

上越教育大学

特別支援教育実践研究センター紀要

2015年3月 第21巻

上越教育大学 特別支援教育実践研究センター紀要 第二十一巻

特別論文	
吉利 宗久	アメリカ合衆国におけるインクルーシブ教育システムの動向…………… 1
論文	
関根 夢・大庭 重治	特別支援教育における養護教諭の位置づけに関する現状と諸課題…………… 5
齋藤 一雄	養護学校義務制前後の教育課程編成の変遷 —D校の教育課程編成の変遷—……………11
大庭 重治・池田 吉史・八島 猛・葉石 光一	子どもの大脳性視覚障害と教育実践的支援における諸課題……………15
藤川 雅人・笠原 芳隆	特別支援学校における理学療法士と教師をつなぐ コーディネーターの役割の実践的検討……………21
中嶋 忍・河合 康	大正時代の教育雑誌「信濃教育」における 乙竹岩造の『特殊教育論』に関する研究……………27
細谷 一博・工藤 愛香・藤嶋さと子	小学校特別支援学級に在籍する児童を対象とした 教科交流の評価方法に関する試行的実践……………33
葉石 光一・池田 吉史・八島 猛・大庭 重治	知的障害者の実行機能と支援実践の課題……………39
土谷 良巳	知的障害を伴い重度の障害のある子どもの「課題学習」 —「見本合わせ法」に関する実践的再考—……………43
地域の情報	
細谷 一博・小松 一保・藤嶋さと子・佐藤 未緒・鈴木 洸平	発達が気になる幼児を対象としたスポーツ活動支援事業の開催……………49
長谷川 哲・小林 俊人	自立活動を学び合う会の実践について……………51
藤木 美香・廣田 稔・村中 智彦・齋藤 一雄	特色ある交流及び共同学習～併設する十日町小学校との交流～……………53
教材・教具の紹介	
齋藤 一雄	リズム運動のための組曲「動物園へ行こう」……………57
石田 脩介・川住 文博・植村 祥子・大庭 重治・池田 吉史・八島 猛	小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の 他者との係わりの変化を促すための支援課題……………63
小林 里美・中村潤一郎・加藤 裕貴・大庭 重治・池田 吉史・八島 猛	小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の 自己表現の変容を促すための支援課題……………65
センターセミナー報告	
第87回特別支援教育実践研究センターセミナー報告	……………67
特別支援教育実践研究会実践研究発表会	
第3回実践研究発表会	……………69
センター事業報告	
平成26年度センター活動報告	……………73

平成二十七年三月

Joetsu University of Education

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

Volume 21, March 2015

特別論文

アメリカ合衆国におけるインクルーシブ教育システムの動向

吉 利 宗 久*

1 インクルーシブ教育をめぐる

インクルーシブ教育をめぐる国際的な動向に関しては、概して排除(exclusion)から分離(segregation)、さらに統合(integration)、そして包摂(inclusion)という流れを辿ってきたとされる。特に、排除の歴史は長く、日本で最も古い歴史書とされる古事記に登場する蛭子伝説もすでに障害のある子どもの遺棄を記したものである。その後、多くの障害児者にとって、教育は無縁のものであったが、ようやく組織的な教育が発生することになる。海外では1700年代後半に最初の障害児学校であるパリの聾学校、盲学校が設立された。そして、障害のある子どもが通常教育の枠組みに参加する機会を得た統合の時代を迎え、現在では、多様なニーズのある子どもが原則的に通常教育の一員として支援を受けるインクルージョンの時代となった。

ユネスコによると、インクルーシブ教育とは、多様なニーズに対応するために、学校教育システム自体を変容していく過程である。その教育改革の出発点として、スペインのサラマンカにおいて、192カ国の政府と25の国際組織が参加して採択されたものが、1994年のサラマンカ宣言であった。サラマンカ宣言では、「万人のための教育」(Education for All)を目指し、インクルーシブ教育への政策的転換の必要性が確認された。

2006年には、第61回国連総会において障害者権利条約が採択され、日本は2007年に署名した。そして、2013年に条約締結のための国会承認があり、2014年2月より発効している。教育に関しては、条約第24条においてインクルーシブ教育システム(inclusive education system)と生涯学習の確保が求められている。

国内の関連動向に目を向けると、障害者権利条約の締結に必要な国内法の整備等の制度改革に向けて、「障がい者制度改革推進会議」が設置され、2010年には「障害者制度改革の推進のための基本的な方向について(第一次意見)」が公表された。これにより、法令の改正や審議会報告などが促進されることになり、障害者基本法の改正(2011年公布)、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(2013年公布)といった成果が得られた。

ただし、文部科学省では、すぐにすべての子どもを通常の学級に在籍させることは現実的には困難を伴うとの立場から、インクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育を一層推進していく必要があるとした。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

場の中で支援を進めていくという立場をとっている。

海外の国々のインクルーシブ教育に向けたアプローチをみると、3つのタイプに分類できる(Meijerら, 1994)。まず、①非分離を強調した単線型政策のイタリア、スウェーデンなどで、イタリアは特別支援学校を廃止する政策をとっている。また、②大規模な特殊学校システムである複線型政策のオランダ、ドイツ、ベルギーなどがあり、日本の特殊教育時代のシステムはこの型に近かったとも考えられる。そして、③柔軟な教育システムである多線型政策のデンマーク、イギリス、アメリカ合衆国などがみられる。特別支援教育時代の教育実践は、このタイプに類似する方向を目指すことになる。

2 アメリカ合衆国における特殊教育の変遷

アメリカ合衆国の教育は原則的に各州の法規に基づいて実施されており、その取り組みには違いがみられる。アメリカ合衆国の特殊教育の歴史をみると、1840年に初めての義務就学法が制定され、1918年までにすべての州で義務教育が保障されるようになった。しかし、実際には1960~70年代初頭になってもすべての子どもの就学義務が達成されたわけではなく、障害のある子どもが公教育から排除されていた時代があった。

19世紀後半から20世紀前半にかけての特殊教育における裁判では、障害のある子どもに教育を提供しても十分な成果が得られないとし、彼らを教育の枠組みから除外する判断が多くみられた。1940年代の資料によれば、当時特殊学級や特殊学校に在籍している子どもは、障害のある子どもの1.56%にとどまっていた。また、1945年の段階で特殊教育を必要としている子どもの約10%しか就学しておらず、1960年代前半でも約25%にとどまっていたことも報告されている。

こうしたなか、1954年のブラウン裁判によって、人種に基づく分離は差別であるという画期的な判決が出された。障害のある子どもの教育をめぐる裁判でないものの、この判例が1970年代になり大きく影響してくる。障害のある子どもの教育にかかわる主な裁判として、1971年ペンシルバニア州PARC裁判と1972年ミルズ裁判を挙げることができる。PARC裁判では、知的障害のある子どもが教育プログラムから利益を得ることができると判断された。また、アカデミックな内容だけではなく、日常生活の指導などの生活に関する内容も教育していく必要があることが示された。また、ミルズ裁判では、多様な重度の障害のある子どもに対する教育の必要性が確認されている。

これらの裁判をきっかけに、障害のある子どもの教育をめぐる28州で46もの裁判が起こされた。その影響で、1970年の時点では特殊教育規定を備えていた州はわずか13州であっ

* 岡山大学大学院教育学研究科

たものの、1970～74年の間に35州と劇的な増加を示すことになった。それに伴い、特殊教育に関する連邦法の整備も進められることになる。障害者の人権宣言ともいわれる1973年のリハビリテーション法（Rehabilitation Act of 1973, P.L. 93-112）に続いて、1975年には全障害児教育法（Education for All Handicapped Children Act, P.L. 94-142）が成立した。その中で特に大切なものが次の5点である。

- ① すべての障害のある子どもに対する「無償で適当な公教育」（free appropriate public education, FAPE）の保障
- ② 資格を認定された子どもに対する個別教育計画（Individualized Educational Program; IEP）の策定
- ③ すべての障害のある子どもの可能な限り最大限に「最少制約環境」（Least Restrictive Environment; LRE）における教育
- ④ 子どもの教育的な決定に関する保護者の参加と適正手続き（due process）の保障
- ⑤ 差別のない評価（nondiscriminatory evaluation）

さらに同法は、1986年の改正によりFAPEを5歳から3歳までに拡張した。また、誕生から2歳の乳幼児に対する早期介入サービスが承認され、「個別家族援助計画」（Individualized Family Service Plan, IFSP）が導入された。1990年の修正では、「障害者教育法」（Individuals with Disabilities Education Act, P.L. 101-476, IDEA）と名称が変更されたことに加え、障害種別を拡大し、自閉症と外傷性脳損傷などを含めることとなった。また、個別移行計画（Individualized Transition Program, ITP）の策定年齢を16歳から14歳への引き下げも行われている。1997年には、IEPの強化（通常学級教員の参加）とともに、通常教育カリキュラムへの参加と進歩（access to the general education curriculum）が重視されることになった。

LREにおける教育は、最も制約が少ないとされる通常の学級を原則とする。1980年代には、通常教育と特殊教育の責任の共有が主張され、従来の教育システムに対する批判が提起されるようになった（Will, 1986）。それは通常教育主導（regular education initiative ; REI）と呼ばれ、論者のJenkinsらは「指導に関して学級担任教員と専門家のパートナーシップが図られるが、最終的に学級担任教員が責任をもつ」とした。REIの提案をめぐっては、特殊教育のサービス提供方式の改善を主張する穏健派と、特殊教育と通常教育の一体化を主張する急進派がみられたが、通常教育の関与が十分に得られず、穏健派の主張に収斂しながら、改めてインクルーシブ教育論争としての議論を待つことになった。

その後、新たな制度的枠組みとして、2002年「一人も置き去りにしないための初等中等教育法（NCLB）」が整備され、それとの関連のもとIDEAは2004年に「障害者教育改善法」（Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, P.L. 108-446, IDEA）となった。IDEAはインクルーシブ教育という文言を使用してはいないが、LRE条項を維持しながら、通常の学級における教育を引き続き重視している。

3 アメリカ合衆国のインクルーシブ教育の現状

ー特殊教育関連サービスの状況を中心にー

IDEAにおいて、障害のある子どもが通常教育カリキュラム

の中で学ぶ方向性が明示され、インクルーシブ教育を実現する取り組みが進められている。まず、IDEIAは4つのパートから構成されている。Part Aは用語を規定し、Part Bは3～21歳までの障害のある子どもの特殊教育サービスについて、Part Cは誕生～2歳の障害のある子どものための早期介入サービスについて、Part Dは高等教育機関における職員研修、新たな指導技術の開発、効果的な実践に関する研究の実施と連邦政府の役割について規定している。

また、IDEIAとその施行規則は、特殊教育を「保護者が費用を負担することなく、障害のある子どものユニークなニーズを満たすために特別に計画された指導」と定義している。そのうえで、「特殊教育関連サービス」を提供することが示され、あらゆる側面から子どもたちを支える教育に関連するサービスを提供することが細かく示されている。そこには言語病理学、オージオロジー、通訳サービス、理学療法及び作業療法、レクレーション、ソーシャルワークサービス、カウンセリングサービスが示されており、最近には方向定位・歩行サービスや学校看護サービスが追加されている。

特殊教育の対象者としては、IDEIA (Part B) に障害種が規定されている。すなわち、自閉症、聾・盲重複、情緒障害、聴覚障害、知的障害、重複障害、運動障害、その他の健康障害、特異性学習障害、言語障害、外傷性脳損傷、視覚障害、発達遅滞（3～9歳）と14のカテゴリーに分類されている。注意欠陥多動性障害（ADHD）は、「その他の健康障害」に分類され、日本とはかなり異なる点も特徴的である。

IDEIAで示されている「無償で適切な公教育」の「適切な」についての説明は特にないが、「個別教育計画」（IEP）の内容を適切に実践することであるといえる。IEPは、各々の障害のある子どもについて記述された文書を意味し、子どもの通常カリキュラムにおける参加状況や進歩に対して子どもの障害がどのように影響するかを含めて記述することになっている。そして、学力および機能的目標を含む測定可能な年次目標を記述するが、通常教育カリキュラムに参加し、成果を挙げることを可能にする子どものニーズに対応するために立案するものである。

また、「最も制約の少ない教育環境」とは、「障害のある子どもが、最大限に適切な範囲で、障害のない子どもとともに教育を受ける」ことであるが、「通常の教育環境から障害のある子どもたちを移動させる措置は、追加的な援助やサービスを活用しても、子どもの障害の性質や程度のために、十分な教育成果を得られない場合に限定される」とされている。アメリカ合衆国がインクルーシブ教育の先進的な国として列挙されることは、障害のある子どもが「最も制約の少ない教育環境」で教育を受けることを法的に位置付け、それに基づいたインクルーシブ教育指向型の多様な支援が進められているからといえる。

この考え方の基盤にカスケードシステムがある。メインストリームされた場として通常学級、リソースルーム、特別学級、分離された場として特別学校、寄宿制学校、家庭や病院と、いろいろな制約の教育オプションを準備して必要に応じて適切な教育環境に移行していくことができる。つまり、アメリカ合衆国では、特殊教育および関連サービスに対する障害のある子どもたちのニーズを満たすために、「選択的措置の連続体」が活

用できるように保障されている。この「サービスの連続体」をめざしてインクルーシブ教育を構築しようとしている点は、日本における「学びの場の連続性」の提案に参考となる部分である。

ところで、特殊教育対象者数とその割合の推移をみると、2011年には8.4%であり、州ごとの対象者の割合が高い州は11%程度で、低い州は6~7%である。また、Part Bで支援された子ども（6~12歳）の教育環境については、ほぼ95%が通常の学校内で学んでいる。なかでも、通常学級で授業日の80%以上教育を受けている割合は61.1%に上る。この区分にカウントされる知的障害児が17%いることは、通級による指導の対象からも除外されている日本とは異なるところである。通常学級で授業日の40~79%教育を受けている子どもは、19.8%であり、授業日の40%未満教育を受けている子どもは14%である。また、分離された場としての特別学校で教育を受けている子どももみられ、この点は、日本における特別支援学校に在籍する子どもの割合と大きくは変わらない。しかし、障害のある子どもが通常教育を受けている機会は拡大の傾向にある。ニーズに応じて制約の少ない環境で教育を行うインクルーシブ教育を目指した結果といえるだろう。

Part Bにおいて支援されている子どもの障害種のなかで最も多いのはLDで、次いで言語障害である。注目すべきは、「その他の健康障害」に位置づけられているADHDの割合が近年増加していることであり、いわゆる発達障害の子どもたちへの対応がわが国と同様に大きな教育的課題となっている。

このような状況のなかで、教員養成が課題になるが、通常の教育における教員免許に特殊教育の要件を課している州は、1979年には10州、1985年には20州、1990年には36州、2001年には44州と確実に拡大している。さらに、障害のある児童生徒に関する教育実習を免許の要件に位置づける州も広がりを見せている。

4 アメリカ合衆国における新たな動き

(1) IEPチームへの親の参加に関する裁判事例

日本では2002(平成14)年に、就学指導に当たった留意事項として、保護者の意見を聴いた上で就学先を総合的な見地から判断することが大切であることの通知(14文科初第291号)がなされた。そして、2007(平成19)年には、就学先決定における保護者の意見聴取の義務付け(18文科初1290号)、2013(平成25)年には就学・転学時における保護者の意見聴取機会の拡大(25文科初第655号)が図られてきた。こうしたインクルーシブ教育の具現化に向けた取り組みに関して、アメリカ合衆国でもいくつかの課題が生じている。

近年、保護者の意見聴取にかかわって、重要な裁判が下されてきた。それらの裁判では、IEPチームの重要なメンバーである保護者の会議への実質的な参加の権利が明確に示され、何よりも保護者の参加が最優先されるように配慮することが必要とされた。

法に定められたIEPチームのメンバーは、次のとおりである。親が重要なメンバーとして位置づけられている。

- ① 障害のある子どもの親
- ② 当該の子どもの通常教育の教員、少なくとも一人以上(通

常学級に生徒が参加している場合)

- ③ 特殊教育教員、少なくとも一人以上。あるいは、適切である場合、当該の子どもに特殊教育を提供している者、一人以上
- ④ 地域の教育機関の代表
- ⑤ 評価結果について、教育活動に与える影響を説明することができる人。その人は、②から⑥のメンバーと重なる場合もある。
- ⑥ 親ないし機関が判断した場合、当該の子どもに関する知識ないし特別な見解を有するその他の人
- ⑦ 適切であるならば、障害のある子ども本人

従来から、親の手続的な権利は認められてきたものの、実質的な運用上の権利についての明確な判断は十分ではなかった。2007年の連邦最高裁判所の判例により、「IEPの策定において、親は単にIDEAの手続き過程に参加するだけではなく、子どもの教育計画の実質的な立案にも関与する資格を認められている」と判示された(Winkelman v. Parma City School District, 2007)。ただし、実際の運用については議論が続いている側面があり、親の参加をめぐる裁判における親の勝訴例と敗訴例がある。

たとえば、J. N. v. Dist. of Columbia(2010)においては、学区は通知に返答しなかった親から最終的に返答を得たものの、結局のところ日程を上手く調整しないまま、親の参加なしにIEPミーティングを実施した。コロンビア特別区地方裁判所は、学区が「IEPのミーティングの時間や場所を相互に同意したうえでスケジュール化する義務を果たさなかった」として、親の主張を支持した。

一方、親の参加をめぐる裁判における親の敗訴例もある。Horen v. Board of Education of the City of Toledo Public School District(2013)では、親は学区が音声を記録することを許可しないことなどを理由に、複数回にわたってIEPミーティングを欠席し、IEPの原案を拒否した。オハイオ州北部地方裁判所は、「親は、IEPの作成手続きに参加する義務を果たさず、そのために救済しがたいほどにそのプロセスを妨害した」と認定した。

このような判決がみられるなか、親の権利を保障する上で画期的な判決が示された。Doug C. v. State of Hawaii Dept. of Education(2013)は、親が不参加のまま開催されたIEPミーティングにおいて、子どもの教育措置が変更されたものであった。第9巡回区控訴裁判所の判決は、①親がIEPミーティングへの参加に意欲を示す限り、日程調整上の困難が彼らを除外する正当な理由にはなり得ない。②親の参加はIEPの検討期限よりも優先される。③IEP完成後のミーティングに親を加えても、立案時における不参加の過失を回復できない、というものであった。この判決により、親の権利のあり方がより鮮明に示されることになった。わが国での今後の動向を考える上でも、示唆的である。

(2) 医療的サービスに関連して

わが国では、平成24年4月より一定の研修を受けた介護職員等は一定の条件の下にたんの吸引等の医療的ケアができるようになることを受け、これまで実質的違法性阻却の考え方に基づいて医療的ケアを実施してきた特別支援学校の教員について

も、制度上実施することが可能となった。これは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等においても適用されることになる。

アメリカ合衆国では、すでに通常の学校における医療的なケアの実施について、その内容と範囲をめぐる論争が生じてきたが、連邦最高裁判所によるGarret訴訟の判決が参考になる。Cedar Rapids v. Garret (1999) は、4歳時のオートバイ事故により脊柱を損傷し、四肢麻痺となった12歳の少年Garretの医療的サービスをめぐるケースである。彼のニーズは、1対1の教育援助、通常1日に1回の膀胱カテーテルケア、血圧測定等に及んでおり、常に声が聞こえる範囲内での付添い人を必要とした。ただし、彼は知的能力に影響はなく、話すことが可能であり、通常学級における成績は優秀であった。

彼へのサービスについて、学校区は、継続的サービスはより高額で、学校職員の加配を要するので、学校では医療的サービスを行うことはできないとした。しかし最高裁判所判決では、IDEAのもとで除外される医療的なサービスは、(診断と評価以外の)医師によるサービスに限定されるとした。Garret訴訟の影響を背景に、有資格のスクールナースまたは他の有資格職員のいずれかによって提供される「学校保健サービス」に加えて、「学校看護サービス」が特殊教育関連サービスに明確に定義に含まれ、学校における医療的ケアに関する概念が拡張された。ただし、連邦法であるIEDIAに基づいた関連サービスの提供が進められるが、その運用の詳細は州法に委ねられている。さらに、「他の有資格者」をめぐる議論がみられた。

カリフォルニア州最高裁判所でのANA訴訟 (American Nurses Association et al. v. Tom Torlakson, as Superintendent, etc., 2013) では、カリフォルニア州法がインシュリンを投与することを無資格の学校職員に許容するか否かについて議論された。カリフォルニア州の公立学校に約14,000人の糖尿病の学齢児がいるが、5%の学校のみがフルタイムのスクールナースで、69%はパートタイム、26%はナースを雇用していない状況にあった。

ANAは主に、登録ナースのような有資格のヘルスケアプロバイダーである学校職員のみが薬物を投与できるのであり、無資格の職員は実際には薬物を投与することができないと主張した。しかし、最高裁判決では、親の同意や個々の生徒の主治医による文書に従う限りは、カリフォルニア州法がインシュリンを投与することを、訓練を受けた無資格の学校職員に容認していると結論づけた。今日では、Arizona, Georgia, and Missouriなど20以上の州がインスリン投与のために無資格の学校職員を許容している。わが国においても、インクルーシブ教育を実現する上で、学校における医療的ケアの提供システムの検討を十分に進めていく必要がある。

5 わが国への示唆

わが国の今後の課題として、インクルーシブ教育の具体的な制度設計(学級規模、合理的配慮の認定、個別的教育支援計画など)を早急に進めていかななくてはならない。そのために、アメリカ合衆国の経験が参考になる。

IEPチームへの親の参加に関する裁判事例から、親の状況に応じた柔軟な対応について検討される必要がある(ミーティング開催の方法など)。また、教育内容の決定における親の実質

的かつ継続的な参加を促進する必要がある。教育内容の決定に関しては、個別的教育支援計画の策定に親の意向や情報が活かされるようにしなければならない。

さらには、通常の学校における医療的なケアの提供について、検討される必要がある。わが国でも、教員、養護教諭、看護師、医師、理学及び作業療法士などの多様な職種の役割分担とその仕事の明確化がなされる必要があろう。最後に、財源の確保があげられるが、アメリカ合衆国でも同様の課題を抱えている。今後においても、財源の確保に基づいて人的・物的側面からのいっそうの改善が図られなければならない。

(この特別論文は、2014年11月16日に行われた第88回上越教育大学特別支援教育実践研究センターセミナーにおける講演をまとめ、吉利宗久氏による校閲を経たものである。)

引用文献

- Meijer, C. J. W., Pijl, S. J., & Hegarty, S. (Eds.). (1994). *New perspectives in special education: A six-country study of integration*. London: Routledge.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-415.

参考文献

- 吉利宗久 (2010). アメリカ合衆国—インクルーシブ教育政策の動向と改革. 発達障害研究, 32(2), 173-180.

論 文

特別支援教育における養護教諭の位置づけに関する現状と諸課題

関 根 夢*・大 庭 重 治**

本研究は、特別支援教育の中で養護教諭をどのように位置づけていくべきかを検討することを目的として、「養護教諭」に視点をあてた研究についてその知見を整理した。整理の方法としては、特別支援教育における養護教諭に視点をあてた研究の中から「支援体制における養護教諭の役割」と「養護教諭が行った実践的な指導場面」に関する研究を取りあげその到達点を明らかにした。また、養護教諭の位置づけを検討するためには、養護教諭の中心的な役割である学校保健とのかかわりからの検討が必要であると考えられることから、特に重要なテーマとされている「性教育」「医療的ケア」について課題を示した。現在、特別な支援を必要とする児童生徒を対象とした保健指導などの実践報告は非常に少ない。今後は、養護教諭の立場からも、そうした児童生徒の実態に応じた具体的な指導方法や学習内容を検討していく必要がある。

キー・ワード：特別支援教育・養護教諭・学校保健

I. はじめに

養護教諭は、各学校の規模に応じて1～2名配置されている。諸外国では、これに代わるものとして「スクールナース」があげられるが、日本における「養護教諭」とは位置づけが異なる。養護教諭は、医療職員ではなく、「教育職員」としての位置づけをもつ。このことは、日本の養護教諭のユニークなところであり、学校の中で行われる養護教諭による児童生徒へのかかわりが「教育的なかかわり」であることを意味している。

広田(2006)は、「養護教諭が何をしているか」といった機能面からではなく、「子どもたちが得ているものは何か」という観点から、養護教諭の職務について検討している。ここでは、養護教諭と教諭、保健室と教室の関係を比較することを通して、学校内での保健室と養護教諭のポジションを明らかにし、そこから養護教諭の職務を検討している。その結果、「子どもたちが保健室・養護教諭のところで得ているもの」として(1)教室と保健室の構成員にかかわる関係(2)子どもたちの立場にかかわる関係(3)子どもたちの「学び」にかかわる関係といった3つの関係性をみだし、養護教諭は子どもたちを教室にいるときの自己概念や児童生徒としての役割から解放し、子どもたちの「わたしのニーズ」に回答しやすいポジションに置かれていると述べている。また、服部(1995)は、子どもの側から見た保健室や養護教諭のイメージを拾ったところ、いずれも形のはっきりとした「学校」「教師」「病気の手当ての場」といった縛られたイメージではなく、むしろ曖昧で輪郭が不鮮明であり、そこに子どもたちは自由で多様な豊かさを見出していると述べている。このような研究からは、養護教諭が学校内において固定化したイメージに縛られることなく、求められるニーズに応じて様々に変化し得る、他の教諭と異なった存在であることがわかる。

「養護教諭」という存在は、日本の学校教育の中で独自に発展し、社会の要望や現場の実態に応じて自身の職務領域を確立してきた歴史的背景がある。そうしたユニークな存在としての養護教諭を特別支援教育の中でどのように位置づけていくべきか、見直す時期に来ている。

II. 問題の所在と目的・方法

2007年から公立小中学校を中心に「特別支援教育」が開始され、従来の場による教育から個々の児童生徒のニーズに応じた教育へと転換が求められた。この支援体制の中核を担うのが、校内委員会や特別支援教育コーディネーターである。2007年以降、すべての小・中学校において支援体制の整備が求められ、校内委員会や特別支援教育コーディネーターの設置が義務付けられた。

全国養護教諭連絡協議会(2013)による平成24年度養護教諭の職務に関する調査報告書では、特別支援教育に関して、「全体で81.7%の養護教諭が特別な支援が必要な幼児児童生徒にかかわっており、平成20年度と比べ6.6%増加した」ことが明らかになっている。また、かかわり方としては、「支援チームの一員として・問題行動(パニック等)を起こした時の対応・担任や教職員からの相談への対応の割合が高い」ことも示されている。このような結果は、特別支援教育という中で、「養護教諭」が必要な人材として認識され、様々な役割を果たしていることを示している。

では、特別支援教育において、養護教諭はどのように位置づけられているのだろうか。

本研究では、特別支援教育における養護教諭に視点をあてた研究の中から「特別支援教育における校内支援体制での養護教諭の役割(以下支援体制における養護教諭の役割とする)」と「養護教諭が行った実践的な指導場面(以下指導場面とする)」に関する研究を取りあげその到達点を明らかにするとともに、学校保健とのかかわりにおける課題を明らかにする。こ

* 九州看護福祉大学看護福祉学部

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

れによって、特別支援教育の中で養護教諭をどのように位置づけていくべきかを検討することを目的とする。

研究方法は、まず、特別支援教育に関して、「養護教諭」に視点をあてた研究動向を把握するために、学術論文の中から、「養護教諭」及び「特別支援教育」をキーワードとして含む論文を検索、収集した。さらに、それらの論文に引用されていた文献リストの中から、内容的に関連が深く、貴重な示唆が得られると思われる論文については、「職務」、「保健室」、「医療的ケア」、「性教育」をキーワードとするものについても採用した。本稿における論文検索は、学術論文情報を検索の対象とする論文データベースにより行った。

「養護教諭」及び「特別支援教育」をキーワードとする論文は、101件あり、2004年から2014年に出された論文であった。内容としては、主に、支援体制における「養護教諭の役割」や「養護教諭の意識」を探ったもの、支援体制の現状や課題について、養護教諭を対象とした調査により探ったものなどである（下山、2007；小林・竹下、2009；大谷・吉利、2011；中島・水内・水内、2012；林・石橋・小林・小林・林、2013；中島・水内、2013）。その他には、実践的な指導場面における研究があげられ、扱われた内容としては、「歯科指導」、「健康診断」である（猪瀬・佐久間、2007；大家、2010）。

Ⅲ. 支援体制における養護教諭の役割に関する研究

小林ら（2009）は、水戸市内の200校の養護教諭を対象に質問紙調査を行い、養護教諭の特別支援教育へのかかわりについて報告している。養護教諭のかかわりとしては、(1) 養護教諭のカウンセリング能力を生かして、悩みや困っている点をじっくり聞くこと、(2) 医療機関や発達障害そのものに関する情報提供をおこなうこと、(3) 他の職員や保護者との連絡調整をおこなうことの3つがあることが示された。下山（2007）の調査においても、特別支援教育体制における養護教諭の役割について報告がなされ、その役割として、(1) 児童生徒のサインに気づくこと、(2) 児童生徒を支援すること、(3) 支援をコーディネートすることの3点があげられた。また、「健康の視点から児童生徒と接する養護教諭が普段との違いに気づくケースも少なくない」ことや、「支援の対象とする児童生徒は、健康上の課題を抱えていることが多く、養護教諭が職務上築いている医療や福祉機関とのネットワークが支援に有効であることも少なくない」といったことも述べられている。下山（2007）で述べられた、「児童生徒のサインに気づく」ことに関しては、これまで、養護教諭の役割の1つとして期待されたことであり、よく指摘されてきた視点であった。しかし、大谷ら（2011）の調査では、発達障害のある子どもの在籍に関して、養護教諭自身の「気づき」はかなり少ないことが示されている。この調査では、児童生徒の学校生活のなかで直接的にかかわる時間が長い担任の「気づき」が多く、加えて「保護者」および「校内委員会・職員会議」が重要な役割を果たしていることが明らかにされている。すなわち、障害に対する「気づき」の中心は、「保護者や家族」「担任」であることが示された。

林ら（2013）は、全国の養護教諭を対象として、「養護教諭」「スクールカウンセラー」「スクールソーシャルワーカー」「特別支援教育コーディネーター」の役割について明らかにし

た。これは、養護教諭が自身や関連職種（スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー・特別支援教育コーディネーター）の役割について回答したものである。この調査において、養護教諭、スクールカウンセラーともに割合が高い項目は、「児童生徒へのカウンセリング」であり、養護教諭、特別支援教育コーディネーターともに割合が高い項目は、「配慮を要する児童・生徒への学校生活上の配慮の実施」「保護者に対する相談窓口」「職員会議への出席と参考意見・情報の提供」であることが示された。これまで、「情報提供」については、養護教諭の役割としてあげられることが多かったが、この調査では、「保護者や教職員への啓発活動、情報提供」と「職員会議での参考意見、情報提供」とに分けられ、後者については、養護教諭の役割であることが示された。その他、「外部の関係機関等との連絡調整」については、特別支援教育コーディネーターの役割として示されている。逆に、養護教諭独自の役割として指摘されたものは、「児童生徒に対する助言・援助」であった。この調査では、特別支援教育関連職種の役割について示されたが、さらに、学校種（小・中・高等学校・特別支援学校）による役割を探るための研究が求められる。

その他、中島ら（2013）は、通常学校における発達障害のある児童生徒に対する養護教諭の役割として、(1) 保健管理、(2) 相談活動、(3) 理解・啓発の3つの視点から言及している。(1) 保健管理については、「きょうだい児のサポート」「健康診断における工夫」があげられている。(2) 相談活動については、発達障害のある児童生徒や保護者との信頼関係や雰囲気づくりなどソフト面の充実と保健室の環境を整えるといったハード面の充実の必要性が述べられている。(3) 理解・啓発については、特別支援教育コーディネーターを始めとした教員との連携や養護教諭の職務の特性を十分に活用した情報収集、保護者に対しても保健室の機能を活かすことが必要であることが述べられた。

別の視点として中島ら（2012）は、発達障害児をもつ保護者の養護教諭へのニーズについて、インタビューによる調査を行っている。この調査では、保護者の多くが自身の悩みや不安を保健室に相談しに行くという考えは考えていないという結果が示された。つまり、保健室や養護教諭という存在は、保護者が悩みを相談する場ではないと捉えられており、相談相手となるのは、担任や他教諭で、養護教諭に相談するということは健康上の配慮を要する場合を除くと考えにくいのである。しかし、同調査では、保健室に相談に行ってもよいのであれば相談したいという思いを保護者が持っていることも示された。その他にも、子どものメンタルヘルスへの対応や保健室という場所を利用して、パニックになった際の避難場所としての機能が求められていることがあげられた。このような機能を保健室や養護教諭が担う必要があるのか、学校に1～2名の配置である養護教諭が担えることなのか、様々な期待がある中、役割を精査する必要がある。

特別支援教育において、養護教諭が様々な役割を担い、期待が示される一方で、実践的な課題に直面しているのではないかと、として、大谷ら（2011）は、特別支援教育における養護教諭の活動実態を調査し、今後の課題について示している。この調査では、養護教諭が校内委員会において担っている中心的な

役割として、「学校保健に関する情報・助言提供」であることを明らかにし、担うことが可能な役割としては、「保健室での様子などの情報提供」「養護教諭特有の発達・保健などの専門的な分野からの意見提供」であるとした。これらは、養護教諭の従来の業務が中心となっているものであり、養護教諭は、学校保健に関する本来の役割を着実に果たしており、今後も従来の業務を遂行することが不可欠であるとしている。同調査では、養護教諭が発達障害のある児童生徒とかかわるうえで多くの不安を抱えているとして、養護教諭の抱える不安を明らかにした。その不安として、小学校では、過半数の養護教諭が、自身の対応・知識を中心とする「実践的対応」に不安を感じており、中学校ではコミュニケーションの取り方といった「対象児との関係づくり」が大きな不安となっていることが示された。こうした結果から、大谷ら（2011）は、養護教諭が従来の学校保健に関する知識・技能に加えて、個々の児童生徒の学習や具体的なかかわり方に至るまでの対応スキルを求められている実態があることを示した。加えて、養護教諭の特別支援教育コーディネーターの兼務に関して、特別支援教育コーディネーターとして養護教諭が幅広い役割を担うことは困難な側面があると指摘している。つまり、養護教諭がコーディネーターとして幅広い役割を担うよりも、校内委員会のメンバーとして、学校保健に関する専門性を活かす仕組みの構築が現実的な課題であることが示された。

IV. 指導場面に関する研究

これまでの支援体制という枠組みの中での研究に対し、養護教諭の指導場面や実際の指導場面に養護教諭がかかわっている事例的な研究もいくつかある。

猪瀬ら（2007）は、養護教諭と連携して、知的障害児を対象とした歯みがき指導を行っている。その際、養護教諭は技術的な歯みがき指導を行い、担任と養護教諭とで、具体的な指導方法の検討をしている。また、保護者は家庭指導を行うこととし、担任は保護者と養護教諭との連絡調整役としての役割を果たした。この研究で担任は、養護教諭との連携について、「本児の実態を的確に把握し対応策を考え、本児にあった短期目標の設定を行う上で有効であった」「養護教諭の専門性を生かしたチームアプローチにもつながった」と評価している。

大家（2010）は、養護教諭による健康診断用「手順書」の作成と、特別支援学校での活用について検討している。この研究は、特別支援学校における健康診断の受診困難者が多くいる実態があることから、進められた研究である。ここで作成された「健康診断手順書（以下、手順書とする）」は、身体測定、視力検査、聴力検査、耳鼻科検診、歯科検診、心臓検診、内科検診、眼科検診、レントゲン撮影の検診について、「何を」「どんな順序で」「どういうふうに行うのか」「終わりはいつか」を写真や簡潔な文字で示したものであり、児童生徒が見通しをもって受診する手だてとして作成され、使われたものである。活用方法としては、健康診断の前日の帰りの会（必要な場合には前々日から貸出）において、手順書を使って担任が予告を行っていた。また、当日の待ち時間においても、手順書を見せ、検診では、養護教諭が手順書を指さしながら進められた。手順書の活用により、耳鼻科検診（耳）、歯科検診（歯）、心臓検診

（心）、内科検診（内）、身体測定（身）、聴力測定（聴）については、健康診断会場に入れない及び健康診断会場で静止できないといった受診困難者が減少（耳： $p<0.01$ 、歯・心・内・身・聴： $p<0.05$ ）したとされている。直接機器・器具が触れない眼科検診や聴力測定では、ベースライン期の段階で受診困難者が少なく、手順書の活用により受診困難者は減少したものの、有意な差は認められなかった。加えて、レントゲン撮影についても対象者が少なく、有意な差は認められていない。こうした、手順書を健康診断において活用することにより、「手順を確認でき、見通しがつくことで安心して健康診断を受けることができる」ことや、「手順書のような視覚的構造化の他にも、健康診断会場の整備や児童生徒の個別のスケジュールとの連動など、担任教諭や学校医と連携できる」ことが示された。

V. 学校保健とのかかわりにおける課題

学校保健とのかかわりにおける今後の検討課題についてみると、以下のような内容を指摘することができる。

歯周疾患要観察者に関して岩崎・三木（2011）は、特別支援学校や特別支援学級において養護教諭が個別指導を実施するための指導方法が明確にされていないことを指摘している。

性教育に関しては、水内・中島（2012）が発達障害児の性教育について報告している。それによると、発達障害児等への性教育についての指導内容は、心身の発育・発達だけでなく、男女の対人コミュニケーションに関する理解やスキルを発達段階に応じて身につけられるように配慮する必要があるとしている。加えて、そうした子どもたちの実態に応じた学習内容と学習方法について、教材開発や教材研究の必要性が示されている。その他、保護者のニーズを分析するという観点での研究もある。大久保・井上・渡辺（2008）は、自閉症児・者の性教育に対する保護者のニーズに関する調査をしており、その中で、大部分の保護者が子どもの性教育の必要性を認識しており、8割を超える保護者が性教育に関する自らの学習の場を必要としていることが報告されている。その上で、大久保ら（2008）は、学校や専門機関などが保護者との連携を視野に入れ、一貫した性教育を実施するために、保護者のニーズにどのように応えていくかが課題であるとしている。性教育は、一部を養護教諭と学級担任とで行ったり養護教諭が教材や資料等を学級担任へ提供したりと養護教諭もかかわりをもつ。発達障害児等への性教育について、教材開発や教材研究、保護者のニーズにどのように応えていくかなど、養護教諭の視点も含めた研究が求められる。

医療的ケアに関して池田・郷間・永井・武藤・牛尾（2009）は、肢体不自由養護学校の看護師と養護教諭の職務や役割について、調査をしている。その中で、看護師の職務としては、医療的ケアの実施や実施記録の整理、医療的ケアを必要とする児童生徒の健康把握と管理であったとされ、養護教諭が看護師に対して期待している内容としては、校外学習・宿泊学習への付き添い看護、医療機器や医療品等の補充や管理、地域における医療的ケア検討会議への参画であることが報告されている。加えて、それぞれの職務として、医療的ケアに関する包括的な役割を看護師が主に行い、養護教諭が学校保健全体のコーディネーターを担っていくことが、それぞれの専門性を発揮できる職務であることが述べられた。医療的ケアを要する児童生徒へ

のかかわりにおいては、保健管理と当該児童生徒への保健教育との二つの側面において養護教諭がかかわりをもつ。他にも、学級担任と同様に、ケア提供者としてのかかわりをもつことも考えられる。山田・津島（2013）は、今後、特別支援学校以外の学校でも医療的ケアが行われることを考慮し、他の教員等と同じように、養護教諭の養成段階で医療的ケアの知識や技術の習得について検討すべきとしている。

VI. まとめ

2007年以降、すべての小・中学校において支援体制の整備が求められ、特別支援教育という枠組みの中で、養護教諭が各学校のニーズに応じて、活躍してきた。その養護教諭をどのように位置づけていくかという点で、養護教諭に視点をあてた研究も増えてきた。現状では、それぞれの養護教諭が行っている実態が明らかになってきたという段階であり、養護教諭は、主に、支援体制のチームの一員として位置づけられ、それぞれの学校や児童生徒のニーズに応じて柔軟に役割を果たしていることが分かる。

今後は、大谷ら（2011）が指摘しているように、養護教諭の中心的な役割である学校保健との関連から、その専門性を支援体制でどう活かしていくかという観点での検討や位置づけの必要がある。

