

# 上越教育大学

## 特別支援教育実践研究センター紀要

2016年3月 第22巻

### 特別論文

齋藤 一雄：埼玉県特別支援教育研究会の変遷	1
土谷 良巳：障害の重い子どもとの共同活動における共同性と 相互性一行動体制間（相互）調整の観点からの考察	9

### 論 文

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： 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	19
齋藤 一雄：特別支援学校知的障害者用音楽科教科書の教材分析	23
丹野 傑史・Dang Thi Phuong Mai・安藤 隆男： ベトナム・ホーチミン市における 特殊教育に関する現職教育の現状と課題	29
中嶋 忍・河合 康： 教育雑誌「信濃教育」における長野尋常小学校の 特別学級実践報告に関する史的研究	35

### 地域の情報

青木 仁・岡田 晃・田村 靖： 南魚沼特別支援教育推進室の開設 —特別支援教育のセンター的役割を模索して—	41
大島 貴子・廣田 稔・村中 智彦・齋藤 一雄： 十日町小学校との特色ある交流及び共同学習2	45
青木 仁：南魚沼市小中学校が地域の特別支援学校に求める特別支援教育の センター的役割について一小中学校へのニーズ調査結果から一	49

### 教材・教具の紹介

上原 浩晃：運動会「玉入れ競技」における 肢体不自由児の支援教材：「投擲（とうてき）機」	55
加藤 裕貴・川住 文博・戸澤なつみ・大庭 重治・池田 吉史・八島 猛： 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 情報伝達方法の調整を促すための支援課題	57
石田 優介・植村 祥子・小出 芽以・大庭 重治・池田 吉史・八島 猛： 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）	59

### センターセミナー報告

第89回特別支援教育実践研究センターセミナー報告	61
第90回特別支援教育実践研究センターセミナー報告	63

### 特別支援教育実践研究発表会

第4回実践研究発表会	65
------------	----

### センター事業報告

平成27年度センター活動報告	69
----------------	----

Joetsu University of Education

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

Volume 22, March 2016

## **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 紀要是、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。論文は、特別支援教育の臨床や実践に関する未公刊の研究論文、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センターセミナー及び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、その領布のために複製、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執筆規程**

1. 論文原稿は未発表のものに限る。

2. 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。

3. 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。

4. 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。

5. 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。

6. 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、結論の大要がほぼ把握できるようにする。

7. 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。

8. 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。

9. 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。

例：Kirmse, U., Jacobsen, T., & Shroger, E. (2009) Familiality affects environmental sound processing outside the focus of attention: an event-related potential study. Clinical Neurophysiology, 120, 887-896.

齋藤一雄（2004）特別支援教育の第一歩。明治図書。

10. 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。

11. 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。

12. 投稿論文は、原則として返還しない。

13. 印刷の体裁は、編集委員会に一任する。

特別論文

## 埼玉県特別支援教育研究会の変遷

齋 藤 一 雄\*

埼玉県特別支援教育研究会は、昭和25年に発足し、60年の歴史を積み重ねてきた。その変遷について、周年記念事業における記念誌、会報等から概観した。その結果、研究委嘱、研究協議会、会報、関プロ大会、研究発表大会、小人数学級協議会、研究部の組織、全国大会、周年記念行事と記念誌等の刊行などの事業を行ってきたことがわかり、このような事業の発展には、関プロ大会や全国大会の開催が大きく影響していた。しかし、研究協議会の分科会の数や参加者数は、県教委と研究会との共催ではなくなり、大きく変動している。また、特別支援教育となり、知的障害、肢体不自由、自閉症情緒障害、言語障害、発達障害等へと広がりをみせ、通常の学級の担任等の参加が増えたことによる影響も大きい。

今後、管理職や全校配置となった特別支援教育コーディネーター、特別支援学級新担当教員の増加などへの対応など、研究会として地域の特別支援教育の実践を支え、情報提供などを行っていくことが重要だと考える。

キー・ワード：埼玉県 特別支援教育研究会 変遷

### I 問題と目的

第二次世界大戦後、日本の学校教育は大きく転換した。日本国憲法が制定され、民主的な国家へと歩みはじめた。そして、教育においては教育基本法が制定され、1947（昭和22）年に学校教育法が制定され、施行された。学校教育法では、小学校と中学校の義務教育化とともに、学年進行で盲学校、聾学校が義務化された。養護学校の義務化については先送りされたが、小学校、中学校、高等学校に特殊学級を設置することが規定された。

しかし、戦後の社会的・経済的な混乱のなかで、障害児教育への理解や障害児の数の把握、教育課程や指導法について十分ではなかった。そのために特殊学級の設置は非常に少なかった。そのようななかで、1947（昭和22）年品川区立大崎中学校分教場として知的障害児のための実験学級の実践が始まる。埼玉県でも、1947（昭和22）年に埼玉小学校に身体虚弱の特殊学級が設置される。

昭和20年代の知的障害児の特殊学級の教育課程や指導法については、アメリカ教育使節団や教育指導者研修会（IFEL）などの影響もあり、経験主義や生活中心主義の考え方方が反映されたものになっていた。品川区立大崎中学校分教場でも、経験主義や生活中心主義の考え方で研究と実践が意欲的になされた。1950（昭和25）年にはバザー単元学習が始まり、作業学習に発展していき、郊外に出ての職場実習も始まっている。

そして、「大崎中分教場が発足して間もなく同校教員を中心として私的な研究会が生まれたが、やがて現場教師の研究、研修の公的な機関として発足したのが、昭和25年に結成された東京都特殊教育研究会（通称都特研）である」（富岡、2001）。この東京都教育研究会が結成されるにあたっては、東京都教育委員会の指導部にいた指導主事矢谷芳雄による呼びかけがあつ

たことが契機となった（富岡、2001）。

また、1951（昭和26）年には全日本特殊教育連盟が組織されている。この全日本特殊教育連盟は、現在では「特別支援教育研究」を機関誌とし、各都道府県の特別支援教育研究会を下部組織とし、全国持ち回りで全国大会を開催している。

都道府県の特殊教育研究会は、1950（昭和25）年に宮城県、福島県、埼玉県、東京都で結成され、以降各道府県で結成されている。埼玉県特殊教育研究会（以下、埼特研）は、「昭和25年、特殊学級担任、学級設置学校長などが埼玉県特殊教育研究会（埼特研）を結成した。サークル的であり、同士的な情念をもとに活動がなされていた。埼特研は県教育局と一体となって戦後の先駆的運動を重ねていった」（望月、1979）。その後、研究委嘱校の研究発表会、研究協議会の開催、周年行事と刊行物の発行、研究部の組織、県教委との連携などを図りながら発展してきた。

しかし、だいに組織も大きくなり、1961（昭和51）年には養護学校義務制が実施され、さらには特殊教育から特別支援教育へ転換し、大きく変化してきた。東京都の研究会でも、「現在は組織が肥大化し、いかに効率的に組織を運営するかも一つの大きな課題となっている」という指摘もある（富岡、2001）。埼特研では、発足以来、研究委嘱校の研究発表会、研究協議会の開催、周年行事と刊行物の発行、研究部の組織、県教委との連携などを図りながら、組織・活動・役割などで大きな変遷をみている。戦後70年間の埼特研の変遷をたどることによって、今後の研究会の組織・活動・役割等について検討することは意義のあることと考える。

### II 方法

埼特研の周年記念誌（1960、1970、1982、1992、2002、2011）と「足跡と思い出」（1988）、会報等を資料とし、研究会の変遷について概観する。

\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

### III 結果

#### 1 埼特研の10年（1950～1960）

埼特研の発足以前は、特殊学級やその担任の数は少なく、特殊学級への理解や普及が大きな課題であった。そのようなときに文部省主催教育指導者講習会（IFEL）で特殊教育が取り上げられ、当時埼玉県教育委員会指導主事の田村正雄と埼玉大学教育学部の先崎正次郎が参加した。

「そこで、埼玉の特殊教育を何とか打ち立てようじゃないか」という話し合いになったわけです。先崎先生が指導してくださるということで大いに力を得たんですが、そのころ、実は、夏目先生、行平先生、福島先生が私の所に押しかけてこられて、研究会を作れと熱心に要求されていたのです。先崎先生にそのことをお話し、その後も何度も相談しまして、25年の9月25日に県下に通知を出して結成会をやったわけです」と当時のことを田村が述べている（埼玉県特殊教育研究会、1971）。

これが発端となり、1950（昭和25）年9月25日埼玉大学教育学部附属小学校で設立総会が開催された。「特殊教育研究会といいましても、学級は、埼玉小と元加治小に1学級ずつ、計2学級しかありませんで、あとは関心を持っている人が各地に点在している。それを母胎にしてできた会ですから、いわば、同志的、サークル的な性格の強い会だったと思うんです。財政的に県からバックアップを受けながら、その点をたくさんふやすという仕事をしていたのが、当時の研究会の仕事だったような気がします」と田村は振り返っている（埼玉県特殊教育研究会、1971）。

埼特研の事務局は、埼玉県教育局指導部内に置かれた。1950（昭和25）年には、埼玉小（学級数3）に研究指定委嘱を行い、1952（昭和27）年には教科研究団体の一つとして認可された。そして、事務局を埼特研会長の勤務校に移し、理事は各地区より1人とした。1954（昭和29）年には「特殊学級担任者会」をもつた。学級数は11であった。

埼特研発足について、先崎（1970）は「特殊教育についての認識や研究を深め、その実践を推進していくとする有志の教師たちにまず手をさしのべ援助したのが、当時の県教委指導主事室（のちの指導課）である。現場教師に対する援助・助言は、戦後新しく設けられた指導主事の本質的機能であったから、このことは当然であったかもしれない」「しかしそれにしても、当時の担当指導主事である田村正雄氏の個人としての認識と熱

意がなかったら、おそらく研究会の組織は数年遅れていたにちがいない」と述べている。

また、当時は研究委嘱を受けることで特殊学級の定員が確保され、存続するという状態であった。田村は座談会の中で、「研究委嘱を受けて発表が済みますと、その特殊学級がつぶれないで続けてやっていけるという見通しがついたということで、はじめて定員をくれるようになった。実に厳しい条件だった」と述べている（埼玉県特殊教育研究会、1970）。

1960（昭和35）年には、10周年記念「精神薄弱児教育の実際」を発刊した。当時の実践をとりまとめた冊子であったが、学級数は45という状況であった。

#### 2 埼特研20周年まで（1961～1970）

1961（昭和36）年には、第1回精神薄弱教育研究協議会を埼玉県教育委員会と共に開催し、講演と2分科会で3日間行った。以後、会場を地区ごとに持ち回り、2日間で開催された。そして、2分科会であったのが、第2回からは3分科会に、第4回には5分科会になった（図1）。第1分科会「新しく設置される特殊学級」、第2分科会「設置後の諸問題」、第3分科会「身辺自立の諸問題」、第4分科会「集団生活に関する諸問題」、第5分科会「職業指導の問題」であった。第5回には第6分科会「教育課程に関する問題」が加わり、第6回以降は、「生活総合学習の位置」「作業総合学習の位置と内容」「題材学習の位置と内容」などが加わった。

1967（昭和42）年から会報を発行、1968（昭和43）年には規約を改正し、事務局を会長指定の埼玉大学教育学部附属中学校に、理事は各地域の特殊教育研究会より1名、常任理事は各教育事務所、特殊教育諸学校、附属校で1名とした。研究部・事業部ではワークブックの作成等も行い、聴覚言語障害研究部を組織した。

1969（昭和44）年には第3回関東甲信越地区精神薄弱教育研究協議会（関プロ大会）を開催した。このとき分科会は15に拡大され、「生活単元の構成」「作業学習」「音楽の指導」「図画工作の指導」「保健体育の指導」「日常生活指導」「進路指導とアフターケア」「比較的重度の子どもの指導」「教育条件の整備」などが設定された。参加者は、延べ約2,000人と記録されている。また、第1回埼玉県特殊教育発表大会を開催した。

1970（昭和45）年には、埼特研20周年記念誌「戦後の埼玉県精神薄弱教育史」を発刊した。B5版、全259頁で、資料的な

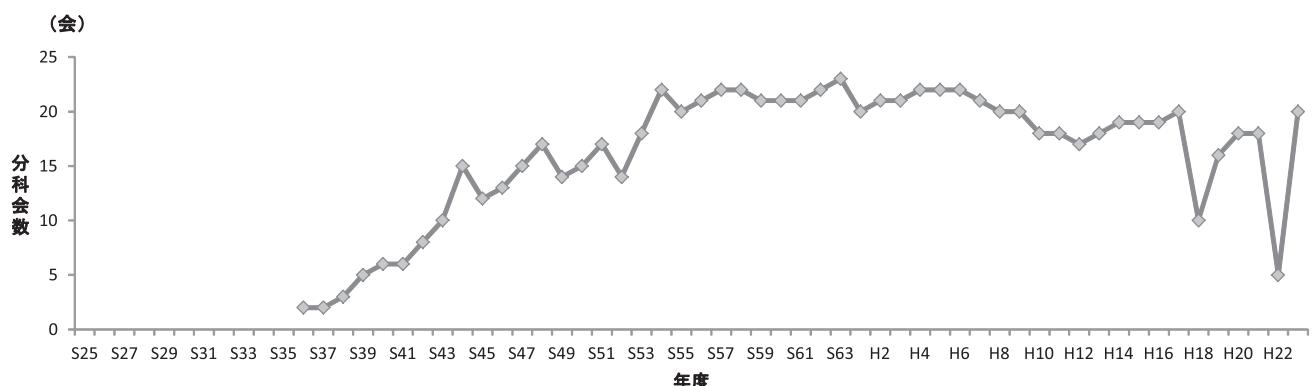


図1 研究協議会の分科会の数

要素が大きいものであった。第1章戦後の埼玉県精神薄弱教育をふりかえって一座談会（14頁）、第2章埼玉県特殊教育行政の移り変わり（21頁）、第3章埼玉県特殊教育研究会のあゆみ（23頁）、第4章諸団体・関係機関の動き（27頁）、第5章主な研究・実践の足どり（84頁）、資料（46頁）、解説（8頁）から成り、埼特研としての「主な研究・実践の足どり」と「資料」に大きな割合をしめていた。また、先崎正次郎による「解説」は、戦前から戦後の特殊教育の歴史を文部省と埼玉県の動向を対応させて概観している。執筆者81名並びに編集委員24名であった。

その先崎の解説によると、「昭和30年代に入ると特殊学級の数が加速度的に増加し初めていった。それと同時に、研究会は一次的な集団から二次的な集団へと変わっていったのである。そのため研究会は、いろいろな点で、組織自体の近代化をせまられ、その機能を合理化していかなければならなかつた。またそれは、特殊教育の質量にわたる著しい発展に組織としてダイナミックに対応していくためにも、要請されたことであった。これが、昭和43年に会則の改定をうながし、機構の改革をもたらした最大の理由であった。昭和44年の関プロ大会にあれだけのエネルギーを結集させることができたのも、そして、本年度きわめて短期間であったにもかかわらず、本書のような記念刊行物を実現させることができたのも、みな、研究会組織の改造による成果の表れだとみることができる」とある。

理事会の年間の回数も3～4回から、「戦後の埼玉県精神薄弱教育史」を発刊した1970（昭和45）年には7回になり、以後、5～6回となり、近年はまた3～4回と少なくなっている（図2）。

### 3 埼特研30周年まで（1971～1982）

1972（昭和47）年情緒障害教育研究部が発足し、庚寅会が組織された（参加者73名）。この庚寅会という名称は、埼特研発足の1950（昭和25）年が庚寅の年だったことによる。埼特研では、埼玉県の特殊教育に長年勤務された個人に対して表彰を行ってきた。10年表彰、20年表彰がこれにあたる。この表彰を受けた方々や埼特研の役員、埼玉県立教育センターと埼玉県教育委員会特殊教育課の指導主事、退職された方も含めて組織された。そして、研修と親睦をはかるために、6月の研修旅行と12月の例会が行われている。

また、埼玉県立教育センターに特殊教室が設置され、1973（昭和48）年訪問教育部（埼玉県教育委員会と連携して）、1976（昭和51）年情緒障害教育研究部・聴覚言語障害教育研究部（埼玉県立教育センターと連携して）が活動を始めた。

1978（昭和53）年埼玉県教育委員会に特殊教育課が設置され、1979（昭和54）年養護学校義務制が施行された。それまでに病弱の養護学校2校、肢体不自由の養護学校3校、知的障害の養護学校10校が開校していたが、義務制後も3年間で6校が開校した。

1979（昭和54）年の埼特研の研究主題は「義務制施行に伴う障害児教育の諸問題とその解決をめざして」、1980（昭和55）年の研究主題は「養護学校義務制施行後の問題点の早急な点検とその対策の樹立」であったが、1979（昭和54）年の第13回関東甲信越地区精神薄弱教育研究協議会（関プロ大会）の開催に

向けた活動が中心であった。関プロ大会は、2日間行われ、延べ県外586名、県内769名の参加があった。

この関プロ大会と前後して、埼玉県特殊教育研究協議会の分科会の数が多くなり（図1）、新たに1977（昭和52）年に「進路指導」、1978（昭和53）年に「遊びの指導」「訪問教育」、1979（昭和54）年に「養護学校の教育課程」の分科会が設定され、「学校経営」「学級経営」「軽い子の指導」「重い子の指導」の分科会がなくなった。

また、養護学校関係では、訪問教育が県立養護学校15校において340名の児童生徒を対象に実施されるようになった。埼玉県では、1971（昭和46）年から養護学校4校で実施されてきたが、養護学校義務制に伴い拡大された。1979（昭和54）年には就学猶予者130名、就学免除者29名、1980（昭和55）年には就学猶予者113名、就学免除者24名となった。また、指導内容や方法についても手探り状態で、訪問教育を担当する教員の研修も必須であった（埼玉県特殊教育研究会、1982）。

研究委嘱においては、「適正な就学指導と障害児の種類や程度に応じた教育を求めて」をテーマに研究が行われた。養護学校への入学とともに、特殊学級への入級の判断が課題となつた。

1981（昭和56）年には、国際障害者年児童生徒のつどい、作品展、埼玉県立教育センターに特殊教育部（特殊教育センター）が設置され、第10回難聴言語障害教育研究協議会埼玉大会が開催された。また、規約が改正され、養護学校から会費を徴収することと副会長1名、若干名の常任理事と理事が選出されることになった。このことは、埼特研が小・中学校の連合教育研究会の一つとして活動し、予算が配分されているが、養護学校のほとんどが県立であるため、連合教育研究会には所属していないという問題があったためである。そこで、規約を改正し、知的障害と肢体不自由を主とする養護学校の参加が可能となった。

40周年記念誌での座談会のなかで、義務制施行前後の新設の養護学校の状況を振り返り「自閉的傾向をもったお子さんも含めていろんなお子さんが入ってきたんです。まあ、おもちゃ箱をひっくり返したようだったね」（飯島）、また、「養護学校の人も新しい中で大変だった。一生懸命やってくれたなあっていう感じを持ちましたね。かなり、現場とすれば大変でした。研究会自体も、養護学校ができたんだから、小中中心の研究会と分離しようかということが話題になった時期があったんですよ。あっちこっち研究会としても影響があった時期だったと思います」（内野）とあった（埼玉県特殊教育研究会、1992）。

1982（昭和57）年には、国際障害者年・研究会30周年記念「埼玉の障害児教育一実践と課題一」を刊行した（A5版、全343頁）。第1章本県特殊教育のあゆみ（76頁）、第2章精神薄弱教育と総合学習（61頁）、第3章聴覚言語障害児の指導（32頁）、第4章情緒障害児の指導（32頁）、第5章病弱・肢体不自由児の指導（16頁）、第6章障害児教育の当面する課題（116頁）、

（付）国際障害者年にかかる資料（7頁）と、歴史的な資料よりも実践（109頁）や当面する課題（116頁）が多かった。また、養護学校義務制前後の10年であったが、当面の課題として就学指導、交流教育、通常の学級での障害児の指導、訪問教育、進路指導と社会参加、施設等他機関との連携があげられていた。執筆者並びに編集委員は、91名であった。

#### 4 埼特研40周年まで（1983～1992）

1983（昭和58）年から養護学校部会が活動を始めた。養護学校義務制実施から4年目であったが、埼特研幹事と養護学校選出の副会長、理事で会合をもち、まずは、埼玉県特殊教育研究協議会の活性化を図るための方策を模索した。そして、養護学校理事研修会をもち、調査等も行い、組織と研究活動について協議した。1985（昭和60）年には埼玉県特殊教育研究協議会の分科会への参加も多くなり、1987（昭和62）年には6つの研究部会「生活学習」「作業学習」「養護・訓練」「音楽」「図画・工作」「体育」を組織し、持ち寄りのレポートによる情報交換、授業研究会、見学や研修など独自の活動を展開した。1991（平成3）年に「生活学習」が「日常生活学習」「生活単元学習」に分かれ、7研究部会となった。

また、1985（昭和60）年頃には中学校特殊学級卒業生のほとんどが養護学校高等部へ進学し、小学校特殊学級が小人数化し、1990（平成2）年には1学級平均4.7人となった。

埼特研としては、1984（昭和59）年第17回全国情緒障害教育研究協議会埼玉大会を所沢市で開催した。7分科会に500人を超える参加者があり、自閉障児の分科会が5つであった。

また、1989（平成元）年第28回全国特殊教育連盟埼玉大会（参加者1800人、20分科会）を開催した。大会主題は「幅広い発想を障害児の教育に」で、公開授業と分科会、全体会、研究発表、記念講演が2日にわたって行われた。分科会は、保・幼部会1分科会、小・中学校部会7分科会、養護学校部会7分科会、小・中・養護学校共通部会5分科会、計20であった。研究発表の一つは、埼玉県から齋藤加代子「精神遅滞児の人間形成における音楽からのアプローチ」があった。記念講演は、埼玉県在住の登山家田部井淳子氏による「未知への道」であった。

この大会の実行委員長飯島貞夫は、「本県では全国大会は初めてですが、関プロ大会は3回目になります。過去の2回に特殊教育の歩みを振り返ってみると、最初は44年、特殊学級の計画設置が完了しようとする年でした。大会ではお互いに他県のようすを知り合うことが課題でした。そして、2回目は昭和54年、養護学校義務制施行の年でした。制度の運用に多くの課題を抱え、期待と不安の協議でした。それから10年、国際障害者年も経過して、特殊教育は新たな転換を迫られています」「本大会の研究主題を『幅広い発想を障害児の教育に』としたのも、そこに教育の質的転換をめざす実践を求めるからです。このテーマに沿って、全国大会では『遊びの指導』の分科会を設けた

り、『養護・訓練』を復活させたりしました。また岡山大会に引き続いて、『情緒障害児の指導』や『難聴・言語障害児教育』を設けました」「協議の中に共通点を見いだし、新しい発想のヒントをつかんでいただきたいと思います」とあいさつのなかで述べている（埼玉県特殊教育研究会、1992）。

1988（昭和63）年先崎正次郎先生埼玉大学退官記念誌「足跡と思い出」を埼特研と庚寅会で刊行した（A5版、218頁）。内容は、第I部先崎正次郎先生と障害児教育（1対談「私と障害児教育」、2代表論文、3経歴と業績）67頁、第II部先崎正次郎先生の足跡、思い出（1埼玉県特殊教育研究会、2埼玉大学教育学部・埼玉大学附属養護学校、3県教委・福祉課の諮問機関等、4先崎正次郎先生の魅力）124頁であった。発起人9名、編集協力者8名、編集担当者5名で、執筆者90名であった。庚寅会世話人の福島吉郎は、先崎正次郎について「本県特殊教育の『生みの親、育ての親』でありました」と述べている。

1992（平成4）年には「埼玉の障害児教育誌」（A5版、354頁）を発刊した。埼玉県の特殊教育と埼特研の歩み、全国大会の記録と資料、座談会を中心で編集された。第1章歳月を経て（18頁）、第2章本県特殊教育の歩み（44頁）、第3章埼特研の歩み（110頁）、第4章全国大会の記録（34頁）、第5章特殊教育資料編（116頁）、第6章座談会「特殊教育の広がりの中で、埼特研を中心とした活動はどうすすめられてきたか」（30頁）、エピソードで構成された。執筆者並びに編集委員は、51名であった。

この座談会のなかで、いくつかの課題が指摘されている。養護学校の教員をどう組織化していくか、そして、教師の質の向上と対象児童生徒の減少にどう取り組むか、特殊学級設置校校長会とのかかわりなどがあげられていた。

#### 5 埼特研50周年まで（1993～2003）

対象児童生徒の減少に対して、1993（平成5）年第1回小人数学級担当者研究協議会を開催し、若干形態を変えながらも継続して開催している。開催の趣旨は、「県内の精神薄弱特殊学級の内約260学級が児童・生徒数3人以下のいわゆる小人数学級になっているという実態があり、今後もこの傾向が続くことが予想されます。特殊学級設置のあり方や就学指導の方法なども検討される必要があると思いますが、埼特研といたしましても、担任教師と児童生徒が1対1、1対2等で行なわれている特殊学級の実情を把握し、学級経営や教育課程、教材の工夫な

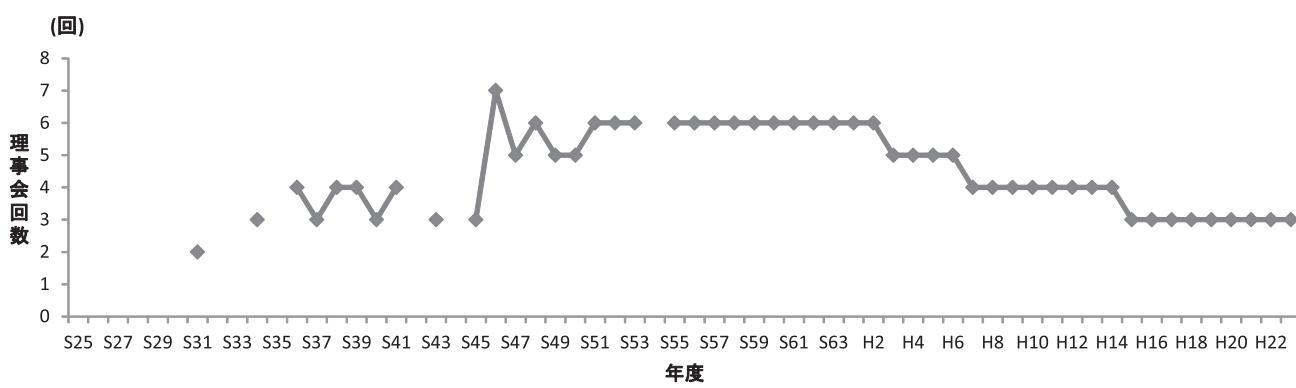


図2 1年間の理事会の回数

どについて情報を交換し、日々の教育実践に活用できる経験を共有したいと考え実施いたしました」であった（埼玉県特殊教育研究会、2003）。

また、1993（平成5）年に通級による指導が制度化された。埼玉県では、難聴・言語障害児を対象に1967（昭和42）年に5学級が設置され、1980（昭和55）年には難聴学級18、言語障害学級39となった。情緒障害学級は、1971（昭和46）年に浦和市立仲町小学校に設置され、1979（昭和55）年には158学級に増加した。埼特研では、1976（昭和51）年情緒障害教育研究部・聴覚言語障害教育研究部が組織され、埼玉県立教育センターと連携して活動を展開してきた。

1999（平成11）年には、「精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律」の施行により、「精神薄弱」が「知的障害」に改められた。

1998（平成10）年からは研究協議会が1日開催となり、埼玉県教育委員会が共催からはずれるようになり、県予算が得られなかった。また、出張が1日もしくは半日におさえられるようになったことなども影響した。

翌、1999（平成11）年に関プロ大会が埼玉で開催され、記念講演「大きいやつと小さいやつ」（東武動物公園長西山登志雄）、18の分科会、県内の参加者が515名であった。

2000（平成12）年には50周年記念の研究協議会が1日で開催された。午前中は、シンポジウム「21世紀を迎える埼玉の新しい特殊教育の創造」、午後は17の分科会がもたれた。

そして、2002（平成14）年に規約を改正し、埼玉県特別支援教育研究会と名称変更し、研究協議会で「LD・ADHD」の分科会（104人の参加）を新設した。研究協議会の参加者数も、これまで減少傾向にあったが、通常の学級の先生方の参加が増えしていくことになった（図3）。

2003（平成15）年「埼玉の障害児教育＝半世紀のあゆみ＝」A4版、240頁、研究会のあゆみを中心に編集し、発刊した。第1章埼玉県特別支援教育研究会のあゆみ（159頁）、第2章各研究部会のあゆみ（34頁）、第3章歴代会長の回想（8頁）、第4章座談会（16頁）、資料、寄せ書きで構成された。執筆者の名簿はないが、編集委員は20名であった。寄付された方の名簿があり、146名であった。

## 6 埼特研60周年まで（2004～2011）

2003（平成15）年から全特連・発達障害教育セミナー（夏期宿泊研修会）が国立女性教育会館で開催され、109名の参加があった。また、養護学校部会に「国語」と「算数・数学」の部会を新設し、9部会とした。

2004（平成16）年の研究協議会では「LD・ADHD」の分科会を2つに分け、2005（平成17）年の研究協議会では「LD・ADHD、高機能自閉症等」を2分科会とし、それぞれ131人、91人の参加があった。2007（平成19）年の研究協議会では「コーディネーター・校内支援体制」（50人）、「発達障害等」4分科会（計92人）と通常の学級向けの分科会を増設し、参加者が増化した。逆に、「国語」「算数・数学」「音楽」「図工・美術」「体育」などの分科会が、2006（平成18）年の研究協議会から「国語・算数・数学」「音楽・図工・美術」となり、「遊びの指導」がなくなった。新たに「障害のある子どもの理解・授業づくり入

門」の分科会が設置された。

そして、2007（平成19）年学校教育法が改正され、特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。これまでの場による教育から教育的ニーズに基づいた支援に大きく転換されたのである。具体的には、盲・聾・養護学校を特別支援学校とし、複数の障害に対応できる学校としたこと、特殊学級を特別支援学級に、通常の学校・学級でも特別支援教育を行うようにしたこと、各学校園に特別支援教育コーディネーターを配置し、校内委員会を組織して全校で取り組むようにしたことなどが大きな改革であった。

また、2009（平成21）年関東甲信越地区特別支援教育協議会埼玉大会（関プロ大会）が開催され、すべての18分科会の指導者に大学の先生と現場・教委の先生を配置した。一般参加者824名、指導者・役員等を含めて1,241名の参加があった。記念講演は、「自立への子育て～自閉症の子を育てて～」あおぞら共生会副理事長の明石洋子だった。80名の保護者の参加もあった。

2010（平成22）年には創立60周年第50回研究協議会記念大会：シンポジウムと5分科会が開催された。シンポジウムは、「これから特別支援教育に期待する」として、4人のシンポジストが登壇した。5分科会は、これまでの分科会の構成とはまったく異なり、「学校づくり」「生活する力を高める教育」「学級づくりと授業づくり」「自己実現できる子どもに育てる学校教育」であった。全参加者は704名であった。

翌2011（平成23）年埼特研60周年記念誌「どの子も大切にする特別支援教育時代に向かって」A4版、187頁を刊行した。第1部日本障害児教育史の中の埼玉県特別支援教育研究会の60年（50頁）、第2部ともに支え合いどの子も輝く学校に（78頁）、第3部資料編～埼玉県特別支援教育研究会21世紀の歩み～（38頁）、第4部特別支援教育の時代に拡がる埼玉県特別支援教育研究会（14頁）、執筆者35名であった。

## IV 考察

### 1 埼特研の発足

埼特研は、昭和25年に発足し、60年の歴史を積み重ねてきた。他の都道府県の特殊教育研究会の結成の年をみると、同じ年に宮城県、福島県について3番目に発足したことになる。4番目は東京都であった。東京都においては、品川区立大崎中学校分校で先駆的に研究・実践が行われていたが、研究会の発足には、都の教育委員会、小・中学校の校長が中心となり、都主催の特殊教育研究協議会が足場になっていた。

埼玉県では、県教育委員会指導主事の田村正雄と埼玉大学教育学部の先崎正次郎が中核となり、当時特殊学級に関係した夏目米蔵、行平鹿太郎、福島吉郎らの熱意もあり、その頃できつた教科研究会の一つとして結成された。特殊学級が少ないなかで、情報交換の場として、特殊教育を啓発する場として、行政と現場の教員が一体化して運営されたことは、その後の埼特研の充実につながっていったと考える。

特に、埼玉大学教育学部の先崎正次郎（1921～2014）の存在は大きかった。先崎は、福島県出身、水戸高等学校から東京帝国大学文学部心理学科に入学、学徒出陣の後、大学院を修了後、

埼玉師範学校に着任した。そして、文部省主催教育指導者講習会（IFEL）の特特殊教育の部門に参加したことから、埼特研の結成に参画し、以後、埼玉県の特殊教育、教員養成、現場の指導において先見的で理論的な支柱となった。現場の教員との交流も大事にし、研究協議会分科会の指導者を毎年務め、埼特研参与としてあり続けた。庚寅会の発足にも寄与し、年2回の例会にはほとんど参加してきた。

## 2 埼特研の事業

埼特研は、情報交換の場だけではなく、特殊学級の維持や拡大にも寄与した。埼特研発足当時の特殊学級は数が少なく、特殊教育への理解や特殊学級の必要性についても啓発が必要であった。それだけに、特殊学級担任を確保し、維持することも困難であった。「当時は、研究委嘱を受けることで特殊学級の定員が確保され、存続するという状態であった」という（埼玉県特殊教育研究会、1970）。研究委嘱は現在も続き、埼特研の事業の一つの柱となっている。

もう一つの柱は、研究協議会の開催である。1961（昭和36）年に埼玉県教育委員会と共に開催し、1998（平成10）年からは1日開催となり、埼玉県教育委員会が共催からはずれるようになったが、今年度で55回を数えている。分科会の数も関プロ大会の開催を機に多くなり、充実を図ってきた。特殊教育から特別支援教育への転換後は、発達障害関係の分科会を設置し、通常の学級の担任等、参加者の人数も拡大していった。分科会の助言者も、各分科会の助言者1名は大学の先生を迎える、充実を図っている。このような研究協議会の充実の背景には、組織づくりを行い、関プロ大会や全国大会を開催してきたという実績がある。

この他にも、会報を発行し、研究発表大会や小人数学級協議会などを開催してきたが、周年記念行事の開催と記念誌等の刊行を行ってきたことは、組織づくりや歴史的資料の蓄積ということにつながり、重要な役割を果たしてきたといえる。

## 3 埼特研の組織

このような事業の発展には、関プロ大会や全国大会の開催、周年記念行事の開催と記念誌等の刊行が大きく影響したと考える。埼玉県教育委員会と連携しつつ、サークル的な研究活動か

ら、しだいに組織的な活動に発展してきたこともわかる。さらに、1979（昭和54）年には養護学校義務制が実施され、養護学校部会に研究部会が設置され、拡大し充実が図られ、特殊学級と養護学校の組織的運営がなされるようになった。

しかし、組織が大きくなり、各教育事務所ごとの研究会が組織されることにより、理事会の数も少なくなり、研究幹事は総会・研究協議会・研究発表大会の開催が中心となり、研究会としての研究活動を展開することがむずかしくなっていった。東京都の研究会と同様に、組織が肥大化し、いかに効率的に組織を運営するかも大きな課題である（富岡、2001）。

## 4 今後の課題

特殊教育から特別支援教育へ、場による教育から教育的ニーズに基づいた支援に大きく転換が図られ、さらに、インクルーシブ教育システムに移行しつつある。通常の学校・学級でも特別支援教育を行うようになり、埼特研の目的や事業、組織も大きく拡大された。今後、管理職や全校配置となった特別支援教育コーディネーター、特別支援学級新担当教員の増加などへの対応など、研究会として地域の特別支援教育の実践を支え、情報提供などを行っていくことが重要だと考える。

また、組織が大きくなり、事業も拡大しつつあるなかで、たとえば、研究協議会に新しい分科会が設置されることにより、国語、算数・数学、音楽、図工美術、体育など教科を中心とした分科会が、「教科等の指導」とまとめられ、話題提供の内容と参会者のニーズが合致しにくい状況も生まれている。

このようなときにこそ、埼特研の歴史を振り返り、今後を見え、地域の研究会の組織や県全体の体制が整えられるといふと考える。そして、60周年記念誌の第4部にある授業研究を大事にし、教育課程編成に関する資料づくり、実践を語り合い記録することを現実化できるとよい。

※この論文は、日本特殊教育学会第52回大会におけるポスター発表を元に加筆した。

※埼特研の生みの親、育ての親であり、恩師でもある先崎正次郎先生が2014年にご逝去された。ご冥福をお祈りする。

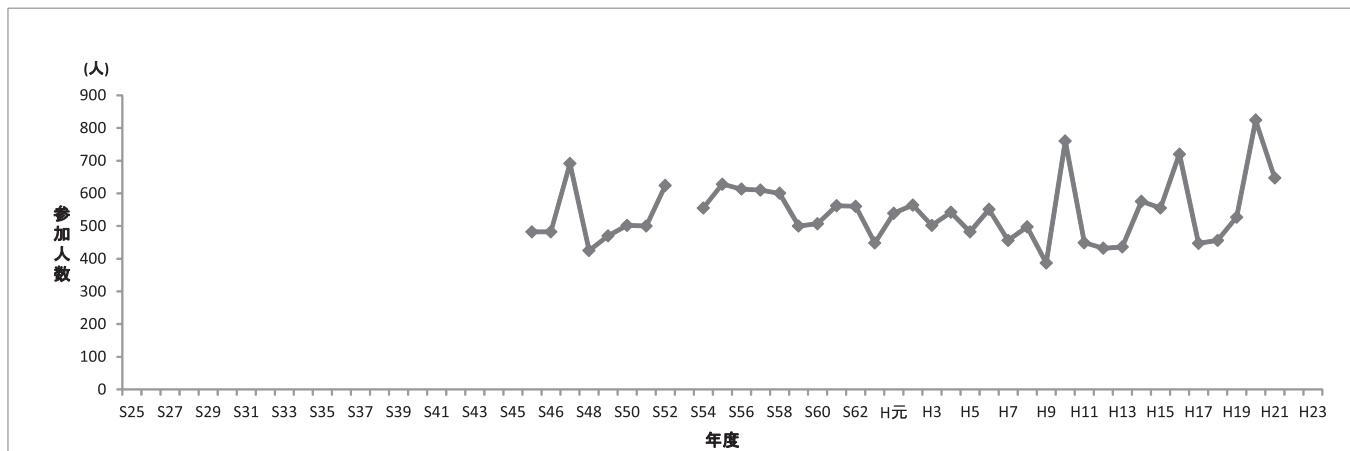


図3 研究協議会の参加人数

## 文献

- 望月勝久（1979）埼玉県、全日本特殊教育研究連盟編、日本の精神薄弱教育－戦後30年－、第4巻地域史Ⅰ・東日本、日本文化科学社、174-183。
- 埼玉県特殊教育研究会編（1960）結成十周年記念誌 精神薄弱児教育の実際。
- 埼玉県特殊教育研究会編（1970）戦後の埼玉県精神薄弱教育史。
- 埼玉県特殊教育研究会編（1982）国際障害者年・結成30周年記念埼玉の障害児教育～実践と課題～。
- 埼玉県特殊教育研究会編（1992）埼特研40周年記念埼玉の障害児教育誌。
- 埼玉県特別支援教育研究会編（2002）埼特研50周年記念誌埼玉の障害児教育～半世紀のあゆみ～。
- 埼玉県特別支援教育研究会（2011）埼玉県特別支援教育研究会60周年記念誌 どの子も大切にする特別支援教育時代に向かって。
- 埼玉県特殊教育研究会・庚寅会編（1988）足跡と思い出。
- 先崎正次郎（1970）解説、埼玉県特殊教育研究会編（1970）戦後の埼玉県精神薄弱教育史、251-258。
- 富岡達夫（2001）東京の知的障害児教育概説（戦後創設期編）。  
大揚社。



