

## Ⅲ 肢体不自由のある児童生徒への教科指導に関する

### 現状と課題

#### Ⅲ－１ 肢体不自由のある児童生徒への教科指導に関する先行研究の検討

##### 1. 趣旨と目的

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

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

##### 2. 方法

###### (1) 対象

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

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

###### (2) 方法

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

見について検討した。

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

### 3. 結果

#### (1) 主に表現する力の育成に関すること

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## (2) 主に指導内容の精選等に関すること

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

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

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

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

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

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

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

### (3) 主に自立活動の時間における指導との関連に関すること

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

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

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

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

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

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

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

#### （４）主に姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫に関すること

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

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

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

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

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

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

過程を踏まえて指導ステップを組み立てた例について紹介している。

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

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

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

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

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

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

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

#### (6) その他の関連事項

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

##### ① 主に目標設定や評価等に関すること

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

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

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

## ② 主に学習集団に関すること

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

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

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

## ③ 主に教育課程に関すること

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

## ④ 主に児童生徒の意欲等に関すること

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

## ⑤ 主に指導にあたる教員に関すること

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

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

#### 4 考察

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

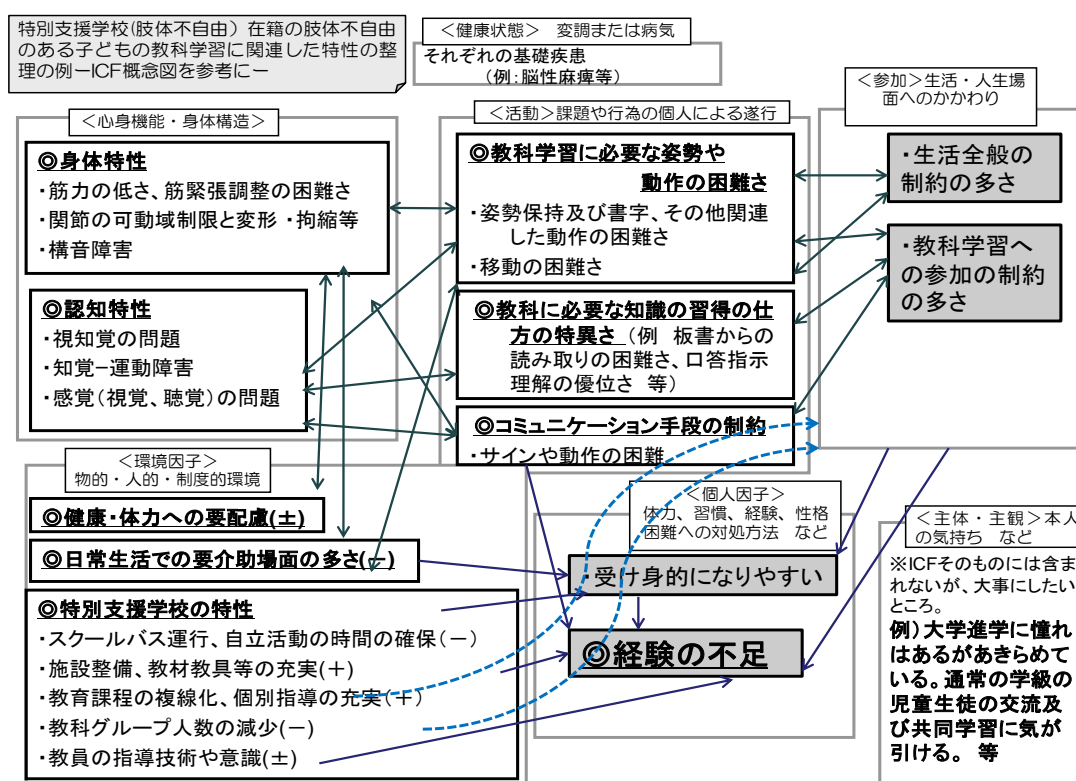
肢体不自由のある児童生徒への各教科の指導の在り方として、川間(2010)は、1)肢体不自由児における学習の困難、2)各教科における指導、の二つの観点から述べている。本稿におけるこれまでの整理は、どちらかといえば前者の視点からの整理に近い。各教科の実際の指導においては、各教科の目標及び内容と個々の特性を照らし合わせることが必要であり、そのことは川間(2010)の后者のような切り口になるが、それぞれの教科の中でも目標や内容が学年に応じて設定されているために量が膨大に及ぶことと、本研究では教科指導そのものを中心に据えたものでないことから、ここでの詳細な言及は避けたい。本研究では、「V-1」において国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

