第２章　調査結果

第１節　肢体不自由特別支援学級を設置する小・中学校の概要

（１）通常学級の設置状況及び在籍児童生徒数

表 1-1 は肢体不自由特別支援学級を設置している小学校、中学校の通常学級数と在籍児童生徒数である。

表 1-1　小・中学校における設置される通常学級数と在籍児童生徒数

小学校 N=1,054　中学校 N=330

	通常学級の数			在籍児童生徒数		
	最小学級数	最大学級数	平均学級数	最小児童生徒数	最大児童生徒数	平均児童生徒数
小学校	3	39	14.2	9	1,237	415.5
中学校	3	28	11.9	30	1,046	382.8

（２）特別支援学級及び通級による指導教室の設置状況と在籍（または、通級）する児童生徒数

表 1-2-1 は肢体不自由特別支援学級を設置する小学校（1,054 校）、中学校（330 校）における特別支援学級及び通級指導教室の障害種別の設置状況である。小学校、中学校に共通して、知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級も設置している学校が多くあった。

肢体不自由特別支援学級のみを設置している学校は、小学校が 64 校、中学校が 20 校で、ともに全体の 6.1%であった。

表 1-2-1　小・中学校における特別支援学級及び通級による指導教室の設置状況

小学校 N=1,054　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	学校数	割合	学校数	割合
肢体不自由	1,054	－	330	－
知的障害	907	86.1%	278	84.2%
身体虚弱･病弱	122	11.6%	35	10.6%
弱視	36	3.4%	10	3.0%
難聴	65	6.2%	27	8.2%
言語障害	42	4.0%	6	1.8%
自閉症･情緒障害	793	75.2%	219	66.4%
通級による指導教室	181	17.2%	26	7.9%

表 1-2-2 は小学校における特別支援学級及び通級による指導教室に在籍する児童数である。肢体不自由特別支援学級の在籍児童は、最小が 1 人で最大が 10 人、平均が 1.5 人であった。肢体不自由特別支援学級の在籍児童が 1 名の小学校は 699 校あり全体の 66.3%、2 名の小学校は 176 校あり全体の 16.7%であった。

表 1-2-3 は中学校における特別支援学級及び通級指導教室に在籍する生徒数である。肢体不自由特別支援学級の在籍生徒は、最小が 1 名で最大が 8 人、平均が 1.4 人であった。肢体不自由特別支援学級の在籍生徒が 1 人の中学校は 246 校あり全体の 74.5%、2 名の中学校は 176 校あり全体の 16.7%であった。

小学校と中学校を比較するといずれの障害種においても、小学校の在籍児童数に比べ中学校の在籍生徒数は少ない傾向がみられた。

表 1-2-2　小学校における特別支援学級及び通級による指導教室に在籍する児童数

N=1,054

	最小値	最大値	最頻値	平均値
肢体不自由	1	10	1	1.5
知的障害	1	17	2	3.8
身体虚弱・病弱	1	7	1	1.5
弱視	1	4	1	1.2
難聴	1	6	1	1.4
言語障害	1	13	1	2.3
自閉症・情緒障害	1	25	2	4.2
通級による指導教室	1	88	3	15.6

表 1-2-3　中学校における特別支援学級及び通級による指導教室に在籍する生徒数

N=330

	最小値	最大値	最頻値	平均値
肢体不自由	1	8	1	1.4
知的障害	1	21	3	3.9
身体虚弱・病弱	1	5	1	1.5
弱視	1	2	1	1.1
難聴	1	5	1	1.4
言語障害	1	1	1	1.0
自閉症・情緒障害	1	12	1	3.1
通級による指導教室	1	33	1	6.3

第２節　肢体不自由特別支援学級の概要

（１）肢体不自由特別支援学級に配属される教職員等

①常勤、非常勤、教員以外の内訳とその割合

表 2-1-1 は小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級に配属される教職員等の職の内訳とその割合である。常勤の教員数は小学校において 1,054 学校中 1,050 校（99.6%）、中学校においては 330 学校中 328 校（99.4%）と、肢体不自由特別支援学級のほとんどに小学校、中学校とも常勤の教員が配属されていた。非常勤の教員は小学校において 1,054 学校中 39 校（3.7%）、中学校においては 330 学校中 25 校（7.6%）、教員以外（支援員、介助員など）は小学校において 1,054 学校中 342 校（32.4%）、中学校においては 330 学校中 124 校（37.6%）に配属されていた。

表 2-1-2 は小学校、表 2-1-3 は中学校 1 校あたりの肢体不自由特別支援学級に配属される教職員等の人数である。小学校において、常勤の教員数の最小値は 1 人、最大値は 28 人、また、中学校においても最小値は 1 人、最大値は 31 人と学校間により差が大きかった。

表 2-1-1　肢体不自由特別支援学級に「常勤の職員」、「非常勤の職員」、「教員以外」それぞれを配属している学校数とその割合

小学校 N=1,054　中学校 N=330

		教職員等ごとにみた学級に配属している学校数とその割合		
		常勤の教員	非常勤の教員	教員以外（支援員、介助員など）
小学校	（学校数）	1,050	39	342
	（割合）	99.6%	3.7%	32.4%
中学校	（学校数）	328	25	124
	（割合）	99.4%	7.6%	37.6%

表 2-1-2　小学校 1 校あたりの肢体不自由特別支援学級に配属される教職員等の数

N=1,054

	最小値	最大値	最頻値	平均値
常勤の教員	1	28	1	1.4
非常勤の教員	1	6	1	1.4
教員以外（支援員、介助員など）	1	8	1	1.6

表 2-1-3　中学校 1 校あたりの肢体不自由特別支援学級に配属される教職員等の数

N=330

	最小値	最大値	最頻値	平均値
常勤の教員	1	31	1	1.6
非常勤の教員	1	4	1	1.4
教員以外（支援員、介助員）など	1	6	1	1.4

②常勤の教員の教職経験年数（教職経験年数、特別支援教育経験年数、肢体不自由教育経験年数）

a. 教職経験年数

表 2-1-4 は小学校、中学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の教職経験年数の分布を示したものである。

小学校では教職経験年数は、平均が 19.7 年であった。その内訳は、30 年目の教員が 1,328 人中 80 人(6.0%)と一番多く、次いで 32 年目の教員が 61 人(4.6%)、その後 1 年目の教員が 55 人(4.1%)、20 年目の教員が 54 人(4.1%)、3 年目の教員、28 年目の教員が 49 人(3.7%)ずつと続いた。小学校は 1 年目の教員から 38 年目の教員まで、全体的に様々な教職経験年数の常勤の教員が配置されていた。

また、中学校では教職経験年数は、平均が 18.7 年であった。その内訳は、1 年目の教員が 471 人中 35 人(7.4%)と最も多く、次いで 3 年目の教員が 28 人(5.9%)、その後 25 年目の教員が 27 人(5.7%)、20 年目の教員と 33 年目の教員が 21 人(4.5%)ずつと続いた。なお、45 年目の教員も 1 人(0.2%)いた。中学校は教職経験年数 1 年目から 5 年目と 20 年目から 34 年目の教員が多く、6 年目から 19 年目の教員が比較的少なかった。

b. 特別支援教育（特殊教育）経験年数

表 2-1-5 は小学校、中学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の特別支援教育経験年数の分布を示したものである。小学校では特別支援教育経験年数は、平均が 5.5 年であった。この表の示すように、1 年目の教員が 1,308 人中 327 人(25.0%)と最も多く、全体の四分の一を占めた。次いで 2 年目の教員が 211 人(16.1%)、その後 3 年目の教員が 137 人(10.4%)、4 年目の教員が 98 人(7.5%)、5 年目の教員が 83 人(6.3%)と続いた。小学校では特別支援教育(特殊教育)経験年数 1 年目から 5 年目までが全体の 65%を占めた。図 2-1-1 は、小学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の特別支援教育（特殊教育）経験年数の分布図である。

中学校では特別支援教育経験年数は、平均が 5.4 年であった。経験年数別にみると、1 年目の教員が 460 人中 124 人(27.0%)と最も多く、次いで 2 年目の教員が 70 人(15.2%)、その後 3 年目の教員が 54 人(11.7%)、4 年目の教員が 44 人(9.6%)、5 年目の教員が 27 人(5.9%)と続いた。中学校では特別支援教育(特殊教育)経験年数 1 年目から 5 年目までが全体の 69%を占めた。図 2-1-2 は、中学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の特別支援教育（特殊教育）経験年数の分布図である。

c. 肢体不自由教育経験年数

表 2-1-6 は小学校、中学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の肢体不自由教育経験年数の分布を示したものである。小学校では肢体不自由教育経験年数は、平均が 2.6 年であった。経験年数別にみると、1 年目の教員が 1,106 人中 531 人(48.0%)と最も多く、次いで 2 年目の教員が 241 人(21.8%)、その後 3 年目の教員が 125 人(11.3%)、4 年目の教員が 62 人(5.6%)、5 年目の教員が 49 人(4.4%)と続いた。小学校では肢体不自由教育経験年数 1 年目から 5 年目までが全体の 91%を占めた。図 2-1-3 は、小学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の肢体不自由教育経験年数の分布図である。

中学校では肢体不自由教育経験年数は、平均が 2.6 年であった。経験年数別にみると、1 年目の教員が 381 人中 188 人(49.3%)と最も多かった。次いで 2 年目の教員が 84 人(22.0%)、その後 3 年目の教員が 48 人(12.6%)、4 年目の教員が 16 人(4.2%)、5 年目の教員が 11 人(2.9%)

と続いた。中学校では肢体不自由教育経験年数１年目から５年目までが小学校と同様に、全体の 91%を占めた。図 2-1-4 は、中学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の肢体不自由教育経験年数の分布図である。

小学校、中学校とも比較的肢体不自由教育経験の浅い、１年目から５年目までの教員が多くの肢体不自由特別支援学級を担当していることが分かった。

表 2-1-4　小学校、中学校の肢体不自由特別支援学級における「常勤の教員」の教職経験年数

小学校 N=1,328　中学校 N=471

	小学校		中学校			小学校		中学校	
	教員数	割合	教員数	割合		教員数	割合	教員数	割合
1 年目	55	4.1%	35	7.4%	24 年目	30	2.3%	11	2.3%
2 年目	47	3.5%	24	5.1%	25 年目	34	2.6%	27	5.7%
3 年目	49	3.7%	28	5.9%	26 年目	30	2.3%	15	3.2%
4 年目	39	2.9%	12	2.5%	27 年目	39	2.9%	17	3.6%
5 年目	38	2.9%	10	2.1%	28 年目	49	3.7%	20	4.2%
6 年目	35	2.6%	7	1.4%	29 年目	48	3.6%	17	3.6%
7 年目	36	2.7%	7	1.4%	30 年目	80	6.0%	16	3.4%
8 年目	28	2.1%	5	1.1%	31 年目	42	3.2%	8	1.7%
9 年目	27	2.0%	4	0.8%	32 年目	61	4.6%	13	2.8%
10 年目	31	2.3%	11	2.3%	33 年目	44	3.3%	21	4.5%
11 年目	14	1.1%	7	1.4%	34 年目	35	2.6%	10	2.1%
12 年目	13	1.0%	3	0.6%	35 年目	27	2.0%	9	1.9%
13 年目	23	1.7%	6	1.3%	36 年目	26	2.0%	8	1.7%
14 年目	10	0.8%	6	1.3%	37 年目	11	0.8%	4	0.8%
15 年目	37	2.8%	17	3.6%	38 年目	12	0.9%	2	0.4%
16 年目	23	1.7%	10	2.1%	39 年目	5	0.4%	0	0.0%
17 年目	26	2.0%	5	1.1%	40 年目	5	0.4%	2	0.4%
18 年目	36	2.7%	9	1.9%	41 年目	2	0.2%	1	0.2%
19 年目	38	2.9%	9	1.9%	42 年目	0	0.0%	0	0.0%
20 年目	54	4.1%	21	4.5%	43 年目	0	0.0%	0	0.0%
21 年目	24	1.8%	9	1.9%	44 年目	0	0.0%	0	0.0%
22 年目	38	2.9%	19	4.0%	45 年目	0	0.0%	1	0.2%
23 年目	27	2.0%	5	1.1%		平均	19.7 年	平均	18.7 年

表 2-1-5　小学校、中学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の特別支援教育（特殊教育）経験年数

小学校 N=1,308　中学校 N=460

	小学校		中学校			小学校		中学校	
	教員数	割合	教員数	割合		教員数	割合	教員数	割合
1年目	327	25.0%	124	27.0%	24年目	5	0.4%	1	0.2%
2年目	211	16.1%	70	15.2%	25年目	2	0.2%	2	0.4%
3年目	137	10.4%	54	11.7%	26年目	6	0.5%	4	0.9%
4年目	98	7.5%	44	9.6%	27年目	2	0.2%	2	0.4%
5年目	83	6.3%	27	5.9%	28年目	3	0.2%	2	0.4%
6年目	79	6.0%	16	3.5%	29年目	2	0.2%	0	0.0%
7年目	65	5.0%	20	4.3%	30年目	5	0.4%	3	0.7%
8年目	40	3.1%	17	3.7%	31年目	1	0.1%	0	0.0%
9年目	34	2.6%	11	2.4%	32年目	0	0.0%	0	0.0%
10年目	38	2.9%	16	3.5%	33年目	1	0.1%	0	0.0%
11年目	25	1.9%	2	0.4%	34年目	1	0.1%	0	0.0%
12年目	23	1.8%	15	3.3%	35年目	0	0.0%	0	0.0%
13年目	17	1.3%	1	0.2%	36年目	1	0.1%	0	0.0%
14年目	17	1.3%	3	0.7%	37年目	0	0.0%	0	0.0%
15年目	17	1.3%	9	2.0%	38年目	0	0.0%	0	0.0%
16年目	7	0.5%	2	0.4%	39年目	0	0.0%	0	0.0%
17年目	14	1.1%	2	0.4%	40年目	0	0.0%	0	0.0%
18年目	15	1.1%	3	0.7%	41年目	0	0.0%	0	0.0%
19年目	11	0.8%	2	0.4%	42年目	0	0.0%	0	0.0%
20年目	14	1.1%	2	0.4%	43年目	0	0.0%	0	0.0%
21年目	5	0.4%	1	0.2%	44年目	0	0.0%	0	0.0%
22年目	2	0.2%	2	0.4%	45年目	0	0.0%	1	0.2%
23年目	0	0.0%	2	0.4%		平均	5.5年	平均	5.4年

