

上越教育大学

特別支援教育実践研究センター紀要

2024年3月 第30巻

特別論文

- 池田 吉史：
通常学級における特別な教育的ニーズのある子どもの
教育上の困難に対する包括的アプローチ…………… 1

論文

- 木村 大祐・村中 智彦：
行動連鎖中断法によるダウン症児の仲間の遂行を促す行動の形成
—すごろく課題における自然な中断状況の設定—…………… 11
- 須藤 充弘・笠原 芳隆：
特別支援学校のセンター的機能発揮における
人材資源リストの作成と活用に関する研究…………… 19
- 佐伯 忍・笠原 芳隆：
知的代替の教育課程を履修する肢体不自由生徒の一般就労に向けた
指導内容の検討
—就業体験の実習評価表からのデュアル実習の検証—…………… 25
- 小林 優子・道本 裕大：
小学校から高等学校まで通常学級に在籍した人工内耳装用者の
障害認識の推移…………… 31
- 阿部 晃久・笠原 芳隆：
特別支援学校におけるセンター的機能に関する
報告及び研究動向…………… 37

センター事業報告

- <教材の紹介>
井上 和紀：通常学級で支援が必要な子への算数指導
～繰り下がりのある引き算の筆算の工夫～…………… 43
- <特別支援教育実践研究会実践研究発表会>
第12回実践研究発表会…………… 47
- <活動報告>
令和5年度センター活動報告…………… 49

Joetsu University of Education

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

Volume 30, March 2024

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。

特別論文

通常学級における特別な教育的ニーズのある子どもの 教育上の困難に対する包括的アプローチ

池田 吉 史*

インクルーシブ教育システム構築に向けて、通常学級における特別支援教育の充実が求められている。特に、特別な教育的ニーズのある子どもの実態の多様化と複雑化を踏まえ、理論に基づいた高度な支援方法の考案が期待されている。本研究では、小学校の通常学級における特別な教育的ニーズのある児童の学習支援プログラムの開発とその効果の検証を行うことを目的とし、特別な教育的ニーズのある小学校1年生児童を対象として大学院生を含む支援チームで支援を実施した。その結果、発達障害の生物-心理-社会モデルや学習面・生活面・社会面の3観点に基づく広範なアセスメントを用いること、個別の指導計画や日誌、カンファレンスを通じた教職員と専門スタッフとの連携・協働を図ること、そしてそれらの要素を取り入れてR-PDCAサイクルで支援を行うことによって、教育上の困難に対して包括的にアプローチすることが有用であることが示唆された。

キー・ワード：インクルーシブ教育, 合理的配慮, 発達障害, チームとしての学校, 児童

問題と目的

1. 特別な教育的ニーズ

共生社会の形成に向けて、子ども一人一人の特別な教育的ニーズに応じた特別支援教育の推進が求められている。文部科学省(2012)の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」において、共生社会の形成に向けて、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムを構築することが教育の重要な課題であると示されている。さらに、インクルーシブ教育システムにおいて障害のある子どもの学習の質を保障するために、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場を用意し、子ども一人一人の特別な教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育の推進が重要な役割を果たすと考えられている。一方で、インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある子どもの社会的受容(social acceptance)あるいは所属意識(sense of belonging)を促すことも重要である(Garrote, Felder, Krähenmann, Schnepel, Sermier Dessemontet, & Moser Opitz, 2020; Rose & Shevlin, 2017)。障害のある子どもの健やかな発達を保障するためには、学習面だけでなく、生活面や社会面にも着目した指導・支援を行うことが重要である。しかし、インクルーシブ教育システム構築に向けた取り組みはいまだ道半ばであり、解決しなければならない課題も少なくない。

通常学級における特別な教育的ニーズのある子どもの実態は、多様化・複雑化している。特別支援教育が対象とする障害は、従来の特殊教育の対象であった視覚障害(弱視)、聴覚障害(難聴)、知的障害、肢体不自由、病弱(身体虚弱を含む)、言語障害、自閉症、情緒障害と、2007年の特別支援教育の開

始とともに新たに追加された学習障害、注意欠陥多動性障害(ADHD)である。特殊教育から特別支援教育への移行に伴い、通常学級における特別支援教育により高い関心が向けられるようになったが、特に学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症等のいわゆる発達障害に基づく特別な教育的ニーズへの対応が課題となっている。一方で、通常学級においては、特別支援教育の対象以外の障害のある子どもの特別な教育的ニーズも重要である。特に、協調運動技能の低さや不器用さに特徴づけられる発達障害の一つである発達性協調運動障害や、気持ちをコントロールすることの弱さや不快な感情に起因する多動傾向、他の子どもとの交流の乏しさなどを特徴とするいわゆる愛着障害への対応が課題となっている。また、障害以外の要因に基づく特別な教育的ニーズへの対応も重要である。特に、母国語や貧困の問題等のように言語・文化的な背景や経済的な背景に基づく特別な教育的ニーズへの対応が課題となっている(池田, 2019)。したがって、障害に基づく特別な教育的ニーズだけではなく、言語・文化的な背景や経済的な背景に基づく特別な教育的ニーズにも目を向けて、包括的な視点から特別支援教育を推進することが共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築において重要である。

2. 広範なアセスメント

特別な教育的ニーズのある子どもの多様で複雑な実態を適切に把握するために、生物-心理-社会モデル(Bio-Psychosocial Model)に基づいてアセスメントを実施することが重要である(池田, 2020a)。子どもの実態を生物システムと心理システム、社会システムの視点から多角的に捉え、それらの相互作用について考察することで問題の所在や支援方法を見出すことが容易になる。図1は、発達障害の生物-心理-社会モデルである(松田, 2015)。このモデルに基づいて、5つのステップが考えられる。

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

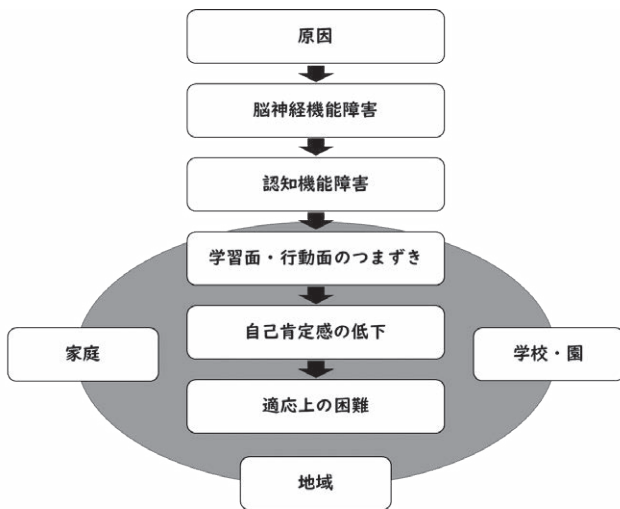


図1 発達障害の生物-心理-社会モデル (松田, 2015)

第一に、子どもの行動を明らかにすることである。モデルの学習面・行動面のつまずき、自己肯定感の低下、適応上の困難に関するアセスメントである。キーワードとして、適応行動、不適応行動、問題行動、発達障害症状、自尊感情などが含まれる。ここでは、自らの観察によるものだけではなく、他の教師や支援者、保護者、子ども本人からも情報を集めながら、学校や家庭などにおける子どもの日々のエピソードを記録する。その際、子どものエピソードを学習面、生活面、社会面などの観点から多面的に記録すると、子どもの行動の全体像を捉えやすくなる。

適応行動のアセスメントは、子どもの行動の発達水準を幅広く捉えるのに有用である。適応行動は、知的障害の定義に含まれる概念であり、日常生活において人々が学習し発揮する概念的、社会的及び実用的なスキルの集合と定義される。概念的スキルには、言語、読み書き、お金の概念などに関するスキルが含まれる。社会的スキルには、対人関係、責任、自尊心などに関するスキルが含まれる。実用的スキルには、日常生活活動、職業的スキル、お金の使用などに関するスキルが含まれる。適応行動は、知的機能だけでは十分に評価することのできない知的障害者の困難を捉えるために多くの議論を通して概念化されたアセスメントの視点である (池田, 2019a)。適応行動を評価するアセスメントとして、Vineland-II適応行動尺度 (日本文化科学社発行) がある。この尺度では、検査者は、対象者の様子をよく知っている保護者や介護者に対して半構造化面接を行う。聞き取る内容は、コミュニケーション、日常生活スキル、社会性、運動スキルの適応行動4領域と不適応行動1領域の計5領域である。各領域で示されたさまざまな活動を対象者が支援なしにどの程度の頻度で行うかを評価する。例えば、小学校1年生になって、教師の話をずっと聞き続けられるようになったか、言われなくても自分の身の回りの物を片づけられるようになったか、自分から友だちを遊びに誘うことができるようになったかなどを評価する。当該の活動を支援なしに高い頻度で行っていると得点が高くなる。したがって、Vineland-II適応行動尺度を用いると、ある意味で対象者における自立した行動の

発達水準を測ることができると言える。適応行動の観点からアセスメントを行うことで対象児の生活全般の様子を把握しやすくなるとともに対象児が自分一人では何ができ何ができないかを把握することができ、指導・支援が必要な領域を見だしやすくなることが期待される。適応行動を評価するアセスメントは、他にもS-M社会生活能力検査第3版 (日本文化科学社発行) やASA旭出式社会適応スキル検査 (日本文化科学社発行) がある。

問題行動を明らかにすることも重要である。例えば、教師の言うことを聞かなかつたり、他の人を避けたりするといった問題行動があると、目の前の活動に取り組めず、結果として適応行動の発達が妨げられてしまうことがある。その場合には、問題行動の背景にもしっかりとアプローチしなければ、適応行動の支援が難しくなる。問題行動については、その影響を明らかにするために、現れる場面や頻度を明らかにすることも重要である。さらに、自己肯定感や不安などの精神状態についても明らかにすることで支援の緊急性を知ることができる。問題行動の代表的な検査として、子どもの行動チェックリスト (スペクトラム出版社発行) がある。また、問題行動とは反対に、子どもの得意なことについて把握することで支援につなげやすくなることもある。

第二に、個人特性を明らかにすることである。モデルの脳神経機能障害と認知機能障害に関するアセスメントである。医療機関への受診や知能検査等の心理アセスメントを通して、どのような障害特性があるかに加え、知的機能、実行機能、社会的認知等の認知機能特性を評価する。また、粗大運動や微細運動などの身体運動についても評価する。通常学級に在籍する児童の障害特性については、いわゆる発達障害だけではなく、知的障害についてもその存在を疑って評価を行うことが重要である。知的機能は、知能検査を用いて評価できる。知的機能に関する代表的なアセスメントはWISC-V知能検査 (日本文化科学社発行) である。この検査では、10個の主要下位検査と6個の二次下位検査の計16個の検査を通して、全般的な知能の発達水準を表す全検査IQや特定の認知領域の知的機能を表す5つの主要指標得点と、子どもの認知能力やWISC-V知能検査の成績について付加的な情報を提供する5つの補助指標得点を算出する。主要指標には、言語理解指標、視空間指標、流動性推理指標、ワーキングメモリ指標、処理速度指標が含まれる。補助指標には、量的推理指標、聴覚ワーキングメモリ指標、非言語性能力指標、一般知的能力指標、認知熟達度指標が含まれる。WISC-V知能検査では、個人の全般的な知的発達水準を明らかにするだけではなく、全部で10の指標得点から個人の認知的な強みと弱みを描き出すことができる。知的機能を評価するアセスメントは、他にも日本版KABC-II (丸善出版発行)、田中ビネー式知能検査V (田研出版発行)、DN-CAS (日本文化科学社発行) などがある。

知的機能以外の認知特性を評価することも重要である。知能検査の結果だけで子どもの行動のすべてを説明することはできないからである。IQがいくら高くても、学校や家庭などの生活場面において行動上の問題を示したり、適応行動の発達水準が低くなったりすることがある。子どもの行動を支えている他の要因として、社会的認知がある。表情を読んで相手の気持ち

を察したり、相手の立場から物事を考えたりすることができな
いと、社会的に期待される行動をとることができなかつたり、
円滑な人間関係を築くことが難しくなる。実行機能もまた、子
どもの行動を支える要因の一つである。実行機能は、自分の
思考や行動を意識的にコントロールする脳機能である（池田、
2013, 2018）。実行機能は、目の前の活動に効率良く取り組ん
だり粘り強く最後まで取り組んだりするために必要である。実
行機能は、脳の前頭葉を中心とした神経ネットワークに支えら
れているが、前頭葉を損傷した患者の症例報告が広く知られる
ようになってから、その働きに注目が集まり始めた。前頭葉を
損傷した患者は、損傷する前と後とで比べたときに、会話をし
たり、物事を見たり、聞いたり、記憶したりといったいわゆる
知的機能には大きな変化がないことが知られている。知能検査
の成績には変化が見られないということである。それに対し
て、行動面に2つの困難が見られるようになることが知られて
いる。1つ目は、目標志向的行動に関する困難である。いま何
をしなければならぬのかについて自ら考えて目標を立て、そ
の目標にたどり着くために必要な流れや手順を考えそれに沿
って行動し、自分の行動を客観的に振り返りながら、うまく進
んでいるかどうか確認し手応えを感じたり必要に応じて目標や手
順を変更したりするという一連のプロセスに困難を示す。例え
ば、何をどのようにするか決められない、手順を覚えておけな
くてその通りに動けない、うまくいかないのに方法を変えられ
ずに柔軟に行動できないといった困難が現れる。2つ目は、社
会的行動に関する困難である。自分の欲求を満たす行動をとる
ことと社会的に受け入れられる行動をとることとの間でバラン
スをとることに困難を示す。例えば、自分の思ったことをスト
レートに表現して教師や周りの子どもから非難を受けたり、我
慢しすぎて自分の気持ちを表現する行動を起こせなくなつたり
する。このように私たちが目標志向的行動や社会的行動をとる
ために実行機能が重要な役割を果たしている。実行機能の弱
さは、発達障害や知的障害のある子どもだけではなく（池田、
2013）、母国語や貧困等の問題のある子ども（池田、2019b）
や超・極早産や超・極低出生体重の子どもにもしばしば現れ
ることが示唆されている（池田・小林・八島・葉石・奥住、
2021）。実行機能の視点によるアセスメントは、知的機能だけ
では見えてこない子どもの弱い部分に気づくことができるだけ
ではなく、子どもの活動への取り組みを促す視点に立つことで
環境づくりや関わり方などの具体的な支援方法が見えることに
意義がある（池田、2020b, 2021）。

第三に、環境要因を明らかにすることである。モデルの家庭
や地域、学校・園に関するアセスメントである。家庭環境や言
語環境、生育歴等の発達に影響を与える要因を把握するととも
に、放課後等デイサービス等の地域で利用できるサービスなど
についても情報を集めることが必要である。

第四に、支援ニーズを明らかにすることである。これまでの
アセスメント結果を踏まえ、子どもの困難が学習面や生活面、
社会面のどこでどのように起こっているのか、発達障害などの
障害特性や知的機能、実行機能、社会的認知などの認知特性が
子どもにどのような強み弱みをもたらしているのか、それらの
強み弱みが子どもの困難の背景としてどのように関わっている
のか、介入できる環境要因は何かなどについて明らかにする。

第五に、支援の仮説をつくり出すことである。アセスメント
は、子どもの困難がどのようなメカニズムによって生じている
のかをさまざまな情報を基に推論し、仮説をつくり出す過程
である（前川、2013）。子どもの困難がどのようなメカニズム
によって生じているのかを考え、どのような支援を行えば、困
難を克服するとともに、適応行動の発達を促すことができるか
について仮説を立てる。仮説に基づいて、課題や環境、関わり
方の工夫を行ったり、子どもに必要なスキルを身につけさせ
たりといった支援方法を具体的に考案したり、支援を実施して
その効果の検証を行ったりする。子どもが問題行動の代わりにと
るべき適切な行動をとることができたときに、あるいは目の前
の活動に適切に取り組むことができるようになったときに、仮
説が証明されたことになる。これらのステップを踏みながら広
範なアセスメントを実施することで、特別な教育的ニーズに対
する適切かつ効果的な支援方法を見出しやすくなると考えられ
る。

3. 支援体制

特別な教育的ニーズのある子どもの多様で複雑な実態を踏ま
えて適切に支援を行うために、支援者間による連携・協働が重
要である。文部科学省（2015）の「チームとしての学校の在り
方と今後の改善方策について（答申）」において、「これからの
学校が教育課程の改善等を実現し、複雑化・多様化した課題を
解決していくためには、学校の組織としての在り方や、学校
の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し、『チームとし
ての学校』を作り上げていくことが大切である」と指摘され、
「多様な専門性を持つ職員の配置を進め、チームとして連携・
協働を進める学校づくりを提言するとともに、そのなかで管理
職のリーダーシップや校務の在り方、教職員の働き方の見直し
を行うことが必要である」ことが示されている。さらに同答申
では、「チームとしての学校」の実現のために、「専門性に基づ
くチーム体制の構築」、「学校のマネジメント機能の強化」、「
教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」の3つの視点から
整備を進めていく必要があることが示されている。具体的な改
善方策の一つとして、教員以外の専門スタッフの参画が挙げら
れている。心理や福祉に関する専門スタッフ（スクールカウンセ
ラー、スクールソーシャルワーカー）、特別支援教育に関する
専門スタッフ（医療的ケアを行う看護師等、特別支援教育支
援員、言語聴覚士、作業療法士、理学療法士等の外部専門家、
就職支援コーディネーター）などである。子どもの多様で複雑
な特別な教育的ニーズに応じた支援を行うために、個別の教育
支援計画や個別の指導計画を軸とした教職員と専門スタッフと
の連携・協働が求められている。特に個別の教育支援計画や個
別の指導計画を軸とすることで、指導及び支援に、乳幼児期か
ら学校卒業後までの縦のつながりと、教育、医療、福祉、労働
等の関係機関がまたがる横のつながりを持たせることが期待さ
れている。

特別な教育的ニーズのある子どもの多様で複雑な実態を踏
まえて適切に支援を行うために、指導・支援の大きな枠組み
を持つことも重要である。枠組みの一つとして、指導・支援
のR-PDCAサイクルがある。R-PDCAとは、Research, Plan,
Do, Check, Actのそれぞれの頭文字をつなげたものである。

つまり、調査、計画、実行、評価、改善の一連の流れを表している。指導・支援のR-PDCAサイクルを特別支援教育に当てはめると以下のような流れが考えられる。まず、ニーズの把握である。担任教諭、保護者、本人などから情報を収集しながら学習面、生活面、社会面などの観点に基づいて対象児の日々のエピソードを記録する。次に、アセスメントである。記録したエピソードを整理して見いだされた対象児の困難の背景要因を探るために、さまざまなアセスメントを実施する。そして、指導・支援計画の作成である。アセスメント結果を踏まえて対象児の特別な教育的ニーズを学習面、生活面、社会面などの観点から分析し、適切な行動を促すために必要な指導・支援方法を考案し、個別の教育支援計画や個別の指導計画にまとめる。4つ目に、指導・支援の実施である。作成した計画に基づいて学校内外における指導・支援を実施し、その効果を記録する。最後に、指導・支援の評価と改善である。記録した効果を踏まえて校内委員会やケース会議を通して、指導・支援の効果の検証や改善を行う。このサイクルを円滑に回すことが、子どもの特別な教育的ニーズに的確に応えるために重要である。

4. 目的

支援は、子どもの問題行動を減らすためだけに行うのではない。問題行動をとってしまうこと自体が問題なのではなく、結果として目の前の活動に適切に取り組むことができないことが本質的な問題だと考えられる。そのために、学習を積み重ねられず、自立や社会参加に必要なスキルを身につけることができないばかりか、失敗経験を重ねた結果として自尊心が低下し、さまざまな二次障害が生じてしまうのである。したがって、特別な教育的ニーズのある子どもが活動に適切に取り組むことができるように支援をすることが重要である。それに当たり、特別な教育的ニーズのある子どもが示す問題の多様化と複雑化を踏まえ、生物-心理-社会モデルの観点から広範なアセスメントを実施すること、「チームとしての学校」の理念に基づいて教職員と専門スタッフとの連携・協働を図ること、そしてR-PDCAのサイクルに則って支援を進めることが有用であると考えられる。そこで、本研究では、これらの理念を踏まえ、小学校の通常学級における特別な教育的ニーズのある児童の学習支援プログラムの開発とその効果の検証を行うことを目的とした。

方法

1. 対象児

公立小学校の通常学級に在籍する学習面、生活面、社会面に特別な教育的ニーズのある1年生の児童複数名を対象とした。支援に当たって対象児の診断の有無は問い合わせておらず、特別支援教育コーディネーターや担任教諭との協議の上で、学習面、生活面、社会面のいずれかあるいは複数の領域で特別な教育的ニーズがあると判断された児童を対象児として選定した。

2. 支援方法

対象児の支援を、R-PDCAサイクル（図2）に基づいて実施した。Researchとして、「ニーズの把握」と「アセスメント」

の2つを実施した。「ニーズの把握」では、担任教諭、保護者、本人から情報を収集しながら、学習面、生活面、社会面の観点に基づいて、対象児の日々のエピソードを日誌に記録した。日誌では、各観点について「児童の様子」、「支援内容」、「先生・他のスタッフへの提案」の記入欄が設けられていた。「アセスメント」では、記録したエピソードを整理して見出された対象児の困難の背景要因を探るために、知能検査と発達障害尺度等のアセスメントを実施した。Planとして、「支援計画作成」を行った。アセスメント結果を踏まえて、対象児の特別な教育的ニーズを学習面、生活面、社会面の3つの観点から分析し、適切な行動を促すために必要な支援方法を考案し、個別の指導計画にまとめた。個別の指導計画では、①支援目標、②支援内容、③支援の成果、④今後の課題の記入欄が設けられていた。Doとして、「支援の実施」を行った。個別の支援計画の①支援目標と②支援内容に基づいて、授業中や休み時間における支援を実施し、記録を日誌にまとめた。なお、日誌は支援者間で日常的に共有し、支援内容や支援方針の統一を図った。Checkとして、「支援の評価」を行った。個別の指導計画の③支援の成果と④今後の課題に記入をするとともに、日誌の記録を活用しながらカンファレンスを通して支援の効果の検証及び改善を行った。

3. 手続き

筆者は、R-PDCAサイクルの統括を担当した。大学院生9名が、R-PDCAサイクルに基づき、特別支援教育支援員に準じて対象児への支援を実施した。対象児の特別支援教育コーディネーター及び担任教諭は、R-PDCAサイクルを円滑に回すため、補助及び助言を行った。20XX年9月上旬から20XX+1年2月上旬にかけて、大学院生は、週に1日程度の頻度で、各学級において支援を必要とする児童を対象として、ニーズの把握、アセスメント、個別の指導計画の作成、支援の実施、カンファレンスの開催に取り組み、学習面・生活面・社会面の支援を実施した。支援は、大学院生だけではなく、他の特別支援教育支援員も携わった。カンファレンスは、主に筆者、大学院生、特別支援教育コーディネーター、担任教諭が参加する形で、随時、開催され、支援ニーズや支援方針の共有が図られた。なお、大学院生は、大学院授業科目「発達障害教育臨床実習」及び「発達障害応用教育臨床実習」の受講生であり、学校実習の一種として取り組んだ。



図2 支援のR-PDCAサイクル

4. 分析

考案した学習支援プログラムの対象児への支援効果を検証するために、個別の指導計画と日誌の記述内容に基づいて分析を行った。その際、支援の対象となった複数の児童のうち、児童1名を分析対象とした（以下では、この児童を対象児と呼ぶ）。個別の指導計画の記述内容に基づいて、支援目標、支援内容、支援の成果、今後の課題を整理した。さらに、日誌の記述内容に基づいて、自由記述されたテキストを計量的に分析する手法であるテキストマイニングを行った。テキストマイニングでは、日誌の「児童の様子」、「支援内容」、「先生、他のスタッフへの提案」のそれぞれについて、実習時期（前半、後半）と支援内容（学習面、生活面、社会面）を要因とした対応分析を行った。なお、分析に当たっては、KH Coder 3（樋口・中村・周, 2022）を利用した。

結果

1. 支援前の実態

対象児は、通常学級に在籍する小学校1年生の男児1名であった。支援前の本児の様子は、以下の通りであった。学習面では、自席に着くことがなく教室内外を動き回ることが多いこと、やる事が明確でないと活動への参加が難しいこと、授業妨害をすること（例：黒板への落書き、教師用学習道具や教室の電気のいたずら）などが観察された。生活面では、登校後の朝の支度ができないこと、体操着や給食着に着替えないこと、室内履きを履かないこと、整理整頓ができないこと、マスクをつけないことなどが観察された。社会面では、友だちや教師との適切なコミュニケーションに困難さがあること、感情コントロールに弱さがあること、自分の要求を言葉で伝えることができないこと（例：自分の気に入らないことがあると暴言や暴力をふるう）が観察された。一方で、本児の得意なことや好きなこととして、折り紙や将棋、あやとり、ドラゴンボール（アニメ）、漢字の書き、計算が観察された。心理アセスメントとして、本児に知能検査と発達障害尺度を実施した。知能検査として、WISC-IV知能検査を実施した。その結果、全検査IQが平均の水準（90～109の間）であった。指標得点は、言語理解と知覚推理、処理速度が平均の上の水準（110～119）であり、ワーキングメモリが平均の下（80～89）であった。発達障害尺度として、ADHD評価スケール学校版（DuPal, Power, Anastopoulos, & Reid, 1998）及び高機能自閉症に関するスクリーニング質問紙ASSQ（井伊・林・廣瀬・東條, 2003）を実施した。その結果、本児は、不注意と多動性衝動性のそれぞれの傾向が見られること、自閉症の傾向は見られないことが明らかとなった。

2. 個別の指導計画の記述内容

1) 支援目標

アセスメント結果に基づいてカンファレンスで協議を行い、学習面、生活面、社会面のそれぞれにおいて長期目標と短期目標を立てた。学習面では、長期目標は「やるべき課題や活動に取り組む」とし、短期目標は「担任の指示に従い、5割以上課題に取り組む」とした。生活面では、長期目標は「片付けや準

備などの身辺自立の力を身につける」とし、短期目標は「支度や片付けに半分取り組む」とした。社会面では、長期目標は「友だちとの適切なかかわり方を身につける」とし、短期目標は「友だちとのコミュニケーションや援助要求に必要な言葉を使う」とした。

