

上越教育大学

特別支援教育実践研究センター紀要

2013年3月 第19巻

上越教育大学 特別支援教育実践研究センター紀要 第十九巻

特別論文	
大野 俊哉：新潟県における特別支援教育の昔・今・未来 —特別支援学校の変遷から—	1
論文	
中嶋 忍・河合 康：明治時代の雑誌「信濃教育」における特別教育の 対象児童に関する研究論文の概要	7
齋藤 一雄：埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程の変遷	13
土谷 良巳：最重度の障害のある子どもの学習活動に関する覚え書き —位置弁別延期反応状況における—義的連携化に関する実践事例による 予備的考察—	19
小林 優子：語音聴取に及ぼす視覚的予告刺激の影響について —聴覚障害者を想定した基礎的検討—	25
地域の情報	
前田 智子・磯部 則子・加藤 哲則・小林 優子・我妻 敏博： 上越きこえの相談室の発足から現在の活動について	29
金子 浩子・青木ひとみ・五十嵐佐智江・小池 豊・小林 優子・我妻 敏博： 新潟県立長岡聾学校高田分校の開校について	31
宮島ひろみ・杉本 岳子・小池 清美・池田 隆・矢島 友美・横澤富士子： 糸魚川市のペアレント・トレーニング	33
葉石 光一・大庭 重治・八島 猛： ランチオンセミナーの開催	37
教材・教具の紹介	
齋藤 一雄：ツリーチャイムを練習するための自作曲 「チャイムをならそう」	39
齋藤 一雄：打ち合わせて音を出す楽器「むち」の自作と活用	41
齋藤 一雄：楽器「むち」を練習するための 自作曲「むちをパチン！」	45
センターセミナー報告	
第84回特別支援教育実践研究センターセミナー報告	47
特別支援教育実践研究会実践研究発表会	
第1回実践研究発表会実施報告	49
センター事業報告	
平成24年度センター活動報告	53

平成二十五年三月

Joetsu University of Education

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

Volume 19, March 2013

特別論文

新潟県における特別支援教育の昔・今・未来
—特別支援学校の変遷から—¹⁾

大野 俊 哉*

新潟県内の特別支援諸学校の変遷から現在に至るまでの歴史と今後の課題について言及する。また、日本におけるインクルーシブ教育システム構築にいたるこれまでの過程と将来構想についての考えを述べる。

キー・ワード：新潟県 特別支援教育の歴史 インクルーシブ教育システム

1 新潟県内の特別支援教育の変遷

1-1 新潟県内特別支援教育の歴史

盲・聾教育の草創期は、聴覚障害児と視覚障害児が同じ場で学ぶ方式が行われていた。新潟県内では明治19(1886)年に高田市(現：上越市)に大森隆碩らによって訓盲談話会が創設され、明治40(1907)年に高田訓矇学校(後の高田盲学校)となった。大森は心理学的にも人格形成上も盲者と聾者は異なるという考えを持っていたため、“盲啞学校”という形をとらなかった。その他、明治後期までに私立新潟盲啞学校(後の新潟盲学校・新潟聾学校)、私立長岡盲啞学校、私立中越盲学校、私立新発田訓盲院などが創設された。明治後半から大正にかけて、盲者と聾者を分けて教育するようになったこと、また統廃合による変遷の結果、現在の新潟盲学校、新潟聾学校、長岡聾学校となった。

新潟県内の知的障害児の教育は、明治45(1912)年に新潟女子師範学校附属小学校が劣等児の特別教育を試行したことに始まる。終戦後の昭和22(1947)年から昭和31(1956)年までの10年間で下越地方を中心に公立小・中学校11校に精神薄弱特殊学級が設置されていった。当時は1学級の生徒数が10~20名という場合が多く、教員数も十分ではなかったことがうかがえる。上越地区は昭和32(1955)年に新井市立新井小学校、直江津市立直江津小学校、糸魚川市立糸魚川小学校に特殊学級が設置された。担当教員が開設当初の様子を記した手記によると、保護者や同僚からの理解が得られにくく、試行錯誤が続くものであった。

昭和20年代以降、昭和27(1952)年の三条療養学園(後の吉田養護学校)の設置を皮切りに、新療学園(後の柏崎養護学校)、あけぼの学園(月ヶ岡養護学校あけぼの分校)、はまぐみ学園(後のはまぐみ養護学校)など多くの養護学校が設置された。昭和54(1979)年の養護学校設置義務化の時点で新潟県内には、盲学校2校、聾学校2校、知的養護学校8校(県立5校、市立3校)、肢体不自由養護学校2校、病弱養護学校2校が設置されており、その他分校7校(知的5校、肢体不自由1校、病弱1校)、訪問学級(知的)1校が設置されていた。それから統合・閉校する学校も見られたが、昭和初期から現在に

至るまで、特別支援学校・特別支援学級の設置数、在籍生徒数は増加の一途をたどっている(変遷の詳細については資料参照)。

1-2 近年の傾向と今後の課題

特に学級数、在籍生徒数が多いのが小学校の情緒障害学級・知的障害学級であり、次に中学校の知的障害学級・情緒障害学級が続いている。また、最近10年間の新潟県内の特別支援学校在籍生徒数の推移(図1)をみると、知的障害の在籍数のみ増加傾向となっており、その他の障害種については大きな変動はない。また知的障害特別支援学校の各学部の児童生徒数の推移(図2)をみると、小・中学部に比べ高等部の生徒数が徐々に増加しており、知的障害特別支援学校高等部生徒の急増への対応が急務となっている。これまでに新設された知的障害特別支援学校高等部は、駒林特別支援学校、新潟聾学校知的障害普通学級、長岡聾学校知的障害普通学級、高田特別支援学校ひすいの里分校、妙高市立にしき特別支援学校、小出特別支援学校ふれあいの丘分校であり、その他にも高等部のみ新設校(吉川高等特別支援学校)や職業学級の設置などの取り組みが行われている。

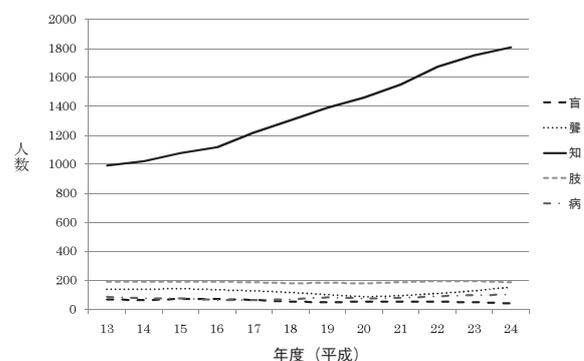


図1 新潟県内の特別支援学校児童生徒数の推移

* 新潟県立高田特別支援学校長

来年度以降の変化として、①高田特別支援学校ひすいの里分校が糸魚川市立ひすいの里総合支援学校（小・中学部）と高田特別支援学校糸魚川分校（高等部）に分離②小出特別支援学校が南魚沼市立総合支援学校・小千谷市立総合支援学校に分離③小出特別支援学校ふれあいの丘分校が十日町市立ふれあいの丘支援学校（小・中学部）と小出特別支援学校川西分校（高等部）に分離、などが予定されている。近年は県立校から市立校に変わる傾向が見られ、地域との関わりなどについて、保護者の意識の変化を反映していると思われる。

今後の特別支援学校に関する大きな課題として、中学校特別支援学級生徒の受け皿となる進路の問題が挙げられる。特に最近の傾向として、普通高校を進路先に選ぶ生徒が増加している（図3）。ここ10年間の入学者数は、特別支援学校高等部には約4倍（約100人→約400人）、普通高校には約5倍（約30人→約150人）と急増している。その背景として、私立高校の教育課程の多様化（単位制など）や、児童・生徒数が全体的に減少傾向にあるため受験者が全員合格という状況が増えている。中退者数などの実態調査は行われていないが、こうした生徒が普通高校に入学した後の問題が内在していると思われる。

2 日本版インクルーシブ教育システム構築に向けて

2-1 インクルーシブ教育システムに関する変遷

「障害者の権利に関する条約」が平成18（2006）年12月に国連総会において採択され、日本は平成19（2007）年9月に署名した。

「障害者の権利に関する条約」とは、障害者の尊厳、自律及び自立、差別されないこと、社会参加等を一般原則として規定し、障害者に保障されるべき個々の人権及び基本的自由について定めた上で、これらを確保し促進するための措置を締結国が行うこと等を定めている。今後は、条約の可能な限り早期の批准・締結に向けて、国内の法令の整備を進める必要がある。そこで、障がい者制度改革推進会議第1次意見（平成22年6月）、第2次意見（平成22年12月）において、「障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則」とするという意見が出され、これがインクルーシブ教育システムだと提言された。ただ、その会議には有識者や文部科学省の役人は入っておらず、中教審の「特特委員会」において「インクルーシブ教育システムの理念

と方向には賛成であるが、共に学ぶことを追及するとともに、教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを用意することが重要である」「『通常の学級』『通級による指導』『特別支援学級』『特別支援学校』という連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要」という論点整理を行った。そして、平成23年8月に障害者基本法の一部を改正につなげた。その内容は可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮をしていくことや、障害者である児童及び生徒及びその保護者に対して十分な情報提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならないというようなものである。

2-2 インクルーシブ教育システムと特別支援教育

インクルーシブ教育システム構築にむけ少しずつ動き出しているものの、具体的なものにはなっていない。そこで、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進がこのほど叫ばれている。「共生社会」とは、障害者が積極的に参加、貢献できる社会のことで、「インクルーシブ教育システム」とは以下のような内容を示している。

- 障害のある者とない者が共に教育を受ける仕組み
- 障害のある者が、教育制度一般から排除されないこと
- 初等中等教育の機会が与えられていること
- 個人に必要な「合理的配慮」が提供されていること

特別支援教育の推進のためにはこのインクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠である。そのためには授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、生きる力を身につけているかどうかという視点から環境の整備も必要不可欠となってくる。

就学相談・就学先決定の在り方に関しては、①乳幼児期を含めた早期からの教育相談・就学相談を行い、本人・保護者への十分な情報提供などを図り、医療・保健・福祉等との連携を確立する②就学先の決定において、本人への情報提供を十分に行い、本人・保護者の意見の最大限の尊重、市教委・学校等との合意形成を原則とするなど、総合的な観点で取り組むことが重要である。

小・中学校に入る際の「合理的配慮」およびその基礎となる環境整備も必要である。「合理的配慮」とは「障害のある子どもが他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享受、行使す

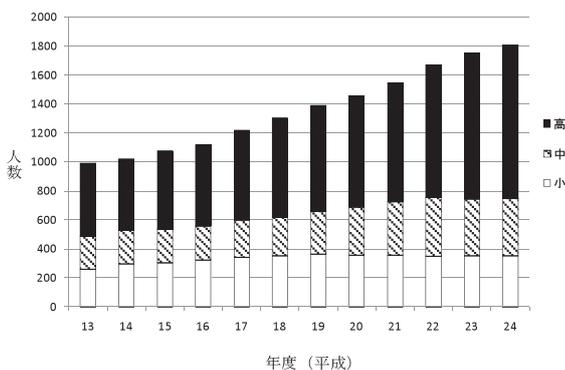


図2 新潟県内の知的障害特別支援学校児童生徒数の推移

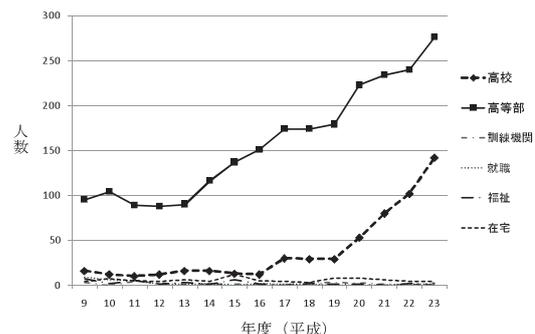


図3 新潟県内の中学校特別支援学校卒業生の進路

ることを確保するために、設置者及び学校が必要かつ適当な変更、調整を行うこと」「個別に必要とされるもの」を意味する。

そして、①多様な学びの場の整備と教職員の確保 ②学校間連携の推進 ③交流及び共同学習の推進 ④関係機関との連携なども必要不可欠である。

3 まとめ

日本版インクルーシブ教育システムの構築に向けて、教員養成系大学の果たす役割は大きい。教育現場に大学生が実際に入り現場を体験してから教員となる事例が増えてきている。特別支援教育においてもこのような取り組みが必要だと考える。実習や研究等だけでなく、長期にわたって現場を体験し、指導法の開発などを行っていくべきである。教員養成という観点から、教育現場と大学等の連携が重要だと考える。

参考文献

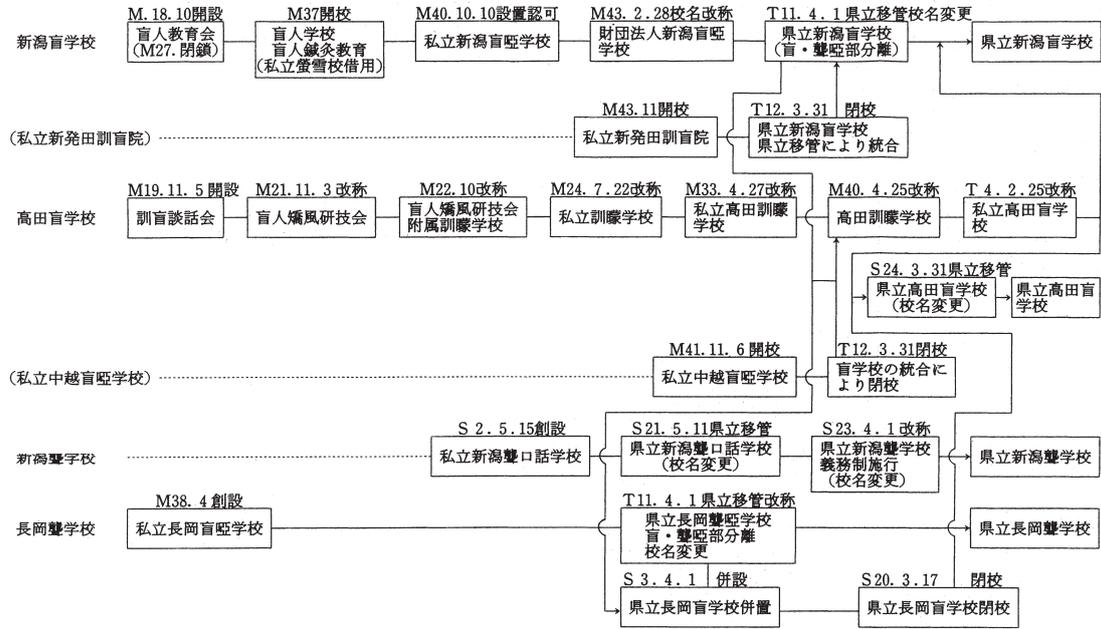
教育0（ゼロ）の解消 特別支援教育に引き継ぎたい開学の精神（2007）丸山昭生・小杉敏勝編著，北越出版
新潟県障害児教育沿革略史（1992）大谷勝巳著，第一印刷所

- 1）本論文は平成24年11月17日（土）に開催された第83回上越教育大学特別支援教育実践研究センターセミナーの講演内容に基づき文章化したものである。

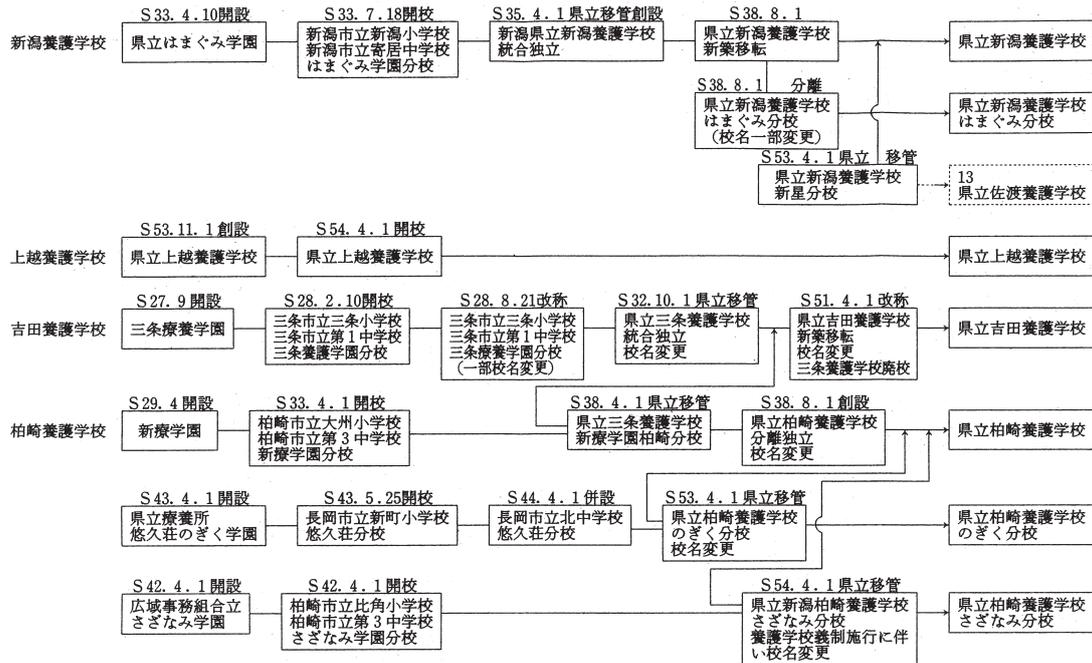
資料 1 新潟県特別支援教育諸学校変遷 (明治～平成 4 年まで)

※大谷(1992)より抜粋

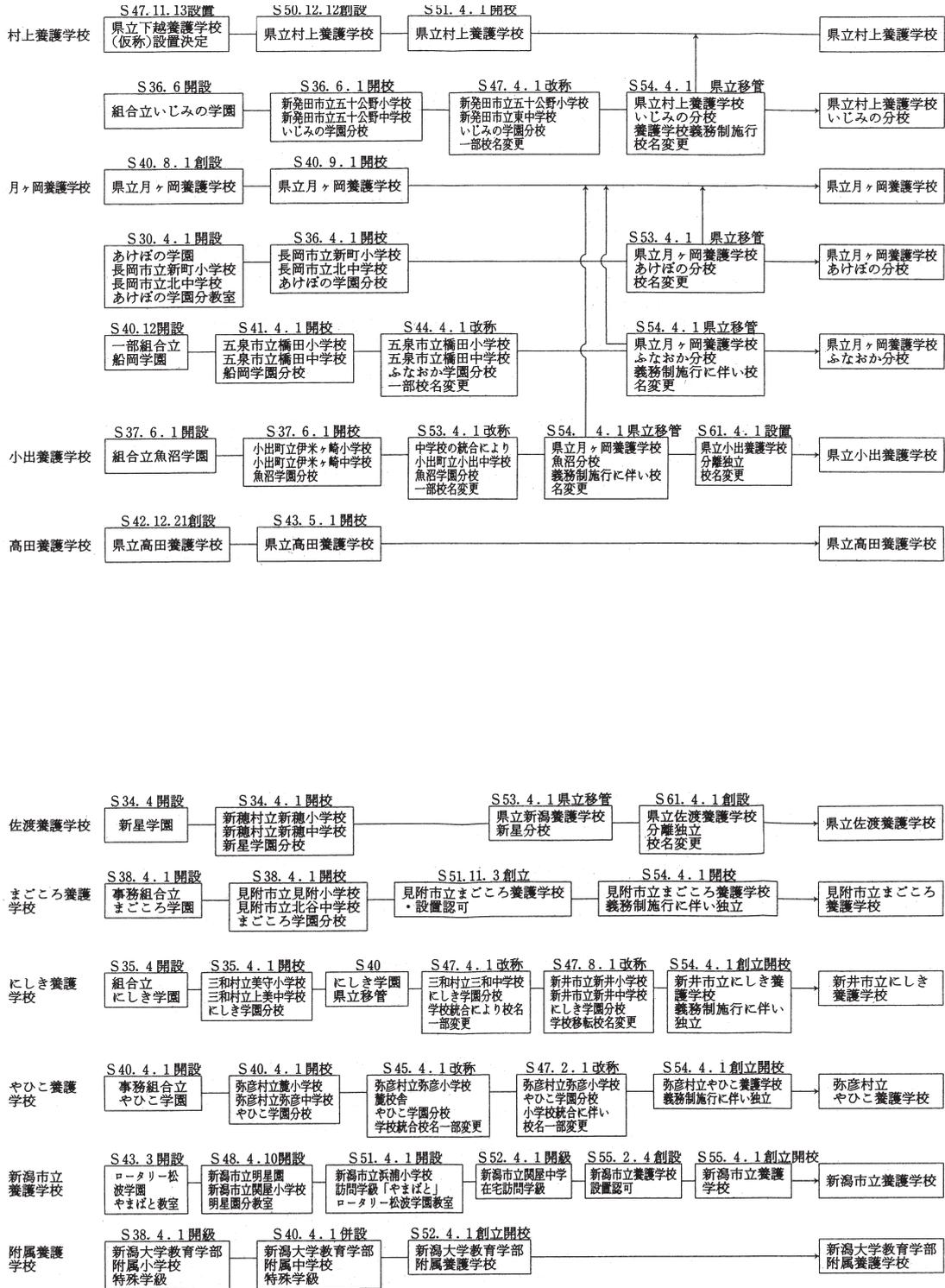
1. 盲・聾学校



2. 肢体不自由・病弱養護学校



3. 知的障害養護学校



資料2 新潟県内の特別支援学校の変遷（平成5年以降の中から抜粋）

平成5（1993）年4月	はまぐみ養護学校独立（新潟養護はまぐみ分校から、新潟・肢） 高等養護学校新設（新潟・知）
平成6（1994）年3月	月ヶ岡養護学校あけぼの分校閉校
平成6（1994）年4月	長岡市立養護学校新設（長岡・知）
平成13（2001）年3月	やひこ養護学校閉校
平成14（2002）年4月	小出養護ふれあいの丘分校新設（十日町・知）
平成15（2003）年4月	はまなす養護学校独立（柏崎養護学校さざなみ分校から、柏崎・知）
平成17（2005）年4月	高等養護学校手まりの里分校新設（巻・知） 高田養護学校ひすいの里分校新設（糸魚川・知）
平成18（2006）年3月	高田盲学校閉校→新潟盲学校高田分校（平成18年～平成24年）
平成21（2009）年4月	新潟養護学校駒林分校新設（阿賀野・知）
平成22（2010）年4月	五泉特別支援学校独立（月ヶ岡養護ふなおか分校から、五泉・知）
平成23（2011）年4月	西蒲高等特別支援学校独立（高等養護手まりの里分校から、巻・知） 吉川高等特別支援学校新設（上越・知） 駒林特別支援学校独立（新潟養護学校駒林分校から、阿賀野・知）
平成24（2012）年3月	新潟盲学校高田分校休校
平成24（2012）年4月	江南高等特別支援学校（旧高等養護学校）川岸分校新設（新潟・知） 長岡聾学校高田分校新設（上越・聾）

論文

明治時代の雑誌「信濃教育」における特別教育の 対象児童に関する研究論文の概要¹⁾

中 嶋 忍*・河 合 康**

本研究は、明治期の雑誌「信濃教育」における特別教育の対象児童に関する研究を解明する目的で、掲載された研究論文の概要について検討した。その結果、①疾患に関する論文は、医師による鼻と咽頭の疾患についての論文から開始され、その疾患と学力劣等・低能児童との関係についても論じていたこと、②「白痴」に近い児童についての論文は、いわゆる不良行為をする者と同様に考えられ、これに伴う教育を行うべきだと指摘していたこと、③「悪癖」児童についての論文は教室内では一言も話さない「教場啞」と、いやなことなどがあるとすぐに泣く「よく泣く子」の指導について論じられていたこと、④学力劣等・低能児童に関する研究においては、鼻疾患を患っていることが多いという調査結果が示され、「吃音」に関する研究では、日本での矯正指導の遅れを指摘し、著者が矯正指導を開始したことについて論じられていたこと、が明らかにされた。

キー・ワード：雑誌「信濃教育」、学力劣等・低能児童、耳・鼻・咽頭疾患、悪癖児童、吃音矯正

I. 問題の所在と目的・方法

長野県教育は、明治5年の学制発布により旧筑摩県の「教育立県」の政策で教育振興を図り、その後就学率の向上が実現した(中嶋・河合, 2006)。明治20年代に松本尋常小学校の学力別学級編制による学力最下位学級や長野尋常小学校の晩熟生学級が設置・開始された(中嶋・河合, 2006)。これらの学級は、現在の知的障害教育の初期形態とされている。このような取り組みがなされていた長野県では、教育関係者などで組織された「信濃教育会」が明治17年に設立された。そして同会は、会員などによる教育実践や理念などを掲載するために明治19年10月に月間機関誌である「信濃教育」を発刊した。ここには、通常教育だけではなく特別教育に関する研究論文が投稿され、長野市後町尋常高等小学校の晩熟生学級(長野尋常小学校の後継)をはじめとする実践研究論文が見られる。またこの中には、特別教育を行う学校などの実践とは別に、児童の疾病・疾患や指導法などに関する論文も掲載されている。本研究は、明治時代に見られた学力劣等・低能児童が学校においてどのように捉えられていたのかについて、児童に関する研究論文の概要から明らかにした。

方法は、信濃教育第1から314号までの掲載論文を対象とし、特別教育に関する検索語を用いて検索を行った。検索語は、「疾患」、「不良」、「悪癖」、「吃音」である。

なお、本文中の「白痴」「魯鈍」などや医学的な言葉については、当時の用語による文献の通りそのまま使用した。

II. 雑誌「信濃教育」の特別教育に関する研究論文数²⁾

明治19年10月の創刊から45年12月までの投稿論文の総数は、1918本であった。この内通常教育関係は1890本で、特別教育関係は28本見られた。

特別教育関係の中でも対象児童に関する論文は9本あり、分類別に見ると「耳・鼻・咽頭」の疾患に関する論文が4本、「不良」の児童に関する論文が2本、「悪癖」の児童に関する論文が2本、「吃音矯正」に関する論文が1本であった。学校での特別教育に関する論文は19本で、「鈍児・低能児教育」に関するものが16本、「盲啞教育」に関するものが3本であった。特別教育については、明治33年の長野尋常小学校の「晩熟生学級」の実践報告から始まり、低能教育研究が盛んになる中で海外研究の紹介も見られるようになる。また盲啞教育に関しては明治40年から掲載が始まり、教育の必要性や専門的な教育機関の設置についての論考が見られる。

