

# 上越教育大学

## 特別支援教育実践研究センター紀要

2018年3月 第24巻

### 論文

- 葉石 光一・池田 吉史・大庭 重治・浅田 晃佑：  
知的障害者の手作業に対する他者との共行為の効果…………… 1
- 近藤 優樹・小林 優子：  
ADHDを併せ有する聴覚障害児の格助詞の誤用の分析…………… 7
- 坂口 嘉菜：音声聴取が聴覚障害児の格助詞選択に与える影響……………11
- 中嶋 忍・河合 康：  
明治時代の長野県教育における聾教育に関する史的研究  
—小林照三郎の『聾啞児童の算術科初歩教授の実際』について—……………17

### センター事業報告

#### <地域の情報>

- 野住 明美：公立中学校における障害理解授業の実践報告……………25
- 吉橋 哲：発達障害通級指導教室修了生への聞き取り（2）  
—本人との語りと対話によるライフラインの分析—……………29
- 本間 勲：創立50周年を迎えた新潟県立高田特別支援学校の記念事業について……………37

#### <教材・教具の紹介>

- 石田 脩介・金子 孝史・山下 拓也・佐脇由佳子・池田 吉史・大庭 重治：  
小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との  
係わりの変化を促すための支援課題（その4）……………39
- 井上 和紀・石田 脩介・大庭 重治：  
書字を苦手とする児童への支援方法について  
～漢字テストに焦点を当てて～……………43
- 齋藤 一雄：リズム運動のための組曲「おさんぽランラン」……………47

#### <特別支援教育実践研究会実践研究発表会>

- 第6回実践研究発表会……………55

#### <活動報告>

- 平成29年度センター活動報告……………57

Joetsu University of Education

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

Volume 24, March 2018

## 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要編集規程

- 第1条 上越教育大学特別支援教育実践研究センター(以下「センター」という)は、機関誌を発行し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要(以下「紀要」という)と称する。
- 第2条 紀要は、原則として年1回発行する。
- 第3条 紀要には、論文等とセンターの事業報告を掲載する。論文等は、特別支援教育の臨床や実践に関する未公開の研究論文であり、特別論文と論文を含むものとする。センターの事業報告は、①地域の情報、②教材・教具の紹介、③センターセミナーの報告、④実践研究発表会の報告を含むものとする。
- 第4条 紀要の編集のため、編集委員会(以下「委員会」という)を置く。  
2. 委員会は、センター運営委員のうちから選出された若干名の編集委員をもって組織する。  
3. 委員会に委員長を置き、センター長をもって充てる。
- 第5条 編集事務を担当するために、編集幹事(若干名)を置く。  
2. 編集幹事は、特別支援教育コース教員のうちから委員長が委嘱する。
- 第6条 論文等の筆頭執筆者は、上越教育大学特別支援教育コース教員、特別支援教育コース(修了生を含む)の大学院生若しくは研究生又はセンターの事業に関与したと委員会が認めた者とする。
- 第7条 紀要に論文等の掲載を希望する者は、紀要論文執筆規程に従って執筆し、委員会に送付するものとする。  
2. 投稿された論文等の採否は、委員会の合議によるものとする。  
3. 委員会は、投稿された論文等の審査について、必要があると認めるときは、編集委員以外の者に審査を依頼することができる。
- 第8条 採択された論文等の形式、内容について、委員会において添削を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。
- 第9条 採択された論文等の著作権は著者に属するものとするが、委員会は著者から個別に同意又は許諾を得ることなく、その頒布のために複製、媒体変換及び公衆送信することができるものとする。  
2. 採択された論文等は当該年度の紀要に掲載し、センターホームページ(<http://www.juen.ac.jp/handic/>)及び上越教育大学リポジトリ(<http://repository.lib.juen.ac.jp/>)に公開するものとする。
- 第10条 紀要に掲載されたもの及び委員会により公衆送信されたものは無断で複製あるいは転載することを禁じる。  
附則：この規程は、平成6年12月15日から施行する。  
附則：この規程は、平成8年6月27日から施行する。  
附則：この規程は、平成9年4月1日から施行する。  
附則：この規程は、平成12年7月13日から施行する。  
附則：この規程は、平成14年7月16日から施行する。  
附則：この規程は、平成16年4月1日から施行する。  
附則：この規程は、平成19年7月25日から施行する。  
附則：この規程は、平成20年7月22日から施行する。  
附則：この規程は、平成20年8月23日から施行する。  
附則：この規程は、平成22年7月13日から施行する。  
附則：この規程は、平成25年6月11日から施行する。

## 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要論文等執筆規程

- 論文原稿は未発表のものに限る。
- ワープロを用い、A4判用紙に25字×32行(800字)で印字された原稿を提出すること。A4判用紙の原稿3.6枚は刷り上がり1頁に相当する。本文、文献、図表、要約を全て含めた論文の刷り上がり頁数は、6頁を上限とする。
- 原稿は3部(コピー可)送付する。なお、受理された場合は、文書保存CD-ROMもしくはUSBメモリ等(使用ソフトについて明記)も合わせて送付する。
- 使用漢字は常用漢字を、仮名づかいは現代仮名づかいを原則とする。
- 表と図は、その印刷位置及び大きさをあらかじめ表示しておくものとする。
- 冒頭には、本文と別に和文で抄録(400字以内)を付し、それを読めば問題、目的、方法、結果、考察、結論の大意がほぼ把握できるようにする。
- 論文にはキー・ワードを必要とする。キー・ワードは和文抄録に付加するものであり、3～5項目をつける。
- 外国人名・地名等の固有名詞以外はなるべく訳語を用い、必要な場合は初出の際だけ原語を付記する。
- 注及び引用文献は、論文末に一括して掲げるものとする。雑誌の場合は、著者名、発行年、題目、雑誌名、巻数、論文所在頁の順、単行本の場合は、著者名、発行年、書名、発行所の順に記述する。  
文献の記述例は、以下のとおりである。  
Kirmse, U., Jacobsen, T., & Shroger, E. (2009) Familiarity affects environmental sound processing outside the focus of attention: an event-related potential study. *Clinical Neurophysiology*, 120, 887-896.  
上越教育大学(2018)「思考力」が育つ教員養成－上越教育大学からの提言－。上越教育大学出版会。
- 論文の投稿等期日については、編集委員会が別途定めるものとする。
- 執筆者による校正は、原則として1回とする。執筆者は、校正時に加筆・修正しないことを原則とする。
- 投稿論文は、原則として返還しない。
- 印刷の体裁は、編集委員会に一任する。

## 論文

## 知的障害者の手作業に対する他者との共行為の効果

葉石 光 一\*・池田 吉 史\*\*・大庭 重 治\*\*・浅田 晃 佑\*\*\*

知的障害者は、作業の遂行において能力を安定して発揮することに難しさがあり、作業効率を向上させることに困難を示す場合がある。本研究では、この課題を改善する支援上の手がかりを得るため、知的障害者の手作業に対する知的機能と実行機能の影響、および他者存在の社会的促進効果を検討した。社会的促進効果とは、他者との協力や競争がない場合でも、他者の存在によって個人の課題遂行成績が向上することを指す。具体的には、鉛筆にキャップを取り付けるキャップ付け課題の成績を、単独遂行の場合と、他者が共に行う共行為の場合とで比較した。知的障害者の手作業の成績には、知的機能と実行機能がともに有意に関連していた。しかし、課題遂行における共行為の効果は明確にはみられなかった。この結果を踏まえ、知的障害者の作業成績に対する共行為の効果を検討する上での今後の課題を整理した。

## I. はじめに

知的障害者は、与えられた課題の遂行において、能力を安定して発揮することに困難を示す場合がある。これは、古くは反応時間の変動性の大きさ（例えば、Baumeister and Kellas (1968) 等）の点からも指摘されてきたことであり、最適パフォーマンスの維持の困難として知られてきた。この背景にある影響因としては、知的機能とともに行為を目的にそって制御する実行機能が考えられている（Haishi, Okuzumi, and Kokubun, 2011）。これまで、測定における変動性の大きさは、測定の方法論上の問題として捉えられる傾向があったが、葉石・池田・大庭・八島・勝二・岡崎・奥住・國分（2016）は、この変動性が知的障害者の作業遂行の本質に係わる特徴であること、作業遂行における変動性の改善が作業効率の向上につながりうる鍵であることを指摘した。

作業の遂行過程に見られる変動性の増大には、課題に向かう注意過程やワーキングメモリエラーの関与が推測されている（Schmiedek, Oberauer, Wilhelm, Süß, and Wittmann, 2007）。つまり、手作業の効率の向上を目指す支援においては、認知や行為の実行制御への配慮が必要である。一方で、手作業を含む運動課題においては、知的障害の程度が重いほど、つまり知的機能が低いほど、その成績が低下する傾向が古くから指摘されてきた（例えばBruininks (1974) など）。しかし知的障害者の運動課題における実行制御の問題と知的機能の問題がどのように関連するかについては、今のところ明確な答えがない。一般的傾向としては、実行機能は知的機能と相関する傾向があるが、知的障害、注意欠陥多動性障害、学習障害等をもつ者においては、両者に解離がみられることがある。またFriedman, Miyake, Corley, Young, DeFries, and Hewitt (2006) は、知的機能と実行機能の関連について、ワーキングメモリと知能には高い関連が認められるが、抑制と切り替えについては関連性

が低いことを指摘している。そのため、知的障害者の手作業の効率を改善する支援を考案する上では、手作業に対する知的機能、実行機能の影響を分析することが課題の一つと言える。その上で、実際の作業効率を向上させる配慮の検討を行う必要がある。

そういった、行為の実行制御の問題を改善しうる手立ての一つとして、課題を他者と共に行うこと、つまり、他者が存在することによる社会的促進（Allport, 1924）の効果を利用することがあげられる。社会的促進現象とは、「他者との協力や競争がない場合でも、他者の存在によって個人の課題遂行成績が向上する」（木村・吉崎, 2011）ことを指す。この現象については、古典的には、他者の存在が動因や覚醒を高める（Zajonc, 1965）ことが背景にあると考えられてきた。ただし、他者存在の影響は必ずしも課題遂行にポジティブな効果をもたらすばかりではない。他者が存在することでむしろ課題遂行の成績が下がる場合があり、これは社会的抑制と言われる。例えば求められる課題が新奇あるいは困難なものの場合、他者存在は課題遂行に対してネガティブに作用する（Demolliens, Isbaine, Takerkart, Huguet, and Boussaoud, 2017）。また、他者存在の効果の検討は、他者が観察者として存在するだけの場合と他者が共に課題を遂行する場合とに大別される。後者の効果（共行為の効果）に関しては、さらにチームとして課題を共有する場合と、課題に共に取り組むが独立して行う場合とを分けることができ、社会的促進の効果は、前者においてより顕著であることが示されている（例えば、Brennan and Enns (2015) など）。しかし知的障害者を対象として社会的促進の効果を検討した研究はこれまでのところみられておらず、その詳細は明らかではない。

そこで本研究では、知的障害者の単純な手作業を取り上げ、そのパフォーマンスに対する知的機能および実行機能の影響を明らかにすること、また共行為による社会的促進効果の影響を検討することを目的とした。具体的には、鉛筆にキャップを取り付けるキャップ付け課題の成績を、単独遂行の場合と、他者が共に行う共行為の場合とで比較し、その効果を検討した。な

\* 埼玉大学教育学部

\*\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

\*\*\* 白鷗大学教育学部

お、共行為の社会的促進効果はチームとして課題に取り組む場合のほうが得られやすいとされるが、知的障害者との間でそういったチームとしての活動を行うためのコミュニケーション関係を構築することは簡単ではないこと、関係性のコントロールが困難であることから、本研究では実験補助者が並行して共に作業を行うことによる効果を検討することとした。

## II. 方法

### 1. 対象者

知的障害者27名が本研究に参加した。生活年齢は9歳から53歳（平均29.16±13.43歳）、知能指数は14から69（平均42.89±17.70）であった。

### 2. 手続き

本研究の目的は、知的障害者の作業遂行に対する社会的促進の効果を検討することである。社会的促進の効果を得る上では、上述の通り、過度に新奇な課題や困難な課題を避ける必要がある。そこで比較的身近にある材料を用いた手作業を課題として用いることとし、鉛筆にキャップを取り付ける課題（キャップ付け課題）を実施した。これを、対象者が単独で行う場合と、実験補助者が共に行う場合とを比較した。

なお、知的障害者の作業課題の成績は、①基本的な運動機能、②知的機能、および③行為を目的にそってコントロールする実行機能の影響を受けると考えられる。そのため、①については手指の運動スピード、②については知能指数（以下、IQとする）を用いてその影響を検討することとした。③については、実行機能のうち切り替え機能を測定するのに用いられるDimensional Change Card Sorting課題（以下、DCCS課題とする）を実施した。これは、本研究で取り上げたキャップ付け課題が、鉛筆（またはキャップ）の色に応じて取り付けるキャップ（または鉛筆）の色を変える必要があったことによる。課題の詳細は以下の通りであった。

#### (1) キャップ付け課題

手作業のパフォーマンスを評価するため、色鉛筆にキャップをはめるキャップ付け課題を行った。課題は、対象者の前に置かれたトレーから色鉛筆（赤と青の2色）とキャップ（赤と青の2色）を取り出し、色鉛筆にキャップをはめてトレーに入れるという内容であった。対象者の前にトレーを3つ、横に並べて置き、対象者の利き手側のトレーにキャップ（赤、青それぞ

れ30個ずつ、計60個）を、非利き手側のトレーに色鉛筆（赤、青それぞれ30本ずつ、計60本）を入れた。キャップをはめた色鉛筆を入れるトレーは真ん中に置いた（図1に実験場面の概略を示した）。

作業では、赤鉛筆に青いキャップを、青鉛筆に赤いキャップをはめるよう指示した。指示に先立ち、色鉛筆、キャップ、赤と青の色について命名できることを確認し、命名できなかった場合にはその場で呼称を確認した。説明にあたっては、実際に正しく作業をやって見せ、練習を行った後に本試行へ進んだ。

本試行は、対象者が一人で作業を行うSingle条件と、実験補助者と対象者が横に並んで同じ作業を同時に行うDual条件とで実施した。Single条件では、課題の説明と練習を行った後、実験者が終わりと言うまで、できるだけたくさんキャップ付けを行うよう指示した。Dual条件では、課題の説明と練習を行った後、補助者を呼び寄せ、同じことを補助者も一緒に行うことを告げるとともに、二人ともできるだけたくさんキャップ付けを行うようにとの指示を与えた。

いずれの場合も1試行は2分間であり、対象者の半数は①Single条件、②Dual条件、③Dual条件、④Single条件の順で、残りの半数は①Dual条件、②Single条件、③Single条件、④Dual条件の順で測定を実施した。測定の様子は、対象者の左前方においたビデオカメラで撮影した（図2に実験の状況を示した）。

色鉛筆とキャップの色の組み合わせが正しくできている正反応の数（正反応数）、色の組み合わせが誤っている誤反応の数（誤反応数）をカウントし、正反応と誤反応を合わせた総数に対する正反応数の割合（正反応率）を算出した。

#### (2) DCCS課題

DCCS課題は、提示された絵カードをルールに従って分類する課題である。本研究で用いたカードに描かれた絵には、形（車とりんご）と色（赤と緑）の2次元の情報が含まれていた。形で分類する場合は「形のゲーム」、色で分類する場合は「色のゲーム」として実施した。対象者の半数は形のゲームの後に色のゲームを、残りの半数は色のゲームの後に形のゲームを実施した。

実施にあたっては、参加者の前に「赤いりんご」のカードと「緑の車」のカードが取り付けられた2つのトレーを置いた。実験者が提示するカードには「緑のりんご」か「赤い車」が描

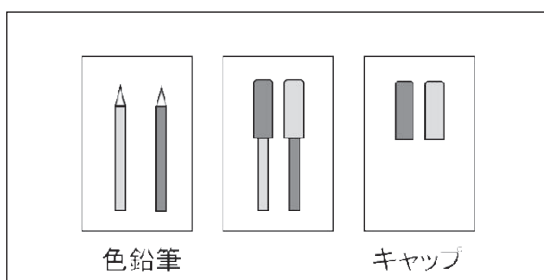


図1 キャップ付け課題場面の概略  
色鉛筆の入ったトレー、キャップの入ったトレーからそれぞれを取り出し、異なる色同士で組み合わせる真ん中のトレーに入れる。

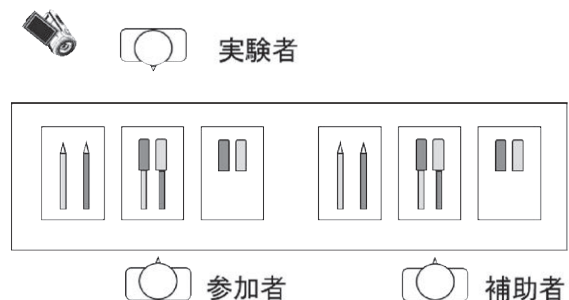


図2 キャップ付け課題の実験状況  
Single条件では、課題を参加者が一人で実施する。Dual条件では、補助者が参加者の横で課題を同時に実施する。

かれています。形のゲームでは、参加者は提示されたカードの絵の色を無視し、形の一致するカードが取り付けられたトレーにカードを入れる必要がある。色のゲームでは、逆に提示されたカードの形を無視し、色の一致するカードが取り付けられたトレーにカードを入れる必要がある（図3に、課題内容の概略を説明した）。

この課題では、形（あるいは色）での分類から色（あるいは形）での分類に課題内容が変わったときに、それにそって認知と行為を切り替えることができるかどうかを評価する。そのため、後半のゲームにおいて正しい分類ができた数（正答数）を課題の成績とした。使用したカードは前半と後半、それぞれ10枚ずつであったため、満点は10点となる。

### (3) タッピング課題

キャップ付け課題の成績には、基本的に手指の運動スピードの影響が現れると考えられる。対象者の手指の運動スピードを把握するため、時間あたりのタッピング数を測定した。測定には打叩度数計（竹井機器製TKK134c）を用いた（図4に装置の外観を示した）。本装置は、カウンタに取り付けられた打棒を親指と人差し指で持ち、上下に動かすと、それに連動してカウンタの数字が変わる仕組みになっている。対象者には、利き手を使い、できるだけ速く打棒を動かすよう指示した。利き手

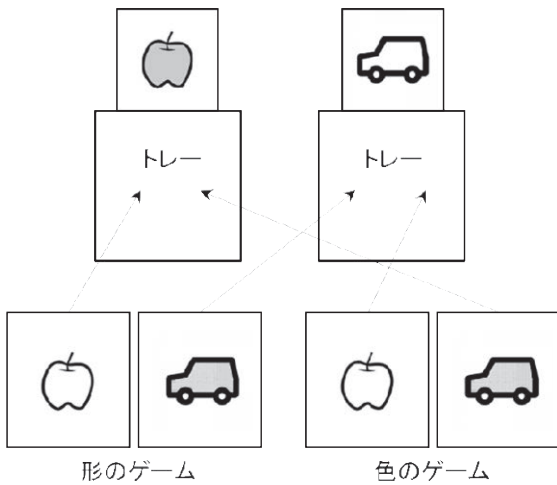


図3 DCCS課題の概要

形のゲームでは絵の色を無視して同じ形のカードが取り付けられたトレーにカードを入れる。色のゲームでは絵の形を無視して同じ色のカードが取り付けられたトレーにカードを入れる。

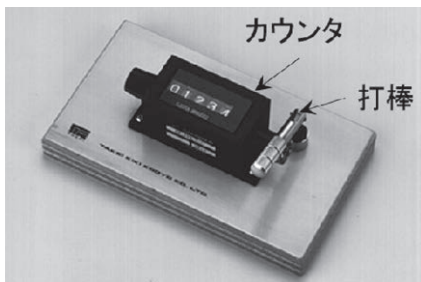


図4 打叩度数計の概要

カウンタに取り付けられた打棒を上下させ、タッピング数をカウントする。(竹井機器工業株式会社カタログを一部改変)

の確認は、対象者に鉛筆を渡し、○を描かせて確認した。測定は1試行あたり20秒間とし、2試行の平均タッピング数を算出して、対象者の代表値とした。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. キャップ付け課題の成績とその関連要因

知的障害の有無に係わらず、手作業の達成量は手指の運動スピードと関連すると考えられる。そこで、キャップ付け課題の総数とタッピングの成績の関連を調べた。図5は、キャップ付け課題の総数とタッピングの成績の関連を示したものである。Single条件とDual条件のいずれにおいても、両変数の関連は非常に高かった。両変数間の相関係数は、Single条件では0.81 ( $p=.00$ )、Dual条件では0.80 ( $p=.00$ ) であった。ところで、知的障害者の運動機能が知的機能と強く関連すること (Bruininks, 1974) が古くから知られている。本研究の結果についても、キャップ付け課題の総数およびタッピングの成績とIQの関連をみたところ、いずれの間にも有意な相関が認められた (Single条件:  $r=.66, p=.00$ ; Dual条件:  $r=.60, p=.00$ ; タッピング:  $r=.78, p=.00$ )。つまり、キャップ付け課題の総数の多さは、手指の運動スピードの高さと関連するが、その背景として知的機能の高さが係わっていると考えられた。

図6は、キャップ付け課題の正反応数とIQの関連を示したものである。いずれの条件においても、両変数の関連は有意に高かった。両変数間の相関係数は、Single条件では0.68 ( $p=.00$ )、Dual条件では0.66 ( $p=.00$ ) であった。正反応との関連としては、知的機能との関連が予想されるところだが、上記の結果はその予想と一致しており、正反応の高さは知的機能の

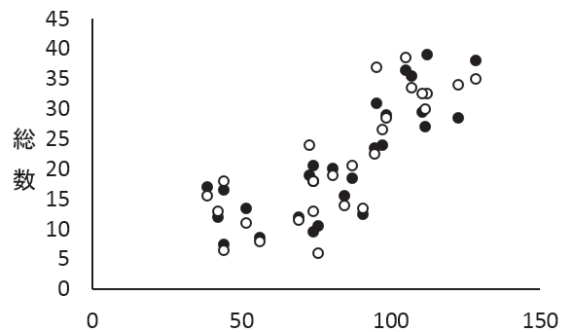


図5 キャップ付け課題総数とタッピングの関連

● Single条件 ○ Dual条件

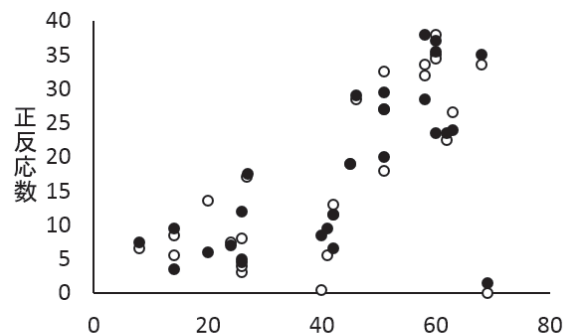


図6 キャップ付け課題の正反応数とIQの関連

● Single条件 ○ Dual条件

高さに関連していると考えられた。これについては、より具体的には、課題理解のレベルの高さと課題の正反応数に関連するということが解釈することができる。しかしその一方で、課題の理解と行為のコントロールが必ずしも結びつかないという可能性を検討しておく必要がある。例えばFriedman, Miyake, Corley, Young, DeFries, and Hewitt (2006) は、知的機能と実行機能の関連について、ワーキングメモリと知能には高い関連が認められるが、抑制と切り替えについては関連性が低いことを指摘している。そこで、キャップ付け課題の成績と実行機能の切り替え機能の測定に用いられるDCCS課題の成績との関連を検討した。その結果、表1に示したように、Single条件、Dual条件のいずれにおいても、正反応数との間に有意な相関がみられた。これは、本研究の作業課題を早くかつ正しく遂行することには、課題の理解が高いことに加え、認知や行為を状況に応じて切り替えられることが強く関連していたということを示している。キャップ付け課題では、手に取った鉛筆（またはキャップ）の色に応じて取り付けるキャップ（または鉛筆）の色を変える必要があった。正反応数とDCCS課題の成績との関連は、こういった課題状況によるものと考えられる。

なお、DCCS課題の成績とIQとの相関は有意に高かった ( $r=.70, p=.00$ ) が、これは実行機能と知的機能の関連の強さを示す一般的な証拠とはならないであろう。知的障害者に関しては、どのような課題においても、課題の理解度が課題遂行の成績に強く影響することを考慮する必要があるためである。念のため、IQを制御変数としてDCCS課題とキャップ付け課題の正反応数の偏相関係数を求めたところ、Single条件では-.06、

表1 キャップ付け課題とDCCS課題の成績の関連

	Single条件	Dual条件
正反応数	.68 ( $p=.00$ )	.66 ( $p=.00$ )
正反応率	.22 (ns)	.23 (ns)

Dual条件では-.06であった。これはキャップ付け課題の成績が、基本的に理解能力の影響を強く受けていることを示している。

以上の結果を踏まえ、キャップ付け課題の成績（正答数）の影響因を、生活年齢とIQを独立変数とした重回帰分析を通して検討した。表2は、その結果をまとめたものである。まず、キャップ付け課題のいずれの条件においても、回帰は有意であった (Single条件:  $F_{3,21}=8.57, p=.002$ ; Dual条件:  $F_{3,21}=7.02, p=.004$ )。またSingle条件とDual条件のいずれに関しても、有意な説明変数はIQであった。ここまでの結果を総合すると、知的障害者のキャップ付け課題の成績の高さには、基本的に知的機能が高いことが関連しているが、さらに知的機能の高さと結びついた手指の運動スピードの高さ、状況によって認知や行為を切り替える能力の高さとの関連があると考えられる。

## 2. Single条件とDual条件の比較

表3は、キャップ付け課題の成績（総数、誤反応数、正反応数、正反応率）をSingle条件とDual条件ごとに示したものである。いずれの指標に関しても、Single条件とDual条件の間に違いは見られなかった。これは、課題遂行にとって、課題を他者と共に行う条件が有利に作用しなかったことを示す結果である。つまり、本研究においては共行為事態における社会的促進効果が見られなかった。これは両条件の成績の個人内差が、全体の平均値をとったことでならされた結果ではなかった。Single条件の正反応数とDual条件の正反応数の相関係数は.94 ( $p=.00$ ) であり、対象者の正反応数の条件間での個人内変動は非常に小さかった。本研究の測定条件からこの原因を明確に特定することはできないが、他者存在の効果が得られなかったことから、可能性としては①対象者の他者意識が全般的に低かったということと、②実験事態が他者意識を活性化しなかったということが考えられる。今後、検討を進める必要があるが、本研究に参加した対象者は、年齢、知的能力の点で多様

表2 キャップ付け課題の関連要因

	Single条件			Dual条件		
	標準化係数	<i>t</i>	<i>p</i>	標準化係数	<i>t</i>	<i>p</i>
生活年齢	.034	.200	.843	-.018	-.103	.907
IQ	.671	3.999	.001	.619	3.573	.002
回帰の有意性	$F_{2,22}=8.569, p=.002$			$F_{2,22}=7.024, p=.004$		
決定係数	.387			.334		

表3 キャップ付け課題の成績

	総数		誤反応数		正反応数		正反応率 (%)	
	Single	Dual	Single	Dual	Single	Dual	Single	Dual
平均	21.20	21.48	3.52	3.50	17.69	17.98	76.56	75.17
標準偏差	9.54	10.02	4.08	4.41	11.75	12.43	27.75	33.13

表4 Single先行群とDual先行群の比較

	IQ	DCCS課題	Single条件		Dual条件	
			正反応数	正反応率	正反応数	正反応率
Single先行群	46.62 ± 18.97	7.37 ± 3.89	19.58 ± 12.17	0.74 ± 0.32	20.58 ± 13.10	0.73 ± 0.35
Dual先行群	39.00 ± 17.11	7.21 ± 4.15	16.07 ± 11.42	0.79 ± 0.24	15.50 ± 11.72	0.77 ± 0.33
全体	42.89 ± 17.70	7.30 ± 3.95	17.68 ± 11.75	0.77 ± 0.28	17.98 ± 12.43	0.75 ± 0.33

