

上越教育大学

特別支援教育実践研究センター紀要

2023年3月 第29巻

論文

- 付 成・河合 康：
中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員の役割と
コンピテンス…………… 1

資料

- 笠原 芳隆・大庭 重治：
健康管理に特別な配慮を必要とする子供の支援者間連携
—個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・活用を通して— …… 9
- 佐伯 忍・笠原 芳隆：
肢体不自由のある生徒の自己理解支援における
デジタル実習日誌の活用について
—デュアル実習の振り返りでの自己の課題に関する記述に着目して— 15
- 丸山 昭生・小杉 敏勝・笠原 芳隆：
徳山ミサヲ遺品短歌の時代区分と心情の整理
—障害の孫、福祉行政、自らの老いに関する
ミサヲの心情に焦点を当てて—…………… 21
- 五味川園子・田中 郁子・阿部 幸一：
妙高市早期療育施設「ひばり園」の取組…………… 27
- 井上 和紀：
特別支援学級在籍児童の算数の指導における10の合成・分解を
定着させるための支援…………… 33

センター事業報告

- <特別支援教育実践研究会実践研究発表会>
第11回実践研究発表会 …… 37
- <活動報告>
令和4年度センター活動報告…………… 41

上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要編集規程

- 第1条 上越教育大学特別支援教育実践研究センター(以下「センター」という)は、機関誌を発行し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要(以下「紀要」という)と称する。
- 第2条 紀要は、原則として年1回発行する。
- 第3条 紀要には、論文等、資料、センターの事業報告を掲載する。論文等は、特別支援教育の臨床や実践に関する未公開の研究論文であり、特別論文及び論文とする。資料は、地域の情報及び教材・教具の紹介とする。センターの事業報告は、当該年度におけるセンターの活動に関する報告であり、センターセミナーや実践研究発表会の報告等を含むものとする。
- 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、特別支援教育領域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、上越教育大学発達支援教育コース(特別支援教育領域)の教員、同コース領域の大学院生(修了生を含む)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 紀要に論文等又は資料の掲載を希望する者は、紀要論文等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. 投稿された論文等及び資料の採否は、2名以上の査読者による審査を行い、委員会の合議によるものとする。
3. 委員会は、投稿された論文等及び資料の審査について、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 採択された論文等及び資料の形式、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 採択された論文等及び資料の著作権は著者に属するものとするが、委員会は著者から個別に同意又は許諾を得ることなく、その頒布のために複製、媒体変換及び公衆送信することができるものとする。
2. 採択された論文等及び資料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。
附則: この規程は、平成29年6月15日から施行する。
附則: この規程は、令和3年7月27日から施行する。

上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要論文等執筆規程

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

論文

中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員の役割とコンピテンス

付 成*・河 合 康**

インクルーシブ教育の推進に向けて、多くの国は巡回指導を重要な支援制度として位置付けている。本研究では、巡回指導制度が全国に普及されている中国に焦点を当て、巡回指導教員の役割および必要なコンピテンスを探究することを目的とする。まず収集された「巡回指導教員の役割書」を分析し、10件の役割のカテゴリーを明らかにした。次に、20名の巡回指導教員を対象に、役割を果たすことに関する具体的な事例をインタビューし、巡回指導教員のコンピテンスは個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、知識・認知的コンピテンス、機能的コンピテンスとメタコンピテンス・トランスコンピテンスという5つのコンピテンスの要素および23コンピテンス項目で構成されたことを明らかにした。また、コンピテンスの視点から、巡回指導教員の役割とコンピテンスの特徴を検討した。

キー・ワード：巡回指導教員, コンピテンス, インクルーシブ教育, 中国

I. 問題の所在と研究の目的

通常学校において障害がある児童生徒への適切な支援に着目し、多くの国は巡回指導制度を重要な支援制度として位置づけている。この制度を通して、巡回指導教員が違う学校を回り、障害がある児童生徒を直接的に支援するとともに、教員や家族等への支援と協力も行っている (Luckner, 2011)。インクルーシブ教育の推進の中に、巡回指導教員は多様な役割を担っている。対応する児童生徒と関わる環境の複雑性やニーズの多様性のため、巡回指導教育の役割は特別学校教員や通常学校教員と比べて、大きく異なっている。Olmstead(2005)は視覚障害巡回指導教員が視覚障害児童生徒に個別指導や学習資源を提供したり、教員と保護者への相談に応じたりしていることを示した。聴覚障害巡回指導教員に関する調査によって、主な役割は児童生徒に直接的な支援を提供し、担任教員と相談や協力をすることが明らかにされている。就学前の障害児に対する巡回指導教員について、Dinnebeil・McInerney・Hale(2006)は評価者、コンサルタント、直接指導の提供者等の機能を期待されていることを指摘した。巡回指導教員がその役割を果たすため、複雑なコンピテンスを十分に備えていることが必要である。

中国では通常と特別という二元教育システムが同時に続いており、インクルーシブな教育システムの構築に向けて、現段階に随班就読¹⁾という教育形態が実施されている。随班就読の規模の拡大に伴い、教育の質保障としての巡回指導制度が全国に普及されている。2020年中国教育部の「障害児童生徒の義務教育段階の随班就読業務を強化することに関する指導意見」により、特別教育資源センター²⁾(あるいは特別教育指導センター、以下は特別教育センターと記す)は随班就読を行う通常学校への巡回指導を担うことが示される。巡回指導教員は特別教育センターの機能を実現し、随班就読の児童生徒への支援を

提供することが求められる。一般的に、特別教育専攻を卒業した教員または優れた特別学校教員は巡回指導教員を担任する。しかし、随班就読と特別学校の児童生徒のニーズが異なり、巡回指導が通常学校環境に基づいて行われることにより、特別教育領域出身の巡回指導教員は専門性の不足が問題視された (王, 2017)。また、巡回指導教員に対して報酬と業績に関する評価制度が不十分であるため、教員の動機づけが低いと指摘された (馮, 2020)。このように、巡回指導教員の専門性の向上と評価制度等の改善の前提として、巡回指導教員が必要なコンピテンスに関する検討が求められることがわかる。

しかしながら、これまで多様な役割を果たす巡回指導教員が求められるコンピテンスに関する研究が十分になされていないとは言えない。視覚障害または聴覚障害巡回指導教員に焦点を当てた研究では、求められるコンピテンスとして交流と協力、PCK(pedagogical content knowledge)、創造力、積極的な態度、評価力、対応力、カリキュラムデザイン力等が必要だとそれぞれ指摘されている (Correa-Torres & Howell, 2004; Sharma・Moore・Furlonger・Smyth King・Kaye・Constantinou, 2010; Miyauchi & Gewinn, 2021)。中国の先行研究 (張・王・王・栗, 2019; 孫・杜・史・朱, 2022)でも視覚障害巡回指導教員を対象として、インタビューを通して必要なコンピテンスが検討された。これまでの巡回指導教員のコンピテンスに関する研究に目を向けると、視覚障害と聴覚障害巡回指導教員を中心に知見は蓄積されつつあるものの、他の巡回指導教員を対象を当てたものはほとんどない。また、巡回指導教員のコンピテンスを検討した時、それぞれ別個の構成要素に還元された。Miyauchi & Gewinn(2021)が指摘したように、巡回指導教員のコンピテンスに関する研究の妥当性を高めるために、より多様な調査対象により、巡回指導教員の役割と具体的な場面を踏まえて求められるコンピテンスを検討すべきである。つまり、コンピテンスは複雑な行為システムであり、文脈と分離できなく、推察されるものという点で、巡回指導教員の

* 兵庫教育大学大学院学校教育学研究科

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

表1 巡回指導教員の属性

教員	性別	年齢層	巡回指導 教員経験 年数	特別学校 教員経験 年数	専任・ 兼任	対象となる児童生徒の障害の種類
a	女	30代	8	8	兼任	知的障害・肢体不自由・自閉症・聴覚障害
b	男	30代	6	12	兼任	知的障害・重複障害・自閉症・脳性麻痺・精神障害
c	女	30代	9	12	専任	聴覚障害・肢体不自由・知的障害・自閉症・重複障害
d	女	40代	1	17	兼任	知的障害・自閉症
e	女	30代	7	0	専任	知的障害・自閉スペクトラム症・脳性麻痺・注意欠陥・多動性障害・重複障害
f	女	40代	2	23	兼任	知的障害・自閉スペクトラム症
g	女	30代	0.5	16	兼任	知的障害・脳性麻痺・肢体不自由・精神障害・重複障害・聴覚障害
h	女	30代	1	7	専任	知的障害・脳性麻痺・自閉症・ダウン症
i	女	30代	5	10	兼任	知的障害・自閉症・脳性麻痺・聴覚障害・視覚障害
j	女	40代	16	27	専任	自閉症・学習障害・多動性障害・知的障害・情緒障害・聴覚障害・重複障害
k	女	30代	3	12	兼任	知的障害
l	女	40代	5	20	専任	自閉症・知的障害・学習障害・注意欠陥・多動性障害・視覚障害・聴覚障害
m	女	30代	9	16	兼任	知的障害・聴覚障害・言語障害
n	男	40代	12	2	専任	聴覚障害・知的障害・自閉症
o	女	30代	5	7	兼任	視覚障害・重複障害
p	男	50代	1	31	兼任	視覚障害・重複障害
q	男	40代	7	14	兼任	視覚障害
r	女	40代	6	26	兼任	視覚障害・聴覚障害・知的障害・自閉症・脳性麻痺・重複障害
s	男	30代	2	7	兼任	自閉症・情緒障害・言語障害
t	女	30代	10	11	兼任	肢体不自由・知的障害・聴覚障害・自閉スペクトラム症

コンピテンスを考察する時、役割と巡回指導中の具体的な場面に基いて全体的に考えるべきである。

そこで本研究では、インクルーシブ教育を推進するため、通常学校に就学する障害のある児童生徒に対する専門教員による巡回指導制度を実施している中国に焦点を当て、まず「巡回指導教員の役割書」³⁾(中国語：巡回指導教師職責書)(以下「役割書」と記す)を収集して分析し、役割の特徴を明らかにする。次に、巡回指導教員を対象として、役割を果たした際の具体的な事例をインタビューし、役割の特徴を踏まえて巡回指導教員が求められるコンピテンスの構成要素について明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

1) 手続き

①二つの方法で役割書を収集した。一つはインターネットで公開されている役割書を調べた。もう一つは②のインタビューの対象に協力を依頼して役割書を集めた。最終的に、中国の8地域(広東省、杭州市、山東省2市、上海市、北京市、蘇州市、寧波市)の教育行政機関によって配布された役割書が得られた。分析の手順としては、得られた役割書の文字テキストデータをコード化されし、意味内容の類似性に従ってカテゴ

リーを生成した。

②具体例叙述法⁴⁾(越塚, 1993)を通して巡回指導教員が役割を果たすことに関する具体的な行動を対象として、中国における巡回指導制度が整備されている6つの都市(上海市、蘇州市、寧波市、杭州市、中山市、広州市)の20名の巡回指導教員を対象に、半構造化面接を実施した。

インタビューには、(1)巡回指導教員として役割を遂行する過程において、うまくいったと思う事例を二つ、うまくいかなかったと思う事例の一つ思い浮かべてもらい、その時の気持ち、考え、行動、結果等をできるだけ詳しく述べてください、

(2)あなたにはどのような長所や短所があると思うか、またその長所や短所は巡回指導教員としてどのような影響を与えるか、(3)巡回指導教員として役割を効果的に遂行するために、重要な能力は何だと思うか、(4)うまくいかなかったと思う事例は、備わっている能力と関係があると思うか。もう一度チャンスがあったら、同じ事件にどのように対応したいか、そういう話をするように依頼した。調査期間は2021年12月月末から2022年1月月末であった。インタビュー時間は1件あたり40分から90分程度であった。

インタビューの協力者20名の巡回指導教員の属性は表1に示している。協力者としての巡回指導教員の年齢は30～59歳、特

表2 巡回指導教員の役割

役割	活動
随班就読の教員とのコミュニケーションと連携 (46)	地域における随班就読の教員を協力して障害がある児童生徒の状況を把握する (7) 随班就読の教員を助言して、障害のある児童生徒への評価、教育支援などを行う (33) 随班就読の教員と協力して、教育支援の中に困難と問題を解決する (6)
リソース教員とのコミュニケーションと連携 (20)	リソース教員と協力して、教育支援の中に困難と問題を解決する (5) リソース教員を助言して、障害がある児童生徒への評価、個別指導、通常学級教員とのコミュニケーションなど支援を行う (9) リソース教員を指導してリソース教室を設置する (6)
保護者支援 (27)	保護者に家庭教育、リハビリテーション、コンサルティングなどの支援を行う (23) 保護者に向けて特別教育に関する研修を行う (4)
協同作業 (5)	他の領域の専門家と連携して支援を行う (2) 地域における関係者と連携・協働して地域活動を施策する (3)
障害がある児童生徒に対する評価を行う (12)	障害がある児童生徒に対する診断的評価を行う (2) 障害がある児童生徒に対する形成的評価を行う (10)
個別指導を行う (17)	個別指導計画を作成する (8) 個別指導計画を実施する (9)
地域における随班就読の児童生徒の情報管理 (26)	区域内障害がある児童生徒の就学情報を収集する (5) 地域における障害のある児童生徒の就学先決定を審査する (5) 地域における随班就読教育の展開の状況を把握する (3) 随班就読の児童生徒の個人ファイルの作成と更新 (13)
地域におけるインクルーシブ教育に関する経験と政策を普及する (6)	随班就読に関する政策を普及する (4) 地域におけるインクルーシブ教育の実施を評価し、優れた経験を普及する (2)
地域資源の活用 (1)	資源センターを協力して地域資源を活用する (1)
学習共同体の構築 (21)	地域における随班就読に関する研究プロジェクトを遂行する (13) 通常教員に向けて研修を行う (7) 新たな知識と技能の学習を重視する (1)

* () 内の数字はコードされた項目数である。

別学校教員あるいは巡回指導教員として7年以上勤務している。専任教員6名、兼任教員14名がある。巡回指導教員が支援する児童生徒の障害種別は専攻と勤務している特別学校によって異なっている。例えば、知的障害特別学校の教員または知的障害専門教員は主に知的障害または発達障害がある児童生徒を対象として支援を行っていた。しかし、重複障害児が多くなってきたので、巡回指導教員が対応する障害種類は多様化となった。

分析手法として、インタビューから得られた音声データが文字化された。役割を果たす際の行動特性に着目してコード化された。意味内容の類似性に従ってカテゴリーを生成した。そして、ホリスティック・コンピテンス・モデル (Cheetham & Chivers, 1998) を参照し⁵⁾、帰納法 (Marshall & Rossman, 2015) を用いて分類した。

2) 妥当性の確保

本研究の分析全過程において、ベテランの巡回指導教員3名、博士後期課程院生1名から、助言を受け、分析結果の妥当性の確認を行った。

3) 倫理的配慮

倫理的配慮に関しては、巡回指導教員には研究の趣旨と調査の参加自由、個人情報保護、役割書および録音した内容は本研究以外使用しないこと、個人は特定できないように分析することについての説明を口頭と文書で行い、同意を得たのち実施した。なお、本研究で記載する巡回指導教員はすべて仮名である。

Ⅲ. 結果と考察

1) 巡回指導教員が直面する役割

表2に示すように、巡回指導教員の活動は182件であり、役割のカテゴリーは10件が抽出された。

その10件の役割は児童生徒への「直接的な支援」と「間接的な支持」という2つのタイプが分けられる。「直接的な支援」には「障害がある児童生徒に対する評価を行う」と「個別指導を行う」、2つのことが含まれている。具体的には、巡回指導教員は障害がある児童生徒に対する診断的または形成的な評価を行い、支援を要する児童生徒に対して個別指導計画を作成

表3 巡回指導教員のコンピテンスの構成

コンピテン領域	定義	行動指標
個人的・行為的コンピテン (85)	巡回指導に関わる場面で、適切かつ観察可能な行動をとる能力	未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する (9) 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ (4) 巡回指導教員としての役割を理解する (10) 対人関係スキル (62)
価値観・倫理的コンピテン (40)	巡回指導教員として必要な安定した態度と意識	職業アイデンティティーの確立の程度が高い (6) インクルージョンの理念を持つ (11) 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ (14) 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ (9)
知識・認知的コンピテン (56)	多様で幅広い教育知識を身に付けること	障害のある児童生徒に関する指導法を身につける (16) 各障害種の児童生徒の心理 (発達を含む)・生理・病理に関する知識を備える (19) 教科教育に関する知識を身に付ける (5) 教育法令・政策に関する知識を身に付ける (16)
機能的コンピテン (309)	巡回指導教員の役割に関連し、特定の成果を得るため、業務を効果的に遂行する能力	通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する (31) 個別指導を行う (47) 障害がある児童生徒に対する評価を行う (12) 複数の関係を協調する (42) 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う (62) 複数の連携・協同作業を行う (97) ICT活用による問題解決力 (18)
メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー (79)	他の能力の形成を支え、また一部や全部のコンピテンスを強化する能力あるいは仲介能力	ストレスや感情のコントロール (5) 生涯学習力を身に付ける (11) 研究力を身に付ける (16) 省察的実践力を身に付ける (43) 専門性向上意識を持っている (4)

* () 内の数字はコードされた項目数である。

し実施することで直接的に支援を行う。

一方、「間接的な支持」には「随班就読の教員とのコミュニケーションと連携」「リソース教員とのコミュニケーションと連携」「保護者支援」「協同作業」「地域における随班就読の児童生徒の情報管理」「地域におけるインクルーシブ教育に関する経験と政策を普及する」「地域資源の活用」「学習共同体の構築」ということがある。

巡回指導教員は通常学校教員、保護者、他の領域の専門家、地域内の関係者等との協力体制づくりながら、随班就読の児童生徒への間接的支援を行うという役割が期待されている。巡回指導教員の役割として、随班就読の教員やリソース教員と教員間または保護者との連携にとどまらず、地域内の連携・協働し支援体制づくりを目指すことの重要性が示唆された。

また、巡回指導教員は地域におけるインクルーシブ体制の構築の促進に関する職務を担当することになる。中国では、特別教育センターを拠点に地域におけるインクルーシブな教育システムの構築を目指して進める巡回指導教員の方式が採用される。具体的に、巡回指導教員は地域に散在する障害児童生徒の就学情報の管理、インクルーシブ教育の実施に関する経験と政策の普及、地域資源の活用、学習共同体の構築という4つの方面から地域におけるインクルーシブなシステムの推進に対応する。

2) 巡回指導教員のコンピテンスの構成

表3に示すように、コーディングされた具体的な行動は569件であり、行動指標は24件が抽出された。ホリスティック・コンピテン・モデル (Cheetham & Chivers, 1996) を参照し、24件の行動指標を5つのコンピテン領域で分類された。次は、各領域の内容を検討する。

以下の文章中に、巡回指導教員のコンピテン領域は【 】、行動指標は< >、行動の語りは「 」で表した。

①【個人的・行為的コンピテン】

【個人的・行為的コンピテン】は巡回指導に関わる場面で、適切かつ観察可能な行動をとる能力を指す。

<未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する>について、巡回指導教員nは「自分にとって巡回指導は新しい職務、目まぐるしい変化や新たな課題に直面するから、積極的に取り組みます」こと等を強調していた。

<巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ>について、巡回指導教員bは「より多くの特別なニーズを持つ子どもたちの力になりたいという思いですが、巡回指導教員として働き始めました」と言った。

<巡回指導教員としての役割を理解する>について、巡回指導教員hは「研究員と巡回指導教員の役割の中に似ているところがありますが、自分の役割を明確する必要があると思います」と述べていた。<対人関係スキル>について、数名の巡回

指導教員は保護者と児童生徒に対する共感をし合い、関係教員に過度の負担を課さないことの必要性を感じている。

②【価値観・倫理的コンピテンス】

【価値観・倫理的コンピテンス】とは巡回指導教員として必要な安定した態度と意識である。

職業的アイデンティティを持つ巡回指導教員は仕事に対する強い情熱を持つ。さまざまな役割を担ったり、地域におけるインクルーシブな教育システムの構築を推進したりしているという自己認識を形成するようになった。それで、職業アイデンティティが巡回指導教員の内発的動機づけを高め、積極的に役割を果たすことを促進するであろう。

インタビューによって、巡回指導教員は通常学校教員や他の特別学校教員よりインクルーシブ教育理念を重視しており、「障害児の自立と社会参加に向けた支援を行うべきです」「通常学校に障害がある児童生徒が適応できるため、個別支援体制を取り込んでいる状況はまだ不足です」等が語られていた。

また、巡回指導教員に対して、職務複雑性によって多様な現場へ対応できるように、特別ニーズがある児童生徒に長期的・持続的な支援で効果が得られるため、責任感や使命感が不可欠である。

＜障害がある児童生徒主体の教育観を持つ＞について、巡回指導教員pは「障害がある児童生徒の主体性を最大限度まで発達させます」を述べた。

③【知識・認知的コンピテンス】

【知識・認知的コンピテンス】は巡回指導教員が多様で幅広い教育知識を身に付けることという。

12名巡回指導教員は＜障害のある児童生徒に関する指導法を身につける＞と＜各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える＞ことを言及した。＜教科教育に関する知識を身に付ける＞に関して、巡回指導教員jは「障害がある生徒の各科目の担任先生と検討した時、養成段階で勉強した教科に関する知識は役に立ちました」を言った。＜教育法令・政策に関する知識を身に付ける＞に関して、巡回指導教員bは「巡回指導教員の仕事は「障害者教育条例」に基づいて展開するべきである」と言われた。

巡回指導教員はそれぞれが専門分野を有しているものの、基本的に単独で、障害児童生徒の家、中・小学校、幼稚園等多様な教育現場に向く。それゆえ、障害のある児童生徒に関する指導法をはじめ、各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理、リソース教室、障害のある児童生徒に対して就学先の決定、教育法令・政策等教育に関する幅広い知識を有していることが求められる。

④【機能的コンピテンス】

【機能的コンピテンス】は巡回指導教員の役割に関連し、特定の成果を得るため、業務を効果的に遂行する能力である。

＜通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する＞については、巡回指導教員は通常学級における障害のある児童生徒に対する課程の開発、宿題と試験のデザイン、教材と教具の工夫、集団授業の授業案の作成という方面から、障害児童生徒が他の児童生徒との平等に教育権利を享有することを確保する。

＜個別指導を行う＞に関しては、数名の巡回指導教員は「特

別なニーズがある児童生徒のニーズによって、個別指導計画を作成します」「適当な方で個別指導を行います」「実情によって個別指導計画を調整します」という能力が不可欠であると言われた。また、個別指導の時、児童生徒の悩みや不安等の相談を受けるため、巡回指導教員は心理健康カウンセリングに関する能力を備える必要がある。

＜障害がある児童生徒に対する評価を行う＞に関しては、巡回指導教員は主に診断的な評価と形成的な評価の実施に関する能力を求める。児童生徒の障害、発達、学業等の状態は人または時期によって異なっていることから、授業参観等直接観察で児童生徒の実態把握・情報収集を行えていることが必要である。

