

# 上越教育大学

## 特別支援教育実践研究センター紀要

2021年3月 第27巻

### 特別論文

- 佐藤 将朗・田中 仁：  
全盲の数学者事例から考える触覚的技能と特別支援教育…………… 1

### 論文

- 青木 利樹・佐々木優理・田中 亮・奥住 秀之・池田 吉史：  
小学校の通常の学級における保護者のニーズから見た  
発達障害児に必要な支援…………… 7
- 稲垣日花里・伊藤 武志・北川 基・西丸 香輝・渡邊 敦・  
笠原 芳隆・藤井 和子・坂口 嘉菜：  
小・中学校の各教科等の授業における合理的配慮の内容と  
実施手続きについて…………… 13
- 小林 優子・中上ほなみ：  
聴覚障害児の語音聴取に発話速度と口形提示が及ぼす影響…………… 21
- 永吉 雅人・大庭 重治：  
小・中学校における健康管理に関する特別な配慮についての養護教諭  
の問題認識—新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) 感染拡大直前に  
実施したアンケート調査の結果より—…………… 27
- 田中 亮・青木 利樹・大井 雄平・奥住 秀之・池田 吉史：  
小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な  
役割を担う教職員の実態  
—校内支援システム構築・教育課程編成に向けて—…………… 35

### センター事業報告

#### <地域の情報>

- 丸山 昭生・小杉 敏勝・笠原 芳隆：  
徳山ミサヲ，障害のある孫への想いを短歌から読み解く  
—同人誌や遺品作品等の調査から—…………… 41

#### <教材・教具の紹介>

- 井上 和紀：知的障害児を対象としたすごろくを用いた数量概念の支援  
—数字の読みに着目して—…………… 47

#### <特別支援教育実践研究会実践研究発表会>

- 第9回実践研究発表会…………… 51

#### <活動報告>

- 令和2年度センター活動報告…………… 53

Joetsu University of Education

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

Volume 27, March 2021

## 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要編集規程

第1条 上越教育大学特別支援教育実践研究センター(以下「センター」という)は、機関誌を発行し、上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要(以下「紀要」という)と称する。

第2条 紀要は、原則として年1回発行する。

第3条 紀要には、論文等とセンターの事業報告を掲載する。論文等は、特別支援教育の臨床や実践に関する未公開の研究論文であり、特別論文と論文を含むものとする。センターの事業報告は、①地域の情報、②教材・教具の紹介、③センターセミナーの報告、④実践研究発表会の報告を含むものとする。

第4条 紀要の編集のため、編集委員会(以下「委員会」という)を置く。

2. 委員会は、センター運営委員のうちから選出された若干名の編集委員をもって組織する。

3. 委員会に委員長を置き、センター長をもって充てる。

第5条 編集事務を担当するために、編集幹事(若干名)を置く。

2. 編集幹事は、特別支援教育コース教員のうちから委員長が委嘱する。

第6条 論文等の筆頭執筆者は、上越教育大学特別支援教育コース教員、特別支援教育コース(修了生を含む)の大学院生若しくは研究生又はセンターの事業に関与したと委員会が認めた者とする。

第7条 紀要に論文等の掲載を希望する者は、紀要論文執筆規程に従って執筆し、委員会に送付するものとする。

2. 投稿された論文等の採否は、委員会の合議によるものとする。

3. 委員会は、投稿された論文等の審査について、必要があると認めるときは、編集委員以外の者に審査を依頼することができる。

第8条 採択された論文等の形式、内容について、委員会において添削を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。

第9条 採択された論文等の著作権は著者に属するものとするが、委員会は著者から個別に同意又は許諾を得ることなく、その頒布のために複製、媒体変換及び公衆送信することができるものとする。

2. 採択された論文等は当該年度の紀要に掲載し、センターホームページ(<http://www.juen.ac.jp/handic/>)及び上越教育大学リポジトリ(<http://repository.lib.juen.ac.jp/>)に公開するものとする。

第10条 紀要に掲載されたもの及び委員会により公衆送信されたものは無断で複製あるいは転載することを禁じる。

附則：この規程は、平成6年12月15日から施行する。

附則：この規程は、平成8年6月27日から施行する。

附則：この規程は、平成9年4月1日から施行する。

附則：この規程は、平成12年7月13日から施行する。

附則：この規程は、平成14年7月16日から施行する。

附則：この規程は、平成16年4月1日から施行する。

附則：この規程は、平成19年7月25日から施行する。

附則：この規程は、平成20年7月22日から施行する。

附則：この規程は、平成20年8月23日から施行する。

附則：この規程は、平成22年7月13日から施行する。

附則：この規程は、平成25年6月11日から施行する。

附則：この規程は、平成29年6月15日から施行する。

## 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要論文等執筆規程

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

## 特別論文

## 全盲の数学者事例から考える触覚的技能と特別支援教育

佐藤将朗\*・田中仁\*\*

本稿ではまず、全盲の数学者事例について整理し、視覚表象に頼らない早期全盲児の算数・数学的能力を支えている空間把握能力と、その学習方法である触運動の統制と触空間の再構成の特徴について述べた。次に、早期全盲児の算数・数学的能力をさらに伸長させるための触覚的経験を言葉に変換するという行為の意義について、早期全盲の数学者1名による数学的思考に関する述懐を基に論じた。これにより触覚情報を言葉を介した思考につなげていくことの必要性が強調されたため、このような技能に関与する触覚のワーキングメモリをとりあげ、その実験を紹介した。これらの結果では全盲者には晴眼者の視覚的ワーキングメモリに相当する触覚に固有なワーキングメモリがあり、その単位はより空間的であると主張されていた。以上のことを根拠として、現在の特別支援教育の中で触覚的技能を活用していくことについて考察した。

キー・ワード：早期全盲, 空間把握能力, 算数・数学的能力, 触覚のワーキングメモリ, 特別支援教育

## 1. はじめに

2019年3月東京大学に合格した全盲生徒が誕生したことがニュース等で報道された(産経WEST, 2019)。東京大学に合格したということは、情報障害者といわれる全盲生徒が本邦で最上級の難易度を有する入学選抜試験をクリアするだけの学力を備えていたことになる。これは本人が情報障害者であることを乗り越えてきたことや、本人の示してきた勉強に対する意欲や努力に対し、最大の敬意を表すことのできるエピソードといえるだろう。また、高等教育を目指す意欲のある全盲生徒が高い学力を身につけていくための学びのあり方として、一つのモデルケースになるのではないだろうか。

これまで本邦のみならず世界中には全盲であるにもかかわらず、学習の困難性を克服し、社会の中で学びの成果を存分に発揮して職業的自立を果たしてきた多くの方々が存在する(American Foundation for the Blind, 2017; 障害者職業総合センター, 2006, 2019など)。全盲の職業としては音楽家、美術作家、教員、公務員、システムエンジニア、鍼灸師など様々なものがあり、民間企業で各種業務に従事している方々もいる。これらの職業を得るためには、晴眼者と同じ立場に立ち競い合うことが前提となるため、職業選択の幅を広げるためにも、全盲の生徒達はできる限り高等教育を目指し、学力の向上に努めていくことが望ましい。

全盲であること以外に併せ有する障害のない生徒において、教科教育の水準を落とすことなく学んでいくためには、その教科を学ぶ前段階で、ある程度は視覚以外の感覚を補償的に活用できるようになっていることが望ましい。特に指先及び手指運動によって触覚情報を積極的に獲得できるようになること、指先に入力された情報が不十分な場合に自身の持つ知識や概念によって予測ができるようになること、聴覚や他の感覚から得ら

れた情報を統合できることなどは、全盲児の能力を伸長させていくための基礎的な技能として重要である(五十嵐, 1993; 佐藤, 1988; 鳥山, 2007など)。

ところで、近年の特別支援教育の課題の一つとして、学習障害児や学業不振児の中でも読み障害児や視空間ワーキングメモリに問題を示すといった視覚に関連する困難性を示す児童生徒への指導があげられる。このような場合、視覚以外の感覚を用いる多感覚な指導が注目されている。しかし、著者らは視覚を用いることが難しいから触覚を用いることがよいというような短絡的な指導方針には懐疑的である。先述した学びの成果を存分に発揮して職業的自立を果たしているような全盲者達の場合でも、視覚障害を補うための触覚の活用に関して、触覚の特性に応じた細かく丁寧な指導を受けてきたものと考えられる。視覚の困難性を示す学習障害児や学業不振児に対する多感覚なアプローチは、視覚の解析系の問題に対するアプローチといえるが、その場合でも視覚の入力系の問題への対応と同様の細かく丁寧な触覚によるアプローチが望ましい(佐藤・大庭, 2017)。

この度、第101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「全盲の数学者として考える特別支援教育」において、早期全盲の数学者である田中仁氏が講演を行った。その中心的な内容は全盲児(者)の触覚的技能をいかに数学的思考に結びつけていくかというものであった。これは視覚障害教育ベースの話であったが、他の特別支援教育の対象児(者)へ触覚を用いた指導を行う際に、参考となるものと考えた。本稿は田中氏の講演内容から着想を得て、著者らが執筆したものである。まず、世界で活躍してきた全盲の数学者事例について整理し、視覚表象に頼らない早期全盲児の算数・数学的能力を支えている空間把握能力の学習方法について取り上げる。次に、早期全盲児の算数・数学的能力をさらに伸長させるための触覚的経験を言葉に変換するという行為の意義及び、これに関与する触覚のワーキングメモリの特徴について実験を紹介して述べる。これらを根拠とし、現在の特別支援教育の中で触覚的技能

\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

\*\* 筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター

Table 1 世界で活躍してきた全盲の数学者

数学者名	国籍	失明時期	失明原因	業績及びエピソード
Nicholas Saunderson (1682-1739)	イギリス	1歳	天然痘	25歳の時にケンブリッジ大学を構成するクライスト・カレッジの聴講生になる。ニュートンの『プリンキピア』についても研究し、学生に宇宙論や光学も含めてその講義を行う。
Leonhard Euler (1707-1783)	スイス	59歳	眼精疲労の悪化	18世紀最大の数学者といわれ、850の論文で半数以上は失明後に発表されている。卓越した記憶力と計算力を持ち、眠れない蒸し暑い夜に1~100までの6乗を計算し、数週間後までそれらの数値をすべて記憶していた。
Louis Antoine (1888-1971)	フランス	29歳	戦争時の事故	数学者ルベグに勧められ、2・3次元位相幾何学を研究した。Antoine's necklaceを発見した。
Lev Semenovich Pontryagin (1908-1988)	ロシア	14歳	爆発事故	母親の献身的な努力を得て数学の勉強を進める。1925年にモスクワ大学に入学。1935年にモスクワ大学教授に就任。位相幾何学や最適制御理論において大きな業績を残す。
Bernard Morin (1931-2018)	フランス	6歳	緑内障	球面裏返しの構成が有名。来日し、九州大学に滞在していたこともある。
Lawrence Baggett (1939- )	アメリカ	5歳	遊び中の事故	コロラド大学教授でフーリエ解析、関数解析の本質的な仕事をしている。基本的な定理とその証明があり、後は問題を解いて読み進めるという関数解析の独特の本がある。

その他にもA. G. Vitushkin (1931-2004) (ロシア), E. Giroux (1961-) (フランス), 尾関育三 (1929-) (日本), 田中仁 (1966-) (日本) などがある。

を活用していくことについて考察する。

## 2. 全盲の数学者事例とその能力を支える空間把握能力

Table 1 に Jackson (2002) によって紹介された世界で活躍してきた全盲の数学者について示した。これによると、全盲であったとしても数学に関する顕著な業績を残し、世界的に有名となった数学者が多数存在していることがわかる。また、それぞれの失明時期から早期全盲者と後期全盲者の両方で優れた数学の業績を残していることもわかる。

早期全盲と後期全盲の行動や心の働きに影響を与えているものとして、視覚表象があげられる。視覚表象は視覚的記憶のことであり、およそ5歳以前に失明した早期全盲者は視覚表象に基づいた認知活動は困難であり、6歳以後に失明した後期全盲者は視覚表象に基づいた認知活動が可能と考えられている(佐藤, 1988)。このことから全盲の数学者事例について思索すれば、後期全盲者は現在目が見えなくても視覚表象を用いた活動が可能であるため、様々な数学的事象を視覚的イメージでとらえることが可能である。一方、早期全盲者は視覚表象を用いた活動が難しいため、視覚的イメージで数学的事象をとらえることは困難である。それでも物の形、大きさ、位置、図形や空間の性質を研究する幾何学において顕著な業績を残している早期全盲の数学者が存在することはとても興味深い。

教科教育としての算数・数学の学習が成立するためには、数の感覚/数概念、数学的事実の記憶、計算の正確さや流暢性、数学的推理、数処理など基礎的な能力が獲得されている必要がある (American Psychiatric Association, 2013)。晴眼児であれば発達初期段階から獲得されている視覚機能を土台とし、自発的にも偶発的にも自分で見た経験にこれらの算数・数学的意味付けが行われていく。しかし、視覚機能を用いることが困難な早期全盲児では、算数・数学的意味付けが可能となるような偶発的経験をするのは難しく、保護者や支援者など他者による意図的な足場作りとして触覚を中心とした豊富な感覚経験を積み重ねる必要がある。

早期全盲児において発達初期段階から移動の自由と手の運動

の自由を担保していくことが望ましい。移動の自由は空間的な広がりの中で身体を基軸として環境把握を行っていくことにつながる。このような経験を意図的に行わせることで、全盲幼児は実空間の中で位置情報を理解することができるようになっていく。また、手の運動の自由も自分から外界の情報を取り入れていく手段として重要なだけでなく、意図的に物を操作できるようになっていくことで、手元の小さな空間の中の位置情報の理解が促される。移動の自由も手の運動の自由も、早期全盲児が大きさの異なる様々な空間的な広がりの中で、前後、上下、左右を身体で経験することであり、これにより般化的に空間把握能力を身につけていくことができる。

早期全盲児の空間把握能力の中でも、手元の小さな空間の中で触空間を構成していくことは、学習のレディネスとして重要である。中島 (1968) は全盲児の指先による基礎的な学習法として、見本合わせ法を紹介している。見本合わせ法の中で、指導者は初めに全盲児が見本用の触察材料に触れることを促し、その後に数種類の触察材料の中から見本用と同じものを選択させる。このような方法で物に形があることや、形の区別がつくことを意図した幾何学的弁別学習、形が同じでも大きさの異なる図形があることや、図形を回転させた場合でも元の図形の形や大きさが変わらないことの理解を意図した概念反応形式の学習、点字を構成する点の位置の違いに気づくことや、点字の違いに気づくことを意図した点字の弁別学習などが行われる。見本合わせ法は全盲児にとってさほど難しくないとはいえるため、指先に本来備わっている触空間の構成能力を発揮していくための学習といえるだろう。

指先の本来持っている力をさらに発揮し、算数・数学の基礎能力の土台となる精神機能の発達を確かなものにしていくためには、触運動の統制と触空間の再構成が必要になる (中島, 1968)。触運動の統制とは、手のひらで平面をまんべんなく撫で、必要な部分に着目して指先で詳しく調べるといように、全盲児が目的に合わせて手指を上手に使えるようになることである。一方、触空間の再構成とは学習のレディネスとして身につけた手元の触空間を、学習に合わせて巧緻化させていくこと

である。より詳細に空間把握が行えるようになるため、上下、左右の理解から2方向を組み合わせて右上、左下というように位置を定位させることや、十字型に交わった線をたどらせ、上中下、左中右を理解させることなどがあげられる。触運動の統制も触空間の再構成も、同時並行的に行うことが望ましい。特に積極的な運動を伴う指先による知覚のことを能動的触知覚といい、運動を伴わない受動的触知覚に比べ、様々な触覚課題及び点字触読課題の成績がよいことが知られている (Heller, 1986; Gibson, 1962; 佐藤, 2000など)。能動的に手指を動かした方が詳細な空間把握も行いやすいということになる。

触覚の特性として混み入っているものや、小さすぎるものなどは、触っても正確に理解することができない (佐藤, 1988)。しかし、早期全盲の数学者事例から、このような細かさの知覚というものは、早期全盲児が算数・数学的な基礎能力を獲得していくための優先順位としては低いものなのだろう。やはり指先で様々な大きさの比較や、多数の位置関係の定位を繰り返すことにより、自分で空間把握に適した触運動の統制ができるようになり、学習に合わせた触空間の再構成ができるようになるものと考えられる。

### 3. 触覚的経験を言葉に変換することの意義

算数・数学の基礎的能力である空間把握能力が獲得された全盲児にとって、さらに算数・数学的能力を伸長させていくための方法の一つに、触覚的に認識した数学的事象の言語化があげられる。

田中 (2021) は自身の数学的思考について以下のように述べている。

「私は2歳の時に失明しました。画像の記憶は全くありません。私が勝手に「画像的なもの」と想像している「イメージ」の下で数学を考えているように思っています。この「イメージ」は数式を言葉に変換し、意味を与えることで作られるのだらうと想像しています。」

「絵画は時間を止め、音楽は時間を進めます。同様に、数式は時間を止めますが、それを音声化した瞬間から時間が経過し流れていきます。画像は時間を止めます。従って、もし数式を直接画像として認識できるならば、その時間は進みません。多くの人は、数式の時間を適宜進めたり止めたりしながら、数学の理解を試みているのだと思っています。」

「音楽の理解とは何でしょう？ その答えの一つに「適切な物語化」がありそうに思います。私は「数式を言葉として捉え物語化すること」を大事にしています。」

田中仁 (2021) より一部改変して引用

これらの語りの中では、視覚表象を用いることができない早期全盲者でも、数学的事象と対話するために、指先から得られた数式などの情報に関して言葉を介して意味を作り、数学的思考が行われている旨が述べられている。興味深いことは、絵画のように早期全盲児 (者) にとって離れた場所にあり直接触る

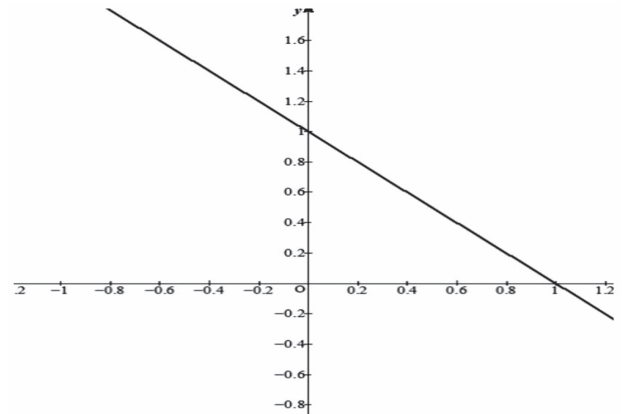
ことができないものは時間を止めると表現しているが、音楽のように離れた場所からでも音の流れを受け取ることができるものは時間を進めると表現していることである。時間を止めるという表現の意味するところは、言葉を介した思考が行われていないことだと推察される。数式に関しても、ただ画像情報として存在するだけでは時間を進めることはできないが、ひとたび指先で積極的に触れるという行為が加わることで、言葉を介した数式の物語化が始まるということなのではないだろうか。

以下は田中氏の数式についての解説である。

いろいろなグラフの上で一番大きな値を計算によって見つける方法を考えてみます。なぜ一番大きな値が分かるのでしょうか。数式の意味を考えることで説明してみます。

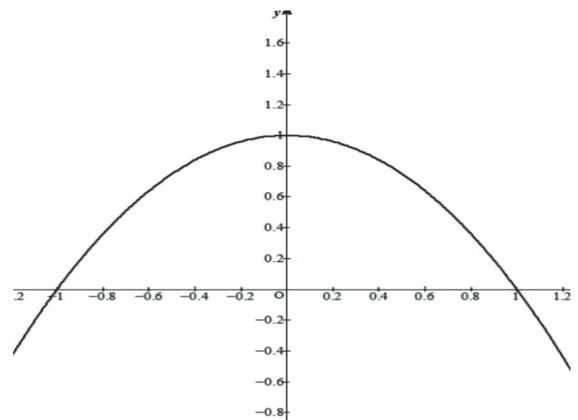
問題1  $-1 \leq x \leq 1$  の範囲で次の関数の最大値・最小値を求めましょう。

●  $y = 1 - x$



$x$ が増えると $y$ は減ります。 $x$ が最小の $x = -1$ のとき、 $y$ は最大の $y = 2$ を取ります。 $x$ が最大の $x = 1$ のとき、 $y$ は最小の $y = 0$ を取ります。

●  $y = 1 - x^2$



$x$ の正・負によらず、 $x^2$ はいつでも正です。1から正の数 $x^2$ を引いて決まる $y$ は、引く数のもっとも小さい $x = 0$ のとき、最大値 $y = 1$ を取ります。最小値は、引く $x^2$ が最大の $x = -1$ 、 $x = 1$ のとき、 $y = 0$ です。実数は2乗すると0以上であることが最大値を作るのだと言えます。

問題2 2次関数・3次関数の極大値・極小値を見つける計算法を考えましょう。

### ● 2次関数

任意の $p$ に対して、2次関数 $y=ax^2+bx+c$ を $y=a(x-p)^2+k(x-p)+l$ へ書き換えることができます。実際、

$$\begin{aligned} y &= ax^2 + bx + c \\ &= a((x-p)+p)^2 + b((x-p)+p) + c \\ &= a(x-p)^2 + (2ap+b)(x-p) + (ap^2+bp+c) \\ &= a(x-p)^2 + k(x-p) + l, \\ k &= 2ap+b, \quad l = ap^2+bp+c \end{aligned}$$

$p$ についての1次方程式 $2ap+b=0$ は、いつでも必ず解 $a=-b/2a$ を持ちますから

$$\begin{aligned} y &= a(x-a)^2 + l, \\ l &= aa^2+ba+c \end{aligned}$$

この形に変形できてしまえば最大・最小値はすぐに分かりますね。

### ● 3次関数

$$\begin{aligned} y &= ax^3+bx^2+cx+d \\ &= a((x-p)+p)^3 + b((x-p)+p)^2 + c((x-p)+p) + d \\ &= a(x-p)^3 + (3ap+b)(x-p)^2 + (3ap^2+2bp+c)(x-p) + (ap^3+bp^2+cp+d) \end{aligned}$$

2次関数の最大値・最小値は、 $(x-p)$ の1次の項を消すことで求まりました。3次関数でも同様に考えることにします。

$p$ についての2次方程式 $3ap^2+2bp+c=0$ の解の一つを $a$ とおけば

$$\begin{aligned} y &= a(x-a)^3 + m(x-a)^2 + n, \\ m &= 3aa+b, \quad n = aa^3+ba^2+ca+d \end{aligned}$$

今、 $m>0$ と仮定します。すると

$$y = |a(x-a)+m|(x-a)^2+n$$

となり、 $(x-a)^2$ の部分はいつでも正、 $|a(x-a)+m|$ の部分は、 $x$ が $a$ のごく近く値のときには、 $m>0$ なのでやはり正となります。ですから $x=a$ のときに極小値を取ることが分かります。同様に考えて、 $m<0$ と仮定したときには極大値を取ることが分かります。 $m=0$ のときには $y=a(x-a)^3+n$ ですから $x=a$ では $a$ の符号によって増えるか減るかです。

田中仁(2021)より一部改変して引用

田中(2021)の数学的思考に関する述懐は、全盲児(者)の触察が点字触読を含む言語処理のために最適化されていくという主張(Millar, 1996)を支持するものといえよう。これにより自然との対話、数式との対話が可能となり、高度な学術レベルの数学研究を晴眼者と競い合っていくことができるのだろう。

## 4. 触覚のワーキングメモリ

全盲の数学者事例において触覚的経験の言語化が重要であることを確認したが、全盲児(者)にとって、このような技能は算数・数学の教科だけにとどまらないあらゆる科目の学習に必要な汎用的能力といえる(全国盲学校長会, 2018)。指先で学ぶ内容を言語的内容として理解する際に、その情報がどのよう

に保持され、記憶されていくかについては、触覚のワーキングメモリが関与している。

一般的に晴眼者のワーキングメモリでは、注意の配分を担う中央実行系と、その従属システムである視空間スケッチパッドと音韻ループの存在が明らかである(パッドリー, 1988; Baddeley and Hitch, 1974)。視空間スケッチパッドは見たもののイメージや慣れが覚えやすさに影響を与え、音韻ループは言葉の音声や音韻的な特徴、また、言葉によるリハーサルも覚えやすさに影響を与える。触覚のワーキングメモリという場合、見るものが触るものによって変わるにより、言葉との関連で記憶にどのような影響を与えているのだろうか。この疑問について明らかにすることができれば、全盲児指導の根拠となるだろう。ここでは触覚のワーキングメモリについて検討しているいくつかの実験について紹介する。

Millar(1975)は点字が触覚的特徴と言語的特徴のどちらで記憶されるかについて検討するため、5歳~8歳の早期全盲児48名を実験参加者として、触覚的形態と音声的にも類似しない点字(: (k), :: (m), : (s)など)、音声的に類似しているが触覚的形態は異なる点字(: (b), :: (v), :: (g)など)、触覚的形態は類似しているが音声的には異なる点字:: (w), : (t), :: (q)などを2~3文字、4文字、5文字、6文字別に再生課題を行った。その結果、点字の種類ごとの再生数は有意な差が生じており、点字の種類と文字数の相互作用も有意であった(点字の種類: $F=12.11, p<0.005$ ; 交互作用: $F=7.78, p<0.005$ )。また、各文字数の再生数については、すべての文字数で触覚的にも音声的にも類似しない場合に高い再生率が得られたこと、年少群では触覚類似の再生率が大きく劣ること、年長群では音声類似の再生率が大きく劣ることを明らかにした。

これは点字が基本的には触覚による空間把握を基本として記憶されるが、同一の触材料でも年齢や点字読みのレベルにより異なった対象として認識されることを示した研究である。視覚的文字を使用した記憶課題では有意味度の高いものが記憶されやすいことが明らかであり、点字の記憶においても同様の結果が得られたことになる。しかし、全盲児の触察指導や点字触読の指導において、基本的には触覚による空間把握が最も重要であると考えられることができる。

Cohen, Voss, Lepore and Scherzer(2010)は触覚のワーキングメモリに関する2つの実験を行った。第1実験では音韻意識の触覚課題への影響を検討するため、18歳~60歳までの27名(全盲7名、残存視力のある全盲8名、晴眼12名)を実験参加者として、構音抑制法による触覚再生課題を行った。その結果、構音抑制法を用いない場合はグループによる再生数の差は生じなかったが、構音抑制法を用いた場合は全盲の再生数が有意に多かった(課題( $F=59.68, p<0.01$ ); グループ( $F=4.57, p>0.05$ ); 交互作用( $F=0.48, p>0.05$ ))。また、構音抑制法による全盲の触覚課題、残存視力のある全盲の視覚課題、晴眼の視覚課題の再生数については、グループの再生数の差は生じなかった( $F=1.127, p>0.05$ )。これらのことから、構音抑制法では課題が難しくなり、全体的に全盲は残存視力のある全盲よりも成績が良かったこと、しかし、実験参加者ごとの各感覚課題では構音抑制法の影響は受けていないことを明らかにした。

続く第2実験ではワーキングメモリにおける触覚の単位は空間的であるか言語的であるかについて検討するため、22歳～58歳までの20名（全盲9名、残存視力のある全盲11名）を対象者として、点字のみ、計算、ブロック置き換えによる点字の二重負荷課題を行った。その結果、再生数は課題により差が生じており、各グループの差も生じていた（課題（ $F=263.59$ ,  $p<0.01$ ）；グループ（ $F=9.24$ ,  $p<0.01$ ）；交互作用（ $F=9.40$ ,  $p<0.01$ ））。これによりグループの差は全盲が計算課題において成績が良かったことに起因していたこと、点字以外の課題が再生数を下げ、ブロック置き換えの方が計算よりも干渉効果があったことを明らかにした。

これらは全盲児（者）には晴眼者の視覚的ワーキングメモリに相当する触覚に固有なワーキングメモリがあることと、ワーキングメモリにおける触覚の単位はより空間的であることを示した研究である。2つの実験の全盲参加者は異なるグループであり、それぞれ年齢を重ねてきた全盲者がいたことを考慮すると、長年の触察や点字触読の経験により、全盲者は触覚情報処理用に最適化されたワーキングメモリを備えるようになったものと推察される。

## 5. 特別支援教育における触覚的技能の活用

本稿では全盲の数学者事例から、早期全盲児の能力を伸ばしていくための触覚的技能について取り上げた。早期全盲児にとって視覚情報を用いることができないことや、視覚表象を用いることができないことが不利となかなかない算数・数学の学習は、移動の自由と手の運動の自由から始まる空間把握能力を獲得していくことで補償的に成立する。また、早期全盲の数学者の数学的思考に関する述懐から、算数・数学の能力をさらに伸ばしていくためには触覚的経験を言葉に変換するという行為が重要であることがうかがえた。

視覚障害以外に併せ有する障害がない場合に、全盲児（者）自身の力で職業選択の幅を広げていくためには、可能な限り学力の向上を目指していく必要がある。学力を支えているのは触覚的技能であり、特に早期全盲の場合は発達初期段階から必要となる触空間の構成から始まり、空間把握能力を向上させていくために様々な学習内容や課題を通じて触運動が統制できるようになり、触空間が再構成されていく。