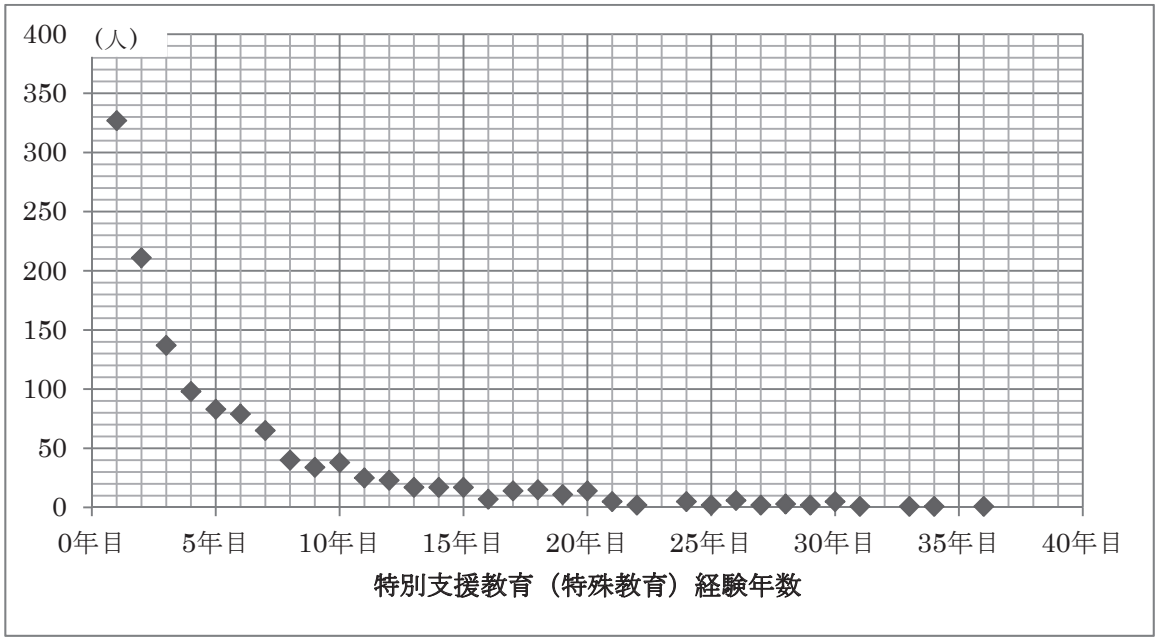

図 2-1-1　小学校の肢体不自由特別支援学級における「常勤の教員」の特別支援教育（特殊教育）経験年数の分布

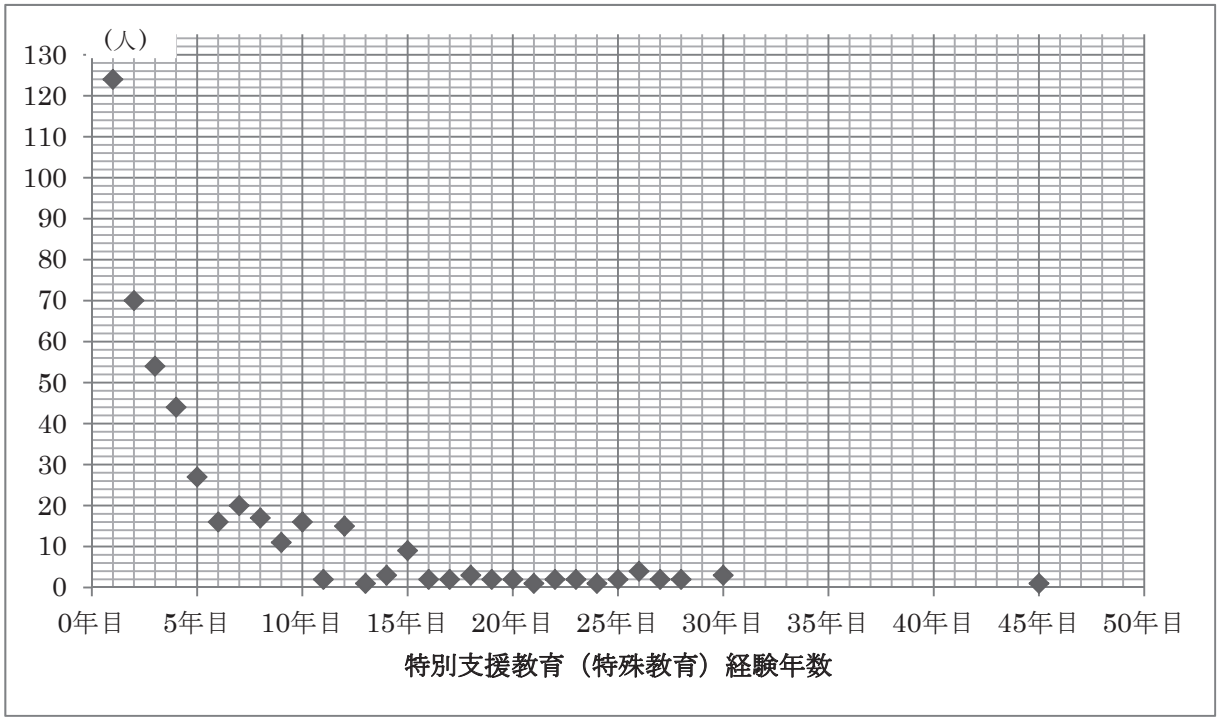

図 2-1-2　中学校の肢体不自由特別支援学級における「常勤の教員」の特別支援教育（特殊教育）経験年数の分布

表 2-1-6　小学校、中学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の肢体不自由教育経験年数

小学校 N=1,308　中学校 N=460

	小学校		中学校			小学校		中学校	
	教員数	割合	教員数	割合		教員数	割合	教員数	割合
1 年目	531	48.0%	188	49.3%	24 年目	1	0.1%	0	0.0%
2 年目	241	21.8%	84	22.0%	25 年目	2	0.2%	0	0.0%
3 年目	125	11.3%	48	12.6%	26 年目	1	0.1%	0	0.0%
4 年目	62	5.6%	16	4.2%	27 年目	0	0.0%	0	0.0%
5 年目	49	4.4%	11	2.9%	28 年目	0	0.0%	0	0.0%
6 年目	26	2.4%	10	2.6%	29 年目	0	0.0%	0	0.0%
7 年目	15	1.4%	4	1.0%	30 年目	1	0.1%	0	0.0%
8 年目	6	0.5%	5	1.3%	31 年目	0	0.0%	0	0.0%
9 年目	11	1.0%	1	0.3%	32 年目	0	0.0%	0	0.0%
10 年目	12	1.1%	4	1.0%	33 年目	0	0.0%	0	0.0%
11 年目	2	0.2%	1	0.3%	34 年目	0	0.0%	0	0.0%
12 年目	6	0.5%	2	0.5%	35 年目	0	0.0%	0	0.0%
13 年目	1	0.1%	1	0.3%	36 年目	1	0.1%	0	0.0%
14 年目	3	0.3%	1	0.3%	37 年目	0	0.0%	0	0.0%
15 年目	2	0.2%	0	0.0%	38 年目	0	0.0%	0	0.0%
16 年目	2	0.2%	1	0.3%	39 年目	0	0.0%	0	0.0%
17 年目	2	0.2%	0	0.0%	40 年目	1	0.1%	0	0.0%
18 年目	1	0.1%	1	0.3%	41 年目	0	0.0%	0	0.0%
19 年目	2	0.2%	2	0.5%	42 年目	0	0.0%	0	0.0%
20 年目	0	0.0%	0	0.0%	43 年目	0	0.0%	0	0.0%
21 年目	0	0.0%	0	0.0%	44 年目	0	0.0%	0	0.0%
22 年目	0	0.0%	0	0.0%	45 年目	0	0.0%	1	0.3%
23 年目	0	0.0%	0	0.0%		平均	2.6 年	平均	2.6 年

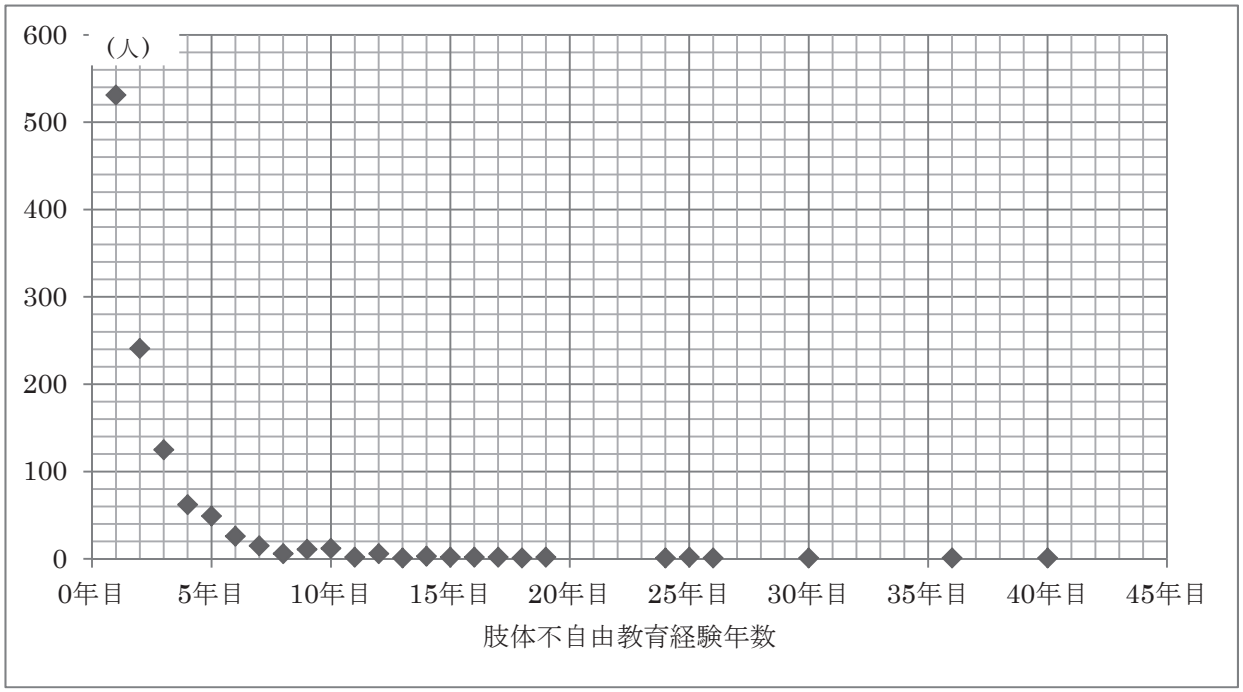

図 2-1-3　小学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の肢体不自由教育経験年数の分布

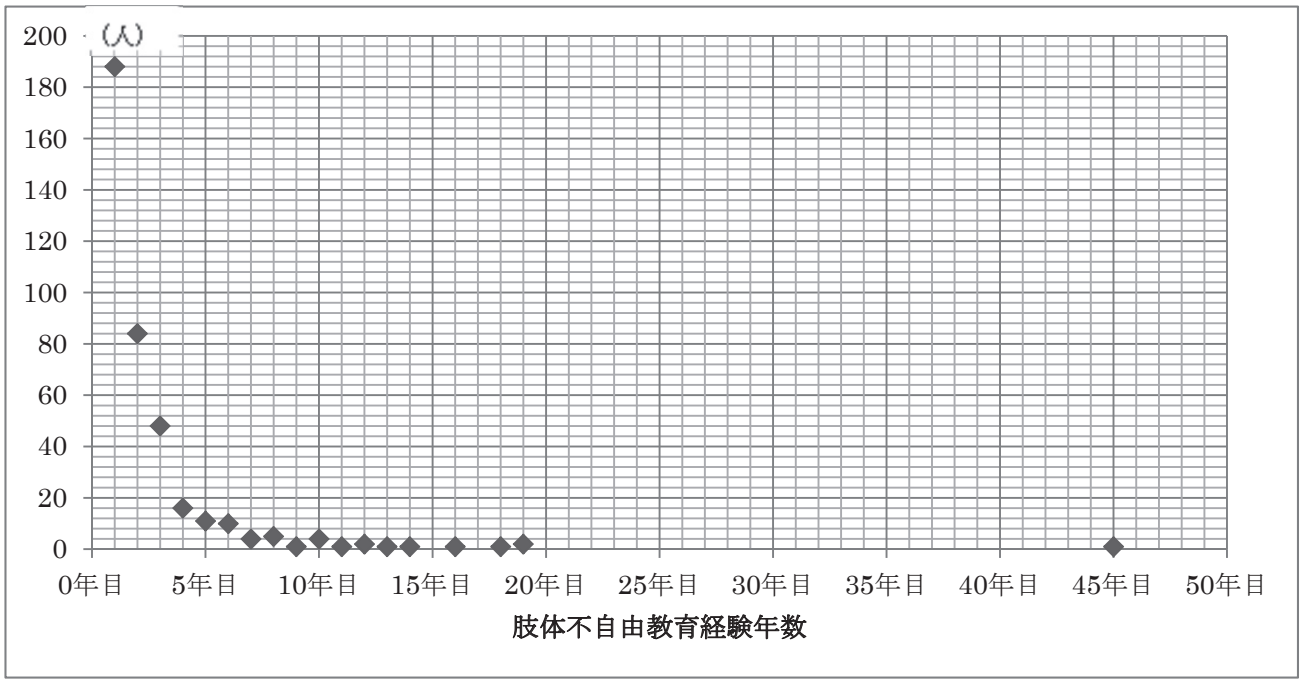

図 2-1-4　中学校の肢体不自由特別支援学級における常勤の教員の肢体不自由教育経験年数の分布

③常勤の教員の「特別支援学校教員免許状」の所持

表 2-1-7 は小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級に配属される常勤の教員の「特別支援学校教員免許状」を所持している人数と割合である。小学校では常勤の教員 1,460 人中 449 人(30.8%)が特別支援学校教員免許状を所持していた。また、中学校では常勤の教員 518

人中 114 人(22.0%)が特別支援学校教員免許状を所持していた。小・中学校全体では常勤の教員 1,978 人中 563 人(28.5%)が特別支援学校教員免許状を所持していた。

表 2-1-7 常勤の教員の「特別支援学校教員免許状」を所持している人数と割合

小学校 N=1,460　中学校 N=518

	小学校	中学校
免許状を所持している人数	449	114
免許状所持の割合	30.8%	22.0%

（２）肢体不自由特別支援学級が開設されてからの年数

表 2-2 は小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級が開設されてからの年数である。小学校において肢体不自由特別支援学級が開設されてからの最小年数が 1 年、最大年数が 54 年であった。肢体不自由特別支援学級が開設されてからの平均年数は 5.1 年であった。

また、中学校において肢体不自由特別支援学級が開設されてからの最小年数が 1 年、最大年数が 36 年であった。肢体不自由特別支援学級が開設されてからの平均年数は 3.1 年であった。小学校、中学校のいずれでも、「開設 1 年目」の学級が最も多かった。

表 2-2　肢体不自由特別支援学級が開設されてからの年数

小学校 N=1,054　中学校 N=330

	最小値	最大値	最頻値	平均値
小学校	1	54	1	5.1
中学校	1	36	1	3.1

第３節　肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

（１）日常的な会話（やりとり）について

表 3-1（図 3-1-1、3-1-2）は、小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の日常的な会話（やりとり）について、担任する教諭に照会した結果を示したものである。担任する教諭が「日常的な会話ができる」と回答したのが小学校では 1,621 人中 1,119 人（69.0%）の児童であり、中学校では 456 人中 371 人（81.4%）の生徒であった。また、「日常的な会話が少しできる」と回答したのが小学校では 1,621 人中 185 人（11.4%）の児童であり、中学校では 456 人中 23 人（5.0%）の生徒であった。小学校、中学校とも日常的な会話が少しはできる児童生徒も含めると、それぞれ会話ができると回答のあった児童生徒は８割を超える結果が得られた。一方、「会話はほとんどできない」と回答したのが小学校では 1,621 人中 257 人（15.9%）の児童であり、中学校では 456 人中 38 人（8.3%）であった。小学校、中学校においても少なからず、会話がほとんどできない児童生徒がいるという結果が得られた。「その他」では、小学校、中学校ともに「全く会話はできない」というものや「発語は困難だが理解言語はある」という回答が約半数あった。文字盤、トーキングエイド、絵カード、サインを活用していることが挙げられていた。

表 3-1　日常的な会話（やりとり）について

小学校 N=1,621 中学校 N=456

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
日常的な会話ができる	1,119	69.0%	371	81.4%
日常的な会話が少しはできる	185	11.4%	23	5.0%
会話はほとんどできない	257	15.9%	38	8.3%
その他	60	3.7%	24	5.3%

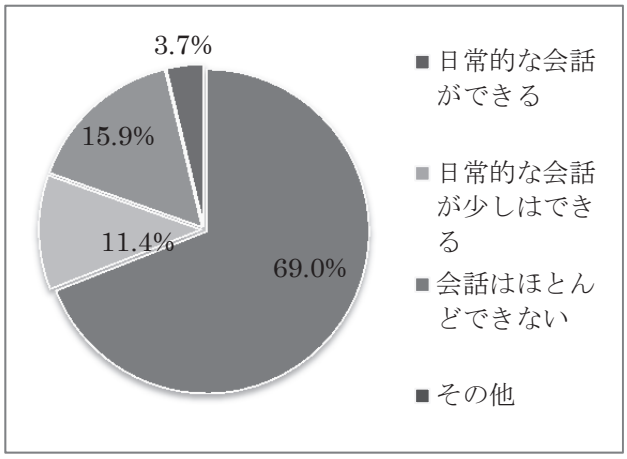

図 3-1-1　日常的な会話（やりとり）について【小学校】

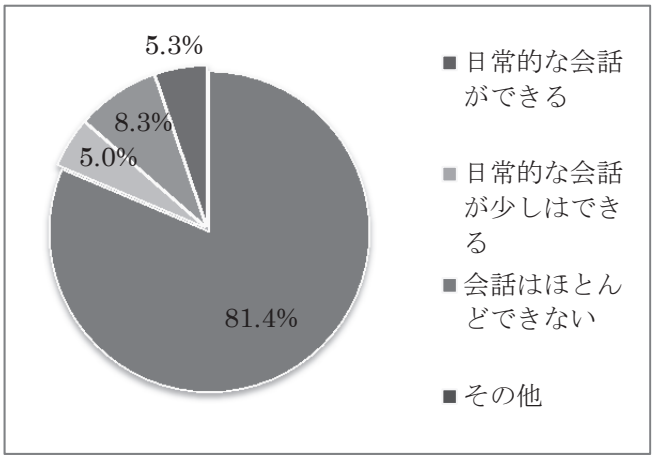

図 3-1-2　日常的な会話（やりとり）について【中学校】

（２）ひらがなを読むことについて

表 3-2（図 3-2-1、3-2-2）は、小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒のひらがなを読むことについて担任する教諭に照会した結果を示したものである。担任する教諭が「ひらがなで書かれた文章を読むことができる」と回答した児童生徒は、小学校では 1,617 人中 1,091 人（67.5%）の児童、中学校では 453 人中 380 人（83.9%）の生徒であった。また、「ひらがなを少しは読むことができる」と回答した児童生徒は小学校では 1,617 人中 185 人（11.4%）、中学校では 453 名中 21 名（4.6%）であった。一方、「ひらがなを読むことができない」と回答した児童生徒は小学校では 1,617 人中 313 人（19.4%）の児童、中学校では 453 人中 39 人（8.6%）の生徒であった。「その他」では、「目が見えないため読めない」という理由を挙げた回答が５件あった。

表 3-2　ひらがなを読むことについて

小学校 N=1,617 中学校 N=453

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
ひらがなで書かれた文章を読むことができる	1,091	67.5%	380	83.9%
ひらがなを少しは読むことができる	185	11.4%	21	4.6%
ひらがなを読むことはできない	313	19.4%	39	8.6%
その他	28	1.7%	13	2.9%

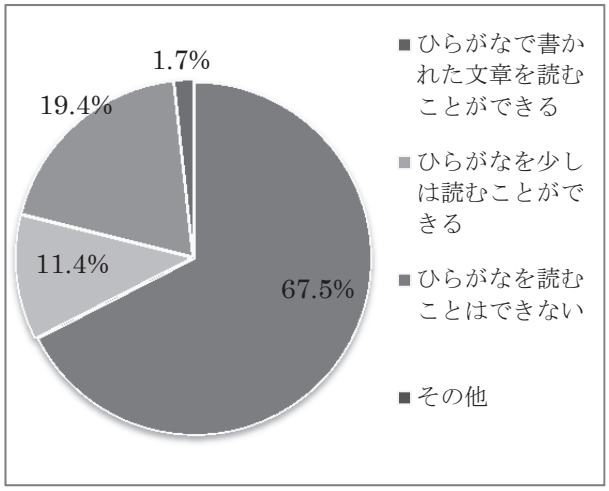

図 3-2-1　ひらがなを読むことについて【小学校】

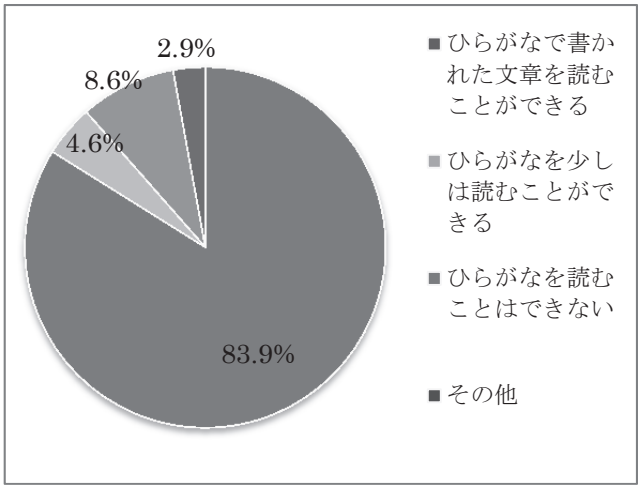

図 3-2-2　ひらがなを読むことについて【中学校】

（３）ひらがなを書くことについて

表 3-3（図 3-3-1、3-3-2）は小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒のひらがなを書くことについて担任する教諭に照会した結果を示したものである。担任する教諭が「ひらがなで日記など文が書ける」と回答した児童生徒は、小学校では 1,606 人中 933 人（58.1%）の児童であり、中学校では 449 人中 353 人（78.6%）の生徒であった。また、

「ひらがなを少しは書くことができる」と回答した児童生徒は小学校では 1,606 人中 224 人（14.0%）の児童であり、中学校では 449 人中 28 人（6.2%）の生徒であった。一方、「ひらがなを書くことはできない」と回答した児童生徒は小学校では 1,606 人中 418 人（26.0%）の児童であり、中学校では 449 人中 53 人（11.8%）の生徒であった。小学校ではひらがなを書くことができない児童が全体の四分の一を占めるという結果から、肢体不自由児特有の書字の困難性が認められることが分かった。前項の「読める」に比べると小学校では約 10%少なく、中学校でも約５%少なかった。「その他」では、小学校、中学校ともに約 40%が「上肢及び手指の機能が不全のため筆記ができない」という理由を挙げた。

表 3-3　ひらがなを書くことについて

小学校 N=1,606 中学校 N=449

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
ひらがなで日記など文が書ける	933	58.1%	353	78.6%
ひらがなを少しは書くことができる	224	14.0%	28	6.2%
ひらがなを書くことはできない	418	26.0%	53	11.8%
その他	31	1.9%	15	3.3%

