

肢体不自由と知的障害を併せ有する重度・重複障害児童生徒の 自立活動の取組の分析

Analysis of Jiritsu-Katsudo(self-independence activities) for children with Severe and Overlapped physical and intellectual disabilities

大久保 圭子* 井上 和久**
OKUBO Keiko INOUE Kazuhisa

要 旨

近年、肢体不自由と知的障害を併せ有する重度・重複障害の児童生徒が増加し、自立活動の指導の重要性が高まっている。本研究では肢体不自由特別支援学校で、肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒を対象として作成された自立活動の学習指導案について分析を行い、肢体不自由特別支援学校で行われている自立活動の指導状況を明らかにする手がかりを得ることを試みた。

その結果、安全や体調面に配慮しつつ肢体不自由教育と知的障害教育の指導内容や指導方法の両方に対応した指導が工夫され展開されていた。一方、T T（ティーム・ティーチング）による教師相互の連携について、適切に学習指導案に反映させる必要があることが示唆された。

Abstract

In recent years, the number of students with severe motor and intellectual disabilities has increased, making guidance on jiritsu-katsudo (self-independence activities) more important. This study examines and analyzes the learning guidance plan for jiritsu-katsudo for students with both physical and intellectual disabilities at a special needs school for children with physical disabilities. The author attempts to elucidate the situation in which the guidance of jiritsu-katsudo is being carried out.

It was noted that guidance was being developed that took into account both the content and method for educating students with special needs, while giving consideration to the students safety and physical condition. On the other hand, the study observed that there was insufficient alignment and cooperation between teachers who were team teaching together. It is necessary to appropriately reflect on the current situation of the students in the learning guidance plan for jiritsu-katsudo.

キーワード：肢体不自由 知的障害 自立活動 学習指導案

Keywords : physical disabilities , intellectual disabilities , jiritsu-katsudo (self-independence activities) learning guidance plan

I. はじめに

1. 特別支援学校とは

学校教育法第72条において、「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、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に必要な知識技能を授けることを目的とする」と規定されている。

特別支援学校には、幼稚部、小学部、中学部、高等部あるいはその一部がある。学校教育法施行規則には、特別支援学校の小学部、中学部又は高等部の学級は、特別

の事情のある場合を除いては、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の別ごとに編制されていることが明記されている。

2. 肢体不自由特別支援学校の対象

(1) 肢体不自由とは

医学的な定義として安藤・渡邊・松本・小山・丹野（2007）は肢体不自由を「発生原因のいかんを問わず、四肢体幹に永続的な障害があるもの。先天性の四肢体幹の形成の障害や、生後の事故等による四肢等の欠損等、形態的な障害によるものと、脳性まひや二分脊椎、進行性筋ジストロフィーのような中枢神経系や筋肉の機能障

害によるものがある」と定義した。

(2) 肢体不自由特別支援学校の対象

特別支援学校の対象児童生徒の障害の種類とその程度は学校教育法施行令第22条の3に規定されている。肢体不自由者については、特別支援学校の対象となるのは、「1 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの。2 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないもののうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの。」とされている。

就学にあたっては、障害者基本法第16条第2項に、本人、保護者の意向を最大限尊重することが明記されており、学校教育法施行令第22条の3の障害の程度に加え、学校教育法施行令第5条、第6条により教育的ニーズ、学校や地域の状況、保護者や専門家の意見等を総合的に勘案して、市町村教育委員会が決定する仕組みとなっている。

3. 肢体不自由特別支援学校の教育課程

教育課程とは、「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」とあることである（文部科学省、2009）。

特別支援学校の教育課程については、学校教育施行規則第126～129条に規定されている。

小学部の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、外国語及び体育の各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動で編成され、中学部の教育課程は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成するものとされている。また、同規則では、知的障害者である児童を教育する場合は、上述の規定にかかわらず、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとされている。

肢体不自由特別支援学校の教育課程は、それぞれ小学校、中学校、高等学校の教育課程に準ずる教育を行うこととなっている。しかし、児童生徒の障害の程度や実態は多様であり、それぞれの子どもの状態に即した教育課程を編成する必要がある。そのため特別支援学校では、弾力的に教育課程を編成することができる。弾力的な教育課程として、「小学校、中学校の各教科を下学年の目標及び内容の一部又は全部に替えた教育課程」、「小学校、中学校、高等学校の各教科を下学年の目標及び内容の一部又は全部に替えた教育課程」、「知的障害特別支援学校の各教科の目標及び内容の一部又は全部に替えた教育課程」、「各教科等の目標及び内容の一部又は全部を自立活動を主と

