

基幹研究

小・中学校における肢体不自由のある児童生徒への 指導及び支援のための地域資源を活用した 授業改善に関する研究

(令和元年度～令和2年度)

研究成果報告書

令和3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

本報告書は、令和元年度～令和2年度基幹研究「小・中学校における肢体不自由のある児童生徒への指導及び支援のための地域資源を活用した授業改善に関する研究」の成果についてまとめたものである。

インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進においては、就学前から卒業後までの一貫した支援が重要であり、各学校が地域資源の組み合わせ（スクールクラスター）を十分把握した上で活用することが必要となる。肢体不自由のある子供の学びの充実に向けては、多くの小・中学校で実施されている交流及び共同学習を含めた校内での体制のほか、子供たちが就学前から利用している療育機関や、特別支援学校のセンター的機能等の地域資源を活用した助言や支援を参考にしながら授業改善を進めることが重要になる。

このため、個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用の在り方を含め、質問紙調査や実践事例を通して検討し、教育委員会や各学校における肢体不自由のある児童生徒への指導・支援のための地域資源を活用した授業改善の在り方について提言を行い、今後の教育現場における取組の充実に寄与することを目的とした研究に取り組むこととした。

本研究では、平成28年度に実施した「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒及び学習状況等に関する調査研究」及び平成29、30年度に実施した「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の教科指導等に関する現状と課題に関する調査」を踏まえて、「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」を行い、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の支援ニーズを把握した。その上で、特別支援学校のセンター的機能をはじめとする地域資源を活用した授業改善に関する取組の経過を事例研究として示した。

地域によって資源は様々であり、本研究で取り組まれた事例をそのまま適用することが難しいことも十分にあり得ることは承知している。各学校で地域や学校の実情に合わせた取組を工夫し、肢体不自由のある児童生徒の学びの充実につながることを期待したい。

研究代表者 研究企画部 総括研究員 吉川知夫

目次

はじめに

第Ⅰ章 研究の概要	1
1. 研究の背景	
2. 目的	
3. 方法	
4. 研究体制	
第Ⅱ章 全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査	4
1. 目的	
2. 方法	
3. 結果	
4. 考察	
第Ⅲ章 事例研究	35
1. 事例研究の概要	
2. 特別支援学校のセンター的機能を活用した小学校児童への支援	
3. 特別支援学校のセンター的機能を活用した中学校生徒への支援	
4. 教育委員会等の研修を生かした肢体不自由特別支援学級の授業改善	
5. 大学等と連携した肢体不自由特別支援学級における体育科の授業改善	
6. 通級による指導を踏まえた通常の学級における授業改善	
7. 高等専門学校及び大学と連携した肢体不自由特別支援学級の授業改善	
8. 医療機関と連携した小学校支援	
第Ⅳ章 総合考察	67
1. 肢体不自由特別支援学級の現況と課題	
2. 特別支援学校のセンター的機能の活用	
3. 地域資源を活用した授業改善の在り方	
4. 今後に向けて	
引用・参考文献	72
資料	73
資料1 寄稿 インクルーシブ体育について（解説）	73
資料2－1 肢体不自由特別支援学級の設置状況調査票	77

資料 2 - 2	全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査票	・ 78
資料 3	日本特殊教育学会第 58 回大会ポスター発表	・ 89
資料 4	肢体不自由特別支援学級の指導ガイドブック	・ 90
	－ 日々の指導に生かす肢体不自由教育の基礎・基本 －	
おわりに		125

第 I 章 研究の概要

1. 研究の背景

インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある子供と障害のない子供が同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である（中央教育審議会、2012）。

この理念に伴い、平成 25 年 9 月に学校教育法施行令の一部が改正され、それまで特別支援学校への就学を原則としていた障害の程度の児童生徒においても、本人・保護者の希望を最大限尊重しながら障害の状態等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みへと変わった。そのため肢体不自由のある児童生徒が小・中学校に在籍することが特別な状況ではなくなったといえる。

特別支援教育資料（文部科学省、2020）によると、令和元年度の肢体不自由特別支援学級在籍者数は、小学校 3,552 人、中学校 1,119 人となっている。また、「公立小・中学校において学校教育法施行令第 22 条の 3 に規定する障害の程度に該当し特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数等に関する調査結果」によると、小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の在籍状況は、小学校 276 人、中学校 145 人である。

吉川・北川・生駒（2019）によると、学校教育法施行令第 22 条の 3 に規定される障害の程度に該当しない比較的障害の程度が軽い児童生徒を含めた小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒数は、小学校 902 人、中学校 357 人であった。特別支援学級（肢体不自由）に在籍する児童生徒を含めると、小・中学校に在籍する児童生徒は一定数いることが分かる。また、通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒を担当する教師が生かせる肢体不自由のある児童生徒の指導マニュアルやガイドブックの有無を尋ねたところ、「ない」と回答したのは、およそ 9 割の自治体であった。また、通常の学級で肢体不自由のある児童生徒を指導する担任が、肢体不自由の障害特性、指導・支援の方法や工夫等について学ぶことができる研修の状況を尋ねたところ、「ない」と回答した自治体はおよそ 5 割であった。このようなことから小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒を指導する教師を支える体制が十分ではないことが看取できる。

平成 29・30 年度に国立特別支援教育総合研究所では、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学級担任及び教科指導を担当する教員が抱えている指導上の悩みや課題について明らかにするために、インタビュー調査を実施した。内容を分析すると、主に次のような内容が挙げられた。

1. 実態把握について
 - ・肢体不自由の障害特性を踏まえた実態把握の困難さ
 - ・将来を展望した指導計画の作成・実施の困難さ
2. 体育や自立活動の指導について
 - ・自立活動の指導に関する理解の不十分さ
 - ・体育の授業づくりに関する悩み

3. 運動・動作以外の困難さについて

- ・読み書きに関する指導上の悩み

(視知覚や認知の困難さに関する理解の不十分さ)

平成 29 年 4 月、及び平成 31 年 2 月に告示された特別支援学校教育要領・学習指導要領においては、一人一人の的確な実態把握に基づいた適切な指導と必要な支援が行われることがこれまで以上に求められている。さらに、安藤・池田ら(2013)は、特別支援学校のセンター的機能をはじめとした関係機関との連携により、学校や教師を支援する体制整備も行われてきているが、相談が一回では完結せず、地域支援相談の長期化・多様化の事例が増えてきている現状を踏まえ、その実態を追究するとともに、地域の実情に合わせた柔軟な支援の在り方を考える必要性を指摘している。

このような現状を踏まえると、改めて肢体不自由のある児童生徒の障害特性の理解・啓発を図るとともに、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒を担当する教師を支えるシステムや専門性の向上は、学校現場において喫緊の課題である。

2. 目的

本研究においては、次の 2 点を目的とする。

- ① 肢体不自由特別支援学級における指導状況（個別の指導計画の作成及び活用状況、自立活動の指導内容、外部機関との連携状況等を含む）を調査により明らかにし、課題を分析する。
- ② 小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒及び肢体不自由特別支援学級における指導の充実のため、特別支援学校のセンター的機能の活用をはじめとした地域資源の活用の在り方、授業改善の方策を事例研究により明らかにする。

3. 方法

(1) 研究方法の概要

本研究では、平成 28 年度に実施した「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒及び学習状況等に関する調査研究」及び平成 29、30 年度に実施した「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の教科指導等に関する現状と課題に関する調査」を踏まえて、主に以下の 2 つの研究に取り組むこととした。

- ① 全国の小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査
 - ② 小・中学校における授業改善に係る事例研究
- これらの方法の詳細については、第Ⅱ章及び第Ⅲ章で述べる。

(2) 倫理的配慮

研究全体及び「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」について、本研究倫理委員会に審査を申請し、許諾を得た。

4. 研究体制

本研究の研究体制は、以下に示したとおりである。

研究代表者

吉川 知夫 (研究企画部 総括研究員)

研究分担者

北川 貴章 (情報・支援部 主任研究員) (副代表)

生駒 良雄 (インクルーシブ教育システム推進センター 総括研究員)

杉浦 徹 (情報・支援部 総括研究員)

研究協力者

菅野 和彦 (文部科学省)

安藤 隆男 (筑波大学)

下山 直人 (筑波大学)

松原 豊 (筑波大学)

渡邊 貴裕 (順天堂大学)

秋山 尚子 (香川県立高松養護学校) (令和2年度)

荒井 広子 (市川市立妙典小学校)

石田 周子 (筑波大学附属桐が丘特別支援学校) (令和2年度)

大橋 典子 (鹿沼市立石川小学校) (令和元年度)

田中 ひろ子 (横須賀市立養護学校)

谷口 公彦 (香川県立香川西部養護学校)

山本 恵子 (千葉県立船橋夏見特別支援学校)

第Ⅱ章 全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での 指導等に関する調査

1 目的

本研究の一環として、小・中学校の肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒や指導の実態を把握し、小・中学校における支援ニーズを検討することを目的として、「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」を実施することとした。

2 方法

(1) 対象

令和元年5月1日現在の全国の小・中学校における肢体不自由特別支援学級の学級担任を対象とした。文部科学省が令和元年12月25日に公表した令和元年度学校基本調査確定値においては、肢体不自由特別支援学級数は、合計3,150学級（小学校2,341学級、中学校794学級、義務教育学校15学級）であり、都道府県教育委員会に依頼して、管内の市区町村教育委員会を通じて、肢体不自由特別支援学級を設置する学校の学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担当する教員に回答を求めた。政令指定都市については市の教育委員会に依頼して、肢体不自由特別支援学級を設置する学校の学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担当する教員に回答を求めた。

同時に、都道府県教育委員会を通じて市区町村教育委員会に対し、管下の肢体不自由特別支援学級の設置学校数及び学級数について回答を求めた。政令指定都市については、市の教育委員会に依頼して、管下の肢体不自由特別支援学級の設置学校数及び学級数について回答を求めた。

上記学校基本調査によれば、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒数は、合計4,697人（小学校3,552人、中学校1,119人、義務教育学校26人）である。

(2) 調査票及び補助資料

平成22年度及び平成26年度に本研究所が実施した肢体不自由特別支援学級を対象とした調査（本研究所、2011、2016）を参考にするとともに、研究所担当者及び研究協力者の協議に基づいて調査設計を行い、確定させた。調査票の構成は、次の通りとした。

1) 教育委員会向け調査票

- ① 肢体不自由特別支援学級設置学校数
- ② 同・学級数

2) 肢体不自由特別支援学級担任向け調査票

- ① 基本情報
- ② 学校に関する基本情報
- ③ 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について
- ④ 肢体不自由特別支援学級について
- ⑤ 学校内外との連携等について

実際の調査票を資料3として巻末に添えた。

(3) 実施方法

小・中学校を設置する教育委員会教育長宛に文書で依頼した。依頼に際しては、管内の肢体不自由特別支援学級を設置する小・中学校長宛てに依頼状及び調査の実施に係る手順書、回答様式の送付を依頼した。併せて、調査の開始前に、全国特別支援学級設置校長協会の会合においても、調査への協力依頼を口頭で行った。

(4) 回答方法

本研究の Web サイトに調査票のファイルを置き、回答者がダウンロードして記入した後、E-mail に添付して、回答専用アドレスに送付するよう求めた。

(5) 調査実施期間

令和元年8月～令和元年10月

(6) 倫理的配慮

本研究全体にかかる倫理審査に加え、本調査についても本研究所倫理委員会に審査を申請し、承諾を得た。また、調査実施時に、調査票において本調査の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、同意する場合には、調査票のファイル上で「同意する」に印を入れ、回答をするように求めた。

集計の外部委託に当たっては、最高情報セキュリティ責任者に情報処理業務に係る外部委託の情報セキュリティ対策の承認申請を行い、承認を得た。

3 結果

第1節 回収状況等

肢体不自由特別支援学級調査の回収件数は、合計 1,846 件であった（表Ⅱ－1）。

表Ⅱ－1 肢体不自由特別支援学級調査回収状況

	全体(N)	小学校	中学校
回収件数	1,846	1,379	467
	(58.6%)	(58.9%)	(58.8%)

（括弧内は、学校基本調査を母数とした場合の回収率）

以下の調査項目については、無回答や無効回答を除いたものを有効回答数（N）として集計した。なお、割合は小数第二位を四捨五入したため、合計は必ずしも 100%にならない。

第2節 学校に関する基本情報

（1）肢体不自由特別支援学級の学級数及び在籍児童生徒数

肢体不自由特別支援学級の設置学級数及び在籍人数は、表Ⅱ－2の通りであった。1学校当たりの設置学級数は、98.1%が1学級であった。また、1学校当たりの在籍数も70%以上が1人ということであり、1人1学級のケースが多いことも見て取れる。これらの結果は本研究所が平成26年度に実施した前回調査（国立特別支援教育総合研究所（2016）、以下「前回調査」と略す。）と同様の結果であった。

表Ⅱ－2 肢体不自由特別支援学級に係る設置学級数及び在籍人数

1 学校当たりの設置学級数

全体(N)	1学級	2学級	3学級以上	無回答
1,843	1,811	7	0	25
100.0%	98.1%	0.5%	0.0%	1.4%
	(99.7%)	(0.3%)	(0.0%)	

（括弧内の割合は前回調査の割合）

1 学校当たりの在籍人数

全体(N)	1人	2人	3人	4人	5人	6～9人	10～15人	無回答
1,843	1,308	355	102	27	8	13	4	26
100.0%	71.0%	19.3%	5.5%	1.5%	0.4%	0.7%	0.2%	1.4%
	(70.7%)	(19.7%)	(6.6%)	(1.6%)	(0.7%)	(0.5%)	(0.1%)	

（括弧内の割合は前回調査の割合）

(2) 教育課程の類型

教育課程の類型は、「当該学年の教科を中心に学習している」が前回調査と同様最多であった（表Ⅱ－3）。小・中学校の肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒のうち 60% を超える者が当該学年の教科を中心に学習していた。

表Ⅱ－3 教育課程の類型

小・中学校	全体(N)
当該学年の教科を中心に学習している	1,524 60.2% (54.2%)
下学年の教科等を中心に学習している	457 18.0% (14.2%)
特別支援学校（知的障害）の各教科等を中心に学習している	202 8.0% (15.3%)
自立活動の指導内容を中心に学習している	350 13.8% (15.4%)
小計	2,533 100.0%

（括弧内の割合は前回調査の割合）

教育課程の類型を、肢体不自由特別支援学級の学級における指導の観点から見ると、複数の教育課程がある学級が存在することが考えられる。

調査票の個票から、複数の教育課程がある肢体不自由特別支援学級について、学校当たりの在籍児童生徒数が2人の場合及び3人以上の場合に分けて、それぞれ教育課程の類型を集計した（表Ⅱ－4）。

表Ⅱ－4 複数の教育課程がある学級の教育課程の類型

学校当たりの在籍児童生徒数が2人の場合（N=1,846）

2人学級の 小計	教育課程 が2つに またがる 場合の 小計	当該学年 と下学年	当該学年 と知的障 害特別支 援学校	当該学年 と自立活 動主	下学年と 知的障害 特別支援 学校	下学年と 自立活動 主	知的障害特 別支援学校 と自立活動 主
355	126	64	15	29	4	12	2

学校当たりの在籍児童生徒数が3人以上の場合（N=1,846）

3人を 超える 学級数	教育課 程が2 つにま たがる 場合の 小計	当該学 年と下 学年	当該学 年と知 的障 害特 別支 援学 校	当該学 年と自 立活 動主	下学年 と知的 障害特 別支 援学 校	下学年 と自立 活動主	知的障 害特別 支援学 校と自 立活動 主	3つ以 上には ばらけ ている	無回答
157	62	55	27	18	16	14	4	24	1

第3節 肢体不自由特別支援学級の実態

(1) 肢体不自由特別支援学級を担任する教員の雇用形態

肢体不自由特別支援学級担任の雇用形態について尋ねた（表Ⅱ－5）。

表Ⅱ－5 担任の雇用形態

	全体(N)	正規雇用	非正規雇用	無回答
全体	1,846	1,335	449	62
	100.0%	72.3% (79.8%)	24.3% (20.2%)	3.4%
小学校	1,379	979	355	45
	100.0%	71.0% (80.6%)	25.7% (19.4%)	3.3%
中学校	467	356	94	17
	100.0%	76.2% (77.5%)	20.1% (22.5%)	3.6%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

前回調査では、非正規雇用の占める割合が、小学校 19.4%、中学校 22.5%、全体 20.2%であり、今回の調査では小学校において非正規雇用の占める割合が増加し、全体における非正規雇用の割合を押し上げていた。

(2) 肢体不自由特別支援学級を担任する教員の教職経験年数

肢体不自由特別支援学級担任の教職経験年数について尋ねた(表Ⅱ－6)。一番多いのは、30～40年未満の20.6%で、二番目に多かったのは20～30年未満の20.6%であった。学校種別ごとにみると、小学校で一番多いのが30～40年未満の19.5%、次いで20～30年未満の17.1%、1～5年未満の16.0%であった。中学校で一番多いのが30～40年未満の24.0%、次いで1～5年未満の18.0%、20～30年未満の17.3%であった。

表Ⅱ－6 担任の教職経験年数

	全体(N)	1年未満	1～5年未満	5～10年未満	10～15年未満	15～20年未満	20～30年未満	30～40年未満	40年以上	無回答
全体	1,846	51	304	308	246	152	317	381	43	44
	100.0%	2.8% (1.5%)	16.5% (14.9%)	16.7% (13.4%)	13.3% (9.5%)	8.2% (9.3%)	17.2% (25.8%)	20.6% (24.9%)	2.3% (0.7%)	2.4%
小学校	1,379	44	220	227	188	132	236	269	34	29
	100.0%	3.2% (1.3%)	16.0% (14.3%)	16.5% (13.0%)	13.6% (9.4%)	9.6% (9.2%)	17.1% (25.2%)	19.5% (26.9%)	2.5% (0.9%)	2.1%
中学校	467	7	84	81	58	20	81	112	9	15
	100.0%	1.5% (2.1%)	18.0% (16.7%)	17.3% (14.6%)	12.4% (9.8%)	4.3% (9.5%)	17.3% (27.6%)	24.0% (19.3%)	1.9% (0.2%)	3.2%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(3) 肢体不自由特別支援学級を担任する教員の特別支援教育（特殊教育）経験年数

肢体不自由特別支援学級担任の特別支援教育に係る教育経験年数を尋ねた（表Ⅱ－7）。前回調査と同様、1～5年未満が最多で、49.5%であった。次いで5～10年未満20.5%、1年未満の13.7%で、こちらも前回同様の結果であり、5年未満を合わせると、83.7%であった。学校種ごとに見てみると、小学校及び中学校ともに同じ傾向で、最多は1～5年未満で小学校で49.6%、中学校で49.0%、次いで5～10年未満で小学校20.9%、中学校19.3%、1年未満で小学校13.4%、中学校で14.6%であった。

表Ⅱ－7 担任の特別支援教育経験年数

	全体 (N)	1年 未満	1～5 年未満	5～10 年未満	10～15 年未満	15～20 年未満	20～30 年未満	30～40 年未満	無回答
全体	1,846 100.0%	253 13.7% (9.8%)	913 49.5% (54.5%)	378 20.5% (19.9%)	150 8.1% (8.7%)	61 3.3% (3.6%)	41 2.2% (3.2%)	3 0.2% (0.3%)	47 2.5%
小学校	1,379 100.0%	185 13.4% (10.0%)	684 49.6% (53.8%)	288 20.9% (19.9%)	116 8.4% (8.7%)	42 3.0% (3.8%)	29 2.1% (3.4%)	3 0.2% (0.3%)	32 2.3%
中学校	467 100.0%	68 14.6% (9.1%)	229 49.0% (56.5%)	90 19.3% (20.0%)	34 7.3% (8.7%)	19 4.1% (2.9%)	12 2.6% (2.6%)	0 0.0% (0.2%)	15 3.2%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(4) 肢体不自由特別支援学級を担任する教員の肢体不自由教育経験年数

肢体不自由特別支援学級の担任が肢体不自由教育に携わってきた経験年数を尋ねた（表Ⅱ－8）。最多は1～5年未満の65.5%で、次いで1年未満の25.3%であり、5年未満が90.8%であった。前年調査では91.7%であり、同様の傾向であることが分かった。学校種ごとに見ても同様の傾向で、小学校は1～5年未満が64.7%で、次いで1年未満が26.0%、中学校が1～5年未満が68.1%で、次いで1年未満が23.3%であった。

表Ⅱ－8 担任の肢体不自由教育経験年数

	全体 (N)	1年 未満	1～5 年未満	5～10 年未満	10～15 年未満	15～20 年未満	20～30 年未満	無回答
全体	1,846 100.0%	467 25.3% (21.2%)	1,210 65.5% (70.5%)	98 5.3% (6.1%)	15 0.8% (1.8%)	3 0.2% (0.3%)	2 0.1% (0.1%)	51 2.8%
小学校	1,379 100.0%	358 26.0% (21.9%)	892 64.7% (69.5%)	83 6.0% (6.5%)	8 0.6% (1.7%)	3 0.2% (0.3%)	2 0.1% (0.2%)	33 2.4%
中学校	467 100.0%	109 23.3% (19.3%)	318 68.1% (73.3%)	15 3.2% (5.1%)	7 1.5% (2.2%)	0 0.0% (0.2%)	0 0.0% (0.0%)	18 3.9%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(5) 肢体不自由特別支援学級を担任する教員の特別支援学校教員免許の保有状況

肢体不自由特別支援学級担任の特別支援学校教員免許の保有状況について尋ねた（表Ⅱ－9）。結果は、保有なしが71.0%であり、前回調査と比較しても同じような傾向が続いている。

表Ⅱ－9 担任の特別支援学校教員免許の保有状況

	全体 (N)	あり	なし	無回答
全体	1,846	498	1,310	38
	100.0%	27.0% (28.5%)	71.0% (71.5%)	2.1%
小学校	1,379	385	968	26
	100.0%	27.9% (29.9%)	70.2% (70.1%)	1.9%
中学校	467	113	342	12
	100.0%	24.2% (24.9%)	73.2% (75.1%)	2.6%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(6) 肢体不自由特別支援学級担任の肢体不自由教育に関する研修の機会の有無

肢体不自由特別支援学級担任が受講する研修の機会の有無について尋ねた（表Ⅱ－10）。全体の60%を超える教員が研修の機会を得ていることがわかった。

表Ⅱ－10 肢体不自由教育に関する研修の機会

	全体(N)	あり	なし	無回答
全体	1,846	1,216	586	44
	100.0%	65.9%	31.7%	2.4%
小学校	1,379	933	416	30
	100.0%	67.7%	30.2%	2.2%
中学校	467	283	170	14
	100.0%	60.6%	36.4%	3.0%

研修の内容で主なものとしては、以下の内容が挙げられた。

- ・医療的ケア、介助方法、支援学級研修、動作法、自立活動、教材・教具、教育課程
- 肢体不自由教育研究会、特別支援学校研修会、特別支援学級新任研修

(7) 肢体不自由教育に関する研修の機会がある場合の主催者

肢体不自由特別支援学級担任について、研修の機会がある場合の主催者について尋ねた(表Ⅱ-11)。教育委員会または教育委員会管下の教育センターが主催する場合は30%を超えることがわかった。この質問に対して、「無回答」と「その他」を合計した回答が「教育委員会・教育センター」とほぼ同じ割合であった。

表Ⅱ-11 研修の機会がある場合の主催者

	全体 (N)	教育委員 会・ 同教育セ ンター	特別支援 学校	療育セン ター等の 医療・福 祉機関	大学・ 高専等	その他	無回答
全体	1,846	694	360	87	33	43	629
	100.0%	37.6%	19.5%	4.7%	1.8%	2.3%	34.1%
小学校	1,379	520	282	73	22	36	446
	100.0%	37.7%	20.4%	5.3%	1.6%	2.6%	32.3%
中学校	467	174	78	14	11	7	183
	100.0%	37.3%	16.7%	3.0%	2.4%	1.5%	39.2%

(8) 肢体不自由特別支援学級における支援員または介助員の配置

肢体不自由特別支援学級における支援員または介助員の配置について尋ねた。

結果は、前回調査と同じく、配置無しが最多で58.9%あり、配置1人が27.7%で次が多かった(表Ⅱ-12)。

表Ⅱ-12 肢体不自由特別支援学級における支援員または介助員の配置

	全体(N)	0人	1人	2人	3人	4人	5人	6~10 人	11人以 上	無回答
全体	1,846	1,087	512	102	41	13	10	12	7	62
	100.0%	58.9%	27.7%	5.5%	2.2%	0.7%	0.5%	0.7%	0.4%	3.4%
		(55.7%)	(32.6%)	(6.9%)	(2.4%)	(1.4%)	(0.5%)	(0.4%)	(0.1%)	
小学校	1,379	836	359	75	29	10	9	12	6	43
	100.0%	60.6%	26.0%	5.4%	2.1%	0.7%	0.7%	0.9%	0.4%	3.1%
		(58.9%)	(29.1%)	(6.7%)	(2.8%)	(1.5%)	(0.4%)	(0.5%)	(0.1%)	
中学校	467	251	153	27	12	3	1	0	1	19
	100.0%	53.7%	32.8%	5.8%	2.6%	0.6%	0.2%	0.0%	0.2%	4.1%
		(46.4%)	(42.5%)	(7.5%)	(1.4%)	(1.1%)	(0.8%)	(0.3%)	(0.0%)	

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(9) 自立活動の時間の設定

肢体不自由のある児童生徒の指導について、肢体不自由特別支援学級における自立活動の時間の設定の有無について尋ねた(表Ⅱ-13)。自立活動の時間があると回答したのは84.6%であった。校種別に見てみると、小学校が86.1%、中学校が80.1%であった。

表Ⅱ-13 自立活動の時間の設定

	全体(N)	あり	なし	無回答
全体	1,846	1,561	248	37
	100.0%	84.6% (83.9%)	13.4% (16.1%)	2.0%
小学校	1,379	1,187	164	28
	100.0%	86.1% (85.7%)	11.9% (14.3%)	2.0%
中学校	467	374	84	9
	100.0%	80.1% (78.1%)	18.0% (21.9%)	1.9%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(10) 自立活動の週当たりの設定時間数

肢体不自由特別支援学級で設定されている自立活動について時間数を尋ねた(表Ⅱ-14)。結果は1時間が最多の23.1%、次いで2時間18.0%、3時間16.1%の順であった(無回答を除く)。また1時間から3時間までの合計が57.2%であった。

校種別に見てみると小学校は、1時間22.2%、2時間19.4%、3時間15.7%、中学校は1時間25.7%、3時間17.1%、2時間13.9%であった。

表Ⅱ-14 自立活動の設定時間数

	全体(N)	0	1	2	3	4	5	6~10	11時間以上	無回答
全体	1,846	3	426	333	297	89	197	118	59	324
	100.0%	0.2%	23.1% (21.2%)	18.0% (22.5%)	16.1% (21.2%)	4.8% (6.3%)	10.7% (14.3%)	6.4% (9.9%)	3.2% (4.6%)	17.6%
小学校	1,379	2	306	268	217	66	163	90	49	218
	100.0%	0.1%	22.2% (20.0%)	19.4% (22.9%)	15.7% (20.5%)	4.8% (6.0%)	11.8% (15.1%)	6.5% (10.9%)	3.6% (4.6%)	15.8%
中学校	467	1	120	65	80	23	34	28	10	106
	100.0%	0.2%	25.7% (25.2%)	13.9% (21.2%)	17.1% (23.4%)	4.9% (7.5%)	7.3% (11.7%)	6.0% (6.5%)	2.1% (4.5%)	22.7%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(11) 自立活動の主な指導内容

肢体不自由特別支援学級において設定された自立活動の指導内容について、自由記述により回答を求めた。回答にあった主な指導内容について、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章自立活動第2内容に掲げる6区分に分類した（表Ⅱ-15）。

表Ⅱ-15 自立活動の主な指導内容

自立活動の内容区分	主な指導内容
健康の保持	病気の理解と生活管理、体調管理、排泄
心理的な安定	感情のコントロール、スケジュールの確認
環境の把握	注視・追視、色や形の弁別、目と手の協応動作、触覚過敏の軽減
人間関係の形成	他者とのかかわり方、場に応じた話し方、相手の気持ちの読取り
身体の動き	日常生活動作の改善、手指の巧緻性、姿勢や歩行動作の改善、身体のリラクゼーション
コミュニケーション	発音の改善、絵カードやICT機器等のコミュニケーション手段の活用

第4節 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

(1) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の診断の有無

児童生徒の診断の有無について尋ねた。結果は96.0%に診断がつけられていた（表Ⅱ-16）。診断の内訳については、肢体不自由特別支援学校で多くみられる診断名を選択肢にして尋ねているが、「その他」の診断名が48.6%を占める結果（前回調査38.0%）となった。「その他」を除くと、最も多いのが脳性まひの34.5%であった。

表Ⅱ-16 児童生徒の診断の有無及び診断名

	全体(N)	不明	なし	あり	無回答
全体	2,603	28	71	2,499	5
	100.0%	1.1%	2.7%	96.0%	0.2%
		(3.4%)	(4.0%)	(92.7%)	
小学校	1,966	23	45	1,893	5
	100.0%	1.2%	2.3%	96.3%	0.3%
		(3.1%)	(4.4%)	(92.5%)	
中学校	637	5	26	606	0
	100.0%	0.8%	4.1%	95.1%	0.0%
		(4.2%)	(2.7%)	(93.1%)	

（括弧内の割合は前回調査の割合）

全 体 (N)	脳性ま ひ	髄 膜 炎 後 遺症	二 分 脊 椎	脊 柱 側 わ ん症	筋 ジ ス ト ロ フ イー	骨 形 成 不 全症	ペ ル テ ス 病	脱臼 ・ 変形	四 肢 欠損	水 頭 症	その他
2,499	861	22	172	66	149	61	15	25	27	104	1,214
100.0%	34.5%	0.9%	6.9%	2.6%	6.0%	2.4%	0.6%	1.0%	1.1%	4.2%	48.6%
	(47.7%)	(1.4%)	(9.7%)	(3.5%)	(6.9%)	(2.3%)	(0.8%)	(1.4%)	(0.5%)	(8.8%)	(38.0%)

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(2) 医療的ケアの有無及び内容

肢体不自由特別支援学級における医療的ケアについて尋ねた(表Ⅱ-17)。医療的ケアが必要な児童生徒は、304人(11.7%)であった。特定行為を実施しているとの回答は、138人で、最も多かったのは、「胃ろう又は腸ろうによる経管栄養」の55.8%であった(複数回答可)。

表Ⅱ-17 医療的ケアの有無及び内容

	全体(N)	必要	必要がない	無回答
全体	2,603	304	2,275	24
	100.0%	11.7%	87.4%	0.9%
小学校	1,966	231	1,718	17
	100.0%	11.7%	87.4%	0.9%
中学校	637	73	557	7
	100.0%	11.5%	87.4%	1.1%

	1種類以上の 特定行為の 回答あり の総数 (N)	口腔内の 喀痰吸引	鼻腔内の 喀痰吸引	気管カニ ューレ内 部の喀痰 吸引	胃ろう又 は腸ろう による経 管栄養	経鼻経管 栄養
全体	138	58	49	58	77	21
	100.0%	42.0%	35.5%	42.0%	55.8%	15.2%

(3) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について

1) 会話

会話については、表Ⅱ-18のとおりであった。「日常的な会話ができる」が76.2%であった。また障害の程度が重いと思われる「会話はほとんどできない」は、10.7%であった。 χ^2 検定を行ったところ、「会話はほとんどできない」及び「日常的な会話が少しはできる」については、小学校群と中学校群との間に、5%水準で有意な差が認められた。

表Ⅱ-18 児童生徒の実態（会話）

	全体(N)	日常的な 会話が できる	日常的な 会話が 少しは できる	会話は ほとんど できない	その他	無回答
全体	2,603	1,984	221	278	76	44
	100.0%	76.2%	8.5%	10.7%	2.9%	1.7%
小学校	1,966	1,443	185	244	62	32
	100.0%	73.4%	9.4%*	12.4%*	3.2%	1.6%
中学校	637	541	36	34	14	12
	100.0%	84.9%	5.7%*	5.3%*	2.2%	1.9%

* 5%水準で有意差が認められた。

2) 読み書き

読みについては表Ⅱ-19 のとおりであった。「ひらがなで書かれた文章を読むことができる」が最多で75.8%で最多であった。障害の程度が重いと思われる「ひらがなを読むことはできない」は、11.4%であった。 χ^2 検定を行ったところ、「ひらがなを読むことはできない」及び「ひらがなを少しは読むことができる」については、小学校群と中学校群との間に5%水準で有意な差が認められた。

書字については、表Ⅱ-20 のとおりであった。「ひらがなで日記など文が書ける」が最多で67.2%であった。障害の程度が重いと思われる「ひらがなを読むことはできない」は11.4%であった。 χ^2 検定を行ったところ、「ひらがなを書くことはできない」及び「ひらがなを少しは書くことができる」については、小学校群と中学校群との間に、5%水準で有意な差が認められた。

表Ⅱ-19 児童生徒の実態（読み）

	全体(N)	ひらがなで書 かれた文章を 読むことが できる	ひらがな を少しは 読むこと ができる	ひらがなを 読むことは できない	その他	無回答
全体	2,603	1,972	241	297	51	42
	100.0%	75.8%	9.3%	11.4%	2.0%	1.6%
小学校	1,966	1,413	215	268	38	32
	100.0%	71.9%	10.9%*	13.6%*	1.9%	1.6%
中学校	637	559	26	29	13	10
	100.0%	87.8%	4.1%*	4.6%*	2.0%	1.6%

* 5%水準で有意差が認められた。

表Ⅱ-20 児童生徒の実態（書字）

	全体(N)	ひらがなで日記など文が書ける	ひらがなを少しは書くことができる	ひらがなを書くことはできない	その他	無回答
全体	2,603 100.0%	1,748 67.2%	336 12.9%	380 14.6%	84 3.2%	55 2.1%
小学校	1,966 100.0%	1,230 62.6%	296 15.1%*	338 17.2%*	63 3.2%	39 2.0%
中学校	637 100.0%	518 81.3%	40 6.3%*	42 6.6%*	21 3.3%	16 2.5%

* 5%水準で有意差が認められた。

3) 移動

移動については、表Ⅱ-21のとおりであった。「ひとりで歩ける」が最多で53.9%であり、杖・歩行器の使用7.8%、手をつないでの歩行4.4%も合わせると、歩行による移動が66.1%の児童生徒が可能であることが分かった。障害の程度が重いと思われる「介助を受けて車いすで移動する」は、14.8%であった。 χ^2 検定を行ったところ、「車いすを自分で操作して移動する」及び「介助を受けて車いすで移動する」については、小学校群と中学校群の間に、5%水準で有意な差が認められた。