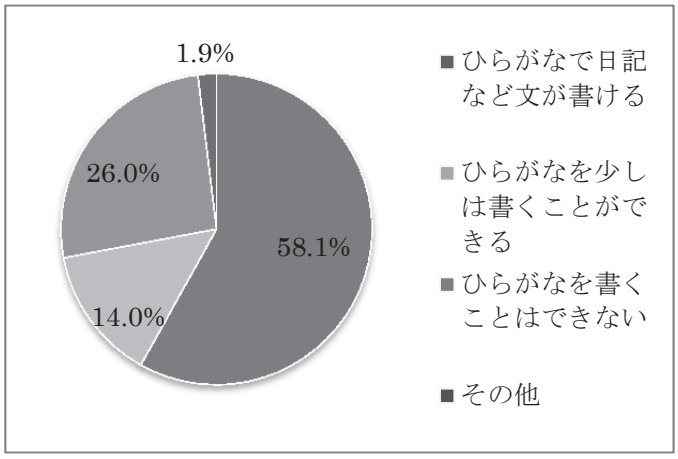

図 3-3-1　ひらがなを書くことについて【小学校】

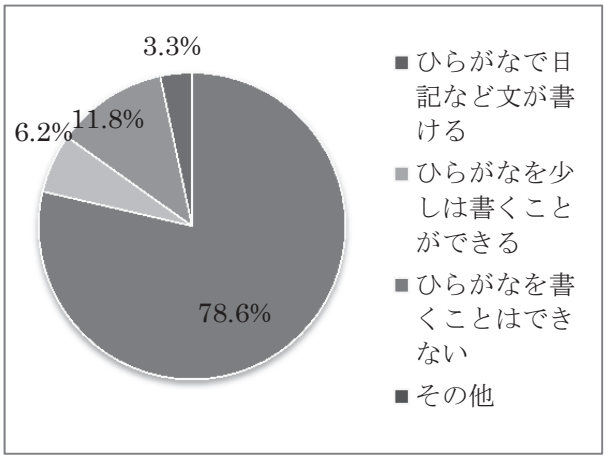

図 3-3-2　ひらがなを書くことについて【中学校】

（４）移動する方法について

表 3-4（図 3-4-1、3-4-2）は、小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の移動する方法について担任する教諭に照会した結果を示したものである。小学校、中学校ともに一番多いのは「ひとりで歩ける」という回答で、小学校では 1,640 人中 648 人（39.5%）の児童であり、中学校では 457 人中 183 人（40.0%）の生徒であった。続いて小学校では、「車いすで介助を受けて移動する」という回答の 1,640 人中 409 人（24.9%）、「車いすを自分で操作して移動する」という回答の 1,640 人中 219 人（13.4%）、「杖や歩行器などを使えば歩ける」という回答の 1,640 人中 189 人（11.5%）、「手をつないで歩ける」という回答

の 1,640 人中 110 人（6.7%）の順で多かった。中学校では、「車いすを自分で操作して移動する」という回答の 457 人中 112 人（24.5%）、「車いすで介助を受けて移動する」という回答の 457 人中 92 人（20.1%）、「杖や歩行器などを使えば歩ける」という回答の 457 人中 45 人（9.9%）、「手をつないで歩ける」という回答の 457 人中 13 人（2.8%）順で多かった。この結果より、移動する方法については小学校、中学校ともほぼ同じ傾向にあることが明らかになった。ただし、中学校では小学校より「車いすを自分で操作して移動する」の割合が 2 倍近く多かった。これは、「その他」の中で「電動車いすを操作して自分で移動できるようになった」という回答が中学校で 8 件あったことから、「中学校段階で電動車いすを利用する生徒が多くいる」ことが推察される。また、「その他」では、小学校において校外学習など長距離を移動する時や交流及び共同学習の時など「場面に応じて車いすを使用する」という回答が多くあった。さらに、「階段は教員が抱っこして移動する」という回答が、小学校、中学校ともに複数あった。

表 3-4　移動する方法について

小学校 N=1,640 中学校 N=457

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
ひとりで歩ける	648	39.5%	183	40.0%
杖や歩行器などを使えば歩ける	189	11.5%	45	9.9%
手をつないで歩ける	110	6.7%	13	2.9%
車いすを自分で操作して移動する	219	13.4%	112	24.5%
車いすで介助を受けて移動する	409	24.9%	92	20.1%
その他	65	4.0%	12	2.6%

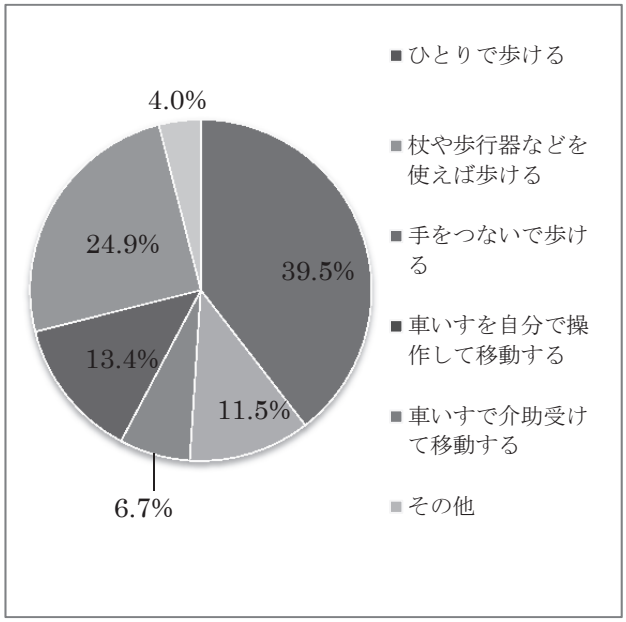

図 3-4-1　移動する方法について
【小学校】

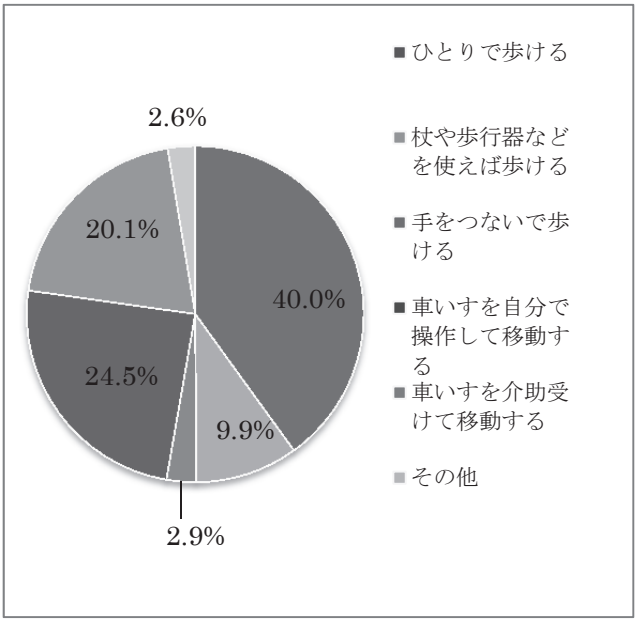

図 3-4-2　移動する方法について
【中学校】

（５）食事について

表 3-5（図 3-5-1、3-5-2）は、小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の食事について担任する教諭に照会した結果を示したものである。小学校、中学校ともに「ひとりで食べられる」という回答が、半数以上で多かった。「ひとりで食べるが部分的な介助が必要」または「自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要」という回答は、小学校に比べ中学校は約 13%少なかった。これに対し「全面的に介助が必要」という回答は、中学校の方が小学校に比べ多かった。

表 3-5　食事について

小学校 N=1,610 中学校 N=505

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
ひとりで食べられる	834	51.8%	312	61.8%
ひとりで食べるが部分的な介助が必要	406	25.2%	72	14.3%
自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要	134	8.3%	28	5.5%
全面的に介助が必要	236	14.7%	93	18.4%

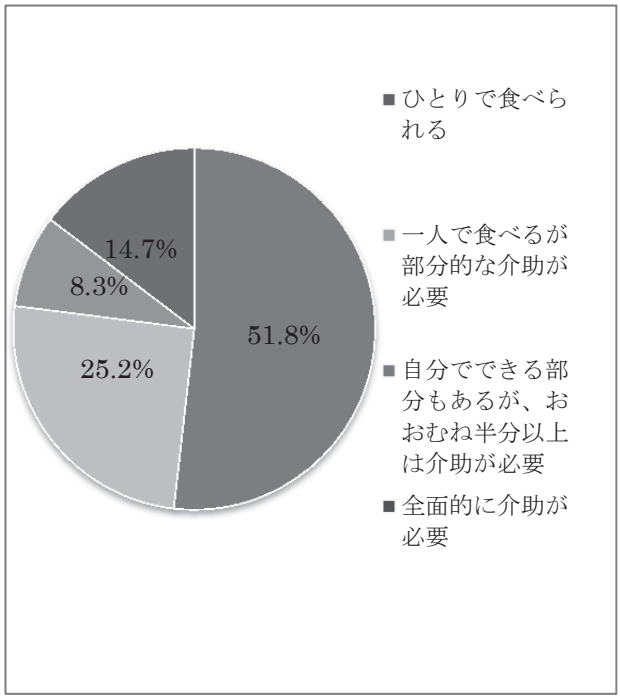

図 3-5-1 食事について【小学校】

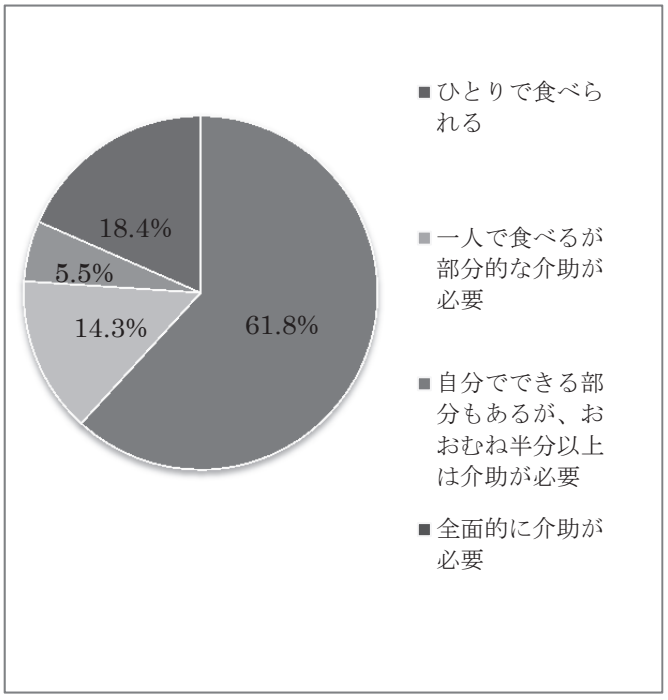

図 3-5-2 食事について【中学校】

（６）排泄について

表 3-6（図 3-6-1、3-6-2）は、小学校、中学校における肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の排泄について担任の教諭に照会した結果を示したものである。小学校、中学校とも同じく「ひとりできる」という回答の小学校では 1,626 人中 555 人（34.1%）、中学校では 458

人中 235 人（51.3%）が一番多く、「全面的に介助が必要」という回答が小学校では 1,626 人中 504 人（31.0%）、中学校では 458 人中 114 人（24.9%）、「ひとりでできるが部分的な介助が必要」という回答が小学校では 1,626 人中 369 人（22.7%）、中学校では 458 人中 73 人（15.9%）、「自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要」という回答が小学校では 1,626 人中 198 人（12.2%）、中学校では 458 人中 36 人（7.9%）の順番であった。この結果から、排泄の自立が肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒にとっては困難性が高いことが推察された。

表 3-6　排泄について

小学校 N=1,626　中学校 N=458

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
ひとりでできる	555	34.1%	235	51.3%
ひとりでできるが部分的な介助が必要	369	22.7%	73	15.9%
自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要	198	12.2%	36	7.9%
全面的に介助が必要	504	31.0%	114	24.9%

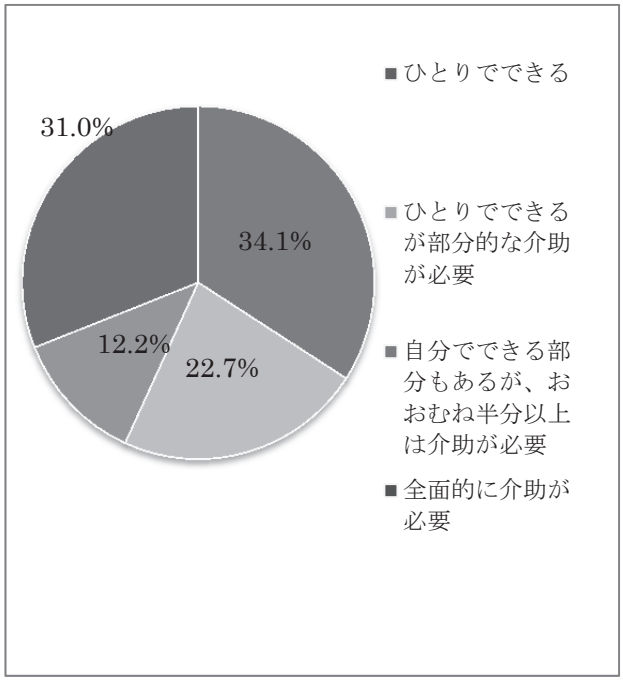

図 3-6-1　排泄について【小学校】

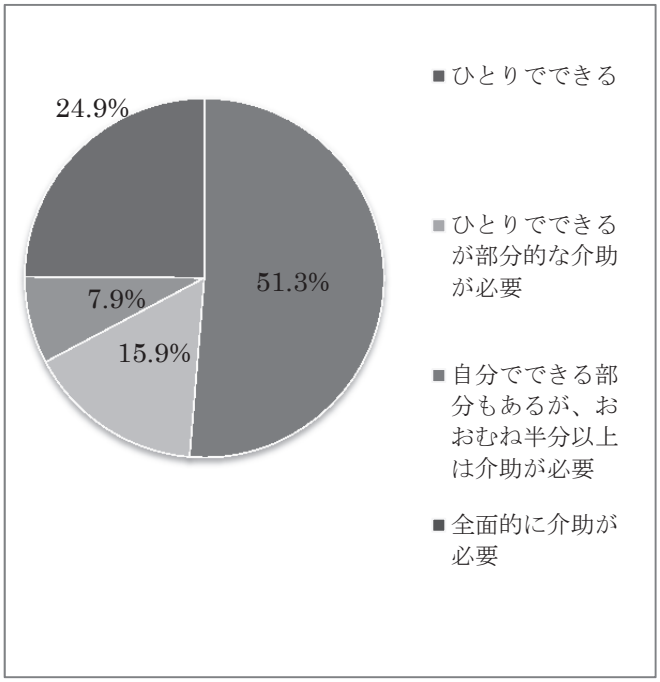

図 3-6-2　排泄について【中学校】

第４節　肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の学習の状況

（１）児童生徒が学習する内容

表 4-1（図 4-1-1、4-1-2）は小学校、中学校における児童生徒の学習の内容についてである。一番多いのは小学校、中学校とも「当該学年の教科を中心に学習している」で、それぞれ人数は小学校では 1,614 人中 778 人（48.2%）、中学校では 458 人中 227 人（49.6%）であった。次に多かったのは小学校、中学校とも「下学年の教科や知的障害特別支援学校の教科等を中心に学習している」で、それぞれの人数は小学校では 1,614 人中 326 人（20.2%）、中学校では 458 人中 131 人（28.6%）であった。その次に多かったのが小学校、中学校とも「自立活動の指導内容を中心に学習している」で、それぞれの人数は小学校では 1,614 人中 286 人（17.7%）、中学校では 458 人中 61 人（13.3%）であった。一番少なかったのが小学校、中学校とも「知的障害特別支援学校の領域・教科を合わせた内容を中心に学習している」でそれぞれの人数は小学校では 1,614 人中 224 人（13.9%）、中学校では 458 人中 39 人（8.5%）であった。この結果から、当該学年及び下学年の教科や知的障害特別支援学校の教科等を中心とした学習に取り組んでいる児童生徒が小学校で約７割、中学校で８割であることが明らかになった。

表 4-1　児童生徒が学習する内容

小学校Ｎ＝1,614　中学校　Ｎ＝458

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
当該学年の教科を中心に学習している	778	48.2%	227	49.6%
下学年の教科や知的障害特別支援学校の教科等を中心に学習している	326	20.2%	131	28.6%
知的障害特別支援学校の領域・教科を合わせた内容を中心に学習している	224	13.9%	39	8.5%
自立活動の指導内容を中心に学習している	286	17.7%	61	13.3%

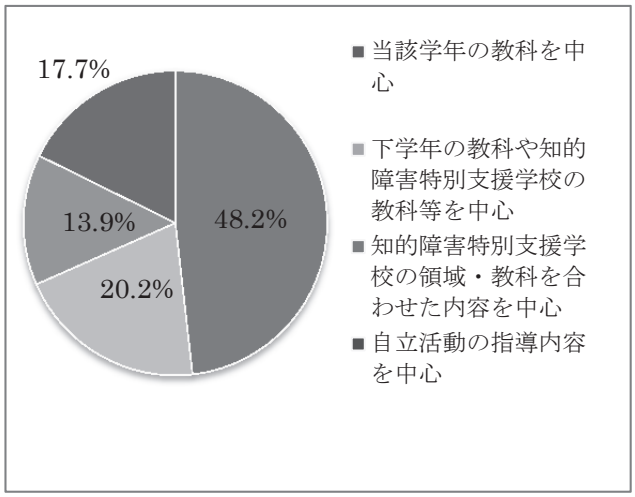

図 4-1-1 児童が学習する内容【小学校】

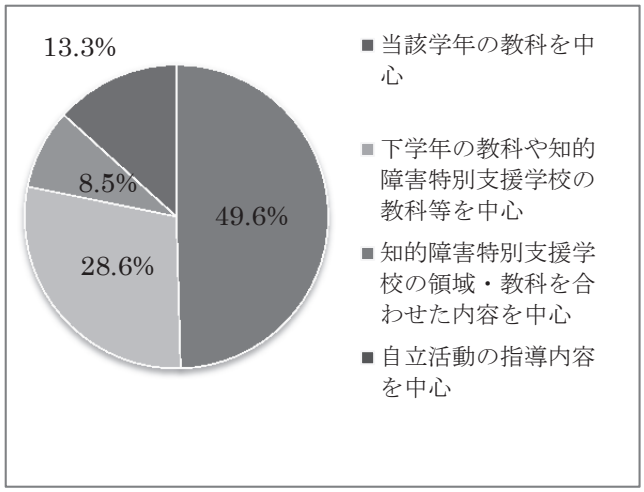

図 4-1-2 生徒が学習する内容【中学校】

（２） 交流及び共同学習の状況

①授業時数に占める割合

表 4-2（図 4-2-1、4-2-2）は小学校、中学校における全授業時数の内、交流及び共同学習をどれくらい行っているかを示したものである。小学校では「３割以下の時間を交流及び共同学習している」の 1,631 人中 500 人（30.7%）、「８割以上の時間を交流及び共同学習している」の 1,631 人中 385 人（23.6%）、「３割から５割の時間を交流及び共同学習している」の 1,631 人中 333 人（20.4%）、「特定に行事以外では交流及び共同学習はしていない」の 1,631 人中 100 人（6.1%）の順で多かった。中学校では「８割以上の時間を交流及び共同学習している」の 458 人中 152 人（33.2%）、「３割以下の時間を交流及び共同学習している」の 458 人中 113 人（24.7%）、「５割から８割の時間を交流及び共同学習している」の 458 人中 84 人（18.3%）、「３割から５割の時間を交流及び共同学習している」の 458 人中 62 人（13.5%）、「特定に行事以外では交流及び共同学習はしていない」の 458 人中 47 人（10.3%）であった。小学校、中学校とも児童生徒の実態や学級の状況により、交流及び共同学習の実施される時間は多様であり、その中でも８割以上の時間を交流及び共同学習としている場合は、小学校に比べ中学校が多かった。

