

## 肢体不自由のある子どもに対する指導の在り方に関する一考察 －歩けないと言われた子どもが自力で歩行できるようになった変容の過程から－

田中 克人\*

### A Study on Teaching Methods for Children with Physical Disabilities －How a child, who was considered not to be able to walk, has learned to walk－

Katsuto TANAKA

The purpose of this research is to examine possible methods of effective instruction (learning tasks) for children with physical disabilities, so that we can implement practices to promote physical activity, cognitive development, and acquisition of appropriate communication, with the eventual goal of walking on their own, and can consider better teaching methods in the future. A study for children with both physical disabilities and intellectual disabilities who use wheelchairs was conducted on walking and gait. “Learning about walking” here is defined as learning that consciously incorporates learning tasks that may lead to independent walking in all learning situations except for instruction during independent activity time, with the goal of achieving the end goal throughout the entire school life. Thanks to these instructions, a child who had been told by medical staff that he could not walk acquired the ability to maintain standing, and eventually was able to walk on his own without nursing care for a few meters, but in a stable way. Considering the results of this study, we discussed how we can set appropriate learning tasks for children with physical disabilities based on their actual conditions in order to bring out tangible, specific results (instructional goals) in the teaching of children with physical disabilities.

Key words : 肢体不自由 physical disability、自立活動 independent activities、  
生活環境 living environment、確実な成果 absolute performance、  
双方向の対話 interactive communication

#### I. はじめに

肢体不自由のある子どもに限らず、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズを踏まえた適切な教育の提供や一貫した教育支援の充実がより一層求められている（文部科学省,2021）。特別支援学校においては、子ども一人一人の肢体不自由に伴

う身体の動きやコミュニケーション等の障害の状態等に応じた指導とともに、知的障害などを併せ有する場合もあることから、一人一人の障害の状態等を考慮した弾力的な教育課程を編成して指導に当たっている。そのような中で、特に学習上又は生活上の困難の改善・克服を目指して行われる自立活動の指導は重要であることから、個別の指導計画を作成すること、各教科等との密接な関連を保つこと、専門的な知識や技能を有する教師と

\* 広島文化学園大学 学芸学部 子ども学科

協力する、子どもの状態によっては、専門の医師や校外の専門家の指導・助言を求めるなどして適切に指導することが求められている（文部科学省,2017）。また、子どもの障害が重度・重複化、多様化してきていることから、指導する教師にはより高い専門性が求められている。このような現状を踏まえ、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」（文部科学省,2010）において、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士などの外部専門家を総合的に活用することが提言された。これにより、外部専門家との連携による取り組みが始まっているところである。

しかしながら、特別支援学校学習指導要領（文部科学省,2017）では、自立活動の具体的な指導内容や方法については示されていないことから、個々の教師が子ども一人一人の実態を把握し、それに基づいて指導目標や指導内容を設定することになっている。その際には、専門的な知識や技能を有する教師を含め、他の教師の協力を得ながら作成するものの、各教師が有する専門性や指導力の違いによって指導内容等に教師間差が生じてしまう可能性が高い。そのため、教師の自立活動への意識は、学校間や教師間で差異が生じることがある。

また、たとえ外部専門家の指導・助言を得ることができても、教育場面においては、各教師がそのときどきの指導や子どもの状況を的確に読み取り、様々な指導の評価や修正の判断をしながら指導を実施しなければならない。そのため教育場面においては、教師としての専門性や指導力が最終的に指導の成果に大きく影響する。この点に着目するならば、単に外部専門家から医療的な情報を得るだけでは必ずしも確実な指導の成果につながるとは言えないことが分かる。このことから、確実な成果につながる指導を実施するために、教師はどのような専門性を必要とするのかを多角的な視点から明らかにする必要があると考える。

本研究では、日常的に車いすを使用する肢体不自由、知的障害を併せ有する子どもに対して、自力歩行の習得を最終目標とした指導を実施した。その学習の手続きと経過を報告し、子どもが指導者と安定的にコミュニケーションが取れるようになり、様々な学習課題を着実に習得していく過程を検討した。さらに、子どもが自分の力で立ち、