特別論文

## 障害の重い子どもの共同活動における共同性と相互性 －行動体制間（相互）調整の観点からの考察－

土 谷 良 巳\*

抄録：本稿は、障害の重い子どもの能動的、主体的コミュニケーションを促進する係わり合いの探求に針路をとり、その橋頭堡として、共同活動としてのコミュニケーションへのアプローチを確かなものとするための試論である。まず障害の重い子どものコミュニケーションに関して、先天盲ろうの子どもとのコミュニケーションに焦点を絞り、近年の英国を含む北ヨーロッパでの動向から、ヴァンダイク (Jan van Dijk) アプローチと共にコミュニケーションの理念と概念について素描した。そこから、重い障害のある子どものコミュニケーションに関する現代的観点である「共同性」について整理した。次に、共同性という観点から、実践的に有効とおもわれるいくつかの手立てについて紹介した。その上で、個体の行動を捉えるパラダイムである行動体制の枠組み（梅津、1976）を援用することによって、共同活動を行動体制間（相互）調整として再定義するとともに、共創コミュニケーションを構成する諸概念についても、行動体制間の相互調整の構図に位置づけた。最後に、共創コミュニケーションという新たな理念によって取り組まれる先天盲ろうの子どもとの教育実践を支える、心理学的な足場を仮設することができたとの結論を得た。

キーワード：先天盲ろう、共同活動、双方向的コミュニケーション、行動体制

### はじめに

障害の重い子どものコミュニケーションについて検討する観点は多々ある。例えばコミュニケーション・システムに関して、コミュニケーションにおける受信・発信はどのような感性様相系及び運動系の信号系によるのかという問い合わせモダリティーの問題として広く知られている。また信号系に関して、音声言語によるコミュニケーション、絵文字によるコミュニケーション、写真・絵カードによるコミュニケーション、表情と身振りによるコミュニケーション等々、その構成原則（梅津、1976）から整理することができる。コミュニケーションの内実に関しては、指令的・要求的コミュニケーション（ImperativeあるいはMand）と叙述的コミュニケーション（DecalitativeあるいはTact）の観点が立てられる（土谷、2006）。また同様に、反響し合うこと（Resonance）-相互的であること（Reciprocal）-交代し合うこと（Turn taking & Turn giving）-対話すること（Dialogue）のように、コミュニケーションにおける相互性を階層的に分析する（MacFarland, 1995; 土谷, 2006）ことができる。さらに、コミュニケーションにおいて係わる二者の関係性を取り上げ、接近・回避の文脈（星野、2018；西澤、2017；土谷、2009）から捉える試みもなされている。

また、コミュニケーションにおける障害の重い子どもの受動性は、根源的な困難や課題として捉えられ、その背景として係わり合う二者間における非対称性（非対称的関係性あるいは一方向的関係性）が隘路となっているという指摘（McLarty, 2000）がなされるようになった。

本稿は、障害の重い子どもの能動的、主体的コミュニケーションを促進する係わり合いの探求に針路をとり、その橋頭堡として、共同活動としてのコミュニケーションへのアプローチを

確かなものとするための試論である。すなわちここでは、重度の障害のある子どものコミュニケーションに関して、先天盲ろうの子どもとのコミュニケーションに焦点を絞り、まず近年の英国を含む北ヨーロッパでの動向から、ヴァンダイク・アプローチおよび共創コミュニケーションの理念と概念について素描する。そこから、重い障害のある子どものコミュニケーションに関する現代的観点である「共同性」について整理する。次に、共同性という観点から、実践的に有効とおもわれるいくつかの手立てについて紹介する。その上で、これまで個体の行動を捉えるパラダイムである行動体制（梅津、1976）の枠組みを援用することによって、共同活動を行動体制間（相互）調整として再定義するための試論である。

### 1 先天盲ろうの子どもの多様性と活動における困難

視覚と聴覚の双方に障害が生じた場合を盲ろうという。視覚障害を盲と弱視、聴覚障害をろうと難聴に大別すれば、視覚と聴覚の二重障害には、盲でありろうである状態（「全盲ろう」という。）、盲で難聴の状態（「盲難聴」という。）、弱視であろうである状態（「弱視ろう」という。）、弱視で難聴の状態（「弱視難聴」という。）があるが、盲ろうとはこのすべての状態を含む概念とされる（Aitken, 2000; 土谷, 2015a ; van Dijk, Nelson, Postma, & van Dijk, 2010）。盲ろうというひとつの概念で捉えるのは、視覚と聴覚の二重障害によって共通した重大な困難が生じることになり、独自のニーズをもつ（Aitken, 2000; McInnes, 1999; Nafstad, 1991）からである。すなわち、視覚と聴覚の二重障害によって外界の情報へのアクセスに重大な困難ないしは制限が生じ、そこから、移動とコミュニケーションという生活活動の根本に大きな制限が生じることになる。さらに、社会参加に深刻な制約をもたらすことは言うまでもない。

盲ろうのなかでも、出生時もしくは生後2歳頃までに視覚と

\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

**表1 先天盲ろうの子どもの学習と発達における困難の例**

- ・生活のなかでの自然な状況での学習、偶発的な学習、模倣による学習が困難となる
- ・活動の経験が乏しくなりがちなことから、概念形成に困難が生じる
- ・活動や学習に十分な時間が必要であり、学習の遅れを知的な障害と捉えられるがちになる
- ・養育者との情緒的結びつき、情緒的な発達に困難が生じる
- ・ひととの関係を拡げるうえで、困難が生じる
- ・集団活動に消極的となりやすい

(Qualifications and Curriculum Authority, 1999; 土谷良巳, 2015a)

聴覚の双方に障害が生じた場合を先天盲ろうという。視覚と聴覚の双方に障害をもたらす原因として、遺伝的要因、出生前後から生後2歳頃までに生じた疾患、出生時や生後早期の傷害などの様々な要因がある（土谷, 2015a）。盲ろうとなる原因是極めて多様であって、時代によって変動しているが、その数は数百を超えるとされる（土谷, 2015a）。さらに、視覚と聴覚に障害が生じた時期は同一とは限らないことから、視覚障害が生じた後に（つまり視覚障害がある子どもとしての育ちのなかで）聴覚に障害が生じた場合を盲ベースの盲ろう、同様に、逆の場合をろうベースの盲ろうという捉え（Aitken, 2000）もある。さらに、知的障害や肢体不自由、自閉症スペクトラム障害、様々な発達障害を併せ有する場合が少なくないことも指摘されている（土谷, 2015a; van Dijk, et al., 2010）。このように、先天盲ろうという障害の実態は極めて複雑で多様な状態を示すといえる。

盲ろうという障害の根本的な困難が先天盲ろうの子どもに及ぼす影響は多岐にわたり（国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部, 2000; 土谷, 2015a; Qualifications and Curriculum Authority, 1999）。子どもたちの発達と学習に深刻な影響を及ぼすのである。その概略を表1に示した。

以下では、先天盲ろうの子どものコミュニケーション、および周囲のひとびとと係わり合う（社会的）活動における困難に焦点を絞り、養育者、係わり手と取り組む共同活動とどのように関係するかについて整理する。

## 2 先天盲ろうの子どもとのコミュニケーション —その困難および困難へのアプローチ—

### 2-1 先天盲ろうの子どもの教育

これまで先天盲ろうの子どもの教育は大きな成果を上げてきている。米国のハウ博士によるローラ・ブリッジマンの教育やパーキンス盲学校とサリバン先生によるヘレン・ケラーの教育はよく知られている。

我が国では、昭和23年の盲学校聾学校における義務教育施行を契機として取り組まれた山梨県立盲学校における盲ろう教育が特筆される。昭和24年に家庭を訪問することから始められた教育は、昭和27年からは梅津八三他の研究者と教師や寮母とが連携した実践研究となり、4名の先天盲ろう児を対象にしておよそ20年間にわたり精力的に取り組まれた。この教育実践で開発された教育の成果は報告書（文部省初等中等教育局特殊教育課, 1970）として纏められており、その後の盲ろう教育のみならず重複障害の子どもの教育の礎となっている（文部省, 1968;

**表2 ヴァンダイク・カリキュラム**

- Resonance**（響き合い）
- Co-active Movement**（一体化した動き）
- Imitation**（相互模倣）
- Symbols**（シンボル形成）
- Object of Reference**（モノの手がかり）
- Calendar Systems**（カレンダー・システム）

(van Dijk, R., Nelson, C., Postma, A., &amp; van Dijk, J., 2010)

文部省, 1970）。この教育の成果は、梅津八三によって報告されているように（梅津, 1967; Umez, 1974; 1980）、言語行動の形成に関する心理学の理論的かつ実践的な開発研究によって支えられていた。

現在の先天盲ろう児教育は北欧諸国とオランダ、ベルギーなど北部ヨーロッパ、英国、米国において充実している。その端緒は1965年頃に世界的に風疹が大流行し、母胎内感染によって数多く生まれた先天性風疹症候群の子どもの教育であった。その多くは視覚障害と聴覚障害の二重障害に加えて知的障害や行動上の困難を有しており、ローラ・ブリッジマンやヘレン・ケラーに対する教育はそのままでは適用できず、重度の盲ろう児に対する新たな教育を開発することが大きな課題となった。その牽引役を担ったのはオランダのSint-Michielsgestelにあるろう学校（Instituut voor Doven、後にVIATAAL、現在はKentalisの学校部門）で、当時教師であったヴァン・ダイク（Jan van Dijk）を中心としたチームによって取り組まれた教育は多大な成果をあげた。この取り組みはヴァンダイク・アプローチ（ヴァンダイク・カリキュラム）として広く専門家に知られるようになり、先天盲ろう児の教育の主要な潮流となっている。

### 2-2 ヴァンダイク・アプローチ

ヴァンダイク・アプローチの理念は以下の4点に集約される（MacFarland, 1995; van Dijk, et al., 2010; Visser, 1991）。第一に、先天盲ろうの子どもの発達においてアタッチメント論（Bowlby, 1969）を重視することである。次に、子どもへの働きかけにおいては、係わり手との一体化した動きを重視すること、および係わり手から子どもの動きを模倣することを重視する。前者はCo-active Strategiesといわれ、子どもが活動に取り組むにあたって、係わり手が子どもと身体を重ね合わせるように、一体となった動きを作り出して活動を成し遂げることをいう。McIness and Trefry (1982) はこの係わり合いを「1+1=1」と喻えている。後者はImitation Instructional Strategiesと呼ばれ、子どもの動きを重視し、係わり手の側から子どもの動きを模倣することによって、子どもの注意を係わり手に向けさせようとするものである。そこから、子どもの注意と興味をつかみ取り、係わり手へと引き寄せるなどを強調するのである。

以上の理念に基づき、ヴァンダイク・カリキュラムによって先天盲ろうの子どもと係わる際の要点は、表2に示した6点に整理される（van Dijk, et al., 2010）。

1) 韶き合い（Resonance）とは、子どもの表出、特に音声や身体運動の表出に対して同期するように係わり手が音声や身体運動を表出させることをいう。その背景にはアタッチメント論がある。そこでは、響き合いを成立させるなかで、先天盲ろ

うの子どもと係わり手が相互に情動的に没入すること（Emotional involvement）が重要であり、そこから子どもには係わり手に対する基本的信頼（Basic trust）が芽生えると考える。そのためにも係わり手の役割は重要視される。例えば、先天盲ろうの子どもが声を出せば、係わり手は感情を込めて、模倣するように、また同期させつつ声をだす。あるいは、子どもが上体を前後に揺することがあれば、係わり手が同じように上体を揺するのである。

2) 係わり手との一体化した動き（Co-active movement）についてはすでに述べたが、子どもと係わり手とが二人羽織のようにひとつの楽器を扱うのはその一例である。子どもの能力（できること、その潜在的な可能性）を支えるのは、子どもと係わり手との一体化した行為によるという学習原則によっている。このアプローチは、ともすれば大人が子どもへ指示的に働きかける（Adult-directed）ことから、子どもと係わり手とが共同ないし連携して活動に取り組むこと（Collaboration）つまり、子どもから係わり手へ働きかける観点への転換を意味するとしている。

3) 模倣（Imitation）は、まず係わり手が子どもの表出を模倣し、そこから両者による同時的な模倣を成立させ、その後に相互に模倣し合うというプロセスを踏む。

4) シンボル形成（Symbols）では、相互模倣がときに固定化された動きとなるのに対して、先天盲ろうの子どもと運動を用いたゲームを創造することで、身体的に構築されるシンボルと概念を作り出すこと、すなわち身体表現の自由度の増大を狙う。また、運動を用いたゲームを創造し、子どもとともに活動に取り組むことは両者による経験の共有（Shared experience）であると捉える。そのなかで、係わり手が発する身振りサインや手話的表現を子どもが受容すること、また運動における身体の動きを表象化して新たな身振り的表現を創造すること、その表現を子どもが自発することを重視している。

反響し合うことと一体化した動きによる係わり合いから相互模倣へと進むにあたっての鍵となるのは、先天盲ろうの子どもと係わり手との間に共同注意が成立することにあるとみている。また、シンボル形成においても、共同注意は新たな表現を共有する上で欠かせないとされている。

5) シンボル形成の先にオブジェクト・オブ・レファレンス（Object of Reference）とカレンダー・システム（Calendar System）が位置づけられる。オブジェクト・オブ・レファレンスとは、子どもが取り組む活動を表象する具体物を活動のキーないしはインデックスとして用いることである（Coley & Oregon Research Institute, 1987; Goold, Borbilas, Clarke, & Kane, 1993）。その際には、実物を用いることから始めて、徐々に象徴的具体物を用いるようになる。その一例を図1に示した。

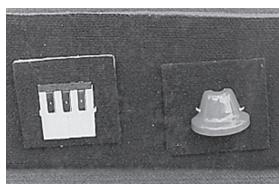


図1 Object of Reference

カレンダー・システムとは、ヴァンダイク・カリキュラムを最も特徴付ける概念で、日常の生活をルーチンとして構造化し、その理解、また予期と見通しを持たせるようにする手立てでもある。図2にその一例を示したが、オブジェクト・オブ・レファレンスを箱形の容器に出し入れして用いることから、先天盲ろうと係わる多くの教師からは教材あるいは教具と見なされている（土谷, 2004）。このカレンダー・システムを成立させるためには、先天盲ろうの子どもと係わり手の両者が共に取り組んだ経験（Joint experiences）を共有することで、両者の相互理解が進み、会話を支えるトピックが成り立つことが欠かせない。

ヴァンダイク・アプローチを総括して、Rødbroe and Janssen (2006) と Souriau (1996) は次のように述べている。

第一に、学習の機会が与えられれば、盲ろうの子どもは徐々に発達することが示された。わずかではあるが、系統的な訓練によって言語的コミュニケーションを獲得した先天盲ろう児もいた。ヴァンダイクによる実践にはトータルコミュニケーションの観点が採り入れられ、非言語的なコミュニケーションシステムであるピクトグラム（Pictogram）、オブジェクト・オブ・レファレンス、カレンダー・システム等の拡大・代替コミュニケーション（Augmentative and Alternative Communication、以下AAC）の開発に力点がおかれていたといえる。それらは、それまで混沌とした世界にいた盲ろうの子どもにとって必要な構造と信頼を構築する支えとなった。空間、時間、人間関係における構造は盲ろうである子どもをして世界を予測可能なものとし、予測と期待を創り出し、対話を発展させ、記憶を支える補助となつた。換言すれば、ヴァンダイクが活用したAACは発語及び会話スキルの困難を補う手段として、また日常生活における記憶と活動を計画する際の道具として有効であったといえる。

第二に、しかしこのシステム、方法、プログラムは結果的にその目的を適切には反映しないで用いられていたとの批判が生まれる。その理由として、コミュニケーションという用語が語源的にもつ社会的な意味とその対人的文脈に関して十分に理解されることがなかったことが指摘されている。その結果、AACは対人的コミュニケーションの文脈から切り離され、実際には非対称的な（大人からの一方指向的な）行動コントロールのシステム（McLarty, 2000）として使われることになったとされる。すなわち、共同調整（Co-regulation）のプロセスが欠落したことによって、ヴァンダイク・カリキュラムの対象となった盲ろうの子どもたちは、しばしば過剰に抑制的となり、受動的であり、自己刺激行動が示すように高い緊張を表すようになっていたという。

第三に、これらの状況は係わり手の側によって引き起こされた結果であるという認識、すなわち先天盲ろうの子どもを幼い時から教育あるいは訓練してきた多くの専門家が、それまでの



図2 Calendar System

教育や訓練におけるアプローチそのものが彼らの依存性や受動性を生み出しているのであるという確信をもつまでは多くの時間を要することとなったという。言い換えると、この障害が深刻であることによって、教育プログラムを与えるアプローチになりがちであること、人工的で不自然（artificial）な態度でかかわること、そしてほぼ完全に大人が子どもをコントロールすることになってしまったことに関して、だれも疑問をもたない状況が引き起こされ続いてきたのである。

同時にそのことは、盲ろうの子ども自身が創り出す身体表出のもつ意味やその可能性について、専門家が重視してこなかつたことによるとも捉えられた（DBI Working Group on Communication, 1999）。

これらの省察によって、盲ろうの子ども自身が創り出す身体表出のもつ意味やその可能性をひとくわ重視する新たなアプローチ、すなわち共創コミュニケーション・アプローチが誕生することになった。

### 2-3 共創コミュニケーションアプローチ

#### 2-3-1 共創コミュニケーションの理念

共創コミュニケーションは、子どもが生み出す表出を土台にした自然（Natural）なプロセスないしは環境のもとで、あるいは他者と交わるなかでもたらされる喜びによって、先天盲ろうの子どもが自ら意思を表出する習性あるいは能力を彼らのなかに取り戻す、あるいは構成することを目指すアプローチである。共創コミュニケーションという概念は、子どもに言語を教えるのではなく、子どもの主体性、能動性を重んじ、子どもとのコンタクト（Contact）と子どものイニシアチブをもとに、相互性の高いインタラクションを子どもと共同して創りあげていくことをいう。その共創のプロセスにおいて、子どもとイベントを共有しつつ、喜びという情動の高まりを乗り物にして子どもの表出を活性化させ、表出の意味を共有しつつ対話の流れを創りあげ、自然言語への移行の兆しを捉えるアプローチである（土谷, 2011; Rødbroe and Janssen, 2006）。共創コミュニケーションが強調する自然な（学習）環境とは次のようになる。

##### 1) 子どものイニシアチブ

子どもが活動においてイニシアチブをもっている。係わり手は活動のパートナーとして、子どものイニシアチブに応じ、従い、それを拡張する。活動において共にあることから相互的な活動へと移行していく。その過程において子どもと係わり手は相互にイニシアチブを取りあい、応じあい、拡張しあうように移行していく。係わり手は、子どもとどのようにかかわり合い、なにをかかわり合い、コミュニケーションするかについて、子どもの注意と興味に基づいて進めていく。係わり手はプランを立てるけれども、子どもの注意や興味から、インタラクションやコミュニケーションにおいて子どもが何にもっとも焦点化しているかを見極めることができ欠かせず、柔軟に応じていくことが求められる。

##### 2) 自然な学習と発達

学習は一方のパートナー（係わり手）から教授されるものではない。学習はパートナー同士が共にあるなかで共同して創り出される営みである。そのことによって、パートナー同士は相互に刺激し合い、学び合う。したがって、インタラクションやコミュニケーションは予測不可能な展開をすることになる。学

習はしばしば予測可能で繰り返される生活の枠組、日常生活のルーティン、儀式、社会的なゲームのなかでなされるが、盲ろうのひとがどのように反応するかは予測できないものである。またパートナーが共に情動的に深く関与することが、発達をダイナミックで創造性豊かなものとする。

##### 3) ネゴシエーションによる意味の共有

会話において、パートナー同士は相手に対して提案をし、また相手の反応を見ることによって、互いの働きかけ合いを調整している。このプロセスをネゴシエーションとよぶ。ネゴシエーションにおいては、パートナー同士はインタラクションの流れを互いに調整し合い、コミュニケーションの連鎖のなかで表出の意味を共有しようとする。

##### 4) 相互による共同調整のプロセス

子どもの発達は時間をかけたインタラクションの結果として生じる。ある時点のインタラクションはそれ以前の時点でのインタラクションに依存し、その関係は雪だるまができるがプロセスに例えられる。つまり、ある時点でよく調整されたインタラクションは他の時点で同様のインタラクションを生み出すばかりでなく、ゴールとして焦点化されたのではない別の領域へ向かうことがある。従って、その時点での流れを創り出したプロセスが重要であり、インタラクションを調整し合う過程を詳細に分析することで、よりよい展開を生み出すことができる。逆に言えば、基本的な関係性における動搖や不安から負の雪だるま効果が生み出されるならば、発達の他の領域においても負の影響をもたらすかもしれないとする。

##### 2-3-2 共創コミュニケーションを構成する概念

共創コミュニケーションに関して、Nafstad & Rødbroe(1999)およびRødbroe & Janssen(2006)は次のように概説している。

##### 1) コンタクト（Contact）

コミュニケーションの発達は全体として、盲ろうのひとが有能なパートナーとの間に喜びのある、躍動的な一体感（Togetherness）を経験できるかどうかによっている。したがって有能なパートナーとなることが主要なことがらとなる。盲ろうのひとが幸福感を持ち、質の高い生活を経験することが両親やパートナーが到達しようとする目的である。盲ろうのひとの生活においてモチベーションが高まることが彼らの幸福感と結びついている。盲ろうのひとにとって、他者と触れ合い（Contact）、経験を共有することが幸福感を得る最も重要な要因であり、パートナーの幸福感は盲ろうのひとの幸福感と緊密に結びついている。

##### 2) 叙述的なコミュニケーションの重視

コミュニケーションにおいて重点をおくのは、個人の要求を満たす目的に伴ったコミュニケーションである指令的・指示的な機能よりは、他者と考えや思いを共有する目的でコミュニケーションする叙述的な機能である。そこでは、盲ろうのひとが他者と経験を共有し、そのなかでパートナーは盲ろうのひとが向ける注意と表出に対して反応することが重視される。その際には、パートナーには、盲ろうであるひとの表出を解釈して反応を返していく上で、省察することが欠かせない。例えば、盲ろうのひとがバスに関する身ぶりや一般的な手話を表わした場合、「バスにもう一度乗りたい。」とおもっているのか、それともむしろ「パートナーとバスに乗った。」というすばらしい出来

事（event）をパートナーと共に振り返ろうとしているのかを見極めなければならない。

### 3) コミュニケーションの多層性と情動の役割

コミュニケーションの発達は段階（Stage）というよりは多くの層（Layer）の重なりとして捉えられる。つまり、インタラクションは一つの層であり、コミュニケーションは社会的一体感のある複雑な別の層である。また、コミュニケーションにおける身体的情動的層は決して消えることはなく、より複雑で高次な層であるコミュニケーションに達したとしても、その背後に隠れてしまうことはない。したがって、コミュニケーションの異なった層が複雑に多層化していくことが発達することであると捉える。層をいくつも積み重ねていくことで、下部の層を安定した充実した層とすることができる。また、コミュニケーションの層を積み重ねるために、より複雑な要素が加わったインタラクションの流れを壊すことなく、パートナーが互いに能動的ななかで相互性を保つことである。能動的なパートナーとその受容者としての盲ろうという非対称な関係であってはならないとされる。

このコミュニケーションの多層性をどう捉えるかに関して、2006年から2009年にかけて刊行された4冊からなる「コミュニケーションと先天盲ろう」のシリーズ（Janssen and Rødbroe, 2007; Rødbroe and Janssen, 2006; Soriau, Rødbroe and Janssen, 2008; 2009）を手がかりに概観する。

(1) 最初にとりあげるのは近接（Proximity）した関係のもとのコンタクト（Contact）である。触・振動系によるコンタクトが生じるなかで経験と情動を共有することによって盲ろうの子どもには基本的な安心が生まれる。そこでは相互に注意を向け合い、近接する関係を調整し合うなかで、調和のとれたインタラクションが生じる。このインタラクションにおいてはまだ信号が両者に共有されておらず、信号の交換もされていないので、コミュニケーションには至っていない。

(2) 社会的インタラクションとしてまず二者間のインタラクションが位置づけられる。このインタラクションを成り立たせているのは、Trevarthen (1979) の第一次相互主観性であり、身体の動きによるやりとりは情動の共有をもたらす。まだ外界の事物や事象はインタラクションのプロセスに取り込まれない。このインタラクションにおいて調律（Attunement）と共同調整（Co-regulation）、相互性、交替が生じ、そのプロセスにおいて相互に向け合う注意（Mutual attention）と近接した関係（Proximity）がみられる。インタラクションにおいてはリズム、テンポ、新規性、そして盲ろうのひとの内的な（静止を伴う）情報処理が重要な要因となる。

(3) 続いて、かかわり合う二者間に外界の事物や事象を取り込んだ三項関係としての社会的インタラクションが位置づけられる。このインタラクションはTrevarthen and Hubley (1978) の第二次相互主観性の現れであり、活動において二者間に事物が共有されて用いられるようになることが端緒となる。そこでは外界の事物に対するとともにインタラクションの流れに対しても共同注意が生じる。またこのインタラクションにおいて意図性が生れてくる。そこでは、共同注意の発生、心的イメージとカテゴリーの形成、情動的身体的痕跡(Body emotional trace)の出現、表象的な意味の成立と表出、および意味の共有へとステ

ップを踏む。また、そのプロセスにおいて情動的な没入と情動の調整が進展していく。

(4) そして意味共有（Shared meaning）である。ここでトピックになるのは外界をどのように意味づけるかである。盲ろうのひとの場合は外界での経験から何を取りだし、あるいは経験の何と結びつけて、どのようなイメージを形成するかである。理論的には、身ぶり表現は経験からどのようにして創出されるのか、また事象に関連したイメージはどのようにして身体的痕跡となるのかの問題である。

(5) さらにナラティブ（Narrative）が扱われる。盲ろうのひととのコミュニケーションにとって、パートナーと共に経験したことから物語を共同で構成していく上で、ナラティブの構造が重要となる。また盲ろうのひととパートナーが共同してナラティブを構成することが対話へと繋がるともいえる。

(6) 次は社会的な意味の成立である。この段階では基本的には身ぶりによる表出が対象になるが、文化的な手話とともにいくつかの自然言語の発語が扱われる。盲ろうのひとが表出したことの意味がかかわり合う二者によって共有されていくプロセスをダイアロジカリティー（Dialogicality；他者の視点を含み込んで対話性にもとづいて認識すること（筆者註））の観点から対話としてのネゴシエーションとよぶ。ネゴシエーションにおいては、表出の意味解釈を拡大して行うことが強調される。

(7) 最終段階は文化的社会的言語、あるいは自然言語への移行である。パートナーが盲ろうのひとの思考内容をどのようにして捉えるか、また盲ろうのひとの発話を形成すると共に発話のなかから文化的にみて適切な表現をどのようにして抽出するか、文化的手話が盲ろうのひとの思考において機能することをどのようにして確かなものとしていくかが課題となる。

## 3 先天盲ろうの子どもとの共同活動

### 3-1 幼児における協同的遊び

幼児の遊びを他の幼児との社会的参加の観点から観察したパートンは、その遊びを表3のように整理している（Parten, 1932）。

パートンが観察した並行遊び（Parallel play）では、子どもは単独で遊んでいるがその活動はおのずと他の子どもたちの活動に繋がっていく。その子どもが遊んでいる玩具は他の子どもたちが遊んでいる玩具と似たようなもので似たような遊びをするが、他の幼児の遊びに影響を与えようとしない。他の子どもと一緒に遊ぶというよりは、その側で遊んでいて、グループとしての遊びの目標、方向性は成り立っていない。

連合遊び（Associative play）においては、遊びが集団で成り立っており、子どもたちはグループのメンバーとして、共通の

表3 幼児の社会的参加と遊び（Parten, 1932）

<b>Unoccupied behavior</b>
<b>Solitary play</b>
<b>Onlooker behavior</b>
<b>Parallel play</b>
<b>Associative play</b>
<b>Co-operative or Organized Supplementary play</b>

活動、興味、個人間の連合がみられる。そこでは、子どもはグループの他の子どもと係わり合い、共有する遊びについての会話がなされ、遊びの道具の貸し借りがなされる。さらに、グループのなかで遊んでいる他の子どもに対する柔らかな働きかけもみられるが、基本的には活動の分担や統制はみられず、グループ全体の活動に合わせるというよりは、個々の欲求に従って遊んでいる。

協同的、組織的活動としての遊び (Co-operative or Organized Supplementary play) は最も組織的に活動が展開し、活動における分担、グループ全体によるチェック、グループの一、二のメンバーによる統制がなされており、遊びに関するメンバーの欲求はグループ全体に従属している。そこではなにかを作成するというように共通の目標が見られと共に、個々のメンバーの活動と他のメンバーの活動は互いに補い合う関係（協力関係）がみられる。

パートンの観察からは、共同活動の萌芽は連合遊びにみることができる。そこでは、活動の場が集団（例えば二者間）で共有されており、活動が集団（例えば二者間）として成り立っている。また活動のなかで子どもたちの興味は共有されており、個人間の行動は相互に関係し合っていて、子どもたちには活動に関する会話が成立している。しかし活動全体を統制することや活動の分担といった組織的な様相はみられない。あくまで、参加者個々の興味や関心が優位となっている状態、すなわち個々の子どものイニシアチブが相互に成り立つ対称的な関係にあるなかで、活動が共有されているとみることができる。換言すれば、参加者の活動において注意が共有され、活動の主題、イメージおよび活動における個々の行動の意味が共有されており、共同活動の初期的な状態と見なすことができる。

### 3-2 共創コミュニケーションにおける共同活動

#### 3-2-1 喜びにあふれたイベントを共有すること

共創コミュニケーションにおいては、子どもと係わり手が情動的に没入し、子どもにとって喜びにあふれたイベントを共有

すること (Joyful shared event、以下JSE) をコミュニケーション活動の基盤とする（図3）。そして、①子どものイニシアチブをもとに、子どもが活動に取り組むモチーフを捉え、子どもと係わり手が共有し合う活動のテーマを創り出す。さらに、②そのテーマに沿った活動に従事し、子どもの注意に係わり手の注意を重ねることにより、インタラクションを創り出し、活動を開拓する。③その活動に取り組むなかで、子どもと係わり手のインタラクションは情動的に共有され、子どもにとって喜びにあふれたできごとして経験される。その経験を土台にして、④子どもからの自発的、能動的な表出は係わり手に向けられるようになり、より活発になるなかに、相互的コミュニケーションの端緒を捉えることができる、と捉えるのである。

インタラクションとコミュニケーションはどのような場面においても、またどのような時でも、盲ろうのひととパートナーが共にいる場で発達する。したがって盲ろうのひとが以前に経験したイベントとの類似性を捉えることができる新たな経験をすることで、さらに表出を活発にし、イメージや概念を形成できるように配慮しなければならない。

#### 3-2-2 共同活動と意味の共有

共創コミュニケーションにおいては、先天盲ろうの子どもと係わり手は互いにパートナーとして活動を共有すること、情動的に没入することを、自発的、能動的、相互的コミュニケーションの土台となるとしている。図3に示したように、JSEを経験するなかで、あるいは経験を踏まえた後日の振り返りのなかで、子どもは経験により形成されたイメージや概念から子ども独自のあり方で表出を見せるようになる。そして、子どもの表出は両者に共有された意味をもつようになる。表出は、子どもが活動に取り組むなかで、情動の高まりと共に生じた子ども自身の運動表出に関する身体的痕跡が土台となって形成される。例えば、熱したヤカンに指先が触れた際に指先に感じた痛覚、熱さに対して素早く手を引く瞬間的な動きに伴う筋運動感覚がその一例である。土谷（2015b）は図4に示したように、先天性

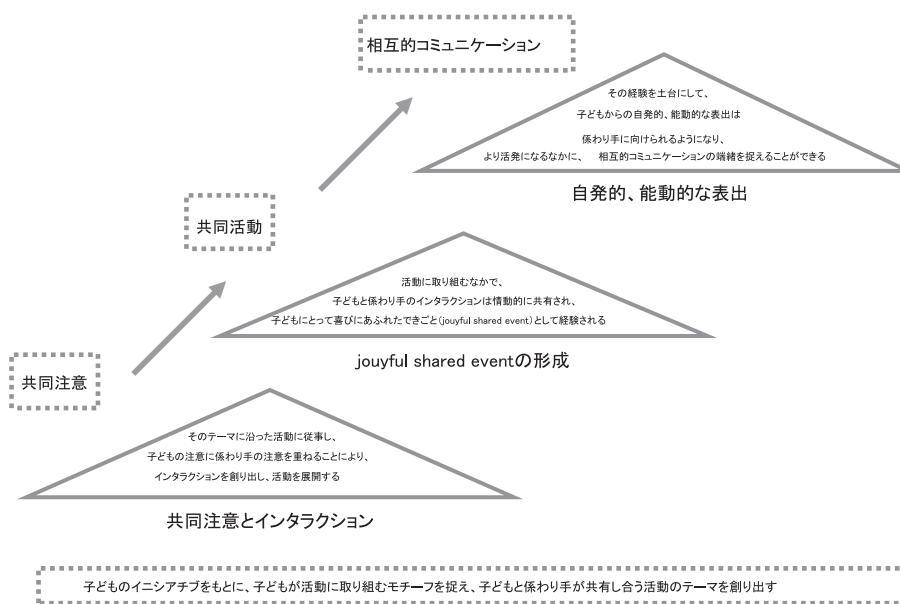


図3 共同活動 (Joyful Shared Event) からコミュニケーションへ

の盲難聴児が係わり手と共に大型のスイングホースにまたがり、背後から係わり手に支えられつつ、係わり手が歌いながら大きく左右に揺する活動に取り組むなかで、子どもが係わり手の歌やスイングホースの揺れに対する情動的な反応と見られる手を小刻みに動かす動き、口もとを小さく動かす動きに加えて、スイングホースの揺れに同期するように上体を左右に揺らす動き、揺れが止まった際に揺れを再現するかのように頭を左右に振る動きが表出したことを報告している。

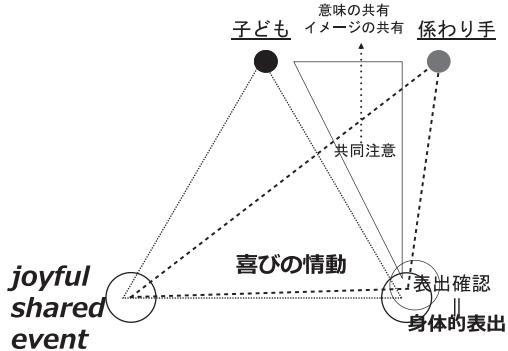


図4 共同活動と意味共有の仮設的構図

子どもの表出の意味を共有することに関しては、表出確認とネゴシエーションのプロセスとして概念化されている(Centre national de Suresnes, 1996, 1996; 1999; DBI Working Group on Communication, 1999; 土谷, 2006)。図5にその概念図を示した。子どもからの自発的な表出に対して、係わり手は子どもの表出部位に対して軽く触れるタッピングを行いつつ声かけするなどして、その表出を確認し子どもと共有する(表出確認; Confirming)。続けて、係わり手がその意味を解釈し、新たな活動の提案を行う。子どもが係わり手からの(解釈にもとづく)提案を受け入れれば、表出の意味は共有されたとする。子どもが係わり手の提案に対して拒否する場合は、表出の意味は共有されていないと捉え、再解釈にもとづく新たな提案をするということにより、子どもの意味を共有することをいう。いわば、先天盲ろう児と係わり手による意味の共同探索(土谷・菅井, 2000)である。

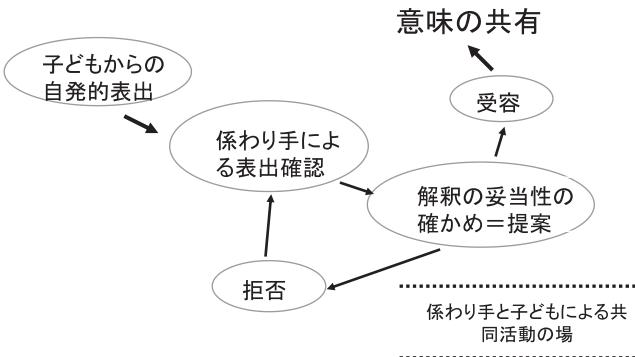


図5 表出確認とネゴシエーションによる意味の共有

### 3-3 行動体制からみた共同活動とコミュニケーション

#### 3-3-1 交信関係の定義と行動体制

コミュニケーションの定義は多々あるが、本論では梅津によ

る交信関係の定義から論を始めることにする。梅津は図6のように交信関係および双方向的交信関係を定義している(私信)。

図6に示したように、梅津は交信関係を定義するにあたって、行動の主体、すなわち交信関係を形成する生体Aと生体Bおよび、それらの生体を源(信号源:筆者註)とする信号素材Si(Si(B)あるいはSj(A))を設定している。そして、それらを含むある時点における状況条件をX(XiあるいはXj)とし、この状況条件Xを源とする信号素材S(Si(B)またはSj(A))が生体(生体Aま

生体における、ある時点における状況条件Xiにふくまれる条件諸項のうちに、生体Bを源とする信号素材Siが含まれることによって、生体Aにおいてある特定行動体制Ziが確立高く発現することが明らかなるとき、発信者Bから受信者Aへの方向をもつ交信関係C: B→Aが成立する。その関係を型式(1)に示す。(Eiは残余の条件諸項)

- (1)  $Xi \{ Si(B), Ei \} \rightarrow Zi(A) \equiv CB \rightarrow A$   
 (1)のAとBを入れかえた関係が成立しているなら、その関係は型式
- (2) としてあらわすことができる  
 $Zj(A), Ej \rightarrow Zj(B) \equiv CA \rightarrow B$   
 さて、(1)のZi(A)が(2)のSj(A)をふくむことによって(1)、(2)が連結して(3)が成立する。
- (3)  $Xi \{ Si(B), Ei \} \rightarrow Zi(A)$   
 $\downarrow$   
 $\{ Si(A), Ej \} \rightarrow Zj(B) \equiv CB \rightarrow A \rightarrow B$   
 (3)のような展開がおこるとき、これを双方向的交信関係と呼ぶことにする。(3)は双方向的交信関係の基本的単位を示すのであって、この展開はさらに続くことができる。

### 図6 梅津による交信関係および双方向的交信関係の定義

たはB)に対して(作用して:筆者註)、その特定行動体制Z(Zi(A)あるいはZj(B))を発現させるとしている。すなわち交信関係とは、ある生体の、ある時点における状況条件Xに含まれる他の生体が発する信号Sが他の生体に作用して、その生体に特定の行動体制Zを発現させる関係が成立していることとされる。

#### 3-3-2 行動体制

梅津の交信関係および双方向的交信関係の定義(図6)を概念図として図7に示した。図7に破線で囲んで示したX-Y-Zの関係図が行動体制を捉える概念図である。生体の環境域に他の生体が含まれる場合に生じる交信関係においては、信号素材Sは生体Aにとっての状況条件Xiに含まれる他の生体(生体B)を源とする信号(Si(B))となる。ここで源となるというのは、状況条件Xiに含まれる他の生体Bの行動体制Zが発現することによって信号素材Si(B)が生じることを意味する。一方、生体の環境域に他の生体が含まれない場合(一般行動体制)においては、状況条件Xは環境域における諸事象から構成されており、その事象を源とする信号素材のなかの特定の項が作用項(Agent:関与信号、筆者註)となる。すなわち、行動体制Zは状況条件Xに含まれる信号素材Sのなかの特定の信号が(関与信号として)作用することで発現する。図7の破線で囲った部分では(一般行動体制であることから)関与信号をYで示してある。

