

上越教育大学

特別支援教育実践研究センター紀要

2022年3月 第28巻

特別論文

- 岩本 佳世：小学校通常学級の国語の授業での非依存型集団随伴性に基づく支援：
児童の援助報告とローマ字単語のテスト成績への効果…………… 1

論文

- 大庭 重治・大澤 宏規・恵羅 修吉：
ダウン症児を対象とした書字学習導入期における
共行為に基づく学習支援…………… 7
- 小林 優子・小川 直希：
就学前の極低出生体重児の知的発達およびワーキングメモリと
聴覚情報処理能力との関連…………… 15
- 佐藤 将朗・坂口 嘉菜・酒井 望有：
行たどり法による点字学習を継続した全盲・ASD児の点字触読能力 … 21
- 中嶋 忍・河合 康：
明治時代の長野県における優等児及び劣等児の指導に関する史的
研究—松本尋常高等小学校の『優劣等児童に関する調査』について— …… 27
- 堀田 棕・河合 康：
教員養成段階におけるインクルーシブ教育の授業に関する一考察
—国立教員養成大学のシラバス分析を通して—…………… 33

資料

- 飯島 徹・阿部 晃久・笠原 芳隆：
知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する研究動向…… 41
- 大庭 重治・境原三津夫：
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
地域連携の取組…………… 47
- 大和 仁美・藤岡 茉里・本間 愛菜・水野結衣子・峯村 将之・
土田 了輔・坂口 嘉菜・藤井 和子・笠原 芳隆：
各地の教育委員会等における特別支援教育に関する手引等の
作成状況について…………… 51

センター事業報告

- <特別支援教育実践研究会実践研究発表会>
第10回実践研究発表会 及び 令和3年度実践場面分析演習発表会発表要旨 …… 57
- <活動報告>
令和3年度センター活動報告…………… 59

Joetsu University of Education

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

Volume 28, March 2022

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

小学校通常学級の国語の授業での非依存型集団随伴性に基づく支援： 児童の援助報告とローマ字単語のテスト成績への効果

岩本佳世*

本研究では、小学校の通常学級1学級を対象に、ローマ字単語の学習を促進するための非依存型集団随伴性に基づく支援の効果を検証することを目的とした。対象者は、小学校3年の1学級の児童であり、支援した場面は、国語の授業でのローマ字単語のテスト場面であった。集団随伴性に基づく支援期（以下、GC期）に、ローマ字単語の覚え方に関する声かけを紙に書いて担任に報告するという援助報告と、児童が援助報告をした場合は、担任は当該児童にシールを渡すという非依存型集団随伴性に基づく支援を導入した。Public posting（以下、PP）手続きを組み合わせた支援期（以下、GC+PP期）では、児童が援助報告をした内容を担任が読み上げる、援助報告をした紙を廊下に貼り出すというPP手続きを組み合わせた。その結果、両期ともに、他児からの援助報告をした児童の割合は高く、非依存型集団随伴性に基づく支援の導入によって児童の援助報告が促進されることが示された。また、GC+PP期に、児童のローマ字単語（書字）のテストの得点が改善することが示唆された。今後は、場面間多層ベースラインデザインを用いて、本支援手続きによる児童のローマ字の読み書き習得度を検討する必要がある。

キー・ワード：通常学級, 小学3年生, 非依存型集団随伴性, 援助報告, ローマ字単語のテスト成績

I. 問題と目的

グローバル化の急速な進展により、小学校中学年から外国語（英語）活動が導入され、「聞くこと」「話すこと」を中心とした活動を通じて外国語に慣れ親しみ、高学年から文字を「読むこと」「書くこと」を加えた外国語（英語）科が導入された（文部科学省, 2018a）。小学校の3年生から開始される外国語活動は、音声先行の指導であるが、アルファベットの文字を学習することになったため、国語科におけるローマ字の指導は、英語学習への影響を考慮した効果的な指導方法を検討する必要がある（松本・大友, 2019）。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編では、「第3学年においては、日常使われている簡単な単語について、ローマ字で表記されたものを読み、ローマ字で書くこと」という内容が示されている。日常使われている簡単な単語とは、「地名や人名などの固有名詞を含めた、児童が日常目にする簡単な単語のこと」である（文部科学省, 2018b）。また、ローマ字表記の指導に当たっては、訓令式では日本語の音が子音と母音の組み合わせで成り立っていること、ヘボン式では外国人たちとコミュニケーションをとる際に用いられることが多い表記の仕方を理解することが重要であることが記載されている（文部科学省, 2018b）。

近年、英語教育の領域では、小学校英語の文字指導につながるローマ字の指導方法が提案されてきている（本田・小川・前田, 2007；松本・大友, 2019；高松・浦野, 2019；山本・池本, 2017）。松本・大友（2019）は、(a) ローマ字は英語等で使用されているアルファベットの文字を用いて日本語を表記したものであるという前提に基づき、国語の時間であっても指導者は英語の発音で文字の名前を発音する、(b) 指導はヘボン式を

基本とし、その中で日本語の音韻体系への気づきを促す、(c) 母音指導の際は英語としてのアルファベットの文字は必ずしも一字一音でなく、何通りかの発音があることも指導する、(d) 書字に関しては限られた国語の授業のみでは定着は難しいことから、英語活動やその他の教科とも関連させながら長期的な視点での定着を目指す、というローマ字の指導方法を提案している。

一方、特別支援教育の領域では、ローマ字の書字の成績が英語の学力に強い影響を及ぼすことが指摘されている（銘苅・中・後藤・赤塚・大関・小池, 2015）。これは、ローマ字を書くスキルにアルファベットの文字と音の対応の理解や、音素を混成することのできる力が反映されているため、影響が見られると考えられる（銘苅, 2020）。銘苅（2020）は、外国語活動を通して多くの英語の語彙を習得することと、小学3年生の国語科においてローマ字の規則を学習することは、英語の読み書き指導のレディネスを整える可能性があることを示唆している。しかし、通常学級には、日本語の読み書きでは困難が見られなくても、英語の読み書き学習が始まると読み書き障害が顕在化する児童がいることが推測されるため（春原・宇野・金子・加藤・吉野, 2004；岩本, 2020）、ローマ字の読み書きの規則を十分に習得できない児童がいることが予測される。従って、通常学級における国語の授業でのローマ字の指導では、読字と書字ともに、授業で学習したローマ字の規則の理解を促進させるような支援手続きも必要である。

米国では、小学校通常学級の児童を対象に、集団随伴性に基づく支援を適用し、児童のテスト成績への効果を示した研究が報告されている（Pappas, Skinner, & Skinner, 2010）。集団随伴性は、報酬の提示方法により、依存型、相互依存型、非依存型の3つに分類される（Litow & Pumroy, 1975）。依存型集団随伴性では集団から選定されたメンバーの遂行成績によって、

* 愛知教育大学教育学部

相互依存型集団随伴性では集団のメンバー全員の遂行成績によって、集団のメンバー全員が報酬を得られるかどうかが決まる（岩本・野呂・園山，2018）。非依存型集団随伴性では、メンバー個人の遂行成績によって当該の個人が報酬を得られるかどうかが決まるため（岩本ら，2018）、依存型と相互依存型よりも、集団内で威圧的な態度等の負の副次的効果が生じにくいと考えられる。

Pappas et al.(2010) は、小学4年生の3学級（32名）の児童を対象に、非依存型集団随伴性に基づく支援を導入した後に、相互依存型集団随伴性に基づく支援を実施し、児童のテスト成績への効果を検討した。テスト成績は、10問形式のAccelerated Reader(AR)のテストを用いて、各学級において、テストに合格した児童数が増加するかどうかを検討した。その結果、3学級ともに、ベースライン期と比較して、相互依存型集団随伴性に基づく支援期に、テストに合格した児童数が増加した。但し、1学級については、ベースライン期にテストに合格した児童数が増加傾向であったことから、非依存型集団随伴性に基づく支援により、児童のテスト成績が改善される可能性も考えられる。我が国でも小学校通常学級の学習場面で集団随伴性を用いた支援の効果が報告されている（岩本・園山，2021）。岩本・園山（2021）では、小学5年生の2学級を対象とし、漢字の覚え方に関する援助報告手続き、援助報告に対する相互依存型集団随伴性、及びpublic posting（以下、PP）手続きを組み合わせた支援を導入した。その結果、学級の低成績児童の漢字テスト成績向上への波及効果が示された。

援助報告手続き、援助報告に対する相互依存型集団随伴性に基づく支援、及びPP手続きの構成要素を組み合わせたトゥートルング（tootling）手続きにより、児童の援助報告行動が促進されることが示されている（Cashwell, Skinner, & Smith, 2001；Skinner, Cashwell, & Skinner, 2000）。トゥートルング手続きを用いた先行研究では、相互依存型集団随伴性が用いられているが、非依存型集団随伴性に基づく支援の適用によって児童の適切行動が増加することが報告されているため（例えば、宮木・山本・加賀山，2021）、トゥートルング手続きを導入する際に、非依存型を用いても援助報告行動が促進されることが予測される。非依存型の適用でも援助報告行動が促進することが示されれば、学級担任の指導方法の選択肢が増え、通常学級場面でのトゥートルング手続きや集団随伴性に基づく支援の適用可能性が高まると考えられる。

そこで本研究では、小学校3年の1つの通常学級を対象に、ローマ字単語の学習を促進させるための非依存型集団随伴性に基づく支援の効果を検証することを目的とした。そして、ローマ字単語の読字及び書字のテスト成績への効果についても付加的に検討を行った。

II. 方法

1. 参加者

公立小学校（以下、A校）3年の通常学級1学級において実施した。児童数は32名（交流児童1名を含む）で、担任は40代の女性であった。この学級は、A校でX年6月に実施されたQ-U(河村，1999)の学級満足度尺度の承認得点が高く、被侵害得点が高い、という児童が多く、児童の仲間関係は良好で

あった。一方、X年1月に実施された全国学力テスト（NRT）では、対象学級の児童たちは、国語等のテスト成績が全国の平均点よりも低いという結果の児童が多かったことから、学習面での支援ニーズがあると考えられた。研究開始前、担任から著者に、国語で学習しているローマ字単語を読めるようになってきているものの、書けない児童が多いことの相談があった。

学級には、新規課題に対して強い抵抗感を示す児童1名と、他児の考えを受け入れることが難しい児童3名が在籍していた。前者の1名については、授業時間内に新規課題に取り組みせず、放課後に担任が個別支援をする、宿題として取り組む、といった対応がなされていた。また、他児に自分の考えを言葉で伝えることが難しい等、コミュニケーション面においても困難を示しており、様々な学習場面で個別支援を必要としていたため、本論文では当該児童を特別な教育的ニーズを有する児童とした。後者の3名については、ペアやグループのメンバーと話し合う活動を行う際、メンバー構成等に配慮が必要であった。なお、学級には、知的障害特別支援学級に在籍する児童1名が、国語や算数等の教科学習以外の時間に、交流及び共同学習を行っていた。

2. 研究の期間及び場面

X年10月からX+1年2月まで、国語の授業でのローマ字単語のテスト場面で実施した。A校は、1時間目の授業が午前8時35分から9時20分までであり、研究期間における対象学級の1時間目の授業は、毎日、国語であった。知的障害のある児童は、知的障害特別支援学級で国語の授業を受けていた。

対象学級における国語の授業でのローマ字指導は、学習指導要領に従い、導入は訓令式ローマ字を用いて日本語の音韻構造を理解するための指導を行っていた。使用する単語は、児童の身近な物の名称であり、ヘボン式ローマ字も用いていた。例えば、鉛筆は「enpitu」とローマ字表記し、「enpitsu」と書いても良いと指導していた。

ローマ字単語のテストは、国語の授業開始時から5分間、または授業終了時までの5分間で行われた。学級の全員が同じ方向を向いて、一人一人の席を離して行われた。ローマ字単語のテストが実施された8日間を観察日として、データを収集した。

3. 著者の役割と研究倫理上の配慮

著者は校長から研究協力の承諾を得た上で、研究期間中、1～2週間に1回、外部支援者として対象学級に関わった。

著者が校長、担任に研究内容の説明を行い、書面により本研究への協力について同意を得た。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。

4. データの収集と分析方法

(1) 標的行動

特別な教育的ニーズを有する児童1名を除く全児童（30名）の標的行動を「援助報告」とし、「同じ班のメンバーからあった声かけの内容を、紙（記録用紙または星形等の紙）に書いて担任に提出すること」と定義した。学級全員が援助報告できたかどうか分かるため、記録用紙に記入する場合は、毎回記録

する行を替えた。星形等の紙に記入する場合は、一日一人1枚とした。ローマ字単語のテスト成績に与える効果を検討するために、援助報告をする対象場面を、テストが開始されるまでの約3分間の時間に限定した。担任は、ローマ字単語のテスト終了後に、記録用紙または星形等の紙を集め、著者が援助報告をした児童数、及び遅刻・欠席者を除く出席児童数を記録した。援助報告をした児童の割合は、「援助報告をした児童数」÷「出席児童数」×100の算式によって求めた。

(2) ローマ字単語テスト

ローマ字単語テストは、小学3年生で学習するローマ字単語の10問テスト（読字5問、書字5問：各50点満点）の形式であり、問題は教科書の内容に合わせて担任が作成した。児童の興味・関心が高まるように、児童の身近な市や地域の名称、友達の名前、人気が高いアニメキャラクターの名前等を問題として取り入れた。また、担任の意向により、児童の身近な物の名称についても問題に含めた。

5. 研究デザイン

一事例実験デザインにおけるABデザインを用いた。A条件は集団随伴性に基づく支援、B条件は集団随伴性に基づく支援にPP手続きを組み合わせた支援であった。

6. 手続き

(1) 集団随伴性に基づく支援期の準備

集団随伴性に基づく支援期の開始前までに、著者が担任に対し、援助報告と集団随伴性に基づく支援の目的と手続きについて、台本と記録用紙を用いて説明を行った。その後、担任が児童に対して台本と記録用紙を用いて、援助報告と集団随伴性に基づく支援の説明を約15分間行った。目標の行動は、「同じ班の友達から教えてもらったローマ字の覚え方を書く」という援助報告であり、担任が口頭で説明し、児童の記録用紙にも記載した。記録用紙の記入の仕方については、①テストを受けた日、②目標の行動ができたかどうか（できたら○をかく、できなかったら何もかかない）、③友達から教えてもらったローマ字とその内容、④その日のテストに役立ったか（役立ったなら○をかく、役立たなかったら何もかかない）、という内容を担任が口頭で説明し、児童は記録用紙を見ながら記入する内容を確認した。そして、目標の行動ができた（援助報告をした）場合に、一人1枚シールがもらえること、そのシールは記録用紙の裏にあるトークン表に貼れることを、担任が口頭で説明した。適切な言い方で援助行動を促すために、担任が児童に対して「自分の考えを相手が受け入れやすいやさしい言い方で伝えましょう」「班の友達とたくさん考えを出し合ひましょう」を約束として口頭で説明し、児童の記録用紙にも記入した。また、班学習の方法の例として、班内で順番に自分の考えを伝える、思い浮かばない場合はパスしても良い、といった方法があることを紹介した。

他児の考えを受け入れることが難しい児童3名については、担任と協議し、同じ班のメンバーに声かけをした内容を紙に書いても良いこととした。また、班のメンバー構成を決める際に、当該児童が属する班については、伝え方のモデルとなるように、やさしい言い方で自分の考えを伝えられる児童を配置し

た。担任の意向により、テスト前日の全員の宿題として、テストと同じ問題（ローマ字単語10問：読字5問、書字5問）を行うこととした。

(2) 集団随伴性に基づく支援期（group contingency：以下、GC期）

国語の授業時間に、個別学習を7分間実施した。担任は、残り時間が数字で表示されるタイマーをセットし、学習プリント（テストと同じ問題）と記録用紙を配布した。個別学習の時間は、児童は、宿題プリントを見る、ローマ字が書かれた下敷きを見る、といった自分が必要だと思うヒントを参考にしながら学習プリントに取り組んだ。個別学習後に、ローマ字単語の覚え方を教え合うという班学習を3分間実施した。担任は、タイマーをセットし、児童は、班ごとに机を向かい合わせて、ローマ字単語の覚え方を教え合った。班学習後に、ローマ字単語テストを5分間実施した。担任は、テスト用紙を配布し、タイマーをセットした。児童は、学習プリント等と記録用紙を机の中に入れ、机の位置や向きを変えて、テストに取り組んだ。テストが終了した児童から、テストを担当または著者に提出し、担任と著者はテストの丸付けをした。間違えた問題は、自分の席に戻って直し、再度、担任または著者に提出した。テストで満点になった児童は、記録用紙に援助報告をし、担任に提出した。担任は、記録用紙に援助報告をした児童に対し、シールを1枚渡した。児童は、記録用紙の裏にあるトークン表に、シールを貼った。

(3) 集団随伴性に基づく支援にPP手続きを組み合わせた支援期（以下、GC+PP期）

GC+PP期においても、援助報告と集団随伴性手続きを継続した。日本語の音韻体系への気づき等、望ましい援助報告の内容を学級全体に広めるために、セッションの4回目と5回目は児童が援助報告をした内容を担任が読み上げる、6回目から8回目までは星形等の紙を教室に貼り出す、というPP手続きを組み合わせた。また、セッションの6回目に記入した丸形の紙、7回目に記入した星形の紙、8回目に記入した桜の花形の紙については、担任が作成した教室内にある大きなローマ字の木に、児童が援助報告をした後に自分で貼りに行くようにした。

(4) 個別支援

GC期を導入する時に、特別な教育的ニーズのある児童1名に対し、個別支援を行った。新規課題に取り組めない、他児との話し合い活動が難しいという困難さと、宿題は毎日取り組んでくるという長所をもとに、担任と協議し、以下の支援を実施した。当該児童は、個別学習の時間に宿題プリントを出して、テスト問題を確認できるようにした。また、班学習については、担任とペアになり、担任からの援助内容を報告することとした。

GC+PP期の導入後もローマ字単語（書字）テスト成績が向上しなかった児童2名に対し、個別支援を行った。児童1名は、筆記スキルが弱く、ローマ字の音韻構造を理解していない様子が見られたため、音韻構造が分かりやすい個別のテスト用紙を使用した。もう1名の児童は、筆記スキルは備わっており、見本のローマ字を見て視写することはできるが、テスト直前の個別学習の時間に見本やヒント（ローマ字が書かれた下敷き）

の文字を見ないでローマ字単語を書こうとしており、何も書けないまま個別学習の時間を終えていた。そのため、この児童には、個別学習の時間に、著者がヒントとなるローマ字下敷きを渡し、見本の文字を見て視写できるようにした。

7. 社会的妥当性の評価

本研究で行った支援に対する社会的妥当性を評価するために、学級全児童と担任に対し、研究終了後にアンケート調査を行った。学級全児童に対するアンケート項目は「介入の効果（2項目）」「正及び負の副次的効果（2項目）」「介入受容性（1項目）」の5項目からなる5件法のアンケートであった。担任に対するアンケートでは、支援計画の社会的妥当性を評価するために、岩本・園山（2021）を参考とし、著者が作成した17項目（受容性：13項目、効率：2項目、効果：2項目）からなる5件法のアンケートを用いた。尺度得点の7割に相当した場合に、効果があったと判断した。

Ⅲ. 結果

1. 援助報告数の推移

特別な教育的ニーズを有する児童1名を除いた全児童（30名）のうち、援助報告をした児童の割合を、図1に示した。GC期では、セッションの1回目は学級の全員が援助報告をしたが、3回目は援助報告をした児童の割合は86.2%となり、減少傾向を示した（平均94.3%）。GC+PP期では、援助報告をした児童の割合が平均96.0%となり、ほぼ全員が援助報告をした。他児の考えを受け入れることが難しい児童3名中1名については、セッションの3回目に援助報告できなかったが、その他のセッションでは、3名ともに援助報告をした。また、全セッションを通して、3回以上援助報告をしなかった児童はいなかった。

2. ローマ字単語テスト成績への波及効果

特別な教育的ニーズを有する児童1名を除いた全児童（30名）のローマ字単語（読字）テスト成績の変化を、図2に示した。GC期では、全児童の平均点は48.7点（範囲：47.3-50.0点）であり、多くの児童が満点（50点）であった。1回目のテストで30点であった児童が1名いたが、2回目は40点、3回目は50点となり、得点が上がった。GC+PP期では、全児童の平均点は49.4点（範囲：47.5-50.0点）となり、ほぼ全員が満点であった。

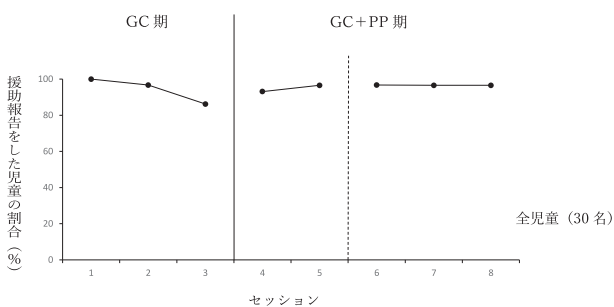


図1 学級全児童の援助報告をした児童の割合の推移

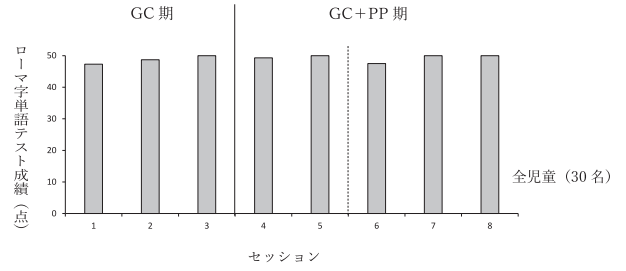


図2 学級全児童のローマ字単語（読字）テスト成績の平均点の推移

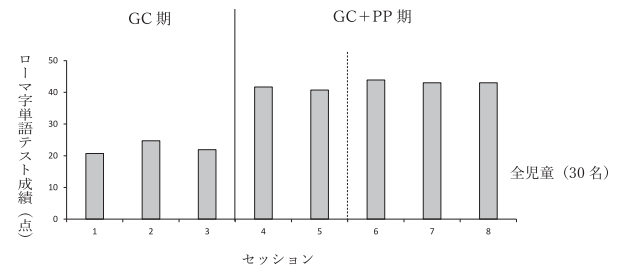


図3 学級全児童のローマ字単語（書字）テスト成績の平均点の推移

特別な教育的ニーズを有する児童1名を除いた全児童（30名）のローマ字単語（書字）テスト成績の変化を、図3に示した。GC期では、全児童の平均点は22.4点（範囲：20.7-24.7点）であり、学級の約半数の児童が0-10点であった。GC+PP期では、全児童の平均点は42.5点（範囲：40.7-43.9点）となり、GC期と比較して約2倍に上がった。GC期に0-10点であった児童たちは、40-50点に得点が上がった児童が多かった。しかし、児童2名については、GC期、GC+PP期ともに、得点に変化が見られなかった。

3. 社会的妥当性の効果

(1) 学級全児童に対するアンケート結果

「介入の効果」については、「あなたはローマ字を覚えるコツをグループのメンバーに教えた」という質問に、「とてもそう思う」または「そう思う」と回答した児童は74.2%であった。また、「あなたはローマ字を覚えるコツをグループのメンバーから教えてもらった」という質問に、「とてもそう思う」または「そう思う」と回答した児童は90.3%であった。なお、これらのポイントに、他児の考えを受け入れるのが難しい児童3名も含まれていた。「正の副次的効果」に関する「やさしい言い方」については、「とてもそう思う」または「そう思う」と回答した児童は87.1%であり、記入もれの児童が1名いた。一方、「負の副次的効果」については、16.1%の児童がグループのメンバーから嫌なことをされたり言われたりしたと回答した。「介入受容性」については、「目標の行動をした後に、お楽しみシールがもらえることは、好きな取り組みである」という質問に、「とてもそう思う」または「そう思う」と回答した児童は87.1%であった。

(2) 担任に対するアンケート結果

「受容性」に関する項目は、平均3.8点であった。効果の即時性を示す「効率」の項目は、平均2.5点であった。介入計画に

よる行動変容と学業成績の変容の実感を示す「効果」の項目は、平均5.0点であった。

IV. 考察

本研究では、小学校3年の通常学級1学級を対象に、国語の授業でのローマ字単語のテスト場面において、援助報告に対する非依存型集団随伴性に基づく支援を導入した後に、PP手続きを組み合わせるにより、援助報告が促進されるか、ローマ字単語のテスト成績が向上するかどうかを検討した。