2) 支援内容

長期目標と短期目標に基づいて、学習面、生活面、社会面の支援内容を考案した（図3）。支援は、大きく4段階に分けて考案し、段階を経て本児の授業への参加率が高まることを意図した。第1段階は、20XX年9月から20XX年11月にかけてであり、「院生とマンツーマン」による指導を行った。学習面では、①授業前に大学院生と手順や約束を確認すること、②苦手な課題は量を減らしたり、大学院生と一緒に取り組んだりすること、③発展的なプリントを用意して暇な時間をつくらないこと、④1時間ごとに具体的な姿を評価することを行った。生活面では、①朝の支度の手順表を確認しながら大学院生と一緒に支度をする、②使い終わった学習用具やプリントは机の横の整理ボックスの中に入れておき、時間のある時に大学院生と一緒に片付けることを行った。社会面では、①落ち着かないときに担任教諭の許可を得てクールダウンすること、②休み時間に大学院生が遊び方の手本になり、友だちとのコミュニケーションを促すことを行った。第2段階は、20XX年12月から20XX+1年2月上旬にかけてであり、「担任と本人の橋渡し支援」を行った。学習面では、①授業前に本児と担任教諭、大学院生の3人で課題を確認すること、②大学院生は本児と確認した上で課題の量や内容を調整すること、③トークンエコノミーを用いることを行った。生活面では、①朝の支度を大学院生と手順表を用いて確認すること、②給食当番や掃除について本児と担任教諭、大学院生の3人で相談し、できそうな仕事を大学院生と一緒に取り組むことを行った。社会面では、①友だちや教師に対するお願いの仕方や遊びの誘い方などを教えること、②体育や音楽などの集団活動ができないときは、担任教諭の許可を得て別室で大学院生と代替の課題に取り組むことを行った。第3段階は、20XX+1年2月から20XX+1年3月にかけてであり、「担任と本人で課題の確認」を行うことをテーマとし、支援内容として大学院生の役割を特別支援教育支援員に引き継ぎ、支援がとぎれないようにすることを想定した。第4段階は、次年度以降であり、「周りと同じ課題に取り組む」ことをテーマとし、支援内容として通常学級の他児と同じ課題に取り組むことが難しいときは担任教諭が個別に声を掛けて課題を調整することを想定した。第3段階と第4段階については、本研究の範囲ではないが、支援方針を定め、支援内容に連続性をもたせるために設定した。

具体的な支援方法には、以下の内容が含まれた。学習面では、本児は、まず担任教諭から国語や算数の時間に行う一斉授業の流れと同様の流れが記載されたプリントを受け取り、プリントの番号に沿って課題に取り組む。そして、授業が終わったら、プリントをもって担任教諭のもとに行き、ドラゴンボールのシールをもらう。最後に、ステップアップシートと呼ぶプリントにシールを貼る。事前に本児とは、ステップアップシートにシールが40個たまると、ドラゴンボールのメダルが1つ貰えるという約束をした。また、体育の時間に、得意な計算問題を

途中ではさみながら行わせることや運動カードを作って褒めるポイントを増やせるような工夫も行った。生活面では、朝の支度のために、ドラゴンボールをテーマに個別の手順表を作成した。支援者と一つ一つ確認しながら進め、一つの手順が終わる度にドラゴンボールのシールをもらうことができ、すべてのドラゴンボールを集めることを目標に取り組みさせた。社会面では、全体活動に参加できなかったときに、クールダウンカードを用いて担任教諭と約束した上で支援者と個別学習に取り組んだり、別室でクールダウンしたりした。

3) 支援の成果

支援を通して、本児の様子に変化が観察された。学習面では、個別の課題に取り組むことや他児と同じ課題に取り組むことができるようになったり、挙手して発言することができるような姿が観察されるようになったりした。結果として、教室から飛び出すことや離席の回数が減少した。支援終盤(20XX+1年1~2月頃)では、5割と設定していた目標を大幅に超え、授業の始めから終わりまで着席して授業に参加する姿も観察された。生活面では、手順表を使うことで朝の支度に取り組めるようになったり、給食当番の仕事に取り組めるようになったりした。また、時間意識を持って切り替えができるようになったり、約束事をしっかり守り行動できるようになったりした。さらに、ロッカーや台など高いところに上がることが減少し、授業に参加するために室内履きを履くようになった。社会面では、担任教諭と信頼関係を築くことができ、以前では目立っていた暴言暴力が減少した。さらに、感情の切り替えがスムーズにできるようになったり、気持ちを言葉で伝えることができるようになったりした。

4) 今後の課題

支援を通して、今後の課題も見出された。学習面では、席に座って一人で課題に取り組めるようになること、授業参加率をより増やすこと、集団活動への参加率をより増やすこと、一斉指導に合わせて学習を進められるようにすることである。生活面では、手順表を使わなくても朝の支度に取り組めるようにすること、体操服や給食着に着替えること、マスクや室内履きを継続的に着用すること、鉛筆などをかまないこと、整理整頓を行うことである。社会面では、暴言暴力をさらに減らすこと、ルールを守って友達と遊ぶこと、気持ちを言葉で表現できるようになること、順番を守ることである。

3. 日誌の記述内容

日誌における自由記述について、KH Coder 3 (樋口ら, 2022) を用いて対応分析を行った。対応分析とは、クロス集計の結果を用いて、行の要素と列の要素の相関関係が最大になるように数量化して、行の要素と列の要素を多次元空間に表現するもので、語の相関関係が高いほど近くにプロットされる特性を持つ(阿濱, 2020)。分析では、まず前処理により形態素解析を行い、その後で分析に使用する語の取捨選択を行った。代名詞、組織名、人名、地名、その他、HTMLタグ、名詞B、動詞B、形容詞B、否定助動詞、形容詞(非自立)を除外するとともに、使用しない語として日誌に記載された児童の氏名のイニシャルを指定した。分析対象としたのは、名詞、サ変名詞、形容動詞、固有名詞、ナイ形容、副詞可能、未知語、タグ、感動詞、動詞、形容詞、副詞、名詞Cであった。出現回数10回以上の単語を抽出し、実習時期(前半、後半)と支援内容(学習

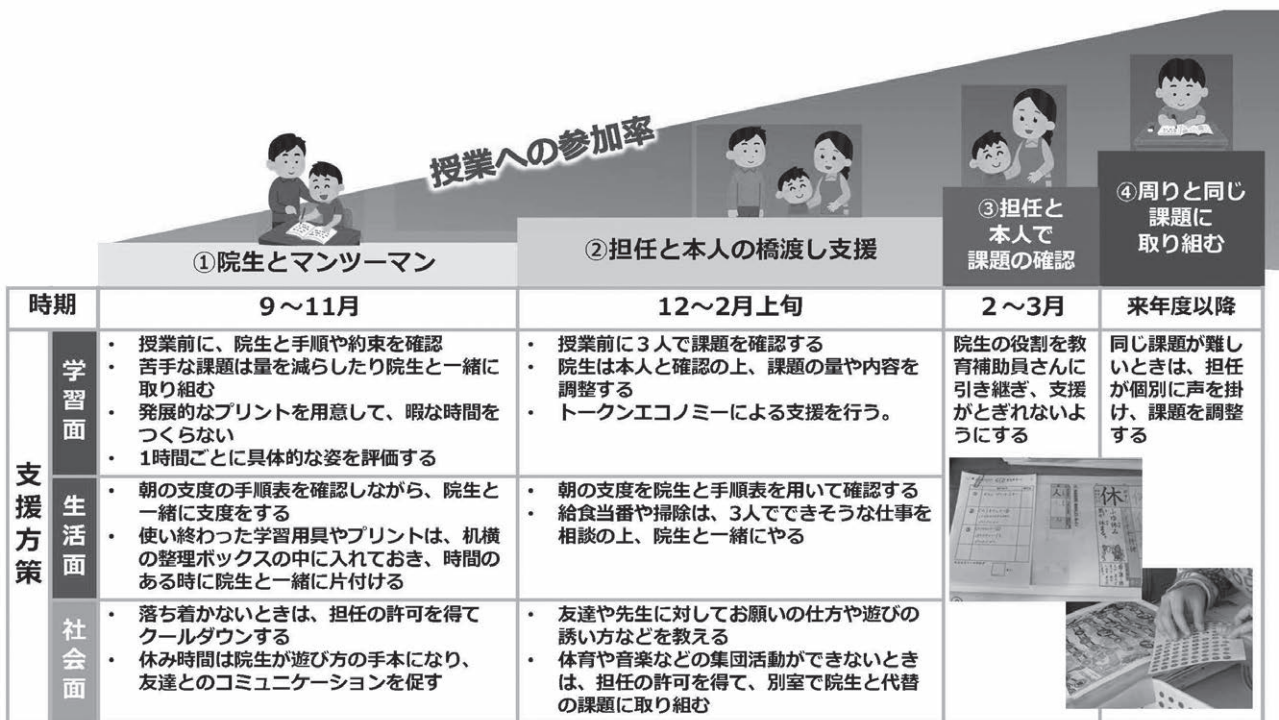


図3 支援内容

面、生活面、社会面)を要因とした対応分析を行った。具体的には、「学習面前半」、「学習面後半」、「生活面前半」、「生活面後半」、「社会面前半」、「社会面後半」の6つを外部変数として使用した。実習時期の前半は20XX年9月から20XX年10月ま

での記述内容とし、後半は20XX年12月から20XX+1年2月までの記述内容とした。前半と後半の相違を明確にするため、20XX年11月の記述内容は分析に含めなかった。なお、差異が顕著な上位60語を分析に使用した。また、適宜、KWICコン

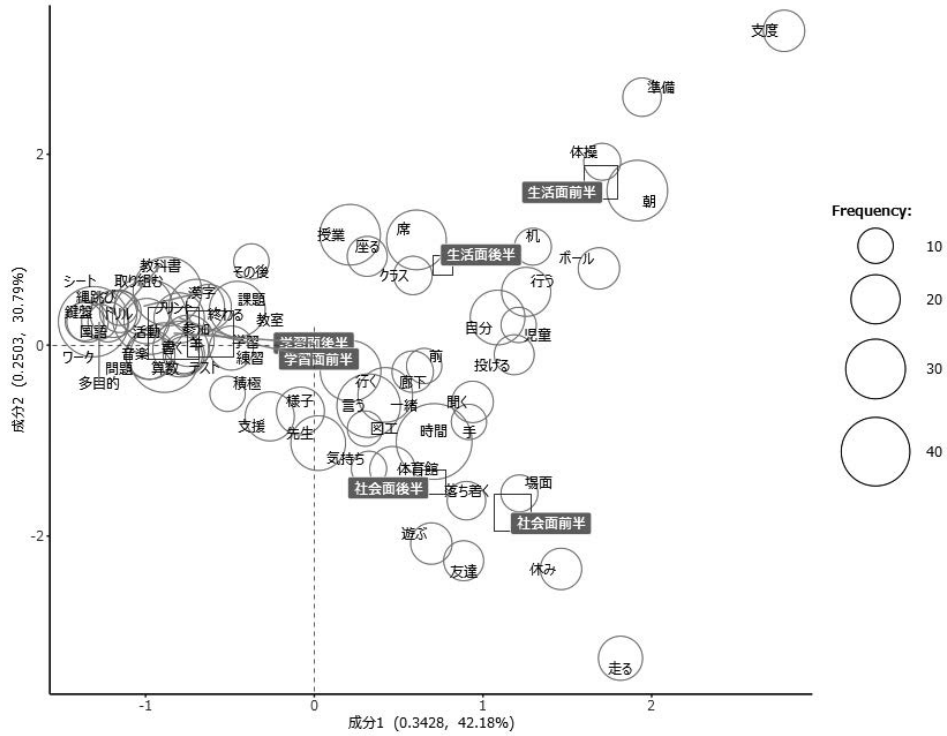


図4 「児童の様子」における対応分析結果

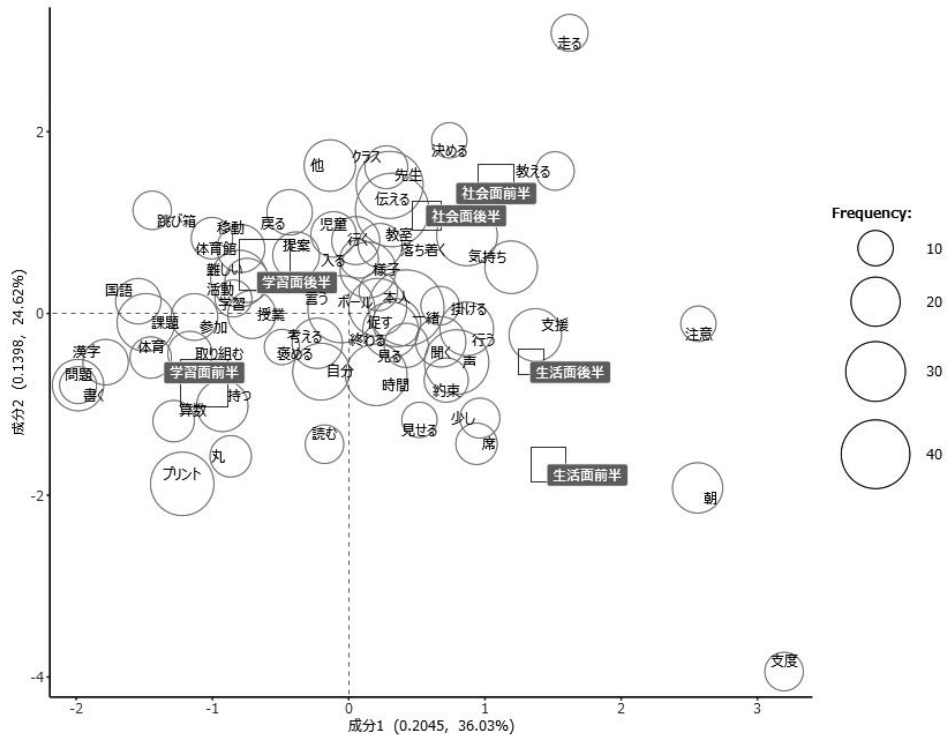


図5 「支援内容」における対応分析結果

コーダンスを用いて、抽出語の使われ方を確認した。

日誌の「児童の様子」では、総抽出語数（使用）は10,537（3,873）語であり、異なり語数（使用）は1,322（1,036）語であった。図4は、「児童の様子」に関する対応分析の結果を示したものである。学習面前半の周囲には、「教室」や「参加」、「書く」などの語彙の表出が見られ、教室に入らないことや教室から出たり入ったりすること、学習への参加が難しいこと、書くことに苦手意識があることなどの様子が見られたことが示唆された。一方で、学習面後半の周囲には、「プリント」や「ワーク」「シート」、「多目的」、「縄跳び」、「取り組む」などの語彙の表出が見られ、プリントを選択して取り組むこと、ワークシートを用いて取り組むこと、多目的室で縄跳びに取り組むことなどの様子が見られたことが示唆された。生活面前半の周囲には、「朝」や「支度」、「体操」などの語彙の表出が見られ、朝の支度に取り組まないこと、体操着に着替えないことなどの様子が見られたことが示唆された。生活面後半の周囲には、「授業」や「席」、「座る」などの語彙の表出が見られ、授業中に席に座っていられるようになったことなどの様子が見られたことが示唆された。社会面前半の周囲には、「友達」や「休み」などの語彙の表出が見られ、休み時間に友達と遊ぶことなどの様子が見られたことが示唆された。社会面後半の周囲には、「体育館」や「気持ち」、「落ち着く」、「手」などの語彙の表出が見られ、体育館で遊ぶこと、気持ちが落ち着かないこと、支援者と手をつないで甘えることなどの様子が見られたことが示唆された。

日誌の「支援内容」では、総抽出語数（使用）は10,327（3,747）語であり、異なり語数（使用）は1,255（982）語であった。図5は、「支援内容」に関する対応分析の結果を示し

たものである。学習面前半の周囲には、「丸」や「持つ」などの語彙の表出が見られ、プリントの丸付けを行うこと、見通しを持たせることなどの支援を行ったことが示唆された。一方で、学習面後半の周囲には、「提案」などの語彙の表出が見られ、別の課題や選択肢を提案することなどの支援を行ったことが示唆された。生活面前半の周囲には、「席」などの語彙の表出が見られ、席に着かせるなどの支援を行ったことが示唆された。生活面後半の周囲には、「約束」や「声」などの語彙の表出が見られ、本児との約束を通して行動を確認すること、声かけを行うことなどの支援を行ったことが示唆された。社会面前半の周囲には、「教える」などの語彙の表出が見られ、ルールを教えることなどの支援を行ったことが示唆された。社会面後半の周囲には、「先生」などの語彙の表出が見られ、先生との橋渡し支援などを行ったことが示唆された。

日誌の「先生、他のスタッフへの提案」では、総抽出語数（使用）は10,979（3,887）語であり、異なり語数（使用）は1,316（1,047）語であった。図6は、「先生、他のスタッフへの提案」に関する対応分析の結果を示したものである。学習面前半の周囲には、「授業」や「一緒」、「行う」、「目標」などの語彙の表出が見られ、授業中に他児と一緒に活動を行わなくても良いようにすること、目標を明確にして提示することなどが提案されたことが示唆された。一方で、学習面後半の周囲には、「シール」などの語彙の表出が見られ、ごほうびとしてのシールの使用を継続することなどが提案されたことが示唆された。生活面前半の周囲には、「確認」や「聞く」などの語彙の表出が見られ、必要なことを確認したり、本児の話を聞いたりすることなどが提案されたことが示唆された。生活面後半の周囲には、「約束」や「褒める」などの語彙の表出が見られ、事前に

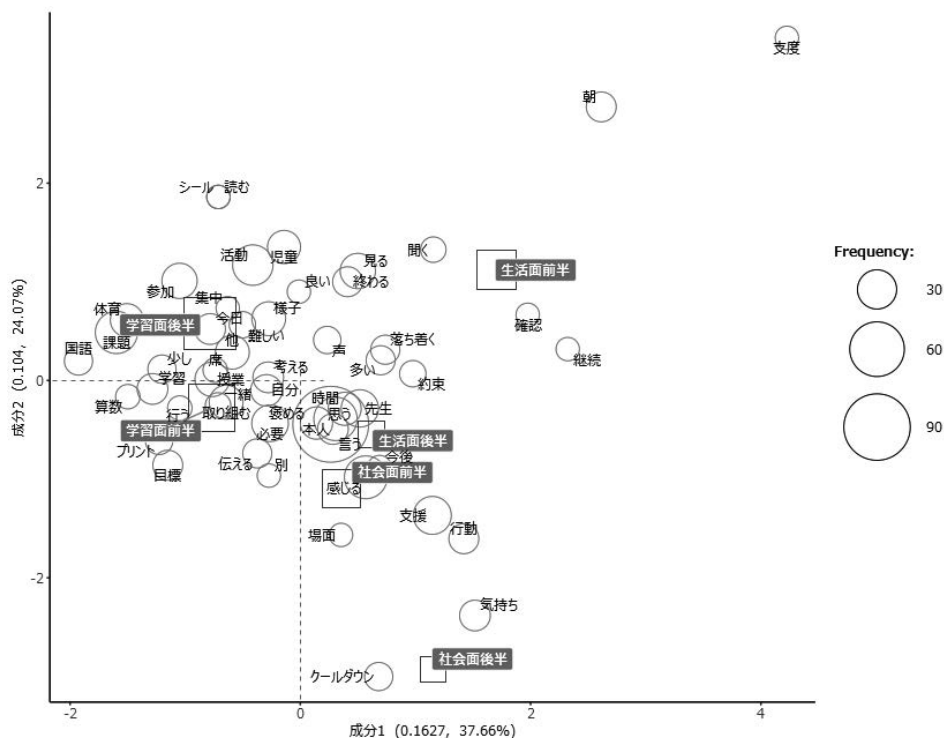


図6 「先生、他のスタッフへの提案」における対応分析結果

本児と約束をすること、褒めることなどが提案されたことが示唆された。社会面前半の周囲には、「別」などの語彙の表出が見られ、別の場所や別の活動を提案することなどが提案されたことが示唆された。社会面後半の周囲には、「クールダウン」などの語彙の表出が見られ、落ち着かないときにクールダウンを行うことなどが提案されたことが示唆された。

考察

本研究では、小学校の通常学級における特別な教育的ニーズのある児童の学習支援プログラムの開発とその効果の検証を行うことを目的として、通常学級に在籍する小学校1年生の児童を対象に包括的アプローチによる支援を実施した。対象児の個別の指導計画及び日誌の記述内容の分析から、対象児は、支援前には授業参加に著しい困難を示していたが、支援を通して授業への参加率が高まったことが明らかとなった。したがって、本研究が用いた学習支援プログラムには一定の効果があると考えられる。以下では、学習支援プログラムによる支援効果の要因について考察する。

対象児への具体的な支援内容は、活動への主体的な取り組みをいかに促すかをテーマに一貫していたと考えられる。池田(2021)は、活動への主体的な取り組みを促すために、実行機能の観点から支援を行うことが重要であると指摘している。特に、発達障害等のある子どもに対しては、目標志向的行動や社会的行動を支えることに主眼を置くアプローチである、実行機能を補う支援が効果的である可能性を示唆している。実行機能を補う支援は、目標志向的行動や社会的行動を適切にとることができるように、実行機能の弱さに対して支援を行うものである。さまざまな研究者によって、環境調整や大人の働きかけで実行機能の弱さを補うプログラムが提唱されている。例えば、Dawson and Guare (2018)が提唱するプログラムの基本的なステップは、以下のようにまとめられる。1つ目は、目標設定である。問題行動を特定し、それを解消するために必要な目標行動を設定する。2つ目は、環境レベルでの支援である。環境を調整して活動が個人に要求する実行機能の負荷を発達段階に合わせる。3つ目は、実行機能の弱さを補うスキルを教えることである。例えば、いつ、どこで、何を、どのように取り組むかを確認させるチェックリストなどの外的な補助ツールを使いながら活動に取り組むことを覚えさせる。補助ツールを使いながら取り組み続けているうちに、補助ツールに埋め込まれた認知プロセスが個人に内化し、次第に補助ツールを使わなくても行動できるようになることを長期的には期待する。本研究においても、適切な行動を増やすことを支援目標として設定すること、課題の質や量を対象児の発達水準に合わせる、手順表やクールダウンカードなどの補助ツールを用いることなど実行機能を補う支援に則った支援を行っていたと考えられる。実行機能はADHDの子どもがしばしば著しい弱さを示すが(池田, 2013)、本研究の対象児もADHDの症状を示すことから実行機能を補う支援が効果を発揮した可能性があると考えられる。

本研究で開発した学習支援プログラムの要素の一つは、広範なアセスメントであった。広範なアセスメントの要件として、まず発達障害の生物-心理-社会モデル(松田, 2015)を用い

たことが挙げられる。生物-心理-社会モデルは、従来の医学モデルとは異なる障害観である。医学モデルでは、障害は機能障害のみで構成されており、支援は個人の機能障害をいかに克服するかという視点に偏らざるを得ない。それに対して、生物-心理-社会モデルでは、障害は機能障害と社会的障壁で構成されている。そのため、機能障害に対して大きな改善を図ることができなくても、社会的障壁を減らして、機能障害が生活に及ぼす影響を小さくすることができれば、全体としての障害は改善されると考えられている。このモデルに基づき、個人要因だけではなく、環境要因にも着目したことで、対象児が示す困難の背景を理解し、適切な支援方法を考案することにつながったと考えられる。また、他の要件として学習面・生活面・社会面の3観点を用いたことも挙げられる。インクルーシブ教育システム構築に向けて、とりわけ子どもの学習面に注目されることが少なくない。本研究でも、対象児は学習参加に困難を示していたため、学習活動にいかに取り組みせるかが支援の焦点となった。一方で、対象児は、学校生活の見通しを持ちにくいことに加え、教室の電気を付けたり消したりして、教師や他の児童の注目を集めるためとも思われる行動を示すなど、生活面や社会面の困難も示していた。そのため本研究では、学習活動の流れを示して見通しを持たせる支援や、活動後に教師に称賛される機会を設けたり、他児との遊びを仲介したりするなどの支援を行った。これらの支援を通して対象児の見通しをもてないことによる不安や教師や他の児童から否定的に評価される恐怖が軽減され、対象児が教室の中で安心して学習活動に取り組むことができたと考えられる。このように、学習面・生活面・社会面の3観点から捉えたことで支援効果が高められたのではないかと考えられる。

そして、教職員と専門スタッフとの連携・協働も要素の一つであった。通常学級における特別支援教育の推進に当たって、「チームとしての学校」の理念の重要性は理解されていても、支援者間の連携・協働が課題となることが少なくない。特に、職務の多忙化や教職員と専門スタッフとの間の勤務体系の相違などにより、情報共有や意見交換のための機会を設けることすら困難な状況もしばしば報告される。本研究では、大学院生が日誌を作成し、それを日常的に共有する形式で情報共有の機会を保障した。また、カンファレンスを決して過度な負担を来さない頻度で開催し、意見交換の機会を保障した。さらに、意見交換の内容を踏まえて、支援方針や支援方策を個別の指導計画にまとめ、それを共有することで、指導及び支援に学校卒業後までの縦のつながりと、担任教諭、特別支援教育コーディネーター、特別支援教育支援員、大学院生といった支援者がまたがる横のつながりを持たせることを図った。これらのことを通して、対象児に対して一貫した支援を行うことができたと考えられる。

さらに、R-PDCAサイクルの活用も要素の一つであった。本研究で用いたR-PDCAサイクルは、「ニーズの把握」、「アセスメント」、「指導・支援計画の作成」、「指導・支援の実施」、「指導・支援の評価と改善」で構成された。このサイクルに、発達障害の生物-心理-社会モデルや学習面・生活面・社会面の3観点に基づくアセスメントと、個別の指導計画や日誌、カンファレンスを通じた教職員と専門スタッフとの連携・協働を明

確に位置付けたことで、サイクルを構成するステップの一つ一つが強化されるとともに、ステップ間の相互作用も強化され、結果として総合的な支援効果が高められたのではないかと考えられる。

