備
- ・触れて学べる本，教材など
- ・触刺激で光る・動く教材，コミュニケーションブック，サインカード
- ・振動するスイッチ，打楽器の活用，電子黒板・スクリーンの活用

(知的障害に対応した教材・教具)

- ・ACC代替コミュニケーション機器
- ・VOCA等のコミュニケーションツール
- ・カード，パソコン，視聴覚機器
- ・コミュニケーション・認知機能に関するもの
- ・コミュニケーションボード
- ・コミュニケーションを支援するための教具
- ・シンボルマーク 絵や写真カード
- ・スケジュールボード，視覚支援教材の工夫
- ・トランポリン，エアートランポリン
- ・パズル，音の出る絵本，数ボード，エプロンシアター，SSTカード，指人数
- ・プロジェクター，電子黒板，感覚運動器具等

- ・モンテッソーリ教具
- ・絵，カードや写真カードによる視覚的な教材。ペグ差しなどの認知教材。トーキングエイド。・スイッチ。VOCAなどのコミュニケーション支援機器。

- ・絵，写真，カードなどの視覚的教材
- ・絵，写真など視覚的情報を使った教材やコミュニケーションを支援する教具

- ・絵・写真など視覚的な情報を使った教材
- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材。作業学習の補助具

- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材やコミュニケーションを支援するための教具

- ・絵や写真を活用した教材，コミュニケーション支援のためのVOCA等

- ・絵や写真を用いたカード教材
- ・教材カード等の整備。会話補助装置。

- ・教室表示の工夫。絵カード，文字カードの使用。

- ・視覚に訴えるDVD作製（そのソフト），大型絵本，カレンダーボード等

- ・視覚支援（スケジュール，目的地など），タイムタイマー

- ・視覚的教材やコミュニケーションツール
- ・視覚的情報を使った教材，コミュニケーション支援の教材

- ・写真，絵などの視覚的情報を使った教材の作成
- ・写真カード，絵カード類，

- ・心理的安定をはかるためにじゅうたんを使用
- ・体育のボール運動等でボールを放つ教具，体位に応じた机，椅子

- ・大型遊具，学習カード

- ・電子黒板等を活用した教材，AACの活用（VOCA，PCS，写真，絵カード等），移動式ホワイト

- ・乳幼児や幼児期に使用される玩具をモチーフにした教材等

- ・認知面の指導のための教材，教室前，トイレにマーク表示

- ・発達段階に応じた教材教具，感覚遊具など

- ・パソコン
- ・パソコン，卓球台，ビリヤード，各種ゲーム等

- ・アレルギー反応が生じない教材
- ・医療的ケアに関わる備品（パルスオキシメーターなど）

- ・術後の寝たままでも学習ができるストレッチャーの使用

- ・心理的な安定を図るための情報機器
- ・心理的安定のための音響機器。

- ・全教室ホワイトボード，クッションチェア，コミュニ

ケーションボード，うつぶせ台，トーキングエイドなど
(その他)

- ・コミュニケーションに活用する多種スイッチ類
- ・スイッチの工夫による教材
- ・行動支援のためのシンボル表示を計画中
- ・自作教材教具展や教材製作会を積極的に企画して児童生徒の障害に対応した教材製作のヒントにしている。

[病弱を対象とする特別支援学校]

(視覚障害に対応した教材・教具)

- ・音の出る絵本，触る教材
- ・拡大教科書，拡大本の教材整備
- ・拡大図書，暗室（暗幕等使用），光刺激教材
- ・光や音の感触などを利用した教材
- ・効果音や音楽等，聴覚的な情報を使った教材

(聴覚障害に対応した教材・教具)

- ・パソコンやトーキングエイドなど視覚でコミュニケーションがとれる機器や教材
- ・ボディソニック系教材
- ・絵や写真等，視覚的な情報を使った教材
- ・写真カード，絵カード等

(知的障害に対応した教材・教具)

- ・コミュニケーション能力を高める教材，リトミック教材，作業学習（農作業，紙すき）に関わる教材
- ・パネルシアター，紙しばい
- ・会話補助装置
- ・絵や写真，カードなど視覚的な情報を使った教材の整備
- ・絵や写真，シンボルマークなど視覚的な情報を使った教材コミュニケーションを支援する教具
- ・絵や写真などの視覚的な情報を使った教材 実体験できる教具
- ・絵や写真などを使ったコミュニケーション教材や簡単な操作で遊べる教材教具
- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材
- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材，コミュニケーションを支援するためのカード等
- ・絵や写真等視覚的な情報を使った教材やコミュニケーションを支援する教材
- ・絵本や手指の機能の向上を図るための教材
- ・個に応じた学習プリント，教育活動の工夫
- ・子どもに応じた自作教材（木工類・パソコンソフト）
- ・視覚的な情報を使った教材
- ・視覚的な情報を使った教材やコミュニケーション支援のための教具
- ・手作り教材等

・重複児童のためのパソコンを活用した教材（ソフト）の開発中

・日常生活訓練セット

(肢体不自由に対応した教材・教具)

- ・AAC
- ・SRCウォーカー
- ・コミュニケーションを支援するための教具の活用
- ・コミュニケーション支援機器
- ・コミュニケーション支援機器，姿勢保持を工夫した遊具教材
- ・スイッチ教材
- ・スイッチ教材（PPSスイッチ・ジュリービーンスイッチ・ビッグスイッチ・スベックスイッチ）
- ・VOCA・スイッチラック&タイマー・テクトーク・エアートランポリン”
- ・タッチパネルや各スイッチ等実態にあわせた入力機器
- ・マット
- ・運動障害や姿勢保持に対応した教具，コミュニケーションを支援するための機器など
- ・絵や写真，テクノエイドを使った教材，センサー等で動く機器，コンピュータ理容
- ・姿勢保持ができるクッションチェア。音楽活動に参加できる様々な楽器。
- ・姿勢保持のための器具（クッションチェア等），パソコンスイッチの工夫，各種スイッチ
- ・姿勢保持のための支援教具
- ・子どもに応じた自作教材（木工類・パソコンソフト）
- ・車いすから降りた場合の姿勢保持具の整備
- ・重複児童のためのパソコンを活用した教材（ソフト）の開発中
- ・体育の教具
- ・微細な身体各部位の動きでも反応可能な教材，スイッチ教材，ムーブメン系ト教材

(その他)

- ・絵や写真，分かりやすい教材，体験的な教材，コンピュータの利用で視野の拡大，感覚機能に働きかけたり，コミュニケーション力を高められる教材教具
- ・活動への見通しがもてるような視覚的教材・教具の工夫

[複数障害を対象とする特別支援学校]

(視覚障害に対応した教材・教具)

- ・点字学習に向けて，指先を使う教材
- ・18ポイントに拡大して教科書等を使用している
- ・キーボード，太鼓
- ・ブラックボード，書見台，サイドグロー，バブルユ

ニット, ミラーボール, 拡大絵本・紙芝居等

・音, 光, 触覚を用いた教具, 大型絵本, 拡大提示するPC, 書字カメラ

・拡大プリントの作成, 見やすい色や大きさのカード, 教材

・拡大絵本

・拡大絵本や拡大紙芝居

・拡大教科書

・拡大教科書, 拡大読書器の使用

・拡大読書機, 弱視対応の定規, 弱視対応のノート, 点字教材, 蛍光色等の教材

・拡大本, 学習場所や学習予定等が, 触れることでわかるような教材

・拡大本, 鈴入りボール, 音声読みあげソフト, 教室の入り口に音源等設置

・拡大本の教材, 触って確かめられる教材 大型情報ボード (50インチ)

・拡大本の教材の整備, 拡大投影機の使用

・教材を拡大して提示

・光るおもちゃ, 書見代, 疑似体験ゴーグル, グレーティングなどの検査キットなど

・視聴覚機器, 拡大絵本

・弱視用書見台

・手触りの違う教材, 音の出る教材の工夫など

・書見台

・色覚障害に合わせた色を使用した教材提示

・図と地の関係をわかりやすくするための黒ボード

・大型絵本の購入, ルーペ, 拡大読書器, 書見台

・大型絵本の整備 触ると音の出る教材の数々

・大型紙芝居

・点字, 拡大本, 等

・点字学習のための教材作成。

・点字学習用教材

・点字教科書, 文書読み上げソフト (PC), 自作教材

・点字本・拡大本の教材の整備, 見え方に応じた教材, 触地区等

・点字本の活用と整備

・様々な素材による触刺激用教材の活用

・廊下の手すり, 点字ブロック, 自作の点字学習板

(聴覚障害に対応した教材・教具)

・AAC機器等 大型情報ボード (50インチ)

・PICシンボルカード, 写真カード

・オーディオメーター 発音・発声練習用各種パソコンソフト

・カードなど視覚支援を使ったわかりやすい教材など

・コミュニケーションボードの使用

・サイン, シンボル等の教材

・トーキングエイド

・パソコンを活用した視覚的な教材の提示

・マカトン, 手話教材

・マカトン法指導用絵カード, 言葉遊び絵カード, トーキングエイド, ゴートーク, ボードメーカー

・絵, 文字, 手話カード, トーキングエイド

・絵カード, 文字カード, 学習のスケジュール表

・絵写真カード類 (コミュニケーションツール, 目印, 学習内容の提示)

・言語指導のための教材

・言語指導のための教材 (手話・指文字の教材)

・言語指導のための教材, 発音指導のための教材, 発音指導のための教材

・光るおもちゃ, ブラックシアター

・口形を見やすく示した絵本など

・指文字表

・視覚情報教材

・視覚的な情報を使った教材, 教具, 電子黒板機器

・視聴覚機器～音効

・大型絵本, 手話教材, 乳児用オーディオメーター

・電光掲示板

・発音指導の機器及び教材, 言語指導の教材 (掛け図, 絵カード等) の整備

・遊びながら音の反応を見る教材 (光る動物ドレミ隊), 感情を表す言葉の習得を図る教材 (表情ポスター, 表情カード)

・予定が示されているカードとそれを意味するサイン (知的障害に対応した教材・教具)

・作業「窯業」の製作用補助具

・コミュニケーションツール ・視覚支援ツール ・視覚的な情報を使った教材 ・木工作業の危険軽減のための補助具 ・DVD教材, ソーシャルスキル教材

・デジカメ等を利用して, 視覚的な情報により教材やコミュニケーションを支援する写真カードの作成

・AAC機器の導入 (ゴートーク, トーキングエイド等) スイッチ類の購入

・PICシンボルカード, 写真カード, 実物大の体験型教具, 交通教材 (信号機等), タイムエイド

・VOCA (使用する言葉の設定), 作業学習等における作業内容や手順の視覚化

・VOCA, AAC, PECSの絵カード・写真カード

・VOCA, タッチパネル, タイムタイマー

・カード, 写真による表示教材及びPC用学習ソフト

・コミュニケーションカード, シンボルマーク

・コミュニケーションツール, 視覚化した教材教具

・コミュニケーション支援のための視覚教材の活用

・コミュニケーション用の絵, 写真カード

- ・シンボル，写真等の視覚的支援を行うための教具，作業に必要な自助具
- ・スケジュールボード，コミュニケーションボード，作業用補助具等
- ・スケジュールボード，大型テレビ（教材を大きく提示するため）
- ・スケジュール表やコミュニケーションツールとしての絵カードなど
- ・ソーシャル・スキル・トレーニング・カード その他，視覚支援教材
- ・タイマーを活用した教材，シンボル作成用PCソフト
- ・タイマー表示，スケジュール表，同じ長さの木や竹を切る補助具，竹炭をふるいにかける
- ・補助具，ミシンで縫うスピードを調節する補助具
- ・タッチパネル，テレビ（ビデオ，DVD）
- ・トーキングエイド，VOCA，タッチパネル付きパソコン等
- ・トランポリン
- ・ペグさし，型はめ
- ・モンテッソーリ教具をはじめとする目と手の協応に関する教材，知能検査キット
- ・ワークサンプル幕張版
- ・一日の日程などの見通しを持ちやすくするための絵カード・写真など
- ・絵，写真カード，各種ペグ，総合わせ
- ・絵，文字，写真カード等
- ・絵カード，写真等，児童生徒の理解できる形での提示
VOCA
- ・絵カード等視覚的情報を使った教材
- ・絵や写真，文字カードの視覚的な情報を使った教材
- ・絵や写真カード，PECSやPCS等のコミュニケーションカード，手順カード
- ・絵や写真など，視覚的な教材提示。作業効率を高める補助用具の作成。
- ・絵や写真などの視覚教材・教具の作成・整備
- ・絵や写真などの視覚情報の活用。学習内容に対応した具体物の活用。
- ・絵や写真などを使用した視覚支援のためのカード
- ・絵や写真などを用いた教材，コミュニケーションエイド
- ・絵や写真など視覚的な教材。操作しやすい大きさ，形を工夫した教材。
- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材・コミュニケーションを支援するための教具
- ・絵や写真など視覚的教材，スケジュールボード等の構内画一化と共有化
- ・絵や写真のカード，シンボルカード等

- ・絵写真カード類（時間の経過，学習内容の見通し，コミュニケーション支援）
- ・絵本，ひらがな読本，コミュニケーションを支援するための楽器，指示シート
- ・拡大絵本及び拡大紙芝居。絵や写真等視覚的な情報を使った教具やコミュニケーションを支援するための機器。
- ・感覚，運動，認知，文字やかず，コミュニケーション能力などの発達を促す教材教具
- ・感覚遊具，カード・写真等，タッチパネル式パソコン，タイムタイマー，パーティション等
- 型はめやパネルシアター，コミュニケーションカード等の手作り教材を共通教材として保管，感覚遊具，スノーブレン，タイムエイド，施設設置等の写真のデータ
- ・型はめ教材，食材模型など
- ・見通しをもてるような教材や掲示の工夫 パソコンやマルチメディアを利用した教材
- ・個々の生徒の実態に応じて活用する一日の流れを示すカード類の整備
- ・個別スケジュール，支援支援教材，各種教育用PCソフト
- ・国語，算数の自校作成プリント，具体物教具，手作り遊具
- ・子どもが扱いやすい大きな写真カード・ことばカード
- ・視覚支援となる教材，ラミネートをした写真教材，大型絵本，絵カード，文字カード
- ・視覚支援の為のピクチャーカード，触感覚の欲求を満たす感覚教材，コミュニケーションカード
- ・視覚支援の教材教具
- ・視覚情報教材，具体的操作活動を促す教材
- ・視覚的な情報（絵，写真etc）の教材，コミュニケーションを支援する教材
- ・視覚的な情報を使った教材，コミュニケーション支援ツール
- ・視覚的な情報を使った教材やコミュニケーション支援教材
- ・視覚的にわかりやすい絵，写真，サイン等を用いた教材 コミュニケーションボード
- ・視覚的に分かりやすいよう，写真や絵と文字を組みあわせたボードの作成
- ・視覚的教材
- ・視覚的情報（コミュニケーションツールとして）AACのためのツール，TEACCHを基にした教材
- ・児童生徒のクールダウンのためのコーナーや個室の工夫
- ・自立課題，スケジュールカード
- ・写真・絵カード，SST用カード，VOCA，パズル類，

ペグ類, トランポリン

- ・写真カード, 絵カード, 構造化された教室, バランスボード
- ・写真などの視覚的な情報を使った教材
- ・写真やマークを使用した教材の工夫, スケジュールの提示
- ・写真や絵カード
- ・写真や文字, 絵カードをラミネートして教具を作成。
- 大型テレビを使用した教材の提示。絵カード, 写真カード, 体験的に学ぶための自作教材
- ・重度知的障害に対応した教材, 教具の工夫
- ・心理学とセラピーから生まれた発達促進ドリル, パズルなど自立課題のための教材, タイムタイマー, 数理解を進めるための教具
- ・大型絵本, ジャンポプール
- ・大型絵本, 大型液晶ディスプレイ,
- ・大型遊具
- ・電子黒板 大画面テレビ等
- ・電子黒板等を活用した教材, AACの活用 (VOCA, PCS, 写真, 絵カード等), 移動式ホワイト
- ・電子情報ボード, 書画カメラ, トークアシスト, ミニメッセージメイト
- ・統一したマークや写真利用の視覚的教材, 見通しの持ちやすい日課ボードの活用, VOC
- ・認知, ことばの学習用教材, 数の学習用教材
- (肢体不自由に対応した教材・教具)**
- ・(電子式) コミュニケーションボード
- ・支援機器スイッチ, 描画用筆の改良, プラダンをつないだ屏風, 手の握りに合わせた楽器
- ・コミュニケーションを支援するための絵や写真カードの工夫と使用 (目による意思表示)
- ・スイッチ教材 ・姿勢保持ツール ・写字活動のための補助具 ・パソコン入力補助具 ・車いす用机 (カットテーブル) ・トイレ補助具 ・ウォーカー ・運動器具
- ・運動障害や姿勢の保持に対応した教具に工夫 ・コミュニケーションを支援するための機器
- ・タッチパネルのコンピューター, トーキングナインの活用・マカトンシンボルや絵・写真等コミュニケーションを支援するための教材・教具・書字用具の持ち手の工夫, 手押しばさみ (片手用はさみ) の活用 ・児童生徒の自発的な動きを促す教具・姿勢保持装置や運動障害のためのP・CWやSCRなどの補助具
- ・AAC, 自作ソフト
- ・AAC機器の導入 (ゴートーク, トーキングエイド等)
- 大型キーボードの購入, スイッチ類の購入
- ・SRCW, PCW, ゲイトトレーナー, 立位器具類, ス

ウイング等, トランポリン類など

- ・VOCA
- ・VOCA, 各種スイッチとそれを利用した遊具 (おもちゃ)
- ・VOCA, スヌーズレン機器 巻訓備品
- ・VOCA, コミュニケーションボード, 描画用補助具, 書見台や各種アーム, スイッチ類
- ・VOCA, ジョイスティック等
- ・VOCA, 感覚遊具
- ・VOCA, 姿勢補助具, 習字。パソコン入力補助具
- ・VOCAやスイッチ, スイッチ操作可能な教具などのAAC教材, 電動車いす, うつぶせ台, 立位台など
- ・VOCAやビックマック等のコミュニケーション機器, 姿勢保持のためのいすやクッション
- ・VOCAを中心としたコミュニケーション支援機器。揺れ木馬やメガボールなどの感覚遊具。
- ・VOCA教材, スイッチを活用した教材, ベステイビュレーター等感覚を育てる教材
- ・VOCA等のコミュニケーションの活用
- ・VOCA等のコミュニケーション支援機器の整備。姿勢保持のための机やいすの改造。
- ・VOCA等の各種スイッチ, スヌーズレン関係, トーキングエイド, その他自作教材・教具
- ・エアレックスマット ボカ等AAC機器
- ・カード, 写真による表示教材及びPC用学習ソフト
- ・カットテーブル, 椅子, 手指操作学習のための教材・教具 (自作)
- ・クッションチェアー, エアレックスマット, エアトランポリン, らくらくマウスやスイッチ類, トーキングエイドなど
- ・コミュニケーションツール (教材) の活用
- ・コミュニケーションツールやパソコン機器の整備
- ・コミュニケーションボード
- ・コミュニケーションボード, スヌーズレン教具
- ・コミュニケーションを支援するためのスイッチ, スーパートーカー, パソコン等。姿勢保持に対応する机, イス, 食事台等。
- ・コミュニケーションを支援するためのスイッチ教材, 教育用ICT機器
- ・コミュニケーションを支援するための機器。運動障害や姿勢の保持に対応した教具の工夫。
- ・コミュニケーションを支援する教具。姿勢保持の教具など。
- ・コミュニケーション機器の使用, 運動機能や姿勢の保持に対応した教具の工夫, その他AAC機器の使用
- ・コミュニケーション機器の充実
- ・コミュニケーション支援のための機器 (VOCA等)

- ・コミュニケーション支援の機器，身体保持の教具
- ・コミュニケーション支援機器
- ・コミュニケーション支援機器 姿勢保持のための教具の工夫
- ・スイッチ教材 手作り教材 パソコンを使った教材
- ・スイッチ教材，手作りおもちゃ，手すりつきのといれ，丸太，座椅子，クッション，マット
- ・スイッチ教材の活用
- ・スタビライザー
- ・トーキングエイド
- ・トーキングエイド，VOCA，タッチパネル付きパソコン感覚遊び等の遊具（ブランコ，ボード）等
- ・トーキングエイド，トランポリン
- ・トランポリン，ACC
- ・パソコン
- ・ハンモックなどの吊り下げ遊具，教具
- ・ビックスイッチ
- ・ビックマック，各種スイッチ教材，バランスボード，バルーンボール
- ・ファシリテーションボール，バランスボード，ボールプール，スカイバルーン，トランポリン，リニアグライダー，他
- ・ボウリング投球台
- ・ボッチャのゲーム器具，手作りスクリーン
- ・ラッサルクッション，高さ調節可能座卓，らくちゃん，セラピーボール，セラピーマット
- ・リラクスケア，バランスボール，トランポリン，PC入力補助装置
- ・扱いやすい教具の工夫など，クッションやマットなど体を保持する教具など
- ・運動障がいや姿勢の保持に対応した教具の工夫 コミュニケーション支援機器
- ・運動障害，姿勢保持に対応した教材（バランスボードなど）
- ・運動障害や姿勢の保持に対応した教具
- ・運動障害や姿勢の保持に対応した教具，コミュニケーションツール
- ・運動障害や姿勢保持に対応した教具の工夫，感覚統合のための遊具など
- ・絵，写真カード，ペグ，セラピーボール，ハンモック
- ・各種スイッチVOCA等のAAC機器
- ・各種スイッチ類，アダプター，パソコンソフト，自立活動指導用各器具（バルーン，ウォーカー等
- ・各種スヌーズレン（重度重複用），タッチパネル入力PC
- ・各種の座位保持用具 食器消毒器具 フードプロセッサ

- ・学習用机にはめ込むカットアウトテーブル（車いす対応），斜面台，車いすに設置できる作業台の使用
- ・感覚，知覚訓練教材，教具
- ・感覚器に直接作用するための視聴覚教材の整備と間接経験のための教材
- ・感覚刺激（揺れ，回転，触覚等）教具，姿勢保持用教具の整備
- ・感覚刺激や興味・関心の拡充のための遊具を作成（キャストーカー）
- ・機械を操作しやすくするスイッチの工夫，道具を持ちやすくする補助グリップ，座位保持椅子
- ・起立台，歩行器，介護ベルト付き便器，書見台，AAC機器（各種スイッチ，VOCA等）
- ・脚の短いホワイトボード，大型テレビ（教材を大きく提示するため）
- ・個に応じたスイッチ教材やVOCA類
- ・座位保持椅子，学習机，コミュニケーションエイド
- ・座位保持椅子・回転盤・クローラー等運動障害や姿勢保持に対応した教具の工夫，クッションチェア・エアマット・トランポリン・ビッグマック他
- ・姿勢の保持に対応した教具の工夫
- ・姿勢保持（立位，座位）のための教具，便器での排泄を促すための介助用教材
- ・姿勢保持イスなど，AAC器具，リラクゼーションを促す遊具，スヌーズレン教具
- ・姿勢保持に考慮した教具
- ・姿勢保持に対応した機具，感覚機能を支援する機具等
- ・姿勢保持のためのマット，クッションや音の出る絵本
- ・姿勢保持のためのリクライニング機能付の椅子，クッションチェア，姿勢変換のための各種手作りクッション，手作りエプロンシアター，ボッチャ競技用のスロープ等の手作り運動補助具，歩行指導のためのウォーカーなど
- ・姿勢保持のための椅子，クッション，車いす用の机，ビックマック等のスイッチ，VOCA
- ・姿勢保持のための教材（バルーン・トランポリン・スクーターボード等）
- ・姿勢保持のための補助具の活用。コミュニケーション支援機器の使用。
- ・姿勢保持や自立歩行を支援する教具など
- ・視聴覚機器の活用，拡大絵本，ボールスライダー，ハンモック，ビッグスイッチ，トーキングエイド，角度をつ
- ・車いすでの利用を考慮した各種運動器具 クッションチェア 座位保持椅子
- ・車椅子に合わせて高さを調節できる机，移動用の台車に固定した座位保持具，車椅子をリクライニングしたま

ま使える書見台，感覚遊具，コミュニケーション支援機器，パソコンマウスの改造，車椅子のできる卓球やボーリングの補助具

- ・書見台，取っ手つきの定規
- ・触ると音や音声が出る教具
- ・身体の機能訓練に関わる教材・教具
- ・段ボール素材で作る遊具や机，椅子，体育館で吊るす大型ハンモック
- ・電子情報ボード，書画カメラ，トークアシスト，ミニメッセージメイト
- ・複数の児童生徒が活用できるような遊具
- ・歩行器，クローラ，カラーボールすべり，ブーメランクッション
- ・歩行器，つえ，傾斜テーブル，平行棒，各種マット，起立台，トーキングエイド
- ・歩行支援器具，車いす，SRCウォーカー，型はめ教材等

立位姿勢，前傾座位姿勢保持訓練時に目と手の協応活動を促進するための玩具

- ・腹臥位姿勢で移動するための電動車

(病気に対応した教材・教具)

- ・病識学習ワークシート
- ・コミュニケーションツール
- ・障害の状態に応じた教育課程の類型化 ・個別の教育対策計画及び，個別の指導計画に基づいて教育的ニーズに応じた具体的実践
- ・VOCA教材，スイッチを活用した教材，バスティビュレーター等感覚を育てる教材
- ・ソーシャルスキルの教材など
- ・パルスオキシメーター
- ・パルスオキシメーター
- ・パルスオキシメーター，ネブライザー，イリゲーター，冷蔵庫，電子レンジ
- ・ビックマック，トーキングエイド等のAAC，ホバークラフト，特大円形キャスターボード（3人乗り）
- ・各教室に体温計の配備
- ・教育相談室に箱庭を設置した。
- ・教室で使用するベッド
- ・筋力や筆圧が弱い生徒のためのパソコンなどの入力機器

・姿勢保持（立位，座位）のための教具，栄養注入時の情緒安定のための教材

- ・姿勢保持のためのリクライニング機能付の椅子，クッションチェア，姿勢変換のための各種手作りクッション，手作りエプロンシアター，ボッチャ競技用のスロープ等の手作り運動補助具，・歩行指導のためのウォーカーなど
- ・指先で動かしやすい鍵盤，道具操作のための補助具
- ・車椅子に合わせて高さを調節できる机，移動用の台車に固定した座位保持具，車椅子をリクライニングしたまま使える書見台，感覚遊具，コミュニケーション支援機器，パソコンマウスの改造，車椅子のできる卓球やボーリングの補助具
- ・重度重複の児童生徒のためのAAC
- ・情報機器の整備
- ・食事に関する補助用具，クッション，ウォーマー&クーラー
- ・心理的な安定を図るための教材の工夫
- ・心理的な安定を図るための施設，遊具など
- ・箱庭療法道具
- ・揺れ木馬やメガボールなどの感覚遊具。心理的安定を図るための情報機器やソフト。

(その他)

- ・AAC機器～ステップバイステップ，リモコンリレー，BDアダプター，スイッチ&ラッチタイマー
- ・スリーヒントゲーム，SSTゲーム，SSTボードゲーム，サウンド絵本，タイムタイマー
- ・トーキングエイドやVOCA等のコミュニケーション代替の活用，児童生徒の実態に合わせた各種楽器の整備（手作りも含む）パソコン操作のための特殊マウス，児童生徒の実態に合わせた学習ソフト等の整備。
- ・運動を組み立てる力を養う教具，視知覚や手指先の運動用教具
- ・共通の教材・教具 … スヌーズレン，揺れ遊具
- ・教員による個別対応の手作り教材
- ・言語指導のための教材
- ・肢体不自由に対応するために児童生徒に合わせた自作教材を使用している
- ・自閉症の対応のためのパーテーション，視覚指示教材

6. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育で工夫していることについて記述を求めた。

回答された771校（分教室分室を含む）の調査票に記述されていた内容を読み取り、以下の11の区分で整理した。

- ①教育課程
- ②実態把握, アセスメント/指導内容方法/教材・教具, 個別の指導計画
- ③健康の管理
- ④環境整備・施設の整備
- ⑤専門性の確保・研修
- ⑥専門職の活用・専門機関との連携
- ⑦指導体制
- ⑧外部との連携, 他の障害種の特別支援学校との連携
- ⑨就労・進路
- ⑩保護者との連携

一つの記述のまとまりが複数の内容を含むことがあり、単一の区分には整理することができない記述もあった。このような記述については、同じ記述を、複数の区分に重複して算出することとした。

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫について、各区分毎の記述項目の頻度を以下に整理した。

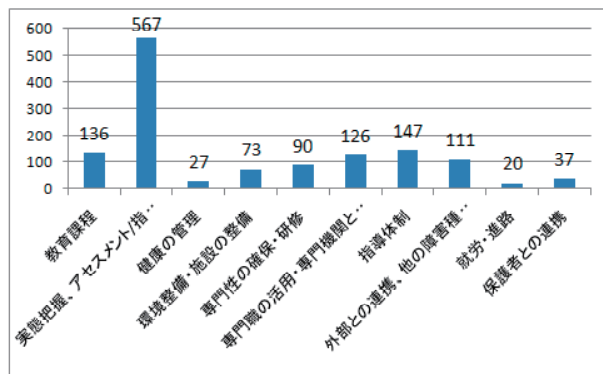


図2-6-1 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫(校)全体

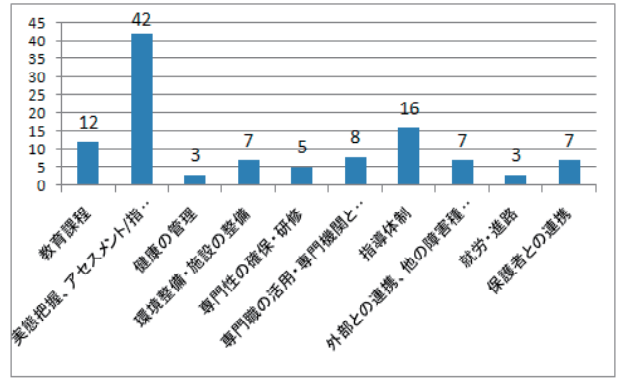


図2-6-2 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫(校)視覚障害

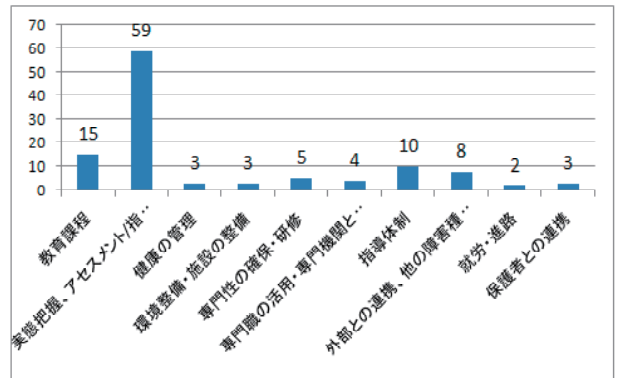


図2-6-3 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫(校)聴覚障害

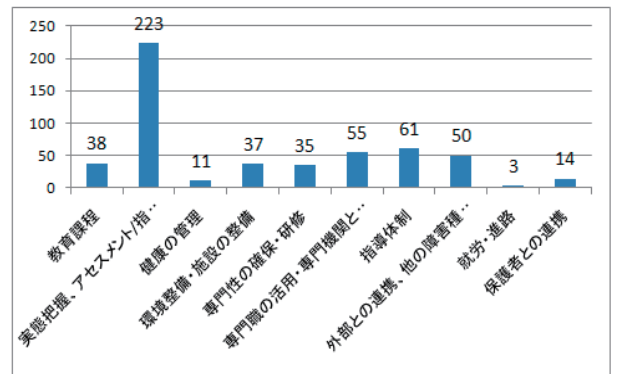


図2-6-4 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫(校)知的障害

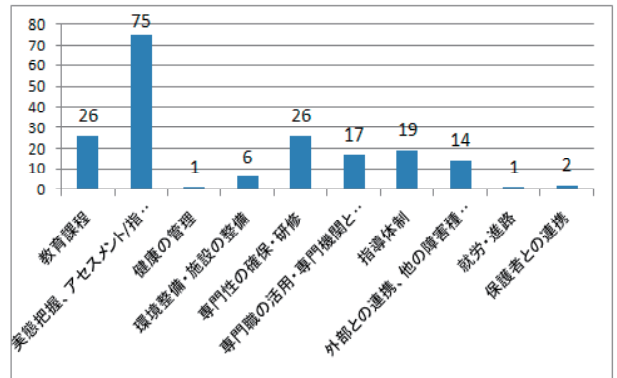


図2-6-5 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫(校)肢体不自由

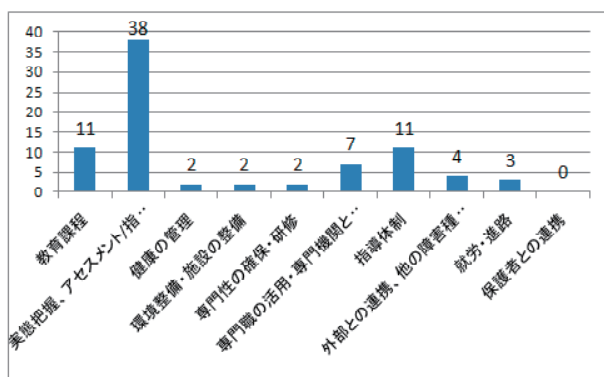


図 2-6-6 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫(校) 病弱

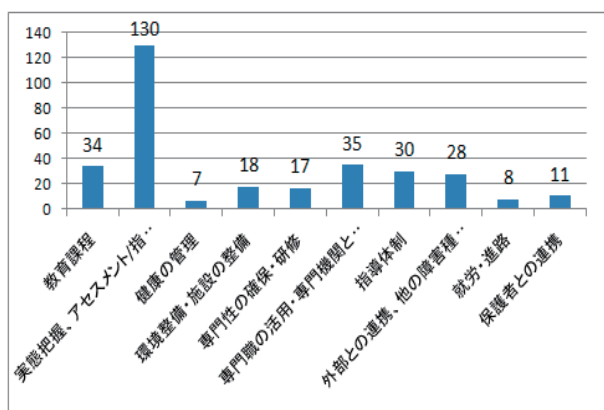


図 2-6-7 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫(校) 複数障害種

全体として、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育で工夫していることについて、特別支援学校全体では、「実態把握、アセスメント/指導内容方法、教材・教具、個別の指導計画」など指導に関する事項が際だって多い。次いで、「指導体制」、「教育課程」、「専門性の確保」などが続いている。

記述を区分し、その頻度を整理した限りでは、対象とする障害種の違いによる差異は見えにくかった。

以下、それぞれの課題の区分毎に記述の概要を整理した。

①教育課程

個々の児童生徒の実態に併せた教育課程の編成や児童生徒の実態に対応した教育課程の類型を編成するなどの工夫が記述されていた。

また、教育課程の編成との関連で、個々の児童生徒の実態に対応して学級編制や学習集団の編成についての工夫が併せて記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

・重複学級の教育課程を個々の教育的ニーズに応じて類型に分け、個に応じた指導ができるようにしている。

・教育課程の編成-検討委員会を設け、幼児児童生徒一人一人について、教育課程やクラス編成をどうするのか等の検討を重ねている。

・教育課程を重度・重複障害学級用のものも編成している。

・重複学級では知的障害特別支援学校型、自立活動中心型の教育課程を編成している。

・個別の指導計画に基づいた児童生徒一人一人に最適な教育課程の編成している。など、一人一人の実態に対応した教育課程の編成の工夫が記述されている。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

・それぞれの子どもの発達段階、障害の程度等の把握を行った上で、教育課程を考えていく。

・児童生徒の課題に合わせて重複障害学級で3つの教育課程を設定している。

・児童生徒の実態に即した教育課程の編成。(同学年の重複生徒でも実態が異なれば、個別に教育課程を編成している。)

・単一障害学級では、小中高に準ずる教育課程をしているが、重複学級においては知的障害教育の教育課程を取り入れている。など、児童生徒の実態に合わせて複数の教育課程を編成しているなどの工夫が記述されている。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

・教育課程の類型化と抽出指導の実施

・肢体不自由を併せ有する児童生徒には、自立活動中心の教育課程を編成

・自閉症、肢体不自由の教育課程を設定

・12年間を見通した教育課程の検討

・自立活動中心の教育課程を編成し、児童生徒の障害の状況に合わせて教育課程を工夫

・障害の状況により単一障害とは別の教育課程で指導

・5類型の教育課程を設定し、個々の教育的ニーズに応じた学習を保障する。

・教育課程を障害の程度毎に数種類設置している。

・知的障害に対応した教育課程のなかで、小学部では教育内容を個別に設定した個別課題学習の時間を設けて対応している。など、児童生徒の実態に合わせて複数の教育課程を編成していることや、知的障害を対象とした学校であり、基本的に他種別障害を想定していないことや知的障害を対象とした教育課程を編成する中で、個々の児童生徒の実態に応じて、個別課題の学習時間を設定するなどの工夫が記述されている。

など、

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・教育課程の編成において、4つの類型と訪問教育を行っている。
- ・これまで6類型に分けていたが、4類型の中で一人ひとりの実態に応じて細やかに支援していくこととした。
- ・教育課程を工夫し、肢体不自由単一障害の2種類と重複障害の3課程を設定している。
- ・児童生徒の障害の状況に応じて、教育課程を編成し、時間割や学習集団の分け方、学習内容に工夫している。
など、肢体不自由単一障害の2種類と重複障害の3課程を設定する等児童生徒の実態に合わせて複数の教育課程を編成していることが記述されている。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・「病弱」と「知的障害」を併せ有する児童生徒について重複障害学級を編成して、別途、教育課程編成している。
- ・在籍児童生徒数が少なく認可学級に限られることから、その枠内で重複障害児童生徒の教育課程を編成し、学習集団の構成や指導者の配当、複数指導体制を工夫して指導に当たっている。
- ・疾病や障害の状態に対応した教育課程の編成と指導形態の工夫によって、児童生徒一人一人の状態に応じた指導内容作りを進めている。
など、知的障害を併せ有する児童生徒の教育課程の工夫、疾病や障害の状態に対応した教育課程の編成と指導形態の工夫等児童生徒の実態に合わせて複数の教育課程を編成していることが記述されている。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・基本となる教育課程を8通り設定し、児童生徒の実態に応じた教育活動を工夫している。
- ・運動機能の障害を併せ有する児童生徒には、自立活動を中心とした教育課程を編成し、障害に対応している。
- ・聴覚障害部門では、知的障害者を教育する特別支援学校の教育課程を代替して編成している。
- ・重複障害学級は、学部を超えて、集団で学習する場面を確保している。
- ・教育課程を自立活動を中心とした編成にしていること。
など、教育部門での工夫、運動機能の障害を併せ有する児童生徒には、自立活動を中心とした教育課程を編成する等、児童生徒の実態に合わせて複数の教

育課程を編成していることが記述されている。

②実態把握、アセスメント/指導内容方法/教材・教具、個別の指導計画

この区分は、(1) 実態把握、アセスメント (2) 指導内容方法/教材・教具、(3) 個別の指導計画に更に区分して整理した。

(1) 実態把握、アセスメント

実態を的確に把握するために、チェックリストや心理検査等客観的な指標を活用することや、専門職や複数の教職員で実施するといった工夫が記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・保護者、OT、PT、養護教諭、同じ学部の先生など、多くの目を見て、意見を交換したり、連携を図ったりする。
 - ・アセスメントに応じた教育目標の設定
 - ・アセスメントを取るときや指導計画を立てたりするときには、それぞれの障害の特性を踏まえ、様々な方向からアプローチする。
 - ・幼児・児童・生徒の実態をできるだけ的確に把握するよう努め、それに基づき個に応じた教材教具
 - ・担任会を週1回以て、幼児児童生徒の変容や課題を日常的に話し合っている。
 - ・公開授業、授業参観を行い、共通理解を深めるとともに、授業研究を行い、生徒の実態把握に努めている。
 - ・日常生活の実態を把握し、子どもに合った適切な課題を設定する。
 - ・実態を正しく把握し、発達段階に応じた課題や教材を提示している
 - ・学習指導要領を基に作成したチェックリストを利用し、子どもの実態把握・他の教員との子どもの理解の共有を図っている。
など複数の教職員で実施するといった工夫が記述されていた。
- #### [聴覚障害を対象とする特別支援学校]
- ・本人の実態をしっかり把握して学習内容を設定する。
 - ・実態把握と個々に応じた教材提示
 - ・病弱の生徒に対して、体調及び排泄の記録をとり、毎時間引き継いでいくことで、生徒の体調の把握が確実にできるようにしている。
など個々の子どもの実態を的

確に把握することが記述されていた。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

・発達検査，実態チェックリスト等で学部会等で実態把握に努めている。など諸検査やチェックリストの活用などが記述されていた。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

・PEDI&ICFチェックリストと関連図作成により，より客観的な実態把握，具体的な目標設定と目で見える形での評価を行い，次目標，支援方法の改善を置きなうPDCAサイクルを学校全体として推進している。
・実態把握をしっかりと行ない，児童生徒について理解を深め，目標設定をする。
・児童生徒の実態を把握して，刺激を受けやすい身体の部分や感覚ポジショニングなど留意している。など，個々の子どもの実態を的確に把握することが記述されていた。

[病弱を対象とする特別支援学校]

・個々の児童生徒が有する障害の詳しい実態の把握。
・児童生徒の実態把握を客観的に行う。
・心理検査等を活用し，児童生徒の発達段階や認知特性を適切に把握して，個に応じた指導を行う。など，諸検査の活用や個々の子どもの実態を的確に把握することが記述されていた。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

・最初に複数の障害ありきではなく，個々の児童生徒の的確な実態把握に努め，他機関との連携もとりながら，各々の課題に対応している。
・実態を正しくとらえ，児童生徒にとって，わかりやすい指導内容となるようにしている
・1人1人の実態をお互いに活かし合って共通理解する。
・MEPA-Rの利用
・複数教員が関わるようにして，多角的な見方で児童生徒を理解し課題を考えていく（OT,PT, 自立活動，地域支援，学級担，等）
・児童生徒の実態を総合的に把握して学習を進めている。
・ポーター乳幼児教育プログラムの利用 など複数教員が関わり多面的な見方で実態を把握することなど

が記述されていた。

③指導内容方法/教材・教具

実態に合った指導内容，グループ編成や指導形態，見通しがもてるスケジュールや日課表の作成に関する工夫が記述されていた。また，実態に合ったかかわり方やコミュニケーションに関する工夫，教材教具の作成や活用に関する工夫，教室や校内の環境をわかりやすくするための工夫が記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

・実態に合わせた指導を行うため，できる限りマンツーマンで学習を行うことができるようにしている。
・個への対応と集団で指導する時間のバランス
・学習グループをより教育効果の高くなるように組む。
・個別指導を充実させる。
・学級とは別に幼児・児童・生徒の実態に応じた学習グループの編成。
・体力や能力差に合わせて，個別に対応して学習できるようにしている。
・教科担任制ではあるが，重複学級担当制に近づけ，生徒の心理的安定を図っている。
・単一障害児童と一緒に実施する授業を設ける。
・適切な学習集団の設定，集団活動の在り方。
・同じ学習グループ内に肢体不自由を併せ有する幼児児童生徒がいる場合，体育などでは動きのあるグループと肢体不自由のあるグループに分け，指導内容も変えて授業を行う。
・給食指導を1対1で行い，安全面での配慮をしている。
・一人ひとりの状況に応じてグループ編成を行なっている。
・個別の指導と集団指導（教科の特性を考慮に入れて）の設定。
・必ず声かけをしてから対応する。
・次に行うことの予告をする。
・不用意にだき上げない。
・使用する言葉，語調に配慮する。
・抑圧的に響く言葉や指示命令調の言葉をさける。
・模倣しやすく記憶しやすい言葉を使う。
・自分が話しかけられていることがわかるような声かけをする。
・個々に応じた，より多くの言葉かけを行っている。
・一人ひとりのコミュニケーション力を引き出すとともに，その児童生徒に合わせた外界への関わり方（触れる

力)を伸ばすようにしている。

- ・コミュニケーション力をつける指導の工夫。
- ・視覚障害に聴覚障害を併せ有する児童に手話が用えなかったのでマイクとスピーカーを用いて、言葉が入りやすいようにした。
- ・聴覚障害では、指文字講習会をひらく等、コミュニケーション方法の理解をはかり、担任以外の教師でも、授業での通訳介助ができる体制を作っている。
- ・視覚障害と聴覚障害を併せもつ児童についてはコミュニケーションをはかるために、身体的なサインやグッズ等を使用している。
- ・指文字を覚え、盲ろうの生徒の対応をしている。
- ・日課の工夫をし、生活リズムを形成しやすくしている。
- ・見通しが持てるための手立ての工夫をしている。
- ・一日の見通しを持てるように、朝の会を「日常生活学習」として位置づけている。
- ・予定を提示し見通しを持って生活できるように。
- ・空間、時間の構造化。
- ・日課表 1校時目は日常生活に関する時間として活用。
- ・音や触察に対する配慮する。
- ・多すぎる刺激は少なすぎる刺激同様に好ましくない。
- ・触れて確かめることができるような配慮をする。
- ・より多くの物に触れる機会をもたせている。
- ・個々のニーズにできるだけ対応できるよう配慮。
- ・個々人の得意分野の能力を伸ばせるようなアプローチをするように心がけている。
- ・個に応じた指導目標、ねらい、内容等を考え、計画的に指導を行うこと。
- ・併せ有する障害を考慮した児童生徒への個別のかかわり、支援の在り方。
- ・発達の凹凸やつまずきを補いながら得意なことや可能性を伸ばすことを大切に指導している。
- ・視覚障害と知的障害を併せ有する生徒へは見えないことへの配慮と、口話を使っての自発的コミュニケーションがないことへの配慮を行うことから、該当生徒が混乱しないように、教室内の配置などの学習環境は変化させないようにしている。
- ・子ども達は全員連絡帳を持っており、全ての授業における活動内容を該当の授業の担任が記入しているので、今日は何をしたかなど把握できるように(担任、保護者も)共通理解がもてるよう工夫しています。
- ・発達の程度を見極めて、点字、白杖、文字導入の時期を決める。
- ・長期的視点に立ちながらスモールステップの目標を立てる。
- ・病弱者や発作のある者については様子観察をしたり適

切な処置を行ったりしている。

- ・詳しい視機材評価ができなくても、見えると判断される限り、視覚的なアプローチをするようにしている。
- ・特に参加すべき教科(共同の作業や音楽等)には、十分参加できるように配慮する。
- ・発作表への記録をとると共に、ストレスによる発作が発生しないよう、生徒の思いを十分理解しながら指導・支援を行っていく。
- ・重度重複児童生徒の給食指導において、ミキサー食や刻み食を児童生徒の実態に合わせて提供している。
- ・視覚障害(全盲)と知的障害をあわせ持つ生徒について、見えないことからくる不安、ことばの理解の遅さからくる学習定着の遅さなどから、繰り返し学習することが必要であり、教材もその生徒に合わせて作っている。
- ・作業学習において生徒の実態に合わせて治具等を作成し、細かい作業等で見えにくさを補助できるようにしている。
- ・教材教具は使用に際して、なるべく音が出るものを使い、音を楽しみながら学習ができるようにしている。
- ・それぞれの障害の実態に応じて教具・姿勢などを工夫する。
- ・触覚や嗅覚、味覚に訴える教材。
- ・発達を促す教材の作成
- ・対象児童生徒に合った教育課程、教材教具の工夫をする。
- ・具体物等、触覚教材を多く用い、体感したことと、言葉を結びつけるよう心がけている。
- ・個々の児童の特性に応じた課題を設定し教材の開発に努めている。
- ・音の出る教材をより多く使用している(触察力を高めるためにいろいろな教材に触れさせたり、言葉に結びつけたりする。)
- ・知的障害の程度に応じて、児童がより理解を深められるように、触ったり聴いたりできる教材を使用している。
- ・教材、教具の整備 など。
- ・手作り教材・教具等を作製し活用することにより、スモールステップで学習を進める。
- ・始まりと終わりがわかりやすい教材・教具の準備。
- ・視覚教材の作成(自閉症)
- ・視力測定が難しい幼児児童生徒について、視力測定につなげるための遊び教材を工夫する。
- ・少ない動きでも活動の効果が大きい教材を用意したり、けがや骨折のないよう配慮したりスロープや感覚用具を整えたりしている。
- ・見る意欲を高めるために対象児が好きなキャラクターを作ったり、暗室で光遊びなどを行い、興味をもたせる

ようにしている。

・学部を超え、課題を共有し、教材、教具のやりとり等行っている。

・触覚を基礎とする学習教材を提示し、わかりやすい学習内容の工夫に努めている。

・教材は触覚を利用し、効果的な音声的な説明なども使い、理解を促す。

・知的障害との重複では平易な教材を用意したり「コミュニケーション」の取り組みを重点的に行っている。

・視覚的なハンディをおぎなうために、教材の単純化、スモールステップ化で理解を促すようにしている。

・一人一人の障害に合った環境づくりに努めている。

・聴覚障害を併せ有する場合は、他の雑音の少ない教室、知的障害を併せ有する場合は、他の物品が少ない教室というように環境を整える。

・発達障害との重複では教室や活動場所を構造化したり、1日の流れや活動の見通しが理解できるようなはたらかがけや教材を用意している。

・教室の構造化 体験活動の重視 など学習グループ編成や指導形態、障害に対応した教材教具のと指導方法の工夫、視覚障害、聴覚障害を併せ有する場合のコミュニケーション方法の工夫、発達障害を併せ有する場合の環境の構造化など教室や校内の環境をわかりやすくするための工夫が記述されていた。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

・体験的学習を積極的に取り入れている。

・体験的に学ぶことができるような学習場面の設定

・より日常生活に近い具体的な指導を工夫する。

・個に応じた指導内容の検討。

・子どもの状況をよく観察し、とりくみやすい課題を授業にくみ入れている。

・生活に即した指導内容（栽培、買い物学習、調理）を工夫している。

・通常学級の生徒との日常的な交流（個別授業に設定した以外の教科（芸体類等）や行事、委員会活動など

・学習内容、校内作業実習、就業体験について課題となること。そのために小・中学部で身に付けておく必要があること等

・交流学習の推進

・知的障害を併せ有する生徒には作業学習を行っているが、地域の方の協力を得て、畑を借り、農作物の作り方の指導を受けて学習している。

・体験活動を終始した教育

・体力や健康、安全に配慮した教育

・一人一人の発達段階に応じた指導内容の設定

・学習の前提となる体作りやリズムなどの運動を大切にしている。

・卒業後を見据えた指導。

・児童生徒の実態に合わせた学習内容の柔軟な対応

・専門機関との連携を図ることで、児童生徒のニーズに応じた指導を行うようにしている。

・障害に応じた教育内容（自閉症を併せ有する生徒には、教室の構造化、スケジュール、作業学習、動作法の実施）

・障害に応じた学習内容やコミュニケーションの工夫。

・経験を広げたり深めたりするため、他学年との交流を数多く設定している。

・定期的に地域の小学校との交流を設定している。

・リトミック的な活動も行い、身体作りや簡単な言葉の理解を広げている。

・社会を生活単元的な内容にしたり、作業学習を取り入れるなど障害に合わせたカリキュラムを作成する。

・小学部・中学部・高等部の重複障害学級同士の合同の学習を日常的に取り入れている。

・将来の生活を見通して課題を設定しスモールステップに分けて指導していく。

・集中できる時間に配慮し、45分にこだわりすぎない。（45分の中で、頑張る所と、遊びの要素もある所を設定する）

・幼児・児童の興味関心や実態に合わせ、指導内容が定着するよう繰り返し指導を大切にしている。

・繰り返しの指導。

・通常学級の児童生徒と伴に活動することを増やす事で、コミュニケーション能力の向上を図っている。

・個々の児童・生徒の特性を理解し、できることをきっかけに様々な体験ができるような場面を意図的に設定し指導に当たっている。

・持っている力を十分に発揮できるような支援の工夫

・小グループでの活動を重視したり、教室環境を刺激の少ないものになるよう工夫したり、授業のわかりやすさを高めるための情報提示の工夫（手話、文字提示、絵や実物の提示など）に努めたりしている。

・単一障害の幼児との合同活動や遊びなど、生活の中で共に過ごせ触れ合うようにしている。

・できるだけ大きな集団と活動できるようにしている。

・ホームルーム、総合的な学習の時間等については、「準ずる教育」の生徒と一緒にいる。

・学習集団は教科によって学年の枠を外し、能力別グループに分けて実施。

・作業学習では、できるだけ大きな集団を経験できるようにしている。

・個に応じる時間と集団活動の時間の適当な組み合わせ

せ。

- ・友人とのかかわりの中で学ぶ場の工夫
- ・学習形態・・・個別対応する場面と、支援を受けながらグループ指導する場면을効果的に組み合わせるようにする。
- ・課題別にグループ学習を行っている。
- ・個別指導の時間を設けている。
- ・学習形態の工夫。(個別指導、少人数グループでの指導、学年での指導、重複学級合同指導)
- ・実態にあった支援の方法、同一活動の中での個別の配慮。
- ・個に応じた指導(個別指導及び縦割のグループ指導)

- ・国語と数学では担任以外の職員にも協力してもらいながら、1対1で指導している。
- ・重複障害児の集団について、きめ細かく保障、検討していく。
- ・学部行事等への参加について、単一学級、重複学級それぞれの児童生徒の力が発揮できるよう早めの計画により、内容や進め方を検討するようにしている。
- ・友達とのやりとりの場면을意図的にふやす。
- ・通常学級の児童生徒との集団活動の保障
- ・少人数グループによる指導・指導内容の精選
- ・実態に応じたグループ分けをして指導をしている。
- ・とり出しの授業だけでなく、集団生活を大切にしたり取り組みを工夫
- ・時間割を調整し、重複の子どもたちでのたてわりの授業を行っている。
- ・集団指導を取り入れながら、一対一の個別指導を実施している。
- ・児童の理解に合わせた個別指導や少人数指導体制を、教科科目ごとに編成する。
- ・実態・発達課題に応じて学習グループ(取り出し学習も含めた)を編成し対応している。
- ・基本的に個別の学習を設定し、必要に応じて集団での学習(体育・音楽等)を行っている。
- ・縦わり学級(重度重複児学級)を設置し、知的障害の特別支援学校のカリキュラムに準じた時間割を編成し学習を行っている。
- ・弱視ろうの生徒には、集会・行事の際には近手話通訳を付け、情報保障をする。
- ・黒板の文字を大きく記入している。
- ・集会では、対象児童のみ列より前に出て、担任等が情報保障している。
- ・一日の流れ、一時間の流れ等を本人が理解しやすい方法で提示し、見通しを持って学習に取り組めるようにする。

- ・学級では、学習の見通しや、約束を理解しやすくするための掲示や提示の仕方、グルーピングなど様々な工夫をしている。
- ・日課、カリキュラム、学習内容、評価等をより子どもの実態に即したものにしている。
- ・日課の流れを子供の実態に合わせて、ゆるやかなものになっている。
- ・集団での学習に対しては、子供たちに事前に内容を知らせる。
- ・見通しがもてるように、見てわかるスケジュール表や、場所や時間の構造化など、それぞれの児童生徒の障がいの特性に合わせて工夫している。
- ・書きことば、手話、具体物(写真や実物)を合わせて、イメージが持てるようにする。
- ・言葉と文字を対応させて覚えられるよう、絵記号や指文字を使って語彙を増やすようにしている。
- ・言葉の獲得と視覚情報の相互関係でおさえていくようにしている。
- ・視覚的な手がかり(具体物写真、絵カードなど)を基本に手ぶり、手話、指文字も取り入れコミュニケーションがスムーズにできるように工夫している。
- ・様々なコミュニケーション手段を組み合わせている。
- ・手話だけでは理解しにくい場合には、近くでホワイトボードに説明された内容をかみ砕いた文章や絵を描いて説明している。
- ・今日の予定や活動の予定を丁寧に確認し、見通しをもってとりくめるようにする。
- ・一人一人の実態に即したコミュニケーション手段による教育
- ・複数のコミュニケーション手段を併用して理解を促している。(文字+指文字+イラスト、文字+動作)
- ・コミュニケーション手段の工夫。
- ・視覚的支援の工夫。
- ・手話や視覚的手立てをより具体的にわかりやすく提示するようにしている。
- ・指文字、手話、口話、等本人にわかりやすく伝える工夫をしている。
- ・大切な情報のみを精選して伝える。
- ・コミュニケーション手段の工夫(サイン、指さし、カード、手話、指文字、口話など)
- ・セルフエスティームを高めるため、ほめ方の工夫など、教師が研修し、実践している。
- ・触手話による情報保障
- ・児童が主体的に考える発問の工夫。
- ・特別教室まで移動しなくてもよいように、教材を教室まで運ぶ。
- ・基本的に主障害である聴覚障害に対する様々な指導上

