

インクルーシブ体育研究

Study on Inclusive Physical Education

松 浦 孝 明

目 次

特別支援学校のセンター的機能としての小学校体育授業に対する支援について －障害児の体育授業に対する小学校教師への調査から－ ……………	松浦 孝明…………	56
--	-----------	----

特別支援学校のセンター的機能としての小学校 体育授業に対する支援について —障害児の体育授業に対する小学校教師への調査から—

松浦 孝明

1. はじめに

平成21年3月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領¹⁰⁾では、センター的機能について「小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童もしくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり」(第1章総則第2節第4-2(16))と新たに追記され、特別支援学校には一層のその機能の充実を図ることが求められている。また、文部科学省の統計⁸⁾によれば、平成20年度に認定就学制度を利用して小・中学校に在籍している障害のある児童生徒(以下障害児)は全国で小学校1,899名、中学校662名である。小学校1年生を見れば、平成15年から毎年350名以上が入学している。現在、我が国では障害者の権利条約批准に向けた国内法の整備が進められている。今後も特別支援学校の存在は必要とされつつも、地域の小・中学校に通学を希望する障害児は増加すると考えることが妥当であろう。

しかし、従前から障害児は少なからず小・中学校の通常学級に在籍していたが、障害に応じた教育の展開に関しては、特別支援教育の開始により徐々に関心が高まりつつある段階である。特に、通常学級に6%程度の割合で在籍するとされる特別な支援を必要とする児童生徒(主に発達障害)の教育に注目が集まっている。通常学級への教育相談・支援(以下地域支援)の内容は学校生活に関する内容、学習に関する内容、進学や進路の移行支援に関する内容等に分類される。地域支援に関する報告には、特別な教育的支援が必要な子どもの中でも発達障害のある児童生徒の学校生活の安定に関するものが多く見られるが、肢体不自由児に関する具体的な支援についての報告は少ない。

本校では、肢体不自由児の障害特性に着目した教科指導に関する研究を進め、研究協議会等で報告を行っている。ただし、まだ緒に就いた段階であり肢体不自由児の認知特性に応じた教科指導における環境設定について整理した段階である。したがって肢体不自由児の障害特性に応じた各教科の指導方法の整理はまだ十分ではない。

本校体育科では通常学級に在籍する障害児とその保護者を対象に体育授業の参加実態と障害児とその保護者の体育授業に対するニーズに関する調査を実施してきた^{5) 7) 13)}。その結果、体育授業に思い通りに参加することが難しかった経験を持つ肢体不自由児は徐々に減る傾向にあることが明らかにされたが、平成16年度に肢体不自由児とその保護者に対して行った調査(以下平成16年度調査)では、肢体不自由児は体育授業への参加を強

く希望するとともに、障害児の指導に対する教師の指導力の向上と人的配慮が必要であることを指摘していた。この指摘は、教育を受ける立場にある側のニーズとして貴重な意見である。しかし、指導力の向上を指摘された教師が、どのような意識を持ちながら授業を行っているかについて今まで明らかにされていない。そこで、教育を行う立場にある教師がどのような意識を持ちながら体育授業の指導を行っているかを検証することは意義のあることである。

本研究では、小学校教師に対して調査を行い、障害児の体育指導にどのような意識を持ち、特別支援教育の専門性にどのようなことを期待しているかを明らかにし、通常学級の障害児の体育授業の充実のための指針を得ることを目的とした。合わせて、今後の本校の教育相談や肢体不自由特別支援学校のセンター的機能を充実させる知見を得ることを目的とした。

2. 研究方法

1) 研究対象

東京都23区内の小学校から400校を任意に抽出し、郵送法による質問紙調査を行った。依頼文書を質問紙とともに郵送し、その中で以下の教師に回答してもらうよう依頼した。①現在障害児が在籍している小学校では該当する児童の体育授業を担当している教師、②障害児が在籍していない小学校では特別支援教育コーディネーターを務めている教師、である。障害児の在籍していない小学校で②の教師を選定した理由は、障害児の指導に対する知見を有すると判断したからである。調査期間は、平成20年12月から平成21年1月である。有効回答数は167、有効回答率は41.8%であった。その中から、通常学級の体育授業で障害児を指導した経験を持つ113名の回答を対象として分析を行った。表1は対象者の属性である。

表1 対象者の属性 人数 (%)

性別	人数 (%)			
	男性	女性		
	37 (33.6)	75 (66.4)		
年齢	20歳代	30歳代	40歳代	50歳代
	16 (14.2)	14 (12.4)	39 (34.5)	43 (38.1)
	特別支援教育コーディネータの経験の有無			
	経験有	経験無		
	43 (38.1)	70 (61.9)		

2) 調査項目

質問紙の質問項目は、「通常学級の体育授業への障害児の参加に関する項目」、「障害児の体育授業に対する意識に関する項目」、「特別支援教育の専門性への期待に関する項目」である(表2)。これらは、肢体不自由児と保護者を対象とした従前の調査から得られた結果と地域

表2 質問項目

1. 通常学級の体育授業への障害児の参加に関する項目
 - 1) 障害児の障害の種類
 - 2) 体育授業の介助員の有無
 - 3) 障害児の体育授業への参加の仕方
 - 4) 体育授業での配慮・工夫の有無
 - 5) どのような特別な配慮・工夫をしたか
2. 障害児の体育授業に対する意識に関する項目
 - 1) 障害児の体育授業を難しいと感じるか
 - 2) 障害児の体育授業の指導ではどのようなことを難しいと感じるか
 - 3) 障害児の体育授業において必要と思われる知識について
3. 特別支援教育の専門性への期待に関する項目
 - 1) 障害児の指導に対する情報を得るために期待するもの
 - 2) 特別支援学校の体育教師による支援の期待度
 - 3) 大学の教員養成課程における障害児の教科指導に関する科目の必要度

