

高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の
教育実態および課題に関する研究

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
学校教育学専攻 発達支援講座
R14-3001 高野陽介

目次

序論

第1章 研究の背景と目的	1
I. 肢体不自由児・者の教育の場の多様化	2
1. 義務教育段階	2
2. 後期中等教育段階	3
II. 高等学校における特別支援教育政策の動向	5
1. 国による施策	5
2. 自治体による施策	6
III. 高等学校における特別支援教育の研究動向	7
1. 支援体制	7
2. 特別支援教育への意識や理解	8
3. 高等学校に在籍する肢体不自由児・者	9
IV. 本研究の目的	10

本論

第2章 都道府県・政令指定都市教育委員会への質問紙調査による 肢体不自由のある生徒 の教育・支援の実態と課題についての検討	11
I. 目的	12
II. 方法	12
III. 結果	14
IV. 考察	43
V. 第2章のまとめ	47

第3章 全国高等学校への質問紙調査による肢体不自由のある生徒の教育・支援の実態と 課題についての検討	48
I. 目的	49
II. 方法	49
III. 結果	51
IV. 考察	93
V. 第3章のまとめ	101
第4章 肢体不自由のある本人・保護者からみた高校進学・生活の困難・ニーズの検討 －肢体不自由に関連のある当事者団体への質問紙調査から－	102
I. 目的	103
II. 方法	103
III. 結果	105
IV. 考察	151
V. 第4章のまとめ	156
第5章 X県の高校に在籍している肢体不自由のある生徒、保護者、学校関係者に対する 質問紙・インタビュー調査による教育実態と課題の検討	157
I. 目的	158
II. 方法	158
III. 各対象の結果と考察	164
1. 授業担当者	164
2. 管理職	185
3. 特別支援教育コーディネーター	192
4. 学級担任	199

5. 養護教諭	207
6. 特別支援教育支援員	215
7. 保護者	224
8. 肢体不自由のある生徒本人	232
IV. 第5章の総合考察	241
V. 第5章のまとめ	244

結論

第6章 総合考察	245
I. 本研究の成果	246
II. 今後の課題	255
引用・参考文献	256

第 1 章

研究の背景と目的

I. 肢体不自由児・者の教育の場の多様化

1. 義務教育段階

文部科学省の「教育支援資料」（2013）において肢体不自由とは、「身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態」と定義されている。近年、肢体不自由のある子どもの教育は、大きく転換している。2006年に学校教育法等が一部改正され、小・中学校等において、特別支援教育を推進することが法律上明確に規定され、肢体不自由児の教育の場は普通教育にも広がりを見せ始めている。さらに下山・岡田・石山（2011）は、今後の肢体不自由児への教育的・心理的な支援は、特別支援学校だけでなく、小・中学校等においても必要であると述べている。2012年の「特別支援教育資料」から公立小・中学校における学校教育法施行令第22条の3に該当する者の数が報告されるようになり、2015年度では、小学校1251人（うち通常学級355人、特別支援学級860人）、中学校427人（うち通常学級161人、特別支援学級266人）の肢体不自由のある児童生徒が在籍していることが報告されている。全国で唯一、福島県養護教育センター（2014）が県内の「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」を実施しており、①小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の約7割が「歩行の困難さや不安定さ」があるとともに、「学習活動での困難さ」があること、②小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の約7割は、通常の学級に在籍していること、③該当となった児童生徒の疾患状況は、脳性疾患の脳性麻痺や脳室周囲白質軟化症が45.3%であることなどを報告している。また、国立特別支援教育総合研究所（2011）は、「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」を行い、①障害の状態が多様な児童生徒が在籍し、当該学年及び下学年の教科等を中心に学習する者が7～8割であること、②障害に応じた補助具や補助的手段の活用はされているが、担任の半数は「障害特性に応じた指導についての情報が得にくい」と感じていることを報告している。そして障害特性の捉え方、それに応じた具体的な配慮や工夫にかかる情報を整理し、小・中学校の教員が活用できるように発信することの必要性を主張している。さらに2016年には、「小・中学

校に在籍する肢体不自由児のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する調査」においては、①特別支援学校側の校内整備の必要性、②支援助域内の在籍時の状況と支援ニーズ把握のための取組、教科指導の充実と専門性向上の取組等の必要性を指摘している。義務教育段階の通常学級に在籍する肢体不自由のある生徒の教育支援等に関する学術研究では、主に脳性麻痺児を対象とし、学習の困難（視覚・認知的）に対する通常学級の教師の気づきや支援のあり方を検討した研究が行われている（小川，1974；安藤，1995；安藤・野戸谷・任・小山・丹野・原・松本・森・渡邊，2006）。また、肢体不自由の障害種を問わず、本多（2006）は、地域の小・中学校に在籍した肢体不自由の子どもを持つ母親に面接を行い、①学校との介護に対する認識の違いがあり、学校と保護者の対話の必要性があること、②保護者が多様な関係性に注意を向けることにストレスを感じていることを報告している。このように、特別支援学校だけでなく、小・中学校においても肢体不自由児童生徒の在籍が報告されており、それに伴い学習上の困難さや支援体制の在り方等についての調査・研究が着実に行われるようになってきている。

2. 後期中等教育段階

2006年の「身体障害児・者実態調査」から、高等学校段階に相当する肢体不自由児はおよそ1万2000人であることが推計されているが、公的に高等学校の在籍者数については、公表されていない。高校教育については、1993年の文部事務次官通知「高等学校の入学選抜について」の「五、留意事項」において、「身体に障害のある生徒については、単に障害のあることのみをもって高等学校入学者選抜において不合理な取扱いがなされることのないよう、選抜方法上の工夫など適切な配慮を行うこと」とされており、肢体不自由のある生徒の受験を前提とした対応が定められている。過去の肢体不自由のある生徒の高校入学の判決（尼崎高校入学不許可事件，1991）においては、「少なくとも、普通高等学校に入学できる学力を有し、かつ、普通高等学校において教育を受けることを望んでいる原告について、普通高等学校への入学の途が閉ざされることは許されるものではない」と述べ、

障害を理由として、入学を拒否することができないと示している。しかしながら、現実には『車椅子という理由で受け入れることはできない』と断られ、一つの壁にぶちあたった」や「どの高校でも受け入れてくれやしない、勉強したってムダ」などと肢体不自由があることで高校入学に関して必ずしも公平な機会が保障されているわけではないことが問題として指摘されている（白石，2003）。

田丸ら（2006）は、教育相談において「肢体不自由児の場合、就学前と小学校低学年の相談件数が多く、学年が上がるごとに高校に向かって減少する傾向がある」と報告している。しかしながら、松浦ら（2008）は、近年、筑波大学附属桐が丘特別支援学校では、通常の高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の教育相談が増えており、内容としては、大学入試を主とする進路選択に関する情報、大学入学後の支援を依頼する関係機関に関する情報等、進路指導に関する情報提供依頼の増加を報告している。その上で、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒は、これまでの小中学校での生活経験で身につけてきた方法で高等学校生活上の不便さに対応しているため支援を求めることが少ないのではないかと推察している。平成 25 年度公立高等学校入学選抜における「障害のある生徒」に対する配慮の件数（文部科学省調査）をみると、肢体不自由のある受験生に対する配慮件数も年々増加している（平成 24 年度と比較し 91 件増）。インクルーシブ教育の推進により義務教育を経て高等学校に進学するケースも今後増えてくることが予想され、肢体不自由のある生徒の学習面・生活面の実態と共に必要とされる支援の詳細を把握する必要があると考えられる。このように、肢体不自由があることで高校進学が妨げられるケースの報告が散見される一方で、近年のインクルーシブ教育推進の流れもあり高等学校への進学希望者も増加している。しかしながら、公の調査や研究は未だ十分に行われておらず、実際に高等学校に進学した肢体不自由のある生徒への教育や支援の実態が把握されていない状況にある。

II. 高等学校における特別支援教育政策の動向

1. 国による施策

中央教育審議会（2005）は「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」において、「後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である」と高等学校での特別支援教育について初めて言及した。そして2007年の学校教育法等の一部が改正され特別支援教育が本格的に開始され、それと共に高等学校においても特別支援教育の動きが活発化することとなった。文部科学省は、2007年度に「高等学校における発達障害支援モデル事業」を開始し、「高等学校における特別支援教育を推進するとともに、支援の在り方に関する今後の検討に資する」ために、全国の高校14校をモデル校に示したものである。発達障害生徒へのソーシャルスキル指導、授業方法・教育課程の工夫、勤労支援等の実践的な研究が行われ、さらにその規模は拡大されている。2009年には、高等学校ワーキンググループにより「高等学校における特別支援教育の推進について」の報告が行われ、高等学校で行うべき校内支援体制の構築や指導支援についての内容の整理が試みられた。その4年後、「高校教育の質の確保・向上について」の審議まとめ案（2014）が提出され、高等学校における「特別な教育課程」の編成や通級による指導の設置等について検討を行うことに言及している。高校における通級による指導については、平成30年度の制度開始のために体制整備が行われている。2015年3月の文部科学省「平成26年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」では、「公立高等学校においては、「校内委員会の設置」、「実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」といった基礎的な支援体制は、ここ数年で着実に進みつつある」と述べている一方、依然として「小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校における体制整備は依然として課題である」ことを指摘している。このように高等学校における特別支援教育については、障害のある生徒たちへの教育の在り方も含め、今なお検討と試みが続いている段階にある。また、主に発達障害のある生徒を中心に支援や課題についての検討が行われ、その他の障害のある生徒を対象とした特別な取り組み等は、まだ十分には行われていないという現状である。

2. 自治体による施策

特別支援教育に関する報告書や答申はほぼすべての都道府県・政令指定都市で出され、それらを施策化した推進計画の発表がされているが、その多くが2007年以降に出されたものである(高橋・田部, 2009)。発達障害のある生徒への支援・対応に関する内容が多く見られ、例えば、「都立高等学校等で指名される特別支援教育コーディネーターの資質・専門性の向上を図るため、発達障害の理解に関する研修や各学校の特別支援教育コーディネーターが実践事例報告、情報交換などを行う『都立高等学校等発達障害支援研究協議会(仮称)』」を開催することを掲げた東京都教育委員会(2007)、「発達障害のある生徒の多様な事態に対応するために、発達障害にあった選抜方法やカリキュラムの検討など、高等学校における具体的な支援の方策について検討を行う」ことを示した「佐賀県における特別支援教育の在り方(報告)」佐賀県教育委員会(2007)などがある。また、高等学校における特別支援教育の先駆的な取組として、2006年より大阪府では、「知的障がい生徒自立コース」を設置し、高等学校のカリキュラムや授業内容を工夫し、知的障がいのある生徒がいきいきと学び、障がいのある生徒と障がいのない生徒が、ともに高校生活を送り交友を深めていくことを目指している。さらに、2014年度より全ての府立高等学校で、「高校生活支援カード」を実施し、全ての入学者の障害をはじめとする個々の状況や教育的ニーズについて、共通理解を図るための取組もスタートさせている。最近では、合理的配慮の合意形成やキャリア教育の推進に関する内容もみられ、茨城県では「特別な教育的支援が必要な生徒のキャリア教育・就労支援等の充実のために」や「合理的配慮を踏まえた就職・進学に向けた支援の充実」といったリーフレット作成し(2015)、具体的な対応の仕方を示している。一方、全国的に肢体不自由の生徒への支援・対応に特化した、あるいは関連した内容はほとんどみられないが、部分的に施設の面への言及は散見される。例えば大分県教育委員会の「大分県特別支援教育推進計画」(2008)のように、「地域の幼稚園、小・中学校及び高等学校で、障がいのある児童生徒等の受入に必要な施設設備の整備について、可能な支援を行う」ことや千葉県教育委員会の「千葉県教育振興基本計画」(2010)のよう

に「経年劣化の著しいトイレの改修及び県立高校へのバリアフリー化を推進するためのエレベーターの設置を計画的に実施」といった施設・設備面の充実について記されている。

Ⅲ. 高等学校における特別支援教育の研究動向

1. 支援体制

高等学校における特別支援教育に関する研究についても、2007年以降発達障害のある生徒への支援・対応を中心として様々な観点から行われてきている。まず支援体制などに関する調査研究では、2006年から2007年にかけて高橋らが実施した首都圏の高等学校等に在籍する発達障害生徒の教育実態調査、本人および保護者調査（高橋・内野，2006；高橋・内野・谷田，2007）より、学習・学校生活・進路のあらゆる面において多くの困難・ニーズを抱えていることが示された。また、高校中途退学者の中には発達障害に関わる学校不適応の事由によるものが相当数あることを指摘し、高校中退問題に関しても発達障害と関連させて検討すべきであることを指摘している。藤井・細谷（2012）の北海道公立高等学校を対象とした調査においては、校内委員会が9割近い高等学校に設置され、校内支援体制は整ってきているが、必ずしも委員会が効果的に活用されていない現状を指摘している。また、8割以上の学校で特別支援教育コーディネーターが指名されているものの、機能しているのは半数に満たないと報告している。特別支援教育コーディネーターの活用について、知念・田中（2010，2011）は、高等学校は長期間の経験や専門性の向上を意識した特別支援教育コーディネーターの配置ができていない状況にあることを指摘している。巡回相談員や専門家チームなど他機関との連携に関しては、高等学校は発達障害や気になる生徒についての相談先として、特別支援学校を最も多く選択しているとする報告（藤井・細谷，2012）がある一方、特別支援学校との連携が希薄で、特別支援学校のセンター的機能が活用されていないとするものもみられた（松田，2009；岡崎・是永，2011）。田部・高橋（2010）は、私立高校にも発達障害をはじめとする特別な配慮を要する生徒が

少なからず在籍しているにもかかわらず、組織的に対応できていない状況が指摘しており、2015年には文部科学省の「平成26年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」においても同様に市立高校の体制整備の遅れを指摘している。内野・高橋（2008）および内野・田部・高橋（2008）の都道府県・政令指定都市教育委員会および私立学校主管部課を対象とした調査では、財政的な支援の必要性と特別支援教育のシステムを私立高校の「建学の精神に基づく独自の教育関連・伝統・方針」にどのように整合させるかといった行政における課題があることを指摘している。このように、高等学校の支援体制についても小中学校のそれと同様かそれ以上に、複数の課題が指摘されており、更なる支援体制の伸展と拡充が求められている。

2. 特別支援教育への意識や理解

高校教員の特別支援教育についての理解状況は、春原（2008）が、特別支援教育について「知っている」もしくは「聞いたことがある」という教員はいずれも半数以下であったと報告しているのに対し、この4年後に実施した藤井・細谷（2012）の調査では、内容もよく知っている教職員が5割、聞いたことがある教職員の4割を超えていることが報告されている。このことから、高等学校においても特別支援教育に対する意識が徐々に広がり、知識・理解が進んでいることが推察される。また、宮前・半澤（2011）によれば、7割の教員が特別支援教育導入の必要性を感じており、そういった教職員ほど特別支援教育コーディネーターの活用や研修の実施を求めている。特別支援教育コーディネーターを対象とした岡崎・是永（2011）の調査においても、受け入れにあたって「障害に関する研修」が最も必要であると捉えられており、校内支援体制を構築するためには研修による全教職員特別支援教育に関する理解の促進が重要であることが示されている。松田（2009）は、校内研修が教員の特別支援教育に対する理解や意識を高める方法として有効であることを指摘した上で、①研修時間の確保、②講師に関する情報の少なさ、③予算の問題、④どのような研修内容取り上げるか、といった課題があることも指摘している。次に、特別支

援教育推進のキーパーソンとして特別支援教育コーディネーターの役割が期待されるが、知念・田中（2011）は、特別支援教育コーディネーターが特別支援教育に関する周りの職員との認識のギャップなどにより精神的に大きなストレスを感じており、研修実施などがうまく行われていない現状を指摘している。肥後・熊川（2013）の高等学校教員の職種による意識を比較した調査では、発達障害に対する特徴の認識と具体的な支援に関する知識に関して、学級担任の知識の増加はほとんどみられないのに対し、養護教諭及び特別支援教育コーディネーターは知識や情報を収集し増加することが示され、学校内の人材の知識量が二分化する傾向にあることを指摘している。また、知念・田中（2011）は、特別支援教育の経験があったり、特別な支援を必要とする生徒を担当したことがある教員からは、特別支援教育に対する理解・協力が得やすいことを報告している。このように、高等学校においても特別支援教育が進展するにつれ、支援を必要とする生徒の現状の問題意識を現場の教員が的確に感じ取り、特別支援教育への意識や理解を醸成しつつあることが推測される。その上で、特別支援教育についてより深く「知る」経験を積むことができる支援体制や方策を検討していくことが必要であり、知識や理解のある教職員が「経験」を重ねていくことで高等学校においても特別支援教育が推進していくことができると考えられる。

3. 高等学校に在籍する肢体不自由児・者

これまでに示した通り、高等学校において特別支援教育に関する施策や研究が行われてきているものの、肢体不自由の観点から、当事者や学校関係者、教育委員会などに関して行われた研究はほとんどみられない。白石（2003）は、両下肢障害生徒への聞き取り調査を行い、高等学校へ入学できない原因を初等教育学校・後期中等教育学校の学校生活の分析から明らかにしている。そこでは、高等学校への入学希望を持っているが、実際に高等学校に入学することは少なく、その原因として、学校施設や教員の身体障害に対する理解不足等の生徒を取り巻く環境にあることを指摘している。また、松浦・城戸・田丸（2008）は、筑波大学附属桐が丘特別支援学校高等部が通常の高等学校に在籍する肢体不自由のあ

る生徒の学習支援を行った事例を報告している。そこでは、肢体不自由児に対する教育として蓄積してきた各教科の指導方法として「見えにくさ」、「捉えにくさ」に関する手だてやパソコン入力への手だてが、高等学校の学習場面においても効果的であることを報告している。このように、一部の研究において高校進学を妨げる要因の検討や特別支援学校との連携による教科指導の実践報告などは示されているが、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の教育支援体制、当事者・学校関係者等のニーズや困難等についてはまだ明らかにされていない点が多く、今後の検討が必要である。

高野・泉（2015，2016）では、肢体不自由のある生徒の高等学校入学および学校生活に焦点を当て、当該生徒との関わりのあった級友や教職員を対象として調査をおこない、肢体不自由のある生徒が高等学校に入学し学校生活を送る3年間を通して関係者の意識変化の様相や課題等の検討を行った。実際に、入学から卒業までを通してその時々で様々な問題が存在し、教職員、級友各々の立場においても肢体不自由のある生徒と関わる中での課題や意識を見いだしていた。しかし、これは一事例の調査研究であるため、これをもって一般化をすることはできず、また、特別支援教育移行前の事例であるため、現在の特別支援教育制度の中で、「肢体不自由のある生徒がどのような支援を受け高等学校に進学し、高校生活を送っているのか、高校側はどのような校内体制のもと生徒を支援しているのか」という点については、明らかにできていない。

IV. 本研究の目的

以上のような背景を踏まえ本研究では、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の教育の現状と課題について、学校現場の実態を把握すると共に、生徒の学校生活上に関わる複数の関係者の各々の立場・視点から多面的に検討し、その全体像を明らかにすることを目的とした。この研究を通して、肢体不自由のある生徒の高校進学・学校生活のよりよい在り方や課題の解決策を検討する。

第 2 章

都道府県・政令指定都市教育委員会への質問紙調査による
肢体不自由のある生徒の教育・支援の実態と課題についての検討

I. 目的

都道府県・政令指定都市教育委員会に対して質問紙調査を実施し、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の在籍状況、高校進学・学校生活のための体制整備、施策、支援等の実態を把握し、課題を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象

66教育委員会（47都道府県、19政令指定都市、相模原市教育委員会を除く）を対象とした。なお、相模原市教育委員会には、所管する市立高校がないため調査対象から除外した。

2. 実施方法

都道府県及び政令指定都市の教育委員会特別支援教育主管課長宛に調査票を郵送し、返信用封筒にて返送を依頼した。調査票の回答にあたり、項目によって担当部署が異なることが予想されたため、必要に応じて各部署に回付・問い合わせいただき回答を取りまとめていただくこともあわせて依頼した。なお、本調査は平成27年3月時点での状況についての回答を求めた。

3. 調査期間

平成27年3月～4月にかけて実施した。

4. 調査項目

国立特別支援教育総合研究所（2014）の「高等学校における特別支援教育の推進に関する実態調査」、文部科学省（2011）「肢体不自由に関する学校における配慮事項について」を参考として質問項目を設定した。

- ①管下の高等学校数（公立・私立の全日、定時、通信）
- ②肢体不自由のある生徒の在籍状況
- ③高等学校の施設のバリアフリー設備整備状況（整備されている設備、今後の整備予定）
- ④教育委員会・教育センターが行っている肢体不自由のある生徒への特別支援教育の推進のための取組（教員研修、特別支援教育支援員の配置など）
- ⑤肢体不自由のある生徒への入学者選抜における配慮等
- ⑥定時制、通信制高等学校での肢体不自由のある生徒への取組
- ⑦私立高等学校における肢体不自由のある生徒への対象とした取組
- ⑧高等学校における肢体不自由のある生徒への指導・支援に関する課題（記述形式）

5. 分析方法

選択項目については、単純集計を行い、記述項目については、**KJ法**に基づく内容分析を行った。

6. 倫理的配慮

質問紙調査にあたり、回答者名、担当部署等の個人・教育委員会が特定される可能性のある情報は一切公表しないこと、また、調査への回答は自由意思であり、いつ撤回してもいかなる不利益も生じないこと、回答したくない項目があれば無理に回答する必要のないことを依頼文書及び質問紙調査票の表紙に明記した。なお本調査は、東京学芸大学研究倫理審査委員会の承認（受付番号174）を得て実施した。

Ⅲ. 結果

調査票を送付した 66 教育委員会のうち、54 教育委員会から回答があった(回収率 81.8%)。

(1) 各自治体の高等学校の本校数

回答のあった各教育委員会が所管する公立・私立の高等学校の本校の数(平成 27 年 3 月現在)は、「全日制」では、公立校が 2809 校、私立校が 640 校、「定時制」では、公立校が 393 校、私立校が 2 校、「通信制」では、公立校 55 校、私立校 74 校であった (Table 2-1 参照)。

(2) 肢体不自由のある生徒の在籍者数

肢体不自由のある生徒の在籍者数(平成 27 年 3 月現在把握している人数)は、「全日制」は、325 名で、公立校 214 校、私立校 17 校であった。「定時制」は、42 名で、公立校 32 校、私立校 0 校であった。「通信制」は、18 名で、公立校 5 校、私立校 1 校であった (Table 2-2 参照)。また、3 教育委員会が人数の公表を拒否、5 教育委員会から、在籍状況自体を把握していないという回答があった。

Table 2-1 高等学校の本校数(平成27年3月現在)

	公立(校)	私立(校)
全日制	2,809	640
定時制	393	2
通信制	55	74
合計	3,257	716

Table 2-2 肢体不自由のある生徒の在籍する学校数および在籍者数(平成27年3月現在)

	肢体不自由のある生徒 の在籍者数(名)	肢体不自由生徒の在籍する高校数		
		公立(校数)	私立(校数)	合計(校数)
全日制	325	214	17	231
定時制	42	32	0	32
通信制	18	5	1	6
合計	385	251	18	269

(3) バリアフリー整備を必要とする肢体不自由のある生徒の在籍

何らかのバリアフリー整備を必要とする肢体不自由のある生徒が在籍していると回答があった教育委員会が、38 教育委員会（70.4%）、在籍していないと回答があった教育委員会は、6 教育委員会（11.1%）、無回答が 10 教育委員会（18.5%）であった。

(4) 具体的なバリアフリー設備の整備状況

スロープ等、障害者用トイレ、エレベーター、階段昇降機、階段手すりの 5 項目のバリアフリー設備における整備状況、また、整備が行われた学校数（公立・私立）とその割合を示した。最も整備が行われていたのが、障害者用トイレであり、45 教育委員会（83.3%）であった。学校数で見ても、公立 1167 校（35.8%）、私立 97 校（14.1%）で整備が行われていた。次いで、エレベーターとスロープ等で 42 教育委員会（77.7%）が整備を実施していた。学校数で見ると、エレベーターにおいては公立 484 校（14.9%）であり、障害者用トイレ、スロープの設置と比較すると整備されているのは 3 分の 1 程度の学校であった。そして、階段昇降機については、25 教育委員会（46.3%）で設置してあった。私立については無回答や把握していないという教育委員会が多く、十分に実態を把握することができなかった（Table2-3 参照）。

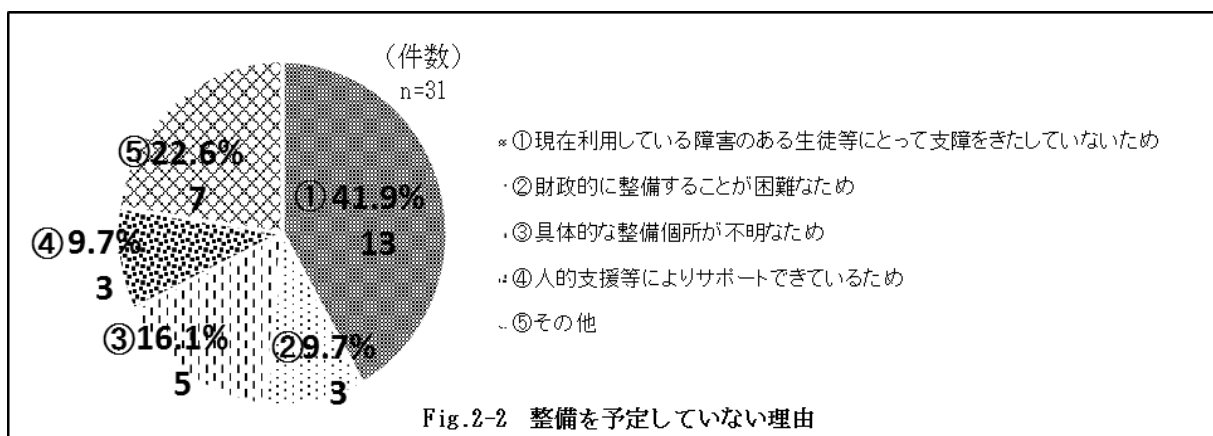
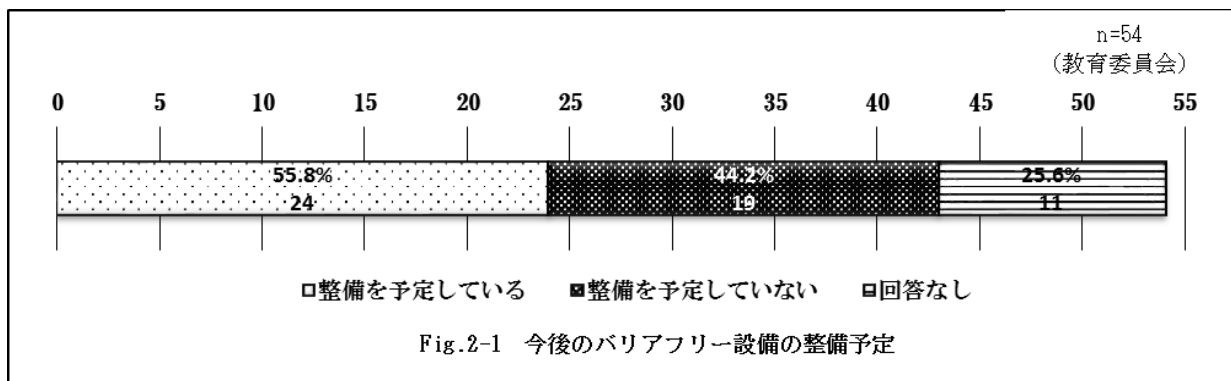
Table 2-3 各バリアフリー設備に対する項目回答・学校数および整備率

項目	整備を実施した					
	教育委員会 (%)	公立校数	(整備率%)	私立校数	(整備率%)	
障害者用等トイレ	45 (83.3%)	1,167	(35.8%)	101	(14.1%)	
エレベーター	42 (77.7%)	484	(14.9%)	64	(8.9%)	
スロープ等	42 (77.7%)	1,139	(35.0%)	76	(10.6%)	
階段手すり	40 (74.1%)	923	(28.3%)	30	(4.2%)	
階段昇降機	25 (46.3%)	81	(2.5%)	1	(0.1%)	

* 整備率は,Table2-1の高等学校の本校数に対するものである。

(5) 今後のバリアフリー設備の整備予定

今後、所管する高等学校において、バリアフリー設備の整備を予定している教育委員会は、24 教育委員会（55.8%）であり、整備を予定していない教育委員会は 19 教育委員会（44.2%）であった（Fig.2-1 参照）。整備を予定していないと回答のあった 19 教育委員会にその理由について回答を求めたところ、現在利用している障害のある生徒等にとって支障をきたしていないためという理由が 13 件（41.9%）で最も多かった。その他の理由では、4 教育委員会が必要に応じて対応する、3 教育委員会がすでに整備を行っているため必要はないという回答であった。（Fig.2-2 参照）。



(7) 教員研修の実施状況

①研修の対象について

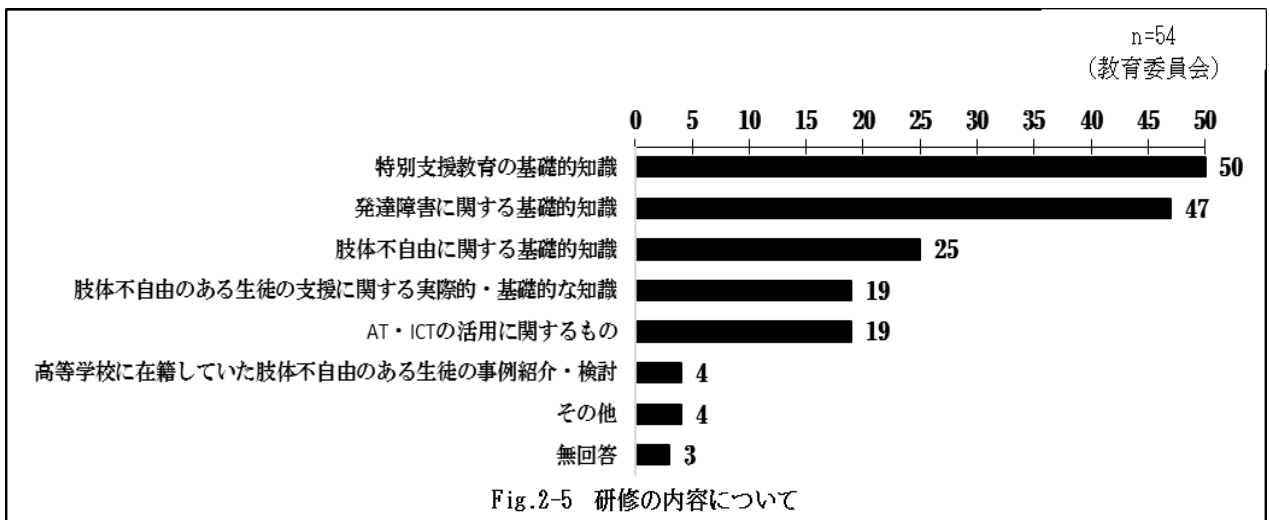
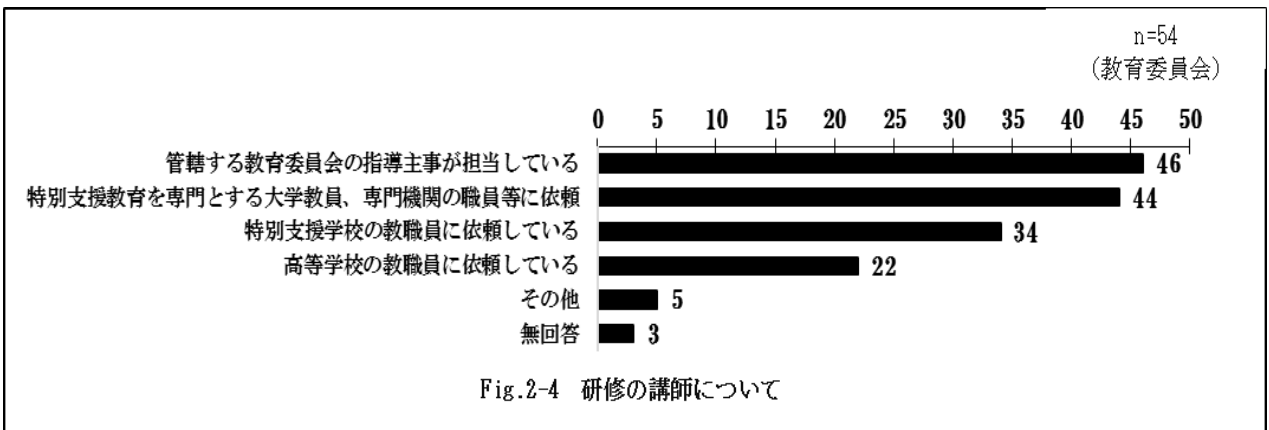
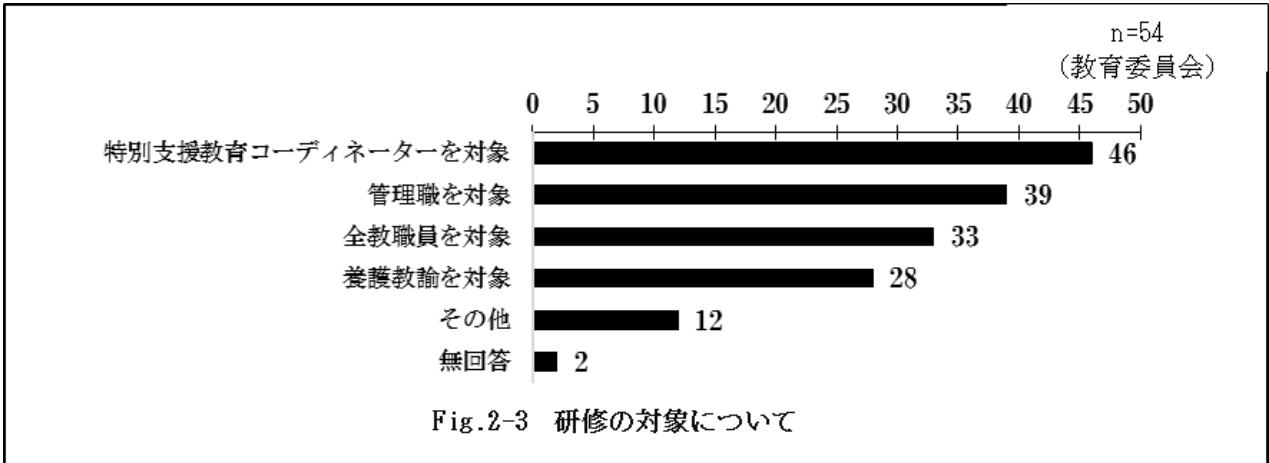
教育委員会・教員センターが行っている肢体不自由教育等に関する教員研修の対象について Fig.2-3 に示した。特別支援教育コーディネーターを対象としたものが 46 件(85.1%) と最も多く、管理職を対象とした研修 39 件 (72.2%)、全教職員を対象とした研修 33 件 (61.1%) と続いた。その他の回答では、初任者研修、10 年目研修等、経験年数によるという意見や教務主任、生徒指導主事等を対象とするという回答が得られた。

②研修の講師

研修の講師については、最も多かったのが、管轄する教育委員会の指導主事 46 件(85.2%) で、次いで大学教員、専門機関の職員等で 44 件 (81.5%) であった。その他では少数だが、福祉や労働関係者、スクールカウンセラーといった回答がみられた (Fig.2-4 参照)。

③研修の内容について

研修内容については 136 件の回答があり、内訳は、特別支援教育の基礎的知識が 50 件と最も多く、約 93%の教育委員会が研修内容として扱っていた。また、発達障害に関する基礎的知識についても 47 件 (87.0%) で回答はこの 2 つに集中していた。肢体不自由に関する基礎的知識や支援のための研修といった肢体不自由に関連した研修内容については、それぞれこれらの項目の半数程であった。また、特に高等学校に在籍していた肢体不自由のある生徒の事例検討は、各教育委員会においてほとんど行われていないことが示されていた。その他では、就労関係や福祉制度に関する研修や自立活動についての指導という回答がみられた (Fig.2-5 参照)。



④研修においてその他工夫している事柄

①～③の内容の他に特別支援教育推進のために工夫している内容について回答を求めたところ、Table 2-4 に示したような回答が得られた。

Table 2-4 研修においてその他工夫している事柄

-
- ・校種（小、中、高等）がまじって研修を受ける。
 - ・本県では、特別支援教育センターが、特別支援教育に関する研修講座を開催しています。この講座には管理職対象、教職員対象があります。高等学校の教員も参加できますが、実際に受講する高等学校教員は少ないです。
 - ・平成27年度は、「インクルーシブな学校づくり」と題した研修を、教職経験に応じた基本研修のすべての年次（初任・1年・2年・5年・10年・15年・25年経験者研修）にて実施する予定である。
 - ・高等学校特別支援教育コーディネーター連絡会を実施し、各校の実践内容について報告・情報交換を行っており、その中で肢体不自由のある生徒への支援についても取り上げている。
 - ・国委託事業を活用し、公開研修会として、研修の機会を提供している。
 - ・各学校で専門家を招へいし、教職員の専門性の向上や学校の対応力の強化を図ることを目的とした特別支援教育研修ができるよう予算措置をしている。
 - ・出来る限り具体的な実例を混えて
 - ・講義形式のみならず、事例検討会や授業づくり等、受講者が学んだ内容を同僚教職員に発信、共有する研修の実施
-

(8) 管理職に対する取組

教育委員会から管理職に対する取組の実施状況について回答を求めたところ、75件の回答が得られた。最も多かった回答が、校長会等により特別支援教育の必要性の説明を行うというものであり、46件の回答が得られた (Fig.2-6 参照)。

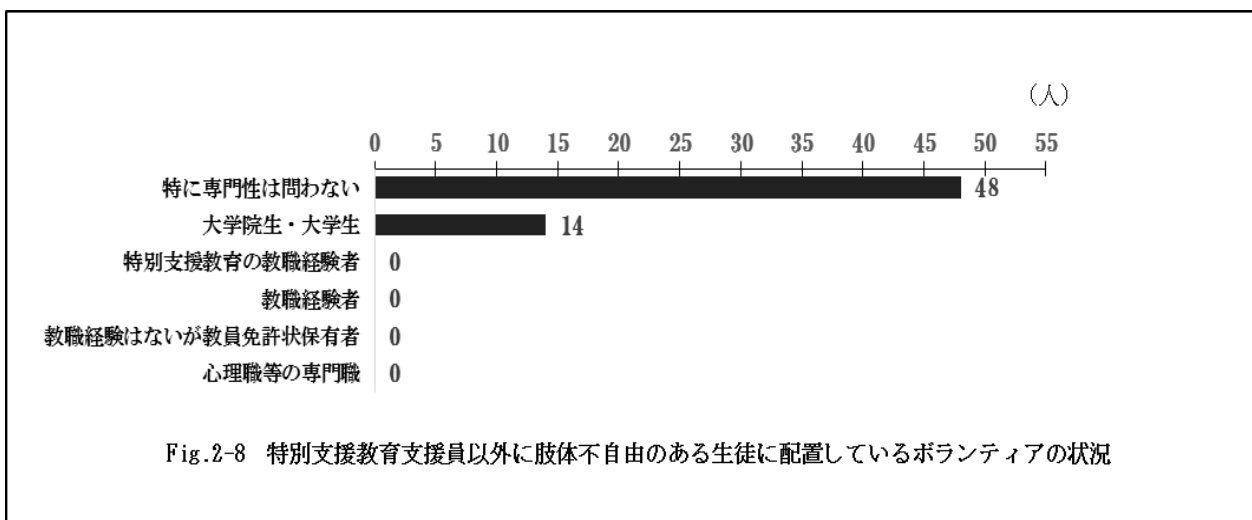
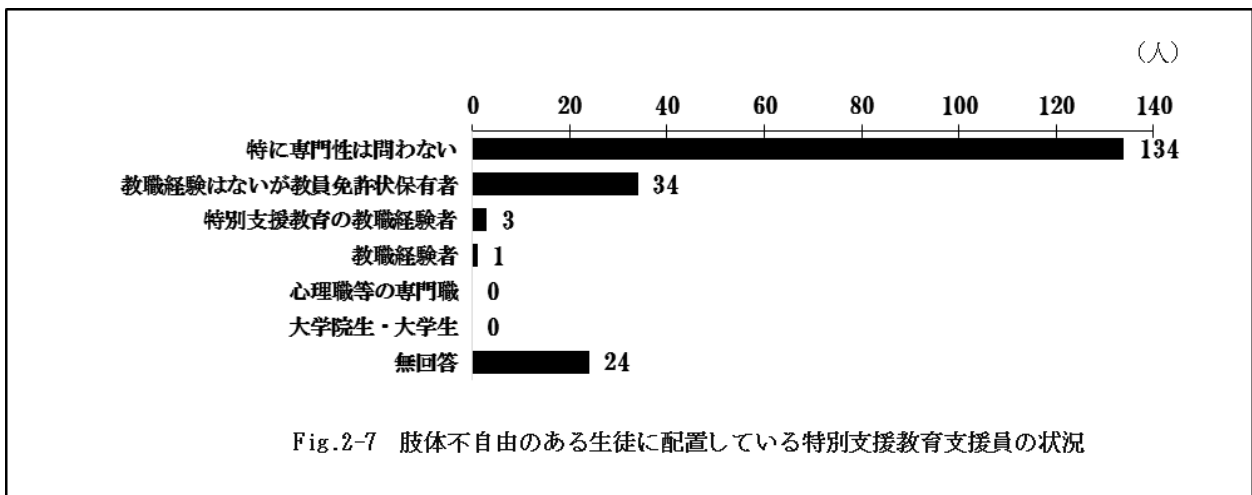
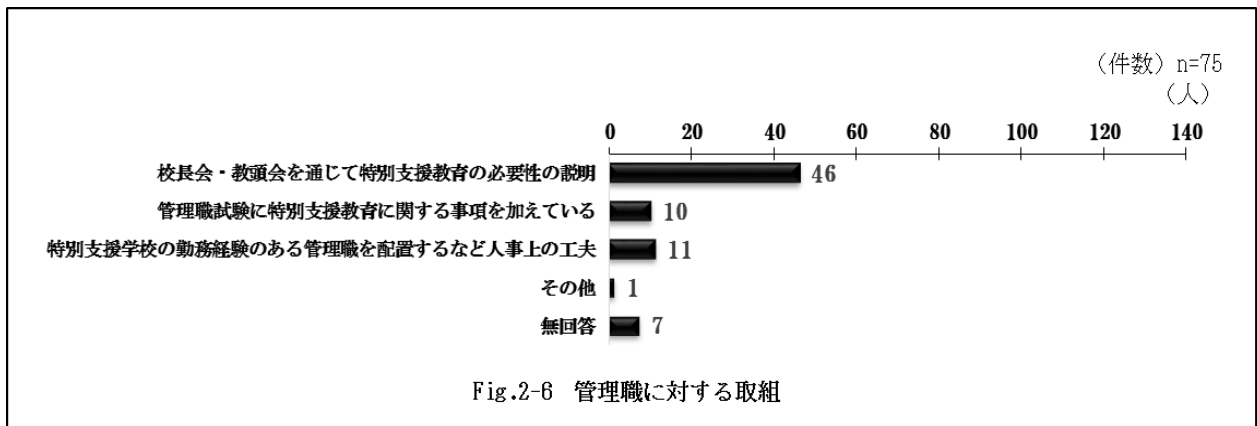
(9) 各自治体が肢体不自由のある生徒に配置している特別支援教育支援員等について

① 肢体不自由のある生徒に配置している特別支援教育支援員の状況

肢体不自由のある生徒に特別支援教育支援員を配置しているのは、22教育委員会(40.7%)であった。配置している特別支援教育支援員の人数と学校数をたずねたところ、配置している人数は196人で、配置している学校数は公立138校であった。支援員の状況については Fig.2-7 の通りで、特に専門性を問わず配置されているのが134人と最も多かった。

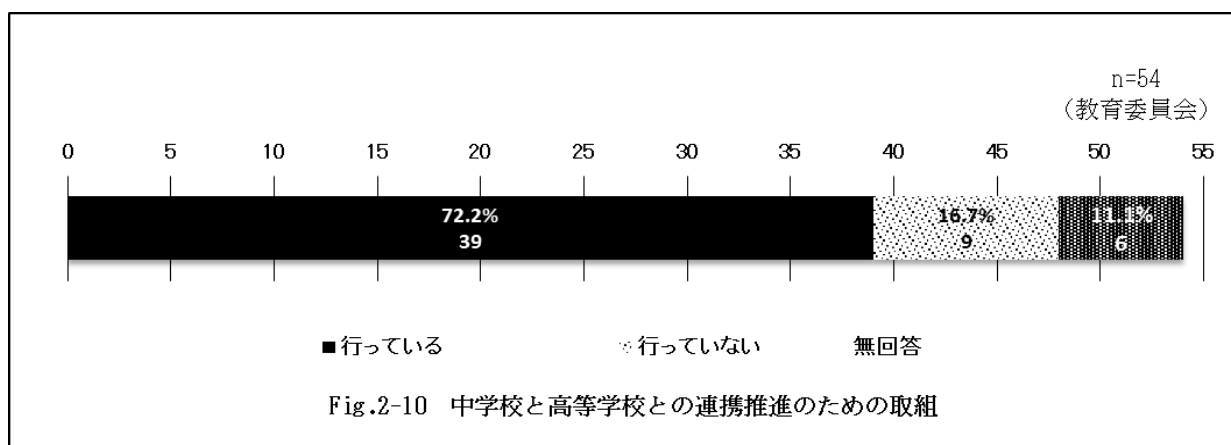
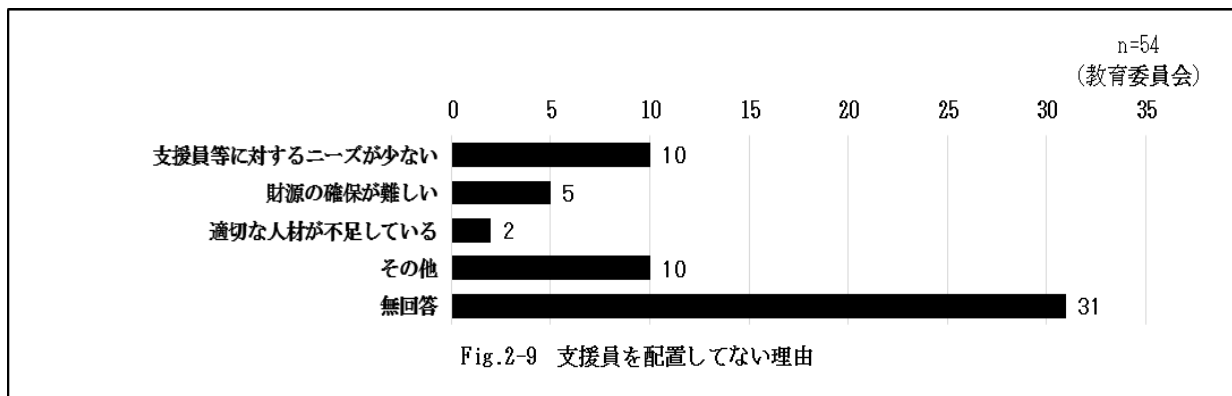
② 特別支援教育支援員以外に自治体が配置しているボランティア等の状況と人数

特別支援教育支援員等以外にボランティアを配置していると回答のあったのは3教育委員会(5.6%)であった。全体で44名配置されており、特に専門性を問わない40名、大学院生・大学生4名という回答であった (Fig.2-8 参照)。また、配置の名目についてもたずねたが無回答であった。



③特別支援教育支援員等を配置していない理由について

特別支援教育支援員等を「配置していない理由」として最も多かったのが、「支援員に対するニーズが少ない」という回答であった（Fig.2-9 参照）。その他では、「当該生徒には支援が必要でないため」が4教育委員会、「肢体不自由のある生徒だけに限定した配置していない」が4教育委員会、「教員の対応で十分」が1教育委員会、「文科省の支援員事業の対象が小・中学校であるため」が1教育委員会という回答であった。



(10) 中学校と高等学校の連携の推進のため具体的な取組

高等学校が中学校との連携のために具体的な取組を行っているかについては、39 教育委員会（72.2%）が「行っている」と回答した（Fig.2-10 参照）。具体的な取組の内容は Table 2-5 に示した。

Table 2-5 連携推進のための具体的な取組の内容

< 個別の教育支援計画、支援シートなどの活用 > (9)

- ・ 個別の教育支援計画等の活用
- ・ 支援シートの活用等

< 入学者選抜前後の情報交換 > (5)

- ・ 中高連絡会の実施（入試合格発表後）。中高ブリッジ会議の実施（入試合格発表後）
- ・ 受験前後の説明会、体験等
- ・ 市立中学校から市立高等学校への入学者選願予定者について情報提供を事前に行っている。
- ・ 障害のある生徒が県立高等学校の入学許可候補者となった場合に、当該中学校長及び特別支援学校長は、志願先高等学校長に文書をもって生徒の障害状況や必要な配慮措置について提出するよう通知している、等。

< 研修会による情報交換 > (2)

- ・ 研修の実施
- ・ 市町の開催する研修会への参加。※学校による差がある

< 連絡会議などによる情報交換 > (4)

- ・ 年度初めに中学生徒指導連絡協議会で情報交換を行っている。
- ・ 中学校の高等学校の特別支援教育コーディネーターの連携
- ・ 平成26年度、県内を4地区に分けて、中学校と高等学校（私立含む）の特別支援教育コーディネーターを集めて担当者会を開催した。

< 中学校側からの情報提供 > (2)

- ・ 支援・配慮が必要な場合は、中学校が高等学校に引き継ぐこととしている。
- ・ 高等学校進学に際しての、中学校からの情報提供等

< その他 > (4)

- ・ 地区ごとで自主的に行っているため内容は把握していない。
- ・ 各県立学校長及び各市町村教育委員会に、特別な支援を必要とする児童生徒への指導・支援内容等の引継ぎについての依頼文書を関連資料とともに送付している。
- ・ 中学校と高等学校で情報が途切れないようにするための通知を出している。・事業の成果発表会で中学校と高等学校との情報連携について報告を行い、周知をしている。
- ・ ハンドブックの作成

< 行っていない場合の理由 > (3)

- ・ 中学校と高等学校が互いに情報交換を行っているから
- ・ 肢体不自由のある生徒が入学する際は、当該学校と出身中学校とで情報の共有を密に行うため
- ・ 状況に応じて中学校と連絡を取りあうことは各学校している。
- ・ 無回答 (4)

() 内は教育委員会数を示す。

(11) 高等学校入学者選抜の実施要項における肢体不自由のある生徒への配慮に関する記載とその内容

Fig.2-11 に、高等学校入学者選抜における肢体不自由のある生徒の配慮の有無を示した。「記載している」と回答があったのが 32 教育委員会（59.3%）であった。「記載していないが相談に応じている」と回答があった教育委員会と合わせると、8割が記載もしくは相談により対応している。具体的な記述内容を Table 2-6 に示した。

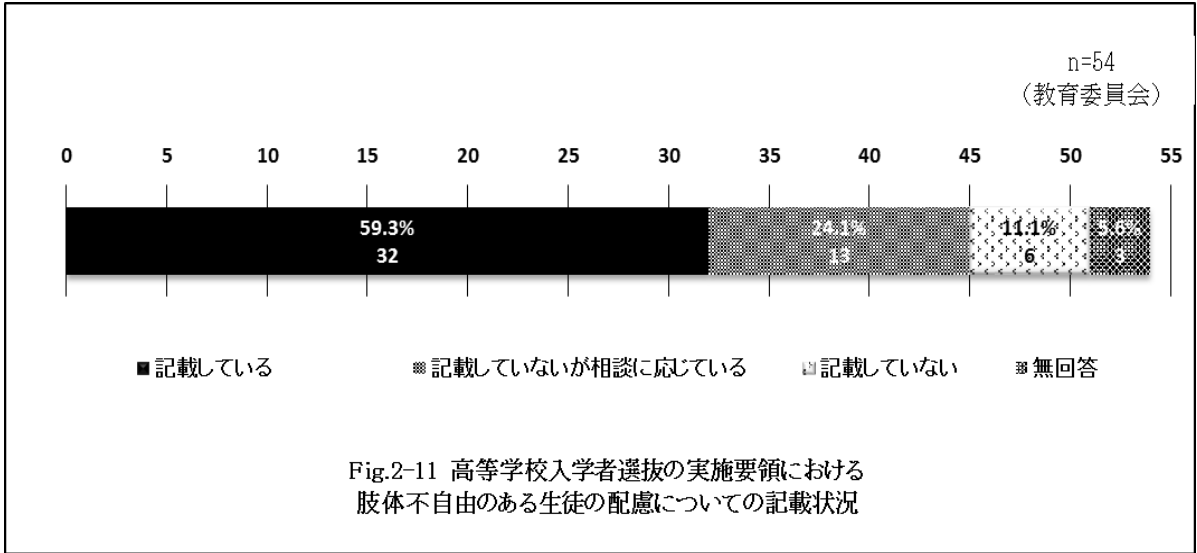


Table 2-6 高等学校入学者選抜における実施要項の肢体不自由のある生徒への配慮に関する記載内容

< 特別措置申請書などの記述があるもの > (5)

- ・「身体に障がいがある受検者等への配慮事項」として記載しており、特別措置申請書を提出のうえ、相談に応じている。
- ・配慮内容を記載した申請書を、所属中学校長が、受検校に提出する。
- ・肢体不自由に限らず、障害のある生徒の受験の配慮申請の手続き等について明記している。
- ・障害のあることで、特別の配慮を希望する志願者は、「受検上の配慮願」を中学校長等を経由して志願先高等学校長に提出する。
- ・受験方法等について申請が必要な場合は、申請書を志願先の高等学校に提出する。

< 相談・協議・申し出について記述があるもの > (20)

- ・公立・志願者は、視力、聴力、肢力状況、疾病等と関わって、受検に際して特に配慮を必要とする場合、出身中学校長等を通じて出願前に志願先高等学校長に連絡する。配慮内容は、志願先高等学校長が県教育委員会と協議の上で決定する。
- ・特別な配慮を必要とする障がいのある生徒が出願しようとする場合は、在籍中学校長は出願しようとする高等学校長にその事情を説明し、当該高等学校長は学校教育部長と協議すること。
- ・身体に障がいがある受検者への配慮事項 1 手続きの方法等 (1) 中学校長は、身体に障がいがあるため、通常の方法により受検することが困難と認められる者が志願する場合には、すみやかに出願予定の高等学校長へ連絡すること。(2) 高等学校長は、身体に障がいがあるため、通常の方法により受検することが困難と認められる者については、県教育委員会の承認を受けて、検査方法や検査場等について適切な措置を講じるものとする。 2 具体的な配慮・検査時間の延長、問題用紙の拡大、英語のリスニングテストにおけるテロップ受検など。
- ・受検時に特別な配慮を必要とする者については出身中学校より志願先高等学校にその旨を申し出る。申し出を受けた高等学校長は、特別な措置を実施する場合、事前に県教育委員会事務局高校教育課の承認を受ける、等。

< 入学試験の配慮について記述があるもの > (3)

- ・受検に際しての特別措置について
- ・配慮受験の実施
- ・通常の方法により受検することが困難と認められる者については、検査方法や検査場等について適切な措置を構ずるものとする要領に記載。

< その他 > (3)

- ・肢体不自由を含めたいくつかの配慮事例を記載
- ・身体状況については、特に就学にたえられないと認められる場合のほかは、障害があることによって不合格としてはならない。
- ・配慮事項を定めている。

() 内は教育委員会数を示す。

(12) 平成 27 年度高等学校入学者選抜における肢体不自由のある生徒への配慮事例と具体的な内容

Fig.2-12 に、平成 27 年度高等学校入学者選抜における実際に行われた配慮事例の有無を示した。「行っている」と回答したのは 30 教育委員会で、「行っていない」と回答したのが 15 教育委員会であった。具体的な配慮の内容については、Table 2-7 に示した。物理的・人的な環境面の調整に関する支援項目が多くみられた。

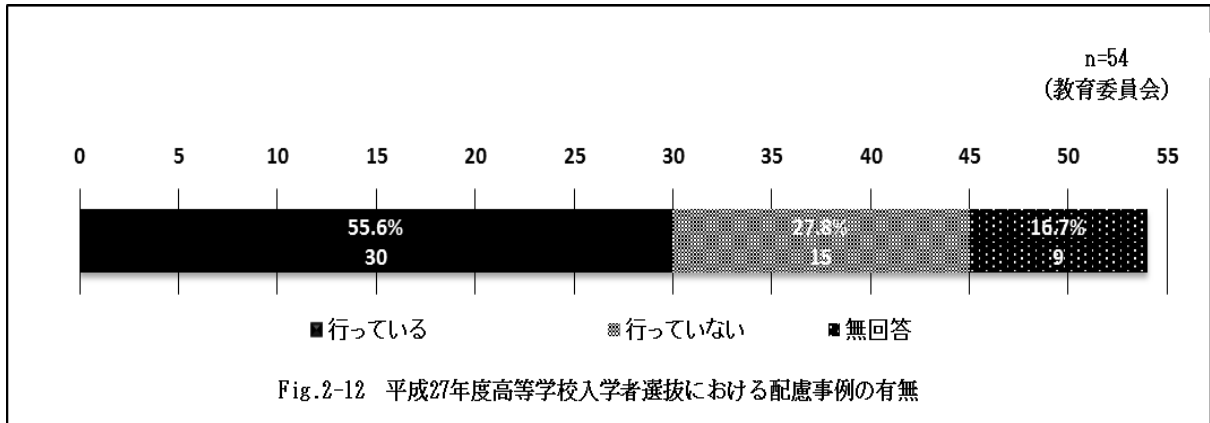


Table 2-7 平成 27 年高等学校入学者選抜における肢体不自由のある生徒への配慮内容

環境の調整	物理的環境	<ul style="list-style-type: none"> ・別室受検 (8) ・座席位置の配慮 (3) ・机の持ち込み (2) ・エレベーターの使用 (3) ・車椅子の持ち込み (2) ・病院内受験
	人的環境	<ul style="list-style-type: none"> ・介助者の配置 (5) ・介助者による代筆 (2) ・介助者による面接の通訳
その他		<ul style="list-style-type: none"> ・時間延長 (4) ・拡大用紙 (2) ・公表できない (3)

() 内は教育委員会数を示す。

(13) 定時制・通信制課程のある高等学校への重点的な支援の取組

肢体不自由のある生徒の進学・学校生活において、定時制課程のある高等学校への重点的な支援の取組についてたずねたところ、「行っている」と回答したのは 15 教育委員会 (23.3%) であった。一方で、通信制課程のある高等学校への重点的な支援の取組については、「行っている」と回答したのが 8 教育委員会と定時制よりもさらに少なくなり、ほとんどの自治体で取組が行われていないという結果であった (Fig.2-13 参照)。それぞれの課程での具体的な支援や対応については、Table 2-8 にまとめた。

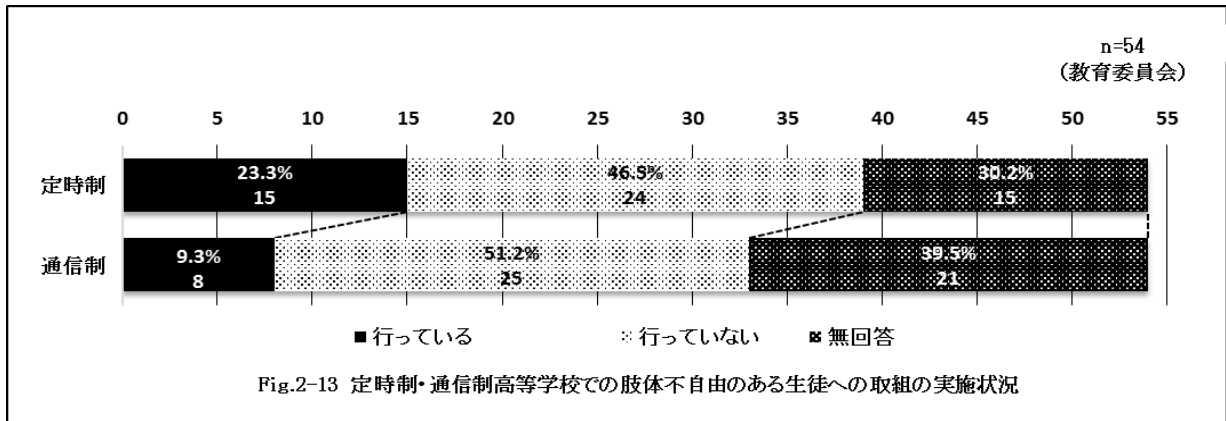


Table 2-8 定時制・通信制課程のある高等学校への重点的な支援の取組

定時制課程	<p><人的配置> (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 支援員の配置 ・ スクールカウンセラーの配置 ・ ボランティアの配置 ・ 体育の授業時に非常勤講師を配置 ・ 定時制、通信制、肢体不自由に限定していませんが、ス ・ すべての学校を対象としていないが、国委託の事業を活 <p><その他> (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 巡回相談の利用 ・ 一部の授業（情報、家庭、体育、音楽等）で配慮をして ・ 授業時、移動時等の介助 ・ エレベーターの設置 ・ 全日制と同様の対応 ・ 対象者がいない
通信制課程	<p><人的配置> (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 支援員の配置 ・ 学校生活における日常の生活の指導面で配慮する必要 ・ ボランティアの活用 <p><その他> (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 巡回相談の利用 ・ エレベーターの設置 ・ 全日制と同様の対応 ・ 対象者がいない

() 内は教育委員会数を示す。

(14) 私立の高等学校を対象とした取組

各自治体において、教育委員会・教育センターが主催する教員研修、教育委員会が派遣する専門家チームによる巡回相談、特別支援学校のセンター的機能の活用の3項目で私立の高等学校も対象としているかどうかについて回答を求めた。最も多く対象としていたのが、特別支援学校のセンター的機能の活用であり、24教育委員会（44.4%）が私立の高等学校も対象としていた（Fig.2-14参照）。また、23教育委員会（42.6%）が「私立の高等学校については十分に把握していない」と調査用紙に記入していた。3項目以外に私立の高等学校を対象とした取組を行っているか尋ねたところ、「事業の成果発表会等も案内を行い参加できるようにしている」や「年1回の特別支援コーディネーター研修会には、希望により参加することができる」等、公立高校の教員を対象とした研修への参加をできるようにしていると回答のあったのが3教育委員会、「私立の高等学校の相談には、特別支援教育センターが対応している」というのが1教育委員会、「肢体不自由のある生徒のための介助員雇用の際の補助金制度」が1教育委員会、「把握していない」が5教育委員会、「特になし」が3教育委員会、41教育委員会が無回答であり、全体的にみるとほとんど取組が行われていないという結果であった。

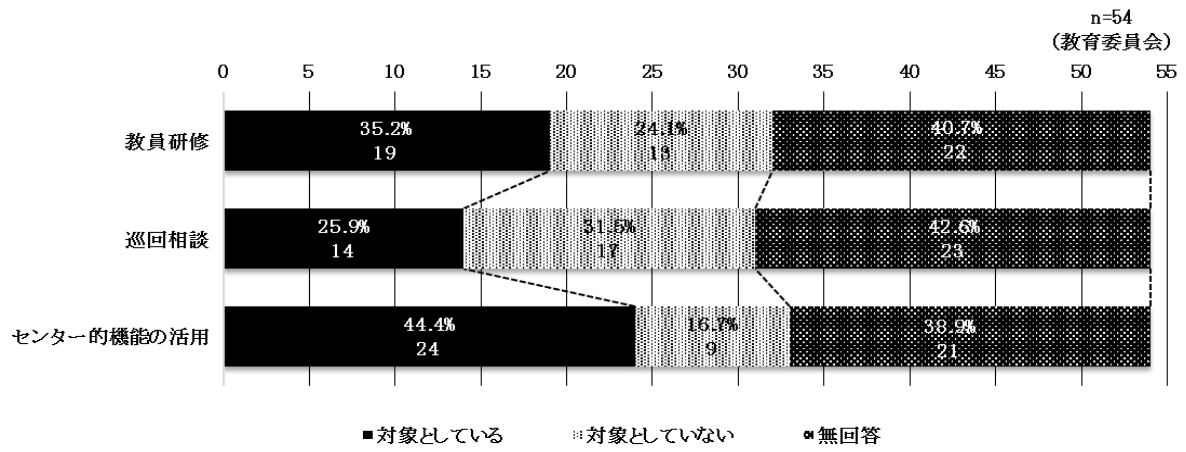


Fig.2-14 私立の高等学校を対象とした肢体不自由のある生徒への取組の実施状況

(15) 高等学校における肢体不自由のある生徒への指導・支援に関する課題

各都道府県および政令指定都市の教育委員会が、高等学校における肢体不自由のある生徒への指導・支援に関する課題を自由記述でたずねたところ、表のような回答が得られた。〈学校施設のバリアフリー化の推進〉、〈支援員の人材確保・予算〉、〈入学試験合格後の対応・整備による遅れ〉、〈合理的配慮の充実〉等に関する課題が挙げられていた (Table 2-9 参照)。

Table 2-9 高等学校における肢体不自由のある生徒への指導・支援に関する課題の内容

<学校施設のバリアフリー化の推進> (3)

- ・入学してくる生徒は多くないため、設備については入学者の状況で整備している。
- ・入学者選抜の段階で配慮申請のあった生徒を中心に、入学後も各高校と県教育委員会とで継続的に情報交換をし、必要に応じて特別支援教育支援員等の配置や施設・設備面の整備等を行っているが、特に施設のバリアフリー化については、設置の遅れや予算上対応できないケースがある。各高校はそれぞれの環境の中で、対象生徒に対し、学校生活が充実できるようできるだけ工夫や配慮をしていると認識している等。

<支援員の人材確保・予算> (3)

- ・介助員の募集、採用は配置校が行っているが、募集をしても応募がないケースが多く、適任者を見つけるのが困難な場合がある。募集、採用に関して、中・長期的な見通しをたて、対策を講じる必要性を感じている。
- ・県立高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒への介助員配置について、平成26年度から県の事業として予算化している。今後、ますますニーズが増えることが予測されるため、更なる予算措置、施設設備の整備等が必要になるため、関係課との連携が必要である。
- ・予算に限りがあるため積極的に広報することは困難。また、雇用条件等の制約もあり、介助員の人材確保がうまくいかない事例もあり、課題となっている

<情報の引継ぎ・共有> (2)

- ・支援内容の確実な引継ぎ。
- ・情報共有のむずかしさ、指導の一貫性をどう保つか。

<入学試験合格後の対応・整備による遅れ>

- ・特別な支援を必要とする新入生への対応を年度初めから行うことが困難である。(入試後に合格者が決定して初めて当該生徒が入学することがわかるため予算措置が難しいため。)
- ・施設の改修などを要する場合、少なくとも2年間の準備期間が必要であり、中学3年生になってからの情報提供では、間に合わない。早期からの情報収集が課題となっている。

<合理的配慮の充実> (3)

- ・発達障害の生徒への対応が主となってしまい、施設の整備のハード面の対応には努めているが、指導・支援に関するソフト面の合理的配慮について、ニーズの把握が課題である。
- ・基礎環境整備と合理的配慮の充実。本人の自立と社会参加に向けた意識の醸成。
- ・肢体不自由のある生徒が入学する際には、その指導や支援について具体的に検討しています。生徒の状態が、一人ひとり異なることから個別に対応しています。

<その他> (7)

- ・障害者手帳取得による就労の指導
- ・指導・支援については、文部科学省より具体的な方向性が示されていない中で、県としての対応を今後十分に検討していく必要がある。
- ・施設設備のほか教職員の指導・配慮、生徒の手助け等により現時点ではほぼ対応できており、支援介助員の配置に対する要望が思いのほか少ない。
- ・教員の肢体不自由に関する理解
- ・研修の必要性
- ・まずは、実態把握が必要である。
- ・高等学校は就学奨励費の対象となっていないため、通学に係る費用の支援が限られてしまう。