上に述べた触覚技能は他の障害を有している視覚・重複障害児や重症心身障害児の能力の伸長のために役立つことができる。幼児児童生徒は環境とのかかわりから刺激を受け取って成熟していく存在である。初めは自身の筋肉、関節、臓器など内受容の意識にとどまっているが、環境とのかかわりの拡大に伴い皮膚、味覚、嗅覚など近接受容の刺激の受け取りに進み、さらに視覚情報や聴覚情報など遠隔受容の刺激の受け取りに進んでいく。通常教科教育を充実させていくというような場合は遠隔受容としての視覚刺激や聴覚刺激の受け取りが基本となるが、視覚・重複障害児や重症心身障害児は自分から環境に対して働きかけていくことを苦手としており、内受容の意識にとどまっていることが多い（片桐・小池・北島, 1999）。そのため、近接受容や遠隔受容の刺激の受け取りへと成熟させていけるような足場作りが必要になる。例えば視覚・重複障害児や重症心身障害児は自分で歩くことができないことから、空間把握能力

が身につけにくい。このような場合に幼児児童生徒を触って位置情報を把握させ、実際に身体を移動させるなどして触空間の構成に取り組むことができるだろう。近接受容としての触覚刺激に意味付けを行っていくことが重要である。

視覚の困難性を示す学習障害児や学業不振児に対する多感覚なアプローチについても、触覚の特性を理解した指導が行われるべきである。例えば、視覚的に文字の認識が難しい生徒への読み指導では、触覚的な指導として指先で文字をなぞらせることが行われている。しかし、実際は日本語の視覚的文字の外形を指先で読み取ることは、一部の混みいった要素のない文字以外は区別がつきにくいいため、指先で文字をなぞることの学習成果はほとんど得られないだろう。このような誤解は全盲児に点字を教える晴眼の教員などにもみられる。点字は外形がはっきりした字が読み取りやすいと思われがちであるが、実際は点が閉じているか開いているかが読みやすさを規定している（Millar, 1996; 佐藤, 2000）。やはり点字は指先の能力ベースの文字媒体ということになり、視覚的な点字の外形にとらわれた指導では、特に初期の点字学習で成果を得ることは難しいだろう。

触覚の特性という意味では、点字をツールとして活用する全盲児（者）が学ぶ内容をいかに記憶し学習していくかに関して、触覚に固有なワーキングメモリがあり、それらはより空間的であることがうかがえた。このような観点から、多感覚なアプローチにおいて触覚を用いる場合、より丁寧な細分化した指導が期待される。具体的には、触覚の入力系の問題と解析系の問題の相互関係の部分に焦点をあて、入力系の障害である早期全盲児の空間把握能力獲得のために行ってきた丁寧な触覚指導を取り入れ、データを蓄積させていくことができるだろう。

なお、本稿では算数障害については取り上げなかったが、算数障害は数処理や数概念といった基礎的な能力や四則演算など、基本的な計算の障害といえる。その場合は、早期全盲児への触覚的技能の指導のように、丁寧に集中的な触空間の構成・再構成ならびに触運動の統制を行うことで、算数・数学の基本的な計算能力からの逸脱を回避するための、視覚に頼らない指導法の検討が期待できる。

## 引用文献

- American Foundation for the Blind (2017) Key Employment Statistics for People Who Are Blind or Visually Impaired. <https://www.afb.org/research-and-initiatives/statistics/archived-statistics/key-employment-statistics#Estimate> (2021/2/23閲覧)
- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition DSM-5. Arlington, VA, American Psychiatric Publishing.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974) Working Memory. In G. Bower (ed). Recent Advances in Learning and Motivation. Academic Press, London.
- バッドリー, A. (1988) 記憶力そのしくみとはたらき. 川幡政道 (訳). 誠信書房.
- Gibson, J. J. (1962) Observations on active touch. Psychological Review, 69, 477-491.
- Heller, M. A. (1986) Active and passive tactile braille

- recognition. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 24, 201-202.
- Henri, C., Patrice, V., Franco, L., and Peter, S. (2010) The Nature of Working Memory for Braille. *PLoS ONE* 5(5): e10833.
- 五十嵐信敬 (1993) 視覚障害幼児の発達と指導. コレール社.
- Jackson, A. (2002) The World of Blind Mathematicians. *Notices of the American Mathematical Society*, 49(10), 1246-1251.
- 片桐和雄・小池敏英・北島善夫 (1999) 重症心身障害児の認知発達とその援助. 北大路書房.
- Millar, S. (1975) Effect of tactual and phonological similarity on the recall of braille letters by children. *British Journal of Psychology*, 66, 193-201.
- Millar, S. (1997) *Reading by Touch*. Routledge, London and New York.
- 中島昭美 (1968) 生得的行動から概念行動へ (重複障害児を対象とする学習指導を中心に). 文部科学省 (1968) 盲児の感覚と学習, 109-126.
- 佐藤将朗 (2000) 能動的触察条件における点字のレジビリティの検討. *特殊教育学研究*, 38, 53-61.
- 佐藤将朗・大庭重治 (2017) 視覚障害児に実態把握と指導実践におけるCVIレンジの活用に関する考察. *上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要*, 23, 65-73.
- 佐藤泰正 (編) (1988) 視覚障害心理学. 学芸図書.
- 障害者職業総合センター (2006) 視覚障害者雇用の拡大とその支援 - 三療以外の新たな職域開拓の変遷と現状 -. [https://www.nivr.jeed.go.jp/research/report/shiryou/p8ocur000000157n-att/shiryou35\\_01.pdf](https://www.nivr.jeed.go.jp/research/report/shiryou/p8ocur000000157n-att/shiryou35_01.pdf) (2021/2/23閲覧)
- 障害者職業総合センター (2019) 視覚障害者の雇用等の実状及びモデル事例の把握に関する調査研究. <https://www.nivr.jeed.go.jp/research/report/houkoku/p8ocur0000000n4j-att/houkoku149.pdf> (2021/2/23閲覧)
- 産経WEST (2019) 和歌山の全盲の女子高生, 東大合格 夢は「国際機関で働くこと」. <https://www.sankei.com/west/news/190301/wst1903010007-n1.html> (2021/2/23閲覧)
- 田中仁 (2021) 全盲の数学者として考える特別支援教育. 上越教育大学特別支援教育実践研究センターセミナー発表資料.
- 鳥山由子 (編) (2007) 視覚障害教育の理論と実際 - 特別支援教育における視覚障害教育の専門性 -. ジアース教育新社.
- 全国盲学校長会 (2018) 視覚障害教育入門Q&A. ジアース教育新社.



## 論文

## 小学校の通常の学級における保護者のニーズから見た発達障害児に必要な支援

青木利樹\*・佐々木優理\*\*・田中亮\*\*\*・奥住秀之\*\*\*\*・池田吉史\*\*\*\*\*

本研究では、発達障害児者をもつ保護者による調査から、小学校の通常の学級に在籍する発達障害児への必要な支援について、保護者の視点から検討を行った。参加者は、休日余暇支援サークルで活動している発達障害児者の保護者である。質問紙の内容は、子どもが小学校の通常の学級に在籍していた際、最も印象に残っている学年について、①すでに行われていた又は行われている支援、②保護者の要望で行われた支援、③保護者が要望したが行われなかった支援である。その結果、教員の時間や費用負担が少ない支援が多く行われていること、「個別の指導計画」の作成や特別支援教育コーディネーターを中心とする校内委員会に対する保護者のニーズの高さなどが示唆された。小学校の通常の学級における特別支援教育のさらなる推進と発展のために、児童本人・保護者にとっての教育的ニーズ・困難を把握、理解し、適切な指導方法と支援方法の改善が求められる。

キー・ワード：小学校の通常の学級、発達障害、保護者、教育的ニーズ、支援方法

## 1. はじめに

2007年4月、障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う特別支援教育が法的根拠をもって開始され、通常の学級に在籍する知的発達の遅れを伴わない発達障害を含めた障害のある児童生徒のための組織的・専門的な支援体制の整備を進められることになった。

2017年には小学校学習指導要領が新たに改訂され、その総則において「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法を計画的、組織的に行うこと」と記述された。また、各教科等の解説においては、「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い」に障害のある児童の配慮についての事項が記述され、児童の困難と配慮の方法等が示された。教育課程編成の基礎となる小学校学習指導要領（平成29年告示）において障害のある児童に関する記述がなされたことから（文部科学省、2018）、小学校における特別支援教育の推進がますます注目されていることが窺える。

小学校の通常の学級における発達障害児に対する指導・支援については様々な取り組みがなされ、その成果と課題が多く検討されるようになってきた（堀部、2019）。各教科での授業実践や支援の検討について先行研究を見ると、国語科の指導に関するもの（山下、2020）、算数科の授業のユニバーサルデザインについての検討（杉野・梶井、2018）、英語や保健などの具体的な指導法の検討など幅広くなされている（北島・寺井・森田・戸田・松尾・辻山・砂上、2017）。さらに、平成30年度から新たに教科化された「特別の教科 道徳」においても発達障害児への支援の研究が行われている（青木・田中・奥住、印刷

中；青木・田中・奥住・大井、2020）。また、特別活動においては、「実践的な態度の育成や自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」という学習指導要領に示された目標への到達に困難のある発達障害児への指導の充実を目指した授業改善に関する取り組みの報告（田中、2019）、学級経営において、見通し・構造化・親和的な人間関係を重視した発達障害児への直接的かつ間接的な指導・支援の成果（田中、2020）なども報告されている。

このように、多様な教育的ニーズのある児童が在籍する小学校の通常の学級において、特に、学習障害（以下、LD）や注意欠陥多動性障害（以下、ADHD）、自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）等、知的発達に遅れない発達障害の子どもの教育課程編成や指導・支援の改善については、ますます注目されていると言えよう（奥住、2019；田中・奥住、2019）。

ところで、発達障害児にとってより良い教育課程編成や指導・支援の工夫について考えるにあたり、学校・教職員側の視点だけでなく、保護者の視点からニーズ・困難を考えることは、必要不可欠であろう。藤島・白川（2020）は、自分の子どものために少しでも関わりたいという心理状況にある発達障害児の保護者は多く、今後、発達障害児にかかわる教職員は、子ども一人ひとりの特性と適切な対応の仕方に加えて、保護者の認識についても知識や理解をより一層深める必要があると言及している。一方、保護者が学校側に求める支援のニーズを学校・教職員側が理解することが不足することにより、発達障害児の保護者と教員のコミュニケーション上の困難が生じる懸念が指摘されている（伊藤・肥後、2020）。児童の困難の実態とニーズを中心とした保護者との関係性の構築はますます重要になってくるが、特別支援学校（知的障害）においては、保護者が学校・教職員側に求めるニーズと教育実践との関連について示されているものの（久保・坂本、2019）、小学校での通常の学級において発達障害児をもつ保護者がどのような支援を望んでいるのかという検討は十分でない。

\* 東京学芸大学教職大学院特別支援教育高度化プログラム

\*\* 東京都福生市立福生第3小学校

\*\*\* 長野県塩尻市立塩尻東小学校

\*\*\*\* 東京学芸大学特別支援科学講座

\*\*\*\*\* 上越教育大学

表1 すすでに行われていた・行われている支援

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
座席の位置の配慮	11	61.1
個別の指導計画の作成	7	38.9
特別支援教育コーディネーターによる指導	6	33.3
児童の長所を認める声掛け	6	33.3
担任以外の教員からの支援	5	27.8
指示の出し方の配慮	4	22.2
係活動や当番活動などにおける配慮	4	22.2
児童の持ち物の管理に対する配慮	3	16.7
クールダウンの部屋または空間の確保	2	11.1
教材の工夫	2	11.1
板書の工夫	2	11.1
生活支援（トイレのタイミングなど）に関する声掛け	2	11.1
教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理	1	5.6
ヒントカードやプリントの活用	1	5.6
スケジュール表（手順表）の活用	1	5.6
TT（ティームティーチング）の授業による支援	1	5.6
ICTの活用	1	5.6
その他	1	5.6
ノート指導の工夫	0	0
学習形態の工夫	0	0

本研究では、発達障害児者をもつ保護者に対して、小学校の通常の学級においてどのような支援が行われているのか、保護者がどのような支援を必要としていたかについて調査を行い、保護者の視点からの有効な支援方法について検討する。

## 2. 方法

### 2.1. 調査対象と期間

1つの休日余暇支援サークル活動する発達障害児者の保護者26名を調査対象とし、自記・無記名式質問紙による調査を行った。質問紙の配布は、休日余暇支援サークル後の保護者会の際に手渡しで行い、回収は郵送とした。配布数は26部、回収数は18部であり、回収率は69.2%であった。

調査を行った保護者の子どもの平均年齢は14.9歳（SD5.46歳）であった。学校段階は、小学校段階が8名、中学校段階が3名、高等学校段階が3名、高校生段階を修了した者が4名であった。20XX年に質問紙を配布、回収した。

### 2.2. 調査内容

対象とする保護者の子どもが小学校の通常の学級に在籍していたとき、最も印象に残っている又は覚えている学年を尋ね、回答した学年について、①「すでに行われていた又は行われている支援」、②「保護者が学校に要望して行われるようになった支援」、③「保護者が要望をしても実現されなかった支援」を同一の選択肢から選択を求めた。なお、選択肢は宮木(2017)や福本・菊池(2014)の先行研究で挙げられている支援を基に、筆者が独自に作成した。

### 2.3. 倫理的配慮

質問紙は無記名とし、回答は任意であること、データは統計的に集約され、学校名や回答者が特定されないかたちで使用することを文面に示した。回収については、個々の回答者が個別の返信用封筒に入れて密封しての郵送を依頼した。

## 3. 結果

### 3.1. 回答の対象学年

調査の回答の対象学年となる、保護者が最も印象に残っている又は覚えている学年を尋ねたところ、第1学年が6名(33.3%)、第2学年が1名(5.6%)、第3学年が3名(16.7%)、第4学年が3名(16.7%)、第5学年が2名(11.1%)、第6学年が1名(5.6%)、分からない・覚えていないが2名(11.1%)であった。

### 3.2. すすでに学級で行われていた又は行われている支援

表1は、小学校の通常の学級において、すでに行われていた又は行われている支援についての回答を、選択した人数が多い順に示している。「座席の位置の配置」が11名と最も多く、全体の61.1%であった。次いで、「個別の指導計画の作成」が7名、「特別支援教育コーディネーターによる指導」と「児童の長所を認める声掛け」が6名であった。なお、選択した保護者が多かった「個別の指導計画の作成」と「特別支援教育コーディネーターによる指導」については、子どもの現在の年齢が18歳以上の保護者5名でその回答が見られなかった。また、「ノートの指導の工夫」と「学習形態の工夫」は見られなかった。「その他」として、「友達の名前が覚えられるように全員に名前のシールが貼ってあったり、友達の顔写真と名前が書いてある表を用意してもらったりした」があった。

### 3.3. 保護者の要望で行われた支援

表2は、保護者が学校に要望して行われるようになった支援についての回答を、選択した人数が多い順に示している。「指示の出し方の工夫」が7名と最も多く、次いで、「座席の位置の配慮」が6名、「担任以外の教員からの支援」が5名であった。また、「教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理」と「児童の持ち物の管理に対する配慮」が4名であった。一方、「スケジュール表（手順表）の活用」は見られなかった。「その他」

表2 保護者の要望で行われた支援

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
指示の出し方の工夫	7	38.9
座席の位置の配慮	6	33.3
担任以外の教員からの支援	5	27.8
教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理	4	22.2
児童の持ち物の管理に対する配慮	4	22.2
ヒントカードやプリントの活用	2	11.1
学習形態の工夫	2	11.1
児童の長所を認める声掛け	2	11.1
生活支援（トイレのタイミングなど）に関する声掛け	2	11.1
係活動や当番活動などにおける配慮	2	11.1
個別の指導計画の作成	1	5.6
クールダウンの部屋または空間の確保	1	5.6
教材の工夫	1	5.6
ノート指導の工夫	1	5.6
板書の工夫	1	5.6
TT（ティームティーチング）の授業による支援	1	5.6
特別支援教育コーディネーターによる指導	1	5.6
ICTの活用	1	5.6
その他	1	5.6
スケジュール表（手順表）の活用	0	0

表3 保護者が要望したが行われなかった支援

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
教材の工夫	6	33.3
ヒントカードやプリントの活用	5	27.8
スケジュール表（手順表）の活用	5	27.8
学習形態の工夫	5	27.8
ICTの活用	5	27.8
個別の指導計画の作成	4	22.2
教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理	4	22.2
クールダウンの部屋または空間の確保	4	22.2
ノート指導の工夫	4	22.2
板書の工夫	4	22.2
その他	4	22.2
指示の出し方の配慮	3	16.7
TT（ティームティーチング）の授業による支援	3	16.7
担任以外の教員からの支援	3	16.7
児童の長所を認める声掛け	3	16.7
児童の持ち物の管理に対する配慮	3	16.7
係活動や当番活動などにおける配慮	3	16.7
特別支援教育コーディネーターによる指導	2	11.1
生活支援（トイレのタイミングなど）に関する声掛け	2	11.1
座席の位置の配慮	1	5.6

として、「達成困難な課題（展示作品など）は、ある程度、親や周囲の人が手伝って完成させることが認められた」があった。

### 3.4. 保護者が要望したが実現されなかった支援

表3は、保護者が要望をしても実現されなかった支援についての回答を、選択した人数が多い順に示している。「教材の工夫」が6名と最も多く、次いで、「ヒントカードやプリントの活用」、「スケジュール表（手順表）の活用」、「学習形態の工夫」、「ICTの活用」が5名であった。「その他」として「学級担任に適切に見取ってもらえず、友達同士で揉めた」や「学力テストの実施」があった。

## 4. 考察

### 4.1. 回答の対象学年

最も多くの保護者が一年生と回答していたことについて、印象に残っている又は覚えている理由までは言及していないという問題はありますが、小学校1年生が、集団行動が取れない、授業中に座ってられない、話を聞かないなどの状態が数カ月継続する状態である「小1プロブレム」（東京都教育委員会、2004）と関連することが主たる原因の1つとして考えられる。園田（2018）は発達障害児への早期発見・早期支援の重要性を指摘しており、入学直後から特性に配慮した環境調整を準備することが必要であるとしている。本研究の結果から、留保付きではあるが、小学校入学段階での早期支援を望む保護者のニーズの高さが推察される。

#### 4.2. すでに学級で行われていた又は行われている支援

本研究の結果では、座席の位置への配慮が最も多く行われていた。宮木（2017）が小学校教職員を対象に行ったユニバーサルデザインに関する取り組みの調査においても、多くの教員が座席の工夫を行っており、その要因を、多くの書籍等で紹介されていること、教職員研修センター等が校内・教室内の刺激の調節を意識した環境づくりについて啓発を行っていることと考察している。これらに加えて、時間や費用の負担は少なく、現場の教員が行いやすいという要因も考えられるであろう。

一方、宮木（2017）は、「教室の掲示物の配慮」も多く行われていると報告しているが、本研究では「教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理」は1名と低かった。この違いについては、さらなる検討を要する。

また、個別の指導計画の作成と特別支援教育コーディネーターによる指導が多く得られたが、その回答は子どもの現在の年齢が18歳未満の保護者によるものであった。2007年の学校教育法等の改正により、個別の指導計画が注目され、同年の「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省、2007）において特別支援教育コーディネーターの校務分掌への位置づけが示された。このことが子どもの年齢の影響が見られた要因の一つと考えられる。

#### 4.3. 保護者の要望で行われた支援

「指示の出し方の工夫」が最も多かった。文部科学省は、障害種ごとの障害の特性や具体的な配慮の観点について「教育支援資料」にまとめているが、LD、ADHD、ASDの主な発達障害の項目において、教科や日常生活における具体的な「指示の出し方」と認められる記述はなされていない。ADHDの支援内容に「指示の内容を分かりやすくする工夫」という記述はあるものの、具体性に欠ける（文部科学省、2013）。また、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編の第3章第4節「児童の発達の支援」に障害のある児童への指導の工夫について記述されているが、それは指導内容や指導方法の記述であり、教科や日常生活の「指示の出し方の工夫」については記述が少ない。一方、奥住（2009）は、児童にとって、活動の見通しをもたせることで「わかりやすい」指示を行うことの重要性を指摘している。本調査での結果からも、保護者がその重要性を感じており、重要な支援であることを示唆している。

また、「担任以外の教員からの支援」が多いことは、小学校における特別支援教育に関する校内委員会の高い設置率とその在り方（森岡・原、2020）との関連が考えられる。さらに、「教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理」の回答が4名と、「すでに行われた又は行われている支援」よりも多く、「保護者の要望で行われた支援」で4番目に多かった。宮木（2017）の先行研究で、上位で行われていると報告された「教室内の掲示物の配慮」は保護者からの要望により、多く行われている可能性が示唆された。このことは、保護者は重要性を感じている一方で、学校はあまり感じていないという差異がいくつかの支援で生じている可能性もあり、今後の検討が必要となるである。

#### 4.4. 保護者が要望したが実現されなかった支援

「教材の工夫」、「ヒントカードやプリントの活用」、「スケ

ジュール表（手順表）の活用」などが多かった。これらの支援については、時間や費用などの負担が比較的大きいと言え、また導入に準備時間が必要である。ASD児へのヒントカードや手順表などの視覚刺激を用いる支援は有効であることが報告されているが（太田・青山、2012；松下、2018）、小学校での実践としては難しいことを示唆する結果となった。要因の1つとして、教員の多忙化が挙げられるであろう。2015年に文部科学省が「学校現場における業務改善のためのガイドライン」を公表したが、授業研究や授業準備など子どもと向き合える時間を確保することが今後の課題となっている（文部科学省、2015）。

また、「個別の指導計画の作成」を選択した保護者は4名いることから、「個別の指導計画」への保護者の期待が推察され、その作成と活用が求められていると考えられる。新学習指導要領（平成29年告示）でもこの点の重要性が指摘されており、今後の充実が期待される（文部科学省、2018）。

#### 5. まとめにかえて

本研究では、1つの休日余暇支援サークルで活動する保護者を対象に質問紙調査を行い、保護者の視点から見た発達障害児への支援を検討した。その結果、保護者のニーズに合わせた教室環境や授業内における刺激の調節、見通し、構造化などの学級担任による直接的な指導・支援の充実が考えられた。

また、「個別の指導計画」や特別支援教育コーディネーターをはじめとした特別支援教育に関わる校内委員会に対する保護者のニーズの高さが示唆された。各学校で、校内委員会は設置しているものの専門機関との連携、時間確保、機能面の改善などに着目する必要性が指摘されている（田中・奥住、2014）。さらに田中（2014）は、児童本人・保護者・担任教員の三者のニーズ・困難を整理し、校内で重層的な検討を重ねた上で専門機関との連携を図る目的で、機能面を重視した校内支援体制の構築を行ったことを報告している。担任教員を支援する特別支援教育コーディネーターや校内支援体制の構築、さらにその特別支援教育コーディネーターや校内支援体制を支援する特別支援学校のセンター的機能や外部専門家との連携など、本研究で得られた保護者のニーズを中心とした多層的な発達障害児支援が重要になるであろう。

小学校の通常の学級における特別支援教育のさらなる推進と発展のためには、学校や教職員側だけでなく、本人・保護者にとっての教育的ニーズ・困難を把握、理解し、校内の支援体制の充実や外部機関との連携など、多面的・縦断的に指導方法と支援方法の改善に取り組むことが求められている。

最後に本調査の限界性としては、今回の調査では、回答を得やすいよう質問紙の項目の内容を限定して、筆者が独自に作成した。今後は、通常の学級で行われている発達障害児への支援のチェックリストや尺度を使用し、その内容の精度をあげることが考えられる。

#### 付記

本研究にご協力いただいた保護者のみなさまに記して感謝の意を表します。

文献

- 青木利樹・田中亮・奥住秀之・大井雄平（2020）小学校「特別の教科道徳」におけるLD等発達障害児の特性・困難と配慮・支援—「教育支援資料」と小学校学習指導要領解説「特別の教科道徳編」との関連—。教育研究実践報告誌, 4(1), 19-26.
- 青木利樹・田中亮・奥住秀之（印刷中）小学校「特別の教科道徳」における発達障害児及びその傾向のある児童への指導上の工夫・配慮。東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 72.
- 堀部要子（2019）小学校における特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関する研究動向。人間発達学研究, 10, 57-65.
- 藤島千春・白川佳子（2020）保育者と保護者における発達障害児への特別支援に対する認識についての研究。国立女子大学家政学部紀要, 66, 141-149.
- 福本優紀・菊池哲平（2014）通常の学級におけるクラスワイドな支援のチェックリスト作成。熊本大学教育学部紀要, 63, 187-193
- 伊藤慎吾・肥後祥治（2020）発達障害支援に関する「教員-保護者」間の関係性の記述分析—シンボリック相互作用論の援用の可能性。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 29, 58-67.
- 北島善夫・寺井正憲・森田真吾・戸田善治・松尾七重・辻山洋介・砂上史子（2017）教科指導におけるインクルーシブ教育。千葉大学教育学部研究紀要, 66(1), 169-180.
- 久保恭子・坂本裕（2019）特別支援学校（知的障害）小・中学部教員に保護者が求める専門性に関する検討。発達障害研究, 41(1), 94-98.
- 松下浩之（2018）知的障害や自閉症スペクトラム障害のある人に対する視覚刺激を用いた支援の効果—教材作成における課題と活用可能性。山梨障害児教育学研究紀要, 12, 117-126.
- 宮本秀雄（2017）小学校通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況。山口学芸研究, 8, 39-50.
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成29年告示）。
- 文部科学省（2015）学校現場における業務改善のためのガイドライン。文部科学省ホームページ。  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1297093\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1297093_4.pdf).（最終アクセス2020年12月23日）
- 文部科学省（2013）教育支援資料。文部科学省ホームページ。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm).（最終アクセス2020年12月23日）
- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（文部科学省初等中等教育局長通知）。文部科学省ホームページ。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm).（最終アクセス2020年12月3日）
- 森岡和久・原広治（2020）特別な支援を要する子どもを支える校内委員会の在り方。学校教育実践研究, 3, 45-62.
- 奥住秀之（2019）インクルーシブ教育システムと新学習指導要領。教室の窓, 58, 18-21.
- 奥住秀之（2009）発達障害児の学校における配慮・支援。教育と医学, 57(11), 24-32.
- 太田千佳子・青山真二（2012）自閉症児の行動連鎖を妨げる要因のエコロジカルな分析と指導の展開。特殊教育学研究, 50(4), 393-401.
- 園田和江（2018）障害のある子どもの早期発見・早期支援の重要性について。宮崎学園短期大学紀要, 10, 130-137.
- 杉野佑馬・梶井芳明（2018）算数科における問題解決型授業のユニバーサルデザイン。東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 69(1), 169-178.
- 田中雅子・奥住秀之（2014）小・中学校における校内支援体制に関する調査研究—特別支援教育コーディネーターを対象に—。SNEジャーナル, 20(1), 131-146.
- 田中亮（2020）困っている子どもと学級経営。高橋智・加瀬進（編）, 「現代の特別ニーズ教育」, 文理閣, 132-140.
- 田中亮（2019）自立の基礎を養う卒業指導—保護者への卒業証書づくり—。特別支援教育の実践情報, 35(2), 48-49.
- 田中亮（2014）小学校における特別支援教育・サードステージ—校内支援体制及び教育課程の工夫・改善を軸に—。特別支援教育研究, 684, 44-49.
- 田中亮・奥住秀之（2019）小学校の通常の学級における特別支援教育の推進。東京学芸大学総合教育科学系紀要, 70(1), 383-392.
- 東京都教育委員会（2004）東京都教育ビジョン。  
[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action\\_and\\_budget/action/vision2004\\_contents.html](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/action/vision2004_contents.html).（最終アクセス2020年12月3日）
- 山下敦子（2020）インクルーシブ教育における国語科指導についての現状と課題。神戸常盤大学紀要, 13, 28-38.

