

上越教育大学

特別支援教育実践研究センター紀要

2014年3月 第20巻

上越教育大学 特別支援教育実践研究センター紀要 第二十巻

特別論文

- 我妻 敏博：アメリカの聴覚障害児教育における言語モード…………… 1
 葉石 光一・大庭 重治・八島 猛：知的障害と実行制御…………… 5

論文

- 中嶋 忍・河合 康：特別支援教育実践における障害児教育史研究の役割…………… 9
 王 穎・小林 優子・我妻 敏博：
 中国北京市における聴覚特別支援学校小学部の
 言語指導の実態に関する調査研究……………15
 藤川 雅人・笠原 芳隆：
 特別支援学校（肢体不自由）における理学療法士の助言を
 活用した教師の実践的技量の向上に関する事例的研究……………19
 齋藤 一雄：養護学校義務制前後の教育課程編成の変遷
 －E校の教育課程編成の変遷－……………27
 樋熊 一夫・大庭 重治・石田 脩介・八島 猛・葉石 光一：
 漢字の書字学習が困難な生徒を対象としたICT活用による
 学習支援システムの構築……………33
 小林 優子：聴覚障害者の視覚情報処理に関する研究の動向……………39

地域の情報

- 吉橋 哲・三浦 優子・石田きい子・郷麻 奈美：
 教育・福祉・労働等の他機関との連携を図る総合支援室の取組
 －「生徒の自立を考える連絡協議会」に焦点を当てて－……………43
 藤根 収・上村 喜明・平口山木綿：
 【北海道発】「ちかい・やさしい・あたらしい」センターの取組……………49

教材・教具の紹介

- 高橋 雅子：自分の気持ちを簡単表情カードを使って表わそう！
 「今、どんな気持ち？簡単表情カード」……………53

センターセミナー報告

- 第85回特別支援教育実践研究センターセミナー報告……………55
 第86回特別支援教育実践研究センターセミナー報告……………56

特別支援教育実践研究会実践研究発表会

- 第2回実践研究発表会実施報告……………57

センター事業報告

- 平成25年度センター活動報告……………59

平成二十六年三月

Joetsu University of Education

The Bulletin of Research and Practice Center for Education of Children with Disabilities

Volume 20, March 2014

特別論文

アメリカの聴覚障害児教育における言語モード

我妻敏博*

聾学校教育で用いられている代表的な言語モードである口話、手話について、それぞれの特徴や長所短所を聴覚障害児教育の視点から分析した。考察を進めるにあたり、その具体例としてアメリカの教育現場をいくつか紹介した。手話をコミュニケーションツールとして用いる場合、母国語を単に手指を使って表すために用いる場合と手話を母国語とは違う独立した1つの言語として用いる場合の2つがあり、見た目は似ているが、言語に対して全く異なる見解のもとに用いられていることを示した。また、我が国の聴覚障害児教育における使用言語モードの現状をもとに、子どもの多様なニーズに応えられていないという問題点を指摘した。

キー・ワード：聴覚口話法 バイリンガル教育 口話手話併用

I はじめに

一般に言語は音声と文字を使って表される。文字はさらに書き言葉としての文字のほかに、指文字、点字などがある。これら言語を表す音声や文字のことを言語モードと呼んでいる。手話はどうか。手話は言語なのか、言語モードなのか。結論から先に言うと、手話には言語としての手話と言語モードとしての手話の両方の側面を持っている。もともと手話はろう者が使っている言語であり、言語学的にも言語と言われるに足だけの語彙体系、文法体系があり、そのバックグラウンドとなる「ろう文化」もある。このことから、手話は独立した一つの言語であると認識されている。ただし一般の言語とは異なり、手話は音声や文字を持たない言語である。もともと日本の手話は日本手話 (JSL, Japanese Sign Language)、もともとアメリカの手話はアメリカ手話 (ASL, American Sign Language) というように、各国に独自の手話がある。もう一つの手話は言語モードとしての手話である。言語モードとしての手話は、その国の言語 (国語) とは違う言語である手話の単語を拝借し、その国の言語の文法に沿って並べるといようなもので、対応手話と呼ばれている。見た目は手話で話をしているように見えるが、表しているのはその国の言語であり、本来の手話ではない。対応手話では助詞などの文法的な部分を指文字で表すこともある。世の中ではこの対応手話の方をよく目にするので、手話と言えば社会的には対応手話のことを指している。音声や文字ではなく、手話を言語モードとして使っているのである。

ろう児にとっての自然な言語は手話だ、ろう教育も手話を使って行うべきだ、という主張がある。この場合の手話是对応手話ではなく、本来の手話のことを指している。アメリカであれば、まずアメリカ手話 (ASL) を母語としてろう乳幼児に獲得させ、ASLで教育し、英語は書き言葉で学習させ、ASLと英語のバイリンガルにする、というのがこの考え方であり、このような教育を「バイリンガル教育」と呼んでいる。日本にもろう教育は手話を使って行うべきだ、という主張があるが、

日本では日本手話 (JSL) というより、日本語の言語モードとして手話を使うことを指すことが多く、必ずしもバイリンガル教育を求めるものではない。日本でバイリンガル教育を行っている聾学校は現在のところ私立1校だけである。日本の聾学校のほとんどは音声と対応手話を併用している。

たとえ重い聴覚障害があっても手話を使わず、音声で母国語を獲得させ、音声で教育する方法がある。聴覚口話法と呼ばれている。聴覚口話法では手話や指文字は使わない。日本では、平成に入る前までは、聾学校のほぼ100%が聴覚口話法を採用していた。現在聴覚口話法を実践している聾学校は私立1校のみである。

筆者はこの3年間でアメリカの聴覚障害児教育機関を10カ所ほど訪問した。本稿では筆者が訪問した機関からいくつか紹介しながら、アメリカの聴覚障害児教育における聴覚口話法、バイリンガル教育、口話手話併用の3つの基本的な方法の実態を説明し、我が国の聴覚障害児教育について考察する。

II 聴覚口話法 (Auditory/Oral Method)

使用言語は英語である。言語モードとしては音声と文字を使う。手話や指文字は使わない。補聴器や人工内耳、集団補聴器等によって聴覚補償を実現し、聴覚活用を徹底して行っている。これらの聴覚補償手段を用いても音声の受容が困難な聴覚障害児は読話も行う。聴覚口話法では聴能訓練、発音指導、言語指導を乳幼児期から数年以上にわたって行う必要がある。聴覚口話法を実践する機関には聴能や発音、言語指導のプログラムがあり、家族を含めた早期教育が充実している。また、文字も重要な言語モードとなるため、幼児期からの文字学習が行われる。アメリカには聴覚口話法を採用している教育機関が多数あり、その多くは私立の聾学校や通常学校にある難聴通級指導教室、難聴児支援センターなどである。スタッフは聴覚障害児教育の教員免許を持った教師のほか、SLP (Speech Language Pathologist. 日本のSTに相当する)、Educational Audiologist (資格を得るためには博士号の取得が必要。日本にはAudiologistの公的な資格は存在しない) などである。

* 上越教育大学臨床・健康教育学系

聴覚口話法の問題点は、専門スタッフによる乳幼児期からの徹底した聴覚活用、聴能訓練や発音指導、言語指導、コミュニケーション指導を行う必要があることである。聴覚口話法の目的は聴覚障害児に音声言語を獲得させ、健聴者と同様に自己実現を目指し、社会の一員として人生を送ることができるようにすることである。

我が国で聴覚口話法を採用している早期教育の機関として難聴幼児通園施設や障害幼児相談センターなどがある。難聴幼児通園施設は全国で25施設あり、スタッフは教師と聴覚障害に強いSTが中心である。通常学校にある難聴学級や難聴通級指導教室も基本的には聴覚口話法である。ただ、日本の通常学校では必ずしも聴覚の専門教師が聴覚障害児教育を担ってはいないという問題がある。聾学校については、厳密に聴覚口話法を採用している聾学校は私立1校しかない。

以下、アメリカにおいて聴覚口話法で教育をしている機関で、筆者が訪問した中から2機関を紹介する。

1 The Moog Center for Deaf Education (聴覚口話法)

ミズーリ州セントルイス市内にある私立の難聴幼児通園施設で、聴覚口話法を採用。ここを本拠地に全国に7カ所の分校を持っている。通園してくるのは3歳以上の聴覚障害幼児で、3歳未満の場合はスタッフが家庭を訪問して指導している。指導スタッフは教師、SLP、Educational Audiologistで構成されて



写真1 Moog Centerでの指導の様子

いる。写真2のMoog Center創始者のMrs.Moog氏と筆者は30年ほどの知り合いである。

2 Central Institute for the Deaf (CID) (聴覚口話法)

ミズーリ州セントルイスにある私立の機関で、聾学校、クリニック、教員養成、研究所という4つの機能を持っている。創立以来、100年近くにわたってアメリカの聴覚口話法による教育のリーダー的役割を担っている。筆者も含め、日本人が多数CIDで研鑽を積んでいる。写真3は幼児を対象にした聴能訓練の様子を示し、教師は口を見せずに話し言葉を聞き取らせている。

III バイリンガル教育 (Bilingual Approach)

使用言語はアメリカ手話 (ASL, American Sign Language) と英語である。バイリンガル教育では聴覚障害乳幼児にASLを母語として獲得させ、母国語である英語はASLを土台として第二言語として教えるが、音声は使わず、指文字と文字を言語モードとして読み書きを教えている。なお、アメリカの指文字は英語のアルファベットに対応している。バイリンガル教育を行っている機関は乳幼児期から手話を言語として獲得させるためのプログラムを持っており、家族を含めた早期教育が充実している。英語を文字だけで学習させるための特別な言語指導プログラムは持っていない。現場教師は特別なプログラムがなくても、子どもたちはASLと並行して指文字を示すことで英語の綴りを覚えると言っている。



写真3 幼児を対象にした聴能訓練の様子



写真2 Moog Center創始者のMrs.Moogと筆者



写真4 CIDの小学部の授業風景

バイリンガル教育では音声の受容や表出を行わないので、聴覚の活用には消極的である。聴覚口話法では聴能訓練、発音指導、言語指導に多くの時間を費やすが、バイリンガル教育ではその分をASLの学習や教科学習に費やすことができる。ASLはろう児にとってはちょうど健聴児が話し言葉を覚えるように自然で学習しやすい言語であり、学齢期までにはASLを完全にマスターするので、学齢期になると教科指導中心の教育に移行できる。筆者が訪問したバイリンガル教育を行っている機関の教師たちは、子どもたちは年齢相応の学力をつけることができる、と言っている。バイリンガル教育の問題点は、英語を聞いたり話したりができないことであり、健聴児・者との話し言葉によるコミュニケーションが非常に困難ということである。我が国でバイリンガル教育を実践しているのは私立の聾学校1校のみである。

以下、アメリカにおいてバイリンガル教育をしている機関で、筆者が訪問した中から2機関を紹介する。

1 The Learning Center for the Deaf (バイリンガル教育)

マサチューセッツ州ボストンにある私立の教育機関で、アメリカ東部におけるバイリンガル教育の牽引役を担っている。名称はセンターだが実質は聾学校である。乳幼児プログラムから始まって幼稚部から高等部まである。ボストン以外にも2カ所の分校がある。



写真5 The Learning Center for the Deafの校内

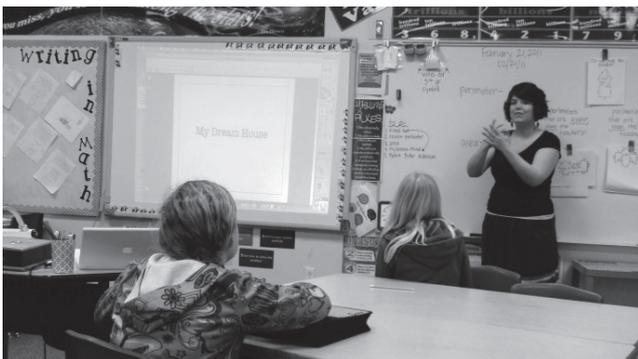


写真6 Texas School for the Deafの授業風景

2 Texas School for the Deaf バイリンガル教育

テキサス州オースティンにある州立の聾学校で、乳幼児から高等部専攻科まで500人ほどの聴覚障害児がバイリンガル教育を受けている。アメリカの聾学校の中でも大規模校である。ここだけではないかもしれないが、州立なのでテキサス州出身の子どもは授業料、寄宿舎費、里帰りの交通費は無料。学校内に Educational Resource Center on Deafness というセンターがあり、聾学校在籍以外の聴覚障害児、保護者へのサービスを提供している。

IV 口話と手話の併用 (Iowa School for the Deaf)

使用言語は母国語である。使用言語モードとして音声、対応手話、文字を使う。音声の受容には読話も含むので、以後、口話という用語を使うことにする。アメリカの州立聾学校ではトータル・コミュニケーション (Total Communication, TC) と称して、口話のみ、口話と対応手話の併用、ASLを子どもに合わせて使いながら教育を行っている聾学校が少なくない。聴覚口話法やバイリンガル教育には指導プログラムがあるが、音声手話併用に特化して開発された指導プログラムは見当たらない。口話手話併用の学校では聴覚口話法で使われているプログラムやバイリンガル教育で使われているプログラムを適宜利用しているようである。口話手話併用に対応する指導プログラムを開発しにくい理由は、子どもによって音声中心であったり手話中心であったりするので、子ども一人一人の言語モードが異なり、共通に使えるような指導プログラムが作りにくいからであることや、手話と口話の両方ともに専門性の高い教師の養成が困難なことなどによると思われる。口話手話併用では、簡単に言えば、しゃべりながらそれに合わせて手話単語や指文字を並べるということになるが、そこで使われる英語の単語と手話の単語は、もともと違う言語の単語同士なので、必ずしも単語間の対応が取れない。

筆者が知っている限りでは、州立の聾学校での口話手話併用教育は、聴覚口話法の立場やバイリンガル教育の立場からすると、口話も手話も中途半端な状態で、言語能力、学力とも満足できるレベルまで達していないようである。ただ、州立の聾学校は聾学校卒業後の就職については在学時の進路指導から就職後のアフターケアまで非常に充実しているので人気がある。ここでは筆者が訪問したアイオワ州立聾学校を紹介する。

アイオワ州のカウンシル・ブラフスというところにある州立の聾学校。地理的にはネブラスカ州オマハの近郊である。在籍



写真7 Iowa School for the Deafにおける口話手話併用の学級

児は乳幼児から高等部で、100人程度。アメリカの聾学校としては小規模校。2011年の時点で在籍児の25%は人工内耳を装着し50%は補聴器を使っている。子どもの使用言語モードに合わせ、音声のみの学級、音声と英語対応手話の学級、ASLの学級があるが、共通の言語モードは英語対応手話と文字である。筆者の観察では、学校内の子どもたちは英語対応手話は共通に使えるが、音声が使えない子どもやASLがわからない子どもが混在している。

V 多様化するアメリカの聴覚障害児教育

アメリカでは聾学校やMoog Centerのような聴覚障害児を対象にした専門の教育機関だけでなく、むしろ、地域の通常学校で聴覚障害児を教育することが多い。アメリカは国土が広いので、専門の機関や聾学校が通学範囲にはないのが普通である。そこで地域の通常学校の中に基幹となるセンターを設置し、地域のいくつかの通常学校に難聴学級や難聴通級指導教室を置いている。地域の通常学校では多様なニーズに応えるため、聴覚障害児教育に使う言語モードも多様化しており、通常学校の中に聴覚口話法で教育する学級、バイリンガル教育を実践している学級、口話手話併用の学級が設置され、それぞれの専門教師が教育に当たっている。対象は乳幼児から高校レベルにまで広がっており、乳幼児の場合は専門スタッフが家庭を訪問してサービスを提供している。

テキサス州オースティンにあるAustin Regional Day School Program for the Deafは通常学校にある聴覚障害児教育プログラムである。このプログラムの対象児は0歳児から高校レベルまであり、いくつかの通常学校内に難聴学級や難聴通級指導教室を持っている。乳幼児の場合はスタッフが家庭を訪問して指導している。筆者が訪問したのはこのプログラムの本部があるRosedale Schoolという小学校で、聴覚口話法、口話手話併用のクラスがある。子どもの使用言語モードに合わせて対応できるようになっている。

VI アメリカと日本の聴覚障害児教育における言語モード

アメリカには私立の聾学校と州立の聾学校がほぼ同数ある。私立の聾学校の大半は伝統的に聴覚口話法を採用している。州立の聾学校は、1990年代頃までは口話手話併用が主流であったが、徐々にバイリンガル教育に移行しつつある。一方、日本の聾学校は私立の2校を除き、全て公立である。昭和時代は日本

の聾学校は聴覚口話法を採用していた。しかし、平成の時代になると口話手話併用への移行が始まり、現在ではほとんどの聾学校が口話手話併用である。聴覚口話法の聾学校は私立の1校、バイリンガル教育の聾学校も私立の1校のみであり、ほかは口話手話併用である。とは言っても口話と手話の併用の状態は学校によって差があり、基本的には聴覚口話法で手話は必要な時だけしか使わない聾学校もあれば、会話には全て手話を付けるという聾学校もある。

聴覚障害児教育を行っているのは聾学校だけではなく、アメリカでも日本でも、むしろ通常学校で教育を受けている聴覚障害児の方が多い。アメリカの場合、地域ごとに聴覚障害児教育のセンターがあり、そのセンターで授業を行ったり、そのセンターを本部に地域の複数の学校に難聴学級を設置して専門教師を派遣して授業を行ったり、家庭訪問によるサービスを提供するなど、多様化が進んでいる。教育に使う言語モードも子どもによって違うことから、聴覚障害児教育を行っている通常学校には聴覚口話法の学級、ASLの学級、口話手話併用の学級などを設置し、多様な言語モードのニーズに応えている。一方、日本の聴覚障害児教育は、通常学校の場合は聴覚口話法が主流であるのに対して、聾学校の場合は口話と手話が混在した状態であり、いずれにしても多様なニーズに応えられていないのが現状である。



写真8 Austin Regional Day School Program for the Deaf
における聴覚口話法の学級

知的障害と実行制御

葉石 光一*・大庭 重治**・八島 猛**

本論文では、知能と実行機能の関連、知的障害者の実行機能に関する最近の研究を概観し、両者の関連についての知見を整理した。まず知能と実行機能は関連し合うものだが、その詳細は不明である。ワーキングメモリと知能の関連が強く示唆されているが、知的障害者についてまとまった知見はない。知的障害者の実行機能は一律に低いわけではなく、精神年齢を一致させた定型発達者よりも機能的に低い部分があることが指摘されている。知能と実行機能の状態にアンバランスがみられる場合もあり、両者を総合的に把握しておくことが知的障害者の認知および行動上の特性を理解する上では有用であると考えられた。

キー・ワード：知的障害 知能 実行機能

1. はじめに

直面する課題に向かう際、一定の目標に沿うように認知や行動をまとめる必要がある。このような実行制御 (Executive control) の過程には、課題に応じてスキルと習慣を制御し協調させること、自分の行動を監視し調整すること、必要に応じて課題を切替えることといった内容が含まれる (Logan, 2003)。また実行制御に関連する心理機能 (実行機能: Executive function) については、①優勢な行動の抑制 (Inhibition)、②心的構えの切替え (Shifting)、③情報の更新と監視 (Updating) の三つ (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howerter, 2000) をあげる考え方が有力である。

知的障害者が実行制御に困難を示すことは、古くから指摘されてきた。例えば、実行機能概念の先駆者の一人であるルリヤは、知的障害児の基本的特徴が複雑な心理過程の一般化と調節の機能の障害 (Luria, 1963) であるとしている。また近年になって本格化し始めた、知的障害者の実行機能の研究においても、彼らの実行制御の困難が報告されている (知的障害者の実行機能の特徴については、葉石・八島・大庭・奥住・國分 (2010)、池田・奥住 (2011) のレビューがある)。

いくつかの研究は、実行制御に係るプロセスが知能と相関をもつことを示している (例えば Davis, Pierson & Finch, 2011; Roca, Par, Thompson, Woolgar, Torralva, Antoun, Manes, & Duncan, 2010)。知的障害者が実行制御に困難を示すのは、このような指摘からすれば十分に予想されることである。しかし一方で、知能と実行機能の関係をより詳細に分析すると、そのような相関が常に成り立つわけではないことも報告されている。知能と実行機能の関連を解明していくことは、知的障害者の認知および行動の特性を理解する上で重要なことであろう。

本研究では、知能と実行機能の関連性についてのこれまでの知見をいくつか概観しつつ、知的障害者の実行制御機能の理解に重要と思われる観点を整理する。

2. 知能と実行機能の関連

実行機能は基本的に知能と関連すると考えられている。特に、Updatingの機能は知能と強い相関をもつことが知られている。例えば、Friedman et al. (2006) は、234人の成人 (平均IQ 103、レンジ73~142) を対象に流動性知能、結晶性知能、実行機能の関連を調べた。その結果、InhibitionおよびShiftingの機能については流動性知能や結晶性知能との間に有意な関連が見出されなかったのに対し、Updatingの機能は流動性知能、結晶性知能のいずれとも有意な関連をもつことが明らかとなった。

これと関連する内容として、ワーキングメモリ課題に集中的に取り組むことによって流動性知能が向上するという報告がある。Jaeggi, Buschkuhl, Jonides, and Perrig (2008) は、平均年齢25.6歳の大学生70人を対象として、dual n-back課題を用いたトレーニングが流動性知能の向上につながることを示した。n-back課題は、基本的に提示される刺激系列を記憶し、再生する課題だが、再生するのはn個前の刺激である。例えばアルファベットの音韻情報を用いた2-back課題で「a→t→c」の順に刺激系列が提示されたとする。「c」が提示された時点で再生するのは、2つ前の「a」となる。Jaeggiらの課題はdual n-back課題なので、刺激系列のモダリティは二つであり、一つはコンピュータ画面上の視覚刺激の位置情報、もう一つはアルファベットの音韻情報であった。トレーニング期間 (8日間、12日間、17日間、19日間の4種) 前後で流動性知能を測定すると、いずれのトレーニング期間であっても流動性知能を測定する課題の成績が向上することが報告された。

Jaeggi, Buschkuhl, Jonides, and Shah (2011) は、同様のトレーニング効果を子ども (ワーキングメモリをトレーニングする平均年齢9.12歳の実験群32人。対照群は平均年齢8.83歳の32人) にも期待できるか検討し、ワーキングメモリのトレーニング効果の大きかった者で、やはり流動性知能を測定する課題の成績が向上することを示した。

流動性知能と実行機能の関連は、脳損傷患者を対象とした研究においても示されている。Roca et al. (2010) は、実行機能が前頭前野の機能と考えられていることから、前頭葉損傷患者

* 埼玉大学教育学部

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

表1 Roca et al. (2010)の分析結果：前頭葉損傷患者において流動性知能と有意な相関のあった9課題について、対照群と成績を比較した結果をまとめた

課題および内容	対照群との差	知能の影響を除いた際の対照群との差
ウィスコンシン・カード分類課題：カードに描かれた記号の特徴(色、形、数)に基づく分類課題。対象者は分類基準を知らず、実験者の回答から基準を探る。遂行中に基準が変更される。	有意	—
言語流暢性課題：所与のアルファベットから始まる単語を時間内に可能な限り多く産出する課題。	有意	—
Go-No go課題：実験者が机を1回たたいたとき対象者は同じ机を1回たたいたが、実験者が2回たたいたときは対象者は机をたたかない。	—	有意
数字の逆唱課題：提示された2~7桁の数字を逆順に再生する課題。	有意	—
Month課題：月の呼称をDecemberから逆順に再生する課題。	—	—
Proverbs課題：諺の意味を説明する課題。	有意	有意
Hayling課題：末尾の単語が省かれた文を提示される。前半は意味が通るように省かれた単語を補うが、後半では意味が通らないように単語を補う。	有意	有意
Hotel課題：ホテルの運営に係るいくつかの活動を時間内に遂行する課題。	有意	有意
アイオワ・キャンプリング課題：4つの山からカードを引く意思決定課題。カードに応じて通貨を得るか失う。山はリスク(大きな報酬を得る事もあがるが全体的には損をする)なものと安全なものに分かれている。	有意	—

36人(平均年齢51.1歳)の流動性知能と実行機能との関連を分析した。その結果、前頭葉損傷患者では対照群よりも流動性知能が低いこと、また表1にまとめたように、流動性知能といくつかの実行機能課題の成績が相関をもつことを示した。流動性知能と相関があったのは、ウィスコンシン・カード分類課題、言語流暢性課題、Go-No go課題、数字の逆唱課題、Month課題、Proverbs課題、Hayling課題、Hotel課題、アイオワ・キャンプリング課題の9課題であった。表1に示した課題のうち、Go-no go課題とMonth課題を除く7課題には対照群との間に有意な成績の差があり、流動性知能の影響を除いてもなお対照群との間に有意な差があったのはGo-No go課題、Proverbs課題、Hayling課題、Hotel課題であった。この結果は、少なくともこれら4課題には流動性知能から比較的独立の心理過程が関与していることを示唆している。なおこの4課題にはUpdating機能あるいはワーキングメモリ機能を測定する典型的な課題が含まれていない。この点は、流動性知能が実行機能のUpdating機能のみと関連するとしたFriedman et al. (2006)の結果と矛盾していない。

このように、知能と実行機能の関連は部分的なものであると考えられる。関連する部分について、Friedman et al. (2006)はUpdatingの機能を指摘しているが、Roca et al. (2010)は、そのような線引きが臨床的にそれほど明確ではない可能性を示している。

3. 知的障害と実行機能

知的障害者の日常行動には、目標から逸脱しやすいといった実行制御の困難とみられる特徴がよく観察される。実行機能概念の整理が進む中で、近年、知的障害者の実行機能を包括的に検討した研究が見られるようになってきた。

Lanfranchi, Jerman, Dal Pont, Alberti, and Vianello (2010)は平均生活年齢15歳2カ月(11歳~18歳5カ月)、平均精神年齢5歳9カ月(4歳6カ月~6歳10カ月)のダウン症者15人の実行機能を、精神年齢を一致させた定型発達者と比較した。実施した課題は、ワーキングメモリ、抑制、切替え、プランニング、流暢性、注意持続に関するものであった。表2に実施され

表2 Lanfranchi et al. (2010)が用いた課題の内容と結果

課題および内容	対照群との差
ワーキングメモリ ①言語二重課題：提示される2~5個の単語の最初のものを記憶する一方で、“ball”という単語が提示されたら机をたたく。 ②視空間二重課題：4×4のマス上のカエルの位置を覚える一方で、赤いマス上のカエルが提示されたら机をたたく。	①有意 ②有意
抑制(Inhibition) Night/Day課題：太陽の描かれたカードには“night”、月と星の描かれたカードには“day”と答える。	正答数：有意 正答数(前半)：有意 正答数(後半)：—
切替え(Shifting) ①ルール切替カード課題(セットの切替え)：前半では赤いカード“yes”、黒いカードに“no”と言う。後半ではめくったカードが前のカードと同じ色なら“yes”、違う色なら“no”と言う。 ②修正版カード分類課題(概念の切替)：カードに描かれた記号の色、形、数に基づいた分類を行う。	①正答数(前半)：— 正答数(後半)：有意 ②達成カテゴリ数：有意 保続的誤り数：— 非保続的誤り数：有意
プランニング ロンドンの塔課題：ペグにささったボールの配置を、所与のルールを考慮しつつ見本の状態に並べ替える。	正答数：有意 試行錯誤なし正答数：有意
流暢性(Fluency) ①言語流暢性課題(頭文字)：所与の頭文字をもつ語を時間内にできるだけ多く産出する。 ②言語流暢性課題(カテゴリ)：所与のカテゴリに入る語を時間内にできるだけ多く産出する。	①単語数：— 繰返し：— エラー数：— ②単語数：— 繰返し：— エラー：—
注意持続(Sustained attention) Self-ordered指差し課題：身近な物の絵が描かれたノートを提示され、ページ上の絵を指差し、記憶する。新しいページでは、新しい絵を指差す。	正遂行ページ数：— エラー数：有意 保続アイテム数：— 保続位置数：有意

た課題の概要と結果を示した。全般的にみてダウン症者は対照群よりも低い成績を示すことが多いが、成績の差が著しかったものとしてはワーキングメモリ、切替え、プランニングの課題が挙げられている。一方、流暢性については有意な差がみられなかった。

またDanielsson, Henry, Messer, and Rönnerberg (2012)は、平均生活年齢13歳2カ月、平均精神年齢7歳5カ月の知的障害者22人と、生活年齢、精神年齢を一致させた定型発達者各22人の三群間で実行機能の比較を行った。実施した課題はワーキングメモリ、抑制、プランニング、切替え、流暢性に関するものであった。表3は実施された課題の概要と群間の成績の比較結果をまとめたものである。生活年齢を一致させた群との比較においては、知的障害者の成績はすべての課題で定型発達者を下回っていた。一方で、精神年齢を一致させた対照群との比較では、言語・非言語課題いずれについても差が有意であったのは抑制課題とプランニング課題であった。

LanfranchiらとDanielssonらの研究では、課題の特徴の捉え方が異なっている点で比較や知見の統合が難しいところがある。例えばカード分類課題について、Lanfranchiらは切替え課題として、Danielssonらはプランニング課題としている。こういった概念整理については、今後の課題としてここでは踏み込まないが、二つの研究に共通しているのは、知的障害者の実行機能課題の成績が一様に精神年齢相当の水準にあるわけではないという点である。具体的には、精神年齢を一致させた定型発達者よりもさらに低い成績となっている課題があることに注目する必要がある。この結果は、例えば①課題の難度のばらつきの影響、②知能検査プロフィールのばらつきの影響、③知能と実行機能の概念的ずれの影響などの点から、今後詳しく検討していく必要があるが、知的障害者の認知・行動特性の理解において、知能検査の結果のみでなく実行機能の特性を合わせて把握しておく必要があることを示唆している。知的障害者の認知・行動上の問題が、期待される知的水準から解離して生じることは日常の行動の中にもよくみられる。知的機能のみでなく、実行機能を把握しておくことは、この解離を埋める手掛かりの一つとなる可能性がある。

表3 Danielsson et al. (2012) で実施された課題の内容と結果

課題および内容	対照群との差
ワーキングメモリ ①リスニングスパン課題:提示された文のおかしなところを判断するのと合わせて、文末の語を記憶する。 ②Odd one out課題:3枚の絵のうち仲間はずれのものを選ぶのと合わせて、仲間はずれの絵の位置を記憶する。	①- ②有意
抑制 (Inhibition) ①言語抑制課題:前半は実験者が言う語("car"か"doll")を繰り返すが、後半は実験者が言った語と違う語("car"に対しては"doll")を言う。 ②運動抑制課題:前半は実験者が作る手の形("fist"か"flat")を模倣するが、後半は実験者の手の形とは違う形("fist"に対しては"flat")を作る。	①有意 ②有意
プランニング (Planning) ①言語性:カードを言語情報に基づいて分類する。 ②非言語性:カードを図形の情報に基づいて分類する。	①有意 ②有意
流暢性 (Fluency) ①文字課題:所与の文字から始まる語をできるだけ多く産出する。 ②カテゴリ課題:所与のカテゴリに入る語をできるだけ多く産出する。 ③デザイン課題:できるだけ多くの異なる図形を産出する。	①有意 ②- ③-
切替え (Switching) ①カテゴリ流暢性切替え課題:二つのカテゴリに入る語をできるだけ多く産出する。二つのカテゴリを交互に交代して行う。 ②ID/ED課題:形、線、色に特徴をもつ二つの図形から一つの図形を選ぶ。選択に成じたフィードバックに基づいて、選択すべき基準を推測する。基準は課題遂行の途中で変更される。	①- ②-

このことについては、知的障害者のTemporal Discounting課題の遂行に関するWillner, Bailey, and Parry (2010)の研究もまた示唆的である。Temporal Discountingとは、遅延報酬の価値割引とも言われる。即座に手に入る小さな報酬と、遅れて手に入る大きな報酬を対立させた場合、小さな報酬を取る確率は①大きな報酬を得るまでにかかる時間の長さ②二つの報酬の差によって変化する。二つの報酬の差が小さく、大きな報酬を手にするまでにかかる時間が長いほど、大きな報酬の価値は相対的に減少し、小さな報酬に手を出す確率が高まると考えられる。Willnerらは、デイサービスを利用する40歳前後の知的障害者20人(平均知能指数59.8、標準偏差5.4)を対象として、Temporal Discounting課題における意思決定と知能指数、実行機能、金銭に関する知識、語彙、記憶の関連を検討した。分析の結果、まず知的障害者には報酬の選択に一貫した法則性を見出すことが困難であった。つまり、先に説明した価値の時間割引を読み取ることのできる選択行動が観察されなかった。また、Temporal Discounting課題の成績と有意な関連のある要因は、知能ではなく実行機能であった。言い換えれば、この課題における知的障害者の意思決定行動は知的水準からは十分に予測できないということである。

4. 実行機能評価の意味

ここまで、①知能と実行機能の関連は部分的なものであること、②知的障害者の実行機能には、精神年齢を一致させた定型発達者の水準を下回る領域があること、③知能よりも実行機能が知的障害者の認知・行動特性をよく反映する場合があることを確認した。その上で、知的障害者の認知・行動特性を理解する際の、知能と実行機能の包括的評価の必要性を指摘した。これについてはより多面的な検討を要するが、その一つとして、知能と実行機能の特性を組み合わせることで区別できる群ごとに、認知・行動特性が異なることを示しておくことは大切であろう。最後に、これと関連する筆者らのデータを紹介する(現在、投稿準備中)。

筆者らは、これまで知的障害者の眼球運動特性を反応時間の点から分析してきた(例えば、Haishi, Okuzumi, & Kokubun, 2011)。その中で、知的障害者の眼球運動反応時間の平均値と

その変動性に対する影響因が異なる(前者は知能、後者は実行制御の影響を受ける)ことを示した。その上で、筆者らは、眼球運動反応時間の特徴が知能および実行制御特性とどのように関連しているかを検討した。

対象者は知能と実行制御についての評価結果を組み合わせ、知的障害が軽く実行制御に大きな問題のないI群、知的障害は重い実行制御に大きな問題のないII群、知的障害が重く実行制御の問題もあるIII群に分類された(知的障害は軽い実行制御の問題がある者は数が少なかったため分析から除外した)。

群ごとの眼球運動反応時間の特徴は、①I群は、反応が素早くばらつきが小さい、②II群は、反応は遅いがばらつきが小さい、③III群は、反応が遅くばらつきが大きいというものであった。平均反応時間の群間の差はI群とII、III群の間に、反応時間の変動性の群間の差はI、II群とIII群の間に認められた。つまり、知能と実行制御から特徴づけた群ごとに運動制御の特性が異なっていた。この結果は、視覚的探索の素早さとその安定性の特性が、知能だけでは説明できないことを示している。

加えて、視標を追視する際に指差しを伴わせることで生じる変化にも群ごとの特徴が認められた。指差しを伴わせることで、II群の反応時間は、統計的に有意ではないが大幅にI群の反応時間に近づいた。一方でIII群の反応時間は指差しを伴っても変化しなかった。一般に、指差しが注意を高める作用をもつことは、産業現場でもよく認識されている。作業対象を指差し、その名前や状態を言う指差喚呼は作業現場でのヒューマンエラーの防止に役立てられており、また指差喚呼が反応時間を短縮する効果をもつことが知られている(篠原・森本・久保田, 2009)。II群とIII群との間でみられた、反応時間に対する指差しの効果の違いは、指差しの効果を運動制御に反映させる実行制御機能の差の現れと考えられる。このようにみると、II群とIII群のもともとの反応時間は数値の上では同等の水準にあったが、その意味するところは異なると言える。日常生活行動の基礎である、視覚的探索行動の特性が、このように知能だけでなく実行制御の特性を考慮することでより深く考察できることの意味は大きい。

知的障害者の実行機能は、まだその本格的な研究が始まったばかりであり、測定方法が議論の対象となるほどである(例えばWillner, Bailey, Parry, & Dymond, 2010)。しかし、知能の捉え方にも近年では変化がみられつつあり、その背景には実行機能概念の研究を通して得られた知見の影響が少なくない。知的障害者を対象とする総合的なアセスメントの開発にはまだ時間がかかるだろうが、実行機能の概念とその働きをよく理解しておくことは、知的障害者の認知・行動特性の評価の質を高める上で効果的であろう。

文献

- Danielsson, H., Henry, L., Messer, D., & Rönnerberg, J. (2012) Strengths and weaknesses in executive function in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 600-607.
- Davis, A. S., Pierson, E. E., & Finch, W. H. (2011) A canonical correlation analysis of intelligence and executive functioning. *Applied Neuropsychology*, 18, 61-68.

- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R., Young, S. E., DeFries, J. C., & Hewitt, J. K. (2006) Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17(2), 172-179.
- 葉石光一・八島猛・大庭重治・奥住秀之・國分充 (2010) 知的障害児・者における実行機能の問題とその関連要因, 長野大学紀要, 32(2), 39-45.
- Haishi, K., Okuzumi, H., & Kokubun, M. (2011) Effects of age, intelligence and executive control function on saccadic reaction time in persons with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2644-2650.
- 池田吉史・奥住秀之 (2011) 知的障害児・者における実行機能の問題に関する近年の研究動向, 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系Ⅱ, 62, 47-55.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig W. J. (2008) Improving fluid intelligence with training of working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105, 6829-6833.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Shah, P. (2011) Short- and long-term benefit of cognitive training. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 10081-10088.
- Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., Alberti, A., & Vianello, R. (2010) Executive function in adolescents with down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 308-319.
- Logan, G. D. (2003) Executive control of thought and action: In search of the wild homunculus. *Current Directions in Psychological Science*, 12(2), 45-48.
- Luria, A. R. (1963) The role of speech in the formation of temporary connections of the behavior of child-oligophrenics. In A. R. Luria (Ed.), *The mentally retarded child*. Pergamon Press, Oxford, 149-167.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Roca, M., Parr, A., Thompson, R., Woolgar, A., Torralva, T., Antoun, N., Manes, F., & Duncan, J. (2010) Executive function and fluid intelligence after frontal lobe lesions. *Brain*, 133, 234-247.
- 篠原一光・森本克彦・久保田敏裕 (2009) 指差し喚呼が視覚的注意の定位に及ぼす影響. 人間工学, 45(1), 54-57.
- Willner, P., Bailey, R., & Parry, R. (2010) Performance in temporal discounting tasks by people with intellectual disabilities reveals difficulty in decision-making and impulse control. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(2), 157-171.
- Willner, P., Bailey, R., Parry, R., & Dymond, S. (2010) Evaluation of executive functioning in people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 366-379.

論文

特別支援教育実践における障害児教育史研究の役割

中嶋 忍*・河合 康**

本研究は、特別支援教育実践における障害児教育史研究の役割を探る目的で、研究意義と課題、研究方法について検討した。障害児教育史研究は、単なる過去の紹介だけでなく実践活動の問題解決に反映できることを常に考える必要がある。このためには研究意義と研究課題が重要となる。研究意義は、実践活動を質的に向上させることと、実践活動を検証し未来の方向性を導くことである。研究課題は、障害の把握と理解の生成・発展を解明することと、子どもが置かれている境遇を代弁することである。障害児教育史の研究方法は、史料を用いる文献研究が主となる。これには、①先行研究で用いられた文献や史料を引用・孫引きしてしまう引用文献・引用史料の問題、②時代区分と成立過程、言葉・用語・表現に関する構成の問題、③使用した史料の普遍性・客観性や史料の価値、史料活字化時の文字と書式形態などの史料に関する問題、という三つの問題がある。

キー・ワード：障害児教育史研究、研究意義、文献研究、史料、史料分析

I 問題の所在と目的・方法

従来の特殊教育は、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・知的障害・病弱などの障害のある児童生徒を対象にした教育で、障害の種類と程度に応じて特別な場で行うものであった。しかし現在は、上記の障害に加えて、学習障害(LD)や注意欠陥多動性障害(ADHD)などの発達障害を含めた、一人一人のニーズに応じてあらゆる場において必要な支援を行う「特別支援教育」へと転換された。特別支援教育への転換には二つの理由が考えられる。一つは、障害が重度化・重複化してきたことにより、多岐にわたった専門性が求められるようになったことである。もう一つは、発達障害児への対応の問題が浮上し、知的に障害を持たないために通常学級に在籍していた児童生徒への指導などの問題が社会的に大きくなったことである。一方で医学の進歩により障害は、以前不明であった点が解明可能となってきている。この障害の解明に伴い、教育方法についても、障害特性に合った新しい指導法が考え出されている。これらを踏まえると特別支援教育は、一人一人のニーズに応じて児童生徒が持ちうる能力などの発達を可能な限り支援していくという視点の教育であると考えられる。

このように現在の教育方法や実践活動が進歩を遂げている中で、なぜ障害児教育史の役割に焦点を当てたのかというと、「障害児教育史(歴史)研究が現在の実践活動にどのような役割を果たしているのか」という問題にぶつかるからである。障害児教育史については、中村(2003)が「今後を展望するには、いまを知らなければならない。いまを把握するには、これまでの経緯を熟知する必要がある」(中村[2003]3)といった点が指摘されている。

「歴史」とは、「人間および人間が属する自然の諸現象で過去

に生じた事実、またはそれらの事実に関する調査と記述をいう」(ブリタニカ国際大百科事典)とある。また歴史と関連する四字熟語として「温故知新」があるが、これには「前に習ったことや昔の事柄をよく復習・研究することで、新しい知識や見解を得ること。また、昔の事柄の中にこそ、新しい局面に対処する知恵が隠されていることをいう。」(大修館 四字熟語辞典)という意味がある。これらの意味を用いて障害児教育史の役割を説明することは可能ではあるが、実践活動における障害児教育史の役割についての明確な応えには至っていないと思われる。

日本で本格的に障害児教育の歴史が研究され始めたのは1960年代からである。この契機となったのが、1964(昭和39)年9月に精神薄弱児問題史研究会が『精神薄弱問題史研究紀要』を発刊したことである。この機関誌発刊の目的について杉田(1964)は、「精神薄弱についての過去の研究や実践の記録が一部の人や場所に埋れ、あるいはこれらの経験がその当事者の胸の中のみ秘められていることが多い。そこでわれわれは、まずこれらを公開し残すことによつてこの方面に関心ある人たちの共通のものとして、共通の地盤にたつて議論してゆきたいと思うからである」(杉田[1964]1)と述べている。しかし最近の障害児教育史研究は、実践研究に比べて研究論文数が少ない。例えば障害児教育史研究の論文について日本特殊教育学会の機関誌『特殊教育学研究』に最近5年間(第46巻～第50巻)で掲載された研究論文数¹⁾をみると、総数174本に対して障害児教育史に関する論文数は6本であった。

本研究は、特別支援教育の教育実践における障害児教育史研究の役割を探る目的で、1. 障害児教育史研究の意義と課題、2. 障害児教育史研究の方法、に焦点を当てて考察した。また障害児教育史の分野では、研究に関する方法自体を取り上げているものが少ない。したがって今回は、実践活動に反映できる研究方法についてもまとめた。

本研究では、『精神薄弱問題史研究紀要』に掲載された、三

* 上越教育大学特別支援教育実践研究センター特別支援教育実践研究会協働研究員

** 上越教育大学臨床・健康教育学系

木論文と津曲論文を中心に、障害児教育史の役割および方法を考察した。

特別支援教育と障害児教育の用語については、2007年以前の事象を表す時には“障害児教育”を、2007年以降～現在の教育を表す時には“特別支援教育”を使用する。

II 障害児教育史研究の意義と課題

障害児教育史研究では、単なる過去の事象の紹介だけでなく、現在の教育実践で起きている問題の解決に反映できるようなものでなければならないということを常に念頭に置いて研究を進める必要があると考える。これは、教育実践が現在のみ存在しているのではなく、すべて過去につながる事象だからである。この点について三木（1964）は、「生涯の仕事と考えて精神薄弱教育に従事していても、さて、生涯の仕事とする理由は何かと考えたり、他人からたずねられたりすると、この仕事の歴史的把握がなければ確信をもつてそれに答えることはできない」（三木 [1964] 3）と述べている。この考えに基づいて歴史的な事象を解明するには、研究意義と研究課題が必要になる。

三木（1964）は、「発展の流れの中で、自分がどのあたりの位置にあり、どのような役割をになつているのかということに思いたる」（三木 [1964] 3）と述べているように、現在の位置を見るためには、それまでどのようなことが行われていたのかという過去の事象に立ち戻る必要がある。このように障害児教育史研究には、実践活動を質的に向上させるために歴史的把握が必要な時に、目的に沿った歴史的情報を提供できるようにするというところに第1の研究意義がある。これは、「わが国の精神薄弱教育は、今や数量的発展を主目標とする時代から、質的向上に努力の焦点を向けなければならない時代に入っている（中略）そのためには、この仕事の歴史的把握ということがきわめて重要な意義をもつ」と三木（[1964], 3）が論じている。例えば明治の義務教育制度の導入・発展期では、子どもの就学率の向上に伴って、問題となったのは成績不良（不振）の問題であった。成績不良（不振）は、はじめ学習の怠惰と考えられたが、実践活動の進展とともにこの原因について知的障害や視覚障害、聴覚障害などが背景にあることが明らかとなり、この対策が講じられていった。このように現在の実践活動は、過去の積み重ねから成り立っているものという視点に立つと、現在の活動もまた未来の基礎になるということが見えてくる。この点を踏まえると歴史的把握は、教育活動について過去と現在の事象との比較検討を通して現在の実践活動を検証するとともに、未来に向けての方向性を導くことであり、これが第2の研究意義といえる。

実践活動を推進するための障害児教育史には二つの研究課題があると考える。最初は、障害の把握と理解の生成・発展について解明することである。把握と理解とは、「把握」が子どもの学習活動の妨げとなっている要因を探ることで、「理解」がその要因により弊害となっているものを観ること、である。この課題を分析することを通して、当時の障害に対する考え方によってどのような教育実践が行われたのか知ることができると考えられる。そしてこの研究課題は支援対象の子どもの捉え方に関して、過去と現在の実践活動とを比較することにより、過去の実践の成功点と失敗点を分析して、実践活動の改善につな

がるようにすることである。研究課題について三木（1964）は、①現在の精神薄弱者の状態を知るための過去の精神薄弱者観の変遷を知ること、②事実に基づいた精神薄弱者の処遇を一般人がどのように観てきたかを把握すること、の二つを課題として、次のように指摘している。一つ目の課題について、まず社会における精神薄弱者の地位を例に挙げて概略を解説し、「精神薄弱者に対する観方、受け入れ方に、こまかな差異をもつた発展のあとが見られると思う。それは人間観、あるいは道徳の進歩を示している。そしてその人間観、道徳性などの進歩の基底には、人間に関する諸科学の進歩発展があるわけであろう」（三木 [1964] 4）と精神薄弱者観の例を述べている。次に精神薄弱者の発生原因の変遷を例に挙げ、時代による発生原因の見方の変化について論じている。精神薄弱者の発生原因については「大部分が『遺伝』とされた時代からみると、外因性のものが多いのだとされるようになった今日では、精神薄弱者に対する一般人の観念がぐつとかわつてきている」（三木 [1964] 4）として、「封建制の強い“家”の観念が強固であつた時代からみると、（中略）今日では、精神薄弱を個人的な障害としてみる傾向が強くなつてきた」（三木 [1964] 4）とし、時代の変化などで障害に対する考え方も変化すると指摘している。さらには「人間の存在としては、きわめて多様な方向からの影響を受けて変化しているのであり、そして社会には、古い見方、新しい見方が混在している（中略）対象の把握がしつかりしないと、適正な教育や処置はできない」（三木 [1964] 5）と述べている。障害に対する考え方は社会的背景などによっても変化し、この影響が実践活動にも反映される。それは、以前では“良し”とされていたものが最近では“悪い”ものとして考えられることであり、三木も指摘しているように、特に知的障害でこのことが顕著である。障害児教育史の研究では、この変化に着目してどのような問題が起きていたのかを解明することが、現在の実践活動に生かせる研究につながると考える。

続いて二つ目の課題について三木（1964）は「精神薄弱者の立場に立つて、自分たちが一般人からどのように誤解され、不適切な扱いを受けてきたかを、彼らに代わつて叙述するというようなことはできないであろうか」（三木 [1964] 5）と指摘している。ただこれは「単なる『精神薄弱者迫害史』を研究」（三木 [1964] 5）することではないとも述べている。現在障害のある子ども達は、障害があるために通常の教育では対応ができない状態にある。そのためこれらの子どもは、個々の障害やニーズに即した特別な支援による対応が必要であるが、この時に一人一人の子どもに合わせた障害を理解するとともに、子どもが持つ要求なども考える必要がある。この点を三木（1964）は、「精神薄弱者という特性をもつたものに、（中略）その特性に応じてどんな生活をするのが彼らにとって一番望ましいのかということを考えるため」（三木 [1964] 5）に必要な課題であると述べている。実践活動における支援は、障害のある子どもが置かれている境遇について代弁することでもあると考える。そのためにも障害児教育史研究は、この境遇を念頭に置いた研究課題に取り組み必要がある。この課題の目標として三木（1964）は、「過去の精神薄弱者対策は、それぞれの時代での、精神薄弱者に対する認識の上に立つて行われてきたものであるが、その対策が彼らに対して適切なものであつたかどうかとい

うことを検討し、別々に進んでいく精神薄弱研究の成果に照らして将来はどのような対策を立てるのがよいかということを考えるのである」(三木 [1964] 6) と論じている。このように境遇の代弁という課題は、障害のある子どもが持つ要求などについて過去の処遇実態を知り、子ども自身が将来を切り開くことができるようにするために、どのような指導を行っていけばよいかという方向性を示すことが目的であると考えられる。

このように障害児教育史における研究課題は、障害をどのように捉え考えられてきたかということと、子ども自身がどのような要求を持って生活していたかを代弁することを、社会的背景など様々な要因と照らし合わせて解明することである。

一方で障害児教育史研究について津曲 (1964) は「精神薄弱教育の歴史に関する研究も、包括的な研究の欠くことのできない一部としての地位を占める (中略) 一個の独立した研究対象として考察されるに至った」(津曲 [1964] 7) と述べている。障害児教育史研究の性格について津曲 (1964) は、「精神薄弱問題史といえども、精神薄弱教育研究の体系の一つであるという意味では、このことは当然のことである」(津曲 [1964] 8) としているが、「歴史的研究における重要性は、それ自体で、一つの独立した研究領域を持ち得る」(津曲 [1964] 8) と指摘している。津曲が指摘しているように障害児教育史研究は、現在の特別支援教育の領域の一部であり、独立した研究領域でもある。しかし津曲 (1964) が、「従来は、必ずしも、この点の解明が十分になされることなく、『歴史』は単なる『うつりかわり』の叙述の役目しか果たしていなかった場合が多かった」(津曲 [1964] 8) と述べるように、独立した領域のみを意識することは、研究内容が歴史的事象の紹介で終わってしまうからである。

障害児教育史研究は、実践活動と遊離した研究であってはならないと考える。これを怠ることは「好事家の物知り」で終わってしまうため、研究の価値が低くなることになる。これは、三木 (1964) が「実践的活動はその仕事の歴史的把握なくしては、目標を失うことがあるが、実践活動から遊離した歴史的研究は単なる好事家の物しりに終わったり、イデオロギーの色眼鏡で現実の偏向的解釈になつてしまつたりする」(三木 [1964] 3) と指摘している。一般的に「歴史」は、過去のことだけを述べているとか、年号と事象を結びつけて暗記をするものであるといわれることが多い。しかし障害児教育史の場合には他の領域に比べて、歴史的事象が何年に起こったのかよりも、当時の教員が子どもをどのように受け止めながら指導を行い、どのような結果に至ったのかについて重点を置く必要があると考える。この点において、単に年号と事象とを結びつけるのみの研究結果では、障害児教育史が研究者の「独りよがり」になってしまう可能性がある。

これを防ぐためには、歴史的事象とどのように向き合うかという「歴史観」が必要である。そこで津曲 (1964) は、障害児教育史研究の目的について「どのような目的、意図のもとに、精神薄弱問題史研究をしようとしているのであろうか」(津曲 [1964] 8) と述べ、そこには「『歴史観』の問題がある」(津曲 [1964] 8) と指摘している。歴史観には三つの柱があると考えられる。一つ目の歴史観は、過去の事象の羅列・年代記ではなく、より具体的に現在の実践活動での諸問題に反映するような視点

を持つことである。二つ目の歴史観は、歴史に対する研究者としての姿勢である。三つ目の歴史観は、まず先行研究を批判的に見る必要があり、歴史のずれを埋めていく作業である。この歴史観については、「精神薄弱問題史を考えるに際して避けることのできない、ぎりぎりの線で必要な『歴史』に対する考え」と津曲 ([1964], 8) が説明している。歴史を研究する時に重要なことは、解明しようとする事象に対する分析の視点を持つことであり、津曲がいう歴史観である。一つ目の歴史観について津曲 (1964) は、歴史を過去の事象のみについて取り上げただけでは「現状の矛盾の解明という点でもの足りなさを感じざるを得ない」(津曲 [1964] 11) と指摘し、そこには「歴史研究者の現実の問題に対する姿勢の重要性がある」(津曲 [1964] 11) と述べている。そして津曲 (1964) は、「『歴史』は単なる年表や、思い出話としてではなく、現在の問題に係るものとして取り上げられる時、其の『歴史』が生まれる」(津曲 [1964] 11) と論じている。また二つ目の歴史観は津曲が指摘するように、一つ目の歴史観を遂行するために必要な姿勢である。したがって研究者の姿勢は、歴史的事象を研究する上での根幹であり、重要な研究要素である。

三つ目の歴史観は先行研究を批判的に見る時に、先行研究者との「歴史に対する見解のずれ」を感じ取ることである。これについて津曲 (1964) は、日本の精神薄弱教育の発展を例に挙げ、多くの研究で「明治に入ってから、諸外国の思想、実践の影響を受けて始まった」(津曲 [1964] 13) と説明している。しかしこの開始は、ただ単に「歴史的、社会的現象として、精薄教育が、明治以降におこつたことは認めながら、この一つの歴史的、社会的現象か、諸外国の影響を受けて始まったということ自体、『歴史』というものに対する見解のずれを感じさせる」(津曲 [1964] 13) と指摘するように、日本の背景要因を考慮して考察されているとは考えにくい。津曲 (1964) はこれを「歴史上にあらわれる諸現象は、その社会の発展の中に本質的な原因を持つのであり、それは歴史を貫く一般的な法則性の特殊な出現形態なのである」(津曲 [1964] 13) と述べている。この視点から見ると、「外来の思想、実践といえども、当時の日本の社会にそれらを必要とし、受入れる地盤があつたからこそ、結びついた」と津曲 ([1964], 13) は述べている。歴史を研究する上で必要なことは、「まず第一に研究すべきは、(中略) 日本の社会に精薄教育を生み出した原因、その展開を貫いている法則性を研究すること」と津曲 ([1964], 13) は指摘する。そのためには、同じ歴史的事象を扱うとしても他の研究者と異なった見解を見出すこともあるので、批判的な先行研究の検討が重要な視点となる。

Ⅲ 障害児教育史研究の方法

障害児教育史研究の方法は、主に史料を用いる文献研究方法である。この研究法は、障害児教育に関することが記録された史料を分析して対象事象を考察するものである。史料による文献研究は、実践研究で多く用いられる調査研究と研究方法の流れが異なる。調査研究の場合は、①研究テーマを設定・決定する、②調査の準備する、③調査を実施する、④調査結果を分析する、⑤考察する、という流れが一般的である。これに対して史料による文献研究は、①研究テーマを設定する、②対象の史

料の所在を確認する、③研究テーマを決定する、④史料を収集して、必要に応じて解説や活字化²⁾・整理などの作業を行う、⑤史料を分析する、⑥考察する、という手続きを採る。ただし上記②で史料がない場合は、もう一度上記①に戻り研究テーマを再設定しなければならない。つまりこれは、研究対象にしようとする歴史的事象の関係史料の所在を確認してから研究の方向性を決定する方法である。

しかし多くの障害児教育史で問題となるのは、「方法論の問題」があると津曲（1964）が指摘している。津曲（1964）は、「従来の歴史研究なるものが如何に、既存の文献の引用、祖述に終わつてしまつているかということは、まさに驚くべきものがある。」（津曲 [1964] 8）と指摘し、「歴史研究の生命と称すべき、史実、資料がすでに引用、紹介された資料の孫引きであり、自らの発掘になる新資料の如何にとほしいことであろうか。」（津曲 [1964] 8）と述べている。またこれは、「論文が精神薄弱問題史として体系的、包括的なものを指向しているものほど著しい」とも津曲（[1964], 8）が述べている。歴史研究には、研究者自ら発掘した史料を分析・考察することと、先行研究の史料を再検討して考察すること、の2種類がある。特に後者の研究は、すでに研究された事象について再検討する必要もあり、先行研究を参考にすることになるが、それでも研究者自ら原文史料に当たることが基本になる。したがって単なる文献及び史料（資料）の引用や孫引きは、本来あってはならないことである。障害児教育史研究の史料（資料）の解釈について津曲（1964）は、「事実として顕著にあらわれる史実が限られており、その裏面にかくされているような資料が発掘されねばならないと思われる時、表面的な資料がとほしければとほしいほど、その資料相互の関連づけ、意義づけが必要となつてくる」（津曲 [1964] 12）と述べている。つまり史料の解釈は、津曲（1964）が指摘する「かくされた資料、精薄教育の発達を阻止するように働いた史実」（津曲 [1964] 12）とあるように限られた史料の場合、史実を忠実に分析することと、史料に隠れた事柄を様々な要因と関連させて分析することが要求されている。

次に問題になるのは構成についてである。これは、津曲（1965 a）が「『構成』とは、時代区分及び、資料選択の問題として、『歴史観』及び『方法論』の問題と密接な関連を持つている」（津曲 [1965a] 5）と述べるように、研究対象とする過去の事象をどのような時代区分の中で起きていたものと判断するかということと、事象についての史料を取捨選択することの問題がある。まず時代区分について津曲（1965 a）は、「その『歴史』を単なる物しりの対象や、時代記におわらせるのではなく、現代につらなるものとして、そこに一貫した法則性を求めようとするのであれば、どの時点で時代を区分するかということが歴史研究の一つの目的とさえなる」（津曲 [1965a] 7）と指摘するとおり、障害児教育史研究を断片的な事象紹介に終わらせるのではなく、現在の実践活動がこの延長線上にあることを示すという時代区分も必要となる。そして津曲（1965 a）は「精神薄弱問題を規制している、経済史・政治史等の一般史の時代区分と、その時期の精神薄弱問題の内容の一貫性を考え合わせた上で、精神薄弱教育史の時代区分が行われなければならない（中略）区分された歴史であつてこそ、精神薄弱教育を貫く法則性が把握され、（中略）現在の精神薄弱教育の諸問題

が正しく洞察され、未来への展望が行われる」（津曲 [1965a] 12）と他学問の時代区分の必要性について述べている。このように時代区分を行うことによって、一つの障害児教育史の事象を明らかにする時に、他学問で用いられている時代区分と重ね合わせることで要因となった背景が見えてくる。現在の実践活動における問題がどのような背景要因によって起きているのかを解明するためにも時代区分を設定することが重要である。

そして成立過程の問題について津曲（1965 a）は、「それぞれの問題意識のもとで、歴史をいつの時代から考察しはじめるかということ」（津曲 [1965a] 12）と、「それぞれの時代区分の中で、一つの現象の生成・発展を法的に把えること」（津曲 [1965a] 12）の二つがあると指摘する。この理由として津曲（1965 a）は「現在、我々の目前にある精神薄弱問題が、どのような法則性のもとに生成・発展をしているのかを知らねばならない。精神薄弱教育の諸問題を規定している主要な要因を把握することなしには、その『危機』を克服することはできない」（津曲 [1965a] 13）としている。このように成立過程は、対象事象がどの時点で開始されたのか、それがどのような要因で起きたのかを詳細に追うことであると考えられる。障害児教育史研究の構成は、研究の対象事象の時代区分と成立過程を明示して時代背景なども考慮しながら、いくつかの対象事象の断片を組み合わせることである。これと同時に障害児教育史研究は、過去の事象だけではなく現在の実践活動における諸問題にも注視していなければならない。

さらに障害児教育史研究において言葉・用語・表現の問題は重要な意味を持つ。この問題について津曲（1965 a）は、「言葉がどのような意味をもつのか、その相互の関連は何かということも常に考えられねばならない」（津曲 [1965a] 15）と指摘している。また中村（2003）は「現在、新しい表現や法改正等によって、使用されないか、使用が忌避されている用語と表現がある」（中村 [2003] 4）と述べている。そして用語や表現の変更については「歴史的な事象を内容とする場合、現代的用法の一致しない表現や用語使用は避けなければならない」（中村 [2003] 4）と指摘している。中村（2003）によるとこの理由は、①白痴・精神薄弱・狂気などの用語を現代的用法に置換した場合に必ずしも用語・表現が同じとはいえないため意味・内容が異なる可能性が大きいこと、②白痴・精神薄弱・狂気など現代の理念・考え方・背景と異なる状況で使用されていること、③法律上の表現や引用文などの用語の置換が原文表現の改ざんになること、④精神遅滞などの学術的用語を日常用語に置換することが困難なこと、を挙げている（中村 [2003] 5）。言葉・用語・表現は、それ自体が歴史的背景に左右されるものである。例えば知的障害は、長期にわたって白痴という言葉・用語が使われ、後に精神薄弱の用語に変わった。広辞苑で「白痴」とは、「知能がいちじるしく劣っていること。また、医学で精神遅滞の程度が最も甚だしい状態をいった語」という意味が書かれている。そして「薄弱」とは、「うすくよわいこと。よわよわしいこと」とある。また漢字源で「痴」の文字には、「おろか。たわけ。知恵がとまって働かない。また、そのような人」という意味がある。いずれの言葉・用語や文字は、「劣った」とか「うすい」・「おろか」といった否定的な意味を持っているために、使われていた当時の背景要因が強く反映さ

れていると考えられる。この他にも現在、差別語とされる言葉・用語も同様に、その当時の要因が反映されていた故に使われていた。したがって研究に用いる史料に登場する言葉・用語は、それ自体に歴史が投影されていることから、引用する時に現代の言葉・用語に置き換えてはならない。

先述のとおり障害児教育史研究の柱は史料による文献研究である。これは、裏付けとなる史料の選択や取り扱い・分析・引用方法などの史料に対する研究者の姿勢が重要になる。史料の収集には、歴史的事象を史料によってどのように解明して実践活動につなげていくかという視点を持って作業を行う必要がある。収集された史料分析には、どのような切り口によって、歴史的事象の断片を組み立てていくのかという先述の歴史観も求められる。このことについて津曲（1965b）は、「『史料』の問題とは、単に、その蒐集、配列をのみ意味しているのではない」（津曲 [1965b] 4）として、「『史料蒐集』『史料批判』『史料解釈』『史料の定着史料相互の因果関係の検討』『史料の総合』という作業を含んだ全課程の問題」（津曲 [1965b] 4）と指摘している。史料分析について津曲（1965b）はその必要性に触れ、「史観の問題は歴史を研究するものにとつて、歴史的事実を単なる事項の羅列に終わらせないために非常に大切なもの」（津曲 [1965b] 5）と述べている。史料分析は、「『歴史研究』を通して、過去の実践を正しく評価し、そこから、現在の実践上の諸問題をきりひらいていく指針を見出そうとするかぎり、『史料』に対する正しい認識が要求される」と津曲（[1965b], 5）が指摘している。認識の基準に関して津曲（1965b）は、「基準は、個人の信念にのみ依拠するものではない。精神薄弱問題が、社会問題として、社会の客観的事実である今日において、その認識も普遍性、客観性が要求される」（津曲 [1965b] 5）としている。史料分析は、研究しようとする事象を実践活動に生かすために、史料を見極めることである。同時に、その史料に対する研究者の主観性だけでなく、史料に普遍性・客観性を持たせることも要求される。そのためには、現在の諸問題を確認して、その指針となるような史料を分析して歴史的事象を解明することが求められる。

次に史料批判について津曲（1965b）は、史料の出典と価値に問題があるとしている。まず出典の問題は、「『歴史研究』において、その『史料』の出典、引用を明示することは、論文作成上の基本的ルールである。この基本的ルールが守られていないということは、これらの論文の価値を著しく低いもの」にすると津曲（[1965b], 6）が指摘している。出典を明記することは、津曲（1965b）が「『歴史』を共通の議論の対象とし、そこから、よりよき研究の発展を求めるべき、素材の提供をみずから拒否しているに等しい」（津曲 [1965b] 6）と述べているように、研究の根拠を示し、他の研究者がその史料について再検討できるようにする必要がある。もう一つの史料の基準については、一次史料と二次史料がある。例えば学制などの法律関係をはじめ、学校日誌や講習会の記録、担当者の回想などの事象に直接関係することが記録されている史料は一次史料である。一方で二次史料は、例えば「～の歴史的研究」などといった、一次史料を基にして、すでに研究されている一定の結論が出ているものである。史料の価値について津曲（1965b）は、「『史料』には『一等史料』とか『二等史料』とか呼ばれる等

級・ランクがある」（津曲 [1965b] 7）と指摘する。史料の等級・ランクについて津曲（1965b）は「その『史料』が、『歴史』に対してどれだけ忠実かということであらわす指標で（中略）できるだけ、史実に近い史料でなければならない」（津曲 [1965b] 7）と指摘している。史料は歴史的事象に関して、どれだけ忠実であり客観的な裏付けとして示すことが可能であり、現在の諸問題の解決の参考になるものが求められる。故にその価値は、使用する史料の内容によって決められると考えられる。そして津曲（1965b）が「ある研究者によつて選択、解釈された『史料』は、その取り扱いはおのずから限定があることを知らねばならない」（津曲 [1965b] 7）と注意喚起をしているが、二次史料を再検討することは、先行研究を行った研究者とは違う歴史観によって検討した上で、違う結論が導き出される可能性がある。ただし二次史料の再検討で扱われる史料は、歴史的事実を記録した一次史料だけである。また史料を取り扱う際に注意することは、先述のように法律上の表現や引用文などの用語の置換は原文表現の改ざんに当たるものであり、歴史的事実を物語る一次史料に書かれている文字や書式形態も変更してはならないという点である。なぜなら史料は、その当時の時代背景などを作成者が意図して反映させたものであると考えられるからである。したがって史料の活性化や引用する際には、旧漢字・仮名遣いなどの文字関係や、改行などの書式形態をなるべく史料に忠実でなければならない。この点については、津曲（1965b）が「歴史を研究することが、その目的であるとするれば、先人達の歴史研究は『歴史』への導入路として学習の素材となり、自らの『史料解釈』の参考となることはあつても、それらを唯一唯一の史料源と考えたり、その史料解釈を無批判に採り入れたりすることではない」（傍点原文）（津曲 [1965b] 10）と同様のことを述べている。

IV まとめ

本研究は、特別支援教育実践における障害児教育史研究の役割について検討した。この結果、次の点が障害児教育史研究に必要なことが明らかになった。

1 障害児教育史研究の意義と課題について

実践活動における障害児教育史研究は、現在の教育実践で起きている問題の解決に反映できるようなものでなければならない。これは、現在の位置を見るためには、これまでどのようなことが行われていたのかという過去の事象に立ち戻るためである。このためには、①実践活動の質的向上のための歴史的把握であること、②現在の実践活動を検証して未来に向けての方向性を導くこと、という二つの研究意義がある。一つ目の研究意義については、問題解決以外にも実践活動自体を質的に向上させるために歴史的把握が必要とされる時に、目的に沿った歴史的情報を提供できることである。二つ目の研究意義については、現在の実践活動が“過去の積み重ね”という視点を創り、歴史的把握を通して現在の実践活動を検証するとともに、未来の方向性を導くことである。

障害児教育史の研究課題は、障害の把握と理解の生成・発展について解明することである。この課題の分析は支援対象の子どもへの捉え方に関して、過去と現在の実践活動との比較を通して、過去の実践の成功点と失敗点を分析して、実践活動の改善

につながるようにすることである。もう一つの研究課題は、障害のある子どもが置かれている境遇について代弁することである。そのために障害児教育史研究は、処遇史に近い境遇の生い立ちを念頭に置いた研究課題に取り組む必要がある。二つの研究課題を解明するには、研究目的を設定して研究を進めていくことになるが、この時必要になるのが“歴史観”である。これは、解明しようとする事象に対する分析の視点を持つことであり、同時に歴史的事象の断片をどのような考えの基で組み立てていくのかという研究者としての姿勢である。

2 障害児教育史の研究方法について

障害児教育史の研究方法は、主として史料による文献研究である。これは、①研究テーマを設定する、②対象の史料の所在を確認する、③研究テーマを決定する、④史料を収集して必要に応じて解読や活字化・整理などの作業を行う、⑤史料を分析する、⑥考察する、という流れである。しかし研究方法には、引用文献・引用史料の問題、構成の問題、史料文献研究の問題の三つの問題がある。

引用文献・引用史料の問題は、先行研究で用いられた文献や史料を引用・孫引きしてしまうことにある。この問題は、既存の文献の引用や祖述に終わっていた従来の障害児教育史研究にあった。障害児教育史研究には、研究者自ら発掘した史料を分析・考察することと、先行研究の史料を再検討して考察することの2種類の研究がある。特に後者の研究は、すでに研究された事象について再検討する必要もあり、先行研究を参考になることになる。しかしこれは、研究者自ら原文史料に当たることが基本になる。

次に構成の問題とは、時代区分と成立過程、そして言葉・用語の問題である。時代区分は、研究事象を探る時に教育領域の区分だけではなく、政治学や経済学などの他学問の区分を含めて考察していくことである。成立過程は、対象事象がどの時点で開始されたのか、それがどのような要因で起きたのかを詳細に追うことである。言葉・用語・表現は、それ自体が歴史的背景に左右されるものであり、使われていた当時の背景要因が強く反映されていることに留意する必要がある。

史料による文献研究の問題とは、裏付けとなる史料の選択や取り扱い・分析・引用方法などの史料に対する研究者の姿勢である。これには、史料の分析によって歴史的事象を解明して実践活動につなげようとする中で、どのような切り口で歴史的事象の断片を組み立てていくのかという歴史観も求められる。史料分析は、研究事象を実践活動に生かすために史料を見極めることである。同時にこれは、史料に対する研究者の主観性だけではなく、史料に普遍性・客観性を持たせることも要求される。もう一つの問題は史料批判で、出典する史料の基準と価値、引用方法でに関するものがある。史料基準は、一次史料と二次史料があり、一次史料とは研究する事象に直接関係することが記録されている史料、二次史料とは一次史料を基にしてすでに研究して一定の結論が出ているものを指す。史料は歴史的事象に関して、どれだけ忠実であり客観的な裏付けとして示すことが可能であり、現在の諸問題の解決の参考になるものが求められる。したがって史料の価値は、引用する史料内容で決められる。引用方法については、歴史的事実を物語る一次史料を引用する時に、書かれている文字や書式形態などを変更してはな

らないという点に留意しなければならない。

注

- 1) 掲載論文数については、英文論文を除く原著・資料・展望・実践研究・研究時評から調べた。なお、論文数は延べ数である。
- 2) 史料の活字化とは、筆記用具（毛筆や鉛筆など）で手書きされた文章（文字）をワープロソフトなどを使用して活字に起こすことである。

文献

- 三木安正（1964）精神薄弱史研究の意義と課題．精神薄弱問題史研究紀要，1，3-6.
- 中村満紀男（2003）まえがき．中村満紀男・荒川智（編著），障害児教育の歴史．明石書店，3-5.
- 杉田裕（1964）創刊にあたって．精神薄弱問題史研究紀要，1，1-2.
- 津曲裕次（1964）精神薄弱教育史研究（Ⅰ）－歴史観及び方法論の問題－．精神薄弱問題史研究紀要，1，7-14.
- 津曲裕次（1965 a）精神薄弱教育史研究（Ⅰ）－「歴史」研究の構成に関する一考察（一）－．精神薄弱問題史研究紀要，2，4-16.
- 津曲裕次（1965 b）精神薄弱教育史研究（Ⅱ）－歴史の構成の問題（二）－．精神薄弱問題史研究紀要，3，3-15.