#### 3-3-3 行動体制から捉える共同活動

ここでは、これまで検討してきた共創コミュニケーションによる共同活動に関する論点を上述した梅津の行動体制パラダイムを援用して、行動体制間(相互)調整として再概念化する。

以下では、先天盲難聴の子どもとの共同活動のエピソードを足場にして、子どもと係わり手の二者が活動を共有する関係を行動体制間(相互)調整として捉えてみる。

エピソード: 対象者は先天性多発奇形による盲難聴者V(17

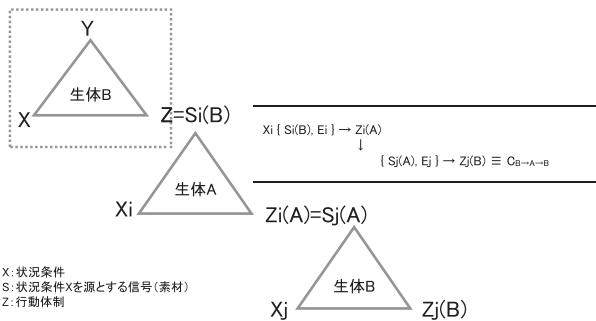


図7 梅津による交信関係および双方向的交信関係  
行動体制による概念図

歳、全盲、70dB、経管栄養等医療的ケア (+) 、数種の身振り表出 (+) 、微かな音声的表出 (+) 、支持歩行 (+) ) で、係わり手に背後から抱かれてスイングホースにまたがる (図8) 。係わり手はVの上体を両手で支えつつ、耳元で歌いながらスイングホースを左右に揺らすことを繰り返す (出発状況 : 状況1) 。この活動のなかで、スイングホースの揺れに合わせてVの上体も左右に揺れる。徐々に揺れに合わせて、また揺れに先行するようにVに上体を左右に動かす能動的な動きが出現する (状況2) 。やがて揺れを止めて静止 (休止) している際に、Vは穏やかな表情で口唇の細かな動きと頭部を緩やかに左右に動かす動きを始発し繰り返す。Vによる指令的発信 (例えば揺れの要求) は通常は直接的な手の動きによることから、この頸部を軸にして頭部を左右に小さく動かす表出は、係わり手によって作られた直近の活動 (上体の揺れ) の内的表象を自己発信・自己受信する活動が表出したものとして解釈される。係わり手はその表出を身体的にまた音声的にフィードバック (表出確認) した (土谷, 2015b)

このエピソードでは、対象者と係わり手は同じスイングホースにまたがっている。二人がまたがるスイングホースは (係わ



図8 スイングホースにおける共同活動

り手によって動きが作り出され) 左右に揺れている。また係わり手がスイングホースの揺れに合わせて歌う声が聞こえている。この状況をXとする。

出発状況 (状況1 : 図9) では、Vの行動体制Ziと係わり手の行動体制Zjでは状況Xが共有されている。しかし、ZiとZjとの間には特別な相互的関係があるとは見なされない。スイングホースの揺れに合わせてVの上体も左右に揺れる。徐々に揺れに合わせて、また揺れに先行するようにVに上体を左右に動かす能動的な動きが出現する。ここでは、係わり手がスイングホースを揺らすために上体を左右に傾ける動きと (行動体制Zjによるスイングホースを揺らす上体の動き) とVの行動体制Ziにより実現される行動「スイングホースの揺れに合わせてVの上体も左右に揺れる。徐々に揺れに合わせて、また揺れに先行するようにVに上体を左右に動かす能動的な動き」は同期、あるいは調律し合う様子がみられる。この関係を (状況2 : 図9) に示した。やがて、揺れを止めて静止 (休止) している際に、Vは穏やかな表情で口唇の細かな動きと頭部を緩やかに左右に動かす動きを始発し繰り返す。その動きに対して係わり手は、スイングホースの揺れに伴ってVの上体が左右に揺れることの

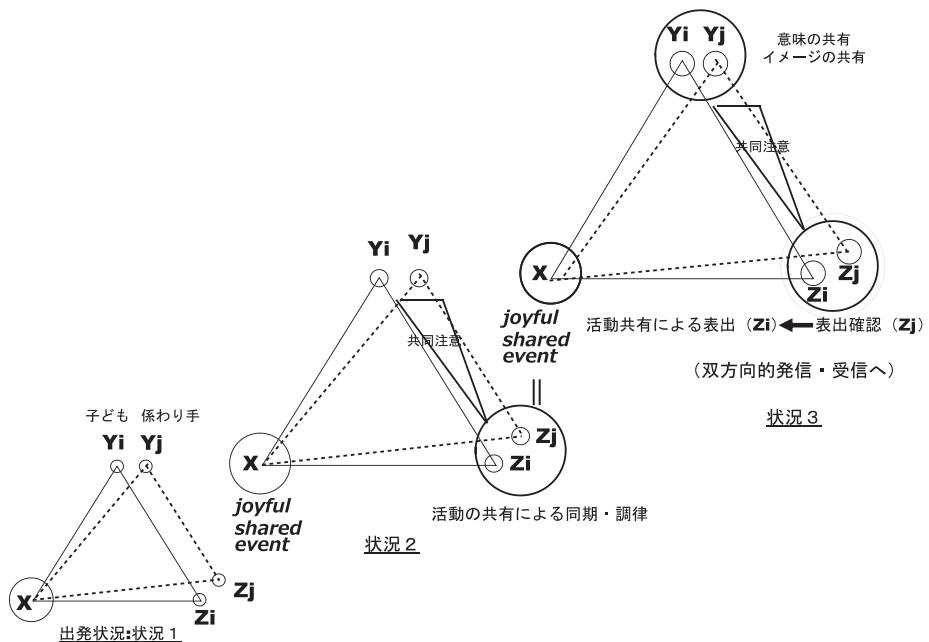


図9 活動の共有と双方向的コミュニケーション—係わり合う行動体制間の調整—

内的表象に関して、Vが自己発信・自己受信する活動が表出したものとして解釈し、係わり手はその表出を身体的にまた音声的にフィードバック（表出確認）した。これを状況3（図9）として示した。

共同活動を行動体制間調整として捉える概念図（図9）は、共同活動を成立させる鍵要因を明示している。①まず係わり合う二者が活動の場を共有し、②子どものイニシアチブにより、また子どもの興味・関心に焦点を絞り、子どもとの間にJSEを成立させることができが下地となる。③JSEが成立するなかで、子どもの表出は係わり手の行動と同期し、喜びの情動をともないつつ、パートナーの間には調律し合う相互性の関係が芽生える。④その関係の成立には両者が互いの表出に注意を向けること、すなわち共同注意の成立が鍵を握っているとみることができる。⑤子どもの表出に対する係わり手による表出確認は子どもと係わり手との双方向によるコミュニケーションとして展開する。⑥さらに、子どもの表出の意味を両者が共同で探索する過程、すなわち共創によるコミュニケーションが展開するのである。

### おわりに

この小論では、ともすると受動的な状態に止まりがちな先天盲ろうの子どもの主体的、能動的コミュニケーションを促進するという観点から、英国をはじめとする北欧諸国での実践を支える共創コミュニケーションの理念と構成概念に焦点を絞って検討してきた。そして、共創コミュニケーションの理論的パラダイムが、梅津のいう行動体制間の（相互）調整として概念化できとともに、共創コミュニケーションの諸構成概念に関して、行動体制間（相互）調整の構図に位置づけることができた。ここに、先天盲ろうの子どもとの共創コミュニケーションという新たなパラダイムによって取り組まれる実践を支える、心理学的な足場を仮設的に提示することができたと考える。

### 文献

- Aitken, S. (2000) Understanding deafblindness. In S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J. T. Eyre, & L. Pease (Eds.), *Teaching children who are deafblind*, 1-34. London: David Fulton.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss*, vol.1: *Attachment*. London: Horgarth Press.
- Centre national de Suresnes (1996) *Communication and Congenital Deafblindness: What is new?* Centre national de Suresnes.
- Centre national de Suresnes (1999) *Communication and Congenital Deafblindness Part II: The Emergence of Communication*. Centre national de Suresnes.
- Cooly, E., & Oregon Research Institute (1987) *Getting in touch: communicating with a child who is deaf-blind*. Champaign: Research Press Company.
- Goold, L., Borbilas, P., Clarke, A., & Kane, C. (1993) *Addressing the communication needs of the individual with significant impairments: An ideas kit*. The Royal N. S. W. Institute for Deaf and Blind Children.
- DBI Working Group on Communication (1999) Keynote Speech: Co-creation of shared vocabularies and negotiations of shared meaning.
- In Centre national de Suresnes(Ed.). *Communication and Congenital Deafblindness: The Emergence of Communication Part II*. Centre national de Suresnes, 110-114.
- 星野穂波 (2018) 先天性盲難聴児と係わり手との共同活動に関する事例的研究. 平成27年度上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- Janssen,M., and Rødbroe, I. (2007) *Communication and congenital deafblindness II: Contact and social interaction*. VCDBF/Viatal, St. Michielsgestel.
- Knoor, H. K., & Vervloed, M. P. J. (2011) Educational programming for deaf children with multiple disabilities: accommodating special needs. In M. Marschark & P. E. Spencer, P. E. (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, Language, and education*, volume 1, second edition, 82-96, New York: Oxford University Press.
- 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部 (2000) 視覚聴覚二重障害児を有する児童・生徒の実態調査報告書. 国立特殊教育総合研究所.
- MacFarland, S.Z.C. (1995) Teaching strategies of the van Dijk curricular approach. *Journal of visual impairment and blindness*, 89, 3, 222-228.
- McInnes,J.M. (1999) *Deablineness: a unique disability*. In J. M. McInnes, (Ed.). *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Univ. of Toronto Press, Toronto, 3-33.
- McInnes,J.M. and Treffry, J. A. (1982) *Deaf-blind infants and children*. Univ. of Toronto Press, Toronto.
- McLarty(2000)Whose communication is it?.DbI Review, July-December 2000, 18-20.
- 西澤真菜 (2017) 全盲で自閉症を伴う重複障害児とのコミュニケーションに関する事例的研究. 平成26年度上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- 文部省 (1968) 盲児の感覚と学習.
- 文部省 (1970) 重複障害教育の手引き—盲聾児・盲精薄児・聾薄児一. 東洋館出版社.
- 文部省初等中等教育局特殊教育課 (1970) 山梨県立盲学校における盲聾教育に関する研究.
- Nafstad, A. (1991) Theoretical perspectives in work with the congenitally deaf-blind. The Nordic Countries Publication, No.19. Nordic Staff Training Centre for Deaf-Blind Services, Dronninglund.
- Nafstad, A., and Rødbroe, I. (1999) *Co-creative communication*. Forlaget Nord-Press,Dronninglund.
- Parten, M. B. (1932) Social participation among pre-school children. *Journal of abnormal and social psychology*, 27, 243-269.
- Qualifications and Curriculum Authority (1999) *Shared world - different experiences. Designing the curriculum for pupils who are deafblind*. London: Qualifications and Curriculum Authority Publications.
- Rollins, P. R. (1999) Pragmatics in early interaction and beginning of language. In Centre national de Suresnes (Ed.), *Communication and congenital deafblindness: The Emergence of communication Part II*. Centre national de Suresnes, Suresness, 152-162.
- Rødbroe, I., and Janssen, M. (2006) *Communication and congenital deafblindness: Congenital deafblindness and the core principles of intervention*. VCDBF/Viatal, St. Michielsgestel.

- Souriau, J. (1996) Keynote speech. In Centre national de Suresnes (Ed.), Communication and Congenital Deafblindness: What is New? Centre national de Suresnes, Suresness, 109-118.
- Souriau, J., Rødbroe, I., and Janssen, M. (2008) Communication and congenital deafblindness III: Meaning making. VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel.
- Souriau, J., Rødbroe, I., and Janssen, M. (2009) Communication and congenital deafblindness IV: Transition to the cultural language. VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel.
- Trevarthen, C. (1979) Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.) Before speech. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978) Secondary intersubjectivity: Confidence, confounding and acts of meaning in the first year. In A. Lock(Ed.) Action, gesture, and symbol. London: Academic Press.
- 土谷良巳 (2004) カレンダーボックス. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要,10, 63-66.
- 土谷良巳 (2006) 重症心身障害児・者とのコミュニケーション. 発達障害研究,28, 4, 238-247.
- 土谷良巳 (2009) 先天性盲ろうの子どもとのコミュニケーションにおける係わり手との関係性—接近・回避の文脈に視点をおいた弱視難聴二事例による考察. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要,15, 15-21.
- 土谷良巳 (2011) 欧州における先天性盲ろうの子どもとの共創コミュニケーションアプローチ.上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要,17,1-11.
- 土谷良巳 (2015a) 重複障害教育III：盲ろう（盲ろう二重障害）教育.柘植雅義・木舎憲幸(編)改訂新版特別支援教育総論,122-139, 放送大学教育振興会.
- 土谷良巳 (2015b) Emergence of gestures based on shared experiences-先天盲難聴の子どもとの係わり合いから-.日本特殊教育学会第53回大会発表論文集,88, (自主シンポジウムにおける話題提供).
- 土谷・菅井 (2000) ネゴシエーションの視点からみた初期的コミュニケーションー先天的な盲ろう二重障害におけるコミュニケーションをめぐってー. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 27, 77-88.
- 梅津八三 (1967) 言語行動の系譜. 東京大学公開講座：言語,49-82.東京大学出版会.
- 梅津八三 (1976) 心理学的行動図. 研究紀要, 1-44, (財) 重複障害教育研究所.
- 梅津八三 (1987) 元良先生と心理学. 日本心理学会大51回大会論文集, S3および講演原稿.
- Umez,H. (1974) Formation of verbal behavior of deaf-blind. The 20th International Congress of Psychology Keynote lecture.
- Umez,H. (1980) The organization of behavior and sign system activity: The use of psychological assistance for the formation of verbal sign system of the deaf-blind. Proceedings of the First International Congress for the Study of Child Language, 445-475.
- van Dijk, R., Nelson, C., Postma, A., & van Dijk, J. (2010) Deaf children with sever multiple disabilities: etiologies, intervention, and assessment. In M. Marschark & Spencer, P. E. (Eds.), The Oxford handbook of deaf studies, Language, and education, volume 2, pp.172-191, New York: Oxford University Press.
- Visser, T. (1991) The Sint-Michielsgestel approach to diagnosis and education of deaf-blind persons. The Nordic Countries Publication, No.18. Nordic Staff Training Centre for Deaf-Blind Services, Dronninglund.

## 論 文

### 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

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\*\*\*\*\*

#### 要 約

本研究では、まず知的障害者の手作業の効率性に対する影響因を反応時間特性から分析した。反応時間については、ex-Gaussian分析により、反応の素早さを表す $\mu$ および実行制御のミスの混入の程度（反応の安定性）を示す $\tau$ を算出し、両者の関連に着目した検討を行った。手作業の効率性については、一定時間のタッピング数によって測定した。反応時間特性と作業効率の関連を分析したところ、実行制御のミスの作業効率に対する影響は、反応の素早さのアドバンテージを失わせるほど大きいことが示された。以上の結果より、手作業の効率性向上に向けた支援実践に必要な観点について考察した。

キーワード：知的障害 反応時間 ex-Gaussian分析 作業効率

#### I 問題と目的

知的障害は、知的機能および適応行動の問題が顕著であることによって特徴づけられるが、運動機能の問題と関連することも古くから指摘されている（例えば、Bruininks (1974) など）。個人差は大きいが、粗大運動と微細運動の問題がともに指摘されている（Vuijk, Hartman, Scherder and Visscher, 2010）。特に手指の微細運動の問題は、手を使った作業の効率を低下させる可能性があり、この問題の改善は、就労に向けた教育実践上の課題となりうるものである。

手指の微細運動の問題には、具体的には手先の器用さの問題、あるいは視覚一運動協応の問題という側面がある。つまり、この問題には、視覚情報の収集・処理、その結果の運動出力への反映といった、多様な心理学的プロセスが関与している。そのため、この問題を検討する切り口は様々に考えられるが、「知的障害者の運動機能の問題」としては、運動の実行制御を支える高次の認知プロセスと関連づけてみていく必要がある。実際、実行機能の観点から知的障害者の運動機能を検討した研究が、近年になって見られ始めている（Hartman, Houwen, Scherder and Visscher, 2010; Haishi, Okuzumi and Kokubun, 2011; Schott and Holfelder, 2015）。これらの研究は、知的障害者の運動機能と実行機能との間に関連があることを示している。しかし、実行制御に関わる認知機能の問題が、運動機能にどの程度の影響を及ぼすかについて、具体的に明らかにした研究はみられない。そこで本研究では、手作業の効率性に対して、実行制御の機能状態がどの程度の影響をもたらすのかを明らかにすることを第一の目的とする。その上で、作業効率に対する実行制御の影響の点から、知的障害者における手作業の効率化を目指した支援実

践に係わる観点について考察する。

なお、本研究では、運動行為の実行制御に関わる認知機能を、反応時間の特徴から評価した。一般に、反応時間の分布は図1に示すような正方向に長く尾を引いた、歪んだ形をとる。知的障害者においては、この正方向の分布の裾が長くなる特徴が強く現れる。これは、反応時間課題において素早い反応がみられるものの、それを安定的に維持できず、遅い反応が多く混在するという、知的障害者の特徴を反映している。こういった最適パフォーマンスの維持の困難（Baumeister and Kellas, 1968）に着目した反応時間特性の研究が近年行われつつある。つまり、分布のピークから外れた遅い反応を課題遂行中の注意やワーキングメモリのエラーといった実行制御機能の問題の現れ（Schmiedek, Oberauer, Wilhelm, S溪 and Wittman, 2007）と捉え、裾野部分の特徴を含めた分布特性を数値化することで、認知特性の分析に活用するという研究である。こういった研究でよく用いられる分析手法の一つがex-Gaussian分析である。これは、正方向に歪んだ反応時間分布に、正規（Gaussian）分布と指数（exponential）分布の合成であるex-Gaussian分布をあてはめた分析手法である。ex-Gaussian分布の特徴は、 $\mu$ 、 $\sigma$ 、 $\tau$ の3つで表される。 $\mu$ と $\sigma$ は正規分布の平均と標準偏差、 $\tau$ は指数分布の平均と標準偏差である。本研究では、このうち $\mu$ と $\tau$ を算出し、反応時間特性の分析に用いた。 $\mu$ は反応時間分布のピーク付近の値となり、素早い反応の代表値としての意味をもつ。一方 $\tau$ は、分布の正方向の裾野の長さ、つまり実行制御のミスに伴う反応の安定性的程度を示す。

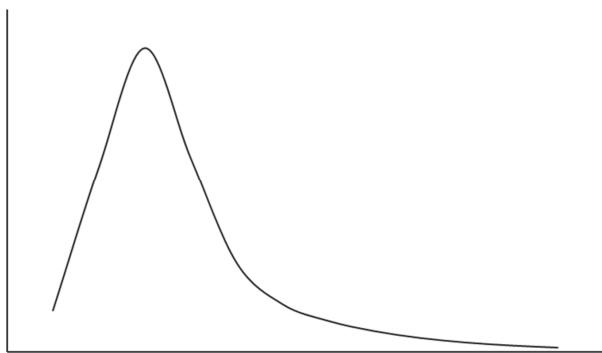
\* 埼玉大学教育学部

\*\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

\*\*\* 茨城大学教育学部

\*\*\*\* 筑波大学人間系

\*\*\*\*\* 東京学芸大学総合教育科学系



**図1 反応時間分布のモデル**  
反応時間の分布は、一般に正規分布せず、正方向（この図では右方向）に長く裾を引いた歪んだ形となる。

## II 方法

### 1. 対象者

本研究の対象者は、生活年齢12から63歳（平均 $34 \pm 12.08$ 歳）、知能指数14から70（平均 $29.34 \pm 15.38$ ）の知的障害者32名であった。

### 2. 反応時間の測定

対象者には、タッチモニタの前50cmの位置に着席してもらい、モニタ上に提示されるターゲットにすばやく指で触れるよう教示した。モニタの背景は白色、ターゲットは直径1cm（視角約1度）の赤色の円であった。

測定は、まずモニタ中央に提示される注視点を見てもらうことから始めた。その後、注視点の左右いずれか視角15度の位置にターゲットをランダムな順で提示した。ターゲットの提示回数は50回であった。

Cedrus社のSuperlab4.5を使用して作成したプログラムにより、刺激提示を行った。また、あわせて刺激提示から対象者がターゲットに触れるまでの時間間隔である反応時間が計測された。反応時間の計測は1000分の1秒（ミリ秒）単位で行った。

### 3. 反応時間の分析

上述の通り、ex-Gaussian分布の当てはめにより、 $\mu$ と $\tau$ を算出した。 $\mu$ が小さいほど、反応が素早いことを示している。また $\tau$ は小さいほど、実行制御のミスが少なく、反応時間が安定していることを示している。

### 4. 作業遂行能力の測定

本研究では、一定時間内にできるだけ多くタッピングを行ってもらう課題を行った。タッピングには竹井機器製打叩度数計（T.K.K.134）を使用した。課題は、度数計のカウンタに接続しているバーを利き手の人差し指と親指でつまみ、できるだけ速く上下に動かす（20秒間）ことであった。利き手は、口頭での確認に加え、対象者にペンを渡して丸を描いてもらうことを通して確認した。口頭での回答とペンを持つ手が異なっていた場合、ペンを使った手を利き手と判断した。

本研究で実施したタッピング課題は、もち手のバーがカウンタに接続されており、動かせる範囲が限られている。手を使った作業の量は、手先の器用さの影響を受けるが、本課題は、遂行に必要とされる運動の自由度が小さいことから、手先の器用さの要因をできる限り小さくした状態で作業遂行能力を測定す

ることができる。一人あたり測定を2回実施し、平均値を代表値として用いた。

### 5. 分析

本研究では、反応時間のex-Gaussian分析によって得られる $\mu$ と $\tau$ の中央値を用いて対象者をグループ分けして分析を進めた。基本的には、 $\mu$ と $\tau$ がともに小さい群、 $\mu$ と $\tau$ がともに大きい群の他に、 $\mu$ と $\tau$ にアンバランスがみられる4群を分類できることになる。

本研究では、課題遂行に係わる実行制御機能が作業の遂行成績に及ぼす影響を検討することを目的としている。そのためには、上記4群のうち、特に $\mu$ と $\tau$ のアンバランスのある2群に着目する必要がある。一般的には、反応の素早さを示す $\mu$ が小さいほど手先の作業の遂行量は多くなると考えられる。しかし $\mu$ が小さくても $\tau$ が大きい場合、 $\mu$ のみから予測されるよりも作業遂行量は少なくなる可能性がある。逆に $\mu$ が大きい場合、基本的には作業遂行量は少なくなると考えられる。しかし $\mu$ が大きくても $\tau$ が小さい場合、最適パフォーマンスを持続し続けることで作業遂行量としてはある程度高い水準を達成できる可能性がある。そこで本研究では、 $\mu$ と $\tau$ にアンバランスのある2群と両変数がともに小さい群を比較することで、作業遂行能力に対する素早さと実行制御のミスの少なさの影響関係を明らかにする。

## III 結果

### 1. 反応時間特性

Ex-Gaussian分析により算出した $\mu$ と $\tau$ について、それぞれ中央値を基準に分類し、参加者を4つの群に分けた。 $\mu$ と $\tau$ がともに中央値より小さい速・安定群（反応が速く安定している群：10名）、 $\mu$ は中央値より小さいが $\tau$ は中央値より大きい速・不安定群（反応は速いが不安定な群：6名）、逆に $\mu$ は中央値より大きいが $\tau$ は中央値より小さい遅・安定群（反応は遅いが安定している群：6名）、 $\mu$ と $\tau$ がともに中央値よりも大きい遅・不安定群（反応が遅く不安定な群：10名）である。

表1に各群の $\mu$ と $\tau$ をまとめた。中央値で便宜的に分けた群間の差が統計的にも明らかな差であるかどうか確認するため、群（速・安定群、速・不安定群、遅・安定群）を要因とする一要因分散分析を行った。その結果、遅・安定群の $\mu$ は速・安定群、速・不安定群よりも大きく ( $F_{2,19}=10.87$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.534$ ) 、速・不安定群の $\tau$ は速・安定群、遅・安定群よりも大きかった ( $F_{2,19}=8.03$ ,  $p=.003$ ,  $\eta^2=.458$ ) 。

表1 各群の $\mu$ および $\tau$ の平均と標準偏差

	速・安定群	速・不安定群	遅・安定群	遅・不安定群
$\mu$	$469.13 \pm 10.74$	$529.13 \pm 566.44$	$675.90 \pm 67.08$	$1021.16 \pm 413.50$
$\tau$	$111.04 \pm 35.77$	$669.17 \pm 566.44$	$101.17 \pm 51.72$	$533.76 \pm 553.03$

### 2. タッピング課題

表2は $\mu$ と $\tau$ の組み合わせで分類した4群のタッピング課題の成績である。反応が素早く、実行制御のミスが少ない速・安定群のタッピング数は他の群より多かった。反応の素早さと実行制御のミスの状態にアンバランスがある速・不安定群と遅・安定群のタッピング数は速・安定群よりも少なく、同程度であつ

た。ただし、 $\mu$ が大きく反応が遅い遅・安定群のタッピング数が、 $\mu$ が小さい速・不安定群を上回っていた。

速・安定群、速・不安定群、遅・安定群の間のタッピング数の差を比較するため、群を要因とする一要因分散分析を行ったところ、群の要因の主効果は有意であった ( $F_{2,19}=6.38, p=.008, \eta^2=.402$ )。速・安定群のタッピング数は、速・不安定群よりも有意に多かったが、一方で速・安定群と遅・安定群のタッピング数に有意差はなかった。このことは、 $\mu$ が小さく潜在的には素早い運動が十分可能である速・不安定群の作業遂行能力が、 $\mu$ が大きく反応が全般的に遅い遅・安定群よりも高いとはいえないことを示している。

表2 各群のタッピング数の平均と標準偏差

速・安定群	速・不安定群	遅・安定群	遅・不安定群
56.05±11.80	36.67±10.93	41.58±10.78	39.6±10.60

#### IV 考察

##### 1. 反応時間特性とタッピング課題の成績の関連

本研究では、ex-Gaussian分析による $\mu$ と $\tau$ の中央値をもとに、対象者を便宜的に4群に分類した。 $\mu$ と $\tau$ がともに中央値よりも小さい速・安定群は反応が素早く、実行制御のミスによる遅い反応の混在の程度が少ない群である。速・不安定群は、速・安定群と統計的な差がないほど反応は素早いが、実行制御のミスによる遅い反応の混在が多い不安定な群である。遅・安定群は、実行制御のミスによる遅い反応の混在の程度は速・安定群と差がないほど少なく安定しているが、反応は速・安定群より有意に遅い群である。速・不安定群と遅・安定群を対比させると、速・不安定群は遅・安定群よりも反応は素早いが実行制御のミスによる遅い反応が多く混在する不安定な群、遅・安定群は速・不安定群よりも実行制御のミスによる遅い反応の混在の程度は少なく安定しているが、反応のスピードは有意に遅い群である。

このような特徴の違いが、作業効率にどのような影響を与えるのかを検討するため、一定時間内のタッピング数を測定し、比較した。その結果、実行制御のミスによる遅い反応が多くみられた速・不安定群のタッピング数は、反応の素早さにおいて差がない速・安定群よりも有意に少なかった。速・不安定群のタッピング数は、統計的に有意ではなかったものの、反応が遅い遅・安定群よりも少ないと少なかった。一方で、遅・安定群のタッピング数は速・安定群よりも少なかったものの、その差は統計的に有意であるほどではなかった。

解釈が形式的すぎる点は今後の課題であるが、群の特徴を踏まえれば速・安定群と速・不安定群の作業量の差は、実行制御のミスの程度の影響とみられる。明らかに反応が遅い ( $\mu$ が大きい) 遅・安定群と比較してタッピング数に統計的な差がないことを踏まえれば、作業効率に対する実行制御の影響は相当に大きい。具体的には、作業効率に対する実行制御のミスの影響は、反応の素早さから期待される水準を下回り、反応スピードのアドバンテージを奪う可能性があるほどといえる。

次に、実行制御のミスの程度が少ない遅・安定群の結果から作業量に対する実行制御の影響を考察する。遅・安定群は、反

応時間特性からみた反応スピードは速・不安定群よりも有意に遅かったが、作業量は速・不安定群と同程度であった。この結果は、実行制御のミスの程度の少なさが、反応スピードの遅さという制約条件下において作業量を最大化する有力な最適化条件の一つであることを示唆している。

##### 2. 手作業の効率性向上に向けた支援実践について

上述のように、本研究の結果は、①作業効率に対する実行制御のミスの影響は、作業を支える反応速度の速さのアドバンテージを失わせるほどであること、②逆に実行制御のミスが少ないことは、反応速度の遅さという制約条件下での作業量を最大化する最適化条件の一つであることを示唆している。この結果から、知的障害者の作業効率の向上を目指す支援の配慮点を考察する。

作業効率の向上を目指す上では、一つには作業を支える運動スピードを向上させすることが考えられる。しかし一般的に、作業スピードそのものを向上させようとすると、それと引き換えに作業の正確さが犠牲になることが多い。これは、いわゆる「速さと正確さのトレードオフ (speed-accuracy tradeoff)」(Wickelgren, 1977) と呼ばれる現象である。作業スピードを上げることによって作業量を増やすことができたとしても、それが作業の質を落として得られるものであったとすると、それは作業全体をマネジメントする側の実践的観点から言えば意味のあるやり方とは言いがたい。作業に係わるトレーニングを受ける側にとっても、作業の質が低下してしまうことは、結果として作業に対する効力感・有能感を高めることにつながりにくい可能性がある。作業スピードの追求は、それ自体作業に関する学習の中で取り組まれるべき課題の一つであることは確かだが、作業内容全般に十分慣れていない初期段階における学習目標としては、必ずしも最適ではないと思われる。作業の速さと正確さの両立は、認知的負荷の重さの点からも、作業に関する学習の初期段階における目標としてふさわしくないだろう。

それでは、作業スピードの向上を直接目指さずに作業効率を高める手立てとはどのようなものであろうか。それは、遅・安定群のタッピング数が速・不安定群のそれと変わらなかったという本研究の結果から言えば、実行制御のミスを少なくする工夫である。日常の生活環境では著しい実行機能障害を示す子どもが、高度に構造化された状況下ではうまく振舞うことができるといったことが知られている (Vriezen and Pigott, 2002)。これは、何をすればよいか理解しやすく、注意の逸脱が生じにくい、構造化された課題・環境を用意することの心理学的な意味が、実行制御のミスを防ぎうるという点にあることを示唆している。つまり、作業ペースの向上に主眼を置くのではなく、作業ペースのばらつきをなくすことで作業効率を高めるという目的に適った支援は、構造化された課題・環境の整備であることを示唆している。

##### 追記

本研究はJSPS科学研究費補助金（基盤研究(B)課題番号25285259 研究代表者：葉石光一）の助成を受けて行われた。

## 文献

1. Baumeister, A. A. and Kellas, G. (1968) Reaction time and mental retardation. International Review of Research in Mental Retardation, 3, 163-195.
2. Bruininks, R. H. (1974) Physical and motor development of retarded persons. International Review of Research in Mental Retardation, 7, 209-226.
2. Haishi, K., Okuzumi, H. and 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(6), 2644-2650.
3. Hartman, E., Houwen, S., Scherder, E. and Visscher, C. (2010) On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 54(5), 468-477.
4. 岡耕平・三浦利章 (2007) 知的障害者の視覚-運動協応研究の動向. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 33, 143-162.
5. Schmiedek, F., Oberauer, K., Wilhelm, O., S溪, H. M. and 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.
6. Schott, N. and Holzfelder, B. (2015) Relationship between motor skill competency and executive function in children with Down's syndrome. Journal of Intellectual Disability Research, 59(9), 860-872.
7. Vriezen, E. R. and Pigott, S. E. (2002) The relationship between parental report on BRIEF and performance-based measures of executive function in children with moderate to severe traumatic brain injury. Child Neuropsychology, 8(4), 296-303.
8. Vuijk, P. J., Hartman, E., Scherder, E. and Visscher, C. (2010) Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. Journal of Intellectual Disability Research, 54(11), 955-965.
9. Wickelgren, W. A. (1977) Speed-accuracy tradeoff and information processing dynamics. Acta Psychologica, 41, 67-85.

## 論 文

# 特別支援学校知的障害者用音楽科教科書の教材分析

齋 藤 一 雄\*

2011年に特別支援学校知的障害者用音楽科教科書（☆本）が改訂された。改訂の方針は「新たな教材を選定する」「楽器をより多く扱えるようにする」などである。調性、拍子、速度、音域、教材選択の観点などについては、特に大きな変化はみられなかったが、楽曲を題材ごとにまとめた、楽器を扱う教材をまとめた題材名が多い、新掲載曲が多いなどの変化があった。題材名は様々な表現をとっているが、ねらいや音楽活動がわかるようになっており、子どもの実態や生活、季節、音楽活動の目的やねらいにそって配列していた。また、教材選択の視点について、特に、感情や美などの情操に関する視点、人とのかかわりなどの自立活動との関連を考えた視点があげられていた点がこれまでと異なる。さらに、☆本に掲載された多数の教材を実践で活用することが必要だと考える。

キーワード：☆本、教科書解説、教材分析

## I はじめに

特別支援学校（知的障害）では、日常的な活動や学校行事などで、歌や器楽及び身体表現などが取り入れられている。音楽の授業でも、子どもたちの実態に応じて、様々な教材が使用され、学習活動が展開されている。音楽科教科書としては、文部科学省検定教科書（以下、検定本）、文部科学省著作教科書（以下、☆本）、学校教育法附則第9条による一般用図書を採択することができる。

☆本は1964年に作成され、その後、学習指導要領の改訂に伴い、1985年、1995年、2001年、2011年に部分的に改訂されている。☆本には、小学部用の『おんがく☆』『おんがく☆☆』『おんがく☆☆☆』、中学部用として『音楽☆☆☆☆』の4種がある。また、教科書の使い方を示した『おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆教科書解説』と『音楽☆☆☆☆教科書解説』が作成されている（文部科学省、2012）。

ところが、教師のなかには☆本があることすら知らない場合があり、指導書を持っている教師も少なく、活用されていない状況がみられるという（齋藤、1996）。齋藤（2005）は、全国の国立の附属養護学校小学部の教員を対象に調査したところ、☆本の存在を知らない教師は少なかったが、活用していない教師は多かったと報告している。しかし、実際に取り上げている教材名を聞くと、☆本に掲載されているものも多かった。

また、齋藤・星名（1996）は、1996年に改訂された小学部用『おんがく教科書指導書』にある「教科書掲載教材の分析表」から、調性や拍子、速度、音域、教材選択の観点や教材選択の基準を集計し、『おんがく☆』～『おんがく☆☆☆』は、子どもたちの認識や音楽の発達段階を配慮して作成されていることを示唆している。さらに、2002年に改訂された『おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆教科書解説』にある「教科書掲載教材の分析表」を比較すると、同様の傾向がみられた（齋藤、2003）が、分析表にはない観点、小節数やリズムパターンの種

類をみてみると、奇数の小節の教材が少ないこと、1・3・8小節で一つのリズムパターンとなっている教材があることがわかった。

その後、初めての特別支援学校学習指導要領が示され、2011年に☆本は大きく改訂された。その改訂の基本方針には、「教科書で取扱う曲目は、児童の興味・関心のあること、情操を豊かにすること、情緒の安定を図ること、身体表現を活発にすること、自己表現活動ができること、創造的な音楽活動ができるなどを考慮し、新たな教材を選定する。その際、特別支援学校において多く使用されている曲や知的発達の程度等が多様な児童が親しみをもてる曲を取り入れる」「知的発達の程度等が多様な児童が親しみ、楽器をより多く扱えるようにするとともに、さし絵は児童が興味・関心をもち、より学習意欲が高まるように改める」などがあげられている（文部科学省、2011b）。

特別支援学校知的障害者用の☆本は、小学部用の『おんがく☆』『おんがく☆☆』『おんがく☆☆☆』、中学部用の『音楽☆☆☆☆』の4種であり、主に楽曲（61～104曲前後）とさし絵で構成されているところに変わりはないが、楽曲の入れ替えが多少あり、楽曲を題材ごとにまとめて示している点で変化があった。

また、解説書（文部科学省、2011b）には、基本的な考え方や重複障害児の指導、各教科別に教材の活用の仕方、さらに、調性、拍子、速度、音域、教材選択の観点や基準が示されていたことから、新しく改訂された音楽科教科書に掲載されている楽曲について、それぞれの調性、拍子、テンポ、音域、及び指導の領域、配列の仕方などの視点から分析を試みた。

## II 目的

特別支援学校音楽科教科書に掲載された楽曲の分析をとおして、『おんがく☆』～『音楽☆☆☆☆』の教科書の段階的な発展性や有効な活用の方向性を探る。

\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

表1 楽曲をまとめて示した題材名

おんがく☆	おんがく☆☆	おんがく☆☆☆	音楽☆☆☆☆
おととあそぼう はるのうた たのしいいちにち げんきなこえで むかいかつてたのしく てあそびしよう みみをすまそう1 なつのうた みんなかよく どうぶつになつて みみをすまそう2 あきのうた うたっておどつて1 みみをすまそう3 ふゆのうた がつきをならそう うたっておどつて2 わらべうた えをみてうたおう えをみておはなしをきこう はる・なつ・あき・ふゆのうた こつか	はるのうた ふれてあそんで えかきうた せんせいとやりとり みみをすまそう だがつきにちょうどせん なつをかんじて みんなでおとまり にっぽんのしらべにのつて おんがくでおはなし せいかつのがで あきをかんじて うんどうかい ひょうげんしてみよう りずむであそぼう ひびきあいをたのしもう ふゆのうた けんばんはーもにかにちょうどせん ようすをおもいかべて みんなでつながろう にっぽんのうた こつか	はるのうた たのしくうたおう リズムにのろう なつのうた キャンプの歌 なかよくうたおう ならしてあそぼう いろいろおんがくをきこう ひょうげんしよう あきのうた がっそうしよう みんなでうたおう わらべうた ふゆのうた そつきようのうた がつきしようかい 国歌	みんなで歌おうI 春を感じよう 日本の歌I マーチをきこう きいて表現しよう リズムにのつてI 英語で歌おう ひびきを楽しもう ことばのアンサンブル 夏を歌おう いろいろな楽器の音色をあじわおう キャンプの歌 郷土の音楽 日本の楽器と音楽 世界の音楽 みんなで歌おうII リズムにのつてII 日本の歌II オーケストラの音楽をきこう 冬の音楽を楽しもう 物語と音楽 リコーダーで演奏しよう コンピュータで「マイソング」をつくろう みんなで歌おうII 国歌

(22)

(22)

(17)

(25)

### III 方法

☆本及び教科書解説書に掲載されている楽曲をまとめて示した題材名と「教科書掲載教材の分析表」にある、調性、拍子、速度、音域、教材選択の観点や視点などから、各☆本の特徴について曲数や割合を中心に分析を行う。