() 内は教育委員会数を示す。

IV. 考察

(1) 肢体不自由のある生徒の在籍状況

高等学校に 385 名の肢体不自由のある生徒が在籍しており、その多くが公立の高等学校に進学していた。しかしながら、人数の公表を拒否（3 教育委員会）、あるいは在籍状況自体を把握していない教育委員会（5 教育委員会）もみられ、調査結果の肢体不自由のある生徒の在籍者数が実態を十分に把握しているとはいえない。特に私立高校については、各校任せの対応になっており、各自治体としての実態把握の不十分さが浮き彫りとなった。日本学生支援機構による「平成 26 年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によれば、大学、短期大学、高等専門学校には、2,534 名の肢体不自由者が在籍していることが報告されている。このことから、教育委員会が把握している数字よりも多くの肢体不自由のある生徒が高等学校に在籍していることが推察される。平成 27 年度高校入学者選抜においても、半数の自治体で肢体不自由のある生徒に対して入学試験における物理的・人的な環境整備、配慮が行われており、今後も入学者数の増加が予想される。肢体不自由のある生徒に関する高等学校における特別支援教育を推進するためには、各自治体での実態把握がまずは必要であろう。

(2) バリアフリー整備状況について

バリアフリー設備の整備については、多くの教育委員会が取り組んでいるが、学校数で見ると、公立校での整備実施率は、障害者用トイレ、スロープが 4 割程度、エレベーターについては 1 割強である現状が明らかとなった。白石(2003)でも指摘されているように、肢体不自由のある生徒にとっては施設・設備面が整っていないことが高校進学を妨げられる大きな要因となるため、今後のさらなる体制整備を検討していく必要がある。さらに、バリアフリー設備の整備を予定していない教育委員会については、「現在利用している障害のある生徒に支障がないため取り組む予定がない」という意見が多くみられた。教育委員会は、事前にいつでも対応できるように設備を整えておくのではなく、肢体不自由のあ

る生徒の入学によりニーズが生じた際に整備を行う様子が伺えた。一方で、バリアフリー設備の設置に際して施設の改修などを要する場合、少なくとも2年間の準備期間が必要であり、入学前中学3年生になってからの情報提供では間に合わないため、早期からの情報収集を課題として挙げる自治体もみられた。肢体不自由のある生徒がバリアフリー設備の整備が整っていない学校に進学を希望した際、高等学校入学者選抜の判定後にそれらの対応を行うのでは明らかに間に合わず、特に入学初年度には不自由な思いをして高校生活を送っていることが予想される。例えば、神奈川県では、「県立高校・中等教育学校のエレベーター・スロープ・車椅子用洋式トイレ設置状況」として高等学校のバリアフリー状況がホームページ上に公開されている。このような手立ては、当事者側の進路選択の際に有益な情報となるため、他の自治体でも同様に実施されることが望ましいと考えられる。もちろん、すべての学校において施設・設備面のバリアフリー化が実現し、障害の有無に関わらず自身の能力と希望する将来像に沿った高等学校に進学できるようになることが理想ではある。しかし、各自治体により財政面も異なるため実際には困難であり、着実な環境整備を進めるとともに、学校選択の際に当事者側が参考にできる各校のバリアフリーに関する情報を提供していく仕組みづくりも求められる。

(3) 教員の研修

教員の研修については、研修内容で特別支援教育や発達障害についての基礎的な知識に関するものが多く、肢体不自由に関連した内容はそれらの約半数であった。高等学校に在籍していた肢体不自由のある生徒の事例について検討することや、実際に肢体不自由児が高等学校に進学した事例が学校間で共有・蓄積されることなく生徒本人とその保護者、それに携わった高等学校関係者の中だけの事例として完結してしまっており、他の肢体不自由のある生徒の高校進学・学校生活のために十分に生かされていないことが示唆された。

(4) 特別支援教育支援員等の配置

肢体不自由のある生徒に特別支援教育支援員を配置しているのは、22教育委員会(40.7%)であった。肢体不自由のある生徒に対して196名の特別支援教育支援員は配置されているが、その7割近くが専門性を問わず、特別な資格を有していないものが担当していることが明らかとなった。また、特別支援教育支援員について、財源の確保や適切な人材確保ができないことを課題として挙げる自治体がみられた。一方で、その他と回答した教育委員会では、特別支援教育支援員配置のニーズはなく現場の教員で対応できている(3教育委員会)という意見もみられた。2015年の文部科学省の高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議による「高等学校における特別支援教育の現状と課題について」の報告では、平成27年度高等学校では542名の特別支援教育支援員が配置されていることが報告されている。このデータから推察すると、高等学校に配置されている特別支援教育支援員のおよそ3～4割程度が肢体不自由のある生徒のために活用されていることが考えられる。荒川・船橋・室伏・渡辺(2009)は、茨城県内の特別支援教育支援員についての施策に関わる問題点、課題について調査し、支援員の職務内容や職務条件についての基準が明確ではなく、仕事内容についての検討は、ほとんど一から手がけなければならないこと、国の制度として支援員の配置や資格・役割についての法的基準を定めていくことも大きな課題であることを指摘している。また、吉原・都築(2010)は、特別支援教育支援員養成講座を実施している自治体もあるが、必ずしも行政と教育現場が連携しているわけではないことを指摘し、今後は支援員の養成を組織的に行っていくことが必要であると述べている。このような採用基準、仕事内容等も曖昧な状況で、高等学校において肢体不自由のある生徒に対して特別支援教育支援員が十分に活用されているのか今後実態を調査していく必要があるといえるだろう。

(5) 定時制・通信制課程のある高等学校、私立高等学校を対象とした肢体不自由のある生徒への取組

定時制課程では 15 教育委員会、通信制課程では 8 教育委員会で、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒への進学・学校生活における支援や対応が行われていた。Table 2-2 でも示したように、定時制・通信制課程の在籍者数が少ないため取組を実施している教育委員会が少ない可能性も考えられるが、当事者が希望する場で教育が受けられるように、あらゆる課程での体制整備が求められる。

また本調査では、私立高校が教育委員会の管轄外であることから調査の際には、担当部署が異なる場合は必要に応じて各部署に回付・問い合わせのうえ回答して頂くよう依頼をしたうえで実施した。しかしながら「私立の高等学校については十分に把握していない」との回答も多く(23 教育委員会, 42.6%)、全体的に私立の高等学校における肢体不自由のある生徒の在籍状況や体制整備について、その実態を十分に明らかにすることができなかった。内野ら(2008)では、高校での特別支援教育に関する私学主管課では、組織横断的な検討、施策の具体化が必要であり、教育委員会との連携による研修の機会、情報提供必要であることを指摘している。本調査結果からも、教員研修や巡回相談、特別支援学校のセンター的機能の活用のいずれの取組においても、私立の高等学校も対象としている教育委員会が半数以下であり、実態把握を含めた私立高等学校と教育委員会との連携が今後ますます求められる。

V. 第 2 章のまとめ

- ・ バリアフリー設備の整備については多くの教育委員会が積極的に取り組んでいるが、学数で見ると公立校では障害者用トイレ、スロープが 4 割程度、エレベーターについては 1 割強であった。また、肢体不自由のある生徒の入学が決定してから開始するバリアフリー設備の整備では、入学後の学校生活の支援には明らかに間に合わず、今後一定のバリアフリー設備をどの学校も標準的に備えるようになることが望ましい。
- ・ 肢体不自由のある生徒に特別支援教育支援員を配置しているのは、22 教育委員会（40.7%）、196 名の支援員が配置されていた。しかしその 7 割近くが専門性を問わず、特別な資格を有していないものが担当していることが明らかとなった。
- ・ 私立の高等学校における肢体不自由のある生徒の在籍状況や体制整備について、情報を把握していない自治体も少なくなく、実態を十分に明らかにすることができなかった。公立高等学校と同様に私立高等学校についても、今後ますます多様な特性を持つ生徒の入学が促進する可能性があり、自治体による正確な情報把握の必要性があるといえる。

第 3 章

全国高等学校への質問紙調査による肢体不自由のある生徒の 教育・支援の実態と課題についての検討

I. 目的

全国の高等学校に質問紙調査を実施し、高等学校で学ぶ肢体不自由のある生徒への教育・支援の実態と課題を明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 対象者

対象は、平成 27 年度学校基本調査（確定）の全国の全日制、定時制課程の高等学校 4939 校（本校 4851 校、分校 88 校／国立 15 校、公立、3604 校、私立 1320 校/全日制 4283 校、定時 173 校、併置 483 校）とした。ただし、全日制と定時制の併置校には調査票を 2 票ずつ送付しているので、実際の調査票配布数は 5422 票となった。

2. 調査方法

各学校長宛てに調査票を郵送し、返信用封筒にて返送を依頼した。調査票の回答者は、「学校長又は学校長が指名する者」とした。調査は、平成 28 年 9 月から 11 月にかけて実施した。

3. 調査項目

- ①学校の概要（全生徒数、全教員数、養護教諭・養護助教諭数、専門職員数、教員の特別支援学校教諭免許状保有率、特別支援教育コーディネーター配置数）
- ②肢体不自由のある生徒の入学試験の実施状況（相談内容、具体的対応等）
- ③肢体不自由のある生徒の在籍状況および障害種
- ④施設整備面の状況
- ⑤特別支援教育、肢体不自由教育に関連した研修実施経験・内容
- ⑥肢体不自由のある生徒への合理的配慮について（日常生活、学習面での対応）
- ⑦関係機関との連携協力状況
- ⑧肢体不自由のある生徒の進学や就職（進学や就職状況、進路指導の対応・課題）
- ⑨高等学校における肢体不自由のある生徒の就学にあたっての課題(自由記述)

4. 分析の方法

調査票は、①全体での単純集計、②公立・私立校別の単純集計、③全日・定時の課程別の単純集計の単純集計を行った。また、項目に応じてクロス集計を行った。記述項目については、KJ法に準じた内容分析を行った。

5. 倫理的配慮

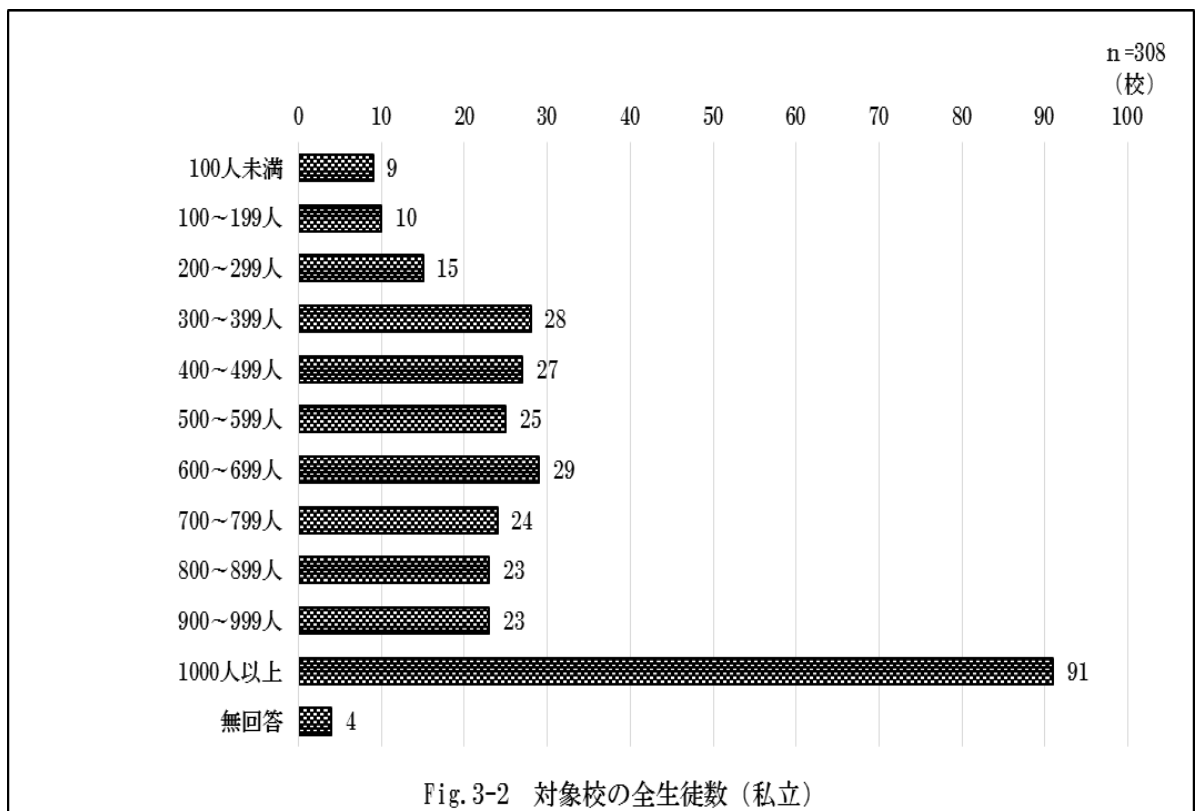
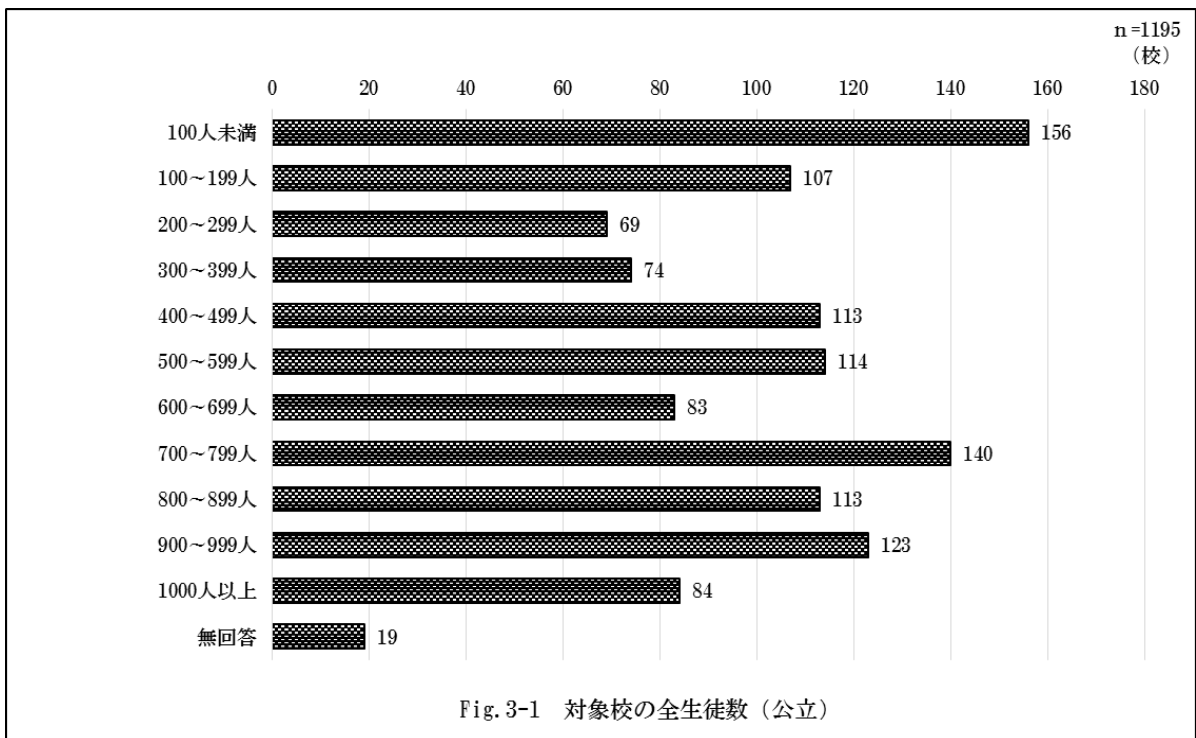
質問紙調査にあたり、個人・学校が特定される可能性のある情報は一切公表しないこととした。また、調査への回答は自由意思であり、いつ撤回してもいかなる不利益も生じないこと、回答したくない項目があれば無理に回答する必要のないことを依頼文書及び質問紙調査票の表紙に明記した上で調査を実施した。なお本調査は、東京学芸大学研究倫理審査委員会の承認（受付番号174）を得て実施した。

Ⅲ. 結果

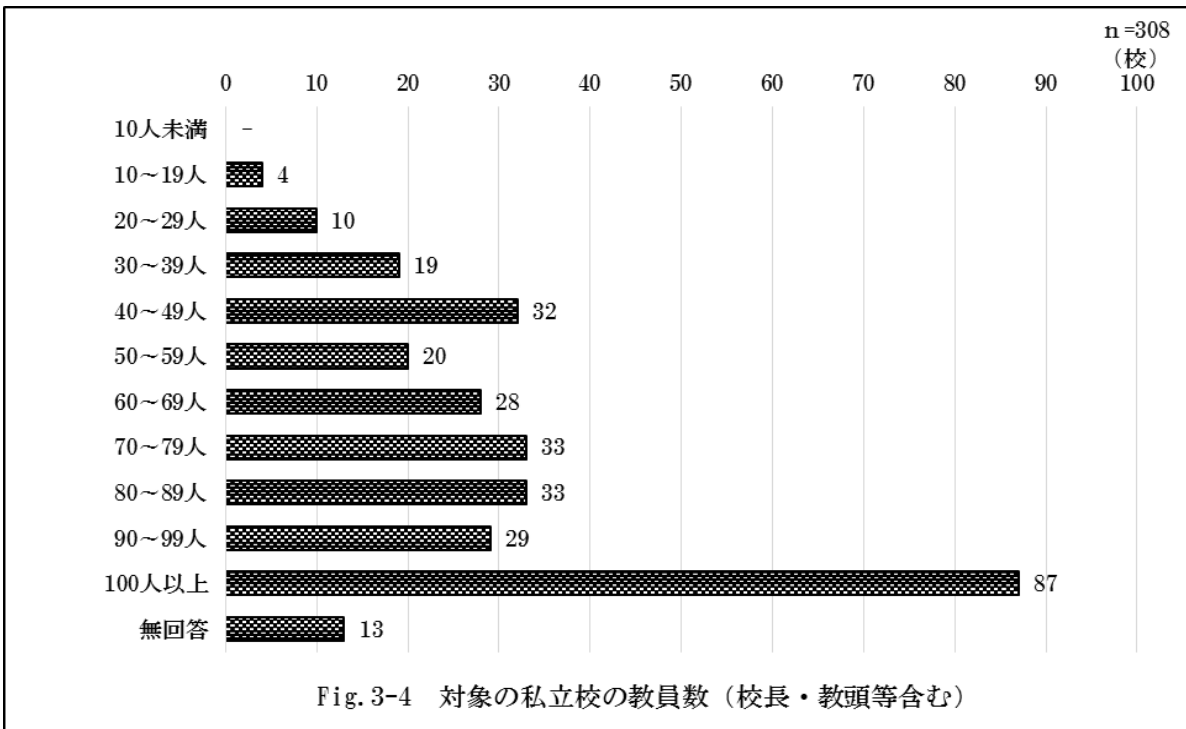
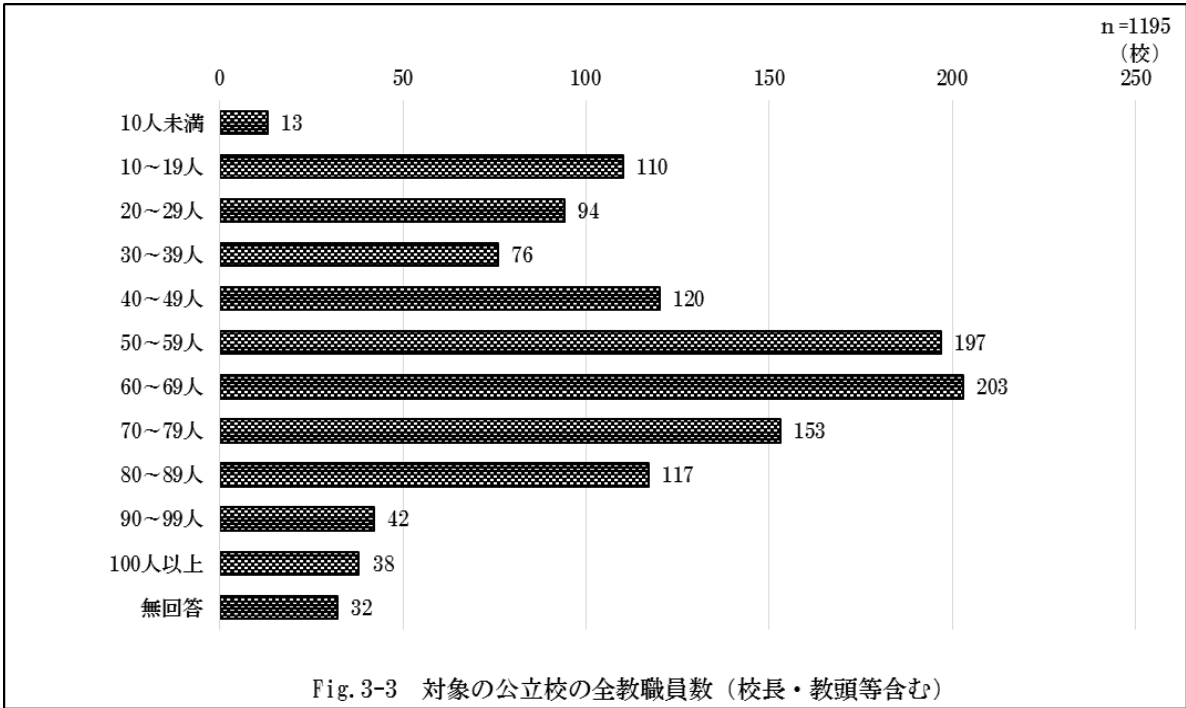
調査票の回収状況は、調査票の配布数 5422 票に対して、回収数は 1536 票であり、回収率は 28.3%であった。公立高校 1195 票（全日制：1017 票、定時制：178 票）、私立高校 308 票（全日制：304 票、定時制：4 票）、不明 33 票からの回答であった。調査票の回答者は、校長 43 名（2.8%）、教頭・副校長 714 名（46.5%）、進路担当教諭 159 名（10.4%）、教務担当教諭 147 名（9.6%）、養護教諭 208 名（13.5%）、特別支援教育コーディネーター 252 名（16.4%）、その他 63 名（4.1%）、17 名（1.1%）であった。

（1）対象校の概要

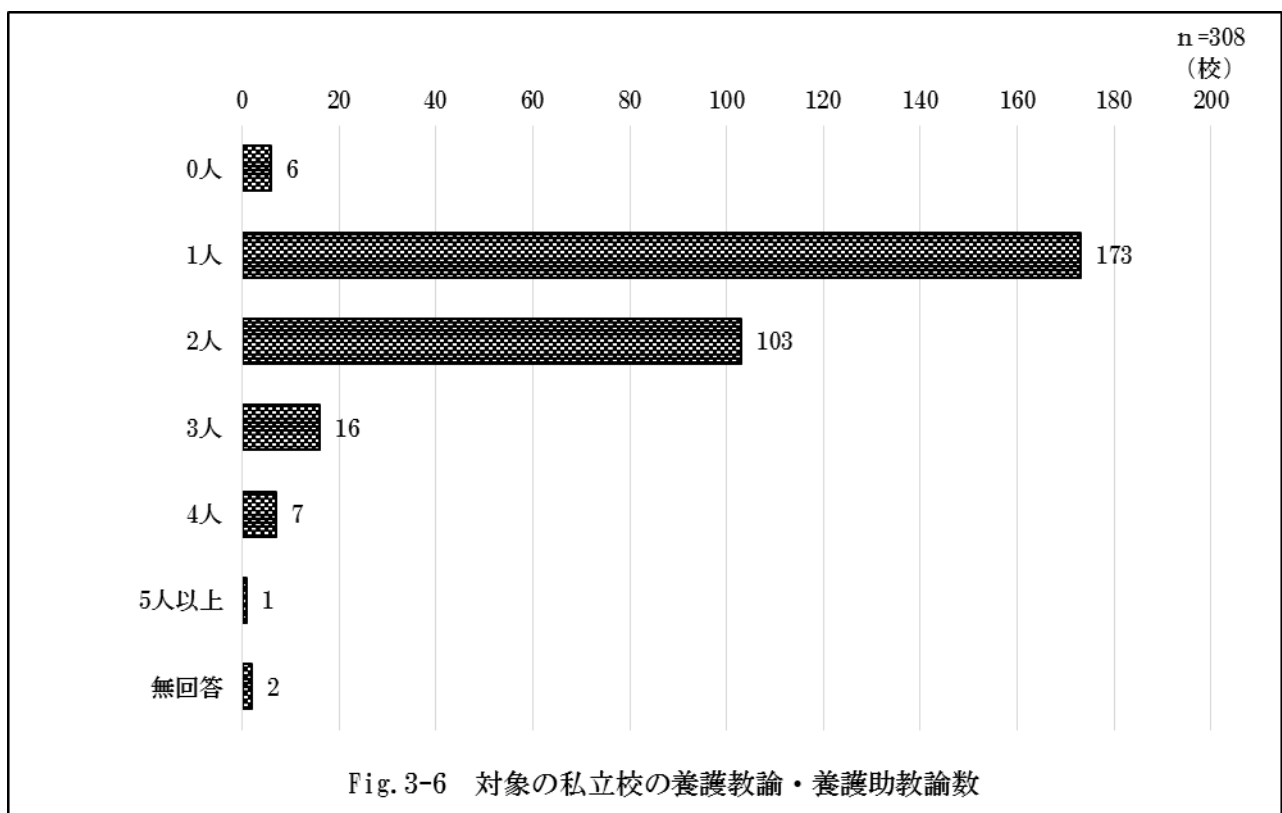
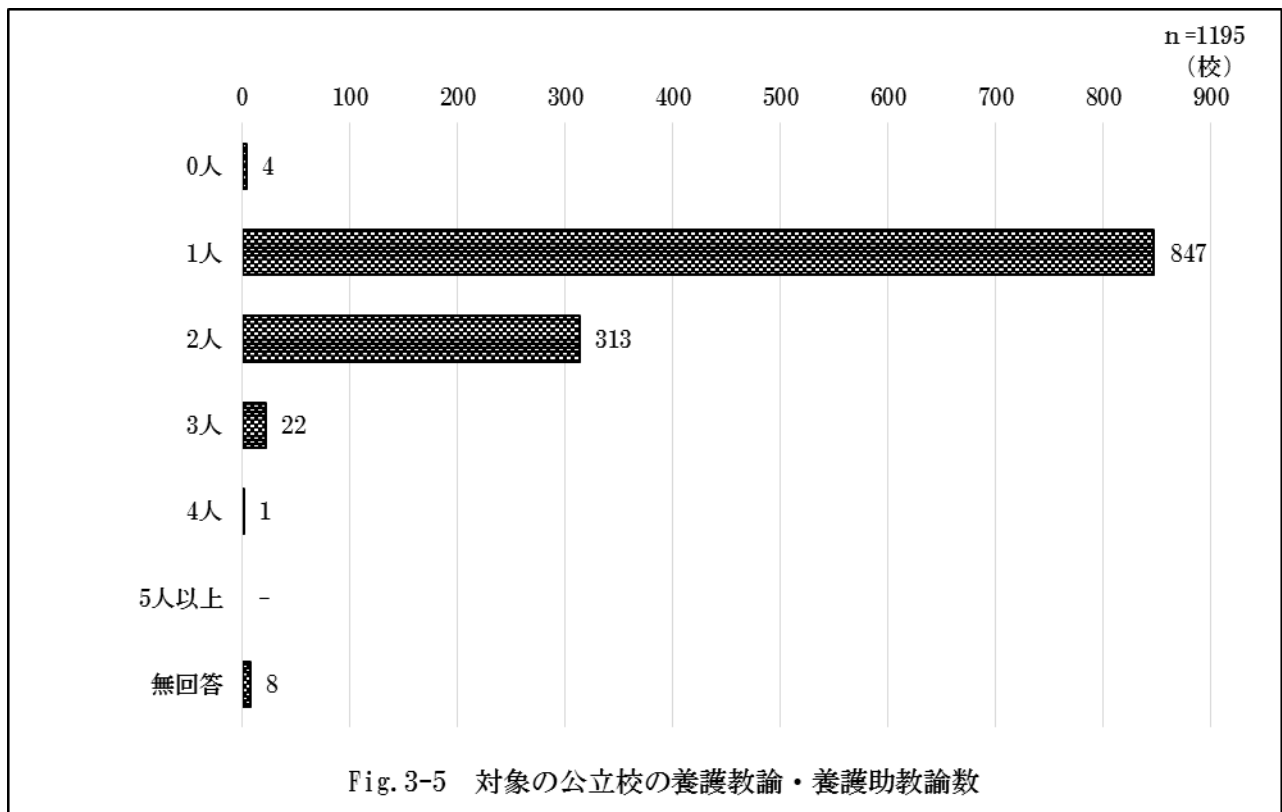
公立・私立ごとの対象校の全生徒について Fig.3-1, 3-2 に示した。そのうち公立校では、1000 名以上の生徒が在籍する学校が 84 校（7.0%）で 1 割も満たないのに対し、回答のあった私立高校の 91 校（29.5%）、約 3 割の学校には、1000 人以上生徒が在籍していた。



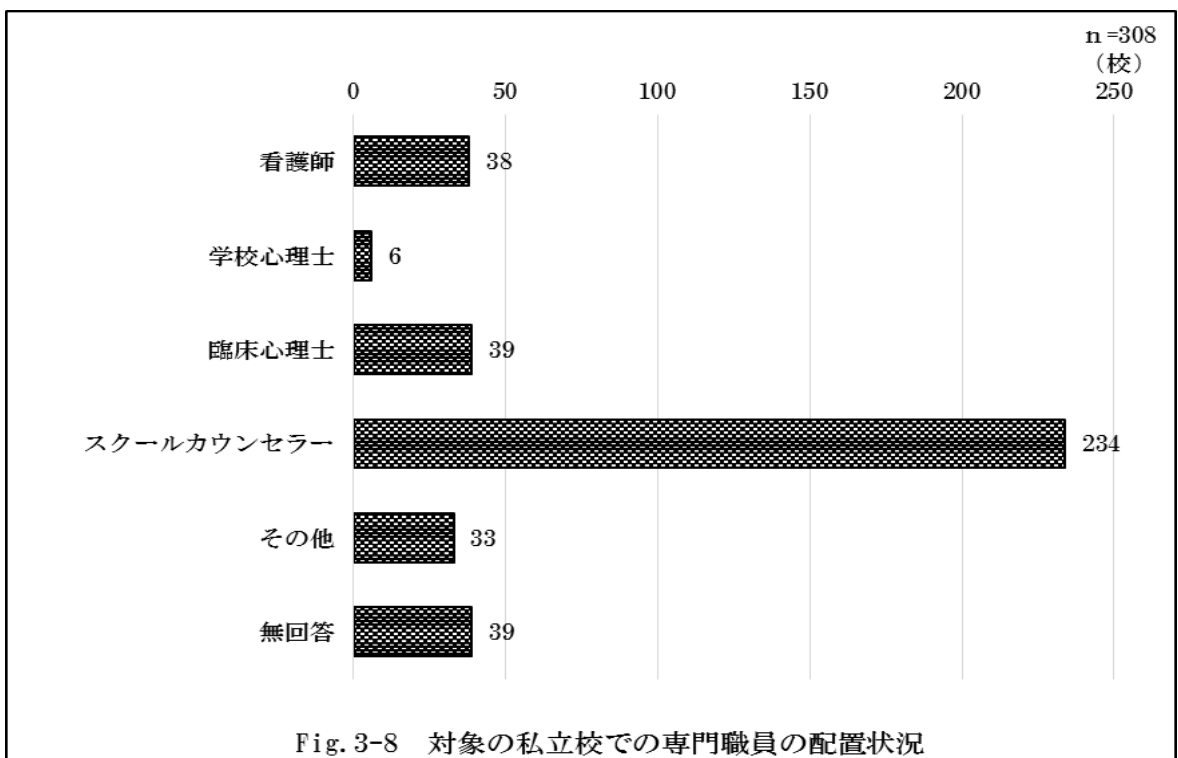
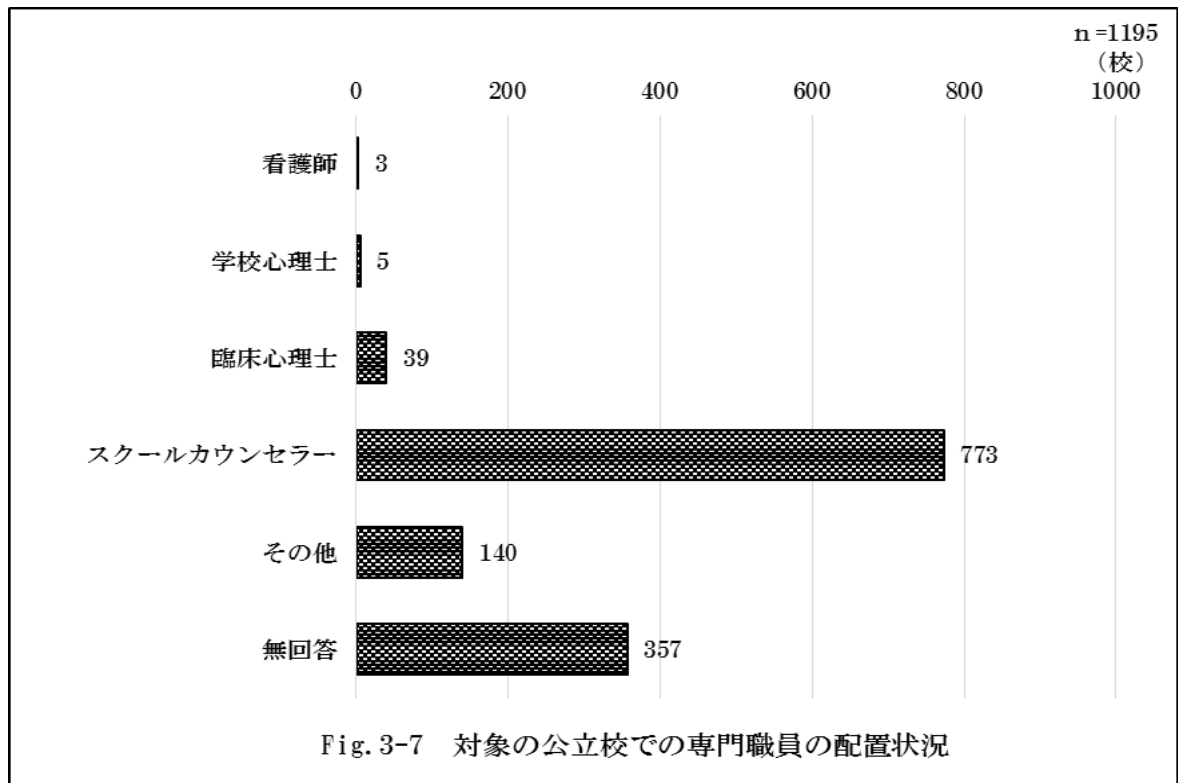
公立・私立ごと対象校の教員数を Fig.3-3, 3-4 に示した。そのうち公立では、60 名前後の教員が勤務する高校がピークであるのに対し、私立では、教員数が 100 名以上が 87 校 (28.2%) であった。



養護教諭・養護助教諭数については、Fig.3-5, 3-6 に示した。公立・私立校ともに養護教諭・養護助教諭が「1名」勤務している学校が最も多かった。



その他の専門職員の配置では、公立・私立校ともに「スクールカウンセラー」が最も多く、回答のあった公立校の 773 校（64.7%）、私立校では 234 校（76.0%）に配置されていた。さらに、公立校では、看護師、臨床心理士がほとんど配置されていない（看護師 3 校（0.3%）、臨床心理士 39 校（3.3%））のに対し、私立校では、それぞれが約 10%の学校（看護師 38 校（12.3%）、臨床心理士 39 校（12.7%））に配置されていた。その他では、スクールソーシャルワーカー138 校（公立：122 校、私立：16 校）が最も多く、精神科医 6 校（公立：2 校、私立：4 校）、訪問相談員 4 校（公立：2 校、私立：2 校）といった回答がみられた。



特別支援学校教諭免許状を所有する教職員数は、公立校では、「0人」が664校(55.6%)、「1人」が221校(18.5%)、「2人」が94校(7.9%)、「3人以上」が46校(3.8%)、「無回答」170校(14.2%)であった。私立校では、「0人」が203校(65.9%)、「1人」が38校(12.3%)、「2人」が17校(5.5%)、「3人以上」が8校(2.6%)、「無回答」170校(14.2%)で、回答した高校全体の886校(57.7%)では特別支援教育教諭免許状を所有する教職員が勤務していなかった。特別支援教育コーディネーターの配置状況は、公立校では「配置されている」が976校(81.7%)、「配置されていない」が190校(15.9%)、「無回答」が29校(2.4%)であった。私立校では「配置されている」が85校(27.9%)、「配置されていない」が202校(65.6%)、「無回答」が20校(6.5%)であった。全体では1061校(69.1%)の学校で特別支援教育コーディネーターの配置が行われていたが、392校(25.5%)の学校にはいまだ配置されていないという結果であった。特に私立高校では、特別支援教育コーディネーターが配置されていない学校が202校(65.6%)であった。

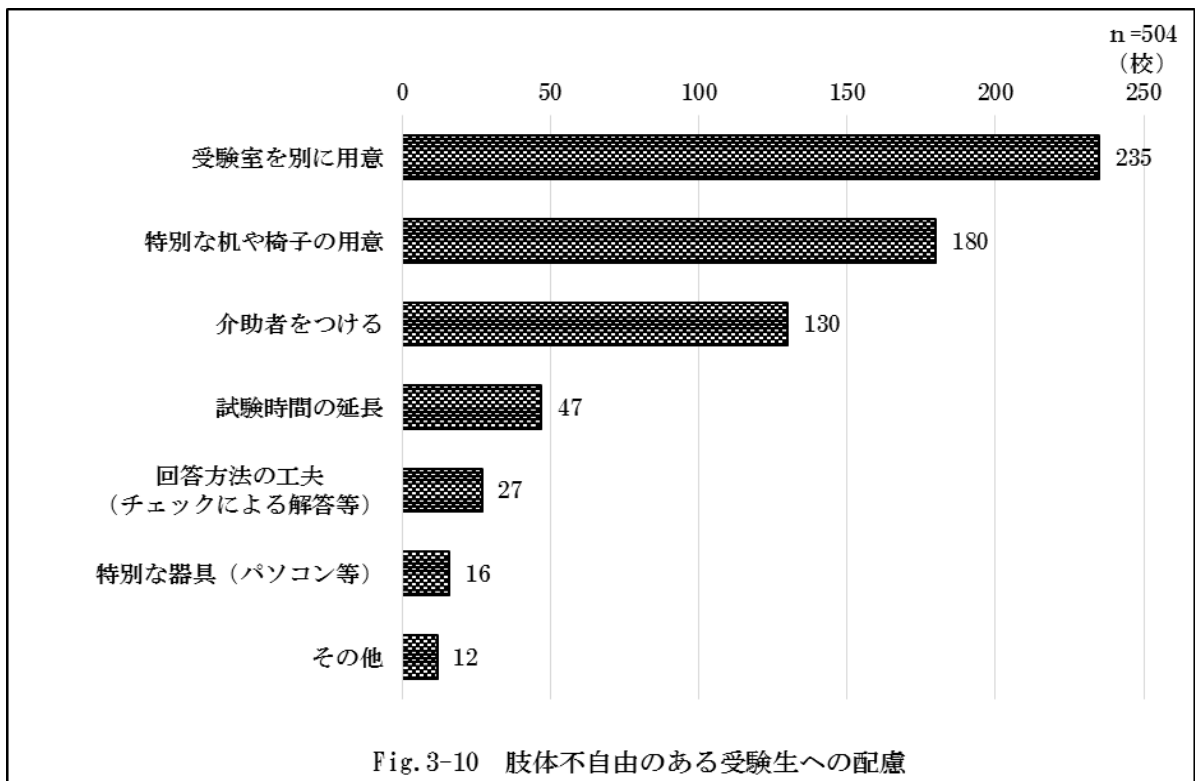
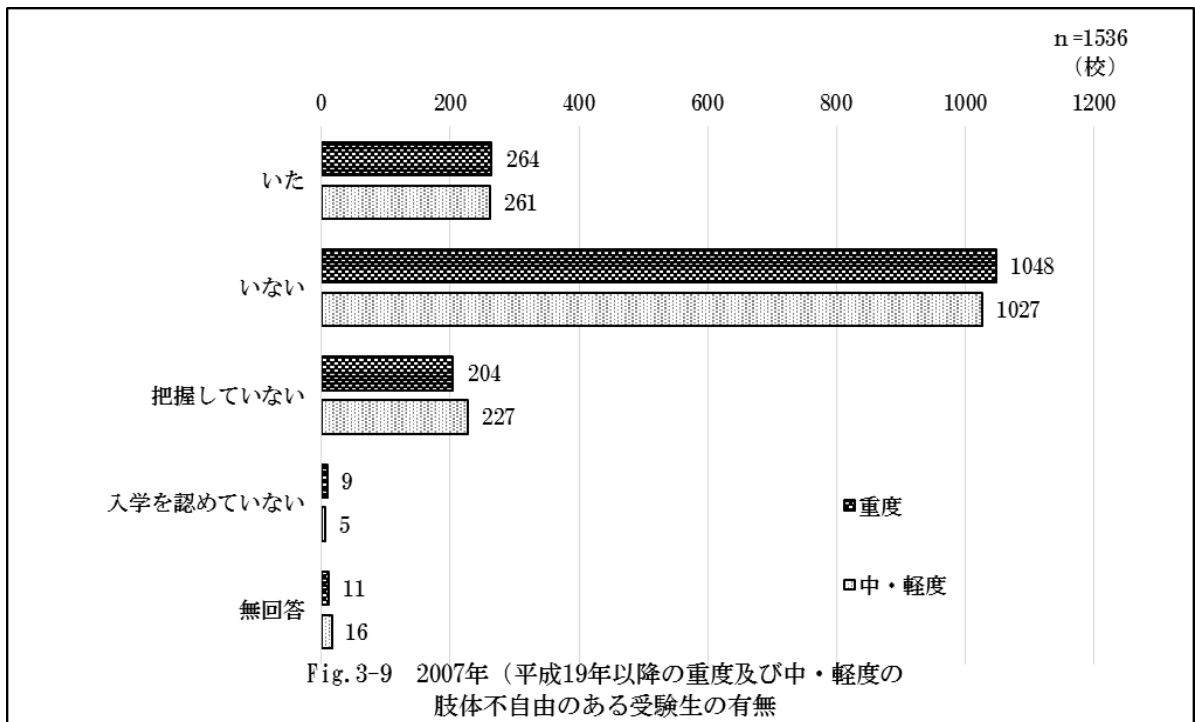
(2) 入学試験の対応

2007年(平成19年)以降、肢体不自由のある生徒から、入学試験に関する問い合わせ・相談等があったかどうかを尋ねたところ、「あった」522校(34.0%)(公立326校、私立185校、不明11校)、「なかった」628校(40.9%)(公立:537校、私立:81校、不明10校)、「把握していない」371校(24.2%)(公立321校、私立40校、不明10校)、「無回答」15校(1.0%)(公立11校、私立2校、不明2校)であった。「あった」を選択した学校への具体的な相談内容としては、公立校では、「入学試験時の配慮」227校(69.6%)や「施設・設備の内容」223校(68.4%)に関するものがそれぞれ約70%を占め入学することを前提とした相談が多かった。一方で、私立校では、「受験の可否」に関する相談が160校(86.5%)最も多かった(Table 3-1 参照)。

Table 3-1 問い合わせ・相談の「具体的な内容」

	公立校数	(%)	私立校数	(%)	全体	(%)
受験の可否	143	43.9	160	86.5	312	59.8
入学試験時の配慮	227	69.6	113	61.1	348	66.7
設備・備品の内容	223	68.4	132	71.4	361	69.2
教育課程の問題	28	8.6	19	10.3	47	9.0
授業の進め方	83	25.5	44	23.8	130	24.9
通学上の問題	79	24.2	52	28.1	135	25.9
学友関係（いじめ等）	10	3.1	8	4.3	20	3.8
クラブ活動	14	4.3	4	2.2	18	3.4
下宿・寮の問題	1	0.3	2	1.1	3	0.6
介助・介護の問題	136	41.7	77	41.6	220	42.1
就職・進学の問題	22	6.7	6	3.2	28	5.4
その他	12	3.7	1	0.5	13	2.5
無回答	6	1.8	3	1.6	9	1.7

肢体不自由の生徒の受験生については、重度肢体不自由のある生徒の受験生は 264 校 (17.2%) (公立 167 校、私立 93 校、不明 4 校)、で、中・軽度の肢体不自由の受験生は 261 校 (17.0%) (公立 151 校、私立 106 校、不明 4 校) で「いた」と回答があった (Fig.3-9 参照)。また、「受験を認めていない」と回答している学校も (公立 1 校、私立 6 校、不明 1 校) もごく少数みられ、理由として、「施設・整備の未整備」が 7 校 (77.8%) で最も多かった。肢体不自由のある受験生のいた学校 504 校が行っていた入試時の配慮については、「受験室を別に用意」という回答が 235 校 (46.6%) で最も多く実施されていた (Fig.3-10 参照)。次いで、「特別な机や椅子の用意」180 校 (35.7%)、「介助者をつける」130 校 (25.8%) の順に配慮が行われていた。その他の配慮では、「階段昇降機の利用」、「休憩室の用意」、「ユニバーサルデザインの蛇口」等が挙げられていた。



(3) 肢体不自由のある生徒の在籍状況

車椅子使用、両上肢の機能障害などの重度の肢体不自由のある生徒の現在（2016年5月1日時点）の在籍の有無について、回答のあった1536校のうち、124校（8.1%）の高校に上記のような生徒が在籍していた。1つの高校に在籍する重度肢体不自由のある生徒の数は「1名」が105校（84.7%）で、複数の重度肢体不自由のある生徒を受け入れているのは14校（11.3%）であった。在籍者数は、公立97名（全日67名、定時30名）、私立47名（全日47名）で計144名であった（Table3-2参照）。次に、松葉杖、義足、義手など補装具が常時必要な中・軽度の肢体不自由のある生徒の現在の在籍については、123校（8.0%）の高校に在籍しており、重度の肢体不自由のある生徒の在籍状況とほぼ同程度であった。在籍者数は、公立82名（全日70名、定時12名）、私立50名（全日49名、定時1名）不明4名で計136名であった。また、医療的ケア（経管栄養、たん吸引、導尿等）を必要とする者の数は55名であり、現在在籍している肢体不自由のある生徒のうち約5人に1人が医療的ケアを必要としていた。医療的ケアの必要な肢体不自由のある生徒の在籍の内訳は、公立高校30校、私立高校22校の計52校であった。

Table 3-2 現在（2016年5月1日時点）の肢体不自由のある生徒の在籍状況

	公立		私立		不明	合計
	全日	定時	全日	定時		
重度 (車椅子使用、両上肢の 機能障害など)	67	30	47	-	-	144
中・軽度 (松葉杖、義足、義手など 補装具が常時必要)	70	12	49	1	4	136
合計	137	42	96	1	4	280

枠内は人数を示す。

現在を除く、過去（2007年（特別支援教育移行後）～2015年）に重度肢体不自由のある生徒が在籍した高校数は、195校（12.7%）で、在籍者数は、公立141名（全日113名、定時28名）、私立95名（全日92名、定時3名）、不明5名で計241名であった。また、中・軽度の肢体不自由のある生徒が在籍した高校数は、168校（10.9%）で、在籍者数は、公立92名（全日85名、定時7名）、私立106名（全日106名、定時0名）不明5名で計203名であった。現在と過去の在籍を累計すると、肢体不自由のある生徒が在籍している・いた高校は462校（公立:304校，私立158校）であった。

Table 3-3 過去（2007年以降）の肢体不自由のある生徒の在籍状況

	公立		私立		不明	合計
	全日	定時	全日	定時		
重度 (車椅子使用、両上肢の 機能障害など)	113	28	92	3	5	241
中・軽度 (松葉杖、義足、義手など 補装具が常時必要)	85	7	106	-	5	203
合計	198	35	198	3	10	444

枠内は人数を示す。

そして、現在・過去に在籍している（いた）肢体不自由のある生徒 724 名の障害種については、最も多かったのが「四肢の欠損・形成不全」208 名（26.6%）で、次いで「脳性まひ」178 名（22.8%）、「二分脊椎」107 名（13.7%）であった。その他では、「シャルコーマリートゥース病」や「先天性ミオパチー」等の神経・筋疾患に起因するものや「骨形成不全症」等の骨・関節系疾患に起因するもの等、様々な原因により肢体不自由を有する生徒が在籍していた。

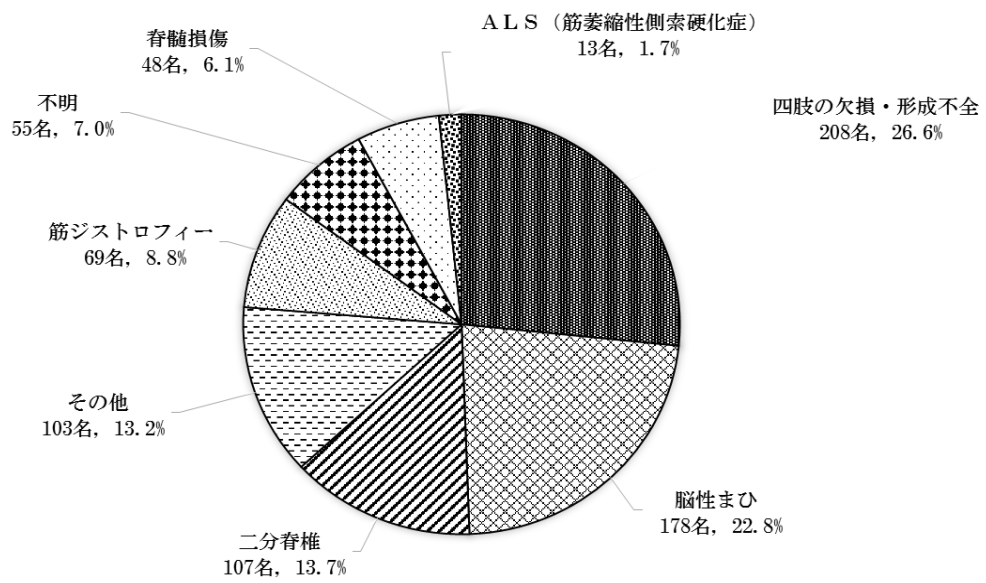
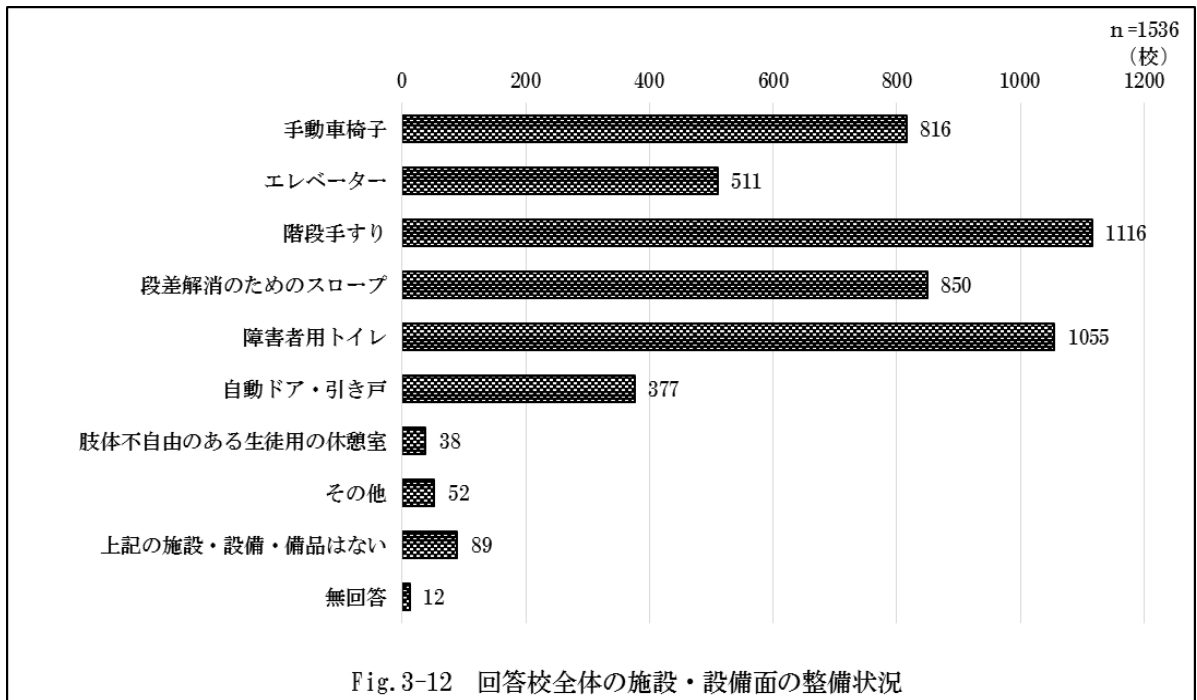


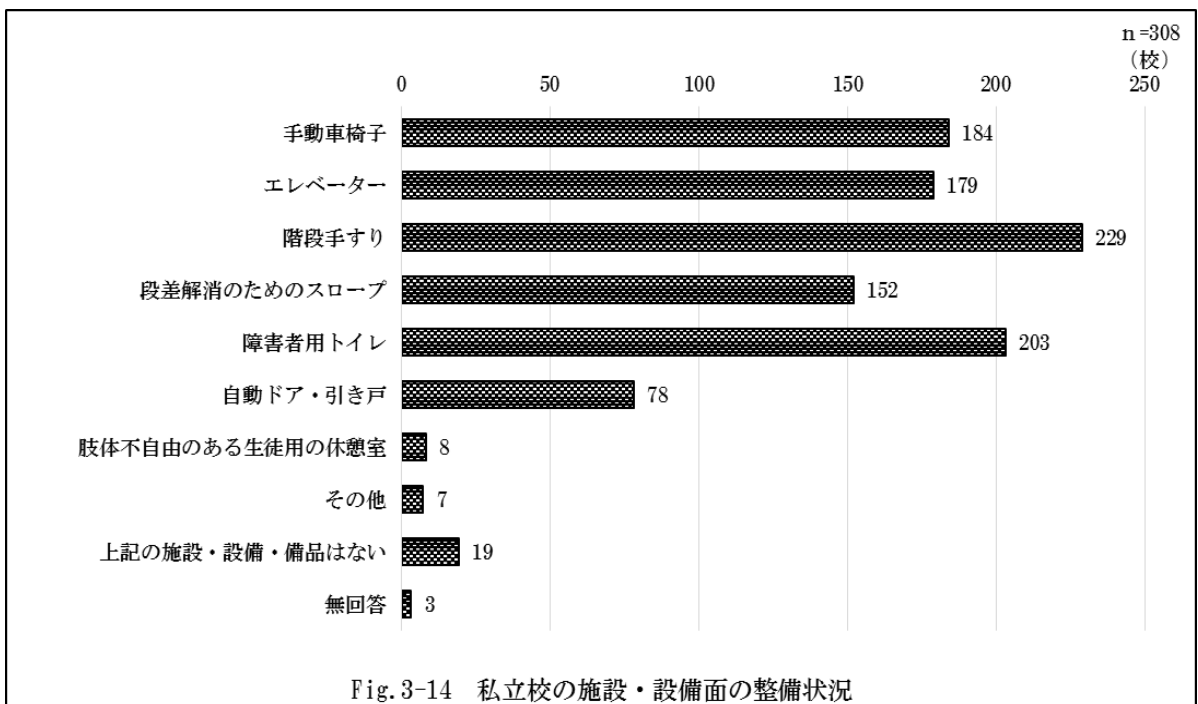
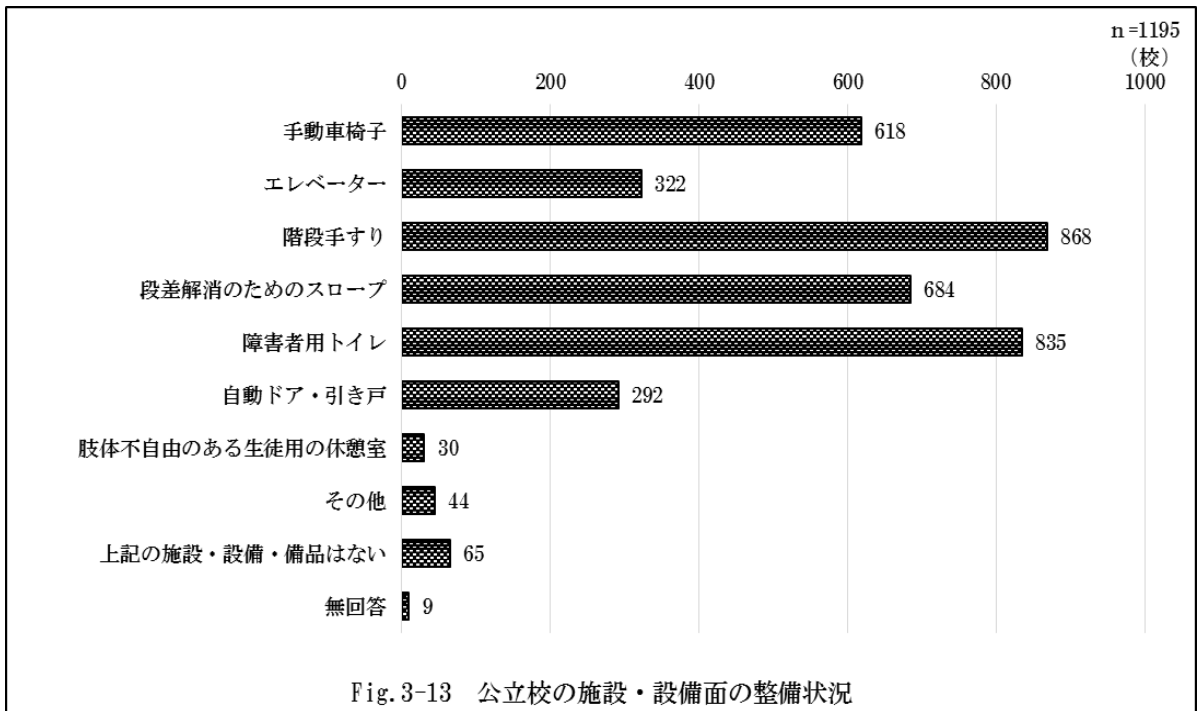
Fig. 3-11 現在・過去に在籍している (いた) 肢体不自由生徒の障害種 (n=781)

(4) 施設・設備面の整備状況

施設・設備面の整備状況について項目別にみると、全体で最も整備がなされていたのは「階段手すり」1116校（72.7%）で、次に「障害者用トイレ」1055校（68.7%）、「段差解消のためのスロープ」850校（55.3%）という結果であった（Fig.3-12参照）。私立校では回答のあった179校（58.1%）の学校に「エレベーター」が設置されていた。

項目ごとの配備・設置数をみると、「障害者用トイレ」が設置されている1055校のうち、1基設置されている学校が519校（49.2%）（公立423校、私立87校）、2基以上の「障害者用トイレ」が設置されている高校が367校（34.8%）（公立281校、私立82校）であった。また、エレベーターの配備が行われている511校（公立322校、私立179校）のうち、エレベーターが1基設置されている学校が392校（76.7%）（公立278校、私立109校）で2基以上のエレベーターが設置されている学校は100校（65.1%）（公立33校、私立67校）であった。



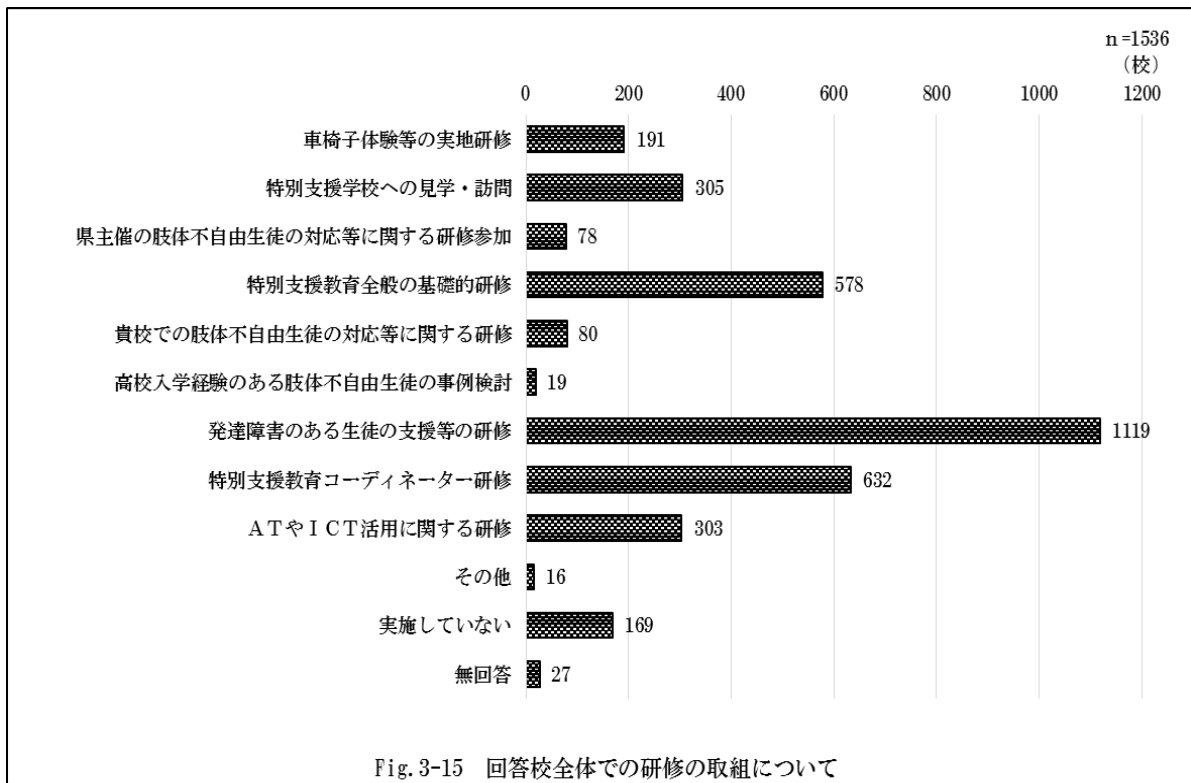


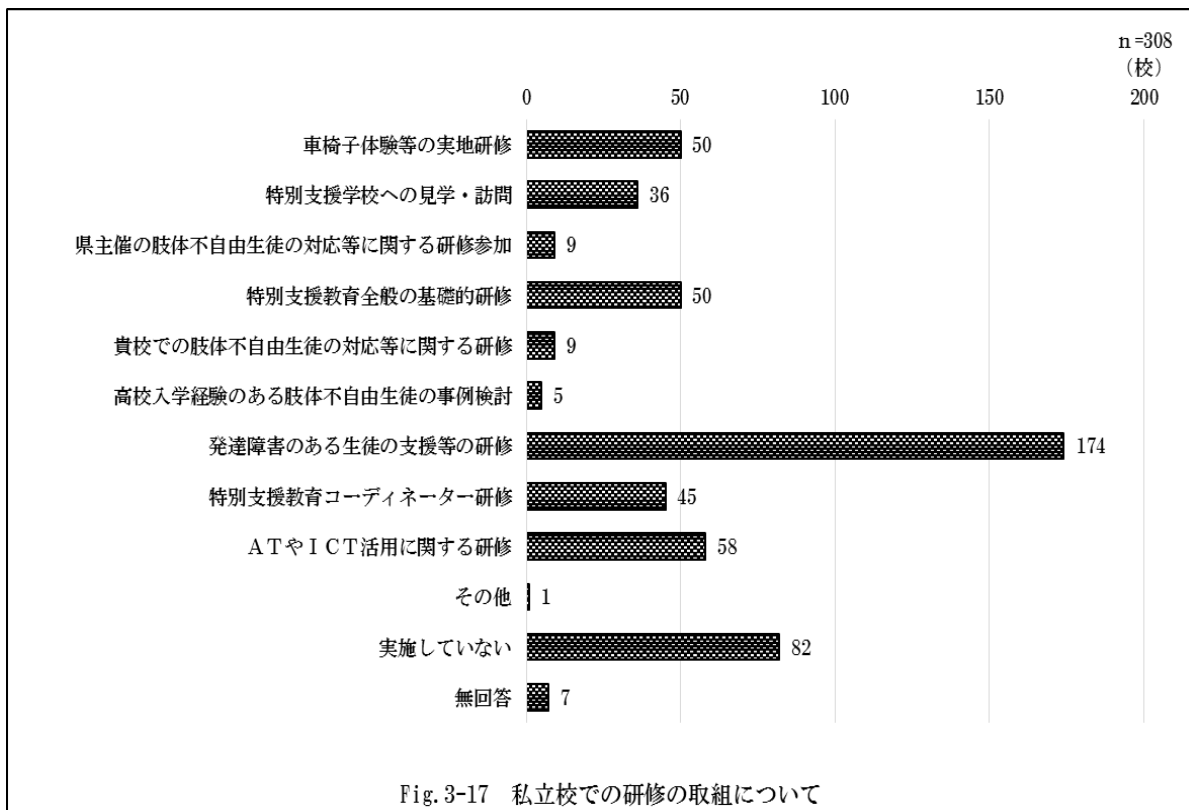
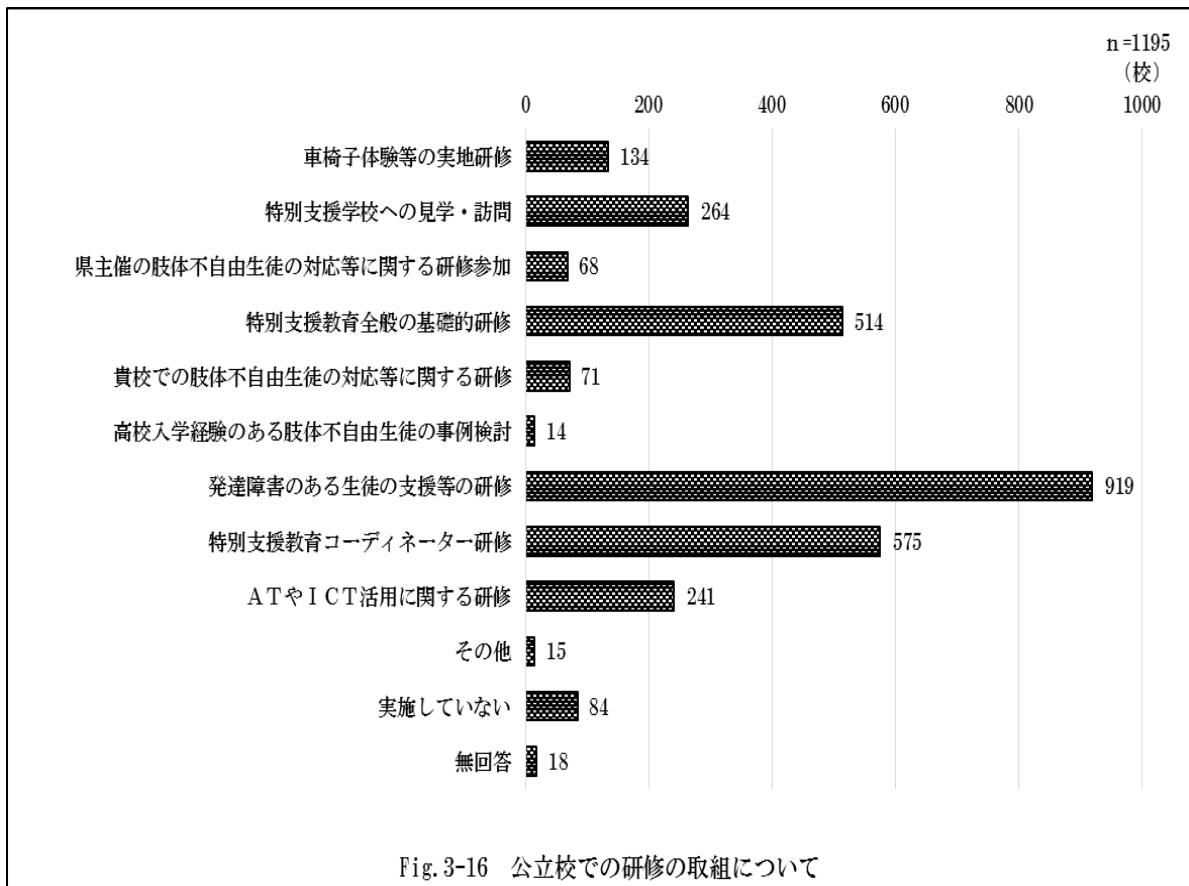
(5) 特別支援教育、肢体不自由教育に関連した研修実施・内容