## 論文

## 小・中学校の各教科等の授業における合理的配慮の内容と実施手続きについて

稲垣 日花里\*・伊藤 武志\*・北川 基\*・西丸 香輝\*・渡邊 敦\*  
笠原 芳隆\*\*・藤井 和子\*\*・坂口 嘉菜\*\*

本稿では、小・中学校における特別な支援の必要な子どもに対して、各教科等の授業の中で適切な合理的配慮を実施するための検討やその評価を行うための手続きに関する資料を得ることを目的に、合理的配慮実施内容検討や関係者への配慮内容共有の手続き、各教科等の授業における配慮の具体的な内容例、各教科等における配慮の評価の手続き等について報告した。合理的配慮内容検討や配慮内容共有及び評価の手続きについては、担当者が一人で進めるのではなく、対象児にかかわる複数人で進めているケースが多かった。また、配慮の検討機会やその情報の共有機会については、学校体制として設定されているケースが割合として比較的高かったが、評価する機会は必ずしも高いとはいえない現状が見られた。学校体制として複数人でPlan-Do-Check-Actionサイクルにより合理的配慮を実施することが、よりよい配慮を実施する上で重要になると考えられた。

キーワード：小・中学校、各教科等、合理的配慮、実施手続き

## I はじめに

学校において「障害のある子供が、他の子供と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者や学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」を「合理的配慮」と言い、この「合理的配慮」は子どもの困難の実態に応じて個別に必要とされるものであると示されている(文部科学省, 2012)。各教科において困難を感じることの多い「障害のある(またはその可能性のある支援の必要な)子どもたち」(以下、特別な支援の必要な子ども)に対する指導上の配慮は、授業における「合理的配慮」とも言える。文部科学省(2012)は、学校における合理的配慮の観点として①教育内容・方法、②支援体制、③施設・設備の3つを挙げている。

実際に各教科等の指導を行う際には、学習指導要領の解説(例えば小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編(文部科学省, 2017)等)にある「障害のある児童(生徒)への配慮についての事項」を参考にしながら教科の特性に応じた合理的配慮を検討することが重要であるが、支援の必要な子どもは、感覚の優位性等視覚認知面や身体の動き、コミュニケーション等教科の枠を超えたさまざまな面で複合的に困難をかかえていることが多い。一方、各教科の側で、教材の持つ特性を生かしながら、様々な障害を持つ子どもたちを積極的に包含していくような学習環境を提供するには至っておらず、授業において、配慮の必要な子どもたちは「お客様」の域を出ていない現状が見受けられるという指摘もある。したがって、今後は、教科の特性と当該の子ども一人一人が持つさまざまな特性の両面をとらえた合理的配慮の内容検討と実施及びその評価のあり方を明確にする必要がある。

本稿では、小・中学校における特別な支援の必要な子どもに対して、各教科等の授業における適切な合理的配慮を検討・実施し、その評価を行うための手続きに関する資料を得ることを目的に質問紙調査を行った結果を報告する。

## II 方法

## 1 調査対象

A県内の小学校50校及び中学校30校を無作為抽出して研究協力の可否を尋ね、協力可能と返信のあった学校の学級担任または教科担任(以下、回答者)を調査対象とした。

## 2 調査方法

郵送による質問紙調査。

## 3 調査内容

新潟県特別支援学校教頭会(2014)を参考に作成した以下の内容。

## (1) 回答者の属性

特別支援教育経験年数、特別支援学校教員免許状保有状況等

## (2) 合理的配慮検討のきっかけ

合理的配慮検討のきっかけ、在籍する特別な支援を必要とする児童生徒(以下、対象児)の実態情報収集の機会等

## (3) 対象児への合理的配慮内容検討の手続き

提供内容検討の機会の有無、検討メンバー等

## (4) 関係者への対象児の合理的配慮内容共有の手続き

提供内容共有の機会の有無、共有メンバー等

## (5) 各教科等の授業における合理的配慮の具体的な内容例

## (6) 各教科等における合理的配慮の評価の手続き

評価の機会の有無、検討メンバー、改善への反映状況等

## 4 調査期間

2020年3月中旬～下旬。

\* 上越教育大学大学院

\*\* 上越教育大学

表1-1 回答者の教職経験年数

年数	度数	(%)
0-5	8	(15.1)
6-10	11	(20.8)
11-15	8	(15.1)
15-20	6	(11.3)
20-	20	(37.7)
合計	53	(100.0)

表1-2 特別支援教育経験者数

(複数回答, n=29)	
校種別経験者数	度数
延べ総数	41
特別支援学校	(14)
特別支援学級	(24)
通級による指導	(3)

( ) 内は内数

表1-3 特支免許状保有状況

項目	度数	(%)
特支免許状あり	10	(18.5)
特支免許状なし	44	(81.5)
合計	54	(100.0)

表2-1 要合理的配慮判断のきっかけ

(複数回答, n=54)	
項目	度数
自分自身が必要性を感じた	45
前担任から配慮の情報があつた	44
保護者から依頼があつた	23
前籍校から配慮の情報があつた	22
その他	1

表2-2 実態情報収集の機会の有無

項目	度数	(%)
機会あり	51	(98.1)
機会なし	1	(1.9)
合計	52	(100.0)

表2-3 実態情報収集の方法

(複数回答, n=51)	
項目	度数
教育活動場面における自身の観察	50
教育活動場面における他の教職員からの情報	48
前担任からの引き継ぎ情報	37
保護者からの情報	36
前籍校からの引き継ぎ情報	24

## 5 倫理的配慮

上越教育大学倫理審査委員会所定のチェック項目によりチェックを行い、研究の実施に問題がないことを確認した。

## Ⅲ 結果

小学校11校、中学校5校の通常の学級担任54人から回答を得た。すべてを有効回答とした。

### 1 回答者の属性

回答者の教職経験年数について53人から回答を得た。結果を表1-1に示した。20年以上が最も多く、次いで6から10年が多かった。そのうち特別支援教育の経験があるとしたものは29人(54.7%)であり、内訳は特別支援学級の経験が最も多く、特別支援学校の経験は14人と半数ほどであった。

回答者の特別支援学校教員免許状保有状況について尋ねた結果を表1-3に示した。54人全員から回答があり、5領域いずれかの特別支援学校教員免許状保有者は10人(18.5%)であった。

### 2 対象児への合理的配慮検討のきっかけ及び実態情報収集の方法

#### (1) 対象児への合理的配慮検討のきっかけ

まず自分が担任している学級や教科指導を担当している学級に、合理的配慮が必要と考えられる子ども(対象児)がいると判断したきっかけについて尋ねた結果(複数回答)を表2-1に示した。54人全員から回答が得られ、「自分自身が合理的配慮の必要性を感じた」と「前担任から配慮の情報があつた」という回答が多かった。「保護者からの依頼」や「前籍校からの情報」も少なからずみられた。

#### (2) 対象児の実態情報収集の機会の有無とその方法

合理的判断が必要であると判断した対象児に対して、合理

的配慮検討のための実態情報収集の機会があるか否かについて尋ねた結果を表2-2に示した。回答のあつた52人中51人(98.1%)が「機会がある」と回答した。その方法を複数回答で尋ねたところ、表2-3のとおり、検討のきっかけとなった際の情報収集の方法のほか、「他の教職員からの情報」が挙げられ、これらの方法を組み合わせて情報収集している様子が見えがえた。

### 3 対象児に対する合理的配慮検討の手続き

#### (1) 対象児に対する合理的配慮検討の手続き

まず、合理的配慮について検討する機会の有無と誰が検討するのかについて尋ねた結果を表3-1に示した。51人から回答があり、47人(92.2%)が検討の機会が「ある」とした。47人中44人が「複数人で検討する」と回答しており「担任や担当個人」で検討しているケースより複数人で検討しているケースが圧倒的に多かった。

検討の際の形式(複数回答)については、表3-2より「会議形式」32人、「面談形式」30人、「教務室での立ち話や雑談形式」29人の順で回答が多い結果となった。職務多忙な中回答者は、時間を取って会議や面談の形式で対象児に対する合理的配慮の検討を行うだけでなく、立ち話等わずかの時間をも活用して検討を行っていることが明らかになった。

次に一緒に検討する相手(複数回答)について尋ねた結果を表3-3に示した。「特別支援教育コーディネーター」(44人)と「管理職」(42人)が多く、続いて、「学年(部)等の教職員や学級担任」が33人、「養護教諭」が27人、「保護者」が26人等となっており、外部支援者も含まれていた。対象児に関わるさまざまな人と複数(チーム)で検討している状況が明らかとなった。

#### (2) 合理的配慮検討機会に関する学校体制

表3-1 合理的配慮の検討機会

項目	度数	(%)
機会がある	47	(92.2)
複数人で検討	(44)	
担任個人で検討	(3)	
機会がない	4	(7.8)
合計	51	(100.0)

( ) 内は内数

表3-2 合理的配慮検討の形式

(複数回答, n=47)

項目	度数
会議形式	32
面談形式	30
教務室での立ち話や雑談形式	29
その他	1

表3-3 合理的配慮検討の相手

(複数回答, n=47)

項目	度数
特別支援教育コーディネーター	44
管理職	42
学年(部)等の教職員/学級担任	33
養護教諭	27
保護者	26
通級担当	14
教科担当	12
外部支援者	11
その他	5

表3-4 合理的配慮検討機会の学校体制

項目	度数	(%)
体制として決まっている	28	(58.3)
体制として決まっていない	20	(41.7)
合計	48	(100.0)

表4-1 合理的配慮の共有機会

項目	度数	(%)
共有の機会あり	47	(92.2)
共有の機会なし	4	(7.8)
合計	51	(100.0)

表4-2 合理的配慮共有の方法

(複数回答, n=47)

項目	度数
会議	34
面談	34
雑談	19
その他	2

表4-3 合理的配慮共有の相手

(複数回答, n=47)

項目	度数
管理職	45
特支コーディネーター	44
学級担任	41
保護者	32
養護教諭	30
教科担当	19
通級担当	14
本人	12
外部支援者	9
その他	2

表4-4 合理的配慮共有の学校体制

項目	度数	(%)
体制として決まっている	31	(66.0)
体制として決まっていない	16	(34.0)
合計	47	(100.0)

表4-5 合理的配慮の合意形成

項目	度数	(%)
合意を得ている	46	(93.9)
口頭による確認	(27)	
文書による確認	(17)	
その他	(2)	
合意を得ていない	3	(6.1)
合計	49	(100.0)

合理的配慮について検討する機会が学校の仕組み(学校体制)として決まっているか否かについて尋ねた結果、48人から回答があった(表3-4)。「決まっている」と回答した者は28人(58.3%)、「決まっていない」と回答した者は20人(41.7%)であり、回答者が所属する学校の約6割で合理的配慮検討機会に関する仕組み(学校体制)があることが分かった。

#### 4 各教科等における合理的配慮の内容共有の手続き

##### (1) 対象児の合理的配慮の内容共有の手続き

検討された対象児の合理的配慮の内容について、対象児にかかわる他者と共有する機会があるか否かについて尋ねた結果を表4-1に示した。「共有の機会がある」と回答した者は51人中47人(92.2%)と、9割以上の回答者が対象児の合理的配慮の内容を他者と共有していることが明らかとなった。

機会があると回答した47人に合理的配慮共有の方法(形式)について尋ねた結果(複数回答)を表4-2に示した。「会議形式」と「面談形式」が34人と多かった。合理的配慮検討の手続きにもみられたように、かしこまった機会ではなく「雑談」の中でという回答も少なからずみられ、やはり多忙な中で時間をやりくりしながら配慮の内容を共有している様子が見えられた。

次に配慮の内容を共有する相手(複数回答)について尋ねた結果(複数回答)を表4-3に示した。こちらは「管理職」が45人、「特別支援教育コーディネーター」が44人、「学級担任等」が41人と多く、「保護者」や「養護教諭」、「教科担当」、「通級担当」に続いて「本人」が12人となっていた。「外部支援者」は9人であった。



表5-1 合理的配慮の内容（小学校・教科等指定なし）

学年	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
1	集中力が続かず話を聞けない ADHD傾向で、集中力の持続に課題 ノートの書き取りが難しい	全体指導をしたあと、個別に声かけをする 授業を、一単位時間を2～3ブロックに分けて行う 予め日付けやめあての枠を蛍光ペンで書いておきなぞらせる
2	文章の読みや内容の読み取りが難しい	テストの時などに、教師が文章を読み上げる
3	読むことが苦手 写し書きが苦手で板書を写したり宿題をして来ない 気持ちが高揚すると、授業に集中できなくなる 漢字や計算が苦手でテストができない	担任がテストの問題文を指で追いつながら読み上げる 板書の写す範囲を限定する、宿題の問題を大人がノートに写す 気持ちカード（表情）を渡し、高揚してきたら担任に知らせる 同じ問題を事前にやらせて達成感を味わわせる
5	見て写すのが苦手、板書をノートに書いたりドリルをノートに やったりすることを避ける 言語LDが疑われている ノートの文字がマス目からはみだす・先生の板書通りに写さない  指示の理解が苦手	問題をノートに写す。板書を書くレイアウトをノートに書き込む  総ルビのものを使用。振り仮名を振って配布する マス目に納めるようにノートにマス目があるのか考えさせながら声かけをして、 できるだけ丁寧にノートをとらせるよう心がける 指示を短く1つずつ出す。黒板に指示の内容を書く
6	国語や算数では一斉授業についていけず取り組みや内容の理解 に時間がかかる 教科書に使われている漢字が読めず内容が理解できない 生活習慣が身につかない（鞆の支度や宿題をするなど）	本人にとって無理のない課題量に調整する・プリントやドリルにヒントを書いたり 電卓を使って計算できるようにする 社会、理科の教科書に読み仮名をふる ランドセルに家に帰ってからやることを一覧に書き貼っておく・できたらシール
1	難聴がある  ※中実線以下は身体障害の子ども	ロジャーの使用・放送が鳴ると光る機会（電気）を設置（トイレ、難聴学級教室）

(2) 合理的配慮の内容共有の機会に関する学校体制

対象児の合理的配慮の内容を共有する機会が学校の仕組み（学校体制）として決まっているか否かについて尋ねた結果47人から回答があった（表4-4）。「決まっている」とした者は31人（66.0%）、「決まっていない」とした者は16人（34.0%）であった。対象児の合理的配慮の内容を共有する機会が学校の仕組み（学校体制）として決まっている学校の割合が高かった。

(3) 合理的配慮に対する合意形成

検討された合理的配慮の内容について、関係者と共有した後改めて保護者または本人の合意を得ているか否かについて尋ねた結果を表4-5に示した。回答があった49人中46人（93.9%）と9割以上が「合意を得ている」としており、合意形成の方法として「口頭による確認」が27人、「文書による確認」が17人であった。

5 各教科等における対象児の実態に応じた合理的配慮の具体的な内容例

各教科等の授業における対象児の実態に応じた合理的配慮の具体的な内容について最大3事例まで記述式で尋ねたところ、50人から延べ101事例の回答が得られた。小学校所属の回答者からは69事例、中学校所属の回答者からは32事例挙げられた。結果を校種、教科等名、学年で整理して表5-1から5-6に示した。

(1) 小学校における具体的な内容例

小学校では、教科等の全体にかかる特に教科の指定がないものが16事例、国語と算数がそれぞれ21事例と23事例、その他英語・外国語活動や音楽、体育、音楽、特別活動等が9事例挙げられていた。

各教科等全体にかかる合理的配慮の具体的な内容（表5-1）としては、気持ちが高揚すると授業に集中できなくなる3年生に対して「気持ちカードを渡し、高揚してきたら担任に知らせる」や、見て写すのが苦手な板書をノートに書いたりする

ことを避ける5年生に対して「板書を書くレイアウトをノートに書き込む」、一斉授業について行けず取組や内容の理解に時間がかかる6年生に対して「無理のない課題量に調整したりプリント等にヒントを書いたり計算機を使ったりする」等が挙げられていた。

国語における合理的配慮の具体的な内容例（表5-2）としては、平仮名が定着しておらず読み書きに時間がかかる1年生に対して「A5サイズの50音表をラミネートして持たせ、困ったときは手元ですぐに確認できるようにする」や、漢字が覚えられない3年生に対して「一日で行う問題を三日に分割して行い負担を減らす」等が挙げられていた。

算数における具体的な内容例（表5-3）としては、筆算で位がずれてしまう2年生に対して「マス目がよく分かるプリントに筆算する」や、九九が覚え切れていない4年生に対して「かけ算ボードゲーム等を使用して楽しみながらできる」工夫をする様子が見られた。また、分数のかけ算ができない6年生に対して「自学教材を使い休み時間を利用して個別指導」を行っているケースもあった。

その他の教科等における具体的な内容例（表5-4）としては、音楽で大きな音が苦手な4年生に対して「音楽準備室で周りの音が気にならない環境をつくって練習する」等が挙げられていた。

(2) 中学校における具体的な内容例

中学校では、教科等の全体にかかる特に教科の指定がないものが18事例、国語や数学等各教科等別が14事例挙げられていた。

各教科等全体にかかる合理的配慮の具体的な内容（表5-5）としては、自分の意見を表現するのが苦手な1年生に対して「選択肢を設けて示す」や、コミュニケーションが苦手な3年生に対して「コンピュータ（デジタル教材）を用いた個別学習の実施」等が挙げられていた。また、色覚に困難のある子に

表5-2 合理的配慮の内容（小学校・国語）

学年	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
全	学習に遅れがありひらがなかたかなを覚えられない・文章を自分で書くことができない 個別学習以外の形態では学習に集中しにくい	個別活動の前に担任が例文をいくつか挙げて見て書けるようにする 学習ボランティアの活用や介助員による補助
1	学習に遅れがあり平仮名や片仮名を覚えられない 平仮名の文字の習得に時間がかかり覚えられない 平仮名や片仮名を覚えきれない テストの問題文が長文になると読めない LD傾向で平仮名や片仮名が未定着 平仮名が定着しておらず、読み書きに時間がかかる	50音表（カラーで拡大した物）を教室横に掲示する 週1～2時間の個別学習をする 教室に掲示し本人が興味をもつポケモン平仮名表を家庭に配る 問題文をいっしょに読む・線を引いて考えなどのアドバイスをする 50音表を手元に用意しておく A5サイズの50音表（表ひらがな裏カタカナ）をラミネートして持たせ、困った時にはすぐに手元において確認できるようにする
2	読みLDで教科書をうまく読めない 読みに苦しさがある	側で範読をし復唱させる・テストや問題を読んで聞かせる MIMプリント（必要に応じて補習プリント）に取り組み語彙を増やしたり読むトレーニングをする
3	字の形がとれない 漢字が覚えられない 読みに困難さがあり音読が上手にできない	ノートに蛍光ペンで下書きしたものをなぞってくるようにする 1日でやる問題を3日に分割して行い負担を減らす 個に応じてルビ付きや分かち書きの教材分を印刷し製本して持たせて教科書と共に使用する
4	読み取り問題でよみまちがいがある 情緒に障害があり感情のコントロールできない 漢字を覚えられない 漢字の覚えが苦手 ことわざなどの意味をまちがえる 読むことが苦手 言語理解の遅れ	大事だと思うところに印をつける。指示語にマーカーをする 短文づくりをして読み仮名を付ける（書き取り練習はせず） 練習量を減らし、負担を感じさせないようにさせる 事前にテスト範囲の10問の内容を伝える 分かりやすいことばに置き換えて説明する 代読する 教科書やワークテストにふり仮名をふる
6	漢字が覚えられない（50問テストなど）	問題数を減らして実施する

表5-3 合理的配慮の内容（小学校・算数）

学年	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
全	学習に遅れがあり、未習単元が多くあった 学習の遅れ	小1～小4までの各単元のレディネステスト・練習プリント・理解を助ける補助プリントを児童毎に用意する TTでの指導や小人数指導を行う
1	数量感覚がうまく育たず計算がうまくできない 数を量としてとらえられず計算が苦手である	卵パックとブロックを操作しながら計算させる ブロック、または紙にかいたブロックを手元に用意しておく
2	学習に遅れがあり九九を覚えきれていない 学習の理解が不十分であり十進法が分からない 学習の遅れ 学習に遅れがあり授業についていけない 筆算で位がずれる（字の大きさが定まらない） 時間が経つと学習した内容を忘れてしまう	九九一覧表を手元に用意しておく 個別に教材（プリントなど）を用意し別室で指導する 九九カードや足し算カードを用いる お金などの具体物を使用した・週1回程度特別支援学級にて復習する マス目がよくわかるプリントに筆算する（位の部屋がそろうようにしたもの） 繰り返し取り組めるよう家庭学習でも取り組ませる・保護者とは、連絡ノートで毎日の様子を知らせる
3	ノートの記入がマス目に整わない	記入するマスや枠を予め書いた紙を毎時間渡す
4	学習に遅れがあり九九が覚えきれていない 位置取りや直方体の見取り図の描き方が分からない LD傾向で九九を覚えきれていない 算数にのみ困難さがあり学級一斉では難しい 学習への遅れで九九が言えない段がある 不安傾向が強く学習に落ち着いて取り組めない	九九一覧表を手元に用意する 個人持ちの位置取り表を作成し、ラミネートをかけていつでも参考にできるようにする・積木や展開図を組み立てた直方体などを手元において具体的に考えられるようにする 掛け算ボードゲーム等の使用により学級内で楽しみながらできるようにする 特別支援学級で在籍児童と個に応じた進め方を行う 毎回繰り返し練習を入れ見てもよいことにする 座席を配慮し本人がすぐに担任に不安なことを伝えられるようにする・本人の希望に沿って個別指導する
5	算数の学習内容の定着がされていない 計算に対して苦手意識がある 算数の学習内容の理解定着が遅い	宿題の量の調整や宿題の内容の調整をする・必要な内容の定着を図るためのプリントを準備して使用する 電卓の使用を許可する 算数の授業は個別で行う
6	算数の宿題をやっ来てない 学習の遅れがあり分数×分数を解けない	保護者と連絡を密にして別課題を出す 自学教材を与え休み時間を利用して個別指導を行う

表5-4 合理的配慮の内容（小学校・他の教科）

学年	教科	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
2	日常	朝の支度に時間がかかり朝学習に遅れる	やることと時間を表にするように本人が書き、できたら自分でチェック・特別支援サポーターが声掛けする
4	音	大きな音が苦手	音楽準備室で周りの音が気にならない環境をつくり練習をする
5	総合	校外学習の際バスに乗るのを嫌がる	他児より先に乗車しておく
	音	けんぱんや木・鉄琴の演奏で指の位置が分からなくなる	ド・ソなど主要なキーに印をつける・和音の場合は、同時に押すキーに同色のシールやテープをはって視覚的に分かるようにする
	英	言語LDが疑われている	その日学習する単語や例文を予習してから授業へ
6	英	学級の教室に入ること不安感が強い	廊下に机・椅子を用意し扉を少し開けた状態で学習に参加する
1	特	片耳難聴で補聴器を使用している	ルール説明時にマイクを使用した声聞き取りにくいいため耳元で個別に説明する
4	体	運動面での苦手があり他児と同じ活動が難しい	本児の実態に合わせた運動量の調節をする
	体	前転や後転が上手に回りに回れない	踏切板を置き坂を作って回りをやすくする

※中実線以下は身体障害の子ども／特は特別活動

表5-5 合理的配慮の内容（中学校・教科等指定なし）

学年	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
全	授業参加の難しい生徒 授業の道具（教科書など）を忘れてくる 板書を書き写すのに時間がかかったり書こうとしなかったりする 学習理解の低さ 活動内容を提示しても短時間の記憶力が悪くその都度停滞する 集中がつかず話をきけない 学習理解の低さ 一度理解した内容でも再度学習した際に理解できない	クールダウンの仕方や場所を提示する 事前に家庭連絡・本人とメモをとったり本人にメモを渡したりする 少数数学習を実施・他の教員や教育補助員とのT.Tを行う 問題量やレベルを選択可能にする 指示を短くわかりやすい表現にするなど 周囲の生徒から声かけができるような座席の工夫 ここではできること、目指すことをクラス全体に共有し達成を目指す 復讐を丁寧に行い理解できないことに劣等感を感じさせないよう配慮する
1	国語の小1,2年程度の漢字の読み書き・計算 板書に時間がかかる 自分の意見を表現するのが苦手（書くこともできない） 定期テストの解答に（読みとりに）時間がかかる	小1,2のドリルを用意する デジカメで板書を撮る 選択肢を設けて示す テスト用紙を拡大コピーをして渡す
2	教科書を音読するのに時間がかかる まわりに人がいると集中できない	教科書に仮名をふり拡大コピーをして渡す カーテン等でしきり、個別学習
3	コミュニケーションが苦手 自習形式の学習にしたい	コンピュータを用いた個別学習（デジタル教材を用いる） パソコンを使った学習活動をする
全	色覚の異常	チョークの色使いを工夫する
3	聴覚障害があり、活動の指示が聞き取りにくい	いすの脚にテニスボールをつける

※中実線以下は身体障害の子ども

表5-6 合理的配慮の内容（中学校・各教科等別）

学年	教科	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
1	国	集団内（交流学級）での指示を理解しづらい	指示の後に必ず本人に確認し時間内で無理な場合には深追いしない
2		言葉の意味理解ができず、指示理解が難しい	別室で個別指導（週2時間）
3		文字を読むのはできるが板書、視写が苦痛 1つのことに集中できず興味のないことに取り組めない	音読や口頭での内容の確認を中心に取り組む 本人が取り組みやすい作業・問題のみとし無理にさせない
全	数	学習内容の定着に時間がかかる 板書を書き写すのに時間がかかり他の活動への参加が遅れる 学習内容の定着に時間がかかる 口頭の指示で活動を行うことが難しい	個別学習をする チョークの色を多く使わない 座席の工夫（その授業だけの席） プリントを利用する時にはプロジェクターを使い行う場所を示す
2		数学の理解度の遅れ	個別進度に合わせた継続練習や長期休業中の別課題等・穴埋め形式のワークシートを活用する
3	英	英語の文を書くとき語を抜いたりつづりを書きまちがえたりする	マンツーマンで音声とつづりに注意しながら書かせてエラーがあれば気付かせるように促す
1	社	板書を書き写すのに精一杯で内容は全く理解できない 書字に苦手意識があり漢字を使うことができない	基本プリントや問題を用意し毎回の学習活動で注意して見る 穴埋め式のワークシートを使い平仮名で書くことを勧める
2	音	右手が不自由でリコーダーのキーが押さえられない	特別なアルトリコーダー（左手のみで操作できる）を使用する
3	特	選択性場面緘黙で家庭では話すが学校では話さない	ICレコーダーを用意し家庭で録音してきてもらい放送する

※特は特別活動

表6-1 合理的配慮の評価機会

項目	度数	(%)
評価の機会あり	42	(84.0)
評価の機会なし	8	(16.0)
合計	50	(100.0)

表6-2 評価方法

項目	度数	(%)
複数人で評価する	31	(73.8)
担任個人で評価する	11	(26.2)
合計	42	(100.0)

表6-3 評価者

(複数回答, n=31)

項目	度数
特支コーディネーター	31
学年(部)教員	25
管理職	24
養護教諭	17
保護者	16
教科担当教員	12
通級担当教員	8
外部支援者	5

表6-4 評価形式

(複数回答, n=31)

項目	度数
会議	19
面談	17
雑談	17
その他	1

表6-5 評価の学校体制

項目	度数	(%)
体制として決まっている	19	(44.2)
体制として決まっていない	24	(55.8)
合計	43	(100.0)

表6-6 評価の反映状況

項目	度数	(%)
反映している	27	(69.2)
反映することもある	12	(30.8)
反映していない	0	(0.0)
合計	39	(100.0)

対してチョークの色づかひの工夫等も行われていた。

教科等別の具体的な内容(表5-6)としては、国語で文字を読むことはできるが板書や視写が苦痛な3年生に対して「音読や口頭による確認をする」や、右手が不自由でリコーダーのキーが押さえられない2年生に対して「左手のみで操作できるリコーダーを準備する」などが挙げられた。

## 6 各教科等における合理的配慮の評価の仕組み

### (1) 合理的配慮実施後の評価の機会の有無

合理的配慮を授業等で実施したあと、その適否を評価する機会があるか否かについて尋ねた結果を表6-1に示した。「評価の機会がある」との回答が50人中42人(84.0%)、「評価の機会がない」との回答が8人(16.0%)であった。8割以上で実施した合理的配慮に対して評価を行っていることが分かった。また、評価していると回答した42人のうち、自分だけではなく複数人でやっているとした者が31人(73.8%)であった(表6-2)。自分ひとりではなく複数人で評価していることも明らかになった。

### (2) 評価者

評価に誰が参加しているか複数人で実施しているとした31人に複数回答で尋ねた結果を表6-3に示した。特別支援教育コーディネーターが31人(100.0%)で最も多く、学年(部)教員25人(80.6%)、管理職24人(77.4%)と続いた。中学校教員では教科担任も12人と少なからず見られた。また、保護者についても16人(61.3%)と、6割以上だった。評価する際の形式は会議、面談、雑談いずれも同程度活用されていることが分かった(表6-4)。

### (3) 評価についての学校体制

合理的配慮を評価する機会について学校の仕組み(学校体制)として決まっているか否かについて尋ねた結果43人から

回答が得られた(表6-5)。「決まっている」との回答が19人(44.2%)、「決まっていない」との回答が24人(55.8%)であり、決まっている学校が少数であった。

### (4) 評価の内容の反映

評価した内容を次の合理的配慮の設定・提供に反映しているか否かについて尋ねた結果を表6-6に示した。結果、「反映している」との回答が39人中27人(69.2%)と「反映することもある」が12人(30.8%)で、「反映していない」は0人であった。いつも必ずとは言えないまでも全員が評価の結果を次の合理的配慮設定に反映させていることがわかった。

## IV まとめ

本稿では、小・中学校における特別な支援の必要な子どもに対して、各教科等の授業における適切な合理的配慮を実施するための検討やその評価を行うための手続きに関する資料を得ることを目的に、対象児に対する合理的配慮検討のきっかけ、合理的配慮内容検討や関係者への合理的配慮内容共有の手続き、各教科等の授業における合理的配慮の具体的な内容例、各教科等における合理的配慮の評価の仕組み等について報告した。

合理的配慮検討のきっかけとしては、自分自身が合理的配慮の必要性を感じたという回答が多かったが、他者からの情報に基づくケースも少なからずみられた。また自身が必要性を感じた場合でも、その後他の教職員等他者からの情報を得てさらに対象児の情報を収集していることが分かった。その後大半の回答者が特別支援教育コーディネーターや管理職等を交えた複数人による合理的配慮検討の機会を設けていた。職務多忙な中、時間を取って会議や面談の機会を設けて検討を行うだけでなく、立ち話等わずかの時間をも活用して検討を行っていることが明らかになった。また、検討する機会が学校の仕組み(学校