### IV 結果と考察

#### 1 楽曲をまとめて示した題材名

今回改訂された☆本では、たとえば、「おととあそぼう」「てあそびしよう」「うたっておどつて」「たのしいいちにち」「はるのうた」「なつをかんじて」「あきのうた」「冬の音楽を楽しもう」「がつきをならそう」「ひびきあいをたのしもう」「ひょうげんしよう」「みみをすまそう」「オーケストラの音楽をきこう」「物語と音楽」など、楽曲を題材ごとにまとめて示している（表1）。題材名は様々な表現の仕方をとっているが、どのような音楽活動なのか、どのようなねらいなのかがわかるような題材名となっており、季節や生活など年間の学校生活をみとおした配列についても考慮していることがわかる。

しかし、各☆本によって、若干題材名の表現の仕方が異なり、内容がわかりにくいものもある。たとえば、「音と遊ぼう」「みんなかよく」「触れて遊んで」「夏を感じて」「音楽でお話」「表現してみよう」「みんなでつながろう」「リズムにのろう」「ことばのアンサンブル」などである。しかし、もともとは歌集として作成され、教材集として編集されてきた☆本としては、教材をあるまとまりで示すことによって、子どもの実態や生活、季節、音楽活動の目的やねらいに応じた選択がしやすくなつたと考えることもできる。その点では、「楽しい一日」「向かい合って楽しく」「みんなかよく」「どうぶつになつて」「触れて遊んで」「先生とやりとり」「みんなでお泊まり」「みんなでつながろう」など、特徴のある学校生活や人とのかかわりなどの自立活動との関連がみられる題材名もある。

また、改訂の基本方針には、「教科書で取扱う曲目は、児童の興味・関心のあること、情操を豊かにすること、情緒の安定

を図ること、身体表現を活発にすること、自己表現活動ができるること、創造的な音楽活動ができるることなどを考慮し、新たな教材を選定する」とあるように、「うたっておどつて」「たのしいいちにち」「冬の音楽を楽しもう」「ひびきあいをたのしもう」「ひょうげんしよう」「みみをすまそう」「オーケストラの音楽をきこう」など、身体表現や自己表現活動、創造的な音楽活動などを考慮した新たな教材を含んだ題材がまとめて示してある。

また、改訂の基本方針に「知的発達の程度等が多様な児童が親しみ、楽器をより多く扱えるようにする」とあるように、たとえば、「おととあそぼう」「みみをすまそう」「がつきをならそう」「えをみておはなしをきこう」「だがつきにちょうどせん」「ひびきあいをたのしもう」「けんばんはーもにかにちょうどせん」「がっそうをしよう」「リコーダーで演奏しよう」など、楽器を扱う教材をまとめた題材が多くなっている。

#### 2 調性について

教科書掲載の教材には、ハ長調とヘ長調の楽曲が多く、次にト長調と日本旋法の楽曲が多くあった（図1）。また、調性が記述されていない楽曲も少なくなく、特に、音楽☆☆☆☆に多くみられた。記述されていない楽曲は、鑑賞教材、身体表現の教材、日本民謡、日本の伝統音楽、ガムラン、創作のための教材であった。音楽☆☆☆☆では、調性が記述されていなかった

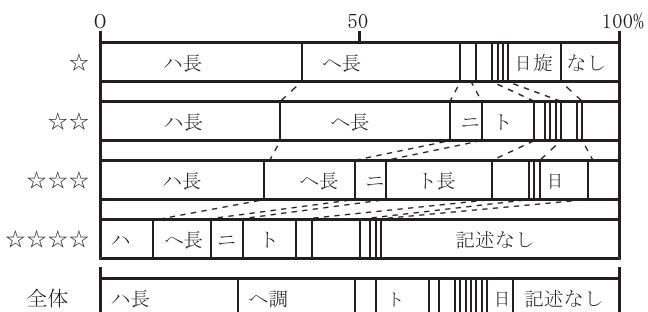


図1 各☆本の調性別の曲の割合

楽曲の中では、日本民謡が20曲、日本の伝統音楽やお囃子などが6曲と、日本旋法にかかる樂曲が多かった。おんがく☆とおんがく☆☆☆では、童歌が日本旋法として記述されていた。

また、ハ長調とヘ長調の樂曲はおんがく☆とおんがく☆☆に多く、おんがく☆☆☆、音楽☆☆☆☆では少なくなる傾向がみられ、ト長調はじめ、変ホ長調、変ロ長調、ハ短調、イ短調などの樂曲が多くなっていた。幅広い樂曲が教材として掲載されていることがわかる。

### 3 拍子について

教科書掲載の教材には、4分の4拍子の樂曲が多く、次に4分の2拍子の樂曲が多く、次いで4分の3拍子の樂曲が多かったが、8分の6拍子、2分の2拍子、8分の3拍子の樂曲は少なかった(図2)。おんがく☆☆☆では、4分の2拍子の樂曲が少なくなり、音楽☆☆☆☆では、4分の2拍子と4分の4拍子の樂曲が少なくなり、4分の3拍子の樂曲と記述されていない樂曲が多くなり、鑑賞教材、日本の伝統音楽、創作のための教材には拍子が記述されていなかった。

4分の4拍子と4分の2拍子の樂曲は、2拍子の系統でわかりやすい樂曲が多いと考えられる。

### 4 速度について

教科書掲載の教材には、速度について記述されていない樂曲が多く、特におんがく☆に多く、おんがく☆☆とおんがく☆☆☆では少なくなりが、音楽☆☆☆☆で多くなっている(図3)。おんがく☆では、遊びや身体表現、鑑賞教材、日本の伝統音楽、創作のための教材で記述されていないことが多く、音楽☆☆☆☆では、鑑賞教材、日本の伝統音楽、創作のための教材で記述されていないことが多かった。

全体としては、100~140までの速度の樂曲が多く、おんがく☆☆☆では140よりも速い樂曲もあり、音楽☆☆☆☆では遅い速度の樂曲の割合がやや多くなっている。全体としては、遅い

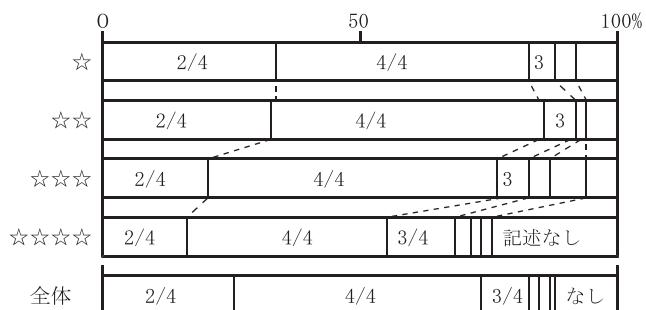


図2 各☆本の拍子別の曲の割合

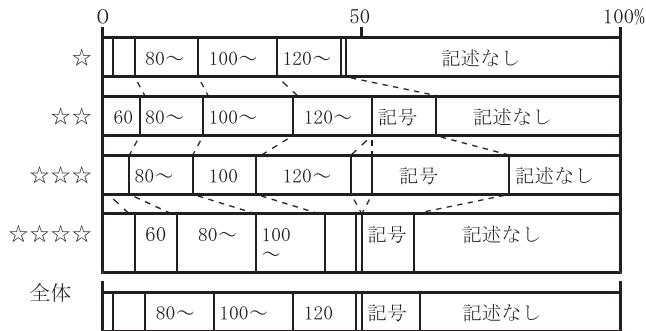


図3 各☆本の速度別の曲の割合

樂曲から速い樂曲まで、幅広く掲載されていることがわかる。

### 5 音域について

各教材の音域については、最低音と最高音が記載されていた。各☆本の音域(最低音)別の曲の割合(図4)をみると、ハ・の教材が最も多く、おんがく☆から音楽☆☆☆☆になるにつれて少なくなっている。逆に、ハ・よりも低い教材や高い教材の割合が多くなっていることがわかる。しかし、おんがく☆☆☆と音楽☆☆☆☆には記載されていない教材が多く、鑑賞教材、日本の伝統音楽、創作のための教材であった。

各☆本の音域(最高音)別の曲の割合(図5)をみると、ハ…とニ…の教材が最も多く、ハ…の教材はおんがく☆から音楽☆☆☆☆になるにつれて少くなっている。逆に、ニ…の教材はおんがく☆よりもおんがく☆☆☆～音楽☆☆☆☆において多くなっていることがわかる。しかし、おんがく☆☆☆と音楽☆☆☆☆には記載されていない教材が多く、鑑賞教材、日本の伝統音楽、創作のための教材であった。

### 6 教材選択の観点について

教材選択の観点については、歌唱、器楽、身体表現、鑑賞の教材として分類されている曲数の割合を算出した。特別支援学校(知的障害)の音楽科における教材選択の観点は、小学部1段階は音楽遊び、小学部2・3段階と中学部では歌唱、器楽、身体表現、鑑賞となっているが、音楽遊びの教材についても歌唱、器楽、身体表現、鑑賞の観点で分類されている。「教科書掲載教材の分析表」には、教材選択の主たる観点の教材については○、合わせて観点となる教材については○がついている。そこで、まず、☆本ごとに教材選択の観点別の曲数を集計し、図6に示した。次に、教材選択の主たる観点別に集計し、その割合を算出した(☆☆☆の鑑賞については、主たる観点が他の教材と重複して分類されている樂曲があった)。その結果は図7に示した。

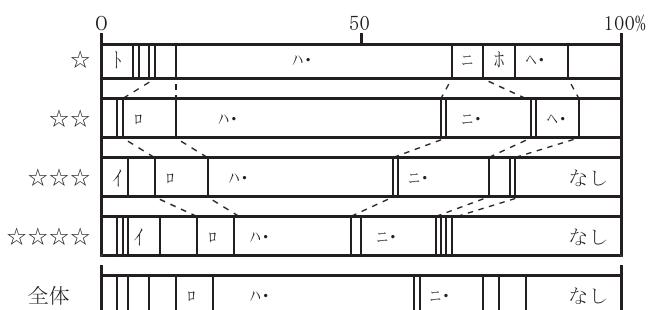


図4 各☆本の音域(最低音)別の曲の割合

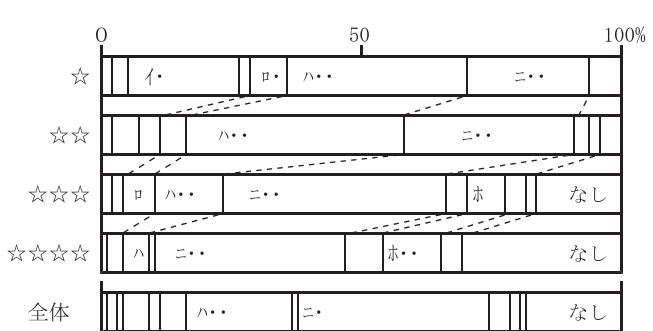


図5 各☆本の音域(最高音)別の曲の割合

表2 各☆本の教材選択の視点の数

おんがく☆	おんがく☆☆	おんがく☆☆☆	音楽☆☆☆☆
遊び・遊び歌14 季節・季節の歌14 行事の歌2	遊び・わらべ歌18 季節・季節の歌9 行事の歌8 世界の歌1 動物6 交互唱・輪唱6	遊び・遊び歌10 季節5 行事9 生活7 自然6 エコーボーグ6	手話7 キャンプソング3 日本の歌9 日本の民謡18 世界の民謡11 英語・ドイツ語の歌4 合唱・エコーボーグ14
計30	計48	計43	計66 (合計187)
楽器9	楽器6 リズム奏11 奏法・交互奏13 合奏5	太鼓・打楽器・鍵盤楽器7 リズムにのって9 始めと終わり・和音・ 音階・効果音6 合奏3	楽器13 器楽合奏3 計25 計16 (合計85)
計9	計35	計25	
身体表現28	身体表現4	身体表現6	身体表現17 (合計55)
発声・コミュニケーション24	発語3	交流17	
鑑賞8 物語2	鑑賞5 劇6	鑑賞13 劇5 美・感情8	鑑賞11 物語と音楽・劇4 計15 (合計62)
計10	計11	計26	
視覚教材7	共通教材7		創作・即興表現7
	記述なし21	記述なし1	記述なし3 (合計25)
(計108)	(計129)	(計118)	(計124)

図6から、歌唱を教材選択の観点とする教材の曲が多く、次に、身体表現を教材選択の観点とする教材の曲が多い。歌唱と身体表現を教材選択の観点とする教材よりも、器楽と鑑賞を教材選択の観点とする教材の曲は少ないが、各☆本には12~35曲もの教材が掲載されている。

観点別にみてみると、歌唱では◎のついた主たる教材選択の観点の曲が☆から☆☆☆☆へと多くなり、逆に○がついた合わせて教材選択の観点としている曲が少なくなっている。身体表現では歌唱とは逆に、◎のついた主たる教材選択の観点の曲が☆から☆☆☆☆へと少なくなっているが、○がついた合わせて教材選択の観点としている曲は☆☆～☆☆☆☆において少なくなることはみられない。このことは、小学部第1段階の☆本においては、歌唱、器楽、身体表現、鑑賞の観点として分けないで、音楽遊びをしていることからも、発達の未分化な段階の児童の実態を考慮したものとなっていることが示唆できる。逆に、

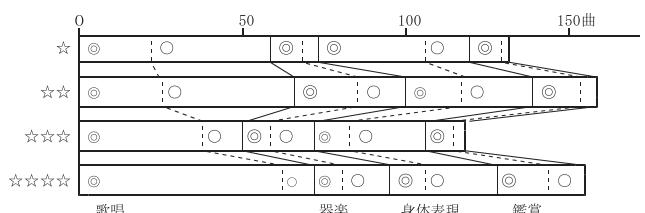


图6 各☆本の教材選択の主たる観点(◎)と合わせて観点(○)としている曲数

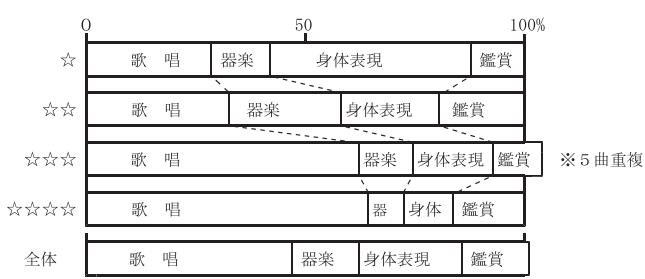


图7 各☆本の教材選択の主たる観点別の曲数の割合

身体表現の教材選択の観点は、中学部においても少なくならず、身体表現と歌唱・器楽と合わせて指導することの必要性を示していると考える。

また、☆☆では、○のついた合わせて教材選択の観点としている曲数が82曲と多く、他の☆本は52~59曲であった。小学部第2段階の児童の実態として、様々な音楽活動を組み合わせて行なながら、音楽経験を広げていくことができるようという配慮がうかがえる。

次に、図7から、☆本全体の教材の約47%が歌唱教材であり、☆☆☆ (62%) と☆☆☆☆ (64%) で多くの割合を占めていることがわかる。次に、身体表現の教材の割合が多く、全体で約23%であるが、☆では45%と最も多く、☆☆で22%、☆☆☆で18%、☆☆☆☆では11%と少なくなっている。器楽と鑑賞の教材は、全体で15%前後であるが、☆☆で器楽26%、鑑賞19%と他の☆本と比較して多くなっている。逆に、☆☆☆☆では器楽の割合が8%と少なくなっている。

#### 7 教材選択の観点について

これまでの「教科書掲載教材の分析表」では、教材選択の観点として、季節、行事、遊び、生活、自然、生物の6項目に分類していたが、今回の「教科書掲載教材の分析表」ではその教材をどのような観点で取り上げるのか、単語や單文で示している。それらを集計して小分類してみたが、非常に多くの観点が記載され（各☆本で108~124）、分類も多岐にわたっていた（表2）。

最も観点の数が多かったのは、歌唱に関するものが各☆本合計187点であった。小学部用のおんがく☆～おんがく☆☆☆にについては、遊び、季節、行事、生活、自然などが選択の観点となっており、中学部用の音楽☆☆☆☆では、手話、日本の歌、日本の民謡、世界の民謡、英語・ドイツ語の歌などが選択の観点として示されていた。おんがく☆☆からは、交互唱・輪唱、エコーボーグ、合唱などの複数人で歌う形式が観点として示されていた。

次に多かったのが器楽に関する選択の観点で、各☆本合計85点であった。器楽に関する選択の観点とともに、リズム奏、交

**表3 平成13年度版の再掲曲、平成23年度版の不掲載曲と新掲載曲の数と割合**

	おんがく☆	おんがく☆☆	おんがく☆☆☆	音楽☆☆☆☆
H13年度版の再掲曲	44 (68.8)	53 (71.6)	36 (59.0)	68 (59.6)
H23年度版での不再掲曲	20 (31.2)	21 (28.4)	25 (41.0)	46 (40.4)
計	64 (100)	74 (100)	61 (100)	114 (100)
H13年度版の再掲曲	44 (60.3)	53 (67.9)	36 (59.0)	68 (65.4)
H23年度版での新掲載曲	29 (39.7)	25 (32.1)	25 (41.0)	36 (34.6)
計	73 (100)	78 (100)	61 (100)	104 (100)
増 (+) 減 (-)	+ 9	+ 4	± 0	- 10

互奏、合奏などが選択の視点として示されていた。おんがく☆☆では、リズムにのって、始めと終わり、和音、音階、順次進行、効果音など、他の☆本ではみられない他の視点もあった。

身体表現に関する選択の視点は、各☆本合計55点であった。ジェンカ、白鳥の動き、ペアダンス、楽しく歩く、素早い動き、列車、跳ねるなどの具体的な選択の視点も示されていた。

また、物語、劇、鑑賞に関する選択の視点も多く、各☆本合計62点であった。鑑賞に関しては、情景、イメージ、ピアノ曲、オーケストラ、行進曲、室内楽、オペラ、バレエ、ロック、ラテン音楽、タンゴ、ジャズ、ウエスタン調などの具体的な視点があげられていた。おんがく☆☆では、感謝の気持ち、夢、元気、かわいらしさ、決意と希望、出発、日本の美、平和な世界などの美や感情などを表す視点がみられた。物語、劇、朗読などと関連した視点も、各☆本合計17点あった。

その他、おんがく☆では発声やコミュニケーションの視点が24点、おんがく☆☆では発語を引き出すという視点が3点、おんがく☆☆☆では交流や友だち、なかよし、なかま、クラスつくり、つながりなどの視点が17点あった。また、音楽☆☆☆☆では、創作と即興表現の視点が7点あった。

知的障害児を対象とした教科は、小学校、中学校のようにこれまでの文化や歴史から、系統的に整理された内容ではなく、生活に結びついた総合的な活動としての音楽であり、自然や生活、人間関係、自己表現、余暇、さらに自立活動と関連した領域をも視野に入れて指導する必要がある。その点からも、教材選択の視点が歌唱や器楽、身体表現、鑑賞といった領域と関連していることは当然であるが、音楽活動を中心に障害に対応した教材選択の視点が示されていることは重要なことである。

しかし、各☆本によって、教材選択の視点の表記の仕方や内容が大きく異なっている。学習指導要領の各教科・領域の目標と内容に照らし合わせ、整理する必要がある。また、教科書解説にある一つ一つの教材の「指導上想定されるねらい」「指導上の留意事項」「学習活動例」についても、「教科書掲載教材の分析表」との整合性を図ることによって、教材選択の視点の表記も整理されてくるのではないかと考える。

## 8 再掲曲・不掲載曲・新掲載曲について

☆本は学習指導要領の改訂に伴い改訂されているが、その際、古いと感じられる教材や使われることが少ないと思われる教材については、入れ替えの作業を行っている。平成13年度版の☆本に掲載され、平成23年度版の☆本にも掲載されている曲を再掲載曲とし、平成23年度版の☆本では掲載されなかった曲を不掲載曲、そして、平成23年度版の☆本で新に掲載された曲を新

掲載曲として、集計した（表3）。

おんがく☆☆☆について、再掲曲が59%、不掲載曲が41%、新掲載曲が41%で、増減はなかった。おんがく☆☆について、再掲曲が71.6%、不掲載曲が28.4%、新掲載曲が32.1%で、新掲載曲が4曲増えている。おんがく☆について、再掲曲が68.8%、不掲載曲が31.2%、新掲載曲が39.7%で、新掲載曲が9曲増えている。音楽☆☆☆☆について、再掲曲が59.6%、不掲載曲が40.4%、新掲載曲が34.6%で、新掲載曲が10曲減っていた。

不掲載曲と新掲載曲のそれぞれの理由については触れられていないが、若干、平成13年度版で新掲載曲となった曲が平成23年度版で不掲載曲となった曲がみられた。おんがく☆では「アルプスの少女ハイジより『おしえて』」、おんがく☆☆では「はんかちのうた」「せんたくものごしごし」「かめのえんそく」「ちいさいかぜとくるみのき」、おんがく☆☆☆では「スキップ」「お月さまにかんぱい」、音楽☆☆☆☆では「わかくさいきいき」「この広い野原いっぱい」「君に会えて」「鬼太鼓」「山道に行く」（グローフェ作曲）であった。

各教材の使用方法については、教科書解説に一つ一つ詳しく説明されている。しかし、各☆本で60~100曲もの教材が掲載され、教材選択の際に教科書解説をすべて読んで教材研究することはむずかしい。新掲載曲で、一般に知られた教材であれば使用することもできると考えるが、初めて接する教材については、教材研究の時間がかかる。また、児童生徒にとっても、その教材のおもしろさや学習内容について理解し、楽しむことができるようになるまでには時間がかかる。新掲載曲については、次の教科書改訂までに、作成協力委員を中心に実践し、効果的な活用方法などを確認できるようにしていくことが必要ではないかと考える。

## V おわりに

2011年の特別支援学校学習指導要領に基づいて大きく改訂された☆本について、「教科書掲載教材の分析表」をもとに教材分析を行ったが、基本的には齋藤・星名（1996）が示唆しているように、子どもたちの認識や音楽の発達段階を配慮して作成されていると考えられる。しかし、2011年の改訂の基本方針にあるように、〈うたっておどって〉〈たのしいいちにち〉〈冬の音楽を楽しもう〉〈ひびきあいをたのしもう〉〈ひょうげんしよう〉〈みみをすまそう〉〈オーケストラの音楽をきこう〉〈物語と音楽〉など、身体表現や自己表現活動、創造的な音楽活動などを考慮した新たな教材を含んだ題材が示されていた。また、〈おととあそぼう〉〈みみをすまそう〉〈がつきをならそう〉〈えをみておはなしをきこう〉〈だがつきにちょうせん〉〈ひびきあいをたのしもう〉〈けんばんはーもにかにちょうせん〉〈がっそうをしよう〉〈リコーダーで演奏しよう〉など、楽器を扱う教材を題材ごとに数多く示していた。

平成23年度版での新掲載曲も、おんがく☆では29曲（39.7%）、おんがく☆☆では25曲（32.1%）、おんがく☆☆☆では25曲（41.0%）、音楽☆☆☆☆では36曲（34.6%）と少なくない。平成13年度版で新掲載曲となった曲が平成23年度版で不掲載曲となつた曲もみられることから、新たな視点で教材選択されていることが推察できる。

その点では、これまで教材選択の視点として、季節、行事、遊び、生活、自然、生物の6項目で分類していたが、今回の教材選択の視点では単語や單文で示されていて、非常に多くの視点が記載され（各☆本で108～124）、分類も多岐にわたっていることがわかった（表2）。そのなかで、交互唱、輪唱、エコーソング、合唱、リズム奏、交互奏、合奏、始めと終わり、和音、音階、順次進行、効果音など、他の人と一緒に音楽活動する形式について示されていた。また、物語、劇、鑑賞に関する選択の視点も多く、感謝の気持ち、夢、元気、かわいらしさ、決意と希望、出発、日本の美、平和な世界などの美や感情などを表す視点もみられた。

その他、発声やコミュニケーション、発語を引き出す、交流や友だち、なかよし、なかま、クラスつくり、つながりなど、自然や生活、人間関係、自己表現、余暇、さらに自立活動と関連した領域をも視野に入れて指導する必要があることが示唆された。

今回の☆本に掲載の教材分析をとおして、調性、拍子、速度、音域、教材選択の観点や視点などの分析から、教科書に掲載された教材は、小学部1～3段階、中学部1段階へと段階的に発展しているだけではなく、各☆本は題材ごとにまとめて掲載され、教材選択の視点は子どもたちの生活や学校行事に関連した内容をもちろん、音楽活動の仕方などの音楽活動そのものに関する視点、感情や美などの情操に関する視点、自立活動に関する視点など、☆本の活用の幅を広げるものになっていると考える。

特別支援学校では「音楽」の授業以外にも、「朝の会」「帰りの会」などの日常生活学習、行事に向けた生活単元学習など、幅広く音楽活動が展開されているが、☆本に掲載された多数の教材も幅広い学習活動に対応できるものである。今後、さらに教材の持つ文化性や芸術性などの観点からの検討、教材を実際に実践化してみての検討、多様な集団を対象にした授業での生かし方等の検討が必要だと考える。

※この論文は、2013年8月に行われた日本音楽教育実践学会第20回全国大会において発表した原稿に加筆修正したものである。

## 文献

- 文部科学省 (2002a) おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆  
☆☆教科書解説. 東京書籍.
- 文部科学省 (2002b) 音楽☆☆☆☆教科書解説. 東京書籍.
- 文部科学省 (2012a) おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆  
☆☆教科書解説. 東京書籍.
- 文部科学省 (2012b) 音楽☆☆☆☆教科書解説. 東京書籍.
- 齋藤加代子 (1996) 精神薄弱養護学校「音楽」教科書使用の現状と課題. 埼玉県立南教育センター紀要, 9, 60-63.
- 齋藤一雄 (2003) 養護学校小学部用音楽科教科書の分析. 学校音楽教育研究, 7, 189-193.
- 齋藤一雄 (2005) 養護学校音楽科教科書の活用調査. 発達障害研究, 27(2), 147-152.
- 齋藤一雄・星名信昭 (1996) 養護学校小学部用音楽科教科書の教材分析. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 2, 26-36.

## 論 文

# ベトナム・ホーチミン市における特殊教育に関する現職教育の現状と課題

丹 野 傑 史\*・Dang Thi Phuong Mai\*・安 藤 隆 男\*

ベトナム・ホーチミン市における特殊教育教員への現職教育の現状と課題について明らかにした。ホーチミン市師範大学特殊教育学部の現職教育コースでは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、発達障害等について幅広く学ぶ内容となっていた。インクルーシブセンターと盲学校では、幼稚園、小学校等の通常学校教員も含めた幅広い教員を対象に、視覚障害児、聴覚障害児、重複障害児の指導法や教育計画といった内容の講習を行っていた。ベトナムでは、インクルーシブ教育が主流となっているが、制度上小学校の教員養成課程を卒業しないと、小学校教師に就くことができない。特殊教育学部における現職教育プログラムの対象は師範短期大学の特殊教育学部の卒業生であり、インクルーシブ教育を担う教員の専門性向上に十分対応できていないことが課題であった。また、各施設とも、脳性まひ児に対する指導法を教えられる講師が国内にいないことが課題として指摘された。

キーワード：ベトナム・ホーチミン市、特殊教育、現職教育

## I 問題の所在と研究の目的

ベトナム社会主義共和国（以下、ベトナム）の特殊教育のはじまりは、19世紀中葉の1866年、フランス植民地下で設置された聾教室であるとされる（黒田、2013）。1903年にはサイゴン（現ホーチミン市）に盲学校が設立されるなど、慈善事業を出发点として視覚障害教育、聴覚障害教育を中心に展開されてきた。近年は、国際的な動向に影響を受け、「万人のための教育（Education for All）」として展開されてきている（南部・白銀、2013；高馬、2013）。2010年に施行された障害者法（LUẬT NGUỒI KHUYẾT TẬT, 51/2010/QH12）第28条では、特殊教育の形態としてインクルーシブ教育、セミ・インクルーシブ教育、特殊学校の3つを位置づけており、同第2項ではインクルーシブ教育が主要な教育形態であると規定している。2006年に出された国家行動計画「障害者のための国家支援計画（2006-2010）」（Đề án trợ giúp người tàn tật giai đoạn 2006-2010, 239/2006/QĐ-TTg）においても、2015年までにすべての障害児に対してインクルーシブ教育を提供することを目指している。実際、ベトナム南部最大の都市であるホーチミン市では、特殊学校が2012年時点で25校設置されているのに対し（Lê, 2013），インクルーシブ教育を行っている通常の学校が2009年の段階で小学校245校、中学校96校に上る<sup>1)</sup>（Nguyen, 2009）。

教員養成制度については、1999年にハノイ（ハノイ師範大学）とホーチミン（ホーチミン市幼児師範学校）で開始され、現在ハノイ師範大学およびホーチミン市師範大学の2つの師範大学を中心に養成が行われている。ベトナムでは、日本のような教員免許制度を採っておらず、師範大学等の当該教育に関わる学部（例えば、小学校教員になるためには小学校教員養成課程、特殊教育教員になるためには特殊教育学部等）を卒業し、公務員試験に合格することで教員資格を得る（関口、2012）。なお、1つの学部を卒業することにより得られる教員資格は原則1つで

あり、複数の教員資格（例えば小学校と特殊学校）を同時に得ることはできない（柴山、2008）。そのため、特殊教育の主要な教育形態として位置づけているインクルーシブ教育を行う小・中学校（以下、通常の学校）の教員になるためには、通常の学校の教員資格が必須となる。すなわち、特殊教育学部を卒業しても就くことができるは特殊学校のみであり、通常の学校の教員には就くことができない（Hoang, 2015）。また、ホーチミン市師範大学特殊教育学部では、カリキュラムが特殊教育に特化しており、教科指導に関わる内容がほとんどないこともあり（安藤・丹野・黒羽・尾坐原・任・Hoang, 2015a），特殊学校において教科の専門性の確保が課題となっている（安藤・尾坐原・黒羽・丹野・任, 2015b）。

このように教員養成制度と特殊教育の実態がずれている中、ホーチミン市では、ホーチミン市師範大学に加えて、インクルーシブ教育サポートセンター（Center for Supporting and Developing Inclusive Education for People with Disabilities.HCM.C; 以下、インクルーシブセンター）が現職教育プログラムを開講し、特殊教育に関わる教員の専門性確保に努めている。また、ベトナムの特殊学校では教科学習が可能な場合、小・中学校でインクルーシブ教育を受けることもあり（安藤ら, 2015b），特殊学校と小・中学校等との関わりも大きく、特殊学校は地域のセンター的な役割も担っている。

本稿では、ホーチミン市師範大学、インクルーシブセンター、特殊学校が特殊教育教員の専門性を確保するために、どのような現職教育プログラムを実施しているのか、現状と課題について明らかにすることを目的とした。

## II 研究の方法

### 1 対象

ホーチミン市師範大学、インクルーシブセンター、特殊学校をそれぞれ対象とした。インクルーシブセンターについては、ホーチミン市内に国立と私立あわせて4つのインクルーシブセ

\* 筑波大学人間系

ンターがあることが確認できたが、唯一の国立であるAインクルーシブセンターを対象とした。特殊学校については、自校の教職員向けだけでなく、他の学校の教職員向けの現職教育プログラムも実施している国立B盲学校を対象とした。

## 2 手続き

### (1) 研究協力の依頼

事前にホーチミン市師範大学特殊教育学部長、Aインクルーシブセンター長、B盲学校長に調査協力の依頼を行った。その後、各機関を訪問し、口頭および文書による研究協力依頼を行い、承諾を得た。

### (2) 基礎資料の収集

各機関とも、日本における学校要覧のような教員、児童生徒、学生の数や教員の情報、カリキュラムといった基本的資料に関する公刊資料はなかった。そこで、各施設長（ホーチミン師範大学は学部長）を通じて、基礎資料の提供を求めた。提供された資料は、教員数、教員の専門や職務、幼児児童生徒学生数、現職教育プログラムの一覧であった。これらの資料は、ベトナム語および日本語に精通し、両国の特殊教育（特別支援教育）についても理解しているベトナム人研究者1名が翻訳を行った。なお、翻訳中に生じた不明点・疑問点等については、メール等にて確認を行った。

### (3) 聞き取り調査

特殊教育学部学部長、Aインクルーシブセンター長、B盲学校長に対して、それぞれの機関の現状や課題について聞き取り調査を行った。調査は、日本人研究者とベトナム人研究者の2

名で行った。聞き取り調査の内容については、基礎資料と同様に翻訳を行い、翻訳中に生じた疑問等はメール等により確認を行った。

## 3 調査期間

2015年3月～10月

## III 各施設における現職教育の現状と課題

### 1 ホーチミン市師範大学特殊教育学部長からの聞き取り

(1) 特殊教育学部概要：ホーチミン市師範大学特殊教育学部は、2002年に特殊教育学科として設置され、2007年より特殊教育学部となっている。2010年にカリキュラムが改正され、現在は入学年度により知的障害と視覚障害、知的障害と聴覚障害のいずれかの専攻となる。また、カリキュラムは、インクルーシブ教育、早期教育を重視し、特殊教育に特化した編成となっている（安藤ら、2015a）。調査実施時点において正規コースの在学者は160名であり、卒業生については過半数が特殊学校の教員に就いていた。

教員の概要をTable 1に示した。現在、特殊教育学部には17名の教員がいるが、特殊教育を専門にしているのは9名（修士修了4名、学士卒5名）であり、それ以外の専門としては心理学、教育学、文学等であった。修士号の取得については、オーストラリアのほか、アメリカ、イギリス、インドで取得しており、ベトナム国内、あるいは日本で修士あるいは博士を取得した教員はいなかった。

Table 1 ホーチミン市師範大学特殊教育学部教員概要

学位	教員数	専門
博士	3	文学・教育学・心理学各1
修士	7	特殊教育3（自閉・視覚・行動障害各1）、他4
博士課程在籍中	1	特殊教育1（視覚障害）
学士	4	特殊教育4
修士課程在学中	2	特殊教育1（知的障害）、心理学1
合計	17	特殊教育9、教育学・心理学6、他2

### (2) 現職教育の実態

ホーチミン市師範大学特殊教育学部では、2006年に現職教員プログラムとして、師範短期大学や専門学校の卒業生を対象とした3年コースと、師範短期大学の特殊教育学部を卒業した2年コースを設置した。このうち、3年コースについては2008年以降入学者がおらず、現在は事实上2年コースのみの開設となっている。2015年現在95名が在学している。

Table 2に現職教育プログラムのカリキュラムを示した。専門基礎科目（5科目）、専門科目（20科目）、教育実習、卒業試験から構成され、教育実習と卒業試験を除く25科目中22科目（88.0%）が特殊教育に関わる科目であった。4年間の正規コースとは異なり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、発達障害の各領域について学ぶ構成となっている。

Table 2 ホーチミン市師範大学特殊教育学部現職教育プログラムの構成

区分	科目	単位
専門基礎科目	保育・幼稚園、小学校における教育	3
	子どもの精神障害	2
	特殊教育における科学研究法	3
	乳幼児・児童の心理学	3
	神経心理学	2
専門科目	歩行訓練	3
	ベトナムの点字	2
	視覚機能の評価	2
	視覚障害を併せ持つ重複障害児教育	3
	小学校における視覚障害児の指導法	3
	手話（サイン言語）	3
	聴覚障害児の聞くこと・話すことの練習	3
	聴覚障害児のコミュニケーション発達	3
	小学校における聴覚障害児の指導法	3
	小学校における知的障害児の指導法	4
	知的障害児の診断・評価	3
	学習障害児教育	3
	障害児の行為管理	3
	注意欠陥・多動性障害教育	2
	自閉症児教育	3
	言語障害児教育	3
その他	脳性まひ児教育	2
	個別教育計画	3
計	障害児の性教育	3
	心理療法	3
	教育実習	6
	卒業試験	4
		80

### （3）現職教育の課題

聞き取り調査の結果、特殊教育学部長からは、教員の専門性が課題としてあげられた。Table 1から明らかなように、特殊教育学部では特殊教育を専門としている教員は約半分であり、そのうち4名は学士のみである。博士号取得者に限れば1人もいない。このことから、特殊教育全体に関する専門性が不足していることが課題としてあげられる。また、重複障害教育や肢体不自由教育については、それぞれ1科目ずつ開設されているが、特に肢体不自由教育については専門性をもつ教員がいないことが課題としてあげられる。

課題の第2は、教員養成数の不足である。特殊教育学部長によると、ホーチミン市の特殊学校の教員のうち、師範大学等で特殊教育を学んだ者は7割程度にとどまり、そのほとんどが師範短期大学の卒業生であるとのことであった。師範大学等で特殊教育を学んだ経験を増やすことが重要であり、現在開設されている2年コースが果たす役割は大きいと思われる。

課題の第3は、インクルーシブ教育への対応である。現状のカリキュラムでは初等教育や幼児教育に関する科目が十分ではないことが指摘されている（Hoang, 2015）。また、制度的にも、現状のベトナムの教員養成制度では、特殊教育学部を卒業しても通常の学校の教師になることはできない。インクルーシブ教育を担当する教員を如何にして養成するかが課題である。

### 2 Aインクルーシブセンター

#### （1）Aインクルーシブセンターの概要

Aインクルーシブセンターは、1989年4月に設置され、主な業務としては、①障害児の早期発見、②地域における障害児の

ための早期介入プログラムの策定・実施、③保護者に対する相談業務がある。2015年5月現在、Aインクルーシブセンターの職員は31名であり、20名の教員が早期介入を中心に担当している（Table 3）。また、通所による指導も行っており、知的障害、自閉症、聴覚障害を中心に138名の障害児が週に1～2回通所し、指導を受けている。

Table 3 Aインクルーシブセンター職員の概要

	教員数（人）	備考
大学・大学院の専門		
特殊教育	15	
特殊教育以外	5	
専門領域		複数領域を専門とする教員2
聴覚障害	5	
知的障害	12	
その他	5	心理3, LD1, 小学校教育1
業務内容		
診断・評価	6	相談も担当する教員3
早期介入	16	
精神運動療法	10	
重複障害児教育	4	
インクルーシブ教育のサポート	2	
その他	2	聴覚障害教育1, 音楽療法1

#### （2）現職教育の実態

Table 4に2014～2015年にかけてインクルーシブセンターが開講した現職教育プログラムの一覧を示した。それぞれのプログラムの開催期間は、1日完結のものから2週間程度の期間のものまであり、内容によっては年に複数開催されている講座もある。また、Table 4からわかるように、脳性まひ児に関する内容など、講座によっては海外から講師を招聘しているものもあつ

た。

Table 4 Aインクルーシブセンターにおける現職教育プログラム

プログラム名	参加者数 (人)	期間	講師	(2014.1.1~2015.3.31)			
				対象	内容	参加者	人數
1 小学校の学習障害児の発見・診断と支援	250	11月~12月	HCM市教育・訓練局とセンターの専門家	生徒, 若者, 保護者との相談方法	B盲学校, 幼稚園, 小学校,	54	5日
2 保育・幼稚園の発達障害児の発見・診断と支援	1000	7月~12月	センターの専門家	課外活動の訓練	特殊学校教員	45	3日
3 精神運動療法の実習法	25	3月~12月	ペルギーからの専門家	基礎的訓練	B盲学校,	15	2日
4 脳性麻痺児のための診断・治療の向上	15	2015年2月	フランスからの専門家	補助具を使うスキル訓練	幼稚園,	22	6日
5 特殊学校での学習障害児への早期介入	120	2014年8月	HCM市教育訓練局とセンターの専門家	指導する教員のサポート	小学校教員	30	2日
6 聴覚障害者への手話の紹介	200	2015年3月	プロジェクトとセンターの専門家				
7 自閉症児への指導法と支援法	400	4か月に1回	外国の専門家, センターの専門家				
8 特殊学校でのリソースセンターとして活動モデルの作成	100	2015年8月	センターの専門家				

