

小学校の特別支援学級（肢体不自由）担任と外部専門職との協働に関する調査研究

西丸 香輝

I 問題

中央教育審議会(2012)は「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(報告)」にて、就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みから、総合的な観点により、就学先を決定する仕組みへと改めた。そのため、肢体不自由児も小学校に在籍している傾向がある(三嶋・内海・池田・安藤, 2018)。

学校現場においては、特別支援教育への対応といった複雑化・多様化した課題を解決していくために、チームとしての学校の在り方として、教員以外の専門スタッフの参画を提唱している(中央教育審議会, 2015)。特別支援学校(肢体不自由)

(以下、肢体特別支援学校とする。)では、PT, OT, ST といった外部専門家を 152 校中 110 校(77.5%)が活用していたり(佐藤・藤井・武田, 2015)、PT の有資格者が 212 校中 57 校(26.9%)に勤務していたり(石倉, 2015)と、教員以外の専門スタッフを積極的に参画させている。小学校の特別支援学級(肢体不自由)(以下、肢体特別支援学級とする。)においても、「実態や障害特性を把握するために活用している方法」として、PT 等の外部専門家による意見の聞き取りを 1054 校中 735 校(69.7%)が行っていたり(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2011)、特別支援学校のセンター的機能を 717 校のうち 63.5%が活用していたり(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2016)と、専門スタッフの参画がうかがえる。

しかし、小学校の肢体特別支援学級において、PT 等の外部専門家の活用報告は散見されたが、Dr や Ns を含めて幅広く外部専門家を捉えて、どのような課題に対してどの職種を活用しているかという実態は明らかになっていない。また、小学校における専門スタッフとして、特別支援学校も挙げられていることから、外部専門家を含めた「外部専門職」に関する活用実態を明らかにすること

は意義があると考ええる。

II 目的

本研究では、小学校の肢体特別支援学級担任経験のある教員に肢体不自由児への指導上の取組における課題の有無と校内および外部専門職を活用しての解決状況、並びにその関連要因、他者との協働に関する意識を明らかにすることを目的とする。これらを踏まえて、特別支援学校が中心となって小学校の肢体特別支援学級担任教員と外部専門職との協働を促進するための方策を検討する。

III 研究 I

1 目的

肢体不自由児への指導上の取組における課題の有無と校内および外部専門職を活用しての解決状況、並びにその関連要因を明らかにする。

2 方法

インターネットにて「各都道府県名__小学校__特別支援学級__肢体不自由」と検索し、市区町村のホームページ等で小学校に肢体特別支援学級が設置されている又は過去に設置されていたことを確認することができた 30 都道府県 540 校から、層化抽出法(比例配分法)を用いて各都道府県の総数から 60%以下にならないように都道府県ごとに学校数を決定し、各々無作為抽出した小学校 320 校を対象とした。そのうち、研究協力が得られた 62 校に郵送による質問紙調査を行い、回答のあった 44 校 44 名の結果を集計した。調査項目は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016)等を参考にして作成し、予備調査で確定した、1) 回答者の属性、2) 担当児童の実態、3) 他者との協働の必要性、4) 指導上の取組における課題の有無と校内および外部専門職活用による解決状況、5) 外部専門職への期待感とした。

3 結果と考察

児童の実態について、表 1 より、下肢の機能障

表1 肢体不自由による機能障害の部位
(複数回答, n=44)

項目	人数 (%)
下肢	41 (93.2)
上肢	23 (52.3)
体幹	20 (45.5)

表2 随伴する困難さ (複数回答, n=44)

項目	人数 (%)
視知覚面の困難さ	25 (56.8)
認知面の困難さ	19 (43.2)
知的障害	19 (43.2)
視覚の困難さ	11 (25.0)
なし	8 (18.2)
その他	10 (22.7)

害が9割以上にあった。また、表2より、随伴する困難さとして、視知覚面の困難さを約半数以上有していた。これらのことから、脳室周囲白質軟化症による脳性まひに類似した困難さがある(君塚, 2010)ことが示唆された。この実態の背景として、脳性まひ児が肢体特別支援学校におよそ45%通学していることから最多疾患とされている(米山, 2008)。よって、小学校においても脳性まひ児が多かったり、脳性まひ児に類似した困難さを有していたりする児童が多いことが推察された。