III. 耳・鼻・咽頭の疾患と学力劣等・低能児童の関係に関する研究

信濃教育で児童の疾病について論じられたものは、明治32年の医師である渡邊玄岱による「小學就學兒童ト鼻咽頭疾患トノ關係」が最初である(渡邊, 1899 a)。渡邊は、明治29年に千葉県の師範学校附属小学校の体格検査を行った時に、鼻や咽頭の疾患によって聴力障害や発育不全などが引き起こされた実情について述べている。内容は、①鼻及び咽頭の疾患状況について、②鼻疾患について、③咽頭の疾患について、④鼻呼吸障害・聴力障害の弊害について、⑤児童における疾患の存否調査について、⑥一般児童における疾患の傾向について、の6項目であった。鼻・咽頭の疾患は、隣接する各器官に影響を及ぼし聴力障害や発育遅滞を引き起こすものと考えられていた。①については、学齢児童の過半数が患うが、年齢が上がると減少していくこと、②については、鼻呼吸に障害が生じ、聲音変調・鼾聲をもたらすため往々にして口で呼吸し、“痴呆の顔貌”になること、③については、隣接する内耳に障害を及ぼし、聴力障害が生じるのみでなく、特に耳漏症を伴い耳疾病を併発する者も少なくないこと、④については鼻呼吸障害の弊害は、新陳代謝で必要な酸素が欠乏することで呼吸器の萎弱や胸廓発育遅

* 特別支援教育実践研究会協働研究員

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

滞を誘発すること、また、聴力障害の弊害は児童精神の完成を難しくしてしまうこと、⑤については、既に聲音変調や鼾聲・痴呆的顔貌・聴力減退・耳漏症などを患う児童は鼻並びに咽頭疾患の存否を考究すると良いこと、⑥については、一般児童は鼻並びに咽頭の疾患に罹りやすく、本源が全身病に匿起すると雖も寒胃を来すところの諸誘因がこの疾患を誘起すること、特に虚弱者は寒冷の空気の吸入を避けて頸部温包を奨励し、もしいったん罹ってしまったら暖かい部屋で熱湯に浸した布片で頭部を温包し、茶由・食塩水・200倍に薄めた明礬（ミョウバン）水で含嗽し、その他は医師の命に従うのみであること、を論じている。

さらに渡邊（1899b）が、千葉県 の 体 格 検 査 の 結 果 を 参 考 に して 長 野 尋 常 小 学 校 の 晩 熟 生 学 級 の 児 童 の 状 況 を 述 べ て い る の が 同 年 の 「 鼻、咽 頭 ノ 病 ニ 罹 レ ル 就 學 児 童 心 身 變 調 ノ 適 例 」 と 題 する 論 文 である。これは、前号で示した6項目の疾患状況を医師の立場から医学的に、一人の晩熟生学級の男子児童に照らし合わせて具体的症例を観ながら、学力と身体状況との関係性について述べたものである。

対象児童は、尋常2学年で年齢が9歳の一人っ子であった。児童は7歳の時に入学したが「咳嗽症（せきのやまい）」を患い半年間休学した。学力は、挙止不整であるが学業は怠らない方で、特別学級（遅鈍児）の中では中等であった。しかし一般児童と比べれば普通（尋常）以下の学力であり、身体に関しては、胸郭の構造が非薄で鳩胸を呈し、頭部の状況は普通（尋常）で別に病んでいる点もないが、脊柱が左に湾曲していた。体格に関しては、繊細と称すべき方であるが、このような体格を有する児童は少なくなかった。身体発育に関しては、普通（尋常）であるけれども栄養が充分ではなく、皮膚が乾燥していて皮下の脂肪が少ないだけでなく、骨も細く、筋肉も軟弱で体質は虚弱と称するよりない状態であった。栄養については、食量などは普通（尋常）の方であるが、歯の状態をみると質的にみて不良であった。腹部については虚弱といわざるを得ない状態であり、また鼻については、栄養器の中で最も大切な酸素を接種する器官であるが、検査によると「鼻加答児（カタル）」³⁾を患っていた。また肺は、胸郭の状態から見ても“完全”とはいえず、先々「弱点」となるといわざるを得ないと判断している。

児童の状態を調査し「頭脳」などの状態を考えてみると、「智識が未だ少なくて、神経系起伏の状態を明白に知ることが難しいが、その身体（形骸）から見て、児童観念の起発鈍性で経過時給性であると考えなければならない」と述べている。また「学止が不整であり、家庭では睡眠時に尿床の事があると聞き、これらが体質の虚弱に由来するもの」とであると渡邊医師は考えていた。そして感覚器（感官器）について「眼は普通（尋常）であるが、顔貌が無気力（無力）で痴呆的であり、口を開いて自失している状態に似ている」とある。これは、開口呼吸をする者には鼻加答児（カタル）があることから鼻呼吸の途中が障害されている状態のことである。

次に聴官を検査すると外耳道に病変と思われるものは一つもみられず、耳疾病を患ったことがないということであった。しかし聴官の能力を検査すると、右耳の聴力が鈍いことがわかった。そこで渡邊は、耳と咽頭の間を心配し、右耳の鈍さの源

を咽頭症が誘発することによるといわざるを得ないと説明している。ただし、学科成績が学級中で比較的中等で最下などにならないのは、眼の能力が普通（尋常）であったためであると渡邊は考えた。児童の将来については、虚弱で鏽性腺病質に陥り、殊に鼻咽頭症などを患う者であるから、家庭と学校と協力（相和）して「体質完成」の道を講じ、「心神発達」の方法を行えば心身ともに大成するのではないかと述べている。

鼻の疾病と脳との関係性については、覚官中で眼や耳の疾病が智識の取得に障害となることは誰でもわかることであるが、鼻の疾病も同様に鼻加答児（カタル）などを罹った時に脳の働きを鈍くさせるので、学校及び家庭では常に注意し、鼻風邪を予防し、且つ常に鼻汁を拭き去ることを怠らないようにしなければならないと述べている。

疾病と学力劣等の関係性を指摘した渡邊（1901）は、明治34年に「耳漏豫防法に就きて」を発表した。これは、ドイツの大学の教授補による耳漏症の予防について紹介したものである。内容は、①耳漏と聴覚障害との関係性について、②耳漏と鼻及び咽頭疾病との関係性について、③鼻のかみ方について、④耳の保護について、⑤鼻腔内の洗浄の注意について、⑥咽頭の清潔法について、⑦咽頭の疾病について、⑧耳のトラブルについて、⑨耳内掃除の注意について、⑩耳内の入水について、⑪耳漏症の施術について、の11項目を訳して説明している。

①については耳に害を及ぼし聾になったり、脳膜に害がある時には脳膜炎を起こしたりして死に至ることもあり、また幼児期には聾啞になることもあること、②については、鼻や咽頭の健康を保つのを怠らないようにすること、③については、同時に両方の鼻をかむことは耳を害する危険性があるので右鼻をかむ時は左鼻を押さえてかみ、左右交互にかむこと、④については、口を閉じて鼻で呼吸することが肝要であること、⑤については、医師の指導に従って行うことであり、これを怠るとかえって耳漏を招くことを指摘している。⑥については、小児では口内及び全歯列を清水に浸した布片で毎食後必ず洗うこと、及び成長すれば毎食後口内及び咽頭を嗽ぎ、少なくとも一日一回歯石礮や歯磨楊枝で歯を清めることを奨励している。⑦の咽頭の疾病については、咽頭カタルや扁桃腺大を患うものは受診しなければならないとある。⑧については、耳内に耳垢や虫・豆・小石などが入った時、または疼痛がある時、児童が聞き取ることが困難なために学校で不注意になっている時は医師の診察を受けること、⑨については、紙縫などで耳内を掘ることは注意しなければ耳内を傷つけ、耳漏を招く恐れがあること、⑩については、水泳や入浴の時に水滴が耳内に入り残ると耳漏を招く恐れがあること、を指摘している。⑪は鼓膜穿刺術に関するものであり、これは聴力を損なったり身体を害したりするものではないと述べている。以上の知見は当時の医学的な見方が反映されたものである。

IV. 不良児童と「白痴」に近い児童の教育に関する研究

学級の中にいる教授が難しい児童について中嶋（1902）は、明治35年に「不良ナル児童ノ訓練ニ關スル研究」を発表した。これは、「不良」の種類とその原因について論じ、①実父母のいない者、②両親の一方がいない者、③家庭不良の者、④悪風に感染している者（住居関係）、⑤不良の朋友に感化されてい

る者、⑥過酷な教育を受けている者、⑦愛に溺れてわがままに育てられた者、⑧赤貧の中で養成されている者、⑨生理的要因による者、⑩偶然的な者、の10種類に分類している。

上記の分類で①と②の児童については、真の愛や恩のある教育を受けていないこと、父母から不公平に扱われるため執拗・猜忌・残忍・疑催・不正直などの悪徳を備えてしまうことを指摘している。③～⑤の児童の場合は、外界（周囲）が悪いため常に模倣し、知らない間に悪風が感染してしまうとしている。⑥の児童は、責罰を恐れるあまり不正直な言行をし、執拗・残忍などの気風となつてしている。⑦の児童は、愛が過ぎれば自分の思いのままとなつて秩序を守らないわがまま者になると述べている。⑧の児童は、生活困難な父母のため子どもに十分な教育を受けさせられないために、子どもが自然と賤劣な性格になってしまうとしている。⑨の児童は、心身の諸器関（官）の欠損により病的に悪くなるとし、例として一つは、神経系統が過敏なために感情が自ら激烈になり悪事を働くもしくは打破動機が盛んになること、いま一つは、「白痴」の一種で病的に悪事をする者であるが、多くは生理的な作用により発生するものと述べている。最後に⑩の児童は、両親の性格が良く外界（周囲）の境遇も比較的問題のみられない場所で成長していても不良な性質を備えてしまうものとしている。

一方で中野（1902）は同年、「不良少年の教育に就て」を発表した。この不良少年とは、感化院の対象となる児童のこゝを中心にして述べているが、1早熟（①12～3歳にして男女の情がある者、②14～5歳にして詐欺騙取に巧みな者、③14～5歳にして腕力丁年者を凌駕する者）、2未熟（一見白痴者の如き者）、という2つに分類して説明している。

上記児童の不良行為を改善するためには感化教育を重点に行うことと述べている。また不良少年を精神上より、第一種の「神経過敏」で監督することができない者、第二種の「神経普通」で監督できる者、第三種の「神経魯鈍」⁴⁾で監督の必要のない者、に大別している。各種の内容は、第一種が器物を破損し長者を罵詈謗または金銭を窃取するなどである。第二種は、不良の行為はあるけれども大差ない者、但し特別な注意が必要で、時に恐ろしい行為を将来に表す可能性がある者としていられる。第三種は、常に監督注意しなくても甚だしき暴行を行わない者で、いわゆる「白痴」者に近い者と論じている。

この論文は、触法少年の更生教育の視点から論じられていて、その中に「白痴」児童なども含めて適切な教育が必要であると指摘している。ただ不良改善の指導では、神経魯鈍の児童に対して監督注意をしなくても良いとあることから、感化教育が行われていなかった可能性がある。また上記の「未熟」に関しては、学校教育の中で「白痴」に近い児童を対象としており、就学免除となつていた。そのため、この時期はまだ「白痴」教育は、本格的には始まっていなかったと考えられる。

V. 「悪癖」児童に関する研究

当時の特別教育の対象児童については、「低能児」や「劣等児」といった言葉で表されていたが、①よく泣く、②粗暴で学力不進歩、③身心共に弱く記憶力が希薄、④教場啞、⑤執拗、⑥盗心、などを「悪癖児童」とも称していた。明治37年に北澤大吉が「悪癖児童矯正実験談」を発表した。北澤（1904 a）で

は、教場啞について一人の児童を事例として、その要因から指導法まで述べられている。この教場啞とは、聲でも啞でもなく思想を有し言語を有するが、学校教室では一語も発することなく、教室のみで啞で、教室外では啞ではないものとしている。これは、現在の緘黙症の中でも場面緘黙に近いものと考えられる。

しかし事例として挙げられた児童は、物を言わず閉口していること、また責めたり強く迫ったりすれば尚更顔を下に向けて応答しないどころか、あまり促すと泣き出すこと、様々考案して談話を試みるが微声すら発しない状態であることについて述べている。学力については、学科さえできれば、教室で物言わなくても不都合がないと説明している。しかし児童は、読書科においてははじめは幾分読んでいたが徐々に読まなくなったばかりか、文字数や他学科が進むにつれて脳力記憶が発達進歩しない状態であったとしている。北澤は、学科内容が進むにつれて複雑すぎて覚えきれないことと、正確に読めないことにより読み違えて他児童に冷笑されたり教授者に笑われたりしたことで、読まなくなり遂に教場啞になったと分析をしている。

教場啞の児童を指導する時の留意点は、①教師を恐れさせないように親しませること、②教室内の着席は前方卯にして隣生は快活に読書や談話ができ、当該児童と親交あるものとする、③簡単に答えられる間は他劣生と共に答えさせ、他児童にも答えさせること、④教授者は常に留意して当該児童が熟知している事柄に関する問を發すること、⑤はじめは一二句ずつのものより漸次長くして、短篇から長篇のものへと談話すること、⑥少しも答えない時はこれを奨励し、読語できない箇所の際はやめさせるか、もしくは教授者が先立ち読語すること、⑦家庭にも注意し時折保護者にも来校してもらい、家庭との連絡を通じて復習を怠らないようにすること、⑧当該児童の性情を知ることが肝要であること、⑨当該児童と接する時は冷笑や強く迫ることは最も避けるべきこと、を注意して指導するように論じている。

続いて北澤（1904 b）は上記の続編として同年、「悪癖児童矯正実験談（續）」を発表し、よく泣く子について一児童の事例を述べている。この児童は、他児童に少し言われた時に、①泣き出す、②自分より他児童へ手を出す、また悪口を言われた時に泣いたり、悪口を言い返しながらいたりし、泣いた時に手の付けられない程の大泣きわめく状態の児童であった。そして泣き出した時には必ず自宅に帰ってしまうことがあったが、学科については、成績佳良であったとしている。

児童がよく泣くようになったのは、同年代の子どもとの喧嘩に親兄弟が仲裁していたことなどが要因の一つと北澤は考えていた。改善策は、保護者などに現状を知ってもらうと共に、泣いて帰宅した場合は家族に学校まで連れて来てもらうようにすることであった。連れてくる人は、最初が兄で続いて姉、次に母親、最後に父親という順番であった。個々の改善のねらいは、児童の「疝癖我が儘者」が強いのと家庭の「躰不良」が問題であることと考え、家族が恥づかしい気持ちになり児童を叱責する方向へ誘導する手法であった。そして児童には、魯鈍ではなく成績佳良であることを自覚させ、本人に自信を付けさせることを行った。

VI. 鼻疾患調査と吃音矯正に関する研究

学力劣等児童や低能児童についての研究が進む中で、明治32年の渡邊と同様に鼻疾患との関連についての研究が明治41年に発表された。それは、長野市鍋屋田小学校（1908）が記した「鼻疾研究ノ一歩」である。ここでは、鼻疾患が及ぼす影響として、①学力劣等児童や低能児童の中にこれに起因する者が多いこと、②低能児童ではなくても脳力の発展（発達）する少年時期に罹ることで発展（発達）しなくなる者がいること、③気候が寒冷で空気が乾燥していると鼻腔の障害により咽頭が害されて内部の疾患に罹るのことが多いこと、が要因と考えられるとし、鼻疾患と児童の心力との関係性について研究する必要性を述べている。鼻疾患と心力の関係については、①記憶力の著しい減退、②推理力の減退、③注意力の減退、の3つが認められるとしている。また疾患の徴候は、①口で呼吸をする、②上唇を前方に出す、③顔面蒼白になる、④頭痛が多い、⑤倦怠が著しい、の5徴候が見られるとしている。鼻疾患が起因となる他の疾病は、「鼻加答児」・「咽頭扁桃腺肥大」・「口蓋扁桃腺肥大」・「鼻中隔湾曲」・「鼻閉塞」・「鼻咽腔炎症」・「中耳炎」・「乳嘴突起炎」・「脳膿瘍」があると紹介されている。

鍋屋田少学校の鼻疾患の調査は、男子406人、女子327人の合計733人を対象とした。そして鼻疾患者の聴力検査の結果は、検査を受けた者が男子84人、女子68人の合計152人であった。聴力障害の度合いについて男子は、「強」が2人、「中」が20人、「弱」が13人の35人に障害があった。同様に女子は、「強」が1人、「中」が14人、「弱」が8人の23人で、152人中58人に聴力障害が見られたとされている。しかしこの論文では、学力劣等・低能児童と鼻疾患との直接的な結論あるいは関係性については明らかにされていない。

耳鼻咽喉など身体的疾病の解明に関する研究が盛んになり、明治43年に長野盲啞学校の小林照三郎は「吃音矯正の方法」を発表した。小林（1910）は、吃音の原因について近因と遠因があり、声帯の窘束と横隔膜作用の不完全さを近因としている。遠因は、咽喉諸病・熱病・恐怖（高さより落ちる、水中に陥るなど）・長泣きなど諸原因によるものであると述べている。また、海外の吃音矯正についてみると、ドイツのベルリンの医科大学に言語障害を診察するための特科が併設され、盲啞学校や開業医の副業で吃音矯正を行っている」と論じている。当時、日本の吃音矯正については、東京小石川の楽石社（伊澤修二社長）で吃音矯正が行われていたが、伊澤氏の調査では男子生徒13万5千人中吃音者が3150人、女子は2万人中120人であったと指摘している。この現状を危惧した小林は、海外の矯正方法を参考にして①呼吸操練、②発音操練、③発語操練、の3つを軸とした方法で実践を開始したと述べている。

VII. まとめ

本研究では、雑誌「信濃教育」における児童に関する研究論文の概要について検討した結果、以下の点が明らかになるとともに、今後の課題が示された。

1. 疾患に関する論文について

信濃教育の疾病・疾患などの児童に関する研究論文は、明治32年に医師の渡邊玄岱が鼻咽喉に関する医学分野のものから始まった。この論文では、渡邊が体格検査を担当した時に疾患な

どの身体特徴を観察したことで、鼻・咽頭疾患から起因する聴力障害などの発生に着目している。そして渡邊は、長野尋常小学校晩熟生学級2学年の男子児童を事例として疾患と低能・劣等との関係を解明する点が見られた。児童は、全体的に身体虚弱で鼻カタルを患って開口呼吸を行い、右耳の聴力が鈍いことも判明した。学力について一般児童に比べ普通以下であり、疾患と学力の関係はあると論じていた。また渡邊は、耳の疾患予防についても論じており、耳漏症の悪化によって聴力障害などを引き起こし、重症化すると死に至ることもであると述べていた。

2. 「白痴」児童に近い児童に関する論文について

様々な問題のある者を「不良」児童として考え、いわゆる不良行為をする者と同様に当時の「白痴」に近い児童もその対象として位置づけていた。これは、特別教育の中でも更正させる指導面が大きく、その点において「白痴」に近い児童を適切に指導できたのかに疑問の余地がある。中島与三郎は、不良の種類についていくつか挙げられ、この中に「生理的要因による者」がこれにあたるものとしている。この者は、「白痴」の一種で病的に悪事をし、多くは生理的な作用により発生すると述べている。そして中野節は、不良少年を早熟・未熟の2種類に分け、感化教育によって改善させる方法を論じている。また中野は、不良の精神を「神經過敏」「神経普通」「神経魯鈍」に分類した上で、神経魯鈍を「白痴」者に近い者としている。しかし神経魯鈍は、監督注意の必要がないとされ、実際には感化教育でも適切な教育が行われていなかった可能性がある。

3. 「悪癖」児童に関する論文について

北澤大吉は、悪癖がある児童について論じている。北澤が取り上げた悪癖の事例は、教室内で一切話さない「教場啞」と、何かいやなことがあると泣く「よく泣く子」についてその原因と指導法について論述されていた。教場啞は、学校外では話をするが教室内では一言も話さなくなるものとされている。しかし事例の児童は、常に話をしない状態で、入学当初は少し話をした。学科成績は、あまりよくなく、「学科さえできれば教室で物を言わなくても」と考えられていた。教場啞になった要因として北澤は、学科内容が進むにつれて複雑すぎて覚えきれないことと、正確に読めないことにより読み違えて他児童に冷笑されたり教授者に笑われたりしたことで、読まなくなり遂に教場啞になったと考えていた。この改善方法は、児童の状態を把握し、体操や遊戯といった言葉を使わない教科から教師と児童との信頼を築くことが必要なものであった。更に保護者と連携して対処することで、家庭での復習などの重要性を説いていた。

よく泣く子について北澤は、他者に何か言われたり、嫌なことがあったりするとすぐに大泣きわめいて手の付けられない児童と述べていた。この要因と行動は、保護者など家族の躰不良と、児童の関懐や我が儘により自分で解決困難なことがあると大泣きわめく行動を起こすと分析していた。対策法は、大泣きした時に学校から帰宅してしまうので、その時に家人が学校まで連れてくる方法を採用していた。この結果家人は、学校まで来る恥ずかしさもあり、当該児童を叱責して躰を行うようになった。それとともに児童には、学力佳良であることに自身を持たせる指導を行った。

4. 鼻疾患調査と吃音矯正に関する論文について

明治40年代になると、再び鼻疾患の研究が発表された。これは鍋屋田小学校が実践の中で見られた児童の状態から鼻疾患との関係を調査したものである。鼻疾患は、学力劣等・低能児童に多いこと、脳力発達を疎外すること、空気が乾燥していると鼻腔障害で咽頭が害されるのが多いこと、があると考えられていた。調査結果は、733人の内鼻疾患者が152人であった。鼻疾患者の内聴力障害がある者は58人とされた。ただこの論文では、学力劣等・低能児童と鼻疾患との関係についてまだ明らかにされていない。

「吃音」に関する研究も始まり、小林照三郎は吃音矯正の方法について論じていた。吃音は、声帯窘束と横隔膜作用の不完全が近因で、その他に咽喉諸病・熱病・恐怖・長泣きなどがあると述べていた。欧米の吃音矯正については既に確立されているのに対し、日本の場合、東京の楽石社のみで行われていたと論じていた。日本の中等学校以上の生徒15万5千人中吃音者が3270人であったとしていた。小林は、全国で1箇所のみ行っていることを危惧するとともに、吃音矯正の必要性を感じたと述べていた。また小林は、海外のものを参考にした矯正方法を紹介していた。

以上のように今回の研究では、明治30～40年代の長野県で学力劣等や低能の児童の研究が開始されると、この要因の一つに耳・鼻・咽頭の疾患が学力などに影響を与えていたと指摘されたことが明らかになった。その一方でこれらの児童の一部は不良や悪癖といった分類に入れられ、矯正教育などの指導を受けていた現実もあった。しかし当時はこの指導方法が適切な方法として紹介されていた。ただし大正時代以降の特別教育・対象児童研究の概要については今後の課題として残された。

謝辞

本研究に際しては、史料の複写などご協力いただいた安曇野市立中央図書館の皆さんに厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 本論文は特別支援教育実践研究会第1回実践研究発表会で発表した内容を、論文としてまとめたものである。
- 2) すべての論文数については、複数号にわたり続編になったものもあり、本数は延べ数として数えたものである。
- 3) 鼻加答児（カタル）とは鼻炎のことで、鼻腔粘膜の炎症によるもの。鼻炎には急性と慢性があり、前者が鼻風邪といわれるもので後者が肥厚性と萎縮性がある。
- 4) 「魯鈍」とは、医学で精神遅滞のうち程度が最も軽い状態をいった語である。「軽愚」ともいう。

文献

- 北澤大吉（1904 a）悪癖児童矯正実験談。信濃教育, 216, 20-27.
- 北澤大吉（1904 b）悪癖児童矯正実験談（續）。信濃教育, 217, 15-21.
- 小林照三郎（1910）吃音矯正の方法。信濃教育, 284, 1-3.
- 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(4), 290-306.

中島与三郎（1902）不良ナル児童ノ訓練ニ關スル研究。信濃教育, 186, 1-4.

中野節（1902）不良少年の教育に就て。信濃教育, 194, 25-27.

長野市鍋屋田小学校（1908）鼻疾研究ノ一步。信濃教育, 264, 39-42.

渡邊玄岱（1899 a）小學就學児童ト鼻咽頭疾患トノ關係。信濃教育, 157, 15-16.

渡邊玄岱（1899 b）鼻, 咽頭ノ病ニ罹レル就學児童心身變調ノ適例。信濃教育, 158, 10-12.

渡邊玄岱（1901）耳漏豫防法に就きて。信濃教育, 182, 18-20.