特別支援教育、肢体不自由教育に関連した研修経験・内容において、全体で最も行われていたのが「発達障害のある生徒の支援等の研修」であり、1119校（72.9%）で実施されていた（Fig.3-15 参照）。

公立・私立校別にみても、「発達障害のある生徒の支援等の研修」が最も行われていた。私立校では、発達障害に関する研修以外は低い実施率であり、研修自体を実施していない学校も82校（26.6%）あった（Fig.3-16、3-17 参照）。

全体的に、肢体不自由に関連する研修はいずれも低い実施率であり、特に「高校入学経験のある肢体不自由のある生徒の事例検討」はほとんど行われていなかった。「肢体不自由のある生徒の対応等に関する研修」を実施していた80校中61校が、現在または過去に肢体不自由のある生徒が在籍していた学校であった。



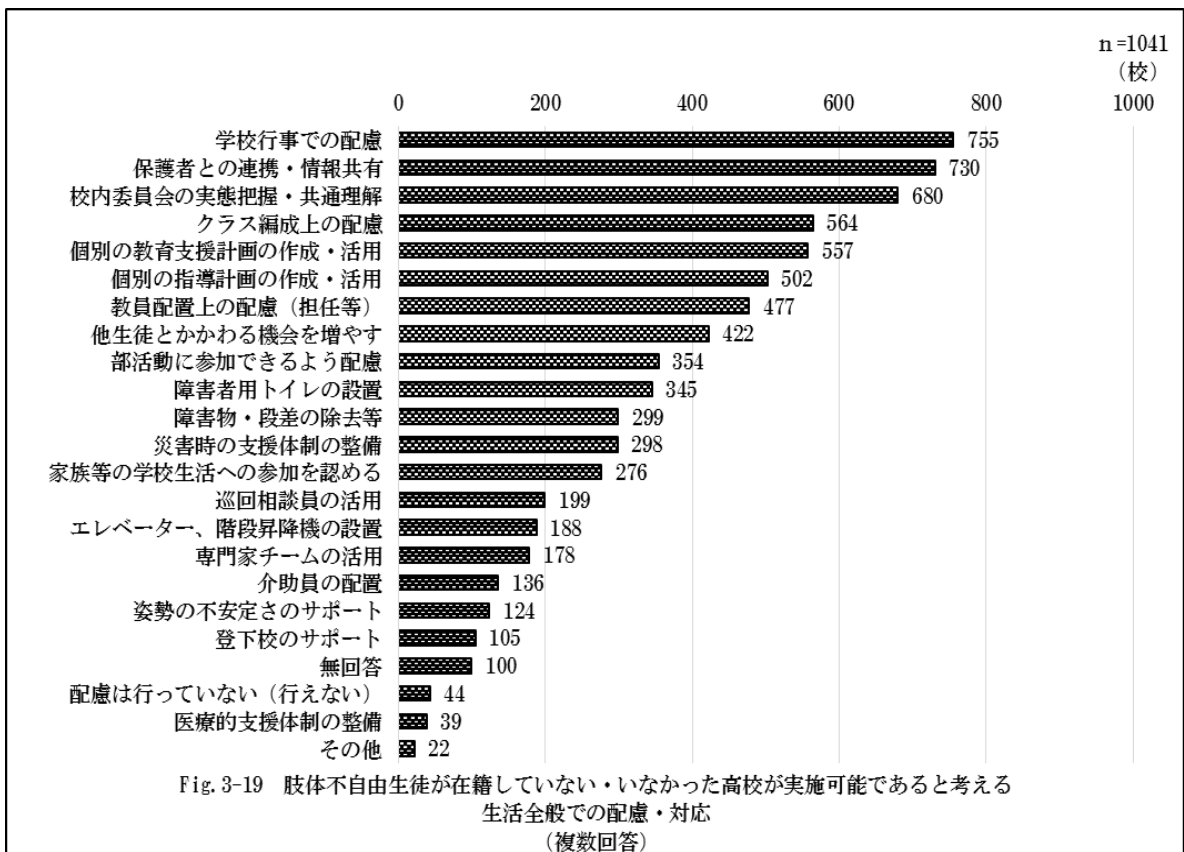
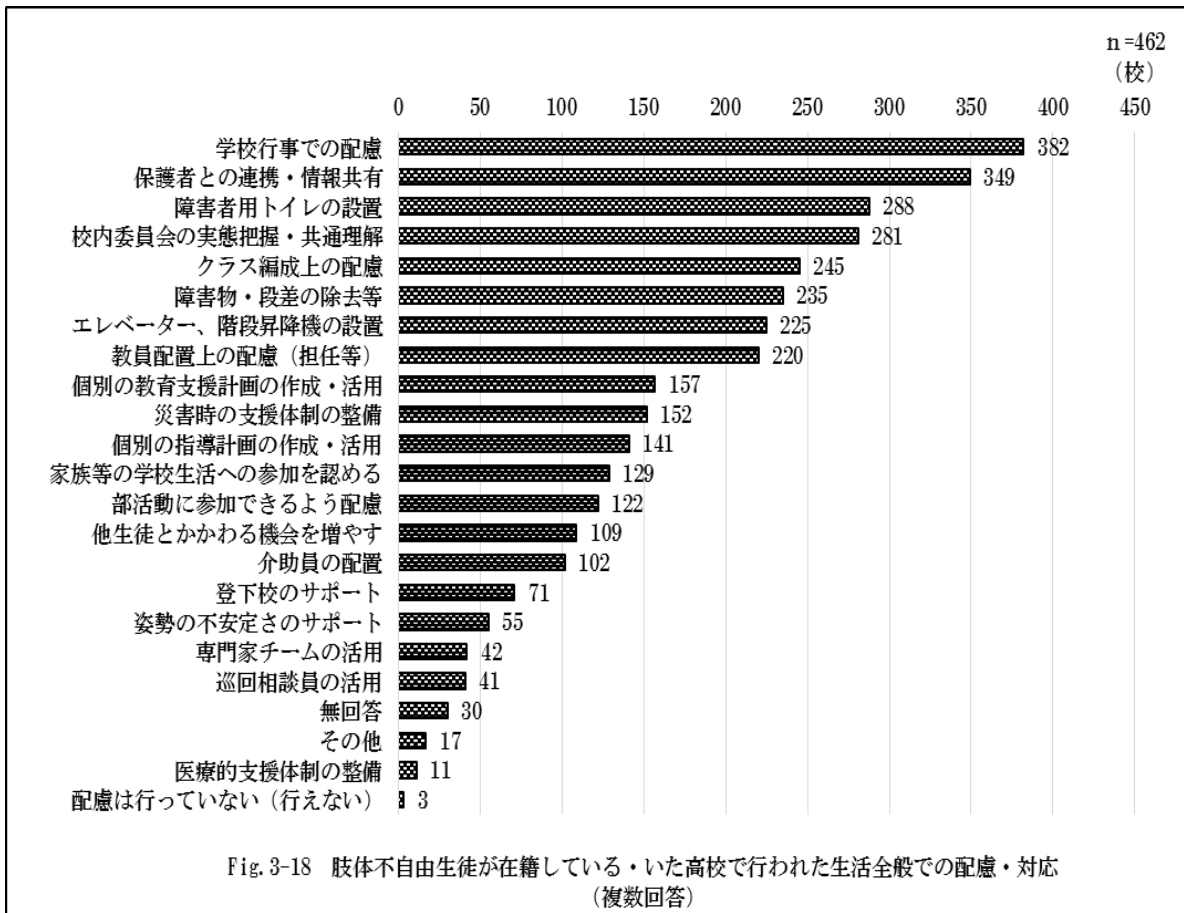


(6) 肢体不自由のある生徒への合理的配慮について

これまでに肢体不自由のある生徒が在籍していた高校に対して、どのような支援・対応を行っている（いた）のか、また、在籍していない高校ではどのような対応が可能であると考えているのかを尋ねた。

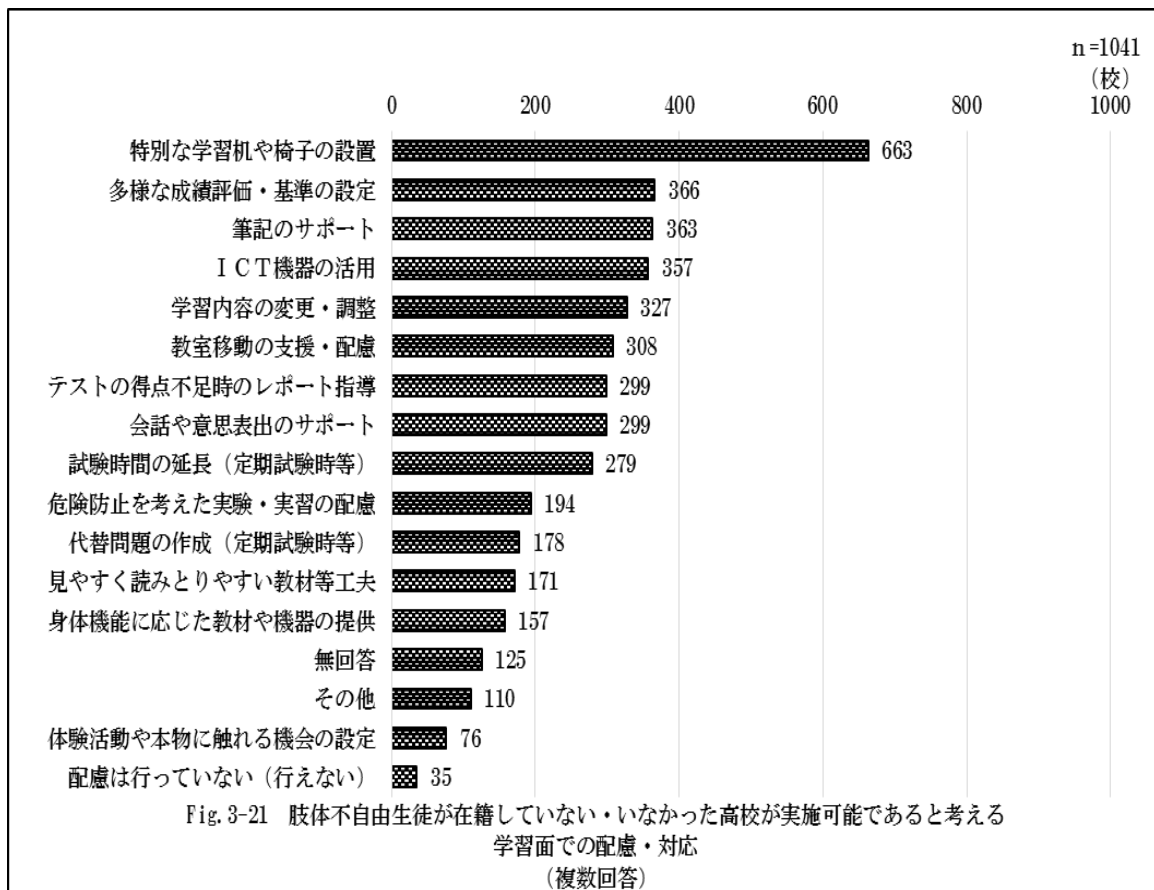
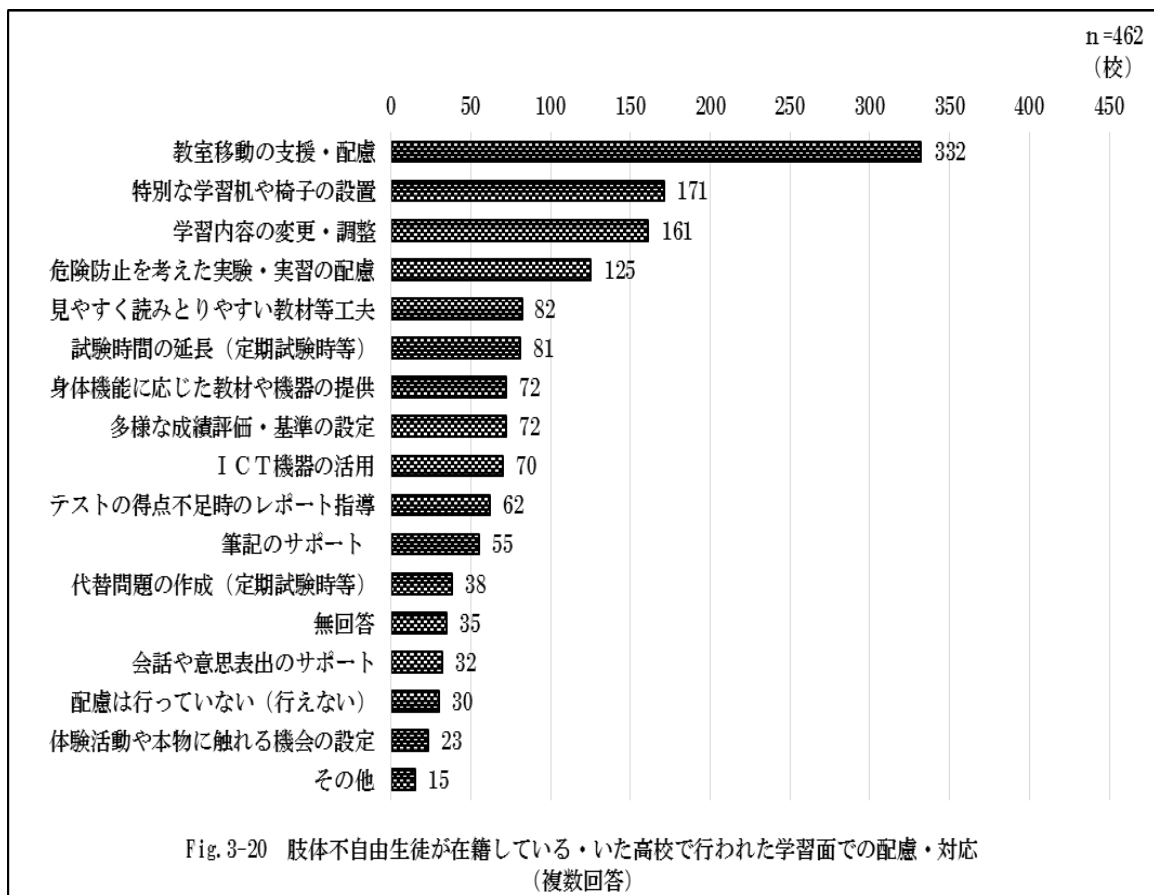
まず、生活全般の配慮では、肢体不自由のある生徒が在籍している・いた高校 462 校で最も多く対応が行われていた項目が、「学校行事での配慮」382 校（82.7%）であり、次いで、「保護者との連携・情報共有」349 校（75.5%）であった（Fig.3-18）。その他の項目をみると、肢体不自由のある生徒が実際に在籍している学校の半数では「障害者用トイレの設置」、「障害物・段差の除去等」、「エレベーター、階段昇降機の設置」といったハード面の整備が行われていた。その一方、最も対応が行われていない項目が、「医療的支援体制の整備」11 校（2.4%）であり、次に「巡回相談員の活用」41 校（8.9%）、専門家チームの活用」42 校（9.1%）であり、肢体不自由のある生徒の対応にあたり外部との連携があまり行われていないことが示された。

一方、肢体不自由のある生徒が在籍していない・いなかった高校 1041 校で、最も対応が可能であると判断された項目は「学校行事での配慮」755 校（72.5%）、次いで、「保護者との連携・情報共有」730 校（70.1%）で上位 2 項目は肢体不自由のある生徒が在籍している・いた高校と同様であった（Fig.3-19 参照）。



次に学習面の配慮で、肢体不自由のある生徒が在籍している・いた高校で最も多く対応が行われていた項目が、「教室移動の配慮・支援」332校（71.9%）であった。次に、「特別な学習机や椅子の設置」171校（37.0%）、「学習内容の変更・調整」161校（34.8%）という順であった。その他の項目の選択は10%から20%程度であり、全体的に学習面の特別な対応が行われていないという結果であった（Fig.3-20 参照）。

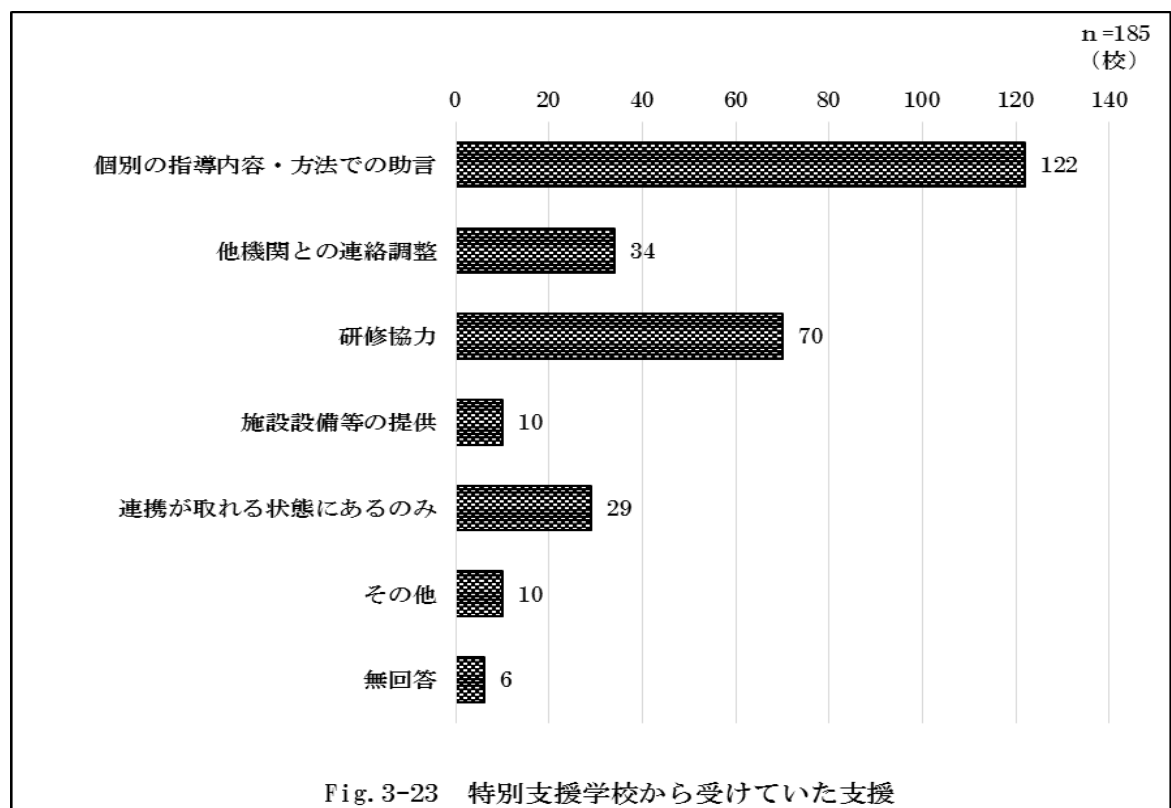
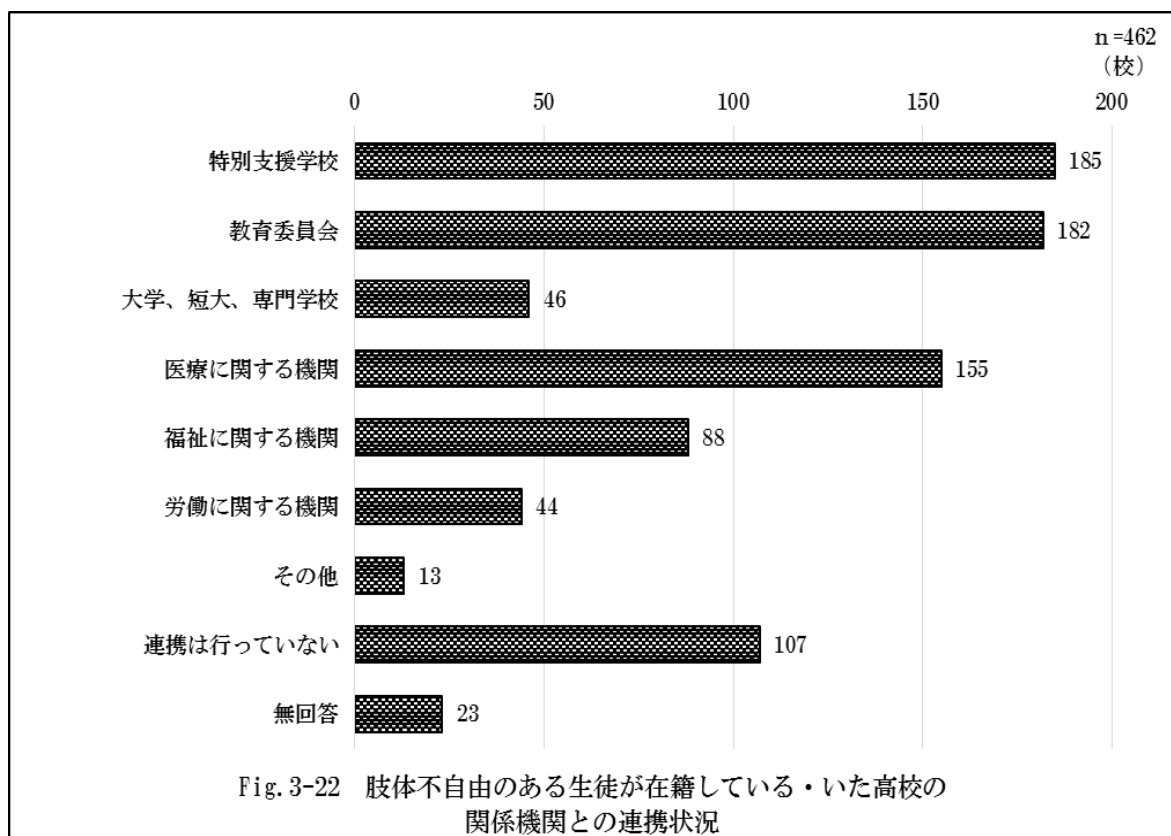
そして、肢体不自由のある生徒が在籍していない・いなかった高校において、最も対応が可能であると判断された項目は「特別な学習机や椅子の設置」663校（63.7%）であった。次に、「多様な成績評価・基準の設定」366校（35.2%）、「筆記のサポート」363校（34.9%）という順であった。

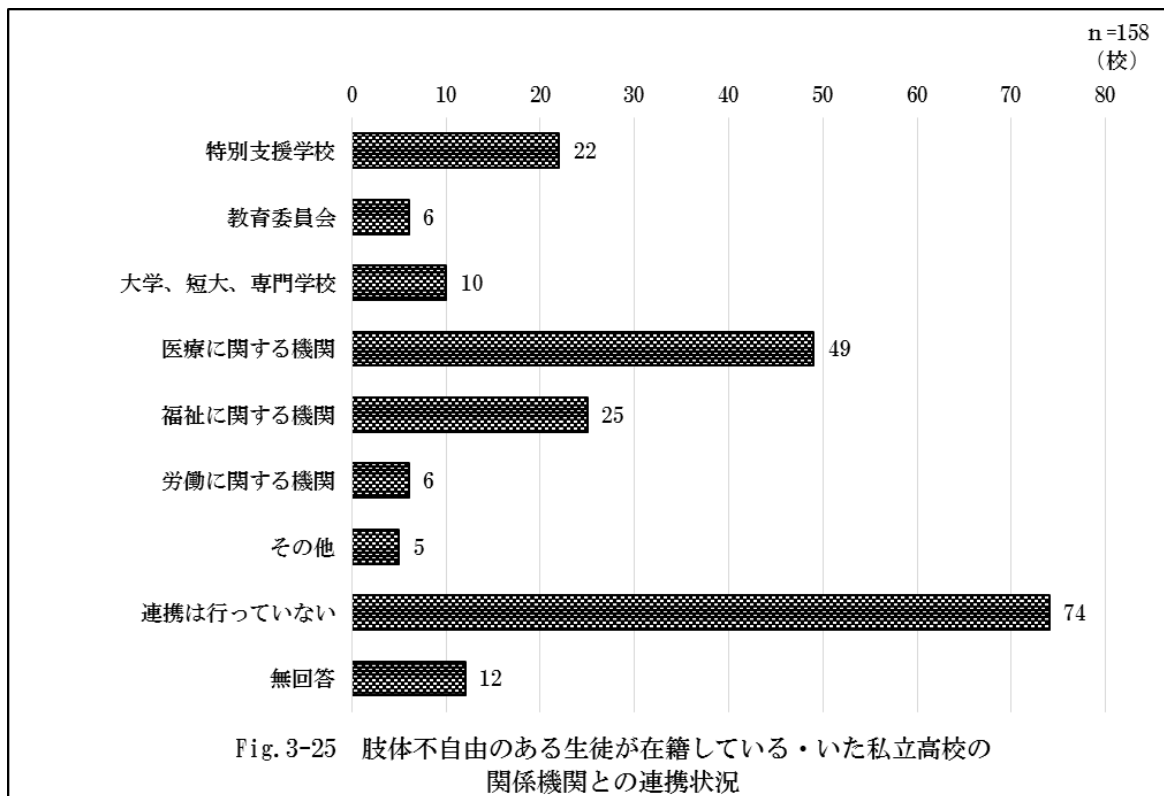
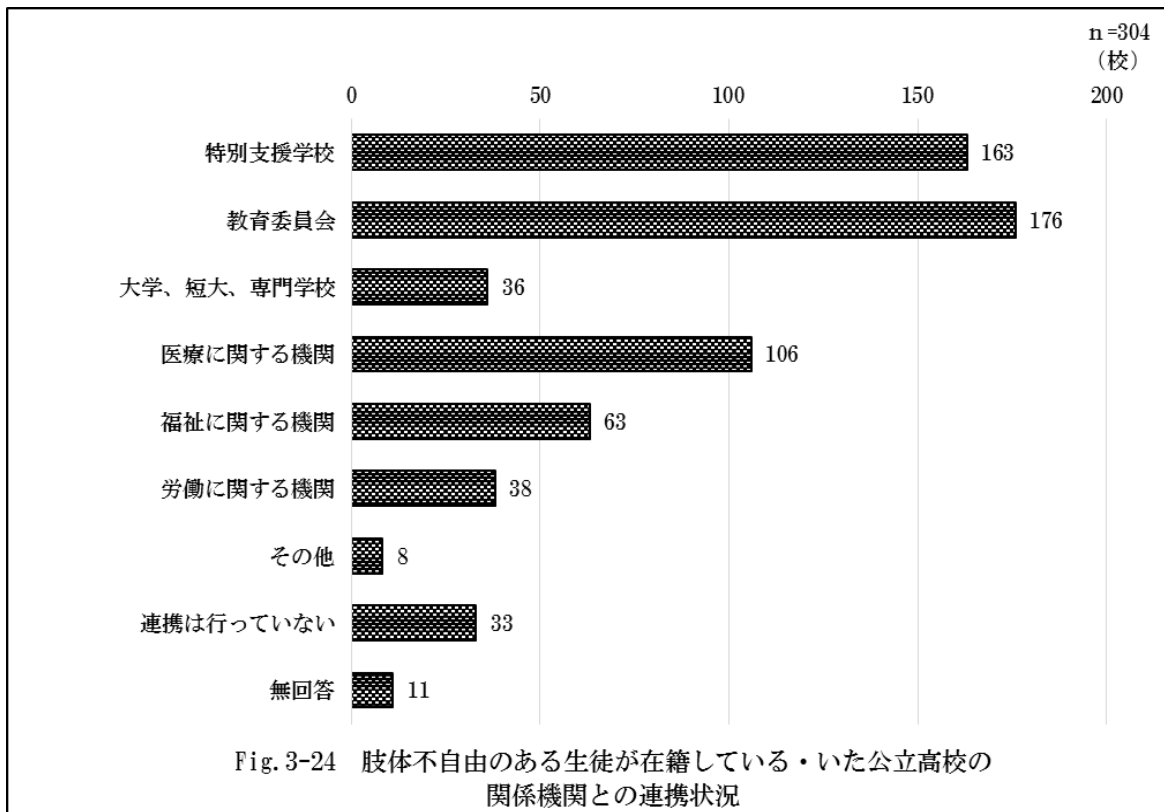


(7) 関係機関との連携

肢体不自由のある生徒の対応にあたり、どのような関係機関と連携行っていたかという質問では、肢体不自由のある生徒が在籍している・いた高校では、「特別支援学校」185校（40.0%）と「都道府県教育委員会」182校（39.4%）という回答がそれぞれ4割を占め最も多かった（Fig.3-22 参照）。

「特別支援学校と連携していた185校にどのような支援を受けているか尋ねたところ、最も多かったのが「個別の指導内容・方法での助言」115校（65.0%）、次いで「研修協力」63校（35.6%）であった（Fig.3-23 参照）。公立・私立別にみると、肢体不自由のある生徒が在籍している・いた公立校では、「都道府県教育委員会」176校（57.9%）、「特別支援学校」163校（53.6%）、と連携を行い生徒の対応にあたっていたのに対し、私立校では「都道府県教育委員会」6校（3.8%）、「特別支援学校」22校（13.9%）であった（Fig.3-24、3-25 参照）。





(8) 進路指導及び進路状況

2007年以降、肢体不自由のある生徒が在籍していた319校に対し、それぞれがどのような進路に進んだか尋ねたところ、「進学・就職等した」という回答が全体の9割強を占め最も多かった（Fig.3-26参照）。

進路先は、「大学」200校（65.8%）への進学が最も多く、「就職」は、42校（13.8%）であった。少数ではあるが、「職業訓練校」11校（3.6%）や「社会福祉施設」9校（3.0%）を選択したものもみられた。また、その他では、「途中で退学してしまったためわからない」や「身体を壊して学校辞めてしまった」といった回答がみられ、中途退学してしまったため進路先を把握していないというケースもあった（Fig.3-27参照）。

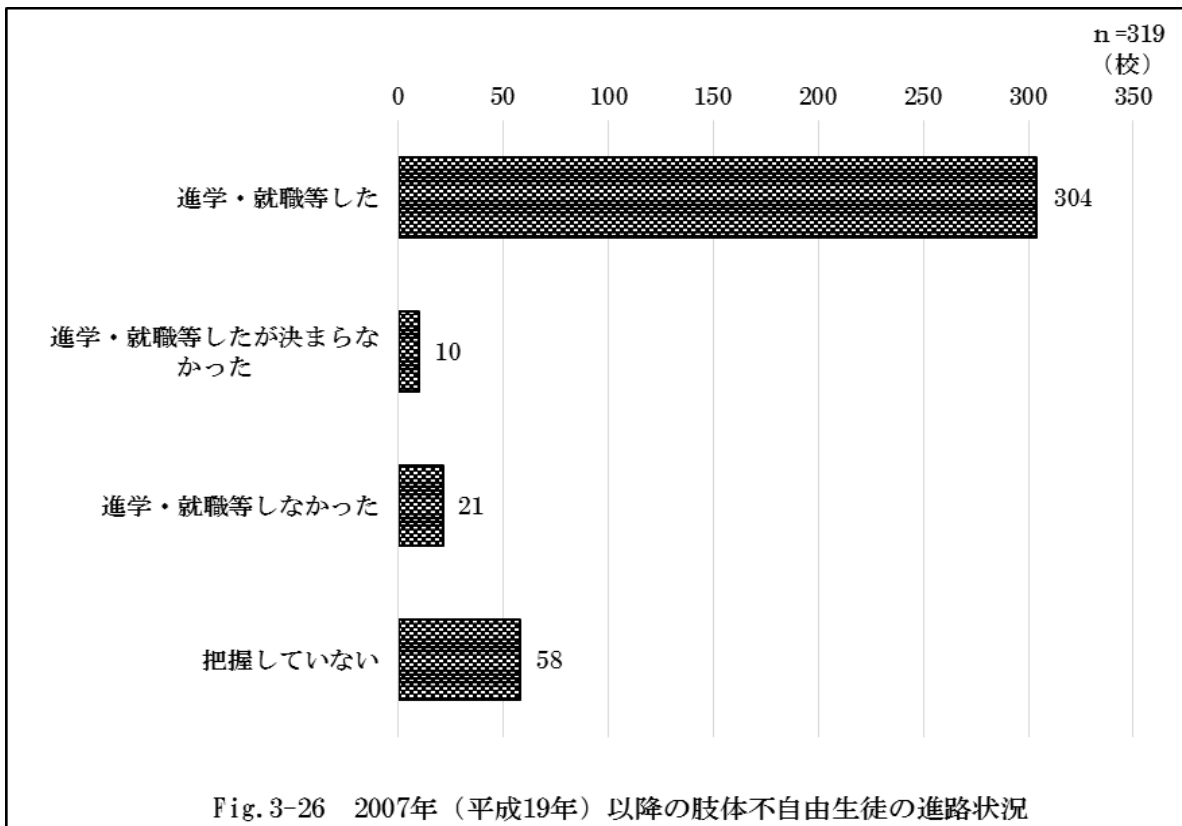


Fig. 3-26 2007年（平成19年）以降の肢体不自由生徒の進路状況

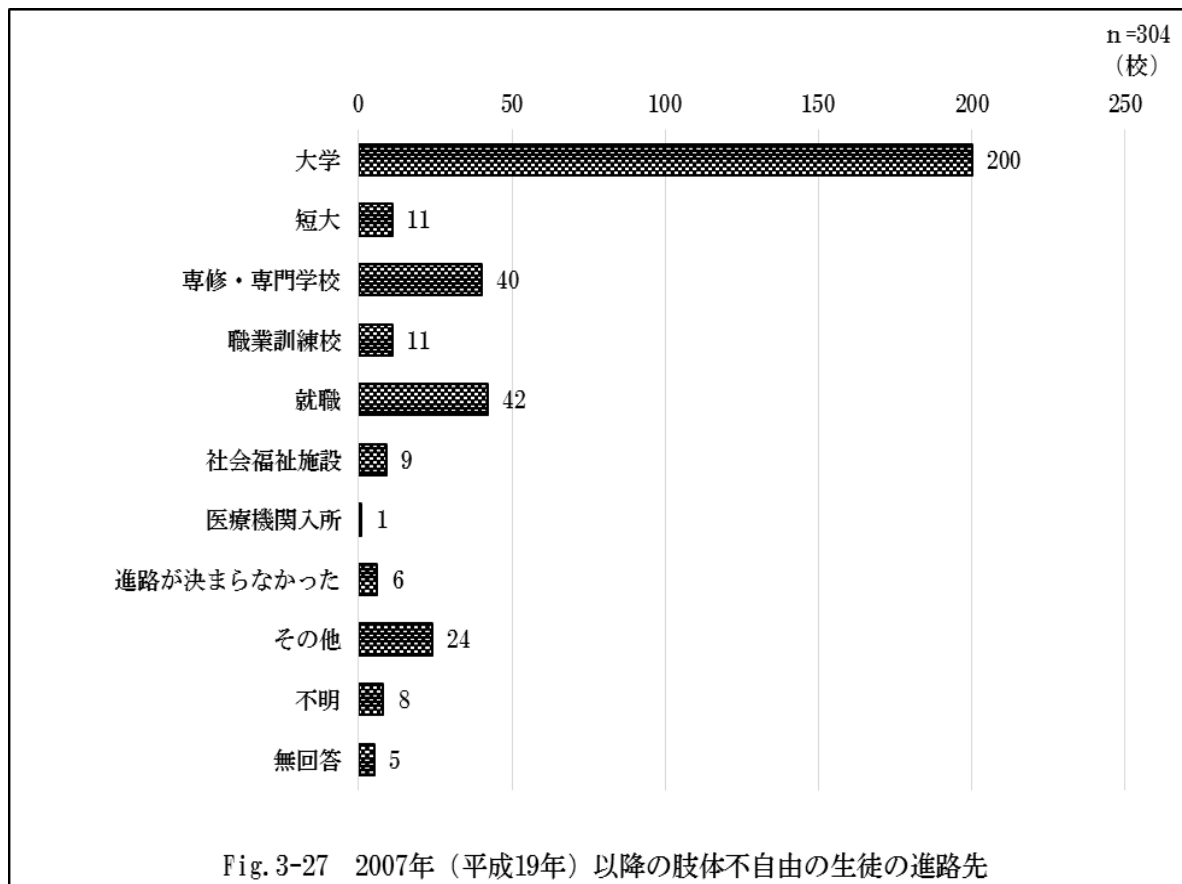
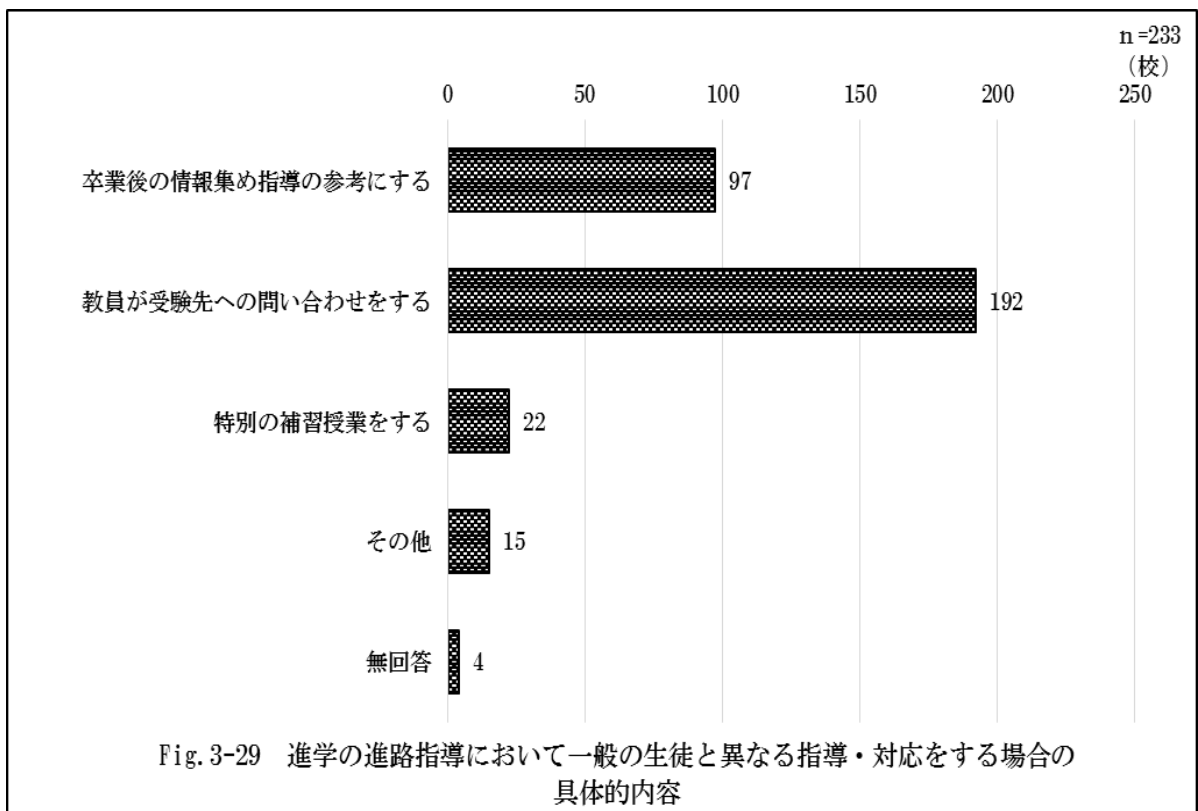
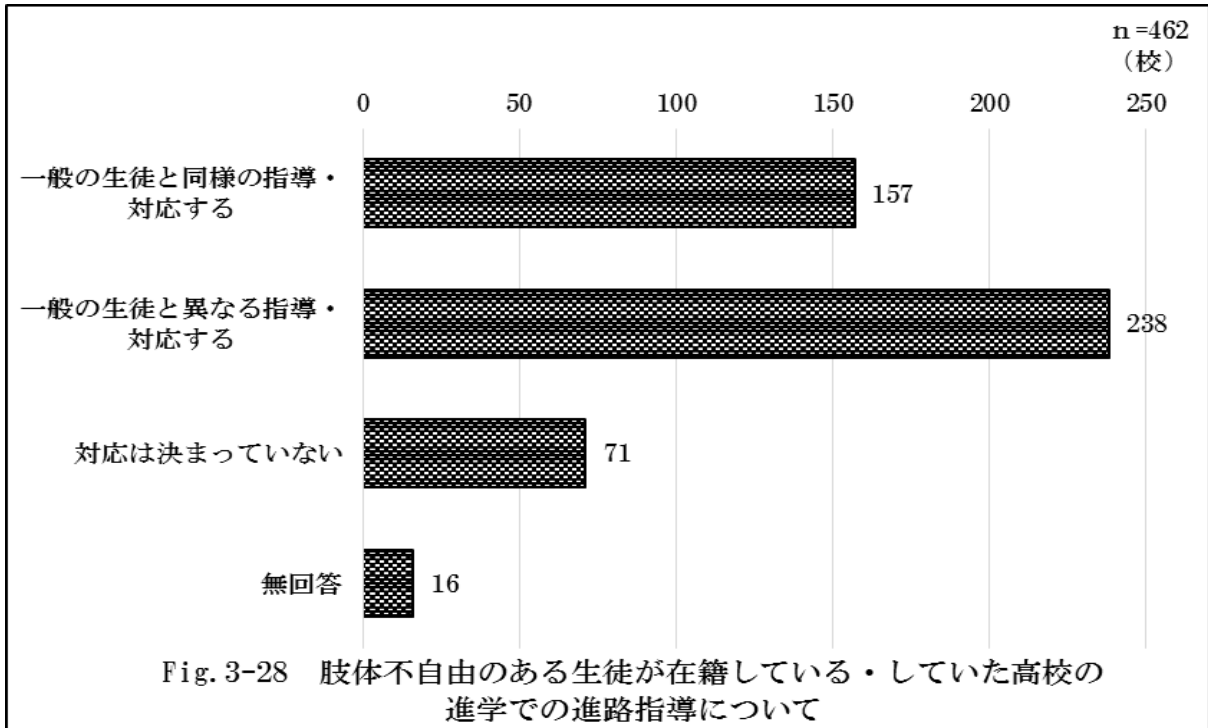
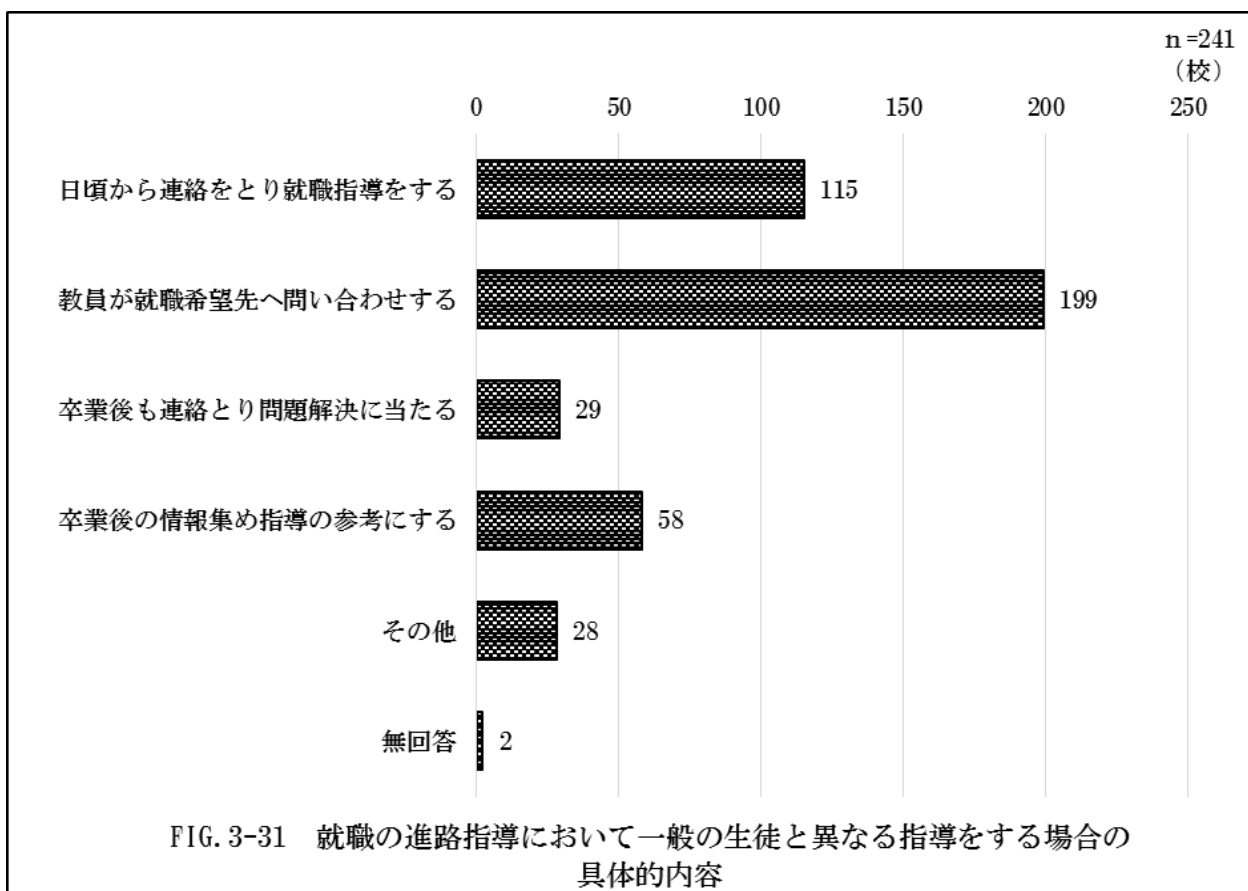
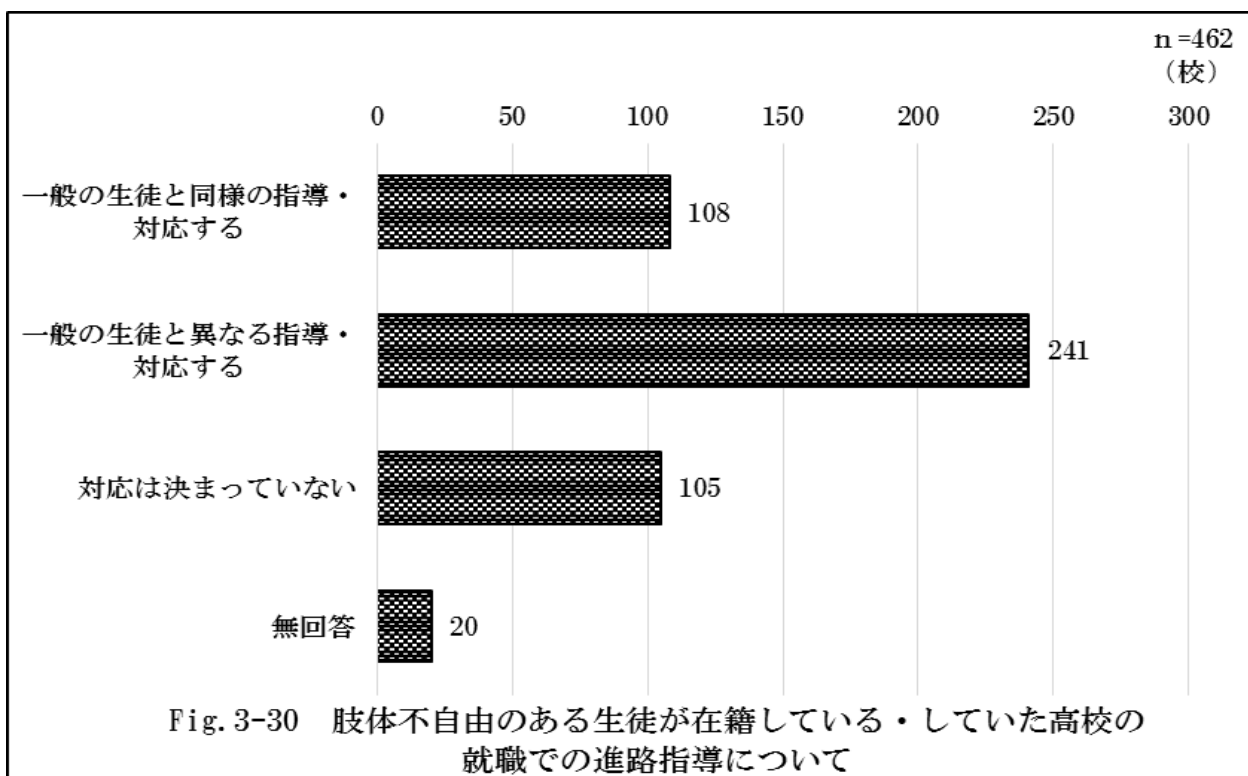


Fig. 3-27 2007年（平成19年）以降の肢体不自由の生徒の進路先

そして、進学の場合、進路指導でどのような対応を行うかについては、肢体不自由のある生徒が在籍している・いた高校（462校）では、「一般の生徒と異なる指導・対応する」と回答した高校が238校（51.5%）で最も多かった（Fig.3-28参照）。具体的には、「教員は受験先への問い合わせをする」が196校（82.4%）で最も多く、「肢体不自由のある生徒について卒業後の情報を集め、進学指導の参考にする」が99校（41.6%）の学校で行われていた。その他の対応として、「引き継ぎに進学先へ出向く」や「本人や保護者から特別な対応を求められた場合はそれに応えられるよう最大限の努力をする」といった回答がみられた（Fig.3-29参照）。



就職の場合も同様に「一般の生徒と異なる指導・対応する」という回答が 241 校(52.1%)で最も多く (Fig.3-30 参照)、具体的な指導内容では「教員が就職希望先へ問い合わせをする」が約 8 割 (199 校, 82.6%) の学校で行われ最も多く、次いで「日ごろから連絡を取り就職指導する」115 校 (47.7%)、「肢体不自由のある生徒について卒業後の情報を集め、就職指導の参考にする」が 58 校 (23.6%) の学校で行われていた (Fig.3-31 参照)。その他では、「ハローワークの担当者に入ってもらい、就職先との仲立ちをしてもらう」や「障害者就業支援センターと連携を行う」、「障害者枠での採用も視野に入れた指導を行う」といった回答も少数意見でみられた。



(9) 高等学校における肢体不自由のある生徒の就学にあたっての課題（記述回答）

肢体不自由のある生徒が高等学校に進学し、学校生活を送る上でどのような課題があるか自由記述形式での回答を求めた。〈施設・設備面の不備による入学の困難さ〉、〈教員の加配〉、〈重度な肢体不自由のある生徒受入の難しさ〉、〈発達障害のある生徒への対応が中心〉、〈私立高校での受け入れの難しさ〉、〈行政からの私立高校へのサポートが必要〉、〈学科の教育上の特性による入学の可否〉、〈合理的配慮の捉え方の混乱〉、〈センター的機能の活用への保護者の抵抗感〉、〈肢体不自由のある生徒の在籍状況の報告〉、〈高校での通級指導における課題〉、〈その他〉の12カテゴリーに分類された（Table 3-4 参照）

Table 3-4 高等学校における肢体不自由のある生徒の就学にあたっての課題

<施設・設備面の不備による入学の困難さ> 345件（公立 290件、私立 55件）

- ・物理的な配慮（スロープ、エレベーター、施設設備）が難しいため受入は困難である。
- ・希望があればできる限りの受け入れ体制を整えるとは思いますが、今までも施設・設備の改善を要望して通らなかったケースを考えると、実際は満足はいくサポートをできるとは思えない。すでに施設・設備の整っている学校でなければ肢体不自由の生徒の受け入れは難しいのではなかろうか。
- ・申し訳ございませんが、肢体不自由生徒を迎える準備はできていません。設備の整った学校へ進学される方がよろしいのではないかと存じます。発達障害系の特別支援教育にはそれなりに対応できています。

<教員の加配> 321件（公立 298件、私立 23件）

- ・特別な支援を必要とする生徒に対応するためには、現在の職員数では不足である。そのような生徒が入学する場合には、職員定数や教員の適性配置について迅速に対応することを望む。※それぞれの学校がどのように対応するのかではなく、教育委員会が統一の対応方針を決めておくべきである。
- ・制度ができて、教員配置（人数、専門性など）が、なされない限り、実際の対応は難しいかと思えます。制度を実際に行えるような人的配置が、まず必要だと思えます。
- ・複数の教員によるクラス経営が必要となる。
- ・今の教員では少なく対応できない。

<重度な肢体不自由生徒受入の難しさ> 32件（公立：20件、私立 12件）

- ・肢体不自由のある方の受け入れも障害の程度によると思う。重度な生徒の入学は厳しい。
- ・個人の意見として重度な子の受け入れは厳しい。

<発達障害のある生徒への対応が中心> 16件（公立 16件）

- ・発達障害を持っている生徒への対応を進めている状況で、肢体不自由のある生徒への対応は、入学希望者も今までいないので特に準備していないのが正直なところです。ただ局からは、学校の既存の施設で受け入れ可能かを本人・保護者に話して、入れるかどうかを判断して下さいとのことでした。（要はそのために新たな設備を用意したりする金銭的な余裕はないということだと思います）。
 - ・インクルーシブ教育が推進され、対象生徒の受験・学内生活を配慮しなくてはならない場合が起きてくると思われるが、学習障害をもった生徒への対応がまだ行き届いていないので、現実的に考えるまでには至っていない
-

<私立高校での受け入れの難しさ> 42件（私立 42件）

- ・教員の配置、設備の充実等を考えると、予算がとれるかどうかわからないこともあり、私立高としては、その対応には苦慮してしまう。
- ・私学には限界があります。支援の費用、特別支援制度が、ない。本校では、車いすでも、自分で、生活できる、レベルの生徒は受け入れています。エレベーター、障害者用トイレ、バリアフリーの施設はありますが、登下校やトイレについては、保護者をお願いをしております。
- ・公立にお願いしたい。その為の公立だと思っている。私立に手厚い対応を望まれても財政的にも苦しい。
- ・私立学校（特に4年制大学への進学を重視した学校）においては、予算の面、人員配置の面から、肢体不自由のある生徒への対応は、消極的にならざるをえない状況にある。
- ・私立なので、公立のような対応は、非常にむずかしいと思う。

<行政による私立高校へのサポートが必要> 56件（私立 56件）

- ・私立高校は努力義務となっているが、公立私立関係なく、必須だと思う。ただし、設備的なもの、予算的な関係で私立は、対応が難しい場合もある。そこをぜひ、国の方でサポートしてもらえ体制があるとありがたい。
- ・私立高校であるため、環境・施設・教員配置・サポート体制など十分に行うには、財政的にも限界があります。財政的な援助が必要である（私立への助成）と感じています。一方、公立は、私立よりも該当生徒の就学に対応する義務・責任がより重いと思っております。
- ・行政のサポートなしに施設、設備や教員配置など特別な環境整備に対応することはとても困難だと感じられる。

<学科による入学の可否> 15件（公立 15件）

- ・工業高校は実習が多いので、基本的に実習に参加できない重度の肢体不自由のある生徒が入学することはむずかしい。
 - ・実業高校での実習、実技に代替する学習活動の設定が困難である
 - ・本校は農業高校であるため、実習に参加し、作業をこなせないような状態であれば、就学はなかなか難しいのではないかと考えます。
 - ・本校では福祉科も設置していることから、今までも数名の肢体不自由者を受け入れてきました。小規模校ということもあり、設備等、かかわる職員の配置も限られた中での対応をとってきました。
 - ・普通科・商業科については、専任の介助者をつけなくても学校生活を送れる者の受け入れはしています。
-

<合理的配慮の混乱> 56件（公立 42件、私立 14件）

- ・合理的配慮の理解がすべての人々に理解され、浸透するには同等な時間が必要だと思います。また、一部の人々が合理的配慮を偏った勘違いで、要求し、現場に混乱をもたらすことが不安です。みんなで助けあえる範囲なら良いが、施設設備や人員など、ヒト、モノ、カネを十分に国や地方自治体が投資してくれないと教員の負担が増すばかりです。
- ・高校で対応できることとできないこと、すべきことと容赦されること等の線引きを明確にしてほしい。
- ・合理的配慮を越える要求があり普通校の教員としては、職員はつらい思いをした。「行政が配慮をするのが当然」という保護者の高圧的姿勢は困った。素手での（要求）シモのお世話等、教員には、つらい思いをさせ校長として大変申し訳なかった。

<センター的機能の活用への保護者の抵抗感> 12件（公立 11件、私立 1件）

- ・近くの特別支援学校の支援に対して保護者の抵抗感が強く、連携することが難しい（本校が進学校のため）。
- ・特別支援学校との連絡を嫌がる保護者もいる。

<肢体不自由のある生徒の在籍状況の報告> 12件（公立 7校、私立 5校）

- ・脳性まひの生徒は両上肢機能障がい・移動機能障がいでしたが、歩行可能でした。体育はもちろん、部活もマネージャーとして積極的に参加していました。
- ・本校には、車いすの生徒が車いすバスケットボールをしています。貴重な人材になる為選抜チームの試合等で公欠になることが多い。本人の人生の希望にもなっているので学校として認めている。このようなケースも増えていくことを考えておく必要があります。
- ・本校には、身障者手帳はとれないものの、軽度のまひ、や関節の変形などの生徒がいます。移動などには個別に対応していますが、進学、就職に関しては、障害枠を使うこともできず、一般で競っても勝ちめがないなど、困まっています。

<高校での通級指導における課題> 512件（公立 463件、私立 49件）

- ・制度は、これからの社会では当然なこととも思う。しかし、受け入れ側の、知識・設備等が追いついていない状態。（本校は、ほぼ全員が、発達障害も含め、問題をかかえながら学校生活を送っています。職員を増員してほしいと切に思います。が、支援学校でないので、全面的にこの問題を出せません。）
 - ・必要な措置とは思いますが、「高校」という仕組みの崩壊につながるのでは、と考えてしまう。また、ただでさえも多忙な職員に、これ以上負担がかかるのでは…と。その分増員してくれれば良いが、現在のスタッフのままでは負担が大きすぎる。
-

-
- ・高校の評価の根本を覆すことになるのではないかと考える。そもそも義務教育が、年齢制で進級進学させていることや通級の評価の在り方を明確にしていないう所に問題がある。これを解決しないで高校に導入するのは、いかがなものかと考える。
 - ・これらの指導は「良いこと」であるように思う。しかし、現在の学校は「良いこと」がつもりすぎて、教員集団のキャパシティをこえてしまっている。このままでは学校、教員は疲弊してつぶれてしまう。このことをぜひ理解いただければと思います。
 - ・高等学校は入学者が選択して基づいていること。進級卒業が単位修得に基づいていることとどう整合性をはかれるかが難しい（進級卒業が困難な一般生徒がいる中で、心情的にも理解推進が図れるのか）。同じ価値をもつ人間として認め合う環境をどのようにつくっていくのか、課題は大きい。特別扱いして同じ卒業資格を得られることになると、「特別なかわいそうな人」という認識を助長する。
 - ・現在、特別な教育課程を準備し、自立活動、学習に対する支援を、行っている。今後検証していく予定
 - ・多様な教育が必要とされる時代であり、できる限り柔軟に進めて行きたいと考えています。
 - ・対応が決まっていないことが多いが、平成30年度以降にむけた校内体制を整えて行かなくてはいけないと思っています

<その他> 31件（公立 20件、私立 11件）

- ・できる限りの対応をしたいと考えている。ケースにより対応が異なるので都度の対応を心掛けたい。
 - ・インクルーシブ教育の推進の必要性もあり、今後、県の指導支援を受けながら研究していきたい。
 - ・職員が付きっきりの状態ができないので、突発的に介助が必要になった時の対応が心配である。
 - ・「インクルーシブ教育」という概念はとてもすばらしいが、支援員の身分保障、学校施設の面などで様々な課題が解決されないまま制度が進められているのが現状である。
 - ・生徒本人や家族の希望ではなく、本当に最良な学習環境は何かを優先すべきである。周囲の生徒、学校に勤務する者のことも少し考慮すべきである。
 - ・他校の様子に学びながら、高等学校としての支援のあり方について研究を深めていきたい。
-

IV. 考察

(1) 肢体不自由のある生徒の在籍状況

2007年（平成19年）以降、肢体不自由のある生徒から、入学試験に関する問い合わせ・相談等があったかどうかを尋ねたところ、全体の34%が「あった」と回答していた。具体的な相談内容としては、公立校では、「入学試験時の配慮」227校（69.6%）や「施設・設備の内容」223校（68.4%）に関するものがそれぞれ約70%を占め入学することを前提とした相談が多かった一方で、私立校では、「受験の可否」に関する相談が160校（86.5%）最も多く、当事者側が私立高校への入学の難しさを感じていることが推察される。現在（2016年5月1日時点）車椅子使用、両上肢の機能障害などの重度の肢体不自由のある生徒は、124校（8.1%）に在籍しており、公立97名（全日67名、定時30名）、私立47名（全日47名）で計144名であった。また、松葉杖、義足、義手など補装具が常時必要な中・軽度の肢体不自由のある生徒は、123校（8.0%）に在籍しており、公立82名（全日70名、定時12名）、私立50名（全日49名、定時1名）不明4名で計136名であった。これは重度の肢体不自由のある生徒の在籍状況とほぼ同程度であった。また、医療的ケア（経管栄養、たん吸引、導尿等）を必要とする者の数は55名であり、現在在籍している肢体不自由のある生徒のうち約5人に1人が医療的ケアを必要としていた。小・中学校だけではなく、高等学校においても看護師の配置などの医療的ケアの体制整備の検討が必要であるといえる。現在と過去の在籍を累計すると、肢体不自由のある生徒が在籍している・いた高校は462校（公立:304校、私立158校）であり、およそ3校に1校の高校に肢体不自由のある生徒の在籍の経験があった。現在・過去に在籍している（いた）肢体不自由のある生徒724名の障害種については、最も多かったのが「四肢の欠損・形成不全」で、次いで「脳性まひ」、「二分脊椎」であった。その他でも、様々な原因により肢体不自由を有する生徒が在籍していた。高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の障害種の多様性が明らかとなったことから、日頃からの研修により一般的な肢体不自由に関する一般的な知識・理解を深めるとともに、個々の対応にあたっては肢体不自由のある生徒又は保護者

と十分に情報・意見交換を行いながら対応や支援にあたっていく必要があると考えられる。

(2) 施設・設備面の整備状況

施設・設備面の整備状況について項目別にみると、全体で最も整備がなされていたのは「階段手すり」1116校(72.7%)で、次に「障害者用トイレ」1055校(68.7%)、「段差解消のためのスロープ」850校(55.3%)という結果であった。公立・私立別では、整備率に大きな差はみられなかったが、「エレベーター」の項目については、回答のあった公立校では26.9%(322校)の整備率であるのに対し、私立校では58.1%(179校)であった。項目ごとの配備・設置数をみると、2基以上の「障害者用トイレ」が設置されている高校が367校(34.8%)、複数台の「手動用車椅子」を配備している高校が335校(41.1%)であった。また、エレベーターの配備が行われている公立校で2基以上の複数のエレベーターが設置されている学校は33校(10.2%)であるのに対し、私立では67校(37.4%)であった。天野・大西・佐藤・都築(2002)が2000年に実施した高校の施設・設備面の調査では、最も整備が行われていたのが、「段差解消のスロープの設置」で30.8%、次に「障害者用トイレの設置」29.3%、「手動車椅子」20.4%という結果であった。その他の項目の整備率も1割～2割程度であり、16年後に実施した本調査結果と比較すると着実に施設・設備面の整備が進められていることがわかる。しかしながら、回答校の22.5%(345校)が「物理的な配慮(スロープ、エレベーター、施設設備)が難しいため受入は困難である」や「今までも施設・設備の改善を要望して通らなかったケースを考えると、実際は満足のいくサポートをできるとは思えない。すでに施設・設備の整っている学校でなければ肢体不自由の生徒の受け入れは難しいのではなかろうか。」というように、施設・設備面が不備であることを理由に、肢体不自由のある生徒の入学が困難であると主張していた。高等学校においてもインクルーシブ教育を推進していくために今後も確実な施設・設備面の整備の充実が求められるが、それと同時に人的サポートによるカバー(高野・泉, 2016)や特別支援学校のセンター的機能の施設設備等の提供機能などを活用し柔軟に対応していく姿勢も求められる。

(3) 特別支援教育、肢体不自由教育に関連した研修実施状況

特別支援教育関連した研修経験・内容において、全体で最も行われていたのが「発達障害のある生徒の支援等の研修」であり、1119校（72.9%）で実施されていた。高等学校において、発達障害により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている生徒に対する適切な指導及び必要な支援を行うことが喫緊の教育課題であることが指摘されており（文部科学省，2004）、本研究もそれを支持する結果となった。私立高校では、「発達障害のある生徒の支援等の研修」は174校（56.5%）で実施されているものの、その他の研修についてはいずれも低い実施率であった。

全体的に、肢体不自由に関連する研修の実施率は低く、特に「高校入学経験のある肢体不自由のある生徒の事例検討」はほとんど行われていなかった。「肢体不自由のある生徒の対応等に関する研修」を実施していた80校中61校が、現在または過去に肢体不自由のある生徒が在籍していた学校であったことから肢体不自由に関連した研修は、実際に肢体不自由のある生徒が入学することが決定し、支援や対応が必要になりはじめて実施されていることが考えられる。そして、169校（11.0%）では、特別支援教育に関連した「研修を全く実施していない」という状況であり、インクルーシブ教育を推進するためにも今後の改善が求められる。

(4) 肢体不自由のある生徒への合理的配慮について

Fig.3-32では、肢体不自由のある生徒に対する生活面での合理的配慮について、実際に在籍する（していた）学校で「実施した合理的配慮」と在籍していない学校では「もし在籍したら実施できると考える合理的配慮」を比較している。肢体不自由のある生徒が在籍する学校では、約半数で「障害物・段差の除去等」や「エレベーター、階段昇降機の設置」が行われているのに対し、実際に肢体不自由のある生徒が在籍していない学校では「障害物・段差の除去等」が28.7%、「エレベーター、階段昇降機の設置」が18.1%であった。実際に肢体不自由のある生徒の在籍がない学校ではハード面の整備に難しさを感じている

ことが推察された。

一方で、肢体不自由のある生徒が在籍していない学校の約 50%は、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や活用が実施可能であるとしている一方で、実際に肢体不自由のある生徒が在籍している学校では、それぞれ 30%程度の活用状況であり、これらの計画の作成や活用の必要性は認識していても、実際に必要な状況になった場合に必ずしも実行されているわけではないことが明らかとなった。なお、文部科学省の平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査によれば、高等学校全体での「個別の指導計画」の実施率は 30.2%、「個別の教育支援計画」は 22.8%であり、本調査において実際に肢体不自由のある生徒が在籍している（していた）高校であってもその結果は全体平均よりやや高い程度であった。高等学校において特別支援学校教員免許状を持つ教員が少ない現状から鑑みると、高等学校においてこれらの計画を作成する難しさがあることが推測される。地域の特別支援学校のセンター的機能を活用する、あるいは高等学校において特別支援教育の専門性を持つ教員を増やす等、今後、見通しや一貫性のある特別支援教育やインクルーシブ教育推進するためにも何らかの手立てが必要と考えられる。さらに、「他生徒と関わる機会を増やす」という点において、肢体不自由のある生徒が在籍していない学校では 40.5%が前向きな意識を示しているのに対し、在籍している（していた）学校ではこれについて実際に取り組んだのは 23.6%となっていた。障害のある生徒と健常な生徒との交流が現実場面では難しさを持つことが明らかとなったといえる。この点については本論文の第 4 章の当事者アンケート調査や、第 5 章の特別支援教育支援員に対するインタビュー調査からも同様の結果が示されており、複数の立場からこの課題が認識されていることが分かる。