(注) 参加者は、インクルーシブセンターの教員、特殊学校の管理者・教員、各地域の管理者・教員、保護者等。

### (3) 現職教育の課題

センター長へのAインクルーシブセンターの課題についての聞き取りから、脳性まひ児や重複障害児に対する指導法に関する専門性がないことが指摘された。また、Aインクルーシブセンター全体の課題として、障害児の指導を行うにあたり施設設備が整っていないこと、脳性まひ児や重複障害児以外についても、Table 4の講師の一覧からも教職員の専門性が十分でないことがあげられた。

### 3 B盲学校

#### (1) 学校の概要

B盲学校は全国に3校しかない国立の盲学校の1校であり、ホーチミン市内で最も歴史のある特殊学校である。2014年度261名の児童生徒が在籍し、31.8%にあたる83名が重複障害児である。B盲学校では、教科学習が可能な児童生徒は午前中<sup>2)</sup>近隣の通常の学校で授業を受け、午後は盲学校で障害に応じた指導を受けており、その数は261名中61名（幼稚部16名、小学部21名、中学部8名、高等部16名）である。

一方で、ベトナムでは課程主義を採用しており、進級については試験に合格する必要がある<sup>3)</sup>。また、ベトナムでは特殊教育に関しては国家カリキュラムが策定されておらず、通常の学校に準じたカリキュラムを編制している。そのため、教科学習が難しい重複障害児の場合、学校に入学することができない、あるいは入学しても進級することができないケースがある。実際、幼稚部では70名中56名（80.0%）が重複障害児であり、この56名中44名（78.6%）が過年の児童生徒であった。

教員については、調査実施時点において49名であり、このうち特殊教育を専門に学んだ教員は20名（40.8%）と半分以下であった。20名のうち、師範大学で特殊教育を専攻した者は16名おり、うち11名は現職教育プログラムを受講して特殊教育を学んだ教員であった。

#### (2) 現職教育の実態

2014年2月から12月までに開設されたプログラムの一覧をTable 5に示した。盲学校で開設された現職教育プログラムであるため、視覚障害に関する内容が多いが、聴覚障害や重複障害に関するプログラムも開設されていた。対象については、自校の教員だけでなく、他の盲学校、特殊学校の教員であった。

Table 5 B盲学校における現職教育プログラム

対象	内容	参加者	2014.1.1~2015.3.31)		
			人數	期間	講師
視覚障害	生徒, 若者, 保護者との相談方法	B盲学校, 幼稚園, 小学校,	54	5日	海外の大学教員
	課外活動の訓練	特殊学校教員	45	3日	
弱視	基礎的訓練	B盲学校,	15	2日	海外の専門家
	補助具を使うスキル訓練	幼稚園,	22	6日	
	指導する教員のサポート	小学校教員	30	2日	オーストラリアの視覚障害センター職員
重複障害	視覚機能の評価	B盲学校, 幼稚園,	25	4日	海外の視覚障害研究者
	計画作成の訓練	小学校,	28	5日	海外の視覚障害研究者
		特殊学校教員			タイ北部の盲学校教員
その他	タイ北部の盲学校におけるトランジションプログラムの訓練	B盲学校教員	7	7日	B盲学校の教員

### (3) 現職教育の課題

B盲学校長からは、B盲学校の課題として、専門性の確保が難しいことがあげられた。第1に、教科の専門性である。B盲学校では、教科学習が可能な児童生徒は基本的に近隣の通常の学校で学んでいるが、中学部、高等部を中心に盲学校で教科学習を行っている視覚障害児もいる。しかし、ベトナムの教員養成制度では、特殊教育と小学校等の通常教育の教員資格を同時に取得することができないため、特殊教育を専門に学んだ教員には小学部以上の教科の専門性がなく、結果として彼らを幼稚部に配属するしかできないことが課題である

第2に、重複障害児、特に肢体不自由のある重複障害児に対する専門性である。B盲学校では83名いる重複障害児のうち、51.8%にあたる43名が肢体不自由との重複である。彼らに対する専門性がなく、現職教育プログラムも十分に用意できていないことが課題である。

## IV ホーチミン市における現職教育の現状と課題

### 1 ホーチミン市における現職教育の重要性

問題の所在と目的で述べたように、現在のベトナムの教員養成制度では、特殊教育学部を卒業しても小学校等の通常の学校の教員になることはできない。本調査の結果から、現在ホーチミン市師範大学特殊教育学部で設置している2年コースは、師範短期大学特殊教育学部の卒業生を対象としており、インクルーシブ教育というよりもむしろ、特殊学校の教員の専門性向上を意図していることが示唆された。また、B盲学校からは、特殊教育学部を卒業した学生が、教科に関する専門性がないため、中学部や高等部の担当にできず、幼稚部に配置している現状が指摘された。教科学習が可能な児童生徒が盲学校にも在籍していること、インクルーシブ教育の中心である通常の学校の教員になるためには制度上初等教育学部等を卒業する必要がある現状を鑑みると、通常の教育に関する学部を卒業した教員に特殊教育に関する現職教育を行うことが重要性であることが改めて確認できた。

一方で、Aインクルーシブセンターでは、小学校の教員向けの研修も開催しており、ホーチミン市のインクルーシブ教育を行う上で、重要な役割を果たしていることがうかがえた。

### 2 ホーチミン市における現職教育の課題

ベトナムでは、諸外国と同様にインクルーシブ教育の進展により、通常の学級に発達障害児が多く在籍していることが明ら

かとなってきた（LE・LE・江田, 2013）。また、現在の教員養成制度では、インクルーシブ教育を担う通常の学校の教員養成に必ずしも特殊教育学部が貢献できておらず、現職教育で対応しなければいけない現状が明らかとなった。

しかしながら、各施設から共通してあげられた課題は、肢体不自由児への対応であった。実際、B盲学校では重複障害児の過半数が肢体不自由との重複であった。Aインクルーシブセンターでは、訓練を受けている児童生徒に肢体不自由単一障害の子どもはおらず、肢体不自由との重複障害児も4名とごくわずかであった。それにもかかわらず、B盲学校と同様に、指導法の専門性がないことを課題としてあげており、現職教育プログラムでは、海外から講師を招聘していた（Table 4）。師範大学においても、肢体不自由、特に脳性まひ児に対する指導に関わる専門家がスタッフとしておらず、海外からの支援に期待を寄せていた。

ベトナムでは、肢体不自由児は教育の対象となっていないが、ベトナム戦争時の枯れ葉剤の影響により、肢体不自由児や重複障害児が少なくないとされる<sup>4)</sup>（寺本, 2012）。今後、肢体不自由児に対する指導法をどう充実させていくかが重要である。

## V おわりに

Aインクルーシブセンターでは、現職教育プログラムの実施にあたり、海外から積極的に講師を招聘している。B盲学校のように、特殊学校においても重複障害児が多く在籍し、肢体不自由児への指導に困っている学校もある。今後は、Aインクルーシブセンターなどと協力し、肢体不自由児に対する指導研修を開催することについて、情報提供や技術支援等を実施すること、あるいは現職教員や大学関係者を日本に招聘して肢体不自由教育に関して研鑽を積んでもらうといった方法により、ベトナムの肢体不自由教育に対する専門性向上に貢献できるのではないかと考える。

## 付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金「グローバル・スタンダードとしての特別支援教育の創成と貢献に関する総合的研究」（平成25-28年度基盤研究（A），研究代表者：安藤隆男）の研究成果の一部である。

## 註

- 1) ベトナムの中央教育行政機関は教育訓練省（Ministry of Education and Training）であり、特殊学校も教育訓練省の管轄であるが、ベトナムでは労働疾病兵社会省や保健省の施設も一部教育機能を担っていることから、具体的な実数については把握されていない（黒田, 2013）。
- 2) ベトナムでは、教室の不足等の問題があり、学校によっては午前午後の入れ替え制を採用している（浜野, 2004; 高馬, 2013）。B盲学校では、午前中が通常の学校での教科指導、午後が盲学校での障害に応じた指導となっている。
- 3) 2013年に新たに制定された障害者に対する教育政策に関する規定(42/2013/TTLT-BGDĐT-BLĐTBXH-BCT)では、障害があり通常の教育に対応できない児童生徒の進級、進学については、「個別教育計画に基づいて、評価する」と規定された。同規定

に基づき、今後は教科学習が難しい児童生徒の進級用件が変更されることも予想される。

4) Pham (2008) は、ベトナムの0～16歳までの障害児のうち、肢体不自由児19.3%，重複障害児12.6%であると推計している。

## 文献

- 安藤隆男・丹野傑史・黒羽マイ・尾坐原美佳・任龍在・Hoang Thi Nga (2015a) ホーチミン市師範大学特殊教育学部における特殊教育教員養成の現状. 障害科学研究, 39, 101-112.
- 安藤隆男・尾坐原美佳・黒羽マイ・丹野傑史・任龍在 (2015b) インクルーシブ教育下におけるベトナムホーチミン市の特殊学校の現状と課題—G盲学校を例に—. 筑波大学特別支援教育研究, 9, 2-8.
- 浜野隆 (2004) 初等教育普遍化に向けての政策課題と国際教育協力ベトナムの事例ー. 国際教育協力論集, 7(2), 39-53.
- Hoang, T.N. (2015) ベトナムの特殊教育教員養成の現状と課題. 安藤隆男・Hoang Thi Nga・Nguyen Thanh Tam・小林秀之, インクルーシブ教育システム下における特別支援学校の役割V～ベトナムの教員養成及び教育現場の立場から日本の教員養成及び特別支援学校の役割に期待すること～. 日本特殊教育学会第53回大会学会企画研究委員会シンポジウム.
- 高馬絵吏子 (2013) ベトナムにおける近年の教育動向と中等教育改善. 上智教育学研究, 26, 21-43.
- 黒田学 (2013) ベトナムの障害者教育法制と就学実態. 小林昌之（編）, 開発途上国の障害者教育—教育法制と就学実態. アジア経済研究所, 81-91.
- Lê, T. M. H. (2013) Nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực Giáo dục Đặc biệt tại Thành phố Hồ Chí Minh. GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT HƯỚNG TỚI TUONG LAI: Kỷ Niệm 10 nam thành lập Khoa Giáo dục Đặc biệt trường Đại Học Su Pham Thành phố Hồ Chí Minh 65 -67.
- LE Thi Minh Ha・LE Nguyet Trinh・江田裕介 (2013) ホーチミン市における多動性障がいを有する児童の実態調査. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 163-175.
- 南部広孝・白銀研五 (2013) ベトナムと中国における教育普及政策の展開：特別なニーズをもつ子どもへの対応を中心に. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 59, 125-149.
- Nguyen, T. D. (2009) Bao cao Tong ket Cong tac Giao Duc Khuyet Tat Nam hoc 2008-2009. So Giao Duc Dao Tao Thanh Pho Ho Chi Minh, Vietnam.
- Pham, H. T. M. (2008) Attitudes Towards Inclusive Education of Students with Disabilities in Vietnam - A Survey of Regular Lower Secondary School Teachers. University of Oslo, Norway.
- 関口洋平 (2012) 変革期ベトナムにおける教員養成改革の動態に関する研究—教員養成モデルの多様化という視点から—. 日本教師教育学会年報 (21), 128-137.
- 柴山真琴 (2008) 幼児教育分野における途上国支援のための基礎研究—文化間対話から見えるベトナムの保育者養成の課題ー. 鎌倉女子大学紀要, 15, 1-12.
- 寺本実 (2012) ベトナムの枯葉剤被災者扶助制度と被災者の生活ー中部クアンチ省における事例調査に基づく一考察. アジア経済, 53 (1), 2-34.



## 論 文

# 教育雑誌「信濃教育」における長野尋常小学校の特別学級実践報告に関する史的研究

中 嶋 忍\*・河 合 康\*\*

## 要旨

本研究は、長野県の信濃教育会機関誌「信濃教育」に発表した長野尋常小学校の特別学級（晩熟生学級）の教育実践論文が、どこに重点を置いて教育を考え、県内の教育関係者に発信したのか、1.『鈍児ノ教育』における実践報告、2.『鈍児の教育方法』による教育方法の紹介、に焦点を当てて学力劣等児童教育の考え方について検討した。その結果、(1)学力劣等児童には仮名の書字が若干不確実な者や十以下の加減算が不十分な者が存在したこと、(2)特別学級は尋常科課程4ヶ年を5ヶ年とし、児童の能力に適した教授内容と進度で指導する教育であったこと、(3)学級の名称は学力劣等児童の心身発達が遅れていることと、保護者の立場から考えて晩熟生学級としたこと、(4)特別学級は通常教育の範囲外とされた児童を救済するという考えであったこと、(5)教育は児童の能力に適したものにした結果、知識を習得して成績が向上したこと、などが明らかとなった。

キー・ワード：長野尋常小学校、晩熟生学級、鈍児教育、学力劣等児童

## I 問題の所在と目的・方法

長野県では、近代教育が開始してから各地で活発に通常教育が展開され、明治初期には高い就学率を記録した。これにより多くの児童が小学校に入学することになり、児童間に生じる学力の差に直面する契機となった。そこで各小学校では、学力劣等の児童に対するものとして、一般児童と分離させて特別な学級を設ける方法が用いられた。この方法を採用したのは、松本尋常小学校の学力最下位学級（明治23年設置）と長野尋常小学校の晩熟生学級（明治29年設置）であり、これらが長野県における初期の学級であった。この動きは、全国的に見ても教育の草創期に当たり、現在の障害児教育史において日本の知的障害教育の初期形態であったと位置付けられている。

学力劣等児童への教育に関して長野県の信濃教育会の機関誌「信濃教育」に発表されたのは、長野尋常小学校の晩熟生学級に関する論文が最初であったとしている（中嶋・河合、2012）。実践論文は、小林・篠原の『鈍児ノ教育』（1900）と小林の『鈍児の教育方法』（1902）という大規模校での学力劣等児童（鈍児）教育に関する取り組みであった。つまり長野尋常小学校は、明治30年代において学力劣等児童の教育実践を積極的に紹介し、この重要性を啓発しようとしたと考えられる。

このように晩熟生学級の実践は現在、杉田・飯森（1962）や北沢（1967）、西沢（1979）などの研究によってその内容が解明されている。その上で問題となるのは、「信濃教育」に掲載された論文が当時の長野県内の教育関係者に向けて、学力劣等児童の考え方、教育に関しての考え方、指導の考え方についてどのように提示していたのかという点である。

本研究は「信濃教育」に掲載された2論文を基に、1. 小林・篠原の『鈍児ノ教育』（1900）における実践報告、2. 小林の

『鈍児の教育方法』（1902）による教育方法の紹介、に焦点を当てて、特別学級（晩熟生学級）における学力劣等児童教育に対する考え方を明らかにすることを目的とした。

本研究の方法は、上記の「信濃教育」掲載2論文を史料として分析するものである。本文での引用文については、次のように表記した。引用に際しては、文献の引用ページを記した。引用文の文字については、原文どおり旧漢字と旧かな遣いなどで表記したが、一部常用漢字を用いた。“（前略）”・“（中略）”・“（後略）”は、これらの前後および途中の文章を省略していることを示している。また“鈍児”や“低能”という用語については、当時の教育を表す言葉としてそのまま使用した。

## II 『鈍児ノ教育』における実践報告

小林米松と篠原時治郎の『鈍児ノ教育』は、1900（明治33）年の信濃教育第169号に掲載された論文で、長野尋常小学校の特別学級について書かれたものである。この学級は晩熟生学級のことであるが、この論文中では“晩熟生”という言葉を使用していない。

小林・篠原によると長野尋常小学校は、「（前略）我校ノ如キハ年々四百人以上ノ新入學生徒ヲ得ルヲ以テ劣等生徒ノ數モ亦三四十人ヲ下ラザルガ故ニコノ劣等生徒ノミヲ集メテ一學級ヲ設ケ特別ナル教育ヲ施スコトヲ得ルナリ」（小林・篠原「1900」18）と記されているように、新入学する児童が400人以上いる大規模校であり、その中には30～40人の学力劣等児童が存在していると述べている。学力劣等児童に対しては「（前略）學力劣等生ノミヲ集メテ別ニ學級ヲ編制シ以テ之ニ適スル教授ヲ施シタルニ其成績稍可ナルヲ見ル（後略）」（小林・篠原「1900」18）と示すように、特別学級を設けて児童に適した教授を実施したところ、成績が若干向上したことを確認できたと指摘している。ただし特別学級の設置は、「（前略）少數ノ生徒ヲ有スル學校

\* 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

ニ於テハスル方法ヲトルコト甚ダ困難ナル（後略）」（小林・篠原「1900」18）と指摘しているように、少人数の学校では新たに設けることが難しいとも述べている。

特別学級は、「（前略）尋常科四ヶ年ノ教科ヲ五ヶ年力ヽリテ卒業セシムル仕組（後略）」（小林・篠原「1900」19）と述べているように、4ヶ年の尋常科課程を5ヶ年かけて修了させるものであった。学級を編制するにあたっては、「（前略）初年級即チ第一學年ノ終リニ於テ其劣等ナルモノヲ認メ之ニ前半期修業ノ証書ヲ與へ以テコノ學級ヲ編制ス而シテ次學年度ヨリ前年度ノ課業ヲ繼續シテ徐々ニ進行シ以テ全ク其業ヲ卒ルモノトス

（後略）」（小林・篠原「1900」19）と記すように、一年間をかけて身体検査などの調査や実態把握を行って“学力劣等”であると確認した上で、前年の内容を継続しながらゆっくりと進んで課程を修めるものという説明をしている。そして「（前略）本年三月第一回ノ卒業生四十餘名ヲ出シ（後略）」（小林・篠原「1900」19）とあるように、1900（明治33）年3月時点で約40人の卒業生がいて、第1～第4学年に一学級ずつあると説明している。この学級名称は学級数などとともに、「（前略）第一學年ヨリ第四學年ニ至ルマテ各一組ゾヽノ鈍兒學級アリ（後略）」（小林・篠原「1900」19）とされ、表題とともに“鈍児”という言葉が使われている。この特別学級を採用したのは、「（前略）可憐ナル兒童ヲ思フノ至誠ヨリ出テタルモノニシテ之ヲ虐待シ繼子視スル所以ニアラズシテ教育上其裨益スル所決シテ尠少ニアラザルヲ信ズ（後略）」（小林・篠原「1900」19）とされているように、学力劣等兒童に対して虐待などを行うことではなく、教育を行う上で有益なものになるという理由であったと論じている。

教育方法については、多くの人が至難のことと考えているものであるが、「（前略）普通ノ兒童ト同一ノ學級内ニ編入シ同一ノ教材ニヨリ同一ノ進度ニヨラシム等ハ望外ノ（コト）ニシテ（後略）」（小林・篠原「1900」19）と記されているように、学力劣等兒童を指導するのに一般兒童と同一学級内で同一教材・同一進度による方法では教育効果が出ないと指摘している。そのためこれらの兒童に対する教育を講じなければ「（前略）勢之ヲ度外ニ措カザルヲ得ズ故ニ彼等兒童ハ常ニ無味曖昧ノ中ニ日々ノ課業ヲ進メラレ（後略）」（小林・篠原「1900」19）と示されているとおり、兒童は通常教育の範囲外に置かれるので常に“無味曖昧”の中で毎日の課業が進められてしまうと指摘している。その結果、このままでは「（前略）確實ナル智識ヲ得ルノ暇ナク教師ニハ疎ンゼラレ朋友ニハ斥ケラレ其結果自暴自棄ニ陥リ何ノ得ル所ナキニ了ラン實ニ氣ノ毒千万ノ事ナラズヤ（後略）」（小林・篠原「1900」19）と述べているように、兒童にとって確実な知識を身に付けられず、教師には疎まれ友人には排斥されることで自暴自棄に陥ってしまうため、何も得るもののがなくて終わってしまうと危惧していたことがうかがえる。

学級の設置以前の指導は、「（前略）正課時間外ニ於テ教授ヲナシ以テ正教科ノ不足ヲ補ヒ普通一般ノ兒童ト同一ノ進度ヲトラシムル等ハ學力劣等生ノタメニ特別教授ノ一法トシテ世間一般ニ行ハルヽ所ノモノナリ（後略）」（小林・篠原「1900」19）と記しているように、正規時間外の教授で不足を補って一般兒童の学習進度に追いつくようにすることが学力劣等兒童への特別教授として一般に知られていると指摘している。しかしこの

方法は、「（前略）重荷ニ小ヅケノ諺ニモレズ彼等兒童ヲシテ却テ其荷ヲ重フル所以ニシテ勞シテ益ナキノミナラズ却テ彼等ノ心身ハ大ニ傷害セラルヽヲ見ル（後略）」（小林・篠原「1900」19）とあるように、“重荷に小付”の諺から兒童にかえって荷をさらに重くすることになってしまい、苦勞しても利益がないのみならず、兒童の心身が傷害されると指摘している。だからこそ、これらの兒童には「（前略）兒童ノタメニハ其腦力ニ堪フル程度ニ於テ最モ適應スル所ノ教育ヲ施サザルベカラズ（後略）」（小林・篠原「1900」19）と指摘するように、能力に最も適応した教育が行われるべきであると論じている。

特別学級での教育実践は、「（前略）彼等心身發達ノ程度ニ適應セシムルコトヲ得好結果ヲ見ルニ至レルモノナリ而シテ實驗上左ノ利点アルコトヲ證明スルコトヲ得」（小林・篠原「1900」19）と指摘するように、兒童の心身発達に適応させたことで良い結果が見られ、加えて次の五つの教育利点を証明することができたと述べている。一つ目の利点は「劣等生ノミヲ集ムルガ故ニ教授上他生ノ妨げトナラザルコト」（小林・篠原「1900」19）とするように、分離によって一般兒童への教授の妨げにならない点である。二つ目は「學力殆同等ナルヲ以テ彼等兒童ノ腦力ニ適應スル教授ヲ施シ得從ノテ彼等ハ確實ナル智識ヲ取得シ且ツ興味多キコト」（小林・篠原「1900」19）とされるように、能力に応じた教授が可能であるため、確実な知識を習得することができ、加えて学習にも興味を持つことが多くなった点である。三つ目は「彼等ハ殊ニ教師ニ信頼シ能ク教師ニ懷キ從フテ訓練シ易キコト」（小林・篠原「1900」19）と記されているように、兒童と教師との信頼関係が築けるために教授や指導などが行いやしいという点である。四つ目は「彼等劣等生ハ他ノ生徒ニ比シ其年齢平均一歳ヲ超ユルガ故ニ三四學年期ニ於テハ更ニ長足ノ進歩ヲナスコト」（小林・篠原「1900」19）と示されているように、一般兒童よりも平均して1歳超過しているために学年が高くなると、さらに早く進歩するという点である。最後に五つ目は「以上ノ諸点ニヨリテ卒業期ニ至レバ普通生ニ比シテ其成績中等若シクハ中等以上ニ位スルヲ見ルコト」（小林・篠原「1900」19）と述べているように、卒業時には一般兒童と比べて成績が中等あるいはそれ以上の水準になるとするとする点である。このように特別学級は、通常教育から分離することで学力劣等兒童の能力に眼を向けて、これに適した指導を集中させるこができるため成績の向上につながったといえる。

このような特別学級の教育実践を発表したのは「（前略）之ヲ世ニ紹介シテ彼ノ可憐ナル世間幾多ノ兒童ノタメニ熱誠ナル教育家諸君ノ同情ヲ乞ヒ併セテカヽル教育法ノ益々研究セラレンコトヲ希望（後略）」（小林・篠原「1900」20）と記しているように、これを世間に紹介して学力劣等兒童のために、①県内の熱心な教育者と意見などを交換すること、②教育方法の研究を活発化させていくこと、という目的と決意があった。

明治33年以降の研究として「（前略）最モ精密ナル身体検査ヲ行ヒシニ智識ノ門戸タル所ノ覺官器ニ故障アルモノ甚ダ希ナリ鼻加多兒ノモノアリ耳漏或ハ町聴堆積ニシテ聽力不全ノモノアリ咽喉ノ工合アシクシテ聲色ワロク言語不明瞭ノモノアリ眼疾ニカヽルモノアリ甚ダシキニ至リテハ耳鼻咽喉悉ク故障アルモノサヘアリキ此等ノ兒童ガ學力劣等ノ現象ヲ呈スル怪ムニ足ラザルナリ（後略）」（小林・篠原「1900」20）と記しているよ

うに、身体検査の結果、児童の中には、知識の入り口としての感覚器官に障害のある者がごく希にいたということを「附記」として述べている。感覚器官の障害とは、①鼻カタル（鼻炎）、②耳漏や耳垢の体積による聴力不全、③咽喉の不具合で言語不明瞭、④眼病、⑤耳・鼻・咽喉のすべての障害、であった。しかしこれらの児童は、学力劣等であるかという根拠が、この時点では見い出せていないと指摘している。そして詳細については、「（前略）其検査ノ統計表等ハ他日之ヲ掲載スルコトシテ今ハ畧シス」（小林・篠原「1900」20）と指摘しているように次の論文、つまり『鈍児の教育方法』で示そうとしていた。

### III 『鈍児の教育方法』による教育方法の紹介

小林米松の『鈍児の教育方法』（1902）には1900（明治33）年的小林・篠原の『鈍児ノ教育』の内容に、さらに追加したものが記されている。具体的には、①晩熟生学級編制の趣意、②学級の対象児童の選出方法、③学級の名称、④創設、⑤担当教員、⑥卒業生及び現在生徒、⑦成績、⑧経験、⑨教授法、という9つの内容が記されている。

#### 1 晚熟生学級編制の趣意

編制の趣意は基本的に『鈍児ノ教育』と同様のことを述べている。特に学力劣等児童に対しては「（前略）實に氣の毒千万の事ならずや我校に於ては聊か茲に感ずる所あり彼等兒童の爲に特にこの學級を編成し學習の年月を長くし教材の量を減じ以て彼等心身發達の程度に適應する教育を施すこととなせりあれ本學級編成の趣意なり」（小林「1902」12）と記されているように、通常教育では置き去りにされる児童を救済するために特別学級を設けることになったと述べている。

#### 2 学級の対象児童の選出方法

児童の選出にあたっては、次のように述べられている。特別学級の対象児童は「（前略）一學年在籍は男女合計六百三十七名にして進級し得ざりしもの七十四名あり（後略）」（小林「1902」12）と記されているように、明治35年度末の1年生637人の中で進級できなかった児童が74人であったとされている。これらの児童には、「（前略）三十七名は假名を書く（こと）稍々確實ならず十以下の加減算も習熟不十分（後略）」（小林「1902」12）というように、仮名を書くことが若干確実ではない者や十以下の加減算が不十分である者が37人含まれていたと指摘している。しかしこの37人の児童を新入生と一緒にすることは行うべきではないと「（前略）全く新入學の兒童と一所にすべきものにあらざるなり」（小林「1902」12）のように述べている。そこでこれらの児童には「（前略）一學年前半期課程修了の免状を與へこれを集めて晩熟生學級を編成す（後略）」（小林「1902」12）と記されているように、1学年前期の修了免状を授与して晩熟生学級に編入させると述べられている。そして「（前略）前年度の課業の復習より始めて徐々に進行し尋常科四ヶ年の課程を五ヶ年かかりて卒業せしむるものとす」（小林「1902」12）とあるように内容は、1学年の復習から始めて5ヶ年をかけて尋常科課程を修了させるものであった。このように落第者を出したのは「（前略）元級生を出したるは較々多きに過ぎたるが如しと雖も學力不充分の生徒を一時姑息の情態に流れて及第せしむるときは該生徒のために不幸なるのみならず全生徒のためにも不利益となるべきを以て忍んで落第を多くしたる

なり（後略）」（小林「1902」12）と記されているように、学力不十分の児童を及第させた場合に学力劣等児童が不幸になるのみか、全児童に不利益が生じるとする理由で落第にしたと述べている。この対策を行うことは「（前略）斯の如くすれば二學年以上に於ける落第生は殆んど皆無となるべしとの見込なり」

（小林「1902」13）とあるとおり、2年生以上になっていくと落第者が皆無になるだろうと推測していたことがうかがえる。つまりそれは「昔は「かわいそーだから學力は不足だが進級させよう」などと云った時代もありしが今は「かわいそーだから進級はさせられぬ」と親切なる教師は主張す」（小林「1902」13）とあるように、“かわいそ”だから進級させるのではなく、あえて落第させることによって学力不足を補おうとする思いがあった。

#### 3 学級の名称

学級名称については、先行研究で引用されている「（前略）早熟早老 大器晩成などと云ふ所より該學級に入る兒童は概ねおくにして普通兒より心意の發達晩きが故に晩熟生學級と名づけたるなり（原文通り）」（小林「1902」13）のように、対象児童の心身が一般児童よりも遅れて（晩い）発達をする者ということから“晩熟生”としたと述べられている。この理由としては次のようなことがあった。一つは「初めは鈍兒學級劣等生學級などと種々の名稱を用いしかど外國の鈍兒というハ我校の児童に比すれば極めて低度にあるもの（後略）」（小林「1902」13）と記されているように、鈍兒学級や劣等生學級などという名稱を用いようとしたが、外國の鈍兒と比べて水準が違うということであった。もう一つはそれらの名稱を使用することによって、「（前略）「親の身になって見ても」「親の心を心とする教師の身にとて考へて見ても」忍びざる所なり」（小林「1902」13）とあるように、教師も人の親として保護者の立場になって熟慮したと述べている。こうした思いや考え方によって名称が決定されたといえる。

#### 4 学級の創設

特別学級の開始は明治29年4月からであり、この時点（明治35年）で毎年一学級ずつ増えて4学級が存在していると記されている。特別学級での教育に対して保護者は、「（前略）生徒の父兄中に其旨を了解せずして喜ばざるものもあり（中略）其理由を説きしに我子等のためにかくまで深切に下さるかとて大に喜ぶに至れり（後略）」（小林「1902」13）と記されているように、最初はこの教育に納得していない保護者がいたが、丁寧に理由を説明すると理解してもらい、この実施を歓迎するまでになったと述べている。これにより特別学級は、「（前略）普通の生徒も半落などと輕蔑の風ありしが年一年とよくなりて今日に至りては有益の事業として一般的なものに認めらる」（小林「1902」13）と指摘しているように、一般児童から“半落ち”と軽蔑されたけれど、徐々に教育の効果が現れ、有益なものと認められることになったと論じている。

#### 5 担当教員

学級担当の教員については、①入学から卒業まで同一教師が担当すること、②各教科の教授を同一教師が行うこと、の二つが条件であった。一つ目については、「（前略）學級新設の當時より卒業の終りまで同一の教師にて持ち續くるものとす（後略）」（小林「1902」13）とあるとおり、一人の教師が卒業まで

受け持ち続けることと記されている。そして二つ目については「（前略）訓練上及教授上同一の教師に生徒を長くつかしむる程其効果のあらわる（後略）」（小林「1902」13）と指摘しているように、一人の教師が指導にあたることで、よりよい教育効果が現れてくると論じている。この教育が功を奏したのは、児童の実情を把握する教師が継続して担当することにより、安定して学習できる環境が整えられたことが要因であったと考えられる。

## 6 卒業生及び現在生徒

卒業生及び現在生徒については、学年度・生徒人員・担任教員が一覧に示されている。卒業生については、明治32年度に33人（男子18人、女子15人）、33年度に39人（男子25人、女子14人）、34年度に46人（男子27人、女子19人）が卒業したと記されている。35年度の在籍児童については、1年生が37人（男子20人、女子17人）、2年生が41人（男子25人、女子16人）、3年生が42人（男子17人、女子25人）、4年生が40人（男子29人、女子1人）という構成が示されている。担当教員については、白井常吉（32年度）、篠原時治郎（33年度）、小林米松（34年度）が4年生の担任であった。35年度は、1学年を小山利喜治、2年生を小林源五郎、3年生を白井常吉、4年生を海野奥太郎、が担当していたと記している。

## 7 特別学級における児童の成績

児童の成績については、「成績の先以て可というべし學力を揃へて其力に適する教授をなすが故に確實なる智識を収得することを得（後略）」（小林「1902」14）と記されているように、学力が同じであることに加えてそれに合った授業を行うので確実に知識を習得することができた結果、成績が“可”となつたと述べている。その後は「（前略）上級に進むに従ひ成績よろし又卒業後高等小学校在学者の成績もよろし」（小林「1902」14）と指摘するように、進級ごとに成績が良くなつて、卒業後に高等小学校に進んだ者も成績が良かったと述べている。これは「長野高等小学校の明治三三年度學年末調査によれば一學年に於て落第したもの約十五人なりしが本學級出身の生徒は悉皆及第せり三四年度には一學年に十人の落第二学年に三人の落第あり其内本學級出身の生徒は二學年に於て一名の落第者ありたるのみ」（小林「1902」14）と記されているように、明治33年度末調査によると、1学年で落第した者は約15人であった。しかし晩熟生学級出身の児童は、全員及第した。34年度では1学年で10人落第、2学年で3人が落第した。この内で学級出身児童は、2学年で1人が落第したのみであった。

## 8 特別学級実践の経験

特別学級実践の経験とは、①教授及び訓練、②学科の出来不出来、③特殊の性質を有する児童、④先天的の鈍児、⑤身体に障害のある児童の取扱方、⑥身体検査、の6項目についてまとめられたものであった。

一つ目は教授に当たる上で心構えについて、「教師は大なる忍耐力を以て氣長に徐々と反覆丁寧に教授せざるべからず（後略）」（小林「1902」14）と記されているように、忍耐強く気長な気持ちで、反覆を丁寧にしながら教授しなければならないと指摘している。また児童の集中力については「（前略）生徒の注意を持続せしむること甚だ困難なり（後略）」（小林「1902」14）とあるように、集中力を持続させることがとても難しいことで

あると述べている。そこで「（前略）學科の程度を軽減し教授時間を短くすること肝要なり」（小林「1902」14）というように、教科内容の軽減や授業時間の短縮によって教育効果を最大限發揮されるようにすることが大切だと考えられていた。

二つ目の学科に関しては、「推理力を要する算術科は概して不出来なれども習字図画等の如き技芸に関する學科は割合に出来方よろし」（小林「1902」14）と指摘しているように、推理力を必要とする算術科の出来が悪く、これに対して習字科や図画科などについては出来が良いとしている。

三つ目の児童の性質については、「“軽躁”と“沈鬱”という2種類の性質を示している。軽躁は「軽躁にして授業時間中といへども絶えず眼を「キヨロキヨロ」し身体を動かし居るものあり（後略）」（小林「1902」14）と示されているように、授業中でも常に落ち着かない状態の者であると指摘している。もう一つの沈鬱は、「（前略）沈鬱にして泣き易きもの或は感情つよくして「ちよっと」とのことにも激怒するものあり（後略）」（小林「1902」14）と示しているように、泣きやすい者や少しのことで怒り出すような感情を出しやすい状態の者であると記している。しかし「（前略）これら乃生徒は極めて少数なり（後略）」（小林「1902」14）のように、軽躁や沈鬱の児童は少数であるとも述べている。

四つ目の鈍児の先天性については、「其顔貌痴呆的にして其態度にしまりなく活力なく常に開口しつつあるものあり（後略）

（原文通り）」（小林「1902」14）と指摘するように、①顔が“痴呆的”である、②態度に“締まり”と快活がない、③いつも口が開いている、という状態を示す者が存在すると述べている。この状態の児童は“眞の鈍児”であるとして、「（前略）教育上最も困難なる所のものなりかかる児童は五ヶ年かかりても卒業覚束なきものあり（後略）」（小林「1902」14）と示しているように、教育を行っていく上で最も難しく、5ヶ年かけても卒業の見込みがない者と述べている。

五つ目の身体の障害（故障）については、感覚器官に関するものと身体発育不良のものが示されている。前者は「覚官に故障あるものは医療を加ふるときは之を全治し或は軽減することを得」（小林「1902」14）とあるように、医療によって感覚器官の障害が治療可能な場合は治療を行わせると述べている。これは「（前略）故障を除去すれば智識の進歩著し」（小林「1902」14）と記されているように、治療で障害を除去できれば、知能面の発達が著しく良くなると指摘している。ただし経済的困窮家庭には「（前略）貧困者には校費を以て治療せしめしに其効能大なりき（後略）」（小林「1902」14）と示しているとおり、校費で治療を受けさせることによって障害を除去させることで効果が大きくなると述べている。一方、身体発育不良については「身体の発育不良のものには運動營養等に注意せしめしに彼等は年齢の長ずるに従ひ心身共に発達して普通兒に異なることなきに至りしもの多かりき」（小林「1902」14）と記されているように、運動や栄養などに注意させることで、成長すると心身ともに発達して一般児童と変わらないまでになることが多いと指摘している。

六つ目の身体検査は、一般児童よりも精密な検査を実施し、「（前略）身体上心理上の觀察をなし教育上及研究上の資料に要す」（小林「1902」14-15）というように、身体面と心理面の

観察から児童の特性を導き出して教育実践と研究活動に用いようとしていたことがうかがえる。身体検査の結果は明治33年のものが示されている。これによると受診者が74人であり、鼻・咽喉・耳の疾病、歯列不整、顔貌開口、身体発育不良、「父祖ノ遺傳二出ツルモノ」（小林「1902」15）、怒りやすい性質、泣きやすい性質、沈鬱性質、の項目についての人数が挙げられている。鼻の疾病は鼻カタルという鼻炎の者で、25人いたとされている。咽喉は扁桃腺肥大が25人、扁桃腺炎が4人、咽喉カタルが8人、咽頭炎が2人、口内炎が4人である。耳は耳漏が6人、鼓膜潤濁が4人、中耳炎が3人と記されている。統いて身体面は歯列不整が20人、顔貌として開口している者が23人、身体発育不良が19人、父方の遺伝の出現が15人ということが記述されている。そして心理面としては怒りやすい性質が11人、泣きやすい性質が6人、沈鬱性質が7人という結果が示されている。

### 9 特別学級の教育法

学力劣等児童の教授方法については、海外の低能児教育法が紹介されている。教育方法は、「（前略）獨逸某大家の説なりとて書き送られたる低能者教授法（後略）」（小林「1902」15）と記されているように、ドイツの教育法が示されていることとその実施年代から、藤井（1988）や荒川（2003）が述べているジッキンガー（Sickinger）が考案した能力別学級編制であるマンハイム・システム（1901年実施）における促進学級・補助学級での方法であったと思われる。これは、高等師範学校研究科学生が記したドイツの低能者教授法を読み、「（前略）低能者教授法は我輩の経験と一致せる所あり且感服せし所多きを以て左に録することせり」（小林「1902」15）というように、特別学級で経験したものと一致するところを感じて載せることにしたと小林が述べている。この中で鈍児は、「先天的の低能者即遺伝による鈍児は精神的に教育を以て治療する外致方なし（後略）」（小林「1902」15）と記されているように、先天的低能者を“遺伝による鈍児”であるとして、教育によって治療する以外方法がないとしている。しかし教育方法については「（前略）其教育法如何というに別段新奇の法あるにあらず（中略）低能者は実際精神に弱点を有するが故に通例の課程を通例の進度により教授すること能はず課程を平易にし進度を徐々に教師は大なる忍耐力を以て教授に従事せざるべからず（後略）（原文通り）」（小林「1902」15）とされるように、低能者への特別な教育がなく、加えてこれらの者は精神面に弱点があるので、教育課程をやさしくわかりやすいものにするとともに、ゆっくりとした進度で忍耐強く教授すべきであると述べている。そして教師は児童の最も信用できる人になることが大切であるとしている。しかし教師は、時に「（前略）規律の重んずべきを教へざるべからず我儘なることは決して許すべからず（後略）」（小林「1902」15-16）とあるように、児童のわがままを許すことをしないで、規律を教えることも必要であるとしている。最後に指導については、児童に過度な負担を課すべきではないとしている。過度の負担とは「（前略）学校の課業のみにて宿題などを課すべからず殊に夜間の勉強は大に神経を害するが故に一切之を禁ずべし（後略）」（小林「1902」16）と記されているように、夜間の学習は精神に害があるので、家庭で行う宿題などは課さないで学校での授業のみで終わらせる必要があるとされている。

マンハイム・システムについては、津曲・北沢（1964）が作

成した『精薄教育史年表（案）』によると、日本では服部教一が官報で紹介したのが明治39年であったとしている。しかし長野県では、すでに明治35年にドイツの特別教育の方法として紹介されていたといえる。

### IVまとめ

本研究は、教育雑誌「信濃教育」に掲載された長野尋常小学校の特別学級（晩熟生学級）における学力劣等児童教育の考え方について検討した。その結果、以下の点が明らかになった。

#### 1 学力劣等児童の考え方について

長野尋常小学校は毎年400人以上の新入生が入学し、その中に学力劣等児童が30~40人存在していた。そして明治35年度末は、1年生637人中で落第者が74人であった。その74人には、仮名を書くことが若干確実ではない者や十以下の加減算が不十分である者が37人含まれていた。これらの児童は通常教育において、知識の習得ができずに毎日がただ過ぎて行くだけであった。そこで小学校は、この状態を不憫であると思い、特別学級を設けて指導を行う必要性を感じて実施した。このように特別学級は、通常教育から置き去りにされる児童を救済するという方針であった。ただしその思いは、一般児童からの分離によって、学力劣等児童を虐待や特別視などの対象にすることではなかった。

また学力劣等児童に対しては、最初から心身が発達しない者として切り捨てるのではなく、一般児童よりも発達がゆっくりしている児童と考えていた。この考えが晩熟生学級という名称を付けた由来でもあった。

#### 2 特別学級の教育に関する考え方について

特別学級は、通常4ヶ年の尋常科の課程を5ヶ年とし、教授内容を児童の能力に合わせるなどして行った。また学級名称については学力劣等児童の考え方とともに、保護者の立場になって熟慮した結果、晩熟生学級というものにした。

教育は、通常教育と同一の内容や進度などではなく、児童の能力に適応したものを適切な進度によって教授する方法であった。この方法により児童は、多くの知識を確実に習得することができたことで、学習することにも興味や意欲が生まれるようになった。この結果、児童の中には尋常科卒業後に高等小学校に進む者もいた。これを実施することで、次のことが教育の特徴として挙げられた。教授するにあたって教師は、忍耐強く気長な気持ちでゆっくりと、反覆教授を丁寧に行うことが求められた。科目については、算術科のような推理力を必要とするものが苦手で、習字科や図画科などの技芸のようなものが出来が良いという特徴があった。児童の性質については、あらゆる場面においても常に落ち着きがない軽躁と、すぐに泣いたり怒ったりする沈鬱という者が少数いた。鈍児については、顔が痴呆的態度に繰まりと快活が無く、常に口が開いた状態の児童が先天的なものとして存在していた。身体の障害については、耳鼻咽喉の感覚器官の障害と身体発育不良があり、これらを治療・改善することで知識の習得が向上した。

#### 3 指導の考え方について

特別学級の設置以前は、授業を理解させるために正規の時間以外に不足を補うなどをして一般児童に追いつかせる指導が一般的であった。しかしこの指導では、児童に負担を強いるのみ

で、確実な効果が見られなかつた。そのために特別学級を設けて実践を行う中で、小林を含めた担当教員はドイツのマンハイム・システムの低能者教育を知つた。そして小林は、自らの方法と同じ見解であることを示すとともに、長野県内の教育関係者に対して先進的な方法を提示した。それは、授業時間以外の指導や宿題を課すなどをしないで、正規の時間で終わらせることが大切ということであった。特に家庭学習は、児童の休息を減らしてしまうため避けるべきであるとされた。つまり指導において重要なことは、過度の負担を課すこと避けるという点であった。このほか教育方法は、教育課程などに関することや教師の心構え、教師と児童との関係についても低能者教育と共通するものであった。

このように長野尋常小学校特別学級の実践は、学力劣等児童を教育の範囲外としないで、能力に合った指導を行うという考え方であり、そのための方法を示していた。しかしこの論文がその後の長野県教育に、どのような影響を与えたのかについて今後検討する必要がある。

#### 謝辞

本研究に際して、安曇野市立中央図書館及び松本市立中央図書館の皆様には、史料の複写などにご協力をいただき、厚く御礼申し上げます。

#### 付記

本論文は、第4回特別支援教育実践研究会実践研究発表会にて発表した内容を、論文としてまとめたものである。

#### 文献

- 荒川智 (2003) 公教育制度と障害児教育—帝国主義・ファシズム期の障害児教育—. 仲村満紀男・荒川智（編著）障害児教育の歴史. 明石書店, 46–68.
- 藤井聰尚 (1988) ジッキンガー. 精神薄弱問題史研究会（編）人物でつづる障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社, 142–143.
- 北沢清司 (1967) 低能児・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, 1–15
- 小林米松 (1902) 鈍児の教育方法. 信濃教育會雑誌第百八十七號, 12–16.
- 小林米松・藤原時治郎 (1900) 鈍児ノ教育. 信濃教育會雑誌第百六十九號, 18–21.
- 中嶋忍・河合康 (2012) 雑誌「信濃教育」における特別教育研究論文の変遷—長野県の特別教育研究の概要について（明治時代）—. 日本発達障害学会 第47回研究大会発表論文集, 92.
- 西沢安彦 (1979) 長野県における「劣等児」教育の成立過程—長野尋常小学校を中心として—. 信州史学, 6, 1–30
- 杉田裕・飯森義次 (1962) 精神薄弱教育の成立—長野県と精神薄弱教育—. 信濃教育, 903, 20–25.
- 津曲裕次・北沢清司 (1964) 精薄教育史年表（案）—その（1）明治初期から大正11年まで—. 精神薄弱問題史研究紀要, 1, 64–69.