また、＜複数の関係を協調する＞＜児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う＞と＜複数の連携・協同作業を行う＞に関する項目が多い。数名の巡回指導教員発言から、「信頼関係をつります」「支持対象の決定を尊重します」ことが強調された。また、「巡回指導教員チームに基づき、他の巡回指導教員と連携したため、仕事の目標を達成できました」「地域における随班就読の教員に対する研修を企画や実施する時、研修ニーズの調査、研修教員の依頼、研修の場の確定等、いろいろなことで同時に各方面の関係者と協働しなければならないです」「就学先の決定に関しては保護者と通常学校の意見が不一致の際、第三者としての客観性を保つ必要があります」等と述べていた。

＜ICT (Information and Communication Technology) 活用による問題解決力＞について、IT (Information Technology) 機器を活用して指導や支援を行うことだけではなく、巡回指導教員bは「実際にコロナ禍の前、巡回指導の移動で長時間を費やしたので、オンライン方式を検討したかったです。今ネットワークで通常学校教員に日常の指導を行って、移動の時間を減らしました」と述べていた。

⑤メタコンピテンス・トランスコンピテンス

【メタコンピテンス・トランスコンピテンス】とは、ほかの能力の形成を支え、また一部や全部のコンピテンスを強化する能力あるいは仲介能力である。

＜ストレスや感情のコントロール＞について、巡回指導教員が対人関係や職務で発生した一連のストレスを処理する作業といえる。巡回指導教員fは「自分の不快な感情のコントロールが不能となったら、作業効率が低下しました」と言った。

＜生涯学習力を身に付ける＞に関しては、障害のある児童生徒を取り巻く環境がより複雑・多様化する近年においては、知識・技能や教育環境を刷新するための生涯学習力を備えている必要があるとのことである。自律的な学習または同僚や専門家等から学ぶことを通して巡回指導教員としての力を高めていく一方で、特別学校教員を併任している巡回指導教員は通常学校の教員や保護者からさまざまな指導方法を見て、逆に自分が特別学校での仕事に役立っていると言った。また、生涯学習の基礎としての養成教育を重視されていることがわかった。養成段階に身につけた専門知識と技能等は巡回指導教員にとって役に立つと言われた巡回指導教員が少なくない。

＜研究力を身に付ける＞に関して、数名の巡回指導教員は「研究意識を持って、巡回指導の中に研究課題を見つけます」

「ひとつおりの研究方法を踏まえた上で、実践に生きる課題を解いて、対策や研究成果を提出します」こと等で表れてきている。

＜省察的实践力を身に付ける＞について、数名の巡回指導教員は「自己省察による巡回指導の仕事を改善します」「実践を通して専門性を向上させます」「経験により蓄積された知見を活用します」等を述べていた。

＜専門性向上意識を持っている＞について、巡回指導教員rは「特別学校教員から巡回指導教員に転換してから、専門知識の不足を感じていますが、専門性向上の必要性があると思います」と言われた。

IV. 総合考察

最初に、中国における巡回指導教員の役割について考察する。コンピテンス概念の視点から見ると、コンピテンスは文脈と分離できない能力である。巡回指導教員に求められるコンピテンスを検討する前に、期待する役割を明らかにする必要がある。特別学校教員や通常学校教員と比べて、職場環境の複雑性と対応する児童生徒の障害やニーズの多様化のため、巡回指導教員は多い役割を担っている。McLinden & McCracken (2016)には生態システム理論 (Bronfenbrenner, 2005)に基づいて巡回指導教員の役割を検討し、異なるシステムの中と間に巡回指導教員の役割の文脈を明らかにした。前述のように、中国の巡回指導教員は主に10種類の役割を担うことになる。次は、Anderson & Deppeler(2014)のインクルーシブ教育生態システム理論によって中国の巡回指導教員の異なる役割の文脈を考察していく。

障害がある児童生徒を中心としてのインクルーシブ教育生態システムにおいて、マイクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシステムという4つのシステム環境がある。マイクロシステムは児童生徒の周りに直接的な環境であり、例えば障害児童生徒の教員、他の児童生徒、物理的な学習スペース、学級の文化や習慣等。そのシステムにおいて、巡回指導教員は児童生徒への評価と個別指導または保護者や関係教員への支持を提供する。また、メゾシステムはマイクロシステムの中の相互関係であり、例えば教員と保護者、教員と教員、教員と専門家等の関係ということがある。メゾシステムには巡回指導教員は通常教員に向けた研修、地域における障害のある児童生徒の就学先決定の審査、他の領域の専門家と連携して支援を行う。そして、エクソシステムは児童生徒に間接的な影響を生ずる環境であり、例えば学校の指導体制と文化と協力的体制等がある。その中に、巡回指導教員は地域において経験と政策の普及、資源の活用等役割を果たすことが期待される。

以上のように、異なるシステムの中に巡回指導教員は異なる機能が期待される。例えば、マイクロシステムには指導教員や相談員として、メゾシステムには協力者として働いている。それで、インクルーシブ教育実践を促進するため、巡回指導教員に対して複雑な関係およびシステム環境に対応する能力が求められる。

次に、巡回指導教員に求められるコンピテンスについて考察する。インタビューデータの分析を通して、巡回指導教員のコンピテンスは個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コ

ンピテンス、知識・認知的コンピテンス、機能的コンピテンスとメタコンピテンス・トランスコンピテンスを結集させる能力である。その中に、メタコンピテンス・トランスコンピテンスはほとんどの職種に適用できるようになるが、ほかの能力の形成を支え、また一部や全部のコンピテンスを強化する能力として位置付けている。生涯学習力、省察的实践力、専門性向上意識に関する行動指標から、巡回指導教員のコンピテンスは発達と変容という特徴を持つことが見いだせる。

先行研究と異なる観点として、本研究に巡回指導教員のコンピテンスとは、巡回指導教員としての役割に対して最大限にまで応えるため、個人の努力を通して獲得され、認知的側面・非認知的側面の両方を結集させつつ、総合的な能力である。早期の研究は巡回指導教員が求められる知識と技能が列挙されたものである (Konza & Paterson, 1996; Yarger & Luckner, 1999; Foster & Cue, 2008; Luckner & Ayantoye, 2013; 宮内, 2017)。その後、研究の結論は知識やスキルの羅列から徐々に総合的な考察へ移行してきたが、能力は生涯を通じて発達・変容するものという特徴は表現できていない。しかし、カリキュラムや評価への示唆を考える上で、この特徴への言及を欠かすことはできない (松下, 2021)。

また、巡回指導教員に求められるコンピテンスは期待されている役割に影響される。中国の巡回指導教員の役割は、個人の専門性に基づいて特別ニーズを持つ子どもへの直接的な指導・支援から、チームの専門性を踏まえて特別ニーズのある子どもおよび保護者、通常学校教員への間接的な指導・支援に転換してきた。つまり、障害が重複化した児童生徒の増加とインクルーシブ教育の推進に伴い、巡回指導教員は通常学校の障害のある子どもの支援者としてだけではなく、多様な関係者とコミュニケーションと連携する協調者となった。また、近年新型コロナウイルスの影響により、進んだオンライン教育時代のICT利用は盛り上がってきた。違う学校に移動して実施される巡回指導は常に中止され、多くの巡回指導教員はオンライン指導に切り替えたと言っている。例えば、オンライン会議やソーシャルメディア、ネットワークを通して、通常学校教員と情報の交換、授業の共有等でオンライン指導を行う。巡回指導は完全にオンラインで実施できないが、巡回指導教員にICTの活用力が求められる。それ以上の変化に対応できるように、専門性を向上するため、巡回指導教員は生涯学習力、研究力、省察実践力を兼ね備えている必要がある。

本研究の結果として、巡回指導教員の役割に関しては10の役割カテゴリーが挙げられた。また、巡回指導教員のコンピテンスについて、個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、知識・認知的コンピテンス、機能的コンピテンスとメタコンピテンス・トランスコンピテンスの5つの領域および各領域の構成要素が明らかにされた。今後の課題として、本研究で明らかにしたコンピテンスの構成要素をもとに、巡回指導教員のコンピテンスモデルを開発したい。また、本研究では5つのコンピテンス要素の関係性に関する検討は十分になされてこなかったが、今後はその関係性について検討を行う研究が実施されていくことが望まれる。

- 注
- 1) 随班就読 (Learning in Regular Classroom) とは通常学級で障害のある子どもの教育を行う教育形態である。
 - 2) 特別教育資源センターあるいは特別教育指導センターは特別学校の附属機関と独立法人機関として2種類があり、主には特別学校の附属機関となる。すべての巡回指導教員は特別教育資源センターあるいは特別教育指導センターから派遣される。実に特別学校の附属機関としてのセンターは「学校ベース」の巡回指導、独立法人機関としてのセンターは「センターベース」の巡回指導を行う。したがって、中国には「学校ベース」の専任教員と兼任教員、「センターベース」の専任教員という3種類の巡回指導教員がいる。
 - 3) 「巡回指導教員の役割書」は各地の教育行政機関により配布され、巡回指導教員の主要職務が記載されており、内容は地域によって異なっている。
 - 4) 具体例叙述法とは、ある特定の行為を達成する際の具体的な行動を対象とし、その行動事例を多数収集し、分類し、体系化する方法である (越塚, 1993)。
 - 5) ホリスティック・コンピテンス・モデルには、単に「知識・認知的コンピテンス」「機能的コンピテンス」「個人的・行動的コンピテンス」「価値観・倫理的コンピテンス」「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」という5つのコンピテンスの要素にまとめられたものだけでなく、5つの要素の関係性が明らかにされ、表現する行為とその省察によって、たえず作りかえられる。また、5つのコンピテンス要素の区分けの仕方が例で挙げられる。
- 謝辞
- 本研究にご協力いただきました巡回指導教員方と特別学校教員方、ご助言いただきました先生方に心より感謝を申し上げます。
- 文献
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014) The Ecology of Inclusive Education- Reconceptualising Bronfenbrenner in Zhang, H. Wing P., Chan K., and Boyle C. (Eds.) *Equality in education: Fairness and inclusion*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. sage.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European industrial training*, 22(7), 267-276.
- Correa-Torres, S.M., & Howell, J.J. (2004). Facing the challenges of itinerant teaching: Perspectives and suggestions from the field. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98, 420-433.
- Dinnebeil, L.A., McInerney, W., & Hale, L. (2006). 'Shadowing' itinerant ECSE teachers: A descriptive study of itinerant teacher activities. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 41-52.
- 馮雅靜 (2020) 我国県級特殊教育資源中心建設和運作—政策演進, 现实困境与对策一, *中国特殊教育*, 07, 19-23.
- Foster, S., & Cue, K. (2008) Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449.
- 越塚美加 (1993) 情報利用行動調査の一技法としての具体例叙述法, *図書館学会年報*, 39(1), 1-12.
- Konza, D., & Paterson, J. (1996) The itinerant teacher in isolation. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 2(2), 42-47.
- Luckner, J. L. (2011) Promoting resilience: Suggestions for families, professionals, and students. In D. H. Rand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children*. New York, NY: Springer, 207-226.
- Luckner, J., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 409-423.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2015) *Designing qualitative research (6th ed.)*. SAGE.
- 松下佳代 (2021) 教育におけるコンピテンシーとは何か—その本質的特徴と三重モデル—. *京都大学高等教育研究*, (27), 84-108.
- McLinden, M., & McCracken, W. (2016) Review of the visiting teachers service for children with hearing and visual impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 472-488.
- 宮内久絵 (2017) イギリスのインクルーシブ教育下における巡回指導教員が直面する役割と資質能力：オールダム地方当局における視覚障害専門教員 (QTVI) へのインタビューを中心に、*弱視教育*, 55(3), 13-19.
- Miyauchi, H., & Gewinn, W. (2021) Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focusing on three types of itinerant services. *British Journal of Visual Impairment*, 39(1), 53-63.
- Olmstead, J.E. (2005). *Itinerant teaching: Tricks of the trade for teachers of students with visual impairments* (2nd ed.). New York: American Foundation for the Blind.
- 王紅霞 (2017) *巡回指導の理論与实践*. 華夏出版社, 143.
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., Smyth King, B., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate the inclusion of students with vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28, 57-67.
- 孫穎・杜媛・史亞楠・朱勃霖 (2022) 融合教育背景下巡回指導教師專業素養建構研究, *中国特殊教育*, 06, 33-42.

中国教育部（2020）障害児童生徒の義務教育段階の随班就読業務を強化することに関する指導意見, <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/202006/t20200628_468736.html> (2022年4月13日)

Yarger, C. C., & Luckner, J. L.(1999) Itinerant teaching: The inside story. *American Annals of the Deaf*, 144(4), 309-314.
張悦歆・王蒙蒙・王雁・栗敬剛（2019）随班就読巡回指導工作現状及反思: 巡回指導教師的視角, *基礎教育*, 16(1), 63-72.

資 料

健康管理に特別な配慮を必要とする子供の支援者間連携 — 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・活用を通して —

笠原 芳 隆*・大庭 重 治*

1. はじめに

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議，2003）（以下，最終報告）によると，特別支援教育とは，「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく，LD，ADHD，高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて，その一人一人の教育的ニーズを把握して，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するために，適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」とされている。すなわち特別支援教育は，障害のある児童生徒（以下，当該児童生徒）一人一人の実態に応じて個別に用意される教育ともいえる。

この一人一人に応じた特別支援教育を実現するために，最終報告では，「障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から，一人一人のニーズを把握して，関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために，教育上の指導や支援を内容とする『個別の教育支援計画』の策定，実施，評価」を行い，「保護者を含む教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソンである『特別支援教育コーディネーター』」を任命し，「地域における総合的な教育的支援のために有効な教育，福祉，医療等の関係機関の連携協力を確保するための『広域特別支援連携協議会等』を設置する」ことの重要性を示した。このことから，一人一人の実態に応じた特別支援教育を推進するに当たっては，担任教員にとどまらず，コーディネーター役の教員をはじめ，学校外の福祉や医療等の機関に所属する専門家（以下，外部専門家）と連携・協力して進めようと考えられていることが分かる。

当該児童生徒や家族（保護者）は，就学前から医療機関や福祉（療育・保育）機関等とかわりを持っていることが多く，そこでの医療情報や療育・保育の内容を就学後の教育に生かすことは重要である。また，学校卒業後を見すえ，学校在学中から福祉・労働機関等とかわりを持ち，教育の成果を生かしていく道筋をつくることも合わせて重要であるといえる。将来を見すえ，長期的な視点で当該児童生徒の教育内容や配慮を検討し，実践して行くには支援者間の連携・協力が欠かせない。特に健康管理に特別な配慮を必要としている児童生徒（以下，健康管理の必要な子供）の中には，本人や周囲の支援者が，疾患を的確に理解し，生活上の対応を継続していかないと生命にかかわるケースもあることから，支援者が健康管理の必要な子供の実態を共通理解する方策を立て，本人が安心・安全な環境下で適切な教育を受けられるようにしていかなければならない。

そのためには，外部専門家と，個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用について十分な共通理解を図る必要がある。

2. 個別の教育支援計画の作成と活用

最終報告にあるように，学校外の専門機関のスタッフである外部専門家との連携・協働を進めるための方法として，個別の教育支援計画の作成と活用が挙げられる。平成14年に閣議決定された障害者基本計画に「障害のある子供の発達段階に応じて，関係機関が適切な役割分担の下に，一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の支援計画）を策定すること」が示された。三室（2011）は，個別の教育支援計画はこの個別の支援計画の一部であり，学齢期を中心とした支援計画として重要な意味を持つと述べている。また，国立特殊教育総合研究所（2006）は，個別の支援計画と個別の教育支援計画との関係を概念図で表した（図1）。

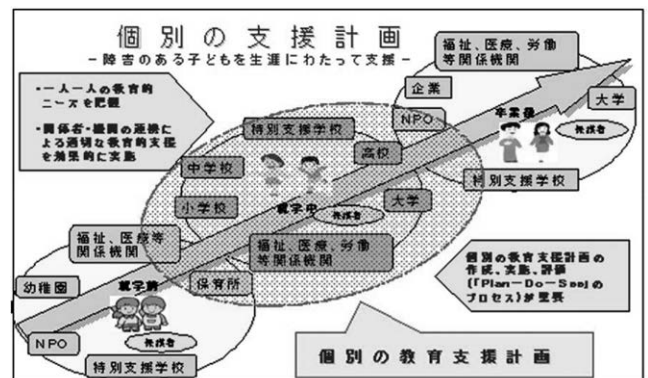


図1 個別の教育支援計画の位置付け
（国立特殊教育総合研究所（2006）より抜粋）

平成29年告示（現行）の小学校学習指導要領（文部科学省，2017a）及び中学校学習指導要領（文部科学省，2017b）並びに特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2017c）等の総則には，障害のある児童（生徒）などへの指導の際には，「家庭，地域及び医療や福祉，保健，労働等との連携を図り，長期的な視点で児童（生徒）への教育的支援を行うために，個別の教育支援計画を作成し活用することに努めること」と記されている。特別支援学校だけでなく，小・中学校等にも，障害により特別な配慮を必要とする子供が在籍していれば，個別の教育支援計画を学校（教員）が主体となって作成し，有効に活用することが求められている。

* 上越教育大学

表1 障害のある本人や保護者にとっての利点

- ・指導や支援の目標、内容が明確になり、障害の見通しをもつことができる。
- ・学校だけでなく、医療、福祉、労働等の機関が共通の認識をもつことにつながり、連携した支援ができる。
- ・就学前から、小・中学校、高等学校、その後の教育や就労等に至るまで、生涯にわたる一貫した指導や支援を継続して受けることができる。

(矢口(2011)から作成)

表2 学校や担任にとっての利点

- ・作成に際して保護者の同意を得るに当たり、作成の目的や活用などについて保護者に説明することで、保護者と共通理解を図ることができる。
- ・幼児児童生徒の障害の程度や実態、これまで受けてきた支援の内容について、情報を得ることができる。
- ・将来を見通した支援を考えることができる。
- ・それぞれの機関が果たす役割を明確にすることができる。
- ・関係機関との連携を図ることで個に応じた指導の充実を図ることができる。

(矢口(2011)から作成)

矢口(2011)は、個別の教育支援計画作成の利点を、「本人や保護者」と「学校や担任」それぞれの立場から挙げており、その内容を表1及び表2に示した。

個別の教育支援計画を作成し、支援会議やケース会議を通して活用、すなわち必要な情報を共有することで、関係機関(関係者)の共通認識のもと、本人が生涯にわたる、また適時性のある一貫した指導や支援を受けられることになる。長崎県教育委員会(2017)による病弱特別支援学級における個別の教育支援計画の書式例を図2に示した。

ここには、本人の実態情報とともに、当該生徒が通院している医療センターの医師(主治医)等からの、治療や投薬、生活や学習上での留意点が記されることになっていることが分かる。

障害のある子供の教育支援の手引(文部科学省, 2021)には、病弱・身体虚弱児の教育的ニーズを整理するための観点として、①病弱・身体虚弱等の把握、②病弱・身体虚弱の子供に対する特別な指導内容、③病弱・身体虚弱の子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容が挙げられている。特別な指導内容や必要な支援内容は子供の実態に基づくものであり、病気等の状態や医療的ケアの実施状況等の情報を、個別の教育支援計画をツールとした支援会議等で、医療従事者(主治医)や保護者と共有しておくことが重要である。また、アレルギー疾患等をかかえる健康管理の必要な子供の場合、先述したとおり、一貫した適切な指導や支援を受けないと生命が危機に晒される事態になりかねない。例えば公益財団法人日本学校保健会(2019)は、学校のアレルギー疾患に対する取り組みガイドラインにおいて、アレルギー疾患に対するポイントとして、「各疾患の特徴をよく知ること」、「個々の児童生徒等の症状等の特徴を把握すること」、「症状が急速に変化することを理解

し、日頃から緊急時の対応への準備を行っておくこと」を挙げている。個別の教育支援計画をツールとして活用しながら、当該児童生徒の症状の特徴や、平素からの、あるいは緊急時の対応について関係者が十分理解し、実際の支援場面でそれぞれ連携して役割を果たすことができるようにしておく必要がある。また、健康管理の必要な子供に適切に対応するための情報収集の機会(研修会等)についても、個別の教育支援計画に名を連ね、支援会議に参加している外部専門家から得ることが可能なことを理解しておく必要がある。

3. 個別の指導計画の作成と活用

学校内外で一貫した支援を行うためのツールとして個別の教育支援計画を挙げ、実際にそれを活用しながら、学校の教員と医療や福祉機関の外部専門家、そして家族(保護者)が当該児童生徒の支援者として連携・協力して支援に当たることの重要性を述べてきたが、連携・協力を通じて得た情報や支援策を在籍校の授業等に反映させていく際には、個別の指導計画の作成と活用が必要になる。

個別の指導計画の作成については、個別の教育支援計画と同様に各校種別の現行学習指導要領に示されている。小学校、中学校等の学習指導要領の総則に、「各教科等の指導に当たって、個々の児童(生徒)の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする」と記されている。特別支援学校学習指導要領には、やはり総則に小学校、中学校学習指導要領等と同様の表記が見られるが、加えて「自立活動」の章に「個別の指導計画の作成と内容の取扱い」として個別の指導計画作成上の配慮事項等が示されている。「自立活動」とは、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標とした領域である。内容として、「健康の保持」に関する「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」、「病気の状態の理解と生活管理に関すること」、「健康状態の維持・改善に関すること」等が挙げられている(文部科学省, 2017c)。健康管理の必要な子どもをはじめ、当該児童生徒が自立を目指し、障害や疾患による困難を改善・克服するために、学校教育法施行規則において特別支援学校の教育課程に位置付けられた重要な領域である。

個別の教育支援計画作成例と同様に、長崎県教育委員会(2017)による病弱特別支援学級における個別の指導計画の書式例を図3に示した。

自立活動の指導目標として「自己の病状を理解し、体調管理を行う」ことなどが例示されているが、この目標を達成させるためには、図2に挙げた個別の教育支援計画の関係機関にある医療センターの医師(主治医)からの情報が重要になる。健康管理の必要な子供に対して学校内で活用する自立活動や各教科等の指導計画を立案する際にも、医師をはじめとする外部専門家の情報を得ることは欠かすことができない。支援者間連携による情報共有の内容を個別の指導計画上で可視化し、校内での一貫した指導を個別に進めるようにする必要がある。