の配慮を中心にすえ、他の障害を併せ有する児童生徒に対しては、その障害特性に配慮した指導をおこなっている。

・今日の授業での活動内容を順序立てて確認し、その後は生徒だけで協力し合って活動するようにする。

・活動内容の説明は、手話で端的に行い、モデルを示して理解させる。

・集中が続くような教材の提示方法や活動量。

・個々の学習の成果を発表する場の保障

・カリキュラム、授業内容、教材等、その児童生徒に応じたものになるよう心がけている。

・児童生徒の実態に応じた学習内容の工夫や教材・教具の準備。

・提示する文字は、盛り上がりのある立体文字 地図などは自作（紙粘土使用）の物

・リライト教材（国語）

・パソコンを使つてのフラッツ教材（社会）

・物、動作、指文字、絵をひとつのカードにまとめ、学校と家庭の両方で使用している。

・児童が興味関心を持つような教材・教具の工夫。

・絵や写真を提示して、行う活動や活動の手順等を分かりやすく提示する。

・児童生徒それぞれの力に合った教材を選ぶようにしている。

・視覚に訴える教材を利用した指導を行っている。常に理解度を確認しながら進めている。

・視覚的教材を利用（絵カード、実物）

・教材等データを共有し、児童生徒に合わせて作り直し活用している。（写真カード、学習プリント等）

・大きさや色など、見やすい教材を準備し、なるべく、実際に操作して考えられる授業を展開する。

・一日の学習の流れや行事の内容などが視覚的にとらえられるよう、写真、絵カードなどを活用している。

・視覚教材の多用

・状況が理解できるように、絵カードや写真カードをたくさん使用して、指導している。

・人や場所の写真カードは大変有効である。

・絵カードや写真など、視覚教材を多く用いるようにしている。

・個に応じた教材の工夫を行っている。

・視覚教材を増やす。

・視覚教材が、とても有意義で効果的である。

・児童の興味・関心を考慮し、教材・教具等を作成して活用している。

・写真カード等を多用し、構造化を図って学習する。

・一対一で落ち着ける教室の環境を整えるようにしたり、スケジュールを工夫したりしている。

・掲示物の精選など刺激となるものをなくす工夫 など併せ有する障害に対応した体験学習や作業学習の工夫、グループ編成や指導形態、視覚的教材の工夫、情報の保障やコミュニケーション手段に関すること、発達障害への環境の構造化など教室や校内の環境の整備が記述されていた。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

・児童生徒の実態により、生活面で、校内だけでなく家庭や校外でも実際に対応できるような指導を心がけている。

・一人一人の児童生徒の教育的ニーズに応じた学習指導の充実に努めている。

・一人一人のペースを大切にして、興味関心のある内容を取り上げ楽しい学校生活に努めている。

・実際の活動を通して興味をもてるようにしている。

・児童、生徒の実態、ニーズに合わせた日課を設定している。

・子どものできることに、今の力が生きるような活動学習を教えていくようにしている。

・子どもが楽しいと実感できることを大切に考えている。

・遊びの指導や生活単元学習など教科等を合わせた指導の充実

・年間を通して、感覚遊びの内容を決め、個に応じた手立てを工夫しながら、行っている。

・身体ほぐしをほぼ毎日行っている。

・全員でウォーキング（校外）をしている。

・日常車椅子を利用しているため、職員室まで用をたす機会を意図して設定し、徒歩（歩行訓練）の場としている。

・座った姿勢から立ち上がることで脚への正しい部分への入力訓練と筋力の強化をねらう。

・階段の昇りで一段一段、脚の踏みしめと、適切な体重移動を意識させながら取り組み、馴れるに従い両肩にやや負荷を加え強化する。

・片脚立ちでの体重保持及び体重移動

・障害の実態に合わせた機能訓練の実施（身体障害）

・活動内容を本人の体力に合わせて行うよう授業内容の工夫を行っている。

・身体をリラクセスしたり側弯を改善したりすることをねらいとした自立活動を行っている。

・白杖歩行の指導

・車いす使用の時、エレベーター使用のルールと安全確認。

・姿勢の保持や移動動作、手指の巧緻性に係る内容を自

立活動の時間や各教科等の時間に取り入れて行っている。

- ・マラソンやサーキット運動の学習で車いすの児童生徒も運動量が確保できる種目の工夫
- ・恵まれた自然環境や農地を生かして、教育活動を展開
- ・日常の場面を通し、歩行や生活動作を行う機会を増やし、少しずつ積み上げていくようにする。
- ・動作法やマッサージなど、体をケアする時間の確保。
- ・体感できたり、達成できる内容を取り入れている。
- ・視覚や聴覚にうったえる、その児童生徒が受け入れやすい学習活動の内容や課題の提示。
- ・動作法、サーキット運動などで歩行がスムーズになるように働きかけている。
- ・車いすからの乗り降りを含めた日程を計画する。
- ・姿勢を適時かえる・マット、いすなどを工夫して、緊張をほぐす活動を適時取り入れるようにしている。
- ・身体へのアプローチを行う（静的弛緩誘導法を活用）
- ・児童生徒が、ランニング等に取り組んでいる時間帯を利用して心身のリラクセスや身体の拘縮予防、コミュニケーション能力の育成等を目的として「ふれあいたいそう」等を行う自立活動に取り組む。
- ・他者との接触や転倒に注意したり、ストレッチやマッサージ、歩行の練習を年間通して行っている。
- ・ラージボールを使った球技（サッカーetc）や車イスでも参加できる風船バレーを取り入れる。
- ・体ほぐしの際には、声かけや体に触れるなど、いろいろとコミュニケーションをとるようにはたらきかけている。
- ・『グループ自立』の時間を毎日午前中に帯で設け、「身体の動き」と「コミュニケーション」の内容を計画的に行っている。
- ・体育→ランニング、歩行訓練、立位等の訓練等 指導方法や教材等の工夫する。
- ・目的や楽しみを持った訓練的活動を様々な場面で工夫している。
- ・生活に結びつく内容を選ぶ
- ・ルーティンワーク、カレンダーワーク
- ・ソーシャルトレーニング
- ・生活単元学習に力を注ぎ、社会的自立を目標とした指導を行っている
- ・原学級と異なった指導グループを形成したりしている。
- ・常に個別に対応している。
- ・集団活動では、周囲の状況や学習の様子を言葉がけや触察によって理解を促している。
- ・集団での学習と個別の学習とのバランス

- ・個々の障害の状況に応じた、個別学習の充実
- ・一日の学習の中で、一部一定の時間は単一障がいに分かれた学習も行い、それぞれの児童にあった内容を取り扱っている。
- ・各自の障害の程度や種に配慮した取り組みを活動グループごとに工夫するようにしている。
- ・縦割で発達段階に応じたグループ編成による授業の実施
- ・課題別学習の時間を設定し、個別に指導
- ・実態や活動毎に指導（活動）グループを柔軟に編成し変える
- ・学年をこえて学級編成をしている。
- ・その子の状態に合わせて各教科の中でも個別に対応している。
- ・個に応じた指導を図るため各教科等で多様な授業形態や集団を構成している。
- ・個別学習の時間を設定すること。
- ・学習内容によっては、似通った課題をもつグループに編成し直し、学習している。
- ・少人数でのグルーピングの工夫
- ・場所を分けての指導
- ・個別での学習を主体としているが、集団での学習活動をできるだけ取り入れ、校外学習等ダイナミックな活動ができるようにしている。
- ・学年のつながりが持てるよう、学部での活動を充実させる。
- ・体育的活動では、他の児童がリトミックやランニングを行っている際には、肢体不自由を併せ持つ児童はストレッチや機能的訓練を行うなど各担任が連携を図り取り組んでいる。
- ・指導効果が高まるよう可能な限り指導課題の似通った児童生徒のグルーピングを行い、指導を展開している。
- ・集団指導での指導者や教材提示が見えやすい場所への席の配慮
- ・個に応じた指導と同一学年の中で集団として活動する場の両方を確保できるようにしている。
- ・生活年齢だけでなく、障害の種類を考慮した学級や小集団の編成
- ・時間割のグループ学習において、きめ細かくグループ分けをしている。
- ・学習集団の編成・教科別学習の組み合わせ等に工夫をしている
- ・障害の特性に応じて、学年をはずして、学習グループを編成してきめ細かな指導に努めている。
- ・無理のない行事等への参加。
- ・学校行事はすべて一緒に行く。
- ・通常学級との交流及び共同学習の場を組織的・計画的

に保障する。

- ・他の子どもたちと交流できる場を多くもつ
- ・軽度の知的障害生徒と自閉症生徒をペアにして、係活動に取り組みさせる等して、お互いの良さを学んだり補完した入りすることで、活動ができるようにしている。
- ・日課表（時間割）を帯時間で編成し、生活のリズムを整えやすく、見通しをもちやすくしている。
- ・学校の一日の生活の流れ、活動内容を具体的に絵や写真で黒板に提示する。
- ・見通しが持てるように、順番学習の流れ等を視覚的にわかるように配慮する。
- ・見通しをもち、自分で行動できるように視覚的な補助手段を有効に使用するように心がけている
- ・一日の日課を带状にして、生活のリズムを整えるようにしている。
- ・障害に応じて、ゆとりを持たせた日課で学習に取り組めるように工夫している。
- ・全体のスケジュールと平行して、個々の体調管理（排泄、水分摂取等）を考慮した個人スケジュールを提示。
- ・日課等の配慮。
- ・時間割をわかりやすく带状にしている。
- ・生活リズムを整えるために、带状での時間割を設定している。
- ・できる限り見通しが持てるよう、帯に教科・領域、時間を設定
- ・毎日の生活が安定し（一定の日課で）、落ち着いて学習に取り組むことができるような週時程の工夫をしている。
- ・時間割編成の工夫（給食前後は、日生や生単等、学級での授業を組むようにする）
- ・課題が終わったら好きな遊びを行うというような見通しを持たせるようにした。
- ・1日のスタートが落ち着きのある中で迎えられるようにしている。
- ・指さしや身振り、サインを使って、日常的なやりとりを行っている。
- ・手話の一部や身振りサイン、写真カードなどの手段を併用しながら、コミュニケーションを図って指導を行っている。
- ・顔の表情、身体のわずかな動き、身体の緊張等で教師が「児の思い」をとらえ、それを教師が児に代わって代弁し、個々の児童生徒間のコミュニケーションの橋渡しをしている。
- ・言葉による指示理解が困難なため、身体への直接的なアプローチを中心とした活動を身近な物を使用して行っている。
- ・個々のコミュニケーションについては、サイン、カー

ド等を使って、その能力の向上を図っている。

- ・コミュニケーションの充実
- ・指文字、手話、写真、絵カード等を合わせての伝達、理解
- ・表情や顔色などの変化を見落とさないように常に観察する。
- ・身振り手振りやカードの提示など、視覚的に指示を与える工夫をしている。
- ・集団で名前呼びや読み聞かせでコミュニケーション能力の向上を図った後、個別及びグループで個に応じた課題に取り組んでいる。
- ・手話の学習指導、活用
- ・手話等を活用した指導
- ・ことばをかけると同時に視覚からも伝わるように努力している。
- ・サイン言語を導入している。
- ・ことばは短く、わかりやすいことばを使うよう工夫している。
- ・補聴器を壊さない、壊されないような工夫。
- ・言葉以外の身ぶり、サイン、手話等の活用
- ・触手話によるコミュニケーション。
- ・大きくゆっくりと話しかけたり、マカトンやカードを使って指示したりしている。
- ・誰に何を話しかけているのか明確になるよう、目を見たり、顔を近づけたりしながら、児童・生徒の親しみなれた言葉でタイミングを見計らって、アクセントや声の強弱で伝えたいことを強調している。
- ・表情や動作、接触などいろいろ変えながらアプローチしている。
- ・児童・生徒のわずかな動きや発声の機会をとらえ、それに言語、非言語的に応じるようにして、コミュニケーションの拡充を図っています。
- ・視覚、聴覚的な刺激により選択場面を設けることで児童・生徒の意思をより明確に表現、把握できるようにしている。
- ・本人の表現を読み取り、又は意思確認をし、本人にとって不自由感がないよう教員が介助をして、本人の意思に添った行動ができるようサポートしている。
- ・聴こえやすさを意識し、語りかける方向やタイミング。
- ・言葉かけや語りかけ、児童生徒の気持ち（発信）を代弁するなど、コミュニケーションを大切にしている。意思の尊重、確認を行うようにしている。
- ・手話、指文字をまぜて指導している。
- ・教師が手本となってその個性を認め、信頼関係を築くことによって、学級や学部さらには学校全体のより良い人間関係作りを目指している。

- ・簡単なストーリーのおはなしを取り上げて、「見る」「聞く」「体験する」をキーワードとしながら、人形等もとり入れた授業を展開する。
- ・経験単元の学習を多くとりいれていること。
- ・言葉を活用した朝の会や物に触れる活動、ブランコやトランポリンで動きになれる活動などを行っている。
- ・宿泊学習（宿泊棟の利用）を取り入れ、社会的自立を促している。
- ・附属小学校、市内中学校、居住地校、地域の老人クラブと交流活動を行っている。
- ・体調管理のための時間と、集団学習のための時間の配分。
- ・生徒のペースに合わせて、無理のないよう様子を見ながら、課題を決めて取り組んでいる。
- ・体温調節が難しい児童には、暑い日のこまめな水分補給、エアコンの使用、保冷剤で身体を冷やすなど、寒い時も同様の配慮。
- ・午前中の比較的体力のある時間帯に自立活動を入れている。
- ・その日の児童・生徒の体調を考慮
- ・体調を維持すること、優れないときは活動内容を臨機応変に変える。
- ・常に児童・生徒の心身の様子に配慮しながら臨機応変な対応を心がけています。
- ・覚醒しているときに効果的な学習をすること、覚醒が低いときでも日常的な教育活動を行うこと。
- ・自ら動かせる肢体の部位、興味、関心、好みや楽しみを把握し、体力や体調を考慮して、学習の量や時間を調整しながら支援にあたるようにしている。
- ・視野に入りやすい掲示の工夫
- ・視覚的情報を使い、わかりやすくなるように工夫している。
- ・他の感覚（触覚など）を使えるよう工夫している。
- ・視野を把握し、教材等の提示の際に見える位置に示す。
- ・見えやすく、理解しやすいような提示の方法や工夫を行っている。
- ・目に見える教材や提示方法の工夫。
- ・登校してから着がえ、学習の準備など動線に配慮している。
- ・声の大きさ、教具を提示する位置など、個々の児童生徒に合わせた指導の工夫。
- ・安全を第一に考え無理のない活動をするようにしている。
- ・食事の際の食べ物の大きさや使う食器（誤嚥しない大きさ、食べやすい大きさ、補助食器の使用）
- ・咀嚼が難しい生徒については、ミキサーで給食を細かく

再調理している。

- ・家庭との連絡を密に取り、その日最も適切だと思われる声かけや対応等配慮している。
- ・いきなり揺れる教材に取り組みせるのではなく、手指から身体全体への教師とのふれあい遊びから始め、受け入れられるようになった段階で、抱っこ揺らしからバランスボール（安定して座れるよう、やや空気を抜く）、ブランコなど本人の気持ちをくみながら、本人のペースに合わせる。
- ・板書、掲示物（投影も含む）等は、必要に応じて前に出て確認を行うようにしている。
- ・スモールステップくり返し
- ・排せつ指導において、重度の障害がある児童生徒においても、定時排せつを目標に取り組む。
- ・「様子、願い、手立て」「振り返り」を共有し、日々の授業の組み立てや支援の在り方の改善を図っている。
- ・主体的な学習活動が各自進められるよう工夫している。
- ・校内における安全に配慮しながら、移動の能力が育つように学校生活全体のなかで工夫をして指導している。
- ・運動会の徒競走では、走る距離を短くする。
- ・安全に自力で歩行移動できるように日課の中に活動を取り込んでいる。
- ・長距離の移動のときには車イスを使用したり、休憩時間や場所を工夫している。
- ・車椅子による移動と歩行による移動の適切な配分。
- ・座席への配慮
- ・子どもの自発的な動きを促し、支援方法を明確化する。
- ・情緒の安定のための工夫（室内、野外遊具の定期的な利用、特別教室等の利用）
- ・教師が常に付き添って、友達に不意に押されることがないように留意している。
- ・階段の上り下りも手すりを使ってゆっくりできるように、他の児童との接触に配慮している。
- ・身体的負荷がかかりすぎないような参加の仕方の配慮
- ・本人が一人で自由感をもって動くことができる空間の用意や、その他の空間では大人がしっかり一緒にいて、安全の確保をしつつ過ごしている。
- ・水分補給、トイレの指導など時間を十分とって指導するようにしている。
- ・活動と活動の間に身体をリラックスできる時間をとるようにしている。
- ・自己肯定感を高めることを大切に指導している。
- ・体育でプール学習を行う際は、別メニューも実施できるように他からの補充をお願いしている。
- ・ゆっくりとしたペースで個別の学習ができる内容を設

定している。

- ・学習活動・内容の工夫。
- ・みんなで「共に取り組む活動」に存分に活躍できるようにする。
- ・その生徒が自分で取り組めるように、自作の教材を作成し、できた喜びを感じることができるように工夫している。
- ・スイッチ教材・書見台・子どもの手の動きに合わせて角度を変えられる天板
- ・使用する道具（筆記具，食器等）については個人の不便さ，特徴などを家庭と共有し，同一歩調で指導を進めるよう準備，活用している。
- ・各学習において，絵や写真カード，DVDなどの映像を教材として，できるだけ取り入れ，学習内容が分かるように工夫している。
- ・肢体不自由に対しての支援具
- ・体幹失調の児童に対して，いす座面がすべらないようスベリ止めシートをつける。
- ・摂食機能が未発達な児童に対して，口唇の動きを促すためのシリコンスプーンなど，自分一人のできることを増やすように，実物を使用してファスナーの開け閉めやペットボトル等ねじ式ふたの開閉など工夫して行っている。
- ・プリント教材については文字や図を大きくしたものを用意している。
- ・視覚的な教材を多く活用している。
- ・個に応じた教材教具を開発し，実践を行っている。
- ・構造化，視覚化，教材・教具の工夫
- ・個の心身の発達の状態を十分に把握して教材や教具を開発し，PDCAサイクルによる授業実践の改善工夫
- ・代替コミュニケーションの教具を工夫
- ・家でいらなくなった物や他学部（他学級）の製作物を，自分たちの学級で使いやすい物に加工して使用している。
- ・日常生活で睡眠が不規則で授業で寝入ってしまうことが多いため，教室に布団等を準備している。
- ・認知学習については，児童生徒の興味・関心をもとに，教材を工夫している。
- ・儀式的行事（入学式・卒業式，始業式・修業式）や，運動会・文化祭などの行事では，児童生徒が見通しを持って活動しやすいように，式次第・プログラム進行・校歌・校長挨拶などをパワーポイントで視覚支援教材を作成し，50インチモニターで提示するなど工夫している。
- ・VOCAやサイン，カード等を活用したコミュニケーションスキル向上のための支援の工夫。
- ・安全面への配慮，及び自立して取り組めるような場の

設定や教材，補助具等の工夫。

- ・扱いやすく，安全な教具を選ぶこと。
- ・コミュニケーションの力や，自分から人や物に関わっていく力を育てるために，コミュニケーション機器を活用すること。
- ・小学部の遊び場では，どの子も遊びこめるような遊具を工夫している。
- ・現存機構を十分発揮できるように，補助具を活用している。
- ・当番割り当て表は，顔写真や道具の写真の写真を張り付け，自分の当番が分かりやすいよう工夫する。・自分の立つ位置を本人が確認しやすいように足型を書いたカードを床に貼りつける。
- ・ぞうきんがけの時，ぞうきんを置く位置や，かける方向が分かるように番号や色カードで示している。
- ・歯みがき手順カードは絵や数字で作成し，本人の取り組みやすいように1枚のカードにしたり，めくり式にしたりする。
- ・視覚障害を併せ有する生徒の家庭科の授業では，印や糸などの色や太さを変えるなど工夫している。
- ・自閉症を併せ有する生徒の授業では見通しを持たせて，落ち着いて授業に参加できるよう，絵カードや写真カードを使用している。
- ・学校生活の一日の流れを具体的に文字的に文字や絵，写真等で個人用のボードに提示する。
- ・活動の見通しを持ちやすくし，一人一人に応じた興味関心が高い教材や活動を準備すること。
- ・教材・教具について，わかりやすくするための工夫をしている。
- ・イントラネットを整備し，教材や視覚支援などの補助情報をネット上で各教員が共有。
- ・児童生徒の興味関心がもてる教材を工夫して指導している。
- ・手指を使つての作業などができるように障害にあわせて治具等を工夫して自作している。
- ・個々の実態に応じた教室環境，教材の工夫
- ・できる状況作りを達成するための補助具の開発，修正，活用を図っている。
- ・代替コミュニケーションや移動手段を確保する教材・教具の工夫を図っている。
- ・環境の構造化や見通しをもたせるための視覚的ツールの活用を図っている。
- ・日課表の工夫
- ・座位保持椅子やカットテーブル等の使用による，座位姿勢の安定
- ・平均台の指導の時に，平均台の上にロープをつけて，でこぼこが分かるようにした。

- ・授業内容によって歩行器、車いす、クッションチェアを使い分けている。
- ・視覚的な教材を多く使ったり、言葉かけをする時には、手話やジェスチャーを使ったりしている。
- ・色をわかりやすく使う工夫・トイレでの座位保持のための補助具
- ・プリントの文字を拡大したり座席を前の方にする配慮をしている。
- ・急な予定変更に対応が難しい場合には、活動表を工夫して提示するようにしている。
- ・児童生徒の課題に応じた支援グッズ、ツールの開発(意思表示のためのほったスイッチの作成など)
- ・斜面台(個人用)の使用
- ・座位保持イスの使用で安全確保及び安定姿勢の保持
- ・すべり止めシートの活用(教材掲示時)
- ・中期食による給食、介助器具使用による摂食指導
- ・補助具の活用
- ・スイッチを使用する。
- ・スライド、ビデオの使用
- ・姿勢保持の保てる椅子や補助具。
- ・視覚的な情報を取り入れた教材の活用
- ・一人ひとりに応じたコミュニケーションツールの工夫・教室や活動空間における構造化・わかりやすいスケジュールと提示の工夫
- ・トーキングエイドなどの代替コミュニケーション機器の活用や教材の工夫を行っている。
- ・見通しが持てるようにする個人別のスケジュールカード(小型ホワイトボード)やボックスなど視覚的認知を活用した手作りのシンボルカードを使用したり、単語(文字)による見通しカードを活用している。
- ・ボックスによるコミュニケーション力が発表した子どもには文字とのつながり学習に向けた教材をしようしている。
- ・見通しを持たせるための工夫(靴履き替え時の視覚認知しやすいマークの使用、一日の流れが見通せる日程表、カードの使用、目的行動が一人のできるための移动版、移動、目的地カードの使用。
- ・環境把握のための工夫(机、イス等の状態に合わせたマーク使用、配列等)。
- ・視覚的な教材の活用
- ・感覚に訴える教材準備。
- ・バイブレーションタイマーを用いた活動切り替えの交渉。
- ・手指の操作を高めるために、本人の興味のもてそうなもの(音楽など)を通して、いろいろなタイプのスイッチを用意する。
- ・写真・カード・実物等を使い、見たり触れたりしながら

ら実物を実感できる。

- ・写真やカードは、マーキングを行い、強調することで視覚支援を行っている。
- ・音や触ることを手がかりとした支援を行っている。(教室の入り口の鈴、天気学習の立体教材、フェルトシートを使ったカレンダー等)
- ・視覚、聴覚、触覚を刺激し、児童生徒が興味・関心を持ちやすいような教材の工夫
- ・パソコンやスイッチ教材等情報機器の活用
- ・視覚的教材の提示
- ・写真や絵、読むことができる平仮名文字を使った提示
- ・扱いやすさ、見えやすさで対象児に合った個別のスケジュールカードで流れを示す
- ・読みやすいように字のバックを黒にする
- ・移動可能なホワイトボードを使い、子どもの体勢に応じて提示する高さを変えている。
- ・座位保持椅子や強化段ボール椅子(自作)、クッションチェア等の複数の椅子を準備して、活動や教室等に応じて使用している。
- ・絵カードや写真カードなどの教具を使用
- ・活動の内容と、児童・生徒の課題に応じて姿勢保持用補助具を使用するなど、適切な姿勢で参加できるように配慮している。
- ・わずかな動きでも操作できるスイッチ教材などを自作している。
- ・視覚的なツール(写真、絵、サイン)等を利用して、コミュニケーションの助けにしている。
- ・機器の活用によるコミュニケーション能力の向上
- ・教室前の固定式ホワイトボードと移動式のミニホワイトボードを用いることで、視覚障害と知的障害を併せ有する児童には目の前でミニホワイトボードを用い拡大された者を手で触れながら確認できるようにして、授業をすすめる。
- ・時間割カードには素材をかえた目印をつけておくことで、他の生徒と同じように日番活動ができる。
- ・スケジュールを伝える時に絵や写真等、視覚的な手掛かりを活用し提示している。
- ・絵、写真カードや映像、色や形を意識させる教材・教具を工夫する
- ・サインや手話を取り入れたり、図や写真等の視覚を活用する教材をくふうしながら用いている。
- ・見通しが持ちやすい学習展開や教材開発。
- ・教室環境や教材、教具等あらゆる面で視覚支援を行う。
- ・すべての児童生徒のために視覚に訴える教材、教具を活用している。

- ・絵や写真、シンボル等を用いたカードを使っての提示や各種サイン言語や手話等の活用、実物やそれを模した具体物の使用、映像や音声の効果的な使用
- ・各学級で写真、絵などを使って1日の予定を確認
- ・全校集会や行事などで写真や絵を用いたプログラム、スライドを掲示
- ・授業、部や全校集会等あらゆる学習活動において具体物、事物、絵、写真等を使用
- ・校外学習で、傾斜台を作成してみんなと一緒にボーリングを楽しむ。
- ・タイムタイマーなどを用い、視覚からも情報が入るように特性に応じた指導を行っている。
- ・儀式的行事で視覚的表示を活用している。(校長のことは・歌の歌詞等をイラストを交え、スクリーンに表示)
- ・ていねいなアセスメントをもとにした、個にあわせた声かけや教材・教具の作製と使用
- ・教室やWC、特別教室等、動線を考えた校内の配置
- ・廊下のコーナーや特別教室の前などに目印になるように蛍光色の看板などを置いている。
- ・マットと絨毯を敷いて、安心して転がることができるスペースを確保した。
- ・自ら働きかけることができるよう、分かりやすい状況を用意したり、安定した楽な姿勢で活動ができるよう、動きやすい環境を用意し、周りの環境を整える。
- ・学習環境の整理(教材・教具の工夫、不用なものを隠す、動線の整理等)
- ・教室内で最小の距離の移動で活動が完結できるように席や教材の位置を工夫している。
- ・安心して移動できるようにフロアーを広く取り、角面に梱包用のプチプチシート(衝撃吸収材)を貼っている。
- ・集中して取り組むことができる個別のブースを用意
- ・不必要な刺激(聴覚、視覚、触覚など)ができるだけ排除した授業環境づくりを心がけている。
- ・作業スペース、更衣スペース等それぞれの活動の場に応じてスペースを設定している。
- ・気持ちを安定させるための空間の確保
- ・教室は構造化しており、一人一人の障害や特性にあわせ、机、棚、ホワイトボード等を配置したブースをつくっている。
- ・どの障害の児童生徒にとっても過ごしやすい環境をととのえるよう、できるだけ配慮している。
- ・ユニバーサルデザイン化や教室環境の構造化に努めている。
- ・一時的に興奮状態に陥った児童生徒がクールダウンできる場所の確保や活動の用意

- ・校内の各部屋入口に部屋名を示すシンボルマークを設置 など学習グループ編成や指導形態、視覚情報の活用、身体運動や姿勢の保持の工夫、身振り、手振り、言語サインの活用などコミュニケーション方法や手段の工夫、障害に対応した教材教具のと指導方法の工夫、視覚障害、聴覚障害を併せ有する場合のコミュニケーション方法の工夫、日程、スケジュールの視覚的な提示、環境の構造化など教室や校内の環境をわかりやすくするための工夫が記述されていた。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・自立活動を主とする類型の生徒は、週の3日、同じ時間帯に集団による学習を設定し、活動に見通しをもたせられるように、内容等の検討を進めている。
- ・自立活動の6区分26項目に照らして指導目標及び具体的な指導内容を設定し、自立活動の時間の指導のみならず、各教科等を合わせた指導においても指導をしている。
- ・授業においては五感に訴える指導を行い、外界への関心を広げるようにしている。
- ・発達障害をあわせてもっている児童に対しては、SSTを行ったり、学習を行いやすい場を作ったりしている。
- ・重度、重複の児童生徒には、タッチキューやオブジェクトキューの他に、楽しめるからだ遊びを行ったり、ゆったりリラックスできるリラクゼーション(アロママッサージやゆったり体操)を取り入れたりしている。
- ・児童生徒の自発的な表出を促すような、バラエティに富んだ授業の工夫
- ・障害の特性に応じた自立活動の指導。
- ・コミュニケーション及び社会性の育成をめざした交流の推進。
- ・自立活動主体・知的代替の教育課程の大半は、居住地校交流を行っている。
- ・重複障害があるため、刺激が入りにくい、自らの発言が弱いことなどが見られるため、様々な感覚に働きかけ、認知を促す活動を取り入れるようにしている。
- ・実態に合わせて、体の動きやコミュニケーションに関する学習などを組みやすくしている。
- ・音楽療法を取り入れた指導を推進するために「音楽専科」による授業を展開している。
- ・各教科等を合わせた指導：あそびの指導：みる・きく、課題別を毎日短時間帯で設定し定着をはかるようにしている。
- ・体験的活動を数多く取り入れる
- ・身体障害や知的な発達の遅れに応じて、日常生活や社

会生活に必要な学習を取り入れて指導を行う。

- ・知的代替の教育課程の場合はある程度言葉によるコミュニケーションが可能であるため、領域や教科等を合わせた指導を中心に行っている。
- ・児童生徒のニーズ、課題を確認し、それを中心とした学習を行っている。(障害への対応は、その程度による。必要とされることを行っている)
- ・工夫内容は「コミュニケーション」能力の向上に関するものが多い。
- ・自立活動を主とした指導で、人間関係やコミュニケーションがとれるよう工夫
- ・学部縦割り、発達段階に応じた学習グループ編成をしている。
- ・自立活動を主とする類型の児童生徒に必要と思われる、諸感覚・運動面や、意思の表出・コミュニケーション能力の向上を促すなどの目的から、課題に応じたグループを構成し、個別の対応にも配慮しながら、集団として活動を展開している。
- ・学習集団の工夫(学年集団、学部集団、教育課程別集団)
- ・1対1の授業の場の確保
- ・授業形態、グループ分けなどの工夫
- ・実態に合わせた個別学習、グループ学習の実施
- ・集団指導と個別的な指導の兼ね合い。
- ・個に応じた指導の充実
- ・実態や課題の近い児童・生徒をグループ分けし、指導にあたっている。
- ・個別指導の時間の確保
- ・実態に応じてグルーピングをして、より実態にあわせた学習が行えるようにしている。
- ・1対1の学習から、学級単位、類型別等、集団の工夫を行っている。
- ・自立活動、作業、課題の授業では生徒の実態にあわせて小グループに分かれてより一人一人のニーズに応じた指導ができるように工夫している。
- ・学習グループ編成と個別指導の充実。
- ・学習指導は学級単位で行うことを原則とするが児童生徒の実態により、個別の指導、あるいは、学級、学年の枠をはずしたグループ別指導も取り入れている。
- ・基本は知的な発達を重視して集団(グループ)を分け、グループごとに授業をしている。
- ・主に複数教員での指導により、学習内容によっては、別室等を利用して個別に対応できる指導体制を行っている。
- ・少人数のため、欠席者が多いときは、高等部分教室の生徒と授業を行い、集団を保障している。
- ・小・中・高合同の行事や遊び、生単を行い、集団によ

るダイナミズムの保障を行っている。

- ・個別(一対一対応)学習の充実
- ・マンツーマン指導を基本として、一人一人の障害の実態に即した指導に努め、基礎基本の定着を図る
- ・児童生徒の障害の状況に応じて、教育課程を編成し、時間割や学習集団の分け方、学習内容に工夫している。
- ・コミュニケーション方法の模索を始め、感覚運動を主体とした内容や児童生徒の実態に合う個別・集団の位置づけを行っている。
- ・多様な学習グループを編成し、様々な集団活動により、コミュニケーション能力を高める工夫をしている。
- ・一斉授業が困難な場合は、個別対応の時間を設けて対応している。
- ・個別指導が必要な学習内容は個別でおこない、集団指導が効果的な学習内容は集団で行うなど、適切な学習集団や指導体制等の調整を図っている。
- ・主指導教員、補助的教員などの声かけ、効果音などの音響等、授業をつくる上で、児童生徒が聞き取り理解しやすい言語、音の提供方法の検討。
- ・かかわり方の工夫：教員の区別がつくよう、教員のテーマソング・ふれ方・言葉かけ・服の色等を決めてかわる。
- ・かかわりの拡大や主体性の向上をねらいとした指導の形態を設定し、試みを行っている
- ・タッチキューやオブジェクトキューで必要な情報が伝わったり見通しがもてるようにしたりしている。
- ・聞こえの良い耳側から言葉を掛ける
- ・事前に予告するなど身体や心の準備ができるように留意している。
- ・知的障害をあわせてもっている児童生徒には、サインや絵カードを作ったり、生活単元学習を中心に楽しく意欲的に活動を取り組めるようにしている。
- ・心理的な安定が得られるようなかかわりや声かけを工夫する。
- ・五感への働きかけと子供の行動をあきらめずに待つ姿勢と配慮
- ・見えやすさ、聞こえやすさへの配慮など
- ・様々な活動に対して、児童生徒の反応(表情の変化、目や口の動きなど)を持ち、それを読みとり、応答
- ・気持ちを読み取るために、常に表情等、小さな動きを見逃さずに観察する。
- ・時間割の工夫：時間割を帯で取り、見通しを持ちやすくする。
- ・一日または一週間の授業において、生活のリズムが作れるような週時程を組んでいる。
- ・学習・生活面で取り組みやすい姿勢について
- ・身体の動きの内容を扱う「からだ」の取り組みの時に

ことばの理解ができにくい子供に対して触れ方で力の入れ方や方向、動かし方などを教師の手で伝え工夫している。

- ・頭部に刺激を受けないよう体育時等を中心に配慮している
- ・安全を最優先した授業計画と医ケアをはじめ、事故等に迅速に対応できるよう訓練そしてマニュアル作成。
- ・医療的ケアの必要な児童生徒に対しては、看護講師を配置することで教育活動を保障している。
- ・病院内の分教室なので、病棟看護長等連携し、体調管理、観察を十分にしながら、一人ひとりのニーズにあわせた教育実践をする。
- ・県内の他の障害種の特別支援学校と連携をとり相談を行ったり交流及び共同学習を行っている
- ・少人数の学級なので、同年代の児童との関わりや集団での活動を体験するために、定期的に本校の肢体不自由学級との授業交流を行っている。
- ・自立活動の指導をバス待ち（スクールバス）の時間を利用して行っている
- ・領域・教科等の適切な時間数の配置。
- ・音（音楽）や絵や文字などを併用したわかりやすい説明。
- ・授業の流れのパターン化
- ・触探索や手指の捜査を支援する学習環境を配慮し、対象児童への声かけをより丁寧に行っている。
- ・持っている能力を最大限に生かすための学習方法の工夫。
- ・個々の児童生徒のよい点を生かして集団での役割を与え、主体性が育つようにしている。
- ・運動会や遠足、海水浴を施設側と共催して行っている。（体験の拡充、医療ケア対象児童生徒への安全、安心対策）
- ・校内研究で、健康面、コミュニケーション面で研究を分けて研究が継続的になされている。
- ・移動図書館の活用（図書室が無いので）
- ・学習室、掲示物、本人の姿勢など楽で反応の出やすいように工夫
- ・障害種により教育方法を変えることよりその子の状態をとらえて同調変化させることが必要だと考えている。
- ・シラバスを作成し、事前に教育内容を理解した上で、取り組んでいる。
- ・施設にコミュニケーション関係の表示をしている。
- ・具体物を提示する時に、感覚器官の多くに働きかけるようにその物との距離や位置、香りや触れた感じ、たたいた時の音などをゆっくりと感じさせるように工夫している。
- ・認知特性など見えにくい部分を把握して、教科指導等

における、手立て配慮をしている。：算数などの指導において視覚認知の特性を踏まえて、教材を提示したり、年間指導計画の中で、単元配列、単元構成を考えるなどの指導上の工夫。これらの手立て配慮を通して、子ども自身の学習スタイルを身につけさせるなど。

- ・自分から手を出すことや操作することができない生徒には、介助して行ってから音や光の変化を出すなど工夫するようにしている。
- ・身体を快の状態にして、学習を進めるようにしている。回りが見えていない児童生徒がいるので、声をかけて回りの状況をできるだけイメージできるように学習を進めている。
- ・遊具や用具などを創意工夫すると共に必要に応じて補助用具等を活用している。
- ・自作教材の写真展示による紹介
- ・感覚刺激を多く用いる。光や動きのある教材（光る鍵盤楽器）、CD（光に合わせて）。（揺れ）～ウォーターベッド、ジャンボバルーン。触って確かめられる教材（絵本、小麦粉、氷、湯）。スイッチ教材～少しの力や手で操作できる教材。
- ・でこぼこ、ざらざらなど触って違いの分かる教材、鈴など音で聞き分けられる教材など、ひとつの活動について2～3つの感覚を活用して理解を広げる教材づくり。
- ・教材の工夫：児童生徒の持てる力を引き出す補助具作成
- ・AACサポートの利用：電子教具の活用・個別学習の活用・学習集団の柔軟な構成・ニーズに応じた教育活動
- ・各々の障害特性にあわせた支援機器や教材機具を用意して指導している。
- ・各教科、特別活動、総合的な学習の時間、自主活動等の指導において教材、教具の工夫、声かけや意思の伝達（周辺機器）の工夫
- ・教材、教具等、各児童生徒に応じたものをできるだけ用意、活用すること
- ・教材・教具の自主製作、工夫
- ・教材の提示の仕方を工夫（触覚、音の出る、見えやすい角度）
- ・個々のニーズに応じた教材教具
- ・視覚障害のある児童、生徒に対し、ボールの中に鈴を入れ、ボールの位置が音でわかるようにしている。
- ・視覚的教材の活用・手話、指文字、身振り等で情報や状況の理解を促す。
- ・児童生徒の一人一人の個性に応じた教材、教具を手作りしている。
- ・児童生徒の実態に応じて補助具を作成したり、コミュニケーション支援機器、スイッチ類などを活用したりしている。

- ・コミュニケーション，認知機能，学習及び日常動作支援，姿勢，摂食など個々の児童生徒の生活や指導に必要な教材・教具の設置や開発（パソコンソフトやインターネットの活用を含む）
- ・個別の教育支援計画と運動性・整合性のある個別の指導計画の作成。
- ・主体的に学習に参加できるために，障害を補う教材，教具の工夫。
- ・教材，教具についても一人一人の目標に応じて準備，作成をしている。
- ・幅広い子供たちに対応できる教材
- ・拡大教科書の利用
- ・手作教材の作製
- ・スイッチの活用
- ・姿勢の保持（自立活動部，OT，PTとの連携）
- ・スイッチやサインなどを使って，本人の意思を尊重する働きかけ。
- ・スイッチを使った教材を使った因果関係の理解を深める学習。
- ・自作教材教具の開発
- ・それぞれに合わせた教材・教具の工夫が重要である。
- ・超重度の児童生徒には，微細な動きを拾えるピエゾスイッチ，フィルムケーススイッチ，赤外線スイッチなどを使っている。
- ・筋力の弱い児童生徒には，今ある力で操作できる教材等を教員が自作している。
- ・書見台などを使用してみる姿勢の工夫とともに対象となる教材を拡大したり，地と図の濃淡をはっきりするなどの支援を行っている。
- ・それぞれの生徒の障害に合わせた教材が提示できるよう工夫し，必要に応じて市販のものがなければ自作する。
- ・指導の中でそれぞれに必要な補助具などの支援を提供していく。
- ・視覚障害のある生徒に対して，触って形を捉える教材を特に準備する。
- ・AV機器を多く配備し，学習に活用しやすい環境作りに努めている。
- ・個々の障害の特性にあわせた支援具の開発，工夫：各種スイッチの開発・自作，姿勢保持等に活用できるクッションの自作
- ・それぞれの障害特性に応じたはたらきかけ 肢体不自由に視覚障害・知的障害が重複している場合に，手のひら全体で操作でき，なおかつ音や光の出る教材を用いるなど
- ・児童生徒が，自分で他者や環境にはたらきかけて「できた」と実感できるような教材（VOCA等）の活用
- ・その子の状態に併せて教育を行うので教材教具の工夫

や机等の教室環境，トイレの設備などのハードや言葉かけ，身振り手振り，声のトーンやスピードなど適宜工夫して行っている。

- ・視覚的な教材や触覚教材を多く用いてわかりやすくなるような配慮をしている。
- ・個々の児童生徒にあわせた教材教具の用意とグループ分析
- ・本人の状況や状態合わせ特に好きなこと，物の特徴をとらえて興味を持たず（持てる）教材作りを行っている。
- ・個々の障害，理解力，課題に応じた教材等の使用
- ・片手で押せるはさみやパソコンマウスの活用
- ・わかりやすい教室環境設定：シンボルカラーで色分けしたスペース，壁面に黒色の布やブラックパネル使用，用途に応じたコーナー作り
- ・実態に適した児童生徒にわかりやすい環境作り。
- ・整理され，わかりやすく構造化された環境の工夫
- ・個別の課題に対応するためのパーテーションルームを設けて，個々に構造化した環境で指導が行われるようにした。
- ・集団指導の場である教室も構造化の視点とICFの考え方で環境を見直し，児童・生徒の学びや生活の場作りを進めている。
- ・日常多く使用する教室や校内で目印となる位置の部屋に，見やすい色の布や触れられる団扇を下げたり，シンボルとなる具体物（例：保健室には健康手帳）を置いたりするなどの工夫をしている。
- ・個々の子どもとの約束で自分の教室のシンボルとして音の出るおもちゃを入り口につけるといった工夫もしている。など学習グループ編成や指導形態，視覚情報の活用，身体運動や姿勢の保持の工夫，身振り，手振り，言語サインの活用などコミュニケーション方法や手段の工夫と意思表出や社会性への対応，触覚や音環境の工夫など各障害に対応した教材教具のと指導方法の工夫，日程・スケジュールの視覚的な提示，環境の構造化など教室や校内の環境をわかりやすくするための工夫が記述されていた。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・児童生徒一人一人の状態に応じた指導内容作りをすすめている。
- ・病弱の児童生徒（知的障害を併せ持つ）への適切な内容として，教育課程の中に生活単元学習を位置づけ，教科との併用を行っている。
- ・生活単元では，作業を中心とした内容を設定し，製品を作って販売したりする活動を行っている。
- ・対人関係，教科の学力，働く力などを総合的に身につ

けることができるよう取り組んでいる。(筋ジス)：領域、教科を合わせた指導の中で、自然や科学に関する内容を体験的な活動を中心に指導している。(鳥の巣箱やえさ台作り、電池・豆電球を使った電気スタンド作りなど)

・その児童生徒の特性に配慮した授業内容の精選
ex.障害の重い児童生徒については、1つの授業で働きかける感覚を決め出し、授業を行うこと、分かりやすい働きかけを行っていくこと。・その児童生徒の興味関心を生かした授業内容を決め出しと教材の工夫 ex.人とのコミュニケーションに主に興味、関心のある生徒については、スイッチ操作で遊べる「トントン相撲」を用意し活動する。

・障害の多様化により、重複学級を位置づけ、各教科の学びの機会を大切にしつつも、生活単元学習を一部カリキュラムに取り入れた。内容面については、試行しながら「本校にあったもの」を練っていくという段階。高等部では、「学校開設科目」として「産業社会と人間」を開設した。将来の社会的自立や職業生活の基礎を培うことを目指し「仕事に対する意識を高める」「手作業の力をつける」ことを目標に「実習」の授業を行い、その成果と自らの課題を知るための機会として「産業現場等における実習」を開始した。

・「自立活動」の学習において、自分の病気を知る、または現在しているリハビリについて知る学習を行っている。本人にわかる内容で、治療やリハビリに意欲的にむかえるよう取り組みを行っている。

・具体的な活動をとおして、できることを増やし、社会性の育成をはかる。

・新しい内容を扱う授業を行う場合は、より注意深く働きかけ、児童の様子を見る。

・触覚への働きかけをより有効に行うために、さまざまな素材や形状等の試みをする。

・キャリア教育、職業教育の充実を図っている。

・指導内容の精選、教材教具の工夫

・体験的学習の工夫・学習グループの工夫

・(もともと発達障害を持っている生徒が、二次障害として精神障害を持つに至ったケースを「複数の障害を併せ有する」と考えた場合 生徒が精神的に不安定な様相を呈した場合、表面的な感情のコントロールにばかりとらわれるのではなく、短絡的・直線的な結論の出し方をしないように指導を行っている。例えば、事実及びその時々自分の感情を文字として表現してみて、ふり返りを行うなどの工夫をしている。

・重症心身障害児施設に入院する重複学級の児童生徒であるため、静的弛緩誘導法等のリラクゼーションの活動を取り入れ、緊張を取り除きながら、できるだけ様々な

刺激を体感できるようにしている。

・工夫している点としては、教科学習はマンツーマン対応で下学年の内容(小学低学年)をゆっくり進めている。

・必要に応じて個別対応しているケースもある。

・できるだけ個別での対応ができるように個別学習の時間の確保を行っている。

・興味関心の似通った児童生徒で小集団を作るといった授業形態の工夫 ex.お話し遊びグループ、音楽グループ

・点滴等の治療上の制約があるので、できるだけマンツーマンで指導にあたられるよう時間割を組む。

・教育場面の多様化(個別、小集団)

・経験や対人関係の拡大を図るため、医療的ケアを活用した小集団での学習場面の設定・視覚を重視した教材の工夫

・一人ひとりの病気や障害の状態に合わせながら、毎日の体調観察、休養の確保、社会性の向上を図るための異年齢集団合同のグループ学習などを取り入れている。

・病院の中という非常にせまい世界の中だけで生活しているため、興味関心の幅が非常にせまくなりやすい。そのために、交流という形で、本校へ来校したり、入院中の他の児童との合同授業の機会をもつ等工夫をしている。

・複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の学習グループにおいては、同じ授業の中でも個々に対する“目標”や“ねらい”を設定したり、個々の障害に対する支援について工夫している。例えば聴覚障害のある児童生徒には、個々のパソコン等を用意して画像等で授業の進行について、知らせるとともに視覚に障害のある児童生徒には、語りかけや効果音、音楽といった情報で授業内容がわかりやすいように伝えている。

・整形外科で入院してくる児童生徒が多く、在籍期間が短い。そのため、クラスの集団もその都度変化し、少人数で学習することが多い。そのため週に1回集団での取り組みとして、小中学部重複クラス全員での合同の取り組みを行っている。

・治療の度合いや本人の状態によって、隣接する病院に教師が向いて、ベッドサイドで学習を行っている。

・校舎に登校できず、ベッドサイド・病室で学習(指導)する児童生徒や教員が孤独にならないように、音楽や自立活動で担当を交代したり、普段1対1の2人で学習しているので、複数の教員と一緒に学習に参加したりして、楽しい学習の雰囲気盛り上げたりして、協力し合っている。

・障害による学習上または生活上の困難を的確に把握し、個人内能力におけるアンバランスをできるだけ解消するよう、個に応じた自立活動の指導を行う。

・少人数化に対応しながら、学級合同や学部全体など多

様な集団での指導を取り入れる。

・重複障害のクラスは認可されていないが、学習障害のある児童は単独のクラスにして指導している。

・最近では小児うつや心身症、自律神経失調症など発達障害を背景にする児童生徒が多いため、学習パターンをつくり、見通しを持たせること、人との関わりを持つような場を設定すること、自尊感情を高めることを大切に考えている。

・全寮制の病虚弱（ぜん息、肥満、虚弱、偏食）の克服を目指した区立特別支援学校であるため、複数の障害だと「ぜん息と肥満」、「虚弱と偏食」（その他もあり）というように関連事項内における重複ということになる。グループ別自立活動、食事の工夫等が該当事項と考えられます。

・可能な限り個別で学習できる時間割を作成して授業をする。

・集団で活動できるものに関しては、個の実態を十分に把握してサポートする教員をつけて集団の活動に参加させている。

・教科のグループ別編成など、知的障害を含め学習しんどさに対する個に応じた指導

・指導者の働きかけに対する様子をより客観的につかむために、ビデオ撮影をしたり、複数の指導者による授業を行ったりする。

・学習の場面において、必要な時に児童生徒の実態に合わせた個別の支援を行えるようにチームティーチングを活用する。

・医療関係者のバックアップを最大限に活かし、学習に専念できる環境を整えている。（修学旅行や登校行事に参加し、社会経験を積み、児童生徒間の交流を図っている。）

・院内学級なのでまず入院生活のリズムをつけることに重きをおき、その中に学校へ行くという（学習）流れを組み込めるようにしている。

・自分や周囲の様子を見ながら活用できる場面の設定（ビデオ使用）

・（重心）：一人一人の児童生徒の自発的な動きを導くため、個々の特性（動きや興味）に応じた教材を準備している。

・児童生徒一人一人の実態に合った教材、教具の作成に力を入れている。

・個々のニーズに即した教材、教具の開発

・弱視の児童に対して、盲学校より拡大鏡を借用し、必要に応じて学習指導を行っている。

・体の不自由な児童生徒に対してスイッチ教材や入力装置機器の製作と活用。

・教材教具等を実態に合わせて工夫し、他の児童生徒と

一緒に学習を行えるように支援する。

・視覚障害…プリントの文字を拡大、ルーペの活用、太字マジックの使用等 知的障害…絵や写真など視覚的な情報 情緒…心理的な安定をはかるスペースを作る

・視覚的に見通しが立つように写真やパワーポイントを用いた教材を用意することが多い。

・一人一人に合わせた学習の進め方、教材等の活用を図り、学習内容の定着に努めている

・病弱のため実体験不足、学習の積み重ね不足であることが多い。そのため、健康の保持に留意しながら体験活動を多くしたり、写真などの視覚教材、ビデオなどの視聴覚教材を多く取り入れるようにしている。

・ベット上での学習に使用しやすく工夫した教材・教具の作成

・児童が自分自身でパソコンを操作して楽しめる入力装置やソフトを作製、活用している。など、指導形態や学習グループの編成や教材・教具を工夫し、子どもの興味や関心を引き出したり、体験的な学習、学習経験の積み上げ、社会性の育成などの工夫について記述されていた。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

・学習の中に五感を使った活動を取り入れる。（実物を見せる、触らせる、食べられるものであれば実際になめてみる等）

・五感に働きかける指導をしつつも刺激をひとつにしぼり、子どもの興味、自発的動きをわき起こす。

・五感（視・聴・触・味・嗅覚など）を十分活用できる授業を組む。

・自ら活動することが難しい生徒のために、体力づくりなどの運動（歩行など）を行い、体力増強、体重増加の防止を行っている。

・自ら活動を行うことが難しいため、生徒同士の交流を図る試みを行っている。

・コミュニケーションについて学習時に自己決定の場を持つようにしている。

・自分からやりたい、見たいという主体性を育てるための工夫：2つのものから好むものを選ばせる。快の表情が見られたものを繰り返し提示する。

・重症心身障害児（主として重度の知的障害と重度の肢体不自由等）は、一人一人の実態に応じた主として「身体の動き」などの個別指導を自立活動、合同授業として「日常生活の指導」「あそびの指導」などを各教科を合わせた指導で実施。

・より現実的な生活に即した学習内容、題材を配列した年間指導計画の作成

- ・在籍者全員が施設入所者（児）なので、卒業後の施設生活のQOLの向上につながるような指導を行っている。
- ・視覚、聴覚、触覚など、あらゆる感覚機能を刺激して学習できる学習内容や方法の計画と授業づくりに努めている。
- ・できないことをできるようにすることだけでなく、できることを使って活動の幅を広げている。
- ・卒業後の生活を考え、どんな力を付けたらよいか考えながら支援している。
- ・自立活動の時間を多く設定
- ・障害特性に合わせた指導の工夫
- ・個に応じた指導 実態に応じ、発問や教材内容を3段階に分けて提示している。
- ・視覚、聴覚、触覚等の特性に応じた指導
- ・学校行事や各教科等を合わせた指導（遊びの指導、生活単元学習、作業学習）で、できるだけ共に活動できるような、期日の設定あるいは年間指導計画の中で各単元期間を合わせるなどの工夫をしてきた。
- ・精神的な面での自立を促すため、日常生活や学習活動の中で、自己選択・自己決定の場をできるだけ多く設定。
- ・ALTを活用し幼児児童生徒の障害の状態等を加味し、自立活動と関連付けながら活動を展開。
- ・将来的な自立を考え各学部段階で必要な生きる力を具体化。
- ・係活動を中心に活躍の場を設定したり、身の回りのことで自分でできることを増やしたりといったことに重きを置き、事業所や福祉施設等での体験を実施。
- ・産業現場等における実習を積極的にすすめ、個々が目的をもってより主体的に進路選択していけるよう支援。
- ・個々の障害を理解し、その特性を考慮した授業展開。
- ・学ぶ楽しさを実感する授業展開。
- ・学んだことを活かす体験／経験。
- ・コミュニケーションスキルの獲得に関する支援。
- ・個々に合った課題の準備。
- ・自立活動（抽出）視機能の向上を目的とした個別課題の設定。姿勢や運動面への個別的取組
- ・実態に応じたコミュニケーション手段を指導し、活動中は適宜、教師が支援を行うようにしている
- ・特性や病状等によって活動の内容や流れ、時間の配分等が異なるので、一人一人の特性や病状等に合わせて一日の活動内容を組み立てている。（重複障害部）
- ・普段から校外へ出かけ、地域の人々や自然とふれあう機会を設けている。（重複障害部）
- ・障害種で支援や活動の内容を分けず、どの生徒も同じ空間で教育活動に取り組めるようにしている。（病弱部、