であり、他者意識に関する個人内属性のみで本研究の結果を説明するのは難しいのではないと思われる。一方、②に関しては、本研究の実験事態として共行為者が隣にいる状態であったため、課題遂行中に共行為者が視野に入りやすく、他者意識が活性化されにくい状況であったと考えることはできる。磯崎(1979)は共行為者の課題遂行を直接見ることができる場合とできない場合を比較し、課題の成績に条件の差が現れなかったことを報告している。また、共行為事態の効果に関しては、2人がチームとして1つの課題に取り組む場合と、2人が独立して同じ課題に取り組む場合とでは、前者のほうがより促進効果が強いことが知られている(Brennann and Enns, 2015)。本研究の共行為者は対象者と並行して、独立に課題に取り組んでいたため、社会的促進の効果が得られにくかった可能性がある。

以上のような可能性を検証しつつ、知的障害者の課題遂行に対する社会的促進効果の検討を進める必要があるが、ここで合わせて念頭においておくべきことをまとめておきたい。先に述べた磯崎(1979)の対象者は、本研究と異なり、定型発達者であった。共行為者の状態(見えるか、見えないか)の違いの現れ方が知的障害者と定型発達者の場合とで異なる可能性があることを考慮に入れていく必要がある。また、この点の検討においては、実験条件等、他者存在に関する外的状況の影響のみでなく、対象者の他者に対する感受性、他者意識といった内的要因の検討を合わせて行う必要がある。ここで他者意識とは、辻(1993)の言う「他者へ向ける注意、関心、意識」を指すが、知的障害者の他者意識の研究は見られない。知的障害者を対象として、共行為による社会的促進の効果を高める条件を検討するには、そもそも知的障害者の他者意識の特性を明らかにしておく必要がある。また、社会環境への志向性もまた社会的促進の効果に影響を与えることが知られており、自己評価の低さは社会的促進効果に繋がりにくい(Uziel, 2007)とされる。失敗経験の蓄積による自己評価の低さは、知的障害者においてよく指摘されることであり、こういった点を考慮した検討が必要である。

ところで本研究では、2つの条件の実施順序を2パターン(Single条件を先に実施する場合とDual条件を先に実施する場合)用意して実験を実施した。これは、被験者内計画で2つの実験条件の比較を行うため、実験順序の結果に対する影響を軽減する必要があったことによる。元々、独立変数として設定したわけではないが、最後に実験順序の違いが結果に与えた影響について述べる。表4は、Single条件を先に行った者(Single先行群)とDual条件を先に行った者(Dual先行群)とでキャップ付け課題の正反応数と正反応率を分けて示したものである。Dual先行群はSingle先行群よりもIQとDCCS課題の成績が低いものの、課題を単独で行ったSingle条件正反応率が高かった(ただし、群間の差は統計的に有意ではない)。従来、共行為による促進効果は、単独で課題を行うか、他者と共に課題を行うかという条件間の比較で述べられてきた。Dual条件を先行させ、他者存在を印象付けたことで生じた促進効果が、その場限りのものではなく、その後の単独での課題遂行にも波及するとすれば、これは、共行為の促進効果の転移と言える。そういった効果を期待しうるのかどうか、それとも単なる学習効果なのか、今後、確認していく必要がある。

## 追記

本研究はJSPS科学研究費補助金(基盤研究(B)課題番号17H02714 研究代表者:葉石光一)の助成を受けて行われた。

## 文献

- Allport, F. H. (1924) *Social psychology*. Houghton Mifflin, Boston.
- Baumeister, A. A., & Kellas, G. (1968) Reaction time and mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 3, 163-193.
- Brennann, A. A. & Enns, J. T. (2015) When two heads are better than one: Interactive versus independent benefits of collaborative cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 22, 1076-1082.
- Bruininks, R. H. (1974) Physical and motor development of retarded persons. *International Review of Research in Mental Retardation*, 7, 209-261.
- Demolliens, M., Isbaine, F., Takerkart, S., Huguet, P., & Boussaoud, D. (2017) Social and asocial prefrontal cortex neurons: a new look at social facilitation and the social brain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12, 1241-1248.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., 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・池田吉史・大庭重治・八島猛・勝二博亮・岡崎慎治・奥住秀之・國分充(2016) 知的障害者の反応時間特性の分析および手作業の効率性向上に向けた支援実践上の観点. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 22, 19-22.
- 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.
- 磯崎三喜年(1979) 社会的送信を規定する要因の実験的研究. 実験社会心理学研究, 19(1), 49-60.
- 木村ゆみ・吉崎一人(2011) 他者行為の知覚が観察者の反応競合効果に及ぼす影響. 人間環境学研究, 9(2), 71-76.
- Schmiedek, F., Oberauer, K., Wilhelm, O., Süß, H. M., & Wittmann, W. W. (2007) Individual differences in components of reaction time distributions and their relations to working memory and intelligence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136, 414-429.
- 辻平治郎(1993) 他者意識と他者意識尺度. 自己意識と他者意識, 北大路書房, 149-164.
- Uziel, L. (2007) Individual differences in the social facilitation effect: A review and meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 41, 579-601.
- Zajonc, R. B. (1965) Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

## 論文

## ADHDを併せ有する聴覚障害児の格助詞の誤用の分析

近藤 優樹\*・小林 優子\*\*

本研究では、注意欠陥多動症（以下ADHD）を併せ有する聴覚障害児が用いる文理解方略について分析し、格助詞の誤用傾向を明らかにすることを目的とした。対象児Aは小学校2年生の男児で、重度難聴とADHDの診断を受けていた。中村（1996）を参考に、3択式の文選択課題、2択式の絵選択課題、助詞挿入課題を作成しA児に実施した。分析の視点として、正答率と、我妻（1998）が述べた文理解方略のうち、絵と文のマッチング反応と語順方略という2つの誤反応の生起率について調べた。

その結果、文選択課題の正答率は19%、絵と文のマッチング反応は全誤答中92%で見られた。絵選択課題の正答率は56%で、誤答した14問全てに絵と文のマッチング反応と語順方略が見られた。助詞挿入課題の正答率は69%であったが、文意を汲みながら回答していない様子が見られた。

このように、A児の回答には絵と文のマッチング反応や語順方略が頻出しており、こうした誤反応は文理解の段階においては低い段階とされており、聴覚障害単一症例児の報告と比較しても遅れていることが推測され、A児の格助詞の理解の遅れにはADHDが関係していることが示唆された。

キー・ワード：聴覚障害、格助詞、聴覚障害児の文理解方略

## 1 問題と目的

聴覚障害児の文理解方略は、「絵と文のマッチング反応」「意味的方略」「語順方略」「助詞方略」の順で発達する（我妻, 1998）。絵と文のマッチング反応とは、文中の単語の位置と絵の中の人物の位置とのマッチングによる反応であり、文理解による方略とは言えない段階である（我妻, 1998）。語順方略とは、述語動詞および助詞の文法的側面を手がかりとして使うことができず、語順を手がかりに文を解釈する段階である（我妻, 1998）。この2つの方略は、文を理解するために用いる方略として適切とは言えないのに対し、助詞方略とは助詞を手がかりに文を解釈する段階であり（我妻, 1998）、文を理解する方略としては適切であると言える。このことから、文を正確に理解するためには助詞の理解が前提となることが分かる。

一方で、聴覚障害の他に何らかの障害を併せ有する児童に関する報告例も近年増えている。大鹿・濱田（2010）は、学習面・行動面に著しい困難のある聴覚障害児の特徴を明らかにするため、全国の聾学校を対象にスクリーニングテストを実施した。全質問項目を因子分析して困難を分類し、因子得点をもとに児童をクラスター分析した結果、小学部では「言語」「計算」「不注意」に困難のある群（17%）、「言語」に著しい困難のある群（13%）、「計算」に著しい困難のある群（9%）、「多動・衝動性」に困難のある群（9%）、「対人関係・こだわり」に困難のある群（9%）、著しい困難の見られない群（43%）の6クラスターに分けられた。

また、難聴特別支援学級および難聴通級指導教室に在籍する聴覚障害児童を対象に調査した大鹿・池田・原山・濱田

（2011）は、学習面で著しい困難を示す児童は25.2%、「不注意」「多動性-衝動性」のいずれかに著しい困難を示す児童は8.4%、「対人関係やこだわり等」に著しい困難を示す児童は3.8%に上ることを明らかにしている。以上のことから、発達障害を併せ有する聴覚障害児は聾学校、通常の小学校ともある程度の割合で在籍していることが示唆される。このうち、ADHDを併せ有する聴覚障害児の言語面に関する研究が今までにいくつか行われている。

山本・川崎・福本・福島・国末・長安・西崎（2004）は、ADHDを併せ有する人工内耳装用児を対象に統語方略や助詞・語順の理解の遅れに対する訓練を実施し、ADHD症状としての注意の維持、持続、定位の問題が統語面の言語発達の遅れ、特に助詞の運用に影響を与えていることを示唆している。また、森・川崎・森・黒田・藤本（2006）は、乳幼児期の早期より集中的かつ継続的にADHD児に言語訓練を実施したケースと、十分な聴覚補償の時期が遅れた聴覚障害単一症例児とを比較し、どちらの要因が言語や認知の諸能力の獲得に深刻な影響を及ぼすのかを検討した。その結果、聴覚障害単一症例児の構音能力、語彙理解力、一般知能、言語性知能、読解読書力の成績がADHDを併せ有する聴覚障害児よりも良好であったことを示し、ADHDを併せ有する聴覚障害児の言語学習を大きく妨害する要因は聴覚障害よりも注意集中障害であることを示唆している。

このような結果が先行研究で示されているが、ADHDを併せ有する聴覚障害児を対象に助詞の効果的な指導の実践方法を検討した研究はほとんど見られない。そこで本研究では、ADHDを併せ有する聴覚障害児を対象とした格助詞指導の実施に先立って、ADHDを併せ有する聴覚障害児が用いる文理解方略について分析を行い、格助詞の誤用傾向を明らかにする

\* 埼玉県立宮代特別支援学校

\*\* 上越教育大学臨床・健康教育学系



ことを目的とした。なお、本研究では中村（1996）を参考に、聴覚障害児にとって習得の困難さが従来から指摘されており、かつ格助詞の必要性を明確にすることのできる「が」「を」「に」に焦点を当てた。

## 2 方法

### 2-1 対象児

ADHDを併せ有する聴覚障害児1名を対象児とした（以下A児とする）。A児は公立小学校難聴学級に在籍する児童で、X年4月時点で2年生の男児である。B大学センターに定期的に教育相談で来所していた。

A児は1歳11カ月時に感音性難聴の診断を受け、その後すぐに両耳に補聴器を装着を開始した。主たるコミュニケーション手段は音声言語であるが、聾学校の幼稚部に在籍していたこともあり、指文字や簡単な手話は表出することができる。また、A児は5歳8カ月時ADHDの診断を受けた。

### 2-2 対象児の実態把握

X-1年11月より週に1回程度、A児の在籍校を訪問し、A児の授業中の様子を参観したり一緒に活動に参加したりしながら、対象児の実態を把握した。また、B大学の大学教員が実施した知能検査等の結果を実態把握の際の資料とした。

#### 2-2-1 聴力検査

平均聴力は裸耳で右耳98dB、左耳96dB、両耳補聴器装着時の聴力は44dBであった。

#### 2-2-2 知能検査および言語検査

##### (1) WISC-IV知能検査

A児が7歳2カ月時にB大学の教員が実施した。各IQは、言語理解が64、知覚推理が78、ワーキングメモリーが73、処理速度が104、全検査が74であった。

WISC-IV知能検査の結果から、A児は聴覚情報の処理や言葉の表出に関わる項目に苦手さがあることが推察された。これらは、聴覚障害児は特に困難を示す項目であることから、A児にも聴覚障害単一症例児と同様の課題があると考えられた。一方で処理速度の点数は高いことから、音声言語を介さずに図形を捉えたり書いたりする能力は高いことが推察された。しかし、「絵の抹消」の課題において、絵の並び方が不規則な条件の場合の成績が規則的な条件の場合よりも低いことから、呈示された視覚情報に規則性がないとA児は混乱してしまうことが推測された。

知覚推理では課題によって得意不得意のばらつきが見られた。具体的には、「絵の概念」の課題では視覚的な特徴の類似点にのみ注目してしまい、言語的な概念の理解は不十分な様子が見られた一方で、「積木模様」や「絵の完成」の課題は比較的得意な様子が見られた。

##### (2) LCスケール

A児が7歳4カ月時にB大学の教員が実施した。その結果、言語表出のLC年齢4歳6カ月、言語理解のLC年齢4歳2カ月、コミュニケーションのLC年齢4歳2カ月であり、総合的なLC年齢は4歳3カ月であった。検査の中では、文の復唱や3語連鎖の理解に関する課題はできていたが、格助詞の理解や文章の理解に関する項目では誤答も見られた。

### 2-3 手続き

#### 2-3-1 格助詞の理解テストの概要と実施期間

A児の格助詞の理解の程度および用いる文理解方略を把握するために、中村（1996）を参考に文選択課題、絵選択課題、助詞挿入課題を作成した。なお、課題を作成するに当たっては、以下の基準を設けて文を作成した。

- (1) 格助詞がなければ文の意味を把握できないような文であり、かつ意味的制約の弱い文を作ることのできる動詞であること。
- (2) 格助詞の必要性を明確にするために、動作主格の「が」、対象格の「に」、目標格の「を」を取る動詞であること。
- (3) 実態把握の中でA児が発語していた語彙、もしくは在籍している公立小学校の難聴学級担任教員がA児に対して繰り返し発言していた語彙であること。

以上の基準に基づいて選定した語彙は表1の通りである。

以上の動詞のうち、「ける」、「あいさつする」の2語は、A児に解答の仕方を理解させるための練習課題として採用したため、テストは格助詞「を」を取る動詞、格助詞「に」を取る動詞を4語ずつ、計8語を用いて作成した。また、選定した語彙を基に絵を作成し、原則として動作者を右側に、対象者を左側に配置した。

なお、実施期間はX年10月であった。

#### 2-3-2 文選択課題

文選択課題は、プリントの中央に絵が掲載されており、その隣に選択肢となる文が3つ記載されており、提示してある絵と同意の文を1つ選択する形式であった。ひとつの動詞に対して、正常語順と変換語順の文を2文ずつ、計4文を作成したので、本課題は全32問とした。なお、正常語順の文とは「AがBに一する」「BがAに一する」という語順の文であり、変換語順の文とは「AにBが一する」「BにAが一する」という語順の文を意味する。

#### 2-3-3 絵選択課題

絵選択課題は、プリントの中央に文が提示されており、その両脇に選択肢となる絵が2つ掲載し、提示してある文と同意の絵を選択する形式であった。ひとつの動詞に対して、正常語順と変換語順の文を2文ずつ、計4文を作成したので、本課題は全32問とした。

#### 2-3-4 助詞挿入課題

助詞挿入課題は、プリントの中央に絵が提示されており、その右隣に格助詞に相当する2箇所を空欄にした不完全文が記載されており、提示してある絵を見て、絵と同意になるように格助詞を空欄に記入して文を完成させる課題であった。この課題では、動詞に対応した格助詞を空欄に挿入できるかを把握するため、正常語順文が正答となるような課題構成とした。ひとつの動詞に対して、動作者と対象者を入れ替えて2文作成したので、本課題は全16問とした。

なお、各課題で用いた図版の例を図1に示した。

### 2-4 分析の視点

絵選択課題と文選択課題では、全体の正答率および誤答傾向として絵と文のマッチング反応の生起率および語順方略の生起率について比較した。また、助詞挿入課題では、動詞に対応する格助詞「を」「に」を、適切に空欄に挿入できているかを分

表1 選定した語彙

名詞	男の子、女の子、犬、ネコ	
動詞	「を」を取る動詞	おす、おいかける、おんぶする、かむ、ける
	「に」を取る動詞	あいさつする、あやまる、おじぎする、おねがいはする、しつもんする

析した。

## 2-5 倫理的配慮

本研究の実施について、上越教育大学研究倫理審査委員会から承認を得た。

## 3 結果

### 3-1 文選択課題

正答数は全32問中6問であり、正答率は19%であった。絵と文のマッチング反応については、全32問中24問（全体の75%）であり、全誤答数26問中24問（全誤答数の92%）であった。一方、語順方略については文選択課題では見られなかった。また、格助詞「を」を含む文と格助詞「に」を含む文の正答数を比較すると、格助詞「を」を含む文は16問中5問正答（正答率は31%）であり、格助詞「に」を含む文は全16問中1問正答（正答率は6%）であった。

### 3-2 絵選択課題

正答数は全32問中18問であり、正答率は56%であった。正答した18問のうち、正常語順文を提示した絵選択課題における正答が10問（うち「を名詞句」が文中にある提示文の課題の正答が7問、「に名詞句」が文中にある提示文の課題の正答が3問）、変換語順文を提示した絵選択課題における正答が8問（うち「を名詞句」が文頭の提示文の課題の正答が5問、「に名詞句」が文頭の提示文の課題の正答が3問）であった。格助詞「を」を含む文と格助詞「に」を含む文の正答数を比較すると、格助詞「を」を含む文は16問中12問正答（正答率は75%）であり、格助詞「に」を含む文は全16問中6問正答（正答率は38%）であった。

正常語順文を提示した課題における絵と文のマッチング反応については、誤答した6問すべてにおいて確認された。変換語順文を提示した課題における語順方略による解答については誤答した8問すべてにおいて確認された。



図1 作成した文選択課題の例

### 3-3 助詞挿入課題

正答数は、全16問中11問（正答率は69%）であった。なお、1文につき2つの格助詞を正しく挿入した場合に1問正答とした。格助詞別に見ると、格助詞「が」は16問中全問正答（正答率100%）であった。格助詞「に」については全8問中6問が正答（正答率は75%）、格助詞「を」については、全8問中5問が正答（正答率は63%）であった。しかし、A児は1問目から10問目までの解答すべてを「A(が)B(に)~する」と記入しており、11問目から16問目まではすべて「A(が)B(を)~する」の順番で記入していた。また、A児は課題の最中、「全部『が』『を』(が入る)」「全部『が』『に』(が入る)」という発言をしていた。

助詞挿入課題の結果を表2に示す。○は正答を、それ以外はA児が助詞を挿入した文を示す。

## 4 考察

A児が、我妻（1998）の指摘する文理解方略のどの段階にいるのかを文選択課題と絵選択課題をもとに検証した。各課題を実施した結果、文選択課題における正答率は19%、絵選択課題における正答率は56%となった。絵選択課題については、2択式の課題であったことが、3択式である文選択課題よりも高い正答率となった要因であろうと推測される。しかし、須藤・白田（1985）では、二者択一のテストで50%~60%の正答率では、格助詞を理解していないことを示すとしている。また、絵と文のマッチング反応が文選択課題における全誤答数の92%で、正答語順文を提示した絵選択課題での全誤答（100%）で確認され、語順方略も変換語順文を提示した絵選択課題での全誤答（100%）で確認された。このような誤答分析から、A児の文理解は絵と文のマッチング反応および語順方略のレベルで停滞しており、格助詞を手がかりに文を理解できていないことが推測された。

助詞挿入課題においては、A児は自分なりのルールに従って解答している様子が見られ、課題の途中までは全て同じ格助詞「を」を記入し、途中からすべて「に」を記入する等、動詞に合った助詞が何であるか考えていない様子が窺われた。また、「おす」「おねがいはする」「しつもんする」が述語の文では、格助詞「に」と「を」のどちらも使用しており、動詞に対応する格助詞を覚えていないことも窺われた。

一方、A児のWISC-IV知能検査の結果から、A児の言語理解が低いことが明らかとなった。しかし、聴覚障害児は一貫して、非言語性あるいは動作性の下位検査や合成得点に比べ、言語性の下位検査や合成得点の得点が低いと指摘されている（Prifitera, Saklofske, & Weiss, 2005）。そこで、A児の言語面の得意・不得意をより詳しく見ることを目的としてLCスケールを実施したところ、格助詞の理解や文章の理解に関する課題で誤答が見られ、言語理解のLC年齢は4歳2カ月、言語表出のLC年齢は4歳6カ月、コミュニケーションのLC年齢は4歳2カ月であった。先天性の感音性聴覚障害である小学1年生にLCスケールを実施した例（林, 2008）では、言語理解のLC年齢は5歳1カ月、言語表出のLC年齢は4歳11カ月、コミュニケーションのLC年齢は6歳9か月以上という結果が報告されている。なお、林（2008）で報告された児童の難聴発見は4歳

表2 助詞挿入テストにおけるA児の解答

正答	A児の解答 (○は正答)
犬が 男の子を おいかける 男の子が 犬を ♪	犬(が) 男の子(に) おいかける。 男の子(が) 犬(に) おいかける。
男の子が 女の子を おす 女の子が 男の子を ♪	男の子(が) 女の子(に) おす。 ○
男の子が 女の子を おんぶする 女の子が 男の子を ♪	○ ○
ネコが 犬を かむ 犬が ネコを ♪	○ ○
男の子が 女の子に あやまる 女の子が 男の子に ♪	○ ○
男の子が 女の子に おじぎする 女の子が 男の子に ♪	○ ○
男の子が 女の子に おねがいはする 女の子が 男の子に ♪	○ 女の子(が) 男の子(を) おねがいはする。
男の子が 女の子に しつもんする 女の子が 男の子に ♪	○ 女の子(が) 男の子(を) しつもんする。

前半、補聴器の日常的な使用は5歳以降であり、就学前の専門的な言語発達支援が皆無であった例である。一方、A児の難聴発見は1歳11カ月であり、聾学校の幼稚部で言語指導を受けることのできる環境下にいた。そのような聴覚補償や幼児期における言語指導を受けてきたにも関わらず、言語発達はA児よりも林(2008)で報告された聴覚障害単一症例児のほうが良好であることが示された。また、森ら(2006)によると、ADHDを併せ有する聴覚障害児の言語学習を大きく妨害する要因は聴覚障害よりも注意集中障害にあることが示唆されている。林(2008)で報告された1例のみとの比較であり、一概に述べることはできないが、以上のことを踏まえると、A児の言語発達は聴覚障害単一症例児よりも遅れる傾向にあることが推測された。

また、事前テストの結果、A児は「絵と文のマッチング方略」「語順方略」を用いて文を理解していることが推察された。我妻(1998)は、絵と文のマッチング反応はかなり言語的レベルの低い聴覚障害児の特徴であり、語順方略も前文法的な段階であると述べている。このことから、A児の言語発達が遅滞傾向であることが推測された。

文理解に関しては、助詞が正しく理解できるかどうかを文を理解できるかどうかを左右する場合は多いと我妻(1998)は指摘している。しかし、事前テストを解答した際にA児が用いた文理解方略や正答率の低さを見ると、A児が助詞を正しく理解しているとは言い難い。山本ら(2004)は、ADHDを併せ有する聴覚障害児の場合、注意の障害によって助詞の理解が遅れが生じることを示唆している。このことから、A児も注意の問題によって格助詞の理解が遅れており、そのために絵と文のマッチング反応や語順方略を用いて文を理解していた可能性が考えられた。また、諸検査の結果から、A児には視覚情報を活用した教材が有効であり、絵を活用した指導を実施することにより、A児の格助詞の理解を促進させることが可能になるのではないかと考えられた。

【文献】

我妻敏博(1998) 聴覚障害児の文理解能力の研究. 風間書房.  
 林安紀子(2008) 第3章C特別な配慮が必要な子どものアセスメント. 大伴潔・林安紀子・橋本創一・菅野敦(編著), 言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム-LCスケールによる評価から支援へ-. 学苑社.  
 森寿子・川崎美香・森尚彰・黒田生子・藤本政明(2006) 人工内耳装用聾児9例の長期予後-言語・認知神経学的諸能力の発達から見た人工内耳装用年齢と注意欠陥多動性障害の影響-. 北海道医療大学心理学部研究紀要, 2, 89-96.  
 中村真理(1996) 聴覚障害児における構文の指導に関する実験的研究. 風間書房.  
 大鹿綾・濱田豊彦(2010) 学習面・行動面に著しい困難のある聴覚障害児の類型に関する一考察. 特殊教育学研究, 47(5), 281-294.  
 大鹿綾・池田早希・原山綾花・濱田豊彦(2011) 難聴特別支援学級・通級における発達障害児に関する調査研究. 第49回日本特殊教育学会発表論文集, 364.  
 Prifitera,A., Saklofske,D.H., andWeiss,L.G.(2005) WISC-IV clinical use and interpretation:scientist-practitioner perspectives. Academic Press. 上野一彦・バーンズ亀山静子訳(2012) WISC-IVの臨床的利用と解釈. 日本文化科学社.  
 須藤貢明・白田恵美子(1985) 基本的言語の指導とその教材. 学苑社.  
 山本恵美・川崎聡大・福本裕子・福島邦博・国末和也・長安吏江・西崎和則(2004) 発達障害を伴う言語習得期前難聴児における人工内耳装用後の経過. 小児耳鼻咽喉科, 25(2), 51-55.