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



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

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

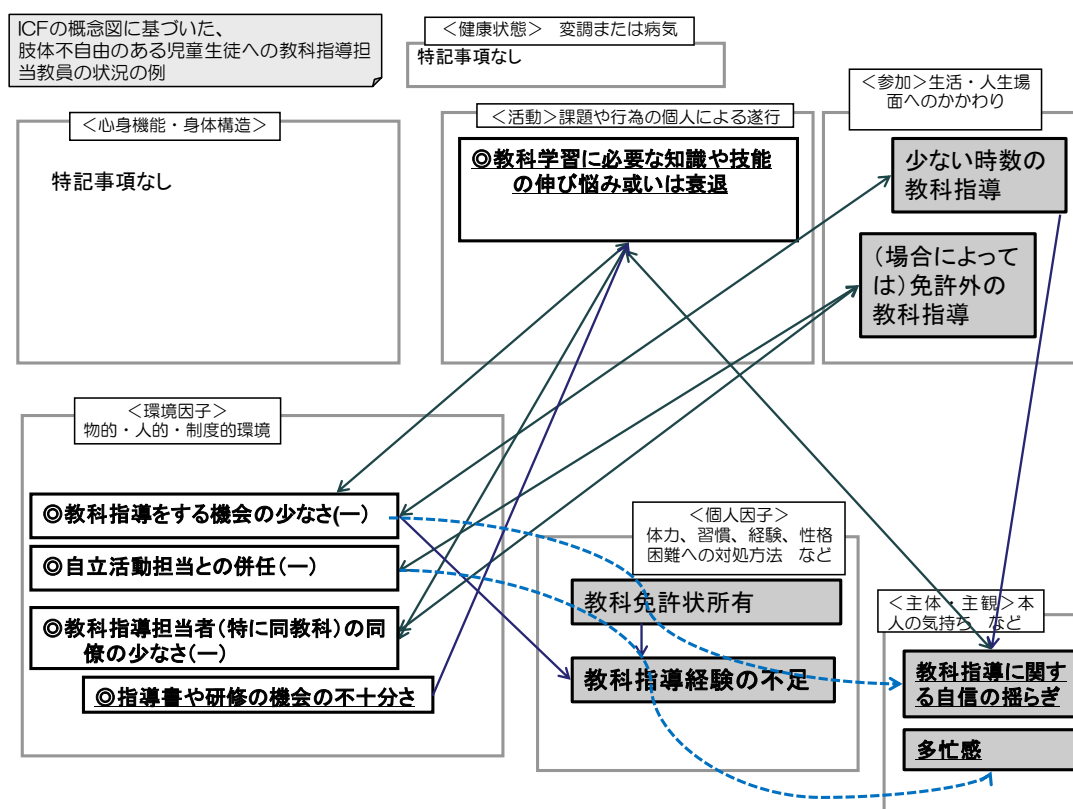


図Ⅲ-1-1 特別支援学校(肢体不自由)在籍の肢体不自由のある子どもの教科学習に関連した特性の例

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

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

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



図Ⅲ-1-2 肢体不自由のある児童生徒への教科指導担当教員の状況の例

## 5 まとめ

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

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

(徳永亜希雄 長沼俊夫 笹本健 金森克浩 齊藤由美子 小田亨)

## 主な文献

- 1) 安藤隆男 (2009). 肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導 II: 「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた教科指導の実践(自主シンポジウム 43, 日本特殊教育学会第 46 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 46(5), 376-377.
- 2) 青森県立八戸第一養護学校 (2002). 児童生徒一人一人の「教科の基礎・基本」の定着に向けて, 肢体不自由教育, 154, 32-38.
- 3) 江田裕介 (1995). 肢体不自由養護学校の教科指導における集団編成と教育課程について: 東京都の 15 校の調査結果を中心に. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 1, 27-33.
- 4) 江田裕介 (2002). 肢体不自由養護学校における教科指導. 肢体不自由教育, 154, 4-10.
- 5) 江田裕介 (2005). 教科における支援の専門性. 肢体不自由教育, 172, 24-29.
- 6) 原田信一 (1969). 肢体不自由児の教科に対する意識 (その 1): 特に社会科 (歴史・地理) について. 日本教育学会大会研究発表要項, 28, 75.
- 7) 一木薫 (2009). 肢体不自由児の教科指導(1) 障害特性が教科指導に及ぼす影響. 肢体不自由教育, 187, 46-49.
- 8) 一木薫 (2009). 肢体不自由児の教科指導(2) 肢体不自由児が示す認知面の困難. 肢体不自由教育, 188, 44-47.
- 9) 一木薫 (2009). 肢体不自由児の教科指導(3) 個人差の大きい集団での指導. 肢体不自由教育, 189, 40-43.
- 10) 川間健之介 (2010). 各教科の指導の在り方. 肢体不自由教育ハンドブック, 137-144. 全国心身障害児福祉財団.
- 11) 川間健之介 (2004). 肢体不自由教育の重点課題. 国立特殊教育総合研究所平成 13 年度～平成 15 年度プロジェクト研究「21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」成果報告書.
- 12) 蒔苗正樹 (1998). 一人一人の個性を引き出す美術科の指導をめざして— 肢体不自由養護学校における水彩画指導の実践—. 特殊教育, 91, 26-29.
- 13) 松浦孝明・城戸宏則・田丸秋穂 (2009). 〈実践研究〉高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒に対する学習支援. 筑波大学特別支援教育研究: 実践と研究 3, 13-18.
- 14) 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚部・小学部・中学