支援において相談を受けた情報等を参考に作成した。

3) 統計処理

得られたデータは質問項目ごとに単純集計を行った。項目毎にある未回答は欠損値として扱い、パーセントの表示は有効データ数により算出した。統計処理は、ノンパラメトリック法を用い分析を行った。全ての統計処理には、SPSS 13.0J for Windows (SPSS Japan Inc.) を使用して、危険率5%を有意水準とした。

なお、各学校には得られた情報により学校や児童および教員が特定されることがないように配慮した上で調査および研究を進めることを依頼文書により説明し、同意を得た場合に回答していただくよう依頼した。

3. 結果

1) 通常学級の体育授業への障害児の参加について

対象者が通常学校の体育授業で担当した障害児の障害の内訳は、発達障害児を指導した教師が56名(49.6%)と最も多く、次いで肢体不自由児の指導51名(45.1%) (独歩30名, 車いす使用21名), 知的障害児の指導35名(31.0%), 聴覚障害児の指導11名(9.7%), 視覚障害児の指導9名(8.0%)の順であった(複数回答, 図1)。この内、授業中に介助者のついたケースは162ケース中54ケース(33.3%)であった。

対象者の担当した障害児の体育授業への参加の仕方は、「内容を選んで参加」50名(44.2%), 「障害のない児童と全て同じように参加」49名(43.4%), 「別の内容」7名(6.2%), 「見学のみ」6名(5.3%), 「別教室での待機」0名であった(図2)。

体育授業中に障害児に何らかの配慮をした教師は99名(86.7%), 配慮を行わなかった教師14名(13.3%)であった。配慮事項としては「ルールの変更」58名(51.8%)

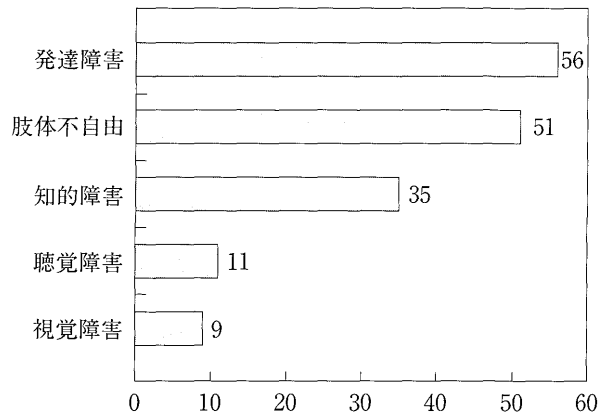


図1 障害の内訳 (複数回答 人数 N=162)

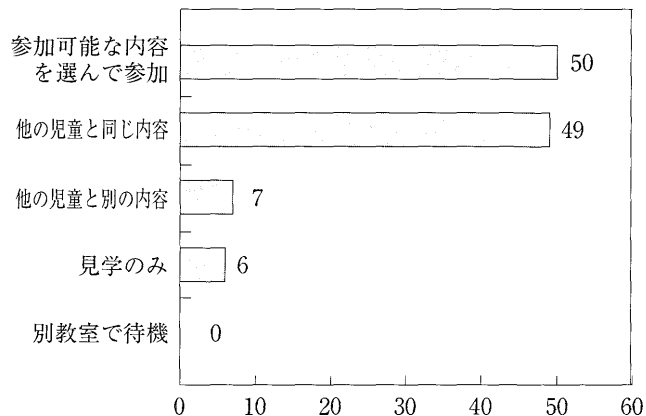


図2 障害児の体育授業への参加の仕方 (人数 N=113)

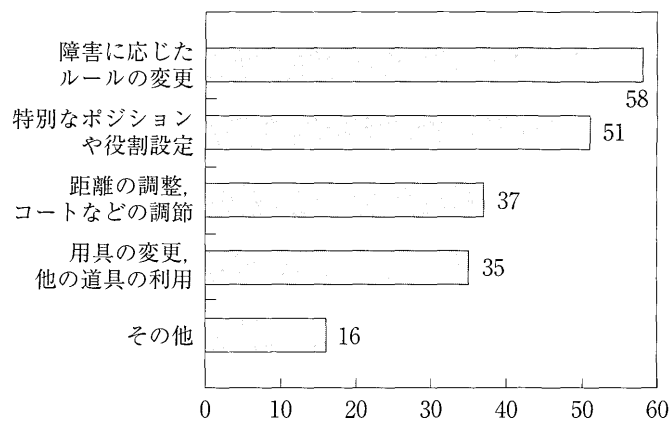


図3 障害児の体育授業の配慮・工夫の仕方 (複数回答 人数 N=197)

%)が最も多く、「特別なポジションを設定」51名(45.1%), 「コートのを大きさを工夫」37名(32.7%), 「用具の工夫」35名(31.0%)の順であった(複数回答 図3)。

2) 障害児の体育授業に対する教師の意識

体育授業において障害児の指導が障害のない児童の指導と比べて難しいと感じると回答した教師は95名(84.1%)であり、感じないと回答した教師14名(12.4%)であった(表3)。二項検定の結果難しいと感じる教師が感じない教師に比して有意に多かった(p<0.01)。

「障害児の体育授業でどのようなことを難しいと感じ

表3 障害児の体育授業の指導を難しいと感じるか

	人数	(%)
難しいと感じる	95	(84.1)
難しいと感じない	14	(12.4)
未回答	4	(3.5)
計	113	(100)

表4 障害児の体育授業でどのようなことを難しいと感じるか(質問)

- ① 障害の状態を判断することが難しい
- ② できる運動とできない運動を判断することが難しい
- ③ 障害に応じた配慮や工夫の仕方が難しい
- ④ 障害児の安全面の確保が難しい
- ⑤ 障害児の成績評価が難しい
- ⑥ 他の子どもと一緒にできる種目がない
- ⑦ 障害児の指導にける時間がない
- ⑧ 障害のない児の安全面の確保が難しい
- ⑨ 人的な配慮がないと集団での指導は難しい