表 4-2　総授業時数に占める割合

小学校　N＝1,631 中学校　N＝458

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
8割以上の時間を交流及び共同学習している	385	23.6%	152	33.2%
5割から8割の時間を交流及び共同学習している	313	19.2%	84	18.3%
3割から5割の時間を交流及び共同学習している	333	20.4%	62	13.5%
3割以下の時間を交流及び共同学習している	500	30.7%	113	24.7%
特定の行事以外では交流及び共同学習はしていない	100	6.1%	47	10.3%

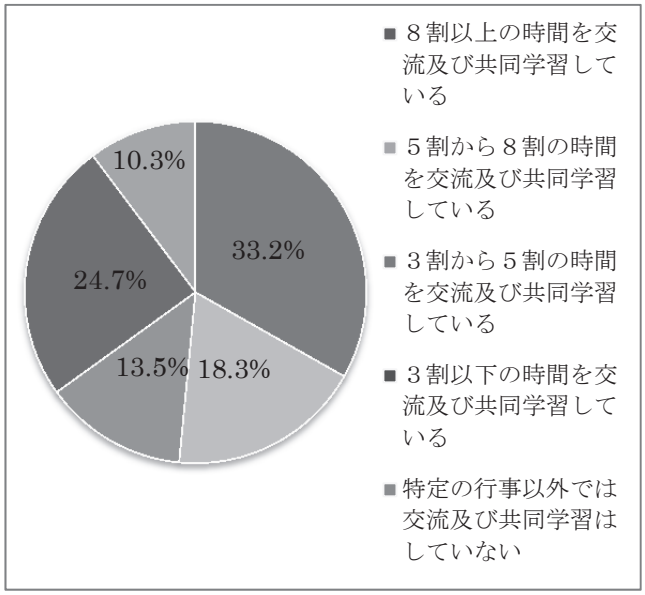

図 4-2-1 総授業時数に占める割合【小学校】

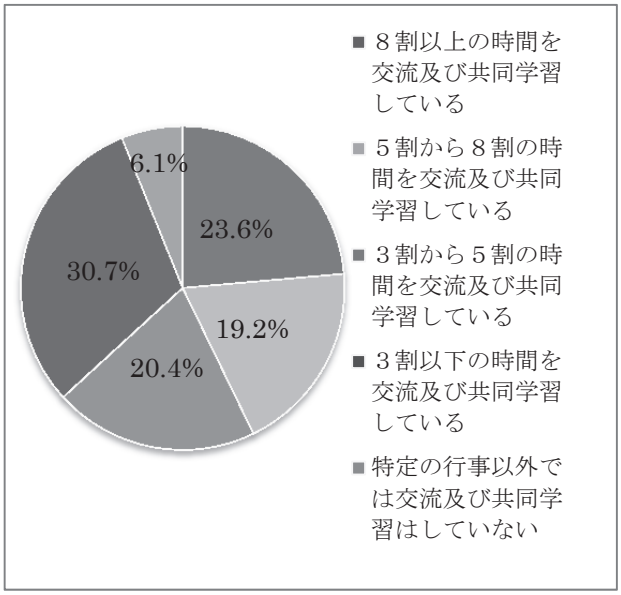

図 4-2-2 総授業時数に占める割合【中学校】

②実施している学習活動

図 4-2-3、4-2-4 は小学校、中学校における交流及び共同学習を実施している学習活動の内容について示したものである。交流及び共同学習で実施している学習活動の内容としては、小学校では「音楽」（591 人）、「学校行事」（475 人）、「生活、理科、社会、外国語」（342 人）が多く、逆に「その他」（45 人）、「国語、算数」（106 人）、「総合的な学習の時間」（189 人）が少なかった。中学校では「学校行事」（171 人）、「音楽」（125 人）、「道徳、学級活動（給食を含む）」（109 人）が多く、「その他」（18 人）、「国語、数学」（44 人）、「委員会、係活動、クラブ活動（54 人）」が少なかった。「その他」の記述の結果からも、小学校、中学校とも学校行事や芸術科目での交流及び共同学習が多く、国語や算数（数学）での交流及び共同学習が少ないことが明らかになった。

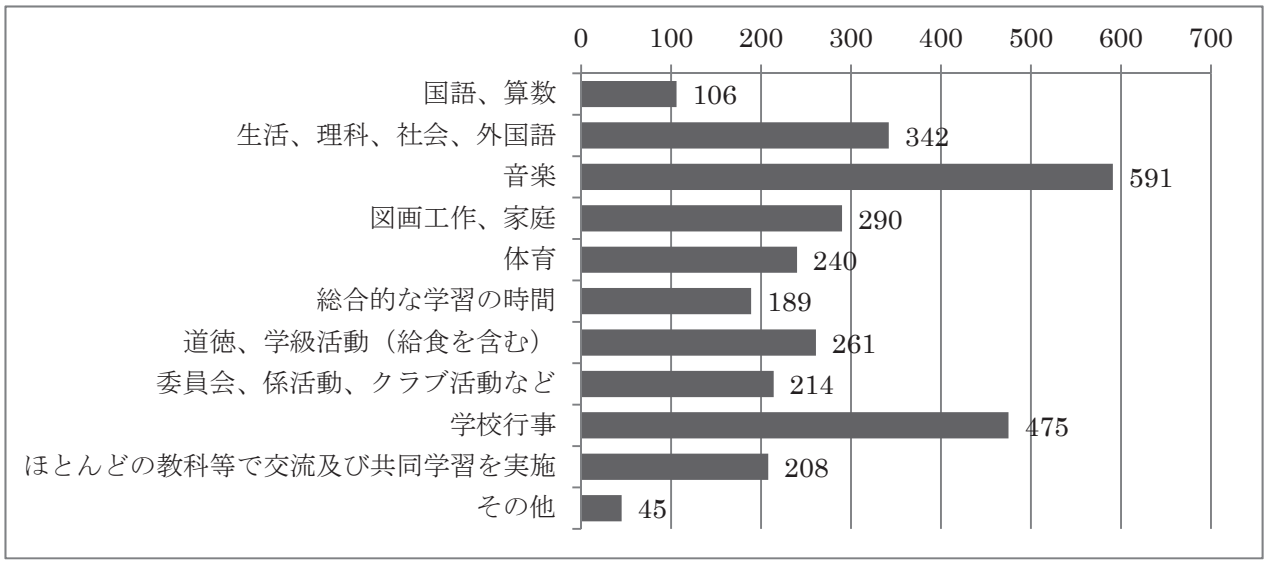

図 4-2-3　交流及び共同学習で実施している学習活動【小学校】

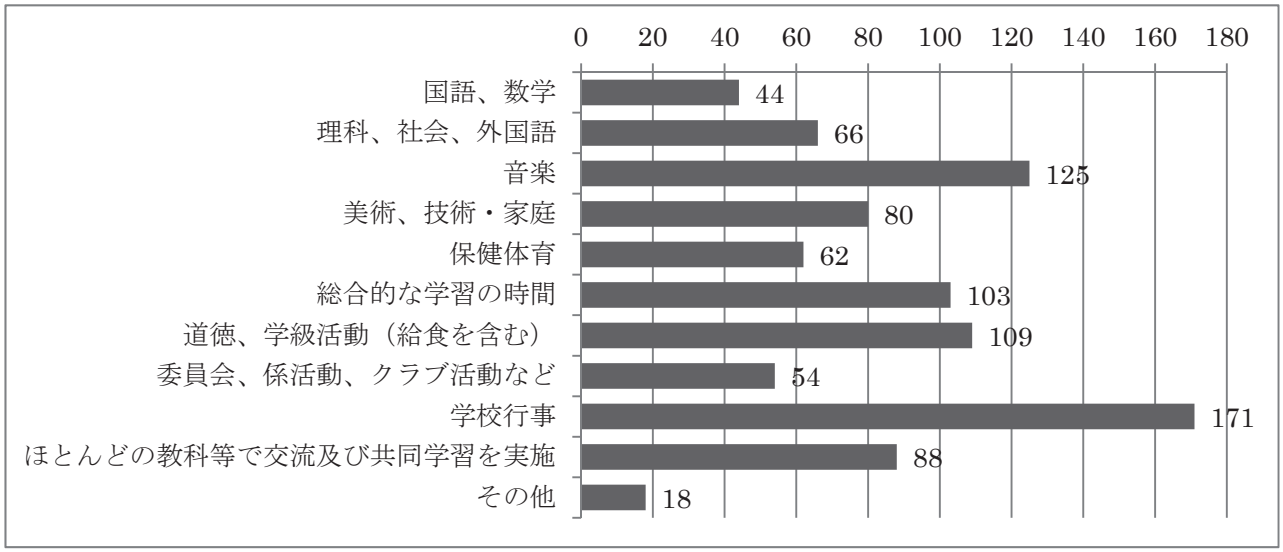

図 4-2-4　交流及び共同学習で実施している学習活動【中学校】

（３）自立活動の指導について

①自立活動の時間の指導の設定の有無

表 4-3-1 は小学校、中学校における自立活動の指導の時間を設定しているかについてである。

小学校では自立活動の指導の時間を「設定している」が、1,054 校中 855 校（81.1%）と小学校全体の８割以上を占めた。一方、「特に設定していない」が 1,054 校中 185 校（17.6%）であった。中学校では自立活動の指導の時間を「設定している」が、330 校中 234 校（70.9%）と中学校全体の７割以上を占めた。一方、「特に設定していない」が 330 校中 90 校（27.3%）であった。

「その他」の内容では、「体育の時間をあてている」「学習活動全般で行っている」という、「特に設定していない」理由の説明や、「マッサージやストレッチ」「排泄や着替えの練習」「手指を使った活動」など具体的な内容の記述が複数あった。

表 4-3-1 自立活動の時間の指導の設定の有無

小学校　N＝1,054　中学校　N＝330

	小学校		中学校	
	学校数	割合(%)	学校数	割合(%)
設定している	855	81.1%	234	70.9%
特に設定していない	185	17.6%	90	27.3%
その他	14	1.3%	6	1.8%

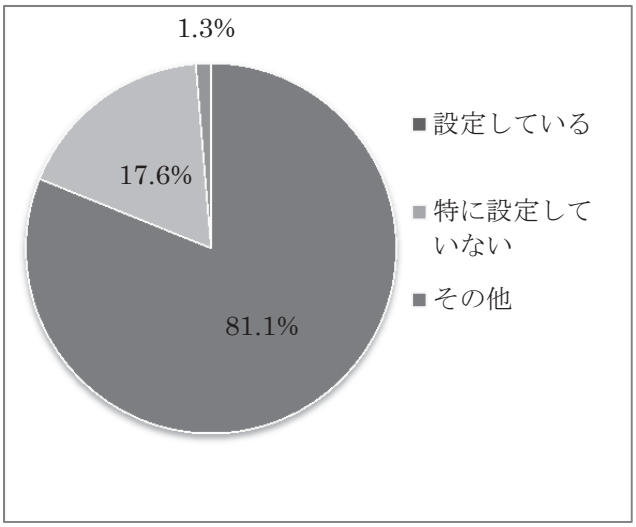

図 4-3-1 時間の指導の設定の有無【小学校】

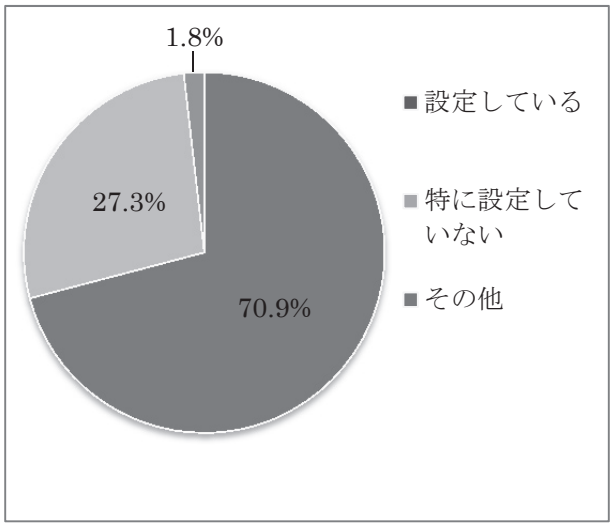

図 4-3-2 時間の指導の設定の有無【中学校】

②設定している場合、週あたりの時間数

表 4-3-2 は小学校、中学校における自立活動の指導の時間を週に何単位時間設けているかについて示したものである。週あたりの指導時間は、平均で約 4 時間、最も多いのが 3 時間で、小学校、中学校でほぼ同様の結果であった。また、最小の単位時間が 1 単位時間から、最大の単位時間が 35 単位時間と大きな幅が見られた。ただし、最大 35 単位時間については、小学校、

中学校とも１校のみで自立活動を主とする指導に関しての回答者の誤った解釈によるものと推察される。

表 4-3-2 設定する場合の週あたりの単位時間

	最小値	最大値	最頻値	平均値
小学校	1	35	3	4.1
中学校	1	35	3	3.9

③自立活動の指導において重視している内容

図 4-3-3、4-3-4 は自立活動の指導の時間だけではなく「教科等の中で行う自立活動に関する指導」も含めて、特に重視している内容を示したものである。小学校、中学校のいずれも、一番重視しているのは「身体の動き」に関することで、小学校が 821 件、中学校が 207 件であった。以下、小学校、中学校とも順に「コミュニケーション」に関すること、「健康の保持」に関すること、「人間関係の形成に関すること」、「心理的な安定に関すること」であった。一番少なかったのが小学校、中学校とも「環境の把握」に関することで、それぞれ小学校が 105 件、中学校が 33 件であった。

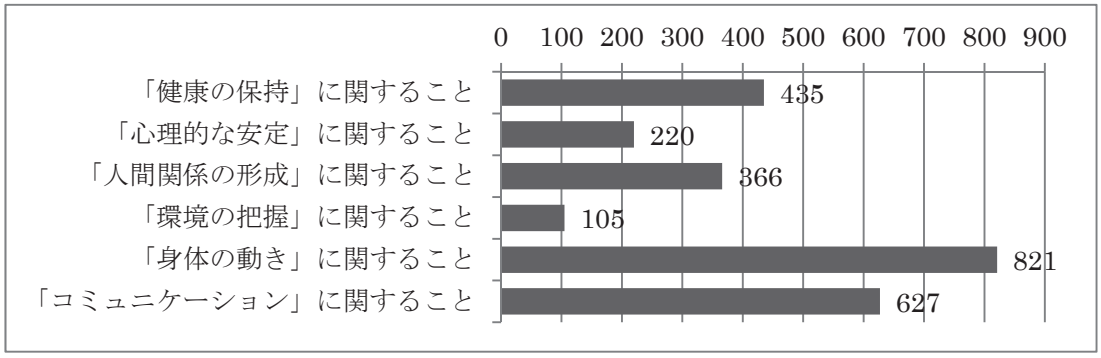

図 4-3-3 自立活動の内容において重視している内容【小学校】（複数回答）

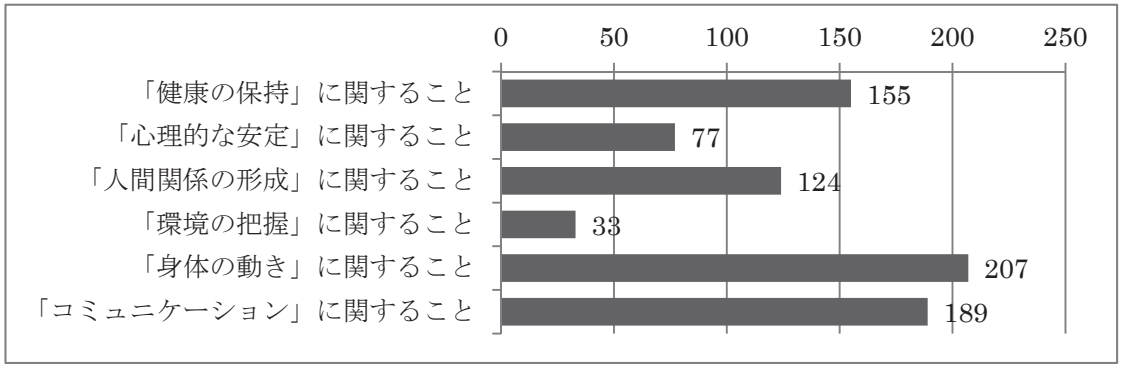

図 4-3-4 自立活動の内容において重視している内容【中学校】（複数回答）

（４）教科書や副教材について

①使用状況

表 4-4-1（図 4-4-1、4-4-2）は教科書や副教材(ドリルやプリント教材など)の使用状況について示したものである。一番多く使用している教科書や副教材は小学校、中学校とも「当該学年の教科書と副教材」でそれぞれ小学校が 1,816 人中 858 人（47.3%）で、中学校が 511 人中 239 人（46.8%）であった。二番目に多く使用しているのが小学校、中学校とも「個別に作成した副教材を中心に」でそれぞれ小学校が 1,816 人中 390 人（21.5%）で、中学校が 511 人中 117 人（22.9%）であった。一方、特別支援学校知的障害者用の教科書はそれぞれ小学校で 1816 人中 64 人（3.5%）、中学校が 511 人中 14 人（2.7%）と中学校では一番少なく、デジタル教科書や拡大教科書はそれぞれ、小学校で 1,816 人中 44 人（2.4%）、中学校が 511 人中 22 人（4.3%）と小学校では一番少なかった。「その他」の内容では、小学校、中学校とも「当該学年もしくは下学年の教科書と副教材に合わせて個別に作成した教材を使用している。」「教科書は使用せず、絵本、カード、パネルシアター等を活用している。」という回答が複数あった。教科書を中心に学習をしている児童生徒から障害が重く教科書を使用することができない児童生徒まで、児童生徒の実態に幅があること、それぞれの児童生徒の実態に合わせて副教材等を作成していることが推察された。

表 4-4-1 教科書や副教材（ドリルやプリント教材など）の使用状況について

小学校 N＝1,816　中学校 N＝511

	小学校		中学校	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)
当該学年の教科書と副教材を使用している	858	47.3%	239	46.8%
下学年の教科書と副教材を使用している	236	13.0%	71	13.9%
特別支援学校知的障害者用の教科書を使用している	64	3.5%	14	2.7%
学校設置者の定める教科用図書を使用している	158	8.7%	27	5.3%
個別に作成した副教材を中心に使用している	390	21.5%	117	22.9%
デジタル教科書や拡大教科書を使用している	44	2.4%	22	4.3%
その他	66	3.6%	21	4.1%