表Ⅱ-21 児童生徒の実態（移動）

	全体(N)	ひとりで歩ける	杖や歩行器などを使えば歩ける	手をつないで歩ける	車いすを自分で操作して移動する	介助を受けて車いすで移動する	その他	無回答
全体	2,603 100.0%	1,403 53.9%	202 7.8%	114 4.4%	323 12.4%	385 14.8%	133 5.1%	43 1.7%
小学校	1,966 100.0%	1,035 52.6%	154 7.8%	105 5.3%	213 10.8%*	314 16.0%*	113 5.7%	32 1.6%
中学校	637 100.0%	368 57.8%	48 7.5%	9 1.4%	110 17.3%*	71 11.1%*	20 3.1%	11 1.7%

* 5%水準で有意差が認められた。

4) 食事

食事については、表Ⅱ-22のとおりであった。「ひとりで食べられる」が最多で63.4%であった。障害の程度が重いと思われる「全面的に介助が必要」が8.7%であった。 χ^2 検定を行ったところ、「ひとりで食べるが部分的な介助が必要」及び「自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要」については、小学校群と中学校群の間に、5%水準で有意な差が認められた。

表Ⅱ－22 児童生徒の実態（食事）

	全体(N)	ひとりで食べられる	ひとりで食べるが部分的な介助が必要	自分でできる部分もあるが、おむね半分以上は介助が必要	全面的に介助が必要	無回答
全体	2,603	1,650	540	146	226	41
	100.0%	63.4%	20.7%	5.6%	8.7%	1.6%
小学校	1,966	1,169	453	131	181	32
	100.0%	59.5%	23.0%*	6.7%*	9.2%	1.6%
中学校	637	481	87	15	45	9
	100.0%	75.5%	13.7%*	2.4%*	7.1%	1.4%

* 5%水準で有意差が認められた。

5) 排泄

排泄については、表Ⅱ－23 のとおりであった。「ひとりでできる」が最多で49.4%であった。障害の程度が重いと思われる「全面的に介助が必要」は、19.7%であった。 χ^2 検定を行ったところ、「全面的に介助が必要」及び「ひとりでできるが部分的な介助が必要」については、小学校群と中学校群の間に5%水準で有意な差が認められた。

表Ⅱ－23 児童生徒の実態（排泄）

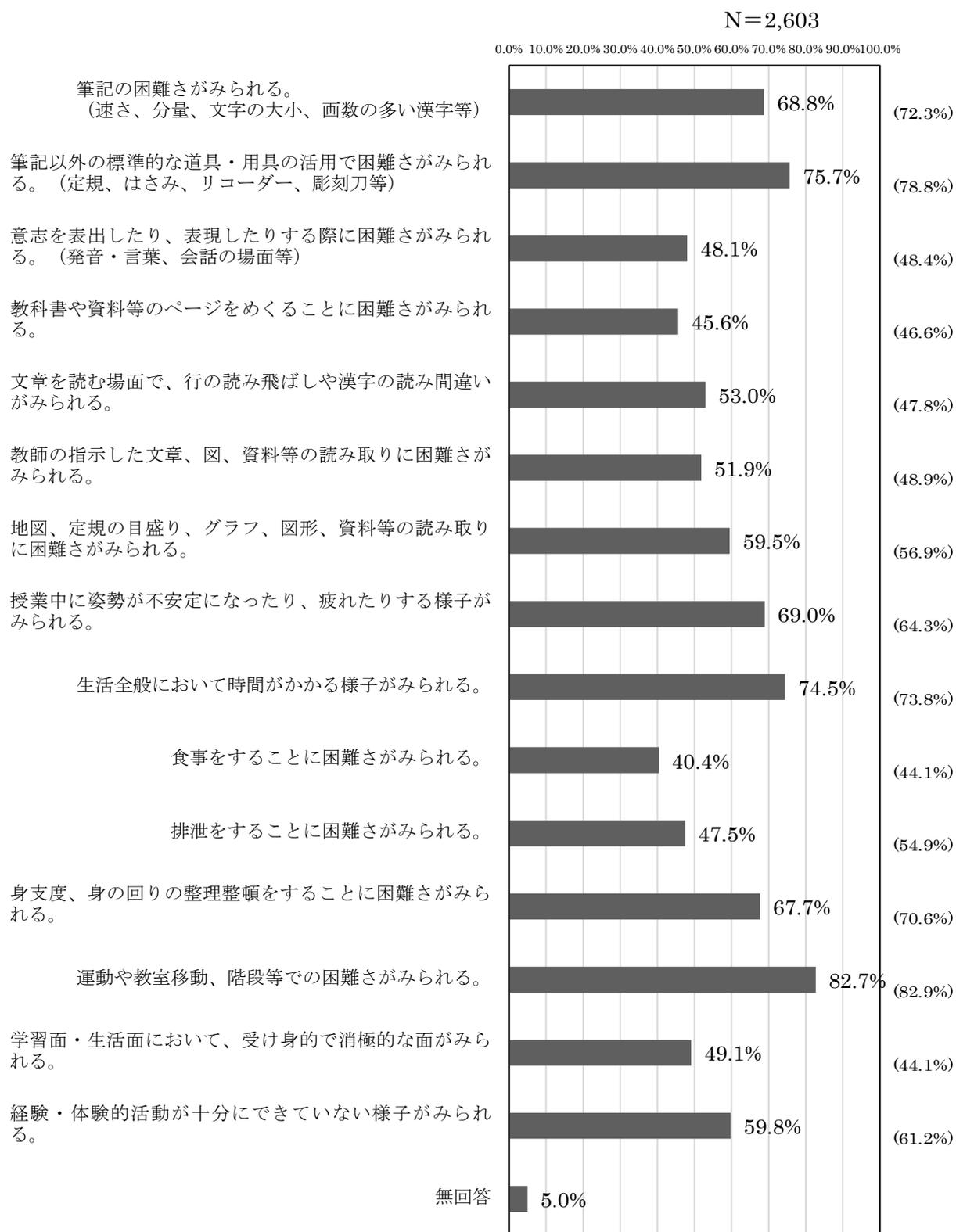
	全体(N)	ひとりでできる	ひとりでできるが部分的な介助が必要	自分でできる部分もあるが、おむね半分以上は介助が必要	全面的に介助が必要	無回答
全体	2,603	1,285	561	203	513	41
	100.0%	49.4%	21.6%	7.8%	19.7%	1.6%
小学校	1,966	880	460	164	431	31
	100.0%	44.8%	23.4%*	8.3%	21.9%*	1.6%
中学校	637	405	101	39	82	10
	100.0%	63.6%	15.9%*	6.1%	12.9%*	1.6%

* 5%水準で有意差が認められた。

(4) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の学習上または生活上の困難さの状況

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の学習上または生活上の困難さの状況について、15の類型を示して回答を求めた（複数回答可）。「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる。」「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。（定規、はさみ、リコーダー、彫刻刀等）」「生活全般において時間がかかる様子がみられる。」が70%を超えていた。また、これら3類型は前回調査でも上位3位までを占めていた。「はい」が最も少ない類型であっても40%を超えていて、様々な学習上または生活上の困難さがあることがわかった（図Ⅱ－1）。学校種別の結果は小学校が図Ⅱ－2、中学校が図Ⅱ－3のとおりであった。上位3位までを見てみると、小学校、中学校ともに「運動や教室移動、階段

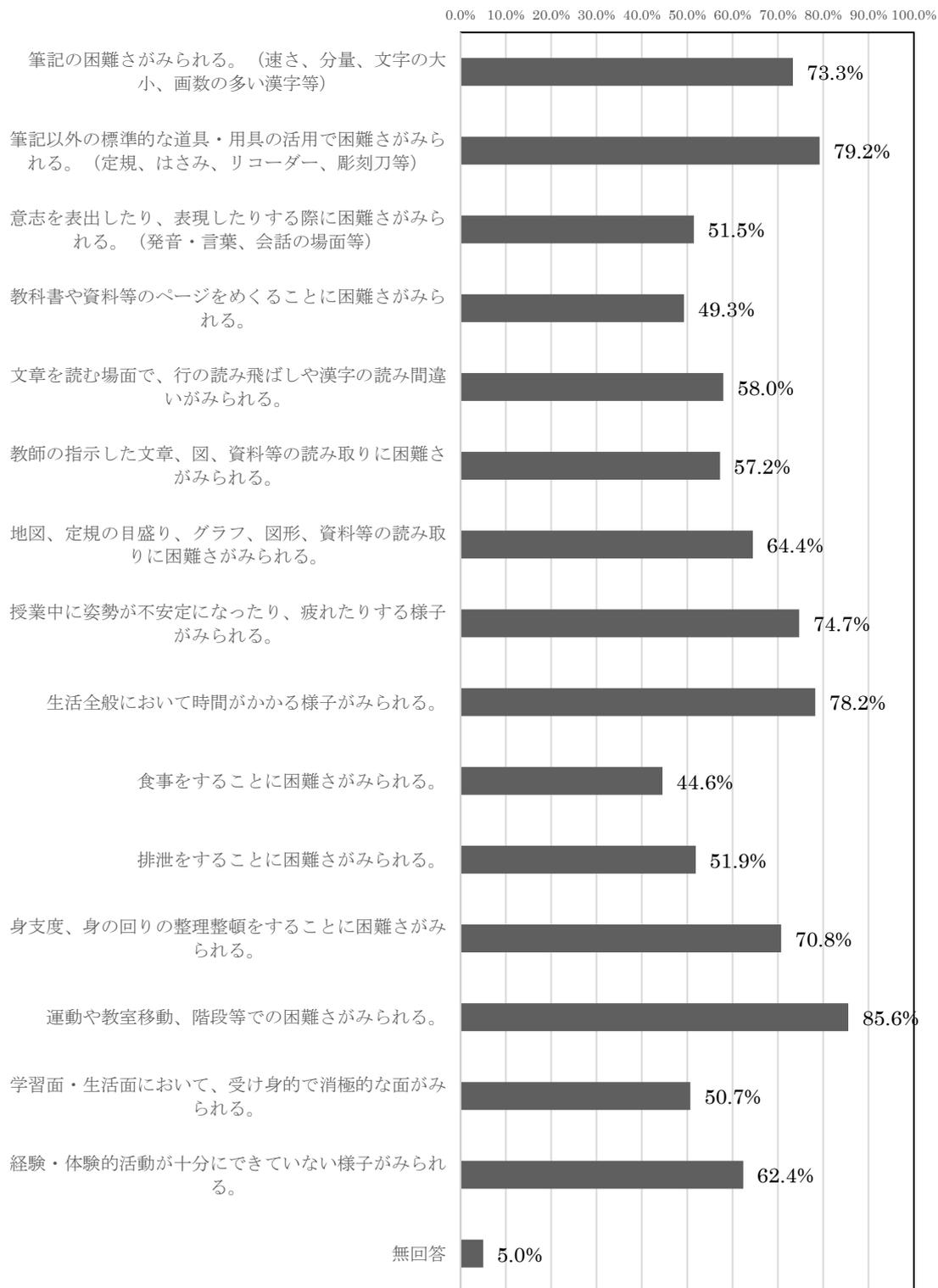
等での困難さがみられる。」「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。
(定規、はさみ、リコーダー、彫刻刀等)」「生活全般において時間がかかる様子がみられる。」であった。



図Ⅱ－1 児童生徒の学習上または生活上の困難さの状況（全体）

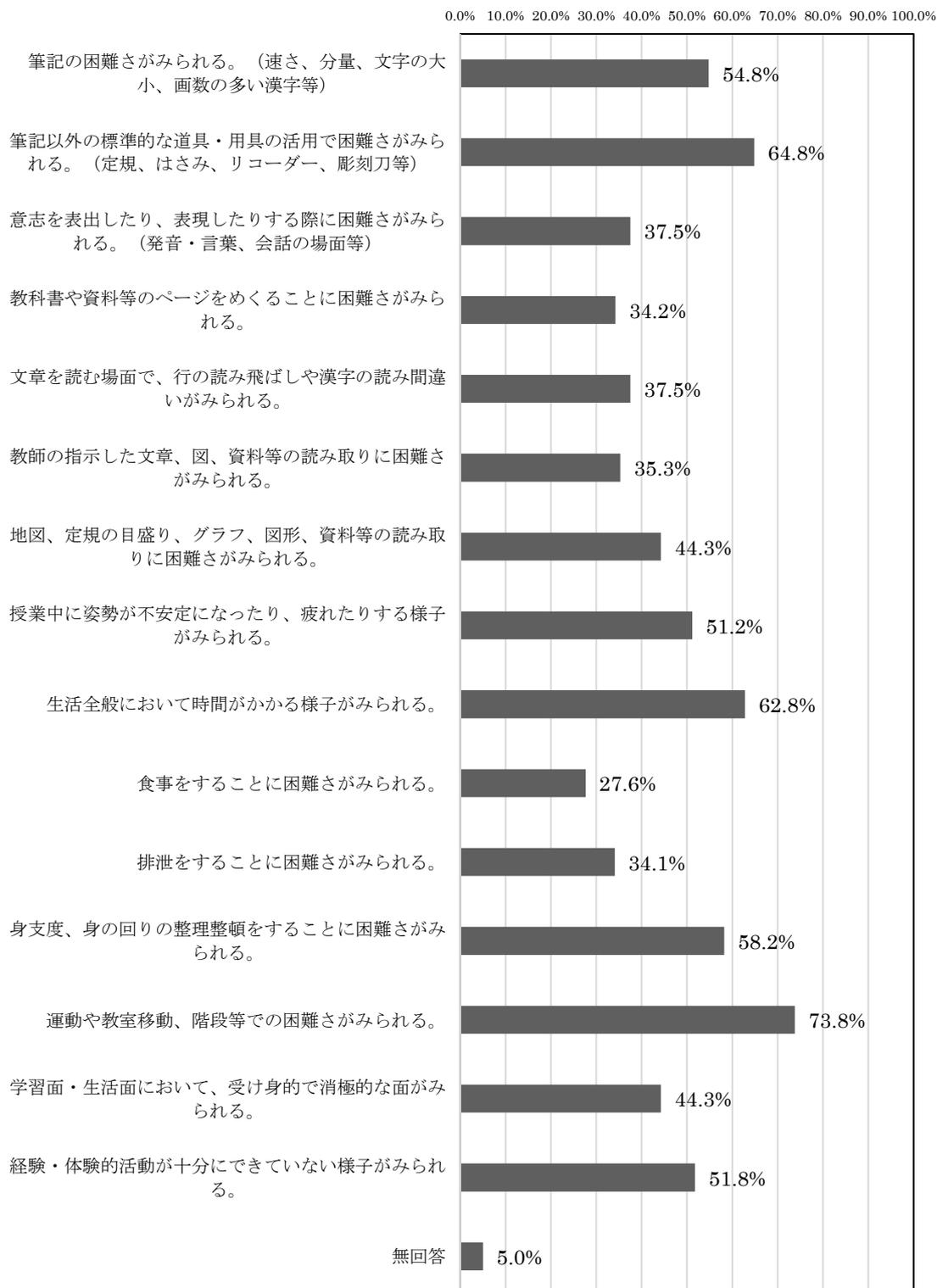
（括弧内の割合は前回調査の割合）

(続き) 小学校 N=1,966



図Ⅱ-2 児童の学習上または生活上の困難さの状況 (小学校)

(続き) 中学校 N=637



図Ⅱ-3 生徒の学習上または生活上の困難さの状況 (中学校)

(5) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の困難さの例（その他自由記述があったものについて）

その他の児童生徒の困難さについては、以下のような回答があった。

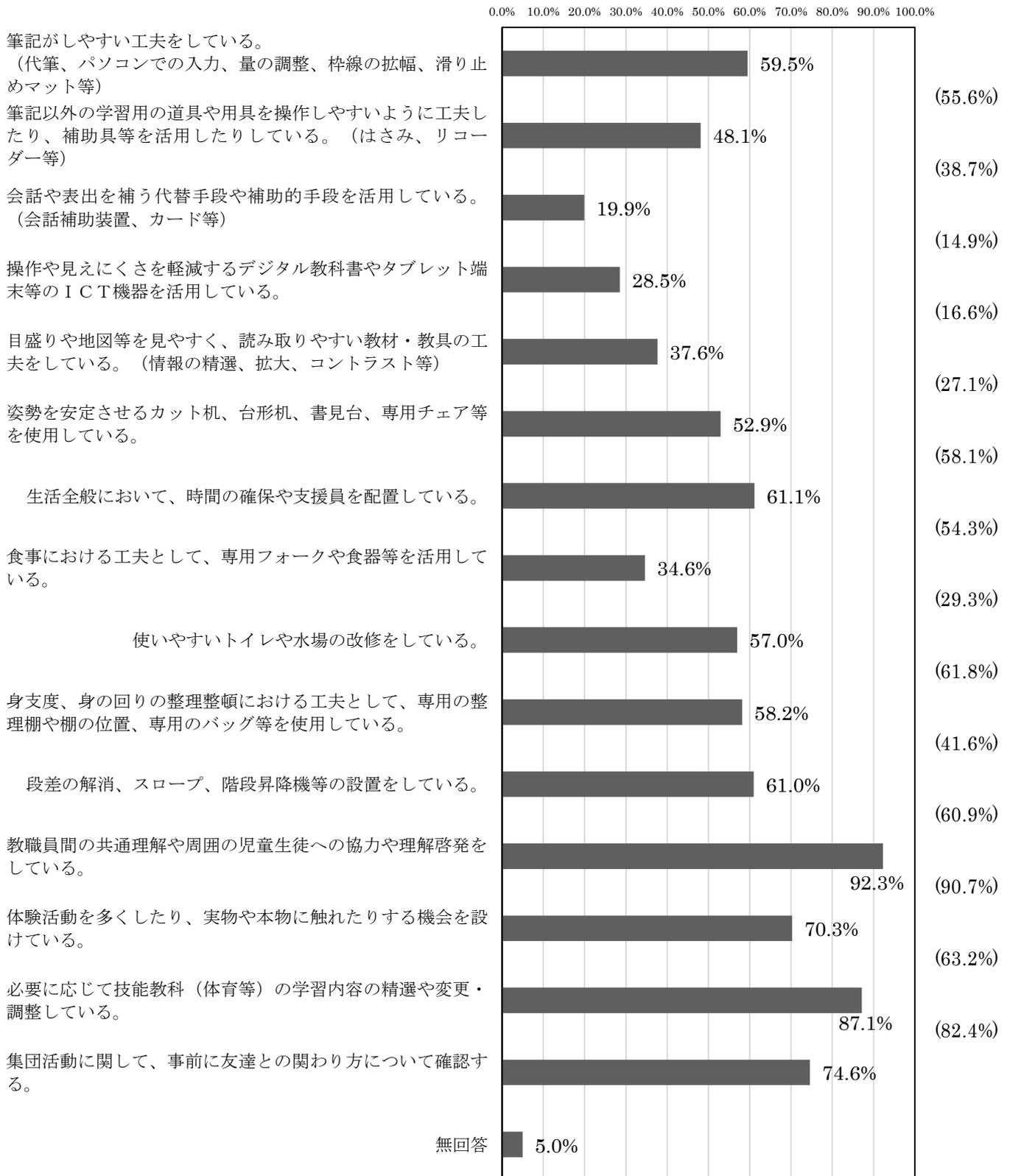
- ・姿勢、音読、書字、体育、集中力、日常生活動作、視覚的に関すること、こだわり、情緒のコントロール、同年代の子どもとのコミュニケーション、行事、運動・スポーツ、体温調節などの健康面

(6) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の困難さへの配慮等

児童生徒の困難さへの配慮等の状況について、15 の主な類型を提示して「はい」「いいえ」で回答を求めた（図Ⅱ－4）（複数回答可）。上位3位は、「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。」「必要に応じて技能教科（体育等）の学習内容の精選や変更・調整している。」「集団活動に関して、事前に友達との関わり方について確認する。」であった。前回調査でも「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。」「必要に応じて技能教科（体育等）の学習内容の精選や変更・調整している。」が上位2位を占めていた。

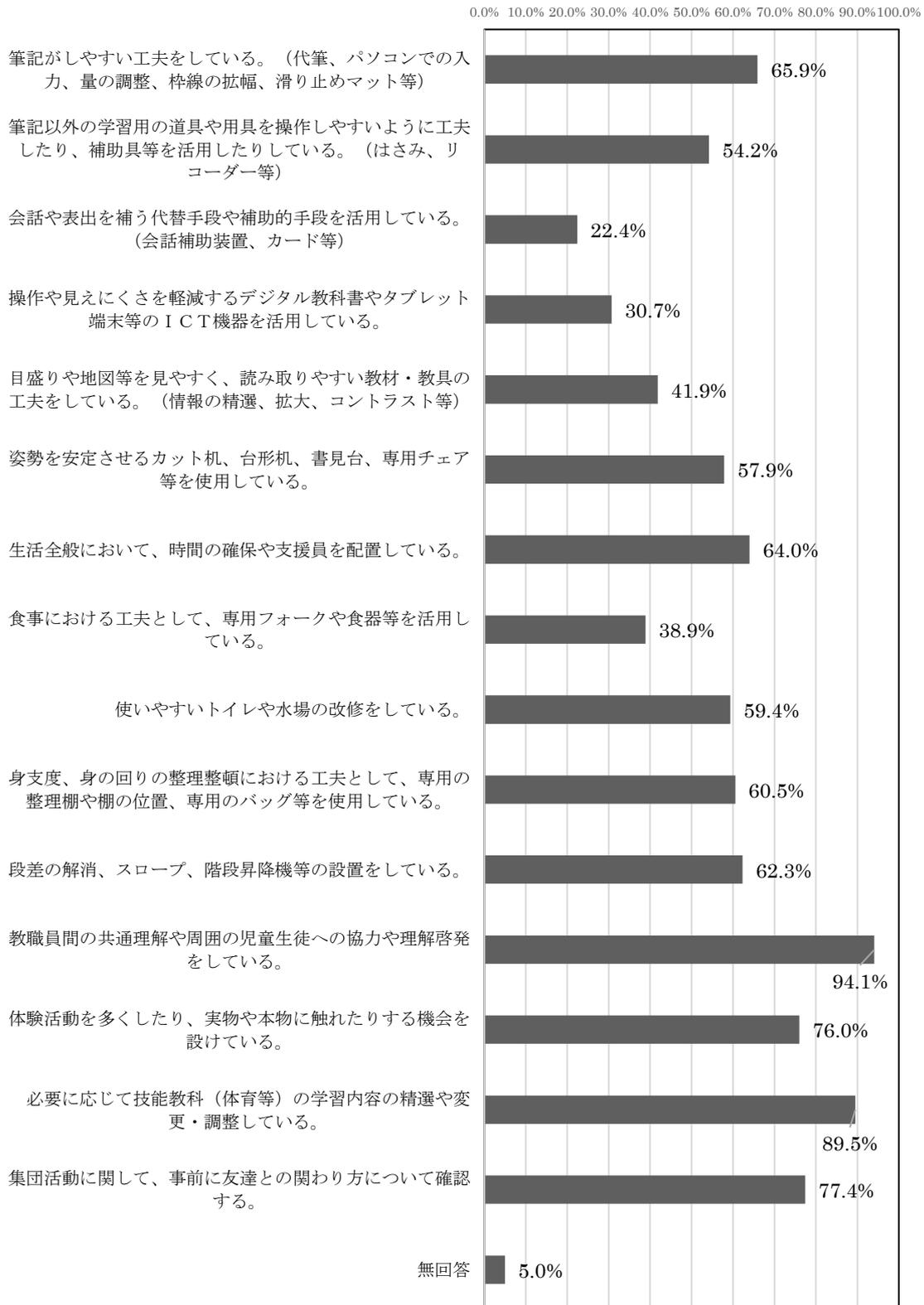
学校種別の結果は小学校が図Ⅱ－5、中学校が図Ⅱ－6のとおりであった。上位3位はともに、「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。」「必要に応じて技能教科（体育等）の学習内容の精選や変更・調整している。」「集団活動に関して、事前に友達との関わり方について確認する。」であった。

N=2,603



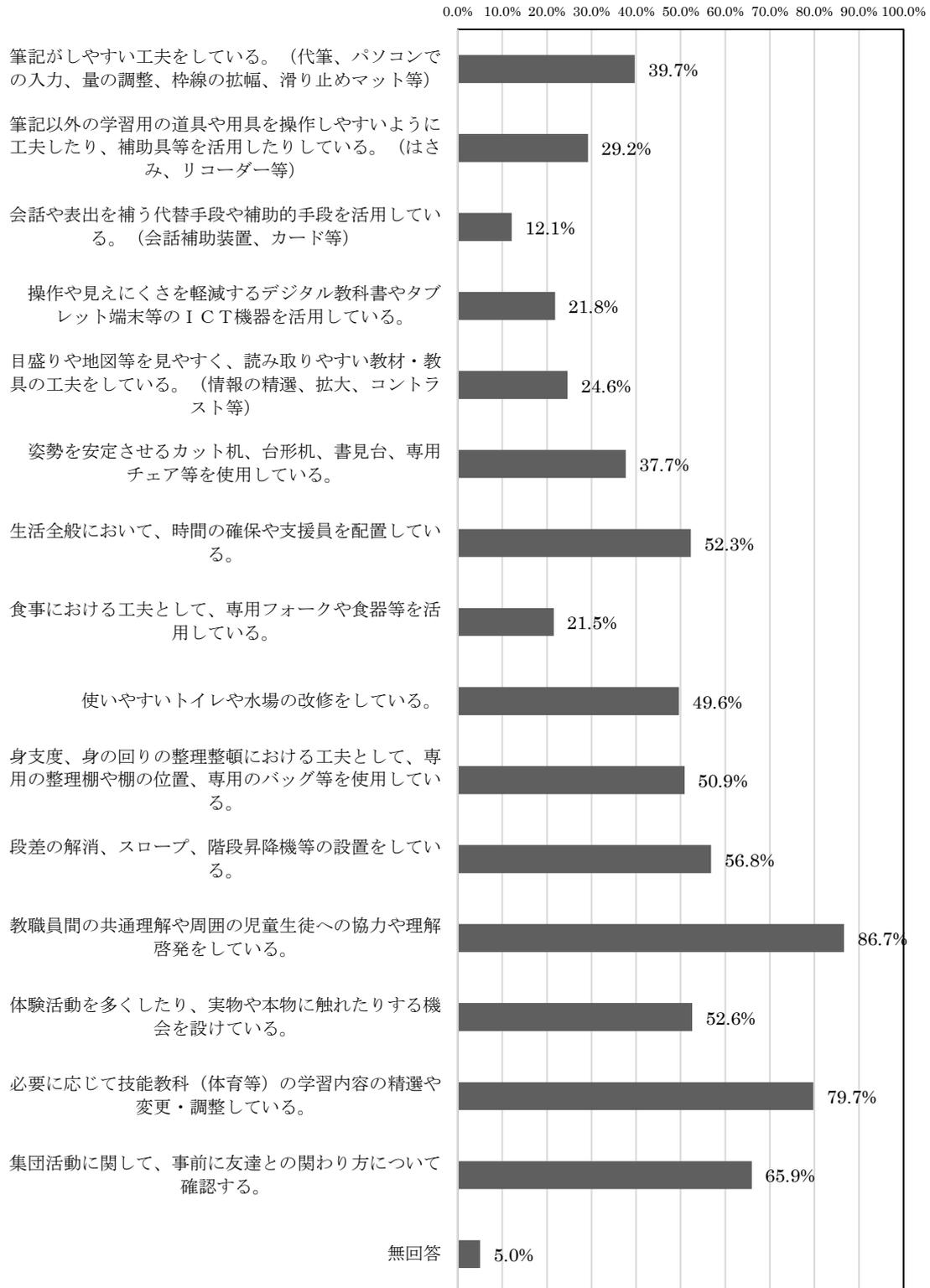
図Ⅱ-4 児童生徒の困難さへの配慮等について (全体)
(括弧内の割合は前回調査の割合)

(続き) 小学校 N=1,966



図Ⅱ-5 児童の困難さへの配慮等について(小学校)

(続き) 中学校 N=637



図Ⅱ-6 生徒の困難さへの配慮等について(中学校)

(7) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の通常の学級との交流及び共同学習

通常の学級との交流及び共同学習については、表Ⅱ-24のとおりであり(表Ⅱ-24)、一定の割合で各教科等において行われていることが分かる。実施していない割合の高い教科等上位3位を見てみると、算数(数学)50.5%、国語43.2%、道徳26.0%であった(表Ⅱ-24)。

表Ⅱ-24 通常の学級との交流及び共同学習

	全体(N)	8割以上の時間	5割から8割	3割から5割	3割以下	実施していない	非該当	無回答
国語	2,555	850	92	75	375	1,104	46	13
	100.0%	33.3%	3.6%	2.9%	14.7%	43.2%	1.8%	0.5%
社会	1,904	1,076	90	59	149	438	50	42
	100.0%	56.5%	4.7%	3.1%	7.8%	23.0%	2.6%	2.2%
算数(数学)	2,555	769	83	70	285	1,290	45	13
	100.0%	30.1%	3.2%	2.7%	11.2%	50.5%	1.8%	0.5%
理科	1,904	1,158	108	61	109	381	46	41
	100.0%	60.8%	5.7%	3.2%	5.7%	20.0%	2.4%	2.2%
生活(小学校のみ)	639	442	55	29	48	39	8	18
	100.0%	69.2%	8.6%	4.5%	7.5%	6.1%	1.3%	2.8%
音楽	2,555	1,957	189	100	110	170	16	13
	100.0%	76.6%	7.4%	3.9%	4.3%	6.7%	0.6%	0.5%
図画工作(美術)	2,555	1,691	216	78	150	376	27	17
	100.0%	66.2%	8.5%	3.1%	5.9%	14.7%	1.1%	0.7%
家庭(技術・家庭)	1,240	783	97	37	75	190	29	29
	100.0%	63.1%	7.8%	3.0%	6.0%	15.3%	2.3%	2.3%
体育(保健体育)	2,555	1,229	316	191	409	371	28	11
	100.0%	48.1%	12.4%	7.5%	16.0%	14.5%	1.1%	0.4%
道徳	2,555	1,508	110	64	150	664	46	13
	100.0%	59.0%	4.3%	2.5%	5.9%	26.0%	1.8%	0.5%
外国語・外国語活動	1,904	1,298	96	51	80	303	31	45
	100.0%	68.2%	5.0%	2.7%	4.2%	15.9%	1.6%	2.4%
総合的な学習の時間	1,904	1,236	177	104	161	148	30	48
	100.0%	64.9%	9.3%	5.5%	8.5%	7.8%	1.6%	2.5%
特別活動	2,555	1,610	213	150	253	260	34	35
	100.0%	63.0%	8.3%	5.9%	9.9%	10.2%	1.3%	1.4%
その他	2,555	449	47	15	82	467	340	1,155
	100.0%	17.6%	1.8%	0.6%	3.2%	18.3%	13.3%	45.2%

第5節 学校内外との連携等について

(1) 校内の相談相手

校内の相談相手の有無について尋ねた。「いる」と回答したのは、96.6%であった（表Ⅱ-25）。内訳を見てみると、「管理職」が93.7%で最も多く、次いで「他の特別支援学級担当教員や通級担当教員」89.8%、「通常の学級の担任」87.9%であった（複数回答可）。前回調査で20.2%であった「学校カウンセラー」は、46.0%と大幅に増加している。

表Ⅱ-25 校内の相談相手

	全体(N)	いる	いない	無回答
全体	1,846	1,783	13	50
	100.0%	96.6% (96.2%)	0.7% (3.8%)	2.7%
小学校	1,379	1,335	10	34
	100.0%	96.8% (97.0%)	0.7% (3.0%)	2.5%
中学校	467	448	3	16
	100.0%	95.9% (93.9%)	0.6% (6.1%)	3.4%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

	全体(N)	管理職	特別支援教育コーディネーター	他の特別支援学級担当教員や通級担当教員	通常の学級の担任	養護教諭	学校カウンセラー	無回答
全体	1,783	1,671	1,537	1,602	1,568	1,521	820	4
	100.0%	93.7% (80.6%)	86.2% (67.0%)	89.8% (84.6%)	87.9% (67.9%)	85.3% (62.3%)	46.0% (20.2%)	0.2%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(2) 相談・連携できる外部機関

相談・連携できる外部機関の有無について尋ねた（表Ⅱ-26）。「ある」が90.2%であった。具体的には、「特別支援学校」が74.4%と最多であった（表Ⅱ-26）（複数回答可）。

表Ⅱ-26 相談・連携できる外部機関

	全体(N)	ある	ない	無回答
全体	1,846	1,666	124	56
	100.0%	90.2%	6.7%	3.0%
小学校	1,379	1,258	83	38
	100.0%	91.2%	6.0%	2.8%
中学校	467	408	41	18
	100.0%	87.4%	8.8%	3.9%

	全体(N)	教育委員会 (巡回相談 や専門家チ ームの活用 を含む)	特別支援学校	療育センタ ー等の医療 ・福祉機関	大学・高等 専門学校等 高等教育機 関	無回答
全体	1,666	1,231	1,240	1,212	153	17
	100.0%	73.9%	74.4%	72.7%	9.2%	1.0%

(3) 特別支援学校のセンター的機能の活用

1) センター的機能の認識

センター的機能の認識について尋ねた。「知っている」は、81.1%であった。前回調査は92.5%であり、11.4ポイント下がっていた(表Ⅱ-27)。校種ごとに前回調査を比較すると、小学校は11.6ポイント、中学校は10.6ポイント下がっていた。

表Ⅱ-27 センター的機能の認識

	全体(N)	知っている	知らない	無回答
全体	1,846	1,498	291	57
	100.0%	81.1%	15.8%	3.1%
		(92.5%)	(7.5%)	
小学校	1,379	1,135	205	39
	100.0%	82.3%	14.9%	2.8%
		(93.9%)	(6.1%)	
中学校	467	363	86	18
	100.0%	77.7%	18.4%	3.9%
		(88.3%)	(11.7%)	

(括弧内の割合は前回調査の割合)

2) センター的機能の活用の有無

センター的機能の活用の有無について尋ねた。結果は、「ある」と回答したのが41.8%であり、前回調査よりも19ポイント下がった(表Ⅱ-28)。学校種ごとに見ても、同様の傾向で小学校は19.8ポイント、16.7ポイント下がっていた。

表Ⅱ－28 センターの機能の活用の有無

	全体(N)	ある	ない	無回答
	1,846	772	1,018	56
全体	100.0%	41.8% (60.8%)	55.1% (39.2%)	3.0%
	1,379	603	737	39
小学校	100.0%	43.7% (63.5%)	53.4% (36.5%)	2.8%
	467	169	281	17
中学校	100.0%	36.2% (52.9%)	60.2% (47.1%)	3.6%

(括弧内の割合は前回調査の割合)

3) センターの機能を活用する際の課題

センター的機能を活用する際の課題について尋ねた(複数回答可)。7 類型を示してそれぞれについて「はい」「いいえ」で回答を求めた。課題となる類型は、前回調査と同じく「センター的機能を活用するための日程調整が難しい」が最多であった(表Ⅱ－29)。