結論

本研究では、小学校の通常学級における特別な教育的ニーズのある児童の学習支援プログラムの開発とその効果の検証を行うことを目的とし、特別な教育的ニーズのある小学校1年生児童を対象として大学院生を含む支援チームで支援を実施した。その結果、発達障害の生物-心理-社会モデルや学習面・生活面・社会面の3観点に基づく広範なアセスメントを用いること、個別の指導計画や日誌、カンファレンスを通じた教職員と専門スタッフとの連携・協働を図ること、そしてそれらの要素を取り入れてR-PDCAサイクルで支援を行うことによって、教育上の困難に対して包括的にアプローチすることが有用であることが示唆された。

付記

本研究にご協力頂いた小学校の職員の皆様及び支援に携わった大学院生に深く感謝申し上げます。また、本研究は、令和4・5年度上越教育大学研究プロジェクト「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」の研究助成を受けて行われた。なお、本研究の一部は、上越教育大学特別支援教育実践研究センター第10回特別支援教育実践研究発表会で発表された内容を再分析し、加筆・修正したものである。連名発表者であった岩下史弥氏、岡田由希子氏、片原ちなみ氏、佐藤絢美氏、西山賢氏に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 阿濱志保里 (2020). 知的財産学習における過去の学習経験が与える影響に関する探索的研究-対応分析にもとづいて-. 産学連携学, 16(2), 69-76.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.
- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A., & Reid, R. (1998). *ADHD Rating Scale-IV: Checklists, Norms, and Clinical Interpretation*. New York: Guilford Press. (デュポール, G. J., パワー, T. J., アナストポウロス, A., リード, R. 市川宏伸・田中康雄 (監修) 坂本律 (訳) (2008). 診断・対応のためのADHD評価スケールADHD-RS (DSM準拠): チェックリスト, 標準値とその臨床的解釈. 明石書店.)
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education, 5*: 582873.
- 樋口耕一・中村康則・周景龍 (2022). 動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニングフリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析-. ナカニシヤ出版.
- 井伊智子・林恵律子・廣瀬由美子・東條吉邦 (2003). 高機能自閉症スペクトラム・スクリーニング質問紙 (ASSQ) について. 東條吉邦 (編), 平成14年度科学研究費補助金「自閉症児・ADHD児における社会的障害の特徴と教育的支援に関する研究」報告書 (pp.39-45). 国立特殊教育総合研究所.
- 池田吉史 (2013). 発達障害及び知的障害と実行機能. *SNEジャーナル*, 19, 21-36.
- 池田吉史 (2018). 知的障害児の自己制御の支援. 森口佑介 (編著), 自己制御の発達と支援 (pp.66-77). 金子書房.
- 池田吉史 (2019a). 知的発達障害の心理学研究. 北洋輔・平田正吾 (編著) 発達障害の心理学: 特別支援教育を支えるエビデンス (pp.42-56). 福村出版.
- 池田吉史 (2019b). 特別な教育的ニーズのある子どもの実行機能: 母国語や貧困等の問題との関連. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 1-5.
- 池田吉史 (2020a). 知的障害児の特別な教育的ニーズと心理教育的介入. *SNEジャーナル*, 26, 33-47.
- 池田吉史 (2020b). 知的障害児・者における実行機能の発達支援. 國分充・平田正吾 (編著) 知的障害・発達障害における「行為」の心理学: ソヴィエト心理学の視座と特別支援教育 (pp.87-97). 福村出版.
- 池田吉史 (2021). 実行機能を高める支援と補う支援. 明星大学発達支援研究センター紀要MISSION, 6, 27-29.
- 池田吉史・小林優子・八島猛・葉石光一・奥住秀之 (2020). 超・極早産児及び超・極低出生体重児の実行機能と脳病理. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 26, 7-12.
- 前川久男 (2013). 発達障害のアセスメントとその目的. 前川久男・梅永雄二・中山健 (編) 発達障害の理解と支援のためのアセスメント (pp.1-17). 日本文化科学社.
- 松田修 (2015). WISC-IVによるアセスメントの手順. 上野一彦・松田修・小林玄・木下智子 (著) 日本版WISC-IVによる発達障害のアセスメント-代表的な指標パターンの解釈と事例紹介 (pp.51-92). 日本文化科学社.
- 文部科学省 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).
- Rose, R., & Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling, 13*(1), 65-80.

論文

行動連鎖中断法によるダウン症児の仲間の遂行を促す行動の形成 —すごろく課題における自然な中断状況の設定—

木村大祐*・村中智彦**

ダウン症児2名のすごろく課題において行動連鎖中断法(BCIS)を適用し,仲間の遂行を促す行動を促進する自然な中断状況を設定する手続きを検討した。大学研究センターの個別指導において指導者が進行し,参加児2名と補助指導者1名ですごろく課題を実施した。指導デザインはベースライン(BL)1期, BL2期, 指導期, フォローアップ(FU)期の4つのフェイズで構成した。BL1期では指導者が順番遂行を促す「○○さんだよ」の声かけを遅延した。BL2期ではすごろく盤に順番が逆向きになるマスを導入した。指導期では指導者が言語モデルを提示し仲間への促し行動の生起を促した。3ヵ月後にFU期を実施した。指導の結果,逆回りマスにより中断時間が長くなり,参加児1名は仲間への促し行動が増加し,もう1名では指導者の言語モデル提示により仲間への促し行動が生起した。すごろく課題における逆回りマスの導入は,自然な中断状況の設定に有効であることを示唆した。

キー・ワード: 行動連鎖中断法 仲間遂行 中断状況 ダウン症

I. 問題

応用行動分析において,自閉症スペクトラム障害(autism spectrum disorder, 以下ASD)や知的障害児のコミュニケーション行動を促す指導手続きの1つとして,行動連鎖中断法(behavior chain interruption strategy, 以下BCIS)がある。BCISでは,活動や課題の遂行途中で意図的に中断を設定することで,他者の遂行の促しや物の要求等を高める手続きが実施され(Carter, & Grunsell, 2001),自発的なコミュニケーション行動の乏しいASDや知的障害児の要求行動の形成に有効である(Bayes, Heath, Williams, & Ganz, 2013)。BCISの利点は,日常場面で自然に生じるコミュニケーション機会を待つのではなく,活動の中で計画的に中断状況を作り,その中断を利用してコミュニケーション行動を指導することであり,教育現場で活用した実践が報告されている(Sigafoos, Kerr, Roberts, & Couzens, 1994)。

BCISをテーマとした先行研究の課題として,対指導者に比べて,仲間同士のコミュニケーション行動の形成をテーマとする実践が乏しい点が指摘できる(井澤・霜田・氏森, 2001; 井澤・山本・氏森, 1998)。また,BCISによる仲間同士のコミュニケーション機会では活動中に指導者が意図的に設定するため,指導者が子どもの活動遂行を計画的に制止する(井澤ら, 2001),仲間課題に必要な物を保持するように指示する(Lorah, Karnes, Miller, & Welch-Beardsley, 2019)等の日常場面では起こりにくい不自然な状況にもなりやすい(Carter, & Grunsell, 2001)。BCISの適用において自然な中断状況の設定や工夫が必要となる。

井澤ら(1998)は,仲間同士のカラオケ活動において進行役の指導者が子どもへの言語教示を遅延することで活動が進行しない中断状況を設定し,仲間へのコメントや呼名等の仲間同士

のコミュニケーションが増加することを示した。仲間同士での役割や順番交代を含むゲーム活動では,指導者が進行や教示を行わないことで,子どもの役割や順番が進行しない中断状況が偶発的に生じ,仲間同士のコミュニケーション機会を設定できる(井澤ら, 1998; 井澤, 2000)。ただし,指導者が中断状況の設定を統制できず,子どもが行動連鎖を確立すると活動が速やかに進行し,中断頻度が乏しくなる課題も生じる(井澤, 2000)。ゲーム活動において,自然な中断状況を設定し,コミュニケーション行動の形成に必要な指導機会数を確保するために,確立した行動連鎖が進行せず,自然にコミュニケーション機会が生じる環境設定や手続きの工夫が必要と考えられる。

本研究で実施したすごろく等のゲーム活動では,じゃんけんの勝敗で活動の順番が決まったり,止まったマスによって次の順番を変更したり等の活動遂行の結果から次の行動が変更するルールを設定できる。新たなルールを設定したり変更したりすることで活動の進行が変則的になり,活動場面での自然な中断状況を設定しやすくなると考えられる。本研究では,学齢期のダウン症児2名の個別指導において,順番交代を含むすごろく課題を行い,新たなルールを導入することで自然な中断状況を設定し,仲間の遂行を促す行動が促進されるかどうか,また,BCISによる自然な中断状況を設定する環境設定や手続きについて検討することを目的とした。

II. 方法

1. 参加児と倫理的配慮

参加児(participant, 以下P)はダウン症2名であった。2名とも,指導開始前に第2著者の主催する大学での個別,小集団指導の療育経験を有していた。P1は特別支援学校小学部3年(8歳5ヵ月)のダウン症女児であった。母親や指導者に不明瞭な発語,ジェスチャーで意思を伝えた。意思が伝わらないと叫んだり泣いたりした。仲間への発語は乏しく,仲間と一緒に遊びや勉強等の活動をしてもらってはほとんど見られ

* 栃木県立特別支援学校宇都宮青葉高等学園

** 上越教育大学・臨床健康教育学系

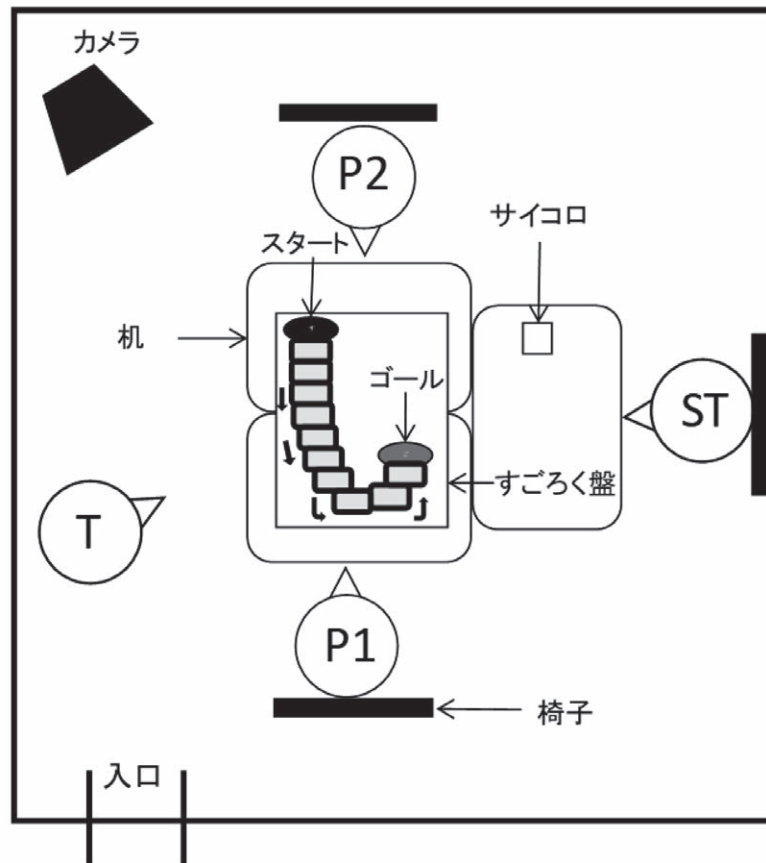


図1 個別指導室の設定

Tは指導者を示す。参加児とSTの前に机1つずつ置き、真ん中にすごろく盤を置いた。

なかった。田中ビネーでは (CA 7 : 6), MA 2 : 10, IQ38であった。S-M社会生活能力検査 (以下, S-M) では (CA 8 : 6), SA 4 : 3, SQ50であった。

P 2は特別支援学級1年 (6歳6ヵ月) のダウン症男児であった。母親や指導者に物の要求をジェスチャーやサインで伝えた。「あいす」「げーむ」等の単語レベルでの発語はあったが、指導者や仲間への自発的な発語は乏しく、ジェスチャーで意思を伝えることが多かった。仲間と一緒に遊びや勉強等の活動をしてやりとりは見られなかった。田中ビネーでは (CA 6 : 10), MA 2 : 8, IQ39であった。S-Mでは (CA 6 : 7), SA 4 : 1, SQ62であった。

保護者に文書を用いて研究協力を依頼し、同意を得た。研究目的や観察記録の方法、個人情報守秘義務の遵守、予想される成果や研究発表の公表、研究協力の中断や辞退の自由を文書で示した。保護者に対して研究途中や終了後に報告会を実施した。所属大学の研究倫理審査委員会に申請し、承認を得た (承認番号 : 2020-2)。

2. 個別指導の環境設定, 課題内容や教材

指導期間は20XX年9月~20XX年12月の3ヵ月で、場所は大学研究センター (以下, センター) の個別指導室 (2.9m x 3.8m) であった。放課後に週1回のペースで指導を行った。課題内容は、パズル、かるた、すごろくの3つで構成した。パズル

やかるた課題での切片等の教材を指導者に自発的に要求する行動、また、すごろく課題での仲間の遂行を促すことを指導目標とした。そのうち本研究では、すごろく課題での指導の結果を述べる。すごろく課題では、指導者や仲間との役割交代の相互交渉が含まれ、先行研究 (井澤, 2000; 松岡, 2009) でも使用されていた。第1著者 (以下, 指導者) が指導を担当し、指導時間は約20分であった。P1とP2, 補助指導者 (sub-teacher, 以下ST) の3名ですごろく課題を実施した。STは知的障害やASD児を対象にしたセンターでの臨床実習での指導経験を1年以上有していた。

すごろく課題を行う個別指導室の設定を図1に示した。参加児とSTの3名が3つの机を囲むように対座した。すごろく盤は机の中心に置いた。指導者が進行役を担い、参加児への声かけがしやすい参加児の隣ですごろく盤が見える位置に立った。

指導者が自作したすごろくの教材を図2に示した。スタートとゴール (上がり) を含めて17マスあるすごろく盤 (42cm x 59cm) を使用した。ゴールには、P1とP2が好みのアンパンマンのイラストを貼付した。6面サイコロには1~3の数字が2面ずつ書かれた。最初に、プレイヤー3名 (P1, P2, ST) は、じゃんけんでサイコロを振る順番を決めた。次に、順番にサイコロを振って、出た目に従ってコマを進め上がりに近づけた。プレイヤー3名が上がりを競うゲームであった。

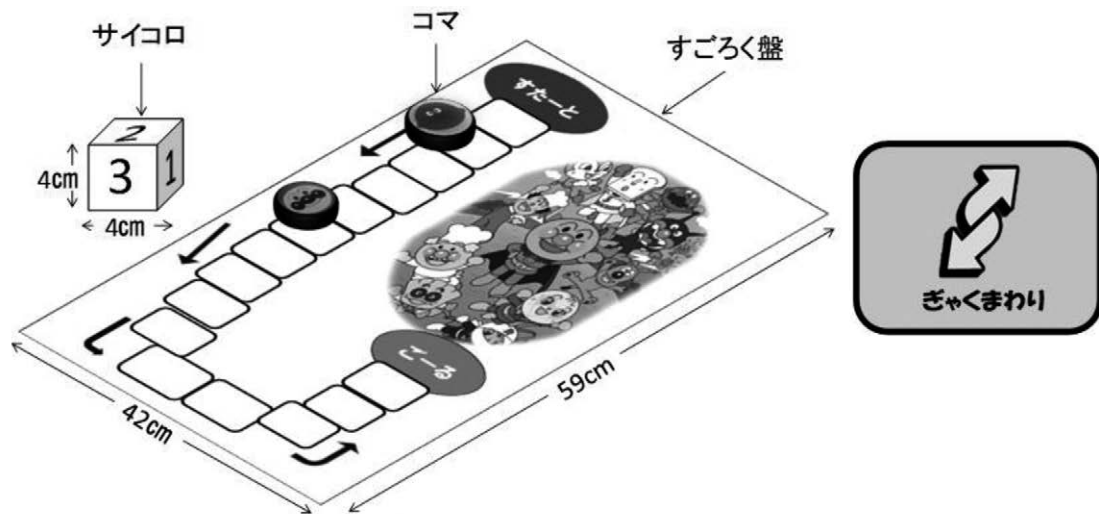


図2 すごろくの教材

左図は、すごろく盤、サイコロ、コマの使用した教材であった。すごろく盤はスタートからゴールに向けての進行方向を矢印で示した。ゴールにはアンパンマンのイラストを描いた。コマにはそれぞれ異なるキャラクターが描かれていた。右図は逆回りマスで、逆回りのマークとぎゃくまわり（平仮名）を付記した。

1番にゴールした人は好みのキャラクターの大きいシール（P1、P2ともにアンパンマン）、2番はキャラクターの小さいシール、3番は無意味刺激の白シールが提供された。

3. 指導デザインと手続き

指導デザインはABフォローアップ（FU）デザイン（Barlow, & Hersen, 1984）を採用した。指導期間は4つのフェイズ、(1)ベースライン（BL）1期、(2)BL2期、(3)指導期、(4)FU期で計画した。(1)BL1期では、進行役の指導者が進行を促す声かけを遅延することで、参加児が自分の順番でサイコロを振らない中断状況を設定した。(2)BL2期では、中断が起きやすいようにすごろく盤のマスのおいくつかに、そのマスに止まると順番が逆向きになる逆回りマスを導入した。(3)指導期では、P2で仲間の順番遂行を促す行動（以下、仲間への促し）が生起しなかったため、指導者がP2にのみ仲間への促しを指導した。指導期の終了から3ヵ月後に(4)FU期を実施した。

(1)BL1期：すごろく課題のプレイヤーはP1、P2、STの3名であった。最初に3名でじゃんけんを行い、勝った人から時計回りに順番交代し、サイコロの出た数のマスだけコマを進めた（順回り）。順番交代時、指導者は参加児が適切に順番遂行を行うか、他児が仲間の順番遂行を促す働きかけをするまで10カウント待った。10カウントを待っても、参加児が順番遂行しない場合、指導者が次の順番の参加児に「○○（参加児の名前）さんだよ」と声かけを行い、サイコロを渡した。10カウントは、前の参加児が指定のマスにコマを置いたタイミングから数えた。

(2)BL2期：中断が生じやすくするため、すごろく盤のマスに順番を逆向きになる逆回りマスを3つ付加した（図2）。逆回りマスに止まった場合、指導者が「逆回りです」と教示し、順番が順回りと逆向きで進行した。それ以外の手続きは

BL1期と同じであった。

(3)指導期：P2では仲間への促しが見られなかったため、P2にのみ言語モデルによる指導を行った。先行研究（Bayes et al, 2013）を参考に、中断状況が仲間への促しの弁別刺激として機能するように中断状況が一定時間発生してから言語モデルを提示した。具体的にはP1が5カウント待っても順番遂行しない場合、指導者はP2に言語モデル「○○ちゃん（P1の名前）」を提示した。

(4)FU期：指導期から3ヵ月後にBL2期と同じ手続きで行った。

4. 標的行動と中断時間の評価

P1（またはP2）の仲間への促しと手がかりの先行事象—行動—後続事象の随伴性を表1に示した。順番に従い、参加児がサイコロを振る行動を順番遂行と定義した。標的行動となる仲間への促しを井澤（2000）、井澤・梶永（2001）を参考に、仲間の順番遂行の中断状況を弁別刺激とした仲間の順番遂行を促す行動と定義した。表1のように仲間の順番で、仲間がサイコロを投げない状況を先行事象として「○○（仲間の名前）くんだよ」と言う行動が生起し、仲間がサイコロを投げる後続事象が随伴することで、仲間への促しの生起が高まることを予測した。

仲間の遂行の手がかりを提示する行動（以下、仲間への手がかり）は、井澤・梶永（2001）を参考に仲間がサイコロを保持し、自分やSTが順番遂行すべき状況を弁別刺激とした仲間の遂行（サイコロを手渡す）に手がかり刺激を提示する行動と定義した。表1のように自分やSTの順番で、仲間がサイコロを持っている状況を先行事象として、「○○（自分の名前）だよ」と言い仲間の持つサイコロを手差しする行動、または「せんせいだよ」とSTを指さす行動が生起し、仲間が持っているサイコロを順番のプレイヤーに渡し、すごろくが進行する後続

表1 仲間への順番遂行の促しと手がかり

先行事象	行動	後続事象
促しの機能 <仲間の順番遂行の中断状況> 仲間の順番で、仲間がサイコロを投げない、または持たない状況	<仲間の順番遂行を促す> 「〇〇(仲間の名前)くんだよ」と言う行動、または「〇〇ちゃん」とサイコロを手渡し行動	<仲間の順番遂行> 仲間がサイコロを受け取り、仲間がサイコロを投げる
手がかりの機能 <自分やSTが順番遂行すべき状況> 自分やSTの順番で、仲間がサイコロを持っている状況	<仲間遂行の手がかりを提示> 「〇〇(自分の名前)だよ」とサイコロを手差し、または「せんせいだよ」とSTを指差す行動	<仲間遂行> 仲間が自分またはSTにサイコロを渡し、すぐろくが進行する

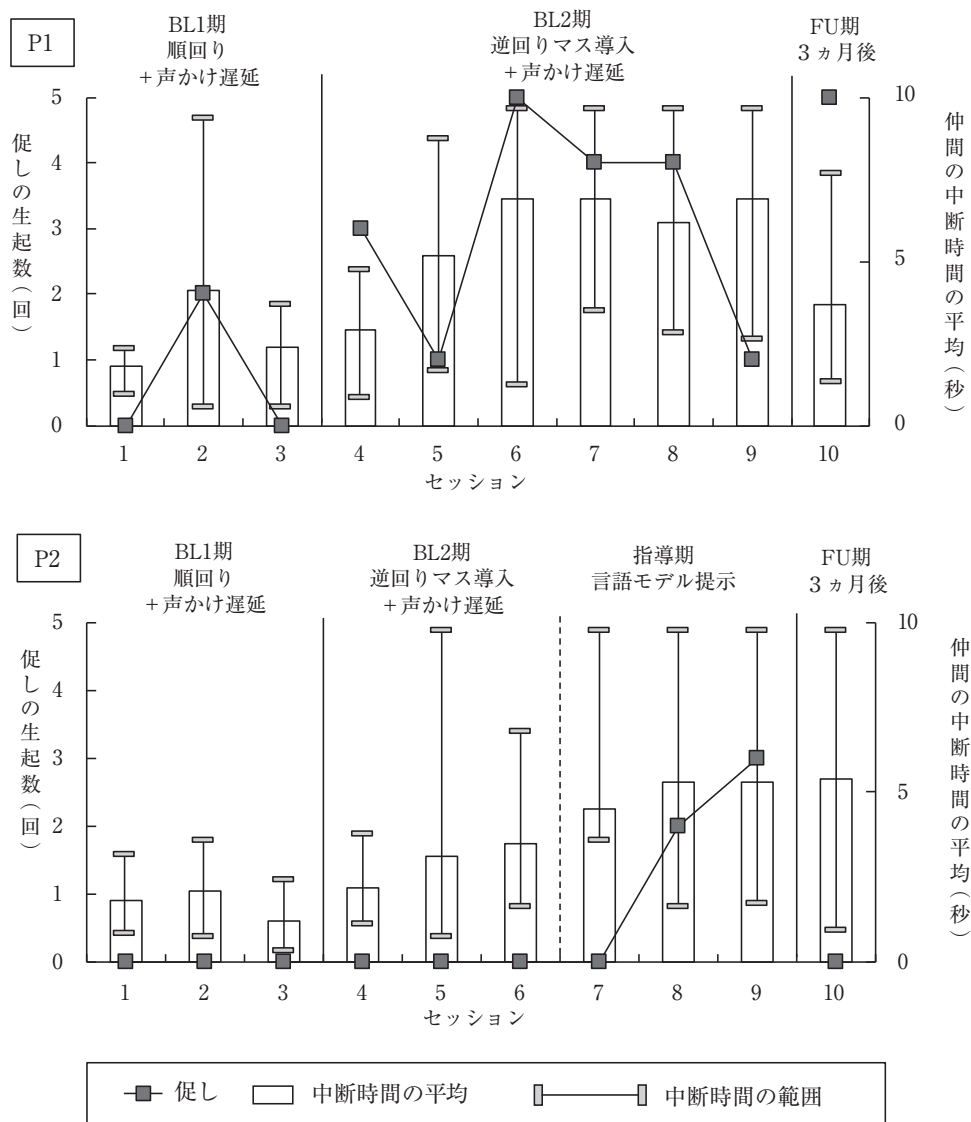


図3 仲間への促しの生起数と仲間の中断時間の平均

事象が随伴することで、仲間への手がかりの生起が高まると予測した。

井澤 (2000) は、仲間への促しの先行条件である仲間の遂行

中断の有無が、参加児の仲間への促しの生起に影響を与えることを指摘した。仲間が遂行しない中断状況の有無を評価するため、P1 (またはP2) の順番遂行に要した時間 (以下、中断

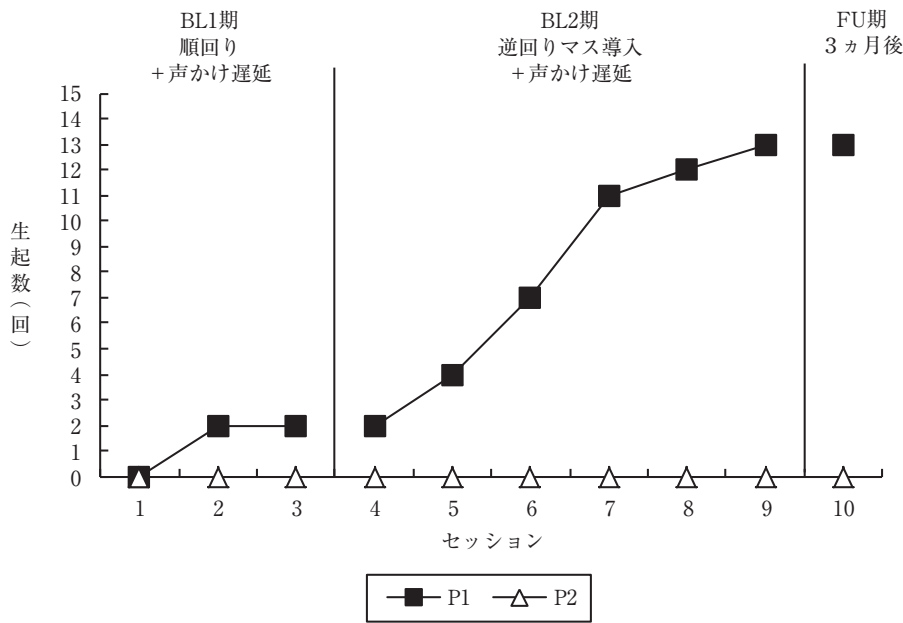


図4 仲間への手がかりの生起数（累積グラフ）

時間)を計測した。中断時間は前の試行を遂行した参加児がコマを進め終わった時点から次の参加児がサイコロを振るまでの時間であった。中断時間(秒)の平均=順番遂行時の全中断時間÷順番遂行の回数で算出した。