学校保健は、保健管理と保健教育とに分けられ、「健康診断」や「救急処置」などは、保健管理の中の対人管理に位置づけられる。また、保健教育は、「保健学習」と「保健指導」とに分けられ、「保健学習」は、学習指導要領に基づく教科としての体育や保健体育の中で指導される分野を指し、「保健指導」は、保健学習以外の学校教育全体の中で行われる保健に関する知識・習慣・態度を育成するために行われる指導を指している。保健指導は、個別指導と集団指導とに分けられ、その特徴について、三木（2008）は、「学習指導要領において定められた指導内容ではなく、あくまでもその学校の子どもの健康実態に即して学校独自に計画されるものである」としている。

特別支援学校や特別支援学級では、教科での保健の学習の他にも、「日常生活の指導」や「生活単元学習」「自立活動」などの学習があり、それらの学習の一部には、養護教諭の中心的な役割である学校保健とかかわりの深いものがある。こうした学習と養護教諭のかかわりを関連させた実践的な研究の蓄積も必要ではないかと考える。

また、養護教諭が従来の学校保健に関する知識・技能に加えて、個々の児童生徒の学習や具体的なかかわり方に至るまでの対応スキルを求められている実態があることが指摘されている（大谷ら、2011）。関連するものとして、富田（2011）は、特別支援学校での養護教諭の役割について示しており、その中で、養護教諭の養成段階において、特別支援学校勤務が想定されていないことを指摘している。養護教諭は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校とすべての校種で共通の免許状であり、いずれも、勤務する可能性がある。養護教諭の研修や養成段階においては、発達障害等の特別な支援を必要とする児童生徒に関する知識的側面のみではなく、具体的な対応場面を想定した研修・学習内容も検討していく必要がある。養護教諭自身の研究においても、具体的な指導場面における実践的な研

究の蓄積が今後必要である。日常的に行われる、養護教諭の保健室での個別的なかかわりを対象とした研究の蓄積は、具体的な指導場面を想定する上で重要なものとなる。現在、特別な支援を必要とする児童生徒を対象とした保健指導などの実践報告は非常に少ない。今後は、養護教諭の立場からも、そうした児童生徒の実態に応じた具体的な指導方法や学習内容を検討していく必要がある。

最後に、教育職員免許法改訂（平成10年7月1日）にともない、養護教諭が保健科の授業を担当することができるようになった。全国養護教諭連絡協議会（2013）による平成24年度養護教諭の執務に関する調査結果のうち教科保健の授業の実施について、兼職発令を受けている養護教諭は5.5%、兼職発令の有無にかかわらず教科保健を担当している養護教諭は25.3%とされ、養護教諭の授業実践の難しさが窺える。また、養護教諭が授業に関わる効果として「専門的知識や技能などを盛り込んだ指導ができること」を多くの養護教諭があげていることが示される一方で、授業を担当しない理由として、「養護教諭の執務に専念するため」であるとか、「保健室を空けることができない」「力量的に不安がある」ということも多くあげられている。また、養護教諭不在時の校内体制の確立と養護教諭自身の力量を高める研修の必要性についても言及されている。これは、山田・橋本・井本・榊原・松下（2014）においても、保健指導をするデメリットとして、「保健室が不在になること」や「保健室での子どもへの対応が十分できなくなる」ことが述べられている。

養護教諭の求められる職務は多岐にわたっている。養護教諭が特別支援教育にかかわりながらその専門性を発揮するためには、養護教諭の複数配置が望まれる。現在、養護教諭の複数配置については、小学校851人以上、中学校・高等学校801人以上、特別支援学校61人以上といった基準が設けられており、その基準の引き下げが求められる。全国養護教諭連絡協議会（2013）においても、「養護教諭の配置基準を見直し、複数配置が拡大することを望む」ことが示されている。養護教諭が専門性をもってそうした求められる職務に対応できるような働く環境の整備と養護教諭の養成や研修についての検討が求められる。

VII. 引用参考文献

- 林幸範・石橋祐子・小林幹子・小林俊一・林廣徳（2013）特別支援教育に関する研究（2）—養護教諭が認識する特別支援教育の役割—。こども教育宝仙大学紀要，4，11-24。
- 服部祥子（1995）生徒のこころを支える：養護教諭をどう育てるか。こころの化学，64，30-35。
- 広田理恵（2006）子どもたちが保健室または養護教諭のところまで得ているもの：養護教諭の意見をもとに構造主義的方法を用いて。日本養護教諭教育学会誌，9(1)，42-51。
- 池田友美・郷間英世・永井利三郎・武藤葉子・牛尾禮子（2009）肢体不自由養護学校における看護師と養護教諭の役割に関する調査。小児保健研究，68(1)，74-80。
- 猪瀬晶・佐久間宏（2007）養護教諭と連携した知的障害児に対する歯みがき指導に関する研究—個別の指導計画の作成・実施・評価を通して—。宇都宮大学教育学部教育実践総合セン

- ター紀要, 30, 175-181.
- 岩崎和子・三木とみ子 (2011) 知的障害特別支援学校における歯周病疾患要観察者に対する養護教諭の個別指導の実態と課題. 養護教諭教育学会誌, 14(1), 55-62.
- 小林磨由子・竹下誠一郎 (2009) 養護教諭の特別支援教育へのかかわりについて—養護教諭が行う支援の現状と課題—. 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 58, 237-245.
- 水内豊和・中島育美 (2012) 発達障害児等の性教育に関する養護教諭の意識. 小児保健研究, 71(5), 763-772.
- 中島育美・水内明子・水内豊和 (2012) 発達障害児を持つ保護者の小学校の養護教諭に対するニーズ. 特別支援教育コーディネーター研究, 8, 65-70.
- 中島育美・水内豊和 (2013) 小・中・高等学校における発達障害のある児童生徒に対する養護教諭の意識. 小児保健研究, 72(3), 435-445.
- 大久保堅一・井上雅彦・渡辺郁博 (2008) 自閉症児・者の性教育に対する保護者のニーズに関する調査研究. 特殊教育学研究, 46(1), 29-38.
- 大谷育美・吉利宗久 (2011) 小・中学校の特別支援教育における養護教諭の活動実態と役割. 発達障害研究, 33(3), 322-333.
- 大家さとみ (2010) 特別支援学校における「健康診断用手順書」活用に関する一考察. 日本養護教諭教育学会誌, 13(1), 159-167.
- 文部科学省 (2011) 特別支援学校等における医療的ケアの今後の対応について (通知).
- 三木とみ子 (2008) 健康の諸問題と保健室経営. 保健室経営マニュアルその基本と実際, 106-116, ぎょうせい.
- 清水史恵 (2011) 通常学校で医療的ケアを要する子どもをケアする看護師と養護教諭との協働—養護教諭からみた実態と認識—. 千里金蘭大学紀要, 8, 104-114.
- 下山直人 (2007) 特別支援教育における養護教諭の役割. 心とからだの健康, 11(10), 14-17.
- 立松生陽・市江和子 (2013) 特別支援学校における教諭・養護教諭・看護師の医療的ケアに関する課題の検討. せいれい看護学会誌, 4(1), 6-11.
- 任海園子 (1998) 障害児の性教育の到達点と課題. 障害者問題研究, 25(4), 297-304.
- 富田都子 (2011) 特別支援学校における養護教諭の役割. 小児看護, 34(2), 194-198.
- 山田晃生・水内豊和 (2010) 特別支援学校における性教育に対する意識と実態—国立大学法人の附属特別支援学校の教諭ならびに養護教諭を対象とした質問紙調査から—. 富山大学人間発達科学部紀要, 5(1), 49-64.
- 山田景子・津島ひろ江 (2013) 特別支援学校における医療的ケアと実施に関する歴史の変遷. 川崎医療福祉学会誌, 23(1), 11-25.
- 山田浩平・橋本みや子・井本陽子・榊原万由美・松下弘美 (2014) 養護教諭が行う保健指導の実情. 愛知教育大学研究報告, 教育科学編 63, 103-109.
- 全国養護教諭連絡協議会 (2013) 平成24年度養護教諭の職務に関する調査報告書・平成25年度基本調査報告書.

論文

養護学校義務制前後の教育課程編成の変遷 — D校の教育課程編成の変遷 —

齋藤 一 雄*

埼玉県における養護学校義務制前後の知的障害養護学校の教育課程編成について、学校要覧をもとに調査した(齋藤, 2012)。そのなかで、教育課程の関連図を示していたB・D・E校の教育課程編成の変化について、いくつかの時期に分けて概観した。D校は1975年に市立校として開校し、教育課程の構成はほぼB校と同様のものではあった。養護学校義務制後、1981年には総合学習を基本におきながら「領域・教科を合わせた指導」と「教科指導」に分けて示し、以後、「埼玉県教育課程編成要領」にそった枠組みで週授業時数が学校要覧に掲載された。1985年には新校舎が建設され、1986年の学校教育目標には、「児童・生徒一人一人の可能性」と「実践的人間を育成する」の文言が加わった。また、各具体項目に「ア. 健康 イ. 知恵・自立 ウ. 意志 エ. 情操 オ. 協調」のタイトルがつけられた。1989年には、教育計画の立案と指導の方針として、「学校教育目標の具現化、個性化をめざして学部経営にあたる」「一人一人の子どもを中心にすえた指導をする」「子どもに即応した指導をするために多様な学習活動を展開する」が示され、以後引き継がれている。また、開校以来研究紀要を発刊し、「生き生きとした学校生活をめざす教育課程の研究」をテーマとした実践研究を進めてきた。2004年からは週授業時数が領域・教科を合わせた学習、教科別の学習、領域別の学習、総合的な学習の時間の枠で掲載され、現在に至っている。校舎建築の際に各学部別の生活ゾーンに分け、「学校教育目標の具体化、個性化をめざして学部経営にあたる」とあるように、各学部を中心に実践化してきたことが大きな特徴であることがわかった。

キー・ワード：知的障害 養護学校 教育課程編成

I 問題と目的

知的障害養護学校における教育課程に関連した研究では、学校教育目標、教育方法の変遷、生活単元学習や作業学習の考え方と実践の変遷、自校の教育課程編成と具体的な実践などをまとめたものはある。しかし、養護学校義務制前とその後の教育課程の変化について述べているものは少ない。教育課程の問題よりも、就学指導や通学(スクールバスなど)、重度・重複化、高等部の設置、教師の専門性などの問題が取り上げられていることが多い。

養護学校義務制前後に設置された知的障害養護学校は多いが、都道府県によってその状況は異なる。養護学校義務制前とその後の教育課程の変化について、県独自に教育課程編成要領を作成し、教育課程編成の考え方や基準を示すとともに、指導事例を紹介している埼玉県を対象に、学習指導要領の変遷と埼玉県特殊教育教育課程編成要領(以下、編成要領とする)の変遷をみてきた(齋藤, 2012)。また、養護学校義務制前後に設置された知的障害養護学校の学校要覧等を資料として、学校教育目標、指導の形態、週日課等について概観した。その結果、教育課程の関連図を示している学校は3校のみで、指導の形態や週日課はまちまちであったり、毎年変化したりしていた(齋藤, 2012)。

さらに、教育課程の関連図を示している3校を個別に検討することにした。埼玉大学教育学部の附属校であるB校は、埼玉県の特殊学級を中心として実践が展開されてきた頃の考え方を引き継ぎ、総合学習をもとに教育課程が編成されていた。ま

た、学校研究で教育課程に関するテーマを掲げ、その結果を反映しながら教育課程を修正してきたことがわかった(齋藤, 2013)。

埼玉県立E養護学校は、養護学校義務制以前に開校され、比較的校独自で教育課程編成がなされていた。障害の重い子どもたちから入学させるという基本方針で出発し、就学猶予・免除の子どもや寝たきりの重度児も可能な限り受け入れた。そのため、子どもたちの実態の幅が大きく、学校研究と教育課程編成をタイアップして重度重複児の教育課程を含む3段階の教育課程を示し、その後、学習集団と対応した3段階の教育課程の構造図を作成してきたことがわかった(齋藤, 2014)。

そこで、さらに、教育課程の関連図を示しているD市立D養護学校(以下、D校とする)の教育課程編成の変遷について、学校要覧と30周年記念誌等を収集し、4つの次期に分けて概観することにした。

II D校の教育課程編成の変遷

1 開校から養護学校義務制まで(1975~1979)

D校は、1969(昭和44)年に障害児を持つ「親の会」が結成され、全員就学に向けた運動が展開されことから、1970(昭和45)年にD市の4校の特殊学級在籍児のための「共同学習場」が開校されたことに始まる。「障害のある全ての子どもに、教育を受けさせたい。その保障や場所を」という切実な願いで開設された。また、近隣住民の協力もあり、スクールバスを購入した(D養護学校, 2005)。

当時のD市市長は障害児教育に非常に理解が深く、1973(昭和48)年には「D養護学校設立委員会」が設立され、1975(昭

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

和50)年に37名の児童で開校された。当時の校舎は、元中学校だった建物で、児童生徒の増加に伴いプレハブ教室で対応し、グラウンドも狭く、車いすの使用などからも新校舎の建設は急を要する状況であった。

開校当初の学校教育目標は、「個々の児童のもっている可能性を啓発し、自律的に行動のできる人間を育成する 1. じょうぶな子ども 心身ともに健康で、自分のことがしっかりできる子ども 2. 明るい子ども いつも明るく、みんなとともになかよく伸びていこうとする子ども 3. たくましい子ども 困難にくじげず、最後までがんばりぬこうとする子ども」とし、1984(昭和59)年までは踏襲された。

2年目からは、B校の教育課程の関連図に近いものが示され、総合学習を基本に、生活総合学習と題材学習で構成された。B校と異なるのは、養護・訓練として「機能回復訓練」が位置づけられたことである(図1)。

D校の1977(昭和52)年の週日課は、小学部低学年も高学年も帯状に「遊び」(55分)、「題材学習」(50分)、「生活合同」(30分)、「日常生活指導(給食)」(70分)、「日常生活指導(清掃)」(35分)、「日常生活指導」(30分)、水曜日は「合同体育」(155分)が設定された(表1)。低学年の下校は13:45で、高学年は午後「生活単元学習」(40分)が設定されて、下校は14:45であった。

以後、毎年週日課が変わった(表2・3)。養護学校義務制が施行された1979(昭和54)の週日課には、小学部に毎週月曜日「散歩」が位置づけられ、1982(昭和57)までの4年間続いた。また、「リズム」や「グループ学習」「課題学習」などが位置づけられた。

2 養護学校義務制から校舎建築まで(1980~1984)

D校は小学部のみで開校されたが、開校2年目に中学部が設置され、5年目の1979(昭和54)年に高等部が設置された。そして、1981(昭和56)年度から関連図が見直され、総合学習を基本としながらも、主に「領域・教科を合わせた指導」と「教科」で指導の形態を組織した図となった。その後、1982(昭和57)年からは教育課程の関連図は掲載されていない。代わって、「日常生活学習」「生活単元学習」「題材」「作業学習」「特別活動」「養護・訓練」などの枠組みで週授業時数が掲載されている。

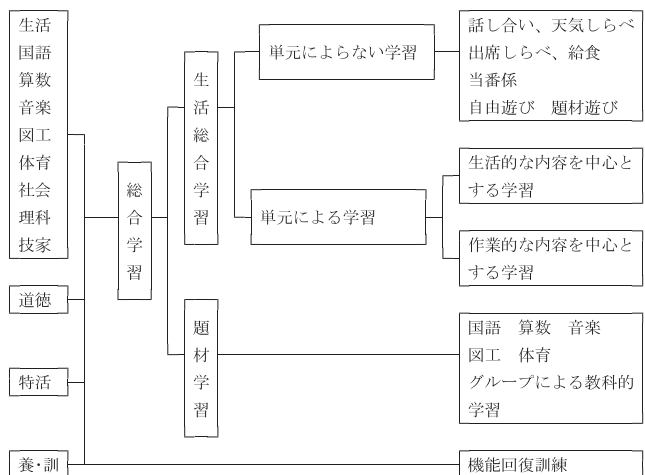


図1 1977(昭和52)年の教育課程の構成図

表1 1977(昭和52)年の週日課表

時間	小1~小3					小4~小6					中1~中2				
	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金
9	登校					登校					登校				
10	遊び		合同体育		園工	遊び		合同体育		生活単元	遊び		合同体育		作業学習
11	題材		育		題材	題材		育		題材	題材		育		題材
12	日常生活指導(給食)					日常生活指導(給食)					日常生活指導(給食)				
1	日常生活指導(清掃)					日常生活指導(清掃)					日常生活指導(清掃)				
2	下校					生活単元学習					養訓				
3						下校					下校				

表2 1978(昭和53)年の週日課表

時間	小1~小3					小4~小6					中1~中2					
	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金	
9	登校					登校					登校					
10	朝あそび	全	校	体	園工	朝あそび	全	校	体	園工	朝あそび	全	校	体	園工	
11	生活		育		国生	生活		育		園工	生活		育		園工	
12	給食指導					給食指導					給食指導					
1	日常生活指導					日常生活指導					日常生活指導					
2	下校					国生指	生音		日生指		音体	作特		日生指		日生指
3	歯みがき、そうじ、着がえ、連絡、移動リズム、人形げき					下校					下校					

表3 1979(昭和54)年の週日課表

時間	小1~小3					小4~小6					中学部				
	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金
9	登校					登校					登校				
10	朝散歩	体	育	運	園工	朝散歩	体	育	機	国ク	朝散歩	中	高	特	生活
11	合同学		園学			合同学		か学			体		美音		育技
12	給食指導					給食指導					給食指導				
1	日常生活指導					日常生活指導					日常生活指導				
2	下校					題機	音音		日生指		音体	美作		作	
3	歯みがき、そうじ、着がえ、連絡、移動リズム、人形げき					下校					下校				

日課表は、小学部の1時間目が「マラソン」「おはようリズム」が「朝の運動」となり、そのあとに「朝の会」が帯状に設定され、月曜日の「合同散歩」が高学年のみの「散歩」となった。また、「合同学習」や「グループ学習」の記述は認められなくなった。中学部では、「ランニング」が「体育」となり、午後に「社会」「理科」「クラブ」が設定された。高等部では、午前中の「グループ学習」「生活」がなくなり、「作業」の時間が多くなっているが、午後に「生活」「クラブ」が設定されている。

3 校舎建築から創立20周年まで(1985~1994)

新校舎は、1985(昭和60)年に落成し、「当時の新聞等では『父母、教師交えて設計』『県教育界に新風』『ユニークな養護

学校』南畑の『鐘の鳴る丘』などの見出しで報じられた」(D 養護学校, 2005)。この校舎の特徴は、室内プール、欧風の多目的ホール、宿泊棟、ランチルーム、言語治療室、理学療法室、2階へのスロープを備え、芝生のグラウンド、小学部・中学部と高等部スペース(2階に教室、1階に作業室)を分けているところにある(図2)。

1985(昭和60)年の学校教育目標は、「個々の児童・生徒のもてる可能性を啓発することにより、障害にめげず自分の生活を切り開く力量を身につけ、社会の構成員の一員として、他と協調するバランスのとれた人格を形成し、自己実現していける人間を育成する」と変わり、「自律的に行動のできる人間」からより積極的に「自分の生活を切り開く力量を身につけ」「自己実現していける人間」を育成することを目標とした。

さらに、具体項目として、「ア. 体力や感覚・認知能力等、基礎的能力を高め、主体的に健康な生活をする人間の育成」「イ. 個人的及び社会・生産的生活場面で必要な技能にうらづけられた知識をもち、自律的に生活する人間の育成」「ウ. 協力する態度を身につけ、社会に参加していく人間の育成」「エ. 目的に向かってたゆまず進む強い意志をもち、自分の障害や困難を克服していく人間の育成」「オ. 情緒の安定をはかり、明るく誠実で豊かな心情・表現をもつ人間の育成」が掲げられた。

また、学校教育目標を受けて、子どもにもわかる児童生徒像が引き続き、次のように示された。

- ア. じょうぶな子ども - 心身ともに健康で、自分のことがしっかりできる子ども
- イ. あかるい子ども - いつも明るく、皆と共に仲良く伸びていくとする子ども
- ウ. がんばる子ども - 困難にもくじけず、すすんで学習し自立しようとする子ども

翌1986(昭和61)年の学校教育目標には、「児童・生徒一人一人の可能性」と「実践的人間を育成する」の文言が加わった。また、各具体項目に「ア. 健康」「イ. 知恵・自立」「ウ. 意志」「エ. 情操」「オ. 協調」のタイトルがつけられた。

1989(平成元)年には、児童生徒像として「ア. じょうぶな子ども - 安全に気をつけ、心身ともに健康な子 イ. あかるい子ども - いつも明るく、友達と仲良くできる子 ウ. がんばる子ども - 困難にもめげず自分の力を発揮できる子」をあげ、基本教育目標・指標として「児童・生徒一人一人の可能性を啓発し、障害にめげず、生きる喜びを味わわせながら積極的に物事に取り組み、実践的で充実した社会生活のできる人格円満な子どもの育成をはかる」を掲げた。

具体項目も、「①健康 - 体力や感覚等の基礎的能力を助長し主体的に健康な生活のできる子どもの育成」「②自主 - 常に知的能力の向上をはかり、特に社会的知識や技能を身に付けさせ、自分で考え行動できる子どもの育成」「③情操 - 明るく思いやりがあり友達とともに頑張れる子どもの育成」「④協調 - 社会の決まりを理解し、それを守って行動できる子どもの育成」となった。

そして、教育計画の立案と指導の方針として、①学校教育目標の具現化、個性化をめざして学部経営にあたる、②一人一人の子どもを中心にすえた指導をする、③子どもに即応した指導をするため多様な学習活動を展開する、④指導上の留意事項

(生徒指導、教科指導、特別活動、生産的学習、進路指導、校外学習、安全指導、重複障害児の指導)をあげた。これらは多少の表現の変化はあるが、現在まで掲げられている。

1985(昭和60)年からは学習形態別週間授業時数が掲載され、総合学習として「日常生活、遊び学習」「生活単元学習」「作業学習」が大きな割合を占め(39~61%)、教科別学習として「音楽」「図工美術」「体育」(12~19%)、課題別学習として「国数等」「養護・訓練」(20~25%)、「特別活動」(2~7%)であった。年度によって時間数や割合は変動したが、ほぼ同様な表が掲載された。また、開校以来研究紀要を発刊し、「生き生きとした学校生活をめざす教育課程の研究」をテーマにした実践研究が進められた。

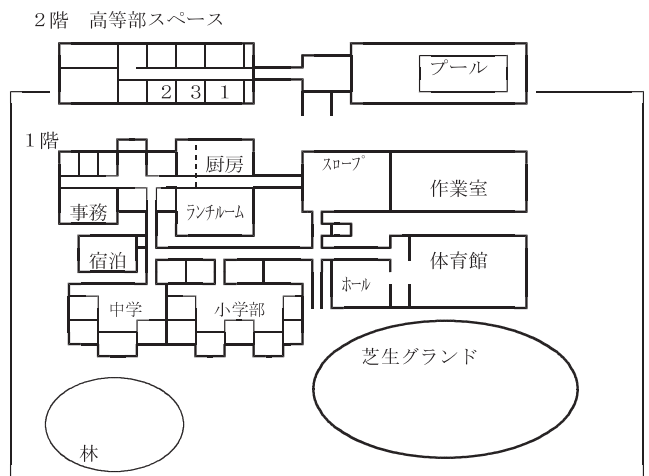


図2 校舎の配置図

表4 2004(平成16)年の年間総授業時数及び週授業時間数

(1) 小学部

区分	学年	学 年						重複学級
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	
領域・教科を合わせた学習	日常生活学習	13.3	13.3	13.3	12	12	12	13.3
	遊び学習	5.3	5.3	5.3	4.2	4.2	4.2	5.3
教科別の学習・題材学習	生活 国語 算数	5.3	5.3	5.3	7.2	7.2	7.2	4
	音楽 体育	※	※	※	※	※	※	※
領域別の学習	道徳	※	※	※	※	※	※	※
	特別活動	8	8	8	8.5	8.5	8.5	4.3
	自立活動	※	※	※	※	※	※	※
合 計(週授業時数)		31.9	31.9	31.9	31.9	31.9	31.9	31.9

※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。

(2) 中学部

区分	学年	学 年			重複学級	訪問学級
		1年	2年	3年		
領域・教科を合わせた学習	日常生活学習	10	10	10	10	1.2
	遊び学習					2.1
	生活単元学習	(1)	(1)	(1)	(1)	
教科別の学習・題材学習	作業学習	1.5	1.5	1.5	1.5	
	国語 社会 数学 理科	3.5	3.5	3.5	3.5	
	音楽	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
	美術	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
	保健体育	3.4	3.4	2.4	1.0	
領域別の学習	道徳	※	※	※	※	※
	特別活動	7.1	7.1	7.1	6.1	1.2
	自立活動	※	※	※	3.4	1.8
総合的な学習の時間		1	1	1	1	
合 計(週授業時数)		28.5	28.5	28.5	28.5	28.5

※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。
※「生活単元学習」は、学校行事の事前学習及び事後学習を年間35単位時間実施する。

(3) 高等部

区分	学年	学 年			重複学級
		1年	2年	3年	
領域・教科を合わせた学習	日常生活学習	11	11	11	11
	生活単元学習				
	作業学習				
教科別の学習・題材学習	国語 社会 数学 理科	5.3	5.3	5.3	5.3
	音楽	0.8	0.8	0.8	0.8
	美術	1.3	1.3	1.3	1.3
	保健体育	2.7	2.7	2.7	2.7
	家庭科	1.3	1.3	1.3	1.3
	職業	2.4	2.4	2.4	2.4
	道徳	※	※	※	※
領域別の学習	特別活動	5.5	5.5	5.5	5.5
	自立活動	※	※	※	3.4
	総合的な学習の時間	(16)	(16)	(16)	(16)
合 計(週授業時数)		30.3	30.3	30.3	30.3

※「道徳」「自立活動」は、各領域・教科の指導に合わせて実施する。また、「総合的な学習の時間」は、題材学習の中で設定して行う。

1989(平成元)年には、本校の目的が「精神薄弱、肢体不自由等の障害児に対し、学校教育法に基づき初等・中等教育を施すことを目的とする総合的な養護学校である」と示されている。

4 創立20周年から現在まで(1995～)

1995(平成7)年には創立20周年を迎え、開校20周年記念式典、埼玉大学教授西村章次氏による記念講演、そして、記念誌「みちしるべ」が発刊された。1996(平成8)年の学校教育目標は、児童生徒像として「げんきな子ども」「あかるい子ども」「がんばる子ども」が示され、基本教育目標・指標が継続して掲げられた。

2002(平成14)年には、学校週5日制が実施され、改訂された学習指導要領に沿った教育課程が編成された。2004(平成16)年から週授業時数が領域・教科を合わせた学習、教科別の学習、領域別の学習、総合的な学習の時間の枠で掲載され、現在に至っている(表4)。しかし、日課表は毎年度学部ごとに検討され、名称や時間帯など若干の変化がみられる。

2006(平成18)年から、本校の目的の前に「目指す学校像(ミッション)」が示され、「専門性のある教育力のもと、センター的機能を発揮し、保護者・地域の期待に応える学校」としている。そのミッションは2008(平成20)年に「特別支援教育の力を発揮し、保護者・地域に信頼される学校」と変わり、2009(平成21)年に校名がD市立D特別支援学校となった。

IV 考察

D校は、義務制前から重度・重複障害児を受け入れ、総合学習を基本とした教育課程を編成してきた。また、子どもの実態に応じた多様な学習活動が展開でき、小・中・高等部ごとに生活ゾーンを分けた校舎建築を行ったことも特徴的である。さらに、学校研究でも教育課程をテーマとして掲げ、授業ごとの指導内容を検討してきたことが特徴としてあげることができる。

D校が開校された1975(昭和50)年は、養護学校義務制以前であり、埼玉県内の知的障害養護学校は4校のみであった。その内、高等部のみの市立校と小・中・中学部のみの市立校、県立校1校で、同じような規模であったB校の教育課程編成をモデルにしたことが考えられる。教育課程の関連図はほぼB校に近いもので、総合学習の考え方を基本におき、生活総合学習と題材学習で構成されている点からもわかる。ただし、B校よりも障害が重く、肢体不自由のある児童生徒がいたことから養護・訓練として「機能回復訓練」が位置づけられたことは大きく異なる点である。

また、日課表をみると、年度によって大きく変化している。特に、開校当時から校舎建築の頃は、これまでも教育の機会を得ることができなかった児童生徒が入学してきたこともあり、児童生徒の実態をとらえることとその実態にあった教育内容を選択・組織することもむずかしく、教育方法についても試行錯誤の状態が続いたのではないかと考える。そのなかで、1979(昭和54)年の週日課に「散歩」が4年間位置づけられ、「リズム」や「グループ学習」「課題学習」なども先駆的に位置づけられていた。

さらに、小学部の1時間目に「朝の運動」と「朝の会」が帯状に設定され、中学部では「体育」「社会」「理科」「クラブ」

が設定され、総合学習や生活を中心とした考え方を踏襲しながらも、教科の系統性を重視していこうという流れも読み取れる。

校舎建築以後は、学校教育目標の具体項目に健康、知恵・自立、意志、情操、協調という教育内容を領域としてとらえ直そうという方向がみられる。そして、その方向をより具体化していくために、「学校教育目標の具体化、個性化をめざして学部経営にあたる」とあるように、各学部を中心に実践化していく方針がとられた。それは、校舎建築の際に各学部別の生活ゾーンに分けたことも大きく影響しているのではないかと考えられる。

小学部と中学部の各教室は、平屋で隣り合わせに設置されている。高等部の教室は、本部棟の2階に配置されている。作業室は、1階の教室から離れた場所にある。小・中・高等部が共有で使用するランチルーム、体育館、グラウンドは、それぞれの学部に近い場所に設置されている。その他に、宿泊棟があり、屋内プール、欧風の多目的ホール、言語治療室、理学療法室もある。このように、多様な授業実践を可能にする施設・設備があることも、D校の特徴となっている。校舎の敷地全体としては、広いとはいえないが、児童生徒の動線が長くならないように考えられた配置となっており、多様な施設・設備がなされている。

また、開校以来研究紀要を発刊し、「生き生きとした学校生活をめざす教育課程の研究」をテーマとした実践研究を進めてきた。継続的な学校研究が教育課程編成に果たしてきた役割は大きいと考えられる。

そして、2004年からは週授業時数が領域・教科を合わせた学習、教科別の学習、領域別の学習、総合的な学習の時間の枠で掲載され、現在に至っているが、校舎建築の際に各学部別の生活ゾーンに分け、「学校教育目標の具体化、個性化をめざして学部経営にあたる」とあるように、各学部を中心に実践化してきたことが大きな特徴であるといえる。

付記

本研究の遂行に際して、D校第三代校長(1984～1988)立石幸人氏より貴重な情報をいただきました。厚く感謝申し上げます。また、現在の校長川勝義彦氏にご協力をいただきました。感謝申し上げます。

文献

- D市立D養護学校(2005)創立30周年記念誌「ともに輝く」。
 齋藤一雄(2012)埼玉県における養護学校義務制前後の知的障害教育課程の編成。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、18、1-8。
 齋藤一雄(2013)埼玉大学教育学部附属養護学校の教育課程の変遷。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、19、13-18。
 齋藤一雄(2014)養護学校義務制前後の教育課程編成の変遷—E校の教育課程編成の変遷—。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、20、27-32。

論文

子どもの大脳性視覚障害と教育実践的支援における諸課題

大庭重治*・池田吉史*・八島 猛*・葉石光 一**

視覚障害が生じる背景には、眼球から後頭葉の1次視覚野に至る情報伝達経路における視路障害と、大脳皮質内の主として認知機能に関わる高次な情報処理過程における障害がある。後者の脳機能に関連した視覚障害は、言語機能や運動機能の障害と重複する場合が多い。また、発達期にある子どもでは、発達由来の視覚機能の獲得と共に、脳の可塑性による機能回復の可能性も高く、その障害像は複雑な様相を呈する。そこで、本研究では、視覚情報処理システムと関連させて視覚障害の様相を概観するとともに、大脳皮質の損傷に伴って観察される子どもの視覚障害の状態像を整理することにより、今後の教育実践における検討課題を探った。

キー・ワード：大脳性視覚障害, 背側経路, 腹側経路, 教育実践的支援

1. はじめに

2014年1月にわが国において障害者権利条約が批准された。この条約の第1条目的の中で、「障害者」という言葉の説明がなされている。その記述と国際生活機能分類ICF(WHO, 2001)の考え方を参考にすると、「視覚障害者」とは、「制限された視覚情報を利用する必要性、あるいは視覚以外の情報源を利用する必要性が認められる状況が長期的に継続しているにもかかわらず、その必要性に応じた環境が準備されず、他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得るものを有する者」と理解することができる。

このような視覚障害の状況が発生する背景には、まず眼球から1次視覚野に至る視覚情報伝達経路の発達異常や生後の損傷がある。その中には、眼球における多様な眼疾患や伝達経路に影響を与える外傷や脳疾患が含まれ、視力や視野をはじめとする様々な視機能の障害が観察される。また、1次視覚野を出た情報は、大脳皮質において他の感覚情報と統合され、発話や動作を含む高次な活動に活用される。しかしながら、人間の高次な活動の基礎となる視覚情報処理過程の障害に関する研究はまだ未熟な段階に留まっている。特に、発達期にある子どもの障害像とその予後に関するデータの蓄積は極めて不十分であり(Lam, Lovett, & Dutton, 2010)、教育的実践における支援の手がかりが不足している。

そこで、本論では、まず視覚情報処理システムを概観し、そのシステムと関連する視覚障害の様相を整理するとともに、特に大脳皮質における処理段階に観察される子どもの視覚障害の状態像を合わせて整理し、大脳性視覚障害(Cerebral Visual Impairment: CVI)児に対する今後の教育実践的支援における課題を探る。

2. 視覚系と視覚機能

眼球に取り込まれた視覚刺激は、網膜上の視細胞において

信号変換された後、双極細胞(第1ニューロン)、神経節細胞(第2ニューロン)を経て外側膝状体に達する。その後、視放線(第3ニューロン)を経て、大脳皮質後頭葉鳥距溝周囲にある1次視覚野(V1, ブロードマンの17野)に到達する。このような眼球から1次視覚野に至る視覚情報の伝達経路は視路と呼ばれている(所・吉田・谷原, 2009)。

また、1次視覚野を出た情報は、Fig.1に示すように、視覚前野を経て頭頂葉後部皮質に向かう背側経路(dorsal pathway)と、視覚前野を経て下部側頭葉皮質に向かう腹側経路(ventral pathway)に分かれる。アカゲザルを被験体とした研究により、前者の背側経路は空間的位置情報を処理する空間視機能を担い、腹側経路は対象の形態認知に関する情報を処理する対象視機能を担っていることがまず明らかにされた(Ungerleider & Mishkin, 1982)。また、Goodale, Meenan, Bühlhoff, Nicolle, Murphy, and Racicot(1994)は、脳の損傷領域が異なる2症例の対象の形態弁別と手による対象把握の様子を比較し、背側経路は熟練行為の遂行に必要な視覚性制御を担うのに対し、腹側経路は対象の形態認知機能を担っていることを明らかにした。

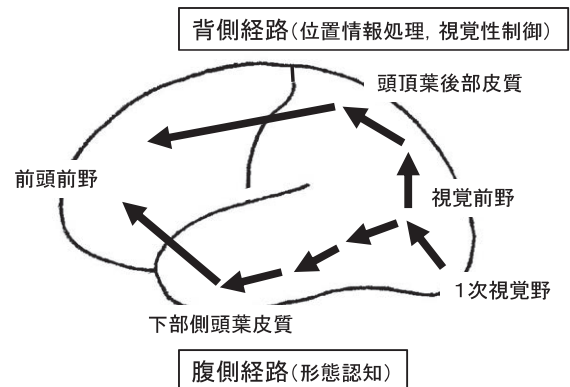


Fig.1 大脳皮質における2つの視覚系 (八木, 2006を元に作成)

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

** 埼玉大学教育学部

その後、背側経路は後頭葉から頭頂葉を介し、前頭葉にまで至る経路の存在が示された。このような経路の存在により、視覚情報は他の感覚情報と統合され、視空間の中から注意を払うべき対象の選択に利用される。また、その対象に対して視線を向け、操作に必要な指の形を形成しつつ物に手を伸ばすという行動に関与する。一方、側頭葉に向かう腹側経路は、蓄積された記憶と統合され、顔や物の形などの視覚認知、空間移動におけるナビゲーション、学習内容に関わる視覚的記憶を可能にしている (Dutton & Jacobson, 2001)。現在では、これらふたつの経路において、さらに1次視覚野から前頭前野に至る経路の存在が示唆されている (八木, 2006)。これにより、視覚情報は前頭前野におけるワーキングメモリ機能にも関与することができると考えられる。

このように、視覚機能は視覚系と呼ばれる一連の情報処理システムから成り立っているため、そのシステムのどこかに不都合が生じると関連する処理が適切に行われなくなり、様々な障害状況が生み出されることになる。たとえば、網膜上の位置と視覚野の位置は厳密に対応しているため、1次視覚野までの経路の一部に障害が生じると、その部位によって特徴的な視野欠損が生じる (真島, 1991; 所ら, 2009)。また、1次視覚野から背側経路や腹側経路を介して伝達された情報は連合野においてより高度な処理がなされ、視覚情報の内容理解とともに、発話や動作の実行を保障するための基礎情報として利用されるため、大脳皮質に影響を与える脳損傷によりその情報伝達が断たれた場合には、行為のレベルにおける困難さが顕在化することになる。

Jan and Groenvelde (1993) は、視覚障害の診断の際の手がかりを提示するために、長期にわたる視覚障害児の観察結果に基づいて、視路障害とCVIにみられるそれぞれの特徴の違いを列挙した。その一覧をTable 1に示す。これらの比較からも明らかのように、同じ視覚障害であっても両者の特徴は大きく異なっている。特に、CVIの場合には、眼科検査所見には問題が見られず、しかも外見上は視覚障害としての特徴をみてとれないことから、眼科領域だけではその診断が困難な場合がある。このため、子どもにおけるCVIの状態像の解明は現在まだその途上にあると言われている (Lam, et al. 2010)。そこで、従来の文献を手がかりにして、発達期にあるCVIの原因を整理するとともに、背側経路や腹側経路における脳損傷に伴う障害像を確認し、各経路に関連する機能状態の評価方法やその発達を促す支援課題に関する手がかりを探ることとする。

3. 子どものCVIとその予後

子どもにおけるCVIの割合は、約1,800名の視覚障害児を対象としたGroenvelde, Jan, and Leader (1990) の研究によると約6.8%であると言われている。しかしながら、Grönqvist, Flodmark, Tornqvist, Edlund, and Hellström (2001) の視覚障害児45名を対象としたその後の詳細な研究では、視路障害だけを観察した視覚障害児は26%であり、それ以外の視覚障害児では、大脳に形態学的あるいは機能的な何らかの異常がみられたと報告している。すなわち、診断技術の向上により、次第にCVIの存在が浮き彫りにされてきた可能性がある。

CVIの原因として、Groenvelde, et al. (1990) は、仮死 (46%) が最も多く、次いで発達の欠陥 (16%)、外傷 (11%)、中枢神経系の感染 (10%)、シャント手術の失敗 (6%) などあげている。また、Huo, Burden, Hoyt, and Good (1999) は、原因として周産期低酸素症 (22.4%)、脳血管障害 (14.1%)、髄膜炎/脳炎 (12.4%)、後天性低酸素症 (10.0%)、水頭症 (9.4%)、未熟児 (7.7%)、頭蓋内嚢胞 (5.3%)、頭部外傷 (4.1%)、発作 (4.1%)、先天性小頭症 (2.9%)、脳腫瘍 (2.4%)、子宮内薬物暴露 (1.8%) を指摘した。