表Ⅱ－29 センターの機能を活用する際の課題

全体(N)	手続きや申請の仕方が知らない	手続きが煩雑である	特別支援学校に対して相談することと心理的な抵抗がある	特別支援学校から適切な助言や援助が期待できない	授業等を見られることに抵抗がある	センター的機能を活用するための日程調整が難しい	保護者の了解が得られない	無回答	
1,846	644	499	108	52	81	856	116	576	
全体	100.0%	34.9% (21.5%)	27.0% (14.7%)	5.9% (2.9%)	2.8% (2.3%)	4.4% (1.7%)	46.4% (46.1%)	6.3% (4.7%)	31.2% %

(括弧内の割合は前回調査の割合)

4) 今後活用したいセンター的機能の内容

肢体不自由特別支援学級担任に対し、今後活用したい特別支援学校のセンター的機能について尋ねた。内容別に見た活用歴と活用希望について複数回答可として尋ねたものを整理して表にした(表Ⅱ－30)。

活用したことがあるもので最も多いのは「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」で 33.9%であった。次いで、「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」31.4%、「自立活動の指導の実際に関すること」28.2%が続いた。今後活用したいもので上位3項目は、「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」72.2%、「自立活動の指導の実際に関すること」70.1%、「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」69.3%であった。

また、その他で挙がっていたものは、進路や食事、病因疾患の理解、実態把握の方法や重複障害の児童生徒への対応等であった。

表Ⅱ-30 内容別に見たセンター的機能活用歴と活用希望

全体 (N=1,846)	活用したことがある		今後活用したい	
	ある	ない	したい	考えていない
肢体不自由のある子どもの理解と対応に関する こと	626 33.9% (42.3%)	1,220 66.1% (57.7%)	1,279 69.3% (34.8%)	567 30.7% (65.2%)
学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談 に関すること	499 27.0% (29.4%)	1,347 73.0% (70.6%)	1,159 62.8% (27.7%)	687 37.2% (72.3%)
肢体不自由教育に関する情報提供に関すること	462 25.0% (27.2%)	1,384 75.0% (72.8%)	1,261 68.3% (30.5%)	585 31.7% (69.5%)
「ものの見え方や捉えにくさ」への対応に基づ く教科指導に関すること	264 14.3% (10.8%)	1,582 85.7% (89.2%)	1,088 58.9% (24.9%)	758 41.1% (75.1%)
校内の環境整備や支援体制づくりに関すること	427 23.1% (21.2%)	1,419 76.9% (78.8%)	1,126 61.0% (24.1%)	720 39.0% (75.9%)
個別の教育支援計画等の作成に関すること	290 15.7% (14.6%)	1,556 84.3% (85.4%)	1,088 58.9% (24.1%)	758 41.1% (75.9%)
姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること	579 31.4% (37.0%)	1,267 68.6% (63.0%)	1,334 72.3% (38.3%)	512 27.7% (61.7%)
自立活動の指導の実際に関すること	522 28.3% (28.3%)	1,324 71.7% (71.7%)	1,294 70.1% (39.4%)	552 29.9% (60.6%)
教科学習等に必要の教材・教具の活用に関する こと	460 24.9% (22.8%)	1,386 75.1% (77.2%)	1,228 66.5% (30.5%)	618 33.5% (69.5%)
支援機器を含む補助具等の活用に関すること	426 23.1% (18.2%)	1,420 76.9% (81.8%)	1,184 64.1% (28.5%)	662 35.9% (71.5%)
関係機関（福祉、医療、労働等）への連絡や調 整に関すること	234 12.7% (12.7%)	1,612 87.3% (87.3%)	1,110 60.1% (24.3%)	736 39.9% (75.7%)
研修会やワークショップの開催に関すること	432 23.4% (21.5%)	1,414 76.6% (78.5%)	1,132 61.3% (21.6%)	714 38.7% (78.4%)
教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関す ること	291 15.8% (12.7%)	1,555 84.2% (87.3%)	1,150 62.3% (27.9%)	696 37.7% (72.1%)

(括弧内の割合は前回調査の割合)

(4) 近隣の小・中学校への支援

1) 近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の把握

近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の存在を把握しているかについて尋ねた。「している」は、53.8%であり、前回調査よりも6ポイント下がっていた。(表Ⅱ-31)。

表Ⅱ-31 近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の把握

	全体(N)	している	していない	無回答
全体	1,846	993	790	63
	100.0%	53.8%	42.8%	3.4%
		(59.8%)	(40.2%)	
小学校	1,379	725	609	45
	100.0%	52.6%	44.2%	3.3%
		(58.6%)	(41.4%)	
中学校	467	268	181	18
	100.0%	57.4%	38.8%	3.9%
		(63.1%)	(36.9%)	

(括弧内の割合は前回調査の割合)

2) 近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への支援

近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への支援を行っているかについて尋ねた。「支援ニーズがないようなのでしていない」が68.4%で最多であった(表Ⅱ-32)。

Ⅱ-32 近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への支援

	全体(N)	している	支援ニーズがある ようだが していない	支援ニーズがない ようなので していない	その他	無回答
全体	1,846	113	104	1,262	274	93
	100.0%	6.1%	5.6%	68.4%	14.8%	5.0%
		(7.6%)	(5.1%)	(74.7%)	(12.6%)	
小学校	1,379	82	81	936	209	71
	100.0%	5.9%	5.9%	67.9%	15.2%	5.1%
		(7.3%)	(4.9%)	(75.6%)	(12.3%)	
中学校	467	31	23	326	65	22
	100.0%	6.6%	4.9%	69.8%	13.9%	4.7%
		(8.4%)	(5.5%)	(72.6%)	(13.5%)	

(括弧内の割合は前回調査の割合)

4 考察

(1) 肢体不自由特別支援学級の担任について

特別支援学級の担任の経験年数に着目すると、教職経験の上位2位であった20年以上30年未満と30年以上40年未満を合わせると、37.8%であった。一方、肢体不自由に係る特別支援教育経験年数は、5年未満が90.8%であり、肢体不自由特別支援学級の特徴として、教職経験が長い教員であっても肢体不自由教育経験が浅い教員が多いことが推察される。また70%以上の教員が特別支援学校教員免許を保有していないことや、肢体不自由教員に関する研修の機会がない特別支援学級担任が31.7%おり、日々の指導の改善・充実につながる情報や知見の提供方法の工夫が必要であると考えられる。

特別支援学校のセンター的機能で今後活用したいことで最も多いのは「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」で72.3%であった。次いで、70.1%の「自立活動の指導の実際に関すること」、69.3%の「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」が続いた。これらは、肢体不自由特別支援学級の担任の指導上必要とする情報であると推測される。また平成29年告示小学校及び中学校学習指導要領では、特別支援学級で自立活動の指導を行うことが明記されたことから、今後自立活動の指導に関する助言のニーズが高まることが推測される。

(2) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

①起因疾患について

起因疾患を見てみると、脳性まひが最も多く34.5%であった。特別支援学校でも脳性まひをはじめとした脳原疾患が多く（全国特別支援学校肢体不自由教育校長会，2015）特別支援学級においても同様の傾向であることが分かる。しかし、「その他」が48.6%であり、その具体的な診断名等は本調査では把握できていない。特別支援学級の担任がどのような資料に基づいて回答しているかまでは分からないが、児童生徒の身体障害者手帳などの障害名部分にある「機能障害による両上下肢不自由」「体幹機能障害」などを起因疾患と理解していることが考えられる。障害者手帳においては、一定の基準に照らし合わせて障害の部位と機能欠損の状態、あるいは目的動作能力の障害の状態について記載されており、起因疾患とは一致しないケースが見られる。このような実態を踏まえ、特別支援学級の担任に対して、肢体不自由の理解を促す情報提供を行うとともに、より正確な状況を把握するためにも、次回実施する際には質問項目を工夫する必要があると考えられる。

②障害の程度について

教育課程の状況を見てみると、当該学年の教科を中心に学習している児童生徒60.2%と下学年の教科等を中心に学習している児童生徒18.0%であり、78.2%が小・中学校の教科の目標と内容で学習を行っていることがわかった。一方、特別支援学校（知的障害）の各教科等を中心に学習している児童生徒8.0%、自立活動の指導内容を中心に学習している

児童生徒 13.8%であった。また、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の会話、読み書き、移動、食事、排泄の状況を見てみると、各動作の中で障害の程度が重いと思われる程度の割合が、いずれも 10%程度であった。さらに医療的ケアの必要な児童生徒は、11.7%であった。木船（2015）は、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会資料を基に、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の障害の程度が中度から重度の割合は約 2 割であると現状を分析している。本調査も木船（2015）の分析と同様の傾向を示す結果であり、特別支援学級にも一定の割合で重度・重複障害の児童が在籍していると推察する。

また、児童生徒の学習上・生活上の困難さの状況の上位 3 項目を見てみると、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」、「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる」、「生活全般において時間がかかる様子がみられる」であった。児童生徒の困難さへの配慮についての上位 3 項目を見てみると、「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている」、「必要に応じて技能教科（体育等）の学習内容の精選や変更・調整している」、「集団活動に関して、事前に友達との関わり方について確認する」であった。困難さの上位に上がっていた、「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる」に対する配慮等である「道具や用具使用の困難さに対する配慮」の実施が相対的に低かった。このことから、個々の児童生徒の実態に応じた具体的な手立てや配慮が十分に提供されていないケースもあることが看取できた。在籍する児童生徒の起因疾患は脳性まひが多いことから、姿勢や運動・動作の他に脳性まひの障害特性である視覚認知の困難さにも着目して適切な支援や配慮が講じられるような情報発信が必要であると考ええる。

（3）肢体不自由特別支援学級の担任を支える体制等について

先にも述べたように、肢体不自由特別支援学級の担任の肢体不自由経験が 5 年未満の教員が多い現状を踏まえると、指導・支援の改善・充実を図るためには、肢体不自由特別支援学級の担任を支える環境や体制が重要になると考える。

特別支援学級担任の身近にいる、校内教職員の支えは重要であると考ええる。校内の相談相手では管理職が最も多かったことから、管理職の特別支援教育や肢体不自由教育に関する理解も重要であると考ええる。

相談・連携できる外部機関では、特別支援学校が 74.4%で最も多く、肢体不自由教育に関する研修の機会では、教育委員会主催の研修の次に特別支援学校の研修が多かったことから、肢体不自由特別支援学級の担任を支える地域資源として、改めて特別支援学校が重要な役割を担っていることが分かる。しかし、特別支援学校のセンター的機能の活用状況を見てみると、「活用したことがある」が 41.8%であり、前回調査より 19 ポイント下がっていた。センター的機能を活用する上での課題を見てみると、「日程調整が難しい」、「手続や申請の仕方を知らない」「手続が煩雑である」といったことが上位の課題であった。

また15.8%の担任は特別支援学校のセンター的機能を知らないという結果であった。安藤ら（2013）は、特別支援学校（肢体不自由）を対象とした地域支援体制の現状に関する調査において、支援対象を肢体不自由特別支援学級に限定はしていないが、地域支援担当者が抱える困難点が「校内の人的資源の制約」、「時間の制約」、「地域の資源の制約」、「経費の制約」の順に多いことや、地域支援を専任で行っている担当者が少ないことを指摘している。特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能の活用においては、まずは実施以前の依頼手続の段階での課題や時間的制約が大きいことが推察される。また特別支援学校が近隣にない地域も考えられることから、特別支援学校以外の地域資源の活用も考えられる。

第三章 事例研究

1. 事例研究の概要

本研究においては、地域資源を活用した授業改善の取組として、小学校5事例、中学校2事例について事例研究を行った。

地域資源としては、まず、特別支援学校のセンター的機能が挙げられる。特別支援学校に期待されるセンター的機能の例示として、①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能、が示されている（中央教育審議会，2005）。さらに、具体的な内容として、本研究の事例研究においても取り組んでいる、個別の教育支援計画の策定に当たっての支援や、小・中学校の児童生徒を対象とする通級による指導（巡回による指導）等が示されている。これらは、地域や学校の実情に応じた取組の工夫が求められる。

事例研究における各学校の取組の概要は、特別支援学校のセンター的機能を活用した小・中学校への支援、特別支援学校の巡回指導を活用した通級による指導を踏まえた中学校の通常の学級における授業改善、教育委員会等の研修を生かした小学校特別支援学級における授業改善、大学と連携した小学校特別支援学級における体育科の授業改善、高等専門学校や大学と連携した小学校特別支援学級における授業改善、医療機関と連携した小学校支援の実践事例である。これらの事例研究を踏まえて、肢体不自由の障害特性に応じた教材・教具や指導・支援の工夫、特別支援学校のセンター的機能を含む地域資源を活用した授業改善の在り方を検証することとした。

次頁以降の事例報告は、以下のとおりである。なお、研究協力者の筑波大学松原豊氏に、体育科の授業改善の取組に関して参考となる考え方として、インクルーシブ体育についての解説を寄稿していただいた（資料1）。併せて読んでいただきたい。

2. 特別支援学校のセンター的機能を活用した小学校児童への支援
3. 特別支援学校のセンター的機能を活用した中学校生徒への支援
4. 教育委員会等の研修を活かした肢体不自由特別支援学級の授業改善
5. 大学等と連携した肢体不自由特別支援学級における体育科の授業改善
6. 通級による指導を踏まえた通常の学級における授業改善
7. 高等専門学校及び大学と連携した肢体不自由特別支援学級における授業改善
8. 医療機関と連携した小学校支援

2. 特別支援学校のセンター的機能を活用した小学校児童への支援

(1) 本校の概況

本校は、市立の特別支援学校であり、小学部・中学部が設置されている。在籍する児童生徒は、小学部 30 名、中学部 14 名、計 44 名の小規模な肢体不自由教育部門の特別支援学校である。近年、在籍する児童生徒の障害の状況は、常時医療的ケアが必要な児童生徒が 39%を占め、医療的ケアが必要で知的障害の教科学習に取り組む児童生徒や、重度重複の障害があり自立活動を主とした教育課程で学習に取り組む児童生徒と、多様化し大きく変化してきている。看護師 4 名が配置されているが、2 名は教員定数内自立活動教諭として、もう 2 名は市職員より別枠での配置となっている。理学療法士と作業療法士も 1 名ずつ、市職員より別枠で配置されている。また、本校では支援教育コーディネーターを 2 名配置している。

特別支援教育の推進の取組として、特別支援学校のセンター的機能が義務付けられて 10 年が経過した。特別支援学校のセンター的機能について、中央教育審議会(2005)は、「小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、通常の学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる。」としている。

その中で本校では、地域支援に取り組む分掌組織として「支援部」を位置付け、支援教育コーディネーター、理学療法士、作業療法士が地域の小・中学校の児童生徒や保護者、教職員への教育相談の取組を進めてきた。合わせて特別に配置されている看護師を含めて、今後も地域支援に務めていくところである。

(2) 教育相談の状況

本校では、市立特別支援学校という特色を生かし、市内の小・中学校や近隣の特別支援学校からの相談に応じて、車椅子・机・椅子等の物品の貸し出しをしたり、支援教育コーディネーターと理学療法士・作業療法士が小・中学校へ訪問し、専門的な視点から授業観察を行って児童生徒の状況を見取り、指導内容の相談を受けたり、具体的な支援方法のアドバイスをしたりしている。

以下、本校の教育相談の傾向を 4 つに分類し、その背景や支援の具体的手立てを事例で示す。

1) 体育の授業参加について

① 相談内容

- ・まひがあり手足が自由に動かない。身体の一部が硬い。
- ・移動に車椅子を使用している。
- ・まひはないが、みんなと同じ動作ができない。

② 背景

- ・まひがあり、思い通りに身体を動かさないために、歩行能力の低下や手の機能の低下が起こる。また、麻痺している手足の筋肉の緊張がアン

バランスに高まり、特徴的な姿勢になる。

- ・筋力の低下や、関節可動域の低下（身体が硬い）がある。
- ・ボディイメージが未熟だったり、運動プログラムをうまく作れていなかったりする場合がある。また、運動量が少ないため、筋力や体力が不足している。

③ 具体的な手立ての提案

- ・まひの改善自体は難しいが、ゆっくりとストレッチをすることで筋緊張を調整したり、体の柔軟性を保ったりするのに役立つ。
- ・ボディイメージや運動プログラム作成の向上には、アスレチックのような全身運動や、サーキットトレーニング、ラダートレーニング（縄ばしごを使ったステップの練習）のような繰り返しの運動が有効である。
- ・みんなと同じ内容ができない場合、本人と相談の上で、本人の参加できる内容で工夫・配慮することが必要である。教育相談では、実際の体の動きを見て評価をした上で、具体的な運動内容を提案している。

2) 書字について

①相談内容

- ・姿勢がくずれている。
- ・手にまひがあつてうまく鉛筆が持てない。
- ・手の使い方が不器用

②背景

- ・筋緊張が低く、体幹が不安定で、正しく座れていない。
- ・親指側と小指側の指を別々に動かすといった、手指の分離が未発達。
- ・鉛筆を使うときに必要な感覚機能がうまく働いていない。

③具体的な手立ての提案

- ・正しい座り方を具体的に示し、意識できるようにする。
- ・感覚機能（固有覚・触覚）を育てる。
- ・手指の使い方の練習をする。（手内操作の向上を目指した課題）

3) 道具の使用について

①相談内容

- ・学校の椅子や机だと姿勢が崩れる。
- ・リコーダー演奏でうまく指を動かせない。
- ・鉛筆、消しゴム、定規、コンパスなどがうまく使えない。
- ・パソコンの操作（キーボードやマウス）が難しい。
- ・言葉でのコミュニケーションがうまくいかない。

②背景

- ・道具がその子に合っていない。

③具体的な手立ての提案

- ・様々な工夫された道具の紹介。

→カットアウトテーブル・お尻と背中にフィットするマット・携帯会話補助装置・特別なマウス・片手用リコーダー・持ちやすいコンパス等

(写真Ⅲ-1)

4) 摂食について

① 相談内容

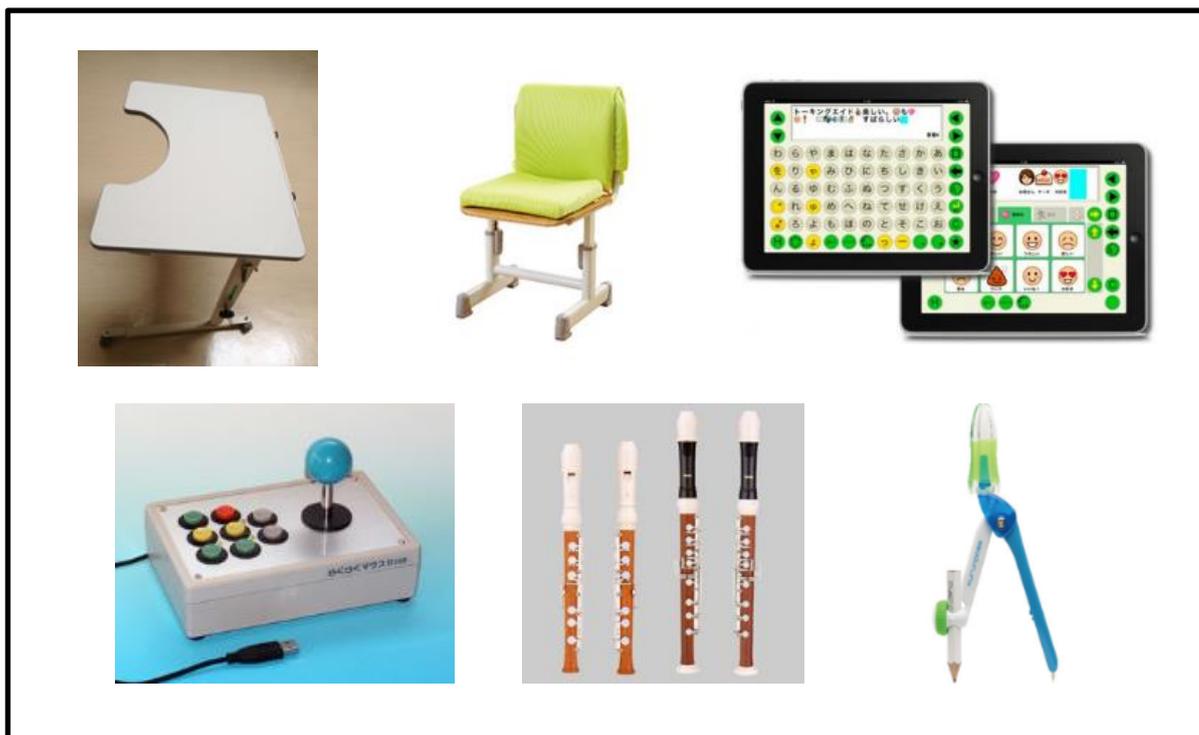
- ・あまり噛まずに丸飲み込みをすることが多い。
- ・お皿に口が近づきすぎてしまう。
- ・お箸がうまく使えない。

② 背景

- ・食べる機能と給食の形態が合っていない。
- ・姿勢が崩れている。
- ・食具が使いにくい。

③ 具体的な手立ての提案

- ・食形態及び食具の工夫
- ・正しい座り方を具体的に示し、意識できるようにする。



写真Ⅲ-1 様々な工夫された道具

(3) 教育相談の実際

・対象児童

市立小学校の特別支援学級（肢体不自由）に在籍する3年生。児童が1年生の時から、年に1回のペースで教育相談を行っている。

・相談内容

教育相談の実施時期、主な相談内容とアドバイス、参観の仕方について、表Ⅲ－1にまとめた。

表Ⅲ－1 主な相談内容とアドバイス等

	相談内容とアドバイス	参観の仕方
2017年 1年時6月	身体の動き(体育でどこまで頑張らせたらよいか) →ストレッチ等の仕方(PTより実演しながら) 机、椅子、装具、移動手段について 生活動作(掃除、書字等)での指導のポイント	給食参観 個別の学習参観 ケース会議 (保護者同席)
2018年 2年時9月	身体の動き(みんなと同じ動きが負担になっていないか) →歩き方の見取り、装具使用の勧め 手指の動き、足し算、時計の課題	個別の学習参観 (保護者同席)
2019年 3年時11月	身体の動きについて昨年度からの変化 支援級の体育(サーキット運動)への取り組み方 見え方について(定規の目盛りや複雑な漢字)	体育(支援級)参観 個別の学習参観 ケース会議

教育相談受付時には、教育相談票を記入し本校に送付し、相談の内容を整理してもらうようにしている。また、教育相談票をもとに、本校も事前に相談内容に対するアドバイスの準備をして教育相談に臨むことができる。教育相談終了後には、ケース会議での内容をまとめた文書を小学校へ送付し、学校で保管をすることで、教育相談のアドバイスが引継ぎしていただけるように工夫している。

1年時、2年時は、主に身体の動きの見取りや指導のポイント、ストレッチの仕方のアドバイスを求める相談であったため、個別の指導場면을参観した。3年時は身体の動きについての昨年度からの変化や、特別支援学級全体の体育の授業での配慮についてアドバイスを求められたため、学級全体での体育の授業参観を行った。複雑な漢字が見えにくいのではないかとといった視知覚についての相談も含まれ、学級担任の気づきに合わせて、指導内容や指導方法の工夫についての一助となる教育相談になったと考える。

(4) 特別支援学校のセンター的機能の今後について

小・中学校の教職員が肢体不自由のある児童生徒の指導に携わる機会や経験は、あまり多くはない。また、学校の中に肢体不自由のある児童生徒が数人いる場合でも、障害の状況がそれぞれ違うものである。そのような環境の中で、身体介助の方法や手指の機能の発達、摂食機能の発達等の知識について、教職員が自然に身に付けていくことは難しい。たとえ経験があったとし

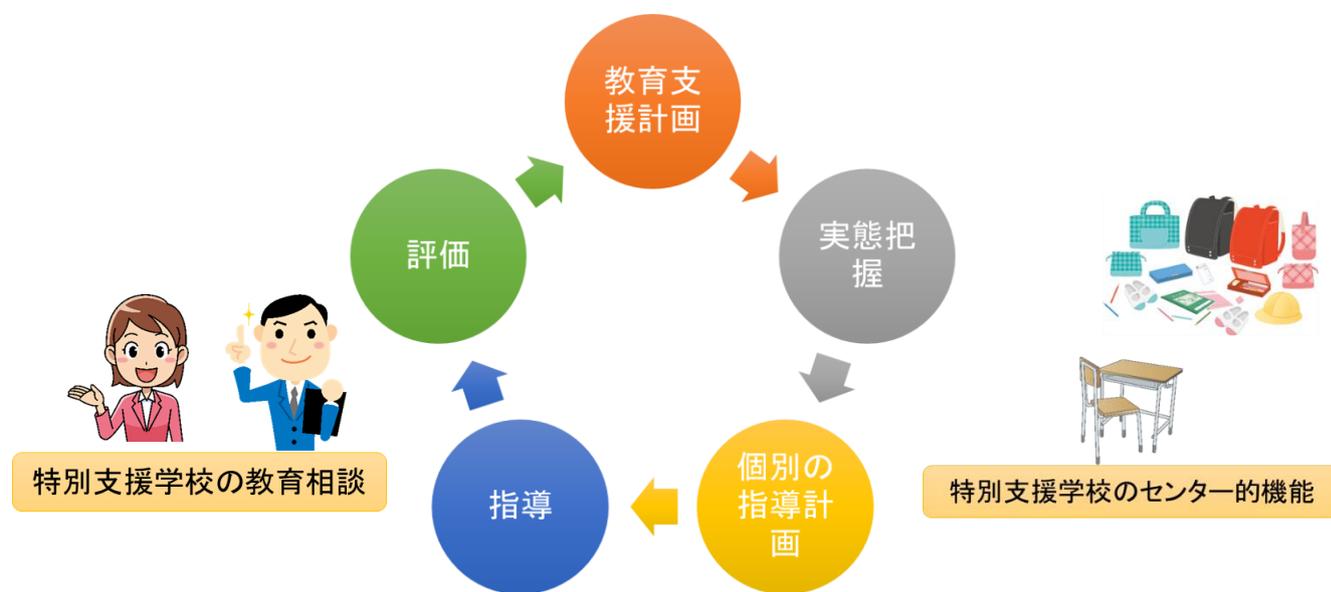
ても、比較をしたり参考にしたりすることがほとんどできないため、自信をもち確かな指導として積み重ねることは困難だと考える。

本校の教育相談の主訴は、「身体の機能についての見取りや指導方法についてのアドバイス」を求めるものが大半を占める。理学療法士や作業療法士の見立てやアドバイスは、具体的ですぐに実践できるものを工夫し提案している。しかし、学級集団の中で、また日々の授業時間の中で、どの程度アドバイスを取り入れていくのかは、担任の指導計画に任されることが多い。

小学校新学習指導要領総則の教育課程の編成の「第4章児童の発達の支援」の項で、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。」とある。

様々な状況の児童生徒が、小・中学校で学ぶインクルーシブ教育の実現のためにも、図Ⅲ-1に示すように、適切に実態把握を行い専門的な視点を取り入れた個別の指導計画を作成する中で、各学校が組織的に取り組み、教育課程に反映しながら指導と評価を適切に行うためにも、本校の教育相談を充実させ、子どもたちの成長への手立てとできるよう今後も取り組んでいきたい。

また、現在増えている医療的ケアの必要な児童生徒への対応についても、本校での取組実績を活用できるよう今後備えていくものである。



図Ⅲ-1 個別の指導計画作成のサイクルにおける特別支援学校の役割

(田中ひろ子・吉川知夫)

3. 特別支援学校のセンター的機能を活用した中学校生徒への支援

(1) 本校のセンター的機能発揮の取組

1) 本校のセンター的機能の特徴

本県には、特別支援学校が9校（大学附属特別支援学校を含む）設置され、各校で主に対象とする障害種が分かれており、それぞれが専門的な教育を展開している。知的障害5校、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱がそれぞれ1校ずつである。また、「日本一小さな県」という地域特性から、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・発達障害の教育支援については、県内に一つずつの専門の特別支援学校が、ほぼ県下全域を対象とすることができ、知的障害については、5校で各地域を担当し、それぞれの専門分野にある程度特化して支援を行っていることが特色と言える。

各校で、従来から公開研修会、教育相談、訪問相談等様々なセンター的機能による地域支援を行っていたが、県の施策としてセンター的機能を利用する側が、その内容を知ったり利用したりしやすくするための窓口を設けることになった（表Ⅲ-2）。

①窓口のワンストップ化「からだと学びの相談センター」

本校の窓口である「からだと学びの相談センター」には、教育相談専任の教員もいなければ専用のスペースもない。学校代表の電話番号と、窓口業務を担当する支援教育部長（自立活動室兼任）、広報パンフレットとホームページがあるだけである。

前述の通り「日本一小さな県」という地域事情から本校が担当するセンター的機能のほとんどは肢体不自由教育に関する内容となっており、日頃、本校で取り組んでいる肢体不自由のある児童生徒への指導のノウハウを、直接地域の学校の支援に生かすことができる非常に効率の良い状況と言える。従来から自立活動室をはじめ、研究部等の各分掌が様々なセンター的機能の事業を展開してきた（表Ⅲ-3）。

しかし、機能が充実する一方で、校外の人がこれらを利用する際に「特別支援学校の誰に電話をして良いかわからず二の足を踏んでしまう。」「電話をしても、いろいろな教員に電話を転送されて困った。」「ホームページを見てもどこにどんな情報があるのか見つけにくい。」等の印象をもっているようであった。

また、「特別支援学校の教育相談は、特別支援学校に通っている人が対象だと思っていました。」という声を聞いたこともあり、地域の学校や本人、保護者に十分に発信が届いていない状況にあることが分かった。

表Ⅲ-2 各特別支援学校のセンター的機能の利用窓口

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・盲学校（視覚障害）
「みえにくさと学びの相談センター」・聾学校（聴覚障害）
「きこえとことばの相談センター」・特別支援学校（肢体不自由）
「からだと学びの相談センター」・特別支援学校（病弱）
「こころとからだの相談センター」・特別支援学校（知的障害）5校
「学びと育ちの相談センター」 |
|---|

表Ⅲ－3 本校のセンター的機能の主な事業

○教育相談	訪問相談、来校相談、電話相談、見学、フリー参観及び相談会（学校公開）、体験入学会
○公開研修会	肢体不自由教育スタートアップ講座、 肢体不自由教育研修会、夏季集中研修会
○資料公開	ホームページでの研修資料の公開
○その他	研修講師派遣、地域学習会への協力

そこで、利用する人や学校が細かな担当を気にすることなく、「からだと学びの相談センターをお願いします。」と言えば窓口担当者に連絡がとれるように体制を整えた。まず、パンフレットを作成して関係機関に送付、持参し、学校ホームページの中にも専用のページを準備することで「ここに連絡して下さい。」「ここをご覧ください。」ということの情宣に努めた。学校に「からだと学びの相談センター」や「教育相談」等の用件で連絡が入ったら全て窓口担当の支援教育部長に電話が転送される。窓口担当者が要件を聞き取り、より詳しく対応できる校内分掌等に対応を要請するという形である。

これまでのセンター的機能の事業やその担当分掌は一切変えず、窓口だけを作った形であり、人的、予算的な負担増はほとんどなく体制を整えることができた。

②「うちの子供のため」を「地域の子供のため」に ～本校の側にあるメリット～

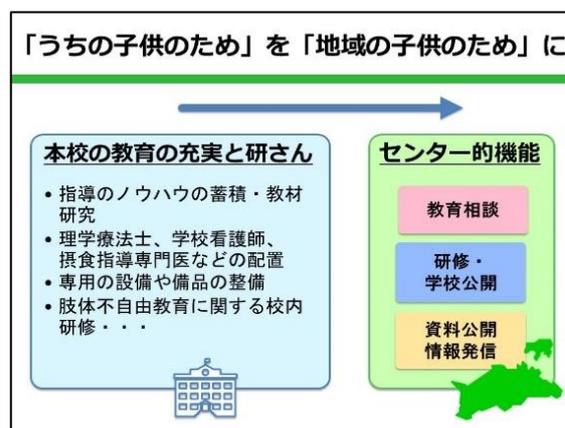
本校のセンター的機能の中で、地域支援のためだけに実施している事業や資料はほとんどない。日々、本校に通う児童生徒の指導の充実と指導力の研鑽、向上が本体であり、その肢体不自由教育の専門性やノウハウを地域支援に転用しているイメージである（図Ⅲ－2）。この考え方にそった取組を紹介する。

（ア）教育相談専任を置かない教育相談

外部からの教育相談への対応は学校全体で分担しているのが特長である。前述の通り、「からだと学びの相談センター」の窓口担当者（支援教育部長）が聞き取った内容に応じ

て、それに適した校内分掌担当者や、似たような児童生徒の指導経験のある教員に割り振りを行う（表Ⅲ－4）。実際に日々授業を担当し指導に当たっている教員が相談に応じることで「私の学級ではこの教材が有効でした。」「以前担当した生徒には・・・」等、実際の説得力のある助言を実現できる。

また、相談担当者を分散しておくことで、負担集中の緩和や教員の異動に伴う相談機能の落ち込みを小さく抑えられるという運用面でのメリットもある。



図Ⅲ－2 本校のセンター的機能の考え方

表Ⅲ－４ 外部からの相談に対応する校内分掌等

部主事	支援教育部（自立活動室）	進路指導部	研究部	その他
<ul style="list-style-type: none"> ・就学、進学 の相談 ・学校見学・視 察 	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動の指導 ・身体面へのアプ ローチ ・支援機器・補助具 	<ul style="list-style-type: none"> ・進学、就 職に関す る情報の 提供 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業作 り ・教材教 具 	<ul style="list-style-type: none"> ・相談内容によ り詳しい教員 等による相談

(イ) 肢体不自由教育スタートアップ講座 ～校内研修の活用～

年度初めに、小学校や中学校、幼稚園、福祉サービス事業所等で肢体不自由のある方の担当をすることになった教員や支援者を対象とした研修会である。指導や支援の基本となる5つのテーマについて、「研修参加」「資料のダウンロード」「研修DVD貸出」の3つの学び方を用意している。実は本校の新転任者研修のいくつかをオープン参加にしている取組であり、センター的機能の事業としてはほとんど実施の手間はかけずに開催している。校内で定期的に行っている研修をそのまま活用している例である。

(ウ) ホームページによる研修等の資料の公開

「からだと学びの相談センター」のホームページには「肢体不自由児の支援のヒント」としてセンター的機能の事業の案内の他に肢体不自由教育に関する様々な資料を公開している（図Ⅲ－3）。これらの資料も、校内研修で作成した資料や、自立活動室通信等の校内向けの資料をホームページの公開用に再編集したものが多く、元になる校内向けの資料の作成の際に十分な検討を加えているので、公開までの手間は比較的抑えられている。実際の児童生徒の活動の様子を紹介や実践を踏まえた資料のため、校外の利用者にも分かりやすいと好評である。



図Ⅲ－3 公開している資料の一例

3) センター的機能を担う教員への支援体制

①「地域の子供のため」が「うちの子供のため」に

本校が教育相談等の専任教員を置かない理由については前述の通りだが、本校の側にもメリットがある。それは本校の教員の専門性や説明力、発信力の向上である。

例えば、地域の学校への相談支援に当たる中で、先方の児童生徒の実態を看取る分析力、実践につながる助言を選び伝える力等が高まる。うまく伝えられなかった経験も得難いものである。また研修会の講師を引き受けることで、自分の実践を整理する、必要な文献を調べる、分かりやすい説明を練る過程を通して実践的な知識が身に付いていく。それらの力は、指導を組み立てる力、保護者や同僚への説明力、校内での発信力の向上として「う