なお、自立活動は小・中学校等の特別支援学級や通級による指導の教育課程にも、特別の教育課程として位置付け可能であ



個別の教育支援計画

氏名	大村 太郎		主な記載者 (本人との関係)	〇〇 (担任)	年 月 日作成
願	<本人> ・高校に進学したい。				
	<保護者> ・高校に進学してほしい。 ・自分の体調管理ができるようになってほしい。				
本人に関する情報	<学習上・生活上について>				
	得意なところ、好ましいところ		苦手なところ、改善したいところ		
主な実態	<ul style="list-style-type: none"> 細かい作業が得意で、模型を作ることが得意である。 スポーツに関するニュースに詳しい。 学年相応の計算や漢字、英単語はできている。 本を読むことが好きである。 		<ul style="list-style-type: none"> 自分の体調よりも、したいことの方が優先し、つい、制限を越えて活動してしまうことがある。 校内での荷物の運搬等、他者に頼むことが出来ず、一人で運搬することがある。 入院していた時期があるため、学習していない単元がある。特に、数学と英語が苦手である。 		
	<家庭での困難な点>				
	<ul style="list-style-type: none"> うがいや手洗いは、声かけがないとしないことが多い。 宿題の内容が難しいと感じたときに、途中であきらめてしまうことがある。 自暴自棄になり、イライラして、母親に強い口調で暴言を吐くことがある。 				
	<検査結果>				
	検査名		検査名		
	実施機関		実施機関		
	実施日		実施日		
	結果		結果		
	資料等	<input type="checkbox"/> 有り <input type="checkbox"/> 無し		資料等	<input type="checkbox"/> 有り <input type="checkbox"/> 無し
関係機関に関する情報	機関名	担当者	期間	主な支援内容・助言内容 等	
	〇〇医療センター	〇〇医師	H27年7月より月に1回通院	治療、投薬、生活や学習上での留意点等 (H27.7.10~7.24 入院) (H27.11.12~11.25 入院)	
支援の方向性	<長期目標>				
	<ul style="list-style-type: none"> 希望する高校進学に向け、基礎学力の定着を図る。 自己の体調に応じて他者に支援を依頼することができる。 				
	<必要な配慮・支援>				
	<ul style="list-style-type: none"> 服薬によって出血すると止まりにくいいため、打撲やけがのないように活動させるが、制限しすぎることがないようにする。 風邪等の感染症にかかると重症化しやすいため、うがいや手洗いの励行と流行している時期にはマスクを着用させる。 自覚症状が少ないため、制限を越えた運動をしている場合には教師が声をかけ制限する。 食事制限のある時期は、食事の内容や量について保護者と連絡をとる。 自分の良さを認めたり、他者に支援を依頼したりできるようにする。 体調が悪かったり、入院していたりしたことから生活の経験不足や学習の空白があることを意識して指導する。 				

以上の情報を関係機関と共有することに同意しました。

平成 年 月 日 保護者氏名 印

図2 個別の教育支援計画作成例（長崎県教育委員会（2017）より抜粋）

秘 個別の指導計画（前期）

学校名	〇〇中学校	学年	3年	氏名	大村 太郎
主学 な 習 実 上 態 ・ に 生 つ 活 い 上 て の	得意なところ、好ましいところ		苦手なところ、改善したいところ		
	<ul style="list-style-type: none"> 細かい作業が得意で、模型を作ることが得意である。 スポーツに関するニュースに詳しい。 学年相応の計算や漢字、英単語はできている。 本を読むことが好きである。 		<ul style="list-style-type: none"> 自分の体調よりも、したいことの方が優先し、つい、制限を越えて活動してしまうことがある。 校内での荷物の運搬等、他者に頼むことが出来ず、一人で運搬することがある。 入院していた時期があるため、学習していない単元がある。特に、数学と英語が苦手である。 		

〈教科等について〉

各教科等における配慮事項等	<ul style="list-style-type: none"> 服薬によって出血すると止まりにくいため、打撲やけがのないように活動させるが、制限しすぎることがないようにする。 自覚症状が少ないため、制限を越えた運動をしている場合には教師が声をかけをする。 自分の良さを認めたり、他者に支援を依頼したりできるようにする。 体調が悪かったり、入院していたりしたことから生活の経験不足や学習の空白があることを意識して指導する。
---------------	---

教科等	目標	主な指導内容・配慮事項等	評価	気付き等
教育課程 学びの場				
自立活動	<p>【年間目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己の病状を理解し、体調管理を行う。 不安な気持ちを他者に伝えたり、必要に応じて他者に支援依頼をしたりする。 <p>【短期目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己の病状を自覚し、決められた活動や食事の量を守ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 自己の病状（どのような病気が、自分はどういう状態か、気をつけなければいけないことは何か等）について知っていることを書かせることで、本人の自己理解の程度を把握する。 病状や生活上の配慮点等に関する資料を提示し、自身の病状に対する知識を深めさせる。 病状について本人にどのように伝えてあり、どこまで伝えてよいか保護者に確認をとっておく。 保健体育の健康管理や栄養等に関して指導する教科担任とも情報を共有し、効果的に学ぶことができるようにする。 毎日、体調や気を付けなければいけないことを自分で記録ノートに書き、体調の変化に気を付けるようにする。また、自由欄を設け、本人の不安な気持ちや考えていることなどが書けるようにしておく。 	○	<ul style="list-style-type: none"> 自分の病状や気を付けること等の理解はできているが、友達と一緒に活動しているときに、他の友達と同じように活動してしまうことがあった。体調を記録ノートに書かせることで意識を高める。 記録ノートの自由欄に、「他の友達と同じように活動できないときに友達からどのように見られるのか」「高校に進学できるのか」という不安を書いていることがあった。少しずつ、不安な気持ちを担任に伝えることができるようになってきている。今後も、記録ノートを介して、担任との交流を深め、不安な気持ちを解消できるようにしていきたい。また、交流学級の担任ともさらに連携を図り、交流学級の友達へも支援の依頼ができるようにしていきたい。
数学 中学3年 特別支援学級	<ul style="list-style-type: none"> 当該学年に同じ。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科担任が指導する。 入院による未学習の内容を把握する。関連する内容の授業の前に、未学習の内容を学習してから、当該学年の内容が理解できるようにする。 	◎	<ul style="list-style-type: none"> 未学習の内容を学習した後、当該学年の内容を学習することで、スムーズに理解することができた。後期も、未学習の内容と関連する内容があるため、引き続き指導したい。
外国語 中学3年 特別支援学級	<ul style="list-style-type: none"> 当該学年に同じ。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科担任が指導する。 入院による未学習の内容を把握する。関連する内容の授業の前に、未学習の内容を学習してから、当該学年の内容が理解できるようにする。 	◎	<ul style="list-style-type: none"> 未学習の内容を学習した後、当該学年の内容を学習することで、スムーズに理解することができた。 学習意欲が高く、習得状況も良好で、ほぼ未学習の内容を履修できたが、学習内容の定着のために後期も個別指導を行う。
保健体育 中学3年 交流学級	<ul style="list-style-type: none"> 当該学年に同じ。 	<ul style="list-style-type: none"> 内容に関する一部の事項を取り扱わない。 体育分野では、100メートル走など、運動量の多い活動を行う場合は、タイムを計る等の活動を準備する。 体育祭前など、長時間に渡り外で学習する際には、適宜、休憩を取りながら参加する。 保健分野では、健康な生活と疾病の予防等の内容を学習する際は、個人情報に配慮しながら、自立活動との関連を考え、自己の生活管理に対する意識が高まるよう指導する。 	◎	<ul style="list-style-type: none"> 体育祭前に100メートル走を繰り返し行うことがあったが、ゴールテープやタイムを計る役割を担当し、友達を励ましながら参加していた。後期は、球技や持久走等、運動量が多い学習が多いため、参加する活動量を決め、少しでも他の生徒と同じように学習できるようにする。 保健分野の学習プリントの感想欄に、自己の健康に関することや健康の維持管理について前向きな感想が書かれており、意識を高めることができた。

図3 個別の指導計画作成例（長崎県教育委員会（2017）より抜粋）

ることが学校教育法施行規則第138条及び140条に示されている。特別支援学級に在籍する、または通常の学級に在籍して通級による指導を受ける当該児童生徒についても、支援者間連携で得た情報を生かして自立活動等の指導を展開して行くことが重要である。

4. おわりに

近年、通級による指導を受けていない通常の学級在籍の当該児童生徒に対しても、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成・活用し、個の実態に応じた指導や支援を行うようになってきている。健康管理の必要な子供の中には、先述したアレルギー疾患のような、場合によっては即生命にかかわる事態に陥る可能性のある子供も在籍している。特別支援学校や小・中学校等の特別支援学級に在籍する子供だけではなく、通常の学級に在籍している健康管理が必要な子供についても、支援者間連携で指導・支援に必要な情報を個別の教育支援計画や個別の指導計画及び支援会議等の開催を通して共有し、事故のない安全・安心な学校生活を送り、学習上や生活上の困難を改善・克服し、個の実態に応じた適切な教育が受けられるようにしていくことが今後の課題といえる。

文献

国立特殊教育総合研究所 (2006)「個別の支援計画」の策定に関する実際研究 (平成16年度～平成17年度プロジェクト研究 (http://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/project<2023.1.5>))

公益財団法人日本学校保健会 (2019) 学校のアレルギー疾患に対する取り組みガイドライン<令和元年度改訂>.

三村秀雄 (2011)「個別の教育支援計画」の活用. 肢体不自由教育, 199, 2-3.

文部科学省 (2017a) 小学校学習指導要領.

文部科学省 (2017b) 中学校学習指導要領.

文部科学省 (2017c) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省 (2021) 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. ジアース教育新社.

長崎県教育委員会 (2017)「個別の教育支援計画」の作成Q&A～特別支援学級に在籍する児童生徒のために～.

([https://www.edu-c.news.ed.jp/web_contents/box/sienbox/H28/kobetsushien_toku/個別の教育支援計画Q&A\(特別支援学級\).pdf<2023.1.5>](https://www.edu-c.news.ed.jp/web_contents/box/sienbox/H28/kobetsushien_toku/個別の教育支援計画Q&A(特別支援学級).pdf<2023.1.5>))

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)

矢口明 (2011)「個別の教育支援計画」作成の意義とその活用. 肢体不自由教育, 199, 10-14.

本稿は、2020～2022年度科学研究費 (基盤研究B)「健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの教育的支援に関する地域連携モデルの構築」(責任者: 大庭重治)の一環として、令和4年度JSPS科研費JP20H01706の助成を受けて執筆した。

資料

肢体不自由のある生徒の自己理解支援におけるデジタル実習日誌の活用について —デュアル実習の振り返りでの自己の課題に関する記述に着目して—

佐伯 忍*・笠原 芳隆**

本稿では、就労を希望している肢体不自由特別支援学校高等部生徒2名を対象に、デュアル実習で使用している実習日誌のデジタル化による自己の課題に関する記述量や記述内容の変化から自己理解の深化と自己理解支援におけるデジタル実習日誌の活用について検討することを目的とした。

その結果、紙媒体に比べ、デジタル媒体では2名ともに実習日誌の「ふり返り」の文字数及び項目数が約1.3倍増加した。また、Aは手の震えに関する「症状の理解・対処」、Bは手先の器用さに関する「作業遂行」に関する記述がともに2倍増加し、Bは「コミュニケーション」に関して評価的内容だけでなく、分析的内容が含まれていた。結果から、ICT機器を活用することで自己への意識を深め、自己理解の深化につなげることができた。振り返りにおける自己理解は重要な課題であり、一人一台端末の機能を生かした活用方法やキャリア・パスポートに位置付けた効果的な活用が今後の課題である。

キー・ワード：自己理解支援、振り返り、デュアルシステム、一人一台端末、キャリア・パスポート

I 問題と目的

肢体不自由特別支援学校高等部卒業後の就職者の割合は4.8%（文部科学省，2022）であり、他の障害種と比べてもかなり低い状況にある。その背景に障害の重度・重複化、多様化があり、特に重度・重複化が著しく、就労分野における社会参加の割合は低いとされている（加藤，2016）。一般就労に向けた肢体不自由特別支援学校の課題として生活経験不足が挙げられている（池田・濱田，2019）。経験不足により将来にイメージがもちにくく、職場体験等により視野を広げることが大切としている（斎藤・斎須・三橋・田中・奥住，2020）。平成31年告示の特別支援学校高等部学習指導要領においても就業体験活動の機会拡充が明記され、ドイツを発祥とする企業での実習と学校での学習を並行して行うデュアルシステムが職業教育の一環として特別支援学校でも広がりつつある。

脇田・藤井・河合・池永・富永（2015）は、基礎的・汎用的能力の肢体不自由単一障害の児童生徒の課題として「自己他者理解力」「コミュニケーション能力」「社会体験を生かした実践力」が挙げられ、その要因を肢体不自由単一障害の児童生徒数の少なさによる集団学習の困難さとしている。加藤（2016）は、その中で特に自己理解を育む指導は、社会参加の可能性を広げる多様な働き方を選ぶための基礎部分として必須としている。

国立特別支援教育総合研究所のキャリアプランニング・マトリックス（試案）観点解説改訂版（国立特別支援教育総合研究所，2010）の人間関係形成能力の自己理解・他者理解における高等部段階の指導として、達成感や成就感がもてるような体験の積み重ねが肯定的な自己理解につながるとし、産業現場等における実習等の活用を挙げている。末吉・柘植（2021）は、自

閉スペクトラム症学生に対する就業体験を通じた支援では、支援者とともに経験に対する振り返りを実施することが自己理解の深化や本人の適性に応じた進路選択のために重要であるとしている。渡辺・杉山・亀山（2006）は、日誌等で自らの満足感や充足感・有用感などの観点を基に振り返り、教師らと共有することで肯定的な自己理解が図られ、深められるとしている。また、日誌等は目標設定や自己評価を進めるためのガイド・ツールとして主体的な進路選択につながるとしている。

しかし、これまで多くの学校で用いられてきた紙媒体の日誌等では肢体不自由のある生徒にとって上肢の障害から書字に負担がかかり、十分な振り返りができないこともある。また、感覚や認知の困難さから文字の位置や形の捉えにくさ、物事を統合する力や部分と部分の関係をつかむ弱さによる文章構成に課題が見られる場合もあり、身体面だけでなく認知面の困難さも伴う（国立特別支援教育総合研究所，2012）。

GIGAスクール構想によりタブレット端末が急速に普及した。文部科学省（2020）は、特別支援教育におけるICTの活用の視点として、学習効果の向上や情報活用能力の育成と合わせて、障害による学習上または生活上の困難さの改善・克服を挙げている。身体障害による学習上の困難さ、知的障害や発達障害による学びにくさやコミュニケーションの困難さに対してICT機器の活用が有効としている。

障害のある生徒のキャリア発達を促すために、生徒の内面変化を捉えることが重要であるとしている（堀田・伊藤・八田，2014）。そこで、タブレット端末を活用し、実習日誌を紙媒体からデジタル媒体に変更することで入力負担軽減を図り、内面や思考の深化につながり、自己に意識を向けた振り返りがしやすくなるのではないかと考えた。

以上のことから、本研究ではデュアルシステム型校外実習（以下、デュアル実習）の実習日誌をデジタル化し、タブレット端末で入力できるようにした。紙媒体とデジタル媒体の実

* 刈谷市立刈谷特別支援学校

** 上越教育大学

習日誌の自己の課題に関する記述量や記述内容を比較することで、実習日誌のデジタル化による自己理解の深化を明らかにし、自己理解を促進するツールとしてのデジタル実習日誌の活用について検討することを目的とした。なお、本研究ではタブレット端末を利用したデジタル媒体の実習日誌を「デジタル実習日誌」とする。また、本研究は、筆頭著者の所属校校長及び対象生徒の保護者の承諾を得て実施した。

II 方法

1 対象生徒

卒業後に就労を希望している肢体不自由特別支援学校高等部の各教科等を中心とした知的代替の教育課程を履修している2年生の生徒A、Bの2名である。

(1) 生徒Aの実態

主障害は脳出血後遺症であり、中学校在籍時に発症した。日常生活動作はほぼ自力で行うことができるが、左手に原因不明な不随意運動が現れることがあり、食事が盛られたトレーなどを運ぶ際は支援が必要となる。個別的教育支援計画の本人及び保護者の願いにも、手の震えによって自分では難しいことについて、自分でできる方法で取り組みたいと記載されている。発症前の中学校では通常学級に在籍し、半年ほどの入院生活を経て、高等部から特別支援学校に入学してきた。理解力などの知的機能に問題はないが、後遺症により注意力や記憶力にやや影

響が見られる。しかし、自身の病気や障害については理解しており、卒業後は障害者雇用での就職を希望している。

書字に関しては右利きであることから左手に震えが出て書くこと自体は問題ないが、手の震えにより紙を押さえることができないため、症状が治まるまで書くことを中断することもある。タブレット端末での文字入力は症状が現れても入力への影響が少ないため、比較的スムーズに行うことができる。

(2) 生徒Bの実態

主障害は脳性まひであり、長い距離の移動は杖や車椅子を使用しているが、移動以外の日常生活動作はほとんど問題ない。ただ、手に軽度のまひがあることから衣類の着脱などは補助を必要とすることもある。B自身も指先を使う細かい作業に対して苦手意識をもっており、自己評価の高さからできないことを受け入れられずに落ち込んでしまうことがある。

また、軽度の知的障害を伴っているが、日常会話などの生活レベルでのコミュニケーションは問題ない。しかし、移動の困難さなどから行動範囲が限られており、新しい環境では声が小さかったり、相手の顔を見ることができなかったりと慣れるのに多少時間がかかり、自信のなが見られる。

書字に関しては手先に軽度のまひがあり、書字自体に問題はないが、筆記具を準備したり、紙を押さえて字を消したりなどの動作に時間がかかる。また、B自身はパソコンでの文章入力などに対して自信をもっている。

月 日() 実習日誌

内容	
目標	

評価項目	自己評価				他者評価
	できた	課題あり	できない	なし	
挨拶、返事、報告	○	△	×	■	
整理整頓	○	△	×	■	
安全	○	△	×	■	
質問、依頼	○	△	×	■	
礼儀、言葉遣い	○	△	×	■	
集中、丁寧さ	○	△	×	■	
作業効率	○	△	×	■	

ふり返り

a 紙媒体

月 日 曜日 氏名()

目標	
実習内容	
自己評価	3:よくできた 1:できた 0:課題あり
挨拶、返事をしっかりとすることができたか。	
身だしなみはきちんと整っていたか。	
集中して仕事に取り組むことができたか。	
分からないことはすぐに自分から質問するなどして解決することができたか。	
見落としがないか確認しながら仕事をすることができたか。	
作業がしやすいように整理整頓を心がけることができたか。	
自分ができることは進んで取り組むことができたか。	
ふり返り	
次回の課題	

b デジタル媒体

図1 実習日誌

表1 全体及び媒体別の実習日誌の「ふり返り」の記述内容のカテゴリー

カテゴリー	全体 (n=50)		媒体			
			紙 (n=19)	デジタル (n=31)		
コミュニケーション	21	(42.0%)	7	(36.8%)	14	(45.2%)
作業遂行	16	(32.0%)	5	(26.3%)	11	(35.5%)
症状の理解・対処	7	(14.0%)	2	(10.5%)	5	(16.1%)
安全行動	5	(10.0%)	4	(21.1%)	1	(3.2%)
健康管理	1	(2.0%)	1	(5.3%)	0	(0.0%)

2 実習日誌の概要

デュアル実習開始当初に使用していた紙媒体の実習日誌は、A 4サイズ1枚に「内容」「目標」「評価項目」「ふり返り」の4項目で構成されている(図1-a)。デジタル媒体の実習日誌でも基本的な項目は紙媒体と大きく変わりはないが、「評価項目」の見直しや紙媒体で「ふり返り」に記入していた「次回の課題」を新たに設けるなど一部変更した(図1-b)。また、デジタル媒体のデータは普段授業で使い慣れているExcelで作成し、教員用パソコンと生徒用のタブレット端末にインストールされているTeamsで共有できるようにした。

3 手続き

(1) デュアル実習の概要

デュアル実習は、20XX年5月から20XX+1年2月までの期間、週1回半日、学校近隣の事業所でパチンコ台の分解・解体作業を行った。なお、実習日誌の記入・入力は自宅で行い、翌日にその内容の確認を担当教員が行い、必要に応じて助言や励ましの言葉をコメントとして記入・入力した。

(2) 分析対象

デュアル実習の実施期間内の20XX年5月から9月までの実習日誌(紙媒体・デジタル媒体)の「ふり返り」の記述文を分析対象とした。紙媒体は20XX年5月から6月までに使用した4回分、デジタル媒体は20XX年6月から9月までに使用した6回分(Aは欠席等から4回分)とした。

(3) 分析方法

実習日誌の「ふり返り」の記述文の1文を一項目とし、内容が2文にわたる場合は2文を一項目とした。各項目をアフターコーディングし、就労に向けた自己の課題の観点から就労支援のための訓練生用のチェックリスト(2009, 障害者職業総合センター)を参考にコード化した。コード化したものを媒体別に分類し、記述量と記述内容について評価的内容(概要)と分析的内容(概要)を視点として紙媒体とデジタル媒体で比較した。

III 結果

1 「ふり返り」の記述文の文字数の変化

A, Bの「ふり返り」の記述文の平均文字数は、紙媒体でAは96.3文字, Bは128.3文字, デジタル媒体で, Aは123.0文字, Bは168.7文字であった。平均文字数は、紙媒体と比べてAは1.28倍, Bは1.31倍増加しており, A, Bともにデジタル媒体では約30%の文字数が増加した。

2 「ふり返り」の自己の課題に関する記述内容の変化

「ふり返り」の記述文の総項目数は, Aは21項目, Bは34項目であった。紙媒体には「次回は安全にスムーズにやることをがんばります。」など次回の課題に関する記述がいくつか見られ, デジタル媒体では「次回の課題」に記入されていることから分析対象から除外した。その結果, Aは20項目, Bは30項目を分析対象とした。

全体及び媒体別の各カテゴリーの項目数は表1のとおりである。全体ではA, B合わせて50項目あり, 紙媒体は19項目, デジタル媒体は31項目であった。A, B合わせた実習の回数は紙媒体では8回, デジタル媒体では10回であり, 実習1回あたりの項目数は, 紙媒体2.4項目, デジタル媒体3.1項目と1.3倍増加した。文字数もデジタル媒体で約1.3倍増加したことから, 1項目あたりの文字数の変化は見られなかった。

記述内容全体で最も多かったものが「コミュニケーション」で21項目(42.0%), 次いで「作業遂行」の16項目(32.0%)であった。媒体別では, 紙媒体, デジタル媒体ともに最も多かったのが「コミュニケーション」であり, 次いで「作業遂行」であった。3番目は紙媒体では「安全行動」であったのが, デジタル媒体では「症状の理解・対処」であった。

(1) 生徒Aの自己の課題に関する記述内容の変化

Aの「ふり返り」の記述内容については表2のとおりである。項目数の比較では, 紙媒体9項目, デジタル媒体11項目であり, 実習1回あたり紙媒体2.3項目, デジタル媒体2.75項目と1.2倍増加した。

記述内容の比較では, 紙媒体で手の震えに関する「症状の理解・対処」は2項目(22.2%)であり, 「作業遂行」3項目(33.3%), 「コミュニケーション」2項目(22.2%), 「安全行動」「健康管理」1項目(11.1%)と他の項目と大差はなく特定の記述内容に偏ることはなかったが, デジタル媒体では「症状の理解・対処」が5項目(45.5%)と記述全体の半分近くを占め, 全体に占める割合も紙媒体22.2%からデジタル媒体45.5%と約2倍に増加した。他の「作業遂行」は3項目(27.3%), 「コミュニケーション」は2項目(18.2%)であり, 紙媒体と比べて記述全体に占める割合は低下した。Aは手の震えはあるが, 初めての作業でも比較的問題なく行うことができ, 初対面の人でも臆せず話すことができることから「作業遂行」や「コミュニケーション」に関しては課題として感じておらず, 記述が減ったことが推察される。