学級全児童の援助報告への効果

GC期にローマ字単語の覚え方を紙に書いて担任に報告するという援助報告と、児童が援助報告をした場合は、担任は当該児童にシールを渡すという非依存型集団随伴性に基づく支援を導入した。GC+PP期では、援助報告と集団随伴性手続きに、児童が援助報告をした内容を担任が読み上げる、援助報告をした紙を廊下に貼り出すというPP手続きを組み合わせた。その結果、両期ともに、他児からの援助報告をした児童の割合は高かった。GC期では、多くの児童は援助報告をしたが、数名の児童は援助報告を行わない時があり、その中に他児の考えを受け入れることが難しい児童3名中1名が含まれていた。GC+PP期では、GC期と比較して、援助報告をした児童の割合が増加し、ほぼ全員が援助報告を行った。これらのことから、非依存型集団随伴性に基づく支援は、多くの児童の援助報告を促進させるために効果を示したが、一部の児童については、集団随伴性にPP手続きを組み合わせた方が援助報告の促進に効果があったといえる。非依存型集団随伴性に基づく支援により、通常学級の多くの児童の適切行動を増加させたことは、宮木ら（2021）の研究の結果を支持するものであった。そして、援助報告を促進させるための手続きは、相互依存型集団随伴性だけでなく（Cashwell et al., 2001；岩本・園山, 2021；Skinner et al., 2000）、非依存型集団随伴性も有効であることが示唆された。

学級全児童のローマ字単語のテスト成績への効果

ローマ字単語（読字）テスト成績については、GC期、GC+PP期ともに、ほぼ全員が満点であった。このことは、本研究開始前に、学級担任によるローマ字指導によって多くの児童はローマ字単語を読める状態であったと考えられる。一方、ローマ字単語（書字）テスト成績については、GC期では、全児童の平均点は22.4点であり、学級の約半数の児童が0～10点であった。GC+PP期では、全児童の平均点は、GC期と比較して約2倍に上がり、多くの児童は満点をとれるようになった。これらのことから、集団随伴性とPP手続きの組み合わせによるローマ字単語（書字）テスト成績への波及効果が示唆された。この波及効果の要因として、GC+PP期で行ったローマ字単語の覚え方に関する援助報告の内容を学級全体で共有したことにより、児童はローマ字単語（書字）を覚えやすくなり、テスト成績が向上した可能性が考えられる。相互依存型集団随伴性に基づく支援により、低成績の児童のテスト成績が向上することが示されている（岩本・園山, 2021；Pappas et al., 2010）。本研究の結果から、非依存型集団随伴性に基づく支援とPP手続きを組み合わせるにより、児童のローマ字単語（書字）のテスト成績への波及効果が示されることが明らかとなった。

社会的妥当性の効果

社会的妥当性の評価では、児童からの受容性の高さが示された。一方、負の副次的効果については、約2割の児童が仲間からの威圧的な態度を感じていたと回答した。本研究では、相互依存型でなく、非依存型を用いたため、シールを得られるかどうかは、自分が援助報告をしたかどうかで決定する。そのため、負の副次的効果は生じにくいと考えられたが、班のメンバーと教え合う活動が設定されており、班内で援助行動が起きないと児童は援助報告ができない（目標の行動を達成できない）ことから、仲間からのプレッシャーを感じた児童もいたと推測される。通常学級場面で集団随伴性に基づく支援を導入する際は、強化随伴性の種別だけでなく、目標の行動の生起に関わることにしても、負の副次的効果に対する新たな予防的対応が必要である。

担任に対する社会的妥当性アンケートでは、受容性と効果についての評価項目は、基準値とした7割以上の得点であったことから、本支援の受容性の高さ及び効果の妥当性が示されたといえる。一方、効率についての評価項目は、基準値よりも低い得点であった。本研究では、国語の授業場面のみならず著者が関わっていた。国語でローマ字指導を行うに当たっては、英語活動でのアルファベットを用いた指導、総合的な学習の時間等でのパソコンを使用する際のローマ字入力指導、算数の長さや重さの指導（例：km, kg）、といった場面での児童の実態をとらえることや教科横断的な指導が必要であったと考えられる（高松・浦野, 2019）。今後は、児童の生活・学習活動全体を見通した効果的かつ効率的な指導プログラムを作成する必要がある。また、研究終了後に、担任から児童のローマ字単語のテスト成績への効果についての報告を受けた。X+1年1月に行われたNRTの国語のローマ字単語の問題では、対象学級の平均点は、全国平均点よりも高かった、という報告であった。担任によるローマ字単語の指導と本研究の支援により、児童たちのローマ字単語のテスト成績への波及効果が現れた可能性が考えられる。

本研究の限界と課題

最後に本研究の限界と課題について述べる。第一に、研究デザインについてである。本研究は1学級で1つの指導場面での検討であった。複数学級・複数の学習場面で多層ベースラインデザインを用いて、効果を検討する必要がある。特に、国語でのローマ字指導、総合的な学習の時間等でのパソコンのローマ字入力、英語活動でのアルファベットを用いた学習活動、という場面間多層ベースラインデザインを用いて、本支援手続きによる児童のローマ字の読み書き習得度を検討する必要がある。

第二に、集団随伴性にPP手続きを組み合わせた支援期にローマ字単語（書字）テストの得点が上がらなかった児童2名については、効果が現れない要因を詳細にアセスメントし、その情報に基づいた個別支援が必要である。例えば、筆記スキルの弱い児童については、カード等を用いた見本合わせによる指導方法が考えられる。また、ローマ字単語を覚えられない児童については、言語理解力が強い場合、キーワードで覚えたり言葉で唱えて覚えたりする方法が考えられる。そして、特別な教育的ニーズを有する児童に対する個別支援についても、効果を検討することができていないため、今後検討する必要がある。

本研究では、児童の課題に対する抵抗感を和らげるための支援も必要であったと考えられる。

第三に、ローマ字単語の問題の選定についてである。国語科での訓令式ローマ字の導入は、日本語の音声情報とアルファベット文字をマッチングするため、英語の音声情報とアルファベット文字のマッチングを阻害する可能性がある（松本・大友，2019）。本研究では、地名や人名を多く取り入れたものの、児童の身近な物の名称もテスト問題には含まれていた。今後は、英語表記に近いローマ字単語を選定し（例：banana, pen）、学習を行う必要がある。また、ローマ字単語の読み書きを正確に評価する場合は、有意味単語だけでなく、無意味単語でも読み書きができるかどうかを検討する必要がある。

引用文献

Cashwell, T. H., Skinner, C. H., & Smith, E. S. (2001) Increasing second-grade students' reports of peers' prosocial behaviors via direct instruction, group reinforcement, and progress feedback: A replication and extension. *Education and Treatment of Children*, 24, 161-175.

春原則子・宇野彰・金子真人・加藤元一郎・吉野文浩 (2004) 英語学習の困難さを主訴とした中学生・高校生の認知機能. *神経心理学*, 20, 264-271.

本田勝久・小川一美・前田智美 (2007) ローマ字指導と小学校英語活動における有機的な連携. *大阪教育大学紀要第V部門*, 56, 1-15.

岩本佳世 (2020) 日本における読み書きに困難が見られる児童生徒に対する英語の指導事例に関する文献的検討. *上越教育大学研究紀要*, 39, 427-435.

岩本佳世・野呂文行・園山繁樹 (2018) 自閉スペクトラム症児童が在籍する小学校通常学級の朝の準備場面における相互依存型集団随伴性に基づく支援の効果. *障害科学研究*, 42, 1-15.

岩本佳世・園山繁樹 (2021) 小学校通常学級におけるトゥートルングを促進させるための相互依存型集団随伴性に基づく支援の効果. *教育心理学研究*, 69, 317-328.

河村茂雄 (1999) 楽しい学校生活を送るためのアンケート：Q-U (Questionnaire-Utilities). 図書文化社.

Litow, J. D., & Pumroy, D. K. (1975) A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of Applied*

Behavior Analysis, 8, 341-347.

松本由美・大友美奈 (2019) ローマ字指導を援用した小学校英語の文字指導の試案. *玉川大学教育学部紀要*, 19, 69-87.

銘莉実土 (2020) 小学生児童の英語の読み書き学習のレディネスに関する予備的研究－ローマ字と英語の語彙知識との関連における検討－. *帝京大学教職センター年報*, 7, 41-47.

銘莉実土・中知華穂・後藤隆章・赤塚めぐみ・大関浩仁・小池敏英 (2015) 中学生における英単語の綴り習得困難のリスク要因に関する研究－綴りの基礎スキルテストと言語性ワーキングメモリテストの低成績に基づく検討－. *特殊教育学研究*, 53, 15-24.

宮本秀雄・山本拓実・加賀山真由 (2021) 小学校通常学級における児童の給食準備行動への非依存型集団随伴性の適用. *行動分析学研究*, 35, 177-186.

文部科学省 (2018a) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説外国語活動・外国語編.

文部科学省 (2018b) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編.

Pappas, D., Skinner, C., & Skinner, A. (2010) Supplementing accelerated reading with classwide interdependent group-oriented contingencies. *Psychology in the Schools*, 47, 887-902.

Skinner, C. H., Cashwell, T. H., & Skinner, A. L. (2000) Increasing tooling: The effects of a peer-monitored group contingency program on student' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37, 263-270.

高松理英子・浦野研 (2019) 小学校ローマ字学習の現状と課題：英語・国語・総合的な学習の連携を目指して. *北海学園大学学園論集*, 178, 65-90.

山本玲子・池本淳子 (2017) 英語学習につながるヘボン式ローマ字学習のための教材開発. *JES Journal*, 17, 38-53.

付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（課題番号：19K23284, 21K13625）の助成を受けました。また、本研究の一部は、日本教育心理学会第63回総会にて発表されました。本研究にご協力いただきました小学校の校長先生、学級担任の先生、並びに児童の皆様に、感謝申し上げます。

論文

ダウン症児を対象とした書字学習導入期における共行為に基づく学習支援

大庭重治*・大澤宏規**・恵羅修吉***

本研究は、文字の使用を促すための学習支援環境を組織的に整備し、その環境下での書字学習導入期における支援効果を事例的に検討すること、及び同様の場面を活用する際に配慮すべき留意点について整理することを目的とした。自発的な書字がほとんどみられなかったダウン症児を対象として、家庭と学校に各支援場面を設定し、約9か月にわたって文通を活用した学習支援を実施した。一連の支援に伴い、受け取った手紙に対して自発的に返信を書くようになり、文面の表現形態は描画から文字の使用へと質的な変化をみせた。また、文通以外の日常生活においても、他者への意思伝達を意図した書字が生起するようになった。これらの結果から、文通を活用した書字学習支援を実施する際には、情報を発信したいと思う文通相手の設定、随時適切な支援を提供できる体制の整備、模倣対象としての共行為者の設定、活動しやすい物理的環境の整備等に関する配慮が必要であると考えられた。

キー・ワード：書字, 学習支援, 文通, 共行為, ダウン症児

I. 問題と目的

書字学習が字形や筆順を覚えるための学習に留まり、文字を使用する活動が日常生活においてほとんどみられないことがある。そのような状況を呈した子どもの一例として、ダウン症児の事例が報告されている(田中・寺川, 2013)。ダウン症児では、微細な手指操作を必要とする領域に発達の遅れがみられることが指摘されており(鈴木・小林・池田・菅野・橋本・細川, 1997)、このような運動特性からも、ダウン症児にとって書字は苦手な活動のひとつであると考えられる。このため、ダウン症児の書字学習支援においては、書字技能を習得するための学習と合わせて、文字を積極的に使用するための学習を念頭においた支援が必要となる(前田・小島, 2019)。その際、苦手とする学習に主体的に取り組むことができるように、特に書字に対する動機づけに配慮し、できる限り子どもの日常生活の文脈に沿って学習課題を設定することが重要である(三村・松村, 2006)。

このような学習支援場面に関連して、ダウン症児を含め、知的障害のある子どもが様々な課題を解決しようとする際に、自己の認知能力を発揮する代わりに、周囲から得られる外部の手掛りに依存しようとする傾向が観察されることがある。この傾向は、外的指向性と呼ばれている(Zigler & Balla, 1982)。外的指向性は認知の発達に伴って低下するが、知的障害のある子どもの場合には、解決が困難な課題を事前に経験すると外的指向性が高まるといわれている(Bybee & Zigler, 1992)。また、一旦外的指向性が低下しても、普段の学習において困難な課題に出会い、広範な失敗経験を重ねると、精神年齢の高い知的障害児であっても再び外的指向性が高まるといわれている(田中, 2003)。外的指向性は外部にある手掛りに頼ろうとする傾

向であるため、その高まりは課題解決に集中することを妨げてしまうことにつながる。その一方で、この特性に注目し、逆に課題の遂行を方向付ける際の手掛りとして活用しようとする考え方がある(葉石・池田・大庭, 2020)。すなわち、知的障害のある子どもの課題遂行を支援するために、外的指向性を効果的に利用するような意図的な働きかけ、環境づくりを行おうとする試みである(葉石・池田・大庭, 2019)。書字学習の導入期にあるダウン症児の支援場面においても、苦手とする学習を前にして、子どもの外的指向性が増大することが十分に予想される。そのような状況において、共行為者(同じ課題に並行して取り組む他者)が存在する協同学習場面を設定し、外的指向性を利用した課題遂行の適切な方向付けを図れば、文字使用に対する動機づけを高め、主体的な学習を促すことができる可能性がある。

このような学習環境を創出するためには、文字を使用することの意味がわかりやすい状況において、文字をコミュニケーションの道具として活用する場面を設定する必要がある(前田・小島, 2019)。そのひとつの機会として、文字の使用によりコミュニケーションが成立する「文通」がある。文通とは、他者との意思伝達を目的として、文字を主とした書きことばにより意思表示された手紙やはがきなどを、複数の者の間で往返信することにより成立するコミュニケーションの一形態である。文通を行う当事者は、往信の文面から相手の意をくみ取り、返信においては自らの思いを表記することが求められる。このため、文通の過程では、自分が読み手にも書き手にもなりうる状況において、相互の意思伝達の実現に向けて、既に獲得した読み書き能力を活用する場面が創出される。教育的支援における文通の意義は、遠藤・無藤(1991)や横山・秋田・無藤・安見(1998)の幼児を対象とした事例研究において指摘されており、文字が持つ社会的機能や有用性に関する気づきと文字知識の獲得に効果がみられることが明らかにされている。また、ダウン症児を対象とした縦断的研究では、文通を継続する

* 上越教育大学

** 茨城県立北茨城特別支援学校

*** 香川大学

ことにより文字の自発的使用や通信内容の多様化が促されるとともに、文通を越えた多様なコミュニケーションへと発展する可能性も示唆されている(大庭・西田・羽賀・細谷・辻尾・菅原, 2000)。このように、文通を活用した書字学習支援は、生活の中で文字を使用することに対する動機づけに大きな役割を果たすことができる。しかしながら、その一方で、文通の活用における検討課題として、その相手となる対象者の選択や確保に関する問題が指摘されている(大庭ら, 2000)。すなわち、一定期間継続して手紙のやり取りを行うためには、お互いが意思を伝えたい相手の存在が必要となる。また、文通を開始、継続するためには、手紙の書き方や郵便の利用方法など、文通に関わる社会的技能の習得を支援する者も必要となる。

そこで、書字学習導入期にあるダウン症児の書字学習を支援するために、文通の相手及び学校と家庭における返信作成時の支援者を選定するとともに、手紙を書く場面での共行為者を設定することにより、学習支援環境を組織的に整備した。本研究は、このような環境下での一連の支援を通して、書字学習導入期における文字の使用に関する支援効果を事例的に検討すること、及び同様の場面を活用する際に支援者が配慮すべき留意点について整理することを目的とした。

II. 方法

1. 対象児

知的障害特別支援学校小学部2年(研究開始当時)のダウン症の男児一名であり、諸検査の結果は次の通りであった。

WISC-III: VIQ51, PIQ48, FIQ44

VC51, PO55, FD47, PS69

K-ABC: 継次処理52, 同時処理63, 認知処理過程61, 習得度65

DAMグッドイナフ人物画知能検査: MA 4:11, IQ62

S-M社会生活能力検査: SQ70, SA 5:0

聴力検査: 右32.5db, 左40.0db, 両耳中度感音性難聴

中度知的障害, 中度感音性難聴, 構音障害がみられた。言語コミュニケーションに若干の困難を有していたが、社会生活能力は相対的に高く、知的水準以上の社会的知識や技能を習得していた。

書字能力を評価するために、平仮名の書字及び単語綴りの

検査を実施した。平仮名書字については、国立国語研究所(1972)の「就学前の文字の読み書き水準調査」において実施された検査(視写・聴写)を使用し、平仮名の清音・撥音46文字について、一部の絵を改変して実施した。字形の評価も、国立国語研究所(1972)の分析手順に則って実施した。その結果、正しい字形及び原型保存型誤りに該当する認識可能な文字数は、視写においては41文字(89%)、聴写においては21文字(46%)であった。このように、対象児では平仮名の文字学習はある程度進んでいたが、日常生活における自発的な書字がほとんどみられなかった。このため、生活の中で文字を活用する機会に接し、そこでの文字の使用を通してさらに文字学習を進めるための支援が必要であると考えられた。

なお、対象児の書き誤りの特徴を分析するために、国立国語研究所(1972)による健常幼児(年中)における書き誤り類型の割合と比較したところ、「異音異字」の割合が高かった。平仮名の単語綴りについては、対象児が確実に書字できる自分の名前に含まれる文字からなる単語を取り上げ、対応する絵を示した。書字結果と書字中の様子をもとに、山鳥(1992)を参考にして、単語綴り時におけるつまずきの内容を推察した。その結果、単語を構成する文字を個々に発音しながら綴る過程における文字の置換が多く、単語綴り過程における音韻表象から文字心象へのコード変換時に、誤った文字を想起しやすい傾向があると考えられた。また、促音、拗音など基礎的な文字表記ルールの獲得も不十分であった。

2. 文通を活用した学習支援場面の設定

支援場面の全体構造をFig.1に示す。本研究における文通は、対象児と支援者Aの間で実施された。支援者Aとの個別支援場面と、支援者B(学級担任)、支援者C(母親)との学校及び家庭における各文通支援場面を設定した。なお、支援者Aは対象児の前年度の担任であり、本研究実施時には対象児の在籍校を離れていた。また、学習支援の効果を検証するために、日常生活における書字に係わるエピソードも収集した。これらの支援を約9か月にわたって実施した。結果の整理においては、支援の連続性を考慮し、第2学年の三学期から第3学年の4月に実施した学校文通支援場面における最初の支援までを第一期、その後夏季休業前までを第二期、さらに夏季休業以降を第三期とした。

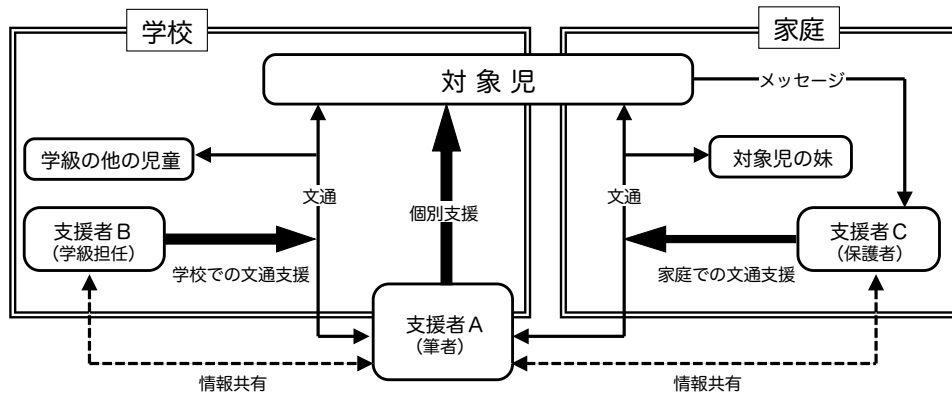


Fig.1 学習支援場面の全体構造
細い矢印は手紙とメッセージの流れ、太い矢印は支援の実施場面、破線は情報共有を示す。

1) 支援者Aによる個別支援場面

対象児の在籍校を訪問し、書字学習の状況を直接観察するとともに、活動を通して文字の使用を促した。対象児には習得した文字の使用がほとんどみられなかったものの、視覚刺激が関与する課題の処理が得意であると考えられた。そこで、描画と書字を組み合わせた課題を設定し、その中で文字の使用を促すこととした。具体的な課題としては、模擬的なレストラン場面において、対象児と支援者Aが店員と客の役に別れてやり取りをする課題と、学校での出来事を母親に伝えるメッセージを支援者Aと一緒に書く課題を設定した。本研究においては、特に後者の母親にメッセージを書く課題を中心に分析した。これらの個別支援場面においては、川村(2002)の内発的動機づけに関する支援方略評定尺度を参考にして、支援者との協同活動を通して書字活動に対する動機づけを促すように配慮した。また、学習に必要な筆記用具と50音図及び文字スタンプをトレーにまとめておき、自発的な取り組みを促した。個別支援場面における成果は、支援者B、支援者Cに随時伝達した。このような支援機会を10回設定した。

2) 支援者B、支援者Cによる文通支援場面

支援者Bは学校において、支援者Cは家庭において、支援者Aを相手とする文通を行うための支援を実施した。

支援者Bによる支援場面(学校文通支援場面)は午後の自由遊びの時間に設定し、学級担任が支援者Aからの手紙を対象児に手渡した。支援者Bは複数の児童を観察していたため、対象児に対する支援は、主に活動の滞りがみられたり、対象児から支援の依頼があった場合に実施した。なお、第二期には、支援者Aは学級の他の児童にも手紙を出すようにし、学級担任の他に対象児と対等な共行為者を設定した。学校への手紙の送信にはファクシミリを使用した。このような支援機会を10回設定した。ただし、第三期は夏季休業期間を含んでいたため、支援者Bによる学校文通支援場面は設定しなかった。

支援者Cによる支援場面(家庭文通支援場面)は主に帰宅後の夕食までの時間帯に設定し、母親が支援者Aからの手紙を対象児に手渡した。なお、支援者Aは対象児の妹(年長幼児)に対しても手紙を出し、母親とともに家庭における共行為者となるようにした。支援者Cの場合には、できる限り対象児と協同して活動するようにし、支援者Aと同様にして書字活動に対する動機づけを高めるように配慮した。家庭への手紙の送信には

郵便葉書を使用した。このような支援機会を9回設定した。

いずれの支援場面においても、学習に必要な筆記用具をトレーにまとめておくようにした。また、各支援者は、対象児の活動の状況に応じて川村(2002)を参考にした4段階の支援を実施し、支援後にその結果を記録用紙に記入した。支援内容は次のように段階的に設定した。

段階Ⅰ：手紙を手渡す。

段階Ⅱ：手紙を渡し、口頭で手紙が来たことを伝える。

段階Ⅲ：手紙を渡し、書くための道具を提示する。

段階Ⅳ：手紙を渡し、口頭で返信を書くことを促す。

これらの支援内容は行動の生起を促すきっかけを支援者が提供するものであったが、できる限り内発的に行動できるような内容に留めた。記録用紙には、日時、取りかかりの様子、手紙を渡した時の様子、手紙を読んでいる時の様子、手紙を書いている時の様子、その他気づいたこと、の6項目が記載された。支援者B、支援者Cによる支援の効果は、この記録用紙の内容、対象児から送られてきた返信及び各支援者からファクシミリまたは電話によって提供を受けた支援中の様子に関する報告内容に基づいて分析した。

なお、本研究は対象児の家庭と在籍する学校との連携により実施された実践研究であり、対象児の家庭及び在籍校より本研究に対する協力の承諾を得て実施した。

Ⅲ. 支援結果

各支援場面の設定時期と支援内容をTable 1に示す。

1. 第一期における支援結果

支援者Aによる支援は3回実施した(個別支援の1回目~3回目)。ここでは、自発的な書字活動を促すことを主なねらいとした。1回目では、「おかあさん」と発話しながら書字した後、家族の顔を並べて描いた。描画後に誰の顔を描いたのかを尋ねると、家族の名前を顔の下に書いた。2回目も同様に自分や妹の絵を描いていたので、その描画に合わせて支援者Aが書字の演示を行った。その際、想起した単語の音韻抽出を促すために、文字数分の丸を描き、その中に文字を書いて見せた。その結果、2回目の後半になると、書字してほしい単語を発話した後、その文字数分の丸を自ら描き、支援者Aに対してその中に文字を書くように要求するようになった。3回目は、手紙を書く課題場面を設定することができなかった。

Table 1 各支援場面の設定時期と支援者B、支援者Cによる支援内容

支援場面 ¹⁾		第一期 (1月~4月)					第二期 (5月~7月)					第三期 (8月, 9月)	
個別支援場面 (支援者Aによる支援)	回	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
学校文通支援場面 (支援者Bによる支援)	回	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	支援内容 ²⁾	IV	IV	(IV) ³⁾	IV	IV	(IV)	(IV)	II	I	I		
家庭文通支援場面 (支援者Cによる支援)	回	1	2		3	4			5	6	7	8	9
	支援内容	IV	III		III	I			I	I	I	I	I

1) 各支援場面の設定時期は表の縦方向にほぼ対応している。
 2) 支援内容の数字は実施した支援段階 (I~IV) を示す。
 3) 支援内容の括弧は対象児が返信を書かなかったことを示す。

支援者Bによる支援は7回実施した（学校文通支援の1回目～7回目）。支援者Bが支援者Aからの手紙を渡すと、いずれの支援場面においても手紙がきたことを喜んでた。また、支援者Aに返信を書く活動への導入には、段階Ⅳの返信を書くことを直接的に促す言語指示が毎回必要であった。指示の結果、7回のうち4回の支援において返信を書く活動が観察され、いずれの支援場面においても、紙面の内容は描画が中心であった。しかし、書字もわずかに観察され、2回目と4回目に支援者Aからの手紙に書かれていた宛名をそのまま視写した。また、5回目には、視写ではない自発的な書字が初めて観察され、絵の中に「おはし」という単語を書き込んだ。