論文

中国北京市における聴覚特別支援学校小学部の
言語指導の実態に関する調査研究

王 穎*・小林 優子**・我妻 敏博**

本研究では、中国北京市における聴覚特別支援学校小学部の言語指導の実態を明らかにするため、中国北京市にある聴覚特別支援学校小学部の言語指導を担当する教員4人を対象に質問紙調査を実施した。調査内容は、聴覚障害児の人数・補聴器の装着状況・主なコミュニケーション手段・聴覚能力評価・言語能力評価・言語指導用の教材・ことばを指導する際の影響要因・語彙指導の方法などであった。その結果、①聴覚障害児の補聴器装着率は約91%である。②他の障害を併せ持つ聴覚障害児は約13%である。③主なコミュニケーション手段は口話であるが、約74%の聴覚障害児が手話や指文字が使われている。④言語検査を実施時、口話に併せて手話や指文字を使用している。⑤言語指導を行う際に出版された文献以外、自校が編集した資料も使用している。⑥言語指導を行う際、聴覚障害児の言語能力以外に、保護者の影響が最も大きいことが分かった。

キー・ワード：聴覚特別支援学校小学部 言語指導 中国北京

I 問題と目的

従来、聴覚障害児の言語指導が重視され、聴覚特別支援学校を中心として積極的に行われている。聴覚特別支援学校の言語指導は語彙、文法、読解、作文、会話が中心に行われている。しかし、聴覚障害児の言語指導に「9歳の壁」という聾教育現場で長年言われる問題が存在している（我妻，2003）。

2011年現在、中国の特殊教育学校は1,767か所、児童生徒は約39.9万人、専門教師は約4.1万人、そのうち聾学校は452か所、聴覚障害児童生徒は約10.8万人である（中華人民共和国教育部，2011）。それらの聴覚障害児の言語力を高めるには、有効な言語指導が必要と考えられる。有効な言語指導が行われるため、言語指導の実態を把握する必要があると考えられる。

本研究では、中国北京市の聾人学校（日本における聾学校）小学部を対象に、言語指導の実態の一端を明らかにすることを目的とした。

II 方法

2013年3月に、中国北京市に位置する聾人学校1校の小学部の言語指導を担当する教員4人を対象にし、質問紙調査を実施した。調査内容は、聴覚障害幼児の人数・補聴器の装着状況・主なコミュニケーション手段・聴覚能力評価・言語能力評価・言語指導用の教材・ことばを指導する際の影響要因・語彙指導の方法などであった。

調査した4人の教員の平均教務年数は17年、そのうち言語指導を担当する平均年数は4年、担当学年は小1～小4、1人の教員が平均6人の聴覚障害児を担当している。

III 結果と考察

1 聴覚障害児の補聴器装着状況

調査対象校の在籍児童生徒は23人、男児9人、女児14人であった。そのうち、両耳とも補聴器を装着している児童は12人、片耳に補聴器を装着している児童は4人、片耳に人工内耳を装着している児童は4人、片耳補聴器・片耳人工内耳装着児童は1人、両耳とも補聴なしは2人であった。聴覚障害児の補聴器・人工内耳の装着状況を図1に示す。

図1にあるように、補聴器または人工内耳を装着している（両方を併用する場合も含む）児童は23人中21人（91.3%）であり、その内訳は補聴器装着児16人（69.6%）、人工内耳装着児5人（21.7%）であった。補聴器や人工内耳の装着率91.3%は2005年の同校の補聴器装着率30%、ハルビンにある2つ聾学校の50%と60%（唐・我妻，2005）より高い数値が得られた。この10年近く、中国経済の発展及び障害保障制度の改善などは補聴器装着率が高くなった原因だと考えられる。

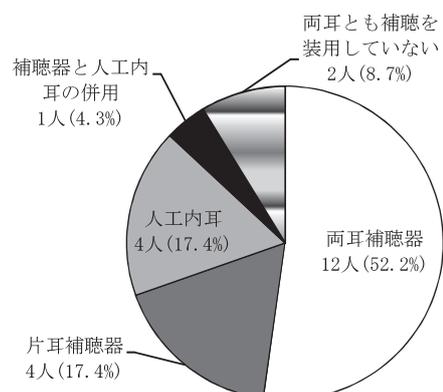


図1 対象児の補聴器・人工内耳の装着状況

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

** 上越教育大学臨床・健康教育学系

2 単一・重複障害児の割合

聴覚障害児23人のうち、聴覚障害のみ20人、聴覚障害と知的障害2人、聴覚障害と発達障害1人であった。聴覚障害児の障害種類の割合を図2に示す。

聴覚以外の障害を併せ持つ聴覚障害児は3人（13.0%）であったが、Cherow, Matkin and Trybus (1985) の調査結果は、アメリカの聴覚障害生徒の約30%は少なくとも1つ以上の他の障害を併せ持つと報告しており、本研究で得られた13%より高い数値となっている。また、濱田・大鹿（2008）の聾学校小・中学部を対象に実施した調査では、発達障害を伴う聴覚障害児は32.1%と報告された。本研究で得られた数値は13.0%であり、これらの研究結果より低い値を示した。本調査は聾学校1校の児童が対象になっており、対象校での児童の受け入れ基準に特有のものがある可能性も考えられるし、他障害の有無を問う際、発達障害を持つという判断基準を明確に示さなかったため、得られた数値が低かったとも考えられる。

3 主なコミュニケーション手段

調査した対象児のうち、口話のみを主なコミュニケーション手段とする聴覚障害児は6人、口話・手話は15人、口話・指文字は2人であった。主なコミュニケーション手段の割合を図3に示す。

対象児23人中17人（73.9%）が口話に併せて手話と指文字を使用していることになるが、王（2013）の聾学校幼稚部を対象とした調査結果とほぼ一致していた。また、我妻（2008）の聾学校における手話の使用状況に関する調査結果ともほぼ一致していた。

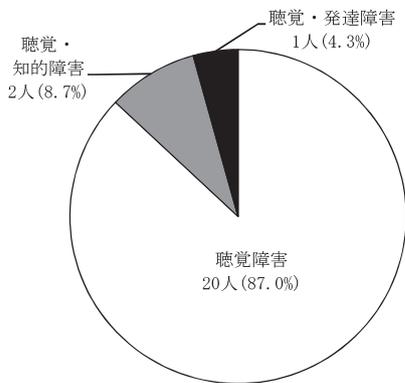


図2 聴覚障害児の障害種類の割合

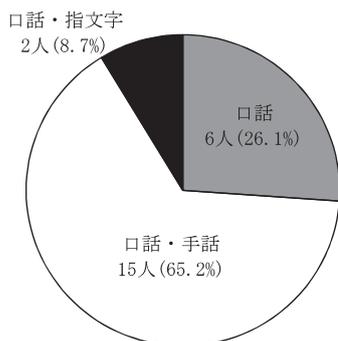


図3 主なコミュニケーション手段の割合

4 聴覚能力評価及び言語能力評価

調査の対象となった聾学校小学部は入学時、学期初め、学期期末に全学年の児童を対象に聾学校或いは病院で聴力検査を実施した。聴力検査以外の聴覚能力評価内容は自然の環境音、語音、数字、アクセント、単音節語（字）、多音節語、短文、自然環境騒音中多音節語と短文の弁別などであった。聴覚能力を評価する際に使われている教材は「全日制聾校実験教材」及び調査校が編集した教材「児歌篇」、「沟通与交往篇」、「看图說話篇」であった。

また、小学部に入学時、学期初め、学期期末に小学部1年から4年の児童を対象に「聴障児童聴覚、語言能力評価標準及方法」の言語検査を実施した。言語検査を実施する際に使われている主なコミュニケーション手段は口話、口話・指文字、口話・手話併用であった。その他の言語能力の評価内容は語音明瞭度、理解語の数、表出語の数、言葉の模倣、話を聞いて図を選ぶ、図を見て話をする、会話などであった。

言語検査実施時の主なコミュニケーション手段については、口話に併せて手話なども使用していることが分かった。本調査で得られた結果と古川（2010）の調査結果とほぼ一致していると考えられた。

5 言語指導用の教材

調査した聾学校の言語指導用の教材は「全日制聾校実験教材」及び調査校が編集した教材「児歌篇」、「沟通与交往篇」、「看图說話篇」であった。これらの教材の指導案、指導目的、場面設定、語彙と文法、指導過程、指導方法などを参考にして言語指導を実践していた。

また、これらの教材に対する改善点として、学校行事や日常生活に基づいて指導場数を多数設定する、指導案を多数載せる、指導過程を具体的に書く、指導場面に基づいて語彙と文法を増やす、語彙表や文法表を増やす、内容を常に更新するなど挙げられた。

6 言語指導を行う際に影響を与える要因

聴覚障害児に言語指導を行う際に影響を与える要因の影響程度について調査した。保護者、児童、教師、設備、教材など、12の要因を挙げ、その影響程度について、「非常に影響する」、「少し影響する」、「あまり影響しない」、「影響しない」の4選択肢から選んでもらった。

「言語能力」、「家庭環境」、「保護者の教育方法」、「保護者の協力程度」が言語指導に非常に影響し、「聴力レベル」、「教師の指導方法」、「指導場面の設定」、「補聴器を含む補聴設備」、「教育設備」、「言語指導の教材及び資料」、「聴覚能力を評価する教材」、「言語能力を評価する教材」が言語指導にある程度影響することがわかった。

言語指導を行う際、聴覚障害児の言語能力以外に、「家庭環境」、「保護者の教育方法」、「保護者の協力程度」など、保護者の影響が最も大きいことが分かった。また、聴覚障害児を指導する際、保護者も重要な役割を担っている（何，2009）。そこで、保護者を対象とする親子教室、教育方法の指導など保護者も積極的に子どもにことばを教えるように工夫することが必要と考えられる。

7 語彙の指導方法及びその使用頻度

語彙指導を行う際の場面設定、指導方法及びその使用頻度について調べた。

場面設定について、「遠足、運動会、見学などの機会を利用し、自然に教える」、「積極的に指導場面を設置し、指導案に沿って教える」、「言語指導に関するソフトなどを利用して教える」、「物語、マンガなどを通して教える」、「童話などを通して教える」、「遊びの中で教える」などの6つを挙げ、その使用頻度について、「いつもしている（10回中8回以上）」、「よくしている（10回中4-7回）」、「たまにしている（10回中3回以下）」、「していない」の4選択肢から選んでもらった。その結果、6つの場面設定の使用頻度について、調査した4人の教員全員が「いつもしている」を選んだ。

また、指導方法について、①カード、絵や写真を見せながら教える方法；②実物を見せたり、触らせたりしながら教える方法；③動作をさせたり、体験させたりしながら教える方法；④対になることばを比較しながら教える方法；⑤語彙の使用方法を説明して教える方法などの5種類（王，2012）を挙げ、その使用頻度についても、「いつもしている」、「よくしている」、「たまにしている」、「していない」の4選択肢から選んでもらった。その結果、①②③④の指導方法の使用頻度について、調査した4人の教員全員が「いつもしている」を選んだ。⑤の指導方法の使用頻度について、3人の教員が「よくしている」を選び、1人の教員が「たまにしている」を選んだ。

先行研究では聴覚障害児の語彙指導を行う際、自然な機会を利用することと積極的に様々な指導場面を設定することの重要性が示唆されている（王，2005；劉，2007；劉，2010）。また、言語指導用のソフト、物語、遊びなどを利用して聴覚障害児の語彙を指導する実践も報告されている（黄，1991；高・余，2002；胡，2006；劉，2010；从，2012）。

また、平松・森（1978）によれば、聴覚障害児はことばを習得するのに、ことばと対応する物や絵カードを手がかりにして覚えていくことが多いと示唆している。王（2012）の研究ではこの5つの指導方法について調査し、その結果、日本の聴覚特別支援学校幼稚部における名詞指導を行う際に複数の指導方法を組み合わせて使用されていることがわかった。以上の先行研究から、対象校での言語指導はこの学校特有のものではなく、広く実践されている言語指導法と考えることができるであろう。

IV まとめ

本研究では、中国北京市の聾学校1校の小学部における言語指導の実態を明らかにするため、当該聾学校小学部の言語指導を担当する教員4人を対象に質問紙調査を実施した。その結果、聴覚障害児の補聴器着用率は約91%、他の障害を併せ持つ聴覚障害児は約13%、約74%の聴覚障害児が手話や指文字を使っており、言語検査実施時も口話に併せて手話や指文字を使用していることが分かった。また、言語指導を行う際に出版された文献以外、自校が編集した資料も使用しており、聴覚障害児の言語能力以外に、保護者の影響が最も大きいこともわかった。

引用文献

- 我妻敏博（2003） 聴覚障害児の言語指導—実践のための基礎知識—. 田研出版。
- 我妻敏博（2008） 聾学校における手話の使用状況に関する研究（3）. ろう教育科学, 50(2), 77-91.
- Cherow, E., Matkin, N., & Trybus, R. (1985) *Hea-ring-impaired children and youth with dev- elopmental disabilities:An interdisciplin-ary foundation for service*. GallaudetColl- ege, Washington, DC.
- 都築繁幸訳編（1986） 発達障害をもつ聴覚障害児の教育・リハビリテーション. 聾教育研究会.
- 中華人民共和国教育部（2011） 2011年全国教育事業発展統計公報. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_633/201208/141305.html>（2013年4月13日）
- 从容（2012） 創造轻松教学氛围激发聾兒主動學習語言. 寧夏教育, 10, 48.
- 古川千帆美（2010） 聴覚障害児にITPAを適用する際の手話を含める伝達手段に関する研究. 上越教育大学大学院修士論文.
- 高灿芳・余東昆（2002） 利用多媒体对聾幼兒進行語音訓練的尝试. 雲南教育, 14, 46-47.
- 濱田豊彦・大鹿綾（2008） 聾学校における発達障害の調査から見えてくるもの. 聴覚障害, 63(6), 4-9.
- 平松百代・森山勝（1978） 難聴児の語い検査に関する一考察. 聴覚言語障害, 7(3), 121-124.
- 何杰（2009） 家長在聾幼兒交往中的重要作用. 河北能源職業技術学院学报, 32, 41-42.
- 黄燕平（1991） 聾兒康復与遊戲. 中国康復, 7(2), 94-95.
- 胡蓉（2006） 聾幼兒語言訓練四例. 貴州教育, 9, 39.
- 劉培来（2007） 情境教学法在聾兒聽力語言康復中的運用. 現代特殊教育, 12, 39-41.
- 劉少敏（2010） 創設聾童快樂學說話的環境. 現代特殊教育, 2, 38-39.
- 唐鶴英・我妻敏博（2005） ハルビン市の10代の聾学校生徒における補聴器装用効果とその評価—子ども本人、保護者、担当教師による評価結果—. ろう教育科学, 47(1), 21-31.
- 王宏杰（2005） 創設情境激发聾兒說話興趣. 中国聽力語言康復科学雜誌, 11, 41-42.
- 王穎（2012） 特別支援学校（聴覚障害）幼稚部における名詞指導の現状に関する研究. 教育実践学論集, 13, 91-102.
- 王穎（2013） 中国北方における特別支援学校（聴覚障害）幼稚部の名詞指導に関する調査結果. 第47回全日本聾教育研究大会研究収録, 15-16.

論文

特別支援学校（肢体不自由）における理学療法士の助言を活用した
教師の実践的技量の向上に関する事例的研究

藤川 雅人*・笠原 芳隆**

本研究は、特別支援学校小学部に在籍する肢体不自由を有する児童の指導において、外部専門家である理学療法士（以下、PT）を活用したことによって、教師はどのような実践的技量が向上したと認識するのかを検討した。対象とした教師は特別支援学校（肢体不自由）の教育課程での指導経験のない2名である。PTから助言を得る機会は3回設定され、教師は助言の多くを活用し、指導の改善や個別の指導計画等の見直しを行った。教師はPTからの実践的技量を34の評価項目で捉え、PTの助言の活用前後に教師が実践的技量を自己評価した結果、PTの助言によって、教師2名とも向上したと認識した実践的技量は、「補装具・自具の知識と取り扱い方」「運動・動作に関する指導の知識」「運動・動作に関する指導の技術」「指導計画を作成するための知識・技術」「授業力又は実践的指導力」の5項目であった。

キー・ワード：理学療法士（PT）の活用 実践的技量 自己評価

I 問題と目的

特別支援学校に在籍している児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に伴い、指導内容が多岐にわたるようになり、教師には多様な専門性が求められている。しかし、異動サイクルの短縮化などにより、専門性の維持や発展が危惧されている。そのような現状において、児童生徒一人一人に応じたきめ細かな指導を行うためには、必要に応じて、専門の医師だけでなく、理学療法士（以下、PT）、作業療法士（以下、OT）、言語聴覚士（以下、ST）などの指導や助言を得ることが大切である（文部科学省, 2009）とされ、PTなどの外部専門家の活用を図ることが求められている。柳本（2011）は、肢体不自由特別支援学校教師の自立活動などの専門性を維持・向上させるには、外部専門家との連携は不可欠であると指摘しており、どのように外部専門家を活用していくかが問われている。

外部専門家の活用方法について、これまで様々な方法があることが報告されているが、東京都教育委員会（2008）によれば、自立活動の指導に関する教師への指導や助言、研修会における講師、発達検査の実施、ケース会議での指導や助言といった活用方法が報告されている。全国特別支援学校長会（2008）の活用方法に関する調査では、「外部専門家の助言を受けて教諭が指導する」が43%、「外部専門家と教諭が一緒に指導する」が41%、「外部専門家が一人で指導する」が7%という結果であり、国立特別支援教育総合研究所（2010）の肢体不自由特別支援学校における活用方法の調査では、専門家が教師への助言を行っているとの回答が最も多いと報告している。

文部科学省（2009）は、児童生徒の実態把握や指導の展開にあたり、外部専門家の助言を生かし、最も適切な指導を行うことが必要であるとしている。長崎県教育委員会（2010）は、外部専門家の助言について、外部専門家が直接児童生徒の指導を

行うものではなく、指導の充実や改善のために教師に対して行うものであるとしている。また、外部専門家の助言とは、外部専門家が来校して、実際の指導場面について個々の児童生徒の実態や教師の指導の在り方を観察し、指導の方法に関する助言を行うものと定義している（長崎県教育委員会, 2010）。具体的には、外部専門家であるPTの助言として、姿勢保持具や装具の望ましい使い方、補助具や車椅子等の調整、抗重力姿勢保持や姿勢変換、手指の動きや操作を引き出す姿勢、歩行時の介助、安全な移動介助（長崎県教育委員会, 2010）があげられている。

文部科学省は、平成20年度から2年間、「PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業」を12県市の地域において実施した。その指定を受けた地域の報告書によれば、外部専門家の助言を活用したことによる成果として、教師の専門性の向上があげられている。具体的な例として、アセスメント力や指導実践力（京都市教育委員会, 2010）、実態把握や教材教具の作成・活用（山口県教育委員会, 2010）、個別の指導計画の作成及び指導方法の立案（長崎県教育委員会, 2010）などが報告されている。また、豊田（2010）は、姿勢と活動の関係性の理解、課題設定の重要性の再確認、視覚環境の設定などについて、教師個人の力量が向上したとしている。しかしながら、これらの報告はいずれも、外部専門家の職種、活用のプロセス、活用した教師の属性などは不明であり、事例による詳細な検討はなされていない。

文部科学省（2009）は、外部専門家を活用する際の留意点として、「自立活動の指導は教師が責任をもって計画し実施するものであり、外部専門家の指導にゆだねてしまうことのないようにすること」としており、工藤・高橋・那波（2006）においても、外部専門家の活用に対して「教育の側は明確な目的と課題意識をもって医療の側に臨むべき」としている。清水・香野（2010）は、教師は外部専門家から教えてもらうことばかりに傾倒し、教師が教えられる側の役割に偏りすぎるとし、外部

* 青森県立七戸養護学校

** 上越教育大学大学院

専門家を活用しようという教師の主体性が重要であることを指摘している。古川（2013）は、外部専門家の活用で肝心なのは、教育の主体者として教師が外部専門家の助言を活用することであり、そのために助言を活かすプロセスを学校として整備することが重要であると指摘している。また、分藤（2011）は、教師が外部専門家を主体的に活用するためのプロセスとして、外部専門家を活用したことによって、教師がどのような専門的な知識や技術を有したのか振り返る機会を設定したことを報告している。

川住（2006）は、特別支援学校教師としての専門性をこれまで以上に明確にし、その教育実践の向上が喫緊に取り組むべき課題としている。これまで、教師の専門性については、自立活動の専門性（村田，2010）、授業をマネジメントする力量（飯野，2005）、異職種と協働する力量（清水，2003）など様々な観点から述べられてきた。徳永（2010）は、肢体不自由特別支援学校の教師の専門性を「教員として基盤となる専門性」、「特別支援教育に関わる教員の専門性」、「肢体不自由教育に関わる教員の専門性」の3層構造に整理している。肢体不自由教育における専門性として、川間（2009）は、一人一人の児童生徒の実態把握や理解が総合的にできること、児童生徒や保護者等の心理的に配慮した指導ができること、運動・動作についての知識と技能、車いす・補装具・自助具の知識と取り扱いの技能、疾病や健康管理に関する知識と技能、個別の指導計画に関する知識と技能など13点をあげている。

教師の資質や力量を全体的に捉える視点として、岡東（2006）は、「目に見える実践的技量」、「内面的な思考様式」、「総合的な人間力の3つの側面」をあげている。長沼（2010）は、「実践的技量」を教職や教科等の専門的知識と指導技術、経験や研修を通じての指導技術の蓄積であると定義し、「実践的技量」は評価しやすい力量であるが、これを伸ばすためには、「内面的な思考様式」、「総合的な人間力」の伸張が不可欠であるとしている。守屋・沖中・坂本（2012）は、金森（2010）の調査で使用された「専門性に関する自己評価シート」の項目を肢体不自由教育における「具体的な実践的技量」として示している。高橋（2010）や金森（2010）の「専門性に関する自己評価シート」は、「疾病や障害／健康管理についての知識」「補装具・自助具の知識と取り扱い」「運動発達や運動生理学等に関する知識」「運動・動作に関する指導の知識」「運動・動作に関する指導の技術」など全34項目が設定されている。高橋（2010）や金森（2010）は、作成した「肢体不自由教育における専門性に関する自己評価シート」を教師が自己の専門性を確認するツールとして有効であるとしている。

そこで本研究では、肢体不自由特別支援学校で最も多用されているPTを外部専門家として取り上げ、肢体不自由教育経験の浅い教師がPTの助言の内容をどのように実践に活用し、活用の結果をどう評価しているのか、また、どのような実践的技量が向上したと認識するのかを明らかにする。そして、PTの助言による教師の実践的技量向上に関する資料を得ることを目的とする。

II 方法

1 対象教師

対象教師はA児（詳細は後述）の学級担任である指導者BとCである。教職経験は、2名とも肢体不自由特別支援学校、及びS特別支援学校（A児の在籍校）において、肢体不自由児を対象とした教育課程での指導経験はない。指導者Bは、教職経験5年であり、経験している障害種は知的障害のみである。指導者Cは、教職経験24年であり、障害種は聴覚障害と知的障害を経験している。また、指導者2名とも、これまで当該校へ来校しているPTを活用したことはない。

2 実践対象児童

対象児童Aは、医療機関などが併設されていない当該校の知的障害教育課程による小学部2年生の男子である。脳性まひ、知的障害、てんかんの障害を有している。身体障害者手帳を1歳時に取得し、判定は1種2級（上肢7級、下肢2級）の障害程度である。また、4歳時に療育手帳を取得している。8歳1か月段階でS-M社会生活能力検査の結果は、身辺自立3歳6か月、移動1歳11か月、作業2歳2か月、意志交換3歳9か月、集団参加2歳2か月、自己統制4歳3か月であり、社会生活年齢は3歳0か月である。行動面の実態として、左の手足にまひはあるが、装具を自分で履いて歩行し、移動している。着替えや物を運ぶ時は、自分から左手を使うことが少ない。体重増加による肥満傾向もあり、体を動かすことが少なく、運動をすると疲れやすい。なお、医療療育センターのPTによる訓練は行っておらず、装具製作時にだけ医療療育センターを利用している。

3 活用する（助言を求める）PT

活用する（助言を求める）PTはZ大学の理学療法科に所属している教員である。なお、当該校において、活用している外部専門家はPTだけであり、当該校が活用して5年経過している。

4 研究者（本研究の著者）の役割

第一著者は、当該校において、PTとPTを活用する学級担任との連絡調整の係を担当しており、本研究のPT活用のプロセスを検討し、対象教師に提案する。

5 手続き

1) PT活用のプロセス

(1) PTへの情報伝達

X年9月18日、PTから助言を受ける前に予めPTへ伝達すべき事項として、対象児Aの学級担任である指導者B、C2名が、A児の実態とその実態に関してPTへ確認したい点を記述する。記述した文書を1週間後PTへ発送する。

(2) PTによる助言（第1回）

X年10月2日、PTが当該校へ来校し、A児の授業参観をする。参観した授業は、生活単元学習の粘土による制作活動である。授業終了後、指導者が提出した確認点を基にPTと指導者B、Cで質疑応答が行われる。まず、椅子座位についての質疑応答が行われる。その次に、左手の動作における活動について質疑応答が行われる。PTからの助言は、指導者2名が記録を取る。授業参観と質疑応答はそれぞれ約40分と約1時間程度実施される。

（3）PTによる助言（第2回）

X年10月4日、PTが当該校へ来校し、A児の授業参観をする。参観した授業はダンスや運動の活動である。授業終了後、PTは、廊下や階段において、教室移動におけるA児の歩行の様子を観察する。その後、指導者が提出した確認点を基にPTと指導者B、Cで質疑応答が行われる。A児が履いている装具についての質疑応答が行われる。次に歩行や運動についての質疑応答が行われる。PTからの助言は、指導者2名が記録を取る。授業参観及び廊下歩行、階段昇降は約50分程度であり、質疑応答は約1時間程度実施される。

（4）PTによる助言（第3回）

X年10月24日、PTが当該校へ来校し、A児の授業参観をする。参観した授業は、プリントを使用した書字活動である。その後、指導者によるPTの助言を活用して取り組んできた経過を報告し、今後の取り組みについての課題を述べ、それについてPTから助言を得る。PTからの助言は、指導者2名が記録を取る。授業参観は約40分程度であり、質疑応答は約1時間程度実施される。PTから助言を受けた後、教師がその助言を活用して実践し、再度PTから助言を得る機会を設定することについて、藤川・笠原（2013）は、外部専門家にとって提案した助言が適切であったかどうか確認する機会が必要であり、教師においてもより具体的で効果的な助言をさらに得られる可能性を指摘している。そのため、本研究においてもプロセスとして再度PTからの助言を得る機会を設定する。

（5）指導方法や手立ての修正と計画等への反映の作業

PTからの助言を基に、これまでの指導方法や手立てについて指導者2名で検討し、個別の教育支援計画、年間指導計画、単元指導計画、個別の指導計画などの計画の修正をする。修正した文書を作成し、まとめたものをX年11月16日に提出する。分藤（2010）は、「外部専門家の助言等を一方的に教師が見て聞いて感じて終わる従来の方法を見直し、確実に個別の指導計画やそれに基づく指導の評価・改善に反映」させる必要性を指摘しており、本研究においても、指導方法や手立ての修正、計画等への反映をさせるために、PTの活用のプロセスとしてこれまでの計画等を見直す作業を設定する。

（6）児童の様子や変容の評価及び教師自身の変容に関する自己評価

指導方法や手立て、計画等の修正をした約2ヶ月後、A児の様子や変容があったか指導者2名で評価し、併せて指導者自身にPTの助言により変容があったか、各指導者が文書で作成した評価をX年12月17日に提出する。

2) 実践的技量に関する評価

（1）第1回の実践的技量に関するアンケート調査

金森（2010）の調査で使用された「専門性に関する自己評価シート」の肢体不自由教育における実践的技量の全34項目と5段階の評価基準によるアンケートを指導者B、CにX年9月10日に実施した。アンケートには、「対象児Aの指導に関して、各項目を次の5段階で自己評価してください。5：他の先生にも説明したり教えたりできる程度の知識・技術が身に付いている 4：身に付けた知識や技術を日々の学習活動に生かしている（生かすことができる） 3：（普段の学習活動の中で困らない程度の）基本的な知識・技術は身に付いている 2：日々の

学習活動の中で知識・技術の不十分さを感じている 1：知らないことや分からないことが多く、技術的にも身に付いていないことが多い」と示している。

（2）第2回の実践的技量に関するアンケート調査

第1回目で使用したアンケートを指導者B、CにX年12月20日に実施した。アンケートには、「PTを活用したことによる対象児Aの指導に関して、各項目を次の5段階で自己評価してください」と示している。5段階の評価基準は第1回目のアンケート調査と同様である。さらに、アンケート調査の各項目には空欄を設け、「各項目において、向上したと思われる場合は、どのような点で向上したとお考えになったのか、コメントを記述してください」と示している。

6 収集資料

PTへの情報伝達として、A児の実態とその実態に関してPTへ確認したい点を記述した文書、来校したPTと指導者が質疑応答した際に指導者が記録した文書、修正した指導方法や手立て及び計画等を指導者がまとめた文書、児童の様子や変容及び教師の変容について作成した文書、実践的技量に関するアンケート調査によって得られたデータを本研究の資料とする。

III 結果

1 PTの助言と指導実践での活用状況及び活用に関する評価

指導者2名は、PTへの情報伝達として、A児の実態とその実態に関する確認したい点を4点あげている。椅子座位、装具、歩行や運動、左手の動作についてである。その4点についてそれぞれの指導実践での活用状況（児童の実態、PTへの確認点、PTの助言、修正した指導方法や手立て、計画等への反映、児童の様子や変容）と、教師の活用に関する評価（教師の変容）を収集資料から項目ごとにまとめた。

1) 椅子座位について

児童の実態では「椅子での座位は、背中が丸まり、左足が机の脚からはみ出していることが多い」としていた。

PTの確認点では「姿勢が崩れるのは、斜視によるものと考えているが、姿勢が崩れないような環境設定の工夫について知りたい」としていた。

PTの助言では「使用している机と椅子の高さが低いため、高くした方がよい」「左肘が下がり、体が前のめりになり姿勢が崩れているので、椅子の背もたれと体の間にクッション等を入れ、体が椅子に寄りかかることができるようにすると姿勢が良くなるだろう」「カットテーブルを使用すると、肘が落ちず、支えることができるため、体が安定する」の3点が助言された。

修正した指導方法や手立てでは「膝が直角に曲がる高さの椅子を使用する」「高さを調整した椅子に座り、腕が体に軽く着いた状態で、肘が机の上に直角に載る高さの机を使用する」「机は、肘が落ちないようにカットテーブルを使用する」「背中の下部にクッションを入れて、体重を預けることができるようにして楽な姿勢をとれるようにする」「カットテーブルには、肘を置くところがわかりやすいように目印となるシールを貼る」「机上の学習や給食では、すべて調整した椅子とカットテーブルを使用する」等としていた。