肢体不自由部）

- ・生徒のニーズに対応しつつ他の障害種の生徒との協同学習の時間を設ける等人間関係の構築に力を充てている。
- ・運動機能の障害を併せ有する児童生徒には、自立活動を中心とした教育課程を編成し、障害に対応している。
- ・個別の支援プランの理念に基づいた教育を行っている。
- ・生活経験を豊かにするため、宿泊体験学習等を実施している
- ・児童生徒の課題から出発した授業づくり
- ・自立活動の時間を十分に確保している。
- ・教育課程を弾力的に扱い実態と心身及び健康の状態に応じて、スケジュールや活動内容・学習内容を選定と調整をしている。
- ・心身及び健康の状態に応じて、スケジュールや活動内容・学習内容を選定と調整をしている。
- ・動作法ハンドブックの利用
- ・こういう障害だから、こういう教育をしなければいけない、という既成概念にとらわれず、児童生徒一人一人の障害の状況も考慮しつつ、その子の願いの実現に向けて、その子の生きる力を育むためにはどんなことが目標になるのかを定めて、その達成に向けて、いつ、何を、どこで、誰と、どのように学習するのかを決めている。
- ・見えにくさへの配慮や姿勢管理など、個の実態に応じた支援の在り方。
- ・幼稚部では、親から離れ安心した生活が送れるように、安定感を基盤に徐々に自分の世界を広げていけるよう支援。
- ・障害特性を理解し、一人一人に応じた対応を工夫している。
- ・マカトン法を用いた指導。
- ・静的弛緩誘導法を利用した指導。
- ・子どもの日々の「頑張り」をみんなで確認しあうことが大切であり、子どもたちの「頑張り発信」のできる学校づくりを目指している。
- ・学習の中に楽しみな活動を取り入れながら身につけたい力がつくようにする支援の工夫。（例 歩行練習では、手すりを使って横歩きが目標の地点までできたら好きな活動（マジックで遊ぶ）をその場でさせる等。）
- ・自閉症のある児童については支援の方針を作成し、共通理解をする（安心の関わり、構造化、コミュニケーション方法の工夫、モチベーションを生かす、ワークシステム、段階的な集団設定、家庭への般化など）。
- ・気持ちを切り替えるための時間や場所の確保に努めている。
- ・プール学習では、合同で温水プールに出かける。バス

代の節約と何人かでいくと少人数より活動しやすい。

・児童生徒の視覚、聴覚の状態に応じて見る位置、聴く位置、姿勢を変える。

・座席の位置や配置について配慮している。

・周りが気になって集中できない児童生徒に対しては、机の位置を配慮したり、ついたてを用いたりしている。

・その子の興味障害を考慮し、家庭、医療機関等と情報交換をしながら指導している。

・授業の工夫（教師の服装、しぐさ、声の調子、BGM等）

・学習モデルの提示

・授業でも行事でも、知的にできること・させたいことと、身体的にできること・させたいことの幅が広いので、複数の課題や多様な手立てを用意して取り組む。

・個々のコミュニケーション能力に応じた支援。

・児童生徒は、個々の短期目標を設定した上で、京都市立の総合支援学校カリキュラムベースと呼ぶ基準に照らして、ユニットと呼ぶ学習単位を構成する。こうすることで、短期目標の内容によって、障害種にとらわれない学習集団編成が可能になる利点がある。

・複数の障害を併せ有するからといって、障害ばかりに目を向けることなく、地域に生きる一人の生活者としてとらえることを大事にしている。

・視覚に障害を併せ有する児童生徒の場合には、耳からの情報や触覚からの情報を重視して感覚機能を高めたり、情緒の安定や人との関わりの広がりを図っている。

・自閉症との重複が多いため、その特性に応じた支援を行っている。

・身体全体で体験して操作する力や達成感が得られるよう工夫している。

・子どもの能動的な動きを引き出すには、いかに子どものモチベーションを揚げられるかが重要になってくる。

・子どもは、学習活動に見通しができ、また、継続した効果を期待できる。

・気になることは記録をし、振り返ることができるようにしている。

・重度重複障害児（者）の感覚運動の指導（1巻～3巻）の利用

・各学部や専門部において努力目標を設定し、PDCAサイクルをもとに実践、検証を行っている。

・複数の書類の障害を併せ有する児童生徒の実態は個人によって違うということから、個々の児童生徒の現在の姿を捉え、それぞれのできる状況作りや支援について考え、工夫をしている。それらの出来る状況作りや支援を、個別の支援プランの中に情報として蓄積している。

・子どもの障害の枠をこえ、ひとりひとりの子どもを「できる存在」ととらえ、本人、保護者、社会の三者の

願いに基づいた三年後のあるべき姿から導き出された長期目標と現在の姿から目標をすりあわせて、短期目標（数か月～半年で達成）を設定し、目標達成のためのカリキュラムを作成している。学習集団（ユニット）は同じような目標をもつ児童生徒で構成されている。学習の中では、短期目標をさらに詳しい具体的な行動目標で表し、目標達成のためのできる状況づくり、支援を行っている。

・課題別グループを設定して、教科書指導を行っている。

・個別の課題学習を取り入れ取り組む。

・学年でなくおおよそ3年を区切りとして（学部は合わせず）、障害の状況、特性、発達課題（認知レベル）に応じて、学習グループを組み、卒業後の将来像を保護者と共有しながら、学習内容を整理している。

・同世代との人間関係を形成する力を育むため近隣の小中高校との交流を実施している

・小中学校との自然な交流が重視されている。

・各学習場面での個々の児童生徒の目標に合わせてグルーピングし、小グループでの活動場面を設定する。

・授業がしやすい学級編成（障害の種類、程度）

・全校を縦割りにして実態や課題に応じたグループ編成を行い、学部を超えた自立活動を実施。

・個の障害特性や発達に応じて個別対応する時間を設置している。

・マンツーマン対応

・重度重複学級へ措置するなどの学級編成の工夫

・肢体不自由を併せ持つ生徒は重度の実態であるため、常にマンツーマン指導の体制にしており担当者間の申し送りや引継ぎを確実にするよう心がけている

・肢体不自由児には、PTによる抽出機能訓練を行っている。

・通常学級の児童、生徒との合同学習

・発達に応じたグループ指導と年齢に応じたクラス指導を併せて行っている。

・幼児児童生徒に即した、あるいは学習活動の内容等に合せた柔軟なグループ編成（知肢相互の教育課程の融合）

・学級編成、教室配置において、実態に応じた指導をしやすいよう条件整備する。

・集団を再編成して、課題や学習内容に応じた指導グループを設ける。

・可能なことについては合同の指導の場を設ける

・個々の学習課題に対応するため、集団学習と個別学習を適切に組み合わせている

・身体機能やコミュニケーション能力を高めるための個別指導の時間を確保している。

- ・基本的にマンツーマンでの指導及び対応であるが、可能な限り単一障害の児童生徒との共同学習の時間も確保する。
- ・集団での学習と個別での学習を教科等で個々に合わせて設定している。
- ・障害の状態が近く、同じような教育課題を持つ児童生徒を認可学級や指導グループに編成して教育活動を行っている。
- ・個に応じた指導の充実を図りながらも、互いが刺激しあえるよう、集団活動や体験的学習の確保に積極的に努めている。
- ・肢体部の児童生徒は少ないので、音楽の学習は合同で行い、友達の声や合奏など体で楽しむことができる。
- ・校外学習（登山）の中で肢体と知的の別コースを設けたり、一緒に散策する時間を設けたりして、児童生徒の交流を図っている。
- ・必要に応じて、個別対応ができる体制づくりを行う。
- ・個と小さい集団、大きい集団、それぞれでその子の課題を実施できるようにしている。
- ・個別指導を重視するとともに、授業形態や集団の構成の工夫、教師間の連携等により学習活動が効果的に行われるように努めている。
- ・個別指導を中心に児童生徒一人一人の実態に即した指導を行っているが、集団学習の場も適宜設定し、生徒間の交流も図っている。
- ・個別対応に偏ることのないように、学年集団とのコミュニケーションの場や活動の場を設定するとともに学校外の機関との交流教育に努めている。
- ・個別の課題に即した学習グループの形成
- ・肢体不自由教育部門と知的障害教育部門における授業交流の実施
- ・共通する授業（ワーク・アート 総合的な学習の時間）の展開
- ・重複障害の児童生徒数が少ないため、他障がいの児童生徒と合同での学習グループを設定し、集団における人間関係の形成を図るようにしている。
- ・集団の良さを活かした授業展開。
- ・全校における活動では個に応じた参加をするようにしている。
- ・授業や行事等で知的障害の児童生徒と共通に実施できる部分と個別の対応を要する部分を分けて実施して、極力重複障害の児童生徒が参加できるように工夫している。
- ・知的障害と肢体不自由を併せ有する児童生徒については、週一回学部の枠を超えて一堂に会し、集団での自立活動の指導を実施している。
- ・障害種にこだわらず、合同で学習をしている。

- ・どうしても身体機能の面の違いから危険な面もあるので、知・肢の授業における工夫を各学部で行っている。
- ・個別対応せざるを得ない児童・生徒が多く（知的+情緒（自閉、精神疾患を含む）教室を仕切る、特別教室をリラクスペースに充てるなども実施。
- ・学習については積極的に教科も取り入れながら集団活動と個別指導を適宜設定して児童生徒の持てる力を発揮できるように指導している。
- ・校外学習は、知的の重複の学級と肢体の学級と一緒に活動する。
- ・肢体と知的で一緒に取り組み、計画を立てたり、感想を言ったりして学習に参加している。
- ・知的障害のある子どもは、集団での指導が効果的であることが多いため、指導内容を吟味し、集団での活動を多く取り入れている。
- ・単一種の児童生徒とともに学習する場面設定を行うことで、集団性の保証及び環境の把握やコミュニケーション能力の向上
- ・発達課題（認知レベル）と障害の状況（肢体不自由、自閉症等）を加味した学習グループを主として学習を行っている。
- ・障害種（教育部門）を越えた合同学習、特別活動等、カリキュラム上の工夫を行っている
- ・校時については、施設生・病弱児童生徒、通学生の実態を考慮して無理がないよう設定している。
- ・給食の時間を1時間以上確保している。
- ・複数の種類の障害を併せ有する児童生徒については「教育活動全体を通して」と「時間の指導」の両方において、個別の指導計画の下に、指導をしている。
- ・一日の流れ、週時程をできるだけパターン化し、带状にした教育課程の編成
- ・一日の学習活動に見通しがもてる日課表の工夫（带状日課）にしている。
- ・意思の表出がうまくできないので体の動きや表情をよく観察するとともに、絶えずコミュニケーションをとりながら落ち着いて学校生活を送れるように支援している。
- ・学習で使用する具体物をサインとして使用し、見通しをもって活動や移動ができるような工夫。（言葉でのコミュニケーションが難しいため）
- ・音声言語以外に、簡単な手話を用いて意思の表出や受容を行っている。
- ・マカトンサインなどの利用
- ・はっきりと分かりやすい言葉かけをする
- ・絵や写真カードと併せて、簡単な手話などで学習内容、方法の見通しがもてるように配慮している。
- ・トータルコミュニケーションの組み合わせ方を双方向

コミュニケーションへつながるように関わり方を含め工夫している。

- ・子どものサイン，コミュニケーションをとらえる側としての感性をみがく。
- ・聴覚障害を併せ有する児童生徒には，視覚支援教材の活用や日常生活でよく使われる手話を取り入れている。
- ・聴覚障害を併せ持っている生徒には視覚的に文字や写真を示したり，サインや手話などのコミュニケーションをしたりしている。
- ・児童生徒からの小さなサインを受け止め，それを生かすことを常に念頭において指導している。
- ・発した声や表情に意味づけをし，本人にフィードバックしていくことでサインや意思表示につなげていく。
- ・コミュニケーション手段として，手話，筆談，キューブスピーチ，身振りなど生徒の実態に応じて使い分けている。
- ・常にメモを携帯して伝えたいことを文字や絵を使い伝え合っている。
- ・ボディイメージ等もつかみにくいので，ゆっくりと丁寧に働きかける必要がある。
- ・自発的な動きを促すために，同じ言葉かけを継続して行う。
- ・ポイントを絞って簡潔な言葉がけをする。
- ・病弱重度重複学級では，隣接する病院に入院している過年度卒業生を受け入れを行っているが，平均年齢が39歳を越えている。そのため指導には，年齢に応じた言葉がけや接し方をするように注意して指導を行っている。
- ・簡潔でわかりやすいことばがけや指示
- ・興味・関心のある教材・教具は，子どもと教材・教具との二項関係になりやすい。これに，教師や子どもが加わり，三項関係が成立するためには，教材・教具の活用時に，すぐに，賞賛等の強化子を返していくことが大切になってくる。
- ・映像や音声の提示方法の工夫
- ・文字などは大きくしたり色分けしたりする
- ・絵や写真を使って，具体的イメージをもちやすくする。
- ・多様な刺激をたくさん与えず，一つ一つ提示しながら反応を見るようにしている。
- ・「数える，並べる，置く，取る」などの様々な学習の中で共通する活動については，特定のカードを決めて使い，新しく異なる学習に取り組むときでも，スムーズに学習内容が理解できるようにしている。
- ・視覚障害を併せ持つ児童生徒に対しては，見やすくわかりやすい提示や教材を使用することは，もちろんメンタル面でのサポートに充分配慮し，キーマンとなる教員を中心とした生徒への対応に心がけている

・斜視など視覚的に課題のある児童生徒に対しては見る方向，見る範囲などを確認しながら授業を展開している。

- ・見る速度なども児童生徒ひとりひとりによって異なるので，具体物等を見せるときに配慮している。
- ・児童生徒が，対象を受け止めやすくするために，ポジショニングを工夫（クッションや三角マットを使用）
- ・学習時の姿勢保持を工夫している。
- ・肢体不自由を併せ有する児童生徒に対して・授業中の姿勢のとり方（手足が動かしやすい姿勢）に関する工夫・教材の提示位置に関する工夫・車いすの児童生徒が動けるような空間の工夫・体を動かす活動や温水プール活動の重視・学級を解いた学習グループでの集団活動や個別の学習を取り入れるなどの学習集団の設定に関する工夫
- ・様々な場面での構造化において，視覚でしっかりとらせることができるよう絵や写真を使用し，教育支援を行っている。
- ・課題提示時において，文字や絵の大きさ，色（コントラスト）などに配慮している。
- ・教材の構造化，見えやすい配色の工夫（生徒の実態にあわせて数種類準備）
- ・視覚支援・場や時間の構造化・体方面への配慮・結果がわかる工夫，障害の程度が重い生徒に結果を実感させる方法や評価の工夫。
- ・指示が的確に伝わるように環境の整備
- ・教室の入り口に個々の印（音や形の違い）を設置し，視覚障害の人にもわかりやすくする。
- ・授業のシンボルづくり（具体物，歌など）で児童，生徒が見通しをもちやすくする。
- ・教室壁面の掲示物を精選したり，単色の背景を用意したりして，注目しやすい学習環境を作る。
- ・机の高さを基準にした活動と床面を基準にした活動を適宜組み合わせ，学習参加しやすい状況を作ると共に姿勢転換に配慮する。
- ・教室内のレイアウトを工夫し，座位スペースだけでなく必要に応じて横になれる空間（マットなど）を設ける。
- ・教室内の環境として介助面や安全面から床上げを一部行なって子どもの動きに合わせたものを設置している。
- ・見通しをもって活動できるよう，写真や映像等，視覚情報を積極的に活用
- ・国総研の生活支援等や東京都肢体不自由教育研究会視機能支援部会の研修などを参考に，見やすい分かりやすい教室表示，まぶしさを軽減するための間接照明，見る学習の時間の特設などを実践している。

- ・学習を進めるに当たっては、当然その子の障害については考慮し、目標達成のためにナードルになっていることは、クリアできるように環境を整えることを行っている。
- ・学習しやすい姿勢と二次障害防止についての配慮をしている。
- ・姿勢をきちんと保持して授業に参加する習慣（授業の始まりと終わり）を意識させる。
- ・目的に合わせた姿勢を楽に安全にとることを授業の中に組み込む。
- ・頑張りすぎて体調を崩すことが多いので、自分で健康管理や自己理解ができるように、頑張りを認めながら、かかわっている。
- ・病弱とてんかんを併せ有する児童生徒には単独での行動を控え、発作による事故防止に対応できるように配慮している。
- ・多動な子どもとの不必要な接触をさけるために物理的な工夫は常に行っている。
- ・安全を第一に考え、危険個所などのチェックを常に行っている。健康状態に気を配り、普段と違う様子がないかを見るようにしている。
- ・聴覚に障がいと併せ有する児童生徒にはカードや簡単なサインを使いながら意思の疎通を図ったりコミュニケーション能力を高める工夫を行っている。
- ・個の実態に応じた教材・教具の使用。
- ・肢体不自由のある児童への対応として、本人の視野や見やすさを考慮した教材の大きさや提示方法を行っている。
- ・肢体不自由を併せ有する児童への支援として、コミュニケーション活動を促すためのコミュニケーションボード・VOCA・身振りサイン等の使用、姿勢保持を促すためのクッションチェア・カットアウトテーブル・座位保持イス・三角マット等の使用、食事指導における個に応じた食器（器・箸・スプーン等）の使用、医療・福祉機関と連携した車いすの調整等を行っている。
- ・教師（支援者）のわかりやすい条件づくりが児童生徒への支援ひもつながっていくことを前提に教材（個々の子ども）を作成している。
- ・「知的障害部門」・教材・教具の工夫をすることで、学習の効果を上げる
- ・児童・生徒の障害に合わせた、主体的な行動（運動）を引き出すための教材・教具、授業の工夫。
- ・作業学習において、肢体不自由の生徒が自発的意欲的に活動するための、切断補助具等の自作。
- ・本人の実態に即したスイッチや感触遊び等の教材の整備。
- ・知的好奇心の満足感を得られるように、絵や写真を

- 使ったり、実物に触るなど、工夫して取り組んでいる。
- ・子どものニーズに合った指導が出来るよう、教材教具の情報を集めるように心がけている。
- ・写真・カードなどの利用
- ・ボカ使用
- ・映像機器を用いて大きなスクリーンにはっきりとした色合いの映像を投影する。
- ・CD等に加え、実際の楽器を使用するなど生演奏を多く取り入れる。
- ・児童生徒一人一人の実態に応じた教材の活用。
- ・音声言語でのコミュニケーションを支援するためにトーキングナインを活用する（ボタンの数が少ないことから手指の巧緻性が低い児童生徒の有効なコミュニケーションツールとして活用）・手指の操作に制約のある生徒は、手の操作範囲が狭くなることから主体的に環境に働きかけることに困難が生じるため、日常使用する机を自分で整理・整頓し、物の取り出しも自由に出るよう大きめの平板机を改造し工夫した。
- ・握ったり倒したりするなど、子どもが随意的に動かせる動きを見つけ、その動きを最大限に生かせるような教材を工夫する。
- ・自分の意図を伝えるために動物や食べ物カード・マカトンシンボルなどの補助教材を活用する。
- ・障害の実態に合わせた教材・教具の工夫
- ・見るものを焦点化するために、暗幕や蛍光絵の具、ブラックライト等を使用した教材提示を工夫
- ・発語のない生徒の場合、絵カード、単語カードなどを使い、自ら発信するように促し、他者と意思疎通を図りながら学習ができるようにしている。
- ・姿勢を保つポジショニングの工夫、パソコンなど支援機械の活用
- ・絵や写真など視覚的な情報を使った教材による分かりやすい学習と見通しを持った学習活動の展開工夫
- ・学習時の教材の取り扱いがしやすくなるような道具の工夫。
- ・パソコンの入力装置や教材等。
- ・障害の特性を考慮した教材、教具の工夫
- ・見えやすい姿勢の工夫（椅子等の加工）（OT,PT活用）
- ・大勢の中での学習で音に敏感な児童に対しては、イヤーマフを付けて参加させている。
- ・ICTの活用をしている。（実物投影機等）
- ・児童生徒個々の力を引き出せるよう、スイッチ教材等の教材作りに力を入れている。
- ・視覚障害を併せ有する児童生徒への拡大教材等による情報提供に努めている。
- ・個々に合わせた教材・教具の活用
- ・残存能力をより有効に活用できるような教具や補助具

を製作したり、指導に取り入れたりしている。

- ・個別の課題に即した教材・教具の工夫
- ・視覚障害と肢体不自由を併せ持っている生徒には使える感覚器を通して、聴覚、触覚、嗅覚などを学ぶように教材を用いている。
- ・授業等においてイラストや写真等を活用して、児童生徒個々に合わせた教材づくりをしている。
- ・教材の工夫・教室内の移動の工夫
- ・一人ひとりの障害の程度、興味・関心に応じた教材・教具の工夫
- ・コミュニケーションツールの開発
- ・視力、聴力等残存した部分に教材を工夫してせまる
- ・自作教具の制作
- ・姿勢保持が難しい児童生徒に対し、教師や教材に注目しやすいように個に応じた椅子を作成し配慮している。
- ・学習に取り組める姿勢について、様々な用具を使用して安全でスムーズにできるようにしている。
- ・一人一人に合わせたスイッチの設定・場所を知らせるために蛍光色の布を設置
- ・活動に合わせて姿勢を保持するための工夫
- ・一人ひとりの児童生徒の状況に応じた教材・教具の工夫
- ・姿勢保持器具や自助具等の工夫
- ・乗り物など子どもに合わせた自作の教材・遊具を作っている。
- ・発達段階に応じた教材／教具の使用。
- ・視覚的な支援ツールの活用。
- ・姿勢保持のための補助具を作成し、生活や授業の中で活用する。
- ・肢体不自由の生徒には、体育祭での踊りの発表で、車いすに乗ったままでも踊れる衣装を工夫した。
- ・複数の障害及び個々の障害特性に合わせた教材教具の工夫
- ・車椅子で常時天井を向いている姿勢でいる生徒に対し、映像を天井に映して見やすくする工夫。
- ・聴覚+知的の場合 ・教科書は、知的障害のある児童に合わせたものを使用する。手話や指文字の習得に力を入れ、コミュニケーションの円滑化を図る。
- ・トーキングエイドの活用。
- ・イヤーマフなどの活用
- ・絵や写真など視覚的な教材、にぎりやすい素材での教材づくり、様々な感覚を刺激する工夫
- ・身体的な障害に合わせた補助具の工夫を行うとともに知的にも理解しやすい提示方法の工夫を行っている。
- ・見通しがもてるようにスケジュール表を活用している。
- ・画像など視覚的教材を工夫している。

- ・教材教具を児童生徒の実態に合わせたものを用いたり、わかりやすい指導方法や環境にしたりする。
- ・子どもの興味・関心のある教材・教具の活用することが大切である。
- ・教材・教具については、一時間の授業のみで使用する物ではなく、朝の会や帰りの会のように、毎日、活用する教材・教具であることが大事である。
- ・ある程度の内言語があり、上肢が動く子どもは、ビッグマックやパートナーフォーなどのVOCAを活用している。
- ・VOCAの活用は、相手にも意図が分かりやすいので、強化子を返しやすい。
- ・朝の会や帰りの会に、VOCAの活用を行っている子どもも少なくない。
- ・教材・教具も、一日の学校生活の流れの中に入るようなものを工夫中である。
- ・コミュニケーションができる工夫として。ボタンを押すと声（おはよう）がでる録音機（コミュニケーションツール）等を活用している。
- ・情緒不安になった時のクールダウンのスペースを校内の中で確保している。
- ・クールダウン場所の設置
- ・「授業づくりは学校づくり」をテーマに児童生徒がわかりやすい環境づくりを心がけている。
- ・場所の目印等の環境整備。
- ・学級の構造化 など、指導形態、学習グループ編成の工夫、各感覚器官を活用した指導の工夫、聴覚情報の提示、視覚情報の提示、姿勢の保持、VOCA、コミュニケーションボードなどの活用、身振りサインなどコミュニケーションの工夫、日程やスケジュール視覚提示、教室の構造化などの環境の整備などが記述されていた。

④個別の指導計画

一人一人の実態に基づいた個別の指導計画の作成、PDCAサイクルによる指導の実践が記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・個別の指導計画に基づいた長期的な見通しを持つ指導。
- ・個別の教育支援計画を中心としたPDCAサイクルを機能させている。
- ・個別の教育支援計画を充実する。(本人・保護者のニーズや課題を洗い出すとともに、優先順位と主に取り扱う教科・領域を決定する。)

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・個別の指導計画の作成，実施，反省，改善の際に複数でかかわり目的等を明確にした指導を行うようにしている。
- ・児童生徒一人一人の障がい特性に合わせた指導計画の作成
- ・福祉にかかわる支援（個別の教育支援計画にかかわって）
- ・児童生徒の実態，目標，支援等についての共通理解による取り組み。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

記述はなかった。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・実態に応じた指導目標の設定，指導内容・方法の選択をすること。
- ・この個の指導の充実に向けて，個別の指導計画において，自立活動の目標と保護者の願いを受けたものを合わせて重点目標として記載し，各授業担当者が重点目標を意識して授業の目標と手だてを立てられるようにしている。
- ・個別の指導計画の作成や，実際の指導，評価等を行い，きめ細かな指導に努めている。
- ・個別の指導計画，教育支援計画を在校生全員について作成，策定し，それに基づいて授業を行っている。
- ・個別の指導計画に基づく授業づくり
- ・個別の指導計画，個別の教育支援計画に目を通して有効利用する。
- ・PDCAサイクルを重視（特に，評価の観点の明確化）した個別の指導計画の作成。
- ・障害を単に受け止めて，何が必要な指導か？だけでなく，ICFの考え方や視点を大切に，特に参加の視点から，個別指導計画を立案して授業に生かしている。
- ・個別の指導計画に基づいた日常的な指導を心がけている。
- ・授業における個々の児童生徒の学習の状況については，個別の指導計画における指導の目標に沿って評価，記録が行われている。
- ・児童生徒の実態等を把握して個別の指導計画を作成し個別の指導計画に基づいて，グループ分けを行っている。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・児童生徒の一人ひとりの個別の指導計画及び個別の教育指導計画を適切なものにする。
- ・実態に基づいた「個別の支援計画」「個別の教育計画」の作成と実践，評価，課題設定など。
- ・児童生徒の一人ひとりの個別の指導計画に基づいた手だて等，教材教具の工夫を行い児童生徒の興味関心に応じた課題の設定を行う。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・一人ひとりの実態に合わせた支援計画を学部内で検討し，個に応じた教育を展開
- ・個々の子どもの教育支援計画を立案することで，関係機関の支援を必要に応じ求めるよう，保護者と連携を深めている。（ケース会議等の積極的活用）
- ・個別の教育支援計画にもとづく見通しを持った教育，子どもひとりひとりのニーズを的確にとらえた個別の指導計画にもとづく指導を徹底する。
- ・それぞれの児童生徒の実態に応じて，個別教育計画を立てて教育を実践している。
- ・個別の指導計画で個々の実態を明らかにし，一人一人に合わせた指導を心掛けている。
- ・各教科，指導の形態等に合わせ，それぞれについて個別の指導計画を作成している。
- ・個別の教育支援計画・個別の指導計画の立案に際しては，関係する担当者ができるだけ多く関わって検討を重ね，実態の把握や対応（指導内容・指導方法・指導形態等）について共通理解を図りながら指導を進めていく。
- ・実態把握に基づき，個別教育計画を作成し，個々の児童生徒の教育課題をふまえた指導の実践。

③健康の管理・医療的ケア

医療的ケア体制整備，咀嚼や嚥下に気を配り，発作への対応，検温や体調の観察など一人一人の実態に応じた健康の管理や配慮などをきめ細かく行っていること，健康の自己管理や自己理解，心理的な対応などが記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・心身の安定は最も大切にしている。
- ・生徒の体調を第一に考え，体温，体重の記録を毎朝測定する。

- ・一日の日課の中で、休養をとるべき時間や時刻を決め(室内にベットを設置)、生活リズムを整えるようにしている。
- ・週末が近づくにしがたい疲れが見受けられるので、生徒の体調を見ながら休養をとるように心掛ける。
- ・咀嚼や嚥下に気を配り、食事形態に配慮し、時間を十分かけて食事を摂るようにしている。
- ・病弱者や発作のある者については様子観察をしたり適切な処置を行ったりしている。
- ・自分の病気や障害を正しく理解する取り組みを入れた「健康の保持」についての学習を多く行ったりしている。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・一人一人の実態に即したコミュニケーション手段による教育・体験活動を終始した教育・体力や健康、安全に配慮した教育
- ・病弱の生徒に対して、体調及び排泄の記録をとり、毎時間引き継いでいくことで、生徒の体調の把握が確実にできるようにしている。
- ・毎日の健康観察(体温・排尿・排便)を徹底し、記録している。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・医療的ケア体制があるので看護師と連携をとりながら指導をしている。
- ・医療的ケアを必要とする児童生徒が健康で安全な学校生活を送り、より学校生活が安定するための基本的健康状態を維持するために、2名の看護師と担任が協力して医療的ケアを進めている。・看護師1名が配置(助教諭としての定数枠内での配置)されており、てんかん等の医療との連携においてはスムーズである。
- ・てんかん発作や体温調節が難しい児童に対しては、表情や顔色などの変化を見落とさないように常に観察する。
- ・急な予定変更に対応が難しい場合には、活動表を工夫して提示するようにしている。
- ・医・ケア対象の児童に対しては主治医との連携、緊急時のシュミレーション等を授業などにも配慮して実施している(課題や施設面など)
- ・健康状態の確認を行い、疲れたら確保してあるところで休んだり、水分を補給したりしている。
- ・車いすに帯を常備し、安全面を第一に考え、緊急の時は背負って避難するようにしている。
- ・歩行が不安定な児童生徒については、教師が常に付き

添って、友達に不意に押されることがないように留意している。

- ・咀嚼が難しい生徒については、ミキサーで給食を細かく再調理している。
- ・登下校時、児童生徒の健康状態の確認を保護者と十分に行う。
- ・年に数回主治医訓練担当、及びディサービス担当者と直接会い、情報交換を行う。
- ・重複学級では担任以外でも対応(食事、排泄など)できるようにローテーションで支援する。
- ・体調管理に配慮した内容とし、体温調整をしたり心拍数を定時に測定したりしている。
- ・てんかん等病弱を併せ有する知的障害児に対して、緊急連絡カードを常に保管するなど対応を行っている。
- ・インテグレーションを中心に医療との連携を密にし、十分な研修を行っている。
- ・医療的ケアが必要な児童生徒も在籍し、学校行事や学年での活動の内容にも配慮を必要としている。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・医行為が必要な児童生徒に対する学習環境の整備。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・病弱のため実体験不足、学習の積み重ね不足であることが多い。そのため、健康の保持に留意しながら体験活動を多くしたり、写真などの視覚教材、ビデオなどの視聴覚教材を多く取り入れるようにしている。
- ・最近の小児うつや心身症、自律神経失調症など発達障害を背景にする児童生徒が多いため、学習パターンをつくり、見通しを持たせること、人との関わりを持つような場を設定すること、自尊感情を高めることを大切に考えている。
- ・全寮制の病虚弱(ぜん息、肥満、虚弱、偏食)の克服を目指した区立特別支援学校であるため、複数の障害という「ぜん息と肥満」、「虚弱と偏食」(その他もあり)というように関連事項内における重複ということになる。そのため、グループ別自立活動、食事の工夫等が該当事項と考えられる。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・頑張りすぎて体調を崩すことが多いので、自分で健康管理や自己理解ができるように、頑張りを認めながら、かかわっている。
- ・健康面を配慮(バイタルチェックや水分補給)を十分

に行う時間を確保している。

- ・第三者との連携による教育（特別非常勤講師による摂食指導，医師による医療的ケアに関する指導，PT等による身体の動きの指導の参観）の充実を図っている。
- ・観察による健康チェック
- ・健康面を考慮し，教室の温度，湿度，換気，水分補給に配慮している。
- ・安全を第一に考え，危険箇所などのチェックを常に行っている。
- ・健康状態に気を配り，普段と違う様子がないかを見るようにしている。また，家庭との連絡を密にしている。
- ・どうしても身体機能の面の違いから危険な面もあるので，知・肢の授業における工夫を各学部で行っている。
- ・昨年度は，新型インフルエンザ等の流行で見えないウイルスに対しての策に苦慮した。特に体調の調節が難しい肢体の子供は，知的な子供との体力の違いから感染拡大を防ぐのに空気清浄機も導入した。
- ・在籍児童生徒は，施設に入所しており，障害が重度重複であることから，体調管理に努め，自立活動中心の教育を行っている。

④環境整備・施設の整備

視覚障害への対応，聴覚障害への対応，運動障害への対応，病気への対応など，それぞれの学校が対象としている障害種への対応とともに，一人一人の障害に対応した環境の整備を行っていることが記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・けがや骨折のないよう配慮したりスロープや感覚用具を整えたりしている。
- ・落ちていてすごしたり集中して取り組んだりできるよう，時間や内容を区切ったりスペースを提供したりしている。”
- ・一人一人の障害に合った環境づくりに努めている。
- ・環境整備の面で，学校内の主要な廊下には手すりが設置してある。
- ・トイレを一部改修し，バリアフリー用に段差をなくしたり，介助しやすいようにベットの設置したりしている。
- ・柱，階段等の突出部分を弾力性のビニールカバーで被って，安全面に心がけている。
- ・障害の状況の的確な把握をもとに，教室の配置や担任団の構成等を検討している。
- ・聴覚障害を併せ有する場合は，他の雑音の少ない教室，知的障害を併せ有する場合は，他の物品が少ない教室と

いうように環境を整える

- ・移動時に危険のない環境づくり
- ・教室の構造化

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・教室を1階に配置している。
- ・特別教室まで移動しなくてもよいように，教材を教室まで運ぶ。
- ・一対一で落ち着ける教室の環境を整えるようにしたり，スケジュールを工夫したりしている。
- ・掲示物の精選など刺激となるものをなくす工夫

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・お互いに危険がないような教室環境の工夫
- ・車いすに座っている時間が長くないように，教室ではセラピーマットやカーペットを敷いて身体を伸ばしたり自分の意志で移動したりできるようにしている。
- ・車いすに座ったまま活動しやすいように，カットテーブルを教室に配備している。
- ・座った姿勢から立ち上がることで脚への正しい部分への入力訓練と筋力の強化をねらう。
- ・日常生活で睡眠が不規則で授業で寝入ってしまうことが多いため，教室に布団等を準備している。
- ・歩行や動きが不安定なため，教室・授業場所の危険な物を排除し，安全で動きやすい環境を整備している。
- ・学校行事に全員が参加しやすいよう，ステージにスロープを設置したり，屋内の会場を設けたりしている。
- ・小学部の遊び場では，どの子も遊びこめるような遊具を工夫している。
- ・気持ちを安定させるための空間の確保
- ・個々の実態に応じた教室環境の工夫
- ・教室やWC，特別教室等，動線を考えた校内の配置
- ・視覚障害児には，廊下のコーナーや特別教室の前などに目印になるように蛍光色の看板などを置いている。
- ・視覚障害児の平均台の指導の時に，平均台の上にロープをつけて，でこぼこが分かるようにした。
- ・肢体不自由児は授業内容によって歩行器，車いす，クッションチェアを使い分けている。
- ・マットと絨毯を敷いて，安心して転がることができるスペースを確保した。
- ・肢体を併せ持つ生徒のためにはイスや机の高さ形状等を本人が使いやすいように工夫，作り変えている。
- ・トイレ，手洗場には自作の安定して使えるような台やスペースを設置している。(肢体を併せ持つ子のため)

- ・教室や学習環境の整備
- ・自閉症の子供へ落ち着けるスペースの設置。
- ・肢体不自由（重症児）の児童が入学し、施設設備等の環境を整えている。
- ・重度の自閉症児の指導においては、作業スペース、更衣スペース等それぞれの活動の場に応じてスペースを設定している。
- ・自閉症で重度の児童生徒について：場に応じた個別指導と落ち着いて学習できる環境の整備
- ・特別室を教室として使用しながら、活動できる場所を確保している。（教室不足）
- ・肢体不自由のある児童生徒（重複学級）の教室の配置
- ・本校は肢体不自由を併せ有する児童生徒が約半数であるが、施設整備に不都合なところが多く、自作の教材、教具や補助具を工夫している
- ・トイレの中の長椅子
- ・自ら働きかけることができるよう、分かりやすい状況を用意したり、安定した楽な姿勢で活動ができるよう、動きやすい環境を用意し、周りの環境を整える。
- ・学習環境の整理（教材・教具の工夫、不用なものを隠す、動線の整理等）
- ・活動スペースの確保（十分な広さ、仕切り等）
- ・児童生徒が活動しやすい教室環境づくり
- ・障害を併せ有する児童生徒が安全・安心な教育が受けられるよう施設設備を可能な限り充実させる。
- ・教室の学習環境の整備、ブース→（個別）
- ・児童生徒数の増加で教室不足になっている。狭い中でも教室内の構造化に努めているが、廊下をパーソナルスペースとして活用しているクラスもある。
- ・教室は構造化しており、一人一人の障害や特性にあわせ、机、棚、ホワイトボード等を配置したブースをつくっている。
- ・自閉症の児童生徒が5割をこえているため、視覚支援を中心として環境構成にも工夫するようにしている。
- ・知的障害を主とする児童生徒を対象としているので、校舎の構造的な問題（段差など）で軽度の肢体不自由を有する児童生徒の移動の際に配慮している
- ・どの障害の児童生徒にとっても過ごしやすい環境をととのえるよう、できるだけ配慮している。・教育のユニバーサルデザイン化や教室環境の構造化に努めている。
- ・一時的に興奮状態に陥った児童生徒がクールダウンできる場所の確保や活動の用意を心がけている。
- ・活動を円滑にするための環境の工夫
- ・健康状態に配慮した温風ヒーターや扇風機の使用
- ・階段への手すりの設置・様式便座のあるトイレの整備等は行っているが、肢体不自由への対応として整備したものではない。教室移動等の際にはできるだけ教員が

付き添っている。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・わかりやすい教室環境設定
- ・シンボルカラーで色分けしたスペース、壁面に黒色の布やブラックパネル使用、用途に応じたコーナー作り
- ・教室や特別教室の環境整備の工夫
- ・医行為が必要な児童生徒に対する学習環境の整備。
- ・教室の環境設定や集団構成に配慮している。
- ・重度重複化に対応した教室環境の整備充実
- ・学習室、掲示物、本人の姿勢など楽で反応の出やすいように工夫

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・医療関係者のバックアップを最大限に活かし、学習に専念できる環境を整えている。
- ・心理的な安定をはかるスペースを作る。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・場所の目印等の環境整備。
- ・クールダウン場所の設置
- ・教育環境の整備
- ・教室内の座席配置（授業内容によって車イスをかためる等）
- ・廊下の角にカーブミラーを設置して校内の安全対策としている。
- ・知的障害のある生徒に対して階段付近に転落防止用ネットを、肢体不自由のある児童生徒に対して転落防止柵を設置している。
- ・学習環境の構造化を図る。
- ・車いすの児童生徒が動けるような空間の工夫
- ・体を動かす活動や温水プール活動の重視
- ・教室を一階に置位
- ・指示が的確に伝わるように環境の整備
- ・教室配置において、実態に応じた指導をしやすいよう条件整備する。
- ・教室壁面の掲示物を精選したり、単色の背景を用意したりして、注目しやすい学習環境を作る。・机の高さを基準にした活動と床面を基準にした活動を適宜組み合わせ、学習参加しやすい状況を作ると共に姿勢転換に配慮する。
- ・教室内のレイアウトを工夫し、座位スペースだけでなく必要に応じて横になれる空間（マットなど）を設ける。

・状況に応じて、個別の対応ができるような学習室の設置

・わかりやすい教室表示、まぶしさを軽減するための間接照明

・学校施設、設備のバリアフリー化を図る

・教育環境をととのえる。(衣服着脱のスペースの確保、ロッカーの位置等)

・じゅうたん敷きのスペース

・普通の小中学校の余裕教室を使つての分校設置であり、施設設備では不十分。小中学校との自然な交流が重視されている。

・近年個別対応せざるを得ない児童・生徒が多く(知的+情緒(自閉、精神疾患を含む)教室を仕切る、特別教室をリラクセススペースに充てるなども実施。

・特に体調の調節が難しい肢体の子供は、知的な子供との体力の違いから感染拡大を防ぐのに空気清浄機も導入した。

・建物自体が平屋づくりで基本的にバリアフリーである。

・保護者の控え室を確保している。

・授業間の移動を考慮した教室使用、学習場所の環境整備。

・個別学習室を設けて、それぞれの児童生徒の教育課題に対応できるように配慮している。

・医療的ケア対象児童生徒の導尿部屋を設置している。静養が必要な児童生徒用にベッドを教室に設置している。

⑤専門性の確保・研修

各障害への専門性のある教員の配置、専門家や他障害種校の勤務経験が長い教員を講師としての研修、実際の指導場面の研修などについて記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

・大学教授等の専門家を招いての研修や授業研究

・外部専門家による児童生徒へのアセスメントや直接指導、教師への指導助言を定期的に受けることにより、児童生徒の実態に応じた教育の専門性の向上を図る。

・他の障害についての研修を受ける。

・聴検を、ろう学校で受けたりPTの先生に肢体不自由児への訓練方法を教えてもらったり、各専門分野との連携をはかり指導に生かすようにしている

・自立活動の指導では、専門性の高い教員から助言をしてもらったり、直接指導をしてもらったりするなどしている。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

・対象児の障害種で経験してきた、専門性の高い教員を中心に、指導内容や指導方法などを助言してもらったり、実際に指導している場面を他の教員が参観したりして、教員個々の専門性を高めるようにしている。

・セルフエスティームを高めるため、ほめ方の工夫など、教師が研修し、実践している。

・担当教員の研修派遣

・研修グループの中に重複ブロックを位置づけ、テーマに基づく研修を進めたり、情報交換を行ったりして日々の実践にいかしている。

・専門機関との連携を図ることで、児童生徒のニーズに応じた指導を行うようにしている。

・教員に対して研修会を実施している。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

・専門職の方や、他障害種校の勤務経験が長い教員に講師を依頼し、職員研修会を行っている。

・関係機関の支援を受けて対応している。(PT、OT等)

・教員に対して、自立活動研修の定期的な実施を行う。

・教員に対して、各障害種に応じた研修の定期的な実施を行う。

・リハビリ見学や年間2回のSTを招いての実技講習会において、得た情報を日々の学習活動に生かして実践している。

・リハビリ見学や年間2回のSTを招いての実技講習会において、得た情報を日々の学習活動に生かして実践している。

・障害種に対応した研修会に教員を派遣している。

・職員研修として「スイッチ研修」を行い、児童・生徒の状態に合わせたコミュニケーションの方や教材について研修を進めている。

・肢体不自由をあわせ有する知的障害児の自立活動を充実するために、肢体不自由特別支援学校の協力を得て、障害の理解と指導法について講演会を開催したり、校内自立活動研修会に講師を派遣していただいたりして、より専門的な指導ができるようにしている。

・医療機関や盲学校、聾学校など、専門性の高い機関と連携した指導

・自立活動専任教員が、障害に応じた専門的な視点から、教員に助言をしている。

・他の特別支援学校から、専門的な知識をもった教員を講師として招き、研修会を年2回実施した。(年3回実施予定)

・専門的な知識や技能を有する教師による、自立活動の

指導時間を特設している。

- ・他の支援学校との情報交換や研修会参加による指導法の改善や見直し
- ・主治医や福祉関係等関係者との将来を見通した協議
- ・視覚障害や聴覚障害を有する児童・生徒については、盲学校や聾学校の相談事業等に行くように保護者にすすめるとともに、教師同士での情報交換を行い、より専門的な教育が行えるようにしている。
- ・整肢療養園の臨床発達心理士に毎年来校してもらい、児童・生徒の実態を診てもらい、よりよい指導方法についてのアドバイスをもらっている。
- ・施設内分教室のため、併設施設との共通理解や連携を大切にする。(パニックを起こした時、クールダウンするスペースがないため、いったん施設に戻し、落ち着いてから再登校させるなど協力体制をとっている。)
- ・職員研修の推進 (SSTへの取り組み 虐待や発達障害についての学習等)
- ・関係機関との連携を図り、児童生徒の指導について、効果的指導を行う。
- ・専門家を講師として迎え、教員の指導力向上を図る。
- ・肢体不自由設置校よりOT、PTの派遣をお願いし、指導のアドバイスをもらったり学習会を行っている。
- ・児童生徒の主治医や担当PTと連携 (通院時同行して研修を受けたり、日頃の指導について助言をいただく。)
- ・専門的な知識や技能のある方を招いての研修会の開催やいろいろな研修会への参加
- ・小グループによる教職員の学習会の実施
- ・自閉症の指導方法について、自閉症の子どもを集めたクラスがよいのか障害が混在してもそれに対応した指導方法でよいのか見当している。
- ・整形外科医、理学療法士、作業療法士、心理士など外部から招へいし、指導助言を受け、本校の教育に活用している。
- ・知的障害養護学校であるが、肢体、病弱の児童生徒も在籍していることから職員の研修として車椅子の操作や身体の介助等、基本的な内容を職員研修として年度初めに行っている。
- ・自閉症学級においては、各学年の自閉症学級にST (言語聴覚士) による指導を定期的実施している。
- ・重度・重複学級においては、OT、ST、自立活動等の専門家の巡回指導による自立活動へのアドバイスをいただき指導の工夫を行っている。
- ・知的障害単一の学校であるが、在籍している児童生徒は、聴覚障害、肢体不自由などを併せ有している。そのため、担当する教員は、専門的な知識や技能のある者が当たっている。

- ・必要に応じて、専門的な特別支援学校と連携を図り、指導や助言を求めて指導に活かしている。・理学療法などの訓練を受けている児童生徒については訓練士へ助言を求めて指導に活かしている。
- ・内部的には、専門性の高い教員による指導の助言や協力・外部専門家による巡回相談、指導の活用
- ・専門性のある教師の配置。
- ・学部研修による専門性の向上
- ・他の障害種の学校の経験を持つ教諭が、経験のない教諭に助言を行っている。
- ・課題や教材教具について、他の障害種の学校職員からアドバイスを受けている。
- ・視覚障害や視機能に課題がある児童生徒の指導を行うために、年2回帯広盲学校の巡回相談を受けている。これは、児童生徒の実態把握、指導目標の設定や指導内容・方法について経験豊富な盲学校教員から指導・助言を受けている。
- ・北海道立心身障害者総合相談所の巡回相談 (視能) を2年に1回程度受け、視覚障害や視機能の実態について、的確に把握し指導に生かすようにしている。
- ・定期的に希望者への外部専門家 (ST、OT、PT) の指導を仰ぎ、担任や保護者との連携を図って普段の指導に生かす。
- ・児童生徒の担当医に担任が直接訪問して話を聞いたり、連絡ノートのやりとりを担当医、担任、保護者間で行ったり、小児サポートネットワークと称して、定期的に医療関係者間で情報交換をしたりしている。
- ・校内で定期的に医療的ケア会議や医療的ケア担当者会議を実施し、情報交換を行い、職員会議などで全職員に内容を報告している。
- ・毎月の職員会議の最後に各教科・領域の担当者が教材教具の紹介を実物を見せ、使い方を実際に説明するなど工夫をして教材教具の有効活用を図っている。
- ・職員の専門性の向上を図るために、OT・PT等の外部専門家の指導を仰ぐ機会を設定したり、センター的機能を活用して他障害専門のコーディネーター等を活用したりしている。
- ・整形外科を専門とする医師による学期一回の相談。
- ・複数の障害種の教育を経験した教職員の配置。
- ・肢体不自由のある生徒のためのプロジェクトチームの設置。
- ・他の障害を専門とする特別支援学校のコーディネーターによる巡回指導
- ・当該の障害を対象にした特別支援学校での指導経験のある職員の配置
- ・重複する各障害に対して専門性をもつ教員が指導できるようにしている

- ・専門性の高い教員の配置
- ・聴覚障害を併せ有する児童に対して、手話、指文字をまぜて指導している。
- ・重複障がいとはなっていないが、統合失調症と診断されている生徒については、教員が受診時に同席したり、アドバイスを受けていたりしている。
- ・肢体不自由児、聴覚障害児の担任は、専門の校種で経験のある教員が年数回近隣の特別支援学校から、他障害についての指導、助言を受けている
- ・療育、医療機関との連携。研究、研修、ケース会等の設定。
- ・障害の理解のために、研修会に参加したり文献を参考にして個に応じた指導を行っている。

【肢体不自由を対象とする特別支援学校】

- ・自立活動の専科担当職員を配置して、学級担任と協力して自立活動の指導を行っている。
- ・個別セッション（学級担任と自立活動専科担当者との話し合い）を年2回（7月、11月頃）に行い、指導計画や評価の確認を行っている。
- ・児童生徒の指導等について、隣接している施設の職員との話し合い（『担当看護師との話し合い』、『リハ見学OT, PT, ST』、『ケースカンファレンス〔担任、自立活動専科担当者、施設の訓練担当者との話し合い〕』を行い、専門的な意見を取り入れている。
- ・外部講師を招聘し、教職員の専門性の向上のため、研修を行っている。
- ・PT,OT,STの活用（児童生徒担当のPTを学校に来てもらい、訓練のポイントを教えてもらう）
- ・教材、教具等、各児童生徒に応じたものをできるだけ用意、活用すること
- ・障害特性及びそれらに対する支援の工夫などに関する研究会、研修会の実施
- ・研修の一環として勉強会、アイデア支援会を行っている。
- ・県内の他の障害種の特別支援学校と連携をとり相談を行ったり交流及び共同学習を行っている
- ・職員研修にとりあげ専門性の向上をはかる
- ・専門家との連携 担当医師や、PT、OTによる助言を得たり、病院などでの訓練を見学したりして、学校での指導に生かすようにしている。
- ・視覚障害を併せ有する児童生徒については、盲学校（隣接）より、相談訪問支援を受けている。
- ・聴覚障害を併せ有する児童生徒については、ろう学校の相談支援センターより専門知識・技能を持つ教員に支援を受けている。
- ・摂食指導について、医療的ケアが必要な児生についても専門職（Drなど）に学校へ来てもらっている。
- ・上記以外に校内研修、校内研究において指導実践を深めるよう努めている。
- ・児童生徒の障害の実態を職員全員が把握する。（ケース会議、クラス会議、研修等）
- ・校内外の専門家の活用や児童生徒の障害の特性に応じた自立活動の指導。
- ・全教員が参加するグループ研究会（テーマ別研究会）を通じた生活単元学習や遊びの学習などの授業研究。
- ・併せ有する障害に関する研修会や学習会を行っている。
- ・情報交換の場を多く持つようにしている。
- ・専門的な知識を持つ教員との連携（ケース会議の実施。指導についてのアドバイス等）
- ・定期的に訪問する医師及び学校看護師との連携（指導についてのアドバイス、看護師と連携した授業づくり等）
- ・他の特別支援学校の教員との連携
- ・複数の教員による児童生徒の実態把握と個別の指導計画や個別の教育支援計画に基づいた指導、及び学部ごとに学期1回、指導概況を報告しあい、共通理解を深める。
- ・教師の専門性向上のための研修会の実施。
- ・指導法に視点を当てた学校研究。
- ・隣接する医療福祉センターとの連携。理学療法士や作業療法士からの姿勢や体の動きなどの助言を学校生活に活かす。
- ・隣接するきずな学園で機能訓練や医療に関する指導を受けながら学習している。
- ・自立活動について必要な研修会や学習会を行い、教職員の専門性の向上に努めている。
- ・視覚・聴覚障害を併せ有する児童生徒については、視覚支援学校や聴覚支援学校の教育相談や巡回指導を活用している。
- ・指導を担当する職員については積極的に研修の機会を提供している。
- ・視覚障害や発達障害等への対応など、他障害の専門家や特別支援学校教員の活用。
- ・知的障害教育の研修、特に生活単元学習等授業実践のための研修。
- ・様々な障害の理解と教育力の向上を目指して教職員研修を定期的実施している。
- ・市教委へ要望し、看護師数を増加して常勤で授業中でも対応できるようにしている。また、担当教員との定期的な情報交換の場を設けている。
- ・隣接の施設と連携を図り、医療ケア対応を必要に応じ

て、やってもらっている。

・施設の専門性を生かした研修を行っている。(PT, OT)

・隣接の施設と連携を図り、個別の支援計画を作成している。

・校内研究で、健康面、コミュニケーション面で研究を分けて研究が継続的になされている。 ・職員が絶えずこどもについて語り合い、多くの視点でこどもを見守っている。

・各種障がい専門家のアドバイスや交流による職員研修の充実。

・教員と専門職との連携を高めるための会議を設定している。

・教職員の障害種研修の充実

・他種別の障害にかかわる講師を招聘しての研修会の開催 教材・教具についての情報共有(教材ファイルの作成)

・肢体不自由児を主たる障害種とする学校であるが、視覚・聴覚障害への対応に関する研修の機会として県が開催している特別支援学校教員免許認定講習を活用し、障害理解に努めている。

・盲・ろう学校の教員による巡回相談を通じて、児童生徒の実態把握及びその指導等に活かしている。この相談事業は、事例児の入学から卒業まで長期にわたる支援が可能であり、その継続性により指導の効果も大きいものである。

・視機能に障害があると思われるお子さんも多いので、学校全体で視機能支援をテーマに研究を進めている。

・教員の専門性向上のための研修システムとして、①視覚障害、②聴覚障害、③知的障害、④肢体不自由、⑤病弱、⑥発達障害の6つの障がい種ごとに職員を専門チームとして分け、児童生徒の教育実践の中で生じてきた疑問などを障がい種ごとに調査を行う。

・疑問を持った担当職員と一緒に研修会などを実施してお互いに知り得た情報を共有する研修体制づくりとしての取組を平成21年度より実施している。

・個に応じた、視覚障害や聴覚障害、知的障害の学校を経験してきた教員が、そこで得た専門性を活かして工夫したり、アドバイスしたりしている。工夫内容は「コミュニケーション」能力の向上に関するものが多い。

[病弱を対象とする特別支援学校]

・在籍する児童生徒が利用している施設を訪問し、担当のOTやPTと対象児童生徒への指導について情報交換することを通して、専門性の向上を図ること。

・通院している医療機関とのケース会議を定例で開催

・職員の専門性を高めるため講習。

・学習場面での研究会

[複数障害を対象とする特別支援学校]

・関係機関と連携をとり、機能訓練の見学を通して教育現場に生かす。

・自立活動に関する実践事例集やQ&Aの作成、外部専門家の活用に関するコーディネート、職員研修会の企画、教材・教具の管理等、担任への指導・助言、医療機関との連携に関する業務(Drやセラピストとの情報交換ツール:医療支援手帳やリハビリ相談の運用、茨城小児リハの会への参画)等

・授業改善に向けた担任への指導・助言、その他指導における妥当性の向上等(ケース会議、個別相談、職員研修会等)

・筑波大学との連携

・専門家による指導・助言(視機能評価等を活用した授業改善)

・その他研究室院生との個別相談会

・看護職員との定期的な連絡会の実施(毎月1回程度)

・医療的ケアの担任、看護職員、保健主事等による情報交換会(医療的ケアの円滑な実施や授業改善に関する内容)の実施

・指導内容や方法に関する情報共有や研修会を各学部単位で実施

・盲、聾、病弱、肢体不自由、知的障害を主として教育する特別支援学校勤務経験者の有効活用(コーディネーターとして10名設置)

・病院との連携 ・毎月1回学校病棟連絡会を開催し、情報交換を行っている。

・年2回病棟カンファレンスへ参加し、個別教育計画について意見交換を行っている。

・日々、医師・看護師・保育士等との情報交換を行っている。

・行事等では医師、看護師の派遣を依頼している。

・重度重複教育部門に関係の深い研修に、校内の人材を活用したり、隣接病院の専門職を招いたりしている。

・職員研修を通して、様々な障害に対応できる専門性の向上を図っている。

・事例検討会を定期的に開催し、児童・生徒の課題解決に向け努力している。

・病院をはじめ関係機関と連携し、障害や病気の理解、支援の充実に努めている。

・学校内で当該障害に関する専門性を有する教員が、可能な限り指導に関わることができるよう体制をとっている。

- ・県立特別支援学校間ネットワークを活用し、本校が対象とする障害種以外の学校（視覚障害、聴覚障害）から専門的な支援を得ている。
- ・医療・福祉等の関係機関や教育センター等から外部講師を招聘し、職員研修への協力やケース会議での指導助言をいただいている。
- ・担任教諭との連携・障害の理解を深める専門研究会の実施、得られた知見を授業に活かす工夫・外部専門家による指導助言（授業参観後の指導助言、専門研究会等への招聘等）
- ・定期的な専門職による指導助言を指導内容に生かしている。
- ・自立活動担当教員と連携し、指導内容の充実をはかっている。
- ・看護師との連携で、健康管理の充実をはかっている。
- ・専門的な知識のある教師の配置
- ・障がいの特性の理解に努め、担当教員及び校内全職員共通理解を進めて指導にあたる。
- ・必要に応じて、主治医や専門職（PT・OT・ST・カウンセラーなど）と連携協力する。
- ・担当教員の専門性向上のために研修の機会の拡充。
- ・障がいの特性の理解に努め、担当教員及び校内全職員共通理解を進めて指導にあたる。
- ・必要に応じて、主治医や専門職（PT・OT・ST・カウンセラーなど）と連携協力する。
- ・担当教員の専門性向上のために研修の機会の拡充。
- ・自立活動専任を配置し、個別の指導計画を基に担任、担当者が目標、指導内容等を共通理解して取り組んでいる。
- ・TOPS（ティーチャー・OT・PT・スチューデント）の時間を設定し、療法士からの指導、助言を受けながら自立活動を行っている。
- ・専門機関に出向いて、PT、OT、STによる指導を見学するなどして、学校における教育への助言をいただくようにしている。
- ・各障害種を専門とする校内の教員の力を積極的に活用している。
- ・該当する障害種の特別支援学校等に出向いて指導を受けたり、助言者として招くなどしたりしている。
- ・盲学校教員によるサテライト教室と事例検討会
- ・摂食指導研修会
- ・担当医や担当のPT・OTへの通院時の訪問
- ・医療的ケアを必要とする児生のために医療的ケア検討委員会がある。行事等への参加の仕方や摂食についての検討を行っている。
- ・関係機関（医・PTなど）と情報の共有や相談をしている。