## 論文

## 音声聴取が聴覚障害児の格助詞選択に与える影響

坂口 嘉 菜\*

本論文では音声聴取が聴覚障害児の格助詞選択に影響を与えるかどうかを検討するため、格助詞に関するテストを紙媒体（ペーパーテスト）と選択肢ごとに音声がかかる電子機器媒体（音声付きテスト）で実施し、点数及び回答内容の比較を行った。

結果、全ての対象生徒において音声付きテストの点数の方が高く、回答内容や対象生徒の感想からも音声聴取が格助詞選択に影響を与えていたと考えられた。

音声聴取によって正答数が増えたことについては、文全体の音声情報（イントネーション等）に対して対象生徒がある程度の知識をもち、音声情報を手掛かりに格助詞を判断した可能性や、音声聴取によって文の最後の動詞に注意が向いた可能性などが考えられた。しかし、生徒によってタイプが異なることも推察され、詳細については今後の検討課題となった。

キー・ワード：聴覚障害 格助詞 音声聴取 言語指導

## I. 問題と目的

聴覚障害教育においては40年以上も前から読み書き能力の向上が課題とされてきた。読み書き能力の構成要素として音韻や形態、統語、語彙（意味）、言語的・非言語的文脈などがあげられ、それぞれの視点に立った研究が行われてきている。

文法習得といった統語構造の処理の力に着目すると、聴覚障害児は文理解において文中の単語の意味をつなげて解釈する「単語読み」的傾向にあることが指摘されており（草薙・都築・板橋, 1978）、統語構造を処理せずにいくつかの単語を手掛かりとして意味を推測する方略を身につけている可能性も考えられる（中村, 2007）。高等部段階においても4割強の生徒が統語構造を獲得できていないといった報告もあり（南出・進藤, 1984）、こうした課題は、表層的に助詞の誤読、誤用として現れることが多く、これまでも聴覚障害児の助詞誤用の特徴について検討されてきた（南出・木村, 1986；南出・中牟田, 1989；Steinberg・山田・竹本, 1977；我妻, 1983；我妻, 1986）。

格助詞の誤用について、伊藤（1998）は言語学的説明を試み、構造格と内在格といった視点から聴覚障害児の発話を分析した。構造格は固有の意味をもたないが（「が」「を」）、内在格は固有の意味をもつ（「から」「で」など）点で区別される。結果として、格助詞の誤用のほとんどが構造格の格助詞の位置で生じていること、また、構造格の誤り・置換が同じ構造格同士の中で生じていることを明らかにした。他の分析も併せて考察するに、ほとんどの対象児が構造格と内在格の違いについて知識を有しているものの、形態格として具現化するレベルで困難をもつことが示唆された。言語学的検討を踏まえ、澤（2010）は格助詞の誤用と格助詞の有する意味機能に着目し、格助詞として具現化された格を表層格、名詞句の有する意味機能を深層格と分けて捉え、深層格の観点から格助詞の使用と誤用につい

て検討を行った。その結果、聴覚障害児の作文においては、格助詞の誤用は置換が最も多く、特に「が」「を」「に」「で」の間で相互に置換されること、また、同じ深層格を示す格助詞への置換がそれ以外の置換の誤りと比べて優位に多いことが明らかにされ、格助詞の誤用は深層格（意味機能）と密接に関連することが示唆された。

こうして聴覚障害児の格助詞誤用については様々な側面から検討されてきているが、教育現場における格助詞の指導法は学校や個人、発達段階によって異なり、統一されてはいない。格助詞の用法は説明せず、経験した場面や出来事をもとに書きことばを伴って自然法的に格助詞を指導する方法（Steinbergら, 1977）もあれば、日本語学校における文法指導法を取り入れ、図解を用いて構成法的に格助詞を指導する方法（江副, 2014）などもある。子どもの実態に合うと考えられる指導法が採用され、今なお模索が続けられていると言えるだろう。筆者もこれまでに特別支援学校（聴覚障害）の中学部の生徒を対象として、日々の自然法的な格助詞指導に加えて澤（2010）の深層格に着目した構成法的指導を行い、その効果を検証した（坂口, 2015）。その結果、ある程度の成績の伸長がみられた他、「助詞を考えると、文を声に出して読むと分かりやすい」と述べる生徒の存在を発見した。この生徒の発言から、①課題文を読み上げることで、格助詞の知識を想起しやすくなった可能性、②読み上げる音声の音韻的・韻律的情報を手掛かりに聴覚障害児が格助詞の判断を行っている可能性が考えられた。

本研究では後者の可能性に着目し、音声情報が聴覚障害児の格助詞選択に影響を与えるのかどうかを検討することとした。統語的処理の難しさを克服するためには統語に関する知識を拡充する必要があるが、同じ深層格の格助詞の選択で迷ったときなどに、音声情報の活用が困難を乗り越えるための一つのストラテジーになるのではないかと考えたからである。言うまでもなく聴こえの状態は個人によって異なるため、全ての聴覚障害児に当てはめることはできないだろう。しかし、近年では新生

\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

表1 対象生徒のプロフィール

対象生徒名	年齢	良聴耳平均聴力 レベル（4分法）	装用閾値 (1000Hz)
生徒A	13	107dB	40dB(HA)
生徒B	13	—	25dB(CI)
生徒C	15	98dB	40dB(HA)

HA…補聴器装用、CI…人工内耳装用を表す。

児聴覚スクリーニング検査の普及に伴い、聴覚障害の早期発見が可能となり、さらには補聴器や人工内耳の改良が進んでいることから、聴覚活用をする子どもたちが増加している。このような子どもたちに対する格助詞指導の在り方を検討することには意義があると考えられる。

そこで本研究では、文を読み上げる音声で聴覚障害児の格助詞選択に影響をあたえるかどうかを検討することを目的とした。なお、本論文では予備的研究の結果を示すこととした。

## II. 方法

### 1. 対象生徒

特別支援学校（聴覚障害）に在籍する生徒3名（男子1名、女子2名）を対象とした。そのうち2名が13歳、1名が15歳であった（20XX年3月時点）。いずれの対象生徒も重複障害学級に在籍しないのだが、国語の授業において支援を要していた。対象生徒の良聴耳平均聴力レベル（4分法）の範囲は98～107dBであり、補聴器等の装用閾値（1000Hz）の範囲は25～40dBであった（表1）。なお、対象生徒は乳幼児期から聴覚口話法による指導を受けており、現在は聴覚口話法と手話法を併用した指導を受けている。

### 2. 実施時期

本研究の実施時期は20XX年3月であった。

### 3. 手続き

本研究では、課題文の空欄に当てはまる格助詞を選択するクローズテストを紙媒体で行い（以下、ペーパーテストと呼ぶ）、5日間～7日間の間隔を空けたのち、同じテストを選択肢ごとに音声で流れる形式に変えてタブレット端末上で行った（以下、音声付きテストと呼ぶ）。テストは42点満点であり、課題文は岡部（2006）が聴覚障害児の助詞の獲得に関する研究において作成した課題文と同一のものを使用して実施した。扱う格助詞と深層格の組み合わせは、「が」（動作主）、「が」（対象）、「を」（対象）、「を」（場所-通過）、「に」（動作主）、「に」（受け手）、「に」（与え手）、「に」（時）、「に」（場所）、「に」（場所-終点）、「に」（終状態）、「に」（方式）、「で」（場所）、「で」（原因・理由）、「で」（手段・道具）、「で」（材料）、「から」（時-始点）、「から」（場所-始点）、「より」（比較の基準）、「まで」（時-終点）、「まで」（場所-終点）の21種類であり、それぞれに2問課題が設定されている。

音声付きテストについて詳細を述べると、1つの課題につき1画面が表示され、画面右に課題文、画面中央に選択肢が並んでいる。選択肢の下には、その助詞を空欄に当てはめた場合の文を読み上げる音声ボタンがついている（図1）。音声付きテ

ストは大阪教育大学が2016年3月に頒布した「読解力向上教材作成支援アプリケーションOMELET」を使用して作成した。対象者には、①全ての音声ボタンを押して音声を聞き、参考にしながら助詞を選択すること、②迷った場合は迷っている選択肢を押して何度も音声を聞いてよいこと、③答えが分かった場合は答えだと思ふ選択肢だけ選択し、他の選択肢は選択を外して次の問題に移ること、④最後まで迷ってしまった場合は複数選択した状態で次の問題へ移ってよいことを説明した。音声付きテストを開始する前に練習問題を1問設定し、対象者にはそれぞれの助詞を入れた場合の音声について聞いてもらい、音声で日常生活と同程度聞こえることを確認した。

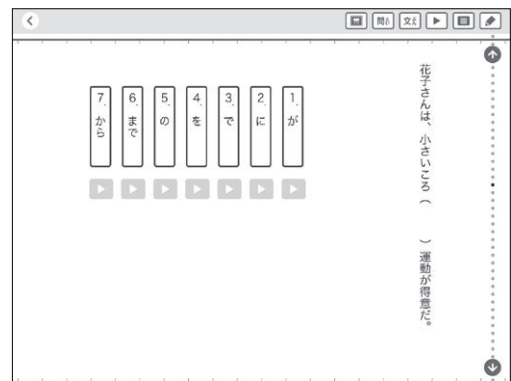


図1 音声付きテストの画面

音声付きテスト終了後には、「ペーパーテストと比べ、音声で流れるテストの分かりやすさはどうだったか」と質問し、5件法（とても分かりやすい、少し分かりやすい、変わらない、少し分かりにくい、とても分かりにくい）で回答してもらった。さらに、ペーパーテストと音声付きテストの違いについて、口頭で感想を述べてもらった。全ての手続きにおいて、対象生徒の様子をビデオで記録した。

## 4. 分析方法

ペーパーテストと音声付きテストの点数及び回答内容の比較を行い、音声聴取の影響の有無について検討した。また、音声付きテストについては、ビデオ記録とOMELETに残された学習記録の双方を確認し、どの格助詞で迷っていたのかを明らかにした。音声付きテストに対する評価及び感想を分析し、対象生徒が音声情報をどの程度活用していたのかを検討した。

## III. 結果

### 1. ペーパーテストと音声付きテストの点数の比較

ペーパーテストと音声付きテストの点数を図2に示した。生徒Aはペーパーテストが31点、音声付きテストが34点であっ

た。生徒Bはペーパーテストが35点、音声付きテストが39点であった。生徒Cはペーパーテストが28点、音声付きテストが30点であった。テストの点数を比較した結果、対象生徒全てにおいて音声付きテストの点数の方が高いことが示された。

テストの正誤の詳細を見ると、生徒Aについては、ペーパーテストで誤答だった課題に正答できたのが7問、ペーパーテストで正答していた課題で誤答したものが4問あり、結果として3点増加していた。生徒Cについても、ペーパーテストで誤答だった課題に正答できたのが4問、ペーパーテストで正答していた課題で誤答したものが2問あり、結果として2点増加した。生徒Bについては、ペーパーテストで正答していた課題で誤ることはなく、音声付きテストで4点増加した。

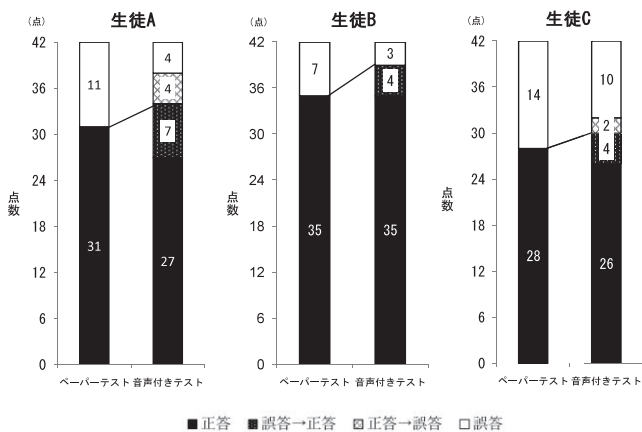


図2 ペーパーテストと音声付きテストの点数の比較

## 2. 対象生徒の正答と誤答の傾向

ペーパーテスト及び音声付きテストの双方において、対象生徒全てが正答した格助詞と深層格の組み合わせは、「に」(受け手)と「で」(場所)、「で」(手段・道具)、「より」(比較の基準)であった。

誤答については、同じ格助詞と深層格の組み合わせであっても一方の課題で2名以上が誤答し、もう一方の課題では2名以上が正答するなど、誤答の傾向は見られなかった。そのため、同じ格助詞と深層格の組み合わせとしてではなく、課題文ごとに2名以上が誤答したものを分析することとし、ペーパーテストにおいて2名以上が誤答した課題と誤答内容を表2に示した。誤答内容が対象生徒間で一致していたものは、以下の5つである。

- ①「が」(対象)の課題文において2名が「は」と誤答。
- ②「を」(場所-通過点)の課題文において2名が「に」と誤答。
- ③「に」(動作主)の課題文において3名が「の」と誤答。
- ④「から」(時-始点)の課題文において2名が「は」と誤答。
- ⑤「まで」(場所-終点)の課題文において3名が「に」と誤答。

## 3. ペーパーテストと音声付きテストの回答内容の比較

ペーパーテストにおいて3名が誤答し、音声付きテストで3名が正答した課題文は「お母さんは、弟( )お弁当を持たせた。」であった。なお、この課題文では3名とも「の」と誤答していた。

「駅のそば( )デパートがある。」という課題文では、生徒Aがペーパーテストで「で」と誤答し、音声付きテストで正答した。生徒Bはペーパーテストで正答していたものの、音声付きテストでは「で」と「に」で迷い、音声を聞きながら考えたのち、正答した。

また、ペーパーテストにおいて2名以上が誤答していた課題文のほとんどで、対象生徒のうち1名は音声を聞くことで正答することができた(表2)。反対にペーパーテストと音声付きテストで誤答数に変化が見られなかった課題文は、「大きな宝石が、金色( )光っている。」であった。

ペーパーテストで誤答し、音声付きテストで正答することが

表2 ペーパーテストにおいて2名以上が誤答した課題文

格助詞	深層格	生徒A		生徒B		生徒C		課題文
		ペーパーテスト	音声付きテスト	ペーパーテスト	音声付きテスト	ペーパーテスト	音声付きテスト	
が	対象	○	○	は	○「が」「は」を2回聴いて「が」を選択。	は	に	とても寒い日( )何日も 続いた。
を	対象	と	○「が」「を」を2回聴いて「を」を選択。	○	○	に	に	今日、わたしは白いネコ( )公園で見た。
	場所-通過	に	×「に」「を」で迷い、「に」を選択。	○	○	に	○	白い飛行機が、空( )飛んでいる。
に	動作主	の	○「に」を3回聴き、「の」と迷うが「に」を選択。	の	○	の	○	お母さんは、弟( )お弁当を持たせた。
	場所	で	○	○	○「で」「に」で迷い、「に」を選択。	の	で	駅のそば( )デパートがある。
	方式	○	○「が」「に」を3,4回聴いて、「に」を選択。	×記入なし。	×が	を	×「に」「で」を2回聴いて「で」を選択。	大きな宝石が、金色( )光っている。
から	時-始点	さえ	○「まで」「から」「が」を3,4回聴いて「から」を選択。	は	×「に」「まで」「から」で迷い、「に」を選択。	は	に	花子さんは、小さいころ( )運動が得意だ。
まで	場所-終点	に	×「に」「で」で迷い、決められず。	に	○「に」「を」「まで」で迷い、「まで」を選択。	に	に	白い犬が、家の前( )ついてきた。

※網掛けは音声付きテストで正答したことを表す。

できた課題を全て示すため、ペーパーテストにおいて1名が誤答し、音声付きテストにおいてその1名が正答した課題を表3に示した。表2と表3で網掛けがされている回答が、音声付きテストで正答に変化した回答である。音声聴取によって誤答から正答に変化した格助詞は、「は」→「が」(対象)、「と」「が」→「を」(対象)、「に」→「を」(場所-通過)、「の」→「に」(動作主)、「で」→「に」(場所)、「から」→「に」(受け手)、「で」→「に」(時)、「で」→「に」(終状態)、「なので」→「で」(原因・理由)、「さえ」「まで」「が」→「から」(時-始点)、「まで」→「から」(時-始点)、「で」「に」→「から」(場所-始点)、「に」「を」→「まで」(場所-終点)であった。

一方、ペーパーテストにおいて正答していたものの、音声付きテストにおいて誤答に変化した場合もあった。生徒Aは、「大きなイスはお父さん( )使う。」において「が」→「が」「に」で選択しきれず、「お母さんは、お兄さん( )本を読ませた。」において「に」→「に」「の」で選択しきれず、「たけしくんは、駅( )病院まで歩いた。」において「から」→「から」「の」で選択しきれず、「ぼくは、映画を最後( )みていた。」において「まで」→「まで」「に」で選択しきれなかった。生徒Cは、「家族で、バス( )乗って出かけた。」において「に」→「を」と変化し、「家のへいが、台風( )くずれた。」において「で」→「を」と変化した。

4. 対象生徒の音声付きテストに対する評価

音声付きテストに対する評価を5件法で尋ねたところ、生徒A、Bは「とても分かりやすい」と答え、生徒Cは「少し分かりやすい」と答えた。生徒Aは「こっち(音声付きテスト)の方が分かりやすかった。これ(ペーパーテスト)は読む、これ(音声付きテスト)は聞くと読む。だから、聞きながら読むと、分かりやすかった。プリント(ペーパーテスト)では、どっちが正しいのか、分かりにくかった。でも、聴けば、『おかしなあ』というのがすぐに分かった。」と述べ、生徒Bは「声があるほうが分かりやすかった。声で聴いたほうが変なのがあった。普段声をつかっているし、声を聴いているから、やっぱり声がついているほうが分かりやすかった。」と述べ、生徒Cは「分かりやすかった。何度も聞いたから分かった。最後まで何度もきいて大変だったけど、変だなというのはすぐに分かった。」と述べた。

IV. 考察

1. 格助詞選択における音声聴取の影響の有無

ペーパーテストと音声付きテストの結果を比較したところ、対象生徒全てにおいて音声付きテストの結果の方が高いことが示された。5~7日間の間隔を空けたとはいえ、同一の課題を用いていることから、同じ課題を2度解いた効果の影響を除くことはできないが、中には正答から誤答に転じる場合もあった。正答から誤答に転じた例には、「大きなイスはお父さん(が→に)使う。」「たけしくんは、駅(から→の)病院まで歩いた。」「ぼくは、映画を最後(まで→に)みていた。」などがあり、意味としては不適切であるものの、話し言葉として自然に聞こえてしまうという誤りも見受けられた。

また、音声付きテストの分かりやすさについて尋ねた結果、生徒A、Bは「とても分かりやすい」、生徒Cは「少し分かりやすい」と評価した。対象生徒の感想で共通していた内容は「音声を聴くとおかしなものに気づける」というものであった。どの対象生徒も、音声聴取によって文中の誤った文法関係について直感的に違和感をもっていたことが示された。

こうしたことから、本論文の対象生徒においては、音声聴取が格助詞選択にある程度影響を与えていたと推察され、点数の上昇についても音声聴取が関係したと考えられた。

2. 対象生徒の正答と誤答の傾向

対象生徒全てが正答した格助詞と深層格の組み合わせは、「に」(受け手)と「で」(場所)、「で」(手段・道具)、「より」(比較の基準)であり、これらの結果は坂口(2015)の結果と一致した。誤答については、同じ格助詞と深層格の組み合わせであっても、課題文によって成績が異なったため、明確な傾向は見られなかった。2名以上が誤答した課題文の格助詞と深層格の組み合わせは、「が」(対象)、「を」(対象)、「を」(場所-通過)、「に」(動作主)、「に」(場所)、「に」(方式)、「から」(時-始点)、「まで」(場所-終点)であった。誤答内容を分析した結果、ほとんどの誤答は同じ深層格をもつ格助詞への置換であり、澤(2010)の結果と一致していた。

3. 音声聴取によって正答した格助詞

3名に共通して見られた変化は「お母さんは、弟(の→に)お弁当を持たせた。」であった。使役態の構文における格助詞

表3 ペーパーテストで1名が誤答し、その1名が音声付きテストで正答した課題文

格助詞	深層格	生徒A		生徒B		生徒C		課題文
		ペーパーテスト	音声付きテスト	ペーパーテスト	音声付きテスト	ペーパーテスト	音声付きテスト	
に	受け手	から	○	○	○	○	○	子どもが、おじいさん( )道を教えていた。
	時	○	○「まで」「から」「に」で迷い、「に」を選択。	○	○	で	○「に」「で」を2回聴いて「に」を選択。	お客さんが、午後3時( )来る予定だ。
	終状態	で	○	○	○	○	○	子どもたちは、赤組と白組( )わかれた。
で	原因・理由	なので	○「で」を2回聴いて「で」を選択。	○	○	○	○	山田さんは、カゼ( )学校を休んだ。
から	時-始点	○	○	○	○「まで」を選択するが、すぐに「から」へ修正する。	まで	○	田中くんは、昨年( )水泳を続けている。
	場所-始点	○	△「から」「の」で迷い、決められず。	で	○「に」「から」で迷い、「から」を選択。	○	○	たけしくんは、駅( )病院まで歩いた。

※網掛けは音声付きテストで正答したことを表す。

「に」の使用の難しさはこれまでも指摘されており、この課題においても「弟」と「お弁当」の単語をつなぐ格助詞として「の」と誤答した可能性がある。音声聴取によって全ての生徒が「に」と正答した現象について、2つの可能性が考えられた。1つは、文全体の音声情報（イントネーション等）に対して対象生徒がある程度の知識を保有しており、音声情報を手掛かりに格助詞を判断したというものである。誤った格助詞の音声に対して直感的違和感をもつことが感想として述べられていたように、文全体の音声情報に関する知識を保有し、それを活用して統語の正誤判断を行っているのかもしれない。また、要因としてもう1つ考えられるのは、文全体を聴いたことで「持たせた」という動詞の意味に注意が向き、使役を意識して格助詞を判断したという可能性である。これらの可能性については、今後更なる検討を行っていく必要がある。

その他、音声聴取によって誤答から正答に変化した格助詞は、「は」→「が」（対象）、「と」「が」→「を」（対象）、「に」→「を」（場所-通過）、「で」→「に」（場所）、「から」→「に」（受け手）、「で」→「に」（時）、「で」→「に」（終状態）、「なので」→「で」（原因-理由）、「さえ」「まで」「が」→「から」（時-始点）、「まで」→「から」（時-始点）、「で」「に」→「から」（場所-始点）、「に」「を」→「まで」（場所-終点）であった。これらのうち、母音が同じである組み合わせは「は」→「が」（対象）のみであった。聴覚障害児の単音節の語音明瞭度を明らかにした安東・吉野・志水・板橋（1999）によれば、「は（わ）」の正答率が27.1%、「が」の正答率が32.2%であり、聴き分けが難しいと思われたが、生徒Bはそれぞれの音声ボタンを2回ずつ押し、音声を聴いて判断していた。

#### 4. 対象生徒ごとの検討

生徒Aは42問中13問の課題において、迷っている助詞の音声ボタンを2～4回押すなど、音声を聴いて格助詞を考えることに積極的であった。正答が誤答に転じた課題が4問あったが、それらの中には意味としては適切ではないものの、自然なリズム・イントネーションとして聞こえる格助詞もあり、音声を手掛かりに格助詞選択をするタイプと思われた。

生徒Bはペーパーテストの際、無言で課題に取り組んでいたが、音声付きテストの際には迷っている格助詞の文を自身で読み直すなど、音声情報を活用して格助詞を選択するタイプと思われた。英語の学習を好み、普段から音声流れる単語学習アプリを使用する学習習慣をもっていたことも影響したかもしれない。

生徒Cは音声付きテストの感想について、同じ文を何度も読んだことで格助詞が分かったと述べていたため、どちらかといえば文を最初から最後まで何度も読むことが格助詞選択につながるタイプと思われた。ペーパーテストを短時間で終わらせていたことから、文を最後まで読まずに文法関係を判断する傾向にあるのかもしれない。

#### V. まとめと今後の課題

本論文では音声聴取が聴覚障害児の格助詞選択に影響を与えるかどうかを検討するため、ペーパーテストと音声付きテストを用いて点数及び回答内容の比較を行った。

結果、全ての対象生徒において音声付きテストの点数の方が高く、対象生徒の感想からも音声聴取が格助詞選択に影響を与えていたと考えられた。

3名がペーパーテストで誤答し、音声付きテストで正答した課題は「お母さんは、弟（の→に）お弁当を持たせた。」であった。音声聴取によって正答数が増えたことについては、文全体の音声情報（イントネーション等）に対して対象生徒がある程度の知識をもち、音声情報を手掛かりに格助詞を判断した可能性や音声聴取によって文の最後の動詞に注意が向いた可能性などが考えられたが、詳細については本研究で明らかにすることができなかつたため、今後対象生徒数を増やして検討していく必要があるだろう。

また、生徒によっては音声情報を手掛かりに格助詞を判断しようとするタイプや、音声を聴きながら文を最初から最後まで何度も読むことが影響するタイプなど、タイプが異なる生徒がいたことから、タイプ別の検討を行っていく必要がある。その他、聴力レベルや格助詞の語音明瞭度の影響もあるため、より詳細なグループ分けと実験デザインが求められる。

#### 付記

本研究にご協力いただきました生徒の皆様、教職員の皆様、ご助言くださいました関係者の皆様に記して感謝の意を表します。

#### 文献

- 我妻敏博（1983）聴覚障害児の作文の分析－格助詞－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 10, 57-65.
- 我妻敏博（1986）聴覚障害児の文理解方略に関する一考察. ろう教育科学, 28, 30-38.
- 安東孝治・吉野公喜・志水康雄・板橋安人（1999）聴覚障害児における語音明瞭度、発音明瞭度並びに聴力レベルの相互関連性について. 特殊教育学研究, 36(4), 49-57.
- 江副隆秀（2014）新版見える日本語、見せる日本語. 創拓社出版.
- 伊藤友彦（1998）聴覚障害児における格助詞の誤用－言語学的説明の試み－. 音声言語医学, 39, 369-377.
- 草薙進郎・都築繁幸・板橋安人（1978）聴覚障害児の文理解に関する研究－単語の連想関係とsyntaxを中心にして－. 日本特殊教育学会第16回大会発表論文集, 46-47.
- 南出好史・木村美穂（1986）聾生徒によって書かれた文の理解可能性と文法的誤りとの関係. 福岡教育大学紀要第4分冊教職科編, 36, 235-242.
- 南出好史・中牟田ひとみ（1989）聾生徒の文法能力の特徴－助詞の正誤比較判断力を中心として－. 聴覚言語障害, 18(4), 113-118.
- 南出好史・進藤広（1984）聾学校生徒の統語能力の評価に関する研究. 聴覚言語障害, 13(4), 165-172.
- 中村公枝（2007）乳幼児期の聴覚活用と言語習得. 音声言語医学, 48, 254-262.
- 岡部千穂未（2006）聴覚障害児の格助詞の獲得に関する研究－意味的な格の観点から－. 東京学芸大学卒業論文, 未刊行.
- 坂口嘉菜（2015）聴覚障害児の格助詞誤用のプロセスに関する



研究－格助詞を選択する際の理由・観点に着目した指導を通して－. 全日本聾教育研究大会（佐賀大会）研究集録, 82-83.

澤隆史（2010）聴覚障害児の作文における格助詞の使用と誤用－深層格の視点から－. 音声言語医学, 51, 19-25.

Steinberg, D. D.・山田純・竹本伸介（1977）聾学校児童生徒の言語習得. 聴覚言語障害, 6, 117-125.

## 論文

## 明治時代の長野県教育における聾教育に関する史的研究 —小林照三郎の『聾啞児童の算術科初歩教授の実際』について—

中 嶋 忍・河 合 康\*

本研究は、明治40年代の長野県における聾啞児童への算術科教授の実際について明らかにすることを目的とした。具体的には、教育雑誌「信濃教育」に発表した小林照三郎の『聾啞児童の算術科初歩教授の実際』を基に、1. 算術の基礎教授、2. 加減法の教授内容に焦点を当てて、当時の聾啞教育を検討した、その結果、次の点が明らかとなった。(1)聾啞児童は聴覚による情報入力に困難であるため、数の観念も形成しにくいこと。(2)数観念の教授には実物の標本を用いて、標本の個数と板書による文字表記と一致させたこと。(3)答えが5までになる計算は、標本を使わなくてもわかるようにして、かつ、答えを即座的に出せるようにしたこと。(4)初歩の計算では、20以下の数字を扱っていたこと。(5)10以下の数字における加減計算は、5を一つの塊として考えさせたこと。(6)20以下の数字における加減計算は、10を一つの塊として考えさせたこと。(7)計算をわかりやすくさせるために小林は、計数器を考案したこと。

キー・ワード：長野県 聾啞児童 聾啞教育 算術科教授

### I 問題の所在及び目的・方法

日本の障害児教育は、1878（明治11）年に京都盲啞院で始まった。また東京では、1880（同13）年に楽善会訓盲院が開設された。楽善会訓盲院は、築地医院長のフォルズが中心となって、1875（同8）年に楽善会を創設して、これが母体となった。楽善会は、民間有志の慈恵金による経営を志向し、開設後、聾啞生の教育にも着手し、1884（明治17）年には訓盲啞院に改称した（平田[2003]112）。このように盲啞院は、視覚・聴覚・言語などに障害がある子どものために立ち上げた私立学校であった。しかし後に経営が困難となり、公立へ移管された。

盲教育及び聾教育が私学から始まり、知的障害教育は滝乃川学園（1891年創立）に代表される私立の施設内で教育が行われた。このような教育実施の流れの中で公立小学校では、劣等児のために特別学級を設けて教育が行われた。しかもこれは、東京などの大都市ではなく、地方の長野県であった。特別学級は、現在の松本市の松本尋常小学校で実施された1890（明治23）年に学力別学級編成による学力最下位学級が最初の知的障害学級の初期形態だとしている（中嶋・河合、2006）。またこの6年後の1896（同29）年には、現在の長野市の長野尋常小学校に晩熟生学級が設置されている（北沢、1967）。この学級は、いずれも現在でいう知的障害の考え方が明確に存在していたのではなく、学力や生活態度などに問題がある子どもたちを集めて教育したことから始まった。このように長野県は公立学校での教育に力を入れ、優秀な人材育成に尽力したが、盲教育・聾教育については少し遅れていた。盲学校は、私立訓盲院（松本・1894年設立）と長野訓盲学校（長野・1898年設立）が設立され、いずれも篤志家などが尽力した。一方では、長野楽善会が1900（同33）年に盲人教育所を長野尋常小学校の敷地内で設

立し、1903（同36）年に啞人教育所を併設した。そしてこの2つは、1906（同39）年に長野盲啞学校となった（長野県特殊教育百年記念事業会、1979）。このように小学校教育に力を入れていた長野県であるが、現在でいうような障害のある子どもに対する教育は、明治20～30年代にかけて手探り状態であったといわざるを得ない。しかし明治40年代になると盲教育や聾教育に関して信濃教育会の機関誌「信濃教育」では、佐藤熊治郎や小林照三郎が教育の必要性を主張した論文を発表した。

小林照三郎は、「明治四十一年度より昭和六年度まで二十五年間にわたり専任校長として聾教育の発展のために貢献した。」（長野県特殊教育百年記念事業会[1979]69）とあるように、長野盲啞学校で聾教育に尽力した人物である。彼は、1908（明治41）年に『盲啞教育機関の公設』と題する論文を発表してこの教育の必要性を説いた。またこの教育は、専門的な教育方法や教材・教具の工夫が必要であるとしている。しかし長野県における盲啞教育の教育実践については、当時の内容が明らかになっていない。

これらの点から本研究は、聾啞児童への算術科教授の実際について明らかにすることを目的とした。具体的には、小林（1908）の『聾啞児童の算術科初歩教授の実際』を基に、1. 算術の基礎教授、2. 加減法の教授内容に焦点を当てて、当時の聾啞教育を検討した、