した教育課程」等がある（文部科学省、2018a）。つまり具体的には、学年相応の目標と内容を扱うことが難しい子どもには下学年や下学部、知的発達の遅れのある子どもには知的障害特別支援学校の教育課程、重度・重複障害の子どもには自立活動を中心とした教育課程を編成するといったことである。

4. 肢体不自由特別支援学校における自立活動

特別支援学校の教育課程には、小学校、中学校、高等学校にはない自立活動という領域がある。

自立活動は、障害のある幼児児童生徒は、その障害により、日常生活や学習場面において様々なつまづきや困難が生じることから、個々の障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するための指導として設定されている（文部科学省、2018b）。

自立活動は6区分「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」に分類・整理されその内容は27項目からなる（表1）。

表1 自立活動の6区分27項目

区分	項目
1 健康の保持	①生活のリズムや生活習慣の形成 ②病気の状態の理解と生活管理 ③身体各部の状態の理解と養護 ④障害の特性の理解と生活環境の調整 ⑤健康状態の維持・改善
2 心理的な安定	①情緒の安定 ②状況の理解と変化への対応 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
3 人間関係の形成	①他者とのかかわりの基礎 ②他者の意図や感情の理解 ③自己の理解と行動の調整 ④集団への参加の基礎
4 環境の把握	①保有する感覚の活用 ②感覚や認知の特性についての理解と対応 ③感覚の補助及び代行手段の活用 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 ⑤認知や行動の手掛かりとなる概念の形成
5 身体の動き	①姿勢と運動・動作の基本的技能 ②姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用 ③日常生活に必要な基本動作 ④身体の移動能力 ⑤作業に必要な動作と円滑な遂行
6 コミュニケーション	①コミュニケーションの基礎的能力 ②言語の受容と表出 ③言語の形成と活用 ④コミュニケーション手段の選択と活用 ⑤状況に応じたコミュニケーション

これらは各教科のように学年ごとに目標が設定されて

いたり、扱う順序が規定されていたりすることはなく、子どもの個々の実態を踏まえて、それぞれの課題に関連付けて適切な指導目標と指導内容が設定されることになっている。

5. 研究の目的

自立活動の指導は、障害による困難を改善・克服して調和のとれた発達や自立と社会参加を促す上でなくてはならない指導であり、肢体不自由特別支援学校においても従前より重視され、様々な実践が行われてきた。そして、近年の傾向として、肢体不自由と知的障害を併せ持つ重度・重複障害の児童生徒が増加し、自立活動の指導の重要性が高まっている。そのような中、肢体不自由特別支援学校等の自立活動の指導の実践は校内研修や特別支援教育に係る研究会等において検討されてきた。また、各自治体の教育委員会や特別支援学校が刊行している研究誌も見受けられる。しかし、それら各機関の教育実践について、総合的に分析を行った研究はみあたらない。そのため本研究では、複数の肢体不自由特別支援学校で、肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒を対象として作成された自立活動の指導について分析を行い、肢体不自由特別支援学校で行われている自立活動の指導の状況を明らかにする手がかりを得ることとした。

II. 方法

1. 対象

肢体不自由特別支援学校における小学部・中学部・高等部の自立活動の学習指導案を対象とした。学習指導案は教育センター及び特別支援学校刊行物で公開されている小学部・中学部・高等部の自立活動の学習指導案の中から肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒を対象とした学習指導案とし、小学部・中学部・高等部の各部3事例（うち2事例はグループ指導、1事例は個別指導）を抽出した。抽出の方法はインターネットで「肢体不自由」、「知的障害」、「学習指導案」のキーワードで検索したものの中から無作為に抽出した。また、2事例はグループ指導、1事例は個別指導とした理由として、自立活動は特別支援学校教育要領・学習指導要領解説（文部科学省、2018b）にあるように、個別指導の形態で行われることを基本としつつも、指導目標を達成する上で効果的な場合には集団を構成して指導することも考えられるため、個別とグループの2種類を対象とし、個別的な事例に偏らないように、個別指導1、グループ指導2の割合とした。

2. 方法

抽出した自立活動の学習指導案に記載されている「単元名」と当該学習指導案の授業に係る「児童生徒と教師の数」、「ティーム・ティーチング（以降T Tと称す）の

状態」、「授業で扱う自立活動の内容（6区分27項）」、「単元のねらい」、「指導上の留意点」、「指導計画」について抽出・整理し、表に示して分析を行った。また、学習指導案の「単元のねらい」については文意を読み取ることにより分類し、「指導上の留意点」についてはキーワードを抽出して分析を行った。