るか」の質問(表4)は、「あてはまらない」、「どちらかといえばあてはまらない」、「どちらでもない」、「どちらかといえばあてはまる」、「あてはまる」の5件法による回答を求めた。指導が難しいと感じる教師、感じない教師と「障害児の体育授業でどのようなことを難しいと感じるか」の質問間でクロス集計表を作成しWilcoxonの順位和検定を行った(表5)。指導が難しいと感じる教師と感じない教師では、「障害に応じた配慮や工夫が難しい」、「障害児の安全面の確保が難しい」、「障害児の指導にける時間がない」、「人的な配慮がないと集団での指導は難しい」の設問で有意な差が認められ($p < 0.05$)、難しいと感じる教師が四つの設問で「あてはまる」と回答する傾向が強いことが示された。

次に、指導が難しいと感じる教師を対象に各質問の回答を、「あてはまらない」と「どちらかといえばあてはまらない」を合わせた否定的な回答と、「どちらかといえばあてはまる」と「あてはまる」を合わせた肯定的な回答に分類し二項検定により比較した結果、「他の子どもと一緒にできる種目がない」、「障害のない児童の安全の確保が難しい」の二つ質問以外は、「あてはまる」という肯定的な回答が有意に多く様々な理由で難しさを感じていることが明らかとなった($p < 0.05$)。また、9つの質問に対する難しさの感じ方に一定の傾向があるかFriedman検定により分析した。その結果、「人的な配慮がないと集団での指導は難しい」、「障害のある児童の安全面の確保が難しい」、「障害に応じた配慮や工夫が難しい」の質問で難しさを強く感じる傾向があり、各質問に対する難しさの感じ方に差が認められた($p < 0.01$)。

「障害児の体育授業の指導でどのような知識を必要と考えるか」の質問(表6)は「必要ない」、「どちらか

といえば必要ない」、「どちらでもない」、「どちらかといえば必要」、「必要である」の5件法による回答を求めた。指導が難しいと感じる教師と感じない教師の間にそれぞれの知識を必要と考える程度に差は見られなかった。全対象者の各設問の回答(表7)を、「必要ない」と「どちらかといえば必要ない」という否定的な回答と、「どちらかといえば必要」と「必要」という肯定的な回答に二分して二項検定により比較した結果、質問した全ての知識が必要であるという肯定的な回答が多かった($p < 0.01$)。

さらに、「障害児の体育授業の指導でどのような知識が必要と考えるか」の質問に対しては、必要と思うものから順に1位から6位まで順番をつけるよう求めた。この回答に関して、全教師の順位付けに一致性が認められるかどうかKendallの一致係数を求め分析した。その結果、その順位付けに一致性が認められた($w = 0.369$ $p < 0.01$, 図4)。必要と考える順位は「障害に応じた配慮や工夫」、「障害に適した運動」、「他の児童と一緒に参加する方法」、「安全の確保」、「障害の病理」、「障害者スポーツ」の順であった。

3) 特別支援教育の専門性に対する期待

「障害児の指導について情報を得るために期待すること」に関しては複数回答で選択を求めた。その結果、「指導法に関する研修会」への期待が73名(64.6%)と最も高く、次いで「特別支援学校教科担当教員による支援」68名(60.2%)、「特別支援学校のコーディネーターによる支援」63名(55.8%)、「教育委員会相談員の巡回指導」43名(38.1%)の順であり「特別支援教育関連の書物」による情報収集への期待18名(15.9%)であった(図5)。 χ^2 検定による分析で、書物による情報収集が他に比較して優位に低かった($\chi^2(4) = 38.679$ $p < 0.01$)。それぞれの項目を、期待する情報として選択した教師数と選択しなかった教師数による二項検定を行った結果、「障害児の指導法に関する研修会」($p < 0.01$)と「特別支援学校の教員による教科指導に対する支援」($p < 0.05$)については期待する情報として選択した教師が選択しなかった教師に比して有意に多いが、「教育委員会の相談員による巡回相談」($p < 0.05$)と「特別支援教育関連の書物」($p < 0.01$)は期待する情報として選択しなかった教師が有意に多かった。

「障害児の体育授業において特別支援学校の体育教師による支援を受けたいと思うか」の質問では、「受けたいと思う」47名(41.6%)、「どちらかといえば受けたいと思う」47名(41.6%)であり、肯定的な回答が多く見られ(83.2%)、体育授業において特別支援学校体育教師に教育相談や地域支援を期待することが示された(図6)。

「大学の教員養成課程において障害児に対する教科指導の科目を学ぶ必要があるか」に関しては、「必要である」63名(55.8%)、「どちらかといえば必要である」40

表5 障害児の体育授業を難しいと感じる教師と感じない教師の難しさの感じ方の比較

人数 (%)

① 障害の状態を判断することが難しい

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	8 (7.5)	21 (19.6)	15 (14.0)	31 (29.0)	18 (16.8)	93 (86.9)
感じない教師	2 (1.9)	4 (3.7)	3 (2.8)	3 (2.8)	2 (1.9)	14 (13.1)
全 体	10 (9.3)	25 (23.4)	18 (16.8)	34 (31.8)	20 (18.7)	107 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 n.s.

② できる運動とできない運動を判断判断することが難しい

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	8 (7.3)	13 (11.9)	15 (13.8)	48 (44.0)	11 (10.1)	95 (87.2)
感じない教師	2 (1.8)	2 (1.8)	2 (1.8)	4 (3.7)	4 (3.7)	14 (12.8)
全 体	10 (9.2)	15 (13.8)	17 (15.6)	52 (47.7)	15 (13.8)	109 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 n.s.