引用した史料に関しては、次のように表記した。一つ目は史料中の漢字及び仮名遣いなどについて原文のままとしたが、一部表記できないものは現在の常用漢字や文字とした。二つ目は史料中の「◆」について、記号に近い文字を表した。三つ目は「(前略)・(中略)」について、史料の一部を省略していることを表した。四つ目は史料の引用部について、本文中の引用後に引用ページ数を付記した。五つ目は使用用語について、当時の教育状況を表現するため、現在では使わない言葉を使用した。

\* 臨床・健康教育学系

## II 算術の基礎教授

### 1 聾啞児童の算術教育における論文の目的

小林は聾啞児童について、「聾啞児童は言語不通の爲めに数の計へ方を知ることが出来ぬ。随つて事物を数として取扱ふ範囲は極めて狭く或は絶無と云ふも可なりである。」(小林[1908]15)と指摘するように、言語による意思疎通が困難であるため数の数え方がわからない特徴があり、事物を数として扱うことが限定されるか皆無であると述べている。これらの理由から児童は、「(前略) 数観念の發達は殆んど零であるから其の教授の初めに當りては随分氣永に又緻密の注意をせねばならぬ。」(小林[1908]15)と記しているように、数観念の發達が未熟であるので教授当初は児童が理解できないことに対して気長な気持ちで見守っていても、細部にわたり注意を払って行わなければならないとしている。この指導方法について「もし普通児童の教育に従事する者がしかく注意を拂つたならば児童の造詣するところ幾何であろうか。」(小林[1908]15)と示すように、もし通常教育に従事する教員が注意を払った指導を行ったら児童の發達はどのようになるのかと指摘している。そのため小林は、「此点聊諸君の御参考にもと平素教授の實際を陳べて御批評を乞うことにした。」(小林[1908]15)として読者の教員の参考となるように、長野盲啞学校での日常の教授方法を示して意見を頂くことをこの目的としている。

具体的に小林は、14の教程に分けて教授内容を示している。内容は、「第一教程 数の單位」、「第二教程 五以下の加法」、「第三教程 五以下の減法」、「第四教程 五までの算用數字及加減の符號等」、「第五教程 十以下の加法」、「第六教程 十以下の減法」、「第九教程 十一以上十九までの數に拾以下の數を加へ結果二十以下の者」、「第十教程 第九教程の逆なる減法」、「第十一教程 第九教程の加數被加數を転倒したる者へ」、「第十二教程 第拾一教程の逆なる減法」、「第十三教程 九以下の數に九以下の數を加へ結果の拾以上なる者」、「第十四教程 第拾三教程の逆なる計算」となっている。ただし上記の教程については、第七・八教程が名称なし、第九～十二教程の内容が省略されている。

### 2 数観念における「單位」の教授

数の單位については、上記にもあるように「先つ彼等の數観念を零として教授を初めねばならぬ。」(小林[1908]15)とすることを前提にしなければならぬと述べている。その上で教授は、「即單位の一を教ふるを教授の出發点とした。」(小林[1908]15)のように、「一(1)」という觀念教授から始めると記している。この教授に際しては、「一を教授する準備としては小石柿桃の標本計數器を用意して出陣に及んだ。」(小林[1908]15)と示しているように、小石や柿・桃などの実物標本と計數器を用意とした。指導の第一段階は、例えば柿の実物を児童に見せながら教授を行い、「此の形式は柿其の物の名称をかゝすときの形式だ。それに氣の付かぬことはなけれど此の場合他に名法がないから仕方がない。」(小林[1908]16)と示しているとおり、提示した物の名称を書かせる指導法であり、数観念の指導には他に良い案がないとしている。この方法による児童たちの反応については、①「児童は一齊に怪訝な顔をして柿に注目し(中略)時を計つて塗板へ一を大書して見せ

た。」(小林[1908]16)、②「児童はしきりに柿と一を見較べて居たが無論さつ張り要領を得ぬらしい顔付である。」(小林[1908]16)、③「あの物の名ではなしはてなと云ふやうな心理状態なるときはたしかに讀めた。」(小林[1908]16)、ということを示すと述べている。これは、何も知らない児童に実物を見せながら塗板(黑板)に「一」と板書すると、実物と「一」を見比べるがまだ理解できずにいるが、次第に「一」がこの名称ではないかとわかり始めるとする方法である。しかしこの方法は、「啞生の教授には時々這の般の不明了の觀念を與へて満足せねばならぬ場合がある者だ。」(小林[1908]16)と記すように、提供した課題に児童が満足できないこともあると指摘している。続いて実物標本を変えて「次に桃の標本を示し(中略)板上に一を大書して見せた。」(小林[1908]16)を行う。指導の第二段階は、「次に計數器の珠を一つ一方へ寄せ(中略)又一を書いた。」(小林[1908]16)と示しているように、実際に計數器の珠を動かしてから「一」と板書すると記している。この結果、児童は「幾分當が付いたと云ふ様の顔付になつて來た。」(小林[1908]16)というように理解してきたとある。「一」を理解してきた上で「板上の文字を右手にてさし左手の指を一本示した。」(小林[1908]16)とあるように、教員が「一」に対して一本の指を提示すると述べている。このように聾啞児童には「啞生の教授に指を使用し又使用せしむることは極大切なることで殆◆數學教授の生命である。彼等は指によつて數を讀むのだ。」(小林[1908]16)と記しているように、指を使って數を讀むため、これが指導において大切であると指摘している。

指を使用した算術教授については、「其使用法には二通りの形式があつて優劣何れともまだ決定がつかぬ。」(小林[1908]16)と記しているように2種類の方法を示している。1つ目の方法は、「第一の形式は一を示すに延したる左手の示指を以てし二を示すには之に中指を加へ三を示すには之に無名指四を示すには子指を順次加へ五に至つて拇指を加ふ。」(小林[1908]16)のように記している。つまり人差し指から順次、中指・くすりゆび・小指・親指を加えていき、1から5までを表す方法である。2つ目の方法は、「他の形式は普通児童の物を數ふるときの如く一どきに左手の拇指一本を屈し二のときに拇指を示指順次中指無名指子指を添加する方法である。」(小林[1908]16)と示している。つまりこれは、手を開いておいて親指から小指まで折り曲げていき1から5を示す方法である。これらは真逆の方法であり、「今は習慣上第一の形式による。」(小林[1908]16)のように、指を伸ばしていく方法を採用していると述べている。次の段階は、「児童にもヒントを與へて教師全様一本の示指を出させた。次に板上の文字を消して一本の指を示し板上に之に相當する文字をかくべく要求した。きのきいた一児童はつかつか出て來て見事一と書いた。計數器でやつても一と書く。その調子に乗つて小石をだして又一とやる。これで單位一の教授は曲りなりに終る。」(小林[1908]16)であると記している。これは、児童に教員同様に指で表すことを促すと同時に「一」を板書させることで、数え方を定着させる数の觀念教授の最終段階である。

### 3 数観念における「5」以下になる二数の和の教授

第2教程の「5」以下の加法は、初めに「(一)  $1 + 1 = 2$

2 + 1 = 3 3 + 1 = 4 4 + 1 = 5」(小林[1908]16)の数式が示されている。これは、「(前略)一二三四の諸數に一を加ふこと語を換へて云へば五までの計へ方になるのである。」(小林[1908]16)とあるように、数の数え方に重点を置いた加法の導入となっている。具体的には「1 + 1 = 2を教ふるは單位のときの如く(後略)」(小林[1908]16)として、一段階が「(前略)一箇の柿を示し指にて之を讀ました左手の示指一本を延して讀んだ、」(小林[1908]16)、二段階が「次に又柿一箇を出して前の一箇と並べよく注目せしめて之を一緒にすると云ふ手勢をなして板上に二と書て見せた。」(小林[1908]16)、三段階が「桃でも全様のことをした。」(小林[1908]16)、という段階を踏んでいる。このように計算教授は、実物を用いて計算の意味を学習させる方法を採用した。その後は、「以下大約單位の教授に準じ(中略)次々の問題も準之(中略)一より五までの計方及文字を授けたことゝなる、段々練習を重ねて數と文字とをよく連合せしめ。」(小林[1908]16)とあり、実物を用いた方法によって數と文字が合致するまで学習させたと述べている。この方法は、「一より五までの數は何時出しても直觀的に文字にて書き當てることの出来る様にした。直觀のと云ふ意味は計方を用はずしてといふ意である。」(小林[1908]16)と記されているように、いつ問題を出しても上記の方法を使わず數字を書ける結果が出たと述べている。「直觀的に」答えられる範囲について小林は、「初年生に直觀的に取扱はせ得べき數の範囲如何と云ふ問題は心理學上まだ決定せぬさうだ。が自分の經驗するところでは五までである。」(小林[1908]16)と示すように、「5」までであれば可能であると指摘している。

次に1～3に2を加える「(二) 1 + 2 = 3 2 + 2 = 4 3 + 2 = 5」(小林[1908]16)という数式について、上記の方法で教授するとある。これについては、「實物を示して直觀的に取扱はせた。實物に就けばさうでもないが實物を離れて計算さすれば此の簡單の者が随分六ッ敷い。」(小林[1908]16-17)と記されているように、実物を使わないで「2」を加える計算は難しいと指摘している。そこで「一体此程度の聾生では實物の排列に因つて其の數が分らなくなる。」(小林[1908]17)と小林は述べている。この要因は、「普通は一列に平らに排列してこれを基本にすること(原文は「こと」が合わせ字)にきめて置くが全じ數でも之を二列に並べると直ぐ分らなくなる。」(小林[1908]17)と示しているように、実物の置き方によって理解できなくなると分析している。これを解決するには、「故に直觀的に取扱するならば其物の排列によく注意せねばならぬと思ふた。」(小林[1908]17)とし、置き方を注意した指導が必要であると述べている。

また二數の和が「5」以下になる数式としては、次のものが示されている。

「(三) 1 + 3 = 4 2 + 3 = 5」(小林[1908]17)、

「(四) 1 + 4 = 5」(小林[1908]17)

この数式は、「この教授がすめばこれにて五以下の加法を呑み込むだ譯となる。」(小林[1908]17)と説明するように、理解できれば第2教程が終わるとしている。しかし実際には「これが容易に以て中々容易でない。」(小林[1908]17)と記している。その上で「實物を離れて想像的に扱へる様になる迄には反復練習を幾度やつたものか分らぬ。」(小林[1908]17)とい

うように、後は反復練習を行つて回答できるようにしたと述べている。これに加えて「4 + 1 = 5 3 + 2 = 5 2 + 3 = 5 1 + 4 = 5は後の教程の教授に必要なれば特に練習した。」(小林[1908]17)とあるように、答えが「5」になる数式も追加して練習を繰り返したとしている。

#### 4 數觀念における「5」以下になる二數の差の教授

二數の差が「5」以下になる第3教程については、次に掲げる数式が記されている。

「(一) 2 - 1 = 1 3 - 1 = 2 4 - 1 = 3 5 - 1 = 4」

(小林[1908]17)

「(二) 3 - 2 = 1 4 - 2 = 2 5 - 2 = 3」

(小林[1908]17)

「(三) 4 - 3 = 1 5 - 3 = 2」(小林[1908]17)

「(四) 5 - 4 = 1」(小林[1908]17)

第2教程と反対の減法については、「矢張り直觀的に取扱はせ想像的に扱へる迄に練習した(中略)これにて五以下の減法がすんだ譯。反復練習想像的に取扱へる迄繰り返しかへした。」(小林[1908]17)と記しているように、実物を使わずに計算できるまで反復練習を行つたと述べている。実物を使わない教授は、「想像的に取扱はせるときの兒童の心理状態の如何は分らぬが數を想像するには數の排列の基本の形を取らしめ眼前に實物の髣髴として現存するの思あらしむるに至るを望む。」(小林[1908]17)と記しているように、數字を思い浮かべて頭の中で実物を使用した時のように計算が可能になることを望むと述べている。このためには、「(前略)平素の數圖實物の排列計數器の取扱を其の積りてやらねばならぬのは申すまでもない。」(小林[1908]17)のように、日頃から數圖や實物の配置場所・計數器の教授を繰り返して行わなければならないと指摘している。この後は「5 - 1 5 - 2 5 - 3 5 - 4 は後の教程の準備として殊に熟練せしめた。」(小林[1908]17)というように記している。

#### 5 算用數字及び不等号の記述と「○(0)」の觀念に関する教授

第4教程は、「(一) 1 2 3 4 5 の算用數字」(小林[1908]17)と「(二) + - = の符號」(小林[1908]17)について取り上げられている。これについては、「算用數字及び加號減號等を教授するは普通の兒童より早くする。」(小林[1908]17)と記しているように、一般の兒童よりも早く開始するとある。この理由は、「(前略)彼等には言語が通ぜぬから口唱問題を與へる譯にならぬ。一に板書問題によらねばならぬからである。」(小林[1908]17)と示すように、口語ではなく板書によって出題しなければならないからであると指摘している。これは、「(前略)この目に訴へることは比較的困難でない。數字は先の漢數字を對照すればよし。符號もさきに手勢でやつて居つたのを符號にするだけだ。符號には稍僻易せぬでもないが使つて居れば次第に分る様である。」(小林[1908]17)とあるように、聾啞兒童にとっては比較的容易で、漢數字を算用數字と對照させたり、單位教授で行つたことを符号に置き換えたりすることで、繰り返して練習すれば理解可能であると述べている。続い

て答が「○ (0)」になることについて「(四)  $1 - 1 = 0$   $2 - 2 = 0$   $3 - 3 = 0$   $4 - 4 = 0$   $5 - 5 = 0$ 」(小林 [1908] 17) の数式が示されている。これは「一數から自數を減すれば何も残らぬことは分りきつたことだが其の結果を示すに○を用ゐることを教ふる必用上此に一括して教授した。そうせぬと○を教ふる場に一寸迷ふ。文字も此のところにて教ふ。」(小林 [1908] 17) と指摘するように、同じ二數の差が何も残らないという觀念と「○ (零)」及び「0」という數字を同時に教え、この後の混乱を防ぐ目的があると説明している。

### Ⅲ 加減法の教授内容

#### 1 二數の和が「10」以下になる計算

第5教程は、「5」から「9」までの被加數に「1」を加える方法として次の数式が示されている。

$$\begin{aligned} \text{「(一) } 5 + 1 = 6 \quad 6 + 1 = 7 \quad 7 + 1 = 8 \quad 8 + 1 = 9 \\ 9 + 1 = 10 \end{aligned} \quad \text{」}$$

(小林 [1908] 17)

これらは、「第五教以後では五を一數圖として取扱はず様の習慣を付ける。(原文通り)」(小林 [1908] 17) とあり、日常から「5」を一つのまとまりとして考えていくと記している。具体的には、「此の一數圖に一を添へたる者が六。六に一を添へたる者即五なる一數圖に二を添へたる者が七。と云ふやうに考へこます。(原文通り)」(小林 [1908] 17-18) という説明を加えている。しかし教員が適切な指導をしなければ、「然るを漫然五以下のときの如く取扱ひ居るときは已に直觀の範圍を超絶する爲め兒童は加へた結果を一二三と一々計算せねばならぬ。實物のある間は計へもするが實物を離れては如何ともすることが出來ず結局想像上の六以上の數は極めて模糊たる者となる譯である。」(小林 [1908] 18) と記しているように、扱う數字が大きくなり、かつ、実物が使えなくなると困難になると指摘している。「5」を一つの塊と考えるのは、「五を一の圖として取扱ふときは五以上の數も直觀的に取扱ふことが出來た實物を離れても六ならば一數圖に一の添りたる者七ならば二の添りたる者八ならば三の添りたる者乃至十ならば此數圖の二つよりたる者と明丁に想像することが出來取扱ひ上少しもまごつく様のことなく五以上の數の觀念も極々明白五以下の數に對するが如くである。(原文通り)」(小林 [1908] 18) と記しているように、実物を使わなくても「5」以下の觀念で理解することが可能になると述べている。

そこで小林は、図1 (小林 [1908] 18) のような計數器を考案したとして、これが示されている。この説明として「(前略) 自分考案の啞生兒童用計數器には五珠と六珠との間に余り苦にならぬ方法にて界標を入れて置く。此界標に余程意味のあるので此の意味の分る者のみが初年生の算術教授の出來る先生である。」(小林 [1908] 18) と記すように、珠の境の意味がわかる教員は聾教育における初年生の算術教授が可能であると述べている。またこの計數器は、啞兒童だけではなく一般の兒童にも用いられると記している。これは、「此の簡易にして種も仕掛もないところに妙味がある (中略) 此の器械があつて啞生の算術教授が始めて出來るのだと云ふてもよい。其構造も使用法も説明するに及ばぬ。」(小林 [1908] 18) と記していて、構造が簡易なものであるために啞兒童が使いやすく、これがある

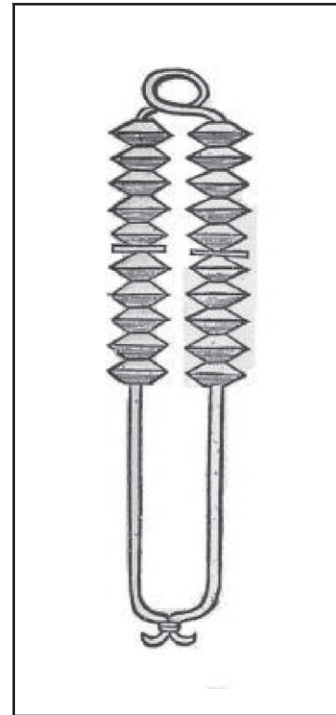


図1 小林照三郎が考案した計數器 (原文抜粋)

ことで算術教授が成立すると指摘している。

次には「此のところにて又漢、算用の兩數字を教へおく。」(小林 [1908] 18) と記されていて、新たな教程でなくこの教程の中で6から10までの記述方法を教授した。そして次の段階として次の数式が示されている。

$$\begin{aligned} \text{「(二) } 4 + 2 = 6 \quad 5 + 2 = 7 \quad 6 + 2 = 8 \quad 7 + 2 = 9 \\ 8 + 2 = 10 \end{aligned} \quad \text{」}$$

(小林 [1908] 18)

これらの数式の説明は、「(前略) 被加數が五以下の數なる場合と五以上の數なる場合との二つがある其の計算の法は無論趣を異にせねばならぬ」(小林 [1908] 18) とあり、和が「5」以上となる時に被加數が「5」以上と以下の二つになると指摘している。そこで小林は、上記にある被加數が「5」以下の場合として「例一  $4 + 2 = 6$  被加數が五以下なる場合」(小林 [1908] 18) を例に挙げて計算方法を説明している。この数式を分解して「 $4 + 2 = (4 + 1) + (2 - 1) = 5 + 1 = 6$ 」(小林 [1908] 18) と示している。

この考え方は、「(前略) 五を一數圖として取扱ふ計算法によれば此場合先づ四に何を足せば五となるかと考へしめる。勿論一である。加數の二よりこの一を減じそれを四に加へて五とする。この五に加數残余の一を足して六なる答を得せしめる。實物を以てする場合にも想像的にする場合にも皆此の思想の経路を踐ますことゝする。」(小林 [1908] 18-19) と記している。つまりこれは被加數と加數に分けて、手順①が被加數「4」を「5」にするには「1」を引く、手順②が最終的な答えを「6」にするには「5」に「1」を足すと考える、そのために手順③が加數を「1」にするには「2」から「1」を引く、④被加數「5」に加數「1」で「6」なる、という手順を踏む。この教授法は、「これ複雑に以て決して複雑でない。たとへ複雑にしても五以上の數は直觀的に取扱へぬと云ふ前提の下にあ

りては斯く計算するより外ない。斯うせなければ昔のやうに四に二タスノ六で暗記的にやるより仕方はない。」(小林[1908]19)と記しているように、直観的なものが難しければ「 $4 + 2 = 6$ 」を暗記的に教授するしかないと指摘している。このような複雑な考え方をするのは小林が考案した計数器を用いるため、このことについて「先づ計数器の上列に四を置き下列に二を置きこの二数を加ふべきの意を示し(中略)其四に何を足すときは五となるかを考へ(中略)計数器には五の次には界標があるから四に一をたすときは五となることは一目明瞭で(中略)下列の二より一を減して四に足して五となしこれを例によつて一團と考へしめ之に下列に残れる一を取り來つて足して六とする(中略)實際になれば書て見る程複雑ではない。」(小林[1908]19)のように述べている。しかし聾児童には中々理解できない者もいると「聾生では一度の教授に此の形式を全然呑みこむ譯には行かぬ(後略)」(小林[1908]19)と指摘している。

次に被加数が「5」以上の数式は、「例二  $7 + 2 = 9$  の場合(中略)  $7 + 2 = 5 + 2 + 2 = 5 + 4 = 9$ 」(小林[1908]19)が示されている。この数式の考え方も上記のものと同様に、「七は例によりて五なる數團に二の加はりたるものと考へしめ此の二に加數の二を足して此四を五なる數團に足して九とする。」(小林[1908]19)と説明している。そして次に掲げる数式は、同様の考え方で答えを導き出せると述べている。

$$\begin{aligned} & \text{「(三) } 3 + 3 = 6 \quad 4 + 3 = 7 \quad 5 + 3 = 8 \quad 6 + 3 = 9 \\ & \quad \quad \quad 7 + 3 = 10 \\ & \text{(四) } 2 + 4 = 6 \quad 3 + 4 = 7 \quad 4 + 4 = 8 \quad 5 + 4 = 9 \\ & \quad \quad \quad 6 + 4 = 10 \\ & \text{(五) } 1 + 5 = 6 \quad 2 + 5 = 7 \quad 3 + 5 = 8 \quad 4 + 5 = 9 \\ & \quad \quad \quad 5 + 5 = 10 \end{aligned}$$

(原文通り)」  
(小林[1908]19)

## 2 二数の差が「10」以下の計算

第6教程は、答えが「10」以下になる減法である。これらの数式として、次のものが挙げられている。

$$\begin{aligned} & \text{「(一) } 6 - 1 = 5 \quad 7 - 1 = 6 \quad 8 - 1 = 7 \quad 9 - 1 = 8 \\ & \quad \quad \quad 10 - 1 = 9 \end{aligned}$$

」  
(小林[1908]19)

上記の数式の考え方は、「この計算は例  $8 - 1 = 7$  につき數字を以て示せば(中略)  $8 - 1 = 5 + 3 - 1 = 5 + 2 = 7$  の如く皆全一轍。」(小林[1908]19)のとおり示されている。この考え方は5教程の加法と同様に、被減数を「5」にするものである。

次には「(二)  $6 - 2 = 4 \quad 7 - 2 = 5 \quad 8 - 2 = 6 \quad 9 - 2 = 7 \quad 10 - 2 = 8$ 」(小林[1908]19)の数式が示されている。またこれには、「(前略)二つの場合ありて六以上の數より五以下の數を減して結果の五以下となる場合と五以上となる場合となり。」(小林[1908]20)という説明が加えられている。これは、被減数が「6」以上で減数が「5」以下の数式で、この答えが①「5」以下、②「5」以上、になる2種類のものである。前者の場合は、「例一  $6 - 2 = 4$  の場合」(小林[1908]20)を例としている。この考え方は、「 $6 - 2 = 5 + 1 - 1 - (2 - 1) = 5 - 1 = 4$ 」(小林[1908]20)と示している。続

いて後者の場合は、「例二  $9 - 2 = 7$  の場合」(小林[1908]20)を考えていくと、「 $9 - 2 = 5 + 4 - 2 = 5 + 2 = 7$ 」(小林[1908]20)のように示されている。このように考え方は、「5」を基本として被減数がいくつになるのか考えるものである。そしてこの方法を用いて解くように、次の数式が示されている。

$$\begin{aligned} & \text{「(三) } 6 - 3 = 3 \quad 7 - 3 = 4 \quad 8 - 3 = 5 \quad 9 - 3 = 6 \\ & \quad \quad \quad 10 - 3 = 7 \\ & \text{(四) } 6 - 4 = 2 \quad 7 - 4 = 3 \quad 8 - 4 = 4 \quad 9 - 4 = 5 \\ & \quad \quad \quad 10 - 4 = 6 \\ & \text{(五) } 6 - 5 = 1 \quad 7 - 5 = 2 \quad 8 - 5 = 3 \quad 9 - 5 = 4 \\ & \quad \quad \quad 10 - 5 = 5 \end{aligned}$$

」  
(小林[1908]20)

## 3 第5及び第6教程の応用

第7教程は、加数が「6」以上で和が「7」以上「10」以下になる加法であり、数式が次のとおりある。

$$\begin{aligned} & \text{「(一) } 1 + 6 = 7 \quad 2 + 6 = 8 \quad 3 + 6 = 9 \quad 4 + 6 = 10 \\ & \text{(二) } 1 + 7 = 8 \quad 2 + 7 = 9 \quad 3 + 7 = 10 \\ & \text{(三) } 1 + 8 = 9 \quad 2 + 8 = 10 \\ & \text{(四) } 1 + 9 = 10 \end{aligned}$$

」  
(小林[1908]20)

これらの数式については、「(前略)一は第五教程の(二)の例一に稍似たる者一は加數と被加數を反轉して計算せしむる方法で聾生などには此の後法をとるをよきかと思ふ。」(小林[1908]20)と記している。これらは、第5教程の復習と応用問題の教授であることがわかる。

第8教程は減法で、被減数・減数ともに「6」以上「10」までのもので、次の数式が示されている。

$$\begin{aligned} & \text{「(一) } 7 - 6 = 1 \quad 8 - 6 = 2 \quad 9 - 6 = 3 \quad 10 - 6 = 4 \\ & \text{(二) } 8 - 7 = 1 \quad 9 - 7 = 2 \quad 10 - 7 = 3 \\ & \text{(三) } 9 - 8 = 1 \quad 10 - 8 = 2 \\ & \text{(四) } 10 - 9 = 1 \end{aligned}$$

」  
(小林[1908]20)

これらの数式は7教程同様、「(前略)計算法は第六教程(二)の場合の例一に略相等し(後略)」(小林[1908]20)と記しているように、6教程の応用問題であるとしている。またこの例として「 $8 - 6 = 2$ 」(小林[1908]20)が示され、考え方を「 $8 - 6 = 5 + 3 - 3 - (6 - 3) = 5 - 3 = 2$ 」(小林[1908]20)としている。この説明は、「八は五なる數團に三の添りたる者、之より六を減ぜんには先づ其添りたる三だけを引く、六引くべきものを三だけ引けば次には六から三を引きたる残りの數、即三を八の残りの數五より引けばよいことゝなる、」(小林[1908]20)と述べている。このような考え方については、「そんな面倒のことがと思ふ人があらうが筆にかくからだ。思想の上は誠に平易円滑に出来る。」(小林[1908]20)として、數字や文字で表すから複雑に見えるが頭の中では平易に解くことができると述べている。

しかし第9から12教程は、前述したとおり「八教程までの應用とも見べき者にて計算上特に説明すべき者なければ略」(小林[1908]20-21)と記しているように、これまでの應用問題であるとして省略されている。

#### 4 「9」以下の二数の和が「10」以上の加法

第13教程は、被加数と加数ともに「9」以下の数の和が「10」以上になる計算の教授で、次の数式が掲げられている。

- 〔(一)  $9 + 2 = 11$   
 (二)  $8 + 3 = 11$   $9 + 3 = 12$   
 (三)  $7 + 4 = 11$   $8 + 4 = 12$   $9 + 4 = 13$   
 (四)  $6 + 5 = 11$   $7 + 5 = 12$   $8 + 5 = 13$   $9 + 5 = 14$   
 (五)  $5 + 6 = 11$   $6 + 6 = 12$   $7 + 6 = 13$   $8 + 6 = 14$   
 $9 + 6 = 15$   
 (六)  $4 + 7 = 11$   $5 + 7 = 12$   $6 + 7 = 13$   $7 + 7 = 14$   
 $8 + 7 = 15$   $9 + 7 = 16$   
 (七)  $3 + 8 = 11$   $4 + 8 = 12$   $5 + 8 = 13$   $6 + 8 = 14$   
 $7 + 8 = 15$   $8 + 8 = 16$   $9 + 8 = 17$   
 (八)  $2 + 9 = 11$   $3 + 9 = 12$   $4 + 9 = 13$   $5 + 9 = 14$   
 $6 + 9 = 15$   $7 + 9 = 16$   $8 + 9 = 17$   $9 + 9 = 18$