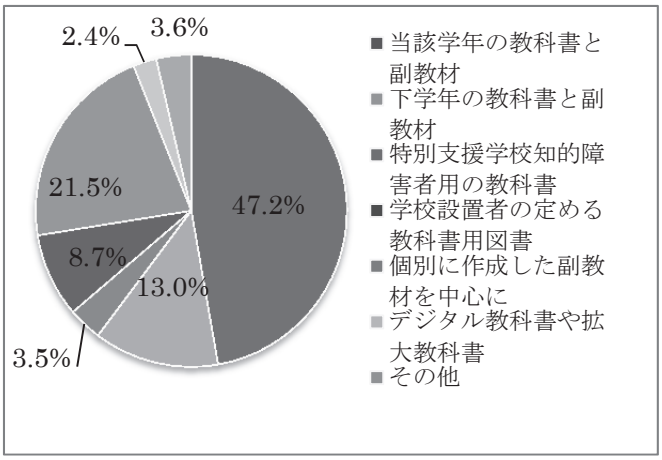

図 4-4-1　教科書や副教材（ドリルやプリント教材など）の使用状況について【小学校】

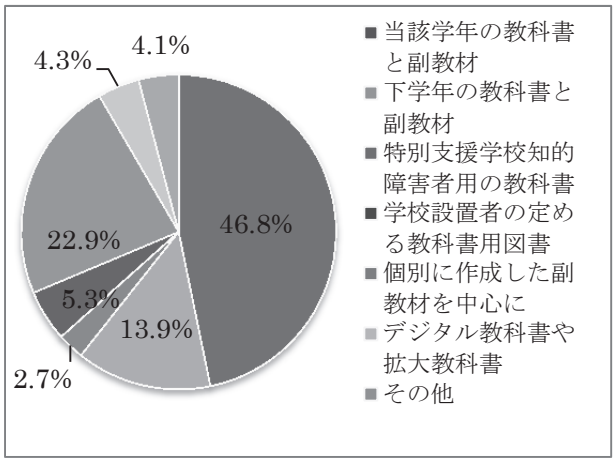

図 4-4-2　教科書や副教材（ドリルやプリント教材など）の使用状況について【中学校】

②使用するにあたっての課題

教科書や副教材を使用するにあたっての課題について、自由記述による回答を求めた。

表 4-4-2 は、「特になし」と記述されたもの以外の内容をカテゴリに分析し、そのカテゴリに含まれるキーワードと小学校、中学校ごとの回答件数ならびに全回答件数に占める割合（%）を示したものである。「選択すること、内容を精選することが難しい」とする内容は、中学校に比べ小学校で多く挙げられた。これ以外の「児童生徒の多様な実態に合わせることが必要」、「準備のための手間と時間が必要」、「手指や上肢の困難への対応が必要」、「見えにくさへの対応が必要」という内容については、小学校、中学校でほぼ同様な回答があった。「費用の問題」を挙げたものが、小数ではあるが小学校、中学校ともにあった。

表４－４－２　教科書や副教材を使用するにあたっての課題

小学校 N=538（未カテゴリ 11）　　中学校 N=135（未カテゴリ 4）

カテゴリ	主なキーワード	回答数（割合・%）	
		小学校	中学校
児童生徒の多様な実態に合わせることが必要	実態、個別、難しい、能力、交流授業、理解、認知処理様式	160 （33.9%）	50 （37.0%）
選択すること、内容を精選することが難しい	学習内容、精選、選定、当該学年、下学年、系統性、教科用図書、試行錯誤	237 （50.2%）	37 （27.4%）
手指や上肢の困難への対応が必要	まひ、記入、拡大、枠、押さえる、めくる、筆圧	108 （22.9%）	27 （20.0%）
見えにくさへの対応が必要	視力、読みづらい、弱視、斜視、拡大コピー、拡大教科書、地図	60 （12.7%）	20 （14.8%）
準備のための手間と時間が必要	準備、自作、工夫、手間がかかる、作り方、時間	140 （29.7%）	28 （20.8%）
費用の問題	購入、個人負担、教材費、	18 （3.8%）	4 （3.0%）
特になし		58 （12.3%）	17 （12.6%）

各カテゴリにおける特徴的な回答（自由記述）の内容を以下に示す。

【児童生徒の多様な実態に合わせることが必要】

（小学校）

・当該学年の教科書はいただいている。生活科や音楽、国語の読み聞かせなどで使用している。その他は理解が難しいので、ほとんど自作したり、幼児向けの教材等を探したり作ったりしながら指導している。

・分野の理解度によって、１学年の教科書・副教材に限定できないので、複数学年のものを横断的に活用している。

・教科書の内容のままでは難しくて児童が理解できないので、毎回自分で簡単な文章や問題に

変えなければならない。
・四肢まひが強く、知的にも 2 才程度の全介助の児童についての教科学習の進め方について、試行錯誤の毎日である。線かきや読み聞かせをしている状態です。
・在籍児童は聴覚による情報には強いが、視覚的な情報は苦手としているため、該当学年の教科書をリライトしたり、副教材を書きやすい枠に直したりして使用している。より児童に適した教科書などがあるとよい。
（中学校）
・中学校･高等学校の理科の免許しか所有していないのに小学校の教育内容を教えること。また、肢体不自由に関する専門知識がないこと。
・学年に関係なく、到達度に合わせた教材を選んでいる
・領域や教科によって生徒の理解度が違うので、教科書や副教材を生徒分と教師分揃えることが難しい。
・単元や内容によっては普通教科書にルビを振って対応することもあるが、事前に準備をすることがなかなかできない。

【選択すること、内容を精選することが難しい】
（小学校）
・教科書を学習する時間が普通より少ない上に定着させるのに時間がかかるため、どこの部分を重点的に学習していけばいいか精選しなければならないのが難しい。
・ふりがなつきの教科書があると、スムーズに学習できる。 国語・算数の資料はたくさんあるが、社会・理科の障害の実態に合った副教材を見つけるのが難しい。
・児童の実態に合わせて、図形の作図や作文といった時間は少なくして他の学習にまわしたりということを担任の裁量で行っているが、本当にそれでよいのかと思うことが多い。
・国語の読解力はあるので、当該学年教科書から抜粋して学習しているが、それ以外についてはどの単元をどの順番で学習すると効果が出るのか、指導計画を立てることにとても悩みます。
（中学校）
・本人の実力に適した教材かどうか相談する人がいない。担任一人に負担がかかっている。
・教科や単元によって、当該学年と下学年の教科書や副教材を使い分けるということが課題である。多くの副教材が必要になる。
・実態や発達年齢に合っていても、下学年や小学校の教科書であると本人がわかると、学習意欲が下がることがあり、使いづらい。
・継続的、発展的に指導することが難しい。

【手指や上肢の困難への対応が必要】
（小学校）
・筆記が困難なため、板書代わりに副教材を使用しないと授業が進まない。記述量の調整が難しい。
・一般のドリル、テスト等では、記入枠や計算スペースが小さくて使いにくいため、拡大コピ

ーをして使用している。
・当該学年の学習内容はよく理解できているが、文字を書くのに時間がかかり、他の児童と同じだけの量の計算や書き取りをすることは難しい。鉛筆を持たず指で書き取りをしたり、式をノートに書いてやることで対応している。
（中学校）
・教科書を押し開いて見ることができないので、バインダーやリング綴じにしてあると、見やすく、また、扱いやすいと思われる。
・必要ない物を端に寄せることができず、教科書、ノート、副教材などで机上がぐちゃぐちゃになってしまう。

【見えにくさへの対応が必要】
（小学校）
・手足のまひと共に、乱視、斜視もあるので、文字を書く作業が困難な面があり、また小さな文字を読むことも難しい。
・視力が低く注視する力も弱いので、教材を拡大コピーして使用することが多いが、文字の大きさや行間など実態に丁度合うものを準備することが難しい。
・社会の資料集はカラー版で情報が多すぎて注視しにくい（刺激が多すぎて今どこの説明をされているかわかりにくい）。
（中学校）
・グラフや地図など、読み取る必要がある資料は、できるだけ大きく見やすく載せて欲しい。
・教科書は拡大教科書を使用している。副教材は一般の物を利用している。どうしても、見えづらい時は、拡大して（コピー）学習している。

【準備のための手間と時間が必要】
（小学校）
・一人ひとり教科ごと、発達段階別に課題を用意するのに時間が不足気味である。
・個別に合わせた教材の作成時間がかかること、作り方が分からないものがある。
・副教材とするプリントや資料（絵）などを作成するのに時間がかかる。
（中学校）
・小学校２～３年生までの漢字の読み書きができるが、教科書の文章は加工した教材が必要である。

【費用の問題】
（小学校）
・個に応じて作成しているので、問題集などの購入にあたり年度当初に予算をたてるのが困難なことがある。
・児童にあったものがあまりなく手作りしている。時間と費用がかかる。
・教材作成をするための教材費が少なく、ほとんど担任の負担で作成している。
・機器をいろいろと購入したいが、高価である。

（中学校）

・教科書は学校用と家庭用の２冊で対応している。一冊は購入している。

第５節　児童生徒の障害の実態に合わせた補助具や補助的手段の活用

（１）移動のための補助具や補助的手段の活用

表 5-1（図 5-1-1、5-1-2）は移動のための補助具や補助的手段として活用しているものを示したものである。児童生徒が活用しているものを複数回答も可とし、全学校数（N）に対する割合（%）を示した。小学校においては「車いす（手動、電動）」が最も多く 666 校（63.2%）、続いて「手すり」532 校（50.5%）、「スロープ」477 校（45.3%）「手をつなぐ」440 校（41.7%）の順であった。中学校においては小学校と同様に「車いす（手動、電動）」が 223 校（67.6%）と最も多く、続いて「スロープ」140 校（42.4%）、「手すり」130 校（39.4%）、「エレベーター」104 校（31.5%）の順であった。一方小学校において、「その他」、「特になし」を除くと「松葉杖やクラッチ」が 95 校（9.0%）で最も少なかった。中学校でも同様に「その他」、「特になし」を除くと「松葉杖やクラッチ」が 38 校（11.5%）で最も少なかった。「その他」では、「階段を抱いたり背負ったりして移動する」という回答が、小学校で 32 校、中学校でも 5 校あった。

表 5-1 移動のための補助具や補助的手段として活用しているもの（複数回答）

小学校 N=1,054　　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	学校数	割合	学校数	割合
車いす（手動、電動）	666	63.2%	223	67.6%
松葉杖やクラッチ	95	9.0%	38	11.5%
歩行器	304	28.8%	55	16.7%
手をつなぐ	440	41.7%	65	19.7%
手すり	532	50.5%	130	39.4%
階段昇降機	139	13.2%	61	18.5%
エレベーター	223	21.2%	104	31.5%
スロープ	477	45.3%	140	42.4%
特になし	93	8.8%	33	10.0%
その他	92	8.7%	26	7.9%

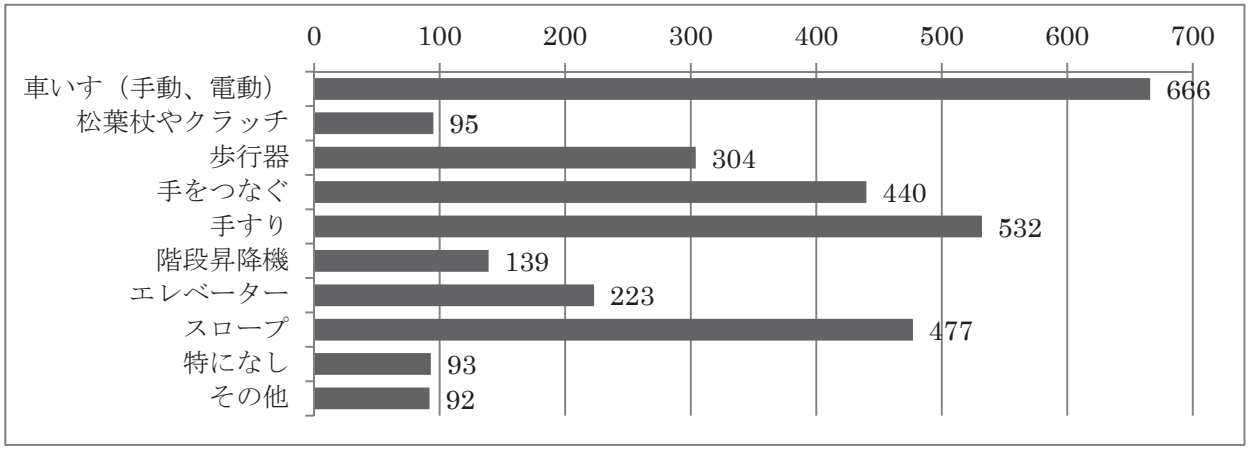

図 5-1-1 移動のための補助具や補助的手段として活用しているもの【小学校】（複数回答）

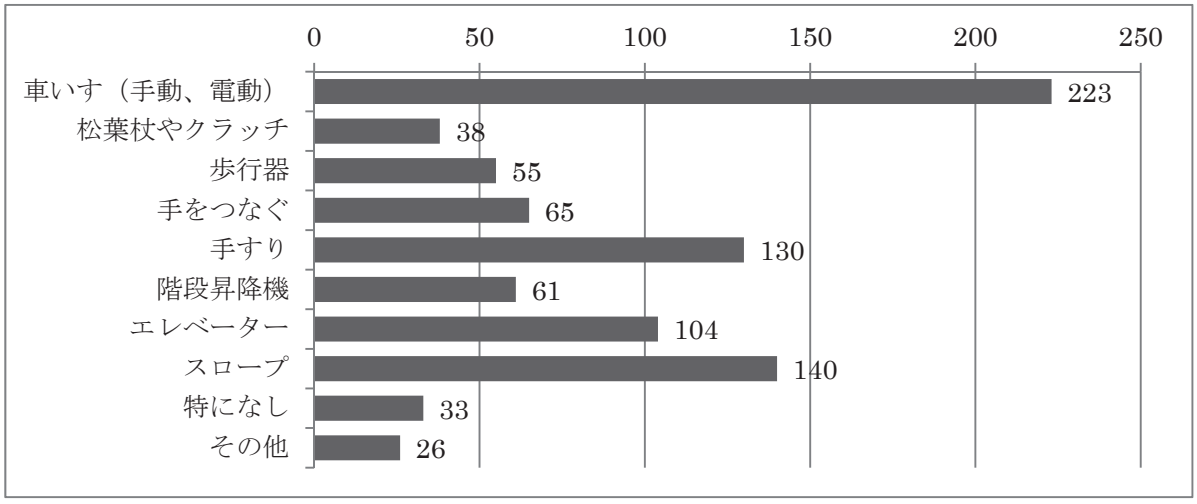

図 5-1-2 移動のための補助具や補助的手段として活用しているもの【中学校】（複数回答）

（２）姿勢を安定させるための補助具や補助的手段の活用

表 5-2（図 5-2-1、5-2-2）は姿勢を安定させるための補助具や補助的手段で活用しているものを示したものである。小学校では「机、いす（市販品、手作りも含む）」が姿勢を安定させるための補助具や補助的手段で活用しているものとして最も多く、638 校（60.5%）であった。次いで、「座面の滑り止めや体幹や下肢を支えるベルトなど」が 290 校（27.5%）、「特になし」が 287 校（27.2%）と続いた。中学校では小学校と同様に「机、いす（市販品、手作りも含む）」が最も多く、159 校（48.2%）であった。次いで、「特になし」が 133 校（40.3%）、「座面の滑り止めや体幹や下肢を支えるベルト」が 60 校（18.2%）と続いた。「その他」の回答では、「立位台やプロンボードを使用している」が、小学校で 7 校、中学校で 3 校あった。また、「コルセットを装着している」が小学校、中学校ともに 3 校ずつあった。

表 5-2 姿勢を安定させるための補助具や補助的手段で活用しているもの（複数回答）

小学校 N=1,054　　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	学校数	割合	学校数	割合
机、いす(市販品、手作りも含む)	638	60.5%	159	48.2%
クッションチェア、プロンキーパー(座位や特定の姿勢を保持する用具)など	258	24.5%	46	13.9%
座面の滑り止めや体幹や下肢を支えるベルトなど	290	27.5%	60	18.2%
書見台、書写用ボード(見やすい、書きやすい姿勢を維持するために用具)など	196	18.6%	27	8.2%
特になし	287	27.2%	133	40.3%
その他	60	5.7%	23	7.0%

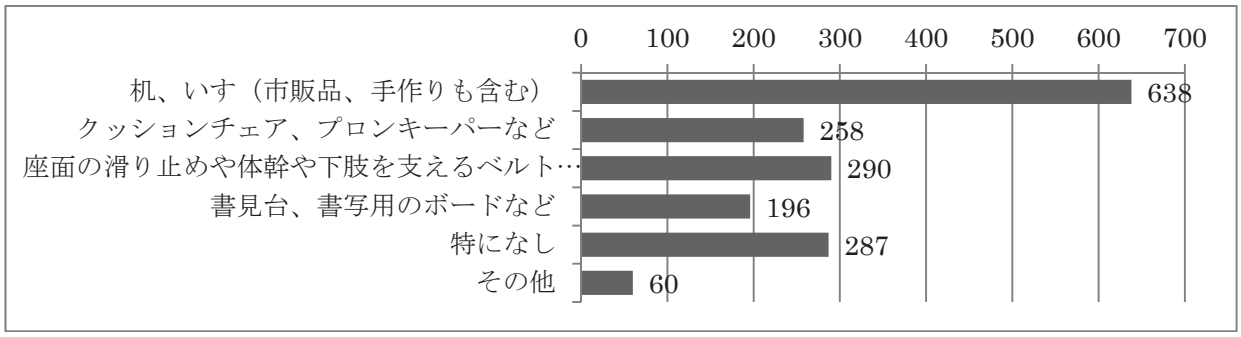

図 5-2-1 姿勢を安定させるための補助具や補助的手段で活用しているもの【小学校】(複数回答)

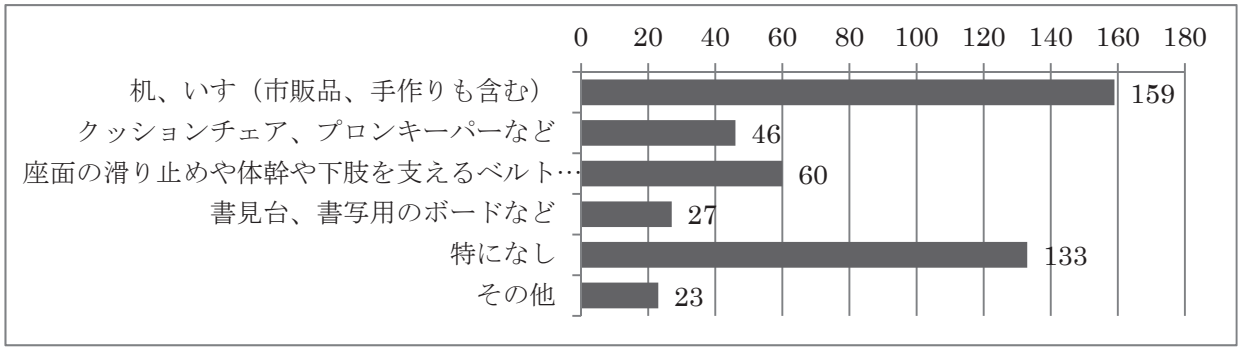

図 5-2-2 姿勢を安定させるための補助具や補助的手段で活用しているもの【中学校】(複数回答)