論文

埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程の変遷

齋藤 一 雄*

知的障害教育においては、養護学校学習指導要領が告示される以前から特殊学級を中心に独自の教育課程編成がなされてきた。養護学校学習指導要領が告示されてからも、地方や学校の特色に応じた教育課程編成がなされてきた。自校の教育課程編成と具体的な実践などをまとめたものは数多くあるが、養護学校義務制前とその後の教育課程の変化について述べているものは少ない。そこで、埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程編成について、どのような考え方でどのような変遷をたどったのかを概観することにした。その結果、埼玉県の特教の歴史と深い関連がみられたが、養護学校義務化以後の学習指導要領の改訂や埼玉県特殊教育教育課程編成要領の影響は少なく、附属小・中学校の特殊学級から養護学校設立後の9年間で教育課程が確立し、その後は時々の研究テーマによって若干の修正が加えられる範囲にとどまっていた。

キー・ワード：知的障害 教育課程編成 埼玉大学教育学部附属養護学校

I 問題と目的

養護学校義務制前後の諸課題をみると、就学指導や通学（スクールバスなど）、重度・重複化、高等部の設置、教師の専門性などの問題が取り上げられていることが多い。養護学校義務制前後に設置され、重度の知的障害児が入学してきた養護学校（知的障害）の実践についてまとめた文献はいくつかある（西村、1973；喜田、1977）。しかし、養護学校義務制前とその後の教育課程の変化について、述べているものは少なく、この問題について検討することは、今後の特別支援学校（知的障害）の教育課程編成のあり方を検討するためにも重要なことである。

そこで、養護学校義務制以前に開校され、地方公共団体の方針に左右されず、比較的独自で教育課程編成がなされていると考えられ、学校要覧や研究資料等が得られやすく、かつ筆者が25年間勤務した埼玉大学教育学部附属養護学校を対象に、教育課程編成の変遷を概観し、養護学校義務制前後の状況とその後の教育課程編成に影響した事項を整理することにした。

埼玉大学教育学部附属養護学校は、1964（昭和39）年の附属小学校特殊学級の開設、1966（昭和41）年の附属中学校特殊学級の開設後、それらの実践を母胎にして、1972（昭和47）年に附属養護学校となり、翌年度には高等部が設置され、38年間の教育実践を積み重ねている。開設当初は、附属小・中学校の特殊学級の実践を基礎に、高等部の設置とともにしだいに養護学校としての教育課程が編成された。そして、学習指導要領の改訂や埼玉県特殊教育教育課程編成要領をにらみながら、教育課程を部分的に修正してきた（埼玉大学教育学部附属養護学校、1975～1979、1989～1991、1992～1994、1996～1998）。

埼玉大学教育学部附属養護学校は大学教育学部の附属学校であるので、①学生の教育実習の実施、②教育に関する理論及び

実践についての研究・実証、③県内の特殊教育に関する諸活動への協力を行うという性格をもっている。それゆえに、知的障害のある児童生徒に対して初等・中等普通教育を施すとともに、埼玉大学教育学部と連携し、教育実習と研究活動を行い、さらに埼玉県教育委員会、埼玉県特殊教育研究会との連携協力も行われている。

研究関係では、埼玉県教育委員会と共催で障害児教育研究協議会が開催され、研究集録が年に1冊発行されている。また、埼玉県特殊教育研究会の幹事校として、研究会の事業計画や研究協議会の開催等に関与している。

そこで、毎年度の研究計画が記載されている学校要覧と埼玉大学教育学部附属養護学校研究集録（1971～1998年）等を収集し、教育課程編成の変遷について、研究テーマや学習指導要領の改訂、埼玉県特殊教育教育課程編成要領の変遷をにらみながら、概観することにした。

II 埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程編成

1 開校当時の教育課程編成の考え方

開校以前の教育課程は、附属小学校と附属中学校の特殊学級それぞれの実践をふまえて、編成している（埼玉大学教育附属養護学校、1976b）。附属小学校特殊学級の教育課程は、「生活総合学習」と「作業総合学習」を中心課程とし、関連学習として「題材系統学習」、それらを支える「日常生活指導」という4領域で構造的に編成している。日課は带状とし、中度学級には「自由遊び」の時間も設定した。附属中学校の教育課程は、「生活総合学習」（学級を中心とした合科学習）、「作業学習」（ブロック、印刷、箱止め、農園）、「題材学習」（国語、数学、音楽、美術、体育）の学習形態を設定し、具体的目標と内容をおさえて編成した。

附属養護学校開設の前年度には、1971（昭和46）年度版の「精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き」（埼玉県教育委員会）が作成されている。ここでは、学習の形態について「生活総合

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

学習」「作業学習」「題材学習」として構造的に示されている。

開校当時の教育課程は、附属小学校と附属中学校の特殊学級時代の実践を踏襲しつつ、小学部・中学部からなる養護学校としての教育課程編成を試みている。学校全体の教育課程編成の編成方針は、次のように設定され、編成過程は図1のように示された。

- ア 教育課程づくりは、指導実践を土台とする調和のあるよりよい生活（＝学習）構築の計画的過程である。
- イ 児童と社会の相互の要求の統合に立脚し、児童の活動がうきばりにされるものにする。
- ウ 「実践者」の育成を志向する、望ましく効果的な学習活動・内容・指導方法を蓄積し、それを基礎資料とする。
- エ 生涯教育の一環として、学齢期精神薄弱者の発達に適時性にかなう有意義な生活（＝学習）計画とする。
- オ 生活（＝学習）計画は、発達の長期展望から短期のみとおしを検討する構えで、年間計画・学期計画・月間指導計画作成の過程でなされる。日課表は生活のリズムであり、日案はその内容である。
- カ 教育実習校としての教育課程は、実習生に十分に運用できるように配慮されなければならない。

学習形態については、学習指導要領で示された学習内容を「総合学習」として再編成している。そして、「総合学習」を「生活総合学習」「作業総合学習」「題材学習」「特別活動」「養護・訓練」と分岐した形態を設定している（図2）。さらに、「生活総合学習」を「単元によらない学習（日常生活学習）」と「単元による学習（生活単元学習）」とし、「日常生活学習」は「話しあい、朝会、給食、当番、係活動」と「自由遊び・課題遊び」、

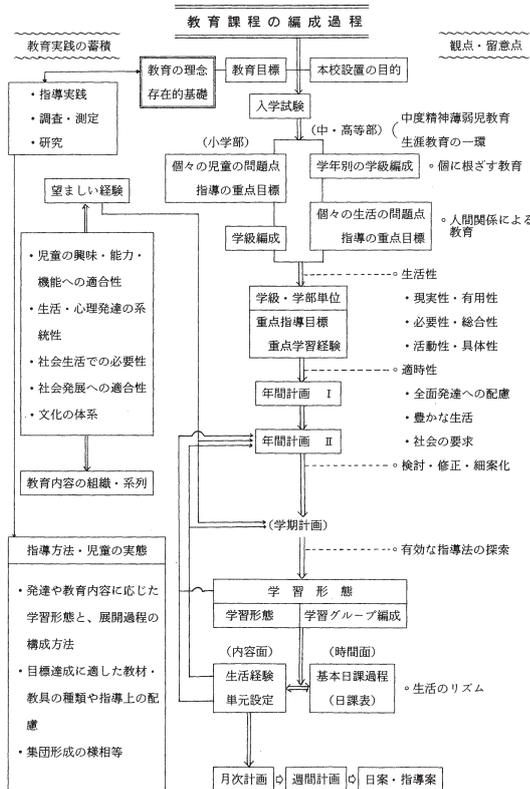


図1 開校当時の教育課程の編成過程

と「作業的な内容を中心とする学習（小・中学部）」とした。「作業総合学習」は「生活的作業（中・高等部）」と「生産的作業（中・高等部）」としている。「題材学習」は「国語」「算数（数学）」「図工（美術）」「音楽」「体育」である。

2 「子どもの発達を促す指導」をめざした教育課程編成

校舎が新築された次年度1975（昭和50）年からは、全校での研究テーマを「子どもの発達を促す指導をめざして」とし、実態把握の方法から学習活動・経験の組織化、教育課程編成の方法をサブテーマに5年間取り組んだ。また、開校当時よりの教育課程編成の考え方を踏まえつつ、「教育課程調査委員会」においては学校教育目標の設定、「発達調査委員会」においては児童生徒の生育歴や学習に関する「累積カード」の作成を行ってきた。

その結果、学校教育目標は「一人一人のもてる力を最大限に発現し、生きる喜びを味わいながら、物事に積極的に取り組み、充実した社会生活のできる子どもの育成をめざす」「具体的には、○健康でがんばる子 ○自分で考え、表現する子 ○明るく素直で、思いやりのある子 ○日常生活技能を身につけ、高める子 ○社会のきまりを理解し、行動する子」とした。

そして、学校の経営方針とともに各学部について、それぞれの役割と位置づけを明確にした。小学部は「障害に応じ適切な教育を施し、生活力を高め、豊かな実践者の育成を図る」、中学部は「小学部における教育の基礎の上に、障害に応ずる適切な教育を施し、心身の調和的な発達をうながして生活を拡大し、発展させる生徒の育成を図る」、高等部は「中学部における教育の基礎の上に、障害に応ずる適切な教育を施し、心身の調和的な発達を促し、主体的な生活を構築する生徒の育成を図る」であった。

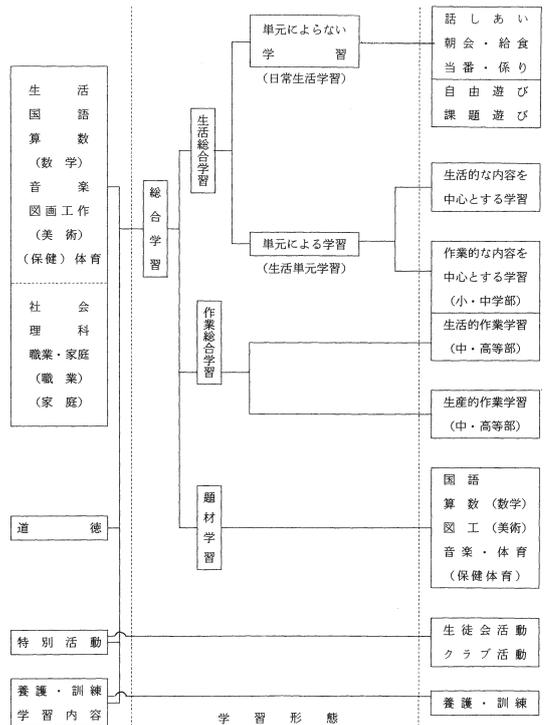


図2 開校当時の教育課程編成の関連図

「累積カード」は、表紙に氏名、生年月日、住所、障害の種類と概要、入学前の治療歴、次に、児童生徒の生育状況として、妊娠中の状況、出産の際の状況、満1歳までのようす、現在までの状況、就学前の教育歴、就学後の教育歴、家庭環境調査書、運動（体力）の記録（3年分）、身体の記録（12年分）を記入するようにした。学習の記録についても検討したが、完成することができなかった。

発達を促す指導をめざすには、まず、子どもたちの実態を行動観察と話し合いによってとらえ、一人一人の子どもの全体像と発達課題をおさえる大切さを導き出した。発達については、「外部から働きかけられたり、逆に外部に働きかけたりしながら、内部にある、あるいは内部にできあがったいろいろな矛盾を乗り越えていく過程で、量的にも質的にも行動を拡大し、より高次の段階に至っていくこと」ととらえ、発達課題を「行動を量的に拡大しながら、質的な転換をはかり、生活や行動全体を大きく変えるような、より高次の段階に発達させるための壁ないしは転換点」とし、子どもたちの実態把握で捉えてきた発達課題と指導の手だてを整理し、「発達の段階と指導の手だての表」を作成した。

教育課程編成については、学校教育目標の設定とこれまでの教育課程編成の考え方を踏襲しつつ、学習指導要領で示された学習内容を「総合学習」として学習形態を再編成し、「生活総合学習」は「日常生活学習（単元によらない学習）」「遊び（自由遊び・課題遊び）」「生活単元学習（単元による学習）」、「作業総合学習」は「生活的作業（中学部）」「生産的作業（高等部）」、「題材学習」は「国語」「算数（数学）」「図工（美術）」「音楽」「体育」「職業・家庭」「特別活動」「養護・訓練」と分岐した形態を設定した。そして、「教育課程の関連図と学習形態等の割合」（図3）を作成した。この図は、学校要覧にも掲載された。

一方、「埼玉県特殊教育教育課程編成要領」が1980（昭和55）～1981（昭和56）年度に4分冊で作成された。埼玉県教育委員会（1980）によれば、知的障害養護学校においては、領域・教科を合わせた指導（日常生活の指導、生活単元学習、作業学習）と教科別・領域別指導（教科別指導：国語・算数・音楽・図工・体育、領域別指導：特活、注：養護・訓練と道徳は特設しない方が一般的）を指導形態とし、学習の形態ともした。また、小学校及び中学校特殊学級編では、教科・領域を合わせた指導（生活総合学習：生活単元学習、日常生活学習、「遊び」の学習、作業学習）と教科別領域別指導（教科別学習：題材学習、領域別学習：道徳、特別活動、養護・訓練）の学習形態が設定された。附属養護学校が設定した学習形態のなかで「作業総合学習」については、「埼玉県特殊教育教育課程編成要領」で「作業学習」の表記となったので、1981（昭和56）年からの学校要覧の教育課程の関連図からは「総合」が取り除かれた。

3 「子ども主体の学校生活づくり」をめざした教育課程編成

5年間の「子どもの発達を促す指導をめざして」の研究の後には、放送教育、指導方法の探求、主体的に生活する力の育成についての研究を行い、1989（平成元）年から「子ども主体の学校生活づくりをめざして」という研究テーマで、全校・各学部で学校行事（運動会・学習発表会）の意味づけの明確化、各学習形態の有機的関連を図る指導計画の作成、より有効な学級経営案や指導計画の作成手順について検討することにした。

全校行事の運動会は、10月末に行い、学習発表の機会とするとともに運動会当日に向けて様々な学習活動を単元化し、各学習形態を有機的に関連させて子どもにとって分かりやすい学校生活になるようにしていくことが確認された。そのために、具体的で見通しがもてるような導入段階の工夫、運動会一色にした日課表の工夫、学習成果が発揮できる種目の工夫、目当てと見通しがもてる準備・係活動の工夫を行った。また、全校の行

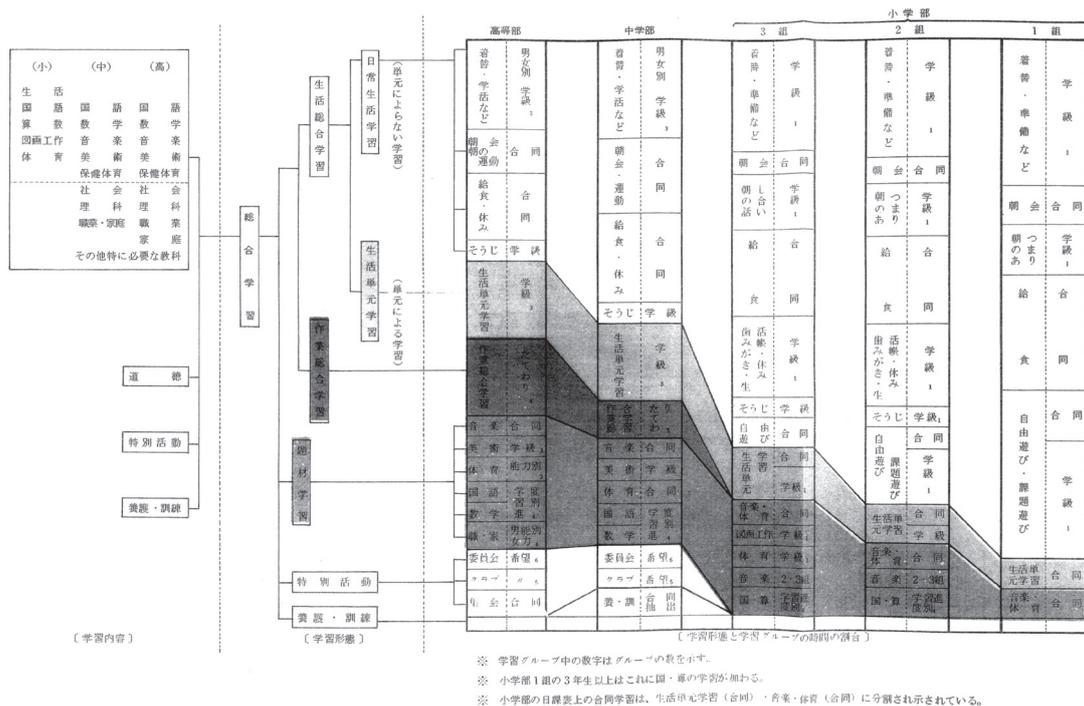


図3 「子どもの発達を促す指導」をめざした教育課程の関連図と学習形態等の割合

事を成功させるためには、小・中・高等部の役割と連携、教員で組織された校務分掌間のつながりを図ることによって、より子ども主体の学校行事を展開できることがわかった。

学習発表会も同様で、1年間の学習成果の発表の場として2月初めに行った。小学部ではまさに1年間学習してきたことを劇や合奏などに盛り込んだ。中学部でも生徒一人一人が学習の成果を最大限に発現できるように計画し、劇や合奏の練習だけでなく、大道具や小道具などの制作活動も導入した。高等部では、個々の生徒の課題解決にせまる内容や活動を設定し、全員で協力して作っていく行事として成果をあげた。

この二つの学校行事に取り組み、工夫し、検討する過程で、毎日の学校生活のリズムを整え、主体的に生活していくためには、各学部の子どもの実態にあった日課表を工夫していくこと(図4)、行事だけではなく学校生活全体をとおして有機的な関連を図っていく試みが随時行われるようになった。さらに、1年間の学習活動を見通し、学習を意図的計画的に積み重ね、それを運動会や学習発表会で発表するという年間指導計画の作成手順や留意点が明確になった。

学習グループ	時刻	月	火	水	木	金	土	
学 級	8:50	登 校						
	9:30	学習の準備(着がえ・トイレ) 係の仕事・遊び						
合 併	9:40	全校朝会	合同学習				自由遊び	
	10:10	(課題遊び、生活単元学習、題材学習)						
学 級	10:40	学級の学習 (課題遊び、生活単元学習、題材学習)						
	11:50	給 食						
合 併	12:00	給 食						
学 級	1:00	給 食						
	1:45	遊びがき、そうじ、遊び等						
グループ	1:55	グループ学習 (題材学習・養護)						
学 級	2:30	帰りの準備						
	3:00							

時間	時刻	月	火	水	木	金	土	
	8:50	登 校						
	9:10	着替え・係活動						
1	9:20	体育館清掃	朝の会				マラソン	
	10:10	全校朝会	マラソン	サーキット	マラソン	サーキット	マラソン	
	10:20	移 動	汗ふき・うがい・着替え				汗ふき・着替え	
2	10:50	生活	生活	生活	生活	生活	生活	
	11:00	移 動	生活	移 動			着替え・ 帰りの会	
3	12:00	国・数	作業	作業	国・数			
	12:00	給 食						
	1:10	給 食・昼休み						
4	1:50	クラブ	音楽/ 体育	体育	音楽	委員会		
	2:10	着替え	移 動				着替え	
	2:20	帰りの会	帰りの会				帰りの会	
5	2:50	そうじ						
	3:10	まがえ						
	3:20	帰りの会						

時間	時刻	月	火	水	木	金	土	
	8:50	登 校						
	9:20	き が え						
1	9:40	学 活	そ う じ				学 活	
	10:10	全校朝会	朝のつどい				グループ	
	10:50	朝のつどい						
2	11:00	生 活						
3	12:00	給 食						
	1:10	給 食						
4	1:50	クラブ	休 息				委員会	
	2:20	き が え	作 業				き が え	
5	2:40	学 活	学 活				学 活	
	3:20	き が え						
		学 活						

図4 平成2年度各学部の日課表

4 「子どもが変わる授業づくり」と教育課程編成

1997(平成13)年から3年間は、「子どもが変わる授業づくり」を研究テーマに取り組んだ。研究の目的は、「子どもの変容を促すために、子どもの実態把握と課題設定、指導計画と授業の展開の工夫、環境設定の工夫、教師のはたらきかけの工夫等を明らかにする」「子どもの変容を客観的にとらえるために、記録や評価の方法を明らかにする」であった。研究仮説は、「子どもの実態に適した課題を設定し、指導計画と授業の展開、教材・教具、環境設定、教師のはたらきかけを工夫すれば、よりよい子どもの変容が望めるだろう」である。

そして、学校教育目標達成に向けて、子どもの実態と課題を設定し、単元等の構想と計画立案、学習活動の診断的授業、目標達成のための形成的授業、目標が達成できたかをみる評価的授業、まとめと授業改善という授業づくりの流れを整理した。実際の授業づくりにおいては、子どもの実態把握と課題設定の工夫、指導計画と展開の工夫、環境設定の工夫、教材・教具の工夫、教師の働きかけの工夫、授業の記録及び評価の工夫という授業づくりの要素を導き出した。そして、授業評価表を作成し、これを活用した授業研究会を実施した。

小学部では3年間で、合同遊び学習「築山ランドで遊ぼう」、合同学習音楽「ミッキーと遊ぼう」、1組遊び学習「がっきであそぼう」などの授業研究に取り組んだ。中学部では、2年生生活単元学習「お弁当を作ろう」、1年生生活単元学習「日進のお店をしよう」、3年生生活単元学習「修学旅行に行こう」、作業学習しいのきグループ「冒険小屋づくり」、合同題材学習(音楽)「たのしいリズム」などの授業研究に取り組んだ。高等部では、題材学習(生活技術)グループB「身近なことを話そう」・Dグループ「ビーズのれんづくり」、Aグループ題材学習(生活技術)「お茶をいれよう」、作業学習平板コンクリート班「平板コンクリートの製作」、合同題材学習(体育)「マラソン」などの授業研究に取り組んだ。これらの授業研究の中で、小学部では「遊び」か「題材学習」かの議論がなされ、1組の低学年段階では「遊び」、2組以上から「題材学習」として取り組んでいた。また、単元や題材を設定しないで毎日繰り返す行う日常生活学習として行ってきた「走る・リズム運動」を題材学習(体育)に位置づけていった。高等部では、学級ごとの生活単元学習から縦割りの学習グループを編成し、題材学習(生活技術)として取り出し指導を行うようになった。また、特別活動として生徒を主体とした集会活動として取り上げ、取り組むようになった。

V 考察

1 埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程

埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程は、特殊学級が中心であった頃からの埼玉県を考え方をふまえながら、実践研究から教育課程編成にせまろうとしている。その中心には、「総合学習」の考え方が一貫してある。

特殊学級から養護学校開設の頃の教育課程における学習形態の名称をみると、小学校と中学校と若干の違いがあるが、「生活総合学習」「作業学習」「題材学習」で整理されている。これらは、1971(昭和46)年度版の「精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き」(埼玉県教育委員会、1971)でも、学習の形態に

ついて「生活総合学習」「作業学習」「題材学習」として構造的に示されていることと共通する。

養護学校になって、学校全体の教育課程の編成方針は、生活(=学習)構築の計画的過程、児童生徒と社会からの要求に立脚、「実践者」の育成を志向、生涯教育の一環、発達の適時性、長期展望から短期のみとおし、日課表は生活のリズム、教育実習校に対応できる教育課程とすることであった。このことは、図1の「開校当時の教育課程の編成過程」でくわしくみることができる。しかし、この図1は1980(昭和55)年度の学校要覧から省略されている。学習形態については、「総合学習」を「生活総合学習」「作業総合学習」「題材学習」「特別活動」「養護・訓練」と分肢した形態で設定している。そして、特徴的なのが「生活総合学習」を「単元によらない学習(日常生活学習)」と「単元による学習(生活単元学習)」とし、学習の展開方法によって分けて示している点である。さらに、「日常生活学習」は「話しあい、朝食、給食、当番、係活動」と「自由遊び・課題遊び」、「生活単元学習」は「生活的な内容を中心とする学習」と「作業的な内容を中心とする学習(小・中学部)」、「作業総合学習」は「生活的作業(中・高等部)」と「生産的作業(中・高等部)」と分けている点の特徴である。「自由遊び・課題遊び」は「日常生活学習」に位置づけているが、学習指導要領解説書に「遊び」が登場する前から位置づけられていることにも注目したい。また、作業学習について「生活的作業(中・高等部)」と「生産的作業(中・高等部)」と分けているが、「生活的作業」は主に中学部、「生産的作業」は主に高等部に位置づけた実践を展開した。

開校3年目からの「子どもの発達を促す指導」をめざした教育課程編成では、学校教育目標の設定と児童生徒の生育歴や学習に関する「累積カード」、児童生徒の実態把握と学習活動の再編成から発達課題と指導の手だてを整理した「発達の段階と指導の手だての表」、「教育課程の関連図と学習形態等の割合」を示す図(図3)が作成された。この「教育課程の関連図と学習形態等の割合」(図3)には、作業総合学習のなかで、「生活的作業」は主に中学部、「生産的作業」は主に高等部に位置づけたことは明記されず、その後不明確になっていったと考える。しかし、この関連図には、学習形態が小・中・高等部と分化統合していく変化がとらえやすく、各学習形態ごとの学習集団(グループ編成)も一緒に示されている点が画期的であり、教育課程を実施していく上での重要な点を示した図であると考えられる。この図は、1984(昭和59)年から学校要覧に掲載されている。

2 埼玉県特殊教育教育課程編成要領の影響

埼玉県では、主に知的障害の特殊学級の実践を基礎に、1962(昭和37)年度版「精神薄弱特殊学級における教育課程編成要領」(埼玉県教育委員会、1962)、1971(昭和46)年度版「精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き」(埼玉県教育委員会、1971)を作成してきた。教育課程編成の基本には、生活に根ざした総合学習を大事にし、「生活総合学習」「作業学習」「題材学習」を「学習形態」とした。この考え方は、1963(昭和38)年に養護学校学習指導要領が示される以前から、一貫した考え方をとっている。

ここまでは、附属小・中学校の特殊学級における教育課程編

成と一致する点が多かった。しかし、1979(昭和54)年の養護学校義務制の施行と学習指導要領の改訂を受けて、「埼玉県特殊教育教育課程編成要領盲学校、ろう学校及び養護学校小学部・中学部編」(埼玉県教育委員会、1980)では、学習指導要領の解説書で使っていた「領域・教科を合わせた指導」の「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」、それに「教科別・領域別指導」で教育課程を編成するように示された。第2分冊の特殊学級編では、これまでの埼玉県の教育課程の考え方を踏襲した形で展開され、学習指導要領で示された教育内容を「総合学習」として再編成する考え方で示している。

1979(昭和54)年の養護学校義務化後の教育課程編成については、埼玉県の特殊学級を中心として積み重ねてきたものを踏襲することができなかった(齋藤、2011)が、附属養護学校の教育課程編成については、その影響を受けることはなく、「総合学習」を基本とした教育課程を編成している。1980(昭和55)~1981(昭和56)年度に「埼玉県特殊教育教育課程編成要領(1)盲学校、ろう学校及び養護学校小学部・中学部編」(埼玉県教育委員会、1980)、「埼玉県特殊教育教育課程編成要領(3)盲学校、ろう学校及び養護学校高等部編」(埼玉県教育委員会、1981)が作成されたが、当初は、この編成要領の影響は受けずにいた。しかし、「作業総合学習」が「作業学習」の表記となったので、1981(昭和56)年の学校要覧の教育課程の関連図からは「総合」が取り除かれた。この当時は、研究協議会を埼玉県教育委員会と共催で行っていたので、埼玉県教育委員会としても混乱を避けようとしたのだと考えられる。