個別の教育支援計画、年間指導計画、単元指導計画、個別の

指導計画への反映（以下、計画等への反映）では個別の指導計画の目標である「机上での学習は、背筋を伸ばした座位の姿勢を保持して取り組む」の手立ての項目「姿勢が崩れたら、言葉掛けをする」を削除し、「調整した椅子とカットテーブルを使用する」と訂正していた。

児童の様子や変容では「教師に言われなくても肘が落ちないようになった」「姿勢が前のめりにならず、クッションに寄りかかる時間が増えた」「足が机の中に収まっている」等としていた。

教師の変容では「姿勢の課題は、斜視により、物をきちんと見ようとして体が崩れていくのではなく、左肘が机上に載らず、体を支持できなかったことが原因だと理解できた」「今までは、教師の言葉掛けで改善しようとしていたが、机、椅子、クッション等の様々な環境設定で姿勢が安定することに気付いた」「適切な姿勢をとると、本来の力が発揮されると考えられ、姿勢の安定は学習の基盤となっているのを感じた」「机上での課題に取り組む時は、姿勢の安定が重要であり、椅子や机の高さ、肘の置く場所、体の重心、楽な姿勢等、総合的に考えることができるようになった」「他の児童においても姿勢について考えるようになった」等としていた。

2) 装具について

児童の実態では「装具を履いて長距離歩行をすると靴擦れや水ぶくれができやすい」としていた。

P Tの確認点では「装具が最適なものか確認したい」としていた。

P Tの助言では「装具が全体的に固く重く、装具の中で足が滑ると靴擦れ等を起こしやすくなる」「装具の締め方について、足首部分のベルトはきちんと締めることが重要であり、緩いと踵が浮いてきちんとした歩行ができなくなる」「インソールは、段差ができていないため、本児にとって履きにくい。インソールを変えたほうがよい。医療療育センターで確認する必要があるが、すぐできることとしては、スポーツ店でもインソールを製作しているので、試してもよいのではないかと。インソールを変えたら、歩き方が変化したか見るとよい」等の点が助言された。

修正した指導方法や手立てでは「本児が椅子に座った状態で靴を履いた後、教師は、踵がしっかり入っていて、隙間がないことを確認し、装具の足首のベルトをきつめに締める」「長距離歩行後、靴擦れ等ができていないか足裏の確認をする」「保護者へ水ぶくれや靴擦れの原因を説明し、スポーツ店でもインソールを製作している情報を伝え、インソールの製作を勧める」等としていた。

計画等への反映では個別の教育支援計画の医療面の項目に、「新しく装具を製作する際には、学校での様子を伝えたり、医療療育センターで装具の目的や使用方法を確認したりする必要がある」を追加していた。

児童の様子や変容では「インソールを作り直したことで、長距離歩行をしても靴擦れ等がなくなった」「歩行時に靴の踵が床面に着くようになり、歩く姿勢がぶれなくなった」等としていた。

教師の変容では「靴擦れ等を予防するために、装具についてだけ考えていたが、インソールについても考慮する必要性を感

じた。また、見る視点も装具だけだったが、歩く時の足の着き方や足の使い方、体の揺れ方等体全体を見るようになった」「医療療育センターで、装具の目的や靴の締め方等を説明してもらった必要があると感じた。担任が変わっても装具を履く手順や装具に関する配慮点が理解できるように手順表や配慮事項を作成し、個別の指導計画等を綴っている個別のファイルに入れた」等としていた。

3) 歩行や運動について

児童の実態では「装具を着用して歩行しており、前のめりになって歩いている」「階段も手すりにつかまり、一段一步で交互に足を動かし昇降することができる」「あまり体を動かしたくない」としていた。

P Tの確認点では「歩行や階段昇降の配慮点や円滑に活動するための助言があれば、お聞きしたい」「保護者は本児に歩行や運動に取り組ませることに消極的である。医者からは運動制限が出ていないため、学校としてはたくさん歩行や運動の経験を積むようにしたいと考えているが、体に負荷がかかりすぎることはないか確認したい」としていた。

P Tの助言では「体の重心が右側にある。歩幅が左右で差がある。左側にあまり意識が向いていないようだ」「階段昇降の昇る時は、斜め後方から支援する。降りる時に体がかなり傾いているので、教師は、先に降りて、本児の左足から降りるよう支援すればよい」「左足首の可動域が狭いため、左足の踵が床につくことが少ない。壁に寄りかかって踵をつく練習をするとよい。踵をつけた状態で、その姿勢を一定時間保持する」「体重もあるようなので、どンドン歩いたり、運動したりした方がよい」等が助言された。

修正した指導方法や手立てでは「階段昇降の際は、まひ側で支援し、左足から出すように言葉掛けをする」「係活動や手伝い等で普段から体を動かす活動を設定するようにする」「保護者とも連携し、買い物や散歩等、なるべく歩行するようにしてもらう」等としていた。ただし、踵をつける練習の提案は、その学習をする場面設定や一対一での対応が難しく、採用していない。

計画等への反映では、体育の各単元指導計画において、歩行や段差のある昇降運動の配慮事項を追加し、本児が一人で可能な運動や動きを基に評価基準を作成していた。

児童の様子や変容では「毎日トランポリンに取り組んだり、友達と追いかけてっこをしたり、本児が自主的に体を動かすことが多くなってきた」としていた。

教師の変容では「なるべく体を動かすことができるように学校生活の流れに沿って、活動を設定するようになった」「運動の重要性や体重に関する健康面について頻りに養護教諭や保護者とも連携を取るようになった」等としていた。

4) 左手の動作について

児童の実態では「右手は器用であるが、まひのある左手を意識的に使うことはなく、教師の言葉掛けを受けて左手を使っている」としていた。

P Tの確認点では「左手の積極的な使用を促すための活動や学習場面の設定についてお聞きしたい」としていた。

P Tの助言では「左手の役割は右手を最大限に生かすようにすることと考えて、左手を意識させるようにする」「手洗い等

生活場面を捉えて、両手を使う活動を設定していくとよい」等が助言された。

修正した指導方法や手立てでは「装具の着脱、かばんからの連絡帳の取り出し、着替え、手洗い、給食の皿やお盆を押さえる、エプロンのマジックテープをつける等、毎日の繰り返しの活動を見直して教師の支援を少なくし、左手を使用するように指示する」「書字や描画の活動では、文鎮等の重しを無くし、これまで使用していた用紙を大きくして、左手で押さえるようにする」等としていた。

計画等への反映では、自立活動の年間指導計画の見直し、ビーズ通し、ボトルキャップ締め等、両手を使う課題を設定した。

児童の様子や変容では「自分から左手を意識的に使う場面が見られるようになってきた」としていた。

教師の変容では「指導の方向性について、左手を積極的に使うようにすることを教師間で共通理解をもって指導できるようになった」「本児が両手を使うようにするために教材・教具の工夫をするようになった。例えば、粘土は、量を増やし、硬さのある粘土を使用したり、ちぎったり伸ばしたりする活動を多く設定するようになった」等としていた。

2 実践的技量に関する自己評価

Table 1 は、指導者 B、C の 2 名に対して、「専門性に関する自己評価シート」の肢体不自由教育における具体的実践項目の全 34 項目と 5 段階の評価基準によるアンケートを 2 回実施し、どちらか 1 名でも評価基準の数値に変化があった項目を抽出してまとめたものである。表中の数値が「2→3」であれば、第 1 回目がその項目の自己評価は 2 であり、第 2 回目の自己評価が 3 ということを示す。

数値に変化のあった項目は、「疾病や障害／健康管理についての知識」「補装具・自助具の知識と取り扱い方」「運動発達や運動生理学等に関する知識」「運動・動作に関する指導の知識」「運動・動作に関する指導の技術」「指導計画を作成するための知識・技術」「授業力又は実践的指導力」の 7 項目であり、いずれも数値が上がっていた。また、コメントの欄は、第 2 回目において、具体的にどのような点で向上したのか指導者が記述したものである。例えば「疾病や障害／健康管理についての知識」の項目では、指導者 B は「片まひを有する児童の学習上や生活上の困難の状況」をあげていた。

IV 考察

1 P T の助言と指導実践での活用状況及び活用に関する評価

「椅子座位について」では、指導者は、「姿勢が崩れるのは、斜視によるもの」として捉えていたが、P T の助言により、椅子やカットテーブル等適切な環境を設定することによって、A 児の姿勢が改善されている。教師の変容において、指導者は、椅子や机の高さ、肘の置く場所、体の重心、楽な姿勢など多角的な視点で A 児の姿勢を捉えようとしていると考えられる。また、指導者は対象児の姿勢の改善をとおして、姿勢の重要性を認識したことにより、他の児童の姿勢についても考えるようになっていく。

「装具について」では、指導者は、装具だけを確認点としてあげていたが、P T の助言によって、装具の締め方やインソー

Table 1 実践的技量の自己評価

項目	B		C	
	5段階評価の変化	コメント	5段階評価の変化	コメント
疾病や障害／健康管理についての知識	2→3	片まひを有する児童の学習上や生活上の困難の状況	3→3	疾病や障害というより、姿勢や装具、動き等具体的な助言であったため
補装具・自助具の知識と取り扱い方	1→4	装具の役割や履き方、カットテーブルの扱い方	3→4	装具、机や椅子についての助言を生かしている
運動発達や運動生理学等に関する知識	1→1	変わりなし	3→4	左手、左腕を使うことで、より利き手の活用を幅を広げることが、将来的につながるということ
運動・動作に関する指導の知識	1→2	姿勢と両手の動きの関係、まひ側の手の役割	3→4	歩く時の教師の立ち位置や支援の仕方、座っている時の姿勢と左手を置く位置について
運動・動作に関する指導の技術	1→2	座位の環境設定や歩行時の支援の仕方	3→4	「運動・動作に関する指導の知識」で助言されたことについて、実践している
指導計画を作成するための知識・技術	2→3	助言を生かした指導計画の見直し	3→4	助言を実際の学習活動に取り入れるという視点で計画を改めた
授業力又は実践的指導力	2→3	環境設定、左手を使うための教材教具作り、動きの分析	3→4	教師間で共通理解し、支援している、また、椅子の助言をダウン症児においても応用している

ルについても視点をもつようになったと考えられる。また、P T から歩き方の変化があるかどうか確認すべきという助言によるものと推察されるが、指導者は歩容や歩行動作についても見るようになっていく。P T の助言に関する直接的な内容に留まらず、指導者は装具製作時に学校生活の伝達や確認事項の必要性を個別の教育支援計画に記述したり、次年度以降への引き継ぎの資料を作成したりしている。秋田県教育委員会（2010）は外部専門家の助言を個別の教育支援計画の作成過程に活用することが重要であることを指摘しているが、本研究においても個別の教育支援計画の見直しを行っており、これらは教師にとって必須の業務であり、P T を活用する上で重要な視点であるといえる。

「歩行や運動について」では、歩行や階段昇降の支援方法に関して P T から助言を得ており、具体的な支援方法を指導者は獲得している。また、積極的な運動をするという P T からの提案は、実際の運動や動作場面において P T から助言を得ていないものの、指導者は学校生活の流れに沿った活動の設定や健康面について実践している。修正した指導方法や手立ての項目において、P T の助言である「踵をつける練習」は、取り入れていない。P T からの助言を全て受け入れる必要はなく、授業を計画し、展開していくのは教師であるため、教師が主体的に P T を活用するという視点において P T の助言を活用するかどうかの取捨選択は重要であると考えられる。

「左手の動作について」は、本来、OT を活用する際の内容であると考えられるが、当該校において活用しているのは P T だけということもあり、指導者は P T と OT の専門性について理解されていたか不明である。そのため、指導者は「左手の積極的な指導を促すための活動や学習場面の設定」について確認点としてあげているが、それに対して P T は、左手の役割についての考え方と両手を使うといった方向性の提案に留まっており、具体的な助言には至っていない。鳥取県教育委員会（2010）は、教師が課題意識をもち、外部専門家からの助言を

どのように学校生活に生かすかを考えていくことが重要であると指摘しているが、本研究において指導者は、具体的な助言ではなかったものの、学校生活に即した場面で指導方法や手立てを修正し、実践していた。

これらのことから、指導者は装具や運動・動作に関する指導の知識や技術だけでなく、教師として重要な実践的技量である計画等の見直しや授業実践にまでPTの助言を活用していると考えられる。PTの助言を主体的に活用しようという教師の意識があったのではないかと考えられる。

2 実践的技量に関する自己評価

Table 1において、指導者2名とも数値が向上した項目は、「補装具・自助具の知識と取り扱い方」「運動・動作に関する指導の知識」「運動・動作に関する指導の技術」「指導計画を作成するための知識・技術」「授業力又は実践的指導力」の5項目である。

「補装具・自助具の知識と取り扱い方」については、装具におけるPTの助言の影響が強いと考えられる。秋田県教育委員会(2010)は、PTの活用により、補助具の効果的な使い方や支援のポイントを授業作りにおいて設定できるようになったと報告しており、本研究の結果を支持すると考えられる。

「運動・動作に関する指導の知識」について、指導者Bは、椅子座位におけるPTの助言及び左手の動作におけるPTの助言の影響があったと考えられる。また、指導者Cは、椅子座位におけるPTの助言及び歩行や運動におけるPTの助言の影響があったと考える。

「運動・動作に関する指導の技術」について、指導者Bは、椅子座位におけるPTの助言及び歩行や運動におけるPTの助言の影響があったと考えられる。また、指導者Cは、椅子座位におけるPTの助言及び歩行や運動におけるPTの助言の影響があったと考える。「運動・動作に関する指導の技術」について、山口県教育委員会(2010)は、歩行や重心移動等に対し、PTの助言を役立てることができ、具体的な指導方法や指導技術が向上したと報告しており、本研究からは、PTの助言が指導者B、Cの自己評価の変容、すなわち実践的技量における意識の向上に結びついたことが示唆された。

「指導計画を作成するための知識・技術」について、長崎県教育委員会(2010)は、外部専門家を活用したことによって、「実態把握、指導内容の選択、作成の意図・手順を踏まえて個別の指導計画の作成ができる」「計画の意図、運用手順、必要な情報の収集をもって個別の教育支援計画の策定ができる」という教師の専門性に関するアンケートの項目の得点が上昇したことを報告している。本研究においては、PTだけの活用であったが、同様の結果を示すこととなった。

「授業力又は実践的指導力」について、指導者BとCは、PTの助言の総合的な影響があったと考えられる。先行研究では、PTの活用によって、「授業力の向上と授業改善」(長野県教育委員会, 2010)、「自立活動の充実・改善に効果的だった」(長野県教育委員会, 2010)、「活動の幅を広がり、児童生徒の様子や状況に合わせて内容を選択し、指導していくことができるようになった」(長崎県教育委員会, 2010)等の報告がみられる。本研究においても先行研究の報告を裏付ける結果となった。しかし、指導者Bは、具体的な事項をあげているが、指導者

Cは、教師間の共通理解や他児への応用をあげており、これは、教職経験年数の違いの影響も考えられ、今後さらに検討する必要がある。「疾病や障害／健康管理についての知識」は指導者Bだけが、「運動発達や運動生理学等に関する知識」は、指導者Cだけが向上したとする項目であるが、項目の中の語句の意味を詳細に定義しておらず、指導者によって捉え方が異なった可能性もある。

本研究ではPTを活用したが、教師2名が向上したと認識した「運動・動作に関する指導の知識」「運動・動作に関する指導の技術」については、理学療法に関する項目内容であり、PTを活用したと大きく関係しているものと考えられる。また、活用のプロセスとして、本研究では、PTの助言から「修正した指導方法や手立て」「計画等への反映」を設定し、活用のプロセスとして位置付けており、個別の指導計画、年間指導計画、単元指導計画、個別の教育支援計画等様々な計画において、見直しや修正がなされた。そのため、実践的技量の「指導計画を作成するための知識や技術」に関して2名の教師が向上したと認識したのと考えられる。

V 今後の課題

本研究に関して、いくつかの問題点が示唆された。まず、アンケート調査の項目に関する問題である。本研究では、実践的技量として、金森(2010)の調査で使用された「専門性に関する自己評価シート」の全34項目を利用して実施したが、本研究において変化が認められた7項目を除く27項目は変化しなかった。これは、評価スケールの問題なのか、対象児童の実態や実践した内容によるものなのか、今後事例を積み重ねながら検討する必要がある。また、評価スケールの各項目が示す技量内容は幅広く、回答者によって捉え方が異なることが予想される。そのため、項目を精練し、技量内容を明確に示す必要がある。また、自己評価の数値の変化の要因について、本研究で示唆されたようにPTの助言は大きな要因であると考えられるが、指導者間での課題の整理や検討も要因の一つとして仮定されるため、今後、手続き等を見直し、さらなる検証の積み重ねが必要である。

次に、本研究は、A児に対する指導者2名によるものであるが、今後、事例を多く積み重ねながらPTの助言による実践的技量に関する知見の蓄積が必要である。

さらに、PTの助言の活用プロセスの違いによる問題である。酒井(2010)によれば、外部専門家の助言の活用方法として、個別アプローチと集団アプローチがあるとしている。個別アプローチは、外部専門家が個別の評価をし、授業や日常生活上の取組について提案をするという形式であり、集団アプローチは、外部専門家が授業を参観し、計画や実施内容を検討し、その後の授業実践に生かす提案をする形式である。本研究では、個別アプローチに類似していると考えられるが、今後、個別アプローチと集団アプローチの違いによって向上する実践的技量は異なるのか検討する必要がある。また、本研究では、指導者とPTとの質疑応答の際、PTと指導者と円滑な質疑応答やアセスメント、助言の整理などを担う特別支援教育コーディネーターは介入していなかった。しかしながら、PTを活用する上で重要な役割を担うと考えられる特別支援教育コーディネ

ネーターやPTとの情報交換のためのツールなども実践的技量に影響すると予想される。そのため、特別支援教育コーディネーターや情報交換のツールなど校内体制の整備の観点からも検討する必要がある。

文献

秋田県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業最終報告書。

分藤賢之（2010）PT、OT、ST等の外部専門家との連携による自立活動の指導。特別支援教育, 36, 24-27.

分藤賢之（2011）外部専門家活用モデルの構築と教員の専門性の向上。特別支援教育, 43, 52-53.

藤川雅人・笠原芳隆（2013）肢体不自由児が在籍している特別支援学校における理学療法士の活用について。特殊教育学研究, 51(2), 125-134.

古川勝也（2013）学校での教員と他職種との連携のあり方。肢体不自由教育, 209, 10-15.

飯野順子（2005）今、求められている専門性とは。肢体不自由教育, 172, 2-3.

金森克浩（2010）北海道特別支援学校（肢体不自由）「教員の専門性自己評価シート」に関する調査〈1〉。肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究。国立特別支援教育総合研究所, 89-98.

川間健之介（2009）肢体不自由教育の展開。安藤隆男・中村満紀夫（編），特別支援教育を創造するための教育学。赤石書店, 280-286.

川住隆一（2006）なぜ、今、改めて専門性が求められるのか。特別支援教育, 23, 4-8.

国立特別支援教育総合研究所（2010）特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒に関する調査のまとめ（速報）。

工藤俊輔・高橋恵一・那波美穂子（2006）肢体不自由養護学校における理学療法士・作業療法士の役割—教師の意識調査を通して—第1報。秋田大学医学部保健学科紀要, 14(2), 1-8.

京都市教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究報告書。

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編。

守屋朋伸・沖中紀男・坂本裕（2012）特別支援学校において経験の浅い教員が継承したい、経験の浅い教員に継承して欲しい専門性に関する一考察。岐阜大学教育学部教師教育研究, 8, 93-98.

村田茂（2010）自立活動における教員の専門性。肢体不自由教育, 197, 2-3.

長沼俊夫（2010）特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性モデル。第2節専門性モデル。肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究。国立特別支援教育総合研究所, 31-38.

長崎県教育委員会（2010）外部専門家活用指導充実実践研究事業報告書。

長野県教育委員会（2010）外部専門家を活用した自立活動の指

導方法改善の取り組み。

岡東壽隆（2006）教員に必要な資質能力。曾余田浩史・岡東壽隆（編），新ティーチング・プロフェッション。明治図書, 38-48.

酒井康年（2010）外部専門家の視点で、授業づくりを考える。飯野順子・授業づくり研究会I&M（編），障害の重い子どもの授業づくりPart3。ジヤース教育新社, 72-82.

清水貞夫（2003）障害児教育教師の専門性。障害者問題研究, 31(3), 178-188.

清水笛子・香野毅（2010）特別支援学校の自立活動における外部専門家の活用について。静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 18, 83-91.

高橋和明（2010）教員の専門性自己評価シートの活用。肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究。国立特別支援教育総合研究所, 77-88.

徳永亜希雄（2010）肢体不自由教育にかかわる教員の専門性に関する先行研究について。肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究。国立特別支援教育総合研究所, 11-15.

東京都教育委員会（2008）平成19年度都立肢体不自由特別支援学校での自立活動における外部専門家を導入した指導内容・方法の研究・開発事業報告書。

鳥取県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法の改善に関する実践研究事業研究成果報告書。

豊田利朗（2010）外部の専門家との組織的な連携・協力による教員の専門性の向上。肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究。国立特別支援教育総合研究所, 68-76.

山口県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業研究成果報告書。

柳本雄次（2011）特別支援学校教員の自立活動等の指導の専門性の向上（4）。日本特殊教育学会第49回大会論文集, 746.

全国特別支援学校長会（2008）平成19年度新教育システム開発プログラム事業報告書—特別支援学校における専門性を高めるための外部専門家等の効果的配置・活用の調査・研究—。

論文

養護学校義務制前後の教育課程編成の変遷 — E校の教育課程編成の変遷 —

齋藤 一 雄*

埼玉県における養護学校義務制前後の知的障害養護学校の教育課程編成について、学校要覧をもとに調査した(齋藤, 2012)。そのなかから、教育課程の関連図を示していたE校の教育課程編成の変化について、5つの時期に分けて概観した。E校は1975年に開校した。養護学校義務制後、1980年に研究テーマと教育課程づくりを連携させ、教育課程の試案として「日常生活指導」「教科」「特別活動」「養護・訓練」を位置づけ、1982年には3段階の教育課程の図を示した。創立10年を経て、1985年に生活年齢・発達段階に応じた3段階の教育課程編成を見直し、学習集団と対応させた教育課程の図に再整理した。1992年より学校週5日制をみすえた検討を行い、1995年から教科領域の整理、特別活動の検討、自立活動の整理と個別の指導計画について検討した。2004年から特別支援教育への転換を研修課題とし、これまでの3段階の教育課程から学部別に「領域・教科を合わせた学習」(日常生活学習、遊び学習、生活単元学習、作業学習)、「教科別の学習・題材学習」、「領域別の学習」の区分を設けた。E校は、教育課程づくりを学校研究のテーマとし、一貫した教育課程づくりの基本的視点に基づき、学校研究と教育課程づくりを両輪として実践を積み重ねてきた。

キー・ワード：知的障害 養護学校 教育課程編成

I 問題と目的

養護学校(知的障害)における教育課程に関連した研究では、学校教育目標の分析、教育方法の変遷、生活単元学習や作業学習の考え方と実践の変遷、自校の教育課程編成と具体的な実践などをまとめたものは数多くある。しかし、養護学校義務制前とその後の教育課程の変化について、述べているものは少ない。教育課程の問題よりも、就学指導や通学(スクールバスなど)、重度・重複化、高等部の設置、教師の専門性などの問題が取り上げられていることが多い。

養護学校義務制前後に設置され、重度の知的障害児が入学してきた養護学校(知的障害)の実践についてまとめた文献はいくつかあるが、教育課程の変遷について述べているものは少ない。個々の学校における教育課程の変遷を検討することは、今後の特別支援学校(知的障害)の教育課程編成のあり方を検討するためにも意義があると考えられる。

また、養護学校の教育課程については、学習指導要領に沿って基本的に編成される。一方で、養護学校義務制前は主に小・中学校の特殊学級において知的障害児の教育指導が展開され、地域の実態や実践の積み重ねによって教育課程が編成されてきたという歴史がある。埼玉県では、1962年「精神薄弱特殊学級における教育課程編成要領」、1971年「精神薄弱特殊学級の教育課程編成の手びき」を作成し、養護学校義務制後の1980年「特殊教育教育課程編成要領」を示し、以後、学習指導要領の改訂を受けて、教育課程編成要領を作成している(齋藤, 2011)。

しかし、養護学校義務制以前に開校された養護学校では、学習指導要領はあっても、教育課程編成要領は作成されておらず、特殊学級の教育課程を参考としながらも、比較的独自

の考え方で教育課程編成がなされている。それは、これまで学校教育を受けていない障害のある児童生徒が入学してきたことから、その児童生徒の実態に合った教育課程を新に開発せざるを得なかったという状況があった。そこで、附属小・中学校の特殊学級を母胎にした埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程編成の変遷を概観した(齋藤, 2013)。次に、学校要覧や研究資料等が得られ、小・中学校の特殊学級などの母胎なしで設置されたE校を対象に、学校教育目標や教育課程の構造図などが記載されている学校要覧と研究集録等を収集し、教育課程編成の変遷について、5つの時期に分けて概観することにした。

E校は、1963(昭和38)年から1974(昭和49)年にわたる「養護学校義務制実施の国の施策の推進と障害児を持つ父母の運動」もあり、埼玉県が設置を決定した。埼玉県立の知的障害養護学校としては2校目である。また、障害の重い子どもたちから入学させるという基本方針で出発し、就学猶予・免除の子どもや寝たきりの重度児も可能な限り受け入れた学校である。

II E校の教育課程編成の変遷

1 開校当時(1975~1979)

E校は、1963(昭和38)年から1974(昭和49)年に「養護学校義務制実施の国の施策の推進と障害児を持つ父母の運動」に対応して、県当局は本校の設置を決定した。また、養護学校義務制施行以前であったが、障害の重い子どもたちから入学させるという基本方針で出発した。就学猶予・免除の子どもや寝たきりの重度児も可能な限り受け入れ、肢体不自由や視覚障害、聴覚障害との重複障害児が多く就学することになった。そのため、教職員のなかから慢性的な腰痛が起り、職業病としての問題が生じた。

E校の開校当初の教育課程編成の基本方針は、「精神薄弱中

* 上越教育大学臨床・健康教育学系

内容、分域、方法の方向を確立する」であり、具体方針は「①教育内容、身辺生活の確立を中心とした知識、理解、習慣の確立、集団生活への参加能力の伸長に関する指導の内容系統を明らかにする。②教育分域、教育内容について、教育効率を高めるための分域を明らかにする。③教育方法、教育的治療、矯正、訓練の方法、適切な教材教具を明らかにする」であった。学校教育目標は、「児童生徒の心身の発達ならびに障害の種類、程度を考慮しながら、その個性を伸張し、可能な限り社会的自立を達成できる能力を開発する」と示されたが、週授業時数、日課表は学校要覧に示されなかった。

2 養護学校義務制以後の教育課程編成 (1980~1983)

1979 (昭和54) 年に学校教育目標を「児童・生徒の障害の状況に応じ、その障害を軽減又は、克服し、全面的な能力の発達と民主的人格の形成をはかる」とした。また、1980 (昭和55) 年に研究テーマと教育課程づくりを連携させ、教育課程の試案として「日常生活指導」「教科」「特別活動」「養護・訓練」を位置づけ、1981 (昭和56) 年に障害の重い子どもたちの教育課程として「日常生活指導」「合科統合的指導」「養護・訓練」を位置づけ、1982 (昭和57) 年には3段階の教育課程の図を示した (図1)。

この3段階の教育課程の図は、学校教育目標を受けて、各学部の具体目標を設定し、その目標を実現するために小学部低学年、小学部高学年、中学部、高等部の指導組織とともに、知的障害と肢体不自由の重複障害児と重度重複障害児のための指導組織を編成していた。そして、生活年齢、障害や発達の状態に応じて、1段階は「合科・統合的指導」「養護・訓練」「日常生活指導」「特別活動」による教育課程、2段階は「教科」(国語、音楽)「合科・統合的指導」「養護・訓練」「日常生活指導」「特別活動」による教育課程、3段階は「教科」(9教科)「養護・訓練」「日常生活指導」「特別活動」による教育課程を設定していた。

E校の学校要覧には6年間週日課の記載はなく、1981(昭和56)年から記載されていた。1983(昭和58)年は、小学部低学

年ではほぼ帯状に「あそび」(30分)、「排泄・着脱」(20分)、「朝の会」(20分)、「教科及び合科統合指導」(60分)、土曜日は「合同」の学習が設定されていた。小学部高学年もほぼ帯状に「朝の運動」(40分)、「排泄・着脱」(20分)、「朝の会」(10分)、「教科及び合科統合指導」(60分)、水曜日は50分間「合同」の学習が設定されていた。昼から午後は低・高学年とも同じで、「食事指導」(60分)、「歯みがき」(20分)、「あそび」(20分)、「帰りの会」(20分)、「下校指導」(10分)、14:00下校、水曜日は13:00下校であった。中学部の午前中は小学部高学年とほぼ同様で、午後は「学級会」(30分)と教科(30分×3)、「帰りの会」(20分)が組まれていた。高等部は、帯状に「朝の運動」「ホーム・ルーム」(50分)、「各教科」(40分)、「食事指導」「歯磨き」「そうじ」(60分)、午後は「教科」(40分)、「ホーム・ルーム」(20分)が設定されていた。

3 3段階の教育課程編成の見直し (1984~1991)

E校創立10年を経て、1985(昭和60)年に生活年齢・発達段階に応じた3段階の教育課程編成を見直し、学習集団と対応させた教育課程に再整理した(表1)。

Iの教育課程は、「教科」として合科できない未分化な段階の教育課程とし、「合科的指導」「日常生活指導」「特別活動」「養護・訓練」の枠組みを設定した。IIの教育課程は、一定教科的指導も行う教科準備期の教育課程とし、「合科的指導」「教科的指導」「日常生活指導」「特別活動」「養護・訓練」の枠組みを設定した。IIIの教育課程は、一応「教科」として分化して取り組める段階の教育課程とし、「教科的指導」「日常生活指導」「特別活動」「養護・訓練」を設定している。この3段階の教育課程と対応させて、生活年齢による指導組織をもとに、小学部低学年、小学部高学年、中学部、高等部、重複障害学級の実態に即した授業を設定している。

そして、教育目標を中軸とした教育課程づくりをめざした教育実践を展開した。「学校運営方針」の第1に教育課程づくりをあげ、「①一人ひとりの子どもたちの発達を保障し、教育目標の実現に向けて発達・生活・障害等を考慮した教育課程づく

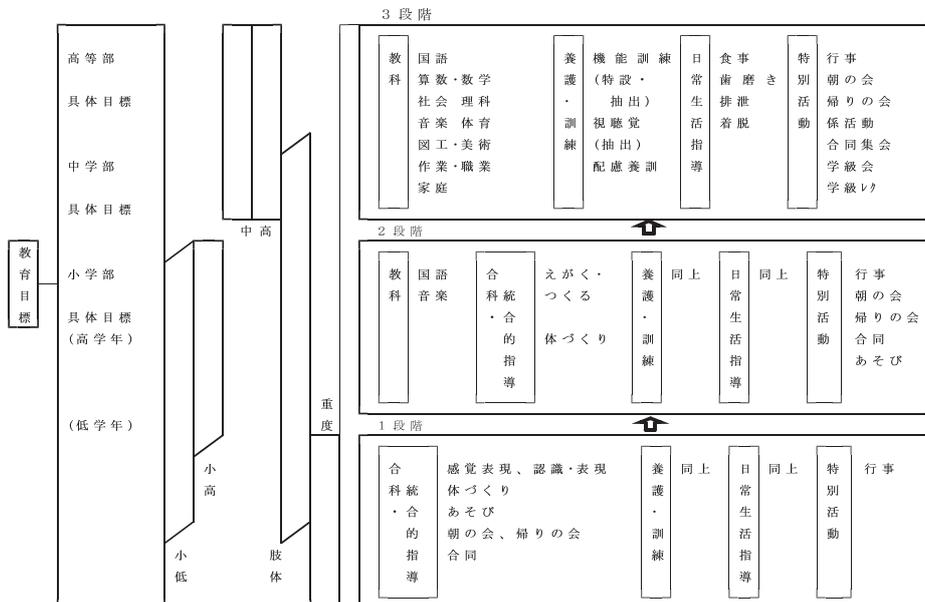


図1 1982 (昭和57) 年の3段階の教育課程の図

表1 1985(昭和60)年の3段階の教育課程

特徴	Ⅰの教育課程				Ⅱの教育課程				Ⅲの教育課程					
	「教科」として合科できない未分化な段階の教育課程				一定教科的指導も行う教科準備期の教育課程				一応「教科」として分化して取り組める段階の教育課程					
教育課程の枠組	合科的指導	日常生活指導	特別活動	養護・訓練	合科的指導	教科的指導	日常生活指導	特別活動	養護・訓練	教科的指導	日常生活指導	着脱排遣食事掃除	朝の会 特別活動 係活動 合同学級会 行事等	養護・訓練 機能訓練 (特設・抽出) 視聴覚 (抽出) 配慮養訓
小低	「ちゅうりっぷ、つくしんぼ、たんぼぼき」 認識・表現 体づくり				「どんぐり」 国語、えがく・つくる 体づくり				「まつぼっくり」 国語、音楽、図工 体育					
小高	「いちご、さくらんぼ」 認識・表現 体づくり				「みかん、れもん」 国語、えがく・つくる 体づくり				「りんご」 国語、算数、音楽、図工 体育					
中学的指導部					「A・B」 合科的指導 体、理、社、図、音、作業				「C・D・E・F」 国語、算数					
高等部	「1」 体育、音・英 作業、認識				「2」 体育、音・英 職・家・国、数、理、社				「3・4・5」 体育、音・英 職家、国、数、理、社					
重複	(小) なのはな みつばち 感覚・表現 認識・表現 生活 生活				ひよこ 認識・表現 生活、体育				つばめ 国・音、算・図 生活、体育					
訪問	(中高) なのはな みつばち とんぼ 感覚・表現 認識・表現 生活、体育 生活、体育 音楽 音楽 音楽、作業				ひばり 国、図、理、社、算 体育、音楽、作業				国、算、音、図					