(一部、書式を変更)〕

(小林[1908]21)

これら数式の計算については「 $8 + 4 = 12$ 」(小林[1908]21)を示し、「 $8 + 4 = 8 + 2 + (4 - 2) = 10 + 2 = 12$ 」(小林[1908]21)という解き方を記している。この考え方は、「八なる數に四を加ふるには先つ八に何を加ふる時は十になるかと考へさす。(中略)二なることは容易に分る、此の二を八にたして十となし倍四加ふべきを二を加へた。あとは尚いくつ加ふべきかと考へさせ。四より二を減じたる者の二をたせばよいことを呑み込ませ、其の二を前の十にたす。即答十二。」(小林[1908]21)と説明している。つまりこれは、手順①が被加数を「10」にする、手順②が加数から①で足した数を引く、手順③が①と②の数を足す、という手順である。この教程内容は、「(前略)普通兒童の教授中此の教授は余程間違つたやり方をして居る者がある。結果は中以下の者には呑み込めぬことゝなり尋常科の上級になりてもまごついて居て運算の上に大なる影響を及ぼして居る。尋一先生方の三思を望む。」(小林[1908]21)と記していて、一般兒童に対しての教授でも間違つた方法で行われて、成績が「中」以下の者には理解しにくくて上級生になるとまごついて運算に影響があるので、教員の思案を望むと指摘している。

#### 5 「11」以上「18」以下の数と「10」以下の数の差が「10」以下になる減法

第14教程は「第拾三教程の逆なる計算」(小林[1908]21)と、いうように、13教程の被加数と答えが逆になった数式が次のとおり示されている。

- 〔(一)  $11 + 2 = 9$   
 (二)  $11 - 3 = 8$   $12 - 3 = 9$   
 (三)  $11 - 4 = 7$   $12 - 4 = 8$   $13 - 4 = 9$   
 (四)  $11 - 5 = 6$   $12 - 5 = 7$   $13 - 5 = 8$   $14 - 5 = 9$   
 (五)  $11 - 6 = 5$   $12 - 6 = 6$   $13 - 6 = 7$   $14 - 6 = 8$   
 $15 - 6 = 9$   
 (六)  $11 - 7 = 4$   $12 - 7 = 5$   $13 - 7 = 6$   $14 - 7 = 7$   
 $15 - 7 = 8$   $16 - 7 = 9$   
 (七)  $11 - 8 = 5$   $12 - 8 = 4$   $13 - 8 = 5$   $14 - 8 = 6$   
 $15 - 8 = 7$   $16 - 8 = 8$   $17 - 8 = 9$

- (八)  $11 - 9 = 2$   $12 - 9 = 3$   $13 - 9 = 4$   $14 - 9 = 5$   
 $15 - 9 = 6$   $16 - 9 = 7$   $17 - 9 = 8$   $18 - 9 = 9$   
 (原文通り)〕

(小林[1908]21)

この数式の中で2点間違っている箇所がある。1つは(一)で、符号の+と-が間違っている。もう1つは(七)の $11 - 8$ で、答えが5ではなく3である。

先の教授と同様にこれらの数式を解くには、 $12 - 4 = 8$ を例として「 $12 - 4 = 10 + 2 - 4 = 10 - 4 + 2 = 6 + 2 = 8$ 」(小林[1908]21)のように示している。これは、「十二なる數は十なる數團と二より出來て居る。この二よりは四を減することは出來ぬから十から四全体を引く。六となるこれに二を足せば八となる。と云ふ順序だ。」(小林[1908]22)と説明している。つまりは、手順①で12を10と2に分けて考える、手順②で10から4を引く、手順③で②の6と①の2を足して8になる、という手順である。

最後に小林は、「以上述べたところで今日まで啞生初年生に教授したところの全体をつくした。これだけで二十以下の加減は皆相済みのことゝなる。」(小林[1908]21)と記すように、算術科における20以下の加減法の教授内容を示したと述べている。

#### IV まとめ

本研究は、小林照三郎が「信濃教育」に発表した『聾啞兒童の算術科初歩教授の實際』を基に、聾啞兒童の算術科教育の方法に関して算術の基礎教授と加減法の教授内容について検討した結果、以下の点が明らかになったとともに、今後の課題が示された。

##### 1 算術の基礎教授について

聾啞兒童は聴覚からの情報入力に難しく、物事の観念形成も発達しにくい。そこで小林は、算術の基礎となる数観念から実物を用いて教授を行った。具体的には、小石・柿・桃などといった標本で、これらを見せて名称を板書した。次に例えば標本の一つを見せて「一」と板書した。兒童たちは最初、この意味が理解できないが、繰り返し行うことで「一」という観念が学習できるとした。そして標本を違う物にかえて同じ教授を行った。これが1教程であるが、結果的に数観念とともにものの名称も同時に教授したことになった。そして数の数え方については手指を使う方法を教授し、手を開いて指を折っていく方法と指を全部曲げて伸ばしていく方法の2種類があり、後者を採用した。

次に2教程と3教程では、数観念として答が「5」以下になる二数の和と差の教授であった。これは、1教程で用いた実物標本で計算の意味を理解させた。そして小林は、「5」以下の数観念であれば聾啞兒童が直観的に扱えるとした。直観的とは、実物を用いたり暗算などのや計算を行わなくても即座に答えられることである。これができるようになるまで反復練習を行った。

4教程は、計算法に用いる算用数字と不等号を教授した。これらは、一般の兒童よりも早い段階で開始した。この理由は、読み上げて問題を出す聴覚を使う教授が難しいため、板書による視覚的教育中心になるからだ小林は述べていた。また、被

減数と減数が同数の場合には何も残らない観念を教授した。これを示す数字は漢数字が「〇」、算用数字が「0」であることも教えた。この理由は、後の計算法で困惑しないためというものであった。

## 2 加減法の教授内容について

答えが10以下になる加減法については、5及び6教程で教授された。この計算方法は、5を一つの塊として考えるのを基本とした。加法の場合、本文中の例を用いると $4 + 2 = 6$ は被加数4に1を加えて5にして加数2から1を引いて1にする。5と1を足して6にすると解題している。同様に減法について $8 - 1 = 7$ は、8を分解して $5 + 3$ にし、分解した3から1を引いて2とし、5と2を足して7とする方法であった。このようにどちらも複雑な解き方であるが、小林が考案した計数器を用いれば容易に答えが導き出せるとした。この次の7及び8教程は、5～6教程の応用題として加数や減数が6以上となったものを内容としていた。

次に20以下の数を扱う数式は、13及び14教程であった。これは、10を一つの塊として考える方法であった。加法の場合は、 $8 + 4 = 12$ を被加数を10にするために2を加えて、加数から2を引き10と2を足すというものであった。同様に減法は $12 - 4 = 8$ が、被減数を分解して10と2にして、10から4を引いて2を足すというものであった。この解き方も又複雑な考え方であるが、上記の計数器で容易になると述べていた。

## 3 今後の課題について

今後は、信濃教育に掲載された一連の教育実践論文が、長野県における盲教育及び聾教育がどのように展開していたのかについて明らかにすることが課題として残された。

## 謝辞

本研究に際しては、安曇野市中央図書館の皆様には史料の複写など多大なご協力をいただき、厚く御礼申し上げます。

## 文献

- 平田勝政（2003）日本の障害児教育の黎明．中村満紀男・荒川智（編著）障害児教育の歴史．明石書店，pp.108-114.
- 北沢清司（1967）劣等児・低能児教育の成立過程に関する一考察－信州の公教育を中心として－．精神薄弱問題史研究紀要，5，pp.1-15.
- 小林照三郎（1908）聾啞児童の算術科初歩教授の実際．信濃教育，第二百六十六號，pp.15-22.
- 中嶋忍・河合康（2006）長野県松本尋常小学校の「落第生」学級に関する史的研究－「落第生」学級の設置・廃止の経緯と成績不良の考え方について－．発達障害研究，28，pp.290-306.
- 長野県特殊教育百年記念事業会（1979）長野啞人教育所の設立と盲啞学校の経過．長野県特殊教育百年記念事業会（編）長野県特殊教育史．信濃教育会出版部，pp.60-72.



地域の情報

公立中学校における障害理解授業の実践報告

野 住 明 美\*

早期補聴・療育による効果や、インクルーシブ教育システムへの移行により、通常の学校に在籍している児童・生徒が増えてきている。通常の学級や学校で学ぶ聴覚障害児にとっては、周囲の聴覚障害に対する理解が必要不可欠である。そこで今回、難聴学級が設置された公立中学校の通常の学級で疑似体験を組み込んだ障害理解授業を行った。疑似体験後のシェアリングは、班長を進行役として班ごとにホワイトボードに記入しながら整理した。ホワイトボードの記述からは、疑似体験時の困難と心情から、困難場면을改善する支援策が導かれており、疑似体験とシェアリング方法の工夫により、障害理解が進むことが確認された。

キー・ワード：インクルーシブ教育システム、難聴疑似体験、ファシリテーション

I. 問題の所在

聴覚障害児を取り巻く状況は大きく変化してきている。文部科学省特別支援教育資料（平成27年度）によると、聴覚障害を対象とする特別支援学校小・中学部在籍者数は2,569人である。一方で、難聴特別支援学級の在籍者数は小・中学校合計で1,518人、難聴通級指導教室による指導を受けている児童生徒数は2,080人である。通級指導を受けている児童生徒数が平成7年度には1,206人であったことを考えると、この20年で約2倍に増加している。これは、新生児聴覚スクリーニング検査の導入による早期補聴と療育による効果、またインクルーシブ教育システムへ潮流もあり地域の小・中学校への進学者が増加していると想像ができる。聴覚障害児は人工内耳や補聴器を装着することで、聞こえの程度は改善するものの、騒音下での聞き取りや反響のある場所での聞き取りには困難を伴うことが多い。通常の学校や学級で生活をする聴覚障害者にとって、FM補聴システムや要約筆記・手話通訳など本人の聞こえにくさを補う人的・物理的な合理的配慮は不可欠であるが、周囲の聴覚障害に関する理解も重要であると考えられる。そこで今回、難聴学級担任が通常学級担任と連携しながら通常学級の道徳の時間に難聴疑似体験を組み込んだ障害理解授業を行ったので報告する。

II. 研究の目的

難聴学級が設置された公立中学校の通常学級において、難聴シミュレーション体験を組み込んだ障害理解授業を行い、その手法と効果を生徒の記述と発話から分析することとする。

III. 方法

(1) 対象

20XX年7月にA市立B中学校2学年の1学級に1単位時間(50分)の授業を行った。なお2学年には難聴児は在籍しておらず、難聴児と日常生活での交流は少ない。

(2) 方法

授業の様子はビデオカメラ2台で記録した。1台は教室後方に固定して教室全体を撮影し、もう1台は抽出班を撮影した。また、抽出班の机上には、音声レコーダーを置き発話を記録した。授業の流れや疑似体験の方法、シェアリングの方法は以下のように行った。

- ①難聴学級担任の自己紹介（1分）
- ②難聴疑似体験とシェアリング方法の説明（5分）
- ③一人3分の難聴疑似体験を4セット（24分）
- ④班毎にシェアリング（15分）
- ⑤全体発表（5分）

<難聴疑似体験について>

- ①班ごとに難聴者役（一人）の順番を決める。
- ②難聴者役は耳栓をし、その上からイヤマフを着用する。
- ③騒音（歌）をCDラジカセから流し、教師が指定した話題について、班ごとに3分間会話をする。途中、話題を変えるように教師が指示を出す。

<シェアリングの方法について>

体験後のシェアリングはファシリテーション（以下、FT）で行った。日本ファシリテーション協会はFTを「人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶよう舵取りすること。」と定義している。本研究では、班長が話し合いの進行役を担い、班員から出てきた疑似体験の感想や意見をホワイトボードに記入し可視化しながら班員全員で内容の整理を行っていく活動をFTとした。

また、整理にはKPTのフレームワークを用いた。加藤



図1 KPTのフレームワーク

\* 新潟市立白新中学校

(2014)は、「フレームワークとは、議論の土俵となる考え方の枠組みである」としており、KPTはプロジェクトマネジメントにおいてよく使われているフレームワークの一つである。自分たちの行動を振り返り、継続すべき点Keepと、改善すべき点Problemを挙げ、次に向けチャレンジする点(Try)を挙げていくことで効果的に振り返りができる。

授業ではまず、ホワイトボードにKPTのフレーム(図1)を記入し感想を出し合った後、以下(ア)~(エ)のポイントを話し合いながら整理した。

(ア) Keep良かったこと(2分)

こんな風にしてもらえると助かった、良かったと思うこと。

(イ) Problem困難場面(2分)

どんな時に特に困ったか。

(ウ) Problem心情(2分)

困難場面でどんな気持ちだったか。

(エ) Try改善策(2分)

(ア)~(エ)を踏まえ、難聴者に対してどのように支援したらよいか。

IV. 結果

(1) 難聴疑似体験時の抽出班の発話記録

表1に抽出班の発話記録の一部を示す。生徒Cが難聴者役での会話の様子を記録に起こしたものである。開始からわずか1分以内に、難聴者役Cは4回「えっ」という聞き返しを行っている。また生徒Cが聞き取りにくそうにしている様子を見て、生徒Bは1の数字を指で出して、「もう一回」と言っている。また、「メロン」と答えた生徒Dは「えっ」と聞き返され、生徒Cの方を向き、1回目より大きな声で言い直している。1分間で難聴者役Cは聞き取りの困難さを体験し、健聴者役は支援策としてジェスチャーをつけ、大きめの声で難聴者役Cの顔を

表1 抽出班の発話記録

時間	発話者	発話内容
5'45"	生徒A・B	好きな食べ物は何ですかー(二人声を合わせて大声で)
5'58"	教師	普通で、普通で、普通に会話をしてください
	生徒B	僕は梅干しです
	生徒A	聞こえる?
6'03"	生徒C	えっ? 聞こえる 聞こえる えっ?
	生徒A	C(生徒名)は?
	生徒C	Cは、寿司です。
	生徒A	はい
	生徒C	はい、えっ?(聞き取れなくて不安になったのか、耳を生徒Aの方に向けて近づく) 本当に聞こえない
6'20"	生徒B	もう一回(1の数字を指で出しながら)
	生徒C	お寿司、寿司
	教師	好きな食べ物、好きな食べ物(机間巡視をしながら)
	生徒A	めっちゃBGM聞こえるけど。
6'30"	生徒A	はい、D(生徒Dの名前)
	生徒D	えっ、メロン
6'45"	生徒C	えっ?(耳を生徒Dの方に近づけて聞き返す)
	生徒D	メロン(生徒Cの方を向き、大きめの声で言い直す)
8'28"	生徒C	(耳栓とイヤマフを外して)めっちゃ聞こえづらい…。

<生徒A, B, D: 健聴者役. 生徒C: 難聴者役 ※生徒Cの聞き返しに下線>

表2 8班分のホワイトボードの記述

<p>(ア) Keep良かったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・口の動きを大きくはきはきする。</li> <li>・身振りや手ぶりなどジェスチャーをつける。</li> <li>・声を大きくしてくれたとき。</li> <li>・音楽が無かったとき。</li> <li>・体の向きや視線で話しているってわかる。</li> <li>・たくさんの声じゃなくて一人だけしゃべってくれと分かる。</li> <li>・耳の近くで話す。</li> <li>・何回か言ってくれと○。</li> <li>・相手がこっちを向いてくれと○。</li> <li>・ちゃんと聞こえているか確認。</li> <li>・気遣う。</li> <li>・ゆっくりしゃべる。</li> </ul>	<p>(イ) Problem困難場面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・音楽が流れたとき、雑音が入るとき</li> <li>・みんなが話した時、大勢でしゃべられている時、いっきにしゃべられると困る。</li> <li>・声が小さいとき。</li> <li>・話題がかわると×。</li> <li>・自分を見てくれない、顔が見えないとき。</li> <li>・早口。</li> <li>・口の動きが小さい。もごもごしゃべる人。滑舌×。</li> <li>・聞こえていないと言われると焦る。</li> </ul>
<p>(ウ) Problem心情</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・孤独感。取り残された。</li> <li>・話に入りづらい。</li> <li>・聞こえているか、伝わっているか不安。</li> <li>・外に出ると怖い。</li> <li>・きつい、やばい、マジか。</li> <li>・笑い声→自分を笑っている。</li> <li>・相手を怒らせている→しゃべりにくくなる。</li> <li>・大きい音→ストレス。</li> <li>・自分がきらいになる。</li> <li>・楽しそうなのに自分だけ楽しめない。</li> <li>・重要な話し合いや緊急な時は困る。</li> <li>・気まずい。</li> <li>・(一人)ぼっちになりそう。( )内は筆者加筆</li> <li>・何を言っているかわからないから怖い。</li> <li>・自分だけついていけないで悲しい。</li> <li>・少しいらつく。</li> <li>・別になんとも思わない。</li> </ul>	<p>(エ) Try改善策</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話すときはなるべく笑顔で、優しく聞く。</li> <li>・その人に話すときは一人ではっきり。</li> <li>・はっきり話して身振り手振り。</li> <li>・聞こえているか確認。</li> <li>・表情大切に。</li> <li>・周りが静かに話す。</li> <li>・口を大きく動かす。</li> <li>・聞こえるまで何度も繰り返す。</li> <li>・ゆっくりはっきりジェスチャー。</li> <li>・反応をしっかりする。</li> <li>・難聴者の方を向く、目を見て話す。</li> <li>・筆談、伝わらなかつたら紙に書く。</li> </ul>

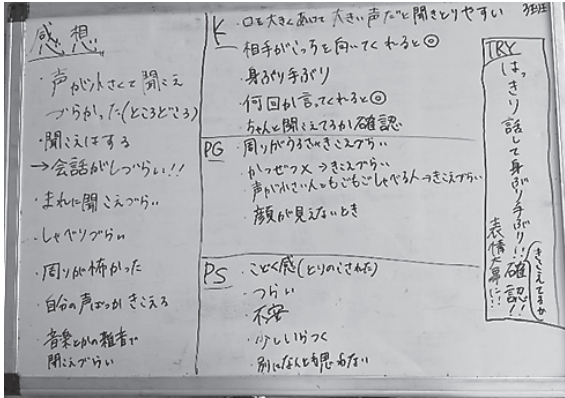


図2 抽出班のホワイトボードの記述

見て語りかけるなどしていた。

(2) シェアリング場面の記録

抽出班のホワイトボードの写真を図2に、8班すべてのホワイトボードの記述をまとめたものを表2に記載する。

V. 考察

50分1単位の授業時間で難聴疑似体験を行い、感想をシェアリングして解決策を考えた。疑似体験は一人3分という短い時間であったが、耳栓+イヤマフ+騒音下で、聞こえにくさによる困難を体験できたと思われる。また、疑似体験の中で支援者としての工夫もなされていることが抽出班の発話記録やVTRの映像からも認められた。

また、FTによるシェアリングは15分という短い時間であったが、KPTのフレームワークを用いることで、意見交流する視点が明確になっていたため交流が進み、最終的に8つの班すべてが1つ以上、多い班は3つの改善策を考えることができた。障害理解について徳田・水野・西館・西村(2015)は、体験することで満足してしまい支援について考える本来の目的が達成されにくい現状について指摘している。時間の限られた疑似体験後のシェアリングの方法にはFTの手法を取り入れることは有効であると考ええる。

本研究にあたり学校名、内容の掲載と発表について学校長の了解を得ている。

【参考文献】

加藤彰(2014) ロジカルファシリテーション. PHP研究所.  
 文部科学省特別支援教育資料(平成27年度)第1部資料編  
 2016年8月, <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.htm)> (2017年11月19日)  
 徳田克己・水野智美・西館有沙・西村実穂(2015) 障がい理解の阻害要因1-生涯教育の場で行われている障害シミュレーション体験の問題点-. 日本教育心理学会総会発表論文集, 57(0), P321.

## 地域の情報

## 発達障害通級指導教室修了生への聞き取り (2) —本人との語りと対話によるライフラインの分析—

吉 橋 哲\*

通級指導の充実、自己理解や自己決定の指導につながる知見を得ることを目的に、発達障害通級指導教室を修了し、現在は知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒3名を対象に面接を実施した。これまでの歩みを振り返るとともに、ライフラインの手法を用いて幸福感・満足感を描いたところ、それぞれが過去の出来事等を客観的に捉え、将来への夢と希望を抱いて歩み始めている姿を確認することができた。いずれも、中学校卒業後の進路を自己決定したこと、高等部での学びを通して自己理解を深め、将来の目標を具体的に描いていること、友達や先輩の存在が支えになっていることが共通して認められた。今後の通級指導や特別支援教育の充実につながる情報や知見を得ることができた。

キー・ワード：通級指導, ライフライン, 自己理解

### I はじめに

平成29年4月28日に告示された新たな特別支援学校学習指導要領（小学部・中学部）の自立活動の内容では、「健康の保持」の区分において「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」が新たに規定された。ここには、「自己の理解を深め、自己肯定感を高めるとともに、得意不得意等に係る意思を表明する力を育み、主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなど、発達の段階を踏まえた自立活動の内容を改善・充実することが必要である」とする中央教育審議会教育課程部会の検討が反映されている。この点について田中（2017）は、背景には障害者差別解消法において、障害者側から意思表示があった場合に合理的配慮が提供されるという基本方針があること、意思を表明する前提として適正な自己理解が必要であり、自らの特性を理解することとその気付きが、さらなる生活の工夫と改善に結びつくことを指摘している。

著者は、平成17年度から19年度までの3年間、新潟県長岡市立千手小学校において、市内で初めて開設された発達障害通級指導教室（以下、通級指導）を担当した。前著では、通級指導の修了生（以下、修了生）3名への面接を実施し、一人一人の歩みや未来への展望等を聴取するとともに、その成長の過程を明らかにした。様々な体験や学びを通して形成された自己理解の深まりが自己肯定感を育み、将来の目標や夢を描く力につながっていることを強く感じた。

本調査では現在、知的障害特別支援学校高等部（以下、高等部）に在籍する修了生を対象に面接を実施する。いずれも、通常の学級から特別支援学級への転籍、特別支援学校への進学を経て現在に至っている。前著と同様、一人一人の歩み、教育環境の変化に伴う心情等を聴取し、その成長の過程を明らかにする。

### II 目的

修了生への面接を通して、自らの歩み、目標達成のプロセス、これからの夢や希望等の情報を収集し、通級指導の充実、自己理解や自己決定の指導につながる知見を得る。

### III 方法

#### 1 対象

個別の面接について、現在高等部に在籍し、本人及び保護者の了解を得た修了生3名を対象とした。面接時におけるプロフィールは表1の通りであった。小学校では、いずれも他者へのかかわりやコミュニケーション、行動上または学習上の課題があり、その改善に向けて通級指導を実施した児童であった。

表1 対象者のプロフィール

	Aさん	Bさん	Cさん
面接時期※1	201X年5月	201X年6月	201X年6月
面接時の学年(性別)	高等部3年(女)	高等部3年(男)	高等部2年(男)
通級指導期間※2	約1年	約2年	約1年

※1 201X年度現在

※2 指導期間は筆者が担当した期間

#### 2 手続き

対象の修了生に個別面接を実施した。記録には、主観的な幸福感・満足感の高低を座標の縦軸に、時間の流れ「年齢」を横軸に設定したシートを用いた。幼児期から今までの歩みを振り返り、幸福感の変化について、修了生自らが、または著者が聞き取りながらシートへグラフを書き記すようにした。想起し書きを進めながら、自己決定の過程、新たな気付き等を確認していった。グラフが変化する点に着目し、その時の記憶やエピソード、感情の動き等について対話を通して聞き取り、グラフ上に著者が加筆、または別に文章化して記した。面接時間はそれぞれ約120分程度であった。

面接時に修了生が自由に描いたグラフを、後日著者が加工、

\* 新潟県魚沼市教育委員会学校教育課

修正を行い、修了生からはデータの確認を得た。また記憶が曖昧な箇所については、保護者の確認を求めた。

河村（2000）は、ライフラインは自分の感情を中心として比較的容易に書ける自分史であり、自らの生き方を模索する上で最適の課題であると述べている。本調査でもこの主旨を生かし、ライフラインの手法を参考にした。

#### IV 結果

##### 1 Aさんのライフラインから（図1）

###### （1）ライフラインの概要

幼少期からの記憶を鮮明に語った。幼稚園年少時の記憶から現在まで、ラインは大きなうねりを繰り返していた。心情の揺れが詳細に描かれる結果となった。

年少時は、園の活動にうまく乗れなかったこと、大人とのかかわりが困難であったこと等、具体的なエピソードが語られた。他者への不適切な言動も、その過程で学習したことが推察できる。

小学校入学後もラインは大きく変動している。Aさんにとっては、クラスや担任等、環境の変化が心情に大きく影響を与えていた。低学年で医療機関を受診しているが、この時期での明確な障害理解はなかったようである。小学校2年時から通級指導を開始した。6年時には特別支援学級へ転籍し、安定して生活できるようになった。また、友達とのかかわりを通して、相手の良さも感じられるようになった。

中学校では引き続き特別支援学級に在籍した。一転してラインはマイナス方向へ下降した。学習上の困難、指導者との軋轢もあり、全てがうまくいかなかったようである。この時期には、自らの障害の気付きと理解が生まれている。

進路では、高等部を選択し入学した。高等部ではラインの変動はあるものの、上昇カーブを描いている。作業学習の体験、教育課程のコース選択を経て、将来の夢とそれを実現するための目標も語られた。

###### （2）対話を通して語られたこと

###### ①学習について

教科の勉強だけでなく、社会や人生の勉強があると良いと思う。中学校では、テストを受けたくなかった。でも振り返って考えると、テストはしっかり受けた方が良いと思っている。進路が結果的に高等部だとしても、選択肢が広がったかもしれない。

###### ②自己理解について

自分の強みは、分からない時に人に聞けること、相手の相談に乗って一緒に考えること、対話ができて自分の意見が言えることだと思う。

弱みは、集団や小さい子、整理整頓、たくさんの人と仲良くすることは苦手である。

###### ③大切なこと

自分には、まだできていないことが多すぎると思っている。目標をもつことが大事なので、小さなことでも目標の実現に向けてやり続けたい。相談しあえる友達の存在が大きい。

##### 2 Bさんのライフラインから（図2）

###### （1）ライフラインの概要

保育園年長時から小学校低学年まではマイナスだったラインは、中学年からは変動しながらもプラスへ移行し、現在もその傾向は持続している。

小学校2年から通級指導を開始し、4年からは特別支援学級へ転籍した。その時期よりラインが大きく上昇していることから、Bさんにとっては適切な環境であったことが伺える。中学校では、引き続き特別支援学級へ在籍した。入学直後は不安があったものの、その後のラインは安定していた。

進路では、高等部を選択し入学した。友達とのかかわり、作業学習や実習を通して、失敗を体験しながらも自信を深めていく過程が描かれた。接客業へ就くために、自己理解を踏まえた目標を設定し、その実現に向けてラインの終末は上昇している。

###### （2）対話を通して語られたこと

###### ①自己理解について

スーパーに買い物に行き、そこで働く人を見て接客業をやりたい気持ちになった。まだ自分には満足していないし、できることがあると思う。自分から挨拶し、話もできるようになって、コミュニケーションが少しずつ得意になってきた。手先は不器用だが、苦手なことにもチャレンジしていきたい。

###### ②大切なこと

特別支援学校で友達が増えた。友達とはよく遊び、話をする。進路のことなど、悩みを話すこともある。友達の存在はとても大切である。

##### 3 Cさんのライフラインから（図3）

###### （1）ライフラインの概要

幼児期を経て小学校から中学校まで、ラインはマイナス域に留まっていた。その後、高等部入学を期に上昇カーブを描いている。

小学校1年から通級指導を開始、その後特別支援学級へ転籍した。教育環境の変化に伴う明確な心情については、その語りを導くことができなかった。また中学校でも、Cさんの心情を揺さぶるエピソード等は確認できなかった。

しかし高等部入学後は、一転してラインは上昇カーブを描いた。友達とのかかわり、作業学習の体験を通して適正に自己理解を図り、上学年としての自覚、自らの目標を意識する過程が表現された。

