

第Ⅲ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せないために、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のか) →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

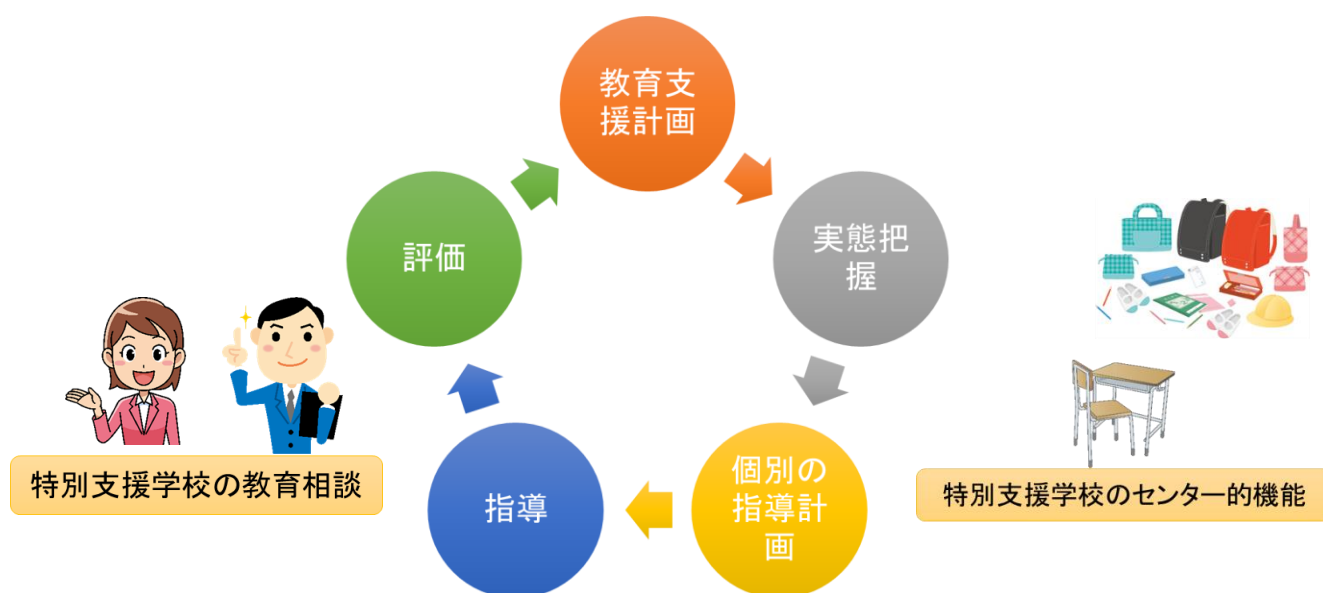
ても、比較をしたり参考にしたりすることがほとんどできないため、自信をもち確かな指導として積み重ねることは困難だと考える。

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～

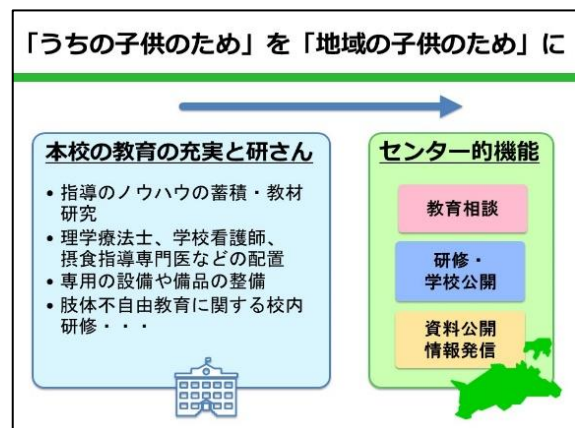
本校のセンター的機能の中で、地域支援のためだけに実施している事業や資料はほとんどない。日々、本校に通う児童生徒の指導の充実と指導力の研鑽、向上が本体であり、その肢体不自由教育の専門性やノウハウを地域支援に転用しているイメージである（図Ⅲ－２）。この考え方にそった取組を紹介する。

（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、実際的で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
・就学、進学 の相談 ・学校見学・視 察	・自立活動の指導 ・身体面へのアプ ローチ ・支援機器・補助具	・進学、就 職に関す る情報の 提供	・授業作 り ・教材教 具	・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	【授業についていくのが難しい、体力的な困難への対応】 ・「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。 ○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。	【引継内容の中学校生活に合わせたフイッティング】 ・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に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	【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】 ・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）。 ○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。	【配慮の根拠に書字速度の評価を実施】 ・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。

11月 訪問 相談	【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】 ・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。	・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。
11月 訪問 相談	【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】 ・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。	・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と。

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わせの提案、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