表2 1988(昭和63)年の学校教育目標

憲法・教育基本法に基づいて 仲間と共に生活をきりひろく			
<各学部目標>	小学部	中学部	高等部
1. 自分の要求、意志を人にしっかり伝える子 2. 目標をもって、精一杯自分の力を出し切り頑張る子 3. みんなと一緒にやった方が楽しい、皆の中で出来たことの喜び、相手の気持ちを思いやる、など感じられる子 4. 自分の健康に目を向け、毎日元気な顔をする子	1. 自分の要求を持ち、人にしっかり伝える子 2. 自分から目標を持ち、力いっぱいやる子 3. みんなで決めた目標にむかい、力を合わせて活動する子 人との共感関係を豊かに持ち、仲間を大切にする子 4. 健康で生活を大切にする子	1. 要求を生み出し、正しく伝え、その実現に向け行動する青年 2. 活動の基盤しを持ち、楽しんだり、目標に向かって頑張る青年 3. 仲間を認め合い、共に楽しんだり、協力し合ったりできる青年 4. (健康や命を大切にするという内容で検討中)	

表3 1999(平成11)年の学校教育目標

憲法・教育基本法の理念の実践化	
人間はどんなに障害を持っていても、命は平等である。ひとりひとりが主権者として大切に育てられ、教育されることが人間としての権利であり、憲法、教育基本法によって保障されているものである。このかけがえのない命を守り、人間としての自由を拓けることが、教育の目的である。	仲間と共に生活をきりひろく

りを行う。②教職員の研究活動を積極的に行い、教職員集団の教育的力量を高め、父母と共に教育課程づくりを行う」の2項目は、2007(平成21)年まで掲載された。

1986(昭和61)年からは学校の重点課題の一つとして「教育課程の整備・充実-分掌・学部・グループ丸となって教育課程編成をめざす-」を掲げ、1987(昭和62)年には、「教育課程づくりの基本的視点」をまとめた。

- (1) 教育課程の中軸に教育目標(めざす子ども像)を位置づける。教育目標(めざす子ども像)にむけて、どう子どもが変化したかという視点での実践の総括を行うことを大切にす。
- (2) 一人一人の子どもの発達を保障し、教育目標(めざす子ども像)の実現をめざして、発達段階、生活年齢、障害等を考慮した教育課程づくりをめざす。
- (3) 小・中・高・12年間の教育活動のみとおしをもった一貫性・系統性のある教育課程づくりをめざす。各期に、主にどんな力をつけるのか、そのために必要な活動は何かを明確にする。
- (4) 父母を、子どもを育てる共同の担い手として位置づけ、父母の教育要求を正しくうけとめ、家庭と連携したとりくみを基盤とした教育課程づくりをめざす。
- (5) 家庭生活・地域での生活、卒業後の生活等にも目を向け、一方的な社会適応ではなく、そこで生きてゆくために要求

される力を正しく理解し、リアリティのある教育課程づくりをめざす。

- (6) 「教育課程編成をめざす学校づくり」という視点を共通認識し、すべての分掌、委員会等一丸となり、各々の役割を積極的に果たしつつ教育課程をめざす。
- (7) 教育課程づくりは、教員一人一人の創意と工夫ある実践づくりを大切に、総括は集団的に進めることを鉄則とし、方針と課題を明確にして進め、研修、総括等での実践的検討をふまえて発展させてゆくことを原則とする。
- (8) これまでの教育課程づくり、教育実践の成果にたえず学びながら、これを継承・発展させる立場で、教育課程づくりを更に進める。

この基本的視点の8項目は、2008(平成20)年まで学校要覧に掲載された。また、めざす子ども像をおさえ、発達段階・生活年齢に応じた「つけさせたい力」を検討するなかで、1988(昭和63)年に学校教育目標の表記を変えた(表2)。さらに、「学校運営方針」の第1に教育課程づくりをあげ、①子どもたちの発達保障、②発達・生活・障害等を考慮、③教職員の研究活動を積極的に行い、教職員集団の教育的力量を高めることが、2007(平成21)年まで掲げられていた。

小学部の週日課については、基本的な枠組みの変化は少ないが、「教科及び合科統合指導」(60分)が低学年では「課題別学習」(80分)、高学年では「グループ学習(教科)」とな

り、1987(昭和62)年には低・高学年とも「発達課題別学習」となった。中学部では「国語・算数」「体育」「理科・社会」「図工」「作業」の学習が設定され、午後は「音楽」「学級会」「作業」が設定された。高等部も「各教科」が「体育」「国・数」「作業(木工陶工)」「家庭」に分かれ、午後は「美術」「音楽」「理社」「クラブ」「学級会」が設定されたが、「作業」の時間が「職・家」となり、1988(昭和63)年からは「国・数」が「国語」と「数学」、「職・家」が「職業」と「家庭」に分けて設定され、1990(平成2)年には2時間続きの「職業」の時間が設定された。

4 学校週5日制に向けた教育課程の検討(1992～2003)

1992(平成4)年より学校週5日制をみすえた検討を行い、1995(平成7)年から教科領域の整理、特別活動の検討、自立活動の整理と個別の指導計画について検討した。1996(平成8)年の「重点課題」は「教科領域の整理をする」ことで、「各実践単位グループごとに、発達課題(中心的課題)、各教科のねらいなどを再度整理し、問題点、課題を明らかにする。その上で、発達課題(中心的課題)を見直し、教科の内容を充実させることを目的として、研修を行う」「全校的に教科領域のねらいを明らかにしていく」ことを行った。1998(平成10)年からの「重点課題」は「発達課題をふまえながら特別活動の行事・集会・学級会などのねらい等再度整理し、問題点、課題を明らかにする」ことで、年度ごとに教育課程づくりの状況を確認しながら、検討を進めた(図2)。1999(平成11)年から学校教育目標に解説を追加した(表3)。2002(平成14)年より学校週5日制が実施され、12年間を見通した系統的教育課程づくりに取り組んだ。

小学部の週日課は基本的に変化は少ないが、「発達課題別学習」が「国語・算数」(70分)、さらに「国語・算数・理科・社会」となり、低学年では1997(平成9)年に「国語・算数・生活」、1998(平成10)年に「国語・算数・音楽・図工・体育」、2000(平成12)年に「国語・算数・音楽・図工・体育(領域・教科を合わせた学習)」と変化した。

中学部では「理科・社会」がなくなり、「美術」「作業」「保健体育」が設定された。午後は「音楽」「学級会」「作業」に1995(平成7)年から「クラブ」を加え、2000(平成12)年から「クラブ」が「総合的な学習の時間」となった。

高等部は「国・数」「体育」「職業」「家庭」が設定され、午後は「理科」「社会」「音楽」「理社」「学級会」「クラブ」が設定されたが、1996(平成8)年「クラブ」の時間がなくなった。2003(平成14)年には午前中に「国・社・数・理・英(題材学習)」(120分)、午後にも「国・社・数・理・英(題材学習)」(40分×3)、「音楽」「学級活動」が設定された。



図2 1998(平成10)年の教育課程づくりの状況

5 特別支援教育に向けた教育課程編成(2004～)

2004(平成16)年の学校要覧では、「特殊教育から特別支援教育へ」転換することを研修課題とし、新たに「目指す学校像」を示し、これまでの3段階の教育課程から学部別に「領域・教科を合わせた学習」(日常生活学習、遊び学習、生活単元学習、作業学習)、「教科別の学習・題材学習」、「領域別の学習」の区分にそって学年ごとに週授業時数を示す表に変わった(表4・5・6)。

2005(平成17)年には、小学部の「教科別の学習・題材学習」は「国語・算数」「図画工作」「音楽」「体育」となり、2006(平成18)年からは、小学部の「教科別の学習・題材学習」は「国語」「算数」「図画工作」「音楽」「体育」となった。

2006(平成18)年から2年間、埼玉県教育委員会の「教育課程指導方法の改善に関する研究委嘱」を受けた。2008(平成20)年には教育目標を「自ら学び 仲間と共に 豊かに生きる」に改め、各学部のつけさせたい力として、①理解力・表現力(分かる力)、②主体性・意欲(意欲・感情の力)、③人の関わり・集団性(関わる力)、④健康・安全・生活(生活の力)の4つの視点をあげた。

そして、2009(平成21)年から「日常生活学習」「遊びの学習」から「日常生活指導」「遊びの指導」に変わった。小学部の週日課は基本的な枠組みの変化は少ないが、午前中に「国語・算数・音楽・図工・体育(題材学習)」、午後に「遊び学習」「特別活動(集団活動)」「学級活動」が設定された。中学部は午前中に「国語・数学(題材学習)」「美術」「保健体育」が設定され、午後は「音楽」「学級会」「作業」「総合的な学習の時間」が設定され、変化していない。高等部は午前中に「国・社・数・理・英(題材学習)」(120分)、職業(120分)、「体育」「美術」「家庭科」「学級活動」が設定され、午後にも「国・社・数・理・英(題材学習)」(40分×3)、「音楽」「学級活動」が設定された。2006(平成18)年からは午前中に「総合的な学習の時間」が設定された。

Ⅲ 考察

E校は、養護学校義務制前から重度重複障害児を受け入れ、職業病を生じながら、教育課程の自主編成と学校研究を結びつけ、試案から3段階の教育課程を編成し、さらに学習集団と対応させた教育課程を編成した。教育課程づくりを学校研究のテーマとし、さらには、学校研究と教育課程づくりを両輪として実践を積み重ねてきた成果とみることができる。その後、埼玉県特殊教育教育課程編成要領にそった表記がなされたが、教育課程づくりの基本的視点は一貫していると考えられる。

その一つに、1988(昭和63)年に学校教育目標の表記を変え、学校教育目標を達成するための組織的な教育課程づくりをめざし、「学校運営方針」として第1に教育課程づくりを2007(平成21)年まで一貫して掲げていたことでわかる。そして、重度の知的障害のある子どもたちの発達を保障していこうとしていること、子どもたちの発達を身のまわりの生活や直面する障害という現実面からとらえ、その子どもたちの教育指導にあたる教職員の研究活動によって教職員集団の教育的力量を高めていこうとしていることによって、E校の実態に即した特色ある教育課程づくりが行われていたといえる。

表4 2004(平成16)年小学部年間総授業時数及び週授業時間数

区分	学 年							重複学級
	1年	2年	3年	4年	5年	6年		
領域・教科を合わせた学習	日常生活学習	13.3	13.3	13.3	12	12	12	13.3
	遊び学習	5.3	5.3	5.3	4.2	4.2	4.2	5.3
	生活単元学習							
	作業学習							
教科別の学習・題材学習	生活							
	国語	5.3	5.3	5.3	7.2	7.2	7.2	4
	算数							
	音楽							
	体育							
領域別の学習	道徳	※	※	※	※	※	※	※
	特別活動	8	8	8	8.5	8.5	8.5	4.3
	自立活動	※	※	※	※	※	※	※
総合的な学習の時間								
合 計 (週授業時数)	31.9	31.9	31.9	31.9	31.9	31.9	31.9	
年間授業時数	1060	1067	1067	1062	1047	1040	1052	

【備考】
 学校行事等で年間総授業時数から除外した時数
 ※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。

表5 2004(平成16)年中学部年間総授業時数及び週授業時間数

区分	学 年			重複学級	訪問学級
	1年	2年	3年		
領域・教科を合わせた学習	日常生活学習	10	10	10	1.2
	遊び学習				2.1
	生活単元学習	(1)	(1)	(1)	(1)
	作業学習	1.5	1.5	1.5	1.5
教科別の学習・題材学習	国語				
	社会	3.5	3.5	3.5	3.5
	数学				
	理科				
	音楽	1.0	1.0	1.0	1.0
	美術	1.0	1.0	1.0	1.0
	保健体育	3.4	3.4	2.4	1.0
領域別の学習	道徳	※	※	※	※
	特別活動	7.1	7.1	7.1	6.1
	自立活動	※	※	※	3.4
総合的な学習の時間	1	1	1	1	
合 計 (週授業時数)	28.5	28.5	28.5	28.5	
年間授業時数	970	976	953	953	

【備考】
 学校行事等で年間総授業時数から除外した時数
 ※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。
 ※「生活単元学習」は、学校行事の事前学習及び事後学習を年間35単位時間実施する。

表6 2004(平成16)年高等部年間総授業時数及び週授業時間数

区分	学 年			重複学級
	1年	2年	3年	
領域・教科を合わせた学習	日常生活学習	11	11	11
	遊び学習			
	生活単元学習			
	作業学習			
教科別の学習・題材学習	国語	5.3	5.3	5.3
	社会			
	数学			
	理科			
	音楽	0.8	0.8	0.8
	美術	1.3	1.3	1.3
	保健体育	2.7	2.7	2.7
	家庭科	1.3	1.3	1.3
	職業	2.4	2.4	2.4
	道徳	※	※	※
領域別の学習	特別活動	5.5	5.5	5.5
	自立活動	※	※	※
	総合的な学習の時間	(16)	(16)	(16)
合 計 (週授業時数)	30.3	30.3	30.3	
年間授業時数	1059	1061	1015	

【備考】
 学校行事等で年間総授業時数から除外した時数
 ※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。
 また、「総合的な学習の時間」は、題材学習の中で設定して行う。

二つ目に、学校教育目標を4回大きく変えたことである。校長を含めた教職員で学校教育目標をめざす子ども像として絶えず検討しつつ、共通理解を図り、さらに研修を重ねながら、教育課程編成と教育実践につなげ、学校教育目標を画餅に終わらせなかったと考える。

三つ目に、1987(昭和62)年~2008(平成20)年の20年にわたり掲げてきた「教育課程づくりの基本的視点」としての8点が、E校の研究と教育課程づくりと実践を支えてきたのではないかと考える。なかでも、学校教育目標をどう達成できたかの実践の総括を行うという視点が重要だと考える。現在では学校評価の一つの項目として位置付けているが、計画し実践するための教育課程について、総括を行い、評価反省していくことによって、教育課程づくりを積み重ねることができたのではないかと考える。また、子どもたちの発達段階と生活年齢と障害等

を考慮することによって、現在、そして未来を生きる子どもたちの教育が展開できるようになったと考える。そして、教職員個々がおのおのの役割を果たし、創意と工夫を生かそうとしてきたことも重要だと考える。さらに、これまでの研究や教育課程づくりの成果を学びつつ、継承・発展させていく姿勢を学校として確認してきたことが重要な点だったのではないかと考える。

しかし、若干の疑問や整理し切れていない点もあげることができる。一つは、学習集団と対応させた教育課程の編成をめざしてきたが、養護学校義務制以前から重度重複障害児が入学していたため、そして、義務制後の教育の成果と社会の変化もあり、また、学校を取りまく行政の方針や学校五日制などの諸条件にも影響され、整理しきれなかったのではないかとこの点である。

二つ目は、養護学校義務制前後の学習指導要領や埼玉県特殊教育教育課程編成要領が入学してきた重度重複障害児に対応しきれず、教職員も経験したことがない手探りの状況が続き、先行研究や先進的な実践についての研修の機会も少なかったなかで、目の前の子どもたちの実態に応じた教育課程を自主編成せざるを得なかったこと、生活科や養護・訓練(後の自立活動)、学校週5日制、総合的な学習の時間の新設など行政的な変化への対応を迫られたこと、そして、教育課程の自主編成と学習指導要領、埼玉県特殊教育(特別支援教育)教育課程編成要領との整合性をいかに図っていくかが課題とされたことなどがあげられる。

三つ目に、教科が生活かという問題、学習内容を重視するのか、内容の組織化や方法を重視するのか、総合か分化かという整理、発達段階と生活年齢とのからみあいなど、教育課程編成上の課題があげられる。二つ目の問題とも重なるが、文化の体系として整理されてきた教科の内容と学習指導要領に示された内容と活動を示す枠組みとしての教科の両方が教科として示されていた点もあげられる。

中学部・高等部で設定していた「作業学習」が、高等部で教科別の「職業」と「家庭」に分化したと考えるならば、教科が生活かという問題とからむ課題としてあげられることもできる。作業をとおした総合的な学習活動から、働くことや仕事をするという職業に関する教科学習として分化した学習を教育課程に位置づけたという考え方もできる。また、卒業後の働く生活をめざして、いわゆる進路指導やキャリア教育と関連させて位置づけることも可能である。しかし、高等部の知的障害のある生徒からすると、総合学習としての「作業学習」やキャリア教育といわれるよりも、「職業」や「仕事」について学習する時間だといわれたほうが、何を学習するのか、理解しやすいと考えることもでき、中学部と高等部という生活年齢に応じた教育課程編成の課題ととらえることもできる。

文献

埼玉県立川口養護学校(1986)昭和60年度研究紀要、12、十年のあゆみ。
 齋藤一雄(2011)学習指導要領と埼玉県教育課程編成要領の変遷。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、17、25-32。

- 齋藤一雄（2012）埼玉県における養護学校義務制前後の知的障害教育課程の編成. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、18、1-8.
- 齋藤一雄（2013）埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程の変遷. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、19、1-8.
- 安田久美子・増沢淑子・溝口真理（1989）教育目標を明確にした教育課程づくり. 障害者問題研究、57、80-87.

論文

漢字の書字学習が困難な生徒を対象としたICT活用による学習支援システムの構築

樋熊一夫*・大庭重治**・石田脩介*・八島 猛**・葉石光一***

児童生徒の中に読み書きの学習に限定して顕著な困難を示す者が存在している。読み書きの学習は、あらゆる学習の基礎となる最も重要な学習内容のひとつであり、その学習支援方法の開発が喫緊の課題となっている。特に、学習における動機づけの観点から、主体的に学習に取り組み、楽しみながら成功体験を重ねることができるよう支援方法の工夫が求められている。近年、そのひとつの手がかりとしてICTの活用が検討されている。そこで本研究では、市販のソフトウェアとタブレット端末を用いて教育現場への応用を想定した学習教材の開発を行い、その活用を中心とした自己学習支援システムの構築を試みた。ここでは、支援システムの構築過程とその全体像を紹介すると共に、システムのさらなる活用における検討課題について整理した。

キー・ワード：漢字書字, ICT, 学習支援, 特別な教育的ニーズのある生徒

I 書字学習困難者における支援課題と本研究の目的

読み書きの困難は、学習障害児の約8割の子どもが該当すると言われており(上野, 2006), 学習障害児の支援における中心的な課題となっている。日本語における読み書き障害の原因としては、主に音韻処理に関連する困難さ(大石, 1982; 小枝・石井・富田・大野・高嶋, 1986; 田中・兵頭・大石・Wise・Snyder, 2006)と情報処理に関連する困難さ(山中・藤田・名川, 1996; 久蔵, 1997; 飯本・川間・川間, 2000; 大庭, 2005)があり、これらの観点に基づく研究成果の蓄積がなされている。ところが、一方の教育現場では、ディスレクシアという言葉の認知度、理解度はまだ必ずしも高いとはいえない状況にある(廣瀨, 2007)。このような研究成果の活用と教育現場との乖離を考慮するならば、現実的には教育現場の実状を考慮した視点からの研究が必要であると思われる。

宇野(2012)は、文字習得が困難な児童は失敗の経験を積み重ねることにより、結果として学習に対して自信が持てない状態にあることが多いため、さらに失敗を経験させるようなことは避けるべきであると指摘している。困難な経験を積み重ねた結果として有能感が低下している児童生徒がもう一度主体的に学習に取り組み、楽しみながら成功体験を重ねることができるよう支援方法の工夫が求められる。

近年、そのための有力な手がかりとして、ICT(Information and Communication Technology)の活用が考えられている。日本ではe-Japan戦略(2001年)、IT新改革戦略(2006年)、i-Japan戦略2015(2009年)など、政策としてその推進が図られている。特別支援教育の分野においても、教育の情報化ビジョン(文部科学省, 2011)の中で、障害の状態や特性等に応じてICTを活用することの必要性が指摘され、現在ではタブレット端末などの情報通信技術の導入が積極的に検討されている。

しかしながら、特別な教育的ニーズのある児童生徒を対象として、個々のニーズに応じた支援を実現するための手段としてICTを活用しようとした場合、既存のソフトウェアの利用では十分な対応ができないため、ある程度の専門的なプログラミングの知識・技能が必要となる。このような理由から、特別支援教育においては、多くの教員がその導入に躊躇しているのが現状である。ICTの導入・活用に向けて、現時点での技術を整理し、専門的なプログラミングに頼ることなく、自由度が保障されたICTの活用方法の検討が必要である。

読み書きの学習が困難な児童生徒に対する支援方法の検討、充実が喫緊の課題であるにもかかわらず、その問題の深刻さは増す一方である。そこで、漢字の書字学習に困難を示す生徒、特に漢字の想起に困難を示す生徒を対象として、タブレット端末を活用した教材の開発、及び情報通信技術を使った自己学習支援システムの構築を試みた。本研究の目的は、その支援システムの構築過程とその全体像を紹介し、さらなる運用上の課題について整理することである。なお、このシステムを使用した学習の詳細な支援過程については、稿を改めて記述する。

II 支援システムの構築過程

1 対象者

本研究における支援システム構築の試みは、通常の学級に在籍する中学2年の男子生徒1名とその保護者の協力を得て実施した。対象者は小学2年より、漢字書字の困難を主訴としてセンターに来所している。本研究の実施期間は、中学2年時の1年間である。この時期の書字特性として、漢字の想起に顕著な困難を示していた。利き手は右であり、筆圧や書字動作等、運筆に関しては特に問題はみられなかった。小学3年時のK-ABC及び6年時のWISC-IIIの結果では、いずれにおいても知的な遅れは認められなかった。K-ABCの結果では、同時処理と継次処理の成績に差は認められなかった。WISC-IIIの群指数の結果では、処理速度に比べて言語理解が有意に高い成績を示していた。また、小学6年時に実施したLDI-Rでは、「書く」領域

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

** 上越教育大学大学院学校教育研究科臨床・健康教育学系

*** 埼玉大学教育学部

でのつまづきが顕著であり、LDの可能性が示唆された。センターにおける学習時の様子からも概ね漢字を書くことに特化して困難がみられ、特に書字すべき漢字の想起のための学習支援が必要であると考えられた。

なお本研究の実施にあたり、対象者及び保護者からの研究協力の承諾と学内の研究倫理審査委員会の承認を受けた。

2 支援システム構築のための手続き

学習支援システムの構築は、センターにおける学習の観察に基づく書字特性の把握と支援方針の検討、学習支援に使用するためのICTを活用した教材の開発、学習過程の分析を通じた開発教材の評価という一連の過程を経て実施した。

1) 書字特性の把握と支援方針の検討

過去の心理諸検査の結果やセンターにおける学習活動の様子から、個人内特性として「聞く・話す」という言語的な情報処理能力が高く、それらを活用した学習方法が有効であると考えられた。対象者における漢字の想起特性を把握するために、センターにおける過去の学習活動の記録をビデオ映像と学習プリントに基づいて分析した。その結果から、対象者では意味に関連した誤想起が多いこと、また、音韻、意味、形態のいずれかのみを手掛りにした想起が多いことなどの特性を見出した。これらの特性をふまえ、Fig.1に示す大庭(2008)の書字遂行過程モデルに基づいて支援の在り方を検討することにした。特に、書字対象文字の意味や構造に注目して文字を分析、記憶し、さらに書字結果に対して的確な自己評価を行うことができるようになるための他者との協同活動場面を設定することが必要であると考えた。そこで、支援者との対話の中で対象者自身が漢字の意味や字形を捉え直すことができ、さらにそのやりとりの結果を参照しながら、後日漢字の書字学習を行うことができる教材を開発することにした。この教材を、家庭における自己学習時にも使用できるように支援システムのあり方を工夫した。なお、学習に取り上げる漢字は、当初は小学校の教育漢字1,006字とした。

2) 学習支援に使用した教材の開発とその使用方法

学習教材を提供するハードウェアは、現在広く普及しており入手が容易であるiPad(米国Apple社製)を採用した。また、ソフトウェアは、iPad上で動作するものの中から、高度なプログラミングの知識・技能を必要とせず、また教材として比較的自由度の高い動作を取り入れることのできるFileMaker Goを選定した。教材の開発にはFileMaker Pro 12(FileMaker製)を使用した。一般的なアプリケーションでは開発に長い期間を要

し、公開にも一定の時間が必要となるが、FileMaker Pro 12はデータベース・ソフトウェアであるため、開発・公開及び内容の修正・更新を容易に行うことができる。また、このソフトウェアには、対象者が協同活動の中で学習漢字のデータベースを構築できるという利点もあった。以下、本研究で作成した教材を「FileMaker教材」と記す。約3週間でFileMaker教材の基本構造を作成し、その後、この教材を活用した学習支援を開始した。なお、FileMaker教材は、普段の家庭学習における解答活動の状況と、センターにおけるFileMaker教材に取り組む様子に基づいて、対象者の想起特性に合った学習教材となっているかどうかを検討し、随時修正、更新した。

FileMakerによる教材作成過程では、対象者が学習したい漢字について、支援者との対話の中で対象者自らがヒントを作成し、それを想起の手がかりとして教材に盛り込むことが最も重要な手続きであると考えた。このため、本研究では、センターにおいて支援者と一緒に問題を作成する漢字問題作成活動場面と、教材を使用して対象者が自発的に学習を行う漢字問題解答活動場面の2つの場面を設定した。センターにおける月に2回の学習活動において、支援者と話し合いながら漢字問題作成活動を行った。

Fig.2にiPadにおけるスタートアップ画面の一例を示す。FileMaker Goを立ち上げると「漢字学習システム」と書かれたスタートアップ画面が現れるようにした。この画面には、これまでの全解答回数と1週間の解答回数の記録も表示されるようにした。これらの情報は、解答活動への動機づけのための働きかけの一環として提供した。

スタートアップ画面から「1. 漢字の問題をつくる」をタッ



Fig.2 iPadにおけるスタートアップ画面

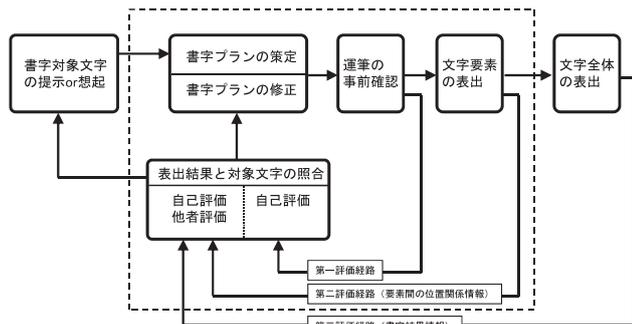


Fig.1 大庭(2008)の書字遂行過程モデル

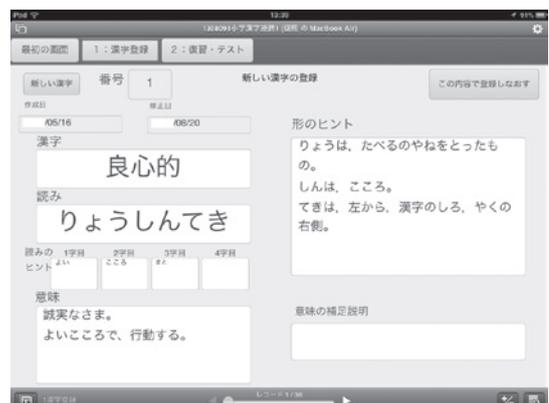


Fig.3 iPadにおける漢字問題作成画面

ブすると、Fig.3に示す「新しい漢字の登録」画面が表示されるので、その画面に漢字問題をを入力した。登録画面には、問題となる「漢字」の単語、その「読み」、文字毎の「読みのヒント」、漢字単語の「意味」、「形のヒント」、同音異義語がある場合に区別するための「意味の補足説明」の枠を設定した。対象者は、これらの枠に入力する内容をセンターにおいて支援者と一緒に考え、その後、支援者が問題作成画面に入力した。また、対象者は家庭においても問題作成を行い、その後その内容をセンターにおいて支援者と一緒に検討した。

対象者はiPadを自宅に持ち帰り、自主的に漢字問題解答活動に取り組んだ。Fig.4にiPad上における漢字問題解答画面の一例を示す。解答画面を立ち上げると、問題（読み）が示されるようにした。その問題に対応する漢字を書字する際には、「私の解答」の枠をタップして書字のための拡大枠を表示し、そこにスタイラスペンまたは指により手書きした。解答後には、「答え」の枠をタップすると正解が表示された。また、解答する漢字を想起できない場合には、「読みのヒント」、「意味」、「形のヒント」をそれぞれタップすると、それらに対応するヒントが示されるので、それを手掛りにして解答できるようにした。さらに、それらのヒントを得ても解答できない場合には、「ギブアップ：答えを確認する」のボタンをタップできるようにした。各問題の解答の最後には「○これでできた」または「×まちがえた」のいずれかのボタンをタップしてもらった。なお、誤答やギブアップの申告があった場合には、その直後に意味の確認を促す画面を表示し、その次の画面において正解と意味を表示した。このFileMaker教材のファイルはDropbox（Dropbox社）により対象者の自宅に送信した。また、対象者は学習活動後、学習結果を含むファイルを電子メールに添付して支援者に返信した。このような手続きにより、支援者は、対象者の家庭における解答活動の日時、参照したヒント、書字結果、解答の正誤などを逐次参照することが可能となり、家庭における学習状況を把握することができた。

3) 学習過程の分析を通じた開発教材の評価

開発教材に関する評価は、漢字問題作成活動の状況、漢字問題解答活動の状況、教材導入前後の漢字書き取りテストの解答状況によって実施した。

(1) 漢字問題作成活動の状況

教材使用期間である約6か月の間に、問題数として53問、文

字数として93文字の漢字問題を作成した。このうち支援者とのセンターにおける活動では16問を作成し、その他の37問は対象者が家庭において自主的に作成した。問題に含む漢字の選定においては、支援者と作成する際には、センターの学習活動において書字できなかった漢字を取り上げるようにしたが、それ以外に、対象者が家庭において自主的に作成した際に抽出した漢字も含まれていた。このため、漢字問題の中には、当初対象とした小学校の教育漢字以外の漢字も含まれていた。また、意味のヒントは主として対象者が言葉で表現した内容を取り入れるようにすると共に、できる限り問題の漢字を含んだ内容になるようにした。このように、漢字問題の作成に対象者が深く関与できる手続きを踏むことにより、学習活動に対する極めて主体的な姿勢をみることができた。たとえば、センターでの活動において支援者が提案したヒントに対して、「自分の言葉じゃないから」という発言があったり、夏季休業期間中には、メールを介して漢字問題のヒントの修正に関する提案を伝えてきたりした。

(2) 漢字問題解答活動の状況

従来、対象者は漢字書字学習に対して強固な苦手意識を持っていたが、iPadとFileMaker教材を初めて提示した際には、それらに対して非常に大きな興味を示した。教材使用期間中には、延べ491回の自主的な解答活動が記録された。また、センターにおける学習活動の際には、「1日5問で毎日やる」というような発言もみられ、自らにノルマを課して課題に取り組む姿勢を示した。実際に家庭において自己学習をした日の割合は49.7%であり、およそ2日に1回の割合であった。また、センターにおける保護者との情報交換の際には、「これなら学習を続けられそうだ」、「この学習は積極的に取り組んでいる」などの感想も聞かれた。1日の学習時間が短く問題数もそれ程多くはないものの、対象者が漢字問題解答活動に継続して取り組むことができたことは、本研究において設定したFileMaker教材が対象者に大きな負担をかけることなく実施できる方法であったことを示していると考えられる。

(3) 教材導入前後の漢字書き取りテストの解答状況

FileMaker教材導入前に誤字が観察された文字の中から、誤字の原因（音韻、意味、形態に関連する誤り）が分類できる問題14問を抽出し、音韻を平仮名文字で提示することによる書き取りテストを実施した。その際、各問題における書字の直後に、漢字を想起する手がかりとして思い描いた内容を尋ねた。また、すべての問題が終了した後に各漢字の意味を尋ね、意味に関する情報がどの程度活用されていたかを確認した。その結果、14問中11問が正答であり、誤答の3問は「河口」「共通点」「自慢」であった。問題毎に、書字前に手掛りとした内容を尋ねたが、それを言葉で表現することはできなかった。また、全問題の終了後に漢字の意味を確認したところ、概ね教材で使用した意味の情報に近い言葉で表現することができており、FileMaker教材活用による意味の学習効果があったと考えられた。ただし、誤答であった3問に関しては、その意味内容がやや不明確であった。この3問は、問題作成時の本人による関与が不十分であったと考えられたため、センターにおいて本人に馴染みのある言葉で問題を作成し直したところ、その後の再テスト時には正しい文字を書くことができた。このことは、

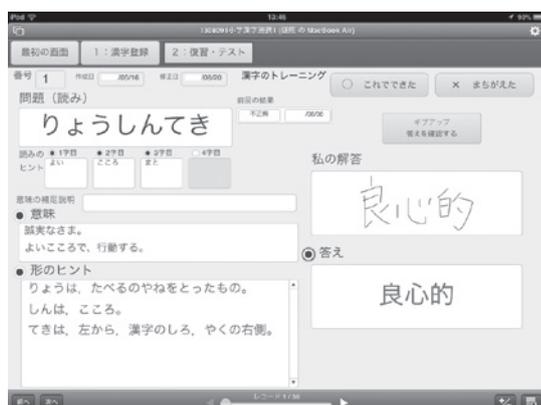


Fig.4 iPadにおける漢字問題解答画面

Table 1 FileMaker教材導入前後における書字結果に対する自信の有無と正誤

自信の有無と正誤	教材導入前(問)	教材導入後(問)
自信有・正答	0	6
自信有・誤答	4	1
自信無・正答	0	1
自信無・誤答	5	1

問題作成時の対象者の関与が学習において重要な意味を持つことを改めて示していた。

また、Table1に、FileMaker教材導入前後における漢字書き取りテストの結果に対する自信の有無と書字結果の正誤を示す。ここで比較の対象とした問題数は、両テストにおいて自信の有無が確認できた9問である。FileMaker教材導入前では、いずれの問題も誤答であり、書字結果に自信があった問題は9問中4問であった。これに対して、導入後では、正答は7問となり、そのうち6問は自信を持って書字していた。すなわち、FileMaker教材の導入により、自分の書字内容に自信が持てるようになり、しかも正しい文字を書ける割合が高くなる傾向が認められた。

Ⅲ 構築した支援システムの概要と運用上の課題

1 自己学習支援システムの概要

本研究では、漢字の書字学習に困難を示す生徒を支援するための自己学習支援システムの構築を目指した。その結果、最終的にはFig.5に示すような自己学習支援システムの構築を試みることができた。このシステムの構築においては、学習支援に関するセンターと家庭との連携を中心に、学校との連携にも配慮した。また、対象者の書字学習に対する動機づけを維持するために、月2回のセンターにおける学習会での支援に留まることなく、日常的な家庭学習をも支援できるシステムを目指した。