③ 障害に応じた配慮や工夫の仕方が難しい

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	2 (1.8)	8 (7.3)	10 (9.2)	45 (41.3)	30 (27.5)	95 (87.2)
感じない教師	0 (0)	5 (4.6)	1 (0.9)	7 (6.4)	1 (0.9)	14 (12.8)
全 体	2 (1.8)	13 (11.9)	11 (10.1)	52 (47.7)	31 (28.4)	109 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 p<0.05

④ 障害児の安全面の確保が難しい

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	0 (0)	3 (2.8)	9 (8.3)	48 (44.0)	35 (32.1)	95 (87.2)
感じない教師	0 (0)	3 (2.8)	1 (0.9)	9 (8.3)	1 (0.9)	14 (12.8)
全 体	0 (0)	6 (5.5)	10 (9.2)	57 (52.3)	36 (33.0)	109 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 p<0.05

⑤ 障害児の成績評価が難しい

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	3 (2.8)	6 (5.5)	21 (19.3)	37 (33.9)	28 (25.7)	95 (87.2)
感じない教師	0 (0)	2 (1.8)	6 (5.5)	4 (3.7)	2 (1.8)	14 (12.8)
全 体	3 (2.8)	8 (7.3)	27 (24.8)	41 (37.6)	30 (27.5)	109 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 n.s.

⑥ 他の児童と一緒にできる種目がない

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	19 (17.4)	17 (15.6)	19 (17.4)	25 (22.0)	15 (13.8)	95 (87.2)
感じない教師	6 (5.5)	4 (3.7)	1 (0.9)	0 (0)	3 (2.8)	14 (12.8)
全 体	25 (22.9)	21 (19.3)	20 (18.3)	25 (22.0)	18 (16.5)	109 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 n.s.

⑦ 障害児の指導にかかる時間がない

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	7 (6.5)	10 (9.3)	13 (12.0)	35 (32.4)	30 (27.8)	95 (88.0)
感じない教師	4 (3.7)	2 (1.9)	1 (0.9)	5 (4.6)	1 (0.9)	13 (12.0)
全 体	11 (10.2)	12 (11.1)	14 (13.0)	40 (37.0)	31 (28.7)	108 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 p<0.05

⑧ 障害のない児童の安全面の確保が難しい

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	15 (13.9)	19 (17.6)	22 (20.4)	29 (26.9)	9 (8.3)	94 (87.0)
感じない教師	3 (2.8)	4 (3.7)	3 (2.8)	3 (2.8)	1 (0.9)	14 (13.0)
全 体	18 (16.7)	23 (21.3)	25 (23.1)	32 (29.6)	10 (9.3)	108 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 n.s.

⑨ 人的な配慮がないと集団での指導は難しい

	あてはまらない	どちらかといえば あてはまらない	どちらでもない	どちらかといえば あてはまらない	あてはまる	計
感じる教師	3 (2.8)	5 (4.6)	8 (7.3)	33 (30.3)	46 (42.2)	95 (87.2)
感じない教師	2 (1.8)	1 (0.9)	4 (3.7)	5 (4.6)	2 (1.8)	14 (12.8)
全 体	5 (4.6)	6 (5.5)	12 (11.0)	38 (34.9)	48 (44.0)	109 (100)

感じる教師と感じない教師の比較 p<0.05

表6 障害児の体育授業の指導でどのような知識が必要か (質問)

① 障害の病理に関する知識
② 障害のない児童と一緒に参加する方法に関する知識
③ 障害に適した運動に関する知識
④ 障害に応じた配慮や工夫に関する知識
⑤ 安全の確保に関する知識
⑥ 障害者スポーツに関する知識

表7 障害児の体育授業の指導でどのような知識が必要か 人数 (%)

	必要ない	どちらか といえ ば必要 ない	どちら でもな い	どちらか といえ ば必要 である	必要で ある	計
障害の病理	1 (0.9)	8 (7.1)	10 (8.8)	44 (38.9)	49 (43.4)	112
一緒に参加 方法	0 (0)	2 (1.8)	6 (5.3)	37 (32.7)	67 (59.3)	112
適した運動	0 (0)	0 (0)	3 (2.7)	35 (31.0)	74 (65.5)	112
配慮・工夫	0 (0)	0 (0)	1 (0.9)	33 (29.2)	78 (69.0)	111
安全の確保	0 (0)	0 (0)	6 (5.3)	29 (25.7)	76 (67.3)	111
障害者スポ ーツ	1 (0.9)	14 (12.4)	25 (22.1)	49 (43.4)	22 (19.5)	112