立位を保持し、介助なしの自力歩行を習得するために、教師が何に注目し、どのように働きかけたか等を含め、教師が必要とする専門性について検討した。

## Ⅱ. 方法

### 1. 対象児

指導開始時、対象児（A児）は中学部2年生、14歳の男児である。脳性まひと診断され、重度の肢体不自由に重度の知的障害を併せ有する。

運動：座位保持は可能であり、床に割坐で座ることができる。椅子坐は背もたれとひじ掛けがあれば少しは座っていられる。短い時間であればつかまり立ちができる。自力での立位保持や歩行は難しいため、学習や移動時等、日常的に車いすを使用している。全体的に過緊張は見られないが、四肢の動きにくさがあり、上下肢の可動域は狭い。特に股関節、腰が硬く、立位時も伸びない状態である。興味のある物には自分から手を伸ばしてつかみ取ることができる。腰、上体、上肢を固定できる歩行器を使うと、短い距離ではあるものの下肢で床を蹴って進むことができる。両足は常に短下肢装具を装着している。

言語と理解：発語はなく、時々「ウー」といううなり声をあげることがある。車いすでの粗大運動に関する簡単な指示（立って、座って等）は通じることが多い。教師からの「ちょうだい」には応じることがある。

感覚と情動：具体物を提示しても注視することは少なく、すぐに視線が外れる。本人からの要求はあまり見られないが、目に入って気になるものは自分から見、つかむことがある。名前を呼ぶとタイミングよく振り向くことがある。身体づくりなど興味のない学習、意欲が湧かない学習に対して、体を硬くする・よじらせる、手で振り払うなどの拒否的な反応を示すことが多い。

対人関係：他者に対して自分から近寄ることはないが、嫌がることもない。ときどき、教師の話を聞いていて、会話の意味は分からなくても共感的に一緒にニヤリと笑うことがある。気持ちが乗らないと、学習を拒否する反応を示すことがよくある。

日常生活：排せつは定時排せつでオムツを使用している。小便器で手すりや前の壁に上肢で捉まられているので、その姿勢でオムツを交換している。タイミングが合えば、小便器に排尿することがまれにある。自分から尿意を示すことはない。食事は補助具を付けたスプーンと介助皿を使い、少量ずつ教師が食材を入れ、ほぼ自分で食べている。食べこぼしは多い。

## 2. 指導のねらい

指導者（筆者）は、歩行に関する学習を行うにあたり、A児との適切な教育活動（指導）が成立する必要があると考え、身体づくりや日常生活の指導など、これまでA児が行っていた基本的で分かりやすい学習に重点を置いて指導を開始した。その理由は、「自力で歩く」という力の習得は、本人の主体的な取り組みによってのみ身に付く力である。そして、その習得の過程において、学習のポイントや意識する具体的な部位などがコミュニケーションによってある程度理解できることが必要と考えたからである。そのためまずはA児と基本的なコミュニケーションが取れるようになる、言い換えれば、A児に対する指導が確実に成立する関係性の構築を目指して指導した。

また、A児の股関節、腰が硬く可動域も狭いため、床に仰向けになると腰が反り返って浮く、うつ伏せになると股関節が伸びないので腰が浮く状態であった。立位のときも同様の傾向が見られるため、立位を保持することはA児にとってかなり難しく、身体に負担がかかる状態であった。したがって、自力での歩行を可能にするためには、この望ましくない身体の状態を改善する必要があると考えた。

そこで、自立活動の目標は、コミュニケーション、身体の動き、心理的な安定の内容に絞り、A児が安定して学習できることを中心課題に設定した。例えば、学習や生活の中で、指示は短く簡潔にし、少しでもうまくできたときにはその場ですぐに褒め、今何が大切なのかを分かりやすくするなどの工夫をした。このように教師が学校生活全体を通じ、一貫性を持って関わることで、A児は、様々な場面で見通しが持てるようになり、その変容が意欲的で主体的に学び始める姿につながるものと考えた。

指導の様子を可能な限りビデオで記録し、A児の変容の様子、特に主体的に学習できるように変化していく過程が具体的に分かるよう記録した。

## Ⅲ. 指導の経過

1年間の指導の経過を3期に分けて報告する。中心課題でもあるA児が安定して学習できるように変容していく過程と、歩行に関する学習におけるA児の学習への取り組みの様子や指導の内容、目標が変容していく過程について述べる。