定期的実施されたセンターにおける学習会では、基本的にはFileMaker教材に使用する問題作成を行うとともに、iPadに

よる漢字学習支援を並行して実施し、書字学習の様子を観察した。そこでは、問題として取りあげる漢字の「意味」や「形のヒント」をどのような内容にするかを支援者と一緒に考え、その後、airpenPocket++(べんてる社製)を使用してテキストファイルとして保存した。また、対象者はセンターに来所する際に、家庭において問題作成に取り組んだ記録である手書きの「問題作成用ワークシート」を持参していたので、そのシートの内容を手がかりにした漢字問題の作成も行った。センターにおける学習会の実施後には、支援者、観察記録者、補助支援者を中心としたカンファレンスを開き、自己学習支援システムの改善に向けた検討を行った。

一方、対象者は作成した漢字問題が入力されたiPadを家庭に持ち帰り、日常的に漢字問題解答活動に取り組んだ。この日常的な学習を支援するために、支援者はセンターにおいてFileMaker教材の修正や問題データの追加を行い、その新しい教材データをインターネットのDropboxを使用して対象者に送信した。データを受けた対象者はFileMaker Goを使ってそのデータを取り込み、家庭において自発的に問題解答活動を行った。解答活動の後には、その教材データをインターネットの電子メールに添付して支援者に返送した。これによって、支援者は、常に対象者の学習状況を把握することが可能となり、次回センターにおける学習会に向けて支援課題を整理、検討しておくことができた。

さらに、家庭学習を停滞させることなく、日常的な解答活動を継続できるようにするために、電子メールによるメッセージでのやりとりも実施した。時には、対象者から支援者に対してメッセージを送ってくることもあった。

なお、センターにおける学習会の際には、補助支援者が保護者と学習の様子に関する情報交換を行い、センターにおいて実施した支援内容とともに、学校での教科学習への対応についても協議を行った。保護者はそこでの協議内容を参考にして、学校に対して学習に関する支援の要請を行った。

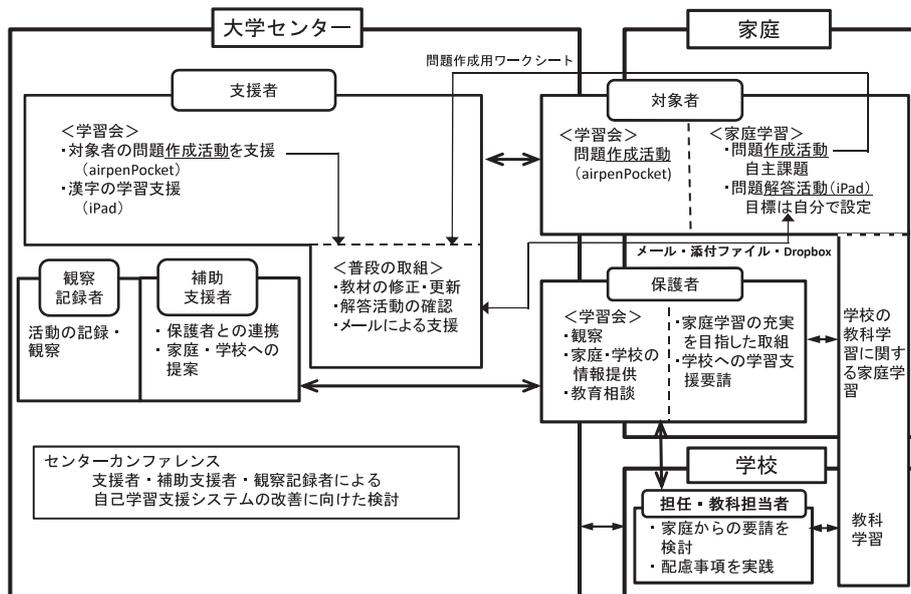


Fig.5 自己学習支援システムの全体構造

2 支援システムの運用における課題

本研究における支援システムにより、対象者は一定の学習成果を上げることができた。特に、漢字学習に対する嫌悪感、学習に対する対象者の姿勢からもICTを活用した支援過程の中で大きく低減したとすることができる。しかしながら、本システムで学習した漢字は全体からみるとまだ一部に過ぎず、継続して学習文字数を増やしていかなければならない。そのためには、対象者が長期に渡って継続的に活用できるようなより魅力的なシステムへと改善していかなければならない。

また、本システムの運用により、対象者の学習スタイルを、支援者と共に学習するセンターの場を越えて、対象者が日常的に漢字学習に取り組むことができる学習スタイルへと変えることができた。ただし、センターにおいて支援者とのやりとりを通して問題を作成する活動が前提となるため、その活動に予想以上の時間を要するという課題が明らかとなった。家庭における問題作成に関しても、必ずしも十分な問題数を確保することはできなかった。これらの作業負担を軽減し、問題作成がスムーズに進むような工夫が必要である。

本研究では、対象者の想起特性を考慮して「意味」の手がかりを重視した教材を作成した。それによって、意味関連の誤字を回避する可能性が増したが、一方、漢字問題を作成していく過程において、意味を中心に据えた想起の手がかりだけでは想起が困難であると考えられる文字も見出された。そのような場合には、問題作成時に、対象者の特性を前提にしつつ、部首や旁への注目など、漢字を記憶・想起する手がかりを多角的に捉え直すことが必要であると考えられた。

さらに、本システムでは、対象者の家庭学習を支援するために、インターネットのメール機能を利用して教材データを受け取った。しかしながら、このデータには対象者の手書き文字の画像データが含まれていたため、学習文字数の増加により極めて大きな容量のデータとなってしまった。今後の学習の進展を想定した場合には、このような方法によるデータ転送ではファイルの容量に限界があることから、FileMaker Serverなどの活用を通して、対象者が家庭からサーバーに直接アクセスしてファイルの読み込み、編集、保存ができるようなシステムへと改善していく必要がある。今後、大学が地域に点在する対象者に対して日常的に支援を実施していくためには、必要不可欠な

対応であると思われる。

付記

本研究の遂行に際しては、対象者とその保護者より多大なるご協力を頂きました。厚く御礼を申し上げます。なお、本研究の一部は平成25年度日本学術振興会科学研究費（基盤研究（C）、課題番号23531172、研究代表者大庭重治）の助成を受けた。

文献

- 廣瀧忍（2007）ディスレクシアについての理解の現状—公開講座受講者を対象にしたアンケート調査より—。岐阜大学教育学部研究報告人文科学，56，205-214。
- 久蔵孝幸（1997）鏡映書字を呈する中学一年生に対する書字指導の試み。北海道大学教育学部紀要，73，57-67。
- 飯本典子・川間弘子・川間健之介（2000）発達障害児の書字の指導事例—模写能力の向上から書字へ—。山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，11，145-153。
- 小枝達也・石井尚吾・富田豊・大野耕策・高嶋幸男（1986）発達性失読失書症の2例。脳と発達，18，499-504。
- 文部科学省（2011）教育の情報化ビジョン。
- 大庭重治（2005）書字学習困難児の発達特性と学習支援。上越教育大学研究紀要，24(2)，819-828。
- 大庭重治（2008）平仮名書字につまずきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援。障害者問題研究，35(4)，14-22。
- 大石敬子（1982）症例からみた小児の計算困難および読み書き困難の基本障害。脳と発達，14，305-310。
- 田中裕美子・兵頭明和・大石敬子・Wise,B.・Snyder,L.(2006) 読み書きの習得や障害と音韻処理能力との関係についての検討。LD研究，15，319-329。
- 上野一彦（2006）LD(学習障害)とディスレクシア(読み書き障害)子どもたちの「学び」と「個性」。講談社。
- 宇野彰（2012）発達性ディスレクシアの評価と指導。LD研究，21(2)，46-51。
- 山中克夫・藤田和弘・名川勝（1996）情報処理様式を活かした描画と書字指導—継次処理様式が優位な一脳性麻痺幼児について—。特殊教育学研究，33(4)，25-32。

論文

聴覚障害者の視覚情報処理に関する研究の動向

小林 優子*

聴覚障害者が周囲の状況を知るためには、できる限り聴覚情報を獲得することと、それと並行して視覚情報も活用することが必要不可欠である。聴覚障害者の視覚情報の活用について調べた先行研究では、口型と音声情報の統合の処理過程に関するものと、字幕などの文字情報の処理について数多く言及されている。本研究では、まず口型と音声情報の統合に関する研究を取り上げ、次に文字情報として字幕の読みに関する研究について概観する。さらに、これらの研究の応用例として聴覚障害者の講義場面での情報保障との関連や、聴覚障害児・者の視覚情報処理の研究に関する今後の課題について考察する。

キー・ワード：聴覚障害者 視覚情報 情報保障

I はじめに

聴覚障害者は聴覚情報の獲得に制限があるため、様々な視覚情報を処理することで補っている。特に、他者が話している内容を理解するために有効な視覚情報は、口型と文字情報である。口型をみることで構音様式や構音部位がわかり、不十分な音声情報を補完することができる。さらに聴覚情報の獲得が困難な場合には、パソコン要約筆記などの方法によって字幕を提示することで内容を知ることができる。

本研究では、これまでの聴覚障害者を対象とした、視覚情報の処理に関する研究について概観し、最後に高等教育機関に在籍する聴覚障害者の講義場面での情報保障の課題との関連について考察することを目的とする。

II 口型と音声情報の融合

聴覚情報がある程度使用できる者にとって、重要となるのは口型の読み取り（読話）である。読話と音声認識の関係については、主に中途失聴者を対象にして様々な研究が行われている。中途失聴者は音韻イメージが失聴前にすでに獲得されているため、口型情報を活用しやすいことが理由と考えられる。

Rouger, Lagleyre, De'monet, Fraysse, Deguine, and Barone (2012) は、音声聴取時における人工内耳装用前と装用後の脳の変化をPETを用いて評価した。口型と音声刺激を用いた読み取り課題を行ったところ、装用前に比べ、言語の運動的処理をつかさどるブローカ野が健聴者と同程度まで活性化しており、音声情報の入力が進められることが画像的所見からも明らかになった。

また、Rouger, Fraysse, Deguine, and Barone (2008) は、音声情報と口型が一致する条件と不一致の条件による影響を比較して、視覚情報（口型）の認知処理について調べたところ、人工内耳装用者は健聴者に比べ口型によるバイアスの影響を受けやすいことが示唆された。また、この研究ではVCV音(/apa/, /ada/, /ama/など)を用いており、文脈や意味的な

繋がりが無いために、さらに視覚情報による影響が強くなったと思われる。

Kaiser, Kirk, Lachs, and Pisoni (2003) は、単語の聞き取りにおいて、口型の有無、単語の難易度、また話者の人数（1名か複数か）などの要因の影響を調べた。その結果、①口型と音声それぞれ単独で提示されるよりも、同時に提示される条件の方が成績が良かった、②単語の難易度が上がると聞き取りの成績が低下した、③話者は複数の条件よりも1名の方が成績が良かったなどの点が示された。このことから、口型と音声情報はセットで提示すること、またできるだけ少ない量の刺激で平易な内容を提示する方が、聴覚障害者にとって理解しやすくなると推察される。

Picou, Ricketts, and Hornsby (2013) は、口型の有無によって、単音節の聞き取りにおける労力が影響されるか検証したところ、統計的に有意な差は見られなかったが労力が軽減される事例が存在したと述べている。また、Grant and Seitz (1998) では、有意味音節を刺激とした場合には、口型を提示する方が聴取の成績が高くなった。しかし、無意味音節の場合には明確な差が見られなかったため、刺激の内容によって聴覚情報（音声）と視覚情報（口型）の統合過程が異なることが示唆された。

これらの内容をまとめると、音声情報のみよりも口型を同時に提示する方が、聴覚障害者にとって理解しやすくなるが、提示される語や文章の内容（有意味か無意味か、音節レベルか文章レベルか）などの要因によって、影響の度合いが変わると考えられる。意味が推測しやすい刺激の場合には、トップダウン処理がはたらく聴覚情報が十分得られない場合でも対応することができる。また、意味が分かりにくい場面では口型を補助的な情報として用いる方略をとると推測される。

III 文字情報（字幕）の理解

文字情報、特に字幕の読み取りについては、重度聴覚障害児にとって重要な題材である。なぜなら、聴覚情報がほとんど活用できない場合には、視覚情報に翻訳することが有効な手立て

* 上越教育大学臨床・健康教育系

あるからである。諸外国においては、逐語訳 (Verbatim)、もしくは理解しやすく編集された訳 (Edited) のどちらが有効なのか、それぞれの方法の字幕の読み取りへの影響について調べた研究が散見される。

Ward, Wang, Paul, and Loeteman (2007) は、7歳～11歳の中等度から最重度の聴覚障害児を対象に、アニメーションに異なる方法による字幕 (VerbatimかEdited) を呈示し、内容の理解に差が現れるか検証したが、効果について明確な違いは見られず、また聴力の影響も特に見られなかった。

Szarokowska, Krejts, Klyszejko, and Wiczorek (2011) によると、読解力が高く字幕を読むスピードが速い聴覚障害児・者は、一度に多くの文章を読んで理解できるため、逐語訳的な方法の方がより多くの情報を獲得できるという結果を示した。また、字幕による文字情報と映像を融合させる必要があるため、字幕を速く読み終えても映像と内容が合致しない場合には理解しにくくなるなど、Editedな方法が不利益をもたらすことも示唆された。

一方、Burnham, Leigh, and Noble (2008) によると、聾者 (この研究においては「左右耳のどちらも“聞こえない”と申告した者」という意味) は単位時間あたりに提示する単語数が少ないほど理解しやすく、難聴者 (同様に、「何らかの聞こえを自覚している者」という意味) においては、提示する単語数が多いほど理解が進むという結果が示された。また、聾者・難聴者にかかわらず読解力が低い者より高い者の方が、読解力が高い傾向にあった。

しかし、Cambra, Silvestre, and Leal (2009) の研究では、字幕の読解力と文章の読解力や読む速さなどの要因は影響しないと述べており、様々な要因について検証する必要がある。日本国内においては、四日市が重度聴覚障害児を対象に、字幕の読み取り能力と様々な要因との関係を報告している。

字幕呈示時間と文の読み取りの成績の関係については、呈示時間が短い場合 (0.5秒) には対象児の読解力や文の理解しやすさという要因が影響した。すなわち、読解力が弱い児童でも正確に読み取れるようになるには、提示する文章の文節数が短く、内容がわかりやすくするという条件が必要であった。(四日市, 1994; 1997)。また、アイカメラを用いて注視点の分析を行った研究では、字幕部分と字幕以外の部分への注視の割合が4:6であり、字幕にかなり注意が向けられていることが推測された。また、字幕を常に意識しなければならないため、画面全体の映像への注視に制約が生じたり、字幕が連続して提示される場合には次の字幕の情報を見落とす可能性があることが示唆された (四日市, 1999)。聴力レベルによる字幕と映像への注意の配分が異なるという結果は、Szarokowska, et al (2011) によっても報告されており、聴力が低下している者ほど字幕に視線が向きやすい傾向があると述べている。

これらの結果をまとめると、効果的に字幕などの文字情報を活用するには、聴覚障害児・者の読解力のほかに、字幕の呈示位置の影響も考慮する必要がある。映像と字幕が離れた位置にあると視線が分散され、重要な情報を見落とす危険性が高まると言える。講義場面で文字情報を活用するには、内容をわかりやすくするだけでなく、文字情報を提示する位置も重要になると考えられる。

IV 講義における情報保障への応用

高等教育機関に在籍する聴覚障害者が増加傾向にあるため、大学などの高等教育機関の講義における情報保障の方法論に関する先行研究も近年報告されている。講義場面での情報保障の方法として、ノートテイク、パソコン要約筆記、要約解説、手話通訳などが挙げられる。この中で比較的導入しやすい方法がパソコン要約筆記であるため、この方法を対象として取り上げている研究について紹介する。

パソコン要約筆記は、記者が講義者の話した内容を要約してパソコンに入力し、聴覚障害学生がその画面に投影された文字情報を見るという方法である。

山口・磯野 (2009) は、字幕生成のために講義者の話声を直接入力し、音声変換ソフトによって文字入力に変換させる方法において、字幕の修正の有無によって起こるタイムラグによる読み手への影響などを検証した。その結果、修正をする場合にはしない場合よりも20秒近くタイムラグが生じるが、内容の理解しやすさは同程度であることが示された。よって、多少タイムラグが生じて講義者以外に入力された内容を修正する担当者がいる方が良いことがわかった。また、ゼミ形式の授業において、各自がPCに話したい内容を入力するチャット方式で進行させたところ、有効であるという回答が得られたが、この研究で対象となった人数が少ないため、より多くの聴覚障害者を対象にして検証するべきであろう。

鈴木 (2011) は、聴覚障害学生が演習形式の講義で失われる大きな要素として、「アンビエント効果」について言及している。「アンビエント効果」とは周辺効果とも言われ、例えば講義場面で、別の受講生と講義者の質疑等のやり取りを聞くことで、他の学生にとっても有益な情報が得られるというものである。鈴木 (2011) は、この点に配慮した情報保障システムとして、教材を提示するためのPC画面上に教員と学生間のチャットによるやり取りを別のブラウザで閲覧できるようにする方法を考案した (図1参照)。この方法の利点としては、「教材にない内容を教える場合に、その場で操作方法を説明したログを残すことができ、学生が繰り返し指示の内容を確認することができた」「グループチャット機能を用いることで、聴覚障害者が苦手とする一対多のコミュニケーションが行いやすく、健聴者が音から得ているアンビエント効果と同様の効果を得ることができた」などの意見が挙げられた。

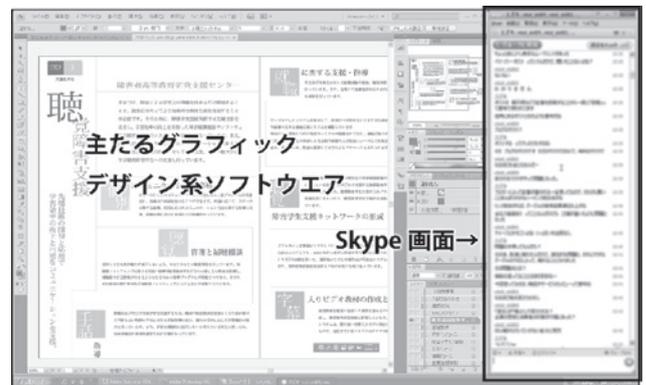


図1 鈴木 (2011) による情報保障システムでの画面の様子
Skype画面の部分にチャットの様子が映し出されている。

この他に、講義でノートに記述する際に、板書や文字情報の書かれたスクリーンに視線を向けにくいという問題点に対処するため、若月・内藤・三宅・元西（2012）は小型プロジェクターを用いて手元に字幕情報を投影できるように設定したところ、視線移動が少なく、手元の講義資料と照らし合わせて情報を得やすいという意見が見られ、効果が検証されたという報告があった（図2参照）。

これらの研究から、講義場面においても文字情報を提示する位置を配慮すること（視線の移動を最小限にすること）が重要となる。今回取り上げた先行研究は全て字幕提示に関する内容であったが、音声情報の活用についてはまだ報告例が少ない状況のため、音声情報と文字情報の融合についても着手するべきだろう。また、周囲の情報など付加的な情報について、できるだけ多く効率的に聴覚障害者に伝えられる方法について、今後検証する必要があると思われる。

V 今後の課題

近年はFM電波を用いた補聴システムが開発され、一般の小・中学校にインテグレートした聴覚障害児や、聞こえに困難を持つ発達障害児などにも応用されている（Hornickela, Zeckera, Bradlowb, & Kraus, 2012 ; Wolfe, Schafer, Heldner, Mülder, Ward, & Vincent, 2013）。このように、聴覚活用がある程度可能な聴覚障害児は、講義場面においても音声情報が重要となるため、視覚的な講義支援に加えて考慮する必要がある。これまでの講義での情報保障に関する研究は、字幕など文字情報を提示することにとどまっているものが多いが、ある程度聴覚活用が可能な聴覚障害児・者の場合には、文字情報と音声情報を統合させることも新たな方法として考えられる。聴覚情報を補う視覚情報は口型であるが、これと異なる種類の視覚情報（文字情報）との融合について調査した研究は見られない。

今後は、音声情報と口型や文字情報を融合させる処理過程や、講義場面における応用方法など、聴覚障害者にとってより多く重要な情報を得ることができるようなシステムの考案が望まれる。

【文献】

Burnham, D., Leigh, G., & Noble, D. (2008) Parameters in television captioning for Deaf and Hard-of-Hearing



図2 若月・内藤・三宅・元西(2012)による小型プロジェクターを用いた情報保障システムの様子

adults: effects of caption rate versus text reduction on comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 391-404

Cambra, C., Silvestre, N., & Leal, A. (2009) Comprehension of television messages by deaf students at various stages of education. *American Annals of the Deaf*, 153, 425-434.

Grant, K.W. & Seitz, P.F. (1998) Measures of auditory-visual integration in nonsense syllables and sentences. *Journal of Acoustical Society of America*. 104(4), 2438-2450.

Hornickela, J., Zeckera, S. G., Bradlowb, A. R., & Kraus, N. (2012) Assistive listening devices drive neuroplasticity in children with dyslexia. *Proceedings National Academy Sciences of the United States of America*. 109(41), 16731-16736.

Kaiser, A. R., Kirk, K. I., Lachs, L., & Pisoni, D. B. (2003) Talker and lexical effects on audiovisual word recognition by adults with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 390-404.

Rouger, J., Fraysse, B., Deguine, O., & Barone, P. (2008) McGurk effects in cochlear-implanted deaf subjects. *Brain Research*, 1188, 87-99.

Picou, E.M., Ricketts, T.A., & Hornsby, B.W. (2013) How hearing aids, background noise, and visual cues influence objective listening effort. *Ear and Hearing*, 34(5), 52-64.

Rouger, J., Lagleyre, S., De'monet, J., Fraysse, B., Deguine, O., & Barone, P. (2012) evolution of crossmodal reorganization of the voice area in cochlear-implanted deaf patients. *Human Brain Mapping*, 33, 1929-1940.

鈴木拓弥 (2011) 聴覚障害学生を対象としたデザイン実技演習支援に関する研究. 筑波技術大学テクノレポート, Vol.18 (2), 68-72

Szarokowska, A., Krejts, I., Klyszejko, Z., & Wiczorek, A. (2011) Verbatim, standard, or edited? Reading patterns of different captioning styles among Deaf, Hard of hearing, and hearing viewers. *American Annals of the Deaf*, 156, 363-378.

若月大輔・内藤一郎・三宅太一・元西洋平 (2012) 聴覚障害者の講義受講支援のためのプロジェクターを用いた情報保障の基礎的検討. 筑波技術大学テクノレポート, Vol.19(2), 1-6.

Ward, P., Wang, Y., Paul, P., & Loeterman, M. (2007) Near-Verbatim captioning versus edited captioning for students who are deaf or hard of hearing: A preliminary investigation of effects on comprehension. *American Annals of the Deaf*, 152, 20-28.

Wolfe, J., Schafer, E. C., Heldner, B., Mülder, H., Ward, E., & Vincent, B. (2013) Speech recognition and subjective perceptions of neck-loop FM receivers with cochlear implants. *American Journal of Audiology*, 22(1), 53-64.

山口淳平・磯野春雄 (2009) 聴覚障がい学生のための講義保障方式の検討. 電子情報通信学会技術研究報告, WIT福祉情報工学, 108(435), 1-4.

四日市章 (1994) 聴覚障害児の字幕読み取り能力と字幕呈示時間の関係. 心身障害学研究, 18, 53-62.

四日市章 (1997) 聴覚障害児における短時間提示文の読み取

り－文字の大きさと文の意味の影響－. 心身障害学研究, 21, 61-71.

四日市章 (1999) 聴覚障害児における字幕付き番組視聴時の眼球運動. 音声言語医学, 40, 126-132.

地域の情報

教育・福祉・労働等の他機関との連携を図る総合支援室の取組 ー「生徒の自立を考える連絡協議会」に焦点を当ててー

吉 橋 哲*・三 浦 優 子*・石 田 きい子**・郷 麻 奈 美**

I はじめに

知的障害特別支援学校高等部（以下、高等部）に在籍する生徒の増加と、それに伴う教育的ニーズの多様化、卒業後の進路状況と関係する近年の産業構造の変化は、これまでの高等部の取組に大きな変化を及ぼしている。

平成25年度より全面実施された特別支援学校高等部学習指導要領総則には、「学校においてはキャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなど就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界の人々の協力を積極的に得るように配慮するものとする」、「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」（文部科学省、2009）と述べられている。キャリア教育と就業体験の充実、各校高等部における喫緊の課題の一つである。この課題解決に向けて、各校では新たな教育課程の編成等が進められている。東京都教育委員会では、学習指導要領の改訂に先立って、既に平成19年には、新たな作業学習として「清掃」「事務補助」「接客」の他、企業等からのアドバイスを取り入れた授業改善、作業室環境の整備等を提言している（東京都教育委員会、2007）。

渡辺（2009）は、知的障害高等特別支援学校及び職業学科や普通科に職業コースを設置している高等部70校を対象に、教科「流通・サービス」の実施状況を調査している。その結果、回答のあった58校のうち、25校（43%）が「流通・サービス」分野の学習を実施、またはかなり取り入れていると回答する結果を得た。現学習指導要領実施前の数値ではあるが、高等部を取り巻く様々な変化を見据えた取組であることが推察される。現在の実施状況は、相当の上昇傾向にあることが予想される。

新潟県では、平成23年度より、一般就労を目指す生徒の進路実現を図るために、職業教育に関する学習を主とする職業学級を高等部3校（江南高等特別支援学校、吉川高等特別支援学校、月ヶ岡特別支援学校）にパイロット的に設置し、専門的な取組を実施している。学校における職業に関する指導や企業等における実習を繰り返すことで、職業教育の進展、より実践的な生徒の学びの促進、各種技能検定受検者の増加等、その成果が報告されている（新潟県教育委員会、2012）。

併せて、学校での学びを卒業後の企業や福祉事業所等へ移行し、個に応じた支援を継続していくには、学校と関係諸機関との十分な連携が必要である。中央教育審議会では、「教員が多くの仕事について実感を持って指導することは困難な場合が多い。このため、地域・社会に数多く存在する社会人・職業人としての知識・経験が豊富な者の学校の教育活動への参画を得ることが不可欠である」、「産業界との連携については（中略）、その調整に課題が見受けられる。このため、PTA、校長会、自治会、経済団体・職能団体、労働組合、NPO等の協力を得て協議会を設置することや（中略）、各学校と地域・社会や産業界との連携を調整すること」と述べられている（中央教育審議会答申、2011）。このように、学校と外部機関との連携を整備することは、生徒のキャリア形成を育て深化させることに寄与すると捉えることができる。

京都市では、特別支援学校に在学する生徒の進路先の開拓や、教育、労働、医療、福祉等とのより緊密な連携を図るために、特別支援学校や京都市教育委員会、就業・生活支援センター等とつながるネットワーク（巣立ちのネットワーク）を構築している。このネットワークが生徒の就労を支えとともに、雇用の広がりにも影響を与えている。また、市立特別支援学校と企業が連携しながら、長期の職場実習や職業教育、キャリア教育の推進や進路先の開拓等についても検討している。市内の大企業も連携企業になっており、高等部1年次からの長期に渡る職場実習が可能になっている（京都市立白河総合支援学校、2008）。

岐阜県各務原市立養護学校では、校内に地域支援センターを設置している。ここでは、「研修」「追指導」「相談」の3つの取組を柱に事業を展開している。学校内にセンターを置くことで、卒業生への丁寧な支援が実施できる他、学校を中心に据えた様々な事業が行われている。各地域に根差した個性的な取組が、着実な成果を上げていることが分かる。

長岡市立総合支援学校（以下、本校）でも、高等部における生徒の増加と、多様な教育的ニーズへの対応、個に応じた進路実現は重要な学校課題である。本校は平成20年度より、長岡市教育委員会とともに高等部における新たな教育課程編成に向けた調査・研究と、校内における検討を開始した。併せて、特別支援教育と近接領域にある福祉との更なる連携に向けて、「必要な機関とその機能は何か」、「どのような事業展開が有効なのか」という点についても議論を重ねてきた。その結果、平成24年度には、校名を養護学校から総合支援学校へ変更し、高等部において新たな教育課程を編成するとともに、福祉との連携を果たす「総合支援室」が開設された。

* 長岡市立総合支援学校（総合支援室兼務）

** 長岡市立総合支援学校総合支援室

本稿では、総合支援室が主催する「生徒の自立を考える連絡協議会」の取組を紹介する。その上で、高等部における教育の在り方、学校と関係諸機関等との連携に関する課題について述べる。

Ⅱ 長岡市立総合支援学校の概要

本校は、小学部、中学部、高等部のある長岡市唯一の知的障害特別支援学校として平成6年に開校した（高等部設置は平成11年）。学校教育目標「私らしくしあわせに」のもと、その人らしい生活（特性、個性、ニーズに応じた生活・社会参加）の実現に向けて、家庭、地域、関係機関と連携した取組を展開している。

この10年間、児童生徒数は増加傾向にあり、平成25年4月現在、在籍者の60%が高等部の生徒である（図1参照）。

Ⅲ 総合支援室の目的と業務内容

1 設置目的

教育と福祉との連携、一体化を目指し、平成24年度に本校内に長岡市が設置した。本校に在籍する児童生徒及びその卒業生等に対して、教育、福祉、医療、労働等に係る関係機関との連携を図り、それらと一体となった総合的な支援体制を構築することを主な目的とする。

2 主な業務内容

(1) 在籍児童生徒の生活や就労に関する相談支援

①生活支援

児童生徒の生活上の問題に対して、必要に応じて関係機関との連携を図る。支援会議の開催をコーディネートする等、問題解決を支援する。

②就労支援

校内の進路指導部と連携しながら進路先開拓、現場実習巡回指導を行う。

(2) 卒業後の就労や社会的自立に向けた相談支援

①在籍生徒の移行支援

高等部卒業後の受入事業所や企業、関係機関との連携を図る。移行支援会議の開催をコーディネートし、生徒の理解とスムーズな移行を目指す。

②進路定着支援

卒業後3年間を目途にアフターケアを実施する。進路先を訪問し状況を確認しながら、必要に応じて関係機関との情報共有を図る。進路先にかかわる問題等に対して、関係機関とともにその解決を目指す。

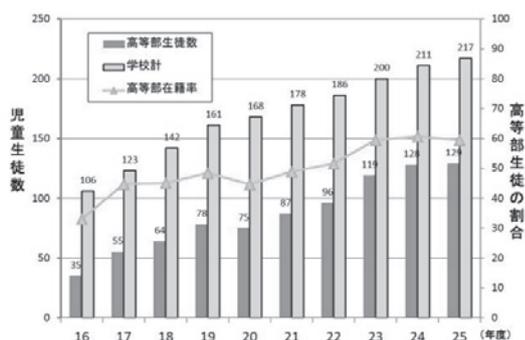


図1 在籍児童生徒数推移

(3) 関係機関との密接な連携の確保

①「生徒の自立を考える連絡協議会」の開催

福祉事業所、企業、行政等が集まり、それぞれの役割や支援の在り方等について協議し、理解を深める。

②「福祉サービス説明会」の開催

福祉サービス等の利用について、長岡市福祉課担当者等による保護者向け説明会を開催する。

③「地域情報シート」の作成・照会

長岡市内の医療機関、各種生活及び余暇利用施設等、障害のある方にやさしい社会資源の情報を提供する。

(4) 市内保育園・幼稚園、小中学校、高等学校等の特別支援教育に関する相談支援

校内の地域支援相談部と連携し、長岡市内の保育園・幼稚園、小中学校、高等学校等からの相談に対応する。校内の特別支援教育専門相談員や長岡市教育委員会、教育センターへつなぎ、問題解決を目指す。

特別支援教育専門相談員とは、長岡市内の小中・総合支援学校に勤務する専門性をもつ教員を意味する（以下、専門相談員）。学校等からの相談依頼に応じて、長岡市教育委員会が専門相談員を派遣、問題解決に向けて支援する役割を担う。

Ⅳ 生徒の自立を考える連絡協議会の開催

前述の主旨に基づき、平成24年度から年間2回定期的に開催され、現在まで4回実施された（平成25年11月末現在）。これまでの連絡協議会（以下、協議会）の概要を表1に示した。以下では、協議会で検討された内容について記述する。

1 第1回協議会について

(1) 協議題

生徒の意欲と「働く力」「生きる力」を育てるための学校・福祉・労働等、関係機関の役割について。

(2) 参加者

福祉事業所関係者24名、一般企業関係者12名、行政関係者13名、その他5名（計54名）であった。

(3) 協議内容

初めての開催であったが、関係機関より54名が参加した。始めに高等部授業見学（作業学習・自立活動）を行い、具体的な生徒のイメージをもって協議に臨んだ。協議題のもと、一般企業（実習等協力先、雇用先）及び福祉事業所より現状報告や取組の実際等、多数の発言があり、情報を共有することができた。

(4) 第1回協議会事後アンケートの内容

福祉事業所関係者からは、「学校の取組をもっと地域社会に公開し、相互理解を深めていく場になるとよい」「障害者の就労支援と連携するシステムについて協議できるとよい」、一般企業関係者からは、「もっと多くの企業の参加が必要である」「就労について、学校と関連企業がノウハウを交換する場として活用したい」等の回答があった。

2 第2回協議会について

(1) 協議題

生徒の意欲と「働く力」「生きる力」を育てるための学校・福祉・労働等、関係機関の役割について（事前調査から見た成果と課題）

表1 協議会の概要

	第1回	第2回	第3回	第4回
開催期日	平成24年7月18日	平成24年12月4日	平成25年7月10日	平成25年11月26日
協議題	〈生徒の意欲と「働く力」「生きる力」を育てるための学校・福祉・労働等、関係機関の役割について〉			
参加者	54名	46名	57名	41名
協議の形態	全体会	協議1 〔事前調査による情報共有〕〔関係機関による話題提供〕〔テーマ別グループワーク〕 協議2 〔全体会〕	協議1 協議2 〔全体会〕	協議1 協議2 〔全体会〕

(2) 参加者

福祉事業所関係者24名、一般企業関係者8名、行政関係者10名、その他4名(計46名)であった。

(3) 事前調査の回答結果について

参加予定者に事前調査を依頼した。調査内容は「本校とのかかわりの形態」、「本校生徒・卒業生とのかかわりにおいて工夫していること」、「本校とのかかわりにおける成果」、「本校とのかかわりにおける課題」、「その他」の5点であった(複数回答可)。126箇所へ送付し、38箇所から回答を得た。記述式の回答について内容を筆者らが分析し、同一のカテゴリー毎に集計した。