N = 113

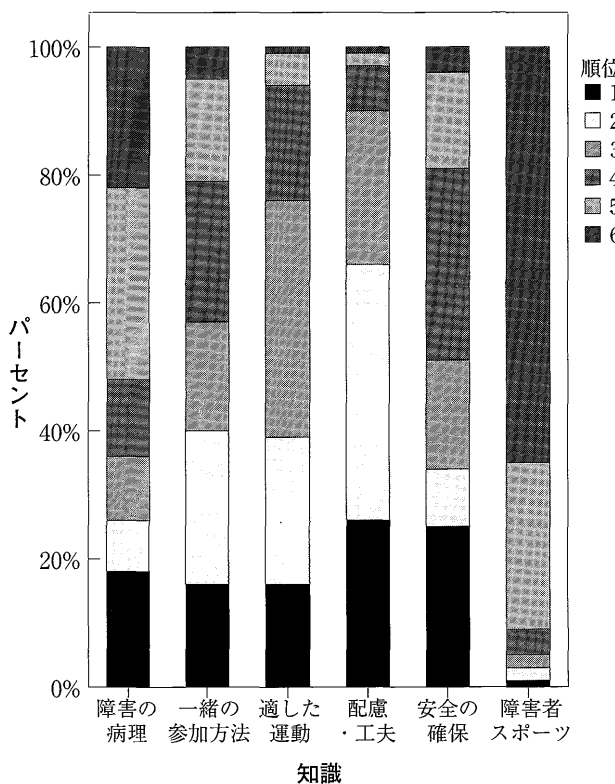


図4 障害児の体育授業の指導に必要な知識の順位
w = 0.369 p < 0.01

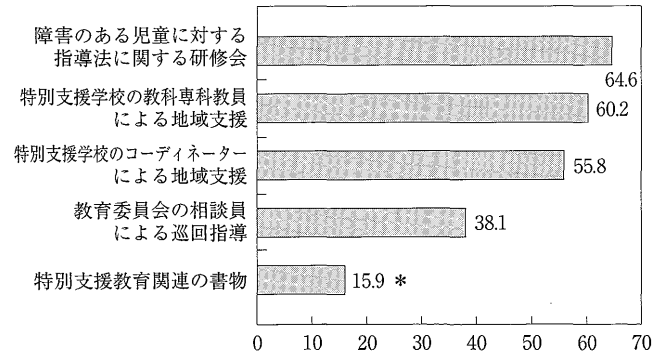


図5 障害児の指導について情報を得るために期待すること (複数回答 %) $\chi^2=38.679$ * P<0.01

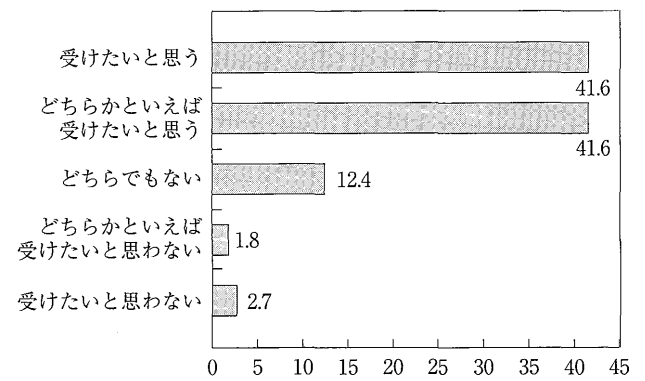


図6 特別支援学校の体育教師による支援を受けたいと思うか (%)

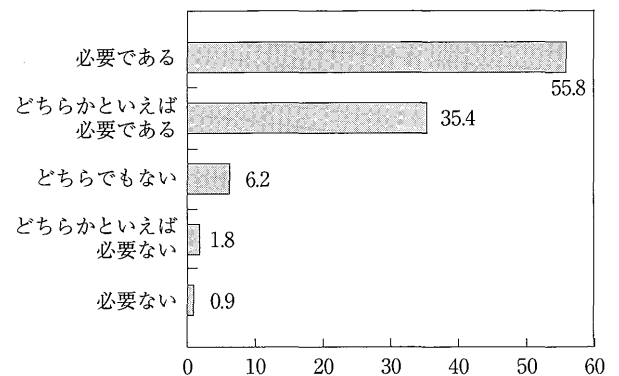


図7 教員養成課程として障害児に対する教科指導の科目は必要か (%)

名 (35.4%) であり、9割以上の教師が今後の教員養成段階での障害児に対する教科指導に対するカリキュラムを必要と考えていた (図7)。

4. 考察

結果について、小学校体育授業への地域支援事例を参考に考察を行う。

特別支援学校のセンター的機能は、中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度のあり方について」(答申)¹⁵⁾には、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携・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、と例示されている。本校の支援部の活動では、ほぼ全ての内容が行われている。具体的には、障害児やその保護者への指導・支援（教育相談）、小・中学校（幼稚園を含む）の教員への支援（地域支援）、教材・教具および補助具の貸し出し、医療など関係機関との継続的な連携、小・中学校の教師を対象として研修会の開催や講師派遣に対する協力、通常学校の教師との合同による本校校舎を使用した通常学校に在籍する障害児への指導などである。松村ら⁶⁾の報告によれば地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況は、全国的にはセンター的機能のための校内体制整備が進みつつある段階にあり、また、センター的機能はその質的側面から①対応する障害の専門性と②地域での果たす役割の2側面で捉える必要があると述べている。本校は特定の地域を学区に持たない肢体不自由特別支援学校である。広域への支援として肢体不自由児教育の専門性における役割を持ち、近隣地域に対しては多様な障害に対応する幅広いセンター的機能を発揮することが求められていると思われる。センター的機能を発揮する上で、小・中学校のニーズを的確に捉え適切な支援を行うことができる知見の蓄積が必要である。

本研究の分析の対象は、地域の小学校の通常学級において障害児の体育授業を受け持った経験のある教師113名である。教師の性別は、男性32.7%に対して女性66.4%と女性の割合が高い。年齢構成では、40歳代34.5%と50歳代38.1%を合せて全体の7割を占め、教師経験の長い者が障害児を担当していることが多い。また、特別支援教育コーディネーターの経験者は38.1%であった。小・中・高等学校では、特別支援教育コーディネーターの設置が義務づけられているが、現在小・中学校の特別支援教育コーディネーターの設置率は95%を超えている⁸⁾。指名に当たっては、障害児に関する専門的な知識を有する教師、特別支援学級の担任教師、障害児の在籍する通常学級の担任教師、一つの校務分掌として担当者を決めるなど、学校により様々な実態が見られるようである。今回の調査では、障害児の体育授業を指導した経験を持つ教師の4割程度がその職を経験していた。

1) 障害児の体育授業への参加について

対象者が通常学級で指導した障害児を障害別に分類すると発達障害児が最も多い。その内18ケースに介助員が配置されていた。これは、発達障害のある児童が体育授業に参加する上で人的なサポートを必要とするケースがあることを示している。肢体不自由児を指導した教師は発達障害児の指導に次いで多い。本校支援部の活動で肢体不自由児の学習支援に関する教育相談・支援が増加している現状からも、肢体不自由児の指導に関する配慮事