5. 観察記録と信頼性の査定

指導室内に、参加児の身体と顔が正面から録画できるカメラ2台を設置し、データ記録として録画した。データの信頼性の査定では、第1著者と行動観察の訓練を受けているが本研究の目的を知らない観察者1名の計2名が独立してビデオ記録を観察し、観察者間一致率を算出した。全データの1/3を分析対象とし、フェイズごとに均等になるように配置した。その結果、仲間への促しと手がかりの生起数の一致率(%)はP1、P2ともに100%であった。

6. 事後アンケート

指導期間の終了後、母親に対して指導に関する事後アンケートを依頼し、指導効果や手続きの社会的妥当性を評価した。「いいよ、〇〇さんという他者の行動を促す指導は適切であった」「子どもはすごろくを楽しんでいた」「子どもはすごろくの勝敗を楽しんでいた」「家族でも、どうぞ、お母さんなどの促しが増えた」の4項目で構成し、5件法(5:そう思う~1:そう思わない)で母親に回答してもらった。併せて、母親に対して家庭において家族への促し行動の生起状況に関するエピソードを研究終了後に聴取した。

Ⅲ. 結果

図3に、仲間への促しの生起数、仲間の中断時間の平均を示した。中断時間では、1セッション中の中断時間の最大値と最小値も示した。

通常の順回りで指導者の声かけを遅延したBL1期において、P1の仲間への促しの生起数は、セッション2では2回であったが、それ以外は0回であった。逆回りマスを導入したBL2期において、セッション4、6、7、8で3~5回と増加した。3ヶ月後のFU期では4回で、BL2期と同レベルであった。P2の中断時間は、BL1期のセッション1で平均1.8秒(範囲:1.1~2.5秒)、セッション2で4.1秒(0.7~9.7秒)、セッション3で2.4秒(0.7~3.9秒)であった。BL1期の3セッションの中断時間は平均2.8秒(0.7~9.7秒)であった。BL2期ではセッション5で5.2秒(1.8~9.1秒)、セッション6、7、9では6.9秒であった。BL2期の6セッションの中断時間の平均は5.8秒(1.0~10.0秒)でBL1期より長かった。

P2は、BL1期、BL2期において、仲間への促しの生起数は0回であった。「〇〇ちゃん(P1の名前)」の言語モデルを提示した指導期において、セッション8、9で2、3回と増加した。FU期では0回であった。BL1期の3セッションのP1の中断時間は平均1.7秒(0.4~3.7秒)、BL2期と指導期の6セッションは平均4.0秒(0.8~10.0秒)でBL1期より長かった。

図4に、仲間への手がかりの生起数(累積グラフ)を示した。P1の仲間への手がかりの生起数はBL1期で2回、BL2期で11回見られた。P2は仲間への手がかりは見られなかった。中断時のエピソードとして、BL2期においてP1は次の順番が分からないときに「〇〇くん(P2の名前)?」とP2に尋ね、それに対してP2は首を振った。P1はP2、STを順番に指差し、順回りの順番を確認するような行動やP2がそれを真似する行動が見られた。

表2に事後アンケートの結果を示した。「いいよ、〇〇さんという他者の行動を促す指導は適切であった」「子どもはす

表2 事後アンケートと母親の回答結果

質問項目	P1	P2
(1) いいよ、〇〇さんという他者の行動を促す指導は適切であった	5	5
(2) 子どもはすごろくを楽しんでいた	5	5
(3) 子どもはすごろくの勝敗を楽しんでいた	5	4
(4) 家族でも、どうぞ、お母さんなどの促しが増えた	4	4

表中の数字は5：そう思う、4：まあ思う、3：どちらでもない、2：あまり思わない、1：そう思わないを示した。

ろくを楽しんでいた」でP1、P2ともに「5：そう思う」の評価であった。「子どもはすごろくの勝敗を楽しんでいた」でP1は「5：そう思う」、P2は「4：まあ思う」の評価が得られた。「家族でも、どうぞ、お母さんなどの促しが増えた」では、P1、P2とも「4：まあ思う」の評価であった。

指導後に家庭で見られたエピソードとして、P1ではおやつを食べているときに、以前には見られなかった母親に「いいよ」と言い、母親がおやつを食べることを促す行動が見られたという報告があった。また、P2では玄関で靴を履くときに、姉に対して「どうぞ」と先に履くように促す行動が報告された。

IV. 考察

BL1期では順回りで指導者の声かけを遅延した。P1の仲間への促しの生起数はセッション2で2回のみ、P2は1回も生起しなかった。しかし、逆回りマスを導入したBL2期では、P1の仲間への促しの生起数はBL1期に比べて増加した。BL1期ではP2の中断時間の平均は2.8秒であったが、逆回りマスを導入したBL2期では、順番が不規則に変更しP2の中断時間は平均5.8秒と長くなった。これらの結果は逆回りマスの導入によって仲間の中断時間が長くなり、仲間が順番遂行をしない中断状況が生じたことを示している。BL1期では指導者の声かけ「〇〇さんだよ」を遅延したことで、仲間が順番遂行をしない中断状況が偶発的に発生することを予測した。しかし、P1、P2ともに順回りでのすごろくの行動連鎖が確立し、指導者の声かけが無くても順番遂行が遅延なく行われたことから仲間の中断時間が短かった。仲間の順番遂行が速やかに行われたことで、中断状況が生じない、または中断時間が短く中断状況が不明確となり、仲間への促しが生じにくかったと考えられる。井澤(2000)は、仲間同士のボウリング等のゲームスキルの指導において直接指導していない仲間への促しの生起は認められたが、参加児がゲームの行動連鎖を形成されると促しの生起が減少したことを報告している。本研究でも、行動連鎖が形成されていたことで仲間への促しが少なかったと考えられる。

BL2期では逆回りマスにより順番が不規則に変更した。プレイヤーの誰かが逆回りマスに止まると、順番が逆回りになり、プレイヤー1人ひとりが次の順番を確認する必要が生じ、次の順番遂行までの時間を要するようになった。次の順番遂行までの時間、つまり中断時間の長さは、行動連鎖の形成状況に左右される。逆回りマスの導入は形成された順番遂行等の行動連

鎖を阻害する障壁となり、中断時間を長くすることに作用したと推測される。実際、中断時間はBL1期よりも長くなり、仲間が順番遂行をしない中断状況が発生しやすく明確にもなった。逆回りマスにより中断状況が長くなり明確になったことで、中断状況を弁別刺激として仲間への促しが生じやすくなったと考えられる。すごろく課題での逆回りマスは、ゲームの中で自然に明確な中断状況を設定できる手続きとして有効と考えられる。

BCISの中断時間の設定を整理したBayes et al. (2013)では5秒以上の中断状況の設定が必要であると指摘し、先行研究(井澤ら, 2001; Lorah, Gilroy, & Hineline, 2014; 松岡, 2009)では5~15秒が多かった。それに対して、本研究のBL1期の順回りにおいてP2の中断時間は、平均2.8秒(0.7~9.7秒)と中断が5秒に満たないことが多かった。しかし、逆回りマスを導入したBL2期の中断時間は、平均5.8秒(1.0~10.0秒)で、5秒以上の中断が多くなった。P1の結果より、中断時間が5秒以上になると中断状況が明確になり、仲間への促しの生起を高めると推測されるが、中断時間の長さや中断状況の明確さとの関連、つまり5秒以上になると中断状況が明確になるかどうか、どのようにして5秒以上の中断時間を自然に設定できるかの手続きの検討は今後必要である。

P2ではBL2期で仲間の中断時間が長くなったが、P1のように仲間への促しの生起が見られなかった。指導期では、仲間が順番遂行をしない中断状況が弁別刺激になるように、順番遂行をしない中断状況が発生してから「〇〇ちゃん(P1の名前)」の言語モデルを5カウント遅延して提示した。その結果、指導期の後半には言語モデルの提示する前に仲間への促しが生起した。P2は指導期まで、中断状況を弁別刺激として仲間への促し「〇〇ちゃん(P1の名前)」が生起する刺激性制御(stimulus control)(Miltenberger, 2001)が未形成であったと考えられる。指導者の言語モデル提示の遅延により中断状況を弁別刺激とした仲間への促しの刺激性制御が形成され、指導期の後半では中断状況を弁別刺激とした仲間への促しが生起するようになったと考えられる。P2のように、中断状況を弁別刺激とする仲間への促しが未形成の場合、中断状況を弁別刺激とした仲間への促しを促進するための言語モデル等のプロンプト提示の遅延手続きは有効であった。Bayes et al. (2013)は、BCISにおけるプロンプト遅延が参加児の自発的なコミュニケーションをする時間を確保すること、5~12秒のプロンプト遅延が必要であることを指摘した。本研究では言語モデルの遅延時間を5カウントで設定したが、BL1期の手続きでは仲

間の中断時間が平均1.7秒(0.4~3.7秒)と、5カウントを超える中断状況は生じなかった。それに対して、逆回りマスを導入したBL2期と指導期では平均4.0秒(0.8~10.0秒)と5カウントを超える中断状況が発生し、言語モデルを提示できた。逆回りマスの導入により中断時間が長くなるだけでなく、言語モデルの提示機会が確保できた。プロンプト遅延による指導機会の設定には、逆回りマスの導入のように中断時間を長くする手続きが必要であると考えられる。

中断状況が発生することで、順番遂行に関する参加児同士のやりとりが多く見られた。P1は、仲間への促しだけでなく自分の順番の時に仲間の持つサイコロを受け取るために「○○(自分の名前)だよ」と手差しする仲間への手がかりが多く生起し、特にBL2期で多く見られた。逆回りマスの導入により順番が不規則に変わったことでP2は次の順番が誰か分からない状況が増え、P1が「○○(自分の名前)だよ」「せんせいだよ」等の仲間への手がかりを生起することで次の順番のプレイヤーを教示することが増えたと考えられる。また、P1も順番が分からないときに「○○くん?(P2の名前)」とP2に聞き、P2は首を振ることがあった。井澤ら(1998)は、中断により子どもと指導者という2者間における連鎖から既存の連鎖に関連していない仲間を巻き込んだ相互交渉へ展開することを指摘している。本研究でも、中断状況の発生により仲間同士の相互交渉が生起するようになったと考えられる。本研究の結果より、逆回りマスの導入は、課題中の自然な状況で明確な中断状況を生じさせ、仲間への遂行の促しや手がかりの提示等の仲間同士の相互交渉の機会となったと考えられる。他ゲーム課題での汎用性や適用方法については今後の課題として残される。

文献

- Barlow, D.H., & Hersen, M. (1984) *Single case experimental designs : Strategies for studying behavior change*. Albany, New York : Pergamon Books Ltd, (高木俊一郎・佐久間徹監訳(1988) 1事例の実験デザインニ瓶仕)
- Bayes, D.A., Heath, A.K., Williams, C., & Ganz, J.B. (2013) Pardon the interruption. *Teaching Exceptional Children*, 45, 64-70.
- Carter, M., & Grunsell, J. (2001) The behavior chain interruption strategy : A review of research and discussion

of future directions. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 26, 37-49.

- 井澤信三(2000) 発達障害生徒2事例におけるゲームスキルの獲得と直接指導していない社会的行動の生起との関連検討. *発達障害研究*, 22, 45-56.
- 井澤信三・梶永真代(2001) 自閉症生徒間における社会的相互交渉を促進するためのプロンプト条件の検討. *兵庫教育大学研究紀要*, 21, 123-131.
- 井澤信三・霜田浩信・氏森英亜(2001) 自閉症生徒間の相互交渉における行動連鎖中断法による要求言語行動の獲得. *特殊教育学研究*, 39, 33-42.
- 井澤信三・山本秀二・氏森英亜(1998) 年長自閉症児における「カラオケ」活動を用いた対人的相互交渉スキル促進の試み—行動連鎖の操作を通して—. *特殊教育学研究*, 36, 31-40.
- Lorah, E. R., Gilroy, S. P., & Hine, P. N. (2014) Acquisition of peer manding and listener responding in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 61-67.
- Lorah, E. R., Karnes, A., Miller, J., & Welch-Beardsley, J. (2019) Establishing peer manding in young children with autism using a speech-generating device. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 791-801.
- 松岡勝彦(2009) 発達障害のある生徒における他者の行動遂行を喚起するスキルの形成と般化. *特殊教育学研究*, 47, 221-230.
- Miltenberger, R. G. (2001) *Behavior modification : Principles and procedures / 2nd edition*. Wadsworth. Belmont, California. 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二訳(2006) 行動変容法入門. 二瓶社.
- Sigafoos, J., Kerr, M., Roberts, D. & Couzens, D. (1994) Increasing opportunities for requesting in classrooms serving children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 631-45.

謝辞

本研究にご協力いただいたお子様と保護者の方々に心よりお礼申し上げます。なお、本研究の一部は、日本発達障害学会第58回研究大会にて発表された。

論文

特別支援学校のセンター的機能発揮における人材資源リストの作成と活用に関する研究

須藤 充弘*・笠原 芳隆**

本稿では、A県内の特別支援学校を対象に、国立特別支援教育総合研究所（2006, 2009）が特別支援学校のセンター的機能充実に向け例示する「校内の人材資源の状況を把握したり、リストを作ったりする」内容に基づき、校内人材資源の把握状況やその一環としての人材資源リストの作成の有無について調査し、運用に向けた課題について検討することを目的とした。

その結果、学校規模や教員数が少ない学校においては特別支援教育コーディネーターを中心に担当者による個別の情報収集や他者推薦により校内人材資源を把握していること、学校により人材資源リストの項目が異なること、障害種や地域との関係性など、センター的機能充実のためには人材資源リストの作成に限定せず学校の実態に基づいた手段の検討が必要であることが推察された。

キー・ワード：センター的機能、特別支援教育コーディネーター、校内体制、校内人材資源、人材資源リスト

I 問題と目的

平成18年の学校教育法の改正により、平成19年度から、それまでの特殊教育が特別支援教育へ転換し現在に至る。近年の特別支援教育の動向として、2011年の改正障害者基本法の施行で「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮する」ことや「交流及び共同学習の推進」が示され、その後文部科学省（2012）により障害の有無にかかわらず同じ場で共に学び、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して連続性のある「多様な学びの場」を用意するインクルーシブ教育システム構築が提唱され、2016年の障害者差別解消法や改正発達障害者支援法施行と相まって、2017年の新特別支援学校学習指導要領告示につながった。

文部科学省（2021）は、前述したインクルーシブ教育システム構築の実現に向け、全ての教員を対象とした特別支援教育に関する資質の教員育成指標への位置付けや、小・中・高等学校と特別支援学校間の人事交流の推奨を提示している。また、特別支援学級や通級による指導の担当教員に対して、小学校等の教職課程における特別支援学校教職課程の一部単位習得や特別支援学校教諭免許状取得に向けた免許状認定講習等の活用など、小・中・高等学校における障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた学びの実現に向けた専門性の向上について具体例を示すとともに、特別支援学校における重複障害児や発達障害児等への対応を含む教職課程の見直しなど特別支援学校教員の一層の専門性向上について指摘している。自立活動については、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省、2018）において、「自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない」ことや自立活動が「障害のある幼児児童生徒の教育課程上重要な位置を占めている」こ

とが示されている。また、小学校や中学校の特別支援学級及び通級による指導、通常学級に在籍している児童生徒においても、特別の教育課程を編成する際に自立活動の内容を取り入れたり、自立活動の内容を参考にして適切な指導や必要な支援を行ったりすることを例示している。併せて、安藤（2021）は小学校学習指導要領等の改訂によって自立活動や個別の指導計画に関する内容が盛り込まれ、インクルーシブ教育の進展により特別支援教育の対象が飛躍的に増加していくこと、対象の拡大による教育の質の確保のためには自立活動の積極的な導入と個別の指導計画の作成と活用の明示が期待されると述べている。

個別の教育的ニーズに対応したインクルーシブ教育システムの構築にあたり、学校において重要な役割が求められる一人が、特別支援教育コーディネーターである。高橋・松崎（2014）は、インクルーシブ教育実現に向けた課題として、教員だけではない人的配置や校内委員会の常道的な実施、個別の指導計画・個別の教育支援計画の内容の充実、通常学級の教員の態度や考え方の変革、指導の効力感の向上などを挙げており、課題が多岐にわたることが推察される。上記より、インクルーシブ教育実現に向けた役割を果たす上で特別支援教育コーディネーターの役割も一層重要になることが推察されるが、大和（2022）は中学校における特別支援教育コーディネーターの連絡調整業務について、円滑な実施のために重要となる内容として「外部機関との連携の仕組みが整えられている」、「コーディネーターの役割明確化・業務精選」、「管理職のバックアップ」を挙げている。一方で、神林（2015）より、過労死ラインとされる時間外勤務80時間以上の教員の割合が全体の約6割で、部活動や成績処理といった「周道的な職務」に忙殺されていることが指摘されており、特別支援教育コーディネーターにおいても円滑な連絡調整業務を進めることが困難であることが推察される。

インクルーシブ教育実現のために、小・中学校等に向けて特別支援学校のセンター的機能の一層の発揮が求められるが、城

* 青森県立むつ養護学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

間・緒方（2017）は、センター的機能が特別支援学校の独自性に任された結果、一部の教職員だけの動きになっていたことで、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや教育支援部が地域内の幼小中高等学校への支援体制の中核としての責任を負うこととなり、負担感や多忙感からセンター的機能の充実には結び付きにくかったと指摘している。また、地域内での特別支援教育の理解推進のための教育委員会と特別支援学校との連携・協働に関しても十分ではなかったと指摘している。中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申、2005）」で、教員への支援機能、相談・情報提供機能、児童生徒への指導・支援機能、連絡・調整機能、研修協力機能、施設設備提供機能の「6つの機能」を例示している。加えて、文部科学省（2011）は「センター的機能実施上の課題」として「多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること」「地域の相談ニーズに応えるための人材を校内で確保すること」「各小・中学校等への支援の内容・方法等のノウハウを確立すること」を挙げている。関連して、国立特別支援教育総合研究所（2009）は、全国の盲・聾・養護学校（当時）を対象とした調査において、特別支援学校におけるセンター的機能について、特別支援教育コーディネーターあるいは地域支援部などに所属する特定の教員が担う現状を指摘し、センター的機能の中心となる分掌は、センター的機能を組織し、運営する視点が必要である旨を考察の一部として挙げている。そして、校内の人材資源の状況を把握したり、人材リストを作成したりすることを例として挙げている。特別支援教育へ転換した当初より、特別支援学校におけるセンター的機能の構築にあたっては、人材資源を活用するなどして校内全体で組織として取り組むことが指摘されていることが推察される。

田中・奥住・池田（2013）は、全国の特別支援学校のセンター的機能の取組の実践事例について挙げた上で、「センター的機能実施上の課題」に視点をあてた実践事例を紹介した研究が少ないことを指摘し、特別支援学校や教育センターを対象とした聞き取り調査により、特別支援学校におけるセンター的機能の今後の課題について、「センター的機能を学校全体として組織的に取り組む」「校内での共通理解を図る」「コーディネーター養成」「特別支援学校の専門性を生かしたセンター的機能に生かす」ことを挙げている。具体的には、「地域を対象とした研修会において、全教員に企画面・運営面の役割を割り振る」「小学校等と自校の教員の両方のニーズに対応したテーマにする」「地域支援で得たことを自校の教員に示す」「コーディネーターにおける次世代育成プログラムを学校と教育行政が協力して開発する」などを挙げており、特別支援学校におけるセンター的機能の充実に関しては学校全体で取り組むことの重要性が強く示されている。

前項に関連して、国立特別支援教育総合研究所（2006）は、先述した調査に先立って刊行した特別支援教育コーディネーター実践ガイドにおいて、盲・聾・養護学校（当時）におけるセンター的機能構築にかかる支援体制を作るために必要な項目として「特別支援教育コーディネーターの仕事を校内の教職員に理解してもらう」、「教職員の技能や専門性等をまとめた校内資源リストをつくる」、「相談しやすい体制づくりを目指す」を挙げている。特別支援教育コーディネーターには校内外を問わ

ず他者との連携はもちろんであるが、自己の業務の情報発信も肝要であることが推察される。

文部科学省（2017）は、全国の特別支援学校を対象としたセンター的機能に関する状況調査としては最後となる「平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」より、特別支援学校においてセンター的機能を主として担当する分掌・組織を設けている学校が9割を超えている一方、地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること、多様な障害に対応する教員の専門性を確保することが特に課題と考えられる事項の上位として挙げ、センター的機能を推進する人材に関する課題を指摘している。

上記より、センター的機能充実において、人材確保の課題は重要且つ特別支援教育への転換当初から継続していることが推察される。国立特別支援教育総合研究所（2006, 2009）において、「校内の人材資源の状況を把握したり、リストを作ったりする」ことに言及がされている。特別支援学校においては、センター的機能充実のために校内における人材資源リストを整備している学校はあると思われるが、整備や活用の状況について調査した研究はほとんど見られない。

以上のことから、本研究ではA県の特別支援学校を対象に、センター的機能充実のために校内の人材資源をどのように把握しているか、活用する方法等について調査し、人材活用の在り方の一環としてのリスト等の運用について検討することを目的とした。

II 方法

郵送による質問紙調査とし、調査用紙は大和（2022）、文部科学省（2017）、国立特別支援教育総合研究所（2017, 2020）を参考に作成し、予備調査の結果を踏まえ、本調査を実施した。

1 調査対象

A県内の特別支援学校において特別支援教育コーディネーターを務める教員とした。複数配置の場合は教育相談部や地域支援部主任など、業務において地域の学校等と直接関わりを有している教員を対象とした。本研究の実施にあたり、A県教育委員会学校教育課特別支援教育推進室へ承諾を得た上で21校へ調査依頼した。

2 調査内容

- (1) 回答者の所属校の実態
 - 障害種別、幼児児童生徒在籍数、教員数
- (2) 特別支援教育コーディネーター配置状況
 - 数、構成、専任／兼任、経験年数
- (3) センターの機能における校内体制
 - 担当分掌の名称、教員数、専任／兼任
- (4) 校内人材資源の把握と活用
 - 活用方法、リスト作成の有無、リストの内容

3 調査期間

2023年10月下旬～12月上旬。

4 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、上越教育大学研究倫理審査委員会に審査を申請し、承認を得た（承認番号2023-33）

Ⅲ 結果

A県内の特別支援学校21校のうち、15校より回答を得た。全てを有効回答とした。

1 回答者の所属校の実態

回答校の児童生徒数について、49名以下が7校と最も多く、次いで50名から99名が5校であった。100名以上の3校はいずれも知的障害（うち1校は肢体不自由との併置校）である。回答校の教員数については、49名以下が9校と最も多く、50名から99名が3校であった。100名以上の3校は児童生徒数が100名以上の3校と同じである。

2 特別支援教育コーディネーター配置状況

配置人数について、2名以下が7校、3名から4名が6校、5名以上が2校であった。5名以上配置している2校については、知的障害の100名以上、知的障害・肢体不自由の50名から99名である。学校規模とコーディネーター配置人数は一致しない状況が見られた。

特別支援教育コーディネーターの当該業務経験年数については、回答校の特別支援教育コーディネーター47名のうち、5年以上が23名と最も多く、次いで2年以内が13名であった。次に、特別支援教育コーディネーターの教職経験年数については、採用16年以上が44名と9割を超えており、次いで6年から15年が3名であった。このことから、教職経験年数の長い教員が特別支援教育コーディネーターとなるケースが多い状況が認められた。

特別支援教育コーディネーターの校内における役割について、学部主任や学年主任が22人（47%）、次いで教頭が12人（26%）、地域支援部主任・教育相談部主任が11人（23%）であった。回答校のうち、学部主任・学年主任をコーディネーターとする学校が7校あったことから、学部主任や学年主任の割合が大きくなる傾向が見られた。また、児童生徒数および教員数が100名以上の3校については、各校に配置されている教頭2名の双方が特別支援教育コーディネーターとして任命されていた。なお、地域支援部主任・教育相談部主任を選出した回答校のうち、2校についてはA県特別支援教育推進プランにおいて特別支援学校のセンター的機能構築のために聴覚障害特別支援学校を中心に設置された「そだちとまなびの支援センター」の主任をコーディネーターとしており、地域における教育相談業務も担当していることから、類似した業務が想定される地域支援部主任・教育相談部主任に含めている。

3 センター的機能における校内体制

センター的機能を主に担当する分掌が「あり」と回答したのは13校（87%）であった。「なし」と回答した2校については高等部単独の特別支援学校であった。13校について、センター的機能を主に担当する分掌における担当教員数は、6名から9名が6校、次いで5名以内が5校、10名以上が2校であった。10名以上と回答した2校については、児童生徒数・教員数100名以上1校、49名以下1校であった。児童生徒数や教員数が多いことで、センター的機能を主に担当する分掌の教員数が多くなるわけではない状況が見られた。

表1には、センター的機能における業務内容について、複数回答の結果を示した。「指導・支援にかかる相談・助言」「校内研修の講師、情報提供」「保護者との面談」「進学・就労につい

ての相談・助言」が同数で最も多く、次いで「個別の指導計画作成の指導・助言」であった。「その他」に「地区連携協議会の運営」を記述する4校を別項目として挙げている。児童生徒にかかる相談・助言に限らず、研修講師や保護者対応など、様々な手段により教員や保護者への支援に取り組んでいる状況がうかがえた。また、「地区連携協議会の運営」を挙げる学校が4校あり、地域におけるセンター的機能の発揮に向け、関係機関との連携にも取り組んでいる状況が見られた。