支援者Cによる支援は4回実施した（家庭文通支援の1回目～4回目）。1回目では活動に誘うための段階Ⅳの指示が必要であったが、2回目、3回目には、段階Ⅲの道具を提示する支援だけで自発的に返信を作成する活動に入った。さらに4回目では、段階Ⅰの手紙を手渡す支援だけで、同様の活動が開始された。また、返信の内容は、1回目では人物を描画し、それに名前を書くだけであった（Fig.2-a）。2回目では、横で手紙を書いていた妹の様子を見て、支援者Aの名前や文字をまねた不特定な図形を紙面一面にかき並べていた。3回目も、妹との活動の中で、同様の表現が観察された。4回目には、手渡された手紙を全てひとりで読み切り、さらにその中の誕生日の話題に関連して、返信に「おとと」（「おめでとう」の意味）という書き込みを行った。このように、内容に応じた自らの意思の表現が観察されるようになった。

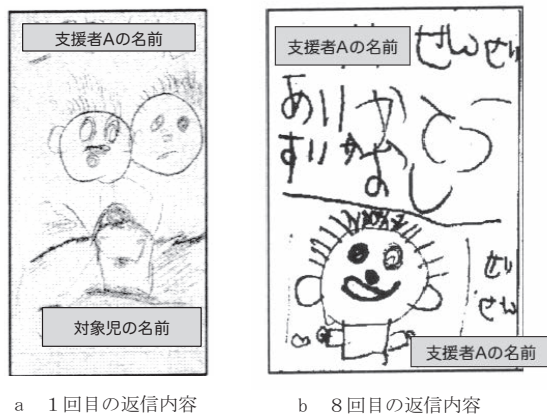


Fig.2 家庭文通支援場面における対象児の返信内容の変化
bの返信内容の「あいかとう」は「ありがとう」、「すいかおし」は「すいかおいしい」を表現した書字である。

以上のように、第一期の当初は、紙面のほとんどが人物などの描画による表現であり、しかもその活動への導入には、支援者の直接的な言語指示が必要であった。しかし、後半になると、支援者Aとの書字に係わる協同活動を自発的に求める様子が観察されるようになった。また、支援者Bや支援者Cによる支援場面においても、書字に対する自発性が観察されるようになった。さらに、第一期の終わりには、学校の自由時間に友達の名前などを黒板に書く様子も観察された。ただし、支援者Bによる学校文通支援場面を自由遊びの時間に設定したため、他の児童との動きが異なり、第一期の最後の2回では返信を書くことができなかった。そこで、第二期には、他の児童との協同

活動場面を創出するために、同学年の他の児童2名にも手紙を出すことにした。

2. 第二期における支援結果

支援者Aによる支援は5回実施した（個別支援の4回目～8回目）。第一期では、他者への伝達意欲の高まりがみられたが、文字による表現はまだ不十分であった。そこで、第二期では、独力で文字表記ができる補助具として、個々の平仮名文字を表現できる文字スタンプと、「おかあさん」という単語を表現できる単語スタンプを導入した。4回目では、メッセージの宛名を書くために、最初から単語スタンプを使用していた。5回目でも、「おかあさん」と発話しながら、単語スタンプを使用して積極的に表現する様子が観察された。また、対象児がメッセージの題材を「おやつ」と提案したことに対して支援者Aが即座に賛同すると、嬉しそうに自らペンを持った後、支援者Aに対してもペンを手渡した。「今日は・・・おやつを・・・」と発話しながら、文字を書くようにして図形を描き並べた。一方、支援者Aは、対象児の発話に合わせて、その内容をメッセージの中に書き込んだ。6回目では、対象児がさらに主体的にメッセージの作成に関与できるように、ふたつの新たな支援方法を追加した。そのひとつは、メッセージの題材選定を容易にするためにカメラを用意し、学校での活動を対象児が記録できるようにしたことである。もうひとつの方法は、支援者Aが書いた発話内容を対象児が自分の判断で紙面に配置できるようにするために、発話内容を付箋に書き出し、それを手渡すようにしたことである。これらの手続きを加えた結果、対象児はカメラの画像を手掛りにして、場面を追って描画を行っていた。さらに、対象児がその場面について説明をした際に、内容を付箋に書いて手渡すと、嬉しそうにして紙面の該当か所に貼っていた。母親の報告によると、対象児はこのようにして作成したメッセージを家庭で母親に見せた後、週末の二日間、ポケットに入れて持ち歩いていたということであった。7回目では、引き続き対象児の発話を付箋に書いて手渡す支援を実施した。この回では、付箋を渡すと最初のうちはその文字を視写していたが、その後、付箋の文字の視写ではなく、会話の中に出てきた単語を自らが直接紙面に書字するようになった。第二期の最後の8回目には、読んでもらった絵本の内容を、クイズにしてメッセージに書くことを対象児が提案した。支援者Aと対象児が交互に動物の絵を描き、その名前を当てるクイズを作成した。対象児は、まず動物の絵の下にその名前の文字数分の丸を描き、次にその答えを書字した。その際、「きりん」を「きにん」と表記していたが、書字後に確かめを促すと、自ら誤りに気づき、修正することができた。

支援者Bによる支援は3回実施した（学校文通支援の8回目～10回目）。ここでも、手紙が手渡されると、毎回喜んでる様子が観察された。返信を書く活動への取組の様子では、8回目では手紙が来たことを口頭で伝えて活動を意識づける段階Ⅱの支援が必要であったが、9回目と10回目には、手紙を渡すだけで自発的に活動に入った。紙面の内容は、8回目と9回目では、支援者Aの手紙の構成を模倣していたものの、内容を読み取ることのできる表現は名前に限られていた。ただし、手紙を受け取った他の児童と文字を書くことを楽しむ様子が観察され、他の児童が言葉を発しながら文字を書いている様子を見

て、対象児も発話しながら名前に含まれる平仮名を書き並べていた。10回目では、支援者Aと自分の名前を書き、さらに他の児童が書いた「くいず」という文字を見て、対象児はテレビ番組の様子を手紙の中に描画した。

支援者Cによる支援は3回実施した（家庭文通支援の5回目～7回目）。いずれの回も段階Ⅰの手紙を渡すだけの支援で自発的に返信の作成に取りかかった。特に7回目では、手紙を受け取った時に、普段一緒に活動していた妹が不在であったにもかかわらず、ひとりで手紙を書く用意をして書き始めた。返信の内容では、支援者Aが5回目の手紙の中で、対象児の好きな漫画キャラクターを描いたところ、そのキャラクターの名前を発話した後、返信の中に支援者Aの名前とそのキャラクターの名前を並べて書いた。6回目では、支援者Aとの個別支援場面において自発的な書字が観察されていたため、支援者Aがそのことを称賛する内容を手紙に書いたところ、「ありがとくごした」（「ありがとごございました」の意味）という自らの意思を返信の中に書いた。7回目では、人物を二人描き、支援者Cに対して話しかけながら支援者Aの名前と自分のことではないかと思われる人物の名前を書いた。

以上のように、第二期では、対象児の表現活動の自発性を促すために、文字や単語のスタンプ、デジタルカメラの画像、付箋を活用した。これらの方法の導入は、対象児の表現活動を促し、後半では書字による表現の自発性につながった。また、この学習成果は支援者Bや支援者Cによる支援場面にも反映され、手紙の内容は描画主体から徐々に手書きによる文字表記へと移行し、返信の中に文字による意思表示が観察されるようになった。さらに、第二期の終わりには、担任である支援者Bに折り紙に名前を書き添えて渡したり、母親である支援者Cに、「ますい」（「ママ好き」の意味）、「ありあとう」（「ありがと」の意味）などの文字を含むメッセージを遊びの中で自発的に作成した。これらの変化のきっかけは、特に支援者Aが対象児以外の学級の児童に対しても手紙を出すようにしたことにより、他の児童が返信を書く様子を観察する機会が生じたことによるものであった。

3. 第三期における支援結果

支援者Aによる支援は2回実施した（個別支援の9回目、10回目）。9回目の支援は夏休み中に実施したため、妹や他の5歳児と一緒に遊んだプールでの様子を母親に伝えることを題材として取り上げた。メッセージの作成時にも他の子どもが同席していたが、対象児はそれらの子どもの紙面を見ることはほとんどなく、支援者Aに対して話しかけながら、支援者Aを含むプールにおける4人の様子を描画したり、その中に支援者Aの名前を書き込んだりした。その後、5歳児の活動に介入し、字形の崩れを指摘して正しい字形を書いて示すなど、自らが先生役となって関わる様子が観察された。最後に自らのメッセージ用紙を四つ折りにして、表紙に「ままへ」と宛名を書いた。10回目では、対象児は支援者Aと自分の分の用紙とペンを用意し、それぞれが別の紙にメッセージを書くことを提案した。互いに紙面に関する質問をしながらメッセージの作成を進めた。その過程において、支援者Aが対象児の妹の名前を書こうとした時に、支援者Aの用紙に割り込んで書字をしてきたり、支援者Aからの質問に対して、それに応じた回答を自発的に用紙の

中に書き込んだりした。

支援者Cによる支援は、夏季休業中に2回実施した（家庭文通支援の8回目、9回目）。第三期においても段階Ⅰの手紙を渡すだけの支援で自発的に返信の作成に取りかかっていた。8回目では、自ら返信の葉書を取り出し、「ありがとう」という意思表示とともに、スイカを食べたというエピソードを書き込んだ（Fig.2-b）。9回目では、支援者Aからの葉書を読んだ後、支援者Cに対して書き込む内容を宣言し、実際にその内容を表現した。また、新学期に入った9月になると、支援者Aからの往信に対する返信ではなく、対象児から支援者Aに対する往信が2回みられた。その対象児からの1回目の往信のきっかけは、夏季休業最終日に対象児が自分の引き出しを開けた時に、支援者Aから以前受け取った葉書を目にしたことであった。

以上のように、第三期では、支援者との協同活動の中で意思伝達的手段として文字を使用する様子が一層鮮明に観察されるようになった。特に、自らの生活の中で体験した内容を支援者Aや支援者Cに伝えるための文字による表現が観察されるようになった。しかも、支援者に対して書字内容を事前に宣言する場面がみられ、書字に関わるプランニングが適切に行われるようになっていく様子が見られた。さらに、第三期の終わりには、文通において対象児の側から発信をする場面もあり、日常生活ではほとんど使用されることのない文字が、対象児の生活の中に根付いてきた様子を伺い知ることができた。

IV. 考察

1. 支援方策としての文通の活用効果

本研究では、ダウン症児に自発的な書字を促すための学習支援方策として文通を活用した。その結果、一連の支援過程において、対象児の文面の表現形態は描画から文字の使用へと質的な変化をみせた。また、日常生活の中で、関わりたいと思う他者が存在する場面において、意思伝達を目的とした自発的な書字が生じた。これらの結果は、本研究において採用した文通を活用した書字学習支援場面が自発的な文字の使用を促すことに一定の効果があったことを示している。また、子どもの文字学習に関する支援方法は、現実の生活場面に即して検討されることが重要であり（大庭, 1996, 2008; 大庭ら, 2000）、社会的な能力として子どもが読み書きを習得するためには、日常生活の文脈にそって学習活動が組織されなくてはならないとの指摘がなされてきた（茂呂, 1992）。本研究における支援成果は、他者との係わりを目的とした手書き文字による意思伝達手段が、このような生活の文脈の中に位置付けていく状況を示していた。

Deci and Flaste (1996) は、子どもの自律的な学習活動に対する支援にあたっては、活動に自分自身を動機づけることが出来るような社会的文脈を創り出すことが重要であると述べている。すなわち、書字の初歩的学習段階にある子どもでは、まず書字に対する動機づけを促すために、他者とのコミュニケーション場面を意図的に設定することが必要であり（三村・松村, 2006; 大庭ら, 2000）、さらに、そのような場面を日常生活の流れの中に設定し、文字の持つ役割を実感できる状況を作り出すことが重要である（大庭, 2008）。文通を活用した支援

場面は、そのような状況を創出できる場であるといえる。長沢(1975)は、書き言葉への移行において最も重要なことは、それを手段として遠くの友だちなどへ伝えたいという要求を育てることであると述べている。また、内田(1990)は、就学前後における初期の文字指導において、自分が書いたものを見たり読んだりしてくれる人がいるということは書こうとする気持ちを鼓舞し、人に何かを伝えるために書こうとする行為を促すと述べており、文字表記のルールに縛られない文通の有効性を指摘している。また、Czerniewska(1992)や首藤(2004)も、読み手の存在が書き手の行動をより洗練されたものへと変化させると指摘している。このように、従来の書字学習研究において、発信された文字情報の受け手である「読み手」の存在意義が度々指摘されてきた。本研究の対象児においても、読み手が存在する子ども同士のお手紙ごっこなどの機会は、日常生活の中に少なからず存在したと考えられる。しかし、その成果は支援前には観察されなかった。子ども同士のお手紙ごっここと本研究で実施した文通の大きな違いは、読み手が学習支援の意図をもった支援者であったという点にある。本研究において、支援者Aは文通相手として返信の手紙が書きやすいような内容を取り上げたり、文面の構成を工夫したりするなど、常に相互のやり取りの成立を意図した対応を心がけた。自発的な文字使用を促すためには、読み手が単に存在するだけでなく、このような書字学習支援の意図を理解し、適切な手だてを講じることのできる支援者が読み手の中に存在することが必要である。すなわち、知的障害のある子どもの書字学習支援方策として文通を活用していくためには、子どもが手紙のやり取りをしたいと望み、かつ書字の学習段階を考慮して手紙のやり取りにおける適切な反応を返すことができる文通相手を含む支援体制の整備が必要である。それによって、初めて文通は支援方策としての効果を発揮できるといえる。

2. 文通を活用した支援場面の設定における配慮事項

本研究の支援結果より、文通を活用した支援場面を設定する際には、以下の4つの観点に基づく配慮が必要であると考えられた。

第一の観点は、対象児が文字使用の目的を理解し、その目的を達成するために他者に対して情報を発信したいと思えるような状況の創出である。本研究の場合、支援者Aは対象児の前年度の担任であったことから、お互いに極めて親密な関係にあった。しかしながら、本研究実施時には、支援者Aは対象児が住む場所からは遠く離れた所に住んでおり、頻繁に会うことはできなかった。このため、文通によりその時々のお互いの生活の様子を伝え合うという目的が明確となり、手紙のやり取りを行うことに対する期待も膨らんだと考えられる。このような状況において、実生活の中で経験した出来事を伝える手紙を書くという目的を達成するためには、手紙の書き方そのものや手紙の送り方など、新たな学習内容が必要となった。本研究の対象児の場合には、視写であれば研究当初に既に89%の平仮名を書くことができていたため、文字による表現の可能性は備わっていた。そのような可能性を生活場面において実現していく際に、周りにいる他者に対する外的指向性が高まったと考えられ、それによって書字に対する動機づけを促すための支援を提供できる機会が得られたといえる。

第二の観点は、そのような外的指向性が高まった時に、随時適切な支援を提供できる体制の整備である。本研究では、文通の相手であり、また定期的に個別支援にもあつた支援者Aと、日常的に支援にあたるのが可能であった学級担任(支援者B)及び保護者(支援者C)が、対象児の学習状況に関する情報を常に共有できる支援体制を整えた。この支援者集団内では内発的動機づけに基づく支援(川村, 2003)を心がけ、支援要求があつた場合には、できる限り協同活動の中で支援を行うように配慮し、支援者との交流感を基礎として、自らに対する有能感を感じることができるよう努めた。その結果、学校では無意味綴りが中心であった時期に、まず家庭において書字による発信の意図を読み取ることができるよう表現が表れた。すなわち、学校における文通支援場面に先駆けて、家庭における支援場面において文字の使用が促された。支援成果にこのような時期的なずれが観察された理由として、支援者Bは学級担任であり、対象児だけに関わる状況になつたことに比べ、支援者C(保護者)は、協同活動の場を積極的に創出し、対象児の手紙の文面における書字に対して肯定的な反応を繰り返すことができたためだと考えられる。

第三の観点は、模倣対象としての共行為者の存在である。学校における学習場面では、第二期より支援者Aが学級の他の児童にも手紙を書くことにより、手紙を書く活動を他の児童と一緒に進めるようにした。また、家庭における学習場面でも、対象児の妹に対して手紙を出した。このような手続きは、外的指向性が高まった時に身近に自らの活動の見本が存在することとなり、結果的に自発的な模倣の機会が提供される状況がつけられた。文通は複数回繰り返されたため、共行為者の動きが既に経験した作業工程の想起に参考になったといえる。合目的な行動には、抑制、切り替え、アップデーティングの要素(Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, & Wager, 2000)を含む実行機能の獲得が不可欠であり、知的障害者の行動特性をこれらの観点から把握することの必要性が指摘されている(葉石・池田・八島・大庭, 2015; 葉石・大庭・八島, 2014; 葉石・八島・大庭・奥住・國分, 2010)。各学習場面における共行為者の存在は、これまでの学習経験を想起させ、新たな手紙のやり取りの中でそれを活用していくために必要となる情報のアップデーティングを促したといえる。特に、本研究における学級の他の児童や妹のように、学習者にとって信頼できる共行為者が模倣の対象として身近に存在することは、自発的な学習を促す上で重要なことである。

第四の観点は、対象児が活動しやすい物理的環境の整備である。本研究では、いずれの支援場面においても、学習に必要な筆記用具類をトレーにまとめておき、対象児自らがいつでも取り出せるようにした。また、支援過程においては、さらなる表現活動の自発性を促すために、文字や単語のスタンプ、デジタルカメラで撮影した画像、発話内容を支援者が書き記した付箋も活用した。このように、学習に必要な備品をまとめて配置したり、書字表現につながる補助具を適宜追加するなど、書字に取り組みやすい物理的環境の整備に配慮した。ただし、これらの手だてが有効に機能するためには、第二、第三の観点で指摘した通り、支援者や他の児童が存在する人的環境が整備されていることが不可欠であり、単に物理的環境が整備されただけで

は、対象児にとっての支援手だてとはなり得ないと考えられる。コミュニケーション手段として文字を活用するための学習場面では、常に他者との関係性の中で物理的な環境整備がなされる必要がある（大庭，2005）。

謝辞

研究の遂行にあたり、対象児とご家族及び担任教諭より多大なるご協力を頂きました。ここに記して感謝申し上げます。

付記

本稿は、令和3年度JSPS科学研究費21H00886の助成を受けて執筆した。

文献

- Bybee, J. & Zigler, E. (1992) Is outerdirectedness employed in a harmful or beneficial manner by students with and without mental retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 96, 512-521.
- Czerniewska, P.(1992) Learning about writing : *The early years*. Blackwell, Oxford.
- Deci, E. L. & Flaste, R.(1996) *Why we do what we do : Understanding self-motivation*. Lexington Books, New York.
- 桜井茂男 (訳) (1999) 人を伸ばす力：内発と自律のすすめ。新曜社。
- 遠藤めぐみ・無藤隆 (1991) 幼稚園における「お手紙ごっこ」。読書科学, 35(4), 140-148.
- 葉石光一・池田吉史・大庭重治 (2019) 知的障害児・者における行動・認知の社会的側面と課題遂行支援。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 47-52.
- 葉石光一・池田吉史・大庭重治 (2020) 知的障害児・者における手作業の速さおよび変動性に対する社会的促進効果。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 26, 1-5.
- 葉石光一・池田吉史・八島猛・大庭重治 (2015) 知的障害者の実行機能と支援実践の課題。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 21, 39-42.
- 葉石光一・大庭重治・八島猛 (2014) 知的障害と実行制御。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 20, 5-8.
- 葉石光一・八島猛・大庭重治・奥住秀之・國分充 (2010) 知的障害児・者における実行機能の問題とその関連要因。長野大学紀要, 32, 155-162.
- 川村秀忠 (2002) 学習障害児の内発的動機づけ：その支援方を求めて。東北大学出版会。
- 川村秀忠 (2003) 学習障害児の内発的動機づけを支援するために－求められる教師や保護者の基本姿勢－。LD研究, 12, 288-297.
- 国立国語研究所 (1972) 幼児の読み書き能力。東京書籍。
- 前田真理子・小島道生 (2019) 日本のダウン症児者の平仮名の

- 読み書きに関する研究の成果と課題：海外の先行研究との比較を通して。障害科学研究, 43, 149-162.
- 三村和子・松村多美恵 (2006) 平仮名書字習得に向けての学習支援の在り方－ダウン症児の事例を通して－。茨城大学教育実践研究, 25, 349-359.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D.(2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks : A latent variable 14 analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- 茂呂雄二 (1992) 読み書き能力の発達。東洋 (編) 発達心理学ハンドブック。福村出版, 618-628.
- 長沢秀雄 (1975) 発達の過程：6才から11才まで。心理科学研究会 (編) 児童心理学試論。三和書房, 196-212.
- 大庭重治 (1996) 通常の学級に在籍する書字学習困難児の指導上の問題とその改善に関する調査研究。特殊教育学研究, 33(4), 15-24.
- 大庭重治 (2005) 特別支援教育と発達支援に関する覚書。上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 11, 25-28.
- 大庭重治 (2008) 平仮名書字につまずきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援。障害者問題研究, 35, 254-262.
- 大庭重治・西田正信・羽賀一代・細谷一博・辻尾壽一・菅原淳 (2000) コミュニケーションにおける文字の活用に関する実践的検討の試み：小学校低学年のMちゃんとSちゃんによる文通の記録。上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 6, 1-7.
- 首藤久義 (2004) 書くことの学習支援－場を作り個に即して書く生活の向上を助ける－。東洋館出版社。
- 鈴木弘充・小林知恵・池田由紀江・菅野敦・橋本創一・細川かおり (1997) 新版S-M社会生活能力検査によるダウン症児の発達特徴。心身障害学研究, 21, 139-147.
- 田中愛・寺川志奈子 (2013) ダウン症児の書きことばを育むための指導：「擬似的書きことば」をつづる中学生生徒を対象に。地域学論集：鳥取大学地域学部紀要, 9(3), 51-62.
- 田中道治 (2003) 精神遅滞児 (者) の外的指向性に関する発達的研究。特殊教育学研究, 41, 317-323.
- 内田伸子 (1990) 子どもの文章：書くこと・考えること。東京大学出版会。
- 山鳥重 (1992) 読み書きの神経機構。安西祐一郎・石崎俊・大津由紀雄・波多野諠余夫・溝口文雄 (編) 認知科学ハンドブック。共立出版, 426-437.
- 横山真貴子・秋田喜代美・無藤隆・安見克夫 (1998) 幼児はどんな手紙を書いているか？：幼稚園で書かれた手紙の分析。発達心理学研究, 9(2), 95-107.
- Zigler, E. & Balla, D. (1982) *Mental retardation : The developmental-difference controversy*. LEA, New Jersey.
- 田中道治・清野茂博・松村多美恵 (訳) 1990 精神遅滞とはなにか：発達－差異論争 (上)。明治図書。

論文

就学前の極低出生体重児の知的発達およびワーキングメモリと聴覚情報処理能力との関連

小林 優子*・小川 直希**

本研究では、就学前後の極低出生体重児の知的発達と聴覚情報処理能力との関連を明らかにすることを目的とした。

対象児は5歳～7歳の極低出生体重児10名で、出生体重は564g～1,484g、在胎週数は23週6日～32週6日であった。知的発達に関する検査としてWISC-IV知能検査の基本検査10項目を実施した。また、ワーキングメモリ（WM）の指標として、順唱と逆唱の各評価点と最大スパンを分析の指標に加えた。聴覚情報処理検査は早口音声聴取課題を行い、3種類の発話速度と3文節ごとの正答率を求めた。

分析の結果、WMのIQが言語理解、知覚推理に比べ有意に低くなった。早口音声聴取検査では先行研究で示された小学1年生の平均値と比較したところ、3種類の発話速度全てにおいて、1標準偏差以上点数が低い児童が2名以上含まれた。また、早口音声聴取検査の得点と言語理解のIQや順唱評価点との有意な相関関係が認められた。これらの結果から、極低出生体重児は就学前後に注意の処理能力が低く、それと関連して聴覚情報処理能力も低下することが示唆された。

キー・ワード：極低出生体重児、聴覚情報処理能力、知的発達、ワーキングメモリ

I 問題と目的

近年は新生児医療の進歩に伴い、早産児・低出生体重児の生存率は著しく改善されており（荏原・太田・伊藤・北原, 2005）、1,000g以上の極低出生体重児の新生児死亡率は1980年の20.7%から2000年には3.8%に、500g以上の超低出生体重児の新生児死亡率は55.3%から15.2%にまで低下した。さらに、500g未満児においても1985年の91.2%から、2000年は62.7%に減少している（三科, 2006）。しかし、生存が可能であっても、発達や発達過程において何らかの問題が生じる可能性が高く、低出生体重児については学齢期に発達障害を呈する児が多いことが報告されており、長期間のフォローアップが必要とされている（Hunt, Cooper, & Tooley, 1988; 金澤, 1991）。