- 部).
- 15)文部省(2000). 盲学校・聾学校及び養護学校学習指導要領(平成 11 年 3 月)解説—各教科,道徳,特別活動編—.
  - 16)森岡典子 (2002). 文字の読み書き指導--三年間の個別指導の経過から. 肢体不自由教育,154,49-54.
  - 17)西川公司 (1991). 肢体不自由養護学校 (小・中学部各教科の指導<特集>). 特殊教育,65・66,26-32.
  - 18)小倉靖範 (2010). 自立活動との関連を明確にした教科指導—認知特性に焦点をあてた国語科の授業づくり—. 肢体不自由教育,197,28-33.
  - 19)佐藤学 (2006). 身につけたい教科の基礎・基本と評価 (特集 身につけたい力とその評価) . 肢体不自由教育,176,12-17.
  - 20)徳永亜希雄(2011). ICF の活用. 障害の重い子の授業づくり Part 4—授業のデザイン力と実践的指導力のアップのために—. ジアース教育新社,41-50.
  - 21)筑波大学附属桐が丘養護学校(2005).平成 15・16 年度文部科学省特殊教育研究協力校研究成果報告書「肢体不自由教育における小中高一貫の教育計画と評価—学習評価の改善を通して実現する「個の教育的ニーズ」に応じた指導—」(研究紀要第 40 巻)
  - 22)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2007). 研究紀要,第 43 巻.
  - 23)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2008). 研究紀要,第 44 巻.
  - 24)筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2008). 肢体不自由の子どもの教科指導 Q & A ～「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践～. ジアース教育新社.
  - 25)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2009). 研究紀要,第 45 巻.
  - 26)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2010). 研究紀要,第 46 巻.
  - 27)筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2011). 研究紀要,第 47 巻.
  - 28)筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2011). 「わかる」授業のための手だて—子どもに「できた!」を実感させるため指導の実際—. ジアース教育新社.
  - 29)津留博行 (1996). 養護学校(肢体不自由)教科学習グループでの取り組み—想像力を引き出す授業—. 教育じほう,581,52-55.
  - 30)吉沢祥子・齋藤豊・北川貴章・石田周子・池田仁・川間健之介 (2010). 肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導Ⅲ: 脳性まひ児の障害特性を踏まえた教科指導と自立活動の関連 (本特殊教育学会第 47 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究,47(5),391-392.

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

### I はじめに

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

### II 研究の目的と方法

#### 1. 目的

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

#### 2. 方法

##### (1)対象

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

##### (2)質問紙の作成経過と構成

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

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

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

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

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

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

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

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

### (3) 質問紙の配布と回収方法

質問紙の配布と回収については、以下のようにした

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

### (4) 調査期間

2010年6～9月

### (5) 分析方法

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

### (6) 倫理的配慮

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

### Ⅲ 結果と考察

#### 1. 回答者の状況

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. 教科指導に関する「実情」に関する指導体制について

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

ここでは、以下のような様々な回答があった。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 12. その他(教科指導のこと、障害特性のこと、なんでも)

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

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

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

## IV まとめ

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

教科指導に関する「実情」として、まず児童生徒の障害の状態や学習の習得状況が

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

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

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

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

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

(徳永亜希雄 笹本健 長沼俊夫 齊藤由美子 金森克浩)

## 文献

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

- 6)川間健之介 (2004). 肢体不自由教育の重点課題. 国立特殊教育総合研究所平成 13 年度～平成 15 年度 プロジェクト研究「21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」成果報告書
- 7)蒔苗正樹 (1998). 一人一人の個性を引き出す美術科の指導をめざして--肢体不自由養護学校における水彩画指導の実践. 特殊教育,91,26-29.
- 8)西川公司 (1991). 肢体不自由養護学校 (小・中学部各教科の指導<特集>). 特殊教育,65・66,26-32.
- 9)津留博行 (1996). 養護学校(肢体不自由)教科学習グループでの取り組みー想像力を引き出す授業ー. 教育じほう,581,52-55.