III. 結果

1. 対象児童生徒数と教師の数、及び児童生徒の実態について

抽出した学習指導案を整理し、表2に示した。

授業で対象とする児童生徒数は、小学部、中学部、高等部の個別学習ではそれぞれ単独で、グループ学習においては小学部では2人と4人、中学部では12人と9人、高等部では3人と6人であった。

学習指導案の児童生徒の実態の欄には、知的障害、肢体不自由の他に、脳性まひ、ダウン症、點頭てんかん、聴覚障害、先天性疾病による体幹機能障害等の記述があった。

具体的な状態としては、中学部に所属する12人中3人のみが発語があり簡単な言葉の指示が理解できる状態であり、他の小学部、中学部、高等部の児童生徒については発語はなく表情や身振り、視線、発声などで意思の表出を行っている状態であった。

身体の状態に関しては、座位が可能：5人、仰臥位：1人（術後による）、手指でつかんだり遊んだりできる：4人、移動については腹ばいや四つ這い：2人、自立歩行：1人の記述があった。医療的ケアが必要であるとの記述もあったが、人数についての記述はなかった。

一方、授業で指導する教師の数は、個別指導を除き、小学部では児童2人に対し教師2人、児童4人に対し教師4人、中学部では生徒12人に対し教師8人、生徒9人に対し教師が10人（主たる授業者が1人、個別対応する教師が9人）、高等部では、生徒3人に対し教師3人、生徒6人に対し教師6人であった。

2. T Tの状態について

抽出した学習指導案（n=9）の中で、それぞれの教師の位置を示す図が記載されていた学習指導案は6であった。個別に教師が担当する児童生徒に対して行う具体的支援についての記述があった学習指導案は4あったが、その中でT Tの形態における教師相互の連携や役割についての記述があった学習指導案は2であった。

表2 学習指導案の内容

NO	単元名	児童生徒・教師の人数	児童生徒の実態	自立活動の内容	単元のねらい	指導上の留意点・教師の具体的支援	指導計画
1	「からだをうごかそう」	小学部 (児童2人、教師2人)	A:脳性まひ、知的障害。座位を自分でとることができる。腹ばいで移動する。同年代の児童に興味を示す。指導者には笑顔になり後追いつく。B:脳性まひ、点頭てんかん、知的障害。10分程度あぐら座居ができフロアに寝かせると自分で位置を変えられることができる。手指を使って玩具で遊ぶことができる。「バウバウ」「まんま」など声でやり取りができるようになった。	4-(1) 5-(1) 6-(2)	<ul style="list-style-type: none"> ・四つん這いや正座などしたり身体を動かしたりしながら、刺激を受け止め、姿勢等をコントロールしようとする。 ・楽しんで身体を動かす活動を通して自発的に活動しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童にゆっくり話しかけ、個々の児童の身体のほぐすべき箇所について、それぞれに応じた箇所を重点的にマッサージする。 ・触る前に言葉かけをし、弱い力から始める。 ・マットを強弱をつけて揺らすことにより、笑顔や声を出させる。 ・毛布をしっかり持って揺らす。 ・動きの支点になる部位に触れ、自発的な動きにつながるようにする。 ・活動に使うものを提示したり触らせたりする。 ・活動に適した歌を歌いながら楽しい雰囲気をつくる。 ・楽しかった活動や頑張った活動を指導者と一緒に発表する。 ・言葉かけや動作で姿勢を整えることを伝える。 	<p><全70時間> 前期 34時間、 後期 36時間 (本時9/36)</p>
2	「お話をきいてやってみよう」	小学部 (児童4人、教師4人)	A.Bの2名については、感じたことを、表情や身振り、発声で表現できる。教材に手を伸ばして固まったり放そうとしたりできる。教材に目を向けて追うことができる。 C.Dの2名については、興味があるものを見たり触ったりして感じたことを表情で表現できる。 教師と一緒にすることで教材を持ったり動かしたりできる。支援の先に提示された教材に気づき見ることができ	6-(1) 4-(1) 6-(1)	<ul style="list-style-type: none"> ・パネルシアターの読み聞かせを見聞きしたり、大蝶々の舞いを見たりして感じたことを身振りや表情、発声で表現することができる。 ・教材を注視したり操作したりして、お話の一部を体験することができ ・さなぎの布をともだちや教師と一緒に一緒に引張ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の体調を確認し、順番にあいさつを促す。 ・体調に応じて看護職員に吸引を依頼する。 ・学習の流れカードを個々に提示しながらゆっくり説明する。 ・個に応じて発表を支援する。 ・近くでじっくり絵を見ることができるようになる。 ・一緒に繰り返しのセリフを口ずさむ。 ・動作の手本を示し模倣を促す。 ・読み聞かせの中で葉や卵等に触れる時間を設け、感触を感じられるようにする。 ・表情や発声、身振りの表出が見られた際、受け止める声かけをする。 ・T1～T4は臨機応変に協力して支援する。 ・食べ物や葉っぱの半具体物を用いて、個々に選択する時間を設ける。 ・教材を注視したり手を伸ばしたりできるように車椅子の角度や教材の提示位置を工夫する。 ・児童が友だちと一緒に引張っていることが意識できるように並ぶ。 ・発表を聞き達成できた場合は、はなまるカード等を貼る。 ・簡単に教材を出し、児童のできたことを再現する時間を設ける。 	<p><全7時間> 本時第7時</p>

