

## 専門研究B

# 肢体不自由のある児童生徒に対する 言語活動を中心とした表現する力を 育む指導に関する研究 —教科学習の充実をめざして—

(平成22年度～23年度)

## 研究成果報告書

平成24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

肢体不自由のある児童生徒が「生きる力」を育むためには、各教科等の指導においても障害による経験の不足や障害特性から生じる学びにくさを踏まえた配慮や工夫が必要です。今回の学習指導要領改訂において、言語活動の充実による思考力・判断力・表現力の育成が大切であり、肢体不自由のある児童生徒においては、表現する力の育成が重要であることが示されました。一方、特別支援学校の設置・整備計画が進む中で複数の障害種に対応する学校が増え、肢体不自由のある幼児児童生徒の学ぶ場が広がっています。さらに、特別支援学級（肢体不自由）に在籍する児童生徒は、増加し続けております。こうした状況の中で、特別支援学校及び特別支援学級における肢体不自由のある児童生徒の障害特性を踏まえた専門的な指導の継承と共に、学習指導要領に改訂に示された表現する力の育成を図るための検討が重要であると考え、本研究課題を立てました。

本研究では対象を特別支援学校（肢体不自由）及び特別支援学級（肢体不自由）に在籍する児童生徒としました。また、言語活動を中心とした表現する力の育成を図るという観点から、教科指導については、小・中学校の当該学年及び下学年（下学部や一部知的障害の教科も含む）の教科等を中心に扱いました。

本報告書は、7つの章により構成されております。Ⅱ章では、肢体不自由のある児童生徒の教科指導における「表現する力」の育成に関する基本的な考え方を示しました。Ⅲ章では、先行研究の分析、特別支援学校（肢体不自由）の教員への調査及び特別支援学級（肢体不自由）の担任への質問紙調査の分析から、肢体不自由のある児童生徒の教科指導に関する現状と課題を明らかにしました。そして、Ⅳ章、Ⅴ章では、先行研究、研究協議や学校視察により得た知見を総合的に考究し、言語活動の基礎となる国語科を中心に配慮や工夫の在り方について示しました。さらに、Ⅵ章では、具体的な配慮や工夫を生かした実践事例を紹介しました。

本研究成果報告書をご活用いただき、実践にかかわる様々な情報やご意見をいただければ幸いです。

備考：Ⅲ章で示しました「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」にかかる結果の全ての事項は、本研究のWebサイトに掲載しております。

<http://www.nise.go.jp/cms/7,5437,32,142.html>

平成24年3月

研究代表者 企画部総括研究員 長沼 俊夫



# 目次

はじめに

## I 研究の概要

1. 研究の背景と目的 . . . . . 1
2. 研究の方法 . . . . . 1
3. 研究活動（経過の概要） . . . . . 2

## II 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における「表現する力」の育成に関する基本的な考え方

1. 国の施策としての言語活動の充実に向けての取組 . . . . . 4
2. 学習評価の観点からみた「表現する力」 . . . . . 5
3. 肢体不自由のある児童生徒にとって「表現する力」の育成の意義と課題 . . . . . 6

## III 肢体不自由のある児童生徒への教科指導に関する現状と課題

1. 肢体不自由のある児童生徒への教科指導に関する先行研究の検討 . . . . 9
2. 特別支援学校(肢体不自由)における教科指導における現状と課題に関する予備的検討 . . . . . 21
3. 特別支援学級(肢体不自由)における教科指導における現状と課題 . . 30  
—「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」より—

## IV 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の工夫

1. 肢体不自由の障害特性が「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習に及ぼす影響と指導の配慮や工夫 . . . . . 44
2. 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の例 . . . . . 54

## V 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における配慮や工夫—国語科を中心に—

1. 国語科の指導において予想される困難とそれに対応した配慮や工夫及び指導内容精選等を行う手立ての検討 —「目標及び内容の系統表」の活用を通じて— . . . . . 62
2. 言語活動を重視した指導における配慮や工夫 . . . . . 69

## VI 実践事例の紹介 . . . . . 72

事例1：児童生徒の実態に合わせて、補助用具や補助的手段を組み合わせた

活用による指導<宇佐小学校> . . . . . 74

事例2：学習活動全般においてイメージする力、表現する力

を育み学ぶ力を育てるために〈青峰学園〉	79
事例3：異なる学年の小集団に対して教科指導の工夫〈桜が丘特別支援学校〉	86
事例4：本人の特性及び学習環境に配慮した、表現する力を育む指導 一 国語科の指導を中心に一〈静岡中央特別支援学校〉	95
事例5：小学校1年生の入門期指導として、「語彙を豊かにする」ことに重点 を置いた指導〈袖ヶ浦特別支援学校〉	106

## Ⅶ 総合考察

1. 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における現状と課題	114
2. 表現する力を育成するために有効な教科指導における障害特性に応じた 配慮や工夫	115
3. 今後の課題	116

## 資料

\* 特殊教育学会発表ポスター（特別支援学級(肢体不自由)の指導に関する調査の概要)

## 研究体制

## おわりに

# I 研究の概要

## 1. 研究の背景と目的

今回の学習指導要領改訂において「生きる力」を育むためには、言語活動の充実により思考力・判断力・表現力の育成が大切であり、とりわけ肢体不自由のある児童生徒においては、表現する力の育成が重要であることが示された。肢体不自由のある児童生徒に対する各教科等の指導に当たっては、障害による経験の不足や障害特性から生じる学びにくさを踏まえた配慮や工夫が必要である。しかし、児童生徒の障害の重度・重複化の傾向が顕著な特別支援学校（肢体不自由）においては、対象の児童生徒が少数であるために教科指導のノウハウが継承されにくい状況にある。一方、小・中学校の特別支援学級（肢体不自由）については、この10年間で在籍する児童生徒数が約2倍に増えているが、特別支援教育制度になってからの教科指導の実情については十分に把握できていない状況にある。

そこで、本研究では、こうした状況を踏まえ以下のことを目的とした。

(1) 特別支援学校（肢体不自由）ならびに小・中学校特別支援学級（肢体不自由）を対象として、教科指導において特に表現する力の育成に関わる実情と課題を把握する。

(2) 表現する力を育成するために有効と思われる教科指導における障害特性に応じた配慮・工夫を明らかにした上で、実践事例を通して有効な工夫を示す。

## 2. 研究の方法

### (1) 文献等による研究

- ・言語活動の充実、表現する力の育成に関する資料の収集し、整理・分析する。
- ・肢体不自由のある児童生徒の教科指導に関する先行研究の収集し、整理・分析する。

### (2) 特別支援学校（肢体不自由）の教員への調査

- ・特別支援学校（肢体不自由）に勤務する教員を対象に質問紙調査とインタビューにより、肢体不自由のある児童生徒への教科指導に係る現状と課題に関する情報を収集し、整理・分析する。

### (3) 特別支援学級（肢体不自由）の教員への調査

- ・全国公立小・中学校に設置する特別支援学級（肢体不自由）の学級担任を対象に質問紙調査を実施し、肢体不自由のある児童生徒への教科指導に係る現状と課題に関する情報を収集し、整理・分析する。
- ・特別支援学級（肢体不自由）を訪問し、情報を収集し、整理・分析する。

### (4) 専門家による協議

- ・「肢体不自由のある児童生徒の障害特性」及び「肢体不自由のある児童生徒の教科指導」について協議する。

### (5) 上記(1)、(2)、(3)、(4)を受けて、以下の二つの視点での課題の整理、検討

- ① 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の工夫
- ② 言語活動を重視した教科指導における配慮・工夫—国語科を中心に—

### 3. 研究活動（経過の概要）

#### （1）平成22年度

研究者による文献等の研究、調査データの分析と定例の協議（1回／1週・90分）を行い、加えて以下の取組を実施した。

- ① 第1回研究協議会（H22. 6. 17）  
以下の内容について研究協力者と協議を行った。
  - 1) 研究の趣旨及び概要について共通理解を図る。
  - 2) 研究課題について協議
    - ・ 肢体不自由児の障害特性について
    - ・ 肢体不自由のある児童生徒に育みたい表現する力について
    - ・ 特別支援学校（肢体不自由）での教科指導にかかる課題
- ② 研究協力機関、パートナー校訪問  
教科指導の取組について、実地調査による情報の収集を行った。
- ③ 特別支援学校（肢体不自由）教員への調査  
質問紙とコンテンツマネジメントシステム（CMS）であるネットコモンズを使って、14校、126名の教員に調査を実施した。
- ④ 小・中学校特別支援学級（肢体不自由）教員への調査
  - 1) 全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査（H22. 11月）
  - 2) 特別支援学級（肢体不自由）の実地調査
    - ・ 高知県土佐市立宇佐小学校
    - ・ 青森県鱒ヶ沢町立赤石小学校
    - ・ 長崎県長崎市立桜町小学校
    - ・ 東京都中野区立丸山小学校
    - ・ 山形県山形市立第一小学校
    - ・ 福島県福島市立第二中学校
- ⑤ 第2回研究協議会（H22. 12. 17）  
以下の内容について研究協力者と協議を行った。
  - 1) 特別支援学校及び特別支援学級の教員を対象に実施した調査の結果について
  - 2) 実践事例の紹介について

#### （2）平成23年度

研究者による文献等の研究、調査データの分析と定例の協議（1回／1週・90分）を行い、加えて以下の取組を実施した。

- ① 第3回研究協議会（H23. 5. 23）  
以下の内容について研究協力者と協議を行った。
  - 1) 研究の進捗状況の確認と今後の課題について
  - 2) 研究成果のまとめ方について
- ② 研究協力機関、パートナー校訪問  
各機関の取組について分析し、工夫点と課題を明確にするための検討を各機関の担当者と行った。



③ 日本特殊教育学会・第49回大会にてポスター発表

「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」の概要について発表した。

(長沼俊夫 徳永亜希雄 金森克浩 齊藤由美子 笹本健 小田亨)

## Ⅱ 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における

### 「表現する力」の育成に関する基本的な考え方

#### 1. 国の施策としての言語活動の充実に向けての取組

改正教育基本法（平成 18 年 12 月）や学校教育法の一部改正（平成 19 年 6 月）で示された教育の基本理念として、学校教育においては「生きる力」を支える「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視すると共に、学力の重要な要素は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、であることを示した。これらを踏まえ、中央教育審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（平成 20 年 1 月）を答申した。この答申においては、学習指導要領の改訂の基本的な考え方として、以下の 7 点を示している。

- ① 改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ② 「生きる力」という理念の共有
- ③ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④ 思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤ 確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- ⑥ 学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦ 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

上記の基本的な考え方を踏まえつつ、学習指導要領の改訂に当たって充実すべき重要事項の第一として言語活動の充実を挙げ、各教科等を貫く重要な改善の視点として示した。

言語活動の充実が、学習指導要領の改訂で重く位置づけられた経緯について、高木（2008）は、以下のように整理している。『①社会全体で「国語力」を育成することが求められ、文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」（平成 16 年 2 月）によって、「国語力」の育成が提言された。②平成 18 年 6 月から 8 回にわたって言語力育成協力者会議が開催された。この会議から「言語力の育成方策について（報告書案）【修正案・反映版】」（平成 18 年 8 月 16 日）が出され、「言語力育成」の基本的な方向性が示された。このことにより、国語力の育成が教育課程改訂の中で、重要な役割を担うことが位置づけられた。この言語力の育成は、PISA 型「読解力」の内容と同じ方向性を持つものである。③学校教育においては、この PISA 型「読解力」を基盤として、言語力の育成を図る方向性が示された。④中央教育審議会「審議のまとめ」（平成 19 年 11 月 7 日）で、それまで国語力としてきた内容を、「各教科等における言語活動の充実」として示すこととした。それは、国語力というと、それまでは教科国語の時間で育成するものと捉えられたためである。』とし、「各教科等における言語活動の充実」は、教科国語はもとより、全ての教科等で育成すべき思考力・判断力・表現力の基盤となるものであることが明示された。

こうした経緯を踏まえた小学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示）の総則においては、以下のように示されている。

## 第1章 総則

### 第1 教育課程編成の一般方針

1 (前略) 学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。

同じく総則において、指導計画等の作成に当たって配慮すべき事項について、以下のよう示されている。

### 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(1) 各教科等の指導にあたっては、児童の思考力、判断力、表現力等を育む観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実させること。

生きる力をはぐくむためには、各教科等において思考力、判断力、表現力等を育成する観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動の重視とともに、言語環境を整え、言語活動の充実を図ることに配慮することが重要であることが示されている。

さらに、この小学校学習指導要領（中学校学習指導要領も同様）では、言語に関する能力を育成する中核的な国語科において、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」のそれぞれに、記録、要約、説明、論述と行った言語活動を例示した。

## 2. 学習評価の観点からみた「表現する力」

国立教育政策研究所教育課程研究センターは、平成22年11月に「評価規準の作成のための参考資料（小学校）」を作成した。その中で、評価規準作成の経緯と今回の学習指導要領改訂を踏まえた評価の観点の考え方の整理が示されている。以下、その概要を示す。

「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について（通知）」（平成3年3月、文部省）では、観点別学習状況の評価が効果的に行われるようにするために、「評価規準を設定するなどの工夫を行うこと」とし、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するための拠り所を意味するものとして、「評価規準」の概念を導入した。さらに、「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について（通知）」（平成13年4月、文部科学省）では、各教科の評価の観点及びその趣旨を参考として、評価規準の工夫・改善を図ることが望まれると示した。これを受けて国立教育政策研究所は、平成14年2月に「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」を作成した。観点別学習状況について、その評価の観点を基本的に「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つの観点によって構成することとした。

そして、平成 20 年告示の学習指導要領の下で行われる評価について、文部科学省は、平成 22 年 5 月 1 日付けで初等中等教育局長から「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録等の改善について(通知)」を发出した。その中で、学習評価の観点について、①「関心・意欲・態度」 ②「思考・判断・表現」 ③「技能」 ④「知識・理解」に整理され、示された。それまでの観点の構成に比べると、「思考・判断」が「思考・判断・表現」となり、「技能・表現」が「技能」として設定されることとなった。この変更のあった「表現」については、『「思考・判断・表現」の観点のうち「表現」については、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容に即して考えたり、判断したりしたことを、児童生徒の説明・論述・討論などの言語活動等を通じて評価することを意味している。』と説明している。「表現」とは、これまでの「技能・表現」で評価されていた「表現」ではなく、思考・判断した過程や結果を言語活動等を通じて児童生徒がどのように表出しているかを内容としていること、併せて、「技能」については、これまで「技能・表現」として評価されていた「表現」をも含む観点として設定されることとなった。

「表現」が、各教科等の内容等に即して思考・判断した内容を表す活動として一体的に観ていくことが重要であることを示したものである。このような考えに基づくと、「表現する力」は、思考する力、判断する力と一体的に培うことが大切であると言える。

### 3. 肢体不自由のある児童生徒にとって「表現する力」の育成の意義と課題

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(平成 21 年 3 月告示)においても、総則において「言語活動を充実すること」について、先述した小学校学習指導要領と同様の記述がされている。障害の有無にかかわらず、言語活動の充実を通して思考・判断・表現する力を育むことは、教育の重要な今日的課題であることは言うまでもないことである。加えて、肢体不自由のある児童生徒に対しては、「表現する力の育成」を特に重要な事項としている。各教科指導において、特に配慮すべき事項として以下のように示してある。

#### 第 2 章 各教科

##### 第 1 節 小学部

##### 第 1 款 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童に対する教育を行う特別支援学校

各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領第 2 章に示すものに準ずるものとする。

指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱いに当たっては、児童の障害の状態や特性等を十分考慮するとともに、特に次の事項に配慮するものとする。

(中略)

#### 3 肢体不自由者である児童に対する教育を行う特別支援学校

- (1) 体験的な活動を通して表現する意欲を高めるとともに、児童の言語発達の程度や身体の動きの状態に応じて、考えたことや感じたことを表現する力の育成に努めること。
- (2) 児童の身体の動きの状態や生活経験の程度等を考慮して、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点をおくなどして指導すること。

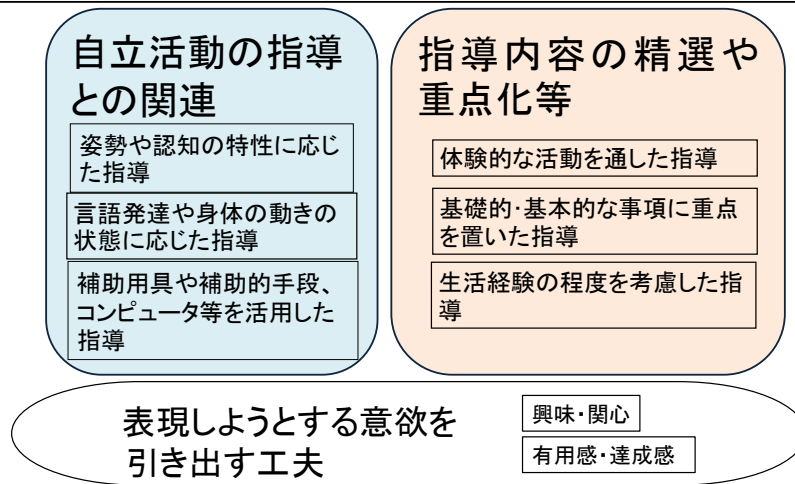
- (3) 身体の動きやコミュニケーション等に関する内容の指導に当たっては、特に自立活動における指導との密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにすること。
- (4) 児童の学習時の姿勢や認知の特性等に応じて、指導方法を工夫すること。
- (5) 児童の身体の動きや意思の表出の状態等に応じて、適切な補助用具や補助的手段を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。

特に配慮すべき事項の一番目に「表現する力の育成」に努めることが挙げられた。「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）」（平成 21 年 6 月）では、以下のように解説している。

「近年、児童生徒の障害が重度化するにつれて、表現に対する困難さも大きくなっていることから、各教科の指導において、児童生徒の実態に応じて表現する力の育成に努めることを明確にした。」とその意義を述べている。また、背景として、「肢体不自由のある児童生徒は、身体の動きに困難があることから、様々な体験をする機会が不足しがちとなり、そのため表現する意欲に欠けたり、表現することを苦手としたりすることが少なくない」と体験の機会の不足とそれによる意欲の低下が課題であるとしている。そして、「各教科の指導においては、自分の手で触れたり、実際の場面をみたり、具体物を操作したりする体験的な活動を計画的に確保すること、言語発達の程度や身体の動きに応じて、表現するために必要な知識、技能、態度及び習慣の育成に努めることが大切である。」と解説している。

言語活動の充実により、考えて、判断したことを表現する学習が重要であるという新学習指導要領の重要な改善の視点に加えて、肢体不自由のある児童生徒においては、障害の特性に配慮して、言語活動の充実により「表現する力」を育むことがとりわけ肝要であると言える。そして、各教科等の指導全体を通して、言語活動を充実させるためには、各教科の指導内容を精選、重点化することとともに、個々の児童生徒の障害の状態に応じた指導である自立活動の指導と関連させることが求められる。また、児童生徒が表現しようという意欲を高めるために、興味・関心のある活動や有用感・達成感を実感できる学習活動とすることが基盤となる。こうした、肢体不自由のある児童生徒の教科指導における「表現する力」の育成に求められる課題を整理したものが、図Ⅱ-3-1 である。

肢体不自由のある児童生徒の教科指導における「表現する力」の育成に求められる課題



図Ⅱ-3-1 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における「表現する力」の育成に求められる課題

(長沼俊夫 徳永亜希雄 金森克浩 齊藤由美子 笹本健 小田亨)

文献

- 1) 中央教育審議会 (2008). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申).
- 2) 高木展郎 (2008). 「各教科等における言語活動の充実」とは何か. 高木展郎 (編著), 各教科等における言語活動の充実—その方策と実践事例, 15-16. 教育開発研究所.
- 3) 文化審議会 (2004). これからの時代に求められる国語力について (答申).
- 4) 言語力育成協力者会議 (2006). 言語力の育成方策について (報告書案)【修正案・反映版】.
- 5) 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領.
- 6) 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2010). 評価規準の作成のための参考資料 (小学校).
- 7) 文部省 (1991). 小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について (通知).
- 8) 文部科学省 (2001). 小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について (通知).
- 9) 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2008). 評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料.

# Ⅲ 肢体不自由のある児童生徒への教科指導に関する 現状と課題

## Ⅲ－１ 肢体不自由のある児童生徒への教科指導に関する先行研究の検討

### 1. 趣旨と目的

「肢体不自由のある児童生徒の言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究－教科指導の充実をめざして－」と題した本研究では、副題にあるとおり、肢体不自由のある児童生徒への教科指導の充実に資することを目指している。言語活動を中心とした表現力の育成については、2009年告示の特別支援学校学習指導要領において、肢体不自由者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校での各教科での配慮事項の一つ目に示されたものである。その他の配慮事項としては、指導内容の精選等、自立活動の時間における指導との関連、姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫、補助用具や補助的手段、コンピュータ等の活用の4点が述べられている。

本研究においては、表現する力の育成を主題としながら、実際の教科指導の充実に資するという観点から、表現力のみでなく、肢体不自由のある児童生徒への教科指導全般に関する先行研究についても検討すること必要があると考えた。肢体不自由教育における教科指導については、脳性疾患の児童生徒を中心に、近年筑波大学附属桐が丘特別支援学校において積極的に研究がなされ、その成果の報告が重ねられてきている。本研究においては、現行学習指導要領改訂に対応させながら検討を進めていることから、それとの関係であらためてその現状と課題について検討を行うこととした。

### 2. 方法

#### (1) 対象

肢体不自由のある児童生徒への教科指導にかかわる障害特性についての先行研究について検討するため、まず、Cinii（論文情報ナビゲータ）を用いて「肢体不自由」と「教科」をキーワードに先行研究の検索をしたところ、48件が検出された（検索日2011年6月6日）。そのうち記述内容等が明らかに本研究の趣旨とは異なると判断された4件を除いた44件について、研究分担者・研究研修員で分担して本研究の分析対象として適切かどうかを検討し、適切でないと判断した23件を除いた上で21件を対象として検討を開始した。

さらに、今回の検索ではヒットしなかったその他の関連文献として、これまで本研究肢体不自由教育班で収集してきた和文文献の中から、本研究の趣旨の一つとして自立活動との関連を想定していること踏まえ、養護・訓練が自立活動として改められた1999年以降の文献を適宜加えながら、検討を進めた。

#### (2) 方法

まず、対象となる文献について、前述した肢体不自由のある児童生徒への教科指導における5つの配慮事項に関すること及びその他の内容に整理しながら、それらの知

見について検討した。

次に、実際の教科指導及び学習のため、それらの知見を個々の多様な児童生徒や教員に合わせた形で有効に活用するための方法について検討を加えた。

### 3. 結果

#### (1) 主に表現する力の育成に関すること

特別支援学校学習指導要領解説書(2009、以下、解説書)において、本項では、体験的な活動を通して意欲を高めることや、児童生徒の言語発達や身体の動きに応じて表現するために必要な知識、技能、態度及び習慣の育成の必要性について指摘している。

西川(1991)は、肢体不自由のある児童生徒は、教科学習に必要な経験が不足がちになることを指摘している。教科別の言及として、津留(1996)は、国語科において、想像力の不足が見られることは経験の不足によるものと考えられるとしている。原田(1991)は、社会科についての肢体不自由のある生徒とない生徒への調査結果の比較から、肢体不自由のある生徒のほうが知識の浅さ、社会的判断力を応用する能力がかなり低いという結果を示し、この原因には行動範囲の小ささと経験領域の狭隘さ、学習意欲の停滞(以上、ほぼ原文のまま)にあるとしている。蒔苗(1998)は、美術科における表現を、心や体の中にたくさん詰まった感情や記憶を外にだしてやることとして押さえ、肢体不自由のある生徒に見られるその難しさと経験が不足がちになることを関連づけて述べている。

これらを踏まえた対応として、前述の津留(1996)は、国語科において、学習への意欲を喚起するために具体物と文章を交互に取り上げて具体的なイメージを持たせることや、苦手意識を持たせないよう、できるだけ短い文章から取り上げることなどの工夫について紹介している。同様に、蒔苗(1998)は、事象を観察させる際に、視覚的な正確さだけでなく、色、手触り、味といった印象を感じさせる工夫が必要だと指摘している。

一方、肢体不自由があるという障害特性が教科指導に及ぼす影響として、筑波大学附属桐が丘養護学校(2005)は、次のように整理している。なお、同校の整理による主に認知特性に関することは別項で述べる。

- ・ 上肢障害：書字の難しさ、制作や楽器演奏等の手指を使った作業の難しさ、同じく時間がかかること、心理面への影響として自信が持てないことや面倒くさくなること
- ・ 下肢障害：活動場所の制限、実地調査等の難しさ、移動運動・跳躍運動等の制限
- ・ 体幹保持困難：疲れやすさ、見えにくさ、活動しにくさ、技能習得に時間がかかること
- ・ 言語障害：意見の伝わりにくさ、拗音の誤り、伝えることに時間がかかること、リコーダー演奏の難しさ、思ったように歌えないこと
- ・ 経験の不足：興味関心の幅の狭さ、時間の意識の弱さ、受け身であったり自信がなかったりすること

江田(2005)は、言語障害があることによる質疑応答や発表の難しさや上肢に麻痺があることによる、筆記や作文、計算等の通常授業で行われる活動の困難さに触れ、特に困難になるのは表現能力(筆者註：本研究の主眼である「思考・判断・表現」の表現ではなく、表出の意に近いと思われる。)であり、学年が進み、内容が高度化する



にしたがって必要な作業や表現活動の複雑化とともに活動量が増えるため学習が停滞しやすくなることを指摘している。

一木(2009a)は、先の桐が丘養護学校による報告を引きながら、障害特性が教科指導に及ぼす影響とその対応例について、上肢に障害がある書字や作業に時間がかかる又は困難のある子どもへの指導として、指導の重点化の必要性を指摘し、書くこと自体に重点を置くのか、自分での操作を重視するのかによって、書字の作業量を調節する例などを紹介している。

青森県立八戸第一養護学校(2002)は、教科の基礎・基本の定着の重要性を確認した上で、基礎・基本の中に自ら学ぶ意欲や態度、思考力・判断力・表現力などを含めて押さえ、そのための指導の流れを①個のニーズの把握、②計画、③実施、④評価として整理して行った実践を報告している。

## (2) 主に指導内容の精選等に関すること

解説書において、本項では、身体の動きの状態や生活経験の程度等を考慮して、指導内容を適切に精選し、基礎・基本的な事項に重点を置いた指導の必要性について指摘している。

まず、精選が必要となる背景の一つである授業時間数の少なさに関して、江田(1995、2002)は、肢体不自由養護学校(当時、以下同じ)への調査結果を踏まえ、教科指導の授業時数が小・中・高等学校より不足している状況を報告し、通常の学級が一コマ35時間で計算できるところを養護学校では、行事等の重なりにより25時間になることが多いことを指摘している。また時間数が不足する原因として、自立活動の時間があることに加え、障害の状態の重度化に伴う給食時間の延長、スクールバスの運行への対応、特別活動の時間の肥大、頻繁な各種検診が考えられるとしている。加えて、青森県立八戸第一養護学校(2002)や佐藤(2006)は、障害の状態により話す、読む、書くなどの学習活動に困難があり、何らかの認知機能の弱さによって一つ一つの学習の定着に特別な工夫と時間が必要であることや医療機関での訓練等、様々な理由から学習時間が制約されていることを指摘している。

川間(2004)は、自立活動の時間の指導を適切に行うために各教科の内容を精選する必要性を述べた上で、精選が適切に行われているかどうか、或いは適切に定める仕組みが各校で機能しているかどうかを問題であると指摘している。併せて、各教科の授業が、下学年適用の対象児童生徒だけでなく、知的障害の教科代替対象の児童生徒と共に行われ、内容的に知的障害養護学校の教科になっている実態が散見されるとし、いわゆる準ずる教育課程においても下学年適用においても、児童生徒の実態に応じて精選される必要があるが、その手続きに曖昧さが見られることを指摘している。同様の指摘として、江田(2005)は、必要な指導内容を担当教師がその都度決めるため抜け落ちる内容が出てくる現状について述べ、どの時点で何が教えられ、何が教えられなかったのかを記録し、指導を継承・発展させる必要性について述べている。

指導内容の精選にあたって、西川(1991)は、一人一人の運動・動作の状態や生活経験の程度等の実態を的確に把握し、それぞれの児童生徒にとって、基礎的・基本的な指導内容は何かということをも十分見極めること、及び各教科の目標と指導内容との関連を十分に研究し、重点の置き方や指導の順序、まとめ方を工夫し、指導の効果を高めるようにすることの必要性について述べている。佐藤(2006)は、指導内容の精選

の際、下学年対応の場合はいくまでも下学年の内容を系統的に指導するのか、或いは生活年齢を考慮していくのかを考える必要があることを指摘している。また、同じく進学のための受験を想定した場合、各教科との関連、指導の重点の置き方と順序、まとめ方を十分に研究し、工夫する必要性について指摘しつつ、実際には指導内容の精選の方法や、精選しながら学力を保障する指導方法の研究に関する報告はほとんどなく、研究が必要であることを指摘している。

一木(2009a)は、障害の状態により特に必要がある場合に各教科等の目標及び内容に関する事項の一部取り扱わないことができたり、特別な教育課程を編成できたりする規定に触れ、適用にあたっては適切な実態把握に基づく判断の必要性について述べ、指導目標の重点化や指導内容の精選等を含めた、子どもの可能性を最大限に引き出し、伸ばす工夫の重要性を指摘している。また、一木(2009c)は、個人差の大きい学習集団において、個々の実態に応じた授業づくりをする際に、同単元・異目標の形をとる場合、教科の系統性をしっかり理解し、その上で適切な目標設定や手立ての検討をする必要性について述べている、

なお、本研究においては、研究協力者である同氏の助言を受けながら、指導目標及び内容から予想される困難や必要な配慮や工夫、精選の在り方等に検討するための手立てについて検討した。「V-1」でその概要を報告しているので、参照されたい。

### (3) 主に自立活動の時間における指導との関連に関すること

解説書において、本項では、身体の動きやコミュニケーション等の指導に当たり、特に自立活動の時間における指導との密接な関連を保ち、学習効果を高める必要性について指摘している。

青森県立八戸第一養護学校(2002)は、前述の教科の基礎・基本を身につけさせる指導の流れを工夫して効果を確認した事例における課題の一つとして、自立活動との関連について報告している。小倉(2010)は、脳性まひ児に見られる読解のつまずきの原因を視知覚や空間認知等の障害によるものとして整理し、自立活動と関連させながら国語科指導の充実を図った事例を報告している。

安藤(2009)は、「肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導—『見えにくさ・とらえにくさ』をふまえた教科指導の実践」と題したシンポジウムでの話題提供の概要として、自立活動との関連には直接的には述べていないが、教科指導において、脳性まひや脳損傷児に多くみられる「見えにくさ」や「とらえにくさ」といった視覚認知や認知特性等に応じた指導の工夫や配慮に加え、身体面への配慮が必要であるという、自立活動との関連づけに関する内容を紹介している。

吉沢他(2010)は、「肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導—脳性まひ児の障害特性を踏まえた教科指導と自立活動の関連」と題したシンポジウムの中で、特別支援学校におけるセンター的機能の文脈で、自立活動と教科指導と関連づけの重要性について述べ、同シンポジウムでの話題提供の概要として次のようなことを紹介している。

- ・個に応じて行われる自立活動を教科の視点から見直すと、それらの関連の大きさと個別の指導計画における課題の押さえの重要性がより明確になった。
- ・国語における指導事例では、複数見られた児童の困難点について、国語で指導しきれない課題を自立活動での指導課題として抽出して対応した。

- ・算数の指導には、継時処理等の事例の得意な力をいかしながらも 自立活動では図形の捉えにくさの要因と考えられる視覚処理や運動動作の向上に取り組んだ。
- ・体育におけるダンスにおいて見受けられた、他者やモノに合わせた自分の動きの調整の難しさについて、その背景として上肢の動かしくさや視覚情報処理、運動経験の不足と誤学習が考えられたため、教育活動全体での配慮的対応と自立活動の時間の指導との関連づけながら指導した。

また、現行学習指導要領解説にも述べられているが、西川(1991)は、教科と養護・訓練（当時）との密接な関連について述べ、その際、各教科の目標を逸出してしまわないようにという留意点について述べている。

#### （４）主に姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫に関すること

解説書において、本項では、児童生徒の学習児の姿勢や認知の特性等に応じて、指導方法を工夫する必要性について指摘している。

筑波大学附属桐が丘養護学校(2005)は、障害特性が教科指導に及ぼす影響の一つとして、視覚障害や視覚—運動障害による、字を読むことや文字識別、文章理解の難しさ及び行飛ばしについて触れた上で、指導上の配慮と工夫について述べている。森岡（2002）は、文字の読み書きの力をつけさせるには、土台となる力を育てることが大事だとして、その土台となる聴覚記銘力や図形の弁別能力、空間の位置関係を知覚する力等をつけさせる必要性について述べている。

一木（2009a）は、障害特性が教科指導に及ぼす影響として、肢体不自由のある児童生徒の多くを占める脳性疾患がある場合、運動障害の他、知的障害、言語障害、視覚障害、知覚—運動障害などが見られることを述べ、障害特性が学習に及ぼす影響を把握し、それに対応する指導の工夫をすることの必要性について指摘している。これらの困難さは他人から気づかれにくく、理解されないことがあるため、指導者の適切な実態把握の重要性を併せて指摘している。また、一木（2009b）は、各教科での学習場面における具体的な困難例とそのための具体的な手だての例を紹介した上で、認知特性を含む学習上の困難を的確に把握し、適切な手だてを工夫する必要性と子ども自身が自分にあった工夫の視点と方法を習得する指導の必要性について指摘している。

同様に、安藤(2009)は、前述のシンポジウム「肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導—『見えにくさ・とらえにくさ』をふまえた教科指導の実践」での話題提供の概要として次のようなことを紹介している。

- ・脳性まひや脳損傷のある子どもに多くみられる「見えにくさ」や「とらえにくさ」といった視覚認知や認知特性等に応じた指導の工夫や配慮が必要である。
- ・国語で多く見られる学習上の躓きの一つとして、事柄の順序や要点の整理した上で部分と全体のつながりを把握する「とらえにくさ」があり、このことに配慮した指導の工夫が必要である。

実際の指導事例として、蒔苗（1998）は、美術科において、形態をとらえる力が弱く、絵を描きながらすぐに教師をあてにしたり、うまくいかないと投げやりになったりするケースを紹介している。小倉（2010）は、脳性まひ児に見られる読解のつまづきの原因を視知覚や空間認知等の障害によるものとして整理し、自立活動と関連させながら国語科指導の充実を図った事例を報告し、そこで行った工夫として、認知特性に応じた本人の得意な学習方法により指導することや、文章を読む際の認知処理

過程を踏まえて指導ステップを組み立てた例について紹介している。

また、松浦他(2009)は、特別支援学校によるセンター的機能の一環として、高校に在籍する肢体不自由のある生徒の支援をする中で、高校での教科学習においても、本人の見えにくさ、対象の捉えにくさに対する手だてが有効だったケースについて報告している。

#### (5) 主に補助用具や補助的手段、コンピュータ等の活用に関すること

解説書において、本項では、児童生徒の身体の動きや意思の表出の状態等に応じて、適切な補助用具や補助的手段を工夫すると共に、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高める必要性について指摘している。

一木(2009a)は、障害特性が教科指導に及ぼす影響として、上肢に障害がある子どもは書字や作業に時間がかかる又は困難があることに触れ、指導目標の重点化を図った上で、代替機器の活用や代筆等の選択があり得ることを述べている。安藤(2009)は、前述のシンポジウム「肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導—『見えにくさ・とらえにくさ』をふまえた教科指導の実践」での話題提供の概要として拡大教科書や学習しやすい補助用具の活用例について紹介している。

実際の指導事例として、江田(2002)は、筋ジストロフィーのある生徒がインターネットを介して通常の学級と授業交流を図る例を紹介している。同じく江田(2005)は、国語や算数、図工においてコンピュータを有効活用した事例の中で、利用目的を具体化し、教材の工夫によって対象児の機能的な学習の限界を乗り越えることができた実践を紹介している。併せて算数におけるシンプルな教材・教具の工夫例についても紹介した上で、豊かな経験を積むためにも、適切な表現手段が必要だと指摘している。

また、松浦他(2009)は、特別支援学校によるセンター的機能の一環として、高校に在籍する肢体不自由のある生徒の支援をする中で、高校での教科学習においても、コンピュータへの入力への手だてが有効だったケースについて報告している。

一方、現行学習指導要領解説にも同様のことが述べられているが、西川(1991)は、補助用具、補助的手段の活用の適否は、児童生徒の運動・動作や意思の伝達等の状態や改善の見通しに基づいて慎重に判断する必要性について述べている。

#### (6) その他の関連事項

これまで5つの観点には分類しがたいが、他にも関連した重要な報告が多く見られた。以下、①主に目標設定や評価等に関すること、②主に学習集団に関すること、③主に教育課程に関すること、④主に児童生徒の意欲等に関すること、⑤主に指導にあたる教員に関することの5つに分けて述べる。

##### ① 主に目標設定や評価等に関すること

安藤(2009)は、前述のシンポジウム「肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導—『見えにくさ・とらえにくさ』をふまえた教科指導の実践」での話題提供の概要として、目標設定の仕方について子どもの原籍校へ支援したケースについて報告している。江田(2002)は、各教科の指導において、単に下学年の教科書を用いるような対応では不十分で、学習面の遅れや障害に対する観点から、カリキュラムや指導法を見直す必要性について述べている。

一木(2009a)は、桐が丘養護学校(2005)の資料を引用しながら、学習指導要領に即した評価規準、単元・題材の評価規準、個別の評価基準との関連での目標準拠評価の重

要性について述べている。さらに、一木(2009c)は、個人差が大きい学習集団での目標設定の手だてについても具体的に言及している。佐藤(2006)は、学習指導要領や国立教育政策研究所が公表している規準に関する資料を読み込むとともに各教科書会社が作成している単元毎の規準表を、参考書として積極的に活用することについて述べている。

## ② 主に学習集団に関すること

西川(1991)は、学習の進度に個人差があり、且つ教科指導の対象が少数であるため、障害の状態や学習の習熟の程度に応じた学習グループ編制が難しいことを述べている。江田(1995)は、肢体不自由養護学校への調査結果として、同じ学年での編制よりも学習能力を基準に複数学年で編制したグループの方が多く、グループサイズが小・中学部では3人、高等部4人程度であり、このこと背景も教科学習の対象となる軽度障害児(原文ママ)の減少によるものとしている。高等部で多くなっているのは、義務教育修了後に高等部段階からの転入学によって対象が増えるため、としている。

江田(1995)は、一人一人の学習を保証するために、個別指導の効果を見直すことについて言及している。子ども相互の刺激を重視して個別の授業を避ける傾向を指摘し、無理なグルーピングを避け、集団生活は学校行事等で補償しつつ、教科教育は個別化して行うことについても言及している。また、江田(2002)は複式のグループでの授業について触れている。学習の経験が異なり、入学や卒業によるメンバーの入れ替えがある中で、英語や数学での指導の難しさがある一方、理科や社会のような分野構成の科目についての教える順序の工夫について紹介している。また、小学校の複式学級の実績に学び、少人数の良さを生かすことについて述べている。