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

#### I はじめに

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

#### II 調査の目的と方法

##### 1. 目的

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

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

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

これらのことから、本調査を実施することとした。

##### 2. 方法

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

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

### ①学校・学級の概要

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

### ②肢体不自由特別支援学級の概要

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

### ③肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

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

### ④肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の学習の状況

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

### ⑤児童生徒の障害の実態に合わせた補助用具や補助的手段の活用

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

### ⑥肢体不自由特別支援学級で指導する教員としての意見

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

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

## Ⅲ 結果

### 1. 回答数

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

### 2. 児童生徒の学習の状況

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

表Ⅲ-3-1 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒が学習する内容

小学校 n = 1,614 中学校 n = 458

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

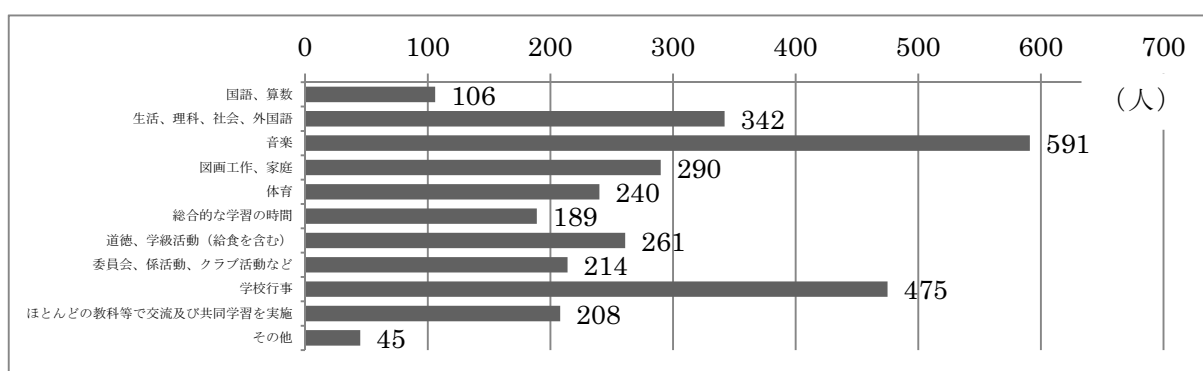
交流及び共同学習は、「特定の行事」程度から「8割以上の時間」までの様々な段階で多様に実施されていた(表Ⅲ-3-2)。

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

表Ⅲ-3-2 交流及び共同学習が総授業時数に占める割合

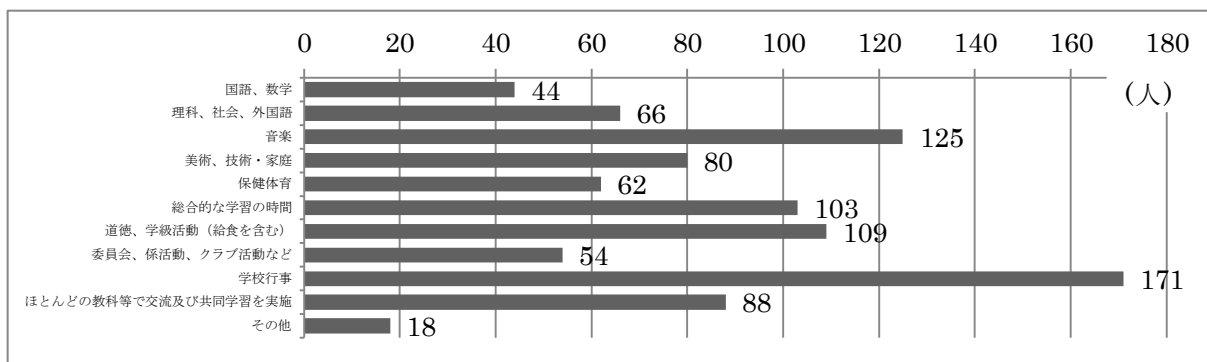
小学校 n = 1,631 中学校 n = 458

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



図Ⅲ-3-1 交流及び共同学習で実施している学習活動【小学校】





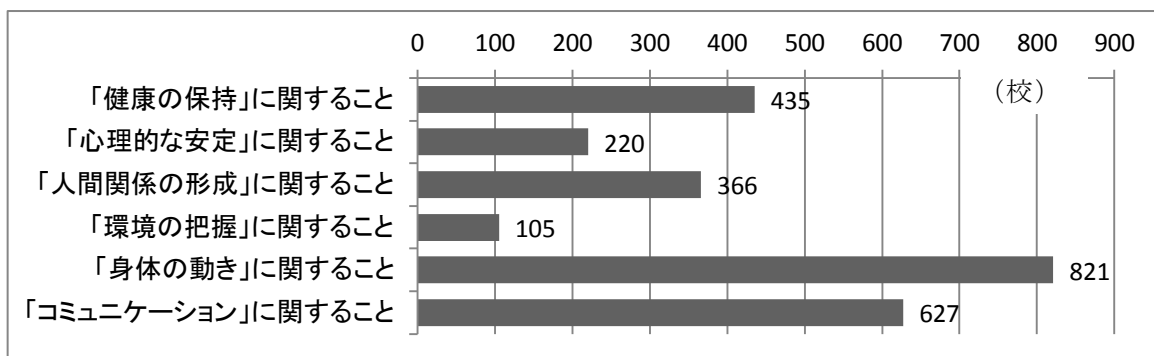
図Ⅲ-3-2 交流及び共同学習で実施している学習活動【中学校】

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

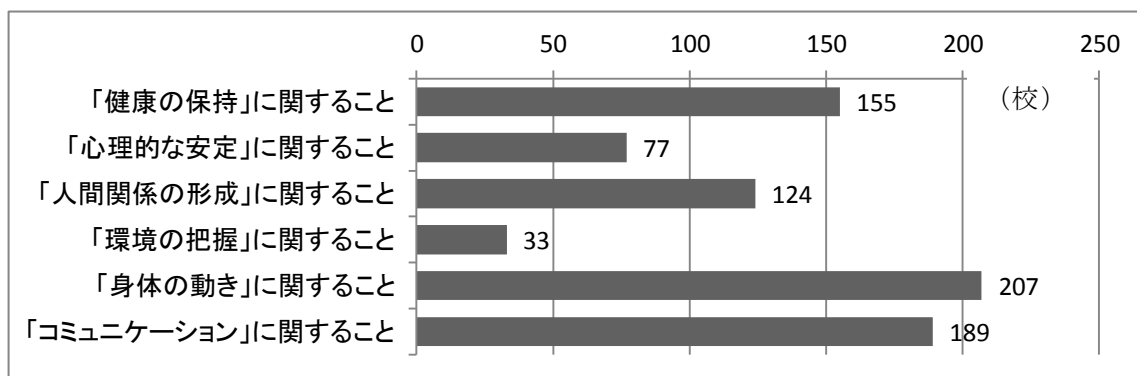
また、自立活動の指導において重視している内容は、小学校、中学校に共通して「身体の動き」、「コミュニケーション」に関するものが多く、続いて「健康の保持」、「人間関係の形成」に関するものであった(図Ⅲ-3-3、図Ⅲ-3-4)。