体制)として決まっているとした回答者の割合は58.3%であり、少なからず学校体制として合理的配慮検討機会に関する仕組みがあることも分かった。

検討された合理的配慮の内容について、対象児にかかわる関係者と共有する機会があるかについて尋ねた結果、「ある」と回答した者の割合は92.2%で、回答者の大半が対象児の合理的配慮の内容を関係者と共有していることが明らかとなった。こちらについても、「会議形式」と「面談形式」のほか、合理的配慮検討の手続き同様「雑談」の中で共有しているという回答が比較的多く、やはり多忙な中で時間をやりくりしながら非公式な形で共有しているケースもあることがうかがえた。また、配慮の内容を共有する機会が学校の仕組み(学校体制)として決まっているとした回答者の割合は66.6%であり、ある程度は学校体制として配慮内容共有に関する仕組みがあることも分かった。

検討された合理的配慮の内容について、保護者または本人の合意を得ているかについては、93.9%の回答者が「合意を得ている」としていたが、その方法としては文字として残る形ではなく「口頭による確認」が最も多かった。

以上の手続きを経て各教科等の授業において対象児に実施された具体的な合理的配慮については、教科等の授業全体にかかるケース、教科別のケースいずれも個別学習(指導)が多かったが、子どもの実態と教科の特性をとらえ、学習の内容に合わせた具体的な教材や教具を準備して授業を行っている事例も多く見られた。これは文部科学省(2012)が挙げている学校における合理的配慮のひとつ目の観点である「教育内容・方法」にかかる内容であることが取次できた。

合理的配慮を授業等で実施したあと、その適否を評価する機会があるか否かについて尋ねた結果「機会がある」との回答者の割合が84.0%であり、8割以上で実施した合理的配慮に対して評価を行っていることが分かった。自分だけではなく複数人でやっているとした者の割合は73.8%であり、多くが自分ひとりではなく複数人で評価していることも明らかになった。

評価する機会が学校の仕組み(学校体制)として決まっているとした回答者の割合は44.2%であり、決まっているとした回答者は少数であった。また、評価した内容を次の合理的配慮の設定・提供に反映しているか否かについては、「反映している」との回答者の割合が69.2%と「反映することもある」が30.8%で、全員が何らかの形で評価の結果を次の合理的配慮設定に反映させていることが明らかになった。

対象児の実態情報収集と合理的配慮内容検討や関係者への配慮内容共有の手続き、そして配慮の評価の手続きについては、教員一人で進めるのではなく、対象児にかかわる複数人で進めているケースが多いことが明らかになった。安藤(2001)は自立活動の指導における個別の指導計画作成において、絶対解のない内容を決めていくに当たって複数の教師が協働して検討・作成することの重要性を指摘している。合理的配慮は対象児の実態に応じて決めていくもので絶対解があるとは言い切れないことから、複数人で実態情報を収集した上で合理的配慮の内容を検討し、その情報を関係者で共有しながらチームで指導してその結果(ここでは配慮内容の適否)を評価することは、個別の指導計画作成や自立活動実施の際と同様に重要であると考えられる。

合理的配慮の検討機会やその情報の共有機会については、学校の仕組みとして、すなわち学校体制として設定されているケースが割合として比較的高かったが、配慮の適否について評価する機会はずしも高いとはいえない現状が見られた。文部科学省(2012)は、学校における合理的配慮のふたつ目の観点として「支援体制」を挙げており、「専門性のある指導体制の整備」を求めている。今回、合理的配慮の内容検討や情報共有については、特別支援教育コーディネーターや、場合によっては外部関係者も交えて学校の仕組み(学校体制)として行っている様子が見られたが、配慮の適否の評価になるとその割合が低くなる状況も見受けられた。合理的配慮を一旦決定したあとも、対象児の発達の程度や適応の状況等を勘案しながら、必要に応じてその内容を見直していくことは大切である(河合・小宮, 2018)。配慮の適否を評価し、配慮実施の結果をその後の配慮内容に反映させること、すなわち学校体制としてPlan-Do-Check-Actionサイクルで合理的配慮を実施することがよりよい配慮を提供する上で重要になるといえるであろう。

最後に合理的配慮実施に関する本人や保護者への合意形成についてである。合理的配慮の内容・提供に当たっては、設置者・学校と本人・保護者との合意形成が重視されなければならない(河合・小宮, 2018)。今回の調査では合意を得ている割合が100%ではなかった。複数人で検討した配慮の内容を確実に本人と保護者に伝えて実施(提供)することを徹底する必要があると考えられる。

## 付記

本稿は、日本特殊教育学会第58回大会におけるポスター発表を元に加筆したものである。また本研究は、令和元年度上越教育大学研究プロジェクト(特別研究)「各教科等の授業における教科教育と特別支援教育の専門性を生かした合理的配慮の設定とその評価に関する実践的研究」(研究代表者:笠原芳隆)の補助を受けて実施した。

## 文献

- 安藤隆男(2001) 自立活動における個別の指導計画の理念と実践. 川島書店.
- 河合康・小宮三弥(2014) わかりやすく学べる特別支援教育と障害児の心理・行動特性. 北樹出版.
- 文部科学省(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告). 中央教育審議会初等中等教育分科会.
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編.
- 新潟県特別支援学校教頭会(2014) 合理的配慮実践ガイドブックVol.1.

## 論文

## 聴覚障害幼児の語音聴取に発話速度と口形提示が及ぼす影響

小林 優子\*・中上 ほなみ\*\*

本研究では聴覚障害を有する幼児を対象とし、単語の聴取における発話速度と口形提示が単語の聞き取りに与える影響、および聴覚情報の時間分解能との関連について明らかにすることを目的とした。対象児は5歳7か月～6歳5か月の聴覚障害を持つ幼児8名であり、1)聴覚を十分に活用し音声を主なコミュニケーション手段としていること、2)ひらがなの文字が読めることの2点が可能な幼児とした。

実験条件は、異なる発話速度の3条件(1.0倍速, 1.5倍速, 2.0倍速)と口形提示の有無に関する2条件(口形なし, 口形あり)の合計6条件を設定した。課題は、3音節の単語聴取課題と時間分解能検査(ギャップ検出閾値検査)を行い、発話速度や口形提示が単語聴取課題の正答率や反応時間に与える影響や、時間分解能と正答率などの相関関係の有無について調べた。

その結果、単語聴取課題の正答率における発話速度の主効果のみが認められ、反応時間については交互作用、発話速度、口形提示の有無の主効果ともに見られなかった。また、時間分解能と正答率についても有意な相関関係は認められなかった。本研究の対象児は比較的聴覚活用が良好だったことにより口形情報があまり必要とされなかったことが影響したと考えられたため、今後は対象児数を増やして検証することが望まれる。

キーワード：聴覚障害幼児, 語音聴取, 口形提示, 時間分解能

## 1 問題と目的

## 1-1 音声知覚における時間分解能

近年、補聴器や人工内耳の技術発展により、聴覚障害児の聴覚補償は障害の発見直後から行われ、その聴覚補償の評価には、オーディオメータを用いた聴力検査や語音による聴力検査をもとに評価が行われている(加藤・星名, 2006)。音の聞こえの特性には、大きさの知覚を表すラウドネス特性、高さの弁別能力を表す周波数分解能、音の生起する時間の分離能力あるいは音の時間的な変動に追従する能力を表す時間分解能などがある(大崎・大川・津村, 1998)。

今泉(1991)は、聴覚障害の検査・研究によく使われる聴覚心理的指標を示しており、時間分解能について述べている。音声や音楽など、日常生活においてほぼすべての音は時間的に変動しており(古川, 2016)、言葉の聞き取りには純音聴力閾値よりも時間分解能の方が重要であることも示されている(高木, 2002)。このように時間分解能の評価は語音の認知メカニズムを知る上重要である(児嶋・庄司, 1996; 高木, 2002)。

時間情報処理検査は、トーン、クリック音、ノイズなどの非言語を用いた検査であり、周波数(ピッチ)パターン、時間長パターン、ギャップ検出の3つの検査項目から構成されている(八田, 2016)。特に、ギャップ検出閾値(Gap Detection Threshold, GDT)は、時間分解能の指標として古くから用いられており、一定の持続長を持つ音に挿入された僅かな時間的空隙(ギャップ)を検知する課題を行う。その検知に必要なギャップ区間長の最小値がGDTである。GDTが小さいほど、

聴覚系の時間分解能が高いことを意味する(古川, 2016)。一般的に音響刺激によるギャップ検出閾値は1~2msとされ、語音弁別の悪い難聴者では20ms程度まで延長する(高木・榎原・マルコン・前川・本庄, 1991)。

山本・小渕・城間・佐藤・大金・坂本・加我(2018)の研究において、聴覚障害乳幼児を対象にギャップ検出閾値検査を実施したところ、4歳以降でボタン押しによる自覚的反応が見られ、6歳以降で5msでのギャップが検出可能になったと述べられている。しかし、低年齢児を対象とした研究であったため、対象児のコンディション、個々の聴覚活用の程度や発達状況などの影響も大きいと考察している。

## 1-2 発話速度、時間分解能と語音弁別能との関連

音声の知覚に際して、周波数情報や時間情報の処理が必要であり、母音の知覚には第1フォルマント、第2フォルマントに対する2つの周波数情報が、子音の知覚には時間情報が重要とされる(神崎, 1996)。音声によるコミュニケーション能力の低下をきたす要因として、純音聴力閾値の上昇の他に語音弁別能力の低下をあげており、語音弁別能力の低下の原因として、周波数や時間に関する処理能力の異常が考えられる(細井・村田・太田・今泉, 1991)。細井ら(1991)は聴覚障害者を対象として、語音弁別能と発話速度の関連について調べたところ、発話速度が1.0倍速の場合、語音弁別能が低い聴覚障害者であっても聞き取りの正答率は高い者もいるが、発話速度が速くなるにつれ、語音弁別能が低い聴覚障害者では正答率も低下しており、発話速度が葉や条件では語音弁別能と正答率の関係がより明瞭になると述べている。

また、高木ら(1991)が行った人工内耳装用者に対する研究においても、母音弁別能に関してはギャップ検出閾値と明らか

\* 上越教育大学臨床・健康教育学系

\*\* 愛知県立豊橋聾学校

表1 各対象児のプロフィール

	性別	平均聴力レベル (裸耳)		平均聴力レベル (補聴器装用下)		語音弁別能 (67-S)
		右耳	左耳	右耳	左耳	
A児	男	60dB	63dB	29dB	30dB	95%
B児	男	23dB	27dB	-*	-*	100%
C児	男	37dB	40dB	20dB	20dB	100%
D児	女	47dB	48dB	27dB	32dB	100%
E児	女	102dB	59dB	54dB	33dB	95%
F児	女	73dB	57dB	40dB	30dB	90%
G児	女	59dB	-***	30dB	-***	95%
H児	女	115dB以上	115dB以上	25dB	-****	80%

\* B児は研究実施時に聴力が改善したため補聴器を装用していなかった。  
 \*\* G児は外耳奇形があるため左右耳ごとの聴力を測定しなかった。  
 \*\*\* H児は人工内耳を右耳のみ装用しており、左耳の聴力は測定しなかった。

な相関は認められないものの、ギャップ検出閾値が2ms前後と良好な症例では、語音弁別能も良好であるという結果が示されている。

坂本・小淵・城間・杉崎・松田・堤内・池園(2012)は、成人の人工内耳装用者を対象に、発話速度を変化させた音声聴取課題を実施した。その結果、2.0倍速文においては、健聴者に比べ人工内耳装用者は顕著に聴取能が低下するが、分節ごとに区切ると、聴取能の改善につながったことを示唆したが、中には十分な効果のない症例も見られた。そこで、坂本・小淵・城間・松田・池園(2013)は、倍速音声聴取と時間分解能および語音弁別能を含む背景要因との関連について検討をしたところ、倍速音声課題と語音弁別能については、1.5倍速文、2.0倍速文において相関が見られ、発話速度の変化に対して、個々の語音弁別能が聴取に影響したことを示唆した。また、時間分解能が高いと倍速音声文の聴取が向上したことも示唆している。

1-3 読話による口形提示の効果

聴覚からの音声情報の取り入れが制限される聴覚障害児・者にとって、視覚的な言語受容である「読話」は、オーラル・コ

ミュニケーションを行う上で不可欠なものとなっている(齋藤・草薙, 1994)。読話は口頭で述べられたものの視覚的成分によって伝達される試行を正しく同定することであり、相手の話を視覚的に理解する際には、口唇のうごきだけでなく顎や喉などの動きも手がかりになると中野(1968)は述べている。鈴木・白井・原・松平(2001)は、中等度難聴者を対象に聴覚と視覚の併用効果に関する研究を行ったところ、視覚併用の効果は語音明瞭度の低い症例で特に重要であると述べている。また、齋藤・草薙(1997)は、音節の見やすさが単語の読話成績に及ぼす影響について調査し、音節の見やすさを示す音節可視度は語彙難易度に関わらず単語の読話遂行に影響をおよぼしているものの、その影響は語彙難易度が難しい条件において大きく作用すると述べている。

岡野・廣田・原島・北(2013)は一側性難聴者に読話検査を行い、読話検査の正答率の結果では健聴者と差が見られないが、同口形異音の正答率については個人差が大きい傾向を示したと述べている。つまり、同口形異音については、日頃から口形情報を活用している者は正答率が高いが、あまり口形情報を

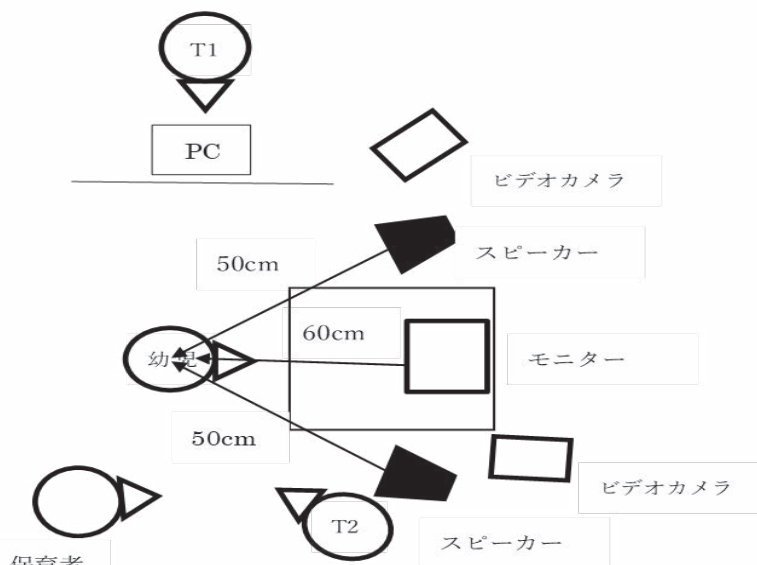


図1 実験装置の配置の模式図

表2 単語聴取課題で使用した音刺激

有意味語	無意味語		
	語頭を置換	語中を置換	語頭を置換
いるか	きるか	いゆか	いるた
きつね	いつね	きふね	きつれ
くるま	ぬるま	くすま	くるた
こあら	のあら	こさら	こあや
さかな	たかな	さたな	さかま
すいか	ういか	すりか	すいら
とけい	おけい	とめい	とけに
はさみ	なさみ	はかみ	はさし
ひよこ	ちよこ	ひとこ	ひよと
まくら	あくら	まうら	まくや

利用していない場合は正答率が低くなり、視覚情報への意識が乏しいと述べている。

以上のことから、近年の研究において聴覚障害幼児の時間分解能についての研究が散見されるが、聴覚障害幼児の発話速度と時間分解能についての研究は少ない。また発話速度と口形情報の活用との関係についても明らかにされていない。

そこで、本研究では聴覚障害を有する幼児を対象とし、単語の聴取における発話速度と口形提示が単語の聞き取りに与える影響、および聴覚情報の時間分解能との関連について明らかにすることを目的とした。

## 2 方法

### 2-1 期間および実施場所

20XX年10月～11月に、対象児が在籍及び教育相談に通うX聴覚特別支援学校およびY大学内の防音室内において実施した。

### 2-2 対象児

20XX年4月現在X聴覚特別支援学校の幼稚部第3学年に在籍している幼児2名、X聴覚特別支援学校の教育相談に通う年長幼児6名、計8名を対象とした。以後、各幼児をA児、B児、C児、D児、E児、F児、G児、H児として識別する。対象児の研究実施時の年齢は5歳7か月～6歳5か月であった。

また、対象児に求める条件として、1)聴覚を十分に活用し音声を主なコミュニケーション手段としていること、2)ひらがなの文字が読めることの2点を設定した。

1)については、聾学校の担当教員からの聞き取りと、研究実施前に第一筆者が肉声で67-S語表による語音弁別検査を実施し、80%以上の語音弁別能であることを確認した。

2)については、研究実施前にKABC-IIの「ことばの読み」を実施し、ひらがな清音の正答率が100%であることを確認した。対象児の平均聴力レベルなどを示したプロフィールを表1に示す。

### 2-3 装置の配置

実験装置の配置の模式図を図1に示す。刺激音の提示にノート型パソコン(Let's note CF-SX2, Panasonic:以下PC)と2台のスピーカー(GX-77M(B), ONKYO)を使用し、PCを経由

してスピーカーから音を呈示した。スピーカーの位置は、対象幼児の左右耳から約50cm、床から約80cmの高さに配置した。

また、幼児の実験中の様子を観察するため、幼児の表情や手元が映る位置にビデオカメラを設置し、幼児が着席してから退出するまでを記録した。

なお、T1、T2は実験の実施者と補助者、保育者は対象児の担任教員を示す。担任教員は対象児の緊張を取り除くために同室してもらい、回答のヒントを与えないよう最小限の関わりに留めてもらうよう予め申し伝えた。

### 2-4 実験条件

発話速度については、1.0倍速(100bpm)、1.5倍速(150bpm)、2.0倍速(200bpm)の3条件とした。なお、発話速度については、ニュース番組でのアナウンサーが1分間に300から400文字程度であるという上村(2009)の報告をもとに、本研究では通常の発話速度1.0倍速を1分間に300語(100bpm×3文字)と設定した。口形については、音声の提示のみでモニターで口形を呈示しない条件(以下、口形なし条件)と、音声提示に併せてモニターで口形を呈示する条件(以下、口形あり条件)の2条件とし、3×2の計6条件を行った。

### 2-5 課題および刺激

#### 2-5-1 単語聴取課題

3音節の直直音からなる有意味語10語と、それぞれ有意味語の語頭・語中・語尾を別の音に変えた無意味語30語、計40語を刺激語とし(表2参照)、4者択一形式で、提示された音声を選んでもらう課題とした。発話速度は、2-4で示した3種類の発話速度条件(1.0倍速、1.5倍速、2.0倍速)を設定した。

#### 2-5-2 ギャップ聴取閾値課題

時間分解能検査として、ホワイトノイズ内にある時間的空隙(ギャップ)の有無を検出するギャップ検出閾値検査とした。ギャップ幅は、2ms、4ms、6ms、8ms、10ms、12ms、16ms、18ms、20ms、24ms、28ms、32msの12段階であり、2回続けて同じギャップ幅で正答が得られれば、より小さい閾値の刺激を呈示した。閾値は正答率が50%を超えた値をギャップ検出閾値とした。

#### 2-5-2 呈示刺激

単語聴取課題で用いた刺激は、大学で声楽を専攻した成人女



性1名に、各3条件の発話速度で各刺激語を2～3回発話してもらい、その音声をマイクロフォン（Natural Sound F-V420, SONY）を用いて録音した。録音した音声の中から発音の明瞭度が高いものを、聴覚障害を専門とする大学教員が選定し、刺激語として使用した。また、同時に口形をデジタルビデオカメラ（HDR-CX420, SONY）を用いて録画した。

音声は、音声編集用ソフトウェア（WAVELAB8, Steinberg）を用いて振幅の編集を行い、同ソフトウェア上で較正音（ホワイトノイズ）と音圧を±5dB以内に抑え音圧の校正を行った。

口形については、特別支援を専攻する大学院生5名に、①見やすさ、②大きさ、③リズムの観点から総合的に2～3回録画した中から1つ選んでもらい、3名以上の学生が選んだものを呈示する口形として採用した。

口形あり条件で使用する刺激は、別々に処理した音声と録画画像を編集用ソフトにより合成し、音声と口形にずれがないように処理を行った。

音声の呈示音圧は60～70dB SPLとし、実験開始前に対象幼児に音が大きすぎないか、または小さすぎないか確認を行った。

## 2-6 手続き

単語聴取課題、ギャップ検出閾値検査の順に行った。

### 2-6-1 単語聴取課題

最初に、対象児が実験に使用する単語を知っているかどうかを、絵カードを用いて確認した。その後、練習単語「きのこ」「いのこ」「きほこ」「きのと」をランダムに呈示した。また、選択肢についてもランダムに1枚のスライドに4つ単語を配置したものをを用いた。その練習単語を用いて、音圧の確認を行った。課題における呈示順序は、坂本（2016）を参考に、口形なし1.0倍速条件→口形なし1.5倍速条件→口形なし2.0倍速条件→口形あり1.0倍速条件→口形あり1.5倍速条件→口形あり2.0倍速条件の順で行った。

音源については、各条件につき有意義語10語、無意味語10語をランダムに呈示した。回答方法は、呈示音を聞いて、何の単語が聞こえたかを4者択一形式で回答してもらった。なお、指差しと口頭で不一致の際は、指差しでの回答を有効回答とした。

対象児が聞き取れないような反応をした場合は、対象児に確認をしてから再度音源を呈示した。呈示回数は3回までとし、回答に対するフィードバックは行わず、次の問題へ移った。音源を聞いて、分からなかった場合は「分からない」と回答してもよいことを伝えた。

### 2-6-2 ギャップ検出閾値検査

2ms～32msのギャップを挿入したホワイトノイズと、時間的ギャップのないホワイトノイズを用い、4者択一で対象児に回答してもらった。

回答方法は、対象幼児の前に番号カードを置き、「これから『ザー』と『ザー・ザー』っていう音が聞こえてきます。どの番号の時の音が『ザー・ザー』と聞こえたか、指を指してください」と教示した。検査開始後、4種類の各刺激音が呈示されると同時に番号の書かれたカードをT2が指差し、どの番号の時のホワイトノイズでギャップが聞こえたのかを回答してもらった。分からない場合は、「分からない」と回答してもよいことを伝えた。最初に32msの音から始め、検査方法の理解が求められてから本課題を実施した。

### 2-6-3

本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

## 3 結果

### 3-1 各発話速度と各口形条件における正答率

図2に、各発話速度における平均値と標準偏差を示した。各発話速度における平均正答率は、口形なし条件の1.0倍速では76.9%（標準偏差21.2）、同1.5倍速では68.1%（標準偏差20.5）、同2.0倍速では61.9%（標準偏差21.6）であった。口形あり条件1.0倍速では71.9%（標準偏差19.2）、同1.5倍速では62.5%（標準偏差21.1）、同2.0倍速では64.4%（標準偏差16.9）であった。

発話速度（3水準）×口形条件（2水準）の正答率による2要因の分散分析を行ったところ、発話速度の単純主効果が5%水準で有意であった（ $F(2,14)=5.82, p<.05$ ）。LSD法を用いて多重比較を行ったところ、発話速度1.5倍速と2.0倍速には差がなく、1.0倍速と1.5倍速、および1.0倍速と2.0倍速の正答率の間に5%水準で有意差が認められた。

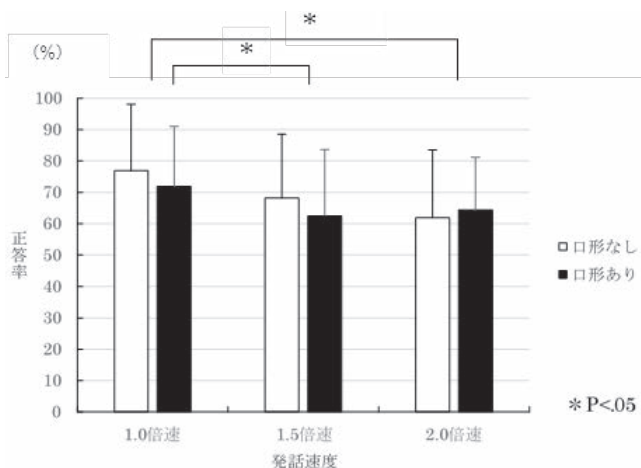


図2 発話速度と口形の有無における各条件の正答率の平均値

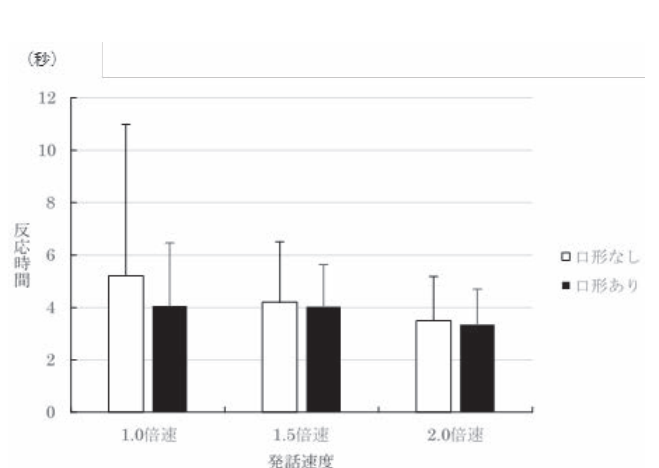


図3 発話速度と口形の有無における各条件の反応時間の平均値

表3 時間分解能, 語音弁別能, 良聴耳の裸耳・補聴器装用下の平均聴力レベルと各条件の正答率とのSpearman順位相関係数

	口形なし			口形あり		
	1.0倍速	1.5倍速	2.0倍速	1.0倍速	1.5倍速	2.0倍速
時間分解能	-0.491	-0.572	-0.000	-0.520	-0.549	-0.520
語音弁別能	-0.038	0.189	0.038	-0.164	-0.125	-0.050
良聴耳 (裸耳)	-0.030	-0.625	-0.037	0.223	0.192	0.096
良聴耳 (補聴器装用下)	0.648	0.331	0.396	0.693	0.659	0.494

### 3-2 発話速度と口形条件における平均反応時間

図3に各発話速度と各口形条件における回答の平均反応時間を示す。口形なし条件の1.0倍速では平均反応時間5.22秒(標準偏差5.8), 同1.5倍速の平均反応時間4.20秒(標準偏差2.3), 同2.0倍速の平均反応時間3.49秒(標準偏差1.7)であった。口形あり条件の1.0倍速では反応時間は4.05秒(標準偏差2.4), 同1.5倍速の平均反応時間4.04秒(標準偏差1.6), 2.0倍速の平均反応時間3.35秒(標準偏差1.3)であった。

各発話速度×口形条件の反応時間において2要因の分散分析をとると, 交互作用および発話速度と口形の有無の主効果のにおける有意差は認められなかった。

### 3-3 時間分解能と正答率や他の指標との関係

各対象児のギャップ検出閾値を調べたところ, A児が6ms, B児が32ms, C児が6ms, D児が4ms, E児が8ms, F児が6ms, G児が6ms, H児が32msとなった。このギャップ検出閾値と, 各6条件の正答率と反応時間, および語音弁別能, 聴力が良い方の耳(以下, 良聴耳)の裸耳と補聴器装用下の平均聴力レベルについて, Spearmanの順位相関係数を求めた。その結果, 語音弁別能と良聴耳の裸耳の平均聴力レベルとの間に有意な負の相関関係が認められた( $p=-0.806, p=0.016$ )。

一方で, 時間分解能と上記の他の指標との有意な相関関係は認められなかった。また, 語音弁別能や良聴耳の裸耳および補聴器装用下の平均聴力レベルと, 各6条件の正答率や反応時間についても, 有意な相関関係は認められなかった(表3参照)。

正答率と反応時間の間で有意な相関関係が認められたのは1.0倍速で口形なし条件での正答率と反応時間のみであった( $p=-0.723, p=0.043$ )。他の条件間では正答率と反応時間の間に有意な相関関係は認められなかった。

## 4 考察

### 4-1 発話速度と口形条件が正答率や反応時間に及ぼす影響

発話速度と口形条件との2要因分散分析の結果, 発話速度の単純主効果においては有意差が認められ, 坂本ら(2013)の研究と同様の知見を得た。このことから, 1.0倍速の発話速度の条件下であれば, 本研究の対象児の補聴器装用下の平均聴力レベルが左右耳とも30dB前後であり, 語音弁別能が80%以上の対象児であった。そのため, 口形を見なくても聴覚情報のみで単語を聞き取っていると考えられ, これにより口形の有無が成績に影響しなかったと推測された。

また図3から, 各発話速度の正答率を口形条件ごとに比較すると, 1.0倍速, 1.5倍速においては口形あり条件の方が口形なし条件よりも正答率が低い結果となり, 2.0倍速においてはやや口形あり条件の方が口形なし条件よりも正答率が高かった。鈴木・白井・原・松平(2001)の研究において, 語音明瞭度の低い症例では視覚併用の効果が特に重要だったと述べられており, 本研究の対象幼児は比較的語音明瞭度が高かったため, 視覚併用の効果が十分ではなかったと考えられる。しかし, C児は口形あり条件の方がいずれの発話速度においても正答率が高かったことから, 視覚併用の効果は対象児の聴力や視覚情報の活用によって異なると考えられる。