一方、西川(1991)は、障害の多様化に応じて適切な教科指導をおこなうには、指導体制の工夫が必要だが、教職員の共通理解が得られない場合があることについて指摘している。

## ③ 主に教育課程に関すること

江田(1995)は、肢体不自由養護学校への調査結果から、回答校の小学部に共通しているのは算数・国語のみであること等、設定された科目に偏りがあることを報告し、児童生徒の学習に空白が生じてしまうため、特定の教科を省略してしまうことは問題であることを指摘している。また、江田(2005)は科目構成の学校間の差に触れ、指導者の判断で揺れる不安定さや、必要な指導内容を担当教師がその都度決めるため抜け落ちる内容が出てくる危険性について触れ、どの時点で何が教えられ、何が教えられなかったのかについて記録をとり、指導を継承・発展させる必要性について述べている。これらと関連して、江田(1995)は教育課程の工夫について指摘している。

## ④ 主に児童生徒の意欲等に関すること

青森県立八戸第一養護学校(2002)は、これまでの育ちの中で「できない」「身につかない」という面が強調されてきた場合が多く、自己肯定感が弱い傾向が見られることを指摘し、限られた学習時間の中で、「自分でできる」、「自分で選べる」環境を準備して、身についた力を感じ取れる学習を進める必要性について述べている。江田(2005)は、知る喜びや探求心、好奇心を学びの根本として、各教科を教え込むことだけでなく、どんな学びがあるのか問い直すことで新たな方向が見えることを指摘している。

## ⑤ 主に指導にあたる教員に関すること

川間(2004)は、準ずる教育課程、下学年適用各教科の授業における、障害に対応した指導技術の低下という問題について指摘している。児童生徒数の減少が肢体不自由養護学校で続いていることから、その技術が校内になくなってきていることをその背景としている。このことについては、本研究課題設定の背景の一つでもある。

江田(2002)は、肢体不自由養護学校教員の教科別の指導に対する関心が必ずしも高くないことを指摘し、自立活動、個別の指導計画、医療的ケア等、関心を引き付ける新しいキーワードがあり、それらが日頃切実に感じている教育課題と直結していることがその背景だとしている。各教科の指導は、障害が軽度の少数の児童生徒に対して行われる限定的な話題であるという教員の認識が内部での意識であり、外部からのそのことを望む声が高いことと異なることも併せて指摘している。また、江田(2005)は、教員の意識として、各教科を障害児に指導することの困難性と、障害児には教科の内容より大切な教えるべき何かがあると特別な問題意識があることについて指摘している。

#### 4 考察

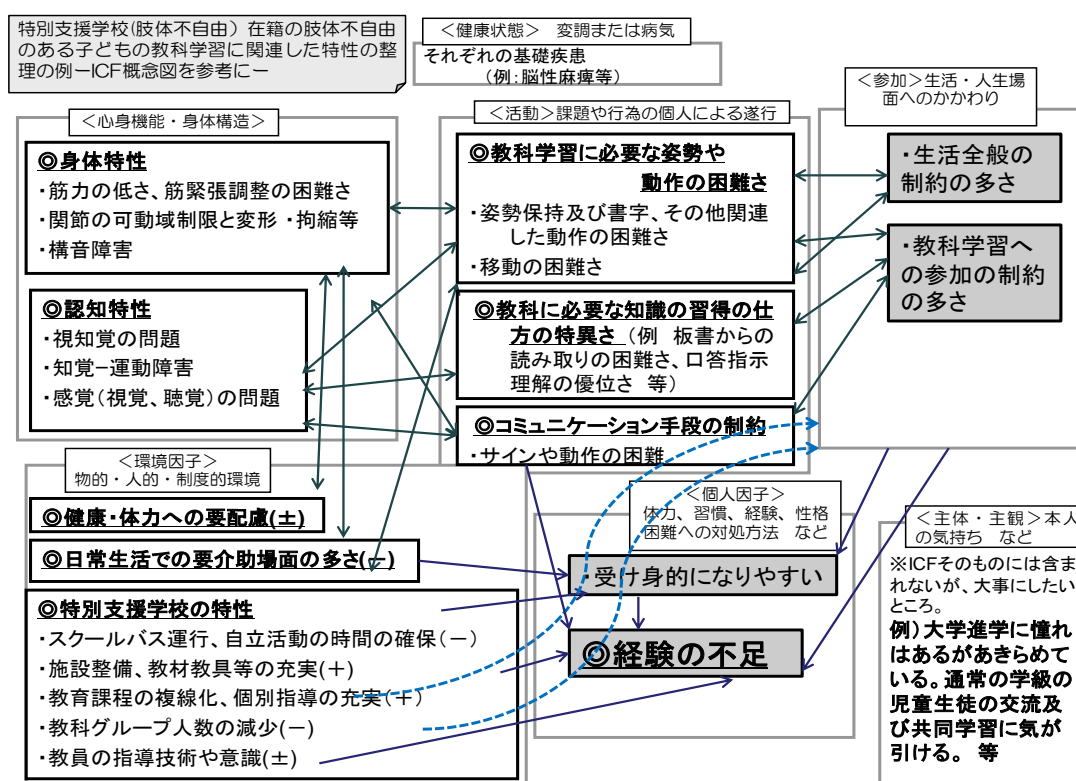
ここまで、学習指導要領で述べられた肢体不自由のある児童生徒への教科指導に関する5つの配慮事項—表現する力の育成に関すること、指導内容の精選等に関すること、主に自立活動の時間における指導との関連に関すること、主に姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫に関すること、主に補助用具や補助的手段、コンピュータ等の活用に関すること—に加え、その他の事項として、目標設定や評価等に関すること、学習集団に関すること、教育課程に関すること、指導にあたる教員に関すること、主に児童生徒の意欲等に関すること、にそれぞれ整理しながら先行研究について述べてきた。

肢体不自由のある児童生徒への各教科の指導の在り方として、川間(2010)は、1)肢体不自由児における学習の困難、2)各教科における指導、の二つの観点から述べている。本稿におけるこれまでの整理は、どちらかといえば前者の視点からの整理に近い。各教科の実際の指導においては、各教科の目標及び内容と個々の特性を照らし合わせることが必要であり、そのことは川間(2010)の后者のような切り口になるが、それぞれの教科の中でも目標や内容が学年に応じて設定されているために量が膨大に及ぶことと、本研究では教科指導そのものを中心に据えたものでないことから、ここでの詳細な言及は避けたい。本研究では、「V-1」において国語科について言及しているので、そちらを参照されたい。その他教科全般での対応については、桐が丘特別支援学校(2007、2008a、2008b、2009、2010、2011a、2011b)等に詳しい。

肢体不自由のある児童生徒への教科指導においては、これまで述べてきた先行研究における知見はいずれも重要なことであるが、前述の教科の目標・内容への準拠とともに、個々の児童生徒への実際的対応が重要である。個々の児童生徒は多様な実態であるため、これらの知見は個々に合わせた形で有効に活用されなければならない。小倉(2010)は、脳性まひ児に見られる読解のつまずきの原因を視知覚や空間認知等の障害によるものとして整理し、自立活動と関連させながら国語科指導の充実を図った事例を報告しているが、その際、事例生徒の実態に関する情報を整理するためのツールとして、ICFの概念図を模して情報を整理する「ICF関連図」を用い、他の教員や保護者と生徒の特性について共通理解を図ったことを報告している。

解説書においては、障害による学習上又は生活上の困難についてはICFとの関連でとらえる必要性が述べられている。このことは、自立活動編に記載されているが、障害による学習上又は生活上の困難という語は、学校教育法における特別支援学校の目標の一部に含まれる言葉であり、教科学習における困難さも含むと理解できる。ICFとの関連でのとらえとは、個々の児童生徒に内在する生活機能だけでなく、環境因子や個人因子との関係で、多面的・総合的に障害の状態について理解することを意味する。これまで述べてきた、肢体不自由教育における教科指導に関する知見も、それぞれが相互に影響し合う関係にあると理解できる。

そこで、これまでの述べてきた知見をもとに、特別支援学校(肢体不自由)在籍の肢体不自由のある子どもの教科学習に関連した特性の例について、ICFの概念図を参考にしながら、図Ⅲ-1-1として整理した。図にあるとおり、身体特性や認知特性は「心身機能・身体構造」に、特別支援学校の特性は「環境因子」に、また、元々ICFには含まれていない本人の気持ちは「主体・主観」に等それぞれ整理され、一方でそれらは相互に作用していることが分かる。実際の教科学習においてもこのような視点で個々の児童生徒の実態を理解することは、適切な指導のための一助になり得ると考えられる。

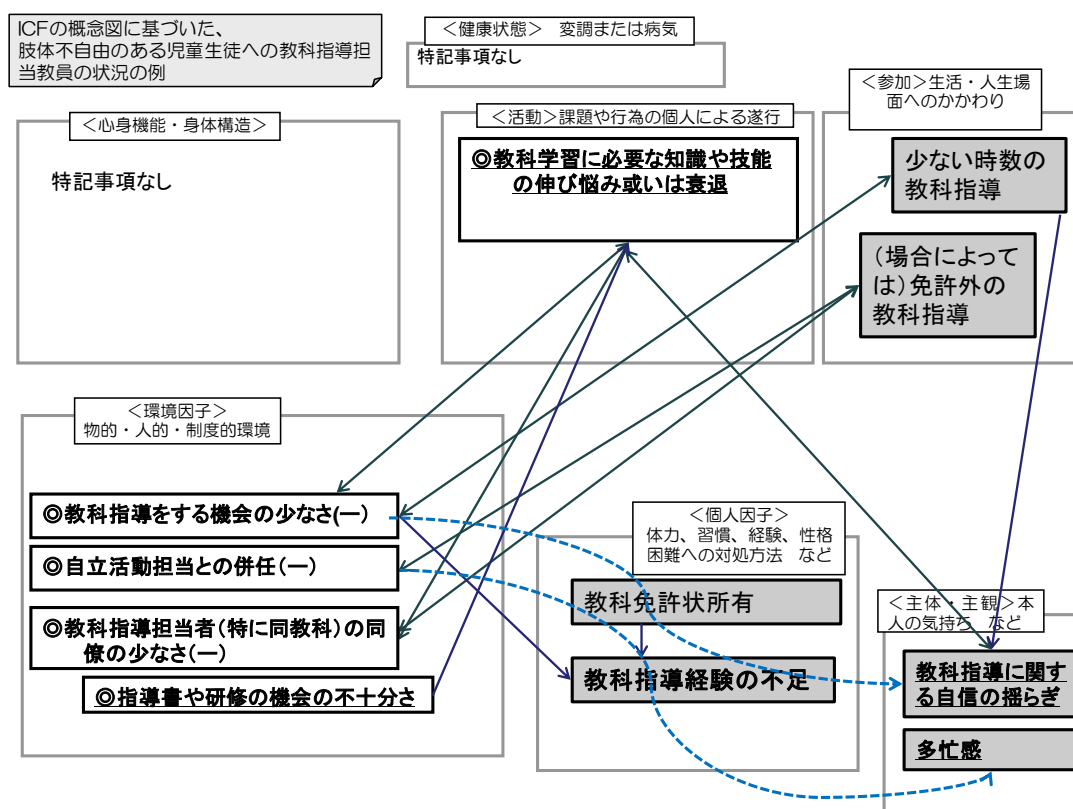


図Ⅲ-1-1 特別支援学校(肢体不自由)在籍の肢体不自由のある子どもの教科学習に関連した特性の例

ただし、この図は教科学習全般に対するイメージである。前述のように、各教科、そしてそれぞれの単元、各授業ではそれぞれの目標や内容、必要な学習活動があり、

その具体的な状況に照らしながら、具体的に実態を把握し、指導について検討する必要がある。

一方、児童生徒の立場から見ると、図Ⅲ-1-1のように、教員は児童生徒の環境因子であるが、教員は教科指導をする主体でもある。図Ⅲ-1-2としてICFの概念図に基づいた、肢体不自由のある児童生徒への教科指導担当教員の状況の例を示した。この図からは、例えば、「主体・主観」に整理された教科指導に関する自信の揺らぎは、決して本人の怠慢ではなく、(対象となる児童生徒数の減少に伴う)教科指導をする機会の少なさや研修の機会の少なさ等と相まって生じていることが分かる。このような視点から、教員の状況を理解し、適切な指導につなげる手だてを検討することも、実際の指導実践には一助になりうるのではないかと考えられる。



図Ⅲ-1-2 肢体不自由のある児童生徒への教科指導担当教員の状況の例

## 5 まとめ

本稿では、肢体不自由教育における教科指導の現状と課題について、現行学習指導要領に示された、肢体不自由のある児童生徒への教科指導における5つの配慮事項及びその他の事項に先行研究を整理し、検討した。その結果、本研究に資する、教科指導に関する貴重な知見を整理することができた。これらの整理は、先行研究に見られる、1)肢体不自由児における学習の困難、2)各教科における指導、という整理の仕方から照らすと、前者の視点からの整理に近い。実際の指導にあたっては、各教科の目標及び内容と児童生徒個々の障害特性を照らし合わせる、後者のような切り口も必要となるが、その際にも、今回整理した知見は役に立つものと考えられる。



また、これまで述べてきた、肢体不自由教育における教科指導に関する知見は、個々の多様な児童生徒や教員の視点からは、それぞればらばらに存在するのではなく、相互に影響し合いながら存在するものであることも述べた。個々の児童生徒は多様な実態であるため、これらの知見は個々に合わせた形で有効に活用されなければならない。その整理の例として、解説書でも言及された ICF の概念モデルとの関連で、児童生徒や教員の状態を理解する例について示した。このような視点で状況を理解し、適切な指導につなげる手だてを検討することは、肢体不自由のある児童生徒の教科の学習及び指導実践の一助になり得るのではないかと考えられる。

(徳永亜希雄 長沼俊夫 笹本健 金森克浩 齊藤由美子 小田亨)

## 主な文献

- 1) 安藤隆男 (2009). 肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導 II: 「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた教科指導の実践(自主シンポジウム 43, 日本特殊教育学会第 46 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 46(5), 376-377.
- 2) 青森県立八戸第一養護学校 (2002). 児童生徒一人一人の「教科の基礎・基本」の定着に向けて, 肢体不自由教育, 154, 32-38.
- 3) 江田裕介 (1995). 肢体不自由養護学校の教科指導における集団編成と教育課程について: 東京都の 15 校の調査結果を中心に. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 1, 27-33.
- 4) 江田裕介 (2002). 肢体不自由養護学校における教科指導. 肢体不自由教育, 154, 4-10.
- 5) 江田裕介 (2005). 教科における支援の専門性. 肢体不自由教育, 172, 24-29.
- 6) 原田信一 (1969). 肢体不自由児の教科に対する意識 (その 1): 特に社会科 (歴史・地理) について. 日本教育学会大会研究発表要項, 28, 75.
- 7) 一木薫 (2009). 肢体不自由児の教科指導(1) 障害特性が教科指導に及ぼす影響. 肢体不自由教育, 187, 46-49.
- 8) 一木薫 (2009). 肢体不自由児の教科指導(2) 肢体不自由児が示す認知面の困難. 肢体不自由教育, 188, 44-47.
- 9) 一木薫 (2009). 肢体不自由児の教科指導(3) 個人差の大きい集団での指導. 肢体不自由教育, 189, 40-43.
- 10) 川間健之介 (2010). 各教科の指導の在り方. 肢体不自由教育ハンドブック, 137-144. 全国心身障害児福祉財団.
- 11) 川間健之介 (2004). 肢体不自由教育の重点課題. 国立特殊教育総合研究所平成 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」成果報告書.
- 12) 蒔苗正樹 (1998). 一人一人の個性を引き出す美術科の指導をめざして— 肢体不自由養護学校における水彩画指導の実践—. 特殊教育, 91, 26-29.
- 13) 松浦孝明・城戸宏則・田丸秋穂 (2009). 〈実践研究〉高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒に対する学習支援. 筑波大学特別支援教育研究: 実践と研究 3, 13-18.
- 14) 文部科学省 (2009). 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).
- 15)文部省(2000). 盲学校・聾学校及び養護学校学習指導要領(平成 11 年 3 月)解説—各教科,道徳,特別活動編—.
  - 16)森岡典子 (2002). 文字の読み書き指導--三年間の個別指導の経過から. 肢体不自由教育,154,49-54.
  - 17)西川公司 (1991). 肢体不自由養護学校 (小・中学部各教科の指導<特集>). 特殊教育,65・66,26-32.
  - 18)小倉靖範 (2010). 自立活動との関連を明確にした教科指導—認知特性に焦点をあてた国語科の授業づくり—. 肢体不自由教育,197,28-33.
  - 19)佐藤学 (2006). 身につけたい教科の基礎・基本と評価 (特集 身につけたい力とその評価) . 肢体不自由教育,176,12-17.
  - 20)徳永亜希雄(2011). ICF の活用. 障害の重い子の授業づくり Part 4—授業のデザイン力と実践的指導力のアップのために—. ジアース教育新社,41-50.
  - 21)筑波大学附属桐が丘養護学校(2005).平成 15・16 年度文部科学省特殊教育研究協力校研究成果報告書「肢体不自由教育における小中高一貫の教育計画と評価—学習評価の改善を通して実現する「個の教育的ニーズ」に応じた指導—」(研究紀要第 40 巻)
  - 22)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2007). 研究紀要,第 43 巻.
  - 23)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2008). 研究紀要,第 44 巻.
  - 24)筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2008). 肢体不自由の子どもの教科指導 Q & A ～「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践～. ジアース教育新社.
  - 25)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2009). 研究紀要,第 45 巻.
  - 26)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2010). 研究紀要,第 46 巻.
  - 27)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2011). 研究紀要,第 47 巻.
  - 28)筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2011). 「わかる」授業のための手だて—子どもに「できた!」を実感させるため指導の実際—. ジアース教育新社.
  - 29)津留博行 (1996). 養護学校(肢体不自由)教科学習グループでの取り組み—想像力を引き出す授業—. 教育じほう,581,52-55.
  - 30)吉沢祥子・齋藤豊・北川貴章・石田周子・池田仁・川間健之介 (2010). 肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導Ⅲ: 脳性まひ児の障害特性を踏まえた教科指導と自立活動の関連 (本特殊教育学会第 47 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究,47(5),391-392.

## Ⅲ－２ 特別支援学校(肢体不自由)における教科指導の現状と課題に関する予備的検討

### I はじめに

本研究を推進し、適切な成果の公表をしていくために、できるだけ早い段階で肢体不自由のある児童生徒への教科指導の現状と課題について大まかに把握する必要があると考えた。そこで、これまでの国立特別支援教育総合研究所（以下、本研究所）での活動実績等から、短期的にある程度まとまった量の資料を確実に収集できると判断された特別支援学校(肢体不自由)に焦点を当て、特別支援学校(肢体不自由)における教科指導の現状と課題について予備的に検討することにした。

### II 研究の目的と方法

#### 1. 目的

特別支援学校(肢体不自由)における教科指導の現状と課題について概括し、本研究を推進し、成果を公表していくために必要な知見を得ること。

#### 2. 方法

##### (1)対象

本研究所の専門研修肢体不自由専修プログラムの元研修員（任意）やこれまでの肢体不自由教育研究班の研究活動等で協力を得てきた特別支援学校等において教科指導に関する知見を有すると判断された教員

##### (2)質問紙の作成経過と構成

特別支援学校(肢体不自由)における教科指導の現状と課題をより把握しやすくするため、調査の途中結果に基づき、質問紙自体も修正しながら進めることにした。質問紙の作成経過と構成の概要については以下のとおりである。

本研究の趣旨の沿う質問項目について研究分担者間で検討を行い、第1次質問紙を作成した。質問紙の構成は以下の通りである。

- 1) 回答者の基礎情報
- 2) 教科指導に関する「実情」について（自由記述）
  - ①児童生徒の様子と集団編制について
  - ②教科書や教材教具の活用について
  - ③指導体制について
- 3) 教科指導に関する「課題」と考えていることについて（自由記述）
  - ①児童生徒の指導にかかわる課題
  - ②主に教育課程における課題
  - ③その他（なんでも）

第一次質問紙による調査結果等を踏まえて研究分担者で検討を行い、主に本研究のキーワードの一つである表現に関する内容を加味し、第二次質問紙を作成した。質問紙の構成は以下の通りである。

- 1) 回答者の基礎情報
- 2) 教科指導にかかわって、児童生徒が「表現する」ことについて。（自由記述）

- ①「表現する」ための手段や方法での工夫
- ② ①で挙げた工夫をする上で、悩んでいること困っていること
- 3) 教科指導にかかわって、「表現する力」を育む指導を進める際に工夫していること（自由記述）
- 4) 児童生徒を指導していて、「経験が不足しているな・・・」と感じたことがあるか。あった場合、それは、どんな学習の場面で、どのような経験が不足していると感じたか。（自由記述）

第二次質問紙による調査結果等を踏まえ、研究分担者で検討を行い、主にこれらを融合させる形で第三次質問紙を作成した。質問紙の構成は以下の通りである。

- 1) 回答者の基礎情報
- 2) 教科指導に関する「実情」について（自由記述）
  - ①児童生徒の様子と集団編成について
  - ②教科書や教材教具の活用について
  - ③指導体制について
- 3) 教科指導に関する「課題」と考えていることについて（自由記述）
  - ①児童生徒の指導にかかわる課題
  - ②主に教育課程における課題
- 4) 教科指導にかかわって、児童生徒が「表現する」ことについて(自由記述)
  - ①「表現する」ための手段や方法での工夫
  - ② ①で挙げた工夫をする上で、悩んでいること困っていること
  - ③教科指導にかかわって、「表現する力」を育む指導を進める際に工夫していること
- 5) 児童生徒を指導していて、「経験が不足しているな・・・」と感じたことがあるか。あった場合、それは、どんな学習の場面で、どのような経験が不足していると感じたか。（自由記述）
- 6) その他（教科指導のこと、障害特性のこと、なんでも）（自由記述）

### (3) 質問紙の配布と回収方法

質問紙の配布と回収については、以下のようにした

- ① 研究分担者が当該校を訪問した際の直接の配布と回収
- ② 訪問後の郵便による回収
- ③ 本研究関係者及び元研修員用の閉じた CMS 内での配布と回収

### (4) 調査期間

2010年6～9月

### (5) 分析方法

まず、研究分担者での分担と協議によって、設問毎に内容を読み取り、内容のまとまりを整理・検討した。次に、設問毎の検討結果を踏まえ、調査結果全体について考察を加えた。

### (6) 倫理的配慮

調査依頼時に、文書にて本研究の趣旨を説明し、収集した情報について、本調査においてのみ使用することと、個人を公表しない旨を併せて伝え、任意性を持たせた上で、同意を得た場合に回答してもらうようにした。

### Ⅲ 結果と考察

#### 1. 回答者の状況

第一次質問紙、第二次質問紙等重複して依頼し、回答を得た場合があるため、ダブルカウントを避けて整理すると、回答を得た人の数は合計 126 名(14 校)だった。それぞれの設問毎の述べ回答数は、設問毎に記す。所属学部等については尋ねたところ、小学部 37 名、中学部 39 名、高等部 43 名、その他（自立活動部、訪問教育、特別支援教育コーディネータ等）6 名（複数回答）であった。

#### 2. 教科指導に関する「実情」に関する「児童生徒の様子と集団編成」について

この設問では、例として「教科指導対象の児童生徒の数、児童生徒の障害の様子－支援(介助)の必要度合いは 学習集団編成－どんなグループを作っているか」を挙げて回答を求めた。この設問の回答対象者数は 124 名（内、無効回答 1 名）、回答者数は 113 名、無回答者数 11 名であった。

児童生徒の様子として、起因疾患名に関する記述、移動や障害やコミュニケーション等の障害による生活上の困難に関する記述、書字や本の頁をめくる動作等の学習上に関する記述が見られた。

集団編成に関しては、対象となる児童生徒の人数に関する回答が多かった。本研究で対象としている小学校・中学校・高等学校に準ずる教科或いは下学年の教科の学習に取り組んでいる児童生徒数は、概して回答者の所属校全体の人数と比べて少人数であることがあらためて読み取れた。このことは、西川(1991)、江田(1995)での指摘と合致するものであった。

この設問では、「児童生徒の様子」と「集団編成」の二つのことを同時に尋ねている。これらの二つは関連し合っているとの仮説のもとでの問いであるが、実際の回答においては、集団編成の基準となる児童生徒の様子は、全般的な実態によっている回答も一部あったが、教科によってグループを検討しているところが多く、その中には教科の目標や内容に照らして変えようとしているところもあった。江田(1995)も、学習能力を基準に複数学年で編制したグループのほうが多いことを指摘している。

また、当該学年の又は下学年の教科等の学習に取り組んでいる児童生徒数の少なさから、音楽や美術、体育等の教科については、特別支援学校（知的障害）の教科に替える教育課程の児童生徒も含めて集団を確保する回答も多く見られた。

#### 3. 教科指導に関する「実情」に関する教科書や教材教具の活用について

この設問では、例として「教科書の使用状況、プリントやドリルなど補助教材の活用状況」を挙げて回答を求めた。この設問の回答対象者数は 124 名、回答者数は 114 名、無回答者数は 10 名だった。

まず、教科書については、当該学年の教科書の他、児童生徒の実態に合わせて下学年の教科書を使ったりしているとの回答が多く見られた。中には、拡大教科書の活用やいわゆる☆本の使用についての回答もあった。また、一人の児童生徒が全ての教科において同じではなく、教科によって使い分けている実態が読み取れた。

教科書を使っている場合も必ずしも全て使うのではなく、単元を精選したり、抜粋してコピー（拡大を含む）したり、要点をプリントにまとめたりして使っている等、多様な工夫をしている実態が読み取れた。そして、そのまま教科書を使うことは、内容だけでなく、その重さも負担になるという、肢体不自由があるが故の特徴的な回答

もあった。また、ドリル等の補助教材も積極的に取り入れているという回答も多く見られた。

教材・教具については、上肢の障害等により、筆記動作の難しさや速度の遅さに対応した、マス目を多くしたような自作プリント類の活用についての回答が多く見られた。筆記等の難しさを補うものとしてパソコン等の機器類の使用についての回答が多く見られたが、児童生徒の実態に合わせたユーザー設定をしているとの回答もあった。

また、全ての机上での学習に通じるものとして、姿勢安定のための教具の使用、視覚的な配慮、情報処理の特徴への配慮等の回答があった。それらは教科毎、単元等のねらい毎、そして多様な実態にある児童生徒に合わせた様々な工夫と苦労が読み取れた。教科書や教材の工夫の例については、様々な報告（安藤、2009 他）があるが、一方で、各教科の指導において、単に下学年の教科書を用いるような対応では不十分で、学習面の遅れや障害に対する観点から、合わせてカリキュラムや指導法を見直す必要性等の指摘もある（江田、2002）。

#### 4. 教科指導に関する「実情」に関する指導体制について

この設問では、例として「教育課程の類型－他の種類の児童生徒との関連(時間割も含め)、学級担任制、教科担任制－教員の授業への入り方 など」を挙げて回答を求めた。この設問の回答対象者数は124名、回答者数は105名、無回答者数は19名だった。

小学部においては、学級担任が中心になり、中学部・高等部について教科担任を取り入れる、という回答が多かった。図工・音楽・体育のような科目については、特別支援学校（知的障害）の教科に替える教育課程の児童と合同で取り組む例も多く読み取れた。中学部・高等部においては、教科担任制を基本にしながらも、国語・数学・理科・社会・英語は免許を保有する教員が担当しつつも、他の科目については、免許外で対応する例も見られた。また、他の教育課程の担任をしている教員が一部の教科だけ担当している例も多く、時間割の工夫或いは苦労も読み取れた。

これらは、当該学年の教科等或いは下学年の教科等を学習する児童生徒の少なさによる担当教員の少なさ（江田、1995）によるところが大きいと読み取れた。そのような状況の中、各校で様々な工夫をしている様子が読み取れた。

#### 5. 教科指導に関する「課題」と考えていることの児童生徒の指導にかかわる課題について

この設問では、例として「学習の困難を判断すること（実態の把握を含む）、学習の困難を軽減するための具体的な手段や方法（補助用具・補助的手段、教材教具などの活用、指導内容の精選も含む）、その他」を挙げて回答を求めた。この設問の回答対象者数は124名、回答者数は26名、無回答者数は98名だった。

まず、上肢の障害による筆記や操作の困難さ、それに伴う作業速度の遅さ等の課題が多く回答された。また、机上学習をするために必要な姿勢を保持する難しさへの対応も多く指摘され、指導内容の工夫や補助的手段の活用等の対応例も見られた。一方、下肢や移動の障害に関する回答はほとんど見られなかった。

また、空間や図形等、認知特性についての課題や、スムーズなコミュニケーション等に困難さを生じさせる言語の障害についても回答があった。また、学習に必要と思われる経験の不足についての指摘も多く見られた。

併せて、学習集団における個々の学習進度や障害の状態、必要な配慮の違い等についての回答も見られた。集団内の個人差やその対応の工夫については、一木(2009)も指摘している。

## 6. 教科指導に関する「課題」と考えていることの主に教育課程における課題について

この設問では、例として「学習時間の保証（時間が足りない、時程の制約、指導計画（内容の精選を含め一何を指導するか）、児童生徒の集団編制（集団保証と個別の課題）、時間割（内容の精選、教科間・他の類型との関連）、教科書、指導体制（教科担任の連携、教科の専門性）、その他」を挙げて回答を求めた。この設問の回答対象者数は124名、回答者数は31名、無回答者数は93名だった。

まず、授業時数の少なさが多く指摘された。このことについては、これまでも多く指摘されてきた（江田、1995他）。また、肢体不自由があることによる作業の遅さや、医療的ケア等で授業を抜けることが多い等の回答があった。これらを踏まえて、指導内容の精選が必要になるが、その判断への迷いや不安、学習の系統性担保への危惧のような回答も読み取れた。精選にかかわる課題については、これまでも多く指摘されてきている（江田、2002、川間、2004他）

また、学習集団の確保の難しさも指摘され、児童生徒の意見の交換や切磋琢磨の機会の確保の難しさが指摘されていた。その他に、教員についての課題として、専門性の不十分さやその向上のための研修の機会の少なさ等の回答もあった。

## 7. 教科指導に関する「課題」と考えていること（その他なんでも）について

この設問の回答対象者数は38名、回答者数は11名、無回答者数は27名だった。この設問では例示はせず、自由な回答を求めた。

ここでは、以下のような様々な回答があった。

- ・各教科の横のつながりの必要性
- ・進路に関する指導の必要性
- ・理科における新聞記事活用の必要性
- ・教員の通常の学校での勤務経験の必要性
- ・実質的には児童生徒がエスカレーター式で高等部まで進学することによる、教員側の進路指導経験の不足

## 8. 教科指導にかかわって、児童生徒が「表現する」ための手段や方法での工夫について

この設問では、例として「筆記具の工夫、音声言語を活用、機器の利用（PC、VOCA、文字盤など）、姿勢や動作を安定させる など」を挙げて回答を求めた。この設問の回答対象者数は99名、回答者数は72名、無回答者数は27名だった。

ここでは、各教科（国語、理科、算数・数学、音楽、英語等）での工夫や各教科間のつながりに関することや、教科を超えて共通するような内容があった。以下、共通するものとして見られた回答を挙げる。

- ・発言・発表の場の設定
- ・家庭学習の工夫
- ・体験的内容の設定
- ・繰り返し学習の設定

- ・教材の工夫
- ・調べ学習や発表の機会の設定
- ・書く学習の設定
- ・話し合いや発言の機会の設定
- ・インターネットの活用
- ・意欲や達成感の重視
- ・安心感や信頼関係の重視
- ・基礎学力の定着促進
- ・その他の全般的な学習内容・展開上の工夫

## 9. 教科指導にかかわって、児童生徒が「表現する」ための手段や方法での工夫をする上で、悩んでいること困っていることについて

この設問では、例として「道具等のフィッティングやメンテナンス、何が使いやすいかを評価すること、「こんな道具がほしい」など筆記具の工夫、音声言語を活用、機器の利用（PC、VOCA、文字盤など）、姿勢や動作を安定させる など」を挙げて回答を求めた。この設問の回答対象者数は99名、回答者数は49名、無回答者数は50名だった。

まず、上肢の障害による表出の難しさとそれに対応するための回答が多く見られた。補助用具、補助的手段の使用が多く見られたが、入手の困難さ、適切な手段選択のためのアセスメントや用具等の選定の難しさ、児童生徒へのフィッティングやメンテナンスの難しさ、進行性の疾患への対応の難しさ、児童生徒の動きに対する製品の耐用性等についての指摘があった。次に、児童生徒の実態に合わせたプリント類の自作教材をほぼ毎日用意することや前述の用具類の準備への負担感への指摘もあった。

また、児童生徒の発表の仕方についての指導の必要性や、表現するもととなると考えられる児童生徒の生活経験の不足や、そのことに対応した題材選びの難しさ等についての回答もあった。

## 10. 教科指導にかかわって、「表現する力」を育む指導を進める際に工夫していることについて

この設問では、例として「体験的な活動を多く取り入れる、他の教科との関連を考える、習熟できるまでくり返し学習する、意欲や達成感を引き出す、教材を選ぶ、その他」を挙げて回答を求めた。この設問の回答対象者数は99名、回答者数は74名、無回答者数は25名だった。

ここでは、例にも挙げた、体験学習として実習や疑似体験等を多く取り入れている旨の回答が多く読み取れた。授業の中でも具体物を取り入れるようにしているという回答もあった。また、授業の進め方として、児童生徒の意思確認の機会を多く設けたり、表現する方法を指導したり、表現をするための安心感を大切にしたりするような工夫についての回答があった。また、手紙を書く機会を設けたり、授業後に感想を書く機会を設けたり、俳句や詩の作品を外部に応募して自信を持たせるようにしたりする例もあった。

## 11. 児童生徒を指導していて、「経験が不足しているな・・・」と感じたことについて

この設問では、「経験が不足しているな・・・」と感じたことあった場合、それは、どんな学習の場面で、どのような経験が不足していると感じたかの回答を求めた。こ



の設問の回答対象者数は 99 名、回答者数は 79 名、無回答者数は 20 名だった。

児童生徒の経験不足を感じた具体的な学習場面としては、現場実習での挨拶や返事が十分にできないこと、トマトの観察で色の「濃い」「うすい」がわからないこと、算数でお金を使用して買い物を想定したが、金種を理解してのやりとりが難しいこと、国語などで登場人物と自分を重ね合わせるができないこと等、様々な回答があった。それらを踏まえて感じる不足している経験として、買い物や外出、乗り物に乗る等の社会経験、幼少期に子ども同士のごっこ遊び、家事の手伝い等の回答があった。総じて実物との触れ合いを含めた社会体験等の不足があるが多く見られ、それらが教科学習の難しさに繋がっていると考えられ、原田(1991)、津留(1996)、蒔苗(1998)は具体的な教科指導を通した同様の報告をしている。

一方で、このこと自体は調査設計のミスとなるが、こちらが意図した「児童生徒の」経験不足ではなく、「教員の」経験不足としてとらえた回答も複数見られた。興味深いので少し触れたい。それらの回答は、指導方法等の技術的な側面と、子どもの内面に迫れないという心理的な側面のものがあると考えられた。前者の技術的なことに関連して、川間(2004)は、準ずる教育課程、下学年適用各教科の授業における障害に対応した指導技術の低下という問題について指摘している。児童生徒数の減少が肢体不自由養護学校(当時)に続いていることから、その技術がなくなっていることをその背景としている。このことは、後者の心理的な側面にも関連していると考えられる。

## 12. その他(教科指導のこと、障害特性のこと、なんでも)

この設問では、教科指導のこと、障害特性のこと、なんでもの回答を求めた。この設問の回答対象者数は 86 名、回答者数は 15 名、無回答者数は 71 名だった。

ここでは、幅広い回答が見られた。それらを内容ごとにまとめると次のようになる。これまでの設問への回答と重なるところもあるが、挙げる。

- ・教科指導の必要性への無理解
- ・教科担当者間の連携の難しさ
- ・教科指導の必要性への無理解
- ・教員の専門性確保と向上
- ・時間の不足
- ・指導内容の設定等
- ・進路指導との関連
- ・保護者と本人のニーズのずれ
- ・具体的な指導内容のアイデアや悩み
- ・知覚と認知の特性
- ・自立活動との関連

## IV まとめ

冒頭で述べたとおり、本稿では、特別支援学校(肢体不自由)における教科指導の現状と課題に関する予備的な検討結果について述べた。しかしながら、小・中・高の各学部の人数のバランスがとれた 143 名の教員から、貴重な学校現場の声を聞くことができた。

教科指導に関する「実情」として、まず児童生徒の障害の状態や学習の習得状況が

幅広いものの、人数が少ないことによってニーズに応じた学習集団を編制することの難しさが確認された。また、教科書や教材教具についても、子どもの実態に合わせて手作りで対応している状況が確認された。指導体制については、特に中学部、高等部では教科担当制をとりながらも、対象となる生徒数の少なさによる教員の少なさがあり、重複障害学級を担任しながら、或いは自立活動等他の授業や免許外の教科等も担当しながら対応するための工夫等が読み取れた。

教科指導に関する「課題」については、児童生徒に関する課題として、運動・動作や認知、言語の特性等による学習に必要な活動の難しさや学習に必要な経験の少なさ等が読み取れた。また、教育課程等における課題としては、学習時間や時間内での活動量の確保の難しさ、指導内容の精選の難しさ、適切な教材選択の難しさ、学習集団内での個人差による学習集団の設定の難しさ等が明らかになった。

教科指導にかかわって、児童生徒が「表現する」ことについては、「思考力・判断力・表現力」における表現というより、表出に近い内容の回答が多く見られた。「表現する」ための手段や方法での工夫としては、体験的な学習や発言・発表の場の設定や発表方法の指導、安心感の重視等が読み取れた。それらについて悩んでいることや困っていることとしては、上肢の障害による表出の難しさとそれに対応するための回答や補助用具、補助的手段の入手の困難さ、適切な手段選択のためのアセスメントや用具等の選定の難しさ、表現するもととなると考えられる児童生徒の生活経験の不足等が読みとれた。

教科学習に必要な体験の不足については、児童生徒の様々な体験の不足の実態が報告される一方で、教員側の教科指導にかかわる経験の少なさも浮き彫りとなった。

これらの結果は、これまでの学校への実地調査や本研究所の研修における研修員との協議の中でよく耳にすることや、先行研究とも合致する内容も多かったが、より具体的な内容を読み取ることができた。これらは本研究の推進及び結果の公表の仕方を検討するにあたり、有用な資料となった。

(徳永亜希雄 笹本健 長沼俊夫 齊藤由美子 金森克浩)

## 文献

- 1)安藤隆男(2009). 肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導 II: 「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた教科指導の実践(自主シンポジウム 43、日本特殊教育学会第 46 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 46(5),376-377.
- 2)江田裕介(1995). 肢体不自由養護学校の教科指導における集団編成と教育課程について: 東京都の 15 校の調査結果を中心に. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 1 ,27-33.
- 3)江田裕介(2002). 肢体不自由養護学校における教科指導. 肢体不自由教育,154, 4-10.
- 4)原田信一(1969). 肢体不自由児の教科に対する意識(その 1): 特に社会科(歴史・地理)について. 日本教育学会大会研究発表要項,28,75.
- 5)一木薫(2009). 肢体不自由児の教科指導(3)個人差の大きい集団での指導. 肢体不自由教育,189,40-43.