協働の実態について、教員全員が他者との協働を「必要である」と回答していた。図1より、校内(個人および校内職員によるチーム)での課題解決方法としては、個人で解決するよりも校内職員とチームを組んで解決する方が多い結果が示された。外部専門職の活用においては、表3,4より、6割以上の教員が活用していた一方で、活用できなかったケースも2割弱みられた。これらのことから、小学校の肢体特別支援学級担任教員は、協働性の意識が高いことが示唆された。先行研究にて、特別支援学級担任教員は特別支援学級の教育課程の編成等の責任主体がほぼ学級担任になっていることから、特別支援学級担任教員の負担増加や孤立の問題に繋がっていることが指摘されている(佐藤・浦野, 2017)。また、外部専門職を活用

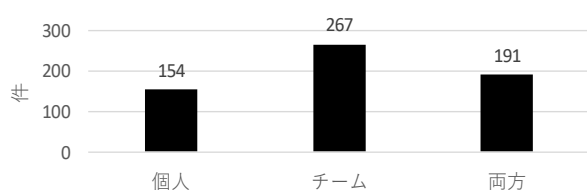


図1 校内(個人および校内職員によるチーム)での課題解決方法

表3 外部専門職の活用の有無(教員別)

項目	人数 (%)
活用した	30 (68.2)
活用していない	14 (31.8)
合計	44 (100.0)

表4 外部専門職の活用の有無(取組別)

項目	件数 (%)
活用した取組	115 (18.4)
活用しなかった取組	509 (81.6)
合計	624 (100.0)

した教員数と取組数が一致していないことから、課題と捉えた取組の全てに対して、外部専門職を活用しきれていないことが示唆された。この要因としては、肢体特別支援学校による地域支援の課題の一つである、相談内容の長期化・多様化の現状(安藤・池田・甲賀・大木, 2013)が関連していると推測する。この背景として、以前から特別支援学級担任教員等からの相談を進めているうちに、相談内容に広がりが出てきてしまう(佐藤, 2009)ことから、一回の相談で完結できないことが考えられる。よって、小学校においても校内・外と協働していることが示唆されたが、外部専門職との活用においては課題が生じていることが推察された。

活用した外部専門職について、表5より、特別支援学校が延べ61件の活用に対して、外部専門家が延べ70件の活用であった。その内訳について、図2より、PTが25件と最も多かった。これらを特別支援学校とPT等の外部専門家を職種別に比較してみると、特別支援学校単体の方が多く活用されており、かつ、18項目全ての取組において活用がみられた。これらのことから、小学校においては、特別支援学校の方が幅広く活用されていることが示唆された。よって、外部専門職として、特別支援学校が外部専門家よりも優位であることが推測された。

外部専門職活用の有無の要因として、教職経験年数、特別支援学級経験年数、特別支援教育経験の有無、特別支援学校からの外部専門職に関する理解啓発の有無、児童の実態を直接確立検定にて関連性を調べた結果、特別支援教育経験の有無にのみ、有意水準5%で有意な差が認められた(表6)。したがって、通級指導教室や特別支援学校を

表5 外部専門職の活用状況 (n=131)

課題と捉えた指導上の取組	活用状況	
	特別支援学校	外部専門家
	件 (%)	件 (%)
当該児の心理・行動特性の理解	1 (0.8)	6 (4.6)
当該児の心理・行動特性への対応	1 (0.8)	7 (5.3)
当該児の姿勢や身体の動き・運動への対応	11 (8.4)	18 (13.7)
当該児のものの見え方や捉えにくさへの対応	4 (3.1)	6 (4.6)
当該児のための校内の環境整備	3 (2.3)	2 (1.5)
当該児のための校内の支援体制	2 (1.5)	3 (2.3)
当該児の個別の指導計画の作成	2 (1.5)	0 (0.0)
当該児の個別の教育支援計画の作成	1 (0.8)	2 (1.5)
当該児への国語や体育等の教科指導	6 (4.6)	6 (4.6)
当該児への学習内容の変更や調整	2 (1.5)	0 (0.0)
当該児への学習内容の支援や配慮事項	2 (1.5)	0 (0.0)
当該児への自立活動の指導	5 (3.8)	5 (3.8)
交流学級との交流	4 (3.1)	0 (0.0)
教科学習等に必要な教材・教具の情報提供・活用	7 (5.3)	3 (2.3)
支援機器を含む補助具の情報提供・活用	4 (3.1)	5 (3.8)
教材・教具、補助具、施設設備の借用	2 (1.5)	1 (0.8)
関係機関（福祉、医療、労働等）への連絡や調整	3 (2.3)	5 (3.8)
研修会やワークショップの開催	1 (0.8)	1 (0.8)
合計	61	70