3 研究活動と教育課程編成

開校当時の全校での研究テーマ「子どもの発達を促す指導をめざして」において、実態把握の方法から学習活動・経験の組織化、教育課程編成の方法について取り組んだ結果、学校教育目標の設定、児童生徒の生育歴や学習に関する「累積カード」の作成、発達課題と指導の手だてを整理した「発達の段階と指導の手だての表」、そして、「教育課程の関連図と学習形態等の割合」を作成し、学校要覧にも反映させることができた。

その後も、これらの研究成果を教育実践に反映させながら、放送教育などの研究テーマに取り組んだが、入学してきた児童生徒の重度化・重複化への対応が必要になった。1989(平成元年)からの「子ども主体の学校生活づくりをめざして」という研究テーマでは、全校・各学部で学校行事(運動会・学習発表会)の意味づけの明確化、各学習形態の有機的関連を図る指導計画の作成、より有効な学級経営案や指導計画の作成手順についてとりあげ、単行本として出版することができた。しかし、教育課程全体の考え方を変えることはなかった。毎日の学校生活のリズムを整え、主体的に生活していくためには、各学部の子どもの実態にあった日課表を工夫していくこと、行事だけではなく学校生活全体をとおして有機的な関連を図っていくことの重要性は明確にすることができた。

1997(平成13)年から3年間は、「子どもが変わる授業づくり」を研究テーマに、一単元等の授業づくりに取り組んだ。そして、実際の授業づくりにおいては、子どもの実態把握と課題設定の工夫、指導計画と展開の工夫、環境設定の工夫、教材・教具の工夫、教師の働きかけの工夫、授業の記録及び評価の工夫という授業づくりの要素を導き出した。しかし、教育課程全

体について議論するまでには至らなかった。

研究活動と教育課程の編成という点から振り返ると、全校研究テーマとして学校全体の教育課程編成に取り組み、しだいに学校行事や日課表の検討、さらには授業づくりにせまってきた研究活動の流れが読み取れる。研究活動によって学校全体の教育課程編成がなされ、研究活動によって部分的な修正を行ってきたとみることできる。

授業レベルの研究活動をとおして、小学部では日常生活学習として行ってきた「走る・リズム運動」が題材学習（体育）に位置づけが変わったり、高等部では生活単元学習から題材学習（生活技術）が分岐したりと変化がみられた。しかし、学校全体の教育課程編成を検討するまでには至らなかった。研究活動をとおして、教育課程編成について全校で議論していくことが望まれる。

文献

- 喜田正美（1977）障害の重い子どもの学習指導やる気と創意と見とおしと。ミネルヴァ書房
- 西村章次（1973）障害の重い子どもたち。ミネルヴァ書房
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1975）研究集録4。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1976a）研究集録5。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1976b）埼玉大学教育学部附属養護学校における障害児教育10年の歩み1964～1974。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1977）研究集録6。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1978）研究集録7。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1979）研究集録8。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1987）研究集録15。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1989～1991）研究集録18～20。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1992～1994）研究集録21～23。
- 埼玉大学教育学部附属養護学校（1996～1998）研究集録25～27。
- 埼玉県教育委員会（1962）精神薄弱特殊学級における教育課程編成要領。
- 埼玉県教育委員会（1971）精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き。
- 埼玉県教育委員会（1980）埼玉県特殊教育教育課程編成要領（1）盲学校、ろう学校及び養護学校小学部・中学部編。
- 埼玉県教育委員会（1981）埼玉県特殊教育教育課程編成要領（3）盲学校、ろう学校及び養護学校高等部編。
- 齋藤一雄（2011）埼玉県における養護学校義務制前後の知的障害教育課程の編成。上越教育大学特別支援教育実践センター紀要。18, 1-8。

論文

最重度の障害のある子どもの学習活動に関する覚え書き —位置弁別延期反応状況における一義的連携化に関する実践事例による予備的考察—

土谷 良巳*

最重度の障害のある子どもが取り組む教育的活動として、子どもの「分かること」「できること」の先にはどのような学習が設定されるのか、あるいは「分かること」「できること」を繋ぐ活動を作ることができるのか。本論はこの問題に接近することを目的として、いくつかの論点を整理するとともに、実践事例にもとづいて予備的考察をおこなった。まず最重度の障害について、重度の知的障害を伴う超重症児、あるいは準超重症児と規定した。次いで、動物を対象とした知的活動に関する心理学研究の系譜を手がかりに、延期反応状況、見本合わせ状況における課題に取り組むうえでは、中継ぎ過程において生体自身による非一義的連携状況の一義的連携化の作業が欠かせないことを検討した。その上で、最重度の障害のあるひとりの児童に対して、学校教育の場で取り組まれた位置弁別延期反応状況での課題とその学習活動を概観することによって、「人間らしい行動」(梅津, 1964)に関する学習活動の意義を述べた。

キー・ワード：最重度の障害、学習活動、中継ぎ過程、延期反応、見本合わせ

1 はじめに

ここでいう最重度の障害とはBrown and Lehr (1989) の言うmost profound disabilityとする。Brown and Lehr (1989) によれば米国においては、1980年代から障害のある子どもの早期教育の場で教師たちが新たに出会うようになった子どもたちであるという。1980年代には医療の進歩によって、それまでは生後間もないうちに亡くなっていた重度の障害のある子どもたちが、3歳を過ぎる年齢まで生活することが可能となり、早期教育の対象となってきたことが背景にあるという。

その特徴について、Brown and Lehr (1989) は以下のように整理している。

①覚醒レベルが低い

これは認知機能の困難として捉えられており、環境における諸処の変化、刺激、周囲のひとへの反応が極めて限定的であることである。

②反応レパートリーがごく限られている

これは身体的困難であり、随意的な運動はあったとしても極めて乏しく、微細であるとされている。

③コミュニケーション・システムがみられない

人間であれば本能的ともいえるひととコミュニケーションをするという基本的欲求すら欠けているとする。しかし、どのように障害が重くても人間としての根源的なコミュニケーションへの欲求はあるはずであり、むしろ係わり手がこの子どもたちのわずかな表出を捉え、そこからコミュニケーションをとろうとすることができていないのではないかという論のように、係わり手の側の問題であると指摘されることがあるとの記述も併記している。

④医療的に複雑で困難な状態にある。

発作、水分と栄養の摂取、呼吸管理、筋緊張の異常等々いう

までもなく、常時濃厚な医療的ケアが必要となる重篤な障害の状態であることを述べている。

以上の観点を整理すれば、Brown and Lehr (1989) の言うmost profound disabilityとは、わが国でいえば重度の知的障害を伴う超重症児、あるいは準超重症児の概念が該当すると考えられる。

本論において対象となるVruiはこの実践研究開始時(小学校3年生)において、以下のような状態であった。主たる疾患は脳性麻痺であり、手足に著しい関節の拘縮がみられる。寝返りはできず日常はほとんど仰臥位で過ごす。常時喘鳴があり、頻回に痰の吸引と気道の確保が必要である。水分補給はきわめて困難で、ミリリットル単位での管理が欠かせない。行動的には覚醒レベルは高く、周囲の明暗、声かけ、音や風の変化を捉え、笑みをみせるが、われわれが目視によって確認できるVruiの行動表出は、眼球運動、表情の変化、頸部から頭部にかけての僅かな回旋と呼吸状態(その主なものは喘鳴である)に限られている。

このように最重度の障害のある子どもにとっての学習活動はいかなる背景のもとに検討され、どのようにして成立するのであろうか。その実践的取り組みの一端を記すことで、今後の展開に資する予備的考察を行うことを目的とする¹⁾。

2 「分かること」と弁別課題

最重度の障害のある子どもの学習活動に接近するにあたって、本論ではいわゆる「分かること」をとりあげる。この「分かること」を、まずは心理学における弁別と同定の概念で言い換えることにする。

ここでいう弁別とは、事象Pと事象Qに関して条件 σ において $P \neq Q (c:\sigma)$ とみなす行動が生起することと定義する。同様に同定とは、条件 δ において $P=Q (c:\delta)$ とみなす行動が生起することとする。たとえば砂糖と塩という2つの事象を

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

提示された際に、味という条件に関しては砂糖≠塩（一方は甘く、他方は塩辛く違う味である）とされれば弁別という分かり方が成立しているとする。同様に色という条件において砂糖=塩（ともに白い）とみなせば、同定という分かり方が成立しているとする。

心理学の学習実験でたびたび取り上げられてきた弁別学習や孤立項選択学習は弁別優位の学習といえる。このような学習事態として、ネズミを対象にしてヤーキースとワトソンによって取り組まれた走路法による明暗弁別や縦横の線分に関する弁別、あるいは同様にネズミを対象にしたラシュレイによる跳躍台による幾何図形の弁別や孤立項選択課題等の報告（佐々木, 1975; 篠田, 1975a）がなされている。また分類課題は弁別を下敷きにした同定優位の課題であるといえる。障害のある子どもの学習においてもよく採用される見本合わせ状況（篠田, 1975a）は、選択項間では弁別が優位に、見本項と選択項相互においては同定が優位となるというように、弁別と同定が二層的に成り立つことが必要な状況であるといえる。

これまでの心理学における動物実験の系譜（八木, 1975）を参照すれば、動物の知的活動の系統発生を明らかにするために、弁別優位の学習事態としての弁別課題、孤立項選択課題、条件性弁別課題等からより高次な学習事態としての見本合わせ状況における学習態度の習得等の学習実験が取り組まれてきている。これらの課題のいくつかは人間を対象にした知能テストにおいても採用されている（例えば、WISC知能検査）ことから、それらは知的活動を測る尺度を構成する上で有効であると見なされているといえる。

3 中継ぎ過程の働き

生体系Oにおいて発現する行動は生体Oに入力された生体内系、外系を信号源とする諸信号の処理・配合特性（信号系変換操作過程）を経て行動として出力される（梅津1976）とすれば、見本合わせ状況においては（入力と出力を）中継ぎする過程として何らかの信号変換操作過程が仮設されることになる。

その一例として、いわゆる「色形問題」（図1参照）を取り上げる。色形問題とは、図1に示したように、例えば幾何図形（例えば円と正三角形）と色（例えば赤色と黒色）の2要因から選択項が構成される状況において、被験者に提示するひとつの状況として、見本項を「赤の正三角形」とし、選択項として「赤の円」と「黒の正三角形」とする状況を作る。この状況において見本と同じとして選択したものが「赤の円」であれば色優位の選択をしたとし、「黒の正三角形」であれば形優位の選択をしたとみなすのである。

ところで、この見本合わせ状況においてはいずれの被験者に対しても図1に示した刺激配置は一定であるにもかかわらず、反応としての選択項を選択する行動が被験者によって異なっていることが示されている（内山, 1977）が、この異なる選択行動をもたらした背景として、入力（図1に示した刺激配置）と出力（選択項の選択行動）を中継ぎする過程における信号変換操作過程の差異（図2）によると仮設することができる（梅津、私信）。

またBlough（1951）はハトを対象にして延期見本合わせ状況における実験を報告している。すなわち選択項にあたるのはA、B二種の光刺激である。Aは一定の明るさが変わらない定常光でありBはチラチラするチラツキ光である。見本項としての光はAかBのいずれかが1秒間ともる。それが消えてから選択項の位置にA、Bの光がともる。4羽のハトに実験が行われたが、そのうちの2羽は見本合わせの結果が十分に到達された結果を示した。そのうちの1羽は回数を重ねたあとに、延期時間が1、2.5、5、10秒で、いずれの場合も正答率が90%以上となった。そのときのハトのふるまい方をみると、見本にA（定常光）がつくと、頭を見本の近くによせてそのあたりを忙しくつつく動作をくりかえし、見本が消えて延期時間の後に選択項の位置にAとBの光がつくまでこの動作を続け、やがて選択項のうちA光のついている方をつつき、その結果少量の食物があたえられることになった。同様に、見本項がB（チラツキ光）であった場合は、それに対しておこるハトの動作は頭を後ろにそらしてゆっくりと前後にふるものであり、見本のB光が消えている間にもこの動作を維持して、延期時間が終了してから選択項の位置にAとBの光がつくとBの光がついている方をつつくというものであった。

梅津（1967）はこのハトが現したAとBの2種の光に対応して分化した2種の行動（A：定常光に対しては忙しくつつく動作、B：チラツキ光に対しては頭を後ろにそらしてゆっくりと前後にふる動作）が延期状況において自発されるさまを、図3

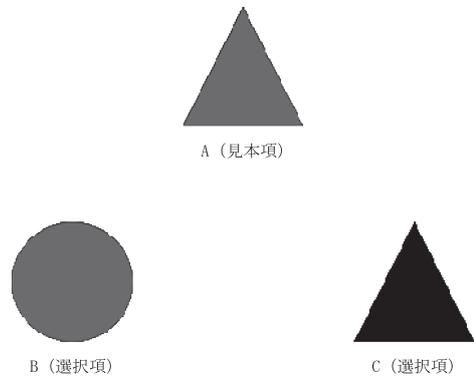


図1 色形問題の見本合わせ

	<形要因の信号変換操作過程>	<色要因の信号変換操作過程>
(1) 分解変換	A → l ₁ , l ₂ , l ₃ , ... C → l ₄ , l ₅ , l ₆ , ...	A → c ₁ , ... B → c ₂ , ...
(2) 概括変換	A → (t ₁ ⊃ l ₁ , l ₂ , l ₃) • eA C → (t ₂ ⊃ l ₄ , l ₅ , l ₆) • eC	
(3) 抽出変換	A → (t ₁ ⊃ l ₁ , l ₂ , l ₃) • eA → t ₁ C → (t ₂ ⊃ l ₄ , l ₅ , l ₆) • eC → t ₂	A → c ₁ , ... → c ₁ B → c ₂ , ... → c ₂
(4) 代替変換	(t ₁ ≠ t ₂) → (A ≠ C)	(c ₁ ≠ c ₂) → (A ≠ B)
終結状況	A = C (A ≠ B)	A = B (A ≠ C)

* ここで、l₁・...・l_nはA、Cが他の部分に対する境界部分、eA、eCはその他の属性、t₁はl₁, l₂, l₃を含む閉合特性、t₂はl₄, l₅, l₆を含む閉合特性、c₁、c₂は色属性

図2 色形問題と信号変換操作過程（梅津、私信）

に示した信号変換操作過程として仮設している。

梅津（1967）は上述のBlough（1951）の実験と関連づけて、特定の刺激に対して特定の動作をすれば、あるいは特定の状況で特定の動作をすれば「毎回かならず」食物が得られるという（確定的）一義的連携状況（同じ信号刺激、あるいは同じ道具的な行動が食物の出現と確定的な繋がりがあ）がある一方で、空間的延期反応状況や見本合わせ状況は、（食物の置かれた位置が毎回変化することや提示された見本に対応させて選択項を選択する必要があることから）複数の一義的連携状況あるいは非一義的連携状況と呼ぶことができるとしている。そして、このような非一義的連携状況を一義的連携化するには、入力（刺激布置）と出力（行動）を中継する過程として仮設される信号変換操作過程において、生体O自らにより自発される何らかの自己発信・自己受信を伴う自己調整過程が組み込まれるとする。したがって、非一義的連携状況を一義的連携化する課題に取り組む生体の行動を詳細に観察することにより、われわれはそこに記憶や思考といった知的活動（ケーラー、1962）と関連する行動表出を見いだすことができるのである。

本論においては、きわめて障害の重い子どもであっても何らかの知的活動を営んでいるという仮定に立つ。そして本論においては、どのような状況を設定して子どもの行動を観察すれば、きわめて障害の重い子どもの知的活動に関連していると見なすことのできる行動的表出を見いだすことができるかという課題にも接近することとする。

P1	P0	P2						
A	A	B						
B	A	A						
A	B	B						
B	B	A						

I	II	III	IV	V
P0		P1 P2	P1 P2	P1 P2
A	α α	A α B	A α	A App
A	α α	B α A	α A	App A
B	β β	A β B	β B	App B
B	β β	B β A	B β	B App

註：Po、P1、P2は定まった位置、Poに見本項としてA光かB光が点灯する
 A：定常光
 B：チラツキ光
 α：つつく動作
 β：のけぞる動作
 App：AまたはBの光のあたりをつつく接近行動
 I：Poの場所に見本光が現れる時期
 II：延期時間、αまたはβが繰り返される
 III：P1、P2に光がともった時期（以下、A、Bの光がつきつづける）
 IV：αまたはβがそれぞれA、Bの光の付いているところに集中する
 V：接近行動（つつく行動）が生起するところに集中する

図3 中継ぎ過程における信号変換操作過程（梅津，1967）

4 Vruいの「分かること」と「できること」

たとえばVruいは光-視受容系において、瞬目反射を超えて明暗を弁別して分化した行動（たとえばカーテンが引かれて部屋が暗くなると神妙な顔つきを表し、カーテンを開けて明るくなると笑みをみせせるなど）を起こすことができることが、小学校3年生の12月頃に明らかになった。これらの行動は事象（明暗の変化）を弁別しそれぞれの事象に対応して分化した行動といえ、周囲の係わり手は「明暗が分かる」というように理解することになる。そしてVruいは、5年生の頃からライトの明かりをみる活動に取り組むことになり、やがて赤色のライトをじっとみることが明らかになった。

また、AAC（拡大代替コミュニケーション）関連の機器あるいはアシスティブ・テクノロジーの活用が拡大するとともに、スイッチを入れライトを点滅させる行動ができるようになった重度の障害のある子どもは、けっしてめずしいことではなくなってきた。Vruいもそのひとりである。5年生の2月には、頸部から頭部にかけての身体部位を動かす動作で、頬のあたりに置かれたスイッチを押して、ライトを点灯させることができるようになった。また眼前で赤色のライトの位置を変えると頸部を回して追視するようになり、さらには頸部から頭部にかけての身体部位を動かす動作により左右の位置にかかわらずライトをつけるために頬でスイッチを押すことをするようになった。

その行動が自発するのであれば、Vruいはスイッチ操作とライトの点滅との随伴関係ないしは因果関係を理解したのであり、スイッチを入れライトを点灯させる（あるいはスイッチを切りライトの照明を消す。）スキルを学習したともいえる。さらに、スイッチ操作によってライトを点滅させることができるようになった子どもが、部屋が暗くなると自らスイッチに手を伸ばしてライトを点灯させるならば、部屋の明暗という事象（分化）とライトを点滅させるという行動（分化）を対応させ、自発したのであり、それを「目的と手段との関係を理解した行動（部屋が暗くなったのでライトを点灯させて明るくする、あるいは部屋が明るいのでスイッチを切って照明を消す。）」ということもできる。

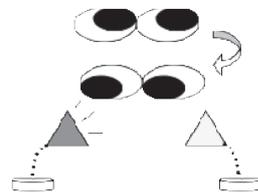


図4 赤い色のライトをじっと見つめる（作成：武田昌子氏）

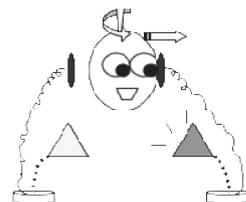


図5 頬でスイッチを押して赤色のライトを点灯させる（作成：武田昌子氏）

では、ライトの点滅（明暗）を弁別し、スイッチを入れてライトを点滅させることができるようになったVruiにとって、その「分かること」と「できること」を活用する知的活動とはいかなるものとなるのであるのだろうか。

5 学習活動：Vruiに設定した状況とその取り組み

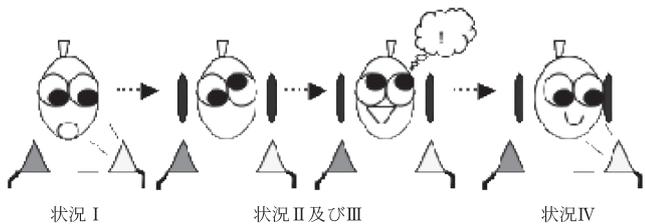
われわれがVruiに設定した状況は次のようである（図6参照）。すなわち、一對のライトがVruiの側方（左前方と右前方）にそれぞれあり、Vruiの眼前で点滅する。またVruiの顔の左右にはスイッチが設置されていて、頸部を回すことで頬によってスイッチを入れることができる。室内は暗くなっており、Vruiは係わり手によって抱かれている。

手続きは以下の通りである。

- ①まずVruiは頬が左右のスイッチに同時に触れることで、左右両方の頬の位置にスイッチがあることを確認する。
- ②次に眼前で左右のライトのいずれかが1秒間点灯し、消える（延期時間）
- ③係わり手は「さっきついた方のライトをスイッチでつけてください」という
- ④Vruiは頸部を回すことで、頬の近くにある一方のスイッチを頬で押し、ライトを点灯させる

この状況では、Vruiはライトが点灯した左右いずれかの位置に対応させて、延期時間にはその位置を保持し、延期の後に頸部を回して対応する位置のスイッチを頬で押して、（同じ）ライトを再び点灯させることが課題となっている。

この課題に対するVruiの取り組みは、5年生の3月から6年生の10月までの7か月の間に、Vruiの体調が安定していること、個別的な係わり合いが持てることを条件にして、19セッション続けられ、すべてのセッションはビデオ録画された。6年生の夏休み明けには、延期時間後に押す左右のスイッチを間違えることもほとんどなくなった。すなわち、Vruiは図6に示したライトの点滅を信号刺激にした空間的（位置弁別）延期反応状況において、その非一義的連繫状況を一義的連繫化することをなしたといえる。ここでは、Vruiがこの活動に組み始めた頃の様子を抽出することによって、非一義的連繫状況を一義的連繫化する過程でみられたVruiの行動について、係わり手による日誌的記録からその概要を記述するととどめる。



状況Ⅰ 右か左のライトの一方（この図では左）が点灯しその明かりを捕らえる
 状況Ⅱ ライトが消える（延期状況）
 状況Ⅲ 「同じ方のライトを点けて」と依頼される
 状況Ⅳ（ここでは左の）スイッチを頬で押してライトを点灯させる

図6 Vruiが取り組んだ課題（作成：武田昌子氏）

経過①暗室でスイッチを使い、ライトを付ける活動を始めた（小5、12月）

- ・Vruiは体調を崩して以来、抱っこが一番安定して活動できる姿勢であるとわかった
- ・いろいろ試してみると、頭、顔、首、口が一番動かしやすいようだ
- ・頬に当たるスイッチを押すと、ライトを点灯させることができるとうかっていると感じる

経過②ライトを使ってスイッチの押し分けを始めた（小5、3月、セッション2）

- ・スイッチを押せばライトが点灯することは分かっていることが確認できた
- ・点灯したライトの方に視線を向けて見ることが確実にになった
- ・首の動かし方（スイッチの押し方）はまだ緩慢である
- ・延期時間の際に考えているような表情をするが、誤答もあり安定しない
- ・延期時間の際に考えているような、迷っているような表情がはっきりしてくる。当たりのスイッチを押す前に笑う
- ・黄色と赤色のライトを提示しているが、赤い光の方をよく見つめる、スイッチを押し続ける、押す力が強い、押す回数が多い、笑い方が違うというように、赤色の光りが気に入っているようである
- ・黄色と赤のライトの左右位置を置き換えてみると、首を動かして追視した

経過③スイッチを押し分ける際にVruiの行動に変化が現れる（小6、5月：セッション3）

- ・間違えた後にみずから正しい位置のスイッチを押しなおし、口を開けて笑う
- ・正解した後、もう一方のスイッチを2回押し、さらにもう一度正解のスイッチを押した。確かめていたようにおもえる。
- ・右を向いてスイッチを押す動きがはっきりとしてくる
- ・延期時間の後でスイッチを押す前に、様々な表情をみせるようになったが、「ほくそ笑む」、「ニカッと笑う」、「ゆとりで笑う」、「爆笑する」ようである

経過④スイッチを押し分ける際にさらに変化が現れる（小6、5月：セッション4）

- ・課題の最中の様子を係わり手は、「ちょっとわかって来て、はしゃいでいるみたい」である、と捉える
- ・スイッチ押しを間違えた後、考えているような表情をみせた
- ・右を向いてスイッチを押す際に、右を向く前に口を縦に大きく開ける動きが続けて出る。係わり手は「Vruiが見つけたやり方か」と捉える。
- ・左のスイッチを押す状況を4回続けた後、右に変えたら間違えた。間違えたことが分かるとう大笑いする。

経過⑤スイッチを押し分ける際にさらに変化が現れる（小6、5月：セッション5）

- ・痰がたくさん絡んで咳き込んでいたが、徐々にスイッチの方に集中していった

- ・今日は笑うのではなくて、大きなため息のような声を出してからスイッチを押した
- ・スイッチに触れた状態のまま、押さずに静止する様子がみられた。係わり手は「スイッチの触覚を確かめていたのか」と捉える。スイッチの触覚の手がかりを左右同じにしたのは前回からだったが、前は静止した様子ではなかった。

以上の記述が示すように、Vruiはこの空間的（位置弁別）延期反応状況において、左右の頬でスイッチを押す動きを身につけ、その動作は安定し確実なものになっていった。また、スイッチを押す前の様々な表情、あるいは考えているような表情や、押し間違えた後にみせる笑い、ため息といった表出は、Vruiがこの状況に適合した行動がどのようなものであるかを理解していくプロセスを示していると捉えられる。さらに注目する行動として、経過④にあるように、「右を向いてスイッチを押す際に、右を向く前に口を縦に大きく開ける動きが続けて出る。」がある。この行動について係わり手は「Vruiが見つけたやり方であろうか」と捉えているが、Blough (1951) の実験において一羽の鳩が示した行動 α あるいは行動 β に該当する行動を微弱ながらも自発したものといえるか、慎重な検討を要する行動である。このVruiが表出した一連の行動は、この空間的（位置弁別）延期反応状況において、その非一義的連携状況を一義的連携化する中継ぎ過程において調整された行動が発現されたものであるといえるのではないだろうか。

6 むすび

Vruiが取り組んだ活動は、空間的（位置弁別）延期反応状況において、非一義的連携状況を一義的連携化するものであったが、それは、外界の刺激配置が変化する状況（左右いずれかの位置のライトがランダムに点灯する。）において、その変化に対応して分化させた行動（左右のライトの位置を弁別して、点灯したライトの位置に対応させて左右の頬でスイッチを押し分ける。）を発現させることによって、状況を確定的なものにするものであった。このことは、Vruiが変化する状況に適合させて行動を切り換えるという、まさに人間らしい行動（梅津, 1964）を係わり手とともに実現させたことであるともいえる。

極めて障害の重い子どもが取り組む学習において、「分かること」、「できること」を超えた学習を進めるとすれば、変化する状況に適合させて行動を切り換えるという学習事態を設定することであると、Vruiに対して係わり手が試みた実践は示している。変化する状況に適合するために、子どもが行動を切り換え、調整することこそ、生きる力そのものの表れといえるのではないであろうか。

注

- 1) Vruiさんが取り組んだ学習活動の係わり手は武田昌子氏（逗子市立逗子小学校）であった。この覚え書きをまとめるにあたっては、Vruiさんの保護者とVruiさんの係わり手であった武田昌子氏の承諾を得ていることを記すとともに、深謝の意を表します。

文献

- Blough, D. S. (1951) Delayed matching in the pigeon. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 2, 151-160.
- Brown, F. and Lehr, D. H. (1989) Who are students with the most profound disabilities? in Brown, F. and Lehr, D. H. *Persons with Profound Disabilities*, 10-12. Paulh Brookes.
- ケーラー, W.(宮孝一訳) (1962) 類人猿の知恵試験.岩波書店.
- 佐々木正伸 (1975) 弁別行動. 八木晃 (編) 動物実験 I (心理学研究法第5巻). 173-218. 東京大学出版会.
- 篠田彰 (1975a) 学習態度. 八木晃 (編) 動物実験 I (心理学研究法第5巻). 220-232. 東京大学出版会.
- 篠田彰 (1975b) 時間反応. 八木晃 (編) 動物実験 I (心理学研究法第5巻). 233-246. 東京大学出版会.
- 篠原彰一 (1975) 多様サイン学習. 八木晃 (編) 動物実験 I (心理学研究法第5巻). 247-263. 東京大学出版会.
- 内山慶子 (1977) 等価反応状況における色・形要因の優位変換について. *日本教育心理学会第19回総会発表論文集*, 866-867.
- 梅津八三 (1964) 映画：人間開発. 制作TBS.
- 梅津八三 (1967) 言語行動の系譜. 言語. (東京大学公開講座9). 東京大学出版会, 49-82.
- 梅津八三 (1976) 心理学的行動図. 重複障害教育研究所紀要, 創刊号.
- 八木晃 (編) (1975) 動物実験 I (心理学研究法第5巻). 東京大学出版会.