###### （2）対話を通して語られたこと

###### ①自己理解について

作業の活動を通して、事務や印刷する仕事に慣れて、得意になってきた。コミュニケーションでも、知らない人ともかかわれるようになってきた。「休ませてください」「気分が悪いです」ということも伝えられるようになってきた。声の大きいところは、自分の良さだと思う。走ることは苦手である。

###### ②大切なこと

高等部では、嫌なことをしない先輩ばかりである。ランニングやサッカーなど、サークル活動を一緒にやっている、穏やかな雰囲気話することができる。3年生になったら1・2年生を引っ張って、自分も先輩らしさを出したい。

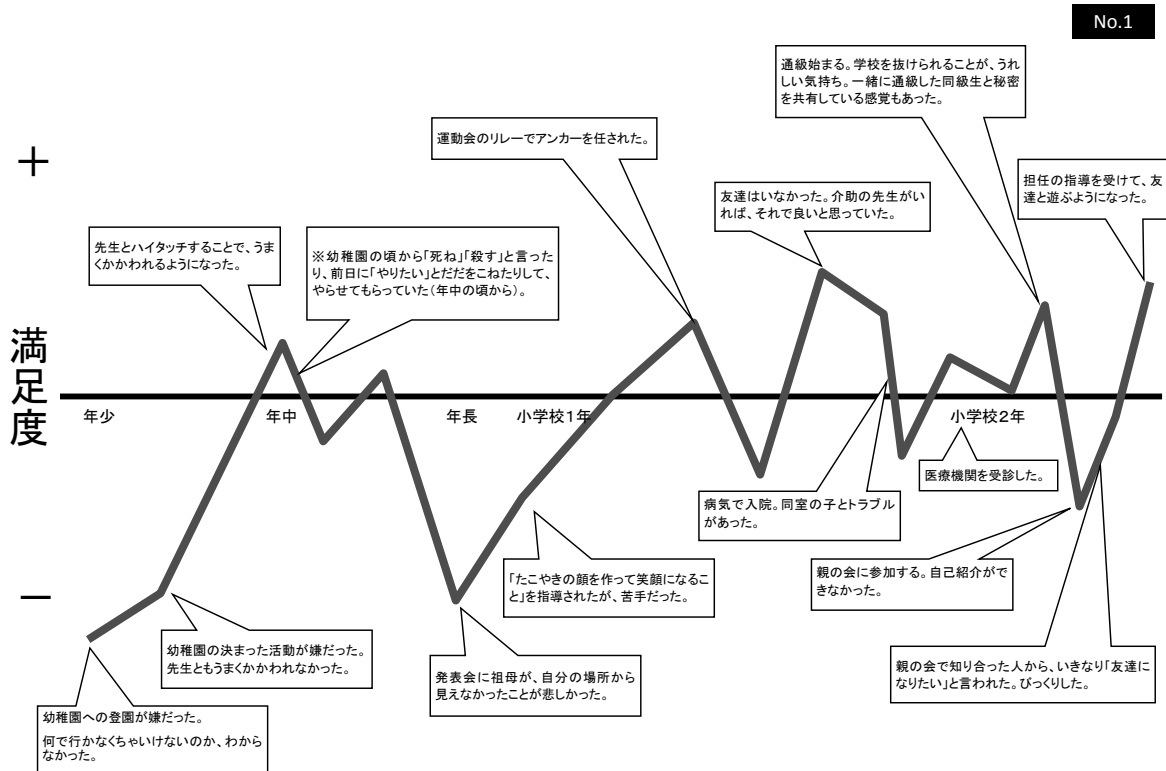


図1-1 Aさんのライフライン1 (年少～小学校2年)

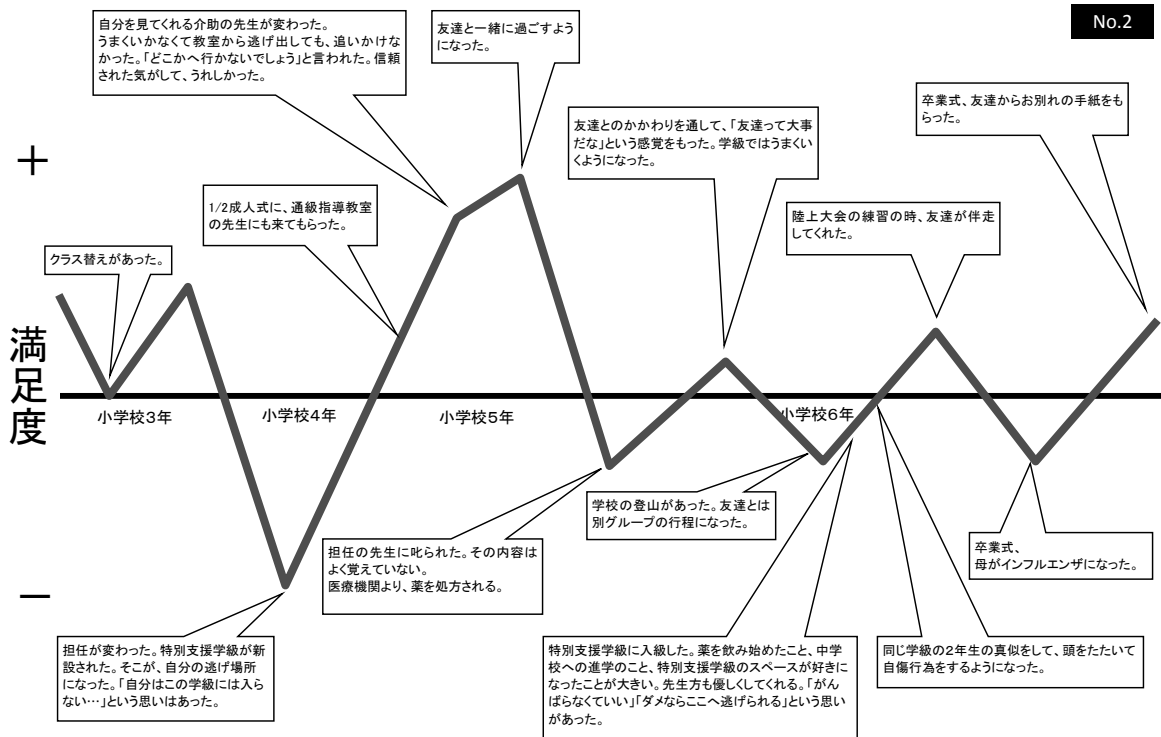


図1-2 Aさんのライフライン2 (小学校2年～6年)

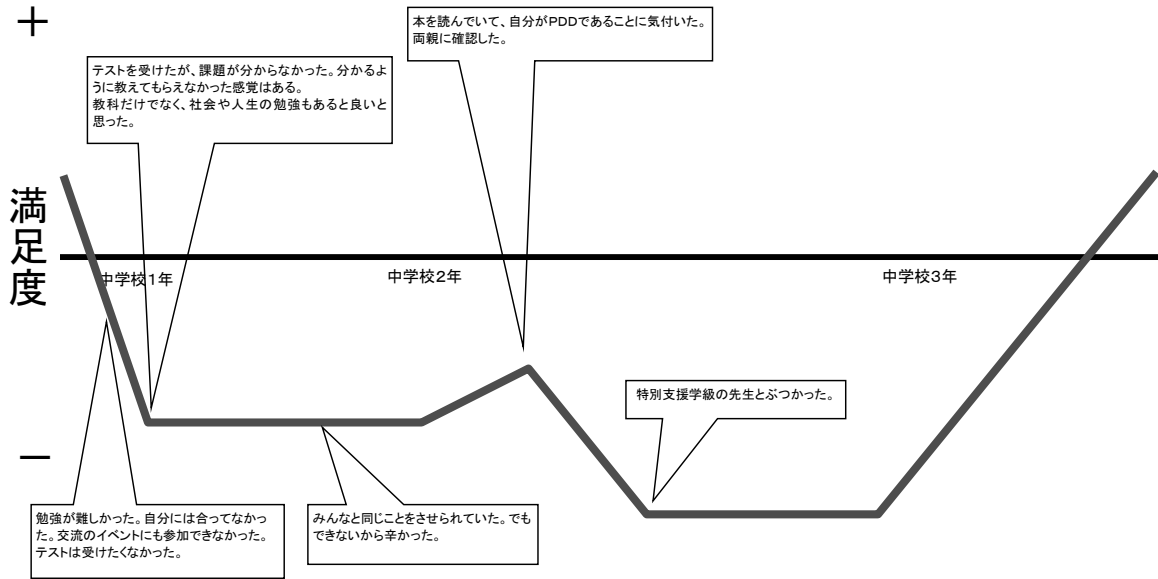


図1-3 Aさんのライフライン3 (中学校1年～3年)

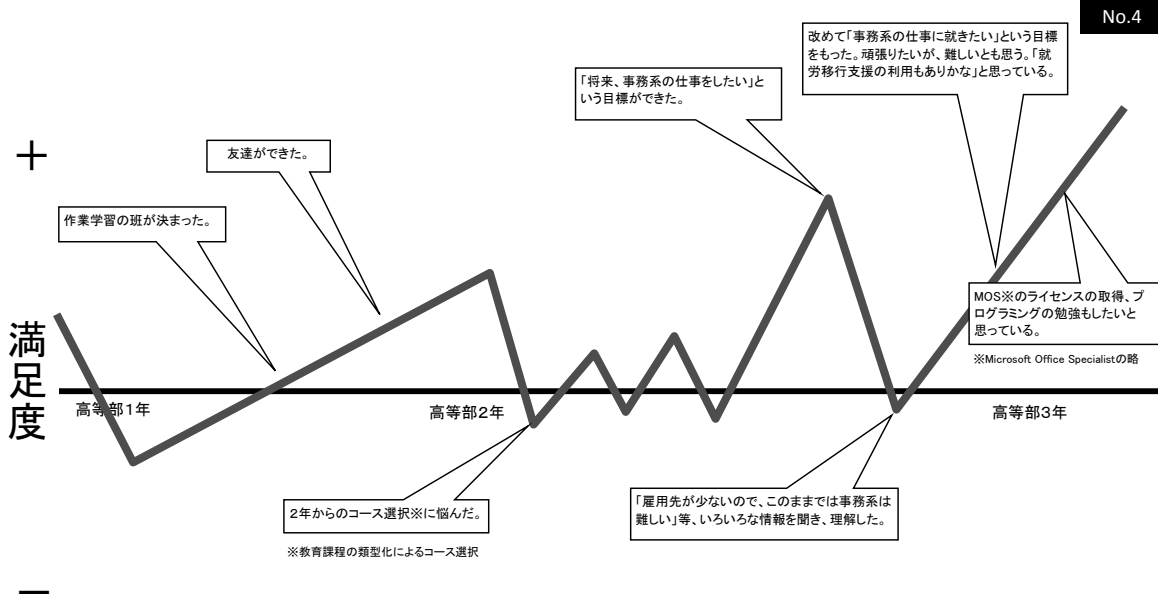


図1-4 Aさんのライフライン4 (高等部1年～3年)

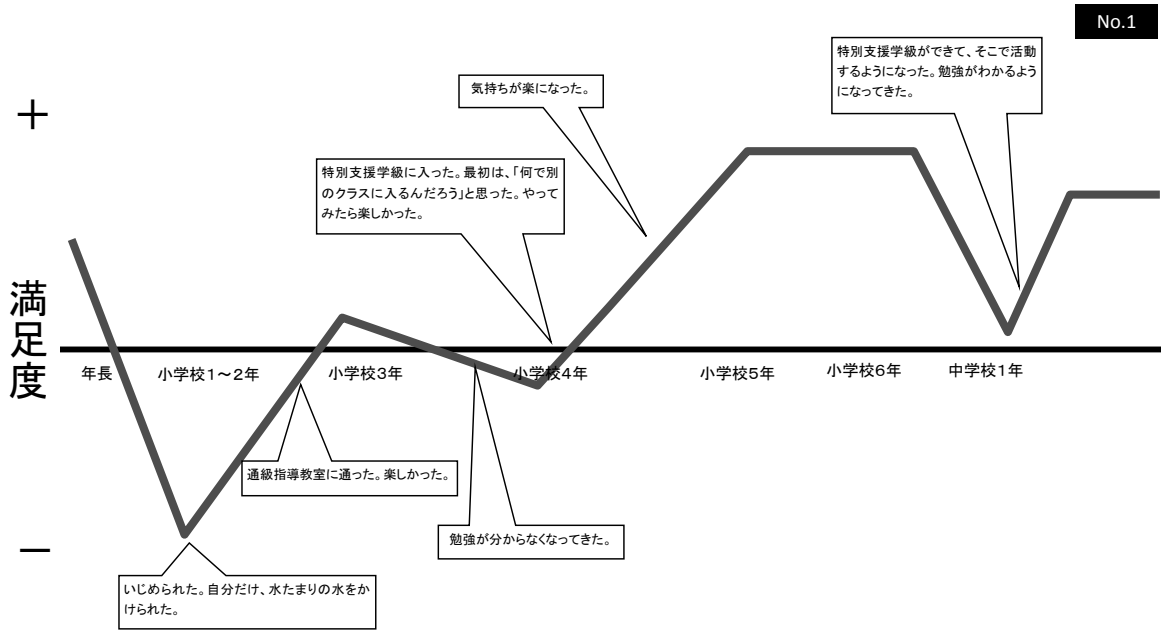


図2-1 Bさんのライフライン1 (年長～中学校1年)

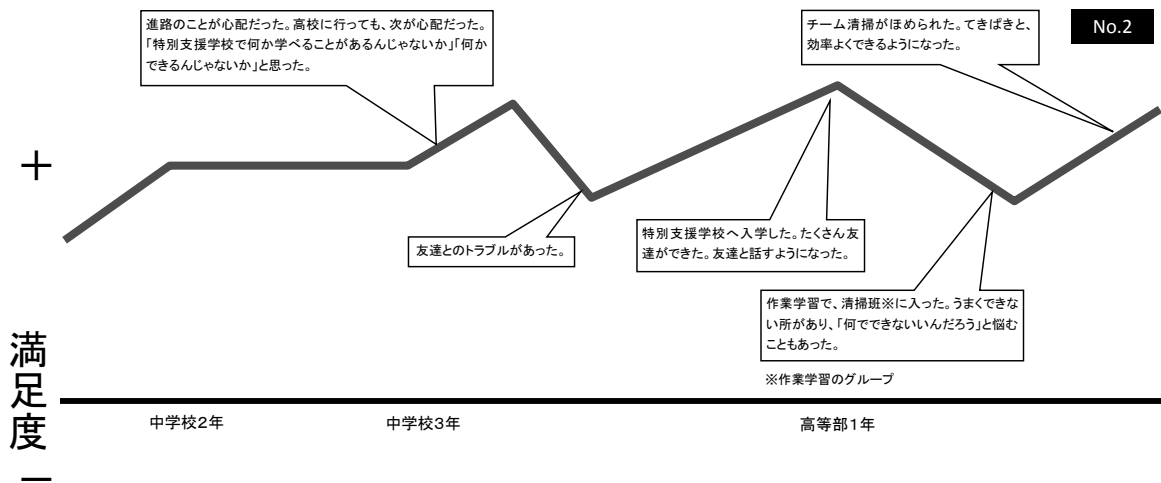


図2-2 Bさんのライフライン2 (中学校2年～高等部1年)

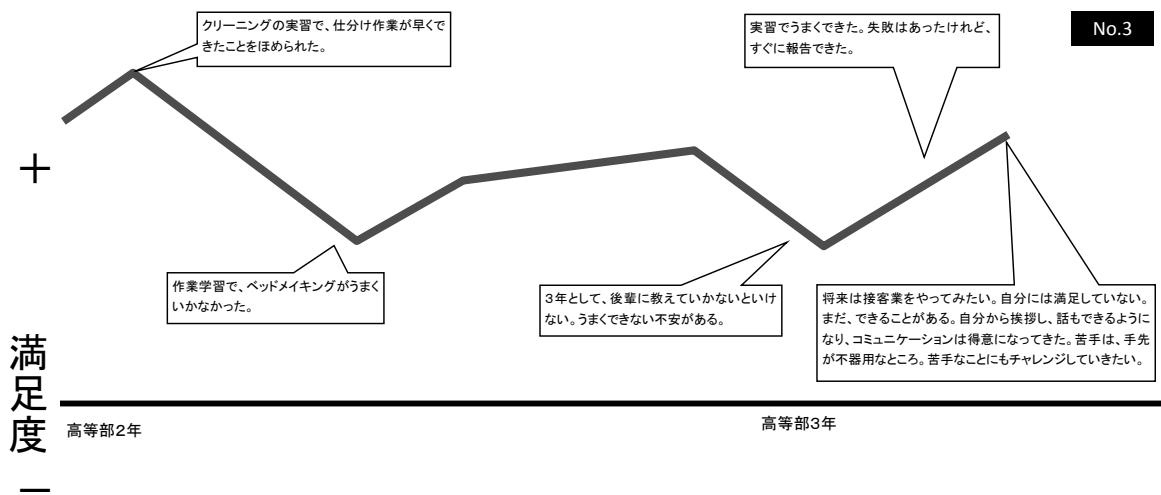


図2-3 Bさんのライフライン3 (高等部2年～3年)



十

満足度

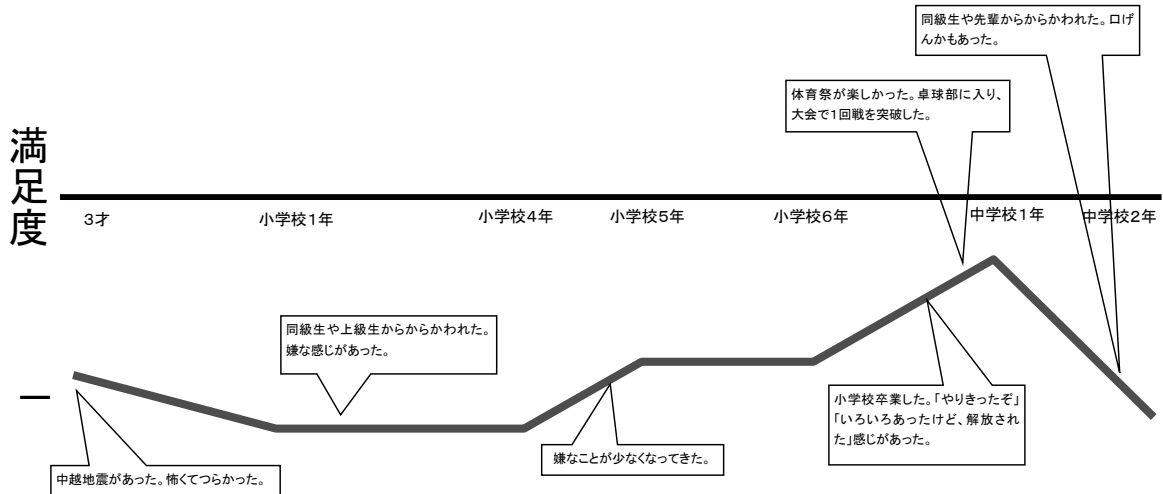


図3-1 Cさんのライフライン1 (3才~中学校2年)

十

満足度

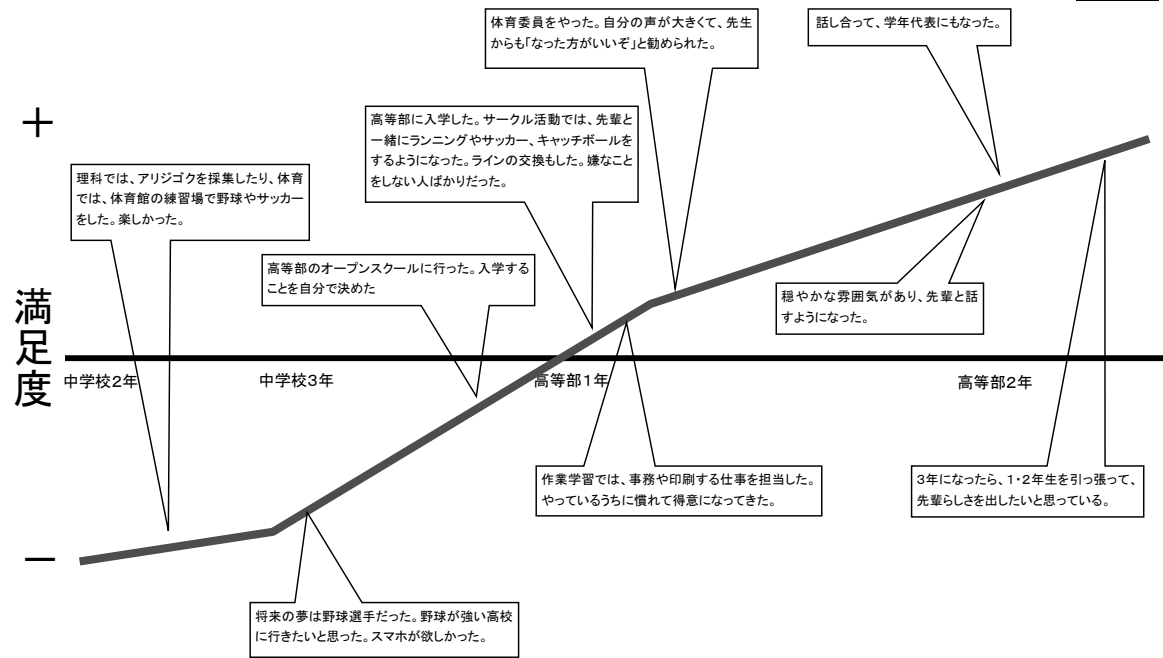


図3-2 Cさんのライフライン2 (中学校2年~高等部2年)

## V 考察

面接した3名とも、幼少期の辛い体験を乗り越え、様々な活動や体験を通して、現在では積極的で前向きな姿勢でいることが伺えた。通常の学級、通級指導、特別支援学級から高等部へと、自分に合った教育環境の中で自信を深め、自己肯定感を高めていく過程を見ることができた。

Aさんは、中学校生活を振り返り、「テストをしっかり受けることで、新たな自分の可能性を見出すことができたかもしれない」と語った。学びへの強い意欲を感じることができた。現在、事務系への就労に向けて努力を続けている。学びへの意欲は絶えることなく、プログラミングの学習やライセンスの取得を目指そうとする気持ちへとつながっていることが分かる。

Bさんは小学校から中学校へ、特別支援学級での生活を通して自信を深めていった。将来を見通し、自らの成長と新たな学びを期待して高等部へ入学した。「接客業をやってみよう」という明確な目標をもち、自分の力を高めている。苦手な部分を克服し、チャレンジしようとする意欲が伝わる語りであった。

Cさんは、中学校卒業から高等部入学にかけて、ラインを大きく上昇させた。活躍の場を広げることで、自分の良さを実感できるようになった。将来の具体的な目標はまだ明確ではないが、上学年としての自覚がもてるようになった。力強く自信に満ちた語りであった。

3名の語りからは、3つの共通点を捉えることができる。

1点目は「自己決定」である。Aさんの「社会や人生を学びたい」という願い、Bさんの「特別支援学校で何かできるのではないか」という気付き、Cさんのオープンスクールでの体験は、進路先を自己決定する力になった。

2点目は「自己理解」である。高等部における様々な活動を通して、自分の強みや良さを実感するとともに、弱さや課題も受け入れられるようになった。このことは、それぞれの明確な目標設定にもつながっていると考えられる。

3点目は「友達や先輩の存在」である。Aさんは、友達とのかわりが、ラインの上昇に大きな影響を与えていた。Bさんは、「友達の存在はとても大きい」と語った。悩みを共有することで、その存在の大きさに気付くようになった。Cさんは、先輩の姿をモデルに「自分も先輩らしさを出したい」と語り、目標を描けるようになった。

これら3つの共通点は、いずれも今後の特別支援教育の充実に向けて大事な視点だと考えられる。教育活動全体を通して、育んでいく必要がある。

森脇(2011)は、「本人の夢や願いをどのような形で実現していくかは、結局は自己理解の在り方にかかっています(中略)。過去と将来の『在りたい自分』の間を行き来することで、現在の自分の姿があることに気付いていきます。今の自分を肯定的に受け入れていくことが、夢や願いを育てる環境であると考えています」と述べている。3名とも、適正に自己理解を深めながら、今の自分を肯定的に捉え、夢や願いの実現に向けて確かな一歩を踏み出し始めている。教育活動全体を通して、自己評価や他者評価、相互評価等、多様な評価を工夫しながら自己理解や自己決定を図ることが大切であると考えられる。その中で、良さや強みを引き出しながら、自信や自己肯定感、自己有用感を育む取組を教育活動の基盤と捉えたい。一方、友人

関係の形成や仲間とのかわりは、青年期発達の特徴である。個々の特性を踏まえつつ、仲間作りを進めていくことも、成長につながるものと考えられる。

遠くない将来、職業に就き社会的な自立を果たす青年である。新たなステージに立った彼らから、社会人としての歩みを聴取し、特別支援教育を推進する知見を得たい。

## 文献

- 河村茂雄(2000)心のライフライン, 誠心書房.  
 森脇勤(2011)学校のカタチ「デュアルシステムとキャリア教育」, ジアース教育新社, 72.  
 文部科学省(2016)中央教育審議会教育課程部会資料.  
 文部科学省(2017)特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.  
 田中裕一(2017)特別支援教育士資格更新必修研修会「特別支援教育の最新の動向」から.  
 吉橋哲(2016)発達障害通級指導教室修了生への聞き取り-本人の語りと対話によるライフラインの分析-, 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要23巻.