(2) 生徒Bの自己の課題に関する記述内容の変化

Bの「ふり返り」の記述内容については表3のとおりであ

表2 Aの実習日誌の「ふり返り」の記述内容

カテゴリー	記入例	紙 (n=9)	デジタル (n=11)
症状の理解・対処	<ul style="list-style-type: none"> 左手の不随意運動も作業に影響がないように抑えついたり、力を抜いたりして治まるようにしました。(デジタル) 今日の実習で左手の不随意運動が日に日に大きくなっていることに気がきました。(デジタル) 未だに力を抜いても震えて、どうしたらいいのかがよくわからないけど、二学期になって実習をするときも震えが少なく、効率よくできるようにしたいです。(デジタル) 	2 (22.2%)	5 (45.5%)
作業遂行	<ul style="list-style-type: none"> ベンチの握り方に悩んでいて力が加わらなかったのでちゃんと合う握り方を見つけて効率を上げられるようにしたいです。(紙) ねじや配線を外した後のプラスチックを光に当てて、部品の取り忘れがないかを確認できたので次回以後も続けたいです。(紙) 	3 (33.3%)	3 (27.3%)
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> あいさつは、事業所に入るときにいつも以上大きな声で出来たことが良かったです。(紙) できなかったことに対する質問は少し、質問するまでに時間がかかってしまったのでもっと早く質問できるようにしたいです。(デジタル) 	2 (22.2%)	2 (18.2%)
安全行動	<ul style="list-style-type: none"> ハサミが開いていたまま置いてしまったので安全面が△でした。(紙) 	1 (11.2%)	1 (9.0%)
健康管理	<ul style="list-style-type: none"> 事業所中は暑くて汗だくになってしまっていたので次回以降は天候によって上の服を着ていくかを考えていきたいです。(紙) 	1 (11.2%)	0 (0.0%)

※太ゴシック体は自己の課題と関連のあるカテゴリー

表3 Bの実習日誌の「ふり返り」の記述内容

カテゴリー	記入例	紙 (n=10)	デジタル (n=20)
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> 特に困ったことをなかなか自分の口から言うことができなく挨拶や返事なども緊張して小さな声などになってしまいました。(紙) 分からないことも自分から積極的に言うことが出来たので良かったです。(デジタル) 今まで忙しくないかなとかけっこう周りを見てしまってたただ時間が過ぎていだけだったけど、今回はどんどん質問をして作業効率が上がって良かったと思います。(デジタル) 分からないことを質問する時に周りを見てしまい、今質問して大丈夫かなと思ってしまい無駄な時間が流れ作業効率が悪くなってしまいました。(デジタル) 	5 (0)	12 (4)
作業遂行	<ul style="list-style-type: none"> 作業効率も前回よりスムーズにできずネジを取るのに時間がかかってしまいました。(紙) ほとんど困ることもなく自分で仕分けて自分で細かいパーツを取ったり自分で判断などが出来るようになりました。(デジタル) ネジを取るときに電動ドライバーを真っ直ぐに立てることが出来ず、思ったより上手く取ることが出来なくて悔しかったです。(デジタル) 	2 (20.0%)	8 (40.0%)
安全行動	<ul style="list-style-type: none"> メガネをかけわすれたりしてしまってちょっと安全面ではよくなかったかと思っています。(紙) 	3 (30.0%)	0 (0.0%)

※太ゴシック体は自己の課題と関連のあるカテゴリー

※下線部は分析的内容の記入例。コミュニケーションの項目数のカッコ内は分析的内容の項目数を表す。

る。項目数の比較では、紙媒体10項目、デジタル媒体20項目であり、実習1回あたり紙媒体2.5項目、デジタル媒体3.3項目と1.3倍増加した。

記述内容の比較では、紙媒体とデジタル媒体ともに最も多かったのが「コミュニケーション」であり、新しい環境に慣れるのに時間がかかることからBにとってコミュニケーションは重要な課題として捉え、媒体別の記述全体に占める割合も紙媒体5項目(50.0%)、デジタル媒体12項目(60.0%)と大きな変化は見られなかった。しかし、コミュニケーションに関して紙媒体では「質問も自分から積極的に声をかけることができたので良かったです。」など評価的内容のみであったのが、デジ

タル媒体では「今まで忙しくないかなとかけっこう周りを見てしまってたただ時間が過ぎていだけだったけど、今回はどんどん質問をして作業効率が上がって良かったと思います。」など実習時の心情や行動など状況を客観的に捉えた分析的内容が12項目中4項目含まれていた。また、手先の器用さに関する「作業遂行」は紙媒体では2項目(20.0%)であったのが、デジタル媒体では8項目(40.0%)と全体に占める割合が2倍に増加した。「安全行動」が3項目(30.0%)から0項目(0.0%)に減少し、実習に慣れるに従って安全面での指導が減ったことによる影響と考えられる。

IV 考察

1 デジタル実習日誌による自己理解支援の効果

結果から、実習日誌をデジタル化したことでA、Bともに「ふり返り」の記述量及び自己の課題に関する内容が増加した。また、Bについては課題であるコミュニケーションに関して分析的内容が増加し、記述内容の質的变化も見られた。

小沢(2009)は、自己理解の場としての文章作成について以下のように述べている。自己理解は自分と照らし合わせ、自分を見つめるという思考の作業を必要とし、文章を書くことで自分の感情、思考を文字に乗せて表現することにより自分との照らし合わせや自分を見つめることが行いやすく、文章を書くことが自己理解につながるとしている。実習日誌を書くということは、実習時の感情や思考を対象化した自分と客観的に照らし合わせ、見つめたことを文章として表すことであり、小沢(2009)の自己理解の場としての文章作成であると言える。しかし、書字に困難がある場合、書くことに意識が傾き、自分との照らし合わせや自分を見つめる思考の作業が十分にできない恐れがある。また、手で書くことに対して苦手意識がある場合は、書くことへの意欲低下を招き、十分な振り返りができないこともある。ICT機器を障害による困難さを支援する技術であるアシスティブ・テクノロジーとして活用することで、手書きと比べ容易に文章を作成することが可能である。ICT機器の活用は身体面の支援だけでなく、文章産出の際の心理的操縦負担を軽減し、認知的努力の減少に等しいとしている(細谷, 2003)。Dunn and Miller(2016)もテクノロジーを利用することで目と手の協調運動の問題を軽減し、文章表現の動機づけや意欲の喚起につながることを指摘している。

本研究では、時間的経過の影響については検討していないが、山田(2004)は自己形成について時間軸の拡張に加え、経験を重要な要素としている。自己形成は自己内対話による意味づけが位置づけられることによって達するとし、現在という瞬間にその都度自己内対話によって書き換えられるとしている。つまり、経験に対する自己内対話がICT機器の活用により一層深まり、その結果、自己理解に影響を及ぼしたと考えられる。また、教員からのコメントなどのフィードバックについて、紙の方がデジタルと比べて参照しやすいとされており(山田・岡本・島田・木村・大久保・小島・緒方, 2016)、同じフィードバックであっても媒体の違いによる自己理解に与える影響について検討していく必要がある。

以上のことから、デジタル実習日誌の活用は、書字に対する身体的・心理的負担の軽減を図り、実習での体験を自分と照らし合わせたり、見つめたりする思考の作業の深化につながり、記述量の増加や記述内容の変化から自己理解が深まったと考えられる。

2 自己理解支援におけるデジタル実習日誌の今後の活用

実習日誌の果たす役割についてははじめに述べたとおりである。今井・前原(2022)の調査では、実習の振り返りでの生徒の行動変容を促す有効的な支援として「自己理解(職業適性や自分の特性への理解)を深めるための支援」が最も多かった。ただ一方で、振り返りでの課題として「自己理解を促進する取組」が多く挙げられており、このことから自己理解促進

の困難さがうかがえる。多くの特別支援学校では就労に向けた実習で実習日誌を活用しており、振り返りツールとして実習日誌の果たす役割は大きい。今井・前原(2022)は自己理解を促進するために生徒の実態に応じた手立てを講じ、その結果による生徒の行動変容の検証が大切としている。GIGAスクール構想により配備された一人一台端末を活用することで、一人一人の実態に応じてより柔軟な対応が可能となる。例えば、実習の様子を撮影した動画やグラフや色で表した評価などの視覚的な支援方法や、今回は授業担当者からのフィードバックによる効果は検証していないが、一人一台端末の双方向性を生かした対話的な支援方法などさまざまな方法との併用が考えられる。その効果について自己理解の観点から検証し、効果的な活用方法を探ることで自己理解を促進するツールとしてデジタル実習日誌の可能性を広げることにつながる。また、キャリア教育の充実に向けて導入されたキャリア・パスポートの活用が検討される中、GIGAスクール構想の一環としてデジタルポートフォリオとして活用する試みが見られるようになってきた。将来的には、デジタル実習日誌をキャリア・パスポートの一部として位置付けることで生徒の実態に応じたアクセシブルな自己分析ツールとしての活用も考えられる。そして、デジタルデータは蓄積することが可能であることから、蓄積したデータを基に生徒の課題の検討や指導方法の改善などキャリア教育の充実につながることを期待される。

文献

- Dunn, M. & Miller, D.(2016) Improving story writing: Integrating the story mnemonic strategy with ipad apps for art and keyboarding. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 3(1), 11-28.
- 細谷由理子(2003) ワードプロセッサによる文章産出過程の特徴－手書きとの差異に着目して－. *人文科教育研究*, 30, 33-47.
- 堀田千絵・伊藤一雄・八田武志(2014) 障害を有する児童・生徒のキャリア発達を促す教育課程及び指導法の構築－発達障害、病弱、肢体不自由、重症心身障害者に対する特別支援学校の進路指導実践から－. *人間環境学研究*, 12(2), 135-143.
- 池田早希・濱田豊彦(2019) 一般就労に向けた特別支援学校の取り組みと支援状況における調査研究. *東京学芸大学紀要総合教育科学系*, 70(1), 459-467.
- 今井彩・前原和明(2022) 特別支援学校高等部における現場実習の効果的なフィードバックの在り方－秋田県内特別支援学校への調査から－. *Journal of Inclusive Education*, 11, 56-67.
- 加藤隆芳(2016) 肢体不自由児のキャリア発達を促すための指導方法、障害特性を踏まえた就労支援方法の開発に係る実践研究. *筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要*, 52, 13-32.
- 国立特別支援教育総合研究所(2010) 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究－「キャリア発達段階・内容表(試案)の活用による実践モデルの構築を目指して－」. 国立特別支援教育総合研究所(2012) 肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究－教科学習の充実をめざして－.
- 文部科学省(2020) 特別支援教育におけるICTの活用について

- | 文部科学省2020年9月11日, <https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_18.pdf> (2022年10月11日)
- 文部科学省 (2022) 特別支援教育資料 (令和3年度) | 文部科学省2022年12月6日, <https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_tokubetu02-000026303_2.pdf> (2023年1月31日)
- 小沢一仁 (2009) 大学の授業において自己理解を目指す文章を書くこと. 東京工芸大学工学部紀要, 32(2), 9-19.
- 斎藤遼太郎・斎須依恵・三橋翔太・田中亮・奥住秀之 (2020) 肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育の指導内容と教員の意識. 茨城キリスト教大学紀要Ⅱ, 社会・自然科学, 54, 131-141.
- 末吉彩香・柘植雅義 (2021) 自閉スペクトラム症学生に対する就業体験における振り返りシートの作成と活用－学生の自己理解・自己効力の変化に着目した振り返り面談の実践－. 障害科学研究, 45(1), 269-284.
- 障害者職業総合センター (2009) 就労支援のためのチェックリスト活用のための手引き.
- 脇田耕平, 藤井梓, 河合俊典, 池永真義, 富永光昭 (2015) 肢体不自由特別支援学校における「新しい」キャリア教育の実態と課題－近畿2府4県の肢体不自由特別支援学校への質問紙調査を通して－. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門教育科学, 64(1), 177-186.
- 渡辺明広・杉山晴美・亀山修児 (2006) 主体的な進路選択－知的障害養護学校における進路学習についての授業研究. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 12, 133-1.
- 山田政寛・岡本剛・島田敬士・木村拓也・大久保文哉・小島健太郎・緒方広明 (2016) eポートフォリオは省察に有効か? ポートフォリオの媒体の違いが学習者の主観的効果に与える影響の分析. 基幹教育紀要, 2, 61-72.
- 山田剛史 (2004) 過去－現在－未来にみられる青年の自己形成と可視化によるリフレクション効果－ライフヒストリーグラフによる青年理解の試み－. 青年心理学研究, 16, 15-35.

資料

徳山ミサヲ遺品短歌の時代区分と心情の整理
 一障害の孫, 福祉行政, 自らの老いに関するミサヲの心情に焦点を当てて一

丸山昭生*・小杉敏勝**・笠原芳隆**

1 はじめに

徳山ミサヲ(図1)は、障害のある孫の誕生を契機として、障害児のための療育機関設置運動を展開した。この活動資金を得るための具体的手段として、婦人会を中心に会員一人当たり米一升、またはそれに相当する125円(当時)の寄付を募り、総額500万円の基金を集めたことは、「米一升運動」として今日まで語り継がれている。この運動は、新潟県立高田養護学校(現新潟県立高田特別支援学校)の創設に繋がったが、その道のは大変厳しいものだった。

ミサヲは歌人であったので、当時の心情を短歌(以下、歌)でよく表しているが、新潟県立高田養護学校周年記念誌からもその心情を多く読み解くことができる。

ところで、ミサヲの未発表の歌が徳山隆秀氏(ミサヲの孫、西念寺現住職)から筆者らに提供されたことを契機に、筆者らは彼女が詠んだ歌から、「障害のある孫への想いを読み解く」という試みを行い、それを当センター紀要第27巻で報告したところである。

ミサヲの詠んだ歌は膨大な数で、第27巻で示したように発表作品は約2,200首、遺品作品は約5,600首で、総計7,000首を超える(遺品作品には発表作品の一部や草稿中の作品と思われるものも含まれる)。

今回は、膨大な遺品作品の中から、本稿のテーマに関連した遺品作品の時代区分と、その時々ミサヲの心情の整理を行った。母親代わりとして障害のある孫育てに苦勞する姿、養護学校卒業後に孫の社会参加で共に悩む姿、自らの老いを孫との関わりの中で詠んだ日常の姿等約300首余を抽出した。そしてミサヲの心情の変化を類型的に整理・分類し、若干の解説を加える試みを行った。



図1 徳山ミサヲ(西念寺提供)

2 遺品作品の出典の整理

ここでは、遺品作品(図2, 3)すべてを対象に年代ごとに整理・分類を試みたので、その結果を述べる(広告の裏面等に走り書きした解読が困難なものは省いた)。遺品作品は、ミサヲ自身がまとまりごとに標題を付していたものがあったので、それを基にほぼ年代順に整理してみた(便宜上単位を「冊、綴り」とする)。

(1)「教ふる者の手記」(昭9) 1冊35首

ミサヲは新潟県長岡女子師範学校を卒業(ミサヲ19歳)後、大正6年から25年間、女教師として県内の小学校に勤務した。その時代のものと同量される歌で、歌人として読んだ早期のものである。

(2)「祖母が嘆き」(昭33.4) 1綴り24首 ミサヲ60歳 孫1歳

昭和31年8月に障害のある初孫が誕生した。孫の障害につい



図2 遺品作品の数々

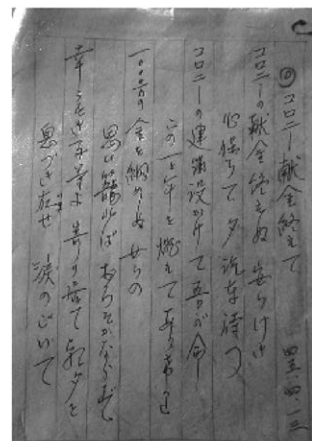


図3 「コロニー献金終えて」の直筆の歌

* 前新潟県立高田特別支援学校

** 上越教育大学

てその診断を得ようと聖路加病院に入院したが、生母が失踪しミサヲはダブルパンチを食らう。その心の嘆きを詠ったものである。

(3)「灯求めて」(昭34.3) 1綴り44首 ミサヲ61歳 孫2歳

引き続き、孫の診断を得ようと新潟大学医学部に数日の検査入院をした。そこで「先天性脳性麻痺」の診断を得て衝撃を受ける。

(4)「古歌集『旅の歌』」昭和35年ころか。1綴り165首。その中の「言語障害の孫と共に100首(新潟はまぐみ学園に入りて歌える)」(昭35) ミサヲ62歳 孫3歳

脳性麻痺の診断を得てその改善を目指し、ミサヲは母親代わりとなつてはまぐみに母子入園する。まるで世捨人のような気持ちではまぐみに籠ったのだが、そこで見る光景に心を奪われる。

(5)「夫にささぐ『手向草』」(昭38~39) 1綴り200首 ミサヲ65~66歳 孫7~8歳

夫秀雄とは大正11年4月に結婚し42年間連れ添ったが、彼は昭和39年1月に69歳で永眠した(ミサヲ66歳)。障害の孫の養育にミサヲと手を携えて取り組んでくれた人だった。ミサヲが障害児のための療育機関を作ろうと婦人会の先頭に立っていた時でもあったのだが。

(6)「秋にうたえる」(昭42.10) 1綴り44首 ミサヲ69歳 孫11歳

ミサヲは四季の移ろいをよく歌に詠んだ。秋の情景はミサヲが好きな対象だが、そこに障害の孫が重なる。

(7)「コロニー献金終えて」(昭45.4) 1綴り4首 ミサヲ72歳 孫13歳

「米一升運動」を終えて、昭和43年(1968)5月に新潟県立高田養護学校の創設を迎えたミサヲだが、社会福祉事業にも深い関心を寄せた。障害者の福祉向上のために「コロニーにいがた白岩の里」建設に関わったことを示す歌がある。

(8)「宿業」(昭45.5) 1綴り18首 ミサヲ72歳 孫13歳

障害の孫の誕生は「宿業である」と、心の底にずっと捉え続けていたミサヲ。その心の痛みは、孫が大きくなっても時々頭を過る。

(9)「コロニー起工式にゆく途」(昭45.6) 1綴り18首 ミサヲ72歳 孫13歳

コロニーの起工式に向かう途中、自然の情景の中に幸せ薄き子らを想いながらも、彼らの将来の道に灯も見える。

(10)「北海道の旅」(昭46) 1綴り150首 ミサヲ73歳 孫15歳

宗教関係や歌人関係の人たちと、ミサヲはよく旅をしている。その旅先で障害のある孫のことがふと頭を過る。

(11)「コロニー開所式に臨みて」(昭46.8) 1綴り8首 ミサヲ73歳 孫14歳

ミサヲはコロニーの建設委員として関わっていたようだ。障害のある孫は、将来ここに托さなければならぬのかと考えたりもした。

(12)「旅の歌(2)」(昭46.6) 1綴り129首 ミサヲ73歳 孫14歳

旅の歌の(1)は不明、(3)にはテーマに関係する歌は無

い。なお、「旅の歌(2)」には、「コロニー見学：養護学校PTA」を含む。

コロニー開所後の10月、高田養護学校PTAは「コロニー見学」を行っている。ついでに弥彦詣でをするのだが、同行する親たちの表情が詠まれている。

(13)「雑詠(1)」(昭46)「雑詠(3)」(昭49) 2冊67首 ミサヲ73~76歳 孫15~18歳

便箋に書かれたものがそれぞれ1冊にまとめられている。「雑詠(2)」にはテーマに関する歌は無い。孫の思春期の心の乱れを読んだり、養護学校中学部卒業後の就労での混乱を詠んだりした歌が多い。

(14)「暁の鐘」(昭52~58) 7冊496首 ミサヲ79~85歳 孫21~27歳

原稿用紙に書かれたものが7冊にまとめられている。ミサヲ自身の高齢化を憂いつつも障害の孫の将来が気になる歌が多い。

(15)「孫」(昭53.5・昭56.2) 1綴り15首 ミサヲ80, 83歳 孫21, 24歳

時々、障害を背負った孫のことが気になる。「孫」を標題にした作品群である。

(16)「旅の歌日記」(昭53~平元) 1綴り280首 ミサヲ79~91歳 孫22~32歳

前述したように、ミサヲは色々な仲間と多くの旅をしている。旅先は、駿河伊豆、富士、寧来(なら)、みちのく、筑紫、伊勢志摩、京、四国、大阪、小豆島、アメリカ西海岸と多方面に亘った。旅仲間は、退職女教員会、婦人会、歌人会、謡曲の会、宗教関係等である。そしてその旅先でも孫の影が過る。

(17)「山陰山陽の旅日記」(昭55ころか) 1綴り750首 ミサヲ82歳 孫24歳

上記で述べた旅の様子を詠ったもの。作品数が特段に多い。

(18)「永き別れ」(昭56.2) 1綴り18首 ミサヲ83歳 孫24歳

母親代わりのミサヲは、自身の死後の孫を案じていた。

(19)「初秋の譜」(昭56.8) 1綴り13首 ミサヲ83歳 孫24歳

「秋にうたえる」(6)に相当する歌である。

(20)「詠草『病床記(二)(三)』」(平元~6) 2綴り136首 ミサヲ91~96歳 孫33~38歳

ミサヲは老いても同人誌「北潮」への投稿は続けた。病床にあっても作歌の意欲は衰えなかったようだ。その草稿中のものだが、投稿につながった歌もある。病床記(一)にはテーマに該当する歌は無い。

(21)「来し方(一)(二)」(平7) 1冊612首 ミサヲ97歳 孫39歳

雑記・歌川衣子(ミサヲの歌人としての号)でノート一冊にまとめられたものである。人生の最期を感じながら、障害の孫や、自身が手掛けた上越婦人会館、高田養護学校に気持を馳せる。

(22)「^{おもひ}老いの情(歌の1節から著者命名)」から(平8~9) 1冊1,029首(ミサヲ98~99, 孫40~41)

悪態をつくことも多い孫だが、彼の作る卵焼きやお粥一椀に命を繋ぐことに感謝する。白寿となり、やがて百歳を迎えた。

年を重ねることは侘しいが、ただ「佛のはからい」でつつがなく生き延びていることを喜ぶ歌などが多い。

(23) その他 約1,200首

分類の対象として上記以外の作品にも当たったが、本稿のテーマと関係する歌が発見されなかったもの全てをその他とした。

3 時代区分とミサヲの心情に焦点を当てた整理・分類

上記のとおり、遺品作品約5,600首の出典の整理を経て、本稿テーマの視点から約300首を抽出し分類することを試みた。抽出作品は、障害のある孫を詠んだ歌が中心だが、障害と直接関係ない女教師時代に教え子を詠んだ歌、障害者福祉事業に関する歌、また孫の社会参加の難しさを自身の老いと重ねながら読んだ歌などである。

抽出作品は筆者らが相談の上、ミサヲの人生を大きく時代区分した後、その下位区分として位置付け、その時々々のミサヲの心情をもっとも如実に表現しているキーワード（○印）で整理・分類した。