このように、CVIの主な原因として低酸素症や頭部外傷があるが、それと並んで脳血管障害が比較的大きな割合を占めている。脳血管障害は一般に脳卒中とも呼ばれ、その代表的な疾患として、脳出血、脳梗塞、くも膜下出血などがある。子どもの脳血管疾患では、脳出血と脳梗塞が多い (Menkes, 1995)。その傾向には時期的特徴がみられる。新生児期では頭蓋内出血が大部分を占め、乳幼児期では脳梗塞が多くなり、さらに学童期以降になると再び頭蓋内出血が増加する傾向がある (今泉・大澤, 2001)。ただし、小児の脳血管障害そのものは13.0人/10万人/年と言われており (Santos, Sarnet, & Roach, 2006)、その頻度は必ずしも多いわけではない。

子どもの脳出血の主な原因は、先天性血管奇形、血管病変、外傷、血液疾患、凝固異常などであり、また、脳梗塞の主な原因は、血液疾患、先天性凝固亢進状態、後天性凝固亢進状態、代謝異常、血管炎、全身性血管疾患、血管病変、血管攣縮、外傷、先天性心疾患、後天性心疾患、外傷などである (山中, 2008)。その原因は極めて多様であるが、小児の場合には原因が不明であることも多く (今泉・大澤, 2001; 西口・飯地・志田・樋口・安原・坂上・森本・高橋, 2003)、小児の脳血管障害は成人の障害とは様相が異なっている。脳梗塞の予後は、基礎疾患と閉塞部位により大きく左右され、心臓疾患、血管形成

Table 1 視路障害と大脳性視覚障害に観察される特徴の違い (Jan & Groenvelde, 1993)

特徴	視路障害	大脳性視覚障害
眼科検査所見	通常は異常	正常
視機能	一定	大きく変動
視覚的注意のスパン	通常は正常	著しく短い
持続性の眼振	先天及び早期発症者にあり	なし
不十分な協調眼球運動	先天及び早期発症者に問題あり	通常は正常
水平方向への急速な頭の揺れ	時々あり	なし
衝動的な光凝視	まれ	一般的
光感受性	眼球の障害による	1/3にあり
目押し行動	特に先天性網膜障害	なし
接近視	一般的、拡大視のため	一般的、拡大視や読み分け困難の軽減のため
色彩知覚	眼球の障害による	保存
外見	視覚障害があるようにみえる	視覚障害があるようにはみえない
周辺視野障害	時々	ほぼ常時
他の神経学的障害	かなり一般的	ほぼ常時

異常、代謝異常などの基礎疾患があるもの、梗塞の繰り返しによる多巣性のもの、新生児仮死によるものは予後が不良であると言われている（今泉・大澤, 2001）。

しかしながら、小児の脳血管障害の特徴として、側副血行（血液循環を維持するために新たに形成される血管の迂回路）の形成可能性が優れていることや、脳血管障害が片側性の場合には、反対側の脳が代償的に働き、良好な予後を示すことがあることが指摘されている（今泉・大澤, 2001）。たとえば、大脳動脈に関連する脳梗塞では、両眼における同側の視野の半分が欠損する同名半盲が観察されることが知られている（山本・武山・田中・河西・井出・神保, 1987；今泉・大澤, 2001；西口ら, 2003など）。ところが、7歳児に当初観察された左上1/4同名半盲が約1年後には軽減していた事例（翁長・仲宗根・宮城・久田, 1999）や、12歳時の右同名半盲が半月後には右上1/4盲に改善された事例（西口ら, 2003）が報告されており、小児においては脳の可塑性による視機能の回復が期待できる。

このように、子どもにおいて観察される背側経路や腹側経路における機能障害の様相は成人のそれとは異なる可能性が示されている。そこで、子どもを対象とした研究成果に基づき、CVIに関連して観察される障害の状況を次に概観する。

4. 子どものCVIと障害状況

子どもでは、腹側経路の障害に比べて背側経路の障害が多い傾向にあると言われており（Dutton, 2009）、またその背側経路の障害の原因としては、脳室周囲白質軟化症（PVL）に伴う障害が多いとされている（Jacobson & Dutton, 2000；Fazzi, Bova, Uggetti, Signorini, Bianchi, Maraucci, Zoppello, & Lanzi, 2004）。

ただし、いずれにしても大脳における脳血管障害等に伴い、背側経路や腹側経路に関連する視覚機能に様々な障害が発生することは明らかである。このようなCVIの状況については、Duttonらの一連の研究が多様な側面から指摘している（Dutton & Jacobson, 2001；Dutton, 2003；Dutton, 2009；Lam, et al., 2010）。これらの研究では、Table 2に示したような各経路の障害に伴って予想される困難な状況とその具体的な生活場面

が示されている。

背側経路の損傷は、同時的な知覚処理、3次元空間における運動、運動の知覚に困難をもたらすため、複雑な視覚背景から特定の情報を抽出できなくなったり、視覚情報に基づく正確な運動ができなくなったり、動きのある対象の把握ができなくなったりする。一方、腹側経路の損傷は、相貌認知、表情を表す言葉の理解、形の理解、色名の呼称、読み、空間定位、視覚的記憶などに困難をもたらすと言われている。これらの困難は、子どもの日常生活のあらゆる側面に表れるため、支援者は具体的にどのような場面においてその困難な状況が生じやすいかを知っておく必要がある。CVIでは高次な視覚認知機能が障害されるため、学習が困難な状況が生じた場合には、単に視路障害だけに注目することがないように支援者は配慮しなければならない。

また、CVI児では、他の神経学的な障害を伴うことが多いことも知られている。Groenvelde, et al. (1990) は、123名のCVI児のうちの122名（99.2%）に何らかの神経学的障害を観察し、しかもその大多数の子どもが重複障害児であったことを報告している。具体的には、知的障害、脳性まひ、てんかん、水頭症、難聴が、この順番で多く観察された。Huo, et al. (1999) も170名のCVI児のうちの128名（75.3%）に神経学的障害があったことを報告している。その内容は、発作、脳性まひが多く、それ以外に難聴、第7脳神経（顔面神経）まひ、発達退行などであった。さらに、これらの障害のうち、脳性まひが合わせて観察される場合には、コミュニケーションや運動領域における問題により視覚認知的な問題が見落とされる可能性があることから（Dutton & Jacobson, 2001）、学習支援においては高次認知機能の状態把握に対する配慮が特に必要となる。

5. 子どものCVIに対する教育実践的支援

子どもでは背側経路に関連する障害は腹側経路に関連する障害よりも頻繁に観察され、しかも、通常腹側経路の障害は背側経路の障害に付随して観察される（Dutton, 2009）。また、背側経路の障害状況は、視力や視野の状態や、脳性まひに関連する運動障害の程度とも関連して形成される。このため、子ども

Table 2 背側経路または腹側経路の障害に伴って予想される困難な状況とその場面（Dutton, 2003を元に作成、一部省略）

背側経路の障害に伴う困難	腹側経路の障害に伴う困難
<ul style="list-style-type: none"> ・同時的な知覚処理 離れた所にある対象を指さされても、それを見つけない。 人混みの中から、特定の人物（母親）などを見つけ出せない。 混雑したお店で買い物ができない。 多くの玩具が入ったおもちゃ箱から特定の玩具を取り出せない。 チームで行うスポーツに参加できない。 ・3次元空間における運動 床に落ちている物を踏んでしまう。 凹凸した地面を歩くことが難しい。 縁石に合わせて的確に足を出せない。 カーペットと床の境目に戸惑う。 階段の昇降に戸惑う。 物を掴む際に距離の目測を誤る。 ・運動の知覚 動きが激しい映画やテレビを見ることができない。 動いている物を見ることができない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相貌認知 知っている人でも、話し始めるまで誰か分からない。 知らない人を知っている人だと思ってしまう。 ・表情を表す言葉の理解 笑顔と困惑の違いを説明できない。 ・形の理解 車を色では区別できても、形では区別できない。 ・色名の呼称 色のマッチングはできても、色名を言えない。 ・読み 読みの学習ができない。 ・空間定位 すぐに迷子になる。 ・視覚的な記憶 写し書きができない。

のCVIに対する教育実践的な支援内容を策定する際には、視路の機能状態と高次な認知機能の状態に対する総合的な配慮が求められる。

Dutton (2009) は、具体的な生活場面を取りあげ、障害状況に応じた支援のアウトラインを示している。その概要をTable 3に示す。背側経路の障害では、背景にある刺激が認知における妨害情報となりやすいため、できる限りそれらの妨害刺激を排除するための配慮が必要となる。それは、読みを必要とする学習場面を始め、日常の生活場面や外出した際の屋外の空間においても同様である。その配慮を実現するためには、視覚的に静かな環境や開放的な空間を準備し、個別的に対応することが求められる (Dutton, 2003)。また、3次元空間において運動をコントロールする際にも同様の配慮が必要となる。手を伸ばして物を掴んだり、安全な歩行を行うためには、触情報を利用したり、補助具を使用したりすることが必要であり、そのためのトレーニングの機会が準備されなければならない。一方、腹側経路の障害では、顔を見た時の人の弁別や表情の読み取りが困難になるため、他者とのコミュニケーションに支障を来す可能性がある。特に子どもの場合には、学習場面において多くの子どもたちに接したり、異なる支援者と共に行動したりする必要性が高いため、活動を共にする際にCVI児が不安を抱くことがないように、かかわりを持つ人間が適宜補足的な情報を提供することが必要である。なお、背側経路と腹側経路の障害が重複して観察される場合が多いことや、他の神経学的な障害を伴うことが多いこと、また認知機能の発達のな変化の可能性などなどを考慮すれば、個々の子どもの配慮内容を常に見直すことも必要である。

6. おわりに

本論の目的は、子どものCVIに関する従来の知見を概観し、今後の教育実践において検討が期待される諸課題を探ることであった。

特別支援教育の流れの中で、視覚障害児の教育支援におけるニーズを把握するためには、まず学習に関連する個々の発達特性をできる限り詳細に把握する必要がある。しかしながら、視

覚障害児の中でもCVIに関する研究はまだ歴史が浅く (Lam, et al., 2010)、それは小児神経学の領域のみならず、特別支援教育の領域においても同様である。その大きな理由のひとつは、CVIが大腦皮質の連合野が関与する高次心理機能の障害と関連しており、障害像が極めて複雑なためである。教育実践においては、CVIに関わる背側経路及び腹側経路の機能状態を、PASSモデル (Das, Naglieri, & Kirby, 1994) に代表されるような情報処理モデルと関連させながら把握していく必要がある。また、CVIでは言語や運動などの障害が重複するケースが多く (Groenvelde, et al., 1990; Huo, et al., 1999)、発達の全体像を理解するためには、多面的な診断、評価が必要となる。特に、発達段階に応じてその状態像の変化を把握するためには、発達理論に基づく体系的な評価課題の策定が期待される。特に、低年齢の子どもや知的障害を伴う子どもにも対応可能な日常生活における視覚処理機能を評価できる方法の開発が求められている (Boot, Pel, van der Steen, & Evenhuis, 2010)。そのような評価方法の確立は、今後のCVI児の効果的な支援方法を策定していくためには欠かすことのできない検討課題である。

また、CVI児に関わる支援者は、CVIは視路障害とは異なり、時間に伴う機能の変化が期待できることにも注意を払わなくてはならない。眼球から1次視覚野に至る視路障害では、視力や視野を中心とした視機能の大きな改善は期待できない。しかしながら、6年あまりに渡って96名という多くのCVI児の視機能の状態を追跡したHuo, et al.(1999)の研究において、60.4%の子どもに認知機能も含めた視機能レベルの向上が観察されたことが報告されているように、CVIでは脳の発達や可塑性に基づく機能の変化を期待することができる。このことは、CVI児の学習過程においては、常に視機能の状態変化を考慮した支援プログラムの策定が必要であることを示している。ただし、6年間に渡ってCVI事例を追跡したLam, et al.(2010)の研究では、CVIの主要な原因のひとつである脳室周囲白質軟化症の場合には、皮質の広範囲に影響が及ぶ可能性が高いこととも関連して、1次視覚野損傷児に比べて視機能の改善が得られにくいという指摘もなされており、CVIの原因を明確に把握しておくことは重要である。

Table 3 背側経路または腹側経路の障害に応じた支援のアウトライン (Dutton, 2009を元に作成、一部省略)

背側経路障害の場合	腹側経路障害の場合
<ul style="list-style-type: none"> 複雑な視覚環境に関連する配慮内容 <ul style="list-style-type: none"> 無地のベッドカバーや絨毯を使用する。 玩具は一列に並べて混在させない。 服は仕切を着けて混在させない。 離れた物を見る時には、接近視を可能にし、背景は単純にしておく。 また、カメラの画面を一緒に活用する。 人混みの中で人を探さなければならない時は、明るい色の服を着て、手を振ったり言葉をかけてもらったりする。 混雑した場所で迷子になった時のために、ランドマークの探し方や思い出し方を学ぶ。 混雑した場所での対応として、パーティーには早く着くようにしたり、買い物は混雑した時間を避ける。 文章の読み取り場面では、文字は拡大して字間をあける。周りにある文字を覆う。遠視矯正用の眼鏡を装着する。ルーペを使用する。 視覚による運動コントロールに関連する配慮内容 <ul style="list-style-type: none"> 物を掴む場合には、別の方の手で触って誘導する。 遠くまで手を伸ばして、かき寄せる。 凸凹した地面を歩く時には、おもちゃのベビーカーを使用したり、伴者の服を掴ませる。 2つのことを同時に行う際の配慮内容 <ul style="list-style-type: none"> 歩いている時は、会話を控える。 行動時に気が散らないように、静粛を保ち、活動を限定する。 	<ul style="list-style-type: none"> 認知に関連する配慮内容 <ul style="list-style-type: none"> 周りの人は自分の名前を告げたり、誰かが分かりやすい服を着る。 気持ちを言葉で伝える。 物を手で触って理解するための練習をする。 空間の移動 <ul style="list-style-type: none"> ドアを色で区別する。 床に足跡を付けて、辿れるようにする。 屋外では、経路を歌や詩で表現する。

以上のように、CVI児に対する教育実践は、数値では簡単に表すことのできないQOLの改善をもたらす可能性を秘めている (Lam, et al., 2010)。CVIの状態像は多様であるものの、CVI児の視覚システムに関与する脳の可塑性が長期に渡って保障されていることは明らかであり、また、早期からの発達支援の効果は明白である (Sonksen, Petrie, & Drew, 1991)。CVI児の学習にとって決定的に重要なことは、生活する環境、そしてそこでの経験であり、学習や脳の可塑性を促すために、誰と、いかなる経験を積み重ねるかである (Bavelier, Green, & Dye, 2009)。

付 記

本研究の一部は平成26年度日本学術振興会科学研究費（基盤研究（B）、課題番号25285259、研究代表者葉石光一）の助成を受けた。

文 献

- Bavelier, D., Green, C.S., & Dye, M., (2009) Exercising your brain: Training-related brain plasticity. In: M.S. Gazzaniga (Ed.) *The cognitive neurosciences. 4th ed.* MIT Press: MA, pp.153-164.
- Boot, F.H., Pel, J.J.M. van der Steen, J. & Evenhuis, H.M. (2010) Cerebral visual impairment: Which perceptive visual dysfunctions can be expected in children with brain damage? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1149-1159.
- Das, J.P., Naglieri, J.A., & Kirby, J.R. (1994) *Assessment of Cognitive Processes: The PASS Theory of Intelligence.* Allyn and Bacon : MA.
- Dutton, G.N. (2003) Cognitive vision, its disorders and differential diagnosis in adults and children: Knowing where and what things are. *Eye*, 17, 289-304.
- Dutton, G.N. (2009) 'Dorsal stream dysfunction' and 'dorsal stream dysfunction plus': A potential classification for perceptual visual impairment in the context of cerebral visual impairment? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 168-172.
- Dutton, G.N., & Jacobson, L.K. (2001) Cerebral visual impairment in children. *Seminars in Neonatology*, 6, 477-485.
- Fazzi, E., Bova, S.M., Uggetti, C., Signorini, S.G., Bianchi, P. E., Maraucci, I., Zoppello, M., & Lanzi, G. (2004) Visual-perceptual impairment in children with periventricular leukomalacia. *Brain & Development*, 26, 506-512.
- Goodale, M.A., Meenan, J.P., Bühlhoff, H.H., Nicolle, D.A., Murphy, K.J., & Racicot, C. I. (1994) Separate neural pathways for the visual analysis of object shape in perception and prehension. *Current Biology*, 4, 604-610.
- Groenvelde, M., Jan, J.E., & Leader, P. (1990) Observations on the habilitation of children with cortical visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84, 11-15.
- Grönqvist, S., Flodmark, O., Tornqvist, K., Edlund, G., & Hellström, A. (2001) Association between visual impairment and functional and morphological cerebral abnormalities in full-term children. *Acta Ophthalmologica Scandinavica*, 79, 140-146.
- Huo, R.H., Burden, S.K., Hoyt, C.S., & Good, W.V. (1999) Chronic cortical visual impairment in children: Aetiology, prognosis, and associated neurological deficits. *British Journal of Ophthalmology*, 83, 670-675.
- 今泉友一・大澤真木子 (2001) 小児にみられる脳卒中とは。 *からだの科学*, 216, 87-92.
- Jacobson, L.K., & Dutton, G.N. (2000) Periventricular leukomalacia: An Important cause of visual and ocular motility dysfunction in children. *Survey of Ophthalmology*, 45, 1-13.
- Jan, J.E. & Groenvelde, M. (1993) Visual behaviors and adaptations associated with cortical and ocular impairment in children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 101-105.
- Lam, F.C., Lovett, F., & Dutton, G.N. (2010) Cerebral visual impairment in children: A longitudinal case study of functional outcomes beyond the visual acuities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104, 625-635.
- 真島英信 (1991) 生理学 改訂4版. 金芳堂.
- Menkes, J.H. (1995) Cerebrovascular Disorders. In: *Textbook of Child Neurology.* Williams & Wilkins: MD, pp.702-724.
- 西口将之・飯地理・志田泰明・樋口万緑・安原肇・坂上哲也・森本広之・高橋俊夫 (2003) 同名半盲, 純粋失読を呈した小児脳梗塞の1例. *小児科*, 44, 2009-2013.
- 翁長晃・仲宗根一彦・宮城裕之・久田均 (1999) 左小脳, 右大脳後頭葉に梗塞像と同名半盲を呈した片頭痛関連脳梗塞の6歳男児例. *小児科臨床*, 52, 1037-1042.
- Santos, C.C., Sarnet, H.B., & Roach, E.S. (2006) Cerebrovascular Disorders. In: J.H. Menkes, H.B. Sarnet, & B.L. Maria (Eds.) *Child Neurology.* LWW: MD.
- Sonksen, P.M., Petrie, A., & Drew, K.J. (1991) Promotion of visual development of severely visually impaired babies: Evaluation of a developmentally based programme. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 33, 320-335.
- 所敬・吉田晃敏・谷原秀信 (編) 2009 現代の眼科学 改訂第11版. 金原出版.
- Ungerleider, L. G., & Mishkin, M. (1982) Two cortical visual systems. In: D. J. Ingle, M. A. Goodale, & R. J. W. Mansfield (Eds.) *Analysis of Visual Behavior.* MIT Press: MA, pp.549-586.
- WHO (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF.* Geneva.
- 八木文雄 (2006) 神経心理学. 放送大学教育振興会.
- 山本昌昭・武山英美・田中典子・河西徹・井出光信・神保実 (1987) 小児脳梗塞症の4例. *小児の脳神経*, 12, 271-278.
- 山中康成 (2008) 脳出血・脳梗塞. 加我牧子・稲垣真澄 (編) 小児神経学. 診断と治療社, pp.292-300.

論文

特別支援学校における理学療法士と教師をつなぐ コーディネーターの役割の実践的検討

藤川 雅人*・笠原 芳隆**

本研究は、特別支援学校教師が外部専門家を効果的に活用するために、外部専門家である理学療法士（以下、PT）と直接児童生徒の指導に携わる教師（以下、教師）の連絡や調整をするコーディネーター役の教師（以下、コーディネーター）が果たすべき役割について、コーディネーターの活動を通してPTの助言を教師が授業に活用した実践を基に検討することを目的とした。コーディネーターの活動は、年度初めの全校職員によるPT活用の共通理解、活用の希望集約、教師へのケース会前の資料の作成依頼、教師との協議、PTへの資料の送付、PTによる授業観察及びケース会の設定、教師へのケース会後の資料の作成依頼、ケース会後の授業実践の確認、教師への個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しの促し、ケース会の資料のデータベース化、全校職員への事例紹介であった。コーディネーターが果たすべき役割として、教師との協議や助言の活用の確認、専門用語の活用困難性の低減、教師への個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しの促進、活用の知見を共有する仕組み作り等が重要であると示唆された。また、教師との協働意識を持つことや学校全体として自立活動の指導を充実させること、地域の医療機関との連携の促進も果たすべき役割であることがうかがわれた。

キー・ワード：コーディネーター 理学療法士 自立活動

I 問題と目的

肢体不自由特別支援学校では、在籍児童生徒の障害の重度・重複化が進行する中、指導の個別化、高度化の必要性が増してきている。そのため、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求める等して、適切な指導ができるようにすることが平成21年告示の特別支援学校学習指導要領に規定されている。外部専門家の助言を活用したことによる成果として、アセスメント力や指導実践力の向上（京都市教育委員会、2010）、実態把握や教材教具の作成・活用の促進（山口県教育委員会、2010）等が報告されている。一方、児童生徒の課題を見立てる素地はできたが実践に活かされない（京都市教育委員会、2010）、外部専門家からの指導や助言内容をどのように教育的アプローチに取り入れるのかという課題意識を持たないため、即時に教育活動に取り入れてしまう（鳥取県教育委員会、2010）等の課題も挙げられている。

このように近年、外部専門家を活用した実践が報告されるようになってきているが、効果的な活用をするためには、外部専門家と教師とをつなぐコーディネーター役の重要性が指摘（末石、2013）されている。藤川（2012）は、コーディネーター役である外部専門家の活用を推進する係は、どのような校務分掌に所属しているかという調査を行い、自立活動部主任が35.9%で最も多く、他に自立活動部員、自立活動専任等があったことを報告しており、自立活動に関わる校務分掌が役割を担っていると考えられる。古川（2013）によれば「自立活動専任教師は、担任教師と外部専門家とのやりとりを円滑にし、指導に生かすことができるよう、コーディネーターとしての役割を果た

している」とし、末石（2013）は、コーディネーターは、「外部専門家からの専門的な情報を個別の指導計画の作成過程に活用し、実態の捉え直しや設定する目標の妥当性を高める取組」を行っている」と報告している。棚井（2013）は、外部専門家との調整役であるコーディネーターは、教師に外部専門家の役割を理解してもらい、外部専門家には自立活動を理解してもらう必要があると指摘している。しかしながら、柳本（2013）は、外部専門家の「指導助言は実践でどの程度活用されているのか」「相談内容が事例間で重複しているケースが多く、指導助言が教員の間で共有化されていない」「なぜ昨年度と同じ相談が出されるのか」「担任が助言を理解するには抽象的すぎ、具体化できない」等の疑問を示し、コーディネーターの役割に関する課題を報告している。そのため、古川（2013）は、外部専門家との組織的な連携の実現に不可欠であるコーディネーターの役割を明確にする必要性を指摘している。霜田・星野・須田・高田・阿部（2008）は、外部専門家が受け入れやすい支援体制を整備するために、コーディネーターが工夫したことを調査しているが、その結果として、「対象児童生徒の選定」、「対象児童生徒の事前情報のまとめ」、「ケース会議の記録を全教員が共有できるようにレポートの作成と配布」等があったとしている。コーディネーターの役割について、秋田県教育委員会（2010）は、外部専門家との連絡調整、外部専門家との連携ツールの作成や改善、外部専門家や担任教師によるケース会の設定、外部専門家による研修会の設定等があることを報告している。コーディネーターの役割は多様であると考えられるが、役割について詳細に検討された研究は見当たらない。そのため、外部専門家を活用する上で、コーディネーターがどのような役割を担う必要があるのかを検討する必要がある。

以上のことから、本研究では、A特別支援学校の教師が自立

* 青森県立七戸養護学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

活動の指導において外部専門家であるPTを効果的に活用するために、PTと教師をつなぐコーディネーターが果たすべき役割について、コーディネーターである第一著者の活動を通してPTの助言を教師が授業に活用した実践を基に検討することを目的とした。なお、A特別支援学校におけるPT活用の目的は、PTの助言を活用し、授業改善と個別の教育支援計画及び個別の指導計画を見直し、指導の充実を図るためのものとしている。

II 方法

1 対象生徒

対象生徒は、A特別支援学校の知的障害教育部門の中学部重複障害学級1年の男子生徒1名（以下、生徒B）である。生徒Bの実態は、個別の教育支援計画の「障害の状況」によれば、「知的障害」、「右足関節機能の著しい障害、左足関節機能軽度の障害」を有しており、療育手帳及び身体障害者手帳を取得している。「関係機関での支援内容」の項目「医療機関」では、医療療育センターにおいて、補装具の製作・調整を行っているが、訓練は利用していない。個別の指導計画の実態把握によれば、「健康・身体の動き」は「足元を見ずに歩行し、つまずくことがある」「階段は手すりにつかまって昇降する」、「ことば・コミュニケーション」は「『着替えてください』や『連絡帳出してください』等の言葉での簡単な指示を聞いて行動することができる」「おはよう、さようならに礼をして返答することができる」等が記述されている。これまで、PTの助言を活用した指導はしていない。

2 生徒Bの指導者

生徒Bの指導に携わる教師（以下、教師C）は教職経験7年であり、指導経験は知的障害児のみである。また、これまでPTの助言を活用したことはない。

3 助言を求めるPT

助言を求めるPTは大学の理学療法科に所属している教員である。なお、A特別支援学校において、活用している外部専門家はPTだけである。

4 コーディネーター

コーディネーターは本研究の第一著者である。第一著者は、外部専門家活用を推進する校内組織である外部専門家活用委員会に所属し、これまでPTとの連絡調整やPTと教師の情報交換のためのツールの作成や改善、ケース会の設定に携わってきた。

5 コーディネーターの活動の流れ

本研究におけるPTの活用に関するコーディネーターの活動の流れを次に示す。①年度初めの全校職員による活用の共通理解 ②PT活用の希望集約 ③教師Cへのケース会シート(1)の作成依頼 ④教師Cとの協議⑤PTへの資料の送付 ⑥1回目のPTによる授業観察及び三者によるケース会の設定 ⑦1回目の教師Cへのケース会シート(3)の作成依頼 ⑧ケース会後の教師Cによる授業実践の確認 ⑨2回目のPTによる授業観察及び三者によるケース会の設定 ⑩2回目の教師Cへのケース会シート(3)の作成依頼 ⑪教師Cへの個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しの促し ⑫ケース会シートのデータベース化と全校職員への事例の周知

6 期間

X年4月からX+1年2月までの11ヶ月間であった。

III 結果

1 年度初めの全校職員による活用の共通理解

X年4月下旬、職員会議において、コーディネーターが、PT活用の目的、活用方法の流れについて実施要項を用いて説明し、当年度のPT予定来校日を全校職員へ知らせた。結果として、PT活用の目的や活用方法について、全校職員への周知が図られた。

2 PT活用の希望集約

X年5月中旬、全校職員に対し、PTの活用希望の有無を確認し、生徒Bについて教師Cから希望があったため、希望日を調整した。その後、PTの来校日の決定を受けて、教師Cは、保護者に対して、PT活用について説明し、保護者からPT活用の了承を得た。

3 教師Cへのケース会シート(1)の作成依頼

これまで校内で蓄積してきたPT活用事例はデータベース化しており、X年8月中旬、コーディネーターは、類似した事例を教師Cに紹介したり確認するよう促したりした。また、PTとの情報交換や助言をどのように生かすかといった校内統一のツールであるケース会シートの(1)を教師Cに作成依頼した(Table1)。なお、ケース会シートは3種類あり、ケース会シート(1)はケース会の前にPTへ提出する書類として教師Cが記述するものであり、項目は、「対象児童生徒名」、「実施日時」、「授業名」、「目標」、「活動の流れ」、「現状・現在の取組」、指導における「課題点・疑問点」が設定されている。

Table1 ケース会シート(1)

対象児童生徒名	B
実施日時	X年9月18日5時間目
授業名	自立活動「長距離歩行・階段昇降」
目標	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で装具を正しく装着する。 ・歩行や歩容の安定を図る。 ・階段昇降や長時間歩行で脚力をつける。
活動の流れ	<ol style="list-style-type: none"> 1. 始めの挨拶 2. 装具の装着 3. 階段の昇り→平地歩行→階段の降り→平地歩行 (繰り返し行い、一回毎に好きなキャラクターのシールを表に貼る) 4. 本時の振り返り 5. 終わりの挨拶
現状・現在の取組	<ul style="list-style-type: none"> ・現在は立って、ほぼ一人で装具の着脱を行っている。その後、教師がしっかり締まっているか確認している。 ・4月当初は手すりにつかまった状態で昇降していたが、7月時点では両手に荷物を持った状態でも昇降できるようになった。 ・歩行が安定してきたため、6月下旬頃から両足に1kgずつ重りをつけて脚力の強化に努めている。
A 課題点・疑問点	<ul style="list-style-type: none"> ア. 装具のマジックテープを締める際、どのような姿勢で行わせるのがよいのか。 イ. 階段昇降と平地歩行を組み合わせで行っているが、階段昇降だけの方がよいのか。 ウ. 歩く姿勢はどのようにすれば向上するのか。 エ. 両足に1kgずつ重りをつけて階段昇降や歩行を行っているがその方法が有効なのか。 オ. 本人が楽しんで階段昇降に取り組めるようにするにはどうすればよいのか。
B 課題点・疑問点	<ul style="list-style-type: none"> ア. 装具のマジックテープを締める際、どのような姿勢で行わせるのがよいのか。また、装具の脱着方法について確認したい。 イ. 階段をスムーズに昇降するための配慮点や手立ては何か。 ウ. 歩く姿勢が崩れたり、歩くテンポが不安定な場合があるが、改善するには、どうしたらよいのか。 エ. 両足に1kgずつ重りをつけて階段昇降や歩行を行っているがその方法は、有効なのか。

※A 課題点・疑問点は、協議前のものであり、B 課題点・疑問点は、協議後に変更されたものである。便宜上、2つに分けられているが、実際の様式は、「課題点・疑問点」として、欄は一つしかない。

4 教師Cとの協議

X年8月下旬、PTから適切な助言を得るために、生徒Bの指導上の課題点や疑問点を焦点化できるよう教師Cが作成したケース会シート(1)を基に、教師Cとコーディネーターとで協議した。「課題点・疑問点」は、協議前は「A課題点・疑問点」、協議後は「B課題点・疑問点」として示した。協議前に教師Cが作成したケース会シート(1)の「A疑問点・課題点」には、「ア. 装具のマジックテープを締める際、どのような姿勢で行わせるのがよいのか」「イ. 階段昇降と平地歩行を組み合わせで行っているが、階段昇降だけの方がよいのか」「ウ. 歩く姿勢はどのようにすれば向上するのか」「エ. 両足に1kgずつ重りをつけて階段昇降や歩行を行っているがその方法が有効なのか」「オ. 本人が楽しんで階段昇降に取り組めるようにするにはどうすればよいのか」の5点が記述されていた。コーディネーターは、アに関して、装具の装着手順や配慮点も確認したほうが良いことを提案した。イは、生徒の目標を達成するために学習内容が設定されるものであり、学習内容は教師Cが考えるべきものではないか、また、階段昇降と平地歩行では、身体の使い方が違うことを伝達した。ウは、疑問点とする内容が大きすぎるため、歩容の安定という目標を達成するための手立てや評価について、確認すべきことはないのかということも提案した。オも、教師Cが考えることであり、PTに尋ねることではない旨を指摘した。教師Cは協議内容を踏まえ、協議後、ケース会シート(1)の「B課題点・疑問点」に、アは、「装具の脱着方法」を追加し、イは、「配慮点や手立て」の確認に変更し、ウは、課題点を焦点化して、オは削除した。結果、教師CがPTに求める助言の内容を、教師C自身が整理することができた。

5 PTへの資料の送付

X年9月上旬、PTへケース会シート(1)、生徒Bの個別の教育支援計画、個別の指導計画を送付した。PTへの資料送付について、授業観察やケース会に直接関連しているケース会シート(1)の資料だけでなく、生徒の実態等のプロフィール、教育における目標や指導内容、手立てや支援等の情報を提供し、対象生徒と観察し、助言をする授業についての理解を促進してもらうことをねらい、個別の教育支援計画及び個別の指導計画も送付した。なお、PTを活用した初年度には、学校の教育課程についての説明をPTに行った経緯がある。

6 1回目のPTによる授業観察及び三者によるケース会の設定

X年9月18日のPTの来校日、教師Cは、授業を実践し、PTは授業を観察しながらケース会シート(2)に助言を記した。授業観察後、対象生徒の身体機能の状況や装具をPTが確認した。その後、教師C、PT、コーディネーターの三者によるケース会を行った。コーディネーターが司会進行を務め、PTが授業観察したり授業終了後に生徒の身体的な状況を確認したりしながら、ケース会シート(2)に記述したものを基に情報交換した。理学療法の専門的な用語は、コーディネーターが教師Cへ平易に解説したり、PTへ解説するよう促したりした。具体的には、まず、PTが記述したケース会シート(2)(Table2)では、生徒の実態についての所見があり、それをPTが説明した。その中で、PTが記述している「内反尖足」、「背屈制限」、「可動域」、「アライメント」、「膝過伸展」、「下腿三頭筋」、「両大腿四頭

筋」等の用語について、コーディネーターはPTに説明を求めた。次に、教師Cが作成したケース会シート(1)の「疑問点・課題点」について、PTに助言を求めた。「疑問点・課題点」の装具を締める際の姿勢と装具の脱着方法については、「座ってやったほうが良い」という助言と実際の装具を手にしなが、装着方法が伝えられた。また、階段昇降の配慮点や手立てについては、「階段を降りるときは、変形の強い右足から降りたほうが良い」という助言が得られた。歩行の姿勢の改善については、筋力向上のトレーニングやプログラム等が提案された。関連して、歩行しながらできる工夫点や足の指がついていないような歩き方の場合について、PTへ助言を求めた。それに対し、PTからは、「バランスを良くするためには、線の上を歩いてみる」、「低い高さの台の上を歩いてみる」等が提案された。重りをつけての階段昇降や歩行の有効性について、ケース会シート(2)には特に記述がなかったため、コーディネーターがPTへ助言を求めた。PTからは、歩幅が不均等であることや足が交差している状態を防げることから効果があると伝えられた。

7 1回目の教師Cへのケース会シート(3)の作成依頼

X年9月18日のケース会終了後、コーディネーターがケース会でのPTからの助言を生かし、具体的にどのように指導に生かすのかをケース会シート(3)(Table3)に記述するよう教

Table2 1回目のケース会におけるケース会シート(2)

助言について
<ul style="list-style-type: none"> ・右足関節の内反尖足、左足関節の背屈制限 内反方向への可動域はまだある。 ・歩行時、歩幅がバラバラ、上半身に左に傾く。 ・階段昇りは1足1段、降り時は2足1段、降りるときは右を向く。 ・全身的に筋力は低い。 ・座位や臥位でのアライメントも重要。 ・歩行時片側立脚時の膝過伸展。 ・左下肢の振り方が大きい。 ・階段降時重心を下げて安定を図っている。 ・装具をしっかりと装着すると右側でヒールコンタクトが見られた。 ・裸足だと足底外側の同時接地(両側とも)。 ・右足関節の内反はストレッチにてノーマルアライメント可能(筋トーンが高く内反している)。 ・装具の脱着は座ってやったほうが良い。 ・階段を降りるときは、変形の強い右足から降りたほうが良い。 ・両大腿四頭筋の強化を意識したプログラム。 ・体幹支持強化を意識したバランストレーニング、筋力トレーニング。 ・起立台等で下腿三頭筋のストレッチは取り入れたほうが良い。

Table3 1回目のケース会におけるケース会シート(3)

PTからの助言と指導の改善点
<p>○装具の着脱について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・装具の意図をうまく引き出すようなつけ方であれば効果がない。 ・場所や時間にもよるが、装具にかかとを入れる必要があるため、基本的に座った姿勢で装着することを望ましい。 ・着脱には、主に、優位である左手を使うようにし、右手を使うならば、「できる範囲」を決めてあげると、本人がより装具の着脱に積極的になるのではないかと。 →装具がどのような目的で作られたか、保護者や療育センターと確認する。 →椅子に座って、装具をつけるようにする。かかとがしっかりと入っているか確認する。 →右足の装具のバンドをきつめに締めて取り組む。緩くないかどうかの最終確認は、教員がする。 <p>○階段昇降について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・左足から降りていたが、上体が不安定であるので、右足から降りるようにしてみてもどうか。上体が安定すると思われる。 →階段は左足から昇り、右足から降りるようにする。 <p>○歩行について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「体幹をひねる」という動きは、歩行には大事である。 ・バランスを良くするのであれば、線の上を歩かせるか、はみだしても大丈夫な低い高さの台の上を歩かせる。 ・歩幅が小さい時は、足の指がついていない状態で歩いていると予想される。 ・座る際に、ゆっくり腰を落とすように意識して座るようにすると、下肢の筋力を高めるストレッチとなる。 →歩幅が小さく、足の指がついていない場合は、「坂道を下る」「重い荷物を押して歩く」「荷物を抱えて歩く」などを行ってみる。 <p>○足につけている重りについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本人の歩き方にみられる「歩幅がばらばらであること」や「足が交差する」ということが防げるので効果的である。 ・重りは、体重の2%が適当。 →今後も1kg程度の重りをつけて歩いてみる。

師Cへ依頼した。記述する項目は、「PTからの助言と指導の改善点」である。結果、「装具の着脱について」は「装具がどのような目的で作られたか、保護者や療育センターと確認する」「椅子に座って、装具をつけるようにする。かかどがしっかり入っているか確認する」「右足の装具のバンドをきつめに締めて取り組む。緩くないかどうかの最終確認は、教員がする」、「階段昇降について」は「階段は左足から昇り、右足から降りるようにする」、「歩行について」は「歩幅が小さく、足の指がついていない場合は、「坂道を下る」「重い荷物を押して歩く」「荷物を抱えて歩く」などを行ってみる」、「足につけている重りについて」は「今後も1Kg程度の重りをつけて歩いてみる」といったことが記述された。教師Cは助言を生かし、指導内容や手立て、指導の方向性を示し、具体的にどのように指導に反映させればよいか明確にすることができた。なお、作成されたケース会シート(3)は、コーディネーターがPTへ送付した。

8 ケース会後の教師Cによる授業実践の確認

X年10月2日、ケース会シート(3)を基に教師Cが授業実践し、コーディネーターは指導の改善点と生徒Bの状況を確認した。装具の着脱について、授業開始時に教師Cは、生徒Bが履いている装具のマジックテープが緩くないか確認していた。これは、PTからの助言を受けたものであった。歩行の活動については、作業学習に使用するりんご箱を生徒が運ぶという活動に取り組んでおり、これは、歩幅が小さく、足の指がついていない場合に、荷物を抱えて歩くというPTから提案された助言を活用したものであった。階段昇降については、左足から昇り、右足から降りるという助言を活用し、取り組んでいた。PTが自分の助言はどのように授業に生かされているのか、対象とした児童生徒の様子を再度、確認するという目的と教師Cがさらなる助言を得ることを目的として、A特別支援学校では、PTの活用を一人の児童生徒について複数回活用することとしており、コーディネーターは教師Cと協議し、現在の取組を継続して、約2ヶ月後に2回目のPT活用をすることを決めた。また、保護者に対し、PTからの助言とそれをどのように生かして授業に取り組んでいるのか、生徒Bの様子とともに学級通信や連絡帳で情報提供しよう教師Cへ促した。

9 2回目のPTによる授業観察及び三者によるケース会の設定

X年11月20日、1回目と同様にPTの来校当日、教師Cは、

Table4 2回目のケース会におけるケース会シート(2)

助言について
<ul style="list-style-type: none"> 前よりも足の運び(歩幅やつまずき)が良かった。右への上半身の傾きがなくなった。 階段の降り方は、右からの2足1段で、上半身の回旋がほとんどなかった。 荷物の持ち方や背負い方で重心位置は変化するので、いろいろ試してみても、重心の変化と歩行の変化を観察し、本人が持つ変化に対する許容を知る必要がある。 歩く難易度を上げるとしたら、柔らかいマットの上を歩いたり、平均台のような細い道を歩いたりするとよい。