## 地域の情報

## 創立50周年を迎えた新潟県立高田特別支援学校の記念事業について

## 本 間 勲\*

## 1 はじめに

昭和43年1月1日、新潟県立高田養護学校（現高田特別支援学校）は、旧高田市立金谷中学校の跡地に新設された。知的障害の児童生徒が通学する学校では、新潟県内2番目の設置校である。

開校時の昭和43年度は、小中学部合わせて60名の児童生徒でスタートした。地元の高田市の他、寄宿舎を有することで、上越地区をはじめとして新潟県内各地から多くの子供が学んでいた。昭和52年には、国立療養所犀潟病院（現独立行政法人国立病院機構さいがた医療センター）内に訪問教育学級が開設された。また、昭和59年度には高等部が設置され、12年間を見通した教育体制が整った。当校は上越地域の特別支援教育の中核として歩みを進め、今年、創立50周年の年を迎えた。

## 2 創立50周年記念事業の取組

## (1) 「結願の像」修復と除幕式（4月）

寄宿舎の前庭に「結願の像」という少女像がある。両手を校舎に向かって差し上げ、子供たちの幸せを願い温かい眼差しで学び舎を見守っている。花崗岩の台座には、学校開設のために尽力した徳山ミサヲの「燃り合えば 母の毛綱は強かりき この子呂の家 かくも建ちけり」の歌が刻まれている。この像は、「米一升運動」により高田養護学校の設置を成し遂げた徳山ミサヲをはじめとする上越地域の婦人会の思いを象徴している。母親たちの、障害のある子供たちの学校が完成したことの喜び、子供たちが学校で学び健やかに成長することの願いなどを込めて設置された。

昭和47年に創立5周年記念として「結願の像」が披露されてから45年。長年の風雪に耐えてきた少女像は、表面の塗装が剥げ、腐食のために膝の部分に穴が開いている状態であった。また、台座の歌の塗料は色褪せ、前庭の芝生は衰退している状況であった。そこで、像の修復、台座のクリーニングと歌の塗装、芝生の養生を行った。

修復後に、像の制作者家族、後援会員、地域住民、白楊会員（旧職員）、児童生徒、PTA、学校職員が参加して、「結願の像」修復除幕式を実施した。ここでは、学校創設に尽力した人々とその取組、少女像に込められた思いについての講話を行い、参加者全員で確かめ合った。

## (2) 50匹（年）の鯉のぼり（4月）

「泳げ、50匹の鯉のぼり！」をキャッチフレーズに校舎間にロープを渡し、50匹の鯉を掲揚した。「50周年おめでとう」吹

き流しも登場し、創立50周年を祝う気持ちを表現した。一匹の鯉が学校開設からの1年毎の歩みを、また、春風に乗り勇壮とよく泳ぐ鯉のぼりは夢に向かって生き生きと躍動する子供たちを表した。子供たちは鯉のぼりを見上げ、嬉々として歓声を上げていた。

## (3) 創立50周年記念「大運動会」（5月）

運動会を「50周年おめでとう」のコンセプトで実施した。小学部・中学部・高等部それぞれに50周年にちなんだ種目を行うとともに、今後の飛躍を願って風船飛ばしを一斉に行った。「50周年お祝いカレーを作ろう」「高田特別支援学校を作ろう」「創立50周年パレード」など、各学部で工夫を凝らした独創的なパフォーマンスが行われた。

## (4) 空撮「50周年おめでとう」（7月）

開校から50年、校地や校舎の状況が大きく変化し、学校周辺の環境も開校当時から随分と異なるものとなっている。学校のシンボルであった白楊樹（ポプラ）は、今は一本も無い。前庭の池も埋め立てられてしまっている。

高等部が開設される前は作業棟であった特別教室棟が高等部の普通教室に変更され、それでも足りずにB棟、C棟と増築を重ねてきた。にら畑は駐車場になり、学校周辺は住宅地となった。平成27年には北陸新幹線が開通し、高等部棟からはその高架橋が見える。

これまで、航空写真は昭和40年代に新築校舎の完成を祝して一度撮ったきりであった。そこで、学校及び周辺の状況の今を記録するために空撮（ドローン）を実施することにした。

## (5) 創立50周年記念「ぼぶら祭」（7月）

寄宿舎では、「ぼぶら祭」を年に1度実施している。寄宿舎生や家族、職員が交流して寄宿舎生活を楽しく充実したものにするのが目的である。寄宿舎の各部屋を有効に活用して、様々な種類の体験型ゲームコーナーを行っている。

今年は、創立50周年ということで、お祝い提灯を飾ったりうちわを作ったりした。また、倉庫に眠っていた神輿を登場させた。子供たちは夏祭りの雰囲気を楽しみながら、互いに声を掛け合いゲームに参加して楽しんだ。

## (6) 創立50周年記念式典・音楽コンサート・学習発表会（9月）

例年実施している学習発表会に合わせて創立50周年記念式典・音楽コンサートを実施した。第一体育館を式典並びに音楽コンサート会場とし、会場に入れない来場者のために寄宿舎食堂をサテライト会場として用意した。

当日は天候に恵まれ、行政関係者、福祉関係者、地域住民、後援会員、白楊会員、児童生徒、PTA、学校職員等を含め、600名を上回る多くの参加者があった。

\* 新潟県立高田特別支援学校

記念式典では、新潟県教育委員会、上越市長、地元選出の国会議員・県議会議員をはじめとして、小・中・高・特別支援の学校関係者、歴代校長など、たくさんの来賓が参列し、児童生徒とともに創立50周年を祝うことができた。

音楽コンサートは、新潟県三条市出身で筑波大学附属視覚特別支援学校の高等部に通っているシンガーソングライターの佐藤ひらりさんをお願いした。子供たちは佐藤ひらりさんに共感し、登場からその姿に見入っていた。歌が始まると、普段は動き回ったり声を上げたりしている子供たちも微動だにせず歌に聴き入っていた。また、一緒に歌を歌う場面では、体を弾ませて楽しさを表しながら歌っていた。会場全体が一体となり、楽しさと温かさに満たされたコンサートであった。

学習発表会も、運動会と同様に「50周年おめでとう」をテーマとして各部で発表を行った。小・中・高の各学部ではダンスや演奏を披露したり、美術作品を紹介したりしながら、それぞれの表し方でお祝いの気持ちを精一杯伝えた。

### 3 おわりに

創立50周年は、当校が開校に至るまでの道程を確認するとともに、道を切り開いた先人の苦労や努力、多くの人々の支援について改めて認識する機会となった。

今日、障害者権利条約の批准や障害者差別解消法の成立など、開校当時と比べれば障害者を取り巻く環境は、大きく改善された。こと教育界では、特別支援教育が注目を浴び、合理的配慮など個々の児童生徒の教育的なニーズに応えることが必須になった。先人たちが今ここにいたとしたら、どのようなことを語るだろう。

創立50周年の記念事業の一つ一つを経ながら、高田特別支援学校に集った人々は先人への感謝の気持ちを抱き、今日の喜びを噛みしめた。一方で、現在に安住することなく子供たちの未来のために前へ進むことの使命と責任を感じたに違いない。

50周年記念事業の一つとしてWi-Fi環境の整備に取り組むことにした。現在の教育に必要なことを取り入れ未来につなぐためである。高田特別支援学校の歴史と伝統を継承しつつ、将来を見据え、今の時代に即した新たな教育に挑戦していきたいと考えている。

## 小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の 他者との係わりの変化を促すための支援課題（その4）

石田 脩介\*・金子 孝史\*\*・山下 拓也\*\*・佐脇 由佳子\*\*  
池田 吉史\*\*\*・大庭 重治\*\*\*

### 1 問題

特別な教育的ニーズのある児童が主体的に学習を進めるためには、支援者や他児との良好なコミュニケーションの獲得が求められる。その方法として、小集団学習場面を活用することが望ましい（大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川, 2012）。小集団学習場面の最大の特徴は、特別な教育的ニーズのある児童と周囲を結ぶ仲介者を配置する点にある。この仲介者の存在により、児童たちは円滑なコミュニケーションを観察、体験することができる。こうした小集団学習場面における支援課題として、情報統合型課題を取り上げ、課題の開発及び実践を試みてきた（石田・川住・植村・大庭・池田・八島, 2015；石田・植村・小出・大庭・池田・八島, 2016）。情報統合型課題とは、集団の成員が各自所有する情報を持ち寄って解決するタイプの課題である（仮屋園・丸野・加藤, 2000）。この情報統合型課題を用いることで、児童たちの係わりに変化は見られたが、一方で下級生は情報の単なる提供に留まりがちであった。また、活動における方略が洗練されることにより、かかわり自体が少なくなる傾向も観察された。

そこで、情報統合型課題とは特性の異なる、意見集約型課題を取り上げ、実践を行った（石田・山下・棟方・高井・楠・大庭・池田, 2017）。意見集約型課題とは、正答のない課題について、議論をし、集団としての意見を決めるという課題である。結果として、特別な教育的ニーズのある児童の他者とのかかわりの変化を促すためには、意見集約型課題のような、開かれた解答に向けての議論の場面を設定しつつ、情報統合型課題のように、各成員の役割を明確にしていく工夫が必要であることが示された。

意見集約型課題に情報統合型課題の要素を取り込んだ課題として、これまで「すごろくえすと」を用いてきた（石田ら, 2017）。しかしながら、従来の「すごろくえすと」はルールが複雑であるとともに、議論の対象が複数存在するため、議論の移り変わりについていけない児童も散見された。

### 2 目的

本研究では、意見集約型課題に情報統合型課題の要素を取り込んだ課題である「すごろくえすと」を課題理解の観点から改善し、実践を行う。そして、遂行過程における児童間の係わり

を検討することで、特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための課題内容を検討することを目的とした。

### 3 方法

#### 1) 対象児

読み書き・算数・コミュニケーションに対する特別な教育的ニーズの訴えがあった小学校に在籍する2～5年生の児童15名（男子8名、女子7名）を対象とした。

#### 2) 分析対象

約75分の学習場面のうちの後半活動を対象とした。期間は、20XX年9月から12月にかけての5回であった。

#### 3) 支援場面

大庭ら（2012）を参考にして主指導者（MT）と補助指導者（ST）3名が関与する小集団学習場面を設定した。STは、児童で形成された集団に入り、支援者・協同者となることで、仲介者としての役割を果たした。

#### 4) 支援課題

意見集約型課題をベースに作成したすごろく課題（「すごろくえすと」）を実施した。課題内容は、勇者（コマ）の能力（攻撃力・運・素早さ）を班で相談して決め、モンスターなどが配置されたすごろくに挑戦するというものであった。第1回で使用したすごろくマップを図1に示す。第1回では、課題理解を促すために、あらかじめ能力が決められた勇者（4種類）の中から1つを選び、その勇者を用いてすごろくに挑戦し、その後それを踏まえてもう一度選択、挑戦をした。第2回からは、情報カード（図2）を導入し、勇者の能力も班で相談して決め、すごろくに挑戦した。第2回以降は、すごろくへの挑戦は1回であった。第3回からは、情報カードに1番大切だと思う能力と、それをいくつにするのかの設問を記載した。第4回からは、マスの種類を増やし、より多様な角度で相談ができるようにした。

### 4 結果と考察

第1回においては、1回目の相談に比べ、2回目の相談の方が発言する児童が多く見られたが、全員が発言してはなかった。発言する児童が増えたことに関しては、一度すごろくに挑戦したことで、課題の内容を理解できた児童が増えたためであると考えられる。一方、発言をしなかった児童については、意見集約型課題の欠点である「参加しない成員がいても議論は進展する」ことが影響したと考えられる。第2回においては、情

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科学校教育実践学専攻

\*\* 上越教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育コース

\*\*\* 上越教育大学大学院学校教育研究科臨床・健康教育学系

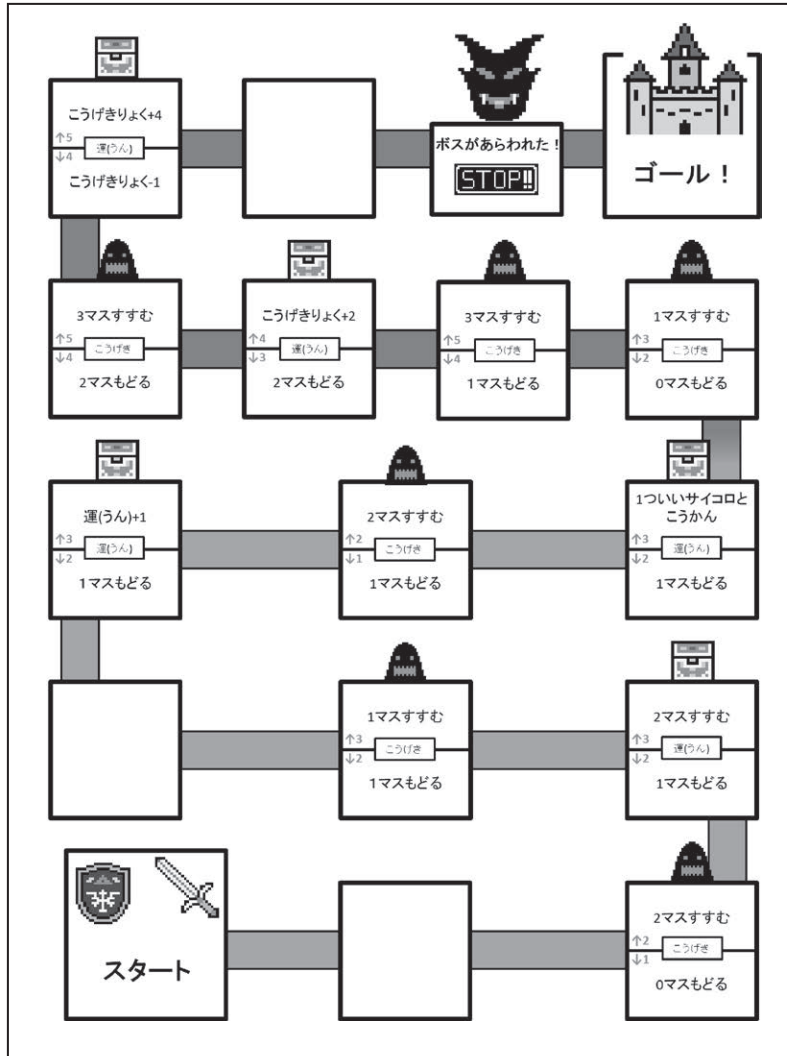


図1 第1回で使用したすごろくマップ

じょうほう  
情報 2

②

2マスすすむ

↑3 運(うん)

↓2 0マスもどる

⑩

3マスすすむ

↑5 こうげき

↓4 2マスもどる

ぜんぶで 12

こうげき	計算スペース
うん	
すばやさ	

じょうほう  
情報 3

④

6マスすすむ

↑10 こうげき

↓9 0マスもどる

⑩

運(うん)+3

↑6 運(うん)

↓5 1マスもどる

ぜんぶで 15

こうげき	いちばん大切だと思ったのはどれですか？ ・こうげき ・運(うん) ・すばやさ それをいくつにしますか？
うん	
すばやさ	

図2 第2回・第3回で使用した情報カード

報カードを導入した。第1回とは異なり、全員が発言していたが、一人で能力を振り分けるのに時間がかかり、相談も振り分けた結果や情報カードの内容を伝えるだけで終わっている様子が散見された。これは、意見集約型課題の「自分の意見のまとめにくさ」が影響したと考えられた。そこで、第3回から情報カードの形式を変更した。その結果、能力の振り分けにかかる時間が減少し、相談においても「1番大切だと思ったのは〇〇で、その理由は」というような発言が見られるようになった。これは、情報カードの形式が思考のプロセスを補助し、それが相談に繋がったと考えられる。第4回からは、マスの種類を増やした。その結果、対立的な意見が出るようになった。また、互いが妥協できる割り振りを模索する様子が観察された。これは、情報統合型課題では見られなかった、議論の形であった。

以上の結果から、意見集約型課題と情報統合型課題の要素を併せ持つ課題である「すごろくえすと」を実施することで、児童の係わりが促されることが示された。そして、実践においては、課題理解に着目する必要があると考えられた。また、課題理解が進んでから新要素を追加することでさらに多様な係わりが促されることが示された。

## 文 献

- 石田脩介・川住文博・植村祥子・大庭重治・池田吉史・八島猛（2015）小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 21, 63-64.
- 石田脩介・植村祥子・小出芽以・大庭重治・池田吉史・八島猛（2016）小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題（その2）. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 22, 59-60.
- 石田脩介・山下拓也・棟方智美・高井透・楠淳・大庭重治・池田吉史（2017）小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題（その3）. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 23, 105-108.
- 仮屋園明彦・丸野俊一・加藤和生（2000）情報統合型議論過程の解釈的研究. 鹿児島大学教育学部研究紀要, 52, 227-257.
- 大庭重治・葉石光一・八島猛・山本詩織・菅野泉・長谷川桂（2012）小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 29-34.

## 書字を苦手とする児童への支援方法について ～漢字テストに焦点を当てて～

井上 和 紀\*・石田 脩 介\*\*・大庭 重 治\*\*\*

### I. 問題と目的

書字が苦手な児童は、苦手意識の強さから書字に対して消極的になりやすい。そのような児童に対して、苦手なことを分析すると共に、苦手意識を払拭し意欲をもって書くことができるようにするための支援方法は重要だと考えられる。

橋本ら(2013)は、「漢字書字に問題を持つ児童・生徒」について、支援に必要な認知特性を分類し、知能検査を活用した漢字書字障害「評価と対応まで」の階層表を作成した。また、佐田東(2009)は、継時処理型指導方略として従来の筆順指導を挙げ、ほとんどの学級では、やり方さえ身に付ければ有効であるとしている。一方で、それで身に付けられない子どもに対し、同時処理型指導方略を用いて指導を行い、一定の成果を挙げている。岡本(2014)は、漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向を調べる中で、「今後は、これらの実践研究が学校場面や家庭場面で行われ、一人一人のニーズに合わせた活用の工夫とその効果を検討することが課題であると思われる。」と述べている。

そこで、本稿では、小学校特別支援学級に在籍する書字を苦手とする児童を対象に、苦手意識を取り除き、書字に意欲的に取り組ませることをねらいとした漢字テストを用いた支援実践について報告する。

### II. 方法

#### 1 対象者

小学校特別支援学級に在籍するA児(4年生)

#### 2 手続き

##### (1) 支援前の実態

A児を橋本らの階層表にあてはめてみると、タイプ分類は「視覚注意困難型」と「継時処理困難型」に分類され、予想される状態として「視写で見誤る」と「目的の漢字が探せない」、「書き順の苦手」が挙げられた。

階層表からは、支援として「注意障害課題」、「手本の字数制限・書きやすさの工夫」、「書き順の同時的提示」が示された。その観点から支援し、以下のような実態が明らかとなった。

漢字を部分に分けて覚えさせると、覚えやすく、苦手意識が薄くなる。また、色鉛筆で部分に分けて薄く書くことにより、部分で分ける書きやすさがあり、なぞることを嫌がらなくなった。

漢字を覚える段階としては①なぞり書き②写し書き③何も見ないで書く、という3段階があると考えられる。現段階ではまだ、なぞり書きである。一部写し書きをしようとする様子が見られた。漢字は、何も見ないで書くことを嫌がり、宿題でも教師が赤鉛筆で薄く書いてやったところになぞり書きすることを望んでいる。

対象者の2年時12月に実施した、1年生の漢字の習得テストでは、20問中正解はなし。1問誤答以外はわからないと言い、書くことができなかった。2年生の習得テストでは、20問のうち1問誤答後は書くことができなかった。その後に教師が赤で薄く正しい漢字を書くと、その上から正しくなぞることができた。

プレテストとして漢字テストを実施したところ、現段階ではなぞることはできた。また、やるべきページを決めると2ページくらいはなぞることができる。しかし、漢字習得の目的には、読めることとともに、それを思い出して書くことができる、ということがある。実際の場面で使えることが大きな目的であり、それに向けた方が、逆に意欲が高まるのではないかと考えられた。

##### (2) 支援目標

何も見ないで書く「漢字テスト」に取り組ませることによって、何も見ないでどのくらい書けるようになるか、効果を調べる。また、そのことによって漢字に対する苦手意識が変わるか、変化を比べる。

##### (3) 支援内容

既習の漢字で、本人が使う機会の多い漢字を決め、テスト問題とした。漢字テストは1回分を20問とした。普段練習している「漢字スキル」と同じである。漢字テストに向けてやり方を決め、説明した。「やり方 (Fig.1, 2)」、「練習プリント①～⑳ (計3枚) (Fig.3, 4)」、「漢字テストに向けて 確認テスト」の計5枚を1セットとして綴じた。そして、テストをする日にちを決め、それを告げた上で、セットを渡した。また、自由に持って行けるように、教室の決まった場所に置いた。家庭学習でも取り組むように声かけをした。

「漢字テスト」は予告した日の授業時間に行った。○つけをした後、本人に返し、振り返りをした。ワークシートの、練習した日のところにシールを貼った。テスト終了後、その結果をワークシートに記入した。練習用紙、テスト用紙をファイルに綴じた。以後、子どもが覚えるまで、用紙を渡すところから、振り返りをするところまでを繰り返した。時間は特に定めず、本人が終わりと判断するまで行った。

「練習プリント」は自分が必要だと思うところだけ練習する

\* 新潟県新潟市立中野山小学校

\*\* 兵庫教育大学大学院博士課程

\*\*\* 上越教育大学



こととした。必要ないと思えば、練習をせずに「漢字テストに向けて 確認テスト」に取り組むこともよいこととした。

Ⅲ. 結果と考察

はじめは漢字テストにおいて、3割強しか正答できなかったが、そこでやめることなく続けることができた。最終的には100点を取ることができ、しかもその力が継続している。また、シールを貼ることに継続的に取り組んだ。そして、家庭学習として継続して取り組むようになった。

一方で、「算数」という字が思い出せない時に、悔しがるあまりに冷静さを失い、取り乱す場面があった。また連絡帳で、練習した漢字が出てきた時に、迷わず漢字で書く場面が見られた。これらは思い出そうとする意欲や書こうとする意欲が出てきたために見られる行為であると考えられる。

テストに出す問題を、身近な漢字から出題したことにより、練習する必要感が感じられ、練習したりテストに取り組んだりしたものと考えられる。また、同じ漢字をテストしたため、回数を重ねるごとに書ける字が増え、励みになったものと考えられる。

自信をもって書ける字が増えた。間違えた字はその場で見直すことができ、次に生かすことができた。

A児には、練習したい字だけ練習すればよいということが合っていた。中には数や字を決めて練習する方が取り組みやすい子がいることから、個に応じて指導する必要がある。または自分で選択できるよう、一通りやり方を教えてやらせてみる必要がある。

家庭の協力が得られた子は伸びが早い。ただしやらされているという気持ちが強くなると、意欲の面で難しさが出てくる。家庭への適度な呼びかけが必要となる場合もあった。

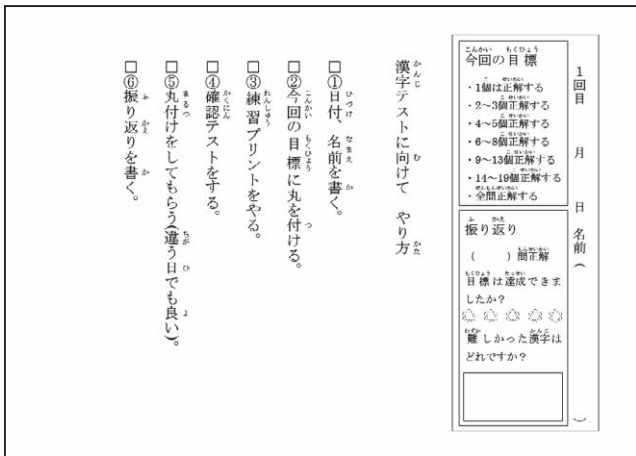


Fig. 1 「漢字テストに向けて やり方」(1回目)

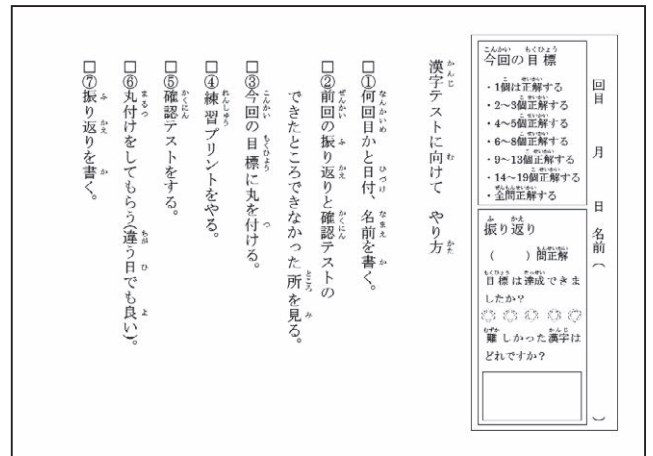


Fig. 2 「漢字テストに向けて やり方」(2回目以降)

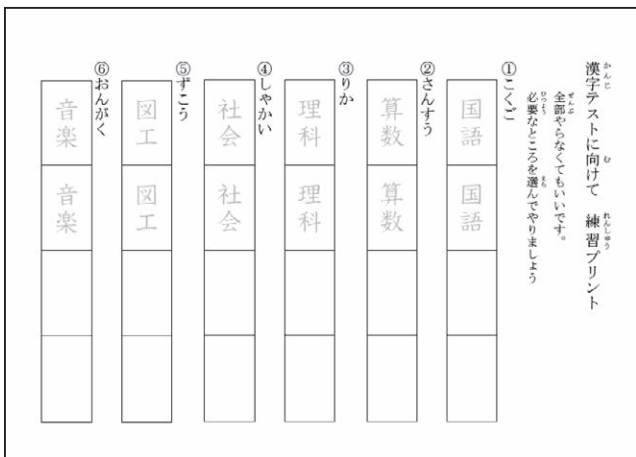


Fig. 3 「漢字テストに向けて 練習プリント」(①~⑥)

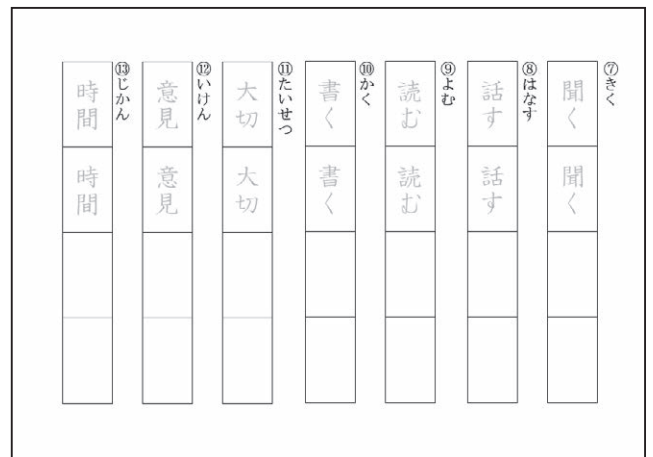


Fig. 4 「漢字テストに向けて 練習プリント」(⑦~⑬)  
※実際には⑭~⑳もあるが、ここでは省略する。

Table.1 テストの結果  
(○正答 △半分正答 ×不正解 -無答)

正答\回数	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回	10回	11回	12回	13回	14回	15回	16回	17回	18回	19回	20回	
① 国語	○	○	×	○	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	×
② 算数	-	-	-	○	×	-	○	○	×	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○
③ 理科	-	-	-	×	○	-	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
④ 社会	-	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤ 図工	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○
⑥ 音楽	-	-	-	○	○	-	○	○	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○
⑦ 聞く	-	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○
⑧ 話す	-	×	×	○	○	×	○	×	×	×	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑨ 読む	△	×	×	○	×	×	×	×	×	×	○	-	○	○	○	○	○	○	×	×	○
⑩ 書く	-	-	-	×	×	×	○	○	×	×	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○	○
⑪ 大切	-	×	×	×	○	○	○	○	○	○	×	-	×	○	○	○	○	○	○	○	○
⑫ 意見	-	-	×	○	×	-	○	-	-	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑬ 時間	-	-	×	○	○	△	×	×	○	×	○	-	○	○	×	○	○	○	○	○	○
⑭ 漢字	×	×	○	×	○	○	×	○	○	○	×	-	○	○	×	○	○	○	×	○	○
⑮ 飛ぶ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑯ 来る	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑰ 男子	○	○	○	○	×	○	×	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑱ 女子	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑲ 中野山	△	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑳ 小学校	×	×	×	○	○	△	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×
問	7	6	8	14	14	12	13	14	13	16	18	5	19	19	16	20	19	18	18	19	
点	35	30	40	70	70	60	65	70	65	80	90	25	95	96	80	100	95	90	90	95	

付記

本研究の内容は、上越教育大学特別支援教育実践研究センター主催「第6回実践研究発表会」においてポスター発表により公表した。

文献

橋本紀子・石井清久・田中利徳（2013）発達障害をベースに持つ読み書き障害児童・生徒の認知特性評価と対応－ADHD児の漢字書字障害を中心に－. PT・OT・ST Channel Online Journal, 2(3).

石田脩介・川住文博・植村祥子・大庭重治・池田吉史・八島猛（2015）小集団場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との関わりの変化を促すための支援課題. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 21, 63-64.

大庭重治・葉石光一・八島猛・山本詩織・菅野泉・長谷川桂（2012）小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 29-34

佐田東彰（2009）アスペルガー症候群を有し漢字習得に困難さがある児童への書字指導－継時処理と同時処理方略の有効性の検討－. 教育実践研究, 19,195-200.

丹野優・干川隆（2015）ワーキングメモリ容量からみた発達障害児に対する部首を活用した漢字指導の効果. 熊本大学教育学部紀要, 64, 151-158.

山下雄己（2014）特別な教育的ニーズのある児童を対象とした動機づけを高めるための小集団における支援手だてに関する実践的研究. 上越教育大学大学院修士論文.

岡本邦広（2014）漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 63-72.

干川隆（2013）学習につまずきのある児童への認知スタイルに応じた学習指導の効果：学習支援室から得られた知見と展望. 熊本大学教育学部紀要, 62, 159-168.

徐欣薇・藤井温子・吉田有里・牧野雄太・小池敏英・太田裕子（2012）通常学級のホームワークによる漢字読字・書字の学習支援に関する研究－小学2年生を対象とした検討－. 特殊教育研究, 50(2), 115-127.