- 6)川間健之介 (2004). 肢体不自由教育の重点課題. 国立特殊教育総合研究所平成 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」成果報告書
- 7)蒔苗正樹 (1998). 一人一人の個性を引き出す美術科の指導をめざして--肢体不自由養護学校における水彩画指導の実践. 特殊教育,91,26-29.
- 8)西川公司 (1991). 肢体不自由養護学校 (小・中学部各教科の指導<特集>). 特殊教育,65・66,26-32.
- 9)津留博行 (1996). 養護学校(肢体不自由)教科学習グループでの取り組みー想像力を引き出す授業ー. 教育じほう,581,52-55.

### Ⅲ－３ 特別支援学級(肢体不自由)における教科指導における現状と課題 —「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」より—

#### I はじめに

本調査を実施するにあたり、特別支援学校(肢体不自由)における教科指導について知見を有する教員を対象に、特別支援学校(肢体不自由)における教科指導の現状と課題について予備的な検討を行った。予備的な検討により把握した大まかな特別支援学校(肢体不自由)における教科指導の現状と課題に関する調査結果をもとに、全国の特別支援学級(肢体不自由)における教科指導の現状と課題について動向を把握するために、本調査を実施した。

#### II 調査の目的と方法

##### 1. 目的

本調査は、二つの目的のために実施した。一つには、肢体不自由者である児童生徒を教育する特別支援学級(以下、「肢体不自由特別支援学級」という。)の基本情報を把握することである。

当研究所では、平成 12 年 1 月に「全国小・中学校肢体不自由特殊学級実態調査」を実施し、全国の肢体不自由特殊学級に関する基本情報と人と人との交わりを豊かにする工夫等についての資料の収集を行った。それ以降の 10 年間、肢体不自由特別支援学級(特殊学級)を対象とした全国調査は行っていない。この間の肢体不自由特別支援学級の状況を見ると、平成 11 年度、肢体不自由特殊学級(当時)の在籍児童生徒数は 2,289 人であったが(文部省.2000)、毎年増加の傾向を示し、平成 22 年度には 4,265 人となっている(文部科学省.2011)。11 年間で 1.9 倍の増加である。さらに、平成 19 年度には、特殊教育から特別支援教育への制度改正もされており、肢体不自由特別支援学級の現状を把握する意義は大きいと考えた。

二つには、当研究所の専門研究 B「肢体不自由のある児童生徒の障害特性に配慮した教科指導に関する研究—表現する力の育成をめざして—」(平成 22～23 年度)を推進するにあたって、別途調査を行った特別支援学校だけでなく、肢体不自由特別支援学級における教科等の指導の実態と課題も把握することが必要であると考えたことがある。

これらのことから、本調査を実施することとした。

##### 2. 方法

本調査は平成 22 年 11 月 1 日から 11 月 30 日の間に平成 22 年度全国公立小・中学校に設置する肢体不自由特別支援学級(小学校 1,886 校、中学校 670 校)の学級担任を対象として実施した。調査手続きとしては質問紙及び回答方法を郵送し、当研究所のアンケートサーバを使用してインターネット上で回答する方法、または、FAX で回答する方法を用いた。

調査項目は、前述の目的のもと、基本情報として学級の指導体制及び在籍児童生徒の実態に関する内容と当該研究にかかわる教科指導における障害特性に配慮した指導についての内容で構成した。質問項目は以下のとおりである。

### ①学校・学級の概要

- a.設置する特別支援学級及び通級による指導教室と在籍（または、通級）する児童生徒数

### ②肢体不自由特別支援学級の概要

- a.肢体不自由特別支援学級に配属される教職員等、b.肢体不自由特別支援学級が開設されてからの年数

### ③肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

- a.日常的な会話（やりとり）、b.ひらがなを読むこと、c.ひらがなを書くこと、d.移動する方法、e.食事について、f.排泄について

### ④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

- a.児童生徒が学習する内容、b.交流及び共同学習の状況、c.自立活動の指導、d.教科書や副教材の使用

### ⑤児童生徒の障害の実態に合わせた補助用具や補助的手段の活用

- a.移動のための補助用具や補助的手段の活用、b.姿勢を安定させるための補助用具や補助的手段の活用、c.意思の表出を明確にするための補助用具や補助的手段の活用、d.筆記をしやすくするための補助用具や補助的手段の活用

### ⑥肢体不自由特別支援学級で指導する教員としての意見

- a.児童生徒の実態や障害特性の把握、b.児童生徒の「表現する力」を育むための工夫、c.児童生徒の「生活や学習における経験不足」

本稿では1. 児童生徒の学習の状況、2. 児童生徒の障害の実態に合わせた補助用具や補助的手段の活用、3. 児童生徒の実態や障害特性の把握、4. 教員の捉える「児童生徒の生活や学習における経験不足」、5. 児童生徒の「表現する力」を育むための工夫について報告する。

## Ⅲ 結果

### 1. 回答数

調査回答数については小学校 1,054 校、中学校 330 校から回答を得ており、回収率は小学校で 55.9%、中学校で 49.3%であった。

### 2. 児童生徒の学習の状況

在籍児童生徒の学習の状況としては、当該学年の教科を中心に学習する児童生徒から自立活動の指導内容を中心に学習する児童生徒まで、多様な教育課程を編成していることが分かった。その内容を見ると、「当該学年の教科を中心とした学習」が 50%、「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」が約 20～30%、「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」が約 10%、「自立活動の指導内容を中心に学習」が約 15%であった。「当該学年の教科学習」に「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」を加えると、教科を中心とした学習に 7～8 割の児童生徒が取り組んでいることが分かった(表Ⅲ-3-1)。

表Ⅲ-3-1 肢体不自由特別支援学級に在籍する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教科、領域を併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%

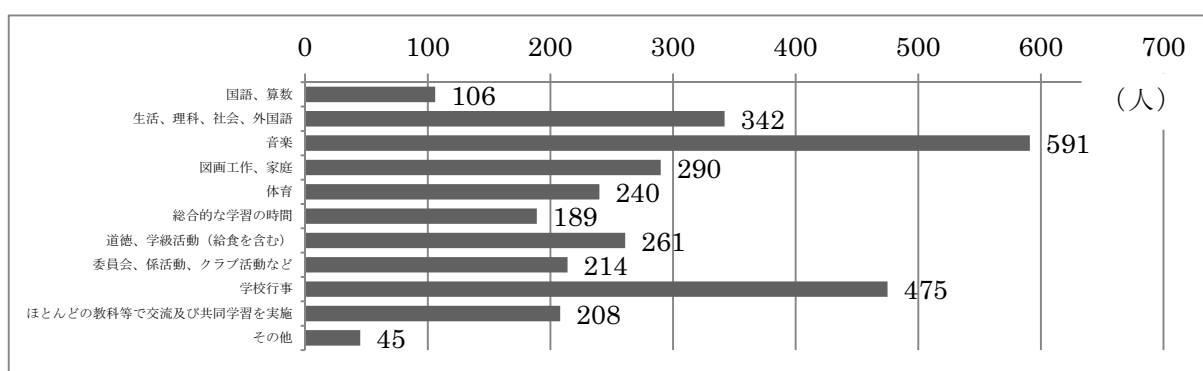
交流及び共同学習は、「特定の行事」程度から「8割以上の時間」までの様々な段階で多様に実施されていた(表Ⅲ-3-2)。

また、交流及び共同学習の内容では、学校行事や音楽や図画工作(美術)といった芸術科目での実施が多く、国語、算数(数学)での実施は少ないことが分かった。体育の時間を自立活動に充てて、個別に指導している場合も多くあった(表Ⅲ-3-2、図Ⅲ-3-1、図Ⅲ-3-2)。

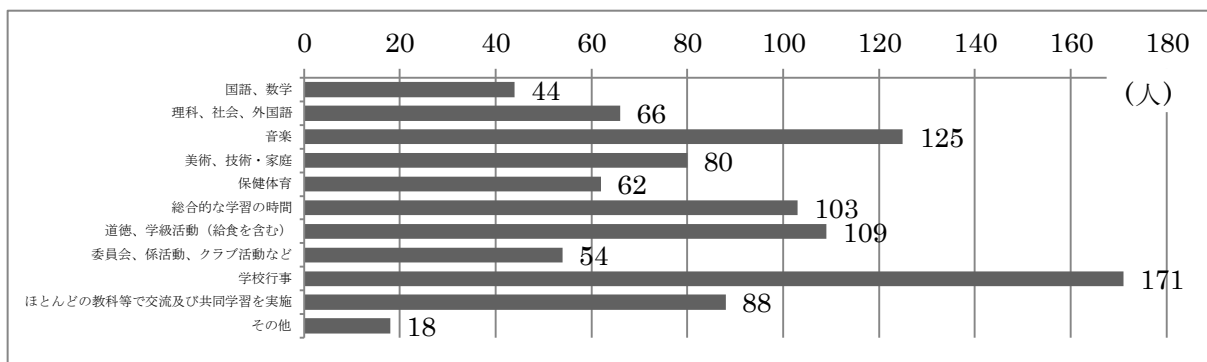
表Ⅲ-3-2 交流及び共同学習が総授業時数に占める割合

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Ⅲ-3-1 交流及び共同学習で実施している学習活動【小学校】



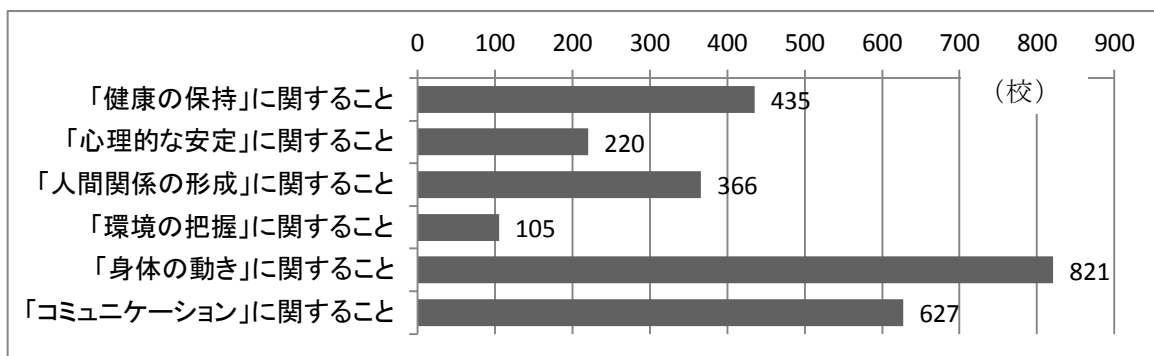
図Ⅲ-3-2 交流及び共同学習で実施している学習活動【中学校】

自立活動の指導については、「自立活動の指導の時間」を設けている学級が小学校で8割、中学校で7割あり、設定している場合の週あたりの単位時間は小学校、中学校ともに3時間とする学級が多いことが明らかとなった(表Ⅲ-3-3)。

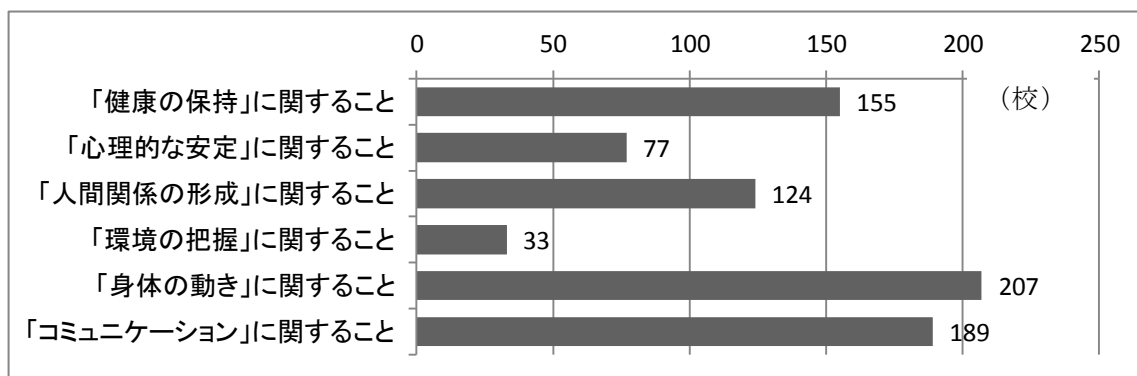
また、自立活動の指導において重視している内容は、小学校、中学校に共通して「身体の動き」、「コミュニケーション」に関するものが多く、続いて「健康の保持」、「人間関係の形成」に関するものであった(図Ⅲ-3-3、図Ⅲ-3-4)。

表Ⅲ-3-3 自立活動の時間の指導を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



図Ⅲ-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Ⅲ-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)

### 3. 補助用具や補助的手段の活用状況

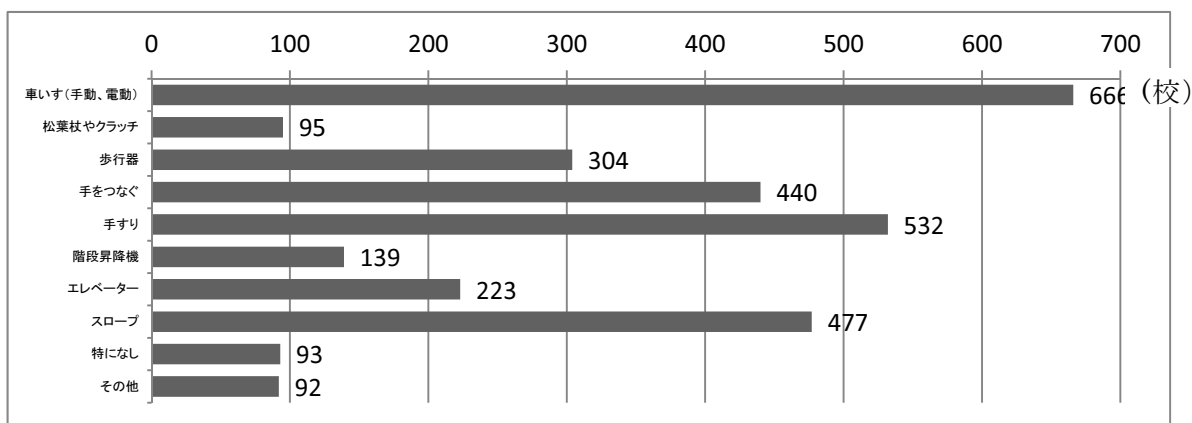
#### (1) 移動のための補助用具や補助的手段の活用

約4割の児童生徒が車いすを移動手段として使用していることを受けて、車いす（手動、電動）を活用しているという回答をした学校が、小学校で63.2%、中学校で67.6%であった。これに比して、階段昇降機またはエレベーターを活用しているという回答は、小学校で38.3%、中学校で44.6%と低かった。その他の回答で「階段を抱いたり背負ったりして移動する」という記述が複数あった(表Ⅲ-3-4、Ⅲ-3-5、図Ⅲ-3-6)。

表Ⅲ-3-4 移動のための補助用具や補助的手段として活用しているもの(複数回答)

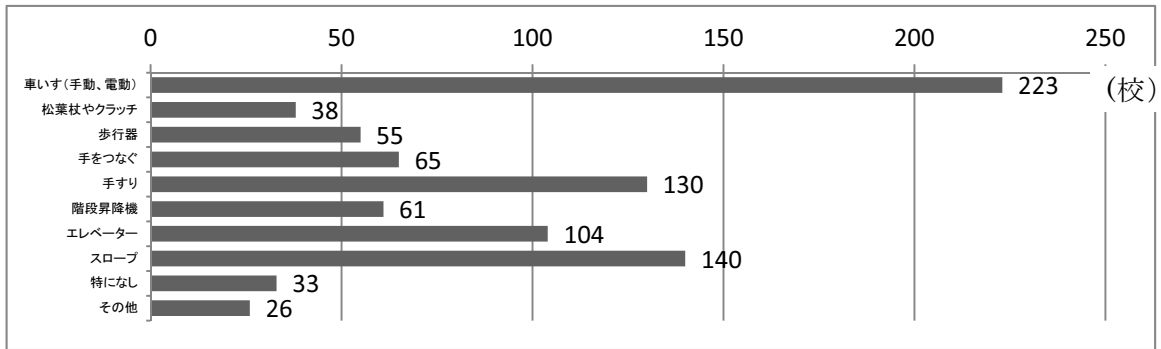
小学校 n=1,054 中学校 n=330

	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Ⅲ-3-5 移動のための補助用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)





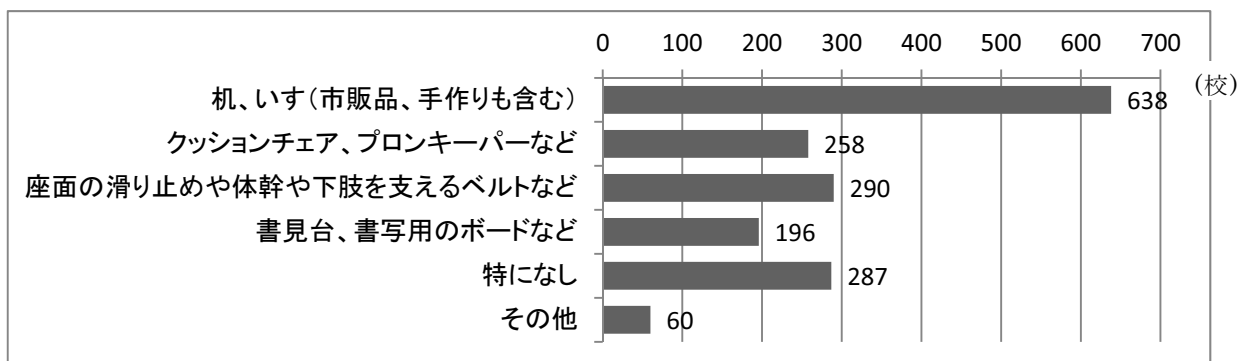
図Ⅲ-3-6 移動のための補助用具や補助的手段として活用しているもの【中学校】  
(複数回答)

(2) 姿勢を安定させるための補助用具や補助的手段の活用

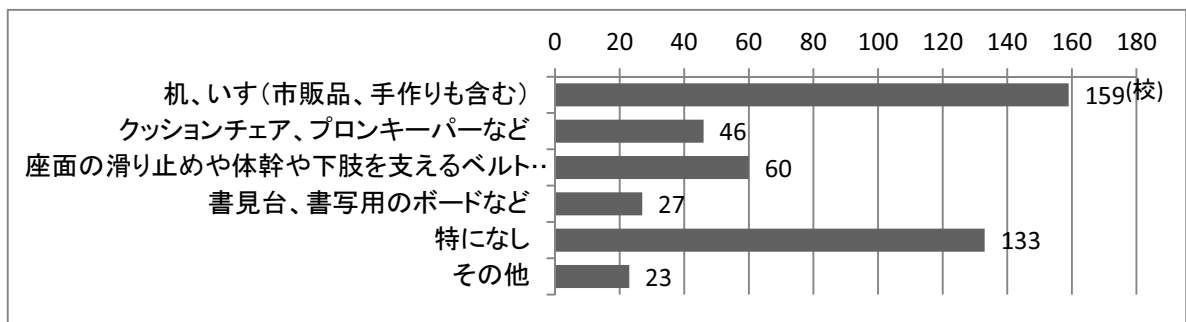
「机やいすを児童生徒に合わせた仕様のものを活用している」という回答は、小学校で約6割、中学校で約5割であった。また、クッションチェアやプロンキーパーの活用が、小学校で24.5%、中学校で13.9%であったことに加えて、その他の回答より立位台やプロンボードの活用も複数あった(表Ⅲ-3-5、図Ⅲ-3-7、図Ⅲ-3-8)。

表Ⅲ-3-5 姿勢を安定させるための補助用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
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の用具)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Ⅲ-3-7 姿勢を安定させるための補助用具や補助的手段で活用しているもの【小学校】(複数回答)



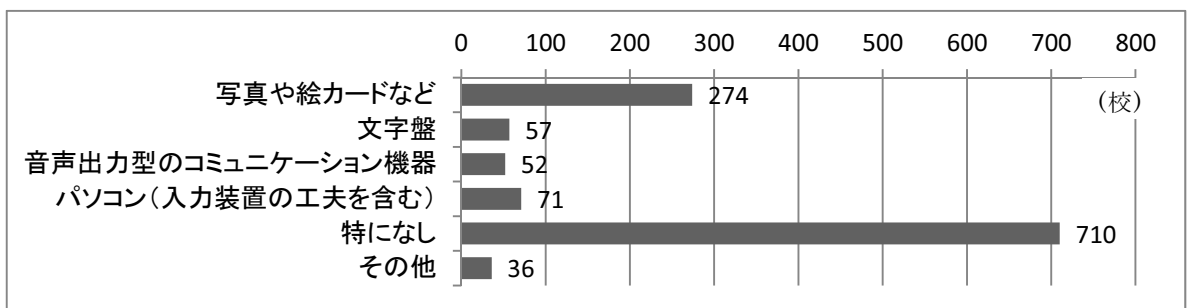
図Ⅲ-3-8 姿勢を安定させるための補助用具や補助的手段で活用しているもの  
【中学校】(複数回答)

(3) 意思に表出を明確にするための補助用具や補助的手段の活用

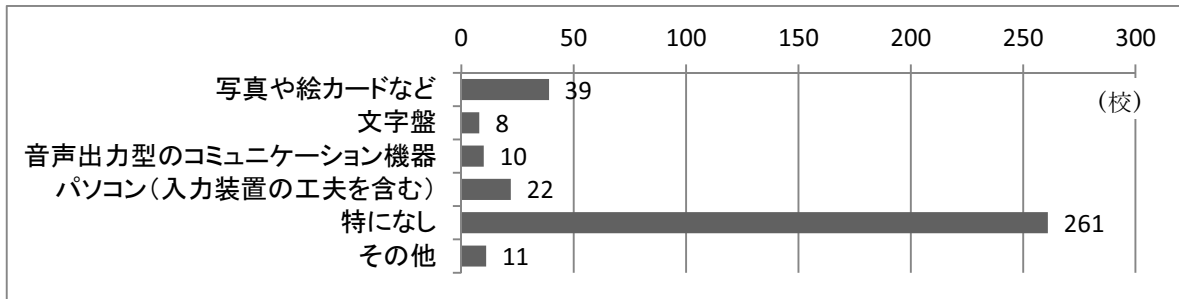
「特になし」と回答した学校が小学校で 67.4%、中学校で 79.1%であった。意思の表出の困難に対する補助具等の活用は、2～3 割の学校において取り組まれていることが明らかになった(表Ⅲ-3-6、図Ⅲ-3-9、図Ⅲ-3-10)。

表Ⅲ-3-6 意思の表出を明確にするための補助用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%
音声入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Ⅲ-3-9 意思の表出を明確にするための補助用具や補助的手段で活用しているもの  
【小学校】(複数回答)



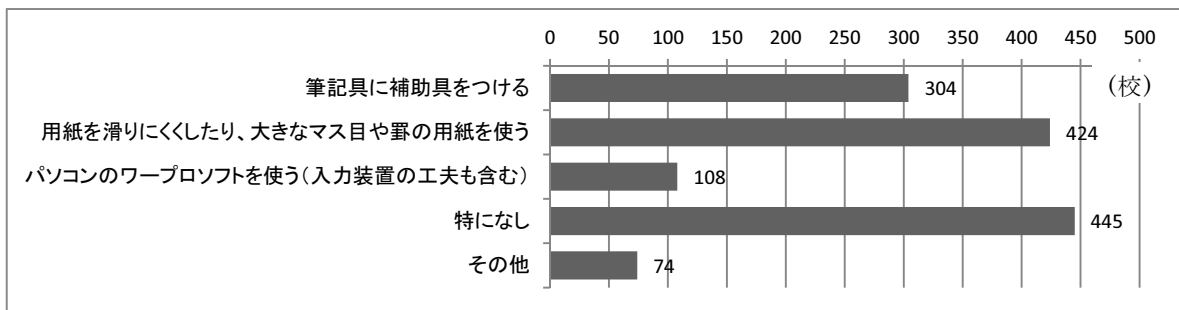
図Ⅲ-3-10 意思の表出を明確にするための補助用具や補助的手段で活用しているもの【中学校】(複数回答)

(4) 筆記をしやすくするための補助用具や補助的手段の活用

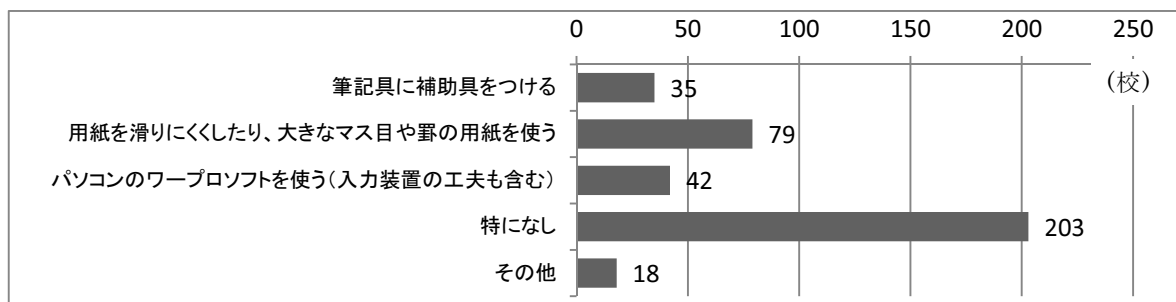
「紙を滑りにくくしたり、大きなマス目や罫の用紙を使う」が小学校で 40.2%、中学校で 23.9%と最も多かった。また、「パソコンのワープロソフトを使う」は、小学校で 10.2%、中学校で 12.7%であった(表Ⅲ-3-7、図Ⅲ-3-11、図Ⅲ-3-12)。「表現する力を育むための工夫」についての質問に対しての自由記述による回答においても、パソコンの活用により児童生徒が「自分でできる」ことに自信を持ち、意欲的に取り組んでいるという内容が複数あった。

表Ⅲ-3-7 筆記をしやすくするための補助用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Ⅲ-3-11 筆記をしやすくするための補助用具や補助的手段で活用しているもの【小学校】(複数回答)



図Ⅲ-3-12 筆記をしやすくするための補助用具や補助的手段で活用しているもの【中学校】(複数回答)

#### (5) その他の補助用具や補助的手段の活用について

学習に使う教具についての工夫としては、はさみやリコーダー、定規を使いやすくするために手を加えているという回答が複数あった。

### 4. 児童生徒の実態や障害特性の把握

#### (1) 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

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Ⅲ-3-8)。

表Ⅲ-3-8 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(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%

## (2) 実態や障害特性を把握する際に困難なこと

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ない」が52人(15.8%)の順で多かった(表Ⅲ-3-9)。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Ⅲ-3-9 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%
使いたい補助用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%

## 5. 教員の捉える「児童生徒の経験不足」

「教員が感じる児童生徒の経験不足の有無」で経験不足を感じている肢体不自由特別支援学級の担任の教員は、小学校で80.7%、中学校で74.6%であった(表Ⅲ-3-10)。

さらに、「どんな状況(場面)で経験不足を感じたか」については自由記述で回答を求めた。その結果は、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「様々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」という回答が多くあった。

学習場面では、「国語で登場人物の気持ちや背景を想像することができない」、「算数で図形のイメージをできない」「理科で事象をイメージできない」など具体的なイメージを持つことが苦手なこと、「社会で地理や社会事象に関心を示さないこと」などから経験不足を感じていた。また、会話の中で「理解する語彙が少ない」と感じる場面が多く挙げられた。また、「実物や本物に触れる機会が少ないと感じた」内容では、動植物など自然に触れる経験や屋外で体を動かして遊ぶ経験が大切であると感じる教員が多かった。

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。「場に応じた挨拶ができない」、「周囲や相手を気遣うことができない」など、人間関係の形成やコミュニケーションにかかわる課題が多く挙げられた。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を感じた」という回答が中学校の教員の方が小学校の教員に比べて多かった。

小学校、中学校で同程度に挙げられた内容は、「受け味の・依存的な態度」、「友達とのかかわりが苦手」と感じたことである。こうした原因を「身の回りのことを中心にほとんど親や周りの大人がやってあげている」という環境が大きいと捉えていた。友達とのかかわりの苦手さも、受け身の・依存的な態度の原因と共通していて、幼少期より自分を中心とした大人とのやりとりが多い反面、友達との対等なやりとりをする経験が不足していることが影響していると捉えていた。

表Ⅲ-3-10 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%

#### 6. 「表現する力」を育むための工夫

教員が児童生徒の「表現する力」を育むために工夫していることとして、小学校、中学校に共通して、「時間をかけて本人の発話や意思表示を促し、待つ」、「体験的な活動を多く取り入れる」、「児童生徒の興味・関心をひくような教材を使う」、「習熟するまで繰り返し学習を行う」ことが多くの担任が実施を心掛けていることが明らかになった。いずれの工夫も単独で取り入れるのではなく複合的に関連させて取り組んでいることは、回答数の多さに加えて、具体的内容の自由記述による回答からも伺えた。

具体的な内容では、「日常の会話の中で丁寧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。逆に、「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。

また、回答の割合から小学校、中学校ともに、「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」という表現のための「手段や方法の工夫」以上に、「発話や意思表示を促し、待つ」、「興味・関心をひくような教材を使う」という「関心・意欲・態度」に働きかける工夫や、「体験的な活動を多く取り入れる」、「習熟するまで繰り返し学習を行う」という知識や理解の習得と思考・判断の力をつける工夫を重視していた。

### IV. 考察

#### 1. 児童生徒の学習の状況

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については、「当該学年の教科を学習」に「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」を加えた教科を中心とした学習に7～8割の児童生徒が取り組んでいることがわかった。

交流及び共同学習の実施については、児童生徒の実態（特に学習の習熟や知的な遅れの有無）、教科の特徴（例えば算数（数学）、国語といった習熟度がより明確な教科

と音楽、図工（美術）などのより多様な観点で評価できる教科）に応じて交流及び共同学習を計画していることが推察された。また、実施の状況がたいへん多様であることから、学校や学級の指導体制等の状況により交流及び共同学習の実施がどのように変化するのかなど、肢体不自由のある児童生徒の交流及び共同学習の課題についてより詳しく検証していくことが必要であると考えられる。

自立活動の指導については、「自立活動の指導の時間」を設けている学級が小学校で8割、中学校で7割あり、設定している場合の週当たりの単位時間は小学校、中学校ともに3時間とする学級が多いことから、肢体不自由特別支援学級において自立活動の指導が重視されていることが推察された。また、自立活動の指導において重視している内容は、「身体の動き」、「コミュニケーション」に関するものが多く、続いて「健康の保持」、「人間関係の形成」に関するものであったことから、肢体不自由特別支援学級において自立活動の指導は、児童生徒の障害の状況に応じて幅広い内容で指導されていることが明らかになった。

## 2. 児童生徒の実態や障害特性をふまえた指導の現状と課題

移動のための補助用具や補助的手段の活用については、車いすを活用する児童生徒の割合に比して、階段昇降機またはエレベーターを活用しているという回答は、低かった。その他の回答で「階段を抱いたり背負ったりして移動する」という記述が複数あったことから、エレベーターや階段昇降機の設置が不十分な学校があることが推察された。「学校施設バリアフリー化推進指針」（文部科学省、2004）に基づき、実態に応じた施設・設備の改善を着実かつ迅速に進めることが求められている。また、小学校に比べて中学校では、「車いすを自分で操作する」割合が高いこと、その他の記述から「電動車いすを利用して自分で移動できるようになった」という趣旨の回答が複数あったことから、小学校から中学校へ進学するにつれ電動車いすを活用する児童生徒が一定の割合でいることが推察された。児童生徒の運動機能の困難の把握はもちろん、身体の成長や生活環境や活動の実態や可能性を総合的に判断して、車いす選択やフィッティングが大切であることが示唆された。また本人を中心に家庭、学校、医療機関等との連携により、適切な補助用具の導入と活用がとても重要であることが改めて示唆された。

姿勢を安定させるための補助用具や補助的手段については、「机やいすを児童生徒に合わせた仕様のもので活用している」という回答が、小学校で約6割、中学校で約5割であったことから、学習活動の基本となる机といすに対しての配慮は、広く行われていることが推察された。こうした、姿勢に合わせた机やいすを活用する際には、身体の成長が著しい時期なので、「一度使ったものは、引き続きそのまま使い続ける」ということにならないよう、成長に合わせてのフィッティングを十分に行うこと、児童生徒自身が自分で良い姿勢を実感して自ら姿勢を整える指導に取り組むことが重要である。また、クッションチェアやプロンキーパーの活用が、小学校で24.5%、中学校で13.9%であったことに加えて、その他の回答より立位台やプロンボードの活用も複数あったことから、こうした姿勢保持のために複数の補助用具を使う場合は、その状況に応じた使い分けが重要で、例えば、「話を聞く」、「本などを読む」、「粘土などの工作をする」などの学習活動においては、それぞれに適切な姿勢を使い分けるよう、補助用具や補助的手段を活用することが求められる。

意思の表出を明確にするための補助用具や補助的手段の活用については、2～3割の学校において取り組まれていることが明らかになった。意思の表出を代替する補助用具や補助的手段は、本人の「使える」ものを導入することはもちろん、使う状況に応じて複数の補助用具や補助的手段を上手に組み合わせて活用できるように工夫することが重要である。例えば、日常の簡単なやりとりは写真カードや文字盤を使い、スピーチなど用意された場には、VOCA（携帯型会話補助装置）などを使うなどである。

筆記をしやすくするための補助用具や補助的手段の活用については、「紙を滑りにくくしたり、大きなマス目や罫の用紙を使う」が小学校で40.2%、中学校で23.9%と最も多かったことから、上肢機能の困難が比較的小さい児童生徒に対しては、こうした自分で書くことを補助する手段が多く講じられていることが明らかになった。また、「パソコンでワープロソフトを使う」は、小学校で10.2%、中学校で12.7%であり、「表現する力を育むための工夫」についての質問に対しての自由記述による回答においても、パソコンの活用により児童生徒が「自分でできる」ことに自信を持ち、意欲的に取り組んでいるという内容が複数あった。これらのことから、上肢機能の困難が大きく筆記することのできない児童生徒にとって、入力装置を工夫してパソコンを活用することは、大変有効であることが示唆された。

その他の補助用具や補助的手段の活用については、学習に使う教具についての工夫としては、はさみやリコーダー、定規を使いやすくするために手を加えているという回答が複数あった。このことから、実技を伴う学習で、「どうしたら自分でできるか」という視点で教具を見直すことが大切にされていることが示唆された。

担任が児童生徒の実態や障害特性を把握する方法では、特に、「保護者からの聞き取り」はほぼ全ての担任が活用していると回答した。こうした現状に対し、6～7割の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た。その困難と感じる内容は、「障害特性に応じた指導について情報が得にくい」が最も多かった。さらに、その他の回答では、「保護者との間に意見の相違があり、意見の調整が難しい」という内容が多くあった。「保護者からの聞き取り」が一番多く活用されている方法であると同時に、保護者と担任の意見の相違した場合の対応に苦慮している担任が少なくないと思われる。こうした問題の解決に向けても、適切な障害特性に応じた指導についての情報が得られること、相談できる専門家がいることが望まれている。活用している方法の「その他」で、特別支援学校のセンター的機能を活用して、特別支援学校の教員からのアドバイスを受けているという回答が多くあった。相談できる障害（児）者を対象とする病院や専門家の存在は、地域による差が大きい。それに比べれば、特別支援学校はいずれの地域も学区域としていることから、特別支援学校のセンター的機能がより一層活用されることが期待される。

### 3. 教員の捉える「児童生徒の経験不足」

肢体不自由のある児童生徒の特徴として「経験の不足」が取り上げられることが多く、経験不足を感じている肢体不自由特別支援学級の担任の教員は、小学校で80.7%、中学校で74.6%であることから、大多数の担任の教員は、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。

「どんな状況（場面）で経験不足を感じたか」については自由記述の回答から、小学校の教員は、屋外での自然とのふれあいや自ら体を使う体験が不足していることを



重視し、そうした経験の不足を背景要因として、語彙や物事の理解の不足やイメージを持つことの苦手さが生じていると考えることが推察された。

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を感じた」という回答が中学校の教員の方が小学校の教員に比べて多かったことから、中学校の教員は、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。

経験の不足について、特別支援学級担任がとらえている状況（場面）とその背景要因と考えられるものが明らかになった。公共交通機関の利用や買い物など具体的な社会体験については、やはり可能な限り幼少期より経験させることは、改めて言うまでもなく必要なことであろう。しかし、障害があることで、健常の子どもと同等の経験をすることが難しい状況にあるとすれば、その実態に応じて小学校入学後も段階的に「社会体験」を学習する機会を設定することの意義が改めて示唆されたと考える。さらに、イメージをすること、人とのやりとりなどの苦手については、まさに自立活動の指導を活用することで、具体的な学習活動として段階的に進めていくことが必要であると考え。特に、教科学習を中心に取り組んでいる児童生徒においては、自立活動の指導の時間を中核とし、教科等の指導の中に自立活動の指導内容を取り入れていくことが有効であると考え。

#### 4. 「表現する力」を育むための工夫

教員が児童生徒の「表現する力」を育む際に、「児童生徒の経験不足」をほとんどの教員が感じていることから、児童生徒の意思表示や体験的な学習、興味・関心を深めることを重視して、丁寧な指導をしていることが推察された。教員が児童生徒の「表現する力」を育むために工夫している具体的な内容では、「日常の会話の中で丁寧なやりとりをする工夫」、「補助用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り、逆に、「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ことから、小学校段階ではより話し言葉での表現を重視し補助用具や補助的手段を積極的に導入していること、中学校段階では人前で発表する、文章を書くという、より目標の高い表現を重視していることが伺えた。

また、回答の割合から小学校、中学校ともに、「補助用具などを活用し、本人のできる力を最大限発揮させる」という表現のための「手段や方法の工夫」以上に、「発話や意思表示を促し、待つ」、「興味関心をひくような教材を使う」という「関心・意欲や態度」に働きかける工夫や、「体験的な活動を多く取り入れる」、「習熟するまで繰り返し学習を行う」という知識や理解の習得と思考・判断の力をつける工夫を重視していることが推察された。

(長沼俊夫 小田亨 徳永亜希雄 金森克浩 齊藤由美子 笹本健 )