表Ⅲ-3-3 自立活動の時間の指導を設定する場合の週あたりの単位時間

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



図Ⅲ-3-3 自立活動の内容において重視している内容【小学校】(複数回答)



図Ⅲ-3-4 自立活動の内容において重視している内容【中学校】(複数回答)

### 3. 補助用具や補助的手段の活用状況

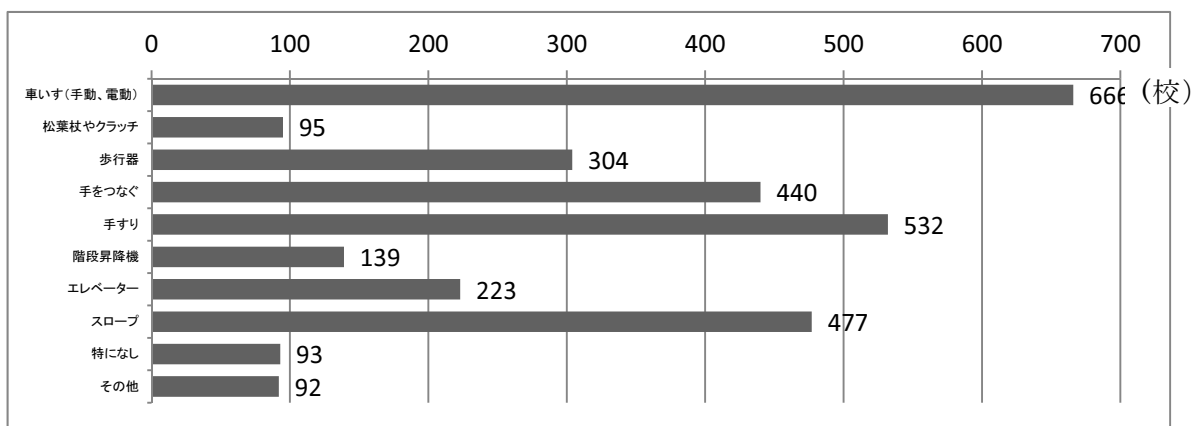
#### (1) 移動のための補助用具や補助的手段の活用

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

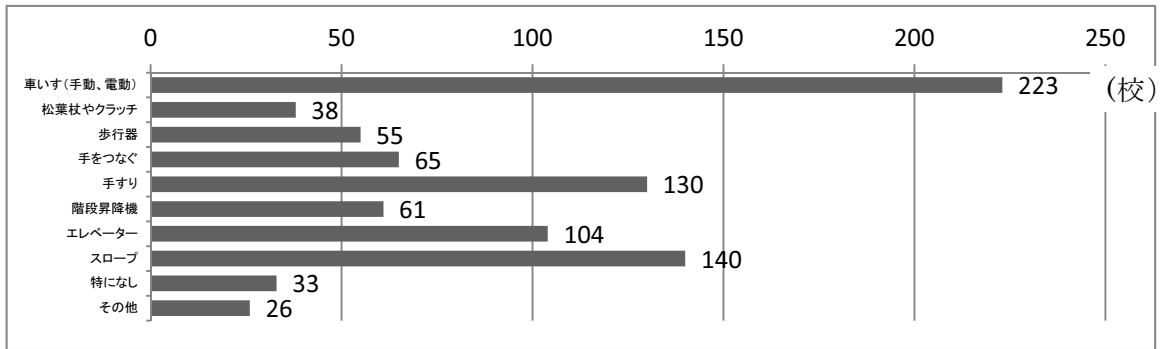
表Ⅲ-3-4 移動のための補助用具や補助的手段として活用しているもの(複数回答)

小学校 n=1,054 中学校 n=330

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



図Ⅲ-3-5 移動のための補助用具や補助的手段として活用しているもの【小学校】  
(複数回答)