肢体不自由と知的障害を併せ有する重度・重複障害児童生徒の自立活動の取組の分析

3	「自分のしたいことを伝えようと一緒にご遊ぼう」	小学部 (個別) 教師1人	知的障害に肢体不自由を併せ有する。「先生、終わった」など毎日繰り返し使う慣用的な言葉以外は視線、指差し等によるが、消極的で担任の仲介がないと意思の表出が難しい。四つ這いや尻這いで移動できる。座位で遊ぶことができる。	2-(2) 3-(1) 6-(2)	・教師の言葉に反応して、自分から「する」と「と」を伝えることができる。興味のあるものを手で持つことができる。	<全8時間> 本時第8時
4	感じてみよう「花さき山」	中学部 (生徒12人、教師8人)	どの生徒もバギーや車椅子で移動し、日常生活全般に介助が必要である。内1名は術後のためベッドで仰臥位で学習している。簡単な言葉、視線、表情等やり取りを楽しむことができる。音、色、光など興味関心をひかれるものは一人一人異なるが集団でも楽しむことができるようになるようになってきている。	3-(1) 4-(1) 6-(2)	・物語を通して、音楽や話し手の声、絵の色彩・光などに触れ、様々な感覚を活用したり、雰囲気を受け入れたり、感じた気持ち等を表情や発声、身体の動き等で表したりする。 ・友達や教師と一緒に「花さき山」の世界に親しみ、味わい、感じあう。	<全7時間> 本時第5時
5	「物語の世界へ④～ふしぎなボジャンの木の木」	中学部 (生徒9人、教師10人)	2名は発語があり、他の生徒は視線や表情、身体の一部を動かして気持ちを伝えようとす。 注視、追視ができる生徒が多い。吸引などの医療的ケアが必要な生徒や姿勢の面で配慮が必要な生徒、その他難聴、見えにくい生徒がいる。	3-(1) 4-(1) 6-(1)	・注意を向けて登場人物を見たり、せりふや楽器の音などを聞いたりする。 ・好きな活動をやり取りで選んだり、発声などで自分の気持ちを伝えたりする。	<全12時間> 本時第10時
6	「自分から伝えよう」	中学部 (個別) 教師1人	肢体不自由と知的障害を併せ有している。日常生活全般に支援が必要。下肢装具を着用し座位保持椅子で過ごすことが多い。左手が有意で対象物にゆつくと触ることができ。指先の微細な動きは難しい。発話は難しいが選択肢を提示されると指差しをすることができ	6-(1)を 中心に3, 4,5を関 連付ける	・カードによる意思の伝え方がわかる。 ・コミュニケーションアイコンを使って意思を伝えることができる。 ・コミュニケーションアイコンを使って伝えた	<全9時間> 第1次 [2時間] 第2次 [4時間] 本時1/3 第3次