以下、時代区分と下位区分名を示し、その代表歌を例示して若干の解説を加える。

(1) 教職時代（大正6（1917）年、ミサヲ19歳～）

○ 教え子は愛しい：か弱き教え子たち（「教ふる者の手記」から2首抽出）

「ひもじきに共に縄飛ぶ子を見つゝ、何か悲しく涙こぼるゝ（欠食）」「いと冷えし手かなと吾手持ち添えて 温ためやればこの日やさしき」

遺品作品「教ふる者の手記」（昭和9年）には、ひもじさや寒さに耐える子どもへの、教師としての愛情がにじんでいる。ミサヲは新潟県長岡女子師範学校を卒業（ミサヲ19歳）後、大正6年から25年間、女教師として県内の小学校に勤務した。その時代のもので推量される歌で、歌人として読んだ早期のものである。直接孫に関係する歌ではないが弱者への想いが感じられるので抽出した。

なお、歌集「来し方」昭和50年（図4）の「香かなる思出」には、女教師時代に教え子に寄せる想いを詠んだ歌が十数首載

せられているが、ここでは省略する。

ミサヲは家庭の事情で家督（寺）を継ぎ、大正11年4月に他寺の二男（秀雄）を婿養子に迎えて結婚するが、その後本堂の焼失により、その再建等の理由で昭和17年教職を辞している。そして、戦時下で二男が海軍兵学校後任官する中、無料の季節託児所を開設した。この託児所はその後通年の保育園となった。ミサヲは上記の社会貢献活動のほか、その後婦人会、退職女教員会、歌人会、謡曲の会、障害者福祉の活動等にも携わっていくことになる。

(2) 障害のある孫の誕生で心揺れる時代（昭和31（1956）年、ミサヲ58歳～）

○ 嘆き：障害のある孫の誕生（「祖母が嘆き」から18首抽出）

昭和31年8月27日、ミサヲとその家族に突然の不幸が訪れた。初孫の秀顕（長男文秀の第1子）が難産によって障害児（後に先天性脳性麻痺と診断）として誕生したのだ。ミサヲは孫を抱きながら、夫に口説くことしきりだったという。前稿でも触れたが、夫は「泣くな嘆くな。どうにもならぬわれわれの宿業なのだ。業を果たしつづ前進するのだ。涙をぬぐってこの子の前途を拓いてやろう」とミサヲを力強く励まし、彼女は夫の言葉に幾度も涙をぬぐったという。

その孫の様子を詠んだ歌である。

「わが祖母と知るや知らずや圓眼（つぶらめ）に 孫（こ）は見つめたりいぶかしみつつ」

孫の障害の診断や治療にと聖路加病院を訪れるのだが、そこで更なる不幸が襲う。生母が失踪したのだ。この件に関するミサヲの心情を吐露する歌も数首ある。

「母なき子となりけるか秀顕は 何たる星の下に生（あ）れにし」「妻去りて独りとなりし文秀の 癒ゆることなきいたで悲しも」「その母はその子と夫（つま） この家（や）再び踏まじと断ず」

そしてミサヲは、母親のいない障害の孫をわが手で育てることを決断する。

「その母は子をおき去りぬ親のなき 孫を育つと祖母吾が辛き」

なお、その後文秀は栄子と再婚することになる。

○ 灯はないか：障害の病原をさぐる（「灯求めて」32首抽出）

障害の病原をさぐるため病院巡りをするが、診断に身を曝す孫の姿は哀れだ。しかも、灯はなかなか見えない。

「運搬車に乗せられしまゝ幼きは 放射線科に脳を曝さる」
「麻酔薬嗅ぎ死人のごときその脊なの 髓の中より水を吸はるゝ」「精神科、耳鼻科、脳外科、整形と 経巡り歩き病原さぐる」「病原は遂につかめずそのまゝの 不憫さ抱き宿に帰りぬ」

ミサヲの言う病原はなかなか掴めなかったのだが、その後、新潟大学医学部の病院でついに診断が下る。その時のミサヲの心情は、歌集「来し方」によれば「先天性脳性麻痺の診断は鉄槌のごと脳天を打つ」ということになり、灯は遠のくのである。

○ 籠る：リハビリのため「はまぐみ母子入園」（「はまぐみ学園に入りて歌える100首」から95首抽出）



図4 歌集「来し方」

孫の障害に診断は下されたが、母なき子をどのように育てればいいのか。ミサヲが決断したのははまぐみ母子入園であった。「世捨て人にも似た気持ちで訓練の為に籠り、さみしい歌を詠み続けた」（歌集「来し方」とある。

この母子入園はミサヲにはとても強烈な体験だったようで、歌の数も多い。歌集「来し方」には「はまぐみ日記」として50首収録されているが、遺品作品にも約100首が発見された。

そこでの子どもは、知的障害、言語障害、肢体不自由（ミサヲはこれを三重苦という）など様々な様相を示していた。また、付き添いの母親たちの様子をも詠んだ。

「見かえせばいたく冴えたるまなざしす 痛ましきかも両杖に佇ち」
「足萎えの子は子をかばひいたはりて 足ひきずりて寮に寝にゆく」
「此の朝は皆一様に着替えて おのおもの杖によりたる（裏の松原にて運動会）」

はまぐみでの親たちの振る舞いは、ミサヲの心情とも重なる。

「その母は足たじ垂るゝ子を負ひて 洗面所の陰に涙のごえり」
「力つき弱り果てしも吾子故 涙のごいて叱咤す母は」
「ギブス痛しと油汗かきて泣く子故 カッカ（母親）も共に業病と泣く」
「舌の先いとけなければわが指に ひきて右左に曲げて見るかも」

(3) 「米一升運動」の時代（昭和37(1962)年～）＜ミサヲ64歳～、孫6歳～＞

○ 一粒の麦、捨身の願い

リハビリ等、血のにじむような苦行の結果、障害の孫は徐々に歩き出し片言も話すようになった。そして学齢に達するが、就学には大きな壁が立ちだした。それは障害児の「就学猶予」である。ミサヲは「これは体裁のよい就学拒否である」と考えた。

ミサヲは婦人会の役員をしていたが、その組織である上越婦人協議会の組織を土台にして、孫を含めこれらの不幸な子どもたちの療育機関を作ろうと考えた。それが、昭和37年に創設された上越心身障害児療育機関設置期成同盟会である。昭和38年に当時の就学猶予児を調査したところ、上越地区には511人いることが確認された。

この目的を達成するためになされた一連の活動は「米一升運動」であり、長く語り継がれているのでここでは省略する（センター紀要第27巻参照）。なお高田養護学校は昭和43年5月1日に開校した。

ところで、遺品作品ではこの時代のものはほとんど発見されなかった。高田養護学校の「周年記念誌」や自費出版の歌集「来し方（捨身の願い）」に、すでにミサヲの心情がよく詠み込まれ公表されているからであろうか。

「一粒の麦たらんとて或る一夜 捨身の願い固めけるかも」
（「周年記念誌」「来し方」）

この時代のミサヲの心情は、正に自らが「一粒の麦」となり「捨身の願い」で療育機関の創設に打ち込んだのであった。

付け足したが、ミサヲはこの運動を始める前には上越婦人会館の建設運動に携わった（昭和36年に設立）。また、昭和39年1月に最愛の伴侶（秀雄）を亡くしている。彼女を取り巻くこの厳しい環境の中で、身を粉にして「米一升運動」に邁進したミサヲであった。

(4) 大願成就、孫の養護学校時代（昭和43(1968)年～）＜ミサヲ70歳～、孫11歳～＞

○ 喜びの極み

高田養護学校の創設は、ミサヲの人生で最大の喜び（大願成就）であった。遺品作品ではこの喜びの歌は発見されなかったが、「周年記念誌（創立五周年）」にはその心情がよく表されている。願いの成就が近づくと「暁に近しと知れば今日の日の命の血汐たぎりそむかな」と詠んだし、開校式には「殿堂はついに成りけり喜びの 極みの涙に光る柏楊」と詠んだ。そして「結願の像（記念碑）」には「燃り合えば母の毛綱は強かりき この子呂の家かくも建ちけり」とミサヲの歌が刻まれている。なお、歌集「来し方（捨身の願ひ）」にも養護学校関係の歌が9首納められている。

ここでミサヲは一息つくのであるが、この時代、過去を振り返る遺品作品が発見されている。また、障害者のためのコロニー建設に携わった歌が多く発見されている。

○ 宿業：またこの想いを引きずる（「夫にささぐ『手向草』」
2首抽出、「秋にうたえる」2首抽出、「宿業」18首抽出）

障害のある孫たちのための殿堂は建ったが、互いに手を取り合って育もうと誓った亡き夫への恋情がミサヲの心を揺さぶる。

「障害の孫（こ）を宿業と長生きて 見んと言いにしに我に残せる」
（夫にささぐ『手向草』）

「マヒの孫の悩みたかぶり彼岸花 咲く墓のべにかがまりて泣く」
（秋にうたえる）

このころ、孫の気持ちが時々荒れるようになったと遺品作品にある。歌集「来し方（宿業）」でも孫の心荒れる様子が詠み込まれているが、これも宿業なのか。ただし、昭和45年ころの作品と表示されているが、孫がまだ就学時なので、時代については再吟味も必要である。

「宿命か掟か非ず悪業か 肉親の孫に喉めめらるゝ」
（宿業）
「沸りたつ湯わかし投ぐと吾を 憎む眼ぞそら恐ろしき」
（宿業）
「ヒョウヒョウと夜風過ぐるに寒く堪え 追う孫を逃げて闇に嘆けり」
（宿業）
「落ち着けばまたよき孫なり孫が為に 春の旅出のおにぎり包む」
（宿業）
「かゝるをば業とし言はむ 死ぬと言はれ 寝ぬれば夜具の脊なをなずるも」
（宿業）
「生甲斐は業を果たすにありといふ 余り哀れの誦めと言はむ」
（宿業）

○ 孫の将来を托すか：コロニー建設に関わって（「コロニー 献金を終えて」4首抽出、「コロニー起工式にゆく途」11首抽出、「コロニー開所式に臨みて」8首抽出）

ミサヲは孫の成長を見つめながら、障害者の福祉向上のために社会福祉行政にも深い関心を寄せた。その一つが「コロニーにいがた白岩の里」の建設である。彼女はコロニー建設委員として資金集め等に関わったようだ。完成後は、「将来の孫の居場所か」という考えもふと脳裏をよぎったようである。

「コロニーの建設かけて吾が命 この一と年を燃えてあり希里」
（コロニー献金を終えて）
「1000万の金を納めぬ女らの 思ひ籠ればおろそかならず」
（コロニー献金を終えて）
「鳥二羽嘴寄せ合ひて畔に在り 梅雨にぬるゝをいたはり合ふか」
（コロニー起工式にゆく途）
「薬玉は破られにけりかゝる子ろに 幸希ふ千羽鶴かも」
（コロニー起工式にゆく途）
「数重ね

集いて究めつくしたる 大き計い欠くることなし (建設委員として) (コロニー開所式に臨みて) 「己が孫も白岩の里に托さんと 思ひ定めて静かに歩く (見学) (コロニー開所式に臨みて)

○ いささかの灯か：旅は楽しいのだが (「北海道の旅」2首抽出, 「旅の歌 (2) コロニー見学 高田養護学校PTA」7首抽出)

ミサヲは旅が多い。仲間は寺関係、女教師関係、歌人関係、婦人会関係、PTA関係と多岐にわたる。その旅の先々で多くの歌を詠んだが、孫にまつわる歌も多い。

「亡き夫も子も孫も待つ吾寺に 僅かのみやげ提げて帰るも」(北海道の旅)

高田養護学校PTAでは、昭和46年10月に「コロニー見学」を行った。この見学の旅で詠んだ歌がある。日常の苦労を一瞬忘れ旅情に浸るのがだ、その先に少しの灯がともされるのだろうか。

「もろもろの善意は強しこの子呂の 幸を希ひて館建ちけり」「神さびし彌彦山に詣でしに 桜もみじに小雨そぼ降る」「安来節もやがて流れて帰り来る バスは楽しも不幸は思はず」「ひねもすを雨ふり止まず暮れしかど いささかの灯り兆すを覚ゆ」

(5) 孫の社会参加と自立に悩む時代 (昭和49(1974)年～) <ミサヲ76歳～, 孫17歳～>

○ 嬉しき就職：作業衣をまとう孫 (「雑詠 (3)」の「秀頭卒業就職」6首抽出)

ミサヲの孫は昭和49年3月に高田養護学校中学部を卒業した。ミサヲはこの瞬間が待ち遠しかった。いよいよ障害のある孫が就労するのだ。彼の社会自立の日が来たのだ。

「詰襟の学生服をぬぎ更えて 作業衣まとふ孫となりけり」「作業衣の折目正しきを身につけて 孫は就職の初日をいそぐ」(「来し方」に酷似歌) 「同僚の人みなよくて優しきを夕餉うれしき話題とはなす」(「来し方」に酷似歌) 「特大の弁当箱の重たきを 提げて通ふ日続けと祈る」

○ 荒れる孫に心痛む：荒れたり家出したりの孫 (「雑詠 (1), (3)」11首抽出, 「孫」10首抽出, 「狂ふ孫」21首抽出, 「秀頭家出す」4首抽出)

孫の就労を喜んだミサヲであったが、彼の体調不良等の理由でその道は険しくなった。家で過ごす日も多くなり、また心が荒れる日も多くなった。そして家出さえもする。そんな孫の姿に心を痛める日々が続く。

「恥もなく十八才の青春を もて余し居て孫は荒れ狂ふ」(狂ふ孫) 「背に乗りて咽喉しめ来れば老いの身に 抗ふ力虫ほどもなし」(狂ふ孫) 「内陣の丸柱のかげに身をひそめ 孫が狂えたと避けて泣きける」(雑詠) 「腹空きているらん足も疲るらん いづこほつつきさわぎであらん」(秀頭家出す) 「路銀なしと乞食のごと警察に 救ひ求めてあはれ彼の孫は」(孫)

(6) 老いの悲哀を見つめる時代 (昭和50(1975)年代後半～) <ミサヲ80歳代～, 孫20歳代～>

○ さみし：障害の孫と暮らしながら老いる身のさみしさ (「暁の鐘」9首抽出, 「永き別れ」1首抽出, 「初秋の譜」2首抽出, 「詠草」の原稿用紙8首抽出)

何事にも常に第一線に立ち、社会奉仕的な活動の多いミサヲ

であったが、齢を重ね老いて来た。長男文秀氏によれば、「母は昭和44年11月、勲五等瑞宝章の叙勲を受けたが、これを機に一切の公職を辞する決意をしたようだ」と述べている。

遺品作品では、ミサヲ80歳ころからの老境のさみしさと孫の将来への想い、そして孫に支えられながら生きる様子を詠んだ歌が多数発見された。

「年越しのそば喰べませと湯の老いを 足し呉るゝ麻痺の孫優し」(暁の鐘) 「この孫もすでに髯さえ蓄えぬ 青春みちて眠れば愛し」(暁の鐘) 「障害の孫は傍に寝せ年纏いぬ 畢命にこの孫誰に添はんや」(永き別れ) 「かばい合ひ障害の男女歩きゆく 秋の巷にほのかなるもの」(初秋の譜) 「孤独なる吾に親しき障害孫と犬と 一と日のうちの語ろふ相手」(詠草) 「障害の孫と老い我と籠り居て 甘酒匂ふ座の人声を恋ふ」(詠草) 「障害の孫の言語の語り聞く 世間を覗く唯一の窓か」(詠草) 「或時にポツリ『さみし』と告ぐる孫も むべ青春の齢を生ける」(詠草)

○ 孫に救われみ仏の元へ：孫を心配しながらみ仏の元へ旅立つ (「来し方」(一・二) 雑記・歌川衣子, 97歳, 平成7年ノートから48首抽出)

今回の遺品作品からは、晩年の歌や短文で綴られたノートが1冊発見された。そこには、最期まで歌に執着したミサヲの心情が垣間見える。作品は、障害の孫との確執もありながら、彼に支えられて生きる日常の歌がある。また、自らの老いを見つめる寂しい歌も多い。

長男文秀氏によれば、「母は高齢になっても町の仕事は続けたし、僧侶の仕事も米寿くらいまでは続けた。90歳過ぎたころから母の身边は次第に寂しさの色が濃くなったが、それでも終生の趣味であった和歌と謡曲に心を慰め、体調のよいときには境内で草むしりをするこももあった」という。

平成10年2月9日、満百歳の誕生日には、県知事祝詞の伝達をする町長の表敬訪問を受けて大変喜んだという。その頃は、身体の自由もあまり利かず、自身の部屋で孫と過ごすことが多かったようだ。

「障害の孫が煮て呉るかゆ一椀 それにこの夜の命をつなぐ」(雑記平7.8.25夜) 「この孫に諫言なせば怒りもて『おにばば』と叫び老いを打ちくる」(雑記平8.25夜) 「『おばあちゃん掃除終わった』と呼びおこす 孫の若かき声我を勢ひさす」(雑記平9.11) 「朝風を起き出て老ひに目玉焼き 焼き崩れしをわぶる孫愛し」(雑記平9.11) 「ひげすりて撫でて見よとて顔寄する 朝のこの子もやがて四十路か」(雑記平10.27) 「独り身の男盛りのこの孫の 世過ぎはかくも寂しかりけり」(雑記平10.27) 「障害の孫をさえ吾れの一日の 語らふ友と頼りとはする」(雑記平12.3) 「パンと乳置きて出てゆくこの孫の 情ひ優しむ朝おそき床」(雑記平12.9) 「明日は又寂しき一と日と共にゐて 生きんとすべし命続けて」(雑記平8.9.14) 「百齢に近き齢に未だ生きて 何かよき事来ると待てり」(雑記平9.14)

長男文秀氏によれば、ミサヲは本堂の仏前に座して合掌する姿が目立つようになったという。このころの歌は多数あるが、以下のようなものを代表として記す。

「み佛のもとへ白寿はやがてゆく 南無阿弥陀仏ククククク」(雑記平8.11.1) 「十二月聊かの雪もゆらぎなき 珍らか

にして吾九十八」(雑記平12.31)「百歳をよくぞ生きたり命ある限りを法のみ教え享けて」(雑記平9.2.26)

遺品作品の最後と思われる歌が以下である。

「明日は二人揃ひて病みて老ゆる母 昭(子)義(子)との並揃ひ訪とふや」(雑記平4.22)

なお、西念寺報「慈光」第93号(平成13(2001)年)には、「『こいよ、こいよ』と呼んで下さるみ仏のおそばに参るきょうのうれしさ」と歌を口述し、その1か月後静かに旅だったと記されている。筆者らの心に強く残る歌だが、これが遺詠だったようだ。

4 まとめ

徳山ミサヲの遺品作品の時代区分と、その時々々のミサヲの心情の整理を行った結果気付いた点について以下にまとめた。

- ・ 遺品作品の時代考証は困難なものであったが、抽出作品はおおよその見当はできた。ただ、今後吟味すべき作品もある。
- ・ ミサヲは歌について、「私には作歌で正式に師事した先生はいない」「少女期から百人一首を暗記したり貝合わせの恋の歌をうろ覚えしたりした」と「来し方」で述べている。それを芽とし、女子師範学校時代や女教師時代も歌に触れ、更に歌人会に所属して歌の道に進進し、このような多数の歌を残したのであろう。
- ・ 今回、テーマに沿って抽出した作品からは、時代に添ったミサヲの心情の変化がある程度鮮明に浮き彫りされた。
- ・ ミサヲが弱者に寄せる心情は、女教師時代の歌からもすでに鮮明である。
- ・ 障害のある孫の誕生では「宿業」として嘆き、生母の失踪についても嘆き期間はあったが、しかし自らが母親代わりとなる決断をする。そして孫の病原をさぐりながら灯はないかと病院を巡り歩き、診断が下ると今度はそのリハビリのため、世捨て人の心情で孫と「はまぐみ」に籠る(母子入園)。そこでは、ただたださみしい歌を詠み続けた。
- ・ リハビリの結果、孫は少しずつ成長を遂げるが、学齢になっても「就学猶予」で学校にいけない。孫を含めたそんな不幸な子ども達のための療育機関を作ろうと、「米一升運動」を展開する。ミサヲは「一粒の麦」「捨身の願い」の心境で活動し、結果として高田養護学校の創設に漕ぎ着ける。しかし、遺品作品ではこの時代の歌は発見されなかった。それは高田養護学校の「周年記念誌」や自費出版の歌集「来し方」などで心情をすでに十分に公表しているからであろう。
- ・ ミサヲにとって高田養護学校の創設は「大願成就」という喜びの極みであった。この心情はやはり「周年記念誌」に詠われている。一息ついたが、この運動の最中で亡くなった夫への恋情、そしてまた「宿業」が心の奥底で騒ぐ。遺品作品では、孫の荒れるようすがこのころから詠われているが、これについての時代考証は少し検討すべきだ。
- ・ ミサヲの心は、障害者の社会福祉事業に移る。コロニー建設に関与するが、これにも「婦人会館の建設」や「高田養護学校の創設」に傾けた弱者への想いや奉仕精神が伺える。完成後は、孫を托す場所かとのミサヲの心情も詠める。

高田養護学校PTAでコロニー見学の旅をした後、親たちは屈託がない。いささかの灯が垣間見えたのだろうか。

- ・ 孫が卒業した。嬉しい就労の日が来たのだ。しかしこれはつかの間の喜びだったようだ。就労の継続がうまくゆかず、孫の心は荒れてくる。そして家出もする。その様子にミサヲの心が強く痛む。
- ・ ミサヲは老いて来た。老いのさみしさを感じながらも確執のある孫と共に暮らす。孫の存在は命を繋ぐ支えでもあり世間を覗くアンテナでもあると詠んだ。
- ・ そして、み仏の元へ旅立つ覚悟をする。ミサヲの最期の歌は、孫を心配しながらも、さみしく静かに己を見つめる心境が厳しく詠まれている。これらは、筆者も含め、読者の胸に痛く強く迫る歌に違いない。

5 おわりに

本稿のミサヲ遺品作品の時代区分と心情の整理は、一つの試みであり完結したものではない。しかし、抽出した約300首の作品からは、時代とともに揺れ動くミサヲの心情を探ることができた。

障害のある孫に焦点を当てて詠んだ歌や彼を取り巻く家族や周囲の状況の歌は、ミサヲが述べているように、全体的に嘆きや悲哀を感じさせる。しかし、障害のある孫の課題解決のために身命を賭して事に当たってきた強い信念(執念ともいべき心)の姿は、歌に良く表われている。

ミサヲは当時としては相当な長寿であった。その死の直前まで、孫を心配しながらも彼を愛しみ、同時に自らの生きる糧を得ていた。ミサヲは平成13年3月16日、川室記念病院で103歳の生涯を閉じた。孫の秀顕はその3年後、平成16年5月22日に死去した。彼は享年46歳であった。

ミサヲの死からすでに20年余となるが、その時々々の自らの心情を、これほどまでに鮮やかに歌に表現した人は身近にいない。ミサヲは「……数は多いけれど名歌も絶詠もありません。しかし人の心を打つものは吾が心であり短歌は吾が心の表現以外の何ものでもない」と信じております。……」(歌集「来し方」と述べている。そのように、ミサヲは他人の心を強烈に打つ歌人だったのではないだろうか。

ミサヲの遺品作品整理はまだまだ道半ばである。筆者らは今後もミサヲの歌の調査・研究を進めていきたいと考えている。そして、真の障害児教育や福祉行政の在り方を、ミサヲの心情を通して学んでいきたいと思う。

(注：歌の表記等は原文を尊重しました。)

参考文献

- 丸山昭生・小杉敏勝・笠原芳隆(2021) 徳山ミサヲ, 障害のある孫への想いを短歌から読み解く- 同人誌や遺品作品等の調査から-。上越教育大学特別支援教育実践センター紀要, 27, 41-46.
- 新潟県立高田養護学校(1972) 創立五周年校舎竣工記念誌. 文化印刷.
- 徳山ミサヲ(1976) 歌集「来し方」. 澤田印刷.