また, 反応時間については発話速度, 口形の有無の影響が現れなかったが, 同じ発話速度の条件で比較すると, 口形あり条件の方が口形なし条件よりも反応時間が短くなる傾向が見られた。しかし結果の3-3で述べたように, 1.0倍速の口形なし条件口形あり条件では正答率と反応時間に相関関係が認められず, 反応時間が早いからと言って正答率が高いとは限らないことが想定された。

### 4-2 時間分解能と諸指標との関係

今回の結果からは, 時間分解能と各条件の正答率や反応時間との相関関係は認められなかったが, 表3に示した通り, 2.0倍速の口形なし条件以外の5条件では, 順位相関係数が $-0.491\sim-0.572$ の範囲となり, 比較的高い数値が得られた。坂本ら(2013)の研究でも, 語音弁別能と1.5倍速文, 2.0倍速文において相関が見られ, 時間分解能が高いと倍速音声文の聴取が向上したことを示唆しており, 今後データ数を増やして検証することも必用である。

また, 時間分解能と良聴耳の裸耳・補聴器装用下の平均聴力レベルとの相関関係も認められなかったため, 時間分解能と聴力の関連は薄いと思われる。これもデータ数を増やして検証する必要があると思われるが, 山本ら(2018)の研究でも, 低年齢の児童の場合は注意力などの影響が時間分解能の検出には必要であるため, 聴力の他に発達的な側面についても評価する必要があるだろう。

## 5 結論

本研究では, 聴覚特別支援学校在籍幼児および教育相談に通う幼児8名を対象に, 発話速度と口形の有無の関連について検証した。分析結果から, 発話速度が速くなるにつれて, 単語の

聞き取りの正答率が低下するが、口形の有無による単語の聞き取りの正答率への影響は認められなかった。対象幼児の中には、口形あり条件の方が正答率が高い者もいたため、対象児の個人的要因による影響も考えられるが、今回対象となった幼児は比較的聴覚活用が良好であったため、口形を手掛かりとしなくても聴覚情報だけで十分に識別ができた可能性が考えられた。鈴木ら（2001）によると、語音弁別能が低い症例では視覚併用の効果が特に有効であったと述べられていたことから、今後は対象者数を増やし聴覚活用の状態による影響を検証することも必用であると思われる。

## 【文献】

- 古川茂人（2016）聴覚の時間情報処理. *Audiology Japan*, 59, 615-622.
- 八田徳高（2016）3章APDの評価、きこえているのにわからないAPD [聴覚情報処理障害] の理解と支援. 小淵千絵・原島恒夫（編著）学苑社.
- 細井裕司・村田清高・太田文彦・今泉敏（1991）語音弁別における発話速度の影響. 日本耳鼻咽喉科学会会報, 95(4), 517-525.
- 今泉敏（1991）聴覚障害者の聴覚特性に関する最近の研究. 日本音響学会誌, 47(10), 754-759.
- 上村博一（2009）字が話す目が聞く. 新樹社.
- 神崎仁（1996）聴覚障害とその異常. メジカルビュー社.
- 加藤哲則・星名信昭（2006）聴覚障害児による日常生活におけるきこえに関する自己評価の試行. コミュニケーション障害学, 23, 179-187.
- 児嶋久剛・庄司和彦（1996）言語認知と時間情報. 耳鼻咽喉科臨床, 89(11), 1297-1305.
- 中野善達（1968）読話成績に及ぼす手がかりの影響について. 特殊教育学研究, 5(2), 22-31.
- 岡野由実・廣田栄子・原島恒夫・北義子（2013）一側性難聴者の読話利用および聞こえの自己評価に対する検討. *Audiology Japan*, 56, 91-99.
- 大崎美穂・大川毅・津村尚志（1998）聴覚の時間分解能：周波数と時間分析チャンネルのギャップ検知への影響. 日本生理人類学会誌, 3(2), 65-70.
- 齋藤友介・草薙進郎（1994）重度聴覚障害児の読話に関する実験的研究：調音音声学的素性に基づいた検討. 心身障害学研究, 18, 19-28.
- 齋藤友介・草薙進郎（1997）聴覚障害児の単語読話におよぼす音節可視度の影響. 特殊教育学研究, 34(4), 31-38.
- 坂本圭（2006）聴覚障害者における早口音声聴取能と関連要因の検討－補聴器装用者と人工内耳装用者との比較－. 国際医療福祉大学博士論文.
- 坂本圭・小淵千絵・城間将江・杉崎一樹・松田帆・堤内亮博・池園哲郎（2012）人工内耳装用者の聴覚的時間情報処理に関する研究：倍速音声に対する統語修復の効果. *Audiology Japan*, 55(5), 599-600.
- 坂本圭・小淵千絵・城間将江・松田帆・池園哲郎（2013）人工内耳装用者の聴覚情報処理に関する研究－倍速音声と背景要因に関する検討－. *Audiology Japan*, 56(5), 663-664.
- 鈴木恵子・白井真理子・原由紀・松平登志正（2001）中等度難聴者の語音識別における視覚併用の効果. *Audiology Japan*, 44(4), 185-192.
- 高木明（2002）難聴者の周波数選択性と時間分解能. 耳鼻咽喉科展望, 45(6), 460-468.
- 高木明・榊原淳二・マルコン＝シャンドル・前川聡・本庄巖（1991）人口内耳患者の語音弁別能と時間分解能. *Audiology Japan*, 34(5), 378-388.
- 山本弥生・小淵千絵・城間将江・佐藤友貴・大金さや香・坂本圭・加我君孝（2018）聴覚障害乳幼児の時間分解能と反応様式の変化について. *Audiology Japan*, 61(5), 445.

## 論文

## 小・中学校における健康管理に関する特別な配慮についての養護教諭の問題認識 —新型コロナウイルス感染症（COVID-19）感染拡大直前に実施したアンケート調査の結果より—

永吉雅人\*・大庭重治\*\*

上越市内の全小・中学校の養護教諭を対象として、健康管理に関する特別な配慮についての問題認識の状況と重要視している配慮内容、関心が高い配慮内容等についてアンケート調査を実施した。その主な結果は次の通りである。1) 特別な配慮に関連して、「医療機関との連携」及び「ケース会議」が不足していると考えている。2) 現在最も重要視している配慮内容として、小・中学校ともに「アレルギー」が多く、次いで、小学校では「職員間の共通理解」、中学校では「心のケア」が多い。3) 最も関心のある配慮内容として、小学校では「心のケア」と「アレルギー」、中学校では「心のケア」が多い。4) 若手の養護教諭では、配慮の決定において重要な役割を果たせていない、学級担任との共通理解が図られていないと感じている割合が高い。なお、本調査はCOVID-19感染拡大直前に実施しており、COVID-19感染拡大以前の記録としての価値が見込まれる。

キーワード：健康管理, 特別な配慮, 養護教諭, 小・中学校, 問題認識

### I. 問題と目的

小・中学校の学級には、特有の身体特性のある子ども（肢体不自由児、弱視児等）、アレルギー疾患のある子ども（気管支喘息、食物アレルギー、動物アレルギー、科学物質アレルギー、アナフィラキシー等）、服薬に伴う副作用（眠気、食欲不振等）に対する配慮が必要な子ども（病弱児、発達障害児等）、心のケアが必要な子ども（うつ病、不安障害等）など、「健康管理に特別な配慮・支援を必要としている子ども」が数多く在籍している。近年、小・中学校等では、このような子どもたちの心身の特性と学校生活に必要な様々な支援に関するニーズを把握し、適切な合理的配慮を提供できるように体制を整えている。

そのような合理的配慮を実施していく際には、教育的な視点とともに医療・看護に関する視点を持った支援者が必要であり、各学校に配置されている養護教諭がその中心的役割を果たしている。

泊（2018）は、学校における熟練養護教諭の主な実践内容を抽出し、①曖昧な情報を確かな情報にすること、②関係者との連携の機会をとらえて活かすこと、③保護者との良好な関係を構築すること、④起こりうる問題を予測して、その回避策を講じること、⑤医療につなげるための連携を図ること、の5つのカテゴリーに整理している。また、養護教諭の重要な役割のひとつとして、地域における連携についても指摘されている。たとえば、永野・小元・河田・寺岡・青木・宮脇・工藤・服部・稲富（2008）は、看護系大学と小・中学校の養護教諭の具体的な連携の可能性を検討するために、2006年における養護教諭のもつ児童・生徒の健康管理上の問題について報告している。また、勢井・中津・横田・津田・石本・棟方・中堀（2009）は、健康管理に関する多機関連携の取り組みとして、小・中学校、

医師会、行政、大学等との連携による小児の生活習慣病予防活動について報告している。しかしながら、従来の研究では、少数の養護教諭の実践内容や連携の取組などの紹介に留まり、これからの学校における健康管理や健康管理に関する特別な配慮についての示唆は十分に得られていない。

そこで、本研究では、通常の学級に在籍する健康管理に特別な配慮を必要とする子どもたちへの支援の充実を図るための基礎資料を収集することを目的として、一地方都市に勤務する小学校及び中学校の養護教諭を対象とした悉皆調査を実施し、養護教諭における問題認識の状況と重要視している配慮内容、関心が高い配慮内容等について整理した。なお、本調査はCOVID-19感染拡大直前に実施したため、調査結果はCOVID-19感染拡大以降の健康管理に関する特別な配慮の在り方を検討する際の比較資料としての価値が見込まれる。

分析においては、以下の理由から、養護教諭の年齢層による差異と、支援対象の年齢段階、すなわち小学校と中学校における差異に注目した。

藤井・中村（2018）は、養護教諭が個人援助に関する行動能力を発揮することができる組織の運営や支援のネットワーク作りがすすみ、それに伴って子どもたちの健康に関する記録の管理ができるようになるため、健康相談活動等において子どもたちの効果的なアセスメントが可能になることを指摘した。すなわち、子どもたちの健康管理に関する特別なニーズを把握し合理的配慮を提供していく際には、保護者や担任の考え方を理解し、相互に情報交換を行うなどの行動能力が養護教諭には求められると指摘した。しかしながら、養護教諭に求められるこのような能力は、職務を積み重ね一定の発言力を得ることによって可能となるといえる。若い教師と経験豊富な教師の間には差があり、それが健康管理に関する支援の考え方に影響することが予想される。そこで、本研究においては、教師の年齢層による差異について検討することとした。

また、富家・宮前（2009）は、小学校と中学校の教師を対象

\* 新潟県立看護大学

\*\* 上越教育大学

として中1ギャップの背景に対する考え方を調査し、教師の子どもに対する接し方、学習環境のとらえ方、小中教師間の連携のあり方等に関連して、小学校の教師と中学校の教師の間での多岐にわたる認識の違いを見出し、それらが小中の連携を阻害しているのではないかと考えた。このように、小学校と中学校の間には大きな環境の変化があることが身近にいる教師によって指摘されており、そのことは子どもたちの健康管理に対する考え方や実際の対応にも反映されている可能性が高い。そこで、本研究では、小学校と中学校の養護教諭にみられる問題認識の差異についても検討することとした。

## II. 方法

### 1. 調査対象

新潟県上越市（平成31年1月1日現在の人口は193,275人）の附属小学校を含む全小学校51校及び中等教育学校を含む全中学校24校の養護教諭と養護教諭が配置されていない場合には養護教諭の業務を担当している先生を対象とした。

### 2. 調査時期

令和元年10月31日から11月30日までの1か月の間に実施した。

### 3. 調査内容

養護教諭等からみた通常の学級に在籍する「健康管理に特別な配慮を必要とする子どもたち」への支援状況等についてアンケート調査を実施した。具体的な調査項目は別紙の通りである。

### 4. 調査実施手続き

上越市の小学校長会及び中学校長会に対して、調査の趣旨等の説明をした上で実施について承諾を得た後、調査対象校の校長を通してアンケート調査を依頼した。調査用紙は郵送により配付し、郵送により回収した。

### 5. 分析方法

データ化されたアンケート情報を用いて、単純集計した。自由記述となる3項目については、記述された意味内容によって分類し、その内容を示すカテゴリー名を付与した。次に、Microsoft Excel 2019を用いて健康管理に関する特別な配慮についての問題認識を問う12項目と、年齢及び小・中学校との関連性について、有意水準5%としてノンパラメトリックな統計学的検定であるマン・ホイットニーのU検定により分析した。

### 6. 倫理的配慮

調査に先立ち国立大学法人上越教育大学研究倫理審査委員会による研究倫理審査を受け、研究計画に関する承認を得た（承認番号：2019-60）。

## III. 結果

### 1. 回答者の属性

調査用紙は、小学校51校、中学校24校に配布し、それぞれ41校、21校より回答が得られ（小学校回収率80.4%、中学校回収率87.5%）、全数を有効回答とした。回答者の年齢、教職経験年数、現在の業務、所有している教員免許状について小・中学校別に表1に示す。なお、業務におけるその他の内訳としては、小学校では、給食6名、清掃2名、厚生1名、安全1名、PTA1名、中学校では、給食3名、教頭1名であった。

表1より、回答者について、特に以下のことが確認できる。  
1) 年齢は、20歳代または50歳代以降の割合が高く、中間層の割合が低い。

2) 教職経験年数は、5年未満または25年以上の割合が高く、5年～25年の割合が低い。

### 2. 特別な配慮に関する問題認識

健康管理に関する特別な配慮についての問題認識を問う12項目の回答状況を図1に示す。

図1より、特別な配慮に関する問題認識について、特に以下のことが確認できる。

1) 「医療機関との連携」が不足していると認識している。

2) 「ケース会議」が不足していると認識している。

### 3. 現任校において最も重要視している配慮内容

健康管理に関する特別な配慮に関連して、現任校において現在最も重要視している配慮の内容について小学校38校、中学校20校より回答が得られ、その回答状況を小・中学校別に表2に示す。なお、その他の疾患としては、小学校では「てんかん」「ぜんそく」「疾患を抱える児童」「健康配慮必要児童」、中学校では「糖尿病」「心臓病」「過敏性腸症候群」「発作時の対応」の記載があった。

表2より、最も重要視している配慮内容について、以下のことが確認できる。

1) 小学校、中学校ともに「アレルギー」の指摘人数が最も多い。

2) 次に、小学校では「職員間の共通理解」、中学校では「心のケア」の指摘人数が多い。

表1 回答者の属性

	小学校		中学校	
	人数(名)	割合(%)	人数(名)	割合(%)
年齢	20～29歳	11 (26.8)	6 (28.6)	
	30～39歳	7 (17.1)	1 (4.8)	
	40～49歳	8 (19.5)	4 (19.0)	
	50歳～	15 (36.6)	10 (47.6)	
教職経験年数	0年～5年	12 (29.3)	4 (19.0)	
	5年～10年	3 (7.3)	2 (9.5)	
	10年～15年	3 (7.3)	1 (4.8)	
	15年～20年	3 (7.3)	1 (4.8)	
	20年～25年	3 (7.3)	1 (4.8)	
	25年～30年	6 (14.6)	3 (14.3)	
	30年～	11 (26.8)	9 (42.9)	
現在の業務 (複数回答あり)	養護教諭	41 (100)	20 (95.2)	
	保健主事	29 (70.7)	18 (85.7)	
	授業担当	8 (19.5)	4 (19.0)	
	特支コ	0 (0.0)	0 (0.0)	
	その他	7 (17.1)	4 (19.0)	
所有している 教員免許	養護教諭	41 (100)	20 (95.2)	
	栄養教諭	0 (0.0)	0 (0.0)	
	幼稚園	4 (9.8)	0 (0.0)	
	小学校	2 (4.9)	1 (4.8)	
	中学校	11 (26.8)	6 (28.6)	
	高等学校 特別支援学校	7 (17.1) 0 (0.0)	3 (14.3) 0 (0.0)	

※経験年数におけるX年～Y年はX年以上Y年未満を示す。

※業務における特支コは特別支援教育コーディネーターを示す。

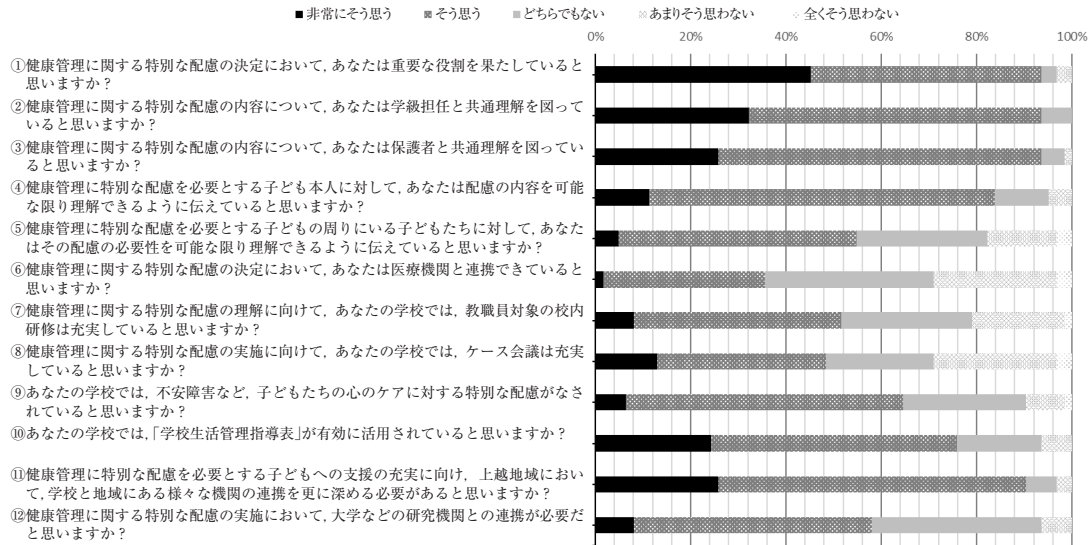


図1 特別な配慮に関する問題認識を問う12項目の回答状況

表2 現任校において最も重要視している配慮内容

重要視している配慮内容	指摘人数	
	小学校 (n=38)	中学校 (n=20)
アレルギー	21	7
その他疾患	5	4
職員間の共通理解	8	
緊急対応	4	4
発達障害	3	3
心のケア	1	5
保護者との連携	3	1
特別な教育的ニーズ	3	1
環境の安全性	2	2
熱性けいれん	2	
日々の生活における気づき	2	
感染性胃腸炎	1	
管理職への報告	1	
個に応じた対応	1	
支障を最小限にすること	1	
理解すること		1
運動制限		1
人権		1

表3 研究機関より提供してほしい情報

提供を希望する情報	指摘人数	
	小学校 (n=25)	中学校 (n=15)
心のケア	2	7
専門機関情報	4	3
最新研究成果	4	2
研修情報	3	1
家庭や親子	3	
アレルギー	2	1
事例情報	1	2
特別な教育的ニーズ	2	
発達障害	2	
その他疾患	2	
学校での配慮事項	2	
配慮、支援方法		2
肥満	1	
成長曲線	1	
保護者との連携	1	
具体的アドバイス	1	
健康教育に関する学生の学習状況	1	
保健指導の進め方		1
生活習慣		1
他の地区の状況		1
分かりやすい情報		1

#### 4. 研究機関より提供してほしい情報

健康管理に関する特別な配慮に関連して、大学などの研究機関より提供してほしい情報について小学校25校、中学校15校より回答が得られ、その回答状況を小・中学校別に表3に示す。

表3より、大学等の研究機関より提供してほしい情報について、以下のことが確認できる。

- 1) 小学校、中学校ともに関連する「専門機関情報」を指摘する人数が多い。
- 2) 小学校では「最新研究成果」を指摘する人数も多い。

3) 中学校では「心のケア」の指摘人数が最も多い。

#### 5. 最も関心のある配慮内容

健康管理に関する特別な配慮に関連して、現在最も関心のある配慮の内容について小学校29校、中学校19校より回答が得られ、その回答状況を小・中学校別に表4に示す。

表4より、現在最も関心のある配慮の内容について、以下のことが確認できる。

- 1) 小学校、中学校ともに「心のケア」の指摘人数が多い。
- 2) 小学校では「アレルギー」も多い。

表4 最も関心のある配慮内容

関心のある配慮内容	指摘人数	
	小学校 (n=29)	中学校 (n=19)
心のケア	7	12
アレルギー	7	1
関係者の連携	4	1
特別な教育的ニーズ	4	
発達障害	3	1
その他疾患	3	
性的多様性	2	1
家庭や親子	2	
個別の対応	1	1
摂食障害	1	
虐待	1	
保健指導	1	
依存症	1	
難聴児	1	
緘黙	1	
排泄自立	1	
ワクチン接種	1	
運動器検診	1	
継続的支援	1	
管理職の理解		1
医療情報		1
プライバシー		1
養護教諭の配置		1

#### IV. 考察

##### 1. 特別な配慮に関する年齢層による問題認識の違い

健康管理に関する特別な配慮について問題認識を問う12項目に関して、年齢において特に割合が高かった20歳代と50歳代以降の回答を抽出し、中央値、最頻値及び検定結果として $p$ 値を表5に示す。

表5より、特別な配慮に関する問題認識について、以下のことが考えられる。

- 1) 「重要な役割を果たしているか」について有意差が認められ、20歳代のほうがそう思わない割合が高かった。このことから、年齢が上がり教職経験を積むと、特別な配慮の決定において自分が重要な役割を果たしているという認識を持てるようになると考えられる。
- 2) 「学級担任と共通理解を図っているか」について有意差が認められ、20歳代のほうがそう思わない割合が高かった。このことから、年齢が上がり教職経験を積むと、学級担任との共通理解が図られているという認識を持てるようになると考えられる。

「最も関心のある配慮内容」に関する自由記述では、心のケアやアレルギーに関する指摘が多かった。また、「重要視している内容」においてもアレルギーやその他の疾患が指摘されており、さらには職員間の共通理解も重視されていた。すなわち、養護教諭が子どもたちの心のケアやアレルギーなどの問題に対処する際には、子ども自身の問題だけではなく、子どもを取り巻く他者との連携が必要であり、そのことの重要性が認識

されていた。

鈴木(2019)による養護教諭のコーディネーション行動に関する研究のレビューにおいても、「心の健康」「特別支援教育における医療ケア」「子どもへの対応と連携」「コーディネーターの役割と機能」の4つのカテゴリに関する内容に研究の目が向けられていることが示されており、健康管理の諸問題は養護教諭と関係者との連携問題と関連づけて取り上げられていることが明らかとなっている。このような養護教諭のコーディネーターとしての役割は、たとえば坂本・石原(2018)による慢性疾患への対応、小貫・庄司(2019)によるメンタルヘルスへの対応、岡本・津島(2019)による特別支援教育への対応など、近年多くの研究において指摘されており、今後もその重要性は一層高まるものと考えられる。なお、特別支援学校に勤務する養護教諭の場合には、教職経験年数とともに、特別支援学校での勤務年数がコーディネーション行動に影響を与えることが岡本・津島(2019)の研究において指摘されており、計画的な教員配置が必要となる。

しかしながら、文部科学省(2020)の報告によると、小・中学校の教員の年齢構成は現在30歳と60歳付近にふたつのピークがあるため、今後は50歳以上の比率が低下し、30歳未満の比率が上昇するとの指摘があり、コーディネーターとしての力を十分に備えていない養護教諭の割合が高くなる可能性がある。藤井・中村(2018)が指摘したように、養護教諭のコミュニケーション力が子どもたちの健康管理に関する特別な配慮を支えているとすれば、若手の養護教諭が学校内において十分なコミュニケーション力を発揮できるような環境を醸成していく必要がある。

##### 2. 特別な配慮に関する小学校と中学校による問題認識の違い

健康管理に関する特別な配慮について問題認識を問う12項目に関して、小学校と中学校毎に中央値、最頻値及び検定結果として $p$ 値を表6に示す。

表6より、特別な配慮に関する問題認識については、12項目の回答状況に有意差が認められなかったことから、特別な配慮に関する問題認識は小学校と中学校の養護教諭間では顕著な違いはないものと考えられる。

ただし、富家・宮前(2009)の研究は、小学校の教師からみると、中学校には教科担任制の弊害があり、小学校に比べると教師と子どもが密に接触する機会が少ない傾向にあることを指摘している。このため、中学校では、通常の学級に在籍する個々の子どもの健康管理に関する特別な配慮に関して、学級担任が的確にそのニーズを把握できない可能性がある。そのような状況を回避するためにも、特に若手の養護教諭と学級担任の十分な連携構築が期待される。

##### 3. 今後の課題

本調査結果から、健康管理について特別な配慮を必要とする子どもたちのさらなる支援の充実に必要な課題として、以下のことが考えられる。

- 1) 図1より、特別な配慮に関する問題認識について、「医療機関との連携」及び「ケース会議」が不足していると認識されている。このことから、学校と医療機関との連携形態と連携の推進策の検討、またケース会議の実際の実施状況の把握とその推進策の検討が必要である。

表5 20歳代と50歳代以降における問題認識の比較

質問事項	20歳代		50歳代以降		p-value
	中央値	最頻値	中央値	最頻値	
①健康管理に関する特別な配慮の決定において、あなたは重要な役割を果たしていると思いますか？	4	4	5	5	0.040*
②健康管理に関する特別な配慮の内容について、あなたは学級担任と共通理解を図っていると思いますか？	4	4	5	5	0.031*
③健康管理に関する特別な配慮の内容について、あなたは保護者と共通理解を図っていると思いますか？	4	4	4	4	0.398
④健康管理に特別な配慮を必要とする子ども本人に対して、あなたは配慮の内容を可能な限り理解できるように伝えていると思いますか？	4	4	4	4	0.608
⑤健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの周りにいる子どもたちに対して、あなたはその配慮の必要性を可能な限り理解できるように伝えていると思いますか？	3	4	4	4	0.626
⑥健康管理に関する特別な配慮の決定において、あなたは医療機関と連携できていると思いますか？	3	3	4	4	0.101
⑦健康管理に関する特別な配慮の理解に向けて、あなたの学校では、教職員対象の校内研修は充実していると思いますか？	3	3	4	4	0.008
⑧健康管理に関する特別な配慮の実施に向けて、あなたの学校では、ケース会議は充実していると思いますか？	4	4	4	4	0.672
⑨あなたの学校では、不安障害など、子どもたちの心のケアに対する特別な配慮がなされていると思いますか？	3	3	4	4	0.077
⑩あなたの学校では、「学校生活管理指導表」が有効に活用されていると思いますか？	4	4	4	4	0.547
⑪健康管理に特別な配慮を必要とする子どもへの支援の充実に向け、上越地域において、学校と地域にある様々な機関の連携を更に深める必要があると思いますか？	4	4	4	4	0.682
⑫健康管理に関する特別な配慮の実施において、大学などの研究機関との連携が必要だと思いますか？	4	4	4	4	0.481

※中央値および最頻値を、1を「全くそう思わない」、2を「あまりそう思わない」、3を「どちらでもない」、4を「そう思う」、5を「非常にそう思う」として数字で示す。  
\*p<0.05

表6 小学校と中学校における問題認識の比較

質問事項	小学校		中学校		p-value
	中央値	最頻値	中央値	最頻値	
①健康管理に関する特別な配慮の決定において、あなたは重要な役割を果たしていると思いますか？	4	4	4	4	0.917
②健康管理に関する特別な配慮の内容について、あなたは学級担任と共通理解を図っていると思いますか？	4	4	4	4	0.823
③健康管理に関する特別な配慮の内容について、あなたは保護者と共通理解を図っていると思いますか？	4	4	4	4	0.699
④健康管理に特別な配慮を必要とする子ども本人に対して、あなたは配慮の内容を可能な限り理解できるように伝えていると思いますか？	4	4	4	4	0.693
⑤健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの周りにいる子どもたちに対して、あなたはその配慮の必要性を可能な限り理解できるように伝えていると思いますか？	4	4	3	3	0.112
⑥健康管理に関する特別な配慮の決定において、あなたは医療機関と連携できていると思いますか？	3	4	3	3	0.947
⑦健康管理に関する特別な配慮の理解に向けて、あなたの学校では、教職員対象の校内研修は充実していると思いますか？	4	4	3	4	0.513
⑧健康管理に関する特別な配慮の実施に向けて、あなたの学校では、ケース会議は充実していると思いますか？	3	4	4	4	0.624
⑨あなたの学校では、不安障害など、子どもたちの心のケアに対する特別な配慮がなされていると思いますか？	4	4	4	4	0.929
⑩あなたの学校では、「学校生活管理指導表」が有効に活用されていると思いますか？	4	4	4	4	0.078
⑪健康管理に特別な配慮を必要とする子どもへの支援の充実に向け、上越地域において、学校と地域にある様々な機関の連携を更に深める必要があると思いますか？	4	4	4	4	0.964
⑫健康管理に関する特別な配慮の実施において、大学などの研究機関との連携が必要だと思いますか？	4	4	3	3	0.301

※中央値および最頻値を、1を「全くそう思わない」、2を「あまりそう思わない」、3を「どちらでもない」、4を「そう思う」、5を「非常にそう思う」として数字で示す。



2) 表4より、現在最も関心のある配慮の内容について、「心のケア」と「アレルギー」が多かったが、特に「心のケア」に対する小・中学校における関心度の違いの背景について、更なる分析が必要である。

3) 本調査は上越市という限定された地域の養護教諭を対象とした結果であるため、都市の規模や地域資源の状況など、地域特性による教員の認識の違いを検討する必要がある。また、通常の学級に在籍する子どもの健康管理に関する特別な配慮をより深く追究するためには、児童生徒、保護者、学級担任等、養護教諭以外の視点からみた問題認識の状況についても検討する必要がある。

なお、ウィズコロナ時代からポストコロナ時代における「新たな日常」では、学校現場において従来指摘されてきた問題とともに、健康管理に関する複雑な問題が新たに生じていることから、それらの問題への対応も含めた健康管理のあり方を早急に検討していく必要がある。

#### 付記

本論文は、令和2年度科学研究費「健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの教育的支援に関する地域連携モデルの構築」(研究代表者：大庭重治)による研究を推進するために、令和元年度上越教育大学研究プロジェクト「健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの学級担任を支援するための『地域連携コモンズ』形成の試み」(研究代表者：大庭重治)の補助を受けて実施した調査の結果を改めて整理・分析して報告したものである。

#### 文献

- 藤井小百合・中村仁志(2018)養護教諭のアセスメント能力の形成に影響を与える要因. 山口県立大学学術情報, 11, 135-146.
- 文部科学省(2020)令和元年度学校教員統計調査(中間報告). 文部科学省総合教育政策局調査企画課.
- 永野光子・小元まき子・河田幸恵・寺岡三左子・青木博美・宮脇美保子・工藤綾子・服部恵子・稲富恵子(2008)A看護系大学の地域貢献活動に関する研究－小・中学校の養護教諭との連携の可能性－. 医療看護研究, 4(1), 79-82.
- 岡本啓子・津島ひろ江(2011)養護教諭のコーディネーション能力育成の研修プログラムニーズ－全国特別支援学校養護教諭への意識調査から－. 学校保健研究, 53, 250-260.
- 小貫衣澄・庄司一子(2019)子どものメンタルヘルスにおける養護教諭の役割・専門性に関する研究動向：学校保健分野を中心に. 共生教育学研究, 6, 101-112.
- 坂本亜希・石原研治(2018)小児の慢性疾患に対する養護教諭の役割. 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 67, 591-594.
- 勢井雅子・中津忠則・横田一郎・津田芳見・石本寛子・棟方百熊・中堀豊(2009)徳島県における多機関連携による小児の生活習慣病予防活動. 日本公衆衛生雑誌, 56(3), 163-171.
- 鈴木薫(2019)養護教諭のコーディネーション行動に関する研究動向と課題. 子ども学論集, 5, 41-54.
- 泊祐子(2018)健康問題の多様化に伴う養護教諭の役割拡大. 教育と医学, 66(10), 912-922.
- 富家美那子・宮前淳子(2009)教師の視点からみた中1ギャップに関する研究. 香川大学教育実践総合研究, 18, 89-101.