4 校内人材資源の把握と活用

田中・奥住・池田（2013）によると、特別支援学校におけるセンター的機能を学校全体で組織的に取り組むための工夫の一つとして、「人材資源として自校の教員を活用」することが例示されており、学部にも所属する教員が地域の学校へのコンサルテーションや公開講座を主催する例が示されている。上記を参考に、「校内人材資源」について「各校で有する教職員の技能や専門性」を指すこととした。表2には各校での校内人材資源の活用方法について、校内人材資源の活用について「あり」と回答した12校における複数回答の結果を示した。「指導・支援にかかる情報提供」が最も多く、次いで「地域の学級の通級や相談機能への関与」となった。センター的機能を主に担当する分掌において、情報提供や地域の学校への関与において、分掌外の教員との連携などで校内の人材資源を活用する学校が多い状況が見られた。

表3には校内人材の把握方法を示した。「他者推薦」「担当者による個別の情報収集」が同数で最も多かった。特別支援教育コーディネーターのうち、中心的役割を担当する教員が他の教員から情報を収集して校内人材を把握するケースが多い状況が見られた。

校内人材資源を把握する手段の一つとして、人材資源リストが挙げられるが、ここでは国立特別支援教育総合研究所（2006）による例示に基づき、センター的機能構築にかかる支援体制を作るために必要な項目の一つとして挙げられている「教職員の技能や専門性等をまとめた校内資源リスト」を指すこととする。回答校のうち、「あり」が2校、「なし」が11校であった。「あり」と回答した2校については、表3において「アンケート」を選出した2校と同じである。

（1）人材資源リストの内容

人材資源リストを作成している2校の項目の内訳や活用状況について表4に示した。項目については国立特別支援教育総合研究所（2017, 2020）を参考に作成したが、「指導・支援にかかる情報提供」が共通した項目であった。活用にかかる現状について5段階で尋ねたところ、A校は「どちらともいえない」、B校は「活用できている」と回答があった。このうち、A校については、人材資源リスト活用における課題について、「日々の指導上の悩みや専門性向上に係る知識等の習得を、他機関の専門家に求める傾向にある」「アンケート調査により、人材資源リストを作成しているが、優れた専門的知識や技術があっても、謙遜され正確な回答が得られないことがある」の2点を挙げた。

表1 センターの機能における業務内容
(複数回答, n=85)

業務内容	校数
指導・支援にかかる相談・助言	12
校内研修の講師、情報提供	12
保護者との面談	12
進学・就労についての相談・助言	12
個別の指導計画作成の指導・助言	9
実態把握	8
教材提供	7
地区連携協議会の運営	4
その他	9

表3 校内人材の把握方法
(複数回答, n=24)

方法	校数
他者推薦	8
担当者による個別の情報収集	8
管理職・学部主任等での会議	3
アンケート	2
自己申告	2
その他	1

表2 校内人材資源の把握と活用
(複数回答, n=46)

活用方法	校数
指導・支援にかかる情報提供	12
地域の学級の通級や相談機能への関与	9
地域へのコンサルテーション	7
公開講座や校内研修の開催	6
校内の教育活動にかかる連携・情報提供	6
学部をまたいでの授業実践	4
その他	2

表5 人材資源リストを作成していない理由

カテゴリー	内容
他手段による情報収集	・センター的機能への対応を担当部署で振り分けるなど全校体制で行っている ・職員が作成する個人調書で代用している ・個別の情報収集で対応している
学校規模や職員数	・大規模校でないためリストを作成しなくても支障ない ・小規模校のため一覧化しなくても校内資源について共有できている
人材資源リストの意義	・一覧化していない理由は定かではない ・現在人材資源リストの必要性がない

表4 人材資源リストの項目と活用状況

学校	項目	活用状況	活用にかかる現状 (5段階)
A (肢体不自由)	所有資格, 特技 趣味, スポーツ 芸術, その他(指導法)	通級や相談への関与, 指導・支援にかかる情報提供 その他(研修等)	3 (どちらともいえない)
B (知的障害)	経験年数, 専門教科	指導・支援にかかる情報提供 校内の教育活動における連携	5 (活用できている)

(2) 人材資源リストを作成していない背景

人材資源リストを作成していないと回答した11校について、理由について自由記述で得られた内容をKJ法を参考にし「他手段による情報収集」「学校規模や職員数」「人材資源リストの意義」のカテゴリーに整理・収束し、表5に示した。人材資源リストは作成していないが、学校体制での調整や個別の情報収集、職員間の情報交換などで校内人材資源の把握を行っていることが示された。回答校のうち、5校においては「職員数が少ないため一覧化しなくても共有できる」「職員数が少ないため担当による情報収集で対応できる」内容が記載されており、特に小規模校では特定の担当による情報収集で校内人材資源を把握している状況が示された。

IV 考察

回答のあった学校については児童生徒数が49名以下の小規模校が概ね半数を占めており、特別支援教育コーディネーターの人数についても2名以下の学校が同様の割合になるなど、職員

数が限られている状況での体制構築を図っている状況が見られた。併せて、結果からは特別支援教育コーディネーターを務める教員は教職経験年数が16年以上が9割を超えるなど、A県における教員キャリアステージ「充実期」に該当する教員が、学部主任や学年主任を担当し、併せて特別支援教育コーディネーターを兼務するケースが見られた。文部科学省(2010)は、盲・聾・養護学校(当時)の特別支援教育コーディネーターに求められる資質・技能として、(1)連絡・調整に関する事、(2)特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関する事、(3)障害のある児童生徒など教育実践の充実に関する事を挙げている。学級担任や分掌業務など、様々な経験を積み重ねた教員が特別支援教育コーディネーターとしての役割を求められていること、A県内においては学校規模や教職員数により、特別支援教育コーディネーターの人数が限られている現状が推察される。また、センター的機能における業務内容については、特定の業務が突出せず複数の業務を併行して担当している状況がうかがえた。関連して、文部科学省(2005)は

特別支援学校に期待されるセンター的機能の例として、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能、障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能を挙げ、各学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当であると示している。児童生徒への指導・支援に関する内容や教員への支援など、文部科学省が例示した内容に基づき、センター的機能にかかる業務を担当している状況が推察される。

回答者からは校内人材資源は情報提供や地域の学校への支援において活用しているが、人材資源リストとして整理はせず、特別支援教育コーディネーターの中で中心的な役割を担う教員による情報収集や他者推薦等により、校内人材資源を把握している現状がうかがえた。人材資源リストを作成している2校についても、項目の内容や活用にかかる現状を踏まえると、障害種や学校規模が異なりそれぞれの実態に基づいたリスト作成をしており、共通した項目が見られない状況がうかがえた。人材資源リストを作成していない回答者のうち、1校においては「センター的機能への対応は全校体制で行われており、諸業務の担当部署が中心となり分担している（中略）」など、特別支援学校のセンター的機能の充実にあたっては、人材資源リストに限定せず学校の実態に基づいた手段の検討が求められることが回答からは推察される。

本研究では、A県における特別支援学校のセンター的機能発揮における人材資源リストの作成と活用についてアンケートによる実態調査を行ったが、全ての学校から回答を得られていないことにより、A県内の特別支援学校における人材資源リストの作成状況の全容については明らかになっていない側面がある。国立特別支援教育総合研究所（2006, 2009）は、「校内の人材資源の状況を把握したり、リストを作ったりする」を特別支援学校のセンター的機能充実のための例として示しているが、整備にあたっては各校の障害種や規模など、実態に即した形で検討が求められ、リスト作成を目的化しないための工夫が活用に向けた課題として推察される。

引用文献

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開 個別の指導計画システムの構築を通して、教育出版。
 大和仁美（2022）中学校における特別支援教育コーディネーターの連絡調整業務の円滑化に関する調査研究、上越教育大学院修士論文。
 神林寿幸（2015）周辺の職務が公立小・中学校の多忙感・負担感に与える影響、日本教育経営学校紀要, 57, 79-93。
 国立特殊教育総合研究所（2006）LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子どもへの支援のために 特別支援教育コーディネーター 実践ガイド, 国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究, 2006年3月, <https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-59/c-59_09.pdf> (2023年9月12日)
 国立特別支援教育総合研究所（2009）小・中学校における特別

支援教育への理解と対応の充実にに向けた取組, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 17-28。
 国立特別支援教育総合研究所（2017）インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究, 国立特別支援教育総合研究所地域実践研究, 2017年3月, <<https://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1721>> (2023年9月12日)
 国立特別支援教育総合研究所（2020）インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究, 国立特別支援教育総合研究所地域実践研究, 2020年3月, <https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-337> (2023年9月12日)
 城間園子・緒方茂樹（2017）特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築：特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性, 琉球大学教職大学院紀要, 1, 91-100。
 田中雅子・奥住秀之・池田吉史（2013）特別支援学校の学校組織におけるセンター的機能のシステムのあり方：全国30の特別支援学校・教育センターの訪問調査から, 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 64, 2, 7-17。
 高橋純一・松崎博文（2014）障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題, 福島大学人間発達文化学類論集, 19, 13-26。
 文部科学省（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）, 文部科学省中央教育審議会, 2005年12月8日, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm> (2023年8月20日)
 文部科学省（2010）特別支援教育コーディネーター養成研修について～その役割, 資質・技能, 及び養成研修の内容例～, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課振興係, 2010年10月, <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298211.htm> (2023年8月20日)
 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）, 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012年7月23日, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm> (2023年8月20日)
 文部科学省（2017）平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2017年3月7日, <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1383107.htm> (2023年8月20日)
 文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。
 文部科学省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（報告）, 文部科学省新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議, 2021年1月, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html> (2023年8月20日)

論文

知的代替の教育課程を履修する肢体不自由生徒の一般就労に向けた指導内容の検討 —就業体験の実習評価表からのデュアル実習の検証—

佐伯 忍*・笠原 芳隆**

肢体不自由特別支援学校の就職率は他の障害種と比べてかなり低く、特に大半を占める脳性まひをはじめとする脳性疾患は障害等級が中・軽度であっても職業的困難度が高い障害として挙げられている。本研究では、高等部に在籍する知的代替の教育課程を履修する肢体不自由生徒の一般就労に向けた指導内容を検討することを目的に、継続的な社会経験であるデュアル実習の効果を脳性疾患の生徒5名の就業体験の実習評価表から検証した。

その結果、「対人関係」と「作業への態度」は一定の評価を得ることができた。しかし、「作業力」は全般的に評価が低く、特に「能率」は障害特性と業務内容とのマッチングが影響していることが示された。様々な業務に対応できる「作業力」の向上に向けて、デュアル実習で得られた自身の身体への気付きを自立活動の指導と関連付けながら指導していくことで、「主体的な思考力」と「自己理解」の育成が期待される。

キー・ワード：肢体不自由, 一般就労, 職業的困難度, デュアル実習, 自立活動

I はじめに

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%であり、他の障害種を含めた特別支援学校高等部全体の30.4%と比較してもかなり低い状況にある（文部科学省, 2022）。肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒の実態として、脳性まひをはじめとする脳性疾患が約6割と大半を占めており、次いで脊椎・脊髄疾患, 筋原性疾患, 骨系統疾患, 代謝性疾患となっている（国立特別支援教育総合研究所, 2022）。最も多くを占める脳性まひについて、笠原（2018）によると60%に知的障害を伴っており、四肢まひの場合は脳障害が広範なことから重度の知的障害が多く、両まひや片まひの場合は中・軽度の知的障害が多いとしている。また、知的障害以外に言語障害や情緒障害, 視知覚・認知面の障害などを併せ有することが多く、脳性まひの生徒が示す状態像は多様である。

障害程度別の就労状況について、平成30年度障害者雇用実態調査（厚生労働省, 2019）によると、身体障害者では重度（1・2級）が最も多く40.4%であり、一方で軽度（5・6級）は16.2%と最も少ない。軽度の身体障害者の就労が少ない背景として、障害者職業センター（1994）によると、職業上重要となる巧緻性, 正確性, 速さ（能率）が困難であっても時間をかけてゆっくりできる場合は障害等級が軽度と判定される。特に脳性まひは障害の程度が中・軽度であっても障害等級と職業的困難度との乖離が目立つ障害の一つとして挙げられている。この他に脳損傷についても、障害等級が軽度と判定されることが多く、記憶障害等の影響もあり、脳性まひと同様に職業的困難度が高いとされている。このことから肢体不自由生徒の障害等級が軽度であっても必ずしも就労に結び付いていない現状がある。職業別就職者数については、肢体不自由特別支

援学校では62.5%が事務的職業に就労している（文部科学省, 2022）。しかし、事務的職業に就労するためには、職業に就けるだけの知的能力がないと一般就労は極めて難しく（障害者職業総合センター, 1994）、知的障害を伴う肢体不自由生徒の就労は極めて困難な状況にあるといえる。

軽度知的障害を伴う肢体不自由生徒の教育について、井上（2010）はニーズに応じた教育が十分に施されていないことを指摘している。肢体不自由特別支援学校では重度・重複障害が大半を占めている実態から、一般就労を希望する知的障害を伴う肢体不自由生徒に対する教育について十分検討されていない可能性がある。実際、知的障害を伴う肢体不自由者の就労支援に関する先行研究はほとんど見当たらない。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について、越智・越智・檜木・荏田・加藤（2019）や斎藤・斎須・三橋・田中・奥住（2020）によって検討されているが、いずれも肢体不自由特別支援学校の児童生徒の実態差の大きさからキャリア発達が捉えにくく、指導内容について想定しにくいとしている。そのため、越智ら（2019）はキャリア教育の指導内容について、実態の多様さに応じて、より詳細に児童生徒の実態を捉えた上で指導内容を検討・整理する必要があるとしている。

池田・濱田（2019）は一般就労に向けた進路指導の課題として、肢体不自由特別支援学校では障害による生活経験不足や自力通勤の難しさ、一般就労を目指す生徒の少なさによる集団での学習機会の確保を挙げている。また、江田・田川・石本（2006）によると肢体不自由生徒の卒業後の進路決定の要因について、一般就労した者は職業訓練校に入学した者と比べて日常生活や作業場面における実際の活動能力やコミュニケーション力が高いことが示された。そのため、一般就労を希望する肢体不自由生徒は継続的な社会経験が進路決定にも影響をもたらす可能性が高いと考えられる。

本研究では、肢体不自由特別支援学校の知的代替の教育課程

* 刈谷市立刈谷特別支援学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

を履修する一般就労希望の生徒を対象としたデュアルシステム型校外実習（以下、デュアル実習とする）の効果を検証するために、学校関係者以外の評価である就業体験の実習評価表を用いることにした。そして、検証結果を基に、デュアル実習の効果を高めるために、職業的困難度が高い知的障害を伴う肢体不自由生徒の一般就労に向けた指導内容を検討することを目的とした。

II 方法

1 対象校および対象生徒の実態

対象校はX県Y特別支援学校で、知的障害特別支援学校を中心に広がりつつあるドイツを発祥とする企業での実習と学校での学習を継続的に並行して行うデュアルシステムに着目し、継続的な社会経験を得ることを目的に肢体不自由特別支援学校での取組を試行している。

また、開校6年目の比較的小規模な肢体不自由特別支援学校であり、在籍する児童生徒の約6割が自立活動を主とする教育課程を履修している。しかし、高等部は地域の中学校からの進学者が増加し、令和5年度は高等部生徒の7割が知的代替の教育課程を履修している。卒業後の進路についても、一般就労を希望する生徒が増え、一部教育課程の見直しを行った。それに併せて、職業教育の充実を図るためにデュアル実習を新たに実施している。

対象生徒は、対象校高等部の知的代替の教育課程を履修し、卒業後に一般就労を希望している1～3年生の生徒5名である。主障害として、脳性まひの4名は軽度の知的障害を伴っており、脳出血性後遺症の1名は注意力や記憶力に影響が見られる。また、身体障害者手帳の等級は、1級1名、2級1名、5級3名であり、その内の3名は知的障害の程度が最も軽度な等級である療育手帳Cを所持している。

日常生活動作については、5名ともに食事や排せつ等は概ね問題なく、自力で行うことができる。しかし、歩行に関しては5名中3名が車椅子や歩行器を使用している。また、手先に関しては5名ともに軽度のまひや不随意運動の影響により、衣服の着脱や書字等に時間がかかる。

知的能力については、5名ともに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が、脳性まひの4名は軽度の知的障害を伴うことから複雑な指示や抽象的な事柄の理解は困難が見られる。

2 対象校のデュアル実習の概要

デュアル実習は、2・3年生は20XX年5月から20XX+1年2月まで、1年生は20XX+1年9月から20XX+2年2月までの期間、週1回半日、学校近隣の事業所で実施している。実習内容として、電動工具等を使用してパチンコ台の分解や解体をしたり、部品を2本の棒に交互に通したりなど器用さや認知力等を必要とするため、肢体不自由生徒にとって比較的難易度の高い作業を行っている。また、学校内では、卒業後の就労先の業務として多い事務作業を中心に、データ入力や封入作業、書類の仕分け作業等を行っている。

3 就業体験の概要

デュアル実習とは別に、職場体験や卒業後の就労を想定した実習として、1～3年生の生徒を対象に3～10日間程度実施している。実習先は原則1社1名とし、生徒の実態を伝えた上で受入可能と返答があった事業所に依頼している。実習先での主な業務として、事務ではデータ入力や封筒への封入作業、製造業では製品の梱包や箱の組立作業、販売業では商品の陳列や店舗内の清掃、農業では摘蕾や誘引作業、高齢者施設では清掃や利用者とのコミュニケーションを行った。

4 実習評価表

就業体験の実習先に対して一般就労を想定した評価を依頼している。実習評価表は就労支援のための訓練生用のチェックリスト（障害者職業総合センター、2009）を参考に、3観点12項目の4段階評価と、所見や今後の課題等を記入する自由記述欄で構成されている。実習評価表は実習先1社に対して1枚であるが、実習担当者が複数の場合は1社から複数枚の実習評価表を受け取ることがある。

5 手続き

(1) 分析対象

対象生徒5名が20XX年10月から20XX+1年11月までの期間に実施した就業体験10回（1回：3名、3回：1名、4回：1名）の実習先6社（1社で2回実施した場合もある）から受け取った20枚の実習評価表を分析対象とした。

(2) 分析方法

実習評価表の3観点「対人関係」「作業力」「作業への態度」から分析を行った。各観点は4項目で構成されており、各項目を「できる」=4点、「まあまあできる」=3点、「あまりできない」=2点、「できない」=1点に換算し、各項目の平均値を算出した。項目別平均値から観点別の平均値を出した。所見等の自由記述については1文を1として数え（内容により2文を1とした場合もある）を3観点に基づき、「良い点」「課題点」に分けて整理した。ただし、対象生徒への励ましや実習先側の体制等に関する内容は分析対象から除外した。

6 倫理的配慮

本研究は、事前に対象校の校長及び対象生徒の保護者の承諾を得て実施した。

III 結果

実習評価表の各観点及び各項目の数値については表1のとおりである。3観点の中で「作業力」の平均値が最も低く、その中で特に「能率」が低かった。また、SD値から「対人関係」「作業への態度」は大きなばらつきは見られなかったが、「作業力」の「指示理解」「正確性」「能率」は他の項目と比べてSD値が高く、数値にばらつきが見られた。自由記述の内容について観点及び項目ごとに整理したものは表2のとおりである。自由記述の内容については47が分析対象となり、「良い点」に関する内容は31、「課題点」に関する内容は16であった。「課題点」で最も多かったのが「能率」に関する内容の8であ

表1 実習評価表の3観点12項目の評価

観 点	項 目	項目別平均値	S D 値	観点別平均値
対人関係	挨拶・返事	3.9	0.30	3.9
	言葉づかい	4.0	0.22	
	協調性	3.7	0.48	
作業力	指導したときの態度	4.0	0.22	2.9
	指示理解	3.0	0.59	
	正確性	3.0	0.71	
	能率	2.4	0.66	
	体力	3.3	0.46	
作業への態度	質問・報告・連絡	3.9	0.48	3.8
	仕事への意欲	4.0	0.22	
	集中力	3.5	0.50	
	規則の遵守	3.8	0.40	

表2 実習評価表の自由記述の内容

観 点	項 目	分 類	主な記述内容
対人関係 (11)	言葉づかい (5)	良い点 (5)	言葉づかいもよく、終始まじめな勤務態度であった。 受け答えも感じよく、コミュニケーションもとれると感じた。
		良い点 (4)	部署内職員だけでなく、部署に出入りする他部署職員や患者さんに対しても挨拶ができた。
	挨拶・返事 (6)	課題点 (2)	実習に慣れて緊張がほぐれてきてからは部署内職員と挨拶や会話を交わす際に笑顔が見られたので、他部署職員や患者さんに対しても同様に笑顔で挨拶ができるようになるのとさらによい。 お客様とすれ違うときに品出しの時の挨拶ができてないときがある。集中しすぎているのかと思うので視野を広げるといいかと思います。
作業力 (20)	能率 (10)	良い点 (2)	鉢上げという作業で土をポッドに入れてもらいましたが、このような単純作業はやりやすいようで、また、体を机で支えているとバランスが安定して早く作業ができるようでした。
		課題点 (8)	短い実習期間では、慣れた頃に終わってしまい評価が難しいが、「丁寧さ」と「業務量」のバランスを図ることができるとさらに能率が上がることが期待できる。 根が真面目なのか作業するうえで必要以上に一つ一つの行動が慎重になりすぎてしまうところがあります。 作業に時間がかかることがあり、効率的に進めるためにどうすればよいか考え、工夫することで所要時間も短くなっていくと思います。
	正確性 (7)	良い点 (5)	事務的な仕事では、一つ一つ確認しながら仕事できていました。 教えたことを慎重に作業することができた。
作業への態度 (16)	質問・報告・連絡 (8)	課題点 (2)	エクセルに文字を入力するとき、入力ミスがいくつかありました。似た漢字を見間違えてしまい、それが入力ミスに繋がったのかなと思います。 トマトの葉を見て見極めを判断する作業など複数注意しなければいけない点があると、作業が難しいようでした。
		良い点 (1)	作業手順理解も早く、作業に取り組む姿勢もよかった。
	指示理解 (3)	課題点 (2)	手順通りのことは正確に進めることはできますが、少し複雑になると判断に迷うところがあるため、知識を増やしていく必要があると感じました。
作業への態度 (16)	質問・報告・連絡 (8)	良い点 (6)	分からないところはそのままにせず、しっかり質問できた。 質問の際には何が分からないのか相手にきちんと伝わる聞き方ができ、業務指示の理解や飲み込みもスムーズであった。 指導した内容で分からないところがあれば質問して理解しようとしており、日々成長が見受けられた。 自分の意見をはっきり言ってくれるので、何が上手いかわからないのか分からないのかといったことが判断しやすく教える側としてやりやすかったです。
		課題点 (2)	分からなかったことが解消できたときに書き留めておくことや、困ったときに手元資料を見返すことが習慣化できると、質問せずにひとりでもできることがさらに増えていくのではと感じた。 質問した後に、メモを取る習慣ができるとよりよくなると感じた。
	仕事への意欲 (7)	良い点 (7)	指導は時間をかけて行っていく必要があるが、本人の業務に取り組む姿勢は評価できる。 取り組む姿勢、意欲はとても良く、日々復習して努力していることが伝わりました。 作業も丁寧でどうしたら早く正確にできるかを聞いて仕事への意欲を感じた。
規則の遵守 (1)	良い点 (1)	毎朝時間通りに出勤できてよかったです。	

り、「課題点」の半数を占めた。

1 「対人関係」に関する評価

対人関係に関する評価の平均値は3.9であり、項目別では「挨拶・返事」3.9、「言葉づかい」4.0、「協調性」3.7、「指導した時の態度」4.0と全体的に高い評価であった。自由記述からも「挨拶・返事」「言葉づかい」に関して肯定的な内容がほとんどであり、受け答えの感じの良さや真面目な態度が評価されていた。ただ、その真面目さから目の前の業務に集中し、周囲への意識が足りないことを課題点として挙げられた。

2 「作業力」に関する評価

作業力に関する評価の平均値は2.9であった。項目別では「指示理解」3.0、「正確性」3.0、「能率」2.4、「体力」3.3であった。特に「能率」と「体力」では0.9の差があり、項目により評価の違いが見られた。自由記述においても「能率」に関する内容が10と最も多く、次いで「正確性」が7であった。「正確性」では「慎重さ」「丁寧さ」に関して肯定的な記述が見られたが、「能率」には想定する作業量に届かなかった等の効率の向上や改善に関する記述が多数見られた。また、「正確性」では似た漢字の見間違いや複数注意を必要とする業務、複雑な指示になると判断に迷うことがある等の記述が見られた。

3 「作業への態度」に関する評価

作業への態度に関する評価の平均値は3.8であった。項目別では「質問・報告・連絡」3.9、「仕事への意欲」4.0、「集中力」3.5、「規則の遵守」3.8であった。「集中力」は他の項目と比べて低い評価であったが、自由記述では「集中力」に関する課題等に関する記述は見られなかった。自由記述では「質問・報告・連絡」「仕事への意欲」に関する内容が大半を占めていた。肯定的な記述が多く、何が分からないのか相手にきちんと伝わる聞き方や分からないことは質問して理解しようとする等の仕事に対する姿勢や誠実さが評価されていた。しかし一方で、質問した後にメモを取るとよいという助言が見られた。

IV 考察

1 実習評価表からのデュアル実習の検証

結果から、「対人関係」「作業への態度」に関する評価は全般的に高く、その中で特に「挨拶・返事」「言葉づかい」「質問・報告・連絡」「仕事への意欲」「規則の遵守」に関しては自由記述においても肯定的な内容がほとんどであった。加藤（2016）による職場実習の評価表の分析からも肢体不自由生徒には挨拶や時間厳守等の決め事を守る誠実さがあるとしている。しかし一方で、「挨拶・返事」の課題点として「お客様とすれ違うときに品出しの時の挨拶ができていないときがある」が挙げられている。加藤（2016）も肢体不自由生徒の課題の一つとして「状況判断力」を指摘しており、その要因として社会経験の乏しさが考えられる。この他に「質問・報告・連絡」の課題点について「メモが取れていない」という記述が見られた。メモの取り方について知的障害特別支援学校では自立活動の指導で実施しているところもあるが（藤井・窪田・保坂・佐野，2018）、肢体不自由生徒には上肢の障害からメモを取ること自体困難な

ことや（国立特別支援教育総合研究所，2012）、脳性まひの特性である統合困難から話の要点を抽出することの難しさがある（川間，2014b）。そのため、メモを取る方法として、ICT機器等を活用した代替手段も検討していく必要がある。