#### 文献

- 1) 文部省初等中等教育局特殊教育課(2000). 特殊教育資料(平成 11 年度)
- 2) 文部科学省初等中等局特別支援教育課(2011). 特別支援教育資料(平成 22 年度)
- 3) 国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究部(2001). 全国小・中学校肢体不自由特殊級実態調査報告書(平成 11 年度、12 年度障害のある子どもの教育指導の改善に関する調査普及事業)

## IV 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する

### 手段・方法の工夫

#### 1. 肢体不自由の障害特性が「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習に及ぼす影響と指導の配慮や工夫

##### (1) はじめに

肢体不自由のある児童生徒の中には、知的な障害がない場合でも、教科学習を行う際に様々な困難さをもつケースが少なくない。肢体不自由のある児童生徒の障害の状態や困難さの現れ方は、一人一人異なっているため、教科指導においては、障害特性が学習に及ぼす影響を把握し、それに対応する指導や配慮の工夫を図ることが必要となる。本節では、特に、教科学習において「表現する力」を発揮する前提となる、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習に障害特性が及ぼす影響について例示する。また、学習の困難さを軽減するための指導や配慮の工夫の例を挙げ、その要点を整理する。

##### (2) 肢体不自由の障害特性

肢体不自由は、発生原因のいかんを問わず、四肢体幹に何らかの永続的な障害があるものをいい、日常生活や学習上の運動・動作に困難をもたらす（国立特別支援教育総合研究所，2009）。肢体不自由のある児童生徒の医学的起因は様々であるが、多くの場合は脳性まひをはじめとする脳性疾患によるものである。脳性まひは、脳の病変の部位や広がりによって、運動障害のほか、情報処理能力や視知覚・視覚認知能力（目と手の協応動作の困難、図と地の弁別の困難、空間認知の困難等）等に影響を与える場合があり、学習する上での様々な困難が生じる場合がある。

1960年代から1970年代にかけて、学習の困難さを持つ脳性まひ児について、その困難さは中枢神経系に関連した諸障害として捉えられ、視知覚・認知の特性やそれらを補償する指導法に関する先駆的な研究が盛んに行われた（橋本，1967；文部省，1969；中司，1973など）。これらの先行研究から今日まで肢体不自由教育領域で積み上げられた知見に加えて、近年の学習障害児等の教育に関する研究成果は、児童生徒のニーズという観点では共通する部分も多く、お互いに参考になると思われる。また、肢体不自由のある児童生徒の心理面や行動面の特性が学習に及ぼす影響については古くからの課題であるが（文部省，1969）、インクルーシブ教育や社会の実現を目指す今日、心理面・行動面への配慮や指導は学校現場においてより実践的な課題となっている。

なお、肢体不自由、特に脳性まひの障害特性を踏まえた教科指導に関する研究については、2005年頃から、筑波大学附属桐が丘特別支援学校において焦点化して取り組まれており、そこから得られる知見は大きい。筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2011）では、脳性まひのある子どもの障害特性から生じる学習の困難さを大きく3つに分類している。この分類の仕方を参考にしながら肢体不自由の障害特性について概観する。

##### ① 姿勢や動作の不自由がもたらす学習の困難さ

肢体不自由のある児童生徒は、その程度に個人差はあるが、上肢の障害、発話に関する器官の運動障害による言語障害、体幹を保持することの困難さ等がある場合が多く、これらが教科学習を行う際に大きな困難さをもたらす。特に、上肢操作の困難さ（力が弱く動かせ

る部分や範囲が少ない、まひがあって動かない、意図しない動きが入る等)は、文字を書いたり、教科書をめくったり、手指を使って事物を操作したりする学習を制限することになる。さらに、このような状態のために、取組に多くの時間を要することになる。

## ② 感覚や認知の特性がもたらす学習の困難さ

脳性疾患に起因する肢体不自由のある児童生徒の中には、視覚障害(屈折異常、斜視、眼振、弱視・盲等)や聴覚障害(難聴等)を伴う場合があり、さらに、視力には問題がなくても視覚を十分に活用できなかつたり、視知覚や視覚認知の発達の異常(目と手の協応動作の困難、図と地の弁別の困難、空間認知の困難等)を伴ったりする場合がある。また、物事の全体像を把握したり、多くの情報や複数の情報を同時に処理したりすることが困難である場合があり、教科学習に多大な影響を及ぼす。このような障害特性は、姿勢や動作の困難さがもたらす難しさに比べると、一見して周囲から気づかれにくいことが多く、日頃の行動観察や視知覚検査、心理検査等による適切な実態把握が必要である。

## ③ 経験や体験の少なさがもたらす学習の困難さ

肢体不自由のある児童生徒には、経験や体験が少ないために、学習内容の理解や定着がうまく図れない場合がある。その理由としては、未経験のため生活場面における実感が伴いにくいこと、学んだ内容を活用する機会が乏しいこと、などが考えられるが、経験や体験の少なさに上記の感覚や認知の特性も影響して内容の理解を阻んでいることも考えられる。経験や体験の少なさは、興味関心の幅の狭さ、受身的な態度、自信のなさ、などとしても表れることがある。

これらの障害特性は、それぞれが独立しているのではなく、多くの場合は関連しあいながら学習の困難さとして現れる。児童生徒一人一人においてその困難さの状態や程度は異なるため、適切な実態把握に基づいた指導目標及び指導内容の設定と、それらに応じた配慮や工夫を事前に検討しておくことが、一人一人の教育的ニーズに応じた指導を行うためには重要である。

### (3) 障害特性が学習に及ぼす影響と指導の配慮と工夫

ここでは、特に、教科学習のなかで「表現する力」を発揮する前提となる、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習について取り上げる。この節末に示す表IV-1-1は、肢体不自由の障害特性が教科学習に及ぼす困難さについて、上記で紹介した筑波大学附属桐が丘特別支援学校における研究をはじめ、過去の文献から得た情報を、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習に関わる観点で整理したものである。「(障害特性が)学習に及ぼす影響として考えられる事項」として記述したそれぞれの項目には、「姿勢や動作の不自由」「感覚・認知の特性」「経験や体験の少なさ」という主な背景要因を記述し、それぞれのニーズに対応する指導の配慮と工夫の例を掲げた。また、関連が考えられる自立活動の区分と項目についても整理した。以下、それぞれについて概要を記述する。

#### ① 「話すこと・聞くこと」について

運動障害により、発音が不明瞭になる場合がある。音声言語の使用が困難であることに對する手立てが講じられないと、授業の中で質問したり、応答したり、発表したりするという活動が制限されてしまうことになる。音声言語で伝えようとしたことが伝わりにくい場合には、代替の発信手段として、サイン、ジェスチャー、筆談、パソコン、コミュニケーションブック、トーキングエイドなど、ニーズに応じて様々な手段の活用が検討される。例えば、

自ら作品を発表したりする場面ではパソコンの音声補助装置を用い、簡単な応答などは友だちによる代弁を行うなど、個々のニーズや学習場面にあった形態の活用が行われている。

肢体不自由のある児童生徒は、生活経験や体験の少なさから、自分の考えや思いを伝える語彙・表現が乏しい場合が多い。このようなニーズへの取り組みとして、様々な人の表現に触れ、また、身近な生活の事象への「気づき」を自分なりに活用する学習場面（スピーチタイム、デジカメ日記など）を設定して、語彙や表現を豊かにした実践事例が報告されている（青森県立八戸第一養護学校、2005）。

自分の考えを整理して述べる場面では、認知の特性、特に、多くの情報や複数の情報を同時に処理する難しさから、述べたい内容について必要な情報だけ拾い上げることが難しかったり、述べたい事項を話しながら覚えていられなかったり、述べたい複数の事項のつながりや因果関係を頭の中で整理しながら、話の全体像を構築することがうまくできなかったりする。同様に、聞き取った事項を整理して話題の全体像を構築することについても、同様の困難さがある場合がある。このような困難さに対応して、述べたい（聞いた）話題を「事実」「意見」「理由」「根拠」などの要素に分けて考えさせる、述べたい（聞いた）話題について、考える順序性を重視したメモやノート、ワークシート等を用い、記憶や思考の手順を補助するなど、複雑な情報の処理を児童生徒自身が行うことを可能にするストラテジーが紹介されている（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2011）。

経験の少なさや、全体像把握の困難さ等の認知特性から、聞き取った言葉の意味を取り違えることも多いが、これは、語彙や表現の少なさとも関連する。大事な言葉については話題の文脈の中で意味をその都度確認したり、友だちや教員と話をする中で、語彙や幅広い表現に意識を向けたりする取組が望まれる。

## ② 「書くこと」について

上肢の障害がある場合には、書字や作業が困難となったり、多くの時間がかかってしまったりする。さらに、江田（2005）は「筆記の困難が自分自身へのフィードバックを妨げ、作業を適切に調節することができない」という視点を挙げ、メモを取ったり計算をしたりという作業が手軽に行えないことによる二次的な学習上の不利益を指摘している。

姿勢や動作の不自由による書くことの困難さについては、まず、机や作業台、教材の位置などに配慮する、鉛筆にクリップをつけて握りやすくする、ノートの下に滑り止めマットを敷く、ワークシートにマス目や枠を用意して書きやすい工夫をする、など、児童生徒のニーズに応じた物理的な環境整備が不可欠である。また、個々に応じて、パソコンやトーキングエイドなどの代替機器を利用することが検討される。江田（2005）は、トーキングエイドをコンピューターの入力装置に応用し、原稿用紙の升目に一文字ずつ書き込める教材ソフトウェアで作文指導を行った事例を紹介している。

授業計画を立てる際は、姿勢・動作の不自由さや、感覚・認知の特性から来る困難さが加わることによって、書く作業に時間がかかるということを、あらかじめ計画に入れる必要がある。また、学習の目標を精査し、例えば「思考を必要とする学習課題において、書くことに集中して時間をかけたために、本来の学習目標が達成できなかった」ということにならないような手だてが必要である。重点的な課題に十分取り組めるよう、前段階の作業について準備しておいたり、直接書くことが重要でない活動では教員が代筆したり、あらかじめ記入済みプリントを作っておいたりする、などの工夫が考えられる。

視知覚・視覚認知面に困難がある場合、位置や形を捉えづらく文字を書きにくい。文字の

形を整えることが苦手で、似た文字と取り違える、等の課題が多く見られる。このような課題に対して、森岡（2002）は、読み書きの土台となる聴覚記憶力や図形の弁別能力、空間の位置関係を把握する力などを意識した指導事例を紹介している。また、筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2008b, 2011）は、「見えにくさ・とらえにくさ」のある一人一人の子どもの認知特性に合わせて、文字の構成をへんやつくりなど部分やまとまりに分けて学習する、筆順に沿って運動の方向を言語化し視覚情報を聴覚情報に置き換える、漢字の成り立ちなど有意味化することで長期記憶しやすくする、形や全体像を指でなぞって触覚を活用する等、の手だてを紹介している。

また、物事を統合する力や部分と部分の関係をつかむ力が弱い場合には、作文などで、書きたいことはあっても内容の順序等を頭の中で整理することが難しかったり、伝えたい情報の取捨選択が難しかったりする。さらに、書いているうちに伝えたいことを忘れてしまう、等の困難さが見られる。このように、文を組み立てることに難しさのある児童について、具体的な操作を行いながら思考をつなぎ、継時的に文章全体が確認できる手立て（伝えたいことをメモにして整理し、メモを並び替えて、相手に自分の気持ちが伝わるような文章を組み立てる等）を用いた事例が報告されている（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2009）。

### ③「読むこと」について

姿勢・動作の不自由さから、本等が見えにくい、等の困難さがある場合がある。学習しやすい姿勢に配慮すると共に、姿勢にあわせて書見台などの補助具の工夫が必要である。視覚・視覚認知面の特性から、位置や形を捉えづらく文字識別の困難さが見られたり、読んでいる場所を見失ったり、文字飛ばしや行飛ばしがあったりするなどの困難が見られる場合がある。文字の識別については、文字を拡大する、色をつける、線を太くする、枠をつける、コントラストを工夫する等、注目して欲しい箇所を目立たせ、見やすく識別しやすい工夫が考えられる。また、読んでいる場所を見失ってしまうような場合には、読み取りやすい字間や行間を設定したり、パワーポイントのアニメーション機能を活用して、読んでいる語句や行を強調したりするような工夫も紹介されている（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2011）。

音読は可能でも文章の内容理解に困難があったり、設問の指示や意味を理解することに困難があったりする場合がある。子どもの能力にあわせて意味内容を精選したワークシートをつくる、また読み上げソフトを活用し目で追うなど、児童生徒が内容理解に学習課題を焦点化できるような工夫がある（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2011）。整理して読むことに困難がある児童生徒は、物事を統合する力や部分と部分の関係をつかむ力が弱いという特性が見られる。「読解する＝文章を客観的に捉える」ために求められる力として「抽象化・概念化する力」「大事な言葉を抜き出す力」「関係をつかむ力」の3つを挙げ、これらの力に着目して、キーワードを探す、キーワードの整理を行うための流れ図をつくる、などの指導を行った事例が報告されている（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2008a）

経験や体験の少なさから、内容の具体的なイメージが浮かびにくかったり、登場人物の気持ちをイメージしにくかったりする場合がある。音読やロールプレイングなどを行い、話し言葉や具体物から理解を促す方法などが紹介されている（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2011）。

### ④ 学習全般にかかる配慮事項

姿勢・動作の不自由から、体幹の保持が難しく活動しにくかったり、疲れやすかったりするため、学習活動を行いやすい姿勢に配慮して、椅子・机などは身体にあったものを使用す

ることは必須である。体験や経験の少なさ等の理由から、言葉のみからイメージを膨らませることが難しかったり、抽象的な思考が苦手だったりする場合がある。このような課題については、授業場面で具体的、直接的な活動を多く取り入れたり、視聴覚教材や模型などの具体的モデル等、間接的な情報を取り入れたりする、家庭と連携して具体的操作や経験の機会を生活の中で多く持つようにする、等の取組が考えられる。

その他、肢体不自由のある児童生徒の中には、自信が持てない、面倒くさい、受け身が多い、生活習慣の自立が遅い、自己選択、自己決定に難しさがあるなどの傾向が見られる場合がある。その背景には、姿勢・動作の不自由、感覚・認知の特性、体験・経験の少なさ等の特性が複合的に絡み合っているものと考えられる。学習や、生活全般の場面において、学習の準備や身支度など自分でできることをやる場面を設定する、学習の中で、補助用具等を用いて自分でできる方法を工夫する、道具や資料の出し入れがしやすいかごや荷物台などを用いる、自己目標や自己評価を行って、自分の学習を計画したり、振り返ったりする機会を持つ、等、学校現場では様々な工夫が行われている。青森県立八戸第一養護学校（2002）は、肢体不自由のある児童生徒が育ちの中で「できない」「身につかない」という面が強調されてきた場合が多く、自己肯定感が弱い傾向が見られることを指摘し、限られた時間の中で「自分でできる」「自分で選べる」環境を準備して、身についた力を自ら感じ取れる学習を進める必要性を述べている。また、小倉（2010）は、生徒の認知処理過程を踏まえ文章読解に必要な技能を獲得することで、地域の老人介護施設で「読み聞かせ会」を開く学習活動に発展することができ、生徒自身の自己効力感や自己有用感につながった実践例を報告している。

#### （４）まとめと課題

##### ①実態把握の重要性

上記、肢体不自由の児童生徒の障害特性が及ぼす影響として考えられる学習の困難さと指導の配慮・工夫の例を挙げた。これらの指導の配慮・工夫は対処的に行うのではなく、「なぜそうなるのか」という児童生徒の学習の困難さの背景を探り、対応した手だてを講じることが大変重要である。小倉（2010）は、授業観察時の様子から、対象生徒の得意な学習方法を検討した後、その客観的な指標として、日本版 K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリーやフロスティグ視知覚検査などを通して対象生徒が得意とする認知処理様式や予想されるつまずきを明らかにし、授業での指導上の工夫、個別的な配慮につなげた実践事例を報告している。筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2007、2008a、2009、2010）では、教科指導に焦点をあてた一連の研究の中で WISC-III を活用し、群指数が「逆 N」型を示す脳性まひ児に見られる認知特性とその特性に対応した指導の配慮や工夫について多く言及している。すなわち、聴覚的認知能力については比較的問題が少なく、音声言語情報による継時的な情報処理の学習、単純な言葉・数・パターンを速くたくさん覚えることが得意である一方で、視覚認知や視覚情報の同時的な情報処理、事象を空間的・総合的に処理することが困難であり、文字言語を用いた学習に様々な困難が見られる脳性まひ児の教科学習の事例を多数紹介している。

肢体不自由児の学習の困難さについては、様々な要因が絡み合っているケースが多々ある。小倉（2010）は、ICF 関連図を用い、多面的な視点から読解のつまずきの背景要因を分析することにより、「視覚認知のつまずきが情報処理の難しさにつながり、自己決定・自己選択や対人関係面の弱さ、社会参加の減少などに結びついている」という生徒の特性を保護者や他の教員と共通理解を図った事例を報告している。心理検査の活用に加えて、このような

多面的な視点からの課題解決への取組は、今後、児童生徒を取り巻く教育環境への様々な配慮を検討する際、ますます重要になると思われる。

## ②学習の困難さを軽減する配慮と工夫のポイント

筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2011)は教科指導の在り方に関する研究成果をまとめ、『『わかる』授業の手だて—子どもに『できた!』を実感させる指導の実際』を発行した。この本では各教科における手だてや配慮の具体例が紹介されているが、そのポイントは以下のようにまとめられている。「(3) 障害特性が学習に及ぼす影響と指導の配慮と工夫」で述べた事柄を整理する要点として参照されたい。

### ○姿勢や動作の不自由に対して

学習に取り組むための環境を整えること、取組に時間を要することを前提にした学習の計画を立てること、動作を精選することと代替すること

### ○感覚と認知の特性がもたらす難しさに対して

情報量および提示の仕方の調整や色の工夫・言語化・具体物操作、全体像の継次的な言語化・情報提示の順序化

### ○経験や体験の少なさがもたらす難しさに対して

実感やイメージを持つための取り組み、感覚・認知特性と絡めた手だてを具体的な学習活動と関連させながら体験機会を設定すること

これらのポイントは、自立活動の視点とも重なるものであり、肢体不自由のある児童生徒の教科学習において、「教科学習を適切に行うために、個々のニーズに応じた自立活動の要素をどのように取り入れるか」という視点での検討が必要であろう(このことには指導内容の精選と指導目標の重点化でも触れる)。

さらに、これらのポイントを概観すると、「肢体不自由」という障害に特化した指導法は、「姿勢や動作の不自由に対して」の記述のみで、感覚・認知の特性がもたらす難しさに対する配慮や、経験や体験の少なさがもたらす難しさについては、発達障害をはじめとする他の障害領域における配慮や工夫(国立特別支援教育総合研究所、2009)とも重なるものがある。他の障害種領域との情報交換を行うと共に、今後、インクルーシブ教育における、障害のある児童生徒への指導の配慮や工夫を検討する際に、「障害特性」の視点に加えて、「一人一人のニーズ」の視点を持つことが必要となってくるとと思われる。

## ③指導目標の重点化と指導内容の精選等

第Ⅲ章の先行研究の検討でも触れたように、指導目標の重点化と指導内容の精選とは、肢体不自由児の教科指導を行う上での大きな課題である(一木、2008;江田、2002;佐藤、2006)。一木(2008)は、障害特性に対する指導の配慮と工夫を行いながら教科指導を行う際の、指導内容の精選と指導目標の重点化の重要性を述べている。例えば、上肢に障害があって書字や作業に多くの時間がかかったり困難であったりする児童の場合、「文章を綴ることを目標とするのか」「自らの手を操作して書くことを目標とするのか」を学習指導要領に照らして吟味しなければならない。例えば、小学校学習指導要領の国語科に示された第一学年及び第二学年の「書くこと」の指導で、「事柄の順序を考えながら、語と語や文と文の続き方に注意して書くこと」を扱う場合、上肢のまひのため書字が困難な児童に「パソコンの活用」を図ることは適切な手立てと言える。しかし、「言語事項」の書写に関する「字順にしたがって文字を正しく書くこと」については、「教員が手を添えて子どもと一緒に空書きする」などの工夫が望まれると述べている。このように、児童生徒がかかると学習上の困難を

踏まえたうえで、各授業の指導目標を学習指導要領に照らして絞り、その目標にあった指導の配慮・工夫を行うことになる。

指導内容の精選の方法や、精選しながらも学力を保障する指導方法の研究については報告が少なく、今後の課題として指摘されている（佐藤、2006）。上に例として挙げた、学習指導要領に示された目標と内容、及び、児童生徒の個々のニーズの双方を考慮して指導目標の重点化と指導内容の精選を図る方法について、筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2005）は、学習指導要領を頂点とする目標系列、及び、子ども一人一人の実態から導き出される「個別の指導計画」に基づく個別課題の目標系列という、2つの目標系列が融合したL字型構造の考え方を提案している。両者の系列が複合する部分に日々の授業が位置づき「個の教育的ニーズ」に応じた教育実践を迫及する考え方を示すものである。この提案にあたっては、「これまで個別の指導計画が実際の指導につながりにくかったのは、学習指導要領の目標系列との複合の視点が弱かったためではないか」という分析が示されており（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2005）、この視点は特別支援学校において教科学習を行う上での鍵であると思われる。

学習指導要領に基づいた「国語」の目標と指導内容系列表を活用した指導内容の指導目標の重点化と精選の視点については、V章でも触れる。

#### ④児童生徒自身による学習方法の確立と表現する力

障害に起因する学習上の困難に対する手だてについては、最初の段階では教師の側から児童生徒に提供するものではあるが、それを次第にその児童生徒自身の学習方法やストラテジーとして自ら確立させていくこと、それによって「主体的に学ぶ」ということを学習することは、とても重要な視点であると思われる。一木（2009a）は、小学部段階で学習上の困難に応じた適切な手だてを提供された児童が、中学部になると自らの困難を自覚して工夫を試みるようになり、高等部では自分にあった学習方法を確立させるといった成長を見せることに言及し、学びの主体者である児童生徒自身が工夫の視点と方法を習得する指導が重要であることを述べている。

このことは特に、「表現する力」の育成に大きな意味をもつと思われる。江田（2005）は「表現能力は手段を与えるだけでは育たない」と述べる。例えば国語の表現能力は書字の困難や文章を組み立てるストラテジーを補うだけでは不十分で、児童生徒のこれまでの経験や表現への意欲（江田、2005）が関係したり、交流感、有能感、自己決定感を含んだ内発的動機付け（川村、2002）が大きく関与したりするものと考えられる。

学校教育の目的のひとつは、児童生徒が大人として自分らしく生きる方針を持ち、そのために必要な力を育むことにある（西川・川間、2010）。肢体不自由のある児童生徒が自分を受け止め、セルフエスティームを高め、自らの生き方を自分で計画し、主体的に自らを表現する、その基礎的な力は、日々の学校の学習や生活の中で育まれる。ここに例を挙げた指導の配慮と工夫の児童生徒への提供は、その基盤をつくる第一歩であろう。

（齊藤由美子 金森克浩 小田亨）



## 文献

- 1) 青森県立八戸第一養護学校 (2002). 児童生徒一人一人の「教科の基礎・基本」の定着に向けて. 肢体不自由教育, 154, 32-38.
- 2) 一木薫 (2008). 肢体不自由児の教科指導 (1) 障害特性が教科指導に及ぼす影響. 肢体不自由教育, 187, 46-49.
- 3) 一木薫 (2009a). 肢体不自由児の教科指導 (2) 肢体不自由児が示す認知面の困難. 肢体不自由教育, 188, 44-47.
- 4) 一木薫 (2009b). 肢体不自由児の教科指導 (3) 個人差の大きい集団での指導. 肢体不自由教育, 189, 40-43.
- 5) 江田裕介 (2002). 肢体不自由学校にける教科指導. 肢体不自由教育, 154, 4-10.
- 6) 江田裕介 (2005). 教科における支援の専門性. 肢体不自由教育, 172, 24-29.
- 7) 小倉靖範 (2010). 自立活動との関連を明確にした教科指導—認知特性に焦点をあてた国語科の授業づくり. 肢体不自由教育, 197, 28-33.
- 8) 川村秀忠 (2002). 教科の授業を考える. 肢体不自由教育, 154, 2-3.
- 9) 国立特別支援教育総合研究所 (2009). 特別支援教育の基礎基本—一人一人のニーズに応じた教育の推進. ジアース教育出版社.
- 10) 佐藤学 (2006). 身につけさせたい教科の基礎・基本と評価. 肢体不自由教育, 176, 12-17.
- 11) 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校 (2005). 肢体不自由教育における小中高一貫の教育計画と評価—学習評価の改善を通して実現する「個の教育的ニーズ」に応じた指導—平成 15・16 年度文部科学省特殊教育研究協力校研究成果報告書. 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校研究紀要第 40 巻.
- 12) 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校 (2006). 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校研究紀要第 42 巻.
- 13) 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校 (2007). 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校研究紀要第 43 巻.
- 14) 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校 (2008a). 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校研究紀要第 44 巻.
- 15) 筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校 (2008b). 肢体不自由のある子どもの教科指導 Q & A—「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践—. ジアース教育新社.
- 16) 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校 (2009). 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校研究紀要第 45 巻.
- 17) 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校 (2010). 筑波大学附属桐ヶ丘養護学校研究紀要第 46 巻.
- 18) 筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校 (2011). 「わかる」授業のための手だて—子どもに「できた!」を実感させる指導の実際. ジアース教育新社.
- 19) 橋本重治編著 (1967). 脳性まひ児の心理と教育. 金子書房.
- 20) 中司利一 (1973). 脳性まひ児の視知覚及び視覚—運動障害について. 学習障害研究, 1, 33-46.
- 21) 西川公司・川間健之介 (2010). 肢体不自由児の教育. 放送大学教育振興会.
- 22) 文部省 (1969). 脳性マヒ児の理解と指導—入門期における指導のために—. 日本肢体不自由児協会.
- 23) 森岡典子 (2002). 文字の読み書き指導—3 年間の個別指導の経過から—. 肢体不自由教育, 154, 49-54.



<p>学習全般に係る配慮事項</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体幹の保持が難しく活動しにくい(姿勢・動作の不自由)</li> <li>・疲れやすい(姿勢・動作の不自由)</li> <li>・経験の量と質の不足等から、言葉からイメージすることが難しい。抽象的な思考が苦手である(体験・経験の少なさ、感覚・認知の特性)</li> <li>・自信が持てない、面倒くさい、受け身が多い。(姿勢・動作の不自由、感覚・認知の特性、体験・経験の少なさ)</li> <li>・生活習慣の自立が遅い。(姿勢・動作の不自由、体験・経験の少なさ)</li> <li>・自己選択、自己決定に難しさがある。(姿勢・動作の不自由、感覚・認知の特性、体験・経験の少なさ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動しやすい姿勢に配慮する。PTやOT等と連携して、椅子・机など身体にあったものを使用する。</li> <li>・学習を集中できる時間に行う。繰り返し行う。ゆったり行うなど、授業時間の配分を工夫する。</li> <li>・体調等に応じて、活動場所や教材の工夫、題材の変更を行う。</li> <li>・家庭と連携して具体的な操作や経験の機会を生活の中で多く持つようにする。</li> <li>・模擬算教材や模型などの具体的なモデル等、間接的な情報を取り入れる。</li> <li>・いろいろな部位でもものに触れたり、動かして取り組んだりするなど実体験をする。</li> <li>・授業場面で具体的に、直接的な活動を多く取り入れる。</li> <li>・一人一人に課題を持たせる。</li> <li>・学習の準備や身支度など自分でできることをやる場面を設定する。</li> <li>・学習の中で、補助具等を用いて自分でできる方法を工夫する。</li> <li>・道具や資料の出し入れがしやしいかごや荷物台などを用いる。</li> <li>・いくつかの素材や題材を用意し、その中から自分で選択できるようにする。</li> <li>・自己目標や自己評価を行う。自分の学習を計画したり、振り返ったりする機会を持つ。</li> <li>・学びの主体者である子ども自身が工夫の視点と方法を習得する指導が必要。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>身体の動き</li> <li>・姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること</li> <li>健康の保持</li> <li>・生活のリズムや生活習慣の形成に関すること</li> <li>・健康状態の維持改善に関すること</li> <li>環境の把握</li> <li>・認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること</li> <li>心理的な安定</li> <li>・情緒の安定に関すること</li> <li>・障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること</li> <li>人間関係の形成</li> <li>・自己の理解と行動の調整に関すること</li> </ul>
--------------------	--	--	---

## 2. 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の例

### (1) はじめに

肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段や方法としては前項に挙げられているような、様々な方法が考えられる。ここでは、その中から「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「学習全般に係わること」についてどのような支援方法があるかを例示する。また、それらはどれかを選ぶのではなく必要な場面で使い分けることや組み合わせることでその効果が活かされる。そこで、指導事例を通してそうした活用の実例を示す。

### (2) 話すこと・聞くことの困難さを軽減する手段・方法の例

#### ① VOCA やパソコンなどのコミュニケーションエイドの活用

音声の発声にマヒがあって発話が不明瞭な場合、トーキングエイド（図 IV-2-1）などの VOCA（Voice Output Communication Aids の頭文字から作られた言葉）とよばれる音声合成装置を活用することで発話を助けることが可能になる。VOCA にはシンボルとよばれる絵カードのボタンを押して発話させるタイプのもので、50 音表から文字を選ぶものがある。また、入力の方法も直接ボタンを押すタイプのものから、外部のスイッチを操作して文字を選ぶスキャンとよばれる操作方法などがある。

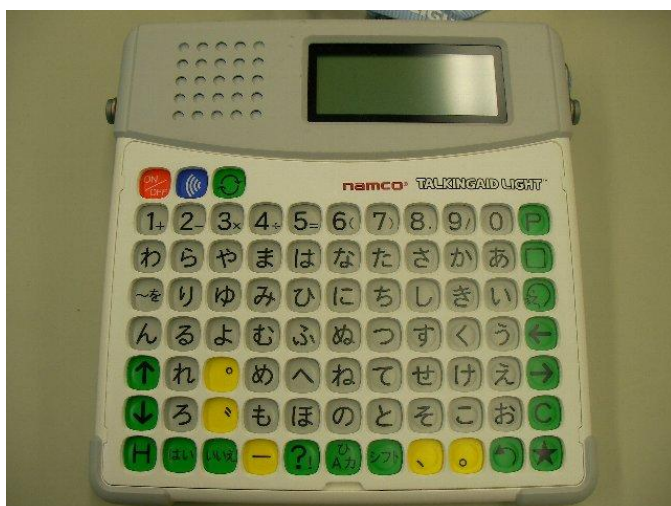


図 IV-2-1 トーキングエイド

#### ② プロジェクターや電子黒板の活用

学習場面で他の人の話を聞く場合に問題になるのは上肢にマヒがあって筆記が困難なために話の内容を十分に聞き取ることができず、学習に遅れが出てしまうことがある。話の履歴をすべて追う必要はないが、時間の流れに沿って記述されていれば筆記の困難な生徒の場合に話の聞き逃しがあっても理解を助けることになる。その意味では、電子黒板のようなものがあれば過去にさかのぼっての記録を参照することも容易であるし、逐次に記録することもできる。

### (3) 書くことの困難さを軽減する手段・方法の例

#### ① パソコンの活用

上肢にマヒがあってノートなどへの記述が難しい生徒でもコンピュータでの入力が可能であれば学習の記録をとることが可能になる。その場合にも、指導事例で紹介し

ているように記入する欄を空けるなど少ない操作で入力が可能になるような工夫をすることで、時間の節約をし、学習内容にかける時間を保証するなどが可能となる。

また、コンピュータの活用については、以下に挙げるような、様々な入力方法が考えられる。

### 1) キーボードの活用

鉛筆が持てなくても標準のキーボードが操作できるだけで、様々な学習の活動に参加が可能になる。しかし、キーボードを操作する際にも手に震えがあったり、キーの上に手が乗ったりしてしまい、余計なキーを押してしまう場合などはキーガードをかぶせることで操作しやすくなる（図 IV-2-2）。



図IV-2-2 キーガード

### 2) マウスの活用

コンピュータの操作ではマウスを利用して入力することが多くなっている。必要な場所を選択したり、操作するほかに画面上にキーボード表示させそこをマウスでクリックしたりすることにより文字入力を行う事も可能になる（図IV-2-3）。そうすることで、マウスの操作のみでコンピュータを利用することができるので、手の可動域が狭い児童生徒でもコンピュータの操作を行う事ができる。

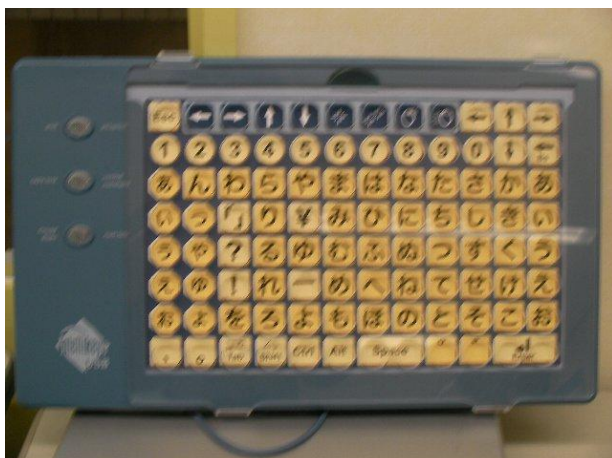


図IV-2-3 スクリーンキーボード

### 3) 代替キーボードの活用

標準のキーボードではコンピュータを操作できない場合、代替のキーボードを利用することで操作を可能にできる場合がある。図IV-2-4 にあるような代替のキーボードは利用者に合わせてボタンの位置を自由にレイアウトが可能であり、押すタイミング

と調整することが可能なため、不意に2度押しした場合にも2回目のキーの受付をキャンセルするなどの確な入力を支援することが可能になる。



図IV-2-4 代替キーボード

#### 4) 代替マウスの活用

一般のマウス操作が難しくても様々な代替マウスがある。ゲーム機に利用されるようなジョイスティック型のマウス(図IV-2-5)やトラックボールから視線を向けるとその方向にマウスカーソルが移動するといった高度なものまで、様々な代替のマウスがある。



図IV-2-5 代替マウス

#### 5) スイッチ操作

キーボードやマウスなどの操作が行えない場合でも、コンピュータに特殊なスイッチを接続し、専用のソフトを利用することで1つのスイッチだけでもコンピュータを利用することができる。図IV-2-6で示しているのは、1つのスイッチだけでコンピュータに表示された50音表をタイミングを合わせて操作している様子である。



図IV-2-6 スイッチ操作でコンピュータを利用している様子

### ① プリントの工夫

筆記が可能な生徒でもマヒにより文字を書く時間がかかる場合には、ノードだけでなくプリント教材を活用することで必要な部分のみを書き込むような工夫が有効である。また、文字の記述についてもマス目を入れて書きやすくしたり、視覚認知に課題のある生徒のために色を変えたり、アンダーラインを引くなどをすることで作業の効率を上げることもできる。

### ② 持ちやすい筆記具の活用

一般の鉛筆は持ち手が細いために手指にマヒのある児童生徒には持ちにくい場合がある。指導事例のように太くする工夫もあるが、市販の筆記具の中で太めの鉛筆や特製のグリップを付けることで筆記具を持ちやすくする方法がある(図IV-2-7)。



図IV-2-7 筆記補助用具

#### (4) 読むことの困難さを軽減する手段・方法の例

##### ① コンピュータを使ったデジタルテキストなどの利用

手指にマヒがあって教科書やプリントなどをめくることが困難な生徒の場合、それらのデータを電子化しスイッチやマウスなどで操作をすればページをめくることが可能になる。また、視覚認知に課題のある生徒の場合には、画面の拡大や音声読み上げによる補助によっても理解を助けることとなる。ただし、電子化する場合には著作権に配慮することが必要である。

##### ② 書見台の活用

すべてのものが電子化されてパソコンの中に入っていれば一元管理できるがなかなかそのようなわけにはいかないため、紙の書類や教科書などを併用することになる。その場合にも、見やすい位置に配置することで上肢にマヒがあって姿勢の変換が難しい生徒の学習の支援になる。

#### (5) 学習全般にかかわる困難さを軽減する手段・方法の例

##### ① 座りやすい椅子や机の工夫

車いすを必要としない生徒でも体幹の維持に課題があり、そのために授業への集中や教科書や筆記具の操作などが十分に行えない場合がある。そのような児童生徒には、机の手前側を丸くくりぬいた変形机や体幹を維持するための椅子を活用するなどが効果的である。これらの活用にあたっては、PT や OT などのリハビリテーション関係者との連携が大切である。

#### (6) 指導事例

##### ① はじめに

本事例は、高等部の準ずる課程の生徒である。脳性まひのため全身の運動に制限があり、移動は電動車いすを使用している。手の動きにもマヒがあり、視覚にも障害がある。本生徒の課題は、手の可動域が狭く、拘縮もあるため、筆記用具を持つての学習が難しいなど、操作的な学習活動を行う際に制限が大きいことである。しかし、本人の学習意欲は高く、主体的に学習に参加をすることで、多くのことも学ぶことができると考えられる。そこで、コンピュータ等の支援機器の工夫により、主体的に学習に参加することをねらいとした。

##### ② コンピュータを使った学習支援

手に鉛筆を持って筆記をすることや、教科書をめくること、教材を操作することが難しいため、特定の教科に限らず代替手段としてコンピュータを用いての学習を行っている。

###### 1) 入力装置の工夫

手を伸ばす範囲は限られているものの、キーボードの範囲では指を動かすことができるため、文字の入力はキーボードを利用している。しかし、マウスの操作は困難となるために、当初はジョイスティック型の入力装置を利用していた。その後、トラックボールでの入力も可能となったため、現在は市販のトラックボールを利用してコンピュータの操作を行っている (図IV-2-8)。





図 IV-2-8 トラックボールの操作

## 2) 画面の拡大

本生徒は視力にも障害があるためにコンピュータに表示される文字やアイコンを大きくしている。授業では適宜、教科書や資料など拡大コピーをして使用しているが、コンピュータ上では容易に文字の大きさを変えることができるため、教材をより扱いやすくなった。

## 3) 情報の一元管理

一般に教科学習では「教科書」「ノート」「参考資料」など様々な教材を扱いながら授業が行われる。しかし、それらの教材が机の上に並べられていても、手の動く範囲が限られていれば自分で扱うことが困難となる。そこで、様々な授業に必要な教科書の内容などをテキストデータにしてコンピュータに入れ、ワープロソフト等で画面を見ながら学習するようにしている。各教科の授業担当者も主にプリント教材を授業に多用するように依頼し、印刷したプリントの他に本生徒用にテキストデータをコンピュータに入れ、授業のメモ等を書き込めるようにしながら学習を進めている。

また、指導に使われるプリントについても工夫を行っている。それは、ワープロソフトの編集機能を利用し、問題や解説などの部分には文字を入れられないようにし、解答部分のみ、文字を記入できるようにした。そうすることで、よけいな操作をせずに必要な箇所に解答を入れられるようにしている（図IV-2-9）。