- ・職員の研鑽
- ・重症児童生徒の教育では特に、健康管理について保護者、主治医との連携を基盤にしながら、生活全体について掌握し、行う。
- ・聴覚障害を併せ有する児童の教育について、聾学校と連携し専門的なアドバイスを受け指導に生かしている。

⑥専門職の活用・専門機関との連携

OT、PT、STなどの専門職から定期的に指導や助言を受けていること、子どもの指導に関わり医師、看護師等と連携していること、医療機関や関連する機関と子どもへの指導や教員の研修に関して連携していることなどが記述されていた。

【視覚障害を対象とする特別支援学校】

- ・それぞれの障害についての専門的な知識技術を持った教員が協力して指導方法を考える。
- ・保護者の話を聞き取ったり、OT、PTの訓練の見学をしたりして、学校生活に取り入れる。・保護者、OT、PT、養護教諭、同じ学部先生など、多くの目で見ても、意見を交換したり、連携を図ったりする。
- ・知的障害、肢体不自由を有する幼児児童生徒も多いため関係諸機関との関わりが多い。
- ・訓練等の見学や担当者への聞き取りを行ったり、ケース会議を設けることを通して、情報を共有しながら教育実践を行っている。
- ・個別の教育支援計画作成時には、関係諸機関にも保護者をとおして、依頼協力を行っている。・教育相談も含め、事例を中心にした研究会の充実を図っている。
- ・外部機関とのかかわりをもっている児童・生徒も多いので、医療機関や福祉機関等との情報交換をできるだけ行うようにしている。
- ・授業参観や懇談を通して、保護者との話し合いを行っている
- ・外部専門家による児童生徒へのアセスメントや直接指導、教師への指導助言を定期的に受けることにより、児童生徒の実態に応じた教育の専門性の向上を図る。
- ・聴検を、ろう学校で受けたりPTの先生に肢体不自由児への訓練方法を教えてもらったり、各専門分野との連携をはかり指導に生かすようにしている
- ・肢体不自由に関しては、児童生徒が定期的になりハビリを受けている。病院やセンターのOT、PT等と連絡をとって、学校で継続的にできるストレッチ等を行っている。
- ・月一回大学の研究者を招き、授業参観のあと、研究協議会を行い、授業づくりへの示唆を得ている。

- ・学部を超え、課題を共有し、教材、教具のやりとり等行っている。
- ・聴覚障害では、指文字講習会をひらく等、コミュニケーション方法の理解をはかり、担任以外の教師でも、授業での通訳介助ができる体制を作っている。
- ・視覚、聴覚重複障害の専門の大学研究者に学校訪問をしていただき、授業生活全般にわたってアドバイスをいただいている。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・肢体の機能低下を防ぐため、個に応じたメニューをOTさんの指導を受けながら考えて実施している。
- ・他機関との連携を日常的にとっていく。(各地域の発達支援センター、発達外来、小児科のドクター、言語聴覚士等)必要に応じて、カンファレンスを行い、指導計画を共同で作成していく。・それぞれの子どもの課題について職員集団で検討、確認していく。
- ・行事への参加のしかたについては理学療法士のアドバイスを受けて、保護者の考えを聞きながら進めている。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・関係機関の支援を受けて対応している。(PT, OT等)
- ・肢体不自由を併せ有する児童生徒が身体機能の維持と向上を図る目的で、自立活動の時間に専門の先生を招へいして訓練を行っている。
- ・肢体不自由を有する児童生徒には自立活動の時間を特設し、身体の動きに関する学習を行っている。特に病弱の児童生徒においては、家庭や医療との連携を図り、適切な対応ができるようにしている。
- ・てんかん、視力障害、心臓疾患などを知的障害、自閉症とともに併せ持つ児童、生徒が多い。そのため日頃から保護者、入所施設職員(特に看護師)との健康状態の引きつぎを心がけている。・各児童、生徒の主治医、療育機関、日中一時支援事業所などとも連絡をとり(保護者を介して、またはその了解のもとに)情報の共有ができるようにしている。
- ・リハビリ見学や年間2回のSTを招いての実技講習会において、得た情報を日々の学習活動に生かして実践している。
- ・病院スタッフ並びに保護者との連携
- ・機能訓練の際に病院に担任が同伴、学校でできる指導についてアドバイスをいただいたり、共通理解を図ったりしている
- ・身体の動きや摂食の指導に関しては、家庭や医療との

連携のもとに行っている。

- ・単一障害(知的障害、自閉症等) - OT、重複障害(肢体不自由を併せ有する) - PT | 指導、助言による支援の工夫
- ・自立活動では体の硬化を防ぐため、PTの助言を受け、ストレッチ運動を取り入れている。
- ・理学療法士、作業療法士などの専門家から定期的に指導助言を受け、それを指導に活かしている。
- ・自立活動の時間の授業をOTやPTにみてもらい、個別の指導計画も活用しながら、アドバイスを得ている。
- ・病院や医療センター等に通って療育訓練を受けている場面を見学し、療法士とも懇談をして自立活動の指導内容に活かす。
- ・併せ有する障害に応じて、盲学校やろう学校の教育相談担当者や言語聴覚士等を招聘して、その障害への指導上のアドバイスをいただき日ごろの指導に活かす。
- ・個々の状況に応じてろう学校、盲学校の通級による指導を活用し、担任も同行してその指導内容を自立活動の指導などの取り入れる。
- ・自立活動専任教員が、障害に応じた専門的な視点から、教員に助言をしている。
- ・他の特別支援学校から、専門的な知識をもった教員を講師として招き、研修会を年2回実施した。(年3回実施予定)
- ・在籍している学級とは別の学級(肢体不自由児のコミュニケーション学習のためのグループ)をつくり、そこに小中高各部から児童生徒が集まり学習をしている。
- ・医療的ケアを必要とする児童生徒が健康で安全な学校生活を送り、より学校生活が安定するための基本的健康状態を維持するために、2名の看護師と担任が協力して医療的ケアを進めている。・専門的な知識や技能を有する教師による、自立活動の指導時間を特設している。
- ・ST, PT, 音楽療法士等、外部の専門家を計画的に活用している。
- ・家庭から行っている療育の場のPT, OT, STの先生のところに訓練の様子の見学、また学校の指導の参考になることはないか相談に行く。
- ・看護師1名が配置(助教諭としての定数枠内での配置)されており、てんかん等の医療との連携においてはスムーズである。
- ・児童生徒が通っている子どもセンターのOT, PT, ST等と連絡をとり訓練の様子を見せてもらう等、連携をとりながら工夫して支援にあたっている。
- ・他の支援学校との情報交換や研修会参加による指導法の改善や見直し
- ・主治医や福祉関係等関係者との将来を見通した協議

- ・施設内分教室のため、併設施設との共通理解や連携を大切にす。 (パニックを起こした時、クールダウンするスペースがないため、いったん施設に戻し、落ち着いてから再登校させるなど協力体制をとっている。)
- ・職員研修の推進 (SSTへの取り組み 虐待や発達障害についての学習等)
- ・関係機関との連携を図り、児童生徒の指導について、効果的指導を行う。
- ・専門家を講師として迎え、教員の指導力向上を図る。
- ・自立活動専任教員の配置とともに、定期的にPTを招き児童生徒への支援と担任教員への助言を仰いでいる。
- ・外部の専門家との連携”
- ・他の校種の教育相談の教員の来校により、肢体不自由、聞こえ、考え方等に付いて、児童生徒の教育にアドバイスをいただいている。
- ・肢体不自由を併せ有する児童生徒の訓練日に同行し、OT,PT,STより指導に関するアドバイスをいただいている。
- ・体調が心配な生徒には受診に同行し、配慮事項等を聞くようにしている。
- ・児童生徒の主治医や担当PTとの連携 (通院時に同行して研修を受けたり、日頃の指導について助言をいただく。
- ・専門的な知識や技能のある方を招いての研修会の開催やいろいろな研修会への参加
- ・小グループによる教職員の学習会の実施”
- ・整形外科医、理学療法士、作業療法士、心理士など外部から招へいし、指導助言を受け、本校の教育に活用している。
- ・関連機関 (療育、口腔センターなど) を訪問し、指導をいただく。
- ・ろう学校のコーディネーターとの連携
- ・自閉症学級においては、各学年の自閉症学級にST (言語聴覚士) による指導を定期的実施している。
- ・重度・重複学級においては、OT, ST, 自立活動等の専門家の巡回指導による自立活動へのアドバイスをいただき指導の工夫を行っている。
- ・専門機関との連携 児童生徒が通っている療育 (ST・PT・OT) を訪問する。ST, PT, OTが本校を訪問する。
- ・専門性のある教員に指導に対して助言を受けたり、外部の専門家の指導を仰いだりしている。
- ・肢体不自由等を伴う児童生徒の指導・支援については、主治医や整形の専門医などとの連携を行っている。
- ・担当する教員は、専門的な知識や技能のある者が当たっている。
- ・必要に応じて、専門的な特別支援学校と連携を図り、

- 指導や助言を求めて指導に活かしている。・理学療法などの訓練を受けている児童生徒については訓練士へ助言を求めて指導に活かしている。
- ・肢体不自由の児童生徒の指導について、他校のOTやPTを招聘し、指導助言をうけている。
- ・内部的には、専門性の高い教員による指導の助言や協力・外部専門家による巡回相談、指導の活用
- ・必要に応じてケース会議を実施して、複数の職員で対応を協議している。
- ・必要に応じて、外部専門家と連携、協力した指導を行っている。
- ・他の障害種の学校の経験を持つ教諭が、経験のない教諭に助言を行っている。
- ・課題や教材教具について、他の障害種の学校職員からアドバイスを受けている。
- ・医療等の関係する専門機関との連携
- ・定期的に希望者への外部専門家 (ST, OT, PT) の指導を仰ぎ、担任や保護者との連携を図って普段の指導に生かす。
- ・児童生徒の担当医に担任が直接訪問して話を聞いたり、連絡ノートのやりとりを担当医、担任、保護者間で行ったり、小児サポートネットワークと称して、定期的に医療関係者間で情報交換をしたりしている。
- ・校内で定期的に医療的ケア会議や医療的ケア担当者会議を実施し、情報交換を行い、職員会議などで全職員に内容を報告している。
- ・県リハビリテーションセンターなど関係機関のOTとPTなどとの定期的な連携
- ・職員の専門性の向上を図るために、OT・PT等の外部専門家の指導を仰ぐ機会を設定したり、センター的機能を活用して他障害専門のコーディネーター等を活用したりしている。
- ・医療機関、各種専門機関との連携をとりながら、授業の中で取り入れられることは学校でも行うようにしている。
- ・医療的ケアの必要な生徒には学校看護師、保護者と連絡を取り、相談しながら活動内容を考えている。
- ・整形外科を専門とする医師による学期一回の相談。
- ・複数の障害種の教育を経験した教職員の配置。
- ・肢体不自由のある生徒のためのプロジェクトチームの設置。
- ・他の障害を専門とする特別支援学校のコーディネーターによる巡回指導
- ・教育分野の専門家、DT, OT, STなど医療分野の外部専門家による助言や他障害種特別支援学校での研修
- ・地域における各分野の専門家の活用 (研究補助員等)

- ・OTやSTの巡回指導を参考にした自立活動での取り組みを行っている。
- ・医療や、施設、保護者との連携を大切にする。
- ・外部講師として視覚障害専攻の大学教授に来校してもらい、助言してもらった。
- ・音楽療法やスヌーズレン等の研修会を持ち、授業に取り入れようとしている。
- ・看護師の常駐
- ・医師や理学療法士との連携
- ・職員・保護者・関連機関との連携
- ・相談支援部と連携した校内支援、ケース会議等
- ・肢体不自由児、聴覚障害児の担任は、専門の校種で経験のある教員がてんかん等病弱を併せ有する知的障害児に対して、緊急連絡カードを常に保管するなど対応を行っている。
- ・インテグレーションを中心に医療との連携を密にし、十分な研修を行っている。
- ・療育、医療機関との連携。
- ・研究、研修、ケース会等の設定。
- ・療育訓練センターのOT、PTから情報をいただきながら学校での配慮事項など校内で共有化を図っている。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・OT、PT、介護職と教員の連携を取りながら、日常の指導に取り組み、また校外行事の引率体制も確保している。
- ・視覚分野に関しては外部専門家の支援・指導を受けながら実態把握に努めている。
- ・小学部においては、自立活動の専科担当職員を配置して、学級担任と協力して自立活動の指導を行っている。
- ・個別セッション（学級担任と自立活動専科担当者との話し合い）を年2回（7月、11月頃）に行い、指導計画や評価の確認を行っている。
- ・児童生徒の指導等について、隣接している施設の職員との話し合い（『担当看護師との話し合い』、『リハ見学OT,PT,ST』、『ケースカンファレンス〔担任、自立活動専科担当者、施設の訓練担当者との話し合い〕』を行い、専門的な意見を取り入れている。
- ・外部講師を招聘し、教職員の専門性の向上のため、研修を行っている。
- ・聴覚障害を併せ有する児童生徒については、必要に応じて隣接施設の言語聴覚士と情報を交換したり、助言を受けたりしている。
- ・定期的に訪問する医師及び学校看護師との連携（指導についてのアドバイス、看護師と連携した授業づくり等）

- ・医療機関との連携
 - ・隣接の医療センターPT/OT/ST、病棟の看護師・保育士等スタッフとの連携
 - ・PT,OT,STの活用（児童生徒担当のPTを学校に来てもらい、訓練のポイントを教えてもらう）
 - ・個に応じた指導の充実 自立活動選任（8人）との連携のもと、個別の指導計画の作成や、実際の指導、評価等を行い、きめ細かな指導に努めている。
 - ・専門家との連携 担当医師や、PT、OTによる助言を得たり、病院などでの訓練を見学したりして、学校での指導に生かすようにしている。
 - ・視覚障害を併せ有する児生については、盲学校（隣接）より、相談訪問支援を受けている。
 - ・聴覚障害を併せ有する児生については、ろう学校の相談支援センターより専門知識・技能を持つ教員に支援を受けている。
 - ・摂食指導について、医療的ケアが必要な児生についても専門職（Drなど）に学校へ来てもらっている。
 - ・上記以外に校内研修、校内研究において指導実践を深めるよう努めている。
 - ・全教員が参加するグループ研究会（テーマ別研究会）を通じた生活単元学習や遊びの学習などの授業研究。
 - ・音楽療法を取り入れた指導を推進するために「音楽専科」による授業を展開している。
 - ・複数の教員による児童生徒の実態把握と個別の指導計画や個別の教育支援計画に基づいた指導、及び学部ごとに学期1回、指導概況を報告しあい、共通理解を深める。
 - ・教師の専門性向上のための研修会の実施。
 - ・指導法に視点を当てた学校研究。
 - ・隣接する医療福祉センターとの連携。理学療法士や作業療法士からの姿勢や体の動きなどの助言を学校生活に活かす。
 - ・各種障がい専門家のアドバイスや交流による職員研修の充実。
 - ・教員と専門職との連携を高めるための会議を設定している。
 - ・隣接する施設の外部専門家の助言を参考に指導内容を選定する。
 - ・医療的ケアの必要な児童生徒に対しては、看護講師を配置することで教育活動を保障している。・校外から一人一人の課題に合った専門家を招聘して教員に対して指導助言を受けている。
- [病弱]**
- ・医療関係者のバックアップを最大限に活かし、学習に専念できる環境を整えている。
 - ・関わる支援機関（家庭、前籍校、施設、児童相談所、病院等）からの情報収集や引き継ぎ。

- ・関係教員の密な打ち合わせ。確認のもとでのチームティーチングによる指導。
- ・個々の児童生徒に関わる支援機関との連携（確認や相談名などのカンファレンスや話し合い、や医療ケア等協同した教育支援
- ・医師、看護師等と連携したケース会議を必要に応じて開催している。
- ・ひとりの教員だけがかかわるのではなく、複数の教員でかかわるようにしている。
- ・入院中、ベッドサイドということで、教員ができることにも限界があるが、PT、OTさんと協力し、できることを教えてもらいながら、授業の中で工夫できることや教員ができることを行っている。
- ・在籍する児童生徒が利用している施設を訪問し、担当のOTやPTと対象児童生徒への指導について情報交換することを通して、専門性の向上を図ること。
- ・本分教室は病院の中にあるいわゆる院内学級なので、学習障害、発達障害等の事に関しては病院の主治医や場合によっては心理の先生に相談しながら教育活動を行っている。
- ・病院の専門スタッフや工科大学の専門家と相談しながら工夫している。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・関係機関と連携をとり、機能訓練の見学を通して教育現場に生かす。
- ・専門家による教育相談（年間7.8回）
- ・外部専門家の活用に関するコーディネート
- ・医療機関との連携に関する業務（Drやセラピストとの情報交換ツール：医療支援手帳やリハビリ相談の運用、茨城小児リハの会への参画）等
- ・外部専門家の有効活用
 - ・PT：非常勤講師（1日4時間勤務、年間35週）、OT：年間6回（1日8時間）、ST：年間5回（1日8時間）
 - ・活用目的：授業改善に向けた担任への指導・助言、その他指導における妥当性の向上等（ケース会議、個別相談、職員研修会等）
- ・大学との連携：指導・助言（視機能評価等を活用した授業改善）
- ・その他研究室院生との個別相談会
- ・看護職員との定期的な連絡会の実施（毎月1回程度）
- ・医療的ケアの担任、看護職員、保健主事等による情報交換会（医療的ケアの円滑な実施や授業改善に関する内容）の実施
- ・指導内容や方法に関する情報共有や研修会を各学部単位で実施
- ・盲、聾、病弱、肢体不自由、知的障害を主として教育

- する特別支援学校勤務経験者の有効活用（コーディネーターとして10名設置）
- ・病院との連携
 - ・毎月1回学校病棟連絡会を開催し、情報交換を行っている。
 - ・年2回病棟カンファレンスへ参加し、個別教育計画について意見交換を行っている。
 - ・日々、医師・看護師・保育士等との情報交換を行っている。
 - ・行事等では医師、看護師の派遣を依頼している。
 - ・教員の研修
 - ・重度重複教育部門に関係の深い研修に、校内の人材を活用したり、隣接病院の専門職を招いたりしている。
 - ・専門家と連携した指導の充実（摂食指導等において）
 - ・職員研修を通して、様々な障害に対応できる専門性の向上を図っている。
 - ・事例検討会を定期的に開催し、児童・生徒の課題解決に向け努力している。
 - ・病院をはじめ関係機関と連携し、障害や病気の理解、支援の充実に努めている。
 - ・外部の専門的な関係機関（医療・福祉等）との連携・学部間のスムーズな移行、引き継ぎ・ケース会議等による児童生徒の把握、支援の共通理解
 - ・学校内で当該障害に関する専門性を有する教員が、可能な限り指導に関わることができるよう体制をとっている。
- ・県立特別支援学校間ネットワークを活用し、本校が対象とする障害種以外の学校（視覚障害、聴覚障害）から専門的な支援を得ている。
- ・医療・福祉等の関係機関や教育センター等から外部講師を招聘し、職員研修への協力やケース会議での指導助言をいただいている。
- ・担任教諭との連携・障害の理解を深める専門研究会の実施、得られた知見を授業に活かす工夫・外部専門家による指導助言（授業参観後の指導助言、専門研究会等への招聘等）
- ・複数教員が関わるようにして、多角的な見方で児童生徒を理解し課題を考えていく（OT、PT、自立活動、地域支援、学級担、等）
- ・個別の課題学習を取り入れ取り組む。
- ・校内でのケース会議を実施し、児童生徒の実態を的確に把握し教育実践に生かしていくようにする。
- ・障害理解を深めるために外部の専門家の助言を受ける機会を設けたり、関係機関との連携を密に行うように努めている。
- ・医療的ケアを必要とする児童生徒については、常に心身の状態について情報交換し、連携を密にして教育内容や方法を検討していく。

- ・視覚障害や聴覚障害への対応についてアドバイスを受けたたりSTやORTなどの他校配置の外部専門家からもアドバイスを受け、実際の指導に生かしている。
- ・保護者の同意を得た上で、隣接する療育機関と情報交換を行い、学校での教育に生かしている。(・病状理解
 - ・児童生徒の直接のリハビリ担当者からのポジショニングや手指の使い方のアドバイス等)
- ・第三者との連携による教育(特別非常勤講師による摂食指導、医師による医療的ケアに関する指導、PT等による身体の動きの指導の参観)の充実を図っている。
- ・視覚や聴覚の特別支援学校の教育相談を受けたり、支援の方法を聞いたりして専門的なアドバイスを受けている。
- ・定期的な専門職による指導助言を指導内容に生かしている。
- ・看護師との連携で、健康管理の充実をはかっている。
- ・障がいの特性の理解に努め、担当教員及び校内全職員共通理解を進めて指導にあたる。
- ・必要に応じて、主治医や専門職(PT・OT・ST・カウンセラーなど)と連携協力する。
- ・担当教員の専門性向上のために研修の機会の拡充。
- ・障がいの特性の理解に努め、担当教員及び校内全職員共通理解を進めて指導にあたる。
- ・必要に応じて、主治医や専門職(PT・OT・ST・カウンセラーなど)と連携協力する。
- ・担当教員の専門性向上のために研修の機会の拡充。
- ・自立活動専任を配置し、個別の指導計画を基に担任、担当者が目標、指導内容等を共通理解して取り組んでいる。
- ・TOPS(ティーチャー・OT・PT・スチューデント)の時間を設定し、療法士からの指導、助言を受けながら自立活動を行っている。
- ・専門機関に出向いて、PT、OT、STによる指導を見学するなどして、学校における教育への助言をいただくようにしている。
- ・視覚障害や聴覚障害、肢体不自由などそれぞれの障害について専門家のアドバイスを受けて指導に生かす・病院や訓練機関等との連携を密にする
- ・各障害種を専門とする校内の教員の力を積極的に活用している。
- ・該当する障害種の特別支援学校等に出向いて指導を受けたり、助言者として招くなどしたりしている。
- ・本校の重複障害の児童生徒は医療的ケアを必要としている子どもが多く、教室の環境や教員数、看護師の配置等に重点を置いている。
- ・自立活動担当者と担任との話し合いの場を定期的に設け、支援体制を強化

- ・医ケア指導医、看護師、養護教諭による定期的な連絡会を実施し、連携・支援の体制を強化
 - ・歯科医を定期的に招き、摂食指導における担任や保護者への指導・助言を充実
- ・必要に応じて担任が、病院を訪問し、PT、OTと情報交換する等、幼児児童生徒個々への支援体制を充実
 - ・定期的にSTを招き、自立活動部を中心に幼児児童生徒個々への対応について助言をもらい、日々の学習活動に反映
- ・ろう学校教員によるサテライト教室
- ・盲学校教員によるサテライト教室と事例検討会
- ・摂食指導研修会
- ・担当医や担当のPT・OTへの通院時の訪問
- ・医療的ケアを必要とする児生のために医療的ケア検討委員会がある。行事等への参加の仕方や摂食についての検討を行っている。
- ・医療機関等、関係機関との連携をより重視。
- ・保護者との連携。
- ・関係機関(医・PTなど)と情報の共有や相談をしている。
- ・職員の研鑽
- ・重い肢体不自由のある児童への対応として、OT、STの専門的なアドバイスを受け、姿勢づくり、摂食など指導場面に取り入れている。
- ・複数の種類の障害を併せ有する児童生徒を中心に、OT、PT、ST等の外部専門家の招聘による教職員への支援など、専門的対応を始めている。
- ・複数の種類の障害を併せ有する児童生徒のうち、特に医療的ケアを必要とする児童生徒へは、看護師の常駐によるケア対応と、月1回程度の指導医の巡回により、安心・安全感が増している。
- ・教職員組織を、総務部門、指導部門、支援部門の三部門に分けて校務分掌の機能的効率化を図っている。このことにより、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に対する自立活動の指導、摂食等の支援への分厚い人的配置ができるように配慮している。
- ・理学療法士との情報交換を行う。
- ・医療機関よりPT・OT年数回学校を訪問しえもらい、直接子どもの座位、必要な運動等の助言をしてもらい、日々の指導にいかしている。
- ・医療・PT・OTとの連携を取り始めている。
- ・個々の児童生徒の障害種別に関わる専門家と連携し、その児童生徒の中心課題に対応した教育をすすめている。
- ・通学生の医療的ケアについては、非常勤看護師1と他2名がローテーションで常時2名体制で、9時30分から15時15分まで対応している。

- ・通学生の給食指導では、全校職員が見守り等の支援体制をとりながら安全面の確保と緊急時の対応に備えている。
- ・緊急時の医療体制に関して対応マニュアルを策定して臨んでいる。
- ・医療機関と定期的に情報交換の場を持っている。
- ・ST, PT, OT等専門職の積極的な支援を得られる体制をとっている。
- ・保護者及び併設医療機関と連携し、食事・排泄、睡眠・覚醒、体調の変化など健康状態の把握を十分にした上で授業を行っている。
- ・PT, OT, STなど外部専門家の意見も参考にしながら、授業実践を繰り返す中で児童生徒の発達や認知を把握し、それに応じた指導方法について検討をしている。
- ・教員の専門性が向上することを目的に校内にからだのアドバイザー教員2名を置き、必要に応じて校内の教員への支援を行っている。

⑦指導体制

障害についての専門的な知識技術を持った教員が協力して指導方法を検討していること、OT, PTなど専門職を含め、職員が連携して指導に当たっていること、TTでの指導や個別指導など指導体制を工夫しているなどが、教員の異なる専門性を活かした指導や連携体制の工夫などが記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・それぞれの障害についての専門的な知識技術を持った教員が協力して指導方法を考える。
- ・学習指導要領を元に作成したチェックリストを利用し、子どもの実態把握・他の教員との子どもの理解の共有を図っている。
- ・障害の状況によるグループ学習の実施④重複担当者による児童生徒のケース会議
- ・グループで行う指導については、グループ内で単元毎に話し合い、児童生徒の目標や課題をふまえて指導に当たれるようにしている。
- ・各教科の担当が作成した児童生徒の指導計画について、学部を中心に検討したものを全職員で意見交換をし、共通理解を図って指導に当たっている。
- ・保護者、OT, PT, 養護教諭、同じ学部の先生など、多くの目で見ても、意見を交換したり、連携を図ったりする。
- ・併せ有する障害についての専門性の高い教員をあてる
- ・関係諸機関に訓練等の見学や担当者への聞き取りを

行ったり、ケース会議を設けることを通して、情報を共有しながら教育実践を行っている。

- ・個別の教育支援計画作成時には、関係諸機関にも保護者をとおして、依頼協力を行っている。
 - ・教育相談も含め、事例を中心にした研究会の充実を図っている。
 - ・複数の教師で実態把握をして、複数の教師で指導にあたっている。
 - ・教育課程の編成-検討委員会を設け、幼児児童生徒一人一人について、課程やクラス編成をどうするのか等の検討を重ねる。
 - ・個別の教育支援計画の活用-授業担当で連絡会をもち、各教科、領域等ごとに指導内容を協議し共通理解を図っている。
 - ・「個別の教育支援計画」を基に、学期毎に作成段階と評価段階において、担当者教育連絡会をもちその結果をもって、個別の保護者懇談会をもち共通理解を図っている。
 - ・個別の教育支援計画を中心としたPDCAサイクルを機能させている。
 - ・職員体制-障害の重複化、少人数化の対応に適した職員体制（マンツーマン）が可能
 - ・障害特性に応じて自立活動の指導内容を設定しているとともに指導体制を手厚くしている。
 - ・学習グループや学習内容についても担当のみに任せるのではなく、学部会やケース会を実施し、実践している。
 - ・授業研究会や事例報告等を定期的で開催し、教職員の共通理解を図ること、よりよい指導を求めて検討を積み重ねることを重視している。
 - ・必要に応じて、支援会議等を開催し支援の方向を確認・修正する。
 - ・教科担当者同士の共通理解を図る。
 - ・時間割、教員の配置の工夫
 - ・学校全体の児童生徒数が少ない中、重複障害の児童生徒についてはごくわずかの人数であるため、学習集団確保の観点から中学部、高等部の合同の学習活動、学級運営、特別活動等の指導を行っている。
- #### [聴覚障害を対象とする特別支援学校]
- ・学部を超えて「重複学級担任会」を持ち、月1回情報交換や合同学習の計画を行うこと。
 - ・グループ指導では、TTの体制を組み、支援が適切に行われるように工夫する。(補助教員の支援が過度にならないよう、全体をTTで指導するなど)
 - ・教科担任制の利点を生かし、さまざまな教員が多角的に生徒を指導できるようにするとともに、必要に応じて情報交換をし、共通認識がもてるようにする。
 - ・定期的(週に1時間授業時間内)に担任が打合せを行っ

ている。

- ・国語と数学では担任以外の職員にも協力してもらいながら、1対1で指導している。(小学部)・病弱の生徒に対して、体調及び排泄の記録をとり、毎時間引き継いでいくことで、生徒の体調の把握が確実にできるようにしている。
- ・個別に対応した指導の時間を確保するための指導体制づくり。
- ・複数障害を併せ持つ生徒(中1)に係る職員が該当生徒の実態や課題、指導目標等を共通理解して担当教科の指導内容を作成する。そのためには個別の指導計画検討会を開くようにしている。
- ・幼児、児童、生徒の実態の共通理解を図り指導するとともに個に応じた教材の工夫を行っている。
- ・学部を中心に、児童生徒の指導目標やかだいについて話し合いをもち、共通理解を図った上で指導にあたっている。
- ・小中が同様な指導体制をとれるよう、ホームルーム(教室)を確保したり、指導者数も特別に配置したりしている。
- ・重複障害学級に在籍していなくても、発達障害を併せ有する生徒がいる場合には、指導者数を校内配置で増員したり、少人数に分けて指導したりしているし、発達障害の診断がされていなくても、必要に応じて同様な対応をしている。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・TT及び学部間での共通理解と連携(指導体制を整え、子の課題を共有する)
- ・教員数や教室数の問題で、複式学級で対応せざるを得ない。
- ・聴覚障害を併せ有する児童が在籍する学級の担任として聴覚障害の専門教員を配置し、簡単な手話など相互のコミュニケーションツールの獲得などをふまえた指導を行っている。
- ・学び方の特性に応じて、個々に支援ツールを考え、学年教師の中で共通理解・情報交換をしている。
- ・指導体制の工夫：個別指導を行うとき、集団での指導を行うときを学習集団ごとに話し合いながら決定し、個々に必要な指導の時間が確保されるように工夫している。
- ・自立活動専任教員が、障害に応じた専門的な視点から、教員に助言をしている。
- ・在籍している学級とは別の学級(肢体不自由児のコミュニケーション学習のためのグループ)をつくり、そこに小中高各部から児童生徒が集まり学習をしている。

る。

- ・肢体不自由や病弱に関して配慮すべき事項の共通理解を図りながら統一した支援を行うこと。
- ・看護師1名が配置(助教諭としての定数枠内での配置)されており、てんかん等の医療との連携においてはスムーズである。
- ・複数の教員による共通理解の上での支援
- ・教師全員でみるという指導体制の工夫・実態や活動毎に指導(活動)グループを柔軟に編成し変える
- ・できる限り教員がマンツーマンでつく。
- ・TTを組んで事前事後の検討会を開く。
- ・自立活動専任教員の配置とともに、定期的にPTを招き児童生徒への支援と担任教員への助言を仰いでいる。
- ・児童、生徒の諸事情、実態の教員間での情報の共有化
- ・学年各部でのケース会議の実施
- ・できるだけ1対1で対応できる要は教員配置。
- ・チームアプローチの視点での授業作りと評価
- ・看護師配置、看護師との連携。
- ・内部的には、専門性の高い教員による指導の助言や協力・外部専門家による巡回相談、指導の活用
- ・必要に応じてケース会議を実施して、複数の職員で対応を協議している。
- ・必要に応じて、外部専門家と連携、協力した指導を行っている。
- ・複数担任による指導
- ・校内で指導体制を工夫し、障害を併せ有する児童生徒のニーズに応じた指導を行うための教員数の確保に努めている。
- ・指導体制の工夫(音、美、体などの教科等においても、担任や副担任を一人は配置)・学級編成(障害の程度や状態に合わせた編成をする)
- ・校内におけるコーディネーター(校内支援、自立活動)の活用
- ・複数の教師によるチームティーチング。
- ・定期的に医療的ケア会議や医療的ケア担当者会議を実施し、情報交換を行い、職員会議などで全職員に内容を報告している。
- ・毎月の職員会議の最後に各教科・領域の担当者が教材教具の紹介を実物を見せ、使い方を実際に説明するなどの工夫をして教材教具の有効活用を図っている。
- ・集団で行う指導では、チームティーチングの利点を活かせるように指導の事前の指導者間で児童生徒個々の支援について共通理解を図り取り組むようにしている。
- ・評価を担当者集団で行うようにして授業改善に努めている。
- ・支援や対応が難しい児童生徒については、校内コー

ディネーターを活用して支援会議を行い検討を進めている。

- ・重複障害の児童生徒には、1対1で指導する体制を取っている。
- ・年に数回主治医訓練担当PT、及びディサービス担当者との直接会い、情報交換を行う。
- ・重複学級では担任以外でも対応（食事、排泄など）ができるようローテーションで支援する。
- ・整形外科を専門とする医師による学期一回の相談。
- ・複数の障害種の教育を経験した教職員の配置。
- ・肢体不自由のある生徒のためのプロジェクトチームの設置。
- ・他の障害を専門とする特別支援学校のコーディネーターによる巡回指導
- ・自立活動専任の教員による一対一の自立活動（身体の動き）を毎日実施している。
- ・当該の障害を対象にした特別支援学校での指導経験のある職員の配置
- ・教師の支援体制も、必要に応じてマンツーマンにするなど、手厚くしている。
- ・教員数の弾力的運用…個別の指導場面でグループ編成の工夫（課題別にする）と担当以外の教員も配置する。必要に応じて一対一での指導も行う。
- ・校内ケース会の実施
- ・看護師の常駐
- ・個別の教育支援プランに基づく指導方針、具体的対応の担任、学部での共通理解。
- ・学級編成、担任数の工夫。
- ・指導の難しい児童生徒について相談支援部と連携した校内支援、ケース会議等
- ・ケース会議、学年会などをとおして、児童生徒の指導に関する職員間の共通理解、情報共有を図っている。
- ・重複する各障害に対して専門性をもつ教員が指導できるようにしている
- ・専門性の高い教員の配置
- ・知的障害と聴覚障害を有する生徒に対して手話のできる教員を配置
- ・知的障害と肢体不自由を有する児童生徒に対して、教員を複数名配置するなどの支援体制の充実。
- ・校外学習や学校行事に学生ボランティアの協力をお願いし、一人ひとりの児童・生徒に対応できるように工夫している。（大学が隣接している）
- ・重度の児童生徒のグループには、教員配当を多く（マンツーマンも）している。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・子どもたちの課題や実態に応じた指導体制
- ・学年、学部全体で共通理解し、情報を共有して支援に当たっている。
- ・児童生徒の障害の実態を職員全員が把握する。（ケース会議、クラス会議、研修等）
- ・事故等に迅速に対応できるように訓練そしてマニュアル作成。
- ・障害に対する基礎的知識を指導者側が得られるよう部主事、コーディネーター等が中心となり、日々の授業で助言する体制をとっている。
- ・複数の教員による児童生徒の実態把握と個別の指導計画や個別の教育支援計画に基づいた指導、及び学部ごとに学期1回、指導概況を報告しあい、共通理解を深める。
- ・教師間の情報交換の充実（週1度の学習グループの会議等）
- ・専門的な知識を持つ教員との連携（ケース会議の実施。指導についてのアドバイス等）
- ・一人一人の児童生徒にかかわる教員が、年に複数回の会議をもち、児童生徒の実態や課題、学期別指導計画（教科、領域等ごとに、学期別に計画を立てたもの）等について検討している。
- ・病弱を併せ有する児童生徒については、教員による医療的ケアの実施や、看護師による教室内での医療的ケアの実施により、学習を継続しながら経管栄養や吸入等を行えるようにしている。
- ・主に複数教員での指導により、学習内容によっては、別室等を利用して個別に対応できる指導体制を行っている。
- ・教育委員会へ要望し、看護師数を増加して常勤で授業中でも対応できるようにしている。また、担当教員との定期的な情報交換の場を設けている。
- ・職員が絶えず子どもについて語り合い、多くの視点で子どもを見守っている。
- ・教員と専門職との連携を高めるための会議を設定している。
- ・指導体制において、複数の指導者を配置する場合、併せ有する障害種に対応できるように指導者を配置している。
- ・医療的ケアの必要な児童生徒に対しては、看護講師を配置することで教育活動を保障している。・障がい種ごとに職員を専門チームとして分け、児童生徒の教育実践の中で生じてきた疑問などを障がい種ごとに調査を行う。
- ・疑問を持った担当職員と一緒に研修会などを実施してお互いに知り得た情報を共有する研修体制づくりとして

の取組を平成21年度より実施している。

[病弱を対象とする特別支援学校]

・「実態表」「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」などの作成に際しては、複数の職員が関わって作成し、具体的な指導が一人一人の実態に添ったものとなるように、その計画作成の際も複数の職員が関わるようにしている。

- ・関係教員の密な打ち合わせ。
- ・確認のもとでのチームティーチングによる指導。
- ・確認や相談名などのカンファレンスや話し合い、医療ケア等協同した教育支援
- ・医師、看護師等と連携したケース会議を必要に応じて開催している。
- ・チームティーチングが基本となるので、指導者が話し合うことで、共通理解を深めて対応する。
- ・指導に当たっては、保護者の願い等も確認し、個別の指導計画がスムーズに実施できるようにする。
- ・担当者以外にも共通理解を図り、多くの眼で見てかかわる。
- ・ひとりの教員だけがかかわるのではなく、複数の教員でかかわるようにしている。
- ・入院中、ベッドサイドということで、教員ができることにも限界があるが、PT、OTさんと協力し、できることを教えてもらいながら、授業の中で工夫できることや教員ができることを行っている。
- ・共通理解を図ったり、一人で悩みを抱えないようにチームで協力し、教育の質の向上を目指して取り組んでいる。
- ・上記の話し合いだけでなく、校舎に登校できず、ベッドサイド・病室で学習（指導）する児童生徒や教員が孤独にならないように、音楽や自立活動で担当を交代したり、普段1対1の2人で学習しているので、複数の教員と一緒に学習に参加したりして、楽しい学習の雰囲気を作り上げたりして、協力し合っている。
- ・通院している医療機関とのケース会議を定例で開催
- ・職員の専門性を高めるため講習。
- ・学習場面での研究会
- ・個別の対応ができるようにするなど校内体制の整備
- ・病と肢、病と知の存籍児童生徒がいるが、それぞれ個別に指導できる校内体制をとっている。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

・肢体不自由のある生徒に対しては肢体不自由特別支援学校の経験者を中心にチームを組んで対応している。

- ・その他研究室院生との個別相談会
- ・看護職員との定期的な連絡会の実施（毎月1回程度）

- ・医療的ケアの担任、看護職員、保健主事等による情報交換会（医療的ケアの円滑な実施や授業改善に関する内容）の実施
- ・毎月1回学校病棟連絡会を開催し、情報交換を行っている。
- ・年2回病棟カンファレンスへ参加し、個別教育計画について意見交換を行っている。
- ・日々、医師・看護師・保育士等との情報交換を行っている。
- ・外部の専門的な関係機関（医療・福祉等）との連携・学部間のスムーズな移行、引き継ぎ・ケース会議等による児童生徒の把握、支援の共通理解
- ・学校内で当該障害に関する専門性を有する教員が、可能な限り指導に関わることができるような体制をとっている。
- ・県立特別支援学校間ネットワークを活用し、本校が対象とする障害種以外の学校（視覚障害、聴覚障害）から専門的な支援を得ている。
- ・医療・福祉等の関係機関や教育センター等から外部講師を招聘し、職員研修への協力やケース会議での指導助言をいただいている。
- ・教員の複数配置
- ・複数教員が関わるようにして、多角的な見方で児童生徒を理解し課題を考えていく（OT,PT,自立活動,地域支援,学級担,等）
- ・校内でのケース会議を実施し、児童生徒の実態を的確に把握し教育実践に生かしていくようにする。
- ・障害理解を深めるために外部の専門家の助言を受ける機会を設けたり、関係機関との連携を密に行うように努めている。
- ・必要に応じて、個別対応ができる体制づくりを行う。
- ・骨折しやすい児童生徒に対しては車椅子の乗り降りや、立位装具を付ける時などは必ず複数の教員で対応している。
- ・教師間の引き継ぎを丁寧に行う。
- ・個別の面談を学期に2回程度設定する（実態に応じて回数を増やす）
- ・個別の教育支援計画・個別の指導計画の立案に際しては、関係する担当者ができるだけ多く関わって検討を重ね、実態の把握や対応（指導内容・指導方法・指導形態等）について共通理解を図りながら指導を進めていく。
- ・キーマンとなる教員を中心とした生徒への対応に心がけている
- ・肢体不自由を併せ持つ生徒は重度の実態であるため、

常にマンツーマン指導の体制にしており担当者間の申し送りや引継ぎを確実にするよう心がけている

・その他全般として個別指導計画を作成し個々の障害克服のために、特に配慮すべき事項など学級担任から学部教員への報告連携を常時行うようにしている

・自立活動担当教員と連携し、指導内容の充実をはかっている。

・看護師との連携で、健康管理の充実をはかっている。

・教室の環境や教員数、看護師の配置等に重点を置いている。

・自立活動担当者と担任との話し合いの場を定期的に設け、支援体制を強化

・医ケア指導医、看護師、養護教諭による定期的な連絡会を実施し、連携・支援の体制を強化 ・歯科医を定期的に招き、摂食指導における担任や保護者への指導・助言を充実

・必要に応じて担任が、病院を訪問し、PT、OTと情報交換する等、幼児児童生徒個々への支援体制を充実

・定期的にSTを招き、自立活動部を中心に幼児児童生徒個々への対応について助言をもらい、日々の学習活動に反映

・ろう学校教員によるサテライト教室

・盲学校教員によるサテライト教室と事例検討会

・個別の対応ができるような教員体制

・集団での学習場面では、個別に支援が必要な児童生徒に教員がつけるように、効率のよいチームティーチングを工夫している。

・特に医療的ケアを必要とする児童生徒へは、看護師の常駐によるケア対応と、月1回程度の指導医の巡回により、安心・安全感が増している。

・教職員組織を、総務部門、指導部門、支援部門の三部門に分けて校務分掌の機能的効率化を図っている。このことにより、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に対する自立活動の指導、摂食等の支援への分厚い人的配置ができるように配慮している。

・担当職員も少ないため、職員間のコミュニケーションに努め担当以外の職員も重度重複学級の児童生徒を理解しかかれるようにしている。

・通学生の給食指導では、全校職員が見守り等の支援体制をとりながら安全面の確保と緊急時の対応に備えている。

・2箇所教員が指導を行っているが本校のみの管理職配置なので指導が行き届きにくく困っている。

⑧外部との連携、他の障害種の特別支援学校との連携

前籍校からの情報収集、他の障害種別の特別支援学

校からの助言、教材教具の提供や就労・進路についての情報提供、併せ有する障害種と同種の特別支援学校との交流学習、地域の障害者支援センター等との連携などについて記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

・地域の特別支援学校（知的）から教材や進路などに関する情報を受ける。

・入学前に前籍校からの情報収集が徹底している。

・複数の教員がかかわるようにし、児童・生徒の実態や課題、指導法等について話し合いの機会をもつことで、指導の改善を図る・外部機関とのかかわりをもっている児童・生徒も多いので、医療機関や福祉機関等との情報交換をできるだけ行うようにしている。

・他の特別支援学校と交流学習を行い、人との関わり方や学習内容の幅を広げる。

・聴検を、ろう学校で受けたりPTの先生に肢体不自由児への訓練方法を教えてもらったり、各専門分野との連携をはかり指導に生かすようにしている。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

・併せ有する障害種と同種の特別支援学校との交流学習を実施している。

・他機関の指導やサポートを受けながら指導する。

・他機関との連携を日常的にとっていく。（各地域の発達支援センター、発達外来、小児科のドクター、言語聴覚士等）必要に応じて、カンファレンスを行い、指導計画を共同で作成していく。・他機関との連携（福祉関係者）

・作業学習を行っているが、地域の方の協力を得て、畑を借り、農作物の作り方の指導を受けて学習している。

・関係者、関係機関との連携。

・他の障害種の特別支援学校との連携

[知的障害を対象とする特別支援学校]

・障害者支援センターとの連携や施設利用により、家族の負担軽減・集団経験の拡大を図っている。

・児童、生徒の主治医、療育機関、日中一時支援事業所などとも連絡をとり（保護者を介して、またはその了解のもとに）情報の共有ができるようにしている。

・個々の状況に応じてろう学校、盲学校の通級による指導を活用し、担任も同行してその指導内容を自立活動の指導などの取り入れる。

・他の支援学校との情報交換や研修会参加による指導法

の改善や見直し

- ・主治医や福祉関係等関係者との将来を見通した協議
 - ・視覚障害や聴覚障害を有する児童・生徒については、盲学校や聾学校の相談事業等に行くように保護者にすすめるとともに、教師同士での情報交換を行い、より専門的な教育が行えるようにしている。
 - ・他の校種の教育相談の教員の来校により、肢体不自由、聞こえ、考え方等に付いて、児童生徒の教育にアドバイスをいただいている。
 - ・肢体不自由を併せ有する児童生徒の訓練日に同行し、OT, PT, STより指導に関するアドバイスをいただいている。体調が心配な生徒には受診に同行し、配慮事項等を聞くようにしている。
 - ・ろう学校のコーディネーターとの連携
 - ・対象児童生徒が利用する福祉施設との連携による、実態把握や指導の方向性の共通理解。
 - ・視覚障害や視機能に課題がある児童生徒の指導を行うために、年2回帯広盲学校の巡回相談を受けている。これは、児童生徒の実態把握、指導目標の設定や指導内容・方法について経験豊富な盲学校教員から指導・助言を受けている。
 - ・他の障害を専門とする特別支援学校のコーディネーターによる巡回指導
 - ・関係大学教員のアドバイスを受ける（障害ごとの担当大学教員）
 - ・医療や、施設、保護者との連携を大切にする。
 - ・外部講師として視覚障害専攻の大学教授に來校してもらい、助言してもらった。
 - ・音楽療法やスノーズレン等の研修会を持ち、授業に取り入れようとしている。
 - ・肢体不自由の障害をもつ生徒の指導には、肢体不自由特別支援学校の教員に來てもらって、指導法の教授を受けている。
 - ・視覚障害の生徒の指導では、盲学校のコーディネーターの訪問支援を受けている。
- 例えば、「聞こえ」指導が必要な児童がいるため、ろう学校コーディネータに來校してもらい、ろう教育の視点から見た児童Aの実態 知的特別支援学校の自閉症学級における児童Aにかわる課題 授業についての助言と具体的な技法について その他補聴器の取り扱いについての配慮事項等、ケース会議を実施した。
- ・肢体不自由児、聴覚障害児の担任は、専門の校種で経験のある教員が通常学級との交流を多くしている。
 - ・年数回近隣の特別支援学校から、他障害についての指導、助言を受けている
 - ・訪問学級の視覚障害を併せ有する児童の指導は、盲学校の特別支援教育コーディネーターと連携して行ってい

る。

- ・聴覚障害を併せ有する児童生徒に対しては、聾学校での定期相談に本校職員が同行し助言を得る。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・他の特別支援学校の教員との連携
- ・視覚障害のある生徒に対して、盲学校の教員に訪問してもらったり、盲学校を訪問したりして、指導についての助言を受ける。
- ・前籍校担任と連携をとり、連続した指導ができるように配慮している。
- ・県内の他の障害種の特別支援学校と連携をとり相談を行ったり交流及び共同学習を行っている・専門家との連携 担当医師や、PT, OTによる助言を得たり、病院などでの訓練を見学したりして、学校での指導に生かすようにしている。
- ・視覚障害を併せ有する児生については、盲学校（隣接）より、相談訪問支援を受けている。
- ・聴覚障害を併せ有する児生については、ろう学校の相談支援センターより専門知識・技能を持つ教員に支援を受けている。
- ・必要に応じて、他の障がい種の学校に協力を求め、指導・助言を指導の中に生かすようにしている。
- ・隣接する医療福祉センターとの連携。理学療法士や作業療法士からの姿勢や体の動きなどの助言を学校生活に活かす。
- ・視覚・聴覚障害を併せ有する児童生徒については、府立視覚支援学校や聴覚支援学校の教育相談や巡回指導を活用している。
- ・指導を担当する職員については積極的に研修の機会を提供している。
- ・視覚障害や発達障害等への対応など、他障害の専門家や特別支援学校教員の活用。
- ・知的障害教育の研修、特に生活単元学習等授業実践のための研修。
- ・隣接の施設と連携を図り、医療ケア対応を必要に応じて、やってもらっている。・施設の専門性を生かした研修を行っている。(PT, OT)
- ・隣接の施設と連携を図り、個別の支援計画を作成している。
- ・一人一人の課題に合った専門家を招聘して教員に対して指導助言を受けている。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・関わる支援機関（家庭、前籍校、施設、児童相談所、

病院等)からの情報収集や引き継ぎ。

- ・関係教員の密な打ち合わせ。確認のもとでのチームティーチングによる指導。
- ・個々の児童生徒に関わる支援機関との連携(確認や相談名などのカンファレンスや話し合い、医療ケア等協同した教育支援)
- ・各専門機関との連絡。連携や調整について
- ・在籍する児童生徒が利用している施設を訪問し、担当のOTやPTと対象児童生徒への指導について情報交換することを通して、専門性の向上を図ること。
- ・転校生については、できるだけ前籍校での学習が継続できるよう配慮している。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・大学との連携：指導・助言(視機能評価等を活用した授業改善)
- ・その他研究室院生との個別相談会
- ・盲、聾、病弱、肢体不自由、知的障害を主として教育する特別支援学校勤務経験者の有効活用(コーディネーターとして10名設置)
- ・外部の専門的な関係機関(医療・福祉等)との連携・学部間スムーズな移行、引き継ぎ・ケース会議等による児童生徒の把握、支援の共通理解
- ・県立特別支援学校間ネットワークを活用し、本校が対象とする障害種以外の学校(視覚障害、聴覚障害)から専門的な支援を得ている。
- ・医療・福祉等の関係機関や教育センター等から外部講師を招聘し、職員研修への協力やケース会議での指導助言をいただいている。
- ・外部専門家による指導助言(授業参観後の指導助言、専門研究会等への招聘等)
- ・障害理解を深めるために外部の専門家の助言を受ける機会を設けたり、関係機関との連携を密に行うように努めている。
- ・保護者や関係諸機関との連携。
- ・学校外の機関との交流教育に努めている。
- ・「盲学校」「聾学校」に必要な応じて、視覚障害や聴覚障害への対応についてアドバイスを受けたりSTやORTなどの他校配置の外部専門家からもアドバイスを受け、実際の指導に生かしている。
- ・保護者の同意を得た上で、隣接する療育機関と情報交換を行い、学校での教育に生かしている。(・病状理解
・児童生徒の直接のリハビリ担当者からのポジショニングや手指の使い方のアドバイス等)
- ・第三者との連携による教育(特別非常勤講師による摂食指導、医師による医療的ケアに関する指導、PT等に

よる身体の動きの指導の参観)の充実を図っている。

- ・視覚や聴覚の特別支援学校の教育相談を受けたり、支援の方法を聞いたりして専門的なアドバイスを受けている。
- ・肢体不自由児には、PTによる抽出機能訓練を行っている。
- ・視覚、聴覚に障害のある児童生徒について、盲、ろう学校から定期的に職員を派遣していただき指導方法等に関するアドバイスを受けている。
- ・主治医又は通っている学校外の他機関などとの連携
- ・病院や訓練機関等との連携を密にする
- ・事業所や福祉施設等での体験を実施
- ・ろう学校教員によるサテライト教室
- ・盲学校教員によるサテライト教室と事例検討会
- ・聴覚障害を併せ有する児童の教育について、聾学校と連携し専門的なアドバイスを受け指導に生かしている。
- ・視覚や聴覚、病弱等の専門性を有する教員(盲・聾学校等)が、助言をしたり、盲、聾学校に直接助言を受けたりしている。
- ・保護者及び併設医療機関と連携し、食事・排泄、睡眠・覚醒、体調の変化など健康状態の把握を十分にした上で授業を行っている。

⑨就労・進路

生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れている。卒業後の就労を見通したキャリア教育、卒業後の病棟生活を見据えてQOLの向上など、卒業後の姿を見据えた指導についての記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れている。
- ・交流および協同学習においても積極的に取り入れ、地域での共生を目指している。
- ・学校独自のキャリア教育段階表をもとに、将来を見通して今身につけるべき学習内容について配慮している。
- ・作業学習→実習→進路選択で指導計画を作成

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・将来の生活を見通して課題を設定しスモールステップに分けて指導していく。
- ・卒業後を見据えた指導。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・キャリア教育の充実
- ・中学卒業後やその先の進路を見すえ、作業学習を中心とし、仲間とものを作っていき喜びを味わう中で働く基盤を育てていこうと実践している。身体的、精神的にストレスを抱えている子どもたちであるので自己肯定感を高めることを大切に指導している。
- ・宿泊学習（宿泊棟の利用）を取り入れ、社会的自立を促している。
- ・中学部、高等部に作業学習を取り入れ、卒業後の就労を見通したキャリア教育に取り組んでいる。
- ・PTAや同窓会に協力してもらい、卒業後の生徒達の支援を行っている。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・この相談事業は、事例児の入学から卒業まで長期にわたる支援が可能であり、その継続性により指導の効果も大きいものである。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・具体的には、高等部で「学校開設科目」として「産業社会と人間」を開設した。将来の社会的自立や職業生活の基礎を培うことを目指し「仕事に対する意識を高める」「手作業の力をつける」ことを目標に「実習」の授業を行い、その成果と自らの課題を知るための機会として「産業現場等における実習」を開始した。
- ・進路指導の充実等
- ・本校は、病弱児（単一障害）を対象とする養護学校であるため、原則として重複障害児は在籍していない。ただし、近年高等部入学者の中に軽度の知的障害や発達障害を併せ有すると思われる者がいる。その場合は、キャリア教育、職業教育の充実を図っている。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・病弱と肢体不自由の中学部生では、特に自立活動で病識学習とともに、進路先を見通した安全な車いす使用について計画した。
- ・軽度知的障害と病弱の高等部生では、合同での自立活動と個別の課題（病識学習）を設定し、卒業後の就労と社会生活を意識させた目標をもとに指導している。
- ・在籍者全員が施設入所者（児）なので、卒業後の施設生活のQOLの向上につながるような指導を行っている。
- ・卒業後の生活を考え、どんな力を付けたらよいか考え