一方で「作業力」に関しては全般的に低い評価であったが、その中で「体力」は比較的高い評価であり、自由記述でも特に記述がなかったことから体力に関して実習先ではあまり大きな課題点として捉えていないことが窺える。「正確性」については、丁寧さや慎重さという面で肯定的な評価もあるが、「能率」の自由記述の「丁寧さと業務量のバランス」からも、肢体不自由の障害があっても事業所では一定のレベルの作業量や速度が求められているといえる。また、「トマトの葉を見て見極めを判断する作業など複数注意しなければいけない点があると、作業が難しいようでした」「似た漢字を見間違えてしまい、それが入力ミスに繋がったのかなと思います」の記述から対象物を見て判断したり、文字を読み取ったりする業務は、特に脳性まひの生徒にとって視知覚認知の障害から非常に困難であると考えられる。「指示理解」「正確性」「能率」は他の項目と比べてSD値が高いことから、生徒の障害特性と業務内容とのマッチングが評価に影響していることが推測される。宮代・島（1982）は身体障害者の作業能力について、各々がもつ職業的諸特性や潜在的能力を正確に把握した上で、適職選定や適正配置を行うことで生産性の向上が期待されるとしている。

以上から、就業体験の実習評価表の「対人関係」や「作業への態度」について一定の評価を得ることができ、デュアル実習による継続的な社会経験は一般就労に必要となる力の向上に影響を及ぼしたことが示された。しかし、「作業力」については、障害特性と実習先の業務内容とのマッチングによる影響が大きく、生徒の適性を踏まえた業務内容の選定が重要となってくる。しかし、一般就労で求められる業務は一つとは限らず、特に肢体不自由生徒の多くを占める事務的職業では、業務内容は多岐に渡り、様々な業務に対応できる力が求められる。

2 一般就労に向けた指導内容の検討

「作業力」の向上には、川間（2014a）は姿勢保持と上肢の基本動作の習得を前提に、円滑な遂行に向けて両手の協応や目と手の協応の上で正確性や速さ、持続力などの向上を必要としていると述べている。しかし、肢体不自由の障害特性から能率の向上には限界がある。そのため、「能率」の所見にもあるように能率を上げるための工夫を自ら考えることが様々な業務に対応するためにも欠かせないと考えられる。しかし、学校では生徒が学習しやすいように学習環境が配慮されていることが多く、丹野（2018）は適切な支援は時として学びの機会を奪う可能性があることを指摘している。葉石（2020）も知的障害を伴う脳性まひ児の教育について、身体機能の制限により受け身になりがちであることから、活動を通して思考することや自分自身が客観的に吟味すること自体を生じさせにくいとしている。加藤（2016）は肢体不自由特別支援学校の高等部で育みたい資質・能力として「主体的な思考力」を挙げており、生徒自身で作業しやすい環境や方法、手順等を考え、他者に提案できる力が必要ではないかと考えられる。社会状況においても、令和6年4月1日から施行される改正障害者差別解消法では合理的配

慮の提供が義務化される。合理的配慮では建設的対話が重視されており、障害者自身が必要な支援について事業者と共に解決策を検討することが求められている。

また、主体的な思考力と併せて、作業環境や作業方法等の改善や適切な合理的な配慮を受けるためには自身の身体の状態について熟知しておく必要がある。特に肢体不自由の場合、脳性まひを例に挙げても痙直型やアテトーゼ型、さらにまひの出現部位による分類もあり（笠原，2018）、脳性まひと言っても生徒の身体状態は個々によって全く異なる。肢体不自由生徒の自身の身体理解について、尾坐原・安藤（2015）によると肢体不自由児の自己理解の特徴として身体に関する言及が少ないことを挙げている。丹野（2018）は脳性まひの場合、どうしても身体の「動き」（動かせない等）に着目しがちであることから、「自身の身体への気付き」が非常に重要であるとしている。進路意識の成熟においても自己理解の良否が大きく影響しており（金・三沢，1989）、就労意欲の維持にも関わっている（山ノ上・川間・中津，2019）。このことから肢体不自由生徒の自身の身体への気付きを促し、自己理解を深めていく指導が必要であると考えられる。

デュアル実習では、上肢に障害がある生徒は使い慣れていない道具類を試行錯誤しながら使いやすい方法を見出したり、身体の緊張をほぐすために休憩時間にストレッチしたりと実習開始前には見られなかった姿が見られるようになった。デュアル実習による継続的な社会経験は、自身の身体への気付きを促したと推測される。しかし、知的障害を伴うことから「抽象化」や「概念化」に困難が見られ（小宮，2018）、身体への気付きを深めるための支援が必要である。平成29年に改訂された特別支援学校学習指導要領では自立活動の指導内容として自己選択・自己決する機会の設定や、「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」が追加され、いずれも「主体的な思考力」や「自己理解」と関連が深い内容である。また、廣木・川間（2018）によると、高等部を卒業した脳性まひ者の83%が自立活動を必要としており、自立活動を自分の身体と向き合う時間として捉えている。自立活動は卒業後や将来の自立に向けて必要な手段を考えるきっかけとして、肢体不自由生徒にとって非常に重要であるといえる。しかし、肢体不自由生徒の自立活動に関する取組の多くが重度・重複障害を対象としたものが多く、一般就労と関連した取組はほとんど見当たらない。そのため、肢体不自由特別支援学校の自立活動を主とする教育課程以外の自立活動の指導の充実が課題の一つとして挙げられる。

以上から、デュアル実習で得られた自身の身体への気付きを深めるために、自立活動の指導と連携しながら、生徒自身の将来と関連付けて指導に取り組むことで、作業力の向上や自己理解の深まり、困難さへの主体的に解決する態度が育成されると考えられる。

V おわりに

デュアル実習での継続的な社会経験により、一般就労に必要な「対人関係」や「作業への態度」では一定の評価を得ることができた。「作業力」に関しては障害特性と業務内容とのマッチングの影響が示されたが、様々な業務に対応できるように「主体的な思考力」と「自己理解」を自立活動と関連を図り

ながら指導することで「作業力」の向上につながることを示された。ただ、知的代替を履修する肢体不自由生徒の実態差は非常に大きく、本研究で示された結果が全ての生徒に該当するとは言い難い。また、本研究の調査対象は全員が脳性疾患であることから、筋ジストロフィー等の他の疾患では実態も違うため、必要となる指導内容も異なってくると思われる。一般就労を希望する肢体不自由生徒の可能性の拡大に向けて就業体験の機会の確保だけでなく、そこで得た経験や気付きを深めるために自立活動や他の各教科等と関連を図りながら指導することで生徒の主体性を引き出すことにつながることを期待される。

文献

- 江田裕介・田川元康・石本真佐子（2007）肢体不自由児の社会生活能力の発達と学校卒業後の進路. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 57, 33-41.
- 葉石光一（2020）知的障害のある脳性麻痺児の実行機能および社会的認知機能を踏まえた主体的・対話的で深い学び－脳性麻痺児の心理特性と教育課程編成－. 埼玉大学紀要教育学部, 69(2), 189-197.
- 廣木幸恵・川間健之介（2018）成人脳性まひ者の身体機能の変化とその対応－特別支援学校の在校生と卒業生に対する質問紙調査を通して－. 筑波大学特別支援教育研究, 12, 65-72.
- 藤井和子・窪田幸子・保坂俊介・佐野耕志（2018）知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導に関する基礎的研究. 上越教育大学研究紀要, 37(2), 469-478.
- 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.
- 井上和美（2010）一人一人を大切にしたい新しい障害児の教育に関する研究（その3）－日本におけるインクルージョンの実施、軽度の知的障がいをもつ肢体不自由児の学習内容（その2）の考察－. 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要, 46, 91-103.
- 笠原芳隆（2018）肢体不自由（運動障害）. 河合康・小宮三彌（編著）、わかりやすく学べる特別支援教育と障害児の心理・行動特性, 北樹出版, 115-126.
- 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.
- 川間健之介（2014a）肢体不自由教育の実際2－身体の動きの指導－. 川間健之介・西川公司（編著）、改訂版肢体不自由児の教育, 放送大学教育振興会, 114-126.
- 川間健之介（2014b）肢体不自由の心理2－障害特性を中心に－. 川間健之介・西川公司（編著）、改訂版肢体不自由児の教育, 放送大学教育振興会, 80-90.
- 金熙哲・三沢義一（1989）韓国における肢体不自由生徒の進路意識の成熟に関する研究. 特殊教育学研究, 27(3), 89-98.
- 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－.
- 国立特別支援教育総合研究所（2022）肢体不自由特別支援学級

- の指導ガイドブック改訂版－日々の指導に生かす肢体不自由教育の基礎・基本－。
- 小宮三彌（2018）知的障害. 河合康・小宮三彌（編著），わかりやすく学べる特別支援教育と障害児の心理・行動特性，北樹出版，104－114.
- 厚生労働省（2019）平成30年度障害者雇用実態調査 | 厚生労働省2019年6月25日，<<https://www.mhlw.go.jp/content/11601000/000521376.pdf>>（2023年12月6日）
- 宮代信夫・島貢（1982）上肢作業能力評価法の評価項目に関する一考察. 日本経営工学会誌，33(2)，115－121.
- 文部科学省（2022）特別支援教育資料 | 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12月10日）
- 越智文香・越智彩帆・樫木暢子・荻田知則・加藤哲則（2019）肢体不自由児童生徒のキャリア教育における指導内容の検討. Journal of Inclusive Education，6，10－26.
- 尾坐原美佳・安藤隆男（2015）キャリア教育からみる肢体不自由児の自己理解（2）. 日本特殊教育学会第53回大会発表論文集（CD-ROM）.
- 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.
- 障害者職業総合センター（1994）職業困難度からみた障害者問題－障害者および重度障害者の範囲の見直しをめぐる－.
- 障害者職業総合センター（2009）就労支援のための訓練生用チェックリスト.
- 丹野傑史（2018）脳性まひ者のキャリア支援可能性－通常学級出身者のライフヒストリー分析－. 長野大学紀要，39(3)，21－28.
- 山ノ上奏・川間健之介・中津真美（2019）脳性まひ者の就労状況と二次障害の変容. リハビリテーション連携科学，20(2)，156－166.

論文

小学校から高等学校まで通常学級に在籍した人工内耳装用者の障害認識の推移

小林 優子*・道本 裕大**

本研究では、小学校から高等学校まで一般校通常学級に在籍した人工内耳装用者を対象とし、聞こえや障害認識に関する経緯についてインタビュー調査を行い、聞こえにくさが生じる状況・場面や幼少期から成人期にかけてどのように障害認識が推移するか明らかにすることを目的とした。対象者は、小学校から高校まで一般校通常学級に在籍し、小学校入学前に人工内耳を装用した成人4名とした。分析はSCAT法を用いて分析し、2名以上の対象者において共通して見られた概念として、「複数名での会話の聴取困難」「英語でのリスニングの困難」「音楽の聞き取りの困難」などが挙げられた。また、自身の障害認識が変わる契機となったこととして、聴覚障害を理解してくれる健聴の教員や友人、また自分以外の聴覚障害者との出会いが挙げられ、他者とのかわりによって聴覚障害を肯定的にとらえられるようになったり、自身のアイデンティティにも影響を及ぼすことが示唆された。

キー・ワード：成人聴覚障害者 人工内耳 障害認識

I 問題と目的

人工内耳とは、内耳に電極を挿入し、外部から蝸牛神経を刺激することで音が聞こえている状態を作り出す機器であり、平均聴力レベルが100dB以上の重度難聴者でも装用効果があることが報告されている。内山・加我・黒木・伊集院・天道・楠居(2020)は、平均聴力90dB以上の補聴器装用児と人工内耳装用児を対象に、6歳時点でのWPPSI検査言語性IQと療育開始月齢および人工内耳装用月齢との関連を調べ、平均聴力90dB以上の難聴児は、0～1歳から聴覚活用による療育を受けるとともに1～2歳で人工内耳を装用することにより、早期療育効果として6歳までに年齢相応もしくは認知能力程度に応じた言語能力を習得したことを報告している。また、佐藤・小淵・籠宮・大金・城間・野口・加我(2020)は、人工内耳装用児の話者の男女識別の実態について検討したところ、健聴児に比べて劣るものの、人工内耳装用児が比較的高い割合で男女の識別が可能であることが明らかになっている。このように、人工内耳の早期装用により、従来は音声のみでのコミュニケーションをとることが困難と言われていた重度の難聴児・者に対しても多大な効果が得られることが報告されている。

また、2022年には小児の人工内耳適応基準が改訂され、手術の開始年齢が「原則体重8kg以上または1歳以上」に変更された(日本耳科学会, 2022)。装用開始年齢の引き下げにより、難聴児への早期療育がより促進されることが予想されるが、乳幼児の人工内耳の装用の是非は当事者ではなく、その保護者が決定することになるため、本人の意思を確認することなく手術が行われることになる。すなわち、人工内耳を装用すれば音が聞こえるようになるのではなく、専門機関でのハビリテーションが不可欠であり、また聴覚活用や発声発音への影響については、装用開始時期や認知発達による影響も大いに受けることに

なるため、一律に人工内耳装用児・者に同じような効果がもたらされるわけではないことを留意すべきである。

1 人工内耳装用者の有する聞こえの困難

早期装用などで、音声や話声などの言語音に対して聴覚活用の面で著しい装用効果が見られる一方で、環境音や音楽などの非言語音を対象とした聴覚活用に関しては、困難があることが報告されている。

加藤・星名(2005)は、補聴器装用時に聞き取ることができなかった環境音が人工内耳装用後に聞き取ることができるようになった事例を報告しており、聴覚活用が向上することで聞き取れる環境音の種類が広がる可能性を示している。その一方で、環境音の聴取成績が健聴者のように90～100%に近い正答率を示すことは困難であることも明らかになっている(田原, 2019; 湯野・松原・田原・寺澤・平賀, 2016)。

日本学校保健会(2004)のアンケート調査では、小・中学生の人工内耳装用児の71%が通常学級に在籍しており、人工内耳装用児の通常学級へのインテグレートによる学習の機会が増加している状況を報告している。また、人工内耳によって音の聴取が可能になっても就学後の学習面で困難をかかえる事例の報告や(庭野, 2018)、人工内耳装用によって、軽度難聴児相当の聴覚閾値を得て語音聴取能も中等度難聴児と同等の成績が得られていても、学業達成度、聞こえ、コミュニケーション、社会参加においては、補聴器を装用している軽度・中度難聴児よりも学校適応が難しくなる傾向にあることも報告されている(廣田, 2014)。

2 通常学級に在籍する難聴児・者の障害認識

佐藤・杉内・城本・辛島・根岸(2019)は、中等度難聴者4名を対象として、聞こえにくさと聴覚障害の意識について半構造化面接を行い、①聞こえにくさを感じる場面、②聞こえにくさへの対応、③聴覚障害に関する意識の3つを当事者の視点で

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

** 岡山県立岡山聾学校

分析した。その結果、他愛無い雑談の聴取や環境音の気づきが遅いために人との関係性に気まづさを感じるなど、社会生活上の聞こえにくさがあることが分かった。聞こえにくさの状況を肯定的に受けとめ、周囲に対して自己開示をする、障害受容をして必要なことを具体的に働きかける姿勢を、幼児期から段階を追って育むことが肝要であることが示された。

岡野・廣田（2015）は、一側性難聴者4名を対象として聞こえの障害の実態と障害認識について、難聴の自覚から社会生活上の課題に対処し受容していく個別の経緯と関連要因を検討した。その結果、日常的な音に対する聴取に課題を感じていることを指摘し、周囲の音環境や会話情報が聞きづらく悩む状況の経験や、母親を主とした家族の障害観によって、障害受容にネガティブな影響を与えることを指摘している。このことから、当事者の発達段階に応じた情報提供や同じ障害者との交流など、養育者と当事者に対する診断期からの長期的支援の視点の必要性が示唆された。

難聴者としてのアイデンティティを形成するには、健聴者でもろう者でもない周辺的存在としての自分を受け入れなければならないといわれており、その中で重度の聴覚障害があるためろう者の価値観に近いアイデンティティを持つ人や、軽度・中度の聴覚障害で聴覚活用が可能であるために聴者の価値観に近いアイデンティティを持つ人など様々である（藤嶋・岩田，2019）。幼少期に人工内耳を装用した聴覚障害者は、中等度難聴者や一側性難聴者のように聴覚活用がある程度可能な難聴者として、一貫して一般校に在籍経験のある者が多い。滝沢（1995）によれば、健聴者のように音声によるコミュニケーションが十分行えたとしても健聴者ではなく、ろう者と同じように聞こえなくてもろう者に属することができないことが難聴者の悩みとなるという報告がある。

このように難聴者は、聞こえにくい状況がありながらも、健聴者が多数を占める環境の中で健聴者でも聴覚障害者でもない中途半端な存在と捉えられている（上農，2003）。

また、人工内耳装用の手術において、保険診療や高額医療助成制度が利用できるのは片側耳のみであり、両耳ともに人工内耳を装用するケースはまだ少ない状況にある。このように、人工内耳装用者は一側性難聴の聞こえにくさと軽度中等度難聴者の聞こえにくさが混在した状態であり、さらに環境音や音楽の聞こえにくさなども有しているので、一側性難聴者や軽中等度難聴者とは異なる聞こえの困難さを持っている可能性が考えられる。しかし、一側性難聴、中等度難聴の補聴器装用者を対象とした聞こえにくさや障害認識に関する報告は散見されるが、人工内耳装用者を対象とした報告はない。人工内耳装用者でも聞こえの状態は様々であるが、音声によるコミュニケーションが十分行え、小学校から高校まで一般校に在籍していた者を対象とし、彼らの聞こえにくさの状況や、障害認識の推移を明らかにすることは必要だと考えられる。

そこで本研究では、小学校から高等学校まで一般校通常学級に在籍した人工内耳装用者を対象とし、聞こえや障害認識に関する経緯についてインタビュー調査を行い、聞こえにくさが生じる状況・場面を明らかにし、幼少期から成人期にかけてどのように障害認識が推移するか明らかにすることを目的とした。

II 方法

1 対象者

小学校から高校まで一般校通常学級に在籍した大学生以上の成人聴覚障害者を縁故法により抽出し、その中から研究協力の同意が得られた4名（事例A、事例B、事例C、事例D）を対象とした。なお対象者のプロフィールを表1に示した。

2 調査期間

20XX年11月から12月であった。

3 手続き

1) オンラインでのインタビュー調査

実施方法としてオンラインでのインタビュー調査を希望した対象者（事例A、事例D）に対し、岡野・廣田（2015）を参考に作成したインタビューガイド（表2）に沿って質問する半構造化面接法を用いた。

2) アンケート調査

実施方法について電子メールによるやり取りを希望した対象者に対し（事例B、事例C）、インタビューガイド（表2）に示すものと同様の内容が記述されたアンケートを添付したメールを送付し、その質問に対し対象者から回答をメール内またはWordファイルにて返送してもらった。その回答に対して詳細を聞く必要がある場合は、メールにて再度質問を行い、回答してもらった。メールによるやりとりは事例B、事例Cともにそれぞれ2回ずつ行った。

4 分析方法

本研究では、比較的小規模の質的データの分析にも有効であるという理由から、大谷（2008，2011）が開発したSCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた。

分析の手順としては、表の中にセグメント化したデータを記述し、それぞれに、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順に概念（コード）を考えて記述していく4ステップのコーディングと、〈5〉テーマ・構成概念を紡いでストーリーライン、さらに理論を記述するものである（大谷，2011）。なお、分析結果は聴覚障害心理学を専門とする大学教員と大学院生2名によって、テーマ・構成概念の妥当性を検討した。

5 倫理的配慮

本研究の目的および計画について、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を受けた。

III 結果と考察

インタビュー記録およびアンケートの逐語録は平均9998文字、合計39993文字（事例A：12969字、事例B：7704字、事例C：6227字、事例D：13093字）であった。インタビューによる面接時間は平均58分であった。

事例ごとに逐語録を作成し、SCATで〈1〉データの中の着目すべき語句から〈4〉テーマ・構成概念までの4ステップのコーディングを行い、分析をした結果、事例Aのテキストは、

表1 対象者のプロフィール

対象者	A	B	C	D
性別	男性	女性	男性	女性
年齢	20代	20代	20代	20代
聴覚障害と診断された時期	3歳の時に聴覚障害を発症（髄膜炎）	2～3歳の時に聴覚障害を発症（先天性で原因不明）	幼児のころ聴覚障害（感音性難聴）を発症（原因不明）	聴覚障害（感音性難聴）を発症（先天性）
人工内耳の手術時期	3歳	4歳8か月	右：高校1年生 左：大学3年生	右：1歳11か月 左：12歳
平均聴力レベル（裸耳）	両耳とも100dB程度	両耳とも110dB以上	両耳とも90dB以上	両耳とも105dB以上
平均聴力レベル（装用時）	不明	左：30～40dB 右：60～70dB	両耳とも70dB程度	両耳とも20～30dB程度
人工内耳・補聴器の装用状況	左：人工内耳 右：なし	左：人工内耳 右：補聴器	左：人工内耳 右：補聴器	左：人工内耳 右：人工内耳
通院の有無	1年に2回程度（マッピングと聴力検査）	1年に1～2回程度（マッピングと補聴器の調整）	1年に1～2回ほど（マッピング）	3か月に1回程度（マッピング）
コミュニケーション方法	音声の聞き取りと口話でのやり取りが基本	音声の聞き取りと口話でのやり取りが基本だが、相手によって手話や筆談を併用する	音声の聞き取りと口話でのやり取りが基本だが、相手によって手話を併用する	音声の聞き取りと口話でのやり取りが基本
通級・支援学級の在籍経験	小中学校時に難聴学級	小学4年生～中学3年生まで通級指導教室	小中学校時に通級指導教室	小学校から中学2年生まで聾学校の通級指導教室

131のセグメントに分割され、37単位のテーマ・構成概念が抽出された。事例Bのテキストは、55のセグメントに分割され、41単位のテーマ・構成概念が抽出された。事例Cのテキストは、54のセグメントに分割され、21単位のテーマ・構成概念が抽出された。事例Dのテキストは、182のセグメントに分割され、39単位のテーマ・構成概念が抽出された。

各対象者のテーマや構成概念において、2名以上の対象者において共通して見られた概念として、「複数名での会話の聴取困難」「英語でのリスニングの困難」「音楽の聞き取りの困難」などが挙げられた。こうした聞こえにくさが生じた状況に関する具体的な内容について、表3に示した。

1 人工内耳装用者の日常生活での聞こえにくさ

事例Aは、小学校から高校までの学校生活において、聴覚障害についての理解が乏しい教員の授業場面において、教師の発言が聞き取れないことや、板書・視覚的教材の提示がないことによる授業中の配慮のなさについて報告していた。特に、CDなどの機械から提示される音が聞き取れず、英語のリスニングに非常に苦手意識を感じていた。修学旅行で入浴する際に人工内耳を外さなければならず、その時に友人の会話に参加できず寂しい感情になったことなどを報告していた。

事例Bは、授業中の生徒の発言の聴取に困難があり、予習や復習などをして聞こえにくさをカバーする努力が必要であった。また、英語の試験においてリスニングの免除など配慮がされず、リスニングや発音が聞き取れないことで、アクセントの聞き取りが非常に困難であった。また、ディスカッションや学級での話し合いの活動など複数名以上での会話流れについていけず、積極的な活動への参加にも影響を与えた。特に友達複数

表2 インタビューガイド

質問内容
1 属性（性別、年齢、職業、学歴、平均聴力レベル、発見年齢、難聴の原因）
2 難聴への気づき・原因
3 現在の通院の有無・理由
4 難聴であると診断を受けたときの医師からどのような説明がありましたか。
5 小学校～高校時代、難聴通級教室に通っていましたか。そこでどのような指導を受けましたか。
6 小学校～高校時代に周囲から配慮してもらっていたことはありますか。それについてどう感じていましたか。
7 小学校～高校時代にこんな配慮があれば良かったと思うことはありますか。
8 小学校～高校時代を振り返って、耳が聞こえにくいために起こった出来事や困ったこと、大変だったことはありますか。
9 小学校～高校時代を振り返って、学習面で大変だったことはありますか。
10 高校時代までの生活と今の大学生活で、勉強方法など学習面での変化はありましたか。
11 高校時代までの生活と今の大学生活で、情報保障で変化はありましたか。
12 知り合いに難聴者または聴覚障害者はいませんか。その方とはどうやって知り合い、関わるようになりましたか。どうやってコミュニケーションをとりますか。
13 年齢の経過とともに難聴についての捉え方など変わりましたか。
14 ご家族の方、特にご両親と難聴について話をしたことはありますか。
15 ご両親は難聴についてどのようにお考えですか。それについてのご本人のご意見はいかがですか。
16 自分が難聴であることを、どれくらい周りの人たちと共有していますか。
17 その他、何か補足などありましたらお話しください。

表3 聞こえにくさが生じた状況の具体例

下位分類	発言の具体例			
	事例 A	事例 B	事例 C	事例 D
複数名での会話の聴取困難	やっぱり隣の人と話して、何かディスカッションしなさいみたいな、そういうときだとちょっと周りも同時にみんな話すので、ちょっとうるさくて聞こえなかったりということもありました。	ディスカッションや友人グループの輪に入りづらい、クラスの話し合い活動にあまり入れなかったというのがある。	授業中や給食中、何かのおかしな発言や出来事にクラスみんなが一斉に笑うという状況に自分はいつも入らず、孤独感をよく感じていた。	やっぱりコミュニケーションが取りづらい時もあった。そこはすごく困ってましたね。話す速度とかも速かったり、そこで、お話の内容についていけないことがたくさんありましたね。
英語のリスニングの困難	中学校から英語の勉強が始まって、やっぱりリスニングが一番苦手意識があったなと思いました。	発音がよく聞き取れないし、アクセントがよくわかっていなかったので事前に初出の単語は辞書での確認が必要だった。	英語のリスニングはどう頑張っても無理なのでその旨を先生に説明し、授業中はスクリプトを渡され、みんながリスニングをしている中、自分はそれを読むという過ごし方でした。	
音楽に対する困難	周りの人から聞くと、やっぱり自分の音程の捉え方がずれているので、やっぱり歌を歌うことが苦手とか、あまりうまくないんですけど。		音楽の合唱中にたびたび人に見られていることに気付く、自分は音程が外れているんだと気づいてからは口パクで歌っていました。	楽器とかは、私はエレクトーンを習っていたので、それがあの音楽の授業に役立つ感じだったんですけど、ただ歌のテストはどうしても音痴なので、ちょっとそこは苦勞しました。