別紙

健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの支援について

小・中学校の通常の学級には、「健康管理に特別な配慮を必要とする子ども」が数多く在籍しています。その中には、アレルギー疾患の子ども（気管支ぜん息、食物アレルギー、アナフィラキシー等）、特別な教育的ニーズのある子ども（病弱児、発達障害児等）、心のケアが必要な子ども（不安障害、うつ病等）などがいます。

近年、学校では、このような子どもたちが学校生活を順調に送ることができるように、様々な特別な配慮（合理的配慮）が提供されています。

このことに関連して、通常の学級に在籍する「健康管理に特別な配慮を必要とする子どもたち」の支援の充実に資するために、アンケート調査を計画させていただきました。

つきましては、通常の学級に在籍する子どもたちを念頭において、以下の各問いについてご回答をお願いいたします。

①～⑫は、「非常にそう思う」「そう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の5つの中から該当する内容を選択。

⑬～⑮は、自由記述。

- ① 健康管理に関する特別な配慮の決定において、あなたは重要な役割を果たしていると思いますか？
- ② 健康管理に関する特別な配慮の内容について、あなたは学級担任と共通理解を図っていると思いますか？
- ③ 健康管理に関する特別な配慮の内容について、あなたは保護者と共通理解を図っていると思いますか？
- ④ 健康管理に特別な配慮を必要とする子ども本人に対して、あなたは配慮の内容を可能な限り理解できるように伝えていると思いますか？
- ⑤ 健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの周りにいる子どもたちに対して、あなたはその配慮の必要性を可能な限り理解できるように伝えていると思いますか？
- ⑥ 健康管理に関する特別な配慮の決定において、あなたは医療機関と連携できていると思いますか？
- ⑦ 健康管理に関する特別な配慮の理解に向けて、あなたの学校では、教職員対象の校内研修は充実していると思いますか？
- ⑧ 健康管理に関する特別な配慮の実施に向けて、あなたの学校では、ケース会議は充実していると思いますか？
- ⑨ あなたの学校では、不安障害など、子どもたちの心のケアに対する特別な配慮がなされていると思いますか？
- ⑩ あなたの学校では、「学校生活管理指導表」が有効に活用されていると思いますか？
- ⑪ 健康管理に特別な配慮を必要とする子どもへの支援の充実に向け、上越地域において、学校と地域にある様々な機関の連携を更に深める必要があると思いますか？
- ⑫ 健康管理に関する特別な配慮の実施において、大学などの研究機関との連携が必要だと思いますか？
- ⑬ 健康管理に関する特別な配慮に関連して、現任校において現在最も重要視している配慮の内容は何ですか？
- ⑭ 健康管理に関する特別な配慮に関連して、大学などの研究機関より提供してほしい情報は何か？
- ⑮ 健康管理に関する特別な配慮に関連して、あなたが現在最も関心のある配慮の内容は何ですか？

## 論文

## 小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う教職員の実態 —校内支援システム構築・教育課程編成に向けて—

田中 亮\*・青木 利樹\*\*・大井 雄平\*\*\*・奥住 秀之\*\*\*\*・池田 吉史\*\*\*\*\*

小学校において、慢性疾患を有する児童の指導・支援に関する校内システム構築や教育課程編成の中心的な立場を担う教職員の実態調査を行った。調査対象は、小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な立場を担う教職員であり、質問紙による調査内容は、職層、特別支援教育コーディネーターの被指名有無、特別支援学校教諭免許状所有の有無であった。その結果、学校管理職、特別支援教育コーディネーター、養護教諭の3者が担うことが多く、また、特別支援教育コーディネーターの被指名は約半数であった。特別支援学校教諭免許状の所有は決して高いとは言えない結果であった。各学校によって、散逸的とも言える現状が示唆され、今後は、職員間の方針の違いを防ぎながら、様々な立場の教職員が多角的・多面的に慢性疾患を有する児童の支援について検討していくことが重要であることが考えられた。

キー・ワード：慢性疾患，病弱教育，小学校，特別支援教育コーディネーター，養護教諭

### 1. はじめに

近年、小児医療の進歩による、医学・医療技術の発展、小児の疾病構造の変化に伴い、治療方針の中心は、入院治療から継続的な医療を受けながら、社会生活を送る在宅療養へと変化してきている(谷川, 2003)。そのため、小児慢性特定疾患患者を始めとした病気の子どもの多くは、通常の学級において学んでいる現状がある(丹羽, 2017)。既に行われている調査によれば、全国の小児慢性特定疾患患者の約85%は小中学校の通常の学級において学んでいるとする報告がある(青池・宮井, 2016)。入院の短期化・頻回化の傾向は顕著であり、退院後には、継続して治療を受けたり、生活規制を行ったりしながら、治療や体調の変化に留意して、一日の大半を地域の小学校において過ごすことになる。学習空白の防止、不安解消、自己管理能力の育成、病気克服への意欲向上を実現し、慢性疾患を有する子どもが安全・安心に学ぶことができるための小学校における支援体制構築の必要性はより一層増している(全国特別支援学校病弱教育校長会, 2012)。インクルーシブ教育・共生社会が進む中では、たとえ短期間であったり、症状が非常に重篤な状況であったりしても、教育的な支援を途切れなく行うことが非常に重要であるという前提のもとに(副島, 2018)、校内支援システム構築や教育課程編成に向けて、慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う教職員を決定し、支援システムを構築していくことが重要であるとされている(田中, 2020a)。

そこで、小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う教職員に関する指摘を見ると、田中・

奥住(2014)は、特別支援教育コーディネーターは、学校全体における多様な困難・ニーズに対応する特別支援教育の中心的な役割を担うことを確認しており、なおかつ、田中(2020b)は、通常の学級における病弱教育の推進のためには、特別支援教育コーディネーターを中心とした相談体制の構築の重要性を示唆している。また、田中・鈴木(2020)は、担任教員と養護教諭とで連携して取り組んできた慢性疾患のある児童への配慮・支援の実践について報告し、今後の発展の可能性に言及している。竹鼻(2008)は、養護教諭が担う慢性疾患を有する児童の対応に関する課題と臨床実習段階からの知識や技術の涵養の推進が校内全体の支援体制構築につながり得ることを示唆している。このように、小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援にあたっては、多様な職層・職種がかかわる中でなされているという指摘がなされている。

一方、課題として、高橋・猪狩(2001)や猪狩(2015)は、慢性疾患を有する児童の特別な教育的ニーズの問題は、担任教員の責任とされ、個々の教師の力量・努力に依拠することが多い傾向が問題の複雑化を招いている現状が指摘している。また、平賀(2006)は、慢性疾患をはじめとする様々な病気の児童を担任することに対して、担任教員のみが担う責任や役割が非常に多く、負担感のある担任教員も少なくないことに言及している。

そこで、これらの先行研究から、病弱教育の推進のための役割や責任の所在は散逸的になっている可能性が考えられる(田中, 2020b)。実際に、どのような教職員が校内において、慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担っているかの調査・検討はまだない。

本研究では、小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な立場を担う教職員の実態についての調査を行った。その傾向を検討することで、小学校における病気の児童の支援システム構築や教育課程編成の基盤が明らかとなり、今後の病弱教育の推進に資することができると考えた。

\* 長野県塩尻市立塩尻東小学校

\*\* 東京学芸大学教職大学院特別支援教育高度化プログラム

\*\*\* 常葉大学

\*\*\*\* 東京学芸大学特別支援科学講座

\*\*\*\*\* 上越教育大学

表1 慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う教職員の職層

職層名	回答者 (人)	割合 (%)
教頭・副校長	107	42.6
教諭	81	32.3
養護教諭	55	21.9
校長	8	3.2
合計	251	100

表2 慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う教職員の特別支援学校教諭免許状の所有状況

職層名	特別支援学校教諭免許状の所有				合計 (人)
	あり		なし		
	回答者 (人)	割合 (%)	回答者 (人)	割合 (%)	
教頭・副校長	16	6.4	91	36.3	107
教諭	68	27.1	13	5.2	81
養護教諭	3	1.2	52	20.7	55
校長	3	1.2	5	2.0	8
合計	90	35.9	161	64.1	251

## 2. 方法

### 2.1. 調査対象と期間

甲信越地域にあるA県内全ての国公立小学校・義務教育学校(362校)の校内における慢性疾患を有する児童の支援・指導に中心的な立場にある教職員を対象に、自記・無記名式質問紙による調査を行った。質問紙の配布は、郵送委託法にて行い、回収についても同様に同封した返信用封筒にて行った。回収数は、251部(回収率69.3%)であり、有効回答率は100%だった。

なお、調査対象とするA県は、平成30年5月1日現在、小学校・義務教育学校362校、在籍児童数107,258人である。文部科学統計によると、各都道府県の小学校・義務教育学校数、在籍児童数の中央値は、それぞれ338校、91,866人であり、それらに照らし合わせると、A県は、全国的に見て平均的な学校数、児童数と考えられ、調査対象とすることで全国的な傾向がおおむね推測できるのではないかと考えられる。調査は、20XX年1月下旬に質問紙を発送し、同年3月下旬までを回収期間とした。

### 2.2. 調査内容

質問紙の冒頭で、慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う立場にある教職員の実態について聞くことを明示した上で、1. 回答者の職層名(校長、副校長・教頭、教諭、養護教諭、その中から選択)、2. 特別支援学校免許状の有無(「所有している」「所有していない」の2件法)、3. 特別支援教育コーディネーターの指名を受けているか否か(「受けている」「受けていない」の2件法)の3質問から成る質問紙である。

### 2.3. 分析方法

調査によって得られたデータは、記述統計的(単純集計、平均、割合)に分析した。

### 2.4. 倫理的配慮

質問紙は無記名とし、回答は任意であること、データは統計的に集約され、学校名や回答者が特定されないかたちで使用することを文面に示した。回収に際しては、個々の回答者が個別の返信用封筒に入れ、密封した上で郵送してもらった。また、調査に際しては、筆者の所属学校の管理者、調査対象となる学校の管理者に承諾を得た上で行った。

## 3. 結果

表1は、慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う立場にある教職員の職層に関する回答を整理した表である。最も多かったのは、教頭・副校長が107/251人(全回答者のうち42.6%)であり、続いて教諭が81/251人(同32.3%)、養護教諭は55/251人(同21.9%)、校長は8/251人(同3.2%)であった。

表2は、慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う立場にある教職員の特別支援学校教諭免許状の有無について整理した表である。特別支援学校教諭免許状(養護学校教諭免許状含む)を所有する者は回答者全体で90人(全回答者のうち35.9%)であり、161/251人(同64.1%)が所有していなかった。特別支援学校教諭免許状を所有の有無と職層との関連を見ると、最も多かったのは、特別支援学校教諭免許状を所有しない教頭・副校長は91人(同36.3%)であった。続いて多かったのは、特別支援学校教諭免許状を所有する教諭職は68人

表3 慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う教職員の特別支援教育コーディネーターの被指名状況

職層名	特別支援教育コーディネーターの指名				合計 (人)
	受けている		受けていない		
	回答者 (人)	割合 (%)	回答者 (人)	割合 (%)	
教頭・副校長	38	15.1	69	27.5	107
教諭	68	27.1	13	5.2	81
養護教諭	5	2.0	50	19.9	55
校長	0	0.0	8	3.2	8
合計	111	44.2	140	55.8	251

表4 慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う教職員の詳細

職層名	特別支援教育コーディネーター				非特別支援教育コーディネーター				合計 (人)
	特別支援学校教諭免許状あり		特別支援学校教諭免許状なし		特別支援学校教諭免許状あり		特別支援学校教諭免許状なし		
	回答者 (人)	回答者全体の割合 (%)	回答者 (人)	回答者全体の割合 (%)	回答者 (人)	回答者全体の割合 (%)	回答者 (人)	回答者全体の割合 (%)	
教頭・副校長	6	2.4	32	12.7	10	4.0	59	23.5	107
教諭	57	22.7	11	4.4	11	4.4	2	0.8	81
養護教諭	1	0.4	4	1.6	2	0.8	48	19.1	55
校長	0	0.0	0	0.0	3	1.2	5	2.0	8
合計	64	25.5	47	18.7	26	10.4	114	45.4	251

(同27.1%)、特別支援学校教諭免許状を所有しない養護教諭は52人(同20.7%)であった。

表3は、慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う立場にある教職員の校務分掌について整理した表である。

特別支援教育コーディネーターの指名を受けている者は、全体の中で111/251人(全回答者のうち44.2%)であり、特別支援教育コーディネーターの指名を受けていない回答者は140/251人(同55.8%)であった。特別支援教育コーディネーターの指名を受けているか否かと職層との関連とを見ると、最も多かったのは、特別支援教育コーディネーターの指名を受けていない教頭・副校長職にある者69人(同27.5%)、続いて多かったのは、特別支援教育コーディネーターの指名を受けている教諭職にある者68人(同27.1%)、特別支援教育コーディネーターの指名を受けていない養護教諭職にある者50人(同19.9%)であった。

表4は、慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う立場にある教職員の特別支援教育コーディネーターの被指名の有無、特別支援学校教諭免許状の有無をまとめて、整理したものである。

最も多かったのは、特別支援教育コーディネーターの指名を受けておらず、なおかつ特別支援学校免許状を所有しない教頭・副校長が59/251人(同23.5%)、次に多かったのは、特別支援教育コーディネーターの指名を受け、なおかつ特別支援学校教諭免許状を所有する教諭57/251人(同22.7%)であった。続いて、特別支援教育コーディネーターではなく、なおかつ特別支援学校教諭免許状を所有しない養護教諭48/251人(同19.1%)、特別支援教育コーディネーターであり、なおかつ特

別支援学校教諭免許状をもたない教頭・副校長職が32/251人(同12.7%)の順であった。

#### 4. 考察

##### 4.1. 慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う教職員の職層

小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う教職員の職層について、4割以上の学校が教頭・副校長を回答として挙げていた。さらに詳しく見ていくと、最も多かったのは、特別支援教育コーディネーターではなく、なおかつ特別支援学校免許状を所有しない教頭・副校長職にある者が役割を担っている学校であり、全体の約2割であった。この結果から、慢性疾患を有する児童の指導・支援の体制構築に当たっては、管理職が全校管理の中で対応する傾向が多い傾向が窺える。小学校において、病気の児童が安心・安全に学校生活を送るために必要な取り組みとして、支援員配置、休息できる部屋の確保、欠席日数の把握、備品整備や設備改修、院内学級との連携等が挙げられているが(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2017)、これらは、学校全体にかかわる内容が多い。また、教育課程編成の責任者は学校長である。そこで、多くの小学校において、管理職が中心的な役割を担っている現状が推察された。一方、田中・奥住(2020)は、病弱教育に関する校外研修の学校管理職の受講が非常に少ないことに加え、そもそも全国的に学校管理職を対象とする病弱教育に関する研修講座自体が少ない現状を報告している。本研究において示唆された現状から、学校管理職が病弱教育の最新の知見を得たり、理解を深めたりすることにつながる研修講座の充実が急務であろう。

また、次に多かったのは、特別支援教育コーディネーターの指名を受け、なおかつ特別支援学校教諭免許状を所有する教諭職であった。小学校の通常の学級における特別支援教育がスタートしてから10年以上が経過し、特別支援教育コーディネーターを中心としたLD・ADHD・ASD等のいわゆる発達障害の児童、もしくは、診断はないが特徴的な行動を示す児童等に対する校内支援システム構築、教育課程編成の実際は、定着しつつあると言われている（田中, 2014）。小学校の特別支援教育の推進には、特別支援教育コーディネーターの活躍は必要不可欠であるが、これは、発達障害教育に限らず、病弱教育にも当てはまる。慢性疾患を有する児童が必要とする学校内の支援のコーディネーション、学校外の専門機関や地域の病弱特別支援学校のセンター的機能を活用に向けて、中心的な役割が期待されている（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2017）。

しかし、調査対象校全体を見ると、特別支援教育コーディネーターの指名を受けていない教職員が慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う場合が多い現状が結果として示された。これについては、近年、小学校の通常の学級における児童の示す困難・ニーズの多様化・複雑化が言われており、それに伴う特別支援教育コーディネーターの多忙化が目目されている（奥住, 2020; 田中・奥住, 2019）。猪狩・松浦・谷川（2008）は、小学校の通常の学級における特別支援教育は狭い意味での発達障害等への支援で手一杯となり、病気の子どもの問題が見落とされている現状を危惧している。特別支援教育コーディネーターは、時間的あるいは業務上の負担が大きく、慢性疾患を有する児童の対応については、担任教員に一任したままになっている可能性が考えられる。今後は、特別支援教育コーディネーターの指名を受け、なおかつ特別支援学校教諭免許状を所有する教諭職にある教職員により、特別支援教育的な観点からの慢性疾患を有する児童の支援体制構築が期待されるとともに、全ての教職員が病弱教育を含めた特別支援教育全般に関する専門性を高めていく必要があるだろう。

その他には、養護教諭が慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な担うことが多い点が伺えた。これは、養護教諭が、医療と教育の両方の専門性を有する（三上, 2020）や深刻化を増している現代的な健康に関する課題に対応するために果たす役割は大きい（葛西・前田, 2012）と言われている点と関連することが考えられる。小学校の通常の学級においては、医療機関との連携、医療的ケアの推進、服薬指導や発作時の対応、心身症・精神疾患の児童への対応等が課題とされており（田中, 2020b）、養護教諭が慢性疾患を有する児童の指導・支援の校内支援システム構築の上で、専門性を発揮する場面はますます増え、極めて重要な役割を担うこととなる（竹鼻, 2008）。また、教育課程編成の際には、健康面からの助言等の役割を果たす可能性がある。

しかし、かねてより、養護教諭と担任教員との支援にあたっての視点の違いは指摘されてきており（田中・鈴木, 2020）、互いにその専門性を尊重し合いながら、慢性疾患を有する児童の校内支援システム構築に向けて、有機的な連携・協働を図る必要が考えられる。

#### 4.2. 慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う教職員の特別支援学校教諭免許状所有率

慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割を担う教職員の特別支援学校教諭免許状の所有状況について見てみると、特別支援学校教諭免許状を所有していないと回答した教職員が非常に多く、免許状保有率の低さが示唆された。教育職員免許法改正により、従来の養護学校教諭免許状、盲学校教諭免許状、聾学校教諭免許状から改められ、特別支援学校教諭免許状においては、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に関する教育の5領域が設けられた。これは、教育職員免許法第2条第5項に定められている。病弱教育は、領域として設けられていることから、専門性を担保し、さらなる発展が望まれていると考えられよう。小学校においては、病弱者に関する教育の領域を含む特別支援学校教諭免許状を所有する教職員は、病弱教育に関する専門性を発揮し、小学校における病弱教育推進の中心的な役割が期待される。今後は、小学校の教職員の特別支援学校教諭免許状保有率向上が課題と言えよう。

#### 4.3. まとめ

本研究では、小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な立場を担う教職員の実態についての調査・検討を行ったが、その結果、各学校によって、慢性疾患を有する児童の指導・支援に中心的な役割は、管理職、教諭、養護教諭といった様々な職層の教職がその役割を果たしている現状があること、また、特別支援教育コーディネーターの指名の有無は、約半数ずつである状況、特別支援学校教諭免許状保有率は、決して高くない状況にあるという傾向が明らかになった。そこで、各学校の学校事情等によって、慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な立場の教職員の実態は異なり、散逸的とも言える現状が示唆された。これについて、中澤（2013）は、小学校教員の職層ごとの病弱教育の推進のための視点の違いに着目している。病弱教育の推進のために必要な連携先について聞き、小学校教員の職層ごとに分類したところ、学校管理職のみが重視していた連携先は、教育委員会、児童相談所・児童福祉施設であり、学校だけでは対応できないケースについては、外部機関との連携を重視する傾向を指摘している。一方、担任教員のみ高かったのは、連携先が不明という回答であった。支援したいけどどうしたらいいかわからないと考えている担任教員は少なくない傾向を推察している。また、管理職、担任教員ともに高かった連携先としては、主治医、スクールカウンセラー、院内学級であった。小学校における慢性疾患を有する児童の指導・支援の中心的な役割を担う教職員は、どの職層がその役割を担ったとしても、医療との連携や病弱特別支援学校との連携を重視する傾向を示唆している。

このように、学校内における職種による慢性疾患を有する児童の支援の方針の違いや共通点を認めつつ、本研究で得られた多様な教職員がかかわる現状を踏まえると、職員間の方針の違いを防ぎながら、様々な立場の教職員が多角的・多面的に慢性疾患を有する児童の支援について検討し、校内支援システム構築、小学校同士の連携・連絡の強化、病弱特別支援学校のセンター的機能の活用を推進していくことが極めて重要であること

が考えられた。病気の子どもたちの教育に対する教師の意識を変えていかななくてはならない段階に来ていると言われており(副島, 2016)。慢性疾患の児童の支援・指導の中心的な役割を担う教職員の専門性向上を含めて、全ての教職員が病弱教育の基礎的な知識を理解している必要が生じてきている(副島, 2018; 田中・奥住・池田, 2019)。今後は、専門性向上を視野に入れたより一層の教員養成や教職員研修の充実が求められていると言えよう。

## 文献

- 青地由梨奈・宮井信行(2016) 通常学級に在籍する慢性疾患児における学校適応感とライフスキルとの関連. 日本衛生学会誌, 71, 216-226.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2017) 病気の子どもの教育支援ガイド. ジアース教育新社.
- 平賀健太郎(2006) 通常学級において病弱児への教育的支援を困難と感じる理由. 障害児教育研究紀要, 29, 71-78.
- 猪狩恵美子(2015) 通常学級における病気療養児の教育保障に関する研究動向. 特殊教育学研究, 53(2), 107-115.
- 猪狩恵美子・松浦和代・谷川弘治(2007) 教育と看護の協働が支える病気の子どもの未来. 小児看護, 30(11), 1504-1511.
- 猪狩恵美子・高橋智(2001) 通常学級に在籍の病気療養児の問題に関する研究動向－特別ニーズ教育の視点から－. 東京学芸大学紀要第一部門教育科学, 52, 191-203.
- 葛西敦子・前田洋子(2012) 「慢性疾患の子ども支援のための養護計画」フォーマットの提案－糖尿病の子どもへの実践事例での試み－. 弘前大学教育学部紀要, 108, 141-151.
- 三上眞美(2019) 保幼小連携に関する研究の動向－養護教諭の専門性を生かした支援のあり方について－. 大阪総合保育大学紀要, 13, 127-134.
- 中澤幸子(2013) 病弱・身体虚弱児の教育的ニーズ－小学校教員への質問紙調査より－. 山梨障害児教育学研究紀要, 7, 70-77.
- 丹羽登(2017) 小児医療の進歩に伴う病弱教育の変化と課題. 教育学論究, 9(2), 191-192.
- 竹鼻ゆかり(2008) 慢性疾患を持つ子どもに対する養護教諭の支援の課題と臨床実習. 学校保健研究, 50, 173-174.
- 奥住秀之(2009) 発達障害児の学校における配慮・支援. 教育と医学, 第57巻11号, 24-32.
- 副島賢和(2016) 病気や障害による困難を抱える子どもを支えるかかわりに大切なこと. SNEジャーナル, 22(1), 51-67.
- 副島賢和(2018) 病気の子どもへの教育における大きな課題. 教育と医学, 66(8), 700-706.
- 田中雅子・奥住秀之(2014) 小・中学校における校内支援体制に関する調査研究－特別支援教育コーディネーターを対象に－. SNEジャーナル, 20(1), 131-146.
- 田中亮(2014) 小学校における特別支援教育・サードステージへ－校内支援体制及び教育課程の工夫・改善を軸に－. 特別支援教育研究, 684, 44-49.
- 田中亮(2020a) 小学校における慢性疾患を有する子どものための校内支援体制. 小児看護, 43(3), 373-379.
- 田中亮(2020b) 病弱教育における現代的な課題と専門性. SNEジャーナル, 26(1), 27-43.

- 田中亮・奥住秀之(2019) 小学校の通常の学級における特別支援教育の推進. 東京学芸大学総合教育科学系紀要, 70(1), 383-392.
- 田中亮・奥住秀之・池田吉史(2019) 入院児童の教育を支える多職種連携・協働の成果と課題. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 37-42.
- 田中亮・鈴木晶子(2020) 小学校における慢性疾患を有する児童を支える病弱教育の実践－担任教員と看護師免許を有する養護教諭が協働して取り組む配慮・支援－. 小児看護, 43(2), 242-246.
- 谷川弘治(2003) 子どもの健康問題と特別ニーズ教育研究の課題. SNE ジャーナル, 9(1), 3-27.
- 全国特別支援学校病弱教育校長会(2012) 特別支援学校の学習指導要領を踏まえた病気の子どものガイドブック. ジアース教育新社.