項や指導方法を積極的に地域支援につなげてゆくことが求められているといえよう。介助員の配置は30ケースあるが、肢体不自由児は体の動かしにくさを持つ障害であることから、体育授業でサポートが必要と判断され、約6割に介助員が配置されたと考えられる。ただし、地域支援を行ったケースでは、介助員の配置がなく保護者の付き添いを求めている小学校もあるため、人的な配慮が必要と判断されているケースは数字に表れた結果以上あると予想される。知的障害児を指導した教師は31.0%であった。近年、特別支援学級在籍児童が同学年の通常学級の体育授業に参加する授業形態が見られるが、同様のケースも含まれていると考えられる。このような場合、教師を一名配置してティーム・ティーチングによる授業（以下TT授業）を行うケースが小学校でも見られた。しかし、介助員の配置が13ケースあることから、通常学級に在籍する知的障害児の指導が含まれると考えられる。現状では通常学級の体育授業では障害のない児童とともに様々な障害のある児童に対する指導が行われている実態が示された。

このような実態の中、障害児の体育授業への参加の仕方については、「内容を選んで参加した」（44.2%）と「障害のない児童と全て同じように参加した」（43.4%）を合わせると9割近くになる。平成16年度調査では、体育授業参加に対するニーズとして「全ての授業に障害のない児童と同じように参加したい」約35%、「種目や内容を選んで参加したい」約63%となっていた。概ね従前の調査で明らかになった障害児のニーズに沿った参加ができていたと考えられる。ただし、「別の内容を行った」（6.2%）と「見学のみ」（5.3%）を合わせると障害児の1割程度が体育授業に参加できていない。公教育の授業に参加できないことは本来あるべきではなく、1割という数字は非常に大きな意味を持つといえる。これらの児童がなぜ体育授業に参加できないのかを明確にするとともに、体育授業に参加して適切な教育が受けられるよう検討することが今後の重要課題である。

体育授業中の障害児に対する特別な配慮や工夫は86.7%の教師が行っていた。配慮や工夫の仕方では、障害の状態に応じたルールの変更が最も多い（51.8%）。乙武洋匡の著書「五体不満足」の中で自身の小学校当時の体育授業の記述に見られる「乙ちゃんルール」もルールの配慮である¹²⁾。ルールの検討はハード面の準備が不要なため取り組みやすい配慮である。このほかにも様々な配慮や工夫がなされていることから通常学級の教師が障害児にもできる限り運動機会を保障して、体育授業の充実を図るよう取り組んでいる様子が見られた。

2) 障害児の体育授業に対する教師の意識

対象者の多くが体育授業で障害児の指導が障害のない児の指導に比して難しいと感じていることが示された。難しさに関する個々の内容への感じ方には、難しいと感

じている教師と感じていない教師では若干の差が見られる。難しいと感じている教師は、「障害に応じた配慮・工夫の仕方」や「障害児の安全面の確保」など指導方法に関する内容と、「障害児の指導にかける時間の確保」や「指導場面での人的な配慮」など環境面に関する内容に難しさを強く感じていることが示された。環境面に関する意識は、障害児とその保護者の持つニーズと一致するといえる。

体育授業に必要な知識については、病理などの基礎的知識、障害に適した運動の判断や指導の配慮や工夫など様々な知識が必要と考えられていた。しかし、必要とする知識には順序性があり、障害の病理に関する知識や障害者スポーツに関する知識など基礎的なものよりも、授業の改善や充実に役立つ指導方法に関する知識が上位を占めている。地域支援の際に聞かれる質問のほとんどは指導方法についてであり、障害に関する基礎的な内容はあまり聞かれませんが、その傾向とほぼ一致していた。

したがって、現在の地域支援での情報提供も必然的に指導方法に関するものが多くなる傾向がある。ただし、特別支援学校で行われる個に応じた指導が、通常学級の集団指導の中で全てがそのまま活用できるわけではない。肢体不自由特別支援学校の授業で、児童生徒一人ひとりへの配慮や工夫は個々の障害に応じた指導をめざす上で当然なされることである。これは、少人数の学級で個の指導から集団の指導へ展開する視点で授業作りを行っている特別支援学校の実践から得られた考え方である。これに対して通常学校では、一人の教師による集団指導を中心に教育実践を積み重ねてきている。このように異なる視点を持つ通常学級の教師に対してどのような支援を行うかが重要である。たとえば、通常学級の体育授業中に障害児のルール変更を行うことはクラス全体の指導に対する配慮・工夫となる。なぜならば、球技種目を例にすれば、障害児への配慮はチーム力を左右することにもなる。また、人員配置に関しても特別支援学校の体育授業はTT授業で行われるため人的配慮がなされるため、個々に対して指導する時間も確保できる。この点も基本的に一人で授業を展開する通常学級とは大きく異なる部分である。櫻井¹³⁾は、通常学級では特別な支援を要する児童のみに指導・支援を行うだけでなく、対象児を取り巻く全ての児童を含めた授業作りが必要であり、集団指導の中でいかに個別指導の時間を生み出せるかが大切であるとしている。松村ら⁶⁾も、特別支援学校の地域支援において小・中学校の学級等を単位とする集団での指導や支援の在り方に関する知見の不足を指摘している。特別支援学校で蓄積された知見を伝えるだけでなく、集団指導の中で使用できるものを整理して伝えなければならない。また、通常学級の教師が特別支援学校と同じ指導や工夫を行っているにもかかわらず、その方法が正しいかどうか判断できず不安を抱えているケースもみられる。このような場合、異なった環境で共通する指導方法

として確認し合うことも双方にとって有益なことである。特別支援学校から通常学校へ一方的に情報を伝えるだけでなく、協力し合いながら一緒に授業作りをしてゆくようなスタンスが求められる。