1) 本校とのかかわりの形態について

最も多いのが「実習先」(68%)であり、続いて進路先(45%)であった。件数は少ないものの、相談支援事業所等の支援機関(16%)、作業協力事業所(13%)等、多様なかかわりの形態を把握することができた(図2参照)。

2) 本校生徒・卒業生とのかかわりの工夫

「場所」(47%)、「時間」(42%)、「サポート体制」(32%)、「人的配置」及び「業務・活動内容」(26%)の回答を得た。個々の特性に配慮した様々な工夫が行われていた。「家庭との連携」(21%)は、全体では低い結果に留まっていた。(図3参照)

3) 本校とのかかわりの成果

「情報共有」「連携協力」「相互理解」がそれぞれ33%であった。各機関とのかかわりを通して、いずれも大事な3点が成果として認められた(図4参照)。

4) 本校とのかかわりの課題

連携協力(43%)、情報共有(26%)、相互理解(13%)、カリキュラム(13%)であった。成果として確認された3点が課

題としても捉えられた。必要な情報を通して、更なる連携・協力体制の構築、生徒や卒業生の障害特性等を踏まえた深い理解が求められている。「カリキュラム」は、指導内容や教育課程の理解に関する指摘である。本校における学習の目的、内容等について、機会を捉えて広く周知していく働きかけが必要である(図5参照)。

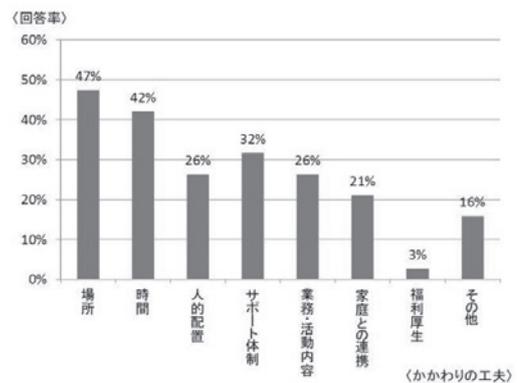


図3 本校生徒・卒業生とのかかわりの工夫

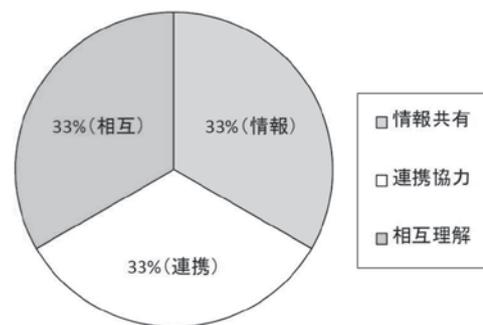


図4 本校とのかかわりの成果

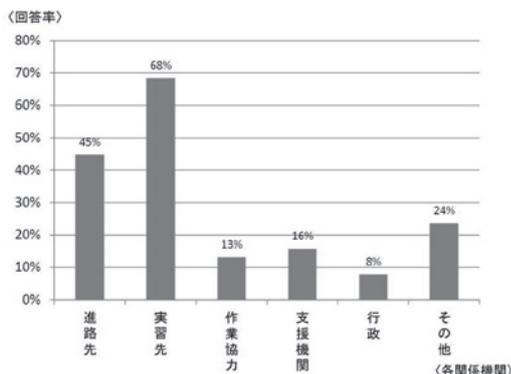


図2 本校とのかかわりの形態

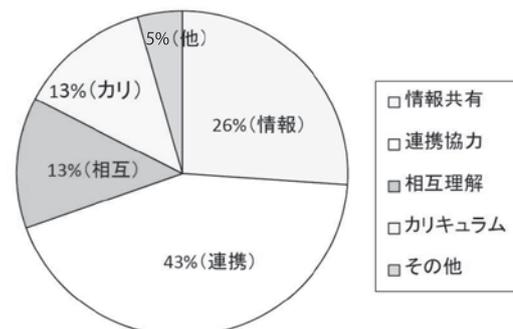


図5 本校とのかかわりの課題

(2) 全体会について

事前調査の結果を参加者全体で共有した後、高等部授業見学（作業学習・自立活動）を経て、全体会に臨んだ。作業技術の向上だけでなく、身辺自立の力を高めるアプローチ、家庭の役割等について課題を指摘する意見が多数みられた。

(3) 第2回協議会事後アンケートの内容

福祉事業所関係者からは、「学校と他機関との情報交換や連携の在り方を見つめ直し、より良い支援につなげたい」、一般企業関係者からは、「実際に就労している本人や家族の話を参考にしたい」、その他「生徒の理解が何よりも大事。社会への橋渡しとして、この協議会の重要性を感じた」等の回答があった。

3 第3回協議会について

(1) 協議題

生徒の意欲と「働く力」「生きる力」を育てるための学校・福祉・労働等、関係機関の役割について〈事例から考える〉

(2) 参加者

福祉事業所関係者35名、一般企業関係者10名、行政関係者9名、その他3名（計57名）であった。

(3) 協議内容について

一般企業、福祉事業所等の関係機関4者より、それぞれの場における具体的な取組について話題提供を行った（協議1）。その後、高等部授業見学（作業学習・自立活動）を経て、協議2を行った。前段の話題提供を踏まえ、利用者の望ましい生活習慣の定着を図ること、そのためには家庭との連携が重要であることを確認した。

(4) 第3回協議会事後アンケートの内容

福祉事業所関係者からは、「土台となる生活面が卒業後もクローズアップされる。家庭との連携は重要である」、「事例を通して生活する力の大切さを感じた」、一般企業関係者からは、「自己決定、働く意欲の育成が重要である」、「他の事業所等の取組が参考になった。事業所間ネットワークの構築ができると良い」等の回答があった。

4 第4回協議会について

(1) 協議題

生徒の意欲と「働く力」「生きる力」を育てるための学校・福祉・労働等、関係機関の役割・連携について〈グループワークを通して考える〉

(2) 参加者

福祉事業所関係者21名、一般企業関係者9名、行政関係者4名、本校PTA会長1名、副会長3名、その他3名（計41名）であった。

(3) テーマ別グループワークについて

各グループの協議題は、これまで3回の協議会の中で、大事な視点として確認されたテーマを複数設定した。各グループ6～7名の少人数構成により、それぞれ活発な協議が行われた。以下、2つのグループについて概要を述べる。

1) グループ①「働くことに対する意識」

福祉事業所を中心としたメンバー構成であった。働くことへの意識を育てる上で、「適切な目的、目標の設定」、家族のサポートを背景とした「意欲の向上」、スキルを伸ばし成果の向上を目指す「働く環境」の工夫、支援者が共通してもつ「職員

の意識」の4点を導くことができた。個々の目標設定に対する確かな評価が、新たな目標への連鎖を生みだすことを、グループ内で共有することができた。

2) グループ②「ネットワークづくり」

一般企業を中心としたメンバー構成であった。卒業生を雇用する事業所からは、ジョブコーチの活用や社内における障害者理解研修を通じた「組織内ネットワーク」の構築について提案があった。また、企業間の連携が乏しい現状から、本協議会を契機として他社とのつながりを広げること、より大きなネットワークの中で障害者雇用について検討する方向性をグループ内で確認した。

(4) 第4回協議会事後アンケートの内容

福祉事業所関係者からは、「生きる力、働く力は家庭での基本的な生活習慣や社会経験がベースになっている点について意見交換できた」、「日々の実践の振り返り、修正の機会を得られた」、一般企業関係者からは、「就労する当事者、企業、家庭、学校の4者がいかに連携し問題を共有できるかが大事である」、「他の企業の取組が分かった。良い面は当社でも取り入れたい」等の回答があった。

V まとめ

1 参加者数の推移から

第1回から第4回までの協議会開催案内配付数と参加者数を図6に示した。開催案内は、生徒の実習先や雇用先等、本校とかわかってきた関係機関に配付しており、この2年間で配付数は約1.4倍に増加している。本校の教育内容や取組への理解が、徐々に広がっていると捉えることができる。しかし、協議会への参加者数は50人前後で横ばいである。これまでの協議を通して、各機関の連携、ネットワーク構築の意義については確認されてきた。また、参加企業の増加、横のつながりの拡大を期待する声も聞かれた。今後は参加者数を増やし、更なる連携を広げる工夫が必要だと考える。

2 連携の質的向上を目指して

2年間に渡り計4回の協議会開催を通して、共有されたキーワードは次の3点である。

(1) 情報の共有

当事者の特性、良さや強み、課題等、正確な情報を関係機関で共有する。学校教育から福祉・労働・医療への移行に当たっては、確実に情報が伝達されるツール（個別の教育支援計画、長岡市の相談支援ファイル〈すこやかファイル〉）を十分に活

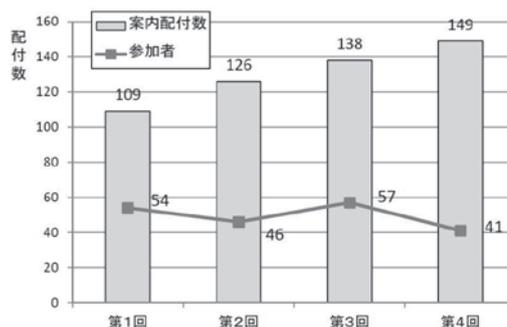


図6 開催案内配付数と参加者数

用していくことが求められる。

(2) ネットワーク

相互に顔が見える関係性を構築する。学校、各事業所、行政等、それぞれの取組を理解し合うことで、当事者に必要で質の高い支援を提供することができる。今後は、小さなネットワークを広げていく試みが必要である。

(3) 家庭との連携

望ましい生活習慣の定着には、早期からの家庭との連携が欠かせない。「学校と保護者は両輪であることを伝えていく必要がある」、「生活習慣の定着は家庭の役割。家庭のルール、在り方を見直す必要がある」等、協議を通して大事な視点を得ることができた。

上記の3点が実行性をもつには、当事者及び保護者と各関係機関とが、信頼できる関係性を構築していることが前提である。双方向のコミュニケーション、小さな成果を共有すること、当事者へ寄り添った支援等、日々の取組の積み重ねが信頼関係につながることを参加者間で共有できた意義は大きい。

3 今後の課題

総合支援室には、前述の3つのキー・ワードを学校教育の場に提言していく役割が求められる。機会を捉え、広く小中学校・高等学校等へ発信し周知を図りたい。キャリア教育の充実、将来の豊かな地域生活を目指し、本協議会での知見を生かしたい。清原（2012）の取材を通して涌井は、障害者雇用及び地域づくりについて「いままでは障害者問題に特化していましたが、自殺や介護、虐待、失業の問題などを含めて、そういう人たちを地域で支えるコミュニティを構築する時代がきたと思います。（中略）『お互いさま』で支えあう地域づくりが、東日本大震災でも遺産として一番残るのではないのでしょうか」と述べている。先の参議院本会議で障害者権利条約の批准が承認された。我国はインクルーシブ教育の方向を目指すことになる。柘植（2013）は、「共生社会の実現（内閣府）とは、言い換えれば、まさに、多様性から生じる様々な違いを大切にし、どのような人も、人権を大切にされ、楽しく豊かに過ごせる社会を、この日本で作ろうとするものである。」と述べている。教育と福祉が目指す方向性は同一であると捉えたい。

一人一人の多様性を尊重し認め合うことが、支え合う地域づくりへの第一歩だと考える。本協議会のあゆみは、まだ緒にのついてばかりである。ささやかな一歩ではあるが、児童生徒及び卒業生の生活や地域づくりを支える取組として継続していきたい。

【引用・参考文献】

- 中央教育審議会答申（2011）今後の学校におけるキャリア教育、職業教育の在り方について
- 清原れい子（2012）職場ルポ（障がい者就業・生活支援センターこしじ涌井幸夫センター長インタビュー）。働く広場，412，8-9.
- 各務原市立養護学校（2013）地域支援センター概要
(<http://www.mirai.ne.jp/kakuyogo/shien/gaiyou.htm>)
- 京都市立白河総合支援学校（2008）デュアルシステムを推進するための就労支援マニュアル（試案）
- 文部科学省（2009）特別支援学校高等部学習指導要領

長岡市立総合支援学校（2013）スクールガイド

新潟県教育委員会（2012）平成24年度・特別支援学校就労支援検討委員会報告

長岡市立総合支援学校（2012）総合支援室リーフレット

東京都教育委員会（2007）新たな職業教育の展開－一人一人の自立と社会参加を目指して－

柘植雅義（2013）特別支援教育，中公新書，240.

渡辺明弘（2009）知的障害高等特別支援学校（特別支援学校高等部）における「流通・サービス」の実施状況についての調査研究．特殊教育学研究，47(1)，23-25.

地域の情報

【北海道発】「ちかい・やさしい・あたらしい」センターの取組

藤 根 収*・上 村 喜 明**・平口山 木 綿***

I はじめに

特別支援教育が本格実施して7年目を迎え、北海道においても各地域で体制整備や教職員の研修などが進められるなど、その充実・発展が図られている。

そのような中で、北海道教育委員会は、平成25年8月～9月に札幌市立を除く道内の公立幼稚園、小・中学校、高等学校の通常の学級において特別支援教育を必要とする児童生徒の実態調査を行った。その結果、同年12月に幼児と児童生徒全体の2.2%が校内委員会で要支援者と判断されていることやコーディネーターの研修の状況などを明らかにした。

この結果からは、広域な本道各地域の幼稚園から高等学校における、これまでの特別支援教育の推進を図る取組の成果とともに、更なる充実の必要性も伺える。

北海道立特別支援教育センター（以下、「当センター」という。）は、札幌市の中心部に位置し、教育相談や研究・研修、広報啓発など、本道の特別支援教育の振興のための各事業を実施している。

当センターでは、広域な本道において特別支援教育の一層の推進と充実を図るために、特別支援学校をはじめ、小・中学校の特別支援学級、更には幼稚園から高等学校までを対象として、運営改善のための7つの重点的取組「レインボー・イノベーション（図1）」を展開するとともに、利用者にとって「ちかい・やさしい・あたらしい」の視点（表1）を取り入れた事業を展開している。

とりわけ本道の教職員の専門性の向上を図る取組については、日本国土の約22%を占める広域性と多数の学校が設置されている状況（公立小・中学校数1779校、公立高等学校等240校、公立特別支援学校64校：平成25年5月1日現在）から、当センターを拠点とした研修機会だけでは、広く教職員の専門性を高めるための参加のしやすさなどに課題がある。

本道の各地域において、幼稚園から高等学校までの研修ニーズにできるだけ応えるためには、研修形式や内容、方法等の改善工夫そして特別支援学校のセンター的機能の活用が必要と考える。

このことを踏まえて、当センターでは、各地域で特別支援教育に取り組む多くの教職員の専門性を高めるために「ちかい・やさしい・あたらしい」視点で多様な研修形式、内容・方法を工夫するとともに、これまで事例の少ない分野で緊要性のある

表1 「ちかい・やさしい・あたらしい」の視点

ちかい	身近で感じる、身近に感じる
やさしい	優しい、丁寧な、分かりやすい
あたらしい	新しい取組、最新の情報

事業に取り組んでいる。

本稿では、当センターの研修講座等、多数ある教職員の研修と研究に関する取組の中の一部であるが、以下の内容について報告する。

- ① 各地域で活躍する特別支援学校のコーディネーターの力量の向上を目指した「教育相談指導者養成講習」と養成講習修了者の研修会講師での活用の取組
- ② 広域な本道の各地域における研修機会設定の工夫として、「特別支援教育基本セミナー」及び地域の教育相談に対応できる専門性を高める「エリア研修（巡回教育相談中における研修会）」の取組
- ③ 発達障害に関する教職員の専門性向上を目指した「発達障害理解推進拠点事業」の取組

II 教育相談指導者養成講習の実施と修了者の講師活用

(1) 教育相談指導者養成講習の実施

特別支援教育の体制整備が進むにつれて、特別支援学校のセンター的役割への期待は年々高まっている。道内には公立64校の特別支援学校（分校も含む）が設置されており、各校が各地域の小・中学校等への支援に当たっている。特に、教育相談や

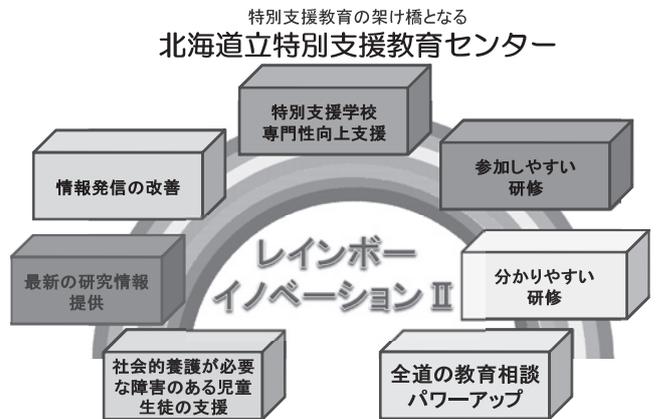


図1 レインボーイノベーションIIの構成図（今年度は2年目なので「II」としている。）

* 北海道立特別支援教育センター所長
 ** 北海道立特別支援教育センター室長
 *** 北海道立特別支援教育センター研究員

授業参観による学習指導等の指導助言のほか、地域における研修会の開催などの多様なニーズがあることから、地域の要請に応えられる専門性の高い教職員の養成が急務となっている。

「教育相談指導者養成講習」は、特定の研修講座の受講、心理検査実技研修会への参加、当センター教育相談場面での実地研修等を条件とした特別支援学校教員を対象とした研修パッケージである。

様々な教育相談に対応できるよう、子どもの理解の仕方や教育相談のノウハウを研修し、各地域において教育相談などの専門性を発揮できる教員を育成することをねらいとして、平成24年度より実施することとした。

平成25年11月現在、主に各特別支援学校のコーディネーター総計約50名が受講し、約20名が修了している。なお、受講者のうち3名は今年度当センターの研究員として勤務しており、今後の特別支援教育を担う人材育成にもつながっている。

(2) 講習修了者の講師活用

教育相談指導者養成講習の修了者は、教育相談の専門性向上の他、地域における研修支援の役割も担うことが期待される。そのため、後述の「特別支援教育基本セミナー」において、講師として経験する場面を設定することとした。

今年度の講義では、「特別支援教育コーディネーターの役割を理解しよう」を担当するとともに、研究協議（ワークショップ形式）においても受講者のスーパーバイズ役として入る場面設定を行った。

今後も約30名が修了予定であり、こうした人材が道内の身近な地域で特別支援教育の推進役として活躍することが期待される。

Ⅲ 広域な本道の各地域における研修機会設定の工夫

(1) 「特別支援教育基本セミナー」の開催

近年、全国的に小・中学校の特別支援学級数及び在籍者の増加傾向がみられている。本道においても特別支援学級数の増加傾向は同様である。この増加傾向に伴い、特別支援学級担任も増加しており、経験年数の浅い（概ね3年未満）教員が担任になることも多いことから、障害のある子ども一人一人について理解を深め、指導の充実につながる研修を拡充することが緊要になっている。

当センターでは、このような現状を踏まえ、当センターを会場として開催する研修講座等の他に、センター職員が道内各地

表2 教育相談指導者養成講習の内容

特別支援学校Ⅰ研修講座受講	3日間の研修講座
特別支援教育心理検査アセスメント講座受講	1～2日間 WISCなど心理検査講習で2種類を研修
センターの教育相談実地研修	センター相談の実習
在任校での教育相談実習	心理検査を実施した教育相談の実務経験

表3 特別支援教育基本セミナー内容（14会場共通）

	基本部会「特別支援学級」	コーディネーター部会
1	講義1 障害の特性を理解し、より適切な指導・支援をしよう	
2	講義2 特別的教育課程を編成しよう	講義2 コーディネーターの役割を理解しよう <講習修了者活用>
3	講義・演習 個別の指導計画を作成しよう	講義・演習 校内の特別支援教育を充実させよう
4	協議 課題解決の方策を見つけよう	協議 課題解決の方策を見つけよう <講習修了者活用>

域に向いて研修講座を行う「特別支援教育基本セミナー」を開催している。

24年度は道内12会場で開催したが、25年度は5月の土・日曜日に道内14会場（14教育局管内）に拡充して各教育局の特別支援教育専任の指導主事「スーパーバイザー」や特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（前述）と連携し、1日日程の講座を実施した。

広域な本道においては、身近な地域でコーディネーターを含めた部会設定を工夫し、研修を実施することで、受講者のニーズに応じて分かりやすい、参加しやすい研修となり、25年度は総計で472名の受講者が参加した。

受講者からは、「特別支援学級の教育課程のことが分かりました。」「分からないことが多くあったので、とても参考になりました。」「コーディネーターの役割が分かりました。」「来てよかったです。がんばります。」など多くの感想が寄せられた。

各地域において受講者がセンターを「ちかい」「やさしい」と感じながら研修を深めたことに対して一定の評価を得ることができたと考える。



写真1 心理検査実技講座



写真2 研修講座（ワークショップ）の一場面

(2) 「エリア研修」の取組

平成25年8月に学校教育法施行令の一部改正が行われ、同年9月1日付で施行された¹⁾。この改正は、障害者基本法及び平成24年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会報告²⁾で示されている障害のある子どもの就学先決定に関わる改正であるが、子どもの教育的ニーズ及び本人・保護者の意見を最大限尊重し、市町村が総合的な判断を行うことに大きな特徴がある。

また、平成25年10月の文部科学省通知³⁾にも早期からの教育相談体制の整備の重要性が指摘されており、今後の障害のある子どもの就学先決定においては、早期からの教育相談の重要性が増すことが予想される。特に、保護者の気持ちを受けとめつつ、子どもの教育的ニーズを的確にとらえた教育相談ができる「相談力」を有することが地域に求められると考える。

当センターでは、6月から9月まで道内の25市町村に出向き、そこを会場として周辺地域の幼児児童生徒の就学相談を始めとした教育相談を行う「巡回教育相談」を行っている。広域な本道には179市町村があり、各地域における就学先決定の手続きの改正を踏まえた教育相談体制の整備・充実を図ることを目的に、巡回教育相談の機会を活用して、各会場地域で相談に関する研修会（「エリア研修」）を行うこととした。

エリア研修の実施主体は市町村であるが、具体的な講義などは当センターが行うものであり、開催地域のみならず、周辺の市町村の教育委員会関係者、教職員などが参加する研修会としている。平成25年度の研修テーマは「みんなで育む～保護者の心情に寄り添う教育相談の在り方～」であり、保護者の気持ちや教育相談の実際などについて、22会場で総計818名の参加の下、エリア研修を実施することができた。身近な地域の研修会で教育相談の進め方、子どもの理解や保護者の心情の受け止めなど、多くの受講者が学ぶことができたものとする。

IV 文部科学省 発達障害に関する教職員の専門性向上事業 「発達障害理解推進拠点事業」の取組

文部科学省において、平成24年度に実施した「通常の学級における発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」⁴⁾による、学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒の割合は推定値で6.5%程度であるとの状況が報告された。

一方、児童虐待の相談対応件数が年々増加する中で、家庭環境上の問題等により発達に歪みを生じ、発達障害とされる子どもの問題行動が著しく、学校において学習指導などに苦慮する事例が多くなっている。

このことについて、施設入所の児童生徒の中にも、発達障害のある児童生徒が多くを占めていることが全国的に報告されている⁵⁾。道内の情緒障害児短期治療施設や児童自立支援施設においても、発達障害のある児童生徒が相当数入所している。これらの各施設に併設されている学校（以下「拠点校」という。）では、発達障害のある児童生徒に対し、学習指導等において様々な工夫を取り入れた指導に努力しているが、児童生徒の自尊心の低下や心理的な不安定さなどから、教育活動を行う上で困難を伴うなど多くの課題を抱えている。

こうした課題に対応するために、当センターでは、昨年度より、新たに各施設の併設校等と連絡を取りながら、専門性向上

に向けた意見交換や情報提供などの取組を進めてきた。平成25年度は、この取組を一層充実するために、文部科学省の「発達障害理解推進拠点事業」の一環として、当センターが支援機関となって拠点校と連携をしながら取組を進めている。

事業では、当センターの研究の他、拠点校の校内研修の支援と各校の教育実践等によって得られた研究成果の交流を行い、全道セミナー等を開催して、本道の各学校へ発達障害の理解推進を図る取組を進めている。

本年度は具体的に、以下の①②③④⑤などの取組を計画化しており、すでにいくつかは実施した。

- ① 拠点校での研修会の実施（4会場 参加者計105名）
講義「発達障害のある心理的な支援が必要な子どもへの指導の在り方」
講師：北海道立特別支援教育センター職員
- ② 発達障害のある心理的な支援が必要な子どもたちのための研修会（8月参加者132名）
講演「子どもたちの自尊心を育て、自己肯定感を高めるかかわりについて」
講師：児童自立支援施設長
講演：「発達障害のある心理的な支援が必要な子どもへの指導の在り方」
講師：北海道立特別支援教育センター職員
- ③ 発達障害理解促進管理職セミナー（11月；参加者100名）
講義「発達障害と心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応」
講師：北海道立特別支援教育センター職員
シンポジウム「よりよい支援を進めるための体制づくりを考える」
講師：各校長会、児童相談所、北海道教育庁代表
- ④ 発達障害理解推進全道セミナー（2月；参加者185名）
講演「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解と指導・支援の在り方」
講師：北海道大学名誉教授
シンポジウム：各拠点校（8校）代表等
- ⑤ 発達障害のある心理的な支援が必要な子どもへの教育的対応に関する研究
※ 当センターが4地域の学校と連携協力し、実践的研究として進めている。研究成果は研究紀要としてまとめる予定。

特に、子どもの安心感・信頼感と自己肯定感を高めながら学習意欲の向上を図る教育的対応については、施設併設校のみならず、本道各地域の学校においても求められている教育課題でもあると考えている。

本事業における研究成果として、心理的な支援を必要とする発達障害の子どもへの教育的対応についての視点や実践事例などを提供することによって、本道の特別支援教育の一層の充実に資することができると考えている。

V 今後に向けて

広域な本道において、各地の特別支援教育を一層充実するためには、担当する教職員の意識改革と専門性の向上を図ることが最優先の課題である。

各地域における研修ニーズをとらえ、限られた予算と人員の中で創意工夫に努めながら研修促進を図ってきた。そうした取り組みの成果として

- ① 各地域での多数の研修の機会を設定する「あらたな」取組により、多くの教職員に対して、専門的な知識・技能の理解啓発が図られた。
- ② センター所員と各地域の教職員との「ちかい」つながりと「やさしい」研修内容、方法の工夫が教職員の研修ニーズの高まりにつながった。さらに発達障害関連の事業についても「あたらしい」視点で取り組むことで、受講者の研修意識の高揚やこれまでにない研究・研修が進められるようになった。

などを肌で感じるができています。

今後に向けての課題として

- ① 各地域のすべての担当者につながる研修及び経験の度合いに応じた研修形式や内容・方法の工夫。
特に、教育相談の専門性向上や特別支援学級及び小・中学校等のコーディネーターの育成を充実する工夫
- ② 特別支援学校教員の専門性の向上を図りながら、地域及び学校間連携を活発にできるような研修内容、方法の工夫などが必要と考える。

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進が求められる今日、教育の動向や特別支援教育に係る様々なニーズに応えるために当センターの取組を工夫改善しながら「子どもたちの心に届く教育」の推進を図ってまいりたい。

文献

- 1) 文部科学省 (2013): 文部科学事務次官通知「学校教育法施行令の一部改正について」25文科初第655号
- 2) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012): 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」(報告)
- 3) 文部科学省 (2013): 文部科学省初等中等教育局長通知「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について」25文科初第756号
- 4) 文部科学省 (2012): 「通常の学級に在籍する発達障害の可

能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査結果について」(報告)
厚生労働省 (2013): 「社会的養護の現状について (参考資料)」



写真3 管理職セミナーの一場面

教材・教具の紹介

自分の気持ちを簡単表情カードを使って表わそう！
「今、どんな気持ち？簡単表情カード」

高橋 雅子*

1 はじめに

特別支援学級の子どもたちには、相手の気持ちを押し量ったり、自分の気持ちを人に伝えたりすることが苦手なケースが多い。そのため、友だちとのかかわりのなかで気持ちをうまく伝えられず、相手と気持ちの行き違いがおこることもある。また、子どもたちの中には、自分が今どんな気持ちかわからない場合も多く、言葉にして伝えることに困難さを感じている様子も見られる。

それゆえに、特別支援学級の子どもたちが「自立活動」や「生活単元学習」の中で、コミュニケーションする力を高めたり、自己理解を深めたりする学習を行うことは、とても大切なことである。しかし、知的障がいのある子どもたちには、自分の感情を言葉にするのが難しいため、手掛かりとなる教材・教具を工夫する必要がある。

そこで、自分の気持ちを考えたり、気づいたり、伝えたりするための手掛かりとして「今、どんな気持ち？簡単表情カード」を作成した。知的障がいのある子どもたちが、絵に描かれた表情や言葉をもとに、自分の気持ちと合うものを選び、それを手掛かりに言葉で友だちに自分の気持ちを伝えることができるようになることを考えた。また、自立活動において、自分の気持ちを言葉にして言う学習を繰り返し行うことによって、そのスキルを日常生活でも活用することができることを期待している。

2 「今、どんな気持ち？簡単表情カード」の概要

1) 材料

色画用紙（ピンク4つ切り2枚、他5色若干）、大阪府人権教育研究協議会作成「いまどんなきもち？」ポスターのコピー、ラミネート、リング3個、割り箸1膳

2) 全体の形状と製作のポイント

(1) 小学校低学年用の簡単表情カード

小学校低学年の子どもに使用する表情カードは、目と口だけ描かれた顔のカードにする。顔の形に合わせた直径10cmの丸いカードである。同じ表情の絵を2枚貼り合わせて、両方向から見てわかるようにした。

2種類製作した。一つは、授業中に手で持って表示できるように、割り箸付きの両面に表情カードを張ったものである（写真1）。

もう一つは、日常生活へ般化できるように、日常持ち歩くことのできるように、リングを付けた表情カードである（写真2）。

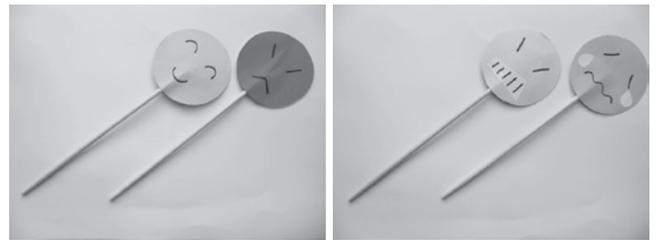


写真1 割り箸付きの簡単表情カード



写真2 リングつき簡単表情カード

(2) 小学校中・高学年用の表情カード

中・高学年の子どもに使用する表情カードは、大阪府人権教育研究協議会作成「いまどんなきもち？」のポスターのコピーを切り取って作った顔と言葉のカードである。

縦15cm×横10cmの四角いカードである。表情を表す顔だけのカード16枚（写真3）と顔に表情を表す言葉がついたカード16枚（写真4）と2種類製作した。両方ともリングをつけてあるので、持ち歩くことができ、自分の気持ちを伝えたい時にいつでも使うことができる。



写真3 顔だけの表情カード16枚

* 上越教育大学大学院学校教育研究科



写真4 言葉つき表情カード16枚

始めは、言葉がついたカードのほうが選びやすいが、慣れてきたら顔だけのカードから選ぶようにし、自分なりの言葉をつけて言えるようにする。また、16枚では多すぎて選べない子には、16枚のカードからあらかじめ数枚選んで、枚数を少なくして使用する。

3 簡単表情カードを使用した生活単元学習の実践例

小学校特別支援学級（知的、自閉情緒学級合同授業）の生活単元学習で、単元「自分の気持ちを伝えよう～いくぞ！なかよしマン～」において使用した。対象児童は、1年生2人、2年生3人、3年生1人、4年生5人、6年生1人、計12名であった。低学年から中・高学年にわたる児童であること、知的障がいのある児童が多くいることから、目と口だけの簡単な表情の割り箸付きの簡単表情カード（写真1）を使用した。

子どもたちは、これまで、自分らしさを大切にしながら、自己肯定感を高め、互いに認め合い、かかわり合うことの楽しさや大切さを学習してきた。しかし、友だちに嫌なことをされたときに、黙って我慢したり、気持ちをうまく伝えることができずにトラブルとなったりしていた。そこで、お互いに自分の気持ちを自分の言葉で相手に伝えようとする態度を育てる単元を設定した。

単元の中で、日常生活で起こりそうないろいろな場面を劇やパネルシアターなどで提示し、「自分がその場面になったら、どんな気持ちになる？」と子どもたちに聞いた。そして、2～3人の小グループで話し合うことにした。その時に、この簡単表情カードを使用した。基本的な4つの気持ちを表す簡単表情カードを使い、自分や友だちの気持ちを知る手掛かりとし、自分の気持ちを相手にうまく伝えるためのツールとした。

「どんな気持ち？」を言葉に表すことは難しい子どもでも、簡単表情カードを選ぶことはできた。また、「どんな気持ち」を表す言葉を子どもたちから聞き出し、一覧表にして掲示しておいた。そうすることによって、自分の言葉で伝えることが難しい子どもたちも、簡単表情カードを選んで「悲しい」などの言葉をそえて、グループの友だちに伝えることができるようになった。

他の子どもたちも、自分の気持ちを言葉にしたり、掲示された言葉を見ながら一生懸命に気持ちを伝えたりすることができるようになった。また、なぜそう思ったのか、理由を話してもらったり、他の友だちが考えつかなかった伝え方をみんなに発

表してもらったりと、広げることができた。

その後、いろいろな役割を分担して、「自分だったらどう思うか？」「自分だったらどうするか？」を考えたり、相手に気持ちを伝える経験を積み重ねたりしていった。「自分の気持ちを相手に伝えるには勇気が必要だね」「でも、思いきって言ってみると、また、次の勇気がわいてくるね」と話し、勇気の象徴としての「なかよしマン」にパワーが充電されるというストーリーを展開した。そして、「なかよしマン」も子どもたちも、満足そうな顔になっていった。

この学習をとおして、日常でも「いいよ」「どうぞ」という暖かい言葉と気持ちで接することができ、いやな時は「いや」「やめて」と勇気をもって言うことの大切さを実感できるようになった。その始まりであり、きっかけになったのが簡単表情カードであった。

4 おわりに

知的障がいのある子どもたちは、自分の気持ちがわからず言葉で言えなかったり、相手の気持ちを読み取ったりすることに困難を抱えることが多い。しかし、表情カードなどの手掛かりがあれば、自分の気持ちを表しやすくなり、相手の気持ちを考えるヒントにもなっている。