（３）意思の表出を明確にするための補助具や補助的手段の活用

表 5-3（図 5-3-1、5-3-2）は意思の表出を明確にするための補助具や補助的手段で活用しているものを示したものである。「特になし」がそれぞれ小学校で 710 校（67.4%）、中学校で 261 校（79.1%）と多かった。意思の表出を明確にするための補助具や補助的手段で活用しているものは、「写真や絵カードなど」が多く、小学校で 274 校（26.0%）、中学校で 39 校（11.8%）であった。「音声出力型のコミュニケーション機器」と「パソコン」は、合わせても 10%程度の活用状況であった。「その他」の回答では、小学校では「ジェスチャーやマカトンといったサイン言語を使用している」が 11 校あった。また小学校、中学校とも「２つの選択肢の中から１つを選ぶ活動を通して、意思の表出を図っている」との回答が複数あった。

表 5-3 意思の表出を明確にするための補助具や補助的手段で活用しているもの（複数回答）

小学校 N=1,054　　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	学校数	割合	学校数	割合
写真や絵カードなど	274	26.0%	39	11.8%
文字盤	57	5.4%	8	2.4%
音声出力型のコミュニケーション機器	52	4.9%	10	3.0%
パソコン(入力装置の工夫を含む)	71	6.7%	22	6.7%
特になし	710	67.4%	261	79.1%
その他	36	3.4%	11	3.3%

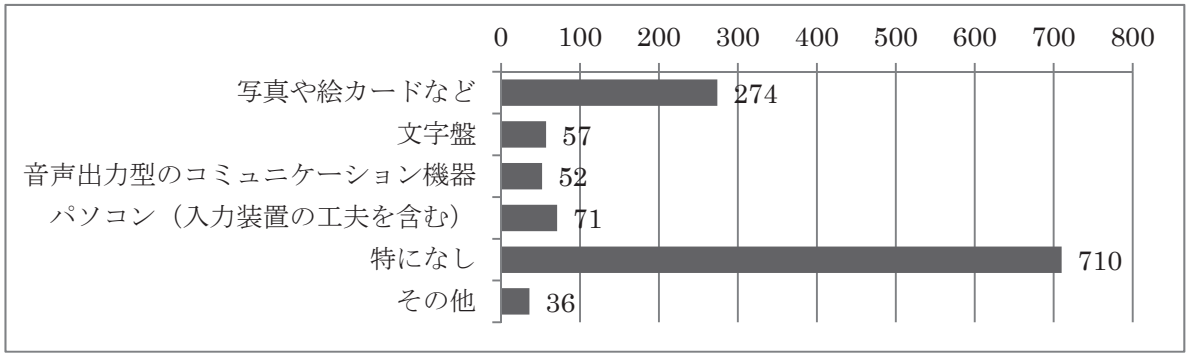

図 5-3-1 意思の表出を明確にするための補助具や補助的手段で活用しているもの【小学校】（複数回答）

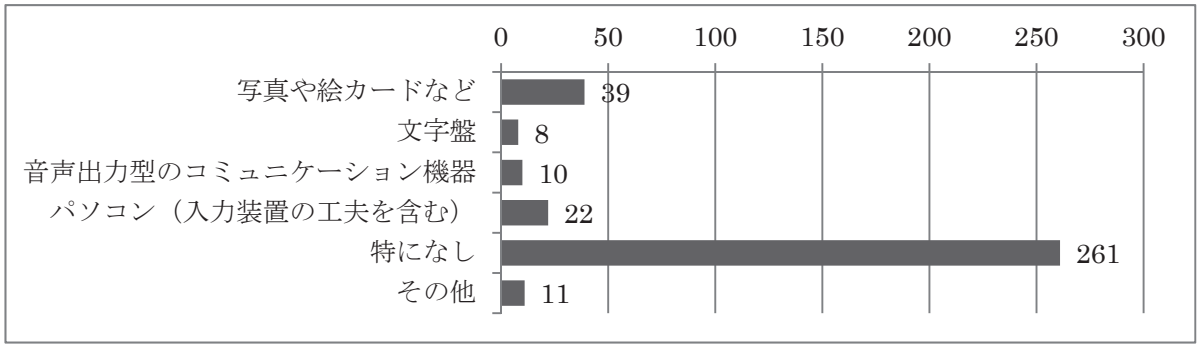

図 5-3-2 意思の表出を明確にするための補助具や補助的手段で活用しているもの【中学校】（複数回答）

（４）筆記をしやすくするための補助具や補助的手段の活用

表 5-4（図 5-4-1、5-4-2）は筆記をしやすくするための補助具や補助的手段で活用しているものを示したものである。「特になし」が小学校で 445 校（42.2%）、中学校で 203 校（61.5%）と多かった。筆記をしやすくするための補助具や補助的手段で活用しているものとしては、小学校、中学校とも「用紙を滑りにくくしたり、大きなマス目や罫の用紙を使う」が多く、それぞれ小学校で 424 校（40.2%）、中学校で 79 校（23.9%）であった。「その他」の内容では、小学校では「グリップの工夫や柔らかい筆先の鉛筆を使用する等の筆記用具の工夫」や「教員や支援者が手を添えて筆記する」が多かったのに対し、中学校では「大きさ、高さ、傾斜など机の工夫やプリント、解答用紙の拡大といった補助的手段を活用している。」ケースが多く見られた。

表 5-4　筆記をしやすくするための補助具や補助的手段で活用しているもの（複数回答）

小学校 N=1,054　　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	学校数	割合	学校数	割合
筆記具に補助具をつける	304	28.8%	35	10.5%
用紙を滑りにくくしたり、大きなマス目や罫の用紙を使う	424	40.2%	79	23.9%
パソコンのワープロソフトを使う(入力装置の工夫も含む)	108	10.2%	42	12.7%
特になし	445	42.2%	203	61.5%
その他	74	7.0%	18	5.5%

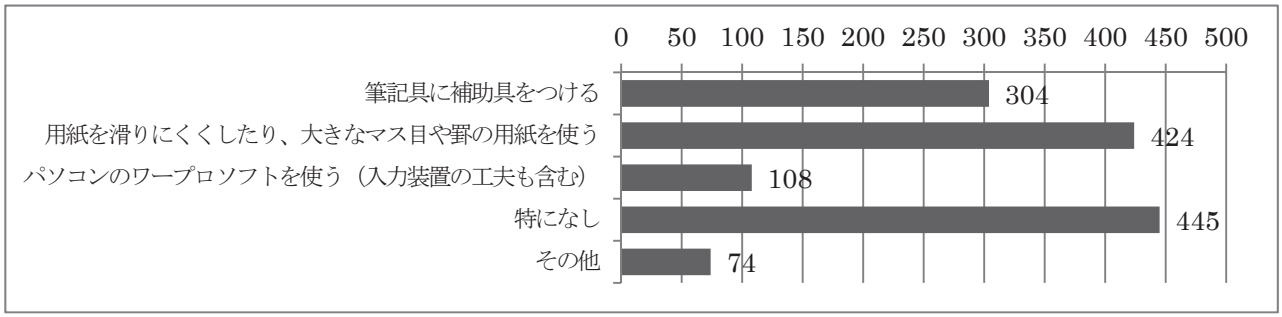

図 5-4-1 筆記をしやすくするための補助具や補助的手段で活用しているもの【小学校】（複数回答）

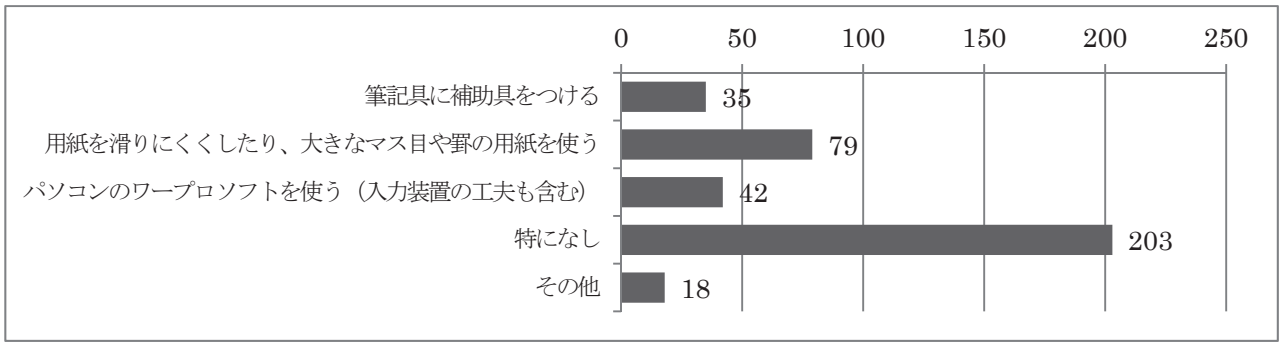

図 5-4-2 筆記をしやすくするための補助具や補助的手段で活用しているもの【中学校】（複数回答）

（５）上記以外で障害による困難を軽減するための補助具や補助的手段の活用

表 5-5 は、「特になし」と記述されたもの以外の自由記述による回答の内容をカテゴリに分析し、そのカテゴリに含まれるキーワードと小学校、中学校ごとの回答件数ならびに全回答件数に占める割合（%）を示したものである。

「筆記をしやすくする道具や手段」、「特別な靴や補装具の活用」について、紹介する内容が多くあった。特徴的な回答を以下に挙げる。

【筆記をしやすくする道具や手段】

（小学校）

・はがき大くらいの用紙に文鎮を置くと作業がやりにくくなるので板目紙にゴムをつけ、紙おさえにしている。

・算数の授業の際、定規で線をひく時にずれないようにマグネットつき定規やステンレスボードを使用している。

（中学校）

・教科の授業では、担任が代筆（口述筆記）している。

・パソコンに音声入力ソフトを入れている。マイクでの入力により発声が聞き取りやすくなった。

また、学習の際に使用する教具について具体的な活用例を示す内容では、「リコーダー」と「はさみ」についての回答が複数あった。

【リコーダー、はさみの活用例】
（小学校）
・左手だけで吹けるリコーダー。
・手の力をコントロールすることが難しいため、ハサミで紙を切ることが難しい。ハサミの真ん中あたりに輪ゴムを巻いて、はさみの刃が離れないようにすると切ることができる。
（中学校）
・アルトリコーダーの指穴にスポンジを付け、押さえやすいようにしている。

さらに、学習場面以外での道具や手段の活用として、「食事に使う道具など」「トイレで活用する道具や手段」に加え、「物の整理や運搬をしやすくする道具や方法」として整理棚やバッグの工夫、台車を活用しているという回答があった。

表 5-5　選択肢回答以外で障害による困難を軽減するための補助具や補助的手段の活用

小学校 N=253（未カテゴリ 6）　　中学校 N=72（未カテゴリ 0）

カテゴリ	主なキーワード	回答数（割合）	
		小学校	中学校
特になし		53（20.9%）	31（43.1%）
筆記をしやすくする道具や手段	ホワイトボード、滑り止めマット、バインダー、用紙、三角鉛筆、筆、マジック、ひらがなスタンプ、口述筆記	51（20.2%）	7（9.7%）
特別な靴や補装具の活用	下肢装具、靴、インソール、ベルト、ヘッドギア、コルセット	44（17.3%）	5（6.9%）
その他の教具や支援機器	リコーダー、はさみ、定規、キーボード、計算機、電動ミシン、補聴器、イヤーマフ、自作スイッチ、ipad	43（17.0%）	3（4.2%）
食事に使う道具など	スプーン、フォーク、マグカップ、箸、皿、水筒	36（14.2%）	7（9.7%）
移動のための道具や手段	車いす、歩行器、クラッチ、階段	28（11.1%）	1（1.4%）
姿勢の安定をはかる道具や手段	クッション、いす、立位台、足置き、テーブル	19（7.5%）	7（9.7%）
活動しやすいスペースの活用	ベッド、マット、折りたたみいす、畳スペース	19（7.5%）	6（8.3%）
トイレで活用する道具や手段	洋式トイレ、便座、ウォシュレット	17（6.7%）	5（6.9%）
見やすさ・読みやすさのための道具や手段	写真カード、言語カード、シール、拡大コピー、拡大読書器、電子黒板	13（5.1%）	7（9.7%）
物の整理や運搬をしやすくする道具や手段	整理棚、台車、ショルダーバッグ	10（4.0%）	2（2.8%）

第６節　肢体不自由特別支援学級で指導する教員としての意見

（１）児童生徒の実態や障害特性の把握について

①実態や障害特性を把握するために活用している方法

表 6-1-1（図 6-1-1、6-1-2）は児童生徒の実態や障害特性を把握するために活用している方法を示したものである。教員が活用しているものを複数回答も可とし、全学校数（N）に対する割合（%）を示した。

小学校、中学校とも「保護者からの聞き取り」が最も多く、それぞれ小学校で 1,021 人（96.9%）、中学校で 319 人（96.7%）であった。２番目に多かったのが小学校、中学校とも「就学前や前年度担任による引き継ぎ資料からの読み取り」で、それぞれ小学校が 863 人（81.9%）、中学校が 267 人（80.9%）であった。３番目に多かったのが小学校では「医師や理学療法士、作業療法士、言語聴覚士などの専門家の意見の聞き取り」で 735 人（69.7%）であった。中学校では「複数教職員による観察と協議」で、202 人（61.2%）であった。逆に一番少なかったのは小学校、中学校とも「心理検査や発達検査の結果からの読み取り」で小学校が 420 人（39.8%）、中学校が 92 人（27.9%）であった。この結果から小学校、中学校ともほぼ同様の傾向を示したが、「専門家の意見の聞き取り」と「検査結果の読み取り」に関しては、中学校に比べ小学校の方がより活用されていることが推察された。また、「その他」の内容では、特別支援学校のセンター的機能を活用し、特別支援学校の教員から具体的なアドバイスを受けているという回答が多くあった。

表 6-1-1 実態や障害特性を把握するために活用している方法（複数回答）

小学校 N=1,054　　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
心理検査や発達検査の結果からの読み取り	420	39.8%	92	27.9%
医師や理学療法士、作業療法士、言語聴覚士などの専門家の意見の聞き取り	735	69.7%	168	50.9%
就学前や前年度担任による引き継ぎ資料（個別の支援計画、個別の指導計画を含む）からの読み取り	863	81.9%	267	80.9%
保護者からの聞き取り	1021	96.9%	319	96.7%
複数教職員による観察と協議	612	58.1%	202	61.2%
その他	31	2.9%	9	2.7%

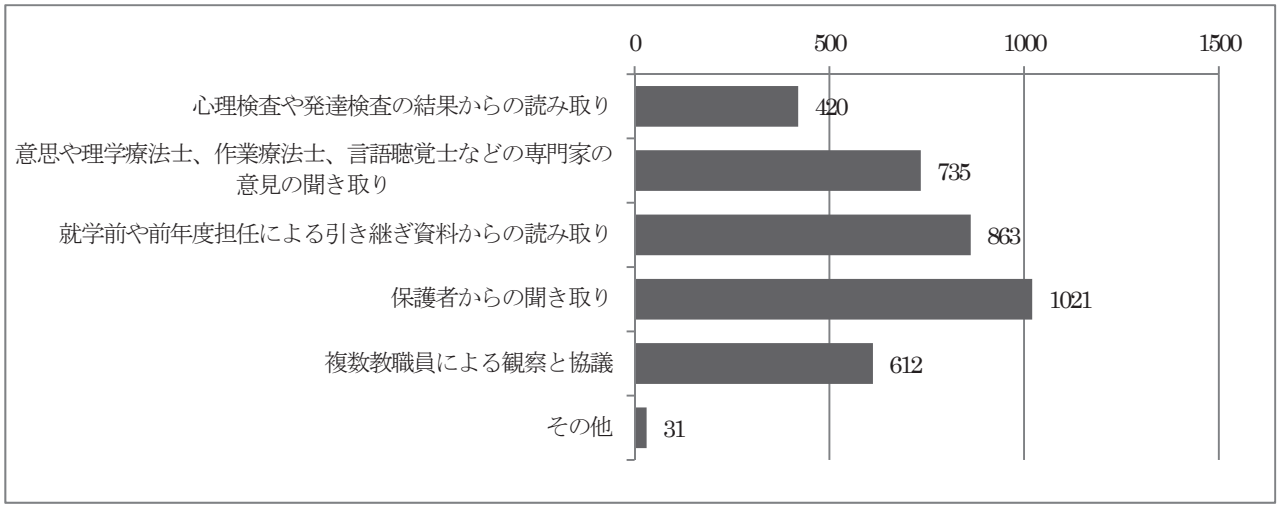

図 6-1-1 実態や障害特性を把握するために活用している方法【小学校】（複数回答）

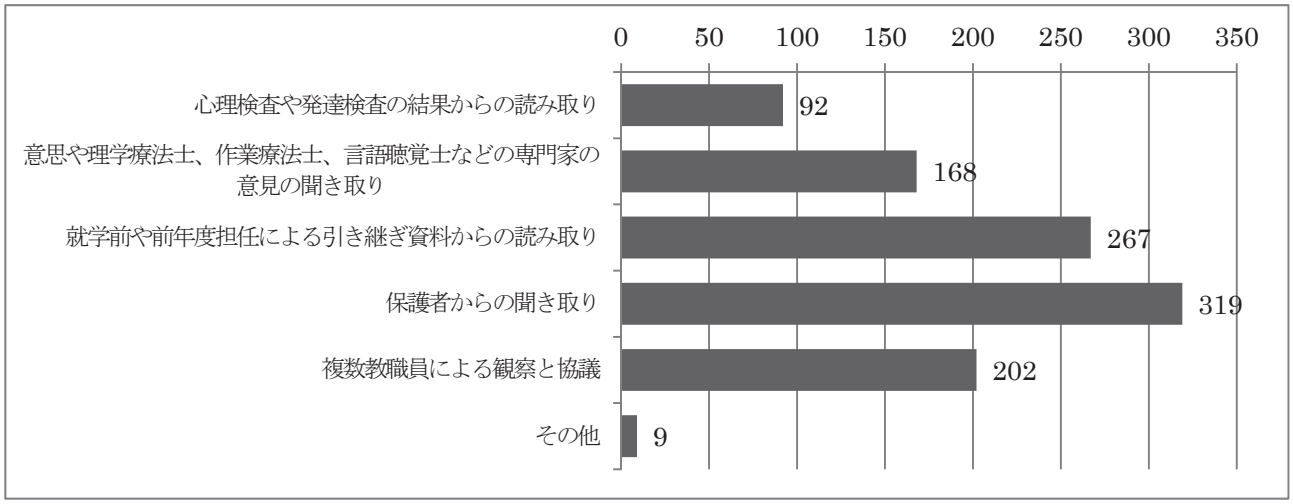

図 6-1-2 実態や障害特性を把握するために活用している方法【中学校】（複数回答）

②実態や障害特性を把握する際に困難なこと

表 6-1-2(図 6-1-3、6-1-4)は、担任が児童生徒の実態や障害特性を把握する際に困難であると感じていることを示したものである。小学校では「障害特性に応じた指導について情報が得にくい」が最も多く、506 人（48.0%）であった。次いで「特になし」が 339 人（32.2%）、「客観的なデータがとれない」が 223 人（21.2%）の順で多かった。中学校では「特になし」が最も多く、131 人（39.7%）であった。次いで「障害特性に応じた指導について情報が得にくい」が 129 人（39.1%）、「相談できる専門家がいない」が 52 人（15.8%）の順で多かった。小学校、中学校とも、6～7 割の学級担任が児童生徒の実態把握に困難を感じていて、特に「障害特性に応じた指導についての情報が得にくい」と感じている人が多いことが明らかになった。また、「その他」の内容では、小学校、中学校とも児童生徒の実態や障害特性を把握する上で保護者との間に意見の相違があり、意見の調整が難しいということが多く挙げられた。