極低出生体重児は音声言語や読み書きなどに遅れが現れることが多いことが報告されている（Barre, Morgan, Doyle, & Anderson, 2011; Litt, Taylor, Klein, & Hack, 2005）。また、明らかな神経学的障害を持たない児でも、入学後にLDやADHDなどの軽度発達障害が生じる頻度が高く、我が国の調査では約10%の極低出生体重児が特別支援教育を受けていることが報告されている（中村・上谷・小田, 1999; 中村・上谷, 2000）。Hunt, et al.(1988)は学習障害の出現率は16.7%であることを報告しており、金澤（1991）は、超低出生体重児は Myklebust (1981) の児童評定尺度（PRS）を用いた評価において、LDの疑いのある児童が27.3%～50%存在したと報告している。

極低出生体重児の知能指数（IQ）について、先行研究では標準出生体重児よりは低い、正常知能の範囲内であり（Luu, Vohr, Allan, Schneider & Ment, 2011; Ortiz-Mantilla, Choudhury, Leevers, & Beasich, 2008）、視覚障害や聴覚障害、身体障害

のある超低出生体重児を含めない場合、標準体重児との間には有意な差はないとする報告がある（Anderson, De Luca, Hutchinson, Megan, Roberts, Doyle, & Victorian Infant Collaborative Study Group 2011）。

一方で、極低出生体重児の言語面の発達については、荏原ら（2005）や平澤・篁・竹下・吉川・大澤（2013）などの報告によると、WISC-IIIなどの知能検査では言語性IQの方が動作性IQに比べ高いことが示されている。さらに、井崎・金澤・日野林・難波・上倉・北島（2016）やFarooqi, Adamsson, Serenius and Hägglöf（2016）は、極低出生体重児は、選択的注意やワーキングメモリに関する困難さがあることを指摘している。

Mulder, Pitchford and Marlow（2010）は早産児及び低出生体重児の学習面の困難に関連する認知的要因を調査し、処理速度の遅さやワーキングメモリの弱さが読み書きや算数の低成績と関連していると指摘している。van Houdt, Oosterlaan, van Wassenae-Leemhuis, van Kaam, and Aarnoudse-Moens（2019）も、4歳以降の極早産児及び極低出生体重児が正期産児及び正出生体重児よりもワーキングメモリ、抑制、シフティングの領域で弱さを示すことを報告している。

また、近年では聞こえに関する困難を持つ事例について、聴覚情報処理障害（Auditory Processing Disorder; 以下APD）という考えが示されている。小淵（2007）によれば、標準純音聴力検査では聴力正常であるが、「聞き返しが多い」、「雑音のある環境では聞きにくい」、「言われたことを誤解しやすい」、「見て学習することに比べて聞いて学習することは困難である」というように、日常的なききとりの問題を抱えることがあり、このような問題がある場合にAPDを有すると考えられている。小淵（2015）は、APDに影響を与える要因として、注意やワーキングメモリを挙げている。宮崎（2020）は低出生体

* 上越教育大学臨床・健康教育学系

** 宮城県立聴覚支援学校

重児の聴こえの困難さの実態について調査し、ききとりの困難さのチェックリストの点数が、小川・原島・堅田（2013）が行った先行研究での数値よりも高くなり、聞こえの困難さを持つ児童が多いことを示唆している。

このように、先行研究において、極低出生体重児の知的発達や学習面について調査した研究は多く存在するが、言語発達や聴覚情報処理能力との関連を調べた研究は数少ない。そこで本研究では、就学前後の極低出生体重児を対象に、知的発達およびワーキングメモリと聴覚情報処理能力との関連をについて明らかにすることを目的とする。

II 方法

1 対象者

川口市立医療センター新生児集中治療科フォローアップ外来に通院し、20XX年現在で、幼稚園または保育園の年長児および小学1年生の5歳～7歳の極低出生体重児のうち、研究協力の得られた10名を対象とした。また、本研究を行うにあたり、川口市立医療センターの研究倫理審査委員会の承認を得た。

対象児のプロフィールを表1に示す。対象児の年齢の範囲は5歳4か月～7歳0か月（中央値：6歳0か月）で、対象児の出生体重の範囲は、564g～1484g（中央値：1394g）であり、在胎週数の範囲は23週6日～32週6日であった（中央値：30週2日）。なお、対象児に聴覚障害、視覚障害、知的障害の診断を受けている者はいなかった。

2 実施期間及び場所

20XX年8月～11月に川口市立医療センター内の個室にて実施した。なお、すべての検査は公認心理士の資格を持つ筆頭著者が行った。

3 手続き

実施した検査項目は以下の通りである。

1) 知的発達に関する検査

対象児童の一般的な知的発達の状態を調べるため、WISC-IV知能検査（以下WISC-IV）の基本検査10項目（類似、単語、理解、積木模様、絵の概念、行列推理、数唱、語音整列、符号、記号探し）を実施した。なお、数唱について、順唱と逆唱それぞれの評価点と最大スパンをワーキングメモリの分析の指標とした。

2) 聴覚情報処理検査（早口音声聴取課題）

小淵・原島・田中・坂本・小林（2020）が作成した聴覚情報処理検査のうち、早口音声聴取課題を行った。

早口音声聴取課題は通常発話文、通常発話文の1.5倍速文（以下、1.5倍速文）、通常発話文の2.0倍速文（以下、2.0倍速文）で発話させた3文節の無意味文（例：「ねずみが タオルを 暴れまわる」）を提示し、聞こえた通りに文章を復唱するよう求め、正しく聴取が可能であるか評価した。検査ではノート型パソコン（LIFEBOOK SH54/K、富士通；以下PC）を使用し、PCを経由してヘッドフォン（HD 280, SENNHEISER）から音を呈示した。呈示音圧は、対象児が快適と感じる音の大きさに設定した。

発話速度条件ごとに異なる無意味検査文を設定し、各10試行

を行い、発話速度条件ごとの正答率を算出した。

4 分析の視点

知能検査、早口音声聴取課題の各検査の得点の分布を小淵ら（2020）の結果と比較した。また、早口音声聴取の得点とWISC-IVのIQおよびワーキングメモリに関連する項目との関連性の有無について相関関係を調べた。なお統計処理にはIBM SPSS Statistics 26を用いた。

III 結果

1 WISC-IV

図1に対象児の各知能指数（IQ）の平均値と標準偏差を示した。各平均値および標準偏差は、全検査IQが97.3（SD：8.03）、言語理解が101.0（SD：10.81）、知覚推理が101.4（SD：9.95）、ワーキングメモリが91.0（SD：9.67）、処理速度が93.2（SD：13.22）であった。

なお、各得点間の分布はShapilo-wilkの検定により正規分布しているとみなされたため、対応のある分散分析を行ったところ、有意傾向が認められた（ $F=2.23$ ； $p<.10$ ）。また、LSD法による多重比較の結果、言語理解とワーキングメモリ間、知覚推理とワーキングメモリ間に有意な差が5%水準で認められた。

次に、図2に対象児の下位検査における各評価点の平均値と標準偏差を示した。各平均値および標準偏差は、類似が10.4（SD：4.54）、単語が10.3（SD：1.42）、理解が9.3（SD：2.41）、積木模様が10.7（SD：2.61）、絵の概念が9.4（SD：2.97）、行列推理が10.3（SD：2.65）、数唱が7.9（SD：2.51）、語音整列が9.1（SD：2.12）、符号が9.9（SD：2.66）、記号探しが7.8（SD：2.75）であった。

なお、各得点間の分布はShapilo-wilkの検定により正規分布しているとみなされたため、対応のある分散分析を行ったところ、各得点間に有意な差は認められなかった。（ $F=1.30$ ；n.s.）。

数唱の順唱課題と逆唱課題の最大スパンと評価点を求めたところ、順唱の評価点の平均値は9.0（SD：2.0）、最大スパンの平均値は4.0（SD：0.9）であった。逆唱の評価点の平均値は7.3（SD：2.7）、最大スパンの平均値は2.2（SD：0.4）であった。

2 早口音声聴取検査

対象児のうち、D児については早口音声聴取課題を行った際にヘッドフォンを付けることを強く拒否し検査が遂行できなかったため、D児を除外した9名を分析対象とした。

早口音声聴取課題の語頭・語中・語尾における各正答率の平均値は、通常発話文の正答率の範囲は70～100%で平均値が87.8%（SD：10.30）、1.5倍速文の正答率の範囲は40～100%で、平均値は64.4%（SD：20.06）、2.0倍速文の正答率の範囲は20～90%で、平均値は52.2%（SD：18.72）であった。各発話速度の得点の分布についてShapilo-wilkの検定をおこなったところ、1.5倍速文と2.0倍速文は正規分布しているとみなされた。

さらに、小淵ら（2020）が行った、健常の小学1年生における早口音声聴取課題の結果と本研究の結果とを比較した。小淵らの結果では、小学1年生の平均値および標準偏差が、標準差

表1 対象児のプロフィール

	性別	年齢	学年	在胎数	出生体重(g)
A児	女	5歳4か月	年長	30週4日	1388
B児	男	5歳10か月	年長	29週1日	1400
C児	男	6歳3か月	年長	30週1日	752
D児	女	6歳1か月	年長	29週0日	790
E児	女	6歳0か月	年長	30週3日	1410
F児	男	6歳0か月	年長	32週6日	1484
G児	男	5歳8か月	年長	30週4日	1416
H児	男	5歳9か月	年長	30週4日	1451
I児	男	6歳9か月	小1	24週4日	678
J児	女	7歳0か月	小1	23週6日	564

話文の語頭で 100 ± 0 、語中で 100 ± 0 、語尾で 100 ± 0 であった。1.5倍速文では、語頭で 99.6 ± 1.5 、語中で 98.8 ± 3.2 、語尾で 99.2 ± 2.0 であった。また2.0倍速文では、語頭で 75.8 ± 16.4 、語中で 70.8 ± 17.2 、語尾で 71.3 ± 18.6 であった。

小渕ら(2020)の結果で示された、各発話速度の語頭・語中・語尾の平均値より1標準偏差減じた数値よりも正答率が低くなったのは、標準発話文では年長児7名中5名、小学1年生で2名中2名、1.5倍速文では年長児7名中5名、小学1年生で2名中2名、2.0倍速文では年長児7名中1名、小学1年生で2名中1名であった。

各対象児の標準発話文、1.5倍速文の正答率、2.0倍速文の正答率を表2に示す。

3 早口音声聴取検査とWISC-IVの各指標との相関

1.5倍速文と2.0倍速文の各正答率と、WISC-IVの各IQ、下位検査の各評価点、さらに順唱と逆唱各評価点との相関関係を調べるため、Pearsonの積率相関係数を求めた。なお、標準発話文の正答率については、正規分布が認められなかったため、数値が天井効果に達していると想定し、分析の対象からは除外した。

表3に各IQと早口音声聴取検査の各正答率との相関係数を示した。2.0倍速文の正答率と言語理解のIQとの間に5%水準で有意な相関関係が認められた。

次に、表4-1と表4-2に各評価点と早口音声聴取検査の各正答率との相関係数を示した。1.5倍速文の正答率と数唱、順唱評価点との間に5%水準で有意な相関関係が認められた。また、2.0倍速文の正答率と類似の間に5%水準、単語との間に1%水準で有意な相関関係が認められた。

IV 考察

1 極低出生体重児の知的発達

WISC-IVの結果から、IQについては全ての指標の平均値が90~100点の範囲内となり、大きな遅れはみられなかった。また、点数間のばらつきについて分散分析を用いて比較したところ、言語理解および知覚推理とワーキングメモリの間に有意な差が見られた。

また、各下位検査の評価点については、分散分析の結果、項目間で有意な差はみられなかった。ただ、IQにおいてワーキングメモリの得点がやや少なかったように、数唱の平均値が7.9であり、他の項目に比べ点数が低くなった。

数唱について順唱と逆唱に分けて評価点と最大スパンを比較すると、順唱の方が逆唱よりも評価点、最大スパンともに点数が高くなっていたが、顕著な差はみられなかった。

これらの結果から、極低出生体重児は就学前後の段階において注意の処理能力に困難さがあることが推察された。

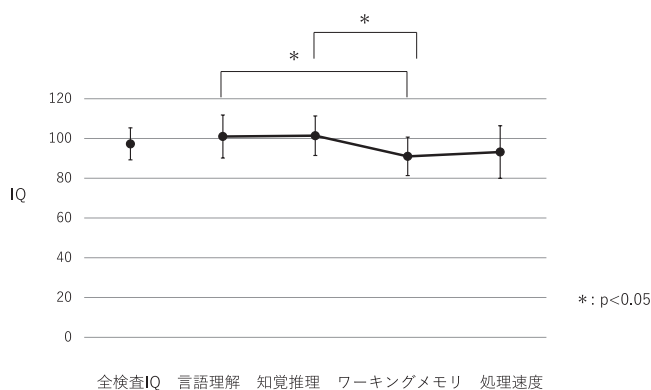


図1 対象児のWISC-IVの各IQの平均値

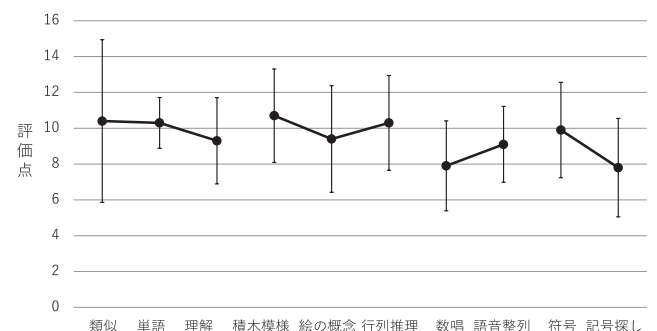


図2 対象児のWISC-IV下位検査の各評価点の平均値

表2 各対象児の早口音声聴取検査の正答率

単位：%

	標準発話文			1.5倍速文			2.0倍速文		
	語頭	語中	語尾	語頭	語中	語尾	語頭	語中	語尾
A児	100	<u>90</u>	100	<u>90</u>	<u>70</u>	<u>60</u>	90	60	70
B児	100	100	100	100	100	100	100	90	100
C児	100	<u>90</u>	100	100	<u>70</u>	<u>80</u>	90	80	90
E児	100	<u>90</u>	100	100	<u>70</u>	<u>80</u>	90	80	90
F児	100	100	100	100	100	100	90	60	80
G児	<u>80</u>	<u>70</u>	<u>80</u>	<u>80</u>	<u>70</u>	<u>40</u>	60	<u>30</u>	60
H児	<u>90</u>	<u>80</u>	<u>90</u>	<u>90</u>	<u>90</u>	<u>90</u>	80	60	60
I児	100	<u>90</u>	100	100	<u>90</u>	<u>80</u>	90	80	90
J児	100	100	<u>90</u>	<u>60</u>	<u>60</u>	<u>50</u>	<u>30</u>	<u>40</u>	<u>30</u>

注：斜字・下線の数値は、小淵ら（2020）の結果と比較して平均値より1標準偏差以上少ないことを示す

2 極低出生体重児の早口音声聴取能力

小淵・原島・田中・坂本・小林（2020）が行った、健常の小学1年生における早口音声聴取課題の結果と本研究の結果とを比較した。

小淵らの結果では、小学1年生の平均値および標準偏差が、標準発話文の語頭で100±0、語中で100±0、語尾で100±0であった。1.5倍速文では、語頭で99.6±1.5、語中で98.8±3.2、語尾で99.2±2.0であった。また2.0倍速文では、語頭で75.8±16.4、語中で70.8±17.2、語尾で71.3±18.6であった。

表2で示した通り、語頭、語中、語尾の中で平均正答率が高かったのは、話速に関わらず語頭語であった。この結果は小淵ら（2020）の結果と一致しており、極低出生体重児においても文章を聞く際に語頭語の聞き取りやすいことが考えられた。

また、本研究の対象児の結果と小淵ら（2020）と比較すると、通常発話文は約10%、1.5倍速文では約30%、2.0倍速文では20%ほど正答率が下がっていた。小学1年生のI児とJ児の結果を見ても、特にJ児は全ての1.5倍速文と2.0倍速文の数値が小淵ら（2020）の結果より1標準偏差以上減じており、早口音声聴取に困難さを有していると思われる。年長児については、年齢が1年程度異なることを考慮すると、標準的な範囲に入る可能性もあるため、健常児のデータの追加が望まれる。

山本・小淵・城間・麻生（2019）では、聴覚障害乳幼児を対象とし、本研究で用いた検査とは異なる聴覚情報処理検査であるギャップ検出閾値課題を用いて、聴覚情報処理能力の発達を調べた。その結果、年齢や検査時の集中力とギャップ検出閾値に相関が認められたことから、山本ら（2019）は低年齢であるほど検査への集中が困難となった可能性があると述べている。聴覚情報処理検査は注意の影響を受けやすいため、本研究の対象児も注意力の低下による影響を受けた可能性も考えられる。

3 極低出生体重児の早口音声聴取能力と知的発達およびワーキングメモリの関連

早口音声聴取検査の1.5倍速文と2.0倍速文とWISC-IVの各

IQ、各下位項目の評価点、および順唱、逆唱の各評価点との相関を調べたところ、言語理解と2.0倍速文の正答率との間に有意な相関関係が認められた。また、下位項目について調べると類似と単語の評価点との間にも有意な相関関係が認められた。また、1.5倍速文の正答率と数唱、順唱評価点との間に相関関係が認められた。順唱課題と早口音声聴取能力との関連については、両者とも聞いた内容を正確に覚えるという課題の性質上、注意力や短期記憶が直接的に影響したと考えられる。一方、逆唱課題は覚えた内容をさらに心的に操作する必要があるため、ただ単純に覚えるよりも負荷がかかったことから、関連が表れにくかったと考えられた。

また、言語理解やその下位項目である類似、単語との関連性が認められたことから、早口音声聴取能力と言語発達との関連も示唆された。一般的に乳幼児期からの言語発達において聴覚情報の処理能力が及ぼす影響は大きい、聴力に問題はなくても注意力の低下など聴覚情報の処理が十分に行えないために言語発達の遅れが生じることは十分起こりうる。

van Houdt, et al.（2019）は、4歳以降の極早産児及び極低出生体重児が正期産児及び正出生体重児よりもワーキングメモリに弱さを示すことを報告しているが、小林（2012）は、超早産児の6歳と9歳時のWISC-IIIの各得点の数値を比較したところ、注意記憶と処理速度の得点が有意に上昇したと述べていることから、注意に関する処理能力は就学後に向上することも予想される。本研究の対象児である極低出生体重児においても、注意の処理能力の低下が聴覚情報処理能力に影響を与えたことが推察されるが、年齢が上がるにつれ注意に関する処理能力がキャッチアップするのか、またそれに伴い聴覚情報処理能力も向上するのか検証する必要があるだろう。

追記

本研究にご協力いただきました対象児、保護者の皆様、また川口市立医療センター新生児集中治療科の箕面崎至宏部長に心より感謝を申し上げます。なお本研究はJSPS科学研究費採択

表3 各IQと早口音声聴取検査の各正答率との相関係数

	言語理解	知覚推理	WMI	処理速度
早口音声聴取 (1.5倍速文)	0.388	0.427	0.510	0.521
早口音声聴取 (2.0倍速文)	0.721*	-0.138	0.202	0.143

* : p<.05

表4-1 各評価点と早口音声聴取検査の各正答率との相関係数 (1)

	類似	単語	理解	積木模様	絵の概念	行列推理
早口音声聴取 (1.5倍速文)	0.563	0.582	-0.212	-0.013	0.446	0.397
早口音声聴取 (2.0倍速文)	0.748*	0.809**	0.201	-0.223	-0.055	0.191

** : p<.01

表4-2 各評価点と早口音声聴取検査の各正答率との相関係数 (2)

	数唱	語音整列	符号	記号探し	順唱評価点	逆唱評価点
早口音声聴取 (1.5倍速文)	0.779*	-0.036	0.376	0.618	0.758*	0.296
早口音声聴取 (2.0倍速文)	0.477	-0.165	0.031	0.226	0.296	0.257

* : p<.05

事業基盤研究 (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 (20K03006)」の助成を受けて実施いたしました。

文献

Anderson, P. J., De Luca, C. R., Hutchinson, E., Megan M. S., Roberts, D., Doyle, L. W., & Victorian Infant Collaborative Study Group (2011) Attention problems in a representative sample of extremely preterm/extremely low birth weight children, *Developmental Neuropsychology*, 36(1), 57-73.

Barre, N., Morgan, A., Doyle, L. W., & Anderson, P. J. (2011) Language abilities in children who were very preterm and/or very low birth weight: a meta-analysis. *The Journal of pediatrics*, 158(5), 766-774.

荏原実千代・太田令子・伊藤孝子・北原詔 (2005) 低出生体重児における視知覚の発達特性 - Frostig 視知覚発達検査と Wechsler 系知能検査の結果から - . *リハビリテーション医学*, 42, 447-456.

Farooqi, A., Adamsson, M., Serenius, F., & Hägglöf, B. (2016) Executive functioning and learning skills of adolescent children born at fewer than 26 weeks of gestation. *PLOS ONE*, 11(3).
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4801389/pdf/pone.0151819.pdf>> (2022年1月25日)

平澤恭子・篁倫子・竹下暁子・吉川陽子・大澤真木子 (2013) 極低出生体重児の6歳児の発達とその支援. *東京女子医科大学雑誌*, 83, 137-143.

Hunt J. V., Cooper, B. A., & Tooley, W. H. (1988) Very Low Birth Weight Infants at 8 and 11 Years of Age: Role of Neonatal Illness and Family Status. *American Academy of Pediatrics*, 82(4), 598-603.

井崎基博・金澤忠博・日野林俊彦・難波あづさ・上倉彩香・北島博之 (2016) 8~9歳齢極低出生体重児における注意機能.

言語聴覚研究, 13(2), 68-76.

金澤忠博 (1991) 超未熟児の6-8歳齢における学習障害. 超未熟児の学齢期総合検診報告書, 大阪府立母子保健総合センター, 160-167.

小林優子 (2012) 超早産児における知的発達の推移について. *上越教育大学研究紀要*, 31, 163-168.

Litt, J., Taylor, H. G., Klein, N., & Hack, M. (2005) Learning disabilities in children with very low birth weight: prevalence, neuropsychological correlates, and educational interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 130-141.

Luu, T. M., Vohr, B. R., Allan, W., Schneider, K. C., Ment, L. R. (2011) Evidence for catch-up in cognition and receptive vocabulary among adolescents born very preterm. *Pediatrics*, 128(2), 313-322.

三科潤 (2006) 低出生体重児の長期予後. *日本産科婦人科学会雑誌*, 58(9), N-127-N-131.

宮崎美樹 (2020) 通常学級に在籍する低出生体重児のききとりの困難の実態に関する研究. *上越教育大学修士論文*.

Mulder, H., Pitchford, N. J., & Marlow, N. (2010) Processing speed and working memory underlie academic attainment in very preterm children. *Archives of Disease in Childhood Fetal and Neonatal Edition*, 95, F267-272.

Myklebust, H. R. (1981) PRS手引き, LD児診断のためのスクリーニングテスト, 文教資料協会.

中村肇・上谷良行・小田良彦 (1999) 超低出生体重児3歳時予後に関する全国調査成績. *日本小児科学会雑誌*, 103, 998-1006.

中村肇・上谷良行 (2000) 超低出生体重児9歳時予後に関する全国調査集計結果. *平成11年度厚生科学研究報告書*, 2, 97-101.

小淵千絵 (2007) 聴覚情報処理障害 (Auditory processing disorder: APD) の現状と課題. *聴覚言語障害*, 36, 9-18.

小淵千絵 (2015) 聴覚情報処理障害 (auditory processing disorder, APD) の評価と支援. *音声言語医学*, 56, 301-307.

- 小淵千絵・原島恒夫・田中慶太・坂本圭・小林優子 (2020) 聴覚情報処理検査の作成と健聴学齢児への適用. 国際医療福祉大学学会誌, 25(1), 29-36.
- 小川征利・原島恒夫・堅田明義 (2013) 通常学級に在籍する児童のきこえの困難さ検出用チェックリストの作成－因子分析的検討を通して－. 特殊教育学研究, 51(1), 21-29.
- Ortiz-Mantilla, S., Choudhury, N., Leevers, H., Beasich, A. A (2008) Understanding language and cognitive deficits in very low birth weight children. *Developmental Psychobiology*, 50(2), 107-126.
- van Houdt, C. A., Oosterlaan, J., van Wassenaeer-Leemhuis, A. G., van Kaam, A.H., & Aarnoudse-Moens, C. S. (2019) Executive function deficits in children born preterm or at low birth weight: A meta-analysis. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61, 1015-1024.
- 山本弥生・小淵千絵・城間将江・麻生伸 (2019) 聴覚障害乳幼児の時間分解能について. *Audiology Japan*, 62, 282-289.