論文

語音聴取に及ぼす視覚的予告刺激の影響について —聴覚障害者を想定した基礎的検討—

小林 優子*

本研究では聴覚障害者の聞こえの状況を想定し、視覚情報による予告刺激が語音聴取能に与える影響を調べることを目的とした。聴覚障害者の聞こえの状況に近似させるため、刺激音に500Hz帯域でローパスフィルタをかけた3音節単語を用い、さらにマルチトーカーノイズを背景音として健聴者に提示した。また、視覚的な予告刺激として4条件を設定し、単に音の呈示を知らせる条件やターゲット音の呈示方向を示す条件などを設けた。その結果、4条件間での語音聴取の正答率に有意な差は見られず、視覚情報による予告刺激が与える語音聴取への影響は認められなかった。この理由として、予告刺激のモダリティの違いや実際の聴覚障害者を対象としていないことなどが考えられた。

キー・ワード：騒音下での語音聴取 予告刺激 視覚情報

I 問題と目的

聴こうとする音（ターゲット音）と背景音（ノイズ）が混在する状況でターゲットを聞き分けるためには、内耳や蝸牛神経系の周波数分解能や時間分解能などが影響する。そして、多くの聴覚障害者はこの内耳の機能不全が原因で聴力低下が生じているため、騒音下での語音聴取に特に困難を示すことになる。

しかし日常生活では静音環境は少なく、様々な音が同時に存在する状況が多い。特に学校などの集団場面では聞き取りたい音も背景音となる音も話声となることが多くなるため、聞き分けが困難になると推測される。

聴覚障害者の騒音下での聞き取りに影響を与える要因について、ターゲット音と背景音の音源の位置関係（Eramudugolla, McAnally, Martin, Irvine, & Mattingley, 2008）、話者のピッチパターンの違い（Mackersie, Prida, & Stiles, 2001）、予告刺激による注意喚起（神田・小淵・原島, 2012）などが先行研究で示唆されている。Eramudugolla et al (2008) の例では、ターゲット音と背景音の位置を遠ざけること（すなわち音の入射方向を離すこと）が有効と考えられるし、Mackersie et al (2001) の例ではターゲット音と背景音の音色を変えること（例えば、児童の話し声の中で大人の声を聴こうとするなど）が手立てとして考えられる。さらに、学校などの場面で一番取り入れやすい方法としては、神田・小淵・原島（2012）の予告刺激による注意喚起が考えられる。この研究では、健聴者に片側擬似難聴の状況を設け、マルチトーカーノイズを呈示した状況下でのトーンピップによる予告刺激が及ぼす単音節聴取への影響を調べた。その結果、予告刺激があることで正答率が向上し、主観的な聞き取りにくさも軽減することを示している。

このように注意喚起により聴覚障害者の語音聴取能が向上するか検証することは意義があると思われるが、この点について言及した先行研究はほとんど見られない。また、神田・小淵・原島（2012）の研究では背景音とターゲット音の位置が固定さ

れており、ターゲット音が呈示される方向（対象者後方）が明らかであった。そこで、本研究では、ターゲット音が呈示される方向を左右2方向のどちらか一方とし、より日常生活で起こりうる状況を設定することにした。

また先行研究における予告刺激とは、単に音の呈示を知らせるだけであったが、ターゲット音の呈示方向が変化する場合に、呈示方向も予告刺激に含まれていることが語音聴取に影響を及ぼすかどうか調べることも必要と考える。

そこで、本研究では健聴者を対象として、聴覚障害者の聞こえを想定した語音聴取状況を設定し、異なる視覚情報による予告刺激の提示条件によって、語音聴取能に影響が現れるか調べることを目的とした。

II 方法

1 課題および各条件設定

<聴覚障害者の聞こえを想定した状況>

聴覚障害者の聞こえを想定した条件として、聴覚障害者が高音域の聴力が低下することが多いことから、500Hz以上の周波数帯域にフィルターをかけた音声刺激を作成し、さらに背景音にマルチトーカーノイズが呈示される中で音声刺激の聴取を行うと課題を設定した。

<予告刺激提示条件>

視覚情報による予告刺激の呈示の条件を4条件設定した（図1参照）。1) 予告なし条件：音声刺激呈示前の予告刺激がない条件、2) 予告あり条件：音声刺激呈示前に画面中央に予告刺激（2cm四方の正方形）が表示される条件、3) 予告あり／方向ランダム条件（以下ランダム条件）：予告刺激が左右どちらかの方向に呈示される条件（音声刺激の呈示方向との一致率は50%）、4) 予告あり／方向一致条件（以下方向一致条件）：予告刺激の呈示方向と音声刺激の提示方向が一致している条件。さらに統制条件として、ノイズを提示しない条件（ノイズなし条件）も行った。

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

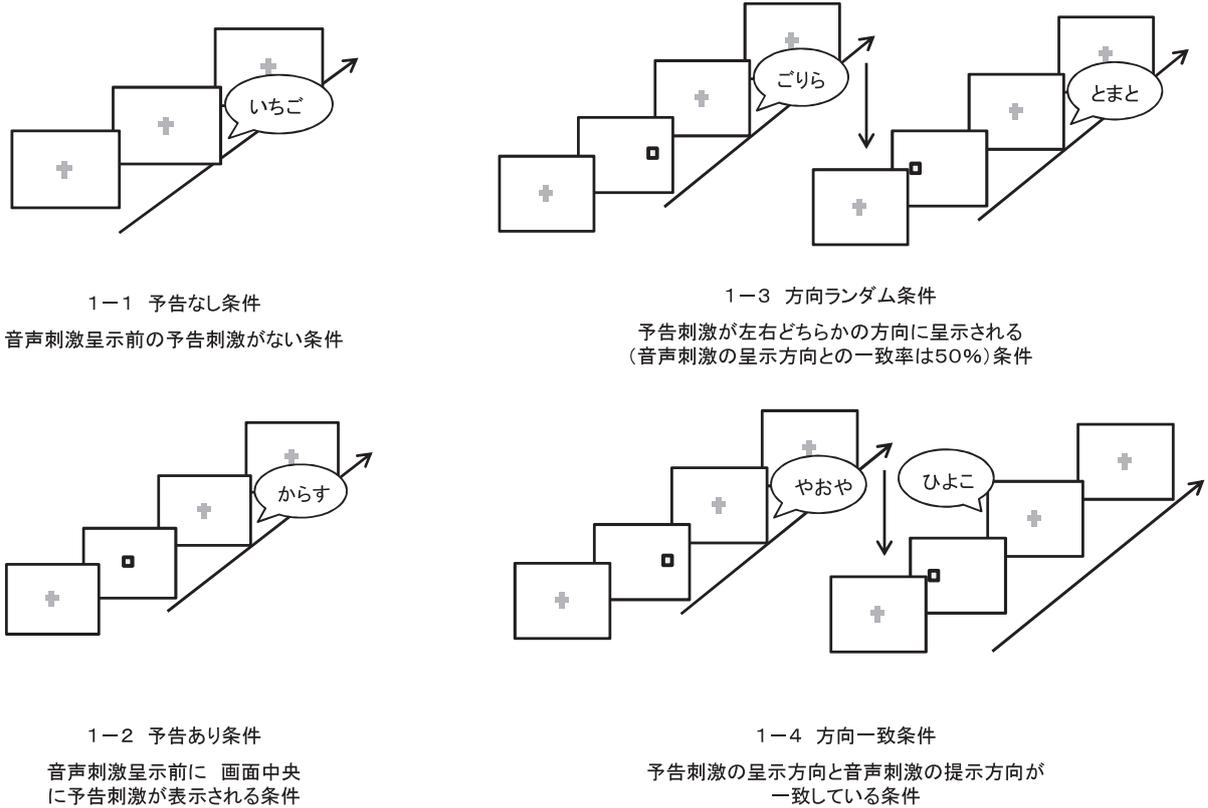


図1 各条件のパラダイム

2 対象者

健聴者10名(23歳~27歳:男性4名、女性6名)であった。全ての対象者において、125Hz、250Hz、500Hz、1000Hz、2000Hz、4000Hz、8000Hzの各周波数における聴力閾値が15dB以下であった。

3 刺激

音声刺激として、TK-補聴器適合検査用CDの幼児用3音節単語から20種類(あたま、いちご、うさぎ、からす、きつね、くるま、ごりら、すいか、せなか、たまご、つくえ、トマト、ねずみ、はなび、ピアノ、ひよこ、マイク、めがね、やおや、らくだ)を選出し、音声編集ソフト(Sound Engine、フリーソフト)により500Hz以上の周波数についてローパスフィルタをかけた。各条件につき、20語×2方向(左右)を無作為に提示し計40試行を行った。

4 場所・装置

実験場所は、上越教育大学特別支援教育実践研究センター内の防音室で行った。装置の配置図を図2に示す。対象者正面に40.6cm×30.5cmの液晶モニターを頭部中心から約60cmの場所に設置し、その横に頭部中心から70cm、正中線から左右30°の位置に刺激提示用のスピーカーを置いた。また、ノイズ提示用のスピーカーを、液晶モニターの後方40cmの位置に置いた。液晶モニターとスピーカーはノートパソコンに接続し、音の提示および画面の切り替えの操作を検査者(筆者)が行った。また、ノイズ提示用スピーカーはオーディオメーター(RION, AA-76)に接続し音圧の調整を行った。

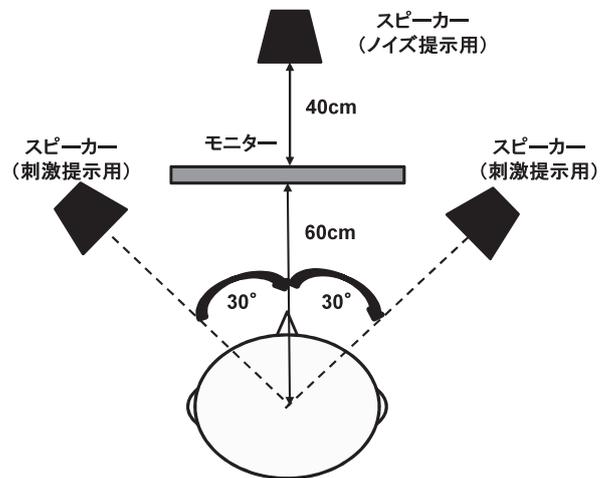


図2 実験装置の配置図

5 手続き

まず検査者(筆者)が課題の説明を行い、左右どちらかのスピーカーから単語が呈示されるので、単語が提示された方向と、どのように聞こえたかを口頭で答えるよう指示した。また、常にディスプレイ中央に呈示される十字を注視するよう求めた。予告あり条件では音声呈示される前に四角い模様が中央に現れること、ランダム条件では音声呈示される前に四角い模様が左右どちらかに提示されるが、音声呈示される方向とは必ずしも一致しないこと、方向一致条件では、四角い模様

が提示された方向から音声提示されることを、各条件での課題開始前に伝えた。なお、5つの各条件を実施する順番は無作為に変更した。

6 分析方法

対象者が答えた単語名と呈示刺激が一致した場合を正答とし、条件ごとの正答率を算出した。また、呈示方向の識別についても同様に正答率を算出した。

III 結果

図3に各対象者の5条件における正答率の推移と呈示方向の識別の正答率を示した。なお、呈示方向の識別については、全ての対象者においていずれの条件においても100%の正答率であった。

また、各条件の正答率について分散分析を行ったところ、条件間による正答率に有意な効果が見られた ($F(4,36) = 27.42, p < .01$)。一方、LSD法による多重比較を行ったところ、ノイズなし条件と他の4条件間の差は認められたが、予告なし・予告あり・方向ランダム・方向一致の4条件間の差は認められなかった ($MSe = 12.42, p < .05$)。

IV 考察

本研究の結果から、異なる視覚情報の提示条件による語音聴取への影響は認められなかった。対象者の内省報告によると、「聞き取ることに注意を向けたかったため、ディスプレイが変化しないほうが集中しやすかった」「(ターゲット音が)呈示される方向が示されても、それほど聞きやすさに影響はなかった」という回答が見られた。本研究では、神田・小淵・原島(2012)のように、耳栓などを使用して擬似的な難聴の条件を設定しなかったことで、音以外の情報を活用するよりも聞き取ることに神経を集中したために、異なった結果になったと考えられる。

一方、左右識別については全対象者がすべての試行で正答となっており、位置情報の呈示による効果が少なくなった可能性がある。聴覚障害者の場合は音の方向識別が健聴者に比べ困難であり、視覚情報が音源の位置を特定するのに役立つという報告(小林・原島・吉岡・堅田, 2012)もあることから、聴覚障害者で同様の手続きをとった場合にはまた結果が異なる可能性もある。

その他、ターゲット音と予告刺激のモダリティの違い(聴覚情報と視覚情報)や視覚刺激の呈示位置が本研究の結果に

影響したことも推測される。Radeau (1992)は、音と視覚刺激の呈示パターンの近似性(音のリズムと光の点滅が同期するなど)が、音源方向の識別に影響すると述べている。また、Teder-Sälejärvi, Münte, Sperlich, and Hillyard (1999)は、音と光刺激が左右異なる方向に同時に提示させる条件を設定し、音に注意を向けるグループと光に注意を向けるグループに分けてそれぞれの事象関連電位を測定したところ、両者とも注意を向けたモダリティ以外の刺激に対する反応に影響が現れたことを報告している。また、音に注意を向けたグループは、音と光の呈示方向が同じ条件と比較すると、脳波の振幅が小さくなったこと、つまり反応が弱くなったことも述べている。このことから、異なる様相の刺激を同時に提示し、かつ刺激の内容が一致しない場合には、刺激への反応を弱めてしまうことが考えられる。本研究では視覚情報を予告刺激として提示したが、音で提示した場合はまた異なる結果が導かれることも予想される。

今後は予告刺激を聴覚情報に変えることや、対象者を擬似難聴状態に設定すること、また実際に聴覚障害者でどのような反応が得られるか検証する必要がある。

文献

- Eramudugolla, R, McAnally K.I., Martin, R.L., Irvine, D.R., and Mattingley, J.B. (2008) The role of spatial location in auditory search. *Hearing Research*, 238, 139-146.
- 神田佳住・小淵千絵・原島恒夫 (2012) 片側擬似難聴における騒音下の単音節聴取能と注意喚起の効果について. *聴覚言語障害*, 40(2), 53-59.
- 小林優子・原島恒夫・吉岡博英・堅田明義 (2012) 聴覚障害者の音源定位における頭部回旋運動と視覚情報の活用について－片側補聴者を対象として－. *上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要*, 19, 41-44.
- Mackersie, C. L., Prida, T.L., and Stiles, D. (2001) The role of sequential stream segregation and frequency selectivity in the perception of simultaneous sentences by listeners with sensorineural hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 19-28.
- Radeau, M. (1992) Cognitive impenetrability in audio-visual interaction. Alegria, J., Holender, D., JuncadeMorais, J. and Radeau, M. (Eds) *Analytic Approaches to Human Cognition*. North-Holland, Amsterdam. 41-55.
- Teder-Sälejärvi, W.A., Münte, T.F., Sperlich, F., and Hill yard, S.A. (1999) Intra-modal and cross-modal spatial attention to auditory and visual stimuli. An event-related brain potential study. *Cognitive Brain Research*, 8, 327-343.

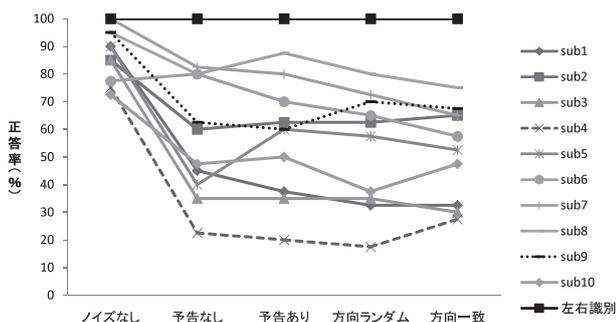


図3 各対象者の正答率

地域の情報

上越きこえの相談室の発足から現在の活動について¹⁾

前田 智子*・磯部 則子*・加藤 哲則**・小林 優子**・我妻 敏博**

1 新生児聴覚スクリーニングの始まり

平成12年頃から新潟県内の産婦人科でもAABR（自動調整脳幹反応検査）OAE（耳音響放射）等の機器により新生児聴覚スクリーニング検査が始まった。

この検査により聴覚障害を取り巻く環境も大きく変化する。新生児段階で難聴を発見し、早期教育につなげることができることはもちろんだが、それまでは言葉の遅れを主訴とする段階まで発見されにくかった中等度難聴、小学校入学まで見落とされるような軽度難聴、または片耳難聴などが発見されるようになった。これにより、聾学校の相談機関としての役割、地域のセンター的機能の発揮が益々求められるようになった。

2 長岡子どものきこえ相談室

新生児聴覚スクリーニングの始まりと呼応するように、平成14年に長岡聾学校（以下聾学校）教育相談部（現支援センター部）の中に新しく「子どものきこえ相談室」を立ち上げた。

長岡聾学校はそれまでも0歳児からの難聴児に対して教育相談を行っていたが、病院などの関係各機関に周知されていないため当施設への紹介が遅れたり、また健診の際の見落とし、難聴の発見の遅れなどの例があった。また、教育機関である聾学校を紹介されても、保護者自身が「聾学校」という名前への抵抗感からなかなか足が向かないという実態もあった。

そこで聾学校としてはまず関係諸機関との連携や保健所の訪問、保健師研修会での講演などによる啓発活動に力を注ぎ、理解と協力を得るように活動した。また、対外的には「聾学校」ではなく、「子どものきこえ相談室」という名前を使うことにした。

3 「上越市子どものきこえ相談室」発足までの経緯

平成14年度末に上越市にある新潟労災病院の医師より、「新生児聴覚スクリーニングを始めるにあたり、もし聴覚障害児が発見された後の教育的支援の場として当校の「子どものきこえ相談室（以下きこえの相談室）」との連携を考えている。実績や業務内容について知りたい。」との話があった。そこで、労災病院を訪れ、当校の教育相談業務と乳幼児教室、幼稚部の教育についての説明をした。その際に、「上越地区にもきこえの相談ができる機関が必要」という話になり、医療サイドからも上越市の福祉課に話を通して頂いた。その後、上越市からの依頼もあり、当校の「子どものきこえ相談室」から月1回職員を派遣することを校長が了承し、上越市での相談業務がスタートした。

4 上越教育大学、上越市との連携

上越市での教育相談は毎月第二木曜日に決まり、上越市保健センターの発達相談室に申し込みをした保護者に対し、きこえの相談に乗ることになった。しかし、上越市保健センターには聴力測定をしたり、音への反応を観察したりするための機器（オーディオメータ）はなかったため、上越教育大学障害児教育実践センター（現特別支援教育実践センター）のものを借りることを考え、上越市の職員と共に上越教育大学の我妻敏博教授を訪問し、相談業務の趣旨を説明してお願いしたところ、快諾していただき聴力検査室の使用が可能になった。

以後、上越教育大、上越市、聾学校の三者がそれぞれ「施設設備提供」「相談員の派遣や聴力測定、補聴器フィッティングを含めた保護者への継続支援」「相談受付や事務手続き及び地元での保護者支援」というように役割分担をして相談業務をすすめるようになった。

5 相談業務内容

きこえ相談の手順としては、上越市の乳幼児健康診断の様子を見て、保健師の方で不安があると感じたときには保護者に相談を勧めることもあるが、言葉の発達やきこえに不安を感じている保護者自身が「子どもの発達相談室」に申し込むことが原則になっている。開室当初は上越市の保健センターで相談を受け、必要があると判断した場合はその翌月に聴力測定を実施するようにしていた。しかし、聴力測定を希望する保護者が多いことから、すぐに実践センターで聞き取りと相談、聴力測定を行うようになった。一般的な相談の流れは、①生育歴などの聞き取り②子どもの遊びの様子の観察③聴力測定④補聴器フィッティング⑤結果説明であった。

早期発見に貢献できるというねらいで始まったきこえの相談室だったが、新生児聴覚スクリーニングの普及が遅れており、申込者のほとんどは発達相談室に来ている言葉の遅れを主訴としている子どもたちだった。そのため、1歳前の難聴児の相談はほとんどなかった。また、他の障害をもっている子の場合、きこえの相談がきっかけで療育相談に結びつけられる例も多かった。ただし、滲出性中耳炎や耳垢による難聴の発見には貢献できたようである。

6 上越地域難聴児サポートシステム会議との連携

新生児聴覚スクリーニングが次第に普及していく中、聴覚障害が発見されたら地元で相談したいということから、市町村の合併時期も相まって、上越市だけではなく上越地域全体の受け皿の必要性が唱えられるようになった。それと同時に、時系列に沿った形で、発見から就学後までの一貫した支援も行われる

* 新潟県立長岡聾学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

べきと考えられるようになった。そのようなニーズを受けて、平成19年2月に第1回難聴児サポートシステム構築会議を開催した。その後次第に形を整え、平成20年に上越教育大学の地域貢献事業の一つとして「上越地区難聴児サポートシステム会議」が発足した。構成員の中にはこれまでのきこえ相談に実質的にかかわってきた上越教育大学教員、藤原満医師（ふじわら耳鼻科）、上越市職員、長岡聾学校教員の他に、就学後の支援を行う難聴通級教室の教員や各市の教育及び福祉（子育て）関係機関職員も参加している。

7 最近の傾向

新生児聴覚スクリーニングが普及し、平成18年度よりきこえの相談室の相談件数のうち0歳児の件数が増加傾向になった（図1）。特に上越市では平成24年度より上越市内での出生児については、ほぼ100%の受検率となった。そのためきこえの相談室に訪れる児のほとんどが受検済みであり、未受検で言葉の遅れを主訴として訪れる1歳過ぎの児と、リファーとなったために訪れる0歳児のいずれかになり、相談者に占める難聴児の割合が高くなったことは言うまでもない（図2参照）。さらに、リファーになった児は必ず藤原医師の元を訪れ、受診した後、きこえ相談に紹介するようなシステムになっているため、初回の相談時には聴力や補聴器などについての結果や指示がはっきりとなされていることが多く、相談に入るときにも保護者の心理的な構えがある程度できてきているため、相談自体がスムーズになってきた。それでも平成23年度以前に生まれた児の中には新生児聴覚スクリーニングを受検していない児も多く、今年度相談に訪れた児の中には難聴の程度がとても重い児や、軽度であっても補聴器の装用が必要な児も含まれていたため、新生児聴覚スクリーニングの浸透や健診等の精度の高まりが求められるのは以前と変わらない。

8 今後の課題

平成24年度より長岡聾学校高田分校が開校した。これにより上越地区に新たに難聴児の支援機関が増えたことになる。高田分校自体は職員が教頭を入れて4人、教室数2室という小規模のもので、施設の中に聴力検査室もない。開校当初は職員数も

教室数も充分ではなかったため、在籍児の支援のみで、乳幼児の教育相談は行っていなかった。しかし、上越市で見えられた児は地元で相談を進めることが必要であり、また地域に分校開校のメリットを理解してもらうためにも乳幼児の教育相談は必須と考え、平成24年11月から高田分校でも教育相談を開始した。既に0歳児3人、1歳児1人、3歳児1人の計5人が支援を受けている。

分校での支援は始まったものの、今後対象児が増えていくことを考えると、先に記述したように施設設備や人的環境についての不安が否めない。今年度は分校教諭がすべて聾学校勤務経験者であることで運営もスムーズに行われているが、今後も専門性をもつ職員の確保が継続できるのか、学級数が増えたときにもこの乳幼児教育相談を継続していけるのかという懸念が残る。もちろんこれは聾学校の教員数が減少している本校についても同じことが言える。