人で話す場面では、話についていけず、みんなが笑っているときに愛想笑いをするなどして対応したが心理的負担を感じることもあった。

事例Cは、小学校から高校までの学校生活における場面では、板書中に複数の生徒が同時に発言を聴き取ることが非常に困難であった。学校に対し何度も配慮を希望したが根本的な改善に至らず、自助努力が必要で多く心理的負担が大きかったことが述べられていた。また、耳に口を近づけてしゃべる“こそこそ話”が聞こえないことや、クラスで盛り上がっている内容が聞き取れず疎外感を感じる場面もあったと述べていた。

事例Dは、小学校から高校までの学校生活において学習面での困難は、教科書の活用などによりそこまで感じなかった。ただ、音楽などにおいては、聞こえにくさによる音程の取りにくさの困難が生じていたことが分かった。特に、複数の友人の会話などに困難や心理的負担を感じていた。

普通学校で学ぶ難聴者は、学校生活上や日常生活において健聴者とのコミュニケーションをとる場面が必然的に多くなり、一対一のやりとりだけでなく、健聴者の集団にまじって複数名での会話をする事が多い。中野(2012)は、聞こえにくさにより、複数名での会話の際に相手の発話内容が聴取困難であると食い違いや聞き漏らしが生じてしまい、会話の全てを理解することができなくなると述べており、事例Cのように心理的負担を感じる事が考えられる。また、「自分の耳が聞こえていれば、友人関係の構築は困難にならなかった」という旨の叙述がみられたことから、障害認識に対しても否定的な感情をもたらしことになると考えられた。

また、事例Bのようにクラスの話し合い活動などにおいても、複数人での会話聴取の困難があり、聞こえにくさによる心

理的負担を感じたという意見も見られた。近年は、授業内で児童生徒間の話し合い活動が多く設けられており、授業場面においても複数名での話し合いに参加できない経験をする難聴者は多いと思われる。このことが学習に対する自信の低下につながることも推測される。

聴覚障害者は複数名での聞き取りが困難になることは先行研究でも報告されているが、特に人工内耳装用者の場合は、片耳のみ人工内耳を装用する事例が多いため、片側難聴者と似たような聞こえの困難を呈することが多いと考えられる。片側しか聞こえない場合には、音の方向感が低下しやすくなり、さらに両耳聴効果が得られないため雑音下での聞き取りが低下することから、グループでのディスカッションにおいて、困難が生じやすくなる。Hartford and Barry (1965) や Giolas and Wark (1967) は、片側難聴者のきこえに関する問題として「患側からのききとりやスピーチの理解の困難」「ノイズ下でのスピーチ理解の困難」「音源定位の困難」を挙げているが、これらの問題を人工内耳装用者も抱えていると考えられる。

また、人工内耳を両耳装用にすることの利点として、片耳装用と比較して小さい音声により聴取可能な他、音源定位や、方向感、音源の認知の改善にも貢献することが報告されている(神田, 2019; 庭野, 2018)。今回の研究では事例Dが両耳装用であるが、それでも複数の友人との会話についていけなくて困っていたという報告があったことから、両耳装用であっても騒音下での複数名の会話においては健聴者と同じように聴取が可能ではないことが推測される。また、複数名での会話の聴取の困難さは、補聴援助システムを用いても解決されにくいと述べられており、教員や他児の協力が必要になるとと思われる。

「英語のリスニングの困難」や「音楽の聴き取りの困難」に

表4 障害認識の推移の具体的な内容

	事例 A	事例 B	事例 C	事例 D
<3>テキスト外の概念の内容	「周囲から得られる配慮が与える障害認識への影響」「配慮が得られやすい環境から主体的に動く必要がある環境への変化」「社会参加に対する自助努力」	「周囲の人の接し方」「同じ難聴を持つ友人との交流が及ぼす影響」「肯定的な捉えと障害を持つ人への関心」「進路選択」	「早期からの聴覚障害者との交流の必要性」「アイデンティティへの影響」	「周囲への働きかけ方の変化」「自身の聞こえにくさ自覚するようになった転機」「自身の障害（難聴）を見つめなおすきっかけ」「自身の難聴の理解不足」
ストーリーライン	中学までは周囲の配慮や支援により、聴覚障害があることをあまり意識していなかったが、高校に入り自分から主体的に動く必要のある環境になったことで、周囲への伝え方や自分自身の聞こえにくさについて意識するようになった	小学校から高校まで教員に授業中の配慮を依頼する中で、自分にだけ聴覚障害があることに葛藤を感じていたが、理解のある友人や教員、難聴の友人などが周囲にいたことで、聴覚障害があることについて否定的に捉えることはなかった	高校生までは、自分自身について健聴者に近い状態だとみなしていたが、大学生の頃に出会った他の聴覚障害者との関わりを契機に、聞こえにくさがあることについて肯定的に捉えられるようになった	中学生までは自分自身を健聴者として捉えていたが、周囲とのコミュニケーションのずれによる人間関係のトラブルを契機に、自分の聞こえにくさについて実感するようになり、周囲に対し聞こえにくさに対する配慮を積極的に依頼するようになった

については、CDなど機械から提示される音について聞き取りが困難になることが述べられていた。水田・都築（2007）が、幼稚部の段階で人工内耳の手術を受け、小学校通常学級に在籍している児童4名を対象にして面接をした結果から、「音楽が聞こえにくい」「先生の話が聞こえにくい」「うるさい教室では周囲の音が聞こえない」ことを挙げている。また、人工内耳は音声以外の環境音や音楽の聴取が困難になることが多く報告されており、裸耳の平均聴力レベルが成績に影響を及ぼすため、聴者のように90～100%に近い正答率を示すことや、日常生活での音楽の聴取経験の多寡も影響することが示唆されている（田原，2019；湯野・松原・田原・寺澤・平賀，2016）。

また、事例Cや事例Dが合唱や独唱の際、音程が外れていることを健聴者に指摘されることが人前を含めて歌うことの苦手意識、心理的負担につながることを述べており、器楽の演奏や音楽鑑賞だけでなく独唱への配慮も考慮することも必要だろう。

2 障害認識の推移

4名の対象者のそれぞれの障害認識の推移について、「<3>テキスト外の概念の内容」と「ストーリーライン」の具体的な内容を表4に示した。

事例Aは、中学校までは聞こえにくさの困難はあったものの、周囲の配慮や支援により、聴覚障害があることを意識せずに生活していた。しかし、高校以降に自ら主体的に配慮を求める必要がある環境に変わり、教員と関わる中で配慮についての協力的な教員と非協力的な教員がいることを経験し、特に配慮を積極的に行わない教員が担当する教科についてはその教科そのものに苦手意識を持つなど、教員のかかわり方が自身の障害認識に与える影響について述べていた。

事例Bは、小学校から高校まで、周囲と比較して自分だけ聴覚障害があることに葛藤を感じていたが、理解のある友人や担任などからの配慮や難聴の友人との相談が心理的な支えとなり、聴覚障害があることについて深刻に捉えることはなかったと述べていた。また、聴覚障害をもつ教員との出会いをきっかけ

に他障害に関心を持つようになり、大学で専攻する領域など進路選択に影響したことを報告していた。

事例Cは、高校生までは自分自身のアイデンティティを健聴者として捉えていたが、大学生の頃に他の聴覚障害者との関わりをもったことを契機として、聞こえにくさがあることについて肯定的に捉えられるようになったと述べていた。

事例Dは事例Cと同様に、中学生までは自分自身のアイデンティティを健聴者として捉えていたが、周囲とのコミュニケーションのずれによる人間関係のトラブルを契機に、自分の聞こえにくさについて実感するようになり、周囲へ配慮を積極的に依頼するような姿勢につながったと述べていた。大学生になってからは、パソコンテイクを利用する中で、パソコンテイクで示される情報量を見て、自分がすべての聴覚情報を聞くことができていないことに気づき、自身の聞こえにくさの認識の変化に繋がった。また、地域の手話サークルにも所属するようになり、そこで知り合った聴覚障害をもつ人との交流を通して自身の聴覚障害の捉え方にも変化が生じ、地域の難聴者に対して当事者としてのアドバイザーを担い、情報を発信するようになったと報告していた。

藤嶋・岩田（2019）によれば、聴覚障害者として自信をもって生きるロールモデルの存在が聴覚障害者のアイデンティティ形成においても重要であることが述べられているが、事例Bの障害認識の推移をふまえても同様のことが言えることが推察された。また、藤嶋（2019）は、幼児期から周囲に対して自己開示をすることや、必要なことを具体的に働きかける姿勢を、幼児期から段階を追って育むことが肝要であると述べているが、こうした段階を踏んでいく中で、聴覚障害を周囲に伝えたり支援を求められるようになることや、それによって周囲の他者と良好人間関係を築いていくことで、アイデンティティの構築にもつながると考えられる。

また、周囲との関わりで誤った対応をしてしまったことを契機として、自分の聞こえにくさを認識したり、聞こえにくさを受容するという報告もあったので、健聴者が多い環境による影響が大きいことも示唆された。健聴者が多い環境

において、「健聴者よりのアイデンティティ」を持っていたとしても、自分自身の聞こえの限界を受け入れたり、理解のある健聴者や自分以外の聴覚障害者と出会うことで、健聴者と聴覚障害者のそれぞれの様子を含めた「統合アイデンティティ(山口, 1997)」を構築することにつながることで障害認識の推移のゴールとして考えられるのではないだろうか。

付記

研究にご協力いただきました対象者の皆様に心より感謝を申し上げます。なお、本研究は科学研究費助成事業基盤研究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」(22H01036)の研究助成を受けて行われた。

文献

藤嶋桃子・岩田吉生 (2019) 難聴者のアイデンティティ形成に関する検討－文化に繋がる子どものアイデンティティ形成との関連から－. 障害者教育・福祉学研究, 15, 63-73.

Giolas, T. G. and Walk, D. J. (1967) Communication Problems Associated with Unilateral Hearing Loss. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 32(4), 336-342.

廣田栄子 (2014) 人工内耳装用児と軽・中等度難聴児の学校適応の実態と課題. *Audiology Japan*, 57(5), 371-372.

神田幸彦 (2019) 両側人工内耳の現状と未来. *Otology Japan*, 29(1), 29-34.

加藤哲則・星名信昭 (2005) 学齢期人工内耳装用児の聞こえに関する自己評価の事例的検討. *Audiology Japan*, 48, 234-241.

水田重幸・都築繁幸 (2007) 人工内耳装用児の学校生活の実態に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究, 3, 41-45.

中野聡子 (2012) 聴覚障害者のアイデンティティ・トラブル. 中邑賢龍・福島智 (編) バリアフリー・コンフリクトー争われる身体と共生のゆくえー, 第9章. 東京大学出版会, 197-216.

日本耳科学会 (2022) 小児人工内耳適応基準.
<<https://www.otology.gr.jp/common/pdf/pcic2022.pdf>>
(2024年1月20日)

日本学校保健会 (2004) 難聴児童生徒への聞こえの支援－補聴器・人工内耳を使っている児童生徒のために－

庭野賀津子 (2018) 日本における小児人工内耳の低年齢化と両耳装用の動向. 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報, 10, 93-99.

岡野由美・廣田栄子 (2015) 一側性難聴事例における聞こえの障害と障害認識の経緯に関する検討. *Audiology Japan*, 58, 648-659.

大谷尚 (2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 感名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学, 54(2), 27-44.

大谷尚 (2011) SCAT: Steps for Coding and Theorization－明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学, 10(3), 155-160.

佐藤紀代子・杉内智子・城本修・辛島史織・根岸歩 (2019) 中等度難聴者における聞こえにくさと聴覚障害への意識への検討. *Audiology Japan*, 62, 290-298.

佐藤友貴・小淵千絵・籠宮隆之・大金さや香・城間将江・野口佳裕・加我君孝 (2020) 人工内耳装用児の話者の男女識別に関する検討. *Audiology Japan*, 63, 181-188.

田原敬 (2019) 聴覚障害者の環境音認知に関する研究の動向－実験的研究を踏まえた展望－. 特殊教育学研究, 57(1), 69-78.

滝沢広忠 (1995) 聴覚障害者の心理的諸問題－中途失聴・難聴者のこころの悩みに関する調査から－. 札幌学院大学人文学部紀要, 58, 23-36.

上農正剛 (2003) たったひとりのクレオール－聴覚障害児教育における言語論と障害認識, ポット出版.

内山勉・加我君孝・黒木倫子・伊集院亮子・天道文子・楠居裕子 (2020) 平均聴力90dB以上の難聴児の聴覚活用による早期療育効果. *Audiology Japan*, 63, 140-148.

山口利勝 (1997) 聴覚障害学生における健聴者の世界との葛藤とデフ・アイデンティティに関する研究. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 45, 284-294.

湯野悠希・松原正樹・田原敬・寺澤洋子・平賀留美 (2016) 聴覚障害者の環境音知覚における弁別と同定の比較. 情報処理学会研究報告アクセシビリティ(AAC), 2016-AAC-1(19), 1-7.

論文

特別支援学校におけるセンター的機能に関する
報告及び研究動向

阿部 晃久*・笠原 芳隆**

本稿では、はじめに特別支援学校のセンター的機能発揮について言及した報告や答申についてふれ、センター的機能の理念や位置づけについて確認した。その後、特別支援学校がセンター的機能を生かすための①校内体制づくり、②センター的機能における実践内容、③センター的機能発揮における課題に分類して、報告・研究の動向を整理した。センター的機能における実践内容に関する報告・研究は増加傾向にあるが、本機能を利用する（受ける）側からの報告・研究は少なかった。今後は小・中学校の教員におけるセンター的機能利用に対する意識や成果、センター的機能をより発揮していくための課題解決に向けた研究を進めていく必要があると考えられた。

キー・ワード：特別支援学校 特別支援教育 センター的機能 報告・研究動向

1. はじめに

2014年に、我が国は「障害者の権利に関する条約」に批准した。批准に先駆け、中央教育審議会（文部科学省、2005）により「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」がまとめられ、インクルーシブ教育システムに向けた考え方、取組の方向性が示された。この中で、インクルーシブ教育システムにおいては、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておく必要があると述べられている。「多様な学びの場」には小・中学校や高等学校等が含まれるが、それぞれの場からは、特別支援教育に関するノウハウが不十分で、推進に不安があるという声が聞かれることも多かった。

こうした中、文部科学省（2005）は、特別支援教育推進に向け、特別支援学校の機能として「小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能を、関係法令等において明確に位置付けることを検討する必要がある」ことを示した。特別支援学校は、その専門性を生かして小・中学校、高等学校に対して特別支援教育推進に向け必要な支援を行うという重要な役割を担う必要があることが指摘されたのである。そしてその後の学校教育法改正で、同法の第74条に「特別支援学校においては（中略）、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。」と、特別支援学校のセンター的機能（以下、センター的機能とする）発揮が位置づけられた。その後実際にセンター的機能に関する実践報告等が見られるようになってきた。

そこで本稿では、はじめにセンター的機能に関する報告書

等からその「理念や位置づけ」、示されている支援（助言や援助）の「内容」等について述べる。その後センター的機能発揮のための「校内体制づくり」の現状や実際に発揮している「機能（実践内容）」、実施しての「課題」等についての研究動向を整理することとする。その上で、今後のセンター的機能の課題と研究の方向性を提起する。

なお、研究動向については、国立情報学研究所（CiNii）で「センター的機能」と「特別支援学校」をキーワードとして用い、検索の上抽出した。

2. 報告書等におけるセンター的機能の理念や位置づけ

文部省（1997）の「特殊教育の改善・充実について（第一次報告）」において、「盲・聾・養護学校における教育相談機能の拡充」や「教育相談担当者の資質の向上等」など、現在のセンター的機能につながる内容を含んだ答申が出された。その後、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省、2001）にて、「地域の特殊教育のセンターとしての特殊教育諸学校の機能の充実」が示された。そして「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省、2003）において「地域における教育的支援のセンター的役割を果たしていくことが適切である」といった文言が盛り込まれた。さらに中央教育審議会（文部科学省、2005）は、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」において、6つのセンター的機能に関する内容例を示した。ここでは具体的な内容として、①幼稚園、小・中学校、高等学校等への支援機能、②特別支援教育に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤幼稚園、小・中学校、高等学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能の6点が示された。

なお、学習指導要領においてもセンター機能発揮に関する文言が盛り込まれている。平成11（1999）年告示の「盲学校、聾学校及び養護学校小学校・中学校学習指導要領（文部省、

* 千葉県立松戸特別支援学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

1999)」において、「地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童もしくは生徒又はその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすように努めること」と記述され、すべての特別支援学校に努力目標としてセンター的機能の発揮が明記された。

文部科学省の報告や中央教育審議会の答申におけるセンター的機能に関する記述は今述べてきたとおりだが、それ以前からこのことに関連する実践の報告がある。

大内（2021）は、聾学校では昭和40年代に入り、幼稚部において聴覚の活用と口話の基礎学習を行った後、地域の小学校に入学する例が増え、聾児に対するフォローを聾学校の教師が行う事例が増えてきたことなどが、センター的機能の先駆けだったのではないかと述べている。

また大内（2021）は、「『通級学級に関する調査研究協力者会議』の最終報告を受け、通級による指導が制度化され、盲学校における地域のセンター化は一気に加速された」とも指摘しており、一部の特別支援学校（盲、聾、養護学校）においては、前述の報告等が出される以前からセンター的機能が実践されていたことが分かる。

3. センター的機能充実にに向けた校内体制づくりに関する研究動向

センター的機能発揮に向けた校内体制づくりについて、吉田（2003）は、①学校経営方針にセンター的機能を果たすことを明示すること、②教育相談や小・中学校等への支援を行う組織を校務分掌組織の中にはっきりと位置付けること、③職員の特長を見極めた上で、ふさわしい担当者を配置すること、④教育相談や小・中学校等への支援の仕方を校内で共通理解すること、⑤地域の小中学校等や教育・保育・福祉の核関係機関に対して、相談や支援の取り組みを十分にPRすること、⑥地域の小・中学校・幼稚園等や教育・保育・福祉の各関係機関と密接に連絡し合うこと、⑦相談や支援の様子をしっかりと記録に残すなど、学校経営方針に基づくセンター的機能の実践が重要であると指摘している。

文部科学省（2023）によると、現在の特別支援学校におけるセンター的機能発揮のための校内体制の整備について、実際「センター的機能を主として担当する分掌・組織を設けている」公立特別支援学校は、98.7%となり、多くの学校でセンター的機能を発揮するための校内体制をとっていることが推察される。センター的機能に関する取り組み内容については、「小・中学校等の教員からの相談対応」は97.2%で行っているとす一方で、「子供への直接的な指導」は49.6%と少なく、センター的機能を発揮するための校内体制づくりについては、担当する教師の専門性の担保が課題として考えられるとしている。

4. センター的機能における実践内容に関する研究動向

(1) 小・中学校の教員への助言等に関する実践研究

文部科学省（2001）の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」において、センター的機能発揮について示されて20年以上が経過し、具体的な実践に関する報告を目にするこ

とが多くなってきた。

病弱特別支援学校におけるセンター的機能発揮に関する研究では、小・中学校の院内学級担当者との連携や医療との連携（神田，2012）、復学に向けた病院や在籍校（前籍校）との連携（岡崎，2016；吉澤，2016）などの実践研究が挙げられる。また、長期入院する高校生への教育的支援（涌井，2016）や、ICTを活用した高校生への学習支援（篠原，2022）などの実践報告がされている。また、井上・井澤・井上（2013）は、発達障害または発達障害の可能性のある子どもの早期に発見するために、早期支援システム構築に向け、特別支援学校が保健センターや療育機関が連携を図り、実際に早期療育の実現を果たしたことを報告している。

宮崎（2023）は「小学校、中学校、高等学校学習指導要領が改訂され、自立活動を実施することが示されて、自立活動の指導の担い手が必要になった」ことから、特別支援学校が小・中学校からの自立活動の研修依頼を受けることが増えたと報告している。また、村松（2019）は、小学校の校内研修として、特別支援学校に来校してもらい、研修に加えて教育課程の編成の在り方や給食の再調理方法、肢体不自由教育の基本、入学準備の内容などについて助言をもらった事例について報告している。さらに、小・中学校で特別支援教育推進を担う通級指導教室の担当者に向けた支援（井戸・左藤，2018）等の報告等もある。このほか、聴覚障害特別支援学校のセンター的機能発揮の実践例として、保育所への支援（井上，2012）に関する報告等もなされている。

以上のように、センター的機能の実践内容に関して、小・中学校の教員や保育所の保育士を対象とした助言や支援に関する実践研究が、ここ数年の間に数多く報告されるようになってきている。

(2) 児童生徒への直接的な支援に関する実践研究

特別支援学校に地域支援センターを設置し、教職員向けの研修会等の実施のほか、乳幼児をはじめ児童生徒の教育相談の充実に努めることをセンター的機能として挙げている報告（小檜山・片寄・大関，2021；田原，2021）がある。視覚障害特別支援学校のセンター的機能について、「盲学校が巡回指導を行くことへの期待が高く、地域の学校に通うメリットを活かしながら、より具体的な指導法について支援することができる」（野毛，2014）と述べられており、視覚障害特別支援学校による巡回による対象児への直接的な指導を期待する研究もみられる。知的障害児や発達障害児の支援に関するセンター的機能として、岡村（2016）は、障害への理解などを中心とした研修会実施のほか、通常学級や特別支援学級の指導・助言に加え、保護者への面談等の実践を報告している。また、太田（2019）では、不登校を示す発達障害生徒に対する支援について、佐田東（2019）は、通常学級に在籍する児童への学習支援等の実践について、それぞれ報告している。

このように、センター的機能発揮の内容として小・中学校等における特別支援教育を担当する教職員を対象とした実践研究だけではなく、障害によって特別な教育的ニーズのある児童生徒、あるいは保護者に直接支援・指導を行い、その成果をまとめた実践研究も増えてきている。

5. センター的機能発揮における課題に関する研究動向

(1) 特別支援学校の専門性に関する課題

松田（2012）は、全都道府県のうち35県がそれぞれ県内に1校しか視覚特別支援学校がなく、人事異動による専門性の継承の難しさがあることを指摘している。同様に、庭野・高屋・茂木・大西（2021）も、特別支援学校がセンター的機能を担うための高い専門性を持つ人材育成と専門性の継承の不足を、新開・立入（2022）も、特別支援学校における担当教員の30歳代の割合が約2割にとどまることを挙げ、専門性の継承の不十分さを指摘している。また、病弱特別支援学校のセンター的機能の課題として、井坂・仲野（2009）は、病弱教育が「病弱に特化した対応と不登校や不適応に関する課題を有する発達障害に対応している」ことを指摘しており、病弱教育においては発達障害に関する専門性に関しても有する必要があると指摘している。肢体不自由においても、「通常の学級の児童に接する機会が少なく、コンサルタントとして、通常の学級の児童にどのような指導が有効なのかを提案することは難しい」（石田、2018）との指摘があり、通常学級に在籍する肢体不自由児へ支援する教員の専門性担保の課題を示唆している。さらに城間・緒方（2017）は、「肢体不自由特別支援学校は、通常の学級の発達障害等への支援を含めた対応は無論のこと、肢体不自由児の教育全般に関する助言や小・中学校の肢体不自由教育の専門性を高めていかなければならないといえる」と述べており、肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能の発揮に向けた専門性の維持・向上についての課題を挙げている。

石橋（2012）は、センター的機能の発揮に向けて「独立した校務分掌を設置することでノウハウの蓄積ができる」とした一方で、「専任の担当者のみがセンター的機能に関わるかたちでの組織編制は、後任の育成を特に留意して進めておく必要がある」とし、センター的機能担当教員個人としての専門性ではなく、学校として、所属教員全体の専門性を高めておく必要があることを指摘している。

(2) 特別支援学校の立地条件や体制による課題

庭野ら（2021）は、聴覚支援学校の設置数は他の障害種と比較して少ないため、支援の対象となる地域が広範囲に及ぶことを指摘している。また、井戸・左藤（2018）は、通級指導教室の担当者は、聴覚特別支援学校との連携を求めている一方で、特別支援学校との地理的な困難さが連携の難しさに影響を及ぼしていることを指摘している。

安藤・池田・甲賀・大木（2013）は、地域支援担当者が抱える地域支援実施上の困難点として、「校内の人的資源の制約」と「時間の制限」の2点を挙げており、校内体制における課題は、特別支援学校の課題になると推察される。庭野ら（2021）は、聴覚障害特別支援学校において、担当者が他の業務と兼務しているため、業務の負担が大きくなっていると、担当者の負担感について指摘している。新開・立入（2022）も、担当者が他の業務と兼務しているため、センター的役割の対応に限界があることをしており、視覚や聴覚障害など、教員数の少ない学校では学級担任や他の分掌と兼務が多く、校内業務が優先されて出張の時間的余裕がないと、遠方に住む支援を必要としている児童生徒や難聴学級担当者が十分な支援を受けられない可能性が生じることを指摘している。藤井・高橋・門脇（2018）

は、病弱特別支援学校においても、相談を担当する教員の業務面・心理面での負担が大きいとし、やはりセンター的機能を担当する教師の負担感があることを示唆している。

岡村（2016）は、「これからのセンター的機能の発展のためには学校全体で組織的に取り組むことが重要であり、管理職、教務主任、進路担当等と適宜分担を図る必要がある」とし、「センター的機能を発展させることを目的とした、各教師の強みを活かした校内職員間の連携や役割分担を進めるシステムづくりが求められていると考えられる」と述べて、管理職を中心とした校内体制の整備が、今後重要な課題だと指摘している。