### 第1期 中学部2学年（4月から7月）

#### 自力歩行を可能とするための基盤を整える時期

##### （1）自立活動の時間における指導の様子

指導は教室の床にマットを敷き、そこに車いすから降りて学習した。スムーズにマットに降りるものの、教師が身体に触れ、動かそうとすると、身体を硬くしたり、よじらせたり、手で払いのけようとしたりし、学習が成立しない状態がしばらく続いた。そのため、自立活動の目標をコミュニケーションと心理的な安定にさらに絞り込み、指導目標を修正した。具体的には、指導の内容や手順を毎回同じにし、拒否的な反応が出る前に、次の内容が変わるようにして身体の動きに関する目標（各関節を伸ばし、可動域を広げる）を下げ、身体に触れて軽く誘導し、学習内容をA児と確認するようにした。

1か月が過ぎた辺りから、指導目標を下げた内容であれば、拒否的な反応がほぼ見られなくなった。その変容を確認し、学習内容の一つだけを達成レベルを上げることから始め、A児の受け入れられる許容範囲が広がるように学習内容を工夫した。具体的には、一つの関節のみしっかり伸ばし、可動域が広がるようにした。3か月が過ぎた辺りから、拒否的な反応はあるものの、4月当初のような本気の拒否ではない感じを受けるようになってきた。その変容に合わせるようにA児の身体の状態、特に、股関節や腰の可動域が広がり、うつ伏せでも仰向けでもスムーズに伸ばせるようになってきた。また、コミュニケーションの様子も変わり、教師が「ここを伸ばすよ」と言葉をかけながら、伸ばす部位を軽く触れて知らせると、そ



の部位だけを動かそうと努力する様子が見られるようになってきた。

それ以外の学習や生活においても、「見て」、「持って」、「待って」などの簡単な指示が伝わるようになり、また見通しが持てるようになってきたことから、自分から状況を見て動き出そうとするなど、安定して学習や生活できるようになってきた。中心課題がある程度達成しつつあると感じた。

## 第2期（9月から12月）

### 歩行の学習に慣れる時期

#### （1）学校生活全体の様子

夏休みに入る前には、安定して学習や生活できるように身に着けた力を、長期の休みによって一時的に忘れてしまうことはよくあり、A児もある程度4月の状態に戻ることを予測していた。しかし、実際は、多少の身体の動きにくさはあるものの、初日から安定して学習や生活ができていた。この様子を見て、A児が様々な学習を納得して身に着けていることが確認できた。

#### （2）歩行に関する学習の様子

2学期が始まり、1週間が過ぎ、A児の調子が完全に戻ったタイミングで、4月から取り組んでいる健康観察表を保健室に届ける係活動において、保健室の入り口が見える5m位手前から、車いすを降り、教師と一緒に歩いて保健室に向かい、手に持っていた健康観察表を手渡したら、保健室のベンチに座ってひと休みし、再び教師と一緒に車いすまで歩いて戻るといった新しい学習を開始した。立位でのバランスや歩行はまだできないので、A児は体重をほぼ教師にかけ、かなりの時間をかけて一歩ずつ足を前に出すことから始めた。A児は介助されての歩行に慣れていないため、また身体への負担もあるため、途中で歩くことを拒否する、床に座り込むなどの反応が予測されたが、全くそのような反応はなく、時間がかかっても着実に保健室で待つ養護教諭に着実に手渡すことができた。

このようなA児の歩行に取り組む様子を見て、歩行に関する学習の内容を修正した。ポイントは、立位のときに腰、股関節が伸びていないために余計な力が全身に入ってしまうに立てないこと、そのためにA児が立位でのバランスを取る余裕が

ないことの2点である。そこで、登校後、下校前に行っている着替えの時間に、肘を置ける丁度よい高さのロッカーがあるので、そこにつかまって立ちながら、着替えることにした。短い時間のつかまり立ちは、トイレ等で出来ていたので問題なくできた。加えて、着替えを始める前に、教師が立位になったA児の膝とお尻を支えながら「立ったときはここを伸ばすよ」と言葉をかけながら、膝と股関節を伸ばしてから、着替えに入るようにした。A児は最初は意味が分からないのと、身体がうまくコントロールできないことから、各部位を伸ばすのに少し時間がかかっていた。しかし、嫌がることはなかったので、トイレで立ったときにも、同じように膝等を伸ばしてからおむつ交換を始めるようにした。