地域の情報

## 南魚沼特別支援教育推進室の開設 －特別支援教育のセンター的役割を模索して－

青木 仁\*・岡田 晃\*・田村 靖\*\*

## 1 はじめに

障害者の権利に関する条約が批准され、全国の都道府県や市町村において、共生社会の形成に向けた取組が始まった。特別支援学校を始め義務教育諸学校等においても、インクルーシブ教育システムの構築、とりわけ合理的配慮に関する実践的な取組が本格化するとともに、特別支援学校には従前に増して、地域の特別支援教育のセンター的役割や機能の充実が求められている。

筆者の勤務する南魚沼市立総合支援学校（以下、総合支援学校とする）は3年前に開校した、市立の知的障害特別支援学校である。開校当初から校内組織に地域支援部を設け、南魚沼市内の幼稚園・保育園、小・中・高等学校等（以下、校園とする）の障害のある子どもの支援にあたっていたが、地域支援部のみでは、年々増加し多様化する地域支援ニーズに十分応えることが困難となっていた。

そこで、総合支援学校の地域支援部と、平成22年度より南魚沼市が市単独事業として実施しているユニバーサルデザイン支援事業（以下、UD支援事業とする）を一体化させた特別支援教育推進室を総合支援学校内に開設し、平成27年度より地域支援を開始した。なお、UD支援事業とは、南魚沼市内の校園における保育・教育環境の整備や、発達障害等が疑われる児童生徒に対する市役所関係各課の横断的組織による支援事業である。ここでは、特別支援教育推進室の取組を、特別支援教育推進室の企画運営にあたる立場から紹介し、今後の在り方を考察する。

## 2 特別支援教育推進室の概要

### 1) 特別支援教育推進室の設置経緯

特別支援教育推進室開設に先立つ、平成26年9月、青木(2014)は、南魚沼市内小・中学校に在籍する障害のある児童生徒に係る支援ニーズ調査を実施した。その調査結果によれば、義務教育段階児童生徒の特別支援学校に在籍する割合が0.7%（全国平均0.7%）、特別支援学級に在籍する割合が3.3%（全国平均1.8%）、通級による指導を受けている割合が1.5%（全国平均0.8%）、通常学級に在籍する児童生徒の割合が5.1%（全国平均6.5%）であった。全国平均と比べると、南魚沼市では特別支援学級や通級による指導を受けている児童生徒の割合が2倍近くに達していた。この理由には様々な要因が考えられるが、小・中学校の通常学級担当者の特別支援教育に対する理解や専門性がまだ十分備わっていないことも、大きく関わっているの

ではないかと推測された。のことと、表1の小・中学校の特別支援教育推進上の課題を考え合わせると、南魚沼市内小・中学校においては、特別支援教育に関わる教職員の専門性や指導力向上に資するセンター的役割が総合支援学校に強く求められていることが考えられた。

表1－小・中学校の特別支援教育推進上の課題

＜注…◎または○1つが1校、◎大きな課題、○課題＞

また、表2は市内小・中学校が総合支援学校に求める支援ニーズを集約したものである。これによれば、特別支援教育に関する研修の実施、心理検査や発達検査の実施、学級担任や保護者への相談窓口としての支援が強く求められていることが分かった。

表2-小・中学校の総合支援学校に求める支援ニーズ

＜注…◎または□1つが1枚　◎上れ強く求める　□求める＞

これらの地域支援ニーズ調査結果や前年度までの地域支援部の反省、併せて、市の単独事業であるUD支援事業が地域支援部の活動と重複していることを踏まえ、地域支援部とUD支援事業を一体化し、特別支援教育推進室を設置することとした。

## 2) 特別支援教育推進室の活動（参考資料参照）

### ①設置目的

南魚沼市内の校園における特別支援教育の理解啓発を促進し、担当者の専門性向上を図り、特別な教育的支援が必要な子どもへの早期からの継続した支援の充実に努め、当該の子どもたちが地域の校園で健やかに成長できるよう支援することを目的として、平成27年4月に開設した。

## ②スタッフ及び室長

\* 南魚沼市立総合支援学校

\*\* 南魚沼市立総合支援学校特別支援教育推進室長

総合支援学校職員の他に、市内小学校通級指導教室担当者、市の子ども若者育成支援センター（臨床心理士）、子育て支援課・保健課（保健師）、南魚沼福祉社会相談支援センターみなみうおぬまの職員等で、特別な教育的支援についての専門的知識や経験を有する者あるいは現在当該業務に従事している者を地域支援スタッフとした。スタッフは総勢40人に達するが、中核的スタッフは総合支援学校職員である。

特別支援教育推進室長は総合支援学校スタッフ（教諭）をあげて、総合支援学校長及び市教育委員会学校教育課特別支援教育担当指導主事の指導に基づき、事務局として連絡調整や実務を担当する。なお、この特別支援教育推進室の開設運営に伴う予算措置や人的な配置はなされていない。

### ③地域支援活動の概要

特別支援教育推進室の活動は2つに大別される。一つは相談支援活動であり、もう一つは「特別支援教育基礎研修講座」の実施である。相談支援活動は各校園の依頼に応じてスタッフ1人あるいは複数人を派遣し、当該校園における課題解決に向けた相談や助言、理解啓発等の活動を行う。相談に類型・種類は定めず、軽微な相談、諸検査の実施、事例検討会（ケース会議）、定期的な訪問、研修会の開催等、各校園のニーズ（要請）に応じて柔軟に対応することとした。

「特別支援教育基礎研修講座」は市学習指導センターと連携し、特別支援教育に関する基礎的・基本的な知識技能を体系的に習得できるよう、年間を通じて計画的に研修計画を組んだ。平成27年度は11講座を開講し、実施した。

## 3 特別支援教育推進室の活動状況（平成27年9月30日現在）

### 1) 相談支援活動

特別支援教育推進室の相談支援活動は、今年5月から本格的に対応を始めた。現時点（平成27年9月30日）までに163件の相談支援の依頼があり、そのすべてに対応している。

163件のうち、巡回相談（学校訪問）が大半の135件、来校相談7件、電話相談6件、その他（自立支援協議会等への出席）15件となっている。表3にその内訳を示した。依頼機関別に見ると、小中学校が81件、次いで幼保育所が55件で、全体の約80%を占める。高等学校は極端に少ないが、これには特別支援教育推進室の開設や地域支援活動を行っていることが十分知られていないことも原因の一つと考えられる。それにしても、高等学校に発達障害等の生徒が在籍していないということではないので、いかに高等学校に活用を促していくかが今後の課題である。

表3－相談支援の内訳（平成27年9月30日現在）

相談支援内容／依頼機関	幼保育所	小中学校	高校	その他	<計>
①個別の指導計画作成等	1	1			2
②教材教具の貸出		2			2
③特別支援教育研修	2	6			2
④学級担任の相談	16	10		1 1	26
⑤保護者の相談	16	18			34
⑥ケース会議	15	19	1		35
⑦心理発達検査の実施等	2	17			19
⑧授業参観	2	2			4
⑨その他（自立支援協議会等）				1 5	15
⑩来校相談 ・就学・教育相談 ・授業参観・授業体験	1 (1)	6 (3) (3)			7 (4) (3)
<計>	55	81	1	26	163

注…■は依頼件数の多い上位5項目、( )の数字は来校相談の内訳

また、相談支援の内容別で見ると、ケース会議35件、保護者の相談（心理検査結果の説明、子どもの養育相談等）34件、学級担任の相談26件、心理検査の実施19件、特別支援教育に関する校内研修への講師派遣19件等となっている。表2に示した総合支援学校に対する地域支援ニーズと実際の相談支援内容が密接にリンクしていることが分かる。

### 2) 「特別支援教育基礎研修講座」の実施

年間11回実施する「特別支援教育基礎研修講座」は、障害のある子どもの教育や療育に携わる南魚沼地域の教職員の人材育成、専門性の向上を目指しているので、特別支援教育に関する基本的な理解や指導支援を体系的に研修できるよう、以下①～⑫に示すような内容や期日（時間）で実施した（実施予定も含む）。

①障害の理解と支援…主に知的障害や発達障害についての概念的な理解を図り、支援の在り方について学ぶ。上越教育大学附属小学校の中島秀晴副校長（元義務教育課特別支援教育推進室長）を講師に、6月4日（木）午後3時半から5時に実施した。

②障害のある子どもの指導…障害に対応した教育課程の編成の基本的な考え方、教育的な対応の基本を学ぶ。上越教育大学の齋藤一雄教授を講師に、7月10日（金）午後3時半から5時に実施した。

③事例検討会…知的障害を伴う自閉症・発達障害等様々な困難がある児童生徒の支援や指導について、指導者の指導助言を受けながら、グループで検討する。県立吉田病院の新田初美医師を講師に、7月28日（火）午後1時半から4時半に実施した。

④検査法I／⑤検査法II（WISC-IV）…講義と演習を通じて、WISC-IVの特徴・内容・実施・採点・解釈の基本を学び、実際に検査を実施できるスキルを学ぶ。上越教育大学の小林優子講師を招き、7月30日（木）午前9時から午後4時半に実施した。

⑥相談の進め方…講義と演習を通じて、保護者や教師の主訴の受け止めやその後の対応の仕方を学ぶ。上越教育大学の稻垣應顕准教授を講師に招き、8月6日（木）午前9時半から11時半に実施した。

⑦検査法II（DN-CAS）…DN-CASの認知評価システムの基本を知る。またDN-CASが発達障害のある子どもの認知の偏りを、どのように評価するのか、結果を日々の指導支援にどのように生かすかについて学ぶ。筑波大学の青木真純助教を講師に招き、8月24日（月）午前9時半から11時半に実施した。

⑧個別の指導計画の作成と活用…個別の指導計画について、子どもの実態把握、指導目標の設定、計画の立案、評価の仕方等について学ぶ。上越教育大学の笠原芳隆准教授を講師に招き、9月15日（火）午後3時半から5時に実施した。

⑨ユニバーサルデザイン…ユニバーサルデザインの基本的な考え方、UDL（学びのユニバーサルデザイン）の原則、具体的な指導、支援方法を講義と演習を通して学ぶ。総合支援学校（特別支援教育推進室長）の田村靖教諭を講師に、10月16日（金）午後3時半から5時に実施した。

⑩授業参観と協議…市内小中学校、特別支援学校的授業参観、協議を通し、授業力の向上を図る。南魚沼市教育委員会の北島豊指導主事を講師に、11月16日（月）に実施した。

⑪保護者への支援と対応…保護者への支援と対応について、具体的な事例をもとに学び、適切な保護者理解の基礎を身に付け

る。新潟いなほの会（発達障害児者親の会）の沼田夏子元会長を講師に招き、12月15日（火）午後3時半から5時に実施する予定である。

①～⑩はすでに実施済である。障害のある子どもの指導支援にあたる受講（想定）者が、できるだけ出席しやすいよう、夏期休業中と放課後の時間帯に研修講座を設定した。毎回の研修講座には約70人（校園教職員や行政機関職員等が約30人、特別支援学校教職員約40人）が受講している。開催期日を配慮したつもりであったが、市内校園等の行事と重なることが思いの外多かったので、次年度以降はその点も十分考慮して研修講座を設定する必要がある。

#### 4 特別支援教育推進室の今後の展望

##### 1) 特別支援教育推進室の地域の受け止め

校内に特別支援教育推進室を立ち上げて、活動を始めて、半年余りが過ぎた。この間、校園等から様々な相談支援の要請があり、対応した件数は163件にのぼり、月を追って増加する傾向にある。相談支援も一度要請があって対応すると、特別支援教育推進室スタッフと要請先との人的なネットワークができることもあり、同一機関や同一依頼者から頻繁に要請があり、複数回の相談支援となる場合が多い。即時的・組織的に、しかも気軽に相談支援に乗ってもらえると言うことで、特別支援教育推進室の活動評価や評判は上々である。

また、特別支援教育基礎研修講座に関しては、「南魚沼市にいながらにして、専門的な特別支援教育に関する講義が聴けて、明日の指導に大いに役立つ」といった小学校受講者の声に代表されるように、特別支援学校一校が単独で実施する研修講座としては素晴らしいし、参考となり、明日からの障害のある子どもの指導支援や療育に生かせるといった、受講者からの感想が多数寄せられている。

このように、特別支援教育推進室の開設は地域支援や地域の特別支援教育を担う人材育成や専門性向上に大きな役割を果たしていると、手応えを実感している。

ただし、現状では、特別支援教育推進室を運営するための人的な配置や予算的な措置が何もない。今後、今以上に相談支援ニーズや研修ニーズが増加していくことが見込まれるので、それらに適時的に応えていくためには、やはり人的配置や予算措置が不可欠となってくる。しかしながら、地方自治体が財政難にあえぐ中にあっては、それも難しいことは理解している。

##### 2) 特別支援教育推進室の今後の在り方

上述した課題を解決し、地域の特別支援教育の一層の促進や充実を図るためにには、以下のような方策を考えられる。現在、南魚沼市には、主に小・中学校教育の課題を解決するための研修等を担う学習指導センターが開設されている。また、児童生徒や成人した大人の不登校・引きこもりを含む、青少年問題を解決するために、子ども若者育成支援センターが設置されている。そして、障害のある子どもに係る相談支援や障害のある子どもの指導支援を担当する教職員の研修を担う、総合支援学校の特別支援教育推進室が今年度開設された。この市内にある3機関を整理統合し、南魚沼市立総合教育相談センター（仮称）の新設を検討してはどうか。これら3機関を整理統合することにより、南魚沼市という地域の特性に対応した、乳幼児期から

成人期までを見越した、障害の有無にかかわらない一貫した教育支援体制の構築が可能になるのではないかと考えるからである。さらに、人的な配置や財政負担も、現状とほとんど変わらぬ済むと考えられるからである。

#### ＜文献＞

- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2015）平成26年度特別支援教育資料.
- 南魚沼市教育委員会（2014／2015）平成25度／平成26年度南魚沼市学校教育要覧.
- 青木仁（2004）小・中学校が特殊教育諸学校に期待する特別支援教育のセンター的役割について. 新潟県知的障害養護学校教育研究協議会報, 37, 4-5
- 青木仁（2005）県内特殊教育諸学校における地域のセンター的役割に関する調査結果の概要. 新潟県知的障害養護学校教育研究協議会報, 38, 4-5
- 青木仁（2014）南魚沼市内小・中学校における特別な教育的支援に関するニーズ調査. 平成26年度南魚の教育, 1-6

## 参考資料－特別支援教育推進室のチラシ（表と裏の2面）

(表) 南魚沼市内の幼保、小中学校の先生方 ご利用ください。

## 特別支援教育の力量UP!

## 1 園や学校に出向き、保育や指導にアドバイス

- 電話一本、無料、面倒な手続きは不要です。
  - 必要な時に、必要なだけ何回でも、出向きます。
  - 何でもOK(研修会、ケース会議、検査、授業研究、進路相談、就学の相談、保護者対応…)
- ※ スタッフは、特別支援学校や通級指導教室の教員、経験のある保育士、相談支援センター相談員、保健師、作業療法士、臨床心理士、歯科衛生士、栄養士など、専門性のあるメンバーです。ケースの内容に応じて派遣するスタッフを選びます。時にはチームで対応します。

## 2 年11回「特別支援教育基礎研修」を実施

- 大学の教員等、高専な専門性がある指導者による講座です。
  - 旅費や時間をかけて遠くまで研修に行く必要はありません。
- ※ 南魚沼市学習指導センターと共にあります。詳しくは学習指導センター「平成27年度 研修講座一覧」をご覧ください。参加申込先は学習指導センターになります。

輝く瞳と  
あふれる笑顔  
のために



## &lt;裏&gt;

## 推進室委嘱スタッフ一覧（順不同）

田村 靖	総合支援学校 教諭（室長）	星野 康子	総合支援学校 教諭	松本 純一	総合支援学校 教諭
岡田 美義	総合支援学校 教諭	成野美奈子	総合支援学校 教諭	小野塚よみ	総合支援学校 教諭
馬場 幸義	総合支援学校 教諭	森田 隆行	総合支援学校 教頭	北島 豊	学年教育課 指導主事
鈴木美智智	総合支援学校 作業療法士	篠崎るい子	北辰小学校 教諭	城内小学校 教諭	城内小学校 教諭
坂口 生雄	塙沢小学校 教諭	木村 直子	保健課 保健師	日黒由紀子	保健課 保健師
山崎 早苗	保健課 保健師	川瀬 百恵	保健課 保健師	朝瀬香美子	保健課 保健師
坂川 花恵	保健課 保健師	野 口 牧子	保健課 歯科衛生士	青野 雪子	保健課 栄養士
櫻井可奈子	保健課 保健師	阿部ヨリエ	保健課 保健師	梅澤百合子	保健課 保健師
中町 朋子	保健課 保健師	高井 理沙	保健課 保健師	関 サチ子	保健課 保健師
児玉雄太郎	子育て支援課 主事	片桐 富子	赤石保育園長	関 口 晃平	保健課 保健師
石川よし江	下長崎保育園長	佐藤 千古	大崎保育園長	井口 清美	赤石保育園副園長
今 岩 順 希	あおむけ保育園 保育士	大田美奈子	大木久保育園長	原 見仁	上原保育園副園長
中 島 祥	三用保育園 副園長	上村登美江	五町保育園 副園長	南雲 麗子	梅澤保育園副園長
小 倉 久子	宮保育園長	田 鈴 純子	西五十沢保育園長	林 美子	四十日保育園 副園長
上 村 順子	上長崎保育園 副園長	秋 フ サ子	塙沢保育園長	白井ひとみ	白井保育園 副園長
中澤キヨ子	石打保育園 副園長	上 村 扇	上長崎保育園 保育士	青木 潤子	中澤保育園 副園長
我 田 美 沙	子育て支援センター 保育士	定 囲 聖	定 囲 聖	上 村 智子	子育て支援センター 長
江 部 健 実	南魚沼市立総合支援センターのみなうおおまき センター長	小 ども	若者育成支援センター		南魚沼市立総合支援センター 長
南 雲 明 彦	南魚沼市立総合支援センターのみなうおおまき 相談員				

「特別支援教育基礎研修」概要 ※申込み、問い合わせ：025-777-3182 (学習指導センター)

テーマ	講 師	期 日	概 要
1 障害の理解と支援 (知的障害、発達障害)	上越教育大学附属小学校 副校長 中島房晴 様 (元県特別支援教育推進室長)	6月4日 (水) 15:30～17:00 会場：総合支援学校	主に知的障害と発達障害についての概念的な理解を、支援のあり方にについて学ぶ。
2 障害のある子どもの指導 (教育課程、指導の形態)	上越教育大学 教授 斎藤一輝 様	7月10日 (金) 15:30～17:00 会場：総合支援学校	障害に応じた教育課程編成の基本的な考え方、教育的な対応の基本を学ぶ。
3 事例検討会 (発達障害)	県立吉田病院子どもの心診療科 ニルダ一郎、新田初美 様 南魚沼市教育委員会学校教育課 指導主任 北島 豊 他	7月28日 (火) 13:30～16:30 会場：総合支援学校	学習障害、ADHD、高機能自閉症などの様々な問題がある児童生徒の支援、指導について、指導者の助言を受けながら、グループで検討する。
4 検査法 I (WISC-IV①)	上越教育大学 講師 小林優子 様	7月30日 (木) ①9:00～12:00 ②13:15～16:30 会場：総合支援学校	講義と演習を通して WISC-IV の特徴・内容・実施・採点・解釈の基本を学び、実際に検査を実施できるスキルを身につける。
5 検査法 II (WISC-IV②)			
6 相談の進め方	上越教育大学 准教授 稲垣恒頼 様	8月6日 (水) 9:30～11:30 会場：総合支援学校	講義と演習を通して、保護者や教師の主導的受け止めやその後の対応の仕方について学ぶ。
7 検査法 III (DN-CAS)	筑波大学障害学生支援室 助教 青木純純 様	8月24日 (月) 9:30～11:30 会場：総合支援学校	DN-CAS 認知評価システムの基本を知る。また DN-CAS が発達障害のある子どもの認知の幅りをどのように評価するのか、結果を日々の支援にどのように生かすのかについて学ぶ。
8 個別の指導計画の 作成と活用	上越教育大学 准教授 笠原芳隆 様	9月1日 (火) 15:30～17:00 会場：総合支援学校	個別の指導計画について、子どもの実態把握、指導目標の設定、計画の立て方、評価の仕方等について学ぶ。
9 ユニバーサルデザイン (学習指導、生活環境)	南魚沼市立総合支援学校 教諭 田村 靖 (特別支援教育推進室長)	10月16日 (金) 15:30～17:00 会場：総合支援学校	ユニバーサルデザインの基本的な考え方、UDLの原則、具体的な指導、支援方法を講義と演習を通して学ぶ。
10 授業参観と協議	南魚沼市教育委員会学校教育課 指導主任 北島 豊 他	11月1旬予定 (会場：市内学校)	南魚沼市立小中学校、特別支援学校の授業参観、協議を通して、授業力を高める。
11 保護者への 支援と対応	新潟いなほの会 (箕輪障害者の会) 元会長 濱田夏子 様	12月15日 (火) 15:30～17:00 会場：総合支援学校	保護者への支援と対応について、具体的な事例をもとに学び、適切な保護者理解の基礎を身に付ける。

## 地域の情報

## 十日町小学校との特色ある交流及び共同学習2

大島貴子\*・廣田稔\*・村中智彦\*\*・齋藤一雄\*\*

## 1 十日町市立ふれあいの丘支援学校の概要

ふれあいの丘支援学校（以下、ふれあいの丘）は、平成24年の十日町市立十日町小学校（以下、十日町小）の校舎改築に伴い、平成25年4月に市立の特別支援学校として開校した。十日町小、市発達支援センターと同じ建屋内にあり、体育館や屋上プール、ふれあい広場（オープンスペース）等多くの共用スペースがある。十日町小とは、前身の県立小出養護学校（現小出特別支援学校）ふれあいの丘分校（平成14年に十日町小学校旧校舎内に開設）の頃から交流活動が行われている。現在では、十日町小全体での交流活動の他、4年生が交流学年となり、中心となって年間多くの交流及び共同学習を行っている。

ふれあいの丘は、小学部、中学部のある知的障害の特別支援学校である。平成27年度の児童生徒数は、小学部14名（5学級）、中学部18名（5学級）、計32名である。

十日町小の特別支援学級（自閉・情緒障害、知的障害）、3つの通級指導教室（言語障害、発達障害、難聴）、そして、幼児期からの発達相談、訓練、研修、家族支援を担う市発達支援センターが併設され、複合的に整備されている。

## 2 交流及び共同学習の取組

## (1) 様々な学校との交流活動

ふれあいの丘の他校との交流及び共同学習は、十日町小との連携が主である。しかし、それだけではなく小学部児童の居住地校、都市内の小・中学校や近隣の特別支援学校、県立小出特別支援学校川西分校と交流活動を行っている。今年度は、市内小学校特別支援学級、小千谷市立総合支援学校との3校合同での交流会も実施された。それぞれの発表を見合ったり、歌やゲームを通して楽しんだりしながら、人間関係づくりの広がりを図ることができた。

## (2) 十日町小学校との交流及び共同学習

平成27年度の十日町小との交流及び共同学習をまとめると表1のとおりになる。

## ①行事交流

ふれあいの丘と十日町小は、学校行事のメインとなる運動会や文化祭等の大きな行事を合同開催とし、全校児童生徒がめあてや活動を一つにして活動している。

## 「顔合わせ会」（4月）

毎年4月に、ふれあいの丘と十日町小の児童生徒、ふれあいの丘・十日町小・発達支援センターの3施設の職員が一堂に会し、顔合わせ会を行っている。ふれあいの丘の児童生徒は一人一人自己紹介を行い、顔と名前を覚えてもらう。これ

表1 平成27年度 十日町小学校との交流及び共同学習

日にち	活動内容	ふれあいの丘の対象児童生徒	十日町小の対象児童
4/14	顔合わせ会	全校	全校
5/23	城ヶ丘ふれあいカーニバル（運動会）	全校	全校
5/28	リボンづくり	全校	4年生
6/9	リボン給食～7/22	全校	4年生
6/18	「大地の芸術祭」作品づくり	全校	4年生
6/30	やまびこ班仲良しウォーカラリー	全校	全校
7/7	七夕お楽しみ会	全校	特別支援学級
9/8	リボン給食～12/1	全校	4年生
9/14	「ハンドスタンプアート」作品づくり	全校	4年生
9/16	リボン活動	全校	4年生
9/17	「夢先生」教室	5年生	5年生
10/6	持久走大会	小学部	全校
10/18	城ヶ丘ふれあいフェスティバル（文化祭）	全校	全校
10/23	やまびこ班遊び相談①	全校	全校
10/27	やまびこ班遊び①	全校	全校
10/26	授業交流（県庁見学）	上学年	4年生
10/29	やまびこ班遊び相談②	全校	全校
10/30	授業交流（河岸段丘、リサイクル工場見学）	6年生	4年生
11/4	リボン給食ウィーク～11/13	全校	4年生
11/16	授業交流（ビッグフェスティバル）	小学部2組	4年生
11/19	城ヶ丘3施設ビッグフェスタ	全校	全港
12/1	ビッグリボン活動	全校	4年生
12/3・4	授業交流（国語・劇「ごんぎつね」4年生による上演）	全校	4年生
12/8・15	授業交流（体育「ラグビー型ゲーム」）	3年生	4年生
12/17	クリスマスお楽しみ会	全校	特別支援学級
1/21・28	授業交流（体育「クロスカントリースキー」）	3年生	2年生
2/4	豆まきお楽しみ会	全校	特別支援学級
2/23	ありがとうの会	全校	4年生

が交流活動のスタートとなる。

## 「城ヶ丘ふれあいカーニバル（運動会）」（5月）

ふれあいの丘の児童生徒も、十日町小の児童とともに赤組、白組に分かれて応援合戦をしたり、競技に汗を流したりした。当日の競技を共に行うだけでなく、運動会スローガン発表、応援リーダー、ダンスリーダー等、当日に至るまでの企画運営や練習にも携わり、共同開催の意義を大きくしている。ふれあいの丘種目の徒競走や綱引きでは、交流学年の4年生から手製の応援旗を振っての応援を受けた（図1）。

\* 十日町市立ふれあいの丘支援学校

\*\* 上越教育大学



図1 城ヶ丘ふれあいカーニバル

#### 「城ヶ丘ふれあいフェスティバル（文化祭）」（10月）

午前中は、体育館ステージでの音楽発表会、午後は中学部生徒が「ふれあいカフェ」「ふれあいショップ」を開いた。音楽発表会では、運動会と同様でふれあいの丘の児童生徒も運営にも携わり、十日町小児童とともに進行アナウンスや終わりの言葉を担当した。午後からのカフェとショップは、多くの児童や保護者の来店があり、中学部生徒が笑顔で対応した。

#### 「城ヶ丘3施設ビッグフェスタ（児童会祭り）」（11月）

ふれあいの丘、十日町小、発達支援センターが的当てやボウリング等の店を出し、児童生徒が各出店を回って楽しむ活動である。十日町小児童がふれあいの丘の出店で遊んだり、ふれあいの丘の児童生徒が十日町小の出店を楽しんだりしている。今年度は校内研修でビッグフェスタに関わる授業研究を行ったため、十日町小4年生が小学部の授業に参加してビッグフェスタ当日までに出店の感想やアドバイスを伝える活動も行った。よりよい出店をつくるために、高め合う意識を醸成する機会にもなった。

#### ②やまびこ班（全校縦割り班）交流

ふれあいの丘と十日町小の全児童生徒で「やまびこ班」という縦割り班を構成し、運動会のダンス練習や遊び活動等、年間を通して活動している。各やまびこ班は14名ほどで、ふれあいの丘児童生徒は各班に1～2名ずつ所属している。1学期には「やまびこウォークラリー」が開催され、校舎内外に設置されたクイズやゲームを班ごとに回り、協力して課題のクリアを目指した。2学期には「やまびこ班遊び」を行った。班ごとにドッジボールやおにぎっこ、風船バレー等の遊びを計画し、昼休みの時間に一緒に遊んだ。ふれあいの丘と十日町小の児童生徒で、やまびこ班ごとに遊びの相談と活動を2回ずつ行った。

#### ③十日町小特別支援学級との交流及び共同学習

十日町小の特別支援学級と、主に「七夕お楽しみ会」「クリスマスお楽しみ会」「豆まきお楽しみ会」等の集会活動を通して交流をしている。各集会活動では小学部とともに音楽発表も行っている。今年度は、七夕お楽しみ会の「きらきらぼし」の器楽演奏、クリスマスお楽しみ会の「ジングルベル」のミュージックベル演奏に向けて合同授業日を設け、みんなと合わせて音楽を楽しむ経験を共有した。

#### ④授業交流及び共同学習

十日町小の授業に参加して学習する機会も設定している。

今年度は、小学部1組の児童が4年生の体育の授業に参加し、ラグビー型ゲームを経験した。運動量を確保したり新しい種目に挑戦したりと、刺激を受けよい経験となつた。

#### ⑤休み時間の自由な交流

昼休みになると、ふれあい広場やふれあいグラウンド等の共有スペース、ふれあいの丘や十日町小の教室等で、両校の児童生徒と一緒に遊ぶ姿が見られる。同年代の友達として自由に交流をしている。ふれあいの丘と十日町小は授業時程が異なっているが、毎週火曜日は十日町小が時程を変更し、昼休みの時間をふれあいの丘の休み時間とそろうようにしている。これも自然な交流を支える大事な要素となっている。

#### ⑥4年生との交流及び共同学習

十日町小では、前述のとおり毎年4年生が総合的な学習の時間等を通して、ふれあいの丘の児童生徒と交流及び共同学習をしている。一緒に遊んだり作品制作をしたりする計画を立て、両校の児童生徒はその活動を楽しみにしている。どんな活動をしたいか、継続していくのかは、児童の思いや発想が中心で、4年生同士が話し合ったり、ふれあいの丘の児童生徒や職員と話し合ったりしながら実現していく。また、4年生は学んだことや感じたことを振り返る機会をもち、交流の楽しさやその意味、自分自身の変化や成長を感じていく。

#### 「リボンづくり（交流シンボルづくり）」

「結ぼう心のリボン」が今年度の交流の合言葉である。「自他を認める柔らかな心、自分から仲良くなろうとするしなやかな心。心のリボンを結んでいくと、今よりもっと長く広いリボンになってたくさんの人を包み込める」という思いが込められている。そのシンボルとなるようなリボンをつくろうと行ったのが、リボンづくり活動である。絵の具やペンを使って好きな絵や模様を長い布に描き、リボンの形に結んで仕立てた。出来上がったリボンは交流活動の場となるふれあい広場に飾られた。

#### 「『人権の花』を育てる活動」

4月に人権キャラバン隊が来校し「花を育てて優しい心を育んでほしい」と、花の苗とプランターをプレゼントしてくださいました。ふれあいの丘と4年生は「そだてよう やさしさの花」という看板を作り、栽培活動を行った。毎日互いに誘い合って水やり活動を行い、当番活動を通して責任感も養つた。

#### 「リボン給食（交流給食）」

「楽しく話をしながら給食を食べたい」という思いから始まったのがリボン給食（交流給食）である。1学期はできる限り多くの回数を重ねたいと、週に4日のリボン給食を行つた。交流活動が多くなる2学期は、曜日を決めたり強調週間を設定したりして行った。お互いに好きな食べ物やアニメの話等をしながら給食を食べ、一人一人を知る機会にもなっている。

#### 「『大地の芸術祭』参加作品づくり」

十日町市と隣接する津南町では、3年に1回「大地の芸術祭」という大きなイベントが行われる。各国の芸術家たちが十日町市と津南町の各所に芸術作品を制作、展示する。

その一つ、武藤亜希子さん注)の「T+S+U+M+A+R+Iのかけら」の作品づくりワークショップに4年生と共に

に参加した。十日町を代表する火焔型土器の形をした台紙に、一緒に布や紙を貼り付けたり絵を描いたりしながら、楽しく作品づくりをした。制作した台紙を4枚組み合わせるとオリジナル土器が完成する。作品は、芸術祭の開催期間中、市内に展示され、小学部の児童は授業を通して鑑賞に出かけた。

#### 「『ハンドスタンプアート』作品づくり」

「障害を抱えるお子さんの手形足形を集めギネス記録となる世界一大きな絵を描こう」という「ハンドスタンプアートプロジェクト」の作品づくりに4年生と共に参加した。

手に絵の具のような塗料を塗り、大きな紙にスタンプを押す。自分の好きな色を選んで次々に押していく、みんなでカラフルな作品に仕上げた。

作品づくりの後は、プロジェクトメンバーのライブを聴き、一緒に歌ったり身体表現をしたりしながら盛り上がり、楽しいひとときを過ごした（図2）。



図2 「ハンドスタンプアート」作品づくり

#### 「城ヶ丘ふれあいフェスティバル合同合唱」

ふれあいフェスティバルの音楽発表では、小学部、中学部それぞれの発表の後、4年生と一緒に「YUME日和」を合唱した。この曲はふれあいの丘の児童生徒が春から親しんできた曲で、所々に手話を入れている。そこで、中学部生徒が4年生に手話を教える機会を設定した。

合同ステージ練習を重ね、発表会当日は間奏時にリボンを登場させる演出を取り入れ、歌声を響かせた。保護者や地域の方々に、ふれあいの丘の児童生徒と4年生との交流の姿を見てもらう場となっている（図3）。

#### 「リボン活動」

4年生の計画により、やまびこ班ごとに遊んだり調理活動をしたりする「リボン活動」を設定した。1回目は1時間の時間設定で主にゲーム等の活動を、2回目は2時間の設定で調理やミニピクニック等を入れた活動を行った。4年生は、