さらには、上越地域在住の聾学校に在籍しない3歳以上の難聴児の指導について、補聴器のフィッティングや言葉の指導については誰が、どこで、どのようになされていくのが最善なのか将来にわたってしっかりと考えていかなければならない。分校がなかったときには、本校に来てもらうしかなく、それが当たり前でもあったが、分校が開校したことにより、地元で相談ができ、教育を受けられるというメリットが生まれた。しかし、分校の施設設備は不十分であり、聴力測定もできない。補聴器やフィッティングに明るい職員の確保も難しいというデメリットを抱えたままであってはそのメリットが十分に活かされないと思われる。

そして、この課題の解決には上越市や、上越教育大学を含めたサポートシステム会議との連携無くしてはできないことも明らかである。今後も聾学校の本校と分校それぞれの教育相談のあり方を再確認した上で、各機関のご支援とご協力を仰ぎたいと考えている。

注

1) 本稿は、特別支援教育実践研究会第1回実践研究発表会にて発表した内容を文章にまとめたものである。

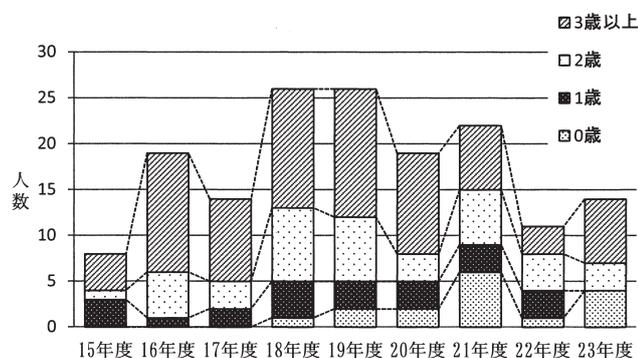


図1 上越市子どものきこえ相談室の年齢別相談者数

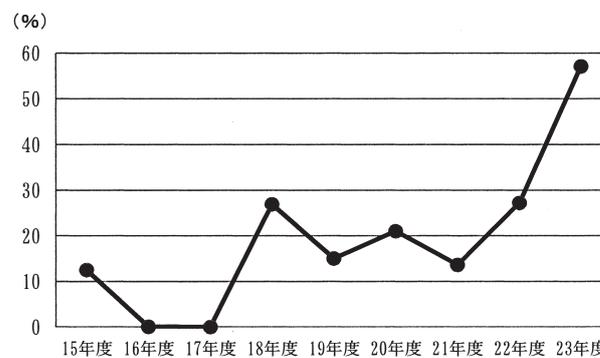


図2 総相談者数に占める難聴児の割合

地域の情報

新潟県立長岡聾学校高田分校の開校について¹⁾

金子 浩子*・青木 ひとみ*・五十嵐 佐智江*・小池 豊*
小林 優子**・我妻 敏博**

1 はじめに

平成24年4月、県立長岡聾学校高田分校が上越特別支援学校内に新設された。高田分校は幼稚部のみを設置である。現在、上越市在住の幼児5名が在籍している。

原則、幼児と担任は、月・火曜日は本校へ通学する。水・木曜日は分校へ通学し、1月から2月の冬季間は高田分校のみへの通学としている。通学の負担軽減は大きなメリットである。

なお、金曜日は、居住地域の保育園で交流保育を実施している。健聴児とのコミュニケーションや大きな集団で様々な活動を体験することを目的としている。

2 少人数のよさを生かした 分校での教育活動

高田分校では、少人数のメリットを生かす教育活動を目指して、諸活動を進めている。在籍する幼児は、3歳児が3名、4・5歳児がそれぞれ1名ずつ在籍し、教頭を含め4名の教員で指導にあたっている。

10時からの学級活動では、3歳児のクラスと、4・5歳児複式の2クラスに分かれ、各学級で活動する。また、11時からは4・5歳児が、個別の学習を展開しており、個々のニーズに応じた指導や支援を行っている。午後の合同保育では、5人全員が集まって活動する。

年度当初は、異年齢集団で、3歳児が多いこともあり、子ども同士のかかわりが薄かった。しかし、日々の活動を重ねることで、次第に子ども同士でかかわり合って遊ぶ姿が見られるよ

うになり、縦のつながりの中で互いを意識したり思いやったりする面が見られている。

今年度、高田分校に在籍する幼児の聴力は、重度難聴から中等度難聴であり、全員が補聴器装用で、人工内耳の幼児は在籍していない。集団で行う活動においては、それぞれの子どもの聴力の実態を踏まえ、いろいろなコミュニケーション手段の活用やできる状況をつくるなどして、全員が活動に積極的に取り組めるように配慮し、みんなで活動する楽しさが味わえるようにしている。個に応じながら、しかし集団としての指導も大切にしながら、分校での教育活動を進めている。

3 地域のよさを生かす分校での校外保育

聴覚障害のある幼児にとって、学校行事や幼稚部行事は教科書のようなものである。行事の内容から派生する言葉自体が幼児の学習内容であり、言葉に体験を重ね合わせて言葉とその意味を獲得していく。

行事の多くは、本校で一緒に行っているが、分校独自の校外保育も設定している。春は高田公園で遊具を使って遊び、冬は妙高のスキー場に出掛けてそり遊びを楽しむなど、地域資源を生かす活動を仕組んでいる。

さらに、近隣のプールや隣県の動物園に出掛ける校外保育を実施し、経験を広げ、学習内容の充実を図っている。実際に見る・聞く・触れるなどの体験を通して、言語を習得する様々な機会を設けると共に、地域における活動をとおして地域のよさに触れて育ってほしいと願っている。



写真1 高田分校開講式典



写真2 分校での指導の様子

* 新潟県立長岡聾学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

4 集団でのコミュニケーションを大切にする本校での教育活動

本校では、分校幼児を含めて20人で、集団での活動や行事などダイナミックな活動を体験させ、それらを通しての子ども同士のかかわりを活発にし、コミュニケーション能力や豊かな心の育成を目指している。大きな集団での活動や遊びは、コミュニケーション能力や社会性などの育成を図る重要な場や機会と考えている。

本校においては集団での活動が多く、分校の幼児も、同学年の教室で本校の幼児と共に活動を行う。本校では、集団が大きいことを生かし、いろいろな友達の話や意見を聴く、友達の発言に対して興味をもち、質問をするなどの学習が展開でき、多くのかかわりをもつことができる。

本校と一緒にいる行事では、大勢で活動するダイナミックさが、幼児にはよき経験となっている。

5 乳幼児教室から始まる支援

上越地域支援事業として、「上越子どものきこえ相談室」が、月に1回、開催されている。この「上越子どものきこえ相談室」は分校開設以前から上越教育大学との連携の下、実施されてきている。

高田分校においてもセンター的機能の発揮の場として、7月より乳幼児支援を開始した。上越市在住の乳幼児が本校乳幼児教室へ通級する回数のうち、一部の回数を高田分校で支援にあたっている。上越地域在住の乳幼児にとって、通級の負担が大きく軽減されている。

6 今後も分校のよさを生かして

今後も分校のよさを生かしながら、さらに教育活動の充実を図っていく。また、地域の聴覚障害教育のセンターとして、地域支援も充実をさせていきたい。さらに、様々な教育活動を充実させるために、研修に励み、聴覚障害のある子どもへのさらなる指導力向上を目指していきたいと考える。

注

- 1) 本稿は、特別支援教育実践研究会第1回実践研究発表会にて発表した内容を文章にまとめたものである。



写真3 本校での集団活動の様子

地域の情報

糸魚川市のペアレント・トレーニング¹⁾

宮 島 ひろみ*・杉 本 岳 子**・小 池 清 美***
池 田 隆****・矢 島 友 美****・横 澤 富士子*****

1 目的

ペアレント・トレーニング(以下ペア・トレ)は、「親が自分の子どもに対する最良の治療者になれるという考えに基づき、親を対象に子どもの養育技術を獲得させるトレーニング」(大隈ら, 2001)である。このプログラムは主にAD/HDをもつ子どもの親を対象に行われてきた。現在ではAD/HDをもつ子どもに限らず、種々の行動上の問題をもつ子どもの親も参加するようになってきている。このプログラムは主養育者としての親の養育技術を向上させることにより子どもの適応行動を増やしていき、さらに親の養育に対する自信の回復や不安、抑うつ軽減にも役立つことが知られている。

糸魚川市では平成19年度から継続して行われており、今年で6年目を迎え、総計48名が受講している。そこでこれまでの取組を振り返ってその特徴を明らかにし、実態に合ったペア・トレの実施方法について考察する。

2 糸魚川市におけるペアレント・トレーニングの変遷

糸魚川市のペア・トレは、平成19年度に県立吉田病院の新田医師を講師として開始された。この年は、糸魚川市内に初めてLD・AD/HD通級指導教室が開設された年でもあり、ペア・トレ参加者8名中5名は、通級指導教室に通級している児童の保護者であった。そのため通級指導教室担当者が、この取組の開始当初から携わった。次年(平成20年)度からは通級指導教室担当者2名がインストラクターとして実施している。通級指導教室担当者のうち1名は臨床発達心理士、もう一人は学校心理士の資格を有している。

3 ペアレント・トレーニングの概要

各年度の講座の回数とインストラクターについては、表1に示す。

3-1 各回の内容

各回の内容については、表2に示す。内容は県立吉田病院の新田医師のプログラムに沿って実施している。

表1 年度別の講座の回数とインストラクター

年度	講座の回数	インストラクター
19	5	県立吉田病院子どもの心診療科 新田初美医師
20	10	通級指導教室担当者(2名)
21	10	通級指導教室担当者(2名)
22	10	通級指導教室担当者(2名)
23	10	通級指導教室担当者(2名)
24	10(昼間) 6(夜間)	通級指導教室担当者(2名)

3-2 各回の進め方

(1) ウォーミングアップ

前回までの内容で役に立ったことや、前回から今回までにみられた子どものちょっとよいエピソードを紹介しあいリラックスした雰囲気をつくる。

(2) 宿題の報告

家庭で実践してきた宿題を参加者が報告する。インストラクターは取組の様子、子どもへの関わり方や対応の仕方などの中から優れたところを見つけ肯定的にフィードバックしていく。

(3) 講義

テキストに示した内容に関して行動療法の原理やテクニックの説明を行う。

(4) ワーク

講義で学んだことを整理し実践でつなげるように、ロールプレイを行う。子ども役・保護者役になりテクニックを練習する。気付いたことを話し合ったり、良いところを見つけあったりする。

(5) 宿題の説明

次回までに家庭で取り組む内容について説明を行う。宿題のシートはテキストの各セッションの最後に組み込まれ、保護者が宿題の記録を記入するようになっている。

3-3 募集時期・実施期間

募集については、3月下旬～4月上旬の糸魚川市内の全戸に配布される広報紙である『広報いといがわ おしらせばん』に掲載し、参加希望者を募っている。また、通級担当者や就学前療育施設の担当者が、直接保護者に声かけする場合もある。

希望者が多い場合は、面接し困り感が大きく勉強意欲のある人を優先した。

平成24年度は長期(月曜10:00～11:30、セッション10回)と短期(金曜19:00～20:30、セッション6回)の2つのコースで実施した。

* 糸魚川市立糸魚川小学校
** 糸魚川市立糸魚川中学校
*** 糸魚川市立大和川小学校
**** 糸魚川市教育委員会こども課
***** 糸魚川市子どもの教育相談員

表2 ペアレント・トレーニングの講座内容

	内 容
第1回	ADHDの子どもの特性についてのミニ講義、プログラムのオリエンテーション 宿題：家族のストレス質問紙、子どもの心元気度調査票、ADHD-RS(家庭版)、家族の自信度アンケート、子どもの行動観察(家庭状況版)等
第2回	子どもの行動の観察と理解：子どもの行動に影響を与える4つの要因、子どもの行動の観察の仕方、子どもの行動が改善されるための5つのポイント 宿題：子どもの行動観察
第3回	子どもの行動への良い注目の仕方：親子相互作用(やりとり)をより前向きにしていけるための方法、子どもの行動の3つの類型宿題：行動の3つの類型分けシート
第4回	親子タイムと良いところ探し：親子タイムとは、上手なほめ方宿題：親子タイムシート、子どもの行動どうほめたかシート
第5回	振り返り(これまでの感想とこれから…)前半のポイント宿題：親子タイム、よい注目とほめる習慣
第6回	子どもが従いやすい指示の出し方：なぜ指示に従いにくいのか、従いやすい指示を出すためのテクニック(注意をひく→CCQ→ブローケンレコードテクニック)、ロールプレイ宿題：指示→子どもの反応→次にあなたはどうか
第7回	上手なほめ方、上手な無視の仕方、行動リストでみる連続性子どもの宿題とのバトル、ロールプレイ宿題：無視行動シート
第8回	トークンシステムとタイムアウト：リミットセッティング(限界設定)、タイムアウト(罰則)、ロールプレイ、トークンシステム、トークン表 宿題：限界設定、がんばり表
第9回	全体の振り返り：プログラムオリエンテーション、子どもの行動の観察と理解、親子タイムと上手なほめ方、子どもが従いやすい指示の出し方、上手な無視の仕方、トークンシステム、学校との連携 宿題：トークン表
第10回	振り返ってそしてこれから：後半のポイント、修了にあたって 修了式
フォロー会	フォローアップセッション：全体の振り返り、最終回の2～3ヶ月後に集まり、その後どうしているかを気軽に話し合い情報交換をする。
合同フォロー会	合同フォローアップセッション：年度末の3月に、これまでのペア・トレの参加者が集まり、その後どうしているかを気軽に話し合い、情報交換する。合同のフォロー会は、新田医師のプログラムにはない。

実施期間は長期コースの10回分は5月から11月までの6ヶ月間(夏期休業中は行わない)とし、短期コースの6回分は5月から7月までとした。

またトレーニング終了後約2ヶ月してから、子どもの様子やトレーニング前後の評価を比較して「どのように変わったか」「今後どのような点に気をつけて習ったことを活用していくか」等を話し合うフォロー会を開催している。

1回のセッションは90分である。宿題を家庭で試行する必要があることから、プログラムの各回は、2週間の期間をおいて実施している。

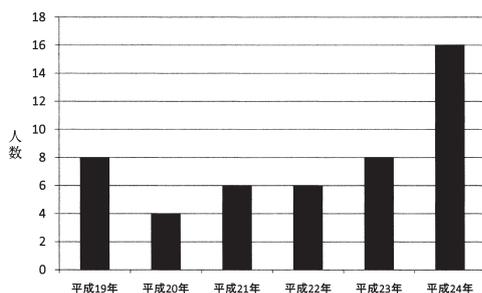


図1 参加者の推移

3-4 参加者の推移

図1に参加者の年度毎の推移を示した。これまでの参加者の合計は48名である。平成24年度には参加人数が大幅に増えているが、これは長期コース(昼間10回)と短期コース(夜間6回)の2コースを設定したためである。

主な参加者は母親である。しかし、養育している家族であれば一緒に参加できるので、父親や祖母が共に受講するケースもあり、実際の参加人数はこれよりも多くなっている。

3-5 参加者の子どもの学年

図2に参加者の子どもの学年の内訳を示した。平成22年度までは対象となる子どもを小学生に限っていたが、要望があって平成23年度から子どもの年齢による制限をなくしたため、幼児や中学・高校の生徒の保護者の参加が増えている。

図3に参加者の子どもの学年を示した。参加者の子どもの合計は49名である。学年では、小1が一番多く(11名)、2番目に多いのが小4(7名)、3番目が小5(6名)4番目が小3(5名)であった。

図4に参加者の子どもの在籍を示した。

平成23年度までは参加者の子どもはほぼ全員何らかの形で特別な支援を受けていたが、平成24年度は、参加者の子ども15名のうち、半数以上の8名が『支援なし』(通常学級・通常の保育)であった。その後、『支援なし』8名中の1名は、年度途中から通級指導教室に入級した。

4 参加者の感想

このように参加者の状況を見ながら、グループ分けなどを試行錯誤して、毎年度ペア・トレを継続して行ってきた。修了時にアンケート調査を実施しており、これに基づいて反省をし、次年度の方向を考えている。

アンケートでは、毎年度全ての参加者が講座の内容について、『とてもためになった』を選択(3択)していた。自由記述で、これまでに共通する意見をまとめると以下の通りになった。

4-1 グループ分け等に関して

- ・低学年・中高学年・中学生向けなど分けて開催して欲しい。
- ・年齢差があるので、小・中・高とかのグループ分けがあった方がよかったかな?と思う。
- ・子どもの年代別とかで、できたらよいか?とも思った。
- ・受講人数は制限があると思いますが、年齢的に同じ位の子どもと少人数だと話しを交わしやすいと思いました。
- ・共感しやすい年齢別のグループ分けを希望していることがわかった。

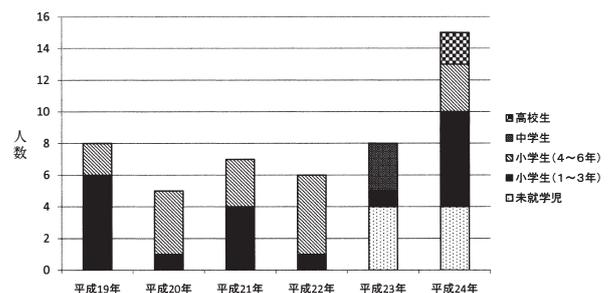


図2 参加者の子どもの学年(各年度別)

4-2 参加者間の関わり合いについて

- ・保護者間での会話がもっとできるようになると、緊張もほぐれてもっといい会話ができると思った。
- ・その子の対応や特性に対して分からないが多かったが、このような対応をしていけばよいのかと思った。その他、相談場所のような感じでよかったと思った。
- ・色々な方々のお話、先生のアドバイスを聞き、自分が学ぶことで子どもが変化していくのが、驚きだった。
- ・似たようなことで苦勞している方達と話ができてとてもよかった。
- ・もう少し、参加者同士のコミュニケーションがあればよいと思った。
- ・日頃の悩みなどを話し合う場があればよいな一と思った。
- ・同じ悩みをもつご家族と時間を共有し自分の悩みを話せたのがよかった。

5 考察

5-1 グループ分けについて

以上のことから、これまでよりも細かいグループ分けが必要ではないかと考えた。

グループ分けに際して必要な視点の1つは、年齢（学年）である。子どもの学年の分布のグラフ（図3）では大きく3つのまとまりが認められた。また、参加者の感想でもグループ分けの希望が出ていた。

学年幅を小さくすることによって、宿題報告内容等の話題が、より自分の子どもの実態と似たものになる。そのため話し合いの内容が身近に感じられ、より学んだことを実践する態度や自主的に工夫して取り組む姿勢が高まることが予想される。

2つめの視点は人数である。1つのグループの人数を少なくすることによって、アンケートの要望にあったように保護者の間の会話の時間が増え、例えば参加した保護者が抱えている悩みなどを出し合って話し合う時間が多くとれる。これによって保護者の孤立感を減少させる効果や、同じような悩みを持つ人同士の活発な意見交換から問題解決のよい方策が得られることが予想される。また保護者間の交流もより活発になり深まっていく。

以上のことから、できるだけ子どもの年齢幅を狭くした少人数のグループに分けて実施することが有効であると考ええる。

具体的なグループ分けについては図3より、幼児～1年生のグループ、2年生～6年生のグループ、中高生のグループという大きく3つのグループが考えられる。

この分け方の妥当性については、今後のセッション毎の個々

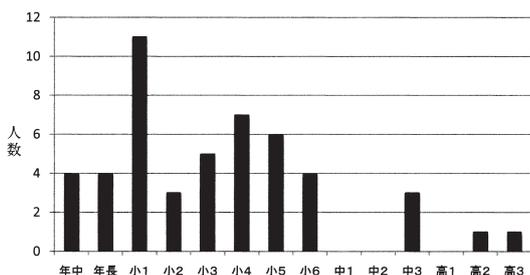


図3 参加者の子どもの学年（全年度合計）

の宿題の報告や話し合いの内容およびアンケート結果を分析して検討する必要があると考える。

グループ分けに関連して検討しなければならない点がある。各グループに合った内容についての検討である。例えば高学年・中高生の保護者からは、思春期に関連した悩みが出されることが多く、従来のペア・トレの内容・対応ではしっくりこない場合がでてきている。幼児の場合も同様である。

幼児あるいは高学年・中高生のペア・トレとして参加者が学びたいと要求するものは何かを的確に把握し、それに合った内容を提供することが重要であると考ええる。そしてペア・トレとしての基本のポイントは押さえながらも各グループそれぞれの講義の進め方や内容を検討していくことが必要であると考ええる。

5-2 スタッフの養成・増員と関係機関との連携

平成19年度のペア・トレ開始から平成22年度までは、通級指導教室に入級している子どもがほぼ中心であった。そのため、インストラクター側も子どもの実態をある程度知っていることが多く、宿題の報告を聞いたり質問を受けたりした時には、具体的な問題解決の方策やアドバイスがしやすかった。

しかし平成23年度以降、就学前療育施設に通っている幼児やこれまで特別な支援を受けてこなかった通常学級在籍等の子どもの保護者も参加するようになってきた。ペア・トレによって子どもの行動を改善することを目指すことと同時に、場合や状態によっては、保護者の了承を得た上で、地域の園や学校との連携も必要になると思われる。

また、参加者の子どもの年齢幅が広がったことから、対応する年齢の子どもに実際に接している園や小・中・高校等の教員が、グループ別のプログラム作成に加わるなど、スタッフとして参加することが望ましいのではないかと考える。

また「夜間であれば参加したい」という希望が以前からあったため、平成24年度は、昼間のコースと夜間コースを設定した。

このようなペア・トレの広い要望に対応するためにもスタッフの養成は急務である。

5-3 ペア・トレの広がり

これまでの6年間は、保護者を対象にペア・トレを実施してきた。トークン、CCQ、ブローケンレコードなどペア・トレのテクニックは、保育園・幼稚園や学校場面でも有効なものである。

しかしペア・トレの内容を理解せずにトークンや無視などのテクニックを間違った方法で使われることが危惧される。そこで糸魚川市では平成24年度に、保育士・幼稚園教諭を対象にし、表3のような内容で、3日間の講習を行った。25名の参加

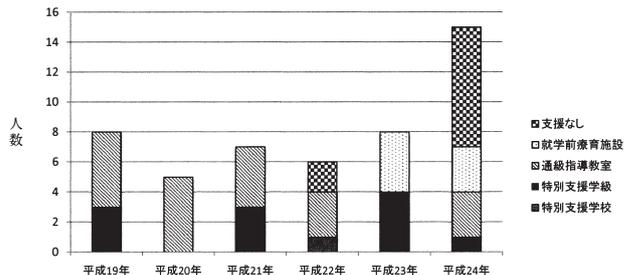


図4 参加者の子どもの在籍

表3 保育士等を対象にしたペア・トレの内容

	内容
1日目	(1) 子どもの行動の観察と理解 子どもの行動に影響を与える4つの要因・子どもの行動の観察の仕方・行動改善のポイント (2) 子どもの行動へのよい注目の仕方 やり取りを前向きにしていくために・子どもの行動の3つの類型分け (3) 上手なほめ方 上手なほめ方の実例・良くないほめ方
2日目	(1) 子どもが従いやすい指示の出し方 なぜ指示に従いにくいのか・従いやすい指示を出すためのテクニック・無視とほめるを併用する (2) 無視について 上手な無視の仕方・どうすればいいかテスト
3日目	(1) 限界設定とタイムアウト 限界設定の仕方・タイムアウトの仕方 (2) トークンシステム トークンシステムでよい行動を増やす・トークンシステムの流れ・ (3) 全体のまとめ 振り返りテスト

があり、来年度も開催する予定である。

今回の講座は、当初保育士・幼稚園教諭を対象にしたものであったが、実際は教育相談員や家庭相談員等の参加もあった。これは、その子どもの対応に悩んでいる関係者にとって、ペア・トレの内容が受け入れやすく有効に必要な方策であることを明確に示している。糸魚川小学校ではペア・トレの内容の一部を校内で研修し、好評を得た。

このようにペア・トレに関して、保護者だけでなく小・中・高の教員等にも対象者を広げ、対象者に合わせた精選した内容で研修を行うことが必要ではないかと考える。

5 おわりに

フォロー会も終わり今年度のペア・トレは、ほぼ日程を終了した。そこでスタッフが集まり来年度に向けた話し合いを行った。

日程については、より参加しやすいように、①土曜日の午前と②金曜日の夜間の2コース（各10回）を設定すること、応募してきた人の状況によって、できるだけ細かいグループ分けをする予定である。また、今年度初めて実施した、保護者以外の関係者を対象にした3日間の講習を来年度も実施することを確認した。

このように、糸魚川市のペア・トレは、保護者や子どもを取り巻く関係者の要望を柔軟に取り入れながら、今後も継続して取り組んでいく。

注

1) 本稿は、特別支援教育実践研究会第1回実践研究発表会にて発表した内容を文章にまとめたものである。

引用文献

大隈絃子・免田賢・伊藤啓介（2001）発達障害の親訓練－ADHDを中心に－. こころの科学, 99, 41-47.