資料

妙高市早期療育施設「ひばり園」の取組

五味川 園子*・田中 郁子**・阿部 幸一***

I はじめに

早期療育施設ひばり園は、妙高市が設置、運営する相談支援事業所と児童発達支援事業所の機能を有する施設である。

現状に至る法的な経緯は以下のとおりである。

(1)「平成12年に、社会福祉法が成立し、第2種社会福祉事業に、後の相談支援事業につながる身体障害・知的障害・障害児相談支援事業が法制化された。」(2)「平成17年には、障害者自立支援法において、相談支援は、身体障害、知的障害、精神障害の3障害に対応する『相談支援事業』という名称で初めて使用され、サービス利用計画の作成が明記された。」(3)「平成25年4月、障害者総合支援法が施行され、その中で相談支援体系が見直された。」(4)「平成27年からサービス等利用計画の対象が拡大し、障害福祉サービス等を利用する、すべての障害がある人にサービス等利用計画の作成が義務付けられた。」

(山内・望月, 2015)

これらを受け、妙高市においては、平成27年4月にひばり園内に相談支援事業所を設置し、相談支援専門員を配置している。当相談支援事業所は、指定計画相談支援及び指定障害児相談支援を提供する特定相談支援事業所・障害児相談支援事業所である。

一方、児童発達支援は、障害者自立支援法の児童デイサービスとして行われていたが、平成24年の児童福祉法改正により、障害児通所支援の1つに位置付けられた。児童発達支援については、児童福祉法第六条の二の二の2に「この法律で、児童発達支援とは、障害児につき、児童発達支援センターその他の厚生労働省令で定める施設に通わせ、日常生活における基本的な動作の指導、知識技能の付与、集団生活への適応訓練その他厚生労働省令で定める便宜を供与することをいう。」と規定されている。ひばり園は、これら相談支援と児童発達支援の両方を有した、乳幼児を対象とする施設として重要な役割を担っている。

II 設立の経緯と沿革

- ・昭和53年6月 市民センターで新井市母子教室ひばり園開設 公民館2階と市民センター和室を会場に月1回開催
- ・昭和54年度 月2回開催
- ・昭和55年度 ひばり園保護者が実施主体となり、旧老人憩いの家で月4回開催

- ・昭和57年度 開園場所を福祉の家に変更し月8日開催
- ・昭和58年度～ 月12回開催
- ・平成4年10月～ 新井ふれあい会館に移転し月8回開催
- ・平成5年度～ 月12回開催
- ・平成8年度～ 月12回開催 実施主体は新井頸南ひばり園保護者会となる。
- ・平成11年度 障害児通園デイサービス事業の指定を受ける。
- ・平成17年4月 妙高市誕生(新井市・妙高高原町・妙高村合併)
- ・平成20年4月 妙高市組織機構改組のため、子育て支援課からこども教育課へ移管される。
- ・平成26年12月 旧第二保育園を改修後、ひばり園を移転
- ・平成27年4月 相談支援事業所を設置し、相談支援専門員を配置する。
- ・令和2年4月 専任の園長配置

III 組織と活動

1 相談支援事業所について

(1) 事業の目的

利用者が自立した日常生活または社会生活を営むことができるよう、また、利用者等の心身の状況、その置かれている環境等に応じて、適切な保健、医療、福祉、教育等のサービスが、多様な事業者から総合的かつ効率的に提供されるよう、サービス等利用計画を作成する。(妙高市早期療育施設ひばり園「特定相談支援事業」・「児童相談支援事業」重要事項説明書より)

「サービス等利用計画とは、相談支援専門員によって作成されるものであり、障害のある人が、住み慣れた地域で、その人らしく暮らすため地域の社会資源等を活用して暮らすための計画である。」(山内・望月, 2015)

サービス等利用計画(案)の例を表1に示す。

(2) 開所日時

月曜から金曜の午前9時から午後16時まで

(3) スタッフ

相談支援専門員2名(内1名は事業所管理者を兼ねる。)

相談支援専門員は、利用者が自立した日常生活や社会生活を送ることができるよう、相談支援を行っている。具体的には、サービス等利用計画(案)の作成、関係機関との連絡・調整、利用者(家族を含む)への助言などを主な役割としている。

(4) 妙高市との契約手続きの流れ

当事業所は妙高市が設置、運営しているため、市との契約手続きが必要となる。本来は、利用者が手続きを行うが、利用者は乳幼児なので保護者又は家族と以下のような流れで契約手続

* ひばり園園長
 ** ひばり園児童発達支援事業所児童発達支援管理責任者
 *** ひばり園相談支援事業所相談支援専門員

表1 サービス等利用計画(案)

参考

サービス等利用計画(案)								
利用児氏名	〇〇 〇〇 様	区分		相談支援事業所名	妙高市早期療育施設 ひばり園			
障害福祉サービス受給者証番号	妙高市	利用者負担上乗額		計画作成担当者	〇〇 〇〇			
地域相談支援受給者証番号	妙高市	計画作成日	R4. 5. 10	モニタリング期間(開始年月)	R4. 1. 1			
利用児及びその保護者の生活に対する意向(希望する生活)	・集中力が身に付くようになってもらいたい。 ・他人の話を、目を見て最後まで聞けるようになってもらいたい。							
総合的な援助の方針	集中力を高めるように、就学準備トレーニング『のびのび教室』を通してお手伝いさせていただきます。							
長期目標	他人の話を最後までよく聞いて行動できるようになります。(利用児) 本児の発達について理解を深めることができます。(保護者)							
短期目標	のびのび教室でやることや新しい友達に慣れます。(利用児) 本児の課題について知ることができます。(保護者)							
優先順位	解決すべき課題(本人のニーズ)	支援目標	達成時期	福祉サービス等		課題解決のための本人・保護者の役割	評価時期	その他留意事項
				種類・内容・量(頻度・時間)	提供事業者名(電話)			
1	指導者の指示をよく聞いて、ルールを守って行動できるようになることです。	話の聞き方や姿勢に気を付けるように、声掛け等を行います。	1年	児童発達支援 のびのび教室(月2日) 〇〇こども園(週5日)	ひばり園(72-9418) 〇〇こども園(77-〇〇〇〇)	子供さんと話をしていた だき、ひばり園でうまく できたことについてほめ ていただきます。	6か月	
2	課題に従って、鉛筆で書くことや文房具の使い方が円滑に出来るようになります。	机上の整理整頓、文房具の使い方などを課題に沿って支援します。	1年	児童発達支援 のびのび教室(月2日)	ひばり園(72-9418)	プリントに目を通して いただき、よくできてい たらほめていただきます。	6か月	
3	みんなと一緒に学校生活がスムーズに過ごせるように、就学の準備ができるようになります。(家族)	就学のこと、保護者が関係者と一緒に考えることができます。	1年	児童発達支援 のびのび教室(月2日) 〇〇こども園(週5日) (教育支援委員会)	ひばり園(72-9418) 〇〇こども園(77-〇〇〇〇)	在籍園やひばり園、(教育 支援委員会)等とよく話 をして、就学に備えてい ただきます。	6か月	
この計画について相談をし、説明をふまえ同意しました。								
同意年月日 年 月 日						児童名		
						保護者名		

きを進めている。

- ① 利用者は児童発達支援事業所の療育活動を見学したり、体験したりして、児童発達支援事業所利用の有無を決定する。
- ② 利用希望のある場合、相談支援事業所で重要事項の説明を受け、契約書と申請書に必要な事項を記入する。相談支援専門員は、利用者からの聞き取りを行い、サービス等利用計画(案)を作成する。
- ③ 利用者は、サービス等利用計画(案)に同意する場合は署名する。利用者にはサービス等利用計画(案)の写しを交付する。
- ④ サービス等利用計画(案)作成から数か月後、利用者の状況について聞き取りを行い(モニタリング)、サービス等利用計画の見直しを行う。その後、モニタリング報告書を作成する。
- ⑤ 利用者はモニタリング報告書の説明を受けた後、その内容に承諾する場合は、モニタリング報告書に署名する。
- ⑥ 利用者の誕生日に契約を更新する。その場合、更新申請書を提出する。更新することにより、児童発達支援事業所を継続して利用することができる。サービス量を変更する場合は、変更手続きが必要となる。変更は随時行うことができる。

(5) 相談支援事業所の活動の実態

① 月別相談件数

以下、記録が残っている平成30年度からの月別相談件数をグラフ化したものを図1から図4に示す。

各棒グラフは、下から新規契約者数、契約更新者数、契約変更者数、モニタリング件数を表している。

過去4年間のデータからは、年度によって月毎の相談件数にばらつきがあり、どの月に相談件数が最も多いという傾向は把握できない。

また、契約、更新とモニタリングは多いが、変更は少ない傾向にある。どの年度も4月の相談件数が少ない。4月は、児童発達支援事業所において、ことばの教室(令和4年度からは「ことばの相談室」に名称を変更)と親子プレー教室の2教室しか開設していないためである。新しく契約する(新規)件数は、5・6月に多い傾向にある。ひばり園ではこの時期に、妙高市内のすべての保育園・こども園を巡回して、利用対象者にひばり園の利用を勧めているからである。また、10月に多いのは、入園した幼児の実態把握が進み、保育園・こども園が保護者面談を通してひばり園の利用を勧めているためと推察することができる。

② 年度ごとの相談件数

相談支援専門員は2人体制で相談業務に当たっている。図5のグラフは、2人で1年間に行った、年度別専門員別相談件数を表している。

このグラフから、年度によって相談件数に多少の増減は見られるが、平成29年度から相談件数が漸増していることが分かる。

(6) 他事業所との連携

ひばり園の利用者は、当該園の児童発達支援事業所を利用することが基本である。ごく僅かな保護者ではあるが、他市の児童発達支援事業所の利用を希望する場合がある。その場合、相談支援専門員は、保護者が希望するサービスを利用できるように、他の児童発達支援事業所と連絡を密に取り合っている。

2 児童発達支援事業所について

(1) 運営方針

事業所は、利用者等の意向、適性、特性その他の事情を踏まえた児童発達支援計画を作成し、これに基づき利用者等に対して指定児童発達支援を提供するとともに、その効果について継

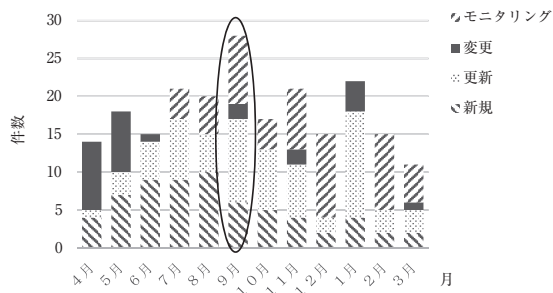


図1 平成30年度 月別相談件数

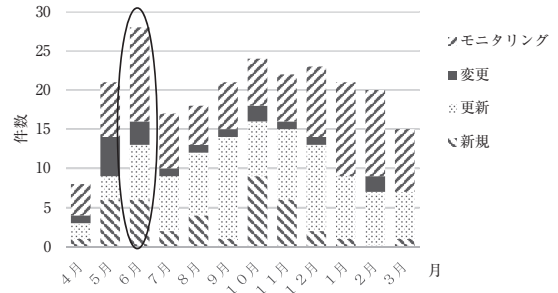


図4 令和3年度 月別相談件数

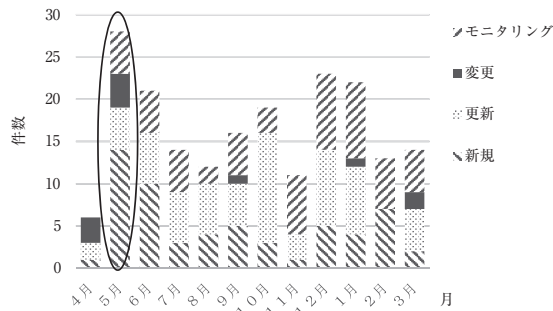


図2 平成31年度・令和元年度 月別相談件数

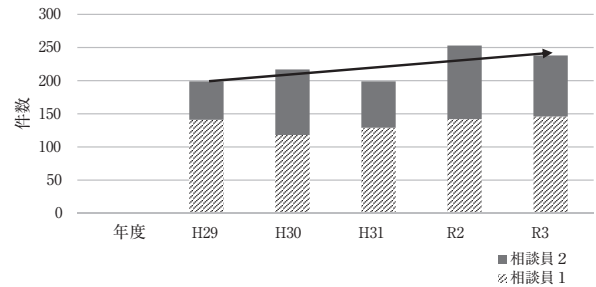


図5 年度別・相談員別件数の推移

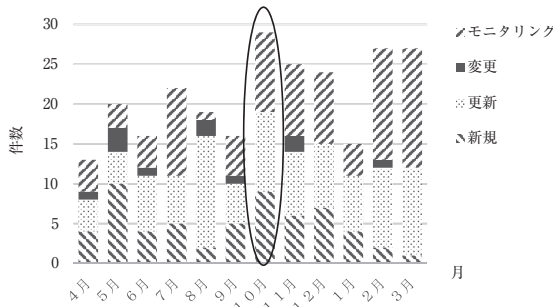


図3 令和2年度 月別相談件数

統的な評価を行い、適切かつ効果的な指定児童発達支援を提供するものとする。(妙高市早期療育施設ひばり園《児童発達支援事業》運営規程第2条2, 2022)

(2) 対象

原則として妙高市内に在住し、心身の発達に心配のある0歳児から就学前の乳幼児と保護者

(3) 開所日時

月曜から金曜の9時30分から17時まで

(4) スタッフ

・園長(管理者)1名 ・教頭1名(家庭児童支援専門員を兼ねる) ・児童発達支援管理責任者1名(家庭児童支援専門員を兼ねる。) ・指導員4名(正職の保育士1名, 会計年度任用職員の保育士3名)

(5) 療育活動の実際

① 親子プレー教室(0歳児～2歳児)

ア 目的

自分のことは自分でやろうとする力や友だちと一緒に活動や遊びをやってみようとする力、保育園やこども園という集団生活に入ったときに必要な生活の基礎などを、さまざまな経験を通して育てる。

イ 主な内容

遊び、友だちとのかかわり、生活全般の自立訓練

ウ 活動日時

火曜日(毎週) 9:30~12:00

木曜日(毎週) 9:30~11:15

金曜日(毎週) 9:30~11:15

令和4年度(これ以降の教室の状況についてはすべて令和4年度とする。)の親子プレー教室は、利用登録者は13名で、指導は、メインティーチャー(以下、MT)1名、サブティーチャー(以下、ST)5、6名で行っている。利用者13名は、火曜日、木曜日、金曜日に別れて利用し、ひと月の利用回数も一人一人が異なる。月1、2回外部講師による音楽療法や運動療法の日を設けている。また、年2回、ひばり園の行事として、8月に「夏祭り」、12月に「クリスマス会」を実施している。親子プレー教室のデイリープログラムを表2に、小集団指導の様子(体操)を写真1に示す。

② 3歳児教室

ア 目的

親子プレー教室に同じ。

イ 主な内容

遊び、友だちとのかかわり、集団活動

ウ 活動日時

月曜日(月2日) 9:30~11:30

3歳児教室は、2グループに分かれている。利用登録者は、

表2 親子プレー教室デイリープログラム（食事指導がある場合）

時間	活動内容
9:30~10:00	登園・出席シール貼り・自由遊び・片付け
10:00~11:15	排泄・体操・雑巾がけ・はじめの会（歌・あいさつ） 専門療育（音楽遊び、楽器遊び、サーキット、制作、運動等）
11:15~12:00	食事指導・歯磨き・片付け・おわりの会（歌・あいさつ）
12:00~	身支度、降園

※木・金曜日はおやつを食べて11:15降園

表3 3歳児教室・4歳児教室デイリープログラム（食事指導がある場合）

時間	活動内容
9:30~10:00	登園・出席シール貼り・自由遊び・片付け
10:00~11:30	排泄・雑巾がけ・しごと・手で遊ぼう・はじめの会 専門療育（音楽遊び・サーキット・制作・運動等）
11:30~12:30	食事指導・歯磨き・帰りの会（歌・あいさつ）
12:30~	身支度・降園

※食事が無い場合は、11:30降園



写真1 親子プレー教室



写真2 3歳児教室



写真3 4歳児教室

写真4 のびのび教室

1グループが4名、2グループが4名である。各グループの指導はMT 1名、ST 3、4名で行っている。3歳児教室のデイリープログラムを表3に、小集団指導の様子（手で遊ぼう）を写真2に示す。

③ 4歳児教室

ア 目的

友だちと一緒に協力して活動する力や、先生や友だちとやり取りできる力、保育園やこども園という集団生活に必要な生活の基礎などを、さまざまな経験を通して育てる。

イ 主な内容

遊び、友だちとのかかわり、集団活動

ウ 活動日時

水曜日（月2日）9:30~11:30

4歳児教室も2グループに分かれている。利用登録者は、1グループが6名、2グループが7名である。指導は、MT 1名、ST 3、4名で行っている。3歳児教室と4歳児教室は、年間19日プログラムを組み、その中で音楽療法を取り入れている。また、年2回イベント的に園舎全体を使って、遠足ごっこや冒険サーキットなどダイナミックな活動も行っている。3歳児教室で経験してきたことが基礎となり、4歳児教室ではその基礎の上に更にさまざまな力となって積み重なるように支援している。

親子プレー教室、3歳児教室、4歳児教室はいずれも家族と乳幼児と一緒に活動に参加し、子どもの実態や成長を把握・確認したり、子どもへの対応を肌で学んだりしている。4歳児教室のデイリープログラムを表3に、小集団指導の様子（はじめの会）を写真3に示す。

④ 就学準備トレーニング「のびのび教室」

ア 目的

就学前の発達支援が必要な幼児にルール性の高い活動を多く経験させながら集団生活への適応能力を高めていく。

イ 主な内容

小学校生活の事前体験（友だちとのやり取り、ルール性のある遊び、文字や数字への興味関心と正しい理解など）

ウ 活動日時

木曜日（月2日）13:30~15:30

金曜日（月2日）13:30~15:30

のびのび教室は、4グループに分かれ、1グループ6名編成となっている。一人一人に机と椅子を用意し、MT 1名、ST 4名で小学校生活を意識した支援を行っている。そのため、保護者は他の教室のように子どもと一緒に活動することはなく、観察室でモニターやマジックミラー越しに子どもへの支援の方法やかかわり方を学んでいる。年2回前期と後期に教室の直接参観や保護者面談を実施し、指導員の思いを伝えたり、保護者の悩みや困り感に寄り添った相談を行ったりしている。また、就学に向けて、放課後等デイサービスや放課後児童クラブの説明、教育支援委員会による心理検査結果や判断結果のフォローなども行っている。のびのび教室のデイリープログラムを表4に、小集団指導の様子（おわりの会）を写真4に示す。

⑤ 言語療法「ことばの相談室」

ア 目的

「ことばがはっきりしない」「どもる」「ことばが遅い」「発音がおかしい」など言葉の悩みについて、遊びを通して指導を行う。

イ 内容

3歳児は、言葉の療育相談を基本としているが、吃音や重度

表4 のびのび教室デイリープログラム

時間	活動内容
13:30~14:00	はじめの会（あいさつ・天気・月日・曜日・活動予定の確認）
14:00~14:45	たいそう あそび（ジャンケンゲーム、大縄跳びなどルール性のある遊び）
14:45~15:00	べんきょう（個別課題：プリント）
15:00~15:30	おわりの会（連絡帳書き・あいさつ）

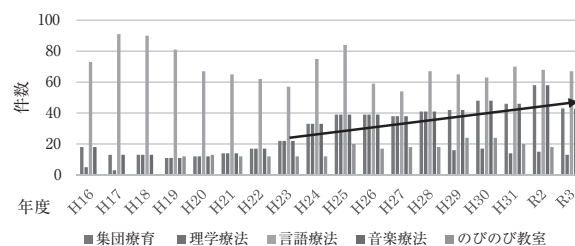


図6 年度別・療法別利用者登録者数の推移



写真5 ことばの相談室

の構音障がいの場合は継続して指導を行う。4歳児以上は発音指導を行う。

ウ 指導日時

毎週火曜日の13時から17時までの時間帯に月1日、2日の利用で個別指導を行っている。幼児一人の指導時間は40分である。

エ スタッフ

3人の言語指導員で3つある相談室が同時展開している。

ことばの相談室は、幼児と指導員が1対1で指導を行い、その様子を家族が近くで参観するという形をとっている。家庭で取り組むことができる指導内容については、指導員から家族が指導を受け、家庭で実践している。利用者は発音が改善されたと判断された場合には、年度途中でも通室は終了となる。個別指導の様子を写真5に示す。

⑥ 子育て相談（親子プレー教室～ことばの相談室）

子育てに関する悩みや不安など様々な内容の相談に随時対応している。

図6は、年度別・療法別利用登録者数を示している。

どの年度も言語療法の利用者が多い。平成23年頃から、言語療法以外の利用者が増えてきている。

ひばり園は、のびのび教室以外は年度途中でも利用者を受け入れているため、年度末に向けて利用者数は多くなる。

(6) 巡回相談の実施

年に2回、春季と冬季に、妙高市内のすべての保育園・こども園（令和3年度は11園×2回）を訪問して、情報交換・相談を行っている。

参加者は、妙高市役所こども教育課から特別支援教育指導員、保健師、臨床心理士、家庭児童支援専門員が、ひばり園からは園長、教頭、児童発達支援管理責任者、相談支援専門員が参加している。

(7) 関係機関との連携

① 上越教育大学との連携

上越教育大学の大学教員がのびのび教室や4歳児教室、親子プレー教室の子どもたちの様子を参観し、保護者や指導員等にアドバイスを行っている。また、保育園・こども園を巡回訪問し、園への支援も実施している。

② こども教育課子育て支援係（保健師、家庭児童支援専門員・臨床心理士）・医療機関との連携

乳幼児健診、1歳児訪問（家庭訪問）を通して、家庭児童支援専門員・保健師が保護者と面談し、療育相談（保健所において6回）を勧めたり、ケースによっては、ひばり園につなげたり、発達障がい専門外来への受診（県立中央病院初診のみ）を勧めたりする場合がある。また、4歳児教室利用者で希望した場合、臨床心理士による発達検査（新版K式）を実施し、検査結果の説明を行っている。