論文

行たどり法による点字学習を継続した全盲・ASD児の点字触読能力

佐藤 将朗*・坂口 嘉菜*・酒井 望有**

本研究では、点字の初期学習段階から読指運動を伴う点字指導法となる行たどり法を適用した1名の全盲・ASD児の触察に関して、初期指導後に在籍校の授業で行われていた指導を3つのタイミングで取り上げ、触読能力の獲得の様相を検討した。学習開始3ヶ月後に各定位置に配置されたひらがな清音12文字の区別に基づくネームプレートの触察成功率は75.0%であり、1年後のランダムに配置されたひらがな清音14文字の区別に基づくネームプレートの触察成功率は92.9%であった。しかし、学習開始2年後の給食の献立メニューを触察する課題では、既出のメニュー名は素早くスムーズに触察することができたが、新出のメニュー名の触察にはかなり時間を要し、読指運動も上下のジグザグ運動が顕著に確認された。これらのことから、全盲・ASD児の点字指導において読指運動を伴う行たどり法が有効であることとその理由について述べた。一方で、触読における般化の困難性があることについても確認し、その理由の一つとして点字指導の視点を取り上げて議論した。

キー・ワード：視覚・重複障害, 点字指導, 読指運動, 般化, 切り取りパターン

1. はじめに

全国の視覚特別支援学校に在籍する多くの児童生徒は、視覚障害以外の他の障害を併せ有している（文部科学省, 2021）。このような児童生徒の中でも全盲で手を動かせることができる場合は、触察の指導が行われている。その指導内容は基本的には視覚障害以外に併せ有する障害のない児童生徒への指導と同様の指導が行われており、見本合わせ法（matching task）は代表的な触察指導となる（全国盲学校校長会, 2018）。見本合わせ法では、見本用に提示された触察物を指導対象児が触察し、それと同じものを選択用に提示された複数の触察物の中から選択するという方法が用いられる。しかし、実際は見本合わせ法を適用しても、その学習課題を達成できない児童生徒が多いことが予測される。

点字を構成する点の位置の理解や点字弁別の学習は、そのレディネスとして触運動の統制と触空間の形成が整っている必要がある。しかし、視覚・重複障害児では、自分から自由に手を動かす経験が不足し、自在に歩き回ることができないことが多く、このような場合は点字学習のスタートに立つことは難しい（中島, 1968）。さらに、点字触読を発展的に身に付けていくためには、触覚情報として入力される点字を、言葉を介した思考につなげていくための触空間の再構成が必要になる（佐藤・田中, 2021）。これらの能力を段階的に形成していくことの難しさが視覚・重複障害児の点字学習を困難にしていると考えられる。

現在我が国で行われている点字指導のガイドブックとして中心的に使用されているものに、点字学習指導の手引き（文部科学省, 2003）がある。これには点字の初期学習から段階的に触読能力を高めていくための指導内容及び指導方法が述べられて

いる。しかし、基本的には視覚障害以外に併せ有する障害のない児童生徒が触読能力を身に付けるための内容で構成されており、視覚・重複障害児の触読能力を高めるための指導内容及び指導方法について整理されているわけではない。そのため、上に述べた点字学習のレディネスへの対応や読指運動を伴う点字指導については、十分に記載されていない。

ところで、点字の読みやすさに影響を与える条件として、点字を構成する点の数や点の開閉などの物理的特徴や、触読材料の量的拡大に伴う文字数の増加やその他の言語的要因があげられる（佐藤, 2002; 佐藤・河内, 2000）。さらに、触読材料の量的拡大による文字数の増加を解消し、書いてある内容をスムーズに理解するために読指運動が洗練されていく必要がある（牟田口, 2017）。特に、リズムカルな読指運動に基づく点字の切り取りパターン（extended shear patterns）を認識することで触読能力の向上がみこまれる（Millar, 1997; 佐藤, 2017）。これらの知見は視覚障害以外に併せ有する障害がない場合の触読に関する知見であるが、視覚・重複障害児の触読においても、読指運動を検討していく場合に参考になる点が多い。

児童生徒の読指運動を伴う主体的触察による点字学習を進めていくための指導法として行たどり法（tracking activities）があげられる（Wormsley, 2004）。行たどり法は読指運動を伴う点字指導法である。これは指導者が指導対象児に対し、点字が配置された各行の上で指を左から右にスムーズに動かしていくように指示し、自発的に読指運動を行う中で点字を触知できるようにしていくことを重視している。このような指導法は、点字の初期指導で従来から用いられている見本合わせ法のように手元の触察物を丁寧に触ることを超えて、触読者の能動的触察を点字触読に特化した形に形成づけていく点字指導法といえる。

筆者らは点字の初期学習段階にある1名の全盲・ASD児に行

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

** 国立病院機構新潟病院

たどり法を適用し、点字弁別の成否について分析した。その結果、対象児は行たどり中に配置された点字と他の点字の弁別を高い確率で成功していた。また、弁別の失敗が行末ではなく行頭で確認されたため、視覚・重複障害児においても、読指1ストロークがスムーズに行われれば、点字弁別の精度が高まる可能性があることを主張した（佐藤・坂口・酒井，2020）。

行たどり法は、点字学習に関するレディネスが整っていることを前提とする段階的な能力の伸長に頼らない読指運動を伴う点字指導法となる可能性がある。これは視覚・重複障害児のように、感覚情報を集めて中枢が意味を作るといった、いわゆる知的能力や認知機能に重きを置く触読が難しい場合でも、読指運動を重視することで、点字そのものが人間に与えている情報をダイレクトに知覚（佐々木，2008）していくことを重視している。このような考えを大切にし、視覚・重複障害児が触読能力を獲得することができれば、日常生活の質や学習の質を高め、社会に働きかけていくための基盤を作ることになるだろう。

以上のことから、引き続き視覚・重複障害児の点字指導法である行たどり法による触読能力の獲得についてデータを提供する意義が強調される。そこで本研究では、点字の初期学習段階から読指運動を伴う点字指導法となる行たどり法を適用した1名の全盲・ASD児の触察に関して、初期指導後に在籍校の授業で行われていた指導を3つのタイミングで取り上げ、触読能力の獲得の様相について検討した。

2. 方法

(1) 対象児：A県視覚特別支援学校小学部重複学級に在籍している現在7歳の全盲・ASD児1名であった。2年前の研究開始時に、対象児と担当教員の言葉によるやり取りは、対象児の不明瞭な発話内容と発話時のリズムを担当教員が丁寧聞き取り、解釈を行うことで成立していた。現在は対象児の明瞭な発話と担当教員の言葉のみによるスムーズなやり取りが可能となっていた。対象児は教室内外の環境で自立歩行が可能であ

り、授業時及び休み時間中に手指による積極的探索が行われていた。

(2) 触読材料：Fig.1-1～2に使用した触読材料の例について示した。触読材料は初期指導3ヶ月後と1年後に使用したネームカードと初期指導2年後に使用した給食の献立の2種類である。

ネームカードの1行目には同学校に在籍する児童生徒と児童生徒の学校における教育活動に関わる教員の姓の最初の文字が、5文字点字で打ち出されている。2行目には児童生徒5名の姓+名と教員7名の姓+姓（先生）が点字で打ち出されている。

初期指導3ヶ月後に使用したネームカードは児童生徒と教員の数となる12枚が準備された。姓の最初の文字が同じ場合、姓と名にそれぞれ同じ文字が含まれる場合は1文字としてカウントすると、打ち出された点字の名前の1文字目は`、,、;、:、~の10字、2文字目以降は、,、:、~、&、;、:、~、,、:、~、&、;、:、~の28文字の組み合わせであり、文字数は6～8字の範囲であった*。初期指導1年後に使用したネームカードも同様の方法で作成され、児童生徒と教員の数となる14枚が準備された。これらに打ち出された点字の名前の1文字目は`、,、;、:、~の11字、2文字目以降は、,、:、~、&、;、:、~、,、:、~、&、;、:、~の28文字の組み合わせであり、文字数は6～8字の範囲であった。なお、初期指導3ヶ月後に使用したネームカードのうち3枚は、触察した文字と対象児の存在を一致させるための工夫として、1行目に姓の最初の文字ではなく、各個人を表すひも、フェルト生地、ビーズで作成されたオブジェクトキューが配置されていた。

給食の献立には点字で日付`、,、;、:、~（11月11日）と、4品`、,、;、:、~（牛乳）、,、;、:、~（もりおかじゃじゃ麵）、,、;、:、~（豆腐の田楽）、,、;、:、~（いものこ汁）、,、;、:、~（南部せんべい）が打ち出されてお

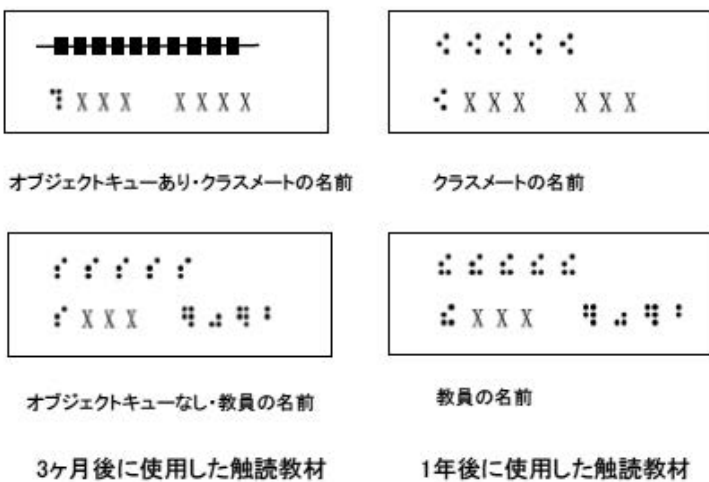


Fig.1-1 初期指導3ヶ月後と1年後に使用した触読教材

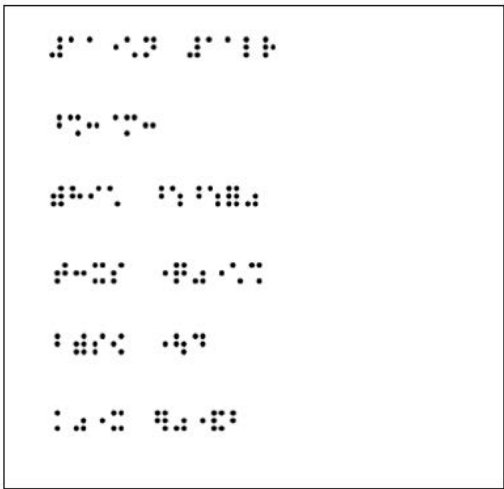


Fig.1-2 初期指導2年後に使用した触読教材

り、文字数は4～8字の範囲であった。

(3) 手続き：対象児への点字の初期指導段階後、在籍校の授業で行われていた指導を3つのタイミングで取り上げ、触読材料を以下の通り触察した。

① 初期指導3ヶ月後

触知版の上に左右順番に配置されたネームカードを、担当教員の「○年生(学年)の男の子のカードはどれですか」、「△(科目)と一緒にやる先生のカードはどれですか」という指示に従い、それぞれの児童生徒と先生の名前の点字が打ち出されたカードを選択する。

② 初期指導1年後

触知版の上にランダムに配置されたネームカードを、初期指導3ヶ月後と同様の方法による担当教員の指示に従い、それぞれの児童生徒と先生の名前の点字が打ち出されたカードを選択する。

③ 初期指導2年後

担当教員に手渡された給食の献立について、担当教員に報告する。

これらの触察の様子をVTR撮影・確認し、点字弁別の成否、触察時間、読指運動の種類について、著者ら複数名の合議により決定した。なお、触察時間についてはネームカードの2行目の名前を指先で触っている時間とし、VTRをコマ送りしながら目視する簡易的なデータの取得とした。

(4) 倫理的配慮：本研究を実施するにあたり、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認(承認番号：2017-87)を受けた。

3. 結果

(1) 初期指導後1年までの触読能力

① オブジェクトキューの有無による触察時間

Fig.2に対象児の初期指導3ヶ月後の触察で、オブジェクトキューを使用したネームカード3枚の触察時間の平均値とそれ以外の9枚の平均値とSDについて示した。これによるとオブジェクトキューを使用しカードは2秒(SD=0.00)、それ以外の

カードは2.44秒(SD=0.53)であった。

このことから、対象児の初期指導3ヶ月後の読指運動を伴う触察では、オブジェクトキューの使用が若干触察時間に影響を与えているが、他の文字と同様の水準で触察を成功させることに寄与していたと考えられた。

② ネームカード選択の成功率

Table1に対象児の初期指導3ヶ月後と1年後の触察によって得られたネームカード選択の成功率と誤読の傾向について示した。これによると3ヶ月後の成功率は75.0%(全体の探索行為12回)、1年後の成功率は92.9%(全体の探索行為14回)であった。

3ヶ月後の触察で読み間違えた姓の1文字目は・→・、・→・、・→・であり、1年後の触察で読み間違えた姓の1文字目は・→・であった。

このことから、対象児の触察は初期指導3ヶ月後の段階で、わかりやすいネームカードの配置により読指運動を伴う点字弁別が行われやすくなり、ネームカード選択の成功率は高くなっていると考えられた。また、1年後の段階ではランダムなネームカードの配置でも適切にネームカードを探索し、読指運動を伴う点字弁別はほとんど間違えることがなくなると考えられた。

(2) 初期指導後2年までの触読能力

① 既出メニューと新出メニューの単語の触察時間

Fig.3に給食の献立内の既出メニューの単語2つと新出メニューの単語4つの触察時間の平均値とSDについて示した。これによると既出の単語は3秒(SD=1.41)、新出の単語は100.8秒(SD=50.09)であった。

このことから、対象児の初期指導2年後の触察時間は、既出のメニューと新出のメニューの違いが大きな影響を与えていると考えられた。

② 初期指導後の読指運動

Table2に対象児の初期指導後の3つのタイミングによる読指運動の特長について示した。これによると、初期指導3ヶ月後と1年後の特徴は、指先で軽く点字に触れ、スムーズに左から右へ動かす様子が見られた。しかし、初期指導2年後の特徴は、

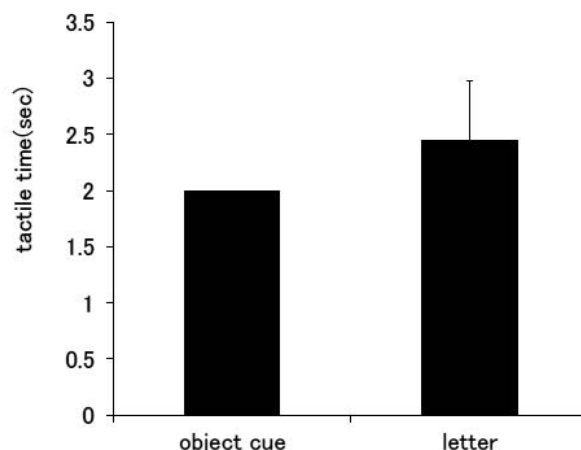


Fig.2 オブジェクトキューの有無による触察時間

Table1 初期指導後のネームカード選択の成功率と誤読の傾向

	time after initial instruction	
	3 months later	12 months later
tactile exploration time (sec)	12	14
achievement rate	0.75	0.929
letter & confusor	・→・ ・→: ・→・	・→: ・→:

指先で点字をこすり、ジグザグに動かす様子が見られた。

このことから、既出メニューの単語については、スムーズな読指運動に基づく素早い触察が行われていたが、新出メニューのように初めて読む単語については、スムーズな読指運動に基づく触察が行われないと考えられた。

4. 考察

本研究では、点字の初期学習段階から読指運動を伴う点字指導法となる行たどり法を適用した1名の全盲・ASD児の触察に関して、初期指導後に在籍校の授業で行われていた指導を3つのタイミングで取り上げ、触読能力の獲得の様相を検討した。これらは事例的に検討したデータであるため、実験条件の統制や複数人データを基に論じる定量的な分析を行っているわけではない。また、触読材料についても詳細な分析を行ったわけではないため、結果の解釈に注意は必要であるが、視覚・重複障害児の触読指導に関していくつかの見解を提供したといえよう。

まず、視覚・重複障害児の触読指導において、初期学習段階から読指運動を伴う点字指導法が望ましいということである。本対象児は点字初期学習段階で、すでに指先を左から右へ動か

しながら点字を弁別することができており、実際に高い成功率を示していた。これは本対象児が自分から自由に手を動かすことができ、自在に歩き回ることも好んでいたことから、点字学習をスタートさせることのできるレディネスが整っていたためと考えられる。しかし、本人の能力として指先で情報を集め中枢が意味を作るといった知的能力や認知機能に困難性があることは事実であり、このことを認めただうえで、読指運動に基づく点字学習を積極的に行ったことが、点字を構成する点の位置関係を自然な形で触知していく力につながったものと考えられる。点字の物理的特徴として点字を構成する点の数や点の開閉は、点字の読みやすさに重要な影響を与えており、指先を左から右に動かす行為自体がこのような点字の物理的特徴にマッチするものといえる（佐藤，2017）。また、点字の誤読の傾向に関しては1マスの右部や下部の見落としが確認されたが、これは視覚障害以外に併せ有する障害のない触読者の傾向とほとんど変わらない。そのため、点字自体が触読者にどのように触察されるかについては、重複障害の有無に関わらない点字の持つ固有性ということになる。

担当教員の情報では、本対象児は初期学習後3か月の段階で、読指運動を伴う50音の学習を始めていた。まだ言葉による明瞭

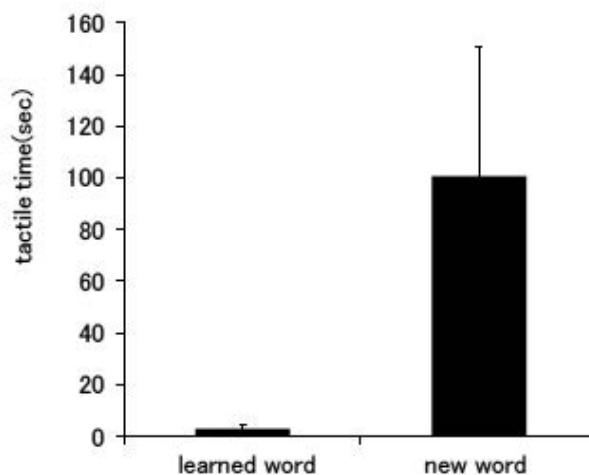


Fig.3 既出メニューと新出メニューの単語の触察時間

母さん)が打ち出されたカードを提示した際に、本対象児は触察が可能であったとのことである。これは視覚・重複障害児が行たどり法による点字学習を継続した場合に、触読材料の物理的特徴、音声情報、意味情報を相互関連的に獲得できる可能性を示したエピソードといえる。

自分の知らないことが表された単語や、学習内容として初出の単語が目の前に提示されるような、触読においていわゆる般化が必要となる場合、視覚障害以外に合わせ有する障害がない全盲児の触読では予測読みが行われる(佐藤, 2017)。元来このような予測読みは視覚・重複障害児の触読では難しいとされているが、読指運動を伴う適切な点字指導を行っていなかったことも、その理由の一つと考えられる。読指運動を伴う点字指導を発展的に行っていくことで、本当に予測読みができないか、また、予測読みを困難にしている原因は何かについて、より詳細な知見を提供することが可能であろう。

※ネームカードで使用した文字については、個人名が特定されないよう、このように表現した。実際、対象児は姓の初めの1文字を読むことで、ほとんどのネームカードを選択していた。

追記

研究にご協力いただきました対象児の保護者様、視覚特別支援学校の先生方に感謝いたします。本研究はJSPS科研費17K04928の助成を受けて実施しました。

文献

Millar, S. (1997) *Reading by Touch*. Routledge, London and New York.
文部科学省 (2003) 点字学習指導の手引き (平成15年改訂版). 日本文教出版.

文部科学省 (2021) 特別支援教育資料 (令和2年度).

https://www.mext.go.jp/content/20211014-mxt_tokubetu01-000018452_2.pdf (2022/1/12閲覧)

牟田口辰巳 (2017) 盲児に対する点字読み指導法の研究－点字読み熟達者の手の使い方の分析を通して－. 慶応義塾大学出版会.

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.

佐々木正人 (2008) アフォーダンス入門. 講談社学術文庫.

佐藤将朗 (2002) 触読における単語優位効果に関する研究－熟達者と未熟達者の触読時間の比較－. 読書科学, 46, 140-146.

佐藤将朗 (2017) 点字触読研究の展望－点字の読みやすさに関する研究知見の指導実践への応用－. 特殊教育学研究, 55, 47-56.

佐藤将朗・河内清彦 (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・坂口嘉菜・酒井望有 (2020) ASDを伴う全盲児における行たどり法を用いた点字初期学習に関する試行的検討. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 26, 21-23.

佐藤将朗・田中仁 (2021) 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. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 27, 1-6.

Wormsley, D. P. (2004) *Braille literacy: A functional approach*. AFB Press.

全国盲学校校長会 (2018) 視覚障害教育入門Q&A－確かな専門性と真剣な授業の展開のために－. ジアース教育新社.

論文

明治時代の長野県における優等児及び劣等児の指導に関する史的研究 —松本尋常高等小学校の『優劣等児童に関する調査』について—

中 嶋 忍*・河 合 康**

本研究は、明治40年代の松本尋常高等小学校における優等児と劣等児の実情を明らかにした。具体的には、『優劣等児童に関する調査』を基に、優等児及び劣等児の調査の目的と内容、対象児の身体面・精神面に関する結果、対象児の学力と家庭環境に関する結果、に焦点を当てて、当時の優等・劣等に対する考え方について検討した。その結果、主に次のことが明らかとなった。調査は、児童の身体面・精神面・学力面と家庭の職業・経済状況の15項目であったこと。対象児の生まれた順番は、優等・劣等に影響がなかったこと。体格は、男女または優等・劣等によって違いが見られたこと。感覚器官は、劣等児に耳・口・目・鼻などに問題のある者が多くいたこと。学力は、優等児が上位であったのに対し、劣等児では中位の成績が多く、下位もいたこと。保護者の学歴は、両親ともに高学歴が優等児にいた一方で、小学校を修了していない両親が劣等児の約半数にいたこと。

キー・ワード：松本尋常高等小学校, 優等児, 劣等児, 明治時代

I 問題の所在と目的・方法

現在の全国共通の教育が確立されたのは、明治時代の日本の近代化においてである。これには、2つの要因がある。1つは、日本政府の「富国強兵」政策によって国民を団結させる必要があったことである。もう1つは、諸外国と同様に全国を共通の法律によって治める「法治国家」を確立させようとしたことである。これらを実現させるには、日本国民としての基礎的な知識とアイデンティティを養成しなければならず、そのために教育を導入することになった。

そこで明治政府は、教育機関として「小学校」を各地に設立させ、就学する年齢や期間・教育内容などを定めた。これが1872(明治5)年に制定された学制である。学制によって教育の義務制や課程主義などが導入された。教育の義務制は、小学校に就学する学齢児がいる保護者に就学の義務を課したものである。また課程主義では、学制で定められた所定の課程について習得していれば進級あるいは卒業が認められた。この近代的な教育によって全国で小学校が増えるとともに、就学者数も徐々に増えていった。

学制を最大限活用したのは、旧・筑摩県¹⁾であった。旧・筑摩県では、後に権令²⁾となった永山盛輝が参事に就任した時に、大胆な教育政策を打ち出した。県独自の政策は、1872(明治5)年2月の『学校創立告諭書』であった。これは、四方を山に囲まれて産業振興が難しい山国において、世の中のためになる優れた人材を輩出させる学校教育の必要性を県民に訴えたものであった。しかしこの告諭書は、国が同年8月に学制を施行して学校教育を開始することを見て、県独自の政策を取り下げた。告諭書を取り下げたものの、旧・筑摩県の就学率は全国平均が20%台後半であったのに対し、すでに50%超であった。この後は、1876(明治9)年に現在の長野県が誕生し

て60%台前半となった。

このように就学率の向上は、多くの学齢児が小学校に集まることを意味した。そこで長野県では、1つの学年を複数の学級で構成させる場合の編制方法について議論がなされていた。この議論と同時期には、学力によって学級を分ける方法を採用した小学校があった。これが松本尋常小学校(現在の松本市立開智小学校)である。

松本尋常小学校は1890(明治23)年4月1日、在校生を学力(成績)を中心として分け、上位から順番に入級させていく学力別学級編制を採用した(中嶋・河合, 2006)。これは、1つの学級内の児童の学力を一定にすることで指導の効率性を高め、すべての児童の学力を向上させる狙いがあった。この編制法は、最下位の学級に劣等児を集めたことから、日本の劣等児対策に関する教育を誕生させたとされている(中嶋・河合, 2018)。しかし、これは様々な問題を生じさせ、4年間で終了された。その後、松本尋常高等小学校(松本尋常小学校の改組)は、劣等児対策の教育及び指導方法などの研究を兼ねて1908(明治41)年4月に学級を再び設置した(中嶋・河合, 2015)。しかし1912(明治45)年3月には、終了になってしまった(中嶋・河合, 2016)。

本研究は、明治40年代の松本尋常高等小学校における優等児と劣等児の実情を明らかにした。具体的には、在籍生を対象に優等児及び劣等児に関する実態調査を行い、これを『優劣等児童に関する調査』と題して信濃教育会の機関誌『信濃教育』に発表していた。したがって今回はこの実態調査の論文を基に、1. 優等児及び劣等児の調査の目的と内容、2. 対象児の身体面・精神面に関する結果、3. 対象児の学力と家庭環境に関する結果、に焦点を当てて、当時の優等・劣等に対する考え方について検討した。また本研究は障害児教育の歴史研究であり、現在の社会的背景や教育倫理などとは違うため、当時の考え方や用語については原語を用いた。