また、Fig.3-33 では、肢体不自由のある生徒に対する学習面での合理的配慮について、実際に在籍する（していた）学校と在籍していない学校を比較している。「教室移動の配慮・支援」については、肢体不自由のある生徒が在籍している・いた高校の 71.9%で支援が行われているのに対し、在籍していない学校では 29.6%が実施可能な配慮であると考えていた。高校がハード面での整備の難しさを高く考えてしまうあまりに、肢体不自由のある受

験希望者に対して前向きな受入の対応ができない可能性も考えられる。必要があれば必要なハード面の整備がスムーズに行われることを教育委員会や国が学校に保証することも、インクルーシブ教育を推進する一助になると考える。肢体不自由のある生徒が在籍していない学校では、「試験時間の延長（定期試験時等）」や「多様な成績評価・基準の設定」など、約35%の学校は実施可能な配慮であると考えていたのに対し、実際に肢体不自由のある生徒が在籍している学校ではそれらの配慮は15%程度もしくはそれ以下の実施状況であった。第4章の肢体不自由のある生徒本人・保護者に対するアンケート調査の結果から、学校に在籍する肢体不自由のある生徒の障害の程度自体が軽度であることが示されており、そのため学習面での配慮が必要なかった可能性が考えられる。しかし一方で、比較的少なくない肢体不自由のある生徒が体育の授業内容・成績評価に不満を持っていることが述べられていた。また、第5章では、肢体不自由のある生徒の実技科目を担当した教員から、学習面の困難さに対して十分に対応できなかったという意見もみられ、教科・科目によって必要とされる支援やその程度が異なる可能性が示唆された。今後、他の章の結果も踏まえ、学習面の合理的配慮に関する考察をさらに深めていきたい。

記述回答から、学校側と肢体不自由のある生徒側で合理的配慮の捉え方に違いが存在する場合に、学校側の負担感や戸惑いが高まることが示唆された。「合理的配慮を越えると考えられる要求が保護者からあり普通校の教員としては、つらい思いをした。」「『行政が配慮をするのが当然』という保護者の高圧的姿勢は困った。」「素手でのシモのお世話等、教員には、つらい思いをさせ校長として大変申し訳なかった」や「合理的配慮をまるで権利のように振りかざす障害当事者もいる」といったような当事者側からの過度な支援の要望や対話が成立しない一方的な主張により対応に苦慮している現状が述べられていた。肢体不自由のある生徒側の要望に対して合理的配慮の考え方に照らし合わせ可能な限り学校側が対応することが求められるが、当事者側も学校側の状況を理解し、保護者の生活状況においてできる限り協力する姿勢を示し、協同的に生徒の学校生活を支えていくことが求められる。

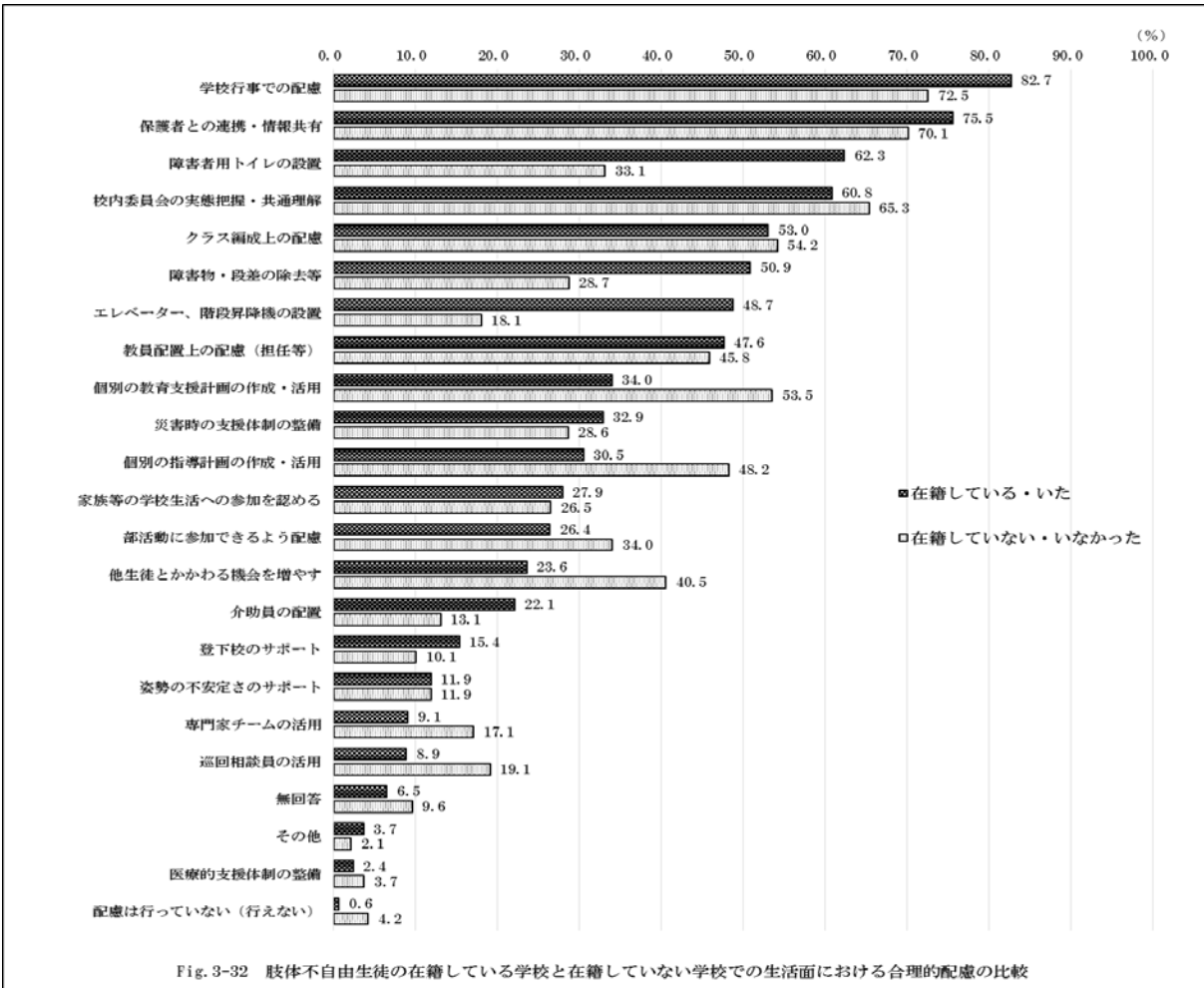


Fig. 3-32 肢体不自由生徒の在籍している学校と在籍していない学校での生活面における合理的配慮の比較

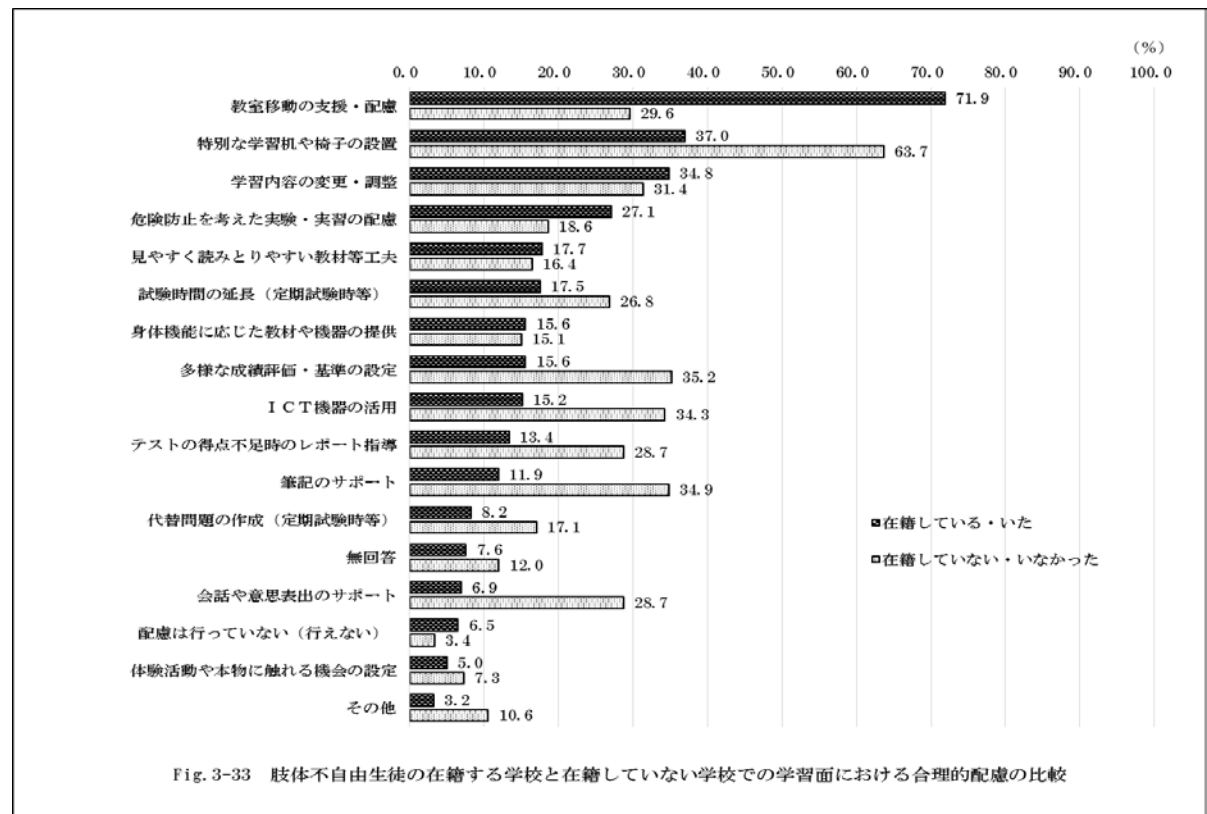


Fig. 3-33 肢体不自由生徒の在籍する学校と在籍していない学校での学習面における合理的配慮の比較

(5) 進路指導について

2007年以降、肢体不自由のある生徒の進路先は、「大学」(200校, 65.8%)への進学が最も多く、「就職」は42校(13.8%)であった。少数ではあるが、「職業訓練校」(11校, 3.6%)や「社会福祉施設」(9校, 3.0%)を選択したものもみられた。これまでに、高等学校に在籍した肢体不自由のある生徒の卒業後の進路状況について報告されておらず、高等学校での具体的な進路指導の実態についても明らかとされていなかったが、本調査では初めてそれらを示したといえる。肢体不自由のある生徒が在籍していた学校において進学、就職の進路指導でどのような対応を行うかについては、「一般の生徒と異なる指導・対応する」と回答した高校がそれぞれ最も多かった。しかしながら、進学では34.0%、就職では23.4%の学校が「一般の生徒と同様の指導・対応をする」と回答しており、必ずしも各自の障害に配慮した進路指導が行われていなかった可能性が示唆された。第4章、5章の肢体不自由のある生徒やその保護者に対する調査の中では進路指導における様々な不満や要望が挙げられており、大学等への高等教育機関への進学、就労への移行支援をどのように行っていくべきか今後検討すべき重要な課題であると考えられる。

(6) 私立高校における特別支援教育

私立高校では、施設・設備での整備は公立校と同程度に実施されていたが、特別支援教育コーディネーターの配置、特別支援学校のセンター的機能の活用状況では、公立校より明らかな遅れがみられた。また、私立高校は肢体不自由のある生徒の入学に対して様々な意見を持っており、「(肢体不自由のある生徒の受入は)公立にお願いしたい。その為の公立だと思っている。私立に手厚い対応を望まれても財政的にも苦しい」や「私学には限界があります。本校では、車椅子でも、自分で生活できるレベルの生徒は受け入れています。エレベーター、障害者用トイレ、バリアフリーの施設はありますが、登下校やトイレについては、保護者にお願いをしております」といった一方的に入学を認めていない学校や生活動作の自立を条件として入学させるケースも散見され、私立高校での受け入れの難しさ

が明らかとなった。なかには、「教員の配置、設備の充実等を考えると、予算がとれるかどうかかわからないこともあり、私立高としては、その対応には苦慮してしまう」や「私立高校は（合理的配慮の提供が）努力義務となっているが、公立私立関係なく、必須だと思う。ただし、設備的なもの、予算的な関係で私立は、対応が難しい場合もある。そこをぜひ、国の方でサポートしてもらえるとありがたい」といったように、特別支援教育の必要性を理解し入学を肯定的に考えるが、そのためには行政からの私立高校へのサポートが必要であるといった意見も述べられていた。田部・高橋（2009）でも、私立高校では、特別支援教育を推進する経費は国・自治体から支給されておらず、各校の自助努力に任されている状況にあり、特別支援教育、ティームティーチングなどの体制整備に行政支援が不可欠であることを指摘しており、肢体不自由のある生徒の高校進学の際の選択肢を増やすためにも早急な対応が求められる。

V. 第3章のまとめ

・現在（2016年5月1日時点）高等学校に在籍している肢体不自由のある生徒のうち約5人に1人が医療的ケアを必要としており、肢体不自由の起因疾患も多様であることが明らかとなった。

・着実に施設・設備面の整備が進められているが、それでもまだ施設・設備面の不備であることを理由に、肢体不自由のある生徒の受け入れに抵抗感を示す学校は少なくなく、全体として整備は十分であるとはいえない。人的サポートによるカバーや特別支援学校のセンター的機能の施設設備等の提供機能などを活用も視野に入れ柔軟に対応していく姿勢も求められる。

・生活面の合理的配慮では、肢体不自由のある生徒が在籍していない・いなかった学校では施設・設備面の整備に困難があると考えていた。一方で、肢体不自由のある生徒の在籍している・いた学校では、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や活用、他生徒との交流における配慮に対応の難しさを感じていた。このように実際に肢体不自由のある生徒が在籍している（していた）学校とそうでない学校の間で、提供可能である、あるいは提供が適切であるとする合理的配慮が異なることが示唆された。

・学習面の合理的配慮では、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒が多くの支援を必要としていない可能性と、本来は必要とされるサポートを何らかの事情により学校が十分に行えていないという可能性の双方が考えられた。

・私立高校では、特別支援教育コーディネーターの配置、特別支援学校のセンター的機能の活用状況では、公立校より明らかな遅れがみられた。また私立高校側からは行政によるサポートの必要性が指摘されていた。

第4章

肢体不自由のある本人・保護者からみた高校進学・生活の困難・ニーズの検討

－肢体不自由に関連のある当事者団体への質問紙調査から－

I. 目的

肢体不自由と関連する当事者団体等への質問紙調査を行い、肢体不自由のある本人・保護者からみた高校進学・学校生活（進路選択、進路指導、入学試験における配慮、入学前・入学後の配慮等）の困難・ニーズを明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 対象者

全国の高校に進学している・していた15～29歳までの肢体不自由児・者本人とその保護者を対象とした。厚生労働省による平成18年身体障害児・者実態調査結果の中で示されている肢体不自由児・者の原因疾患を参考とし、それらの疾患に関連のある当事者団体に調査への協力を依頼した。

2. 調査方法

調査は匿名で実施し、郵送にて調査票の配布・回収を行った。調査票の配布は、各当事者団体から対象者の家庭に配布した。回収は、各対象者から返信用封筒にて直接研究室宛てに返送してもらった。調査票は、①子どもの障害や日常生活動作などに関する調査票、②高等学校段階の肢体不自由のある生徒の高校進学及び学校生活に関する調査票（本人用）、③高等学校段階の肢体不自由のある生徒の高校進学及び学校生活に関する調査票（保護者用）の3種類を同封し、回答を依頼した。

3. 調査項目

①子どもの障害や日常生活動作などに関する調査票

年齢、性別、居住地、中学校卒業時の学籍、現在の学籍、障害種、日常生活動作（食事、排泄、衣服の着脱、身の回りの掃除・整理整頓、移動、書字、会話）、医療的ケア。

②高等学校段階の肢体不自由のある生徒の高校進学及び学校生活に関する調査票（本人用）（保護者用）

進路指導（情報収集、進路に影響を受けた人・もの、要望、評価）、家庭内での進路指導について、進学希望先、特別支援教育支援員の対応、日常生活・学習面の対応、友人関係、学級担任の対応、等。

4. 分析方法

選択項目については、単純集計を行い、記述項目については、**KJ**法に基づく内容分析を行う。

5. 倫理的配慮

質問紙調査にあたり、個人が特定される可能性のある情報は一切公表しないことを明記した。また、参加は自由意思であり、いつ調査を撤回してもいかなる不利益も生じないこと、回答したくない項目があれば無理に回答する必要のないこと等を依頼文書及び質問紙調査票の表紙に明記した。なお本調査は、東京学芸大学研究倫理審査委員会の承認（受付番号174）を得て実施した。

Ⅲ．結果

肢体不自由と関連のある 8 つの当事者団体に調査協力を依頼し、最終的に 5 つの当事者団体の協力を得て、450 世帯の肢体不自由のある本人の家庭に調査票を配布した。その結果、110 世帯（①調査票：110 名，②調査票：109 名，③調査票：108 名）からの回答があり、回収率は 24.4%であった。③の調査票の回答者は、父親 7 名（6.5%）、母親 98 名（90.7%）、祖父 1 名（0.9%）、祖母 1 名（0.9%）、無回答 1 名（0.9%）であった。各当事者団体は、会員の肢体不自由児・者が高校に進学したかどうかを把握していないところが多く、年齢の該当する対象者全員に調査票を配布したため、実査には高等学校に進学していない当事者が母数に含まれていたことが回収率の低さにつながったと考えられる。

1．回答者（肢体不自由児・者ご本人）の障害および日常生活動作等について

回答のあった肢体不自由児・者の年齢は、15 歳から 29 歳までで平均年齢は 19.6 歳であった（Fig.4-1 参照）。居住地は、都道府県および地方別に Fig.4-2 に示した。性別は、男性 67 名（60.9%）、女性 43 名（39.1%）、であった。また、高校の学年は、1 年生が 9 名（8.2%）、2 年生が 20 名（18.2%）、3 年生が 24 名（21.8%）、卒業生 57 名（51.8%）であった。

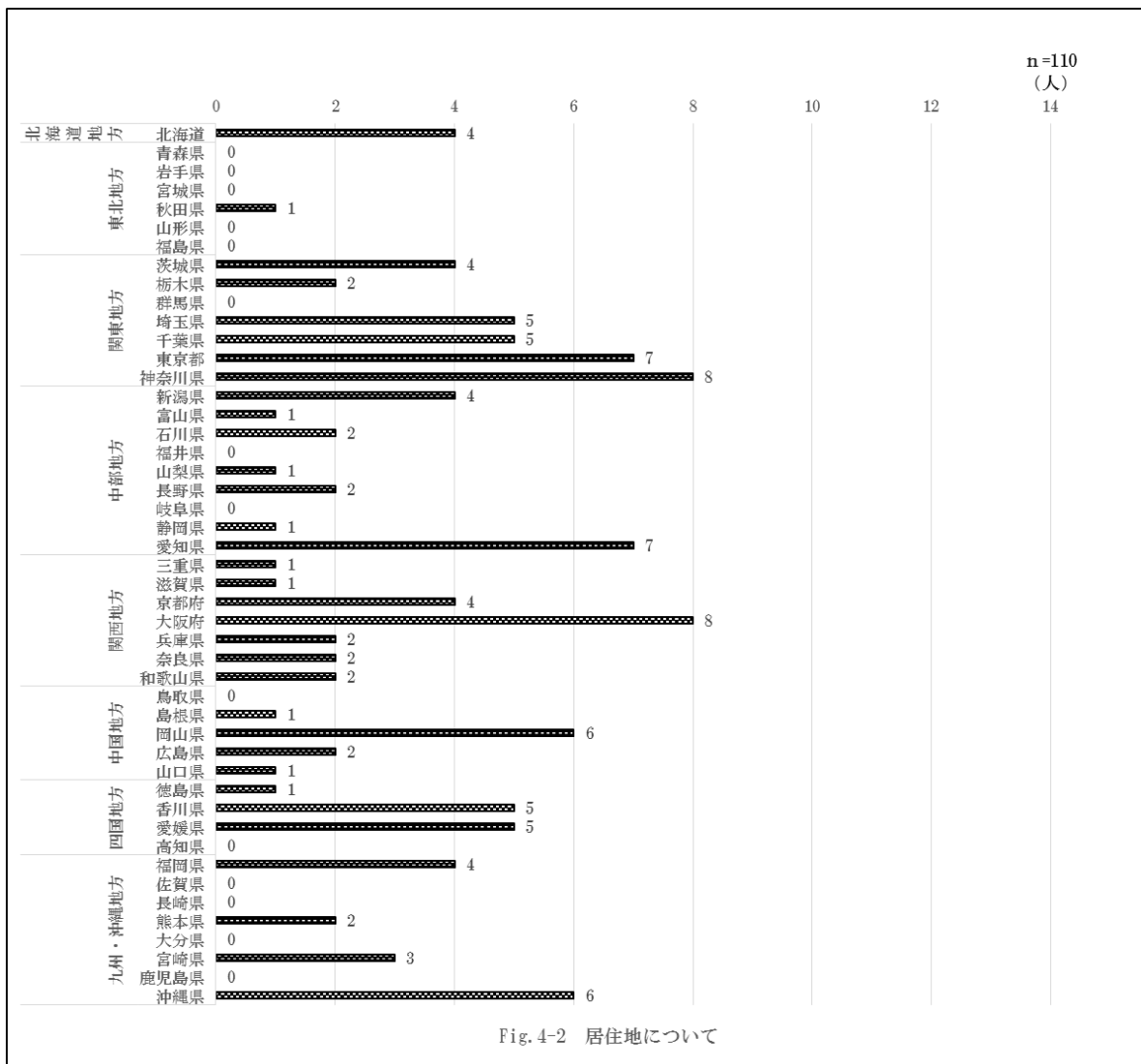
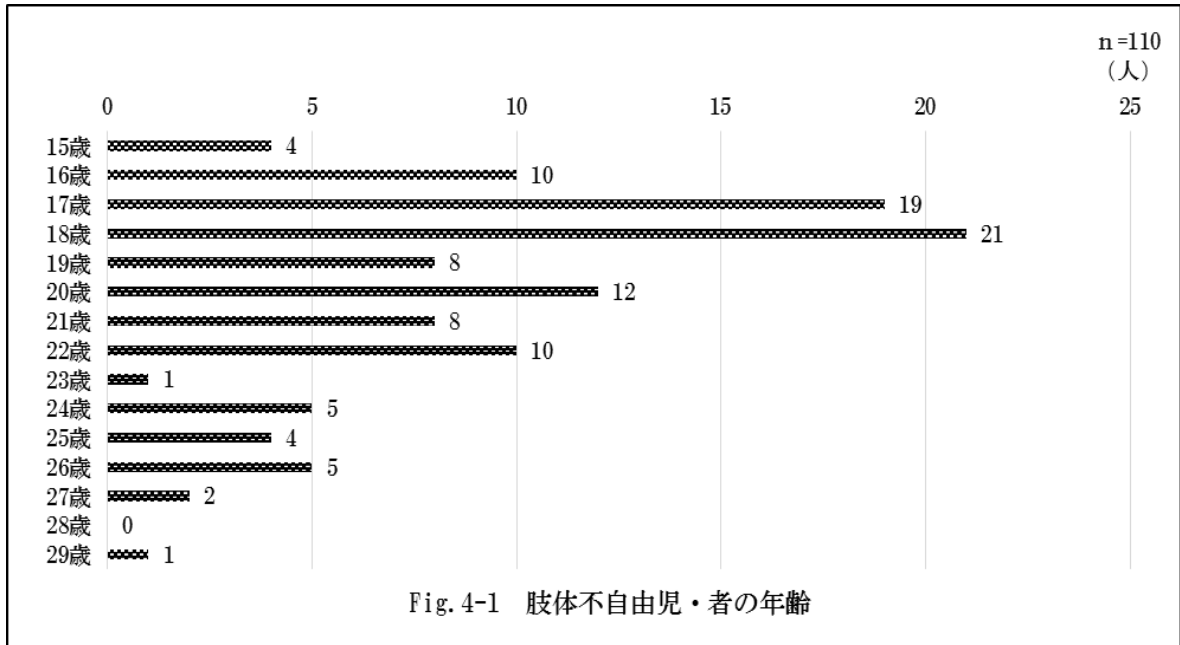


Table 4-1 に、出身中学校および特別支援学校中学部別の高校進学先を示した。中学校卒業時の学籍状況は、公立中・通常学級 84 名 (76.4%)、公立中・特別支援学級 13 名 (11.8%)、公立・特別支援学校中学部 6 名 (5.4%)、私立中・通常学級 6 名 (5.4%)、私立中・特別支援学級 0 名 (0%)、私立・特別支援学校中学部 1 名 (0.9%) であり、回答者の 9 割近くが、公立中学校出身であり、特に、通常学級に在籍していたものが最も多いという結果であった。

また、高校在学時の学籍状況は、公立高・全日制 64 名 (58.2%)、公立高・定時制 9 名 (8.2%)、公立高・通信制 1 名 (0.9%)、私立高・全日制 32 名 (29.1%)、私立高・定時制 1 名 (0.9%)、私立高・通信制 3 名 (2.7%) であった。公立高校の在籍者は、74 名 (67.2%)、私立高校の在籍者 36 名 (32.7%) であり、半数以上が公立高校に進学していた。また、課程別にみると、全日制 96 名 (87.3%)、定時制 10 名 (9.1%)、通信制 4 名 (3.6%) で、大部分の肢体不自由児・者が全日制課程を選択する傾向がみられた。

Table 4-1 出身中学校および特別支援学校中学部別の高校進学先

	公立中		公立		私立中		私立		合計 (%)
	通常学級	特別支援学級	特別支援学校中学部	通常学級	特別支援学級	特別支援学校中学部	特別支援学校中学部		
公立高・全日制	52	6	5	1	0	0	0	64 (58.2%)	
公立高・定時制	8	0	1	0	0	0	0	9 (8.2%)	
公立高・通信制	1	0	0	0	0	0	0	1 (0.9%)	
私立高・全日制	20	6	0	5	0	1	1	32 (29.1%)	
私立高・定時制	1	0	0	0	0	0	0	1 (0.9%)	
私立高・通信制	2	1	0	0	0	0	0	3 (2.7%)	
合計 (%)	84 (76.4%)	13 (11.8%)	6 (5.5%)	6 (5.5%)	0	1 (0.9%)	110 (100.0%)		

肢体不自由が先天的もしくは後天的なものであるか尋ねたところ、先天性 97 名 (88.2%)、後天性 7 名 (6.4%) という結果であった。Table 4-2 では、回答者の障害種および肢体不自由以外の障害の重複について示した。障害種は、二分脊椎症 69 名 (62.7%) で最も多く、そのうち水頭症を合併するものが 16 名、膀胱直腸障害を合併するものが 42 名、キアリー奇形を合併するものが 2 名であった。次いで、筋ジストロフィー (デュシェンヌ型) 15 名 (13.6%)、脳性麻痺 13 名 (11.8%) という順であった。また、肢体不自由以外の障害の重複があるかについては、回答者の 4 割近くが内部障害を重複しており、その他にも聴覚、知的、発達、言語障害のあるものも少数みられた。また、障害手帳の有無については、有が 107 名 (97%)、無が 2 名 (2%) で、等級は、1 級が 49 名 (46%)、2 級が 30 名 (28%)、3 級が 25 名 (23%)、4 級が 3 名 (3%) であった。

そして、Table 4-3 に日常生活動作および医療的ケアの状況について示した。なお、移動については、日常生活の大部分の移動手段として該当するものを選択していただく形とした。排泄、衣服の着替え、身の回りの掃除・整理整頓については、12 名 (10.9%) が全介助を必要としていた。しかしながら、半数以上は介助を必要とせず自分自身でそれらを行うことができ、特に食事の介助は、94 名 (85.5%) が必要としていなかった。また、書字、会話に困難があるものもあまりみられなかった。移動では、全体の半数が自力での歩行、もしくは杖や歩行器などの補助があれば歩行が可能であり、もう半数は、車椅子により移動を行っていた。そして、医療的ケアの必要性については、回答者の半数近くが導尿のケアを必要としていた。その他では、洗腸が 6 名 (3.6%)、摘便が 3 名 (2.7%)、人工呼吸器の管理 2 名 (1.8%)、今後必要になる可能性が高いが 1 名 (0.9%) という回答であった。

Table 4-2 回答者の障害種および肢体不自由以外の障害の重複

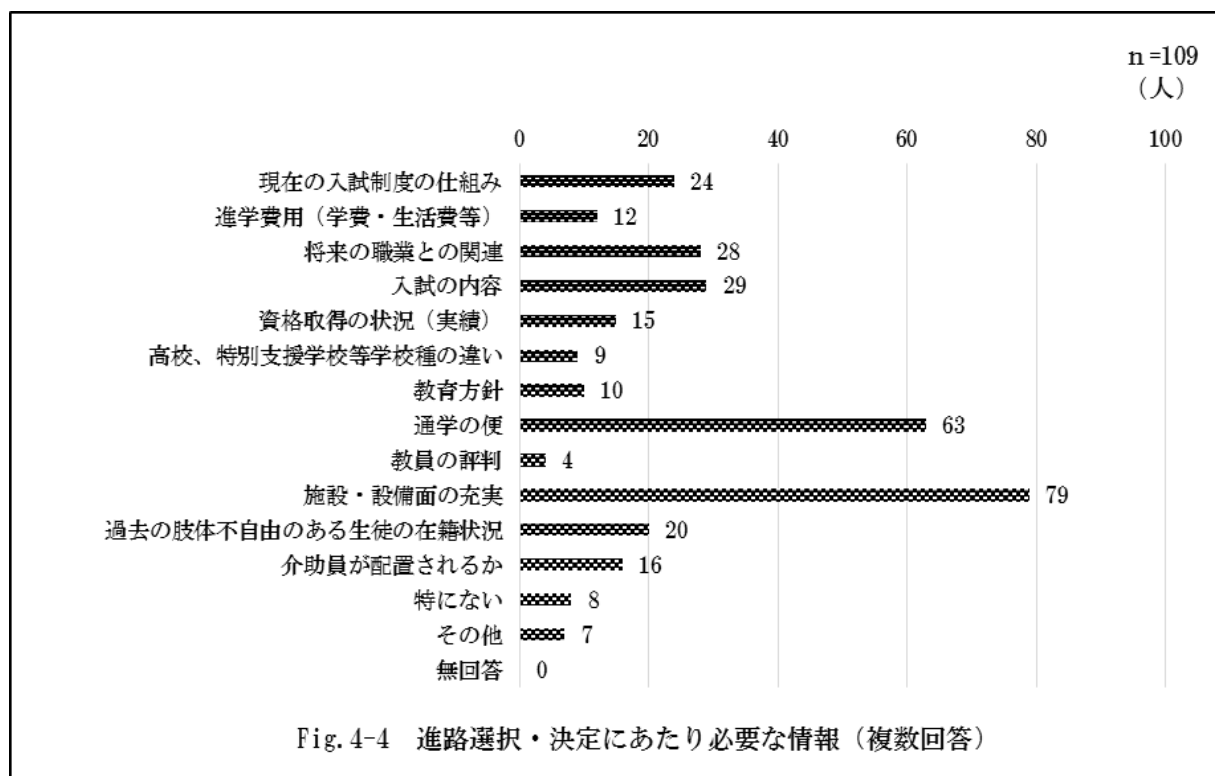
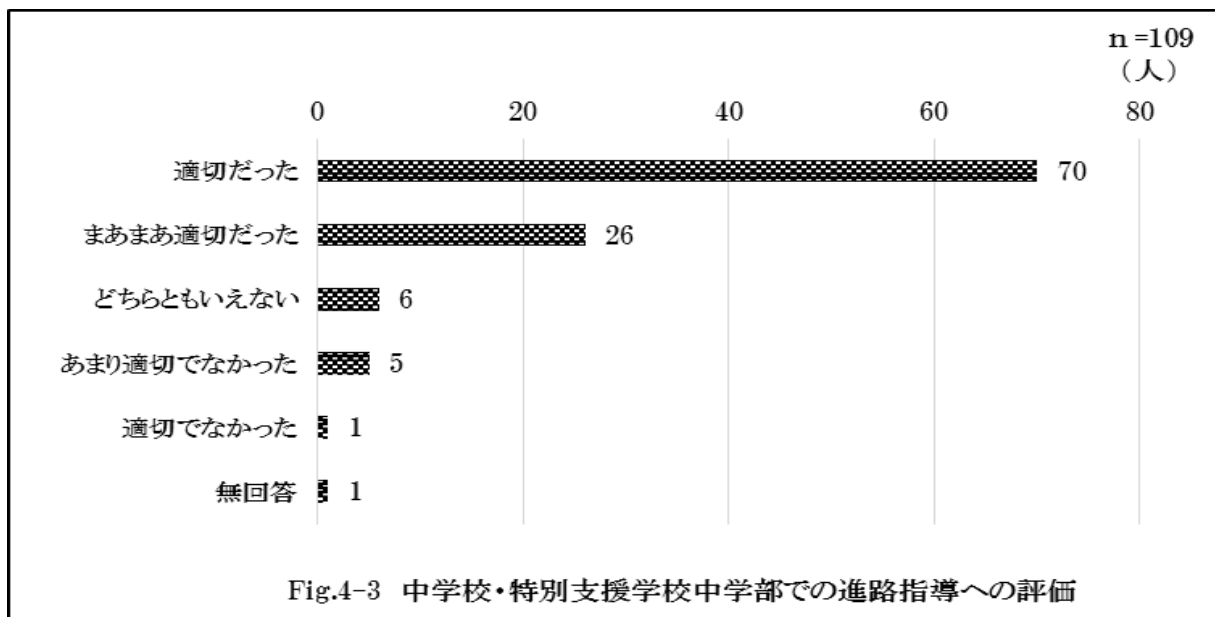
	人数	全体に占める割合 (%)	
障害種	二分脊椎症	69	62.7%
	筋ジストロフィー（デュシェンヌ型）	15	13.6%
	脳性麻痺	13	11.8%
	骨形成不全症	4	3.6%
	四肢欠損	2	1.8%
	頸髄損傷	1	0.9%
	脊髄梗塞	1	0.9%
	横断性脊髄炎	1	0.9%
	脳室周囲白質軟化症	1	0.9%
	無回答	3	2.7%
肢体不自由以外の障害の重複	内部障害	43	39.1%
	知的障害	4	3.6%
	学習障害(LD)	3	2.7%
	自閉症・自閉的傾向	3	2.7%
	注意欠陥多動性障害(ADHD)	2	1.8%
	聴覚障害	2	1.8%
	言語障害	1	0.9%
	視覚障害	0	0.0%
	無回答	2	1.8%

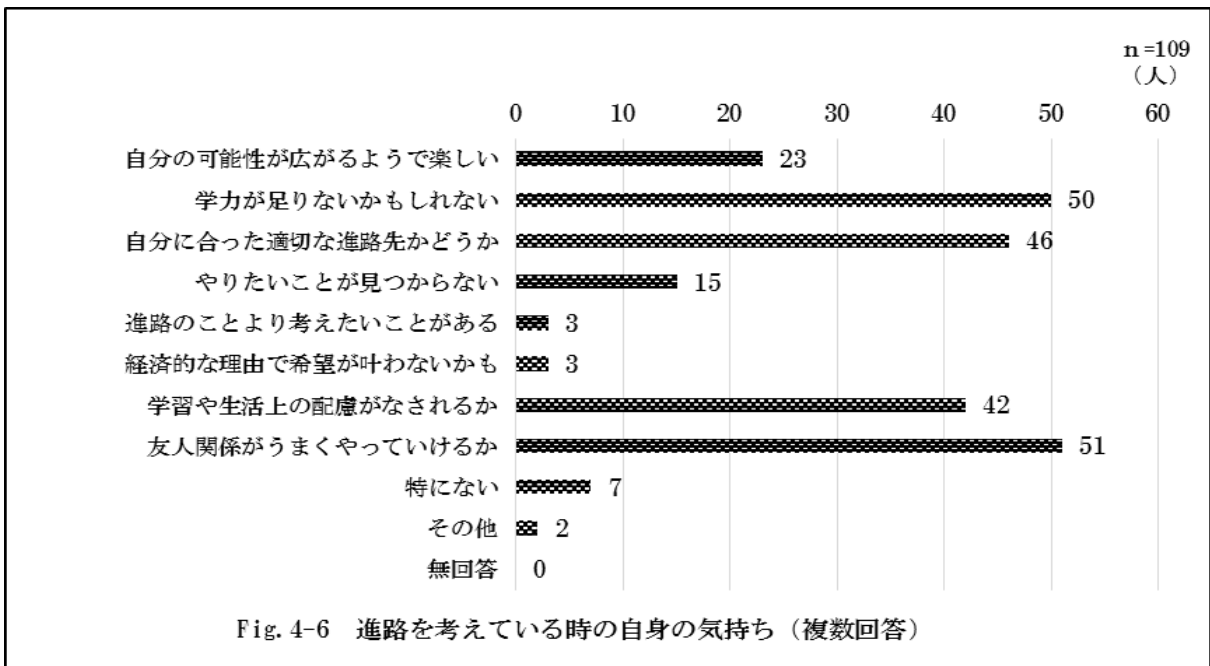
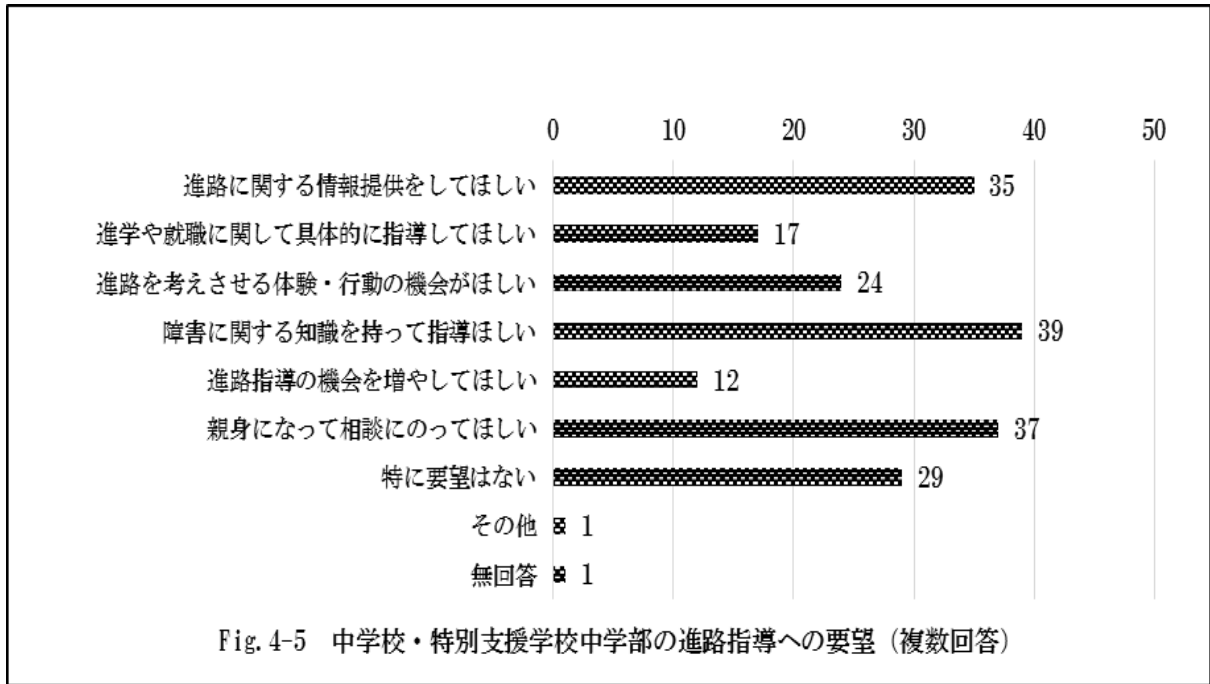
Table 4-3 回答者の日常生活動作および医療的ケアの状況

(1) 食事						
	すべて介助	一部介助	介助なし	無回答		
	7 (6.4%)	9 (8.2%)	94 (85.5%)	-		
(2) 排泄						
	すべて介助	一部介助	介助なし	無回答		
	12 (10.9%)	29 (26.4%)	69 (62.7%)	-		
(3) 衣服の着脱						
	すべて介助	一部介助	介助なし	無回答		
	16 (14.5%)	12 (10.9%)	82 (74.5%)	-		
(4) 身の回りの掃除・整理整頓						
	すべて介助	一部介助	介助なし	無回答		
	15 (13.6%)	31 (28.2%)	64 (58.2%)	-		
(5) 移動						
	ひとり で 歩ける	杖や歩行 器などを 使えば歩 ける	電動車椅 子を自分 で操作し て移動	手動車椅 子を自分 で操作し て移動	車椅子で 介助を受 けて移動	無回答
	46 (41.8%)	11 (10.0%)	20 (18.2%)	28 (25.5%)	5 (4.5%)	-
(6) 書字						
	書ける	補助具を 使えば書 ける	書けない	無回答		
	105 (95.5%)	1 (0.9%)	4 (3.6%)	-		
(7) 会話						
	できる	少しできる	できない	無回答		
	107 (97.3%)	-	2 (1.8%)	1 (0.9%)		
(8) 医療的ケア						
	経管栄養 (胃ろう 等)	たんの吸引	導尿	必要なし	その他	無回答
	-	3 (2.7%)	49 (44.5%)	50 (45.5%)	12 (10.9%)	7 (6.4%)

2. 中学校及び特別支援学校中学部での進路指導について（肢体不自由児・者本人）

中学校または特別支援学校中学部の進路指導について、全体の約9割が、進路指導に満足感を示していた（Fig.4-3 参照）。また進路選択・決定にあたり、どのような情報が必要であるかという問いに対し、進路先の施設・設備面の整備状況に関する情報がほしいと回答したものが7割で最も多く、次いで、通学の便（57.8%）という結果であり、この2項目に回答が集中していた（Fig.4-4 参照）。入試制度の仕組みや将来の職業との関連性、進学費用に関する項目も設定していたが、肢体不自由のある生徒は、そういった情報よりも進路先のバリアフリー整備状況、通学方法に関する情報を求める傾向がみられた。進路指導に対する要望として、進路に関する情報提供の他に、障害に関する知識を持って指導してほしいという意見や親身になって相談にのってほしいという教員の進路指導に対する姿勢への要望が4割弱みられた（Fig.4-5 参照）。そして、進路を考える際の自身の考え、気持ちとして、今後の進路考える楽しさよりも友人関係、学習や生活上の配慮、学力面など進路先での学校生活を遂行できるかどうか不安や戸惑いの気持ちの方が強い傾向がみられた（Fig.4-6.参照）。





肢体不自由のある生徒がそれぞれの学校選択した理由を、重視した順に3番目まで選択してもらった。その結果、第一の理由として最も多かったものは、「地域の学校（居住する市町村内）」という回答が最も多かった。全体を通じてみると、「自分自身の意思」を優先して進路先を選ぶという回答が54名（49.5%）で最も多く、次に「学校の施設・設備面」51名（46.8%）、3番目に「地域の学校（居住する市町村内）」45名（41.3%）でこの3つに回答が集中していた（Table 4-4 参照）。肢体不自由のある生徒は、進路を考える際に進路先の教育内容・指導方針や卒業後の進路見据えて学校選択するのではなく、現実的に進路先に通えるかどうか、学校生活を送るためにバリアフリー整備が整えられているかといった進学の実現性を重視して進路先を考える傾向がみられた。

また、実際に希望した進路先に進めたかについては、「希望通りに進むことができた」が83名（76.1%）、「どちらともいえない」が22名（20.2%）、「希望通りに進むことができなかった」が3名（2.8%）で回答者の多数は自分自身の希望通りに進むことができていた。

Table 4-4 高校の選択理由

	第1理由	第2理由	第3理由	全体 (%)
自分自身の意思	15	21	18	54 (49.5%)
学校の施設・設備	25	18	8	51 (46.8%)
地域の学校 (居住する市町村内)	29	8	8	45 (41.3%)
学校の見学や体験入学での印象	8	15	13	36 (33.0%)
学校の教育内容・指導方針	4	11	6	21 (19.3%)
卒業後の進学・就職を考えて	6	5	10	21 (19.3%)
保護者の考え	5	4	11	20 (18.3%)
資格が取得できる	1	6	8	15 (13.8%)
中学校の担任の勧め	2	4	7	13 (11.9%)
よい先生がいる学校	3	2	4	9 (8.3%)
進路先がなくやむを得ず選択	3	1	5	9 (8.3%)
障害のない児童との学習・生活	1	2	4	7 (6.4%)
自分の障害や発達の状態から	1	2	1	4 (3.7%)
同じ障害や発達状態の生徒いる学校	1	2	0	3 (2.8%)
その他	3	3	1	7 (6.4%)

3. 高等学校入学後の学校生活・支援について（肢体不自由児・者本人）

まず、特別支援教育支援員の配置状況について尋ねたところ、「配置されていた」23名（21.1%）、「必要だが配置されなかった」28名（25.7%）、「必要ではなかった」56名（51.4%）、無回答2名（1.8%）であった。全体の約半数は、特別支援教育支援員を必要としていなかったが、必要としているにもかかわらず配置されていないものが2割以上みられた。配置されていた23名に対して、特別支援教育支援員への対応の満足度について尋ねたところ、適切だった、まあまあ適切だったと回答したものが17名（63.9%）であった（Fig.4-7 参照）。

そして、日常生活で今後改善が必要とされる点についての質問では、「施設・設備面の改善」という回答が35名（32.1%）と最も多く、その項目と関連して2番目に「校内の移動の支援」22名（20.2%）という結果であった（Fig.4-8 参照）。全体の半数近くは、特に要望ないという回答であり、その他の項目は、少数回答だが、トイレの補助、コミュニケーションの補助、通学、医療的ケアの対応の改善を求めるものもみられた。

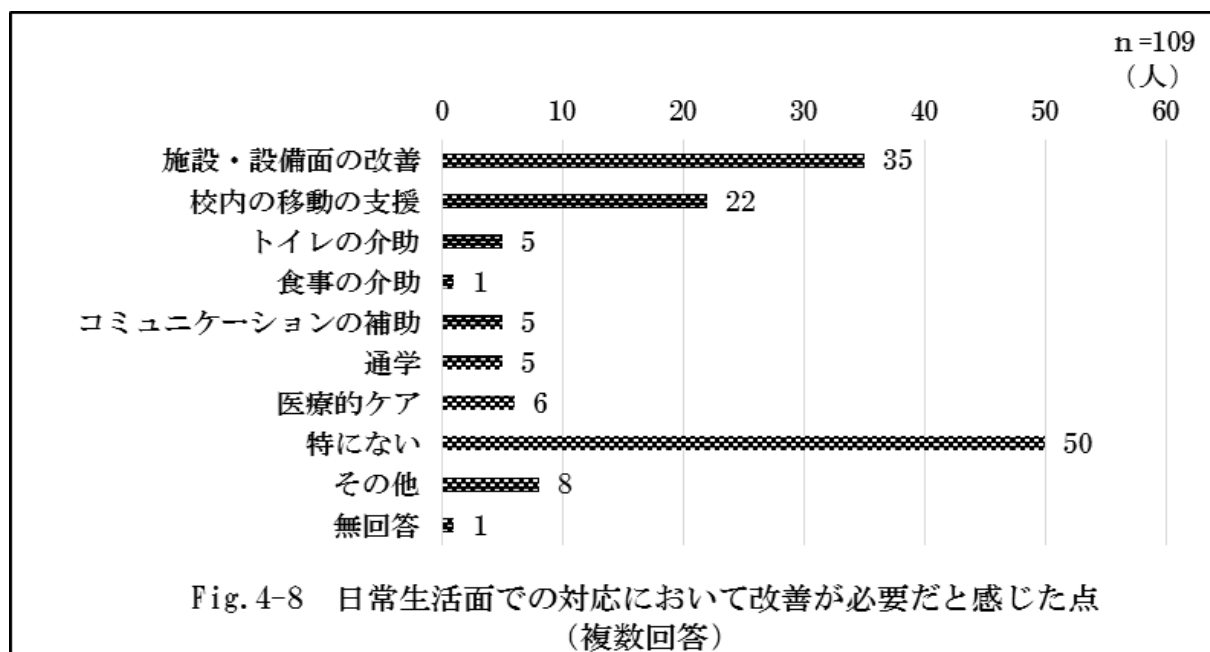
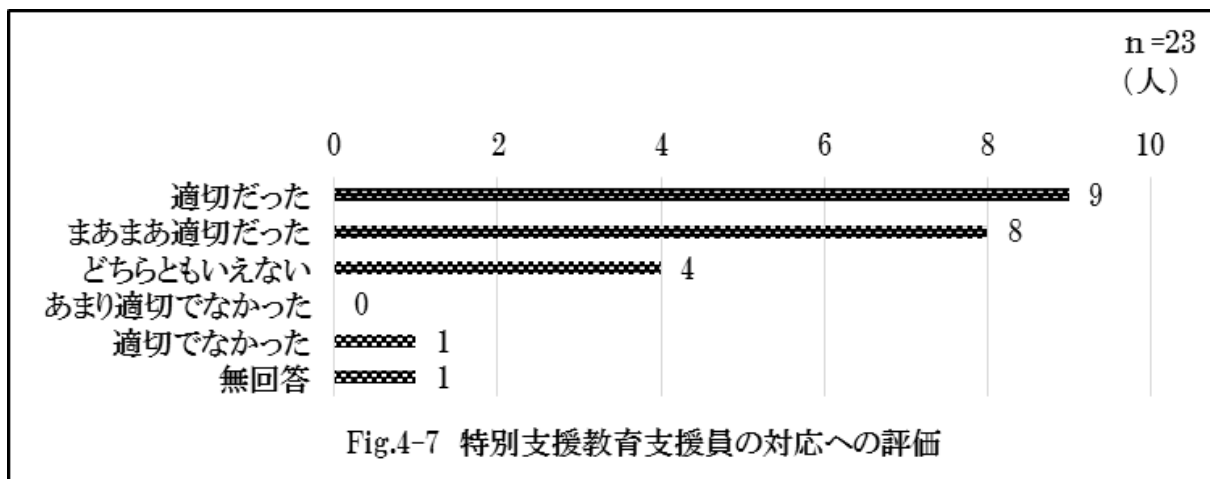
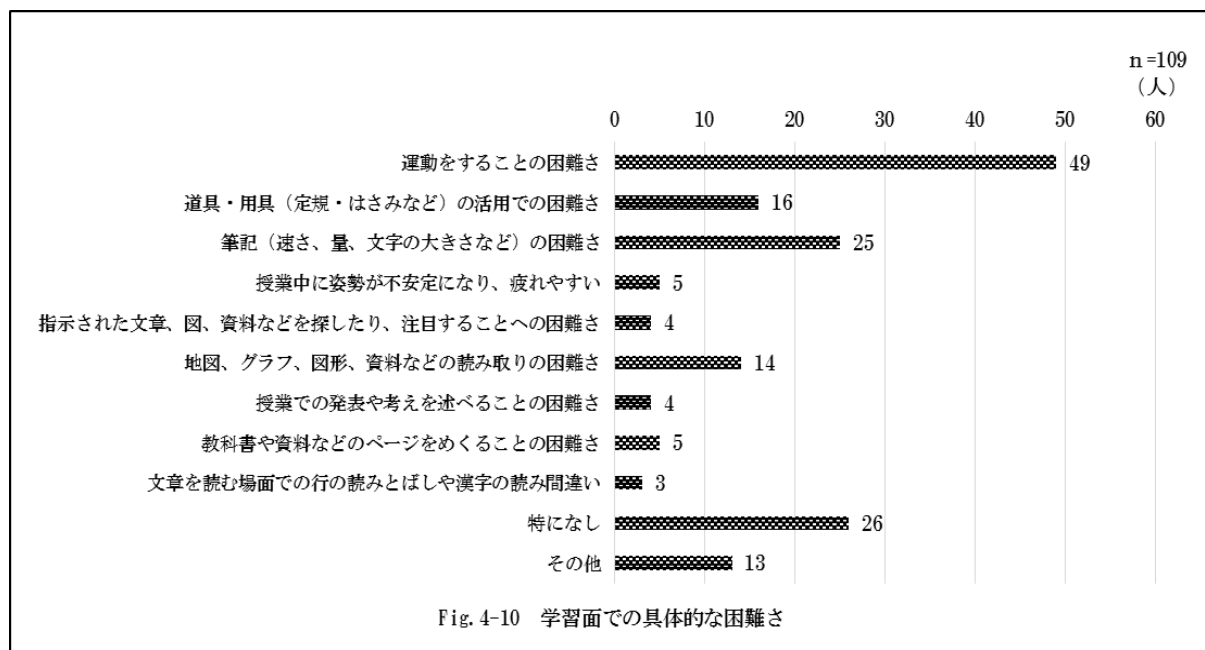
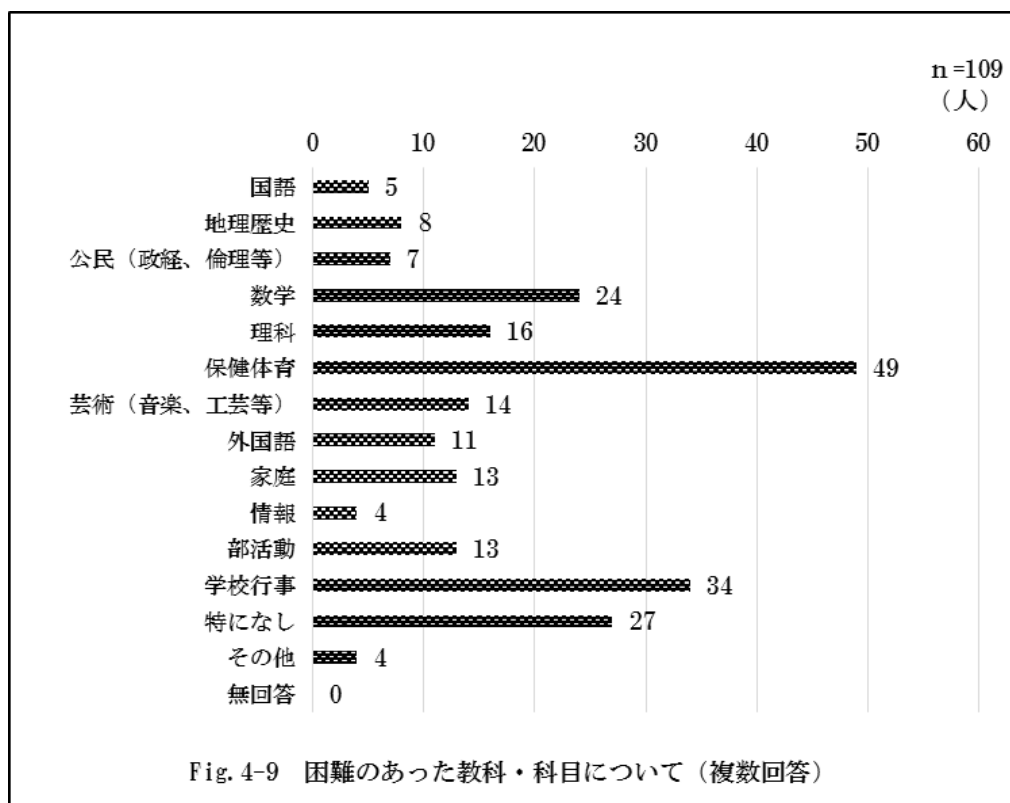
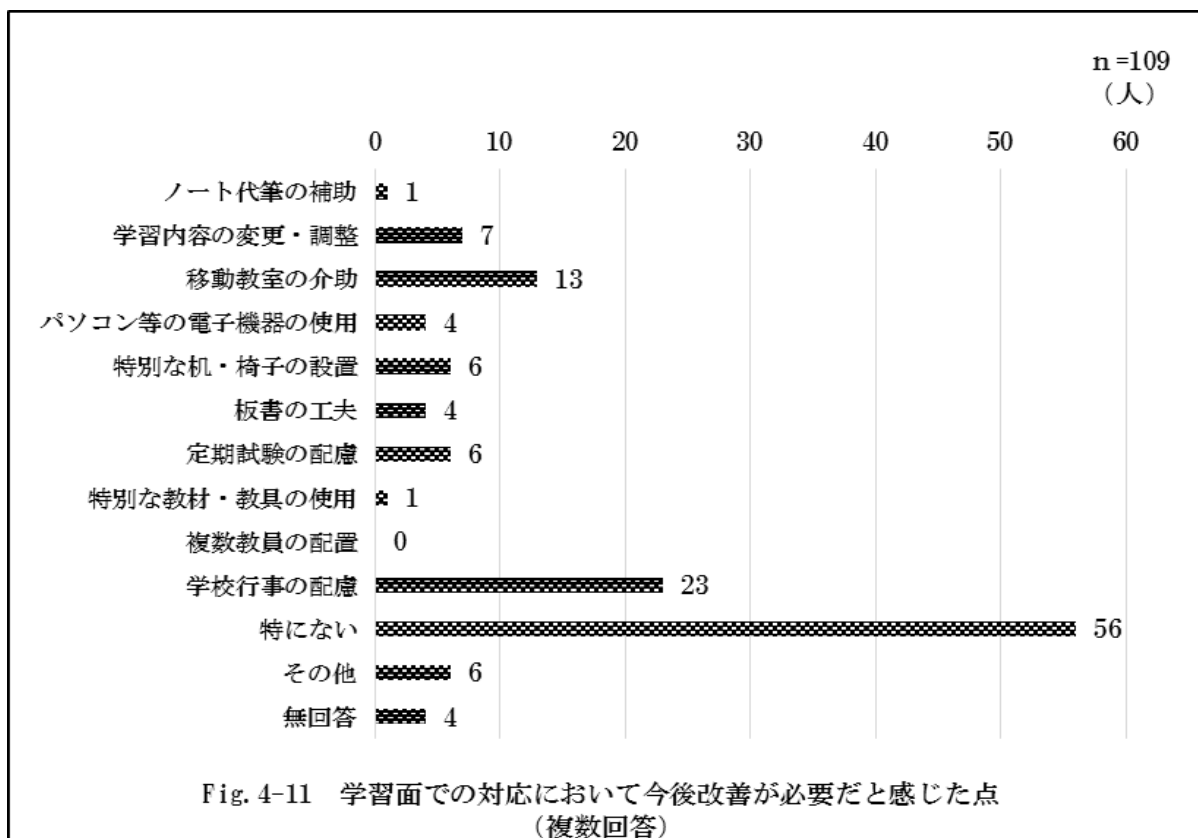


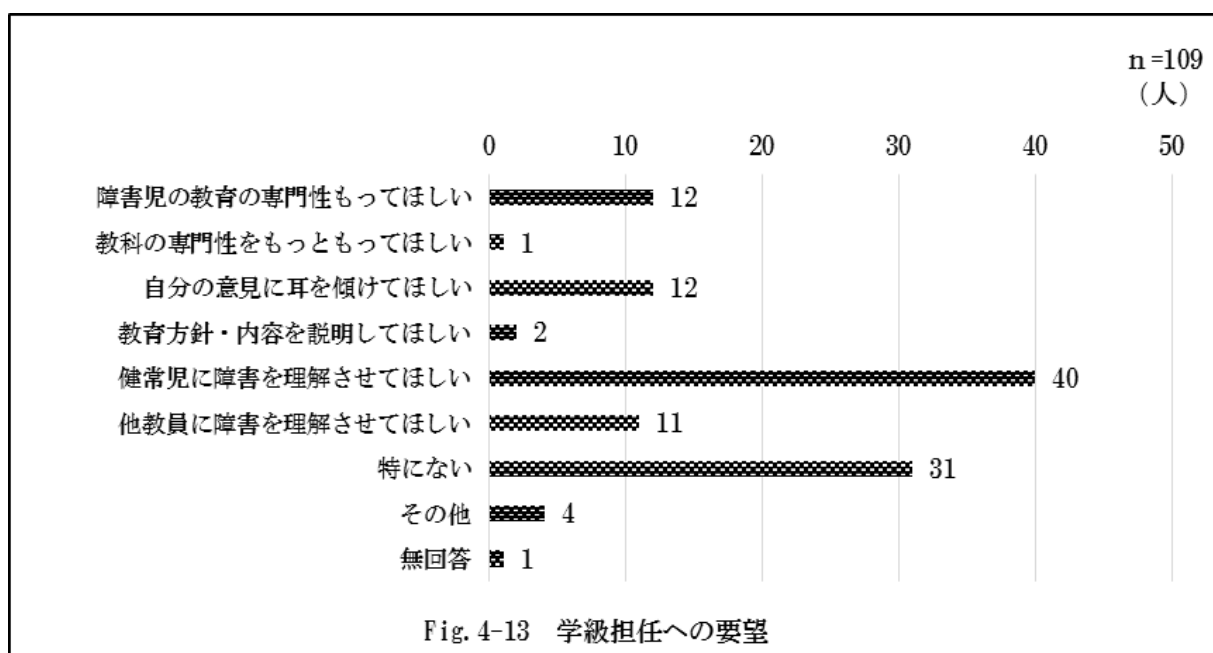
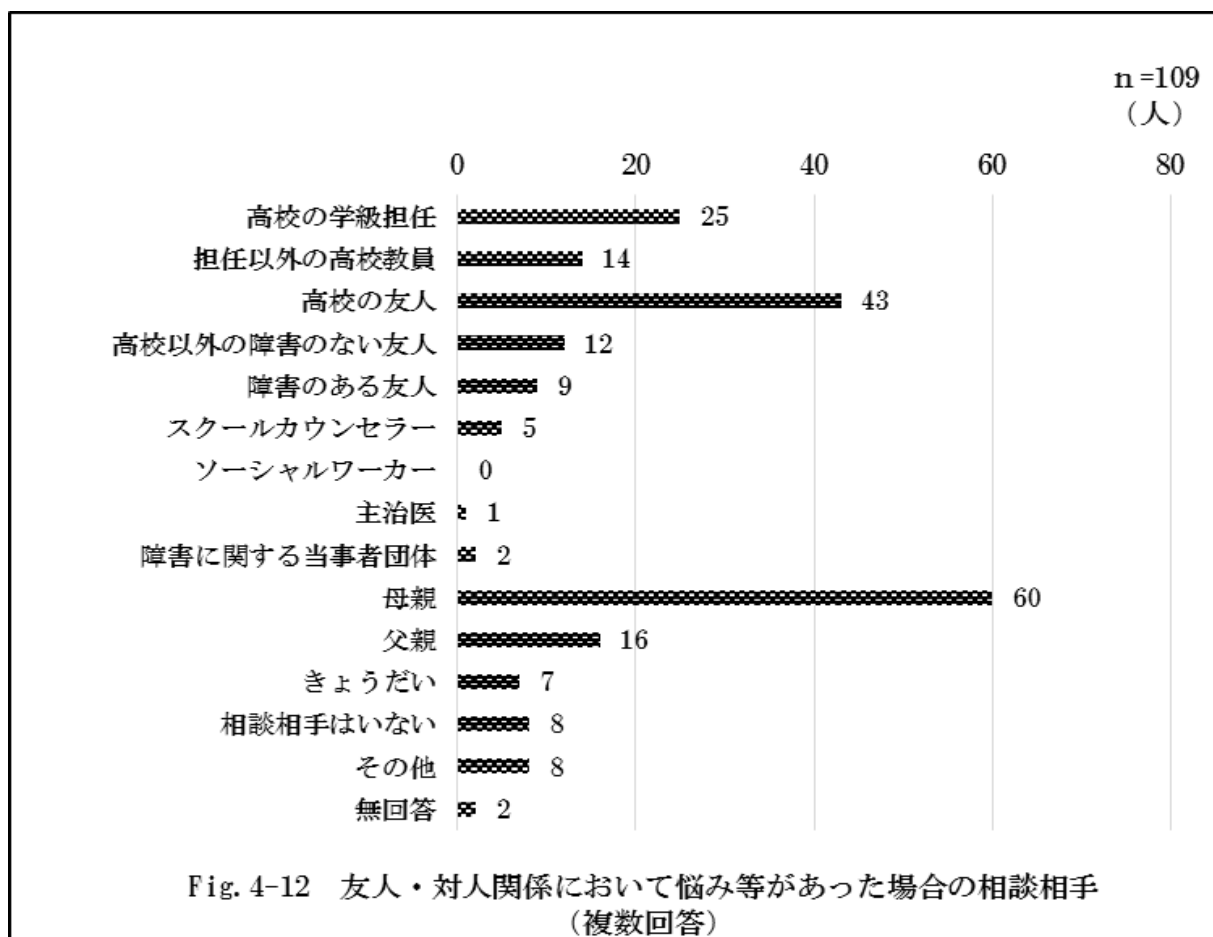
Fig.4-9 では、肢体不自由に伴う困難のあった教科・科目等について示した。最も困難があった科目は、「保健体育」49名（45.0%）で全体の半数が回答しており、次いで「学校行事」で34名（31.2%）、「数学」23名（22.0%）という順であった。また、学習での具体的な困難さについては、体育の科目と関連して「運動することの困難さ」（45.0%）が最も多く、続いて、「筆記（速さ、量、文字の大きさなど）の困難さ」（22.9%）、道具・用具（定規・はさみなど）の活用における困難さ」（14.7%）であった（Fig.4-10 参照）。学習面で今後改善が必要とされる具体的な対応については、学校行事の配慮と回答したものが23名（21.1%）で最も多く、次に「移動教室の介助」13名（11.9%）という結果であった。学習面でも全体の半数は、特に要望ないという回答であり、学習内容の変更調整、電子機器の使用、特別な机・椅子の設置、定期試験の配慮といったその他の項目では全体の5%が改善の必要であると回答していた（Fig.4-11 参照）。