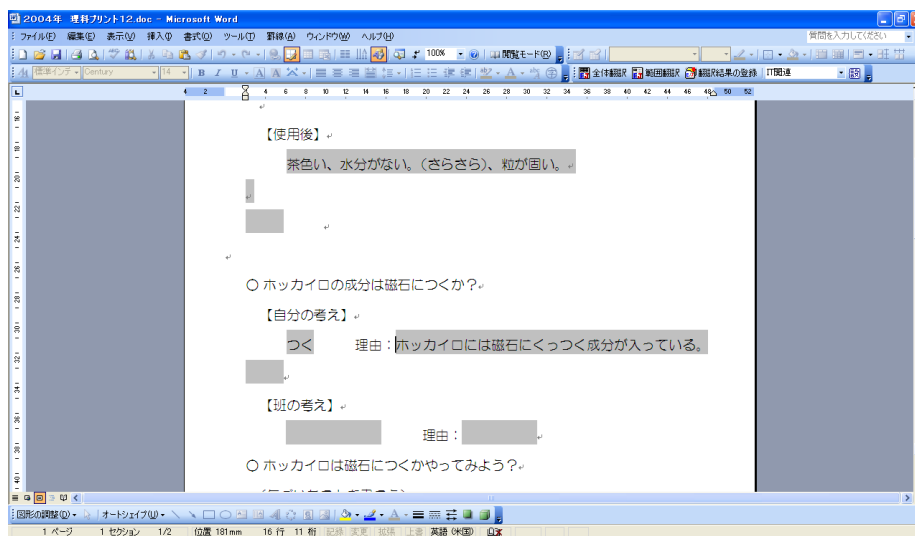


図 IV-2-9 入力フォームを利用したノートの工夫

#### 4) インターネットの工夫

「情報」の授業のみならず、必要な資料を調べるために積極的にインターネットを活用している。しかし、一般の Web ブラウザでは不明な文字があるために活動が滞ってしまう場合がある。そこで、自動的にルビを振り音声での読み上げをしてくれる「らくらくブラウザ」(富士通製)という障害者用のブラウザソフトを活用して情報検索を行っている。このソフトはその他にもスクロール専用のボタンがあるなど視覚と動作に障害のある生徒には有効な道具になっている(図IV-2-10)。



図IV-2-10 らくらくブラウザの画面(漢字にルビが振られている)

### ③使いやすくするための筆記具等の工夫

#### 1) グリップを太くした鉄筆

作業的な学習では、コンピュータだけで代替する事は難しい。特に、美術の授業などでは別の形の工夫が必要になる。本生徒の場合、ペンの持ち手を太くすることで、筆記具を何とか手に持つことができるため、スクラッチの授業で使う鉄筆にはシリコン樹脂を巻き、手の形に合うようにしながら作品製作を行った。(図IV-2-11)



図IV-2-11 シリコン樹脂を巻いた鉄筆

#### 2) 書見台

プリント類はなるべくコンピュータに入れるようにしているが、一覧性という点では、紙で見た方がよい場合がある。そこで、印刷した教材を見やすい位置に配置するために書見台を机に置いて利用している(図IV-2-12)。



図IV-2-12 書見台とノートパソコンを併用する

#### ④まとめ

これらの支援機器を使うことで、主体的に学習に参加できるようになった。もちろん直接的な手助けをまったく教員がしないわけではないが、「自ら課題に働きかけること」は学習において大切な要素である。その意味では、機器を積極的に活用し「できること」を増やしたことで大きな自信になったと考えられる。

なお、これらの情報については、下記のサイトや文献が参考になる。

#### 文献、URL

- 1) 国立特別支援教育総合研究所：iライブラリー、  
<http://forum.nise.go.jp/ilibrary/htdocs/>
- 2) 国立特別支援教育総合研究所：『肢体不自由のある子どもの自立活動の手引』、  
[http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub\\_b/b-204.html](http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-204.html)
- 3) 金森克浩：『特別支援教育における AT を活用したコミュニケーション支援』、ギアース教育新社、2010.
- 4) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校：『「わかる」授業のための手だて』、ギアース教育新社、2011.
- 5) 東京大学・学際バリアフリー研究プロジェクト：AT2ED、<http://at2ed.jp/>

(本事例は平成 18 年 3 月に発行した「肢体不自由のある子どもの自立活動の手引」を元に加筆訂正した。)

(金森克浩 齊藤由美子 小田亨)

## V 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における

### 配慮や工夫－国語科を中心に－

#### 1. 国語科の指導において予想される困難とそれに対応した配慮や工夫及び指導内容精選等を行う手立ての検討－「目標及び内容の系統表」の活用を通して－

##### (1) はじめに

「Ⅱ」で述べた通り、言語活動を中心とした表現する力は、全ての教科等で育成すべき思考力・判断力・表現力の基盤となるものであり、その育成は、各教科で「国語力」として培われ、その基礎は国語科と位置づけられる(文化審議会、2004)。そのことを踏まえ、本章では特に国語科の学習を中心に検討を進める。

また、「Ⅲ－1」や「Ⅲ－2」等で述べたように、当該学年の教科書を用いて、教科書の指導書に例示されたような指導計画を参考にそのまま指導することは、児童生徒の障害の状態や十分な授業時数の確保の困難さから、難しいことが多い。したがって、児童生徒の実態を考慮した指導内容の精選が必要になってくるが、同じく「Ⅲ－1」、「Ⅲ－2」にあるように、精選する視点や基準は必ずしも明らかではなく、多くの学校現場において、その難しさが重要な課題の一つになっている。また、既存の教科書をもとにした単元において、指導書にあるような内容をそのまま教えることは、運動や姿勢、認知の特性等によって難しいこともあるが、教科書をもとにした配慮や工夫の検討は、何を基準に精選するのか等の判断が難しく、決して容易なことではない。

したがって、教科書をもとにして適切な配慮や工夫を検討したり、指導内容の精選をしたりするのではなく、一木(2009)が指摘しているとおり、適切な目標と内容について学習指導要領に照らして検討するほうがよいと考えられるが、多忙な学校現場において、学習指導要領や解説書を頻繁に開きながら指導計画を立てたり、日々の教材研究をしたりすることは決して容易ではないと考えられる。

そこで、本稿では、国語科の指導において予想される困難とそれに対応した配慮や工夫を検討しながら、指導内容の精選するための手立てについて検討することにした。

##### (2) 「目標及び内容の系統表」をもとにしたツールの概要

前述のとおり、学習指導要領や解説書の該当箇所を頻繁に開きながら検討を行うことは容易ではなく、また、精選を行う際には、当該学年だけでなく、学年や学部を越えた広い視野を持ちながら検討したほうが望ましいと考えた。そこで、当該学年だけでなく、学年や学部を越えて目標や内容を一覧できる、小学校及び中学校学習指導要領解説国語編の巻末に付録として収められた「各学年の目標及び内容の系統表(以下、系統表)」の活用に着目した。

系統表は、国語科の[A 話すこと・聞くこと]、[B 書くこと]、[C 読むこと]の別に、小・中学校の各学年で学ぶ目標、内容及び言語活動例を一覧できるようになっている([伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項]は様式が異なる)。今回は、同じ様式になっている[A 話すこと・聞くこと]、[B 書くこと]、[C 読むこと]を便宜的に取り上げることにした。さらに、現行学習指導要領全体の趣旨を踏まえた学習評価を意識し、「横浜版学

習指導要領国語科編」における「国語科義務教育9年間に身に付ける力」中に含まれている「関心・意欲・態度」の項目と内容を加えた表（試案）を作成した（表V-1-1、V-1-2、V-1-3）。

同表は、Microsoft社のExcelを用いて作成した。コメント機能を利用し、該当箇所にカーソルを合わせるとコメントの欄が表示され、そこに事前書き込んだ予想される困難とそれに対応した配慮や工夫等のテキストが表示できるよう設定した（図V-1-1）。

本試案の検討にあたっては、その趣旨について研究協力機関等に相談しながら進め、コメント機能の欄に書き込む予想される困難等については、先行研究による報告をソースとして用いた。

表V-1-2 各学年の目標及び内容の系統表(小・中学校)			
[B 書くこと]			
小学校			
1	教科 目標	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	
2		(小)第1学年及び第2学年	(小)第3学年及び第4学年
3	目標	(2) 経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。	(2) 相手や目的に応じて、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書く能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら書こうとする態度を育てる。
4		(小)第5学年及び第6学年	(小)第5学年及び第6学年
5	目標	(2) 目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成を考えて文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。	(2) 目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成を考えて文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。
6		(1) 書くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。	
7	課題 設定	ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めること。	ア 関心のあることなどから書くことを決め、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。
8			ア 考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること。
9	構成	イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。	イ 予想される困難：全体をイメージして書く順序を組み立てることが難しく、伝えたい情報の取捨選択が難しい。書いているうちに伝えたいことを忘れてしまう ○配慮や工夫： - 書きたいことを口頭で述べたことを指導者が書き取り、それを視写させる。指導者の補助を徐々に減らしてメモ程度にしていく。 - 思いついたことを分ち書きにし、情報の取捨選択をする。また、書きたい内容をカードにして整理し文章を組み立てるなど、具体的に思考を補助するツールを用いる
10	記述	ウ 語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書くこと。	ウ 文章の敬体と常体との違いに注意しながら書くこと。
11			エ 引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書くこと。
12	推敲	エ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、直すこと。	エ 文章の間違いを正したり、よりよい表現に書き直したりすること。
13			エ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。
14	交	オ 書いたものを読み合い、よいところを見付けて感想を伝え合うこと。	オ 書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。
15			オ 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。

図V-1-1 予想される困難と配慮や工夫及び指導内容精選のための表（試案）のイメージ

例えば、[B 書くこと]の小学校第1学年及び第2学年の[(1) 書くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。]の[イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。]について、ここでは、予想される困難とそれを踏まえた配慮や工夫をそれぞれ次のように書き込んでいる。

○予想される困難：

全体をイメージして書く順序を組み立てることが難しく、伝えたい情報の取捨選択が難

しい。書いているうちに伝えたいことを忘れてしまう。

○配慮や工夫：

- ・書きたいことを口頭で述べたことを指導者が書き取り、それを視写させる。指導者の補助を徐々に減らしてメモ程度にしていく。
- ・思いついたことを分かち書きにし、情報の取捨選択をする。また、書きたい内容をカードにして整理し文章を組み立てるなど、具体的に思考を補助するツールを用いる。

これらをコンピュータの画面上で、図V-1-1のように確認することができる。これを見ながら、個々の児童生徒が学習する内容に、どんな困難が予想され、どのような配慮や工夫をすればよいのか、或いは当該学年のままでよいのか、何に重点を置けばよいか等の検討をするためのヒントが得られるのではないかと考えた。

前述の例は、先行研究をもとに書き込んだ例である。個々の児童生徒によって予想される困難や必要となる配慮や工夫は異なるので、個別の指導計画作成等と合わせてこの表を活用してはどうかと考えた。そのヒントとなるものとして、「IV」に肢体不自由の障害特性が及び学習の困難さを軽減する方法の工夫について整理している。参考にさせていただきたい。

### （3）実際の活用に向けて

多様な実態にある児童生徒に対して、限られた時間の中で適切な目標と内容について検討するために、比較的簡便に学習指導要領に記載された内容に照らして予想される困難とそれに対応した配慮や工夫を検討し、内容の精選を図るための手立てについて検討した。

検討段階で分担者間での協議や研究協力機関からの意見聴取を行ったが、未だ試作の範囲を出ず、実証を重ねる必要があるが、少なくとも考え方のヒントにはなりえるのではないかと考えられる。

例えば、VI章で紹介する事例4において、モチモチの木での規準として、一般的に想定された<書くこと>の「書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて感想を述べあっている」については、A君が一人学級であることから「述べ合う」とところに困難があり、ここで取り上げず、他のクラスと合同で行う他の授業の場で話し合いの機会を設けるようにしている。また、<読むこと>で想定された「同じ作品から興味のある本を選んで読んでいる」については、A君のこれまでの実態を踏まえ、取り上げないようにした。

このように、今回検討した手立てが肢体不自由のある児童生徒の国語科の指導実践の充実に一助となることを願う。

（徳永亜希雄 長沼俊夫）

### 文献

- 1) 文化審議会(2004)、これからの時代に求められる国語力について。
- 2) 中央教育審議会(2008)、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）。
- 3) 一木薫（2009）. 肢体不自由児の教科指導(1) 障害特性が教科指導に及ぼす影響、肢体不自由教育、187、46-49.

- 4) 文部科学省(2009)、小学校学習指導要領解説国語編、東洋館.
- 5) 文部科学省(2009)、中学校学習指導要領解説国語編、東洋館.
- 6) 文部科学省(2009)、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)、教育出版.
- 7) 横浜市教育委員会(2010)、横浜版学習指導要領国語科編、ぎょうせい.

表 V-1-1 各学年の目標及び内容の系統表(小・中学校)

小学校		中学校	
教科 目標	内容	教科 目標	内容
<p>国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する関心を深める態度を育てる。</p> <p>(小) 第1学年及び第2学年</p> <p>(1) 相手の意図に気づき、調べたことについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なことを落とさないよう聞き、進行に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話し合ったり聞いたりする態度を育てる。</p>	<p>(小) 第5学年及び第6学年</p> <p>(1) 目的や意図に気づき、考えたことや伝えたいことなどについて、的確に話す能力、相手の意図をつかみながら聞き、計画的に話し合う能力を身に付けさせるとともに、適切に話し合ったり聞いたりする態度を育てる。</p>	<p>(中) 第1学年</p> <p>(1) 目的や場面に気づき、日常生活にかかわることなどについて立場や考えの違いを踏まえて話し、相手の立場を尊重して話し合う能力を身に付けさせるとともに、話し合ったり聞いたりして考えを育てる。</p>	<p>(中) 第2学年</p> <p>(1) 目的や場面に気づき、日常生活にかかわることなどについて立場や考えの違いを踏まえて話し、相手の立場を尊重して話し合う能力を身に付けさせるとともに、話し合ったり聞いたりして考えを育てる。</p>
<p>(1) 話すこと・聞くことに関する事項について指導する。</p> <p>ア 身近なことや経験したことなどから話題を決め、必要な事柄を思い出し、要点をメモすること。</p>	<p>ア 考えたことや伝えたいことなどから話題を決め、収集した知識や情報に関連付けすること。</p>	<p>ア 日常生活の中から話題を決め、話し合ったり話し合うための材料を人との交流を通して集め整理すること。</p>	<p>ア 日常生活の中から話題を決め、話し合ったり話し合うための材料を多様な方法で集め整理すること。</p>
<p>イ 相手や目的に応じて、理由や事柄などを挙げながら筋道を立て、丁寧な言葉を用いるなど適切な言葉遣いで話すこと。</p> <p>ウ 姿勢や口形、声の大きさや強さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと。</p>	<p>イ 目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように語の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。</p> <p>ウ 共通語と方言の違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと。</p>	<p>イ 異なる立場や考えを想定して自分の考えをまとめ、話の中心的部分と付加的部分などに注意し、論理的な構成や展開を考えて話すこと。</p> <p>ウ 目的や状況に応じて、資料や機器などを効果的に活用して話すこと。</p>	<p>イ 場面の状況や相手の様子に応じて話すとともに、敬語を適切に使うこと。</p>
<p>エ 大まなことを落とさないようしに沿って話し合うこと。</p> <p>オ 互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。</p>	<p>エ 話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること。</p> <p>オ 互いの考えの共通点や相違点を考え、同僚や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合うこと。</p>	<p>エ 話の論理的な構成や展開などに注意して聞き、自分の考えと比較すること。</p> <p>オ 相手の立場や考えを尊重し、目的に沿って話し合い、互いの発言を聴いて話し、自分の考えをまとめること。</p>	<p>エ 聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分のものさしや考え方を深めたり、表現に生かしたりすること。</p> <p>オ 話し合いが効果的に展開するように進行の仕方を工夫し、課題の解決に向けて互いの考えを生かしながら話し合うこと。</p>
<p>進んで話し合ったり聞いたりする態度。</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること。</p> <p>イ 尋ねたり応答したり、グループで話し合ったり考えを一つにまとめたりする。場面に合わせてあいさつをしたり、必要なことについて身近な人と連絡し合ったりすること。</p> <p>ウ 知らせたいことなどについて身近な人に紹介したり、それを聞いた</p>	<p>適切に話し合ったり聞いたりする態度。</p> <p>ア 資料を提示しながら説明や報告をしたり、それらを聞いて助言や提案をしたりすること。</p> <p>イ 調べたことやまとめたいことについて、討論などをすること。</p> <p>ウ 事物や人物を推薦したり、それを聞いた</p>	<p>考えをまとめようとする態度。</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 日常生活の中の話題について報告や紹介をしたり、それらを聞いて質問や助言をしたりすること。</p> <p>イ 日常生活の中の話題について対話や討論などを行うこと。</p>	<p>考えをまとめようとする態度。</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 調べて分かったことや考えたことなどに基いて説明や発表をしたり、それらを聞いて意見を述べたりすること。</p> <p>イ 日常生活の中の話題について、同僚や提案者などを立てて討論を行うこと。</p>
<p>内容の抄取</p>	<p>内容の抄取</p>	<p>内容の抄取</p>	<p>内容の抄取</p>

第2の各学年の内容「A話すこと・聞くこと」に関する指導については、意図的、計画的に指導する機会が得られるように、第1学年及び第2学年では年間35単位時間程度、第3学年及び第4学年では年間30単位時間程度、第5学年及び第6学年では年間25単位時間程度を配当すること。その際、音声言語のための教材を活用するなどして指導の効果を高めるよう工夫すること。



表 V-1-2 各学年の目標及び内容の系統表(小・中学校)

小学校		中学校	
教科 目標	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	教科 目標	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を尊重する態度を育てる。
目標	(1) 書きの能力を育てるため、次の事項について指導する。 ア 経験したことや想像したことなどから書きの順序を決め、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。 イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えよう。 ウ 語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書くこと。	目標	(2) 目的や意図に応じて、日常生活にかかわることなどについて、構成を工夫して分かりやすく書く能力を身に付けさせるとともに、進んで文章を書いて考えをまとめること。
課題 取 材 定	ア 関心のあることなどから書くこと イ 目的、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。 ウ 文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成すること。	課題 取 材 定	ア 日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめること。 イ 集めた材料を分類するなどして整理するとともに、段落の役割を考えて文章を構成すること。
構成	ウ 書くこととすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くこと。 エ 文章の敬体と常体との違いに注意しながら書くこと。	構成	ウ 伝えたい事柄や事柄について、自分の考えや気持ちを明確にして書くこと。
記述	オ 文章の間違いを正し、よりよい表現に書き直したりすること。 カ 書いたものを読み返し、書きの手を付けて感想を伝え合うこと。 キ 書いたものを読み返し、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。	記述	ウ 事柄や事柄、意見や心情が相手に効果的に伝わるように、説明や具体例を加えたり、描写を工夫したりして書くこと。
推敲	カ 書いたものを読み返し、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。 キ 書いたものを読み返し、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。	推敲	ウ 書いた文章を読み返し、語句や文の使い方、段落相互の関係などについて、読みやすく分りやすい文章にすること。
交流	カ 書いたものを読み返し、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。 キ 書いたものを読み返し、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。	交流	ウ 書いた文章を互いに読み合い、論議の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、もの見方や考え方を深めること。
意図 理解 態度	カ 書いたものを読み返し、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。 キ 書いたものを読み返し、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。	意図 理解 態度	ウ 書いた文章を読み返し、語句や文の使い方、段落相互の関係などについて、読みやすく分りやすい文章にすること。
言語 活動 例	ア 経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくり、物語や随筆などを書いたりすること。 イ 疑問に思ったことを調べて、報告する文章を書いたり、学級新聞などに表したりすること。 ウ 収集した資料を効果的に使い、説明する文章などを書くこと。 エ 紹介したいことをメモにまとめた後、伝えたいことを簡単な手紙に書くこと。	言語 活動 例	ア 表現の仕方を工夫して、詩歌をつくり、物語などを書いたりすること。 イ 多様な考えがでる事柄について、立場を決めて意見を述べ、文章を書くこと。 ウ 行事等の案内や報告をする文章を書くこと。
内 容 取 扱 の 取 扱 方	第2の各学年の内容「B書くこと」に関する指導については、第1学年及び第2学年では年間100単位時間程度、第3学年及び第4学年では年間85単位時間程度、第5学年及び第6学年では年間55単位時間程度を配当すること。その際、実際に文章を書く活動をなるべく多くすること。	内 容 取 扱 の 取 扱 方	第2の各学年の内容「B書くこと」の指導に配当する授業時数は、第1学年及び第2学年では年間80～40単位時間程度、第3学年では年間20～30単位時間程度とする。

表 V-1-3 各学年の目標及び内容の系統表(小・中学校)

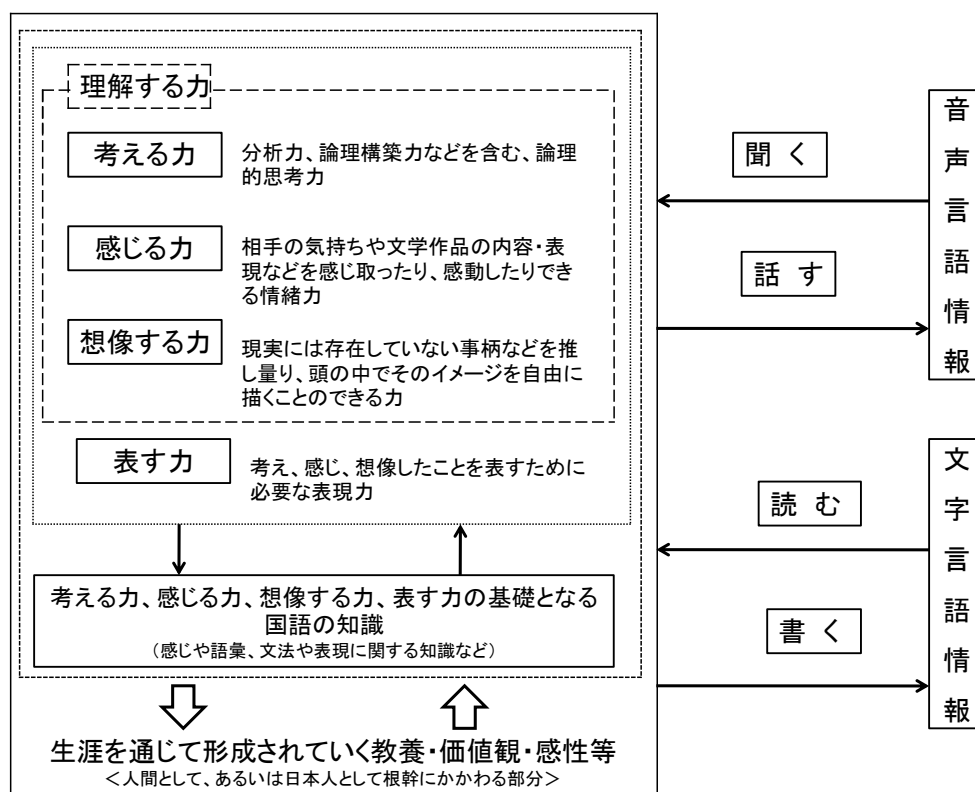
教科 目標	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	教科 目標	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	教科 目標	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	教科 目標	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	教科 目標	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。
目標	(1) 読みことへの能力を育てるため、次の事項について指導する。 ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。 イ 目的に応じて、内容の中心をとりながら読み、内容を要約する態度を育てる。	目標	(1) 読みことへの能力を育てるため、次の事項について指導する。 ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。 イ 目的に応じて、内容の中心をとりながら読み、内容を要約する態度を育てる。	目標	(1) 読みことへの能力を育てるため、次の事項について指導する。 ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。 イ 目的に応じて、内容の中心をとりながら読み、内容を要約する態度を育てる。	目標	(1) 読みことへの能力を育てるため、次の事項について指導する。 ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。 イ 目的に応じて、内容の中心をとりながら読み、内容を要約する態度を育てる。	目標	(1) 読みことへの能力を育てるため、次の事項について指導する。 ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。 イ 目的に応じて、内容の中心をとりながら読み、内容を要約する態度を育てる。
音読	ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。	味語の句の理の解意	ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。	味語の句の理の解意	ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。	味語の句の理の解意	ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。	味語の句の理の解意	ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。
効果的な読み方	イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の全体を読むこと。	文章の解釈	イ 文章の中心部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や効果に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。	文章の解釈	イ 文章の中心部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や効果に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。	文章の解釈	イ 文章の中心部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や効果に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。	文章の解釈	イ 文章の中心部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や効果に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。
説明的な文章の解	ウ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	自分の考えの形成	ウ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	自分の考えの形成	ウ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	自分の考えの形成	ウ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	自分の考えの形成	ウ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。
文学的解釈	エ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	読書と情報活用	エ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	読書と情報活用	エ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	読書と情報活用	エ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	読書と情報活用	エ 場面の変化や登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。
自己及び交流の形成	オ 文章の内容と自分の経験とを結び付け、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。	読書と情報活用	オ 文章の内容と自分の経験とを結び付け、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。	読書と情報活用	オ 文章の内容と自分の経験とを結び付け、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。	読書と情報活用	オ 文章の内容と自分の経験とを結び付け、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。	読書と情報活用	オ 文章の内容と自分の経験とを結び付け、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。
読書活動	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	読書と情報活用	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	読書と情報活用	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	読書と情報活用	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	読書と情報活用	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。
読書活動例	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	読書と情報活用	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	読書と情報活用	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	読書と情報活用	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。	読書と情報活用	カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。

## 2. 言語活動を重視した指導における配慮や工夫

### (1) 言語活動を中心とした「表現する力」の育成

「Ⅱ 1.」で、「各教科等における言語活動の充実は、教科国語はもとより、全ての教科等で育成すべき思考力・判断力・表現力の基盤となるものである。」と述べた。また、この各教科等における言語活動の充実は、文化審議会答申で「国語力」として示された内容である。文化審議会答申では、この国語力を構成する能力を以下のように示している。

二つの領域から成り、中核となる一つ目は、『「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域』、二つ目は『考える力や表す力などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域』である。こうした力が具体的な言語活動として発現したものが、「聞く」「話す」「読む」「書く」という行為であると述べている。こうしたとらえ方を整理して示したものが図V-2-1である。



図V-2-1 「国語力」の構造（モデル図）[文化審議会答申（2004）より]

上記に示す「表す力」が、言語活動を中心とした「表現する力」である。この「表現する力」は、考え、感じ、想像したことを表すために必要な表現力であり、分析力や論理的構築力を用いて組み立てた自分の考えや思いなどを具体的な発言や文章として、相手や場面に配慮しつつ展開していける能力である。また、この能力を発揮するためには、基礎となる国語の知識としての語彙や表現に関する知識の活用が必要となる。国語科を基礎として、各教科等の指導においてこの「国語力」を総合的に培うことで、児童生徒の「表現する力」は育成されると考える。

## （２）特別支援学校、特別支援学級における指導の工夫と指導体制上の課題

特別支援学校、特別支援学級においては、児童生徒の状態等に応じたより効果的な学習が行われるよう、特別支援学校学習指導要領に各種の規定が設けられている。それは、「各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。

（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 1 章総則第 5 重複障害者等に関する教育課程の取扱い 1 (1)）」や「各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること。（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 1 章総則第 5 重複障害者等に関する教育課程の取扱い 1 (2)）」等である。また、具体的な指導計画の作成に当たって配慮すべき事項として、「各教科の各学年、各分野又は各言語の指導内容については、そのまとめ方や重点の置き方に適切な工夫を加えるなど、効果的な指導ができるようにすること。（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 1 章総則第 4 指導計画の作成に当たって配慮すべき事項 1 (3)）」や「小学部においては、児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること。（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 1 章総則第 4 指導計画の作成に当たって配慮すべき事項 1 (4)）」等を示している。

こうした規定や配慮すべき事項の趣旨を十分に理解し、特別支援学校、特別支援学級ならではの「児童生徒の個に応じたていねいな指導」が求められている。Ⅲで述べた、特別支援学校（肢体不自由）や特別支援学級（肢体不自由）では、教科の目標や内容を当該学年の前学年に替えて指導したり、まとめ方や重点の置き方に工夫したりして指導している実態が伺えた。学校訪問による実地調査でも、実際に児童生徒の状態に合わせて、教員がじっくりとていねいにに関わり、児童生徒も自分のペースで考え、表現することができている授業を参観する機会も多くあった。

しかし、言語活動を充実させると言う観点からは、一方で「教科指導の対象となる児童生徒が極めて少数または、学年に 1 名しかいない」ため、やりとりが「児童生徒対教員」に限定されてしまい、子ども同士の「伝え合う」学習環境を設定することに困難を感じている、という回答が少なからずあった。児童生徒が、じっくり考え、自分の考えを整理して、その考えや気持ちを表現するという学習活動に合わせて、「子ども同士が考えを伝え合う」という学習活動をいかに設定できるかが、特別支援学校（肢体不自由）及び特別支援学級（肢体不自由）における課題であると言える。

## （３）言語活動に重点をおいた授業づくりにおける配慮や工夫

特別支援学校（肢体不自由）及び特別支援学級（肢体不自由）において児童生徒が、じっくり考え、考えを伝え合う、言語活動を重視した授業づくりを進める際に必要な配慮や工夫の視点を以下の 5 つに整理した。

### ① 体験的な活動を計画的に確保すること

児童生徒の生活経験の程度等を把握した上で、自分の手で触れたり、操作したり、実際の場面をみたりする体験的な活動は、興味・関心を広げたり自信を持って主体的に行動する力を育む上でも大切である。授業の中で、体験的な活動を計画的に取り入れることや他の教科や特別活動等における活動と関連させることなどが求められる。また、家庭とも連携して、具体的な体験の機会を多く持つようにしたり、繰り返しの学習につながるようにしたりする工夫も有効である。

## ② 基礎的・基本的な知識及び技能を活用して、自主的、自発的な学習を促すこと

各教科の指導を通じて、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着やその活用を図る学習活動は重要である。言語活動の充実のためには、児童生徒の言語発達の程度に応じて言語活動の基盤となる「国語の知識」を活用することが必要である。「国語の知識」とは具体的には、語彙、表記に関する知識、文法に関する知識、内容構成に関する知識、表現に関する知識など話したり書いたりする力である。特に、様々な体験をする機会が不足しがちな肢体不自由のある児童生徒においては、個人が身につけている言葉の総体である「語彙」を把握し、活用することでさらに語彙を豊かにすることが大切である。

## ③ 児童生徒が学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を取り入れること

児童生徒が学習している事項について、事前に見通しを立てたり、事後に振り返ったりすることで、学習内容の確実な定着が図られ、思考・判断・表現力等の育成につながると考える。また、学習の見通しを理解したり、学習した内容の振り返りにより、学習活動への興味・関心を高めたり、達成感や有用感を実感したりすることで学習意欲が向上すると考える。

## ④ 児童生徒の障害の状態や学習の進度等を考慮して、個別指導を重視するとともに、授業形態や集団の構成を工夫すること

特別支援学校、特別支援学級においては、児童生徒の障害の状態や発達の段階、学習の進度等を考慮して、個に応じたていねいな指導が求められる。この個に応じた指導方法としては、個別指導を重視するとともに、学び合ったり共感したりする学習活動をめざした集団での指導も大切である。具体的には、習熟度や障害の状態に応じて学級等の枠を外したグループ別指導を行ったりすることである。その際、集団においても個に応じた指導が充実するために、二人以上の教員が協働するティーム・ティーチングを有効に活用すること等が大切である。

## ⑤ 個別の指導計画を活用し、学習の状況や結果を適切に評価すること

個別の指導計画は、自立活動や重複障害者の指導のみならず、各教科等にわたり作成することが、新しい学習指導要領で示された。このことは、学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を一層推進させるためである。各教科の指導においては、児童生徒一人一人に対する指導上の配慮事項を示したり、自立活動の指導との関連を明確にしたりすることが必要である。計画に基づいた学習の状況や結果を適切に評価することで、次の指導への改善に生かすことと学習の系統性が明確になることが期待できる。

(長沼俊夫 徳永亜希雄)

## 文献

- 1) 文化審議会 (2004). これからの時代に求められる国語力について (答申).
- 2) 文部科学省 (2009). 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). 教育出版.

## VI 実践事例の紹介

「IV 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の工夫」及び「V 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における配慮や工夫—国語科を中心に—」で述べた内容を具体的に反映させた実践事例を紹介する。

以下、実践事例の概要を示す。

### 1. 事例1：児童生徒の実態に合わせて、補助用具や補助的手段を組み合わせた活用による指導

首から下の全身にわたる機能障害が重く、発声にも困難のある児童の事例である。限られた随意運動を生かし入力装置を工夫して、パソコンを中心とした機器を活用して、本人が主体的に教科学習に取り組み、また、学習の成果を新聞作りや描画という自己表現の活動へと発展させた。本事例では、デジタル教科書や教材をデジタル化して活用するなど機器の活用を積極的に進めると共に、学習の目標や内容に応じて「大事な部分は本人に書かせ、それ以外は担任が適宜入力するなどしてきた」と補助用具や補助的手段を使い分ける工夫が報告されている。

### 2. 事例2：学習全般においてイメージする力、表現する力を育み学ぶ力を育てるために

肢体不自由のある子どもは、経験の不足などの理由からイメージを持ちにくかったり表現する力に課題があったりと評価される場合が多い。本事例では、児童の言語能力をはじめ障害の状態や生育歴を踏まえての実態を把握し、体験的活動を取り入れ、合科や関連的な学習活動の工夫を活かした指導を展開した。また、担任が、個々の児童の課題に応じた指導を基礎としつつ、二人という「最小のグループ」で児童同士のやりとりや伝え合うことをていねいに取り上げた。そうしたことで、児童がやりたいことを自ら試行錯誤することを通じて、主体的に考えたり行動したりする力が育まれてきた様子が報告されている。

### 3. 事例3：異なる学年の小集団に対しての教科指導の工夫

学年の異なる児童に対して、小集団指導により言語活動を活発化させることで、児童の主体的な学習が促されるように工夫した国語科の指導事例である。国語科の各学年や領域の目標と内容を踏まえた評価規準を設け、児童の個別の課題を十分に踏まえた指導計画を作成した。また、小集団によるやりとりや児童同士の学び合いを引き出すために、話し合い活動の時間を十分に設けたり、話し合いの内容を焦点化したりするなどの工夫をしたことが報告されている。

### 4. 事例4：本人の特性及び学習環境に配慮した、表現する力を育む指導—国語科の指導を中心に—

特別支援学校（肢体不自由）に在籍する児童の国語科の指導を通して、肢体不自由がある本人の特性及び学習環境に配慮しながら取り組んだ事例から、表現する力を育む指導の

在り方を検討した。運動や姿勢の困難や感覚の特性が及ぼす影響を「話す」、「書く」などの具体的な学習内容にとどまらず、生活体験や状況を実感する、イメージすることの困難につながることも考慮しての指導が必要であると示唆している。

また、特別支援学校（肢体不自由）の学習環境を生かした指導の工夫を検討することの重要性が報告されている。

#### **5. 事例5：小学校1年生の入門期指導として、「語彙を豊かにする」ことに重点をおいた指導**

『入門期』とは、第1学年のことである」と小学校学習指導要領解説国語編（1999. 文部省）に明示された。この入門期の国語の指導においては、安定した発声や明瞭な発音へと導くように「話すこと」で、姿勢や口形を身に付けるなど、言語活動の基礎となる力を育むていねいな指導が求められる。本事例は、この入門期の指導として、児童が体験を生かしたり、イメージを持ちやすい工夫をしたり、考えたり、考えたことを伝えたりする場面を意図的に設定して、児童が言葉を具体的に使う学習活動を重視した実践である。授業づくりにおいて、児童が 1)課題に気づく場面 2)考える場面 3)考えを伝える場面 4)振り返る場面 を適切に設定したことが報告されている。

# 事例 1 : 児童の実態に合わせて、補助用具や補助的手段を 組み合わせた活用による指導

土佐市立宇佐小学校 教諭 岡上里香

## 1. はじめに

宇佐小学校は、海と山に囲まれた小さな町にある。全校児童は 167 名。特別支援学級は 3 学級で、肢体不自由の学級に 1 名在籍している。本児は、6 年生の女の子。とても頑張り屋で、やるべきことをしっかりと意識して取り組むことができる。おしゃれが大好きで、ショッピングが楽しみの一つである。また、パソコンで絵を描いたり、インターネットなどを見たりするのも大好きである。

## 2. 障害の実態

小 1 の時に交通事故にあい、第 2 頸椎を損傷。首から下の運動障害・感覚障害、膀胱直腸障害、自律神経障害、呼吸筋麻痺などの症状がある。学校生活は車椅子で過ごし、人工呼吸器、パルスオキシメーターを使用している。学校には、ヘルパーとして毎日、母親か叔母と一緒に登校している。

## 3. 学習状況

本児は学習意欲が高く、しっかりと人の話を聞くことができ、課題に集中して取り組める。算数が得意で、図工や音楽も好きである。

学習はほとんど、6 年生の教室で交流及び共同学習として友達とともにやっている。

車椅子には、テーブルがついており、教科書はテーブルに本立てをたてて、置くようにしている。ノートをとる代わりにトラックプロを接続したパソコンを使用し、板書されたものをワード（ワープロソフト）に打ちこんでいる。トラックプロとは、鼻に貼ったシールの動きをパソコンに付けられた CCD カメラが感知することで、顔を動かして文字パレットの文字を選択しながら入力をするシステムである。文字選択の確定は、0.5 秒の時間設定で行われている。

発表する時は、挙手したことを赤く点灯するライトで知らせている。顔を動かしてスイッチを操作している(図 1)。

はじめは気管切開のために大きな発声ができなかったが、ずいぶん上手になり、はっきりと話すことができるようになってきた。しかし、体調により、声が出にくいときもあるので、マイクをテーブルに常時備え付けている(図 2、図 3)。



図 1 パソコン操作の様子



掃除の時間は、活動に参加することが難しいこともあり、学習の時間を確保するために特別支援学級におかれている自動ページめくり機を使用して読書をしている(写真4)。

漢字の学習は、学習ソフトを用いている。筆順や読み方などを中心に練習している。図画工作の授業では、図画はパソコンを使って描き、工作はデザインを描いた上で、それをもとにどのようにしてほしいか担任に言葉で伝え、担任が作っている。音楽でのリコーダー演奏のときは、担任が指使いをやり、本児はリズムに合わせてタンギングをする。



図2 発表機器1



図3 発表機器2



図4 自動ページめくり器

#### 4. 取組

##### (1) ノートづくり

本児がノートをとるとき、文字を選んで確定されるまでを入れると、一文字書くのに1秒近くかかり、ほかの友達と比べるとどうしても書くスピードは遅くなってしまふ。板書を写すことだけに労力を使ってしまうと学習効果があがらないので、学習の準備として、ワークシートのデータ化を通常の学級の担任にお願いしたり、プリントをスキャナーで取り込んで入力できるようにしたりしている。また、算数科では、図形や表、数式など入力が複雑になると本児への負担も大きい。あらかじめ、担任が練習問題、図形、表などを作成しておくなどの支援をしている。