## 付記

本研究にご協力をいただいたA県教職員の皆様に記して深く感謝申し上げます。なお、論文執筆にあたり、本稿第一筆者の管理者に許可を得ている。

## 地域の情報

## 徳山ミサヲ、障害のある孫への想いを短歌から読み解く — 同人誌や遺品作品等の調査から —

丸山 昭生\*・小杉 敏勝\*・笠原 芳隆\*\*

## 1 はじめに

徳山ミサヲは、「米一升運動」により新潟県立高田養護学校（現新潟県立高田特別支援学校）創設に尽力したことで著名である。ミサヲは現上越市大潟町のお寺（西念寺）で、長女として明治31年（1898）2月9日に誕生した。才能豊かで中央への進学を志すも、家庭の事情で長岡女子師範学校を卒業し、大正6年（1917）4月から新潟県内の教師となった。その後、兄の死去等の事情から、大正11年（1922）4月、婿養子を迎えて寺の家督を継ぐこととなった（ミサヲ24歳）。

昭和に入り、300年続いた西念寺本堂が消失（1940）し、太平洋戦争中での再建の苦労や母の介護等で25年間の教職生活を退職（1942）。更に、農繁期季節託児所（1943）通年制の保育所（1944）の開設、集落の婦人会を組織し（1947）婦人会活動の拡大と奮闘する。

そのような折、障害のある孫（秀顕）が昭和31年（1956）8月27日に誕生（ミサヲ58歳）。しかも、事情があって生母とは出生後まもなく離別し、ミサヲは母親代わりに療育に奔走することとなる。

ミサヲは、激動の人生の中で、その時々的心情を短歌（以下歌）に詠んできた。歌はほぼ独学で師匠はいないという。しかし、その歌は人の心を打つものが多く、新潟県立高田養護学校周年記念誌などに度々取り上げられている。

ミサヲの長男文秀氏によれば、ミサヲの作歌は生涯3,000首を下らないという（平成19年9月談）。子ども達による歌集の出版もあり、その続編も考慮中だったというが、高齢とともに歌の散逸が進み、その所在が不確かとなった。

長男文秀氏はすでに死去したが、孫の隆秀氏がこの度遺品整理をしたところ、所在不明だったミサヲの歌が多数発見され、令和元年10月に筆者らに提供された。印刷物だけでなくノートや和紙などに書き留めた作品であった。その中には、これまで紹介されていない孫に関係する作品も発見され、ミサヲの心情を垣間見ることができる。

そこで本稿では、これを契機に他の著作物の調査も行い、ミサヲが孫に寄せた想いやそれに関連する諸事についての心情を読み解こうと試みた。

## 2 調査した歌集等

調査した歌集等の著作物は、以下の4点である。

- ① 新潟県立高田養護学校周年記念誌「創立五周年校舎竣工記念誌（1972）」「創立十周年記念誌（1977）」「創立20周年記念誌 伸びようポプラの子（1987）」「創立30周年記念誌 はばたけポプラの子（1997）」
- ② 歌集「来し方」昭和51年（1976）年5月30日印刷発行（非売品）
- ③ 上越歌人会機関誌「北潮」昭和23年（1948）3月創刊号～平成9年12月号
- ④ 遺品の作品 令和元年10月（2019）に遺族より提供  
これらから収集した作歌数は表1のとおりである。「孫等」とあるのは、直接孫を詠んだ他に、それに関連した作品も収集したからである（「孫」「障害」「教育」「福祉」等をキーワードに収集）。

## 3 新潟県立高田養護学校（現新潟県立高田特別支援学校）周年記念誌

- (1) 「創立五周年校舎竣工記念誌」昭和47年（1972）10月7日発行

県立高田養護学校は昭和43年（1968）5月1日に入学式を行い開校した（ミサヲ70歳）。創立五周年のこの記念誌には、11首の歌が紹介されている。それは、薄幸の子どもたちの殿堂（学校）創立に尽力した苦しい戦いの回顧と、そして成就した悦びにあふれた作品だ。

その象徴の歌が、本校舎よりも先に完成した寄宿舎（ポプラ寮）の入り口に立つ結願の像（昭和47年10月7日建立）に刻まれている。

「燃り合えば母の毛綱は強かりき この子呂の家かくも建ちけり」

当時上越婦人協議会長をしていたミサヲは、孫のように不幸を背負った子ども達（協議会調べで昭和38年1月現在、上越地区に511人）の療育機関を作って、谷間の子ども達に灯を掲げることを決意した。そのため、上越婦人協議会を母体にして上越心身障害児療育機関設置期成同盟会を作り、その達成に尽力した。苦労は並大抵ではなかったが、その子ども達の殿堂（学校）が完成した喜びがひしひしと伝わってくる。

創立運動の覚悟を示したものとして「一粒の麦たらんとて或る一夜 捨身のねがい固めけるかも」、長い運動の苦悩を詠んだ「この子呂に光あれと母我等 叫びつづけぬ六つ年の日日」などがある。また、願いの成就が見えたわくわく感「暁にちかしと知れば今日の日の 命の血汐たざりそむかな」や、成就した悦び「殿堂はついに成りけり喜びの 極みの涙に光る白楊」もある。

\* 前新潟県立高田特別支援学校

\*\* 上越教育大学



表1 収集した作歌数とその内訳

調査歌集等	収集総数	孫等に関係
高田養護学校周年記念誌	32	32
歌集「来し方」	612	97
上越歌人会機関誌「北潮」	約1,600	約70
遺品作品（調査済のもの）	約5,600	約260

開校時、子ども達の親とミサヲ自身を重ね合わせた心情を詠んだものか、「己が子を白楊の寮に托しつつ、思ひ静かに今日を迎える」「薄幸の子を委ねつつたらちねは 笑まい静かに並び居にけり」らが掲載されている。

#### (2) 「創立十周年記念誌」昭和52年（1977）11月19日発行

この記念誌には、結願の像に刻まれた既出の1首のみであった。

#### (3) 「創立20周年記念誌伸びようポプラの子」昭和62年（1987）10月18日発行

この記念誌には9首掲載されているが、初出は6首である。創立20周年となったこの年、創立運動当時の苦労を回顧する作品や、親たちの安堵の気持ちを詠んだものが多い。

中でも、療育機関設置運動で岐路に立っていたミサヲが、当時県教育委員会の指導主事であった中村憲三（後に高田養護学校初代校長となる）との出会いで、運動方針の変更を決断したときに詠んだ歌が傑出している。

「出逢ひとは有難きかなこの大人に 力を得たり仏恩とせん」創立五周年校舎竣工記念誌には「～成果を促進するには、補助金のおそい厚生省関係の施設をのぞむよりも、案外早く金のさがる文部省関係の養護学校をねらったらどうか。期する高嶺はひとつ故早い方から着手しよう。～」と中村憲三から示唆を得たとある。中村憲三を大人と尊称し、その出会いを仏恩としたところに仏徒としてのミサヲの真骨頂がある。

また、「幸せうすき吾が子委ねてたらちねは 笑まひ静かに悦び交わす」「嘆かひも涙も言はずその母は まかせまつりて今は安けし」と、安堵した親たちの心情を詠んだ歌も掲載されている。

#### (4) 「はばたけポプラの子」平成9年（1997）11首（既出11）

この記念誌には11首掲載されているが、全て既出作品なので省略する。

## 4 歌集「来し方」昭和51年（1976）年5月30日発行

### (1) 徳山ミサヲと歌集「来し方」

この歌集「来し方」は、ミサヲの叙勲（昭和44年勲五等瑞宝章）や夫の追悼、喜寿の祝い等を兼ねて、子ども達が発行してくれたものである。

ミサヲが、教師として聖職の一道を歩みながら詠んだ諸々の歌と、後年授かった障害のある孫との生活や、孫の将来と福祉への想いなどを詠んだ612首もの歌が掲載されている。この歌集は、歌からミサヲの心情を推し量る上での一級品の資料である。

歌集の目次は18項目から成るが、「はまぐみ日記」「宿業」「捨身の願ひ」の3項目に本調査の焦点を当てることができた。また、序文やあとがきからは、ミサヲの生い立ちや寺に関するこ

と、孫の誕生やそれに絡むミサヲの諸事情が伺える。

### (2) 序文から

この歌集の序文は、「来し方七十七年（序にかえて）」と題されている。ここには、作歌への考えや孫を育てる意欲などが読み取れる。その一部を下記に示す。

「(前略) 三人の子宝を授かり、祖母の温かい手にその養育を任せ、ただひたゝと聖職の一道を歩みました。(中略) 歌に対する意欲は短歌研究に投稿したり、白秋の“多摩”に属して見たり、独りてよるこぶ作歌への精進は不断の生甲斐として魂をうるほしてくれました。吾子への母情、老母への恩愛、夫への心情、仄かな愛の記録……。

次の私の後半生の歴史の中から消す事の出来ない事実は、大切な男孫が難産による先天性脳性マヒの後遺症で言語障害と肢体不自由の二重苦を負って生まれた事でした。(中略) 生後間もないこの子を抱いてくどく私に『泣くな嘆くな。どうにもならぬぬわれわれの宿業だ。業を果たしつゝ前進するのだ。涙をぬぐってこの子の前途を拓いてやろう。』と力強く励ます夫の言葉に幾度涙を拭った事か。聖ロカ病院、新潟医大等を巡り歩いても甲斐なく“はまぐみ母子園”に世捨人にも似た気持で訓練の為に籠り、さみしい歌を詠み続けました。(後略)」

その後月日を経て孫は学齢期を迎えるが、当時は「就学猶子」「就学免除」の制度があり、小学校入学を果たせなかった。

ミサヲは、自分の孫だけでなく他にも小学校で学ぶことができないうちの子ども達の存在を知り、この子らに「明るい灯をかざす場所」を作ることを決意する。

この気持ちが、先述した「吾一粒の麦たらん」と「捨身の願ひ」を決意することとなり、ミサヲが会長を務める上越婦人協議会を核にした「上越心身障害児療育機関設置期成同盟会」を結成し、「米一升（当時一升125円）運動」で500万円を集めて施設建設の先頭に立った。この活動の成果が、昭和43年（1968）1月1日の新潟県立高田養護学校の開校準備（中村憲三校長、中村秀雄教頭、横尾篤事務長が発令）に繋がるのである。

歌集「来し方」では、誕生した障害のある、しかも事情があつて母と離別した孫への不愠な気持ち、祖母ではあるが、母に代わって子育てをしなければならぬ責任感などを詠んだ歌が多く掲載されている。孫の生誕からまもないこの時期、孫の障害と向き合い、治療のため入院した病院と施設で出会った多くの子ども達の闘病の姿と、悩みながらも献身的に対応する自らの姿や他の保護者の姿を詠んだ歌が多くある。

### (3) 「はまぐみ日記」から

ここには50首の歌が掲載されている。ミサヲが世捨人の気持ちで入園したと述懐しているが、はまぐみ学園で出会った子供たちへの想い、また孫に付き添った学園での闘病の歌、さらに

我が子の治療や訓練にともに取り組んでいる親に共感した歌などである。

以下、その中の数首である。

「足萎えて物もえ言はぬ孫に従りて 世を捨てしがにはまぐみに入る」

「足萎えの子は又おなじ子いたはりて 引きずり合ひて寮に寝にゆく」

「紫のすがれに近きとんば草 孫に摘ましめて所在なきかも」

「危ふくも崩れんとするこの心 叱咤しつゝも続く苦行は」

「朝冷えの廊の硝子に画きっている 似顔は父かぢつと見て入る」

#### (4) 「宿業」から

ここには38首の歌が掲載されている。「宿業」とは、現世に応報を招く原因となった前世の善悪の行為（広辞苑）である。最初に「宿業」と語ったのは夫のようであるが、ミサヲもまた障害のあるも孫の誕生をそのように捉えたようだ。従って、寂しく悲しい歌が多い。

以下、障害のある孫に巡り合い、母親に代わって育てなければならなくなった宿命に対する困惑と、その困惑を「宿業」として受け止め、正面から向き合ってきた過程の歌である。

「その病ひ癒えぬがまゝに退院の 其の日に吾の苦患はじまる」

「足立たぬ嘆きに更に重なりて 物得言わざるさだめといはん」

「しなびたる祖母が乳房に触れながら 吸う術しらぬ宜なりとせん」

「知慧うすき子にてあればか情なくも 職を追はれて日も夜も嘆く」

「生くるとは業を果たすことなりと この生き態を肯ひゆかん」

#### (5) 「捨身の願ひ（養護学校誘致）」から

目次にはない（養護学校誘致）が追加された表題となっている。ここには9首の歌が掲載されているが、県立高田養護学校の周年記念誌に掲載の歌とほぼ重なるので、ここでは省略する。

#### (6) あとがきから

この歌集のあとがきは、「おたちゃん～あとがきにかえて～」と題されている。寺に生まれた者のならわしとして、母を「おたちゃん」よ呼ぶ風習があった。ミサヲの子ども三人を代表した長男文秀氏が、その「おたちゃん」の姿を記している。

##### ① 公人としてのミサヲについて

「私が物心ついて以来の母は、朝早くから夕方おそくまで女教師として村内の小学校に奉職する、いわば『きまじめな』職業婦人であったため、幼い一日を、ひがな母の膝に甘えたという記憶は、夏休みか冬休みか、とにかく学校の長い休みの時の思い出の二、三があるだけである」

「母はやがて戦後復興の時代的要求でもあった婦人活動にとびまわるようになった。『今日も、郡の（県の）婦人会で……。』という母を、苦虫をかみつぶしたような顔で送り出す父の姿を見ながら、何だかその姿が可愛そうで、『それ程でも出歩かなければならぬものか』と妙に義憤めいた心をどうしようもないこともあった……。』

##### ② 障害のある男孫の祖母としての心情

ミサヲには、生まれた孫が障害のある子どもであり、さらにその孫が生母と離別したという思いがけない事態が生じてしまった。そのことに関連しての記述である。

「そして、やがておもいよらぬ苦患が既に老境に足を踏み入れた父母におそいかかったのである。全てを宿業として我が身の上に受けとめ、この逃れるすべなき苦悩の地獄こそ、南無阿弥陀佛の大悲の本願だけが、まちがいなく唯一真実の救済であることの立脚地であるという信仰心で、慰め合い励まし合ったであろう両親の心を思いやって、胸かきむしられる念いを禁じ得ない。」

「その上思いがけず早くやって来た、四十余年苦楽を共にした父との永別の嘆きの中から、この苦患の呻きを『母の毛綱をより合わす』大きな仕事への情熱までに昇華させていった母のすさまじいほどの執念に驚くばかりである。」

「『燃り合えば母の毛綱は強かりきこの子呂の家かくも建ちけり』地域婦人会員の協力を得て、養護学校建設が一段落するや、その情熱は更に、寝たきり老人ホームの設置、幾つかの既存設置の設備充実のおてつだい等、次第にその輪を拡げていった。」

## 5 上越歌人会機関誌「北潮」昭和23年（1948）3月創刊

### (1) 徳山ミサヲと「北潮」

「北潮」は上越地区の同人短歌誌である。多少の欠落はあるものの、創刊号からはほぼ全て上越市立高田図書館に所蔵されている。

長男文秀氏によると、ミサヲはこの同人会の結成や機関誌の立ち上げにも関与したという。表記を変えてはいるが、投稿初期からは「みさを」「操」「みさほ」の本名で投稿していた。2年ほど中断した後、昭和30年（1955）12月号から歌川衣子の号で数回投稿する。しかし、またもや3年ほど中断する。孫に関する最初の投稿は本名で行い、昭和34年の11月号であった。その後、また10年ほどの中断を経て、昭和48年5月号から歌川衣子の号で復活する。平成9年10月号が最終投稿であった（ミサヲ99歳）。

### (2) 昭和23年3月の創刊号から昭和47年12月号までの調査

この期間、確認された歌は約350首で、孫関係は約10首であった。

ミサヲは「北潮第2号」昭和23年（1948）4月号に初めて7首投稿した（ミサヲ50歳）。初期は順調に投稿を続けたが、徐々に投稿数が減り、昭和29年は投稿ゼロだった。この理由は定かではないが、昭和27年6月号に「頂骨」と題し約10首の投稿があるので、母の介護や葬儀に時間を奪われたようだ。また、この年の10月号「消息」の欄に「徳山みさを氏、中頸、湯町村教育委員に立候補、無競争にて当選さる」とあるので、公職の用務に忙殺されていたからかも知れない。

昭和30年12月号の投稿から半年後の昭和31年6月号まで歌川衣子で投稿したが、その後約3年間は中断した。この理由は、前述したように孫の誕生による療育の問題、婦人会活動等で奔走していたからと推測される。

障害のある孫に関する歌を初めて投稿したのは昭和34年（1959）11月号である。徳山操の名で、「孫」と題した7首があ

る（ミサヲ61歳、孫3歳）。

「取りすがる一すぢあれと大学病院の 各科めぐり児の身を曝す」「先天性脳性麻痺にして不治といへり つひの宣言を事務的にきく」「今われを笑はしめざる石くれが 心の奥に動くことなし」

病院にすがるも、不治の病と宣告され、打ちのめされるミサヲ、そして世間の眼が気になる。そのつらい心情が強烈な言葉で詠まれている。

また、成果が遠いハビリの様子を詠んだ「ろうそくを吹き消さしめてしゃべれといふ 術の会得に夜な夜な続く」や、障害のある孫を背負う苦勞を詠んだ「足萎えの児をば負ひつつ日を経れば 脊の両側に汗疣ここたく」、そして離別した母の代わりとして生きる自身とその孫、この異様さを詠んだ「妻離り母に置かれし親と子の 二人の仕ぐさただにし見得ず」が目を引く。

昭和35年（1960）1月号にその1首「事問えば殊に冴えたる眼をみはり 口振るわせつつ言葉とならず」が、以下のように、野村廣吉氏の作品評として掲載されている。

「脳性麻痺のお孫さんの歌である。『殊に冴えたる眼を見張る』だけにふびんさは一層であろう。久しぶりに接した歌に、こうした悲しい歌があるとは、全県下婦人会の一方の旗頭として、得意な活躍を続けていられることのみ信じていた作者に、こんな御不幸が見舞っているとは、全く何と申し上げてよいか御見舞の言葉がない。折角おいつくしみ程を祈ります」と。

不愠で悲しい歌だ、婦人会の旗頭に御見舞の言葉がないという。障害児に対する世間の感覚はミサヲも同人の歌人もそのようなものであったのだろう。

昭和36年（1962）12月号「筑紫路（二）」と題した13首の内、2首は孫を詠んでいるが、その内の1首が「一人ゆく旅のはたての隅々に 物言わぬ孫の嘆き忘れず」である。昭和37年の2月号に、水口好二郎氏による上記の作品評「～孫へのいつくしみもそうだが、ここにはあきらかに生活の苦しみを背負った作者がいる。～」があった。

(3) 昭和48年（1973）1月号から平成9年（1997）年12月号までの調査

この期間、確認された歌は約1,300首で、孫関係は約70首であった。

ミサヲは昭和48年（1973）5月号から歌川衣子の号で投稿を再開すると、その後意欲的に作品の投稿を続けた。歌川衣子とした理由について、「来し方」の序文で次のように述べている。

「上越の同人短歌誌“北潮”には創立以来本名で投稿してきましたが、或動機で中絶、最近再び“歌川衣子”の名で投稿を始めました。「衣を着ながらの歌」という単純な意味の名でしかなかったです。」

「私は常に『時』と『力』と『物』の余りがあつたらそれを待っている人達の為に惜しみなく捧げるべきという信念を持ち続けていましたので、福祉関係の事には、“手草鞋”“手弁当”で出歩きました。ほっと気がついた時に七十になっていました。」

「私には作歌で正式に師事した先生はありません。その時々心の文字数に合わせて表現しているに過ぎません。数は多い

けれど名歌も絶詠もありません。しかし、人の心を打つものは吾が心であり短歌は吾が心の表現以外の何ものでもないと信じております。万物一帯の大生命と宇宙永遠の大生命とを己が生命として生きてゆく処に人間の価値があり、その心を常に豊かにしてこそその表現の歌も磨かれたものになる事を確信します。今日一日の法悦は再び味い得ないとしたら、美しい一日々々を深く味わうことによっていい作歌を続けようと希っております。」

昭和50年（1975）4月号（ミサヲ77歳）には、当時職を絶たれたと思われる孫（19歳）、それを心配するミサヲの作品が6首掲載されている。以下その内の4首である。

「あかつきの光のうすく射す頃は 今日も職なき子の仕草案ふ」「この子呂に辛き世代となりにけり 世すぎ思へば目覚め早くて」「ブラブラは嫌だと訴ふ子のあるに などが汗かく場のあらざる」「小家も建て嫁も貰う日あれかしと 見る日無けんに吾が尚祈る」

昭和51年（1976）10月号に、『来し方』つれづれ～徳山操歌集を詠む～と題し坂井林氏の書評と、「同人雑記」と題しミサヲの礼文が掲載されている。

坂井氏は「……を読むと氏の来し方の激しい変動とその時々の実感を旦暮の生の証しとしての歌に形象化した経緯が感じ取られる。……」と述べている。ミサヲは「……押しつけがましい所作ともためらいましたが……批判や叱正をいただく事によって斯道進展の上に材料提供のよすがともならばと思ひ……」とお礼を綴っている。

孫は昭和51年8月に二十歳に達したが、高田養護学校卒業後の就労、福祉、寺とのかかわり状況は歌からは定かでない。ただ、ミサヲが高齢にもかかわらずその孫の母親代わりとなって彼のために、また同じ境遇にある人達のために心を砕き、教育・福祉に心を寄せた事実は確かである。

以下、孫が20歳代前半から30代後半の頃に詠んだ「孫関連」の歌である。ミサヲは、70歳代末から80歳代の高齢に差し掛かっていた。

#### <孫20歳代前半の歌>

「疎まるゝ老いの傍ら近く寝て 麻痺の青春は熟睡せりけり」「障りある眼とも思へぬ濁りなき 笑まひ清しく物言ひ交はす」「さは易く帰る筈なき孫を待つと 月婁き宵の木戸に佇ちつつ」「み仏の衆生守ります御慈悲に 似たる悲願かこの孫捨て得ず」

成人になったばかりで、配慮や見守りが必要な孫に対するまさに「母親」としてのミサヲの心情が詠まれている。

以下、高齢になりつつある自分を顧みて、「いつまで孫と共に生きられるか」を思い始めた心境、及び孫だけでなく関わっている団体や同じ立場にいる人たちへの思いが詠まれている。

#### <孫20歳代後半の歌>

「障害の孫はそばに寝せ年経るぬ 吾が亡き後を誰に添はんや」「障害の子呂の親の会負ふ故に 弾みもあらぬ集ひに向くも」「じわじわと生活の苦は迫り来て 福祉は遠く離る心地す」

#### <孫30歳代前半の歌>

「家のこと寺のこと弱き孫のこと 未練を離れ任せゆくべし」「親亡き日智慧うすき孫の生き所 援護施設をと陳情書かく」「障害の子呂の母らは優しくて そが仕種など言ひて笑え

ど」「この子呂も年をかさねて青春に 燃ゆれば嫁を持たせて やりたし」「古い母の我が代り得る術ありや あれよ傷める子を安らげん」「この孫と共に生き来て三十年 守れて死なれぬ命は続く」

＜孫30歳代後半の歌＞

「車椅子という物に乗り思ひたり 『いよいよ僕も障害者なり』」「百召せと障害孫は肩叩けそは言えど 百への険路さは易からず」

＜最後の投稿＞

歌集「北潮」の最後の投稿は、平成9年（1997）10月号であった（ミサヲ99歳）。

## 6 遺品作品

### (1) 遺品作品の発見

この遺品作品は、現住職（ミサヲの孫隆秀氏）から令和元年10月に筆者らが提供を受けた。紫紺の風呂敷に包まれたり、大きな布製の袋に納められたりした作品は膨大な数に上っていた。この調査は完成とは言えないが、現在まで約5,600首、その内「孫関係」約260首を確認している。文秀氏の予測である3,000首をはるかに超える作歌数であった。

この遺品は、幼くして母を失った孫とどう対応してよいか途方にくれた時期、病院と療育機関での「孫の現実」に母代わりとして向き合わざるを得なかった時期、現実を直視し障害を受け止め孫の日常に正面から向き合った時期、孫だけでなく同じ環境や状況にある子どもや大人の姿に出会い「教育、福祉の問題」に対応することになった時期、そして、その意識が「米一升運動」といわれる「県立高田養護学校」の建設につながったという、歴史を刻んだミサヲの生き様が浮き彫りである。

筆者らは、「孫関係」を約30のカテゴリーで分類・整理した（未だ不十分）が、ここではその調査済みの一部を簡条的に報告する。

### (2) 昭和30年代の歌

カテゴリー「祖母が嘆き」には70首ほどが分類できるが、「母はなき子となりにけるか秀頭は 何たる星の下に生(あ)れし」「歌かげは浸じみて止まぬ涙あり 子と孫おもひかたく堪えつゝ」「その中に幸ありとひしがれし 心さぶしみわが袖を見る」などがある。

カテゴリー「『古歌集』の中の『言語障害の孫と共に100首』」には80首ほどが詠まれているが、「声あげて笑え合えどもその頬の かげりはすでに消すべくもなく」「足萎えの子は子をかばひいたわりて 足ひきずりて寮に寝にゆく（注：「はまぐみ日記」の元歌か）」「ぶらんこに乗りてふんすいの音を聴くこれも切なき極みの仕草」などがある。

ミサヲが、はまぐみで自分と同じように治療に励む我が子に付き添い、寄り添い、励ましている母親たちの姿に心を打たれ、それを詠んだ歌が、「母と子はあせとなみだにぬれ果てゝただ立つべしとたゝかい止まず」「力つき弱り果てしも吾子故 涙のごいて叱咤す母は」「その母は足たじ垂るゝ子を負いて 洗面所の陰に涙のごえり」などがある。

### (3) 昭和40年代の歌等

カテゴリー「入院の記録『すさび』」には、手記であるが「会館（注：上越婦人会館）の建設とこの学校（注：高田養護

学校）の実現は私の晩年に残した大きな仕事であった。せめてこの学校へ秀頭が通ってゆく姿を見たい。そして不幸は子ども達が救われてゆく事を喜び度い。……」と綴られている。孫は開校と同時になく、少し遅れての入学となった。

カテゴリー「雑詠（1）（2）（3）」には、約40首がある。無事に高田養護学校中学部を卒業し、地域企業の理解を得ながら高田市（当時）近辺に就労する者が多かったが、その姿に喜びを禁じ得ないと同時に、勤めが長く続いてほしいという親心がある。

雑詠（3）には「作業衣の折目正しきを身につけて 孫は就職の初日をいそぐ」「同僚のみなよくて優しきを 夕餉うれしき話題とはなす」「特大の弁当箱の重たきを 提げて通ふ日続けと祈る」などが詠まれている。

しかし、就労の道は険しい。体調不良等で家にいる孫やミサヲの心は頓挫する。

「2か月にして足の痛みが出てこの職を止め、在宅しばらくにて狂暴の姿に変わりたり……」と記し、以下の歌を詠んだ。

「職のなく十八才の青春をもて余し孫は荒れ狂う」「祖母われの愛の詞を仇としてただ一語放つ『ばば死んじまえ』」「怨まれてのどさへしむるその孫の 靴下の穴泣きつゝふたぐ」

### (4) 昭和50年代の歌

ミサヲは70歳代末から80歳代へと齢を重ね、高齢になっていった。孫への愛情は変わらないが、自身の高齢と孫の将来が不安だ。

カテゴリー「『暁の鐘』他」には約10首の歌があるが、「年越しのそば食べませと湯の老いを 促し呉るゝ優し麻痺の子」「障害のそばに寝せ年経れぬ 我がなき後を誰に添はんや」が目を引く。

### (5) 平成時代の歌

ミサヲは90歳代となる。依然として孫が気掛かりだが、孫の世話になる場面も多くなった。

カテゴリー「平成7年度 来し方（雑記）」には約30首の歌があるが、その一部が以下である。

「独り身の男盛りのこの孫の 世過ぎはかくも寂しかりけり」「障害の孫が煮て呉るゝかゆ一椀 それにこの夜の命をつなぐ」「或る時は我に優しき孫となり 老いの肩など揉みもらすすれ」「我が為に焼きし卵の目玉焼き わびて持ち来るくづれし物を」

### (6) 晩年の気持ち（平成10年前後）

最後に、ミサヲ自身が自分の晩年を詠んだ歌を、その他の資料から紹介する。

「百歳ももとせに近きよはい齢に未だ生きて 何かよき事来るかと待てり」「最高齢吾ぞ九十九（白寿）の山の旅 又来ん年のありや又無し」「み佛のもとへ白寿はやがてゆく 南無阿弥陀仏南無阿弥陀仏」

## 7 おわりに

障害がある孫の誕生は、ミサヲにとって大変な衝撃であった。さらに孫の生母との離別はそれに輪を掛けた。このころの心境を歌で公表することは憚っていたようだ（『北潮』に公表するまで3年）が、『来し方』や他の作品には、当時の心境が細かく詠まれている。

孫の誕生は家族にとって「どうにもならない我々の宿業なのだ」と言わしめているが、それを認め療育のための病院めぐりやはまぐみ母子入園（ミサヲが母代わり）と奮闘する。このころの心境を、「さみしい歌を詠み続けた」と本人が述懐している。

その後、孫が就学年齢に達したが、行政からは「就学不可能の拒否は冷たく続いた」とある。そこで、「ほくもわたしも行く所がないと泣く子等」のために一念発起したのが、「米一升運動」に代表される心身障害児療育機関の設置運動である。

このころのミサヲは、自らが孫に対して本当の母親となり、明日に向かって立ち向かうという心境になっていた。自身が「一粒の麦」となり「捨身の願い」でその創立に奔走したのである。そして見事に大願を成就させた。

このころの心境を詠んだ歌は、高田養護学校の周年記念誌や「来し方」に見事に紹介されている。設置運動の苦労、目的達成の喜び、他の母親などの心情が細かく表現されていて、人々に感動を与えた。

しかし、悩みはまだ続く。それは成人した孫の将来と自身の老いである。「北潮」や「遺品作品」から、「勤めが果たせるか」「嫁をめとれるか」「齢を重ねる自分と孫」「それでもやまぬボランティア精神」などの歌に触れた。

障害のある孫の誕生で心が打ちのめされた58歳だったが、障害を容認し、母の毛綱を撚り合わせて孫らの療育機関の設置に奔走し、そして高いボランティア精神にまで達したミサヲ。その想いや心境等を、4著作物の調査から読み解くことができた。

直接孫とは関係ないが、死を意識した晩年の数々の歌も深く心に残る。ミサヲ、平成13年（2001）3月16日川室記念病院にて逝去。享年103歳であった。

教材・教具の紹介

知的障害児を対象としたすごろくを用いた数量概念の支援  
—数字の読みに着目して—

井上 和紀\*

I 問題

(1) お店やさんの実践から

井上は、知的障害者に数量概念の獲得を促す支援として、「お店やさん」(2013), (2020) の実践を提案した。20XX年, 井上はA児に対し, お店やさんの活動をしてきた。本人の好きな「おすし」を題材にした「おすしやさん」を設定して活動した。そこでは, 紙でおすしを作り楽しむ姿が見られた。しかし, おすしづくりに夢中になり, 数える活動まではなかなか向かわない姿も見られた。これは, A児の発達がそこまで追いついていないからなのではないかと考えた。A児の特性として, 音韻に不調をもち, 聞いた言葉を正しく認識することができない。それもあり, 正しく数量概念ができていない。1,2までは分かって, 3以上になると「たくさん」と認識されるようである。

