

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ものである。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。

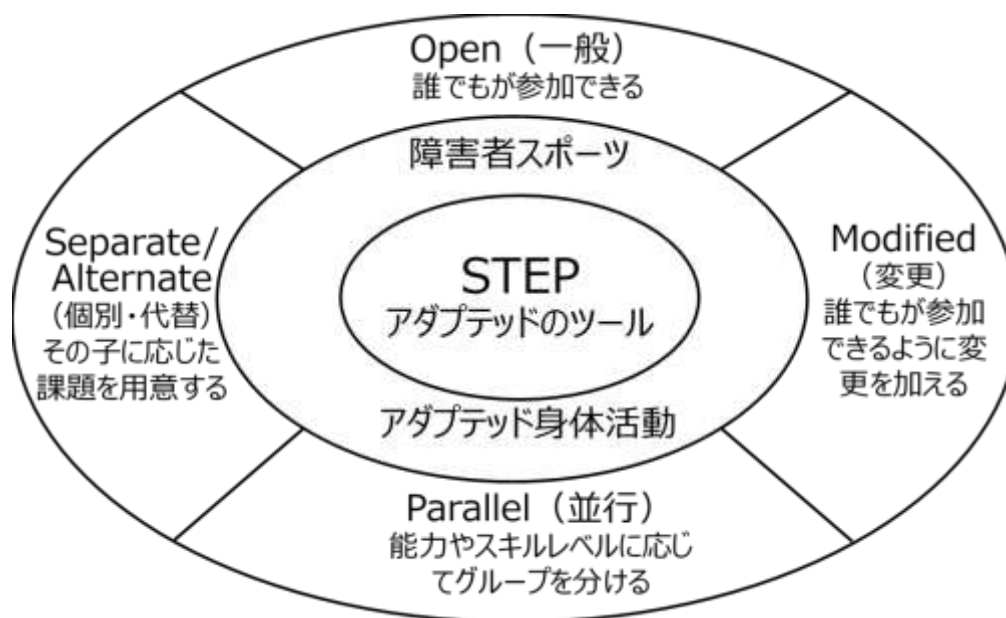


図1 インクルージョンスペクトラムモデルのフレームワーク

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わ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心をもち、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市比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、具体内容	動作法の研修会	
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	
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。医療的ケア必要の場合は、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＝	④＝	⑤＝
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	④＝	⑤＝

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
④					
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
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＝	④＝
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
	①＝鼻腔内の喀痰吸引	②＝必要がない		①
	①＝気管カニューレ内部の喀痰吸引	②＝必要がない		①
	①＝胃ろう又は腸ろうによる経管栄養	②＝必要がない		①
	①＝経鼻経管栄養	②＝必要がない		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	②＝日常的な会話が少しはできる		
	③＝会話はほとんどできない	④＝その他		
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		
	④＝その他			
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	④＝その他		
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	②＝杖や歩行器などを使えば歩ける		
	③＝手をつないで歩ける	④＝車いすを自分で操作して移動する		
	⑤＝介助を受けて車いすで移動する	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 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
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 ②＝ひらがなを少しは読むことができる ④＝その他	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 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		
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		

(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
文章を読む場面、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
食事をするのに困難さがみられる。	①
排泄をするのに困難さがみられる。	①
身支度、身の回りの整理整頓をするの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。	
文章を読む場面、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。	
食事をするのに困難さがみられる。	
排泄をするのに困難さがみられる。	
身支度、身の回りの整理整頓をするの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、プ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教えてください。(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教えてください。(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践に関すること		
教科学習等に必要の教材・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的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)。

教育課程の類型の傾向については、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。

センター的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)

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めます。

- （ア）身体 の健康と安全（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になりますが、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、視知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、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が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もあります。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もあります。

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事です。

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、使えるよ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セ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います。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います。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、独力で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 ミリのものは折れにくく、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）やペン型のものがあります（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、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。

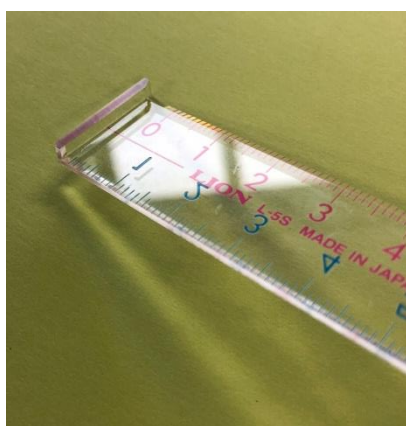


写真5－7 L字型定規

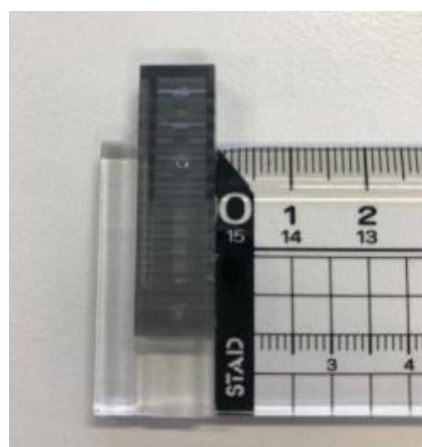


写真5－8 引き始めに工夫のある定規

（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かと思います。



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います。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、一般的な学習机といすを用いている場合もあるかと思います。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すが、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ことが心配されます。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す。



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際その１
- 肢体不自由教育の実際その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.