ながら支援している。

- ・将来的な自立を考え各学部段階で必要な生きる力を具体化。幼稚部では、親から離れ安心した生活が送れるように、安定感を基盤に徐々に自分の世界を広げていけるよう支援。
- ・小・中学校では係活動を中心に活躍の場を設定したり、身の回りのことで自分でできることを増やしたりといったことに重きを置き、事業所や福祉施設等での体験を実施。高等部では、産業現場等における実習を積極的にすすめ、個々が目的をもってより主体的に進路選択していけるよう支援。
- ・課題（認知レベル）に応じて。学習グループを組み、卒業後の将来像を保護者と共有しながら、学習内容を整理している。
- ・こういう障害だから、こういう教育をしなければいけない、という既成概念にとらわれず、児童生徒一人一人の障害の状況も考慮しつつ、その子の願いの実現に向けて、その子の生きる力を育むためにはどんなことが目標になるのかを定めて、その達成に向けて、いつ、何を、どこで、誰と、どのように学習するのかを決めている。複数の障害を併せ有するからといって、障害ばかりに目を向けることなく、地域に生きる一人の生活者としてとらえることを大事にしている。学習を進めるに当たっては、当然その子の障害については考慮し、目標達成のためにナードルになっていることは、クリアできるように環境を整えることを行っている。
- ・子どもの障害の枠をこえ、ひとりひとりの子どもを「できる存在」ととらえ、本人、保護者、社会の三者の願いに基づいた三年後のあるべき姿から導き出された長期目標と現在の姿から目標をすりあわせて、短期目標（数か月～半年で達成）を設定し、目標達成のためのカリキュラムを作成している。学習集団（ユニット）は同じような目標をもつ児童生徒で構成されている。学習の中では、短期目標をさらに詳しい具体的な行動目標で表し、目標達成のためのできる状況づくり、支援を行っている。
- ・卒業後の病棟生活を見据えてQOLの向上を目指し、病棟と連携を密にして支援の工夫を図っている。

⑩保護者との連携

個別の保護者面談や、保護者懇談会、個別の指導計画のなど指導に関わる保護者との連携、また、健康管理、家庭での接し方、保護者との連携や支援などについて記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・保護者の話を聞き取ったり、OT、PTの訓練の見学をしたりして、学校生活に取り入れる。
- ・保護者、OT、PT、養護教諭、同じ学部の先生など、多くの目で見て、意見を交換したり、連携を図ったりする。
- ・個別の教育支援計画作成時には、関係諸機関にも保護者をおとして、依頼協力を行っている。
- ・授業参観や懇談を通して、保護者との話し合いを行っている
- ・子ども達は全員連絡帳を持っており、全ての授業においての活動内容を該当の授業の担任が記入しているので、今日は何をしたかなど把握できるように（担任、保護者も）共通理解がもてるよう工夫している。
- ・「個別の教育支援計画」を基に、学期毎に作成段階と評価段階において、担当者教育連絡会をもちその結果をもって、個別の保護者懇談会をもち共通理解を図っている。
- ・個別の教育支援計画をもとに、保護者や生徒の思いの把握し、保護者とともに関別の指導計画を作成している。
- ・保護者との連携を密にする。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・連絡帳を活用して、各家庭との連絡を密にしている。
- ・物、動作、指文字、絵をひとつのカードにまとめ、学校と家庭の両方で使用している。
- ・きめ細かい保護者支援を行う。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・児童生徒の実態により、生活面で、校内だけでなく家庭や校外でも実際に対応できるような指導を心がけている。
- ・家庭との連絡を密に取り、その日最も適切だと思われる声かけや対応等配慮している。
- ・障害者支援センターとの連携や施設利用により、家族の負担軽減・集団経験の拡大を図っている。
- ・肢体不自由を有する児童生徒には自立活動の時間を特設し、身体の動きに関する学習を行っている。特に病弱の児童生徒においては、家庭や医療との連携を図り、適切な対応ができるようにしている。
- ・てんかん、視力障害、心臓疾患などを知的障害、自閉症とともに併せ持つ児童、生徒が多い。そのため日頃から保護者、入所施設職員（特に看護師）との健康状態の引きつぎを心がけている。
- ・各児童、生徒の主治医、療育機関、日中一時支援事業所などとも連絡をとり（保護

者を介して、またはその了解のもとに）情報の共有ができるようにしている。

- ・病院スタッフ並びに保護者との連携
- ・保護者との連携を十分取り、体調等に応じた教育内容を行う
- ・主治医のアドバイスが必要な場合は保護者の許可をもらい相談に行く（医療機関、行政機関との連携）
- ・保護者を通して、医療機関との連携・個々の体力、障害の状態により、学習内容や活動量の工夫（普通学級に在籍する併せ有する児生の場合）
- ・保護者との連絡、連携。
- ・児童生徒の実態を的確に把握し、保護者との相談のもと、長期的な目標、短期的な目標を立て、「教科別指導や教科をあわせての指導の中でどう組み入れていくか等」の個別の指導計画を作成し、実際に実践し修正を繰り返しながら児童生徒にとってよりよい教育を追求していく。
- ・定期的に希望者への外部専門家（ST、OT、PT）の指導を仰ぎ、担任や保護者との連携を図って普段の指導に生かす。
- ・児童生徒の担当医に担任が直接訪問して話を聞いたり、連絡ノートやりとりを担当医・担任・保護者間で行ったり、小児サポートネットワークと称して、定期的に医療関係者間で情報交換をしたりしている。
- ・資料や家族から医学的、教育的に理解できるようにするが、障害名にとらわれずに多面的に働きかける指導を心がけている。
- ・医療的ケアの必要な生徒には学校看護師、保護者と連絡を取り、相談しながら活動内容を考えています。
- ・登下校時、児童生徒の健康状態の確認を保護者と十分に行う。
- ・医療や、施設、保護者との連携を大切にしている。
- ・保護者・関連機関との連携
- ・身体の動きや摂食の指導に関しては、家庭や医療との連携のもとに行っている。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・日ごとの体調管理が重要であり、保護者との連携を密にしている。
- ・個別の指導計画において、自立活動の目標と保護者の願いを受けたものを合わせて重点目標として記載し、各授業担当者が重点目標を意識して授業の目標と手だてを立てられるようにしている。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・関連する記述はなかった。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・家庭との密な連携により、状態の変化を早期に発見、対処できる環境作り
- ・指導内容の家庭への般化
- ・家庭との連携により、体調把握
- ・その子の興味障害を考慮し、家庭、医療機関等と情報交換をしながら指導している。
- ・保護者や関係諸機関との連携。
- ・個々の子どもの教育支援計画を立案することで、関係機関の支援を必要に応じ求めるよう、保護者と連携を深めている。(ケース会議等の積極的活用)
- ・保護者の同意を得た上で、隣接する療育機関と情報交換を行い、学校での教育に生かしている。(・病状理解
・児童生徒の直接のリハビリ担当者からのポジショニングや手指の使い方のアドバイス等)

- ・毎日の健康観察等を十分行い、安全に学校生活が送れるよう配慮(保護者との連携も含む)
- ・重症児童生徒の教育では特に、健康管理について保護者、主治医との連携を基盤にしながら、生活全体について掌握し、行う。
- ・発達課題(認知レベル)に応じて、学習グループを組み、卒業後の将来像を保護者と共有しながら、学習内容を整理している。
- ・子どもの障害の枠をこえ、ひとりひとりの子どもを「できる存在」ととらえ、本人、保護者、社会の三者の願いに基づいた三年後のあるべき姿から導き出された長期目標と現在の姿から目標をすりあわせて、短期目標(数か月～半年で達成)を設定し、目標達成のためのカリキュラムを作成している。
- ・安全を第一に考え、危険個所などのチェックを常に行っている。健康状態に気を配り、普段と違う様子がないかを見るようにし、家庭との連絡を密にしている。
- ・保護者及び併設医療機関と連携し、食事・排泄、睡眠・覚醒、体調の変化など健康状態の把握を十分にした上で授業を行っている。

7. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる課題

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育で課題となることについて記述を求めた。

回答された771校（分教室分室を含む）の678校の調査票に記述されていた内容を読み取り、以下の6の区分で整理することとした。

- ①就労・進路・卒業後に関する事項
- ②教員の専門性に関する事項
- ③専門職の活用や専門機関との連携に関する事項
- ④教育課程に関する事項
- ⑤指導内容方法等に関する事項
- ⑥指導体制に関する事項
- ⑦就学に関する事項
- ⑧施設設備に関する事項

同一の記述内容が多岐にわたるために、単一の区分には整理することができない内容もあった。該当する記述を複数の区分で重ねて整理すること妥当を思われる記述については、それぞれの区分で重複して算出することとした。

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる課題について、各区分毎の記述項目の頻度を以下に整理した。

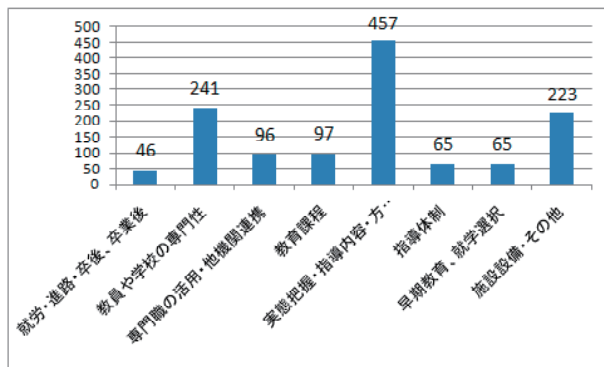


図2-7-1 教育の課題の内容毎の記述校数(校)(全体)

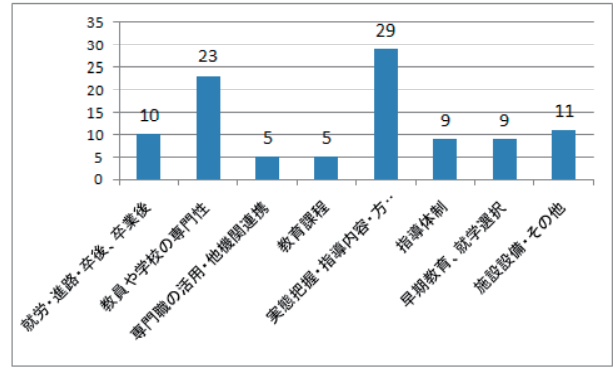


図2-7-2 教育の課題の内容毎の記述校数(校)(視覚障害)

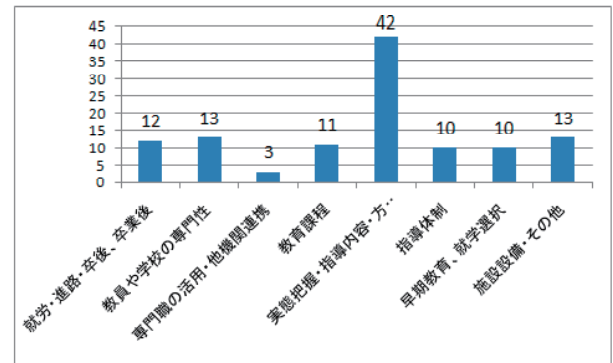


図2-7-3 教育の課題の内容毎の記述校数(校)(聴覚障害)

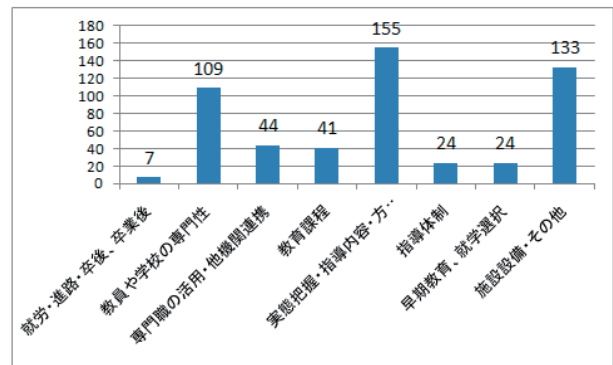


図2-7-4 教育の課題の内容毎の記述校数(校)(知的障害)

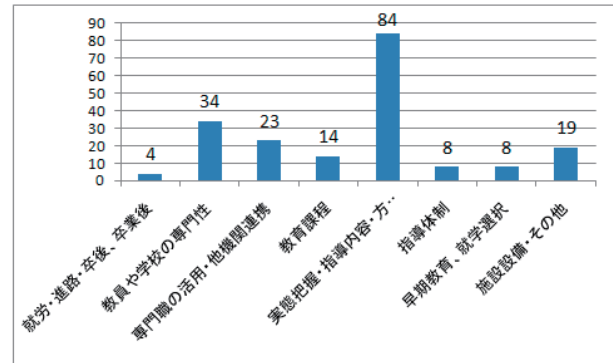


図2-7-5 教育の課題の内容毎の記述校数(校)(肢体不自由)

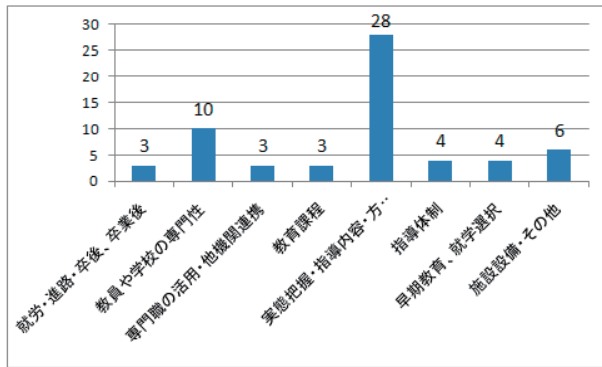


図2-7-6 教育の課題の内容毎の記述校数(校)(病弱)

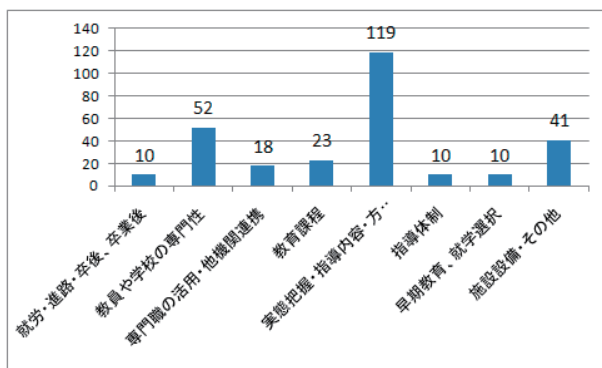


図2-7-7 教育の課題の内容毎の記述校数(校)(複数障害種)

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育で課題となっていることについて、特別支援学校全体では、「指導に関する事」「専門性に関する事」が際だって多かった。次いで、「教育課程に関する事」が続いている。

以下、それぞれの課題の区分毎に記述の概要を整理した。

①就労・進路・卒業後に関する事項

特別支援学校全体では、

教員間、教員と保護者・本人との共通理解と将来を見通した一貫した指導、キャリア教育に関する事項、就労先の開拓や進路指導のノウハウの継承の課題などが課題として記述されていた。また、障害を併せ有するために、その学校が対象とする障害の進路指導のノウハウでは、対応できない状況が記述されていた。

以下、各障害を対象とする特別支援学校の区分毎に記述の概要を整理した。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・学年対応で学習している生徒の進路指導（高等部進学に関する事、将来の生活など）
- ・視覚支援学校としての伝統あるあん摩・マッサージ・指圧師や鍼師、灸師の国家資格をとることが難しいため、高等部卒業後の進路について、個別の対応が必要であり、就労する事業所や施設の開拓が必要である。
- ・職業的自立と施設利用など進路に関する事
- ・進路の開拓と保障
- ・進路を見据えた実践的な指導が必要だが進路先の受け入れ状況が大変厳しく、指導課題を見出しにくい。
- ・進路指導について、ノウハウの継承がされにくいことがある。
- ・進路指導の難しさ
- ・進路相談
- ・卒業後の進路開拓や進路先に対して視覚障害への理解を促す取り組みを進めてきたところだが、今後も推進する必要がある。
- ・中高へ進学し卒業を前にすると、卒業後の生活に対応したきめ細かな指導が難しい。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・学校内の指導者間同士でも必要であるし、教師と保護者の間でも必要であるし、さらには、卒業後のことも考えれば、進路先との間でも共通理解が必要であると思う。共通理解がないまま、周りからいろいろ指導されても、困るのは、生徒本人ではないかと思う。
- ・県内で聾学校が1校のため、県内各地域から児童生徒が通ってきているので、1人1人の子どもの住んで地域の情報（作業所、福祉等）がつかみにくい。
- ・主障害の見極めと進路指導が課題である。
- ・進路について、十分な情報を家庭に提供できない
- ・卒業後の進路を考えた上で入学時に、A：福祉施設作業所等、B：一般企業という就労先を想定した教育課程を選択するようにしているが、重複生徒の障害の重度化により、現在のAの教育課程を再検討することが課題となっている。
- ・進路選択の少なさ
- ・卒業後のイメージが持ちにくい（身近な先輩の存在も少なく、本人、保護者とも将来像が持ちにくい）
- ・卒業後の進路を見通した、関係者、関係機関との連携に基づく教育の実践
- ・卒業後の進路先
- ・知的養護などと異なり、地域に根ざしていない為、卒後の進路選択や開拓が大変

- ・ 中学進学に向けて進路選択の難しさ（複数の種類の障害のため、ろうかか肢か選択が難しい）
- ・ 聴覚障害と知的障害を併せ有する生徒の福祉サイドの進路先としてはどうしても知的障害者のための施設で働くケースが多い。聴覚障害のための福祉施設が少なく、本人の適正や実態及び障害に合った施設が少ない。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・ 高等部を卒業した後の生活の場の確保。
- ・ 地域生活の現状を踏まえた指導内容の検討（特別支援教育で得たものが卒業後活用できるかどうかの検討）。
- ・ 肢体不自由や障害の重い子どもの進路の充実
- ・ 充実した生活を送るため、希望する進路に就けるように、小、中、高一貫した段階をふまえた支援、指導ができるか。
- ・ 将来の生活や進路を考慮した教育内容の設定のあり方、手だての工夫、評価の方法等
- ・ 関係機関との情報交換や支援内容を卒業後の生活にどうつなげていくかについて
- ・ 被虐待児も6割を占め、心の安定を特に配慮した支援や中学卒業後（施設退所）の進路について、保護者や関係機関との情報の共有等支援会議の更なる充実
- ・ 病状の改善等により、主たる障害が病弱でなくなった児童生徒の進路指導の対応をどのように進めるか。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・ 高等部卒業後の進路先。
- ・ 児童生徒の系統的、体系的な指導に関する教員間の共通理解。（卒業後のめざす姿の共通理解や学部を超えた指導の一貫性）
- ・ 卒業後の生活を見すえたキャリア教育の在り方
- ・ 卒業後も含めた地域支援ネットワークづくりと学校の役割

[病弱]

- ・ 高等部では職業教育の一環として、産業現場等における実習を行っているが、生徒の実態に応じた実習先を確保できないのが現状である。
- ・ 肢体不自由を併せ有する生徒の進路は、介助度が高くなるため難しい。
- ・ 長期の不登校の末、転入学してくる児童生徒が増加している。中には所属欲求のみられない子、集団（2～4.5人）になじみにくい子などもいる。そういう子どもたちに始めて出会う教師たちがどうかかわっていくべきか、

また、どんな進路指導ができるのか、また、移行支援をどうしていくかが課題となる。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・ 関係機関と連携を強め、卒業後を見据えた一貫した指導・支援に当たる。
- ・ 卒業後を見通した福祉制度や進路に関する研修及び情報の収集、提供
- ・ 聴覚部門では、肢体不自由のある児童生徒は今まで、高等部へ受け入れた実績がない。先を見据えた進路指導が課題である。
- ・ 学齢超過者の高等部卒業後の課題
- ・ 高等部の現場実習などの就労支援、及び卒業後の進路支援
- ・ 高等部卒業の生活を考えた中で、何を指導していくか。
- ・ 本人が社会に出たときに実際に役立つのかという見通しを持って工夫をしていくことが課題となる。
- ・ 重度の児童生徒の指導について、継続・連続した指導となるよう、学部移行時や卒業時などにおける引き継ぎの在り方の検討と実践。
- ・ 小中高一貫した教育を推進するためのキャリア教育の位置づけ
- ・ 卒業後の進路、将来像を描きながら、個別の指導計画を作成し、障害特性に十分配慮した手だてを行う。アセスメントをし、PDCAサイクルで将来をつくっていくことが課題になる。

②教員の専門性に関する事項

特別支援学校全体では、専門性の確保が課題となっている。学校の専門性に関わり、学校が対象とする障害種以外の専門性のある教員が不足していること、重複障害、複数の障害を併せ有する児童生徒への指導の専門性のある教員が不足していることが課題として記述されている。また、重複障害については、併せ有する障害のそれぞれに知見があればよいということではなく、併せ有する障害のある子どもの特性に対応した指導の専門性が必要なことが記述されていた。また、人事異動の課題、学校内での人事配置の課題などについても記述されていた。

個々の教員の専門性の向上に関わっては、多様な障害に対応するための教員の専門性を高めるための研修の必要性、また、適切な指導体制の下で、実践の中で培う専門性や、校内での情報やノウハウの共有などを行うことなど専門性の共有や継承の必要性に関することが記述さ

れていた。

専門的な指導に関わる専門性については、各障害に対応する専門性のある教員を配置し、それらの教員が連携しながら複数の障害を併せ有する児童生徒への指導を行う体制作りが必要であることなどが記述されていた。

以下、各障害を対象とする特別支援学校の区分毎に記述の概要を整理した。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・それぞれの障がいに応じた専門的な知識と支援方法
- ・それぞれの障害の専門性について教員全体で研修し高めていくこと。盲ろうの障害児への対応、他児とのかかわりのつくり方、教員の研修
- ・チームティーチングが少ないことから、教員同士が切磋琢磨して学ぶ機会を意図的につくらないと、マイペースになってしまう。
- ・知的障害特別支援学校の経験者が担任として配置されるため、担任の固定化が生じやすい。
- ・重複学級担当者は、視覚支援学校としての専門性（点字指導や歩行指導等）が視覚支援学校にいながら体得できる機会が少ない。”
- ・より充実した教育活動展開のため、教職員が十分な研修を受けることができる体制づくり
- ・教員の専門性（自閉的傾向のある視覚障害児への対応・配慮等についての知識、実践力など）
- ・教員の専門性の確保
- ・県内において、様々な障害、重複障害に関する研修の機会が少ない。
- ・指導者の専門性の向上
- ・肢体不自由を併せ有する児童生徒の自立活動の指導においては、専門的な知識や経験を有する教員が少なく、機能訓練に係る指導計画の作成が難しい状況にある。
- ・肢体不自由児は身体のケアが大切であるが、その点について指導できる教員が少なく、関連する配慮に欠けている。
- ・視覚・聴覚・知的や、視覚・肢体・知的の障害を併せ持つ児童生徒の指導について、それぞれの実態に応じて指導計画・指導内容を検して学習を進めているが、実際に現状の指導が担当者の専門性に大きく左右される。
- ・その障害においての専門性のある職員がいれば良いが、毎年必ず確保できるという確証もなく、担当した教員が研修し、実践していく中で、指導を進めるという状態である。
- ・視覚障害以外の障害に対する指導者側の研修
- ・児童・生徒の重度重複化と多様性に対応できる専門性

を有した教師が少ない。

- ・少人数・障害の状態の多様化のなかで、個々の教員の実践が、学校の中でうまく蓄積されていかない。（個人的、断片的になりがちである）
- ・障害の多様化に対応できる専門性をもった教師の養成が課題。
- ・他障害の専門性が乏しい
- ・多様な障害への対応が難しい。更に各分野の高い専門性が必要である（全）
- ・単一障害の児童生徒の減少で、視覚障害教育の専門性の維持継続が難しくなっている。
- ・知的障害者を教育する特別支援学校の教育課程の特徴である領域・教科を合わせた指導の形態の理解が十分でない教員がいる。
- ・障害種毎に特化した特別支援学校であるが、障害の重度・重複化や、特別支援教育に対する保護者の意識の高まりから、視覚以外にも障害を有する幼児児童生徒の入学が多くなり、視覚障害教育以外の他の障害に対する専門性の向上が必要となり、教員の研修態勢の整備を急がなければならない。
- ・複数の障害種別についての知識や専門性が教師に求められる。
- ・盲学校の中での重複障害者への指導の専門性。
- ・障害の種類、障害の程度も多様化しているため、専門性をもった教師、関係機関等との連携がさらに必要だと感じている。
- ・教員や学校の専門性。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・いろいろな障害に対応できる。教師の力量を高めること。
- ・主たる障害（聴覚障害）についての専門的知識に加えて、特に知的障害教育・発達障害に関する専門性を多くの職員が高められるような研修の機会をとる必要がある
- ・重複障害として主に知的障害を併せ有する児童生徒が在籍しているが、領域・教科を合わせた指導（例えば、生活単元学習や作業学習）を行うことができる専門的な知識や技能のある教員数が不足している。
- ・障害に関する専門的な指導ができていく。
- ・専門性のある教員の不足、専門的知識、技術の習得。
- ・他障害について知識のある教員の数が少ない。
- ・多様な障がいに対応できる教員の専門性。
- ・知的障害、自閉症に対する高度な専門的指導ができる教員の不足。
- ・聴覚障害教育以外の専門家が多くはないので、必要に応じて、大学他の特別支援学校の教員との連携を図るよ

うにしている、これを課題と考えれば、すべての障害に即応できず課題となる。

・複数の種類の障害がある場合、その児童の全ての障害に対して、専門的な支援や指導をしていくことが難しい(児童が通っていた療育機関との連携や、他の障害種の学校の専門家からのアドバイスを取り入れるなどの努力をしている。)

[知的障害を対象とする特別支援学校]

・どの障害種の児童・生徒に対しても職員が専門性を高め、十分に見取っていくこと、特に反応の小さな児童・生徒に対しては特に必要です。

・専門性を高めるために、各種研修会の開催をお願いしたい。研修会に参加しやすい勤務状況を作っていくこと。

・盲・聾など高い専門性を必要とする障害を有する児童・生徒が入学してきた場合、職員の研修、環境の整備が必要であること。

・より専門的な教育活動ができるよう、校内職員の専門性の共有や、外部の関係諸学校・専門機関との協力によって、より専門的に指導を行うようにしていくことが今後の課題である。

・より専門的な知識、技能を有する職員の育成

・より専門的な知識や技能のある教員の確保

・医療的ケアを必要とする児童生徒の受け入れに伴う、看護師等の専門職員の配置について

・一人一人の障害に応じて専門的に指導対応するための、教員の専門性の向上。

・より専門性のある教員の適正配置。

・各障がい種の専門の先生をまず配置し、連携をとりながら複数の障がい種の児童生徒の指導・支援に当たりたい。一人の教員が複数の障がい種の児童生徒を指導・支援は無理。ようやく特別支援教育の時代になったので、今後は大学等の教員養成機関で複数の障がい種の児童生徒の指導・支援できる教員を育成する。

・各障害種の専門性を持った職員が配置されていない。

・学校が対象とする障害種以外の障害について指導できる教員の確保。

・教員が複数の障害に対応できるように、スキルアップすることが大切である。

・教員の障害理解と指導等の教育理解を十分に図ることが大事。

・研修体制について

・専門性の高い教員はいるが、学校運営上、必ずしも複数障害の児童生徒に対応できているとは限らない。

・教師のより高い専門性の育成。

・教師の課題として、重複障害の児童生徒についての理解が不十分である。

・教職員の専門性の向上また専門性のある教職員の配置

・肢体不自由に対応できる教員に不足を感じる。

・複数の障害を併せ有するだけでなく、その障害が軽度から最重度まで幅が広がってきているため、教員の専門性等の課題がある。

・個々の児童生徒の実態はさまざま、個に合わせた指導には教師の力量が必要になってくる。そのためには会議等を精選し、時間を確保することで教員の研修を充実したい。月に2回程度「無会議の日」を設定しているが、さらに増やしたい。

・広い範囲の知識や技能が必要になるため、専門性を有する教員の確保が必要。

・保護者のニーズや要望の高まりや専門的知識が向上している中、学校としてその期待に応えていくことの負担感が増している。

・肢体不自由について学ぶ機会が少ない。

・肢体不自由や知的障害の特別支援学校経験者はいるが、視覚障害、聴覚障害の専門性を有する職員がいない。

・肢体不自由を併せ有する児童生徒への自立活動の指導において、経験のある教員が少なく特に運動、動作については、研修が必要である。

・肢体不自由児の自立活動の時間における指導(特に身体の動き)の専門性の確保

・視覚障害、聴覚障害を知的障害と併せ持つ児童生徒に対しての学習支援についての専門的知識が必要と考える。

・主障害(知的障害)以外の障害について適切な専門知識を有する職員が少ない。

・重複学級の児童生徒を指導できる専門性を有する教員が限られている。

・障害種により対応できる教員がいるかどうか、その年度によって違う。

・障害種別によるより専門性の高いアドバイスがあれば活動内容や支援のアイデアもよりよいものになるのではないかと思う。

・障害特性についての知識理解が不十分である。

・専門性の高い職員の確保、育成。

・肢体不自由校を経験した教員は、割合多くいるが、盲・ろうについては、非常に少ない。

・専門知識・技能を有する職員の配置、一般職員への研修。

・専門的な知識や技能のある教員を育て、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の指導を誰もが担当できるようになると良い。

・専門的知識を持った教員が少ないので、毎年担当する

者が一から学習していくことになり、その児童を担当する教員の力量に教育内容（レベル）が左右されることが課題となっている、ように思う。

- ・多様な障害種に対応できる専門性を有する教師の確保とその維持。

- ・担任全員が肢体不自由教育経験者ではなく、肢体不自由教育の特別支援学校からアドバイスを適宜いただきながら日々の支援に活かしている。

- ・知的障害を対象とした特別支援学校であるので、知的障害者、自閉傾向のある生徒、発達障害のある生徒の対応は、常に検討しているが、肢体不自由、病弱、視覚障害等に対しての専門的な知識を持つ先生が少なく、学校としての専門性が不足しがちである。

- ・聴覚、視覚、肢体等の専門性のある教員が複数いるわけではないので、すべての重複の方のクラスに専門性のある教員の担任につけることが難しい。

- ・特に、自立活動等における肢体不自由を伴う児童生徒の身体機能の向上に関わる教員の知識技能の習得や研修体制の整備（外部専門機関等との連携）。

- ・複数の障がいに対応できる専門性を有した教員がまだ少なく、できるだけ学部・学年間でノウハウを共有できるようにしているのがまだ十分ではない。

- ・本校は知的障害を中心とした教育を実施しており、自立活動の内容、児生の実態把握から目標設定→評価まで不安があり自信の持てない教員が多い（保護者の要望に応じることが難しい）研修体制。

- ・知的障害教育部門に属する学校ではあるが、地域に他の特別支援学校がないことから、複数の障害がある児童生徒が在籍している。その場合の専門性についてはこれからの課題と考えている。・知的障害と聴覚障害を併せ持つ児童生徒が在籍した場合、知的障害の専門と聴覚障害の専門の教師がそれぞれ在勤していたとしても、知的障害と聴覚障害を併せ持つ児童生徒の専門というわけではないと思われる。

単一でも同様だが、同じ障害種といっても、障害の程度には大きな差がある。本校の重複障害の場合、知的障害との重複であるため、この障害の程度によっては実態の大きな差異が生じていることになり、より個別的な指導が求められる。

- ・対象の障がい（知的）以外の専門的な知識や技能を持った教員が配置されていないので、他の障害を併せ持つ児童生徒に対する自立活動の授業内容の充実が困難。

- ・専門性の向上と技能等を共有し、教諭全体が専門性を向上していけるシステムの構築が必要である。

- ・研修の機会を設けて、教職員の知識・理解を深めて専門性を高め、教材・教具の工夫をすることなど、児童生

徒のニーズに合った教育を行えるようにすることが課題である。

- ・複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育を担う人材の育成。

- ・指導力の質を高める学校が対象する以外の障害に関する研修。

- ・自閉症、学習障害児の指導にあたる教員の専門的な知識や技能の向上。

【肢体不自由を対象とする特別支援学校】

- ・各障害に対応する特別支援教育免許は保持しているが、実際の指導に生かせるほどの専門性の高さは確保できていない。

- ・人事異動により、着任する教員（教諭・臨時講師）が初めて特別支援教育に関わる者が多いため、専門性の維持向上に大きな努力を取られる。

- ・各障害種別における教員の専門性を向上するため、他の障害種の特別支援学校の公開研修会等への参加を推進したり、共に学び会える機会を設定したりすることが必要である。また、校内研修会は、これまで障害種別研修として肢体不自由についての資質を向上することに重点を置いてきたが、他の障害種についても、研修のテーマとして取り入れることを検討する必要がある。

- ・教育技術を持った教員の確保。

- ・教員が障害に対する専門的な知識、指導方法等習得する必要がある。

- ・教員の意識や考え方が療育に向かいがちで、教育の視点を持ち続けることが基本的な課題になっている。

- ・肢体不自由教育の専門性と知的障害の専門性を両方兼ね備えた教師の人材を確保することが困難で、校内の研修内容も多岐にわたる。

- ・多様な児童生徒の実態に即した専門的な指導の充実

- ・自立活動の指導において、多様な障害について高い専門性を必要とする指導ができる教職員の育成。

- ・重度化する児童生徒に対応する教師の専門性の向上。

- ・障がいに応じた指導を進めていく上で専門的な知識の理解と教師間での共有。

- ・障がい種ごとの専門性のある教員の確保が難しい。

- ・障害の重複化、重度化に伴い、より専門的な研修の必要性。

- ・職員の養成

- ・障害の多様化に伴い、幅広い知識技能が求められます。また指等の継続にも困難を伴いがちです。それに対応するため校内で専門性の担保をいかにはかっていくかが課題となっています。

- ・職員（教員）もどんどん替わるため、専門的な知識を

もった職員がその障害をもっている児童生徒を担当できず、様々な障害に対応できにくい。

- ・人事異動により様々な障害種の学校を経験した教員はいるが、力がまだ十分に発揮されていない状況にある。
- ・専門性を蓄積、継承できる教員の年齢構成と勤務年数など人事配置。
- ・組織としての専門性の向上。
- ・多様な教育課題に対応できる教員の確保と育成。
- ・教員の専門性の確保（聴覚障害への支援）
- ・特に視覚、聴覚障害についての専門的知識を有する教員が少ない。
- ・対象障害以外の障害に対する専門性の向上（自閉症など）。
- ・ひとり障害の状態の異なる児童、生徒の指導計画を立てられる知識技能を身に付けた専門性を有する指導者を育てていくことが大きな課題

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・やはり教師がいろいろな子どもを指導してきた、という経験が大切だと思います。現在院内学級におられる先生方も今まで知的障害、肢体不自由児、自閉症、発達障害、盲、ろうなどの学校での経験をもとに、病気の子もたちと関わることでより、子どもたちに適切な教育ができると思います。
- ・教職員の（複数の障害に対応した）専門性の向上
- ・近年、専門知識をもった教員が減少傾向にあり、不足しがちである点も課題であると考えてます。
- ・近年、発達障害の傾向併せもつ児童生徒が転入する機会が増え、それに伴い教職員の資質向上が求められている。 1) 病気に関する基本的知識 2) 教科指導力 3) カウンセリングに関する知識・技能 4) 適正な就学のための教育相談に関する指導力
- ・重度重複障害のある児童生徒を指導した経験のある指導者が2人しかいない。（一人は管理職）。直接指導にあたる教員の質を高める。
- ・重度の障害をもつ児童生徒の指導には高い専門性が要求されるが、近年教員の入れ替わりも多く、研修の機会を数多くもたなければならない必要性がある
- ・発達障害のある児童生徒の指導や、機能訓練等に関する専門性の高い教職員の不足。
- ・その場その場でできる「専門性」については、必ずしもすべての教員が有しているわけではないので、「専門性の広がり」と深まり」を全校的に行っていくことが必要。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・団塊の世代の大量退職により、専門的な知識、技能を持った教員が少なくなっている。一方で臨任・非常勤、異校種からの異動者が増えており、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒を目の前にして、戸惑いが見られることがある。専門性向上は急務である。
- ・かかわる教師の専門性の向上。
- ・それぞれの障害に対応した教員の専門性の向上。
- ・より専門的な障害の理解と支援に関して知識・理解及び指導技法等の、教職員全体への広がり。
- ・専門性を高めるための研修等の充実。
- ・様々な障害種に対する職員の専門性の向上をどう図るのか。
- ・各種障害の専門性を有した教師が少なく適切な指導がなかなか難しい。
- ・各障害種を専門とする教員を各学部配置して、より個に応じたきめ細かな指導を取り出して行えるとよい。
- ・求められる教員の専門性は多岐にわたるが、教員の異動等による指導の継続や専門性の担保をいかに図るかが大きな課題である。
- ・教員の専門性の向上と維持。
- ・教員の専門性を維持していくための研修体制の工夫とスーパーバイズできる中堅教員の育成。
- ・今後、障害種の違う児童生徒が多く入学してくることを考え、各障害種に対応できる職員の専門性の確保が課題となる。
- ・視覚障がいや肢体不自由に関して専門的な知識を有する職員が直接指導できる時間が少ない。
- ・重複障がいに対応する専門的な知識を持った教員の不足。
- ・専門的な知識を有する教育が不足している。
- ・全教職員が障害のある児童生徒の教育にについての専門性を高めることが必要である。
- ・全教職員が、全ての障害のことについて理解を深めるということは理想だが、現実的に難しい。必要なときに、必要なことを児童生徒に指導できる、教員が教えてもらえる体制を作ることが大事であると考えている。様々な分野で高い専門性を持つ教職員あるいは専門家が学校の中にいるということが大きな支えになると考える。
- ・多様な病気、障害に対応する教員の専門性が不十分である。
- ・単一障害の児童生徒を教育してきた経験がないと、重複障害の教育をすることは難しい。
- ・知的以外の障害に対応する教職員の一人一人の専門性がまだまだ十分とは言えない。
- ・聴覚障害のある生徒とは、手話を使つてのコミュニケーションを中心としているが、手話を使用、理解でき

る職員が少ない。

- ・低緊張、摂食など肢体不自由への対応により深い専門性が求められる。
- ・日々の実践や研修の充実等による職員の専門性をさらに向上させていく必要があると考えている。
- ・併せ有する障害種により、より特化した専門性と教師の指導力の向上が求められるが、専門性の高い教師（免許状保有者）は限られており、適正な学級担任の配置が困難になる。

③専門職の活用や専門機関との連携に関する事項

特別支援学校全体では、

医師、PT、OT、STなどの専門職との連携の必要性が課題として記述されている。子どもへの直接的な対応の必要性とともに、障害や病気に関する医療やリハビリテーションに関わる専門的な立場からの助言や指導が必要としている事項が多く記述されていた。また、医療的ケアへの対応は課題として多く記述されていた。

専門職の活用や専門機関との連携に関わり、連携の具体的な場の設定の課題や連携のための個別的教育支援計画に関する課題なども記述されていた。

以下、各障害を対象とする特別支援学校の区分毎に記述の概要を整理した。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・医療や療育機関、就労支援機関の専門家との連携。
- ・校外外の人材や連携を活用した支援体制。
- ・他の障害や病気についての専門的な知識が十分でなく、医師等の専門家の協力が必要になってくる。
- ・他機関との連携。
- ・単一障害ではあるが不登校の児童がありスクールソーシャルワーカー、児童相談所との連携の中で対応しているが、対応が難しい面がある。
- ・特に家庭との連携も課題があり、関係諸機関との連携が欠かせない。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・医療、療育機関との連携
- ・義眼のケアについて、盲学校のような配慮ができない。学校として、定期的な義眼点検のシステムが不十分なので、関係者（養護教諭、義眼製作者、保護者、担任）の円滑な連携が課題。
- ・他の機関（病院、訓練機関、保健センター等）との連携の重要性

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・主治医やPT、OT、STなどと学校が児童について気軽に相談、連絡ができるシステムがあるとよい。
- ・I型糖尿病を持つ生徒の宿泊学習において、インスリン注射を行ってくれる機関、そして、それにかかる費用等の問題がある。
- ・OT、ST等専門職の配置
- ・OTが職員になっていないため、年に1～2回の要請でようやく指導をいただいているのが現状である。
- ・PT、OT、ST等の専門職の配置
- ・ST・OT・PTなどの専門職との意見交換をしたいが、家庭でそのような方々がいるところへリハビリに通っていないと教員の立場でOTの方々に会う機会がない。学校内にもST・OTの方々を配置してほしい。
- ・さらに専門的な知識・技能をもったスーパーバイザーとの連携。
- ・より専門的な教育活動ができるよう、校内職員の専門性の共有や、外部の関係諸学校・専門機関との協力によって、より専門的に指導を行うようにしていくことが今後の課題である。
- ・医療的ケアが必要な児童・生徒への対応を充実させること。
- ・外部専門家（ST、PT、OT）のアドバイスをいたり、リハビリ訓練の参観に行ったりしているが、定期的な訪問や、指導のための予算化ができていない。
- ・外部専門家との連携（OT・PT・ST・心理士）非常勤で良いので学校に配置していただくと教員の専門性も向上する。
- ・外部専門家を活用した自立活動指導の充実が今後、更に必要と考える。
- ・学校が対象とする障害種以外の障害についての専門職による助言を得られる体制の充実。
- ・肢体不自由に対する専門性、特にPT等の対応ができないことも課題であると感じている。
- ・肢体不自由の場合には、この学校では、PT、OT等の専門職員の配置がないため、個々の子どもをケアしている専門職の方のアドバイスを保護者を通じて伺うことになる。その為、そのような専門機関のスタッフと直接的なつながりをとっていく必要が生じている。
- ・病気の場合も同様で、個々の担当医等の医療スタッフとの連携を育てる必要性が高くなっている。
- ・肢体不自由を有する児童生徒の場合には、医療関係の専門家との連携が今後もより必要となる。
- ・身体機能の向上については、専門家との連携が十分にとれるようにすること。
- ・専門機関との連携が不十分である。

- ・専門職（PT, OT, ST）の方との連携と活用。
- ・他機関からの情報収集と連携の在り方。
- ・補聴器の管理。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・PT, OT, ST, 医師などの専門家との連携, 活用
- ・医療との連携
- ・看護師との連携について 教育活動中の体調の変化に関わることは、担任と看護師の連携が必要であるが、活動を続けるのか、中断するのかを「主」に決定するのはどちらなのか。本校では慎重になりすぎている部分があり、しばしば活動の中断、中止があり、毎回課題となっている。
- ・施設内分校であるため病院との連携が課題である。
- ・肢体不自由校の場合、医療的ケア体制の充実が環境整備として欠かせない課題である。
- ・肢体不自由養護学校においては、自立活動の指導の充実を図るためには理学療法士や作業療法士の資格を有する職員が毎日勤務され密な連携が必要になる。
- ・児童生徒の重度重複化により、その特性を本校においては隣接する県立子ども福祉医療センターから理学療法士作業療法士定期的にお招きして連携をはかる機会があり連携をとることができるようになったがまだまだ不十分である。
- ・医療的ケアを必要とする児童生徒も増加傾向にあり、ここ数年で看護師も増員配置されるようになったが。まだ不十分である。
- ・外部の医療機関や車いす、補装具等の業者、福祉や労働等の関係とも緊密な連携を図る機会が少ない。こうした他職種がかかわるなかで、教員がコーディネート機能を発揮し、児童生徒を中心とした、よりよい連携のあり方を構築していくことが求められている。そうした取り組みの一つとして、個別的教育支援計画の策定と活用がますます必要と考えられる。
- ・卒業後も含めた地域支援ネットワークづくりと学校の役割。
- ・校内に専門性のある職種（PT, OT等）がないため、障害の深刻な場合の対応。
- ・他障害種の教員や専門職（PT・OT・ST）、看護師の複数配置。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・関係機関（主に病院となる）、保護者、地域との更なる連携
- ・関係病院からの情報不足（多数の病院を受診している

- 場合、とくに個人病院)
- ・病院、保護者との連携

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・医師をはじめPT,ST,OTなどの専門職との連携の在り方と、その指導をどう教育活動に生かしていくのかについて、実践を積み上げていくこと。
- ・医療、福祉機関と連携し、障害の特性（可動域等）をとらえて、AAC機器のような教材教具を購入し、活用したいと思うが、高価で身近に無い場合、ためして検討するというのがしにくい。（AACカンファレンス等、身近ではない）。
- ・医療機関、その他の専門家のその子の発達段階の見極めと支援の仕方が異なる際、課題の設定、保護者への安心感の持たせ方などが、難しい。
- ・接触や運動面にかかわる教育環境が不十分で、近くに医療機関のセンターも無く、ショートステイなど安心して活用できる場が少ない。
- ・医療的ケアの必要な子どももいるが、医師が近くにいなくて、指示を仰ぐのに、時間がかかるし、ビデオ等で撮影して様子を見ていただくなど準備も大変です。
- ・医療的ケアを必要とする子供から教科学習の子供まで一緒に学習している場合、各自のねらいを達成するための授業を日々工夫し、実践・反省といった活動を現在行っているが、大変むずかしく行き詰ることがある。そういう時、外部からのアドバイザーが必要かと思われる。
- ・音声言語でコミュニケーションができない生徒のコミュニケーション能力を高めていくためには、指導を担当する教員の力量が必要であるとともに、医療、福祉等関係分野との連携も必要である。
- ・看護師等の数の確保。
- ・肢体不自由の生徒の中でも、機能訓練が必要な場合、PTやOTなどによる学校での指導が教員にも生徒にも行っていない。現時点では必要に応じて本人が専門機関に受診する際、同席して対応を聞くということでカバーしている。専門職（PT, OT）の学校現場における派遣が望まれる。
- ・児童生徒を取り巻く関係者、関係諸機関の連携。
- ・複数の障害種を併せ有する児童生徒については、主障害をどう捉えたらいいのかははっきりしない児童生徒もいる。主障害をどう捉えるかで指導が大きく変わるわけではないが、情報の共有という点においても、病院や各種関係機関との連携がさらに重要となる。
- ・複数の障害について、関係する専門医や専門職の数が多くなるため、連携を図るための時間と労力が掛かる。

一堂に会する機会を設定することがかなり難しいし、それぞれの専門分野を超えて本人の生活の質を上げるためにトータルに考えていく経験が少ない。

・専門職として、PT、診療心理士が配置され、専門的な視点、知識を活用しながらアセスメントを行い、個別教育計画へ反映させていく取組みを始めたところで、今後充実させていくことが課題となっている。

以下、各障害を対象とする特別支援学校毎の主な記述

④教育課程に関する事項

特別支援学校全体では、

障害の重度・重複化、多様化に対応して、複数の教育課程を編成することに対する学級編成や学習グループの構成、教員に配置や指導体制などに関する課題、知的障害の教育課程を編成する中で、併せ有する個々の障害特性への対応や配慮などに関する課題、単一障害学級に在籍する複数の障害を併せ有する児童生徒の自立活動など併せ有する障害への教育内容や対応に関する課題など、編成された教育課程によって個々の児童生徒の実態や教育的ニーズへの対応に関する課題、病態の変化や進行によって教育課程が合わなくなる場合の転学に関する課題、児童生徒の障害の状態により単一障害学級での教育と重複障害学級で教育の選択の判断に関する課題などが記述されていた。

以下、各障害を対象とする特別支援学校の区分毎に記述の概要を整理した。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・一人一人の力を伸ばせる教育課程の編成と運用
- ・教育課程の中に個別の課題にとりくむ時間と集団で学ぶ課題にとりくむ時間をどのように組んでいくのがよいか課題。
- ・重度・重複の子どもの教育課程の編成
- ・子どもの状況により個別に教育課程を編成しているが、それが多くなると集団での授業が難しくなる。
- ・生徒の実態の多様化への対応（自立活動の指導を中心とする生徒から、下学年対応の教科の学習が可能な生徒まで在籍している。）
- ・各生徒のニーズに応じた教育課程の編成（一般学級の生徒の教育課程や、職員の持ち時間数等との兼ね合いも含めて）
- ・発達障害、軽度知的障害を併せ有していると思われる。児童生徒に対して、準ずる教育課程で下学年対応で

学習を進めている場合、また、進度や定着度、習熟度が低く児童生徒自身の学習意欲の低下が懸念される。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・一人一人に応じた教育課程の編成と集団（学年、学級、部）のあり方
- ・教育課程を編成していく上でマニュアルとなるものがないため、担任の裁量によることが多い現状
- ・個々の生徒の実態にあわせたカリキュラムづくり
- ・自立活動を主とした教育課程を編成して対応しているが、基本的には知的障害の教育課程のため、行事や学校全体での活動等では実態に合わせた内容を設定することが難しい場合がある。
- ・集団の場を確保するために、単一障害の教育課程に合わせる必要性もあり、個々のニーズに十分対応できない。
- ・重複の子ども達が、今後中学部、高等部と進んでいく上で幼・小・中・高と一貫した教育課程も考えていく必要があると考える
- ・重複学級の教育課程上における各教科領域における指導内容表及び評価規準について
- ・障害の程度の違う児童への教育課程の編成について
- ・卒業後の進路を考えた上で入学時に、A：福祉施設作業所等、B：一般企業という就労先を想定した教育課程を選択するようにしているが、重複生徒の障害の重度化により、現在のAの教育課程を再検討することが課題となっている
- ・多様な障害に対応する教育課程の作り方や専門にする人が少なく手さぐりである。
- ・本校高等部は職業科なので、知的障害を併せ有する生徒の教育課程編成が、一部、実状にあわないものになる。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・自立活動の内容と指導の時間と場がまだ検討が課題
- ・個々の障害に対応した教育課程の作成
- ・ほとんどが自立活動の時間になるが、その改善が課題
- ・教育課程の見直し、特に自立活動や領域・教科を合わせた指導の教育課程への位置づけの明確化。
- ・教育課程の編成と教室の割り当て 類型化をすすめようと工夫しているが、教室不足などの施設面や教師の専門性の課題に直面している。
- ・教育課程の編成のあり方、特に知的中心の養護学校であるため肢体不自由を併せ有する生徒の集団確保や教育課程の組み方が課題
- ・教育課程は、4通タイプを編成。

- ・教育課程を編成する際のグループ編成が課題。
- ・教育課程及び個別の支援計画，指導計画の作成。
- ・教育課程上では単一障害の児童生徒と同じ教育課程で配慮して行っている。
- ・教室等の配置を含めた環境整備に関する課題や教育課程，学校行事，内規等の運営面に関する課題が挙げられます。
- ・複数の障害を併せ有するだけでなく，その障害が軽度から最重度まで幅が広がってきているため，教育課程，指導内容，集団編制，教員の専門性等の課題がある。
- ・限られた教員数で異なる教育課程の児童生徒を指導することから，合同で学習集団を編成する場合があります，指導の展開が難しい場合がある。
- ・併設の肢体不自由児療護施設の入所児童生徒について不定期に知的障害のみの児童生徒が入学（転入）する例があり，教育課程編成や学習集団の編成で苦慮することがある。
- ・個と全体と配慮した教育課程の編成。
- ・個に応じた指導と教育課程の編成について。
- ・自立活動の中で教科として行うのか，自立活動の内容なのか，十分な説明がつかない場合がある。
- ・軽度の肢体不自由の児童生徒について，単一障害学級の児童生徒と一緒に学習を行っている状況がある。重複障害学級と単一障害学級のどちらで学級での学習がいいのかが課題。
- ・自立活動を主とした教育課程を編成して対応しているが，基本的には知的障害の教育課程のため，行事や学校全体での活動等では実態に合わせた内容を設定することが難しい場合がある。
- ・主たる障害を知的障害としているが，肢体不自由を併せもち車椅子を使用している児童に対する教育課程を編成することにとっても困難を感じている。
- ・重複障がいの場合，障がいの組み合わせごとに教育課程を編成することが難しい。（学校内で教育課程が細分化されすぎると授業の組み立てや指導体制も難しくなるため）
- ・障害の重度・重複化，多様化に対応するため，教育課程の類型化による学習形態の工夫に努めているが，自閉症児や軽度の知的障害のある肢体不自由児等についての指導に課題がある。
- ・障害の重度重複化や医療的ケア対象の生徒の増加により通常の日課表では，学校生活を送れない生徒がいる。実情に合わせた教育課程の整備が今後も必要である。
- ・障害を配慮した教育課程。
- ・進行性疾患（例えば筋ジストロフィー）のある児童生徒も通学していて，現在の教育課程の中で対応している

が，設備，指導体制などを考慮すると肢体不自由児に主に対応している特別支援学校への転学等も考慮に入れる必要性が出ている。

- ・単一障害学級に在籍する複数の種類の障害を併せ有する児童生徒については，自立活動の時間の確保等，実態に応じた弾力的な教育課程編成がむずかしい。
- ・知的障害と肢体不自由，自閉症を併せ有する児童生徒が同じ学級に在籍している場合の教育課程の編成について
- ・知的障害の教育課程では，知的障害以外の併せ有する障害について，日常的な配慮はできるが，個々に対応した課題別での学習や自立活動の時間の設定が設定しにくい。
- ・知的障害を基本にしながら，肢体不自由だけでなく，精神障害や発達障害等を併せ有する児童生徒が増加している。それらへの指導のあり方と教育課程が今後の課題である。
- ・複数の教育課程を工夫して編成し，その弾力的な運用を図る。
- ・複数の障害に応じた教育課程の編成
- ・幼児児童生徒数増加にとまなない，十分な教室を確保できず，適切な教育課程が組めない
- ・運動障害や感覚障害，内部疾患を併せもつ生徒が増えてきてカリキュラムの見直しの必要がでてきている。
- ・高等部では，発達障害のある知的に軽度の生徒が増え，この面からカリキュラムの見直しは喫緊の課題となっている。

【肢体不自由を対象とする特別支援学校】

- ・複数の教育課程で教育を進めることで，指導場面をいくつかに分ける必要が生じ，指導場所の確保や指導者数の確保が難しくなる。
- ・障害が多様化し，複数の教育課程が必要な状況にあるが，単一障害学級で配慮しながら指導をしている。
- ・肢体不自由があり，知的なおくれを伴っている場合に，知的代替の教育課程を編成するが，運動障害，生活経験の少なさを補いながら，指導していくことに難しさがある。
- ・多様化に応じた教育課程の類型化 現在複数の種類の障害を併せ有する児童生徒については，知的障害者の教育課程を代替して行う教育課程と，自立活動を主として編成する教育課程の中で，同じ時間割のもと，個に応じた内容の指導に努めているが，児童生徒のニーズや実態に十分対応できていない面もあり，より個に応じた教育課程の類型化の必要を感じている。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・教育課程と「個別の指導計画」との連動が必要である。
- ・在籍する児童生徒の実態に合わせ、教育課程の見直しが必要である
- ・準ずる課程の中での、知的障害境界領域の児童生徒の指導が課題である。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・児童生徒一人一人の障害の状態や教育的ニーズに即した教育課程の編成を進めるとともに、指導内容・方法の充実を図る。
- ・3つの教育部門それぞれの障害種の単一障害の児童生徒は少なく、大部分が複数の障害を併せ有している現状があり、それぞれに重度・重複化に対応した教育課程を編成している。
- ・肢体不自由部門では、全員が教科学習も可能な生徒であり、高等学校に準ずる形の教育課程を実施してきた。しかし、生徒の個別のニーズを考えたとき、知的障害部門の領域教科を併せた指導を導入することによるより効果的な移行支援が求められる。このことについての抜本的な教育課程改編と教員の意識改革が課題である。
- ・知的障害と肢体不自由を対象とする特別支援学校で同じ知的的教育課程で行っている児童生徒は、学習グループを一緒にするのが実態の差が大きく工夫が必要となっている。
- ・準ずる教育課程で学習している児童生徒について、病気の治療のための学習空白や前籍校との学習進度に違いがあり、同じ教室で同じ教科の授業をしながらも個別に対応することが必要となることが多い。
- ・障害種で児童生徒が多い障害の教育課程が中心になる傾向がある。
- ・障害種に応じた教育課程の検討をすすめ、教育部門別の教育実践を行っている。
- ・中学部、高等部の比較的知的障害の程度の軽い生徒は人数が少ないため、集団編成、教育課程、指導内容に課題がある。