2か月位過ぎたころから、スムーズに膝等を伸ばせるようになり、気づいたら自分から伸ばそうとする様子も見られるようになっていた。それを見て今度は、学習時は車いすではなく、ひじ掛け、背もたれのある椅子に座るようにした。車いすから立ち上がる、つかまり立ちから数歩歩く、身体の向きを変えて椅子に座るといったこれまでにない新しい動作を日常生活の中に取り入れた。

## 第3期（1月から3月）

### 状況に合わせて歩行できるようになる時期

#### （1）学校生活全体の様子

長期の休み明けでも、それほど調子を落とさずスムーズに学習を再開できた。学習時は椅子に座るといっても定着し、教師は見守るだけで、A児がほぼ一人で車いすから椅子への移動を遂行できるようになった。その成長を見て今度は、教室の中では車いすを使用しないようにした。登校後、椅子に座ってからは、車いすを教室の外に出した。そのために教室内の移動は、A児が伝い歩きをするか、教師の介助歩行のどちらかになった。できるだけA児が自力で移動できるよう動線を整理し、必ずつかまる場所や座れる椅子等を用意した。これにより、例えば、「トイレに行くよ」と言葉をかけると自分から立ち上がり、伝い歩きで移動できるように工夫した。まだ安定した歩行ではないので、常に教師の見守りは必要であった。

このようにA児の生活環境をA児の変容に合わせて修正していくと、その度A児は、最初は戸惑

う様子はあるものの、教師が丁寧に教えたり、一緒に動いたりすることで、上手くはできなくても拒否することはなく、状況を受け入れるようになっていた。4月当初では全く見られなかった反応である。

## (2) 歩行に関する学習の様子

9月から始めた自力歩行の学習も6ヶ月が過ぎたころから少しずつ変容が見られてきた。学習開始初期には、立位でのバランスは全く取れず、ほぼ教師が立位姿勢を支えていた。その状態から毎日学習することによって、少しずつ自力でバランスが取れるようになってきた。自立活動の時間における指導等で、立位になったときに膝、股関節を伸ばして立つ学習がここに来て徐々に成果として現れるようになってきた。そこで係活動における車いすの使用を止め、教室から全て教師と一緒に歩くようにした。保健室への歩行の距離が長くなっても、A児は特に気にする様子もなく保健室に向かって歩いていた。約1週間ほど過ぎて、長い距離の介助歩行にA児が慣れてきたタイミングを見て、保健室のドアを開け、そこから2m先のテーブルの奥で待つ養護教諭に向かって一人で歩くように学習内容を修正した。かなりふらつきはあるものの、自分でバランスを取りながら、一步一步足を前に出して進めるようになっていた。倒れそうになると教師が「倒れるよ」と言葉をかけながら身体を少しだけ支えたと自分で修正できるようにもなっていた。目標のテーブルに近づくと、自分でテーブルに手をつき姿勢を安定させていた。A児が落ち着いたタイミングで養護教諭が言葉をかけながら手を差し出した。するとA児は自分の手に持っていた健康観察表を養護教諭にスムーズに手渡した。この一連のやりとりを見て、A児は単に歩いているだけではなく、「健康観察表を手渡す」という目的意識もしっかり持っていたことが確認できた。健康観察表を手渡した後は、すぐ横にあるベンチに座って休憩した。しばらく休み、タイミングを見て教師が「いく？」と言をかけると、A児はすっと立ち上がり歩き始める。この内容を繰り返し学習した。その学習において教師はそのときどきのA児の状態を見ながら介助のレベルを調整した。可能な限り少ない介助でA児が歩けるように工夫した。このようにして、歩行に関する学習を継続して実施した。その