Table5 2回目のケース会におけるケース会シート(3)

PTからの助言と指導の改善点
<ul style="list-style-type: none"> ○歩行や歩容の状況について <ul style="list-style-type: none"> 平地や階段での歩行のバランスが改善している。 →歩く活動は、今後も継続していく。荷物の持ち方や背負い方で重心位置は変化することなので、注意深く、観察していく。 ○雪上での歩行について <ul style="list-style-type: none"> 安全に雪道を歩くには、装具の場合、金具が濡れないようにレグウォーマーを被せたり、かかとやつま先に市販の滑り止めをつけたりすると良い。長靴の場合は、インソールを作って履くなどの工夫が必要である。 →レグウォーマーや市販の滑り止めを準備する。

授業を実践し、PTは授業を観察しながら、ケース会シート(2)を記述した。PTが記述した2回目のケース会シート(2)は、Table4に示した。その後、2回目のケース会を行った。コーディネーターが司会進行し、PTと教師Cとの情報交換を行った。その中で、教師Cから雪上での歩行について、安全な歩行活動の疑問点が述べられた。それに対し、PTからは、装具の金具の防水、滑り止めについて、また、長靴のインソールについての提案がなされた。

10 2回目の教師Cへのケース会シート(3)の作成依頼

X年11月20日のケース会終了後、コーディネーターは教師Cへケース会シート(3)にケース会でのPTからの助言を取捨選択し、具体的にどのように指導に生かすのかを記述するよう依頼した。記述された2回目のケース会シート(3)をTable5に示す。結果として、「歩行や歩容の状況について」は「歩く活動は、今後も継続していく。荷物の持ち方や背負い方で重心位置は変化するという事なので、注意深く、観察していく」、「雪上での歩行について」は「レグウォーマーや市販の滑り止めを準備する」という具体的な配慮事項が記述された。

11 教師Cへの個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しの促し

X年10月上旬、PTからの助言によって、個別の指導計画や各教科等の指導計画における生徒の実態把握、目標、手立てや配慮事項等、個別の教育支援計画における医療や福祉等の関係機関に関する事項を見直すよう教師Cへ促した。その結果、教師Cは見直しを行った。具体的には、個別の指導計画では、装具の着脱について椅子に座って履くことやかかどがしっかりと入っているか確認する等の手順が新たに書き加えられた。また、階段昇降についての配慮事項も追加された。それに伴って、自立活動の本題材の指導計画においても、装具の着脱や階段昇降に関することが改められ、指導内容も屋外での歩行や作業用具の運搬等の活動も追加された。個別の教育支援計画では、医療との連携について、装具作製の目的や使用方法の確認、学校での様子について情報提供する必要性が書き加えられた。

12 ケース会シートのデータベース化と全校職員への事例の周知

X年10月上旬、PTの活用で使われたケース会シート(1)(2)(3)をコーディネーターがデータベースに保管し、全校職員へ事例の紹介をし、全校職員がいつでも確認できるようにした。その後、X+1年2月中旬、全校職員に対し、当該年度にPTを活用した事例すべてについて、どのような改善が図られたのかを紹介した。PT活用において、当該校ではこれまで肢体不自由教育部門での事例だけであったが、その中で本事例の紹介は、知的障害教育部門に在籍する生徒であったため、知的障害教育部門に所属する2名の教師からPTの活用についての問い合わせがあり、来年度に活用したいとの申し出があった。

IV 考察

1 コーディネーターの果たした役割

事例を基にコーディネーターの活動を示したが、PTとの連絡や日程調整といった学校の窓口としての役割だけでなく、教師Cとの協議や助言の活用の確認等も重要な役割であったと考

えられる。ケース会シート(1)の「課題点・疑問点」では、教師Cとコーディネーターが協議をしたことによって、どうすれば歩行能力が向上するのかといった漠然とした質問や学習内容の設定について助言を求めるのではなく、課題を焦点化したり、配慮事項等を求める内容に変更されたりしている。実態把握の捉え直しや学習活動の配慮事項は、助言を得て活用することは必要であるが、授業は指導者である教師が責任を持って行うものであり、焦点化されない課題点を問うことや初めから学習内容の設定をPTに委ねることは、受動的な活用につながりかねない。目標を達成するための活動や工夫がPTから提案され、それを教師が取捨選択するといった主体的な活用に導くこともコーディネーターの重要な役割であると考えられる。ケース会では、PTから理学療法の専門的所見が述べられたが、コーディネーターは、PTへ説明を求めており、これは、柳本(2013)が指摘する「理解困難な専門用語や齟齬による活用困難性を低減するため」に必要であり、教師Cが身体について具体的に理解し、実態把握を捉え直す機会になったと考えられる。ただし、PTから提案されたトレーニング法やプログラムについて、受け入れるような結果にはならなかった。教師Cがトレーニング法やプログラムをイメージすることが困難だったのかもしれないが、コーディネーターは、トレーニング法を直接、学習活動に設定するのではなく、イメージ化できるようにし、日常生活や学習活動の中に、どのようにしたら取り入れることが可能か検討する余地があったと考えられる。ケース会終了後、コーディネーターは、教師Cへ個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しをするように促していた。個別の指導計画の見直しをすることによって、自立活動の指導の改善にとどまらず、学校教育全体において再度検討することが可能となる。事例では、PTの活用は自立活動の時間であったが、歩行や階段昇降は、自立活動の時間だけでなく、あらゆる活動場面で取り組むため、手立てが追加された。個別の教育支援計画では、装具製作時、学校生活の情報を医療療育センターへ伝達する必要性や製作後に装具の活用方法や配慮事項を確認する必要性が加えられた。教育活動を展開するうえで重要な計画の見直しを促すことは、重要な役割といえる。

コーディネーターは、一連のPT活用が終了すると、ケース会シート(1)から(3)をデータベース化し、事例を全校職員へ周知して閲覧できるようにしている。ケース会シートによる文書だけではわかりにくいこともあり、年度末に全校職員に対し、当年度の事例を紹介する機会を設定し、児童生徒の変容等を伝達している。学校全体で知見を共有するだけでなく、活用してみたいという教師の意識につながっていくと考えられる。これらの取組は、他の教師がPTを活用したり学校全体の知見として活用したりするには不可欠なものであり、コーディネーターの重要な役割であると考えられる。

2 コーディネーターの果たすべき役割

宮前(2013)は関係者を有機的に結びつけることを可能とするコーディネーションが重要であることを指摘しており、香川(2012)は、関係者が目的意識や役割を明確にし、互いに役割を果たしながら、全体として1つになり子どもの支援になっていることが大事であるとしている。本研究においても、PT、教師、コーディネーターの三者がそれぞれの役割を果たしながら、

生徒Bへの支援に向けた取組を行ったことがうかがわれる。その結果、教師Cの指導が充実し、生徒Bの個別の目標達成により影響を与えたものと考えられる。しかしながら、教師Cがケース会シート(1)で記述した「課題点・疑問点」において、生徒Bが楽しんで活動に取り組むためにはどうすればいいのかといった内容や「活動の流れ」においても、階段昇降と平地歩行の繰り返しの活動による訓練的な学習内容が設定されていることから、教師Cの自立活動の理解が十分ではなかったと推察される。教師Cとの協議では、自立活動についての理解を深める話し合いが必要であったと考えられる。教師Cに対してだけでなく、今一度、自立活動の意義や目的を学校全体で確認し、組織的に自立活動の指導を充実させる必要がある。そのためにも、コーディネーターは、PTの活用だけでなく、研修会や授業研究等の機会に自立活動の指導の充実を推進する役割を担う必要があると考える。また、教師Cとの協議前や活用の希望集約時に、コーディネーターは、生徒Bの実態把握に努めたり、目標や学習内容を確認したりすることによって、目標のモールステップ化や目標を達成するための学習活動の提案をする等、教師Cと共に検討する必要があったと考えられる。同様に、1回目のケース会后に教師Cは、PTの助言を活用した授業実践に取り組み、コーディネーターは指導の改善点と生徒Bの状況を確認していたが、その際、教師Cへ再度、課題点や疑問点を求めたり、コーディネーター自身が課題点や疑問点を出したりする等、2回目のケース会に向け、授業や指導のさらなる改善のための手続きが必要であったかもしれない。佐藤・八幡(2006)は、コーディネーターは、「客観的立場(連絡調整役)と教員集団の一員としての実践を行う」といった協働意識を持つ必要があると指摘しており、授業づくりの参画や今後の方向性について検討する等、教師との協働意識を持ち、チームとして関わることもコーディネーターの重要な役割であると考えられる。

A特別支援学校に在籍する約2割の児童生徒は、医療療育センター等の医療機関を利用しており、その医療機関の医師やPT等の専門家との連携を促進することもコーディネーターが果たすべき役割である。赤塚・大石(2013)は、「コーディネーターが地域で機能するためには、明確な目標設定の下で、キーパーソンと協働しながら積極的な地域参画・地域参入を達成しなければならない」と指摘しており、児童生徒の学校生活、日常生活を有意義にするために、コーディネーターが中心となり、教師と学校が活用しているPTや教師と児童生徒が利用しているPTと検討する支援会議等の場面設定も考えていく必要があるだろう。PTの職種に限らず、児童生徒の目指すべき将来像の検討やQOLを向上させるためにも、学校が組織的に医療機関と連携を図る必要がある。これまで、医療機関を利用している児童生徒の学級担任が個別に訓練見学を行ってきたが、コーディネーターが組織的に医療機関の専門家からの助言を活用する仕組みを構築させる必要があると考える。山岡(2007)は、特別支援教育コーディネーターに期待されていることとして、地域における支援体制、ネットワークを構築することが望まれているとしているが、本研究においても同様のことが指摘できるだろう。

文献

- 赤塚正一・大石幸二（2013）就学期の以降支援体制づくりに関する実践的研究－地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題－. 特殊教育学研究, 51(2), 135-145.
- 秋田県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業最終報告書.
- 藤川雅人（2012）肢体不自由児が在籍している特別支援学校における理学療法士の活用について. 上越教育大学大学院修士論文.
- 古川勝也（2013）学校での教員と他職種との連携のあり方. 肢体不自由教育, 209, 10-15.
- 香川邦夫（2012）第2章特別支援教育推進の鍵をにぎる連携. 香川邦生・大内進（編）, 特別支援教育コーディネーターの役割と連携の実際, 教育出版, 21-50.
- 京都市教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究報告書.
- 宮前義和（2013）学校の支援体制と外部機関との連携. 武蔵博文・恵羅修吉（編）, エssenシャル特別支援教育コーディネーター第2版, 大学教育出版, 27-36.
- 佐藤公子・八幡ゆかり（2006）校内の連携・支援体制づくりを目指すコーディネーターの役割－個別の指導計画の作成と実践をとおして－. 特殊教育学研究, 44(1), 55-65.
- 霜田浩信・星野常夫・須田孝・高田豊・阿部和彦（2008）外部専門家による特別支援学校との連携の効果. 文教大学教育学部紀要, 42, 103-113.
- 末石奈美（2013）自立活動の充実を目指した関係機関との連携－自立活動コーディネーターの役割－. 肢体不自由教育, 209, 16-21.
- 棚井加代子（2013）下妻特別支援学校における外部専門家との連携・協働及び課題. 運動障害教育・福祉研究, 11, 32-42.
- 鳥取県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法の改善に関する実践研究事業研究成果報告書.
- 山口県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業研究成果報告書.
- 山岡修（2007）特別支援教育コーディネーターに期待すること－保護者との連携を中心に－. 特別支援教育コーディネーター研究（創刊号）, 25-31.
- 柳本雄次（2013）各県・各市における特別支援学校の外部専門家の活用・連携の取り組み. 運動障害教育・福祉研究, 11, 78-119.

論文

大正時代の教育雑誌「信濃教育」における乙竹岩造の『特殊教育論』に関する研究

中嶋 忍*・河合 康**

現在の特別支援教育は支援を必要とする児童を、以前の障害児教育のみで教育指導を考えるのではなく、通常教育も含めた全領域の中で発達を支援していくという考え方である。このような考え方について歴史的にはどのように考えられていたのだろうか。そこで本研究は明治末から大正初期の特殊教育の考え方を解明する目的で、教育雑誌「信濃教育」に掲載された乙竹岩造の『特殊教育論』を分析した。その結果、①全国民に国民教育を行うことを原則とするが、特殊な事情のある児童をその対象外にし、そのため特殊教育はこれらの児童にも国民教育を行うものであること、②特殊教育は特殊な教員が特殊な児童のみに行う教育ではないこと、③通常教育と特殊教育は別々の教育領域ではなく同一領域の中で発展しているという視点を持つこと、④欧米に比べて日本の状況を見ると特殊教育事業が急務であること、などを論じていたことが明らかにされた。

キー・ワード：大正時代、信濃教育、乙竹岩造、特殊教育

I 問題の所在と目的・方法

長野県では、明治20年代に松本尋常高等小学校で実施された学力別学級編制による学力最下位学級や、長野尋常小学校で設置された晩熟生学級が開始された。これらは中嶋・河合(2006)や杉田・飯森(1962)、北沢(1967)などが、現在の日本における知的障害教育の原型(初期の形態)であったと位置づけている。その後教育実践研究は、長野県内各地の教育関係者によって明治30年代から40年代にかけてようやく開始された。研究は、中嶋・河合(2012)が劣等・低能児童や盲・聾児童の教育実践及び指導方法などの教育実践論文であったと指摘している。また対象児童の医学的見解や治療法などの論文については、特別な教育に関連する研究論文であったと中嶋・河合(2013)が論じている。これらの教育実践論文は、信濃教育会の機関誌「信濃教育」に掲載されている(中嶋・河合、2013)。信濃教育には、明治時代において個別の教育実践論文のみであり、特別教育に関する総論的な論文が見られなかった。この総論的見解の論文に関して信濃教育会が1913(大正2)年に掲載したのは、東京高等師範学校(現・筑波大学)教授の乙竹岩造の『特殊教育論』であった。この論文は、乙竹が同年1月に東京高等師範学校で行った教育科講習会の講演内容を信濃教育会がまとめたものである。

本研究は乙竹岩造の『特殊教育論』を分析し、①特殊教育の考え方、②欧米における特殊教育の事例紹介、③欧米の特殊教育の発展要因と日本の特殊教育の現状、に焦点を当てて、明治末から大正初期の特殊教育の考え方を明らかにすることを目的とした。

本研究は史料による文献研究であるため、本文中に史料を引用する形式を採った。この際に引用箇所には引用ページを表記した。引用史料は原文通り旧漢字を用いた。尚、引用文中及び

表中の表記については、「★」が表示できない旧字体や異字体であること、「(繰り返し文字)」が表示できない文字を示す。また“(前略)”・“(中略)”・“(後略)”は、史料の一部分を引用しているため、その前後などに文章が存在することを示している。

本文中の用語は、当時使われていたものを使用し、現代用語も併記した。ただし現在使用されない用語、特に白痴・瘋癲・不具には、カギ括弧を付けて表記した。

II 特殊教育の考え方

国民教育について乙竹は、「(前略) 普通教育が全国民を蔽ふと云ふ原則の上に立つ、然るに従来の理論及び實際に於ては普通以上に発達したる児童に就てのみ考へられ(後略)」(乙竹[1913]1)というように、国民教育は全国民が受けるものという原則であるが、普通教育(通常教育)の理論及び実際上は、普通以上に発達している児童のみを考えていると指摘している。乙竹は教育について、「(前略) 少しも特殊の事情を有するもの上には及ばずして、彼等に就ては寧ろ教育以外のもの(繰り返し文字)様に考へられたりき、(後略)」(乙竹[1913]1)とあるように、少しでも特殊な事情のある児童についてむしろ教育以外のものと考えられていると述べている。しかし特殊教育は、「(前略) 然れども特殊教育は大に顧慮せられざるべからざる問題にして特殊教育とは特殊な人が特殊の人に或る影響を與へんとするものにあらず(後略)」(乙竹[1913]1)として、大いに顧慮されるべき問題として特殊な人(教員)が特殊な人(児童)に何らかの影響を与えようとするものではないと指摘した。本来の特殊教育とは、「(前略) 或る特殊の事情を有する者の上に国民教育を施さんとするものなり(中略) 国民教育は国民の有らゆる者の上に及ぶと云ふ原則が徹底せらるべきなり。」(乙竹[1913]1)とあるように、乙竹は特殊な事情を有する児童にも国民教育を行うことであり、あらゆる国民に及ぶという原則を徹底させるべきだと論じている。

* 特別支援教育実践研究会協働研究員

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

普通教育（通常教育）の本質について乙竹は、「（前略）所謂教育の意義、可能に對して有せる従來の研究を殆ど一變せざるべからざるを知る、（後略）」（乙竹[1913]1）とあるように、教育の意義として教育可能な児童に教育する従來の研究を一變させてはならないと指摘している。その上で普通教育（通常教育）は、「（前略）従來の理論的研究の精神を見るに先づ教育の意義研究せられ次に可能論ぜられ此くして範圍限定せらる（繰り返し文字）を常とす、（後略）」（乙竹[1913]1）とあるように、従來の理論的研究の精神について見ると、まず教育の意義研究を行ってから次に教育の可能性について論じることで、教育の範圍を限定することを常としていると述べている。そのため普通教育（通常教育）は、「（前略）陶冶の妨となるべき事情を列挙して教育の限界を作り、範圍を定めて後其以内に就つてのみ研究せられたりき、（後略）」（乙竹[1913]1）と指摘し、陶冶を妨げる事情を列挙することで普通教育（通常教育）の限界を作つて範圍を定めて、この範圍内のみで研究されてきたと乙竹は述べている。普通教育（通常教育）の限界は、「（前略）限界たるや決して一定不變のものにあらずして限界たるや決して一定不變のものにあらずして、可能不可能は然く容易に決定せらるべきものに非ず、（後略）（傍点は原文のまま）」（乙竹[1913]1-2）とし、一定不變のものではないために可能不可能は容易に決定されるべきものではないとしている。加えて限界の範圍は、乙竹が「（前略）加之此の如く限界を定めて可能と稱する範圍にのみ限りて細かく研究を遂ぐることは勿論必要なも、稍もすれば却つて捉えらる（繰り返し文字）傾向あるを免れず、（後略）」（乙竹[1913]2）と言及しているように、この限界を定めて教育可能と稱し、この範圍のみに限つて細かく研究することは必要であるが、かえつて範圍に縛られてしまう傾向にあると述べている。乙竹は、この例えとして「（前略）樹幹に繋がれたる犬が頻りに周圍を走廻りて益々活動の範圍を縮め遂に全く自繩自縛の地位に立つに至る（後略）」（乙竹[1913]2）とし、教育自体が自繩自縛に陥つてしまうと述べている。これは「（前略）根本に於て教育の限界を定むることの不可なることを示すもの（後略）」（乙竹[1913]2）と乙竹が指摘しているように、教育の限界を定めることは根本的に教育不可能であることを示すものとしている。この点において乙竹は、「（前略）教育の力強ければ其の及ぶべき限界は擴張せられ、弱き時は縮小せらるべき所以（後略）」（乙竹[1913]2）として、教育の力の強弱によって限界の範圍が決まってくることも指摘している。そして教育の可能不可能の境界線については、「（前略）一定にすべきものに非ずして境界線の上に更に重大なる研究の餘地を有するものなり要するに之等は特殊教育を教育の範圍以外と爲すを以て此の如き不都合を生ず、（後略）」（乙竹[1913]2）とあり、教育範圍を常に一定であると考えられるのではなく、その境界線上に重大な研究の余地があるものなので、特殊教育を教育の範圍外とすることで普通教育（通常教育）にとつても不都合が生じてしまうと指摘している。

特殊教育の本質について乙竹は、教育全体に特殊教育が存在していると述べている。その上で教育の研究は、「（前略）普通教育の研究は普通兒童の爲に必要にして特殊教育は特殊兒童の爲に必要なりと考ふるは誤なり、（後略）」（乙竹[1913]2）というように、普通教育（通常教育）の研究が普通兒童のみに必要

で、特殊教育の研究が特殊兒童のみに必要であると考えるのは誤っていると述べている。乙竹はこれを、「（前略）特殊教育と雖も決して普通教育以外に出づべきものに非ず、低能兒教育は普通教育の進歩したるものモンテソリの教育は低能兒教育の進歩したるものなり、（後略）」（乙竹[1913]2）とし、特殊教育といつても普通教育（通常教育）から出現したものであり、この中でも低能兒教育は普通教育（通常教育）の指導方法を基礎として低能兒童に合った指導方法を見出したものと乙竹が考えている。また、イタリアのモンテソリ（モンテッソーリ：Montessori, Maria）の教育方法は、低能兒教育を進歩させたものであるとも指摘している。そして教育とは、「（前略）全体の上に全体の進行ありと云ふ關係を有するものと云ふべし。」（乙竹[1913]2）と乙竹が指摘するように、普通教育（通常教育）と特殊教育とを分けて考えるのではなく、すべてのものを含めた教育全体の中であらゆることが進行（発展）しているという關係である。

このように乙竹は、特殊教育を普通教育（通常教育）とかけ離れた別々の領域ではなく、同一の領域として考えていく必要性を説いている。

III 欧米における特殊教育の事例紹介

特殊教育の教育効果について乙竹は、海外での5つの事例を紹介している。これは、盲聾啞教育の事例とその効果についてが4事例、「白痴」教育と位置づけられる野生兒教育についてが1事例である。

一つ目の事例は、ロラブリツヂマン（ローラ・ブリッジマン：Bridgeman, Laura Dewey）である。彼女については、「ロラブリツヂマン（1829-1889）は米國に生れたる一女子なるが生後十八ヶ月にして盲となり聾となり啞となり殊に嗅覺味覺も弱く殘す處のものは只觸覺筋覺の二つのみなり、（後略）」（乙竹[1913]2）とあるように、生後18ヶ月の時に盲・聾・啞が発覚して特に嗅覺と味覺も弱く、觸覺と筋覺（筋肉の感覺）のみが残っている状態であつたと説明している。教育実践については、「（前略）ドクトル、サミュエル、ホーエ氏は此の女子の教育を始め、觸覺、筋覺の働を進むることによりて先づ身邊のあらゆるものに觸れしめ、凸文字によりて物の名等を覚えしめ、（後略）」（乙竹[1913]2）とあるように、ドクトル・サミュエル・ホーエ（ハウ：Howe, Samuel Gridley）が觸覺と筋覺の働きによって、最初にあらゆる物に觸れさせてから、凸文字を用いて触れた物の名前などを覚えさせる方法で教育を行つたと指摘している。その効果については、「（前略）作業を知らしめ殊に裁縫、ピアノの如きは能く上達し後には詩歌さへつくることを得、聾啞學校の教師となるに至れり、」（乙竹[1913]2）と記しているように、様々な作業の方法を知ること、特に裁縫やピアノが上達して詩歌も作ることができるようになり、聾啞學校の教師となつたと述べている。乙竹は、「（前略）言語の能なきものが殆んど完全に教育を受けたもの（後略）」（乙竹[1913]2）と記しているように、教育方法として言語を用いることができない者がほぼ完全に教育を受けることができ、その効果を上げたと評価している。

二つ目はレーンヒルド・カータの事例である。カータについては、「那威のレーンヒルド生來の盲、聾なりし（後略）」（乙

竹[1913]2) とあるように、生まれつきの盲と聾であったと説明している。教育実践については、「(前略) エリアスホフガード氏(一八八一)之を引取りてホーエ氏と同じく觸覺に訴へてあらゆる實物を撫でしめ、同時に教師發音して之を指にて触れしめ、次に自分にて發音を試み自得するに至れり。」というように、エリアスホフガードに引き取られ、1例目のホーエ(ハウ)と同様に觸覺によってあらゆる実物を撫でさせて、同時に教師が發音して教師の喉を児童の指で触れさせて、次に自分の喉を触りながら發音を試みて自ら言語を獲得するまでに至ったとしている。

三つ目はヘレン・ケラー(Keller Helen)についての事例である。ケラーは、「(前略)米國に生れたる一女子にして生後十九ヶ月にして視覺と言語の力を喪失せり、(後略)」(乙竹[1913]2)とあるように、生後19ヶ月で視覺と言語の力を喪失したと説明している。そしてケラーは「(前略)血縁ある教師ミスマーシー之を引取り(後略)」(乙竹[1913]2)と述べているように、血縁がある教師ミス・マーシー(サリバン:Sullivan Anne Mansfield)に引き取られた。教育実践は、「(前略)觸覺並に筋覺によりて之に教育を加へ高等女学校、大學を經、其餘暇に遊芸を學びて名手の域に達し(後略)」(乙竹[1913]2)と指摘しているように、觸覺と筋覺を使用した方法で実物を知り、その上で教育を加えた。この結果、ケラーは高等女学校・大學を經て、余暇に遊芸を學んで名手の域まで達したと乙竹が述べている。またケラーは文学者であり、「The story of my Life」、「The world I live in」、「Darppness」等の著書があると記している。演説時の聴講・發表について乙竹は次の方法を紹介している。他人の談話演説を聴く場合は、「(前略)マーシー婦人が聞き居りて手を觸れ、(後略)」(乙竹[1913]2)というように、マーシー(サリバン)が演説内容を聞いて手によって通訳し、それをケラーが手に触れて理解した。そしてケラーの發表の場合はこの逆で、「(前略)自己の發表の時はこの逆を以てす、(後略)」(乙竹[1913]2)とあるように、ケラーが手で示した内容をマーシー(サリバン)が話す方法であると述べている。乙竹は、「(前略)世界に驚くべきもの二、一はナポレオン、ボナパルト、一はヘレン、ケラーなりと稱せらる(繰り返す文字)を見ても其の上達程を察し得べし。」(乙竹[1913]2)と記されているように、世界の驚くべき2人として一人がナポレオン・ボナパルト(ボナパルト)、もう一人がヘレン・ケラーであると称されるくらいにまで教育によって發達し、様々な分野で活躍していると論じている。

四つ目の事例はモード・スコット(スコット)についてである。これは、「モード、スコットは現在米國の一聾啞學校生徒なり、生來の盲聾にして七歳迄に搖籃の中に横りて歩むこと、葡ふことさへ能はず、只食物にのみ口を開きたり(後略)」(乙竹[1913]3)とあるように、アメリカの聾啞學校の生徒で、生まれつきの盲聾であった。スコットは、7歳まで“搖籃”(搖籃:ゆりかご)の中で寝ていて、歩くことや“葡ふ”(葡う:はう)ことさえできずただ食物のみに口を開く状態であると説明している。教育は「(前略)十一歳にしてミズソリ州のジャクソン校に入り今日七年の教育を受けたり、(後略)」(乙竹[1913]3)というように、11歳の時にミズソリ州(Missouri:ミズーリ州)のジャクソン校に入って7年の教育

を受けたとある。教育の成果は、「(前略)其の四年の教育の結果心身漸次に進歩し來り殊に觸覺筋覺の發達によりて他の諸能力も同じく發達し遂に他人と思想の交換を爲すに至れり、(後略)」(乙竹[1913]3)と記されているように、4年の教育で心身が徐々に成長し、特に觸覺・筋覺の發達によって他の諸能力も同じく發達し、ついには他人と意思の疎通ができるまでに至ったと指摘している。

最後に五つ目は野生児の教育の事例についてである。この事例は前述の4事例のような特殊教育の実践としてではなく、“歴史”として紹介されている。これは「今より百四五十年前のことなり、別に氏名を有せざるアバイヨンの蠻童なるものあり(後略)」(乙竹[1913]3)とあるように、当時から140~150年前に氏名を持たないで山奥に住んでいたアバイロン(Aveyron:Aveyron)の“蠻童”(野生児)といわれる児童がいた。この蠻童(野生児)は、「(前略)アバイヨンの山奥に住したる木挽が山奥に連れ行き捨てたるものが自然生活を遂げ居たり(後略)」(乙竹[1913]3)と記されているように、木挽(こびき)が山奥に連れて行って捨てた児童が自然生活をしてきたものであったと説明している。発見時の状況は、「(前略)初めは珍獣なりとして巴里に送たり、總ての機能は全く不具にして精神は非常なる白痴なりき、(後略)」(乙竹[1913]3)と指摘するに、初めは“珍獣”として巴里に連れてこられたが、人間としてのすべての機能が全く「不具」で精神が非常に「白痴」であったと述べている。教育に当たった者について乙竹は、「(前略)スタード氏は聾啞の治療法につき研究せる學者なる(後略)」(乙竹[1913]3)とあるようにスタード(イタル:Itard,JeanMarc-Gaspard)とは聾啞の治療法について研究する學者であったとしている。ただ乙竹はスタードの教育姿勢について、「(前略)一種の信仰を有して凡そ如何なるものにしても之に教育を加ふれば何等かの影響を與ふことを得るものなり(後略)」(乙竹[1913]3)というように、いかなるものでも蛮童(野生児)に対して“一種の信仰”を持って教育を行えば、なんらかの影響(効果)があると信じスタード(イタル)が引き取ったと指摘している。教育実践については、「(前略)当時の學者ピネー氏と共にあらゆる機能を練ることによりて心力を開發する方法と及び人間のあらゆる機會に遭遇せしめ之によりて其の物の趣味を開發することとの二法を用ゐたる(後略)」(乙竹[1913]3)とあるように、スタードとピネー(ピネル:Pinel,Philippe)がともに蛮童(野生児)に教育を行った。その方法は、①あらゆる機能を練ることによって心力(精神の活動力)を開發する方法と、②人間のあらゆる機會を体験させることによってそのものの趣味を開發する方法、との二つの方法を用いたと述べている。この成果について乙竹は、「(前略)初は全く望なしと思はれたるものが次第に成功して、稍一人前に近き人間となれり」(乙竹[1913]3)とあるように、初めは全く望みがないと思われたが次第に教育の効果が現れて、少しではあるが一人前に近い人間になったと論じている。

IV 欧米の特殊教育の發展要因と日本の特殊教育の現状

前述の5事例を基に、欧米の特殊教育について「(前略)一方に於ては教育の本質の研究の進歩、他方に於ては實際の事實が擧りたる結果として特殊教育は進歩し來り(後略)」(乙

竹[1913]3) とあるように、①教育の本質の研究の進歩したこと、②実際の児童への教育実践が結果として特殊教育の進歩につながったこと、が考えられると乙竹は述べている。この結果は「(前略) 歐米の最近五十ヶ年の努力は主として之等に傾注せられ最近半世紀歐米教育の特色たる現状を呈するに至れり、(後略)」(乙竹[1913]3) と述べているように、最近(当時)の50ヶ年の努力は主として特殊教育に傾注した結果、特殊教育が欧米教育の特色といえる状況となっていると論じている。ただし乙竹は「(前略) 此の如くなり來れる原因種々あり。」(乙竹[1913]3) と記しているように、ここに来るまでの原因(要因)はいくつかあるとも指摘している。

特殊教育の発達の要因として、①人道主義の普及、②諸科学の進歩、③社会・経済の発展、④他教育や医学などとの共力(協力)、の4点があると乙竹は挙げています。一つ目の人道主義の普及は、「人道主義が最近に於て充分に徹底したるが如き其の一なり、人道主義は十八世紀に盛に起りたるものなるが其の普及徹底は十九世紀後半の事なり、(後略)」(乙竹[1913]3) というように、人道主義が世の中に充分普及したことがあり、18世紀に起こって19世紀後半から普及してきたと述べている。この人道主義については「(前略) 元來基督教は愛を以て其の真髓とするにも拘らず未成年者を愛することは餘り能く行はれず、(後略)」(乙竹[1913]3) と言及するように、キリスト教では愛を人道主義の真髓とするにもかかわらず、未成年者を愛することがあまり行われていなかったと述べている。そして教育は「(前略) 教育は元來愛なりと雖も眞の愛が児童に向かつて喚發せられたるは十九世紀後半に屬す、(後略)」(乙竹[1913]3) というように、元來教育とは愛であるといっても「眞の愛」が児童に必要であると言われ始めたのは19世紀後半からのことであると述べている。この眞の愛は「(前略) 愛の徹底は獨り特殊教育のみならずして普通教育にも及ぼせり。」(乙竹[1913]3) とあるように、眞の愛を教育に採り入れるのは特殊教育のみではなく、普通教育(通常教育)にも普及させたほうがよいと乙竹は述べている。

二つ目の要因については、「諸種の科學が進歩し來りて教育は之を基礎として未成年者を研究するに至れり、(後略)」(乙竹[1913]3) というように、諸科学の進歩を基礎として未成年者を研究するようになったと述べている。また諸科学は、19世紀の著しい産物であるとしていた。この諸科学は、「(前略) 進化論、遺傳論、人性論等は吾人人間を着實該切に説明せんとし、(後略)」(乙竹[1913]3) と記しているように、進化論・遺傳論・人性論などの諸科学がわれわれ人間を非常に適切な説明をしようとしていると述べている。特に教育は、「(前略) 此等の知識を採りて未成年者に向くる様になりたるは大に一原因なり。」(乙竹[1913]3) とあるように、諸科学の知識を児童分析にも用いて、その結果を特殊教育に反映させるようになったことが一原因(要因)であると乙竹は論じている。

三つ目の要因の社会上・経済上の発展は、「(前略) 國民生活に多大の要求を持來し、凡そ人間は如何なるものも自立自營し國民生活の大なる流に貢献せざるべからず、如何なるものも取除けを許さずとせられ、又他方には世の中が人生の意義を全うすることを人間に向つて要求せり。」(乙竹[1913]3) というように、社会・経済の発展が國民生活に多大な要求をもたらし、

そして人間は如何なるものも自立自營をして國民生活に貢献しなければならず、これを如何なるものも取り除くことは許されないとした。また世の中が人生の意義を全うすることを人間に対して要求していると乙竹は述べている。

最後に四つ目の要因は、「其他教育と醫學との共力、教育政策と刑事政策との携帶等之れが誘因を為せるもの猶多し。」(乙竹[1913]3) というように、教育と医学との共力(協力)や、教育政策と刑事政策¹⁾との連携などが誘因となっていることが多いと乙竹は指摘している。

一方で当時の日本の特殊教育について乙竹は、「翻つて之を吾國の現状に見るに、普通教育の点に於ては敢へて欧米諸國に比し遜色なかるべきも、只吾に於てはあらゆる方面に普及し居らず、(後略)」(乙竹[1913]3-4) と述べているように、普通教育(通常教育)の点において欧米諸國と遜色ないが特殊教育の点では、教育現場での取り組みや教育・指導方法の研究開発、教員の養成などにおいてあらゆる方面で普及していないと指摘している。乙竹はこれを、「(前略) 何處かの關門に於て喰留めて國民教育を施さんと企て所謂嚴密なる意味に於ける普通教育

表1 日本の特殊教育状況(明治44年)

<p>次に明治四十四年十月一日現在、在學中の特殊児童數如左 低能兒 一三〇九〇 瘋癲 五六四 盲 三八三九 其他より免除 一〇八二二 計 九三九四〇 なる爲二ヶ年引續き落第せるもの)</p>	<p>(前略) 白痴兒 四七一 不具(盲聾啞を除き) 二〇七二五 計 一五八七四三 總合計 二五二六八三 不良兒、言語故障兒は此の外にありて合計二十五万二千六百人の學校に行かざる児童あり。 猶東京市昨年の調査に係るものを左に擧げん。 盲聾啞白痴 一四七一 在學児童中低能兒 八〇〇 瘋癲兒 六六 不具 四九〇 吃音 七〇八 之を見ても、特殊教育事業の燒眉の急務たることを知るに難からざるべし。(鶴岡生)</p>
---	--

は能く普及せらる。」(乙竹[1913]3-4) というように、特殊教育が軽視されて、こうした教育を必要とする児童に教育があまり実施されていなかったことから、狭い意味での普通教育(通常教育)だけしか普及していないと述べている。

乙竹は、表1(乙竹[1913]4)のように文部省統計による日本の特殊教育状況を示している。明治44年1月当時の日本の学齢児童の中で就学義務を免除または猶予については、盲児童が839人、啞児童が5611人、「白痴」児童が3431人、「瘋癲」児童が564人、盲聾啞の他の「不具」児童が4894人、その他による免除児童が10822人、猶予児童が64779人の計93940人であったと記されている。次に明治44年10月1日当時の在学中の特殊児童数は、病気やその他の事情によらず能力不可のために2ヶ年間引き続き落第した者とされる低能児童が130904人、「白痴」児童が4771人、「瘋癲」児童が2343人、盲聾啞を除く「不具」児童が20725人の計158743人であったと記されている。ただし不良児童と言語故障(言語障害)児童はこの他に存在し、合計252600人が学校へ行かない児童が存在したとされている。また東京市の調査結果は、盲聾啞白痴が1471人で、在学児童の中で「白痴」児童が800人、「瘋癲」児童が66人、「不具」児童が490人、吃音児童が708人の計2064人であったとされている。これらの統計結果から乙竹は、当時の日本において特殊教育事業が急務であることが分かると述べている。

V まとめ

本研究は乙竹岩造の『特殊教育論』を取り上げて、明治末から大正初期の特殊教育の考え方について検討した。その結果、以下の点について明らかにされたとともに、今後の課題が示された。

1 特殊教育の考え方について

乙竹の考える特殊教育は、特殊な事情を有している児童に影響を与えることではなく、日本国民として一般児童と同様に教育を行うことが大原則とすることであった。しかし当時の教育は、特殊教育が特殊な児童のみを対象とし、普通教育(通常教育)が普通以上の発達をした児童のみを教育対象と限定していた。そのため特殊教育は、教育以外のものとの考えがあった。乙竹が主張した教育とは、特殊教育が特殊な事情の児童のものではないのと同様に、普通教育(通常教育)も一般児童のものでもなく、両方がともに発展していかなければならない関係性を有していると考えていた。つまり特殊教育の教育領域は、普通教育(通常教育)とかけ離れた別々の領域ではなく、同一領域の中に存在するものという視点であった。しかし当時の教育は、このことが認識されていなかった。特殊教育を普及させるためには、同一の教育領域という認識を周知させることが必要であった。

2 欧米における特殊教育の事例紹介について

特殊教育の実践については、①ローラ・ブリッデマン、②レーンヒルド・カータ、③ヘレン・ケラー、④モード・スコット、⑤アベロンの野生児、の海外事例を紹介していた。これらの事例の内4つが三重苦といわれる盲聾啞の教育実践であり、1つが「不具」・「白痴」の教育実践であった。盲聾啞教育の場合は、残存する触覚と筋覚を用いて指導を行う方法が採られていた。この方法は、対象児童の実態を把握して個々の能力を判

断することで、児童に即した指導によってよりよい教育効果が上がったと思われる。そして「不具」・「白痴」教育の場合は、それまで「人間」としての生活を営んでいない児童をいわゆる「人間」に戻す事例であったと考えられる。乙竹の紹介では野生児教育の実践を通して、指導者が対象児童と向き合う姿勢と努力、低能児教育や盲聾啞教育などを含めた指導の工夫が必要であると論じていた。

3 欧米の特殊教育の発展要因と日本の特殊教育の現状について

欧米における5つの教育事例以外のほかの特殊児童についても乙竹は、①教育の本質の研究の進歩したこと、②実際の実事が結果として特殊教育の進歩したこと、を理由として教育が可能であるとした。海外の特殊教育が発展したのは、①人道主義が十分に普及したこと、②諸科学が進歩し、これを基礎として児童を研究するようになったこと、③社会上・経済上の発展があったこと、④教育と医学との協力や教育政策と刑事政策との連携などが功を奏したこと、の要因があった。一方で日本では、普通教育(通常教育)で欧米諸国と遜色ないほどに普及しているとされた。しかし、特殊教育は軽視されて、こうした教育を必要とする児童に教育があまり実施されていなかったことから、特殊教育の周知・拡大や教育研究・教員養成などあらゆる面で普及していないと乙竹は見えていた。

4 今後の課題

今回は、教育全体の中での特殊教育の位置付けや欧米と日本の状況分析など乙竹の指摘する特殊教育の考え方について明らかにした。今後は、乙竹の特殊教育の考え方がその後の長野県教育にどのような効果をもたらしたのかについての解明が課題として残された。

謝辞

本研究に際し、史料の複写などにご協力いただいた安曇野市中央図書館の皆様には、厚く御礼を申し上げます。

注

- 1) 刑事政策とは、広辞苑によると「犯罪の原因およびその対策に関する科学的研究を基礎とする政策。広義には、犯罪の防止・減少に有用な施策すべてをいう。」とある。

文献

- 藤井力夫(1988)モンテッソーリ. 精神薄弱問題史研究会(編), 人物つづるで障害者教育史<世界編>. 日本文化科学社. 164-165.
- 北沢清司(1967)劣等児・低能児教育の成立過程に関する一考察—信州の公教育を中心として—, 精神薄弱問題史研究紀要, 5, 1-15.
- 中嶋忍・河合康(2006)長野県松本尋常小学校の「落第生」学級に関する史的研究—「落第生」学級の設置・廃止の経緯と成績不良の考え方について—. 発達障害研究, 28(4), 290-306.
- 中嶋忍・河合康(2012)雑誌「信濃教育」における特別教育研究論文の変遷—長野県の特別教育研究の概要について(明治時代)—. 日本発達障害学会第47回研究大会発表論文集, 92.