ちの子供のため」に活かされている。

②センター的機能を担う教員への支援

日々の指導経験や専門性を活かすとはいえ、本校から派遣される相談員として知っておいてほしい基礎的な知識や、踏まえてほしいことがある。その後方支援を支援教育部（自立活動専任教員が含まれる）が中心となって用意している。例えば相談票と一緒に確認して、備えておくべき助言内容を考えたり、特別支援学級の状況や助言をする際のノウハウを資料にして渡したりしている。そのための資料はホームページに公開しており、事前に印刷して資料にしたり出先で紹介したりできるように備えている（図Ⅲ-4）。



図Ⅲ-4 相談に活用する資料の一例

(2) 中学校の特別支援学級（肢体不自由）への支援事例

1) 対象生徒と学校生活の状況について

特別支援学級（肢体不自由）に在籍する中学1年生男子。診断名は脳性まひ（四肢まひ）で、日常生活動作や姿勢保持等生活全般に介助が必要である。体力の不足等から疲れやすく授業参加に支障が出ることもある。座位保持機能のある電動車いすで校内の移動が可能である。教科学習のほとんどを通常の学級で受けており、特別支援学級の担任等が付き添って補助している。書字等の机上活動には制限があるが可能である。負担軽減、学習の効率化のために小学校高学年からiPadを活用した学習方法（ノートテイク、ワークシートを取り込んでテキスト入力等）を身に付けてきている。

なお、特別支援学級の担任は特別支援教育の担当が今年初めてであり、指導開始当初には障害の理解や支援の基礎的な知識はなく、日々保護者とやり取りをしながら支援方法を模索してきた。特別支援教育コーディネーターや教頭が授業の担当も含め、支援に加わる体制がある。

2) これまでの支援の経緯

報告者が、小学校中学年の頃より連携訪問（年2回程度）を担当し、学習方法を中心に、姿勢や学習環境の調整等の助言を行ってきた。また、学校への支援とは別に保護者からの教育相談も担当しており、学習に関すること、学校生活での困りごと等の相談に対応してきた。

3) 今年度の取組

対象生徒が中学校に進学ししばらく経った頃に、報告者のところにも直接ではないがいくつかの情報が届いていた。学校側が学習方法や支援について苦慮していること、教科担

任制等をはじめとする学校生活の大きな変化や学習量の増加で本人の身体的な負担が大きく、保護者も不安を感じていること等である。7月から、連携訪問や訪問相談を合わせて4回、中学校を訪問し助言等の支援を行った。主な内容を表Ⅲ－4に示す。

表Ⅲ－4 今年度実施した連携訪問・訪問相談の概要
(○は、相談支援の中で報告者が支援の要点として特に印象的に感じたこと)

	相談内容や学校生活の状況	助言や支援の概要
7月 訪問相談	<p>【授業についていくのが難しい、体力的な困難への対応】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「iPadでノートテイクや、問題を解くことができる」という小学校からの引継ぎを受け、通常学級での授業の全てでiPadでノートテイクをしていた。書字に比べると速いとはいえ授業進度についていける速度ではなく、身体的な負担も相当にある状況であった。 ・作業に精一杯で教師の説明を聞いたり発問について考えたりする余裕はなく内容理解に大きな不利が生じているようであった。 <p>○小学校からは丁寧な引継ぎ資料が届いていたが、中学校の学習や生活に十分にマッチしない状態が続いていることが分かった。</p>	<p>【引継内容の中学校生活に合わせたフイッティング】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・iPadでのノートテイクを一旦中断し、補助につく特別支援学級担任（及び支援員）による口述筆記を中心とした学習支援を助言した。そのことで、内容理解を優先的に保障すること、体力の過度な消耗を抑えるように伝えた。 ・その後の報告で本人にもゆとりが生まれ学習状況や生活状況が改善したとのことであった。 ・しかし、授業中に自分ですることがない時間が生じ、かえって授業中の居眠りが増えたようであり、授業支援の調整について助言を継続することにした。
8月 訪問相談	<p>【心身の負担を考慮し、宿題や課題の量を減らすことは可能だが、他生徒との評価の公平性についてどう考えれば良いか】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宿題にも同様に時間がかかり保護者が毎晩遅くまで付き添って取り組んでおり、その疲労が蓄積している。 ・中学校としては宿題や課題の量を減らすことも考えているが、その場合の学習評価をどうすれば良いか分からない（教頭）。 <p>○中学校として、日頃の様子から必要な配慮を考えていないわけではないが、学習評価等の関連で実行の判断ができない状況にあることが分かった。</p>	<p>【配慮の根拠に書字速度の評価を実施】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対象生徒に特別な配慮を行うためのより客観的で分かりやすい根拠として書字速度の評価を、外部の肢体不自由教育の専門家として実施することにした。 ・URAWSS（ウラウス）を使って書字速度の評価を実施した。小学6年生の標準に比べて約3倍の時間がかかること、iPadに置き換えても約2倍かかることの結果と、宿題量の減免等の支援の提案を報告書にまとめた。 ・教頭を中心に宿題について提出期限を長く取る等の配慮が実施され、その変更によって低い評価を与えない事が決定された。保護者からも負担が大きく減ったとの報告があった。

<p>11月 訪問 相談</p>	<p>【美術や家庭科等の技能系教科での授業参加の対応をどうすればよいか】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・参加が難しい作業や種目で、本人のできることを探したり必要な援助を行ったりしているが、対応が難しいことがある。 ・本人のすることが少ない授業では眠ってしまう姿もたびたび見られ、どのような対応をすればよいか困っている。 ・美術と理科の授業を参観したところ、確かにそのような姿が確認できた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・付き添っている特別支援学級担任や支援員が、その時その場で補助方法や代替の学習内容を用意することは、教科の専門性から考えても適切ではないのではないか。 ・単元や題材が変わる前に、特別支援学級担任と教科担任で大まかに授業内容を確認し、代替の課題の用意や補助の仕方を教科担任にも提案してもらえるようにすることはできないか提案した。
<p>11月 訪問 相談</p>	<p>【定期試験での支援方法が適切かどうか、受験等でも提供が可能か参観し助言してほしい】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・別室での口述筆記を中心に支援が行われ、特別支援学級担任が補助を担当していた。 ・参観したところ概ね問題ない対応であった。 ・部分的に教師と会話しながら答案を作成している場面があったり、問題用紙や解答用紙に工夫が必要な点があったりした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象生徒が、自分から教師に指示や依頼を出す等自立的にテストに取り組める必要があることと、それを通常の授業の中で身に付けていく必要があることを伝えた。 ・後日、参観して気づいたことや対応の提案を資料化し、先方の教頭を通じて報告書を提出した。

4) 取組を通して明らかになった地域支援の要点

報告者はこれまで、地域の小学校や中学校への支援の中で、明日から取組をはじめられるための具体的な場面への具体的な提案や情報提供を心がけてきた。しかし今回の事例ではそれとは違う役割を体験した。それは特別支援学級への取組に関する支援と同じくらい、中学校としての取組や支援体制に関わる提案が重要であったという事である。一連の取組の中で支援の要点になると思われた事項をいくつか述べる。

①小学校から中学校への教育的支援の引継ぎの課題と対応

小学校から中学校への支援内容の継続は重要であるが、小学校と中学校の指導体制や学習量、授業ペースの違いに合わせて、支援内容を組み立て直す視点が不可欠であると強く感じた。特に教科担任制に関わる違いが大きい。

今回の事例では引継ぎ資料を準備して受け渡す側の小学校にも、それを引き継いで実行する中学校にもこの視点が足りなかった可能性がある。特に中学校側には目の前の生徒の様子を見てこのままではいけないのではないかという不安や、考えている支援があったにもかかわらず、小学校での支援の実績に遠慮して臨機応変に修正を加えられない事情があったことが十分に推察できる。さらに7月まで大きな修正が行われなかったことから、「当面は引継ぎ資料に沿って支援を行う」という意識には、いつの間にか状況に十分にマッチしないまま支援が定着していきかねないリスクを含んでいると感じた。

引継ぎ資料の扱いを含む移行期に必要な支援については、本来は双方の特別支援教育コーディネーターの役割とも捉えられがちであるが、肢体不自由で詳しい特別支援教育コー

ディネーターが少ない実情を踏まえると、特別支援学校による地域支援の重要局面と捉えて対応する必要があるのではないか。

②助言や提案に実効性を加えるための工夫 ～外部機関として文書で提案をする～

今回の事例では、宿題量の減免に関する提案、特別支援学級担任と教科担任との打ち合せの提案、定期テストでの支援に関する提案を含んでいた。これらは特別支援学級担任の裁量では実行が難しい内容ばかりであり、特別支援教育コーディネーターはもちろん、管理職の決裁や指示を必要とすると思われる。助言や提案を中学校の運営や体制整備に取り上げてもらうための工夫が必要であると感じた。

従来から本校では、参観後の情報交換・助言の場には担任だけではなく、特別支援教育コーディネーターや管理職の同席を依頼し、提案の実効性を高めるようにしている。今回はそれに加えて、一つの試みとして、報告者が作成した提案資料（図Ⅲ－５）を本校の管理職も稟議した文書として中学校の教頭に手渡しをする形をとった。担当者間のやりとりではなく、外部の専門機関からの正式な文書としたのである。校長、教頭に確実に目を通してもらい、必要な対応を早い段階で実行していただくことにつながった。圧力的にならないように十分に配慮が必要であるが、他の学校の体制整備に関わるような、少し踏み込んだ提案をすることを考えても、学校からの提案として必要な検討を加えておくことは必要な手続きであったとも感じる。

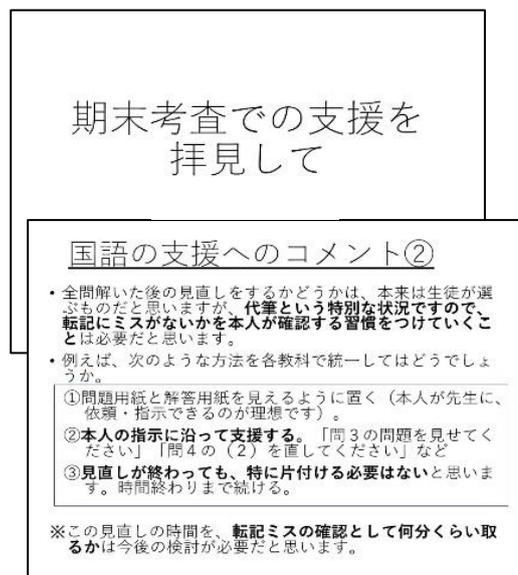
しかし、支援の動き始めに一定の効果が感じられたこの試みも、支援の継続についての効果があるか、という点では十分と言えるのだろうか、とも感じる。

③個別の教育支援計画作成への具体的な支援 ～計画案の作成を一緒に行ってみる～

教育的支援の一貫性と、関係機関との連携を確保するために個別の教育支援計画の作成が示されている。今回のように多くの校内関係者が支援に関わる事例では、校内における連携と教育的支援の一貫性の確保のためのツールとして個別の教育支援計画を活用することができないかと考えた。まず、中学校での個別の教育支援計画の作成や活用の状況について聞き取った。

- ・特別支援教育の経験が短い担任では、計画書の理解、作成が難しい。
- ・特別支援教育コーディネーターも肢体不自由に関する内容について指導する自信が十分にはない。
- ・様式の中には校内の連携や合理的な配慮を明記する欄が明確には設けられてなかった。

個別の教育支援計画については、県教育委員会からも様式や作成の要点を示した資料が公開され、研修も実施されている。本校でも相談支援の際に個別の教育支援計画の内容を



図Ⅲ－５ 提出した提案資料の一部

確認して助言を行ったり、ホームページで本校の個別の教育支援計画についての資料を公開したりしている。そして中学校においても80%以上の学校で整備が進んでいるという調査結果（平成29年度文部科学省）も示されている。しかし、まだ、それぞれの学校によって活用の状況は様々であることが実感である。今の情報提供や研修と言う形から一歩進んで、本人・保護者の希望や、教育的ニーズを整理して計画を作成する作業と一緒に試行した。様式は中学校のものを基本にして足りない部分は本校の様式を応用して試案として用いることにした。計画書には校内連携での実用性を考慮して、以下の点を整理、記載することを目指して検討を進めた（表Ⅲ－5）。

表Ⅲ－5 個別の教育支援計画の作成に当たって検討した項目

<p>(支援の方針・目標)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本人・保護者の希望、学習や生活の状況 ・本人に身に付けてほしい力や行動の目標（2つ程度） ・目標達成のための校内支援の分担と内容（だれが、どこで、なにを、どのくらい） <p>(学校生活上の配慮事項)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今、実施している支援や配慮の内容 ・実施に必要な校内体制や取組（校内委員会で資料を共有する等）
--

実際に、一緒に個別の教育支援計画の作成に取り組んでみたことの成果は、報告者の感想も含め、以下の4点のようである。

- ・取り組む内容や目指す方向性を整理し具体的にできた。
- ・校内で共有すべきこと、引き継ぐべきことを確実に記載してもらえた。
- ・作成作業を通して、個別の教育支援計画の役割について理解が深まった。
- ・一度、計画書に記載されると、次年度以降の計画書にも引き継がれていく可能性が高まる。

一方で、作成した計画書の内容をどういう手続きに乗せて実行に移すのかという課題がある。また、助言する際には、中学校の教員が取り組む内容を決める等の相談支援を受ける側の主体性への配慮も課題であると思われた。また今回は、報告者が良く知っている生徒が対象であったことが成果に大きく影響しており、そうでない生徒の計画書作成に加わることの難しさには十分な注意が必要である。

5) まとめ

地域の小学校、中学校等での特別支援教育については、さまざまなツールや仕組みが用意され、それぞれの学校にノウハウも蓄積されてきている。しかし、今回の事例からも実際の指導、支援を行う際には個別、具体の事情や難しさが存在することを改めて感じている。センター的機能を担う我々特別支援学校の教員が小学校、中学校の支援を行う際に、各学校の状況や運営の優先事項、方針が決まっていく過程等「学校の文化」とも言えることについて意識すること、それをやりとりの中で探っていく努力が必要である。

(谷口公彦・秋山尚子・吉川知夫)

4. 教育委員会等の研修を生かした肢体不自由特別支援学級の授業改善

(1) 本学級の概況

本学級は、小学校に設置された特別支援学級である。在籍する児童は、第3学年1名である。学習については、当該学年の教科の目標及び内容の学習を中心に取り組んでいる。児童の移動に関する実態は、歩行器を使っての歩行は可能であるが、長い距離を歩くのは難しく、車いすを併用している。校内の階段昇降においては、昇降機を用いている。座位姿勢の保持は可能であるが、カットアウトテーブルを使用して姿勢の安定を図っている。また書字においては、自力で鉛筆を持って書くことは可能であるが時間がかかる他に、はさみやリコーダー等をうまくつかえないといった実態が見られる。一部の教科や領域については、交流及び共同学習に位置づけて通常の学級の児童と一緒に学習したり、休み時間に一緒に遊んで過ごしたりしている。

(2) 学級担任の課題意識

日常生活や学習場面の本人の困難さに着目してみると、言語や歩行動作が不安定、ノートテイクに時間がかかり、はさみやリコーダーなどもうまく使えないといった困難さが挙がっていた。保護者からは、歩行場面を学校生活の中に設けて欲しいという要望があった。学級担任としては、教科指導や移動時間等を配慮しながら歩行指導や歩行場面を学校生活の中でどのように設定し、安全に指導を展開するか課題として挙がっていた。また、学習場面や生活場面で見られる歩行以外の困難さにも着目し、本人の身体の状態に併せて手立てや配慮を施しながら指導を行い、自己でできることを増やし主体的・意欲的に学校生活を送るようになることも課題であると考えた。

(3) 地域にある活用可能な資源と取組状況

学級担任の課題意識を整理すると、特別支援学級の指導の要でもある自立活動や肢体不自由の障害特性を踏まえた教科指導等の方法や内容の工夫の在り方等について理解を深めることが必要であると感じ、以下の研修機能・機会を活用し日々の指導に生かすよう取り組んでいる。

<地域資源にある研修機能・機会>

- ・ 県教育委員会主催の特別支援学級新任教員研修
- ・ 市教育委員会主催の特別支援学級連絡会
- ・ 特別支援学校（肢体不自由）主催の夏季研修会及び情報交換会
- ・ 教育会（教職員で構成する任意の研究団体）主催の特別支援教育研修会

歩行動作の指導については安全に行えるよう、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（肢体不自由）の教員に対象児の様子を観察してもらい、歩行や姿勢の保持について等の助言を得た。靴底をきちんと着地させながら左右の足を交互に出して歩くことが理想だが、車輪の付いた歩行器では惰性で動くことが出来てしまうため、長机の間で両手をついて足をしっかり動かす学習を設定することにした。その後、他校より歩行練習用の手すりを借用し、教室内に設置して行うようにした。

そして様々な研修を通じて、自立活動や肢体不自由の障害特性を踏まえた教材・教具について理解を深め授業改善に生かした。

教科学習においては、文字を読む力が弱く、ひらがな文でもまだ一文字ずつたどって読んでいる様子が見られていた。また、書字に時間がかかる様子も見られていた。研修で学んだことを生かして、本人の視覚的な情報の処理の負担軽減を図るように、視覚的にわかりやすくなるように具体物で示したりしながら、パソコンでの学習を行って書字の負担を減らしたり、ドリルの拡大や漢字の部分だけ記入すればすむように、予め学級担任がノートに記入をしておく等、書字の負担を減らす工夫を行った。

学習や生活場面の様子を見てみると、手先を使った動作に時間がかかり、日常の行動や学習活動などを他の児童と同じ速さで行うことが困難なため、昨年度は朝の会と朝の学習・読書の時間の時に、周囲に合わせたり時間に間に合わせたりすることが出来ず、気持ち的にも大変な時間となっていた。そこで、自立活動の研修で学んだことを生かし、対象児童の身体の動きの状況を分析的に把握することを試みた。そして、座位姿勢で行える身の回りの事柄を、自分で出来るようになることを目指して、指導・支援を行った。例えば、机のすぐそばにランドセル置き場を設けたことで、今まで出来なかったランドセルからの荷物の出し入れが出来るようになった。ごみもいつも学級担任が捨てていたが、机の脇にゴミ箱を設置し、自分で捨てることができるようになり、他にも体操着の着替えの後、袋にたたんでしまうことなども自分で行うようにした。また、名札の安全ピンを留め具にして付け外しをしやすくすることで、以前よりもスムーズにできるようになってきている。さらに、視覚的な情報の処理の困難さを踏まえ、連絡帳を書く際にはすぐ近くでボードを見られるようにし、書きやすくした。その結果、多少文字が乱れ、時間がかかるが、昨年度のように学級担任が連絡帳を代筆することはなくなった。

さらに対象児童の実態を把握していく過程で、これまで上履きと外履きの着脱はずっと他者にやってもらっていたが、対象児が自分で履けるようになるのではないかと思い、保護者にも確認しながら指導を始め、時間はかかるものの、自分で靴の履き替えができるようになった。さらに、学習面でも意欲的に取り組む様子も見られるようになり、朝の学習の時間には、道徳の教科書のお話や、文字が比較的少ない本等を読むようになった。昨年度は読書カードに数件分しか記入できなかったものが、今年度はすでに 70 件ほど記入があり、学習への意欲の高まりを感じている。

（４）今後の取組の方向性

特別支援学校のセンター的機能の他に、研修で学んだことを日々の指導に生かすことで、授業改善につながった。本研究班では、本事例で有効であった研修内容を分析するとともに、肢体不自由特別支援学級を支える研修の内容などについて追究していく。

（大橋典子・北川貴章）

5. 大学等と連携した肢体不自由特別支援学級における体育科の授業改善

(1) 学級の概況

本学級は、小学校に設置された特別支援学級である。在籍する児童は、5名である。第1学年1名、第2学年1名、第3学年2名、第5学年1名である。児童の移動に関する実態は、独歩が2名、車いすを併用している児童2名、常時車いすを使用している児童が1名である。

学習面においては、当該学年での目標・内容で学習している児童が1名、下学年の目標及び内容で学習している児童が3名、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の教科の目標・内容で学習している児童が1名である。

児童によっては、一部の教科や総合的な学習の時間の学習について、交流及び共同学習に位置づけて通常の学級で学んでいる。また運動会、音楽会、校外学習についても当該学年の通常の学級の児童と一緒に取り組んでいる。

学級の指導体制としては、学級担任の他に、学習支援員が1名、医療的ケアを行う看護師が1名である。

(2) 学級担任の課題意識

体育の授業については、運動会の種目に関する練習や水泳指導以外は、年間を通じ5名が特別支援学級で学習している。児童の中には、身体を動かすことが好きな児童もおり、他学年の体育の授業の様子に興味・関心を示したり、通常の学級の児童と休み時間に障害者スポーツの一つであるボッチャなどを楽しんだりする様子が見受けられた。さらに子供たちの実態から、生涯を通じてスポーツに親しみをもち、自己の心身の健康や生活の充実につながる素地を育むことが重要であると考えた。しかし、5名の学年や実態は多様であり、共通の指導目標や指導内容・種目で指導することに学級担任は悩みを抱いた。

校内の体育科主任に、教材などの助言を得ながら指導を行っているが、肢体不自由のある児童に適した障害者スポーツの種目や内容、指導方法に関する情報等が不足していると感じ、年間を見通して指導を計画することの難しさを感じた。

(3) 年間指導計画作成に向けての取り組み

本学級（肢体不自由特別支援学級）は、県内に肢体不自由特別支援学級の設置校が少なく、情報交換など研修の機会も少ないため、指導内容や方法について日頃より悩んでいた。そこで、日々の授業改善に向けて体育科年間指導計画作成に取り組むことにした。

令和元年度まで、学校全体の学級数や本学級の活動の実態を考え、体育の授業を行うための体育館の確保を行っておらず、過去5年間、学級だけで体育館を使用していた体育を行ってこなかった。また、障害の特性上、体温調節が難しい児童、車いすの児童がおり、移動の困難さや気温や天候に左右される校庭での活動も計画的に実施することが困難であった。

年間指導計画作成のための第一歩として、安心安全に、思い切り身体を大きく動かす活動ができるように、体育館の確保（週1回）を行った。

新型コロナウイルス感染拡大防止のため、長期の休校、分散登校、遊具等の使用制限、

学校行事の中止などがあり、令和2年度に関しては年間指導計画を立てることが難しい状況であった。地域資源を活用しながら年間指導計画の作成や実際の授業研究などに取り組む予定でいたがその実施が難しく、また感染状況を見ながら可能な内容に調整・変更して指導を行うことになった。その結果、令和2年度の年間指導計画は以下のようになった（表Ⅲ－5－1）。

表Ⅲ－5－1 令和2年度体育科年間指導計画

月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
単元名	休業		歩いて走って	水あそび	コ ロ コ ロ ボ ッ チャ	野球	風 船 バレー	サーキット 運動	ゴ ロ ゴロ 卓球	選んで遊ぼう		

コロナの収束状況が読めない状況が続いたが、県内の教職課程のある大学の体育科専門の大学教員に相談して、授業改善に向けた取り組みとして、令和3年度の体育科年間指導計画作成に関する助言を得ることとした。

検討会議は授業参観を含め2回実施した。その会議の中で得られた助言等は以下のとおりである。

- 学習指導要領に示されている体育科のポイントや障害者スポーツの理念の概説を聞き、共通理解を図った。
- 学校行事の中で行われる「新体力テスト」に代わるものとして、本学級の子どもたちの体力を記録として確認できる種目・実施方法について、肢体不自由特別支援学校で作成された新体力テストの紹介があった。今後、参考にして本学級版を作っていく予定である。
- 内容のバランスについて意見交換した。「表現リズム遊び」に関しては、運動会のダンスでまとめ取りになるが、その期間、休み時間も含め、通常の学級の児童と一緒に練習している。また、「ボールゲーム」についても、休み時間に通常の学級の児童とボッチャを行うなどする実態がある。
- 年間指導計画を検討・作成するにあたって、各領域にあった障害者スポーツの種目や教材・教具について意見交換を行った。体育の目標や内容を踏まえ、安全面や通常の学級の児童とも一緒に取り組める内容のものなどを検討した。その結果、鬼ごっこの要素の入ったペガールボールと全身運動が可能なキンボールを実際に児童に試してみることになった。試行して様子を振り返って、体育の授業に用いることについて分析した（表Ⅲ－5－2）。また実際に体育で使用する場合、道具の貸出が可能であることも確認された。

表Ⅲ－５－２ 試行した障害者スポーツと分析

種目	試行して得られた情報
ペガボール	<p>ボールを遠くに投げることが難しい児童であっても、鬼(的)の教員が近づくなどの配慮をすると、個々の実態に応じた距離を調整しながら活動ができることが分かった。</p> <p>勝敗については、鬼(的)についたボールの数で分かることからルールが簡単であることが分かった。</p>
	<p>ボールは布製で柔らかく軽量なため、当たっても痛くないことや足下にあっても安全上問題ないことを確認した。また必要最小限の支援で児童がボールを拾ったり、投げたりすることができることを確認した。</p> <p>車いすを使用する児童が鬼役になることも可能であることが分かった。</p>
	
キンボール	<p>リレーやパス回しなどのいろいろな活動に取り入れることが可能であることがわかった。</p> <p>児童も大きなボールに興味・関心をもって取り組んでいた。</p> <p>ボールを転がしたり、受け止めたりする動きを分析すると全身を動かした運動になることが分かった。</p>
	

検討会議で得られた助言などを踏まえて作成している令和3年度体育科年間指導計画(案)は、以下のとおりである(令和2年12月末現在)。

表Ⅲ－５－３ 令和3年度の体育科年間指導計画(案) (令和2年12月末現在)

月	4	5	6	6・7	9・10	10・11・12	1・2・3
領域	走・跳の運動遊び 器械器具使ったの運動遊び	表現リズム遊び	体づくりの運動遊び	ゲーム 水遊び	器械・器具使ったの運動遊び	ゲーム	ゲーム
内容	体育館 かけっこ トランポリン	表現遊び、リズム遊び (運動会ダンス)	体ほぐし やバランスをとる動きなど	ボールゲーム (キンボールやバランスボールなど大玉を使った遊び)	サーキット	風船バレー, コロコロボッチャ(学級独自), ゴロゴロ卓球(学級独自)	ペガボール、だるまさんがころんだ、しっぽ取り等)
	校庭 固定施設(ブランコ、アスレチック)を使ったの運動遊び		学級独自のスポーツテスト 種目検討中	水に慣れる遊び 浮く・潜る遊び	サーキット	Tボール	

(4) まとめと今後の課題

本研究のテーマ「小・中学校における肢体不自由のある児童生徒への指導及び支援のための地域資源を活用した授業改善に関する研究」の「地域資源」に関して、今年度は新型コロナウイルスの影響もあり、活用できた資源は大学のみと限定的だったが、児童の実態を踏まえた助言を得ることができ、次年度の体育科年間指導計画の検討・作成に生かすことができた。年度末に向けて、引き続き検討を行い年間指導計画の完成を目指す。

また、体育に関する情報を把握している地域にある資源としては、行政の障害者スポーツ担当部署、社会福祉協議会、地域に在勤・在職の障がい者スポーツ指導者、地域の障害者スポーツ団体などが考えられる。これらの資源に関する情報を収集しながら、必要に応じてコンタクトを取って、体育の授業改善を行いながら児童の実態にあった種目や内容を設定していく。さらに、いろいろな障害者スポーツなどに触れる機会を作ったり、情報提供をしながら、児童の興味・関心を高めるとともに、通常の学級の子供たちと一緒に楽しんだり競い合ったりする機会を学校教育活動の中に計画的に位置付けていきたいと考える。そして、体育の授業を通して、身体を動かす楽しさを知り、ゲームなどを通していろいろな人とのかかわる機会を増やししながら、生涯を通じて楽しめるスポーツとの出会いや場につなげていきたいと考える。

(荒井広子・北川貴章)

6. 通級による指導を踏まえた通常の学級における授業改善

(1) 通級による指導について

県の施策の一つに、県内の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒を対象に、特別支援学校の教員が巡回して指導する通級による指導が制度化されている。

本事例では、中学校に在籍する肢体不自由の生徒を取り上げる。対象生徒の在籍する中学校には、特別支援学級や通級指導教室は設置されていない。特別支援教育コーディネーターは校内で2名指名されている。当該生徒には、支援員が1名ついている。

通級による指導では、週に1時間体育の授業に替えて取り組んでいる。本人の実態としては、上肢操作においては微細な動きを苦手とし、独歩は可能であるがふらつきがあり、静止姿勢を保持することが難しい。手すりを使用しての階段昇降は可能だが不安定で、座位姿勢も崩れやすい。また生活リズムが整わない、整理整頓が苦手等の課題が挙げられ、通級による指導が行われていた。

(2) 通級による指導と在籍校の連携状況

連絡ノートを通じて日々の指導の様子を情報交換したり、通級による指導の保護者面談場面等で話しをしたりする機会は年に数回あった。特別支援教育コーディネーターの1名が養護教諭であり、通級による指導の前後で情報を共有することは可能であった。また当該生徒に付いている介助員とも情報を共有する場面はあった。しかし、通級担当者と学級担任や教科担任とが直接会って情報を共有する機会はなく、また在籍する通常の学級での個別の指導計画の作成状況等について情報共有する機会が十分に持たれないまま通級の指導が行われてきた。通級による指導の成果を踏まえ、当該生徒の障害による学習上又は生活上の困難さの背景にある要因を共有し、通常の学級での各教科等の指導場面の困難さに応じた手だてや配慮を共有する必要性を感じていた。

(3) 連携の充実に向けた取組

中学校における地域資源の一つとして、通級による指導場面が挙げられる。通常の学級の担任や教科担当教師の気づきの状況に応じて、通級による指導の成果を踏まえながら段階的に在籍校の教職員に情報提供を行いながら、当該生徒の実態について共通理解を図るとともに、在籍校の指導に関する個別の指導計画及び各教科の指導の改善に取り組むことにした。

最初に、各教科の担当教師へアンケートを実施した。次の2点について、担任、教科担当者及び支援員にアンケートを実施し、8名から回答を得た。

【アンケート項目】

- ① 教科を教える上で大変なこと、困っていることは何か。
- ② 授業中での工夫や配慮していることは何か。

アンケート結果を見ると、当該生徒に関して共通しているのは、移動面や身体の動きでの難しさというより、筆記や制作物作成といった手の不器用さからくる困難であった。筆記が難しいことに関しては、ワークシートや回答用紙の拡大、グループ学習の取り入れ、口頭での理解度確認などの配慮がされていることがわかった。移動面については、歩行や

階段を使用する際は、支援員の腕につかまったり、荷物を持ってもらったりして、安全面に配慮しながら生活することができていた。また、支援員からは、整理整頓が難しいが、どのように支援したらよいかわからないという意見が出た。

筆記することに関しては筆圧が弱く、画数の多い文字や小さい文字を書くことが難しかった。通級による指導の中で使用する筆記用具について、実際に図形や運筆練習を行い試した。中学生になり他の生徒がシャープペンシルを使用しており、鉛筆を使用することはしたくないという当該生徒の気持ちを汲み、グリップ部分が太いシャープペンシルや芯の太さを変えることを提案し、芯の濃さも検討した。普段から一般的な細さのシャープペンシルに慣れていたことから、細めのシャープペンシルで、指が当たる部分が六角形、芯の太さは0.9ミリぐらいが書きやすいことがわかった。面談の際に、通級担当者から直接保護者にその内容を伝えて準備を依頼した。

また、各教科に着目してみると、美術科や技術・家庭科の授業場面では手指を使う学習が多いため、教師が手伝うという支援が多くなる。そこで、美術科の時間の授業を参観し、当該生徒の実態に応じた手立てを検討することとした。

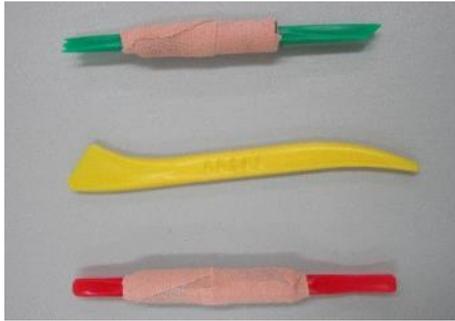
【美術科の授業改善】

まずは、美術科の「オリジナルの和菓子を作る」という授業の導入部分と制作部分の2時間の授業を参観した。授業内容は、樹脂粘土を使い、季節の和菓子を作るというものである。当該生徒は、栗（秋）とみかん（冬）の二つのデザインを考えていた。

これまで通級による指導では、ストレッチや姿勢保持、筋力のアップに加え、日常生活動作の手指の操作の向上を目指して、図形模写、コンパスの操作、ボタンかけ、紐結びや蓋の開け閉めなどに取り組んできた。また、手を使いやすくするためには、腰を起こして椅子に座り、足を床にしっかり着けることや肘を机に乗せることの有効性について本人と確認してきた。

授業参観後の通級による指導では、あらためて学習場面でみられる困難さの背景にある要因を探るために、美術の授業で使用していたへらを借り、実際に粘土に模様を着けたり、切ったりして、現段階の必要な補助具があるかを検討した。実際に粘土に触れてみることで、粘土に直接触れることが苦手であること、手のひらで丸める動作が難しいこと、へらを使用して模様を着けることはできるが、力加減が難しく、かなりの集中力が必要であることなどがわかった。

美術の授業では、「できるだけ自分の力でできること」「本人が納得できるような仕上がりであること」を目指し、手指の動きを考慮しながら、手だてを検討した。道具については、柄が平らなへらはそのまま使用し、柄の丸いへらは、柄を太くした。また、一度に小さいツブツブした模様を付けることができる補助具を作成した。また、粘土を丸めるのではなく、ラップで包みねじれば栗の形を作ることができることを提案すると、直接粘土に触れることも減るので、「これなら、できる」と当該生徒も納得した。また、手順を相談しながら手順表を作成した。通級による指導で行ったことを美術の教科担当教師に伝え、補助具を渡した（写真Ⅲ-6-1）。



写真Ⅲ-6-1 改良したヘラ



写真Ⅲ-6-2 完成した作品

姿勢については、椅子に深く腰掛けることや、足の置き場所などを授業参観中に確認した。いつもの姿勢と、修正した姿勢の写真を取り、本人及び美術担当教諭と再度確認した。

作品を制作中に、美術担当教師と本人が相談し、少しずつ道具を改良して作品を完成することができた。手触りの苦手な粘土に触れながら、主体的に取り組めることができた。作品は本人も納得するものを仕上げることができた（写真Ⅲ-6-2）。

【個別の指導計画の見直し・修正のための連携会議】

当該生徒の実態を把握し、通級担当者や担任、支援員などと共通理解を図り、今後の課題や手立てを明らかにし、個別の指導計画の見直し・修正に生かすための連携会議を行った。