⑤指導内容方法等に関する事項

特別支援学校全体では、児童生徒の障害状況の見極め、実態把握やアセスメント、学級単位での検討が中心で、各教員の専門性を活かした検討ができていないこと、視覚障害を併せ有する知的障害児童など代替方法（視覚的提示）に障害がある場合の指導法、1対1対応などを行う少人数学級での集団への参加の指導の在り

方、視覚障害と聴覚障害、知的障害の重複児に対してのコミュニケーション指導、複数の障害が重なった場合、それぞれの障害の特性を単純に併せた状態になるわけではなく、対応が難しいこと、複数の障害を併せ有する組み合わせは無限にあり、その一つ一つの組み合わせに応じた対応が必要となる。そのための同じ組み合わせが続くことは少なく、指導技術が蓄積されにくいこと、対象とする障害以外の障害に対応する教材や教具が少ない。単一障害学級と重複障害学級との合同の指導などで時程の調整、学習をする上で同等の集団がほしいと感じていること、一障害のクラスや障害をもたない子どもたちの関わりを十分に保障してやれないことなどの課題が記述されていた。

以下、各障害を対象とする特別支援学校の区分毎に記述の概要を整理した。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

視覚障害と知的障害を併せ有する生徒の活字・点字の理解や抽象的な言語の指導上の課題、視覚障害と聴覚障害の児童が一緒にいる場合のコミュニケーションの課題、知的障害の程度と視覚障害の程度の見極めと、学習の困難さの要因の判断、認知特性と視覚障害のある児童生徒の読み書きの困難さの要因の判断、生活単元学習や作業学習の課題、歩行指導、点字指導の課題、少人数化に対応した学習集団の構成上の課題などが記述されていた。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

児童生徒の人数が少ない中での同じような障害のある児童生徒の集団の形成、単一障害学級と重複障害学級の交流や合同の授業の課題、個々の児童生徒のコミュニケーションモードの違いに対応した学級内でのコミュニケーションの課題、知的障害や発達障害を併せ有する児童がもつ視覚優位傾向に対する音声言語の指導の課題、手指の巧緻性が未発達の子どもの手話表現の課題、発達障害を併せ有する児童生徒の実態把握と目標設定及び評価の在り方の課題などが記述されていた。

[知的障害対象とする特別支援学校]

障害の重度・重複化、多様化への対応に関して、「軽度から最重度まで幅が広がってきているため、教育課程、指導内容、集団編成、教員の専門性等の課題があること、比較的軽度（下学年の教科学習ができる）、

自閉的傾向，理解や動きがゆっくりな児童生徒まで多様な児童生徒への個別に応じた指導の充実が課題であること，学校が対象としていない障害についての指導や支援の手立て等の共有が課題であることなどが記述されていた。

重度の障害のある児童生徒の対応に関して，重度の障害のある児童生徒に対応したコミュニケーションの課題，重度の障害のある児童生徒の医療的ケアの課題，重度の障害のある子どもへの小集団活動への参加や居住校交流の課題，重度の障害のある児童生徒や医療的ケアの必要な児童生徒の学習スケジュールの調整の課題，単一障害であるが重度であるために重複障害学級での指導を行っているなど課題が記述されていた。

医療的な対応が必要な児童生徒への対応に関して，医療的ケアが必要な児童・生徒への対応を充実させることの課題，神経症，社会不安症，摂食障がい等の児童生徒の不安にどう寄り添うかなどの課題が記述されていた。

軽度の障害のある児童生徒への対応に関して，知的障害の軽い児童生徒の高等部における学習指導，生徒指導の課題，自閉症や軽度の知的障害のある肢体不自由の児童生徒への指導の課題，比較的軽度な知的障害の生徒への心理面での対応の課題などが記述されていた。

重複障害学級の課題に関して，重複障害学級における，単一障害学級の児童生徒との交流活動の時間設定の課題，重複学級が複数ある場合のそれぞれの学級の特徴と課題に合わせた学級の活動の課題，複数の障害を併せ有する児童生徒の単一障害か重複障害学級か学籍先の判断の課題，重複障害学級の在籍児童生徒の実態の多様性の課題などが記述されていた。

単一障害学級の課題に関して，単一障害学級に在籍している複数の障害を併せ有する児童生徒の指導の課題，複数の障害を併せ有する児童生徒の単一障害か重複障害学級か学籍先の判断の課題などが記述されていた。

発達障害を併せ有する児童生徒の課題に関して，対応のための教員配置の課題，発達障害により前籍校で不適応を起こして転学してきた児童生徒への対応の課題，知的障害を基本にしなから，肢体不自由だけでなく，精神障害や発達障害等を併せ有する児童生徒への対応の課題，知的レベルの比較的高い，広汎性発達障害と診断もしくは疑いのあるとされる児童生徒の増加の課題などが記述されていた。

自閉症を併せ有する児童生徒の指導の課題に関して，自閉症および自閉的傾向を有する児童生徒のコミュニケーションへの対応の課題，知的な遅れが目立たない自閉症の児童生徒の行動上の問題への対応の課題，強い自閉的傾向を併せ持つ生徒への対応の課題などが記述され

ていた。

視覚障害併せ有する児童生徒の課題に関して，視覚障害に対する音環境の整備の課題，単眼鏡，拡大読書器など教材教具の整備と指導法の工夫に関する課題，視覚に障害がある場合の実態把握とコミュニケーションの課題の課題，視覚障害に対応した施設・設備の整備と指導上の安全確保の課題，指導に関する視覚障害特別支援学校との連携の課題，視覚障害に対する指導に関する専門性の課題などが記述されていた。

聴覚障害併せ有する児童生徒の課題に関して，補聴器の管理，指導・支援に関する専門的知識，知的障害と聴覚障害を併せ有する児童生徒への指導の専門性の課題（単一障害の組み合わせではできない。）などが記述されていた。

肢体不自由を併せ有する児童生徒の課題に関して，他の障害のある児童生徒のいる中での肢体不自由のある児童生徒の安全確保の課題，肢体不自由のある児童生徒の集団活動や体験的活動への制約の課題，肢体不自由のある児童生徒への専門家による指導や専門的対応の課題，肢体不自由を併せ有する児童生徒の自立活動の指導の課題，肢体不自由を併せ有する児童生徒の単一障害学級か重複障害学級の選択の課題，肢体不自由を併せ有する児童生徒へのコミュニケーションエイドを活用した指導の課題，肢体不自由を併せ有する児童生徒の状態の変化に伴う他の特別支援学校への転学の課題などが記述されていた。

病弱のある児童生徒の課題に関して，病気に対する医療的な対応，病気による活動の制限に対する集団活動の制約の課題，病気ある児童生徒の状態に対応した学校選択や転学の課題，病気のある児童生徒の状態に対応した教育環境の課題，医療的ケアの観点から医療，福祉，保健分野の機関と有機的な連携，まれで少ない難病について，支援するシステムの確立や環境を整備の課題，病気に関して身体的配慮と集団への参加などの課題が記述されていた。

コミュニケーションに関する課題に関して，児童生徒とのコミュニケーションの課題

コミュニケーションに関する支援機器の活用の課題，コミュニケーションの手段と方法に関する課題，コミュニケーションの形成への課題などが記述されていた。

個別指導と集団指導に関する課題に関して，全体指導の中での個別の対応の課題，個別の指導と集団の指導をバランスなどの課題が記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

視覚障害と知的障害を併せ有する生徒の活字・点字の

理解や抽象的な言語の指導上の課題、視覚障害と聴覚障害の児童が一緒にいる場合のコミュニケーションの課題、知的障害の程度と視覚障害の程度の見極めと、学習の困難さの要因の判断、認知特性と視覚障害のある児童生徒の読み書きの困難さの要因の判断、生活単元学習や作業学習の課題、歩行指導、点字指導の課題、少人数化に対応した学習集団の構成上の課題などが記述されていた。

- ・個別のニーズに合わせた空間、時間の構造化
- ・個別の指導計画については、各学期ごとに目標に対する評価、及び次学期の目標、指導内容の検討を行っているが、学級単位で検討を重ねることが多く、各教師の専門性を生かしたアドバイス等を受けて指導目標、内容を設定するまでには至っていない。
- ・多方面の視点からの実態把握の方法・中学部3年間での指導目標の明確化、焦点化
- ・行動の問題や課題の不履行がどの障害に起因するものなのか見極めることが難しい
- ・指導の内容、児童生徒の理解の仕方、コミュニケーション方法
- ・肢体不自由、知的障害の幼児・児童・生徒に対して、教室環境・教材・教具が充実していない。・視覚障害（とくに盲）を併せ有する知的障害児童・生徒の場合、指導の方法
- ・視覚障害と知的障害を併せ有する生徒…該当生徒の実態は、光覚盲と言語障害を伴う知的障害を有することから、活字、点字ともに理解できておらず、形のないものを言葉として教える際の困難さを感じている。
- ・視覚障害と聴覚障害の児童が一緒にいる場合のメディアの工夫や伝え方の難しさ
- ・主たる障害が視覚障害のため、早期教育で話しかけたり（聴覚からの情報を得る）いろいろな物をさわる機会を増やしたり（感覚すべてを有効に使う）することもとても重要である。就学前にこういった環境が十分に整っていないことが課題である。
- ・集団参加にいかに取り組ませるか
- ・特に知的機能や視覚・聴覚の感覚機能を評価することが困難である児童生徒が潜在的に持っている発達段階を正しくとらえることが課題となっている。
- ・重複学級では、児童生徒と教員の1対1による個別指導がほとんどで、集団学習の機会が少ない。
- ・重度の知的障害のため、児童や生徒自身の理解が明確に表現されず、全体像がとらえにくく、理解が深められない。
- ・障害が重度になると、実態が正しく把握しにくい幼児児童生徒がいる。
- ・障害が重複化することにより、学習の集団が小さくな

り、学び合う、競い合う機会が少なくなる傾向にあること

- ・自立活動が十分に保証されない
- ・作業学習等の対応が十分ではない”
- ・知的な発達の遅れか、見えないことからくる学習の遅れなのか理解の困難なのかなどひとりひとり異なる状態をどう把握していくか
- ・指導の系統性をどう確保していくか”
- ・知的障がいの子ども向けの教材はあるが、視覚を利用する教材であるため、利用しにくい
- ・知的障害、あるいは肢体不自由が重度のため、点字導入等の指導が十分に行えない
- ・視覚障害と聴覚障害、知的障害の重複児に対してのコミュニケーション指導が十分に行えない”
- ・読む、書く、計算する等のつまずきの原因が、認知面や知的な遅れからくるものなのか、「見え方」からきているものなのか、どちらも関係している場合の支援の仕方や教材の提示方法。
- ・視覚に訴える教材が、使えない状況の重度重複障がい児へのアプローチの仕方。
- ・歩行指導の在り方。文字や点字指導の在り方
- ・生活単元学習など集団学習時の活動について（自立活動中心の児童生徒の目標設定等基本的な押さえ）
- ・複数の障害が重なった場合、それぞれの障害の特性を単純に併せた状態になるわけではなく、対応が難しい。
- ・本校においても生徒数が少なくなる中で、重複の生徒の集団が組めない状況がある。1対1の授業ばかりで、生徒を伸ばすことができるのか、難しいところである
- ・友だち同士のかかわりや集団での活動が限られている。
- ・重度の場合、健康上の問題が大きい。
- ・他の障害種の教材・教具に関しては数少ない。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

児童生徒の人数が少ない中での同じような障害のある児童生徒の集団の形成

単一障害学級と重複障害学級の交流や合同の授業の課題

個々の児童生徒のコミュニケーションモードの違いに対応した学級内でのコミュニケーションの課題

知的障害や発達障害を併せ有する児童がもつ視覚優位傾向に対する音声言語の指導の課題

手指の巧緻性が未発達の子どもの手話表現の課題

発達障害を併せ有する児童生徒の実態把握と目標設定及び評価の在り方の課題

・少ない人数の中で、発達障害傾向を持つ児童の割合が

高く、集団としてのまとまりやモデルとなる像が十分確保できていないことが課題。

・知的と肢体不自由を併せ持つ児童については、同じような発達課題の児童が他にいないため、1対1の学習が中心になってしまっていること。

・聴覚、視覚障害を併せ有する生徒 知的能力は高くとも、情報伝達等に時間がかかり、教科習得が不十分になりがちである。

・聴覚、肢体不自由を併せ有する生徒 集団で行う体育的な学習ができない。

・コミュニケーション力の向上。

・単一障害学級をベースにした日課である為、障害の重い生徒にとっては見通しが持ちにくかったり、慌しかったりする。

・遊具や遊びの空間が十分でなく、やはり重い子にとっては要求を満たしきれない面がある。

・他のろう学校に比して、重複生徒は少ないとは言えぬが、それでも「集団」どいうには少人数

・児童生徒の人数が少なくグループが作りにくく集団での学習ができにくい。

・学校の児童数が少なく、重複児童の実態にあった集団の保障ができにくい。

・学習場所の確保（生活単元学習や作業学習等で、一定期間、場を設定して学習を進めることが行いにくい）

・学年との交流（学年中心の行事が多い中、複数の学年が存在する学級運営と学年のつながりを調整しながら、担任が苦勞して学習計画を立てている。）

・コミュニケーションモードの違い（クラス内でキューサイン、指文字、理解言語の少ない子と違いが大きい）

・児童生徒とのコミュニケーションモード。

・児童生徒の実態に即した教材教具の開発。

・学力の確実な定着が難しい（注意されたことが継続できない。）

・個に応じた個別指導計画の作成について現在の書式をより細かい視点で作成する書式を検討中である。

・個々の児童生徒の実態やライフステージに合わせた指導目標や内容の設定。

・指導の到達目標の設定（社会自立を旨とするのか、あるいはどの程度の支援を受けながらの社会生活を目指すのかなど）

・個別指導の時間が十分確保できていない。

・知的障害や発達障害を併せ有する児童は視覚優位の傾向が強く、音声を中心とした人工内耳のリハビリが思うように効果が上がらないケースが多い。その際、親の心のケアや指導の方向性の転換の見きわめが大きな課題となっていると思われる。

・子どもの発達を保障する指導計画の作成。

・特に聴覚障害を配慮したコミュニケーション手段。

・どのような集団を準備していくか。

・児童生徒数が少なく集団学習が組めず、個別指導になってしまう。

・手指の巧緻性が未発達の子どもの手話表現。

・自閉的な子どもの手話獲得について。

・似たような実態の子どもが少なく、学習集団が小規模なものになりがちである。多くの人との関わりやダイナミックな活動を経験させるのが難しい。”

・知的障害に適した空間、教材に乏しい”

・障がいの種類や理解度等がそれぞれ違うので（少人数多障がい）全員で学習に取り組む時は時間がかかる。

・同学年の単一障がい児と活動する場合も関わり方が時間的なことも含めて難しい。

・障害の程度が様々なので、同じ活動の中でも個に応じた課題が必要となることが多い。

・身体の動きもゆっくりであるので、重複の子ども達に遭わせた時間割の必要性を感じる。

・実態把握とそれに基づいた適切な指導の実施。

・医療的ケアを必要とする生徒への対応・教科及び教科等を合わせた指導の計画的、系統的な指導。

・単一障害の生徒と重複障害の生徒の両方の力を高めていくにはどうするか。（同一活動の場合）

・学習をする上で同等の集団がほしいと感じている。

・知的、聴覚二つの障害があると、校外学習や職場実習の受け入れ体制がない所も多く、体験の場が限られる。

・授業内容を子どもに合わせて作り、その方法も考えていくなど、担任の裁量に任される部分がとても大きいこと、またその際に現在の状況だけでなく、次のステップや将来的見通しまで考えにいなければならないこと。

・単一障害のクラスや障害をもたない子どもたちの関わりを十分に保障してやれない。

・聴覚障がいの特別支援学校は児童生徒数が少ないため、知的障がいを併せ持つ子どもが集団適応の学習をする機会が少ないので、交流校との交流によって補っている。

・発達障害が疑われる子どもたちの実態把握と目標設定及び評価の在り方についての検討。

・障がいにあわせた専門的な指導が人との関わりを大切にしたい集団の中で展開することが難しい。

・子どもの実態に合った教材、教具が十分に整備されていない面がある。

[知的障害対象とする特別支援学校]

障害の重度・重複化、多様化への対応に関して、「軽度から最重度まで幅が広がってきているため、教

育課程、指導内容、集団編制、教員の専門性等の課題があること、比較的軽度（下学年の教科学習ができる）、自閉的傾向、理解や動きがゆっくりな児童生徒まで多様な児童生徒への個別に応じた指導の充実が課題であること、学校が対象としていない障害についての指導や支援の手立て等の共有が課題であることなどが記述されていた。

重度の障害のある児童生徒の対応に関して、重度の障害のある児童生徒に対応したコミュニケーションの課題、重度の障害のある児童生徒の医療的ケアの課題、重度の障害のある子どもへの小集団活動への参加や居住校交流の課題、重度の障害のある児童生徒や医療的ケアの必要な児童生徒の学習スケジュールの調整の課題、単一障害であるが重度であるために重複障害学級での指導を行っているなど課題が記述されていた。

医療的対応が必要な児童生徒への対応に関して、医療的ケアが必要な児童・生徒への対応を充実させることの課題、神経症、社会不安症、摂食障がい等の児童生徒の不安にどう寄り添うかなどの課題が記述されていた。

軽度の障害のある児童生徒への対応に関して、知的障害の軽い児童生徒の高等部における学習指導、生徒指導の課題、自閉症や軽度の知的障害のある肢体不自由の児童生徒への指導の課題、比較的軽度な知的障害の生徒への心理面での対応の課題などが記述されていた。

重複障害学級の課題に関して、重複障害学級における、単一障害学級の児童生徒との交流活動の時間設定の課題、重複学級が複数ある場合のそれぞれの学級の特徴と課題に合わせた学級の活動の課題、複数の障害を併せ有する児童生徒の単一障害か重複障害学級か判断の課題、重複障害学級の在籍児童生徒の実態の多様化の課題などが記述されていた。

単一障害学級の課題に関して、単一障害学級に在籍している複数の障害を併せ有する児童生徒の指導の課題、複数の障害を併せ有する児童生徒の単一障害か重複障害学級か判断の課題などが記述されていた。

発達障害を併せ有する児童生徒の課題に関して、対応のための教員配置の課題、発達障害により前籍校で不適応を起こして転学してきた児童生徒への対応の課題、知的障害を基本にしながら、肢体不自由だけでなく、精神障害や発達障害等を併せ有する児童生徒への対応の課題、知的レベルの比較的高い、広汎性発達障害と診断もしくは疑いのあるとされる児童生徒の増加の課題などが記述されていた。

自閉症を併せ有する児童生徒の指導の課題に関して、自閉症および自閉的傾向を有する児童生徒のコミュニケーションへの対応の課題、知的な遅れが目立たない自閉症の児童生徒の行動上の問題への対応の課題、強い自

閉的傾向を併せ持つ生徒への対応の課題などが記述されていた。

視覚障害併せ有する児童生徒の課題に関して、視覚障害に対する音環境の整備の課題、単眼鏡、拡大読書器など教材教具の整備と指導法の工夫に関する課題、視覚に障害がある場合の実態把握とコミュニケーションの課題の課題、視覚障害に対応した施設・設備の整備と指導上の安全確保の課題、指導に関する視覚障害特別支援学校との連携の課題、視覚障害に対する指導に関する専門性の課題などが記述されていた。

聴覚障害併せ有する児童生徒の課題に関して、補聴器の管理、指導・支援に関する専門的知識、知的障害と聴覚障害を併せ有する児童生徒への指導の専門性の課題（単一障害の組み合わせではできない。）などが記述されていた。

肢体不自由を併せ有する児童生徒の課題に関して、他の障害のある児童生徒のいる中での肢体不自由のある児童生徒の安全確保の課題、肢体不自由のある児童生徒の集団活動や体験的活動への制約の課題、肢体不自由のある児童生徒への専門家による指導や専門的対応の課題、肢体不自由を併せ有する児童生徒の自立活動の指導の課題、肢体不自由を併せ有する児童生徒の単一障害学級か重複障害学級の選択の課題、肢体不自由を併せ有する児童生徒へのコミュニケーションエイドを活用した指導の課題、肢体不自由を併せ有する児童生徒の状態の変化に伴う他の特別支援学校への転学の課題などが記述されていた。

病弱のある児童生徒の課題に関して、病気に対する医療的対応、病気による活動の制限に対する集団活動の制約の課題、病気ある児童生徒の状態に対応した学校選択や転学の課題、病気のある児童生徒の状態に対応した教育環境の課題、医療的ケアの観点から医療、福祉、保健分野の機関と有機的な連携、まれで少ない難病について、支援するシステムの確立や環境を整備の課題、病気に関して身体的配慮と集団への参加などの課題が記述されていた。

コミュニケーションに関する課題に関して、児童生徒とのコミュニケーションの課題

コミュニケーションに関する支援機器の活用の課題、コミュニケーションの手段と方法に関する課題、コミュニケーションの形成への課題などが記述されていた。

個別指導と集団指導に関する課題に関して、全体指導の中での個別の対応の課題、個別の指導と集団の指導をバランスなどの課題が記述されていた。

以下、各課題項目についての具体的な記述を整理した。

(障害の多様化への課題)

・肢体不自由のある重度重複障害のある生徒が在籍している。自立活動等の配慮が必要だと感じているが、近隣の肢体不自由特別支援学校への入学を選択しなかったケースであり、適切な教育的支援ができていないと感じている。

・障害の重度・重複化、多様化に対応するため、教育課程の類型化による学習形態の工夫に努めているが、自閉症児や軽度の知的障害のある肢体不自由児等についての指導に課題がある。

・軽度の児童生徒が多数入学するようになり、医療的ケアを要する最重度の児童生徒も増えてきた。このような状況の中、複数の障害を併せ有するだけでなく、その障害が軽度から最重度まで幅が広がってきているため、教育課程、指導内容、集団編制、教員の専門性等の課題がある。

・進行性疾患（例えば筋ジストロフィー）のある児童生徒も通学していて、現在の教育課程の中で対応しているが、設備、指導体制などを考慮すると肢体不自由児に主に対応している特別支援学校への転学等も考慮に入れる必要性が出ている。

・被虐待児も6割を占め、心の安定を特に配慮した支援や中学卒業後（施設退所）の進路について、保護者や関係機関との情報の共有等支援会議の更なる充実

・複数の障害を併せ有していても、必ずしも重複学級児童生徒として認定されるわけではないため、一般学級において指導を行わざるを得ない場合がある。

・複式で実施する場合の体制、教室等、配慮を行っているが、キャパから考えて限界がある。

・タイムアウトした場合やパニック時の居場所がない。

・知的障害用の設備であるため、肢体の子どもへの対応が困難。”

・重複障がいのある児童生徒や自閉的傾向あるいは発達障がいのある児童生徒などの指導に関して、コミュニケーション手段を工夫したり、環境を構成したりすることのほかに、認知特性を踏まえての指導法を工夫する必要がある。

・学校が対象としていない障害についての指導や支援の手立て等をどのように共有していくか。

(重度の障害の課題)

・肢体不自由のある重度重複障害のある生徒が在籍している。自立活動等の配慮が必要だと感じているが、近隣の肢体不自由特別支援学校への入学を選択しなかったケースであり、適切な教育的支援ができていないと感じている。

・重度疾患を抱えた保護者の思いにどう寄り添うか

・小集団活動への参加や居住地校交流等に関する評価

活動をいかに行うか、等々。

・一人一人の障害が違うので集団指導が難しいことがある。”

・軽度の児童生徒が多数入学するようになり、医療的ケアを要する最重度の児童生徒も増えてきた。このような状況の中、複数の障害を併せ有するだけでなく、その障害が軽度から最重度まで幅が広がってきているため、教育課程、指導内容、集団編制、教員の専門性等の課題がある。

・自立活動の理解と内容充実、特に自立活動の指導計画の具体的取り組みができるように、実践交流や研修が必要。

・重度の児童生徒に対する教育内容の見直し。

・教育課程の見直し、特に自立活動や領域・教科を合わせた指導の教育課程への位置づけの明確化。

・単一障害（知的）ではあるが、重度の児童生徒が5名在籍し、重複障がい学級で指導している。

・本校で複数の種類の障害を併せ有する児童生徒は障害が重度であることが多く、児童生徒とのコミュニケーションをいかに形成・促進していくか課題である。

(医療的対応)

・神経症、社会不安症、摂食障がい等の児童生徒の不安にどう寄り添うか。

・医療的ケアが必要な児童・生徒への対応を充実させること。

(軽度の障害)

・知的に軽い児童生徒が本校を希望することが増え、特に高等部の学習指導、生徒指導に困難な問題が増えてきた。

・障害の重度・重複化、多様化に対応するため、教育課程の類型化による学習形態の工夫に努めているが、自閉症児や軽度の知的障害のある肢体不自由児等についての指導に課題がある。

・比較的軽度な知的障害の生徒が多い分教室には、精神の障害を併せ有するケースが多く、心理面のケアが求められる。臨床心理士やカウンセラー等の専門家の必要性（担当する教員の専門性を高めることも含めて）とカウンセリングできるスペース等の確保が望まれる。

(重複障害学級の課題)

・一般学級の児童生徒との活動の時間を多く設定しており、重複学級としての特色ある活動が充実しているといえる面がある。

・学部全体の中で「重複学級」ということで日課表や開始や終了時間に配慮してもらっているが、他の生徒と一緒に活動する時は、工夫が必要。昨年度より、金曜日の午前中は重複学級独自の時間となり個に合わせた支援を工夫し実践しているところである。

・ 肢体不自由を併せ持つ児童生徒の実態にかなりの幅が見られ、生活年齢で活動を構成するだけでは、個々の課題に即した活動が組みにくい。

・ 重複学級が複数あるので、発達課題に合わせた活動を行うために、それぞれの学級の時程の工夫が必要である。

・ 肢体不自由を併せ有する児童生徒がほとんどであり、肢体不自由も軽度である。半数近くが通常学級と学習を行っている状況である。重複学級と通常学級どちらで学習していくか課題が多い。また、重複学級の教育課程について現在見直しを検討している。

・ 重複障害のある児童生徒の増加

・ 障害の重度重複化や医療的ケア対象の生徒の増加により通常の日課表では、学校生活を送れない生徒がいる。(例：給食(摂食指導)に時間がかかり、その前後の支援を合わせると午前午後の1校時分を要する等) 実情に合わせた教育課程の整備が今後も必要である。

・ 知的障害の特別支援学校において 重複障害学級の児童と通常の学級の児童とが、学年でまとまって行事に参加する場合、通常に学級に合わせてということが多くなる。

・ 重複障害学級のみで簡単な行事(特に外出する行事)を実態に合わせてということが難しくなっている。(人手や予算等も関係)

・ 知的障害のある自閉症の児童生徒を重複障害とし、単一学級ではなく重複学級において指導している。

・ 近年、本校の児童生徒数の激増(特に高等部)のため、教室不足が深刻な状況であり、全体の約3割の学級が2つの学級で1教室を使っている。そのため少人数で編制している重複障がい学級の多くでは、複数組で教室を使用しており、隣の組の声が聞こえすぎたり、授業を展開するスペースが極端に狭かったりし、教室内での十分な指導や支援ができない状況である。

・ 重複学級自体も一人一人の実態が多様で、より多くの支援及び支援者が必要だが、学校規模の拡大によって教員や指導場所が確保できなかつたりする現状がある。

・ 重複学級には日常生活面での自立に向けた取り組みの行動モデルとなる児童生徒がいないため、社会性の育ちに課題がある。

・ より専門的な教育活動ができるよう、校内職員の専門性の共有や、外部の関係諸学校、専門機関との協力によって、より専門的に指導を行うようにしていくことが今後の課題である。”

・ 学校が対象とする障害は知的障害の単一障害としているが当然重複として複数の障害を併せ有する児童生徒も在籍している。

・ 障害を併せ有する児童生徒に対する正しいアセスメン

トとカリキュラム

・ 併せ有する障害のそれぞれの障害特性と発達面との関連のとらえ方。

・ 教育課程の編成のあり方、特に知的中心の養護学校であるため肢体不自由を併せ有する生徒の集団確保や教育課程の組み方。

・ 複数の種類の障害を併せ有する場合は、その子の実態に合った細かい支援を要するため、家庭やその子を取り巻くすべての環境把握が必要である。

・ 重複学級が複数あるので、発達課題に合わせた活動を行うために、それぞれの学級の時程の工夫が必要である。

・ 知的障害以外に併せ持つ障害の状態に応じた指導内容、環境の設定等の工夫。

・ 知的障害の学校にあつては、肢体不自由や病弱の障害を併せ有する児童生徒は、他の児童生徒の動きについて行けないところがあるため、ある程度、独自のスケジュールを組まざるを得ず、安全面での配慮も一層必要である。

・ 知的障害を基本にしながら、肢体不自由だけでなく、精神障害や発達障害等を併せ有する児童生徒が増加している。それらへの指導のあり方と教育課程が今後の課題である。

・ 強い自閉的傾向を併せ持つ生徒の場合、行動の修正のための練習がこだわり行動へと移行し、次の課題になってしまう事がある。この時の適確な学習の方法や取り組み方等について。

・ 障がいを併せ有する多様な児童生徒の、多様な教育的ニーズを、学校教育の良さである集団教育の中で、どう活かしていくかが課題である。

・ 複数の種類の障害を併せ有すると一言でまとめてみても個々の実態によりとても多様であり、一つ一つにねいに対応する必要がある。

・ 併せて発達障害を有していたり、二次障害として不登校になっているケースもあり、担任数等から十分な対応ができていないとは言い難い。

・ 複数の障害種それぞれの専門性の維持、向上、継承

・ 複数の障害を併せ有することで生じる様々な課題への個別対応。

・ 知的障害のある自閉症の児童生徒を重複障害とし、単一学級ではなく重複学級において指導している。

・ 高等部では、複数の種類の障害を併せ有する生徒のゆっくりとしたペースに合わせて支援をしたいが、学校行事等ではそれが難しい場合がある。

・ 主障害に知的障害をもつ児童生徒達であるが、他に併せもつ障害が多岐にわたり、その程度にも幅があるため、一人一人への対応については、なかなか十分とは言

えない。

・障がい併せ有する児童が少数のため、集団で活動する場として望ましい集団を作ることが難しい。

・重複学級自体も一人一人の実態が多様で、より多くの支援及び支援者が必要だが、学校規模の拡大によって教員や指導場所が確保できなかつたりする現状がある。

・重複学級には日常生活面での自立に向けた取り組みの行動モデルとなる児童生徒がいないため、社会性の育ちに課題がある。

・本校で複数の種類の障害を併せ有する児童生徒は障害が重度であることが多く、児童生徒とのコミュニケーションをいかに形成・促進していくか課題である。

(単一障害学級)

・複数の障害を併せ有していても、必ずしも重複学級児童生徒として認定されるわけではないため、一般学級において指導を行わざるを得ない場合がある。

・単一障害(知的)ではあるが、重度の児童生徒が5名在籍し、重複障がい学級で指導している。

・学校が対象とする障害は知的障害の単一障害としているが当然重複として複数の障害を併せ有する児童生徒も在籍している。

・一般学級の児童生徒との活動の時間を多く設定しており、重複学級としての特色ある活動が充実しているといえる面がある。

・学校が対象とする障害は知的障害の単一障害としているが当然重複として複数の障害を併せ有する児童生徒も在籍している。

・主たる障害を知的障害としているが、肢体不自由を併せもち車椅子を使用している児童に対する教育課程を編成することにとっても困難を感じている。

・肢体不自由を併せ有する児童生徒がほとんどであり、肢体不自由も軽度である。半数近くが通常学級と学習を行っている状況である。重複学級と通常学級どちらで学習していくか課題が多い。また重複学級の教育課程について現在見直しを検討している。

・知的障害の特別支援学校において 重複障害学級の児童と通常の学級の児童とが、学年でまとまって行事に参加する場合、通常に学級に合わせてということが多くなる。

・重複障害学級のみで簡単な行事(特に外出する行事)を実態に合わせてということが難しくなっている。(人手や予算等も関係)

・普通学級の中の併せ有する児生の教育課題。

・本分教室では今のところ視覚、聴覚、肢体、病弱を併せ持った重複障害児童生徒はいない。知的障害のある自閉症の児童生徒を重複障害とし、単一学級ではなく重複学級において指導している。

・単一障害(知的)ではあるが、重度の児童生徒が5名在籍し、重複障がい学級で指導している。

・複数の障害を併せ有していても、必ずしも重複学級児童生徒として認定されるわけではないため、一般学級において指導を行わざるを得ない場合がある。

(発達障害を併せ有する児童生徒の課題)

・ADHDの児童生徒への対応について教員がとられ他児に影響する。

・発達障害により前籍校で不適応を起こしてたり家庭での虐待につながったりして施設に措置入所してくる児童生徒が増えてきて対応に苦慮している。

・知的障害を基本にししながら、肢体不自由だけでなく、精神障害や発達障害等を併せ有する児童生徒が増加している。それらへの指導のあり方と教育課程が今後の課題である。

・複数の種類の障害を併せ有すると一言でまとめてみても個々の実態によりとても多様であり、一つ一つにいいに対応する必要がある。

・併せて発達障害を有していたり、二次障害として不登校になっているケースもあり、担任数等から十分な対応ができていないと言えない。

・重複障がいのある児童生徒や自閉的傾向あるいは発達障がいのある児童生徒などの指導に関して、コミュニケーション手段を工夫したり、環境を構成したりすることのほかに、認知特性を踏まえての指導法を工夫する必要がある。

・主障害に知的障害をもつ児童生徒達であるが、他に併せもつ障害が多岐にわたり、その程度にも幅があるため、一人一人への対応については、なかなか十分とは言えない。

・近年、知的レベルの比較的高い、広汎性発達障害と診断もしくは疑いのあるとされる児童生徒の増加(主に高等部)により、生徒指導上の問題も多く、従来の知的障害の児童生徒(特別支援学校に小学部から入学している)がある意味で疎外されたり、居場所が少なくなったりしないかという危惧も感じられる。

(自閉症を併せ有する児童生徒の課題)

・自閉症および自閉的傾向を有する児童生徒の場合には、一人一人に合わせたコミュニケーションツールのさらなる改善工夫が必要である。

・知的な遅れが目立たない自閉症の児童生徒の行動上の問題への対応。

・強い自閉的傾向を併せ持つ生徒の場合、行動の修正のための練習がこだわり行動へと移行し、次の課題になってしまう事がある。この時の適確な学習の方法や取り組み方等について。

・重複障がいのある児童生徒や自閉的傾向あるいは発達

障がいのある児童生徒などの指導に関して、コミュニケーション手段を工夫したり、環境を構成したりすることのほかに、認知特性を踏まえての指導法を工夫する必要がある。

- ・自閉症に対する指導
- ・自閉症のある児童生徒にとっての学習内容の検討
- ・自閉症への適切な指導支援が不十分である。
- ・比較的軽度（下学年の教科学習ができる）の児童、生徒から自閉的傾向の強い子や理解や動きがゆっくりに児童、生徒までと様々であるので、より個に応じた指導の充実が求められる。

（視覚障害併せ有する児童生徒の課題）

- ・視力の弱さに対する配慮
- ・単眼鏡、拡大読書器など教材教具の整備と指導法の工夫
- ・視覚に障害がある場合や内科的なケアが必要な事例では、知的レベルが重度だと適切な実態把握が難しい。特にコミュニケーションが円滑にできない場合は強く感じる。”
- ・視聴肢に対応した施設・設備が整っていないため、児童生徒の安全確保が十分できない。
- ・視覚的な情報を使った教材で学習を身に付けた後は、絵や写真を徐々に取り除いても確得できるように、実践を継続していくためにも家庭との連携が必要である。
- ・全体指導の中で（交通安全教室や避難訓練など）、個別の対応は担任まかせになりがち。できるだけ視覚支援なども入れるようになってきたが、細かい配慮はまだ十分でない。
- ・視覚障害、聴覚障害を知的障害と併せ持つ児童生徒に対しての学習支援についての専門的知識が必要と考える。
- ・必要に応じて県内の聴覚障害特別支援学校、視覚障害特別支援学校のコーディネーターと連携しているが十分ではない。”
- ・生活全般において声や音が重なっており、必要な情報を聞き取ることが難しい。
- ・移動や学習など他の児童とペースが違ってくる。
- ・主となるコミュニケーションの方法を探し出すときに、本人の力をいかに引き出しコミュニケーションをとれるか、そしてそれを確認していけるかが課題である。（たとえば）視覚障害を併せ持つ生徒にどのように現実を伝えていけるのか、また本人の表出するものをどうして理解していけるのか。

（聴覚障害併せ有する児童生徒の課題）

- ・視聴肢に対応した施設・設備が整っていないため、児童生徒の安全確保が十分できない。
- ・例えば聴覚障害を併せ持つ子ども 保護者（親）と子

のコミュニケーションのツールがない場合がある。

- ・視覚障害、聴覚障害を知的障害と併せ持つ児童生徒に対しての学習支援についての専門的知識が必要と考える。
- ・必要に応じて県内の聴覚障害特別支援学校、視覚障害特別支援学校のコーディネーターと連携しているが十分ではない。
- ・補聴器の管理。
- ・宿泊行事の際の医療的ケア”。
- ・知的障害と聴覚障害を併せ持つ児童生徒が在籍した場合、知的障害の専門と聴覚障害の専門の教師がそれぞれ在動していたとしても、知的障害と聴覚障害を併せ持つ児童生徒の専門というわけではないと思われる。単一でも同様だが、同じ障害種といっても、障害の程度には大きな差がある。本校の重複障害の場合、知的障害との重複であるため、この障害の程度によっては実態の大きな差異が生じていることになり、より個別的な指導が求められる。

（肢体不自由を併せ有する児童生徒の課題）

- ・同じ学級の児童と動くペースが違ったり他児との接触による転倒の危険性。
- ・集団としての教育活動が難しく、また校外での体験活動においても、その内容に配慮が必要であり、場合によっては活動に制約がかかることもある。
- ・本児童については保護者の強い希望により本校に入学した経緯がある。
- ・肢体不自由に対する専門性、特にPT等の対応ができないことも課題であると感じている。
- ・教育課程の編成のあり方、特に知的中心の養護学校であるため肢体不自由を併せ有する生徒の集団確保や教育課程の組み方
- ・教師の課題として、重複障害の児童生徒についての理解が不十分である。
- ・移動能力の高い児童生徒が待つことを強いられることがある。結果として集団の活動が制限されたり児童生徒が精神的に不安定になったりする。
- ・視聴肢に対応した施設・設備が整っていないため、児童生徒の安全確保が十分できない。
- ・歩行が不安定な肢体不自由を併せ有する生徒の運動不足による体重・体脂肪の増加。
- ・近隣の肢体不自由部門を併設した知的障害特別支援学校に転出する児童生徒が多く、肢体不自由の児童生徒が減少している。
- ・学習集団や行事の参加の仕方などを考え直す必要がある。
- ・肢体不自由のある重度重複障害のある生徒が在籍している。自立活動等の配慮が必要だと感じているが、近隣

の肢体不自由特別支援学校への入学を選択しなかったケースであり、適切な教育的支援ができていないと感じている。

・肢体不自由の生徒と知的障害の生徒とでは、動きがまったくちがうため、時には車イスにすわっての見学や、別々の教室で、違うカリキュラムで授業も行っていました。(体育と自立活動など)

・肢体不自由の場合には、この学校では、PT、OT等の専門職員の配置がないため、個々の子どもをケアしている専門職の方のアドバイスを保護者を通じて何うことになる。その為、そのような専門機関のスタッフと直接的なつながりをとっていく必要が生じている。

・肢体不自由を併せ持つ児童生徒の実態にかなりの幅が見られ、生活年齢で活動を構成するだけでは、個々の課題に即した活動が組みにくい。

・肢体不自由を併せ有する児童生徒がほとんどであり、肢体不自由も軽度である。半数近くが通常学級と学習を行っている状況である。重複学級と通常学級どちらで学習していくか課題が多い。また重複学級の教育課程について現在見直しを検討している。

・肢体不自由を併せ有する児童生徒の自立活動の指導

・肢体不自由を有する児童生徒の場合には、医療関係の専門家との連携が今後もより必要となる。

・肢体不自由を併せ有する児童生徒への自立活動の指導において、経験のある教員が少なく特に運動、動作については、研修が必要である。

・障害の重度・重複化、多様化に対応するため、教育課程の類型化による学習形態の工夫に努めているが、自閉症児や軽度の知的障害のある肢体不自由児等についての指導に課題がある。

・知的障害の学校にあっては、肢体不自由や病弱の障害を併せ有する児童生徒は、他の児童生徒の動きについて行けないところがあるため、ある程度、独自のスケジュールを組まざるを得ず、安全面での配慮も一層必要である。

・特に、自立活動等における肢体不自由を伴う児童生徒の身体機能の向上に関わる教員の知識技能の習得や研修体制の整備(外部専門機関等との連携) ”

・元々知的障害を対象とした学校として設計されているので、肢体不自由を併せ有する児童生徒の車いすバギーに対応できるつくりになっていない。そのため、様々な場面(トイレ等)で事故なく過ごさせるために配慮を必要としていること。

・予算不足からコミュニケーションエイドの工夫が難しい。

・学校の特色から知的障がいの子、生徒が多いため、肢、知の児童生徒の集団の保障が難しい。

・肢体不自由の児童生徒が、訓練のために欠席することが多い。

・特に学校全体の行事や校外学習等の際に、十分な活動ややりがいを感じる活動を工夫し用意すること。

・児童生徒がもっている力を生かし、活動できる力や意欲をのばすことのできる内容。

・個々の力で集団への参加ができる授業づくりやお互いが認めあい、仲間づくりのできる授業内容。

・進行性疾患(例えば筋ジストロフィー)のある児童生徒も通学していて、現在の教育課程の中で対応しているが、設備、指導体制などを考慮すると肢体不自由児に主に対応している特別支援学校への転学等も考慮に入れる必要性が出ている。

(病弱のある児童生徒の課題)

・病気の場合、個々の担当医等の医療スタッフとの連携を育てる必要性が高くなっている。

・発達障害の場合、一人一人の知的好奇心に合わせた教材教具の準備をしつつ、情緒的な面でのケアと合わせて対応していく難しさがあり、専門的な教員の育成と人的な配置が必要である。

・知的障害の学校にあっては、肢体不自由や病弱の障害を併せ有する児童生徒は、他の児童生徒の動きについて行けないところがあるため、ある程度、独自のスケジュールを組まざるを得ず、安全面での配慮も一層必要である。

・知的障がい学校の括りの中で、常に医療との関わりが必要とする児童・生徒(本来は病弱特別支援学校に就学が望ましい)に対する就学のあり方と施設設備等教育環境の整備が課題となる。

・医療面での配慮や情報が即時適切に入ってくるわけではなく、学校での観察等だけではその実態や変化を適切に受け止め対応するということが難しい。(例)てんかん発作の様相が変化する事例:その時の対応については保護者と常に確認しあっているものの頻発するので迷いも出ることがある。

・医療的ケアの観点から医療、福祉、保健分野の機関と有機的な連携を取っていくこと。

・まれで少ない難病について、支援するシステムの確立や環境を整備すること。

・医療的ケアが必要な児童・生徒への対応を充実させること。

・疾患を抱えた不安にどう寄り添い、自己管理能力を高めるために周りの人間がどのように支援するか。

・神経症、社会不安症、摂食障がい等の児童生徒の不安にどう寄り添うか。

・重度疾患を抱えた保護者の思いにどう寄り添うか

・病気に関して身体的配慮と集団への参加

(コミュニケーションに関する課題)

・視覚に障害がある場合や内科的なケアが必要な事例では、知的レベルが重度だと適切な実態把握が難しい。特にコミュニケーションが円滑にできない場合は強く感じる。”

・教育内容の教育方法の工夫（コミュニケーションエイドの活用等）

・コミュニケーション手段の獲得が大きな課題と考える。本人と支援者との信頼関係が基盤にあるということが大切であり、また発信、表出があったとしても、三項関係が共有できるという間柄になっていくことが大切と考える。これら、やりとりの中で次第に興味、関心の幅も広がっていくと考えるが、時間のかかることが多く、1年のスパンで見えていくだけでは難しく、そこに担任の交代があると、引き継ぎをしてもまた、本人との関係作り、そして1からでないにしても確認してからであり、そこも大変である。

・コミュニケーションの手段と方法・基本的生活習慣の習得

・肢体不自由を有する児童生徒の場合には、医療関係の専門家との連携が今後もより必要となる。

・自閉症および自閉的傾向を有する児童生徒の場合には、一人一人に合わせたコミュニケーションツールのさらなる改善工夫が必要である。”

・集団での学習や活動の際、対人関係やコミュニケーションが常に課題である。

・コミュニケーション手段の活用

・例えば聴覚障害を併せ持つ子ども 保護者（親）と子のコミュニケーションのツールがない場合がある。

・予算不足からコミュニケーションエイドの工夫が難しい。

・コミュニケーションを支援するための教材整備

・重複障がいのある児童生徒や自閉的傾向あるいは発達障がいのある児童生徒などの指導に関して、コミュニケーション手段を工夫したり、環境を構成したりすることのほかに、認知特性を踏まえての指導法を工夫する必要がある。

・主となるコミュニケーションの方法を探し出すときに、本人の力をいかに引き出しコミュニケーションをとれるか、そしてそれを確認していけるかが課題である。（たとえば）視覚障害を併せ持つ生徒にどのように現実を伝えていけるのか、また本人の表出するものをどうして理解していけるのか。

・コミュニケーションの方法（要求、拒否、生活を楽しむこと。）

・同じ障がいの児童生徒がいない（少ない）ことによる、児童生徒同士の関わりや広がりへの乏しさ。コミュニケー

ション面での関係作り。

・コミュニケーション支援におけるVOCA等の利活用。

・特にコミュニケーション面で反応が見られにくい児童・生徒に対して、職員が児童・生徒の本来の能力を過小評価しやすく、学習目標が低く設定されたり、また年齢相応のかかわりがなされにくい場合が多い。

・コミュニケーション面で本人の思いをいかに正確に受け止めて対応できるかとそのための手立てのあり方。

・本校で複数の種類の障害を併せ有する児童生徒は障害が重度であることが多く、児童生徒との・コミュニケーションをいかに形成・促進していくか課題である。

(個別指導と集団指導に関する課題)

・個と全体と配慮した教育課程の編成

・個々の実態が大きく違うこともあり、一人一人の課題に応じた集団での指導がしにくい。

・個々の実態やニーズに応じた適切な指導を充実すること。また、そのために教員の資質向上を図ること。

・個々の障害の実態に合わせた自立活動の具体的な指導内容及び指導方法の確立

・個々の力で集団への参加ができる授業づくりやお互いが認めあい、仲間づくりのできる授業内容。

・個別の指導と集団の指導をバランスよく編成したい。そのためにも、職員定数が増えることよい。

・個別の対応が必要になる事が多いが、その場合の指導体制の問題、指導場所の確保の課題がでてくる。

・個別指導が多くなる中での指導体制の確立

・個別指導時における指導場所の確保

・合同で学部全員で授業をすることがあります（音楽・体育など）。真に児童・生徒の活動の場となっているかという観点で考えると、疑問に思えることはあります。しかし、その反面、集団を意識できたり、雰囲気味わえていることも確かで、教員が何を求め、授業をしているかという意識が必要。

・在籍人数が9名と少ないため、集団学習を小1～中3まで複数の障害を併せ有する子を含めて行っているが、実態の幅が生活年齢および活動量等大きく異なるため、指導内容や方法の選択に苦慮している。また個に応じた教材及び表現の手段の確保が十分でない。

・子どものニーズに応じた教育活動を設定していく上で、ニーズの違いから多様な活動を設定した方が望ましい場合もある。その時に、ニーズに応じたグループの設定を行ったり、それに伴う職員の配置や支援体制を考慮しながら取り組んでいる。このようなニーズに応じたグループ別による学習成果が得られる一方、事前のニーズの把握や支援時における職員間の連携において時間を要したり、支援体制が十分に整わないこともあり、効率的、効果的な話し合いや支援体制のあり方については検討

を要することが多い。

- ・指導グループを編成することの難しさ。(活動内容や人員の配置) など
- ・指導内容や目標を明確にした上で担当者間の共通理解を図りながら指導を進めていく。”
- ・児童生徒同士の関わりあいを深めていくこと。
- ・実態に応じた学級や指導グループの編成を行うための教員数の充実が望まれる。”
- ・集団での学習活動の場を確保すること
- ・集団で行う授業をする際、個への配慮がしにくい場面がある。
- ・集団としての教育活動が難しく、また校外での体験活動においても、その内容に配慮が必要であり、場合によっては活動に制約がかかることもある。
- ・集団の中で活動する場合、集団に受け入れられず、不安定になることがある。
- ・集団活動の中で配慮すべき事項が多く、特に安全面を中心にした支援体制の整え方。
- ・小集団であるにもかかわらず障害程度の差異が大きく、教職員が十分にカバーしきれていない。(複数の障害種に対応した教員の配置が望まれる)”
- ・小集団活動への参加や居住地校交流等に関する評価活動をいかに行うか、等々。
- ・障がいと併せ有する児童が少数のため、集団で活動する場として望ましい集団を作ることが難しい。
- ・障害を併せ有する児童生徒の中でもそれぞれに実態が異なるため、集団学習に参加できる児童生徒もいれば、それが難しい児童生徒もあり、授業を展開する中で難しさを感じる場面がある。(自分から行動を起こすために、どこまで待ち、どこから支援をしていくか難しいと感じることもある)
- ・分教室で少人数のため、外活動や学級外での活動をグループ分けしづらい。
- ・様々な集団や校外における活動などでは、障害の状態に応じたよりきめ細やかな配慮が必要となり、計画においても多くの時間が必要となること。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

医療的ケアを必要とする児童生徒への対応に関する指導上の課題に関して、健康・安全面と教育活動の両立、健康状態の把握、維持と指導のバランスなどの課題などが記述されていた。

障害の多様化に関する指導上の課題に関して、個々に障がいの状態が異なり、その対応が難しいこと、障害の種類も多岐にわたり、いずれの障害が併せられることによって対応する教育の課題が大きいこと、障害種が多様

になってきているため、児童生徒の実態に応じてどのような学習内容を設定し、どんな活動を行っていくかということなどに関する課題が記述されていた。

個別指導・集団指導などに関する指導上の課題に関して、集団としての課題と、個としての課題、両方の実現の課題、知的レベルが比較的近い段階の児童生徒集団による教科学習などは設定、発達段階に差があることによる集団学習、集団活動の難しさ、同一の障害状況で、集団での指導が有効な場面があるが、集団が確保できないなどの課題、生徒への指導のほとんどが個別対応になり、集団での指導時間の設定が難しいなどの課題が記述されていた。

指導内容、指導方法、教材・教具などに関する課題に関して、子供たちの生活を考え、「生活力を高める」ことにつながる指導内容の編成、個別の指導計画の作成、活用の在り方、指導結果の客観的評価。(特に重度重複児童生徒)、多様な児童生徒の実態に即した専門的な指導の充実、単一障害学級の自立活動の授業の在り方、主たる障害(本校では肢体不自由)以外の障害による困難さの実態把握のあいまいさ、支援、指導方法の検討の不十分さ、多様化する児童生徒一人一人の実態や教育的ニーズに応じた指導内容、指導方法の設定など、実態把握やアセスメント、指導内容・方法に関する課題、コミュニケーション支援の教材教具の工夫、障がいに応じた教材・教具の確保(拡大鏡など)など教材・教具などに関する課題が記述されていた。

視覚障害・聴覚障害への対応に関する指導上の課題に関して、肢体不自由校のため盲学校のように子供が手すりなどを使って自由に探索しながら、歩行の練習ができる環境が設定しづらい。視覚障害に係る教材、教具等・聴覚障害に係る教材、教具等などの課題について、記述されていた。

コミュニケーションに関する指導上の課題に関して、自分から活動できる生徒が少ないのでコミュニケーションをいかにとるかがむずかしい。コミュニケーションに関しては、小さな関わりでも持てるようにして、本人の反応が見えることが必要である。意思を表出することについて、様々なツール、機器を活用してもうまく援助できないケースもある(コミュニケーションの問題)などの課題が記述されていた。

以下、各課題項目についての具体的な記述を整理した。

(医療的ケアを必要とする児童生徒への対応に関する指導上の課題)

- ・医ケア…健康・安全面と教育活動の両立。
- ・医療的ケアの充実が急務である。

・医療的ケアの必要な重度の障害のある児童生徒が増え、授業や行事を行う上で、配慮する必要が多くなってきている。活動の制限も多くなってきている。

・健康面への配慮、医療的ケアの実施回数の増加への対応。

・医療福祉センターのリハの時間と時間割編成。

・児童生徒の重度重複化により、その特性を本校においては隣接する県立子ども福祉医療センターから理学療法士作業療法士定期的にお招きして連携をはかる機会があり連携をとることができるようになったがまだまだ不十分である。

・医療的ケアを必要とする児童生徒も増加傾向にあり、ここ数年で看護師も増員配置されるようになった。しかしながらまだ不十分で学校に保護者待機することも少なくない。

・重度の障がいを持つ生徒が増えているので、健康面の配慮を十分に行いながら授業内容を考える必要がある。

・重度重複児、医療的ケア児など配慮を必要とする児童、生徒の校外学習の在り方について（修学旅行、遠足等）。

・医療的ケアや食事時間帯など。

・医療的ケアの児童生徒や重度・重複の児童生徒が年々増えてきて、校内研修等を行っているものの、その指導についていろいろと課題がある。

・医療的ケアへの対応。

・医療的ケアを必要とする児童生徒が増えており、制度的なことも含めて対応を検討しているところである。

・生活上の制限（例、プールに入れない）があるケースでは、それに対応するための指導者数を十分確保できない。

・広いフロアを学級で共用している場合、個別学習や個々の体調に応じたコーナー作りが必要

・障害の重度化により、病弱を併せ有する児童生徒が在籍している（ほとんどが医療的ケア対象）。また、知的障害も併せ有している。

・健康状態の把握、維持と指導のバランス。

・体調管理。

（障害の多様化に関する指導上の課題）

・個々に障がいの状態が異なり、その対応が難しい。

・障害の種類も多岐にわたり、いずれの障害が併せられることによって対応する教育の課題が大きい。

・障害種が多様になってきているため、児童生徒の実態に応じてどのような学習内容を設定し、どんな活動を行っていくかということ。

・障害の多様化に伴い、幅広い知識技能が求められます。また指等の継続にも困難を伴いがちです。それに対

応するため校内で専門性の担保をいかにはかっていくかが課題となっています。

・前複数の障がいを有し、様々な状態像を示す児童生徒が在籍しているので、一人一人の実態を的確に把握し、妥当性のある学習内容、有効な教材、教具、必要な手立てを行っていくことが大きな課題である。本校では、この課題解決へむけて研究テーマを設定し、毎年取り組んでいる。本年度は「教材、教具」と「教師の支援のあり方」をポイントにして実践を行っている。

・児童生徒によって実態が大きく異なることがあり、子どもが10人いれば10通りの対処を考えなければならない。

・児童生徒の障害の程度や種類によって、実態差が広がっている。

・複数の障害を抱えている児童生徒に対し障害を別々ととらえるのではなく、一つのその子の障害としてとらえ支援していくことの難しさを感じている。

・障害の多様化・重度化への対応。

・障害の多様化への対応。個別の指導計画の充実等。

（個別指導・集団指導に関する指導上の課題）

・集団としての課題と、個としての課題、両方の実現。

・少人数により、子供同士のかかわりはどの児童生徒とも確保しやすいと思いますが、知的レベルが比較的近い段階の児童生徒集団による教科学習などは設定できない。

・個別の指導を多く必要とするが、教員数はもちろん、学校事情もあり学習スペースの確保が問題。また、社会体験、生活経験を豊かにするための「体験的な活動」を多く設定したいが、地理的環境、地域性の事情から十分とは言いがたい状況だと感じています。