- 中嶋忍・河合康（2013）明治時代の雑誌「信濃教育」における特別教育の対象児童に関する研究論文の概要. 上越教育大学特別支援教育実践センター紀要, 19, 7-11.
- 中村勝二（1988）イタル. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 50-51.
- 中村満紀男（1988）ハウ. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 62-63.
- 中村満紀男（1988）ブリッジマン. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 64-65.
- 中村満紀男（1988）サリバン、ヘレン・ケラー. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 132-133.
- 中村満紀男（2003）障害児教育の本格始動－市民革命・産業革命期の障害児教育－. 中村満紀男・荒川智（編著），障害児教育の歴史. 明石書店, 23-45.
- 大井清吉（1988）ピネル. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 30-31.
- 乙竹岩造（1913）特殊教育論. 信濃教育第参百拾八號, 1-4.
- 杉田裕・飯森義次（1962）精神薄弱教育の成立－長野県と精神薄弱教育－. 信濃教育, 903, 20-25.

論文

小学校特別支援学級に在籍する児童を対象とした 教科交流の評価方法に関する試行的実践

細谷 一博*・工藤 愛香**・藤嶋 さと子***

本研究では、特別支援学級の児童が通常学級で学習をする際に、学習の様子を詳細に把握するために単元毎の目標と評価行動を交流と共同学習の両側面で設定し、毎時間記録することを試みた。本研究はこれらの方法を用いて、通常学級での学習の様子を把握し、特別支援学級児童の教科交流場面における学習の成果と評価方法の可能性について検討することを目的とした。その結果、通常学級での学習に対する姿勢は高評価であり、教科スキルも徐々に習得する様子が見られ、通常学級での学習に大きな問題は見られなかった。また、自由記述により対象児の様子を記録することで、本児の通常学級での学習の様子を細かく把握することができ、本方法論が通常学級における体育の教科交流の評価としての可能性をもつことが示唆された。さらに、本研究のように単元毎に学習の様子を具体的に把握することは、特別支援学級の児童が通常学級で学習をする際の支援方法の検討材料になりうる可能性も持っている。

キー・ワード：小学校特別支援学級・教科交流・評価方法

I 問題と目的

交流及び共同学習は、2004年の障害者基本法の一部改正において、初めてその文言が法令上に示され、我が国が目指している共生社会の実現に向けた教育分野における取り組みの一つとすることができる。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）（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）では、学校教育において、障害のある人と障害のない人が触れ合い、交流していくという機会を増やしていくことが特に重要であり、障害のある人と触れ合うことは共生社会の形成に向けて望ましい経験となると述べている。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省，2009a）や小学校学習指導要領（文部科学省，2008）においても、交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けることと示されていることから、通常教育と特別支援教育の双方において、交流及び共同学習は重要な教育活動とすることができる。さらに、特別支援学校学習指導要領解説総則等編（文部科学省，2009b）においては、障害のある子どもと障害のない子どもと一緒に参加する活動は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があるものとしている。交流及び共同学習とは、このように両方の側面が一体としてあることをより明確に表したものである。したがって、この二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進していく必要がある。

細谷・大庭（2001b）は、特別支援学級と通常学級の交流教育の実践的課題を整理する中で、交流教育は、通常学級の児童生徒とともに障害児にとっても貴重な学習の機会であることを指摘し、その実現のために、通常学級の児童生徒と特別支援教

育対象児の両者に焦点を当てた実践が必要であることを報告している。また、細谷（2011）は、特別支援学級に在籍する児童生徒にとって、交流及び共同学習はその目標にもある人間関係の育成や社会性といった特別支援学級では経験することのできない貴重な学習の機会が存在すると指摘している。

このように重要な位置づけになっている交流及び共同学習の成果として、これまで多くの研究が行われており、その成果が報告されている。

松本・渡邊（2000）は、通常学級と養護学級との望ましい交流の在り方を検討する中で、養護学級の生徒が、相手を限定して継続した交流を行ったことで、養護学級の生徒の交流に対する不安を軽減でき、積極的な姿勢が見られるようになるなど、社会性が少しずつ培われてきたことを報告した。また、池川・戸ヶ崎・大山・猪俣・小野・木原・押川・木村（2009）は、交流及び共同学習の実施において、特別支援学級在籍児童の変容を行動評価カテゴリーに分類して検討を行った。その結果、全体的に集団に適應する力が高まったことを報告し、その中でもコミュニケーション、反応において変化量が大きかったことを明らかにした。さらに、細谷（2011）は、特別支援学級在籍児童の教科交流を取り上げ、交流活動に参加する中で、教科の学習スキルと学習活動への参加スキルの両者を獲得していくことができたことを報告した。

このような成果が見られる一方で、石原・是永（2006）は、養護学校と中学校の交流教育における今後の課題として、養護学校生徒の変容を確実に追う方法や尺度の検討が必要であることを報告している。

細谷・大庭（2001a）は、小学校特殊学級に在籍する児童の教科交流に関する実践の中で、参加児童に関する情報は、付き添った特殊学級の教師にとって、交流授業へのかかわり方を検討したり、児童の教科交流における成果を評価したりする上で非常に有益であると指摘している。また、浮穴・橋本・工藤・高野・田口・渡邊・池尻・大伴・細川（2007）は、交流教育の

* 北海道教育大学函館校障害児臨床教室

** 函館市立八幡小学校

*** 北海道教育大学函館校障害児臨床研究室

評価方法の一つとして開発されたチェックリストの有用性について検討している。その結果、子どもの変化を追うこと、その日の活動を振り返る際に有用である可能性を報告した。さらに、橋本・浮穴・工藤・高野・田口・渡邊・安永・大伴・伊藤・細川（2006）は、特別支援学校幼稚部の交流保育において、障害のある子どもたちが、交流保育を受ける中で、その子なりに変化をしていったかを見ていくことが大切な視点であり、さらに、交流教育の実践を重ねていく中で、その子どもが、どのように変化しているのかをいかに記録していくかが重要になると指摘している。永島・原・平井（2010）は学校間交流の実施と評価に関する実践を報告する中で、記録票を使うことで、特別支援学校児童生徒の交流の様子を短時間で記録に残すことができたと報告している。

以上のように、交流及び共同学習を実施する際に、参加児童の様子を記録していくことが必要であり、学習への参加状況の記録方法を検討する必要性が指摘されている。近年、わずかに細谷（2011）が、小学校特別支援学級に在籍する児童の音楽における教科交流で、交流と共同学習の両側面での評価を試み、特別支援学級担任の自由記述による記録から、子どもの変容を明らかにしている。

そこで本研究では、小学校の知的障害特別支援学級に在籍する児童の教科交流による変容を詳細に把握するために、単元毎の目標を交流と共同学習の両側面で設定し、毎時間、学習への参加状況を記録することを試みた。そして2学期と3学期の結果から、特別支援学級児童の通常学級での学習の成果を明らかにし、評価につなげることの可能性について検討することを目的とした。

II 方法

1. 対象児童

対象児童は、小学校の知的障害特別支援学級に在籍する5年生の男児S児であり、知的障害と診断を受けている。S児は通常学級で体育、外国語活動、家庭の3教科を学習しており、その中でも体育の学習は好んで行っている。特別支援学級ではクラスのリーダー的存在として発言する場面が多くみられ、学級の友だちとも仲良く遊ぶ様子や学習に対しても意欲的に取り組む様子が見られる。しかし、通常学級の児童が特別支援学級に遊びに来ると、声が小さくなったり、教室の隅に移動したりと自分を出せずにいることが多い。さらに、通常学級での学習の時は、周りを見ながら動いたり、1人でいたりすることも多

く、自分から友だちに話しかけることはほとんどみられない。

交流をする通常学級は37名の児童が在籍している。5年生でクラス替えを行っており、通常学級担任、通常学級児童も新しくなっている。S児に対しては、給食の時間等は特定の子どもが話しかける様子は見られるが、教科交流ではあまり話しかける様子は見られない。

2. 交流記録の手続き

本研究で実施した教科交流は9月から翌年3月までの冬休みを除く7か月間であり、その間、体育における18回の教科交流を実施した。実施月と単元内容をTable 1に示す。

本研究では、体育における教科交流の学習において、S児の交流活動の目標を、体育科の年間指導計画及びS児の個別の教育支援計画をもとに特別支援学級担任と筆者が設定した。その後、筆者が交流と共同学習の両側面から目標を細分化し、両側面の具体的な評価行動項目を立て、5段階評価（5.よくできた、4.ややできた、3.どちらともいえない、2.ややできてない、1.全くできていない）及び自由記述できる記録票を作成した。学習内容は「縄跳び」「鉄棒」「ソフトバレーボール」「バスケットボール」であり、4種目の学習内容に沿って、「学習へ取り組む姿勢：学習への姿勢(項目1)」「教科学習に必要なスキル：教科スキル(項目2から項目4)」「友だちとの関係性：友だち関係(項目5)」と複数の目標を設定した。具体的なS児の目標をTable 2に示す。作成した記録票は、毎時間

Table 1 教科交流(体育)の授業内容

実施月	単元内容			
	縄跳び運動	鉄棒	ソフトバレー	バスケットボール
9月	◆ ◆ ◆			
10月	◆ ◆			
11月		◆ ◆		
12月			◆ ◆ ◆	
1月				◆ ◆ ◆
2月				◆ ◆ ◆
3月				◆

※交流実施日を◆で示している

Table 2 S児の教科交流(体育)の目標

	項目1(学習への姿勢)	項目2(教科スキル)	項目3(教科スキル)	項目4(教科スキル)	項目5(友だち関係)
縄跳び	縄跳びに進んで取り組むことができた。	自分の力にあった飛び方を練習している。	縄跳びを周囲と同じリズムで飛ぶことができる。	周りの様子を見て長縄を飛ぶことができる。	友だちの良いところを見ながら縄跳び運動ができた。
鉄棒	鉄棒に進んで取り組むことができた。	基本的な技の動き方や技のポイントを知ることができた。	自分に合った技の組み合わせ方を工夫することができた。	基本的な上がり技や支持回転技ができた。	友だちの良いところを見つけ、自分の技に活かすことができた。
ソフトバレーボール	ゲームをする楽しさや喜びを味わったり、進んで運動に取り組む。	ルールを理解することができた。	トス・キャッチ・アタックの基本動作をすることができる。		友だちの良いところを見つけることができた。
バスケットボール	バスケットに進んで取り組むことができた。	バスケットの基本的な動き方やゲームのポイントを知ることができた。	ゲームの中で自分で考えて動けた。		友だちの良いところを見つけ、自分の動きに活かすことができた。

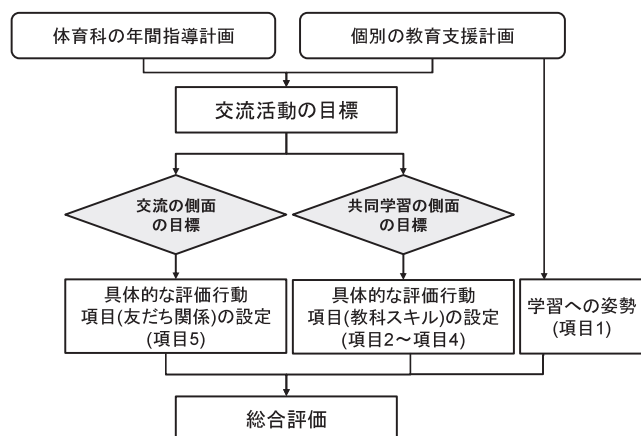


Fig. 1 本研究における記録の流れ

の記録票として活用し、実際の記録は、支援者（特別支援学級担任又は特別支援教育支援員）が授業中又は授業後に記録することとした。なお、特別支援学級担任や特別支援教育支援員は、S児に対して学習活動全般の支援だけではなく、授業のTT (Team Teaching) としての役割も同時に果たしている。総合評価及び分析は、特別支援学級担任と筆者で行った。本研究における目標の設定及び評価と記録の流れをFig. 1に示す。

Ⅲ 結果と考察

1. 支援者による記録からみた単元毎の学習の様子

1) 縄跳びの学習記録から

縄跳びにおける学習の記録をTable 3に示す。学習への姿勢では、積極的ではないが、声をかけられると活動に取り組む姿勢が見られた。最後の時間には、自ら練習に取り組む姿勢が見

られ、意欲的に学習に取り組んでいることがうかがえる評価となった。教科スキルでは、前回り飛びが得意なため、何回も練習する様子が見られたが、苦手な内容の練習には声掛けが必要であった。その中でも、長縄飛びは、しだいにできるようになっていく様子が記載されていた。友だち関係では、友だちを見ながら、友だちの上手なところを見つけて称賛したり、友だちの頑張る姿を見て自らも取り組んだりする様子が記載されていた。

以上のことから、S児にとって本単元は全体的に得意な単元とはいえないが、前回り飛びなど得意とする学習内容には積極的に取り組む様子が見られた反面、苦手な学習内容には消極的であった。しかし、声掛けによって一生懸命に取り組む様子が見られたり、友だちの頑張る様子を見て自分も頑張るなど、学習の経過とともにスキルの向上が見られたことが明らかとなった。

2) 鉄棒の学習記録から

鉄棒における学習の記録をTable 4に示す。学校閉鎖などがあり、鉄棒の授業回数は2回と少なかったが、意欲的に目標をもって学習に取り組む様子が見られた。また、教科スキルについても、逆上がりの練習ではお腹を付けるポイントを意識して学習に取り組むなど、意欲的な様子が見られた。さらに、友だち関係でも、逆上がりのアドバイスを受けるなど、通常学級の友だちからも声をかけられている様子が見られた。

以上のことから、鉄棒運動に対しては本人が好きで学習内容であり、意欲的に取り組み、スキルの向上を目指して取り組む様子がうかがえた。また、友だちが自発的に鉄棒の見本を見せてくれるなど、声をかけられて鉄棒のポイントを教えてもらえる関係ができてきたことも明らかとなった。

Table 3 S児の「縄跳び」の評価

項目1	項目2	項目3	項目4	項目5
縄跳びに進んで取り組むことができた。	自分の力にあった飛び方を練習している。	縄跳びを周囲と同じリズムで飛ぶことができる。	周りの様子を見て長縄を飛ぶことができる。	友だちの良いところを見ながら縄跳び運動ができた。
評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録
#1 4 止まっても何度もチャレンジしているが、休憩前に休むことが多い	2 前まわし飛びがしこしない。助言されて他の飛び方にチャレンジする	4 リズムよく飛ぶことができるが、周囲の子と一緒に飛んでもすぐに引っかかる	4 列に入らず戸惑っていた	4 列に入らず戸惑っている様子が見られた
#2 4 休むことが多い	2 前まわししか、自分で飛ぼうとしない	2 短時間であればリズムよく飛べる	2 列に声をかけられて並ぶことができた	4 友だちの〇〇くんすごい！と言う言葉が出ていた
#3 4 「やるよ」と言われて始めることが多い	2 前まわししか、自分で飛ぼうとしない	5 リズムよく飛ぶことができた	4 飛ぶことはできるが、入るのに時間がかかる	5 「皆休んでないね」と言って自分も頑張ろうとしていた
#4 1 本時の前にトラブルがあり、指導されてからの途中参加になったため、気持ちの切り替えに時間がかかった	4 先生が「やったことのない飛び方をやってみよう」と声掛けで、自分で今までやっていない駆け足飛びにチャレンジしていた	4 3分間チャレンジは休みが多く、12回飛んでは休み、飛び方も雑だった	5 列に入るタイミングを見て、リズムよく入ることができた	4 数を数えてあげる時、「すごい！」と声をかけていた
#5 5 周囲の子どもがなかなか始めない中、自分から練習をしていた	3 前まわしの練習がしこなかった	4 休む回数が減った	4 列の真ん中に並んで、タイミングを見ながら飛ぶことができた	4 ベアの友だちの回数を数えて「すごい！」と言っていた

※ 評価点 5:よくできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできない、1:全くできていない

Table 4 S児の「鉄棒」の評価

項目1	項目2	項目3	項目4	項目5
鉄棒に進んで取り組むことができた。	基本的な技の動き方や技のポイントを知ることができた。	自分に合った技の組み合わせ方を工夫することができた。	基本的な上がりが技や支持回転技ができた。	友だちの良いところを見つけ、自分の技に活かすことができた。
評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録	評価点 行動記録
#1 5 自分の順番がくるとすぐにやり始めた	4 逆上がりのポイントを教えてもらっていた	3 時間がなくてできなかった	4 前回り降りをする事ができる	3 自分が終わったら縄跳びをしている
#2 5 今日は「逆上がりをやろう」と自分から話をしていた	4 逆上がりでおなかを付けることを意識して頑張っていた	3 場面がなかった	4 ベルトをしてきていた	4 友だちが「逆上がりはこうやるんだよ」と見せてくれた

※ 評価点 5:よくできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできない、1:全くできていない

3) ソフトバレーボールの学習記録から

ソフトバレーボールにおける学習の記録をTable 5に示す。初回は周囲の子どもも流れを理解しておらず、本人もどうしてよいのか分からないため、学習への姿勢では低い評価であった。しかしながら、2回目以降はチームの友だちとハイタッチをするなど、チームの雰囲気もよく、友だちから声をかけられる姿が見られた。ソフトバレーボールのスキルについても、最初はルール理解に困難を示し低い評価であったが、徐々にアタックが上手になるなど、スキルの向上が見られた。さらに、友だちから「アタックが上手い」と褒められる様子が見られた。

以上のことから、チーム競技では、同じチームの友だちから声をかけられたり、ハイタッチをする様子が見られたりと、同じチームの仲間として活動を共有している場面が多くみられた。また、ルール理解やアタックなどの技術の向上も見られたことから学習面の向上も見られたことが明らかとなった。

4) バスケットボールの学習記録から

バスケットボールにおける学習の記録をTable 6に示す。本単元においても最初はルール理解に困難を示していたが、2回目以降は積極的に学習に取り組む様子が見られた。また、パ

スやシュート、ブロックなど教科スキルの向上が見られる記載があり、バスケットボールの技術も向上している様子が明らかとなった。さらに、友だちのよいところを発見したり、友だちを応援したりするなど友だちを見本に取り組んでいる様子が見られた。

以上のことから、バスケットボールの学習に対する意欲は非常に高く、一生懸命に取り組んでいる様子が見られ、その結果、技術面の向上も見られる結果となった。また、友だちのよいところを見本に本児も取り組み、チームの一員として学習に参加していることが明らかであった。

2. 学習活動への取り組みについての5段階評価から

S児が参加した教科交流(体育)に対する支援者の5段階評価をFig.2に示す。なお、教科スキルについては、3項目あることから3つの平均を算出した。

全18回の教科交流(体育)の評価を通じて、学習への姿勢(項目1)は4回目の縄跳び運動と1回目のソフトバレーボールを除いては、一貫して高い評価がなされており、学習への姿勢では大きな問題は意識されることはなかった。縄跳びの4回目の落ち込みについては、活動前に特別支援学級担任から指導

Table 5 S児の「ソフトバレーボール」の評価

項目1	ゲームをする楽しさや喜びを味わったり、進んで運動に取り組む。	項目2	ルールを理解することができた。	項目3	トス・キャッチ・アタックの基本動作をすることができる。	項目4		項目5	友だちの良いところを見つけることができた。
評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録
#1	2 どこに行くのか分からず戸惑っていた	2	ルールの理解が難しく、役割の違いが分からない	1	ボールが来ても手を伸ばそうとしない			1	周囲の児童もルールが分からず、動いていなかった
#2	4 同じチームの児童とハイタッチをする場面が見られた	4	キャッチしようとしていた	4	キャッチができるようになった。アタックはネットにかかるが数回ならできた			4	友だちから「アタックがうまい」と言われ、「〇〇君も」と言っていた
#3	4 チームの雰囲気良く、本人も楽しそう	4	ルールの理解はできてきたが、スムーズに動けない	4	トスをするのが苦手			5	教室に戻ってきて「〇〇さんのアタック強いんだよね」と話している
#4	4 自分から場所に動いたりできないが、友だちの様子を見て参加している	5	ルールは理解し、自分で判断できた	4	トスは苦手。アタックは上手になった			2	久しぶりにみんなとの体育だったので、楽しそうだった

※ 評価点 5:よくできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできない、1:全くできていない

Table 6 S児の「バスケットボール」の評価

項目1	バスケットに進んで取り組むことができた	項目2	バスケットの基本的な動き方やゲームのポイントを知ることができた。	項目3	ゲームの中で自分で考えて動けた。	項目4		項目5	友だちの良いところを見つけ、自分の動きに活かすことができた。
評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録	評価点	行動記録
#1	4 チームやルールが分からず、なかなか動けない	2	トラベリングやダブルドリブルなどが多い	2	ゲームの中で走っているが、何をしたいのか分からない			2	記述なし
#2	4 準備にも参加し動いていた	4	バスが来たら近くの人にバスでできるようになった	4	友だちに「シュート」と言われて、自分でシュートできるようになった			4	良かった友だちは?と聞くと「〇〇君の足が速い」と答える
#3	5 とても楽しみにしており、準備も張り切っている	4	バスやシュートが上手になり、動けるようになってきた	4	ゲームの中でも審判でも自分のすべきことをがんばっている			5	練習の時に「〇〇君みたく、僕も入れる」とシュートをしていた
#4	5 バスケットが楽しみでとても意欲的である	4	バスがつながるようになった	4	相手の動きに合わせてブロックができるようになった			3	「〇〇君、頑張れ…」と声を出せるようになった
#5	5 バス練習を積極的にに行っていた	5	パス、シュート、ドリブル、ブロック、それぞれの技能が高まった	4	ゲームの中で自分の動きが分かっているが、周りも動けずにいる			3	その場面はなかった
#6	5 とても意欲的に取り組んでいる	4	シュートの結果に関わらず、シュートフォームが上手になった	5	積極的に走ったり、ブロックをしたりしていた			3	その場面はなかった
#7	5 友だちとしっかり握手をしてやる気十分にゲームができた	4	相手にとりやすいパスをすることができた	4	ブロックしたり、攻撃の形を作ろうと自分で考えていた			4	「〇〇君はここが上手いからこの作戦」と教えてくれた

※ 評価点 5:よくできた、4:ややできた、3:どちらでもない、2:ややできない、1:全くできていない

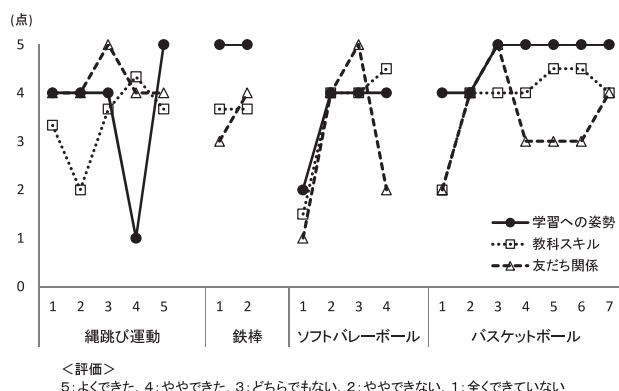


Fig.2 学習活動への取り組みの5段階評価

を受けていたため、学習への意欲が低下したものと考えられ、さらに、ソフトバレーボールの1回目は初めての活動で周囲の児童も本児も活動を理解していなかったためと考えられる。

また教科スキル（項目2～項目4）について、縄跳びでは、本人があまり得意としない学習内容であったためか、評価にばらつきが見られたが、ソフトバレーボールやバスケットボールなどの本人が意欲的に取り組める学習内容では、徐々に評価が高くなり、教科スキルが習得されている様子について記録を通して読み取ることができた。

一方で、友だち関係（項目5）については、ソフトバレーボールやバスケットボールなどのチーム競技になると、「どちらともいえない」「ややできない」の評価が多くなされていた。しかしながら、チーム競技の中でも友だちを意識する言動が見られたことから、「よくできた」と評価されている場面も見られることが分かった。

IV 総合考察と今後の課題

本研究は、教科交流を実施している小学校の知的障害特別支援学級に在籍する児童を対象に、通常学級における学習過程を詳細に把握するために、単元毎の目標と評価行動を交流と共同学習の両側面で設定し、毎時間支援者による記録をとることを試みた。その結果から特別支援学級児童の通常学級での学習の成果を明らかにし、評価につなげることの可能性について検討した。

本人の学習の様子を見ると、学習に対する姿勢は、気持ちの落ち込みや活動内容の未理解により、低い評価が一部で見られたが、全体的に高評価であったと同時に、教科スキルにおいても徐々に習得する様子が見られ、通常学級での学習に大きな問題は見られなかったことを読み取ることができた。また、自由記述により対象児の様子を具体的に記録することで、本児の通常学級での学習の様子を行動レベルで細かく把握することができた。さらに、友人関係の評価は、個人技能種目と団体競技種目によって評価に差が見られたが、評価行動ごとの自由記述の内容を見ると、友だちを応援している様子や友だちとハイタッチをする様子などの記述が見られ、通常学級の友だちと学習活動を共有している様子が明らかとなった。

以上のことから、本研究におけるS児の場合、通常学級での体育科の学習は、種目により苦手とすることもあるが、本児の興味・関心に沿った内容であり、学習に対する動機づけが高ま

り、その結果、意欲的に取り組み、スキルも向上することができたと評価できた。Bruner (1996) は、内発的動機づけの原型は、好奇心であると述べている。さらに、竹林地 (2004) は、知的障害のある児童生徒の主體的な学習を促すためには、より内発的動機づけを重視した授業づくりをする必要がある、そのための手立てに「児童生徒の人間関係を生かした活動の設定」「児童生徒にとって切実な課題、楽しい活動の設定」をあげている。さらに、遠藤・佐藤 (2012) によれば、児童本人が期待して、意欲的に取り組むからこそ、教育効果が上がることを指摘している。特別支援学級の児童が通常学級で学習をする場合、日常の学習環境とは異なる環境になる。通常学級で学習をするということは、障害のない児童と場を共有するのではなく、活動を共有することに意味があることから、特別支援学級の児童が意欲的に取り組むことができる学習内容の設定が必要であり、意欲的に取り組めるための支援が必要であると言うことが、今回の記録と評価の試みから示唆された。

また、上述したような、対象児の学習の様子を細かく把握することができたことについては、本研究で採用した単元毎に交流の側面と共同学習の側面で目標と評価行動を設定し、チェック式と自由記述式を併用する形での記録をする方法が、通常学級で体育の学習を行う児童の様子を把握する際に必要であることを示している。また、単元毎に毎時間記録することで、対象児童の得意、不得意としていることを細かく把握することができたとともに、本人の教科における習得レベルについても把握することができた。永島・宮崎・佐藤 (2009) によれば、交流及び共同学習で評価表を用いた場合、本人の実態に即した記録を行う必要があることが指摘されている。さらに細谷・大庭 (2001a) は、通常学級の学習に参加している児童の情報は、交流学习を継続していく上で重要な情報源になると指摘していることから、本研究のように単元毎に教科における習得レベルを項目ごとに具体的に把握することは、特別支援学級の児童が通常学級で学習をする際の支援方法の検討材料になりうる可能性をもっていると考えられる。

本研究では、実際の教科交流場面において、支援者が、本児へ支援をしながら記録を行った。そのため、実際の支援方法についての記録を行うことはできず、実際の支援と本児の様子を比較・検討することはできなかった。浮穴ら (2007) も支援を意識した評価シートの作成・工夫の必要性を指摘している。特別支援学級児童にとって、通常学級で行う学習の場は、貴重な学習の機会であることから、今後は実際の支援内容と児童の様子を関連付けた評価の検討が必要になる。

付記

本研究は、平成25年度北海道教育大学学長裁量経費（共同研究推進経費）により補助を受けた。

文献

- 1) 竹林地毅 (2004) 知的障害のある児童生徒の内発的動機づけを重視した授業に関する研究. 国立特殊教育総合研究所.
- 2) Bruner, T.S. (1966) *Toward a theory of instruction*. Belknap. 田浦武雄・水越敏行訳 (1976) 改訂版 教授理論の建設. 黎明書房.

- 3) 遠藤恵美子・佐藤愼二 (2012) 小学校における交流及び共同の現状と課題－A市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して－. 植草学園短期大学研究紀要, 13, 59-64.
- 4) 橋本創一・浮穴寿香・工藤傑史・高野裕美・田口悦津子・渡邊貴裕・安永啓司・大伴潔・伊藤良子・細川かおり (2006) 特別支援教育における交流教育の評価に関する検討：東京学芸大学附属養護学校幼稚部の交流教育の実践を通して. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 57, 439-446.
- 5) 細谷一博 (2011) 小学校特別支援学級に在籍する児童の教科交流時における学習過程に関する実践記録. 発達障害支援システム学研究, 10(2), 109-116.
- 6) 細谷一博・大庭重治 (2001a) 小学校特殊学級に在籍する児童を対象とした教科交流（体育）の実施形態に関する試論. 特殊教育学研究, 38(4), 21-28.
- 7) 細谷一博・大庭重治 (2001b) 交流教育の変遷と今日における実践的課題－特殊学級と通常の学級を中心に－. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 7, 9-16.
- 8) 池川由美・戸ヶ崎泰子・大山正子・猪俣千夏・小野智弘・木原伸幸・押川あかね・木村素子 (2009) 障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響. 宮崎大学教育文化学部教育実践総合センター研究紀要, 17, 99-113.
- 9) 石原隆弘・是永かな子 (2006) 養護学校中学部と通常中学校の交流教育を通じた子どもの変化. 高知大学教育実践研究, 20, 41-48.
- 10) 松本和久・渡邊進武 (2000) 通常学級と知的障害特殊学級との交流の在り方－同一中学校内における交流の実践を通して－. 岐阜大学教育学部治療教育研究紀要, 22, 39-55.
- 11) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領.
- 12) 文部科学省 (2009a) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.
- 13) 文部科学省 (2009b) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編.
- 14) 永島論史・原直子・平井憲継 (2010) 交流及び共同学習の実施と評価に関する研究～子どもたちがいっしょに活動する学校間交流を目指して～. 福岡市発達教育センター平成22年度研究報告書, 67, 1-18.
- 15) 永島論史・宮崎小百合・佐藤清美 (2009) 交流及び共同学習の実施と評価に関する研究～「いっしょに楽しむ」交流をめざして～. 福岡市発達教育センター平成21年度研究報告書, 62, 1-13.
- 16) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (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).
- 17) 浮穴寿香・橋本創一・工藤傑史・高野裕美・田口悦津子・渡邊貴裕・池尻加奈子・大伴潔・細川かおり (2007) 障害幼児の交流教育における評価法の開発：コミュニケーション行動を中心としたチェックリストの試用による検討. 東京学芸大学紀要総合教育科学, 58, 415-425.

論文

知的障害者の実行機能と支援実践の課題

葉石光一*・池田吉史**・八島 猛**・大庭重治**

知的障害者には目的にそって行動を方向付ける実行機能の低さが指摘されている。近年、まだその数は少ないが、実行機能に関わる抑制、切り替え、アップデートングについて、知的障害者を対象とした研究の蓄積が進められつつある。本研究では、まず実行機能概念を整理するとともに、これまでに蓄積された知的障害者の実行機能研究の知見を概観した。その上で、実行機能の問題を補う支援実践において有効と思われる内容を、環境・状況の構造化、およびセルフ・モニタリングの点から、その留意点とともに整理した。

キー・ワード：知的障害 実行機能 支援 実践

1. はじめに

知的障害は、知的機能と適応行動の障害によって特徴付けられる (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010)。このうち「適応」とは一般に状況・環境と合っていることを指す。例えば「図書館では静かにする」といったことは、「静寂を保つ」という状況・環境 (図書館) からの要求に自らを合わせる適応的な行動である。このように、適応的に日常の社会生活を送る上では、常に場面や状況を踏まえて自己を調整する力が求められる。適応行動の問題は、このように、一つには自己を調整する力の弱さと置き換えて考えることができる。実際、自己を調整する力の弱さを知的障害者の中心的な問題とみなして、これまでにいくつかの研究が行われてきた (例えばWhitman, (1990))。

旧ソ連の心理学者であるルリヤによって行われた研究もそういったものの一つに位置づけうる。彼は知的障害に関して「複雑な精神活動の形成における言語の働きが障害され、思考と調節の働きが障害されている」「言語教示を一般化して理解し、それを行動の規則としてまとめられない」(ルリヤ, 1962) という捉え方をした。これは、認知や行動を調節する言語の機能 (言語の調整機能) の問題を知的障害の重要な特徴とする考え方である。ルリヤの言語の調整機能の考え方は、現在の実行機能概念の先駆けの一つとなっており (例えば, Jurado & Rosselli(2007)、Ardila(2008))、近年、知的障害者の実行機能研究がいくつか見られるようになってきた。詳しい内容は後述するが、知的障害者には基本的に実行機能の問題がみられることが指摘されている。本研究の目的の一つは、知的障害と実行機能の関連を整理することである。

加えて、本研究では実行機能の支援に関わる要点の整理を合わせて行う。近年、実行機能トレーニングを目的とした研究が盛んに行われており、実行機能の向上に効果的とされる事例がいくつか報告されている (例えば, Karbach & Unger

(2014))。しかし、ここでいう実行機能の支援実践とは実行機能の直接的な向上を目指したトレーニングのことではなく、実行機能の問題を軽減する、あるいは問題を生じにくくするための環境整備や状況作りを指す。本研究の第二の目的は、実行機能を支援する上で重要と思われる内容を整理することである。

2. 実行機能

実行機能とは、「適応的で合目的な行動に必要とされる、思考や行動を柔軟に調整する高次の認知機能の集まり」(Karbach & Unger, 2014) と説明される。先に述べた自己を調整する力 (self-controlあるいはself-regulation) との関連では、その中核的要素 (Miyake & Friedman, 2012) とされる。

適応的あるいは合目的な行動には、目的の設定、行動のプランニング、その実行とチェックといったプロセスが必要であり、実行機能はこういったプロセスを成り立たせる上で不可欠な要素である。この要素については、切り替え (shifting)、抑制 (inhibition)、アップデートング (updating) (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, & Wager, 2000) をあげることが多い。切り替えは、複数の課題、目標、心的構えの間を自由に行き来することであり、一つのことにとらわれない柔軟で創造的な思考や状況の変化への素早い対応を可能にする (Karbach & Unger, 2014)。これは、複数のステップや下位目標からなるプランニングの実行、状況の変化に対応したプランの修正といったことにとって不可欠である。一方で抑制は、自動的・衝動的な行動や望ましくない感情を無視することと関わる。これは、一旦定めた目標やプランをやり遂げる上で必要とされる。アップデートングはワーキングメモリの働きである。行為の遂行に必要な情報やプランを記憶にとどめたり、状況に応じて古い情報を新しい情報に更新したりする作用をさす。

適応的で合目的な行動を支えているこれらの要素に共通しているのは、いずれも適切な注意のコントロールを必要とする点である。例えば、目的にそった行為の遂行には、その案内となるプランを維持しつつ、一方で並行してその実行に必要な処

* 埼玉大学教育学部

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

理を行う必要がある。複雑なプランになるほど、保持しておくべき情報は多くなり、それらを維持し続けるには、いずれにも偏りすぎず注意を分散することと、必要な間、注意を維持することが求められる。Baddeley (2012) のワーキングメモリのモデルでは、中央実行系がこの注意のコントロールを担っている。切り替えに関しては、目標と関連のない、あるいは古くなった情報から注意を切り離すプロセスが必要である。知的障害者においては、古くから注意のプロセスに問題をもっていることが指摘されてきた (Tomprowski & Hager, 1992; Merrill, 1990)。このことは、知的障害者が実行機能に弱さをもつ可能性が高いことを示唆している。

3. 知的障害者の実行機能

ここでは、知的障害者の実行機能に関する先行研究を、上に述べた「切り替え」「抑制」「アップデートイング」の各側面から概観する。

1) 切り替え

Lanfranchi, Jerman, Dal Pont, Alberti, & Vianello (2010) は、平均年齢15歳2か月、平均精神年齢5歳9か月のダウン症者15名を対象として、実行制御に関わる幅広い心理プロセスの測定、分析を行った。測定は、ワーキングメモリ、抑制、セットの切り替え、概念の切り替え、プランニング、流暢性、持続的注意に関して行われた。

セットの切り替えは、めくったカードに応じてyes/noを言い分ける課題であった。前半ではカードが赤ならyes、黒ならnoと言うルールで行われたが、後半ではめくったカードが直前にめくったカードと同じ色ならyes、違う色ならnoと言うルールであった。一方、概念の切り替えはいわゆるカード分類テストによって測定された。カードには図形が描かれているが、図形には色 (赤、緑、黄、青)、形 (三角、星、十字、円)、数 (1~4) の3つの要素がある。対象者は実験者の応答を手がかりにカード分類のルールを推測する必要がある。

精神年齢を一致させた (平均生活年齢5歳9か月) 定型発達者と比較したところ、知的障害者は流暢性以外のすべてにおいて定型発達者よりも成績が低いこと、その中でも特にワーキングメモリ、概念の切り替え、プランニングの弱さが顕著であることが明らかとなった。定型発達者との差は、共分散分析によって年齢の影響を除いても変わらなかった。

Gligorović & Buha (2013) は、平均知能指数60.43の10歳~13歳11か月の知的障害者95名を対象としてウイスクンシンカード分類テストを実施した。定型発達者との比較は行っていない。達成された分類カテゴリ数に影響を与えていた説明変数を分析した結果、切り替えがうまくできていない可能性を示唆する保続反応数の少なさは、達成された分類カテゴリ数の多さと関連することが明らかとなった。ただし、この研究では保続反応が対象者のどういった属性と関連しているかといった分析を行っていないため、知的障害者の切り替え機能の特性を十分明らかにできていない。

なお、対象者の知能指数の影響を除くと、加齢に伴って達成カテゴリ数が増加すること、逆に総エラー数は減少することが明らかとなった。つまり、思春期周辺の年齢において、概念形成とその柔軟な利用がより円滑に行われるようになるという発

達的变化が示唆されている。

2) 抑制

Menghini, Addona, Costanzo, & Vicari (2010) は、ウィリアムズ症候群者15名 (平均精神年齢6歳10か月、平均知能指数53.3) と精神年齢を一致させた定型発達者15名を対象として実行機能の比較を行った。測定された内容は、注意、記憶、プランニング、カテゴリ化、切り替え、抑制である。この研究では、実行機能の障害が認知全般に一律に影響するのか、特定の認知領域と結びついて発生するのかを検討するため、視空間的な課題と言語的な課題が用意された。視空間的な抑制課題は、Go/NoGo課題であり、コンピュータスクリーンに提示される緑、青、黄、赤の円のうち、緑と青の円に対しては反応するが、黄と赤の円に対しては反応しないよう求められた。言語的な抑制課題はストループ効果を用いたものであり、提示された刺激の色名を答えるように教示された。

ウィリアムズ症候群者の抑制課題の成績は、言語的課題と視空間的課題のいずれにおいても対照群よりも成績が低かった。なお、すべての課題においてウィリアムズ症候群者の成績が低かったわけではなく、カテゴリ化と切り替えの課題では、言語的課題の場合は定型発達者との差が小さかった。