参加者は、担任、教科担当教師2名、特別支援教育コーディネーター2名、支援員、通級担当の7名になった。

連携会議での共通理解を図る方法は以下の通りである。

- ① 付箋に生徒の実態を記入する。
- ② 記入した実態について「身体の動き」「日常生活」「学習」「人との関わり・コミュニケーション」「家庭生活」の5つの観点で分類を行う。
- ③ それぞれの観点で、当該生徒の望むべき姿を考えながら、これまでの取組みを確認するとともに、今後どのように支援方法をステップアップさせていくか、どんな支援が可能かについて話し合いを行い整理する（写真Ⅲ-6-3）。



写真Ⅲ-6-3 実態の整理と手立てのまとめ

実態について書かれた付箋は、50枚以上に及び、教諭や支援員が様々な視点で当該生徒の困難さに着目し、将来を見据えて指導や支援にあたっていることがわかった。また、挙げた実態の情報を分類する作業を通じて、参加メンバーの全員が共通して把握していることと、お互いに知らない情報があり、当該生徒への理解を深めることができた。また、本人や保護者に確認した方がよいと思われる家庭生活の実態についても整理でき、担任が再度保護者から話を聞き取ることにした。

その中で学校生活場面においては、各教科のファイルを使用していないことが話題になり、プリントの管理をどのように行うかについて検討した。意見交換では、「手の操作を考慮して、リングファイルではなくポケットファイルがいいのではないか」「ポケットファイル一枚一枚の厚みがあり、枚数が少ない方が扱いやすいのではないか」などの意見が出て、実際にファイルを持ち寄りながら、具体的に考えることができた。話し合いの中で、対応について意見が分かれることもあったが、それぞれの教師が当該生徒の実態を踏まえながら話し合うことができた。

その後、担任、特別支援教育コーディネーターと、個別の指導計画について、連携会議の内容をどのように記載していくか検討し、具体的な手立てについても確認が行われた。令和2年になり、新型コロナウイルスの拡大防止のため、学校が臨時休業となった。当該生徒は、自宅で過ごし、普段の学校生活のように歩いたり、階段の昇降などの機会が減った。そのため、歩行にふらつきが出て、今まで通りに歩くことができなくなってしまった。学校再開後に、再度個別の指導計画について話をしたときには、学校生活に慣れるまで、移動時は、今までより丁寧に指導・支援を行い、様子を見ながら少しずつ支援を減らしていくことを指導計画に入れることにした。

【整理整頓について】

身体の指導や学習場面以外の学校生活全般の対象生徒の実態を見てみると、整理整頓が苦手な一面が課題として挙げられていた。支援員から話のあった机の中の整理整頓に取り組んだ。まずは、机の右側にケースを設置し、左側に教科書、右側はプリントのみを入れることにした。プリントケースを設置して、プリントと教科書が分類されているか定期的に確認を行った。日々の学校生活場面では、担任や支援員の声掛けもあり、左右に分類することは定着したものの、プリントケースがプリントでいっぱいになってしまったため、「捨てる」「持ち帰る」「とっておく（保存）」の3分類ができるようになることを目指して、日々の学校生活の中で担任や支援員が中心となって指導・支援を継続して行った。その結果、「このプリントはまだ授業で見返すかもしれない。大事なことが書いてある。」などと自分で判断しながら分類し、机の中の整理整頓ができるようになった。

（４）成果と今後の課題

中学生は心も身体も大きく成長する時期である。対象生徒は、「通級による指導を受けている場面を他の生徒に見られたくない。台を置いたら目立ってしまうから使いたくない。周りの生徒と同じことをしたい。」という思いを抱いていた。その都度思いを受け止めて指導にあたるよう心がけた。本人の思いを尊重しながら、また、担任や教科担当者の指導上の悩みや気づきに基づきながら、障害特性の理解をうながしながら手だてや配慮を

共有しながら指導を行うことで、これまで以上に学校生活や学習場面で主体的・意欲的に取り組むようになっていった。

姿勢については、通級による指導を始めた3年前から、継続して指導を続けている。担任や特別支援教育コーディネーター、支援員にも姿勢を保持するポイントを伝えたことで、在籍学級でも状況を見ながら本人に声掛けなどをしてもらうようにして、座るときにゆっくり座ることや、立った時に顔を上げたり、膝を少し曲げたりすることができるようになった。また授業を受けている時の姿勢も足裏を床につけ、机上に腕をのせて身体を支える姿勢をとるなど、通級による指導が、日常生活へ般化したと感じる様子が多くみられるようになった。

連携会議を開催したことで、在籍校の教職員の当該生徒や通級による指導への関心が高まり、通級による指導の時間をいろいろな先生方が見学に来るようになった。また、当該生徒の課題や指導のポイントなどの共通理解を図ったことで、「生活の中でこんなよい場面があった、できなかったことができるようになった」など、日常生活の様子を頻繁に情報交換するようになった。

連携会議では、生徒の全体像について、教員間で共通理解することができ、具体案を出すことができた。それらを踏まえて個別の指導計画の見直しも行うことができた。会議の中で出た実態の捉えや課題をいかに個別の指導計画に反映させていくか、どこに焦点を当てていくかについては、今後も関わりを持ちながら、ともに考えていくことが必要である。

今回、美術の授業改善を行った。当該生徒の実態や状況を踏まえた支援を設定することができたため、自己の力を発揮しながら自分の力で納得する作品を作成することができた。当該生徒の障害特性の共通理解や通級による指導を踏まえた教科指導場面の手だてや配慮の共有を図るためには、連携会議は有効な方法であると考えられる。しかし、一堂に関係する教職員が集まるのが難しく、教科の特性や単元によって学習場面で見られる困難は様々であり、教科担当者個々の気づきに応じて通級による指導を生かした手だてや配慮を共有する方法を構築することが課題である。

(山本恵子・北川貴章)

7. 高等専門学校及び大学と連携した肢体不自由特別支援学級の授業改善

(1) 対象児童について

小学校特別支援学級に在籍する小学4年生である。神経系の疾患のため、手足の動きが非常に少ない状態であった。

対象児童の主な状況は以下のようなものである。

①主な姿勢

ベット上に仰臥位または横臥位でいる状態が多い。バギー、座位保持いすにも乗ることは可能である。学校では車いすを活用している。

②視覚

顔の前に立つ人の顔を注視することができる。タブレット端末上の画像の変化等にも気づき、注視することができる。

③聴覚

タブレット端末の電子音やテレビの音、周囲にいる人からの話しかけに対して、声を出したり、表情を変えたりする。

④運動機能

右肘関節の回内およびわずかな屈曲が見られる。また右手関節の屈曲、左右手指の屈曲（左より右の方が動きが大きい）を示す。

⑤コミュニケーション

日常的なコミュニケーションは周囲からの話し言葉による関わりに対して、対象児童の反応、眉間に力を入れる等によって生じる表情の変化または発声等を会話や状況の文脈から、関わり手が読みとるパターンが多い。例えば、「〇〇するの？しないの？」と反復して質問を提示し、それに対する対象児童の表情や声の変化から判断していることが多いと言える。

このような状況から、対象児童は幼児期から医療、教育、福祉等様々な外部資源を活用してきた。特にコミュニケーションについては、家族等、特定の人に限定されたものであった。それらをより多くの人とも可能にするために、小学校入学以前には、右手のわずかな動きで動作する操作スイッチを用い、おもちゃやVOCAを操作することでコミュニケーションを豊かにする試みがなされていた（杉浦、2019）。

(2) コミュニケーション機器の支援（高等専門学校の支援）

小学校へ入学することで、コミュニケーションの有り様はさまざまな活動の是非を左右するために、さらに高度な表現が可能なデバイスの操作を視野に入れた機器の導入が必要となった。特に通常の学級での教科学習に参加する上で、意思表出を正確に、かつ簡便に実行できるインターフェイスがあることが望まれた。

ここで協力を求めたのが、市内にある高等専門学校である。高等専門学校の教員は関係者会議に参加し、保護者や他の専門家の意見等を聴取しながら、実際に機器を適用しながら、操作スイッチの試作を行った。

結果として、高等専門学校のスタッフによって、タッチセンサーを用いた操作スイッチ

が開発された。対象児童が右手指先でタッチセンサーに触れることで電気信号が発生し、スイッチをオンの状態にできる。

自動走査式のコミュニケーションエイド、レッツチャット（パナソニック）を操作することで、意思を文字に変換し、教師の発問に応えたり、身体状況の変化を「ねむい」「くるしい」「ははは」（笑い声）等と常時そばにいる担当教員や支援員、保護者に伝えたりすることが可能になり、活動への安全な参加を促進することができたと考えられる。また、この操作スイッチでタブレット端末を活用し、例えば、教科書を音読する場面では、デジタル化された教科書の文書を読み上げソフト等を使って読むこともでき、国語等の学習にも受け身ではなく、自分で機器を操作して参加することが可能になった。また、社会科見学等では自分でカメラアプリのスイッチを押して記録を残すことにも活用している。加えて、休み時間等に交流先の学級をはじめとする友達とコミュニケーションが自由に図れる。人との関わりが好きな対象児童にとっては、即時に自分の思いを伝えることができ、それを相手に受け止めてもらえ、信頼感が高まり、何より自分から働きかけることができる有効なツールとなっている。

障害のある児童生徒へのテクノロジーを活用した支援は、より直接的に困難さの軽減を図る有効な方法であるが、一方で、年々テクノロジーは高度化し、保護者や教師だけでは適切な導入が容易ではない。高等専門学校や工業高校、大学工学部等の協力を得ることで実現できる支援もあるのではないかと考える。



写真Ⅲ－１ 対象児の様子

（３）学習の内容や方法についての支援（大学教育学部の支援）

対象児童は通常の学級での教科学習にも参加することが多い。（１）で述べたように、操作スイッチ等を活用して、意思の表出は可能ではある。しかし、動作を伴うような活動への参加は困難であることは想像に難くない。例えば、理科の実験装置の操作や体育で球技等が主たる活動である場合、代替的な活動の考案や活動内容を必要に応じて変容する必要がある。仮に変容する場合、どのように内容を変え、また、どの程度参加させるべきかを検討する必要があり、同時に評価についても検討しなければならない。そこで必要になるのが、発達や学習の観点での調整であると考えられる。

対象児童は幼児期に通っていた児童発達支援センターにおいて、学習やコミュニケーションに関して、市内にある大学の教育学部の特別支援教育を専門とする教員からアドバイスを受けていた。その教員の指導の下、研究室に所属する学生がファシリテーターとなるような遊び活動の中でコミュニケーションのスキルアップを図っていた。このような取組を発展させるかたちで、大学教員に定期的に小学校での活動についても相談する機会を設けた。支援会議にも外部専門家として、年間に数回参加し、保護者と担当教員と一緒に大学教員から専門的な視点でアドバイスを受けている。それを授業に具体的に生かすことができたと考えられる。学年が進むことによって学習内容や活動や教科毎に必要な支援も変化してくる。今後もこのような外部専門家の意見は重要になってくると思われる。

大学教員の他に、地域にある特別支援学校のセンター的機能を活用し、専門的な知識・技能に長けた教員の意見等も同様に参考になると考える。

(4) まとめと今後の展開

幼児期の早い段階から、様々な外部専門家が入ってきたことで、支援に関する情報と技術が提案され、対象児童と保護者、担当教員、その時々に必要な支援が選択できる機会が多くあったと考えられる。小学校からやがて中学校へと進学する上でも、まだまだ様々な支援が必要になると考えられ、このような専門家のネットワークが、今後も機能することが望まれる。

他の地域においても、同様に地域にある資源を活用できる可能性はまだまだ残されていると思われる。1つのつながりをまず見つけ、そこから次のつながりを模索することで、子供たちを支援するネットワークは少しずつ拡大すると考えられる。

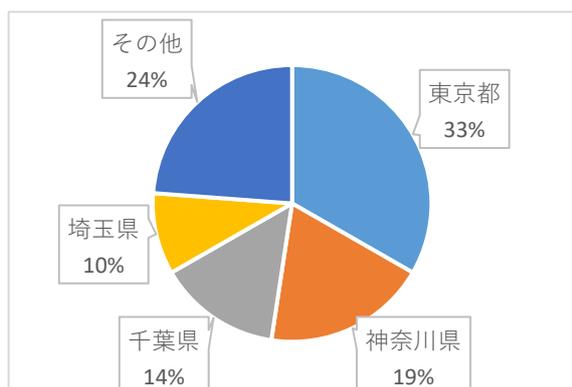
(杉浦 徹)

8. 医療機関と連携した小学校支援の実践事例

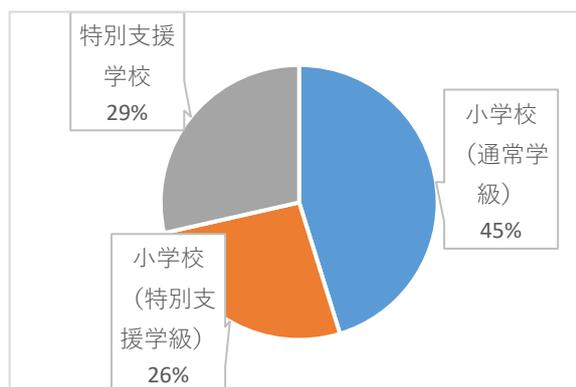
(1) 学校の概況

本学校には、家庭から通学する児童生徒のための本校と、隣接する医療療育センター（以下、センター）に入所する児童生徒のための施設併設学級の2つの校舎がある。センターには、家庭の事情により長期にわたって入所している子供や、手術やリハビリテーションを目的として短期間入所する子供がいるが、施設併設学級では入所期間によって学級を分けて受け入れている。短期入所の子供については、小学部・中学部ともに3学級用意し、発達の段階に応じて指導している。

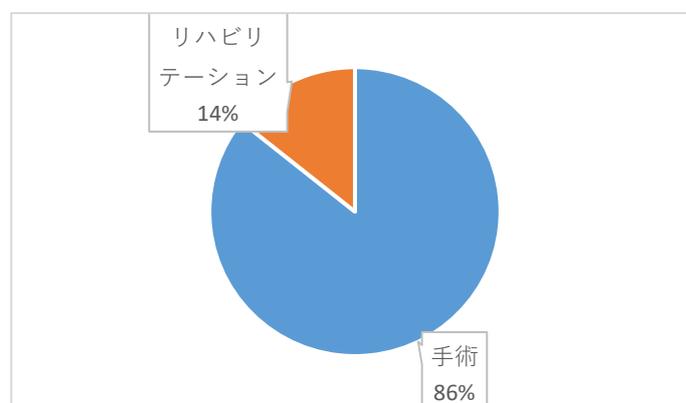
平成30（2018）年度にセンターへの短期入所に伴い施設併設学級に在籍した児童生徒は66人であり、そのうち小学部が56人、中学部が10人であった。小学部56人のうち、当該学年や下学年の各教科等の目標・内容で学習する学級に在籍したのは21人であった。その21人に関するデータは図Ⅲ-8-1～図Ⅲ-8-3のとおりである。そのうち本研究で紹介する事例は、平成30（2018）年度に隣接する医療センターに手術目的で短期入所し、施設併設学級にある小学校の教科を当該学年や下学年の目標・内容で学習する学級に転入した児童についてである。



図Ⅲ-8-1 前籍校の所在地（都道府県）



図Ⅲ-8-2 前籍校の校種（所属学級）



図Ⅲ-8-3 センターへの入所目的

(2) 対象児童の実態

対象児童は、平成 30 (2018) 年 6 月上旬から 9 月中旬までの間、施設併設学級小学部の当該学年や下学年の各教科等の目標・内容で学習する学級に在籍した。当時小学 1 年生で、診断名は脳性麻痺 (脳室周囲白質軟化症) であった。前籍校は小学校の特別支援学級で、センターには両膝足の手術のために入所した。

転入前に前籍校から得た情報によると、独歩が可能であるが、両脚に短下肢装具を装着しており、スムーズな歩行が困難とのことであった。また、上肢に力を入れることが難しく、本人の思いがあっても描画にうまく表せなかったり、ひらがなの練習でも運筆が難しい様子が見られたりするとのことであった。

センターで手術をした後に施設併設学級に転入したため、転入後 3 週間ほどは両脚にギプスやシャーレを巻いた状態であった (図 III-8-4)。その後、両脚が曲げられるようになり (図 III-8-5)、PT や OT の訓練も本格的に行われるようになった。並行して、新たに短下肢装具や車いすを作製した。学校での学習の際は、手術後の身体の状態を鑑み、姿勢が安定しやすいようにセンターで用意・作製した車いすを使用した。併せて、高さや傾斜を変えることができ、脚にギプスやシャーレを巻いた状態でも使いやすい机 (図 III-8-6) を使用した。また、児童の学習場面で見られる困難の背景にある要因を検討するために、諸検査を行った。その結果、視覚的な情報を把握して表現することや、視覚情報を処理するスピードに難しさが見られた。このことから、描画や運筆がうまくできないのは、上肢の操作だけでなく、視覚的な認知面でも困難さがあるためではないかと考え、手立てや配慮を講じることにした。



図 III-8-4 転入後 3 週目の様子



図 III-8-5 転入後 4 週目の様子



図 III-8-6 可変式の机

(3) 医療機関と連携した授業改善に向けた取組

センターに入所している間、医師から、今後も拘縮が進む可能性があり、短下肢装具の着用を継続した方がよいとのアドバイスを受けた。また、PT では、歩く距離を徐々に延ばすとともに、かかとから着地し、つま先歩きや内股歩きにならないように気を付けること、OT では、退院後の学習時の姿勢保持のために、座椅子やマットがあるとよいことなどのアドバイスを受けた。

学校では、独歩が可能になったのが 2 学期に入ってからであったため、9 月に 2 回ほど、自立活動の時間の指導の中で立位や歩行の練習に取り組んだ。立位では、かかとや足の外

側（小指側）で踏みしめて立つこと、歩行では、かかとから着地し、つま先が内側に入ってハの字にならないよう足の向きを意識することなどにポイントを置いて指導した。関連して、学習時は前述のとおり車いすや可変式の机を使用した。その際、つま先の向きに気を付け、足底を車いすの足台にしっかり着けることや、お尻をずっしり重く座面に乗せるようなイメージで座ることを指導した（図Ⅲ－８－７）。また、机が斜めになっていないかを確認し、教科書やノートをおへその前にまっすぐ置くことや、利き手でない方の手で紙をしっかり押さえることも指導した（図Ⅲ－８－８）。書字の際は、鉛筆を握りやすいように家庭でグリップ（図Ⅲ－８－９）を用意してもらい、それを使用した。学習姿勢を意識したことで、姿勢の保持や上肢の操作がしやすくなるだけでなく、ものを捉える時の基準にもなり、ひらがなの練習や描画の上達にもつながった。



図Ⅲ－８－７ 学習時の姿勢



図Ⅲ－８－８ 書字の様子



図Ⅲ－８－９ 鉛筆を握りやすくする工夫
上：グリップ
下：目玉クリップ

転出時には、引き継ぎと支援を目的として、担任と支援担当教員の２名で転出先の前籍校を訪問した。こちらからの助言として、実態把握から見てきた視覚的な認知面の困難さがあることや、先に述べた特別支援学校在籍中に講じた手立てや配慮を伝えた。また、OTからの助言を踏まえ、学校で使用する椅子の上に姿勢を保持しやすいクッションを置く（クッションが手に入らない場合は車いすの座面でも代用できる）ことを伝えた（図Ⅲ－８－１０）。

図Ⅲ－８－１０ 座面に凹みがあり、腰が安定しやすいクッション



さらに、前籍校の先生方から受けた質問に対しては、主治医やPT・OTから提供された情報に基づいて次のように助言をするとともに、退院後も訓練は継続されるので、医療に関する情報で知りたいことがあれば保護者に聞くとよいことを伝えた。

Q：校外行事で40分くらい歩く予定があるが、どのように参加させればよいか。

A：歩く機会をつくることは大事だが、現段階では、40分歩き続けると歩き方や姿勢が崩れる可能性が高く、身体の歪みにもつながるので、移動は車いすを使用し、現地に着いてから可能な範囲で歩くなど、参加の仕方を工夫するとよい。

Q：教室内で裸足で活動させたい場面があるが、短下肢装具は脱がない方がよいか。

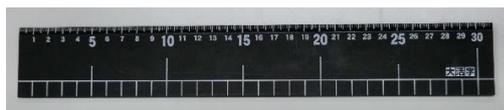
A：絶対に脱いではいけないということではない。むしろ裸足になると、足の着き方や歩き方が見えやすくなるので、かかとが床に着いていなかったり、つま先が内側を向いていたりする時は声をかけるとよい。ただし、短下肢装具は足の関節の動きをコントロールするために作製しているので、裸足の活動が終わったら、かかとをしっかりとめる、足首のベルトなどをしっかりとめる等を意識して、装具をきちんと装着するとよい。

（４）成果と課題

本事例は、医療機関からの助言について、手術・治療のため一時的に在籍した特別支援学校から転出先である前籍校の小学校特別支援学級に提供されたケースである。肢体不自由児の中には、本事例のように手術・治療のために一時的に特別支援学校に在籍する児童生徒がおり、特別支援学校で取り組んだ指導・支援と併せて、医療機関から得た助言も転出先の学校に引き継ぐことが重要であると考えられる。

対象児が前籍校に転出して2年ほど経過した。保護者からの情報によると、今も学校で歩行をする際には、担任が「かかとから」と声をかけたり、学校で使用している椅子に姿勢矯正のマットを敷いたりしているとのことであった。また、特別支援学校在籍中に紹介した鉛筆のグリップや白黒反転定規（図Ⅲ－８－11）も、継続して使用しているとのことであった。一方、引き継ぎ時の特別支援学級担任は全員他校へ異動し、その後、授業の内容などが大きく変わってしまったことなどがあり、戸惑いが生じたという出来事を聞き取った。

子供の身体や学習について、最も長い時間を共にする保護者がその状態や配慮点などを理解していたため、必要に応じて保護者から新学級担任へ有効な指導・支援の方法を伝えて継続することができた。一方、学校の中では、担任が替わると支援した内容が引き継がれにくいという現状が浮き彫りになった。特別支援学校から戻る際に引き継ぎを行った学級担任とは、異動先の学校の研究に協力している関係で交流は続いているが、対象児の現担任との交流はない。子供も保護者も安心でき、よりよい学校生活の中で十分に力を伸ばすことができるようにするためにも、改めて組織間の連携体制の構築や、地域にある医療や福祉の支援リソースへの橋渡しが課題であると考えられる。



図Ⅲ－８－11 白黒反転定規

（石田周子・北川貴章）

第IV章 総合考察

1. 肢体不自由特別支援学級の現況と課題

本研究では、小・中学校において地域資源を活用した授業改善の在り方を検討するため、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の状況や指導の実態等を把握することを目的とした調査を実施した。

その結果、肢体不自由特別支援学級の実態として、小・中学校に設置されている肢体不自由特別支援学級はほとんどが1学級であり、70%以上の学級で在籍児童生徒数は1人であった。また、学級担任の肢体不自由に係る特別支援教育経験年数は、5年未満が90%を超え、70%以上が特別支援学校教員免許状を所持していないことが示された。これらの結果は、本研究所が平成26年度に実施した前回調査からほとんど変化しておらず、小・中学校において肢体不自由のある児童生徒を担当する教員の専門性の向上が、引き続き課題であることが示されたといえる。

専門性向上のために必要となる研修については、約30%が肢体不自由教育に関する研修の機会がない、とする回答であった。肢体不自由特別支援学級の設置状況から、小・中学校において肢体不自由教育を担う教員については、OJT (On the Job Training) が機能しないことが想定され、研修の在り方を含む専門性向上に資する方策を検討することが必要である。

在籍する児童生徒の学習上又は生活上の困難さの状況については、「運動や教室移動、階段等での困難さ」が最も多く、次いで「筆記以外の標準的な道具・用具の活用困難」、「生活全般において時間がかかる」であった。肢体不自由のある児童生徒は、姿勢や移動、上肢操作などの身体の動きに制約があるため、様々な活動や学習に時間がかかる。このような肢体不自由のある児童生徒の学習上又は生活上の困難さについては、学級担任は実態を正しく捉えていると言えるだろう。一方で、肢体不自由のある児童生徒は、運動面に加えて、脳性疾患に起因する視覚認知の困難さを随伴することが多い。しかし、児童生徒の困難さへの配慮について多くみられた回答は、「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発」、「必要に応じて技能教科(体育等)の学習内容の精選や変更・調整」であった。また、教育課程をみると、60%以上の児童生徒は当該学年の教科を中心に学習している。そのため、身体の動きに関する指導だけでなく、視覚認知等の特性を把握し、教科学習に関する対応を検討することも重要になる。しかし、通常の学級においては、肢体不自由児の認知特性を踏まえた学習支援はあまり行われていないとする報告もあり(安藤・渡邊ら、2007)、特別支援学級においても課題となっていることが推察できる。気付きやすい姿勢や動作の不自由に加えて、視覚認知の困難などの特性についての実態把握が重要になると考えられる。

本研究成果報告書においては、肢体不自由特別支援学級担当者に向けて、肢体不自由教育の基礎的・基本的な事項を提供し、日々の指導に生かしていただくために、「肢体不自由特別支援学級の指導ガイドブック」を作成し、巻末に資料として示した。ぜひ活用していただきたい。

2. 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校のセンター的機能については、学校教育法第74条に、「特別支援学校においては、第72条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。」と規定されている。

特別支援学校学習指導要領では、「小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童若しくは生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。その際、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに、他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図ること。」とされている。また、小学校学習指導要領には、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。」と示されており、小・中学校等に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学びを充実させるために重要な役割を担っている。

本研究における調査では、特別支援学校のセンター的機能について、「認識していない」という回答が約15%あり、その活用に関しては、回答のあった半数以上(55.1%)で、活用したことがないという回答であった。この2つの項目は、ともに前回調査を上回る割合であった。肢体不自由特別支援学級担任の非正規雇用者の割合、教職経験年数1年未満の割合がともに前回調査から増えていることから、関係する外部機関等の情報が適切に引き継がれていないことが推察される。

今後活用したい特別支援学校のセンター的機能に係る上位3項目は、「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」、「自立活動の指導の実際に関すること」、「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」であった。その他にも、進路、病因疾患の理解、実態把握の方法、重複障害の児童生徒への対応、自立活動の指導、運動や体育の指導、教材・教具・補助具、食事、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・助言、が挙げられ、活用のニーズが高いことが示された。

特別支援学校のセンター的機能を活用する際の課題として最も多く指摘されたことは、「活用のための日程調整の難しさ」であった。次いで、「手続きや申請の仕方を知らない」、「手続きが煩雑である」ことであった。これは、前回調査とほぼ同様の結果である。改めて特別支援学校のセンター的機能の理解・啓発を行うとともに、特別支援学校側の人的制約や時間的制約に加えて、依頼のための手続きの仕方を工夫することも課題である。センター的機能を一層推進するためには、例えば、地域支援を専任で行う担当者を配置するなどの体制整備を検討することも必要であると思われる。

3. 地域資源を活用した授業改善の在り方

本研究では、特別支援学校のセンター的機能をはじめとする地域資源を活用した授業改善に係る取組として、7校において事例研究を行った。

以下、主な授業改善に係る取組と、地域資源の果たした役割について整理する。

(1) 個別の指導計画・個別の教育支援計画作成への支援

調査結果からも、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・助言に対するニーズが高いことが示された。事例3及び事例6において、特別支援学校のセンター的機能、及び通級指導担当者による個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成や見直しへの支援に取り組んだ。在籍校との連携によって児童生徒の教育的ニーズを整理し、必要な支援を検討して授業改善につながった。また、合理的配慮をはじめ、学校生活上の配慮事項を記載することにより、校内連携の推進にも役立った。

個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成は、肢体不自由教育の経験の浅い担任では理解や作成が難しいと感じることが多く、校内の特別支援教育コーディネーターも、肢体不自由教育の内容について指導する自信が十分にはない場合が多い。外部機関と連携しながら個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成・修正するプロセスを通して、授業改善につながる可能性があることが示唆される。

(2) 体育科の授業、年間指導計画作成への支援

肢体不自由のある児童生徒の特性として、姿勢や運動・動作の不自由がもたらす困難があり、特に体育の授業に関して悩みを抱えている担任は多い。事例5において、体育科専門の大学教員に助言を得ながら、体育科の目標や内容を踏まえて指導内容を検討し、年間指導計画の作成に取り組んだ。障害者スポーツの種目を参考にしたり、教材・教具について意見交換を行ったりしながら、実際の授業でも取り組み、学級独自のスポーツテスト種目の検討も進めている。また、通常の学級の児童と一緒に取り組める内容についても検討している。

事例5では、大学教員から助言を受けながら取り組んだが、行政の障害者スポーツ担当部署や社会福祉協議会、地域の障害者スポーツ指導者等に助言を得ることも考えられる。

(3) 教育委員会等の研修を授業改善に活かす

事例4は、教育委員会や特別支援学校の研修を授業改善に活かした取組であった。特別支援学級担任は、児童の言語や歩行の不安定さ、ノートテイクにかかる時間の長さ、リコーダーやはさみの操作の難しさ等の学習上、生活上の困難さから、障害特性を踏まえた教科指導等の方法や自立活動の指導に関して課題意識をもっていた。

そこで、特別支援学校のセンター的機能を活用して、実際に児童の様子を観察してもらい、歩行指導や姿勢保持について助言を受け、指導に活かした。また、教育委員会等主催の研修会に参加し、自立活動や肢体不自由の障害特性を踏まえた教材・教具について理解を深め、授業改善に生かした。

研修機会の保障とともに、必要な研修内容が用意されることが必要であり、研修の在り方に関して検討することが課題となる。

（４）支援機器の活用による授業改善

事例５では、小学校入学後に高度な表現が可能な機器の導入が必要となり、本児に適した操作スイッチを開発したことで活動の幅が広がり、授業改善につながった。

操作スイッチの製作を高等専門学校に依頼し、タッチセンサーを用いた本児に適したスイッチが開発された。これにより、自動走査式のコミュニケーションエイドを操作し、活動への参加が促進された。授業では、デジタル化された教科書を読み上げソフトを使って読んだり、カメラアプリのスイッチを押して記録を残したりすることにも活用した。

このようなテクノロジーを活用した支援については、高等専門学校以外にも、工業高校や大学の工学部等と連携することも考えられる。

（５）医療・療育機関と連携した授業改善

肢体不自由のある児童生徒は、就学前から医療や福祉等の様々な機関と関わりがあり、就学後も診察や手術、リハビリテーション等で医療機関とのつながりは継続している場合が多い。医療的ケアや摂食・嚥下に関する事なども含め、医療機関との連携は必須である。

事例８は、手術のために一定期間を小学校から特別支援学校に転入した事例である。手術を行った医療機関からの助言等について、特別支援学校から前籍校の小学校に提供した。その際、特別支援学校で取り組んだ指導・支援と併せて、医療機関からの助言を引き継ぐことが重要であるとしている。また、組織間の連携体制の構築や、地域にある医療や福祉の支援リソースへの橋渡しも課題となる。

（６）特別支援学校のセンター的機能を活用した授業改善

事例２、及び事例３において、特別支援学校のセンター的機能を活用した授業改善に取り組んだ。センター的機能として教育相談を行っている特別支援学校は多いが、事例２では、相談内容の傾向を４つに分類している。すなわち、体育の授業参加、書字、道具の使用、摂食である。これらに関する知識は、肢体不自由のある児童生徒を指導する上で必要な知識だと言えるが、前述したように、これらの気付きやすい不自由に加えて、視覚認知の困難などの特性について、情報提供することも重要であると考えられる。

また、事例３のように、ホームページによって研修資料等の公開をしている特別支援学校がある。このような資料を活用して、小・中学校が授業改善に取り組むことも期待され、特別支援学校側も、より積極的な情報発信をしていくことが求められる。

４．今後に向けて

本研究の成果として、特別支援学級の概況（担任や在籍する児童生徒の実態、日々の指導・支援の状況等）に基づき、本研究で提供が必要な情報や事項を把握することができたこと、事例研究については、新型コロナウイルスの影響により、具体的な授業改善まで取

り組めなかった部分もあるが、特別支援学校の他に活用可能な地域資源や授業改善を行う際の視点や方法知の一端を提供することができたことが挙げられる。小・中学校等においては、地域の実情を踏まえた資源の活用を検討し、肢体不自由のある子供の学びの充実に向けて授業改善を進めることが求められる。

一方、課題として、小・中学校の主体的・組織的な取組を目指して、教育委員会や特別支援学校が地域の実情に合わせて地域資源を把握・提供しながら、小・中学校の実践を支える実践的研究が継続して必要である。そして、多様な場で学ぶ肢体不自由のある幼児児童生徒の指導・支援の実際について情報収集しながら、希少障害などにも着目して、その実践を支える研究や情報発信を行うことが挙げられる。

令和3年2月にまとめられたばかりの「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」の中の「小中学校における障害のある子供の学びの充実」において、特別支援学級と通常の学級の子供が共に学ぶ活動の充実があげられており、交流及び共同学習について充実を図ることが求められている。本研究では扱うことができなかったが、今後検討が必要である。また、「連続性のある多様な学びの場の整備が進む中で、特別支援学校のセンター的機能を強化していく必要」があると述べられている。教員配置や体制の在り方を含めて、今後さらに検討を進める必要がある。

引用・参考文献

- 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告。
https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf（アクセス，2021年2月8日）
- 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇・他（2013）特別支援学校（肢体不自由）における地域支援体制の現状：特別支援教育制度施行以前との比較から．障害科学研究，37，57－64.
- 安藤隆男・渡邊憲幸・松本美穂子・他（2017）肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題．障害科学研究，31，65－73.
- 中央教育審議会（2005）．特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm（アクセス，2020年2月4日）
- 中央教育審議会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（アクセス，2020年2月4日）
- 木船憲幸（2015）特別支援学級（肢体不自由）の現状と課題．安藤隆男・藤田継道編著．よくわかる肢体不自由教育．ミネルヴァ書房．78－79.
- 国立特別支援教育総合研究所（2016）（専門研究B）「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究－小・中学校側のニーズを踏まえて－」研究成果報告書．
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）（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－」研究成果報告書．
- 文部科学省（2013）教育支援資料（平成25年度）．
- 文部科学省（2020）特別支援教育資料（令和元年度）．
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領．
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領．
- 文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領
- 杉浦徹（2019）事例22 就学前の教育相談を自立活動の視点でつなぐ．北川貴章・安藤隆男編「自立活動の指導」のデザインと展開－悩みを成長につなげる実践32－，ジヤース教育新社．
- 吉川知夫・北川貴章・生駒良雄・杉浦徹（2019）小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指導等に関する現状と課題．国立特別支援教育総合研究所研究紀要，46，29－42.
- 吉川知夫・北川貴章・生駒良雄（2019）
小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導に関する担当教員の課題意識．日本特殊教育学会第57回大会発表論文集．
- 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（2015）平成27年度全国特別支援学校（肢体不自由）児童生徒病因別調査．