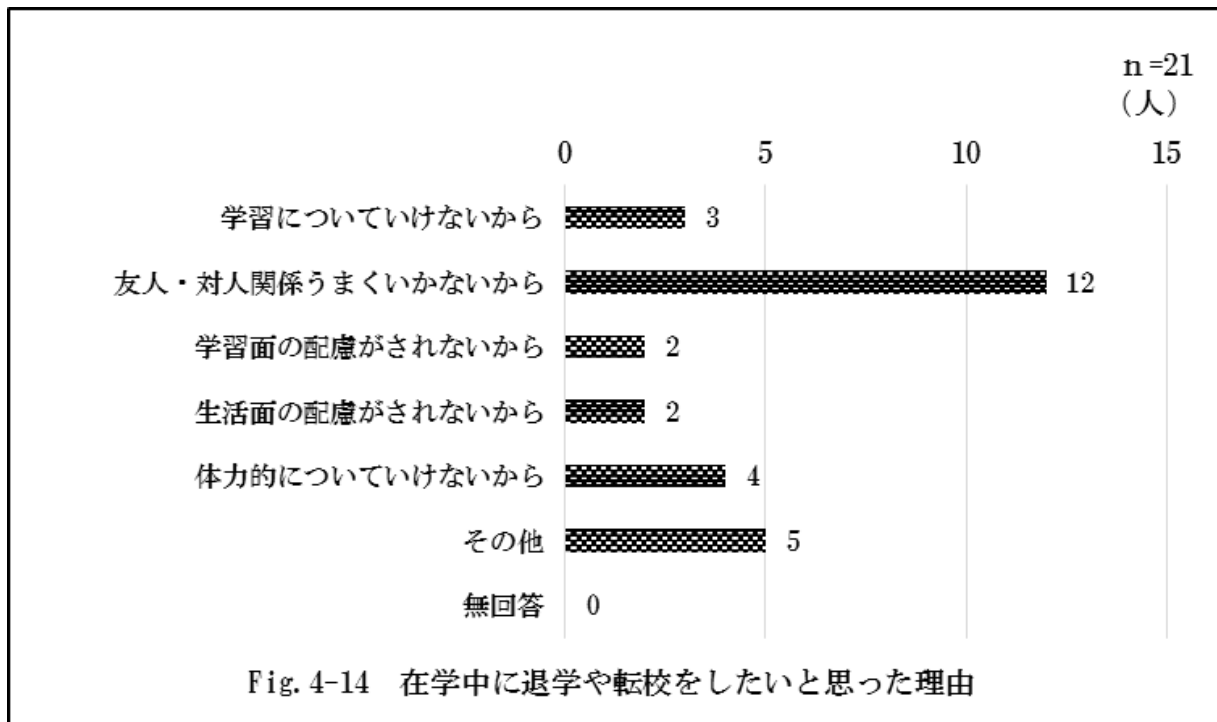




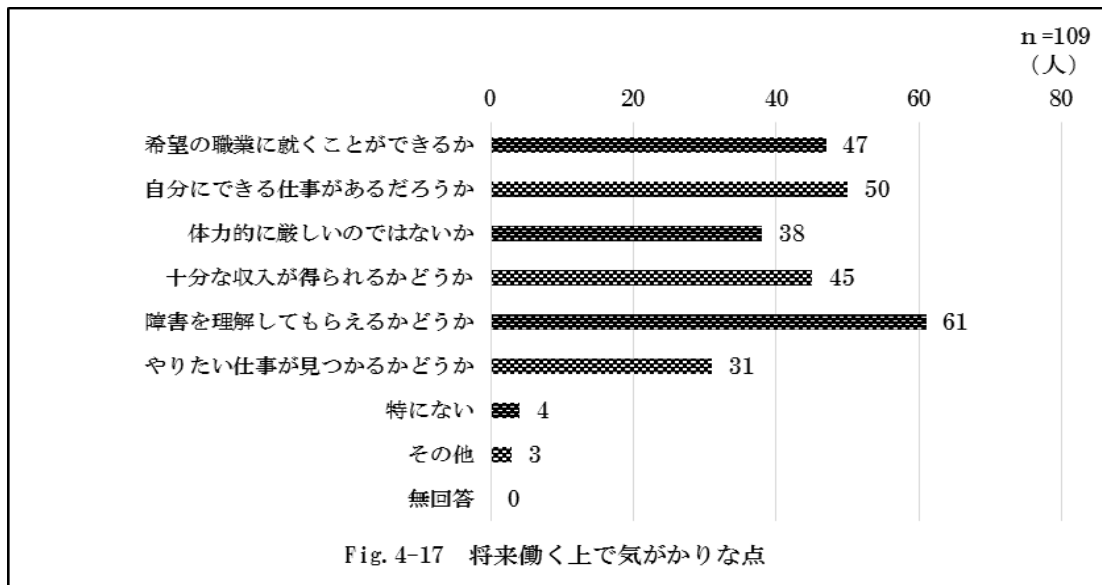
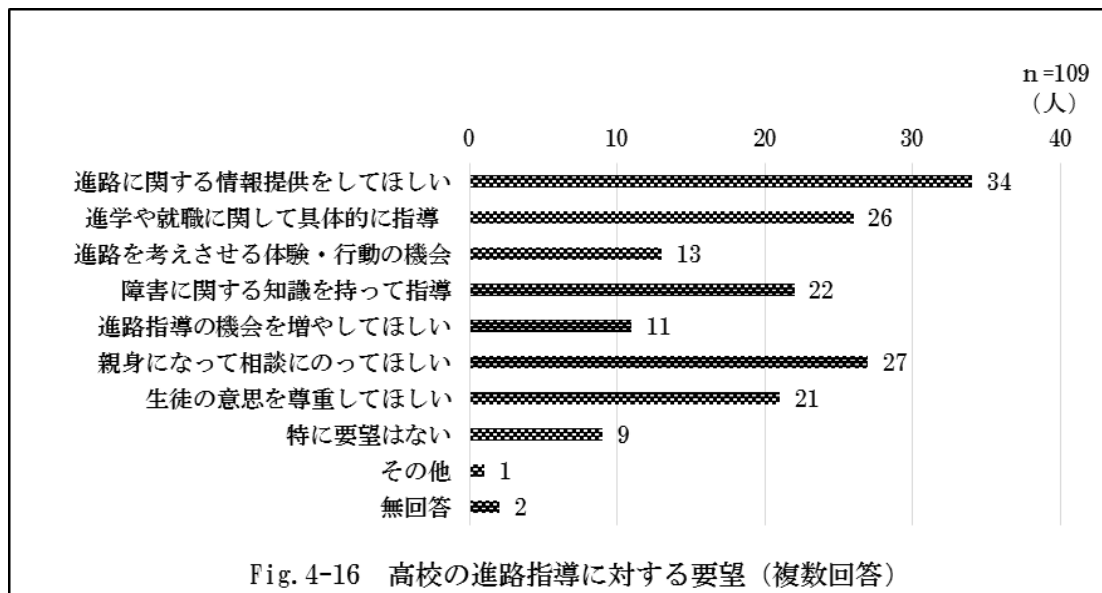
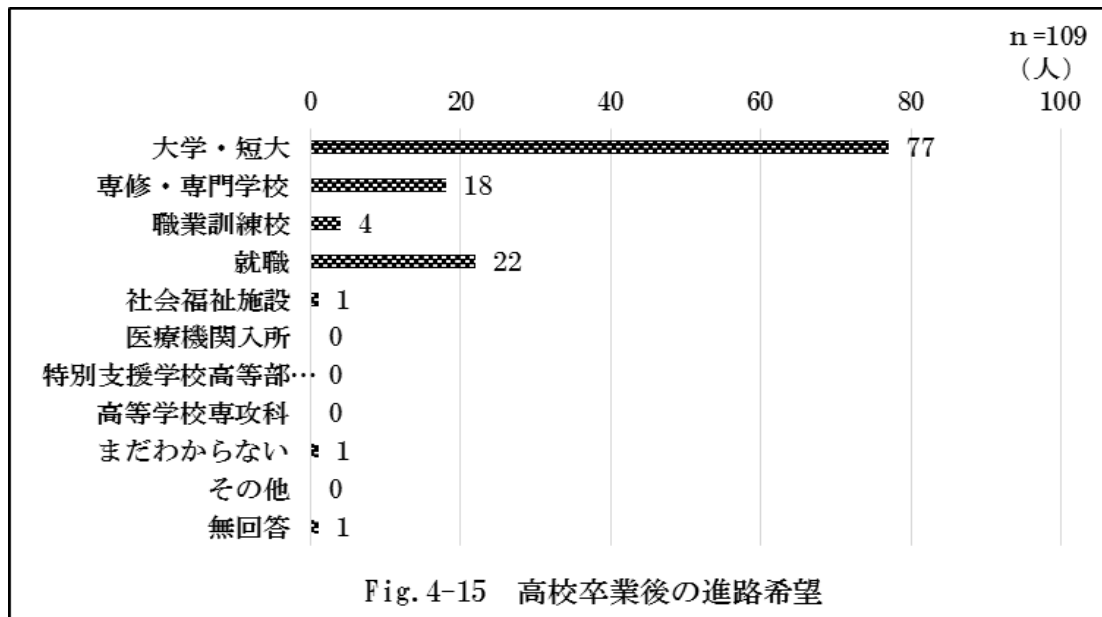
高校在学中、友人・対人関係において問題や悩みを抱えていたかについては、「問題があった」48名（44.0%）、「問題がなかった」57名（51.8%）、無回答4名（3.6%）と回答しており、全体の半数近くが何らかの友人関係における悩みを持っていた。このような友人・対人関係における悩みや問題の相談相手としては、母親が全体の5割を占め最も多く、次いで高校の友人（39%）であった（Fig.4-12 参照）。また、学級担任への要望でも「健常児に障害を理解させてほしい」という要望が全体の約4割程度を占め最も多かった（Fig.4-13 参照）。

また、高校在学中、退学や転校をしたいと思ったことがあるか質問したところ、「思ったことがある」が21名（19.3%）、「思ったことはない」が88名（80.7%）という結果であった。退学や転校を考えた21名にその理由について尋ねたところ、「友人・対人関係がうまくいかないから」という理由が12名（57.1%）で最も多く、その他にも、学習面・体力的についていけない、学習、生活面の配慮がされないためという理由で退学を考えたことがあるというものも少数ではあるがみられた（Fig.4-14 参照）。





そして、高校卒業後の進路希望先について Fig.4-15 に示した。「大学・短大」への進学希望者が 77 名（70.6%）で最も多いという結果であり、2 番目に就職 22 名（20.2%）、3 番目に専修・専門学校 18 名（16.5%）であった。高校の進路指導に対する要望では、「進路に関する情報提供して欲しい」34 名（31.2%）という回答が最も多く、次いで「親身になって相談にのってほしい」27 名（24.8%）、「進学や就職に関する具体的指導」26 名（23.9%）という回答であった（Fig.4-16 参照）。また、就職に対する意識として、全体の半数以上が「障害を理解してもらえるかどうか」、「自分にできる仕事があるかどうか」といった不安な気持ちを多く抱えていることを示す結果となった（Fig.4-17 参照）。



高校生活について5段階評価による回答をまとめたものがTable 4-5である。「学校生活全般」では、「満足」「やや満足」が59名(54.1%)で半数以上は高校生活をおおむね評価している結果であった。しかしながら、項目別で見ると、学級内の友達関係、健常児との交流において「やや不満」「不満」と評価したものが、それぞれ3割程度おりその他の項目と比較すると多くみられた。また、進路指導の項目で「やや不満」「不満」のいずれかを選択した16名すべては、Fig.4-15において「就職」を希望していたものであった。

Table. 4-5 肢体不自由児・者本人の高校生活に対する評価

	満足	やや満足	普通	やや不満	不満	無回答	満足 (計)	不満 (計)
①学級の編成	46 42.2	16 14.7	37 33.9	8 7.3	1 0.9	1 0.9	62 56.9	9 8.3
②施設・設備	31 28.4	41 37.6	24 22.0	12 11.0	- -	1 0.9	72 66.1	12 11.0
③指導方針・教育内容	38 34.9	28 25.7	31 28.4	9 8.3	2 1.8	1 0.9	66 60.6	11 10.1
④教科の学習	40 36.7	21 19.3	37 33.9	10 9.2	- -	1 0.9	61 56.0	10 9.2
⑤学級内の友達関係	26 23.9	19 17.4	24 22.0	20 18.4	18 16.5	2 1.8	45 41.3	38 34.9
⑥健常児との交流	27 24.8	21 19.3	26 23.9	21 19.3	13 11.9	1 0.9	48 44.0	34 31.2
⑦学級担任の対応	42 38.5	25 22.9	29 26.6	6 5.5	6 5.5	1 0.9	67 61.5	12 11.0
⑧保護者への支援・援助	34 31.2	19 17.4	44 40.4	5 4.6	3 2.8	4 3.7	53 48.6	8 7.3
⑨障害に応じた指導・配慮	31 28.4	18 16.5	46 42.2	9 8.3	4 3.7	1 0.9	49 45.0	13 11.9
⑩進路指導	41 37.6	21 19.3	30 27.5	10 9.2	6 5.5	1 0.9	62 56.9	16 14.7
⑪学校生活全体	34 31.2	25 22.9	38 34.9	10 9.2	1 0.9	1 0.9	59 54.1	11 10.1

上段は人数，下段は%を示す。

最後に、高校進学・生活において今後重視してほしい点について記述での回答を求めた。その結果、＜教員・他生徒の障害への理解＞、＜高校の進路指導＞、＜体育の成績評価＞、＜医療的ケアの時間の確保＞、＜施設・設備面の整備＞、＜高校進学前の情報収集＞が挙げられた。

Table4-6 肢体不自由児・者本人が高校進学・生活において今後重視してほしい点（記述回答）

< 教員・他生徒の障害への理解 > (7)

- ・健常児に対して障害についてもっと真剣に考える場を設けてほしい。
- ・障害に対する知識、支援の仕方を学んでほしい。
- ・心のバリアフリー。
- ・担任・学年部の障害に対する知識力、対応力。
- ・できることとできないことがあることをクラスメートに理解してほしい、等。

< 高校の進路指導 > (5)

- ・進路指導だけ全く理解者がいなくて残念でした。
- ・行ける大学を一緒に探してほしかった。
- ・障害者の就職先も一緒に考えてほしい。
- ・就職先も見つからず、具体的にどのような対応をしたらいいかわからず非常に困った。
- ・ずっと通常学級で先のことも普通で進んでいけると思っていました。健常者同様の進路選択では、一般就職は難しかったです（社会は自立を第一条件にしている）。進路・卒業後のことを重視してほしい、等。

< 体育の成績評価 > (5)

- ・中、高ともに学習において一番不満だったのが、肢体不自由のため体育の成績は必ず「2」になること。その人に合ったプログラムを組み、その達成度で成績をつけるべき。
- ・体育の授業は受けても受けなくても1か2。レポート提出終了。レポートを出しても2。出来ないりの努力など評価基準を設けてほしい。指定校をとるために体育以外の教科で5をとるための努力は大変だった。
- ・体育の時間にリハビリができたらしい。
- ・体育はいつも2。自分ができることを評価してほしい、等。

< 高校進学前の情報収集 > (3)

- ・受験をする前に、しっかりとその学校のことを調べた方がいいと思います。授業についてや様々な学校行事、学校（生徒さん）雰囲気、先生たちはどんな人なのかなどを調べて、少しでも自分に合わないなと思ったらもう少し自分の行く学校（行きたい学校）について調べた方がより楽しい学校生活を送れると思います。
- ・入学前に移動がしやすいか、車椅子用トイレやエレベーターなど必要な設備があるかなど、入って困ることがたくさんある。
- ・授業中のリアルな様子、生徒達“全体”の素行・精神的レベルがわかるようにいい部分だけをアピールしないでほしい（高校進学路の学校見学について）

< 医療的ケアの時間の確保 > (2)

- ・導尿やおむつ交換の時間を持ちたい。学校側も理解してくれているが、なかなか時間が取れない。
- ・導尿が休み時間中に終わらない。

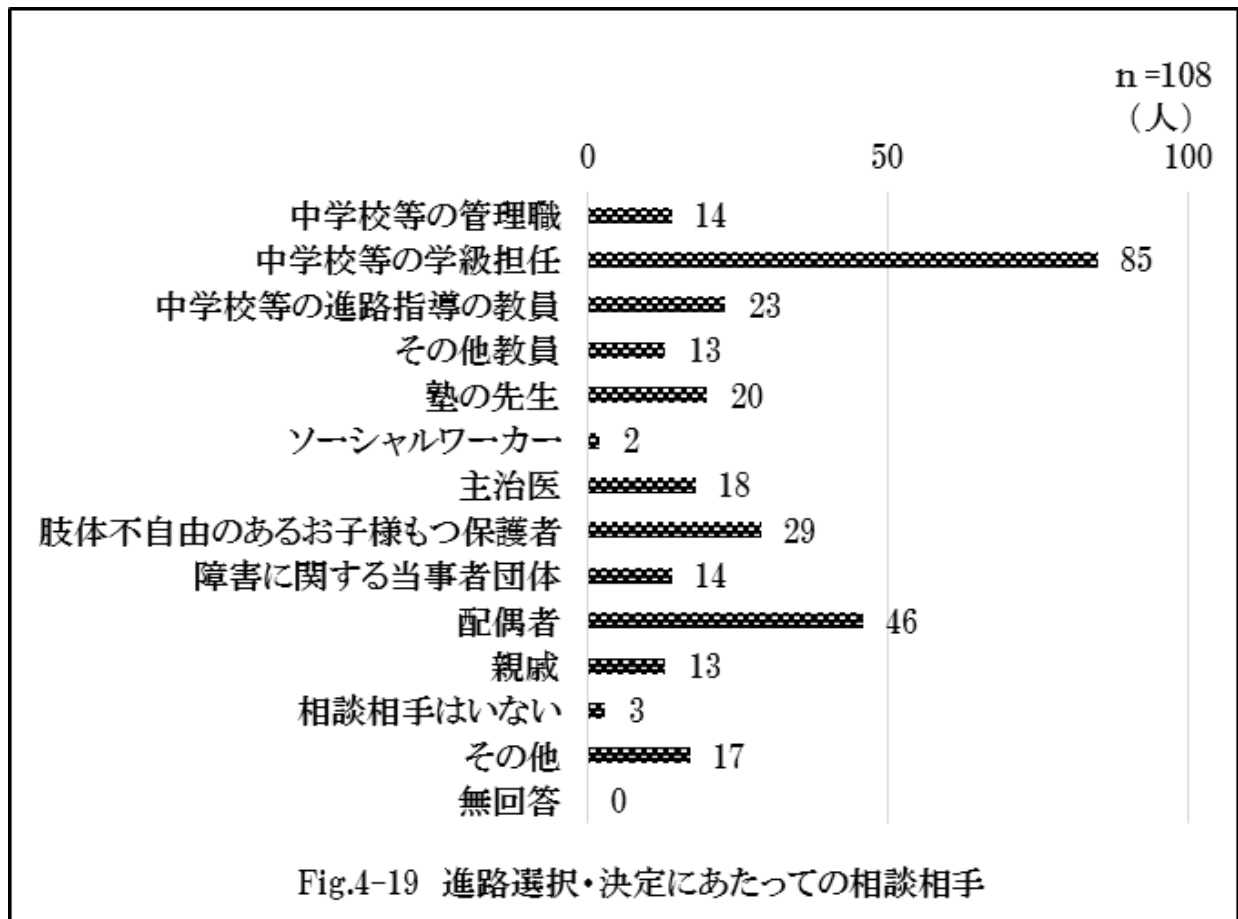
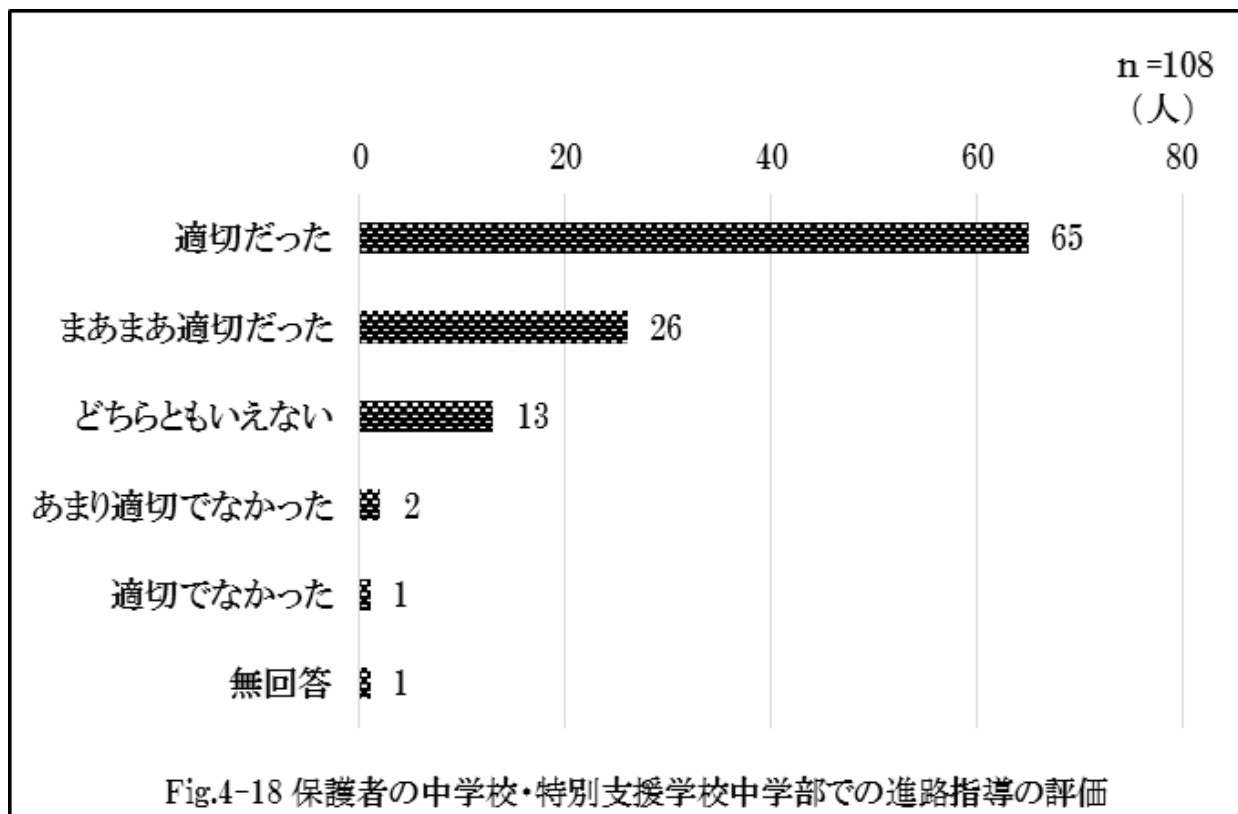
< 施設・設備面の整備 > (2)

- ・最低限の施設・設備
- ・設備面で、エレベーターがあれば自力で移動できる。

() 内は人数を示す。

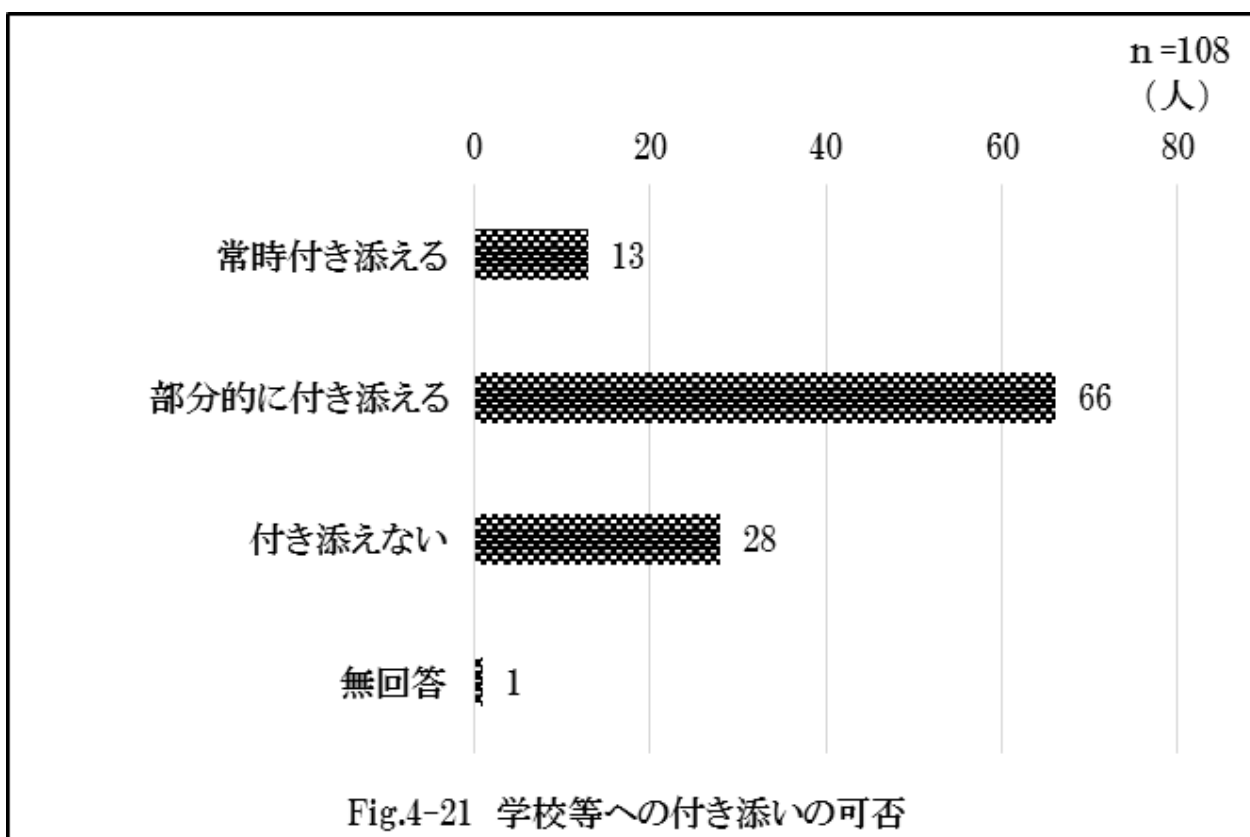
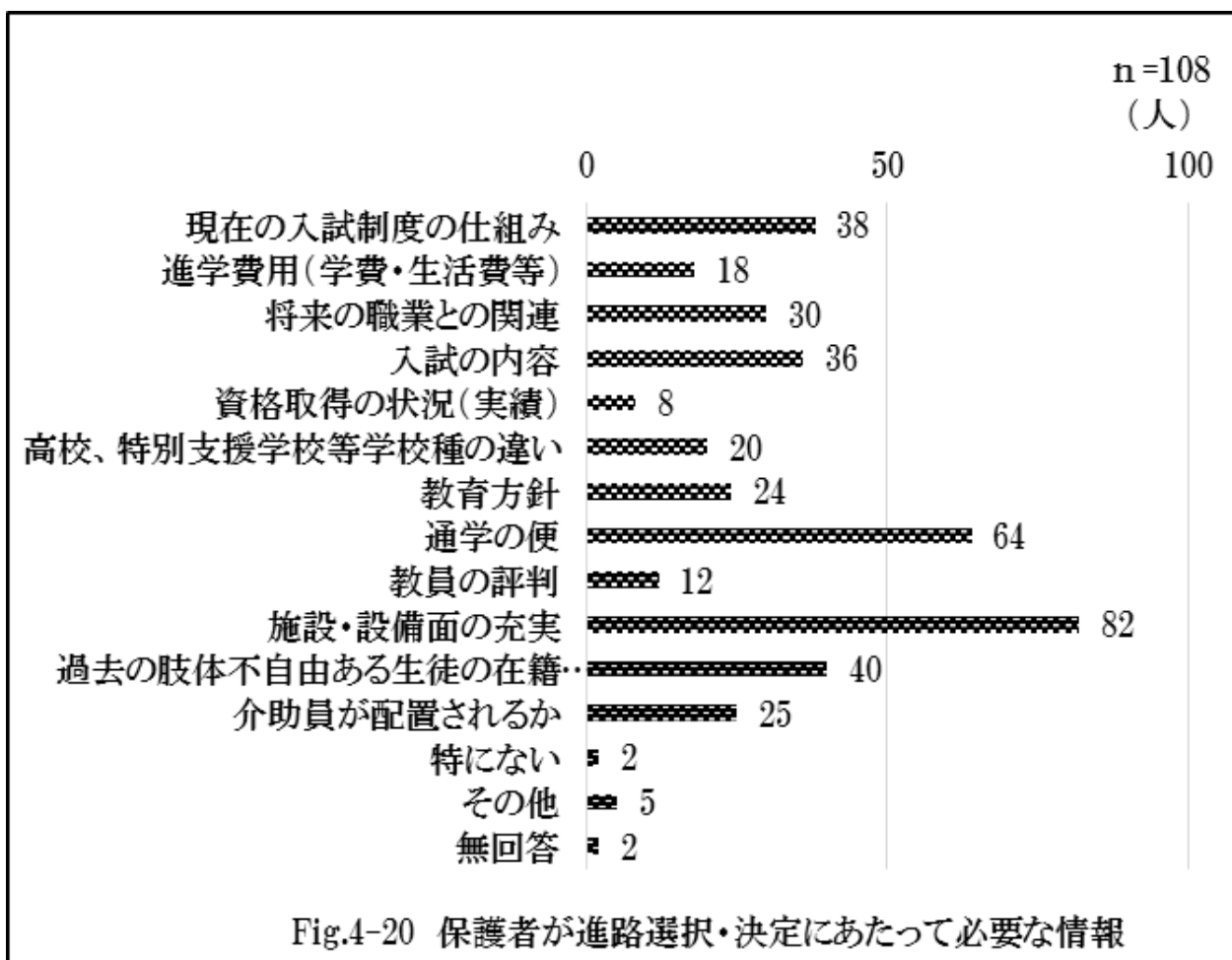
4. 中学校及び特別支援学校中学部での進路指導について（保護者）

保護者は、中学及び特別支援学校中学部での進路指導について、本人と同様に適切であったと回答したものが 65 名（60.2%）で最も多かったが、13 名（12.0%）はどちらともいえないと評価していた（Fig.4-18 参照）。進路選択・決定にあたっての相談相手として、「中学校等の学級担任」が 85 名（78.7%）で一番多く、次に「配偶者」46 名（42.6%）、「肢体不自由のあるお子様をもつ保護者」が 29 名（26.9%）、という結果であり（Fig.4-19 参照）、学校関係者と家庭での意見に加え、同様の障害をもつ保護者の考えを参考にしながら進路決定を行うことが示されていた。

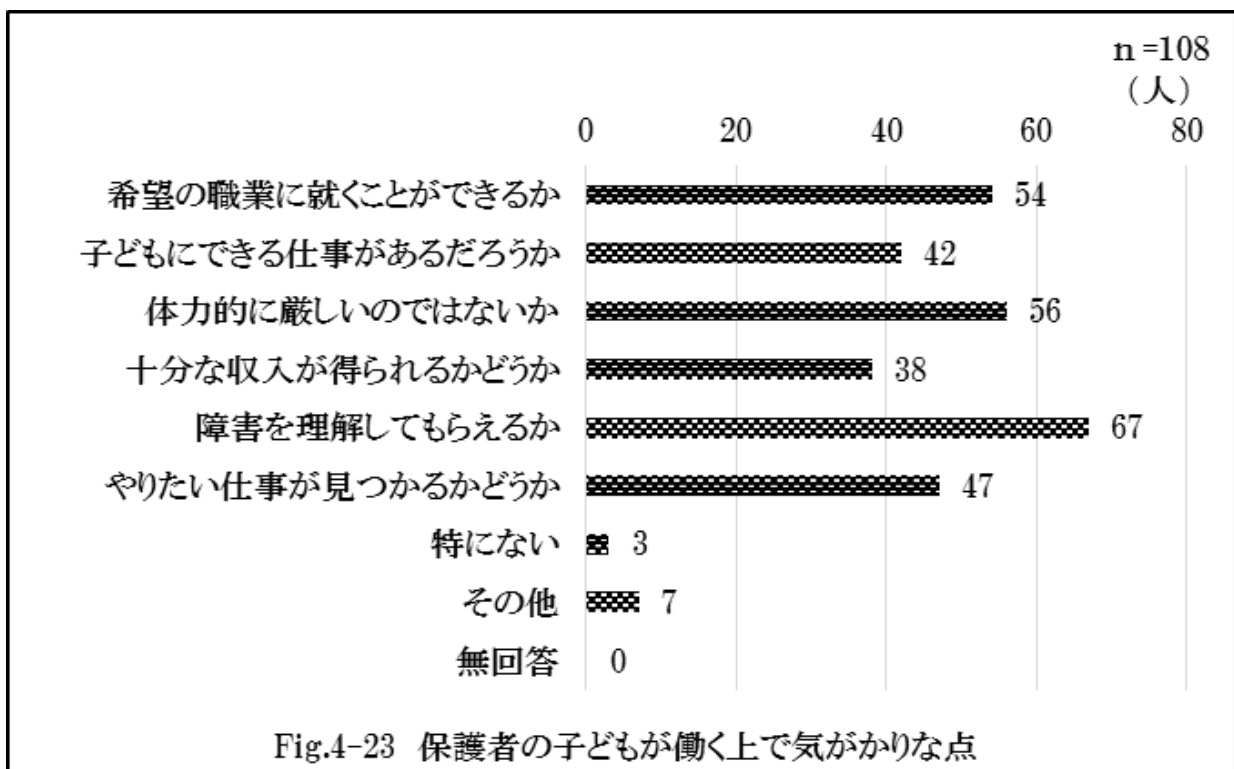
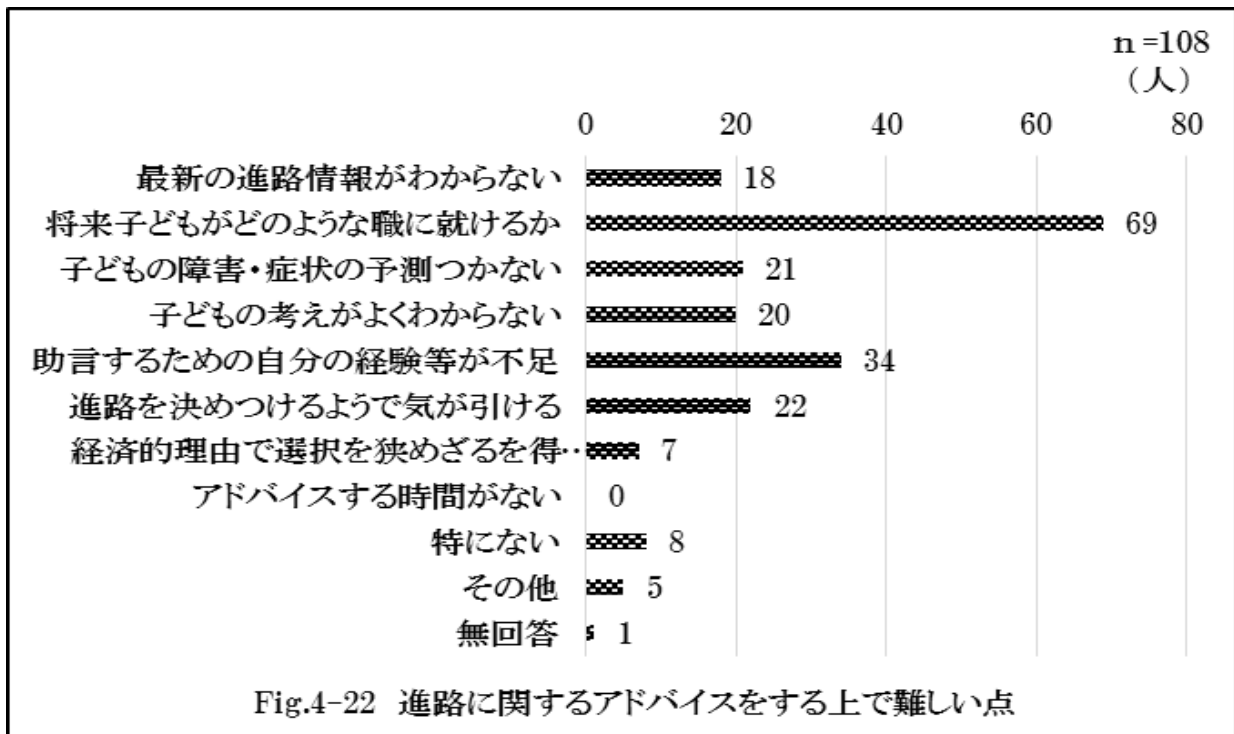


進路選択にあたり必要な情報としては、本人と同様に施設・設備面の整備状況という回答が 82 名（75.9%）で最も多く、次に過去の肢体不自由のある生徒の在籍状況で 40 名（37.0%）、現在の入試制度の仕組み 38 名（35.2%）という順であった。

進路先で付き添いを求められた場合、「常時付き添える」と回答したものが 13 名（12.0%）、「部分的に付き添える」が 66 名（61.1%）、「付き添えない」が 28 名（25.9%）であった（Fig.4-21 参照）。



進路選択で子どもにアドバイスをしているかについては、93名（86.1%）がアドバイスをしていると回答していた。その中でアドバイスをする上で難しい点として「将来子どもがどのような仕事に就けるか」と回答しているものが69名（63.9%）で最も多く、障害がある中で最終的にどのような職に就き自立に向けた生活を送っていけるのか将来的な展望が見えにくい中で進路選択をしていることが予想された（Fig.4-22 参照）。また、将来子供が働くことについて気がかりな点があるか尋ねたところ、保護者は「障害を理解してもらえるかどうか」、「体力的に厳しいのではないか」、「希望の職業に就くことができるか」等の就職に対する様々なネガティブな意識をもっていた（Fig.4-23 参照）。

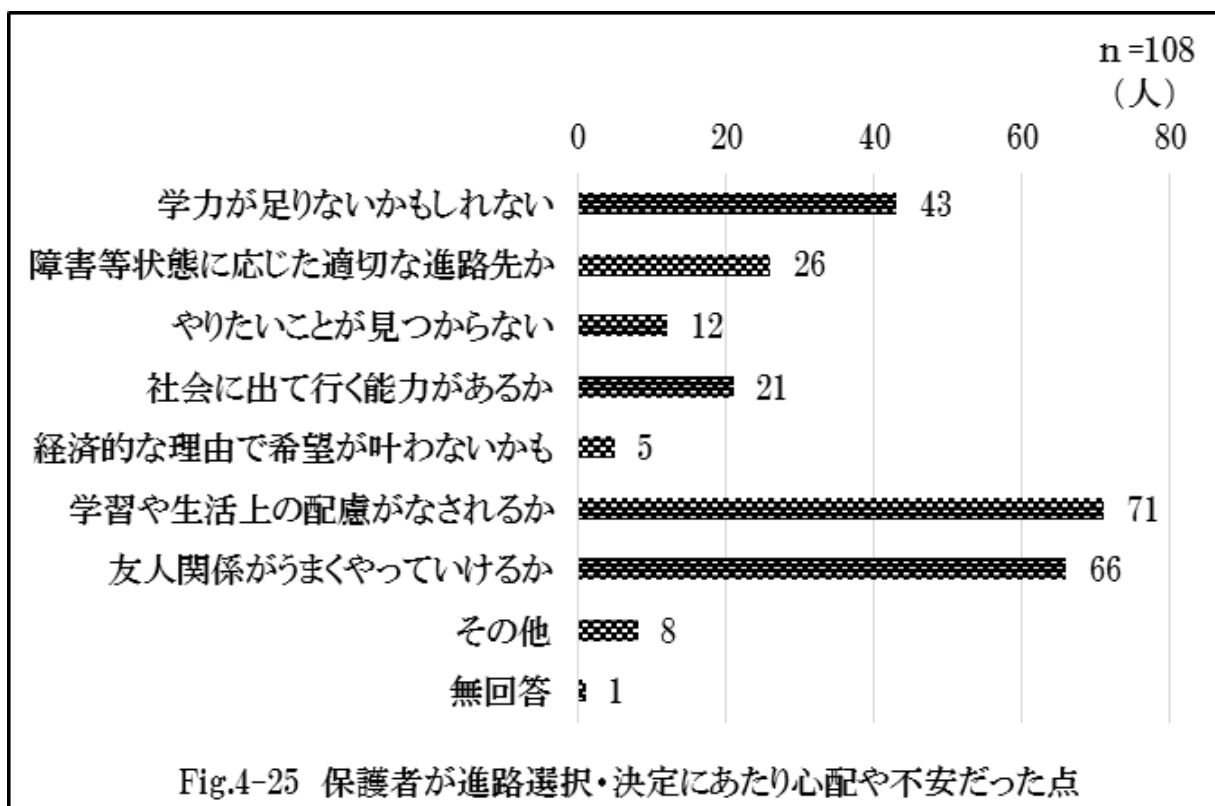
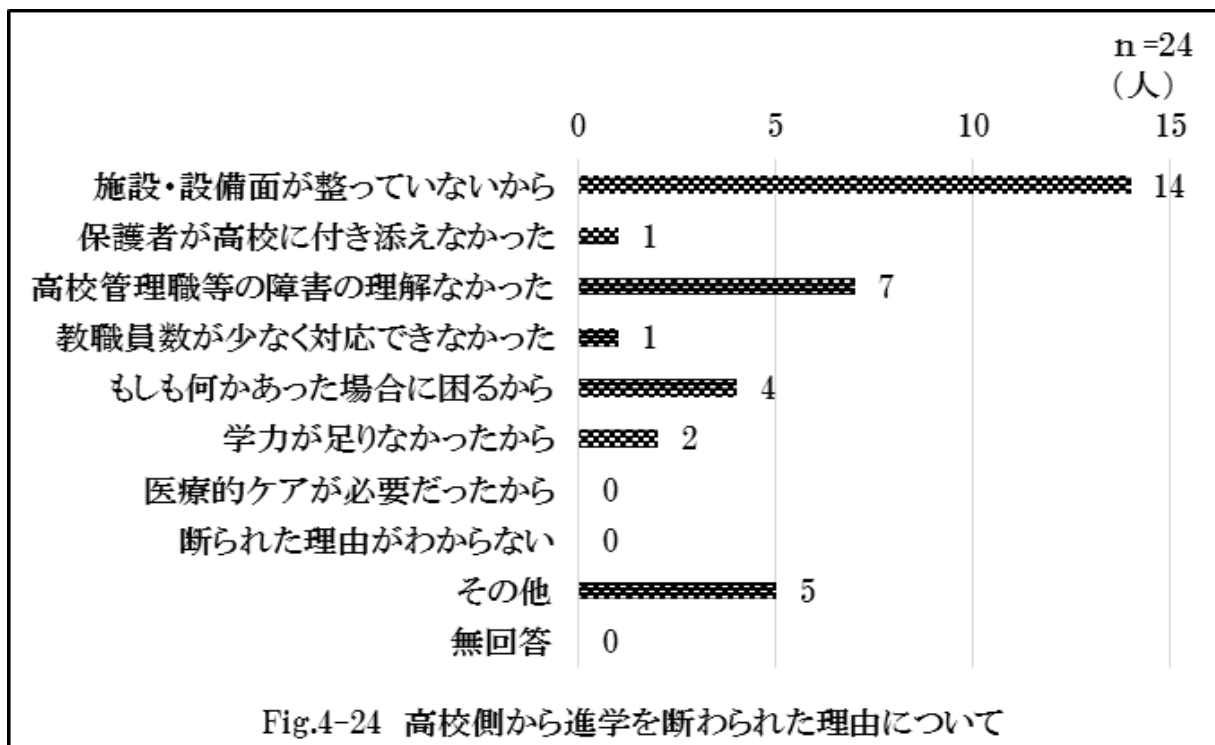


高校側から肢体不自由を理由に受験・入学を断われたことがあるかという質問に対しては、公立では 5 名 (4.6%)、私立では 19 名 (17.6%) が受験を断られたことがあると回答していた。断られた理由として、「施設・設備面が整っていないから」という理由が 14 名 (58.3%) で最も多く、次に「高校管理職などの障害の理解がなかった」が 7 名 (29.1%) という結果であった (Fig.4-24 参照)。

保護者が高校での進路選択において、どのような点を重視しているかについて尋ねたところ、全体で最も多く選択されたのが「学校の施設・設備面」であった。これは肢体不自由のある本人への調査でも同様の結果であった (Table 4-7 参照)。肢体不自由のある生徒にとって進路選択の際に、施設・設備面の整備状況がきわめて重要な要因となっていることが示されている。進学後の不安や心配としては、「学習や生活上の配慮がなされるか」(65.7%) と「友人関係がうまくやっていけるか」(61.1%) の 2 項目に回答が集中していた (Fig.4-25 参照)。

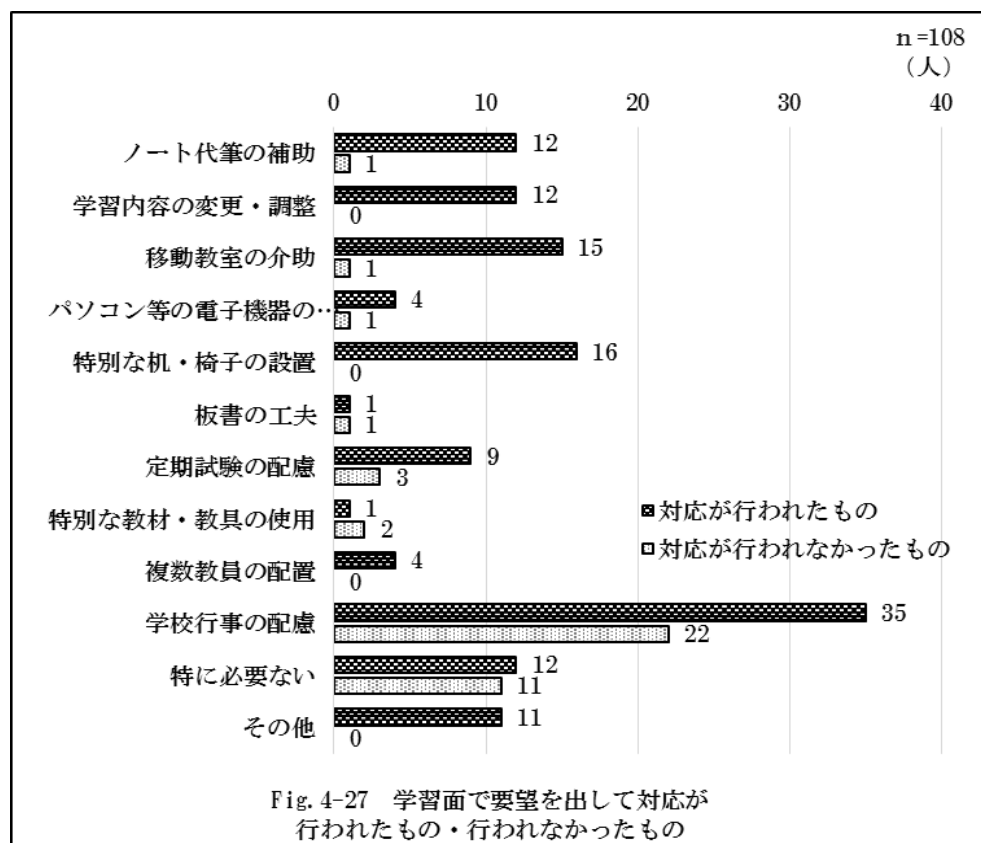
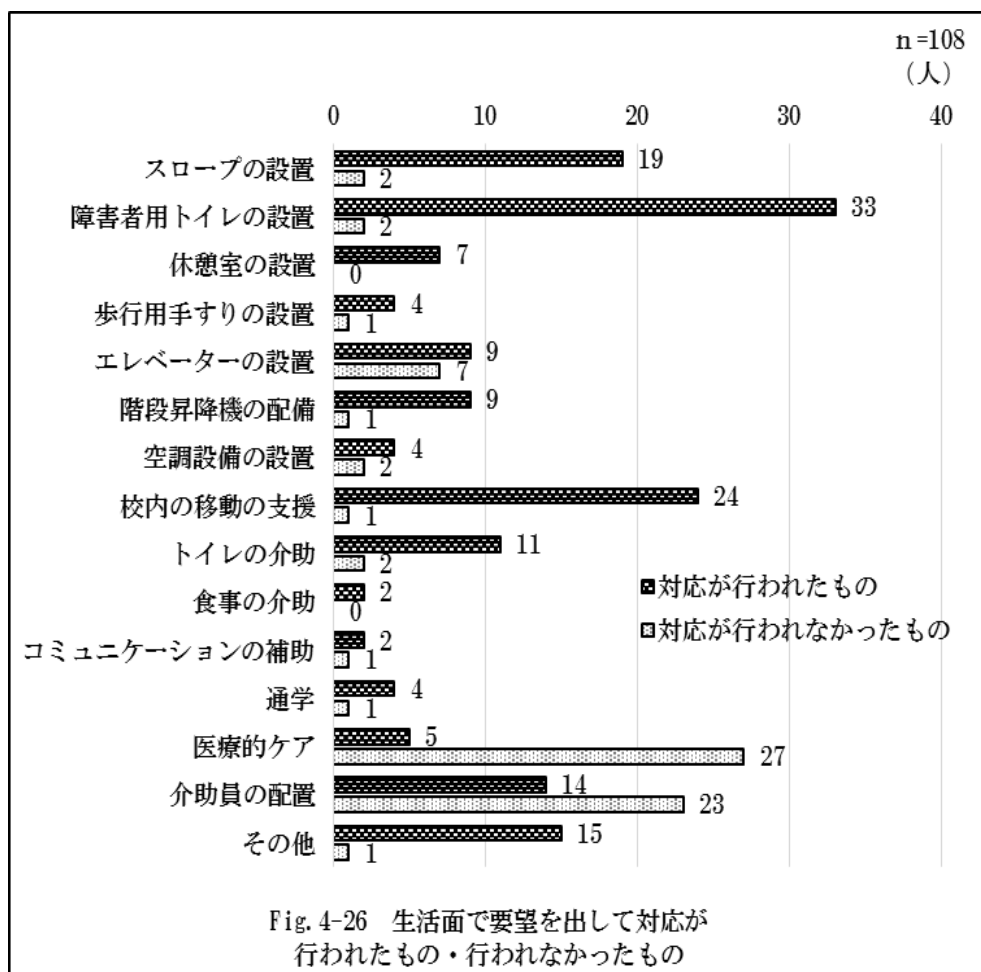
Table 4-7 保護者が高校での進路選択にあたり重視している点

	第1理由	第2理由	第3理由	全体 (%)
学校の施設・設備	21	26	16	63 (58.3%)
子ども自身の意思	34	22	5	61 (56.5%)
地域の学校 (居住する市町村内)	20	6	12	38 (35.2%)
学校の見学や体験入学での印象	7	15	13	35 (32.4%)
学校の教育内容・指導方針	4	13	16	33 (30.6%)
卒業後の進学・就職を考えて	6	4	19	29 (26.9%)
障害のない生徒との学習・生活	3	6	4	13 (12.0%)
保護者の考え	3	1	4	8 (7.4%)
その他	4	1	2	7 (6.5%)
無回答	1	3	3	7 (6.5%)
資格が取得できる	2	2	2	6 (5.6%)
よい先生がいる学校	1	4	1	6 (5.7%)
進路先がなくやむを得ず選択	1	1	3	5 (4.6%)
子どもの障害や発達の状態から	1	1	2	4 (3.7%)
中学校の担任の勧め	0	2	1	3 (2.8%)
同じ障害や発達状態の生徒いる学校	0	0	1	1 (0.9%)

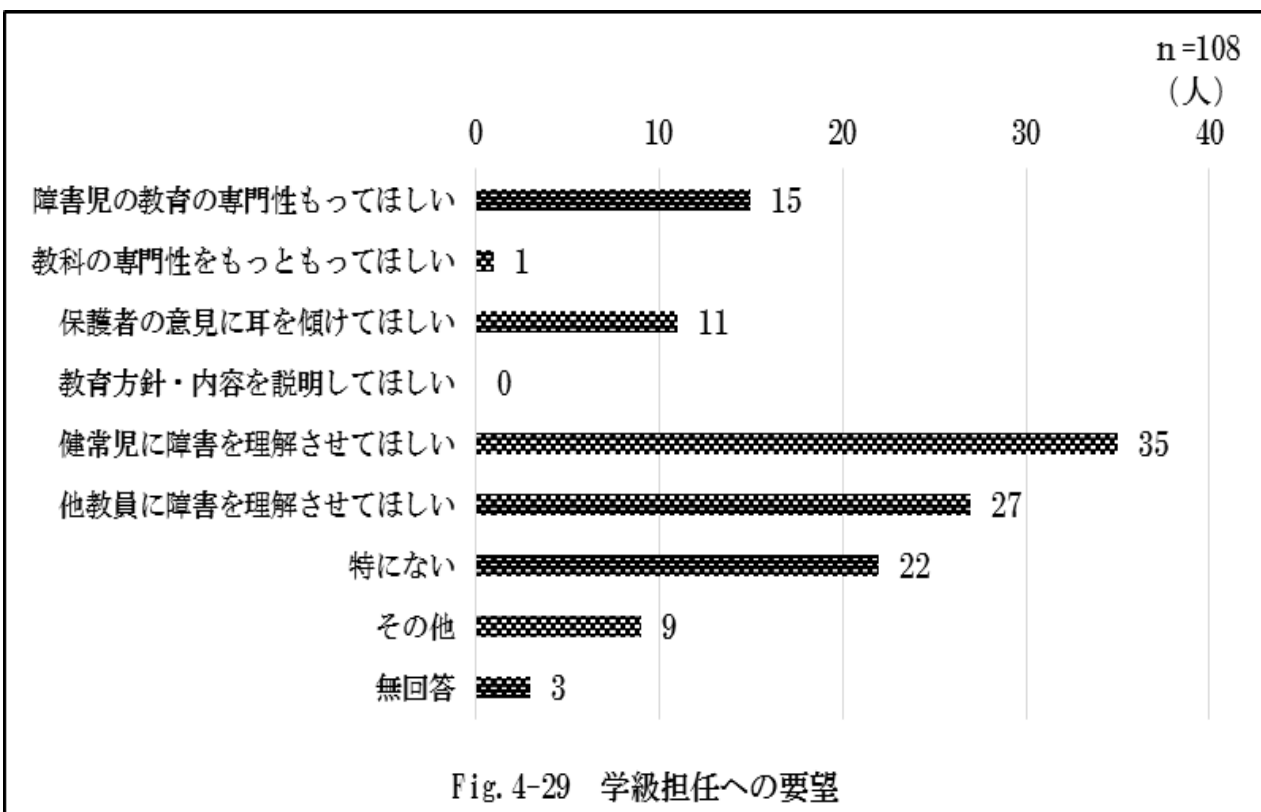
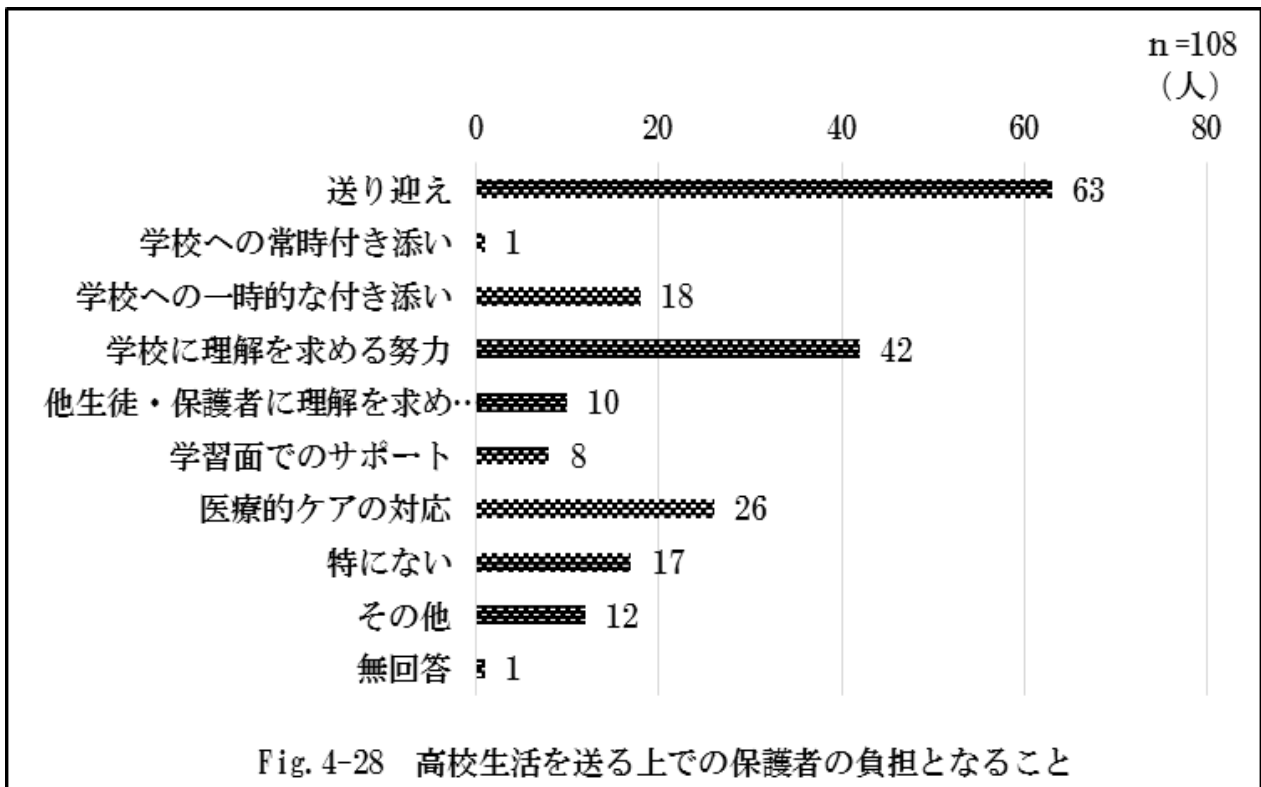


5. 高等学校入学後の学校生活・支援について（保護者）

生活面・学習面で学校側に要望を出し対応が行われたもので行なわれなかったものについて尋ねたところ、生活面で最も要望され対応が行われていたのが、障害者用トイレの設置（33名，30.6%）であり、その他にも校内移動の支援、スロープの設置、介助員の配置等、様々な対応が学校側により行われていたことが示されていた。一方で要望を出して対応がなされなかったものについては、「医療的ケア」（27名，25.0%）、「介助員の配置」（23名，21.3%）の2項目が多く選択されていた（Fig.4-26 参照）。学習面では、「学校行事の配慮」（35名，32.4%）が最も行われた対応であり、その他にも学習内容の変更・調整、移動教室の介助、特別な机・椅子の設置などの配慮が行われていた。また、対応が行われなかった項目でも、「学校行事の配慮」（22名，20.4%）が最も多く挙げられており、学校により大きく対応が異なることが示されていた（Fig.4-27 参照）。

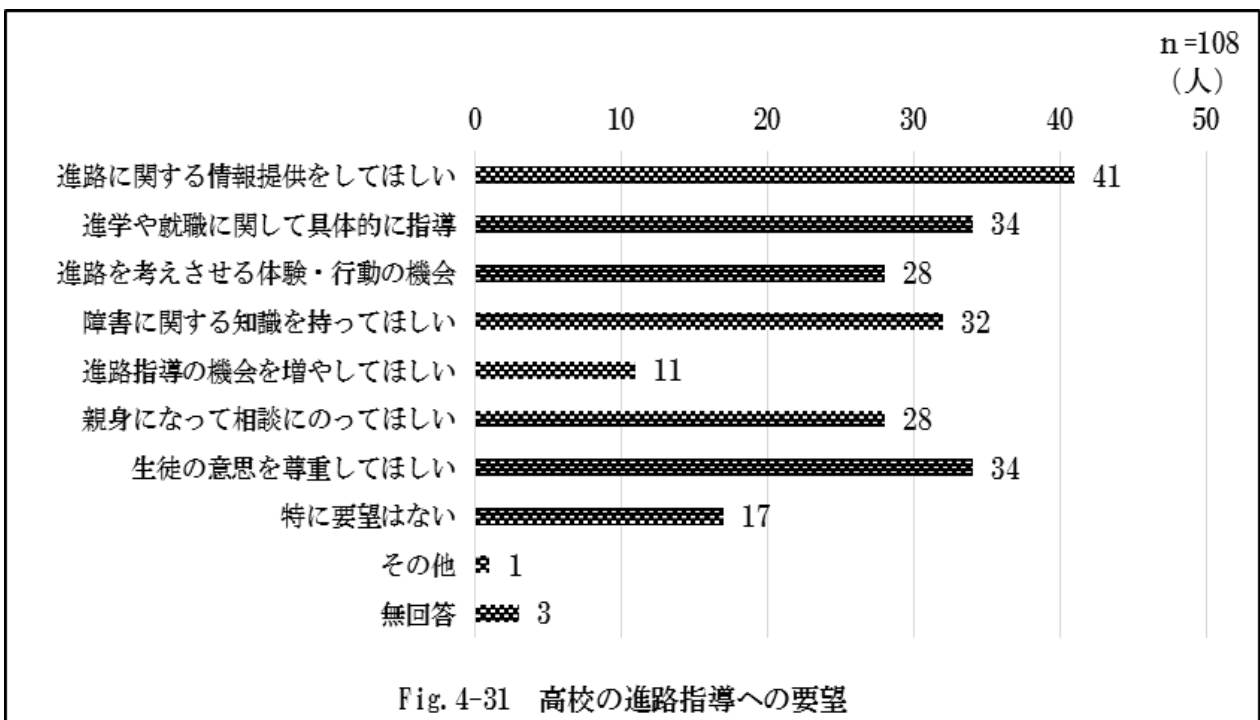
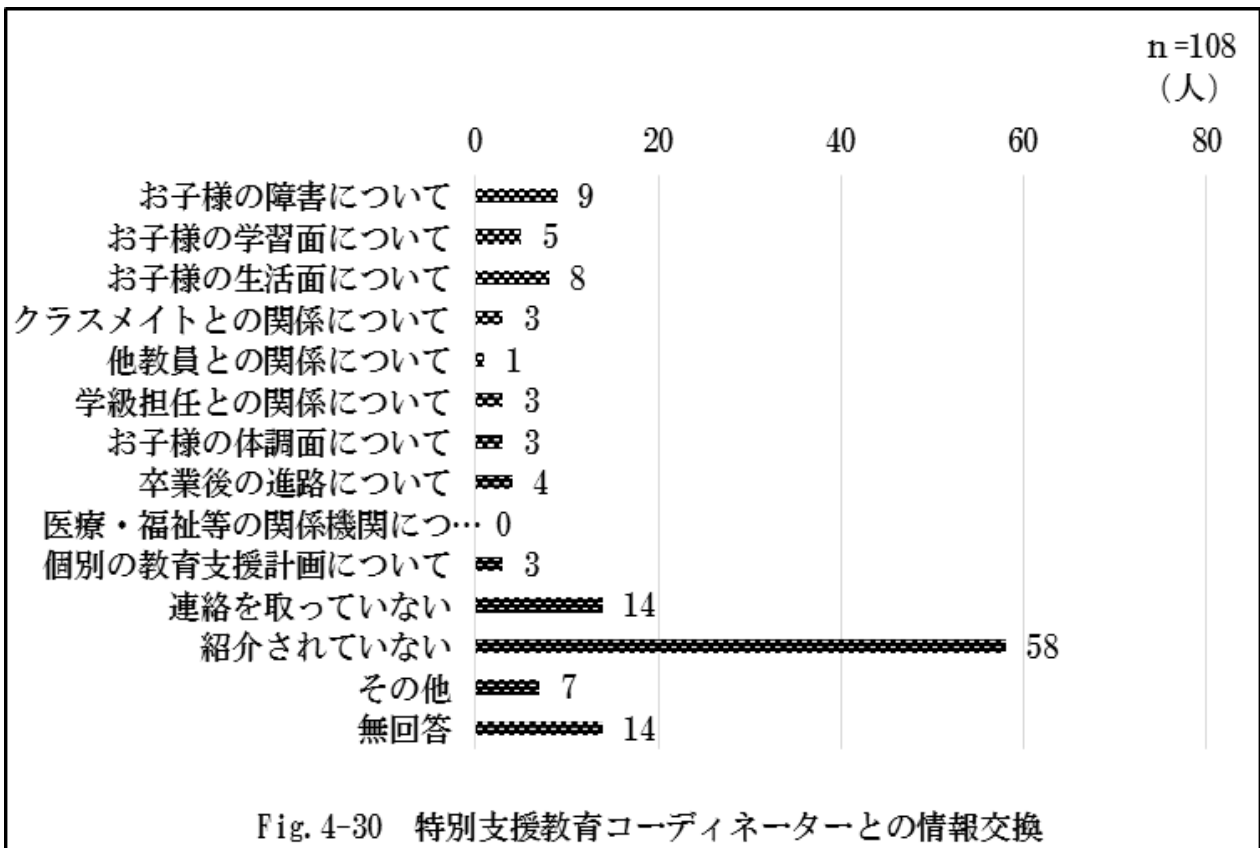


学校生活を行う上での家族への負担があるか尋ねたところ、「送り迎え」への回答が 63 名（58.3%）と最も多く、次に「学校に理解を求める努力」42 名（38.9%）、「医療的ケアの対応」26 名（24.1%）であった（Fig.4-28 参照）。また、学級担任への要望の中では、他教員や健常生徒に障害について理解させてほしいという回答が最も多かった（Fig.4-29 参照）。



保護者に特別支援教育コーディネーターとどのような情報交換しているか尋ねたところ、72名（66.7%）の保護者がコーディネーターを紹介されていないもしくは連絡を取っていないという回答であった。特別支援教育コーディネーターの役割の中に、保護者との連絡窓口となることが求められているが、十分に活用されていない現状が浮き彫りとなった（Fig.4-30 参照）。

高校の進路指導に対する要望では、各項目に満遍なく回答がみられた。進路に関する十分な情報提供や具体的な指導を行うとともに、一方的な進路に関する情報提供するだけでなく、当事者の意見に耳を傾け、親身になって指導にあたる学校側の姿勢も求められることが示されていた（Fig.4-31 参照）。



保護者の高校生活について 5 段階評価による回答をまとめたものが Table 4-8 である。「学校生活全般」では、「満足」「やや満足」が 54 名（59.3%）で肢体不自由児本人と同様に半数以上は高校生活をおおむね評価していた。また項目別でも、学級内の友達関係、健常児との交流において「やや不満」「不満」と評価したものが、その他の項目と比較すると多くみられた。

Table. 4-8 保護者の高校生活に対する評価

	満足	やや満足	普通	やや不満	不満	無回答	満足 (計)	不満 (計)
①学級の編成	32 29.6	29 26.9	41 38.0	5 4.6	- -	1 0.9	61 56.5	5 4.6
②施設・設備	30 27.8	36 33.3	27 25.0	12 11.1	2 1.9	1 0.9	66 61.1	14 13.0
③指導方針・教育内容	27 25.0	29 26.9	41 38.0	9 8.3	1 0.9	1 0.9	56 51.9	10 9.3
④教科の学習	25 23.1	29 26.9	45 41.7	6 5.6	2 1.9	1 0.9	54 50.0	8 7.4
⑤学級内の友達関係	17 15.7	20 18.5	32 29.6	23 21.3	14 13.0	2 1.9	37 34.3	37 34.3
⑥健全児との交流	23 21.3	20 18.5	36 33.3	18 14.8	10 9.3	1 0.9	43 39.8	28 25.9
⑦学級担任の対応	36 33.3	28 25.9	28 25.9	11 10.2	2 1.9	3 2.8	64 59.3	13 12.0
⑧保護者への支援・援助	30 27.8	16 14.8	49 45.4	10 9.3	- -	3 2.8	46 42.6	10 9.3
⑨障害に応じた指導・配慮	29 26.9	20 18.5	40 37.0	14 13.0	3 2.8	2 1.9	49 45.4	17 15.7
⑩進路指導	28 25.9	27 25.0	29 26.9	7 6.5	15 13.9	2 1.9	55 50.9	22 20.4
⑪学校生活全体	30 27.8	24 22.2	34 31.5	9 8.3	10 9.3	1 0.9	54 59.3	19 17.6

上段は人数，下段は%を示す。

最後に、高校進学・生活において保護者が今後重視してほしい点について記述での回答を求めた。その結果、＜教員・他生徒の障害への理解＞、＜私立高校の対応の改善＞、＜高校の進路指導＞、＜高校選択の際の情報提供＞、＜学力と施設・設備面のバランス＞、＜通学時のサポート＞、＜事例の蓄積＞、＜医療的ケアの時間の確保＞、＜施設・設備面の整備＞が挙げられた。

Table4-6 保護者が高校進学・生活において今後重視してほしい点（記述回答）

< 教員・他生徒の障害への理解 > (15)

- ・先生によって障害者に対する考えが違うので、教師になる前の教育として障害者に対する教育をしてほしい。
- ・担任以外の教員が障害を理解できていない。病気をもっているからといって、大げさにされたり、できることも制限されたりしてしまうことが多々ある。障害といってもいろいろな程度や、症状があることをしっかり理解してほしい。
- ・やはり、他の生徒に対しての理解の得られない3年間でした。友達はいても親友といえる人はほとんどいませんでした。自信をなかなか持つことができない場面も多く、もう少し、他生徒への働きかけ・理解が得られたら本人も変わっていたかもしれません。もちろん、本人の努力をもっと必要だったと思います。
- ・先生に相談しても障害のことなど知らないことも多く、情報を得る事はない。
- ・非常に珍しい病気であったために、学校は必要以上に安全重視の姿勢を見せたため、本人は常に監視されているような心理状態だったらしい。何か新しい経験を積むというよりは、まず事故がないように、無事に終わるようにという環境の中で、非常にストレスを感じ、イライラしていたように思える。公立ということも関係していたのかもしれないが、安全に配慮しながらももっとのびのびと学校生活を送らせてやりたかった。
- ・学習面はもちろんです、多感な年頃ですので、友人・対人関係に十分気を遣っていただきたい。県内の進学高校に入学しましたが、クラス内でうまくいかず、担任に相談しましたら転学をすすめられました。障害があることが原因だったのでしょうか…。
- ・年頃なので他人の目が気になる、健常者と同じようにしたい、できない苛立ちをサポートしてもらえる友達、先生が見つければいいのですが。また、特別扱いされているというのも本人が嫌がるので対応が難しい。障害児の気持ちの理解が出来る先生が欲しい。
- ・健常児の子供たちと同じように出来る事は自分でするようにお願いしています。
- ・できない部分、記入が遅く間に合わない。テストを最後まで受けきることができない。等々の配慮をお願いするも他の子と同じを求められた。当然点数は取れない。担任で違ってくるがあきらめず繰り返し伝えていくことが大切。
- ・身体への理解は校内では歪曲されるのが怖かったため必要最小限しか相談しませんでした。担任以外に（担任は忙しそうなので）相談できればよかったですと感じました。
- ・友達関係がネックになると思います。1人でも心を許せる友達ができて、学校側も協力姿勢があれば楽しく過ごせると思います。やはり学校の先生次第というところがあると思います。等。