地域の情報

ランチョンセミナーの開催

葉石 光一*・大庭 重治*・八島 猛*

1 はじめに

特別な支援を必要とする子どもの教育には多岐にわたる専門的知識が要求される。心理学的知識はその中心的なものの一つである。平成22年度より、特別支援教育コースの大庭と葉石の発案により始めたランチョンセミナーの主な目的は心理学や脳科学に関する最近の知見に接する機会を学生に提供することである。

2 概要

セミナーは原則として長期休業（8月、9月、1月、3月）を除く月の第三火曜日の昼休みに行っている。12時15分から45分の30分間で、話題提供と若干の質疑を行っている。会場は本学人文棟8階特別支援教育演習室1を利用している。運営は葉石、八島、大庭が行っている。発足以来、本学の学習心理学、認知心理学、発達心理学、心理統計学、臨床心理学を専門とする教員にも声をかけ、議論や話題提供に多大な御協力をいただいている。

3 開催実績

表はこれまでのセミナーの開催実績をまとめたものである。第1回から第6回は平成22年度、第7回から第12回は平成23年度、第13回から第18回は平成24年度の開催であり、これまで年間6回のペースとなっている。取り上げた内容は報告者の専門分野であり、それぞれのテーマに関する最新の情報を提供することができている。

このセミナーには、基本的に本学特別支援教育コースの学生が多く出席している。しかし、セミナーは学内掲示により全学的に周知するなど、誰に対してもオープンなものとして位置付けており、他コースや他大学の学生が出席することもあった。例えば、第4回以降、北海道教育大学函館校細谷一博准教授（本学修了生）の研究室メンバーは Skype を利用して毎回参加している。また第5回には、東京学芸大学の院生がセミナーに出席した。

表 ランチョンセミナーの開催実績

回	内容及び報告者
第1回	知的障害と実行機能（葉石光一）
第2回	点字とディスレクシア（大庭重治）
第3回	筋ジストロフィーと自尊感情（八島 猛）
第4回	きこえの障害と音の方向知覚（小林優子）
第5回	脳の情報解読による幼児の心の探究（森口佑介）
第6回	日本版WISC-IVの紹介（葉石光一）
第7回	児童用自尊感情尺度の検討（中山勘次郎）
第8回	慢性疾患児の自己概念（八島 猛）
第9回	知的障害者の眼球運動特性（葉石光一）
第10回	日本の子どもの誤信念理解（内藤美加）
第11回	Imaginary companion: 子どもが持つ想像上の友達
第12回	てんかんの予後と心理（八島 猛）
第13回	知的障害者の眼球運動機能と年齢（葉石光一）
第14回	慢性疾患児の友人関係と自尊感情（八島 猛）
第15回	学校保健における睡眠健康教育（山本隆一郎）
第16回	てんかん児における疾患への態度、スティグマ、精神的健康（八島 猛）
第17回	幼児を対象にした実行機能のトレーニング研究（森口佑介）
第18回	ディスレクシアと書字学習支援（大庭重治）

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

4 成果と今後の課題

平成22年度及び23年度は、ランチョンセミナーの取り組みが上越教育大学研究プロジェクトの一つに採択された（プロジェクト名称「特別支援教育の理解推進を促すためのランチョンセミナーの活用に関する研究」）。多忙な教育現場での効率的な研修方法の一つとしてランチョンセミナーを活用する方法について検討した。このプロジェクトを通して収集した参加者の感想のうち、ランチョンセミナーのような形式で行う研修の良い点としては、「気軽に聞ける」「30分でも多くの知識・知見が得られた」「忙しい中で時間を効率的に使える」「短い時間なので集中できてよい」といったものであった。多忙な教育現場でまとまった研修時間を確保することは簡単ではない。また短い時間では結局大した成果があがらないという考え方もある。しかし上記のコメントは短い時間で行う研修にもそのメリットがあることを示している。あくまでも短時間で、まとまった研修の入り口として、最新の研究成果に関する情報を収集する機会として位置付ければ、このような形式で行う研修にも十分なメリットがあると思われる。30分間のセミナーというのは、聴く側が気軽であるだけでなく、運営する側の負担感も少ない。このようなことも、息の長い営みとして学びを継続していくことにつながるメリットであろう。

ただし参加者の感想のうち、セミナーに対する要望として多くあげられたのは「質問やもう少し深く聞いてみたい内容があると物足りないときもある」というものであった。上記のようなランチョンセミナーのメリットを生かしつつこういった要望に応じようとするなら、セミナーとは切り離して内容を議論する場を別に設けられるとよいかもしれない。これについては、構想のみで実現していないが、インターネット掲示板のようなシステムを用意するといった方法が考えられる。セミナー自体の身軽さを失ってしまうようなことのないようにすることを心掛けつつ、時間と場所の制約を軽減できるインターネット環境を導入していくことは、今後のセミナーの発展性を探る上での課題の一つであろう。

教材・教具の紹介

ツリーチャイムを練習するための自作曲
「チャイムをならそう」

齋藤 一 雄*

1 自作曲「チャイムをならそう」

障害の重い子どもたちも楽器を見つけると手を出して音を出そうとする。なかでも手で触れるときれいな音のするツリーチャイムは魅力的である。

打楽器の一種ツリーチャイムは、直径数mmで長さ10cm前後のチャイムを半音ずつ横に並べ、糸でつり下げたものである。そのチャイムを手や金属棒などで揺らすと、チャイム同士がぶつかり合っときれいな音が出る。低い音から高い音へ、グリッサンド奏法で流れ星の効果音などに使われている。

一方、ウインドチャイムは、直径数mmで長さ10cm前後のチャイムをランダムに糸でつり下げたものである。風が吹くとチャイム同士がぶつかり合っときれいな音が鳴る。もちろん、手や金属棒などでチャイムに触れても、きれいな音を出すことができる。障害の重い子どもたちが容易に音を出すことができ、楽器による表現を可能にする楽器である。

しかし、音を静かに止めることはむずかしい。何もしいでも自然に止まるが、両手や木の棒、布などで挟み込むと静かに止まる。

コンサート用のツリーチャイムは、高価で扱いにくいので、横幅約20cmの小さいツリーチャイムやウインドチャイムを使うことにする。そして、低い音から高い音へ、グリッサンド奏法で鳴らしたり、両手でギュッとつかんで音を出してすぐに止める奏法の両者を練習できるように自作曲を開発した。

2 自作曲「チャイムをならそう」の概要

自作曲「チャイムをならそう」は、4/4拍子、ハ長調、8小節の短い曲である。この曲では、グリッサンド奏法を2回、両手でギュッとつかむ奏法を2回行う。歌詞は、「チャイムをならそう」を2回、「今度は両手でギュ」を2回である。

ピアノ伴奏は簡単な音を使い、チャイムを鳴らすときには上昇音を弾き、ギュと両手でつかむときには和音を弾き、奏法の違いを伴奏でも表すことにした。

体を支えることができ、両手が使えるように、イスに座り、机の上の卓上スタンドからツリーチャイムをさげ、演奏しやすいようにすることも重要である。そして、鳴らしたいのをがまんして、「チャイムをならそう」の付点のリズムで鳴らしたくなるような歌の後に、「チャラーン」と鳴らす。さらに、「今度は両手でギュ」の歌の後に両手でギュとチャイムをつかんで鳴らし、止める。

3 指導上の留意点

- 児童は一列に机とイスを並べて座る。教師はその前のイスに座る。最初に、「チャイムをならそう」をピアノ演奏で児童に聞いてもらい、曲の構成や雰囲気を感じ取ってもらう。その際、児童の前にいる教師は、歌いながらツリーチャイムやウインドチャイムを鳴らす動作をしてみせる。また、グリッサンドで鳴らすときには大きな動作で、ギュと両手でつかむときには小さな動作でやさしく表現してみせる。
- 次に、実際に「チャイムをならそう」に合わせて楽器を演奏してみせる。その際に、児童の正面ではなく、横を向いてチャイムを鳴らすところが見えるようにする。また、児童にも教師と一緒にチャイムを鳴らすまねをするように促す。「先生がチャイムを鳴らしてみるよ。みんなも一緒に鳴らすまねをしてみてね」と伝えておく。
- それぞれの児童の机の上に、チャイムを下げた卓上スタンドを配布する。手を出して鳴らそうとするか様子を見る。手を出さないようなら、教師が人差し指でチャイムに触れ、音を出して児童の動きを誘う。
- チャイムの音を自分で確かめたなら、音を出さないように、自分の胸の前で両手を組むように促す。「両手を合わせて背中を伸ばすよ」。曲に合わせて演奏するときには、両手を開いて楽器の前に出しておく。
- 実際に曲に合わせて楽器を演奏するときには、児童の様子を見ながら、教師が歌いながら見本を見せる、児童の肘を少し押し出してみる、教師の手に児童の手を重ねて楽器に触れる、児童の両手を教師が包み込むようにして「ギュ」と楽器を鳴らすなどの支援をする。また、「音が鳴ったね」「きれいな音だね」「上手に鳴らしたね」「歌にあっていたよ」などの言葉をかける。
- 楽器を鳴らすまでに時間がかかりそうな児童の様子が見えたならば、2小節ごとにフェルマータ付きの休止を入れるとよい。

4 活用例

対象は、特別支援学校（知的障害）小学部低学年の児童から高学年の児童、中学部の生徒まで、幅広く適用できる。特に、重複学級の児童生徒には、手で触れるだけできれいな音が出るので活用できる。

自立活動として展開してもよいだろうし、音楽の時間に合奏の基礎的な練習として取り上げるのもよいのではないかと考える。まずは、楽器に自ら手を出して触れて楽しむことを十分にを行い、曲の開始や終止がわかり、演奏する部分がわかって手を出すことができるようになるとよい。

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

チャイムをならそう

作詞・作曲・齋藤一雄
編曲・齋藤加代子

Two staves of piano music in common time. The right hand plays a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand plays a sequence of eighth notes: F3, G3, A3, B3, A3, G3, F3. The piece ends with a final chord in the right hand: G4, B4, D5.

Two staves of music with lyrics. The right hand has a vocal line with lyrics: チャイムをなら そう (チャイム) チャイムをなら そう (チャイム). The left hand has a piano accompaniment with a steady eighth-note bass line and a more active right hand.

Two staves of music with lyrics. The right hand has a vocal line with lyrics: こんどはりょうてで ギュ ギュ(チャイム) こんどはりょうてで ギュ ギュ(チャイム). The left hand has a piano accompaniment similar to the previous system.

楽譜 「チャイムをならそう」

教材・教具の紹介

打ち合わせて音を出す楽器「むち」の自作と活用

齋藤 一 雄*

1 楽器「むち」

鞭(むち)は、競馬等で馬体の一部を棒やひも状のもので打ち付けものである。その「むち音を模倣するための楽器」(網代・岡田, 1981)として、ラヴェルやブリテン、マーラー、ショスタコービチ、芥川などの作曲家がピアノ協奏曲や管弦楽曲、交響曲、ドラマのテーマ曲などで使用している。

打楽器「むち」は、「板や皮などを用いて擬音用に作られたもの」で“slapstick”“Holzklapper”“frusta”とも呼ばれている(網代・岡田, 1981)。また、「しなやかな1本の棒または、細い小枝を束にしたもの」もあり、「ドイツ系の楽曲でよく使われる」(網代・岡田, 1981)。

東京都交響楽団がマーラー作曲交響曲第6番を演奏したときには、長さ約90cm、幅約12cmの板を打ち合わせていた。一般的には、2枚の細長い木板の一方を蝶番でつなぎ、2枚の板を打ち合わせるものが多く使われている。市販のslapstickは、長さ60cm、幅5.5cmの板を用い、蝶番をつけた下部に手持ち用の持ち手を付けているが、演奏する曲に合わせて、自作していることが考えられる。

ラヴェル作曲ピアノ協奏曲の第1楽章の最初の音は、鞭で始まる(楽譜にはfrustaと表記されている)。芥川也寸志作曲「赤穂浪士」のテーマ曲では、等間隔で鞭が打ち鳴らされる。

演奏方法としては、片手で1枚ずつ板を持ち、演奏する部分でタイミングをはかり、打ち合わせるだけでよい。わかりやすくシンプルな奏法である。そこで、ショスタコービチ作曲交響曲第7番「レニングラード」の第1楽章の中間部分を取り出して、特別支援学校(知的障害)の高等部で合奏をするときに、この鞭を自作して使用した。1m近くの楽器を両手で持ち、特徴のあるリズムに合わせて「パンパン」と2回打ち合わせる部分を担当することにした。

2 楽器「むち」の概要

1) 材料

厚さ1.2cm長さ90cm、幅6cmにカットされた檜材を5枚を使用した。それに、幅5cmの蝶番を2つ、木ねじを8本調達した。木ねじは、板の厚さに合わせて1.2cmのところでもカットした(図1)。

2) 製作のポイント

- 蝶番でつなぎ合わせるために、板のはじめに蝶番の金具の厚さのみだけのみで削り、蝶番を取り付ける。木ねじは、1.2cm以上あると、板を突き抜けてしまうので、ペンチなどでカットしておく。
- 手で持つ部分については、1枚の檜材から長さ22cmの板を4枚切り取り、手で持つ部分12cm×3cmをくり抜く。そして、角の部分をかんなでまるく削り、さらに、やすりをかけておく。持った手触り確かめておく。
- 市販のslapstickは下部に持ち手を取り付けているが、実は持ち手の取り付け位置によって音響が異なる。下部に取り付けると、板がしなまってまさにむちのような音ができる。しかし、今回は中央部分に取っ手を取り付けた。響きすぎないようにということと生徒が持ちやすいようにという理由である。接着剤と木ねじによってしっかり止める。事前に錐で穴を開けておくと作業しやすい。
- 全面にやすりを掛け、塗料を塗り、きれいに仕上げることもポイントである。
- できあがったものには、ひもや輪ゴム等で開かないように止めておく。

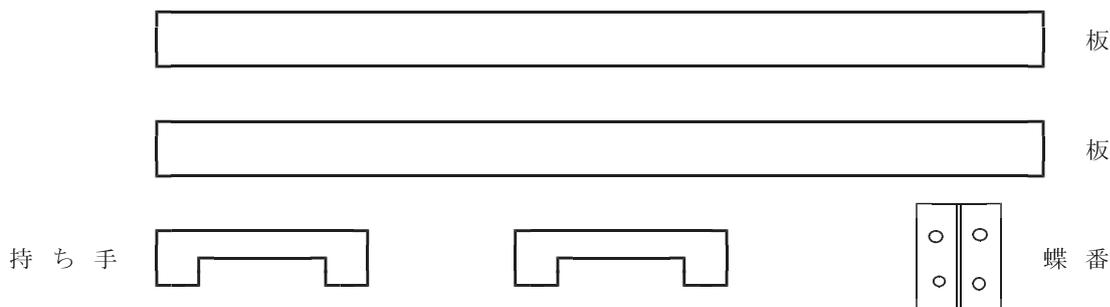


図1 「むち」の部品

* 上越教育大学大学院学校教育研究科



写真1 持ち手の部分

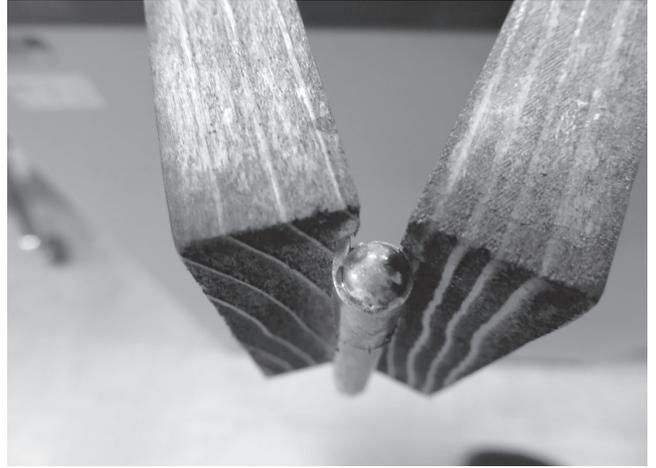


写真2 蝶番の部分

3 指導上の留意点

- 「むち」は、2枚の板を勢いよく合わせるとよい音ができる。
- 音を出すタイミングを計って、2枚の板を開き、バシッと板を打ち合わせる必要がある。
- 背筋を伸ばし、肩幅と同じぐらいに両足を広げ、よい姿勢で立ち、両腕の肘を脇につけ、両手で「むち」の持ち手を持ち、準備の態勢を作っておくことが重要である。

4 活用例

特別支援学校（知的障害）高等部全員で学習発表会で別支援学校（知的障害）高等部全員で学習発表会で合奏を行ったときに用いた（齋藤，1992）。対象の生徒は、日常生活に援助が必要な生徒5名、自閉的な傾向やコミュニケーションに課題のある生徒7名、その他16名、高等部1～3年生28名である。目標は、「全員で合奏を作り上げ、満足感を味わう」「役割を遂行する力をつける」「音と気持ちを合わせて合奏する力をつける」とした。

合奏曲は、ショスタコービチ作曲交響曲第7番ハ長調「レニングラード」の第1楽章の展開部で小太鼓のリズムの上に、いくつかの旋律とイズムが繰り返され、次第に盛り上がっていく部分を題材とした。そして、合奏の基本となるリズムパターンや旋律を取り出し、各楽器に割り当て、小グループごとに楽器と役割を分担し、練習しては全体で合わせていく計画にした。

授業の進行は係の生徒が行い、目標の確認を行い、小グループで楽器の準備と練習、その後、全体練習、そして、目標に添ったふり返りを行うという展開で、12月～2月にかけて実践した。

編曲や使用楽器は教師が行い、生徒の生活年齢や実態、欲求にあったものとし、無理のない楽しい合奏になるように考えた。また、生徒ができるところは生徒自身で演奏できるように、その部分を明確にし、教師も役割を分担しながらも、最後には教師は合奏からぬけるように考えた。

決まったリズムで楽器を演奏することがむずかしい生徒には、フレーズの頭打ちやフレーズの中で分かりやすく特徴的なリズム打ち、フレーズの最後にツリーチャイムを鳴らすなど、生徒ができそうな場面を設定した。

その一つとして、発語がなく、やや多動で、着替えなどの細かい活動では支援が必要な、そして、リズムパターンに合わせて楽器演奏のむずかしかった生徒Aのために、自作の「むち」を使用した。両手で大きな楽器を持つことによって、合奏のなかでも注目される存在となり、多動の傾向が少なくなって、合奏に集中することができるのではないかと考えたためである。

生徒Aが担当した部分は、フレーズの中で分かりやすく特徴的なリズムを「むち」で「パンパン」と2回打ち合わせるものである。生徒Aは、楽器「むち」にも興味を持ち、うれしそうに「むち」をもってたっていて、動き回るのはほとんどなかった。

練習の過程では、打ち合わせるリズムの部分指揮棒で指示しても、遅れてたたき合わせることが多かった。何回か、支援する先生が持ち手を一緒にもって、リズムに合わせることも行った。ときどき合わせることができるようになり、学習発表会の本番では、1回だけであったがぴったり合わせることができ、ニコニコしていた。

他の生徒もやってみたくなり、休み時間等では、自分から手にとって打ち合わせてみる生徒もいた。

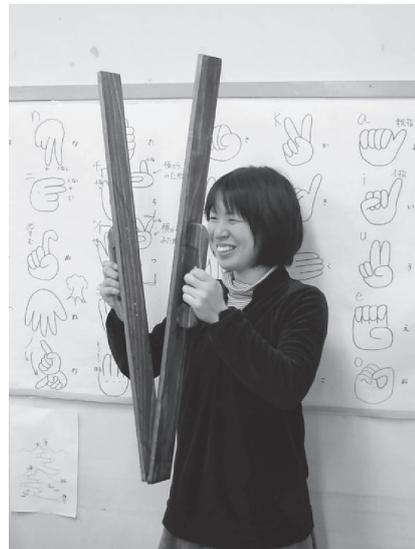


写真3 むちの使い方

小太鼓
リコーダー・鍵ハモ・木琴
鉄琴・鍵ハモ
むち
太鼓
ツリーチャイム

楽譜 合奏のパート譜

文献

網代景介・岡田知之(1981) 打楽器事典. 音楽之友社, 253-254.
齋藤一雄 (1992) 精神薄弱養護学校における合奏指導の計画と

意義 - 高等部合同合奏「ちちんぷいぷい」(ショスタコービ
チ/交響曲第7番「レニングラード」第1楽章より) の実践
- . 特殊教育学研究, 30(3), 21-26.

教材・教具の紹介

楽器「むち」を練習するための 自作曲「むちをパチン！」

齋藤 一 雄*

1 楽器「むち」と自作曲「むちをパチン！」

東京都交響楽団がマーラー作曲交響曲第6番を演奏したときに、長さ約90cm、幅約12cmの板を打ち合わせて鞭の音を出していた。演奏方法としては、片手で1枚ずつ板を持ち、演奏する部分でタイミングをはかり、打ち合わせるだけでよい。わかりやすくシンプルな奏法である。そこで、発語はなく多動傾向がある高等部の知的障害の生徒に合わせて、厚さ1.2cm長さ90cm、幅6cmにカットされた檜材を使って自作した。

この自作楽器「むち」は高等部合同の合奏で用いた。合奏では曲全体の構成を知り、各楽器が演奏部分を分担し、互いに聞き合い、役割を果たす必要がある。また、テンポを合わせる、音の強弱を変化させるなど、演奏そのものについてコントロールすることがどうしても求められる。

楽器「むち」の奏法になれ、テンポやタイミングを合わせることや音の強弱のコントロールなどの練習ができる自作曲「むちをパチン！」を自作した。

2 自作曲「むちをパチン！」の概要

自作曲「むちをパチン！」は、4/4拍子、ハ長調、前奏2小節+8小節の短い曲とした。この曲は、動作を示す歌詞+擬音「パチン」を組み合わせた短いフレーズからできている。

前奏は2小節だが、前半のフレーズと後半のフレーズを組み合わせ、先取りするようにして明示した。そして、最初は、2小節で一つのフレーズ「むちを両手で パチン」を繰り返し、後半のフレーズは「大きく大きく パチン」と「小さく小さく パチン」と繰り返すが、最初の「大きく大きく」のフレーズは強く演奏し、後半の「小さく小さく」は弱く演奏するようにした。

また、1小節4拍「むちを両手で」で準備し、2小節目の頭に「パチン」と合わせるようにした。同様に、「大きく大きく」で準備し、「パチン」と合わせるようにした。

3 指導上の留意点

- 最初に、楽器「むち」の持ち方と姿勢を知っておく必要がある。背筋を伸ばし、肩幅と同じぐらいに両足を広げ、よい姿勢で立ち、両腕の肘を脇につけ、片手で1つの持ち手を持ち、両手を肩幅と同じぐらいに広げて、準備の態勢を作っておくことが重要である。
- 演奏方法については、タイミングをはかり、左右同時に内に向かって動かし初め、打ち合わせるだけでよい。わかりやすくシンプルな奏法である。

- 音を何回か出して、どんな音なのか確かめておく。その際に気をつける点は、両手で打ち合わせたときに打ち合わせたままにしないことである。「パチン！」と合わせた直後に広げる必要がある。
- それから、「むちをパチン！」をピアノ演奏で聞いてもらい、曲の構成や雰囲気を感じ取ってもらうようにする。その際、児童の前にいる教師は、「パチン！」の部分に合わせて打ち合わせる動作をしてみせる。また、強く鳴らすときには大きな動作で、弱く鳴らすときには小さな動作で表現してみせる。
- 音を出さないときには、両手を肩幅に広げてみせ、音を出さないことがわかるようにする。または、胸に楽器をあてておく方法もある。
- 前奏と「むちを両手で」の部分では、上半身を軽く上下させ、拍をとりながら待つようにする。
- 「パチン！」の直前には、上下の動きをやや大きくして、次に「パチン！」と打ち合わせることを示すようにする。そして、打ち合わせる。
- 「大きく大きく」の部分では、上下動を大きく示し、両手を肩幅よりも広げ、打ち合わせる速さを速くする。逆に「小さく小さく」の部分では、上下動を小さくし、両手を肩幅よりもせまくとり、打ち合わせる動きの距離を小さくするようにする。
- むちで指や手、顔などを挟まないように注意する。



写真 自作した楽器「むち」

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

むちをパチン！

齋藤一雄 作詞・作曲

The musical score is written for piano in common time (C). It consists of three systems of staves. The first system shows the initial instrumental introduction. The second system includes the first line of lyrics: "むちをりょうてで パチン！ むちをりょうてで パチン！" (With a wooden stick, pat! With a wooden stick, pat!). The third system includes the second line of lyrics: "おおきく おおきく パチン！ ちいさく ちいさく パチン！" (Big, big, pat! Small, small, pat!). Dynamic markings include *mf* (mezzo-forte) and *f* (forte) for the first part, and *p* (piano) for the second part.