インクルーシブ体育について（解説）

筑波大学体育系 松原 豊

1. インテグレーション教育（統合教育）からインクルーシブ教育（包括教育）へ

我が国では障害のある子と障害のない子を分けて、別々の場所で、異なる専門性の教師が教えるような教育体制が続いてきたが、1981年の「国際障害者年」のなかで述べられている「全ての障害のある児童を通常の学級へ」に基づいて、日本を含めた世界において、「分離」から「統合」への流れが加速していくこととなる。

統合教育とは、子どもを障害のない子どもとある子どもに分けた上で、障害のない子どもを対象とした教育システムの中に統合しようとすることである。そのため、障害のある子は教育システムに合わせるため、治療やリハビリテーションによって障害のない状態に近づくことが求められた。すなわち、特別なニーズに応じた教育を欠落したまま運動が進められたところに課題があった。インクルーシブ教育においては、子どもは一人ひとりユニークな存在であり、一人ひとり違うのが当たり前であることを前提として、すべての子どもを包括する教育システムの中で、一人ひとりの特別なニーズに応じた教育支援や合理的配慮の提供が求められる。

インクルーシブ教育に影響を与えたのが1994年の「サラマンカ宣言」である。宣言の中で、インクルージョン（inclusion）の原則、「万人のための学校」、すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識を表明している。

また、インクルーシブ教育に関するユネスコの指針では以下のように示されている。

「インクルージョンは、学習、文化、コミュニティへの参加を促進し、教育における、そして教育からの排除をなくしていくことを通して、すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセスとしてみなされる。」「インクルーシブ教育は、一部の学習者を如何にメインストリームの教育に統合するかという周辺的な問題ではなく、むしろ教育システムやその他の学習環境を学習者の多様性に対応するために如何に変えるかを追求するアプローチである。」（『インクルージョンのための指針』2005年、13頁・15頁）

さらに、パラリンピックムーブメントの掲げる目標は、「To make for a more inclusive society for people with an impairment through para-sport.（パラスポーツを通じて、障害のある人とない人が平等に参加できるインクルーシブ社会の創造）」であることを付記しておく。（IPC(2016):Strategic Plan）

2. インクルーシブ体育の現状

これまで、小・中・高等学校の通常の学級の体育の授業において、障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と同じ時空間を共有していることはあっても、障害のない児童生徒と同じ内容や方法では授業に参加することがなく、見学を余儀なくされたり、得点係、記録係、審判係にされてしまうということが生じてきた。あるいは、同じ時空間を共有することなく、別の場所で異なった活動をするということもあった。その後、ノーマライゼーション、インクルージョンなどの考え方が社会に受け入れられるようになるにつれて教育にも影響を与え、体育的な交流活動への参加や部分的な参加

をする授業実践が散見されるようになってきたが、障害のない児童生徒を基準とした運動技能の優劣評価、スポーツのルール変更はできないという考え方、全員が同じ行動を求められるような様々なバリアは依然として残っており、結果的にインクルーシブ体育の実現には、教員の意識や教育システムなど多くの課題があると思われる。

3. インクルージョンスペクトラム

インクルーシブ教育には、すべてをインクルードするフルインクルージョンという考え方と、部分的にインクルードするパーシャルインクルージョンの考え方がある。インクルーシブ体育においても、すべてフルインクルージョンで対応することが子どもにとっての利益とならず、形だけのインクルージョンによって、結果的に指導の放棄につながったり、差別意識を助長することも考えられる。そこで、体育の目標、内容と子どもたちの実態を見極めつつ、フルインクルージョンやパーシャルインクルージョンの考え方を機能的に用いて体育の授業を構成することを考える必要がある。

イギリスやオーストラリアでは、すでにこのような機能的な考え方に基づいたインクルージョンスペクトラムが提唱され子どもの実態に応じた体育・スポーツの指導が行われている。

インクルージョンスペクトラムは、体育・スポーツの教員と支援スタッフに対して、インクルーシブ体育を支援するさまざまな方法を提供する。多様な活動を提供することで、学級内の多様なニーズのバランスを取り、すべての子どもの可能性を最大限に引き出すことに役立つ。図1にインクルージョンスペクトラムのフレームワークを示した。

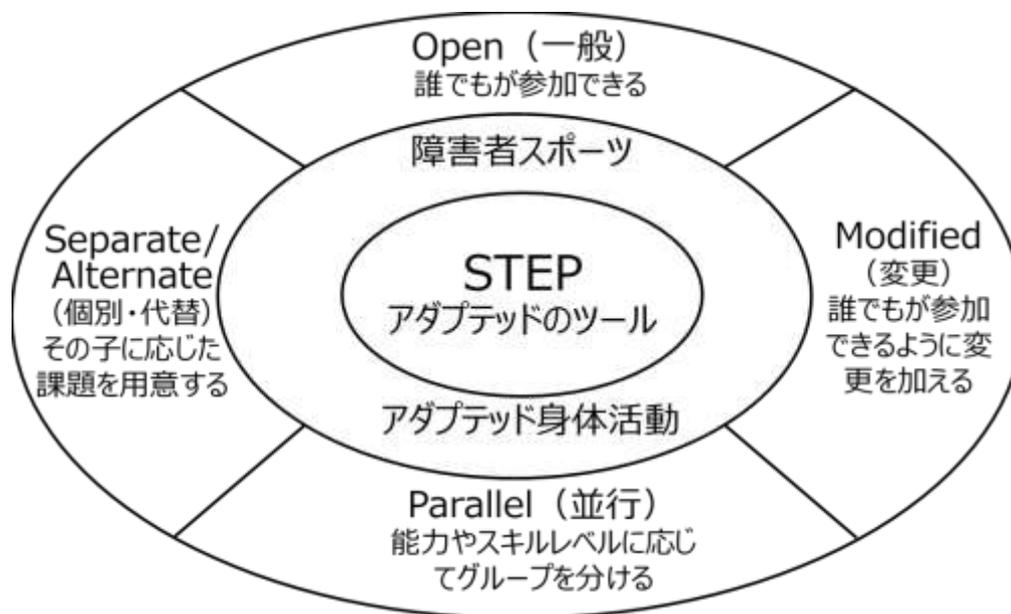


図1 インクルージョンスペクトラムモデルのフレームワーク

Black & Stevenson (2011). Reproduced by permission of Ken Black、 inclusion advisor、 Youth Sport Trust International founding director、 The Inclusion Club (www.theinclusionclub.com).

(1) Open (一般的な活動)

誰もがほとんど変更を加えることなくできることに基づいて、自然にインクルーシブな活動を行う。例えば、ウォームアップやクールダウン、体ほぐし運動、表現活動などでは、子どもたちは自分に合ったレベルや動き方を見つけることができるため障害の有無にかかわらず全員が楽しむことができる。

(2) Modified (変更)

インクルージョンするために、アダプテッドの考え方、例えば、STEP モデル (空間、課題、用具、人) を活用して、全員が同じ教材の中で、異なった能力に応じた支援とチャレンジの機会を提供する (STEP については、後述する)。例えば、テニスにおいて車いすのプレーヤーはツーバウンドで返球してもよいなどのルール変更を行うことで、障害のないプレーヤーと公正にプレイすることができる。

(3) Parallel (並行)

参加者は運動能力に従ってグループ化される。各グループは同じ活動内容を実施するが、各グループに適した技能レベルで行う。従って、同じ活動の2つ以上のバージョンを作成する必要がある。例えば、障害走において、1番目のグループはグラウンドに書かれた線の上を飛びこすようにし、2番目のグループは、ミニハードルを使用して低い障害物にする。3番目のグループは、規定の高さのハードルを使用する。運動技能が向上するにつれて、より挑戦的な課題に変更したり、各グループで難易度を上げることができる。

(4) Separate/Alternate (個別の活動または代替)

グループへの参加を容易にするために、個人が一時的に特定の運動技能に取り組む。また、障害の内容などから要求される課題が困難な場合は代替りの課題を設定して実施する。例えば、大縄跳びで連続ジャンプをする課題の時は、車いすの子どもは大縄を潜り抜けるなどの別の課題を設定しておく必要がある。

(5) Adapted Physical Activities. Disability Sport (アダプテッド身体活動・障害者スポーツ)

アダプテッドした体育を含む身体活動と障害者スポーツに基づく活動をすべて含める。これは、障害のある児童生徒に生涯スポーツの機会を提供し、障害のない児童生徒に障害者スポーツに参加する「逆統合」の機会を提供する。例えば、障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒にボッチャのような障害者スポーツを教える機会を提供できる。

これらの活動は別々に行う必要はなく、必要に応じて一連の授業の中で組み合わせて活用することができる。

4. アダプテッド体育・スポーツ

インクルーシブ体育において、学習内容や方法を考える際には、アダプテッド体育・スポーツの視点に基づくことが求められる。アダプテッド体育・スポーツは、体育やスポーツに参加する個々の実態(年齢、性別、発達段階、身体状況、運動技能、興味等)に合わせて、スポーツ(ルール、技術、用器具、施設、課題など)や、体育教材の提供の仕方や指導方法を工夫・修正・変更したり、創造したりすることである。ただし、スポーツを修正、変更する際には最小限の修正にとどめることが必要である。

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の場合であれば、集団全体の指導・支援の工夫、一斉

指導の中で行う個々に応じた指導・支援の工夫、個別指導の場における指導・支援の工夫が求められる。前述したインクルージョンスペクトラムモデルにはアダプテッドのツールとして以下のような「STEP モデル」が示されている。

(1) **Space** (空間) : プレイエリアのサイズを変える。例えば、運動能力の違いや速さのレベルに合うように個々の距離を変えたり、能力に合わせたゾーン (専用の活動範囲) を適用する。プレイヤーの能力が一致するため、参加する機会が増える。

(2) **Task** (課題) : ボールゲームでは、全員が平等に参加する機会があることを確認し、すべてのプレイヤーがドリブル、パス、シュートなどの機会を得られるようにする。プレイヤーが運動技能を向上させるため、複雑なスキルを小さな構成要素に分解する。ミニゲームに参加する前に、プレイヤーがスキルや試合の組み立てを個別にまたはパートナーやグループで練習するための機会を提供する。

(3) **Equipment** (用具) : ボールゲームでは、プレイヤーの能力や年齢、スキルの種類などに応じて、ボールのサイズや硬さなどを変更する。ランプを使ってボールを転がしたり、ボールを捕球するために特製ミットを使うなど工夫された用具を提供する。視覚障害のある子どもに対して、鈴の入った音の鳴るボールや風船を使用する。

(4) **People** (人) : ミニゲームやマンツーマンの活動において同等の能力を持つプレイヤーをマッチングさせる。グループの総合的な能力に応じてチーム人数のバランスをとる。例えば、球技において運動技能のすぐれたメンバーがいるチームは少なくするなど、異なった人数で対戦するのもよいかもしれない。

「STEP モデル」以外にも、教師や指導者の視点による「TREE モデル」がある。

(1) **Teaching Style** (学習スタイル)

子どもが成功するのを支援するためのコミュニケーションと学習配分の方略や工夫。

(2) **Rules** (ルール)

ルールを変更し、技能レベルが上がるにつれて正規のルールを導入する。

(3) **Equipment** (用具)

さまざまなサイズ、形、色、質感、重さの用具を使用する。

(4) **Environment** (環境)

競技場の長さ、高さ、範囲、床、子どもの姿勢 (座位、立位) などを変える。

現状では、スポーツのルールや用具は変更してはならないという固定観念にとらわれて、柔軟に工夫することが難しいかもしれない。しかし、新しい学習指導要領では学びに向かう力として「一人一人の違いを大切にしようとする」「一人一人の違いに応じた動きを認めようとする」ことなどが求められている。小・中・高等学校において障害のある児童生徒とともにみんなが参加できるアダプテッド体育・スポーツの発想によってこうしたことを子どもたちは自然と学ぶことができるのではないだろうか。

【引用・参考文献】

Grenier, M., Miller, N., Black, K. (2017), Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for Students with Severe Disabilities in General Physical Education, *Journal of Physical Education Recreation & Dance* 88(6), 51-56.

資料 2 - 1 肢体不自由特別支援学級の設置状況調査票

肢体不自由特別支援学級の設置状況調査

<本調査の目的と意義>

本研究所では、全国の小・中学校に設置されている肢体不自由特別支援学級の実態を把握するために経年で調査を行っています。学級担任を対象にした調査と併せて、本調査で肢体不自由特別支援学級の設置校数及び設置学級数を把握し、学級担任を対象に実施する調査結果と一緒に統計処理を行いながら、より正確な全国の状況の把握に努めてまいりたいと思っております。趣旨をご理解いただき御協力をお願いします。

<実施上の配慮>

- ①回答の結果は、回答して頂いた各校の状況を反映した大切な情報です。回収後は、どの自治体の回答したものかということがわからない形にデータを整理し直し、管理します。
- ②回答の結果は、研究所内の鍵付きロッカーに鍵をかけて保管します。研究終了後には、研究所の規定に基づき適切に破棄します。
- ③本調査の成果は学会等にて公表いたしますが、個人・自治体が特定できるような形で結果を公表しないことをお約束いたします。

都道府県

自治体名

・貴教育委員会管下の小・中学校のうち、肢体不自由特別支援学級を設置している学校がありましたら学校数及び学級数をお答えください。

小学校 校 → 学級

中学校 校 → 学級

<本件問合せ先>

担当者

電話番号

電子メール

御協力ありがとうございました。

資料 2 - 2 全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査票

全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査

はじめにお読みください

1. 本調査の目的

本研究では、小・中学校に在籍する肢体不自由児への適切な指導のため、当該児童生徒が在籍する通常の学級又は特別支援学級の担任による、特別支援学校のセンター的機能をはじめとした地域資源の活用に関し、小・中学校側の活用及び特別支援学校側の支援の在り方について検討しています。併せてグッドプラクティスの紹介や今後の方向性の提案を行う予定です。そのためには、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒や指導の実態を把握し、小・中学校における支援ニーズを検討することが重要だと考えられます。これらを踏まえ、本調査では、肢体不自由特別支援学級の教育課程や指導状況、個別の指導計画の活用状況、自立活動の指導内容、特別支援学校のセンター的機能をはじめとした地域資源の活用状況を把握し、小・中学校における授業改善に向けた知見を得ることを目的としています。

2. 本調査の回答者

貴校に設置する肢体不自由特別支援学級を担任する教員

※令和元年5月1日現在の状況でご回答ください。2学級以上の場合は、解答用紙を分け、学級ごとにお答えください。

3. 調査結果の公表について

本調査により得られた情報は、本研究のための資料として用い、その研究成果は学会や報告書、Webサイト等で公表する予定です。ご回答いただいた情報は数値化等の処理を行い、個人名や学校名は匿名とするため、個人情報が漏れることは一切ありません。また、回収した調査結果は厳重に保管し、研究目的以外で使用することは一切ありません。

4. 同意書

本調査の趣旨をご理解いただき、下記の同意書に同意の上、ご協力をいただける場合は、下記の『同意する』にチェックを入れていただき、回答いただきますようお願い申し上げます。

同意する

同意しない

どちらか一方にチェックを入れてください

5. 調査の返信方法

回答はメールに添付の上、令和元年9月27日(金)までに返信ください

回答用e-mail : v-shitai-res19@nise.go.jp

メールソフトが立ち上がらない場合はご使用のソフトに上記アドレスをご記入の上、送信していただきますようよろしくお願いいたします。

調査票ファイル: 本研究のWebサイト <http://www.nise.go.jp/sc/shitai/> に掲載したエクセルファイルをダウンロードしてご使用ください。

6. 問い合わせ先

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 〒239-8585 神奈川県横浜須賀野比5-1-1

研究代表者: 吉川知夫 Tel: 046-839-6862 E-mail: yoshikawa@nise.go.jp

研究副代表: 北川貴章 Tel: 046-839-6809 E-mail: t.kitagawa@nise.go.jp

※本調査は、貴校に設置する肢体不自由特別支援学級を担任する教員に回答をお願いいたします。

※このファイルはEXCEL2013で作成しておりますので、EXCEL2007以上での開封を推奨いたします。

※プルダウンで選択内容を変更したい時は、「Delete」キーを押して、再度選択してください。

【アンケート調査の質問項目】

※本調査では、次の5つの区分についてうかがいます。

基本情報	Ⅲ. 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について
I. 学校に関する基本情報	Ⅳ. 学校内外との連携について
Ⅱ. 肢体不自由特別支援学級について	

※アンケートの入力に関する注意点

アンケートの入力に関しましては以下の点に気を付け入力してください。

①各設問は太枠内に入力してください。太枠以外のセルには入力しないでください。

②  ※緑色のセルは自由記載回答です。セル内での改行は行わないようお願いします。

③  ※水色のセルは選択式の設問です。プルダウンから選択してください。

基本情報(R1年5月1日現在の状況でご回答ください)

「学校名(都道府県名も記載)」、及びご記入者の「氏名」、「メールアドレス」をご記入ください。

①学校名(都道府県名も記載)	
②記入者氏名	
③メールアドレス	

④小学校又は中学校について、プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=小学校(義務教育学校の1年から6年を含みます) ②=中学校(中等教育学校の1年から3年、義務教育学校の7年から9年を含みます)
-----	--

⑤あなたは、特別支援教育コーディネーターを担当されていますか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=はい ②=いいえ
-----	---------------

I. 学校に関する基本情報

1-1 通常の学級数をお教えてください(半角数字)。

	学級
--	----

1-2 全校児童又は生徒(以下、児童生徒)数をお教えてください(半角数字)。

	人
--	---

1-3 貴校に設置されている特別支援学級及び通級による指導教室について

- 1-3-1 設置される特別支援学級の障害種別の学級数及び通級による指導教室数について、お教えてください(複数回答可)。通級による指導教室は障害種別を問わず、学級数で全てお答えください。[必須]
- 1-3-2 上の設問で「設置される学級に在籍する」児童生徒数を数字(半角)でお答えください。設置されていない学級は「0」をお願いします。

(記入例)

特別支援学級	学級	人	
肢体不自由	1	1	
知的障害	1	3	
身体虚弱・病弱	1	1	
弱視	0	0	
難聴	0	0	
言語障害	1	2	
自閉症・情緒障害	1	2	
通級による指導	1	10	(通級による指導を利用する児童生徒の総数)

(回答)

特別支援学級	学級	人	
肢体不自由			
知的障害			
身体虚弱・病弱			
弱視			
難聴			
言語障害			
自閉症・情緒障害			
通級による指導			(通級による指導を利用する児童生徒の総数)

1-4 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の学習状況(教育課程)について、該当する項目の人数をお答えください。該当者がいない場合は「0」を入れてください。

項目	①=当該学年の教科を中心に学習している ②=下学年の教科等を中心に学習している ③=特別支援学校(知的障害)の各教科等を中心に学習している ④=自立活動の指導内容を中心に学習している
----	--

①	②	③	④

1-5 在籍する児童生徒の中で、通常の学級や特別支援学校から転籍した児童生徒がいますか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①＝通常の学級から転籍した児童生徒がいる ②＝特別支援学校から転籍した児童生徒がいる ③＝通常の学級から転籍した児童生徒と、特別支援学校から転籍した児童生徒の両方がいる ④＝転籍した児童生徒はいない
-----	--

1-6 平成28年度～平成30年度の卒業生の進路状況について、該当する項目の人数をお答えください。

該当者がいない場合は「0」を入れてください。

(小学校の場合) 項目	①＝中学校通常の学級 ②＝中学校特別支援学級 ③＝特別支援学校 ④＝その他
----------------	--

①	②	③	④
④その他の具体的な進路先			

(中学校の場合) 項目	①＝高等学校 ②＝特別支援学校 ③＝サポート校※ ※高校卒業資格を取得しているためにサポートをしている機関 ④＝就労 ⑤＝その他
----------------	--

①	②	③	④	⑤
⑤その他の具体的な進路先				

Ⅱ. 肢体不自由特別支援学級について

2-1 肢体不自由特別支援学級を担任する教員について、次の項目についてお答えください。

なお、肢体不自由特別支援学級が複数ある場合は、それぞれの肢体不自由特別支援学級を担任する教員ごとにお答えください。

(記入例)

学級を担任する教員 ■ ■ ■ ■	(回答者)
雇用形態／選択肢	①＝正規雇用 ②＝非正規雇用
①	
教職経験年数	16 年
特別支援教育(特殊教育)経験年数	10 年
肢体不自由教育経験年数	6 年
特別支援学校教員免許の所持の有無 ／選択肢	①＝あり ②＝なし
①	
肢体不自由教育に関する研修の機会の有無 ／選択肢	①＝あり ②＝なし
①	
研修で①と回答した場合、具体的内容	動作法の研修会 ①＝教育委員会・同教育センター ②＝特別支援学校 ③＝療育センター等の医療・福祉機関 ④＝大学・高専等 ⑤＝その他
研修で①と回答した場合、主催者 ／選択肢	
④	
⑤その他の具体的な主催者	

(回答)

学級を担任する教員		(回答者)
雇用形態／選択肢	①＝正規雇用 ②＝非正規雇用	
教職経験年数		年
特別支援教育(特殊教育)経験年数		年
肢体不自由教育経験年数		年
特別支援学校教員免許の所持の有無 ／選択肢	①＝あり ②＝なし	
肢体不自由教育に関する研修の機会の有無 ／選択肢	①＝あり ②＝なし	
研修で①と回答した場合、具体的内容		
研修で①と回答した場合、主催者 ／選択肢	①＝教育委員会・同教育センター ②＝特別支援学校 ③＝療育センター等の医療・福祉機関 ④＝大学・高専等 ⑤＝その他	
⑤その他の具体的な主催者		

2-2 肢体不自由特別支援学級に支援員、介助員、担任以外の補助教員等を配置していますか。配置している人数(半角英数)と主な支援内容についてお答えください。

人数		人
支援内容		

2-3 肢体不自由特別支援学級に自立活動の時間を設定していますか。

設定している場合は、自立活動の時間を週に何単位時間設けているかについてお答えください。

自立活動の時間の設定有無 ／選択肢	①＝あり ②＝なし	
①と回答した場合の単位時間数		単位時間／週

Ⅲ. 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について

3-1 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の性別、学年、診断名について、一つずつプルダウンでお選びください。

その他の場合は、具体的な内容をお答えください。

あわせて、医療的ケアの必要の有無についてお答えください。医療的ケアが必要な場合は、特定行為の中からお選びください。

医療的ケアが必要な児童生徒の実態について、日常的な会話(やりとり)、ひらがなを読むこと、ひらがなを書くこと、

移動する方法、食事の様子、排泄の状況のそれぞれについて、最も近いものをお選びください。

なお、以下の設問に出てくる(1人目)等については、同一の児童生徒を対応させてください。

(記入例)

性別／選択肢	①=男性	②=女性	③		
学年／選択肢	1=小学校1年生 6=小学校6年生	2=小学校2年生 7=中学校1年生	3=小学校3年生 8=中学校2年生	4=小学校4年生 9=中学校3年生	5=小学校5年生
6					
診断名有無／選択肢	①=不明	②=なし	③=あり	③	

診断名1／項目	①=脳性まひ ⑥=骨形成不全症 ⑩=その他	②=髄膜炎後遺症 ⑦=ペルテス病	③=二分脊椎 ⑧=脱臼・変形	④=脊柱側弯症 ⑨=四肢欠損	⑤=筋ジストロフィー ⑩=水頭症
④					
その他					
診断名2／項目	①=脳性まひ ⑥=骨形成不全症 ⑩=その他	②=髄膜炎後遺症 ⑦=ペルテス病	③=二分脊椎 ⑧=脱臼・変形	④=脊柱側弯症 ⑨=四肢欠損	⑤=筋ジストロフィー ⑩=水頭症
⑩					
その他					
その他三つ目以降の診断名	特になし				

医療的ケア／選択肢	①=必要	②=必要がない	③		
①と回答の場合、特定行為の内容／選択肢	①=口腔内の喀痰吸引	②=必要がない	③	①	
	①=鼻腔内の喀痰吸引	②=必要がない	③	①	
	①=気管カニューレ内部の喀痰吸引	②=必要がない	③	①	
	①=胃ろう又は腸ろうによる経管栄養	②=必要がない	③	①	
	①=経鼻経管栄養	②=必要がない	③	②	
日常的な会話(やりとり)／選択肢	①=日常的な会話ができる ③=会話はほとんどできない	②=日常的な会話ができる ④=日常的な会話が少しはできる			
③					
④その他の具体的な状況					
ひらがなを読むこと／選択肢	①=ひらがなで書かれた文章を読むことができる	②=ひらがなを少しは読むことができる	③=ひらがなを読むことはできない		
③					
④その他の具体的な状況					
ひらがなを書くこと／選択肢	①=ひらがなで日記など文が書ける	②=ひらがなを少しは書くことができる	③=ひらがなを書くことはできない		
③					
④その他の具体的な状況					
移動する方法／選択肢	①=ひとりで歩ける ③=手をつないで歩ける ⑤=介助を受けて車いすで移動する	②=杖や歩行器などを使えば歩ける	④=車いすを自分で操作して移動する	⑥=その他	
⑤					
⑥その他の具体的な状況					
食事の様子／選択肢	①=ひとりで食べられる	②=ひとりで食べるが部分的な介助が必要	③=自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要	④=全面的に介助が必要	
④					
排泄の状況／選択肢	①=ひとりでできる	②=ひとりでできるが部分的な介助が必要	③=自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要	④=全面的に介助が必要	
④					

(1人目)

性別／選択肢	①=男性	②=女性			
学年／選択肢	1=小学校1年生	2=小学校2年生	3=小学校3年生	4=小学校4年生	5=小学校5年生
	6=小学校6年生	7=中学校1年生	8=中学校2年生	9=中学校3年生	
診断名有無／選択肢	①=不明	②=なし	③=あり		
診断名1／項目	①=脳性まひ ⑥=骨形成不全症 ⑪=その他	②=髄膜炎後遺症 ⑦=ペルテス病	③=二分脊椎 ⑧=脱臼・変形	④=脊柱側弯症 ⑨=四肢欠損	⑤=筋ジストロフィー ⑩=水頭症
その他					
診断名2／項目	①=脳性まひ ⑥=骨形成不全症 ⑪=その他	②=髄膜炎後遺症 ⑦=ペルテス病	③=二分脊椎 ⑧=脱臼・変形	④=脊柱側弯症 ⑨=四肢欠損	⑤=筋ジストロフィー ⑩=水頭症
その他					
その他三つ目以降の診断名					
医療的ケア／選択肢	①=必要	②=必要がない			
①と回答の場合、特定行為の内容／選択肢	①=口腔内の喀痰吸引	②=必要がない			
	①=鼻腔内の喀痰吸引	②=必要がない			
	①=気管カニューレ内部の喀痰吸引	②=必要がない			
	①=胃ろう又は腸ろうによる経管栄養	②=必要がない			
	①=経鼻経管栄養	②=必要がない			
日常的な会話(やりとり)／選択肢	①=日常的な会話ができる ③=会話はほとんどできない	②=日常的な会話が少しはできる ④=その他			
④その他の具体的な状況					
ひらがなを読むこと／選択肢	①=ひらがなで書かれた文章を読むことができる ④=その他	②=ひらがなを少しは読むことができる	③=ひらがなを読むことはできない		
④その他の具体的な状況					
ひらがなを書くこと／選択肢	①=ひらがなで日記など文が書ける ③=ひらがなを書くことはできない	②=ひらがなを少しは書くことができる	④=その他		
④その他の具体的な状況					
移動する方法／選択肢	①=ひとりで歩ける ③=手をつないで歩ける ⑤=介助を受けて車いすで移動する	②=杖や歩行器などを使えば歩ける	④=車いすを自分で操作して移動する	⑥=その他	
⑥その他の具体的な状況					
食事の様子／選択肢	①=ひとりで食べられる ④=全面的に介助が必要	②=ひとりで食べるが部分的な介助が必要	③=自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要		
排泄の状況／選択肢	①=ひとりでできる ④=全面的に介助が必要	②=ひとりでできるが部分的な介助が必要	③=自分でできる部分もあるが、おおむね半分以上は介助が必要		

(エクセルファイル上では8人目まで回答できるようになっています)

3-2 下記の項目をお読みになり、教員から見た対象児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さ等の状況について、該当する項目について、プルダウンよりお選びください。その他の場合は、具体的な内容をお答えください。

(記入例)

質問項目 (回答の選択肢: ①=はい ②=いいえ)	回答
筆記の困難さがみられる。(速さ、分量、文字の大小、画数の多い漢字等)	①
筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。(定規、はさみ、リコーダー、彫刻刀等)	①
意思を表出したり、表現したりする際に困難さがみられる。(発音・言葉、会話の場面等)	①
教科書や資料等のページをめくることに困難さがみられる。	①
文章を読む場で、行の読み飛ばしや漢字の読み間違いがみられる。	①
教師の指示した文章、図、資料等を探したり、注目したりする際に困難さがみられる。	①
地図、定規の目盛り、グラフ、図形、資料等の読み取りに困難さがみられる。	①
授業中に姿勢が不安定になったり、疲れたりする様子がみられる。	①
生活全般において時間がかかる様子がみられる。	①
食事をすることに困難さがみられる。	①
排泄することに困難さがみられる。	①
身支度、身の回りの整理整頓することに困難さがみられる。	①
運動や教室移動、階段等での困難さがみられる。	①
学習面・生活面において、受け身的で消極的な面がみられる。	②
経験・体験的活動が十分にできていない様子がみられる。	①
その他 ※これら以外で困難さがありましたらお答えください。(自由記述)	

(1人目)

質問項目 (回答の選択肢: ①=はい ②=いいえ)	回答
筆記の困難さがみられる。(速さ、分量、文字の大小、画数の多い漢字等)	
筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。(定規、はさみ、リコーダー、彫刻刀等)	
意思を表出したり、表現したりする際に困難さがみられる。(発音・言葉、会話の場面等)	
教科書や資料等のページをめくることに困難さがみられる。	
文章を読む場で、行の読み飛ばしや漢字の読み間違いがみられる。	
教師の指示した文章、図、資料等を探したり、注目したりする際に困難さがみられる。	
地図、定規の目盛り、グラフ、図形、資料等の読み取りに困難さがみられる。	
授業中に姿勢が不安定になったり、疲れたりする様子がみられる。	
生活全般において時間がかかる様子がみられる。	
食事をすることに困難さがみられる。	
排泄することに困難さがみられる。	
身支度、身の回りの整理整頓することに困難さがみられる。	
運動や教室移動、階段等での困難さがみられる。	
学習面・生活面において、受け身的で消極的な面がみられる。	
経験・体験的活動が十分にできていない様子がみられる。	
その他 ※これら以外で困難さがありましたらお答えください。(自由記述)	

(エクセルファイル上では8人目まで回答できるようになっています)

3-6 児童生徒の困難さへの配慮等について、教えてください。

下記の項目をお読みになり、対象の児童生徒の学習上又は生活上の困難を軽減するために行っている
配慮や環境整備・支援体制状況について、該当する項目について、ブルダウンよりお選びください。

(記入例)

質問項目 (回答の選択肢: ①=はい ②=いいえ)	回答
筆記がしやすい工夫をしている。(代筆、パソコンでの入力、量の調整、枠線の拡張、滑り止めマット等)	①
筆記以外の学習用の道具や用具を操作しやすいように工夫したり、補助具等を活用したりしている。(はさみ、リコーダー等)	①
会話や表出を補う代替手段や補助的手段を活用している。(会話補助装置、カード等)	①
操作や見えにくさを軽減するデジタル教科書やタブレット端末等のICT機器を活用している。	①
目盛りや地図等を見やすく、読み取りやすい教材・教具の工夫をしている。(情報の精選、拡大、コントラスト等)	①
姿勢を安定させるカット机、台形机、書見台、専用チェア等を使用している。	①
生活全般において、時間の確保や支援員を配置している。	①
食事における工夫として、専用フォークや食器等を活用している。	①
使いやすいトイレや水場の改修をしている。	①
身支度、身の回りの整理整頓における工夫として、専用の整理棚や棚の位置、専用のバッグ等を使用している。	①
段差の解消、スロープ、階段昇降機等の設置をしている。	①
教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。	①
体験活動を多くしたり、実物や本物に触れたりする機会を設けている。	②
必要に応じて技能教科(体育等)の学習内容の精選や変更・調整している。	①
集団活動に関して、事前に友達との関わり方について確認する。	②
その他 ※これら以外に行っていることがありましたらお答えください。(自由記述)	

(1人目)

質問項目 (回答の選択肢: ①=はい ②=いいえ)	回答
筆記がしやすい工夫をしている。(代筆、パソコンでの入力、量の調整、枠線の拡張、滑り止めマット等)	
筆記以外の学習用の道具や用具を操作しやすいように工夫したり、補助具等を活用したりしている。(はさみ、リコーダー等)	
会話や表出を補う代替手段や補助的手段を活用している。(会話補助装置、カード等)	
操作や見えにくさを軽減するデジタル教科書やタブレット端末等のICT機器を活用している。	
目盛りや地図等を見やすく、読み取りやすい教材・教具の工夫をしている。(情報の精選、拡大、コントラスト等)	
姿勢を安定させるカット机、台形机、書見台、専用チェア等を使用している。	
生活全般において、時間の確保や支援員を配置している。	
食事における工夫として、専用フォークや食器等を活用している。	
使いやすいトイレや水場の改修をしている。	
身支度、身の回りの整理整頓における工夫として、専用の整理棚や棚の位置、専用のバッグ等を使用している。	
段差の解消、スロープ、階段昇降機等の設置をしている。	
教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。	
体験活動を多くしたり、実物や本物に触れたりする機会を設けている。	
必要に応じて技能教科(体育等)の学習内容の精選や変更・調整している。	
集団活動に関して、事前に友達との関わり方について確認する。	
その他 ※これら以外に行っていることがありましたらお答えください。(自由記述)	

(エクセルファイル上では8人目まで回答できるようになっています)

3-4 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の通常の学級との交流及び共同学習の実施状況及び行っている学習活動をプルダウンよりお選びください。その他の場合は、具体的な内容をお答えください。

(記入例)

実施状況	①8割以上の時間で交流及び共同学習を実施している ②5割から8割の時間で交流及び共同学習を実施している ③3割から5割の時間で交流及び共同学習を実施している ④3割以下の時間で交流及び共同学習を実施している ⑤実施していない ⑥非該当				
国語	社会	算数(数学)	理科	生活(小学校のみ)	音楽
④	④	④	④	⑥	①
図画工作(美術)	家庭(技術・家庭)	体育(保健体育)	道徳	外国語・外国語活動	総合的な学習の時間
②	④	④	②	⑤	②
特別活動	その他				
②	⑤	その他			

(1人目)

実施状況	①8割以上の時間で交流及び共同学習を実施している ②5割から8割の時間で交流及び共同学習を実施している ③3割から5割の時間で交流及び共同学習を実施している ④3割以下の時間で交流及び共同学習を実施している ⑤実施していない ⑥非該当				
国語	社会	算数(数学)	理科	生活(小学校のみ)	音楽
図画工作(美術)	家庭(技術・家庭)	体育(保健体育)	道徳	外国語・外国語活動	総合的な学習の時間
特別活動	その他				
		その他			

(エクセルファイル上では8人目まで回答できるようになっています)