7	「クラス de ミュ ジック」	高 等 部 (生徒 3 人、教師 3 人)	きる。	3 名とも相手からの動きかけに目や手 を動かして見ようとしたり、発声で応 えようとしたりする。音楽を使った活 動や役割が与えられた活動に意欲的 である。	6-(1) を 中心に 3- (1)、4、5 を関連付 ける	い相手に伝えたい意思 を自分から伝えること ができる。 ・聴いたり、見たり、触 れたりすることを通して 感じたことを発声や 表情、視線の動き、身体 の動きで表す。 ・音楽活動を通して教師 の動きかけに応じたり、 友達と活動を共有した りする。	・身体の動かし方やカードの使い方について教師が演示をする。 ・学習の途中、疲れから姿勢が崩れたり緊張が高くなってきたりしたら休憩を入 れたり生徒の身体に触れて緩めたりする。 ・本時のふり返りでは、気持ちカード、活動カード、本生徒の写真カードを活用し複 数のカードを組み合わせて表現する。 ・楽しい気持ちやうれしい気持ちを感じ、表すことができるように教師が軽快に歩 いたり楽しく歌ったりする。 ・音をじっくりと聴けるように楽器が鳴っているときは声かけは最小限にとどめる。 ・表情の変化が見られたときは生徒の気持ちを代弁する。 ・安心して関わられるように個々に合わせてやさしく触れたりたりする。 ・自分で楽器を鳴らしていることを意識できるよう一人ずつ楽器を鳴らす場面を設 ける。 ・期待感を持ちながら自分の番を待ったり友達を意識したりできるように言葉かけ をする。 ・友達が鳴らしているの見えるように座位保持装置の向きを変える。 ・だれが鳴らすか意識できるように、名前を呼ぶ。 ・クールダウンできるようにバルーンを生徒の真上でゆくり飛ばす。 ・本時の活動の振り返りを全員で共有できるようにスキンシップをとりながら言葉 かけをする。	[3 時間] < 全 36 時間 > 第 1 次 [10 時間] 第 2 次 [10 時間] 本時 5/10 第 3 次 [3 時間] [10 時間] 第 4 次 [6 時間]
8	「ボタ ンを探 そう ～ふた り はとも だ ち(な く した ボタ ン)よ り ～」	高 等 部 (生徒 6 人、教師 6 人)	教師の指示をいくつか理解できる生徒 もいるが多くは快・不快を発声や表情 で伝える。活動の中では視線、拍手、身 体を揺らすなどにより意思表示する生 徒が多い。1 名、集団のにぎやかな音を 嫌う生徒がいる。	3. 4. 5. 6	・ボタンを探さず場面を模 した活動を通して、物を 媒介として教師や友達 とのかかわりを深め る。・それぞれができる 動きや方法で自発的に ボタン探しに取り組む。	・生徒個々の実態に合わせて目標を達成できるように活動場面によって生徒の姿勢 を変える。 ・クラスの友達とのかかわりを意識できるように生徒の配置や座位姿勢を工夫する。 ・集団を意識できるように順番を決めたり「○○さんの番だから応援してね」等声 をかけたたりする。 ・視力が弱く、聴覚有意な生徒のために状況の変化がわかりやすいように読み手を 決めたり楽器などの効果音や香りのする教材を使用したりする。 ・急な音が苦手な生徒のために、生徒に楽器を提示したり拍手の合図をしたりして から音を出す。	< 全 36 時間 > 第 1 次 [4 時間] 第 2 次 [12 時間] 第 3 次 [20 時間] 本時 8/20	
9	自分のべ ースで んぼう	高 等 部 (個別) 教師 1 人	ダウン症、聴覚障害、先天性疾病による 体幹機能障害。 聴力はわずかにある。自立歩行が可能。 背骨に側弯が見られ姿勢の保持が難し い。言語での意思疎通が難しい。写真カ ードの理解も不十分である。	3-(3) 4-(5)	座位姿勢を保持しながら ら手先を使った作業に 取り組むことができ る。・教師の支援がなく ても自分の意志で作業 に取り組むことができ る。・道具や材料に注目 しながら作業に取り組 むことができる。	・聴覚障害に配慮し活動内容の伝達は視覚的に行う。 ・絵カードを用いて見通しをもたせる。 ・道具等を生徒の見やすい位置に置き、一つずつ手に取って手触りを確かめさせる。 ・左に姿勢が崩れやすいため、右側から支援を行う。 ・姿勢が崩れる際は適宜休憩をとらせる。 ・教師が生徒の手を取り道具の操作を一緒に正しい操作方法を体験させる。	< 全 153 時間 > 第 1 次 [71 時間] 第 2 次 [82 時間] 本時 61/82	

3. 指導計画について

自立活動の指導計画の単位は7時間から12時間の間にある学習指導案が5（内訳：7時間が2，8時間が1，9時間が1）あり，36時間が2，70時間が1，153時間が1であった。

4. 単元名及び自立活動の内容について

単元名はすべて異なっていたが，「からだをうごかそう」など身体の動きに関連したテーマが2（内訳：グループの授業形態（以下Gと称す）が1，個別での授業形態（以下Iと称す）が1）あった。「感じてみよう『花さき山』」など感覚の活用に関連したテーマが（G：2，I：0）あった。「自分のしたいことを伝えて一緒にあそぼう」などコミュニケーションに関連したテーマが5（G：3，I：2）あり一番多かった。