楽譜 自作曲「むちをパチン！」

4 活用例

対象は、特別支援学校（知的障害）小学部高学年の児童か中学部や高等部の生徒まで、幅広く適用できる。特に、楽器自体が1m前後の長いものなので、身長の高い低学年の児童には、活用しにくい。

そこで、特別支援学校（知的障害）小学部高学年の児童にいくつか打楽器を用意し、好きな楽器を選択する場面を設定した。楽器「むち」を2台用意したが、二人の児童が選択していった。楽器としては興味関心のもてるものだということがわかった。楽器「むち」を逆さまに持って、たたき合わせている児童もいたが、持ち手が中央部分にあるので、十分によい音を出すことができた。

自作曲「むちをパチン！」は、歌詞に合わせて「パチン」とたたき合わせるものであるが、楽器「むち」を持つと、パチンパチンと連続してたたき合わせている様子がみられた。

「むちは自分の胸にあてておくよ」という児童の前で見本

をみせると、顔を楽器「むち」ではさんでみせる児童もいたが、鳴らし続ける児童もいた。

伴奏に合わせて教師が歌いながら見本を何回か見せると、「パチン」のところで楽器「むち」をたたき合わせる事がみられるようになった。さらに、教師は楽器「むち」でリズムを取ってみせ、「パチン」のちょっと前に楽器「むち」を大きく開いて準備を促すと、同様な動きをして「パチン」と鳴らす児童もいた。

「大きく」「小さく」の部分も、教師が大きな動作を示したり、小さく小さくなったりして示すようにした。児童も一緒に小さくなる子もいたが、楽器を打ち合わせる力をコントロールすることはなかなかむずかしかった。

歌は、児童が歌うにはやや音を取りにくく、印象的な部分は「パチン」だけだったので、歌って演奏できるように改善する必要もあるかもしれない。

第84回

特別支援教育実践研究センターセミナー報告

日時 平成24年12月15日(土) 午後5時～7時
 講師 松岡勝彦先生 (山口大学教育学部准教授)
 演題 特別支援教育のための行動コンサルテーションのあり方

1. 応用行動分析の基礎

ABC分析とは子どもたちの行動を客観的に理解し、その上で具体的な支援方法を考え出すために使用される分析方法である。行動を分析する際、先行条件 (Antecedent Conditions) - 行動 (Behavior) - 後続条件 (Consequent Conditions) からなる枠組みを用いて分析し、子どもに有効な支援方法を考える。

また、ある行動の出現頻度が高まる現象を強化と呼ぶが、内容によって2種類に分けられる。それは、好子出現の強化 (正の強化) と嫌子消失の強化 (負の強化) である。

好子出現の強化とは、ある行動を行うことで報酬が得られることで、その行動の出現頻度が高くなるというものである。例えば、子どもが駄々をこねるとソーセージが買ってもらえるという状況では、「ソーセージが得られる (後続条件)」ことで「駄々をこねる (行動)」ことが強化されるということになる。

一方、嫌子出現の強化とは、ある行動を行うことによって、自分にとって嫌な事物がなくなることで、その行動のが起きやすくなるというものである。例えば、「やめなさい」という指示に対してすぐに「いやだー」と言って子どもが指示を聞かない場合には、「『いやだ』と言う (行動)」ことで「『やめなさい』という指示が取り下げられる (後続条件)」ことが強化につながっている。

これらの事例への対応として、一つは代替行動を定着させる方法が挙げられる。先述した事例に置き換えると、「お手伝いをしてポイントをためる」という新たな行動によって、ソーセージを得られるようにする、もしくは「やめなさい」という強い口調の指示を「次はこうしようね」という柔らかな口調の指示に替えるなどが考えられる。

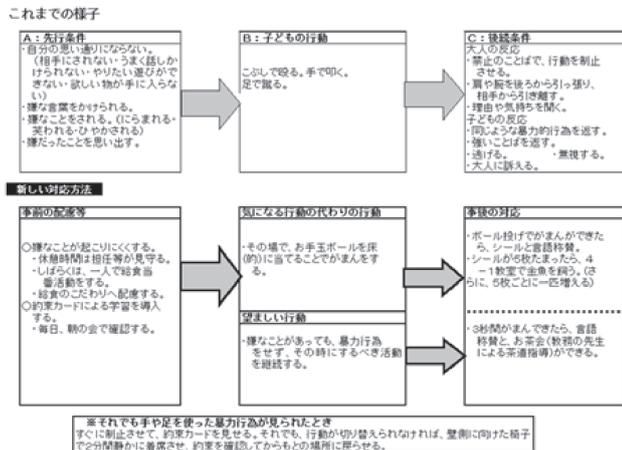


図1 ABC分析の一例

2. 行動コンサルテーション研究の事例

行動コンサルテーションとは、行動理論を背景に持つ問題解決指向のコンサルテーションであり、問題の同定、問題の分析、介入の実施、介入の評価という4段階を通して実施される。指導をするものをコンサルタントとし、コーディネーターや心理学の専門家などが行う。指導を受けるものをコンサルティといい、担任の場合と親の場合がある。クライアントは子どもである。

例えば通常学級在籍児の暴力行動減少のためのコンサルテーションでは、機能的アセスメントに基づく代替行動分化強化法等による指導を行った。ABC分析の結果と新しい対応方法の概念図を図1に示す。この事例では、クライアント (子ども) への効果として、問題行動の減少の他に、友人と遊べるようになるなどが見られ、その他にもコンサルティ (教員) がABC分析を継続し校内研修会で照会するなどの影響も見られた。

その他、食事中の離席減少を目指した事例では、座って食べることを約束し (先行条件) と、それが達成できたときにパソコンでゲームをする (後続条件) ことをカードで示した (図2)。また、指示をする際に、前向きな表現をすることも重要である。例えば、「廊下を走らない」を「廊下を歩こう」と言い換えるなど、「～しない」ではなく「～しよう」という表現を用いることが望ましい。また、先行条件における援助 (ヒント) としてプロンプトカードを用いることも有効である。咀嚼のさいに音を立てて食べる児童の例では、図3のようなカードを用いることで、どのような行動が理想的なのかをわかりやすく伝えられた。

行動コンサルテーションを行う際に、ABC分析や対応方法が適切であったかの評価に時間を費やすことができない場合も多い。その際に、教員・保護者などコンサルティに当たる者が相談内容を整理し、誰のどのような行動が問題なのか、それをどのような行動に替えたいのか、などを考えておくことも必要である。

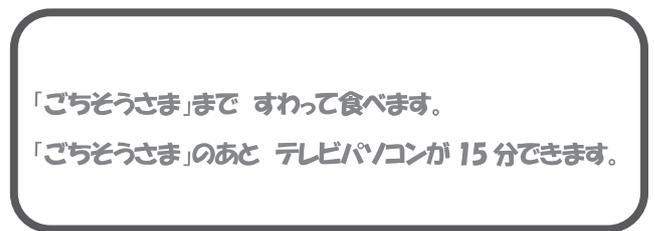


図2 教材例1



図3 教材例2

特別支援教育実践研究会

第1回実践研究発表会実施報告¹⁾

開催日時：平成24年11月17日(土) 13:30~16:00

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1回実践研究発表会を開催した。13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80名が参加した。

1. プログラム

1) 特別支援教育実践研究会及び実践研究発表会の趣旨説明

【研修室 13:30-13:50】

2) 研究発表【プレイルーム 14:00-16:00】

3) 閉会【16:00】

2. 発表要旨

1) 知的障害児を対象とした授業づくりに関する一考察

—内発的動機付けを大切にしたい支援—

発表者：檜垣栄慈（愛知県立千種聾学校）

近年、学習意欲を高める教育支援の必要性が指摘されてきた。本研究の目的は、内発的動機付けについて文献で学び、その評価手法を参考にしたいうえて、自分の授業を客観的に分析し、意欲的に取り組める授業づくりを考察するための配慮事項を検討することであった。分析対象は、知的障害養護学校小学部における教科学習の授業実践とした。内発的動機付けを高める要素である「交流感」「有能感」「自己決定感」を充足する手立ての観点から授業実践を分析した。その結果、「誰と誰がどのようにかわることによってどのような効果が生じるか」（交流感）、「児童が『できる自分』をいかに感じることができるか」（有能感）、「児童が選択決定をする機会をどのように設けることができるか」（自己決定感）の要素ごとに具体的な支援内容をまとめた。それらの効能を十分に発揮することができるように、複数の充足手立てをどのように連結させるか考察した。

2) 明治時代の雑誌「信濃教育」における特別教育の対象児童に関する研究論文の変遷

学力劣等・低能児童と疾患などの関係性を中心にして

発表者：中嶋 忍

本研究は、明治期の雑誌「信濃教育」における特別教育の対象児童に関する研究を解明する目的で、掲載された研究論文の概要について検討した。その結果、児童に関する論文は明治32年、医師による鼻と咽頭の疾患についての論文から開始され、続いて医師は、その疾患と学力劣等・低能児童との関係についても論じていた。そして教育対象であった「白痴」に近い児童についての論文は、いわゆる不良行為をする者と同様に考えられ、これに伴う教育を行うべきだと指摘している。また「悪

癖」と称する児童についての論文は教室内では一言も話さない「教場唾」と、いやなことなどがあるとすぐに泣く「よく泣く子」の指導について論じられていた。その後40年代になると学力劣等・低能児童に関する研究において、鼻疾患を患っていることが多いという調査結果が示されている。そして「吃音」に関する研究は、日本での矯正指導の遅れを指摘し、著者が矯正指導を開始したことについて論じていた。

3) 通常学級の授業参加に困難を示す発達障害のある生徒に対する支援

発表者：村井敬太郎（山梨大学教育人間科学部附属特別支援学校）

中学校通常学級において、授業中の教員への妨害行動や授業への不参加といった問題行動を示していたADHDのある生徒1名に対して、市教育センター特別支援教育巡回指導員と中学校が連携して対象生徒の適切な授業参加や課題従事行動の増加を図る実践を行った。市教育センター特別支援教育巡回指導員が、「自己決定の機会と行動契約法の導入」「問題行動を起こさないための予防的対応」「問題行動が起きたときの対応」の簡易マニュアルを中心に構成した支援プログラムを作成して中学校に提案した。中学校では、この支援プログラムを基に対象生徒を支援するとともに、市教育センター特別支援教育巡回指導員と月1回のケース会議を行って支援プログラムを評価し改善点をまとめ、次の支援につなげていった。6ヶ月間の支援の結果、対象生徒の適切な授業参加や課題従事行動を増加させることができた。これらの結果より、授業参加に困難を示す発達障害のある生徒に対する支援方法について考察した。

4) 自作楽器「むち」の製作と活用

発表者：齋藤一雄（上越教育大学）

山澤小百合、柴田佐和子（上越教育大学大学院）

知的障害児を対象として合奏を行う場合、曲の構成の理解や楽器の操作に課題がある生徒は多い。そこで、繰り返しや特徴的なリズムのある楽曲のなかで、操作も簡単で活躍できる打楽器の製作を行い、幅広く活用方法を検討することにした。長さ90cm、幅6cmの板材2枚を打ち合わせる「むち（スラップ・スティック）」である。この板材2枚を蝶番で一方の端をつなげ、持ち手を取りつけたものである。製作にかかる費用も安く、時間もかからない。そして、ショスタコービチ作曲交響曲第7番第1楽章の中間部分を合奏曲に編曲し、用いた。さらに、「むち（スラップ・スティック）」でリズムに合わせて演奏する練習曲を自作した。

5) 糸魚川市におけるペアレント・トレーニングについて

発表者：宮島ひろみ（糸魚川市立糸魚川小学校）

糸魚川市では、平成19年度からペアレント・トレーニングを実施している。今年で6年目を迎えた。初年度は、市の療育相談をされていた県立吉田病院の新田初美医師がインストラクターを担当され、受講者8名でスタートした。それ以降は市内の発達障害通級指導教室の教員が担当している。これまでの6年間で48名の保護者が受講された。最近2~3年は受講希望者が増える傾向にある。受講された当時の対象となる子どもの学年・年齢では、小1児童が11名で一番多く、小4が7名、小5が6

名でこれに続いている。最近では、保育園の年中児（5才）から高等学校3年の生徒（17才）までと非常に幅が広がったので、子どもの年齢によってグループ分けをして実施している。これらに伴い担当者も増員し、チームを作ることも検討している。また今年度は、保育園や幼稚園の教職員および家庭相談員を対象とした講座も行われ、ペアレント・トレーニングの内容の理解も広がりを見せ始めている。

6) 上越地域難聴児サポートシステム5年間の取組

発表者：加藤哲則（上越教育大学）

前田智子（新潟県立長岡聾学校）

我妻敏博（上越教育大学）

我が国における新スクの開始から10年以上経過し、難聴の早期発見において多数の成果が報告されている。しかし難聴確定診断後の療育・教育に関しては、地域によって十分整備されていない状況がある。そこで、難聴児支援の地域モデルとして2007年に設立した『上越地域難聴児サポートシステム』の活動の現状について、同地域の新スクの実施状況ならびに小・中学校に在籍する難聴児の調査結果を含めて報告する。

7) 長岡聾学校「子どものきこえ相談室」の発足から上越地区における現在の活動について

発表者：前田智子、磯部則子（新潟県立長岡聾学校）

我妻敏博（上越教育大学）

長岡聾学校では、昭和28年から教育相談を実施してきた。その後、幼稚部が設置され、早期発見、早期教育の重要性から0歳からのきこえ相談、支援を行ってきている。10年ほど前から新潟県でも「新生児聴覚スクリーニング検査」が実施されるようになり、0歳で難聴が発見されるようになってきた。そこで、聾学校のセンター的役割がますます重要になってきている。そんな中で、上越地域での「きこえ相談」の必要性を耳鼻科医、行政、聾学校、上越教育大学が共通理解し、連携しながら「上越子どものきこえ相談室」を発足させた。さらに「上越地域難聴児サポートシステム」とも連携しながら、上越地域における難聴児の早期発見、相談を行っている。今回は、発足までの経緯と、現在の活動内容、課題について発表する。

8) 知的障害教育臨床実習の取り組みと成果

発表者：平澤真梨奈、塩野谷彩、二階堂彩子、

坂上俊介（上越教育大学大学院）

村中智彦（上越教育大学）

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

9) 特別支援教育支援員の活用と評価（1）

一支援員の役割と職務満足感を中心に

発表者：村中智彦（上越教育大学）

全国小中学校の特別支援教育支援員を対象とした実態調査の結果の一部を報告する。本報告では、支援員の属性や役割、職務満足感と関連要因について述べる。357名の支援員から回答があり、小学校の支援員が71.7%、中学校が27.7%であったこと、職名では特別支援教育支援員が最も多かったが、学校支援員や介助員などの50を超える職名が認められたこと、支援員は特定の児童生徒を担当するか、クラスや学年全体の児童生徒を担当する役割を担っていたことなどを報告する。

10) 長岡聾学校高田分校の教育活動の実際について

発表者：青木ひとみ、五十嵐佐智江、小池 豊

（新潟県立長岡聾学校高田分校）

我妻敏博（上越教育大学）

今年度、上越特別支援学校内に念願だった長岡聾学校の分校が開設された。2教室という手狭な教室環境であるため、幼稚部のみが開設となった。在籍幼児は5名（年少3名・年中1名・年長1名）。職員は教頭を含めて4名で分校の教育にあっている。長岡聾学校という集団の中で教育を受ける機会を週2日、分校という少人数の中で個を大事にした教育を週2日、地域の保育園という健聴の集団で週1日教育を受けている。分校では、季節・行事などを教材にしてことばの学習をしている。今回は日頃の活動の様子を発表する。

11) 特別な教育的ニーズのある児童のための内発的動機づけに基づく学習支援活動

一放課後学習会における小集団学習場面の提供を通して

発表者：大庭重治、葉石光一（上越教育大学）

石川緑里、鈴木 康、行方桃子、芦口玲子、

石田脩介、井上和紀、越井絵美、樋熊一夫、

山下雄己（上越教育大学大学院）

通常の学級に在籍する児童の中に、学習に対する能動的な姿勢を身につけるための補完的支援を必要としている児童が存在する。このような児童に対しては、自ら学ぶことの楽しさを味わうことができるように、特別に配慮された学習場面を提供していくことが必要である。そのひとつの試みとして、平成17年度より、上越市内の小学校において、小集団学習場面への参加を希望する児童を対象にした内発的動機づけに基づく「放課後学習会」を定期的に開催してきた。本報告では、この学習会のこれまでの活動を振り返ることにより、地域の学校現場において実施した学習支援活動の意義を改めて確認するとともに、その継続・発展に向けた今後の課題について検討する。

12) 小学校に在籍する健康に特別な支援を必要とする子どもたちを対象とした発達支援教室の取り組みについて

発表者：八島 猛、大庭重治、笠原芳隆（上越教育大学）

小林優作、村井勇人、芝真奈美、小澤俊介、

村岡竜二、藤林優徳（上越教育大学大学院）

小学校には慢性的な疾患を抱えるなど、日頃から健康に特別な支援を必要とする子どもたちが少なからず在籍している。こうした子どもたちの発達支援の場として、平成23年度から、「ふれあい教室」を立ち上げた。この教室は、他児や支援者との交流をとおして、子どもたちの自己に対する気づきや適切

な自己評価の形成を目指している。本報告では、「ふれあい教室」開催までの経緯とこれまでに行われた取り組みについて紹介し、現状および今後の課題について検討する。

13) 青年本人活動からの学び

－卒業生への支援と在學生への指導を考える－

発表者：宮腰一樹（ナディアの会会長）

小池和子（妙高市立にしき特別支援学校）

石渡あかり，澁谷司，正木真弓，山本喜和子，

吉田梨恵，石川緑里，森本悠希，佐藤貴宣，

奥野まどか，川西沙希，嶋田恵美子，

村田民恵（上越教育大学大学院）

笠原芳隆，八島 猛（上越教育大学）

本発表では、障害児・者、主に肢体不自由や病弱等のある特別支援学校を卒業した青年（以下、本人たち）が自ら中心となって運営（計画・実施）する余暇・生涯学習本人活動（以下、本人活動）の創設経緯や活動の実際について報告する。併せて、活動に参加している本人たちの、本人活動に対する評価や今後の実施計画、自身の生活・就労に対する考え方等についても報告する。これらの資料を基に、特別支援学校卒業生からみた教育的ニーズを明らかにし、特別支援教育における卒業生への支援や、在學生の就労に限らない卒業後の生活全体を見すえた指導のあり方について、意見交換できればと考えている。

1) 本事業は上越教育大学研究プロジェクト（平成24年～平成25年）により実施した。

平成24年度センター活動報告

1. センター事業運営

(1) 特別支援教育実践研究センター運営委員会

平成24年度第1回特別支援教育実践研究センター運営委員会は平成24年5月15日(火)に開催され、平成23年度事業報告、同決算報告、平成24年度事業計画、同予算計画、平成24年度紀要編集委員の選出および編集幹事の委嘱について協議された。第2回同運営委員会は平成24年12月19日(水)に開催され、平成25年度予算要求、平成26年度概算要求について協議された。また、平成24・25年度施設等に関する改善・改修および特別支援教育実践研究会第1回実践研究発表会とセンターセミナーについて報告があった。

〈平成24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〉

大庭重治	大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員 特別支援教育実践研究センター長(委員長)
土谷良巳	大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員
齋藤一雄	大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員
我妻敏博	大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員
河合 康	大学院学校教育研究科教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員
藤井和子	大学院学校教育研究科准教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員
笠原芳隆	大学院学校教育研究科准教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員
葉石光一	大学院学校教育研究科准教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員
村中智彦	大学院学校教育研究科准教授・特別支援教育実践研究センター兼務教員
八島 猛	大学院学校教育研究科講師・特別支援教育実践研究センター兼務教員
小林優子	大学院学校教育研究科助教・特別支援教育実践研究センター兼務教員
加藤哲文	大学院学校教育研究科教授・心理教育相談室長
下川洋司	学務部長

(2) 特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会

平成24年度第1回特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会が平成24年6月11日(月)に開催され、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第19巻の編集方針と計画について協議された。13件の論文投稿があり、11名の担当者により審査が行われた。

〈平成24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〉

大庭重治	(編集委員長)
齋藤一雄	

葉石光一
藤井和子
小林優子(編集幹事)

(3) 特別支援教育実践研究センター会議

25回開催され、センター将来構想、予算要求、センターセミナー実施要項、施設・設備の改善改修等に関する協議を行った。

(4) 特別支援教育実践研究会

特別支援教育に関する情報の共有と発信を図ることを目的として、地域の連携基盤に加え、修了生により全国的規模で組織される同窓会の協力を基に特別支援教育実践研究会を設立し、平成24年度の募集において協働研究員16名(新潟県内特別支援学校関係者9名、大学教員2名、他県特別支援学校教員4名、その他1名)を採用した。また、会員が教育課程編成や学校現場・センター等における指導実践とその成果等を発表することを目的とし、平成24年11月17日(土)に第1回実践研究発表会を開催した。13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80名が参加し、地域における情報交換・情報提供がなされた。また、設備として資料印刷等に用いるカラープリンターを設置した。

(5) 広報活動

センターの活動内容をホームページに掲載し、適宜更新している。

特別支援教育実践研究センターURL:

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

2. 臨床活動

(2) 教育相談の実施

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

(2) 教育相談実績

平成24年4月から平成25年3月までの教育相談実績は、以下の表A、表B、表Cに示す通りである。なお、表には特別支援教育コースの臨床実習として実施した教育相談、授業とは別にセンター教員による個別の教育相談、センター教員、及び特別支援教育コースの大学院生が研究のために実施した教育相談が含まれている。

1) 年間相談件数(表A)

表Aには障害種別ごとの相談件数が示してある。表中の新規相談とは平成24年度中に新たに相談を開始した件数であり、相談件数とは平成24年度以前から相談を継続している件数である。

新規相談の件数は19件であり、継続相談は40件で合計59件であった。なお、平成22年度は44件、平成23年度は53件であった。障害種別で見ると、肢体不自由・重症心身障害が9件、知的障害・ダウン症が10件、聴覚障害が6件、言語障害が5件、自閉症・情緒障害が9件、発達障害が6件、視覚障害が4件、病弱が3件、その他の障害が7件であった。

2) 年間相談・指導回数 (表B)

表Bには相談・指導の内容ごとの延べ指導回数を示してある。平成24年度の延べ指導回数は全部で683回であった。なお、平成22年度は561回、平成23年度は531回であった。

3) 年間相談・指導時間 (表C)

表Cには相談・指導ごとの延べ指導時間が示してある。平成24年度の年間延べ指導時間は合計で1097.0時間であった。その内、検査関係では初期相談10.5時間、定期相談35.0時間であり、継続指導が1051.5時間であった。延べ指導時間数について、平成22年度は937.5時間、平成23年度は819.0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	3	6	9
知的障害・ダウン症	3	7	10
聴覚障害	1	5	6
言語障害	0	5	5
自閉症・情緒障害	8	1	9
発達障害	4	2	6
視覚障害	0	4	4
病弱	0	3	3
その他	0	7	7
合計	19	40	59

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)	6	-	6
定期相談 (検査)	10	13	23
継続指導	191	463	654
合計	207	476	683

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)	10.5	-	10.5
定期相談 (検査)	19.0	16.0	35.0
継続指導	349.0	702.5	1051.5
合計	378.5	718.5	1097.0

3. 教育活動

(1) 教育臨床実習の実施

特別支援教育コースでは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、重複障害、言語障害、発達障害の8障害に関する「教育臨床実習」及び「応用教育臨床実習」の授業科目を設けているが、その多くを前述の教育相談と関連づけて本センターで実施しており、週あたり合計28コマの教育臨床実習の授業を行った。

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

(2) 講義・演習の実施

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

(3) その他

新潟県および山梨県から2名研究生を受け入れ、センター教員1名が指導教員となり、研修テーマにもとづいて研究指導を実施し、特別支援教育コースの授業の聴講、臨床実習への参加の機会を提供した。

4. 研究活動

(1) 研究プロジェクト

センター教員が行っている研究プロジェクトは以下の通りである。

1) 科学研究費採択事業

- ・低学年児童を対象とした小集団における文字学習支援方法の開発
(基盤研究 (C), 代表者: 大庭重治)
- ・パートナーシップ原理を基軸とした特別支援教育システムの構築に関する研究
(基盤研究 (C), 代表者: 河合康)
- ・先天性盲ろう児の共創コミュニケーションに関するデータベースの構築
(基盤研究 (C), 代表者: 土谷良巳)
- ・マルチメソッドによる知的障害児の運動機能の生態学的分析と支援方法の開発

(基盤研究 (C), 代表者: 葉石光一)

- ・通級による指導 (言語障害) における自立活動のキュラム開発に関する研究

(基盤研究 (C), 代表者: 藤井和子)

- ・知的障害児の小集団指導におけるチームティーチング: 指導者の位置取りの観点から

(基盤研究 (C), 代表者: 村中智彦)

- ・通常学校に在学する健康障害児の自尊感情と教育支援方法

(基盤研究 (C), 代表者: 八島猛)

2) 学内研究プロジェクト

- ・特別支援教育に関する協働的課題解決システムの構築に向けた試行的研究

(代表者: 大庭重治)

- ・障害児・者の余暇・生涯学習本人活動に基づく卒業後の自立と社会参加を見すえた教育内容・方法の検討

(代表者: 笠原芳隆)

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

(代表者: 藤井和子)

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

ー就学に向けた移行支援を中心に

(代表者 (分担): 村中智彦)

- ・軽度・中等度難聴児のインクルーシブ環境における聴覚活用に関する研究

(代表者: 小林優子)

(2) センター紀要

障害のある子どもの教育実践に関する総合的な研究成果について、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第19巻において発表した (平成25年3月刊行)。また、本巻に掲載された論文の電子ファイルを本センターホームページおよび上越教育大学リポジトリに公開した。

5. 研修活動

(1) センターセミナー

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

今年度開催されたセンターセミナーは以下の通りである。

1) 地域貢献的内容

<第83回センターセミナー>

日時 平成24年11月17日(土) 午前10時～12時00分

講演者 大野俊哉先生 (新潟県立高田特別支援学校長)

テーマ 新潟県における特別支援教育の昔、今、未来 ―特別支援学校の変遷から―

参加者 71名

2) 指導者研修に関する専門的内容

<第84回センターセミナー>

日時 平成24年12月15日(土) 午後5時～7時00分

講演者 松岡勝彦先生 (山口大学教育学部准教授)

テーマ 特別支援教育のための行動コンサルテーション

参加者 101名

(2) その他の各種研究会・講習会

センターを会場に開催された研究会・講習会等は、以下のとおりである。

- ・新潟県認定講習

- ・上越教育大学認定講習

- ・教員免許状更新講習

- ・上越自立活動研究会学習会 (隔月)

- ・新潟県聴覚言語障害児教育研究会

- ・青年の余暇・学習会 (ナディアの会)

- ・上越教育大学公開講座

- ・上越言語障害教育研究会

6. 地域支援・連携活動

(1) 地域支援・連携活動の実施内容

センター教員が行った地域支援・連携活動は以下の通りである。

1) 地域貢献事業 (大学プロジェクト)

- ・上越地域難聴幼児支援事業

(代表者: 我妻敏博)

- ・放課後学習会を活用した特別な教育的ニーズのある児童の学習支援

(代表者: 大庭重治)

2) その他

- ・新潟県立上越特別支援学校評議員

- ・新潟県立はまなす特別支援学校評議員

- ・新潟県立新潟盲学校評議員

- ・新潟県教育職員認定講習会講師

- ・新潟県初任者研修講師

- ・新潟県12年研修講師

- ・新潟県内特別支援学校教職員研修会講師

- ・新潟県内特別支援学級教職員研修会講師

- ・新潟県新任特別支援学級担任教員研修講師

- ・上越市就学支援委員会委員

- ・上越市幼児子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

- ・柏崎市たんぽぽプレー教室助言者

- ・柏崎市教育センター研修会講師

- ・柏崎市言語障害通級担当教員研修会講師

- ・柏崎特別支援学校ICT準備委員会講師

- ・新潟市教育センター研修会講師

- ・糸魚川市「めだか園」職員研修講師

- ・糸魚川市「気になる子の療育研修会」講師
- ・糸魚川市「5歳児発達相談会」講師
- ・富山県教育職員認定講習会講師
- ・長野県教育職員認定講習会講師
- ・川崎市総合教育センター専門員
- ・青年の休日を楽しむ会（ナディアの会）発起人・事務局
- ・埼玉県特別支援教育研究協議会指導助言
- ・第37回関東甲信越地区特別支援学校知的障害教育校長会研究大会指導助言
- ・関東甲信越地区特別支援教育研究協議会指導助言
- ・新潟県立長岡聾学校との連携による「きこえ相談」
- ・健康に特別な支援を必要とする子どもたちのための発達支援教室「ふれあい教室」主催

(2) その他

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

特別支援教育実践研究センター 小林優子