結果、最終的には、保健室入り口から2m先のテーブルまで介助なし、自力で安定的に歩けるようになったところで指導期間を終えた。

## IV. 考 察

日常的に車いすを使用する肢体不自由、知的障害を併せ有する子どもに対して、自力歩行の習得を最終目標とした指導を実施した。初期のA児は、学習や教師のかかわりに対して拒否的な反応が頻回に見られ、コミュニケーションが取りにくく学習が成立しにくい状態であった。また、身体の状態も各部位に動きにくさがあり、立位を保持することも難しい状態であった。指導の経過により、教師とのコミュニケーションが取れるようになり、さらにA児が学習に対する見通しが持てるようになることで、学習に対する姿勢が変容してきた。最終的には、自力で歩くことはできないと医療関係者から言われていたA児は、短い距離ではあるものの、安定して自力歩行ができるようになった。ここでは、学習に対して拒否的な態度を示していた子どもが教師とのコミュニケーションが取れるようになり、学習が適切に成立するように見通しを持って取り組むように変容していった過程と、確実な指導の成果につなげるために必要とする教師の専門性について考察する。

### 1. なぜ、拒否的な反応がなくなり、意欲的に学習できるように変容したのか

指導を進めていく中で、子どもが学習に拒否的な反応を示すことはよく見られる。しかし、この状態が長期に渡ると適切な学習が成立していないため、最終的な指導目標に到達することは難しくなる。そうならないために教師は何をすればよいのか。

肢体不自由がある子どもの場合、身体の動きにくさがあるため、効率よく身体の動きを習得することは容易ではない。その上さらに、練習の回数が肢体不自由のない子どもと比べ、圧倒的に少ない。このことがさらに肢体不自由のある子どもの動きにくさを助長していると推察する。上手く動かせない上に、練習量が少ないのである。指導する教師が、この点をどう考え、クリアしていくの

かが、肢体不自由のある子どもの学習の成果に大きく影響するであろう。単純に肢体不自由があるから、必要な身体の動きが習得できないということではないと考える。例えば、幼児が歩行技術を習得するとき、専門的な知識や技術を誰かに教えてもらっているわけではなく、一人で試行錯誤を繰り返す中で徐々に身に付けている。このときに重要なのは、あきらめずに練習を繰り返し、継続することではないだろうか。

本事例の第1期では、自立活動の時間における指導において、かなり拒否的な反応が見られた。そのため、自立活動の目標の身体の動きの目標(各部位の動きの改善)を一時的に下げ、コミュニケーションと心理的な安定に関する内容、具体的には、教師が今何を要求しているのかを理解する目標に絞ったのである。教師が言葉をかけ、それが上手くできたら褒めるかかわりを重点的に繰り返した。このような指導の即時的な修正により、A児が徐々に今何をすればよいのかが見通せるようになったことと、A児が上手くできていることが自分で分かることで安心感が持てるようになっていったのではないだろうか。

そう考える理由としては、何年も変容しなかった身体の動きが、数週間の指導で劇的に改善することは残念ながら多くはない。それよりは、自分の身体をコントロールする内面が変容する可能性の方が高いことと、「歩きたい」という本人の意志が自力歩行の習得には不可欠であると考えたからである。

第2期では、学習に対する姿勢が大きく変容したものの、身体の動き、立位時の姿勢等に目立った変容は見られなかった。そのため、身体の動きの目標(各関節の可動域を広げる等)の重要度を上げ、指導内容を修正した。それにより、A児は、歩くことに対する認識を変え、学習において歩くことが日常化する方向に姿勢が移っていった。

第3期では、教室の中では伝い歩きが日常化し、4月当初は苦手だった環境の変化にも動じることなく、むしろ生活環境の変化に自分の身体の動きを合わせようとする主体的な様子も見られるようになっていた。このように、指導目標だけでなく、A児の実態に合わせて生活環境を修正していくことで、意識的に身体をコントロールし、動かす(生活する、学習する)場面が4月当初に比べると圧

倒的に多くなっている。肢体不自由のある子どもにとって、動きにくさの原因の一つとなる点が確実に解消され、A児は主体的に歩行に関する学習に取り組めるようになった。その結果、A児は最終的に数メートルではあるものの安定的な自力歩行を習得できた。このことから、肢体不自由だから動きにくいという実態の見方だけでは十分ではなく、練習量、経験の確保も肢体不自由のある子どもにとって学習の成果につながる重要な要件になることが今回の指導で確認できた。