本文中の引用史料については、次のように表記した。史料中

* 無所属

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

表1 出生の順番に関する調査結果

十一人五位	同八位	十人四位	九人五位	八人六位	八人五位	七人六位	七人五位	七人四位	七人三位	七人二位	七人一位	六人一位	六人二位	六人三位	六人四位	六人五位	五人一位	五人二位	五人三位	五人四位	四人一位	四人二位	四人三位	四人四位	三人一位	三人二位	三人三位	二人一位	二人二位	一人一位	二、分娩次位	
九、九	一、	〇、一	〇、二	一、〇	〇、一	二、二	一、一	一、一	一、一	二、一	一、二	一、二	二、二	五、二	四、三	五、四	三、五	一、九	四、四	四、七	二、六	一、一								優	男	
九、〇	〇、	一、〇	一、〇	一、三	〇、〇	二、〇	一、一	〇、三	二、二	二、二	四、二	五、三	三、三	〇、五	四、六	九、四	七、四	七、六	一、											劣		
十人一位	同七位	同六位	同五位	九人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	八人一位	優	女
七、二	〇、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、一	一、一	一、一	一、〇	三、一	〇、二	三、〇	三、二	一、四	〇、二	〇、二	三、五	二、二	〇、五	六、七	七、七										劣		
七、二	〇、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	一、〇	劣	

の漢字及び文字は原文どおり旧字体を用いたが、一部については常用漢字などにした。史料中の文字の脱落については、脱落部の直後に括弧書きで補足をした。また表の史料は、原文を再び記述して引用した。史料などの引用部には、引用ページを付記した。

II 優等児及び劣等児の調査の目的と内容

松本尋常高等小学校は、「教育品展覧會に出品すべく我校にてはかつて余が調査せし、『児童の出生月と学力との関係より見たる圖表』に併せて右の如き調査を校長からの照會があつたので(中略)ここに整理を付けたところ種々(「の」の脱落か?)面白い結果があるのでここに發表して縣下諸賢の高評を乞いたと思ふのである。」(松本尋常高等小学校 [1909] 3)と示すように、後に掲げた項目と学力の関係性についての結果をまとめている。ここに記されている「余」とは、1908-1911(明治41~44)年度まで置かれていた劣等児(成績不良児)学級の初年度と次年度を担当した輪湖卓三であった。この発表論文に関しては、松本市の旧開智学校³⁾に所蔵されている『優劣等児童ニ関スル調査書』があり、同じ内容が手書きで書かれている。また後に輪湖は、自作の調査票を用いて成績不振の児童を調査し、『成績不良児童特殊教育状況』をまとめた。

調査の目的については、「優等児, 劣等児の諸方面は如何であるかと云ふのが抑の調査の動機であつて, 目的も亦其處に存するのである」(松本尋常高等小学校 [1909] 4)と記している。また児童の選定については、「尋一は之を省き, 五十七學級他の學年學級五十七ヶ學級より各優劣児を三名づゝ受持教師の判定により撰定せるもので總數三百四十二名である」(松本尋常高等小学校 [1909] 4)と示しているように、尋常1学年を除いた57學級から1學級3人ずつの優等児と劣等児を選出

して計342人の者について調査するとしている。この選出に当たっては、各學級の受持教員が選定していた。

次に調査の項目については、①父母の結婚の関係、②分娩次位、③分娩月日、④分娩当否、⑤遺伝病の有無、⑥父母飲酒喫煙の程度、⑦児童の体格、⑧覚官の完否、⑨氣質、⑩主に学科に対しての長所、⑪主に学科に対しての短所、⑫学力平均、⑬財産の程度、⑭職業、⑮父母の教育の程度、の15項目であった。ただしこの論文には、調査結果として対象児の人数のみしか掲載されていないものである。しかしこの項目の中には、①・③・④・⑥のように個人的事項も見られるので、問題があると考えます。したがって今回は、これらについては取り上げないことにした。

III 対象児の身体面・精神面に関する結果

対象児の調査結果について松本尋常高等小学校は、最後に「題目の示す如く、兩極端のかゝる結果は、之を中等に及ぼすも甚しき誤謬なき想像を得べきものと思はれる」(松本尋常高等小学校 [1909] 8-9)と記しており、優等児と劣等児の特性を見いだせたとして「結果に対する意見」として締め括っている。

「分娩次位」は表1(松本尋常高等小学校 [1909] 4-5)にあるように、兄弟姉妹の中での対象児の出生の順番についての結果を示している。結果を見ると出生の順番は、優等劣等に男女差は関係なくほぼ同じ割合であった。

児童の遺伝病については、「調査の困難なると、實際の點に於て父兄の眞實を語らざる點も多少あるならむ(「む」は原文通り)、其殆ど大多數が「遺傳病無」と記載されてあるので此に省くこととする」(松本尋常高等小学校 [1909] 6)と記されていて、保護者自身のことにもつながるので語ろうとしないとしている。

表4 家庭及び保護者に関する調査結果

無 夫	備 人	醫 人	軍 人	工 人	商 人	農 人	會 社 員	官 吏	教 員	十五、 職 業	備 考	母 父 普 通	母 父 普 中	母 父 中 中	母 父 普 高	母 父 中 高	母 父 高 高	母 父 高 高	十四、 父 母 教 育 の 程 度	計	下	中	上	十三、 財 産 の 程 度
一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一
一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一	一 七 一

を踏まえて 優等児の男子は「多血質」が40.4% (40人) と最も多く、続いて「神経質」が35.4% (35人), 「胆液質」が22.2% (22人) の順となり, 「粘液質」が2% (2人) と少数であった。一方, 優等児の女子は「胆液質」が51.4% (37人) と最も多く, 「多血質」が29.2% (21人), 「神経質」が18.1% (13人) となり, 男子と同様に「粘液質」が1.4% (1人) と少数であった。これに対して劣等児の男子は, 「粘液質」が60.6% (60人) と最も多く, 「多血質」が23.2% (23人), 「神経質」が11.1% (11人) と続き, 「胆液質」が5.1% (5人) と少数であった。また劣等児の女子は, 男子と同様に「粘液質」が81.9% (59人) と大半を占め, 「多血質」が11.1% (8人) が次に多く, 「神経質」が4.2% (3人), 「胆液質」が2.8% (2人) で1割以下となっている。

「長所」と「短所」については, 学習面における利点あるいは欠点について, 表3 (松本尋常高等小学校 [1909] 7-8) のように示されている。表3に記されている「理的」・「史的」・「技的」は, 説明など示されていないが, 学習面に関係することから, 次のような思考過程に関することを指すと考えられる。1つ目の「理的」は, 物事を道筋立てて考えを導き出すことである。2つ目の「史的」は, 物事を過去の経験などを参考にして考えを導き出すことである。3つ目の「技的」は, 物事を直感的に捉えて考えを導き出すことである。これらを踏まえて長所は, 優等児と劣等児ともに男女が同じ割合になっていた。具体的に優等児では「理的」が男子44人・女子34人と44~47%であり, ついで「史的」が男子36人・女子24人と33~36%, 「技的」が男子19人・女子14人と19%の順であった。これに対して劣等児では「技的」が男子46人・女子29人と40~46%を占め, 「史的」が男子36人・女子26人の36%, 「理的」が男女ともに17人と17~23%であった。一方, 「短所」は「長所」の反対に, 「理的」と「技的」が逆転している。ただし女子の劣等児は, 少し異なった結果になっている。具体的に優等児は, 「技的」が男子62人・女子33人 (45~62%), 「史的」が男女15人 (15~20%), 「理的」が男子22人・女子24人 (22~33%) であり, 劣等児の場合男子が「理的」63人 (63%), 「史

的」24人 (24%), 「技的」12人 (12%) であった。しかし女子 (劣等児) の場合は, 「理的」41人 (56%), 「技的」17人 (23%), 「史的」14人 (19%) であった。

IV 対象児の学力と家庭環境に関する結果

学力平均⁴⁾については, 具体的なことが示されていないが, 個々の児童の過去の試験結果を平均して, それを10点 (点) 満点で表記したもので, 児童の学力分布を示していたと考えられる。これを踏まえて学力平均は表3のとおり, 優等児の男女ともに「九点」が7割 (男子75人・女子52人) を占め, 「十点」が2割強 (男子24人・女子20人) であった。しかし優等児は, この2つのみに収まっていた。一方, 劣等児は男女で異なっていた。男子は, 「五点」が42.4% (42人) と最も多く, 「六点」が26.3% (26人), 「四点」が23.2% (23人), 「三点」が7.1% (7人), 「二点」が1.0% (1人) であった。これに対して女子は「六点」が36.1% (26人) と最も多く, 「五点」が33.3% (24人), 「四点」が16.7% (12人), 「三点」が5.6% (4人), 「二点」が4.2% (3人) であり, 女子のみ「一点」が1.4% (1人) いた。

表4 (松本尋常高等小学校 [1909] 8) の「財産の程度」とは, 家庭の経済状況と学力の関係を調査することをねらいとしたと思われる。この結果から経済状況は, 優等児の74.3% (127人) と劣等児の64.9% (111人) とともに「中」が多かった。また優等児は, 経済状況の「上」が15.8% (27人) いる反面, 「下」も4.1% (7人) いた。これに対して劣等児の家庭は, 「下」が34.5% (57人) であり, 「上」がいなかった。

「父母教育の程度」(表4) は, 保護者の受けてきた教育と児童への教育に及ぼす影響についての結果を示している。1つ目は, 両親ともに高等教育修了以上⁵⁾ が優等児1.0% (1人) で, 劣等児にはいなかった。2つ目は, 父親が初等教育修了以上⁶⁾ で母親が高等教育修了以上が優等児1.0% (1人) で, 劣等児にはいなかった。3つ目は, 父親が高等教育修了以上で母親が初等教育修了以上が優等児11.1% (19人) に対し, 劣等

児は1.8% (3人) であった。4つ目は、父親が高等教育修了以上で母親が初等教育未修了⁷⁾が優等児で2.9% (5人)、劣等児で7.6% (13人) であった。5つ目は、両親ともに中等教育修了以上が優等児で40.4% (69人) と最も多く、劣等児が14.6% (25人) であった。6つ目は、父親が初等教育修了以上で母親が初等教育未修了が優等児及び劣等児ともに22.2% (38人) であった。最後に7つ目は、両親ともに初等教育未修了が優等児22.2% (38人)、劣等児で53.8% (92人) と、劣等児では半数を占めていた。

表4の「職業」は、保護者の職種を調査した結果を示したものである。この結果から最も多い職種は、両者ともに「商」が優等児で43.9% (75人)、劣等児で32.7% (56人) を占めていた。次に多いのは「工」で、優等児が14% (24人)、劣等児が25.1% (43人) であった。3番目に多いのは「農」で、優等児が8.2% (14人)、劣等児が19.3% (33人) であった。このように上位3つは同じであり、優等児66.1%、劣等児77.2%がこの3つで占められていた。これ以外については、優等児が「教員」7.6% (13人)、「官吏」7% (12人)、「軍人」と「無」4.7% (各8人)、「会社員」4.1% (7人)、「医」3.5% (6人)、「傭夫」⁸⁾2.3% (4人)の順であった。一方、劣等児は「会社員」6.4% (11人)、「官吏」5.8% (10人)、「傭夫」と「無」3.5% (各6人)、「教員」・「軍人」・「医」が1.2% (各2人) であった。

V まとめ

本研究は、明治40年代の松本尋常高等小学校における優等児及び劣等児に対する実態調査について検討した。その結果、次の点が明らかになったとともに、今後の課題が示された。

1 優等児及び劣等児の調査の目的と内容について

松本尋常高等小学校は、教育品展覧会に出品した『優劣等児童に関する調査』について、その結果を信濃教育に掲載して長野県内の教職員に見てもらい意見を得ようとした。この調査は、優等児と劣等児を規定する要因がどのようなものかを探ることを目的としていた。

調査は、次の方法であった。対象学級は、尋常1学年を除く57学級であった。対象児童数は、1学級から優等児3人・劣等児3人の計342人であった。これらの児童は、各学級の受持教員が選定した。

調査の項目は、保護者に関することから職業・経済状況と児童の身体面・精神面・学力面についての15項目であった。

2 児童の身体面・精神面に関する結果について

対象児の身体的なことに関しては、次のとおりであった。生まれた順番(分娩次位)に関しては、優等劣等に男女差は関係なく、ほぼ同じ割合であった。ただしこの時代が多子傾向であり、兄弟が多くなるにつれて人数が少なくなっているのは、これらの家庭の事情で小学校に通っている児童が少ないことが要因であったと考えられる。2つ目の遺傳病に関しては、保護者自身にもつながってくる事項なので話そうとはしなかった。3つ目の体格に関しては、男子で「中」体格が8割、「強」体格が3割前後、「弱」体格が1割弱であった。また男子は「強」が優等児、「弱」が劣等児の方がそれぞれやや多かった。一

方、女子は男子と異なっていた。優等児は「強」体格が6割、「中」体格が3割であった。劣等児は「中」体格が6割、「強」体格が3割であった。そして女子の「弱」は、男子と比べてもごく少数であった。4つ目の感覚器官に関しては、優等児にも耳と目に問題のある者がいた。これは耳が1人、目が2人であった。一方、劣等児は耳・口・目・鼻に問題のある者がいた。これらの問題は、1割弱であった。しかし劣等児には「不完全なもの」とされる項目があり、1割を占めていた。この時代背景などから「不完全」とは、人格面や学力面に直結する知的発達の問題であった可能性がある。

対象児の内面に関しては、次のとおりであった。5つ目の気質に関しては、優等児の男子が多血質・神経質・胆液質・粘液質の順であった。一方、劣等児の男子は粘液質・多血質・神経質・胆液質の順であった。また女子は、優等児が胆液質・多血質・神経質・粘液質の順であった。劣等児は、粘液質・多血質・神経質・胆液質の順であった。6つ目の長所と短所は、劣等児の女子を除いて優等児と劣等児では違いがあるが、男女に違いが見られなかった。具体的には、次の点であった。優等児の長所は、理的が5割弱で史的が約3割、技的が約2割であった。劣等児の長所は、技的が5割弱で史的が3割、理的が約2割であった。一方、短所は長所と逆にになっていた。具体的には、優等児が技的(約4～6割)、史的(約1～2割)、理的(約2～3割)、劣等児の場合男子が理的(約6割)、史的(約2割)、技的(約1割)であった。しかし劣等児女子の場合は、理的(約5割)、技的(約2割)、史的(約1割)であった。

3 児童の学力と家庭環境に関する結果について

対象児の学力に関しては、次のとおりであった。7つ目の学力平均は、優等児が10点と9点の者で占めていた。一方、劣等児は6点～1点に入っていた。人数は、優等児の9点と劣等児の6点(女子)・5点(男子)が多数であった。

対象児の家庭内に関しては、次のとおりであった。8つ目の家庭の経済状況は、両者とも「中」が多く、優等児には「上」もいれば「下」もいた。一方、劣等児は「上」がいなく、「下」が3割を超えていた。9つ目の保護者の教育状況は、両親ともあるいはどちらかが高学歴の場合に、優等児が少数いた。一方で両親ともに初等教育の未修了の者では、劣等児の半数を超えていたが、優等児も2割強みられた。10つ目の保護者の職業は、「商」・「工」・「農」の3つが上位を占めた。これは、優等児と劣等児に違いがなかった。また劣等児の場合は、「教員」・「軍人」・「医」の者がごくわずかであった。

4 今後の課題

今後は、松本尋常高等小学校で試行錯誤して研究された劣等児対策と同時期に、長野県長野市の公立小学校での優等児に関する教育実践について明らかにすることが課題として残された。

謝辞

本研究に関して安曇野市中央図書館の皆様には、史料の複写など多大なご協力をいただき、厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 旧・筑摩県は、現在の長野県の西側（松本などの中信地域）・南側（飯田などの南信地域）と岐阜県の北側（高山などの飛騨地域）が1871（明治4）年に合併して誕生した。その後、県は飛騨地域と分離して、長野県の北側（長野などの北信地域）・東側（上田などの東信地域）と合併し、1876（明治9）年に幕を下ろした。県庁は、現在の松本市に置かれた。
- 2) 「権令」とは、現在の県知事に相当する役職である。
- 3) 旧開智学校は、1876（明治9）年に建設された校舎の本館部分を移築・保存して1963（昭和38）年に教育博物館として開館した。これは、1961（昭和36）年に国の重要文化財に、そして2019（令和元）年に国宝に指定された。
- 4) 表2中の「学力平均」は、「七点」と「八点」が引用史料に掲載されていないため、これらを省いた。
- 5) 「高等教育修了以上」とは、中学校（現在の高等学校）を卒業程度以上の者のことである。
- 6) 「初等教育修了以上」とは、尋常小学校・高等小学校あるいは小学校の尋常科・高等科を卒業した者のことである。
- 7) 「初等教育未終了」とは、尋常小学校あるいは小学校の尋常科を卒業していない者のことである。
- 8) 「傭夫（ようふ）」とは、広辞苑によると「やとった人夫。やとわれた男。やといおとこ。」とある。

文献

- 松本尋常高等小学校（1909）優劣等児童に関する調査。信濃教育，第二百七十六號，pp.3-9.
- 松本尋常高等小学校（年代不詳）優劣等児童ニ関スル調査書。国宝旧開智学校所蔵史料。
- 松本市小學校（年代不詳）成績不良児童特殊教育状況。国宝旧開智学校所蔵史料。
- 中嶋忍・河合康（2006）長野県松本尋常小学校の「落第生」学級に関する史的研究－「落第生」学級の設置・廃止の経緯と成績不良の考え方について－。発達障害研究，28，pp.290-306.
- 中嶋忍・河合康（2015）明治41－42年の長野県松本尋常高等小学校における成績不良児童教育に関する史的研究。上越教育大学研究紀要，34，pp.129-138.
- 中嶋忍・河合康（2016）明治43－45年の長野県松本尋常高等小学校における成績不良児童教育に関する史的研究。上越教育大学研究紀要，35，pp.43-50.
- 中嶋忍・河合康（2018）長野県における劣等児に対する取り組み－松本尋常小学校の場合－。中村満紀男（編著）日本障害児教育史（戦前編）。明石書店，pp.248-259.
- 外林大作・辻正三・島津一夫・能見義博（1981）誠心心理学辞典。誠心書房。

論文

教員養成段階におけるインクルーシブ教育の授業に関する一考察 —国立教員養成大学のシラバス分析を通して—

堀田 椋*・河合 康**

本研究では、教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向を明らかにすることを目的として、国立教員養成大学44校におけるインクルーシブ教育に関する授業のシラバスを対象に、計量テキスト分析システムKH coderを用いたテキストマイニングによる分析を行った。その結果、中央教育審議会の報告や答申で述べられているような特別支援教育に関する知識の習得および活用や発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応についての学習内容が扱われていることが示唆された。一方で、教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識、心理学に関する知識、医学に関する知識、福祉に関する知識、保護者理解や相談の知識や技能、ITの効果的な運用の仕方、多様な子どもを含む学級経営の仕方といった学習内容が十分に扱われていない可能性が示唆された。

キー・ワード：インクルーシブ教育, 国立教員養成大学, シラバス分析, テキストマイニング, KH coder

I. はじめに

インクルーシブ教育が国際的・国内的な課題となっており、日本を含め世界各国がインクルーシブ教育の実現に向けて、多種多様なアプローチを展開している (Meijer, Soriano, & Watkins, 2017)。その一方で、日本ではインクルーシブ教育システムの構築に向けて、実践を担う教員がどのような専門性を求められているのであろうか。また、教員がその専門性を身に付け、高めるために教員養成を担う大学は何を求められるのであろうか。インクルーシブ教育システムの構築に向けて教員養成段階で何が求められ、インクルーシブ教育が授業においてどのような内容で教えられているのかを明らかにすることは、今後インクルーシブ教育システムを構築していくうえで重要である。

中央教育審議会 (2012) による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」(以下、報告と略す) では、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。」としている。加えて、中央教育審議会 (2015) による「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申)」(以下、答申と略す) では、これからの時代の教員に求められる資質能力として、いじめや不登校など従来指摘されている課題に加え、新たな課題に対応した教員養成が求められている。その新たな課題の一つに、インクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえた、発達障害を含

む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応が挙げられている。このように報告や答申では、インクルーシブ教育システム構築のための専門性として、すべての教員に特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することや発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応が求められている。この点に関しては、2019年4月から教職課程において、発達障害の内容を含む特別支援教育に関する内容の必修化が実現されている (文部科学省, 2019)。

また、国立特別支援教育総合研究所による「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」(澤田, 2014) では、すべての教員に求められる専門性として、①集団形成 (学級づくり)、②学習指導 (授業づくり)、③生徒指導を挙げている。そして、インクルーシブ教育システム構築のためには、上記の3つに①特別支援教育に関する知識・技能の活用、②教職員および関係者の連携・協働、③共生社会の形成に関する意識といった3つの要素を含めて考える必要があるとしている。

このように、インクルーシブ教育システム構築のため、特別支援教育の知識・技能の習得および活用といった視点の他に、すべての教員に求められる専門性として、集団形成や学習指導、生徒指導といった教育の基本ともいえる共通の専門性に加え、教職員および関係者の連携・協働、共生社会の形成に関する意識といった要素も含めて考えることが求められている。

他方で、これまでにインクルーシブ教育システム構築へ向けた教員養成に関する研究が以下のように報告されており、一定の知見が蓄積されつつある。

鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井 (2016; 2017; 2018; 2019)、鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井・渡邊 (2020; 2021) は、インクルーシブ教育に必要な教員養成の内容を明らかにすることを目的として、4つの段階別に区分した教育養成プログラムの開発を試みており、各プログラムの内容を検討するために学校現場の教員を対象としたニーズ調査を行っている。そのニーズ調

* 東京学芸大学附属特別支援学校

** 上越教育大学 臨床・健康教育学系

査の中で、今後インクルーシブ教育を行うために必要な学習内容が示されている。その学習内容としては、①インクルーシブ教育の理念の理解、②多様な障害に関する知識と理解、③教科指導の具体的な方法・技能、④個別の指導計画の立て方、⑤個別の教育支援計画の立て方、⑥児童の実態把握の技能、⑦心理学に関する知識、⑧医学に関する知識、⑨福祉に関する知識、⑩保護者理解や相談の知識や技能、⑪他機関との連携や活用の仕方、⑫T T (チーム・ティーチング)の効果的な運用の仕方、⑬多様な子どもを含む学級経営の仕方、⑭校内支援体制の効果的な運用の仕方といった14項目が示されている。藤井(2016)は、インクルーシブ教育に関する授業を受講した学生の意識の変容を探り、授業の検討・改善を図ることを目的として、特別支援教育コース以外の学生を対象に、授業前後での質問紙調査を実施している。その結果、インクルーシブ教育に関する授業が学生の障害や障害者に関する意識の変容や特別支援学校教諭免許取得に対する意欲の向上に寄与したと指摘している。Forlin・川合・落合・蘆田・樋口(2014)は、インクルーシブ教育システムの構築・推進に向けた改革のあり方、インクルージョンの障壁を取り除くこと、インクルージョンに向けた学校の再構築、教員養成、ならびに教師教育における大学の役割について検討している。Forlinらは、インクルーシブな実践には教員が重要な構成要素であり、教員養成における適切で効果的なトレーニングが必要であることやインクルーシブ教育が単独のコースとして提供されるのではなく、すべての養成コースの一部としてすべての教育課程分野に組み込まなければならないことを指摘している。吉利・高橋(2013)は、ハワイ大学マノア校の教員養成システムにおける同時履修プログラムの概要を整理することによって、通常教育教員に対して特殊教育の専門性を担保する教員養成のあり方を検討している。その結果、①地域の学校現場との密接な連携に基づき、多くの教育実習の機会を導入した教員養成が進められていること、②ハワイ州教育基準委員会の厳密な基準に基づく専門性の担保が図られていることが確認されている。

一方で、これら先行研究の知見は、インクルーシブ教育システム構築を見据えた教員養成のために依然として重要ではあるが、教員養成段階においてインクルーシブ教育がどのような内容で教えられているのか、教員養成段階で行われているインクルーシブ教育に関する授業の全体的な傾向を示す研究はない。

そこで本研究では、教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向を明らかにすることを目的とする。そのため、国立教員養成大学におけるインクルーシブ教育に関する授業のシラバスを対象にテキストマイニングによる分析を行った。シラバスを対象とする意義としては、三上(2007)が述べているように、シラバスには各大学の教育理念や目的に沿ったカリキュラムを構成する授業科目の内容、方法、評価方法などが具体的に表現されており、授業はそこに記述された流れに沿って展開されるからである。

II. 方法

分析対象とするシラバスは、国立教員養成大学44校(以下、当該大学とする)がWeb上で公開しているシラバスとし、全文検索およびキーワード検索を行い、当該大学で2021年度に開