経験している教員が経験していない教員よりも、外部専門職を活用している教員が多いことが示唆された。小島・吉利・石橋・平賀・片岡・是永・丸山・水内(2011)は小・中学校の通常学級担任が特別支援教育を経験したことによって、「特別支援教育に対する理解と技能」「特別支援教育に対する積極的な評価・関心と学習・研修の必要性」等の能力や意識が高まることを指摘している。よって、本研究結果から、特別支援教育を経験していたことにより、外部専門職に関する認知や活用による成果などを理解していることが推察された。

IV 研究Ⅱ

1 目的

「課題と捉えた指導上の取組の有無」と「外部専門職を活用しての解決状況」に関して、活用経験または期待感を抱いている肢体特別支援学級担

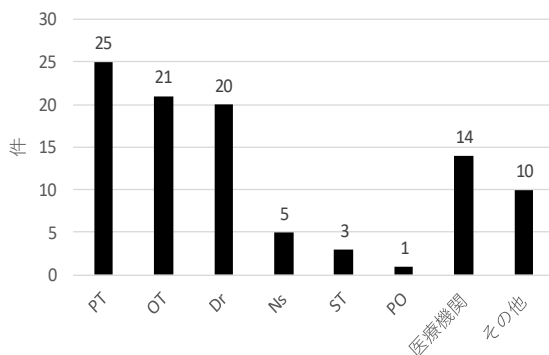


図2 外部専門家の活用状況（複数回答，n=99）

表6 特別支援居郁経験と外部専門職活用のクロス集計

		外部専門職の活用の有無		
		有り	無し	合計
特別支援教育 経験の有無	無し	21	14	35
	有り	9	0	9
合計		30	14	44

任に対して、指導上の取組にて課題と捉えた背景と実際に受けた又は期待した支援内容および他者との協働に関する意識を事例的に明らかにする。

2 方法

研究1の質問紙調査にて、特別支援学校から特別支援学校または医療機関が支援機関であるという理解啓発を受けており、外部専門職を活用または活用に対する期待感を持っているA小学校のB教員とC小学校のD教員の2名とする。なお、D教員の意向によりC小学校に関しては特別支援教育コーディネーター（以下、特支Co.とする。）であるE教員も加えた計3名にWeb会議システム（Zoom）による半構造化面接を行った。質問項目は、1) 指導上の取組における課題と捉えた理由と校内および外部専門職活用による解決状況の背景と具体的な支援内容、2) 他者との協働に関する意識、3) 他者との協働の関連要因とした。

3 結果と考察

他者との協働を必要であると捉えた理由について、B教員は「他の教員とかかわることで当該児に関する実態情報の収集といった担任教員自身にメリットがある」、D教員は「教員自身の対応の幅が広がっただけでなく、当該児から他者に援助を求める契機にも繋がった」と述べていた。よって、教員は個人でかかわるのではなく、他の教員や児童も含めてかかわっていくことが重要であることから、他者との協働は必要であることが示唆された。今回、校内職員との協働に関するエピソードが多かったことから、校内での協働は自然に行っていることが推測された。

外部専門職を活用した理由および活用はしなかったが、外部専門職活用への期待感を抱いた理由について、活用したB教員は「手術の予定などもあるから、Drから最新の情報を聞きながら指導を行っていった方がいい」、活用しなかったD教員