表 6-1-2　実態や障害特性を把握する際に困難なこと（複数回答）

小学校 N=1,054　　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
客観的なデータがとれない	223	21.2%	49	14.8%
相談できる専門家がいない	122	11.6%	52	15.8%
障害特性に応じた指導について情報が得にくい	506	48.0%	129	39.1%
使いたい補助具や補助手段が手に入らない	190	18.0%	43	13.0%
特になし	339	32.2%	131	39.7%
その他	36	3.4%	13	3.9%

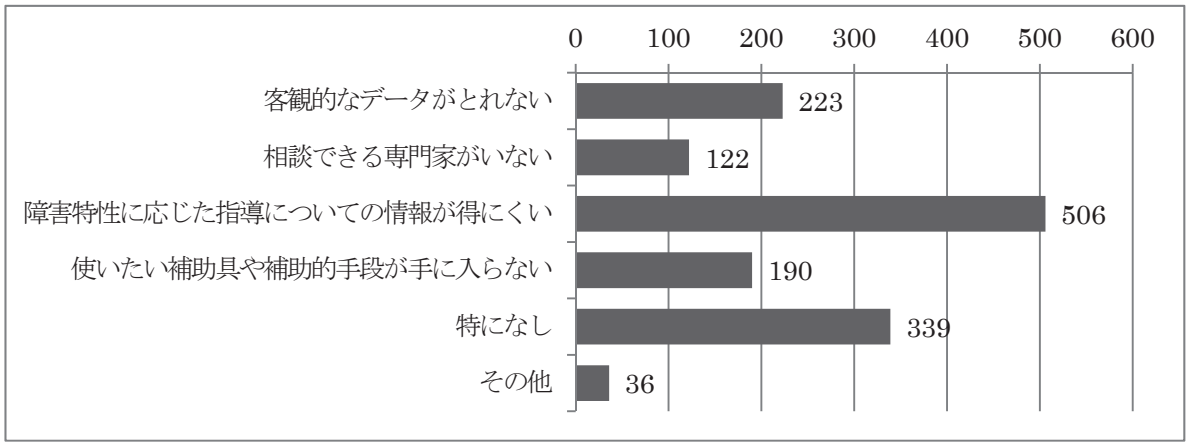

図 6-1-3　実態や障害特性を把握する際に困難なこと【小学校】（複数回答）

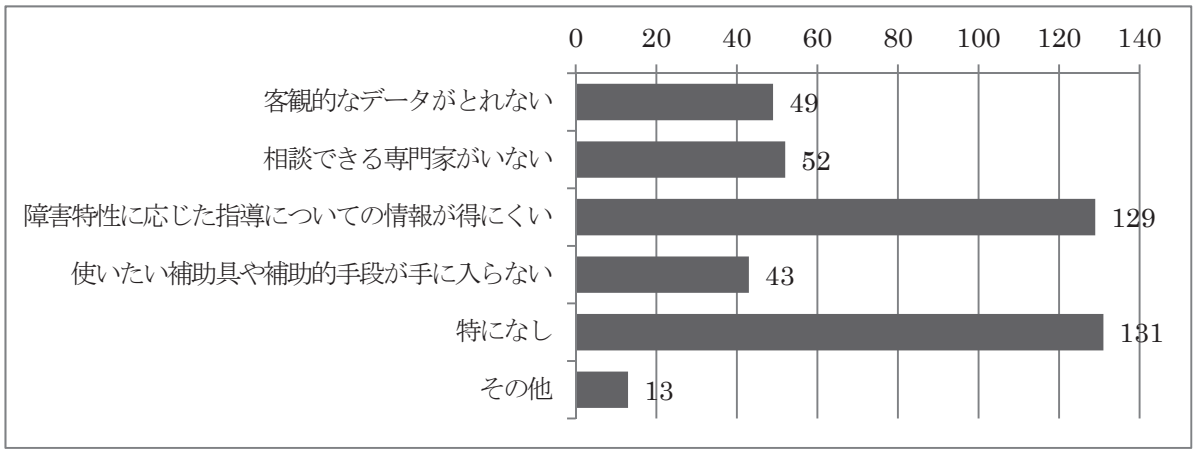

図 6-1-4　実態や障害特性を把握する際に困難なこと【中学校】（複数回答）

（２）児童生徒の「表現する力」を育むための工夫について

表 6-2-1（図 6-2-1、6-2-2）は児童または生徒の「表現する力」を育むために工夫していることを示したものである。小学校では、「児童生徒の興味関心をひくような教材を使う」が最も多く、678 人（64.8%）であった。続いて、「体験的な活動を多く取り入れる」が 667 人（63.3%）、

「習熟するまでくり返し学習を行う」が 660 人（62.6%）、「時間をかけて本人の発話や意思表示を促し、待つ」が 640 人（60.7%）とほぼ同じで、6 割以上の担任が工夫していた。中学校では「時間をかけて本人の発話や意思表示を促し、待つ」が最も多く 191 人（57.9%）であった。続いて、「体験的な活動を多く取り入れる」が 172 人（52.%）、「児童生徒の興味関心をひくような教材を使う」が 150 人（45.5%）、「習熟するまでくり返し学習を行う」が 148 人（44.8%）の順で続いた。小学校に比べ中学校では、具体的な工夫をしているという回答が全般的に低かった。「その他」の内容では、「通常学級の児童生徒や教職員と会話したりする場面を意図的にたくさん仕込むようにしている。」や「作文や日記を書く指導や朝の会や帰りの会でのスピーチを継続的に続けている。」という回答が多くあった。

表 6-2-1 児童または生徒の「表現する力」を育むために工夫していること（複数回答）

小学校 N=1,054　　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
時間をかけて本人の発話や意思表示を促し、待つ	640	60.7%	191	57.9%
補助具などを活用し、本人のできる力を最大限発揮させる	265	25.1%	54	16.4%
体験的な活動を多く取り入れる	667	63.3%	172	52.1%
習熟するまでくり返し学習を行う	660	62.6%	148	44.8%
複数の教科等を関連させて指導の重点化を図る	205	19.4%	49	14.8%
児童生徒の興味関心をひくような教材を使う	678	64.3%	150	45.5%
特になし	47	4.5%	38	11.5%
その他	33	3.1%	12	3.6%

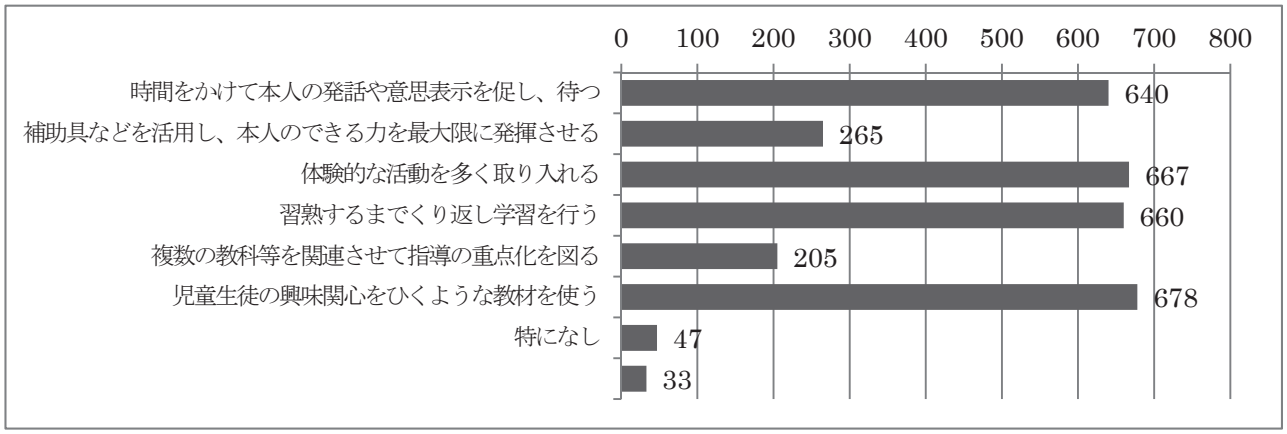

図 6-2-1 児童の「表現する力」を育むために工夫していること【小学校】（複数回答）

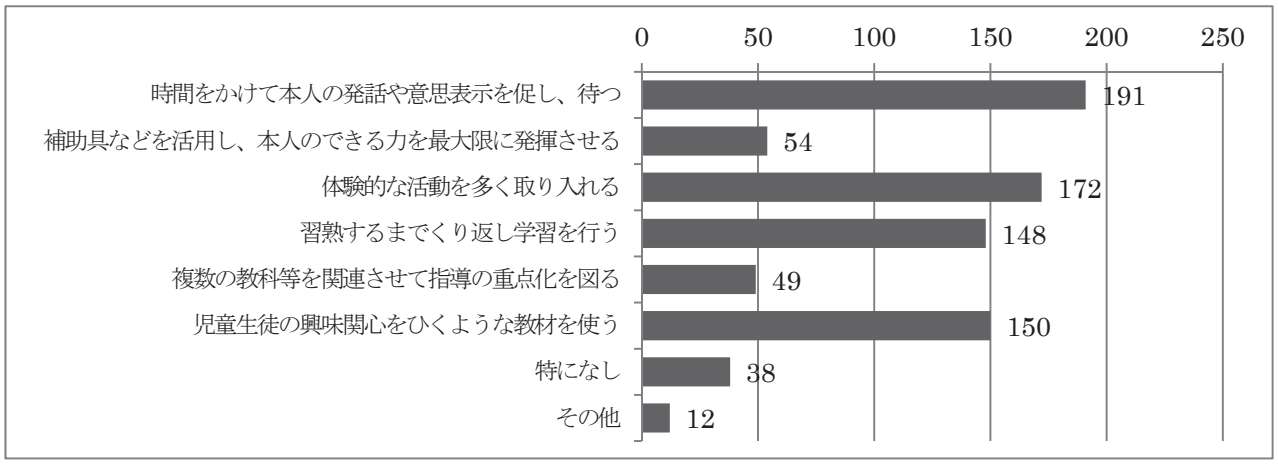

図 6-2-2 生徒の「表現する力」を育むために工夫していること【中学校】（複数回答）

表 6-2-2 は、「表現する力」を育むために工夫していることの具体的内容について自由記述による回答の内容をカテゴリに分析し、そのカテゴリに含まれるキーワードと小学校、中学校ごとの回答件数と全回答件数に占める割合（%）を示したものである。「児童生徒の興味関心を促す工夫」、「スピーチや感想文を書き振り返る学習をする工夫」についての回答が、小学校に比べ中学校の担任から多くあった。逆に、「日常の会話の中でていねいなやりとりをする工夫」、「補助具や補助的手段を活用する」についての回答は、小学校の方が中学校に比べて多くあった。

表 6-2-2 「表現する力」を育むための工夫の具体的な内容（自由記述）

小学校 N=538（未カテゴリ 7）　　中学校 N=145（未カテゴリ 5）

カテゴリ	主なキーワード	回答数（割合）	
		小学校	中学校
興味関心を促す	興味関心、意欲、書く、教材、自分で選ぶ、体験、ゲーム性、参加	127（23.6%）	61（42.1%）
体験的な学習活動を行う	体験、経験活動、行事、校外学習、調理、野菜づくり、買い物学習、ロールプレイ、公共交通機関利用	191（35.5%）	48（33.1%）
スピーチや感想文を書き振りかえる学習	会話、スピーチ、日記、感想、意見、一日、人前、発表、作文	103（19.1%）	39（26.9%）
児童生徒同士の交流や共同学習を重視する	交流学級、話し合い活動、特別活動、合同学習、話し合い活動	73（13.6%）	24（16.6%）
習熟するまで繰り返して学習する	定着、反復学習、練習、音読、文字、フラッシュカード、家庭学習、ドリル学習	125（23.2%）	27（18.6%）
補助具や補助教材を活用する	プリント、漢字帳、音声の出る教材、絵カード、文字カード、パソコン、インターネット、デジタルカメラ	202（37.5%）	42（29.0%）

実物・具体物を使う	身近な物、具体物、時計、お金、映像、絵	103 （19.1%）	25 （17.2%）
時間をかけて発話を促す	気持ち、待つ、時間、意思表示、サイン、発語、表情、発声	123 （22.9%）	25 （17.2%）
会話の中でていねいなやりとりをする	会話、コミュニケーション、会話練習、話し方、語彙、話形、話題	235 （43.7%）	41 （28.3%）
国語の指導に重点をおく	作文、文字学習、読書、音読、文章化	93 （17.3%）	21 （14.5%）
複数の教科等を関連させて指導する	生活単元学習、自立活動、インタビュー、生活科、教科学習、作業学習	43 （8.0%）	13 （9.0%）

各カテゴリにおける特徴的な回答（自由記述）の内容を以下に示す。

【興味・関心を促す工夫】

（小学校）

・児童の好きな人物や物を使っての問題作りをする。

・話題は、体験を元に本児の話しやすいことにし、本児が興味を持ったことを中心に話を広げながら新しい事柄にも興味を持てるよう留意している。

（中学校）

・操作活動やゲーム性のある活動を取り入れる。

・パソコンで文章を書く時には、簡単に操作できるスイッチをマウスの代わりに使用し、「自分でやろう」という意識を高めるようにしている。

・数字や文字を書くことよりも、読んだり、文字カードや数字カードを並べるなどさせて、書くことへの負担を少なくすることで、学習への意欲を喚起している。

【体験的な学習活動を行う工夫】

（小学校）

・学校行事や学年行事、地域の行事などに積極的に参加する。

・生活単元学習の中で、調理や栽培等の体験をさせている。また「誕生日会」等、行事的な活動があった時には、その都度絵日記を書かせている。

・学校行事や体験活動の後に、短作文や感想を書くことを習慣化し、体験と表現活動を結びつけるようにしている。

・五感を使い体験できるように、具体物を手に握らせて数を数えさせたり、聴覚優位で歌が好きなので、歌を聴かせてことばを聴かせたり、種まきや収穫、生き物との触れ合い等は抱っこして両手で触れ合うようにさせたりして活動させている。

・国語の時間にロールプレイなどを取り入れて会話練習をする。

・作業学習の中に数の学習を含むなど、体験しながら少しずつ学ぶようにしている。

・体験的な活動を通して、物の名前や動作・様子を表す言葉などを教え、語彙を増やす。

（中学校）

・社会体験学習（買い物、乗り物等の利用）を多く取り入れている。

・夏休みに教師と一緒に老人介護施設を訪問し、老人と一緒にリハビリに参加したり、お話をしたりする体験的な活動を行った。また、学校祭のステージ部門で有志として参加をした。
・学級の農園を活用し、収穫した野菜を使い調理の実習をしたり、校内文化祭で野菜等のバザーを行うなど多くの体験ができるように努めている。
・自立活動の時間に調理実習や手芸を行ったり、漢字検定を行ったりして力をつけている。また、パソコンを使って学級通信を作成している。

【スピーチや感想文を書きふり返る学習をする工夫】

（小学校）
・毎日１分間スピーチを続けたり、昨日あったことを日記に書いたりしている。
・体験的な活動などで、友だちとの話し合いや学習後の感想の出し合いなど、出来る限り話す場を確保している。

（中学校）
・話すパターンを繰り返し練習したり、毎日日記を書いたりして、表現する力を育てている。
・作文を書く際、自分一人の力では文章にできないが、発話はたくさんあるので、それを教師がホワイトボードに書き出し、それを見ながらまとめて書いていく。
・各教科で自分の意見が持てるように、必ず自分の意見をまとめる時間や順序立てて発表する時間を設けている。

【児童生徒同士の交流や共同学習を重視する工夫】

（小学校）
・交流学級で共同学習することで、友だちとのコミュニケーションをとる時間を多くつくる。その中で「表現する」ことを学んでいる。
・国語科の発表で紙芝居を実施した。教科書以外の登場人物を考えたり気持ちを考えたりしたものを書き加え、お話作りをした。何度も練習した後で交流学級の先生や他の先生方の前での発表をして、たくさんの人から『認めてもらう・ほめてもらう場』を設定した。
・交流学級の児童と一緒に生活科で探検に出かけたり、お年寄りや異学年の児童と交流したりして、それをもとに思ったことなどを文章に表す。
・たくさんの友だちとかかわる時間を大切にし耳からの情報をたくさん得るようにさせること。

（中学校）
・できるだけ交流学級で取り組んでいるものに関連した教材や題材にする。
・学級は一人学級なので、他の障害種の学級と合同学習、学級行事を行うことがある。
・県や市の交歓スポーツ大会、特別支援学級連盟の学習発表会に参加することで他校生との交流を深め、その中で言葉を含めて表現力を培う。
・体育祭で、学級対抗の全員リレーに車いすで参加。彼女が走る距離を決めその時間を考慮したタイムレースにしてクラス対抗で競った。また、学年団体種目を車いすの彼女も一緒にできる内容にして参加した。本人にとっての大きな経験となっている。
・委員会活動に本人が自信を持って活動ができるよう指導支援を行っている。

【習熟するまで繰り返して学習する工夫】

（小学校）

・はさみ等の道具を使うのが苦手なので、時間をかけて繰り返し練習させるような教材を考えて取り入れている。

・数の概念、時刻、漢字、ことばなど生活に必要な事柄に関しては毎日短時間であっても継続的に習熟するまで取り組む。

・漢字の学習はフラッシュカードを使い、繰り返し読めるように練習する。

・家庭学習をして習熟させるため、プリントを作る。

（中学校）

・言葉について知らなかったり、忘れてしまっているものが多くみられるので、宿題等を活用しながら繰り返し学習させることで定着を図ったり、体験的活動や具体物を使うことで理解が深まるよう工夫している。

・毎日放課後、補充学習の時間を設定しその日の学習内容を確かめている。

・ドリル的な小テストやプリントを作成して繰り返し学習させている。

【補助用具や補助教材を活用する工夫】

（小学校）

・生活単元や学校行事などの活動の後には、可能な限り日記を書くようにしている。その際には、パソコンを用いて自分でできる操作を徐々に増やすことで、自信をもち意欲的に取り組んでいる。

・理科の観察日記等でもパソコンを取り入れ、デジタルカメラでの撮影も介助しながら行うようにした。

・IC レコーダーを活用し、自分の声がどのように聞こえるのか客観的に振り返ることが出来るようにし、また音読指導などに役立てている。

・複数の写真・絵カードから選択する。

・家庭と連携し、学校と家庭両方で使えるコミュニケーションカードを作成し、表現の手段として活用している。

（中学校）

・同じ学習内容でも、複数の問題集を活用している。

・技術家庭科の木工作業の時間に、のこぎりを使うことができるようにと補助具を作り使用させた。

・コミュニケーション能力の拡大を目指しパソコン等を有効活用している。

・音声入力ソフトの活用により、自分の言葉や言い回しで、文章表現が出来るようになった。

・視覚からの情報の方が覚える能力が高いので、パソコンの教材を使用した。

【実物・具体物を使う工夫】

（小学校）

・写真カードや実物を目の前に並べ手を伸ばして選択させる。

・実物や模型、写真を多く使い、分かりやすく視覚から入る。

・教科書に出てくる問題や課題が理解しやすいように実物を用意し見せたり、インターネットを使って実際の様子を見せたりした。
・作文、日記、図工では、何を書いたら良いか、何を作ったら良いかという発想の段階で戸惑うことが多いので、まずは思い出して話をさせたり、いろいろな見本や例を見せて、できるだけ自分自身の経験からアイディアを引き出せるまで時間をかけている。
（中学校）
・パソコンやビデオで映像を見せ、実際の物がどんな物であるかを知らせる。
・英語の授業では、英語を使ってみたくなるような場面設定（ヴァーチャル海外旅行など）を行っている。