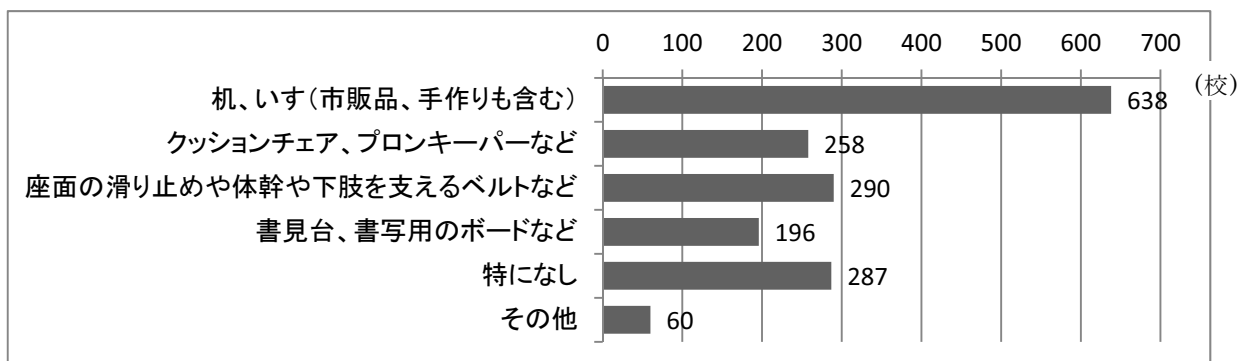
図Ⅲ-3-6 移動のための補助用具や補助的手段として活用しているもの【中学校】  
(複数回答)

(2) 姿勢を安定させるための補助用具や補助的手段の活用

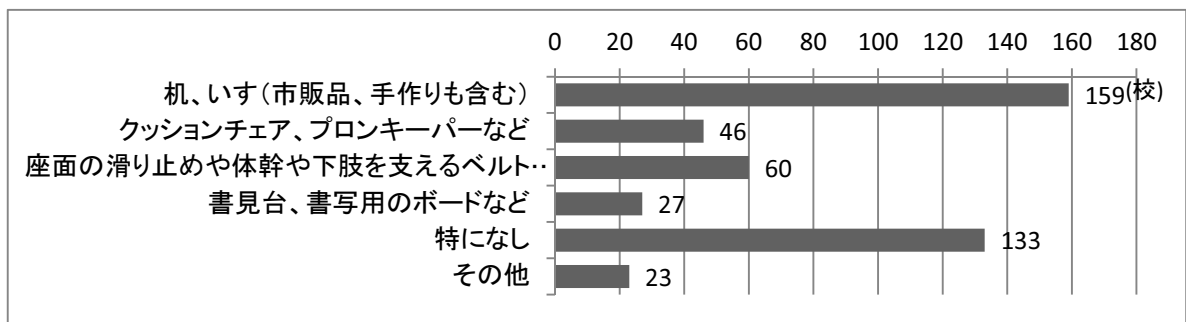
「机やいすを児童生徒に合わせた仕様のものを活用している」という回答は、小学校で約6割、中学校で約5割であった。また、クッションチェアやプロンキーパーの活用が、小学校で24.5%、中学校で13.9%であったことに加えて、その他の回答より立位台やプロンボードの活用も複数あった(表Ⅲ-3-5、図Ⅲ-3-7、図Ⅲ-3-8)。

表Ⅲ-3-5 姿勢を安定させるための補助用具や補助的手段として活用しているもの  
(複数回答) 小学校 n=1,054 中学校 n=330

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



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



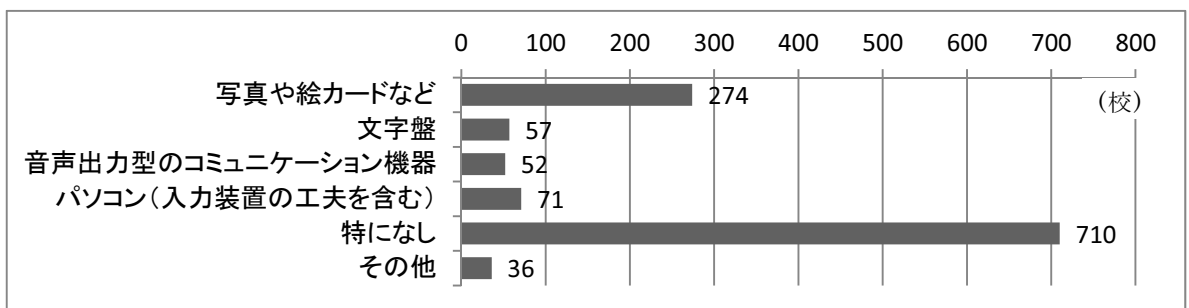
図Ⅲ-3-8 姿勢を安定させるための補助用具や補助的手段で活用しているもの  
【中学校】(複数回答)