・発達段階に差があることによる集団学習、集団活動の難しさ

・一人一人の児童生徒の実態の差が大きく、一斉の授業では、個のニーズに応じた指導がしにくい。

・集団の確保

・生徒への指導のほとんどが個別対応になり、集団での指導時間の設定が難しい。

・同一の障害状況で、集団での指導が有効な場面があるが、集団が確保できない。

・異なった障害間での集団を確保して対応しているが、個別対応を必要とする児童生徒が増えると、教員数が足りなくなる。

・縦割り学習グループの編成基準と生徒の実態とのすり合わせ。

（指導内容、指導方法、教材・教具に関する課題）

・アセスメントに基づいた「実態の把握」「計画」「実践」「反省」の流れを的確にサイクル化するかも課題である。

・子供たちの生活を考え、「生活力を高める」ことにつ

ながる指導内容の編成

- ・個別の指導計画の作成，活用の在り方。
- ・児童生徒の系統的，体系的な指導に関する教員間の共通理解。（卒業後のめざす姿の共通理解や学部を超えた指導の一貫性）
- ・指導結果の客観的評価。（特に重度重複児童生徒）
- ・多様な児童生徒の実態に即した専門的な指導の充実。
- ・重度重複の児童生徒の自立活動の時間設定について（小学部・中学部） 現在は，毎日帯で設定して身体面への課題を中心に取り組んでいるが，個々の実態と課題に，よりアプローチをしていくためには，時間における指導の枠を新たに設定する必要がある。
- ・普通学級の自立活動の授業の在り方について 「道徳」や「総合的な学習の時間」との違いを明確にしながら実践する必要がある。
- ・普通学級 特別活動におけるクラブ活動（小4～）の授業時間が十分に確保できていない。
- ・中学部重複学級の「美術」「音楽」「保健体育」の教科の位置づけについて 生徒の実態が重度のため「教科」としての位置づけが難しい。
- ・主たる障害（本校では肢体不自由）以外の障害による困難さの実態把握のあいまいさ，支援，指導方法の検討の不十分さ
- ・主たる障害が肢体不自由のため，経験不足や学習に取り組む時間がかかるなどの問題はありますが，それらを補うための工夫や学習内容の精選が課題である。
- ・自立活動（時間における指導）では，一人一人マンツーマンで指導に当たりたいが，時間を振り分けて指導に当たっている。
- ・重複学級では，自立活動の時間における指導を行うため，他のクラスより生活単元学習の時間が短いため，活動の時間がもう少し欲しい時がある。
- ・多様化する児童生徒一人一人の実態や教育的ニーズに応じた指導内容，指導方法の設定。
- ・各年齢や発達の状況から，将来を見据えて，現時点でどのような教育を行うべきなのか。
- ・環境設定・わかりやすい教室表示，教室空間の整備
- ・個々の体調に応じた教室環境の設定。
- ・広いフロアを学級で共用している場合，個別学習や個々の体調に応じたコーナー作りが必要。
- ・行事の精選・内容の工夫 ・体育祭，文化祭，校外学習，交流及び共同学習等。
- ・実態把握及び教員の専門性向上。
- ・指導内容の検討・児童生徒の個性や持てる力を引き出し，自己表現力を身に付ける指導・個々に応じたQOLの向上をめざした指導。
- ・障害の多様化への対応。個別の指導計画の充実等。

- ・学年の授業を道徳・学活・音楽・体育で行っているが，様々な障害をあわせもっている児童生徒がいるため，活動内容を考えることが困難なことが多い。
- ・教材，教具も購入しきれず，児童生徒にあったものがなかなか購入できない。
- ・コミュニケーション支援の教材教具の工夫。
- ・肢体不自由の障害のため，具体物，半具体物の操作することが難しいので，学習面で理解や定着を図ること。
- ・コミュニケーション手段の確立。
- ・生活経験の拡大。
- ・視覚面に関する実態の把握。
- ・障がいに応じた教材・教具の確保（拡大鏡など）。
- ・障がいに応じた指導を進めていく上で専門的な知識の理解と教師間での共有。
- ・個々の障害の理解。理解力，課題に応じた教材等の選別，使用効果の検証。

（視覚障害・聴覚障害のある子どもへの指導上の課題）

- ・ある程度立位がとれ，まだ歩行が不安定な子供に対して，本校は肢体不自由校のため盲学校のように子供が手すりなどを使って自由に探索しながら，歩行の練習ができる環境が設定しづらい。
- ・歩行の仕方を指示するさいに，ハンドリングをしすぎてしまうことが，盲の子どもの探さく行動を制限してしまうこともあるかと思えます。
- ・対応に関する教師間の共通理解・視覚障害に係る教材，教具等・聴覚障害に係る教材，教具等・聴覚からの情報にたよっている者，視覚からの情報にたよっている者，体性感覚からの情報にたよっている者など，個々人によって特性が大きく異なっているので，一人ひとりの特性をよく把握して支援することが必要である。しかし個別指導の際は十分に考慮して指導できるのだが，集団指導の場合，実態が違いすぎて個々に対する配慮が難しくなってしまうことがある。

（コミュニケーションに関する指導上の課題）

- ・自分から活動できる生徒が少ないのでコミュニケーションをいかにとるかがむずかしい。
- ・コミュニケーションに関しては，小さな関わりでも持てるようにして，本人の反応が見えることが必要である。
- ・意思を表出することについて，様々なツール，機器を活用してもうまく援助できないケースもある（コミュニケーションの問題）。

【病弱を対象とする特別支援学校】

障害の重度化への対応に関する指導上の課題に関して，一人一人の児童生徒の実態に対応した個別指導体制

の課題、自立活動の指導の充実やコミュニケーション支援などの課題について記述されていた。

病気への対応に関する指導上の課題に関して、病態の変化に対応した指導の在り方、超重症児への対応などの課題について記述されていた。

障害の多様化への対応に関する指導上の課題に関して、障害の種類と組み合わせが児童によってまちまちで、個人差に対応した集団での指導の課題について記述されていた。

発達障害への対応に関する指導上の課題に関して、発達障害と二次的障害の判断や、心理的問題に対する対応などの課題について記述されていた。

個別学習・集団学習の構成に関する指導上の課題に関して、個人差の大きい学級でのグループ学習の保障、集団で学習する場合、個々の障害実態に応じた適切な指導の在り方などの課題について記述されていた。

コミュニケーションに関する指導上の課題に関して、児童・生徒とのコミュニケーションのとり方、意思の表出、コミュニケーション能力の向上を目指した指導、重度重複障害を有する児童生徒に対し、コミュニケーションを支援する機器を活用した指導の充実などの課題について記述されていた。

視覚障害・聴覚障害・肢体不自由を併せ有する児童生徒への指導に関して、個々の児童生徒の病気や状態に対して学習を補助する教材の整備などの課題が記述されていた。

転出入に関する課題に関して、転入時に肢体不自由学級に在籍していた児童生徒が、転入に伴い病弱対応の児童生徒となることによる学級の編成の課題、整形外科への入院による短期在籍機関の児童生徒の集団での学習への参加などの課題などについて記述されていた。

指導内容、指導方法に関する課題に関して、同年齢集団での生活経験が乏しいための社会性を身につけることの課題、個々の児童生徒の実態把握と支援の難しさ、個別の指導計画の有効活用、障害対応に偏らないで「教育的ニーズ対応」の支援・指導を行うことなどの課題などが記述されていた。

(障害の重度化への対応に関する指導上の課題)

- ・(重心) 一人一人の児童生徒の実態の的確な把握をする。できるだけマンツーマンで指導ができるような支援体制をつくる。
- ・教職員数が減少しているうえに、障害が重度化しておりその対応に苦慮している。
- ・重度であればあるほど、健康の保持をはじめ児童生徒からの微細な発信の受け止めなど、観察や関わりには余裕ある時間設定が必要となる。また、そのために児童生徒とのコミュニケーション作りには親密な関係性も重要

である。学級数の減少に伴い教員数も減り、上記のような指導の充実が難しくなっている。

- ・重度重複障害を有する児童生徒に対し、コミュニケーションを支援する機器を活用した指導の充実。
- ・重度重複障害を有する児童生徒に対する自立活動の指導の充実。

(病気への対応に関する指導上の課題)

- ・病態の重篤化にあわせた指導計画、内容、方法のあり方。
- ・個々の児童生徒に応じた支援の仕方やよりよい指導体制のための授業の組み方はどうすればよいか。(筋ジストロフィー)・進行性の疾患(たとえば筋ジストロフィー症)の場合、物作りの活動など体験的な活動が病気の進行とともに難しくなっていく。
- ・医療の進歩によるNICUが常に一杯。出口問題になっているが、在宅への移行が難しい子が隣接病院(重症児病棟)に転院し、本校へ入学することになる。呼吸器などの医療機器を付けている児童生徒や、視覚や聴覚の受容が明瞭でなく、臭覚や触覚に働きかけ、脈拍や血中酸素濃度、SPO2の変化で『快・不快』を判断しながら授業をする。脳症などの超重症児の教育。抱っこはもとより、極力身体に触れることも控えて下さいという指示が出ている児童生徒もいる。

(障害の多様化への対応に関する指導上の課題)

- ・障害の種類と組み合わせが児童によってまちまちで、実態が大きく異なり、集団での指導が困難である。
- ・合わせ有する障害の状況は多様であり、児童生徒一人一人に応じたきめ細かい指導が必要である。

(発達障害への対応に関する指導上の課題)

- ・子どもの表れを見取るとき、精神疾患からくるものなのか、精神疾患の治療のための薬の副作用によるものなのか、発達障害からくるものなのか、単なる「怠惰」や「逃げ」なのか…判断することが難しい。
- ・発達障がい、肢体不自由を併せ有する児童生徒の進路について課題となっている。本校はこれまで準じた教育を行ってきており、知的障がいが見られない児童生徒が通っている。多くは一般の高校へ進学していたが、今後はキャリア教育の視点は欠かせないものと思われる。行動障がいが見られたり、発達障がいの二次障がいに起因すると思われる不登校状態で転学してきた児童生徒の進路、母子共に障がいや病気の受容が十分にできていない中での進路選択はかなりの困難が予想される。今「生き方教育」が問われている。心に問題をかかえる精神疾患をもつ子どもについても同様である。
- ・ADHD、PDD等の発達障害の子どもについては人との関係作り、コミュニケーション能力などソーシャルスキルを育成することが課題となっている。

(個別学習・集団学習の構成に関する課題)

・グループ学習の保障と他の子どものパニック等の様子を見ることによる二次障害を防ぐことが難しい。

・集団で学習する場合、個々の障害実態に応じた適切な“目標”や“ねらい”の設定、及び“支援”の工夫に取り組む必要がある。

・障害の種類と組み合わせが児童によってまちまちで、実態が大きく異なり、集団での指導が困難である。

・実態が様々なため、集団の場が設定しにくい面がある

・本校の特性として、整形外科で入院してくる児童生徒が多く、在籍期間が短い。そのため、クラスの集団もその都度変化し、少人数で学習すること多い。ともすれば、教師と児童生徒と1対1での対応となる。特に、重度重複の児童生徒にとっては、友達を意識したり、一緒に楽しい活動を味わう、経験するなど集団での学習は重要である。どのように集団保障を考え、取り組みを充実させるのか課題である。

(コミュニケーションに関する指導上の課題)

・児童・生徒とのコミュニケーションのとり方。

・十分な発信のない子どもの意志の読みとり方。

・児童生徒同士のかかわりが発生するよう、さりげない手立てをする(場の設定、授業構成)

・意思の表出、コミュニケーション能力の向上を目指し、原始的コミュニケーションから周囲とやりとりできる道筋に沿った手立てを考え実践する。

・重度であればあるほど、健康の保持をはじめ児童生徒からの微細な発信の受け止めなど、観察や関わりには余裕ある時間設定が必要となる。また、そのために児童生徒とのコミュニケーション作りには親密な関係性も重要である。学級数の減少に伴い教員数も減り、上記のような指導の充実が難しくなっている。

・重度重複障害を有する児童生徒に対し、コミュニケーションを支援する機器を活用した指導の充実。

・人とかかわる力の育成。

(視覚障害・聴覚障害・肢体不自由のある子どもへの指導上の課題)

・病弱に併せて知的障がいや弱視、体の不自由な児童生徒等が在籍している。病気や状態に対して学習を補助する教材の整備が課題である。

[転出入に関する課題]

・転入時に地元の学校で肢体不自由学級に在籍していた児童生徒が、転入に伴い本校に在籍する病弱対応の児童生徒となる。本人が知的障害を持ち合わせている場合、クラス決めや学年クラスへの交流など難しい場合がある。

・本校の特性として、整形外科で入院してくる児童生徒が多く、在籍期間が短い。そのため、クラスの集団もその都度変化し、少人数で学習すること多い。ともすれば、教師と児童生徒と1対1での対応となる。特に、重度重複の児童生徒にとっては、友達を意識したり、一緒に楽しい活動を味わう、経験するなど集団での学習は重要である。どのように集団保障を考え、取り組みを充実させるのか課題である。

(指導内容、指導方法に関する課題)

・家庭と学校という限られた空間で、大人との関わりが多く、同年齢集団での生活経験が乏しいため、社会性を身につけることのできる機会が少ない。

・教育課題を決め出すプロセスの中で、実態把握をより適確に行うこと。

・主に『自立活動 学習内容要素表』を参考に実態把握の視点を決め出し行っているが、それぞれの生徒の実態に応じて更に深めていくことが難しいと感じている。

・個々の児童生徒の実態把握と支援の難しさ。

・個別の指導計画の有効活用。

・障害の種類と組み合わせが児童によってまちまちで、実態が大きく異なり、集団での指導が困難である。

・本人の障がい受容。

・児童生徒の状態が様々であるので、個に合った目標設定及び手立ての吟味が必要。

・児童生徒同士のかかわりが発生するよう、さりげない手立てをする(場の設定、授業構成)。

・自分から活動できるような手立てを考え、PDCAサイクルの中で手立てを向上させる。

・障害対応に偏らないで「教育的ニーズ対応」の支援・指導を行うこと。

⑥指導体制

特別支援学校全体では、個別指導のための体制整備、教職員間での情報の共有、専門的知見の共有、指導に関わる共通理解、引継ぎ、そのための時間の確保、専門的な指導のための体制整備、専門性を活かした人事体制作り、など教科担任制の下での重複障害学級の指導体制の課題、障害の多様化に対応した指導体制整備の課題、医療的ケアの充実のための体制整備などの課題が記述されていた。

以下、各障害を対象とする特別支援学校の区分毎に記述の概要を整理した。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・教師間の共通理解の方法
 - ・視覚障害単一の教科指導と重度重複の児童生徒の指導が必要なため、校内人事等の体制づくりが必要である。
 - ・主となる障害への配慮が中心となり、視覚障害以外の組織的な対応ができにくい。
 - ・ティームティーチングが少ないことから、教員同士が切磋琢磨して学ぶ機会を意図的につくらないと、マイペースになってしまう。
 - ・学年が上がるにつれて、学校の時程に合わせた学習時間を組むので、複数の種類の障害に対応できる教師が、活動に関わることが少なく、また専門外になるため、本人の課題がどこにあるかを深く考えずに対応することが多い。
 - ・学部を超えた応援態勢を確立させているが、そのために教員の動きが複雑になってしまう。
 - ・安全な活動を保障するため、集団での活動が少なくなってしまう。
 - ・関わる教員の子供についての情報と指導についての共有化。
 - ・教員間で個々の実態・課題・指導上の配慮点について共通認識を深めること
 - ・複数の障害に対応できるような学校の縦のつながりの充実。
 - ・多数の教師の視点からのより客観的な評価を行うという点でも課題がある。
- など教職員間での情報の共有、専門的知見の共有、指導に関わる共通理解、引継ぎ、専門性を活かした人事体制作りなどの課題が記述されていた。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・[情報交換をし、共通認識が持てるようにする]ための会議の設定が難しい。
- ・本校は聴覚障害児を基本としている。重複障害児も増えている。個別対応が主となり、学校全体として重複障害を指導する「体制」がまだ充分でない。
- ・学部間の引き継ぎ、連携が課題
- ・教職員の課題の共通理解・引き継ぎの課題
- ・現在は、養護学校からの転勤者、小・中学校の特別支援学級からの転勤者等がいるのでお互いに知識をわけあっています。
- ・児童生徒にかかわる教職員の共通理解を深める
- ・時間割と教員体制が厳しい。(普通学級の都合に合わせているので、同一の教員が指導できない教科がある。)
- ・生徒の課題や指導目標、具体的指導方法については、

中学部の全職員が共通理解をして取り組んでいるが、詳細な話し合いなど情報交換が不十分である。

- ・状況変化や支援方法等をできるだけ早く確認する機会をもつことが難しい。(教科担当者は特に早く得る必要がある。)
- ・知的障がいと併せ持つ生徒の場合にも、教科担任制となっているので、同一の価値基準で共通理解して一人の生徒に対応していくことが十分ではない。
- ・年度ごとの引き継ぎは行っているが、細かな点が伝わりにくい。
- ・慣れていない人とのコミュニケーションがスムーズにできないため、年度が変わった際にうまく学習が継続できない期間が生じる。など教職員間での情報の共有、共通理解、専門的知見の共有、引継ぎなどの課題が記述されていた。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・医療的ケアのできる人数確保。
- ・マンツーマン体制のとれる職員確保等。
- ・学年や学部全体の活動における制約。
- ・個別指導が多くなる中での指導体制の確立。
- ・個別の対応が必要になる事が多いが、その場合の指導体制の問題、指導場所の確保の課題がでてくる。
- ・指導内容や目標を明確にした上で担当者間の共通理解を図りながら指導を進めていく。
- ・集団活動の中で配慮すべき事項が多く、特に安全面を中心にした支援体制の整え方。
- ・重複障がいの場合、障がいの組み合わせごとに教育課程を編成することが難しい。(学校内で教育課程が細分化されすぎてしまうと授業の組み立てや指導体制も難しくなるため)
- ・多忙な中での専門家も含めた支援会議の時間の確保
- ・一人で2名の児童に対応しつつも、個々の学習課題の設定や移動時の安全、活動量の確保という点では指導体制も手薄になることがある。
- ・精神的に大きな波があり、他者への不適切な関わり(不意に手が出るなど)が多い(目立つ)生徒にはマンツーマンで関わっているが、安全優先か少しでも集団の中で活動する楽しさを知らせるのの見極めが必要。保護者間の不信感にもつながる可能性があるため、一貫した方針と対応が必要である。
- ・複数の障がいに対応できる専門性を有した教員がまだ少なく、できるだけ学部・学年間でノウハウを共有できるようにしているのがまだ十分ではない。
- ・複数の障害のある幼児児童生徒の一斉授業の際、一人一人への配慮事項の確認を綿密に行わなければならない

が、その時間の確保の工夫が課題である。

・担任だけでなく学年や学部全体で見守る体制。そのため
の共通理解。時間の工夫

・運動を伴う学習や校外に出る学習では、障害を併せ有する
児童生徒に対する教員数がギリギリの状態なので、指導体制のやり
くりが難しく感じます。

・学校が対象とする障害種以外の障害についての専門職による
助言を得られる体制の充実。

・学部ごとの活動の場合はそれぞれの子どものペースに合わせた
柔軟な計画、進行が可能であるが、学校全体で取り組む活動にお
いては難しい場合がある。

・個々の児童生徒の実態はさまざまで、個に合わせた指導には
教師の力量が必要になってくる。そのためには会議等を精選し、時
間を確保することで教員の研修を充実したい。月に2回程度「無
会議の日」を設定しているが、さらに増やしたい。

・子どものニーズに応じた教育活動を設定していく上で、ニーズ
の違いから多様な活動を設定した方が望ましい場合もある。その
時に、ニーズに応じたグループの設定を行ったり、それに伴う職
員の配置や支援体制を考慮しながら取り組んでいる。このような
ニーズに応じたグループ別による学習成果が得られる一方、事前
の把握や支援時における職員間の連携において時間を要したり、
支援体制が十分に整わないこともあり、効率的、効果的な話し
合いや支援体制のあり方については検討を要することが多い。

・障害種別によるより専門性の高いアドバイスがあれば活動内容
や支援のアイデアもよりよいものになるのではないと思う。

・児童生徒の数に対応できない指導体制

・重症心身障害児の医療的ケアに関する支援体制の整備（校外
行事や複数の対象児に同時にケアを実施しなければならない場合
などにおける、看護師、養護教諭、担任を含めた体制整備）

・障がいと併せ有する児童が少数のため、集団で活動する場
として望ましい集団を作ることが難しい。

・職員が多く接するので、反応が小さいと職員主体の授業に
なりがちなので、細かい打ち合わせが必要だと思えます（どの場
面で誰が前に出て他の職員はどう動くとか、どの課題のときは
どの程度待つとか）。その際、時間のなさが課題となると思わ
れるので、学級の会議等をいかにスリムにしていくかも重要に
なると思われます。

・本来であれば最低2年間は同じ児童・生徒と付き合ってい
ったほうが学習の効果が上がると思われるが、実際は1年ごと
に担任が変わったり、引継ぎがうまくなされないことで次年度
の担任がどうしていいかわからなくて

学習活動を汲むことができないケースが知る限りかなり多い。”

・進行性疾患（例えば筋ジストロフィー）のある児童生徒も
通学して、現在の教育課程の中で対応しているが、設備、指導
体制などを考慮すると肢体不自由児に主に対応している特別
支援学校への転学等も考慮に入れる必要性が出ている。

・より専門的な知識や技能のある教員の確保。

・情報共有、情報交換、引き継ぎの難しさ（対象児童生徒に
関わる教員が少ない）。など個別指導のための体制整備、
専門的な指導のための体制整備、教職員間での情報の共有、
共通理解、専門的知見の共有、引継ぎなどの課題とともに、
そのための時間の確保の課題が記述されていた。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

・準ずる教育の児童生徒が多いので、なかなか障害を併せ有
する児童生徒のケース会議などの時間が取りにくい。（月1回
程度）

・職員の数と学級編制（学年や実態を考慮）

・チームティーチングを行う際の教員間の連絡不足がある。

・施設側と個々の児童に対するケース会議の開催・保護者との
連携・・・（施設入所のため、日常的にこどものことが語ら
れる機会が少ない）

・校外学習時の医療的ケア対象児童生徒の生徒の安全確保
（看護師がつかないで参加が困難）

・複数の障がい種を併せ有する生徒への指導には、医療との
日常的な連携を要するケースが多いが、その体制が取れてい
ない。など医療的対応に必要な児童生徒への指導支援体制の
課題、ケース会議等の時間の確保の課題、児童生徒数に対応
した指導体制の整備の課題などが記述されていた。

[病弱を対象とする特別支援学校]

・教科別指導、教科担任制中心の指導体制であることから、
重複障害児童生徒の学習活動にある程度固定的に教員を配
当して、児童生徒にかかわる指導体制を組むことが難しい。

・個別の時間割を作成するにあたり、在籍者数によるが、
教員にあき時間がなく、物理的に個別の時間割が組めな
くなってしまふ。

・詳細な実態把握ならびに教師間における共通理解。

・障害の重複化だけでなく、障害の重度化、多様化の傾向
にあり、児童生徒一人一人の状態の把握とそれに応じ

た授業体制作りが課題である。など教科担任制の下での重複障害学級の指導体制の課題、教師間の情報共有・共通理解、障害の多様化に対応した指導体制整備の課題などについて記述されていた。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・個々のニーズに即し、的確できめ細やかな指導が展開できる教師集団の形成と支援体制づくり。
- ・外部講師など人的、社会的資源の有効活用も含めた日々の授業、学校生活の充実。
- ・学級や学年、学部を超えた学習集団の形成と教師間の協力体制づくり。
- ・個別の指導計画の職員間での共有化。日々の実践を振り返り、担当者間で意見交換できる時間の確保（加害時間の有効活用、初会議の効率化と事務処理の能率化）
- ・在籍幼児児童生徒に対する校内支援体制の強化。校内委員会の充実。
- ・養護教諭や栄養士と連携した授業実践の積み重ね、（保健、給食指導の充実）
- ・担任と自立活動部職員との連絡、連携を更に密にして教育を行っていく必要があると考えている。
- ・医療的ケアの充実（組織的な体制の見直しと再確認）のための、保健主事を中心とした指導体制の構築 など校内教職員の連携体制、全校的な校内指導体制の整備、医療的ケアの充実のための体制整備などの課題が記述されていた。

⑦就学に関する事項

など就学に関わる保護者との共通理解、障害の状況に対応する学校（障害種）の選択の課題などについて記述されていた。

以下、各障害を対象とする特別支援学校の区分毎に記述の概要を整理した。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・「重複」とまでいえない程度の知的な障害のある児童の教育課程とそれを保護者に理解納得してもらうこと
- ・肢体不自由生の場合、その障害の程度にもよるが、本校で行える教育の限度があり、肢体不自由の特別支援学校で学んだ方が成果があがる可能性が強いことも予想されるケースがある。
- ・重複の生徒が本校（盲学校）を選択する時に、子どもの主たる障害、課題となるものは何なのかを、保護者と

担当者（コーディネーター等）でしっかり話し合い決定することが必要である。

・他の障がいの進行にともない、転校が必要になる場合がある など就学に関わる保護者との共通理解、障害の状況に対応する学校（障害種）の選択の課題などについて記述されていた。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・主となる障害種の選定等を含めた進路選択（どの障害を対象とする特別支援学校か？）の支援。
- ・対象児童生徒にとって、もっとも適した教育（療育）の場はどこであるかということ。
- ・適正就学であるかどうか、ろう学校か特別支援学校（知的障害か肢体不自由かなど）なのか常に疑問に思いながらすすめている。 など障害の状況に対応する学校（障害種）の選択の課題などについて記述されていた。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・どの障害種を対象とした学校に入学するのかを適切に選択するための就学指導の充実。
- ・肢体不自由を対象とする特別支援学校、地域の特別支援学級から入学する事例が増えてきた。・本児童については保護者の強い希望により本校に入学した経緯がある。 など学校の障害種の選択に関する課題が記述されていた。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・主障害と副障害の程度（状況）に応じて、どちらの学習環境（学校）が優先されるべきか、適正就学という観点も課題である。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・特に、記述はなかった。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

- ・その児童生徒にとって、本校のような肢体不自由の特別支援学校が最適の学校なのか、他の障害種の学校の方が良いのかの見極めが課題である。就学相談や継続相談を綿密に行っているが、保護者は、教育が多く担当され

ている肢体不自由の学校を選択する傾向があると思われる。

・病弱で知的障害を併せ持つケースでは、病弱の重複学級が適切か、知的障害の重複学級が適切か判断が難しい場合もある。来年度は肢体不自由の受け入れも始まり、肢体不自由の重複学級も設置予定でさらに判断に迷うケースが出てくると思われる。就学指導委員会で「そもそも重複学級に病弱・知的障害・肢体不自由の区別をする必要があるのか。」という点も含めて検討を重ねていく必要がある。

・近隣の小・中学校、特別支援学校との連携を通して、適正な就学についての支援の充実。など学校の障害種の選択に関する課題が記述されていた。

⑧施設設備に関する事項

障害の多様化による教室数の不足、児童生徒の増加による教室数の不足などの課題、教育内容に対応した作業室などの確保の課題、他の障害に対応した施設設備、学校施設のバリアフリー化の課題などが記述されていた。

以下、各障害を対象とする特別支援学校の区分毎に記述の概要を整理した。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・作業学習のための設備、教室の不足。
- ・それぞれの学校が特化した障害に促した設備で建てられているため、他障害を併せ有する児童生徒が転入学してきた際、その障害に促した設備が整備されていない。(例えば本校では、エレベーターやスロープは義務棟だけに設置されており、高等部等は4階までであるが、エレベーターは設置されていない。)
- ・障がい配慮された環境や人的配慮。
- ・普通学校の課程で学習している児童生徒から重度の知的、身体的障害を併せて持つ者まで幅が広く、スペース確保が困難であったり、時程にお互いに制約が生じたりする。
- ・各障害種に十分に対応するには、物的・人的面で、まだまだ整備が不十分である
- ・施設面での整備。視覚障害者には段差など分かりやすい構造の施設がよいが、車いすの置き場所が確保されておらず、バリアフリー化されていない。エレベーターがない。
- ・肢体不自由の幼児・児童・生徒に対して、スロープはあるが、施設・設備面で未整備である(全)
- ・障害の重度重複化のため、標準法や高校標準法による

教員配置では、安全面の確保に不安がある。

- ・人数が少ないため、教育活動に制限がある
- ・他障害に対応した施設・設備・教材等の整備が不十分である。など肢体不自由など他の障害に対応した施設設備の課題、作業学習などの場の確保などの課題が記述されていた。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

- ・エレベーターや昇降機がないため2階を学習活動に使うことができない。
- ・施設、設備の充実。卒業後の進路先の確保
- ・施設面で充実していない。作業室や生活訓練室などまったくない。
- ・学習環境の整備。
- ・活動スペースの確保。
- ・感覚統合関係の遊具の設置など対象とする障害以外の障害児教育に対応する設備の難しさ。
- ・校舎内の段差解消、トイレ、エレベーター、スロープの設置等、施設面の充実を図ること。
- ・施設や設備、教材においてとくに肢体不自由児の場合は十分な環境が整えられない。
- ・児童・生徒数が少なく、施設・設備面での不足もあり、集団での作業学習などの体制が取りにくい
- ・主障害に対応する教育・教材・施設設備は整っているが、合わせ有する障害に対する部分については教室不足等の解消が課題である。
- ・障害の重度、多様化に対応した教育施設の不備
- ・発達障害の児童がパニックを起こしたとき、クールダウンするための手立て(施設・設備、支援ツール等)が欲しい。
- ・など発達障害、肢体不自由など他の障害に対応した施設設備の課題、作業室などの学習の場の確保などの課題が記述されていた。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

- ・教室等の不足、教材、備品、設備の整備。
- ・教室が2階のため、階段での移動が大変である。
- ・校内の施設・設備が知的障害中心のものなので肢体不自由に対応していない。
- ・肢体不自由に対応した施設ではないので、危険を伴ったり、不便な場所がある(階段やトイレ、段差等)
- ・医療的ケアを必要とする児童もいますので、感染症には気をつけていますが、衛生面や環境整備などの面で課題を感じます。
- ・エレベーターの設置状況がまだ不十分である。

- ・教室の絶対数が不足している。
- ・施設、設備面での充実や専門教員の確保などが課題となると思われる。
- ・元来知的障害の学校であるため、肢体不自由児に対応できるようなバリアフリーのつくり到校舎全体がなっていない。(エレベーター、スロープがない、段差が多いなど)
- ・基本的に知的障害児を対象とする学校として、施設、設備を準備してきたために、校内の移動トイレ等に、肢体不自由児が生活するためには困難な面が多くあり、毎年のように施設・設備改善が必要になる。
- ・教育環境の整備(教材・教具・視聴覚機器・バリアフリー化)
- ・教育をおこなう上での環境整備がまだ十分ではない。
- ・教員、教室、教材の不足
- ・教室環境、生活環境の整備(児生の急増にともない教室確保、安心して活動できる生活環境を整えていくことが難しくなっている。
- ・重度重複の児生の通学保障(ご理解いただいているが、多くを保護者に担っていただいている)”
- ・教室不足
- ・車いすの児童生徒の2階への移動。
- ・施設設備の限界(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由など全ての要求を満たすことは難しく、たとえできたとしても、それがお互いに不便なものにならないのかということ)
- ・施設設備の整備(教室の狭隘化による自閉症の児童生徒のためのクールダウン用の空間、肢体不自由児のための施設設備の充実)
- ・施設内にある学校であるので設備面、環境面が十分ではない。
- ・利用できるスペースが限られている。
- ・児童・生徒が情緒不安になったり、パニックになったりした時に落ち着かせたり、支援したりする場の確保の工夫が必要である。
- ・施設の整備
- ・施設や設備、教材においてとくに肢体不自由児の場合は十分な環境が整えられない。
- ・肢体不自由児に対応した学校設備(スロープ、エレベーター等の設置、広い児童生徒玄関等)
- ・肢体不自由に対応した施設・設備 スロープは各所についているが、小さな段差がある。
- ・スクールバス(車イス対応の)ドアノブ、水道の蛇口、等。
- ・肢体不自由の生徒と知的障害の生徒とでは、動きがまったくちがうため、時には車イスにすわっての見学や、別々の教室で、違うカリキュラムで授業も行っている。

ました。(体育と自立活動など)

- ・肢体不自由の生徒にとってはエレベーターもなく段差も多くあり、当時は大変でした。現在は設備も少しずつ改善され障害に応じた教育もできるようになりつつあります。
- ・肢体不自由を併せ有する児童生徒の移動。エレベーターがない。
- ・児童生徒数の増加に伴い、教室がなく、定数の少ない重複障害学級を2学級で1教室の使用にせざるを得ない。
- ・階段の多い学校であるため、肢体不自由を併せ有する子どもたちの移動が子どもたちにとっても職員にとっても負担がかかる。
- ・それぞれの障害種別に合った教材、教具等が少ない。
- ・児童生徒数の増加に伴い、教室数が不足している。特別教室を教室として転用している現状では、施設・設備面での課題が一番大きい。
- ・指導に必要な教材・教具がいろいろな場所にあるため、準備等に時間がかかる。
- ・本来、教室ではない部屋を教室として使用しているため、教室環境が整わない。
- ・空調設備がないため、体温調整の難しい児童生徒への負担が大きい。
- ・個別指導や少人数指導のための部屋がない。
- ・個別の指導と集団の指導をバランスよく編成したい。そのためにも、職員定数が増えるとよい。
- ・専門的な知識や技能のある教員を育て、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の指導を誰もが担当できるようになると良い。
- ・児童生徒数の増加にともない、教室や活動スペースの不足
- ・児童生徒の急増に伴い、教室数が不足しているため、個別対応等の授業を設定することが物理的に困難
- ・複数の専門機関と連携を取る必要が出てくるため、連携のための日程調整や時間の確保が困難である。
- ・児童生徒の重度化、重複化に対応した学習環境の整備。
- ・重度重複障害等の児童生徒に対する学習環境整備(今後、入学が予定されているため)
- ・肢体不自由と知的障害にともない施設設備がまにあわない。(医療的ケアや肢体設置のバリアフリー化)
- ・肢体不自由の児童生徒がいるがエレベーターはなく、階段のステップも高いため、子どもへの負担が多くなり危険も伴う。
- ・過大規模化により空きスペースが全くないため、肢体不自由の児童生徒が疲れた時、横になれるスペースがない。

- ・ 肢体不自由をあわせ有する児童生徒を受け入れるための環境整備。
- ・ 全校舎（教室やプール）に車イスでいけるようなエレベーターの設置。
- ・ 肢体不自由者用便座（形状や手すり）の複数設置
- ・ 自閉症が障害種別の一つとして認められていないことが課題である。
- ・ 生徒数増加により特別教室に転用しており、色々な場面で課題に対応できる部屋が少ないことが指導上の課題の一つである。
- ・ 本校において重複学級は少数派のため、校内における環境整備が課題である。
- ・ 重複障害のある児童生徒の増加。
- ・ 教室の不足（全校的な課題でもある）
- ・ 車いすを有する児童生徒が在籍する教室環境の整備。（車いすを有する児童生徒が複数いる場合など教室やトイレなどの広さなどについて）
- ・ 障害種が異なれば、配慮すべきことも異なる。施設、設備を始め、教材教具についてどの学校にも必要なものを十分そろえているのは難しいのではないか。
- ・ スロープやエレベーターの設置等の施設・設備の整備が必要である。
- ・ 生活するに適切な環境が十分ではない。（すごしやすい環境、道具等）
- ・ トイレについては全面介助が必要である。トイレに手すりがあると少しは自分で座位を保つことができる。
- ・ 校舎から外に出るとき、他の児童と同じようにどこからでも出られるわけではなく、限定されている。
- ・ 安全に、自分の力ではったり転がったりして、のびのびと体を動かす場がない。
- ・ ソフト面では、工夫をすることで対応しているが、施設設備面等ハード面では十分な対応ができるといえない
- ・ 他の障害種に対する支援の情報を得る。
- ・ 車椅子、介護用椅子、クッションの工夫など。
- ・ 多様化、重複化に伴い、個別に対応する教員や場所（教室外のカームダウンができる場所）の確保
- ・ 知的障害の学校にあっては、肢体不自由や病弱の障害を併せ有する児童生徒は、他の児童生徒の動きについて行けないところがあるため、ある程度、独自のスケジュールを組まざるを得ず、安全面での配慮も一層必要である。
- ・ 知的障害以外に併せ持つ障害の状態に応じた指導内容、環境の設定等の工夫。
- ・ 知的障害以外の児童生徒の障害に対する施設・設備の不備。
- ・ 知的障害以外の障害についての施設・設備、教材・教具等の整備が不十分である。

- ・ 知的障害教育学校に肢体不自由を併せ有する児童生徒を受け入れるための施設整備。
- ・ 特別支援学校としてスタートしたが、視覚障害・聴覚障害に対応した設備がない。
- ・ 特定の障害種に応じた、施設設備のため、複数の障害種に対応する施設設備、環境が不十分であること
- ・ 特別な時間指導場面の設定及び施設設備、教材、教具が充実すればと考えます。
- ・ 日常生活の困難さを補う施設・設備の不足
- ・ 個別学習の空間の確保。
- ・ バリアフリー化に伴う施設改修 トイレ、スロープ、エレベーター（ストレッチャー対応）等
- ・ 児童生徒数の増加に伴う施設改修。
- ・ 複式で実施する場合の体制、教室等、配慮を行っているが、キャバから考えて限界がある。
- ・ タイムアウトした場合やパニック時の居場所がない。
- ・ 知的障害用の設備であるため、肢体の子どもへの対応が困難。
- ・ 物的環境：教室等の不足。教材、備品、設備の整備
- ・ 肢体や視覚の障害の方の受入を想定していないので、ハード面（エレベーター等）で不自由な面が多い。
- ・ 本分教室では今のところ視覚、聴覚、肢体、病弱を併せ持った重複障害児童生徒はいない。知的障害のある自閉症の児童生徒を重複障害とし、単一学級ではなく重複学級において指導している。
- ・ 児童福祉施設併設学校であるため、学校、特に施設面では広さ、使い勝手と満足できるものではなく、施設面で配慮を要する、視覚、肢体などの受け入れは困難に近い。
- ・ もともと知的障害者対象の学校なので、肢体不自由を併せ持つ児童生徒に使いやすい設備が十分ではない。（手洗い場が車いす対応ではない、作業学習室の機械は立って作業するのが基本になっている、教室に横になる場所がなくベッドを置くと大変狭くなり車いすが通れない、など）
- ・ 在宅訪問児の集団保障。その際の看護師の配置。
- ・ 元々知的障害の特別支援学校で、重複の子どもたちにとっては、施設、設備がバリアフリー化が不十分で、改善を進めている。
- ・ 元々知的障害を対象とした学校として設計されているので、肢体不自由を併せ有する児童生徒の車いすバギーに対応できるつくりになっていない。そのため、様々な場面（トイレ等）で事故なく過ごさせるために配慮を必要としていること。
- ・ 教室の構造化をし、一人一人のブースを作り、精神的な安定を図っているが生徒の数が増えるとそれができなくなる。

- ・幼児児童生徒数増加にともない、十分な教室を確保できず、適切な教育課程が組めない。
- ・より安心安全な学校生活の配慮。
- ・施設整備面での工夫。
- ・立派なスロープ・エレベーターはあるが、全体として他障害に適した設置とは言い難い。
- ・一斉の授業での、理解の度合いや活動の進行の速度の違い。
- ・中心となる障害種別でないと必要な施設・設備を得にくい。
- ・各障害種に対応した、施設設備がなっていない。(教室不足もある)
- ・活動や移動する際の十分なスペースと安全な環境
- ・教育環境として、多様な生徒を受け入れているけれども環境条件の整備が進まない。また、常に在学生の障害の状況も変化するので教材や環境条件も必要になったり、逆に使われなくなったりということが起きて予算的にもスペース的にも対応が追いつかない。
- ・教室など環境の整備。
- ・教室や廊下のスペースが十分とは言えず、車椅子や歩行機等を置くと室内がかなり狭くなる。
- ・教室環境の整備、特に肢体不自由を併せ有する生徒の教室環境の整備。
- ・近年、本校の児童生徒数の激増(特に高等部)のため、教室不足が深刻な状況であり、全体の約3割の学級が2つの学級で1教室を使っている。そのため少人数で編制している重複障がい学級の多くでは、複数組で教室を使用しており、隣の組の声が聞こえすぎたり、授業を展開するスペースが極端に狭かったりし、教室内で十分な指導や支援ができない状況である。
- ・個に応じた指導の実践場所の確保。
- ・施設、設備を整えること。
- ・施設設備の充実 (廃校になった小学校の校舎を一部改修しただけの校舎であるため、バリアフリー化が不十分で、エレベーターやスロープが設置されていない。また、教室にエアコンが設置されていない。)
- ・肢体不自由に対応するためのバリアフリーの施設設備。
- ・肢体不自由を併せ有する児童生徒に対する専門的な対応が十分できる施設・設備・スクールバスがない。
- ・教室が満杯状態であり、自閉症等の児童生徒がクールダウンできる部屋が足りなかったり、個別指導できる部屋が十分でない。
- ・視聴肢に対応した施設・設備が整っていないため、児童生徒の安全確保が十分できない。
- ・歩行が不安定な肢体不自由を併せ有する生徒の運動不足による体重・体脂肪の増加。

- ・児童生徒の増加による特別教室の減少、学習スペースの減少。
- ・児童生徒数が増加していく中で、学習環境の整備が重要である。
- ・児童生徒の障がいに応じて別に分けて指導したいが、教室数やスペースに限りがあり十分な配慮ができない場合がある。
- 員の資質の向上が必要で、より専門性の高い知識技能を持ち合わせた教員の確保が困難である。
- ・洗面台やトイレなど施設設備の充実。
- ・多様なニーズに対応するためのスペース確保
- ・知的障がい学校の括りの中で、常に医療との関わりが必要とする児童・生徒(本来は病弱特別支援学校に就学が望ましい)に対する就学のあり方と施設設備等教育環境の整備が課題となる。
- ・適切な環境整備
- ・当該障害種以外の障害のある児童生徒に対応した施設、設備の不足、教材の不足。
- ・脳性まひ等による軽度の肢体不自由を伴う児童生徒が在籍しているが、校舎が傾斜地に建っているため校内のいたる所に階段がある。
- ・自立活動室のような広々としたカーペット敷きの教室は整備されておらず、児童生徒が横になって行う指導は難しい。
- ・病気のある生徒への対応として、紫外線をカットするための対応、空調設備の整備などの課題がある。 など児童生徒の増加による重複障害学級の教室不足、自閉症への対応のための空間の確保の課題、肢体不自由など他の障害に対応するための施設設備など学校施設のバリアフリー化の課題などが記述されていた。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

- ・ある程度立位がとれ、まだ歩行が不安定な子供に対して、本校は肢体不自由校のため盲学校のように子供が手すりなどを使って自由に探索しながら、歩行の練習ができる環境が設定しづらい。
- ・学習場所の確保。
- ・学校の施設設備の改善
- ・教室環境も不十分で、独立した静かな部屋が設定できないことが多い。
- ・教室不足(児童・生徒増加に伴い)
- ・ケアルームの整備・充実。
- ・教室等へのクーラーの設置。
- ・看護師の校外学習、泊を伴う行事等への参加。(看護師の常勤化)
- ・視覚障害(知的障害を併せ有する)児童で歩行。(介

助、手引き)が可能であるが、ろうかや教室には車いすが立位台などがたくさんあり、歩行練習がしにくい。

- ・点字ブロックなどはない。(肢体不自由で歩行練習する子もいるのでひっかかることが想定される)(介助歩行、クラッチPCW、SRCなど)
- ・児童生徒数の急増に伴う施設設備の狭少化、通学方法の確保(スクールバス)。
- ・施設、設備が幅広くて整っていない。
- ・教材、教具も購入しきれず、児童生徒にあったものがなかなか購入できない。
- ・職員(教員)もどんどん替わるため、専門的な知識をもった職員がその障害をもっている児童生徒を担当できず、様々な障害に対応できにくい。
- ・施設、設備の充実
- ・児童生徒増加に伴う教室数の不足。
- ・肢体不自由で視覚障がい併せ有する生徒に対し、視覚障がい教育の施設、設備がないので専門的な効率のよい学習支援が困難であること。
- ・少人数、校舎の手狭さによる学習スペースの確保
- ・保護者待機室が不足している。
- ・特別教室(理科室)が無い。
- ・環境設定、わかりやすい教室表示、教室空間の整備
- ・個々の体調に応じた教室環境の設定。
- ・広いフロアを学級で共用している場合、個別学習や個々の体調に応じたコーナー作りが必要。
- ・個別指導のための場所の確保。
- ・施設(教室の広さ、グラウンド等)や教材等で十分でない面があるため、実験や実際の体験的な学習の取り組みが難しい。
- ・児童生徒に応じた教室環境など施設設備の改善充実。
など教室数の不足、点字ブロックなど他の障害に対応するための施設設備など学校施設のバリアフリー化の課題などが記述されていた。

[病弱を対象とする特別支援学校]

- ・院内学級では、筋ジスに対応する環境が整っていない
- ・車イスの子どもの2階からの避難(地震等の場合エレベーターが使用できず、スロープがない)
- ・病院内分教室であるので、施設面で不足するものも多い。
- ・知的障害、発達障害、愛着障害等を持つ子どもの教育をする上で、教室数が足りない など肢体不自由への施設設備の整備、障害の多様化による教室数の不足について記述されていた。

[複数障害種を対象とする特別支援学校]

- ・教育環境について(肢体不自由児であれば、階段やトイレの手すり等の不備)。
- ・移動等や集団が集まる体育館や食堂等での安全面(接触・転倒防止)への留意(肢体不自由児)。
- ・5障害対応になったが、施設、設備面で対応できていない。もともと知的障害を中心とした児童・生徒を対象としてきたが、それ以外の障害を併せ持つ児童生徒が入学してきていることや、予定している人員以上の児童生徒が入学しているため、場所等の許容量を超えており、活動スペースが狭められている。
- ・特別教室等は使用割り当てを決めるのも難しく、日課編成上の制約となっている。
- ・教室は狭く、また、足りない状況にある。自立活動室等も多目的な場所となり、歩行訓練等の活動を行う場所が確保できない。視覚・聴覚に配慮された環境とも言うにくい。
- ・活動の安全確保もある意味難しい状態である。移動・トイレ介助など支援者の身体的負担も大きい。腰痛等に悩まされる教職員も多い状態である。
- ・施設や教室の確保。
- ・隣接病院の重心病棟ベッド数の増加に伴って学齢児も漸増しており、教室が手狭になっている。加えて知的部門の開設もあり、校内全体として教室数は不足してきている。
- ・教室数の不足。
- ・校舎内がオープンスペースになっているため、教室の配置等が、視覚障害の子にわかりにくい。
- ・校舎の作りが、知的障害用になっているものを改善したものなので、肢体部には使いづらい。テラスから校庭へ出る段差がある。温水プールがない。教室が狭い。2階、3階には、エレベーター以外のスロープがない。ランチルームに車イス等が入る余地がなく、教室で食べている。廊下も狭いので、車イス等を並べるとますます狭くなってしまふ。
- ・視覚障害をもっている生徒には、スロープ等のみで、使いづらい校舎となっている。
- ・安全で快適かつ学習環境として適した教育活動の場の整備(校舎内の学習環境整備)
- ・教室数の不足に対する対応の工夫
- ・個別学習集団活動を行うときの十分な空間(教室)の確保。
- ・個別対応が望ましいが、教員数や指導する場が不足している。
- ・視覚障害を主とする身体に障害のある児童に対しては環境整備が大きな課題となる。

- ・施設、設備の充実。
- ・児童・生徒数の増加にともなう教室の狭あい化。
- ・児童生徒が造形活動や創作活動が十分できる活動スペースを持った学習環境の整備。(教室の不足)
- ・作業学習のための教室環境の整備。
- ・障害種に対応した施設、設備の整備。
- ・障害の種別に合わせた施設・設備の整備。(手すり・トイレなど)
- ・小グループでの活動を設定した場合の活動場所の確保
- ・小中学校との交流はとともよく、休み時間の交流や給食、運動会など様々な交流はなされ、交流の実践はよい結果をだしているものの、施設設備面で苦勞をしている。
- ・狭溢化に伴う教室不足のため、自立活動に特化した特別教室が著しく不足している。できれば、感覚に対応した指導やコミュニケーション指導のための教室を設置できるとよい。
- ・特別教室の使用が重複すること
- ・本校が対象とする知的障害、肢体不自由に対応した教育環境は整備されつつあるが、その他の障害(視覚障害、聴覚障害)に対応した施設設備や教材教具はほとんど整備されていない。
- ・本校は、肢体不自由と知的障がいのある特別支援学校であるが、施設的にはエレベーターの設置がない、教室の不足などの設備的な課題がある。
- ・専門職に定期的に関わってほしいが、人材不足である。
- ・一言で重複障害といっても、様々な実態があるため、個々の実態に応じた学習内容と学習環境を用意しなければならないこと。
- ・教育環境について：ゆたりとできる場所の確保等が難しくなっている。(児童生徒像、等のため)
- ・教室等の設備が不足していて、感染症等に配慮が必要な病弱児童、生徒への空間配慮が難しい。
- ・狭隘化と指導スペースの確保。
- ・子どもの実態に合わせてそのつど、学校の施設(登校時のスクールバスから教室、トイレなど)について細かな見直しが必要となる。
- ・肢体不自由の児童生徒の教育に係る、施設、設備面など、ハード面が不十分である。
- ・排泄、食事など、肢体不自由に対応できる設備が十分に整っていない。
- ・肢体不自由に対応する教材教具、情報機器などが不足している。
- ・スクールバスにリフトが付いていないため、校外学習等で職員の負担が大きい。
- ・対象とする障害(肢体不自由、病弱)以外の障害、特

に視覚、聴覚等の感覚障害に対する施設設備の整備では、まだ不十分な点があると思われ、課題である。など児童生徒の増加による教室数の不足、視覚障害、聴覚障害など他の障害に対応するための施設設備など学校施設のバリアフリー化の課題、車いすに対応したスクールバスの整備などの課題が記述されていた。

⑨その他

人員の不足、予算の不足などの課題、保護者への支援や連携の課題などが記述されていた。

[視覚障害を対象とする特別支援学校]

[条件整備]

- ・「重複」とまでいえない程度の知的な障害のある児童の教育課程とそれを保護者に理解納得してもらおうこと
- ・視覚障害教育にたずさわってきた者が知的障害や肢体不自由についての教育方法を学び実践しているが、盲重複教育の目指すべきものが職員の中に見えてこない。(納得のいくものが提示されていない。又は創り出されていない。)
- ・一人一人の教員は頑張っているが、それが正しい方向に向かっているのがよく分からない。
- ・各障害種に十分に対応するには、物的・人的面で、まだまだ整備が不十分である。
- ・予算的な面も課題である”
- ・県の予算、人事面での影響が大きいと思われるが、経験が少ない教師(講師)の採用が多く、1年で担任が交替ということがある。複数の種類の障害を併せ有する児童生徒へのかかわりでは、長期間の対応が必要であるのに、うまく機能できない。

[聴覚障害を対象とする特別支援学校]

[条件整備]

- ・個々の児童生徒で、障害や発達段階が異なり、複数の指導者により、個別の対応を必要とするため、教職員数及び時間数の確保が難しい。
- ・児童生徒の個々の実態に合わせた個別指導を行いたいのが、そのための指導者が足りない。
- ・発達障害のある生徒については、集団での活動ができにくいために個別の学習になり、そのため教室が不足したり、教員の数が足りないという課題がある。
- ・手話通訳の人手不足。
- ・体制の基盤の弱さ、幼稚部にも重複児がいるが、重複学級が認められていないため、人的に保障できない。

- ・医療的ケアの必要な子どもの増加にみあう体制。

[保護者との連携]

- ・家庭との連携をいかに図るか。
- ・昨年度から医ケアのモデル校としてその実施を模索中であるが、中々条件が整わず、財政難の影響がいろんな活動の実現を妨げている。

[知的障害を対象とする特別支援学校]

[条件整備]

- ・知的に軽い児童生徒が本校を希望することが増え、特に高等部の学習指導、生徒指導に困難な問題が増えてきた。
- ・教職員数の確保
- ・知的障害を主とする学校で現在は聴覚障害の障害に対応できる環境や人員に不足がある。
- ・個別対応が重要になる場面が多く人的確保の問題
- ・個別の対応が必要になる事が多いが、その場合の指導体制の問題、指導場所の確保の課題がでてくる。
- ・学校が対象とする障害種以外の障害について指導できる教員の確保
- ・予算の関係で備品的な教材（消耗品を含めて）がほとんど購入できないという問題がある。
- ・予算不足からコミュニケーションエイドの工夫が難しい。
- ・学校の特色から知的障がいの子童、生徒が多いため、肢、知の児童生徒の集団の保障が難しい。
- ・個別の指導対応を求められる児童生徒に対し、配置される教員数の不足。
- ・併せ有する障害に対応することができる施設・設備の充実。
- ・専門性を有し、専門職として指導できる人材の確保と活用ができていないこと。
- ・複数の障害を併せ有していても、必ずしも重複学級児童生徒として認定されるわけではないため、一般学級において指導を行わざるを得ない場合がある。
- ・重複学級自体も一人一人の実態が多様で、より多くの支援及び支援者が必要だが、学校規模の拡大によって教員や指導場所が確保できなかつたりする現状がある。

[保護者との連携]

- ・保護者との協同。
- ・例えば聴覚障害を併せ持つ子ども 保護者（親）と子のコミュニケーションのツールがない場合がある。
- ・視覚的な情報を使った教材で学習を身に付けた後は、絵や写真を徐々に取り除いても確得できるように、実践

を継続していくためにも家庭との連携が必要である。

・複数の種類の障害を併せ有する場合は、その子の実態に合った細かい支援を要するため、家庭やその子を取り巻くすべての環境把握が必要である。

- ・家庭との連携が必要。
- ・保護者へのケア。
- ・自閉症児の保護者の個別対応への要望の課題。

[肢体不自由を対象とする特別支援学校]

[条件整備]

- ・いくつかの教育課程で教育を進めることで、指導場面をいくつかに分ける必要が生じ、指導場所の確保や指導者数の確保が難しくなる。
- ・学習環境を整えたいが、予算がつかない。
- ・教育課程の届出は準ずる教育で固定10学級であるが、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒が在籍しているという現状がある。
- ・準ずる教育の児童生徒が多いので、なかなか障害を併せ有する児童生徒のケース会議などの時間が取りにくい。(月1回程度)
- ・個々の障害の多様化に対応するためには人員が必要であるがその十分な確保は難しい。
- ・重度、重複化することにより、教員の介助等が増え、人手が不足する。
- ・生活上の制限(例、プールに入れない)があるケースでは、それに対応するための指導者数を十分確保できない。
- ・臨時職員の割合が多く、継続した指導や引き継ぎの面での難しい面がある。
- ・就学猶予・免除者の入学の問題(高齢者の入学により、年齢差の大きい集団のあり方、及び、教育課程をどのように編成をどうするか等の問題)
- ・入学受け入れが、施設入所が対象になっているため、児童生徒数が少ない、少人数の問題。
- ・重度重複障害児童生徒の増加傾向により、配属教員数が不足している。

[病弱を対象とする特別支援学校]

[条件整備]

- ・校内体制の個別化が進むと、職員定数では足りなくなる。個別化は必要な現状にあるが体制の面で限界はある。
- ・医療的ケアに対応するため、看護師の複数配置が必要である。
- ・教室環境の工夫が求められるが、ハード面、ソフト面

で即時の判断が難しい。

・自立活動を中心とする教育課程実践には環境面も重要であるが、病院、施設内の限られたスペースを利用し学習活動を展開しなければならず、十分な現状とは言えない。

[保護者への対応]

・上記の教育の難しさだけでなく、重い病気で出生時から長期入院を続けているため、保護者のその子に対する障害認知、療育に対する理解や愛情の薄れ、夫婦や家庭の問題を抱える保護者が多いため、直接会うことができない。電話がつながらない。離婚や再婚で連絡が取りづらい。学校徴収費を納入してもらえないなど、保護者と

連絡を取れないため「個別の指導計画」を作成するための、親の願い・ニーズをうまく聞き出せないケースもある。

[複数障害を対象とする特別支援学校]