今後、日常生活の中でも、もっと自分の気持ちを伝える際に、この簡単表情カードが活用できたらよいと思う。

第85回

特別支援教育実践研究センターセミナー報告

日 時 平成25年11月17日(日) 午前10時～12時
 講 師 西館有沙先生 (富山大学人間発達科学部准教授)
 演 題 事例にみる障害理解教育の実際と研究上の課題

1 障害理解とは

障害理解とは、障害のある人に関わるすべての事象を内容として人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸に据えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である。これは、障害者が求める理解と必ずしも一致しない。すなわち、障害者の求めのすべてに応じることが障害理解ではない。障害理解は、私たちの人格や優しさを図るリトマス試験紙でもない。他者の多様性を受け止め、障害者がどこで援助を必要とするかを知り、その状況では手伝おうとする態度をもち、その場で適切に行動でき、さまざまな状態の人と対等に付き合えるひとの育成が、障害理解の目指すところなのである。したがって、たとえば必要のないところまで援助しようとすることは、障害理解がある状態とは言えない。

授業で障害理解を扱う場合は、対象となる子どもの発達段階に対応した内容と方法を取ることが重要である(図1、図2)。その段階に応じて気づくこと、知ること、考えることを通して障害理解を進めていく。障害者への共感(心で感じること=情緒的理解)は、障害理解を進める上で不可欠なものである。ただし、障害のない人たちは障害者に共感する過程で、障害による影響を過大視し、大変な苦勞をしていると想像するために、「障害者はかわいそう」という思いを強くもつことがある。このことをふまえ、障害やそれによる影響を正しくとらえられるように、必要な情報を併せて伝えていく必要がある。

2 障害理解を促す授業実践

学校において障害理解教育を実施する際に留意すべき点は、①学習者の障害理解の発達段階に合わせた教育を行う、②学習者の偏見や誤解を解く、③学習者の認識を歪める内容及び方法をとらないことの3点である。また、教育者が偏見や誤解が生じる要因(知識が不足していること、知識がない状態で障害者

と直接接すること、マスコミなどによる情報の強調化、大人の不適切な対応など)を知っておく必要がある。

ここで、「目が見えないと何もできない」「目が見えない人は私たちに特別な能力をもっている」などの誤解を受けやすい視覚障害について、子どもたちの理解を促すことをねらった授業を紹介したい。小学3年生を対象とし、「目が見えなくてもできることはたくさんある」ことを実感してもらうため、硬貨やシャンプー・リンスの容器の識別体験、目隠しをしての靴履き実験等を行った。目隠しをしての歩行体験は、子どもたちに恐怖や不安感を強く与えて終わってしまう可能性があったため、本実践では座ったまま目隠しをして物を触る体験を行った。授業前は靴を履くという単純な動作でさえも、視覚障害者一人ではできないと考える子どもが多かったが、授業後には76%の子どもが「視覚障害者一人でできる」と考えるようになった。他の動作(着替えや食事、外歩き、入浴など)についても同様の変化が認められた。

3 障害理解教育における課題

現在の障害理解教育の問題点として、①障害者の苦勞、苦悩の協調、②頑張っている障害者の協調、③安易なシミュレーション体験の実施、④「思いやり」の気持ちの育成の偏重、⑤障害者に無計画に講話を依頼、⑥点字・手話・車いす・盲導犬の協調、⑦「障害者をかわいそう」と思っはいけないと教え込む教育、⑧障害者も健常者も「みんな同じである」と教える教育、⑨「障害は個性である」と伝える教育、などが挙げられる。

たとえば①②では、「障害者は一生懸命、健気に、苦勞しながら頑張っている存在である」といったステレオタイプな見方を子どもに植え付けてしまう危険性がある。③は、「怖い」「不便だった」等と感じるだけで終わってしまう活動を指す。適切な体験では、「体験知」を材料に考える活動が含まれ、それをいかに態度形成につなげ、実施的行動に結び付けていくかが検討されている。

これからの障害理解教育は、総合的な学習の時間に限らず、様々な時間を活用して教育に継続性をもたせ、子どもの発達段階に配慮して、系統的な教育を行うことが望まれる。また、教育のねらいを具体的に定め、それが達成されたかの評価を行い、教育効果を検証することも必要不可欠である。

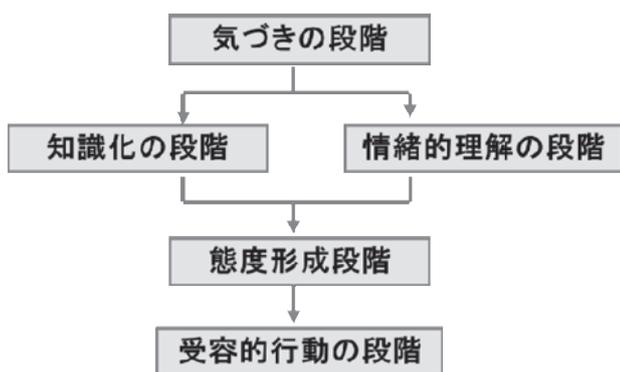


図1 障害理解の発達段階

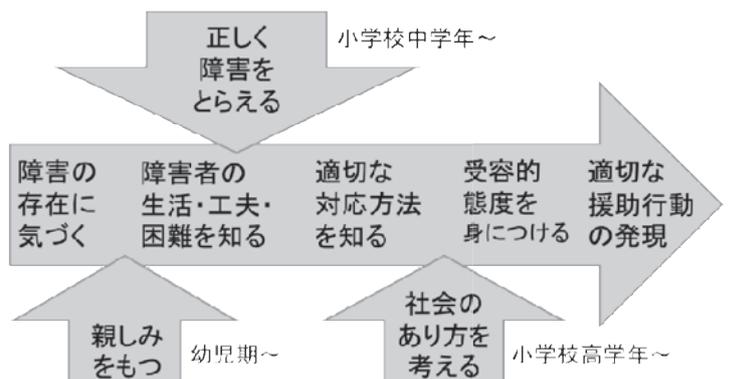


図2 発達段階に応じた学習内容

第86回

特別支援教育実践研究センターセミナー報告

日 時 平成25年12月15日(日) 午後2時～4時半
 講 師 武居渡先生（金沢大学学校教育系准教授）
 演 題 手話の獲得とその評価

1 子どもの手話の獲得について

子どもが手話をどのように身に付けるか考える場合、言語獲得と言語習得という観点を考慮する必要がある。言語獲得とは第一言語を意味しており、日常的に使用しながら身に付けていくものである。言語習得は第一言語以外の言語についてを指し、教わる・習うという自覚のもと、第一言語と比較しながら身に付けていくものである。今回講演する内容としては、両親が聾者である子どもの場合について取り上げるため、第一言語が手話となるため「手話の獲得」としている。

手話の喃語表出の準備段階に焦点を当てた研究を行い、聾児と聴児5名を対象とし、5か月から15か月の間、月一回自宅を訪問して母子コミュニケーションを収録した。その結果、聾児には無意味な手の動き、すなわち非指示ジェスチャーが見られた。その特徴として、①初語表出前に出現し、②リズムカルな繰り返しがあり、③発達に伴って手型や運動が多様化しており、④初語との音韻的連続性があった。これらは音声言語の喃語や初語と類似しており、したがって、手話言語の獲得において非指示ジェスチャーは喃語の役割を果たしているということが分かった。

手話では指さしは代名詞や文末の主語の役割、疑問のマーカ―として使われるためとても重要なものである。この指さしは、1歳までに増加し、一度減少して1歳半頃にまた増加する傾向があった。モノと自分のみの二項関係の指さしから、モノを介して人と関わる三項関係の指さしへと切り替わることが示され、1語文から2語文になるための足掛かりになっていると考えられた。

また、手話には動詞が2種類ある。始点・終点が主語・目的語に一致する屈折動詞と主語や目的語によって形が変化しない非屈折動詞である。語形変化を伴う動詞についても、2歳頃から獲得していると考えられる。

総じて言うと、聴児の日本語獲得と、聾児の手話の獲得は同じような過程を経ると推測される。

2 手話獲得に関する評価方法

聾児の日本語習得を支援する際に、聾児がどれだけ手話を獲得しているか客観的に把握することが必要となる。日本国内では手話力の評価方法を作成した例は無く、聾学校では教師の主観によって、子どもの手話力を評価せざるを得なかった。そこで、客観的な指標が必要なのではないかと考えた。さらに、聾学校の教員が実施しやすいよう、短時間で簡潔に、しかも客観的に評価できるような評価法を検討したので、内容について説明する。Hermanが作成した評価方法を参考とし、色々な手話による刺激が収録されているビデオを見て、手話と同じ内容の

ものを数種類の絵の中から選ぶという方法を採用し、日本手話文法理解テスト実用版を作成した。実際に行った結果、評価できる対象児は幼稚部年長児から小学校3,4年までであった。また、一定の点数を超えている児は手話が問題なくできるが、それ以下の児の場合は手話のみの使用は厳しく、基礎的なコミュニケーションに力を入れるべきなどの、指導の手立てに活かすことが可能である。

3 教科学習と手話

言葉には、対話型コミュニケーションを通して獲得される生活言語と、文脈や経験によらなくても意思の疎通が可能になる学習言語という分類がある。また、大人との対話の中でことばが引き出される1次的事ことばと、大人の援助がなくても自力で話を構成できる2次的事ことばという分類がある。教科指導を行う場合には、児童が2次的事ことばを獲得している必要がある。

なぜ2次的事ことばのレベルの手話力が日本語習得に必要なのかというと、「読む」という活動には「読解的側面（ボトムアップ的側面）」と「批判的読みの側面（トップダウン的側面）」の2つの視点重要であるためである。読解的読みの側面に着目した指導では、文字の羅列を単語や文にまとめ、さらに意味につなげ命題を生成するため、ドリルや繰り返し読み、暗記的手法が取られ、子どもも興味を持ちにくい。一方、批判的読みに関する指導では、読み手が先行知識や推論、想像力、批判的思考能力を使いながら、テキストを読み解く過程を重視する。手話をういたアプローチとしては、批判的読みの部分で手話による指導を行い、大まかな内容を理解させた上で、細かい内容に入るほうが子どもにとっても無理がない方法と考えられる。

4 障害認識と手話

聴覚障害児・者の障害認識を考える上で、手話は重要な役割を有すると考える。健聴者の社会に出るときに、聞こえない人のいる集団の中で生活し、そこで自信を得ることで異なる社会（健聴者の社会）に出て行く素地が形成される。また、聾児のアイデンティティ形成に影響を与える要因として①聾児の同年齢集団②成人聾者との出会い③手話との出会い④親や教師の障害認識が挙げられる。親や教師が「聞こえない」ということはどういうことなのか、「聞こえる」親や教師がそれをどう捉えているかが、聾児の障害認識に影響することを留意しなければならない。

特別支援教育実践研究会 第2回実践研究発表会実施報告

開催日時：平成25年11月17日(日) 13:30～15:30

於：上越教育大学特別支援教育実践研究センター

特別支援教育に関する情報の共有と発信を図ることを目的として、特別支援教育実践研究会を設立し、会員が教育課程編成や学校現場・センター等における指導実践とその成果等を発表する場として、第2回実践研究発表会を開催した。10件のポスター形式による発表が行われ、本学院生・新潟県内外の小・中学校、特別支援学校教員等71名が参加した。

1. プログラム

- 1) 特別支援教育実践研究会・全体会【研修室 13:00-13:20】
- 2) 研究発表・情報交換【プレイルーム 13:30-15:30】
- 3) 閉会【15:30】

2. 発表要旨

発表1

テーマ：埼玉県特別支援教育教育課程編成要領の変遷

発表者：齋藤一雄（上越教育大学）

発表要旨

教育課程編成の基準として学習指導要領があるが、その一方で、地方や学校の特色に応じた教育課程編成も求められている。埼玉県では、埼玉県教育課程編成要領が学習指導要領の改訂を受けて編集されている。そのなかで、知的障害教育課程編成を中心としたどのような変遷をたどったのかを概観することにした。その結果、埼玉県特別支援教育教育課程編成要領は埼玉県の特別支援教育の歴史と学習指導要領との整合性を図りながら、埼玉県の方針を示していることがわかった。また、作成協力委員によって、県内の具体的な実践の収集が行われ、モデルとなる指導計画や日課表の例示、学習内容表の作成、個別的教育支援計画や個別の指導計画の作成など、特別支援学校・学級の担任等にとって役立つ情報が多いことがわかった。

発表2

テーマ：埼玉県特別支援教育研究会の発足から現在までの変遷

発表者：齋藤一雄（上越教育大学）

発表要旨

埼玉県特別支援教育研究会の発足から現在までの変遷を概観し、教育委員会との関係や小・中学校や養護学校等での実践研究活動の推進に果たしてきた役割について検討する。埼玉県特殊教育研究会は1950年に設立され、60周年を迎えている。養護学校義務制以前の特殊学級が中心だった頃は、県教育委員会との連携も強かった。また、研究会の周年ごとに記念誌を発行し、研究会に関係する資料や研究協議会、研究発表会、各研究部の活動報告などの実践研究に関する資料などが掲載されている。研究協議会は52回、研究発表会も42回を数え、難聴・言語障害研究部、発達障害・情緒障害研究部、特別支援学校研究部ごとの活動も活発である。研究協議会では、18の分科会におい

て各2ずつの実践発表がなされている。

発表3

テーマ：聾学校低学年児童を対象とした報告内容の明確化を促すための支援

－対話場面における視覚的フィードバックが報告内容の明確化に及ぼす効果について－

発表者：檜垣栄慈（愛知県立千種聾学校）

発表要旨

本研究は、聾学校小学部3年生5名（男児3名、女児2名）を対象として、出来事に関わる報告内容の明確化を促すための視覚的教材（絵カード）を活用した支援効果について検討することを目的とした。説明課題において、聞き手が話し手の報告内容に即して絵カードを操作することで、話し手は聞き手が内容をどの程度理解しているかという情報を視覚的に入手できると考えた。絵カード操作の有無による報告内容を比較した結果、再現場面を導入することで、報告内容において「動作主」と「行為」の明確化を促す傾向が認められた。以上より、指導者が絵カードを操作する場面を設定することで、児童が自己の報告内容と聞き手の理解内容との間の不一致に気がつき、その結果、報告内容の明確化が促されたと考えられる。

発表4

テーマ：特別支援教育実践における障害児教育史研究の役割

発表者：中嶋忍

発表要旨

障害児教育史は、障害児教育に関する歴史的事象を取り上げて解明するものである。現在の障害のある子どもへの教育は、従来の障害の種類と程度に応じて特別な場で行う「特殊教育」から、学習障害や注意欠陥多動性障害等を含めて一人一人のニーズに応じてあらゆる場において必要な支援を行う「特別支援教育」へと転換された。そして医学の進歩により障害は、以前不明であった点が解明可能となってきている。この障害の解明に伴い、教育方法についても、障害特性に合った新しい指導法が考え出されている。しかし、単なる歴史的事象を扱うのみと考えられやすい障害児教育史は、「歴史を現在の実践活動にどのように役立てていくのか」という問題にぶつかる。そこで障害児教育史は、実践活動で起きている諸問題を解決できるようなものでなければならないと考える。そのために本研究では、特別支援教育における障害児教育史研究のあり方を探るために、研究役割及び研究方法について考察した。

発表5

テーマ：小学校低学年における特別な支援を要する児童への手立て

－放課後スキルアップの取り組みを中心に－

発表者：石野公子（妙高市立新井小学校）

発表要旨

本校では、平成23年度から低学年を対象にした放課後スキルアップを実施している。参加を希望する児童の保護者からアンケートをとり、本人ならびに保護者のニーズ、悩みを書いてもらい、担任所見も参考にして活動内容と目標、手立てを設定し

た。当初は、小集団のSSTを想定していたが、例年、参加者が20名以上（今年度は34名）になるため、集団ゲームの中で様々なスキルを獲得することとした。1年目の反省から、活動をパターン化し見通しを持たせることで、逸脱する児童が減った。また、3つのグループを作って2年生をチームリーダーにし整列や号令、司会などの役割を与えることで、参加意識を高めた。ゲームそのものは1学期間同じものにし、活動の一部や目標設定を少しずつ高くすることで、子ども同士が助け合う集団随伴性が見られた。これらの活動は、全校で取り組む異年齢集団活動にも生かされ、仲間づくりとして有効であった。

発表6

テーマ：漢字学習に困難を示す生徒のための自己学習支援システムの開発

発表者：樋熊一夫・芦口玲子・石田脩介・井上和紀・越井絵美・山下雄己・植村祥子・加茂勇・小林里美・中村潤一郎（上越教育大学大学院）
大庭重治・八島猛（上越教育大学）

発表要旨

読み書き障害は学習障害の約8割を占めており、通常の学級においてもその支援ニーズが高まっている。そのような読み書きに困難を示す子どもは、それまでの学習において失敗経験を重ねている場合が多く、学習に対して強い苦手意識を持っている。本研究では、漢字の想起に困難を示す中学生を対象として、iPadとデータベース・アプリケーション、その他情報通信技術を活用することにより、自ら学ぶことの楽しさを味わうことができるような自己学習支援システムを開発した。特に、大学のセンターにおける支援者との関わりとともに、普段の家庭学習をも視野に入れたシステムの開発をめざした。

発表7

テーマ：知的障害教育臨床実習の取り組みと成果(2)

発表者：荒川隆之・安藤裕子・太田有紀・堂前智範・北條龍司・坂本のぞみ・川西沙季（上越教育大学大学院）
村中智彦（上越教育大学）

発表要旨

特別支援教育コースが開講している大学院生対象の授業科目として、特別支援教育実践研究センターで、「知的障害教育臨床実習」が実施されている。臨床実習の目標は、参加児の発達や学習を促すとともに、受講学生の指導者としての診断的評価（実態把握）や個別の指導計画の作成、指導、評価に関わる基礎的な指導技術や実質的指導力の習得を目標としている。本発表では、その取り組みや成果の一部を紹介する。

発表8

テーマ：小学校特別支援学級間における『学び合い』実践
－異年齢集団における人間関係の変容について－

発表者：吉村俊介（大田原市立紫塚小学校）

発表要旨

平成23年10月から、大田原市立大田原小学校特別支援学級では異年齢集団における『学び合い』を実践してきた。『学び合い』とは、教師が教えたいことを教えたいように教えるのでは

なく、授業中に子ども同士がお互いに教え合って、教師の設定した課題を達成していくという方法である。本報告では、平成23年10月から平成25年3月までの実践内容や子ども達の間関係の変容について紹介する。また、『学び合い』実践を通して感じた成果と課題について述べたい。

発表9

テーマ：言語障害通級担当教師による吃音児指導プログラムの協働開発に関する研究(1)

発表者：松田純子（上越市立大潟町小学校）

川崎優美子・河野仁・高橋雅子・北條香織・金子直美・永井翔子・丸山真幸
佐藤愛・松本侑希子（上越教育大学大学院）
藤井和子（上越教育大学）

発表要旨

本研究は、言語通級担当教師(以下、担当教師)が協働で開発、実施した吃音児童の指導プログラムにおける担当教師の振り返りの内容を分析することで協働開発の成果と課題について明らかにすることを目的とした。プログラム実施後、担当教師15名にアンケート調査①を行った結果、プログラムの運営に関わる振り返りが見られたものの、個々の教師の指導や授業改善に関する振り返りは把握することができなかった。そこで改めて担当教師4名に対して、授業の振り返りに関するアンケート調査②を行ったところ、指導形態の工夫や通常学級担任への働き掛けなど授業改善への記述が見られた。2つの調査から、事前に目的を確認し合い共有しておくことで、目的に沿った振り返りが行われ、授業改善につながるということが推測された。これらのことから、プログラムの協働開発を行う際には、目的の明確化と共有をいかに図るかが重要であることが示唆された。

発表10

テーマ：学習意欲の継続に困難を示す児童に対する注意喚起の工夫（小学校特別支援学級低学年での実践から）

発表者：寺島ひかり（妙高市立新井小学校）

発表要旨

小学校低学年の児童にとって、授業時間を通して学習意欲を持続することは難しく、特別支援学級においてはその傾向が強くなると考える。本実践を行った学級においても、授業開始時にあった意欲が、活動の展開に伴って低下してしまったり、開始時から意欲がなかったりすることが児童のつぶやきや姿勢、行動から認められた。このため、段階を踏んで学習内容を深めたり広げたりすることが難しいという課題があった。そこで、導入段階だけではなく、活動に合わせて児童の注意を喚起することに重点を置いて授業を行うこととした。具体的な方策としては①動作化によって刺激を与える②補助や代用によって苦手意識を軽減する③実生活との関連によって学ぶ必要感を強調する④絵や写真、映像によって複数の感覚を働かせることを試みた。その結果、自ら意欲的に学習しようとする姿が徐々に見られるようになったり、自分に合った学習方法を見つけ出し、授業中に取り入れたいと意思表示をしたりするようになった。

平成25年度センター活動報告

1 センター事業運営

(1) 特別支援教育実践研究センター運営委員会

平成25年度第1回特別支援教育実践研究センター運営委員会は平成25年5月21日(火)に開催され、平成24年度事業報告、同決算報告、平成25年度事業計画、同予算計画、平成25年度紀要編集委員の選出および編集幹事の委嘱について協議された。第2回同運営委員会は平成25年12月19日(木)に開催され、平成26年度予算要求、平成25・26年度施設等に関する改善・改修について協議された。また、特別支援教育実践研究会第2回実践研究発表会と第85回・第86回センターセミナーについて報告があった。

〈平成25年度特別支援教育実践研究センター運営委員会委員名簿〉
齋藤一雄 大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員

特別支援教育実践研究センター長(委員長)

大庭重治 大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員

土谷良巳 大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員

我妻敏博 大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員

河合 康 大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員

藤井和子 大学院学校教育研究科准教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員

笠原芳隆 大学院学校教育研究科准教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員

村中智彦 大学院学校教育研究科准教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員

八島 猛 大学院学校教育研究科講師・特別支援教育実践研究センター兼務教員

小林優子 大学院学校教育研究科助教(平成25年8月より講師)・特別支援教育実践研究センター兼務教員

加藤哲文 大学院学校教育研究科教授・心理教育相談室長

(2) 特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会

平成25年度第1回特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会が平成25年6月5日(水)に開催され、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第20巻の編集方針と計画について協議された。13件の論文投稿があり、11名の担当者により審査が行われた。

〈平成25年度特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会委員〉
齋藤一雄(編集委員長)

土谷良巳

村中智彦

八島 猛

小林優子(編集幹事)

(3) 特別支援教育実践研究センター会議

22回開催され、センター将来構想、予算要求、センターセミナー実施要項、施設・設備の改善改修等に関する協議を行った。

(4) 特別支援教育実践研究会

特別支援教育に関する情報の共有と発信を図ることを目的として、地域の連携基盤に加え、修了生により全国的規模で組織される同窓会の協力を基に特別支援教育実践研究会を設立し、平成24・25年度の募集において協働研究員19名(新潟県内特別支援学校関係者9名、新潟県内公立小学校教員2名、大学教員2名、他県特別支援学校・公立小学校教員5名、その他1名)を採用した。また、会員が教育課程編成や学校現場・センター等における指導実践とその成果等を発表することを目的とし、平成25年11月17日(日)に第2回実践研究発表会を開催した。10件のポスター形式による発表会を行い、本学院生・新潟県内外の小・中学校、特別支援学校教員等71名が参加し、地域における情報交換・情報提供がなされた。

(5) 広報活動

センターの活動内容をホームページに掲載し、適宜更新している。

特別支援教育実践研究センターURL:

<http://www.juen.ac.jp/handic/>

2 臨床活動

(1) 教育相談の実施

地域の障害のある子どもの教育診断、発達援助、日常生活の指導・援助について、保護者や学校等の担当者などを対象に、面接相談や各種検査、継続指導、経過観察を行った。また、附属学校園との連携を図り、在籍する幼児・児童・生徒の保護者及び担当教員等への相談業務を推進した。この教育相談活動においては、センター教員の指導のもとに、特別支援教育コースの大学院生を含めたチームにより、発達、心理、知覚・認知、運動、コミュニケーション・言語、視覚、聴覚などの検査から総合的な教育診断を行い、診断結果に基づいて障害のある子どもの早期発見と療育指導などを行っている。また、障害のある子どもに関わる人々の環境の調整、地域の医療・相談・教育機関への紹介やケースワークも実施した。

(2) 教育相談実績

平成25年4月から平成25年3月までの教育相談実績は、以下の表A、表B、表Cに示す通りである。なお、表には特別支援教育コースの臨床実習として実施した教育相談、授業とは別にセンター教員による個別の教育相談、センター教員、及び特別支援教育コースの大学院生が研究のために実施した教育相談が含まれている。

1) 年間相談件数(表A)

表Aには障害種別ごとの相談件数が示してある。表中の新規相談とは平成25年度中に新たに相談を開始した件数であり、相談件数とは平成25年度以前から相談を継続している件数である。

新規相談の件数は14件であり、継続相談は48件で合計62件であった。なお、平成23年度は53件、平成24年度は59件であった。障害種別で見ると、肢体不自由・重症心身障害が7件、知

的障害・ダウン症が13件、聴覚障害が6件、言語障害が6件、自閉症・情緒障害が8件、発達障害が9件、視覚障害が4件、病弱が6件、その他の障害が3件であった。

表A 年間相談件数

障害種別	新規相談	継続相談	計
肢体不自由・重症心身	1	6	7
知的障害・ダウン症	5	8	13
聴覚障害	0	6	6
言語障害	1	5	6
自閉症・情緒障害	0	8	8
発達障害	3	6	9
視覚障害	0	4	4
病弱	3	3	6
その他	1	2	3
合計	14	48	62

新規相談…今年度より新しく教育相談を行ったもの
継続相談…前年度より引き続き教育相談を行ったもの

2) 年間相談・指導回数 (表B)

表Bには相談・指導の内容ごとの延べ指導回数を示してある。平成25年度の延べ指導回数は全部で691回であった。なお、平成23年度は531回、平成24年度は683回であった。

表B 年間相談・指導回数 (延べ指導回数)

指導内容	新規相談	継続相談	計
初期相談 (検査)	5	100	105
定期相談 (検査)	10	35	45
継続指導	69	472	541
合計	84	607	691

初期相談…初回相談(検査)のみ行ったもの
定期相談…数ヶ月に1回教育相談(検査)を行ったもの
継続指導…月1回以上継続して教育相談を行ったもの

3) 年間相談・指導時間 (表C)

表Cには相談・指導ごとの延べ指導時間が示してある。平成25年度の年間延べ指導時間は合計で1067.5時間であった。その内、検査関係では初期相談215.0時間、定期相談58.5時間であり、継続指導が894.0時間であった。延べ指導時間数について、平成23年度は819.0時間、平成24年度は1097.0時間であった。

表C 年間相談・指導時間 (延べ指導時間)

指導内容	新規相談	継続相談	計
初期相談 (検査)	7.0	208.0	215.0
定期相談 (検査)	14.0	44.5	58.5
継続指導	101.5	792.5	894.0
合計	122.5	1045.0	1167.5

3 教育活動

(1) 教育臨床実習の実施

特別支援教育コースでは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、重複障害、言語障害、発達障害の8障害に関する「教育臨床実習」及び「応用教育臨床実習」の授業科目を設けているが、その多くを前述の教育相談と関連づけて本セ

ンターで実施しており、週あたり合計28コマの教育臨床実習の授業を行った。

この臨床実習では、本センターに来所する障害のある子どもの検査・教育的診断、教育プログラムの作成、指導、評価について実習することにより、障害のある子どもの検査・教育的診断法、指導法、評価法に関する原理と技術を指導している。また、個別の臨床の都度、カンファレンスを実施し、VTR記録等を用いた臨床実践場面の分析やコンピュータによるデータの処理・管理、言語援助機器や視覚教材、コンピュータを用いた指導法についても取り組んでいる。

(2) 講義・演習の実施

センター研修室において、特別支援教育研究法、情緒障害教育総論、重複障害教育総論、言語障害教育総論、障害児教育学論、知的障害教育課程・指導法、特別な教育的ニーズのある子の支援等の講義を実施した。また、大学院の授業科目である「実践場面分析演習：特別支援教育」では、地域の特別支援学校の協力の下、児童・生徒の実態把握や授業の実施、授業分析等を行うが、本センターのVTR記録等を用いた臨床実践場面の分析やコンピュータによるデータの処理に活用した。その他、授業科目「障害児心理・生理検査法」において、本センターにある教材や検査用具、施設設備を活用し、多様な検査法や心理学実験を実施した。

(3) その他

新潟県から1名研究生を受け入れ、センター教員1名が指導教員となり、研修テーマにもとづいて研究指導を実施し、特別支援教育コースの授業の聴講、臨床実習への参加の機会を提供した。

4 研究活動

(1) 研究プロジェクト

センター教員が行っている研究プロジェクトは以下の通りである。

1) 科学研究費採択事業

- ・低学年児童を対象とした小集団における文字学習支援方法の開発
(基盤研究 (C), 代表者: 大庭重治)
 - ・パートナーシップ原理を基軸とした特別支援教育システムの構築に関する研究
(基盤研究 (C), 代表者: 河合康)
 - ・先天性盲ろう児の共創コミュニケーションに関するデータベースの構築
(基盤研究 (C), 代表者: 土谷良巳)
 - ・通級による指導 (言語障害) における自立活動のカリキュラム開発に関する研究
(基盤研究 (C), 代表者: 藤井和子)
 - ・知的障害児の小集団指導におけるチームティーチング: 指導者の位置取りの観点から
(基盤研究 (C), 代表者: 村中智彦)
 - ・通常学校に在学する健康障害児の自尊感情と教育支援方法
(基盤研究 (C), 代表者: 八島猛)
- #### 2) 学内研究プロジェクト
- ・特別支援教育に関する協働的課題解決システムの構築に向け

た試行的研究

(代表者：大庭重治)

- ・障害児・者のキャリア発達を促し主体性を高める地域活動の成果に基づくキャリア教育の内容と教員養成プログラムの検討

(代表者：笠原芳隆)

- ・小・中学校の通常学級における個別の指導計画作成に対する教師支援方略に関する研究

(代表者：藤井和子)

- ・上越地域における発達障害幼児の早期療育と子育て支援プログラムの実証的研究

－就学に向けた移行支援を中心に

(代表者(分担)：村中智彦)

- ・聴覚障害学生との関わりが教員養成系大学在籍学生に及ぼす影響

(代表者：小林優子)

(2) センター紀要

障害のある子どもの教育実践に関する総合的な研究成果について、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第20巻において発表した(平成26年3月刊行)。また、本巻に掲載された論文の電子ファイルを本センターホームページおよび上越教育大学リポジトリに公開した。

5 研修活動

(1) センターセミナー

特別支援教育において指導的立場にある現職教員、実践者、研究者、福祉関係施設の指導者を講師として招きセンターセミナーを実施している。センターセミナーは、地域の特別支援教育関係者への専門的知識や内外の最新情報の普及・啓発による地域貢献的役割の他に、特別支援教育コース大学院生に対し、大学院のカリキュラムを超えた幅広い知識や情報の獲得を目的としている。

今年度開催されたセンターセミナーは以下の通りである。

1) 地域貢献的内容

<第85回センターセミナー>

日時 平成25年11月17日(日) 午前10時～12時00分

講演者 西館有沙先生(富山大学人間発達科学部准教授)

テーマ 事例にみる障害理解教育の実際と研究上の課題

参加者 73名

2) 指導者研修に関する専門的内容

<第86回センターセミナー>

日時 平成25年12月15日(日) 午後2時～4時30分

講演者 武居 渡先生(金沢大学学校教育系准教授)

テーマ 手話の獲得とその評価

参加者 77名

(2) その他の各種研究会・講習会

センターを会場に開催された研究会・講習会等は、以下のとおりである。

- ・新潟県認定講習
- ・上越教育大学認定講習
- ・教員免許状更新講習
- ・上越自立活動研究会学習会(隔月)

- ・新潟県聴覚言語障害児教育研究会
- ・青年の余暇・学習会(ナディアの会)
- ・上越教育大学出前講座
- ・上越言語障害教育研究会

6 地域支援・連携活動

(1) 地域支援・連携活動の実施内容

センター教員が行った地域支援・連携活動は以下の通りである。

1) 地域貢献事業(大学プロジェクト)

- ・上越地域難聴幼児支援事業
(代表者：我妻敏博)

2) その他

- ・新潟県立上越特別支援学校評議員
- ・新潟県立はまなす特別支援学校評議員
- ・新潟県教育職員認定講習会講師
- ・新潟県初任者研修講師
- ・新潟県12年研修講師
- ・新潟県内特別支援学校教職員研修会講師
- ・新潟県内特別支援学級教職員研修会講師
- ・新潟県新任特別支援学級担任教員研修講師
- ・上越市就学支援委員会委員
- ・上越市こども発達支援センター講師
- ・上越市言語障害通級担当教員研修会講師
- ・上越特別支援教育研究会顧問・講師
- ・上越市教育センター研修会講師
- ・上越市未就学児サポート事業講師
- ・妙高市障害児通園事業「ひばり園」職員研修講師
- ・妙高市就学指導委員会委員
- ・柏崎市早期療育事業講師
- ・柏崎市たんぼぼプレー教室助言者
- ・柏崎市教育センター研修会講師
- ・柏崎市言語障害通級担当教員研修会講師
- ・柏崎特別支援学校ICT準備委員会講師
- ・新潟市教育センター研修会講師
- ・糸魚川市「めだか園」職員研修講師
- ・糸魚川市「気になる子の療育研修会」講師
- ・糸魚川市「5歳児発達相談会」講師
- ・中越教育懇談会中魚支部研修会講師
- ・魚沼市教育振興会特別支援教育部研修会
- ・富山県教育職員認定講習会講師
- ・長野県教育職員認定講習会講師
- ・川崎市総合教育センター専門員
- ・青年の休日を楽しむ会(ナディアの会) 発起人・事務局
- ・埼玉県特別支援教育研究協議会指導助言
- ・第37回関東甲信越地区特別支援学校知的障害教育校長会研究大会指導助言
- ・関東甲信越地区特別支援教育研究協議会指導助言
- ・新潟県立長岡聾学校との連携による「きこえ相談」
- ・健康に特別な支援を必要とする子どもたちのための発達支援教室「ふれあい教室」主催
- ・日本臨床発達心理士新潟支部研修会講師

(2) その他

地域の特別支援学校など外部機関に対し、センターが所有する検査用具の貸出を随時行った。

特別支援教育実践研究センター 小林優子