高学年になり書く内容や量も増えてきたので、大事だと思われる部分は本児に書かせ、それ以外は担任が適宜、入力などもしてきた。これから、中学進学に向けて、本児がノートに書いておくべき内容を取捨選択したり、書き方を工夫したりして、負担を最小限にして学習効果を高めるように支援していかなければならない。

一方で、文字入力の短縮を図り、新たなシステムに切り替えていくことも視野に入れて今後取り組んでいく必要がある。

## (2) デジタル教科書の活用

今年度よりデジタル教科書を国語科、算数科で使用している。デジタル教科書を用いることにより、算数科、特に図形領域で、本人が操作して図形を描いたり、移動させたりすることができるので学習効果が上がったように思われる。中学年で学習する三角定規やコンパスなどの使い方では、実際に本児が触れて操作することができないので、使い方を言葉で伝え、担任が代わってすることが当たり前であったが、教科書の上で、自分で動かすことができるようになったことは、学習への意欲向上につながった。

しかし、操作に慣れることが必要で、また初めての操作には時間がかかるため、簡単に操作できるような機能が望まれる。また、家庭でもデジタル教科書が自由に使えるようになると、自主学習にも生かせるし、本児の負担も軽減されるので、家庭用のデジタル教科書があれば、家庭学習の効率化も図れるのではないかと思われる(図5)。



図5 デジタル教科書を用いた学習

## (3) パソコンによる表現活動

本児に必要なと思われる力は、「伝える力」である。本児には生活していく上で、人の力を借りなければならぬことがたくさんある。様々な場面で自分の思いをしっかりと伝えていくことは、本児が生きていく上で大切で重要なことである。

「伝える」ための手段としてはいろいろあるが、本児はパソコンを操作するのが得意なので、それを生かして表現活動を行ってきた。

### ① 活動記録の作成

本児が活動したことを振り返り、自分の思いを表現することをねらいとしている。活動後、写真を取りこみ、感想も含め4枚ぐらいにまとめ、教室前に掲示した(図6)。



図6 活動記録

### ② 新聞作り

「自分」をいろいろな人に知ってもらうこと、また、レイアウトの仕方、記事の精選などして読みやすい新聞を作れるようにすることをねらいとしている。新聞を作った後は、友だちに読んでもらっている。

活動記録の作成や新聞づくりを通して、読み手を意識した内容や見やすいレイアウトなど、少しずつ身につけることができてきた。本児にとって、技術の向上は将来的にも役立つものだと思われる。また、自分が作ったものを友達を読んで、「すごいねえ」と言ってくれたり、写真などを興味津々に見てくれる友達の姿を見たりして、書くこ

との達成感や満足感を味わわせることができた(図7)。

### ③ 描画

本児は絵を描くことが大好きである。家庭や学校で描いたデザイン画、キャラクター画などは数十点にのぼる。その一つ一つがとても明るくかわいい絵で、見るものを元気にさせてくれる。使われる単語も happy や smile など前向きなもので、心の安定をうかがい知ることができる。現在は Paint を用いて、描画をしているが、今後さらに描画の技術を向上させていくためには、専用の描画ソフトを使用する必要があり、本児もそれを望んでいる。

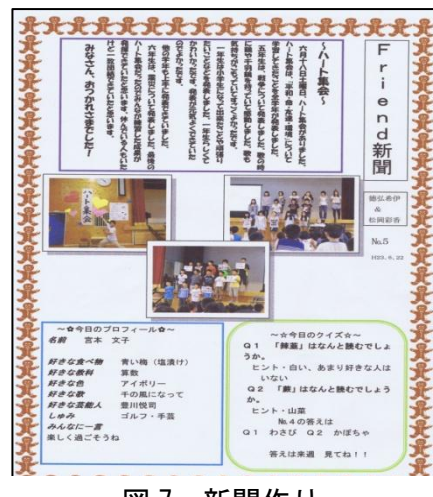


図7 新聞作り



図8 作品1



図9 作品2

## 5. おわりに

現在、通常の学級で友だちと共に当たり前のように学習に取り組んでいるのは、学習を支える機器や補助用具があるからである。本児が学習する上で必要なものを、これまでの担任がそろえてきてくれたおかげである。一方で、今まで使ってきた補助用具であまり使わなくなってきたものもある。それは、発表機器のマイクである。4年生の本児を初めて担任した時、言葉でのコミュニケーション能力を向上させていくことの必要性を感じ、いろいろな場面で言語化を図ってきた。学校行事では、運動会への参加の仕方として放送係に入り、聞いている人にはっきり伝わるように練習を重ねた。高学年になってからは、放送委員会に所属し、放送を担当することで、全校の児童に向けて声を出すことにも慣れてきた。そうすることによって、前述したとおり、発声の方法を自分なりに身につけ、大きな声でかすれることなくはっきりと話すことができるようになったので、マイクをほとんど使用することがなくなった。このように本児の成長に合わせ、どんな機器が必要かをこれからも見極めていくことが大事である。

これからの大きな課題は、文字入力時間の短縮を図るために周辺機器を整えることである。また、学習や活動を充実させるために、専門ソフトなどを揃えていくことで

ある。

学習上、生活上の機器や補助用具のニーズは、個人により様々であると思うが、必要とする人にとって、それはなくてはならないものである。いろいろな情報を手に入れていくことは担任として重要な仕事だと感じている。また、どのようなものが必要であるかという、使う側からの発信もどんどんしていく必要を感じている。

読書に関しても、現在自動ページめくり機を使用しているが、今後は電子書籍などの利用も増えていくことであろう。インターネットも積極的に家庭で利用しているようであるので情報モラルの学習も重要である。

様々な課題があるが、本児が友だちと共に、いきいきと学習ができるように、それを支える機器や補助用具の情報の収集を今後も続けていきたい。

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了承を得ています。

## 事例 2：学習活動全般においてイメージする力、表現する力を育み学ぶ力を育てるために

東京都立青峰学園 教諭 森岡典子

### 1. はじめに

肢体不自由のある児童生徒は、イメージする力や表現する力に課題があると評価されることが多い。またこれまでの経験から、知的な能力から期待されるより語彙テストの結果が伸びず、7、8歳代に落ち着くことが多いと感じている。障がいの無い子どもたちは遊びの中で試行錯誤を繰り返し、楽しみながらさまざまな発見をし、その経験が学習の土台を作っていく。肢体不自由があると日常生活にも時間がかかり、障がいの無い子どもとは遊び一つをとっても経験できる質や量が少ない。また年齢が上がっても活動範囲や人間関係の広がりには欠けるため、触れる情報も少ない。肢体不自由のある児童生徒にも、主体的に活動できるよう学習環境を整え、柔軟な教育計画でそのときどきのニーズに応えることで、自ら学び、表現する力を育てていきたいと考える。

### 2. 対象児童

学習グループは、昨年度から在籍する女兒と今年度転入の男児の2名から成る。

- 1) A：女兒、8歳 小学3年生 脳性麻痺 知的発達障害 左目弱視 左利き。移動は、PCW(歩行器)での歩行が主である。筋力が弱く素早い動作は苦手だが上肢の機能に目立った障がいはなく巧緻性は高い。すぐにことばが出てこないことがある。聴覚記憶力が弱い (ITPA 言語学習能力の結果からは2～3要素)。構音がやや不明瞭で、長い単語や複雑な単語が苦手であるが、日常のやりとりに支障はない。ひらがなの読み書きがたどたどしいながらできるようになってきたところで、カタカナも少し読み書きできる。数は10までの操作が概ね可能である。就学前は、通常の保育園に通園しており、特別扱いしない園の方針でさまざまな活動に、可能な形で参加している。
- 2) B：男児 8歳 小学3年生 脳性麻痺 知的発達障害 左目弱視 右利き。足の手術とリハビリのため、就学前から昨年度までの4年間、療育センターで生活していた。移動はPCW(歩行器)での歩行が主であり、上肢の機能に目立った障がいはないが、生育歴から極端に経験不足で巧緻性に課題がある。語彙が乏しく、擬音語、擬態語を用いた表現が多いが日常のやりとりに支障はない。簡単な漢字の読み書きができ、数は繰り上がりの計算ができつつある。就学まで集団生活の経験がほとんどなく、コミュニケーションスキル、ソーシャルスキルを学ぶ機会に恵まれなかったと思われる。年齢相応にゲームなどに関心を持ち、的確に操作する力もあるが、感覚運動的な活動を好む。

### 3. 学習グループの目標

読み書きの基礎能力の向上や語彙知識の拡大を促すと同時に、それらを日常生活にどう生かすかという観点から以下の目標を設定した。

- 1) 学校にいるさまざまな人たちとコミュニケーションを楽しむことができる。
- 2) 自分の気持ちや経験を表現し、周囲と共有できる。
- 3) 友達や先生の話聞いて、自分の意見や考え、感想を持ち、表現できる。
- 4) 日常のさまざまな場面で見通しを持ち、必要に応じて周囲に助言を求めながら、自分で判断できることを増やす。
- 5) 毎日の生活に自分の好みや意見、判断を反映させて生き生き過ごす。

### 4. 学校生活全般における基本的な指導方針

～ 表現する力・イメージする力を育てるために ～

#### (1) 子どもたちがやりたがることをやってみる。

子どもたちが興味を持ったことをやってみる。気持ちが向いている活動であれば子どもたちは集中し、主体的に考え、工夫する。じっくり掘り下げる過程で「こうしたらこうなる、こうするためにどうするか」と、論理的な思考も育つと思われる。

経験不足を補うためにも実際に行為することで学ぶ活動を増やしたいと考え、道具の使用をテーマに、様々な造形活動を日常的に取り入れている。

#### (2) 情報提供を十分にして試行錯誤の経験を増やす。

子どもの内から出てくるものを大切にとはいっても、経験の無いことはわからない。判断の材料を提供するためにも素材や道具の使い方、表現のアイデアなどの情報はたっぷり提供する。ただしその情報をどう生かすかは子どもたちに任せる。ことばも造形表現も、子どもたちの中に芽生えたイメージをどうすれば形にできるか一緒に考え、求めに応じて助言したり手伝ったりする。独力でやり遂げることにはこだわらず、試行錯誤する過程を大切にする。

例：作文や工作場面で・・・対話を通して表現したいイメージを具体化する。

工作場面で・・・針金の曲げ角度を児のイメージ通りに教員が整えるなど。

#### (3) ファンタジーを共有し楽しむ。教え教えられる以外のコミュニケーションを豊かにする。

休み時間はできる限り子どもたちの好きなことやファンタジーに寄り添って一緒に楽しむ。好きなことがあり、自分のファンタジーを持っているのはよいことであろう。

したがって日々の学習活動は、そのときどきの子どもたちの興味関心によって常に変化していく。このような方法では学習の中断や後退、停滞を招く場合もあるが、子どもたちとともに考え、楽しむ経験が、着実に総合力の底上げにつながっていくと考える。

### 5. 学習活動全般における支援の基本

#### (1) 学習環境への配慮や道具の工夫

姿勢保持や視覚環境の整備など基本的な配慮の他に、無駄な努力や失敗をさげ、活動そのものに力を発揮できるように、今現在使いこなせる道具を用意する。自分が使

いやしい道具の理解は自己理解につながり、必要な環境を求めて主張する力を育てる。

## (2) ことばかけの配慮 対話の重視

作文や造形活動の際に、必要に応じて、それぞれが表現したい内容にじっくり来ることば、じっくり来る形を一緒に探りながら進める。一方で、児童が集中している時は、必要最小限の介入にとどめ、思考を妨げないように見守る。

## (3) わかるための教材

新しいことばや概念が出てきた時や子どもたちがわからない、知らないと意思表示した時は、視覚教材を用いて、学習内容が確実に理解できるように配慮する。

## 6. 学習内容と学習経過

### (1) 国語 図工 算数 でとりくんだ「二人の楽しい美術館」

A 児はお化けが好きである。昨年、お化け屋敷が作りたいと張りぼての生首を作った。B 児の希望もあって今年も作った。風船を膨らませて木工用ボンドを塗り、紙をぺたぺたと貼り重ねていく。B 児は感触も楽しくてたまらない。どうすればこわい顔になるか色やデザインについて助言を求めるので、見本を描いたり、色の効果について助言したりした。それぞれの好みも反映させて完成後、学習室にある段ボールハウスを使ってお化け屋敷を作り、みんなに披露したいと二人が言い出した。

担任	「夏休みの作品とかも一緒に展示するといいんじゃない。二人の美術館。」
二人	「いいね」と満面の笑顔
B 児	「(ハウスの中に) 怖い本とか置いておくといいよ」うれしそう。
A 児	「暗いから見えないよ。そうだ、あのさテントに絵を映したのあったじゃん (みんなで色を塗ったシートでテントを作り、その一面に図工の作品をプロジェクターで映して楽しんだ)。あれで怖い絵を映せば！」得意満面。
B 児	「いいね こわあい美術館」とてもうれしそう。
A 児	「だめだよ、こわいって言ったら、ばれちゃうよ。」と真剣に。
B 児	「そうか、じゃあ楽しい美術館は。」
A 児	「いいね。(お客さんが) びっくりするね。生首1つはしゃべらせようね (昨年のは、ビッグマックと連動して口が開きしゃべる仕組み)」
B 児	「A ちゃんこわい声上手だから、(録音) 頼むよ」

生首の配置やビッグマックに録音することばを相談し、美術館の看板を作り、作品に添える名札を書いて、1ヶ月にわたって美術館を開いた。昼休みなど可能な場合は来場者の対応も行った。いつもは親しく話す相手にも、改まった雰囲気にも、ですます調の丁寧な話し方を心がけていた。また最初は質問に答えるだけだったが事務職員や他学部教員などの来客とやりとりするうち、自ら作品の解説を行い、特徴を上手にアピールするようになった。よく聞かれることはあらかじめ伝える様子も見られた (以下参照)。

B 児 「この絵は、弟の誕生日みんなでケーキ食べてるところです。その後公園に行って遊んで楽しかったから描いた。この絵が一番好きです。」  
 A 児 「このロボットは腕が動きます。こっちはふたしてないから（筒状の腕の一本はふたが無く肩関節が見える）、中が見えるよ。ほらキャップ（ペットボトルのキャップ）で回るでしょ。パパが教えてくれました。」

お化け屋敷で驚く来客に大喜びで、見てほしいために相手の様子にお構いなしに誘っていたが、作品鑑賞の後に声をかけるようになった。美術館にはコメントを書いていただくスペースも設けており、来場者の感想を確認するのが毎日の二人の楽しみとなった。

### （2）図工 総合的な学習 で取り組んだ「粘土／陶芸」

週1回の図工だけでは足りないと言うので、全校で釜に火を入れるまでの2週間ほど毎日、曜日によっては一日中陶芸に取り組んだ。経験の無い B 児は最初、柔らかく冷たい感触に夢中で、水を加えてどろどろにしてこねる。そこでカラー小麦粘土も与えると感触を楽しみつつも餃子やハンバーグなどの身近な事物を作る。自分が作ったものを見て色の選択や形に改良を加え、次第に写実的になっていく。昨年経験した A 児はろくろを一人で操作し、自分のペースで試行錯誤しては独自の作品作りに集中する。祖父に「ぐいのみ」を作ってほしいと言われたが「ぐいのみ」を知らない。そこで担任が参考に作って見せると、それを見て自分で作る。作品は祖父へのプレゼントとなった。たっぷり時間をとったことで素材に馴染み、表現することを楽しむことができた。

## 3. 生活単元学習での視覚教材の一例

### （1）社会見学の事前学習でお金の使い方を学ぶ

買い物ごっこでは100円10枚のお小遣いの使い方を学んだ。最初は枚数きっかりの値札で硬貨の数を数える。続いて実際に即していくつ出せばよいか考える

（図1参照）。490円は「400円ともっと」だから1つ多く出せば足りる。A 児 B 児ともに10前後の数の操作を学んでいるところだが、社会見学当日、欲しい物がお小遣いの範囲に収まるかどうか、助言を受けながら自分で判断することができた。

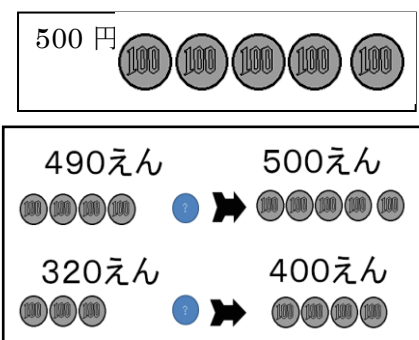


図1 視覚教材・値札

### （2）栽培学習

植物の手入れに出てくることばの意味を、理解して実践するため、視覚教材を用いて解説する（図2）。意味がわかれば、どの苗を抜けば

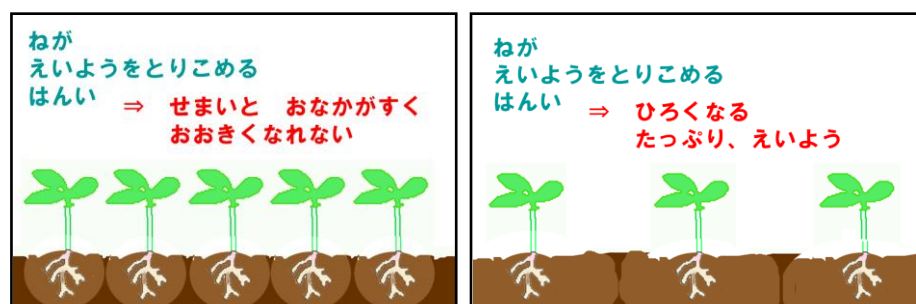


図2 「まびく」の意



ばよいのか、自分で考えて判断できた。

### (3) 調理学習

簡単レンジ調理を紹介しているが、レシピを用意して進める。材料や道具、手順を知り、見通しを持って進め、後で振り返る。家庭でも挑戦できる (図3)。

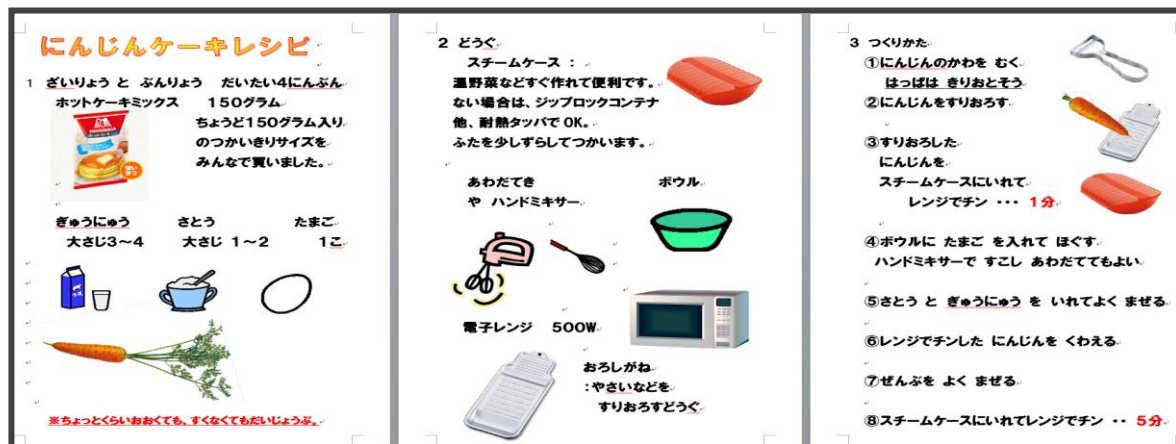


図3 生活単元学習 調理学習レシピの一例

### (4) 国語 で取り組んだスピーチ当番

国語の時間には読み書きの基礎学習をそれぞれの進度に合わせて進める他、絵本の読み聞かせや絵本の製作、パソコンの活用 (社会見学のしおり作り他) など多様な内容に取り組んでいる。10月からは学習開始時にスピーチ当番を始めた。好きなテーマで何か短くお話をすること (テーマについては担任も相談に乗る)、相手が話しているときは静かに聞くこと、質問、意見、感想など必ずコメントすることがルールである。

絵を描く、可能な範囲で実物を確認するなど、お互いのイメージをなるべく共有できるように配慮する。そのため、そのまま調べ学習や造形活動に移ることもあった。

<靴の話> A 児がニュースで見たという「疲れにくい靴」について発表した。足にぴったりフィットしていると疲れにくい、疲れの度合いもちゃんと実験して調べていたと熱弁をふるう。そして父親は出かける場所によって靴が違おうと言う。それに対し B 児は「スーツのときに履く黒い革靴」がわからないと質問する。そこで職員靴箱を見に行った。いつもスーツ姿の校長先生の靴、カジュアルな服装で通勤する教員の靴など、色もデザインも多種多様で興味津々である。通りかかった事務職員が、好みの靴のデザインや洋服とのコーディネートについて話してくれるのを楽しんで聞いた。

<お休みの日の話> B 児がショッピングモールのゲームに参加してラジコンを当てたと話してくれた。「どんなゲームだったの？」と A 児が質問すると、「ぎゅーって引っ張って、ぱっと離してくるくるって行って穴に入ったら当たり」と答える。A 児が「ピンボール (兄が持っている) みたいなの？」と聞くと、B 児はピンボールを知らないと言い、同じ表現を繰り返す。そこで互いに絵を描いてみることにした。

A 児 「釘があって、ぶつかって、こうくるっと回ったりするの」

**B 児** 「えっとお、ぱっと離すと、こう行って、当たりの穴に入ったら当たり」

A 児は絵の好きな兄の影響もあってか、漫画の記号的な表現を用いてボールの動きをわかりやすく表現する。一方のB児は、絵に描くことでレバーや当たりの穴の位置関係を示すことができた。その後担任が二人の絵を見ながら、擬音語や擬態語、指示代名詞で表現された内容を具体的な表現に置き換えて聞かせ、確認した。

まずは情報の共有をテーマに進めたことで、相手の話に関心を持ち、「こういうこと?」「これに似てる?」と活発にやりとりができた。そして「こういうのなんて言えればいいの」と伝えるためのことばや表現の仕方を考えるようになってきた。

#### (5) その他 日常の造形活動

自立活動の時間にビーズのブレスレットやカラーガラススタイルを並べたコースター作りなどを楽しんだ。ブレスレットは自分の分を作ったら友だちの分も作る。友だちの好きそうな色やよく身につけている色考えた。休み時間にはそれぞれの興味関心に沿って一人で、または二人で、学年の全員や先生とさまざまな内容で遊びを楽しんでいる。

例：パソコンゲーム・UNO・チャンバラごっこ・妖怪退治ごっこ・探検・あやとり

## 7. 現在の様子

2年目となったA児は使う道具に注文をつけることも多く、「ここが短いと使いやすい」などと的確で具体的な配慮を求める。また係活動を話し合った時には「表を作って、磁石で、B君と交代で」と当番表の作成を提案した。さまざまな道具や情報共有の手段が身近にあり、その用途について話し合いながら進めてきたことで、必要な支援があれば自分にもわかる、できると自信を深めているようである。そのためうまく言えないことばもいい間違いを気にせず堂々と言うようになり、何度も言うことで上手に言えることばが増え、さらに自信を深めている。またコミュニケーション範囲拡大のため、保健室、事務室などにお使いに行ってもらうのだが、昨年度は「スヌーズレンルーム」が言えないために事務室に鍵を借りに行くお手伝いを断った。ところが今年度は「スヌーズ」までしか言えないままなのだが「伝わるよ」と助言するとうなずき、「大丈夫だった」と借りてくることができた。そして馴染みのない内容の場合「紙に書いてくれれば大丈夫」とお使いを申し出るようになった。上手に言うことも大切だが、周囲の力を借りてもよいし、伝わればよいのだと、今の自分にできる方法を自発的に考え工夫するようになった。学習面では、年度当初は1文字1秒程度の読み方だったが、観察日記など自身が書いたものでは特に、単語ごとのまとまりでスムーズに読めるものが増えている。3、4語文の短い文章のお話なら自分で読んで内容を楽しむこともできる。よく使う4音節までの単語は独力で書けるものも増えている。妖怪ごっこで4~5つの妖怪の名前をすらすらと言うようになるなど、コミュニケーションが活発になって聴覚記憶力も伸びたと思われ、そのことが読み書き能力の向上にもつながっていると思われる。

B児は、はじめて経験することがほとんどで活動自体が楽しくて仕方ない様子。「先生見て見て」とはしゃぐことも多い。しかしながら「やってみたい」と言った

ことが実践され、自己効力感や達成感、充実感を持つことができる場面が増えたと思われ、落ち着いて活動できるようになってきた。ただただ素材をもてあそび、感触を楽しむ様子から、ガラススタイルのモザイク作りでは「ここはぼくの好きな緑を1列並べて、こっちは青にする」など見通しや設計を口にするようになった。感触を楽しみやすい、設計を考えやすいなどそれぞれ素材の特性もある。多様な素材や活動の準備が力を引き出す結果となったようである。また年度当初は、B児の擬音語・擬態語による表現を「〇〇なのね」と言い換えて情報提供しても、なかなか担任の意図するところが伝わらず、取り入れることがむずかしかった。しかしながら最近では相手の話をよく聞いてことばを選び、言い直す様子も見られるようになってきた。今後の成長を大いに期待している。

## 8. イメージする力・表現する力

イメージする力、表現する力はすなわちコミュニケーション能力であり、社会で生きていくために必要な力であろう。成長に伴って変化する環境や自身の役割への適応など、生きていくために必要なすべてを教えることはできないのであるから、自分で新しいことを学び、工夫して日常を楽しむ力を育みたい。したがって表現する力は、語彙や文法力、知識の増大はもちろん、周囲とイメージを共有するための総合的なスキルとして育てたい。その意味で、子どもたちの意欲を生かした多様な活動で試行錯誤を促し、考え工夫する楽しさを共有する試みは、その土台作りにつながっていくものと考えている。

## 文献

- 1) J. ヘンドリック (2000). 「レッジョ・エミリア保育実践入門」. 石垣恵美子他 (監訳). 北大路書房.
- 2) 佐藤学 (2011). 「驚くべき学びの世界」. ワタリウム美術館編.

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了承を得ています。

## 事例 3 : 異なる学年の小集団に対しての教科指導の工夫

国立特別支援教育総合研究所 長沼俊夫  
千葉県立桜が丘特別支援学校 教諭 高山大樹

### 1. はじめに

特別支援学校（肢体不自由）においては、教科学習に取り組む児童生徒が少数であり、教員との一対一のていねいなやりとりが可能である半面、児童生徒同士のやりとりや学び合う機会がどうしても少なくなってしまうことが、課題のひとつである。こうした課題に対しては、同学年で学習の進度が異なる児童生徒や異学年でも学習内容の近い児童生徒を小集団の学習グループとして編制し指導するなどの工夫が考えられる。その際には、個別の課題を踏まえつつ小集団によるやりとりや児童生徒同士の学び合いを引き出す工夫が大切である。

本事例では、学年の異なる児童に対して、小集団指導により言語活動を活発化させることで、児童の主體的な学習が促されるように工夫した国語科の実践を紹介する。

### 2. 児童の実態と指導体制

#### (1) 児童の実態

小学部高学年で、当該学年及び一部下学年の教科等を中心に学ぶ児童は、3年生1名、4年生1名、6年生1名の3名である。以下、A児（3年生）、B児（4年生）、C児（6年生）とし、3名の児童の実態についての概要を示す。

#### ① 身体の動きや姿勢

2名は車いすを利用しているが、机上での学習においては体格に合わせたカットアウトされた机を用意することで、両上肢を使い安定した姿勢で活動できる。B児は上肢の可動域が狭く、机上の教材を扱う場合も配置や出し入れに支援が必要である。書字に関しては、3名ともやや書くスピードが遅く筆圧は弱い、作文用紙のマス目に鉛筆で書くことができる。

#### ② コミュニケーション

A児とB児の二人は、日常から活発に会話でやりとりをしている。担任以外の教員に対しても自分から積極的に話しかけているが、クラス以外の友だちに対しては、A児はやや消極的である。B児は同じ学年の友だちを中心として、幅広い友だちとかかわりをもとうとしている。C児は二人に比べて、言語で自己表現をすることがやや苦手であり、口数も少なめではあるが、児童同士の会話でやりとりをすることはできる。

#### ③ 学習

3名ともそれぞれの学年に準ずる教科等の内容を学習している。しかし、国語科に関しては、各領域の習熟度に差がみられる。特に6年生のC児は自分が思ったことを書いて表現することが苦手であり、文章の中心部分を詳しく書き広げることができず、下学年の目標を十分に達成しているとは言い難い実態である。そこで、書くことの領域である単元に関しては、C児の目標を3・4年生の目標である「中心を明確にして書く」という目標を設定して、3・4年生と一緒に取り組むことにした。

## (2) 指導体制

学級は3年1組と4・6年1組とで分かれているが、教科ごと、または一つの教科においても単元によって3名合同の授業として指導したり、小学習グループや個別に分かれたりして指導している。各学級を担当する2名の教員で指導している。

## 2. 国語の指導の実際

### (1) 授業計画

#### ①単元名

伝えたいことを書く『心の動きがわかるように』（教科書 教育出版）

#### ②単元について

私たちは常に他者とかかわり合いながら生活をしている。会話や文章などいろいろな手段でお互いの情報を伝え合っている。身の回りのできごとや感じたことなどを伝え合い、お互いの考えに共感したり、ちがいを認め合ったりして人間関係は深まっていくものだと考える。

本単元は「書くこと」を中心に据えた単元である。一番伝えたいことを文章の中心に据え、段落相互の関係に注意して、書く内容を構成することが目標である。また、教材文から心の動きがわかるような文章の書き方を読み取り、自分の気持ちを詳しく文章に書くことも目標となる。そのためには、文章を構成する「はじめ」「中」「終わり」の組み立てが重要になってくる。一番伝えたい場面は詳しく書き、そのほかの場面は切り捨てたりあっさりと書いたりすることが必要である。文章の山場を読み手に分かりやすく伝えるための書き方を学習していくことになる。

本学習グループの児童はこれまでに、中心をはっきりとした文章を書くべく、「はじめ」「中」「終わり」の文章構成を学び、「中」部分の中心となる段落の内容をふくらませ、一番伝えたいことをはっきりさせる学習を積んできた。その結果、文章の各段落の分量を考えながら、中心の段落を長く書こうとする意識はついてきたように感じている。しかし、出来事を幅広く時系列に沿って記述する書き方が目立ち、中心とする場面の記述もあっさりとしたものになりがちで、今ひとつ中心がはっきりとしない文章になってしまっている。そこで、一番伝えたいことを中心に据えて、その時のできごとや気持ちが詳しく述べられた文章の書き方を学べるとよいと考えた。分かりやすく伝えるために中心を明確にし、効果的に文章を組み立てる力や、場面の様子や気持ちを生き生きと書き表す力を育むために、この単元を設定した。

#### ③ 単元の目標

- ・段落相互の関係に注意して文章を構成し、中心の明確な文章を書くことができる。
- ・場面の様子や自分の気持ち、感じたことを詳しく、生き生きと表現することができる。
- ・お互いの作文のよさや工夫した点について認め合うことができる。

#### ④国語における児童の実態と評価規準

3名の児童の国語に関する実態と課題及び評価規準は、表1に示す通りである。評価規準は、学習指導要領に示す各学年における各領域の目標を基に本校で作成した。C児については、5・6年生の評価規準が基本であるが、一部「書くこと」に関しては「書くことが苦手」という本人の実態に合わせ、5・6年の評価規準「目的に応じて、筋道を立てて文章を書くことができる。」ではなく、3・4年生の評価規準である「段落相互の関係な

どに注意して文章を書くことができる。」を準用し、本単元では具体的に「中心を明確にして書く」という目標を設定した。

表 1 国語に関係する実態と課題及び評価規準

	A児（3年生）	B児（4年生）	C児（6年生）
実態と課題	<p>文章を書くことが好きである。出来事や心の中で思ったこと、言われたことなどを率直に書き、書いていく内に次々に新しく書きたいことが浮かんでくるタイプである。発表することに対して意欲的で、自分の話を友だちに聞いてもらうことに喜びを感じることができる。しかし、あっさりと書くべきところが分からず書きすぎてしまい、中心がはっきりとしない文章を書いてしまう面がある。また、一文が長くなることもよくあり、書く前に頭の中で書く内容をまとめてから書く学習が必要である。</p>	<p>想像力が豊かである。物語を読んだり気持ちを想像したりすることが得意で、国語の学習を楽しみにしている。文章を書くことに対しても、文章の中心を意識しながら書く分量を調節したり会話文を多く取り入れたりして、教わったことをしっかり実践しようと努力している。さらに中心の場面ではもう少し詳しく書けると、よりよい文章になる。中心部分の場面の様子や自分の気持ちを詳しく書くことで、読み手に伝わりやすい文章を書くことができる。とよい。</p>	<p>書くことに関しては、出来事を整理して順序よく並べることが得意である。自分から思ったことや感じたことを話すことはあまりなく、文章を書く時も、自分の思いや考えを表現することに苦手意識をもっている。書く前に友だちとの話し合い活動をするので、書く内容を豊かにした上で整理できるとよい。また、長い文章を書く必要はないが、中心となる部分だけは心の動きや場面の様子を詳しく書けるようになるとよい。</p>
評価規準	<p>[第3・4学年]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>工夫して話し合ったり、幅広く読もうとしたりする。</li> <li>目的に応じ、筋道を立てて話し、要旨を聞くことができる。</li> <li>段落相互の関係などに注意して文章を書くことができる。</li> <li>目的に応じ、段落相互の関係を考えて読むことができる。</li> <li>文字や文章などのきまりを正しく書くことができる。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>読書に関心をもち、工夫して表現しようとする。</li> <li>目的の応じて伝え、意図を考えて聞くことができる。</li> <li><u>段落相互の関係などに注意して文章を書くことができる。</u></li> </ul> <p>[→目的に応じて、筋道を立てて文章を書くことができる。(5・6年)]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>文章の内容や要旨を把握しながら読むことができる。</li> <li>文字や語句などの決まりを知り、正しく書くことができる。</li> </ul>

## ⑤指導における工夫と配慮事項

本単元では、指導方法について以下の点を工夫した。

### 1) 書く内容を絞り込み、焦点化する

あれもこれもと書いてしまうと、出来事を時系列で並べた文章になってしまう。また、中心となる場面に対する意識が薄まってしまうおそれもある。そこで、心が動いた瞬間を中心とし、書く内容をその前後の場面のみに絞ることとした。そうすることで、より詳しく心の動きや場面の様子を書くことができるのではないかと考えた。

手だてとしては、「書き出しの工夫」をして、書く場面を絞り込んだ。文章の書き出しは、記述する場面を決定する上で重要なポイントである。中心となる心が動いた瞬間の、少し前の場面から書き始めることで、記述する場面を限定するようにした。さらに「 」でくくる言葉である会話文や内言語から書き出すことで、読み手を引きつけるような、生き生きとした文章が書けるのではないかと考えた。

### 2) 話し合いをして、中心部分の内容をふくらませる

中心となる場面の記述をふくらませたいB児やC児が、場面の様子や自分の気持ちを詳しく書けるようにするためには、話し合い活動を通して、書く内容をふくらませることが効果的であると考えた。書く前に言葉で表現することで、書くことが苦手なC児も、書く内容を広げたり整理したりすることができ、書きやすくなるのではないかと考えた。そのために、話し合いの活動の時間を十分に設定した。

### 3) 短冊を使用して文章の組み立てを考える

話し合いを通して書く内容をふくらませるのはいいが、その後、中心を明確にしないと伝わりづらい文章になってしまう。書き始める前に文章の組み立てを考える時間を設けることが大切であると考えた。考えを整理する際には、メモやワークシートの活用が有効ではあるが、肢体不自由があり書くことには時間がかかる児童にとっては、なるべく煩雑な作業は避けたい。そこで、構成を組み立てる時には、短冊を使用することとした。書く内容をポイントとなる項目ごとにワークシートにまとめ、それを切り離して短冊にし、自由に取捨選択したり組み替えたりできるようにした。長い文章を書くことが苦手なC児にとっても、単文で書く内容をまとめることができるよい手だてになると考えた。

## ⑥指導計画（11時間扱い）

本単元の指導計画は、表2に示す通りである。

表2 本単元の指導計画

時数	学習内容	指導上の配慮や工夫
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>○学習内容を知り、作文「伝わった気持ち」を音読する。</li> <li>○作者はどんな心の動きを伝えたかったかを考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○心の動きを鮮明に伝えることが、大切だということをおさえる。</li> <li>○感想を発表し合い、書かれている内容や作者の心の動きを、大まかにとらえられるようにする。</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>○で、段落ごとに書かれている内容をまとめ、中心となる段落とそれ以外の段落を比べる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ワークシートに記入して、要点をまとめるようにする。「だれが」「どうしたか」が分かるように、簡潔にまとめられるようにする。</li> <li>○「はじめ」で場面について簡潔に説明していることや、中心部分は分量が多く、心の動きが鮮明に書かれていることに気づくようにする。</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「伝わった気持ち」の文章で使われている、分かりやすく書く工夫について、気づき、学ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○題材分の冒頭と、「 」から始まっていない文章を比べ、「 」から文章が始まることの効果や意味について話し合えるようにする。</li> <li>○題材分の会話文が多く書かれている箇所と、会話文を入れずに地の文だけで説明した文章を比べて、会話文の効果について話し合えるようにする。</li> <li>○例文と題材文を比べて読むことで、心の動きは行動や様子を詳しく書くことで、分かりやすく表現できることに気づかせる。</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>○文化祭の出来事やそのときの気持ちについて詳しく書き直すことを知る。</li> <li>○ワクワクステージのビデオを見直し、その時の出来事や気持ちを思い出す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○次時の話し合い活動につながるように、発表を工夫したところや頑張ったところを賞賛する。また、お客さんの反応やそのとき思ったことなどを聞き、思い出せるようにする。</li> <li>○特にA児が頑張った点を賞賛し、書く意欲が向上するように配慮する。</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ワクワクステージの出来事やそのとき感じたことなどを3人で話し合う。</li> <li>○話し合いで話題になった内容や、思い出した出来事などを、ワークシートに書きためる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○友だちや教師と話し合いをすることで、その時の出来事や感じたことを振り返り、詳しく思い出したり整理したりするようにする。</li> <li>○B児には自分のことやお客さんのことなど、たくさん発言してもらい、出来事やそのとき感じたことなどをふくらませられるようにする。</li> <li>○ワークシートには「工夫したところ・頑張ったところ」「その時思ったこと」など書く項目を分けておき、それにそって書けるようにする。</li> <li>○C児のために、長い文章ではなく、簡潔な文章で書いてよいことを伝える。</li> </ul>