(3) センター的機能を利用する高等学校等の課題

センター的機能を利用する（受ける）側の課題について記述した研究もある。

例えば篠原（2022）は、病弱特別支援学校が病弱生徒のICTを活用した学習保障について在籍する高等学校に提案したところ、「配信授業では理解はすすまない」、「そのような対応の準備はない」、「教員の負担になる」、「病気の時は治療に専念を」という回答があったと述べ、在籍校の病弱生徒に対する対応への課題を指摘している。涌井・関（2017）も、長期入院中の高校生への支援の課題として、「入院中は学習する必要はない」といった病弱教育への理解が不十分な高等学校があり、また厳格な出席要件があるために、進級や卒業に直接結びつかないケースもあると述べている。さらに復学への支援に関する課題として中村・金子・益田・植木・滝川・西牧（2012）は、「福祉、医療、労働などの関係機関との連絡・調整」が重要であると述べ、特別支援学校と県・市町村教育委員会、福祉・医療機関等とのネットワークの構築も今後の課題であると述べている。

6. おわりに

「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」において、インクルーシブ教育構築に向けて、特別支援教育を発展させていくために、「障害のある子供とない子供が可能な限りともに教育を受けられる学びの場の整備」、「障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できるように、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備」が各都道府県や各学校に求められている。

本稿では、はじめに特別支援学校のセンター的機能発揮について言及した報告や答申についてふれ、センター的機能の理念や位置づけについて確認した。その後、特別支援学校が自らセンター的機能を発揮するための校内体制づくり、センター的機能における実践内容、センター的機能発揮における課題に分類して、報告・研究の動向の整理を試みた。

センター的機能における実践内容に関する報告・研究は増加傾向にあるが、センター的機能を利用する（受ける）側からの報告・研究はまだ少ない。今後は小・中学校の教員におけるセンター的機能利用に対する意識や成果についての報告・研究を進める必要があるのではないかと。併せて、よりセンター的機能を発揮していくための「特別支援学校の専門性の維持・向上に関する課題」、「校内体制の整備」など、特別支援学校における

センター的機能を充実させるための課題解決に向けた研究も進めていく必要があると考えられる。加えて医療・福祉との連携など、ネットワークを構築するための条件整備に関する研究も進め、特別支援学校がセンター的役割を發揮し、地域や子供の実態に合わせた柔軟な支援を実現できるようにしていく必要があるのではないかと考える。

引用文献

- 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典（2013）特別支援学校（肢体不自由）における地域支援体制の現状：特別支援教育制度施行以前との比較から。障害科学研究, 37, 57-64.
- 藤井慶博・高橋省子・門脇忠（2018）病弱特別支援学校におけるセンター的機能の現状と求められる対応。秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門, 73, 79-85.
- 井戸伸之・左藤敦子（2018）通級指導教室（難聴・言語障害）と特別支援学校（聴覚障害）における連携および協力の現状と課題。筑波大学特別支援教育研究, 12, 73-81.
- 井上和久（2012）特別支援学校のセンター的機能を活用した保育所への支援：難聴・知的障害のある自閉症児のための巡回相談の事例から。特別支援教育コーディネーター研究, 8, 71-76.
- 井上和久・井澤信三・井上とも子（2013）特別支援学校のセンター的機能を活用した発達障害児等への早期支援に係る実態調査：来校による相談および保育所・幼稚園への巡回相談の状況。小児保健研究, 72, 810-816.
- 井坂行男・仲野明紗子（2009）全国の特設教育諸学校におけるセンター的機能の現状と課題。特殊教育学研究, 47, 13-21.
- 石橋由紀子（2012）センター的機能のシステム。柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲（編著）。特別支援学校のセンター的機能。ジヤース出版, 15-19.
- 石田修（2018）肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能担当者の育成と組織的対応に関する調査。Journal of Inclusive Education, 4, 21-35.
- 神田正美（2012）病弱特別支援学校におけるセンター的機能としての取り組み。柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲（編著）。特別支援学校のセンター的機能。ジヤース出版, 90-95.
- 小檜山宗浩・片寄一・大関彰久（2021）聴覚障害のある子どもの教育と学校支援：聴覚障害特別支援学校のセンター的機能。福島大学人間発達文化学類論集, 33, 11-20.
- 松田次生（2012）特別支援教育体制における視覚特別支援学校（盲学校）の現状と展望に関する一考察。西九州大学健康福祉学部紀要, 43, 57-63.
- 宮崎亜紀（2023）自立活動の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能の發揮。特別支援教育, 89, 14-17.
- 文部科学省（2001）21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/gaiyou/010101.htm（令和5年11月19日閲覧）
- 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm（令和5年11月19日閲覧）
- 文部科学省（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm（令和5年11月19日閲覧）
- 文部科学省（2023）令和4年度特別支援教育に関する調査結果について。
https://www.mext.go.jp/content/20231020-mxt_tokubetu02-000032348-1.pdf（令和5年11月19日閲覧）
- 文部省（1997）特殊教育の改善・充実について（第一次報告）。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/007/toushin/970101.htm（令和5年11月19日閲覧）
- 文部省（1999）盲学校・聾学校及び養護学校学習指導要領。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320719.htm（令和5年11月19日閲覧）
- 村松敦子（2019）小学校特別支援学級における交流学习の展開：特別支援学校のセンター的機能による助言を生かして。肢体不自由教育, 242, 28-32.
- 中村智史・金子郁江・益田玲子・植木田潤・滝川国芳・西牧謙吾（2012）特別支援学校（病弱）における慢性疾患のある児童生徒の教育に関する実態調査。小児保健研究, 316, 316-321.
- 庭野賢津子・高屋隆男・茂木成友・大西孝志（2021）聴覚障害特別支援学校のセンター的機能に関する調査研究。ろう教育科学, 63, 33-41.
- 野毛美穂（2014）視覚障害特別支援学校の地域支援センター的機能を活かした、弱視特別支援学級への支援に関する一考察。帝京大学大学院教職研究科年報, 5, 137-138.
- 岡村章司（2016）特別支援学校のセンター的機能を促す特別支援教育コーディネーターの役割。LD研究, 25, 338-348.
- 岡崎美幸（2016）院内における小児がんの子どもに対する教育の特徴－入院から退院を見据えて－。小児看護, 39, 1556-1561.
- 太田英樹（2019）中学校期に不登校を示した発達障害生徒に対する学校適応を促す条件：特別支援学校のセンター的機能の活用とコーディネーターの役割。発達障害研究, 40, 506-519.
- 大内進（2021）障害児教育の歴史的経緯。香川邦生・大内進（編著）。インクルーシブ教育を支えるセンター的機能の充実。慶應義塾出版, 3-19.
- 佐田東彰（2019）通常の学級に在籍する児童への特別支援学校のセンター的機能を通したわり算指導に関する一考察：認知アセスメントに基づく九九の自動化とわり算手順の視覚教材を用いた指導。LD研究, 28, 111-132.
- 新開佑希・立入哉（2022）聾学校のセンター的機能の現状と課題に関する調査。ろう教育科学, 64, 55-65.
- 篠原淳子（2022）病弱総合支援学校のセンター的機能を活用した入院する高校生の学習支援：高校生学習会と同時双方向型配信授業の取り組み。障害者問題研究, 50, 26-31.
- 城間園子・緒方茂樹（2017）特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築：特別支援教育コーディネ

- ネーター資質向上プログラム開発の可能性. 高度教職実践専攻(教職大学院)紀要, 1, 91-100.
- 田原圭子(2021)ネットワーク改善を目指した評価の実践. 香川邦生・大内進(編著), インクルーシブ教育を支えるセンター的機能の充実. 慶應義塾出版, 143-151.
- 吉田正彦(2003)センター的機能の充実のための校内体制づくりと研修. 発達の違いと教育, 546, 23-24.
- 吉澤賢一(2016)小児がんの児童・生徒が地元の学校に戻るための工夫ー院内から地元校に戻る際の橋渡しの実践的工夫ー. 小児看護, 39, 1562-1567.
- 涌井剛(2016)長期入院する高校生の教育支援の実態. 小児看護, 39, 1568-1572.
- 涌井剛・関由起子(2017)長期入院中の高校生への学習支援の試み:特別支援学校のセンター的機能を活かして. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 16, 139-142.

教材の紹介

通常学級で支援が必要な子への算数指導
～繰り下がりのある引き算の筆算の工夫～

井上 和 紀*

「繰り下がりのある引き算の筆算」を、河田（2007）の提唱する「ブリッジ」を使って教えた。記憶に残るよう「ブリッジ」の言い方を工夫し、筆算時に、手順を唱えながら筆算を手順通りに書くようにした。授業で教え、授業中はそのやり方で進めた。宿題では、発達障害の児童にも配慮された「すらすらプリント」を使い、定着を図った。結果は、ワークテストでの単元全体の正答率からは、その効果は見られなかった。解答から、繰り下がりがない引き算にも「ブリッジ」を使った子がいたことが分かった。また、単元終了後5か月たってからその定着を「すらすらプリント」で見たところ、提出者のほとんどが正解し、かつ半分以上が「ブリッジ」を使っていた。このことから、「ブリッジ」自体は子どもの記憶に残りやすく、正しく使っていたことが分かった。一方で、「ブリッジ」を使う場面と使わない場面を子どもに教え、問題を見て判断させる必要があることが分かった。

キー・ワード：引き算, ブリッジ, 繰り下がり, 通常学級, 支援

1. 問題

(1) 10の合成・分解

繰り下がりのある引き算は、小学校低学年では難しい勉強の一つである。例えば1年生の $13-7$ という計算では、13を10と3に分けて、 $10-7=3$ 、 $3+3=6$ 、と考えて答え6を出す「減加法」と、7を3と4に分け、 $13-3=10$ 、 $10-4=6$ 、答え6、とする「減減法」がある。（日本数学教育, 2009）どちらにしても、10を○と○に分ける「10の分解」と「○と○で10」という「10の合成」の知識が必要となる（井上, 2023）。2年生では $45-27$ という引き算を筆算で計算する。

(2) 引き算の筆算

大人は迷うことなく $5-7$ を考え、繰り下がりを選ぶ。しかし子どもは、 $5-7$ を見ても、無意識のうちに $7-5$ の計算にすり替え、「2」と解答する場合がある。

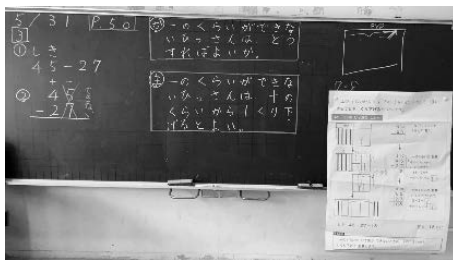


図1 45-27の授業の板書

$$\begin{array}{r} 45 \\ -27 \\ \hline \end{array}$$

図2 45-27の筆算①

また、筆算で繰り下がりを書くときに、図3のように、「4から1つ借りて10になる。10と5で15。15-7=8」というところで、「4を消す」ことを忘れて $4-2$ にしてしまうミスも多い。

$$\begin{array}{r} 310 \\ \cancel{4}5 \\ -27 \\ \hline \end{array}$$

図3 45-27の筆算②

正答率を高める手立てを工夫して、ミスを防ぎたいとの願いから、実践を行った。

(3) すらすらプリント

筆者が担当しているクラスでは、宿題に、インターネット上で閲覧、ダウンロードが可能な資料を挙げている「すらすらプリント」を用いている。内容を改変しなければ、学校の授業で使ってもよいとHPに記載されている (<https://surapuri.jp/how-to-use.php>)。このプリントは、1枚に記載されている量が少なく、計算では1問から10問程度である。そのうえ種類が多く、2年生だけでも400種類掲載されている。また、カラーでの印刷が可能であるため、勉強が苦手な子どもにとって取り組みやすい。

本稿では、「支援が必要な子への算数指導」としているが、授業は一斉授業である。その中で指名をして順番に手順を説明させたり、担任が個別に確認、指導したりしている。場合によっては管理職などが補助に入ることがある。この時は補助に入った教員が個別に支援をしている。

(4) 引かれる数と引く数を線で結ぶ計算法「ブリッジ」

本実践では、引かれる数と引く数を線で結ぶ計算法「ブリッジ」を用いる。河田によると、教科書は、1年生の学習内容が

* 新潟市立漆山小学校

全員できるという前提で作られている。その部分ができない子にとっては、次の学習への障壁となっている。また、その追試報告によると、LD傾向3名、言語性LD1名を含む2年生計27名全員がブリッジを使って繰り下がりのある引き算の筆算ができるようになったとのことである（河田，2007）。

2. 方法

A県B市の小学校2年生を対象として、算数の授業を行う。単元は「引き算の筆算」繰り下がりのある引き算の1時間目。引き算の仕組みを教えた後、次のような手順を教える。

$$\begin{array}{r} 310 \\ \cancel{4}5 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$$

① 45-27は

② 一の位、5-7はできない。

③ 十の位から、10借りる。

④ 4を3にして10。

図4 45-27の筆算とアルゴリズム①～④

$$\begin{array}{r} 310 \\ 45 + 3 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$$

⑤ ブリッジ。

⑥ 10-7=3

⑦ 3と5で8。

⑧ (一の位は8)

図5 45-27の筆算とアルゴリズム⑤～⑧

$$\begin{array}{r} 310 \\ \cancel{4}5 + 3 \\ - 27 \\ \hline 18 \end{array}$$

⑨ 十の位

⑩ 3-2=1

⑪ (十の位は1)

⑫ 答え18です。

図6 45-27の筆算とアルゴリズム⑨～⑫

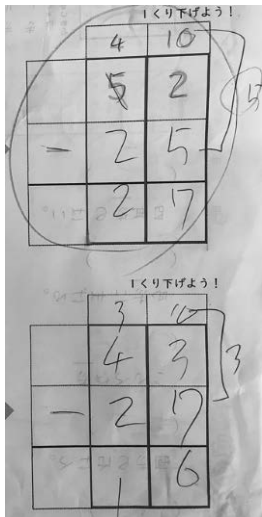


図7 すらすらプリント

「ブリッジ」は山口県の河田孝文氏が考案し、広めている。「ブリッジ」と言いながら、上から下に「橋」をかけ、 $10-7=3$ 、 $3+5=8$ と、「減加法」の手順を取る。「ブリッジ」という時に、子どもの記憶に残るように言うことがポイントとされている。授業でも、そのように「ブリッジ」が印象に残るように言った。

授業後、単元すべてが終了後に、市販のワークテストを行う。その結果から、指導を振り返ることとする。

また、先述のすらすらプリントを使って、繰り下がりのある引き算のみの習熟度を測る。「52-25」「43-27」が出ているプリントをした。この結果からも引き算の筆算が定着しているかを見る。

3. 結果

(1) ワークテスト

「ひき算のひっ算」のワークテストの正答率は、およそ70%であった。しかし、このテストでは、繰り下がりがない引き算、繰り下がりのある引き算が混ざっている。今回のテストでは、繰り上がりのあるなしにかかわらず「ブリッジ」を使った子が多かった。つまり、「ブリッジ」を使う場面の区別がつかず、とにかく「ブリッジ」を使って繰り下がりがない引き算まで計算していた。

(2) すらすらプリント

「52-47」と、「43-27」では表1、表2に示すような結果となり、「52-47」では、正解が9人全員となり、ブリッジ使用が9人中4人で、44.4%。正解率は100%だった。ブリッジを使った4人のうち、1人はブリッジの脇に $10-5=5$ の5を書かない省略形だった。これはブリッジの一部とみなし、「ブリッジ使用」とした。

「43-27」では、正解が8人、不正解が1人だった。不正解の1人は、答えを11としていた。ブリッジ不使用であるが、一の位を「 $10-7=3$ 」とした後、「 $3+3$ 」とするべきところ、頭の中で「6」と計算して、その6を下下の「7」から引いて、「 $7-6=1$ 」としたものと推測される。始めは「14」と解答したものを消して「11」と書き直していた。この「14」は一の位を「 $3-7$ はできない」とするべきところ、「 $7-3$ 」にすり替えて計算したと思われる。全体としては、ブリッジ使用者には誤答がなく、正しいやり方を覚えていたことが分かる。不使用者のうちの誤答者は、①の問題では、「ブリッジ」の省略形を使っていたが、②では省略形も使っていなかった。

4. 考察

「ブリッジ」は繰り下がりのある引き算の筆算が正しくできるようになるための手段であり、使い続けることを目標とはしていない。授業では、単元を通して使うこととしているが、やり方を覚え、正しく計算できるようになった子どもの中には「ブリッジ」を使わなくても「 $10-7=3$ 」、「 $3+3=6$ 」を計算することができる子もいると思われる。それらの子は、「ブリッジ」を使わずに正しく解答していると考えられる。

低学年で難しい「繰り下がりのある筆算」であるが、「ブリッジ」を使うと、その特徴ある言い方と合わせて、子どもの印象に残るものになるようである。今回のワークテストでは印

表1 ①52-47

①52-47	正解	不正解	合計
ブリッジ使用	4	0	4
ブリッジ不使用	5	0	5
合計	9	0	9

表2 ②43-27

②43-27	正解	不正解	合計
ブリッジ使用	5	0	5
ブリッジ不使用	3	1	4
合計	8	1	9

象に残るあまり、繰り下がりのない引き算でも「ブリッジ」を使った誤答が見られたほどであった。「繰り下がりあり」、「繰り下がりなし」、または「足し算」、「引き算」が混在する場面

でもこの使い分けができるよう、練習する必要がある。例えば、この4つを混在させて、計算ではなく「繰り下がりなし」、「繰り下がりあり」、「繰り上がりあり」、「繰り上がりなし」に分けさせる。または2種の引き算を混在させて、「繰り下がりなし」、「繰り下がりあり」に分けさせることである。そこから、「ブリッジが必要」、「ブリッジは不要」を選ばせる指導が必要である。

引用文献

- 井上和紀（2023）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. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 29, 33-36.
- 河田孝文（2006）教育トークライン9月号, 教育技術研究所.
- 河田孝文（2007）発達障害の子にも有効なくり下がりひき算筆算“ブリッジ”, 向山型算数教え方教室12月号, 明治図書, 8, 12.
- 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, 47.

特別支援教育実践研究会 第12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6年1月30日（火）12:30から14:00に特別支援教育実践研究センターにおいて第12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29件がポスター形式で発表された。

本大学院生・教員及び協働研究員56名が参加した。なお、第12回実践研究発表会は、令和5年度実践場面分析演習「特別支援教育」及び令和5年度学校支援プロジェクト・リフレクション発表会（学修成果領域内報告会）を兼ねて開催された。個人情報保護のため、本活動報告では発表題目と発表者のみ掲載をする。

【発表1】

発表題目：特別支援学級におけるADHD児の学習参加を促す支援
発表者：植村伽宙・酒井雅文

【発表2】

発表題目：自立活動を主とする教育的ニーズに応じた個別支援および授業実践
発表者：関根大貴・須藤充弘・渡邊望卯

【発表3】

発表題目：個別の指導計画作成を意識した各教科・自立活動における支援
発表者：須藤充弘・北角治・関根大貴

【発表4】

発表題目：教員連携による全校体制の特別支援教育の推進～個別の指導計画の作成と活用への取組～
発表者：泉智子・佐藤彩苗・田邊明日香

【発表5】

発表題目：自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童に対する算数の学習支援
発表者：阿部勇介

【発表6】

発表題目：特別支援学級に在籍する発達障害児への学習支援
発表者：水野光江

【発表7】

発表題目：情動調整方略の定着と適応行動を高める支援について
発表者：定田明

【発表8】

発表題目：特別支援学校（聴覚障害）幼稚部における保護者の育児感情と幼児の発達の関連
発表者：久田優香・宮本暁

【発表9】

発表題目：通常学級に在籍する特別なニーズのある生徒を対象とした支援～学級全体への支援アプローチの検討～
発表者：前田七海・宮本暁

【発表10】

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
発表者：神田智美・阿部利佳子・岡島光太郎・根本葉

【発表11】

発表題目：特別支援学級と通常学級児童の交流及び共同学習における学習参加
発表者：木内希

【発表12】

発表題目：特別支援学校小学部における朝の会の授業改善
発表者：城間桃佳

【発表13】

発表題目：特別支援学校小学部児童の食や給食の実態
発表者：春原天真

【発表14】

発表題目：特別支援学校中学部における重度知的障害生徒のコミュニケーション支援
発表者：春原天真

【発表15】

発表題目：特別支援学校高等部における軽度知的障害やASD生徒のコミュニケーションや社会性への支援
発表者：小船井信高

【発表16】

発表題目：特別な教育ニーズのある子どもの広範なアセスメントに基づく学習支援
発表者：越智彩瑛

【発表17】

発表題目：特別支援学級に在籍する児童の個別のニーズに合わせた指導・支援の実践
発表者：北角治・松本卓斗・渡邊望卯

【発表18】

発表題目：病弱特別支援学校に在籍する発達障害等の生徒の身体の動きのぎこちなさや不器用さを改善できるような指導・支援
発表者：北角治・松本卓斗・渡邊望卯

【発表19】

発表題目：肢体不自由児童も活躍でき、深い学びを実現するための授業支援
発表者：坂口達哉・岩崎芽依

【発表20】

発表題目：自立活動の推進に向けた教員連携の在り方
～特別支援学級在籍児童の個別の指導計画作成と活用を通して～
発表者：馬場裕美・有井瑞稀

【発表21】

発表題目：特別支援学校の作業学習における教師の支援方法に関する検討
発表者：紺野夏衣・横田真夕

【発表22】

発表題目：知的障害と聴覚障害を併せ有する重複障害児童生徒の実態とそれに基づく支援・配慮
発表者：鷹取聖生・平石泰己・山田悠奈・日吉真理

【発表23】

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－動作の模倣とルールの遵守のための支援について－
発表者：井上朋久・山田悠奈・日吉真理

【発表24】

発表題目：読字障害・書字障害の児童の認知特性と指導の実践
発表者：小林優子・竹内大輔

【発表25】

発表題目：特別な教育的ニーズのある児童への授業補助者としての支援－欲求支援行動に着目して－
発表者：芦口優音

【発表26】

発表題目：重複障害児の学校活動における音楽の付帯効果－個別学習に着目して－
発表者：込山萌

【発表27】

発表題目：全盲生徒への能動的な触察による描画表現を促す支援
発表者：井野口明香・坂下雛子・堤弥久葉

【発表28】

発表題目：特別な支援を要する児童の在籍学級における児童間の望ましい関わりのあり方
発表者：坂下雛子・井野口明香・堤弥久葉

【発表29】

発表題目：通常学級で支援が必要な子への算数指導～繰り返し下がりのある引き算の筆算の工夫～
発表者：井上和紀

特別支援教育実践研究センター 小林優子

令和5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5年8月1日(火)にオンラインで開催し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター運営委員会規程の一部改正、令和4年度事業報告及び決算報告、令和5年度事業計画及び予算計画、令和5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した。また、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、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)に関する報告を行った。第2回同委員会は令和6年3月上旬に書面審議で開催し、令和5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12回実践研究発表会、第104回センターセミナー、第105回センターセミナーについて報告を行った。

〈令和5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〉

- 八島 猛* 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
- 佐藤将朗* 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
- 村中智彦* 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
- 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5年6月14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30巻の編集方針について協議を行った。特別論文1件、資料5件、教材の紹介1件の投稿があった。

〈令和5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〉
八島猛(編集委員長)、小林優子(編集幹事)、笠原芳隆、村中智彦、関原真紀

(3) 特別支援教育実践研究センター会議

計23回開催し、将来構想、予算要求、センターセミナー実施要項、施設・設備の改善改修等に関して協議を行った。

(4) 広報活動

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

2. 臨床活動

(1) 教育相談の実施

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

(2) 教育相談実績

令和5年4月から令和6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3年度は36件、令和4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3年度は434回、令和4年度は428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3年度は802.5時間、令和4年度は699.5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			0
知的障害・ダウン症		3	3
聴覚障害	7	16	23
言語障害	1		1
自閉症・情緒障害	2	3	5
発達障害	3	3	6
視覚障害		2	2
病弱			0
その他	1	2	3
合計	14	29	43

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）	12		12
定期相談（検査）		30	30
継続指導		42	42
合計	12	72	84

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）	26.0		26.0
定期相談（検査）		48.0	48.0
継続指導		44.0	44.0
合計	26.0	92.0	118.0

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実践研究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、の5領域に関して「学校支援フィールドワーク」の授業科目を設けている。これらの授業科目は、前掲の教育相談と関連づけて各学校で実施されたが、アセスメントの一部を特別支援教育実践研究センターと連携して実施することもあった。学校支援フィールドワークでは、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、学校支援フィールドワーク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」）。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。

4. 研究活動

(1) 研究プロジェクト

センター兼務教員が遂行した研究プロジェクトは、以下の通りである。

1) 科学研究費採択事業

・基盤研究（B）：知的・発達障害者の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）：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）

・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）

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）

3) 連合研究科共同研究プロジェクト

・多様性を尊重する社会の確立を目指した遺伝学リテラシーからの教育実践研究

（分担者：小林優子）

(2) センター紀要

障害のある子どもの教育実践に関する総合的な研究成果について、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第30巻において発表した（令和6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5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6年1月30日（火）に特別支援教育実践研究センターにおいて第12回実践研究発表会を開催した。29件の発表があり、56名（協働研究員1名，本学院生・教員等55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、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104回センターセミナー

日時 令和6年2月23日(金) 13時30分～15時45分

対面およびオンライン開催

講演者 大庭 重治氏

(上越教育大学発達支援教育実践研究コース 教授)

テーマ 最終講義 出合いが教えてくれたことーわたしが歩んだ研究のみちー

参加者 143名

2) 第105回センターセミナー

日時 令和6年3月3日(日) 10時00分～12時00分

オンライン開催

講演者 岡村 章司氏

(兵庫教育大学発達障害支援実践コース 教授)

テーマ 行動問題を示す自閉症スペクトラム障害のある子どもの家庭支援

参加者 94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

- ・新潟県特別支援教育研究会肢体不自由・病弱部会研修会講師
- ・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
- ・上越市難聴児担任会講師
- ・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・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
- ・南魚沼市立総合支援学校地域支援室基礎研修講座講師
- ・富山県立視覚総合支援学校校内研修会講師
- ・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
- ・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
- ・浦安市こども発達センター研修会講師

(2) その他

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

特別支援教育実践研究センター 小林優子

編集委員 八島 猛* 笠原芳隆 村中智彦 関原真紀
(*編集委員長)

編集幹事 小林優子

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30巻

令和6年3月21日 印刷

令和6年3月21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 八島 猛

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)DI Palette 上越支店
新潟県上越市大豆1丁目12-7
電話 025-524-8650