自立活動の指導内容は，6区分27項目より，「6コミュニケーション（1）コミュニケーションの基礎的能力」が6（G：5，I：1）で一番多く，次いで「4環境の把握（1）保有する感覚の活用」が5（G：5，I：0），「3人間関係の形成（1）他者とのかかわりの基礎」が4（G：3，I：1），「2心理的な安定（1）情緒の安定」と「6コミュニケーション（2）言語の受容と表出」がそれぞれ2（G：1，I：1），「3人間関係の形成（3）自己の理解と行動の調整」が1（G：0，I：1），「5身体の動き（1）姿勢と運動・動作の基本技能」が1（G：1，I：0）であった。

5. 単元のねらいについて

「単元のねらい」について，児童生徒が達成すべきねらいとなる内容に焦点を当て，文意を読み取ることにより分類し，表3に示した。

表3「単元のねらい」の内容

単元のねらいの内容	学習指導案数（n=9） ※1つの学習指導案より複数抽出
児童生徒の具体的な身体についての活動に関する事	10
意思の表出に関する事	8
感覚の活用に関する事	5
他者とのかかわりに関すること	5
取り組みの姿勢に関する事	4

「興味のあるものを手で持つことができる（表2. 学習指導案3）」など児童生徒の具体的な身体についての活動に関する事が10，「身振りや表情，発声で表現することができる（表2. 学習指導案2）」など意思の表出に関する事が8，「物語を通して，音楽や話し手の

声・絵の色彩・光などに触れ，様々な感覚を活用したり（略）（表2. 学習指導案4）」など感覚の活用に関する事が5，「音楽活動を通して教師の働きかけに応じたり，友達と活動を共有したりする（表2. 学習指導案7）」など他者とのかかわりに関することが4，「楽しんで身体を動かす活動を通して自発的に活動しようとする（表2. 学習指導案1）」など取組の姿勢に関する事が4あった。

これらを自立活動の6区分と対応させると，具体的な身体についての活動に関する事が「5身体の動き」に，意思の表出に関する事が「6コミュニケーション」に，感覚の活用に関する事が「4環境の把握」に，他者とのかかわりに関することが「3人間関係の形成」に，対応する。

6. 指導上の留意点・教師の具体的支援について

学習指導案から「指導上の留意点・教師の具体的支援」について，教師が具体的に児童生徒に対して行った支援や環境整備等についての記述に関してキーワードを取り出し，表4に示した。

表4「指導上の留意点・教師の具体的支援」の内容

キーワード	学習指導案数 n=9 一つの学習指導案より複数抽出
言葉かけ	14
視覚支援	13
児童生徒のペースに合わせる	7
他者とのかかわり	6
席や用具等の配置	6
安全に関する事	5
児童生徒の体調に関する事	5
児童生徒の身体に直接触れる	5
教師による模倣	4
雰囲気づくり	3
TTに関する事	3
教師と一緒にいる	2
その他	7

「表情や発声，身振りの表出が見られた際，受け止める声かけをする（表2. 学習指導案2）」など「言葉かけ」に関する記述が14，「見通しを持つことができるように活動カードと使用する遊具を見せる（表2. 学習指導案3）」など「視覚支援」に関する事が13，「読み聞かせの際は，生徒の表情や反応に応じて間をとったりしながら進める（表2. 学習指導案4）」など「児童生徒のペースへの配慮」に関する事が7，「他者とのか

かわり遊びができるようにわらべうた遊びでは小さな集団になって繰り返し遊ぶ(表2. 学習指導案4)」など「他者とのかわり」に関するものが6, 「教材を注視したり手を伸ばしたりできるように車椅子の角度や教材の提示位置を工夫する(表2. 学習指導案2)」など「席や用具等の配置」に関するものが6, 「安全」に関するものが5, 「児童生徒の体調」に関するものが5, 「児童生徒の身体に直接触れて支援を行うこと」に関するものが5, 「教師による模倣」が4, 「雰囲気づくり」が3, 「TTに関すること」が3, 「教師と一緒にいる」が2, 「その他」が7であった。

抽出されたキーワードは、留意点として「安全に関すること」, 「児童生徒の体調に関すること」が挙げられ、その他のキーワードは具体的支援として分類された。具体的支援の中には「言葉かけ」や「視覚支援」といった知的障害, 肢体不自由の双方の障害種に対応するものと「児童生徒の身体に直接触れる」など肢体不自由で特徴的な支援が見受けられた。