講されている授業の科目名称に「インクルーシブ教育」を含むシラバスを抽出した。その結果、科目名称に「インクルーシブ教育」を含むものは19校33科目であった。

なお抽出したシラバスの科目には、科目名称が異なるものの、授業概要や到達目標、授業計画が同一の科目は1科目として分析した。また、科目名称が同一であるものの、授業概要や到達目標、授業計画が異なる科目はそれぞれを1科目とした。

そして、抽出した授業科目内の授業概要、到達目標、授業計画の3項目をテキストデータに置き換え、計量テキスト分析システムKH coder(Ver.3. Beta. 04a)(樋口, 2020)を用いたテキストマイニングによる分析を行った。

各項目における分析では、「特別支援教育」や「知的障害」といった複合語を強制抽出したうえで、分析に必要な前処理を行い、抽出された頻出語のリストを作成した。その後、各項目から抽出された頻出語にどのような関連があるのかを分析するため、項目ごとに共起ネットワークを作成し、代表される概念を抽出した。共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークのことであり、線のつながりが語と語の共起を示しているので視覚的に理解しやすいとされる(樋口, 2020; 183)。

III. 結果

1. 授業概要の分析

分析の結果、総抽出語数は3949語、異なり語数は655語であった。複合語については12語を強制抽出した。表1は、授業概要のテキストマイニングから得られた頻出語の頻出順位上位40語までを示したものである。「インクルーシブ教育」の出現回数が60回と最も多く、次いで「教育」、「支援」、「授業」、「特別支援教育」などが多い結果となった。

次に、授業概要の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」、最小出現数を15、描画する共起関係を60の条件とし、解釈を容易にするために最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果、授業概要について記述されたテキストの抽出語は、表示語数が17語からなり、6つのSubgraph(以下、サブグラフと略す)に分類された。サブグラフとは、用語間で比較的強くお互いに結びついている部分のことを表す(樋口, 2020; 186)。図1は、表示語とサブグラフを踏まえて、6つのグループに分類したものを示したものである。

グループ1は、「特別支援教育」、「指導」、「児童」「支援」といった4つの抽出語で表示されており、「特別支援教育」が用いられている文脈を確認すると、「特別支援教育の理念を押さえつつ…」(以下、下線は筆者が付した)、「特別支援教育の視点から…」、「特別支援教育との関係について…」などの記述が見られた。このように、各抽出語の文脈を確認したうえで、グループ1の概念は「特別支援教育に関する指導法および発達障害や知的障害などの特別な教育的ニーズのある児童への支援」と解釈された。

このように各グループにおける各抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、各グループに代表される概念は以下の通りである。グループ2の概念は「インクルーシブ教育の現状と課題およびその実践」、グループ3の概念は「障害のある子ども

表1 授業概要から得られた頻出語

頻出順位	抽出語	出現回数	頻出順位	抽出語	出現回数
1	インクルーシブ教育	60	21	概説	13
2	教育	54	22	事例	13
3	支援	47	23	社会	13
4	授業	46	24	生徒	13
5	特別支援教育	26	25	学ぶ	12
6	障害	24	26	観点	12
7	行う	21	27	検討	12
8	IN-Child	19	28	診断	12
9	学校	19	29	動向	12
10	実践	19	30	必要	12
11	指導	18	31	理解	12
12	課題	17	32	定義	10
13	方法	17	33	特別	10
14	システム	16	34	内容	10
15	構築	15	35	包括	10
16	講義	15	36	理念	10
17	子ども	15	37	学級	9
18	児童	15	38	関係	9
19	基礎	14	39	基づく	9
20	展開	14	40	求める	9

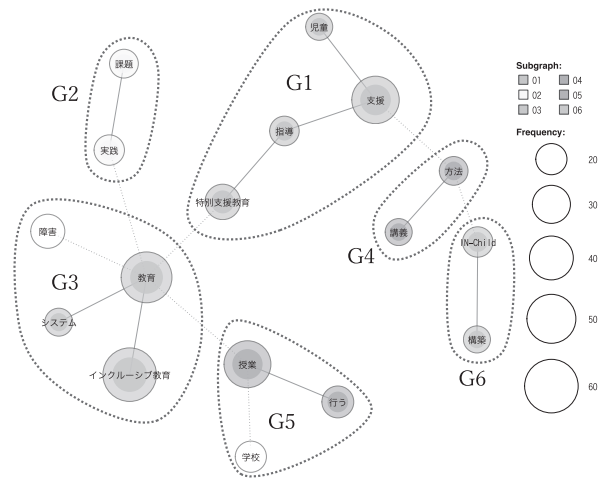


図1 授業概要の共起ネットワーク

もへの教育およびインクルーシブ教育システム」, グループ4の概念は「講義形式での特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法や支援体制の構築方法」, グループ5の概念は「学校現場におけるインクルーシブ教育について, グループワークおよびティームティーチング, 観察実習, 対話的な講義形式などの方法で授業を行う」, グループ6の概念は「IN-childへの支援を踏まえたインクルーシブ教育システムの構築と包括的な支援体制の構築」と解釈された。なお, グループ6における抽出語の「IN-child」についてシラバスの原文を確認すると, 「特別支援学校, 特別支援学級, 通常学級の特別支援が求められる児童生徒を, 本授業ではIN-child(Inclusive Needs child: 包括的教育を必要とする子)と再定義し, 使用する。」とされている。

2. 到達目標の分析

分析の結果, 総抽出語数は3279語, 異なり語数は471語であった。複合語については12語を強制抽出した。表2は, 「到

達目標」のテキストマイニングから得られた頻出語の頻出順位上位40語までを示したものである。「インクルーシブ教育」の出現回数が57回と最も多く, 次いで「教育」, 「理解」, 「指導」, 「専門」などが多い結果となった。

次に, 「到達目標」の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」, 最小出現数を15, 描画する共起関係を60の条件とし, 解釈を容易にするために最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果, 到達目標について記述されたテキストの抽出語は, 表示語数が19語からなり, 7つのサブグラフに分類された。図2は, 表示語とサブグラフを踏まえて, 7つのグループに分類したものを示したものである。

グループ1は, 「インクルーシブ教育」, 「課題」, 「理解」, 「説明」, 「理念」といった5つの抽出語で表示されており, 「インクルーシブ教育」が用いられている文脈を確認すると, 「インクルーシブ教育の理念を知り…」(以下, 下線は筆者が付し

表2 到達目標から得られた頻出語

頻出順位	抽出語	出現回数	頻出順位	抽出語	出現回数
1	インクルーシブ教育	57	21	実践	14
2	教育	48	22	生徒	13
3	理解	45	23	システム	12
4	指導	29	24	リテラシー	12
5	専門	26	25	学校	11
6	スキル	25	26	教員	11
7	コミュニケーション	24	27	特別	11
8	支援	24	28	関係	10
9	問題	23	29	社会	10
10	IN-Child	22	30	習得	10
11	方法	22	31	基づく	9
12	解決	20	32	検討	9
13	診断	18	33	事例	8
14	課題	16	34	ニーズ	7
15	情報	16	35	意義	7
16	説明	16	36	基礎	7
17	特別支援教育	16	37	現職	7
18	理念	16	38	構築	7
19	障害	15	39	実現	7
20	児童	14	40	知識	7

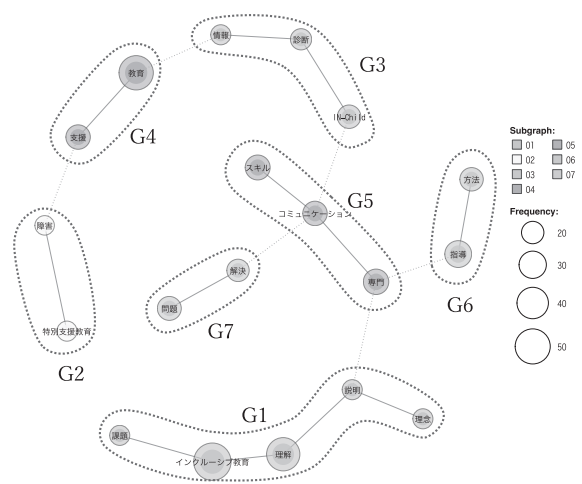


図2 到達目標の共起ネットワーク

た)、「インクルーシブ教育という視点から…」、「インクルーシブ教育の在り方について…」などの記述が見られた。このように、各抽出語の文脈を確認したうえで、グループ1の概念は「インクルーシブ教育の理念や課題を理解し、説明する」と解釈された。

このように各グループにおける各抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、各グループに代表される概念は以下の通りである。グループ2の概念は「特別支援教育における制度や理念の理解および特別支援教育コーディネーターの機能と役割の理解、障害特性の理解および障害のある子どもへのアプローチを理解する」、グループ3の概念は「IN-childへの教育的診断に基づいた情報を収集および共有することを通して、指導方法や支援計画を作成および工夫をする」、グループ4の概念は「障害などの特別な教育的ニーズのある子どもへの教育や支援の在り方を理解し、構想する」、グループ5の概念は「インクルーシブ教育の理念や定義、意義を理解し、説明することや特別な教育的ニーズのある子どもへの指導方法を理解し、説明することを通じたコミュニケーションスキルや専門性の獲得および向上」、グループ6の概念は「特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法および指導方法を理解し、向上を図る」、グループ7の概念は「インクルーシブ教育に関する諸問題を解決するための基本的な能力と技法を習得する」と解釈された。

3. 授業計画の分析

分析の結果、総抽出語数は6212語、異なり語数は752語であった。複合語については12語を強制抽出した。表3は、「授業計画」のテキストマイニングから得られた頻出語の頻出順位上位40語までを示したものである。「インクルーシブ教育」の出現回数が136回と最も多く、次いで「支援」、「事例」、「教育」、「指導」などが多い結果となった。

次に、「授業計画」の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」、最小出現数を15、描画する共起関係を60の条件とし、解釈を容易にするために最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果、授業計画について記述されたテキストの抽出語は、表示語数が34語からなり、

9つのサブグラフに分類された。図3は、表示語とサブグラフを踏まえて、9つのグループに分類したものを示したものである。

グループ1は、「支援」、「方法」、「肢体不自由」、「児」、「内容」、「必要」、「分析」、「IN-child」、「事例」、「指導」、「学習」といった11つの抽出語で表示されている。「支援」が用いられている文脈を確認すると、「支援内容・方法等の評価…」(以下、下線は筆者が付した)、「特別な支援を必要とする児童等の障害の特性と支援の内容・方法…」などの記述が見られた。このように、各抽出語の文脈を確認したうえで、グループ1の概念は「肢体不自由や知的障害などの特別な支援を必要とする児童等への支援内容や支援方法および学習指導、IN-childなど特別な支援を必要とする子どもの事例分析および事例検討」と解釈された。

このように各グループにおける各抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、各グループに代表される概念は以下の通りである。グループ2の概念は「保育園や学校などの視察先における課題等の検討および議論」、グループ3の概念は「障害のある児童生徒の特性や支援内容および方法」、グループ4の概念は「インクルーシブ教育の理論と実践」、グループ5の概念は「インクルーシブ教育や特別支援教育の基礎とインクルーシブ教育における合理的配慮」、グループ6の概念は「個別の指導計画および教育支援計画の作成」、グループ7の概念は「オンライン授業といったメディアを活用した講義形式や対面による講義形式」、グループ8の概念は「3～4年次での発表、レポートの作成および発表」、グループ9の概念は「世界におけるインクルーシブ教育と特別なニーズ教育の国際的動向」と解釈された。

IV. 考察

本研究では、教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向を明らかにするために、国立教員養成大学におけるインクルーシブ教育に関する授業のシラバスを対象にテキストマイニングによる分析を行った。以下では、各項目の分析結果の概略を示し、シラバスのテキストマイニングによ

表3 授業計画から得られた頻出語

頻出順位	抽出語	出現回数	頻出順位	抽出語	出現回数
1	インクルーシブ教育	136	21	動向	25
2	支援	102	22	子ども	24
3	事例	71	23	理解	24
4	教育	68	24	生徒	23
5	指導	60	25	日本	23
6	特別支援教育	51	26	肢体不自由	22
7	方法	49	27	視聴	22
8	実践	46	28	実際	22
9	障害	42	29	学習	20
10	視察	40	30	児	19
11	IN-Child	39	31	内容	19
12	必要	34	32	システム	18
13	課題	32	33	学級	18
14	分析	31	34	活用	18
15	担当	30	35	基礎	18
16	授業	29	36	作成	18
17	発表	29	37	オリエンテーション	17
18	学校	28	38	国際	17
19	検討	28	39	全体	17
20	児童	25	40	グループ	16

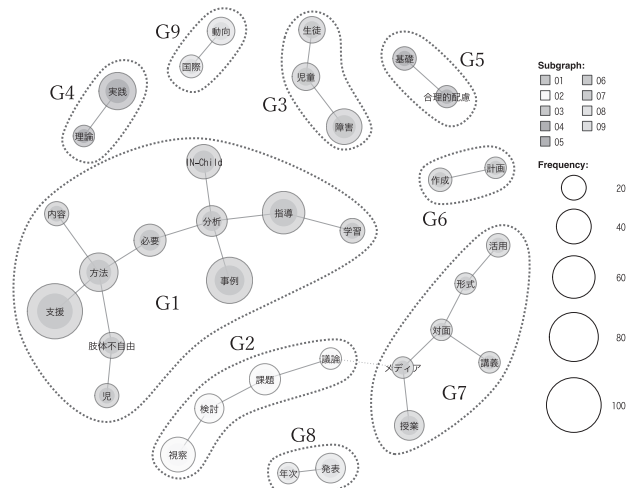


図3 授業計画の共起ネットワーク

る分析から得られた傾向について考察を述べる。

1. 授業概要について

授業概要のテキストマイニングによる分析の結果、授業概要から得られた頻出語は、表1の通り、「インクルーシブ教育」、「教育」、「支援」、「授業」、「特別支援教育」などの抽出語が多い結果となった。特に頻出順位が10位までの頻出語の中で「支援」や「特別支援教育」、「障害」、「IN-child」など、特別支援教育に関する抽出語が多く見られた。これらの抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、例えば、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性および支援内容・方法について学び…」といった記述が見られ、障害のある子どもや特別な支援を必要とする子どもへの教育や支援の在り方など、特別支援教育と関連する内容が授業で扱われていることがうかがえる。

次に、授業概要の抽出語をもとに作成した共起ネットワークの結果、図1の通り、6つのグループに分類された。これらグループの解釈の結果、グループ1は「特別支援教育に関する指導法および発達障害や知的障害などの特別な教育的ニーズのある児童への支援」、グループ2は「インクルーシブ教育の現状と課題およびその実践」、グループ3は「障害のある子どもへの教育およびインクルーシブ教育システム」、グループ4は「講義形式での特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法や支援体制の構築方法」、グループ5は「学校現場におけるインクルーシブ教育について、グループワークおよびチームティーチング、観察実習、対話的な講義形式などの方法で授業を行う」、グループ6は「IN-childへの支援を踏まえたインクルーシブ教育システムの構築と包括的な支援体制の構築」と解釈された。

これらの結果から、授業概要では、インクルーシブ教育の現状や課題などを踏まえつつ、障害や特別なニーズを有する子どもに対する支援や指導についての学習内容などが扱われており、中央教育審議会の報告や答申で述べられているような特別支援教育と関連のある内容が扱われていることがうかがえる。特に、鳥海ら（2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021）で述べられているインクルーシブ教育を行うために必要な学習内容のインクルーシブ教育の理念の理解、多様な障害に関する知識と理解、校内支援体制の効果的な運用の仕方といった項目が扱われていると推察される。

一方で、澤田（2014）によって指摘されている教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識と関係する抽出語は少なかった。その中でも、チームティーチングといった教職員や関係者の連携・協働に関連する抽出語は、一部見られるものの頻出が少なく、大学教員と外部講師（学校現場教員）によるチームティーチングといった講義形式のことを指していた。このことから、どのようにして教職員や関係者が連携・協働していくのか、特に大学との連携・協働だけではなく、学校内および医療や福祉の関係者との連携・協働について授業内で扱われる必要があると考える。また、共生社会の形成に関する意識についても、澤田（2014）が述べているように、多様な子ども達が共に学ぶ環境の中、相互に人格と個性を尊重し合い、多様性を認め合うことを教員が意識できるような学習

内容を扱う必要があると考える。

2. 到達目標について

到達目標のテキストマイニングによる分析の結果、到達目標から得られた頻出語は、表2の通り、「インクルーシブ教育」、「教育」、「理解」、「指導」、「専門」などの抽出語が多い結果となった。特に頻出順位が10位までの頻出語の中で「理解」や「専門」、「スキル」、「コミュニケーション」などの抽出語が他の項目と比較して多く見られた。これらの抽出語が用いられている文脈を確認したうえで、例えば、「インクルーシブ教育の理念、定義、意義を理解し、説明することができる」など、コミュニケーションスキルやインクルーシブ教育や特別支援教育に関する専門性を習得および活用することが授業における目標として設定されていることがうかがえる。

次に、「到達目標」の抽出語をもとに作成した共起ネットワークの結果、図2の通り、7つのグループに分類された。これらグループの解釈の結果、グループ1は「インクルーシブ教育の理念や課題を理解し、説明する」、グループ2は「特別支援教育における制度や理念の理解および特別支援教育コーディネーターの機能と役割の理解、障害特性の理解および障害のある子どもへのアプローチを理解する」、グループ3は「IN-childへの教育的診断に基づいた情報を収集および共有することを通して、指導方法や支援計画を作成および工夫をする」、グループ4は「障害などの特別な教育的ニーズのある子どもへの教育や支援の在り方を理解し、構想する」、グループ5は「インクルーシブ教育の理念や定義、意義を理解し、説明することや特別な教育的ニーズのある子どもへの指導方法を理解し、説明することを通じたコミュニケーションスキルや専門性の獲得および向上」、グループ6は「特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法および指導方法を理解し、向上を図る」、グループ7は「インクルーシブ教育に関する諸問題を解決するための基本的な能力と技法を習得する」と解釈された。

これらの結果から、到達目標では、インクルーシブ教育および特別支援教育の理念や定義を理解するなどの理論的な目標から、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援方法および指導方法を理解するなどの実践的な目標まで幅広く設定されていると考えられる。特に、鳥海ら（2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021）で述べられているインクルーシブ教育を行うために必要な学習内容のインクルーシブ教育の理念の理解、多様な障害に関する知識と理解、個別の指導計画の立て方、個別の教育支援計画の立て方、児童の実態把握の技能、校内支援体制の効果的な運用の仕方といった項目が扱われていると推察される。

一方で、授業概要と同様に、澤田（2014）によって指摘されている教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識と関係する抽出語は少なかった。特にインクルーシブ教育システム構築に向けて、校内外の教員や関係者が連携・協働するためには特別支援教育コーディネーターの役割が重要になるであろう。しかし、「特別支援教育コーディネーター」は、到達目標における抽出語の中で6回しか出現しておらず、十分に扱われていない可能性が考えられる。このことから、どのようにして教職員や関係者が連携・協働していくのか、特に特別支援教育コーディネーターの役割や機能など、基本的な知識や

技能の習得が学習内容として考慮される必要があると考える。

3. 授業計画について

授業計画のテキストマイニングによる分析の結果、授業計画から得られた頻出語は、表3の通り、「インクルーシブ教育」、「支援」、「事例」、「教育」、「指導」などの抽出語が多い結果となった。特に頻出順位が10位までの頻出語の中で「事例」や「視察」などの抽出語が他の項目と比較して多く見られた。これらの抽出語が用いられている文脈を確認した上で、例えば、「肢体不自由児の事例分析及び指導方法」といった記述が見られ、肢体不自由や病弱など、具体的な障害種を事例に挙げながら授業が展開されていると考えられる。また、幼稚園や保育園、小・中学校、特別支援学校など、あらゆる学校現場での視察が計画されており、様々な学校現場における特別な教育的ニーズを有する子どもの様子を見聞きし、経験することのできる機会が設定されていることがうかがえる。

次に、「授業計画」の抽出語をもとに作成した共起ネットワークの結果、図3の通り、9つのグループに分類された。これらグループの解釈の結果、グループ1は「肢体不自由や知的障害など特別な支援を必要とする児童等への支援内容や支援方法および学習指導、IN-childなど特別な支援を必要とする子どもの事例分析および事例検討」と解釈された。グループ2は「保育園や学校などの視察先における課題等の検討および議論」、グループ3は「障害のある児童生徒の特性や支援内容および方法」、グループ4は「インクルーシブ教育の理論と実践」、グループ5は「インクルーシブ教育や特別支援教育の基礎とインクルーシブ教育における合理的配慮」、グループ6は「個別の指導計画および教育支援計画の作成」、グループ7は「オンライン授業といったメディアを活用した講義形式や対面による講義形式」、グループ8は「3～4年次での発表、レポートの作成および発表」、グループ9は「世界におけるインクルーシブ教育と特別なニーズ教育の国際的動向」と解釈された。

これらの結果から、授業計画では、インクルーシブ教育や特別支援教育の基礎的な内容、障害など特別な教育的ニーズを有する子どもへの支援や指導についての内容、個別の指導計画および個別の教育支援計画など、理論的かつ実践的な内容が扱われていることがうかがえる。また、学校等の視察を通じて実際に特別な教育的ニーズを有する子どもの実態や様子を検討する機会が設けられており、よりインクルーシブ教育を実践的に行う基盤が作られていると考えられる。特に、鳥海ら(2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021)で述べられているインクルーシブ教育を行うために必要な学習内容のインクルーシブ教育の理念の理解、多様な障害に関する知識と理解、教科指導の具体的な方法・技能、個別の指導計画の立て方、個別の教育支援計画の立て方、児童の実態把握の技能といった項目が扱われていると推察される。

一方で、授業概要や到達目標と同様に、澤田(2014)によって指摘されている教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識と関係する抽出語は少なかった。共生社会の形成に関する意識に関しては、前述したように多様性を認め合うことを教員が意識できるような学習内容を扱う必要がある

ものの、授業計画における抽出語の中で「多様性」は、4回しか出現していなかった。これらの文脈を確認すると、多様性とは何かについてグループワークでのディスカッションを実施している授業が1件のみあった。このことから、障害のある子どもや特別な教育的ニーズのある子どもなど、多様な子どもたちが共に学ぶために、教員がより多様性を意識できるような学習内容を扱う必要があると考える。

以上のことを踏まえて、授業概要、到達目標、授業計画の各項目において特別支援教育に関する抽出語が多く見られた。このことは、中央教育審議会の報告や答申で述べられているような特別支援教育に関する一定の知識や技能がインクルーシブ教育と関連付けられながら教員養成段階において教えられていると考えられる。そして、教職課程における特別支援教育に関する内容の必修化の影響もあるが、インクルーシブ教育システムを踏まえた、教員の特別支援教育に関する知識・技能の習得および活用といった専門性が大学の授業において担保されつつあると推察される。

一方で、授業概要、到達目標、授業計画の各項目において、澤田(2014)によって指摘されている教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識と関連のある抽出語が少なかった。加えて、鳥海ら(2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021)によって示されているインクルーシブ教育を行うために必要な学習内容の心理学に関する知識、医学に関する知識、福祉に関する知識、保護者理解や相談の知識や技能、TTの効果的な運用の仕方、多様な子どもを含む学級経営の仕方に関する抽出語が少なかった。これらのことから、上記の学習内容は授業の中で十分に扱われていない可能性があり、上記の学習内容も考慮した授業計画および授業展開が今後実施される必要があると考える。

V. おわりに

本研究では、教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向を明らかにすることを目的とし、国立教員養成大学におけるインクルーシブ教育に関する授業のシラバスを対象にテキストマイニングによる分析を行った。

教員養成段階におけるインクルーシブ教育に関する授業の全体的傾向として、中央教育審議会の報告や答申で述べられているような特別支援教育に関する知識の習得および活用や発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応についての学習内容が扱われていることが示唆された。一方で、教職員および関係者の連携・協働や共生社会の形成に関する意識、心理学に関する知識、医学に関する知識、福祉に関する知識、保護者理解や相談の知識や技能、TTの効果的な運用の仕方、多様な子どもを含む学級経営の仕方といった学習内容が十分に扱われていない可能性が示唆された。

しかしながら、シラバスから得られる情報は全体的傾向の一端を示すものであり、実際に大学での授業内で扱われていない可能性やシラバスに記載のない内容が扱われている可能性も考えられる。このことを踏まえて、今後はインクルーシブ教育に関する授業のシラバスに記載されている内容と実際に行われている授業を比較し、どの程度関連性があるのか、どのような内容が扱われるべきなのか、大学で実際に行われている授業を対

象に検討していく必要がある。また、本研究では科目名称に「インクルーシブ教育」が含まれる授業のシラバスを対象に分析を行ったが、科目名称に含まれていない授業科目内で部分的にインクルーシブ教育を扱う授業が散見された。それを踏まえて、インクルーシブ教育がどのような授業科目内で部分的に扱われているのか、どのような内容が扱われているのか検討していく必要があると考える。

付記

本研究は、2020年12月に開催された日本発達障害学会第55回大会で筆者がポスター発表した研究の一部を修正、加筆したものである。

文献

- Forlin, Chris・川合紀宗・落合俊郎・蘆田智絵・樋口聡 (2014) 日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむけての今後の課題—大学に課せられた役割を考える—。広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター紀要, 12, 25-37.
- 藤井慶博 (2016) 教員養成におけるインクルーシブ教育に関する授業の検討—一般学生に対する質問紙調査を通して—。秋田大学教育文化学部研究紀要, 71, 97-103.
- 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— 第2版。ナカニシヤ出版。
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2017) Special Needs Education in Europe. *THEMATIC PUBLICATION*, European Agency for Development in Special Needs Education, https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf (2021年11月28日, 最終閲覧)。
- 三上隆 (2007) シラバスについて。工学教育, 55(4), 179-180.
- 文部科学省 (2019) 日本の特別支援教育の状況について(新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議資料3-1-1), 39-52. https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt_tokubetu01-00069_3_1.pdf (2021年11月28日, 最終閲覧)。
- 澤田真弓 (2014) インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究—研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討—。国立特別

- 支援教育総合研究所研究紀要, 41, 3-14.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2016) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究—特別支援学級(中学校)の教員に対するニーズ調査—。山梨大学教育人間科学部紀要, 17, 19-28.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2017) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究—小学校の特別支援学級担当教員に対するニーズ調査—。山梨大学教育学部紀要, 25, 19-25.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2018) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究—中学校教員に対するニーズ調査—。山梨大学教育学部紀要, 26, 19-25.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2019) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究—小学校教員に対するニーズ調査—。山梨大学教育学部紀要, 28, 25-32.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊 (2020) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究—通級による指導を経験した小学校教員に対するニーズ調査—。山梨障害児教育学研究紀要, 14, 1-11.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊 (2021) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究—通級による指導を経験した中学校教員に対するニーズ調査—。山梨障害児教育学研究紀要, 15, 75-84.
- 中央教育審議会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2021年11月28日, 最終閲覧)。
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教育育成コミュニティの構築に向けて—(答申)。 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2021年11月28日, 最終閲覧)。
- 吉利宗久・高橋桐子 (2013) インクルーシブ教育に対する教員養成カリキュラム開発の動向と実際—ハワイ大学マノア校における同時履修プログラムを中心に—。岡山大学教師教育開発センター紀要, 3, 61-69.