Bexkens, Ruzzano, Collot d'Escury-Koenigs, Van der Molen, & Huizenga (2014) は、メタ分析研究によって、知的障害者の抑制障害のマグニチュードの評価を行うとともに、効果量の媒介変数として抑制のタイプ、年齢、IQ、並存障害の有無を検討した。なお、Bexkensらは、抑制のタイプについて、より高次の目標にそって反応を意図的にコントロールする実行抑制 (executive inhibition) と情動システムのボトムアップ活性を抑制する動機付け抑制 (motivational inhibition) とが大別されること、また実行抑制は行動抑制、干渉のコントロール、認知抑制に下位分類されることを念頭においている。分析の結果、知的障害者においては抑制の問題が顕著であること、抑制のタイプ (特に行動抑制と干渉制御) が媒介変数と考えられることが明らかとなった。なお、抑制の問題は知能指数が70を超える者を含めた場合、知能指数の低さと強く関連するとみられた。

3) アップデートイング

知的障害者のワーキングメモリは、基本的に精神年齢と強く関連している (Henry, 2001) ことが知られている。Henry (2001) は、11から12歳の知的障害者のワーキングメモリを音韻的側面と視空間的側面の両面について検討した。中軽度の知的障害者では、定型発達者と比較した場合、すべての点で成績が低かった。一方、境界線の知的障害者の場合は、音韻的な側面の機能の低さが明らかであった。このワーキングメモリの音韻的側面の弱さについては、リハーサルの働きの問題と関連することが予想される。知的障害者のリハーサル機能が精神年齢を一致させた定型発達者よりも低いとする指摘は他にもみられる (例えば、Poloczeck, Büttner, & Hasselhorn (2014))。このことについては、より詳細には、知的障害者に語長効果がみられない (例えば、Rosenquist, Connors, & Roskos-Ewoldsen (2003)) とする研究によって一定程度支持されている。語長効果とは、一般に記憶課題において語の長さが課題成績と関連することを指す。知的障害者の言語活動の不活発さは、これまで

にも指摘されてきたところでもある（例えば、ルリヤ(1962)）。

ただし、一方でVan der Molen, Van Luit, Jongmans, & Van der Molen(2007)は、知的障害者のワーキングメモリの機能が、精神年齢を一致させた定型発達者相当の水準であること、語長効果とともに構音抑制効果（記憶課題中に刺激語と関係のない語を繰り返し呟くことで記憶課題の成績が低下すること）もみられることを示した。これは知的障害者のリハーサルが機能していることを示唆する結果である。このような不一致の背景として、知的障害者のリハーサルが十分機能していないとしたRosenquistらが、Van der Molenらよりも精神年齢の低い者を対象としていたことが関与している可能性がある。つまり、一つにはリハーサルの機能が精神年齢と関連するという可能性である。単純に知的機能とリハーサル機能の関連だけでなく、他の要因の媒介を視野にいれつつ知見が積み重ねられる必要がある。

4. 知的障害者に対する実行機能の支援実践

前節で概観したように、知的障害者の実行機能には全般的に弱さが指摘されている。このことは、目的にそって何かを成し遂げようとする際、知的障害者には何らかの困難が生じる可能性があることを意味している。

目的にそった行動を妨げるのは、不必要な事柄、思考、行動への抑制をコントロールできないこと、柔軟に思考や行動をコントロールできないこと、必要な情報の維持が困難であることである。これらは、いずれも注意制御の問題とかかわっている。本節では、注意制御を促す支援という点から、実行機能の支援につながる工夫とその課題を整理する。

1) セルフ・モニタリング

目的に行動を促わせる実行機能にとって重要なプロセスの一つは、セルフ・モニタリング、つまり自分の行動に対する注意制御である。セルフ・モニタリングは、いわゆるメタ認知的活動の一つである。

メタ認知の概念整理はまだ十分ではないが、以下に三宮(2008)に基づいてその概念を整理する。まず、メタ認知とは、認知そのものを認知の対象とすることであり、その内容はメタ認知的知識とメタ認知的活動に分けられる。メタ認知的知識には、人の認知特性についての知識、課題についての知識、方略についての知識があげられる。一方、メタ認知的活動には、モニタリングとコントロールが含まれる。モニタリングには、認知についての気づき、フィーリング、予想、点検、評価などがあり、コントロールには目標設定、計画、修正がある。特に、普段は注意を向けていない行動の諸側面を選択し、行動のもっとも重要な側面に新たに注目すること（Hume, Loftin, & Lantz, 2009）ができると、自分の行動への新たな気づきから始まるメタ認知的活動が促される可能性がある。

自分の行動のモニタリングの難しさのひとつは、活動の遂行と並行して行うという認知的負荷の重さにある。これは知的障害者にとっては特に大きな問題であり、例えばMoreno & Saldaña (2005)は、メタ認知と自己制御を、知的障害者教育と密接に関わる内容であるとしている。

行動のモニタリングには、注意を向けるポイントを理解・保持し、チェックポイントが複数ある場合には、それらに対して

適宜、注意を割り振っていくといった注意制御が必要である。知的障害者にとっては、この点の難しさを解消する必要がある。例えばチェックシートなどを利用した事後的なモニタリングは、チェックすべきポイントの保持と注意の切り替えに対する負荷を軽減する工夫の一つであり、達成行動の視覚化を通して、次の目標を明確にする工夫となりうる。行動プロセスの事後的再生とチェックが難しい場合には、ビデオ・モニタリングの手続きを利用することが助けとなる可能性がある。撮影された自分の行動を、あらかじめ用意したチェック項目にしたがって確認していくことで、修正が必要な行動の気づきを促すことができるかもしれない。

2) 環境・状況の構造化

課題遂行プロセスにおける注意制御の支援としては、課題遂行に対する認知的負荷の軽減、つまり課題内容の理解と遂行を容易なものとするのが求められる。そういった工夫のひとつとして、TEACCH(Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped CHildren)プログラム等によく知られる構造化された指導(Structured teaching)をあげることができる。構造化された指導について、Mesibov & Shea(2010)は、①環境および活動をわかりやすく構成すること、②個人の相対的に弱いスキルを補うため、相対的に強い視覚的スキルや視覚的特徴に対する関心を利用すること、③学習に引き込むため、特別な関心の対象を利用すること、④意図を伝えられるコミュニケーションを自分から行えるようにサポートすることとしている。こういった考え方を背景に、学習活動に関わる時間、空間、活動の流れの構成をはっきりさせ、学習者にとって学習活動をより明瞭で、実行しやすいもの(Mesibov & Shea, 2010)とすることが目指される。

環境や課題が適切に構造化されることによって、求められている活動の理解が容易になり、何をどのようにすればよいかを考える認知的負荷が軽減されることは、活動を維持することに意識を集中させる上で効果的であろう。注意制御が自然と方向付けられ、本来そのために必要とされる認知的なコストが軽減されることは、実行機能に問題をもつ知的障害者においても、目標を見失わずに、適応的に活動を維持できる可能性が高まると考えられる。構造化された指導を実行機能の支援という観点で論じた研究はあまり見ないが、適応行動を促進するための基本的な考え方と手続きは実行機能の支援実践において有効に機能するものであろう。

3) 実行機能の支援実践の課題

最後に、上で述べた支援上の工夫の背景に目を向けつつ、本論文において触れることのできなかった実行機能の支援実践に関する今後の検討課題をまとめる。

課題の構造化やセルフ・モニタリングは、遂行すべき課題の理解と行動の目標を明確にする支援と考えられた。何をどのようにしたらよいか分からないという状況は、他者依存、指示待ちに陥りやすい。反対に、行うべき行動がよく分かることは、その広がりとして行動を自律的なものとするに繋がる可能性がある。ただし、その条件のひとつとして、目標に対する効力感、目標をうまく処理できるという有能感が必要である。また、適応的な行動を具体的に方向付ける条件としては、その行動の社会的な意味を理解すること、自分と社会とのつながりを

認識することが必要であろう。

本研究では、知的障害者の実行機能支援において、自律性、効力感、有能感、社会性といった事柄をどのように介在させていく必要があるかという点については論じることができていない。これらは、行動の動機付けと関連するものである。実行機能を、適応的行動を支える心理機能として位置づける上では、行動の外的要因である社会的要請をどのように自分に取り入れ、自らの行動を再構成するよう動機付けていくかを考える必要がある。そういったプロセスの上に、不必要な行動の抑制や目的にそった行動の切り替えが成り立つと考えられる。

特別な教育的支援を必要とする子どもの学習に対する動機付けが促されるような環境整備については様々な工夫が考えられるが、学習活動の根本的な形態や学校教育の場を踏まえた実践のひとつとして、小集団で支援者と子どもが緊密にかかわりあう課題解決場面を設定すること（大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川, 2013）の重要性を指摘することができる。こういった取り組みの意味を、実行機能の観点から考察することが今後の課題である。

文献

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010) *Intellectual Disability: definition, classification, and systems of supports* (11th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington, D.C.
- Ardila, A. (2008) On the evolutionary origins of executive functions. *Brain and Cognition*, 68, 92-99.
- Baddeley, A. (2012) Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Bexkens, A., Ruzzano, L., Collot d'Escury-Koenigs, A. M. L., Van der Molen, M. W., & Huizenga, H. M. (2014) Inhibition deficits in individuals with intellectual disability: a meta-regression analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(1), 3-16.
- Gligorović, M. & Buha, N. (2013) Conceptual abilities of children with mild intellectual disability: Analysis of Wisconsin card sorting test performance. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 134-140.
- Henry, L. A. (2001) How does the severity of a learning disability affect working memory performance? *Memory*, 9, 233-247.
- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009) Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1329-1338.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007) The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17, 213-233.
- Karbach, J., & Unger, K. (2014) Executive control training from middle childhood to adolescence. *Frontiers in Psychology*, 5:390. Doi: 10.3389/fpsyg.2014.00390
- ルリヤ, A. R. (1962) (山口薫・斎藤義夫・松野豊・小林茂訳) 精神薄弱児. 三一書房.
- Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., Alberti, A., & Vianello, R. (2010) Executive function in adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 308-319.
- Menghini, D., Addona, F., Costanzo, F., & Vicari, S. (2010) Executive functions in individuals with Williams syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 418-432.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010) The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 570-579.
- Merrill, E. C. (1990) Attentional resource allocation and mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 16, 51-88.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" task: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012) The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14.
- Moreno, J. & Saldaña, D. (2005) Use of a computer-assisted program to improve metacognition in persons with severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26(4), 341-357.
- 大庭重治・葉石光一・八島猛・山本詩織・菅野泉・長谷川桂 (2013) 小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 29-34.
- Poloczek, S., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2014) Phonological short-term memory impairment and the word length effect in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 455-462.
- Rosenquist, C., Connors, F. A., & Roskos-Ewoldsen, B. (2003) Phonological and visuo-spatial working memory in individuals with intellectual disability. *American Journal on Mental Retardation*, 108(6), 403-413.
- 三宮真智子 (2008) メタ認知研究の背景と意義. 三宮真智子編著, メタ認知, 北大路書房, pp. 1-16.
- Tompsonski, P. D., & Hager, L. D. (1992) Sustained attention in mentally retarded individuals. *International Review of Research in Mental Retardation*, 18, 111-136.
- Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., Jongmans, M. J., & Van der Molen, M. W. (2007) Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 162-169.
- Whitman, T. L. (1990) Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 347-362.

論文

知的障害を伴い重度の障害のある子どもの「課題学習」 — 「見本合わせ法」に関する実践的再考 —

土谷 良巳*

知的障害に加えて重度の肢体不自由や視覚障害のある子どもが取り組む学習に関して、課題学習に焦点を絞って検討を行った。まず、知的な障害があって障害の状態が重度である子どもの学習について、初期学習から概念形成、教科の基礎学習にいたるに系譜を取り上げて検討した。次に、課題学習として取り組まれる見本合わせ法の原理と手続きに関して詳細な検討を行い、さらに、そこから知的な障害があって障害の状態が重度である子どもが課題学習に取り組む際に重要となる観点について実践的に明らかにした。

キー・ワード：知的障害、重度の障害、初期学習、課題学習、見本合わせ

はじめに

障害のある子ども、特に知的障害や重複障害の子どもの学校教育においては、教育課程と実際の指導に関して、個々の子どもの障害の状態に応じて様々な取扱いをすることが可能である^{註1}。特別支援学校では、この取り扱いにもとづいて、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習等の領域・教科を合わせた指導、あるいは自立活動を主とした指導として、授業で取り組まれてきた。

近年では、障害の重度化と重複化への対処はどの特別支援学校においても喫緊の課題となっている。障害の重度化、重複化がもたらす生活上及び学習上の困難に対する教育的対処は自立活動を主とした指導によって取り組まれている。しかし、重度の知的障害に関して、個々の子どもの学習上の困難に対して、個別的具体的対処をどのように進めるかについて言及されることは乏しく、実践に関してはスキルの学習という取り組みへの偏在がみられる。

その背景として、学校教育の場においては、医療的ケアにとどまらず、日常生活の指導として取り上げられる食事、排泄、衣服の着脱、衛生、安全といった様々な身辺処理活動の指導やケアに多くの時間が費やされている現状がある。また、多動、寡動、あるいは他害、自傷など様々な行動上の困難への対処に追われている現実もある。さらに、自己決定、自己実現を目指す観点からコミュニケーション、とくに子どもの意思の表出に重点をおいた教育活動を重視した取り組みがなされるようになってきている。そのどれもが丁寧に進めようとすればするほど時間を要する教育活動となり、また優先されることから、教科に繋がる学習活動に本格的に取り組む時間を確保することが難しくなっている現状があるといえる。このような状況において、知的障害が重度である子どもの学習への取り組みは、実効性の観点から生活に関する諸活動を支えるスキルの学習を重視することへと収斂してきているといえる。

このような状況のなかで、重度の知的障害という視座から、子どもが取り組む学習の現代的意義、学習目標、内容、方法に

ついて論じられることは乏しく、実際に取り組まれている学習活動については管見によれば散見するのみである。

本稿では、重度の知的障害に加えて、他の障害を併せ有している障害の重い子どもを対象として、スキルの学習とは異なる角度から、「知的障害であることとその学習」に焦点をあて、授業で取り組む課題という実践的観点から考察を試みる。そこで、まず障害の重い子どもの学習への取り組みの系譜について簡単な素描を行い、次にその系譜における取り組みにおいてよく取り上げられる「見本合わせ法」による課題の設定に関して、実践的知見をもとに詳細に検討する。そこから、知的な障害のある子どもの学習における「課題学習」に関する観点を整理する。

1 障害の重い子どもの学習の系譜と初期学習

本稿では、障害の重い子どもを対象とした学習に関して、初期学習から概念形成学習、そして教科の基礎学習という系譜に焦点を絞って検討する。

昭和23年の盲学校教育、聾学校教育の義務制実施を契機とし、昭和54年の養護学校教育義務制実施をバネにして、学校教育の場において障害の重い子どもの学習が取り組まれてきた。とくに、山梨県立盲学校における盲ろう二重障害児の教育実践をはじめ、盲重複、重度・重複障害の子どもへの教育実践は精力的に取り組まれていたといえる。その大きなうねりは、山梨県立盲学校における盲ろう二重障害教育を範例としつつ、中島昭美氏が設立した（財）重複障害教育研究所、及び国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部と併設された国立久里浜養護学校に連なる人々によって取り組まれた初期学習と教材開発への取り組みと捉えることができる。

この初期学習から概念形成学習、そして教科の基礎学習という系譜では、例えば国語教科の学習を例にとれば、知的な障害が重度である場合には、文字の読み、書きの学習は教科の基礎学習のひとつとなる。さらに、文字を書くことを一例とすれば、左右・上下の定位、線分とその方向からなる座標概念によって書記空間を形成することや形の弁別等は書字を支える概念形成に関する学習である。さらに、この座標概念が成り立

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

つためには、その基礎として左・右、前・後、上・下の方向を分化させて手の動きを統制する学習、それらの動きを組み合わせさせて手の動きを統制する学習が必要になる。縦横の方向弁別に關しては、さらにその基礎となる学習として、モノを握る・放す・たどる等の手指による運動、手による線分に沿った運動の開始・終始を統制すること、及びそれらの手の運動の方向を円・波形運動から直線運動へと促すこと等の学習が必要であり、それらは初期学習と呼ばれている（文部省、1968, 1970）。

初期学習から概念形成学習、そして教科の基礎学習という系譜の学習は、文字の一つである点字の学習を例にとれば、適切な教材・教具を用いて触運動の自発性を高め、触運動の方向付けを行い、触運動の巧緻性を高めることを通して、触運動の統制や形の認知を促す指導となるが、これらは個別指導として系統的に行われる必要があるとされている（文部科学省、2003）。知的な障害が重度である子どもにおいても、この学習の系譜において課題を設定して個別的な学習を系統的に進めることが、教科の学習へと繋がる重要な学びの水路となることは言を俟たないのである。

2 課題学習と見本合わせ法

1) 課題学習

個々の子どもを対象として系統的になされる学習は、個別に開発された適切な教材・教具によって子どもが取り組む課題が提示されることから課題学習と呼ばれる。中島（1979）は、「あらかじめ用意されている課題を外界の刺激の状況から理解し、その課題を解決するために、その子どもが意図的に感覚を活用し、課題解決のために新しい運動の組み立てを行ない、運動の自発から、持続的に調節を通して、課題解決の終了を確認するまでのひとまとまりの経過」としている。また土谷（1996）は、子どもが取り組む学習が滞ってしまう状況が生じた際に、「係わり手が何らかの整理された状況を設定することで、そこでの学習を拠点にして、このつまづきからの脱却を計画し実行することから課題学習がはじまる」と述べている（傍点は筆者加筆）。また、個別指導の場が設定されることから個別学習と呼ばれることがあるが、本論では課題学習として概括する。

課題学習においては、弁別・同定、分類（概括）・抽出、分解・合成といった、人間の認識の基本にかかわる操作から状況を構成して、そのなかで子どもが適切に手がかりを活用し、また手がかりに応じて子どもが行動を発現することで、状況上適合した結果が得られるように工夫することになるので、そこに

は一定の手続き・操作と道具立てが設定される（土谷、1996）。例えば、動物を対象とした心理学実験において取り上げられてきた孤立項選択状況あるいは見本合わせ状況（篠田、1975）はその一例といえる。

2) 見本合わせ状況

見本合わせ状況を成り立たせている基本原理は以下のようになる。

	P ₁	P ₀	P ₂
①	A ⁺	A	B
②	B	A	A ⁺
③	A	B	B ⁺
④	B ⁺	B	A

図1. 見本合わせ状況

見本合わせ状況は選択項（複数項）と見本項（単項）によって構成される。図1には選択項をA、Bの2項で示した。この場合、A、Bのいずれかが見本項となる。A⁺、B⁺は見本と同一の選択項であることを示し、学習においては正選択となる。P₀、P₁、P₂は定まった位置である。P₀を見本項の位置、P₁、P₂を選択項の位置とすると、図1において見本項と選択項の位置関係は①、②、③、④の4通りとなる。

以下、図1の見本合わせ状況を構成する際の必須条件について整理してみる。

(1) 見本項の置かれるP₀の位置は任意である。障害のある子どもの学習の際には、選択項を左右に子どもから等距離に置いて、見本項をその中央の位置、つまり子どもに正対させ、やや手前あるいは奥に置く（図2a、図2b）ことが一般的である。ハーロウ（H. Harlow）らがウイスコンシン大学においてアカゲサルを対象に弁別学習（ラーニングセットの学習）実験を行った際の装置（WGTA; Wisconsin General Test Apparatus、図3を参照）を用いて見本合わせ学習を行った実験でも、P₀の位置はサルから見て中央やや手前に固定した（篠田、1975）という。

見本項、選択項の配置に関して図2a、図2bの2通りがあるが、見本項に対応する選択項を選択するという手続きであるので、図2aの配置（子どもが選択した項を手で取るという動きが、見本項へ接近するという動きと方向が重なる）が基本と

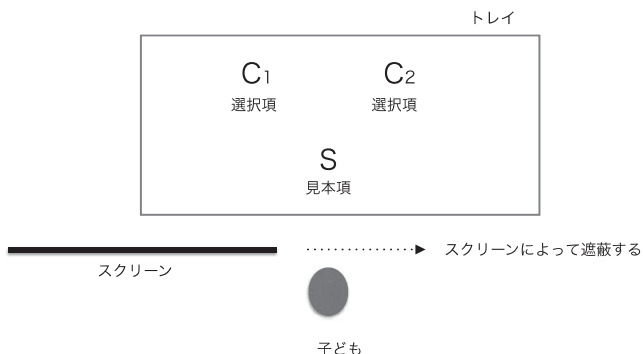


図2a. 見本合わせ状況の配置図a

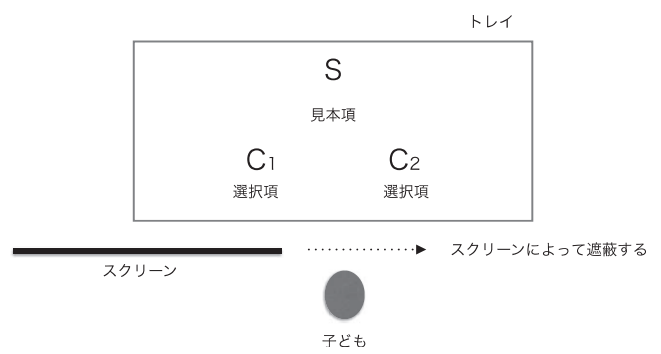


図2b. 見本合わせ状況の配置図b

なる。ただし、子どもの状態によっては、図2bのように配置することもある。選択項間を比較する、あるいは見本項と選択項間を比較する際に選択項を手で取り、比較のための操作（例えば、重ね合わせる）をすることがあるが、見本項は動かさないのが原則である。

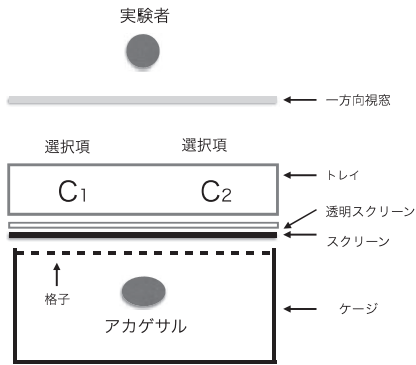


図3. WGTAの配置図

(2) 図1に示したように、選択項A、Bからなる見本合わせ状況では、選択項と見本項の位置を含む関係が①、②、③、④の4通りとなる。従って、①、②、③、④の4通りがランダムに提示された状況で課題が達成されたときに、見本合わせ状況での学習がなされたといえる。

(3) そこで、①、②あるいは③、④に限る状況、すなわち見本が一方の選択項に固定される状況を単系列とよび、①、②、③、④の4通りからなる状況を混系列とよぶ。いずれにおいてもランダムに提示される必要がある。つまり、①、②の2通りがランダムに提示される場合は見本項Aの単系列、③、④の2通りがランダムに提示される場合は見本項Bの単系列となる。

以下は見本合わせ状況を構成する際の必須条件ではないが、見本合わせ状況での学習を適切に進めるための補足的規準となるものである。

(4) 障害のある子どもの学習として見本合わせに取り組む際には、まず一方の単系列の学習を進め、次に他方の単系列の学習を進める。それぞれの系列の学習が成立した後に、混系列の学習へと進める。

(5) 単系列、混系列いずれにおいても、学習達成の基準は90%の正答率が安定することとすることが多い。

(6) 試行数はとくに定められていない。混系列は図1の①、②、③、④の4通りがランダムに提示される状況であるので、4の倍数を試行数の基準とすると、学習の達成度が把握しやすくなる。つまり、8試行を基準とすれば7試行での正解、すなわち $7/8$ の正当率が安定するまで学習を行うのである。

上述した規準に合致しない実践が垣間見られる。例えば、見本項をAに設定して選択項をB、C、D、・・・と次々と変えていくことがある。見本項と選択項が設定されているとはいえ、この場合はAを選択する学習であって、見本合わせ状況の単系列とさえなっていない。また単系列①、②あるいは③、④、さらには①、②、③、④からなる混系列であっても、ランダムな提示となっていない場合がある。正選択の位置が P_1 、 P_2 の一方に固定されている、 P_1 と P_2 が試行毎に交互に正選択の位置となっている、前試行の正選択と逆の位置が次の試行の正選択と

なっている、などがその例である。

次に、障害のある子どもを対象に見本合わせ状況での学習を進める際には、運用上で検討が必要ないくつかの観点がある。(7) 子どもが誤選択をした場合の矯正法と非矯正法である。まず非矯正法とは、子どもが誤選択をした場合、そのことを確認した上で、次の試行へ進むことである。動物実験の場合には一般的な方法である。矯正法とは子どもが誤選択をした場合に、その直後に正選択を子どもに教えることをいう。例えば選択項が二つの箱（それぞれの箱の蓋に付けられた記号など）であって、正選択となる箱の中には菓子が入っていた場合に、誤選択では菓子が手に入らないことになる。その場合、子どもへのガイドを行い、もう一つの箱が正選択項であることを教え、その結果子どもは菓子を手に入れることになることをいう。非矯正法では、学習の内容によっては誤選択が続くことになるので、その場合には子どもが課題に取り組もうとしなくなることがある。一方、矯正法の場合には、誤選択をしても菓子が手に入るので、課題に取り組み続けたとしても、学習が成立するとは限らないことになりかねない。

(8) 見本合わせ状況における学習では、子どもが選択する行動が固定してしまう場合がある。例えば常に右側の選択項を取るなど特定の位置を選択する場合で、これは位置偏向といわれる。また、特定の選択項（例えば●の印）を選択し続ける場合もある。さらに、前試行において正選択であった選択項が置かれた位置、その選択項を取り続けるということもある。さらに、選択する位置を試行毎に交代させて取ることさえ見られる。このような状況においても、選択項が2項である場合には50%の割合で正選択をする（例えば、正選択を示す菓子を手に入れる）ことになるので、この行動を修正するのは簡単ではない。

このような行動が生じる背景の一つは、見本合わせ状況での課題が難しすぎたり、易しすぎたりするなど、子どもに適切でないことがある。子どもが課題に注意を集中するためには、課題が適切であることが関係している。また係わり手が、正選択が置かれる位置をランダムにすることが疎かになると、正選択項の置かれる位置が一定の傾向を示すことになり、そのことを子どもが見抜いてしまうということもある。

(9) 正選択であることを示すインデックスが適切であることである。

まず菓子をつかうことである。菓子をを使うことの利点であるが、子どもが菓子を食べようとする文脈で課題に取り組むことになるので、自然な状況で学習を進めることができる。この場合、子どもが菓子を食べるのを止めれば課題も終わることになるので、課題の進行は子どものイニシアチブによるといえる。しかし実際には、ある程度菓子を食った後に、菓子を手にとっても食べないで（皿に置いて）課題に取り組み続けることは珍しいことではない。この場合は、いわば「分かる喜び」によって課題への取り組みが続けられていると推察できる。また、菓子は食べてしまえばなくなることである。菓子の代わりにミニカーなど、子どもがほしがるものを使うということは珍しくないが、その場合には次の試行に進むために、せっかく子どもが手に入れたミニカーを取り上げることになってしまい、子どもとの間に軋轢が生じかねない。そのこともあって、子どもから

取り上げることを避けるためにシールを使うこともある。

次に、正選択の際に子どもの頭をなでる、声をだしてほめるなど、社会的強化といわれる方法である。課題に取り組み始めた当初は正選択のインデックスとして菓子などを使い、徐々に社会的な強化に移行していくことが望ましい（文部省, 1970b）とされることがある。だがこの方法には弱点がある。それは、子どもが選択したことの正否の判断が係わり手によってのみなされがちになるということである。その結果、課題が難しくなると、子どもは課題に注意を向け、解決しようとするよりも、係わり手の表情などを読み取り、正選択の手がかりを得ようとするようになることがある。課題の正否は子ども自身が知ることのできるインデックスによることが原則である。

(10) 子どもが見本項や選択項に十分に注意を払うことなく、選択してしまうことがある。このような事態では、図3に示したWGTAの装置に見られる工夫が参考になる。WGTAはアカゲサルを対象にして、弁別学習や見本合わせ法による学習実験を行う際に用いられた装置であるので、頑丈な作りであるだけでなく、サルがその原理を学習できるような工夫がなされている。その一つは、トレイ（刺激提示台）とケージの間に2つのギロチン式のスクリーンが取り付けられていることである。このWGTAによる学習の手順では、試行間にはスクリーンが下ろされてサルは見本項と選択項が置かれたトレイを見ることができない。その間に実験者は正選択の方にバナナ片や干しブドウを隠すのである。やがてスクリーンが上げられると、サルは格子越しに手を伸ばして、いずれかの選択項を取り、正選択であればバナナ片や干しブドウなどを手に入れることになる。しかし、特に実験が始まって間もない時期には、サルはトレイ上に注意を向けずにいきなり手を伸ばして取ろうとすることがある。その際に威力を発揮するのが透明スクリーンである。スクリーンが上げられ、サルは見本項や選択項を十分に見ることなく、忙しく格子から手を伸ばして取ろうとしても、透明スクリーンがあることによって手の動きは遮られる。そのことで、サルの注意が見本項や選択項に向かうきっかけを作ろうというわけである。障害のある子どもに見本合わせ状況を設定する場合にも、スクリーンを用いて試行毎の区切りを付けることで、子どもの課題への注意に減り張りをつけることができる。また、透明スクリーンが有効な手立てとなることも少なくない。

(11) 係わり手と子どもの位置関係である。図3に示したWGTAでは実験者とサルは対面しており、実験者は一方向視窓からサルの様子を観察する。障害のある子どもの学習においても、係わり手は子どもと正対することが多いが、その際に係わり手の表情が子どもにとっての課題解決の手がかりを与えてしまうことがある。それを避けるためには、係わり手と子どもが横並びに位置して、あるいは係わり手は子どもの背後に位置して見本合わせに取り組むことになる。この場合は、子どもの表情がわかり難いので、正面に鏡を置くことや、子どもの表情をのぞき込むことが必要になる。係わり手が二人の場合には、一人が子どもと正対して見本項や選択項の出し入れなどを担当し、もう一人は子どもの背後に位置することによって、子どもの手などの動きをガイドすることが容易となる。

3 見本合わせ状況によってなされる学習

ここまで、見本合わせ状況の原理や見本合わせ状況で学習を進める際の配慮等を述べてきた。だが、見本合わせには様々なバリエーションがあり、それらは子どもが取り組む学習の内容に沿って採用されているので、以下に簡単な整理を試みることにする。

1) まず、同種見本合わせと異種見本合わせということである。

同種見本合わせは選択項の一方（すなわち、同じもの）が見本項となる場合をいう。同じ実物同士、絵カード同士、文字同士の見本合わせはその一例である。例えば、子どもが買い物に出かける際に、買うものと同じ品を店まで持って行って、店頭で確認できるようにする場合がこれにあたる。

異種見本合わせとは選択項と見本項が同一ではない場合をいう。例えば、選択項が実物の林檎と蜜柑であって、見本項が文字<リンゴ>あるいは<ミカン>となる場合、また逆に選択項が文字の<ボウシ>と<クツ>であって、見本項が実物の帽子と靴である場合などである。実物と絵、実物と文字、絵と文字などの対を組み合わせて、何らかの記号の学習をする際に異種見本合わせが採用される。買い物でいえば、買う品の絵やメモを持っていく場合にあたる。

2) 次に、同時と延期ということである。

同時見本合わせとは見本項と選択項が同時に提示される状況をいう。この場合、子どもは選択項や見本項を見比べることや手で触れることができる。一方延期見本合わせにおいては、見本項が提示され、一定の時間経過後に見本項は消失し、その後選択項が提示される場合である。従って、見本項が何であったかを保持することが必須である。

また関連して、継時（継次）見本合わせ状況がある。これは前述の見本項と二つの選択項の一方のみが提示され、子どもはyesかnoで応じる場合をいう。例えば図1の(1)の系列に関しては、まずA(見本項)-A(選択項)、次にA(見本項)-B(選択項)と継時的に提示して、前者に対してはyesが、後者に対してはnoが正選択となる。同様に、図1の(2)の系列に関しては、まずA(見本項)-B(選択項)、次にA(見本項)-A(選択項)と継時的に提示して、前者に対してはnoが後者に対してはyesが正選択となる。この継時（継次）見本合わせは、子どもが隊位である場合や視野が限られている場合、片手のみが使える場合など、選択項間及び見本と選択項間の比較が困難な場合に採用されることがある。

以上を整理するならば、異種見本合わせ状況が成立するところに言語など記号性の信号系活動の働きを見ることができるのであり、異種見本合わせ状況は知的な障害のある子どもの言語活動に関する学習を進める際に適しているといえる。また、そこに延期状況を組み合わせることで、言語活動がもつ記憶及び行動自発に関与する働きを促進することができる。というのは、延期見本合わせ状況では、見本項の特性（特に選択項を選択する際のインデックスとなる信号特性）を抽出し延期状況において保持することによって、選択行動の発現へと中継ぎする（土谷, 2013; 梅津, 1967, 1976）という、より高次の信号系活動が必須となるのである。

3) 見本合わせ状況における手続き

見本合わせ状況を構成する道具立ては、図2a、図2bに示

したように、見本項と選択項に加えてトレイとスクリーンが欠かせない。トレイとスクリーンによって、子どもに学習の場を空間的にも時間的にも構造化することができるからである。テーブルの上で学習する際にも、見本項と選択項を置くトレイを用意することで学習のための空間が分節され、子どもはどこに注意を向ければよいか分かる。また、試行間をスクリーンで区切ることによって、時間的な区切りを付けることができるのである。

また、見本合わせ状況において学習を進める手続きは、言語による教示の理解が苦手な子どもであっても、何をどうすればよいのかを理解する手がかりが多い。そして手順に沿って、子どもと係わり手との間で一連のやりとりがなされることになる。やりとりの流れは以下のように整理される。

- ①係わり手によってスクリーンが取り去られる
これは、「これから始めますのでトレイ上（の見本合わせのセット）に注意をむけてください」というメッセージになる。以下同様に、
- ②係わり手は、子どもに見本項を示して注意を向けるようにガイドする→「これと同じものをとってください」
- ③係わり手は、子どもの注意が選択項に向かうようにガイドする→「見本と同じものはどちらですか」
- ④係わり手は、子どもが見本項と選択項を比較、対照するようにガイドする→「見本と同じですか、違いますか、同じものはどちらですか」
- ⑤係わり手は、子どもの選択項の一方を選択することを促す→「見本と同じものを選びましょう」
- ⑥子どもが選択し、正誤の結果が分かる→「見本と同じでしたね（あるいは、見本とは違ってましたね）」
- ⑦係わり手がスクリーンをして見本項と選択項を遮蔽する→「次の準備をしますので、（お菓子を食べて）待っていてください。」

このように見本合わせ状況において、子どもと係わり手とはやりとりをしているのであり、その道具と手順は両者にコミュニケーションを成り立たせるコトバであるともいえる。

おわりに

以上、課題学習、個別学習の場でよく取り上げられる見本合わせ状況について検討を重ねてきた。ここでは係わり手が、子どもが課題学習において表す行動を捉える観点について整理することで、本稿の結びとする。

まず、課題の達成度から子どもの学習が成立しているか否かをみることは言うまでもない。しかし、障害の重い子どもの場合には、以下の付加的な観点によって、子どもにどのように学習が成立しているかが明らかになる。

その一つは、課題に取り組もうとすることに対して、子どもが能動的であるか否かをみることである。そこに課題に取り組む子どもの「意思」を捉えるのはもちろんであるが、子どもは、係わり手からの（課題に取り組むようにという）指示に従うという文脈で課題に取り組んでいるのであれば、日頃の子どもの係わり合いと両者の関係性の質を問い直さなくてはならないといえる。

第二に、子どもは何をどのように確定する（中野, 2006,

2009）かということである。中野（2006）は、課題に取り組むなかで子どもは「aはAでbはBだという確定」すなわち、「事象と事象の対応関係の確定を積み重ねていく」という。何をどのように確定しているか（中野, 2006, 2009）を見ることである。一例として、ひらがな文字の見本合わせができるようになった子どもに、[↑]と[↓]の見本合わせを取り組んでみたところ、子どもは[↑]の見本に対して[↓]を選んだ。そこで子どもに違うことを伝えると、見本項[↑]と選択項[↓]を交互に指して怒ったというエピソードを紹介して、「なるほど、特別な理由があって区別しない限り二つは同じものだ。これまで、あは~~あ~~であってもあだと考えて一生懸命勉強してきたのだ。」として、それは子どもの確定であると述べている。その姿に、子どもの認識のありようが分かるのであり、まずは子どもの確定を受け入れることからすべてがはじまるのである。換言すれば、子どもの確定を受け入れ、子どもとの学習を続けることが、子どもを理解するというこの本質となる。

第三に、課題のなかで子どもが見せる眼や手の動きのなかに、子どもが外界を捉える認識のあり方を知ることができる。子どもの対象の捉え方を知ること、その特性にあった学習の進め方を検討すること、教材や教具を改善すること、さらには付加的な学習が必要であるかが分かるのである。

第四に、子どもが課題のなかで迷いを見せる様子や間違いのなかに、子ども自身の課題解決のためのストラテジーを見ることである。子どもによる課題解決のための方略が課題解決に適合したものではなくても、それを間違いであるとして課題を繰り返せばよいのではない。むしろ、その方略を子ども自身が修正する方向へと転換することを促すべく、学習の内容や教材の改善が求められるのである。

第五に、課題の持つ安定した構造や手続きがもたらす二面性である。ひとつは、子どもが積極的に課題に取り組んでいたとしても、他にすることが見つからない場合や決まり切った居心地のよいやりとりの場に安住しているだけということがある。課題は構造化された状況であることから、分かりやすさと共にルーチン化した安易さをもたらすことがある。その反面、子どもが生活のなかで大きく混乱するなど行動が乱れてしまった際に、普段から取り組んでいる慣れ親しんだ課題、つまり、子どもにとってすでに安定した秩序世界を成立させている課題に向かうなかで、落ち着きを取り戻し、混乱や動揺からの回復を図っていくことがある。

以上述べてきたように、課題状況において学習を進める際には、課題の出来不出来、あるいは多くの課題をこなしたか、早くできたかだけに目を向けるのではない。むしろ子どもが課題に取り組むなかで、全身の、また身体各部の動きや姿勢から子どもの能動性と注意の集中と配分の様子を捉えることに係わり手は精力を注ぐのである。そこから、子どもが課題に取り組む際に、どのように課題を理解しているのか、どこに困難があるのか、さらには、子どもにとって課題はどのような意味をもっているのか、さらなる学習への航路はいかなるものとなるかを吟味することができる。

また時には、課題に取り組むなかで混乱から回復していく姿、さらには課題から離れてまた戻る様子に、課題という小宇

宙を超えて、子どもの自己調整の姿を見ることができる。さらに、係わり手と「やりとり」をしながら進める学習は、係わり手と子どもとに共有された活動である。この共同性に支えられて、子どもはさらなる学習へと立ち向かうのである。

註1：学校教育における障害のある子どもの学習に関しては、学習指導要領に記載されている各教科を基本とするものの、学校教育法施行規則や学習指導要領においては、種々の取扱いが規定されている。それらは教育課程と実際の授業の方法とに関連している。

概略すると、その一は合科的な授業であり、これは各教科又は各教科に属する科目の全部又は一部について、特に必要がある場合は合わせて授業を行うことができる（施行規則第130条の1）ということである。その二は領域を合わせた授業であり、これは知的障害者及び重複障害者を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業をおこなうことができる（施行規則第130条の2）ということである。また第三に特別の教育課程である。これは重複障害者を教育する場合と教員を派遣して教育を行う場合に特別な教育課程によることができる（施行規則第131条の1）ということである。

また学習指導要領においても取扱いが示されている。学習が困難な児童生徒に関する取扱いとして、障害の状態により、当該学年の各教科の学習が困難な場合には、ア）各教科の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないこと、イ）各教科の目標及び内容の全部または一部を、その教科に相当する下の学年又は学部（幼稚部を含む）の各教科の目標及び内容の全部又は一部によって替えることができること、等である。

さらに、重複障害者に関する取扱いとして、ウ）知的障害を併せ有する児童生徒の場合各教科や各教科の目標及び内容を、知的障害者を教育する学校の各教科によって替えること、及び各教科や各教科・科目の目標及び内容の一部を知的障害者を教育する学校の各教科の目標及び内容の一部によって替えることができる。エ）重複障害者のうち、さらに障害の状態によっては、特に必要な場合各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて自立活動を主として指導を行うことができるとされている。