熊谷, 山本 (2018) は, 数処理 (数詞, 数字, 具体物 [あるいは数空間] の変換) の困難な子に対して, すごろくが有効であるとしている。また, このような子どもたちのつまづきの背景には, 認知的な困難があると考えられるとしている。すなわち, 聴覚的な記憶力や継時処理能力の困難, 目と手の協応や視覚的な短期記憶が弱いためであるということである。数詞, 数字, 事物 (具体物) の変換について, 図1に示す。また, 数詞と数詞, 事物の変換例を図2に示す。

(2) 教材・教具としてのすごろくの認知的構成要素

これらを補うために, すごろくのどのようなところが有効であるのか考える。すごろくは, さいころを振り, 出た目を数詞に置き換える。そして「サン」というように声に出す。これが「具体物と数詞の変換」である。さいころの目を数字にしてお

けば, 数字を読み, 数詞を発音する。これが「数字の読み」である。

また, さいころを振って目が出たとする。その目を短期記憶に保持する。特に空間的短期記憶として保持される。これを言語性ワーキングメモリで数詞に置き換え, 「サン」と表出する。ワーキングメモリの構造を図3に, ワーキングメモリの4つの側面を図4に示す。

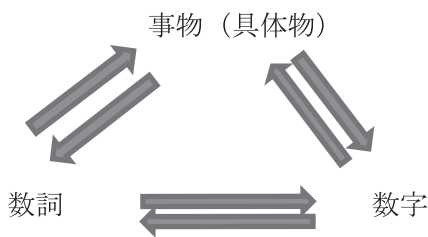
表出した数詞を言語性短期記憶として保持する。そして言語性ワーキングメモリで「イチ, ニ, サン」と表出する。それと同時にコマを持ち, マス目に合わせてコマを「イチ, ニ, サン」と動かす。これには, 「サン」を音韻認識し, マス目を見る目と, コマを動かす手を協応させて動かす力が必要となる。

つまり, すごろくを用いることで, 以上のような力を向上させることができ, 数量概念を獲得させていくことができると考える。

(3) 数概念と量概念

ところで, 数概念の獲得を考える時, 量概念を無視することはできない。山下ら (1993) は, 数量に関する認識の発達は, まず量の概念から始まり, 次いで数の認識へと進んできたものと考えられると述べている。また, 幼児の数や量に対する認識もこのような順序で発達することが観察されているとしている。このことから考えると, 特に知的障害をもつ子どもの場合, 量概念の発達の程度が数概念の発達にも大きく影響していると考えられる。そこで, 数概念だけでなく量概念も視野に入れる意味で, 数量概念という語句を用いて, 数概念と量概念両方の発達を考慮していくこととする。

以上を踏まえ, 課題を検討した。



数詞	「イチ」	「ニ」	「サン」
数字	1,	2,	3
事物 (具体物)	●	●●	●●● など

図2 数詞と数字, 事物の変換例

\* 新潟県新潟市立漆山小学校

## Ⅱ 目的

小学校特別支援学級に在籍する児童に、数量概念の獲得を促すための支援方法を検討することを目的とする。

次の2点に絞って検討する。

- 1 知的障害児が飽きずに活動を続けるための支援内容と方法
- 2 知的障害児に数量概念の発達を促すための支援内容と方法

## Ⅲ 方法

### 1 対象者

小学校特別支援学級に在籍するA児。ダウン症と診断されている。20XX年10月から12月にかけて、新潟県の小学校において行った。

### 2 手続き

#### (1) 使用教材

ちびむすドリルHP内の「食べ物すごろく」と「言葉の発音練習すごろく」2種。(https://happyilac.net/sugoroku.html)

いろいろなルールがすごろく上にあるが、「1回休み」,「〇マス進む」程度のみ扱い、シンプルなルールとした。

#### (2) 教育課程への位置づけ

算数の授業時間を使い、算数の授業として行った。主に対象者1名と指導者のうち(筆者を含む)1名で行ったが、時間割や指導者の都合で他の児童と一緒にすることもあった。

#### (3) 手順

対象児と指導者で行う場合、じゃんけんをして順番を決め

る。次に順番に従ってさいころを振る。さいころは、4,5,6の「目」のところに、1から3までの「数字」を入れた。つまり、1から3までの「目」と、1から3までの「数字」が入ったさいころとなる。これは、確実にできる1から3までの数にして、対象児がすごろくに対して「分かる」「できる」という満足感をもてるようにする意図がある。

さいころを振り、目、または数字が出たら、それが表す数を言う。そして、その数だけ自分のコマを進める。できない場合は、指導者が数を言う。コマを進めるのも自分で行う。ただし、できない場合は指導者が動かす。

対象児、指導者と交互にさいころを振り、先にゴールに着いたら勝ちとする。ただし2位(以下)の人もゴールに着くという安心感を与えるため、ゴールに着くまでゲームを続ける。

本研究では、さいころを振って、その数だけコマをマス目に移すことができるかどうかを調べる。「イチ」「ニ」「サン」「シ」「ゴ」「ロク」と数えながら、コマを1マスずつ動かす。それができなかったらできるように、指導者がして見せたり、して見せた後で子どもにさせたりする。

これだけでも子どもにとっては、「数えながら」の作業となる。これを「数えながら」でなく、一つずつするために大人が数える。

最後に、どの数でできて、どの数でできなかったかをまとめる。

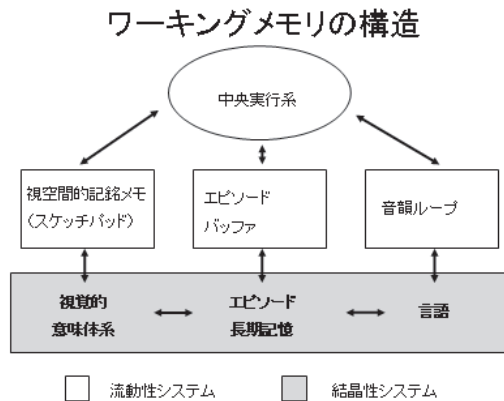


図3 ワーキングメモリの構造-バッドリーのモデル- (学坂2002による)

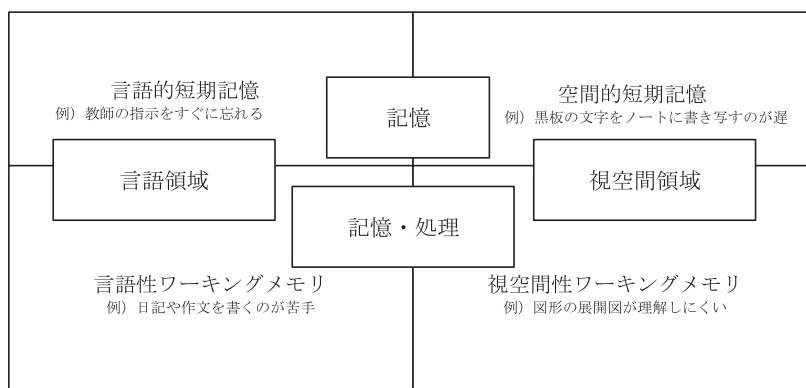


図4 ワーキングメモリの4つの側面 (湯澤・河村・湯澤, 2013)

表1 さいころの目が出た数と、正しく読んだ数、正しくコマ移動した数

さいころの目	1	2	3	4	5	6
出た数	2	2	4	4	3	3
正しく読んだ数	2	0	0	2	2	0
正しくコマ移動した数	2	0	0	0	0	0

#### IV 結果と考察

##### 1 結果

今ですごろくをしたことがなく、さいころを振ること、出た目を読むこと、出た目を数に置き換えること、出た目の数だけコマを進めることが初めてだった。そのため、上記のことを指導者と一緒に行った。

なお、初めは1から3までの数字と目で行っていたが、4から6までも、一緒にやっているうちにわかるようになると判断し、普通のさいころで行うこととした。

STとのトレーニングでは、言葉を拍で表して、拍の数だけマス目を進む、という活動をしている。学校ですごろくを始めから、トレーニングに行くと、前よりマス目の進め方が上手になっていたと母親は連絡帳に書いた。

授業では概ね45分間、すごろくを楽しむことができた。

結果を表1に示す。

指導者と一緒にコマを動かした場合は、正しくコマ移動しなかったものとみなした。

「1」「4」「5」は読むことができたが、「2」、「3」、「6」は読むことができなかった。また、1以外はコマを正しく移動することができなかった。

今回は大人が先にして見せたり、一緒にしたりすることで、本人と一緒にした気持ちになっている状況だった。さいころの目が「2」でも、自分だけでやると「2」で止めることができず、「3」進んだりしていた。2人でのすごろくを図5に、4人でのすごろくを図6に示す。

##### 2 考察

###### (1) 知的障害児が飽きずに活動を続けるための支援内容と方法

子どもは概ね45分間すごろくを楽しむことができた。このことから、飽きずに活動を続けることができたといえる。すごろくはそれ自体で魅力的な活動であることがわかった。ただし、同じ活動では飽きることが予想される。すごろくを変えたり、「1回休み」などの場所を子どもに考えさせたりするなどして、飽きさせないようにしていきたい。

###### (2) 知的障害児に数量概念の発達を促すための支援内容と方法

今回の方法では、子どもは数量概念を獲得するに至らなかった。まだ指導者と一緒にコマを動かす段階で、教えながら一緒に活動することが適当であると考えられる。

なお、支援方法としては、以下の方法が考えられる。

- 1) (見本として) 指導者が数え、指導者が進める。
- 2) 指導者と一緒に数えながら進める。
- 3) 子どもが数えて、指導者が進める。
- 4) 指導者が数えて、子どもが進める。
- 5) 子どもが数え、子どもが進める。

子どもがどのくらいできるかを調べるために、上記の基準で結果をまとめていくことが必要であると考えられる。



図5 2人でのすごろく



図6 4人でのすごろく



文献

井上和紀（2013）知的障害者を対象とした数量概念の獲得を促すための支援方法に関する事例的研究．上越教育大学修士論文．

井上和紀（2020）知的障害児を対象とした数量概念の獲得を促すための支援方法～お店屋さんごっこの活動を通して～．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要．

熊谷恵子，山本ゆう（2018）通常学級で役立つ算数障害の理解と指導法．学研教育みらい．

ちびむすドリルHP <https://happylic.net/sugoroku.html>.  
(2021.12.13閲覧)

山下皓三・松井茂昭・山本なつみ編著（1993）数を育てる．コレール社．

湯澤美紀・河村暁・湯澤正通編著（2013）ワーキングメモリと特別な支援－一人一人のニーズに応える－．北大路書房．

## 特別支援教育実践研究会 第9回実践研究発表会

開催日時：令和3年2月6日（土） 10：00～11：15  
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9回実践研究発表会を開催した。10件のポスター形式による発表が行われ、本学院生・教員等の74名が参加した。

### 発表要旨

#### 発表1

題目：知的障害児を対象としたすごろくを用いた数量概念の支援－数字の読みに着目して－

発表者：井上和紀（新潟市立漆山小学校）

要旨：ダウン症のA児に対し、数量概念の獲得を促すために、本人の好きな「おすし」を題材にした「おすしやさん」を設定して活動した。そこでは、紙でおすしを作り楽しむ姿が見られた。しかし、おすしづくりに夢中になり、数える活動まではなかなか向かわない姿が見られた。これは、A児の発達がそこまで追いついていないからなのではないかと考えた。熊谷、山本（2018）は、数処理（数詞、数字、具体物〔あるいは数空間〕の変換）の困難な子に対して、すごろくが有効であるとしている。また、このような子どもたちのつまずきの背景には、認知的な困難があると考えられるとしている。そこでちびむすドリルHP内の「食べ物すごろく」と「言葉の発音練習すごろく」に取り組んだ。まだ指導者といっしょでないときころの目を読んだり、コマを進めたりするのは難しいことが分かった。しかし45分間取り組むことはできた。

#### 発表2

題目：特別な教育的ニーズを有する児童に対する思考ツールを用いた学習支援

発表者：比嘉彩乃・岩本佳世（上越教育大学）

要旨：小学校通常学級での思考ツールを用いた学習支援は、教科学習の深化を促すために、学級全体への支援として活用されている。しかしながら、特別な教育的ニーズを有する児童の文章表現への効果については、十分に検討されていない。教育現場では、特別な教育的ニーズを有する児童への効果も示される支援が必要とされている。本研究では、小学校通常学級に在籍し、通級（発達障害）による指導を受けている特別な教育的ニーズを有する児童1名を対象に、思考ツールを用いた学習支援を行い、文章表現への効果が示されるかどうか検討を行っている。本発表では、支援の経過報

告をし、今後の課題を整理することを目的とする。

#### 発表3

題目：発表題目：小学校通常学級への集団随伴性に基づく支援の効果

発表者：小林俊人・比嘉彩乃・岩本佳世（上越教育大学）

要旨：本研究の目的は、小学校通常学級の算数の授業場面に集団随伴性に基づく支援を適用し、学級全児童の適切行動に対する効果を検討することであった。対象者は、公立小学校の4年生の1学級の児童であった。学級の児童数は、36名であり、児童1名は通級（発達障害）による指導を受けていた。また、知的障害特別支援学級に在籍する児童1名と自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童2名が、算数と国語の授業以外の時間に、交流を行っていた。学級全児童の適切行動とは、先生が話す授業の要点を聞いて、それをノートに書くことであった。一事例実験デザインにおけるABACデザインを用いて支援効果を検討した。本発表では、これまでの支援効果を報告し、今後の課題について整理をする。

#### 発表4

題目：重症心身障害児の目と手の協応を高めるための教材の触運動量に着目した指導

発表者：山本和希・佐成侑里香・堀田涼・堂前憲弘（上越教育大学）

要旨：重症心身障害児は、脳機能の損傷から中枢神経系の障害を持つことや感覚器官（視覚や聴覚）の障害を持つこと、手指機能を能動的に使うことが難しく、手指機能が未分化であることが多い。本実践では、重症心身障害児を対象に目と手の協応を促す指導における教材の触運動量が視覚機能と手指機能に与える影響について検討した。指導の結果、触運動量が多い教材ほど注視時間と教材を操作する保持・操作時間が増加傾向にあったことから視覚機能や手指機能を高めるために教材の触運動量を考慮した指導が有効であることが示唆された。

#### 発表5

題目：発達障害特性のある児童生徒の話し合い活動の支援2

発表者：原崇史・茂原伸也・秋山景・西山賢・岡田由希子・佐藤絢美・池田吉史（上越教育大学）

要旨：昨年度に続き、発達障害特性のある児童生徒5名を対象とした話し合い活動の支援に関する実践報告を行う。話し合いのテーマは年末に開催されたお楽しみ会の発表内容についてであり、自分の意見を整理する前半の個別指導と話し合いをする後半の小集団指導で構成される活動を計4回実施した。話し合いでは、これまでに重視した支援である自分の意見を表現する経験や相手の意見を受け入れる経験に加え、複数の意見の中からより良いものを選択する経験を積むことを指導目標とした。

### 発表6

題目：学習障害児に対する認知特性に応じた漢字指導に関する事例研究

発表者：中川未森・小林圭介（上越教育大学）

要旨：漢字は教科学習の基礎であり、そのつまずきは学習全般に影響を及ぼす。先行研究から、個々の認知特性に応じた支援の効果が示されている。そこで本研究は、学習障害のある1生徒に対し、認知特性に応じた漢字指導を行い、指導前後における漢字の習得度を明らかにし、その学習効果を検討することを目的とした。その結果、指導前の正答数（正答率）は200字中139字（69.5%）であったのに対し、指導後は200字中178字（89.0%）であった。本結果から、学習障害児に対する認知特性に応じた漢字指導に一定の効果があったことが示唆された。

### 発表7

題目：知的障害教育臨床実習

発表者：木村大祐・小林ゆきの・嶋崎勇人・藤田磨弥（上越教育大学）

要旨：知的障害やASDを伴う知的障害のある5歳児（年長）を対象に5月～翌年1月までの週1回の臨床実習を実施した。子どもたちのねらいは、個の抱える課題の改善、仲間同士でのやりとりや体験を通して就学を見据えた力を育成するとした。受講者は、子どものアセスメント、指導計画の作成、教材・教具の工夫、指導と評価に関する基礎的な技術と実践的な指導力の習得を目指した。子どもたち一人ひとりの実態に即して検討した個別指導と、受講者で意見を出し合い構成した集団指導の成果を報告する。

### 発表8

題目：聴覚障害幼児を対象とした「身体全体を使ったリズムに合わせた表現力」の育成を目指した指導実践

発表者：小川直希・東丸円香・道本裕大（上越教育大学）

要旨：聾学校幼稚部の年中クラス（2名在籍）における「リズム活動」に通年参加した。当初は、2名のうち、1名（B児）は比較的聴覚活用ができていたが、もう1名（A児）は集中力の維持が困難であり、聴覚活用が厳しい状態であった。また、幼児と教師の1対1の関係でしかやり取りが行えず、幼児間でのやり取りが成立しない状態であった。2名に対し、視覚教材を用いて興味を持たせるような支援を行い、身体全体を使った表現力の成長や、周囲と関わる面での成長が見られた。

### 発表9

題目：動作法を参考とした肢体不自由臨床実習成果報告

発表者：伊藤武・稲垣日花里・北川基・二俣勝也・渡邊敦（上越教育大学）

要旨：2年間の肢体不自由臨床実習の中で、トレーナー5人が3チームに分かれ3人のトレーニーを担当し、動作

法を参考に心身に対する訓練を行なった。その中で実態把握から目標設定を行い、見直し改善を行った。また、チームで指導を行う際の役割分担や、トレーニーの実態に関する共有方法及び引き継ぎ方法を工夫し訓練を行った。その結果、それぞれのトレーニーが困難の改善をすることができ、多様な指導や支援の知見を得ることができた。

### 発表10

題目：聴覚障害教育臨床実習

発表者：鈴木祐之介・外園猛・小林優子（上越教育大学）

要旨：聾学校小学部に在籍する聴覚障害のある児童1名の授業（国語・算数）の参観と授業実践を行った。対象児は人工内耳を片側のみ装用し、コミュニケーション手段は音声および手話・指文字であった。認知特性として、短期記憶の記憶容量の少なさ、理解語彙・表現語彙の少なさが見られた。観察期間では聾学校教員の行う支援や工夫を学び、それをもとに教材の作成や授業内容の精選などの工夫をした。今回は国語及び算数における授業実践の報告を行う。

## 令和2年度センター活動報告

### 1. センター事業運営

#### (1) 特別支援教育実践研究センター運営委員会

第1回特別支援教育実践研究センター運営委員会を令和2年10月1日(木)に開催し, 令和元年度事業報告及び決算報告, 令和元年度事業計画及び予算計画, 令和元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回同委員会は令和3年3月に書面審議で開催し, 令和3年度予算要求・要望及び特別支援教育実践研究会第9回実践研究発表会, 第101回センターセミナーについて報告を行った。

〈令和2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〉

- 笠原芳隆\* 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)
- 河合 康\* 大学院学校教育研究科教授(副委員長)
- 藤井和子\* 大学院学校教育研究科教授
- 村中智彦\* 大学院学校教育研究科教授
- 池田吉史\* 大学院学校教育研究科准教授
- 小林優子\* 大学院学校教育研究科准教授
- 佐藤将朗\* 大学院学校教育研究科准教授
- 関原真紀\* 大学院学校教育研究科准教授
- 八島 猛\* 大学院学校教育研究科准教授
- 岩本佳世\* 大学院学校教育研究科助教
- 坂口嘉菜\* 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令和2年9月8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27巻の編集方針と計画について協議を行った。また, 令和2年12月8日(火)から令和3年2月9日(火)までの間に同委員会を複数回開催し, 投稿論文等の採否について協議を行った。論文等において7件, 地域の情報において1件, 教材教具の紹介において1件の投稿があり, 11名の担当者により審査された。

〈令和2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〉

- 笠原芳隆(編集委員長), 佐藤将朗(編集幹事), 藤井和子, 関原真紀, 岩本佳世

#### (3) 特別支援教育実践研究センター会議

計25回開催し, 将来構想, 予算要求, センターセミナー実施要項, 施設・設備の改善改修等に関して協議を行った。

#### (4) 広報活動

センターの活動内容をインターネットで公開し, 随時, 更新した。

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

### 2. 臨床活動

#### (1) 教育相談の実施

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

#### (2) 教育相談実績

令和2年4月から令和3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30年度は57件, 令和元年度は45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30年度は636回, 令和元年度は486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30年度は1055.5時間, 令和元年度は730.5時間であった。

表A 年間相談件数

障害種別	新規相談	継続相談	計
肢体不自由・重症心身	0	3	3
知的障害・ダウン症	0	7	7
聴覚障害	0	0	0
言語障害	0	4	4
自閉症・情緒障害	3	9	12
発達障害	2	8	10
視覚障害	0	2	2
病弱	0	5	5
その他	1	0	1
合計	6	38	44

新規相談…今年度より新しく教育相談を行ったもの  
継続相談…前年度より引き続き教育相談を行ったもの

表B 年間相談・指導回数(延べ指導回数)

指導内容	新規相談	継続相談	計
初期相談(検査)	6	0	6
定期相談(検査)	0	4	4
継続指導	5	323	328
合計	11	327	338

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）	7.5	0.0	7.5
定期相談（検査）	0.0	5.0	5.0
継続指導	7.0	586.0	593.0
合計	14.5	591.0	605.5

#### 4) 上越教育大学附属通級指導教室の実績

上越教育大学附属小学校に設置されている通級指導教室（ポプラルーム）に関し、附属小学校・幼稚園に兼務教員が訪問した日程は、表Dの通りである。

表D 兼務教員による附属小学校・幼稚園への訪問日程

日程	内容
4月17日	附属小学校ケース検討
4月20日	附属小学校ケース検討
5月25日	附属小学校ケース検討
6月2日	附属小学校ケース検討
6月10日	附属小学校ケース検討
6月15日	附属小学校ケース検討
7月29日	附属小学校ケース検討
10月9日	附属幼稚園教育相談
10月22日	附属小学校ケース検討
12月8日	授業研究
12月21日	附属小学校ケース検討
2月19日	授業研究

### 3. 教育活動

#### (1) 教育臨床実習の実施

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

#### (2) 講義・演習の実施

センター研修室において、大学院授業科目の講義を実施した（「特別支援教育研究法」、「ASD・情緒障害教育総論」、「重複障害教育総論」、「言語障害教育総論」、「知的障害教育課程・指導法」等、計19科目）。また、「実践場面分析演習：特別支援教育」では、地域の特別支援学校の協力のもと、児童・生徒の実態把握や授業実践の実施、授業分析等を行うが、映像記録等を用いた臨床実践場面の分析やコンピュータによるデータの処理・管理にセンターを活用した。さらに、「障害者心理検査法」において、センターにある教材や検査用具、施設設備を活用し、多様な検査法や心理学実験について講義を行った。

### 4. 研究活動

#### (1) 研究プロジェクト

センター兼務教員が遂行した研究プロジェクトは、以下の通りである。

##### 1) 科学研究費採択事業

- ・基盤研究（B）：健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの教育的支援に関する地域連携モデルの構築  
（分担者：八島猛、笠原芳隆、佐藤将朗）
- ・基盤研究（B）：知的・発達障害者の社会性および実行制御特性に基づく運動機能の最適化支援  
（分担者：池田吉史）
- ・基盤研究（C）：通級指導担当教員の自立活動の専門性向上を図る現職研修プログ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・ASD児の授業づくりにおけるチームティーチング  
（代表者：村中智彦）
- ・基盤研究（C）：健康障害児の自尊感情を支える教科指導プログラムの開発  
（代表者：八島猛）
- ・基盤研究（C）：知的障害者向け口腔保健支援プログラムの開発  
（分担者：池田吉史）
- ・基盤研究（C）ADHDに関わる神経心理学的指標を包括的に取り入れたアセスメントバッテリーの開発  
（分担者：池田吉史）
- ・基盤研究（C）：聞き取り困難を抱える児に対する学校生活改善のための支援システムの構築  
（分担者：小林優子）
- ・若手研究：知的障害児の実行機能特性の解明と教育的支援モデルの構築に関する認知神経科学的研究  
（代表者：池田吉史）
- ・若手研究：聴覚障害児を対象とした格助詞学習のための教材開発と指導法の検討  
（代表者：坂口嘉菜）
- ・研究活動スタート支援：通常学級における集団随伴性に基づく支援による援助行動と学業成績への効果の検討  
（代表者：岩本佳世）

##### 2) 学内研究プロジェクト

- ・各教科等の授業における教科教育と特別支援教育の専門性を生かした合理的配慮の設定とその評価に関する実践的研究  
（代表者：笠原芳隆）
- ・特別な教育的ニーズのある子の算数の学習支援方法の開発  
（代表者：池田吉史）
- ・特別支援学校（知的障害）での場面緘黙を示す自閉スペクトラム症児童に対する発話指導の効果  
（代表者：岩本佳世）

#### (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27巻

において発表した（令和3年3月刊行）。また、本巻に掲載された論文の電子ファイルを本センターホームページ及び上越教育大学リポジトリに公開した。

### (3) 特別支援教育実践研究会

特別支援教育に関する情報の共有と発信を図ることを目的として、地域の連携基盤に加え、修了生により全国的規模で組織される同窓会の協力を基に特別支援教育実践研究会を平成24年度に設立した。令和2年度は協働研究員37名（新潟県内特別支援学校関係者14名、新潟県内公立小学校教員5名、新潟県内公立中学校教員1名、大学教員4名、他県特別支援学校・公立小学校教員11名、その他2名）が登録された。また、会員が教育課程編成や学校現場・センター等における指導実践とその成果等を発表することを目的とし、令和3年2月6日（土）に第9回実践研究発表会を開催した。10件のポスター形式による発表会を行い、本学院生・教員等74名が参加し、地域における情報交換・情報提供がなされた。

## 5. 研修活動

### (1) センターセミナー

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

今年度開催されたセンターセミナーは以下の通りである。

#### 1) 第101回センターセミナー

日時 令和3年2月6日(土) 13時30分～15時30分

講演者 田中 仁 氏

(筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター講師)

テーマ 全盲の数学者として考える特別支援教育

参加者 82名

#### (2) その他の各種研究会・講習会

センターを会場に開催されたその他の研究会・講習会等は、以下の通りである。

- ・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
- ・上越動作法学習会

## 6. 地域支援・連携活動

### (1) 地域支援・連携活動の実施内容

センター兼務教員が実施した地域支援・連携活動は、以下の通りである。

- 1) 地域貢献事業（大学プロジェクト）
  - ・上越地域難聴幼児支援事業（代表者：小林優子）
- 2) 独立行政法人教職員支援機構委嘱事業
  - ・教員の資質向上のための研修プログラム開発・実施事業：各教科等と通級による指導との連携を図る教員間連携力育成のための研修（代表者：藤井和子）
- 3) その他
  - ・新潟県立新潟盲学校評議員
  - ・新潟県立長岡聾学校評議員
  - ・新潟県立上越特別支援学校評議員
  - ・新潟県立はまなす特別支援学校評議員
  - ・新潟県立柏崎特別支援学校評議員
  - ・新潟県初任者研修講師
  - ・新潟県12年研修講師
  - ・新潟県内特別支援学校教職員研修会講師
  - ・新潟県内特別支援学級教職員研修会講師
  - ・新潟県新任特別支援学級担任教員研修講師
  - ・上越市障害者差別解消支援地域協議会委員長
  - ・上越特別支援教育研究会顧問・講師
  - ・上越市就学支援委員会委員
  - ・上越市こども発達支援センター講師
  - ・上越市言語障害通級担当教員研修会講師
  - ・上越市教育センター研修会講師
  - ・上越市未就学児サポート事業講師
  - ・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
  - ・柏崎市たんぼぼプレー教室助言者
  - ・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「5歳児発達相談」講師
  - ・南魚沼市立総合支援学校地域支援室基礎研修講座講師
  - ・新潟県立長岡聾学校高田分校校内研修会講師
  - ・富山県立富山総合支援学校校内研修会講師
  - ・高岡市立こまどり支援学校校内研修会講師
  - ・北陸地区聾教育研究会授業研究会助言者
  - ・石川県教育職員免許法認定講習講師
  - ・埼玉県教育職員免許法認定講習講師
  - ・埼玉県特別支援教育研究協議会助言者
  - ・東京都立特別支援学校知的障害教育外部専門員
  - ・鳥取県教育委員会認定講習講師
  - ・新潟県立長岡聾学校との連携による「きこえ相談」
  - ・青年の休日を楽しむ会（ナディアの会）発起人・事務局
  - ・健康に特別な支援を必要とする子どもたちのための発達支援教室「ふれあい教室」主催
  - ・発達協会セミナー講師
  - ・上越動作法学習会スーパーバイザー

(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 岩本佳世

編集委員 笠原芳隆\* 佐藤将朗 藤井和子 関原真紀 岩本佳世  
(\*編集委員長)

編集幹事 佐藤将朗

---

ISSN 2435-7502

## 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要 第27巻

令和3年3月20日 印刷

令和3年3月20日 発行

編集者 上越教育大学特別支援教育実践研究センター  
編集委員長 笠原芳隆

発行者 上越教育大学特別支援教育実践研究センター  
〒943-8512 新潟県上越市山屋敷町1番地  
電話 025-521-3351  
Fax 025-521-3351

---

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