IV. 考察

1. 対象児童生徒数と教師の数, 及び児童生徒の実態について

授業で対象とする児童生徒数は、個別指導を除き、グループ学習では2人から12人であった。生徒数が多かった中学部の12人と9人のグループでは、ともに簡単な言葉のやり取りができる生徒がおり、教師1名が生徒3名を担当する場合があった。一方、小学部、高等部では全員発話がなく、比較的障害の程度が重度であり安全面や活動内容において少人数の方が適していたと考えられる。

2. TTの状態について

TTは複数の教師が連携、協力して授業全体に関わっていくものであるが、抽出した学習指導案(n=9)の中では、個別に教師が担当する児童生徒に対して行う具体的支援についての記述があった学習指導案は4あったが教師相互の連携や役割についての記述があった学習指導案は2にとどまっていた。一方、特別支援学校では多くの授業において複数の教師により学習指導が展開されており、「授業づくりハンドブック～学習指導案と学習評価の考え方について～」(岡山県特別支援学校長会・岡山県教育庁特別支援教育課,2018)のような、各自治体の教育委員会や教育研究センターにより、特別支援教育に関するハンドブック等が発行されており、それらにはTTの形態による学習指導案の書き方について紹介されていることが多い。また、茨城県教育研修センターにおける「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの在り方」(2000)の研究では、効果的なTTの在り

方に関して研究が行われ、同センター特別支援教育課が発行した「特別支援学級スタート応援ブック～授業づくり編第一第3版」(2019)では学習指導案の作成において「チーム・ティーチングにて授業を行う場合は、教師間の役割分担についても記述する。」と明記されている。このように特別支援学校における学習指導案は、TTに対応したフォーマットが一般的であり、日常の授業においても略案として作成され、限られた時間の中での授業の打ち合わせを円滑に行い、児童生徒の実態やその授業でのそれぞれの目標、教師の役割分担など共通理解を図るために用いられることが多い。しかし、そうした流れの中で、本研究で抽出した学習指導案において、教師相互の連携や役割についての記述があった学習指導案が2にとどまっていたことは、記述はないが実際には教師相互の連携や役割分担が経験的に日常化して行われているか、個々の児童生徒への指導に重点が置かれ、互いに協働しながら授業者として役割を十分に果たせていないか等のことが推察される。竹内らは、肢体不自由特別支援学校において個々に「子どもにつくタイプ」による担当する子どもの明確化が個業的な側面を強めていることや、個々に「子どもにつくタイプ」では授業の細部における授業者間でのずれを引き起こす可能性があることを示唆している(竹内・小山・大関・落合・内海・安藤,2020)³⁾。このことから、授業の過程において複数の授業者のそれぞれの役や授業者間の連携について日常的に行っているとしても、学習指導案や略案に明記することにより確認を行い、TTの形態を有効に活用する必要があると考えられる。

3. 指導計画について

自立活動の指導計画の時間は1単元が7単位時間から153単位時間と設定時間に開きがあった。このように長期間で単元を捉えている場合と短期間で捉えている場合とばらつきが見られたのは、指導内容の違いが影響していることが考えられる。例えば表2. 学習指導案9や学習指導案10のように1単元が比較的多くの時数を要する指導内容では、自立活動の内容として「環境の把握」が共通にあり、重度の障害のある児童生徒にとって個々の発達段階や実態に応じて長期的な視点が必要であると考えられる。

4. 単元名及び自立活動の内容について

単元名に関連した自立活動の区分では「コミュニケーション」に関連したものが一番多く、次いで「身体の動き」と感覚の活用等について「環境の把握」に関するものであった。

一方、学習指導案の「単元のねらい」では「コミュニケーション」「環境の把握」「人間関係の形成」に関する

ものが多かった。

本研究で抽出した学習指導案の6/9がグループ学習であり個別学習を主体とする自立活動と比較し、児童生徒相互のコミュニケーションに視点が当てられたことが推察される。また、単元名に関連した区分と単元のねらいで重要視された項目の違いは、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（文部科学省、2018b）に「個々の幼児児童生徒に必要とされる項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する」とあるように授業を構成するに当たりそのことに留意したため、単元のねらいに関連した指導内容についても挙げられたと推察される。