## 2. 指導の成果につなげるために教師に求められる専門性について

自力で歩くことはできないと幼児期に医療関係者から宣言され、実際に中学部1年生までほとんど自力歩行ができなかったA児が、一年間の指導で最終的に自力歩行の習得を達成した。今回の指導に当たっては、特に医療関係者からの助言は得ていない。それでは一体何がこの指導の成果につながったのであろうか。

指導の経過で目立つのは、子どもの実態に合わせ、指導目標や内容を即時的に修正している点であろう。肢体不自由のある子どもに対する教育に限らず、特別支援教育において、子どもが学習に拒否的な反応を示す、または、ただ教師の指示にただ従うのみ(何も考えていない)という指導場面を目にすることは珍しくない。その望ましくない状態が、一時的ならばよいが、一年間続いてしまうことも一定数に達する。その状態においては、学習が適切に成立していないことから、指導の成果につながりにくいことは誰にでも理解できる。

第1期では、4月当初、A児に学習に対する拒否的な反応が見られ、学習が成立しない状態にあった。そのA児の反応を見て、すぐに指導目標を修正した。その後、徐々に状況が改善し、ある程度指導の手応えを確認した後、その状態に合わせて指導目標を徐々に元に戻した。第1期の終わりには、A児の学習に対する拒否的な様子はかなり少なくなり、教師の指示や状況に合わせて活動できるなど、学習が適切に成立する様子も見られるようになってきた。

第2期では、徐々に学習が成立するようになり、A児がさらに学習に取り組みやすくなるよう指導内容を修正した。具体的には、歩行時に少し



でも身体の負担が少なくなるように、自立活動の時間における指導の内容やその他の学習においても関連する学習を意図的に取り入れた。これにより、学習指導要領に示してあるように自立活動の時間における指導と他の学習との関連がより密接になった。すぐに結果は出なかったものの、この取り組みを粘り強く続けたことで、数ヶ月後にその指導の効果が歩行時において確認できるようになった。

第3期では、指導目標よりも、生活環境の方を大きく修正した。A児はその生活環境の変化を前向きに受け入れ、主体的に取り組む姿が見られるようになってきた。最終的には、A児が自分の意志で自分の力で自力歩行の能力を習得したと言えるほど、A児は前向きに学習に取り組んだ。つまり、学習が適切に成立したと言える状態にあった。

この点に着目して考えると、子どもの変容と指導目標や指導内容の修正は関連があると言える。ポイントは、教師が、子どもの実態やそのときの状態を的確に把握することであろう。的確に把握できなければ、いくら修正しても子どもの変容にはつながりにくい。したがって、学習指導要領にある「的確な実態把握」とは、個別の指導計画を作成するときだけでなく、指導中においても教師は常に的確に実態把握をする必要があることが分かる。

また、肢体不自由のある子どもの場合、身体を動かす機会が極端に少ない傾向にあるため、指導の成果につなげるためには、子どもが主体的に身体を動かす・使う機会をどう確保するかが大きく影響する。そこでA児に対しては、学習時に車いすではなく椅子を使用する、次に教室の中では車いすを使用しない、最後に保健室まで車いすを使用しない等A児の学習環境や生活環境を大きく修正した。当然、修正には、学習や生活に大きなマイナスにならないよう的確な実態把握を基に、丁寧に確認しながら修正する必要がある。このように的確な実態把握とそれに基づいた生活、学習環境の修正によって、A児は必然的に、主体的に身体をコントロールする機会が増えていった。これが自力歩行の習得につながったと考える。

肢体不自由のある子どもにとって、指導目標のレベルが高すぎたり、低すぎたりすると、思うよ

うに動かせないことがあるため指導の成果につながりにくくなる。そのため、指導目標は、子どもにとって適切なレベル、実態に合ったものでなければならない。その根拠となるのは実態把握である。したがって、指導する教師は、常に自分の指導目標が適切か、自分の実態把握は的確かを再確認し、必要に応じて即時的に修正する必要がある。これが教師に求められる専門性の一つであると言えよう。その各教師による指導目標の再確認や修正の精度（レベル）が「各教師の専門性の高さ」に関わる。その専門性を踏まえ、医療的な情報等を得るのであれば、子どもの実態や指導時の状態に合わせ、最適な指導内容に修正されるので、より効果的であることは間違いない。また、肢体不自由のある子どもを指導する場合は、特に自立活動の時間における指導と他の学習、そして、日常生活（生活動作等）との関連を密接にし、実践的に学べるように工夫することが指導の成果につながると考える。