1	○記入したワークシートを切り離して短冊にし、取捨選択しながら「はじめ」「中」「終わり」の構成に組み立てる。	○自由に書く内容を並びかえられるように、短冊を組み立て表に貼り付けて並べるようにする。 ○まず、「その時思ったこと」の中から一番伝えたいことを選び、中心に据えるようにする。 ○「その時思ったこと」の前の段落に、「工夫したところ」や「お客さんの反応」などの短冊を並べ、気持ちが動いた理由が分かりやすくなるように組み立てる。 ○B児やC児が筋道を立てて詳しく書けるように、組み立てを考えられるようにする。 ○A児があればこれもと欲張って書いてしまわないように、話の中心と関係ない内容は捨て、整理できるように働きかける。
3	○組み立て表をもとに、文の構成を意識しながら原稿用紙に書く。	○3時間目に学習した「 」をつけた書き出しで始め、全員が書き出しを書き終わったら発表をし、相互評価できるようにする。 ○段落と段落のつながりにも気をつけ、接続詞などを使いながら、組み立て表にそって書き進めるようにする。
1	○お互いの作文を読み合い、中心が明確に書けたかどうか、また、場面の様子や気持ちが詳しく書けた部分を相互評価する。	○中心部分や詳しく書けた部分に注目して相互評価できるようにする。 ○詳しく書けた部分が分かりやすいように、発表の前に書き直す前の作文も紹介する。

## (2) 授業の実際 (5時間目 / 11時間)

前時に文化祭で児童たちが舞台発表した「野球コント」のビデオを観て当日の様子を思い起こした。本時では、その舞台発表をふり返り、友だちの様子、お客さんの様子を表現したり、自分の感じたこと思ったことを整理して表現したりすることを目標とした。

本時における各児童の目標は、表3に示す通りである。

表3 本時の目標

A児	B児	C児
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が頑張った点やお客さんの反応を詳しく話すことができる。</li> <li>・お客さんの反応や、自分の気持ちを黒板の書き方を取り入れてワークシートにまとめることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達と一緒に工夫した点を交えて、発表場面の様子を詳しく話すことができる。</li> <li>・いろいろな場面の様子やその時の自分の気持ちを、黒板の書き方を取り入れてワークシートにまとめることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちの発言を聞いて、場面の様子や自分の気持ちをふくませたり、整理したりすることができる。</li> <li>・一番心に残っている発表の場面の様子と、それによって生じた気持ちを、ワークシートにまとめることができる。</li> </ul>

## ① 舞台発表時の様子やその時感じたことなどを話し合う（約 15 分間）

### 1) 指導上の配慮や工夫

3人の児童の話が、意欲的でやりとりが深まる話し合いとなるように、以下の点を意識して児童への発問やフィードバックの声掛けをした。

- ・ワークシートにまとめることとなる、「工夫したところ、頑張ったこと」「お客さんの反応」「思ったこと、感じたこと」を中心に、児童から発言を引き出すようにする。
- ・発表内の面白かった仕草さやギャグなどは、その場で実演してもらい、話し合いが盛り上がるようにした。
- ・一人の児童からの発言を他の児童へとフィードバックし、同意や他の意見を引き出すようにした。

児童が発言した内容の要点をサブティーチャーが付箋に書き留めた。この付箋メモは後半のワークシート作成の際に活用した。

### 2) 児童の様子

- A児：「自分が頑張ったこと」をふり返り、その頑張った場面で「お客さんがどんな反応をしていたか」を結びつけて話すことができた。
- B児：自分以外の「友だちのよかった点」をふり返るように促したことで、友だちと一緒に工夫した点を交えて、舞台発表での様子を詳しく話すことができた。
- C児：友だちの発言を聞いて、場面の様子をより具体的にイメージしたり、自分の気持ちを整理したりする時間が持てた。その上で、自分が印象的だった場面やその時の自分の気持ちを明確にして発言することができた。

## ② 話し合った内容から印象深い場面や自分の気持ちをワークシートに書きためる（約 15 分間）

### 1) 指導上の配慮や工夫

- ・ワークシートには「工夫したところ、頑張ったこと」「お客さんの反応」「思ったこと、感じたこと」の3つの項目を書くスペースをとり、短い文章で書けるようにスペースを工夫した。
- ・はじめに、会話文や個性的な気持ちの表現、比較など工夫された書き方で書かれたワークシートの一例を示した。
- ・サブティーチャーが書いた付箋のメモを見て、話し合いの話題を思い出し、ワークシートに書くようにする。
- ・話し合いで話したこと以外にも思い出したことがあれば、どんどん書いていいことを伝える。
- ・C児には長い文章ではなく、簡潔な文章で書いてよいことを伝える。
- ・教員は机間を回り、場面の様子や気持ちが詳しく書けている表現は賞賛し、児童が自信をもって書けるようにする。

### 2) 児童の様子

- A児：はじめに示した記入の一例から、自分なりに考え比喩表現を使って書くことができた。
- B児：自分の発言した内容のメモをみて考え、よりよい表現に書き換える場面もあった比較の表現を自分なりに工夫して使うことができた。
- C児：書くことが苦手なC児であるが、要所で教員の助言を受けながら時間いっぱい

使って書き続けることができた豊かな表現も出てきた。「 」を使い、自分の気持ちを生き生きと詳しく表現できた。

### ③ ワークシートに書いた内容を発表し。相互評価する（約8分間）

#### 1) 指導上の配慮や工夫

- ・友だちの文を聞いて、そのよさに気づくことが大切である。そのことをまず確認する。
- ・お互いの文が、会話文や個性的な気持ちの表現、比較など分かりやすい書き方で書かれていることに気づくことができるようにする。
- ・黒板の記入例に立ち返りながら、工夫された書き方について整理できるようにする。

#### 2) 児童の様子

3名全員が、自分で書いたワークシートの中から自信のある一枚を選んで、発表することができた。

## 4. まとめ

### (1) 言語活動を充実させるための小集団による学習の意義

本單元である「伝えたいことを書く一心の動きがわかるように」は、「書く」ことが指導内容の中心である。「目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること」、「自分の考えを明確にして文章全体の構成を効果的に考えること」が重要な課題となる。「情報を収集して整理し、自分の考えを明確にする」ためには、話し合いにより話題を決めたり、収集した情報に関係付けたり、他の人の話を聞き自分の意見と比べるなどすることで、はじめて考えがまとまり、書く内容が明確になる。こうした学習活動には、友だち同士のやりとりができる環境がたいへん有効である。本実践では、3名の児童が活発に話し合い、それを踏まえたことで「書きたいこと」を主体的に書き出す姿がみられた。

小集団であっても友だちの考えを聞く、自分の考えを発表するというやりとりが、授業において言語活動を充実させるためにとても大切であることが示唆された。

### (2) 本実践における配慮や工夫

#### ①重点の置き方やまとめ方に配慮した指導計画

児童の実態等を考慮し、より効果的な指導ができるように、国語科の指導内容の中で、「中心の明確な文章を書く」ことに重点をおき、児童同士の伝え合う活動を意図的に設定した指導を計画した。また、児童が自らの経験を踏まえて生き生きと表現できるよう、文化祭の舞台発表を題材に扱った。

#### ②障害特性への配慮

書くことは可能であるが、時間がかかる児童たちである。短冊にして活用できるワークシートを用意したり、サブティーチャーがメモを用意したりすることで、話し合う時間、考える時間を十分にとることができていた。このように、「できる活動（書ける）」であっても、中心となる学習活動である「自分の考えを述べたり整理したりすること」を充実させるために、児童が「書く動作」に労力をかけすぎないようにする配慮は、児童が課題に主体的に取り組む上で有効である。

#### ③個別の課題に応じた指導

学年の異なる3名であるが、個別の実態に合わせて目標を設定した。「単元の目標」、「授業(本時)の目標」が具体的に設定されていた。こうした具体的な目標に基づくことで、学習活動ごとに、例えば、「(A児)自分が頑張った点やお客さんの反応を詳しく話すことが

できたか。」と評価の観点を明確に設けることができた。

### (3) 今後の課題

本実践は、小集団だからこそ可能な「個に応じたていねいな指導」であると言える。こうした指導を展開するためには、綿密な指導計画の作成が必要である。また、年度が変わると児童生徒の在籍状況が変わり、学習集団の編制を再考することも必要となる。こうした状況の中で、このようないねいな指導が学年や学部との進行に伴い系統的に進められるためには、個別の指導計画に児童生徒各人の「学習の履歴」として適切な評価が記載されることが大切である。また、前提としてシラバスや年間指導計画で具体的な指導内容を系統的に把握することが必要である。

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了承を得ています。

## 事例4 本人の特性及び学習環境に配慮した、表現する力を 育む指導－国語科の指導を中心に－

国立特別支援教育総合研究所	主任研究員	徳永 亜希雄
静岡県立中央特別支援学校	教諭	成島 純
同校	小学部主事	園田 一哉
同研究所	上席総括研究員	笹本 健

### 1. はじめに

「V－2」で述べた通り、言語活動を中心とした表現する力は、全ての教科等で育成すべき思考力・判断力・表現力の基盤となるものであり、その育成は、各教科で「国語力」として培われ、その基礎は国語科と位置づけられる(文化審議会、2004)。

一方、「Ⅲ－1」で述べたとおり、肢体不自由のある児童生徒のある教科指導においては、本人に内在する運動や認知の特性、経験の少なさ等への配慮に加え、学習集団の確保の難しさや授業時間数の少なさ等の学習環境にも配慮した上での指導計画の検討と実際の指導が重要だと考えられる。

本研究の研究協力機関として協力を得た静岡県立中央特別支援学校(以下、同校)は、本校の他に病院内訪問教育を有する、肢体不自由部門及び病弱教育部門のある特別支援学校である。「Ⅲ－2」にあるとおり、多くの特別支援学校(肢体不自由)では、いわゆる準ずる教科学習に取り組む児童生徒の集団を編成することが難しい状況にあるが、今回協力を得た、同校小学部の小学校の教科に準ずる及び下学年対応の学習グループ(以下、小学部Aグループ)は、肢体不自由のある児童9名から構成され、決して多くはないものの集団が形成されている。しかしながら、実際に教科学習の多くは、1～3名の各学年において行われ、全国的な動向と同様に、少人数での授業が多くなっている。そのため、言語活動の中でも、一定の集団規模が必要される、読み合ったり、意見を述べ合ったりする活動の補償に難しさがある。

特別支援学校学習指導要領解説書において、自立活動の時間があること等による特別支援学校(肢体不自由)の時間的制約について述べられている。同校小学部Aグループにおいては、週3時間の自立活動の時間を設定していることや、例えば4年生の国語科の年間時間数も週6時間、年間210時間であり、標準時数とされる245時間より少なく、さらに学年で実施している朝の会等で単位時間の45分間が確保できないこともあり、教科学習に取り組む時間数は決して多くはない状況にある。

本稿では、小学部Aグループの4年生児童A君への国語科の指導実践を通して、肢体不自由があるという本人の特性及び学習環境に配慮しながら取り組む表現力の育成の在り方について検討することにした。

### 2. 指導の実際

#### (1) 対象児童及び学習環境の状況

##### ①児童A君の状況

4年生男児。3年生まで普通小学校に在籍し、4年生から同校に転入した。保護者の送迎により自宅から登校している。二分脊椎の診断を受けており、下肢に運動と感覚の麻痺があるため、移動には車いすを使用している。座位姿勢の保持や上肢には機能障害はない。四つ這い位での移動は速く行うことができ、体を動かすことが好きである。

各教科の目標や内容に応じて、当該学年や下学年の学習に取り組み、国語科と算数科に関しては下学年の学習に取り組んでいる。3年時に行ったWISC-Ⅲの結果からは、視覚的な認知能力や処理速度・短期記憶が、言語理解の表現や表現力に比べて優位であり、また、視覚的・運動的表出能力が、聴覚的短期記憶、数処理能力、注意集中に比べて優位であるという結果が出ている。

これまで、入退院を繰り返すことで学習面が遅れがちになり、学習に対する興味や意欲が持てなくなってきたという経過があったが、同校転入後、スモールステップや振り返りをくり返す学習に取り組む中で、「やればできる」という自信をつかみ、学習に対して前向きに頑張ろうとする姿が見られるようになってきた。漢字検定9級に合格し、今年度中には8級にも挑戦するなど、意欲的に取り組もうとしている。

## ②学習環境の状況

クラスの児童数は1名だが、普段は、5年生1名、6年生3名と各担任3名で約20平方メートルの教室を共有して学習に取り組んでいる。集中しにくいのではないかと考えられたために同校職員に確認したところ、お互い学習の刺激になっているとのことであった。前述のとおり、自立活動の時間は週に3時間であり、国語科の時間は週平均6時間であるため、通常の学級に比べて時間数は多くはない。普段は車いすに座り、カットアウトテーブルを用いて教室での学習に取り組んでいる。その他の特別な補助用具等は使っていない。

学級担任は、小学校からの人事交流として同校に勤務しており、教科指導についての経験は比較的豊富である。保護者は教育にも協力的で、暖かい家庭環境であり、本年度小学校から同校に転入したことで親子共に落ち着いて過ごしている様子で、そのことがA君の学習に落ち着いて取り組む姿勢にもプラスになっているような印象がある。

## (2) 国語科の指導の実際～研究授業の取組から

ここでは、研究授業として取り組んだ国語科「モチモチの木」(3年生の単元)での指導について取り上げる。

### ①題材名 モチモチの木

### ②題材設定の理由

A君は4年生であるが、今回3年生の題材を扱うことにした。その理由は、A君がこの題材についてまだ学習していないことと自分より小さい子がどのように成長していくのか興味を持ちやすいと考えられたことである。本題材は「モチモチの木」を中心にして場面の状況変化が少なく、同じような生活体験をイメージしやすく、登場人物が少ないためにA君にとって人物像をとらえやすいと考えた。また、A君は初めてのことにに対して「できない」と意識することが強く、自分から前向きに取り組もうとするまでに時間がかかることから、主人公の豆太の性格と自分を重ね、「自分も頑張

らなくっちゃ」と思えるようになってほしいという願いもあった。

本題材は、五つの場面に端的な小見出しが付き、それぞれの場面ではっきりと登場人物の変容が分かることから、A君にとって読みやすく、一つ一つの場面で主人公の変わっていく様子に気付くことができると考えた。また、次の場面ではどのように変わっていくのだろうかに興味を持つとも考えられた。

そして、挿絵を使うことで、場面の情景をイメージしやすくなる。黒く描かれた木、顔をそむけて目だけを木に向けている豆太、泣きながら坂道を走る豆太、黒い木に月と雪が重なって色とりどりに見える木・・・、挿絵からでもはっきりと主人公の思いや気持ち伝わってくると思った。

表現力の育成につながる言語活動として、「読むこと」において紹介したい本を取り上げて説明することや、必要な情報を得るために、読んだ内容に関連した他の本や文章を読むことが期待される題材ではあるが、これまであまり積極的に本を読もうとしてこなかったA君の実態を踏まえ、本題材をきっかけに興味のある本を選んで読むことができるようになることを期待した。

### ③題材のねらい（評価規準）

＜関心・意欲・態度＞

- ・登場人物に着目して同じ作者の作品を読むことを楽しもうとしている。

＜読むこと＞

- ・会話や心情表現、行動を表す文などから人柄が分かることを知り、着目して読んでいる。
- ・登場人物について考えたことを交流し、一人一人の感じ方の違いに気づいている。
- ・同じ作者の作品から興味のある本を選んで読んでいる。

＜書くこと＞

- ・登場人物を中心に、友達への紹介文という目的に応じた表現を用いて書いている。
- ・自分にとって必要な部分や情報を特定して書き抜いている。
- ・文章の間違いを正したり、よりよい表現に書き直したりしている。
- ・書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて感想を述べ合っている。

＜伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項＞

- ・言葉に登場人物の心情が表れていることに気づく。

これらを踏まえ、A君の実態及び学習環境を考慮したねらいとして以下のように設定した。

＜関心・意欲・態度＞

- ・興味を持って学習活動に取り組むことができる。

＜読むこと＞

- ・挿絵や言葉に着目し、おもしろいと思う所に気づくことができる。
- ・登場人物の思いや気持ちを想像して読むことができる。
- ・興味のある本を選んで読むことができる。

＜書くこと＞

- ・登場人物の思いや気持ちを、吹き出しに書くことができる。

・紹介文を書くことができる。

<話すこと・聞くこと>

・疑問や感想など、思ったことを発表することができる。

#### ④本題材に対するA君の実態

読むこと	書くこと	話す・聞く
<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字にふりがなをふりながら読むことができる。</li> <li>・教師の範読を聞きながら、指で追いながら教科書を音読することができる。</li> <li>・行毎、段落ごと、場面毎とだんだんと読む量を増やしながら、音読することができる。</li> <li>・おもしろいと思った所をみつけて読むことができる。</li> <li>・登場人物の心の変化に、気づくことができる。</li> <li>・挿絵を見て、どの場面かを予想することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感想や自分の思ったことを書くことに苦手意識がある。</li> <li>・短い言葉で、書くことを言葉に出しながら書くことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おもしろいと思ったことの原因を簡潔な言葉で話すことができる。</li> <li>・教師の範読を聞いて、大事だと思う所を発表することができる。</li> </ul>

#### ⑤指導計画

教科書の指導書別冊では15時間の例が紹介されているが、前述のとおり授業時間数の少なさ及び、ねらいを絞ったA君への指導の計画を立てるという観点から、計13時間の計画を立てた。

本時は、7/13時間で、会話や行動に着目し、登場人物の気持ちや人柄をとらえながら読む事ができるとのねらいのもと、「豆太は見た」の前半「…なきなきふもとの医者さまへ走った」までを読むことを主な活動とした。

#### ⑥本時の指導

##### 1) 本時の目標

- ①(読む) 豆太が「なきなき走った」理由が一つではないことがわかる。
- ②(書く) 豆太の気持ちを吹き出しに書くことができる。

①についての規準	②についての規準
<ul style="list-style-type: none"> <li>・『医者様をよばなくっちゃ』や「表戸を体でふっとばして走りだした。」などからじさまを助けたいという気持ちをとらえることができる。</li> <li>・二つの「なきなき走った」には、モチモチの木へのこわさと、もじさまを失うことのこわさから、じさまを助けたいという豆太の気持ちがわかる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「じさまあつ。」と「じさまっ。」の違いが分かり、その言葉に続く台詞を書くことができる。</li> <li>・「なきなき走った」と「なきなきふもとの医者様へ走った。」ときの、豆太の気持ちを書くことができる。</li> </ul>

##### 2) 本時の構想

A君がより取り組みやすい授業にするため、この題材を二つの視点から構成し、授業に安定感と柔軟性を持たせながら進めていきたいと考えた。すなわち、縦の軸として「授業の進め方に見通しを持たせる」ということと、縦軸を支える横の軸として「見て・読んで・聞いて・書きたい気持ちにさせる」という二つの面から授業を構成することにより、少しずつ授業に慣れ、自分から取り組もうとする気持ちを持てるように支えていきたいと考えた。表現力の育成には、体験的な学習を通して表現する意欲を高めることが大切とされる(文部科学省、2009)。これらの手立てによって、仮想ではあるが、A君は豆太の行動を追体験し、表現しようとする意欲が高まることを期待した。



### ① 『授業の進め方に見通しを持たせる』

45分間の授業のなかで何をするのははっきりさせ、毎回同じように授業と進めていくことで、授業の進め方に慣れさせていく。具体的には、次のようなことを行うように、A君が見通しを持って授業に取り組めるようにした。

- ・授業の始めに今日学習する場面を音読する。
- ・登場人物の言葉や行動に着目し、なぜ登場人物はそうしたのか考える。自分だったらどうするかを考える。吹き出しに気持ちを書く。
- ・次の時間に読む箇所を確認する。

本時では「豆太は見た」の場面の前半を読み、豆太の言葉、行動に着目していく。前時までに登場人物の言葉や行動が分かるところを色分けしておくようにした。豆太の同じようなセリフの言い方の違い、泣き方の違い等を考えさせたり、実際に声に出したりしていくことで、豆太の気持ちや人柄をとらえさせていく。その後、自分だったらどうするか、豆太に掛けたい言葉は何か考えさせていく。そして、最後に豆太の気持ちを吹き出しに書かせていきたいと考えた。

### ② 『見て・読んで・聞いて・書きたい気持ちにさせる』

#### ア) 『見て』についての工夫と配慮

- ・大型絵本：この題材の大型絵本を挿絵の代わりにホワイトボードの横に置くことにした。教科書には載っていない場面の絵もあるため、絵本を見ることでイメージも持ちやすいと考えた。
- ・マーカー：A君にとって文を読むこと自体、抵抗を感じることが多い。そこで、視覚優位という特性を踏まえ、それぞれの登場人物の言葉や行動をマーカーで色分けし引いていくことで、教科書を開いたときにすぐに「誰が」ということを、視覚的に確認することができるようにした(図1)。

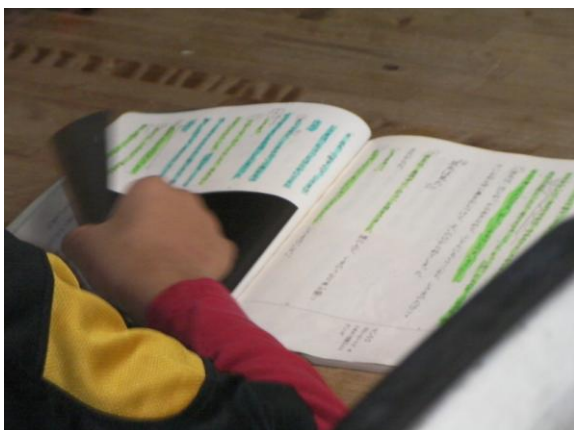


図1 教科書にマーカーを引く



図2 模造紙による提示

- ・板書と教科書：模造紙に場面毎に本文を書きホワイトボードに貼る。段落番号付けや登場人物の言葉や行動の色分け、音読の印などA君と一緒に進めていき、教科書と板書を同じ書き方にすることで、A君が板書を見ながら教科書に立ち返ることができ

るようにした（図2）。

イ)『読んで』についての工夫と配慮

- ・音読の工夫：A君にとって音読は“苦手”とするところである。「登場人物の気持ちになって読もう」といっても難しいところがある。そこで、声の大きさ、速さ、口の形、声の調子など、ポイントとなる点をはっきりとさせることで、自分で工夫しながら音読できるようにし、A君の自信につなげていくようにした。
- ・意味しらべ：この教材には「つつ立つ」や「ぶっさかれる」など、表現の特徴として多くの強調語が用いられている。また、A君にとって難しいと思われる言葉や方言なども入っている。それらの言葉を抜き出し意味を書いた表を作ることで、意味が分からないことによる躓きを防ぎ、前向きな気持ちが途絶えないようにした。

ウ)『聞いて』についての工夫と配慮

- ・範読CD：音読をするときのお手本として使用した。教師だけの範読であると毎回違う読み方をしているとA君が感じることもあるだろう。CDを使い同じ言い方を聞くことで、どんな言い方をしているか教師と確認しながら聞くことができ、自分だったらどのように音読するかA君に考えさせることもできるようにした。これは、教師とA君のマンツーマンの関係に第三者を取り入れてより豊かに学んでいく手だてでもある。
- ・ICレコーダー：音読の時に使用する。A君の音読を教師が録音し、「音読の工夫」で注意するポイントを見ながら自分の音読はどうであったか振り返ることができる。また、どうしたらもっと気持ちを込めて音読することができるか改善点を自分で見つけられるようにさせたい。このことも、他の友達の音読を聞くことができないことを補う手立てでもある。

エ)『書いて』についての工夫と配慮

- ・吹き出し：本単元は登場人物の言葉が少ない。どんな気持ちや思いを持っているか想像しながら読ませていきたいと考えた。そこで、教科書に貼れる程度の吹き出しの紙を用意し、思っていることや感じていることを書かせていきたい。しかし、それでもA君が1人であることから一方的な意見に偏りがちである。そこで、高学年の友だちはこんなことを言っていた、他の小学校ではこんな意見も出た、というように“架空の友だち”の意見を紹介させ、「それも考えられる」「そうかもしれない」と想像の幅を広げさせ、いろいろな見方があることに気付かせていきたいと考えた。

### 3) 本時の展開

主な活動	主な指導の留意点(具体的な支援・配慮)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「豆太は見た」前半を音読しよう。</li> <li>・登場人物の気持ちについて考えよう。</li>   <li>・初めの「じさまあつ。」と次の「じさまつ。」は今までの「じさまあ。」と同じか？考えよう</li>   <li>・「なきなき走った。」と「なきなきふもとの医者様へ走った。」ときの豆太の気持ちを考えよう。 「最初は足にしもがかみついて痛くてないた。」 「いたくて、寒くて、こわかったから。」 ・二回目はじさまが死んでしまうかもしれないと思ったからないた。</li>   <li>・二つの「なきなき走った」に豆太の気持ちを吹き出しに書いてみよう。 「なきなき走った。」 「なきなきふもとの医者様へ走った。」</li>   <li>・豆太の様子や気持ちが分かるように音読しよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「音読の工夫」でどんな読み方をしたらいいか考えたものを発表させる。</li> <li>・学習課題を確認し、今までの学習の振り返る。</li> <li>・じさまの様子、そして、じさまの様子から豆太が何をしたのかを振り返る。</li> <li>・初めの「じさまあつ。」と二度目の「じさまつ。」に続く台詞を考えさせ、実際に教師とA君で役を演じて、言い方の違いに気付かせる。</li> <li>・ICレコーダーで言い方を録音し、A君が自分でどんな言い方をしているか気付かせる。</li> <li>・豆太にとって夜はとってもこわいもの。夜のモチモチの木なんて見られないことを、今までの学習から振り返らせて押さえる。</li> <li>・「でも、大すきなじさまが死んでしまうほうが、もっとこわかったから、ー」で、モチモチの木への恐れより、じさまの方が大事なんだ、ということを押さえる。</li>   <li>・“架空の友だち”の意見も出しながら、いろいろな気持ちがあることに気付かせていく。</li> <li>・ホワイトボードに気持ちを書いていく。</li> <li>・A君の発言を途切れさせることなく、どんな意見も聞いていく。</li> <li>・時間が余ったら音読させたい。</li> <li>・次時は「豆太は見た」の後半場面をやることを伝え、終える。</li> </ul>

### 4) 事後評価の視点

- ・豆太の「なきなき走った」理由が一つではないことをとらえることができたか。
- ・吹き出しに気持ちを書かせるときの手立て（架空の友だちの意見を出させること）により、同じ気持ちを書いたり、違う気持ち見つけたりして書くことができたか。

### ⑦本時の授業についての協議から

以下、授業後に行った筆者4名による協議、小学部Aグループを中心とした関係職員による授業反省会での主な協議内容について、1) 本人の特性に関すること、2) 主に学習環境の特性に関すること、3) 主に国語科の指導に関すること、という視点から整理する。

## 1) 主に本人の特性に関すること

### ○疾患に関わる特性について

- ・移動に車いすを使っていて、豆太のように走るという行為が難しいこと、今回の豆太が行った行動と逆にA君自身が大人に病院に連れて行ってもらう経験が多いことを踏まえ、今回の豆太の行動や心情に迫るための工夫があったら良かったかもしれない。
- ・同様に、足の裏に霜が刺さって痛い感覚について、麻痺により臨場感を持って考えることが難しいことを踏まえた指導上の工夫が必要だったか。
- ・動きに制限があることを踏まえ、より情景を理解しやすくするため、活動の中に大きな動きを取り入れたほうがよかったのではないか。例えば、熊がまるまっとうなり声をあげているところ、前のめりに走っている時の身体が傾く角度等。
- ・視覚優位という特性を生かした板書等のさらなる工夫が必要か。

### ○学習に取り組む姿勢について

- ・研究授業ならではのものものしい雰囲気の中でA君も緊張していたが、今年度の転入当初ならば、同じ雰囲気では机に伏す等で授業に参加できていなかったはずである。今回はよくがんばって取り組んでおり、学習に取り組む姿勢に成長の跡が感じられた。
- ・小学校から同校への転入について、A君も保護者も安心して過ごせる環境で学習に落ち着いて取り組むようになっていいると考えられる。

## 2) 主に学習環境の特性に関すること

### ○学習集団の補償について

- ・国語科は、算数他の教科と違い、深い読み取りなどの力が求められ、他の子との意見交換や互いの刺激し合いが重要と考えられるため、マンツーマンでの授業には難しさがある。また、マンツーマンでは、活動のメリハリが付けにくく、苦しい面もあるが、A君は、他の子がいるほうが緊張してしまうかもしれない。
- ・国語科での話し合いや、紹介・発表等の活動が難しいため、道徳で他学年と合同で取り組んだり、教育課程の異なる同学年グループの中で発表活動を取り入れたりしている。
- ・マンツーマンでの重苦しさ回避のためにも、活動の中に大きな動きを取り入れたほうがよかったのではないか。
- ・友達との意見交換ができないため、架空の友達からの意見を設定し、授業を進めている。ただし、参考意見を示すと、「うん、そうだね」とそのまま受け入れ、それとは異なる自分の意見が間違っていると捉えてしまうような傾向がある。自分の意見を自分の言葉で言えるようになってほしい。

### ○授業時間数の確保や指導内容の精選について

- ・時間数や学習進度等から授業内容の精選が必要だが、学習指導要領の目標・内容からそれらの整理をしているのではなく、物語文・説明文等のまとまりとして整理している。学年や学部を超えた目標や内容の整理ができればよいが、そこまではできていない。
- ・拡大した本文等、たくさんの教材が準備・工夫してあったが、今日のねらいに絞ったものに限定し、発問もよりクリアにしてはどうか。

### 3) 主に国語科の指導に関すること

#### ○「読むこと」に関連して

- ・A君は、テレビのアニメは見るが、同じ漫画でも冊子は読みたがらず、「コロコロコミック」のような、わかりやすいコミックが好きらしい。読まず嫌いのような面もある。したがって、3、4年生の「読むこと」のねらいには幅広く読書しようとする態度を育てるとあるが、現段階では、A君にはいろいろな本があることをまずは知って欲しいと考え、本題材でのねらいも「興味のある本を選んで読むことができる。」とした。
- ・物語文の読み取りは難しいというが、説明文はどうだろうか。

#### ○「書くこと」に関連して

- ・時間の都合上、最後に予定されていた、吹き出しに豆太の気持ちを書き込む作業ができなかったが、書くことのねらいというより、読むことのねらいを深める、思考を整理するために、またマンツーマンでの授業の行き詰まり感にメリハリを与えるためにも、途中で書く活動を設けたほうがよかったのではないか。
- ・書く活動での有効性が確認された一方で、書くことへの抵抗感等もある中での配慮が必要。そのまま書かせるが難しいならば、次のようなワークシートを用いて書きやすい状況を作ると共に書き方について教えてはどうか。

最初の「じさまっ」は [                      ] という感じだけど、
---

後の「じさま」は [                      ] という感じがします。
--

### 3. 考察

以上の取り組み及びまた研究期間中に行った同校職員とのその他の協議内容等を踏まえながら、本人の特性及び学習環境に配慮しながら取り組む表現力の育成の在り方について考察する

#### (1) 主に本人の特性に関すること

##### ①運動と姿勢の障害による影響について

A君の場合、下肢に麻痺があるため移動には制限があるが、机上での学習にはほとんど問題がなく、本時で必要とされた教科書を開いて読む、吹き出しに文字を書くといった活動そのものに制限は見られなかった。一方、小学部Aグループや他の特別支援学校（肢体不自由）に多く在籍する脳性疾患のある児童生徒の場合、上肢による操作や姿勢の保持に課題があることが多く、その場合は、文字を書く、教科書やノートのページをめくる、一定時間継続的に学習に取り組むといった基本的な行為等に制限があり、表現力を育成するための学習にも制限が生じることが考えられる。

したがって、表現力を育成する教科学習においては、上肢の操作性や姿勢を保持する力がポイントであり、児童生徒自身の力だけで難しい場合は、教科学習の時間における適切な補助用具や補助的手段の活用が望まれる。併せて、自立活動の時間における指導との密接な関連が重要となる。ただし、教育活動全体で行う自立活動、すなわち、教科時間の配慮的な自立活動の場合は、教科そのものの目標の達成に支障を来さないような配慮が必要となる。

一方で、A君にも、坂をかけ降りる豆太の心情に迫らせることに難しさがあったように、その他の運動の障害が学習に及ぼす影響についても検討が必要であり、その上

で、本時の活動の中にもっと動きを取り入れたほうが良かったのではないかといった指摘のような、指導上の工夫や配慮についての検討が必要である。

## ② 肢体不自由があることによる経験不足や学習意欲への影響について

これまでの小学部Aグループの教員との協議の中で「経験の不足に由来すると思われるような想像力の乏しさを感じる」「経験の不足をどう補うかが課題である」といった発言が複数聞かれた。A君の場合も豆太のように走るという行為が難しいことや、今回の豆太が行った行動と逆にA君自身が大人に病院に連れて行ってもらう経験が多いことを踏まえた配慮の必要性が指摘された。

したがって、題材の目標や内容に関連したこれまでの経験等について配慮した指導内容の検討や、その教科内或いは教育課程内にとどまらない、体験の機会の設定や推奨等が必要だと考えられる。

併せて、A君の場合は、これまで起因疾患に関連して、何度も入退院を繰り返し、学習に空白があるだけでなく、そのことによる学習内容の分かりづらさによる学習意欲の低下が以前は見られたという。そのことを踏まえた上で、今回行われたような丁寧に学習に取り組む姿勢を作っていく指導の積み重ねが重要だと考えられる。

## ③ 感覚の特性への配慮について

肢体不自由のある子どもの認知面の困難の把握とそれにもとづいた配慮の必要性については多く指摘されている（一木、2009 他）。A君の場合も、発達検査の結果から得られた視覚の優位性に基づいた教科書へのマーカーの書き込み等が行われると共に、さらなる板書の工夫も指摘されている。また、A君の場合は、豆太が経験した足の裏に霜が刺さって痛い感覚について、臨場感を持って考えることが難しいという特性があり、このことを踏まえた指導上の工夫について指摘された。

以上のように、表現力の育成に必要となる読み書き等に児童生徒の感覚の特性の把握とそれに基づいた配慮が重要であると考えられる。

## （２）主に学習環境の特性に関すること

### ① 学習集団について

一人学級にいるA君の場合、他の子どもとの意見交換や発表し合う等の活動の難しさがあつた。そのため、授業者は、架空の友達からの意見を設定したり、吹き出しに気持ちを書き込むことで思考を整理したりするような工夫を行っていた。併せて、他学年と合同で道徳に取り組んだり、教育課程の異なる同学年グループの中で発表活動を取り入れたりしている。また、小学部Aグループにおいて、居住地校交流を同学年同士の刺激が多い、とても良い機会として位置づけている児童も多いようである。

多くの特別支援学校（肢体不自由）や肢体不自由特別支援学級においても、適切な学習集団の確保が課題となっており、そのための工夫と配慮が必要といえるだろう。一方で、少人数で密度が濃い学習ができる、というプラスとしての特性についても付言しておきたい。

他方、いわゆる準ずる教科の学習をする児童生徒の少なさは、同時に指導する教員の集団の確保も難しいことを意味する（川間、2004）。同じ教科や同じ学年の内容について協議する機会が少なく、担当者にとって重要な課題となっていることが「Ⅲ—2」でも指摘されており、教科指導に関する研修の機会の確保や通常の学校の教員による教科部会等への参加等も有効だと考えられる。

## ②授業時間数の確保や指導内容の精選について

十分な時間数の確保の難しさが指摘され、そのために指導内容の精選が必要とされた。その際、単純に当該学年で使用している教科書の内容を削るのではなく、「V-1」で述べたとおり、学習指導要領の目標と指導内容に立ち返り、精選を図ることが重要だと考えられる。その際、当該学年の中で完結するのではなく、学年や学部を超えた系統性のある指導へつなげることが重要であり、そのことは複数の学部を持つことが多い特別支援学校では取り組みやすい面があると考えられる。今回の題材においても、目標と内容を絞り込んだ、丁寧な対応がなされている。

一方、前述の学習集団の小ささをプラスとして、単なる時間数ではなく、同一時間内での学習の密度の濃さや個別の指導計画に基づいた丁寧な指導により、時間数の少なさを補うことができると考えられる。

## 4. まとめ

以上、肢体不自由があるという本人の特性及び学習環境に配慮した、表現する力を育む指導について、同校の国語科の指導を中心に検討を行った。本人の特性については、運動と姿勢の障害による影響、肢体不自由があることによる経験等の不足、感覚の特性への配慮、についてそれぞれ整理した上で指導を行う必要性について指摘した。学習環境については、学習集団及び授業時間数の確保や指導内容の精選について取り上げ、同じくそれらの整理に基づいた必要性を指摘した。

A君の事例を中心に、同校のAグループ職員の協力を得ながら述べたことについて、今後他の事例や他校においてさらに検証を深めることが必要だと考える。

## 文献

- 1)文化審議会(2004)、これからの時代に求められる国語力について.
- 2)一木薫(2009)、肢体不自由児の教科指導(2) 肢体不自由児が示す認知面の困難、  
肢体不自由教育、188、44-47.
- 3)川間健之介(2004)、肢体不自由教育の重点課題、国立特殊教育総合研究所平成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」成果報告書.
- 4)光村図書(2011)、学習指導書別冊 国語三下あおぞら.
- 5)文部科学省(2009)、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)

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了承を得ている。

## 事例 5：小学校 1 年生の入門期指導として、「語彙を豊かにする」ことに重点をおいた指導

千葉県立袖ヶ浦特別支援学校 教諭 尾崎美恵子

### 1. 本校における授業研究

本校では、「自ら学び、考え、表現する力を育む授業をめざして」をテーマに、小・中・高等部の各学部の教育課程ごと、および自立活動部、院内部、寄宿部のグループで、授業研究を進めている。小学部の A・B 課程のみ一つのグループで取り組んでいる。

小学部の A・B 課程（A は当該学年の教科指導、B は下学年・および知的代替の教育課程の内容を一部取り入れた指導）では、今年度は「自分の思いを豊かに表現する授業をめざして～国語の授業をとおして～」をテーマに授業研究に取り組んでいる。

研究をすすめるにあたり、児童が思いを豊かに表現できるようにするための授業として、体験を生かしたり、イメージをもちやすい工夫をしたり、考えたり、考えたことを伝えたりする場面を意図的に設定するようにした。そのことで、児童が言葉を具体的に使う学習活動となり、語彙を豊かにすることにつながると考えた。

授業づくりにおいては、意図的な場面設定と各場面での手立ての工夫を行っている。

- ①今日の課題に気づく場面〈課題提示の工夫（発問、板書など）〉
- ②考える場面〈考える材料やヒントの工夫（実物、操作、イメージ、体験、映像など）〉
- ③考えたことを伝える場面〈発表、話し合いなどの方法、教師の発問など手だての工夫〉
- ④まとめの場面〈プリント記入、振り返りなどの仕方の工夫〉

以上の考えをもとに、「小学校 1 年生の入門期指導として、『語彙を豊かにする』ことに重点をおいた指導」について、紹介する。

### 2. 国語（小学部 1 年）の授業の実際

#### （1）対象となる児童について

対象となる男子 1 名(A)、女子 1 名(B)の障害の状態と指導上の配慮について述べる。

2 名とも脳性まひ、通常の幼稚園、保育所を卒園した。現在、1 年生の学習内容を小学校の進度に沿って進めている。2 名とも地元の児童との関わりをもつため居住地校交流を行い、できるだけ同じ学習ができるよう交流先の進度も聞きながら学習している。