## 教材・教具の紹介

リズム運動のための組曲  
「おさんぽランラン」

齋藤 一 雄\*

知的障害児がイメージしやすいリズムや動きは、歩く・走る・跳ねるリズム、動物や乗り物の動き、行事などと結びつけた活動である(齋藤・齋藤, 1997)。また、長谷川(2008)は、知的障害児を対象にしたリズム運動で使用する音楽と動きは、動きを引き出しやすいリズムやテンポ、動きのイメージと音楽のイメージが結びつきやすいことなどを考慮点としてあげている。そこで、リズム運動のための組曲として、みんなでお散歩に行きながら、見たり、乗ったり、動物になってみたりする「おさんぽランラン」を構成した。内容は、「おさんぽランラン」(歩行)、「何かな?」(ぬき足さし足)、「子犬のさんぽ」(歩く・吠える)、「ツバメ」(走)、「シマウマ」(ギャロップ)などである。そして、表情豊かにリズムにのって動くこと、テンポ、リズム、拍の長さ、強弱、休止などを聞き取って動作化すること、いろいろな動きをイメージして動作することを目標とした。

## 1 知的障害児のリズム運動

リトミックは、Dalcroze (1921) が創始した音楽教育の方法として体系化したものだが、その中核的なものにリズム運動がある。リズム運動は、即興的な音楽に運動を合わせる活動であるが、幼児や知的障害児においては即興的に変化する音楽を聴きとり、その音楽に合わせて運動することはむずかしいことが多い。さらには、聴きとった音楽の理解や動きのイメージを具体化することも困難な状況がみられる。

そこで、できるだけわかりやすい音楽を提示し、その音楽に合ったイメージがもてるように、ことばでの説明や場面をイメージできる絵画、日常的で具体的なストーリーを用意するなどの工夫が必要となる。

望月・山浦・齋藤・土野(1982)は、「山のほりにいこう」「そうじをしよう」「おつかいに出かけよう」「ごはんを作ろう」など、身近なテーマを取り上げ、ストーリーにそって音楽と動きを合わせた教材を紹介した。齋藤・齋藤(1997)は、知的障害児がイメージしやすいリズムや動きは、歩く・走る・跳ねるリズム、動物や乗り物の動き、毎年繰り返される学校行事などと結びつけた活動であるとし、「雨と雷と虹」「動物村の運動会」「林間学校へ行こう」「宇宙へ行こう」などの教材を紹介している。

長谷川(2008)は、知的障害児を対象にしたリズム運動で使用する音楽と動きは、①生徒の実態に合った難しすぎない動きや音楽、②動きを引き出しやすいリズムやテンポ、③動きのイメージと音楽のイメージが結びつきやすいこと、④生徒が知っている音楽と知らない音楽の組み合わせ、⑤生活年齢と発達年齢のバランスを考えることを留意点としてあげている。

そこで、齋藤(2014)は「水族館へいこう」というテーマで「みんなでいこう水族館」(歩)、「大波小波」(数人で手をつなぎ波のように前進後退する)、「さかなになって泳ぐ」(走)、「ペンギンの行進」(かかと歩き)を紹介した。

さらに、齋藤(2015)は始まりと終わり、楽曲と楽曲との間

にナレーションを入れ、リズム運動の組曲として「動物園へ行こう」を開発した。動きとしては、スキップ、つま先歩き、両足跳び、ゆっくり歩行、ゴリラの動きを組み合わせた。音楽はモーツァルト作曲「春へのあこがれ」、シューマン作曲「子どものためのアルバム」から数曲などを使用した。

これらを参考にしながら、小学部の知的障害児を対象に、自作の音楽やNHK「みんなのうた」で紹介された音楽などを組み合わせ、リズム運動「おさんぽランラン」を構成した。

## 2 リズム運動「おさんぽランラン」の概要

みんなでお散歩に行きながら、見たり、乗ったり、何かに気づいたり、動物になってみたりする。表情豊かに楽しそうにリズムにのって動くこと、テンポ、リズム、拍の長さ、強弱、休止などを聞き取って動作化すること、さんぽ、ツバメ、何かな?、イヌ、シマウマなどの動きをイメージして動作することを目標とする。

そして、ナレーション(※)を加え、具体的な場面や活動について、イメージがわくようにした。

## (1) 「おさんぽランラン」(歩行) (楽譜1)

※「胸をはって、両手を振って、笑顔で、元気よく歩きます。途中、「オーッ」と右腕を高く突き上げます」

## (2) 「何かな?」(ぬき足さし足のび足) (楽譜2)

※「おや、何かな?」(抜き足、差し足、忍び足)「なーんだ犬か」

## (3) 子犬のさんぽ(四つばい、鳴く) (楽譜3)

※「みんなも子犬になってお散歩しよう」両手と膝をつき、歩く。途中、「ワン」と鳴く。

## (4) 「おさんぽランラン」(歩行) (楽譜1)

※「胸をはって、両手を振って、笑顔で、元気よく歩きます。途中、「オーッ」と右腕を高く突き上げます」

## (5) ツバメ(走)「走れ並木を」(楽譜4)

※「あつ、ツバメが飛んでる。速いね。さあ、みんなもツバメのように飛ぶぞ」(両手をうしろにひき、胸を突き出して走る) (止まる)

\* 聖学院大学

(6)「おさんぽランラン」(歩行)(楽譜1)

※「胸をはって、両手を振って、笑顔で、元気よく歩きます。  
途中、“オーッ”と右腕を高く突き上げます」

(7)シマウマ(ギャロップ)「みどりいろの翼」(楽譜5)

※「公園に着いたよ。動物の乗り物があるね。よし、シマウマ  
さんに乗ってかけまわろう」(両腕を前にまっすぐ出して、  
右足を前に出して、ギャロップする)

(8)「おさんぽランラン」(歩行)(楽譜1)

※「そろそろ帰りましょう。胸をはって、両手を振って、元気  
よく歩いて帰りましょう」

望月勝久・山浦達雄・齋藤一雄・土野研治(1982)イラストで  
わかる障害児のリトミック指導. 黎明書房.

齋藤一雄(2014)思わず体が動き出す!障害のある子のリズム  
表現エクササイズ. 明治図書.

齋藤一雄(2015)リズム運動のための組曲「動物園へ行こう」.  
上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 21, 57-  
61.

齋藤一雄・齋藤加代子(1997)障害児のための音楽・リズム.  
明治図書.

### 3 対象とする児童生徒と授業場面

対象とするのは、特別支援学校(知的障害)小学部から中学  
部、小学校特別支援学級(知的障害、自閉症・情緒障害)の児  
童生徒である。幼稚園や小学校低学年の幼児児童も対象とす  
ることができる。

授業場面としては、毎朝行われる運動として取り組むことが  
できる。また、音楽の授業や自立活動の場面でも取り扱うこと  
もできる。

### 4 ねらい

- 散歩や子犬、ツバメ、シマウマなどの動きをイメージする。
- 歩く、ぬき足さし足しのび足、四つばい、吠える、走る、  
ギャロップなどの動作を行う。
- 音楽の速度や強弱、跳ねるリズム、止まるなどの音楽の要素  
や動作を結びつける。

### 5 指導上の留意点

- 元気に両手を振り、胸を張って歩くように声をかけ、教師が  
見本をみせる。
- 何かがいるけどわからない状況、膝をあげ、つま先から音を  
立てないように歩き止まるように働きかける。
- 四つばいで歩くときには、リズムに合わせることもよりも  
手のつき方や姿勢に気をつけるように働きかける。そして、  
「ワン」の鳴き声では顔を上げ、見本をみせる
- ツバメになって走るときには、「ヤー」と声をだし、両手を  
後ろに伸ばし、サーッと飛ぶように走る。終止でピタッと止  
まるよう声をかける。
- ギャロップで跳ねることが苦手な子どもには、片方の脇の下  
を支え、一緒に跳ねる動作をして支援する。
- 散歩で出会う動物や公園のイラストなどを用意して見えるよ  
うにしておく。
- タイミングよく評価し、ほめ、どのような動きをしたらよい  
か、ナレーションを加える。

### 文献

Dalcroze,E.J.(1921)Rhythm,music and education. 板野平  
(訳)(1978)リトミック論文集リズムと音楽と教育. 全音  
楽譜出版社.

長谷川徹(2008)知的障害児教育におけるリトミックに関する  
研究-中学部における音楽の授業を対象とした調査と教材の  
検討-. 上越教育大学修士論文.

楽譜1 「おさんぽランラン」

おさんぽランラン

齋藤一雄 作曲  
齋藤加代子 編曲

Tempo di Marcia

The musical score is written for piano in 2/4 time. It consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). The first system starts with a dynamic marking of *f* and includes the lyrics 'オー' in the right hand. The second system starts with a dynamic marking of *mf*. The third system includes the lyrics 'オー' and *mf*. The fourth system ends with the word 'Fine'. The fifth system ends with the marking 'D.S.'. The piece is a march, as indicated by the tempo marking 'Tempo di Marcia'.

Fine

D.S.

楽譜2 「何かな? (ぬき足さし足しのび足)」

何かな? (ぬき足さし足しのび足)

齋藤一雄 作詞作曲  
齋藤加代子・齋藤一雄 編曲

*p*

ぬき足 さし足 しのび足

*mp*

ぬき足 さし足 しのび足

*mf*

ぬき足 さし足 しのび足

*p*

ぬき足 さし足 しのび足

楽譜3 「子犬のさんぽ」

子犬のさんぽ

齋藤加代子作詞・作曲  
齋藤一雄 編曲

*Andante maestoso*  
*mf*

*mf*  
こいぬのさんぽワンワンワン  
四つばいで前に進む

*mf*  
こいぬのさんぽワンワンワン  
四つばいで前に進む 止まる Fine

*f*  
わん  
顔をあげてほえる

*f*  
わん  
顔をあげてほえる D.S.

楽譜 4 「走れ並木を」

ツバメ(走れ並木を)

イギリス民謡  
齋藤加代子 編曲

(両手を後ろに伸ばし前を向き、左足を少し前に出す)

*mf*

*mp* (走り出す)

(止まる)



楽譜5 「みどりいろいろの翼」

みどりいろいろの翼 (ギャロップ・スキップ)

スイス民謡  
斎藤加代子 編曲

(動作の準備をする) V 左足から

Musical notation for the first system, featuring a treble and bass clef with a 6/8 time signature. The melody is in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. A dynamic marking of *mf* is present. A performance instruction "(止まっている)" is written above the first few notes.

Musical notation for the second system, continuing the melody and accompaniment from the first system.

Musical notation for the third system, including a dynamic marking of *f* and a fermata over the final note of the melody.

Musical notation for the fourth system, continuing the piece.

Musical notation for the fifth system, concluding the piece with a fermata over the final note.

Fine

Musical notation for the sixth system, continuing the melody and accompaniment.

Musical notation for the seventh system, including a performance instruction "(一時止まる)" above the melody.

Musical notation for the eighth system, including a performance instruction "(止まっている)" above the melody and a dynamic marking of *D.S.* at the end.

## 特別支援教育実践研究会 第6回実践研究発表会

開催日時：平成29年11月11日(土) 15:25~16:15

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5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74名が参加した。

### 発表要旨

#### 発表1

題目：リズム運動のための組曲「おさんぼランラン」

発表者：齋藤一雄（聖学院大学）

要旨：知的障害児がイメージしやすいリズムや動きは、歩く・走る・跳ねるリズム、動物や乗り物の動き、行事などと結びつけた活動である（齋藤・齋藤, 1997）。また、長谷川（2008）は、知的障害児を対象にしたリズム運動で使用する音楽と動きは、動きを引き出しやすいリズムやテンポ、動きのイメージと音楽のイメージが結びつきやすいことなどを考慮点としてあげている。そこで、リズム運動のための組曲として、みんなでお散歩に行きながら、見たり、乗ったり、動物になってみたりする「おさんぼランラン」を構成した。内容は、「おさんぼランラン」（歩行）、「何かな？」（ぬき足さし足）、「子犬のさんぼ」（歩く・吠える）、「ツバメ」（走）、「シマウマ」（ギャロップ）などである。そして、表情豊かにリズムによって動くこと、テンポ、リズム、拍の長さ、強弱、休止などを聞き取って動作化すること、いろいろな動きをイメージして動作することを目標とした。

#### 発表2

題目：PDD・知的障害児の集団随伴性による仲間への働きかけ

発表者：熊南真人・村中智彦（上越教育大学）

要旨：特別支援学校小学部1～3年のPDD・知的障害児4名と定型発達児3名を対象に、玉入れとカード釣りゲームの活動場面において、個人随伴性と集団随伴性を適用した。集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進について、仲間への自発的な働きかけの「反応型」「機能」から検討した。

#### 発表3

題目：小学校移行期における母親の育児態度に育児感情と共感性が及ぼす影響

－療育教室に通う年長児の母親を対象に－

発表者：高橋靖子（愛知教育大学）・村中智彦（上越教育大学）

木野和代（宮城学院女子大学）

要旨：早期療育教室に通う年長児を持つ母親を対象に、「小学校への移行期における子育て感情尺度」を作成し、母親の育児感情、共感性、知覚されたソーシャル・サポート、そして子どもの行動特徴が育児態度に及ぼす影響を検討する。本研究は、JSPS科研費（課題番号：JP26380922）の助成を受け、実施されている。日本LD学会第26回大会（2017年10月、栃木）で発表した内容の一部である。本研究会では、分担者の一人である村中より発表を行う。

#### 発表4

題目：書字を苦手とする児童への支援方法について（3）

発表者：井上和紀（新潟県新潟市立中野山小学校）・大庭重治（上越教育大学）・石田脩介（兵庫教育大学大学院博士課程）

要旨：書字を苦手とする小学4年生の児童に対し、漢字を書くことを通してその苦手意識を払拭させようとする試みである。昨年度、漢字を部首やつくりの色分けしてなぞらせたところ書く意欲を持ち始め、漢字スキル1ページあたりにかかる時間が短くなった。しかし、想起することに苦手意識をもち続けた。今回、部首やつくりについて、その名前と意味を教えるところから始めた。また、漢字を想起させる場面をつくり、何も見ないで書く、漢字テストを行った。漢字テストを行うにあたり漢字練習のためのワークシートを用意した。これはテストする漢字を例示し、色を薄くしたなぞるための文字を示したものである。これを用いて部首やつくりを思い出させる声かけをしたところ、それを手がかりに思い出して書こうとする姿が見られるようになった。漢字テストの結果が向上し、苦手意識が小さくなりつつある。

#### 発表5

題目：特別支援学級における児童間のかかわりを促すための支援手立てに関する実践的研究

発表者：石田脩介（兵庫教育大学大学院博士課程）・大庭重治（上越教育大学）・井上和紀（新潟県新潟市立中野山小学校）

要旨：これまで小集団学習場面において、情報統合型及び意見集約型課題を用いて、特別な教育的ニーズのある児童のかかわりを促す活動を行ってきた。本研究では、特別支援学級における情報統合型「いろいろトレジャー」及び意見集約型課題「すごろくえすと」の紹介と活用事例を報告する。「いろいろトレジャー」は、何色の宝箱にどの宝が入るのかを情報カードを用いて相談しながら推論するという課題であった。一方、「すごろくえすと」は、情報カードを用いて相談しながらすごろくで動かすコマである勇者の能力を決めるという課題であった。情報統合型課題及び意見集約型課題を用いることで、意見を主張できなかった児童が発言するようになるとともに、自分の意見を主張する

だけでなく、他者の意見を尊重しようとする姿勢が見られるようになった。

#### 発表6

題目：小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題（その4）

発表者：石田脩介（兵庫教育大学大学院博士課程）・金子孝史・山下拓也・佐脇由佳子・池田吉史・大庭重治（上越教育大学）

要旨：特別な教育的ニーズのある児童の他者とのかかわりの変化を促す支援課題には、情報統合型課題と意見集約型課題双方の利点を活かす工夫をしていく必要がある。本研究では、このようなねらいをもって独自に開発したすごろく課題「すごろくえすと」の紹介と課題理解を観点とした活用結果を示す。本課題は、すごろくで動かすコマである勇者の能力を情報カードを手掛かりにして相談しながら決定する活動が含まれていた。第一回目においては、あらかじめ能力が決められた勇者を用意し、自分たちが選んだ勇者が実際にすごろくに挑戦するとどう動くのかを体験した。第二回目からは自分たちで相談して能力を決める活動を組み込んだが、まだ理解が十分でない児童が見られたため、第三回目から情報カードを改善した。回を重ねるごとに積極的に発言する児童が増えるとともに、上級生たちが下級生に配慮する様子が見られるようになるなど、かかわりの変化が促された。

#### 発表7

題目：知的障害者の実行機能特性に基づいた作業活動の生産性を高める支援方法

発表者：山下拓也・佐脇由佳子・池田吉史・大庭重治（上越教育大学）

要旨：一般に、作業活動の生産性が高まることで、働く意欲が醸成されるが、知的障害者は作業の正確性を欠くこと多くあり、生産性の高い作業活動が難しい。その要因の一つとして実行機能の特性があると考えられ、例えば問題解決に際して自ら計画を立てることや、エラーの検出や修正が困難であることが予想される。本研究の対象者は知的障害のある高等部男子生徒であり、これまでの作業活動では、「速く」作業をしようとする姿は見られるものの、「正確に」作業を行うことができず、また不正確さ（エラー）を指摘されてもこれを修正することができなかった。本発表では、対象者の自立的で生産性の高い作業活動を促すことを目的として、実行期特性の観点から考案した支援方法を紹介し、これまでに行った実践から得られた結果からその効果を考察する。

#### 発表8

題目：知的障害を伴うASD児の遊びの中の発達支援

発表者：笹川美智・神喰由紀子・庄司智美・池田吉史（上越教

育大学）

要旨：特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴うASD児2名を対象として取り組んでいる遊び活動を通じた発達支援について実践報告を行う。本実践では、遊び活動は「うごきで遊ぶ」、「どうぐで遊ぶ」、「えらんで遊ぶ」の3つから構成され、遊び活動を通して対象児が①模倣をしながら自発的に活動に取り組む、②コミュニケーションを図りながら協力して活動に取り組む、③活動と絵カードのマッチングを学習するという3つの行動の形成あるいは増加を目標としている。本発表では、発達支援のこれまでの成果と今後の課題を整理することを目的とする。

#### 発表9

題目：特別な教育的支援を必要とする児童の授業スキル向上を促す取り組み

発表者：高井透・笹川美智・下田宏・池田吉史（上越教育大学）

要旨：特別な支援を必要とする児童生徒の問題行動が、学校の集団場面で大きな問題となっている。しかし表面的な叱責や集団からの切り離しといった対応では、児童のQOLを低下させ、二次的な障害をもたらしかねない。児童の問題行動の背景にある、授業に必要な行動やスキルの不足といった本質的な部分に対する対応が必要である。そこで本臨床では、「課題に集中して取り組む態度」、「他者との適切なかかわり方」の2つのスキルにしぼり、それらを楽しみながら身につけることのできる場面を意図的に設定し、児童のスキルを育成していくことを目的とする。

#### 発表10

題目：Animal Size Testの干渉効果とADHD特性との関連

発表者：池田吉史（上越教育大学）

要旨：抑制制御は、課題に無関連な情報を抑える能力であり、実行機能の重要な要素の一つである。アセスメントの一つにAnimal Size Testがある。これは、動物の実物の大きさと絵の大きさとが不一致な刺激（例えば小さいゾウ、大きいカエル）を呈示して、実物の大きさや絵の大きさを回答する課題である。本研究では、定型発達成人を対象としてAnimal Size Testにおける干渉効果とADHD特性との関連について検討した。その結果、絵の大きさを回答する課題の干渉効果とADHD特性との間に有意な相関関係が示された。

## 平成29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

第1回特別支援教育実践研究センター運営委員会を平成29年6月15日(木)に開催し、平成28年度事業報告及び決算報告、平成29年度事業計画及び予算計画、平成29年度紀要編集委員の選出及び編集幹事の委嘱について協議を行った。第2回同委員会は平成30年3月に書面審議で開催し、平成30年度予算要求・要望及び特別支援教育実践研究会第6回実践研究発表会、第96回・第97回センターセミナーについて報告を行った。

〈平成29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〉

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長 (委員長)

笠原芳隆\* 大学院学校教育研究科教授 (副委員長)

小林優子\* 大学院学校教育研究科准教授

佐藤将朗\* 大学院学校教育研究科准教授

藤井和子\* 大学院学校教育研究科准教授

村中智彦\* 大学院学校教育研究科准教授

八島 猛\* 大学院学校教育研究科准教授

池田吉史\* 大学院学校教育研究科助教

坂口嘉菜\* 大学院学校教育研究科助教

加藤哲文 大学院学校教育研究科教授・心理教育相談室長

\*特別支援教育実践研究センター兼務教員

#### (2) 特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会

第1回特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会を平成29年7月11日(火)に開催し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第24巻の編集方針と計画について協議を行った。また、平成29年11月29日(水)から平成30年2月2日(金)までの間に同委員会を複数回開催し、投稿論文等の採否について協議を行った。論文等において5件、地域の情報において3件、教材・教具の紹介において3件の投稿があり、9名の担当者により審査された。

〈平成29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〉

河合 康 (編集委員長), 八島 猛 (編集幹事), 佐藤将朗,

村中智彦, 池田吉史, 坂口嘉菜

#### (3) 特別支援教育実践研究センター会議

計28回開催し、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して協議を行った。

#### (4) 広報活動

センターの活動内容をインターネットで公開し、随時、更新した。

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的支援を目的として、子どもや保護者、学校等の担当者を対象に教育相談を実施した。教育相談においては、面接相談に加えて、視覚、聴覚、認知、運動、言語、コミュニケーション等の検査による総合的な教育的評価、評価に基づく継続指導及び経過観察を行った。また、教育・医療・福祉等の関係機関への紹介や連絡調整も行った。さらに、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。

#### (2) 教育相談実績

平成29年4月から平成30年3月までの教育相談実績は、以下の通りである。なお、教育相談実績には、大学院授業科目として実施した教育相談、センター兼務教員及び大学院生が研究を目的として実施した教育相談、センター兼務教員が授業や研究とは別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に障害種別の相談件数を示した。なお、合計相談件数について、平成27年度は54件、平成28年度は44件であった。

##### 2) 年間相談・指導回数

表Bに相談・指導の内容別の延べ指導回数を示した。なお、延べ指導回数について、平成27年度は617回、平成28年度は642回であった。

##### 3) 年間相談・指導時間

表Cに相談・指導の内容別の延べ指導時間を示した。なお、延べ指導時間数について、平成27年度は1082.1時間、平成28年度は1017.2時間であった。

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	0	6	6
知的障害・ダウン症	2	8	10
聴覚障害	2	3	5
言語障害	2	1	3
自閉症・情緒障害	0	9	9
発達障害	6	5	11
視覚障害	0	0	0
病弱	0	7	7
その他	0	2	2
合計	12	41	53

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

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)	2	0	2
定期相談 (検査)	12	36	48
継続指導	34	590	624
合計	48	626	674

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

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）	2.0	0.0	2.0
定期相談（検査）	15.3	37.0	52.3
継続指導	43.0	967.9	1010.9
合計	60.3	1004.9	1065.2

### 3. 教育活動

#### (1) 教育臨床実習の実施

上越教育大学大学院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領域に関して「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。これらの授業科目の多くは前掲の教育相談と関連づけてセンターで実施された（週に計28コマ）。教育臨床実習では、障害のある子どもの心理アセスメント及び教育プログラムの作成・実施・評価に関する理論と技術の指導を行っている。また、教育臨床実習後にカンファレンスを実施し、映像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・管理についても指導を行っている。さらに、言語支援機器や視覚教材、コンピュータを用いた指導法についても指導を行っている。

#### (2) 講義・演習の実施

センター研修室において、大学院授業科目の講義を実施した（「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」、「知的障害教育課程・指導法」等、計19科目）。また、「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もと、児童・生徒の実態把握や授業実践の実施、授業分析等を行うが、映像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・管理にセンターを活用した。さらに、「障害者心理検査法」において、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について講義を行った。

#### (3) その他

海外（中国）から研究生1名を受け入れた。センター兼務教員1名が研修テーマにもとづいて研究指導を行い、大学院講義・演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

センター兼務教員が遂行した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

- ・基盤研究（B）：知的・発達障害者の社会性および実行制御特性に基づく運動機能の最適化支援  
（分担者：池田吉史）
- ・基盤研究（B）：インクルーシブ時代および高度医療時代における聴覚障害教育の在り方に関する研究  
（分担者：小林優子）
- ・基盤研究（C）：聞き取り困難を抱える発達障害者に対する支

#### 援ガイドラインの構築

（分担者：小林優子）

- ・基盤研究（C）：視覚・知的重複障害者の触読における般化の困難性の様相  
（代表者：佐藤将朗）
- ・基盤研究（C）：通級指導担当教員の自立活動の専門性向上を図る現職研修プログラム開発に関する研究  
（代表者：藤井和子）
- ・基盤研究（C）：知的障害特別支援学校・支援学級における協同学習の支援と効果  
（代表者：村中智彦）
- ・基盤研究（C）：発達障害を持つ子どもの母親の就学期における感情プロセスの理解とその支援  
（分担者：村中智彦）
- ・基盤研究（C）：健康障害児における自尊感情の発達と支援プログラムの検討  
（代表者：八島猛）
- ・挑戦的萌芽研究：いかにして特別支援教育においてパートナーシップ原理を機能させるか  
（代表者：河合康）
- ・若手研究（B）：知的障害者の実行機能特性の解明  
（代表者：池田吉史）

#### 2) 学内研究プロジェクト

- ・特別な支援が必要な子どもの教科指導推進のための教員養成プログラム検討に関する基礎的研究  
（代表者：笠原芳隆）
- ・小・中学校通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒のアクティブ・ラーニングを支える自立活動のカリキュラム開発に関する基礎的研究  
（代表者：藤井和子）
- ・特別な教育的ニーズのある児童を含む小集団活動場面を活用した学習支援方法の開発  
（代表者：池田吉史）

#### (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24巻において発表した（平成30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及び上越教育大学リポジトリに公開した。

#### (3) 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平成24年度に設立した。平成29年度は協働研究員34名（新潟県内特別支援学校関係者14名、新潟県内公立小学校教員4名、大学教員3名、他県特別支援学校・公立小学校教員12名、その他1名）が登録された。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29年11月11日(土)に第6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65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. 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) 指導者研修に関する専門的内容

##### <第96回センターセミナー>

日時 平成29年11月11日(土) 13時～15時

講演者 庄司 美千代 先生

(文部科学省 特別支援教育調査官)

テーマ 新学習指導要領等の改訂のポイントと特別支援教育

参加者 83名

#### 2) 地域貢献的内容

##### <第97回センターセミナー>

日時 平成30年2月10日(土) 13時～15時

講演者 佐島 毅 先生

(筑波大学人間系 准教授)

テーマ 障害のある子どもたちの主体的学びと自立の本質を考えるー障害の重い・重複した子どもたちの発達臨床から学んだことー

参加者 88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その他の研究会・講習会等は、以下の通りである。

- ・新潟県教育職員免許法認定講習
- ・上越教育大学教育職員免許法認定講習
- ・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

センター兼務教員が実施した地域支援・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)

##### (1) 上越地域難聴幼児支援事業

(代表者：小林優子)

### 2) その他

- ・新潟県立新潟盲学校評議員
- ・新潟県立長岡聾学校評議員
- ・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
- ・新潟県教育職員免許法認定講習講師
- ・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
- ・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
- ・糸魚川市特別支援教育コーディネーター研修会講師
- ・南魚沼市立総合支援学校地域支援室基礎研修講座講師
- ・富山県立視覚総合支援学校校内研修会講師
- ・富山県教育職員免許法認定講習講師
- ・石川県教育職員免許法認定講習講師
- ・長野県教育職員免許法認定講習講師
- ・山梨県教育職員免許法認定講習講師
- ・埼玉県教育職員免許法認定講習講師
- ・埼玉県特別支援教育研究協議会指導助言
- ・東京都立特別支援学校知的障害教育外部専門員
- ・鳥取県教育委員会認定講習講師
- ・新潟県立長岡聾学校との連携による「きこえ相談」
- ・青年の休日を楽しむ会 (ナディアの会) 発起人・事務局
- ・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
- ・発達協会セミナー講師

### (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 坂口嘉菜

編集委員 河合 康\* 笠原芳隆 村中智彦 八島 猛 池田吉史  
坂口嘉菜 (\*編集委員長)

編集幹事 八島 猛

---

ISSN 1882-7349

## 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要 第24巻

平成30年3月20日 印刷

平成30年3月20日 発行

編集者 上越教育大学特別支援教育実践研究センター  
編集委員長 河合 康

発行者 上越教育大学特別支援教育実践研究センター  
〒943-8512 新潟県上越市山屋敷町1番地  
電話 025-521-3351  
Fax 025-521-3351

---

印刷所 (株)第一印刷所上越支店  
新潟県上越市大豆1丁目12-7  
電話 025-524-8650