文献

- 文部省（1968）盲児の感覚と学習。
 文部省（1970a）重複障害教育の手引き－盲聾児、盲精薄児、聾精薄児－。東洋館出版社。
 文部省（1970b）映画：盲聾児その教育。
 文部科学省（2003）点字学習指導の手引き（平成15年改定版）。
 中島昭美（1979）課題学習の指導。重度・重複障害児指導研究会（編）重度・重複障害児の指導技術5, 6-7, 岩崎学術出版社。
 中野尚彦（2006）障害児心理学ものがたり 小さな秩序系の記録Ⅰ。185-186, 明石書店。
 中野尚彦（2009）障害児心理学ものがたり 小さな秩序系の記録Ⅱ。明石書店。

篠田彰（1975）学習態度。八木晃（編）動物実験Ⅰ（心理学研究法第5巻），220-232, 東京大学出版会。

土谷良巳（1996）課題学習。宮本茂雄・林邦雄・金子健一（編）認知学習ハンドブック，246-247, コレール社。

土谷良巳（2013）最重度の障害のある子どもの学習活動に関する覚え書き－位置弁別延期反応状況における一義的連携化に関する実践事例による予備的考察－。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要，19, 19-23。

梅津八三（1967）言語行動の系譜。言語（東京大学公開講座9），49-82, 東京大学出版会。

梅津八三（1976）心理学的行動図。重複障害教育研究所紀要，創刊号，（財）重複障害教育研究所。

地域の情報

発達が気になる幼児を対象とした スポーツ活動支援事業の開催

細谷 一博*・小松 一保**・藤嶋 さと子***
・佐藤 未緒***・鈴木 洸平***

1. はじめに

2014年4月から、函館市内のA幼稚園に在園している「気になる」幼児を対象に、運動発達を支援する場として「スポーツ活動支援事業」を試行的に立ち上げた。この事業は、スペシャルオリンピックス日本¹⁾のヤングアスリートプログラムの一環として実施しており、今年度は、ヤングアスリートプログラムの本格実施に向けて、その運営体制を確認しながら実施を試みた。

ヤングアスリートプログラムとは、知的障害のある2～7歳の子どもたち（アスリート）のためにスポーツを基本に開発した“遊び”のプログラムを実施するものであり、子どもたちにとって、初めて経験するスポーツの世界である。ゲームや歌などを取り入れて楽しく体を動かすことで、運動能力の基礎を学ぶことを基本としている。これをうけて、本事業では、遊びの活動をとおして全身を使うこと、友だちと一緒に遊ぶ楽しさを体験することを重視している。さらに、ヤングアスリートプログラムが目指すことは次の通りである。「基礎運動、歩くことと走ること、バランスとジャンプ、ボール投げやキックなどの8つの分野において、発達に適した運動を行うことによって身体、認知、社会性の成長を促します。ファミリー(家族)にも参加して頂きファミリー間のサポートネットワークを築きます。知的障害のある、なしに関わらず、誰もが一緒になって楽しみ、知的障害のある子供達の“できること”についての認知を高めます。」

2. 事業運営

事業の運営は、北海道教育大学函館校細谷研究室の教員と学生が中心となって実施し、本学の「SOサークル」の協力を得ながら、6月～12月の毎月1回土曜日の午前中を予定していた。しかしながら、会場の都合により、8月と9月を中止にし、全部で5回の活動を実施した。

今年度は本事業の初年度ということもあり、試行的に実施していることから、「きりのめキッズくらぶ²⁾」に参加している幼児の保護者に、口頭で本活動の趣旨を説明し、案内文を配布した。その結果、全部で4名の保護者から申し込みがあり、幼児5名の他に兄弟2名を含めた7名の幼児児童で開始した。実際の活動内容及び参加者数を表1に示す。参加している幼児

表1 活動内容及び参加者数

回	日付	参加者		代表的な活動内容
		幼児 (児童数)	ボランティ ア数 (教員数)	
第1回	6月21日	7(2)	10(2)	おしくらまんじゅう
第2回	7月5日	7(2)	9(2)	ボール転がし
第3回	8月16日	中止		
第4回	9月6日	中止		
第5回	10月4日	4(2)	12(2)	マット運動
第6回	11月8日	2(1)	5(2)	ボール投げ運動
第7回	12月6日	10(5)	12(3)	コーチクリニック ^{注)}

注) コーチ/ボランティアとして、スペシャルオリンピックスのスポーツトレーニングプログラム(日常プログラム)に参加する際に受講する研修会

は、アスペルガー症候群、表出性言語障害、自閉症、弱視、発達性協調運動障害と診断された多様な教育的ニーズのある幼児である。

活動は大学教員(筆者1名)がMT(Main Teacher)を務め、ボランティア学生(Bo.)はST(Sub Teacher)の役割を担い、参加幼児児童の支援を行った。実施内容は体を動かすことを基本とし、前転やボール投げ、ジャンプなど、全身を使う運動を遊びながら行った。また、活動終了後には、ボランティアによる参加幼児の活動記録をとり、参加幼児の活動状況を把握した。本事業における対象児の変化については、稿を改めて報告する予定である。

3. 今後の課題

本事業は次年度以降も継続して実施する予定であるが、今年度の活動をとおして次の点が課題として挙げられる。

第1に対象幼児の拡大と会場施設の問題である。細谷・北島・大庭(2004)によれば、地域における支援活動を計画・実行に移していくためには、人的資源・物的資源の確保が必要であると指摘されている。本活動においても今年度は初年度であり、ヤングアスリートプログラムの本格実施に向けて、運営体制や支援を確認する意味で試行的に実施したため、「きりのめキッズクラブ」に参加している幼児のみを対象とした。しかしながら、今後、参加幼児の拡大を図るためには、幼児児童通園施設などへの案内を通して、より多くの障害のある幼児が参加できる体制を整えていく必要がある。そのためには、現在は絨毯のある大学の一施設を活用して実施しているが、特定の部屋を定期的に変更するためには、毎回の申請手続きが必要に

* 北海道教育大学教育学部函館校地域教育専攻

** 北海道教育大学教員養成開発連携センター

*** 北海道教育大学函館校人間発達専攻

なり、大学の行事と重なると会場を確保することができない状況が生じてしまう。また、大学の施設を使用することで、参加しているボランティアが大学関係者のみになっている。その結果、どちらかというと閉じられた環境で活動を行っていることにある。本事業を地域の施設で実施することで、障害理解の啓発活動の一端を担うことができると考える。

第2に参加幼児の変容に対する適切な評価の問題である。現在は活動の記録を自由記述により記録しているが、今後、活動の成果や幼児の変化を把握する際には、幼児の発達という視点を欠かすことはできない。現在は5名の幼児の参加であり、その日の行動を記録しているにとどまっているが、その特性は様々である。したがって、個々の教育的ニーズに応じた評価を発達という視点を含めながら、幼児の運動発達を適切に評価していくことが求められる。

以上のような課題を解決しながら、今後も継続した取組みを実施していく考えである。

最後に本活動に参加している幼児の記録の一部を表2に示す。対象幼児は表出性言語障害と診断された年中児A児である。活動初日は多くのボランティアが初対面であったにもかかわらず、人見知りせず一緒に遊ぶ様子が見られた。A児は「きりのめキッズくらぶ」に参加している幼児であることから、指導者や数名のボランティアとは面識もあり、抵抗なく活動に入ることができた。2回目の活動では、投動作など、普段は経験することができない運動を経験し、習得する様子が見られた。3回目の活動ではマット運動を行い、全身を使った運動を行い本人も満足した様子が見られた。4回目は園行事のため欠席をしたが、5回目は道具を用いた今までとは異なる運動を行ったことから、全ての運動に意欲的に参加する様子が見られた。

今後も本活動を継続することで、気になる幼児や障害幼児の運動の基礎を形成することにもつながると同時に、彼らが今後、スポーツ活動に取り組んでいくためのきっかけになることを願っている。

表2 A児の活動記録

活動記録	
第1回	初めて会ったのに人見知りもせずたくさん話しかけてくれました。活動もとても楽しそうにしている、途中で疲れたと言っていたが、最後まで頑張っていました。
第2回	最初に来た時から元気よく、部屋に入るとすぐに鬼ごっこをして遊びました。全ての活動に参加し、先生からのアドバイスを聞きながら、楽しそうに活動をしていました。ボールを両手で投げる遊びがどんどん上手になっていく様子が見られました。
第3回	なんでも積極的に活動に参加していました。アドバイスされるとすぐに改善して、マット運動ではすごい技もできていました。人をよく観察していて、真似をするのが好きなようです。お兄ちゃんにちょっかいを出されても、打たれ強く、一緒に遊んでいました。
第4回	欠席
第5回	最初から意欲的に参加しており、入室後は他の友達と鬼ごっこをして遊ぶ様子が見られました。様々な道具が用意されている中、MTの指示で積極的に活動し、新しい運動に対しても意欲的に参加していました



写真1

付記

本活動への参加を希望される方は、以下までご連絡下さい。
 〒040-8567 北海道函館市八幡町1-2
 北海道教育大学教育学部函館校細谷研究室
 細谷一博 (SON北海道函館プログラム代表)
 Tel/Fax 0138-44-4279
 E-mail hosoya.kazuhiro@h.hokkyodai.ac.jp

文献

細谷一博・北島豊・大庭重治 (2004) 知的障碍児・者を対象とした余暇活動支援事業の実施に伴う検討課題. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 10, 1-6.

参考資料

- 1) スペシャルオリンピックス日本ホームページ
 <<http://www.son.or.jp/index.html>> (2014年10月30日)
- 2) 細谷一博・永長明之・鳴海さちみ・木原美桜・村田穂佳・成田実香子・菊池美絵・根市ひかる・大橋桃子・高橋彩子 (2012) 大学と附属特別支援学校における「早期幼児支援教室」の取組. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18,45-46.

付記

本活動の実施にあたり、「SOサークル」の学生にボランティアとして協力をいただきました。また、本事業の運営にあたり平成26年度北海道教育大学学長裁量経費（地域貢献推進経費）の補助を受けました。記して感謝申し上げます。

地域の情報

自立活動を学び合う会の実践について

長谷川 哲*・小林 俊人**

1. 自主活動を学び合う会の概要

私たち自立活動を学び合う会は、上越教育大学の先生を中心に、上越市及びその近隣地域の特別支援教育に携わる20代、30代の若手教師や大学院生で構成している。当会の目的は、参加者一人一人が自立活動に関する様々な課題意識をもち、解決にむけて意見を交流したり、自らの指導実践を振り返り、特別支援教育に携わる教師としての専門性を高め合ったりしていくことである。

この会の特徴として、参加者全員が自立活動に関するレポートを持ち寄り、1グループ4人程度でKPT（ふりかえりに適している、「Keep」、「Problem」、「Try」の視点でとらえる「思考フレームワーク」）の方法を用いて検討している。1事例50分間で良かった点、課題点、改善策を付箋紙に記入し、可視化しながら収束している。最後には、グループごとの発表を行い、参加者全員で共有する時間も設定している。会の終わりには、参加者に事後アンケートの記入をお願いし、会の運営改善に努めている。このように、参加者が主体的に参加できるように工夫している。

活動は、上越教育大学を会場におおよそ2ヶ月に1回のペースで行われ、以下のような内容の事例が出され、意見交換を重ねてきた。

2. 実践紹介

○H26年2月10日（土）AM10：00～15：10

第1回定例会：参加者11名

- ・的確な実態把握に基づいた個別の指導計画の作成と自立活動の指導
- ・相手に自分の気持ちを伝えるコミュニケーションを目指して
- ・個別の指導計画作成にあたっての問題点について
- ・MNさん臨床実習後期まとめ
- ・Aさんの自立活動について

○H26年5月10日（土）AM10：00～15：20

第2回定例会：参加者15名

- ・特別支援学級生徒の実態把握における現状と課題
- ・個別の指導計画作成の実践
- ・今年度の校内研究体制について～外部専門家との連携を活かした自立活動研修～
- ・特別支援学級における個別の指導計画について

- ・自立活動・個別の指導計画の現状と課題
- ・自立活動の個別の指導計画作成について

○H26年8月2日（土）AM10：00～15：20

第3回定例会：参加者10名

- ・特別支援学校の校内研修における自立活動部の役割
- ・個別の指導計画作成についての現状と課題
- ・生徒の実態に応じた教科指導
- ・個別の指導計画作成、活用の実践
- ・自立活動を学び合う会の実践について
- ・自立活動、個別の指導計画の現状と課題
- ・1学期の授業の取組と課題
- ・個別の指導計画と今後の生徒の指導について
- ・市内保育園に通うAさんについて

○H26年9月27日（土）10：00～15：30

第4回定例会：参加者15名

- ・自立活動の授業実践について
- ・自立活動と教科の関連と自立活動の理解
- ・見通しや意欲をもつ授業の工夫
- ・個別の指導計画、評価について
- ・肢体不自由特別支援学校の集団授業における授業記録の実態について
- ・幼児の個別の指導計画について
- ・特別支援学校が組織的にセンター的機能に取り組むために
- ・自立活動の時間における肢体不自由児の主体性に対する教師のイメージと指導の実態
- ・肢体不自由特別支援学校における児童生徒間のかかわりを促す教師の取組について
- ・「自立活動専任」の存在・役割と地域支援部の確立
- ・個別の指導計画と指導の実際

○H26年12月6日（土）11：00～15：30

第5回定例会：参加者10名

- ・自立活動の個別の指導計画について
- ・特別支援学級の個別の指導計画作成と評価について
- ・肢体不自由特別支援学校における児童生徒間のかかわりを促す教師の取組について
- ・個別の指導計画と指導の実際
- ・集団の自立活動について
- ・A児における目標設定と指導・支援
- ・生徒の変容と対応の課題

* 妙高市立にしき特別支援学校

** 妙高市立新井中央小学校

3. 参加者の事後アンケートから

本会をより良くしていこうという視点から、参加者から毎回、事後アンケートを記入していただいている。以下にアンケートの主な内容を示す。

○参加して良かったこと

毎回、「自校以外の方と意見交流ができたことで、自らが抱える課題について、参考となる意見やアイデアを多くいただいた。」という内容の回答が最も多い。次に多い内容としては、「自身の課題の整理ができた。」や「新たな課題を発見できた。」などである。他には、「KPTという収束方法を用いたことで短時間で効率的かつ具体的な話し合いが行われた。」や「話しやすい雰囲気だった。」、「フリーディスカッションや1事例について全員で考える時間が良かった。」などの回答もあった。

若い教師の課題を改善できる場として機能していることがアンケートから明らかになった。会としての目的を達成できていると考える。

○参加して残念だったこと

「他グループの意見も聴きたかった。」、「個人としてあまり話せなかった。」などという回答が多くある。他グループの検討のまとめを掲示したり、進行役が発言量に偏りがでないよう配慮したりして改善のための工夫を行っている。今後も改善のための努力を行っていきたい。

他にも施設運営に関する課題（例えば「教室が暑い。」や「参加者が少ない。」、「雪の日は参加することが大変。」など）が挙げられている。日程や開催場所の調整と広報活動は継続して行っていきたい。

4. 今後の方向性

自立活動をテーマに研修している自主サークルがつくばや長崎にもある。それらのサークルと連携することで、若手教師の専門性をさらに高められると考える。その一環として、10月につくば自立活動研究会、長崎自立活動研究会とともに通信ツール（スカイプ）による研修会を実施した。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官の分藤賢之先生の講演を拝聴することができた。今後は、各地域での実践の情報交換を行いながら専門性の向上に努めていきたい。

加えて、自立活動を学び合う会として研究活動に取り組んでいきたい。その結果を様々な場で発表することで会としての実績が積み重なり、広報活動の一助にもなると考える。今後どのような研究活動ができるのかを検討し、実践や研究を通して、教師としての学びを深め合う機会を増やしていきたい。

さらに、参加者の研修ニーズにも応えていくことができるように研修内容の検討を行っていきたい。外部講師による講演やフリーディスカッション、シンポジウム形式での事例検討など様々な形態を考え、研鑽を積み重ねていきたい。

地域の情報

特色ある交流及び共同学習 ～併設する十日町小学校との交流～

藤 木 美 香*・廣 田 稔*・村 中 智 彦**・齋 藤 一 雄**

1 はじめに

十日町地域には長い間養護学校がなかった。十日町小学校（以下、十日町小）のPTA、地域の保護者、市教育委員会を中心に、二十年近くにわたって、十日町市立ふれあいの丘支援学校（以下、ふれあいの丘）の開校に向けて様々な取組がなされてきた。

開校以前から、十日町小PTAでは、校舎改築を目指し「21世紀を見据えた学校づくり」に取り組んでいた。その構想の柱は、2つある。ひとつは、十日町小に郡市内で最初の特殊学級（当時）が開設され、今後も障がい児教育推進の拠点になっていくこと、もうひとつは、これからの障がい児教育で、養護学校が独立して存在するのではなく、共生の理念のもとに通常の学校と隣接し交流を通して共に育つ環境が必要になることであった。

また、昭和38年6月に十日町小と十日町中学校（以下、十日町中）のPTAが主体となった「十日町小、十日町中、『手をつなぐ親の会』」（現在、ほほえみの会）が設立され、地域支援の輪が広がっていった。

こうした取組の中で、平成14年十日町小の余裕教室を利用して、県立小出養護学校（現小出特別支援学校）ふれあいの丘分校（小学部・中学部）が開校された。その後分校には、平成20年に高等部重複学級、平成21年に高等部普通学級が開校された。

以上の経緯の中で、平成25年4月、十日町小の全面改築と同時にふれあいの丘、市発達支援センターの3施設を併設し、共生の理念の実現を目指す「夢の学校」が誕生した。共生の理念とは、「誰もが互いの人格を尊重し支え合う共生社会の実現を目指し、障がいのある者もない者も一つの学舎で、互いに学び合い、認め合い、高め合う教育の機会と場を保障する」ことである。この理念のもと、十日町小、ふれあいの丘、市発達支援センターが一体となって教育活動を行っている。

2 ふれあいの丘の概要と施設の特徴

当校は、小学部、中学部のある知的障がいの特別支援学校である。平成26年度の児童生徒数は、小学部14名（5学級）、中学部16名（4学級）、計30名である。

十日町小の特別支援学級（自閉・情緒障がい、知的障がい）、3つの通級指導教室（言語障がい、発達障がい、難聴）、特別支援学校の小学部と中学部、そして、幼児期からの発達相談、

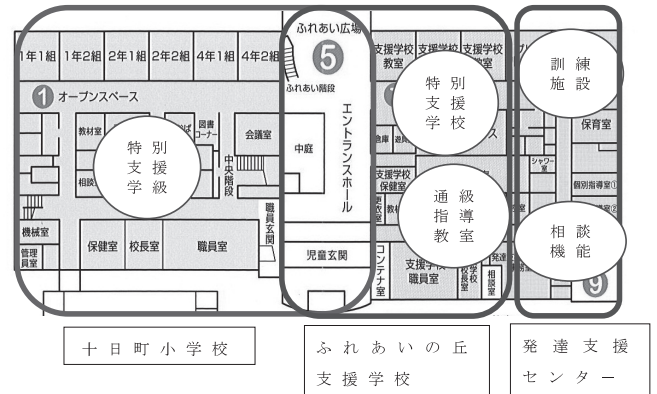


図1 校舎の配置図

訓練、研修、家族支援を担う市発達支援センターが併設され、複合的に整備されている施設である。

校舎図（図1）に示したように、十日町小とふれあいの丘の児童生徒玄関は共用である。児童生徒玄関に入ると、広い廊下（エントランスホール）と吹き抜けのふれあいの広場がある。そこは、設計の段階から両校の児童生徒が、日常的な遊びや行事を通して、より深く関わり合うことを企図して設定された空間である。十日町小とふれあいの丘の児童生徒が交流し、絆を深め合い、成長し合うことを期待して、この場所を「ふれあいの広場」と名付けたのである。そこは、2つの学校が新たな共生教育の姿を求める象徴となる空間である。また、両校の校章が正面を飾る体育館では、両校合同の集会活動やダンスなどが日常的に展開される。また、体育館の他にも、プール、音楽室や家庭科室等の特別教室すべてが共用である。特にプールは、防犯や安全性を考慮し屋上に設置され、バリアフリーのプールである。

3 交流及び共同学習の取組

(1) 重点目標

当校の交流及び共同学習の重点目標は、「様々な活動を通して生活経験を広げ、人とのかかわる楽しさを味わいながら、地域の中で共に生きる力を育てる」であり、小学部は、「いろいろな人と一緒に活動する経験を通して人とのかかわる基礎を養う」、中学部は、「多くの仲間と活動する経験を積み、社会性を伸ばす」である。

(2) 交流活動

十日町小との交流では、行事交流、授業交流、休み時間交流等を行っている。その他に、小学部は居住地校交流、中学部は郡市内の中学校や近隣の特別支援学校との交流、そして、小出特別支援学校川西分校との交流等を行っている。

* 十日町市立ふれあいの丘支援学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

(3) 十日町小との交流

①行事交流

城ヶ丘ふれあいカーニバル（運動会）、城ヶ丘ふれあいフェスティバル（文化祭）、城ヶ丘3施設ビッグフェスタ（児童会まつり）、やまびこ班（縦割り班）活動等、両校の全校児童生徒と一緒に活動している。

「顔合わせ会」（4月）

十日町小の児童にふれあいの丘の児童生徒が自己紹介を行っている。また、両校の児童生徒と3施設の職員が一堂に会して相互に知り合う機会である。一年の交流の出発点でもある。

「城ヶ丘ふれあいカーニバル」（5月）

ふれあいの丘の種目として「徒競走」「団体種目」の2種目を実施し、その他に「全校ダンス」「やまびこ班種目」「応援合戦」等を両校一緒に行った（図2）。



図2 城ヶ丘ふれあいカーニバル

「城ヶ丘ふれあいフェスティバル」（10月）

ふれあいの丘の発表の最後には、交流学年の十日町小4年生が加わって、手話をしながらの合同合唱を行った（図3）。



図3 城ヶ丘ふれあいフェスティバル

「やまびこ班活動」（5月～11月）

校内ウォークラリー、遊びタイム等、十日町小の縦割り班にふれあいの丘の児童生徒が入り一緒に活動を行った。両校の児童生徒の交流をさらに深めた。

②授業交流

施設見学（自動車工場、県庁、消防署見学等）と一緒に رفتったり、図工や体育の授業に参加したりした。

「共同作品づくり」

フェスティバルに向けて、十日町小特別支援学級の児童とふれあいの丘の小学部2年生とが共同作品づくりを行った。大きな画用紙の上に絵の具で手形や足形をつけて空に浮かぶ

雲を表現した作品をつくった。

③休み時間交流

昼休みには、互いの教室に自由に行って遊ぶ姿が見られる。ふれあい広場でも、ボール遊びや追いかっこをして遊ぶ姿も見られる。

④4年生との交流

十日町小4年生と年間を通して交流を行っている。十日町小4年生の総合的な学習の時間では、「心つなげて」をテーマに、障がいがあっても自分たちと同じであり、共に生活を楽しみ、認め合おうとする姿勢で交流を図ることをねらいの一つとしている。

ふれあいの丘の児童生徒とのかかわりをもつことを通じて、高学年になったときにふれあいの丘を含めた両校合同の縦割り班活動で、リーダーシップをとれるようになることを見据えて、総合的な学習の時間を展開している。

ふれあいの丘の児童生徒とペアを組み、年間を通して同じ班と一緒に活動することで、よりかかわりが深くなっている。

「給食交流」

学期に2～3回、一緒に給食を食べている。食事中に会話を楽しんだり、しりとりやジェスチャーゲーム等をしたりしながら給食の時間を楽しく過ごしている。ふれあいの児童生徒にとっても、楽しみな交流の一つとなっている。

「共同作品づくり～巨大アートに挑戦～」

ペアを組んでいる友達と一緒に、大きなシートに絵を描いた。テーマは設けず、自由な発想で楽しく描いた。ふれあいの丘の児童生徒が描いた絵や形に十日町小の4年生が描き加えたり、互いに相談しながら描いたりする姿が見られた（図4）。



図4 共同作品づくり～巨大アートに挑戦～

「中学部の生徒から学ぼう」

中学部の作業学習の清掃作業（トイレ班、階段班）とクラブ作業（布班、ポリ布班、くるみボタン班）を十日町小4年生が体験した。中学部の生徒の就労に向けて取り組む姿や生き方について学ぶ場となった。

⑤特別支援学級との交流

七夕、クリスマス、豆まきのお楽しみ会を十日町小の特別支援学級の児童と一緒にやっている。小学部の児童と一緒に音楽発表をしたり、全員でゲームを楽しんだりしている。

平成26年度の十日町小との交流をまとめると表1のとおりになる。

表1 平成26年度 十日町小との交流

日にち	活動内容	ふれあいの丘の 対象児童生徒	十日町小の 対象児童
4/15	顔合わせ会	全校	全校
5/24	城ヶ丘ふれあいカーニバル (運動会)	全校	全校
6/3	給食交流①	全校	4年生
6/23	消防署見学	小学部4～6 年生	4年生
7/1	給食交流②	全校	4年生
7/7	七夕お楽しみ会	全校	特別支援学級
7/8	給食交流③	全校	4年生
7/10	自動車工場見学	小学部5、6 年生	5年生
7/22	なかよしウォークラリー (縦割り班活動)	全校	全校
9/9	交流授業	小学部2年生	特別支援学級
9/9	給食交流④	全校	4年生
10/1	持久走大会	小学部	全校
10/8	共同作品づくり ～巨大アートに挑戦～	全校	4年生
10/8	給食交流⑤	全校	4年生
10/19	城ヶ丘ふれあいフェスティバル (文化祭)	全校	全校
10/28	やまびこ班遊び(縦割り班活動)	全校	全校
10/28	県庁見学	小学部5、6 年生	4年生
11/11	やまびこ班遊び(縦割り班活動)	全校	全校
11/19	城ヶ丘3施設ビッグフェスタ (児童会まつり)	全校	全校
12/8	給食交流⑥	全校	4年生
12/17	クリスマスお楽しみ会	全校	特別支援学級
1/16～ 3/2	中学部の生徒から学ぼう	中学部	4年生
2/4	豆まきお楽しみ会	全校	特別支援学級
2/24	給食交流⑦	全校	4年生
3/13	交流給食⑧	全校	4年生
3/13	ありがとう集会	全校	4年生

4 交流活動を通しての成果

○ 縦割り班活動を一緒に行うことを通して

交流学年の4年生だけでなく、全校児童と交流ができるようになった。城ヶ丘ふれあいカーニバルでは、やまびこ班種目や全校ダンスを一緒に行ったことにより一体感が生まれ、両校の児童生徒の交流を楽しむ姿や充実感にあふれる表情が見られるようになった。

ウォークラリーややまびこ班遊びを通して、分け隔てなくかわり、両校の児童生徒が互いに声をかけ合い、助け合う姿が見られるようになった。交流学習を積み重ねる中で、ふれあいの丘の児童生徒は、大勢の中での活動に抵抗を示さなくなった。カーニバルやフェスティバルの他、避難訓練などの行事で大勢の中にも、一緒に行動することができるようになってきた。両校の児童生徒が自然な形でかわり合い、共に活動するようになった。

○ 交流学年の4年生との活動を通して

4年生とふれあいの丘の児童生徒がペアで活動に取り組んだことにより、4年生がふれあいの丘の児童生徒をリードしながら上手に支援をする姿も見られるようになった。職員が支援しなくても、児童生徒同士でかわるようになった。

給食交流、休み時間交流など日常生活の中で、共通の話題をもったり、遊んだりする場面が増えた。

4年生の児童が交流を通しての作文の中で、「初めて会った時はすごくドキドキして、どのように接していけばいいのか、何を話せばいいのか、が頭の中でぐるぐる回っていた。話せた瞬間に『人と話すとこんなに楽しいんだ』ということが分かった」と書いていた。そして『『心つなげて』とは、『つらいときは助け合って、うれしいときは一緒に笑い合う』ことなのか』『お互いのことを知り合ったり、遊んだり、笑ったりすることだと思おう』と書いていた。かわりをもたせることによって、このようなことを児童自身が感じ、自ら深める姿が見られたと考える。

○ 「ほほえみの会」の活動を通して

「ほほえみの会」は十日町小、十日町中の特別支援学級の保護者とふれあいの丘の保護者、そして教職員ボランティアによって組織され、活動の財源を賛同者の寄付により賄っている。年1回6月頃、会員相互の親睦を図るために懇親会を行っている。今年も保護者同士の情報交換の場となり、とても有意義な会となった。

また、十日町小、十日町中の特別支援学級の児童生徒、ふれあいの丘の児童生徒を対象に花火大会(8月)とクリスマス会(12月)を行った。地域ボランティアの協力もあり、約300名の参加者となった。「ほほえみの会」は地域への共生教育の啓発活動としても大きな成果を上げている。

5 今後の課題

十日町小4年生では、総合的な学習の時間で交流学習が進められている。交流の活動内容は、その年の4年生の児童と担任の願いによって決まるため、毎年決まった活動内容ではない。実際に交流を進める上で、両校の担当者の共通理解を深めることが必要である。

ふれあいの丘は、小学部1年生から中学部3年生まで幅広い年齢の児童生徒が在籍している。しかし、その実態から、十日町小の児童が「お世話する」というかわりになっている場面も見られる。今年度は、ふれあいの丘の中学部から学ぶという目的から、十日町小4年生が作業学習の体験を行った。4年生の児童は、早くから就労に向けての訓練に真剣に取り組む中学部の生徒の姿に直に接し、尊敬の思いを抱くようになった。4年生の児童よりふれあいの丘の児童生徒は先輩であることも多く、生活年齢を考慮したかわり方を今後も検討していかなければならない。

※写真掲載につきましては、承諾を得ているものを使用しました。

教材・教具の紹介

リズム運動のための組曲
「動物園へ行こう」

齋藤 一 雄*

1 知的障害児におけるリズム運動

リズム運動は、音楽と運動を結びつけたリトミック (Eurythmics) の中核的な方法であり、Dalcroze (1921) が音楽教育の方法として体系化したものである。日本では、1970年に演劇や舞踏関係者によってリトミックが紹介された。幼児教育においては、小林宗作らによって紹介され、実践が行われた。知的障害児の教育では、望月 (1974) が「リトミックによる精神遅滞児の音楽的感覚教育」として、リトミックにおけるリズム運動をItardやSeguinらの感覚教育と結びつけて、知的障害児に応用している。

Dalcroze (1921) は、リズム運動によって「自動性をつくって筋肉組織の効果的な働きを確実にし、もう一方で、我々のもつ両極間の正確で迅速なコミュニケーションをうちたて、我々の自然なリズムの展開を鼓舞する」ことができ、そして、望月 (1974) は、「生活のもろもろのリズムに的確に反応する身体的実行力をもつこと、これは精神薄弱児の社会的自立の上に大きな働きをもつことになる」と述べている。

リズム運動を行うためには、提示された音楽、その要素としてのテンポやリズム、メロディをどのようにとらえているのか、また、音楽の開始や終始、休止、音の強弱や長さ、速度、高低、休符、フレーズをとらえ、その反応としての動きをどのように企画し、調整しているのか、さらに、音楽と動きの関係をどのように学習し、記憶し、経験として積み重ねていくようになるのかを把握していく必要がある。無意識のうちに音楽に合わせて体の部分を動かしていたり、大人や友だちの動きに引き込まれて体を動かしていたりすることもあるが、注意して音楽を聴き、過去の経験に照らし合わせて体の動きを制御して学習を繰り返すことによって、意識しなくても自動的に音楽に動きを合わせることができるようになる。

しかし、幼児や知的障害児の多くは、注意して音楽を聴く、過去の経験に照らし合わせる、体の動きを制御することが未発達な段階にある。そこで、望月・山浦・齋藤・土野 (1982) はイラストと楽譜を使って具体的な障害児のリトミック指導についてのガイドブックを作成した。そのなかに、「総合リトミック」として「山のほりにいこう」「そうじをしよう」「おつかいに出かけよう」「ごはんを作ろう」という身近なテーマをあげ、そのストーリーにそっていくつかの音楽と動きを組み合わせたリズム運動を紹介している。

その後、齋藤・齋藤 (1997) は、「子どもたちがイメージしやすいリズムや動きは、動物や乗り物の動き、日常生活の諸動作、歩く・走る・跳ねるリズム」であり、「子どもたちが楽し

みにしている行事などと結びつけた題材を用意すると、イメージも広がり、自発的な表現もひきだしやすく」と指摘している。具体的に「林間学校へ行こう」「動物村の運動会」「宇宙へ行こう」「雨と雷と虹」を紹介している。

長谷川 (2008) は、リトミックに関する選曲における重要な視点は「動きやすさ、わかりやすさ」であり、選曲の配慮点として、①生徒の実態にあった難しすぎない動きや音楽、②動きを引き出しやすいリズムやテンポ、③動きのイメージと曲のイメージが結びつきやすいこと、④生徒が知っている曲と知らない曲の組み合わせ、⑤生活年齢と発達年齢のバランスの5点をあげている。活動の組み合わせについては、「リトミック全体のテーマを設定し、ストーリー性を持たせて活動を組み合わせることによって、主体的な生徒の動きを引き出すことができた」と報告している。

そこで、動きやすくわかりやすいテーマとして、「動物園」をとりあげて選曲した。

2 リズム運動のための組曲「動物園へ行こう」

齋藤 (2014) の「遊園地へ行こう」「水族館へ行こう」を参考に、リズム運動のための組曲「動物園へ行こう」を構想した。「動物園へ行こう」は、遠足で動物園に行くという設定をし、スキップで動物園に行き、キリンやゾウ、カンガルー、ゴリラなどの動きにそった曲を組み合わせた。そして、始まりと終わり、曲の間にナレーションを入れた。

<ナレーション>さわやかな朝です。今日は、遠足に行きます。みんなで動物園へ行きましょう。動物園ではどんな動物が待っているかな？楽しみですね。だんだん心も身体も軽くなってきました。さあ、両手を大きく振って、前足を前に高く上げながら、楽しくスキップしていきましょう。

①スキップ モーツァルト作曲「春へのあこがれ」(楽譜1) 付点のリズムよりも優雅な6/8拍子にのって両手を大きく振って前足を前に高く上げながら、楽しくターナリースキップ(板野, 1973)をする。

<ナレーション>気持ちよくスキップできましたね。さあ、動物園に着きました。どこから見て回ろうかな？おや、背が高く首の長い動物が見えるよ。・・・そう、キリンだね。キリンになったつもりで、背筋と右手をまっすぐ伸ばし、つま先で歩いてみましょう。

②キリン シューマン作曲「ユーゲント・アルバムop.68-子どもためのアルバム-」より第4曲「小曲」の最初の部分に歌詞をつけた(楽譜2)。キリンになったつもりで、背中と右手をまっすぐ伸ばし、つま先歩きをする。

<ナレーション>背中と右手がよく伸びていましたね。次はどんな動物かな？あれ、ピョンピョン跳ねている動物がいます

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

よ。・・・そう、カンガルーだね。両手の肘を軽く曲げて、カンガルーのように両足跳びをしてみましょう。

- ③カンガルー シューマン作曲「ユージェント・アルバムop.68-子どもためのアルバム-」より第2曲“兵隊さんの行進曲”の最初の部分に歌詞をつけた（楽譜3）。両手の肘を軽く曲げて両足跳びをする。

<ナレーション>ピョンピョンたくさん跳んだね。ちょっと疲れました。横になって休みます。おや、素敵な音楽が流れてきましたね。

- ④横になって休む シューマン作曲「ユージェント・アルバムop.68-子どもためのアルバム-」より第1曲“メロディ”（楽譜4）

<ナレーション>素敵な音楽を聴くこともできました。はい、起きますよ。次は？「パオーン」、聞こえた？・・・そう、ゾウだね。右手をゆったりと振って、のっしのっしと、ゆっくり歩きます。

- ⑤ゾウ サン＝サーンス作曲「動物の謝肉祭」より“カメ”（オフエンバック作曲喜歌劇「天国と地獄」序曲よりの編曲）のメロディをピアノ版にした（楽譜5）。右手をゆったりと振って、のっしのっしと、ゆっくり歩く。

<ナレーション>ゾウのようにのっしのっしとゆっくり歩けたかな？次はどんな動物かな？あれ、“ゴリラのへや”と書いてありますね。ゴリラみたいに、胸を両手でたたきながら歩きます。

- ⑥ゴリラ モーツァルト作曲歌劇「魔笛」より“モノスタスの登場”（楽譜6）のっしのしと歩き、止まる。途中で胸を両手で交互にたたき、歩く。

<アナウンス>ゴリラはどうでしたか？今日はこれで終わります。動物園楽しかったね。スキップして帰ります。

- ⑦スキップ モーツァルト作曲「春へのあこがれ」優雅な6/8拍子にのって両手を大きく振って前足を前に高く上げながら、楽しくターナリースキップをしながら帰る。

3 対象とする児童生徒と授業場面

対象は、特別支援学校（知的障害）小学部高学年の児童から中学部の生徒まで、幅広く適用できる。自立活動として展開してもよいだろうし、音楽の時間に取り上げるのもよいのではないかと考える。または、実際に遠足や動物園に関係した行事と関連して行うこともできる。

4 ねらい

- 遠足や動物園への期待と意欲を高める。
- 様々な動物の動きをイメージする。
- ゆっくりな動きや跳ねる動き、高く伸びる動き、両腕と歩行を組み合わせた動きをする。
- 音楽の速度や音の高低の違いに合わせて動作し、跳ねるリズムで跳ね、休符で止まる。

5 指導上の留意点

- 教師を先頭に、子どもは縦一列に並ぶ。支援が必要な子どもには、教師が子どもの左側につくようにする。
- 教師はよく子どもの動きを観察し、ねらいにそった動作をしている点を見つけ、「～ができていますよ」「～がいいね」と声をかける。
- 跳ねる動作では、腕の脇を支えたり、腰を下から支えたりし

て支援する。

- ゆっくりの動作では、子どもの左側で見本を見せながら、「ゆっくり、ゆっくり」と声をかける。
- 休むときは、「きれいな音楽だね」「ピアノの音を聴いてごらん」「気持ちいいね」などの声かけをする。ピアノは速度をおとして演奏する。
- 二つの動作が組み合わされているときには、子どもの左側で見本を見せる。
- 休符で止まるときには、動作で止まって見せる。または「止まるよ」と声をかける。
- 動物園のイメージがわくようなイラストや小道具があるとよい。
- 運動不足の子どもや動きがぎこちない子どもには、ことばがけや具体的な支援をしながらも、自発的な動きになるように留意する。
- タイミングよくナレーションをいれ、どのような動きをしたらいのかわかって動けるようにする。

6 期待される教育的効果

特に、運動不足の子どもや動きがぎこちない子どもには、ことばがけや具体的な支援をしながら、自発的な動きになることが期待できる。

タイミングよくナレーションをいれ、どのような動きをしたらいのかわかって動けるようになることも期待したい。

ペープサートやパネルシアターなどで、動物の絵や動きがわかるように示しながら行うことによって、よりイメージを膨らませてリズム運動を行うことも期待できる。

この組曲「動物園へ行こう」の選曲に当たっては、子どもたちの動きやすさやわかりやすさを中心に考えた。併せて、動きながら音楽を鑑賞することも期待できる。そう考えて、モーツァルトの歌曲「春へのあこがれ」、歌劇「魔笛」からの音楽、サン＝サーンスの「動物の謝肉祭」、シューマンの「ユージェント・アルバム」のピアノ曲を取り上げた。

文献

- Dalcroze, E.J. (1921) Rhythm, music and education. 板野平（訳）（1978）リトミック論文集リズムと音楽と教育. 全音楽譜出版社.
- 長谷川徹（2008）知的障害児教育におけるリトミックに関する研究－中学部における音楽の授業を対象とした調査と教材の検討－. 上越教育大学大学院修士論文.
- 板野平（1973）音楽反応の指導法. 国立音楽大学出版.
- 望月勝久（1974）精神薄弱児のためのリトミック. 黎明書房.
- 望月勝久・山浦達雄・齋藤一雄・土野研治（1982）イラストでわかる障害児のリトミック指導. 黎明書房.
- 齋藤一雄（2014）思わず体が動き出す！障害のある子のリズム表現エクササイズ. 明治図書.
- 齋藤一雄・齋藤加代子（1997）障害児のための音楽・リズム. 明治図書.
- シューマン作曲子供の情景作品15, 子供のためのアルバム作品68. ヘンレ社.