国語に係る実態と配慮事項は表 1 のようである。

#### （2）国語の年間指導内容

小学校 1 年生の進度に沿って学習しつつも、児童の理解の状況や時数との関係で単元によっては省いたり詳しく学習したりしながら精選を行い、他教科との関連ももたせながら国語の学習を行った（表 2）。



表1 国語に関する実態と配慮事項

	A	B
話す・聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高校、中学の兄もいるので、時事話題やゲームのルールなどもよく話している。</li> <li>・友達の意見を聞いてそこで使われた言葉を利用した意見が言える。</li> <li>・人の話を聞いている途中で、自分が思っていたことを話してしまうことが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話題は多くないが話したい気持ちは強い。</li> <li>・語彙が少なく、適切な語を考えたり、要点を絞って話す力は弱い、学習による気づきや伝えたい思いはある。</li> <li>・自分の考えを押し通そうとすることが多いが、話し合いをする気持ちはある。</li> </ul>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひらがなは書けるが、鏡文字になるものがある。2学期後半以降には減ってきた。</li> <li>・字のバランスがよくなく斜めにもなる。</li> <li>・文章を書く時には、書きたい文を本人が一度言い、言ったことを教師が黒板に書いて本人がノートに写している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・習った文字は書ける。落ち着きのなさもあり枠からはみ出しても平気である。気づいていても教師からの指摘がないと気づかなかったふりをしている。</li> <li>・漢字はいろいろな読み方を覚えきれない。</li> <li>・枠を見て文字の起点と終点を定めにくい。</li> </ul>
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひらがなは細かい字でもすらすら読める。(書きと読みのギャップが大きい)漢字も読めるものも多い(ゲームの影響)。</li> <li>・話の内容は大まかに捉えられているようであるが、捉えた内容についてまとめて順序立てて話すことはまだ難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひらがなを追って読むのはたどたどしく、単語で区切ってあげると読みやすい。</li> <li>・読み聞かせでは、簡単な絵本でも全体のあらすじはまだ捉えにくく、ある場面のある部分のみなら書かれていることを言える。</li> </ul>
配慮事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>・机は天板が広く(85 cm×65 cm)、天板の周りから物が落ちないように天板の縁に1 cmほどの高さがあり、身体が固定できるようにU字型にカットしてある。</li> <li>・プリントへの書字はすべり止めを裏につけたバインダーで固定して行う。</li> <li>・文字を書く枠は、バランスよく書く目安になるように一文字を2×2の枠に区切る。</li> <li>・文字の書き順は、「たて、よこ、しゅー、ながーく」など運筆の方向やはねる、止めるなどの動きがわかるように、声に出して唱えて覚えられるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・後ろを3 cm位高くした児童椅子を使用し、足裏がつくところに足台を置く。</li> <li>・一番言いたいことを一つにしぼり、文の終わり(「しました」「です」など)を意識して話すように伝えている。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・姿勢保持椅子を使用することで姿勢を崩れにくくする。</li> <li>・書く行にそってガイドになるような罫線や枠をひいておく。</li> </ul>	

表2 国語の年間単元一覧

	話す・聞く	書く	読む(文学作品、説明文)	言語	
一学期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなとたのしく</li> <li>・はなしましよ、ききましよ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あいうえお</li> <li>・えとことばでかきましよう</li> <li>・ぶんをつくりましよう</li> <li>・しらせたいことをかきましよう</li> <li>※えにつき</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・運筆練習(方向、書く強さなど)</li> <li>・絵日記、体験作文(行事、できごとの後、週末)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おはなしききたいなよみたいな</li> <li>・けむりのきしゃ</li> <li>・なにがかくれているのでしょうか</li> <li>・おおきなかぶ</li> <li>・ほんをよみましょう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ことばあそび(しりとり、反対言葉など)</li> </ul>
二学期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なつやすみにしたことをしようかいしよう</li> <li>※おむすびころりん(劇練習)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※やさいが大きくなつたよ</li> <li>・たのしかったことをかきましよう</li> <li>・みじかいことばでかこう</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・けんかした山</li> <li>・だれがたべたのでしょうか</li> <li>・いろんなおとのあめ</li> <li>・やまでじゃんけん</li> <li>・はたらくじどう車</li> <li>・りすのわすれもの</li> <li>・天にのぼったおけやさん</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・かたかな</li> <li>・漢字</li> <li>・つなぐことば</li> <li>※カルタをつくろう</li> </ul>
三学期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・だいじなことをれんらくしよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・かきたいことを一つえらんで</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・うみへのながいたび</li> <li>・みぶりでつたえる</li> <li>・おてがみ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字</li> <li>・いきます、いく(敬体と常体)</li> </ul>	

※は生活科と関連づけて行った

### (3) 授業の一例

ここでは、小学校1年の教科書にある「けんかした山」の授業について取り上げる。

本題材は、小学校に入学してから学習した「けむりのきしゃ」「おおきなかぶ」に続く読みものである。わかりやすい場面展開で挿絵の助けもありストーリーを理解しやすく、内容も「けんか」の話で子供達が身近に感じやすいお話しである。

本時は9時間扱いの4時間目である。お月様の言葉を詳しく読みながら、実際に台詞を言ってみたり、これまでの自分のけんかの経験を思い起こさせたりすることで、山の気持ちに気づけるように指導を行った。

本時の目標は以下のように設定した。

- ㊦ 文章から登場人物の気持ちを考えることができる。
- ㊦ 友達の考えをよく聞いたり、自分の考えを発表することができる。

本時の学習の流れは以下のようなものである。(吹き出しの数字については(4)で解説)

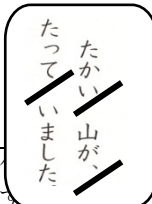
時配	学習内容と学習活動	教師の指導・支援	教材
2 15	<ul style="list-style-type: none"> <li>○はじめのあいさつをする。</li> <li>○1と2の場面を音読する。</li> <li>○本日の学習内容を知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①</li> <li>②</li> <li>・一人読みをしてから、全体で交互読みをする。</li> </ul>	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">                     月様の言うことを聞かない山はどんなきもちなんだろ                 </div>		
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>○お月様の言葉を詳しく読む</li> <li>・わからない言葉を確認する。</li> <li>・お日様の言葉との違いを考える。</li> <li>・お日様とお月様の言い方を演じてみる。</li> <li>・「あんしんしてねていられない」の言葉の意味を考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「お月さま『が』いいました。」ではなく、『も』になっている、いつ言ったのか、何を「おやめなさい」と言っているのか、「おやめなさい」と「やめなさい」のちがいを、動物が寝ているところ、お月様は動物たちにどのようにねてほしいのか、などのことから考えられるようにする。</li> <li>・山はけんかをやめたか、どの文からわかるか、山が動物の様子に気づいたらどうするか、叱られたとき山は何と言ったか、等から考えられるようにする。</li> <li>・注意されてもけんかをやめなかった経験などを思い出しながら考える。</li> <li>・山になったつもりで演じながら吹き出しの言葉を発表できるようにする。</li> </ul>	ワークシート
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>○山の気持ちを考え記入する。</li> <li>・ワークシートの吹き出しに記入する。</li> </ul>		
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>○考えたことを発表する。</li> </ul>		
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>○まとめをする。</li> <li>○学習のふりかえりをする。</li> <li>○おわりのあいさつをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>③</li> <li>④</li> <li>⑤</li> <li>⑥</li> <li>・ワークシートに自己評価欄を設けておく。</li> </ul>	

### (4) 授業の詳細

上記指導案上の「学習の展開」の①～⑥の各場面について、授業中の教師の指導や支援の実際について以下に記す。

①「音読する」活動

学習活動	支援	支援の意図
一人で2場面を音読	<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉かけ「自分の速さでよいので丁寧に大きな声で読む」「1と2の場面を音読」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本日学習する部分がかかる。</li> <li>自分のペースで読める。</li> <li>覚えるくらいまで音読すると臨場感ある音読ができるようになり、内容の理解の助けになる。</li> <li>Bは一字一字読んでしまうので、センテンスを一息で読めるように「あいているところまで」を手がかりにする。 〈読めるようになるための手がかりを作る〉</li> </ul>
読み	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bには「ことばのまとまり、<u>あいているところ</u>までを一気に読みましょう」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>今読んでいる部分に集中できるため、特にAは自分のペースで先に読み進めてしまうのでペースを合わせるために必要。</li> <li>教師が最初に読むことでBもついていける速さに調整することができる。〈理解を助けるための個別の対応〉</li> <li>Bはまだ一字一字読んでいるのでペースが遅い。今どこを目で追っているか教師が確認するためにも、単語で捉えて読めるようになるためにも、指追いが有効。</li> <li>Aとペースを合わせるようにする。 〈理解を助けるための個別の対応〉</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>提示『。』で交代して読みます。」</li> <li>言葉かけ「言葉のまとまりを考えて読みましょう。」</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>最初の一文は教師が読む。</li> <li>Bは自分の指で追いながら聞くように指示。</li> <li>Bは交互読みの時自分で指で追いながら読んでいても、ずれる。そういう時は、区点のところで教師が止めたり、一緒に教師が指で文字を追う。</li> </ul>	



②「今日の学習内容を知る」活動←〈今日の課題に気付く場面〉

学習活動	支援	支援の意図
前時の学習の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>発問とやりとり 場面1の絵を見せ、「二つの山はどうしていたんだっけ?」→2名そろって「けんかしていた」 「お月様はどうしてほしいんだっけ?」→2名そろって「けんかしないでほしい」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>これまでの学習とのつながりを意識できるようにする。</li> <li>前時までのことが理解できているかどうか確かめる。</li> </ul>
本日考える内容を知る	<ul style="list-style-type: none"> <li>提示と板書:「次にお月様が出てくるよね。今日は『お月様に言われた山の気持ち』を考えます」と話し、板書する。</li> <li>しかし、お月様の言うことを聞いたかどうかはまだわかっていない、と捉えた。「お月様の言うことを聞かなかった」ではなく「お月様に言われた」という表現で板書はとどめておく。「言うことを聞かずけんかをやめなかった」ということがわかった時点で、もう一度本時の課題を再確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時までのことが理解できているかどうかかわかったので次の提示をする。</li> <li>今の児童の思考の段階にあった課題の提示に変更し、思考が進むにつれて、本題に近づくように補足していく。</li> </ul>

③「お月様の言葉を詳しく読む」活動←〈考え、考えたことを伝える場面〉

学習活動	支援	支援の意図
お月様の言葉を一つ一つ確認していく。	<ul style="list-style-type: none"> <li>板書 お月様の言葉を板書する。教師が指しながら読む。</li> <li>言葉かけ「お話しする人の顔を見ようね」「真似してやってみよう(相手が身振り手振りで表したことは真似してみる)」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>注目してほしい文を改めて書き、教師がもう一度読むことで気持ちを向ける。</li> <li>その他「いい言葉をまねる」「同じ考えの時は『同じです』と言う」など発言する人を注目して話を聞くようにする。〈相手の発言を聞くための工夫〉</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発問とやりとり T(教師)『『おやめなさい』ってどういうこと?』 →2人「やめてってこと」 →T『『やめなさい』とどう違うの?』 →A:強い口調で「やめなさい」と言う。B:Aの発言を聞いて真似して「やめなさい」と言う。 →T「じゃあ『おやめなさい』はどう言う?』 →2人は口々に強い口調で「おやめなさい」と言う。 →T「お日様は「けんかをやめろ」だったね。お日様とお月様はどっちが強い感じがしてどっちがやさしい感じがする?」 →B「お日様が強くて」A「お月様がやさしい」 →T「じゃあそういうふうに『おやめなさい』読んでみようよ」 →2名はお日様とお月様の注意の仕方を対照的に音読することができた。</li> <li>・言葉かけ『『そうでないと』ってどういうこと? Bさん』</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登場人物の感じを「つよいーやさしい」「明るいー静か」と形容詞で表したり、挿絵での違いをさがしたりしながら、言葉にして言う活動などを取り入れると会話文のイメージを作りやすく、内容の理解だけでなく言葉の表現もふくらんでいく。 〈イメージ化する時の材料の提供〉</li> <li>・Bの方が理解していない可能性がある言葉はBを中心に確かめていった。〈理解を助けるための個別の対応〉</li> </ul>
お月様の気持ちを考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発問とやりとり</li> <li>・「あんしんして寝ていられない」に線を引き、自分が寝られなかった時のことを順番に発表する。</li> <li>・その後、その時の気持ちを出し合うと「こわかった」「悲しくなっちゃった」などの言葉が出てきた。それから「じゃあ動物たちはどうやって寝られるとよいか」と聞くと、「ぐうぐう眠れるとよい」「いっぱい寝るといい」「山がうるさくない方がよい」「山から火が出ると動物が逃げちゃう」という言葉が出てきて、お月様の「安心して寝てほしい」「山に静かになってほしい」という気持ちが理解できたようである。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・そのままの言い回しでは意味がつかめないと考え、自分の体験を思い出す。〈体験をもとにして文章のイメージ化をはかる〉</li> <li>・板書に児童が表現した言葉を書き留め、あとでワークシートに書く時に参照できるようにする。〈考えたことを書く時に忘れないようにする、整理して書くための補助〉</li> </ul>
山はお月様の言うことを聞いたのかどうか、考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発問とやりとり T「山はどうしたのかな?」 →A「けんかしてる」B「けんかをやめない」 →「そのことがわかる文は どれかな?」 →2人で『それでも・・・』を読む →板書する。 →T「やめなかったということは、お月様の言うことを?」 →2人で「きかなかった」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大事な文を板書する。 〈理解を助けるために、大事な文に注目できるようにする〉</li> <li>・理解できた時点で本時の課題を本題に近い表現に修正する。 〈考えることを思考の進みに応じてより具体化していく〉</li> </ul>

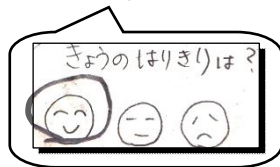
④「山の気持ちを考える」活動←〈考える場面〉

学習活動	支援	意図
山の気持ちを考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>叱られてもけんかをやめなかった経験を発表する。2人とも「兄弟げんかをしていて、母に叱られてもやめなかった」ということを出す。</li> <li>状況を整理してうまく言えなかったので、言い終わったあとに、もう一度教師が整理して文章化し、言い直して言葉を覚えられるようにした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時までに2人でけんかをして背の高さ(山の高さ)を競い合う体験活動〈その場で体験する〉は取り入れていたので、本時は叱られてもけんかをやめなかった経験を出し合う。〈過去の体験をもとにイメージ化し、考えるヒントとする。〉</li> <li>言いたいことを話したあと教師が整理して正しい言い方を伝える。〈適切な言葉で言い直すことで語彙の定着を図る〉</li> </ul>
その時の気持ちを思い出して、山の気持ちを想像してワークシートに記入。	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童のつぶやき A:「むかつく」という言葉が出ていた。本児自身がそういう思いをしたこともあるようだし、兄やテレビの影響からかこういう状況の時はこういう思いをする、ということも結びついているようだ。一人で考えられたので、あえて助言は入れない。 B:先ほどの動物たちのことも考えるよう助言したら「ぼく(山)の方が(背が)高いよ。動物たちは関係ないよ。」と内容に対して的確な考えを表していた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の体験という手がかりがあるので想像しやすい。</li> <li>言葉を上手く選ばないようであれば、言おうとしている意味を含む言葉を提示して、書くことを助ける。</li> <li>B児は文字を小さく書きにくいことと、書きたい文章が長いことから途中で代筆した。</li> <li>児童のつぶやきを板書しておくか一人ずつ紙に書き留めたものを見せるとワークシート記入の表現がより豊かになったかもしれない。</li> </ul>

⑤「考えたことを発表する」活動←〈考えたことを伝える場面〉

学習活動	支援	意図
自分がワークシートに記入したことを発表する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉かけ「山の気持ちになって、お話しするように言ってみようね」</li> <li>A:抑揚をつけて「お前むかつくから出て行け！」を会話をしているように読む。</li> <li>B:書いたものを読むのが精一杯。→何度か読む練習をして再発表</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「山の気持ちになって」だけではおそらく表現しきれないので「お話しするように」という言葉を足して発表を提示する。〈より感情をこめた音声表現ができるようにするための言葉かけの工夫〉</li> <li>他人の発表を聞くための手立ては③に同様。</li> </ul>

⑥「本時のふりかえりをする」活動←〈まとめの場面〉

学習活動	支援	意図
今日のふりかえりをする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>「きょうのはりきり」をワークシートに記入する。短時間で自分の学習がふりかえられるように、顔文字に○をつけるようにしてある。</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の本日の学習態度をふりかえるようにする。1年生なので、内容の理解をふりかえるよりも自分の頑張りをふりかえる方がより長続きすると考えこの方法をとっている。〈より主体的に学習していくための工夫〉</li> </ul>

その他、発表する時には「誰に向かってどの大きさの声を  
出すとよいのか」わかるように、四月から「こえのものさし」  
を掲示して使っている（図1）。

板書はなるべくワークシートを書く時に考えたことを思い  
出しやすいように配列や内容を決めた（図2）。

児童が書いたワークシートは図3（A）、図4（B）の  
ようである。



図1 こえのものさし

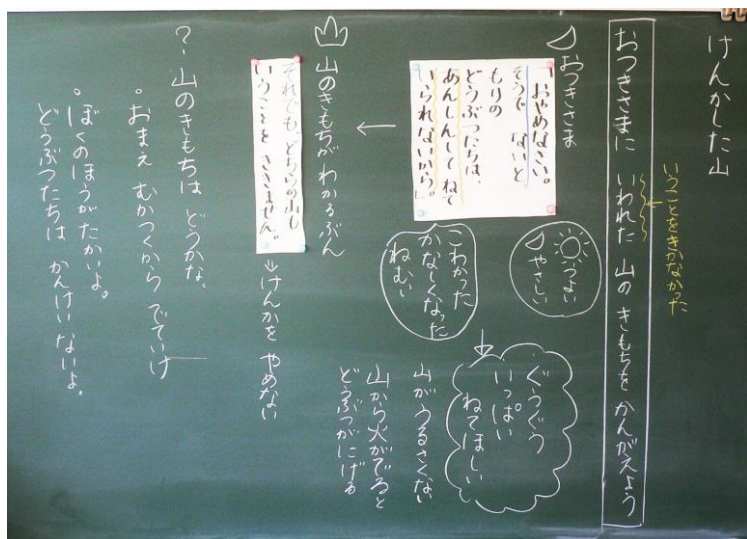


図2 板書

### 3. まとめ

実践を継続していく中で、児童らはより多くの言葉を使っ  
たり、整理した話し方ができるようになったりしてきた。例  
えば、帰りの会での「今日楽しかったこと」を話すコーナー  
では、年度当初は「今日は体育が楽しかったです」だけであ  
ったのが、「今日は体育で〇〇をやってうまくいったので楽し  
かったです」というように、文章にふくらみが出てきている。

実践を振り返って、語彙を増やす指導について以下のようにまとめられる。

#### (1) 体験を取り入れることで考える手がかりにすることができる。

体験をもとにして読み取る文章をイメージしやすくするようにした。授業の中で体験を  
してみたり、過去の体験をふりかえる時間をとったりすると、児童の中から言葉がたくさ  
ん出てきていた。体験の取り入れ方には、過去の体験をふり返る方法と、今その場で体験  
してみる方法とがあった。過去の体験をふり返る方法は、その体験を教師も一緒に共有し  
ていれば、言おうとしていることが推測しやすいが、家庭での体験などでは言おうとし  
ている内容を推測しづらいことが難しい部分であった。その場で体験する方法の方がその  
児童の感じている気持ちを言語化したものを、より理解しやすく修正しやすいが、その場  
でできる体験には限りがあった。それぞれのよさを生かして体験を取り入れていくと、文  
章の中に書かれているものをイメージしていく手立てとしては有効だった。ただ、児童が  
言語化したものは、言葉を補わないと、まだ他人に上手く伝わる表現にならないので、教師  
は修正しながら児童に返していく支援が常に必要である。



図3 ワークシート(A)

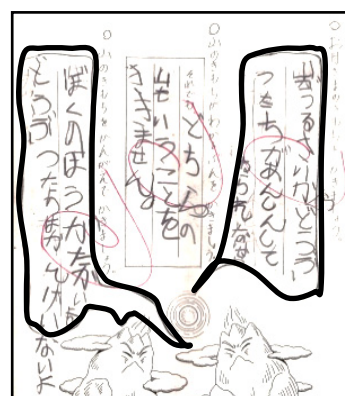


図4 ワークシート(B)

**(2) 題材の内容理解を深めることで使える言葉を増やすことができる。**

その題材を学習し、内容を理解していく時に、まずは、その題材が読めるようになることが始まりである。肢体不自由のある児童の中には、視覚や認知の面での障害のある児童もあり、題材を読めるようになるまでの支援も必要であった。教科書の文字を読みやすくするための工夫や集中して読めるための工夫などである。

次に内容の理解を助けるためには、大事な言葉や文に注目できるようにしたり、ある言葉や文章表現を理解するためにイメージしやすくなるような材料を提供したり、体験を取り入れたりすることも必要であった。

**(3) 意図的な場面設定(考え、伝える)により伝えようとする姿を引き出すことができる。**

友達の発言を聞いて参考にしたり、演じてみたり過去の体験を思い出したりするなかで自分の考えをまとめていったりするような「考える場面」と、自分が考えたことを「伝えていく場面」を意図的に設定した。その中で、今考えることを思考の進みに応じて具体化していく支援や、相手の発言を聞けるようになるための支援などを行った。このことで、他人の考えを聞いて自分の考えを修正していったり、一緒に考えたりする機会となった。また、改めて「発表する」ことでより適切な表現を考えようとする様子も見られた。適切でない言葉は随時よりよい言い方を伝えて言い直していくようにした。

**(4) 考えたことを形にして残していくことで定着させることができる。**

学習において思考したことを残したり、より自分の中で整理して思考できたり、より正しい表現として定着させたりするのに、板書やワークシートを活用した。板書やワークシートはその時間の思考の道筋が残りつつ、自分が最後にワークシートにまとめる補助となるように工夫した。しかし、児童は話すとたくさん言葉が出てくるがいざ書く時になると筆が止まってしまう部分もあるので、児童のつぶやきをもっと残っていく工夫が必要であった。児童のつぶやきを文章化していく時の手立て(カード化して有効な言葉のみを抜き出して整理するような板書の使い方など)をもっと細かく考えていくことが必要である。

以上のような成果と課題が見られた。障害の状態に応じた工夫をしながら実践を続けることでより豊かな表現力を育てていきたい。

## Ⅶ 総合考察

### 1. 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における現状と課題

#### (1) 特別支援学校（肢体不自由）での教科指導における現状と課題

教科指導に関する「実情」として、まず児童生徒の障害の状態や学習の習得状況が幅広いものの、人数が少ないことによってニーズに応じた集団を編成することの難しさが確認された。また、教科書や教材教具についても、子どもの実態に合わせて手作りで対応している状況が確認された。指導体制については、特に中学部、高等部では教科担当制をとりながらも、対象となる生徒数の少なさによる教員の少なさがあり、重複障害学級を担任しながら、或いは自立活動等他の授業や免許外の教科等も担当しながら対応するための工夫等が読み取れた。

「表現しようとする意欲を引き出す工夫」については、ほとんどの教員が児童生徒の興味・関心や達成感をとても重視し、様々な工夫が実践されていた。また、教科指導にかかわって、児童生徒が「表現する」ことについては、「思考力・判断力・表現力」における表現というより、表出に近い内容の回答が多く見られた。自立活動の指導と関連させて、姿勢や動作、コミュニケーションや認知の特性について児童生徒の実態を把握することや障害による困難に対応するための補助用具や補助的手段の活用を積極的に進めている教員が圧倒的に多かった。

教科指導に関する「課題」と考えていることについては、児童生徒の課題として、運動・動作や認知、言語の特性等による学習に必要な活動の難しさや学習に必要な経験の少なさ、学習集団内での個人差等が読み取れた。また、教育課程等における課題としては、学習時間や時間内の活動量の確保の難しさ、指導内容の精選の難しさ、適切な教材選択の難しさ、前述にもあった学習集団の設定の難しさ等が明らかになった。

#### (2) 特別支援学級（肢体不自由）での教科指導における現状と課題

当該学年の教科と下学年の教科（一部知的障害の教科も含む）の内容を中心に学ぶ児童生徒は、小学校で約7割、中学校で約8割であることが明らかになった。学習の内容については、当該学年の教科を中心に学習する児童生徒は約5割で、その中でも、教科により下学年の目標や内容を扱ったり個別の副教材を活用したりするなど児童生徒の実態に合わせて様々な対応をしていることが自由記述による回答から推察された。また、交流及び共同学習では多種多様な実施状況であることが明らかになった。その中で、国語、算数（数学）は、他の教科等に比べて特別支援学級での指導が多かった。学校訪問した特別支援学級の担任に、「交流学級で学ぶことで一番大切にしていることは？」の質問に、「友だちの意見をいっぱい聞いてもらいたい。そのことで、自分の考えを持ち、まとめる力をつけさせたい。語彙や表現力のうまさを通常学級の友だちから学んでほしい。」と即答がかえってきた。言語活動の充実を図る上で、子ども同士の伝え合い、学び合いの重要性を改めて認識すると共に、交流及び共同学習の在り方を検討する際の大切な視点である。自立活動の指導は、時間を設けて指導している学級が多く、指導内容は「身体の動き」、「コミュニケーション」、「人間関係の形成」、「健康の保持」と多岐にわたっていることが明らかになった。交流及び共同学習の実施状況や自立活動の指導内容や個別の指導計画の活用など、肢体不自由特



別支援学級の教育課程や指導内容については、より詳細な検討が必要である。

特別支援学級（肢体不自由）の教員の多くは、児童生徒の経験の不足を感じており、経験の不足が背景要因となり、「語彙や事物の理解不足」、「イメージを持つことが苦手」、「対人関係の未熟さ」、「受け身的・依存的な態度」につながっていると捉えていることが明らかになった。「表現する力」を育むためには、こうした経験の不足を踏まえて、多くの教員は「時間をかけて本人の発話や意思表示を促し、待つ」ことや「体験的な活動を多く取り入れる」工夫をしている。

児童生徒の多様な実態に応じて教科書や副教材を使い分けたり、障害による困難に応じて補助用具や補助的手段の活用もしたりしているが、担任の半数は「障害特性に応じた指導についての情報が得にくい」と困難を感じていることが明らかになった。

### （3） 肢体不自由のある児童生徒の教科指導において重要な課題

前述の特別支援学校（肢体不自由）及び特別支援学級（肢体不自由）の現状と課題を踏まえ、先行研究や研究協議会での検討から、総合的に考察した。肢体不自由のある児童生徒の教科指導において重要な課題を以下の3つに整理した。

- ① 困難さの理解や効果的な教科指導のために、基本的な障害特性を把握し、配慮すること。
- ② 一般的な障害特性を個別に整理するだけでなく、学習上の困難や経験の不足に繋がっている生活上の困難を多面的・総合的に分析し、指導や支援の手掛かりを検討すること。
- ③ 表現力の育成にかかわる教科の目標や内容に照らして困難さを分析し配慮すること。

## 2. 表現する力を育成するために有効な教科指導における障害特性に応じた配慮や工夫

### （1） 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の工夫

教科学習において「表現する力」を発揮する前提となる、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習に障害特性が及ぼす影響とその学習の困難さを軽減するための指導の配慮や工夫の例を挙げながら、その要点を整理した。具体的には、まず、肢体不自由の障害特性が教科学習に及ぼす困難さについて、筑波大学附属桐が丘特別支援学校における研究をはじめ、過去の文献から得た情報を、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習に関わる観点で整理した。さらに「(障害特性が) 学習に及ぼす影響として考えられる事項」として、「姿勢や動作の不自由」「感覚・認知の特性」「経験や体験の少なさ」という主な背景要因を記述し、それぞれのニーズに対応する指導の配慮や工夫の例を掲げた。また、関連が考えられる自立活動の区分と項目についても整理した。

この整理を進めていく中で、改めて1)的確な実態把握 2)教科の指導に自立活動の視点を取り入れること 3)指導目標の重点化と指導内容の精選 4)児童生徒自身による学習方法の確立 の4つの観点が重要であると認められた。

また、補助用具や補助的手段の活用に際しては、適切なフィッティングは当然のこと、環境や学習の目的や内容に応じて、複数の補助用具や補助的手段を使い分けたり、組み合わせたりする工夫が重要である。

### （2） 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における配慮や工夫—国語科を中心に—

言語活動を中心とした表現する力は、全ての教科等で育成すべき思考力・判断力・表現力の基盤となるものであり、その育成は、各教科で「国語力」として培われ、その基礎は国語科と位置づけられる(文化審議会、2004)。そのことを踏まえ、本研究では、教科指導における配慮や工夫の中で、目標の重点化や指導内容の精選等についての検討を国語科の学習を中心に進めた。指導内容の精選等にあたっては、教科書の内容から検討するのではなく、適切な目標と内容について学習指導要領に照らして検討することが大切であり、また、当該学年だけでなく、学年や学部を越えた広い視野を持ちながら検討したほうが望ましいと考えた。そこで、当該学年だけでなく、学年や学部を越えて目標や内容を一覧できる、小学校及び中学校学習指導要領解説国語編の巻末に付録として収められた「各学年の目標及び内容の系統表(以下、系統表)」の活用に着目した。本試案の検討にあたっては、その趣旨について研究協力機関等に相談しながら進め、コメント機能の欄に書き込む予想される困難等については、先行研究による報告をソースとして用いた。比較的簡便に学習指導要領に記載された内容に照らして予想される困難とそれに対応した配慮や工夫を整理し、内容の精選を図るための検討をする手立てのひとつとして試作した段階である。考え方のヒントとなり得ることはみとめられたが、実際の活用に向けては一層の考究が必要である。

さらに、言語活動を重視した指導における配慮や工夫について、Ⅲ章で述べた特別支援学校や特別支援学級(肢体不自由)における現状と課題を踏まえて検討した。特別支援学校(肢体不自由)及び特別支援学級(肢体不自由)において児童生徒が、じっくり考え、考えを伝え合う、言語活動を重視した授業づくりを進める際に必要な配慮や工夫の視点を以下の5つに整理した。

- ① 体験的な活動を計画的に確保すること
- ② 基礎的・基本的な知識及び技能を活用して、自主的、自発的な学習を促すこと
- ③ 児童生徒が学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を取り入れること
- ④ 児童生徒の障害の状態や学習の進度等を考慮して、個別指導を重視するとともに、授業形態や集団の構成を工夫すること
- ⑤ 個別の指導計画を活用し、学習の状況や結果を適切に評価すること

これまで論じてきた「表現する力を育成するために有効な教科指導における障害特性に応じた配慮や工夫」について、実際に活用されている実践事例を5つ紹介した。

### 3. 今後の課題

本研究では、特別支援学校及び特別支援学級における現状と課題を明らかにした上で、表現する力を育成するために有効と思われる教科指導における配慮や工夫についての課題を整理し、大切なポイントを示すことはできた。しかし、さらに学校現場での活用されるためには、以下の課題がある。

#### (1) 他教科における検討

言語活動の基礎となる国語における研究成果を踏まえ、他教科における言語活動の充実を図るための配慮や工夫へと広げること。その際には、Ⅴ章で挙げた指導内容の精選等に

ついて検討した「系統表」等の実際的な活用をめざすこと。

## (2) 情報が活用できるためのアーカイブ化

特別支援学校、特別支援学級の教員共に、「障害特性に応じた指導についての情報が得にくい」とする意見が少なからずあった。障害特性の捉え方、それに応じた具体的な配慮や工夫にかかる情報を整理し、小学校、中学校の教員が活用できるように発信するシステムの必要性が改めて明らかになった。特に、特別支援学校（肢体不自由）においては、これまでの障害に応じた指導の専門性を継承し、センター的機能として地域の小中学校等への支援が益々求められる。そのためにも、情報の蓄積と整理が重要となる。そうした、状況で本研究所としても、今回の研究で活用したネットコモンズによる情報の共有化と双方向でのやりとりが、さらに有効に機能するよう検討することが必要である。

# 全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査

○金森克浩 長沼俊夫 徳永亜希雄 齊藤由美子 笹本健 小田亨  
(独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所) (北海道旭川養護学校)

## 目的

小・中学校に設置される特別支援学級(肢体不自由)の基本情報を把握し、教科指導に関する実態と課題を明らかにする。

## 方法

### (1) 調査対象

平成22年度全国公立小・中学校に設置する肢体不自由特別支援学級(小学校1,886校、中学校670校)の学級担任。

### (2) 調査項目

- ①学校・学級の概要
- ②肢体不自由特別支援学級の概要
- ③肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態
- ④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
- ⑤児童生徒の障害の実態に合わせた補助具や補助手段の活用
- ⑥ 肢体不自由特別支援学級で指導する教員としての意見

### (3) 調査集計・分析の手続き

数値データについては、小学校群、中学校群別に質問の項目ごとに欠損値を除いて算出した。自由記述での回答は、テキスト分析の手法を IBM SPSS Text Analytics for Survey version4.0 (Japanese) <アンケートテキストをコード化するツール>を用いて行った。

## 結果と考察

回収率は、小学校55.9%、中学校49.3%であった。本稿では、教科学習に関係の深いと思われる以下の項目について報告する。

### (1) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

「日常的な会話ができる」が小学校69%・中学校81%、「ひらがなの文書を読む」が小学校67%・中学校84%、「ひらがなで文が書ける」が小学校58%・中学校79%であった。

「日常的な会話ができる」、「ひらがなの文書が読める」児童生徒が、小学校で約7割、中学校で約8割であるのに対し、「ひらがなで日記など文が書ける」割合は、小学校で約10%、中学校で約5%低かった。「その他」の記述にも、「上肢機能の不全で全く字が書けない」という回答が多くあった。こうしたことから、「読めるけど書けない」という児童生徒への対応が重要であると言える。補助具を活用して何とか「書ける」状態をめざすと共に、「書けない」状況であっても学習の目標が達成できるような補助手段の活用が求められる。

### (2) 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%

#### ②交流及び共同学習の実施状況

交流及び共同学習は、「特定の行事」程度から「8割以上の時間」までのさまざまな段階で多様に実施されていた。また、学習の内容では、学校行事や音楽や図画工作(美術)といった芸術科目での実施が多く、国語、算数(数学)での実施は少ないことが明らかになった。体育の時間を自立活動の指導に当て、個別に指導している場合も多くあった。

表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%

児童の実態(特に学習の習熟や知的な遅れの有無)、教科の特徴(例えば算数(数学)、国語といった習熟度がより明確な教科と音楽、図工(美術)などのより多様な観点で評価できる教科)に応じて交流及び共同学習を計画している場合、個別の指導計画の活用が重要である。

### ③教科書や副教材の使用状況

表3 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%

当該学年の教科書を中心に学習をしている児童生徒が約半数で、他は児童生徒の実態に合わせて

個別に副教材等を作成したりなど、多様な対応をしていることが推察された。

### (3) 児童生徒の障害の実態に合わせた補助具や補助手段の活用

#### ①姿勢を安定させるための補助具や補助手段の活用(複数回答)

「机やいす(市販品、手作りも含む)」が59%、「座面の滑り止めや体幹や下肢を支えるベルトなど」が25%、「クッションチェアやプロンキーパーなど」が22%、「書見台、書写用のボードなど」が16%、「特になし」が30%であった。

#### ②意思の表出を明確にするための補助具や補助手段の活用(複数回答)

「写真や絵カードなど」が23%、「パソコン(入力装置の工夫も含む)」が7%、「文字盤」が5%、「音声出力型のコミュニケーション機器」が5%、「特になし」が70%であった。

#### ③筆記をしやすくするための補助具や補助手段の活用(複数回答)

「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36%、「筆記具に補助具をつける」が25%、「パソコンのワープロソフトを使う」が11%、「特になし」が47%であった。

#### (4) 児童生徒の実態や障害特性の把握する際に困難なこと(複数回答)

「障害特性に応じた指導について情報が得にくい」が46%、「客観的なデータがとれない」が20%、「使いたい補助具や補助手段が手に入らない」が17%、「相談できる専門家がいない」が13%、「特になし」が34%であった。

#### (5) 児童生徒の「表現する力」を育むための工夫

表3 児童生徒の「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%

小学校、中学校に共通して、「時間をかけて本人の発話や意思表示を促し、待つ」、「体験的な活動を多く取り入れる」、「児童生徒の興味関心をひくような教材を使う」、「習熟するまでくり返し学習を行う」ことが多くの担任が実施を心がけていることが明らかになった。いずれの工夫も単独で取り入れるのではなく複合的に関連させて取り組んでいることは、回答数の多さに加えて、自由記述による具体的内容の回答からも伺えた。

## まとめ

特別支援学級(肢体不自由)には、障害の実態が多様な児童生徒が在籍するが、当該学年及び下学年の教科等を中心に学習する者が7~8割である。障害に応じた補助具や補助手段の活用はされているが、担任の半数は「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。このことから、障害特性の捉え方、それに合わせた具体的な配慮や工夫にかかる情報を整理し、小・中学校の教員が活用できるように発信することが求められていることが明らかになった。

## 研究体制

### 1. 研究代表者

長沼 俊夫 (企画部 総括研究員)

### 2. 研究分担者

徳永 亜希雄 (教育支援部 主任研究員)

金森 克浩 (教育情報部 総括研究員)

齊藤 由美子 (企画部 主任研究員)

笹本 健 (教育相談部 上席総括研究員)

### 3. 研究研修員

小田 亨 (北海道旭川養護学校 教諭 平成 23 年度)

### 4. 研究協力者

下山 直人 (文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官)

川間 健之介 (筑波大学大学院 教授)

徳永 豊 (福岡大学 教授)

一木 薫 (福岡教育大学 講師)

### 5. 研究協力機関

千葉県立桜が丘特別支援学校

静岡県立中央特別支援学校

東京都立青峰学園

福島県立郡山養護学校 (平成 22 年度)

### 6. 研究パートナー

千葉県立袖ヶ浦特別支援学校

## おわりに

本報告書をまとめるにあたって、多くの関係者の皆様方に深く感謝申し上げます。

特に、平成 22 年度の秋に実施しました特別支援学級（肢体不自由）の担任の先生に依頼した質問紙調査では、Web 上のアンケートサーバーでの回答であるにもかかわらず、多数の回答を得ることができました。また、研究協力機関、研究パートナー及び 10 校の特別支援学校と 6 校の小・中学校におかれましては、快く授業視察を受け入れていただき、貴重な情報提供をいただきました。さらに、研究協力者の皆様には、研究協議会で様々な専門的な知見をご提供いただきました。

皆様方に、心より感謝申し上げます。

(研究代表者 長沼 俊夫)

専門研究B

肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした  
表現する力を育む指導に関する研究  
—教科学習の充実をめざして—

平成22年度～23年度

研究成果報告書

研究代表者 長沼俊夫

平成24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>