3-5 自立活動の指導内容についてお教えてください。(自由記述)

(1人目)

回答	
----	--

(エクセルファイル上では8人目まで回答できるようになっています)

IV. 学校内外との連携等について

◆ご回答いただいている、肢体不自由特別支援学級を担任する教員にお尋ねします。

4-1 貴方は、指導や支援に関する悩みを相談できる相手が校内にいますか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=いる ②=いない
-----	---------------

4-2 校内で相談できる相手として、該当するものについて、プルダウンよりお選びください。

質問項目 (回答の選択肢: ①=はい ②=いいえ)			
管理職	特別支援教育コーディネーター		他の特別支援学級担当教員や通級担当教員
通常の学級の担任	養護教諭	学校カウンセラー	
その他該当するものがあればお書きください (自由記述)			

4-3 指導・支援等に関して、相談・連携できる外部機関がありますか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=ある ②=ない
-----	--------------

4-4 外部で相談できる相手として、該当するものについて、プルダウンよりお選びください。

質問項目 (回答の選択肢: ①=はい ②=いいえ)			
教育委員会(巡回相談や専門家チームの活用を含む)		特別支援学校	療育センター等の医療・福祉機関
大学・高等専門学校等高等教育機関			
その他該当するものがあればお書きください (自由記述)			

4-5 特別支援学校による「センター的機能」を活用できることを知っていますか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=ある ②=ない
-----	--------------

4-6 対象の児童生徒の指導や支援について、必要に応じて相談可能な特別支援学校がありましたら、その学校名をお答えください。(自由記述)

回答	
----	--

4-7 特別支援学校による「センター的機能」を活用したことがありますか。プルダウンよりお選びください。

選択肢	①=ある ②=ない
-----	--------------

- 4-8 肢体不自由のある児童生徒の困難さへの対応において、特別支援学校のセンター的機能の内容として、以下のような機能がありますが、これまで活用したことがありますか、その有無についてお答えください。また、今後活用したいことがありますか、その有無についてお答えください。回答は、それぞれ下記のプルダウンよりお選びください。その他に活用したこと、今後活用したいことがありましたら、自由記述にてお答えください。

選択肢 (回答の選択肢: ①=はい ②=いいえ)	活用したことがある	今後活用したい
肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること		
校内の環境整備や支援体制づくりに関すること		
学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談に関すること		
個別の教育支援計画等の作成に関すること		
肢体不自由教育に関する情報提供に関すること		
姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること		
「もの見え方や捉えにくさ」への対応に基づく教科指導に関すること		
自立活動の指導の実際に関すること		
教科学習等に必要教材・教具の活用に関すること		
支援機器を含む補助具等の活用に関すること		
関係機関(福祉、医療、労働等)への連絡や調整に関すること		
研修会やワークショップの開催に関すること		
教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関すること		
その他 (これまで活用したこと)		
その他 (今後活用したいこと)		

- 4-9 特別支援学校のセンター的機能の活用について、課題として考えられることについて、プルダウンよりお選びください。その他の場合は、具体的な内容をお答えください。(自由記述)

質問項目 (回答の選択肢: ①=はい ②=いいえ)		
手続きや申請の仕方を知らない	手続きが煩雑である	特別支援学校に対して相談することに心理的な抵抗がある
特別支援学校から適切な助言や援助が期待できない		授業を見られることに抵抗がある
センター的機能を活用するための日程調整が難しい		保護者の了解を得られない
その他あればお書きください(自由記述)		

- 4-10 特別支援学校以外の外部機関と連携している場合の具体的な連携内容がありましたらお書きください。(自由記述)

回答

- 4-11 貴方は、貴校の近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の存在を把握していますか。

選択肢	①=している ②=していない

- 4-12 近隣の地域の小・中学校の肢体不自由のある児童生徒への支援を行っていますか。プルダウンよりお選びください。その他の場合は、具体的な内容をお答えください。

選択肢	①=している ②=支援ニーズがあるようだがしていない ③=支援ニーズがないようなのでしていない ④=その他
④その他の具体的な内容をお書きください	

これでアンケート調査は終わりです。ご協力ありがとうございました。

この回答用紙をメールに添付し、 v-shitai-res19@nise.go.jp に送信してください。

※ メールソフトが立ち上がらない場合には、ご使用のソフトに上記アドレスをご記入の上、送信していただきますようお願いいたします。

なお、回答用紙のファイル名は以下のようにお書きください。

「小中肢体特学全国調査(学校名)」

()の中に必ず 貴校名 をお書きください。

全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する実態調査

生駒 良雄 ・ 吉川 知夫 ・ 北川 貴章 ・ 杉浦 徹
(独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所)

KEY WORDS: 肢体不自由、小・中学校、特別支援学級

【問題と目的】

全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する現状を把握するために、国立特別支援教育総合研究所(以下、本研究所)では、経年で質問紙調査を実施している。

インクルーシブ教育システムが推進され、肢体不自由のある児童生徒の学びの場が多様化する中で、教育の充実が喫緊の課題になっている。そこで本調査では、小・中学校肢体不自由特別支援学級の実態や特別支援学校のセンターの機能をはじめとした地域資源の活用状況等を把握し、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指導の改善・充実に資する基礎的知見を得ることを目的に行う。

【方法】

1.調査対象

令和元年5月1日現在の全国の小・中学校における肢体不自由特別支援学級の学級担任を対象に行った。

2.調査方法

都道府県教育委員会に依頼して、管内の市区町村教育委員会を通じて、肢体不自由特別支援学級を設置する学校の学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担当する教員に回答を求めた。政令指定都市については市の教育委員会に依頼して、肢体不自由特別支援学級を設置する学校の学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担当する教員に回答を求めた。

3.調査期間

令和元年8月～令和元年10月

4.調査内容

本研究所では、平成22年度及び平成26年度に肢体不自由特別支援学級を対象とした調査(国立特別支援教育総合研究所, 2011, 2016)を行っており、これを参考に質問項目を構成した。調査票の構成は、次の通りとした。

- ① 基本情報
- ② 学校に関する基本情報
- ③ 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について
- ④ 肢体不自由特別支援学級について
- ⑤ 学校内外との連携等について

5.倫理的配慮

国立特別支援教育総合研究所の倫理審査を経た上で実施した。

【結果及び考察】

回収件数は1,846件であった。肢体不自由設置学級数及び在籍人数については、1学校当たりの設置学級数は、98.1%が1学級であった。また、1学校当たりの在籍数も70%以上が1人ということであり、1人1学級のケースが多いことも見て取れる。これらの結果は本研究所が平成26年度に実施した前回調査(以下、前回調査)と同様の結果であった(国立特別支援教育総合研究所, 2016)。

教育課程の種類の傾向については、小・中学校の肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒のうち60%を超える者が当該学年の教科を中心に学習していることが見て取れた。

肢体不自由特別支援学級担任の教職経験年数については、前回調査において、2峰性が示されたが、今回の調査でも、1年～10年未満と20年～40年未満の2峰性が示された。肢体不自由に係る特別支援教育経験年数は、1～5年間で最も多く、70%以上で特別支援学校教員免許を所持していなかった。児童生徒の学習上・生活上の困難さの状況の上位3項目を見てみると、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる」「生活全般において時間がかかる様子がみられる」であった。また児童生徒の困難さへの配慮についての上位3項目を見てみると「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている」「必要に応じて技能教科(体育等)の学習内容の精選や変更・調整している」「集団活動に関して、事前に友達との関わり方について確認する」であった。道具や用具使用の困難さに対する配慮の実施が低かったことから、個々の児童生徒の実態に応じた具体的な手立てや配慮が十分に提供されていないケースもあることが看取できる。

肢体不自由特別支援学校における指導で特徴的である自立活動の扱いについては、特別支援学級では、1)自立活動の設定は80%以上の学級で行われていること、2)1週間当たりの設定時間数はばらつきがあるが、半数以上の学級が3時間以下であること、等が示された。

センターの機能の活用に関しては、今後活用したい機能に係る主な回答として、進路、病因疾患の理解、実態把握の方法、重複障害の児童生徒への対応、自立活動の指導、運動や体育の指導、教材・教具・補助具、食事、個別的教育支援計画や個別の指導計画の作成・助言、などが挙げられた。

(IKOMA Yoshio, YOSHIKAWA Tomoo, KITAGAWA Takaaki, SUGIURA Toru)

資料 4

肢体不自由特別支援学級の指導ガイドブック
－日々の指導に生かす肢体不自由教育の基礎・基本－

令和3年3月



独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

もくじ

ガイドブックの活用について

1. 肢体不自由とは（障害特性）
 - （1）肢体不自由の定義
 - （2）主な起因疾患の特徴
 - （3）心理学的・教育的側面から見た肢体不自由
 - （4）医学的側面からの実態把握
 - （5）心理学的、教育的側面からの実態把握

2. 肢体不自由特別支援学級の教育課程
 - （1）小学校・中学校等における特別支援教育の動向と学習指導要領
 - （2）特別支援学級の教育課程
 - （3）特別支援学校（肢体不自由）の教育課程編成の考え方
 - （4）自立活動
 - （5）学級経営
 - （6）個別の教育支援計画・個別の指導計画
 - （7）関係機関との連携
 - （8）交流及び共同学習

3. 肢体不自由の障害特性を踏まえた授業実践のポイント
 - （1）「思考力、判断力、表現力等」の育成
 - （2）指導内容の設定等
 - （3）姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫
 - （4）補助具や補助的手段、コンピュータ等の活用
 - （5）自立活動の時間における指導との関連

4. 地域にある資源や関係機関を活用した指導の充実
 - （1）特別支援学校のセンター的機能の活用
 - （2）地域資源を活用した授業改善の取組事例

5. 教材・教具の紹介
 - （1）筆記具
 - （2）リコーダー
 - （3）座位保持装置や補助椅子姿勢保持クッション

(4) 書見台 (ブックスタンド)

6. 自己の指導力向上を目指して

- (1) 国立特別支援教育総合研究所のインターネット講義配信
- (2) 社会福祉法人 日本肢体不自由児協会
- (3) 特定非営利活動法人 日本肢体不自由教育研究会
- (4) 各地域の特別支援学校主催の公開研修

参考・引用文献

ガイドブックの活用について

インクルーシブ教育の充実・発展を目指す中、肢体不自由のある児童生徒の学ぶ場は多様化し、それぞれの場での指導・支援の充実が課題となっています。肢体不自由特別支援学級の設置状況は地域によって差はありますが、令和元年度の設置状況は小・中学校合わせて3,150学級で、平成18年度の学級数に比べるとおよそ1.3倍増になっています。

そのような中、本研究所肢体不自由教育班では、肢体不自由特別支援学級の実態調査を5年ごとに実施して、研究や研修等に生かしております。令和元年度に行った調査結果を見てみると、肢体不自由特別支援学級を担当する先生方の教職経験に着目してみると、肢体不自由教育経験の浅い方が多いことが確認できました。また、研修の実施状況を見てみると、研修の機会が決して多いとは言えない状況を看取することができました。

そこで肢体不自由特別支援学級を担当されている先生方のうち、特に肢体不自由教育経験が浅い先生方に向けて、肢体不自由教育の基礎的・基本的な事項を提供し、日々の指導に生かしていただくことが重要と考え、本ガイドブックを作成することにしました。

本ガイドブックは、先に紹介した調査結果を参考にしながら、特別支援学級を担当されている先生方が日々の指導で悩んでいらっしゃると思う事項も取り上げています。まずは本ガイドブックをお読みいただき、ご自身の関心に基づいてさらに専門書や関連資料などをあたり、関係の研修を受講したりして、日々の指導の改善・充実につなげていただくことを願っています。

令和3年3月

国立特別支援教育総合研究所

肢体不自由教育班研究員一同

1. 肢体不自由とは（障害特性）

（1）肢体不自由の定義

医学的には、発生原因の如何を問わず、四肢体幹に永続的な障害があるものを肢体不自由といいます。先天的に四肢体幹の形成が障害されたり、生後の事故等によって四肢等を失ったりすることなどによる形態的な障害によって運動障害が起こる場合と、形態的には基本的に大きな障害はないものの、中枢神経系や筋肉の機能が障害されて起こる場合があります。

運動障害の発症原因別に見ると、特別支援学校（肢体不自由）において最も多いのは脳性疾患で、次いで脊椎・脊髄疾患、筋原性疾患、骨系統疾患、代謝性疾患が挙げられます。脳性疾患では、姿勢や運動・動作の不自由の他に、視覚、聴覚、言語、知覚・認知などの障害を伴う場合があります。また、直接的な原因となる疾患による障害に加えて、それらによる長期にわたる運動障害や姿勢反射障害によって、関節拘縮や変形性股関節症、気道や尿路の感染症などの二次障害が見られることも少なくありません。

肢体不自由とは、姿勢や運動・動作に不自由が生じる障害の総称であり、起因疾患によって出現する障害の状態や健康面や生活面の配慮事項なども異なります。そのため児童生徒の起因疾患を把握することは大切です。なお、児童生徒の身体障害者手帳などの障害名部分に「機能障害による両上下肢不自由」「体幹機能障害」などと記載されています。これは手帳を交付する際に、一定の基準に照らし合わせて障害の部位と機能欠損の状態、あるいは目的動作能力の障害の状態について記載しており、起因疾患名が明記されていないことに留意する必要があります。起因疾患名については、その他の個人資料や保護者に確認することが大切です。

（2）主な起因疾患の特徴

①脳性まひ

脳性疾患で最も多いものは脳性まひです。脳性まひの定義について、一般的に合意の得られている規定要素を次に示します。

- （ア）原因については、発育過程における脳の形成異常や様々な原因による脳損傷の後遺症という非進行性の脳病変であること
- （イ）運動と姿勢の異常、すなわち運動機能障害であること
- （ウ）成長に伴って症状が改善したり増悪したりすることもあるが、消失することはないこと

原因の発生時期について、いつからとするかについては受胎とする点ではほぼ合意が得られており、我が国においては、昭和43年の厚生省（当時）研究班の定義で、生後4週間までに生じるとされています。

脳性まひを引き起こす脳損傷の原因としては、出生前の原因として小頭症や水頭症、脳梁欠損、脳回形成異常などの遺伝子や染色体の異常などがあります。出生後の原因としては、胎児期や周産期における低酸素状態や頭蓋内出血があります。

主な症状から障害型が分けられています。脳性まひの最も多い障害型は痙直（けいちよく）型で、伸張反射の亢進によって四肢などの伸展と屈曲が著しく困難になってしまう状態になるものです。アテトーゼ型（不随意運動型）は、四肢などに自分の意思と関係なく異常運動が起こるもので、最近では一部の筋肉に異常な緊張が起こるジストニアや手指等の震えなどの症状も含めて考えられています。

②筋ジストロフィー

筋原性疾患で多く見られる疾患としては筋ジストロフィーがあります。これは筋原性の変性疾患で進行性であり、筋力が徐々に低下して運動に困難をきたすだけでなく、長期的には呼吸筋の筋力低下によって呼吸も困難になっていく予後不良な疾患です。筋ジストロフィーの型としては、X染色体劣性遺伝で幼児期頃から発症することの多いデュシェンヌ型とベッカー型、常染色体劣性遺伝で乳幼児期早期に発症する福山型、常染色体優性遺伝で先天型では新生児期あるいは乳児期早期に発症する筋強直性筋ジストロフィーがあります。

③二分脊椎

脊椎脊髄疾患として多いのは二分脊椎です。脊髄が入っている背骨のトンネル（脊柱管）の一部の形成が不完全となり、脊髄が脊柱管の外に出てしまう先天性の疾患で、神経の癒着や損傷が生じ、様々な神経障害が出現します。生まれてすぐに手術を行い修復しますが、脊髄の損傷位置や状態などによって障害の程度は異なり、下肢のまひや膀胱直腸障害が主に見られます。膀胱直腸障害の場合は、導尿が必要になることもあります。また、水頭症をしばしば合併し、脳圧を下げるための手術が必要なこともあります。

（3）心理学的・教育的側面から見た肢体不自由

肢体不自由児は、上肢、下肢又は体幹の運動・動作の障害のため、起立、歩行、階段の昇降、いすへの腰掛け、物の持ち運び、机上の物の取扱い、書写、食事、衣服の着脱、整容、用便など、日常生活や学習上の運動・動作の全部又は一部に困難があります。これらの運動・動作には、起立・歩行のように主に下肢や平衡反応に関わるもの、書写・食事のように主に上肢や目と手の協応動作に関わるもの、物の持ち運び・衣服の着脱・用便のように肢体全体に関わるものがあります。

運動・動作の困難は、姿勢保持の工夫と運動・動作の補助的手段の活用によって軽減されることが少なくありません。この補助的手段には、座位姿勢の安定のためのいす、作業能力向上のための机、移動のためのつえ・歩行器・車いす、廊下や階段に取り付け

た手すりなどのほか、よく用いられるものとしては、持ちやすいように握りを太くしたりベルトを取り付けたスプーンや鉛筆、食器やノートを机上に固定する器具、着脱しやすいようにデザインされたボタンやファスナーを用いて扱いやすくした衣服、手すりを取り付けた便器などがあります。

肢体不自由児の運動・動作の困難の程度は一人一人異なっているので、その把握に際しては、個々の姿勢や身体の動かし方、バランス感覚やボディイメージなど運動を円滑に行う基礎となる能力の特徴を知る必要があります。具体的には、日常生活や学習上どのような困難があるのか、それは補助的手段の活用によってどの程度軽減されるのか、といった観点から行うことが必要です。

(4) 医学的側面からの実態把握

次のような点について把握することが考えられます。

- (ア) 既往・成育歴の把握
- (イ) 就学前の保育・教育歴や療育
- (ウ) 身体機能面（姿勢や上肢操作、移動など）や心理発達面の状況
- (エ) 服薬、アレルギー、てんかん発作の有無などについて
- (オ) 補装具の作成と利用状況
- (カ) 保育所・幼稚園等からの情報の把握
- (キ) かかりつけの医療機関からの情報の把握

(5) 心理学的、教育的側面からの実態把握

肢体不自由児の場合、その起因疾患や障害の程度などが多様であるため、一人一人について十分な評価を行い必要な資料を作成する必要があります。

このためには、行動観察や諸検査を通して、次のような行動の側面を把握するための基礎的事項について把握することが望まれます。

- (ア) 身体健康と安全（睡眠、覚醒、食事、排泄リズムや体温調節の状況、てんかん発作・脱臼・アレルギー・医療的ケア・服薬の有無などの健康状態の把握）
- (イ) 姿勢（学習や食事場面などの姿勢や校内移動の様子）の把握
- (ウ) 基本的な生活習慣の形成
- (エ) 作業能力（鉛筆やはさみ等の道具や遊具の使用状況）の把握
- (オ) 意思の伝達能力（言語理解やコミュニケーション手段など）の把握
- (カ) 感覚機能の発達（視覚や聴覚の状態、特に視知覚の面では、目と手の協応、図と地の知覚などの状況）の把握
- (キ) 認知特性の発達（色・形・大きさの弁別、空間の位置関係、時間の概念、言語や数量の概念など）の把握

- (ク) 情緒の安定（多動や自傷などの行動の把握）
- (ケ) 社会性の発達（対人関係やこれまでの社会経験や事物への興味・関心の把握）

また学校教育において、児童生徒の自立と社会参加を目指し、心身の調和的発達を支える適切な指導・支援を講じるためには、次のような観点から総合的に判断する必要があります。

- (ア) 障害の受容と自己理解
- (イ) 困難さを補い、工夫し、自分の可能性を生かす能力
- (ウ) 自立への意欲
- (エ) 対人関係
- (オ) 学習意欲や学習に対する取組の姿勢

上記の行動の基礎的事項と特別な指導や指導上の配慮の必要性の把握については、引き継ぎ資料や保護者・本人との面談の他に、日々の行動観察、諸検査の実施などを通して把握することになります。行動観察においては、場面や環境によって異なる様子を見せる場合がありますので、複数場面の様子を把握することが大切です。

また諸検査を実施又は結果を参照する場合は、肢体不自由の障害特性を踏まえて、諸検査の特徴を理解した上で活用することが大切になります。

肢体不自由児の中には、言語や上肢の障害のために意思の伝達などのコミュニケーションや、文字や絵による表現活動など、自己表現全般にわたって困難さがあり、新しい場面では緊張しやすく不随意運動が強くなる場合も見受けられます。

このため、標準化された発達検査等は、上肢操作が必要な物、時間制限があり運動速度を必要とするもの、実施にあたって言語を媒介にして行う物などが多く、肢体不自由の姿勢や運動・動作の障害が影響して、諸検査から得られる結果が妥当性の高い検査値を求めることができない場合があります。そのため、発達検査を行う場合は、目的を明確にするとともに、その結果を弾力的に解釈できるような工夫をして実施する必要があります。

また、特別支援学校では、多様な実態の児童生徒にあわせて、実態把握の方法を工夫しています。特別支援学校のセンター的機能を活用してその手続や方法、また解釈の仕方などの助言を求めることも有効です。

2. 肢体不自由特別支援学級の教育課程

(1) 小学校・中学校等における特別支援教育の動向と学習指導要領

特別支援学級の教育課程の編成にあたっては、特別支援教育の動向や学習指導要領を理解しておくことが大切です。

2007年（平成19年）の文部科学省初等中等教育局長通知（19文科初第125号）によって、幼稚園、高等学校等を含む、すべての学校において特別支援教育を実施することになりました。各学校では、特別支援学級や通級による指導における特別な指導の充実とともに、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名等、校内における特別支援教育体制整備を行ってきました。

また、我が国は平成26年に障害者の権利に関する条約を批准し、第24条で求められているインクルーシブ教育システムの構築と推進を進めてきています。本システムは障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶ仕組みです。平成24年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」を踏まえ、就学基準に該当する障害のある児童生徒等は特別支援学校に就学するという従来の仕組みを改め、本人・保護者の意見を最大限尊重しながら、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から、市町村の教育委員会が就学先を決定する仕組みへと改正されました。また、障害の状態の変化による転学のみならず、就学先決定後は、障害のある児童生徒等の発達程度、適応の状況等を勘案した柔軟な転学を検討できる規定の整備を行うよう示されました。そして、このような背景を踏まえて平成29年に小学校学習指導要領、中学校学習指導要領が改訂され、特別支援学級において実施する特別の教育課程の編成に係る基本的な考え方などについて新たに示されました（表2-1）。

表2-1 小学校学習指導要領に示された特別支援学級の教育課程等に関する規定

【小学校学習指導要領（平成29年告示）】

第1章総則第4の2の(1)

イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。

(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。

(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成するこ

と。

第1章総則第4の2の(1)

エ 障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。

(中学校学習指導要領にも同規定あり)

教育課程の編成においては、学校教育法施行規則の規定に基づき、告示として示される学習指導要領に基づいて編成することが重要です。学習指導要領は、公教育として一定の水準を確保するために法令に基づいて国が定めた教育課程の基準であり、各学校の教育課程の編成・実施に当たっては、これに従わなければならないものです。

また、その一方で学習指導要領は、基準の大綱化・弾力化が図られており、児童生徒や学校、地域の実態等に応じて各学校が創意工夫を生かした教育課程の編成を行うことが大切です。なお、特別支援学級の教育課程を編成するにあたっては、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領の他に特別支援学校学習指導要領を確認する必要があります。

さらに地方教育行政の組織及び運営に関する法律により、教育委員会は、学校の教育課程に関する事務を管理、執行し（第23条第5号）、法令及び条例に違反しない限度において教育課程について必要な教育委員会規則を定めるものとする（第33条第1項）とされています。この規定に基づき、教育委員会が教育課程について規則などを設けている場合、公立の学校はそれに従って教育課程を編成する必要があります。

(2) 特別支援学級の教育課程

特別支援学級は、障害のある児童生徒を対象とする学級であり、2006年（平成18年）の学校教育法の改正で「特殊学級」から名称が改められました。学校教育法第81条第2項には、「小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる」と規定し、その対象として知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他障害のある者で特別支援学級において教育を行うことが適当なものとしています。その他としては、これまで言語障害、自閉症・情緒障害の特別支援学級が設けられています。

特別支援学級の教育課程については、特別支援学級が小学校・中学校に設けられていることから、基本的には小学校・中学校の学習指導要領に基づくこととなりますが、対

象となる児童生徒の障害の種類、程度、発達の段階などによっては、障害のない児童生徒の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当でない場合があります。

学校教育法施行規則第 138 条に、「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第 50 条第 1 項、第 51 条及び第 52 条の規定並びに第 72 条から第 74 条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」と規定されています。この規定により、特別支援学級において特別の教育課程を編成して教育を行う場合であっても、特別支援学級は小・中学校に設置された学級であるため、学校教育法に定める小学校及び中学校の目的・目標を達成するものである必要があります。そして、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、「小・中学部学習指導要領」）を参考とし、例えば、各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実情に合った教育課程を編成する必要があります。

（３）特別支援学校（肢体不自由）の教育課程編成の考え方

特別支援学級においては、小・中学部学習指導要領を参考にした教育課程の編成が可能なことを概説しましたが、ここでは特別支援学校（肢体不自由）の教育課程の編成の考え方について確認します。特別支援学校においては幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を行うとともに、幼稚部、小学部、中学部及び高等部を通じ、幼児児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うことを目標としています。この目標を達成するために教育課程は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動（高等部にあっては、各教科・科目、総合的な探究の時間、特別活動及び自立活動）によって編成されています。

近年、肢体不自由のある児童生徒の起因疾患で最も多いのは、脳性まひを中心とする脳性疾患であり、肢体不自由のほか、知的障害、言語障害などの他の障害を一つ又は二つ以上併せ有している重複障害者が多く在籍しています。

例えば脳性まひを基礎疾患とする幼児児童生徒においては、身体の動き以外にも、視覚や認知面で様々な困難を有することもあるので、漢字の形を間違えたり、数直線を読み違えたり、地図から目的の場所を探し出すことができなかつたりします。したがって、あらかじめ肢体不自由のある児童生徒の特性などを把握し、学習場面で見られる困難の背景にある要因をおさえておくことがとても大切です。

このようなことから、教育課程の編成に当たっては学習指導要領に示されている重複障害者等に関する教育課程の取扱いを適用するなど、多様な教育課程の編成が必要となります。

特別支援学校（肢体不自由）では以下に示すように、おおむね四つの教育課程を編成

する学校が多くなっていますが、一人一人の児童生徒に適切な教育を行う視点から教育課程の改善・充実を図ることが必要です。

① 小学校・中学校の各教科を中心とした教育課程

この教育課程は、肢体不自由単一の障害のある児童生徒や肢体不自由と病弱の重複障害の児童生徒などを対象とし、小学校・中学校の当該学年の各教科等の目標、内容及び自立活動によって編成されています。

ただし、障害の状態により特に必要がある場合には、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ます（小・中学部学習指導要領）。

例えば、肢体不自由の児童生徒については、「体育」の内容のうち器械運動などの学習の一部が困難又は不可能な場合は、当該児童生徒にこの内容を履修させなくてもよいという趣旨です。しかし、安全に留意した上で本人の可能な運動・動作を取り上げながら指導内容を工夫したり、実技ができない場合でも、器械運動のポイントを見聞きしながら理解して説明できるようになるなどの工夫が考えられますので、安易に取り扱わないという判断を行うことは避けて、指導を計画することが大切です。

② 小学校・中学校の下学年（下学部）の各教科を中心とした教育課程

障害の状態により特に必要のある場合、小・中学部学習指導要領（第1章第8節1(1)(2)(3)(4)(5)）に示されている教育課程の重複障害者等に関する教育課程の取扱いに基づき、各教科及び外国語活動（高等部においては各教科・科目）の目標・内容の一部を取り扱わないこととしたり、当該学年より下の学年〔学部〕の目標・内容により編成したりするものです。これに加え自立活動等の内容によって構成されます。例えば、小学部5年生の児童の場合は小学部4年生以下の学年を指します。また、中学部の「数学」に対する小学部の「算数」を指すものです。しかし、教科の名称を替えることはできないことに留意する必要があります。

③ 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科を中心とした教育課程

知的障害を併せ有する児童生徒が在籍している場合に、児童生徒の実態に応じた弾力的な教育課程の編成ができます。例えば、肢体不自由に加えて知的障害も併せ有する児童生徒を対象に、特別支援学校（知的障害）の各教科の目標及び内容の一部によって編成されるもので、小・中学部指導要領の第1章第8節3に基づくものです。これに加え自立活動等の内容を学びます。この場合も教科の名称を替えることはできないことに留意する必要があります。なお、小学部の児童については、外国語活動及び総合的な学習の時間（中学部においては外国語科）を設けないこともできます。

④ 自立活動を主として指導する教育課程

この教育課程は、重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合についての取扱いの規定によるものです（小・中学部学習指導要領第1章第8節4）。重複障害者については一人一人の障害の状態が多様であり、発達の諸側面にも不均衡が大きいことから、特に心身の調和的発達の基盤を培うことを指導のねらいとする必要があります。こうしたねらいに即した指導は主として自立活動において行われ、このような児童生徒にとっての重要な意義を有することからこの規定があるといえます。

自立活動を主として指導する教育課程では、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部に替えて自立活動の指導を行うほか、各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に代えて、自立活動を主として指導を行うことができます。児童生徒の調和的な発達を目指した指導を行うためには、自立活動のみで児童生徒の学習内容をすべて網羅できるものではありません。他の教科や領域で取り扱う内容を含めて授業を展開することが重要です。なお、道徳科及び特別活動については、その目標及び内容の全部を替えることができないことに留意する必要があります。

（４）自立活動

① 自立活動の目標・内容

自立活動の目標は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」と示されています。この目標は、小学校及び中学校学習指導要領には示されておらず、特別支援学校学習指導要領を確認する必要があります。

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を、6つの区分と27の項目に分類・整理したものです（表2-2）。したがって、指導に当たっては、6区分27項目の内容の中から、個々の幼児児童生徒に必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的に指導内容を設定する必要があります。学習指導要領においては、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、できるだけ早期から学校を卒業するまで一貫した教育が重要であることから、幼稚部、小学部、中学部及び高等部の自立活動の内容を同一の示し方としています。

表 2-2 自立活動の内容

1. 健康の保持

生命を維持し、適切な健康管理とともに、日常生活を行うために必要な身体の状態の維持・改善を図る観点から内容を示している。

- (1)生活のリズムや生活習慣の形成に関する事
- (2)病気の状態の理解と生活管理に関する事
- (3)身体各部の状態の理解と養護に関する事
- (4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事
- (5)健康状態の維持・改善に関する事

2. 心理的な安定

自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図る観点から内容を示している。

- (1)情緒の安定に関する事
- (2)状況の理解と変化への対応に関する事
- (3)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事

3. 人間関係の形成

自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から内容を示している。

- (1)他者とのかかわりの基礎に関する事
- (2)他者の意図や感情の理解に関する事
- (3)自己の理解と行動の調整に関する事
- (4)集団への参加の基礎に関する事

4. 環境の把握

感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする観点から内容を示している。

- (1)保有する感覚の活用に関する事
- (2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事
- (3)感覚の補助及び代行手段の活用に関する事
- (4)感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事
- (5)認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関する事

5. 身体の動き

日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする観点から内容を示している。

- (1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること
- (2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること
- (3)日常生活に必要な基本動作に関すること
- (4)身体の移動能力に関すること
- (5)作業の円滑な遂行に関すること

6. コミュニケーション

場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から内容を示している。

- (1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること
- (2)言語の受容と表出に関すること
- (3)言語の形成と活用に関すること
- (4)コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
- (5)状況に応じたコミュニケーションに関すること

② 自立活動の個別の指導計画

自立活動の指導は、個々の幼児児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に即して指導を行うことが基本であるため、自立活動の指導に当たっては、個々の幼児児童生徒の的確な実態把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、個別に指導目標(ねらい)や具体的な指導内容を定めた個別の指導計画を作成することが必要です。また、これまでの学習状況や将来の可能性を見通しながら、長期的及び短期的な観点から指導目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること、と示されています。

自立活動における個別の指導計画作成の手順は、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)において、以下のように示されています。

- ① 個々の児童生徒の実態(障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等)を的確に把握する。
- ② 実態把握に基づいて指導すべき課題を抽出し、課題相互の関連を整理する。
- ③ 個々の実態に即した指導目標を明確に設定する。

- ④ 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章第2の内容から、個々の指導目標を達成するために必要な項目を選定する。
- ⑤ 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの中で、指導すべき課題を整理することが目標設定の根拠となります。個別の指導計画は、児童生徒一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものです。その上で、個々の児童生徒にとって必要な指導を系統的に進めることが大切になります。

(5) 学級経営

小学校及び中学校の学習指導要領解説総則編では、障害のある児童生徒などの指導に当たっては、担任を含む全ての教師間において、個々の児童生徒に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに、教師間の連携に努める必要があるとされています。また、集団指導において、障害のある児童など一人一人の特性等に応じた必要な配慮等を行う際は、教師の理解の在り方や指導の姿勢が、学級内の児童に大きく影響することに十分留意し、学級内において温かい人間関係づくりに努めながら、「特別な支援の必要性」の理解を進め、互いの特徴を認め合い、支え合う関係を築いていくことが大切であることが示されています(小学校学習指導要領解説総則編、中学校学習指導要領解説総則編)。

(6) 個別の教育支援計画・個別の指導計画

平成29年告示小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領において、通常の学級に在籍する児童生徒のうち、障害のある児童生徒などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することが努力義務として位置付けられました。同様に、各教科等の指導に当たって、個々の児童生徒の実態を的確に把握するために個別の指導計画を作成し活用することについても努力義務として定められました。

同学習指導要領では、小・中学校に設置されている特別支援学級に在籍し指導を受ける児童生徒については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとするのが義務付けられました。

特別支援学級に在籍している児童生徒のなかには、医療や福祉等に関係する機関と指導や支援に関して情報の共有が必要な場合があります。この場合、個人情報保護の観点から、個別の教育支援計画の管理については漏洩のないように適切に保管するほか、保護者と緊密に連絡を取りながら、作成及び共有に関する承諾を得ることも必要となります。

また、作成に当たっては、校内の特別支援教育コーディネーターと連携を図り、交流及び共同学習先の担任や教科担当者、支援員などの関係する教職員と共通理解を深めながら行うことも大事です。

(7) 関係機関との連携

特別支援学級に在籍している児童生徒の実態は、多種多様です。いくらベテランの担任であってもその専門性には、限界があります。特別支援学校のセンター的機能の活用や医療・療育機関等からの専門家の招聘等を行い、特別支援学級の教育の質の向上を図ることも必要です。

関係機関との連携を図る際には、全校支援体制の観点から、管理職や特別支援教育コーディネーターと綿密に打合せをしたうえで実施することが大事です。また、関係機関等との連携を図る際や、専門家を招聘したケース会議等を行う場合には、対象の児童生徒の実態や長期・短期的な目標を共有するために、個別の教育支援計画を活用する事も視野に入れる必要があります。