< 私立高校の対応の改善 > (4)

- ・私立には外からの指導はできないのですが、断られた1校と説明会はOKでしたが明らかに拒否されたような空気を感じた2校はすべて設備、施設（車椅子での動線）は文句なしでした。結局、ウエルカム！で受け入れてくださったところはそんなに設備も整っておらず…。まだまだ「心のバリアフリー」が足りないなあと実感しました。せっかくのバリアフリー設備、一体何のため？誰のため？と…。今でも断られた時の校長のお言葉は傷となっています。もちろんそんな学校こちらからお断りですが、教育者の長とされる方があのような態度をとるなんて本当ショックでした。唯一その場に子どもがいなかったことが救いでした。
- ・「私立高校へ進学しました。自然に話し合い設備等も整っているところを選び決めましたが、生徒確保のために好意的だったのか、入学してみるとかなり扱いが違っていた。

-
- ・私立は融通が利くと思いますが、対応してもらえずに退学とかになる可能性もあると思います。その点公立は切り捨てはしない気がします。1番重要なのは進学先の理解を得てもらうことだと思います。
 - ・「私立でお金がないから」と困った部分への協力がなかなかかなわない部分があった。

<高校の進路指導> (4)

- ・本当は4年制の大学に行きしっかり資格を取って欲しかったが希望大学は遠方で自宅通学は不可能だったため(金銭面・精神面ともに)あきらめた。
- ・進路については、オープンキャンパスに何箇所か参加したがバリアフリーの確認は大変だった。担任は全部本人まかせで、もう少し情報提供してほしかった。
- ・高校卒業後の進路指導が健常児中心の学校だったため、あまりに知識不足で頼れる方がいなくて卒業後の現在も困っています。
- ・ずっと(小学校から大学)普通学級での生活をしてきましたが、健常者同様の進路選択では、一般の就職は難しいと感じています。進路・卒業後のことを重視してほしかった。しっかりと相談すべきでした。、等。

<高校選択の際の情報提供> (4)

- ・現在の中学校の進路指導は全く機能していない。学校の進学率のメンツのみ。学力テストを受けてその結果に見合ったところよりワンランク下あたりを強く薦めてくる。頑張ってみよう!とかチャレンジはさせない。何のために滑り止めを受けるのか不明。この学校はどうだろうといった指導もない。指導は塾の先生からだけでした。
- ・娘は、中2、3年と不登校でした。そのため進学先を決めるのは悩みました。担任、スクールカウンセラー、フリースクール、市のフリースペースなど話を聞きながら考えましたが、どこも高校や教育委員会のホームページで公開されている以上の情報は得られないので、「知ってるもの」感が強く残りました。「子供の考えを大切に」「自分で決める」と誰からも言われてしまいますが、結局そこまでもっていきのが難しいし、子ども本人も辛いところのようでした。
- ・障害者が受験する時、教育委員会は詳しく教えてくれないので制度をわかりやすくしてほしいと思いました(私たちの時は受験された(障害者の方)お母様にいろいろ聞いて、その内容を教育委員会の人に話をしました)。
- ・中学時代、教師は差別的で悲しい思いをたくさんしました。「特別扱いできない」と、障害(車椅子)を持っていても受け入れてくれる学校、設備のある学校を探すことしてもらえず、親が探しまわりました。

<学力と施設・設備面のバランス> (4)

- ・校舎はバリアフリーでエレベーター、身障トイレもあり、教室の移動もすべて介助なしの学校選択しました(選択せざるを得ませんでした)。
 - ・施設面を重視して高校選んだので学習レベルがかなり低くて、本人も勉強せずともトップレベルでいられることに満足してしまい親としてはその後の進路に不安を覚えました。
 - ・学力と校内設備のバランスで進学校の選択が狭くなってしまう。
 - ・都立高においては、断られるところもあった。設備が充実しているところは、レベルが高いところが多いので中学側が躊躇してしまい受検できない(進学を確実にできる安全圏を薦める傾向にある。先生の苦労もわからなくないが、チャレンジできない)。
-

<通学時のサポート> (3)

- ・ 駅の設備、駅からの距離、学校設備等を全て考えると、入学できる学校が限られてくるのは残念。
- ・ 車椅子で電車とバスを乗り継いでの通学だったため、大変な面もありました。
- ・ 現在の国の方針では、通学にヘルパーを使うことができず、家族が送迎しなければ高校へ通うことができませんでした。片道 13 キロ離れた高校へ往復 26 キロを朝・夕送迎することは子どものためと思っても大変だったのが現実です。もう少し障害者が学校に安全に家族の負担の少ない状況で通えるようになることを願います。

<事例の蓄積> (2)

- ・ 前例をたくさん知って情報を集めてほしい。
- ・ 地域の普通小学校・中学校に通っていましたが、先生方や教育委員会（〇〇市）は、肢体不自由児童の現状把握をしてませんでした（もしかしたら、把握していたのかもしれませんが、尋ねても「わからない」という回答でした）。どんな子が、どこの学校で、どのような学校生活を送っているか、情報がなく“事例が学校間で共有・蓄積されることなく…”ととても思います。同じ県でも、地域差がありました。幸い私たちは知り合いの知り合い、たまたま耳にしたこと、本当にそんなことから情報を得て、たまたま学校と巡り合い、その学校の対応が良く…といった感じでここまで来ました。

<医療的ケアの時間の確保> (2)

- ・ 二分脊椎で導尿をしているので障害者用トイレが必要なことと休み時間内に導尿が終わらず次の授業が始まってしまってもとがめられることのないよう全ての教員へ理解してもらうことが大切でした。
- ・ トイレ使用について、休み時間 10 分で障害者トイレまで遠く、また導尿に時間がかかるので休み時間はオーバーすることもあった。

<施設・設備面の整備> (3)

- ・ スロープは 1 カ所付いていたが、屋根がなく、雨の時濡れてしまうので要望出したが、建物の構造上ダメだと言うことで、3 年間傘をさしたり、小雨などはささずに濡れて通行した。
- ・ 空調設備はあるが、全然きかず、体温調整ができなく体などで大変だった
- ・ 小・中・高 12 年間の学校生活を振り返って感じたことですが、確かに階の移動などについては、エレベーターや階段昇降機等は必要不可欠な設備ですが、ちょっとした段差程度であれば、スロープを設けるより子供たちの協力で乗り越えるということも大事なのではないかと思います。その上で健常者・障害者相互の理解が育まれているように感じています。

() 内は人数を示す。

IV. 考察

(1) 高等学校における肢体不自由のある生徒の在籍状況の把握

調査協力が得られた当事者団体による偏りのため、二分脊椎症に起因して肢体不自由を有するものが69名(62.7%)と最も多く、そのため内部障害、特に膀胱直腸障害を合併するものが多く高等学校に在籍していることが示された。中村・下泉(1999)では、二分脊椎児は、中学生以上になると学習面の問題と将来の職業的自立を考慮し、養護学校を選択する傾向が多いことを指摘していたが、本調査結果では高等学校に進学するケースも一定にあることが明らかになり、肢体不自由児の学びの場が多様になってきていることが推察される。また、回答者の半数が導尿のケアを必要としており、その他にも摘便、洗腸、たん吸引といった医療的ケア必要とするものも少数ではあるが高等学校に在籍していた。しかしながら保護者調査の結果では、高校入学後、支援の要望を出して対応がなされなかったものとして医療的ケアの対応が最も多く挙げられており、その対応を負担に感じている保護者がいることが示されていた。また記述部分でも、本人、保護者ともに、医療的ケアを行うための時間を十分に確保できないことを課題として挙げていた。文部科学省による「平成27年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について」では、高等学校は調査対象に含まれておらず、医療的ケアが必要な障害児の実態については報告されていない。先行研究でも、肢体不自由特別支援学校における医療的ケアの現状や課題についての報告はみられるものの(石黒・筒井・大田・平野, 2008; 宮下・高柳・杉田; 2003)、高等学校に在籍する肢体不自由児に対してどのような支援体制の下、医療的ケアが行われているか現状と課題については明らかにされていない。今後は義務教育段階だけではなく、高等学校においても医療的ケアの体制整備を整えていく必要があると考えられる。

川間(1996)では通常学級に在籍する肢体不自由児の障害が軽度であることが示されていたが、本調査の回答者についても全体の半数は移動面で車椅子利用者であるものの、食事、排泄、衣服の着脱、身の回りの整理整頓で全介助が必要なものは1割程度であり、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒についても障害の程度が比較的軽度であるとい

える。インクルーシブ教育の推進により、今後は重度な肢体不自由のある生徒の高校進学が増えてくることが予想され、そのための更なる体制整備が必要になるといえる。

(2) 高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の進路選択および学校生活について

まず、高等学校への進学を希望する肢体不自由児は、進路を考える際には、自らの意思を優先し、その上で、通学圏内のバリアフリー整備の充実した学校を選択する傾向がみられた。また、保護者は子ども自身の意思を尊重しつつ、本人同様に施設・設備面の充実さを進路選択の際は重視していた。白石(2003)は、両下肢機能障害のある生徒が、小学校、中学校と比較して高校の施設が高層であり、選択授業などで移動が多いという情報などが加えられることが高校進学を諦める要因の一つとして指摘している。本調査の結果においても、施設・設備面が整っていないという理由で高校側から入学を断られるケースもみられ、進学を考える際には、ハード面の整備状況が重要なポイントとなることが明らかとなり、先行研究を支持する結果となった。しかしながら、高校入学後、日常生活面の改善点として最も多く挙げられているのもまた、施設、設備面の不備であり、それと関連した校内移動の支援も課題であるとされていた。これは、進路選択の段階でのハード面の整備状況に関する情報提供だけでは不十分であり、実際に入学後に予期せぬ不都合が生じていることが推察され、施設、設備面の課題は肢体不自由のある生徒の進路選択や学校生活に多大な影響があることがわかる。一方、高野・泉(2016)は、入学後に生じるハード面の不備については、教員や級友等の人的サポートによりカバーできる場合があり、そこから健常生徒の障害理解や健常生徒と肢体不自由のある生徒の交流が深まる可能性を示している。よって、各都道府県により高校のバリアフリー施設・設備の着実な整備が進められるとともに、予期せぬハード面の不備が生じた場合には、人的サポートも活かしながら弾力的に対応していくことが求められる。

また、学習面では肢体不自由に伴い最も困難のある教科・科目として「保健体育」が挙げられており、全体の約半数が運動をすることの困難が述べられていた。松浦(2006)は、

小・中学校に通う肢体不自由児とその保護者を対象に実施したアンケート調査から、体育授業の現状と課題、併せて体育授業に対する教育的ニーズについて整理し、障害の部位や程度に関わらず授業参加が十分に保障されず、授業に介助者を求められる、別課題、見学、教室での自習などの制約があることを明らかにしている。肢体不自由のある生徒自身からも「自分ができることを評価してほしい」や「その人に合ったプログラムを組み、その達成度で成績をつけるべき」といった意見が述べられ、高等学校においても同様の課題があることが推察される。その上で「中、高ともに学習において一番不満だったのが、肢体不自由のため体育の成績は必ず「2」になること」や「体育の授業は受けても受けなくても1か2。…レポートを出しても2。」といったように成績評価に対する不満も散見された。例えば、指定校推薦により大学進学を考えた場合、評定平均値が重視されるため肢体不自由のある生徒の高校3年間の体育の低い成績は大きな不利益となり、肢体不自由のある生徒の進路の可能性を狭めることになりかねないともいえる。このような点からも、特別支援学校での実践も踏まえ、肢体不自由のある生徒が取組可能な体育の授業内容を検討し、その上で健常生徒とは異なる個別の成績評価をどのように扱っていくのか議論していくことが求められる。さらには障害のある生徒とない生徒が共に取り組めるような体育の在り方を検討し、インクルーシブ教育の伸展に寄与していくことも必要ではないだろうか。学習面ではその他に、「学校行事」への対応を求める意見もみられた。保護者調査の結果によれば、学校行事の対応が行われたケースとそうでないケースがあることが明らかとなり、学校によって対応のバラつきがあることも推察された。肢体不自由児の半数近くが友人・対人関係におけるトラブルを抱えていたが、その要因の一つとして、学校行事に十分に参加できず、集団活動を通して人間関係を築く場への参加が制限されてしまうことが考えられる。藤井・森（2017）も学校行事の意義として、活動を通してさらなる人間関係が構築されること、友達の新たな姿を知ることができることを挙げており、学校行事がより人間関係を深める機会であることを指摘している。合理的な配慮により、肢体不自由のある生徒が可能な限り学校行事に参加できるように支援していくことが重要であるといえる。

そして、 肢体不自由のある本人の 48 名（44%）が友人・対人関係において何らかの問題や悩みを抱えていた。また、高校在学中に退学や転学を考えたことがある本人は 21 名（19%）おり、その理由として最も多かったのが、『友人・対人関係がうまくいかないから』（12 名）であった。肢体不自由児本人の記述回答の中でも「できることとできないことがあることをクラスメートに理解してほしい」や「障害に対する知識、支援の仕方を学んでほしい」といった意見が多く述べられており、友人・対人関係における問題や悩みを抱える要因の一つとして、他の生徒の障害への理解不足が大きいといえる。障害理解教育において、肢体不自由は、一般的な状態像をとらえやすい障害種であり（今枝・楠・金，2013b）、小、中学校では他の児童に肢体不自由を理解させるために「障害シミュレーション体験」が多く行われていることを報告している（今枝・楠・金森，2013a）。今後の課題として、肢体不自由のある生徒本人が他の生徒に理解してもらいたいと考えている具体的内容について精査し、どのような機会・方法で高校生がそのような障害理解をするのが有効であるかを詳しく検討していきたい。保護者が求める障害理解の形も様々であり、本人同様に障害の症状等への理解や友人・対人関係に配慮を求める意見等がみられた。肢体不自由のある生徒への対応については、できない部分に配慮してもらえず他の子と同じを求められた等という意見がある一方、過剰なかかわりや配慮があったので出来る限り健常な生徒と同様に接してほしいといった意見もみられた。このように一口に障害理解といっても、各ケースによって理解してほしい内容が異なることが予想される。当事者と学校関係者双方で率直な話し合いを重ね、相互理解を図りながら学校生活を遂行していく体制が求められる。また、保護者に、学校生活を送る上での保護者への負担があるか尋ねたところ、「送り迎え」への回答が 63 名（58.3%）と最も多かった。記述回答でも、「現在の国の方針では、通学にヘルパーを使うことができず、家族が送迎しなければ高校へ通うことができませんでした。片道 13 キロ離れた高校へ往復 26 キロを朝・夕送迎することは子どものためと思っても大変だったのが現実です。もう少し障害者が学校に安全に家族の負担の少ない状況で通えるようになることを願います」のように通学時のサポートを求める意見が述べられ

た。厚生労働省（2015）の「障害者等の移動の支援について」では、「通勤、営業活動等の経済活動に係る外出、通年かつ長期にわたる外出及び社会通念上適当ではない外出」は同行援護、行動援護支援の対象外となっており、通学もこれに該当するとされている。教育の合理的配慮の観点から通学支援に係る議論が行われているところであるが、本調査結果からも通学支援のニーズが大きいことが示された。福祉サービスを活用した通学支援の充実、保護者の負担が軽減し、また本人の自立した生活にも寄与するものであると考えられるため、今後の体制整備が求められる。

最後に、高校卒業後の進路希望先については、「大学・短大」への進学希望者が全体の約7割を占め最も多く、次いで、「就職」、「専修・専門学校」という結果であり、この3つのいずれかの進路を選択する傾向がみられた（Fig.30）。また、高校での進路指導については、進学や就職に関する情報提供や具体的指導、進路指導にあたる教員の姿勢など、様々な要望・課題があることが示された。記述回答において進学希望者からは、「障害のある生徒の大学進学のノウハウも持ってほしい」や「大学に行きたかったが、行けなかった」といったことが述べられ、また、就職希望者からは「就職先も見つからず、具体的にどのように対応をしたらいいかわからず非常に困った」や「健常者同様の進路選択では、一般就職は難しかった」という意見が挙げられており、進路指導が十分に行われないことによる高校卒業後の進学や就職の難しさが指摘されていた。今後、大学等に進学した肢体不自由者、就職した肢体不自由者それぞれの実態と課題を調査していくことで、肢体不自由のある生徒の高校での進路指導で有効な情報の把握、必要とされる指導、支援の内容を具体的に検討していくことができると考えられる。

V. 第4章のまとめ

- ・保護者調査の結果から、高校入学後、支援の要望を出して対応がなされなかったものとして医療的ケアの対応が最も多く挙げられていた。インクルーシブ教育の伸展に伴い、これまでより重度の肢体不自由生徒の入学も想定され、今後は義務教育段階だけではなく、高等学校においても医療的ケアの体制整備を整えていく必要があると考えられる。
- ・本人および保護者への調査結果から、施設・設備面の課題は肢体不自由のある生徒の進路選択や学校生活に多大な影響があることが明らかとなった。
- ・肢体不自由のある本人の48名(44.0%)が友人・対人関係において何らかの問題や悩みを抱えており、その要因の一つとして、他の生徒の障害への理解不足が大きいと本人や保護者は考えおり、学校側にそれに対する対応を求めている。しかし、一口に障害理解といっても各ケースによって理解してほしい内容が異なることも明らかとなり、当事者と学校側の双方が率直な話し合いを重ねる必要性が示唆された。
- ・学校生活を送る上での保護者への負担があるか尋ねたところ、「送り迎え」が最も負担が大きいことが明らかとなった。通学支援の充実は、保護者の負担が軽減し、また本人の自立した生活にも寄与するものであると考えられるため、今後の体制整備が求められる。
- ・肢体不自由生徒に対する進路指導が十分に行われないことによる高校卒業後の進学や就職の難しさが指摘された。

第 5 章

X 県の高校に在籍している肢体不自由のある生徒、保護者、学校関係者に対する
質問紙・インタビュー調査による教育実態と課題の検討

I. 目的

実際に高等学校に在籍している事例から、肢体不自由のある生徒・保護者、学校関係者がどのように連携・協力し学校生活を送っているのかを、各対象者のそれぞれの役割・関係性にも着目し、教育実態とその課題をより詳細に明らかにすることを目的とした。対象者ごとの目的は Table 5-1 に示した。

II. 方法

1. 対象者

2015年にX県の高等学校に在籍した全5ケースの肢体不自由のある生徒、保護者、その学校関係者を対象とした。具体的には、①授業担当者、②管理職、③特別支援教育コーディネーター、④学級担任、⑤養護教諭、⑥特別支援教育支援員、⑦保護者、⑧肢体不自由のある生徒本人とした。

なお、①は、高校において必履修教科・科目となっている国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報の授業を担当した教員（1年～3年まで）を対象とした。

2. 各ケースの概要

①ケース A

A本人（女性）は、X県の公立A高校の全日制の通常学級に在籍していた。小、中学校はいずれも通常学級に在籍していた。脳性麻痺により上肢、下肢の機能に障害がある。右手の指は、細かく動かすことはできないが、物を軽く握ることができる。左手の機能に障害はない。歩行器等を使えば歩行可能だが、基本的には電動車椅子を使用して移動している。トイレは、便座への移動の介助を行えば自力で対応することができる。高校入学時から特別支援教育支援員が1名配置されており、教室移動、学習、食事、トイレ等のサポートをすべて行っていた。高校卒業後は、職業訓練校に進学した。

②ケース B

B 本人（男性）は、X 県の公立 B 高校の全日制の通常学級に在籍していた。高校一年の一月に、脊髄梗塞を発症し、下半身不随となる。上肢・体幹の機能に障害はない。杖や歩行器等を使えば歩行可能だが、基本的には手動車椅子を使用して移動している。導尿のケアを必要とするが、自己導尿により対応している。移動介助のみ支援が必要で、その他に介助の必要はない。脊髄梗塞を発症後、約六か月の入院生活を経て、特別支援学校に転学し約三か月間、学校生活を過ごした。その後、本人の希望により高校二年の九月に、B 高校に復学し、高校卒業まで在籍した。特別支援教育支援員は、移動介助のため高校に復学してから三週間後に 1 名配置された。高校卒業後は、私立大学に進学した。

③ケース C

C 本人は、X 県の公立 C 高校の全日制の通常学級に在籍していた。小、中学校はいずれも通常学級に在籍していた。脊髄性筋萎縮症Ⅱ型により、上肢、下肢、体幹の機能に障害がある。上肢は、両手首より下の機能が全廃している。下肢、体幹の機能は、ともに全廃である。移動には、ストレッチャー型の電動車椅子を使用している。食事、排泄、衣服の着脱、身の掃除・整理整頓は、全介助が必要である。また、会話は可能だが、書字はできない。高校入学時から特別支援教育支援員が 2 名配置されており、教室移動、学習、食事、トイレ等のサポートをすべて行っていた。高校卒業後は、一浪し、その後国立大学に進学した。

④ケース D

D 本人は、X 県の公立 D 高校の定時制の通常学級に在籍していた。小、中学校はいずれも通常学級に在籍していた。D 高校は、三部制（午前部、午後部、夜間部）の単位制高校である。四年間で卒業する四修制が標準であるが、他の部の時間帯に開設される三修制向けの授業を受講すれば、三年間で卒業する三修制を選択することも可能である。D 本人は、

四修制で午前部に所属していた。脊髄性筋萎縮症Ⅱ型により、下肢の機能に障害がある。上肢・体幹の機能に障害はない。移動には、電動車椅子を使用している。食事衣服の着脱、身の掃除・整理整頓には、一部介助が必要である。排泄は便座への移動支援のみ必要で、自己導尿により対応していた。会話、書字は可能であった。高校二年時から特別支援教育支援員が1名配置されており、教室移動、学習、食事、トイレ等のサポートをすべて行っていた。高校卒業後の進路が決まらず、現在は職業訓練校に通っている。

⑤ ケース E

E 本人は、X 県の公立 E 高校の全日制の通常学級に在籍していた。小、中学校はいずれも通常学級に在籍していた。四歳の時の交通事故により、頸椎損傷（C1 レベル）を受傷した。上肢、下肢、体幹機能に障害があり、首から下を全く動かすことができない。常時呼吸器の装着が必要であり、たん吸引の医療的ケアを必要としている。移動は、他者の介助による車椅子での移動である。食事、衣服の着脱、身の掃除・整理整頓は、全介助を必要としている。また、排泄は、他者による導尿が必要である。会話は可能だが、呼吸器を付けているため聞き取りづらい。高校入学時から特別支援教育支援員が2名配置されており、教室移動、学習、食事、トイレ等のサポートをすべて行っていた。高校卒業後は、私立大学に進学した。

3. 調査方法

インタビュー調査は、基本的には対象者が勤務する高校にて行い、インタビューガイドに基づいて半構造化面接により実施した。インタビュー時間は各対象者あたり1時間程度。また、インタビュー内容は、ボイスレコーダーにて録音した。インタビュー内容で不明瞭な点については、後日電話やメールにて確認を行った。

各授業担当者のみ、インタビューではなく、選択・記述形式の質問紙調査を実施した。調査実施時期は、2015年3月～4月であった。授業担当者への質問紙は、インタビュー調査時に管理職に依頼・配布し、後日郵送にて回収を行った。

各対象者の調査内容は、Table 5-1に示した。

4. 分析方法

インタビューデータは、質的帰納的に分析を行った。分析は、まずインタビュー調査から得られた内容を全て逐語録に起こしインタビューデータとした。次に、各対象者の逐語録の内容を意味ごとに分類し、それぞれにラベル名をつけた。さらに、そのラベルの類似性に着目し、サブカテゴリー、カテゴリーに分類し、それぞれに名称をつけた。そしてカテゴリー間の類似・相違点を検討し、その関係性をモデルに示した。一連の分析過程については、特別支援教育に携わる教員1名、大学院生3名で妥当性の検討を行う。カテゴリー、モデルに関しても、討議を重ねることにより、客観性の確保と妥当性を担保した。

授業担当者のアンケート調査については、選択項目については、単純集計、記述項目については KJ 法に基づく内容分析を行う。

5. 倫理的配慮

インタビュー調査では、学校長および各対象者に研究目的、方法、インタビュー内容の録音、プライバシーの保護、参加の自由について説明し、調査協力の承諾を得た。面接開始前に、改めて口頭と文書により同意を得てインタビューを実施した。なお、録音した音声データは、研究責任者が厳重に保管し研究終了後に破棄することとした。

授業担当者への質問紙調査では、個人が特定される可能性のある情報は一切公表しないことを明記した。また、参加は自由意思であり、いつ調査を撤回してもいかなる不利益も生じないこと、回答したくない項目があれば無理に回答する必要のないこと等を依頼文書及び質問紙調査票の表紙に明記した上で調査を実施した。

なお本調査は、東京学芸大学研究倫理審査委員会の承認（受付番号174）を得て実施した。

Table 5-1 各対象者への調査目的および質問項目

対象者	目的	質問項目
各授業担当者	授業担当者に対して 質問紙調査 を行い、肢体不自由のある生徒の学習上の困難への対応と課題を明らかにすることを目的とした。	①プロフィール（年齢、性別、教員経験年数、担当教科等） ②過去の肢体不自由のある生徒とのかかわり経験の有無 ③対象とする生徒の学習上の困難 ④生徒の学習上の困難への具体的対応 ⑤対応することができなかった困難 ⑥特別支援教育支援員について
管理職	管理職が肢体不自由のある生徒の高等学校入学をどのように捉え、高校入学前から卒業までに生じる具体的な問題に対してどのような対応を行っていたか、実態と課題を明らかにすることを目的とした。	①入学までの経緯（事前の話し合い、中学校との連携等） ②入学前の課題とその対応（県教委への要望、校内整備等） ③入学後に生じた課題とその対応（各教科、進路等）について
特別支援教育コーディネーター	特別支援教育コーディネーターが高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒への支援のためにどのような役割を担っていたか、また関係機関・関係者の間を連絡調整し協働する際に必要な事柄・生じる問題点等を明らかにすることを目的とした。	①特別支援教育コーディネーターに指名されるまでの経緯、 ②学校内の関係者や関係機関との連絡、調整について、 ③肢体不自由のある生徒や保護者とかかわりについて ④担任への支援について ⑤巡回相談や専門家チームとの連携について ⑥校内委員会での役割について
学級担任	学級担任がどのような点に配慮し、学級運営を行っていたのか実態と課題を明らかにすることを目的とした。	①クラス担任を引き受けるまでの経緯 ②クラス運営を行う上で配慮している点 ③他生徒との関係について ④管理職、他教員、支援員等の学校関係者との連携・サポートについて ⑤保護者との連携・サポートについて ⑥当該生徒の対応にあたり生じた課題とその対応（各教科、進路等）について
養護教諭	養護教諭が高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒に対してどのような健康・体調面の支援・対応を行っていたのか、実態と課題を明らかにすることを目的とした。	①肢体不自由のある生徒へのかかわり・対応について ②健康面での配慮について ③関係者との連携について ④関係機関との連携について
特別支援教育支援員	高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒を担当していた特別支援教育支援員が支援を行う中で生じた困難・課題をどのように捉え、それらにアプローチしているか、実態と課題を明らかにすることを目的とした。	①特別支援教育支援員として配置されるまでの経緯 ②学校生活上の介助について ③学習活動、教室間移動等の介助について ④当該生徒の健康・安全への配慮について ⑤学校行事の介助について ⑥周囲の生徒等への障害理解の促進について ⑦関係者との連携について
保護者	高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の保護者が、生徒本人の学校生活をどのようにサポートし、また、学校側に対してどのような支援を求めているのか、実態と課題を明らかにすることを目的とした。	①入学までの経緯（進学理由、中学校との連携等） ②入学前の要望とその対応（事前の話し合い、高校・県教委への要望等） ③入学後に生じた困難とその対応（各教科、教員・友人等との関係、進路等）について
肢体不自由のある生徒本人	高等学校に在籍した肢体不自由のある生徒が、どのように学校生活を過ごし、また、学校や級友に対してどのような支援やかかわりを求めているのか、実態と課題を明らかにすることを目的とした。	①入学までの経緯（進学理由、中学校との連携等） ②入学前の要望とその対応（事前の話し合い、高校・県教委への要望等） ③入学後に生じた困難とその対応（各教科、教員・友人等との関係、進路等）について

Ⅲ．各対象の結果と考察

1．授業担当者

(1) 結果

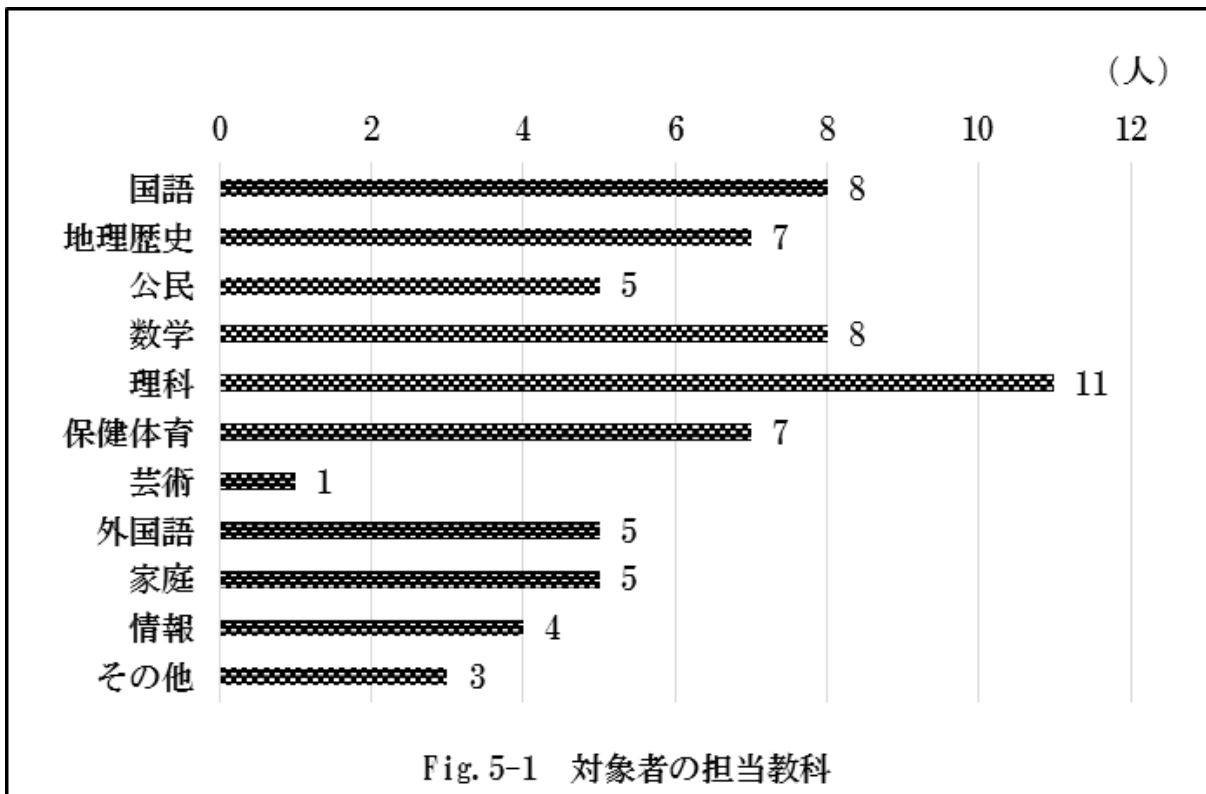
質問紙調査票は、150部（各校30部ずつ）を配布し、62部の返送があった。回収率は、41.3%であった。

①対象者のプロフィール

対象者の教員経験年数は、5年未満が8名（12.9%）、5～10年が5名（8.1%）、11～20年が2名（3.2%）、21～30年が20名（32.3%）、31～40年が27名（43.5%）であった（Table 5-2）。調査対象者が担当していた教科科目については、Fig.5-1の通りである。その他の3名については、すべて商業の科目を担当していた教職員である。また、複数科目を担当していた教員については、地理歴史と公民を担当していた教員が1名、数学と情報を担当していた教員が1名、理科と情報を担当していた教員が1名であった。また、特別支援学校教諭免許状の所有の有無について尋ねたところ、対象者すべてが所有していなかった。

Table 5-2 対象者の教員経験年数

年数	件数	割合 (%)
5年未満	8	12.9
5～10年	5	8.1
11～20年	2	3.2
21～30年	20	32.3
31～40年	27	43.5
計	62	100.0



② 肢体不自由のある生徒とのかかわり経験の有無

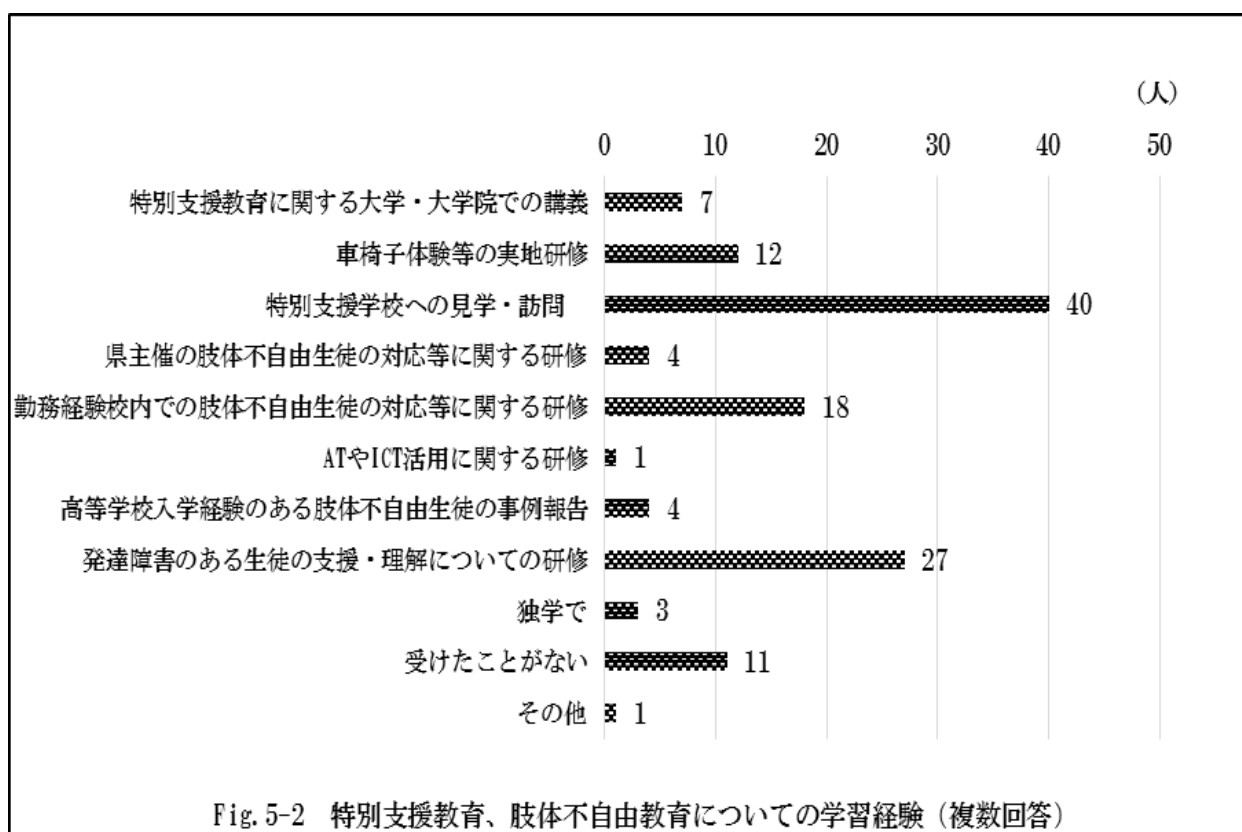
対象者が調査実施時の勤務校以前に肢体不自由のある生徒とのかかわりがあったかについて尋ねたところ、かかわったことがあると回答したものが 47 名（75.8 %）で、かかわったことがないと回答したものが 15 名（24.2 %）であった（Table 5-3 参照）。

③ 特別支援教育、肢体不自由教育についての学習経験

特別支援教育、肢体不自由教育についての学習経験については 128 件の回答があった。最も多かったのが、特別支援学校への見学・訪問 40 件（64.5%）、次いで、発達障害のある生徒の支援・理解についての研修 27 件（43.5%）、3 番目に勤務経験校内での肢体不自由生徒の対応等に関する研修 18 件（29.0%）という順であった（Fig.5-2 参照）。

Table 5-3 肢体不自由のある生徒とのかかわり経験の有無

	件数	割合 (%)
かかわったことがある	47	75.8
かかわったことがない	15	24.2
計	62	100.0



④学習環境における特別な対応・支援

Table5-4に、学習環境における特別な対応・支援の内容を示した。具体的な取り組みとして、特別な学習机・椅子の設置、移動教室を減らす、支援員の配置、電子機器の活用、座席の工夫などが挙げられた。

Table 5-4 学習環境における特別な対応・支援

【特別な学習机・椅子の設置】(16)

【移動教室を減らす】(13)

- ・移動なるべく上下階にならないよう学校全体で時間割りを組む(英語)。
- ・本来4階で実施する顕微鏡実習を、3階の講義室にて実施できるよう、事前に機材を移動して行った(理科)。

【支援員の配置】(22)

- ・支援員による移動教室の補助(理科)。
- ・支援員を配置し、ノートテイクをお願いする。グループワーク等も支援員の協力を得ながら、通常通りに行った(公民)。

【電子機器の活用】(5)

- ・授業プリントを電子化して、パソコンを使って学習できるようにした(理科)。
- ・授業用プリント、教科書、副教材のデジタル化(地理歴史)。

【座席の工夫】(12)

【その他】(12)

- ・野外学習における様々な工夫(理科)。
- ・黒板の使い方(見えるよう)に(数学)。

【特になし】(13)

()内は人数を示す。

⑤教育内容・指導方法における特別な対応・支援

教育内容・指導方法における特別な対応・支援については、代替的なカリキュラムによる指導、提示方法の工夫、特別な教材の使用、進度の考慮などが挙げられた。代替的なカリキュラムによる指導については、主に家庭や保健体育などの実技を伴う教科を担当していた教職員から多く回答があった。その他に、公民では、社会福祉やノーマライゼーションの内容について深く学ぶ機会を設けたり、倫理の教科の特性上あえて特別な配慮しないという意見もみられた（Table5-5 参照）。

Table5-5 教育内容・指導方法における特別な対応・支援

【学習内容の変更・調整】（10）

- ・書道作品はPCソフトで作成し、印刷した。実技・体験等はレポートで代替もあった（芸術）。
- ・車椅子1台を入れてのゲームを実施。相手チームにも1台の車椅子を入れ、乗せる生徒を入れ替えながら実施（保健体育）等。

【提示方法の工夫】（5）

- ・実験器具の提示の仕方。実験結果（科学反応など）の提示の仕方（理科）。
- ・効率よく学習できるように、板書する式変形は少なめにし、式をよく見て、暗算で処理できる部分を増やすように指導した（数学）等。

【特別な教材の使用】（4）

- ・授業内容を電子化して、USBに保存して、生徒へ渡す。生徒は自宅でPCを使って学習する（理科）。
- ・他の生徒より入力が遅いため、事前にある程度入力した教材を特別に準備した（情報）等。

【進度の考慮】（2）

【その他】（6）

- ・教育内容：社会福祉やノーマライゼーションの授業を掘り下げて実施（現代社会）（公民）。
- ・倫理という授業の特性上、区別なく対応していた（公民）

（ ）内は人数を示す。

⑥ 定期試験における特別な対応・支援

Table 5-6 に定期試験における特別な対応・支援の内容について示した。試験時間の延長、代筆による筆記、問題・解答用紙の拡大、記号問題の多用、可能な範囲での実技試験の実施などが挙げられていた。肢体不自由のある生徒の筆記能力を考慮し、記述問題の代わりに記号問題を増やした特別な試験を行ったり、本人の運動能力に応じた実技試験を実施するなどの工夫がみられた。

Table 5-6 定期試験における特別な対応・支援

【試験時間の延長】(16)

【代筆による筆記】(5)

【問題・解答用紙の拡大】(6)

【記号問題の多用】(2)

- ・テスト問題で記号問題を多くする（地理歴史）。
- ・テストの記述問題を選択に変える等他の生徒の問題と少し変える等した（外国語）。

【可能な範囲での実技試験の実施】(2)

- ・本人が可能である内容を、実技試験として採用し点数化した（保健体育）。
- ・本人の実施可能な範囲での技能テストを実施。よってテストは他の生徒との規準は異なる（保健体育）。

【その他】(2)

- ・ひらがなでも可（※代筆者の負担を減らすため）（地理歴史）。

【特になし】(40)

() 内は人数を示す。

⑦成績評価における特別な対応・支援

成績評価における特別な対応・支援については、本人の実施可能な取組による評価、レポートによる評価の2つが述べられていた。家庭や保健体育などでは、本人の実施可能な取り組みを評価する教員がいれば、実技の代わりにレポートを提出させることで評価を行っている教員もあり、担当者により異なる評価方法が採用されていた（Table5-7参照）。

Table 5-7 成績評価における特別な対応・支援

【本人の実施可能な取組による評価】(7)

- ・時間がかかるものについて、持ち出しを認めた。休み時間などに支援員さんと作業し、完成させた。評価については他の子と差をつけなかった(家庭)。
- ・毎時間の記録・感想をファイルにし、評価した。ストップウォッチで練習や試合時間を計測し、声で皆に知らせる仕事をしてもらい評価した(保健体育)。
- ・本人が可能である内容を、実技試験として採用し点数化した(保健体育)。
- ・毎回授業中に行ったプリントを提出してもらいました(理科)。

【レポートによる評価】(7)

- ・被服分野の作品づくりにおいては本人が出来る所まで(実際は布選択まで)また希望するところまで実施。かわりとしてレポートの提出で補った。作品については選択した布を見本として使用し、担当教員が完成させ持ち帰らせた。この通り、実習の代わりにレポートの提出をさせた。
- ・実技の代わりにレポート提出(芸術)(保健体育)。

()内は人数を示す。

⑧ 学習面で対応することができなかつた問題や困難

学習面で対応することができなかつた問題が困難については、個別に対応できないことへの歯がゆさ、本人の身体機能の制約による指導の困難さ、授業形態による指導の困難さ、板書の免除、使用可能な教具の不備などに関する記述が得られた。家庭や保健体育では、他の生徒の指導もあるため個別に対応することが難しく、対応に苦勞している様子がみられた。また、実習において肢体不自由のある生徒が使用可能な教具の不備についても指摘があった。芸術や情報では、本人の身体能力の制約により対応が困難であることが示されており、授業進度、評価の公平性にも影響与えていることも述べられていた（Table 5-8 参照）。

Table 5-8

学習面に対応することができなかった問題や困難

【評価の公平性】(8)

- ・コンピューターの入力には介助者の能力に依存するところが大きく、評価が公正にできたか疑問が残った（情報）
- ・体育の授業をレポートでどのような評価をしたらいいのか…難しい。他生徒との兼ね合いもあるので「3」をつけることしかできない（体育）。
- ・他の生徒の目もあるので、厳しい評価をせざるを得ない（体育）。

【個別に対応できないことへの歯がゆさ】(7)

- ・マンツーマンで指導すれば、技能・体力ともに伸ばすことは間違いなくできるが、他の生徒30～40名を指導しながらでは大変困難であった。現実的に、他の生徒への指導が優先となる場合が多かった（保健体育）。
- ・その子ばかりを注視することもできない時に支援員の方がずっと付いて一緒に実習等してくれるといいと思ったこともありました。本人がやれると言え、危なそうだと思ってもやらせないわけにはいかないのかと。かといってその子にずっと付いてという対応も難しく…少し困りました（家庭）等。

【身体機能の制約による指導の困難さ】(6)

- ・書道技法の上達は、計れなかった（芸術）。
- ・入力に時間がかかり、他の生徒を待たせることもあり、授業進度に影響してしまった（情報）。
- ・有機化学において、複雑な構造の化合物や版の頭の中だけで考えていくのがかなり困難だった（理科）

【授業形態による指導の困難さ】(3)

- ・発問形式による授業展開のため、十分に表現できない点に対して苦慮していた（公民）。
- ・野外実習の成果がどの程度得られたのか不安がある（理科）等。

【使用可能な教具の不備】(2)

() 内は人数を示す。

⑨特別支援教育支援員への要望

特別支援教育支援への要望では、ノートの代筆、移動支援、実技科目の介助などの回答があった。今回の5ケース全てにおいて特別支援教育支援員が配置されていたが、授業担当者から、特別支援教育支援員に対して直接何か要望を出すことは少ないようであった（Table 5-9 参照）。

Table 5-9 特別支援教育支援員への要望

【ノートの代筆】(7)

- ・ノートの代筆、プリントの作成（地理歴史）
- ・板書事項を写してもらう（理科）

【移動支援】(4)

- ・その活動場所に本人を連れてきていただいた。終わりにあわせて迎えに来ていただいた（保健体育）。
- ・実験に伴う移動（理科）

【実技科目の介助】(3)

- ・付きっきりで指導ができないため、やらせたい内容を伝えて行ってもらった（保健体育）
- ・エプロン製作の時の介助（家庭）

【その他】(2)

- ・できるだけ見守りだけにして、手を貸すことは避けてほしい。本人が自立への武器になるような技術を付けさせたい。と話して理解を求めた。
- ・曜日の指定があり、実習の日に支援員がいなかったため、教科の（同じ）教員をお願いした。

【特になし】(48)

() 内は人数を示す。

⑩ 特別支援教育支援員に対する評価とその理由

特別支援教育支援員に対する評価とその理由について尋ねた。その結果、52名（82.3%）の教職員が特別支援教育支援員による学習面でのサポートを好意的に捉えていた（Fig.5-3 参照）。理由として、支援・対応への高評価、支援員配置が不可欠であること、肢体不自由のある生徒にとっての好ましい影響、自立に向けた対応への評価などが挙げられていた。支援員が配置されていることで教職員がスムーズに授業が実施できることが述べられており、必要不可欠な存在であることが示されていた。また、すべてを支援するのではなく、自分自身でできることは肢体不自由のある生徒本人に取り組ませる姿勢で対応していたことを評価する教職員もいた。一方で少数ではあるが、支援員ではなく専門の教員を配置させることで本人の能力を伸ばすことができたという意見や高校での学習内容が高度なため支援員もある程度の知識を有する必要性があることを指摘する意見もみられた（Table 5-10 参照）。

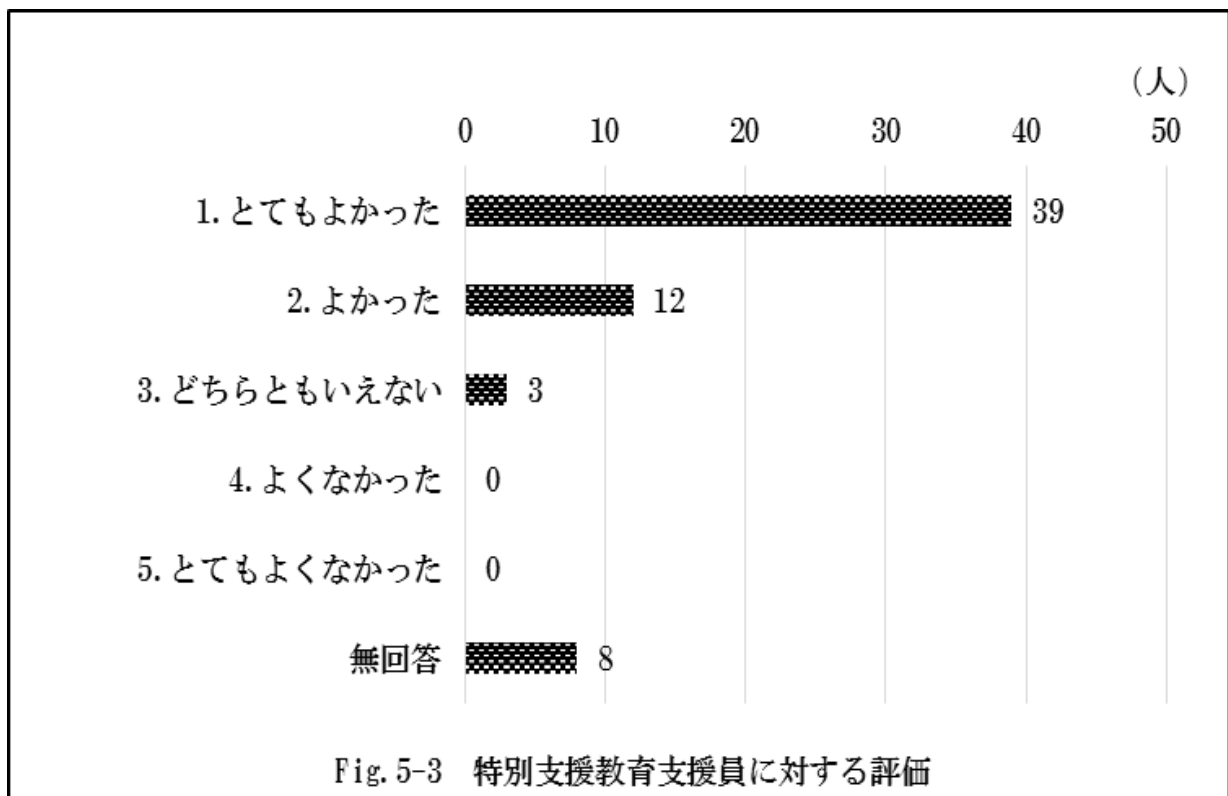


Table 5-10 特別支援教育支援員への評価に対する理由

【支援・対応への高評価】(10)

- ・こちらの意図をよく理解して、対応して下さった (情報:1)。
- ・移動、代筆をはじめとして、様々な支援をされていて頭が下がりました (数学:1)。

【支援員配置の不可欠さ】(16)

- ・良いも良くないもなく、必要な支援だったので配置されて当然だと思う (理科:1)。
- ・教材準備片付など。板書、教科書の開閉など。教員だけでは支援しきれない部分 (芸術:1)。
- ・他の全体の指導があるので、個人専属の方がいて下さったのは大変助かりました (保健体育:1)。

【肢体不自由のある生徒本人にとっての好影響】(4)

- ・本人への安心感を生み、授業へスムーズに入ることができたと思う (その他(商業):1)。
- ・学習支援だけではなく、3年間の日常会話を通して、人間的成長にもつながった (数学:1)。

【自立に向けた対応への高評価】(4)

- ・過保護にならず、育てる観点を持って支援していた (保健体育:1)。

【自立に向けた対応をすべき】(10)

- ・学校として、どこまで本人に行わせるかをもっと支援員の方と話をし、「自立に向けた支援」も行えるとより良かった (公民:3)。
- ・前述だが、本人が自分できることは自分でやらせる方向にもっていてもよかった (英語:4)

【専門性のある支援員の配置】(4)

- ・支援員ではなく、体育の免許を持った教員が付いてあげれば、能力を伸ばせた (保健体育:3)。
- ・内容面での知識がともなわないと、高校レベルの支援は厳しい (地理歴史:3)。

() 内は人数を示す。

(2) 考察

教育内容・指導方法において、実技を伴う家庭や保健体育などの教員は、「書道作品は PC ソフトで作成し、印刷した。実技・体験等はレポートで代替もあった（芸術）」や「車椅子 1 台を入れてのゲームを実施。相手チームにも 1 台の車椅子を入れ、乗せる生徒を入れ替えながら実施（保健体育）」といったように、別の課題を設定し、本人が可能な範囲でできることを取り組ませることで授業としていた。また、実技を伴う教科を担当した教員は、肢体不自由のある生徒だけに個別に対応できないことへの歯がゆさを感じており、「マンツーマンで指導すれば、技能・体力ともに伸ばすことは間違いなくできるが、他の生徒 30～40 名を指導しながらでは大変困難であった。現実的に、他の生徒への指導が優先となる場合が多かった（保健体育）」や「本人がやれると言え、危なそうだと思ってもやらせないわけにはいかない。かといってその子にずっと付いてという対応も難しく…少し困りました（家庭）」といった意見を述べており、教科の専門の教員を肢体不自由のある生徒に個別で配置して対応する必要性を指摘する意見もみられた。また、成績評価ではレポート提出もしくは本人の能力に準じた取組により評価しており、教師によって対応のばらつきがみられた。さらに、「コンピューターの入力には介助者の能力に依存するところが大きく、評価が公正にできたか疑問が残った（情報）」や「体育の授業をレポートでどのような評価をしたらいいのか…難しい。他生徒との兼ね合いもあるので「3」をつけることしかできない（体育）」のように、成績評価の公平性に懸念を持つ教員もみられた。今後は、肢体不自由のある生徒が幅広く取り組むことが可能な教育課程の編成を検討するとともに、他生徒と同一基準による評価ではなく、「個々にできることを評価する」体制づくりとその対応への理解が求められると考えられる。

全体的にみると、学習面において対応することができなかった問題や困難な点についての意見はそれほど多くみられなかった。その理由として、一点目に、47 名（75.8%）の教員がそれぞれのケースに携わる以前に勤務校で肢体不自由のある生徒とかかわった経験があったため、その経験をもとに工夫や柔軟に対応できたことが推測される。二点目に、全

ケースで特別支援教育支援員が配置されており、その対応・支援に対して 52 名（82.3%）の教員が満足をしており、必要不可欠な存在として捉えていた。教員の中には、「支援員に任せていたので何かをお願いをしていない（理科）」や「支援員の方が手取り足取りやっていたので、すべてお任せしていた（英語）」といったように特別支援教育支援員に全面的に任せるケースもみられ、肢体不自由のある生徒を特別支援教育支援員が専属でサポートすることで、教員はいつも通りの授業に従事することができたため学習面において困難を感じるものが少なかったともいえる。一方で、支援員に対しては、「学校として、どこまで本人に行わせるかをもっと支援員の方と話をし、『自立に向けた支援』も行えるとより良かった（公民.3）」や「本人が自分できることは自分でやらせる方向にもっていてもよかった（英語 4）」といったように将来的な肢体不自由のある生徒の自立を考慮して、本人が可能なことはできるかぎり自分でやらせるべきという、支援員のかかわり方や学校の支援体制の方向性に課題を挙げる教員もみられた。学校内での支援員の役割を明確化し、肢体不自由のある生徒の自立を考慮した支援体制の構築が求められる。

2. 管理職

(1) 結果および考察

管理職が肢体不自由のある生徒の高等学校入学をどのように捉え、高校入学前から卒業までに生じる具体的な課題に対してどのような対応を行っていたか、を明らかにするため5つのケースのラベルの類似・相違点を検討し、モデルを作成した。そして、【受け入れに対する戸惑い・不安】、【当事者とのかかわりによる印象改善】、【本人・保護者への要望】、【支援員の活用における効果と課題の実感】、【特別支援教育コーディネーターの活用のばらつき】、【施設・設備面の対応と人的サポート】、【施設・設備面の改善の必要性】、【大学入試対策の問題】の8つのカテゴリーを生成し、それらの関係性を Fig.5-4 に示した。【】はカテゴリー名、《》はサブカテゴリー名、『』はデータを示した。また、各ケースの管理職のプロフィールを Table 5-11 に示した。

まず、【受け入れに対する戸惑い・不安】のカテゴリーが抽出された。管理職は、《漠然とした戸惑い・不安》や《何ができるのかという不安》、《どのように支援をしていいかわからない》といった肢体不自由のある生徒の入学・対応にあたって様々な戸惑いや不安の意識を抱いていた。ケース A では、中学校との高校入学前の打ち合わせの段階で、保護者が肢体不自由のある生徒本人を障害のある生徒として扱われることに対して過敏に反応する部分があるため考慮して対応すべきとの報告を受けており、そのため《保護者対応への不安》があったことが述べられていた。またケース C、D の管理職は、車椅子からの転落による怪我や医療的ケアの過誤による事故で学校に責任が問われた場合どうすればいいのかといった《学校事故の際の責任の心配》を挙げる意見があった。しかしながら、このような肢体不自由のある生徒の受け入れに対する不安や戸惑いの意識は、入学後、【当事者とのかかわりによる印象改善】がみられ、ポジティブな意識へと変化していた。『実際にかかわってみると他の子と変わらないし、慣れというか戸惑いや不安は一切なくなりましたね（管理職 E）』といった《かかわりによる戸惑い・不安の軽減》や『入学前はやっぱりどんな子なんだろうって。ただ、実際に会ってみて彼と話をしてみると、とても本校の

生徒としてふさわしく、やる気のあるいい子だなど。みんな会えば会うほど変わっていきましましたし、頑張りを見てみんなが協力してあげようという良い方向に進んでいきました（管理職 C）』のような「かかわりを通しての印象改善」があったことが述べられていた。また、ケース C では保護者の熱心なサポートを目の当たりにして教職員のサポートへの意欲が高まったことも挙げられていた。また、【受け入れに対する戸惑い・不安】や【当事者とのかかわりによる印象改善】の категорияと関連した【本人・保護者への要望】が挙げられており、本人には、「高校進学をする目的をしっかりと持ってほしい」という意見があり、保護者に対しては、高校側には、対応できることとできないことがあるため、何かしてもらって当たり前という意識ではなく、困ったことがあれば可能な限り協力して対応してほしいということを述べていた。高野・泉（2016）では、「肢体不自由のある生徒が進学や学校生活の遂行に対する強い意志や努力の姿勢を示すことにより、教職員のよりポジティブな意識変化を生じさせる可能性がある」ことを報告している。「インクルーシブ教育は推進されるべきだから」とか「ノーマライゼーションが理想だから」といった正論だけでは人は快く支援を行ってくれるわけではなく、障害者側の強い意志や心のあり方に共感して初めて、自然な形での協力や支援を行おうとする意識が高まることが考えられた。

次に、【支援員の活用における効果と課題の実感】の категорияが抽出された。『支援員と違ってというのは時間で雇用しているのでその時間ってというのは授業の時間での雇用なんです。ただ、実際は授業だけでなく昼休みとかですね、そういった時間帯にも例えば何か委員会活動があったりとかします。そういうような時間が雇用の時間にカウントできないって、どういう風に調整していくのかって、難しいと思いますし。あと、一人だけだと休憩の時間が無くなってしまいうんです。そういうものを確保してあげるための調整が難しかったかなと思います（管理職 E）』と述べられているように、管理職は、「支援員の勤務時間の制約によりシフト調整の難しさ」を指摘していた。特に、イレギュラーな活動への対応や放課後活動の場合に勤務時間を超過した際には、「支援員の善意による勤務時間の延長」により対応してもらっていることや、支援員不在時には教員

による代わりの対応が行われていた。現場の教員からは、『学校の方としては今はこんなにシフト組んで先生たちがかなり努力してやんなきゃいけない、これは本業じゃないだろと。先生方は負担ばかり増えていって結局教材研究の時間が無くなったりとか休憩時間が取れないとか、不満の声も多かったですね（管理職 D）』と《支援員の代替を教員に求めたことによる不満》があったことが述べられていた。要望で挙げられているように、特別支援教育支援員の勤務時間を柔軟に調整できるように、必要な時に必要なだけ支援に入ってもらえるような勤務形態の在り方が望まれる。すべてのケースの管理職が《支援員の活用の効果を実感》しており、肢体不自由のある生徒のサポート、また教員の負担を軽減し円滑な学校運営を行う上で不可欠な存在として捉えていた。特別支援教育支援員の活用にあたっては、支援員の職務内容や職務条件についての不明確さ（荒川・船橋・室伏・渡辺，2009）、人材確保の難しさや雇用条件の不安定さ（村中・高橋・道城・加藤，2013）等、様々な課題もあることが報告されている。しかし本研究において、学校の管理職の視点からも特別支援教育支援員が障害のある生徒が学校生活を送る上で重要な役割を果たしていることが明らかとなり、今後早急かつ着実な体制整備が必要であると考えられる。

さらに、【特別支援級コーディネーターの活用のばらつき】の категорияが抽出された。ケース E のように特別支援教育コーディネーターを中心に校内委員会の開催や保護者との連絡調整などの対応行っておりそれが円滑に機能していたという報告がある一方で、その他のケースでは特別支援教育にコーディネーターに教員が支援を要請することにためらいがあることや活用方法が分かららないため機能していないと述べている管理職もあり、学校により活用状況が様々であった。平成 28 年度特別支援教育体制整備状況調査結果では、特別支援教育コーディネーターの指名が公立高等学校では 100.0%となっており、着実な体制整備が進められてきていることが報告されている。しかしながら、藤井・細谷（2012）、知念・田中（2010，2011）では、特別支援教育コーディネーターが配置されているものの、特別支援教育に対する知識や経験を兼ね備えていないことや経験年数が少ないことにより実際には機能していない学校が多いことを指摘していた。特別支援教育コー

ディネーター自身の専門性を高めることも重要であるが、学校運営のトップである管理職がその役割について理解し、特別支援教育コーディネーターを活用しやすい環境を整えていくことも必要であると考えられる。

そして次に、【施設・設備面の対応と人的サポート】の категорияが抽出された。当事者からの要望によりエレベーターの設置、トイレの改修、休憩室の設置などが校内の施設・設備面の整備が行われたことが述べられていた。しかしながら、実際には入学前には予期していなかった細かなハード面の不備が入学後に生じており、実際に対応する中で複数の障害者用トイレやエレベーターの設置等、さらなる【施設・設備面の改善の必要性】があると考えていた。またこのような入学後に生じた施設・設備面の不備については各学校において人的サポートにより柔軟な対応が行われていた。前述の通り、高野・泉（2016）では、入学後に生じるハード面の不備については、教員や級友等の人的サポートによりカバーできる場合があることを報告しており、そこから健常生徒の障害理解や健常生徒と肢体不自由のある生徒の交流が深まる可能性があることを示唆している。第4章でも指摘した通り、各都道府県により高校のバリアフリー施設・設備の着実な整備が進められるとともに、もしも予期せぬハード面の不備が生じた場合には、それをただ「障壁」と捉えるだけでなく新たな展開が生じるチャンスととらえ、人的サポートも活かしながら弾力的に対応していくことが求められる。

そして最後に、進路面では【大学入試対応の問題】についての категорияが抽出された。『バラバラでしたね。受ける学校によって全く対応が違うので困りました（管理職 E）』や『センターの方に問い合わせたところ、大学もやっぱりどういう風な対応していいか戸惑ったようで、最終的には大学の方から本校のいつも慣れてる職員の方で対応をしてもらえませんかということになって話し合いの結果、じゃあ本校から職員がそちらに行ってやりましょうと。本人もそちら安心だということで、そういう対応しました。センター試験のそこが1番いわゆる進路での対応が難しかったところですね（ケース C）』と述べられているように、入学試験の対応にあたって大学によるばらつきがあり苦慮していたことが示

されていた。日本学生支援機構による「平成 26 年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によれば、大学、短期大学、高等専門学校には、2,534 名の肢体不自由のある生徒が在籍しており、その数は年々増加する傾向にあることが報告されている。よって、各大学では積極的に情報を求め(例えば、「教職員のための障害学生修学支援ガイド」(2014)の大学入試センター試験における肢体不自由のある生徒に必要とされる配慮事項や実際の事例について)、より適切で柔軟な対応が全国どこの大学においてもなされるようになることが望まれる。

Table 5-11 各ケースの管理職（教頭）のプロフィール

ケース	性別	年齢	教員歴	担当年数	保有する免許・資格
A	男性	50代	32年	高2～高3 (2年)	中高社会科教員免許状
B	男性	50代	36年	高2～高3 (1年6か月)	中高社会科教員免許状
C	男性	50代	30年	高1～高3 (3年)	中高国語教員免許状 小学校教員免許状
D	男性	50代	26年	高3～高4 (2年)	中高保健体育教員免許状 特別支援学校教諭免許状
E	女性	50代	30年	高3 (1年)	中高数学教員免許状

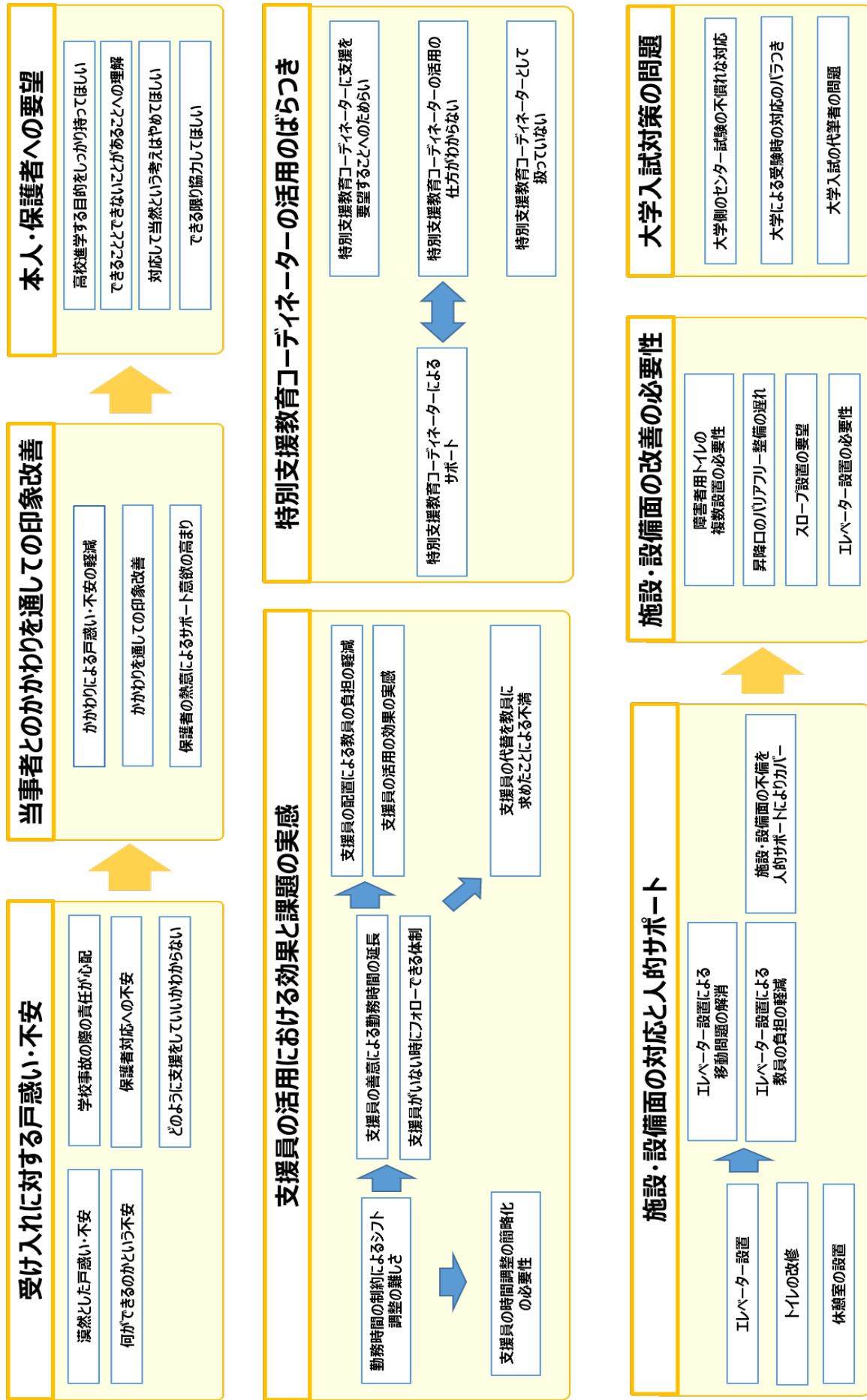


Fig.5-4 管理職モデル

3. 特別支援教育コーディネーター

(1) 結果および考察

特別支援教育コーディネーターが高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒への支援のためにどのような役割を担っていたか、また関係機関・関係者の間を連絡調整し協働する際に必要な事柄・生じる問題点等を明らかにするために5つのケースのラベルの類似・相違点を検討した。そして、【保護者との関係構築の難しさ】、【知識・職務の理解不足による特別支援教育コーディネーターの形骸化】、【特別支援教育コーディネーターが頼られにくい環境】、【個別の教育支援計画の作成・活用における課題】、【自立を考慮した支援の必要性】、【現場で活かさない研修】の6つのカテゴリーを生成し、それらの関係性を Fig.5-5 に示した。【】はカテゴリー名、《》はサブカテゴリー名、『』はデータを示した。また、各ケースの特別支援教育コーディネーターのプロフィールを Table 5-12 に示した。