楽譜1 スキップ モーツァルト作曲「春へのあこがれ」

春へのあこがれ

モーツァルト作曲 齋藤一雄 編曲

Fröhlich

楽譜2 キリン シューマン作曲「ユーゲント・アルバムop.68
-子どものためのアルバム-」より第4曲“小曲”

キリン(小曲)

齋藤一雄 作詞
シューマン 作曲

楽譜 3 カンガルー シューマン作曲「ユーゲント・アルバムop.68
 -子どものためのアルバム-」より第2曲
 “兵隊さんの行進曲”の最初の部分

カンガルー(兵隊さんの行進曲)

齋藤一雄 作詞・作曲
 シューマン 作曲

楽譜 4 横になって休む シューマン作曲「ユーゲント・アルバムop.68
 -子どものためのアルバム-」より第1曲 “メロディ”

メロディ

シューマン 作曲

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

石田 脩介*・川住 文博*・植村 祥子*
大庭 重治**・池田 吉史**・八島 猛**

1 問題と目的

特別な教育的ニーズのある児童が主体的に学習を進めるためには、支援者や他児との良好なコミュニケーションの獲得が必要である。特に、学習場面における係わりとして挙げられる援助要請、援助提供、相互学習が円滑に行われることで課題解決の一助になるばかりか、児童の理解が深まることが期待できる。しかし、援助要請、援助提供、相互学習の状況は、学習形態や課題内容などの学習環境によって変化するとされている。

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

そこで、本研究では、小集団学習場面を取り上げ、特別な教育的ニーズのある児童間の援助提供、援助要請、相互学習という係わりの変化を促すための支援課題を作成することを目的とした。

2 方法

1) 対象児

2～5年生の児童9名(男子4名, 女子5名)。特別な教育的ニーズの訴えがあった児童。

2) 作成した支援課題

大庭ら(2012)を参考にして主指導者MT(Main Teacher)と補助指導者ST(Sub Teacher)が関与する小集団学習場面を設定し、「まちが絵探し」(Fig.1), 「いろいろトレジャー」(Fig.2)の2課題への関与の状況を観察した。課題の実施手続きは以下の通りである。

<まちが絵探し>

街が描かれた問題用紙から、建物の数など、様々な情報を引き出し、記憶し、メモに起こし、MTの出す○×クイズ形式の質問に解答する課題である。役割としては、リーダー、副リーダー、書記がある。なお、対象は2～3年生であった。課題の流れとしては、まず、書記を誰がやるのかを決める。そして、グループで協力して街が描かれた問題用紙から情報を引き出

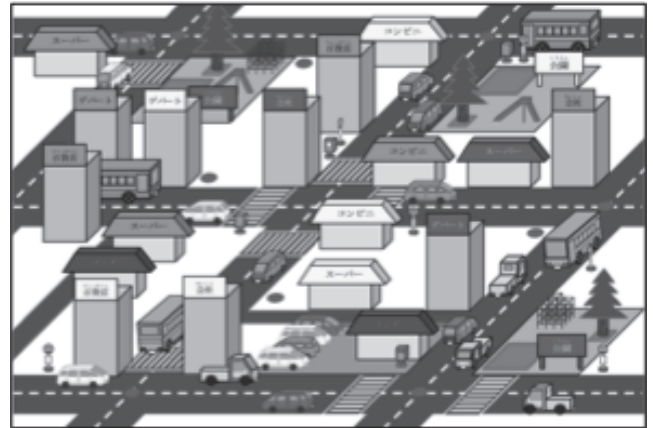


Fig.1 「まちが絵探し」に使用された問題用紙(例)

番号	難易度	重要度	ヒント形式	追加情報	もらう人
1	☆☆☆	☆☆	字	○	
2	☆	☆☆	字	×	
3	☆☆☆	☆☆☆	絵	○	
4	☆☆	☆	字	×	
5	☆☆	☆☆☆	字	○	
6	☆	☆☆☆	絵	×	
7	☆	☆	絵	○	
8	☆☆	☆☆☆	字	○	
9	☆☆	☆	字	×	
10	☆☆☆	☆☆	絵	×	
11	☆	☆☆	字	○	
12	☆☆☆	☆	字	×	

Fig.2 「いろいろトレジャー」に使用された役割決めの表(例)

し、メモシートにメモをする。時間になったら、MTに問題用紙を返し、引き換えに質問が書かれた用紙をもらう。最後に、メモと記憶を頼りに質問に答える。

<いろいろトレジャー>

それぞれ別の情報を持ち、その情報を出し合い、グループで何色の宝箱に、どんな宝が入っているのかを当てる課題である。役割としては、リーダー、副リーダー、ヒント係がある。また、低学年の児童にはスペシャルヒントをもらうチャンスが特別に用意されている。課題の流れとしては、ヒント係を誰がやるのかを決め、ヒントカテゴリーをもとに、誰が何番のヒントを担当するかを決める。そして、互いに担当した情報と、追

* 上越教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育コース

** 上越教育大学大学院学校教育研究科臨床・健康教育学系

加情報（ヒント係）・スペシャルヒント（低学年のみ）を活用しながら課題解決を目指す。

3 結果と考察

「まちが絵探し」においては、メモの分担において「〇〇がいくつか数えて」や「〇〇を数えた人いる？」など、活発な係わりが見られた。また、メモに取った内容について互いに確認をしたり、質問に出そうなものはなんであるかを相談したりすることができていた。特に注目すべきことは、それまで課題に対して意欲的に取り組むことができなかった児童が、率先して他者と係わりながら課題に取り組むことができていた点である。同時的な情報処理、継時的な情報処理、書字、計算など様々なものが求められる課題であったため、各々の児童が、自分の得意な能力を発揮して課題に係わることができていたと考えられる。

「いろいろトレジャー」においては、課題解決の場面でも活発に係っている様子が見られたが、中でもヒントカテゴリーを用いてどのヒントを誰が担当するかについて活発に相談する様子が見られた。どの児童も、重要度やヒントの有無をよく踏まえて意見を表明することができていた。また、ヒントをどのタイミングでどこに使うかについても意見が活発に交換されていた。情報の重要度、難易度、情報の形態、ヒントの有無、という多くの軸を用意したことによって、それぞれ重視する点が異なり、様々な意見が交わされたと考えられる。また、下級生のみが使えるヒントを用意したことによって下級生が活躍できる場が設定できたとともに、上級生が下級生をより意識することができていたと考えられる。

以上のことから、特別な教育的ニーズのある児童間の援助提供、援助要請、相互学習という係わりの変化を促すための支援課題は、様々な特性をもつ児童が、それぞれの力を発揮でき、他者と協力して、助け合いながら解決を目指せる課題である必要性が考えられた。特に、下級生や、課題に対して苦手意識をもっていると考えられる児童が活躍できる場を設定することによって、これまで係わりに参加することが困難であった児童も係わりに参加できることが期待されることが示された。

付 記

本研究の内容は、上越教育大学特別支援教育実践研究センター主催「第3回特別支援教育実践研究発表会」においてポスター発表により公表した。また、研究の一部は、平成26年度上越教育大学研究プロジェクト（一般研究、代表者大庭重治）による助成を受けた。

文 献

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

教材・教具の紹介

小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の
自己表現の変容を促すための支援課題

小林里美*・中村潤一郎*・加藤裕貴*
大庭重治**・池田吉史**・八島猛**

1 問題と目的

特別な教育的ニーズのある児童は、他者理解や語用論的理解などの発達が不十分であるために、適切なコミュニケーションが得られないことがある。これらの児童が支援者や他児とのかわりの中で学習を進めるためには、自己尊重と他者尊重のバランスがとれた、いわゆるアサーティブな自己表現の獲得が期待される。

このようなことから、本研究では小集団による学習場面を活用し、他者との交渉場面における自己表現を取り上げた。小集団学習場面は、「他者」と「事物」を意図的、計画的に組織できる場面であり、特別な教育的ニーズのある児童と周囲を結ぶ仲介者を配置することができる。このため、他者とのかわりにおける自己表現の機会を保障する場として有効である（大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川, 2012）。このような小集団学習場面における臨床的検討を通して、学習の場としての効果が十分に発揮される支援課題の作成が求められている。

そこで、本研究では、小集団学習場面を活用し、特別な教育的ニーズのある児童の自己表現の変容を促す支援課題を作成することを目的とした。

2 方法

1) 対象児

2～5年生の児童10名（男子4名，女子6名）。特別な教育的ニーズの訴えがあった児童。

2) 作成した支援課題

大庭ら（2012）を参考にして小集団学習場面を設定した。そのうえで児童どうしが交渉する機会を複数回取り入れた「図鑑をつくろう」及び「みんなで考えよう」の2課題を実施し、対象児の自己表現を観察した。その際、分担を決める際には「話し合いシート」（Fig.1）を提示し、課題実施後には次の課題に向けて自分の考えを書き出す「ワークシート」（Fig.2）を提示した。

各課題の実施手続きは以下の通りである。

<図鑑をつくろう>

ランダムに引き当てた生き物1種類について、「写真」または「文章」のヒント情報を活用し各自で1ページの図鑑を作成する課題である。2種類のヒントにはそれぞれ人数の枠を設け、話し合いシートを見ながら、誰がどの情報を受け取るか全員で話し合っ決定した。その際には、まず個人で「自分はど

話し合いシートは、学年・性別・役割と、課題名・人数、および3つのヒント（第1ヒント、第2ヒント、第3ヒント）の欄から構成されている。例として、4年生・6年生・〇〇先生というグループが「ゆずった人」の課題に取り組む場合、リーダー1人、絵2人、ことば2人の分担が決定されている。また、2年生・3年生・□□先生というグループが「ゆずった人」の課題に取り組む場合、副リーダー1人、絵3人、ことば3人の分担が決定されている。右側のシートは「写真5人」と「ことば6人」の分担を示している。

Fig. 1 分担を決める際に使用された話し合いシート (例)

◆第1ヒントの話し合いでは…

やりたいものが、他の人と重なりましたか。
はい いいえ

○自分は、
【 ゆずった ゆずらなかった 】

○話し合いのとき、
自分の言いたいことが言えましたか。

○話し合いのとき、
他の人の意見を聞けましたか。

かきま たな かきま たな あま り け な っ た あま り け な っ た き り こ し た き り こ し た た く き ん た く き ん

◆第2ヒントはどれがいいですか。..

○ やりたいものどれか1つに…◎
○ やりたくない…×
○ どちらでもいい…△

やりたいものが重なったら…
(○をつけてください)。
1. 自分がゆずってあげる。
2. ゆずってあげてもいい。
3. できればゆずってほしい。
4. 絶対ゆずってほしい。

書き終わったら、△先生に見せてください。

Fig.2 次の課題に向けて自分の考えを書き出すワークシート (例)

の情報を受け取りたいか」を考えてもらい、希望者があふれた枠については交渉して決めてもらった。活動の中で情報を受け取るチャンスを3回設定し、そのつど話し合いを行った。

<みんなで考えよう>

「絵」または「ことば」のヒントをもとに一人一つお題の単語を当て、最後に共通のキーワードを全員で協力して考える課題である。2種類のヒントをそれぞれ受け取って考える役割に加え、全体をまとめるリーダーや副リーダーの役割を1名ずつの枠として設定した。まず個人で「自分はどの役割を担当した

* 上越教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育コース

** 上越教育大学大学院学校教育研究科臨床・健康教育学系

いか」を考えてもらい、希望者があふれた枠については交渉して決めてもらった。活動の中で問題を3問用意し、そのつど話し合いを行った。

3 結果と考察

「図鑑をつくろう」においては、自分の図鑑を完成させるためにどの情報が必要かをよく考えたうえで、話し合いに意欲的に望む姿が見られた。特に活動の前半において2・3年生のみで話し合いをした際には、「まだ1回も写真の情報を見ていないから、どうしてもほしい」と明確に主張したり、他の児童がなかなか譲らない様子を見て悩んだ末に譲ったりと、交渉場面で積極的にやりとりしていた。

「みんなで考えよう」においては、「リーダー」や「副リーダー」の枠をめぐって活発な話し合いが観察された。それまで自分の意思を曲げなかった児童においても、他者の気持ちを意識しながら「3回チャンスがあるから、1回目は譲るよ」「1回目はやったから、次は譲ってあげる」というアサーティブな自己表現を用いた交渉をする姿が見られた。

以上のことから、特別な教育的ニーズのある児童の自己表現の変容を促すための支援課題は、自己表現の機会が複数回あり、自分の気持ちと他者の気持ちの両方を意識しながら見通しを持って活動できる課題であることが必要であると考えられた。自分の気持ちについては、事前にワークシートに書くことで意思を明確にもたせることができた。他者の気持ちについては、話し合いの際に全員の状態を全体に示すことで意識を向けさせることができた。

付 記

本研究の内容は、上越教育大学特別支援教育実践研究センター主催「第3回特別支援教育実践研究発表会」においてポスター発表により公表した。また、研究の一部は、平成26年度上越教育大学研究プロジェクト（一般研究、代表者大庭重治）による助成を受けた。

文 献

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

第87回

特別支援教育実践研究センターセミナー報告

日 時 平成26年10月18日(土) 14時～16時

講 師 安部博志先生

(筑波大学附属大塚特別支援学校 地域支援部長)

演 題 発達に遅れや偏りがある子どもの本当の気持ち
～教材教具から見えてくる支援のポイント⑩～

1. いま求められていること

今日的な教育課題を解決するためには、「学校力の向上」が重要である。現在、小・中学校等では「いじめ・不登校・学級崩壊」などの多くの課題に追われている。これらの課題を解決するためには、「教師が協働して課題解決にあたる力」つまり、「学校力」を向上させることが必要不可欠である。

特別支援教育の地域コーディネーターとして、地域の小・中学校を訪問すると、対象となる子どもについてではなく、教師として困っていることばかりを主張する方がいる。例えば、子どもが授業中に落ち着きがなく、離席して教室を飛び出してしまふことがあるとする。教師は「困った子だ」と言うが、子どもの側からしてみれば、「教師の言っていることが分からない」「見通しが持てない」「分かりやすい手がかりがない」「授業がつまらない」となる。特別支援教育を推進する上での本質的な問題がここにはあるように思われる。教師が、対象児を「困った子」と捉えるのではなく、その子自身が「困っている」と認識すること、そこから支援はスタートする。

発達障害の子どもが学習活動に取り組むためには、魅力的な授業づくりと安心できる学級運営が必要である。魅力的な授業とは、授業のねらいが明確であり、学習の流れが構造化され見通しをもちやすく、体験的活動を通して学習できる授業である。安心できる学級とは、注意や叱責が少なく声が抑えられていて、お互いの多様性や良いところを認め合っているような学級である。さらに、競争や教え込みによる学習ではなく、学び合いの学習が展開されていることも重要である。このような授業や学級の中で、子どもたちは自尊感情を育むことができる。

魅力的な授業づくりや安心できる学級運営に向けた取り組みを学校の中のだれかが行っているだけでは、今日的な教育課題が解決されることは少ない。教師一人ひとりの授業づくりや学級運営の方針の違いが発達障害のある子どもたちの適応を妨げることにつながってしまうからである。そうした取り組みを学校全体として教師全員が行うことが重要である。全国には「いじめや不登校」の少ない学校がある。そこでは、教師が一緒になって週に1回45分程度、授業改善のための研修を実施している。研修のグランドルールとして、「批判ばかりしない」「授業の事実からものを言う（主語は、「子ども」「私」）」「礼儀として必ず発言する」「一回の発言は2分まとめる」を掲げて建設的な研修を積み重ねている学校もある。このようにして得られた授業改善の知見を共有していくことで、「学校力の向上」が期待される。

2. 子どもの抱えている困難

発達障害の子どもたちの抱えている困難を理解することは重要である。近年、虐待やネグレクトを受けた子どもが発達障害の症状を示すことが指摘されているが、子どもが発達障害だけでなく全体像としてどのような困難をもつか、二次的障害に陥っていないか等の観点から実態把握を行うことも重要である。

実態把握にあたっては、学校や家庭など日常生活場面における子どもの状態像を適切に把握することが必要である。その際に、知的能力や運動、日常生活動作、社会性などの領域における子どもの発達段階をモニターしながら、どのような発達特性があり、どのような支援が必要かを考えることが必要である。教師として重要なのは、保護者に対して、検査の結果を示すのではなく、どのような支援が必要かを保護者に伝えること、そして子どもが成長する姿を具体的に見せることである。

発達障害の子どもが抱えている困難を理解するのは、知能検査や発達検査などのアセスメントによってだけではない。疑似体験を通して、子どもたちの困難を実感することも障害理解の上で有効である。知的障害や発達障害のある子どもの場合、「わかりやすさ」はきわめて重要である。情報を提示する際に、曖昧さや情報過多はわかりにくさを生じさせる。どのような提示をすると「わかりやすさ」がもたらされるのかに、疑似体験を通して気づくことができる。また、当事者のことばから学ぶことも重要である。

3. 支援のポイント⑩

発達に遅れや偏りがある子どもの支援の方法として、注目すべきポイントを明示する、具体的にイメージできるように伝える、環境を整えて適切な行動を引き出す、7合目から課題に挑戦させる、地域で生活する力を身に付けさせる、人から感謝させる仕事を意識的に作るなどがある。ポイントを以下に示す。

- ①教室環境と言語環境を整える
- ②子どもの自発的な行動を引き出す
- ③見えないものを可視化する
- ④課題解決のための手がかりを分かりやすく示す
- ⑤教材教具を工夫して成功体験に結びつける
- ⑥感情や行動をコントロールする方法を学ばせる
- ⑦行動の原因を分析して手だてを講じる
- ⑧学び合いの学習からお互いの良さに気づかせる
- ⑨知識やスキルを生活の中で活用できるようにする
- ⑩肯定的で多様な評価によって自尊感情を高める

これらの支援のポイントをもとに常に成功体験へ導いていくことが、子どもだけでなく、その子を含めた人間関係や環境をより良くしていくために重要である。

4. まとめ

インクルーシブな教育を推進する上で、乗り越えなければならない3つのハードルがある。まず、その意義を教員間で共有することである。つぎに、「学校力」を高めることである。つまり、チームワーク、フットワーク、ネットワークを築くことである。そして最後に、特別支援学級における質の高い教育実践である。これらを達成することで、障害のある子どもたちの気持ちに寄り添った教育的支援を行うことができるだろう。

特別支援教育実践研究会 第3回実践研究発表会

開催日時：平成26年11月16日(日) 15：15～17：00

於：上越教育大学特別支援教育実践研究センター

特別支援教育に関する情報の共有と発信を図ることを目的として、特別支援教育実践研究会を設立し、会員が教育課程編成や学校現場・センター等における指導実践とその成果等を発表する場として、第3回実践研究発表会を開催した。11件のポスター形式による発表が行われ、本学院生・新潟県内外の小・中学校、特別支援学校教員等81名が参加した。

発表要旨

発表1

題目：意識的な手話使用が聴覚障害児の発話内容に及ぼす影響

発表者：檜垣栄慈（愛知郡東郷町立音貝小学校）

要旨：本研究は、音声言語中心の聴覚障害児2名を対象として、意識的な手話使用が発話内容に及ぼす影響について検討することを目的とした。4コマ漫画（4枚一組）を30秒間提示した後、4コマ漫画を隠してその内容を対象児に報告させた。まず、手話と音声で課題を実施した。1ヶ月後、音声のみで課題を実施した。両課題における発話内容の文節を「行為」「人の状態」「物の状態」「心的状態」「不明」に分類した。その結果、手話と音声で課題を実施した方が、「人の状態」や「心的状況」に関する言及が多かった。音声言語中心の聴覚障害児が意識的に手話を使用することにより、発話内容の明確化を促すことができると考える。今後は、手話使用が効果的である学習者の条件に関して検討することが課題である。

発表2

題目：知的障害児の基本的な動きの向上を目指した体育実践
発表者：村井敬太郎（山梨大学教育人間科学部附属特別支援学校）

要旨：知的障害児の日常生活での身体の動きやスポーツへの取り組みを高めるためには、人間の身体活動の基礎となる「36の基本的な動き」（以下、「基本的な動き」とする）を獲得し、洗練していくことが重要である。今回は知的障害特別支援学校小学部における、基本的な動きを高めることを目的とした体育実践の経過と今後の課題について報告する。この実践は小学部合同の学習形態で行っており、「室内運動」と「屋外運動」で展開している。「室内運動」では授業全体で動きの種類（多様な動き）を増やすことをねらい、授業前半は運動量（動く量）を確保し、授業後半は動きの質（適切な動き）を高めることを重視している。「屋外運動」は授業全体で運動量（動く量）を確保し、主運動の前後に行う準備運動や整理運動で動きの質（適切な動き）を高めることを重視している。これらの学習に年間を通して取り組むことで、児童の日常生活やスポーツにおける身体の使い方が少しずつ向上してきている。

発表3

題目：特別支援学校知的障害者用音楽科教科書の分析

発表者：齋藤一雄（上越教育大学）

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

発表4

題目：大正時代の教育雑誌「信濃教育」における乙竹岩造『特殊教育論』に関する研究

発表者：中嶋忍（上越教育大学特別支援教育実践研究センター協働研究員）

要旨：長野県は明治時代から、学力劣等などの子どもに対する特別な教育を先駆的に行ってきた。こうした取組は、教育実践論文として教育雑誌「信濃教育」に掲載されていたが、個別の教育実践のみで総論的な論文が見られなかった。そこで、信濃教育会は、教育講習会で特殊教育について講演を行った東京高等師範学校（現筑波大学）教授の乙竹岩造氏の内容をまとめて大正2年に『特殊教育論』として信濃教育に掲載した。本研究は、この『特殊教育論』を取り上げて、明治末～大正初期の特殊教育の考え方を明らかにした。その結果、特殊教育については、①「特殊な教員が特殊な事情のある児童のみに対して行う教育」をいうのではないこと、②教育を通常教育と特殊教育とに分けて考えるのではなく、すべてのものを含めた教育全体の中で展開されるべきであること、③日本の状況を見ると特殊教育事業が急務であること、などを論じていたことがわかった。

発表5

題目：特色ある交流及び共同学習

発表者：廣田稔・藤木美香（十日町立ふれあいの丘支援学校）・村中智彦・齋藤一雄（上越教育大学）

要旨：当校は、平成25年度に十日町小学校、ふれあいの丘支援学校、市発達支援センターの三施設が、共生の実現を目指す「夢の学校」として誕生した。当校の交流及び共同学習は、①併設の十日町小学校との連携による積極的な交流により、地域の中で共に生きる社会の基盤づくりに努める、②様々な人々と活動を共にする中で経験を広げ、豊かな人間性の基礎を育む、を基本方針に、十日町小学校とふれあいの丘支援学校の交流を核として「共生教育」を推進している。「共に見つめよう」「共に手を伸ばそう」「共に近づこう」をスローガンに、障がいのあるなしにかかわらず、共に学ぶ喜びや楽しみを子ども

もたちは感じている。十日町小学校との主な取組は、学校行事では、城ヶ丘ふれあいカーニバル（運動会）、城ヶ丘ふれあいフェスティバル（文化祭）、やまびこ班（縦割り班）活動などがある。交流の中心となる4年生とは、給食、授業、休み時間などにおいて様々なかわりをもつ。本発表ではその取組について紹介する。

発表6

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

発表者：石田脩介・川住文博・植村祥子（上越教育大学大学院）・大庭重治・池田吉史・八島猛（上越教育大学）

要 旨：特別な教育的ニーズのある児童が主体的に学習を進めるためには、支援者や他児との良好なコミュニケーションの獲得が期待される。このような他者とのかわりの変化を促す際の支援方法の開発では、他者とかかわる必要性のある課題を提示し、その課題の遂行過程において観察される援助要請、援助提供、相互学習の様子を分析することが必要である。本研究では、このようなかわりの変化を促すために開発した課題の中から、「まちが絵探し」と「いろいろトレジャー」について紹介する。「まちが絵探し」は街が描かれた用紙から、様々な情報を引き出し、記憶し、メモに起こし、MTの出す○×クイズに回答する課題である。また、「いろいろトレジャー」はそれぞれ別の情報を持ち、その情報を出し合い、グループで何色の宝箱に、どんな宝が入っているのかを当てる課題である。どちらの課題も、様々な特性をもつ児童が、それぞれの力を発揮でき、他者と協力して、助け合いながら解決を目指す課題である。

発表7

題 目：小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の自己表現の変容を促すための支援課題

発表者：小林里美・中村潤一郎・加藤裕貴（上越教育大学大学院）・大庭重治・池田吉史・八島猛（上越教育大学）

要 旨：特別な教育的ニーズのある児童の中には、他者理解や語用論的理解などの発達が不十分であるために、適切なコミュニケーションが得られないことがある。このような児童が支援者や他児とのかわりの中で学習を進めるためには、自己尊重と他者尊重のバランスがとれた、いわゆるアサーティブな自己表現の獲得が期待される。本研究では、このような自己表現の獲得に向けて開発した課題の中から、「図鑑をつくろう」と「みんなで考えよう」について紹介する。「図鑑をつくろう」はランダムに引き当てた生き物1種類について、「写真」または「文章」の情報を活用し、各自で1ページの図鑑を作成する課題である。「みんなで考えよう」は、「絵」または「ことば」のヒントを手がかりに各自がひとつの単語を探しあて、最後にそれらの単語から共通のキーワードを全員で協力して考える課題である。どちらの課題においても、自分に必要な情報や担当したいヒントを考えたいうえで、提示された人数枠内に希望者が収まるように交渉し話し合う機会を取り入れた。

発表8

題 目：Stroop-like Big-Small課題における知的障害児・者の抑制機能の特徴

発表者：池田吉史（上越教育大学）

要 旨：本研究では、幼い子どもに実施できるStroop-like Big-Small課題を用いて、原因不明の知的障害児・者の抑制機能について検討した。その結果、精神年齢が一致する知的障害児・者と定型発達児との間に干渉効果に著しい差がないことが示された。他の抑制機能課題を用いた先行研究では、知的障害児は精神年齢が一致する定型発達児よりも干渉が大きく抑制機能に著しい弱さがあることが示されている。これらの知見の相違の背景として、干渉生起機序などの課題特性の差異や生活年齢の差異の影響が考えられた。

発表9

題 目：特別な支援を要する児童に対する学習指導の現状と工夫

発表者：井上和紀（新潟市立巻北小学校）

要 旨：小学校特別支援学級で学ぶ児童にとって、学習活動を継続して行うことが困難な場合がある。しかし、その原因を考えることにより、その困難さを少しでも軽くすることができると考えられる。本実践では、小学校特別支援学級での日々の学習指導からその現状を挙げると共に、原因を考察し、それを軽減する取組を考える。学習活動を継続して行うためには、学習に対する動機づけを高める必要がある。動機づけを高める方法の一つに「自己効力感」がある。この概念は「人間の行動は認知的活動によって制御されている」と考えられ、「効力期待」と「結果期待」に明確に分けられている。Bandura(1977)は、「効力期待も結果期待も高い場合、自信に満ちた適切な行動や積極的な行動が見られる。」と述べている。本実践では、「学習することに対する自己効力感」に働きかける指導が有効であると考え、「効力期待」「結果期待」を見通すことができる学習指導を考える。

発表10

題 目：健康の維持に特別な支援を必要とする児童生徒を対象とした発達支援教室

発表者：八島猛・大庭重治・笠原芳隆（上越教育大学）・久保恭子・横田翼・田谷知鶴・高橋悠・百瀬翔悟・本間佑・宮下早智・堀内郁・岩崎俊大・中丸奈央（上越教育大学大学院）

要 旨：発達支援教室は、健康の維持に特別な支援を必要とする児童生徒を対象とした個々のニーズに応じた発達支援および保護者を対象とした教育相談の場である。支援スタッフは大学教員と大学院生から構成され、1回/月、3時間程度の活動を行っている。この教室は、病弱臨床実習として大学院のカリキュラムの中に正式に位置づけられており、支援にかかわる大学院生は受講登録がなされている。平成23年9月からA大学特別支援教育実践研究センターにて定期的に開催しており、現在までに計38回実施した。対象者はA大学近隣の教育委員会の協力により、3市の全小学校を対象として公募し、現在では、小学5年生から中学2年生までの児童生徒6名が参加登録してい

る。本稿では、発達支援教室の目的、活動体制、対象者の参加状況、活動内容、今後の方向性について紹介する。

発表11

題 目：自閉症児の仲間同士のやりとりの変容

発表者：坂本のぞみ（上越教育大学大学院）・村中智彦（上越教育大学）

要 旨：自閉症児2名（A児，B児）の学習場面において、個人活動と集団随伴性の適用によるペア活動を実施し、2名のやりとり行動の変容を調べた。A児は小学校特別支援学級1学年に在籍する高機能自閉症男児で、他児への働きかけが多く、コミュニケーション能力が高かった。B児は小学校特別支援学級2学年に在籍する自閉症女児で、他児への働きかけは乏しく、自閉症状は重度であった。ペア活動を通じて、A児は、B児に対して接触する、援助する、学習を代行する行動が増加した。A児の働きかけは、学習場面以外でも認められた。それに対して、B児は、最初は応じなかったが、後半では時々応じることも増え、学習を代行する行動には明確な拒否を示すというポジティブな変容が認められようになった。

平成26年度センター活動報告

1. センター事業運営

(1) 特別支援教育実践研究センター運営委員会

第1回特別支援教育実践研究センター運営委員会を平成26年5月21日(水)に開催し、平成25年度事業報告及び決算報告、平成26年度事業計画及び予算計画、平成26年度紀要編集委員の選出及び編集幹事の委嘱について協議を行った。第2回同委員会は平成26年12月19日(金)に開催し、平成27年度予算要求・要望、平成26・27年度施設等に関する改善・改修について協議を行った。また、第2回同委員会において、特別支援教育実践研究会第3回実践研究発表会と第87回・第88回センターセミナーについて報告を行った。

〈平成26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〉

齋藤一雄* 大学院学校教育研究科教授

特別支援教育実践研究センター長 (委員長)

大庭重治* 大学院学校教育研究科教授 (副委員長)

我妻敏博* 大学院学校教育研究科教授

河合 康* 大学院学校教育研究科教授

土谷良巳* 大学院学校教育研究科教授

笠原芳隆* 大学院学校教育研究科准教授

藤井和子* 大学院学校教育研究科准教授

村中智彦* 大学院学校教育研究科准教授

小林優子* 大学院学校教育研究科講師

八島 猛* 大学院学校教育研究科講師

池田吉史* 大学院学校教育研究科助教

加藤哲文 大学院学校教育研究科教授・心理教育相談室長

*特別支援教育実践研究センター兼務教員

(2) 特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会

第1回特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会を平成26年6月10日(火)に開催し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第21巻の編集方針と計画について協議を行った。また、平成27年1月31日(土)及び平成27年2月10日(火)に同委員会を開催し、投稿論文等の採否について協議を行った。15件の投稿があり、11名の担当者により審査された。

〈平成26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〉

齋藤一雄 (編集委員長)、河合 康、笠原芳隆 (編集幹事)、

藤井和子、池田吉史

(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

平成26年4月から平成27年3月までの教育相談実績は、以下の通りである。なお、教育相談実績には、大学院授業科目として実施した教育相談、センター兼務教員及び大学院生が研究を目的として実施した教育相談、センター兼務教員が授業や研究とは別に実施した教育相談が含まれている。

1) 年間相談件数

表Aに障害種別の相談件数を示した。なお、合計相談件数について、平成24年度は59件、平成25年度は62件であった。

2) 年間相談・指導回数

表Bに相談・指導の内容別の延べ指導回数を示した。なお、延べ指導回数について、平成24年度は683回、平成25年度は691回であった。

3) 年間相談・指導時間

表Cに相談・指導の内容別の延べ指導時間を示した。なお、延べ指導時間数について、平成24年度は1097時間、平成25年度は1168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	－	4	4
知的障害・ダウン症	－	8	8
聴覚障害	1	3	4
言語障害	2	2	4
自閉症・情緒障害	6	5	11
発達障害	2	4	6
視覚障害	－	3	3
病弱	－	6	6
その他	－	3	3
合計	11	38	49

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)	3	110	113
定期相談 (検査)	10	43	53
継続指導	17	479	496
合計	30	632	662

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）	5.0	235.5	240.5
定期相談（検査）	17.0	102.0	119.0
継続指導	13.5	805.5	819.0
合計	35.5	1143.0	1178.5

3. 教育活動

(1) 教育臨床実習の実施

上越教育大学大学院特別支援教育コースでは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、重複障害、言語障害、発達障害の8領域に関して「教育臨床実習」及び「応用教育臨床実習」の授業科目を設けている。これらの授業科目の多くは前掲の教育相談と関連づけてセンターで実施された（週に計28コマ）。教育臨床実習では、障害のある子どもの心理アセスメント及び教育プログラムの作成・実施・評価に関する理論と技術の指導を行っている。また、教育臨床実習後にカンファレンスを実施し、映像記録等を用いた臨床実践場面の分析やコンピュータによるデータの処理・管理についても指導を行っている。さらに、言語支援機器や視覚教材、コンピュータを用いた指導法についても指導を行っている。

(2) 講義・演習の実施

センター研修室において、大学院授業科目の講義を実施した（「特別支援教育研究法」、「情緒障害教育総論」、「重複障害教育総論」、「言語障害教育総論」、「障害児教育学論」、「知的障害教育課程・指導法」、「特別な教育的ニーズのある子の支援」等）。また、「実践場面分析演習：特別支援教育」では、地域の特別支援学校の協力のもと、児童・生徒の実態把握や授業実践の実施、授業分析等を行うが、映像記録等を用いた臨床実践場面の分析やコンピュータによるデータの処理・管理にセンターを活用した。さらに、「障害者心理検査法」において、センターにある教材や検査用具、施設設備を活用し、多様な検査法や心理学実験について講義を行った。

(3) その他

研究生1名を受け入れた。センター兼務教員1名が研修テーマにもとづいて研究指導を行い、大学院授業の聴講、教育臨床実習への参加の機会を提供した。

4. 研究活動

(1) 研究プロジェクト

センター兼務教員が遂行した研究プロジェクトは、以下の通りである。

1) 科学研究費採択事業

- ・挑戦的萌芽研究：特別支援教育におけるパートナーシップ原理モデルの確立に向けた比較教育学的研究
（代表者：河合康）
- ・基盤研究（C）：先天性盲目児の共創コミュニケーションに関するデータベースの構築
（代表者：土谷良巳）

- ・基盤研究（C）：通級による指導（言語障害）における自立活動のカリキュラム開発に関する研究
（代表者：藤井和子）
- ・基盤研究（C）：知的障害児の小集団指導におけるチームティーチング：指導者の位置取りの観点から
（代表者：村中智彦）
- ・基盤研究（C）：発達障害を持つ子どもの母親の就学期における感情プロセスの理解とその支援
（分担者：村中智彦）
- ・基盤研究（C）：特別な支援を要する児童生徒の行動問題への機能的アセスメント・アプローチの活用
（分担者：村中智彦）
- ・基盤研究（C）：通常学校に在籍する健康障害児の自尊感情と教育支援方法
（代表者：八島猛）

2) 学内研究プロジェクト

- ・特別な教育的ニーズのある児童を対象とした小集団活動場面における学習支援方法の検討
（代表者：大庭重治）
- ・子どもが創造的・実践的に学ぶ教育課程の創造
（代表者：河合康）
- ・障害児・者のキャリア発達を促し主体性を高める地域活動の成果に基づくキャリア教育の内容と教員養成プログラムの検討
（代表者：笠原芳隆）
- ・特別支援学校教師による幼・小・中学校教師を対象とした個別の指導計画作成に関わる支援のあり方に関する研究
（代表者：藤井和子）
- ・聴覚障害学生との関わりが教員養成系大学在籍学生に及ぼす影響
（代表者：小林優子）
- ・知的障害児・者の抑制機能障害に対する支援方法の検討
（代表者：池田吉史）

(2) センター紀要

障害のある子どもの教育実践に関する総合的な研究成果について、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第21巻において発表した（平成27年3月刊行）。また、本巻に掲載された論文の電子ファイルを本センターホームページ及び上越教育大学リポジトリに公開した。

(3) 特別支援教育実践研究会

特別支援教育に関する情報の共有と発信を図ることを目的として、地域の連携基盤に加え、修了生により全国的規模で組織される同窓会の協力を基に特別支援教育実践研究会を平成24年度に設立した。平成26年度は協働研究員24名（新潟県内特別支援学校関係者9名、新潟県内公立小学校教員4名、大学教員2名、他県特別支援学校・公立小学校教員7名、その他2名）が登録された。また、会員が教育課程編成や学校現場・センター等における指導実践とその成果等を発表することを目的とし、平成26年11月16日(日)に第3回実践研究発表会を開催した。11件

のポスター形式による発表会を行い、本学院生・新潟県内外の小・中学校、特別支援学校教員等81名が参加し、地域における情報交換・情報提供がなされた。

5. 研修活動

(1) センターセミナー

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

今年度開催されたセンターセミナーは以下の通りである。

1) 地域貢献的内容

<第87回センターセミナー>

日時 平成26年10月18日(土) 14時～17時

講演者 安部博志先生

(筑波大学附属大塚特別支援学校 地域支援部長)

テーマ 発達に遅れや偏りがある子どもの本当の気持ち
～教材教具から見えてくる支援のポイント⑩～

参加者 111名

*詳細は本紀要の「センターセミナー報告」を参照のこと。

2) 指導者研修に関する専門的内容

<第88回センターセミナー>

日時 平成26年11月16日(日) 13時～16時

講演者 吉利宗久先生

(岡山大学教育学研究科発達支援学系 准教授)

テーマ アメリカ合衆国におけるインクルーシブ教育の動向

参加者 86名

*詳細は本紀要の「特別論文」を参照のこと。

(2) その他の各種研究会・講習会

センターを会場に開催されたその他の研究会・講習会等は、以下の通りである。

- ・教員免許状更新講習
- ・新潟県教育職員免許法認定講習
- ・上越教育大学教育職員免許法認定講習
- ・上越自立活動研究会学習会(隔月)
- ・新潟県聴覚言語障害児教育研究会
- ・青年の余暇・学習会(ナディアの会)
- ・上越教育大学出前講座
- ・上越言語障害教育研究会
- ・第113回発達科学研究交流会

6. 地域支援・連携活動

(1) 地域支援・連携活動の実施内容

センター兼務教員が実施した地域支援・連携活動は、以下の通りである。

1) 特別支援教育に関する実践研究充実事業(文部科学省)

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

2) 地域貢献事業(大学プロジェクト)

- ・上越地域難聴幼児支援事業
- (代表者：我妻敏博)

3) その他

- ・新潟県立上越特別支援学校評議員
- ・新潟県立はまなす特別支援学校評議員
- ・新潟県教育職員認定講習会講師
- ・新潟県初任者研修講師
- ・新潟県12年研修講師
- ・新潟県内特別支援学校教職員研修会講師
- ・新潟県内特別支援学級教職員研修会講師
- ・新潟県新任特別支援学級担任教員研修講師
- ・上越市就学支援委員会委員
- ・上越市こども発達支援センター講師
- ・上越市言語障害通級担当教員研修会講師
- ・上越特別支援教育研究会顧問・講師
- ・上越市教育センター研修会講師
- ・上越市未就学児サポート事業講師
- ・妙高市障害児通園事業「ひばり園」職員研修講師
- ・妙高市就学指導委員会委員
- ・柏崎市早期療育事業講師
- ・柏崎市たんぽぽプレー教室助言者
- ・柏崎市教育センター研修会講師
- ・柏崎市言語障害通級担当教員研修会講師
- ・柏崎特別支援学校ICT準備委員会講師
- ・糸魚川市「めだか園」職員研修講師
- ・糸魚川市「気になる子の療育研修会」講師
- ・糸魚川市「5歳児発達相談会」講師
- ・富山県教育職員認定講習会講師
- ・長野県教育職員認定講習会講師
- ・川崎市総合教育センター専門員
- ・青年の休日を楽しむ会(ナディアの会)発起人・事務局
- ・埼玉県特別支援教育研究協議会指導助言
- ・新潟県立長岡聾学校との連携による「きこえ相談」
- ・健康に特別な支援を必要とする子どもたちのための発達支援教室「ふれあい教室」主催
- ・小金井市特別支援学級推進委員会研修会講師

(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 池田吉史