(8) 交流及び共同学習

文部科学省（2017）が全国の小学校・中学校・高等学校を対象に実施した、交流及び共同学習等実施状況調査によると、特別支援学級が設置されている小学校・中学校のほぼすべてにおいて、特別支援学級の児童生徒が通常の学級の児童生徒と共に学ぶ、校内の交流及び共同学習が実施されていることが明らかになりました。各学校においては、日常の学習や生活など様々な場面で、特別支援学級の児童生徒が通常の学級の児童生徒と活動を共にしていることが伺われます。

小学校及び中学校学習指導要領解説総則編において、特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との間の交流及び共同学習については、「双方の児童（生徒）の教育的ニーズを十分把握し、校内の協力体制を構築し、効果的な活動を設定することなどが大切である。」と記されています。充実した交流及び共同学習に継続して取り組んでいくためには、交流及び共同学習によって、特別支援学級の児童生徒のどのような資質・能力を育成するのかを明確にした上で、教育課程に位置付け、年間を通じて計画的に取組を進めていくことが求められます。

障害のある児童生徒が通常の学級で学ぶ際には、その授業の目標、内容、方法における変更調整等、様々な合理的配慮が必要となる場合があります。障害のある児童生徒の交流及び共同学習における学びを保障し、また、周囲の児童生徒との相互理解を深めるためにも、特別支援学級の担任と通常の学級の担任との間で、効果的・効率的に情報共有を図ることは、大変重要です。

3. 肢体不自由の障害特性を踏まえた授業実践のポイント

各教科等の指導に当たっては、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分に考慮しなくてはなりません。その際、障害による学習上又は生活上の困難に着目し、教科等の指導を行う際の手だてや配慮等についても適切に施すことが求められます。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領には、肢体不自由者である児童生徒に対して、当該学年の教科指導を行う際の留意事項として5点挙げています。これは特別支援学校の当該学年の教科指導のみならず、特別支援学級で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の教科指導や知的障害のある児童生徒の各教科の目標と内容で学ぶ児童生徒にも関係するポイントです。

本ガイドブックでは、特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）に記載されている内容をベースに、肢体不自由の障害特性を踏まえた授業実践のポイントについて事例を交えながら紹介します。

(1) 「思考力、判断力、表現力等」の育成

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章第1節第1款3（1）

体験的な活動を通して言語概念等の形成を的確に図り、児童生徒の障害の状態や発達の段階に応じた思考力、判断力、表現力等の育成に努めること。

児童生徒が教科学習を行ったり学校生活を送ったりするためには、ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子、空間や時間、言葉等の様々な概念が必要です。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、乳幼児期からの運動や体験の機会が不足し、これらの概念形成に影響を及ぼし、学習や生活場面の困難さの要因となっている場合があります。また、脳性まひなどの脳性疾患の児童生徒の中には、視覚的な情報や複数の情報の処理を苦手とするなどの認知の特性により、知識の習得や言語、数量などの基礎的な概念の形成に偏りが生じている場合があります。

例えば言葉を知っていても意味の理解が不十分であったり、概念が不確かなまま用語や数字を使ったりすることがあります。また $1\text{ m} = 100\text{ cm}$ と知っていても、 1 m がだいたいこれくらいといった量感をもてない場合もあり、教科書などに数字と単位で表されている量をイメージしたり実感したりすることが難しかったりします。このような知識や概念等の不確かさは、各教科の学びを深める活動全般に影響します。

各教科の指導に当たっては、具体物を見る、触れる、数えるなどの活動や、実物を観察する、測る、施設等を利用するなどの体験的な活動を効果的に取り入れ、感じたことや気付いたこと、特徴などを言語化し、言葉の意味付けや言語概念等の形成を的確に図

る学習が大切になります。そのような学習を基盤にして知識や技能の着実な習得を図りながら、児童生徒の障害の状態や発達の段階に応じた思考力、判断力、表現力等を育成し、学びを深めていくことが重要になります。

また自分の思考し判断したことを表現する方法は、その授業の指導目標や指導内容によって異なり、文章で書いたり、絵や図などで表現したり、口頭で発表したりと様々です。肢体不自由のある児童生徒の場合、上肢操作の制限から書く・描くなどでは時間が掛かったり、負担軽減のために作文なども短文で終わらせてしまう児童生徒もいます。また視覚的な情報の処理の困難さから、形や図を思い通りに表すことが困難な場合や、ボディイメージが十分に育まれていないことから、人物画などを描くとアンバランスな人物画や身体部位が欠損した絵になるため、絵を描くことに苦手意識をもっている児童生徒もいます。

口頭発表では、言語障害の影響でスムーズに話すことが難しかったり発音が不明瞭で思うように伝えられなかったりすることがあります。また発表内容を頭の中で整理することに困難さがあり、要点をまとめた的確に表現することが難しかったり、メモをとって整理しようとしても上肢操作の困難さなどからメモを取ることに負担がかかり思考が深まらなかったりする場合があります。また文章を読んで、調べたことや自己の考えをまとめたりする学習は、文章を読むこと自体に困難があり、情報の収集や読解に負担がかかってしまう場合があります。

思考・判断・表現の各段階でどのような困難が予想されるか考えながら、指導の工夫を行うことが必要不可欠です。

(2) 指導内容の設定等

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章第1節第1款3（2）

児童生徒の身体の動きの状態や認知の特性、各教科の内容の習得状況等を考慮して、指導内容を適切に設定し、重点を置く事項に時間を多く配当するなど計画的に指導すること。

当該学年に準ずる各教科で教育課程を編成している場合、原則学習指導要領に示されている目標や内容は取り扱うことになっています。しかし肢体不自由の児童生徒は学習動作に時間が掛かることから、授業の進度がゆっくりになったりして、単元や学習内容によっては授業時間を多く設定することが必要な場合もあります。また特別支援学級の場合、自立活動の指導を設定することが求められます。自立活動の指導は、各教科のように標準授業時数として示されておりませんが、個々の児童生徒の実態に応じて適切に設定することが求められます。このようなことを踏まえると、通常の学級と同じ授業時数等で各教科の指導を展開しようとした場合、当然無理が生じ、児童生徒の心身に過度な負担が掛かることが心配されます。そのため自立活動の時間における指導の時数を適

切に設定するとともに、各教科の指導に必要な授業時数を確保して、バランスよく指導が展開できるように、授業時数や指導目標・指導内容の調整が必要になります。

肢体不自由のある児童生徒の姿勢や運動動作の困難さは、周囲の人に気づかれやすいですが、脳性まひのような脳性疾患の場合、認知的な困難さに気づかれにくい場合があります。文字を書く場合は、線を書く方向に視線を運びながら、鉛筆を動かすため、手よりも視線が先行して動きます。しかし、手指や腕にまひがなくとも、字形が整わなかったりする場合、目を滑らかに動かすことが難しかったり、線の交わりや位置関係を正しく認知することが難しい困難さが推測されます。このような場合、「よく見て、丁寧に書いて」といった声掛けやドリル的に繰り返し書くような指導方法だけでは、なかなか改善や発展が見られない場合があります。困難の背景にある要因を分析しながら指導方法や教材教具の工夫を施すとともに、自立活動の時間における指導として取り出して指導を行うことが大切です。

また各教科の指導においては、時間的な制約の関係から、指導内容に軽重をつけ計画的に指導を行うことが大切です。例えば説明文の学習で文の全体構成を把握させるため、段落要旨や段落相互の関係を丁寧に確認することなどが挙げられます。このような学習効果を高めるために必要な事項には、時間を多く配当して丁寧に指導し、その他の事項については必要最小限の時間で指導するなど配当時間の調整が必要になります。また作文などの授業では、書字動作に困難がある児童生徒の場合、予め授業時間を多く設定したり、筆記ではなくコンピュータなどの情報機器を活用して書くなどの工夫が考えられます。その際、授業時数の増減の調整や支援機器の工夫だけに着目するのではなく、各教科の特質や目標と内容の関連を十分に研究し、各教科の内容の系統性や基礎的・基本的な事項を確認した上で、重点の置き方、指導の順序、まとめ方、時間配分を工夫して指導の効果を高めるための指導計画を作成することが大切です。

(3) 姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章第1節第1款3(3)

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。

肢体不自由のある児童生徒の特性として、骨の変形や関節の拘縮、まひや筋力の低下等の状態から姿勢がうまく保持できなかったり、長時間座り続けることが難しかったりする場合が少なくありません。これらの状況がある中で、学習を続けることで身体に過度な負担をかけたり、集中力が低下したりして、学習へのマイナスの影響をもたらすことがしばしば見られます。結果として身体の変形や拘縮を進行させてしまったり学力の定着などにも大きく影響することが予想されます。したがって、指導に当たっては以下のようなことに留意することが大切です。

①できるだけ楽な姿勢で学習すること

教室での教科学習活動には教科書をめくる、ノートに字を書く、挙手する等、身体の動きが当然ながら伴います。これらの動きは1授業時間、1日の中で繰り返されます。1、2回ならば負担がなくても、繰り返すうちに身体に影響をもたらすことも想定しておく必要があります。児童生徒の状況によっては車いすから降りる、または教師が下ろして、マット等の上で休憩する時間を確保することが必要です。姿勢については、特に学習活動に使うことが多い上肢が自由に動かせるように、姿勢を保持できる座位補助装置や補助具を活用することが望ましいです。これらは児童生徒の成長に伴って、身体に合わなくなることがしばしば起こり、逆に身体や学習に悪影響を及ぼす可能性があります。定期的に確認し、必要に応じて交換することが必要です。

併せて、椅子や机の高さ、黒板との距離等、児童生徒とよく話し合いながら決めていくことが大切です。また児童生徒の中には、視知覚に課題のある場合が少なくありません。図と地の区別がつかなくなかったり、注視する位置に滑らかに視点を合わせたりすることができなかつたりするために、板書や掲示の情報をうまく受け取れないことがしばしば見られます。教室内の机の場所や黒板との距離や角度についても、本人と相談しながら決めることが求められます。板書の際の字の大きさ、使うチョークの色等にも気をつけなければなりません。

この他、授業中の教師の声などの聴覚的な処理についても検討し、室環境などの調整をすることも大切です。

②専門家の意見を参考にして授業に生かすこと

児童生徒の身体状態は日常的な学習活動に大きく影響します。したがって、主治医や理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等、関係する専門家と定期的にコンタクトをとり、情報交換を行うことが大切です。保護者の了解を得ることが前提になりますが、診察やリハビリ等に同行して、アドバイスをもらう機会を設定することが可能です。また、その他には、特別支援学校のセンター的機能を活用して、自立活動の指導に関する専門的な知識や技能を有する教員から助言を得て指導・支援に生かす方法もあります。

(4) 補助具や補助的手段、コンピュータ等の活用

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章第1節第1款3(4)

児童の身体の動きや意思の表出の状態に応じて、適切な補助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。

運動・動作に困難さがある肢体不自由児が、自己の可能な動作や力で活用できる道具を選んだり、ローテク、ハイテクを問わず、状況に応じた道具を選択したり、組み合わせて使うことが大切です。

例えば筆記については、持ちやすい筆記具、通常の鉛筆ではなく太軸、三角軸の鉛筆、シャープペンシルを使うことで力を軽減できます。また消しゴムは電動のものを使う等の工夫が考えられます。これらとあわせてノート等が動かないよう滑り止めを使うことを合わせて検討することが望ましいでしょう。また、道具を状況や目的に応じて使い分けることも必要です。例えば、教科書をめくることは自力で行っても、ページ数が多く、かつ紙が薄い辞書等を使う場合は電子辞書やタブレット端末で辞書アプリを活用する等、児童生徒の運動・動作の状態や指導内容に応じて、本人と相談しながら柔軟に選択するのがよいと考えられます。また教科それぞれの特性や学習活動によってアナログとデジタルを使い分けることが大切です。その際の留意事項は以下のとおりです。

①姿勢や教材等と視線との位置に留意する

筆記具等、長時間道具を使用する場合、それらの動きや姿勢が身体に与える影響を十分留意し、できるだけ楽に使用できる道具を検討する必要があります。また机や椅子の高さ等を合わせて検討し、筆記や読書の際の視線の位置等がより適切になるように、先の（3）で述べた事項と関連させながら設定することが大切です。

②新しい技術について

コンピュータをはじめとする ICT 機器は日々進化し、支援に活用できるものも年々増えています。近隣の特別支援学校のセンター的機能を活用し、タブレット端末やそのアプリ、視線入力装置等についても情報を得ることが望ましいと考えられます。しかし、同時に新しい技術が万能ではないことにも留意し、児童生徒の認知や運動の実態に応じて機器等を選択することを第一に考えることが必要です。本人が心理的にも、技能的にも無理なく、使えそうなものを早い段階から提示し、活用する中で自分に合ったものを自分で選択しながら、自己の力を発揮する有効な支援機器や方法であるということを自己理解しながら、将来にわたって活用していく力を身に付けることが大切です。

③外部専門家等の意見を参考にすること

文房具やコンピュータ等の活用に際しては、理学療法士、言語聴覚士、作業療法士等の外部専門家の意見や特別支援学校での実践事例などを聞くことが大切です。また、活用した文房具や機器、それをテスト等でどのように使ったか等については、それらの支援が引き継がれていくためにも、個別の教育支援計画や個別の指導計画に記載しておくことが大切です。

(5) 自立活動の時間における指導との関連

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章第1節第1款3(5)

各教科の指導に当たっては、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、学習効果を一層高めるようにすること。

肢体不自由のある児童生徒は、身体の動きやコミュニケーションの状態、認知の特性等により、各教科の様々な学習活動が困難になることが少なくないことから、それらの困難を改善・克服するように指導することが必要であり、特に自立活動の時間における指導と密接な関連を図り、学習効果を高めるよう配慮しなければなりません。このことについて、従前は、音楽、図画工作、美術、技術・家庭、体育、保健体育などの教科の内容を念頭に置き、「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」の際に配慮を求めていましたが、平成29年に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、どの教科の指導においても自立活動の時間における指導と密接な関連を図る必要があることから、「各教科の指導」で配慮を求めることになりました。学習効果を高めるためには児童生徒一人一人の学習上の困難について、指導に当たる教師間で共通理解を図り、一貫した指導を組織的に行う必要があります。また、学習上の困難に対し、児童生徒自身が自分に合った改善・克服の仕方を身に付け、対処できるように指導していくことも大切です。

なお、各教科において自立活動の時間における指導と密接な関連を図る場合、児童生徒の身体の動きやコミュニケーション等の困難の改善に重点が置かれ過ぎることによって、各教科の目標を逸脱してしまうことのないよう留意することが必要です。

例えば、姿勢が崩れやすく身体に痛みが生じて集中して授業が受けられないような児童生徒の中には、自立活動の時間における指導で、安定した座位姿勢を保持するための身体の動かし方を学習していることもあるかと思います。この場合、学習中の姿勢が崩れる度に教科指導を中断して自立活動の時間における指導で取り組んでいる身体のリラクゼーションの取組を安易に行うことを求めているわけではありません。その児童生徒の自立活動の学習状況や段階などに合わせて、姿勢が崩れそうになったら自立活動の指導で行っている身体の使い方のポイントを確認するような言葉掛けをしたり、直接身体に触れて身体をほぐしながら姿勢を正すように促したりして、教科指導から逸脱しない範囲で行うことが大切です。また自立活動の時間における指導と関連した指導の例としては、自己の身体の状態に応じて適切な支援を申し出る力を身に付けることが必要な児童生徒の場合は、痛みや疲労度を授業中に自己申告して適宜休息を申し出たりすることなどが考えられます。

4. 地域にある資源や関係機関を活用した指導の充実

(1) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援教育を推進する体制を整備していく中で、多様な学びの場に在籍する障害のある児童生徒の指導・支援の充実を図るために、特別支援学校が地域の特別支援教育のセンターとして機能し、小・中学校等に対する支援が行われるようになりました。学校教育法では「第七十四条 特別支援学校においては、第七十二条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第八十一条第一項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。」と規定し、センター的機能は、法律で規定された機能になります。

特別支援学校のセンター的機能を活用する場合は、各校の特別支援教育コーディネーターが窓口になることが多いかと思えます。国立特別支援教育総合研究所が2014年から2015年にかけて実施した調査で、特別支援教育コーディネーターの役割に焦点を当てて結果を分析し、特別支援学校のセンター的機能の活用に係る課題である「手続きや申請の仕方を知らない」については、特別支援教育コーディネーターの担当の有無、特別支援教育の経験別で差が見られました。すなわち、特別支援教育コーディネーターを担当していない教員や、特別支援教育の経験が比較的短い教員ほど、特別支援学校のセンター的機能の手続きや申請を知らないと推察されました。

また、「特別支援学校に対して相談することに心理的な抵抗がある」については、特別支援教育コーディネーターの担当の有無で差が見られました。すなわち、特別支援教育コーディネーターの担当の有無でセンター的機能そのものについての認識には差はないにもかかわらず、特別支援学校に対して相談することについては特別支援教育コーディネーターを担当していない教員ほど、心理的な抵抗があると推察されました。このことから特別支援教育コーディネーターなどが中心となって校内の特別支援教育の理解・啓発を図りながら、障害のある児童生徒の指導・支援の充実を図っていくことが大切です。

(2) 地域資源を活用した授業改善の取組事例

地域にある学校の教育活動を支える資源に着目してみると、いろいろな資源があります。特別支援学校のセンター的機能はもちろんですが、その他の資源を活用した授業改善の取組の事例をご紹介します。本事例と同じ資源がない場合もあるかと思いますが、授業改善の視点や助言を求める際のポイントについて参考にしてみてください。

①特別支援学校のセンター的機能の事例

中学校の特別支援学級に在籍する生徒のケースです。「タブレット端末でノートテイクや、問題を解くことができる」という小学校からの引継を受け、交流及び共同学習を行う、通常の学級での授業の全てでタブレット端末でノートテイクをしていました。書字に比べると速いとはいえ授業進度についていける速度ではなく、身体的な負担も相当にある状況であり、特別支援学校のセンター的機能を活用して助言を求めました。

小学校からの引継内容を確認するとともに、中学校生活に合わせたフィッティングが行われました。タブレット端末でのノートテイクを一旦中断し、補助につく特別支援学級担任及び支援員による口述筆記を中心にした学習支援の方法の提案がありました。そして、この提案に基づく学習支援の変更が、授業内容理解の保障につながったり、体力の過度な消耗を抑えることにつながったりして、本人にもゆとりが生まれ学習状況や生活状況が改善されました。

さらに、宿題への負担軽減が課題として挙がりました。特別支援学校のセンター的機能を活用して、URAWSS（ウラウス）を使って書字速度の評価を実施して、どのような配慮が必要か検討しました。一般的な小学6年生の標準に比べて約3倍の時間がかかること、タブレット端末に置き換えても約2倍かかることの結果から、宿題量の減免等の支援を検討し、提出期限を長く取る等の配慮が実施されることになりました。

②高等工業専門学校を活用した事例

コミュニケーションの有り様はさまざまな活動の是非を左右するために、さらに高度な表現が可能なデバイスの操作を視野に入れた機器の導入が必要となりました。特に、通常の学級での教科学習に参加する上で、意思表示を正確に、かつ簡便に実行できるインターフェイスがあることが望まれました。

そこで、地域にある高等工業専門学校に協力を求めて、タッチセンサーを用いた操作スイッチを開発してもらいました。対象児童が右手指先でタッチセンサーに触れることで電気信号が発生し、スイッチをオンの状態にでき、自動走査式のコミュニケーションエイドを操作することができるようになりました。

③大学を活用した事例

特別支援学級に在籍する児童の中には、スポーツに興味・関心をもち始めており、卒業後の生活を考えると、体育の指導の改善・充実を図りたいという特別支援学級の担任の思いがありました。

肢体不自由のある児童に適した障害者スポーツの種目や内容、指導方法を追究する必要があると担任は感じ、県内にある教職課程のある大学の体育科専攻の教員に助言を求めることにしました。そして、授業参観で児童の実態を把握してもらった上で、学習指

導要領に示されている体育科のポイントの他に障害者スポーツの理念と具体的な種目や指導内容・方法、教材・教具の工夫などについて助言を得ながら、次年度の体育の年間指導計画の作成を行いました。

特別支援学級を担当する先生方の中には、姿勢や運動・動作に困難のある肢体不自由のある児童生徒の体育の指導に悩むことも少なくないかと思います。今回は大学を活用しましたが、この他の資源としては、各自治体の障害者スポーツ担当部署、障害者スポーツの各団体・協会、地域に在勤・在住の障がい者スポーツ指導者などが考えられます。

④医療機関を活用した事例

肢体不自由のある児童生徒は、日常的に理学療法や作業療法などのリハビリを受けています。その他に、身体の変形や拘縮などの状態によっては、手術・リハビリが必要となり、その間小・中学校等から特別支援学校に転学するケースも少なくありません。

入院にともない特別支援学校在籍中に、医療機関から授業や学校生活の指導・支援に関する助言が提供されます。例えば、主治医やリハビリを担当している理学療法士や作業療法士からは、今後も拘縮が進む可能性があり、短下肢装具の着用の必要性や歩行時の身体の動かし方のポイント、学習時の姿勢保持のために、座椅子やマットがあるとよいことなどの助言を得ました。治療が終わり特別支援学校から前籍校の小学校（特別支援学級）に戻る際には、特別支援学校在籍中の指導・支援の方法や、医療機関からの助言などを小学校に引き継ぎ、継続した指導・支援を目指しました。

ここで紹介した事例は、医療機関から得た指導や支援に関する情報について、手術・リハビリの関係で一時的に在籍した特別支援学校を経由して、リハビリ後に転学する前籍校の小学校（特別支援学級）での指導に生かすことを目指した事例でした。この他、医療機関との連携においては、小・中学校等の担任が直接医療機関と連携する方法もあります。保護者に事前に相談して、対象児童生徒の受診日や訓練日に同行してリハビリの様子を見学したり、主治医や理学療法士、作業療法士などから直接話を聞いたりするなどの方法が考えられます。

5. 教材・教具の紹介

姿勢や運動・動作に不自由のある肢体不自由のある児童生徒にとっては、日常生活動作に困難が生じ、一般的な内容や方法のままだと学習や活動への参加を阻まれることが少なくありません。指導にあたる先生方は、その都度、指導内容や教材などを変更・調整したり、身体を支えながら動作をサポートしたり、本人の身体の状態にあった道具や機器を用いたりしながら、本人が主体的に学校生活を送ることを目指しているかと思えます。現在では、様々な道具や機器が市販されており、それらを活用することで、必要最小限の援助に留めたり、独力のできることを増やしたりすることにつながります。今回は、主に学習場面等で活用できる文房具を中心に紹介します。

(1) 筆記具

①軸の太さ、形の選択とシャープペンシルの活用

手の動きに課題のあることが多い肢体不自由のある児童生徒にとって、通常の筆記具、すなわち鉛筆は細く、握りにくく、かつ保持するのに力を要することが多いです。太軸の鉛筆を使うことでそれらを解決できる可能性があります。また円筒形や六角形よりも三角軸のものが持ちやすい場合もあります。

加えて、鉛筆は書き続けていると削る必要が生じます。シャープペンシルの使用を検討することも考えられます。芯の太さが0.9、1.3ミリのは折れにくく、書き続けても字の太さも変わりにくいです。太軸、三角軸、太い芯の組み合わせが有効である事例がしばしば見られます（写真5-1、5-2、5-3、5-4）。



写真5-1

三角軸 太軸 芯径 1.3 ミリ

シャープペンシル



写真5-2

三角軸 芯径 1.3 ミリ シャープペンシル



写真 5-3

六角軸 芯径 1.3 ミリ シャープペンシル



写真 5-4

六角軸 芯径 1.3 ミリ シャープペンシル

②消しゴムの使用

通常の消しゴムを使って字を消す際に、力の調整がうまくいかず、紙を破ってしまうことが多々あります。素材を工夫し、少ない力で消すことのできるもの（写真 5-5）やペン型のものであります（写真 5-6）。また製図用の電動消しゴムを使うことで、労力を軽減することもできます。



写真 5-5 素材を工夫した消しゴム



写真 5-6 ホルダー式消しゴム

③ホワイトボードの利用

漢字の書取では、書くことが目的なので鉛筆を使って書くことが基本であると考えられますが、算数や数学の計算、図工や美術におけるアイデアの検討や試し書きでは繰り返し、書いたり消したりします。それ故、一回ごとに消しゴムを使うのは極めて大変です。そういう場合はホワイトボードを使うことで書く、消すという行動をより簡単にできるようになります。

④定規

学習場面で長さを測定したり、線をひいたりする時には、竹定規（竹ものさし）や定規を使用するかと思います。特に竹定規（竹ものさし）はもともと反っていることがあります、しっかりおさえつけないと正しく測定したり線が引けなかったりします。そのため、変形しにくいプラスチック製の定規の方が扱いやすく、例えば、L字型になっている定規（写真5-7）のようなタイプの物は、つまみやすくなったり、引っ掛けて測定したりすることが可能になります。また線の引き始めに工夫のある定規（写真5-8）などもあり、個々の児童生徒の身体の状態などによって選ぶことをお勧めします。

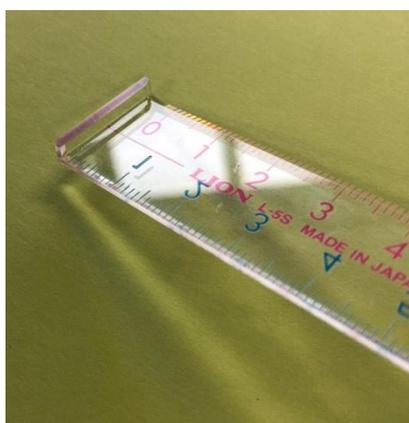


写真5-7 L字型定規

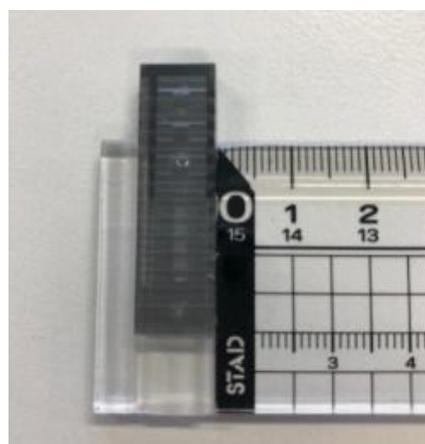


写真5-8 引き始めに工夫のある定規

(2) リコーダー

リコーダーは、リコーダー本体の保持、指で穴を塞ぐ、呼気を吹き入れる等いくつかの行動が並行して必要であり、かつそれらを調整する必要があります。それ故、操作に難しさが伴うことがしばしばあります。そこで穴の位置を回転して変えられたり、穴を抑える弁がついたりしているリコーダーを試してみるとよいと思います。



写真 5-9
穴の向きを変えられるリコーダー



写真 5-10
穴を押さえる弁がついているリコーダー

(3) 座位保持装置や姿勢保持クッション

児童生徒の中には、筋力が弱かったり、関節の拘縮やまひなどの状態などにより身体部位の動きが制限されるなどの影響により、長時間着席し続けることが難しい事例も少なからず存在すると考えられます。そのような場合、座位保持姿勢装置が用いられるかと思えます。導入に当たっては、医師や理学療法士の指示を踏まえて本人の身体の状態に合わせて作成されます。学校では、身体の成長によって高さなどが合わなくなっていないか定期的な確認が必要です。

また身体の状態によっては、一般的な学習机とイスを用いている場合もあるかと思えます。しかし、気がつくとも姿勢が崩れたりしているケースも少なくありません。そのような場合、座位保持装置を用いなくても、写真のような座位姿勢をサポートするクッション等（写真 5-11）を用いて、姿勢保持をサポートすることが可能な場合もあります。



写真 5-11 座位姿勢をサポートするクッション

(4) 書見台 (ブックスタンド)

教科書を読む場面は、どの教科の授業場面にもある活動だと思われませんが、長時間持って読むことが負担になることがあります。また机に置いたまま読むと、前傾姿勢になり姿勢が悪くなるのが心配されます。教科書を読む場面などでは、書見台 (ブックスタンド) (写真5-12) を使うことで正しい姿勢を保持しながら教科書に視線を向けることができ、また机の上を広く使うことができると思われま



写真 5-12 書見台 (ブックスタンド)

6. 自己の指導力向上を目指して

日々の指導の充実を目指すためには、研修機能があります。学校や教育委員会主催の研修の他に、自己が主体的に受けることができる研修の方法をご紹介します。

(1) 国立特別支援教育総合研究所のインターネット講義配信

障害のある児童生徒等の教育に携わる教職員の資質能力向上を図る主体的な取組を支援するため、インターネットによる講義配信「NISE 学びラボ」～特別支援教育 e ラーニング～を行っています。

パソコンやタブレット端末、スマートフォン等がご使用いただけます。1つのコンテンツには、おおよそ15分から30分程度の講義が含まれます。視聴には登録手続きが必要ですが、すべて無料で受講できます。

特別支援教育全般に関する講義や肢体不自由教育に関する講義は、令和2年12月1日現在は以下のとおりです。講義内容は、更新されていきます。また、提供している講義は映像の他に資料がスライドで提示され、字幕もついています（写真6-1）。

【特別支援教育全般】

- 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築
- 特別支援教育における教材・教具の活用
- 特別支援教育におけるICTの活用
- インクルーシブ教育システムにおける交流及び共同学習
- 「個別の指導計画」の作成と活用
- 合理的配慮と基礎的環境整備
- 多様な学びの場（1）特別支援学校の教育
- 多様な学びの場（2）小学校・中学校等
- 「通級による指導」の成立とその意義

など

【肢体不自由教育】

- 肢体不自由の定義と障害特性
- 肢体不自由教育における教育課程
- 肢体不自由教育の実践その1
- 肢体不自由教育の実践その2
- 肢体不自由のある子どもへのAAC
- 自立活動の指導-指導計画の作成-
- 肢体不自由教育におけるICFの活用
- 肢体不自由教育の歴史
- 小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する実態



写真 6-1 インターネットによる講義配信「NISE 学びラボ」

(2) 社会福祉法人 日本肢体不自由児協会

社会福祉法人日本肢体不自由児協会は、大正 14 年の「肢節不完児福利会」の設立が始まりです。昭和 23 年に現在の名称に変更されました。そして、昭和 25 年に財団設立認可を受け、昭和 27 年に社会福祉法人へと組織改編が行われて、今日の活動に至っています。家族と社会の間に立って、家族を支援し、社会を啓発し、肢体不自由児が最も恵まれた環境にいられるようさまざまな事業が行われています。主な事業は以下のとおりです。

協会ホームページ：<https://www.nishikyo.or.jp/index.html>

① 定期刊行物「はげみ」の発行

定期刊行物「はげみ」が、年 6 回発行されます。最新の肢体不自由児・者に関する医療、訓練、教育、福祉制度などの情報提供や解説などが掲載されています。

② 研修会の開催

(a) 研修会「障害の重い子どもへのかかわりかた」

障害の重い子どもの健康な生活と教育の一層の向上を図ることを目的として、障害の重い子どもへの生活指導について留意すべき医学的な課題を、小児科、障害児摂食指導（口腔衛生）、理学療法等について、専門的立場から指導にあたっている第一線の講師による講義と実習により生活指導の実際を受講します。（同協会ホームページより引用）

(b) 研修会「肢体不自由児のためのコミュニケーション支援機器活用講座」
どのように肢体不自由児教育でコミュニケーション支援機器を活用するかについて iPad などのタブレット PC の操作と視線入力装置の操作の 2 グループに分かれてそれぞれ「基本設定」「ソフトの選択」「入力方法」「授業での活用実践」などを、専門的立場から指導にあたっている第一線の講師による講義と実習により受講します。(同協会ホームページより引用)

(3) 特定非営利活動法人 日本肢体不自由教育研究会

特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会は、肢体不自由児及び重複障害児の教育・福祉の充実を目指して活動している非営利団体です。昭和 44 年に任意団体として発足しました。主な活動は以下のとおりです。

研究会ホームページ URL : <https://www.normanet.ne.jp/~nishiken/>

① 定期刊行物 機関誌『肢体不自由教育』の発行

主な活動としては、機関誌『肢体不自由教育』を年 5 回発行しています。特集テーマに沿った論説や実践事例の紹介や、日々の実践に役立つ連載講座などが掲載されています。

② 「日本肢体不自由教育研究大会」の開催

年 1 回夏に「日本肢体不自由教育研究大会」を開催し、指導法の研修、研究発表及び協議といった内容になります。

③ 「障害児摂食指導講習会」の開催

年 1 回夏に「障害児摂食指導講習会」を開催しています。障害児の摂食介助や指導に関する知識・技量について、講義と実技を交えた構成になっています。

(4) 各地域の特別支援学校主催の公開研修

特別支援学校のセンター的機能の一環として、夏季休業中などに公開研修会を開催している学校もあります。また、学校研究などの成果を広く発信するために、公開研究発表会などを開催している学校もあります。国内唯一の国立大学法人附属の肢体不自由特別支援学校である筑波大学附属桐が丘特別支援学校では、毎年 2 月に研究協議会を開催し、全国各地から肢体不自由教育に携わる教職員が集って肢体不自由教育の充実と発展に向けて、協議が行われます。各地域の特別支援学校の研修や研究発表会の開催に関する情報は、各校のホームページや特別支援教育コーディネーターに問い合わせをして確認してください。

参考・引用文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2015）「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2020）「特別支援教育の基礎・基本 2020」. ジアース教育新社.
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領 平成 29 年告示.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領 平成 29 年告示.
- 文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領 平成 29 年告示.
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説総則編.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説総則編.
- 文部科学省（2018）特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領解説総則編.
- 文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）.
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）.
- 徳永 亜希雄, 新谷 洋介, 生駒 良雄（2016）特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能推進上の課題の検討ー肢体不自由特別支援学級におけるセンター的機能活用上の課題の検討を通してー. SNE ジャーナル. 22-1, 132-146.

おわりに

インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進において、小・中学校等に在籍する肢体不自由のある子供の学びを充実させることは大きな課題です。国立特別支援教育総合研究所肢体不自由教育班では、第4期中期目標期間（平成28年度～令和2年度）の5年間の研究の方向性として、小・中学校に在籍する肢体不自由児の教育について、現状と課題を明らかにした上で、その専門性向上、及び地域資源を活用した授業改善に関する研究を行うことを主な研究課題として取り組んできました。

令和2年度は、新型コロナウイルス感染症の拡大により研究計画の見直しが必要となり、当初の計画通りに事例研究を進めることができませんでした。それでも、研究協力者の学校で可能な範囲で地域資源を活用した授業改善に関する事例研究を進めました。それぞれの地域や学校においては、本研究で取り組んだ地域資源の活用を参考に、授業改善を進めていただければと思います。

本研究を進めるにあたって、多くの関係者の皆様方にご協力いただきました。深く感謝いたします。特に、事例研究に取り組んでくれた研究協力者の方々をはじめ、ご協力いただいた小学校及び中学校の先生方、子供たちに感謝いたします。

最後に、本報告書をお読みいただき、関係各位の御意見・御批正をいただければ幸甚に存じます。

研究代表者 吉川 知夫

基幹研究

小・中学校における肢体不自由のある児童生徒への指導及び支援のための
地域資源を活用した授業改善に関する研究

令和元年度～令和2年度

研究成果報告書

研究代表者 吉川知夫

令和3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>