「自分たちもふれあいの児童生徒も楽しめる」という視点で話合いを重ね、計画を練った。活動当日は多くの笑顔や歓声があふれ、互いに交流及び共同学習の楽しさを実感していた。

### 3 交流及び共同学習を通しての成果

#### (1) ふれあいの丘支援学校の児童生徒における学習成果

4年生をはじめとする十日町小の児童と交流及び共同学習を



図3 城ヶ丘ふれあいフェスティバル

行うことで、多くの人とかかわりが生まれ、一緒に活動することの楽しさを感じたり、新しい経験を積んだりすることができた。また、回数を重ねるたびに、職員の支援がなくても自然に呼び掛け合ったり活動を楽しんだりする姿が増えた。大勢の場が苦手な児童生徒も、抵抗なく様々な活動に参加する姿が見られるようになった。

交流及び共同学習について、地域や保護者からの期待は大きい。多くの活動を一緒に行い、その中でお互いのよさを認め合ったり、かかわりの幅を広げ合ったりする姿に、保護者からの評価は高い。

#### (2) 十日町小学校の児童における学習成果

4年生は、ふれあいの丘の児童生徒と交流及び共同学習を行うことでかかわりを広げ、交流することの楽しさを実感するだけでなく、どんなかかわりの仕方がよいのか、どうしたらみんなが楽しく仲良くなれるのかを考えるようになった。また、同じやまびこ班に所属するふれあいの丘の児童生徒と繰り返しかかわることで、その子のよさや優れたところ、人となりを理解してきた。時には手助けをし、時にはふれあいの丘の児童生徒から教わりながら、障害の有無にかかわらず、誰もが皆、それぞれの個性をもっていること、そして、その素晴らしいところを同じ仲間であることに気付くようになった。言葉だけではない、経験から実感する学びを得ることができた。

4年生で交流及び共同学習を経験したこと、高学年になった時、低学年やふれあいの丘の児童生徒への合理的配慮を考えながら学校生活を送ったり、児童会運営をしたりすることができるようになる。4年生の学びがその後に生きていく。

十日町小の児童は、「4年生になると交流学年になって、たくさん交流することができる」と期待感をもっている。そして、ふれあいの丘の児童生徒を、同じ建物で共に学ぶ仲間として認識している。この意識はこれまで継続してきた交流及び共同学習の大きな成果であり、特別支援学校と小学校の児童生徒がいつでも身近にいるというこの環境を最大限に生かし、育んできた姿である。今年度も十日町小を卒業した中学生が、ふれあいフェスティバルの楽器運搬ボランティアに来てくれた。小さい頃から交流し理解し合うことの大切さを感じる。現在の環境だから成し得ることは多いが、今後も交流及び共同学習の有効性を発信し、その発展と推進を図っていきたい。

#### 4 今後の課題

##### (1) 担当職員、全職員での共通理解

その年の交流のテーマや交流活動の方向性は、4年生担任が児童の実態等を基に設定する。それを受け、ふれあいの丘の担当職員と話合いが進められ、1年間の交流及び共同学習の内容や方法が決まる。双方に有意義な交流活動を行うために、より細かな話合いや早期の計画策定が必須である。ふれあいの丘では児童生徒全員での活動となるため、全職員への活動の意図やめあて、内容等を周知徹底し、支援の方法を考える必要がある。

##### (2) 生活年齢を考慮したかかわり方の検討

ふれあいの丘には中学部の生徒も在籍しており、特に今年度は3年生の生徒が多く、生活年齢では先輩に当たる。4年生の考える活動内容やかかわりの仕方には、実態にそぐわないと感じられるものもある。合同合唱の手話指導やビッグフェスタの作業学習体験等、中学部の生徒が4年生に教える機会を設定したが、今後も児童生徒の生活年齢を考慮したかかわり方や活動内容の精選、検討が重要である。

##### (3) 一人一人の課題や実態に合った交流及び共同学習

ふれあいの丘の児童生徒は、それぞれに実態や課題が違う。大勢の場が苦手な児童生徒もいる。一人一人の実態や課題に合った交流及び共同学習のめあてや支援の方法、時間配分等を考え、活動が児童生徒の負担過重にならないように配慮する必要がある。

また、4年生は総合的な学習で交流及び共同学習が進められているが、ふれあいの丘では各教科や合わせた指導等の時間内で行っている。時数的にも過重とならないように考慮していくことが大切である。

注) 武藤亜希子 「T+S+U+M+A+R+I のかけら」

7月26日 大地の芸術祭 越後妻有アートトリエンナーレ

2015

## 地域の情報

# 南魚沼市小中学校が地域の特別支援学校に求める特別支援教育のセンター的役割について —小中学校へのニーズ調査結果から—

青木 仁\*

## I はじめに

南魚沼市立総合支援学校（以下、総合支援学校とする）は平成25年4月に新設された市立の特別支援学校である。知的障害のある児童生徒を主な受け入れ対象として、小中高等部が設置されている。平成26年度在籍児童生徒68人（小学部17人・中学部18人・高等部33人）を、44人のスタッフで指導している。在籍児童生徒は南魚沼市と隣接する湯沢町から、スクールバスと保護者の送迎等により通学している。「こころからからだから笑顔あふれる子どもたち」を教育目標に掲げ、市街地に近接した立地条件を活かして「地域をキャンパスにした教育活動」・「地域活性化に貢献する教育活動」を合い言葉に、地域の関係機関やボランティアに支えられながら、特色ある教育活動を開催している。

他方、総合支援学校では開校当初から「地域の特別支援教育のセンター的役割」を果たすべく、校内組織に地域支援部を立ち上げ、地域支援にも力を入れて取り組んでいる。平成26年度からは南魚沼市の単独事業である「ユニバーサルデザイン（以下、UDとする）支援事業」事務局を総合支援学校に移管し、地域支援部との一体的な取り組みを始めた。

このような現状を踏まえ、総合支援学校における今後の地域支援の在り方を検討するため、南魚沼市小中学校を対象とする地域支援ニーズ調査を実施した。ここでは、その調査結果の概要を報告し、併せて、南魚沼市における今後の総合支援学校の特別支援教育のセンター的役割について私見を加えた。

## II 調査方法

### 1 調査対象

南魚沼市内全ての小（19校）中学校（6校）25校を調査対象とし、それぞれの学校で特別支援教育の実情を最もよく把握している、特別支援教育コーディネーター又はそれに準ずる教員に回答を依頼した。小学校18校、中学校6校の24校から回答を得た。回収率は96%である。

### 2 調査時期及び調査方法

質問紙調査法により、平成26年9月から10月までの間に、各学校に質問紙をメールで送付し、メール又は書面で回答を依頼した。

### 3 調査内容

調査内容については、①小中学校の特別支援教育の現況（各校の全校児童生徒数、特別支援学級設置有無及び在籍児童生徒

数、通級指導教室設置有無及び対象児童生徒数、通常学級の発達障害等で特別な教育的支援が必要と考えられる児童生徒数、校内の特別支援教育担当経験教員数等）、②平成25年度の小中学校の総合支援学校等関係機関の利用状況、③総合支援学校に期待する小中学校の支援ニーズ、④特別支援教育を推進する上で小中学校が抱える課題、⑤自由記述による総合支援学校に対する要望や意見等、からなる5項目である。

## III 調査結果と考察

### 1 南魚沼市小中学校の特別支援教育の現況

南魚沼市の平成26年度の小学校在籍児童は3074人、中学校在籍生徒は1632人、小中学校在籍児童生徒は4706人となっている。また、総合支援学校の在籍児童生徒は68人（小学部17人・中学部18人・高等部33人、市内義務教育段階児童生徒の約0.7%が在籍）である。

小中学校25校のうち、特別支援学級を開設している学校は20校（小学校15校、中学校5校、設置率80%）あり、特別支援学級は36学級（3学級設置校が4校、2学級設置校が8校、1学級設置校が8校）である。特別支援学級を障害種別に見ると、知的障害18学級、自閉情緒16学級、弱視1学級、肢体不自由1学級となっている。これらの特別支援学級に在籍している児童生徒は158人（小学校特別支援学級在籍児童133人、中学校特別支援学級在籍生徒25人）であり、南魚沼市の児童生徒の約3.3%が特別支援学級に在籍し、1特別支援学級あたりの平均在籍児童生徒数は4.4人となっている。

また、通級指導教室は小学校3校に3教室が開設され、障害種別に見ると、言語通級1教室、発達通級2教室となっている。巡回通級指導を受けている児童生徒も含めると69人、南魚沼市児童生徒の約1.5%が通級指導を受けている。

小中学校通常の学級に在籍する児童生徒の中で、発達障害等が疑われる児童生徒は242人（小学校159人、中学校83人）で、義務教育段階児童生徒の約5.1%を占める（平成24年度文部科学省調査では6.5%、そのうち特別な支援を受けていない児童生徒が約40%）。そのうち自校以外の教育機関等からの、特別な教育的支援が必要だと考える児童生徒が74人、義務教育段階児童生徒の約1.6%となっている。障害のある児童生徒の在籍がなく、通常の学級にも特別な教育的支援の必要な児童生徒が1人もいないとする学校は、小学校1校（在籍児童が10人に満たない小規模校）のみである。通常学級の特別な教育的支援が必要な児童生徒の最も多い小学校では32人、中学校では57人が在籍している。

小学校1校を除き、いずれの学校にも障害のある児童生徒が在籍し、通常学級にも特別な教育的支援が必要と考えられる児

\* 南魚沼市立総合支援学校

童生徒が相当数在籍していることが分かる。文部科学省の平成25年度調査結果と比較すると、義務教育段階児童生徒の特別支援学校在籍率は全国平均と同じだが、特別支援学級に在籍する児童生徒及び通級指導教室に通う児童生徒は全国平均の2倍に達している。

小中学校24校の教員の中で、特別支援教育に関する専門性や経験のある教員は45人（小学校34人、中学校11人）。1人もいないとする学校が7校あるが、平均的には1校あたり1～2人程度、特別支援教育に関する専門性や経験のある教員が勤務していることになる。

## 2 平成25年度小・中学校の総合支援学校等関係機関の利用状況

表1 総合支援学校等関係機関の利用状況

利用機関	小学校(N=24)	中学校(N=6)	合計
①市教育委員会	16(67%)	5(83%)	21(70%)
②通級指導教室	16(67%)	3(50%)	19(63%)
③総合支援学校	10(42%)	3(50%)	13(43%)
④児童相談所	4(17%)	0(0%)	4(13%)
⑤医療機関(H・新宿センター・N・療育園等)	10(42%)	0(0%)	10(33%)
⑥その他(UD・福祉センター・子育て支援課等)	13(54%)	2(33%)	15(50%)
利用機関なし	1(4%)	1(17%)	2(7%)

表1は、平成25年度、南魚沼市小中学校に在籍する特別な教育的支援が必要な児童生徒のために利用した総合支援学校等関係機関を集約したものである。利用機関の上位には、①市教育委員会21校(88%)、②通級指導教室19校(79%)、③総合支援学校13校(54%)、⑥その他／子ども若者育成支援センター12校(50%)、⑤医療機関/H小児療育センター・S医療センター・N療育園等9校(38%)、UD支援事業6校(25%)、④児童相談所4校(17%)などがあがっている。なお少数ではあるが、⑥その他の中には、市役所の子育て支援課や保健課等の利用も見られる。利用機関がなかったという小中学校もそれぞれ1校ある。市教育委員会(主として特別支援教育担当指導主事)を利用する学校が多い反面、開設初年度とはいえ、総合支援学校の利用が思いの外、少ないようと思われた。

なお、総合支援学校の平成25年度の外部からの地域支援依頼件数は42件あった。その内訳は保護者が最も多く21件、次いで小学校職員が10件、中学校職員が4件、幼稚園・保育所職員1件などとなっていた。それに対応する総合支援学校の外部への訪問支援件数は76件であった。平成26年度はこの件数を大幅に上回り、地域支援依頼件数が202件、それに対応する外部への訪問支援件数が176件である。今後も大きく増加するものと見込まれる。

## 3 総合支援学校に期待する小中学校の地域支援ニーズ

表2 総合支援学校に期待する小中学校の地域支援ニーズ

期待する支援内容	小学校(N=18)		中学校(N=6)	
	<大いに期待>	<期待>	<大いに期待>	<期待>
①個別の指導計画(教育支援)作成	2(11%)	16(89%)	2(33%)	2(33%)
②教材教具・施設設備に関する情報提供	5(28%)	13(72%)	2(33%)	1(17%)
③検査器具・教材教具・施設設備の貸出	4(22%)	10(56%)	1(17%)	2(33%)
④特別支援教育に関する研修会の実施	15(83%)	3(17%)	2(33%)	4(67%)
⑤学級担任の相談窓口	13(72%)	4(22%)	2(33%)	3(50%)
⑥保護者の相談窓口	13(72%)	4(22%)	2(33%)	2(33%)
⑦個別の心理検査や発達検査の実施	12(67%)	5(28%)	3(50%)	3(50%)
⑧発達障害等特別支援教育に関する情報提供	12(67%)	4(22%)	2(33%)	3(50%)
⑨巡回講習(学校訪問)の実施	5(28%)	9(50%)	1(17%)	3(50%)
⑩授業参観と授業や指導へのアドバイス	7(39%)	9(50%)	0(0%)	4(67%)
⑪その他	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)

表2は、南魚沼市小中学校が総合支援学校に期待する地域支援ニーズをまとめたものである。11項目の支援内容に関して、大いに期待する、期待する、期待しない(不必要)、の3段階で回答してもらった中で、大いに期待する、期待する、の2項目を集約したものである。

いずれの項目も支援ニーズが高いが、特に、④特別支援教育に関する研修会の実施、⑦個別の心理検査や発達検査の実施、⑧発達障害等特別支援教育に関する情報提供、⑤学級担任の相談窓口、⑥保護者の相談窓口の期待値が小中学校とも高い。今後の総合支援学校の地域支援として、特別支援教育の関する研修・情報提供、心理検査や発達検査の実施とそれを基にした支援、そして担任や保護者が困った時、気軽に相談できる窓口としての役割が期待されていることが分かる。

## 4 特別支援教育を推進する上で小中学校が抱える課題

表3 総合支援学校に期待する小中学校の地域支援ニーズ

小中学校の課題	小学校(N=18)		中学校(N=6)	
	<大きな課題>	<課題>	<大きな課題>	<課題>
①教職員の理解協力	2(11%)	12(67%)	2(33%)	2(33%)
②校内支援体制	2(11%)	12(67%)	1(17%)	3(50%)
③保護者の理解協力	7(39%)	10(56%)	1(17%)	3(50%)
④児童生徒の理解協力	5(28%)	9(50%)	3(50%)	3(50%)
⑤教職員の専門性	9(50%)	7(39%)	3(50%)	3(50%)
⑥その他	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)

表3は、南魚沼市小中学校が特別支援教育を推進する上で、校内で抱える課題をまとめたものである。6項目の課題に関して、大きな課題である、課題である、課題でない、の3段階で回答してもらった中で、大きな課題である、課題である、の2項目を集約したものである。この5項目以外のその他の課題をあげた学校は1校もなかった。特殊教育(障害児教育)から特別支援教育への具体的な取組が始まって10余年が経過しているが、依然として、①教職員の理解協力、②校内支援体制の構築(組織はあるが機能しない)など、特別支援教育の基本的な問題がいまだ多くの小中学校の課題となっていることがうかがわれる。特に大規模校や中学校で、教職員の特別支援教育や発達障害等の児童生徒理解に大きな温度差があり、理解や協力が得られない。教職員が忙し過ぎて、支援会議や校内委員会を持ちたくない持てないという意見が多く寄せられていた。③保護者の理解協力が得られない、④児童生徒の理解協力が得られない、

とする小中学校も予想以上に多かった。児童生徒やその保護者の理解協力といった場合、2つのケースがある。1つは障害のある児童生徒とその保護者からの、障害の理解や指導上の協力が得られないというものと、もう1つは障害のない児童生徒との交流及び共同学習を実施するにあたり、障害のない児童生徒とその保護者の理解や協力が得られないというものである。

小中学校で特別支援教育を推進するためには、個々の担任だけの対応に任せることなく、特別支援教育コーディネーターを中心となって、校務分掌組織に位置付けられている校内委員会を十分機能させ、全校体制で取り組む必要がある。校内に設置されている特別支援学級や通級指導教室の児童生徒の学力を伸ばし、生きる力を育み、通常学級の特別な教育的支援の必要な児童生徒が落ち着いた学校生活を過ごすためには、障害のある（特別な教育的支援を必要とする）児童生徒の保護者との連携した取組が欠かせない。また、交流及び共同学習を積極的に推し進めるためには、通常学級の障害のない児童生徒の障害に対する理解を深め、その保護者からの十分な理解や協力が不可欠である。そして、そのためには各小中学校の最も大きな課題となっている、⑤教職員の専門性（障害のある児童生徒に対する理解や指導力、特別支援教育に対する専門性）が強く求められているのである。

## 5 総合支援学校に対する小中学校の要望や意見

表4 総合支援学校に対する小中学校の要望や意見等

- 小1：連携を密にして、指導支援してほしい。
- 小2：発達検査の実施や保護者との教育相談、校内研修会への講師派遣など、今後も特別支援教育の推進に協力してほしい。
- 小3：研修会や行事等で総合支援学校を訪問する度、子どもたちや先生方の明るく元気な姿に励まされる。研修会等でもお世話になっている。今後とも指導をお願いしたい。
- 小4：気軽に相談できる窓口があるのは現場としては心強い。
- 小5：現状の問題を解決できる講師を派遣して講演会を開催してほしい。
- 小6：校内に特別な支援を要する児童が複数いるので、担任や保護者が困り感を持った時に早めに相談に乗っていただけるとありがたい。
- 小7：世話になっている。とても頼りにしている。自分の中で「どうしたらしいのだろうか」悩んだ時にすぐに相談できて助かっている。
- 小8：総合支援学校からどんな学校支援をしてもらえるか、教えていただけると有り難い。
- 小9：近い将来だけでなく、卒業後の進路について情報提供や指導を受けたい。
- 小10：今年度保護者向け講演会の講師として、総合支援学校教頭に来てもらった。職員への指導に加えて、保護者への働きかけをしていただけると有り難い。
- 小11：特認校なので様々なニーズを持つ子どもが入学・転学してくることが予想される。事前に相談させてもらったり、必要に応じて指導や相談に乗ってもらえると有り難い。
- 小12：特別支援教育に関する情報提供、研修会の開催などを今後も行ってほしい。
- 小13：特別支援教育への理解と正しい知識に関する研修会を実施してほしい。
  
- 中1：特別支援教育に関わる先生方が多いので、様々な情報やアイディアの発信をしてほしい。
- 中2：今年度、中学校区の職員で特別支援教育の研修を行うことができた。今後も講師を派遣してもらい、積極的に活用させていただきたい。
- 中3：現在、症状の軽い生徒が在籍しているが、場合によっては、様々な対応が必要になってくることも考えられる。そのような場合の対応について、有効な支援の仕方をケースに応じて指導していただけると有り難い。
- 中4：通常学級の学習の遅れ、個別指導の必要な生徒への支援策の助言がほしい。
- 中5：特別な支援を必要とする生徒の保護者への研修会の実施。職員向けの研修会の実施。
- 中6：将来的に総合支援学校でお世話になる生徒を年に3回位、学校での様子や授業をみてもらい、「この生徒にはこのような力をつけてほしい」「そのためにこのような指導や支援をした方がよい」といったアドバイスをいただけると有り難い。今やっていることが正しいのか、偏った考えなのか確信がもてないので。

注…小：小学校(13校)、中：中学校(6校)、自由記述による回答

表4に示すように、市内小中学校から総合支援学校の教育や地域支援に関する様々な要望や意見が寄せられた。記述内容を集約すると、一つは、教職員や保護者が気軽に相談できる窓口（指導に困った時、指導に自信がもてない時、個々の児童生徒に即した具体性のある支援、いつでも気軽に相談できる）としての役割を要望するもの（9校…小1、小3、小4、小6、小7、小11、中3、中4、中6）、次いで、教職員や保護者を対象とする特別支援教育に係る研修会の開催や研修会への講師派遣の要望（7校…小2、小5、小10、小12、小13、中2、中5）が多く、他には、特別支援教育や指導に関する情報提供や卒業後の進路に関する情報提供を要望するもの（3校…小9、小13、中1）、総合支援学校がどんな支援ができるか教えてほしい（1校…小8）、総合支援学校の児童生徒や教職員の明るく元気な姿に励まされるという感想（1校…小3）、などの5項目の要望や感想である。内容的には、表2に重複するものが多い。

## IV 総合支援学校の果たす役割と今後の地域支援の在り方

筆者は現在、総合支援学校に勤務しているが、それ以前から学校長として、柏崎市にある県立特別支援学校、魚沼市にある県立特別支援学校、新潟市にある県立特別支援学校の3校の勤務を経ているが、同じ新潟県といつても特別支援学校の立地する地域性に大きな違いがあることを痛感している。正直なところ、新潟市や柏崎市等に比べると、この地域の特別支援教育に対する理解や障害のある児童生徒に対する地域の支援体制はまだ発展途上にあると考える。今回のこの調査を通じて、総合支援学校が地域全体の特別支援教育に担うべき役割が改めて大きいことを再認識した。筆者は、総合支援学校が南魚沼市の特別支援教育の推進役として果たすべき役割は3つあると考える。

### 1 学校教育活動全体を通じた地域の共生社会形成の担い手としての役割

まず第1には、市内にある唯一の特別支援学校として、総合支援学校に在籍する小中高等部の障害のある児童生徒一人一人のニーズに応じた質の高い教育を実践し、子どもらの地域で生きる力を育み、一人一人の卒業後の地域での生活を保障することである。平成26年度末に南魚沼市図書館に開設したM S G カフェ（校外職業実習室）に代表されるような、「地域をキャンパスにした教育活動」・「地域活性化に貢献する教育活動」をさらに推し進め、児童生徒の地域資源や人材を活用した学びが、同時に地域の共生社会形成つながっていくような教育活動を開発することである。児童生徒が卒業後地域で豊かに生きるために共生社会形成者としての役割を、総合支援学校が担うことである。

### 2 南魚沼市の特別支援教育の担い手の養成

南魚沼市は新潟県内における教員確保困難地域であり、特別支援教育の専門性のある教員確保に関しても同様か、さらに厳しい状況にある。因みに、総合支援学校を例に挙げれば、平成27年度35人の教諭が勤務しているが、そのうち20人は特別支援学校教諭の免許状を持たない。免許所有率は約43%に留まり半数に満たない。これは全国や県水準（全国知的障害特別支援学

校教員の免許所有率は約74%、新潟県の所有率も約70%)と比較しても、著しく低いと言わねばならない。また、総合支援学校へ転入する教員のうち、初めて特別支援学校に勤務する教員がほぼ半数に達する。況んや、小中学校においては、調査結果で見たとおり、特別支援教育の専門性を有する教員の確保は切実な課題となっている。従って、総合支援学校で障害のある児童生徒の実地指導を積む中で、特別支援教育の専門家や経験者を養成し、地域の小中学校に送り出すことも、総合支援学校に課された大きな使命であると考える。特に、この南魚沼市を含む魚沼地区に生活根拠地を有する教職員の養成を図る使命が課せられていると考える。

### 3 南魚沼市の特別支援教育のセンター的役割（＝地域支援）の拡充

今回この小中学校への地域支援ニーズ調査は、総合支援学校のセンター的役割を考えるために実施したものである。小中学校の現状を見ると、いずれの学校にも障害のある児童生徒が在籍し、特別支援学級や通教指導教室の指導を受けている者が全国平均の2倍に達している。また、通常の学級にも発達障害等が疑われ、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が多数在籍していることも分かった。その中にあって、小中学校では日々の指導にあたる教職員の特別支援教育に対する専門性をどう確保するかが切実な課題となっている。そのため、総合支援学校

へ期待する特別支援教育のセンター的役割として、学級担任や保護者の（気軽に相談できる）相談窓口になってほしい。特別支援教育に関する研究会の開催や発達障害等に関する情報提供をしてほしい等、の支援ニーズが多く寄せられていた。これら小中学校の支援ニーズに即時的・組織的に応えていくためには、図1に示すような専従スタッフを充てた地域支援室（仮称）による地域支援と体系的な特別支援教育の専門性養成のための研修講座の開講が必要だと考える。南魚沼市教育委員会や関係機関と協議しながら、今以上に強力な地域支援が可能となる地域支援室（仮称）の開設を実現する必要がある。

図1 特別支援教育のセンター的役割を拡充する地域支援室(仮称)構想

## ①地域支援室（仮称）の開設→地域支援の強化

南魚沼市の幼稚園・小中学校等の求める地域支援ニーズにリアルタイムに応えていくために、総合支援学校に地域支援室（仮称）を開設し、現行の地域支援部とUD支援事業の一体化を図る。南魚沼市内の教育・福祉・保健等の関係機関と密接な連携の下、支援チームを組織し、地域の支援ニーズに対応する。

## ②特別支援教育に関する体系的な基礎研修講座の開講→人材育成・専門性向上

現在、総合支援学校や学習指導センター等各機関等で、単発的に実施している特別支援教育に関する研修を、地域支援室が集中的、一括して実施する。研修内容は特別支援教育基礎講座（地域支援室が主催、4～5回程度／年、障害の理解や指導法等特別支援教育の基礎的内容）と特別支援教育中級講座（地域支援室が主催、4～5回程度／年、心理検査の実施と活用、関係機関と連携した指導、教育相談の基礎等、特別支援教育のコーディネーター養成の内容）の2本立てとする。

図2 特別支援教育推進室開設の新聞報道記事（新潟日報2015年5月9日朝刊より）



なお、地域支援室（仮称）の構想は、図2の新聞報道の見出しにあるように、平成27年5月、総合支援学校内に特別支援教育推進室として開設され、南魚沼郡市一円の地域支援と特別支援教育基礎研修講座（11講座／年）を開講・実施し、地域の特別支援教育のセンター的役割を担っている。近い将来、さらに、この特別支援教育推進室を市内の教育機関等と統合させ、南魚沼市立総合教育相談センター（仮称）に発展させられないか、南魚沼市教育委員会や関係機関等と模索している。なお、特別支援教育推進室の詳細については、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第22巻の地域の情報を参照されたい。

#### ＜謝辞＞

本調査を実施するにあたり、南魚沼市小中学校の校長先生方を始め、回答いただいた諸先生方に大変お世話になりました。また、特別支援教育推進室の立ち上げにあたっては、南魚沼市教育委員会の南雲権治教育長・北島豊指導主事を始め、南魚沼市教育委員会の皆様には多大なお力添えをいただきました。ここに記して、感謝申し上げます。

#### ＜参考文献＞

- 南魚沼市教育委員会（2014）平成26年度南魚沼市学校教育要覧
- 南魚沼市立総合支援学校（2014）平成26年度教育計画
- 新潟県県教育庁義務教育課特別支援教育推進室（2014）平成26年度特別支援学級等児童生徒の状況
- 新潟県教育庁義務教育課特別支援教育推進室（2014）平成26年度特別支援学校児童生徒の状況
- 文部科学省初等中等教育局特支援教育課（2015）特別支援教育 資料（平成26年度）
- 青木仁（2004）小・中学校が特殊教育諸学校に期待する特別支援教育のセンター的役割について、新潟県知的障害養護学校教育研究協議会報、37、4-5
- 青木仁（2005）新潟県の特殊教育諸学校における地域のセンター的役割の現状と課題、第16回聴音研シンポジウム報告書、2-9



## 教材・教具の紹介

## 運動会「玉入れ競技」における肢体不自由児の支援教材：「投擲（とうてき）機」

上 原 浩 晃\*

## I. 問題と目的

本校（知的障害特別支援学校）の運動会では、小学部の児童を対象とした玉入れ競技が恒例のものとなっている。肢体不自由のある児童が玉入れ競技に参加する際に、以下の2点が活動を困難なものにしていると考えられた。

まず、玉を高い位置に投げ入れる競技方法のあり方である。玉を入れるカゴは、高い位置に設定されている。高さのある位置へ玉を投げ入れるための一連の動作（玉をつかむ・投げる・玉を放す）が必要とされる。こうした課題に対応するために、カゴを高い位置に設置せず、筒の中を下方向に転がしたり、手元から下方向に落としたりする方法も取り入れている。また、カゴの中にタンバリンや鈴、金だらいを設置したり、玉を固い形状にしたりして、音が鳴ることでカゴに玉が到達したことを知らせる等の工夫があげられる。

次に、玉を手でつかむ動作や手から放す動作の困難さである。肢体不自由のある児童の中には、玉をつかむ動作と共に、玉を放す（手のひらを広げる）動作が困難な児童が多く、一連の動作に教師からの援助が多くなると、競技における主体性が課題となってくる。加えて、筒の中を転がす方法では、競技者が自分の位置からボールが離れていくことに気付きにくく、興味や意欲を持って参加するために工夫が求められる。

こうした課題に対応し、競技に参加する児童が楽しさを感じられ、活動に意欲を持てるような玉入れ教材を開発し、その効果を検討した。特に、身体に麻痺がある児童にとって、より感覚的な手応えがある支援教材となるように考案した。

## II. 方法

## 1. 対象児童の実態

小学部4年生。車椅子で学校生活を過ごしている。胡座座位姿勢の自力での保持が、2分間ほど可能。物を掴む、引っ張る動きが、ゆっくりであるが上手に行える。掴んだものを放す（手を広げる）動きも、とてもゆっくりであるが行うことができる。動いている物の追視もできる。明瞭な発語による会話は難しいが、声を出して意思を表現することで、自分の気持ちを伝えたり、快不快・要求・「Yes・No」の気持ちを発信したりして周囲とかかわろうとしている。

## 2. 作成した支援教材

引っ張る動きが上手いこと、ゆっくりであるが、手を広げて掴んだ物を放すことができることなど、本児の特性を活かした。

## (1) 材料

教材は、土台、支柱、玉設置台、引き紐で構成される。土台

として、学習机を使用した。学習机に支柱を取り付け、その先端に玉設置台を取り付けた。さらに、玉の設置台に引き紐を取り付けた。支柱として、しなるケーブルモール（床用モール）を使用し、玉の設置台として透明で半球のプラスティックカバーを使用した。引き紐としてゴム紐を使用した。玉設置台に玉を置き、引き紐を引っ張って放すと玉が投げ飛ばされる。教材の概要をFig.1に示した。

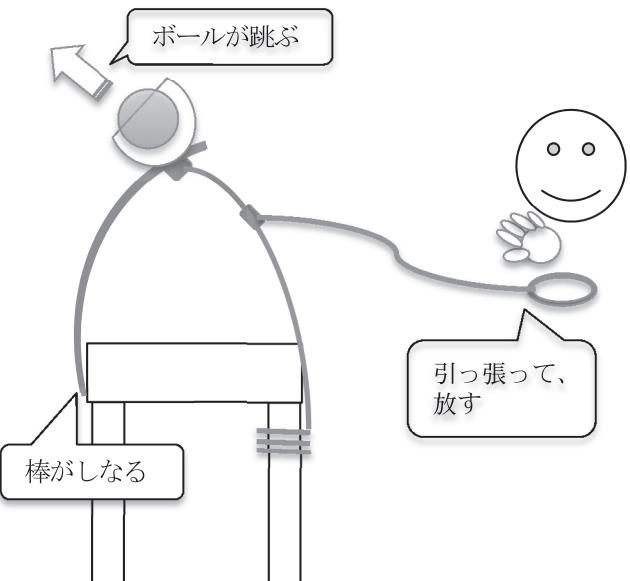


Fig.1 「投擲機」の概要

## (2) 教材名とテーマ設定

玉が空中に弧を描いて飛んでいく様から、「投擲（とうてき）機」と名付けた。運動会の玉入れ競技のテーマが「わくわく水族館であそぼう」であったので、投擲機によって玉を飛ばしてカゴ（的）に入れ、「魚を仕留める」ということを活動のテーマとした。

## (3) 支援者のかかわり

対象児童とのかかわりの中で、「目標目の前！」「打て～」等と声をかけて雰囲気を盛り上げるようにした。引っ張るゴム紐を持つところまで援助した。本児が手のひらでゴム紐を掴んだ状態で、支援者は添えている手を放し、車椅子をやや後方に引き下げて、ゴム紐と棒が強くしなるようにした。次に、対象児童がゴム紐を掴んだ手を少し胸元に引いて、自分のタイミングでゴム紐を振り払うように放した。その結果、しなっていた棒が元に戻る反動で玉が飛んで行った。的となるカゴの中には、タンバリンを設置し、玉がカゴの中に入ると「バシッ」という音が鳴るようにした。

\* 長野県松本養護学校

### III. 結果と考察

#### 1. 運動会の練習

第1回目の練習は教室内で行った。紐を掴むことを少し嫌がる様子が見られ、教師からの紐を掴む援助に対し、手を引き寄せたり手のひらを開くのを拒んだりする仕草があった。支援者は「魚に向かって玉を飛ばすよ」と声をかけたり、玉がカゴに当たると近くで喜んだりした。その様子を見ているうちに、対象児童も「自分が玉を放つことで傍にいる教師が喜んでいる」

「自分が注目されて応援されている」という状況を感じ取って、嬉しそうな笑顔を浮かべて笑い声が何度も出ていた。カゴに入る時に鳴るタンパリンの音は気に入った様子で、音が鳴ると良い表情になった。周囲の教師の反応を楽しんでいる様子もあった。

2回目以降の練習は校庭で行った。実際の練習の様子をFig.2に、投擲機の設置の状況をFig.3に示した。「ゴム紐を掴んで、教師と一緒に引っ張って、放す」という一連の動作を何度も繰り返すうち、自身の行う活動内容を理解してきた様子であった。そのため、「紐をもつよ」という教師からの声掛けにも不快な表情は見られず、納得しているようであった。

一方で、一旦紐を掴むと、すぐに自ら握りしめて引き寄せる動きが現れた。また、紐が伸縮性のあるゴム紐であるため、ケーブルモールの「しなり」から生じる負荷に加えて、ひっぱることでさらに腕に負荷が感じられるようになっていた。そのため、掴んだ紐を放そうとして（負荷を払いのけようとして）、手を胸元に引き寄せたり、手を開こうとしたりする動きが顕著に現れた。こうした結果、棒が強くしなった後に紐が放されて、反動で勢いよく玉が飛んでいった。また、ゴム紐を引っ張ることで感じている負荷が、手を放した瞬間に消える感覚を楽しんでいる様子も見られ、手を放した瞬間に笑い出す姿が多く見られた。推定飛距離は約5メートル、最高到達点は約3メートル程であった。

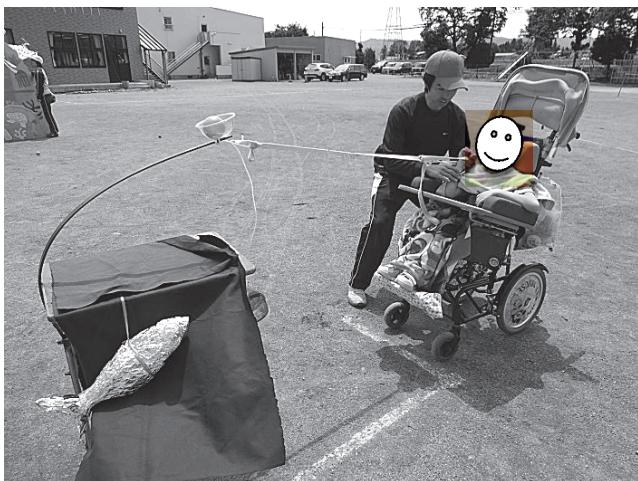


Fig.2 対象児童の競技中の様子



Fig.3 校庭で設置された「投擲機」

#### 2. 運動会の競技本番

風が強い中であったが、3分間の競技時間の中で、6回投じて、4回ほどカゴに入った。対象児童は、周囲の友達や教師、保護者から声援を受けながら、楽しく活動することが出来た。

### IV. おわりに

肢体不自由のある児童や、医療的ケアを必要とする児童が在籍する学級での運動動作を伴う活動においては、聴覚的な手がかりや触覚的な手がかりが大切であると考える。一方で、児童の実態に合わせて競技方法を見直していく中で、競技そのものの魅力が失われてしまうことにも配慮しなければならない。従来の競技の方法に、どのような工夫で参加し、満足感のある活動を作っていくかという視点が必要である。競技へ参加し、楽しく活動するために支援教材の工夫が求められる。

## 教材・教具の紹介

## 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 情報伝達方法の調整を促すための支援課題

加藤 裕貴\*・川住 文博\*・戸澤なつみ\*・大庭 重治\*\*・池田 吉史\*\*・八島 猛\*\*

### 1 問題と目的

特別な教育的ニーズのある児童に対する支援においては、集団で学ぶことで生じる児童同士の良好なコミュニケーションが重要である。他者とのコミュニケーションは、話し手と聞き手の相互作用に左右される。特に、話し手は何かを伝える際、相手の理解状況に応じて伝え方を調整することでやりとりを成立させる必要がある。しかし、特別な教育的ニーズのある児童においては、他者理解の困難に伴う、聞き手の理解状況を認識し、情報伝達を調整することへの困難が指摘されている。

そこで、本研究では学習形態として小集団による学習場面を取り上げた。小集団学習場面は、「他者」と「事物」を意図的、計画的に組織できる場面であり、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ことができる。このため、他者と交流する機会を保障する場として有効であると考えられている（大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川 2012）。このような小集団学習場面における臨床的検討を通して、学習の場としての効果が十分に発揮される支援課題の作成が求められている。

本研究では、小集団学習場面を取り上げ、特別な教育的ニーズのある児童の情報伝達方法の調整を促すための支援課題を作成することを目的とした。

### 2 方法

#### 1) 対象児

1~6年生の児童28名（男子18名、女子10名）。読み書き、算数、コミュニケーションについて特別な教育的ニーズの訴えがあった児童。コミュニケーションにおいては、他者を意識した情報伝達方法の調整に苦手さが見られた。

#### 2) 作成した支援課題

大庭ら（2012）を参考にして主支援者MT（Main Teacher）と補助支援者ST（Sub Teacher）が関与する小集団学習場面を設定し、「迷子探し」課題への関与の状況を観察した。「迷子探し」課題は、児童の情報伝達場面を意図的に設定することができる課題であり、話し手と聞き手によるやりとりの調整を観察するための情報伝達課題のひとつとして設定した。

「迷子探し」課題は、児童が情報係と絵描き係にわかれ、情報係が絵描き係に対して見本の絵（Fig.1）の状態を言葉だけで説明し、絵描き係がそれを聞いてできるだけ見本通りの顔の絵を完成させる課題である。伝える顔のパーツについては、文字や図形など、児童らが知っていると思われる事物に近づけたものに設定した。また、伝える活動の後には、完成した似顔絵

を見ながら、解答用紙（Fig.2）の中にある顔の中から正解の迷子を探し出すことが求められた。活動は1グループにつき9名から10名の小集団を形成して行った。

課題の流れとしては、まず、役割決めを行い、絵描き係（2名）と情報係（7~8名）を決めた。情報係は、顔のどのパーツを伝えるかも決めた。そして、情報係は見本の絵を見て、担当の情報を確認し、絵描き係に言葉だけを使って絵の情報を伝えた。似顔絵が完成したら、MTに見本の絵を返し、引き換えて解答用紙をもらい、似た顔の子どもがたくさん示された解答用紙の中から正解の迷子を見つけ出した。

支援教材として、情報カードと言葉のヒントを用意した（Fig.3）。情報カードは、担当の絵を抽象的な言葉で説明し

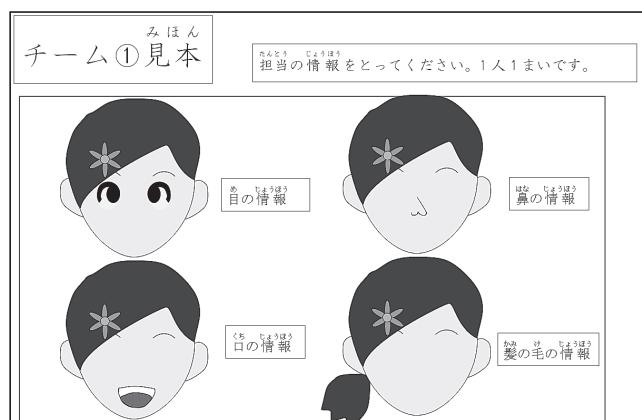


Fig.1 「迷子探し」に使用された見本の絵  
実際の見本は彩色されている



Fig.2 「迷子探し」に使用された解答用紙  
実際の用紙は彩色されている

\* 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



Fig.3 情報カード（上）と言葉のヒント（下）

たもので、伝達の開始に用いた。言葉のヒントは、担当の情報を具体的な事物に言い換えた言葉のリストであり、見本の絵と共に設置した。

### 3 結果と考察

「迷子探し」の活動を通して、「鼻はひらがなの『ん』の逆」や「それを右向きに描いて」など、一度伝えた内容を別の言葉で言い換えたり、更に情報を付け足したりする情報伝達の調整が活発にみられた。特に注目すべきことは、聞き手の児童が具体的な質問を行わなくても、話し手の児童が積極的に調整を行うことができた点である。聞き手の児童が描画を行う課題であったため、聞き手の理解状況が認識しやすく、情報伝達方法を調整する必要性を意識することができたと考えられる。

調整には自分で考えた表現への調整、言葉のヒントに示された表現を使った調整、他児との相談により得た表現への調整の大きく3種類のタイプがみられた。また、言葉のヒントを見ながら同じグループの児童が相談を行い、その中で、「○○って言ったらわかるんじゃない？」という発言も聞かれた。一方、聞き手が理解できていないことを知り、情報伝達方法を調整しようとしても、自分の力だけでは情報を伝えるための言葉を上手く引き出すことができない児童も存在した。そのような場合には、言葉のヒントを使用することにより、絵の状態を表現する言葉を自分の語彙の中から引き出すことができた。また、情報係が分担して似顔絵を伝える手順をとったことで、児童にとって課題全体の達成度が認識しやすい状況が作られた。そのため、まだ伝達が終わっていない児童に対してアドバイスをするなど、児童同士がお互いの情報伝達の様子に注目し、他児との相談やアドバイスによって調整が促された。

以上のことから、特別な教育的ニーズのある児童の情報伝達

方法の調整を学ぶための支援課題は、まず伝達相手である聞き手の理解状況が認識しやすく、調整の必要性を意識しやすい課題であることが必要である。また、話し手の児童の語彙を補う支援教材や、調整方法に関する他児との相談をしやすい活動形態を設定することも重要である。以上のような支援課題を実施しても情報伝達方法の調整が見られなかった児童においては、特に聞き手の様子を意識できるよう更なる課題の改善を図り、その効果を検証していく必要がある。

### 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4回特別支援教育実践研究発表会」においてポスター発表により公表した。また、研究の一部は、上越教育大学研究プロジェクト（一般研究）による助成を受けた。

### 文献

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.