【時間をかけて発話を促す工夫】
（小学校）
・発話は難しいが、発声はできるので必ず声を出させる。日常の場面でパターン化し、発声を促す。
・口形を見せながら、ゆっくり発音する。
・本人が十分意志表現ができるので、時間をかけて十分話を聞き願いや困難点を把握するようにしている。
・軽い言語障害があるので，時間をかけて話を聞く。知的な障害もあり，語彙が少ないところは，言葉を提供しつつ話を聞く。
・時間がかかっても児童本人の言葉で自分の気持ちや出来事を話したり、質問に対して答えたりするようにしている。
・必ず発話しなければならない質問等を作って、コミュニケーションを多くとれるような工夫をしている。
（中学校）
・自分で選択できる場面を増やし、表出するまで待つ。
・毎日の帰りの会に時間をかけて、じっくり本人の気持ちを表現させる。
・先回りして困ることを支援するのではなく、本人の意思表示を待って、支援するようにしている。そうしないと、どの環境におかれても自ら表出しなくても、手助けしてもらえると思ってしまうから。
・自分から意思を表現（表出）できる様に、様々な場面で話し方の見本を提示し、自分から声を出すことが定着できるように繰り返し指導を行っている。

【会話の中でていねいなやりとりをする工夫】
（小学校）
・会話の中で、教師の言葉を聞き取ろうとすることや待つということを大切にする。
・日常的に子どもの思いをくみ取り、言語化して提示したり、いくつかの表現の中から子どもに選ばせたりしている。
・会話の中で質問をして表現をふくらませたり、適切な言い回しができるように繰り返し練習したりする。

・語彙数が少なく、覚えている言葉も発音・意味が間違って覚えているので、気づき次第に指導をしている。
・状況に応じた会話の仕方ができていないので、日常生活の場面に応じて言い方の練習（話型）をしている。
・作文や感想文を書かせる時は、本人と会話を多くして書きたいことをできるだけ引き出す。
（中学校）
・生徒が何をしたいかやどうして欲しいのかなど、自分から声をかけて、内容について最後まで話せるように待つ。また、表現が分からない様子が見られた場合は、適切な表現で言葉を返すように心掛けている。
・会話をする時には、５Ｗ１Ｈを意識させたりして自分の意思や考えを伝えるように心がけた。
・人と話す時の視線や話しかけ方について指導する。人と会話することの必要性を説いて意欲を喚起する。

【国語の指導に重点をおく工夫】
（小学校）
・国語では、教科書の物語文を特に好むので、毎日音読をするようにしている。音読の際、人物の気持ちやおかれた状況等を考えさせ、ただ文字を読むだけでなく、表情豊かに読めるように心がけている。
・毎日、１時間目に表現活動を設定し、繰り返し練習する。
・作文の学習に力を入れている。体験的な活動を多く取り入れ、感じたこと、考えたことを会話しながら引き出し，文章にする。日記も家庭学習の中に取り入れ、文章を書く回数を増やしている。
・音読、読書、漢字練習などを毎日繰り返し行い、児童の語彙を増やしたり話すことに慣れさせたりしている。
・個別学習で、新出漢字は毎日 3 個ずつ取り組み、短文を書いたりすることを繰り返し行っている。毎日、家庭での音読練習を行ってもらい、学校でも声の大きさ、口の開きに気をつけて、詩の暗唱や言葉のたいそう、教科書の音読を行っている。
（中学校）
・文章を書く際、漢字でつまずかないようにドリル学習を行う。語彙を増やすために、群読の学習を取りいれる。
・話すパターンを繰り返し練習したり、毎日日記を書いたりして、表現する力を育てている。

【複数の教科等を関連させて指導する工夫】
（小学校）
・テーマに基づいた絵を描く。それについてどんな様子を描いたのかについての作文を書き、グループ間で発表し合う。グループメンバーを代えて何度か発表し合い、繰り返し練習し、伝える力を伸ばす。
・国語科の「話す・聞く」学習を進める際には、総合的な学習の時間や生活単元学習でインタビュー活動を取り入れる。インタビューで話が伝わるように自立活動で発音練習をする。筆

記でも伝わるように国語で文法について学習する。日常生活の指導でも朝の会でスピーチを取り入れ人前で話すこと、表現することを体験させる。
・音楽会のオペレッタでの取り組み。
・理科の学習で育て観察してきたミニひまわりの種取りをした後、その種をどうするか考えさせた。「友だちや先生方にあげて来年度育ててもらいたい」と考えたので、みんなに伝えることができるよう作文に時間をかけて取り組み、「みんなに伝わる声で」という目標で話す練習をさせた。自分から考えたことなので、意欲を持って取り組んだ。種を入れる袋を折り紙で教師と一緒に作り、一人でシールを使い封をすることができた。みんなに伝えることができ、自信をつけることができた。
・相手と温かくかかわり、気持ちを表現することへの見通しをもたせるために、複数の方へのインタビューの活動を取り入れている。言葉のキャッチボールを続けたり、質問をしたりされたりしながらすることを通し、「人間関係の形成」力も合わせて高めていきたい。
（中学校）
・例えば、買い物学習を設定して、自立活動ではあいさつや返事といった学習を行う。数学では、数やお金の学習を、買い物の後にはそれを使った調理等を行う。それら興味関心をひく活動をすることで表現する力、楽しさが育まれるよう工夫している。
・季節や行事などを生かした教材を選ぶ。また、各教科・領域を関連させて指導する。（例：給食センターの見学→（社会）新聞作り、（国語）お礼状の書き方

（３）児童生徒の「生活や学習における経験不足」について

表 6-3-1 は教員が児童生徒を指導していて、生活や学習における経験が不足していることを感じたかの有無を示したものである。小学校では 1,054 人中 851 人(80.7%)と全体の８割を超えた。中学校では 330 人中 246 人(74.6%)と全体の７割を超えた。このことから小学校、中学校とも担任の多くは児童生徒を指導する際に、児童生徒の経験不足を感じていることが明らかになった。

表 6-3-1 教員が感じる児童生徒の経験不足の有無

小学校 N=1,054　　中学校 N=330

	小学校		中学校	
	人数	割合	人数	割合
ある	851	80.7%	246	74.6%
ない	203	19.3%	84	25.5%

表 6-3-2 は、「児童生徒の経験不足を感じている」と答えた教員に対し、「どんな状況（場面）でそれを感じましたか。」と求めた自由記述による回答の内容をカテゴリに分析し、そのカテゴリに含まれるキーワードと小学校、中学校ごとの回答件数と全回答件数に占める割合（%）を示したものである。

小学校の教員では、多様な各教科や領域の指導場面における「さまざまな学習活動の中で感じた」、続いて「日常生活全般での経験不足を感じた」、「会話の中で語彙や事物の理解が不足し

ていると感じた」という回答が、多かった。一方、中学校の教員では、「対人関係の未熟さを感じた」という回答が最も多く、各教科や領域の学習内容を上回った。小学校と中学校の比較では、「実物や本物に触れる機会が少ないと感じた」、「自分で身の回りを整える時に感じた」という回答が、小学校の教員の方が中学校の教員に比べて多かった。また、「校外学習等で公共交通機関の利用機会が少ないと感じた」、「作業を伴う学習の場面で経験不足感じた」という回答は中学校の教員の方が小学校の教員に比べて多かった。これらのことから、小学校の教員は、児童の活動全般に目を向けている傾向が強いこと、一方、中学校の教員は、小学校の教員に比べるとより具体的な社会的な技能に注目していることが推察された。

表 6-3-2　児童生徒の「生活や学習における経験不足」を感じた状況
小学校 N=786（未カテゴリ 8）　　中学校 N=219（未カテゴリ 5）

カテゴリ	主なキーワード	回答数（割合・%）	
		小学校	中学校
さまざまな学習活動の中で感じた	理科、算数、国語、社会、自然、運動、生活科、体育、生活単元	405 (51.5%)	68 (31.1%)
日常生活全般での経験不足を感じた	日常生活、状況、興味、地域、季節、休日、遊び	330 (42.0%)	49 (22.4%)
会話の中で語彙や事物の理解が不足していると感じた	会話、語彙、わかる、イメージ、話題、言葉、名前	317 (40.3%)	24 (11.0%)
対人関係の未熟さを感じた	コミュニケーション、相手、大人、やりとり、気持ち	218 (27.7%)	74 (33.8%)
受け身的・依存的な態度がみられた時に感じた	大人、家庭、支援、待つ、時間、受け身、判断	205 (26.1%)	58 (26.5%)
実物や本物に触れる機会が少ないと感じた	自然、触れる、イメージ、植物、虫、外遊び	193 (24.6%)	17 (7.8%)
友だちとかかわりが苦手だと感じた	友だち、遊び、交流、ゲーム、集団活動、休み時間	178 (22.6%)	59 (26.9%)
自分で身の回りを整える時に感じた	着替え、食事、身の回り、大人、準備、片づけ	166 (21.1%)	27 (12.3%)
校外学習等で公共交通機関の利用機会が少ないと感じた	校外学習、交通機関、出かける、利用、移動	138 (17.6%)	63 (28.8%)
買い物の経験が少ないと感じた	買い物、お金、計算、金銭感覚、購入	86 (10.9%)	33 (15.1%)
作業を伴う学習の場面で経験不足感じた	作業、調理、道具、使い方、はさみ、家庭科、実習	76 (9.7%)	43 (19.6%)

各カテゴリにおける特徴的な回答（自由記述）の内容を以下に示す。

【さまざまな学習活動の中で感じた】

（小学校）

・理科の実験、観察にあまり関心を示さない。

・社会や理科で、自分の家の周りにどんな物があるか、どんな人がいるか、虫や花の名前が分からない。

・算数の文章題で、場面をイメージできないため理解できないことがある。

・立体図形を扱う学習で、隠れている部分をイメージしたり、奥行きを感じたりすることができない。

・国語の読み取りで、登場人物の気持ちを想像したり、話の背景などを想像して考えることが難しい。

・作文を書く際、理由を尋ねたときに感じる。 言葉の広がりが少なく、うまく表出できない様子である。

・体育でハードルや跳び箱など、日常生活動作にはない動きを取り入れた運動をした場面で感じる。

・教科学習において語彙数の少なさ、長さや水のかさといった量感のなさが顕著であった。体験的な学習を通し、改善も見られた所や理解を深められた所からも、生活場面での経験不足が原因と考えられる（介助者や保護者が安易に手を貸しすぎている点が問題なのかもしれない）。

（中学校）

・自分で自主的に外出する事が殆どなく、地理的な感覚がなかなか定着しない。

・ずっと教師と一対一の学習を積み重ねてきたからか、他に合わせなければならないという意識に乏しく、交流学級に行っても日常生活動作に極端に時間がかかる。

・社会の動きなどについてほとんど関心がない。

・理科で事象をイメージすることが難しい。

【生活全般での経験不足を感じた】

（小学校）

・何かをするときの段取りができない。そのため行動に無駄が多く、疲れたり失敗したりすることが多く、意欲も半減していく。

・活動範囲が狭く、興味の幅が広がらないと感じる。

・遊園地で遊ぶ、ショッピングをする、映画をみるなど、外出の経験が娯楽に偏っている。

（中学校）

・遊びなどもゲームに偏っており、そのことにより課題に対して創意工夫するなど自分で考えて解決しようとする姿勢が少し弱いように感じる。

・自分の興味関心のあることはよく知っているが、普通に中学生なら知っているであろう日常のことを知らない。例えば、郵便局の利用の仕方とか、買い物の仕方など。

【会話の中で語彙や事物の理解が不足していると感じた】

（小学校）

・会話をかわす中で、同学年の児童が興味を持ちそうなことに無関心だったり、知らなかったり、やったことがなかったりすることがある。
・話をしている中で、「知らない。」「見たことがない。」という言葉がよく聞かれる。
・日常会話や授業中のやりとりの中で、知らない言葉が多く会話がうまくつながらない。
（中学校）
・話す力はあり、語らいも十分あるのに特定の言葉しか話さないと言う場面が気になる。
・日常的な会話の中で、意味を取り違えて覚えているものが多くあり、言葉が分からないと言ったことが多くみられる。

【対人関係の未熟さから感じた】
（小学校）
・他者との関わりで極度に緊張する。
・相手の気持ちを読み取ることが難しい（特に同年代の児童）。そのため大人との関わりに頼ってしまう。
・困った時に誰かに聞く、挨拶をするなどのコミュニケーションの経験です。困ったことがあっても言えずにおろおろすることがありました。
・人とのかかわり（あいさつ、言葉遣い、質問・要求・拒否の仕方）が苦手。
・人とのかかわりやコミュニケーションの中で、言葉のやりとりにぎこちなさを感じる。
（中学校）
・場に応じたあいさつや行動ができなかった時などに感じる。
・他人との関わり方が気になる。他人に対して感謝の気持ちを表したりすることがあまりできず、表情の変化もあまりない。親が本人の気持ちを代弁することが多い。
・周囲と良好な関係を気づくための話し方が十分にわかっておらず、自分を気遣う相手に冷淡な言い方をしている時など気になる。

【受け身的・依存的な態度がみられた時】
（小学校）
・衣服の着脱など、基本的に親にやってもらうことが多く、自分でできないことがたくさんある。時間がかかるからとか、危ないからという理由で経験していないことが多くある。
・時計を見て行動することがむずかしい。１日の予定は黒板に書いてあり、朝の会で児童が読み上げるが、次の授業の用意は言われるまでしない。
・身の回りのことで、自分でもできることでも助けを待っている。やってみて失敗する経験も必要だと思う。
・自分から粘り強く挑戦しようとせず、すぐに担任に頼ろうとする（自宅では、ほとんどのことを両親がしている）。
・生活全般において活動範囲が狭く、自力で行動を起こすことが少ない。多くの判断を人にゆだねることが習慣となっている。
（中学校）
・生活に関わる場面ではよく感じる。衣類のたたみ方、整理整頓、掃除のやり方等自分でやる機

会が少なかったために、どうすればよいのかが解らない様子である。
・成功体験や人と関わる経験が少なく、自分の良さを自覚できない生徒が多いと感じる。
・日常生活のすべてにおいて母親の指示を待って行動する様子が見られ、移動の際には、自分で時間の計画を立てることが苦手である。

【実物や本物に触れる機会が少ないと感じた】
（小学校）
・自然の中で遊んだ経験が少なくて、栽培活動で土に触れる、虫に触れる、植物に触れる、影遊びや鏡遊びなどの遊びの体験が不足しているなどで、理科の学習が難しい（学校で時間をとって体験させた）。
・外遊びの経験があまりないため、動物（特に虫）をこわがったり、植物に触れたがらなかったり、屋外にいるとすぐ疲れたりという場面がよく見られます。
・物の名前や事柄など、知っていて当たり前だと思われることを全く知らなかったり、体験したことがない様子（ 例えば虫の名前：あり、はち、かまきり）。
・シャボン玉の詩を鑑賞しようとしたら、シャボン玉をしたことがなかった。自分でお菓子や物をみんなに同じ数ずつ分けるような経験、 鉛筆をけずる、料理を手伝う、糊のふたをあける、泥遊び、雨の日に体や服が濡れたり、歩きにくかったりする経験、等が大切だと感じる。
（中学校）
・自然と触れ合うことがあまりないため動植物に対する関心・知識が非常に少ないと感じることがある。

【友だちとかかわりが苦手だと感じた】
（小学校）
・他の児童と一緒に活動しているとき、相手の気持ちを考えて発言したり、行動したりすることが苦手である。
・友だちとのコミュニケーションについて、自分から話しかけたりするのではなく、受け身になりがちな部分が多い。
・友だちと普段の会話の時にタイミングなどなかなか図れず、うまく続かない。
（中学校）
・友人と遊ぶ内容が幼少期とほぼ変化がないことや、周りに助けられることが多いため、危険を感じる機会が乏しい。
・経験を重ねると出来ることに自信を持ち支援学級での行動は活発ではつらつとしているが、校外学習で他校生との交流の場では消極的になることが多い。新しいことに挑戦することを躊躇し不安を感じている。

【自分の身の回りを整える時に感じた】
（小学校）
・着替えをする時に、服の表裏や前後を気にせず着ようとしていた。家では全介助で衣服の着脱をしていて、衣服をたたんだこともない、とのことだった。

・食事については、自力で食べられるはずであるが、家庭で食べさせてもらっているので、学校でも食べさせてくれるのを待っている場面がある。
・鞄の片づけ、本の出し入れ、着替え、食事（準備、片づけを含む）など、生活全般の場の中で感じる。こちらが少し手を出すと、すぐに止めてしまうところがあり、自分でしようとする気持ちが薄いところがある。
（中学校）
・身の回りのことをしなければならない時、自分の力でできそうなことでも家族や友だちにしてもらうことに慣れていて、自分からしようとしないことが多くある。
・学校生活や宿泊集団訓練などで、健康管理や身辺整理が自分でできていない時。

【校外学習等で公共交通機関の利用機会が少ないと感じた】
（小学校）
・車での移動がほとんどで、バスや電車などの公共の乗り物に乗ったことがないことが、校外学習でわかった。
・校外学習の計画を立てる際に、公共交通機関の乗り方や切符の買い方、お金の払い方を理解していなかった時に感じました。
（中学校）
・校外学習で電車を利用した際、切符の買い方や改札の通り方など、「初めてなので知らない。」ということが多かった。
・買い物や交通機関の利用など、外での体験が少なく、自分の住んでいる町のことや自宅周辺の道もわからない。

【買い物の経験が少ないと感じた】
（小学校）
・買い物学習をした際、実生活での経験が乏しいため商品の場所や金額の見当をつけることができなかった。
・自分で買い物をするという経験がないので、計算をするときにお金に置き換えて考えたり、千以上の大きな数を読んだりすることが苦手である。
（中学校）
・お金の計算や買い物の学習をしても経験が少なく、金銭価値が定着しない。
・生活必需品の値段を知らない。どこへ行けば（どんな店）必要としているものを購入できるのかが分からない等。

【作業を伴う学習の場面で感じた】
（小学校）
・調理活動でまぜる、こねる、丸めるなどの単純な作業でもどうしたらいいかわからず活動が止まっていることがある（まぜるなどの言葉と具体的な活動が結びつかない）。
・はさみやのり，セロテープを使う作業や折り紙遊びの時、作業順序、作業への取り掛かり方などがわからずに困っていることがよくある。

・はさみを使うのが苦手。掃除道具の使い方が分からないなどがあった。
（中学校）
・家庭科の授業で洗濯や裁縫の実習をしているが、その知識は持っているものの、段取りなど実践的なことができず、用具の使い方もぎこちない。
・はさみ、包丁など日常生活で使う道具を使えない子どもが多い。できないだろう、ということで、経験させてもらっていないようだ。