期末考査での支援を 拝見して

国語の支援へのコメント②

- ・全問解いた後の見直しをするかどうかは、本来は生徒が選ぶものだと思いますが、**代筆という特別な状況ですので、転記にミスがないかを本人が確認する習慣をつけていくことは必要だ**と思います。
- ・例えば、次のような方法を各教科で統一してはどうでしょうか。
 - ①問題用紙と解答用紙を見えるように置く（本人が先生に、依頼・指示できるのが理想です）。
 - ②**本人の指示に沿って支援する**。「問3の問題を見せてください」「問4の（2）を直してください」など
 - ③**見直しが終わっても、特に片付ける必要はない**と思います。時間終わりまで続けます。

※この見直しの時間を、**転記ミスの確認として何分くらい取るかは今後の検討が必要だ**と思います。

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

（支援の方針・目標） ・ 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） （学校生活上の配慮事項） ・ 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、歩行器を使つ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あり、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の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の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
ペガーボール	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。 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。
	
	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。 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。
キンボール	
	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。 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。 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。

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)	ペガーボール、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 ての運動遊び		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。

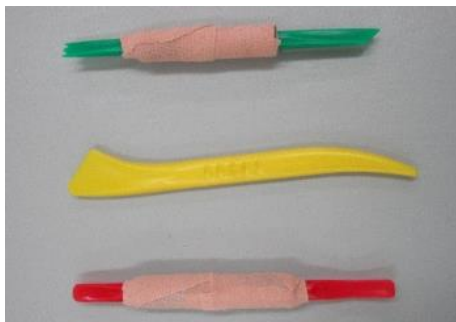
【美術科の授業改善】

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ヘラを借り、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、ヘラ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、柄が平らなヘラはそのまま使用し、柄の丸いヘラは、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がっていた。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면을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える。しかし、一堂に関係する教職員が集まることが難しく、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依拠し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る、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える。

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。

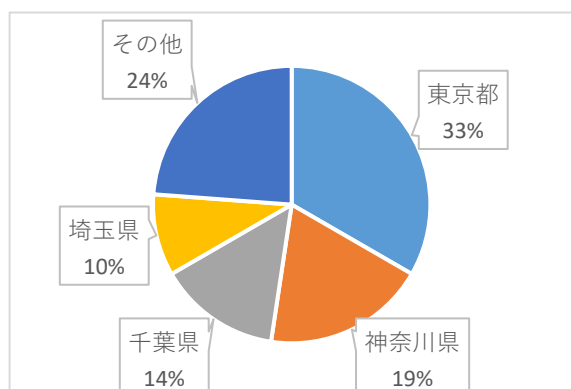
（杉浦 徹）

8. 医療機関と連携した小学校支援の実践事例

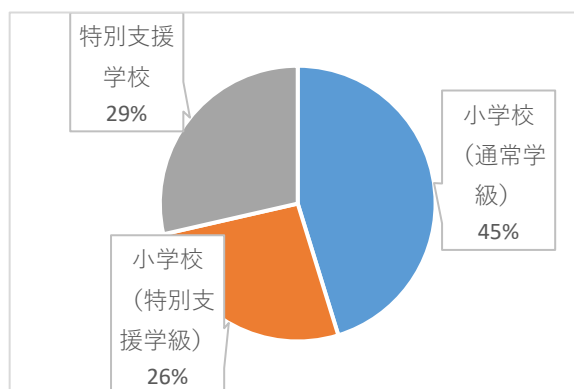
(1) 学校の概況

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。

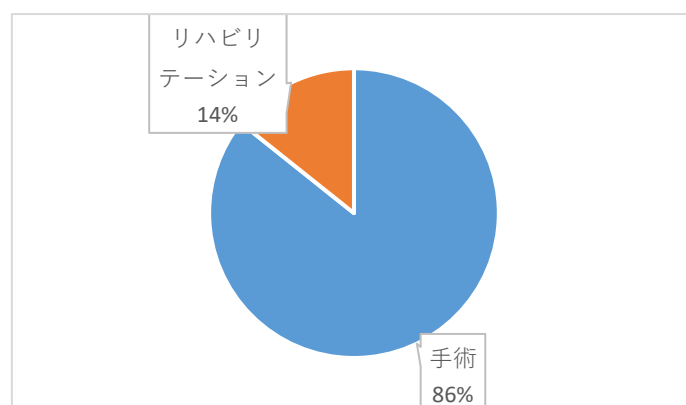
平成30（2018）年度にセンターへの短期入所に伴い施設併設学級に在籍した児童生徒は66人であり、そのうち小学部が56人、中学部が10人であった。小学部56人のうち、当該学年や下学年の各教科等の目標・内容で学習する学級に在籍したのは21人であった。その21人に関するデータは図Ⅲ-8-1～図Ⅲ-8-3のとおりである。そのうち本研究で紹介する事例は、平成30（2018）年度に隣接する医療センターに手術目的で短期入所し、施設併設学級にある小学校の教科を当該学年や下学年の目標・内容で学習する学級に転入した児童についてである。



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
くと楽に座れる（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る。



図Ⅲ－８－１１ 白黒反転定規

（石田周子・北川貴章）