## 教材・教具の紹介

### 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）

石田 倭介\*・植村 祥子\*\*・小出 芽以\*\*・大庭 重治\*\*\*・池田 吉史\*\*\*・八島 猛\*\*\*

#### 1 問題と目的

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期待される。特に学習場面では、児童間にみられる援助要請、援助提供、相互学習が円滑に行われることが課題解決の一助になるばかりか、児童の理解の促進にもつながる。このような係わりの状況は、学習場面において扱われる課題の特性によって大きく変化するため、様々な課題を活用した支援実践を積み重ね、期待される効果を得ることができる課題を開発していくことが必要であり、その試みがなされている（石田・川住・植村・大庭・池田・八島、2015；小林・中村・加藤・大庭・池田・八島、2015）。

このような支援課題のタイプのひとつとして、情報統合型課題（仮屋園・川野・綿巻・丸野、2004）がある。情報統合型課題は、集団の構成員が異なる情報を持ち、それらの情報を持ち寄ることによって何らかの課題を解決していくタイプの課題である。情報統合型課題では、情報が各構成員に分配されるため、全員が課題解決に参加して情報を出し合うことにより、はじめて課題解決がなされることになる。また、特別な教育的ニーズのある児童を含む集団において情報統合型課題を実施する際には、学習形態として小集団学習場面を設定する必要がある。小集団学習場面は、「他者」と「事物」を意図的、計画的に組織できる場面であり、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ことができるため（大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川、2012），その係わりを促す手立てを多面的に講じることが可能となる。

本研究は、特別な教育的ニーズのある児童を含む小集団において情報統合型課題を実施し、課題遂行時の係わりの様子を分析することにより、児童のかかわりを促すために有効な支援課題を作成することを目的とした。

#### 2 方法

##### 1) 対象児

1～6年生の児童29名（男子15名、女子14名）を対象とした。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。

##### 2) 作成した支援課題

大庭ら（2012）を参考にして主指導者MT（Main Teacher）と補助指導者ST（Sub Teacher）が関与する小集団学習場面を設定

し、「寿司置きねえ！」という課題への関与の状況を観察した。

##### 3) 課題の内容と実施手続き

「寿司置きねえ！」は、回転ずしのレーンが描かれた「寿司置きねえ！シート」（Fig.1）において、どの寿司ネタがどの位置に来るのかを当てる課題である。寿司ネタは12種類あり、「○○は200円です」といった、情報がかかった「情報カード」

（Fig.2）の情報をもちよることで解決を目指した。児童の役割としては、リーダー、副リーダー、ヒント係、タイムキーパーを設定した。また、1年生の児童にはスペシャルヒントをもらうチャンスが特別に用意された。

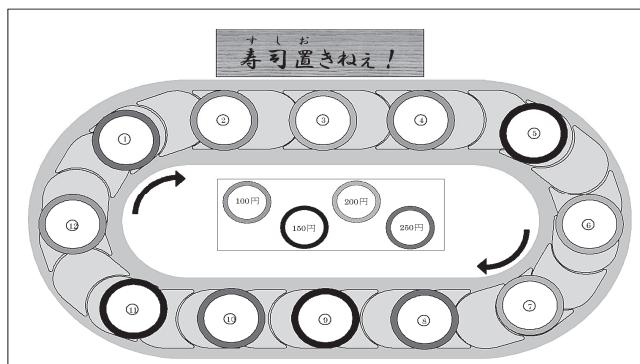


Fig.1 寿司ネタを配置する「寿司置きねえ！シート」  
実際のシートでは皿は色分けされており、その色によって各皿の値段がわかるようになっている

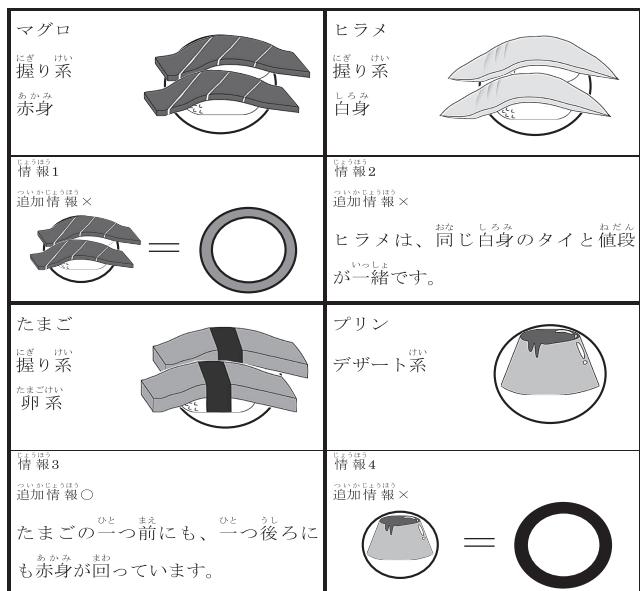


Fig.2 寿司ネタが配置される位置を特定するための「情報カード」の一部  
実際のカードは彩色されている

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科

\*\* 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

情報カードは、読み上げてもよいが他者には見せてはいけないこと、また2～3人からなるバディ（同グループの異学年のメンバーにより構成され、MTとSTの協議によって決定した）の間では見せ合うことができるルールとした。

課題の流れとしては、まずヒント係を誰がやるのかを決め、「情報カテゴリーシート」(Fig.3)をもとに、グループ内において誰が何番の情報を担当するかを決めた。その後、互いに担当した情報と、追加情報・スペシャルヒントを活用しながら課題解決を目指した。

番号	難易度	重要度	形式	追加情報	もらう人
1	マグロ	☆	え 絵	×	
2	ヒラメ	☆☆	じ 字	×	
3	たまご	☆☆	じ 字	○	
4	プリン	☆	え 絵	×	
5	鉄火巻	☆☆☆	じ 字	×	
6	ウニ	☆☆☆	え 絵	○	
7	タイ	☆☆	え 絵	○	
8	イクラ	☆☆	じ 字	×	
9	河童巻	☆	え 絵	○	
10	メロン	☆☆☆	え 絵	×	
11	おお 大トロ	☆	じ 字	○	
12	サーモン	☆☆☆	じ 字	○	

Fig.3 担当する情報を決めるための「情報カテゴリーシート」

### 3 結果と考察

「寿司置きねえ！」においては、課題解決時だけではなく、「情報カテゴリーシート」を用いてどの情報を誰が担当するのかを決める場面においても相談を行う様子がみられた。また、ヒントをどのタイミングで使うのかについても意見が活発に交換されていた。1年生のみが使えるヒントを用意したことによって1年生が活躍できる場が作られるとともに、上級生が下級生の活動状況をより意識することができていた。特に、絵による情報を提示したことにより、その読み取り方についてバディ間で相談し、教えあう場面が見られた。

これらのことから、特別な教育的ニーズのある児童間の援助提供、援助要請、相互学習という係わりの変化を促すための支援課題は、様々な特性をもつ児童がそれぞれの力を発揮でき、他者と協力して、助け合いながら解決を目指せる課題であることが必要であるといえる。また、寿司ネタの絵のように、視覚的な手掛りが提供されている情報について相談する場面を設定することで、より一層係わりが促されると考えられた。

### 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4回特別支援教育実践研究発表会」においてポスター発表により公表した。また、研究の一部は、上越教育大学研究プロジェクト（一般研究）による助成を受けた。

### 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.
- 仮屋園明彦・川野浩太郎・綿巻徹・丸野俊一 (2004) 議論過程における一般協同問題解決方略の有効性、鹿児島大学教育学部研究紀要、55、195-267.
- 小林里美・中村潤一郎・加藤裕貴・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自己表現の変容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、65-66.
- 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.

第89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27年5月26日（火）18時～19時30分  
 講 師 黒川徹先生（誠愛リハビリテーション病院 名誉院長）  
 演 題 特別支援教育で役立つてんかん学

### 1 てんかんとは

てんかんとは、大脳神経細胞の過剰な放電に由来する一過性・反復性の発作（てんかん発作）を特徴とする慢性の脳疾患である。反復性とは、発作が2回以上起こることを意味しており、1回のみ起こった場合はてんかんの可能性は低い。てんかん発作は、過剰な電気的興奮（過放電）が起きた部位やその興奮の広がり方によって部分発作と全般発作に分類される。

部分発作は、過剰な電気的興奮が脳の一部に限局されて起こる発作である。意識障害を伴わない単純部分発作と、意識障害を伴う複雑部分発作がある。単純部分発作の症状は、過剰な電気的興奮が起きた部位によって様々である。前頭葉運動領域から起こる発作は一侧の手足の痙攣が起り、補足運動野起源の発作では病巣と反対側に手足や顔がつっぱる向反発作が起こる。側頭葉起源の複雑部分発作では、口をもぐもぐする、ふらふら歩き回るなどの自動症が見られ、起始と終了が比較的緩やか・曖昧で分かり難い。前頭葉起源の発作では、身体全体をくねらせて下肢を交互に動かす運動に悲鳴や叫声などを伴って突然的に起り、起始と終了が急峻・明瞭である。

全般発作とは始めから脳全体で生じる過剰な電気的興奮によって起こる発作である。全般発作のほとんどは、意識障害を伴う。症状として、数秒間、意識がなくなり、瞬目などを伴う欠神発作、筋肉の緊張が低下して倒れてしまう脱力発作（失立発作）、手足などの筋肉が瞬間に収縮して震えるミオクロニーや発作、全身の筋肉が突っ張る強直発作、手足をがくがくと屈伸する間代発作、強直発作後に間代発作を起こす強直間代発作がある。部分発作に続いて全般発作が起こる場合があるが、これは二次性全般化発作と呼ばれる。

### 2 てんかんの原因・分類・治療

てんかんは、乳幼児期から高齢期まで幅広く発病する。従来、小児期における発病率が高いとされてきたが、近年では高齢者における発病率が上昇している。てんかんの原因には、脳血管障害（脳出血、脳梗塞など）、先天性、頭部外傷、脳腫瘍、変性（アルツハイマー型認知症など）、感染（ウイルスや細菌による脳炎、髄膜炎など）があるが、全体の約65%は原因不明である。年齢別に見ると、先天性異常によるてんかんは小児期に多く、脳血管障害やアルツハイマー病に伴うてんかんが高齢期に多くなる傾向がある。

原因不明のてんかんを特発性てんかん、原因が特定されるてんかんを症候性てんかんと呼ぶ。特発性部分てんかんとして、中側頭・中心部に発作波を示す良性小児てんかん（ローランドてんかん）があり、口や顔の痙攣等の症状を示す。症候性全般てんかんとして、頭部や体幹をうなぎくように前屈させる特徴

のあるウエスト症候群やそれに引き続いているレンノックス症候群があり、これらは知的障害を伴うことが多い。

てんかんの治療は、単剤投与から開始する。症状のコントロールが不十分である場合、2剤あるいは多剤投与して治療を行う。それでもコントロールが不十分である場合は、外科的治療や迷走神経刺激法が行われることがある。薬剤治療によって、特発性部分てんかんは80%が寛解するが、症候性全般てんかんは20%程度しかコントロールできない。最初に投与する薬剤として全般てんかんにはバルプロ酸（デパケン）や部分てんかんにはカルバマゼピン（テグレトール）が使用されることが多い。

### 3 特別支援教育におけるてんかん

特別支援教育の対象となる子どものてんかんは、難治性であることが多い。ウエスト症候群、レンノックス症候群、ミオクロニーやてんかんなど難治性の症候性全般てんかんが多いこと、或いは発作型が2つ以上のことなど背景としてある。また、知的障害が重いほど大脳皮質が侵されているため、てんかんも難治性となりやすい。発作のコントロールが不良であれば、知的障害が進む。脳波異常が注意力に影響することもある。

自閉症児・者の4～32%がてんかんを示すという報告がある。発作型としては、前頭葉や側頭葉から始まる部分発作が多く、二次性全般化発作も多い。てんかんのない自閉症児・者の18～21%にてんかん性脳波異常所見があり、てんかん発病前から脳波異常があることがある。知的障害を伴わなければ、比較的に寛解しやすく、てんかんの寛解とともに精神症状も改善する。一方、精神症状が重いほどてんかんも治りにくい。

重症心身障害児・者では、7割近くがてんかんを発病しており、ウエスト症候群、レンノックス症候群など難治性のてんかんが多い。成人期へキャリーオーバーすることも少なくない。麻痺があるため部分発作に見えてしまうこともあり、また、非てんかん性発作との鑑別が困難である。また、多くの薬を服用していることもあり、重症心身障害児では眠気、活動性低下等の副作用の発現も困難となる。

てんかんと紛らわしい発作症状を起こす疾患として、小児では熱性けいれん、憤怒けいれん、チック、睡眠時ミオクロース、夜驚症、夢中遊行症、起立性調節障害、脳炎・髄膜炎の起り始め、内分泌や代謝の疾患などがある。また、ストレスなどの心因性非てんかん発作（偽発作）との識別も重要である。

### 4 特別支援教育におけるてんかんの対処法

てんかん発作を起こした場合は、安全の確保が重要である。そのためには、気道を確保して窒息を防ぐ、横臥位にする、転倒を防ぐ、危険な物を遠ざける、発作が3～5分以上続くときは坐薬を挿入するなどの対処方法について理解しておく。発作症状、薬剤の量・種類・併用に関する情報、発作が起きた場合は多くの場合、見守り・学校でできる簡単な処置だけで良いのか、家族に連絡するのか、救急車を呼ぶのか等の対処法を家族・病院と共有しておく、また、発作や服薬について記録をつけ把握しておくことも重要である。



第90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27年11月14日（土）14時～16時  
 講 師 小笠原恵先生（東京学芸大学特別支援科学講座 教授）  
 演 題 行動問題を示す自閉症児への支援  
 一応用行動分析学を用いて—

### 1 行動問題への不適切な対応

自閉症児が示す行動問題に対して、教員や保護者は時として不適切な対応をしてしまうことがある。とりわけ、自閉症児が適切な意思表出手段を持たない場合に、そうした状況は起こりやすい。多くの場合、自閉症児が示した行動問題の原因を、子どもの障害特性のせいにしたり、自分の能力の問題のせいにしたりして、問題解決のための行動をとらない状態が続いてしまう。仕事や対人関係がうまくいかないとき、何か嫌なことがあったときなどの問題状況において、その原因を他者や自己の性格や能力、やる気などのせいにして問題解決のためのアクションをとらないことを、個人攻撃の罠に陥るという。誰かのせいにすることで終わってしまい、問題が解決しないからである。

長年、特別支援教育に携わってきたが、しばしば個人攻撃の罠に陥るなどして、問題解決のためのアクションをとることができていない場面を目にする。そのような場面では、「自閉症でこだわりがあるからこの課題ができない」、「知的障害が重度だからできない」、「ADHDだから立ち歩いてしまう」などのように子どもの障害特性のせいにしてしまうことや、「教員の考え方方が悪い」、「保護者の様がなっていない」、「自分が不勉強で力がない」などのように支援者の資質のせいにしてしまうことがある。他にも、「今は調子が落ちていて不安定だからできない」、「週明けだからできない」、「エネルギーがなくなってしまってできない」などのように曖昧な思考に陥ってしまうことがある。いずれも行動問題の原因を何かに帰すことに終始し、行動問題の軽減を図るために必要な支援を行うことができない。

### 2 行動問題を分析する基本的な考え方

自閉症児が示す行動問題に対して適切な支援を行うために必要なことは、その行動の理由を考えることである。人間がとる行動のほとんどは理由があり、この理由を探るために応用行動分析学的アプローチではABC分析という手法を採用する。ABC分析では、人間の「行動（Behavior : B）」は周囲の環境にある刺激を手がかり（きっかけ）として引き起こされると考え、行動を引き起こす働きを持つ刺激である「先行刺激（Antecedent stimulus : A）」と行動を起こしたことで環境から与えられる応答である「後続刺激（Consequent stimulus : C）」との関係から行動が引き起こされた過程を分析する。つまり、行動の前にどのようなことがあったか（きっかけ）、行動をとったらそのことがどのように変わったか（結果・対応）を分析することで行動問題の意味を探るのである。

ABC分析では、強化の原理と弱化の原理を理解することが重

要である。強化の原理とは、後続刺激によるフィードバックの結果として、行動の生起頻度や生起率が増加することである。行動の後にその人にとって良いことが起こると次に同じ状況で同じ行動をとるようになることを「正の強化」と呼び、行動の後にその人にとって悪いことがなくなると次に同じ状況で同じ行動をとるようになることを「負の強化」と呼ぶ。例えば、食事の前に（きっかけ）配膳の手伝いをすることで（行動）家族に感謝されたので（結果・対応），次の食事の前でも配膳の手伝いをするようになるような変化が「正の強化」であり、腹痛時に（きっかけ）薬を服用することで（行動）痛みが和らいだので（結果・対応），それから腹痛が襲ったときは薬を飲むようになるような変化が「負の強化」である。

一方で、弱化の原理とは、後続刺激によるフィードバックの結果として、行動の生起頻度や生起率が減少することである。行動の後にその人にとって悪いことが起こると次に同じ状況で同じ行動をとらないようになることを「正の弱化」と呼び、行動の後にその人にとって良いことがなくなると次に同じ状況で同じ行動をとらないようになることを「負の弱化」と呼ぶ。例えば、仕事に行くときに（きっかけ）裏道を通ったことで（行動）大きな犬に吠えられたので（結果・対応），次の日から裏道は通らないようになるような変化が「正の弱化」であり、夕食時に（きっかけ）下品なことを言ったことで（行動）会話をしてもらえなくなったので（結果・対応），それからは下品なことを言わなくなるような変化が「負の弱化」である。

ABC分析するときに、後続刺激の評価は客観的に行う必要がある。行動に伴う結果が良いことなのかあるいは悪いことなのかは、本人がどのように感じているかによって異なるものであり、支援者の考え方と相違がある場合や、本人ですら分かっていない場合があるからである。特に障害児は結果に対する気持ちを伝えることに困難があり、支援者は後続刺激の意味を見誤ってしまいやすい。そうなれば、本当は増やしたい行動を減らしたり、本当は減らしたい行動を増やしたりしてしまうことになる。このような事態を防ぐために、客観的な事実のみを捉えて整理することがきわめて重要である。

### 3 行動問題へのアプローチ

ABC分析に基づいて行動問題が起こる過程を客観的かつ多面的に明らかにする方法を機能的アセスメントという。機能的アセスメントには、教員や保護者へのインタビュー、Motivation Assessment Scale等の質問紙、行動観察、実験的な分析が含まれる。これらを通して行動問題の生起状況に関する情報を集めることが最初のステップである。

行動問題への介入を行うことが次のステップであるが、行動問題を弱化することだけが介入ではない。行動問題において本人が意図していたことを果たせるような代替行動を形成すること（例えば、興味を引きたいときに相手を叩くのではなく、名前を呼称させるようにすること）も重要である。代替行動に置き換えることで行動問題を減らすのである。同時に、行動問題を起こさなくてすむような環境調整を行うことやその場面で望ましい行動を増やすことで行動問題を減らすような予防的観点に立つことも重要である。



## 特別支援教育実践研究会第4回実践研究発表会

開催日時：平成27年11月14日（土）15：15～17：00

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4回実践研究発表会を開催した。11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82名が参加した。

### 発表要旨

#### 発表1

題 目：特色ある交流及び共同学習（2）

発表者：廣田稔・大島貴子（十日町市立ふれあいの丘支援学校）・村中智彦・齋藤一雄（上越教育大学）

要 旨：当校は、平成25年度に十日町小学校、ふれあいの丘支援学校、市発達支援センターの三施設が、共生の理念の実現を目指す「夢の学校」として誕生した。当校の交流及び共同学習は、①併設の十日町小学校との連携による積極的な交流により、地域の中で共に生きる社会の基盤づくりにつとめる、②様々な人たちと活動を共にする中で経験を広げ、豊かな人間性の基礎を育む、を基本方針に推進している。交流及び共同学習の発展的な継続を通して、子どもたちは障がいのあるなしにかかわらず、共に学ぶ喜びや楽しみを感じている。十日町小学校との主な取組は、学校行事では、城ヶ丘ふれあいカーニバル（運動会）、城ヶ丘ふれあいフェスティバル（文化祭）、やまびこ班（縦割り班）活動などがある。交流の中心となる4年生とは、給食、授業、休み時間などにおいて様々ななかかわりをもつ。本発表では、今年度の取組について紹介する。

#### 発表2

題 目：知的障害児を対象とした「音楽」に関する教材開発

発表者：齋藤一雄（上越教育大学）

要 旨：知的障害児を対象とした授業において、様々な楽曲が鑑賞、身体表現、器楽、歌唱等の音楽活動で使用されている。しかも、対象とする知的障害児の実態や授業のねらい、指導者の考え方などによって、楽曲の表現方法、演奏の仕方、鑑賞の仕方についても様々である。そこで、対象とする知的障害児の実態に合わせて、曲の自作や楽曲の編曲、表現方法の工夫などが行われている。その例として、授業を始めるときの歌、指導者に注目してもらいたいときの歌、三角形の描き方を説明した歌、タイミングを合わせるための曲、楽器を練習するための楽曲などの自作をあげることができる。また、具体的なイメージを持てるようにしたりズム運動のための組曲、児童生徒の演奏しやすいテンポの設定やテンポ変化、演奏効果を盛り上げるための小さな工夫なども行ってきた。ここでは、自作曲「おんがくはじめます」「わたしをみつめて」「さんさん三角」

「ツリーチャイムをならそう」、リズム運動「水族館へ行こう」、合奏「大きな古時計」「くまさんおどれ」を紹介する。

#### 発表3

題 目：教育雑誌「信濃教育」における長野尋常小学校の特別学級実践報告に関する史的研究

発表者：中嶋忍（上越教育大学特別支援教育実践研究センター協働研究員）

要 旨：明治時代の長野県教育は、日本における知的障害教育の初期形態を形成したと考えられている。これは、松本尋常小学校の学力最下位学級と長野尋常小学校の晩熟生学級である。これらの実践は、現在の障害児教育史研究において明らかにされている。しかし長野県の教育雑誌「信濃教育」に実践論文を発表したのは、長野尋常小学校の学級担当者であった小林米松と篠原時治郎が最初である。実践論文は、小林・篠原の『鈍児ノ教育』（明治33年掲載）と小林の『鈍児の教育方法』（明治35年掲載）という大規模校での学力劣等児童（鈍児）教育に関する取り組みであった。本研究は、長野県内に発表された学力劣等児童への教育方法がどのような視点から報告していたのかについて、1.『鈍児ノ教育』における実践報告、2.『鈍児の教育方法』による教育方法の紹介、に焦点を当てて、当時の特別学級教育の考え方を明らかにしたい。

#### 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

発表者：井上和紀（新潟市立中野山小学校）

要 旨：書字を苦手とする児童がいる。本人も「俺は書くのが苦手なんだよ。」と言い、苦手意識をもっている。その児童に対して、特別支援学級で国語と算数を中心で教えている。書字に対して苦手意識をもっていることから、書字への意欲が低くなっている。このことから、書字への意欲の向上と苦手意識を減らすことを目的に実践を行っている。空間認知の能力を見るため、図工の絵画作品を検討した。絵画作品の制作でも苦手意識が見られ、絵を描くことを嫌がる様子が見られた。一方、ペグ差しやアイロンビーズを使っての活動には意欲的に取り組んだ。作品も、本人にとって自信をもつて人に見せられるものとなった。これらの活動を取り入れることで、空間認知能力を高め、絵画を描くことに対する抵抗感を減らし、書字に対する苦手意識を払拭できるよう、実践を進めていきたい。

#### 発表5

題 目：通級指導における特別な教育的ニーズのある児童の行為プランの改善に関する実践的研究

発表者：芦口玲子（福島県南相馬市立石神第二小学校）

要 旨：特別な教育的ニーズのある児童は、その特性から他者との関係をうまく築けないことが多い（文科省2004）。そのため自分の行為に関する評価を受け取りにくくな

り、結果として自分の行った行為を客観的に捉え直すことができず文脈に合わない行動をとり続ける。その行為プランの改善のために支援者が意図的に構成した小集団を活用し、支援者が一緒に協同学習を行う中で①言語化と②活動の振り返りが行為プランの改善に有効であることが示唆された。この知見を平成26年度1年間実際の通級指導教室における個別指導において活用したところ、通常学級担任や家庭との情報共有の必要性が新たに示唆された。

#### 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2）

発表者：石田脩介・植村祥子・小出芽以・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際の支援方法の開発では、他者とかかわる必要性のある課題を提示し、その課題の遂行過程において観察される援助要請、援助提供、相互学習の様子を分析することが必要である。本研究では、このようなかかわりの変化を促すために開発した課題の中から、「寿司置きねえ！」課題について紹介する。この課題は各自が得た情報をグループの構成員で共有して整理し、お寿司の並び順を決定していくという課題であった。その遂行過程においては、単なる配置の相談のみならず、絵で描かれた情報カードの読み取りや解決のためのヒントカードを使用するタイミング、ヒントカードとスペシャルヒントカードのどちらを使うかなど、様々な相談が必要であった。

#### 発表7

題 目：小集団支援場面における特別な教育的ニーズのある児童の情報伝達方法の調整を促すための支援課題

発表者：加藤裕貴・川住文博・戸澤なつみ・池田吉史・大庭重治（上越教育大学）

要 旨：他者に何かを伝えようとする際には、聞き手である他者に応じて伝え方を調整する技術が不可欠である。しかし、特別な教育的ニーズのある児童は、他者理解の困難に伴い、情報伝達の調整が困難であると考えられる。相手の反応に応じた調整を促すための支援が必要である。本研究では、このようなかかわりにおける他者を意識した情報伝達の獲得を促すために開発した課題の中から、「迷子探し」課題について紹介する。この課題は、グループの中で情報係と絵描き係に分かれ、情報係が絵描き係に対して見本の顔の状態を言葉だけで説明し、絵描き係はそれを聞いて、できるだけ見本通りの顔の絵を完成させる課題であった。また、伝える活動の後には、完成した似顔絵を見ながら、たくさんある顔の中から正解の迷子を探し出すことが求められた。

#### 発表8

題 目：知的障害者の学習支援における実行機能概念の適用可能性

発表者：大庭重治・中村潤一郎・小林里美・池田吉史・八島猛（上越教育大学）・葉石光一（埼玉大学）

要 旨：従来、知的障害者に観察される課題からの逸脱傾向は、文脈に合わない反応を抑制する事の困難と捉えられ、その抑制機能の形成が検討されてきた。しかしながら、共同活動者の演示や視覚的手段によりて課題に立ち戻り、最後まで取り組み続ける様子は、必要な情報に再びアクセスすることによる情報のアップデーティングによって、抑制機能を補い得る可能性を示唆していた。そこで、本研究では、学習場面における活動からの逸脱に対する支援方法を実行機能概念に基づいて策定し、アップデーティングによる抑制機能の代行可能性を実践的に検討した。

#### 発表9

題 目：健康の維持に特別な支援を必要とする児童生徒を対象とした発達支援教室における活動内容の紹介

発表者：百瀬翔悟・三瓶竜太・久保恭子・岩崎俊大・小室良枝・清水莉里・弓場ひかり・八島猛・大庭重治・笠原芳隆（上越教育大学）

要 旨：発達支援教室は、健康の維持に特別な支援を必要とする児童生徒を対象とした個々のニーズに応じた発達支援および保護者を対象とした教育相談の場である。支援スタッフは大学教員と大学院生から構成され、1回/月、3時間程度の活動を行っている。この教室は、大学院のカリキュラムの中に病弱臨床実習の授業として位置づけられており、支援にかかる大学院生は受講登録がなされている。平成23年9月からA大学特別支援教育実践研究センターにて開催され、今年度で4年目を迎える。対象者はA大学近隣の教育委員会の協力により、3市の全小学校を対象として公募し、現在では、小学4年生から中学3年生までの児童生徒6名が参加登録している。本稿では、発達支援教室の概要と参加している児童生徒を対象として実施された活動内容の一部を紹介する。

#### 発表10

題 目：特別支援学校から一般高等学校に転籍した生徒における学習動機づけの変化とその支援

発表者：雨田卓朗（独立行政法人国立病院機構新潟病院）・久保恭子・百瀬翔悟・八島猛・大庭重治（上越教育大学）

要 旨：本研究の目的は知的障害のある生徒Aに対して行われた学習支援の経過と学習動機づけ尺度および学業コンピテンス尺度の得点に基づき、Aの学習動機づけを維持・向上するための支援方法を検討することである。支援期間はX年11月～X+1年11月であった。支援当初、Aは特別支援学校に在籍していたが、一般高等学校への進学を希望し、受験を経てX+1年4月から一般高等

学校に転籍した。支援者は1~2回/週の頻度で主として教科学習支援を実施した。支援期間中、Aの学業動機づけと学業コンピテンスを3回測定した（高等学校受験直前・高等学校前期終了時・高等学校後期の支援終了時）。支援経過と尺度得点の変化から、Aにおける学習動機づけの維持・向上において学習に対する価値観の変容を促すための支援とAの特性に応じた学習支援が重要であることが示唆された。

#### 発表11

題 目：ADHDを併せ有する聴覚障害児の格助詞の指導に関する事例的研究

発表者：小林優子（上越教育大学）・近藤優樹（埼玉県立特別支援学校羽生ふじ高等学園）

要 旨：本研究では①ADHDを併せ有する聴覚障害児1事例についてどのような文理解方略を用いているか明らかにする、②その聴覚障害児を対象に格助詞「が」「を」「に」の定着を図るための指導の有効性の検討を目的とした。対象児は小学校難聴学級に在籍する男児A(当時小学2年生)で、両耳補聴器装用時の平均聴力レベルは44dBであった。文理解方略については、絵と文のマッチング方略（絵の左側の人物が動作者、右側の人物が対象者と解釈する）および語順方略（文中の単語を一律に「動作者⇒対象者」と解釈する）を多く用いていた。また、絵などの視覚刺激を用いると注意が持続しやすいことから、文の内容を示す絵を教材に用い、「誰が（に）○○した？」などの言葉かけを行い動作者・対象者が誰であるのかA児に意識を向けさせる指導を行った。その結果、マッチング方略・語順方略ともに出現率が低下し、選択問題での正答率が上昇した。



## 平成27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27年6月1日（月）に開催し、平成26年度事業報告及び決算報告、平成27年度事業計画及び予算計画、平成27年度紀要編集委員の選出及び編集幹事の委嘱、平成27年度特別支援教育に関する実践研究充実事業について協議を行った。第2回同委員会は平成28年1月に書面審議で開催し、平成27年度予算要求・要望について協議を行った。また、第2回同委員会において、特別支援教育実践研究会第4回実践研究発表会と第89回・第90回センターセミナーについて報告を行った。

＜平成27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）  
 大庭重治\* 大学院学校教育研究科教授（副委員長）  
 我妻敏博\* 大学院学校教育研究科教授  
 斎藤一雄\* 大学院学校教育研究科教授  
 土谷良巳\* 大学院学校教育研究科教授  
 笠原芳隆\* 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  
 小林優子\* 大学院学校教育研究科講師  
 池田吉史\* 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27年6月9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22巻の編集方針と計画について協議を行った。また、平成27年1月12日（土）及び平成27年2月3日（火）に同委員会を開催し、投稿論文等の採否について協議を行った。13件の投稿があり、11名の担当者により審査された。

＜平成27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）、村中智彦（編集幹事）、八島 猛、  
 小林優子、池田吉史

#### (3) 特別支援教育実践研究センター会議

計25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、隨時、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27年4月から平成28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25年度は62件、平成26年度は49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25年度は691回、平成26年度は662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25年度は1168時間、平成26年度は1178.5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	1	4	5
知的障害・ダウントーク症	8	7	15
聴覚障害	2	3	5
言語障害	2	0	2
自閉症・情緒障害	2	8	10
発達障害	6	1	7
視覚障害	-	3	3
病弱	-	5	5
その他	-	2	2
合 計	21	33	54

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）	15	0	15
定期相談（検査）	18	57	75
継続指導	49	478	527
合 計	82	535	617

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）	23.0	0.0	23.0
定期相談（検査）	96.5	28.5	125.0
継続指導	73.0	861.1	934.1
合 計	192.5	889.6	1082.1

### 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」、「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どもの支援」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

新潟県から研究生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、大学院授業の聴講、教育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（A）：グローバル・スタンダードとしての特別支援教育の創成と貢献に関する総合的研究  
(分担者：河合康)
- ・基盤研究（B）：知的障害者の運動行為遂行における最適化条件の解析  
(分担者：大庭重治・池田吉史)
- ・基盤研究（C）：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

（代表者：土谷良巳）

- ・基盤研究（C）：通級による指導（言語障害）における自立活動のカリキュラム開発に関する研究  
(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）：特別な支援を要する児童生徒の行動問題への機能的アセスメント・アプローチの活用  
(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)

#### 2) 学内研究プロジェクト

- ・特別な教育的ニーズのある児童を対象とした小集団活動場面における学習支援方法の検討  
(代表者：大庭重治)
- ・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)
- ・特別支援学校教師による幼・小・中学校教師を対象とした個別の指導計画作成に関わる支援のあり方に関する研究  
(代表者：藤井和子)
- ・高等教育機関に在籍する聴覚障害学生の講義場面でのFMシステムの活用に関する研究  
(代表者：小林優子)
- ・知的障害児・者の抑制機能障害に対する支援方法の検討Ⅱ  
(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22巻において発表した（平成28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27年度は協働研究員30名（新潟県内特別支援学校関係者11名、新潟県内公立小学校教員5名、大学教員2名、他県特別支援学校・公立小学校教員10名、その他2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27年11月14日（土）に第4回実践研究発表会を開催した。11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82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) 地域貢献的内容

##### <第89回センターセミナー>

日 時 平成27年5月26日（火）18時～19時30分

講演者 黒川徹先生

（誠愛リハビリテーション病院 名誉院長）

テーマ 特別支援教育で役立つてんかん学

参加者 152名

\* 詳細は本紀要の「センターセミナー報告」を参照のこと。

#### 2) 指導者研修に関する専門的内容

##### <第90回センターセミナー>

日 時 平成27年11月14日（日）13時～15時

講演者 小笠原恵先生

（東京学芸大学特別支援科学講座 教授）

テーマ 行動問題を示す自閉症児への支援—応用行動分析学  
を用いて—

参加者 160名

\* 詳細は本紀要の「センターセミナー報告」を参照のこと。

#### 3) その他

##### <第91回センターセミナー>

日 時 平成28年3月5日（火）13時～14時15分

講演者 斎藤一雄先生

（上越教育大学臨床・健康教育学系 教授）

テーマ 知的障害児教育と音楽教育

##### <第92回センターセミナー>

日 時 平成28年3月5日（火）14時30分～15時45分

講演者 土谷良巳先生

（上越教育大学臨床・健康教育学系 教授）

テーマ 多様性のなかでの共生～重複障害の子どもとの共同  
活動を読み解く～

### (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。

・教員免許状更新講習

- ・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) 特別支援教育に関する実践研究充実事業（文部科学省）

- ・指定校：十日町市立ふれあいの丘支援学校
- \* 詳細は本紀要の「地域の情報」を参照のこと。

#### 2) 地域貢献事業（大学プロジェクト）

- ・上越地域難聴児支援事業  
(代表者：我妻敏博)

#### 3) その他

- ・新潟県立上越特別支援学校評議員
- ・新潟県立はまなす特別支援学校評議員
- ・新潟県教育職員認定講習会講師
- ・新潟県初任者研修講師
- ・新潟県12年研修講師
- ・新潟県内特別支援学校教職員研修会講師
- ・新潟県内特別支援学級教職員研修会講師
- ・新潟県新任特別支援学級担任教員研修講師
- ・新潟県立新潟聾学校研修会講師
- ・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
- ・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
- ・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
- ・長野県軽井沢町立軽井沢西部小学校職員研修会講師
- ・川崎市総合教育センター専門員

- ・埼玉県特別支援教育研究協議会指導助言
- ・埼玉県学童保育連絡協議会障害児専門委員会学習会講師
- ・東京学芸大学生活支援ネットワークフォーラム講師
- ・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

(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 池田吉史

編集委員 河合 康\* 村中智彦 八島 猛 小林優子 池田吉史  
(\* 編集委員長)

編集幹事 村中智彦

---

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22巻

平成28年3月20日 印刷

平成28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  
TEL 025-521-3672  
Fax 025-521-3677

---

印刷所 有わかい印刷

〒945-0816 新潟県柏崎市市田中16番15号  
TEL (0257) 23-6226  
Fax (0257) 23-0222