## V. 今後の課題

本稿では、肢体不自由のある子どもの指導場面における的確な実態の把握、それに基づいた根拠の明確な指導目標や内容の設定、自立活動の時間における指導と他の学習との密接な関連についても考察を行った。これらの内容は、すべて学習指導要領に示してあり、教師なら誰でも知っている内容である。ここで問題と感ずるのは、これらの内容がどの程度適切に実施されているのかという点である。校内において、具体的な支援体制やチェック体制が実働していなければ、各教師の意識の仕方、取り組み方によって、適切に実施している教師と、ほとんど意識していない（実施していない）教師等、明らかな教師間差が生じるであろう。例えば、後者の教師の場合、指導がうまくいかない場合、実態把握や指導目標や内容の再確認、修正をどのように行えばよいのだろうか。

そういった望ましくない指導状況を防ぐためには、学習指導要領にもあるように、専門的な知識や技能を有する教師を中心とした全教師の協力を得ることが必要であろう。ところが、そのような支援体制を目に見えるように整備し、実働させて

いる学校はかなり少ない印象を受ける。学校外の医療関係者や専門家に指導・助言を求めるだけでなく、学校内における教師間の協力体制（実態把握や指導目標等のチェック体制）をどのように整備していくか、具体的にどのように教師間でチェックし意識していくかが、教師の指導力向上につながる今後の研究課題となる。

## 参考・引用文献

- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 1998 「成長する教師－教師学への誘い」 金子書房
- A. バンデュラ著 原野広太郎監訳 1979 「社会的学習理論－人間理解と教育の基礎－」 金子書房
- 宇佐美寛 1987 「教育において「思考」とは何か」 明治図書出版
- 川間建之介・徳永豊・西川公司・早坂方志・古川雅也・宮崎昭・渡邊章 2002 「自立活動指導ハンドブック」 全国心身障害児福祉財団
- 佐伯胖 1995 「「わかる」ということの意味」 [新版] 子どもと教育 岩波書店
- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 1998 「心理学と教育実践の間で」 東京大学出版会
- 下山直人監修 2018 「知的障害特別支援学校の自立活動の指導」 ジアース教育新社
- 高島雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田智・田中史子・西島雅樹・桑畑知子 2008 「学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴－教師と心理臨床家の連携に向けて－」 心理臨床学研究 26（2） 204-217
- 田中克人 2015 「生徒指導担当者と特別支援教育担当者の協働によるケース会議の実践－子ども理解における視点とその変容に着目して－」 日本生徒指導学会機関誌 生徒指導学研究 14 52-62
- 田中克人 2017 「職人技に学ぶ 気になる子を確実に伸ばす特別支援教育－通常学級における支援のコツ－」 ジアース教育新社
- 田中克人 2022 「職人技に学ぶ 知的障害のある子どもが確実に伸びる指導－本当にすごい特別支援学校の指導理論－」 ジアース教育新社
- 田中克人・大石法生 2013 「子ども理解に関する情報提供が特別支援教育に対する意識に及ぼす影響に関する研究 兵庫教育大学学校教育学研究 25 83-89
- 西川公司編集 2000 「重複障害児の指導ハンドブック」 全国心身障害児福祉財団
- 博田節夫 1990 「関節運動学的アプローチ AKA」 医歯薬出版
- 本郷一夫・八木成和編著 2008 「教育心理学」 建帛社
- 宮崎清孝・上野直樹 1985 コレクション認知科学 3 「視点」 東京大学出版会
- 文部科学省 2010 「生徒指導提要」 教育図書
- 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」
- 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」
- 文部科学省 2019 「特別支援学校高等部学習指導要領」
- 文部省 1953 「問題児指導の実際」 明治図書
- 松尾隆 1995 「脳性麻痺と機能訓練 運動障害の本質と訓練の実際」 南江堂
- 松本泰英 2022 「かゆいところに手が届く 重度重複障害児教育」 ジアース教育新社
- 油布佐和子・錦織俊介 2012 教師と外部専門家との協働に関する一考察－学級担任と外部専門家の「子どもを見立てる視点」の相違から－早稲田大学 大学院教職研究科紀要 4 107-125