まず、【保護者との関係構築の難しさ】のカテゴリーが抽出された。『基本的に学校に任せするポリシーのもんですから、適当って言ったらなんですけど、やってくれみたいな感じで細かな要望みたいなものをほとんどない感じでしたね（特別支援教育コーディネーターA）』と述べられているように《学校に任せきりにされる》ことで《保護者と意見が言い合える関係が築けなかった》ことを課題として挙げていた。また、ケース B、E では雑談程度のコミュニケーションしか行ったことがなく、保護者とのかかわりがほとんどなかったことも述べられていた。また、ケース A の特別支援教育コーディネーターは、学習・生活面で対応するにあたり《特別支援学校に助言を求めたい》と考えていたが、『うちの子は、身体に障害があるけどそれだけで、特別支援学校に行っているような子達とは違うのでということをおっしゃって…』のように保護者自身が特別支援教育に対する偏見があり、特別支援学校のセンター的機能を活用できず、問題を高校内だけで解決しなければならなかった様子が語られていた。第4章の全国高等学校への質問紙調査の中でも同様の課題が指摘されており、また門脇（2011）も「特別支援教育」に対して強い抵抗感をもっている保護者がおり、相談機関を勧めたり、個別の支援を提案したりしても受け入れてもらえ

ない状況もあることを報告している。当事者側も学校側の事情を理解するよう努め、両者が協同的に肢体不自由のある生徒の学校生活を支えていく姿勢が必要であることが示唆された。共生社会の実現を目指す際には、とかく健常者側の意識改革について注目されるが、障害者側の意識も変革や歩み寄りの必要性もあるのではないかと考える。

次に、【知識・職務の理解不足による特別支援教育コーディネーターの形骸化】の категорияが抽出された。『コーディネーターという仕事のできたのはここ何年かですよ？なので、仕事かわからないです、私自身が。どういう範囲が仕事なのかって（特別支援教育コーディネーターE）』のような「仕事内容を理解していない」ことや「肢体不自由に関する知識がない」ことにより「困っていることがわからず研修が実施できない」といった障害に関する知識・職務の理解不足があることを課題として挙げていた。このような状況により、藤井・細谷（2012）、知念・田中（2010, 2011）でも指摘されていたように、特別支援教育コーディネーターが形骸化してしまっており、校内で十分な役割を果たせていない状況にあることが示されていた。またそのような要因の一つとして、【特別支援教育コーディネーターが頼られにくい環境】の categoriaが挙げられた。「担任がクラスのことをすべて担当するという考え」をもっている教員が多いため、特別支援教育コーディネーターに頼りたくても頼りにくい状況にあるのではないかとすることを指摘していた。一方で、特別支援教育コーディネーター自身も「要請がなく支援に入れない」と考えており、できることがあれば協力してサポートしたいと考えていても、それを自ら言い出しにくい状況にあることも述べていた。また、ケース B では、学年主任が特別支援教育コーディネーターの役割をすべて担ってしまい、自分自身が特別支援教育コーディネーターとして「頼られないことへの後ろめたさ」を述べていた。このような状況改善するためには、特別支援教育コーディネーター自身が指摘しているように「特別支援教育コーディネーターの役割周知の必要性」や『相談に来るといいうのを大してハードルの高いものじゃなくて、恥ずかしいものでもなんでもなくて、だからその相談のしやすさっていうのと、雰囲気づくりをしてあげることが必要かなって。その生徒の困り感が、みんなが同じことを困って

いるということもありますし（特別支援教育コーディネーターD）』といった《要請しやすい雰囲気づくり》を進めていく必要があると考えられる。

また、【個別の教育支援計画の作成・活用における課題】についての指摘がみられた。『手間がかかるんです。今、特別支援コーディネーターの界限では必要だって言われていますし、どんどんインクルーシブ教育とか中高連携とか叫ばれているので必要だと思うんですけども、結構な負担になるんですよ（特別支援教育コーディネーターB）』といった《作成の負担感》や『個別の支援計画ですよ？これは特別支援学校から書き方を習ってですね、中学のものを引き継いだ部分もあります。あまりできるようになったことって増えていかないですよ。残念ながらね。だからそんなに書き換える必要もなかったんです。なので作成したけどほとんど役に立たなかったかな（特別支援教育コーディネーターE）』のように《作成しても役立たない》といった感想が述べられていた。しかし、乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子どもに一貫した支援を行うためには、個別の教育支援計画の作成とその有効な活用が重要であり、高等学校においても特別支援教育コーディネーターのスキル・専門性の向上が必要であると考えられた。またその他に、発達障害やその疑いのある生徒も多く在籍しているため、個別の教育支援計画を《必要とする生徒が多く対応しきれない》や日々様々な問題が出てくるため《先の見通しが立たず計画が立てられない》といった意見も挙げられた。内野・高橋（2008）でも、高等学校では「個別の教育支援計画」についての説明・例示・活用の検討などの課題があることを指摘している。特別支援教育コーディネーター自身の知識・経験不足により「個別の教育支援計画」を適切に作成し、活用することができていないこと、また役割が十分に理解されていない状況にあることが推察される。研修などを通して、「個別の教育支援計画」の適切な作成方法を学ぶと同時に活用の意義を周知理解させることが重要である。

次に【現場で活かさない研修】についてのカテゴリから抽出された。『講義形式の研修ってね、あんまり役に立たないんですよ。あのいい勉強っていうか、いいこと知ったなって思っても、なんかそれを頭で知ったんであって、やっぱ体とはちょっと違うんで（特

別支援教育コーディネーターB)』といった「講義形式の研修が役に立たない」ことや『各学校本当に生徒さんの抱えているものが千差万別なんですよね。だからEくんのような生徒もいれば、自閉症のお子さんもいて、あるいは多動のお子さんがいて、あるいは脊髄が曲がってるとか、骨が弱いとかそういういろんなお子さんの学校が30校近く集まるんですよね。そこの担当者がこういう生徒がいてこういう対応してますってお話されるんですけど、正直参考にならないんですよね。あー大変だなとは思いますが、やっぱり目の前にあるものに即役に立ってというものはまずないんですよね。申し訳ないんですけど(特別支援教育コーディネーターE)』のように「障害や背景の多様化から他校の実践例が役に立たない」ことが述べられ、実際の現場で活かさない研修ばかり実施されている印象が語られた。また、多くが「発達障害に関する研修が中心」であり、肢体不自由に関連する内容がほとんど取り上げられない状況にあることも述べられていた。今後の研修の要望として、より実践に近い「ロールプレイングやワークショップ形式の研修の必要性」があると考えていた。

そして最後に、【自立を考慮した支援の必要性】が挙げられた。ケースA、Eの特別支援教育コーディネーターは、『やっぱり介助する方が一通り全部やってた関係があって、そもそもクラスにはいるけどあんまり周りの子は関わってなかったのかなっていう。だから関わり方が分からないみたいな感じが。だからものを例えばものを頼むときの頼みかたみたいなのがどういう風にしていいのかわからないのかなみたいな感じのところがありましたね(特別支援教育コーディネーターA)』といった「支援員の常時配置による肢体不自由のある生徒のコミュニケーション能力不足」や『Eくんが困ってることを先取りしないで、Eくんが言葉にしてからお母さんがじゃあそれはその先生に言ってみなさいとかでよかったと思うんですけど、大体の場合、お母さんがこの質問を何とか先生に今お願いしたいとかいうことが多かったんです。なので、ちょっと代弁者になりすぎてたかなってところが感じられました(特別支援教育コーディネーターE)』といった「保護者が本人の意見を代弁しすぎる」といった肢体不自由のある生徒を過度に支援しすぎることによって生じる課

題があることを指摘していた。このような状況に対して、自分から何かを依頼したり、自分のことは自分でやらせるといった将来的な自立を考慮した支援に取り組もうとしたが、十分な支援を行うことができずに成果が上がらなかったことが述べられていた。このことから、学校全体で肢体不自由のある生徒に対する支援の範囲を明確化し、平常時は必要な部分だけをサポートし生徒自身が他者と能動的なコミュニケーションをとることを促すような支援体制作りが必要であるといえる。

Table 5-12 各ケースの特別支援教育コーディネーターのプロフィール

ケース	性別	年齢	コーディネーターの経験年数	担当年数	保有する免許・資格
A	男性	50代	5年	高1～高3 (3年)	中高社会科教員免許状
B	男性	50代	5年	高2～高3 (1年6か月)	中高理科教員免許状
C	男性	50代	3年	高1～高3 (3年)	中高英語・フランス語 教員免許状
D	男性	30代	2年	高3～高4 (2年)	中高国語教員免許状
E	女性	60代	4年	高1～高3 (3年)	中高英語教員免許状

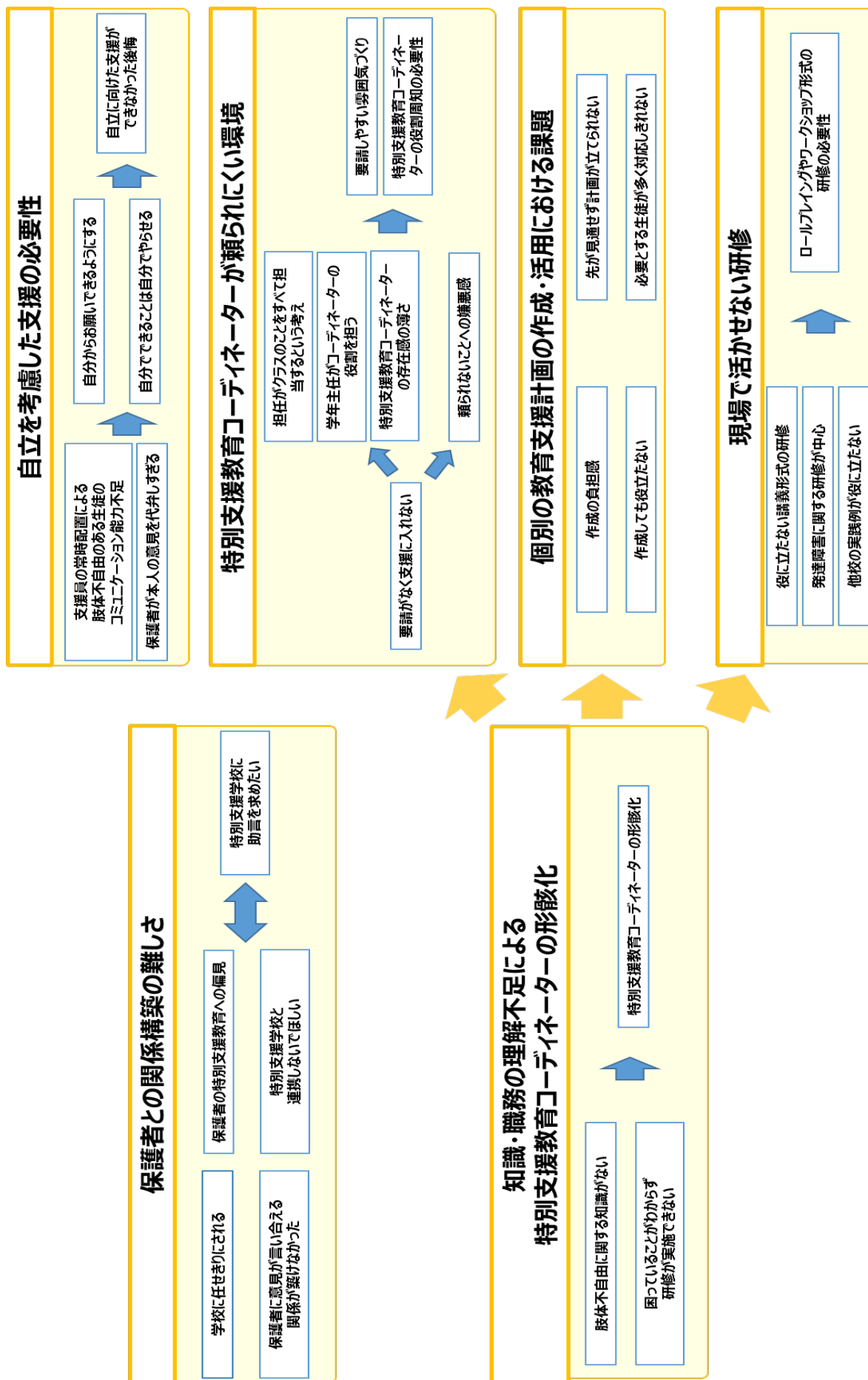


Fig.5-5 特別支援教育支援コーディネーターのモデル

4. 学級担任

(1) 結果および考察

高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒を担当した学級担任がどのような点に配慮し、学級運営を行っているのか実態と課題を明らかにするために5つのケースのラベルの類似・相違点を検討した。そして、【受け入れに対する戸惑い・不安】、【当事者とのかかわりを通しての印象改善】、【本人・保護者への要望】、【本人とかかわる上での担任としての心がけ】、【支援員の活用における効果と課題の実感】、【他の生徒とのかかわりにおける配慮と対応の課題】、【施設・設備面の対応と人的サポート】、【進路指導の在り方と課題】の8つのカテゴリーを生成し、それらの関係性を Fig.5-6 に示した。【】はカテゴリー名、《》はサブカテゴリー名、『』はデータを示した。また、各ケースの学級担任のプロフィールを Table 5-13 に示した。なお、ケース C の学級担任は、特別支援教育コーディネーターも兼任していた。

まず、管理職と同様に【受け入れに対する戸惑い・不安】のカテゴリーが抽出された。学級担任では、管理職で抽出された《保護者対応への不安》のサブカテゴリーのほかに、『自分にできるかな、自分が担任で彼に対して、困った状況に追い込んじゃったら嫌だなということは考えましたけれど（学級担任 D）』といった《担任を引き受けることへの戸惑い・不安》や『クラスの生徒もね、確かにうちのクラスの生徒、ちょっと賑やかなクラスで、男ばかりでね。まあそういった意味で最初いじめとかあったら嫌だなとはかなり思っていましたけれど（学級担任 B）』といった《いじめの問題の心配》、《どのように接したらいいのかという不安》、といったネガティブな意識を抱いていた。また、ケース B の学級担任は、『正直言って、復学せずにそちらでやった方が、本人にとっていろいろとやりやすいんじゃないかなとは正直思いましたけれども、いろいろ設備も何も整ってないですし』と述べているように、《特別支援学校に復学すべき》という考えをもっていた。しかしながら、学級担任も管理職と同様にこのような肢体不自由徒の受入に対する不安や戸惑いの意識が、入学後、【当事者とのかかわりを通しての印象改善】といったポジティブな意

識へと変化していた。管理職でもみられた《かかわりによる戸惑い・不安の軽減》のほかにも、『受け入れる我々も、やりながらどんどんどん、お互いにいい感じになっていくというか。ああ Eくんがこれだけ頑張っているなら、私たちもこれに答えてあげようって、なるじゃないですか。やっぱり私たちもこう、人ですから、感情ありますから（学級担任 C）』といった《本人の前向きな態度に触れることによるサポート意欲の高まり》や『何ていうんですか。障害を持つ子に接することを、自分でちょっと恐れていた部分があるじゃないですか。担任を持つ前は。そういう部分が、なんかそんなふうに思っちゃったことが、ごめんねみたいな。なんかそういうのは、それがちょっと悪かったかなっていう感じですね（学級担任 E）』《受け入れに抵抗感をもってしたことへの申し訳ない気持ち》を肢体不自由のある生徒とのかかわりを通して抱いていた。そして、【受け入れに対する戸惑い・不安】や【当事者とのかかわりによる印象改善】の категорияと関連した【本人・保護者への要望】が挙げられており、肢体不自由のある生徒本人に対しては高校に入学する目的をしっかりとって一生懸命学校生活を過ごしてほしいという要望が挙げられ、保護者に対しては高校側にもできることとできないことがあることを理解してほしいということや《学校任せにしないでほしい》という要望が挙げられた。管理職と同様に学級担任においても、高野・泉（2016）の結果を支持する内容が示され、本人の学校生活を遂行しようとする強い意志や保護者の学校への協力的な姿勢を示していくことで、周囲の人々もサポート意欲が高まることが示唆された。

次に、【本人とかかわる上での担任としての心がけ】の categoriaが抽出された。『だからもうなるべくその子ばっかりに気を取られないで、まあ普通の子と同じ感じで、話しかけられる時もそうだし、まあ何かを頼む時もそうだし、同じようなレベルで扱っていきましょう。なるべくみんなの教室の中では。だから大丈夫とかそういう声掛けもやめて、他の子と同じような感じで。（学級担任 A）』と述べられているように、すべてのケースの学級担任は、《他の生徒と同じように接する》ことを心がけていた。そして、肢体不自由のある

生徒《本人にできることは自分でやらせる》ことを意識しており、何か問題が生じないかぎりは《できる限り見守る姿勢》をとっていたことが述べられていた。

また、【本人とかかわる上での担任としての心がけ】と関連するカテゴリーとして、【他の生徒とのかかわりにおける配慮と対応の課題】が挙げられた。学級担任は、グループ活動やレクリエーションを通して《クラスメートとかかわる機会をつくる》配慮を行っていた。このようなかかわりを通して、日常生活の様々な場面で《他の生徒によるサポート》が行われる場面もみられ、ケース C や E の学級担任からは、『クラスにこう入ってきて、そうすると自然と誰かが一人二人行くっていう感じで、で、スマホを見ながら何とかだよねーって言う感じで。まあうちの学校スマホ結構ゆるいので、まあそれでいろいろと結構見たりとか、メールのやりとりとかしてたこともあったと思うんですけども。そういう感じだったので、他の子たちはすごく自然に接していました。すごくいい感じで友人関係は作られていたと思います（学級担任 E）』というように、《良好な友人関係の構築》がなされたことが述べられていた。その一方で、ケース A や D の学級担任からは、『同じ部屋にいても違和感なくみんなやってる感じなんですけれど、特定の子がよく面倒を見てくれるっていう差はありました。特定の子に支援をお願いしすぎて一度自分の方にクレームみたいなのがあり申し訳なかったなと（学級担任 D）』のような《特定の生徒だけに支援を求めたことによる反感》や、『別にひいきしてるなんていうのはないんですけども、Aさんに対してそういうことをされてるって言ってしまう。そうするとなんか少し冷たくなりますよね、彼女に対してね。こうひいきされてる子がいると、またなんか先生ひいきされてる、みたいな感じで。やっぱりこう冷たい言葉が彼女にいたりするので（学級担任 A）』のような《特別扱いすることへの他の生徒の不満》が挙げられ、担任としてクラスメイトとの関係性に苦慮し気遣う様子が伺えた。このような状況の背景として、『結局小学校の時ずっと支援員さんが、もう面倒見てしまったがために、人との関わり方がその子全くわからず、付き合い方が全く分からなくて、そういうコミュニケーション能力がなかなかこううまく備わってなかったっていうのがあるので（学級担任 A）』といった《支援員の常

時配置によるコミュニケーション能力不足」を指摘し、他の生徒と適切に交流するためには肢体不自由のある生徒自身のコミュニケーション能力も必要であると考えていた。渡邊（2011）は、特別支援学校に在籍する肢体不自由児童・生徒のコミュニケーションの困難に関する研究の動向をまとめた、①拡大・代替コミュニケーション、②発語の発達、③関わり手側の要因、④身体を通じたコミュニケーション、⑤コミュニケーションの困難に関する評価、⑥生活環境および社会参加、⑦チームアプローチについて焦点を当てた研究が行われてきたことを報告している。その一方で、小・中学校などの通常学級に在籍する肢体不自由のある生徒のコミュニケーションの困難に焦点を当てた研究はなく、支援員との関係性により肢体不自由のある生徒のコミュニケーション能力に悪影響を生じている可能性は本研究が初めて指摘するものである。以上のことより、早期の段階からの家庭、学校など様々な場面で、肢体不自由児童・生徒の将来的な社会参加を視野に入れたコミュニケーションの指導・支援、さらに環境調整などが必要であると考えられた。

そして次に、【支援員の活用における効果と課題の実感】についてのカテゴリーが抽出された。『もう支援員さんに本当におんぶにだっこで関わらずに済んでしまったので。それこそもう痰が出にくいって言えばもうその方たちがやって下さいましたし。ご飯とかももうその方たちがやってくださってましたし。あとマッサージも必要なので、マッサージも必要なときその方たちがお昼ご飯のあとにやってくださってたりとかしてました。全面的に。なので生活面の何か手助けをしたっていう記憶はないですね（学級担任 E）』のように、肢体不自由のある生徒の日常生活の支援は「支援員任せの対応」により行われていたことが述べられていた。すべての対応を特別支援教育支援員に任せていたため、「支援員不在時の対応の難しさ」を感じており、教員だけでは十分に対応することができないと考えていた。一方で、支援員に頼りすぎてしまったことへの反省や、積極的な情報交換を行い対応すべきであったと後悔をしている意見もみられた。荒川・船橋・室伏・渡辺（2009）では、教員が特別なニーズを持つ子どもを支援員任せにすると、他の子どもたちとの間に見えない壁に仕切られた支援員と特定の子どもの閉じた関係・空間を作りかねないと指摘してい

る。教員は支援員と連携し、すべてを支援員任せにならないような配慮が教員にも求められる。学級担任は、『あの方（支援員）たちがいなかったら Eさんの学校生活はもう成り立たなかったと思うので本当に助かりました（学級担任 E）』のように、学級担任は、特別支援教育支援員の配置が肢体不自由のある生徒の対応にあたって不可欠な支援であると考えていた。その上で肢体不自由のある生徒の対応だけではなく「他の生徒とのパイプ役をしてほしい」ということや支援員配置により他の生徒とのコミュニケーションの機会が減少してしまうこともあるため必要な時だけ肢体不自由のある生徒の側にいてほしいといったことを要望として挙げていた。2007年の文部科学省「「特別支援教育支援員」を活用するために」では、特別支援教育支援員の具体的な役割の中で、周囲の児童生徒の障害理解促進が明記されている。特別支援教育支援員には、友達としてできる支援や適切な接し方を、学級担任と協力しながら周囲の生徒に伝え、良好な友人関係を構築されるように配慮していくことが求められる。

次に管理職と同様に、【施設・設備面の対応と人的サポート】の категорияが抽出された。車椅子用の机の用意、トイレの改修、休憩室の設置などの校内の施設・設備面の整備が行われたことが述べられており、また入学後に生じた施設・設備面の不備については人的サポートにより対応が行われていたが述べられていた。前述の通り、高校のバリアフリー施設・設備の着実な整備が進められるとともに、予期せぬハード面の不備が生じた場合には、人的サポートも活かしながら弾力的に対応していくことが求められる。

そして最後に【進路指導の在り方と課題】が挙げられた。ケース Bでは、大学入試の対応にあたり、全国障害学生支援センターから出版されている大学案内障害者版を紹介したり、大学入試センター試験にあたり必要な配慮を大学側に依頼するといった対応を行っていた。しかしながら、専門学校や私立大学から入学を断られることがあったことも述べられており、時間的に余裕を持った早い段階からの進路指導の必要性があることを指摘していた。また、ケース Dでは、肢体不自由のある生徒本人が公務員として就職することを希望していたが、介助者が必要なため試験を受けることができず、その後の進路先が見つか

らないまま卒業させてしまったエピソードが述べられていた。『まず、公務員はもっと採用できるような働けるような環境を作ってほしいと思いましたね。まあ、会社の、民間の場合は、利益を追求するっていう意味では厳しいのかなと思いましたけれど、ちょっとずつ理解がればいいですよ…。公共施設とかはもっと受け入れてほしいという気持ちはありましたね。はい。まあ例えば市役所であれば市役所に、介助の方が何人か採用しただけであれば、Dさんにとっては十分に働ける環境もあると思うし、コンピュータとかも結構入力とかもできるので。食事と排泄に関してだけ面倒見てもらえれば、働けるっていう風には思っていましたので(学級担任D)』のように《障害者雇用への理解の必要性》を指摘していた。第4章の肢体不自由のある本人・保護者への質問紙調査では、進学・就職希望者それぞれから進学や就職に関する情報提供や具体的指導、進路指導にあたる教員の姿勢など、進路指導に関する様々な要望があることが示された。しかしながら、高校の進路指導の課題だけではなく、大学や専門学校など、また行政や一般企業などの高校卒業後の進路・就職先の障害への理解不足や支援体制の未整備などの問題があることも推察される。今後、大学等に進学した肢体不自由者、就職した肢体不自由者それぞれの実態調査を行い、高等教育機関の進学や就職を妨げる要因を検討していく必要があると考えられる。

Table 5-13 各ケースの学級担任のプロフィール

ケース	性別	年齢	教員歴	担当年数	保有する免許・資格
A	女性	40代	22年	高1～高3 (3年)	中高英語教員免許状
B	男性	50代	27年	高3 (1年)	中高数学教員免許状
C	男性	50代	28年	高1～高3 (3年)	中高英語・フランス語 教員免許状
D	男性	50代	31年	高3～高4 (2年)	中高理科教員免許状
E	男性	50代	31年	高2～高3 (2年)	中高英語教員免許状

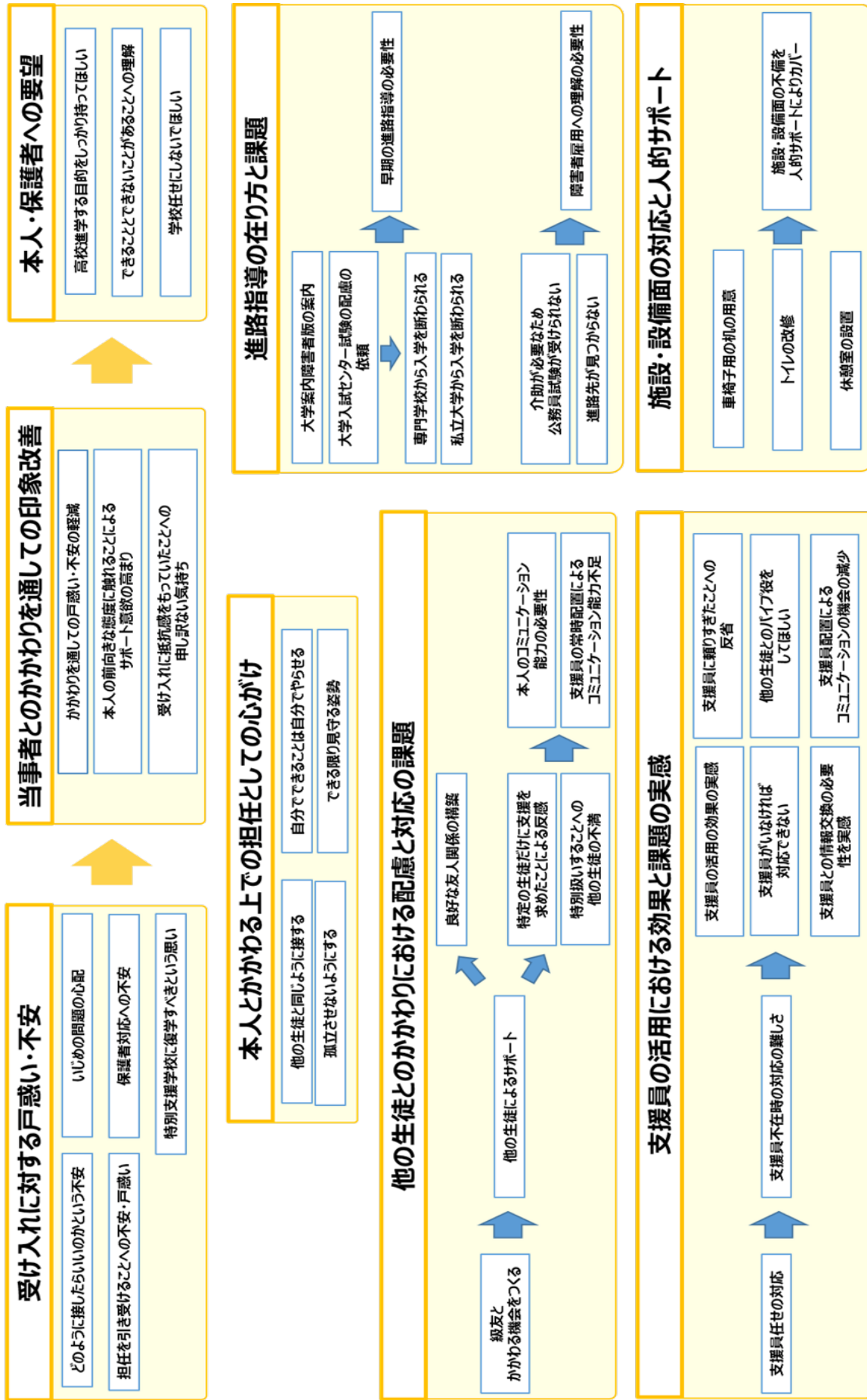


Fig.5-6 学級担任のモデル

5. 養護教諭

(1) 結果および考察

養護教諭が高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒に対してどのような健康・体調面の支援・対応を行っていたのか、実態と課題を明らかにするために5つのケースのラベルの類似・相違点を検討した。そして、【受け入れに対する戸惑い・不安】、【当事者とのかかわりを通しての印象改善】、【養護教諭としてかかわれなかったことへの後悔】、【支援範囲の見極めと普通に接することの難しさ】、【情報共有の必要性】、【支援員の活用における効果と課題の実感】、【自立を考慮した支援の必要性】、【施設・設備面の改善の必要性】、【研修についての要望】の9つのカテゴリーを生成し、それらの関係性を Fig.5-7 に示した。

【】はカテゴリー名、《》はサブカテゴリー名、『』はデータを示した。また、各ケースの特別支援教育コーディネーターのプロフィールを Table 5-14 に示した。

まず、管理職、学級担任と同様に【受け入れに対する戸惑い・不安】のカテゴリーが抽出された。養護教諭では、学級担任で抽出された《どのように接したらいいのかという不安》のサブカテゴリー以外に、『私自身も（医療的ケアが必要な）そういう生徒さんの対応をしたことがなかったので、なんかあったらどうしよう、というのがありました。たんの吸引だとか、あと、具合が悪いときはどうしようとか、でも、実際に入ってきたら思ったほどそんなに困ったことはなかったかな。たんの吸引もお母さんが、たぶん1回くらい来てくれただけで、で、来てくれた時に私も教えてもらったんですが、なかなか実際にはやるとなったら、毎回やってるわけではないので、すごく不安はありました。自分にできるかなって。彼に対して、困った状況に追い込んじゃったら嫌だなということは考えましたけれど（養護教諭 E）』といった内容の《医療的ケアの対応への戸惑い・不安》や、『他の方はお話ししないかもしれないですけど、中学校の時すごくクレームがあったらしくて、中学校の先生たちからもその話をきいていたので。クレームも、要望もすごくて、車椅子を壇の上にあげたりとか皆と一緒に、なんでも皆と一緒に。だから私たちびくびくして。そういうふうになんか言われるんじゃないかって…（養護教諭 E）』といった《保護者から学

校への過度の要求やクレームの心配》、《支援できるかどうかの不安》、といったネガティブな意識を抱いていた。そのような気持ちをもちながらも学級担任や管理職と同様に、生徒本人と学校生活を共にしていくなかで【当事者とのかかわりを通しての印象改善】といったポジティブな意識変化がみられた。管理職、学級担任でも抽出された《かかわりによる戸惑い・不安の軽減》のほかに、『やっぱり私はそんな職業柄すっごい、もしもこうなったらってということばかり考えますので。まあ考えすぎだったのかなあとか。実際に対応すると全然心配することはなかったです（養護教諭 D）』といった心配をし過ぎていたことに自分自身が気づいたということが述べられていた。入学前に受け入れに対して戸惑いや不安といったネガティブな意識をもっていても、まずは実際に肢体不自由とかかわる経験が大切であり、かかわりを通して徐々に肢体不自由のある生徒の人柄や必要な支援などについて理解し、ネガティブな意識も低減されてくることが示唆された。

一方で、【養護教諭としてかかわれなかったことへの後悔】についてのカテゴリーが抽出された。ケース B、D では、養護教諭として肢体不自由のある生徒にかかわりがなかったため、実際にどのような支援が必要だったのか把握していなかった。そのため、『そうですね。不安ばかりで、口うるさくしてばかりで、私もっとできたことあるんじゃないかなって、Bさんの卒業にあたって思いましたので（養護教諭 B）』のような《もっと自分にもやれることがあった》といったものや『特に体調についてよくは聞いてなかったんですけども、そうやって人任せにしている本当によかったのかはやっぱりよくわかんない。後悔はしてますね（養護教諭 D）』のような《人任せにしているよかったのか》という後悔の気持ちを抱いていたことが述べられていた。また、『ああ私は頼られてないんだなっていうか、必要ないって思われてるなってすごく思ったので、感じたので、この件については。なので、なんかこう、そんな役に立たない人に情報流してどうするのと思われてるのかなって。それはすごく、ちょっと思ってしまったので。じゃあ邪魔になんないようにしなきゃとか、みなさんやっぱり忙しいのでね、っていうのがやっぱり本当に、けっこう強か

ったですね(養護教諭 B)』と述べられているように「頼られないことへの寂しさ」を感じていた養護教諭もみられた。

このような意識から養護教諭は、【情報共有の必要性】があることを指摘していた。肢体不自由のある生徒が「普段どのような生活をしているかわからない」ため、「支援員を通しての情報収集」を行っていたこと、また肢体不自由のある生徒について「特定の教員しか情報把握してない」様子が述べられており、学校全体での「情報の共通理解を図る機会の必要性」があることを課題として指摘していた。特別支援教育コーディネーターと同様に、養護教諭自身も何かできることがあればサポートしてあげたいという意識を持っていながらも、肢体不自由のある生徒本人に関する情報を正確に把握していないため自分自身が何をすべきなのかわからず、実際に対応ができていない状況にあったことが示された。白石・水野(2012)では、障害のある児童生徒への対応に養護教諭がかかわる機会が増えており、その専門性を活かして養護教諭が特別支援教育に参加することへの社会的な期待が高まっていることを報告している。その上で、石橋(2014)は、高校の養護教諭は、障害のある生徒やその保護者の代弁者的役割、学校内におけるチーム体制の構築・支援、外部の関係機関等との連絡調整の3点が特に重要な役割であると述べている。これまで肢体不自由のある生徒の障害や支援方法についてはあまり活躍してこなかった高校の養護教諭であるが、今後はその専門性を活かし、学校内での情報共有のメンバーとなり、より積極的、中心的に肢体不自由のある生徒の学校生活を支える担い手となることが望まれる。

また、養護教諭としてかかわりが少なかったことの要因として、【支援員の活用における効果と課題の実感】が挙げられた。学級担任と同様に、養護教諭も肢体不自由のある生徒の対応・支援は支援員に多くを任せていた。『トイレとかも、支援員がついていってくださるっていうのが、一番大きかったですね。全て対応してくださるので本当に安心しましたし、特に心配することはなかったです(養護教諭 A)』のように「支援員が配置されていたことによる安心感」が語られていた。支援員の活用にあたって養護教諭が実感した課題として、学級担任と同様に「他の生徒とのパイプ役をしてほしい」ということや『職員じゃ

ないから、職員会議とかにも出てなかったと思うんですよね。もうちょっと職員として扱ったほうが良いと思うんですよね、同じところで働いてるし。Aさんの専属ですけど、他の子達とも話す機会があるだろうし、そういうのがある時に、学校の動きとかが分からないと困ると思うんですよね（養護教諭 A）』と述べられているように「支援員の位置づけの明確化の必要性」があることを指摘していた。庭野（2011）も、支援員の置かれている立場の不安定さや役割の不明確さの問題があることを指摘している。特別支援教育支援員の質を保証するためにも、役割や立場を明確にしチーム学校の一員としてしっかり位置付ける必要があると考える。

そして次に、特別支援教育コーディネーターと同様の【自立を考慮した支援の必要性】の категорияが抽出された。肢体不自由のある生徒本人が他者に何かを「してもらうこと」に慣れていることや「保護者による本人への過度な支援」が行われていることによって、肢体不自由のある生徒「本人のコミュニケーション能力の不足」が生じていることが指摘されていた。『自分からこうなんかしたいとか、そこに行きたいとか、取ってほしいとか、そういう自己主張できる、のはあるとよかったんじゃないかな。3年間で、身についたかっていうと私の中では、ちょっと、すごく受け身的な感じで終わっちゃったなっていう（養護教諭 E）』と述べられているように、「自己主張できるような支援・かかわり方の必要性」が述べられていた。必要な支援の範囲を明確化し、能動的に他者とのかかわる機会を失わないような配慮・環境調整を行っていく必要があると考えられた。

次に、【他の生徒と同様に扱うことの難しさ】についての categoriaが抽出された。『健康診断のこととか、どうやってやりますか、とか、なんでもとにかく一緒がいいとおっしゃるんですよ。だから、身長とか体重は測れないんですけど、他のものは、歯の検診だとか耳鼻科に関しても、みんなが終わった後で、来てもらってやりました（養護教諭 E）』といった「保護者からの他の子と同様に扱ってほしいという要望」があったことや『最初の頃は気を使って声をかけたりとか、宿泊の時も声かけたりとかしたんですけど。Cさん本人も言っていたんですけど、かえってそれが特別扱いされてる目で見られるみたいで。も

のすごく嫌なのかなと思って、わりと意識して距離持ってたかもしれません。私は（養護教諭 C）』といった《本人の特別扱いされることへの嫌悪感》があったことが述べられていた。このような本人や保護者の考えに対して、養護教諭は、『すごい気持ちはわかるんですけど、同じにしたら、同じにできるはずがないと。同じにするっていうふうになると、分け隔てなく平等にやってくださいねっていう感じですけど、実際に同じようにすることは、やっぱりすごい、それだけの、なんていうかな…周りが大変だっていう。結局周りがどこまで何をしたらいいのかすごく悩みました（養護教諭 C）』のような《他の生徒と同様に扱うことの大変さ》や『なんでも皆と同じ、っておっしゃるんですよ。みんなと同じ、っておっしゃるんですけど、実際にみんなと同じにやれるかっていうと、特別ですよ。そうしないと、例えば、みんなと同じように走るって言っても、やっぱり周りがいろんな配慮をしてるんですよ。だから、なので、そういうところすごく葛藤しました。同じって何なんだろうって（養護教諭 E）』といった《どのように他の生徒と同様に扱っていくべきかの葛藤》があったことを指摘していた。どのような関わり方が当事者にとっては望ましいのか、それに対して学校側は現実的にどこまでなら対応できるのかを、率直な話し合いにより共通理解を図り、どちらかに過度な負担や不満が偏らないようなあり方で学校生活を遂行していくことが望まれるといえよう。

そして最後に今後の課題として、【研修についての要望】や【施設・設備面の改善の必要性】の категорияが挙げられた。研修については、医療的ケアや介助の仕方を習得するための研修内容取り上げてほしいという意見がみられた。その上で、『接していると、こんな部分が足りない、とかこんなことが知りたいってなって時があるんですよ。そういった必要な時に、近くに研修できるものがあったり、誰か特別支援の人が来てくれて話が聞けたりってことがあるといいなと思います（養護教諭 C）』のように《必要な時に必要な研修が受けられる環境整備》が要望して挙げられていた。また、施設・設備面では、《障害者用トイレの複数設置の必要性》や《エレベーター設置の必要性》といった管理職と同様の

ハード面の改善の要望が指摘された。各都道府県教育委員会においては、このような現場の意見に耳を傾け、着実な体制整備を進めていくことが求められる。

Table 5-14 各ケースの養護教諭のプロフィール

ケース	性別	年齢	養護教諭の 経験年数	担当年数
A	女性	20代	2年	高2～高3 (2年)
B	女性	50代	27年	高2～高3 (1年6か月)
C	女性	40代	27年	高1～高3 (3年)
D	女性	50代	35年	高2～高4 (3年)
E	女性	50代	30年	高1～高3 (3年)

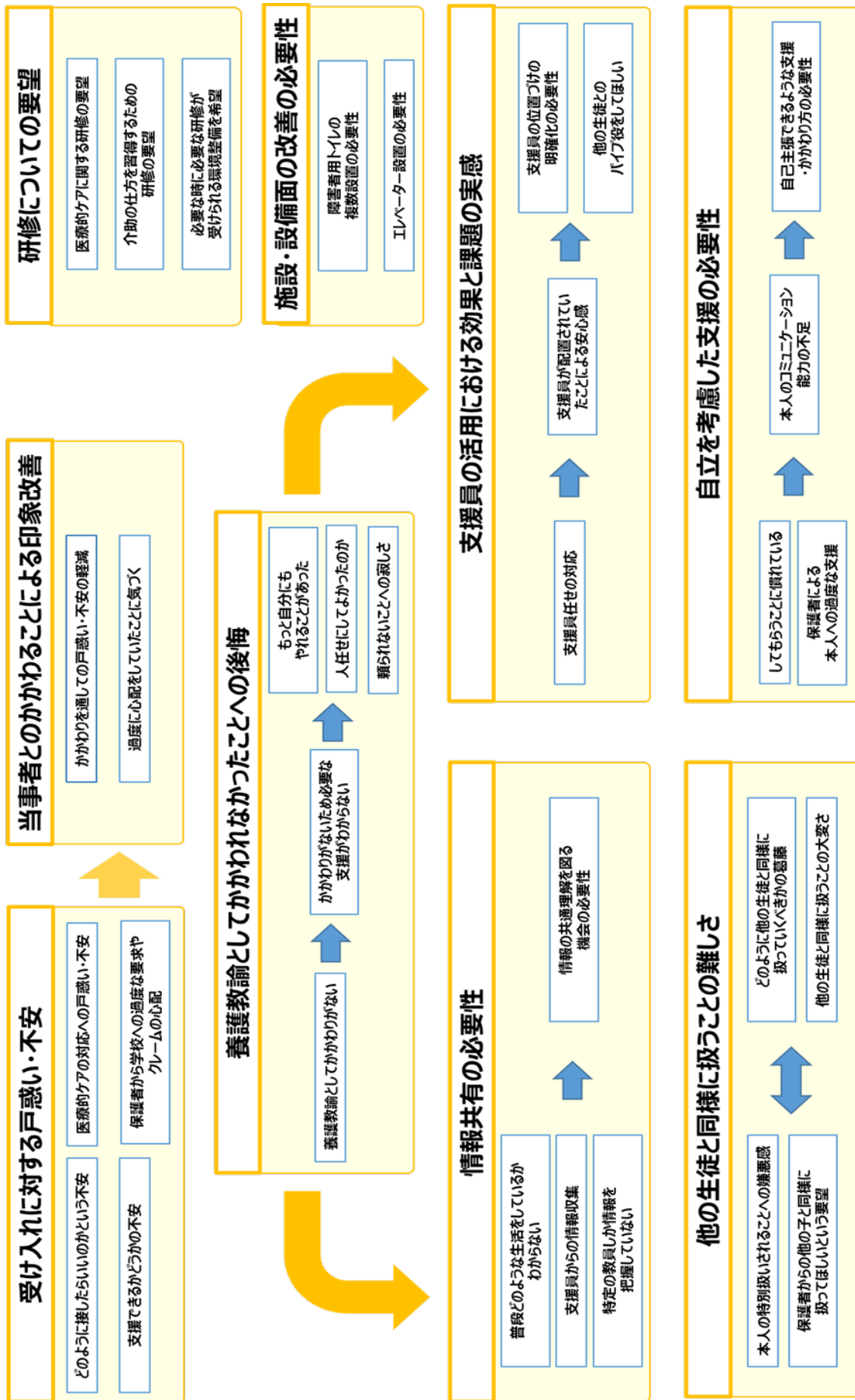


Fig.5-7 養護教諭のモデル

6. 特別支援教育支援員

(1) 結果および考察

高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒を担当していた特別支援教育支援員が支援を行う中で生じた困難・課題をどのように捉え、それらにアプローチしているかについて4つのケースのラベルの類似・相違点を検討した。なおケースCの特別支援教育支援員には調査協力を得られなかった。分析の結果、【肢体不自由のある生徒との関わり経験の有無による支援員担当前の意識の違い】、【いま必要な支援と将来的な自立を考慮・判断しながらの支援】、【他生徒とともに支援を行うための体制づくり】、【肢体不自由のある生徒が抱える支援上の困難・意識】、【現場で活用できる研修の要望】、【関係教職員との連携頻度による意識の違い】、【施設・設備面の改善の必要性】の7つのカテゴリーを生成し、それらの関係性を Fig.5-8 に示した。【】はカテゴリー名、《》はサブカテゴリー、『』はデータを示した。また、各ケースの特別支援教育支援員のプロフィールを Table 5-15 に示した。

まず、【肢体不自由のある生徒との関わり経験の有無による支援員担当前の意識の違い】がみられた。ケースA、Dでは、これまでに支援員を担当した経験がなかったため、それに伴う担当前の不安な気持ちが述べられていた。また、ケースBでは、肢体不自由のある生徒、また保護者と良好な人間関係を築いていくことができるのかということやこれまでの当事者側の辛い経験や苦しみを想像できないために寄り添った支援・対応できるのかといったことに不安を感じていた。支援員担当前の不安を軽減するための方策として、事前に講義や研修に参加し特別支援教育に関する知識を得る等といった《支援員養成研修の必要性》を挙げていた。支援員を担当する前の段階で、研修等により特別支援教育に関する知識や実際の学校現場での支援に応用できるスキルを習得できる研修や講座で学習することで、支援員を担当する前の心理的な不安を緩和することができると考えられる。また、支援員を担当する前の戸惑いや不安な意識に関連して、事前に肢体不自由のある生徒に関する情報を得られていないこと、また情報が得られる機会がないことを課題として挙げる支援員もいた。ケースAでは、中学校との連携不足により、高等学校全体が入学前の

段階で肢体不自由のある生徒の障害の状態や支援方法等の情報がほとんどない状態であり戸惑ったことを指摘している。今後は、保護者や関係教職員を含め、配置前に情報交換を行う機会を設けて、肢体不自由のある生徒の症状や支援で注意すべき点について共通に理解を進めていく必要がある。それにより、支援員の担当前の心理的な不安が軽減し、スムーズな支援を実施することができると考えられる。その一方で、特別支援学校での勤務経験のあったケース B の支援員では、そういった担当前の不安な意識は見られなかった。むしろ支援をすることに楽しみを感じており、「《トイレ介助に対する抵抗感の低さ》や《特別支援学校での勤務経験により研修が必要ない》」について述べられており、過去に実際に肢体不自由児と関わった経験により支援員の担当前の意識の違いを生んでいた。一事例であるためこれをもって一般化することはできないが、支援員を担当する前の段階で、肢体不自由児者と多く関わったことのある支援員は、その経験・知識を活かして柔軟に支援に取り組める可能性が示唆された。

そして支援員は実際の支援において、【いま必要な支援と将来的な自立を考慮・判断しながらの支援】を行うことを心がけていた。どの支援員も共通して、将来的な自立を見据えた支援を考えており、肢体不自由のある生徒が自分で出来る事はできるだけ自分でやらせ、本当に支援が必要な部分だけ支援員がサポートしようとして意識していた。『カバンを開ける、カバンから教科書を出す、カバンにしまう。それからえんぴつの道具を入れる操作にしても、できるだけ彼が動くように仕向けて、やってみましたしね（特別支援教育支援員 B）』といった「《できることは自分でやらせる》」や「《できる限り見守る姿勢》」を心掛けて支援にあたっていた。また、『まあできる限り、学校行事は彼も参加したい部分ではあるんで、彼が本当にやりたい、写真を撮るってことなんですけれども、撮りたいっていった部分で、少しでもいい写真を撮れるような位置取りをしたりだとか、車椅子を上げて、高い位置から撮ってあげるとかそういうのはやってあげようと思ってました（特別支援教育支援員 D）』といった「《やりたいことをできる限り実現させる努力》」をして対応にあたっていた様子も語られた。しかしながら、ケース A、B、D の支援員は、本当に必要な支援がどのような

ものなのかという確信が持てず《どこまで支援すべきかの迷い》を感じており、《過度な支援への反省》の念を抱く支援員もいた。また、ケース D では、例えば、支援員が危険そうだなと感じた授業内容には、無理に参加させず我慢させる等本人の意思を尊重せず、本人の自立を考えながらも最終的には安全を優先した《支援員独自の判断による支援》をしていたことも述べられていた。一方でこのように支援員は、本人の将来的な自立を考え最低限の支援を提供することの重要性を理解しながらも、専門性や経験の少なさから必要なサポートの判断ができず、過剰に支援をしてしまったり、支援員の自己判断によりサポートしてしまっており、自立に相反するとの葛藤の中で戸惑いながら支援を行っていた。石山・山本（2013）は、「支援員の職務内容は他の職員に比べてかなり曖昧なものであり、支援員自身がどこまで職務をこなせばいいのかわからず、困惑している状況である」と述べており、支援員の仕事が学校現場の中で明確に位置付けられることが、より専門的な支援ができる支援員の育成につながることを指摘していた。先に述べたような支援員が支援を行う中で感じる様々な葛藤や迷いは、支援員の仕事内容や役割が不明確なことから生じるものとも考えられる。どこまで支援をすべきかという支援の範囲や内容についても学校関係者、当事者間で十分に共通理解を図ることが大切であり、その上で将来の自立を見据えて本当に必要な部分のみの支援を提供していくことが望まれる。

また肢体不自由のある生徒の自立を見据えた支援と関連して、支援員は【他の生徒とともに支援を行うための体制づくり】の必要性も指摘していた。支援員は、できることならばクラスメートからの自然なサポートを得られる方が将来社会に出たときのために望ましいのではないかと考えていた。そのため、《他生徒への手伝いを呼びかけ》、支援員自身が《他の生徒と良好な関係を作る努力》を行っていたことも述べられた。ケース B、D、E の支援員は、《他生徒のサポートに対する喜び》を感じていた。また、ケース B では、《他生徒による自発的な手伝い》が行われていたことが述べられていた一方で、ケース A、D の支援員は、他生徒に支援を求める難しさも感じていた。『結局生徒に手伝ってもらうのは、生徒の自発性に任せた方がよかったんじゃないかなって思ってます。結局、上から命

令されてやるんだと結局嫌々で終わるので(特別支援教育支援員 D)』のような「手伝いを要望されることに対する他生徒の不満」が出たり、『そうですねえ、一番最初は席のすぐ後ろにいる子に頼んで。で、のちのちなんで私ばかりっていう不満が噴出しちゃって(特別支援教育支援員 A)』といった「特定の生徒に手伝いを要望したことによる反感」を持つ生徒がおり、他者によるサポートを引き出せない事例もみられた。この点については、ケース A やケース D が指摘するように各高校の特徴や肢体不自由のある生徒自身の人間性によるところもあると考えられる。林・河合・岩坂・松浦・加藤・片岡・高橋(2011)は、「特別支援教育支援員については、子どもに寄り添える等、専門的知識以前のコミュニケーション能力等の育成もまた喫緊な課題である」と指摘している。文部科学省の「特別支援教育支援員を活用するために」の「6. 特別支援教育支援員の具体的な役割」の中では、「支援を必要とする児童生徒に対する、友達としてできる支援や適切な接し方を、担任と協力しながら周囲の児童生徒に伝える」と記されている。支援員は、支援を必要とする生徒だけではなくクラスの他の生徒とも関わっていかなければならない。他生徒に対して障害についての理解促進をしていくとともに、支援を必要とする生徒と他の生徒との良好な人間関係が形成されるためのバランスとしての役割も求められることが示唆された。

次に【肢体不自由のある生徒が抱える支援上の困難・意識】が挙げられていた。ケース D では、自由に身体が動かせないことにより他生徒とスムーズにコミュニケーションを取ることができなかつたとする「身体機能の制約によるコミュニケーションの難しさ」、体育の運動競技など肢体不自由による「経験不足がもたらす様々な知識不足」、筆記の困難さから「頭の中で全て考えることの限界」、「自由に動けないことの歯がゆさ」等が挙げられた。これらは、肢体不自由のある生徒に生じる特徴的な困難であると考えられる。支援員はこのような困難に対して、「経験不足がもたらす様々な知識不足」についてはその都度具体的に教えたり、「頭の中で全て考えることの限界」に対しては適宜メモを取ったりする等の対応をしていた。しかし、「身体能力の制約によるコミュニケーションの難しさ」に対しては、どのように対応してよいかわからず納得がいく対応をすることができな

かったと述べていた。このような生徒一人ひとりが抱える困難に対応していくために、支援員は一人で抱え込まず関係教職員と情報を共有しながら個々のニーズに応じた対応策を考えていく必要がある。また、《常時支援員配置によるコミュニケーション能力の不足》も挙げられた。これは、義務教育段階から常時支援員が肢体不自由のある生徒の傍につき添い、支援員に頼ることが常態化してしまった結果、他の生徒との関わりが希薄になり、コミュニケーション能力育成の妨げになった可能性があることが指摘されていた。実際にその結果、ケース A では他生徒と人間関係のトラブルを抱えており、それに対して支援員が十分に対応することができなかったといったことが課題として述べられていた。これらのことから、まず支援員は義務教育段階から、肢体不自由のある児童生徒が同年代の子どもと年齢相応の適切な人間関係を構築していくためのコミュニケーション能力の育成を考慮した支援を行っていくことが望まれる。

また各支援員がそれぞれ活動する中で【現場で活用できる研修の要望】が語られていた。『実際同じようなテーマで毎回研修が行われててそれならやる意味ないし、現場では役に立たないんですよ（特別支援教育支援 B）』のように《支援に活かさない研修内容》ならば、実施する意味がないという意見がみられた。ケース A では、内容を問わず、支援員は研修参加の義務が設けられており、2年次には支援員が担当している肢体不自由のある生徒の障害の程度にはすぐわない重度の肢体不自由に関する研修、3年次には支援する生徒に関連のない知的障害に関する研修に参加していた。先行研究では、宜保・神谷・桑江・上地・仲宗根・知念・比屋根・浦崎（2009）が研修の必要性を示していたが、本研究の対象者からは支援に活かさない研修内容ならば、実施する必要があると述べている者もいた。ケース A の支援員は、生徒間の人間関係の悪化、それによる肢体不自由のある生徒の心のケア等の対応に困難を感じていた。またケース B の支援員は、肢体不自由のある生徒が身体機能の制約により《自由に動けないことへの歯がゆさ》を感じていたことに対する《メンタルケアの難しさ》が示されていた。このようなことから、今後求める研修内容として身体面に関する支援の仕方についての研修だけではなく、精神的な支援に関する研修の

必要性があることが示唆され、これは本研究で新たに得られた知見である。今後は、肢体不自由のある児童生徒の介助や支援内容に対する研修だけではなく、肢体不自由のある生徒の心理面のケアに対する研修実施も視野に入れるべきであると考えられる。宜保・神谷・桑江・上地・仲宗根・知念・比屋根・浦崎(2009)では、「特別支援教育支援員の資質向上を目指した支援員に必要とされる資質について」検討し、「特別支援教育に関わる支援者の育成と資質の向上、実践力育成に関する取組が大きな課題であること」を明らかにし、「より具体的な研修内容の構築を図る必要がある」ことを指摘している。よって研修を催す教育委員会が各学校の支援員の困り感・ニーズを把握し、支援員がその時必要とする研修を選択して受講できるような環境を整えることが望まれる。

次に、支援員の中では【関係教職員との連携頻度による意識の違い】がみられた。ケース A、E の支援員は、担任との事前連絡・連携により事前に業務内容をきちんと把握した上で支援を行なえる状態であり、関係教職員との意見交換をしながら支援ができたことについて満足感をもっていた。その一方でケース B、D の支援員からは、《早めの業務内容連絡の要望》や、『誰の指示に基づき支援を行えばいいのか、誰に支援に関する相談行えばいいのかすごく謎でした(特別支援教育支援員 D)』といった《支援の指示系統の曖昧さに対する不満》が述べられ、もっと関係教職員で情報共有しながら支援を行いたかったことと述べていた。吉原・都築(2010)は、担任教師等と支援員の連携、支援員の効果的な在り方について検討し、打ち合わせや情報交換の機会を設けて、同一步調で支援を進めることが必要不可欠であることを指摘していた。これらのことから、支援員が効果的な支援を行うためには支援方法や方針についての関係教職員と情報共有しておくことは必須条件であり、それができる場の設定が望まれる。さらに、全ての支援員が特別支援教育コーディネーターと関わりがなかったと述べており、ケース D の支援員は《特別支援教育コーディネーターとの連携の必要性》を指摘していた。また、中には特別支援教育コーディネーターの存在自体を把握していない支援員もいた。特別支援教育支援員への調査からも、高等学校において特別支援教育コーディネーターが十分に活用されておらず、形骸化してしま

っている現状が示唆された。武田・斉藤・新井・神(2011)では、「支援員が仕事を行う中で、どのような困難を感じ、要望等を抱いているか」を調査し、「今後は担任と特別支援教育支援員が子どもの様子や支援のあり方などについて話し合う時間を確保するだけでなく、特別支援教育コーディネーター等とも定期的に話し合いの場を持ち、支援のあり方や方向を確認していくことが必要であること」を述べている。また、山崎(2012)は、支援員による適切な支援行動を促進するために、学級担任と支援員の連携のあり方について検討を行い、時間の確保という課題があるものの、支援方法については学級担任と支援員、特別支援教育コーディネーターが同席して確認できるような校内体制の整備が必要であると述べている。先行研究でも述べられている通り、障害のある児童生徒が充実した学校生活を送れるためにも、特別支援教育コーディネーターの活用は必要不可欠である。彼らの支援のもと、関係職員が連携を図り、学校全体で肢体不自由のある生徒をサポートしていく体制を構築していくことが求められている。

そして最後に、支援員からも【施設・設備面の改善の必要性】が指摘されていた。各支援員が感じたハード面での不備による対応の困難として、「スロープ設置の必要性」、「複数の障害者用トイレ設置の必要性」、「エレベーター設置の必要性」があった。ケースDでは、昇降機を使うことで教室移動に時間がかかることを示した「昇降機移動の手間」挙げられていた。白石(2003)、高野・泉(2016)は、普通高校の校内のハード面における未整備が、保護者や肢体不自由のある生徒の高等学校への進学を考える上でのネガティブな要因の一つとなっていること指摘している。本研究でも、支援員は、学校内でのスロープの不足から、毎回わざわざ遠回りをして教室移動をしなければいけなかったこと等、ハード面の不備から肢体不自由のある生徒が学校生活を送っていく上で、困難が生じていることを強く指摘している。今後は、関係教職員や肢体不自由のある生徒、保護者と話し合いを行いながら、学校に必要な基礎的環境整備を早期に進めていく必要がある。

Table 5-15 各ケースの特別支援教育支援員のプロフィール

ケース	性別	年齢	担当年数	保有する免許・資格
A	女性	40代	高1～高3 (3年)	なし
B	男性	20代	高2～高3 (1年6か月)	中高保健体育教員免許状
D	男性	60代	高2～高4 (3年)	特別支援学校教諭免許状
E	男性	20代	高1～高3 (3年)	中高保健体育教員免許状

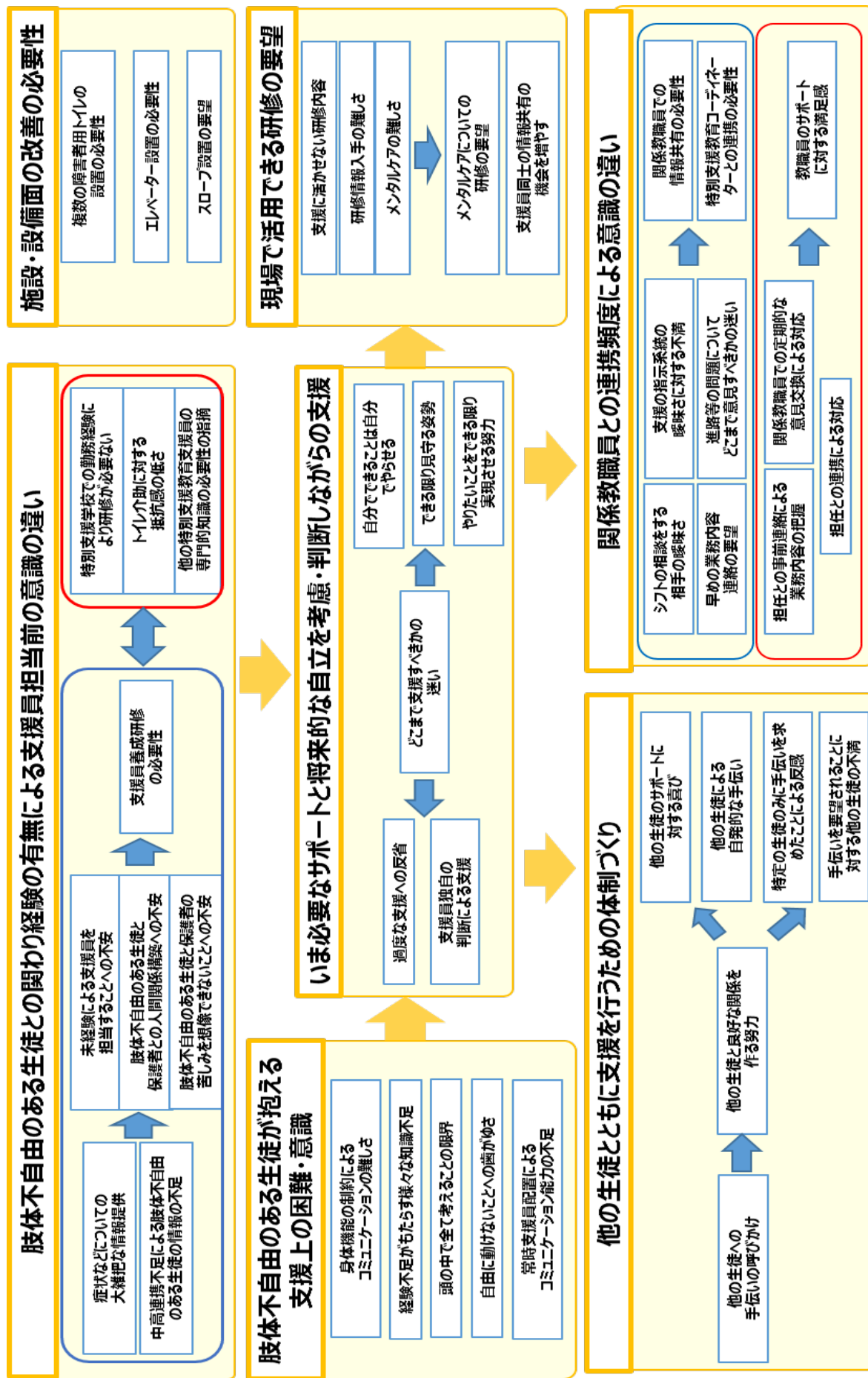


Fig.5-8 特別支援教育支援員のモデル

7. 保護者

(1) 結果および考察

高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の保護者が、生徒本人の学校生活をどのようにサポートし、また、学校側に対してどのような支援を求めているのか、実態と課題を明らかにするために4つのケースのラベルの類似・相違点を検討した。なおケースAの保護者には調査協力が得られなかった。分析の結果、【高校入学への強い意思】、【私立高校による入学拒否】、【他の生徒と同様に扱ってほしい】、【学校に支援・対応を任せる】、【保護者の努力による学校行事の対応】、【支援員の活用における効果と課題の実感】、【他の生徒とのかかわりにおける配慮と対応の課題】、【進路指導の在り方と課題】、【施設・設備面の改善の必要性】の9つのカテゴリーを生成し、それらの関係性を Fig.5-9 に示した。【】はカテゴリー名、《》はサブカテゴリー名、『』はデータを示した。また、各ケースの保護者のプロフィールを Table 5-16 に示した。

まず、【高校入学への強い意思】のカテゴリーが抽出された。保護者は、《高校に進学するのも当然のこと》と考えていた。また、『普通の健常と言われる子どもたちを育てるのと同じだと思うんですけど、逆算して考えていくと特にやっぱり障害のある子どもですから最大の目標は自律ですね。自分で立つことはできないけれども、自分を律するという意味の自律を私たちは目標としていた。親から離れて1人で生活、自分の力で生きてもらう。それをやってもらいたいと思っていたので、そうすると逆算していけば、それは1人で生活するためには、高校に行く必要がある。そして、それなりの高等教育を受けてもらわなければいけない、ということは考えてました。自律ためですかね（保護者C）。』と述べられているように将来的な《自律ために高校教育が必要》であると考えていた。第4章の本人・保護者への質問紙調査では、保護者が高校選択を行う際には、通学圏内でバリアフリー設備の整った学校を重視していることが示されていたが、本インタビュー調査の保護者も同様に本人が通学しやすい施設・設備面の充実した高校への進学を希望していた。

しかしながら、【高校入学への強い意志】の 카테고리と関連して、【私立高校による入学拒否】をされた経験があることが指摘されていた。ケース C、D、E では、施設・設備面の不備により対応できないことや支援員の配置が不可能なことなどにより、入学を断られたことがあることが述べられていた。また、『なんか具体的に色々言わなくて。ただ説明会に行ってみて、施設も整っているしこの学校なら通えるかなと思ったんですけど、校長先生に話を伺ってみたら、何の理由もなくうちの学校では対応できないと思います、ここで生活するのは難しいですって言われました（保護者 C）』と述べられているように、《理由なく一方的な入学拒否》をされているケースもみられた。第 2 章の各都道府県及び政令指定都市教育委員会への質問紙調査では、私立高校を対象とした特別支援教育についての取り組みが十分に行われていないことが示されており、また、第 3 章の全国高等学校調査でも私立高校から現状での肢体不自由のある生徒への対応・支援の難しさが指摘されており、高等学校側は行政よるサポートを求めている。肢体不自由のある生徒の生活する地域における高校進学を選択肢を増やすためにも、公立高校だけではなく私立の高等学校も含めた体制整備が求められる。

さらに、高校入学後の保護者の考えとして【他の生徒と同様に扱ってほしい】や【学校に支援・対応を任せる】の カテゴリが抽出された。【他の生徒と同様に扱ってほしい】では、『いろいろ難しいこともあるんですけど、いろいろ工夫しながら出来る限り同じような勉強したり、体験をさせてくださいということは言いました（保護者 E）』のような《同じような体験をさせてほしい》ということや『高校側から要望されたことって言うのは特に思い当たらないんですが、一応一貫して幼稚園からずっとそうなんですが。一貫して、障害があるからできないですね、見学ですねっていう最初からそういうスタンスはやめてくださいっていうことは、入る前に必ずお願いしていることで。で、結果やっぱりできないからっていうのは仕方がないけど。始めから、車椅子の子はダメだからっていうことで、見学っていうのはやめてくださいっていうのは高校にもお願いしましたね（保護者 E）』といった《障害があるからできないと決めつけないでほしい》ということを経験者に理解

してほしいと考えていた。また、【学校に支援・対応を任せる】では、ケース C や D の保護者は、基本的にすべての対応を学校に任せるというスタンスであり、『やっぱりその私達が付いているということも考えなかった、小、中学校の中でまず自立していくためにはやっぱり私や夫がもうその親が付いていくなんてのは絶対ありえないことだったので（保護者 C）』と述べられているように保護者が学校に常駐することをせず、全面的に高校による支援や対応を求めている。高野・泉（2016）では、肢体不自由のある生徒の学校生活に保護者が常駐して付き添うことは、教員の心理的な負担などが軽減されていたことを明らかにした。また、その上で必ずしも保護者が常駐できるケースばかりではないため、特別支援教育支援員の配置など代替的な人的サポートの体制整備の必要性を指摘した。本インタビュー調査の管理職、学級担任も可能な限りの保護者によるサポートを求めている。その時の保護者の状況において可能な範囲で学校に支援・協力を行う姿勢を示しつつ、十分な話し合いに基づき必要に応じて学校での支援の主体は特別支援教育支援員とするなど、保護者と学校の協同的な関係の構築が望まれる。