5. 単元のねらいについて

「単元のねらい」について、「児童生徒の具体的な活動に関すること」が一番多く、次いで「身振りや表情、発声で表現する等、意思の表出に関すること」、「感覚の活用に関すること」、「他者とのかわりに関すること」、「児童生徒の活動への取組の姿勢に関すること」が挙げられた。「児童生徒の具体的な活動に関すること」に関しては、重度・重複障害の児童生徒の緩やかな変化の中でも「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「子ども一人一人の発達をどのように支援するか」といったカリキュラム・マネジメントの視点が反映されていると推察される。「身振りや表情、発声で表現する等、意思の表出に関すること」については、肢体不自由であることに加え「一般に、同年齢の子どもと比べて、認知や言語などにかかわる知的機能が著しく劣り、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力も不十分である（文部科学省、2013）」とされる知的障害からくる困難の軽減への取組と捉えられる。「感覚の活用に関すること」、「他者とのかわりに関すること」に関しては、重度・重複障害の児童生徒の課題として、反応が読み取りにくくコミュニケーションが成立しにくい実態や、個々の持つ能力としての感覚の活用を伸長させるなど、発達段階を踏まえた設定になっていると考えられる。また、「児童生徒の活動への取組の姿勢に関すること」については障害の特性等により成功体験が少なく、主体的に活動に取り組む意欲が育ちにくい児童生徒の状態に対し、自信や主体的に取り組む意欲を育むねらいがあると考えられる。

6. 指導上の留意点・教師の具体的支援について

具体的支援として一番多かったのが「言葉かけ」と「視覚支援」であった。「カードを提示しながらゆっくりと説明する」など重度・重複障害の児童生徒の発達段階に応じ、理解しやすい方法で伝える配慮がなされている。

また、教師からの働きかけに対して児童生徒が反応するのを待つなど即時的に反応することが難しい「児童生徒のペースへの配慮」や身体の移動や姿勢を変化させることの困難に対する「席や用具等の配置」など肢体不自由の障害特性に配慮した支援がなされていることがわかる。さらに、医療的ケアが必要な児童生徒が在籍することなどから、十分な「安全性」の確保と個々の児童生徒へのきめ細やかな「体調」の観察と配慮を行うことは、重度・重複障害児童生徒の指導にあたり必須であり、留意事項に挙げられているのも重度・重複障害の児童生徒の学習指導案の特徴であろう。また、肢体不自由児の保有する感覚を活用した「児童生徒の身体に直接触れて支援を行うこと」や、知的障害児への指導にも用いられることが多い「教師による模倣」、「教師と一緒に進む」といった指導の方法についても挙げており、障害が重複していても、学習内容を理解し取り組みやすいように対応がなされていることが示された。

V. おわりに

本研究は肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒の自立活動の指導について、インターネットにおいて入手可能な学習指導案を調査した報告である。抽出した学習指導案について分析を行い、肢体不自由特別支援学校で行われている自立活動の指導の状況を明らかにする手がかりを得ることを試みた。その結果、身体の動きや感覚の活用、コミュニケーションに関連した単元が設定され、安全や体調面に配慮しながら、個別指導やグループでの指導の形態で、「コミュニケーション」「環境の把握」「人間関係の形成」等をねらいとして取り組まれていた。

一方でT Tの状態に関しては、学習指導案への記載が少なかったが、授業の実際の場面で行われている連携や協力を学習指導案に記入することにより、教師相互が役割や連携の仕方を確認することができ、T Tの形態をより有効に活用することができるのではないかと考える。また、児童生徒の実態についての記述の仕方や詳細の程度も各学習指導案によって違っていた。支援を要する児童生徒への指導にあたっては、個々の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的確に把握した上で指導を行う必要がある。そのため実態把握を丁寧に行い学習指導案に反映させる必要があると考える。

今後、さらにインクルーシブ教育が推進され、肢体不自由と知的障害を併せ有する重度・重複障害の児童生徒が学ぶ場も特別支援学校のみならず通常の学校においても展開されるケースの増加が予想される。しかし、本研究の対象とした学習指導案は9にとどまり、解釈には限界がある。そのため今後は、より多くの肢体不自由支援学校での学習指導案を分析し、自立活動の指導の内容、方法等の充実策を検討する必要がある。

<引用文献>

- 安藤隆男・渡邊憲幸・松本美穂子・小山信博・丹野傑史
肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題
障害科学研究 31.65-73.2007
- 茨城県教育研修センター特別支援教育課
特別支援学級スタート応援ブッケー授業づくり編―第
3版（2019）。茨城県教育研修センター
教育支援資料平成25年10月文部科学省初等中等教育局
特別支援教育課（2013）。文部科学省
- 竹内博紀・小山瑞貴・大関毅・落合優貴子・内海友加利・
安藤隆男（2020）肢体不自由特別支援学校のティ
ーム・ティーチングにおける授業者の役割に関する調査
研究―自立活動を主とした教育課程に注目して―障害
科学研究44, 87-97
- 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）（2009）。文部科学省
- 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚
部・小学部・中学部）（2018a）。文部科学省
- 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）（2018b）。文部科学省