(3) 意思に表出を明確にするための補助用具や補助的手段の活用

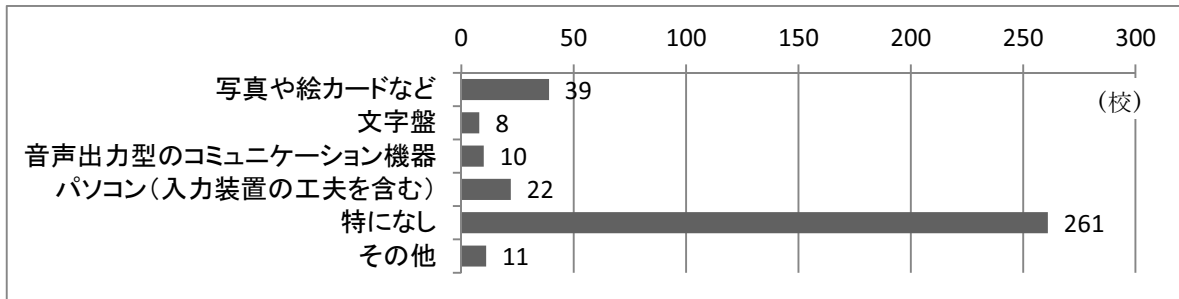
「特になし」と回答した学校が小学校で 67.4%、中学校で 79.1%であった。意思の表出の困難に対する補助具等の活用は、2～3 割の学校において取り組まれていることが明らかになった(表Ⅲ-3-6、図Ⅲ-3-9、図Ⅲ-3-10)。

表Ⅲ-3-6 意思の表出を明確にするための補助用具や補助的手段で活用しているもの  
(複数回答) 小学校 n = 1,054 中学校 n = 330

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



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



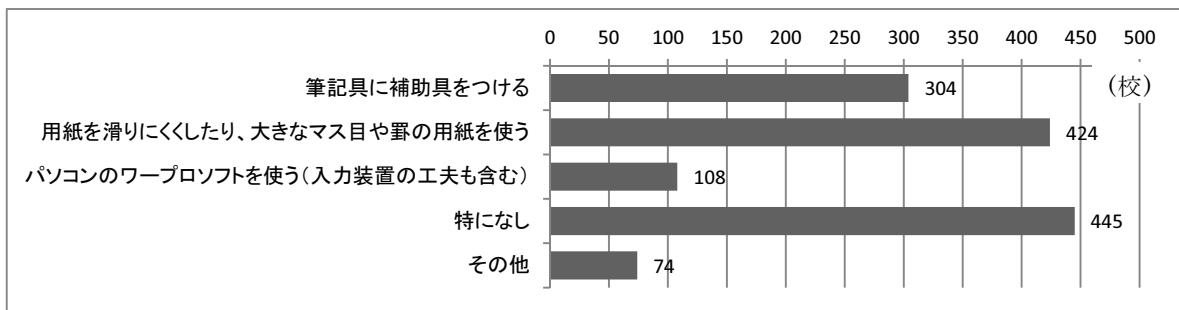
図Ⅲ-3-10 意思の表出を明確にするための補助用具や補助的手段で活用しているもの  
【中学校】(複数回答)

(4) 筆記をしやすくするための補助用具や補助的手段の活用

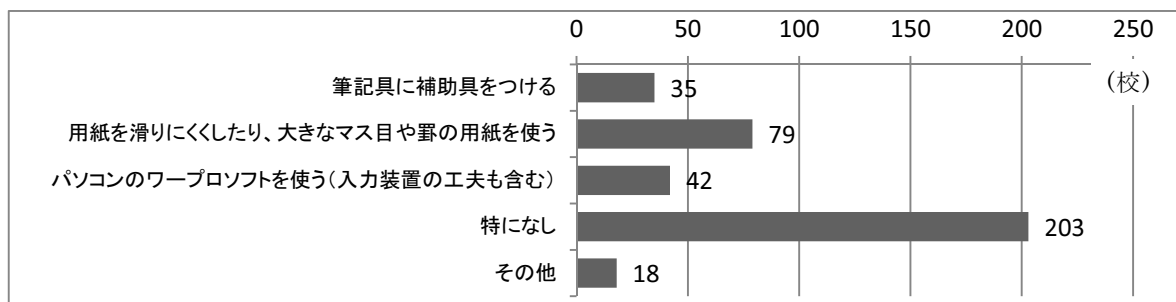
「紙を滑りにくくしたり、大きなマス目や罫の用紙を使う」が小学校で 40.2%、中学校で 23.9%と最も多かった。また、「パソコンのワープロソフトを使う」は、小学校で 10.2%、中学校で 12.7%であった(表Ⅲ-3-7、図Ⅲ-3-11、図Ⅲ-3-12)。「表現する力を育むための工夫」についての質問に対しての自由記述による回答においても、パソコンの活用により児童生徒が「自分でできる」ことに自信を持ち、意欲的に取り組んでいるという内容が複数あった。

表Ⅲ-3-7 筆記をしやすくするための補助用具や補助的手段で活用しているもの  
(複数回答) 小学校 n=1,054 中学校 n=330

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



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



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

#### （５）その他の補助用具や補助的手段の活用について

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

### 4. 児童生徒の実態や障害特性の把握

#### （１）児童生徒の実態や障害特性を把握するために活用している方法

小学校、中学校とも「保護者からの聞き取り」が最も多く、それぞれ小学校で1,021人（96.9%）、中学校で319人（96.7%）であった。2番目に多かったのが小学校、中学校とも「就学前や前年度担任による引き継ぎ資料からの読み取り」で、それぞれ小学校が863人（81.9%）、中学校が267人（80.9%）であった。3番目に多かったのが小学校では「医師や理学療法士、作業療法士、言語聴覚士などの専門家の意見の聞き取り」で735人（69.7%）であった。中学校では「複数教職員による観察と協議」で、202人（61.2%）であった。逆に一番少なかったのは小学校、中学校とも「心理検査や発達検査の結果からの読み取り」で小学校が420人（39.8%）、中学校が92人（27.9%）であった。この結果から小学校、中学校ともほぼ同様の傾向を示したが、「専門家の意見の聞き取り」と「検査結果の読み取り」に関しては、中学校に比べ小学校の方がより活用されていることが推察された。また、「その他」の内容では、特別支援学校のセンター的機能を活用し、特別支援学校の教員から具体的なアドバイスを受けているという回答が多くあった（表Ⅲ-3-8）。