地域支援の経験から、障害児の授業を受け持つ教師の意識に徐々に変化がみられることを感じている。教育相談が開始された当初は、障害児の学習や生活上のつまずきや困難さをその子どもの能力と捉える様子が見られたが、特別支援教育の展開により障害についての情報が広がるとともに子どものつまずきや困難さの要因・原因について意識が向くようになってきた。それに伴い、障害児のつまずきや困難さを解決するための具体的な指導方法を得ようとする姿勢が見られようになった。西⁴⁾は、インクルーシブ体育（障害児と障害のない子どもが同じ集団の中で行う体育）における教師の意識変容を①不安や戸惑いを覚える段階、②「ズレ」や「まさつ」を感じる段階、③創造的挑戦に意欲的になる段階、④共感、共振を経験する段階、⑤「共に生きる」を自然に実感する段階、の5段階に分類している。本調査における教師の意識を照らし合わせると、様々な難しさを感じつつ障害児の実態を把握しながらも試行錯誤を繰り返す、第2段階（「ズレ」や「まさつ」を感じる段階）にあるといえる。このように、教師の意識の変化が進むにつれて地域支援におけるニーズも常に変化が生じる。小学校教師が障害児の体育授業に必要と考える知識の順位からも明らかにされたが、現状の教師のニーズは個々の事例に対する対応としての障害児の指導方法に関するニーズが高い。佐藤¹⁴⁾は小・中学校の活用する特別支援学校のセンター的機能の活用状況と今後の必要性の調査において、「子どもへの指導・支援についての相談・助言」に関するものが最も高い数値を示したことを報告している。体育授業に関しても地域支援の優先順位をつけるならば指導方法のニーズに対して優先的に対応する必要がある。加えて、通常学級の教師が児童の実態を正確に捉え適切な目標設定を基に指導を行うことができるような資質を身につけられるような支援が大切である。

最近の地域支援では、成績評価に関する質問が増えつつある。本調査でも、評価の方法に難しさを感じていることが示されている。車いすを使用する児童に対する地域支援を行った小学校では、どのような基準で評価をしてよいかという相談を学級担任から受けた。本校は、平成15年・16年度文部科学省特殊教育研究協力校として肢体不自由児の教科指導における評価に関する研究を進め、各教科の評価では学習指導要領と児童生徒一人ひとりの「個別の指導計画」をすり合わせることで対象児の目標を設定し、その目標に対する評価基準を作成し評価を行うことの重要性を示した¹⁷⁾。この例を紹介したが、学級担任は障害のない他の児童と異なる基準を設けることに抵抗感があり、他の児童と同じ基準で評価を行うことを最終的に管理職が判断した（「個別の指導計画」の作

成については未確認)。新しい小学校学習指導要領には、「障害のある児童については、(中略)指導についての計画又は(中略)支援のための計画を作成することなどにより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計画的、組織的におこなうこと」と示されている。指導と評価の一体化が重要であるといわれるが、障害児の指導の充実には指導計画の作成と有効な活用が不可欠である。評価に関しては担当する教師一人の問題ではなく、各学校が特別支援教育にどう取り組んでいるかが問われる内容である。

これらのことから、今後の地域支援は、個々の事例に対する支援を通して障害児の体育授業の指導に対する小学校教師一人ひとりの資質を高めながら、長期的な視野に立てば支援する小学校全体の障害児に対する教育的機能を高める観点で支援を行うような工夫が求められるといえる。

人員配置等の環境面の課題を解決するためには、行政上の課題と各学校の教育課程上の課題の検討が必要である。我が国では特別支援教育支援員を全国の小・中学校に一人ずつ配置できるよう地方税制措置が講じられている¹¹⁾。しかしながら、制度を十分に活用できている学校とできていない学校が見られる。また、複数の障害児が在籍する学校では支援員が特定の児童にマンツーマンで支援を行い、他の児童の指導に関われない様子も見られる。必要な場面で必要な支援員の活用ができるようなシステムを検討してゆく必要がある。また、各学校が指導形態の見直しを図るなど、必要な場面ではTT授業が行えるような教育課程を組むような柔軟な対応が期待される。

3) 特別支援教育に関する期待

障害児の教育に関する情報収集の方法には、研修の開催を期待する教師が多かった。特別支援教育の開始から3年目となり現職教員に対する研修は各地で開催されている。先行研究によれば特別支援学校のセンター的機能の活用状況と今後の必要性に関する調査結果において、特別支援学校の教師による研修会や講習会の講師としての期待に対する数値が高い¹⁴⁾。また、単に研修を開催するだけでなく研修の実施方法や内容の充実に向けた取り組みが進められている^{2) 3)}。本調査においても研修会を通して特別支援教育の専門性を得ることを小学校教師が求めていることがあらためて示唆された。地域の教育委員会や大学との連携を図った研修会の実施など、特別支援教育の専門性の情報発信が求められているといえる。

次に期待されるものは、特別支援学校の教科専科教師による教科指導の支援と特別支援コーディネーターによる支援である。特別支援学校のセンター的機能は、特定の教員(特別支援コーディネーター)が担うだけでなく、全職員が必要に応じて行うことが求められているが、この結果からも教科の専門性と特別支援教育の専門性を併せ持つ特別支援学校の教科専科教師が、積極的に地域支

援に参加することを期待されていると判断できる。また、安藤¹⁾は地域支援において発達障害児への支援が注目される中、肢体不自由児の教科に関する支援が見落とされがちであることから教科指導に関する専門性の構築が課題であるとしている。本校にとっては肢体不自由児教育の専門性の柱の一つとして各教科の指導方法や教材研究を進めそれぞれの教科指導の専門性を高めるとともに全校的な支援システムの構築が急務といえる。

教育委員会の巡回相談への期待と書物からの情報収集を選択した教師は意外に少ない。教育委員会の巡回相談は相談員の人数に限りがあり、学校数の多い地域などは数ヶ月に一回の巡回相談になるため、必要なときに必要な支援が受けられないことも期待の低さに表れていると思われる。この点は本調査を実施した地域性(東京23区)も影響することが考えられる。書物への期待の低さは、対象者が障害児を指導している教師であり既に書物による基礎的な情報収集を行っていることも予想される。また、指導方法に関する知識を重視する傾向が見られることから、一般的な内容よりも自身の接している児童に対する具体的な内容を確認したいという意識があると推察される。