・長崎県立こども医療福祉センターに隣接する学校であるため、整形外科の手術入院が頻繁であり、重複学級の入れ替わりが激しくマンパワーの不足が課題である。
・マンツーマン対応による人的配置の問題。(マンツーマン対応が増えてきた)
・個別の対応に必要な部屋などの不足。

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況

1. 在籍している児童生徒の障害の状況

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況について、対応する障害種の区分毎（教育部門毎）に尋ねた。

①学校に在籍する小学部4年、中学部2年の児童生徒の障害の重なるの状況を児童生徒が在籍する単一障害学級、重複障害学級の区分毎に尋ねた。

②複数の障害種に対応している学校の場合には、学校が対象としている障害種の区分（教育部門）毎に尋ねた。

回答の結果は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、及び複数障害種別（「複数」と呼称）の6区分で、本調査の調査票の回答形式を模して整理した。

障害種の学校（教育部門を含む）毎に、学年（小学部4年、中学部2年）と在籍状況（単一障害学級、重複障害学級）毎に括った表で示した。

[表の見方] (例) 特別支援学校（〇〇障害）の在籍者の障害の重なるの状況

小学部 単一障害学級の在籍者																										
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																				
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病
33	27	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	自閉症との重なり																									
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																									
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																									
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

〇〇障害と対象とする特別支援学校(教育部門を含む)の小学部4学年単一障害の学級に在籍している者の総数を示している。
障害の重なり状況(単一障害を含む計31種類)毎の在籍者の人数を示している。
障害の重なり状況(単一障害を含む計31種類)毎に算出された在籍者について、自閉症との重なりのある者の人数を示している。
障害の重なり状況(単一障害を含む計31種類)毎に算出された在籍者について、LDとの重なりのある者の人数を示している。
障害の重なり状況(単一障害を含む計32種類)毎に算出された在籍者について、ADHDとの重なりのある者の人数を示している。

[表の見方の説明]

この表では、調査回答を得た特別支援学校（〇〇障害）の小学部4年の障害の状況を整理している。

児童生徒の総数は、33名で、単一障害及び障害の重なり状況の組み合わせ31種類について、それぞれ該当する児童生徒の人数を示している。

数列の2段目は、上記31種類毎に、自閉症を併せ有すると思われる児童生徒の数を、3段目は、LDを併せ有すると思われる児童生徒の数を、4段目は、ADHDを併せ有すると思われる在籍者数を示した。

本調査では、各障害種及び障害種の重なるの状況毎の人以下、特別支援学校に在籍する児童生徒の状況を特別支援学校全体及び各障害の括り毎に整理した。

数については、各障害の重なるの状況は、それぞれの障害の程度を問わず、その障害が認められる場合に、それらの障害の重なりとして、その人数を算出することとし、その障害があるかどうかの判断は、医師の診断や専門家の判断だけでなく、教師の観察によりその可能性があると思われる場合も含め、その障害について、学習上、生活上の困難があるもので、教育上の配慮や指導が必要なもの（特別支援学級や通級による指導の対象となる程度のもの）も含めてその人数を算出することを求めている。

自閉症、LD、ADHDの内のいくつかを併せ有すると思われる者については、最も特徴的と思われるものを1つ選んで回答することとしている。

(1) 特別支援学校（全体）の在籍者の障害の重なる状況

※ その表内での数値が高いか所を赤字での表記

[小学部4学年]

小学部 単一障害学級の在籍者																																	
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																											
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病	
2552	32	189	1956	85	106	5	6	1	1	13	0	0	96	26	6	0	0	0	7	2	0	3	0	0	7	1	5	3	0	0	0	0	
自閉症との重なり																																	
	1	1	1114	0	9	0	0	0	0	4	0	0	7	8	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	
LDとの重なり																																	
	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																																	
	0	3	11	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小学部 重複障害学級の在籍者																																	
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																											
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病	
1949	1	2	331	8	0	4	36	5	0	61	22	1	886	241	8	6	0	0	74	10	1	23	3	0	163	3	41	0	0	2	3	6	
自閉症との重なり																																	
	0	2	186	0	0	0	4	0	0	8	0	0	28	90	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	7	0	0	0	0	0	1	1	
LDとの重なり																																	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																																	
	0	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 単一障害学級の在籍者																																	

[中学部2学年]

中学部 単一障害学級の在籍者																																	
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																											
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病	
4487	73	285	3508	136	223	5	13	3	1	22	2	0	130	45	12	1	0	1	7	3	0	3	2	0	8	2	0	0	0	0	0	0	
自閉症との重なり																																	
	1	1	1662	0	29	0	1	0	0	12	0	0	10	10	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
LDとの重なり																																	
	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																																	
	1	1	45	0	11	1	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 重複障害学級の在籍者																																	
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																											
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病	
2285	2	1	379	6	5	0	45	15	1	75	4	14	997	400	13	4	4	0	72	5	0	17	8	0	166	7	26	0	0	0	0	0	
自閉症との重なり																																	
	0	0	218	1	0	0	5	0	0	4	0	0	40	141	5	0	0	2	1	0	0	1	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	
LDとの重なり																																	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																																	
	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(2) 特別支援学校（視覚障害）又は視覚障害教育部門の在籍者の障害の重なる状況

[小学部4学年]

小学部 単一障害学級の在籍者																																						
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																																
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病						
35	31	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
自閉症との重なり																																						
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
LDとの重なり																																						
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ADHDとの重なり																																						
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																																
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病				
40	1	0	0	0	0	0	24	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
自閉症との重なり																																						
0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LDとの重なり																																						
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																																						
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

[中学部2学年]

中学部 単一障害学級の在籍者																																							
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																																	
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病					
85	70	0	0	0	0	3	8	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
自閉症との重なり																																							
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
LDとの重なり																																							
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ADHDとの重なり																																							
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																																	
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・聴・知・病					
49	2	0	0	0	0	0	30	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
自閉症との重なり																																							
0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LDとの重なり																																							
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																																							
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(3) 特別支援学校（聴覚障害）又は聴覚障害教育部門の在籍者の障害の重なる状況

[小学部4学年]

		小学部 単一障害学級の在籍者																										
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																						
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病	
194	0	187	0	0	0	4	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	自閉症との重なり																											
	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																											
	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																											
	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		小学部 重複障害学級の在籍者																										
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																						
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病	
56	0	2	0	0	0	4	1	0	0	4	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	1
	自閉症との重なり																											
	0	2	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																											
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																											
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

[中学部2学年]

		中学部 単一障害学級の在籍者																									
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																					
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病
295	0	282	0	0	0	2	0	0	0	9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	自閉症との重なり																										
	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																										
	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																										
	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		中学部 重複障害学級の在籍者																									
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																					
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病
62	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	5	3	0	0	0	0
	自閉症との重なり																										
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																										
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																										
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(4) 特別支援学校（知的障害）又は知的障害教育部門の在籍者の障害の重なる状況

[小学部4学年]

小学部 単一障害学級の在籍者																																
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																										
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病		
1703	0	0	1636	0	0	0	4	0	0	8	0	0	26	20	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	4	0	1	0	0	0	0
	自閉症との重なり																															
	0	0	933	0	0	0	0	0	0	3	0	0	4	8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	LDとの重なり																															
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ADHDとの重なり																															
	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小学部 重複障害学級の在籍者																																
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																										
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病		
803	0	0	284	0	0	0	7	0	0	18	0	0	243	166	0	3	0	0	8	7	0	7	1	0	47	0	8	0	0	1	3	
	自閉症との重なり																															
	0	0	156	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	74	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	0	0	0	0	1	
	LDとの重なり																															
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ADHDとの重なり																															
	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

[中学部2学年]

中学部 単一障害学級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	
3053	0	0	2946	0	0	0	5	0	0	12	0	0	43	36	0	1	0	0	1	2	0	2	2	0	3	0	0	0	0	0	0
	自閉症との重なり																														
	0	0	1414	0	0	0	1	0	0	12	0	0	5	9	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																														
	0	0	32	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 重複障害学級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	
981	0	0	294	0	0	0	10	0	0	25	0	0	286	286	0	2	0	0	11	1	0	4	4	0	44	1	10	0	0	0	0
	自閉症との重なり																														
	0	0	168	0	0	0	2	0	0	3	0	0	20	113	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																														
	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(5) 特別支援学校（肢体不自由）又は肢体不自由教育部門の在籍者の障害の重なり状況

[小学部4学年]

小学部 単一障害級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病								
145	0	0	0	72	0	0	0	1	0	0	0	0	55	0	4	0	0	0	4	0	0	2	0	0	1	0	3	3	0	0	0
	自閉症との重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	LDとの重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ADHDとの重なり																														
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小学部 重複障害級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病		
628	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	14	0	481	0	1	0	0	0	45	0	0	9	0	0	51	3	14	0	0	0	
	自閉症との重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	LDとの重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ADHDとの重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

[中学部2学年]

中学部 単一障害級の在籍者																														
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																								
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	
201	0	0	0	119	0	0	0	0	0	0	1	0	71	0	6	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	自閉症との重なり																													
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																													
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																													
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 重複障害級の在籍者																														
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																								
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	
710	0	0	0	6	0	0	0	15	0	0	0	14	542	8	6	0	3	0	38	1	0	5	0	0	57	3	7	0	0	0
	自閉症との重なり																													
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																													
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																													
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(6) 特別支援学校（病弱）又は病弱教育部門の在籍者の障害の重なる状況

[小学部4学年]

小学部 単一障害学級の在籍者																									
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																			
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病		
98	0	0	0	0	95	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	自閉症との重なり																								
	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	LDとの重なり																								
	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ADHDとの重なり																								
	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小学部 重複障害学級の在籍者																									
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																			
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病		
59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	1	0	0	0	0	0	0	0	0	33	0
	自閉症との重なり																								
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																								
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																								
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

[中学部2学年]

中学部 単一障害学級の在籍者																									
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																			
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病		
199	0	0	0	0	189	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	自閉症との重なり																								
	0	0	0	0	26	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																								
	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																								
	0	0	0	0	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 重複障害学級の在籍者																									
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																			
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病		
67	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	32	2	0	0	0	0	0	0	0	0	22	1
	自閉症との重なり																								
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																								
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																								
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(7) 特別支援学校（複数障害）又は複数障害教育部門の在籍者の障害の重なる状況

[小学部4学年]

小学部 単一障害学級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・肢・病		
377	1	2	320	13	11	0	0	0	0	2	0	0	15	6	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
	自閉症との重なり																														
	0	0	181	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
	LDとの重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ADHDとの重なり																														
	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小学部 重複障害学級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・肢・病		
363	0	0	47	3	0	0	4	3	0	3	6	162	59	6	2	0	0	10	2	1	4	1	0	32	0	13	0	0	0	0	
	自閉症との重なり																														
	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
	LDとの重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ADHDとの重なり																														
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

[中学部2年]

中学部 単一障害学級の在籍者																														
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																								
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・肢・病	
654	3	3	562	17	34	0	0	1	0	1	0	0	16	7	2	0	0	1	2	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0
	自閉症との重なり																													
	0	0	248	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																													
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																													
	0	0	13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 重複障害学級の在籍者																														
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																								
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	視・聴・知・肢	視・聴・知・病	視・聴・肢・病	視・知・肢・病	視・聴・知・肢・病	
416	0	0	85	0	0	0	5	0	0	3	0	0	169	74	5	0	0	12	0	0	3	1	0	43	2	7	0	0	0	0
	自閉症との重なり																													
	0	0	50	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	24	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	LDとの重なり																													
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ADHDとの重なり																													
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

[特別支援学校全体の状況]

特別支援学校全体では、知的障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。

知的障害のある児童生徒では、自閉症を併せ有する児童生徒が多い。

単一障害学級にも、複数の障害を併せ有する児童生徒※が多く在籍している。

[対象とする障害毎の状況]

特別支援学校（視覚障害）の重複障害学級では、視覚障害と知的障害を併せ有する児童生徒、視覚障害と知的障害、肢体不自由を併せ有する児童生徒が多く在籍している。

特別支援学校（聴覚障害）の重複障害学級では、聴覚障害と知的障害を併せ有する児童生徒が多く在籍してい

る。

特別支援学校（知的障害）では、重複障害学級に限らず、知的障害と自閉症の重なりが多く、知的障害のある児童生徒の半数以上が自閉症を併せ有している。

特別支援学校（肢体不自由）の重複障害学級では、知的障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。

特別支援学校（病弱）の重複障害学級では、病気と知的障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。

複数の障害を併せ有する特別支援学校の状況は、対象とする障害が各学校によって異なる。その状況を区分して整理していないが、単一障害学級、重複障害学級に限らず、複数の障害を併せ有する児童生徒が多く在籍する状況があり、特別支援学校全体の状況と重なる状況がみえてくる。

※ この調査では、併せ有する障害の状況の程度は特に限定していない。調査の詳細は別記している。

2. 在籍している児童生徒の教育課程

本調査では、在籍する単一障害学級、重複障害学級の区分毎に、在籍者の教育課程を4つのタイプに分けて該当する人数を尋ねた。

①小・中学校の教科等の各教科によって編成

小・中学校の各教科、道徳、特別活動、総合的学習などの時間で編成し、いわゆる「準ずる教育課程」を編成していることを示す。

②小・中学校の教科等の各教科（下学年）等によって編成

小・中学校の各教科、道徳、特別活動、総合的学習などの時間で編成し、各教科等の一部あるいは全部を下学年対応で教育課程を編成していることを示します。いわゆる「下学年対応」で編成していることを示す。

③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成

いわゆる「知的教科」で教育課程を編成していることを示します。領域・教科を併せた指導も、このタイプに含めています。

④自立活動を主として編成

いわゆる自主主の教育課程を編成していることを示す。

(1) 特別支援学校（全体）の在籍者の教育課程

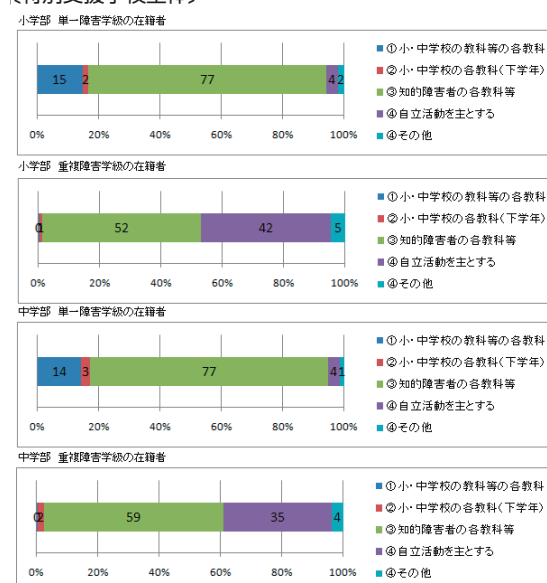
小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	373
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	51
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1976
④自立活動を主として編成	102
⑤その他	50
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	7
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	17
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1023
④自立活動を主として編成	840
⑤その他	91
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	636
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	136
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	3481
④自立活動を主として編成	178
⑤その他	61
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	9
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	43
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1321
④自立活動を主として編成	792
⑤その他	86

特別支援学校の在籍者は、全体では知的障害が最も多く、したがって、その教育課程は、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 が最も多い。

単一障害学級では、小・中学校の教科等の各教科によって編成するとしている児童生徒が小学部で15%、中学部で14%となっている。

重複障害学級では、小学部、中学部ともに、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 ④自立活動を主として編成 が多く、小学部では、それぞれ、52%、42%、中学部では、59%、35%となっている。

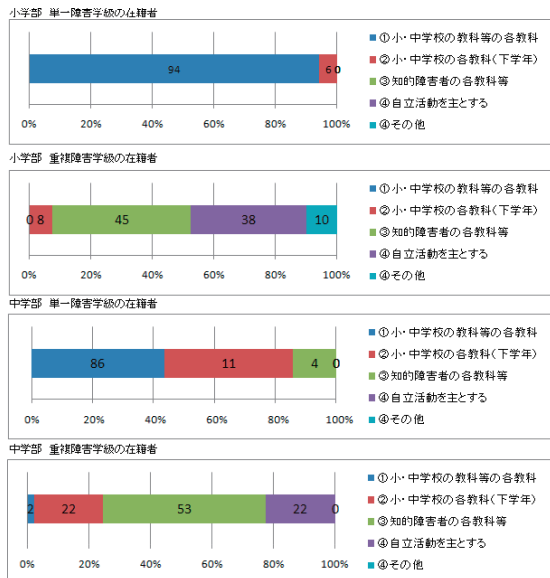
〔特別支援学校全体〕



(2) 特別支援学校（視覚障害）（視覚障害教育部門を含む）の在籍者の教育課程

小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	33
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	2
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	0
④自立活動を主として編成	0
⑤その他	0
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	3
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	18
④自立活動を主として編成	15
⑤その他	4
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	73
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	9
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	3
④自立活動を主として編成	0
⑤その他	0
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	1
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	11
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	26
④自立活動を主として編成	11
⑤その他	0

〔視覚障害〕

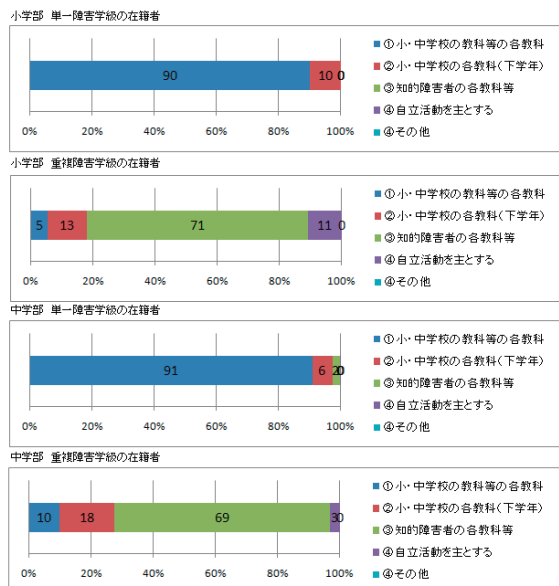


小学部の単一障害学級では、①小・中学校の教科等の各教科によって編成が全体の94%で、②小・中学校の教科等の各教科（下学年）等によって編成が6%で、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 ④自立活動を主として編成 する児童生徒はいない。中学部では、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 が22%となっている。

(3) 特別支援学校（聴覚障害）（聴覚障害教育部門を含む）の在籍者の教育課程

小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	175
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	19
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	0
④自立活動を主として編成	0
⑤その他	0
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	3
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	7
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	40
④自立活動を主として編成	6
⑤その他	0
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	268
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	19
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	7
④自立活動を主として編成	1
⑤その他	0
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	6
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	11
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	43
④自立活動を主として編成	2
⑤その他	0

〔聴覚障害〕

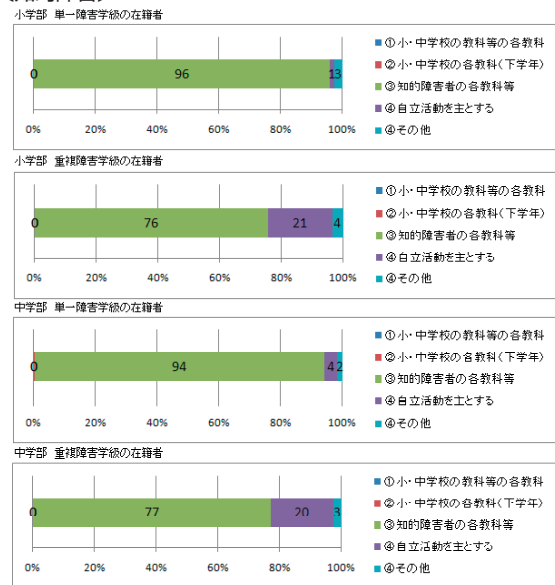


小学部の単一障害学級では、①小・中学校の教科等の各教科によって編成が全体の90%で、②小・中学校の教科等の各教科（下学年）等によって編成が10%で、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 ④自立活動を主として編成 する児童生徒はいない。中学部では、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 が2%となっている。

(4) 特別支援学校（知的障害）（知的障害障害教育部門を含む）の在籍者の教育課程

小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	0
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1633
④自立活動を主として編成	25
⑤その他	45
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	0
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	611
④自立活動を主として編成	169
⑤その他	29
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	9
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	2869
④自立活動を主として編成	132
⑤その他	48
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	0
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	748
④自立活動を主として編成	197
⑤その他	25

【知的障害】



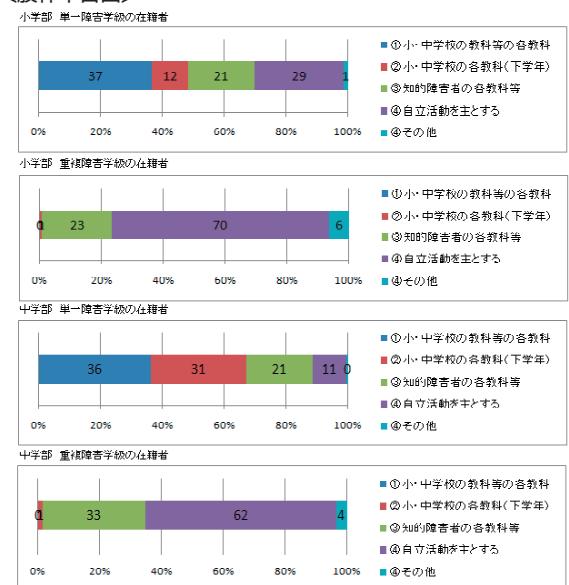
単一障害学級では、小学部、中学部とも、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 が最も多く、それぞれ96%、94%となっている。

重複障害学級では、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 に加えて、④自立活動を主として編成 が増加し、それぞれ、21%、20%となっている。

(5) 特別支援学校（肢体不自由）（肢体不自由教育部門を含む）の在籍者の教育課程

小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	53
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	17
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	31
④自立活動を主として編成	42
⑤その他	2
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	5
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	146
④自立活動を主として編成	454
⑤その他	41
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	73
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	62
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	43
④自立活動を主として編成	22
⑤その他	1
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	10
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	231
④自立活動を主として編成	427
⑤その他	25

【肢体不自由】



単一障害学級では、小学部、中学部とも、①小・中学校の教科等の各教科によって編成 がそれぞれ37%、36%と最も多く、次いで、②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成 となっている。③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 ④自立活動を主として編成を併せて、それぞれ、50%、32%となっている。重複障害学級では、④自立活動を主として編成が多い。

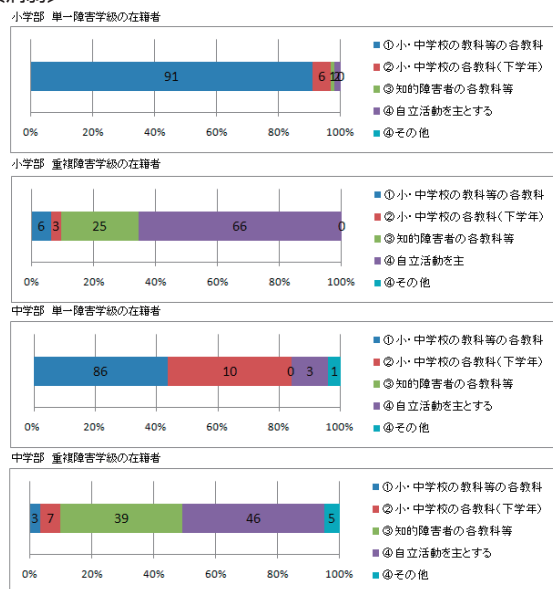
(6) 特別支援学校（病弱）（病弱教育部門を含む）の在籍者の教育課程

小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	89
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	6
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1
④自立活動を主として編成	2
⑤その他	0
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	4
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	2
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	16
④自立活動を主として編成	42
⑤その他	0
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	171
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	20
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	0
④自立活動を主として編成	6
⑤その他	2
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	2
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	4
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	24
④自立活動を主として編成	28
⑤その他	3

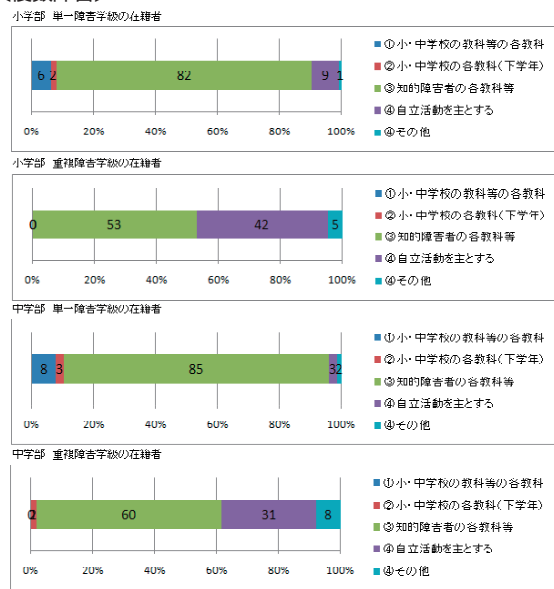
(7) 特別支援学校（複数障害）の在籍者の教育課程

小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	23
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	7
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	311
④自立活動を主として編成	33
⑤その他	3
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	0
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	192
④自立活動を主として編成	154
⑤その他	17
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	51
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	17
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	559
④自立活動を主として編成	17
⑤その他	10
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	0
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	7
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	249
④自立活動を主として編成	127
⑤その他	33

〔病弱〕



〔複数障害〕



小学部の単一障害学級では、①小・中学校の教科等の各教科によって編成 それぞれ91%と最も多い。中学部では、①小・中学校の教科等の各教科によって編成が86%、次いで、②小・中学校の教科等の各教科（下学年）等によって編成 10%となっている。重複障害学級では、小学部・中学部ともに、④自立活動を主として編成 が最も多い。

複数の障害を併せ有する特別支援学校の状況は、対象とする障害が各学校によって異なる。その状況を区分して整理していないが、単一障害学級、重複障害学級に限らず、複数の障害を併せ有する児童生徒が多く在籍する状況があり、特別支援学校全体の状況と重なる状況がみえてくる。

調査票

- (1) 実施要項
- (2) 調査票
- (3) 記入についての説明

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する調査 実施要項

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
専門研究B「特別支援学校における障害の重複した子ども
一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する
研究 ―現状把握と重複障害教育の枠組の検討―」

1. 目的

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制について把握するとともに、今後の重複障害教育の実践に資する研究課題を整理するための資料とすることを目的としています。

2. 調査の内容

- 第1部 学校の基本的事項
- 第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項
- 第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況に関する事項

3. 回答いただく方

ご回答いただく方は、校長（分校長・分教室の長）あるいは、校長（分校長・分教室の長）が指名する教職員で、本調査に関わる学校（分校・分教室）の全体の状況を把握する立場にある方を想定しています。

4. 調査の基準日

- (1) 学校の基本的事項について
平成22年5月1日とします。
- (2) 調査各項目について
平成22年4月1日以降、調査回答日までの状況についてご回答ください。

5. 回答期限

平成22年8月31日を目安としてご返信・ご返送ください。

6. 回答方法

以下のいずれかの方法で回答の返信・返送をお願いします。

- ①調査票の電子媒体（Microsoft Excel）に記入し、電子メールで返信する。
- ①調査票に記入しFaxにより返信する。
- ③調査票に記入し郵便により返送する。

(1) 調査票の電子媒体（Microsoft Excel）に記入し、電子メールで返信する場合

- ①調査票の電子媒体（Microsoft Excel）を本研究所のWebサイトからダウンロードする。
本研究所 Web サイトトップページ (<http://www.nise.go.jp/>) → [研究内容] → [専門研究B] → [特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究 ―現状把握と重複障害教育の枠組の検討―] (http://www.nise.go.jp/blog/2009/05/post_216.html)
- ②電子媒体（Microsoft Excel）の調査票に記入する。
- ②記入した電子媒体のファイルを（Microsoft Excel）次のe-mailアドレスに送信する。
送信先 e-mail アドレス v-chofukuchosa@nise.go.jp

(2) 調査票に記入しFaxにより返信する場合

- ①調査票に記入する。
- ②次のFax番号に送信する。Fax : 046-839-6919（調査専用）

(3) 調査票に記入し郵便により返送する場合

- ①調査票に記入する。
- ②同封の返信用封筒にて返送する。

【本調査票の返送・返信先及び問い合わせ先】

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585 横須賀市野比5-1-1

専門研究B「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究 ―現状把握と重複障害教育の枠組の検討―」

調査担当 大崎博史（教育研修情報部）主任研究員（研究代表）
Tel 046-839-6841 e-mail:v-chofukuchosa@nise.go.jp
調査担当 松村勘由（企画部）上席総括研究員
Tel 046-839-6870 e-mail:v-chofukuchosa@nise.go.jp

※ なお、以下のWebサイトにて、本調査に関する情報の提供及び調査結果の報告をさせていただきます。

[特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究 ―現状把握と重複障害教育の枠組の検討―] (http://www.nise.go.jp/blog/2009/05/post_216.html)

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する調査

この調査の回答に要する時間は、**約20分**を想定しています。
8月31日を目安として、回答をご返信・ご返送ください。



[専門研究B]「特別支援学校における障害の重複した子どもの一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—現状把握と重複障害教育の枠組の検討—」

この調査は、第1部、第2部、第3部の3つ部分で構成されています。

- 第1部は、学校の基本的事項
- 第2部は、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項
- 第3部は、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況に関する事項

ご回答いただく方は、**校長(分校長・分教室の長)**あるいは、**校長(分校長・分教室の長)**が指名する教職員で、本調査に関わる学校(分校・分教室)の状況を把握する立場にある方を想定しています。

回答欄

学校(分校)の名称と調査回答いただいた方(回答を取りまとめたいただいた代表者)の職名・担当・氏名

学校名 (及び分校・分教室名)	立					
	※ 本校・分校・分教室の別が分かるように記述してください。					
回答者の 職名・担当・氏名等	職名	担当	氏名	E-mail		

「複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」について

この調査では、児童生徒の障害の状況について、その障害の種類や程度に関わらず、また、在籍する学級が単一障害学級か重複障害学級かに関わらず当該の学校に在籍する児童生徒のうち、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒を対象としています。ここでは、これらの児童生徒を総称して「複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」と呼称します。

第1部 学校の基本的事項

1. 学校が対象とする障害種について

学校が対象とする障害種について、該当する所に○を記入してください。(調査時点で在籍者がいない場合にも記入してください。)

	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱
幼稚部					
小学部					
中学部					
高等部					

2. 複数の障害種を対象とする場合の教育部門等の設置などについて

複数の障害種を対象とする場合には、教育部門等の設置などについて、該当する所に○を記入してください。

①障害種毎に教育部門を設けている。	
②教育部門を設けていない。	
③その他 ()	

第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項

複数の障害の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる学校全体の状況についてお尋ねします。

1. 専門的知識や技能のある教員について

学校が対象とする障害種以外の障害について、該当する項目に○を記入してください。(※「記入についての説明」を参照してください。)

①視覚障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	
②聴覚障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	
③知的障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	
④肢体不自由の専門的知識や技能のある教員がいる。	
⑤病気の専門的知識や技能のある教員がいる。	
⑥自閉症の専門的知識や技能のある教員がいる。	
⑦学習障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	
⑧注意欠陥多動性障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	

2. 専門職の活用について

専門職等の活用について該当する項目にその状況を記号で記入してください。

A: 毎日勤務している B: 定期的に関わっている C: 必要に応じて関わっている D: 関わっていない

①理学療法士(PT)	
②作業療法士(OT)	
③言語聴覚士(ST)	
④臨床心理士、カウンセラー等の心理の専門家	
⑤医師(障害に関わる専門医)	
⑥看護師	
⑦介護福祉士、介護ヘルパー等介護の専門職	
⑧学校が対象とする障害種以外の障害種を対象とする特別支援学校の教員	
⑨その他(

3. 児童生徒の教育に対応するための学校の指導体制について

上記の設問で、専門職等を活用している場合は、その活用の状況について、該当する項目に○を記入してください。

①専門的知識や技能のある教師や専門職が参加する事例検討会を実施している。	
②専門的知識や技能のある教師や専門職が指導を担当する教員への指導や助言などを行っている。	
③専門的知識や技能のある教師や専門職が児童生徒への専門的指導等を行っている。	
④その他(

4. 児童生徒の教育に対応するための施設・設備の整備について

児童生徒の教育に対応するために整備した施設・設備を記述してください。(※「記入についての説明」を参照してください。)

①視覚障害に対応した施設・設備	
②聴覚障害に対応した施設・設備	
③知的障害に対応した施設・設備	
④肢体不自由に対応した施設・設備	
⑤病気に対応した施設・設備	
⑥その他(

5. 児童生徒の教育に対応するための教材・教具の整備について

児童生徒の教育に対応するために整備した教材・教具を記述して下さい。(※「記入についての説明」を参照してください。)

①視覚障害に対応した教材・教具	
②聴覚障害に対応した教材・教具	
③知的障害に対応した教材・教具	
④肢体不自由に対応した教材・教具	
⑤病気に対応した教材・教具	
⑥その他(

6. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育で工夫していることについて記述してください。

7. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる課題

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育で課題となることについて記述してください。

8. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関する研究に関する本研究所への意見や要望

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関する研究について、本研究所への意見や要望がありましたら記入してください。

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況の回答欄の説明

→

5ページからの回答欄の説明

→

第3部は、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況についてお尋ねします。

第3部の調査は、**小学部4年、中学部2年**を対象としています。

障害(教育部門)、学部学年(小学部4年、中学部2年)、学級の種別(単一障害学級、重複障害学級)毎に、回答欄のページを用意していますので、該当する回答欄に記入してください。

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況の回答欄には、2つの障害種の区分(教育部門)分の回答欄を掲載しています。(5ページ～8ページで1つの障害種の区分(教育部門)分、9ページ～12ページで、1つの障害種の区分(教育部門)分) 複数の障害種に対応している学校で、3障害以上の障害に対応している学校の場合には、恐れ入りますが、不足する分をコピーしてください。

【調査票の返送・返信先】 この調査票は、以下のようにご返信・ご返送ください。

(1)電子データ(Microsoft Excel)で返信の場合は、以下のE-mailアドレス宛へ、添付ファイルとして送信してください。

本調査専用アドレス → v-chofukuchosa@nise.go.jp ← 電子ファイルでは、ハイパーリンクとなっています。

(ヴイ ハイボン シー エイチ オー エフ ユー ケイ ユー シー エイチ オー エス エイ アットマーク エヌ アイ エス イー ドット ジー オー ドット ジェイ ピー)

(2)この調査票(紙媒体)をFaxで返信する場合は、以下のFax番号へ送信してください。

Fax番号 046-839-6919 (調査専用)

(3)この調査票(紙媒体)を郵便で返送する場合は、同封の返信用封筒にてお送りください。

〒239-8585 横須賀市野比5-1-1 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

教育研修情報部 主任研究員 大崎博史 Tel. 046-839-6841 e-mail v-chofukuchosa@nise.go.jp
企画部 上席総括研究員 松村 勘由 Tel. 046-839-6870 e-mail v-chofukuchosa@nise.go.jp

ここでは、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況について、対応する障害種の区分毎(教育部門毎)にお尋ねします。

- ①学校に在籍する小学部4年、中学部2年の児童生徒についてお尋ねします。
- ②単一障害学級、重複障害学級毎に、それぞれお尋ねします。
- ③複数の障害種に対応している学校の場合には、学校を対象としている障害種の区分(教育部門)毎にお尋ねします。特に障害種の区分(教育部門)を設けていない場合には、学校を全体の状況をお尋ねします。その場合は、複数の障害種を記入してください。

1. 在籍している児童生徒の障害の状況 [該当する欄に児童生徒数を記入してください。]

障害種(教育部門)	学部・学年	学級の種別	当該の学年の当該種別の学級に在籍する児童生徒の総数	人
	小学部4年	単一障害学級		

明一 障害の 程度 の判断 は、添 付の「 記入に ついて の説 明」を 参照し 、該当 する人 数を記 入	障害種及び障害の重なり状況毎の人数																											
	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	視覚・聴覚	視覚・知的	視覚・肢体	視覚・病弱	聴覚・知的	聴覚・肢体	聴覚・病弱	知的・肢体	知的・病弱	肢体・病弱	視覚・聴覚・知的	視覚・聴覚・肢体	視覚・聴覚・病弱	視覚・知的・肢体	視覚・知的・病弱	視覚・肢体・病弱	聴覚・知的・肢体	聴覚・知的・病弱	聴覚・肢体・病弱	知的・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・肢体	
→																												
場 合 上 記 の 中 で 右 の 障 害 を 併 せ 有 す る	自閉症																											
	LD																											
			*				*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
→	ADHD																											
※ 上記の3障害のうち複数の障害が該当する場合は、最も特徴とされる一つを選択してその人数を算入して下さい。																												

2. 在籍している児童生徒の教育課程

当該の学級に在籍する児童生徒の教育課程についてお尋ねします。編成する教育課程のタイプ毎にその人数を記入してください。
※添付の「記入についての説明」を参照してください。

教育課程のタイプ		
①	小・中学校の教科等の各教科によって編成	
②	小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	
③	知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	
④	自立活動を主として編成	
⑥	その他(記述してください。)	

ここでは、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況について、対応する障害種の区分毎(教育部門毎)にお尋ねします。

- ①学校に在籍する小学部4年、中学部2年の児童生徒についてお尋ねします。
- ②単一障害学級、重複障害学級毎に、それぞれお尋ねします。
- ③複数の障害種に対応している学校の場合には、学校を対象としている障害種の区分(教育部門)毎にお尋ねします。特に障害種の区分(教育部門)を設けていない場合には、学校を全体の状況をお尋ねします。その場合は、複数の障害種を記入してください。

1. 在籍している児童生徒の障害の状況 [該当する欄に児童生徒数を記入してください。]

障害種(教育部門)	学部・学年	学級の種別	当該の学年の当該種別の学級に在籍する児童生徒の総数	人
	小学部4年	重複障害学級		

明 し を 参 照 し 、 該 当 す る 人 数 を 記 入 す る に つ い て の 説 明	障害種及び障害の重なり状況毎の人数																													
	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	視覚・聴覚	視覚・知的	視覚・肢体	視覚・病弱	聴覚・知的	聴覚・肢体	聴覚・病弱	知的・肢体	知的・病弱	肢体・病弱	視覚・聴覚・知的	視覚・聴覚・肢体	視覚・聴覚・病弱	視覚・知的・肢体	視覚・知的・病弱	視覚・肢体・病弱	聴覚・知的・肢体	聴覚・知的・病弱	聴覚・肢体・病弱	知的・肢体・病弱	視覚・知的・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・肢体	視覚・聴覚・知的・病弱	視覚・聴覚・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・病弱
場 合 上 記 の 中 で 右 の 障 害 を 併 せ 有 す る 人 数 を 記 入 す る	自閉症																													
	LD																													
	※		※			※				※	※		※	※		※	※		※	※		※	※		※	※	※	※	※	※
ADHD																														
※ 上記の3障害のうち複数の障害が該当する場合は、最も特徴とされる一つを選択してその人数を算入して下さい。																														

2. 在籍している児童生徒の教育課程

当該の学級に在籍する児童生徒の教育課程についてお尋ねします。編成する教育課程のタイプ毎にその人数を記入してください。
※添付の「記入についての説明」を参照してください。

教育課程のタイプ		
①	小・中学校の教科等の各教科によって編成	
②	小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	
③	知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	
④	自立活動を主として編成	
⑥	その他(記述してください。)	

ここでは、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況について、対応する障害種の区分毎(教育部門毎)にお尋ねします。

- ①学校に在籍する小学部4年、中学部2年の児童生徒についてお尋ねします。
- ②単一障害学級、重複障害学級毎に、それぞれお尋ねします。
- ③複数の障害種に対応している学校の場合には、学校を対象としている障害種の区分(教育部門)毎にお尋ねします。特に障害種の区分(教育部門)を設けていない場合には、学校を全体の状況をお尋ねします。その場合は、複数の障害種を記入してください。

1. 在籍している児童生徒の障害の状況 [該当する欄に児童生徒数を記入してください。]

障害種(教育部門)	学部・学年	学級の種別	当該の学年の当該種別の学級に在籍する児童生徒の総数	人
	中学部2年	単一障害学級		

明 一 障 害 の 程 度 の 判 断 は 、 添 付 の 「 記 入 に つ い て の 説 明 」 を 参 照 し 、 該 当 す る 人 数 を 記 入 す べ し 。	障害種及び障害の重なり状況毎の人数																															
	→	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	視覚・聴覚	視覚・知的	視覚・肢体	視覚・病弱	聴覚・知的	聴覚・肢体	聴覚・病弱	知的・肢体	知的・病弱	肢体・病弱	視覚・聴覚・知的	視覚・聴覚・肢体	視覚・聴覚・病弱	視覚・知的・肢体	視覚・知的・病弱	視覚・肢体・病弱	聴覚・知的・肢体	聴覚・知的・病弱	聴覚・肢体・病弱	知的・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・肢体	視覚・聴覚・知的・病弱	視覚・聴覚・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・病弱	視覚・聴覚・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・病弱
→	自閉症																															
→	LD																															
→		※				※				※	※		※	※		※	※		※	※		※	※		※	※	※	※	※	※	※	
→	ADHD																															
→	※ 上記の3障害のうち複数の障害が該当する場合は、最も特徴とされる一つを選択してその人数を算入して下さい。																															

2. 在籍している児童生徒の教育課程

当該の学級に在籍する児童生徒の教育課程についてお尋ねします。編成する教育課程のタイプ毎にその人数を記入してください。(※添付の「記入についての説明」を参照してください。)

	教育課程のタイプ	
①	小・中学校の教科等の各教科によって編成	
②	小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	
③	知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	
④	自立活動を主として編成	
⑥	その他(記述してください。)	

ここでは、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況について、対応する障害種の区分毎(教育部門毎)にお尋ねします。

①学校に在籍する小学部4年、中学部2年の児童生徒についてお尋ねします。

②単一障害学級、重複障害学級毎に、それぞれお尋ねします。

③複数の障害種に対応している学校の場合には、学校を対象としている障害種の区分(教育部門)毎にお尋ねします。特に障害種の区分(教育部門)を設けていない場合には、学校を全体の状況をお尋ねします。その場合は、複数の障害種を記入してください。

1. 在籍している児童生徒の障害の状況 [該当する欄に児童生徒数を記入してください。]

障害種(教育部門)	学部・学年	学級の種別	当該の学年の当該種別の学級に在籍する児童生徒の総数	人
	中学部2年	重複障害学級		

明し 一 を 参 照 し 、 該 当 す る 人 数 を 記 入 す る	障害種及び障害の重なり状況毎の人数																																		
	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	視覚・聴覚	視覚・知的	視覚・肢体	視覚・病弱	聴覚・知的	聴覚・肢体	聴覚・病弱	知的・肢体	知的・病弱	肢体・病弱	視覚・聴覚・知的	視覚・聴覚・肢体	視覚・聴覚・病弱	視覚・知的・肢体	視覚・知的・病弱	視覚・肢体・病弱	聴覚・知的・肢体	聴覚・知的・病弱	聴覚・肢体・病弱	知的・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・肢体	視覚・聴覚・知的・病弱	視覚・聴覚・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・病弱	視覚・聴覚・肢体・病弱	視覚・聴覚・知的・病弱	視覚・聴覚・知的・肢体・病弱		
→	自閉症																																		
→	LD																																		
→		※				※					※	※	※	※	※						※	※						※	※	※	※	※			
→	ADHD																																		
→	※ 上記の3障害のうち複数の障害が該当する場合は、最も特徴とされる一つを選択してその人数を算入して下さい。																																		

2. 在籍している児童生徒の教育課程

当該の学級に在籍する児童生徒の教育課程についてお尋ねします。編成する教育課程のタイプ毎にその人数を記入してください。
※添付の「記入についての説明」を参照してください。

教育課程のタイプ		人数
①	小・中学校の教科等の各教科によって編成	
②	小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	
③	知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	
④	自立活動を主として編成	
⑥	その他(記述してください。)	

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する調査

この調査
8月31日

「記入についての説明」 及び 記入例

研究所
Education

[専門研究B]「特別支援学校における障害の重複した子どもの一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—現状把握と重複障害教育の枠組の検討—」

この調査は、第1部、第2部、第3部の3つ部分で構成されています。

- 第1部は、学校の基本的事項
- 第2部は、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒
- 第3部は、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒

ご回答いただく方は、校長(分校長・分教室の長)あるいは(分校長・分教室)の状況を把握する立場にある方を想定

この調査では、データの精度を確保するために、ご回答いただく**学校の名称と記入者の職氏名等をお尋ねしますが**、個々のデータは、それぞれの学校が対象とする障害種などの特徴を括り、全体として集計・整理・分析します。個々のデータは、学校や設置者などが特定される形式で、公表することはありません。

関わる学校

回答欄

学校(分校)の名称と調査回答いただいた方(回答を取りまとめていただいた代表者)の職名・担当・氏名

学校名 (及び分校・分教室名)	〇〇県		立	〇〇特別支援学校			
	※ 本校・分校・分教室の別が分かるように記述してください。						
回答者の 職名・担当・氏名等	職名	副校長	担当	総務	氏名	〇〇 〇〇	E-mail 〇〇@〇〇. 〇〇jp

「複数の種類の障害を併せ有する児童生徒」について

この調査では、児童生徒の障害の状況について、その障害の種類や程度に関わらず、また、在籍する学級が単一障害学級か重複障害学級かに関わらず当該の学校に在籍する児童生徒のうち、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒を対象としています。ここでは、これらの児童生徒を総称して「

対応とする障害種は、その学校の設置者が定めている障害種について、記入してください。

第1部 学校の基本的事項

1. 学校が対象とする障害種について

学校が対象とする障害種について、該当する所に○を記入してください。(調査時点で在籍者がいない場合にも記入してください。)

	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱
幼稚部					
小学部	○				
中学部	○				
高等部					

複数の障害種を対象とする場合、各障害毎にいわゆる教育部門を設けている場合と、設けていない場合があります。該当する項目に○を記入してください。また、その他の対応をしている場合には、記述してください。

2. 複数の障害種を対象とする場合の教育部門等の設置などについて

複数の障害種を対象とする場合には、教育部門等の設置などについて、該当する所に○を記入してください。

①障害種毎に教育部門を設けている。	
②教育部門を設けていない。	
③その他 ()	

第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項

複数の障害の障害を併せ有する児童生徒

専門的知識や技能のある教員とは、例えば、当該の障害の特別支援学校免許を取得していること、当該の障害を対象とする特別支援学校での指導経験があること、当該の障害を対象とする特別支援学級や通級による指導の指導経験などを参考に判断してください。

1. 専門的知識や技能のある教員について

学校が対象とする障害種以外の障害について、該当する項目に○を記入してください。(※「記入についての説明」を参照してください。)

①視覚障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	○
②聴覚障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	○
③知的障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	
④肢体不自由の専門的知識や技能のある教員がいる。	
⑤病気の専門的知識や技能のある教員がいる。	
⑥自閉症の専門的知識や技能のある教員がいる。	○
⑦学習障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	
⑧注意欠陥多動性障害の専門的知識や技能のある教員がいる。	

専門職の活用状況については、

- A: 毎日勤務している** その学校に常勤として勤務している場合
- B: 定期的に関わっている** 勤務日が特定されている非常勤として勤務している場合、あるいは、定期的に招聘している場合
- C: 必要に応じて関わっている** 必要に応じて、招聘する場合、あらかじめ委嘱し、必要に応じて勤務する場合
- D: 関わっていない** 該当の専門職等を招聘したことがない場合などを想定しています。

2. 専門職の活用について

専門職等の活用について該当する項目

A: 毎日勤務している B: 定期的に関わっている C: 必要に応じて関わっている D: 関わっていない

①理学療法士(PT)	C
②作業療法士(OT)	C
③言語聴覚士(ST)	B
④臨床心理士、カウンセラー等の心理の専門家	D
⑤医師(障害に関わる専門医)	B
⑥看護師	A
⑦介護福祉士、介護ヘルパー等介護の専門職	D
⑧学校が対象とする障害種以外の障害種に関する専門職	C
⑨その他()	

学校が対象とする障害種以外の障害について、記入してください。

各障害の特性等に配慮し、例えば、**肢体不自由では**、車いすや補助用具等の多様な移動方法を考慮し、高さ等の調節可能な机、棚などの家具を利用しやすいように設置すること、運動・動作の改善や習得のための教室を設けていることなど、**病気への対応には**、点滴を行いながらの活動等にふさわしく、教員等が介助しやすい空間の構成することなど、**聴覚障害では**、相手の口元や表情が見やすいよう机等を配列できる教室空間の設定、補聴システムや文字情報システムなどを設置することなど、**視覚障害では**、児童生徒が、教室における自分の位置を容易に確認し、円滑に利用することができるよう、ロッカー等の家具の配置をすることなど、**知的障害では**、更衣スペースや更衣ロッカーの設置スペースを確保するなど、日常生活に関する学習の指導を考慮した設備、作業学習のための部屋を設けることなどが考えられますが、これらの例に限らず、それぞれの障害に対応した施設や設備がある場合には、具体的に記述してください。

3. 児童生徒の教育に対応するための学

上記の設問で、専門職等を活用している

①専門的知識や技能のある教師や専門職	
②専門的知識や技能のある教師や専門職	
③専門的知識や技能のある教師や専門職	
④その他()	

4. 児童生徒の教育に対応するための施設・設備の整備について

児童生徒の教育に対応するために整備した施設・設備を記述してください。(※「記入についての説明」を参照してください。)

①視覚障害に対応した施設・設備	
②聴覚障害に対応した施設・設備	相手の口元や表情が見やすいよう机等を配列できる教室空間の設定
③知的障害に対応した施設・設備	
④肢体不自由に対応した施設・設備	車いすにあわせて調節できる机
⑤病気に対応した施設・設備	教員等が介助しやすい空間の構成
⑥その他()	

5. 児童生徒の教育に対応するための教材・教具の整備について

児童生徒の教育に対応するために整備した教材・教具を記述して下さい。(※「記

①視覚障害に対応した教材・教具	拡大本の教材の整備
②聴覚障害に対応した教材・教具	
③知的障害に対応した教材・教具	
④肢体不自由に対応した教材・教具	
⑤病気に対応した教材・教具	
⑥その他(

各障害の特性に配慮し、例えば、**肢体不自由では**、運動障害や姿勢の保持に対応した教具の工夫、コミュニケーションを支援するための機器など、**視覚障害では**、点字や触図、拡大本の教材の作成など、**知的障害では**、絵や写真など視覚的な情報を使った教材やコミュニケーションを支援するための教具など、**病気に対応して**、心理的な安定を図るための情報機器や遊具など、**聴覚障害では**、言語指導のための教材、発音指導のための機器などが考えられますが、これらの例に限らず、それぞれの障害に対応した教材・教具がある場合には、具体的に記述してください。

6. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育で工夫していることについて記述してください。

--

7. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる課題

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育で課題となることについて記述してください。

--

8. 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関する研究に関する本研究所への意見や要望

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関する研究について、本研究所への意見や要望がありましたら記入してください。

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況の回答欄の説明

→

5ページからの回答欄の説明

→

第3部は、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況についてお尋ねします。

第3部の調査は、**小学部4年、中学部2年**を対象としています。

障害(教育部門)、学部学年(小学部4年、中学部2年)、学級の種別(単一障害学級、重複障害学級)毎に、回答欄のページを用意していますので、該当する回答欄に記入してください。

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況の回答欄には、2つの障害種の区分(教育部門)分の回答欄を掲載しています。(5ページ～8ページで1つの障害種の区分(教育部門)分、9ページ～12ページで、1つの障害種の区分(教育部門)分) 複数の障害種に対応している学校で、**3障害以上の障害に対応している学校の場合には、**恐れ入りますが、不足する分をコピーしてください。

【調査票の返送・返信先】 この調査票は、以下のようにご返信・ご返送ください。

(1)電子データ(Microsoft Excel)で返信の場合は、以下のE-mailアドレス宛へ、添付ファイルとして送信してください。

本調査専用アドレス v-chofukuchosa@nise.go.jp ← 電子ファイルでは、ハイパーリンクとなっています。

(ヴイ ハイボン シー エイチ オー エフ ユー ケイ ユー シー エイチ オー エス エイ アットマーク エヌ アイ エス イー ドット ジー オー ドット ジェイ ピー)

(2)この調査票(紙媒体)をFaxで返信する場合は、以下のFax番号へ送信してください。

Fax番号 046-839-6919 (調査専用)

(3)この調査票(紙媒体)を郵便で返送する場合は、同封の返信用封筒にてお送りください。

〒239-8585 横須賀市野比5-1-1 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

教育研修情報部 主任研究員 大崎博史 TEL 046-839-6841 e-mail v-chofukuchosa@nise.go.jp
企画部 上席総括研究員 松村 勘由 TEL 046-839-6870 e-mail v-chofukuchosa@nise.go.jp

ここでは、複数の種類の障害

- ①学校に在籍する小学部4年
- ②単一障害学級、重複障害学級
- ③複数の障害種に対応していない(教育部門)を設けていない

障害種(教育部門)

複数の障害種を対象とする学校では、それぞれの障害に対応した教育部門毎に、小学部4年、中学部2年について、学級の種別(単一障害学級、重複障害学級)毎に、該当する一覧に記入してください。

学校が対象とする障害種、もしくは、教育部門が対象とする障害種を記入してください。続いて、該当する各記入欄に、その人数を数値で記入してください。

記入例では、視覚障害が記入されています。視覚障害を対象とする特別支援学校あるいは、視覚障害の教育部門で、小学部4年の単一障害学級に在籍する児童数が8名であることを示します。

1. 在籍している児童生徒の障害

障害種(教育部門)	学部・学年	学級の種別	当該の学年の当該種別の学級に在籍する児童生徒の総数	8	人
視覚障害	小学部4年	単一障害学級			

明一障害の程度、該当する人数を記入	障害種及び障害の重なり状況																	
	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	視覚・聴覚	視覚・知的	視覚・肢体	視覚・病弱	聴覚・知的	聴覚・肢体	聴覚・病弱	知的・肢体	知的・病弱	肢体・病弱	視覚・聴覚・知的	視覚・聴覚・肢体	
→	5												3					
→																		自閉症
→													1					LD
→			※			※		※					※	※	※			※
→																		ADHD
→	※ 上記の3障害のうち複数の障害が該当する場合																	

各障害種及び障害種の重なり状況毎の人数

各障害の重なり状況は、それぞれの障害の程度を問わず、その障害が認められる場合に、それらの障害の重なりとして、その人数を算出してください。

その障害があるかどうかの判断は、医師の診断や専門家の判断だけでなく、教師の観察によりその可能性があるとと思われる場合も含めます。その障害について、学習上、生活上の困難があるもので、教育上の配慮や指導が必要なもの(特別支援学級や通級による指導の対象となる程度のもの)も含めてその人数を算出してください。

この記入例では、視覚障害の単一障害が5名、視覚障害と肢体不自由を併せ有する者が3名で、その内、自閉症かその傾向がある者が1名であることを示しています。

※LDと知的障害とを併せ有する組合せはありません。

教育課程のタイプ

小・中学校の教科等の各教科によって編成:小・中学校の各教科、道徳、特別活動、総合的学習などの時間で編成し、いわゆる「準ずる教育課程」を編成していることを示します。

小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成:小・中学校の各教科、道徳、特別活動、総合的学習などの時間で編成し、各教科等の一部あるいは全部を下学年対応で教育課程を編成していることを示します。いわゆる「下学年対応」で編成していることを示します。

知的障害者を教育する特別支援学校の各教科によって編成:いわゆる「知的教科」で教育課程を編成していることを示します。領域・教科を併せた指導も、このタイプに含めてください。

2. 在籍している児童生徒の教育課程

当該の学級に在籍する児童生徒の教育課程について ※添付の「記入についての説明」を参照してください。

番号	教育課程のタイプ	人数
①	小・中学校の教科等の各教科によって編成	5
②	小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	
③	知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	2
④	自立活動を主として編成	1
⑥	その他(記述してください。)	

専門研究 B

特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の
教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究

—現状の把握と課題の検討—

平成 21 年度～平成 22 年度

研究成果報告書

研究代表者 大崎 博史

平成 23 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>