③ 保育園・こども園・教育支援委員会との連携

- ・園長、保育士による親子プレー教室、のびのび教室の参観
- ・ひばり園職員による保育園・こども園への訪問支援
- ・ひばり園園長による教育支援委員会の組織の説明、心理検査の勧め、委員として出席・情報提供

④ 小学校等との連携

- ・校長、教諭によるのびのび教室の参観と保護者面談
- ・就学予定の小学校等と個別支援計画による引継ぎ
- ・利用者が就学した小学校等の授業参観と情報交換

⑤ 言語指導員との連携

ことばの相談室を訪れる子どもは、言葉だけに課題があるのではなく、発達全体に遅れがあったり、発達に偏りが見られたりすることが少なからずある。その場合、家族に子どもの状態について説明し、ことばの相談室以外の教室につなげている。

(8) 「妙高市版個別支援ファイル」の説明・配布

妙高市は、新潟県の相談支援ファイルを参考に、妙高市版個別支援ファイルを作成した。このファイルは、障がいなどで支援が必要な方やその家族に対して、よりよい支援ができることを願って作成されたものである。基本的には、のびのび教室を利用している保護者に使い方を説明し、配布している。

IV 課題

1 相談支援事業所の課題

(1) 相談室の確保

利用者等と相談を行う専用の部屋がないという物理的な課題がある。現在は、相談員の執務室で相談を行ったり、療育活動

で使用していない部屋を利用したり、今ある施設を工夫して相談を行っているのが現状である。

(2) 専門性の向上

ひばり園内に児童発達支援事業所があるため、利用者のアセスメント、サービス等利用計画を作成するプランニング能力、事業所や地域等とのネットワークを築く力など、相談支援専門員として必要な専門性が育ちにくい。

(3) 期待される役割の遂行

相談支援の役割には、主に「ア：サービスを利用するしないにかかわらず、障がいのあるすべての方たちの相談に幅広く対応していく基本相談」、「イ：サービス等利用計画を作成する計画相談」、「ウ：基本相談を通して明らかになってきた地域の課題解決に向け、地域づくりに取り組むソーシャルワーク」の3つがあるが、現在は「イ」の役割を遂行しているに留まっている。

(4) 定着率の向上

相談支援専門員の入れ替わりが多く、長期に渡って相談業務に携わることができる人材が少ない。このことは、相談支援専門員の専門性にも大きな影響を与えている。

2 児童発達支援事業所の課題

(1) 受け入れ人数の調整

当園は乳幼児が通う唯一の児童発達支援事業所である。1日の定員数は20名（保護者を含む）と運営規程であらかじめ定められている。部屋の利用状況やスタッフの人数、利用者の支援の度合いを配慮しながら計画的に進め、希望者が多い場合は、保護者の了解を得て利用日数を調整している。

(2) 人材育成

スタッフは、保育士又は幼稚園教諭の免許状がある職員が配置されている。妙高市職員であるため、ひばり園と保育園・こども園（8園）間での人事異動がある。妙高市は、当園で療育活動を学ぶことによって特別支援教育の専門性を高め、市内の保育園・こども園に戻り、そのノウハウを生かした保育活動を行うことを目的としている。今後も専門性のある職員の育成、児童発達支援管理責任者の育成が課題である。

(3) 関係機関との更なる連携

小学校等へのスムーズな就学に向けて、妙高市教育委員会をはじめ、小学校、特別支援学校、市内の福祉施設や相談事業所、上越教育大学、医療機関等と連携していく。日常的にかわりのある保健師、家庭児童支援専門員と情報交換しながら、

必要に応じて支援者会議やケース会議等を開催する。合わせて、保育園・こども園への巡回相談や園訪問を行いながら、専門的な知識と経験に基づいた後方支援を充実させていく。

(4) 施設の老朽化と教材・教具の劣化

当園は平成26年に、閉園になった保育園に耐震工事や改修工事等を行った後、その年に移設されている。施設は、毎年少しずつ修繕を繰り返しながら使用している。保護者の事業所アンケートで指摘されているように、教材・教具は移設前から使用されているものもあり、年次計画で修繕や新規補充を予算化していきたい。

V おわりに

妙高市で唯一、乳幼児を対象とした相談支援・児童発達支援事業所としてさまざまな課題はあるものの、これらの課題を解決しながら家庭、保育園・こども園などと連携を深めるとともに、地域の期待に応え、早期療育施設ひばり園としての役割を果たしていきたい。

付記

資料を作成するに当たり、ひばり園相談支援事業所の立ち上げから7年間相談支援専門員としてその礎を作られた松岡義男前相談支援専門員をはじめ、児童発達支援事業所で直接乳幼児の療育にかかわる保育士の皆さんからご協力いただいた。記して感謝の意を表す。

また、妙高市の条例では、「しょうがい」を「障がい」、法律用語については、「障害」と表記し区別している。

文献

厚生労働省（2017）. 児童発達支援ガイドライン.

<<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000171670.pdf>>（2022年8月26日）

細谷一博・永長明之・鳴海さちみ・木原美桜・村田穂佳・成田実香子・菊池美絵・根市ひかる・大橋桃子・高橋彩子（2012）大学と附属特別支援学校における「早期幼児支援教室」の取組. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 第18巻, 45-46.

山内健生・望月隆之（2015）障害のある人の相談支援事業の歴史の変遷とその目指すべきもの. 東洋大学福祉社会開発研究, 7号, 57-68.

資料

特別支援学級在籍児童の算数の指導における10の合成・分解を定着させるための支援

井上 和 紀*

足し算や引き算で、一つ一つ数を数えて答えを出す子がいる。「数えだし」「数えひき」と言われるやり方である。学習指導要領では、「一つの数をほかの数の和や差としてみること」として、「整数についての理解は、ものの個数を数える操作に基づいて始め、次第に、一つの数を合成や分解により構成的にみることができるよう活動を通して学んでいくようにする。このような数の合成や分解は、数の概念の形成に欠かせない。」としている。上記から、加法、減法、いずれの場合も10のまとまり、10の合成・分解、5から9までの数の合成・分解が必要になってくることが分かる。しかし、この加法・減法は、多くの1年生にとっては、つまづくことが多い、といわれている。(渡辺, 1996) そこで、特別支援学級在籍の2人の児童に「百玉そろばん」を使って練習させたところ、10の合成・分解を用いて足し算や引き算ができるようになった。

キー・ワード：足し算, 引き算, 10の合成・分解, 百玉そろばん, 特別支援学級

1. 問題

特別支援学級で学ぶ子の中に、足し算や引き算で、一つ一つ数を数えて答えを出す子がいる。いわゆる「数えだし」「数えひき」と言われるやり方である。「数えだし」とは、 $5 + 4 = 9$ の場合、被加数5を念頭において、加数の4を順に6, 7, 8, 9と数えて結果を求める方法である。「数えひき」とは、例えば $14 - 8$ を、14から1とって「13」, 「12」, …と「数詞」を唱えながら、8だけとり終わるまで数え、「6」の数詞までで、八つの数詞が除かれたので残った数詞は「6以下」となる。そこで、答えを6とするのである。(日本数学教育学会, 2009)

1年生の算数には「たしざん」「ひきざん」の単元がある。いずれもこのやり方を使っても答えを出すことができる。小学校学習指導要領(文部科学省, 2017a)では、「一つの数をほかの数の和や差としてみること」として、「整数についての理解は、ものの個数を数える操作に基づいて始め、次第に、一つの数を合成や分解により構成的にみることができるよう活動を通して学んでいくようにする。このような数の合成や分解は、数の概念の形成に欠かせない。」としている。例として、「5個のおはじきを分解された二つの部分の和としてみるができるようにする」ことを挙げている(図1)。「5の合成・分解」である。教科書では、6, 7, 8, 9, 10も同じように合成・分解して教えている。これにより、加法において様々な計算の仕方が考えられるとしている。

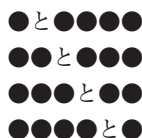


図1 5の合成・分解(文部科学省, 2017b)

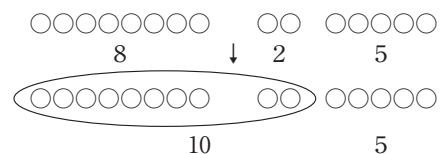


図2 8 + 7で7を分けるやり方

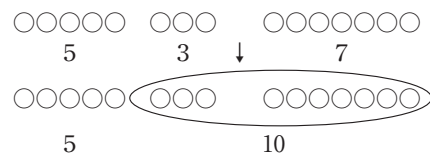


図3 8 + 7で8を分けるやり方

加法の場合には様々な計算の仕方が考えられる。その主なものとしては、加数を分解する場合と被加数を分解する場合がある。例えば、 $8 + 7$ の場合、加数の7を分けて $(8 + 2) + 5$ としたり、被加数の8を分けて $5 + (3 + 7)$ としたりして、数を分解して加えて10をつくり、10と5で15と計算する。7を2と5に分け、8に2を足して10になる。この10と5で15になる(図2)。また、8を5と3に分け、3に7を足して10になる。この10と5で15になる(図3)(文部科学省, 2017b)。

減法の場合にも様々な計算の仕方が考えられる。その主なものとしては、被減数の分解の仕方によって二通り考えられる。例えば $12 - 7$ の場合、減加法では $(10 - 7) + 2$ のように10から7を引いて、残り2を加える。減々法は、 $(12 - 2) - 5$ のように順々に引いていく方法である。ブロックなどを操作する活動を取り入れるならば、10のまとまりから取っていく方法と、端数から取っていく方法の違いになる(文部科学省, 2017b)。

* 新潟市立漆山小学校

上記から、加法、減法、いずれの場合も10のまとまり、10の合成・分解、5から9までの数の合成・分解が必要になってくることが分かる。

加法、減法における数の合成・分解、特に10の合成と分解を使って繰り上がり、繰り下がりを考えることは、1年生の算数での重要な位置を占めると考える。しかし、多くの1年生にとっては、繰り上がりと繰り下がりが難解でつまづくことが多い、といわれている（渡辺, 1996）。10の合成・分解は教科書に出ており、市販のいわゆる「ワークテスト」にも出題されることが多い。そこで、10の合成・分解についてどのような練習のさせ方があるのか、また教材教具はあるのか、ということに疑問に思い、調べた。そしてその結果を参考に、クラスにいる子どもに10の合成・分解の指導を試みた。

2. 目的

特別支援学級に通う子どもに、10の合成・分解を何も見ずに言えるようにさせるために、練習内容や、理解を促すための支援方法を検討することを目的とする。

3. 方法

(1) 対象児

東日本のA県B小学校1年生特別支援学級在籍C児と、3年生特別支援学級在籍D児。いずれもWISCの結果等から知的障害特別支援学級に在籍することが相当とされ、同学級に在籍している。また、C児、D児とも、支援学級での学習にも、椅子に座って時間いっぱい学習を続けることができる。

(2) 方法

① アセスメント

1年生の算数に「たしざん」の単元がある。ここにある足し算の問題を解かせて、その理解状況を把握することとした。



図4 百玉そろばん

② 10の合成・分解に関する指導

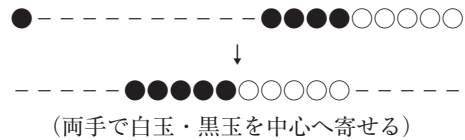
向山（2006a）は、「30年前、日本の算数教科書は百玉そろばんをメインに扱っていた」として、自分でも教室で百玉そろばんを授業で活用した。その結果、「教室でいくら説明しても分からなかった子が、教師がおはじきや教具を使って教えても分からなかった子が、百玉そろばんを使うと、分かるようになったのである。」と述べている（向山,2006b）。使い

方、唱え方が明らかにされており、勤務校にも百玉そろばんがあることから、今回、百玉そろばんを用いることとした。

百玉そろばん（図4）を用いて、10の合成・分解の意味と唱え方を、以下のように指導することとした。唱え方はTOSランドHPによった。

「10の合成」

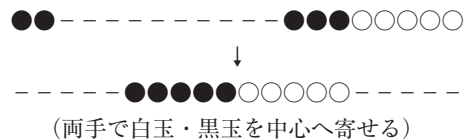
「1と9で10」



（両手で白玉・黒玉を中心へ寄せる）

図5 「10の合成」①

「2と8で10」



（両手で白玉・黒玉を中心へ寄せる）

図6 「10の合成」②

「3と7と10」

続けて以下の指導も行うこととした。

「4と6で10」

「5と5で10」

「6と4で10」

「7と3で10」

「8と2で10」

「9と1で10」

「10と0で10」

「10の分解」

10列とも、「10の合成」の最後の状態から始めることとした。

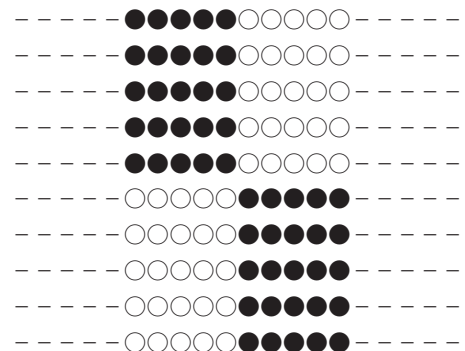


図7 「10の分解」①

「10は1と9」(一段目)

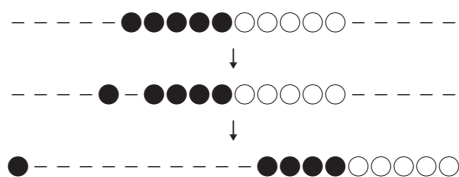


図8 「10の分解」②

「10は2と8」(二段目)

続けて以下の指導を行うこととした。

「10は3と7」(三段目)

「10は4と6」(四段目)

「10は5と5」(五段目)

「10は6と4」(六段目)

「10は7と3」(七段目)

「10は8と2」(八段目)

「10は9と1」(九段目)

「10は10と0」(十段目)

③ 継続指導

算数の授業で毎回練習した。「10の合成」「10の分解」は必ず扱った。また、10の合成・分解を覚えたか検討するため、練習の様子を動画に撮った。

④ 評価

10の合成・分解を使った計算をする。

- ┌ 繰り上がりのある足し算
- └ 繰り下がりのある引き算

4. 結果

① アセスメント

C児は1年生であるので繰り上がりのある足し算は初めての学習である。繰り上がりのない足し算では、指を使い、数え足しで計算していた。

D児は3年生であり、繰り上がりのある足し算は既習事項である。アセスメントの結果、足し算は数え足しで計算していることが分かった。

② 10の合成・分解に関する指導

C児には大きな教師用百玉そろばんを利用した。これは、C児には筆者が教師用百玉そろばんを使い、単元の初めに毎回10の合成と分解をして見せていたことから、自分も使いたいという本人の希望があったためである。D児には単元の初めに筆者が小さい子ども用百玉そろばんを手本を見せていたことから、そのまま子ども用を利用した。

C児、D児とも、すぐにやり方を理解した。しかし、玉の数を数えずに言うことができない。つまり、5といくつに分けて数えることがまだできない。または、数を覚えて、玉を数えずに言うことができなかった。C児、D児ともに、「1と、(いち、に、さん、し、ご、ろく、しち、はち、きゅう) 9で10」というように、指で一つずつ玉を指し、玉の数

を数えながら唱えていた。

③ 継続指導

C児

(n月25日)

7, 8, 9の数を、数えてから言っている。つまり、7, 8, 9の数は見ですぐにはいくつか言えないことが分かった。つまり、「3と、(数えて) 7で10」「(数えて) 7と3で10」「(数えて) 8と2で10」「(数えて) 9と1で10」という様子だった。

(n+1)月18日

「1と9で10」「2と8で10」「7と3で10(正しくは3と7で10)」「4と6で10」「5と5で10」「6と4で10」「7と3で10」「8と2で10」「9と1で10」「10と0で10」と、「3と7」以外は全部正しく言うことができた。これも、目の前にあった「7」を先に言ったものと考えられる。全体を通して、声に出して数える様子は見られなくなった。

D児

(m月28日)(図9)

10の合成では、

「1と(教師「9で」)10」

「2と(本人…数える, 教師「8で」)10」

「3と(本人…数える, 教師「7で」)10」

「4と(本人「5で」, 教師「6で」)10」

「5と5で10」

「(教師「6と」)(本人…数える, 教師「4で」)10」

「(教師「7と」)3で10」

「(教師「8と」)2で10」

「(教師「9と」)1で10」

「(教師「10と」)0で10」

となった。

本人が数え始めたとき、または数えようとしているときは、教師が最初の数字を読む支援をした。数えることも大切であるが、読めるようにさせたいという意味もある。



図9 m月28日

(m+2)月5日
 「3と7で10」
 「4と6で10」
 「5と5で10」
 「(数えて)6と4で10」
 「(数えて)7と3で10」
 「8と2で10」
 「9と1で10」
 「10と0で10」

教師はできるだけ言わないようにした。指で、明らかに数えているのが2回だったが、後は目で数えているところがあった。全体にスピードが速くなった。

(m+2)月6日
 「8と2で10」
 「9と1で10」

二段だけだが、明らかに覚えた様子だった。特に8と9という大きい数を数えずに言えたということは覚えたのではないかと考えられる。

④ 評価

C児は、10の合成・分解を使って、繰り上がりのある足し算ができるようになった。また、繰り下がりのある引き算を暗算でできるようになった。

D児は、10の合成・分解を使って、繰り上がりのある足し算を、二十玉そろばんで計算できるようになった。また、繰り下がりのある引き算は一部暗算でできるようになった。

5. 考察

向山(2006b)は、子どもが百玉そろばんを使うと理解できる理由のヒントとなることとして、次の二点を挙げている。

- A 幼児、障害児の教育に、二つのものを示すとき、できる限り同時であるのがよい。
 B 幼児、障害児の教育は、成功体験の連続として組み立てるべきである。

C児、D児共に、はじめは数え足しで足し算をしていた。それが百玉そろばんや二十玉そろばんを使って計算できるようになり、一部ではあるが暗算で計算できるようになってきた。これは10の合成・分解を理解し、何も見ずに9に1足して10、10

と3で13というように、計算で使えるようになったと考えることができる。繰り下がりのある引き算も同様、 $14-9$ であれば、(10は9と1だから、) $10-9$ は1、1と4で5、答え5、ということが言えるようになり、10の合成・分解を計算で使えるようになったということができる。計算で使えることが分かり、さらに10の合成と分解の理解が促進されたのではないかと考える。向山(2006b)が挙げた理由からするとBの「成功体験の連続」に当たると考えられる。

C児もD児も特別支援学級在籍であり、障害の状態から記憶力が優れているとはいえない。それにも関わらず、10の合成・分解を覚えつつあり、計算で使えるようになってきている。これは百玉そろばんと二十玉そろばんを使って手を動かし、目を動かして数えることによって、そして「1と9で10」等と唱えることによって、見ないでも言えるようになったと考える。百玉そろばんで「1と9で」と「1」と「9」を両端に同時に示すことは、向山(2006b)が挙げた理由ではAの「二つのものを示すとき、できる限り同時であるのがよい」に当てはまると考えられる。今回の特別支援学級在籍の2名に対し、足し算・引き算を指導するに当たり、支援として百玉や二十玉のそろばんを活用したことは、10の合成・分解の理解を深めるために有効な手段であると言える。

引用文献

- 文部科学省(2017a) 小学校学習指導要領。
 文部科学省(2017b) 小学校学習指導要領算数解説編。
 向山洋一(2006a) 教え方のプロ向山洋一全集78 “教えないから分かる” 向山型算数, 明治図書, 231。
 向山洋一(2006b) 教え方のプロ向山洋一全集81向山が切り拓く特別支援教育, 明治図書, 99-101。
 日本数学教育学会(2009) 算数教育指導用語辞典第四版, 教育出版, 198。
 大輪真理(2013) 数唱, TOSSランド, 2013年11月27日, <<https://land.toss-online.com/lesson/aafs56j5pzuwghnu>> (2022年12月3日)
 渡辺美智子(1996) 10の合成・分解の理解と習熟を図るための十面体サイコロの効果的な使い方, 岡山大学算数・数学教育学会誌『パピルス』, 3, 1-3。

特別支援教育実践研究会 第11回実践研究発表会

特別支援教育実践研究センター将来構想で掲げている「大学と子ども支援リソースによる特別支援教育に関する諸課題の協同的解決システム」構築に向けた事業の一環として、関係者（特別支援教育実践研究センター兼務教員及び協働研究員）が分有している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、令和5年2月1日（水）正午から2月5日（日）正午までの期間で第11回実践研究発表会を開催した。特別支援教育実践研究会に登録している協働研究員、特別支援教育領域大学院生、特別支援教育実践研究センター兼務教員による特別支援教育に関わる研究報告及び進行中の教育実践や臨床実習に関わる成果報告23件がオンデマンド方式で発表された。本学院生・教員及び協働研究員69名が参加した。なお、第11回実践研究発表会は、令和4年度実践場面分析演習「特別支援教育」及び令和4年度学校支援フィールドワーク・リフレクション発表会を兼ねて開催された。

【発表1】

発表題目：通常学級におけるADHD児への学習支援

発表者：酒井雅文・鈴木賢斗・神亮太・池田吉史（上越教育大学）

発表要旨：ADHD及び愛着障害の診断のある児童の支援事例について紹介する。通常学級に在籍しているが、授業の妨害・逃避、他害などがあり、学級の中にはほとんど入れず、集団での活動に難しさが見られた。学級担任・通級教員・教育補助員と連携し、学校内で安心して学習に取り組めるための個別支援を実施した。さらに、個別支援の段階から、学級及び特別支援学級での集団活動に参加する段階へと移行できるようにした。

【発表2】

発表題目：通常学級におけるASD児への学習支援

発表者：乙坂美峰・礪波有里子・丸山希美・渡部奏・池田吉史（上越教育大学）

発表要旨：感情コントロールに困難のあるASD児への支援とその成果を報告する。対象児は小学1年生のASDの診断を受けている男児で、感情コントロールの困難さが顕著に現れていた。特に、生活面でのイライラが学習面や社会面に影響を及ぼしているという実態から、別室でのクールダウンを促す声掛けをしたり、クールダウンカードを用いたりして支援を行った。その結果、支援者と共に感情の整理と切り替えが適切に行えるようになった。

【発表3】

発表題目：通常の学級における愛着行動に困難の見られるADHD児への学習支援

発表者：室谷美香子・榎香織・田中真由・橋本昂汰・池田吉

史（上越教育大学）

発表要旨：ADHDの診断をもち、愛着行動に困難を抱える児童の支援事例について紹介する。支援開始当初は、学習活動全般からの逃避、活動の見通しや切り替えの困難、集団内での社会的孤立などの状態像が見られた。人や生き物への関心や話す力の高さなどの対象児の強みを生かし、不安要素を減らし、安心感を高めて落ち着いて活動に取り組めるようにするための、個別課題やツールを用いた個別支援を実施した。

【発表4】

発表題目：チームによる動作法を参考とした姿勢・動作改善の取組（W.Tさん）

発表者：本間愛菜・峯村将之・家合陽輔（上越教育大学）

発表要旨：動作の改善を行うため特別支援教育実践研究センターに来所している25歳の男性を対象に、週1回の動作法の実践を行った。腕を中心とした上半身を支援が少ない状態で力を抜く適切な場面と方法を身につけることを目的とした。そのため、対象者の実態に合わせた動作法の訓練を行った。また、ボードを使用するなどの支援の工夫を行った。今回は、この動作法の実践から得た気づきや結果を報告する。