特別支援学校の体育教師による地域支援に対する期待は8割以上と高い数値を示した。小学校教師のほとんどは全科制で概ね全ての教科を担当するが、障害児教育の専門性に加え体育の専門性の両面での特別支援学校の体育教師による支援を期待していると思われる。本校の教育相談事例でも体育授業に課題を挙げるケースが多く、教科別に見れば地域支援では体育授業に関するものが圧倒的に多い。肢体不自由児の体育に関する専門性を今まで以上に高めるために、肢体不自由児の特性である体の動かしにくさに対する身体面での視点、認知特性に関する視点などポイントを整理した指導方法と配慮・工夫の仕方等についてまとめ、通常学校の体育授業に有効な地域支援を行っていくことが大切と考える。

通常学級の教師の特別支援教育に関する専門性については、平成16年度調査では障害児とその保護者から通常学級の教師が障害児の指導に対する資質を高める必要があると指摘された。既述の通り小学校教師は研修会による情報収集の期待は高く、指導の充実に向けた取り組みは進みつつある。しかし、教師になってからの資質の向上のみならず、教師になる段階で基礎的な知識を習得することができれば、通常学級の特別支援教育の展開に大いに役立つと思われる。特別支援教育が始まり3年目になるが、通常学級に障害児や特別な教育的配慮を必要とする児童生徒が在籍することが当たり前の時代となりつつある。本調査では通常学級で障害児の指導に携わる教師の9割以上が大学の教員養成カリキュラムとして障害児の教科指導に関して学ぶ必要があると回答している。地域の小学校教師自ら障害に対する基礎的な知識を持つことが求められていると判断しているといえよう。中央

教育審議会「特別支援教育を推進するための制度のあり方について」(答申)¹⁵⁾の中には、「小・中学校等の教員養成カリキュラム全体の見直しの中で「教職に関する科目」等において、特別支援教育に関する科目等が適切に位置づけられること」とある。早急に制度が充実することが望まれる。

5. まとめ

本研究では、小学校の教師が障害児の体育指導にどのような意識を持ち、特別支援教育の専門性にどのようなことを期待しているかを明らかにし、通常学級の障害児の体育授業の充実のための指針を得ること、および今後の肢体不自由特別支援学校のセンター的機能を充実させるための知見を得ることを目的とした。

通常学級で障害児の体育授業を指導している教師は、様々な難しさを感じていることが明らかとなった。特に、指導方法に関して難しさを感じ、研修や地域支援を通して具体的な情報を得ることを期待している。現在の地域支援においては、障害に関する基本的な情報を提供しつつも、授業の充実をめざすコンテンツとして指導方法に関する情報を提供していくことが大切であろう。ただし、個々の事例について対応するだけでなく、授業を行う教師自らが指導方法を考えるための支援の在り方も今後整理してゆく必要がある。

特別支援学校は、センター的機能のより一層の充実を求められている。特別支援学校の特別支援教育コーディネーターだけでなく、教科指導について特別支援学校の教科専科教師の支援に対する期待も高い。特別支援学校は、特別支援教育コーディネーターだけでなく、一人ひとりの教員がその専門性を高めその知見を発信できるような力をつけるとともに、組織的な支援体制を構築してゆくことが必要であろう。

付記

調査資料の収集にあたっては、平成20年度科学研究費補助金(奨励研究, 課題番号20910024)の補助を受けた。

引用文献

- 1) 安藤隆男 他, 2007, 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
- 2) 長曾我部博 他, 2007, 特別支援教育に対する小・中学校教師の研修の在り方, 宮崎大学教育文化学部紀要, 16, 73-89
- 3) 柿崎 弘, 2005, 特別支援教育における教師の研修に関する一考察-障害児学校教師と小・中学校教師へのアンケート調査から-, 三重大学教育学部研究紀要, 56, 257-269
- 4) 草野勝彦 他, 2007, インクルーシブ体育の創造-「共に生きる」授業構成の考え方と実践-, 30-39, 市村出版
- 5) 松原豊 他, 1992, 普通校における肢体不自由を持つ児童・生徒の保健体育的活動の実態, 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 28, 39-44
- 6) 松村勘由 他, 2009, 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能の取組, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 17-28
- 7) 松浦孝明, 2006, 小・中学校の肢体不自由を有する児童生徒の体育授業-現状と授業充実のために求められていること-, 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 42, 80-85
- 8) 文部科学省, 2009, 平成20年度特別支援教育体制整備状況調査
www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/1260959.htm (最終アクセス日, H21.7.31)
- 9) 文部科学省, 2009, 小中学校における認定就学者数の推移
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/08111712/003.pdf (最終アクセス日, H21.7.31)
- 10) 文部科学省, 2009, 特別支援学校 小学部・中学部 学習指導要領
- 11) 文部科学省, 2009, 特別支援教育支援員の配置状況及び地方財政措置(平成20年度)について
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/005.htm (最終アクセス日, H21.7.31)
- 12) 乙武洋匡, 1998, 五体不満足, 講談社
- 13) 櫻井久美子 他, 2007, 通常の学級における特別な配慮を要する子どもたちへの支援-集団指導の中でできる指導法の工夫に着目して-, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 183-196
- 14) 佐藤実華子, 2009, 小・中学校のニーズの着目した特別支援学校のセンター的機能について-小中学校への調査の分析を通して-, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 109-120
- 15) 中央教育審議会, 2005, 特別支援教育を推進するための在り方について-答申-
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/006.htm (最終アクセス日, H21.9.3)
- 16) 筑波大学附属学校保健体育研究会, 2001, バリアフリーをめざす体育授業, 6-10, 杏林書院
- 17) 筑波大学附属桐が丘養護学校, 2005, 肢体不自由教育における小中高一貫の教育計画と評価-学習評価の改善を通して実現する「個の教育的ニーズ」に応じた指導-平成15・16年度文部科学省特殊教育研究協力校研究成果報告書, 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 40, 74-112