表Ⅲ-3-8 児童生徒の実態や障害特性を把握するために活用している方法（複数回答）

小学校 n = 1,054      中学校 n = 330

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

## (2) 実態や障害特性を把握する際に困難なこと

小学校では「障害特性に応じた指導について情報が得にくい」が最も多く、506人(48.0%)であった。次いで「特になし」が339人(32.2%)、「客観的なデータがとれない」が223人(21.2%)の順で多かった。中学校では「特になし」が最も多く、131人(39.7%)であった。次いで「障害特性に応じた指導について情報が得にくい」が129人(39.1%)、「相談できる専門家がない」が52人(15.8%)の順で多かった(表Ⅲ-3-9)。小学校、中学校とも、6～7割の学級担任が児童生徒の実態把握に困難を感じていて、特に「障害特性に応じた指導についての情報が得にくい」と感じている人が多いことが明らかになった。また、「その他」の内容では、小学校、中学校とも児童生徒の実態や障害特性を把握する上で保護者との間に意見の相違があり、意見の調整が難しいということが多く挙げられた。

表Ⅲ-3-9 実態や障害特性を把握する際に困難なこと(複数回答)

小学校 n = 1,054      中学校 n = 330

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

## 5. 教員の捉える「児童生徒の経験不足」

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

さらに、「どんな状況(場面)で経験不足を感じたか」については自由記述で回答を求めた。その結果は、小学校の教員では、多様な各教科や領域の指導場面における「様々な学習活動の中で感じた」、続いて「日常生活全般での経験不足を感じた」、「会話の中で語彙や事物の理解が不足していると感じた」という回答が多くあった。

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

一方、中学校の教員では、「対人関係の未熟さを感じた」という回答が最も多く、各教科や領域の学習内容を上回った。「場に応じた挨拶ができない」、「周囲や相手を気遣うことができない」など、人間関係の形成やコミュニケーションにかかわる課題が多く挙げられた。また、「校外学習等で公共交通機関の利用機会が少ないと感じた」、

「作業を伴う学習の場面で経験不足を感じた」という回答が中学校の教員の方が小学校の教員に比べて多かった。

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

表Ⅲ-3-10 教員が感じる児童生徒の経験不足の有無

小学校 n = 1,054      中学校 n = 330

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

#### 6. 「表現する力」を育むための工夫

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

具体的な内容では、「日常の会話の中で丁寧なやりとりをする工夫」、「補助具や補助的手段を活用する」についての回答は、小学校の方が中学校に比べて多くあった。逆に、「児童生徒の興味・関心を促す工夫」、「スピーチや感想文を書き、振り返る学習をする工夫」についての回答が、小学校に比べ中学校の担任から多くあった。

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

### IV. 考察

#### 1. 児童生徒の学習の状況

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の学習の状況については、「当該学年の教科を学習」に「下学年の教科や知的障害特別支援学校の教科等を中心に学習」を加えた教科を中心とした学習に7～8割の児童生徒が取り組んでいることがわかった。

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



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

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

## 2. 児童生徒の実態や障害特性をふまえた指導の現状と課題

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

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

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

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

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

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

### 3. 教員の捉える「児童生徒の経験不足」

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

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

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

また、「校外学習等で公共交通機関の利用機会が少ないと感じた」、「作業を伴う学習の場面で経験不足を感じた」という回答が中学校の教員の方が小学校の教員に比べて多かったことから、中学校の教員は、より具体的な社会的な技能に注目していることが推察された。

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

#### 4. 「表現する力」を育むための工夫

教員が児童生徒の「表現する力」を育む際に、「児童生徒の経験不足」をほとんどの教員が感じていることから、児童生徒の意思表示や体験的な学習、興味・関心を深めることを重視して、丁寧な指導をしていることが推察された。教員が児童生徒の「表現する力」を育むために工夫している具体的な内容では、「日常の会話の中で丁寧なやりとりをする工夫」、「補助用具や補助的手段を活用する」についての回答は、小学校の方が中学校に比べて多くあり、逆に、「児童生徒の興味・関心を促す工夫」、「スピーチや感想文を書き、振り返る学習をする工夫」についての回答が、小学校に比べ中学校の担任から多くあったことから、小学校段階ではより話し言葉での表現を重視し補助用具や補助的手段を積極的に導入していること、中学校段階では人前で発表する、文章を書くという、より目標の高い表現を重視していることが伺えた。

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

(長沼俊夫 小田亨 徳永亜希雄 金森克浩 齊藤由美子 笹本健 )

#### 文献

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