そして実際に、【保護者の努力による学校行事の対応】の 카테고리 も抽出された。基本的に学校に支援・対応を任せるという考えを持っていながらも、学校行事の際は保護者によるサポートが行われていた。例えば、『修学旅行なんかでも親元離れるとなった時に、うちの子は、夜間だけバイパップという鼻マスクの人工呼吸器をつけるんですよ。それが医療的ケアにあたるというのでこれが大問題になるわけですよ。看護師さん付けなければいけないってなりますよね。Cさん（生徒本人）が困っちゃうから、私たちが自力で看護師を見つけたんです、知り合いの看護師さんをお願いをして（保護者 C）』のように宿泊学習に帯同する看護師を保護者が見つけて対応したことや『そうですね。校外学習のときには下見に行きます。鎌倉も行きましたし。他の子に迷惑をかけずに、一緒に行動できるようにするために息子が一度はお母さんと一緒に行っておきたいっていうので（保護者 D）』のように「校外学習に向けた入念な準備」などを行い、できるかぎり他の子と同じように学校行事に参加できるよう保護者が努力していたことが述べられていた。第4章の質問紙調

査でも、肢体不自由のある生徒本人が体育の教科に次いで、学校行事の対応に困難があることが明らかとなっており、支援を求めている。教科学習に比べて支援や対応の意識が届きにくい学校行事ではあるが、生徒同士の交流の場や経験を広げる機会として学校生活の中では重要な事柄であるため、ここでの支援・対応の充実も求めているものである。

次に、【支援員の活用における効果と課題の実感】についてのカテゴリーが抽出された。保護者が学校に肢体不自由のある生徒の支援・対応をある程度安心して任せることができた要因として、特別支援教育支援員が配置されていたことを挙げていた。保護者は、「支援員は不可欠な存在」として捉えており、管理職や学級担任などと同様に支援員活用の効果を実感していた。その上で、例えば、『ものすごい重労働なのでやっぱりその経済的にね、そこをもうちょっとなんとか支援していただきたかったなというのがありますよね。金銭的な面でももう少し優遇されてもいいんじゃないかと思います（保護者 C）』のように「支援員の待遇を見直す必要性」があることや『何か資格みたいなものがあってやってくれる人がいたほうがこっちとしても安心ですし。支援員さんは何か資格がある人がやるわけじゃないのでそういう面もしっかりしていった方がいいのではないのでしょうか（保護者 B）』といった「資格のある人に支援員をしてほしい」といった支援員の活用における要望や課題があることも指摘していた。また、ケース C では、『支援員制度がありますというところがあるじゃないですか、そういうところの良い所と悪い所がおそらくあって、例えば、制度で決まっちゃってるところってもう時間が決まっちゃってたりするじゃないですか。9時から何時まで、例えば9時から2時までとかね。そうやって決まっちゃってる行政が結構あったりするんですよ。それは決まりだから。だけどうちの子はそういうわけにもいけませんよね。例えばクラブ活動のときにはじゃあ誰がつくんだとか、それを私たちもここでも問題になってだけど。その制度になっちゃってると、その時間にあわなければダメってなっちゃうから、マニュアル化しないほうがいい場合もある。だけど、多くの人が活用するには、制度があった方がいい場合もある。という実感ですね、いいのか悪いのかわからないけど』といった制度がないことによって融通の効いた対応をしてもらうことがで

きたと感想を述べる保護者もいた。支援員の活用方法についても個々の障害の状態や学校での活動状況によって個人差があり、それぞれに適した活用方法を個別に検討して決めていく有効性が示唆された。石山・山本（2013）では、支援員の活用方法や体制については十分に検討されておらず、職務内容の不明確さといった課題があることを指摘している。また、細野・北村・五十嵐（2014）は、職務内容については満足しているものの、給与・謝金に対して不満をもっている支援員がいることを指摘している。学校現場において特別支援教育支援員が効果的に活用されるために、合理的でかつ柔軟な体制整備を早急に進めていく必要があると考えられる。

そして、【他の生徒とのかかわりにおける配慮と対応の課題】について挙げられた。保護者は、肢体不自由のある生徒が高校に入学して《友達ができるかどうかの心配》をしていた。学校生活を経て《良好な友人関係の構築》がなされたことに満足する一方で、『友人関係は、まあこれは本当に小学校から通じていることですからけれども。やっぱり関心がない子は関心がないっていうか。やっぱり手伝ってくれる子っていうのは限られていて、やっぱりいつも手伝ってくれるっていう感じはあるかなあと思うんですけど。あとはどうですかね、多分呼吸器つけてるっていうのとかで、ちょっと引いてみるのかもしれないですけど、特定の子としか関われなかったみたいですよ（保護者 E）』のように肢体不自由のある生徒の交友関係の狭さを否定的に捉える様子が語られた。保護者は、『担任の先生にちょっと相談して。ただクラスで「そういうことをやっちゃダメだぞ」ってあからさまに言われると、Eさんもちょうと居場所がなくなっちゃうこともあるかなと思って。ちょっとその辺はうまく処理して下さいっていうことは言ったんですけど（保護者 E）』のように《他の生徒ともうまくかかわれるように配慮してほしい》といったことや《手伝って当たり前という雰囲気づくりをしてほしい》といったことが要望として挙げられていた。第4章でも、友人との人間関係に問題を抱えている肢体不自由のある生徒が少なからずおり、クラスメートらに障害理解を求める意見もみられた。肢体不自由のある生徒が他の生徒とコミュニケーションが取りやすいような環境調整などを行うとともに、学級担任や特別支援教

育支援員等には、肢体不自由のある生徒と他の生徒との人間関係に配慮するための balancer としての役割も求められると考えられる。

次に、【進路指導の在り方と課題】の категорияが抽出された。保護者から『なんかもうちょっと進捗状況とか、なんていうのかな。あとちょっとこういうものなんだっていうのを知らせるとかはしてもらえるとよかったかなあ。大学入試を受けるにあたってみたい。何もなかったのでもそこすごく不満でした（保護者 B）』のような「進路指導がされないことへの不満」や「進路の相談相手がいない」といった進路指導が十分に行われていないことを指摘する意見がみられた。このような対応により、ケース E では、最終的に「卒業後の進路が決まらなかった」事実が述べられていた。前述の通り、第 4 章でも高校の進路指導に対する要望や課題が様々挙げられていた。当然のことながら、肢体不自由のある生徒本人や保護者も早い時期から高校卒業後の進路見据えて準備や対応行うことが大切であり、その上で、高校側も当事者の進路希望をしっかりと把握し、進学・就職希望先との連携や情報提供を行っていくなどのサポートが望まれる。

そして最後に、【施設・設備面の改善の必要性】があることが指摘された。管理職や養護教諭からもハード面の整備に関する課題が挙げられたが、保護者も同様に「複数の障害者用トイレの設置の必要性」や「エレベーター設置の必要性」といった施設・設備面の改善が求められることを述べていた。ケース D や E の保護者は、入学決定後にエレベーター設置の工事が行われたため、高校 1 年目にはエレベーターがなく、移動支援に困難があったエピソードが述べられていた。第 2 章の都道府県及び政令指定都市教育委員会に対する質問紙調査の中でも、入学決定後にハード面の整備を行うことによる対応の遅れの問題が指摘されており、バリアフリー施設・設備の整備が着実に進められ、肢体不自由のある生徒が過ごしやすい高等学校が一校でも多く増えていくことが望まれる。

Table 5-16 各ケースの保護者のプロフィール

ケース	性別	年齢
B	女性	40代
C	女性	40代
D	女性	40代
E	女性	40代

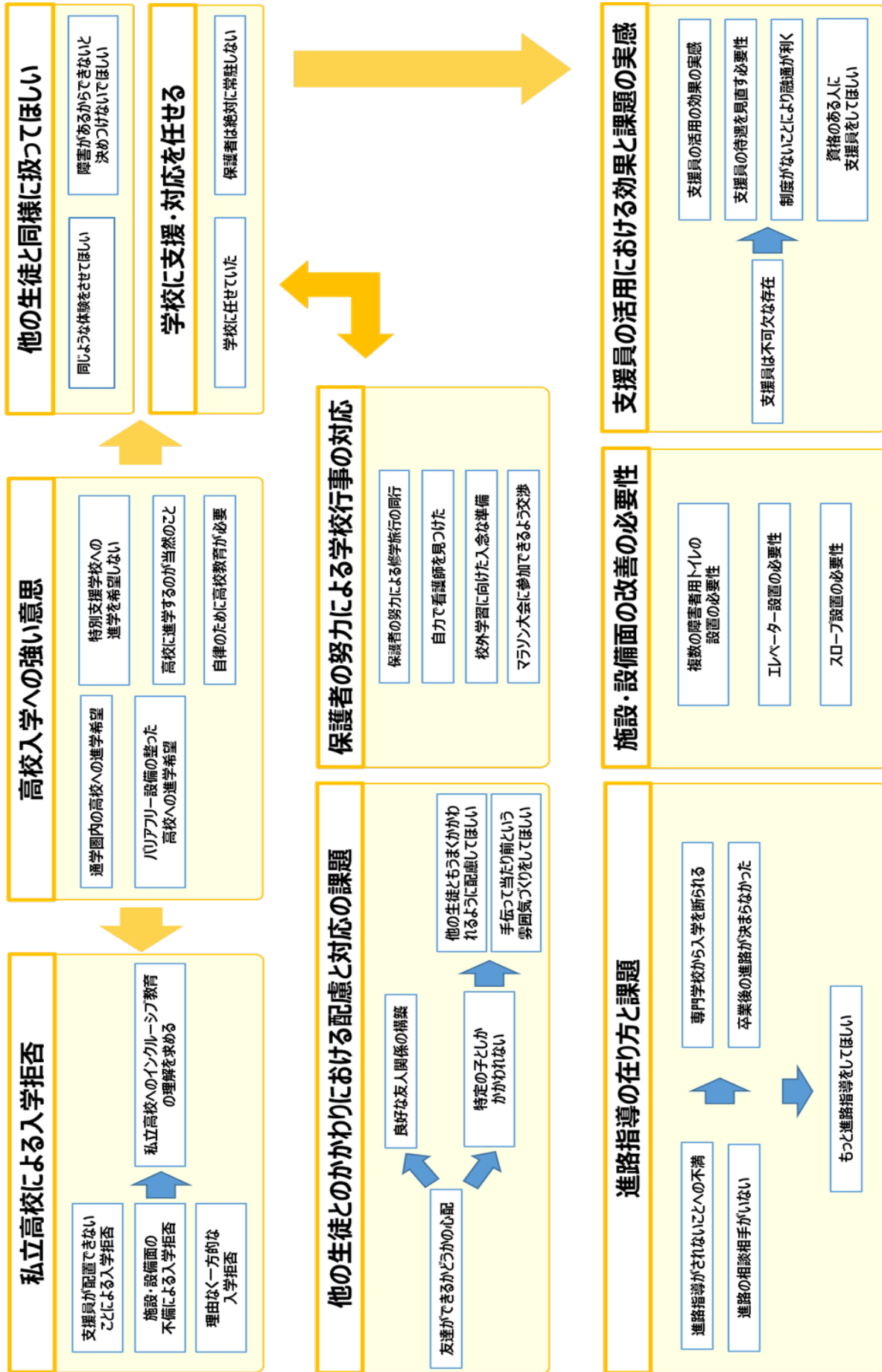


Fig.5-9 保護者のモデル

8. 肢体不自由のある生徒本人

(1) 結果および考察

高等学校に在籍した肢体不自由のある生徒が、どのように学校生活を過ごし、また、学校や級友に対してどのような支援やかかわりを求めているのか、実態と課題を明らかにするために4つのケースのラベルの類似・相違点を検討した。なおケース A の肢体不自由のある生徒本人からの調査協力を得られなかった。分析の結果、【高校入学への強い意思】、【特別扱いしないで接してほしい】、【他の生徒とのかかわりの満足と後悔】、【支援員の活用における効果と課題の実感】、【移動支援の考え方の多様性】、【施設・設備面の改善の必要性】、【体育の授業・成績評価への不満】、【将来に対するネガティブな展望】の8つのカテゴリーを生成し、それらの関係性を Fig.5-10 に示した。【】はカテゴリー名、《》はサブカテゴリー名、『』はデータを示した。生じる困難・ニーズとその対応を明らかにすることを目的とする。また、各ケースの肢体不自由のある生徒本人のプロフィールを Table 5-17 に示した。

まず、【高校入学への強い意思】のカテゴリーが抽出された。保護者と同様に肢体不自由のある生徒本人は、『まあ普通にみんな高校いくし、僕もプライドがあるので、高校行くのは普通で、この高校が偏差値あってたというか、普通にあってたので、じゃあそうしようかなって(本人 C)』のように《高校に進学するのは当然のこと》と考えていた。また、『進学理由…中学校卒業だとどこも雇ってくれるところがないという現実的な考えもあったからですかね(本人 D)。』と述べられているように《将来的な就職のための高校進学》が必要であると述べていた。また、高校選択を行う際には、保護者と同様に通学圏内でバリアフリー設備の整った学校への進学を希望していた。

そして、高校進学した際には、教員や級友に対して【特別扱いしないで接してほしい】という考えを持っていた。肢体不自由のある生徒本人は、《みんなと同じ様に接してほしい》や《みんなに関心を持ってほしい》ということが述べられていた。また、『あと、一人で帰ってる時に、押してあげようかみたいな優しい人がいたんですけど、正直あまり障害

者って見られなくなかったから嫌だったですね。なんだろう、そんな可哀そうな人に見えたのかなって。いや、結局バリアフリーとか助けられなきゃいけない世の中なんで、自分がそうなるんですけど、なんかでもそういう感じで見られるのはすごく嫌でした（本人 B）』といった「障害者として見られたくない」という考えももっていた。養護教諭に対するインタビュー調査では、どのようにして他の生徒と同様に扱っていけばいいのか葛藤や大変さがあったことが指摘されていた。高野・泉（2015）では、肢体不自由のある生徒とかかわりのあった級友に質問紙調査をしたところ、級友たちは肢体不自由のある生徒および障害児（者）全般に対して意識的あるいは無意識的に差別や偏見をもっており、身近で学校生活を送る肢体不自由のある生徒に対する接触・援助に対してポジティブな意識とネガティブな意識を併せ持っている様子が明らかとなった。そのような中で、例えば当該生徒に関する情報が十分に提供されずどのように接していいかわからない等の戸惑いや不安といったネガティブな意識が強い場合には、接触・援助行動を制限してしまう可能性があることを報告している。“普通”や“特別扱い”の基準は、肢体不自由のある生徒や保護者各々によって異なることが予想される。周囲の生徒がどのようなかわり方が適切なかわからず、接触援助に対する心の壁を作ってしまうことないよう、個々の障害当事者はどのような“普通”や“特別扱い”の意識を持ちどのように接せられるのを望んでいるのかを周囲と率直に話し合うことが望まれる。

そして次に【特別扱いしないで接してほしい】のカテゴリーに関連した【他の生徒とのかかわりの満足と後悔】が抽出された。級友との良好な人間関係が構築されたことへの喜びの気持ちと『やっぱり自分から行くってのも大事だったかなと思います。あんまりそういうの得意じゃないんで。クラスメートともっとかかわりたかったし、そういう部分が後悔です（本人 E）』といった「級友と積極的にかかわらなかったことへの後悔」や『みんなが行きたいところもこちらの関係で行けなくしてしまったりというのもあったのでそういう部分をみんなに本当に申し訳ないなと思ってました（本人 B）』のような「級友に迷惑をかけてしまったことへの申し訳ない気持ち」といった意識を併せもっていたことが述

べられていた。また、在学中の脊髄梗塞の発症により肢体不自由となったケース B の本人は、『残念だったのは車椅子になってから疎遠になっちゃった子が何人かいたことですかね。今思うことですが、その子たちと行ってたところにいけなくなったりとか、かかわりが減ったのがちょっと寂しいですかね』と述べられているように「級友と疎遠になったことへの寂しさ」を感じていた。さらに、『教室が狭いので、自分が友達のところに行きたくても自由に動けないのでそういった部分はすごくイライラしました（本人 C）』のような「行動範囲の制限により級友と自由にかかわれないもどかしさ」を抱えている生徒もいた。このように、肢体不自由のある生徒は、特定のクラスメートだけではなく、できるだけ色々な友達とかかわりをもちたいと考えていたが、それが現実的には叶えられない様子が述べられていた。保護者の結果でも述べたように、肢体不自由のある生徒が他の生徒とコミュニケーションが取りやすいような環境調整や機会の設定などをできるだけ行い、自然な形で他の生徒と交流する経験を増やしていく支援が求められると考えられる。

そして、肢体不自由のある生徒本人からも【支援員の活用における効果と課題の実感】の категорияが救出された。保護者と同様に、本人も高校生活を送る上で「支援員は不可欠な存在」と捉えており、「支援員の活用の効果の実感」をしていた。また、『支援員の方がそもそも明るい先生だったんで、クラスメイトうんぬんよりも結構支援員を通して大分輪が広がったというか、いろんな人とコミュニケーション取ってましたね（本人 B）』のように、支援員を通して級友との輪が広がったことも述べられていた。その一方で、『でもやっぱり、支援員の先生かな、いることで他の友達がきづらくなっちゃってるってことはあるかもしれない。友達の方が行きづらいついていうのはあったかなと思いますけど。ただ、どうすればよかったっていうのはわかんないです（本人 E）』といった「支援員配置による級友とのかかわりずらさ」があることも指摘されていた。また、『なんか体育の授業のときとかに、これは危ないからちょっと遠くで見てようとか、できればもうちょっと近くで参加したかったのに支援員の先生に勝手に決められることもあって…そういった部分は不満でした（本人 E）』のような「支援員独自の判断による支援の不満」や『なんていうか、

で、介助も下手だし、下手ってというのは、気持ちこもってなかったら介助も下手になりますよねそれは。抱っこも雑だし、ご飯食べさせるのも雑だし。相手のことを思って支援をしてほしいです（本人 C）』といった《気持ちのこもっていない支援への不満》が挙げられていた。支援員の活用における要望として、《自分で支援員を選びたい》という意見や《支援員の待遇を見直す必要性》があることを指摘していた。また、『僕は今までいろんな人の介助受けてきたんで、仲良くなった人いっぱいいて、最初はこいつちょっとダメだなんて思っても、話をして行って、どんどん良くしてく、お互い成長していく人もいるし、全然それでいいんですよ。相手がまだ至らないところがあって、こっちも至らないところがあったら、お互い成長していけばよいと思ってます（本人 C）』のように《かかわりあいながらお互いの関係をよくしていきたい》と考えている生徒もいた。前述の通り、支援員の活用にあたっては、職務内容や立場の曖昧さ（石山・山本，2013）や担当する支援員のコミュニケーション能力不足あるいは相性（林・河合・岩坂・松浦・加藤・片岡・高橋，2011）などの様々な課題が指摘されているが、肢体不自由のある生徒と支援員の両者が共通理解を図り信頼関係を築きながら、適度な距離感で支援が行われていくことが望まれる。

次に、【移動支援への考え方の多様性】のカテゴリーが抽出された。ケース C の肢体不自由のある生徒本人のように『ぶっちゃけ、俺の車椅子移動なんていうのは、もう人海戦術でどうにかなるじゃないですか。エレベーターとかがなくても最悪持ち上げて対応してもらうのとかでも全然オッケーだと思う』のように《人的サポートによる移動支援で対応することができる》という考えがある一方で、『1回だけ、さっき言ったトレーニング室まで生徒に車椅子を持たせて、移動させてもらったことがあって。でもその後やめてくださいって言って、ちょっと怖いんでって言って、遠慮したんですけど。あれは最初からやめてほしかったかなって。生徒に運ばせるってというのは結構怖かったのがあって、あんまり危ないことしたくなかったとは思いましたね（本人 B）』のような《級友に移動支援をしてもらいたくない》という全く反対の考えをもっているものもみられた。またその他に、『あれ（階段昇降機）は、楽だったんですけど、音がうるさいし、みんなの注目集めてす

ごい恥ずかしかったので使いたくないし、何としても自力で移動したいと思って(本人 B)』といった「階段昇降機を使うことが恥ずかしい」や『エレベーターがあったらいいなって思ったことありましたけど、遅いけど歩くことでリハビリになるってポジティブに考えれば移動教室も別にどうってことなかったですね(本人 B)』といった「教室移動をリハビリとして考える」といったポジティブな意見もみられた。そのような移動支援に対して肢体不自由のある生徒が多様な考えがある中で、今後の課題として【施設・設備面の改善の必要性】が挙げられた。ケース B や D では、障害者用トイレが設置されているのが一階のみで、その度に上下の移動を行わなければいけないことが困難であったため「複数の障害者用トイレ設置の必要性」があることが述べられた。また、学校関係者や保護者と同様に「エレベーターの設置の必要性」や「スロープ設置の必要性」といった校内移動がしやすい環境整備を整えていく必要性が指摘された。

そして学習面に関して【体育の授業・成績評価への不満】の категорияが抽出された。肢体不自由のある生徒本人は、『体育は、野球とかも自分にはできなかったから教室にいたんで。自分は、車椅子 2 台あるんですけど、テニスやってて、車椅子テニスを。で、なんかもう少し体育に参加できたらよかったですけど…(本人 B)』のように「体育の授業に参加したい」という考えや『やっぱり体育は難しいなっていう。しょうがないかなっていう。なんとか参加したいけど、やっぱり体育は実技科目なので、やっぱりみんなと同じ基準でやるのはやっぱり無理かなと小学校の頃から思っていましたね(本人 D)』のように「体育の授業に参加することへの諦め」の気持ちをもっていることが述べられていた。肢体不自由に対しては、見学やレポートなど「代替的な課題による体育の授業と成績評価」が行われており、このような状況に対して『体育、自分はレポートで課題にしてもらってたんですけど、なんかもうちょっと良い評価をもらえるにはどうしたらよかったのかなっていうのはちょっとありますね。不満っていう…、なんかもうちょっと良いのがほしかったなっていう…(本人 E)』のような「体育の成績評価への不満」や『だから、多分、僕は通知表でね、いつも 3 だったんです。歩けるからかえってね、運動できないことがばれてしまって

2とか1を受けてる子いるじゃないですか。僕なにもしてないですよ。見学ですよ。下手したら他の見学の子と喋ってたわけですよ。それで3ですよ。これ不公平でしょ(本人 C)』といった《体育の評価の公平性の疑問》をもっていた。第4章の調査でも、肢体不自由のある生徒が体育の授業に参加することの困難や授業内容・成績評価に対する不満や疑問があることが指摘されていた。松浦(2006)は、通常の学校において肢体不自由児童・生徒が体育の授業の学習機会が保障されず、「お客さん」状態になることが多いことを報告しており、このような体育授業の実施や参加・活動機会の少なさが肢体不自由のある子どもたちがスポーツを初めから諦めてしまう状況を作り出すのではないかと警鐘を鳴らしている。このような状況の中で、金山(2013)は、障害児と健常児が同じクラスで行う体育授業であるインクルーシブ体育の重要性を指摘しており、また、水田(2010)では、地域や学校でのスポーツ環境は分離システムからすべての人を対象とするシステムへと変化してきており、誰もがともに運動楽しめる社会の実現に向けてインクルーシブ体育を積極的に展開していく必要があると報告している。さらに、梅澤(2017)は、体育を通して「仲間の状況に応じてルールや場を工夫するなど様々な楽しみ方や関わり方があることを学ぶ機会とする」ことが重要であると述べている。このようなことから、身体の動きに制限があるからいつも見学やレポートといった体育の授業のあり方だけではなく、安全面に考慮しながら可能な限り共に学べるような体育のあり方を検討していく必要性があり、そのような方向性の中であわせて肢体不自由のある生徒の成績評価の取り扱いについても議論されていく必要があると考えられる。

そして、最後に【将来に対するネガティブな展望】の категорияが抽出された。ケース B、D では、『あまり恥ずかしいことなんであんまり言いたくないんですけど、大学に行ければ正直どこでもいいと思ってたので(本人 B)』のような《どこか大学に行ければいい》という考えや『企業も介助者が必要となると雇ってくれないでしょうし…。頑張っても将来就職できるのかかなり不安ですし…これからどういう道に進んでいけばいいかいまいちよくわかりません(本人 D)』のような《将来の就職の不安》といった高校卒業後の進

路に対してネガティブな意識をもっていた。また、ケース B では、《逃げ道がほしい》や《とりあえず生きていけばいい》といった後ろ向きな考えを持ちながら、大学への進学を決めていた。このように、「自分が将来どのように生活していけばいいのか」、「仕事に就くことができるのか」など今後の見通しが持てず、自分自身の将来に不安な気持ちを抱きながら高校生活を過ごしている肢体不自由のある生徒がいることが明らかとなった。国立特別支援教育総合研究所（2011）では、肢体不自由のある児童・生徒には、経験・体験的な活動への参加が少ないために、学習内容の理解や定着がうまく図れないことがあり、その結果、興味関心の幅の狭さ、受け身な態度、自信のなさなどが生じることを指摘している。肢体不自由のある生徒本人もその周囲も「障害があるからできない」と目の前のことを諦めるのではなく、「障害のない部位や障害とは関係のない能力でできること」を考え、まずはいろいろなことにチャレンジし、失敗も含め経験を増やしていく姿勢が大切であると思われる。その過程での人々との出会いを通して自身を客観視し、得意なことは何か、好きなことは何かといった自己の特性に気づき、将来の選択肢を一つでも多く作っていくことが必要であるのではないだろうか。

Table 5-17 各ケースの肢体不自由生徒本人のプロフィール

ケース	性別	障害種	中学校卒業時の学籍	身体障害者手帳	日常生活動作	医療的ケア	その他
B	男性	脊髄梗塞 (後天性)	公立・通常 学級 (全日制)	1級	杖や歩行器等を使えば歩行可能だが、基本的には手動車椅子を使用。移動介助のみ必要でその他介助の必要なし。	導尿	高校1年の在学中に発症。短期間、特別支援学校高等部に転学後、高校に復学。
C	男性	脊髄性筋萎縮症Ⅱ型 (先天性)	公立・通常 学級 (全日制)	1級	ストレッチャー型の電動車椅子を使用。食事、排泄、衣服の着脱、身の掃除・整理整頓は、全介助。会話は可能だが、書字はできない。	必要なし	私立2校から受験拒否
D	男性	脊髄性筋萎縮症Ⅱ型 (先天性)	公立・通常 学級 (定時制)	1級	電動車椅子を使用。食事は一部介助。排泄は便座への移動支援のみ必要。衣服の着脱、身の掃除・整理整頓は、一部介助が必要。会話、書字は可能。	導尿	私立2校から受験拒否
E	男性	頸髄損傷・C1レベル (後天性)	公立・通常 学級 (全日制)	1級	車椅子で介助を受けて移動。食事、排泄、衣服の着脱、身の掃除・整理整頓は、全介助。会話は可能だが、呼吸器を付けているため聞き取りづらい。書字はできない。	たん吸引 導尿	私立2校から受験拒否

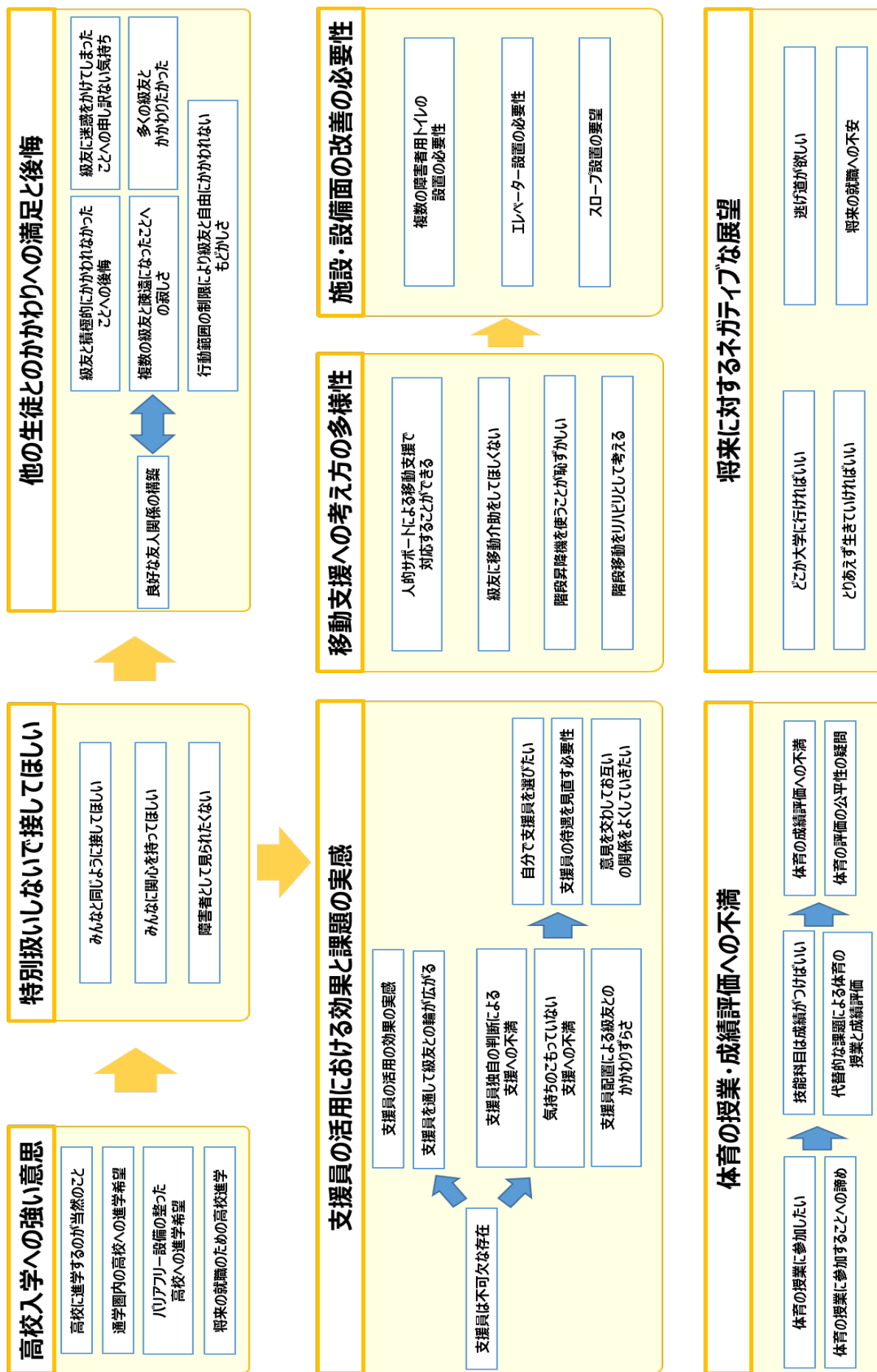


Fig.5-10 肢体不自由生徒本人のモデル

IV. 第5章の総合考察

第5章では、実際に高等学校に在籍している事例から、肢体不自由のある生徒・保護者、学校関係者がどのように連携・協力し学校生活を送っているのかを、各対象者のそれぞれの役割・関係性にも着目し、教育実態とその課題をより詳細に明らかにすることを目的とした。本章を通しての考察の要点を以下にまとめた。

まず1点目に、それぞれの立場により高校入学や学校生活の遂行に対する考えや意識の違いがみられた。入学前、多くの立場の教員が、肢体不自由のある生徒の受け入れや保護者対応などに対し不安や戸惑いのネガティブな意識をもっていたが、実際に入学後、学校生活の遂行に対する肢体不自由のある生徒の強い意志や努力、保護者の協力的な姿勢を目の当たりすることにより、教員はよりポジティブな意識変化を生じさせる可能性があることが示唆された。一方で、肢体不自由のある生徒本人や保護者は、高校に進学するのは当然のことと考えており、入学後はできる限り特別扱いせずに、他の生徒と同様に扱ってほしいと考えていた。学校側は、“普通に”や“特別扱い”の見極めが曖昧な中でできる限り要望に応じようと努力していたが、同時に、当事者側に対して学校任せにせず可能な範囲での支援や協力をすることを求めている。両者の率直な話し合いにより共通理解を図り、どちらかに過度な負担や不満が偏らないようなあり方で学校生活を遂行していくことが望まれる。

2点目に、特別支援教育支援員の活用の重要性が指摘された。肢体不自由のある生徒が高校生活を送る上で、特別支援教育支援員の配置は不可欠であると本人や保護者、学校関係者双方が考えていた。その上で今後の活用にあたり、学校側からは職務内容や校内での立場の明確化の必要性が指摘され、当事者側からは常時配置による他の生徒とのコミュニケーションの機会を妨げないでほしいことや必要な部分のみを支援してほしいといった課題が挙げられた。また、特別支援教育支援員自身も対応する中でこれらの課題を実感しており、肢体不自由のある生徒の将来的な自立も考慮し、必要な部分だけをサポートしてあげたいと考えている一方で、経験や障害への理解不足によりどこまで支援すべきなのか

判断がつかず過度に支援をしすぎている可能性を自覚しており、迷いや葛藤を抱きながら対応にあたっていた。学校関係者、当事者間で十分な話し合いによる共通理解を図りながら、生徒の将来の自立を見据えた適切な支援活動を行うことが望まれる。

3点目に、体育の授業内容・成績評価の課題が指摘された。授業担当者は、肢体不自由のある生徒の体育の授業をレポート課題や見学などに代替することにより対応していた。また、他の生徒との成績評価の公平性を意識しており、肢体不自由のある生徒に対して個別に対応できない歯がゆさを感じていた。このような状況において生徒自身は、可能ならばできる限り授業に参加したいと考えており、また5段階評価で、自身の体育成績が常に3であることに対して、不満、あるいは疑問を持っていることが述べられていた。安全性に考慮し、できる限り肢体不自由のある生徒と健常な生徒が共に学び合うインクルーシブ体育を推進していくことが求められており、その上で成績評価に対する新たな議論を進めていく必要があると考えられる。

4点目に、施設・設備面の改善の必要性が指摘された。当事者からの要望によりエレベーターの設置、トイレの改修、休憩室の設置などが校内の施設・設備面の整備が行われていた。しかしながら、実際には入学前には予期していなかった細かなハード面の不備が入学後に生じており、実際に対応する中で複数の障害者用トイレやエレベーターの設置等、さらなる施設・設備面の改善の必要性があると考えていた。またこのような入学後に生じた施設・設備面の不備については各学校において人的サポートにより柔軟な対応が行われていたことが示された。この人的サポートがきっかけで友人たちとの距離が縮まる肢体不自由のある生徒がいる一方で、人的サポートによる移動支援に抵抗感をもっていたり、大変でも自分の身体のために自力で移動したいと考えている生徒もいるため本人の意向を踏まえつつ、弾力的に対応していくことが求められる。

そして5点目に、進路指導の在り方と課題についての指摘が挙げられた。保護者は、もっと積極的に学校側の進路指導を行ってほしいと考えていた。実際の進路指導では、ケースによって大学案内障害者版を紹介したり、大学入試センター試験にあたり必要な配慮

を大学側に依頼するといった対応が行われていた。しかしながら、大学入試センター試験の対応も各大学によって対応にばらつきがあることや、専門学校や私立大学から入学を断られたこと、行政や企業の障害者雇用への理解の必要性があることも課題として報告された。高校の進路指導のあり方にも改善が求められるが、大学や専門学校など、また行政や一般企業などの高校卒業後の進路・就職先の障害への理解不足や支援体制の未整備などの課題があることも推察された。

V. 第5章のまとめ

・ 肢体不自由のある生徒・保護者は高等学校進学を当然のことと捉えている一方で、学校側は受け入れに対し入学前は様々な不安や負担感の予想を持っていた。実際に生徒が入学し生活を共にし、生徒の強い意志や努力する姿を目の当たりにすることで学校側の負担感、不安は減少する。

・ 肢体不自由のある生徒が学校生活を送る上で、特別支援教育支援員は重要なキーパーソンとなることは、生徒やその保護者、学校関係者の全てが認めるところである。しかし、専門性や勤務条件・待遇の問題、また支援をする肢体不自由のある生徒と他の生徒との関係や将来的な自律を見通した支援の在り方等に課題があることもまた、当事者と学校関係者、そして支援員本人たちも認識していた。

・ 体育の授業の内容と評価の在り方について、肢体不自由のある生徒は不満や疑問を感じており、また体育の教員側も同じように難しさを感じている。

・ 施設・設備面の課題は、学校入学後に新たに生じることがあり、これに対する望ましい対応方法は個々の肢体不自由のある生徒の考えや学校側の状況によっても異なる。両者の確実な対話をもとにその時々で解決方法を検討する必要がある。

・ 大学進学や就職に向けた進路指導の不十分さが肢体不自由生徒本人、保護者の双方から指摘されていた。

第 6 章
総合考察

I. 本研究の成果

本研究では、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の教育の現状と課題について、学校現場の実態を把握すると共に、生徒本人やその保護者や、生徒の学校生活上に関わる複数の関係者の各々の立場・視点から多面的に検討し、その全体像を明らかにすることを目的とした。そしてこの研究を通して、肢体不自由のある生徒の高校進学・学校生活のよりよい在り方や課題の解決策を検討することとした。そこで本研究では、第2章は各都道府県・政令指定都市教育委員会、第3章は全国高等学校、第4章は肢体不自由のある本人・保護者、第5章はX県の高等学校に在籍していた肢体不自由のある生徒とその保護者・学校関係者、に対してそれぞれ調査を行った。本章ではそれぞれの調査から得られた結果を、2012年に文部科学省が公表した「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告―学校における「合理的配慮」の観点―」に基づき整理をし、総合的に考察することを試みた（Fig.6-1 参照）。

（1）施設・設備面の充実

まず、第2章から第5章まで様々な調査対象から一貫してあげられた課題が、前述の文部科学省のワーキンググループ報告の基礎的環境整備及び合理的配慮の中で示されている「施設・設備面の充実」についてであった。第3章の全国高等学校に実施した調査結果から、項目別の施設・設備面の整備状況では回答校全体で「階段手すり」1116校（72.7%）が最も整備が行われ、次に「障害者用トイレ」1055校（68.7%）、「段差解消のためのスロープ」850校（55.3%）という結果であった。2000年に実施した天野・大西・佐藤・都築（2002）の高校の施設・設備面の調査では、「段差解消のスロープの設置」30.8%、「障害者用トイレの設置」29.3%、「手動車椅子」20.4%となっており、16年後に実施した本調査結果と比較すると施設・設備面の整備は着実に推進されていることが明らかであった。しかしながら第2章の全国の教育委員会に対する調査では、バリアフリー設備の整備については計画的に設備を整えておくのではなく、肢体不自由のある生徒の入学によりニーズが

生じた際に初めて整備が開始され、施設の改修などを要する場合は生徒の入学後しばらくたたないと設備等が整わない様子が伺えた。そのため、自治体としてもできるだけ早期からの情報収集を課題として挙げており、今後の課題であると認識していた。第4章では肢体不自由のある生徒と保護者に質問紙調査をしたところ、高等学校への進学を希望する肢体不自由児・保護者ともに、進路を考える際に、高校の特色や学力のレベルというよりは、通学圏内のバリアフリー整備の充実した学校を選択する傾向がみられた。しかしながら、高校入学後、日常生活面の改善点として最も多く挙げられていたのが、施設・設備面の不備であり、それと関連した校内移動の支援も課題であるとされていた。これは、進路選択の段階でのハード面の整備状況を考慮して行ったが、実際に入学後にさらに予期せぬ不都合が生じていることが推察された。第5章のインタビュー調査でも同様に、当事者、学校関係者の双方が施設・設備面の改善の必要性を指摘していた。また学校関係者からは、入学前に予期していなかった細かなハード面の不備が入学後に明らかとなった場合は、人的サポート等を用いて柔軟に対応し、生徒の学校生活を支えている様子が伺われた。このような結果から、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒が高等学校に入学し学校生活を送る上では施設・設備面の整備は最も重要な基礎的環境整備であるといっても過言ではなく、各都道府県により着実な整備が進められるとともに、高校入学後に予期せぬハード面の不備が生じた場合には、本人の意向を確認しながら人的サポートも活かしつつ弾力的に対応していくことが求められると考えられた。

(2) 特別支援教育支援員のあり方、コミュニケーションの機会の配慮、自立を考慮した指導

次に肢体不自由のある生徒の学校生活において、基礎的環境整備及び合理的配慮の項目で示されている「特別支援教育支援員のあり方」に重要な論点があることが示された。第2章の全国の教育委員会を対象とした調査では、22教育委員会が196名の特別支援教育支援員を配置しており、その約7割が専門性を問わず特別な資格を持っていないものが担当

していることが明らかとなった。また、第4章の肢体不自由のある生徒とその保護者に対する質問紙調査からは、当事者側が特別支援教育支援員の配置を必要としているにもかかわらず何らかの理由により対応が行われなかったケースがあることも示されていた。そして第5章の当事者と学校関係者に対する調査では、肢体不自由のある生徒が高校生活を送る上で特別支援教育支援員が必要不可欠な存在であるすべての調査対象者が考えており、その上で今後の活用における課題があることが指摘された。特に本研究で初めて明らかにされた視点として、特別支援教育支援員と肢体不自由のある生徒との距離感の課題があることが挙げられた。特別支援教育支援員が常時配置されていることで他の生徒とのコミュニケーションの機会を逸し続けたり、肢体不自由のある生徒自身が特別支援教育支援員に依存しすぎてしまう場合があることが複数の異なる立場の調査対象から指摘されていた。第5章の各ケースで配置されていた特別支援教育支援員も特別な資格や専門性を有していないものが担当していたが、彼ら自身も毎日の学校生活を支える中で、肢体不自由のある生徒の将来的な自立を考慮する必要性を漠然と感じていた。しかし、知識や専門性の欠如から何をどこまで支援すべきなのか判断がつかず過度に支援をしすぎてしまう等、支援そのものに自信のなさや迷いをもちながら活動している状況が語られていた。これらの課題は現在の文部科学省が示す合理的配慮の中で示されている「コミュニケーション機会の配慮」や「自立を考慮した指導」と関連のある内容であると考えられる。しかし「合理的配慮」としてとらえる場合、当事者からの配慮の申し出が必要となるが、このような必要性（「コミュニケーションの機会を配慮してほしい」、「自立を考えた指導・支援をしてほしい」）を在学中に当事者自らが認識し、それを特別支援教育支援員の在り方として要望することは非常に難しいのではないと考える。そこでこのような支援員の在り方としての配慮や障害のある児童生徒の身近に寄り添う際の注意点については、特別支援教育支援員が保有すべき専門性として基礎的環境整備の一環としてとらえる方が適切なのではないだろうか。今後、障害のある児童生徒とのかかわりについて専門性を有する特別支援教育支援員の育成が求められ、肢体不自由のある生徒の対応にあたっては学校関係者、当事

者間で十分な話し合いによる共通理解を図り、その生徒の将来的な自立を見据えた本当に必要な部分のみの支援を提供していくことが望まれる。

(3) 学校教職員の専門性

「特別支援教育コーディネーターの活用」や「専門性のある教員の配置」についての課題の指摘もみられた。第3章の全国高等学校を対象とした質問紙調査では、回答校全体での特別支援距離コーディネーターの配置状況は約70%であり、私立高校では回答のあった約35%であった。また第5章の当事者と学校関係者のインタビュー調査では、実際に特別支援教育コーディネーターが配置されているにもかかわらず、障害に関する専門性の不足や役割の理解不足などにより十分に機能しておらず、藤井・細谷(2012)、知念・田中(2010, 2011)でも指摘されているように、特別支援教育コーディネーターの役割が形骸化し、十分な役割を果たせていない状況にあることが示されていた。特別支援教育コーディネーターを形式的に配置するだけでなく、実際に機能させるために研修の充実や役割の周知徹底が求められる。

また、「専門性のある教員の配置」については、第3章において回答のあった高等学校の57.7% (886校) で特別支援教育教諭免許状を所有する教職員が勤務していないことが示されており、高等学校においては基礎的環境整備として挙げられている「専門性のある教員の配置」が十分とはいえないことが明らかとなった。特別支援教育コーディネーターをはじめとし特別支援教育専門性を有する教職員を高等学校での配置を着実にすすめていくことで、障害のある生徒の就学が促進されることが望まれる。

(4) 医療的ケアの充実

そして、「医療的ケアの充実」についての課題も指摘された。第3章の全国高等学校に対する質問紙調査の結果では、2016年5月1日時点で高等学校に在籍している肢体不自由のある生徒280名のうち55名、つまり5人に1人が医療的ケアを必要としていた。また、

第4章の当事者と保護者に対する質問紙調査からも、肢体不自由のある生徒の半数が導尿のケアを必要としており、その他にも排便、洗腸、たん吸引といった医療的ケア必要とするものも少数ではあるが高等学校に在籍していることが明らかとなった。文部科学省の「平成28年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について」では、公立小中学校は調査対象となっているものの高等学校は含まれておらずその実態はこれまで明らかとされていなかった。今後の重度の肢体不自由のある生徒の高校進学も見据えて、看護師の配置や学校教職員の研修の充実など高等学校においても医療的ケアの体制整備が急務であると考えられる。

(5) 技能教科

次に、本研究で挙げられた必要とされる合理的配慮として、「技能教科」の対応が挙げられた。第4章の当事者に対する調査では、肢体不自由に伴い最も困難のある教科・科目として特に「保健体育」が挙げられており、全体の約半数が他の生徒と同じ内容の運動を行うことに困難さがあることが示されていた。肢体不自由のある生徒自身からも「自分ができていることを評価してほしい」や「体育の授業は受けても受けなくても1か2。…レポートを出しても2。」といった授業内容や成績評価に対する納得しきれない複雑な気持ちが散見された。また、第5章の当事者と学校関係者に対するアンケートおよびインタビュー調査でも同様に、本人が体育の授業参加を希望していてもそれが様々な理由から実現していないケースもみられ、授業内容や成績評価の改善・検討を求める意見がみられた。一方で、授業担当者も体育の授業をどのように展開していいのかわからず、他の生徒との成績評価への公平性に疑問や戸惑いを持っていることも示されていた。金山(2013)は、障害児と健常児が同じクラスで行う体育授業であるインクルーシブ体育の重要性を指摘しており、誰もがともに運動楽しめる社会の実現に向けてインクルーシブ体育を積極的に展開していく必要があると報告している。身体の動きに制限があるから当事者の希望とは関係なくいつも見学やレポートといった体育の授業のあり方だけではなく、安全面に考慮しながら

可能な限り共に学べるような体育のあり方を検討していく必要性があり、そのような方向性の中であわせて肢体不自由のある生徒の成績評価の取り扱いについても議論されていく必要があると考えられる。

(6) 学校行事，進路指導

文部科学省の合理的配慮の観点の中に記載はないが、本研究において新たに必要とされる合理的配慮として「学校行事」と「進路指導」に関する課題が挙げられた。

まず、「学校行事」については、第4章の肢体不自由のある生徒とその保護者に対する質問紙調査において「保健体育」の次に困難がある項目として挙げられていた。学校行事への対応がなされるかどうかは学校によってバラつきがあり、また学校行事への参加は当事者の学校生活にとって大きな意味があることも明らかとなった。また第5章では、学校行事になんとか参加するために保護者の努力や負担が少なからずあることが述べられていた。藤井・森（2017）も学校行事の意義として、活動を通してさらなる人間関係が構築されること、友達の新たな姿を知ることができることを挙げており、学校行事がより人間関係を深める機会であることを指摘している。以上のことから、当事者と学校側の十分な対話のもとに適切な合理的な配慮の在り方を個々のケースについて検討し、肢体不自由のある生徒が可能な限り学校行事に参加をし、その活動が人間関係の構築に寄与するように支援していくことが重要であると考えられる。

次に「進路指導」については、第4章では、肢体不自由のある本人、保護者ともに進学や就職に関する情報提供や具体的指導、進路指導にあたる教員の姿勢など、様々な要望・課題を指摘していた。さらに第5章の結果からも当事者側はより専門性の高い進路指導を希望しているが、必ずしもそれが実現しない様子が語られていた。また、専門学校や私立大学から入学を断られたことや行政や企業の障害者雇用への理解がなく進路が決まらないケースもあり、進路指導の難しさと共に進路・就職先の依然とした壁の高さも示唆された。本研究からは、高校の進路指導における教員の障害に関する知識・理解の向上、高校

の進路指導のあり方にも改善を、合理的配慮のもと提言する。また一方で大学や専門学校、また行政や一般企業などの高校卒業後の進路・就職先の障害への理解や支援体制の構築が求められるだろう。

(7) 「通学支援」, 「私立高校の体制整備」

そして、現状の基礎的環境整備及び合理的配慮では対応することができず、今後政策・施策による支援が必要であると考えられる項目として、「通学支援の充実」と「私立高校の体制整備」の必要性が挙げられた。まず、「通学支援の充実」については、第4章において保護者が子どもの学校生活をサポートする上で最も負担があると感じていた項目であった。厚生労働省では、教育の合理的配慮の観点から通学支援に係る議論が行われているところであるが、本調査結果からも通学支援のニーズがあることが示された。福祉サービスを活用した通学支援の充実は、保護者の負担が軽減し、また本人の自立した生活にも寄与するものであると考えられるため、今後の体制整備が求められる。

次に、「私立高校の体制整備」も重要な課題である。私立高校は、行政からのサポートが十分に得られていない状況にあり、第3章でも施設・設備面の整備や教員の加配などの対応を行うためには国や各自治体からの支援が不可欠であると考えていた。実際に第4章、5章の結果から、肢体不自由のある生徒が私立高校への進学を希望したがそれが叶わなかったケースも複数明らかとなり、公立・私立を問わず、すべての高等学校で特別支援教育を推進し、障害を持つ生徒の進学の実機を広げていくことが望ましいと考えられる。

(8) 障害理解

最後に、基礎的環境整備及び合理的配慮、支援・施策を包括するための重要な課題として、「障害理解」の必要性が挙げられる。第4章、5章の当事者に対する調査では、当事者側が周囲の人々に求める障害理解の形には、例えば障害の症状、支援方法、友人・対人関係に配慮を求めることといった質的な側面、またどの程度理解してほしいかといった量

的な側面にも個人差があり、多様性があることが示された。また高野・泉（2015）では、肢体不自由のある生徒のクラスメイトに行った質問紙調査の結果から、健常な生徒たちは障害のある生徒に関する支援方法など具体的な情報があることが、積極的な支援行動や仲間関係の構築を促進することを明らかにしている。本研究の結果と総合的に考察すると、障害のある生徒が自分の障害を周囲にどのようにどの程度理解して欲しいのかを明らかにし、そのうえで周囲の生徒に適切な情報が伝えられ、相互の理解や仲間関係の構築に繋がるのが理想であるといえる。またそのような相互理解を行う当初の段階には、障害のある生徒と周囲の生徒の橋渡し役としての教員や特別支援教育支援員の存在があることが望ましい場合もあることが予想される。

高校のクラスの中で育まれる「障害理解」「相互理解」の概念が、やがて地域や社会全体に広がっていくことで、自治体や学校現場、あるいは各職場や企業が行う基礎的環境整備や合理的配慮、さらには国が行う施策の在り方を緩やかに、しかし確実に変えていくのではないかと考える。障害者と健常者のお互いが無理をし過ぎることがなく、共に生きていくことのできる社会の実現には「障害理解」「相互理解」が最も重要であると考えられる。

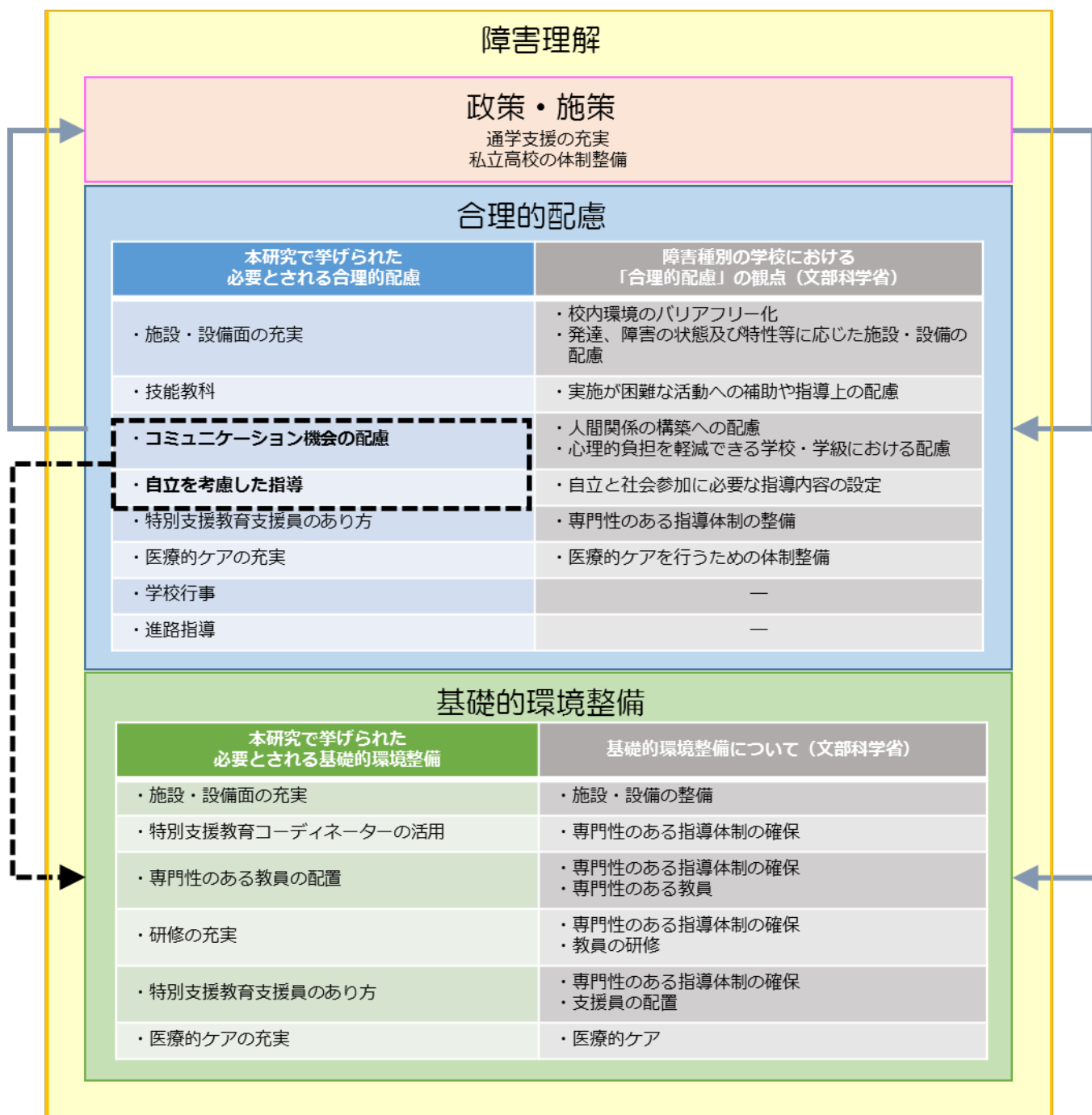


Fig.6-1 肢体不自由のある生徒の高校進学・学校生活における課題の整理と解決方法提案のイメージ図

II. 今後の課題

本研究の課題として以下の点が挙げられる。

第3章では、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の障害種が多様であることが明らかとなったが、本研究では、高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒の起因疾患ごとによる教育の実態や課題の検討について行っていない。肢体不自由の障害種、障害や症状の程度によっても必要とされる支援や指導内容が異なってくることが予想されるため、本研究の調査結果を参考に今後は起因疾患ごとに教育の実態や課題について検討していく必要があると考えられる。

第4章では、肢体不自由の当事者団体を通して高校在籍中あるいは在籍経験のある本人とその保護者に対する質問紙調査を行った。しかし当事者団体は多くの場合、起因疾患ごとに設立されているため、質問紙調査への協力が得られた当事者団体の障害種を反映した調査結果となった可能性がある。今後さらに様々な方法で調査対象者を増やすよう試み、起因疾患の種類のバランスの取れた調査研究を完成させることを目標とする。

また、第5章では、X県の当事者、学校関係者に対して質問紙調査やインタビュー調査を実施し教育の実態と課題について検討を行ったが、対象とした5ケースのみの研究結果をもって各対象者の立場・役割ごとの課題を一般化することはできない。今後、本研究によって得られた知見をもとに、より多くの肢体不自由のある生徒の高校入学から卒業までの過程を調査し比較検討することによって、一般性の高い知見へとブラッシュアップしていく必要があり、そのような積み重ねにより、肢体不自由のある生徒の高等学校入学及び学校生活に関する課題が明確になると考える。

引用・参考文献

- 相川 賢樹・高橋 智（2005）知的障害児等の後期中等教育と保護者のニーズ：埼玉県における保護者のニーズ調査から．学校教育学研究論集，11, 71-89.
- 天野 栄一・大西 哲・佐藤 尚人 [他] ・都築 一治（2002）後期中等教育(高等学校)における障害のある生徒：「施設・設備・備品」「配慮」「制度的施策」「支援する人や組織」の現状，流通経済大学社会学部論叢 13(1), 69-84
- 安藤 隆男（1995）「運動障害児の教科選択性の分析」．特殊教育学研究，33（1），1-8.
- 安藤 隆男・野戸谷 睦・任 龍在・小山 信博・丹野 傑史・原 優里乃・松本 美穂子・森 まゆ・渡邊 憲幸（2006）「通常学級における脳性まひ児の学習の特性に関する教師の理解」．心身障害学研究，30，139-152.
- 荒川 智・船橋 秀彦・室伏 哲雄・渡辺 克之（2009）茨城県内の「特別支援教育支援員」に関する調査研究．茨城大学教育学部紀要,58,221-235.
- 千葉県教育委員会（2010）「千葉県教育振興基本計画」.
- 知念 幸人・田中 敦士（2011）高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題 ～沖縄県内の高等学校に対する訪問面接調査から～，琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要(2): 87-97.
- 藤井 美鈴・細谷 一博（2012）北海道公立高等学校における特別支援教育の現状と課題，北海道教育大学紀要．教育科学編 62(2), 77-86.
- 藤井 佑介・森 輝美（2017）児童の意識調査を通じた学校行事に関する一考察 一運動会と修学旅行を中心として一．教育実践総合センター紀要，16, 145-153.
- 宜保 健・神谷 和子・桑江 利恵子・上地 亜希乃・仲宗根 未華・知念 真美・比屋根 勇太・浦崎 武（2009）大学との連携による特別支援教育支援員の実践力養成に対する教育行政の取り組み—読谷村教育委員会の取り組み—.琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要,10,95-109.
- 春原 美幸（2008）高等学校における教員の特別支援教育に対する理解と意識に関する調

査研究，上越教育大学大学院修士論文。

- 林 美輝・河合 淳伍・岩坂 英巳・松浦 直己・加藤 久雄・片岡 弘勝・高橋 豪仁（2011）特別支援教育支援員のあり方に関する調査--奈良教育大学特別支援教育研究センター「特別支援教育支援員養成講座」の修了者及び学校へのアンケート調査を手がかりに。教育実践総合センター研究紀要（20），293-300.
- 肥後 祥治・熊川 理沙（2012）特別支援教育導入期の高等学校における特別支援教育の進展に関する研究：P県における追跡調査より，鹿児島大学教育学部研究紀要。人文・社会科学編 64, 95-106.
- 茨城県教育委員会（2015）「特別な教育的支援が必要な生徒のキャリア教育・就労支援等の充実のために」。
- 茨城県教育委員会（2015）「合理的配慮を踏まえた就職・進学に向けた支援の充実」。
- 池田 理恵子・高橋 智（2009）学齢期の高次脳機能障害児の困難・ニーズと支援に関する研究：保護者調査から。東京学芸大学紀要。総合教育科学系 60, 293-321.
- 今枝 史雄・楠 敬太・金森 裕治（2013a）通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第1報)実施状況及び教員の意識に関する調査を通して。大阪教育大学紀要，第4部門，教育科学 61(2), 63-76.
- 今枝 史雄・楠 敬太・金森 裕治（2013b）通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第2報)障害種別に見る実施状況の分析を通して。大阪教育大学紀要，第4部門，教育科学 = *Memoirs of Osaka Kyoiku University* 62(1), 75-85.
- 石橋 裕子（2014）特別支援教育に関する研究：特別支援教育における小・中・高校の養護教諭の役割。帝京科学大学紀要，10, 137-146.
- 石黒 栄亀・筒井 康子・大田 恵子・平野 里枝（2008）九州・沖縄の肢体不自由特別支援学校における医療的ケアの現状と課題。九州女子大学紀要，自然科学編 45(2), 1-19.
- 石山 貴章・山本 彩未（2013）小・中学校における特別支援教育支援員の活動の実際と課題——Focus Group Interview(FGI)を通じた検討から——。就実論叢,43,47-61.

- 門脇 ゆかり (2011) 特別支援学校による幼稚園 E 保育所のサポートの在り方—地域のニーズ、に合ったセンター的機能について—.164-171.
- 金山 千広 (2013) 日本におけるアダプテッド・スポーツの現状と課題：インクルージョンの普及に伴う学校体育と地域スポーツ.広島大学大学院総合科学研究科学位論文.
- 川間 健之介 (1996) 「肢体不自由教育の現状とこれからの肢体不自由教育」. 肢体不自由教育, 124, 4-11.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011) 全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査.
- 国立特別支援教育支援員総合研究所 (2011) 肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究—教科学習の充実をめざして—.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014) 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究—授業を中心とした指導・支援の在り方—.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2016) 小・中学校に在籍する肢体不自由児のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する調査.
- 厚生労働省 (2006) 「身体障害児・者等実態調査」.
- 厚生労働省 (2015) 「障害者等の移動の支援について」.
- 松田 幸与 (2009) 高等学校において気になる行動を示す生徒の特徴に関する予備的検討, 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 379-383.
- 松田 幸与 (2009) 高等学校における特別支援教育のための校内研修に関する調査研究.上越教育大学発達支援研究.13.
- 松浦 孝明 (2006) 小・中学校に通う肢体不自由児の体育授業における現状と教育的ニーズ. 日本体育学会大会予稿集 57(0), 234.
- 松浦 孝明・城戸 宏則・田丸 秋穂 (2008) 高等学校に在籍する肢体不自由のある生徒に対する学習支援. 筑波大学特別支援教育研究, 3, 13-18.

- 宮前 理・半澤 万里（2011）高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について，宮城教育大学紀要 46, 231-240.
- 宮下 育恵・高柳 ふみ・杉田 克生（2003）肢体不自由養護学校における医療的ケアの現状について(I.教育科学系). 千葉大学教育学部研究紀要, 51, 201-206.
- 水田 修（2010）「インクルーシブ体育」の展望と課題に関する一考察.兵庫教育大学学位論文.
- 文部科学省（2005）「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」.
- 文部科学省（2006）「特別支援教育資料（平成18年度）」.
- 文部科学省（2007）「高等学校における発達障害支援モデル事業」.
- 文部科学省（2012）「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告―学校における「合理的配慮」の観点―」.
- 文部科学省（2013）「教育支援資料」.
- 文部科学省（2013）平成25年度公立高等学校入学選抜における「障害のある生徒」に対する配慮の件数.
- 文部科学省（2014）「平成26年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」.
- 文部科学省（2014）「特別支援教育支援員」を活用するために.
- 文部科学省（2014）「高等教育の質の確保・向上について」.
- 村中 智彦・高橋 靖子・道城 裕貴・加藤 哲文（2013）特別支援教育支援員の活用と評価
(1)支援員の役割と職務満足感を中心に. 上越教育大学研究紀要 32, 219-226.
- 中村 美樹・下泉 秀夫（1999）二分脊椎患者の社会的予後に影響を与える要因. 脳と発達, 31(1), 21-26.
- 日本学生支援機構（2014）平成26年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査.
- 日本学生支援機構（2014）教職員のための障害学生修学支援ガイド.
- 庭野 賀津子（2011）特別支援教育支援員活用の現状に関する調査研究--学級担任との連携における課題. 東北福祉大学研究紀要 35, 265-277.

- 小川 義博 (1974) 「普通学校へ就学した脳性まひ児についての調査」. 特殊教育学研究, 11, 3, 85-92.
- 岡崎 高志・是永 かな子 (2011) 高知県の高等学校における発達障害のある生徒への修学支援--特別支援教育コーディネーターを対象とした調査から, 高知大学教育学部研究報告 (71), 129-144.
- 大分県教育委員会 (2008) 「大分県特別支援教育推進計画」.
- 佐賀県教育委員会 (2007) 「佐賀県における特別支援教育の在り方 (報告)」.
- 下山 真衣, 岡田 信吾, 石山 貴章 (2011) 「日本特殊教育学会大会における肢体不自由児者への心理的・教育的支援に関する研究発表の動向」, 就実論叢 (41) (-), 149-160.
- 白石 晴香・水野 智美 (2012) 発達障害児への支援における養護教諭の認識と研修ニーズ. 障害理解研究 (14), 35-42.
- 白石 淳 (2003) 「身体障害のある生徒の後期中等教育学校への入学に関する調査研究 : 両下肢機能障害のある生徒の学校生活と高校への入学を困難とする問題について」. 北方圏生活福祉研究所年報 9, 7-21.
- 田部 絢・高橋 智 (2009), 私立高校における特別支援教育の動向, 学校教育学研究論集 20, 29-41.
- 田部 絢・高橋 智 (2009) 私立高校における特別支援教育の実態と課題--全国私立高校悉皆調査から, SNE ジャーナル 15(1), 63-92.
- 田部 絢・高橋 智 (2010), 全国私立高校養護教諭悉皆調査からみた特別支援教育の現状と支援の課題, SNE ジャーナル 16(1), 128-145.
- 田部 絢・高橋 智 (2013) 私立学校における特別支援教育体制整備の現状と課題 : 全国学校法人理事会・私学協会悉皆調査から, SNE ジャーナル 19(1), 109-131.
- 高橋 智・内野 智之 (2005) 高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態--東京都の高校等への質問紙調査から, SNE ジャーナル 11(1), 26-40.

- 高橋 智・内野 智之（2005）高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態：首都圏の高校等への質問紙悉皆調査から，日本教育学会大会研究発表要項 64, 242-243.
- 高橋 智・内野 智之（2005）高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態：埼玉県の高
校等への質問紙調査から，学校教育学研究論集 12, 63-81.
- 高橋 智・内野 智之（2006）高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態：神奈川県
の高校等への質問紙調査から，東京学芸大学紀要．総合教育科学系 57, 231-252.
- 高橋 智・内野 智之・谷田悦男（2007）高校等在籍の軽度発達障害生徒の教育実態．「月刊
高校教育」40.3.26-32.
- 高橋 智・田部 絢子（2009）高校特別支援教育の動向と課題：発達障害生徒の高校教育
保障を中心に，障害者問題研究 36(4), 242-253.
- 高野 陽介・泉 真由子（2015）高等学校における肢体不自由生徒に対する級友の意識やか
かわり方についての検討」,学会誌「育療」57, 40-48.
- 高野 陽介・泉 真由子（2016）「肢体不自由生徒の高等学校入学および学校生活に関する
課題や意識についての質的研究－高校関係者へのインタビュー調査を通して」, 学会誌
「育療」 59, 53-61.
- 武田 篤・斎藤 孝・新井 敏彦・神 常雄（2011）特別支援教育支援員の現状と課題 -特別
支援教育支援員へのアンケート調査から-.秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 33,
189-193.
- 武居 恵・山中 冴子（2009）"高等学校に対する特別支援学校によるセンター的機能の現状
と課題－埼玉県内の公立高等学校と特別支援学校への質問紙調査を通して－", 埼玉大学
紀要 教育学部, 58 (2) : 183-195.
- 東京都教育委員会（2007）「東京都特別支援教育推進計画第二次実施計画」.
- 内野 智之・高橋 智（2008）都道府県・政令指定都市教育委員会調査にみる高校特別支援
教育の動向，東京学芸大学紀要．総合教育科学系 59, 311-362.

内野 智之・田部 絢子・高橋 智（2008）私立高校と特別支援教育施策の動向--都道府県私
学主管課への調査から，家庭教育研究所紀要（30），110-120.

梅澤 秋久（2017）体育学習における「共生」を考える．体育科教育.10.33-35.

渡邊 章（2011）肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関
する研究動向と今後の課題．植草学園大学研究紀要，3，7-16.

吉原 真寿美・都築 繁幸（2010）小学校の特別支援教育支援員の在り方に関する事例的考
察．愛知教育大学研究報告．教育科学編 59，21-28.