【発表5】

発表題目：チームによる動作法を参考とした姿勢・動作改善の取組（H.Yさん）

発表者：水野結衣子・市村敦哉・吉田衣里（上越教育大学）

発表要旨：日常動作等に困難を抱えている肢体不自由のあるトレーニーに対して、動作法を参考にした心身に対する訓練を行った。その中で実態把握から目標設定を行い、見直し改善を行った成果を報告する。指導を行う際のチーム内での役割分担の明確化や、トレーニーの実態をこまめに共有し、それに基づいた訓練を行った。その結果、トレーニーが示す困難の改善をすることができ、多様な指導や支援の知見を得ることができた。

【発表6】

発表題目：聾学校小学部に在籍する聴覚障害児を対象とした授業実践

発表者：清水太貴・峯村将之（上越教育大学）

発表要旨：聾学校小学部4年に在籍する聴覚障害児を対象に、週2回の参観と授業実践を行った。聾学校における授業実践や支援方法について学び、聴覚障害児を対象とした教科指導の指導力や実践力を身につけることを目的とした。聾学校教員が行う指導や支援を参観したのち、聴覚障害児がより理解を深めることができるよう視覚情報の提示や伝え方の工夫を行った。今回は、社会と算数の授業実践から得た気づきや結果を報告する。

【発表7】

発表題目：特別支援学校（聴覚障害）幼稚園と小学部におけるスリーヒントクイズの実践報告

発表者：野本理紗・坂口嘉菜（上越教育大学）

発表要旨：特別支援学校(聴覚障害)幼稚園と小学部で行ったスリーヒントクイズについて報告する。自立活動や言葉遊びの題材となるスリーヒントクイズを通して、言語発達や教科学習の基盤を作る時期にある幼児児童の概念形成や言語理解、イメージ、思考について検討し、必要な指導・支援について考察することを目的とした。一つの物事に対してイメージを広げていき多角的な物の見方につながる促し、概念を通した説明、相手を意識した伝え方に重点を置いた指導・支援が必要だと分かった。

【発表8】

発表題目：重症心身障害児における共感性に関する検討－絵本の読み聞かせに着目して－

発表者：藤岡茉里・平田達彦・橋本昂汰・佐藤将朗（上越教育大学）

発表要旨：本実践では、重症心身障害児の共感性という観点のもと、2冊の絵本の読み聞かせへの反応に着目し、検討した。その結果、児童が絵本を注視していた時間に差はほぼ見られなかったものの、児童の反応から、これまでの経験が登場人物の気持ちや情景の想像といった絵本への理解に対して大きく影響を与えていることが考えられた。これについて、重症心身障害児の共感性を育む児童の経験の積み重ねに関して議論した。

【発表9】

発表題目：知的障害教育臨床実習

発表者：石川卓実・小山祥平・佐藤万春・木村昭善・廣瀬由季奈・由井晶（上越教育大学）

発表要旨：知的障害やASDを伴う知的障害のある就学前の幼児を対象に、週1回の臨床実習を実施した。共同的な学習や仲間とのやりとり体験やスキル形成を通して就学を見据えた力の育成をねらいとした。受講者は、子どもの行動理解、指導計画の作成、指導と評価に関する基礎的な技術と実践的な指導力の習得を目指した。子ども一人ひとりの実態に応じた個別指導と、仲間同士のやりとりを含む小集団指導を実施した成果を報告する。

【発表10】

発表題目：特別な教育的ニーズのある子どもの動機づけに配慮した学習指導に関する事例研究

発表者：豊泉雄大・松浦克彦・井口あつ子・岡澤美歩・押富樹・八島猛

発表要旨：通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある子どもの動機づけは低下しやすいとされている。本研究は個別指導場面における3つの事例研究から、動機

づけを高める具体的な支援方法を検討した。動機づけに配慮し、個の認知特性と習得度に応じた学習支援を行った結果、成績の上昇が確認された。個の特性に応じて環境をコントロールし、本人に解決可能な課題であるとの認知を促すことで、動機づけは高まることを実証的に示した。

【発表11】

発表題目：10の合成・分解を定着させるための支援-特別支援学級での取組-

発表者：井上和紀（新潟市立漆山小学校）

発表要旨：加法や減法で、「数えまし」「数えひき」をする子がいる。学習指導要領では、「一つの数を合成や分解により構成的にみることができるよう活動を通して学んでいくようにする。」とあり、5や10の合成・分解の理解を促している。しかし、加法・減法は1年生にとって、つまづくことが多い（渡辺、1996）。そこで、特別支援学級の2人の児童に百玉そろばんを使って10の合成・分解の練習をさせたところ、計算で使えるようになった。

【発表12】

発表題目：自立活動の計画作成を主とした特別支援教育に係る教師の専門性向上を目指した支援

発表者：須藤充弘・笠原芳隆（上越教育大学）

発表要旨：本学校支援プロジェクトでは、小学校における特別支援教育の経験年数の短い教師に対して、指導に関連する情報を調査共有したり、自立活動の個別の指導計画作成を協働して行ったりして専門性の向上を図る支援に取り組んだ。安藤（2001）を参考とした実態把握図の作成については、複数の教師で児童に関する情報を共有・整理するプロセスに取り組むことで、対象児童の自立活動における目標や内容について協働して検討するとともに、対象児童の学習における困難にかかる教師の気づきを促した。今後は実態把握に始まる指導のプロセスを、通常学級の支援を要する児童への支援に生かすことが求められる。

【発表13】

発表題目：授業において特別な配慮を要する児童も参加でき、深い学びを実現するための支援

発表者：坂口達也・笠原芳隆（上越教育大学）

発表要旨：今年度の学校支援フィールドワークでは、通常学級複式学級に在籍する2名の児童を対象に支援を行った。事例1では、身体的に特別な配慮を要する児童の支援として、肢体不自由児が在籍している学級で実技教科（主に体育）の授業における支援を行った。また、支援にあたって脳性まひを有する成人の方から情報収集を行った。事例2では、授業中に注意が散漫してしまう児童の支援として、算数の授業に参加するための手立てや支援を検討し実践した。

【発表14】

発表題目：病弱特別支援学校における児童生徒の多様な実態や関係者との連携を意識した支援

発表者：坂口達哉・須藤充弘・笠原芳隆（上越教育大学）

発表要旨：本学校支援プロジェクトでは、病弱領域の特別支援学校における多様な実態のある児童生徒に対して、教職員と連携した支援に関する研究に取り組んだ。日常生活動作等にぎこちなさ、困難さを抱える生徒への自立活動を中心とした支援では、生徒の動きのぎこちなさが改善され、教職員と協働した授業改善を行うことができた。不登校傾向のある生徒の自立に向けた知識や能力を高めるための支援では、キャリア・パスポートやデュアルシステムによる現場実習について情報提供を行った。関係者と連携を密にし、生徒の自立に向けた学習の在り方について情報共有することができた。

【発表15】

発表題目：聴覚障害を有する幼児の実態把握に基づいた指導の実践－言語の拡充と遊びのバリエーションの拡大に重点をおいて－

発表者：鷹取聖生・平石泰己・山田悠奈・小林優子（上越教育大学）

発表要旨：本プロジェクトでは「聴覚障害をもつ幼児の遊びの広がり、言葉かけや母親支援」に取り組んだ。この結果、対象児の発音の実態を把握したり、対象児が順番を守ることができる支援方法について明らかにしたりすることができた。また、支援者の働きかけにより、活動のねらいである「〇〇に当てたよ」の表現を対象児が自発的に行った回数が増加したとともに、無反応の回数が減っていった。このことから、本実践において行った支援方法は有効であったと考えられる。

【発表16】

発表題目：特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談における保護者支援のニーズと幼児の発達に関連

発表者：久田優香・水野光江・水野敦貴（上越教育大学）

発表要旨：本プロジェクトでは、特別支援学校(聴覚障害)の乳幼児教育相談で重視されている保護者支援に着目し、幼児の発達に伴う保護者の育児に対する気づきおよび感情の変容について検討した。結果、対象幼児の発達について観察記録を分析した結果、自発語の増加や音律による感情表現の広がり、認知する人物の拡大がみられた。一方、保護者の語りからは、語彙の増加や意思疎通など子どもの成長に喜びを感じる反面、人工内耳との付き合い方による負担感など聴覚障害幼児の子育てならではの不安や悩みを抱える姿がみられた。

【発表17】

発表題目：難聴通級指導教室の自立活動で使用される教材と担

当者のねらいに関する考察

発表者：水野光江・久田優香（上越教育大学）

発表要旨：難聴通級指導教室を長く担当している教員から、実習中に参観した授業で使用された教材についてインタビューを実施し、担当教員の指導の意図について明らかにすることを目的とした。インタビュー内容をM-GTAを用いて分析した結果、〈難聴通級指導教室の役割と思い〉がコア・カテゴリとなり、段階的に【児童生徒の実態把握】を一人一人に寄り添いながら行い、その後【教材の位置づけ】【指導上の工夫や留意点】等のプロセスがあることが分かった。

【発表18】

発表題目：全盲・知的重複障害生徒の環境認知を促す支援

発表者：坂下雛子（上越教育大学）

発表要旨：本プロジェクトでは、全盲・知的重複障害生徒（ダウン症）の視覚に頼らない環境認知能力向上のため、学級担任を中心とした在職教員と院生が協働して対象生徒への支援方策を検討し、実践した。その結果、生徒の歩行と食事を含む問題となっていた学校生活内での行動がスムーズに行われるようになった。対象生徒の行動の観察や学級担任を中心とした在職教員の評価から、失明後の全盲生徒としての日常生活や学習への適応を促す支援について、一定の効果が示された。

【発表19】

発表題目：通常の学級における集団の相互作用を促す支援

発表者：坂下雛子（上越教育大学）

発表要旨：本プロジェクトでは、特別な教育的支援が必要な児童を含む学級の人間関係作りの充実に向け、学級担任、院生が連携して支援方策を検討し、実践した。集団の構成員同士の交流を意図としたプログラム活動では、児童同士の関わりの変容及び行動問題の数に改善が見られた。対象学級児童の行動や担任の評価から、特別支援教育の視点を取り入れたプログラム活動の実施について一定の効果が検証された。

【発表20】

発表題目：教員連携による自立活動の推進-知的障害特別支援学級在籍児童・通級による指導対象児童の個別の指導計画の作成と活用を通して-

発表者：泉智子・越智彩瑛・佐藤彩苗・鈴木夕喜（上越教育大学）

発表要旨：小学校の知的障害特別支援学級在籍児童と通級による指導を受ける児童の実態把握、個別の指導計画の作成と活用で、教職員の連携を図り、自立活動の指導・支援を教職員間で一体化することで、児童の学習上、生活上の困難さの改善を目指した。その際、教職員の意識や指導・支援の変容、児童の行動変容を記録し分析した。その結果、個別の指導計画や自

立活動への理解，教職員間の主体的な連携へと行動変容が見られ，児童の行動も改善した。事例に直接関わった教職員以外への取組の広め方が課題となった。

【発表21】

発表題目：特別な教育的ニーズのある子どもたちに配慮した各教科の授業改善支援

発表者：神田智美（上越教育大学）

発表要旨：学校支援プロジェクトでは，小学校における特別な教育的ニーズのある子どもたちに配慮した各教科の授業改善支援に取り組んだ。「協働モデル」（安藤，2001）により複数教師で実態把握図を作成する手続きを行ったことが児童の困難さを適切に理解することにつながり，学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた手立てを導き出すことができた。今後は，授業過程における授業者の意思決定に着目し，授業改善支援を検討したい。

【発表22】

発表題目：特別な教育的ニーズのある子どもたちに配慮した各教科の授業改善支援

発表者：竹内大輔（上越教育大学）

発表要旨：現在，通級指導教室で指導を受けている小学校の児童数は増加傾向である。しかし，担任が通常学級で個別の支援をすることは難しい。そこで複数人で個別の指導計画の作成と活用に取り組むことは，児童の困難さに気づき，手立てを導くことに繋がるのではないかと考えられる。協働モデルに沿って支援を行うことによって通常学級での対象児の個別の手立てを導くことに繋がった。複数人で実態把握を行うため，担任の対象児の困難さに気づききっかけとなったと考えた。

【発表23】

発表題目：小学校の交流及び共同学習における「外国語」の学習支援

発表者：木内希・村中智彦（上越教育大学）

発表要旨：5・6年の外国語授業を中心に，支援学級児童や交流学習の実態，特に外国語授業を中心に，机間支援の有効性や学習形態による参加状況を把握し，授業参加を高める方法を検討した。外国語での学習支援を通じて，リスニングで聞き取ったことを書く活動の参加が困難であること，一斉授業の形態に偏りがあること，通常学級の特別な児童への学習支援の不十分さが課題として挙げられた。学習支援として，参加困難な児童への何を書けばよいのかの手がかりやヒントを与える，問題の解く範囲を狭める，英語の代わりにカタカナで書く，仲間と共に学ぶペアワークやグループワークを取り入れる手だてが有効であることが分かった。

令和4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令和4年4月8日(金)に書面審議で開催し、令和3年度における組織の運営状況に関する自己点検・評価について協議を行った。第2回同委員会は令和4年8月1日(月)に書面審議で開催し(感染対策のため)、令和4年度事業報告及び決算報告、令和4年度事業計画及び予算計画、センター紀要編集規程の一部改正、令和4年度紀要編集委員の選出及び編集幹事の委嘱について協議を行い、令和4年度上越教育大学ミッション実現加速化経費(基盤的設備等整備経費)における多角的行動解析システムの整備及び特別支援教育実践研究センターにおける新型コロナウイルス感染防止対策について報告を行った。第3回同委員会は令和5年3月上旬に書面審議で開催し、令和4年度支出予算要求・要望額及び特別支援教育実践研究会第11回実践研究発表会、第103回センターセミナー、特別支援教育実践研究センターの設備更新について報告を行った。

〈令和4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〉

- 村中智彦* 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
- 笠原芳隆* 大学院学校教育研究科教授
- 河合 康* 大学院学校教育研究科教授
- 藤井和子* 大学院学校教育研究科教授
- 八島 猛* 大学院学校教育研究科教授
- 池田吉史* 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准教授
- 佐藤将朗* 大学院学校教育研究科准教授
- 関原真紀* 大学院学校教育研究科准教授
- 坂口嘉菜* 大学院学校教育研究科講師
- 宮下敏恵 大学院学校教育研究科教授・心理教育相談センター長
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令和4年5月11日(水)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29巻の編集方針について協議を行った。また、令和4年12月14日(水)から令和5年2月10日(金)までの間に同委員会を複数回開催し、投稿論文等の採否について協議を行った。論文において1件、資料において6件の投稿があり、11名の担当者により審査された。

〈令和4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〉

- 村中智彦(編集委員長)、池田吉史(編集幹事)、大庭重治、河合康、坂口嘉菜

(3) 特別支援教育実践研究センター会議

計22回開催し、将来構想、予算要求、センターセミナー実施

要項、特別支援教育実践研究センターの設備更新、施設・設備の改善改修等に関して協議を行った。

(4) 広報活動

センターの活動内容をインターネットで公開し、随時、更新した。
URL: <http://www.juen.ac.jp/handic/>

2. 臨床活動

(1) 教育相談の実施

地域の障害のある子どもの教育的支援を目的として、子どもや保護者、学校等の担当者を対象に教育相談を実施した。教育相談においては、面接相談に加えて、視覚、聴覚、認知、運動、言語、コミュニケーション等の検査による総合的な教育的評価、評価に基づく継続指導及び経過観察を行った。また、教育・医療・福祉等の関係機関への紹介や連絡調整も行った。さらに、附属学校園との連携を図り、在籍する幼児・児童・生徒の保護者及び担当教員等への相談業務を推進した。

(2) 教育相談実績

令和4年4月から令和5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、令和2年度は44件、令和3年度は36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、令和2年度は338回、令和3年度は434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、令和2年度は605.5時間、令和3年度は802.5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	3	4
知的障害・ダウン症	2	8	10
聴覚障害	0	0	0
言語障害	0	0	0
自閉症・情緒障害	4	3	7
発達障害	1	6	7
視覚障害	1	1	2
病弱	1	4	5
その他	0	1	1
合計	10	26	36

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）	7	0	7
定期相談（検査）	4	0	4
継続指導	48	369	417
合計	59	369	428

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）	11.5	0.0	11.5
定期相談（検査）	8.0	0.0	8.0
継続指導	69.5	610.5	680.0
合計	89.0	610.5	699.5

3. 教育活動

(1) 教育臨床実習の実施

上越教育大学大学院発達支援教育コース特別支援教育領域では、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「課題研究フィールドワーク教育臨床実習」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及び各学校で実施された（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（「知的障害教育課程・指導法」、「肢体不自由心理・生理学論」、「発達障害・情緒障害教育総論」、「聴覚障害心理・指導法特論」等、計14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。

4. 研究活動

(1) 研究プロジェクト

センター兼務教員が遂行した研究プロジェクトは、以下の通りである。

1) 科学研究費採択事業

- ・基盤研究（B）：健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの教育的支援に関する地域連携モデルの構築

（代表者：大庭重治，分担者：八島猛，佐藤将朗，坂口嘉菜，笠原芳隆）

- ・基盤研究（B）：知的・発達障害者の課題遂行支援におけるジョイント・アクションの応用可能性の検討
（分担者：八島猛，大庭重治，池田吉史）
- ・基盤研究（B）：人工内耳装用児の学校適応を促進する教育的支援モデルの構築
（分担者：小林優子）
- ・基盤研究（C）：通級担当教師の自立活動の授業力育成を図る地域協働モデル構築に関する研究
（代表者：藤井和子，分担者：坂口嘉菜，関原真紀）
- ・基盤研究（C）：知的障害者の口腔保健行動を支援する包括的アセスメントツールの開発
（分担者：池田吉史）
- ・基盤研究（C）ADHDに関わる神経心理学的指標を包括的に取り入れたアセスメントバッテリーの開発
（分担者：池田吉史）
- ・基盤研究（C）：聞き取り困難を抱える児に対する学校生活改善のための支援システムの構築
（分担者：小林優子）
- ・基盤研究（C）：聴覚障害幼児の聴能発達を支える支援マニュアルの作成：実践と研究の統合的分析から
（分担者：小林優子）
- ・基盤研究（C）：健康障害児の自尊感情を支える教科指導プログラムの開発
（代表者：八島猛）
- ・行動コンサルテーション実施を支援する「学級支援尺度」の開発と運用マニュアルの作成
（分担者：関原真紀）
- ・若手研究：知的障害児の実行機能特性の解明と教育的支援モデルの構築に関する認知神経科学的研究
（代表者：池田吉史）
- ・若手研究：聴覚障害児を対象とした格助詞学習のための教材開発と指導法の検討
（代表者：坂口嘉菜）
- ・2022年度第2回外国人招へい研究者（短期）：ワーキングメモリと高次認知機能の関連に関する日伊文化比較研究
（代表者：池田吉史）

2) 学内研究プロジェクト

- ・小学校と連携した特別な教育的ニーズのある子のチーム支援プログラムの開発
（代表者：池田吉史）

(2) センター紀要

障害のある子どもの教育実践に関する総合的な研究成果について、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第29巻において発表した（令和5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。令和4年度は協働研究員37名（新潟県内特別支援学校関係者13名、新潟県内公立小学校教員4名、大学教員4名、他県特別支援学校・公立小学校教員14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、令和5年2月1日（水）から2月5日（日）までの期間でオンラインにより第11回実践研究発表会を開催した。23件の発表があり、69名（協働研究員1名、本学院生・教員等68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の役割の他に、大学院生・学生に対し、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) 第103回センターセミナー

日時 令和5年2月5日（日） 13時30分～15時30分
オンライン開催

講演者 西牧 謙吾氏
(国立障害者リハビリテーションセンター病院
院長)

テーマ 医療者からみた特別支援教育の課題と展望

参加者 92名

(2) その他の各種研究会・講習会

センターを会場に開催されたその他の研究会・講習会等は、以下の通りである。

- ・青年の余暇・学習会（ナディアの会）
- ・上越動作法学習会

6. 地域支援・連携活動

(1) 地域支援・連携活動の実施内容

センター兼務教員が実施した地域支援・連携活動は、以下の通りである。

- 1) 地域貢献事業（大学プロジェクト）
 - ・上越地域難聴幼児支援事業（代表者：小林優子）

2) その他

- ・新潟県教育職員免許法認定講習講師
- ・新潟県立新潟盲学校評議員
- ・新潟県立長岡聾学校評議員
- ・新潟県立上越特別支援学校評議員
- ・新潟県立はまなす特別支援学校評議員
- ・新潟県立柏崎特別支援学校評議員

- ・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
- ・新潟県通級指導等研修（難聴）研修会講師
- ・上越市障害者差別解消支援地域協議会委員長
- ・上越特別支援教育研究会顧問・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
- ・上越市自立支援協議会会長
- ・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・たんぼぼプレー教室講師
- ・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
- ・柏崎市刈羽郡学校研言語難聴部研修会講師
- ・柏崎特別支援学校ICT準備委員会講師
- ・糸魚川市「めだか園」「気になる子の療育研修会」「5歳児発達相談会」講師
- ・糸魚川市特別支援教育研修会講師
- ・南魚沼市立総合支援学校地域支援室基礎研修講座講師
- ・三条市特別支援教育研修会
- ・富山県立視覚総合支援学校校内研修会講師
- ・富山県立富山総合支援学校校内研修会講師
- ・高岡市立こまどり支援学校校内研修会講師
- ・長野県長野盲学校校内研修会講師
- ・富山県教育職員免許法認定講習講師
- ・石川県教育職員免許法認定講習講師
- ・長野県教育職員免許法認定講習講師
- ・山梨県教育職員免許法認定講習講師
- ・埼玉県教育職員免許法認定講習講師
- ・埼玉県特別支援教育研究協議会助言者
- ・関東甲信越地区視覚障害教育研究会小学部会助言者
- ・鳥取県教育委員会認定講習講師
- ・新潟県立長岡聾学校との連携による「きこえ相談」
- ・青年の休日を楽しむ会（ナディアの会）発起人・事務局
- ・健康に特別な支援を必要とする子どもたちのための発達支援教室「ふれあい教室」主催
- ・上越動作法学習会スーパーバイザー

(2) その他

令和4年度上越教育大学ミッション実現加速化経費「インクルーシブ教育の地域連携機能の強化に向けた環境整備」が採択され、多角的行動解析システムの整備として、行動観察分析システム及び生理指標測定機器が設置された。

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 村中智彦* 大庭重治 河合 康 坂口嘉菜
(*編集委員長)

編集幹事 池田吉史

ISSN 2435-7502

上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要 第29巻

令和5年3月20日 印刷

令和5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 村中智彦

発行者 上越教育大学特別支援教育実践研究センター
〒943-8512 新潟県上越市山屋敷町1番地
電話 025-521-3672
Fax 025-521-3677

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