は「産休代替で5月から受け持ったが、本来なら特別支援学校からの連携訪問で児童の心理面や行動特性に関する指導を貰いたかった」と述べていた。これらのことから、活用することで指導に効果があることを期待していたため、外部専門職を活用したいと考えていたが、校内職員と外部専門職との協働における解決策には違いがあることが示唆された。

その外部専門職との協働について、B 教員と D 教員はいずれも、特に医療機関に所属している外部専門家との協働に違いがあると述べていた。これは、「教員と医療の専門家という立場の違いから、専門性が異なっている」からである。そのため、「外部専門家から助言を受けても学校教育に取り入れにくい」と述べていたことから、助言を生かし切れていない現状が推測された。

最後に、外部専門職との協働を促す要因について、B 教員は「研修会にて、特別支援学校は相談を受けてくれる専門の部署があることを知り、より身近に感じた」と述べていた。このことから、特別支援学校からの外部専門職に関する理解啓発があることによって、外部専門職の活用が促されることが示唆された。徳永・新谷・生駒(2016)は、小・中学校の特支 Co. 担当教員は担当していない教員よりも、特別支援学校に対して相談しやすいことを指摘している。この理由は、特別支援学校をはじめとする専門職が助言・援助を行う外部専門職であるということの理解不足を要因として挙げていた。よって、特別支援学校からの外部専門職に関する理解啓発については、今後、より詳細に検討していく必要がある。

V 総合考察

本研究結果から、小学校の肢体特別支援学級を支援する外部専門職は、教育者である特別支援学校が自校の実践を踏まえた助言・援助機能を発揮していくことが、外部専門家よりも優位に支援が行えることが示唆された。また、助言・援助機能を優位に行っていくためには、特別支援学校が外部専門職に関する理解啓発を地域校に積極的に行っていく必要があることが推察された。

文献

- 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典(2013)特別支援学校(肢体不自由)における地域支援体制の現状—特別支援教育制度施行以前との比較から—。障害科学研究, 37, 57-64.
- 中央教育審議会(2012)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(報告):文部科学省 2012 年 7 月, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm> (2022 年 1 月 26 日)
- 中央教育審議会(2015)チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)【骨子】:文部科学省 2016 年 1 月, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1366271.htm> (2022 年 1 月 26 日)
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2011)専門研究 B【肢体不自由のある児童生徒の障害特性に配慮した教科指導に関する研究—表現する力をめざして—】|専門研究/調査研究/課題別研究/一般研究報告書 2011 年 9 月, <http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/5437/b_269_all_.pdf> (2022 年 1 月 26 日)
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016)専門研究 B【小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンターの機能の活用に関する研究—小・中学校側のニーズを踏まえて—】|専門研究/調査研究/課題別研究/一般研究報告書 2016 年 1 月, <<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/20160307-190827.pdf>> (2022 年 1 月 26 日)
- 石倉健二(2015)肢体不自由特別支援学校におけるリハ職の活用と展望。発達障害研究, 37(2), 113-119.
- 君塚葵(2010)4 肢体不自由児の生理・病理 2. 脳性まひ. 西川公司・川間健之介(編著), 肢体不自由児の教育, 放送大学教育振興会, 47-52.
- 小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和(2011)通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因。特殊教育研究, 49(2), 127-134.
- 三嶋和也・内海友加利・池田彩乃・安藤隆男(2018)学齢肢体不自由の就学実態について—肢体不自由特別支援学校通学区域に着目して—. 障害科学研究, 185-196.
- 佐藤雅彦・浦野弘(2017)特別的教育課程を必要とする場合の教育課程編成の現状とそれが教員に与える負担—特別支援教育を対象とした既存の調査結果から—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 39, 127-136.
- 佐藤実華子(2009)小・中学校のニーズに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.
- 佐藤孝史・藤井慶博・武田篤(2015)肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携のあり方に関する検討—全国肢体不自由特別支援学校における外部専門家活用に関するアンケート調査—. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 70, 85-96.
- 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—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—. SNE ジャーナル, 22(1), 132-146.
- 米山明(2008)第 1 部 肢体不自由教育の歴史と理解 第 4 章 肢体不自由という障害の理解 ①医学的な理解. 筑波大学附属桐が丘特別支援学校(編著), 肢体不自由教育の理念と実践, ジェアース教育新社, 58-80.