資料

知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する研究動向

飯島 徹*・阿部 晃久**・笠原 芳隆***

本稿では、特別支援教育実施以降の知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する研究を概観し、今後の研究の方向性を提起した。

抽出された論文数は肢体不自由に関する論文に次いで多かった。論文を分類・整理した結果、自立活動の教育課程上の位置づけに関するもの、自立活動の指導目標・指導内容等設定プロセスに関するもの、自立活動の指導実践に関するもの、教師の自立活動の指導に対する意識や態度に関するもの、そして自立活動実施にかかる校内体制に関するもの等に分けられた。

それぞれを概観する中で、今後は自立活動を時間の指導として教育課程に位置づけることを目指した研究や、児童生徒個々の実態把握から具体的な指導内容の設定に至るまでの過程に関する研究、時間の指導における指導実践に関する研究、教師の自立活動の指導に対する意識を高め専門性を担保するための研修や校内体制の在り方に関する研究等推進の方向性が見出された。

キー・ワード：知的障害, 特別支援学校, 自立活動, 研究動向

1. はじめに

学校教育法施行規則第126～128条には、特別支援学校では各教科、特別の教科道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動に自立活動を加えて教育課程を編成することと記述されている。また、同138条、140条には特別支援学級や通級による指導においては特別の教育課程（特別支援学校の教育課程）を編成できると記されている。合わせて2017(平成29)年告示の学習指導要領には、小学校及び中学校の特別な配慮を必要とする児童生徒に対して自立活動の指導を行うことが示され、これにより、特別支援学校だけでなく、特別支援学級や通級による指導についても、自立活動の指導を適切に取り入れて指導を行うことが規定された。さらに、高等学校においても通級による指導が始まり、さまざまな学校種で自立活動の指導が展開されていくことが予想される。

ところで、特別支援学校では自立活動の指導はどのように実践されているのか。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2012)は、特別支援学校の自立活動の時間の設定について調査を行っている。その中で知的障害特別支援学校においては、他の障害種に比べて、自立活動の時間を教育課程上「設定している」学校は少なく、「特に設定していない」学校が多いと報告している。その後、全国特別支援学校長会(2019)は、知的障害特別支援学校の普通学級において、62.3%の学校が特設の自立活動を設定していると報告しており、知的障害特別支援学校においても教育課程上自立活動の時間を設定し、実践が行われるようになってきていることが推測される。関連してこれまで知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する研究が、どのような内容でどの程度なされているのか、また、その

中で自立活動の指導を推進する上での現時点での課題は何かを明らかにし、研究を通してその対応を検討することは、特別支援学校にとどまらず、小・中学校や高等学校等で知的障害児に対する自立活動を実践していく上で意義あることと考える。

そこで本稿では、国立情報学研究所(CiNii)で「知的障害」「特別支援学校」「自立活動」といったキーワードを用い、特別支援教育が制度化された平成19年以降に発表された知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する文献を中心に概観し、現在までの知的障害特別支援学校における自立活動に関する研究の動向を明らかにして、今後の研究の方向性を提起した。

2. 抽出された文献

合計32編の論文が該当し(2021年11月)、その中で学会もしくは大学が発行している機関誌から学術論文を抽出した。

Fig.1に知的障害特別支援学校における自立活動に関する研究論文の掲載数の年別推移を示した。掲載年別でみると、2009年から2016年までにおいては6編であったのに対して、2017年以降は26編と多く掲載されていた。続いて32編のうち実践的な研究の14編における対象学部をFig.2に示した。小学部が最も多く7編、次いで高等部4編、中学部2編、小中高全体1編で、幼稚部は0編であった。

なお、他障害と論文数を比較するために「視覚障害」「聴覚障害」「肢体不自由」をキーワードとして各々の検索も実施した。その結果、「視覚障害」は2編、「聴覚障害」は4編、「肢体不自由」は38編であり、知的障害児対象の論文数は、視覚障害児や聴覚障害児対象のものより多く、肢体不自由児対象よりやや少ない状況であることが分かった。

* 筑波大学附属大塚特別支援学校

** 千葉県立袖ヶ浦特別支援学校

*** 上越教育大学

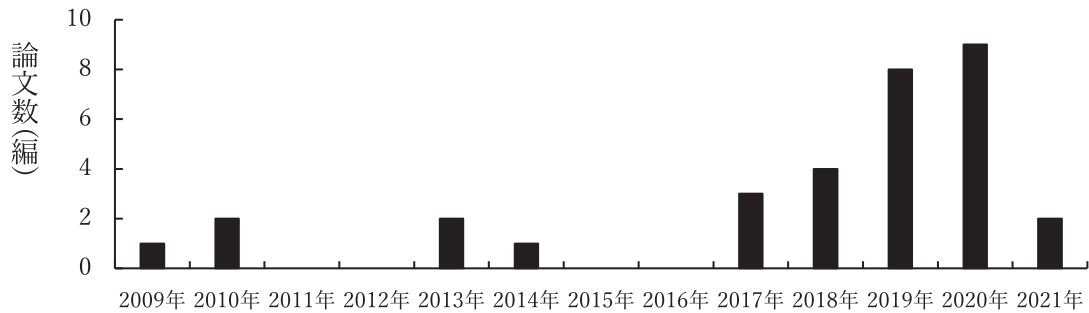


Fig 1. 知的障害特別支援学校における自立活動に関する論文掲載数の年別推移

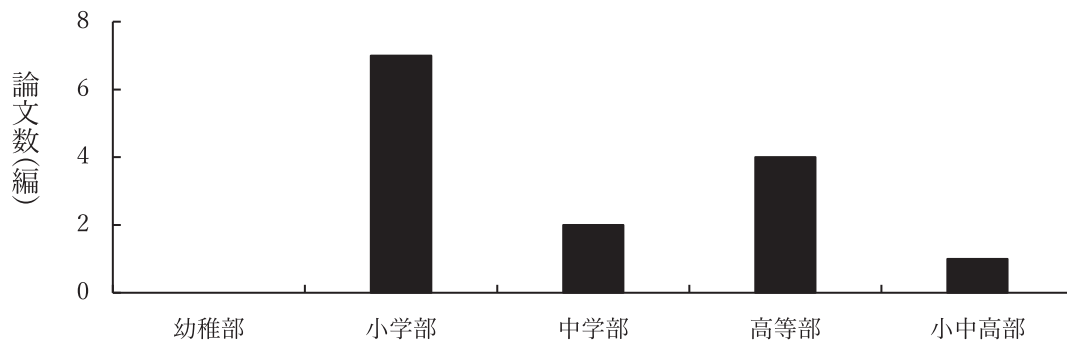


Fig2. 対象学部

3. 文献を通して見た知的障害特別支援学校における自立活動に関するこれまでの研究

(1) 自立活動の教育課程上の位置づけに関する研究

文部科学省(2018)は、自立活動の授業時間を設けて指導することの必要性を強調している。特別支援学校学習指導要領解説総則編(文部科学省,2018)では、「授業時数を標準として示されないからといって、自立活動の時間を確保しなくてもよいということではなく、個々の児童生徒の実態に応じて、適切な授業時数を確保する必要がある」と述べている。

大井ら(2020)では、知的障害特別支援学校小学部を対象とした「自立活動の時間における指導」に関する調査を実施した。自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討をしている学校は、回答全体の66%であり、知的障害特別支援学校小学部の6割で自立活動の指導を「自立活動の時間の指導」として週時程に位置付けていること、週時程に位置付けていないが教育活動全体で指導しているとした学校が34%であることを明らかにした。

山下(2004)は、知的障害の特性による困難さが生活全般に渡ることにより、学校教育全般において指導が必要となり、特別に時間を設けて指導する指導形態「時間における指導」よりも「領域・教科を合わせた指導」の中で、すなわち教育活動全体の中で指導実績を積んできたことが、知的障害児に対する自立活動実施に大きく影響していることを示唆しているが、その状況が変わりつつある現状があることを示唆している。

中央教育審議会報告(文部科学省,2016)には、自立活動と

各教科との関連を図った指導が十分でないこと、実態把握から導かれた指導目標と到達状況の乖離があり、学習評価の在り方に課題があること等の指摘がある。

山元・水野・野崎(2018)は、静岡県内の知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校を対象として教育課程の変遷を調査した。自立活動の配当時間数が全体的に増加し、「時間における指導」を設定する学校が増えてきている一方、自立活動の押さえや取り組みに学校間で差があることを明らかにしている。

(2) 自立活動の指導目標・指導内容等設定のプロセスに関する研究

2017(平成29)年告示の特別支援学校学習指導要領では、自立活動の章に、新たに「指導すべき課題を明確にする」という表記が加わり、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(文部科学省,2018)において、指導目標・内容を引き出すプロセスが流れ図によって例示された。

小倉・平石・小曾根(2020)は、小学部6年生を対象に、自立活動の6区分に照らし実態把握を行った後、その6区分に対応させて、「身に付けさせたい力」を明確にした。それによって対象児の課題をより焦点化することができたと述べている。

本吉・倉田(2021)は、自立活動は、各教科の指導のように学習指導要領に系統性が示される性質のものではなく、それぞれの障害による学習上又は生活上の困難を踏まえて指導内容が設定されるため、指導目標・内容を設定する個々の教員の判断

が重要であると述べている。したがって自立活動の指導体制や授業について研究する過程で各学校がアセスメントツールを開発する等実態把握の視点を持つことは、自立活動の指導を計画する上で重視されると示唆している。

一方で、大井ら(2020)では、知的障害教育における自立活動の指導と知的障害教育の各教科の指導等と区別がつきにくいことなどによる指導の混乱は否めず、自立活動の指導で「何を指導してよいか分からない」ことや実態把握から個別の指導計画の作成を通しての「具体的な指導内容の設定」が難しいこと等を指摘しており、自立活動の指導における実態把握から具体的な指導内容の設定に至るまでのプロセス等を事例的に積み重ね、検討していく必要があるとしている。

(3) 自立活動の指導実践に関する研究

今井・生川(2013)は、知的障害特別支援学校の教員を対象とし、当時の自立活動の実践に関する現状について調査した。自立活動の個別の指導計画作成について、何らかの形で作成している学校は、69.0%であった。自立活動を主とする教育課程の児童生徒及び自立活動の時間における指導を行っている児童生徒のみ、自立活動の個別の指導計画を作成している」が18.6%あり、全児童生徒に自立活動の欄を設けていないところも現状であると報告された。自立活動の個別指導計画を作成する際に、どのような人の意見を参考にしているか尋ねた結果では、保護者からの意見を参考にすることが一番多く、次いで前担任教員であった。学校全体で自立活動の実態把握等を活用しているところが多く、的確な実態把握とはいかなるものかを模索している状態であると指摘している。また、今井・生川(2014)は、やはり知的障害特別支援学校の教員を対象とし、自立活動の個別の指導計画作成状況について、自立活動専任がいる学校の教員群と専任がいない学校の教員群と比較した調査をおこなった。専任がいる群では、個別の指導計画に関して、自立活動の目標や手だてを全ての児童生徒に対して記入する欄を設けていたが、専任がいない群では自立活動の指導計画をそもそも作成していないところもあったと報告している。

知的障害児対象の自立活動の実践研究において、指導内容としてソーシャル・スキルトレーニングを中心に組み込んだ研究が比較的多く報告されている(大友, 2019; 永富, 2018; 高橋・熊谷, 2010)。大友(2019)は、社会生活をする上での決まりやルールなどの意味理解が未成熟であり、会話における相互作用に課題がある知的障害児の時間における指導として、ソーシャル・ストーリーやソーシャル・ナラティブを基盤にしたSSTの実践を取り上げている。永富(2018)は、不適切な挨拶をしたり、教員からの挨拶に対して挨拶を返さずに通りすぎたりする生徒達に、適切な挨拶行動を生起させるために、視覚的プロンプトや挨拶行動スキルトレーニングを行った実践を取り上げている。時間における指導でソーシャル・スキルトレーニングを学ぶ30名中26名が登校時に自分から教員に挨拶できるようになったと報告している。高橋・熊谷(2010)は、コミュニケーションがうまく取れず感情が抑えきれなかったり、ルールが守れなかったりする児童にソーシャル・スキルトレーニングを行い、徐々に会話スキルが獲得されたと報告している。

他方、清野・高橋(2019)は、自立活動を合わせた授業の形

態で課題学習の日課として行い、感覚・知覚・認知の発達を育むことをねらいとした実践を報告している。認知面で発達を促したことで、集中して学習に取り組む時間が長くなったり、発声や発語があったり、コミュニケーションの幅が広がったと述べている。

樋口・納富(2010)は、小集団指導の中で課題に個別対応でじっくり取り組み、卒後の生活に必要な身辺処理や生活の楽しみ、対人関係、コミュニケーションを広げることを指導内容として実践している。

最近では、知的障害児のプログラミング教育を取り入れた自立活動の実践を行い、論理的思考や認知能力、他者とのやりとりで困難さが見られる児童を対象に行われた研究が報告されている(山崎・伊藤・水内, 2021)。山崎ら(2021)は、自立活動の時間に、週一時間、45分のプログラミング教育を取り入れ、前後左右の理解、ものの位置や方向の認識などといった方向の概念や空間認知能力の習得、活動の順番を待つ、友達に自分の意見を伝えたり、友達の意見を受け入れたりといった人間関係の形成やコミュニケーション能力の向上を目指した実践報告がされている。知的障害特別支援学校における教育過程に位置付けたプログラミング教育の実践として、Viscuitの実践、ダンスの実践、コード・A・ピラーの実践などの報告もされている(山崎・伊藤・水内, 2020; 山崎・水内, 2019a; 山崎・水内, 2019b)。論理的思考や認知能力に課題がある児童や生徒に対して、プログラミング教育を取り入れることが手立てとして考えられることを示した。

(4) 自立活動を担当する教員の意識や態度に関する研究

清水(2018)は、知的障害特別支援学校の教員が知的障害児の自立活動の内容をどのように捉えているのかを調査し、自立活動の内容の区分から、①コミュニケーション、②身体の動き、③健康の保持、④心理的な安定、⑤環境の把握という順で意識して指導していることが多いと報告した。内容の区分から見ると、人間関係の形成やコミュニケーションを中心とした実践が多く報告される傾向であることがうかがえる。

今井・生川(2014)は、自立活動専任教員を置いている学校では、自立活動の時間における指導が教育課程上に位置付けられているケースが大部分で、教員の自立活動に対する意識が高く、教員間でその重要性が共通理解されていると示した。一方で、自立活動専任教員を置かない学校では、教育課程に自立活動が時間の指導として位置づいていないことから、自立活動に対する意識が低いと考えられることを指摘した。

加来(2013)は、特別支援教育における教員の自立活動指導の専門性向上という観点に立ち、専門性を向上させる要素を抽出することを目的に、高い専門性のある教員2名に面接調査を実施した。その結果、専門性の向上や志のある教員の共通点としてあげられる点として、①授業力を高める力量飛躍の原動力が高いこと、②変化する子どもの学習状態を瞬時に的確に把握する力を教員が持っていること、③自己評価を高めようと行動を起こす特徴があること、④多くの実践を数くぐらせて自分なりの型を作り上げようとする、⑤人に関わる基本的態度である「聴く」という態度があることを挙げている。

(5) 自立活動実施における学校体制について

大井ら(2020)は、校内における自立活動部の分掌の位置付けが確立していない状況があることを示唆している。今後、自立活動の充実の方策として、自立活動の校務分掌の設置や専任を位置付けることで、校内における研修機会の設定を設けたり、新任教員に指導する機会を設定したりすることもできるだろう。自立活動に対しての意識や専門性を高めるためにも自立活動の分掌が位置付けられ、専門性を高めていけるように学校全体として取り組む必要があることがうかがえた。

4. おわりに—今後の研究の方向性の提起—

本論では、平成19年以降に発表された知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する文献を中心に概観し結果から、今後の研究の方向性について述べる。

(1) 学部別の自立活動研究について

2017(平成29)年告示の特別支援学校学習指導要領の改訂に伴い、論文の掲載数は増加傾向を示しており、自立活動の指導方法や研究が注目されてきていると考えられる。しかし、自立活動の実践研究が多く報告される対象学部は、小学部が中心で幼稚部がほとんどみられない。幼稚部の実践研究の報告が少ない要因として、幼稚部がある特別支援学校が少ないことが考えられるが、他の学部同様教育要領には自立活動が示されており、幼稚部において教育課程がどのように編成され、どのような内容や方法で指導が行われているかを調査等により明らかにするとともに、他学部との指導の一貫性等について取り上げ、研究を行っていく必要があると考えられる。

(2) 自立活動の教育課程上の位置づけ—時間における指導の設定—について

特別支援学校学習指導要領解説総則編(文部科学省, 2018)では、個々の児童生徒の実態に応じて、適切な授業時数を確保する必要がある」と述べている。しかし、先行研究では、「時間における指導」の時間が十分に確保されておらず、「領域・教科を合わせた指導」の中で指導されることが多いことが示されている。この課題を解決していくためには、知的障害児童生徒に対する自立活動の意義や指導の必要性について理解を深めるとともに、個に応じた「時間における指導」の授業時数を確保していく方策を検討する研究がなされなくてはならないであろう。

(3) 自立活動の指導目標・指導内容等設定のプロセスについて

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(文部科学省, 2018)において、指導目標・内容を引き出すプロセスが流れ図によって例示された。しかし、大井ら(2020)の報告のように、実態把握及び目標の設定、具体的な指導内容の選定にいたるまでに課題があるとの指摘がある。知的障害のある児童生徒の課題(障害による困難)を解決するために、特に時間の指導を念頭に置いてどのような方法を用いて的確に実態把握を行い、目標や指導内容を選定していくのか、今後実態調査や実践研究を通して明らかにしていくことが必要であると考えられる。

(4) 自立活動を指導する教員の意識及び専門性向上とそのため体制づくりについて

近年、特別支援学校の増加や教員の異動などにより特別支援学校で障害種に応じた専門性を担保し、継承していくことが難しい状況を抱えていると考えられる。自立活動についても、それぞれの教員が自己研鑽しつつ、実践を高めていくことが必要である。しかし、自立活動に対してその必要性や課題意識の有無で実際の指導内容や方法に差異が生じてしまうことが推測される。このような差異が生じないためにも自立活動に関する研修や実践を通して、教員それぞれが意識を高め、専門性を身に付けることができるような研究や、それぞれの専門性の内容を教員同士で共有できるような学校体制づくりに関する研究に取り組む必要があるのではないかと考える。

引用文献

- 今井善之・生川善雄(2014) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. (2). 千葉大学教育学部研究紀要, 62, 75-83.
- 今井善之・生川善雄(2013) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. 千葉大学教育学部研究紀要, 61, 219-226.
- 大井靖・中西郁・日高浩一・岩井雄一・丹羽登・濱田豊彦・渡邊健治・蓮香美園・上地ひかり(2020) 知的障害特別支援学校を対象にした「自立活動の時間における指導」についての研究. *Journal of Inclusive Education*, 9(0), 1-22.
- 大友浩(2019) ソーシャル・ナラティブをベースにした自閉症スペクトラム生徒に対するSSTの試み:自立活動の個別のねらいに即した指導実践を通して. *自閉症スペクトラム研究*, 16, (2), 5-15.
- 小倉靖範・平石武・小曾根和子(2020) 知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する再評価. *愛知教育大学教育臨床総合センター紀要*, (10), 45-54.
- 加来慎也(2013) 特別支援学校教師の自立活動指導の専門性に関する一考察:高い専門性を獲得した教師のライフヒストリーをもとに. *発達臨床研究*, 30, 56-69.
- 清野宏樹・高橋憲司(2019) 知的障害特別支援学校における「課題学習/自立活動」のグループ別学習に関する実践報告:A君の事例から. *愛知学泉大学要*, 1, (2), 195-199.
- 清水浩(2018) 知的障害特別支援学校における自立活動の在り方に関する研究:教員への意識調査の内容を中心に. *The Hakuoh University journal*, 33(1), 79-90.
- 全国特別支援学校長会(2019) 令和元年度研究収録. 4.
- 高橋彩(2017) 知的障害特別支援学校に在籍する児童の「自立活動」の目標設定のプロセス. *新見公立大学紀要*, 38, 143-147.
- 高橋鉄・熊谷恵子(2010) ソーシャルスキルトレーニングを用いた自立活動の試み—軽度知的障害者を対象とした自立活動の時間における指導. *筑波大学学校教育論集*, (32), 51-57.
- 中央教育審議会(2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について. (答申).
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2012) 特別学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編在り方に関する

- 実際研究（平成22年～平成23年度）、アンケート調査報告書（速報版）。
- 永富大輔（2018）知的障害特別支援学校中学部における積極的行動支援の実践－登校時に自分から挨拶をする行動の形成－。特殊教育学研究, 56(1), 21-31.
- 樋口陽子・納富恵子（2009）知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み。特殊教育学研究, 48(2), 97-109.
- 本吉大介・倉田沙耶香（2021）知的障害特別支援学校高等部における既存のデータとデジタルツールを活用した自立活動指導体制の構築と指導実践。熊本大学教育実践研究, (38), 99-107.
- 文部科学省（2017）特別支援学校幼稚園部教育要領小学部・中学部学習指導要領。海文堂出版。
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解自立活動編（幼稚園部・小学部・中学部）。海文堂出版。
- 山崎智仁・伊藤美和・水内豊和（2021）知的障害特別支援学校におけるSTEM教育の可能性:小学部自立活動におけるプログラミング教育実践から。富山大学人間発達科学部紀要, 15(2), 41-50.
- 山崎智仁・絹野裕美・鞍田奈緒美・中坪真梨子・西井奈緒・真田祥子・脊戸みちる・砺波祐樹・伊藤美和・水内豊和（2020）知的障害特別支援学校小学部の教育課程に位置付けたプログラミング教育の実践とその成果。とやま発達福祉学年報, 11, 35-41.
- 山崎智仁・伊藤美和・水内豊和（2020）知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育（3）小学部自立活動におけるViscuitの実践から。富山大学人間発達科学部紀要, 15(1), 61-69.
- 山崎智仁・水内豊和（2019a）知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育（1）小学部自立活動におけるダンスの実践から。富山大学人間発達科学部紀要, 14(1), 23-30.
- 山崎智仁・水内豊和（2019b）知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育（2）小学部自立活動におけるコード・A・ピラーの実践から。富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, (14), 51-59.
- 山元薫・水野靖弘・野崎弘之（2018）知的障害特別支援学校における教育課程の実施状況に関する調査:教育課程を編成する各教科等の配当時間数の変化。静岡大学教育実践総合センター紀要, (27), 1-9.
- 山下皓三・国立特別支援教育総合研究所（2004）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究。94-96.

資料

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の取組

大庭重治*・境原三津夫**

1 取組の背景

地域の小・中学校には、健康に関する様々なニーズのある子どもたちが多数在籍している。たとえば、気管支ぜん息、食物アレルギー、アナフィラキシーなどのアレルギー疾患のある子ども、うつ病や不安障害などメンタルヘルスケアを必要とする子ども、慢性疾患のある子ども、医療的ケアを必要とする子どもなどである（以下、「要健康配慮児」と呼ぶ）。このような子どもたちが学校で安全・安心に生活するためには、健康管理における特別な配慮と支援が必要とされる。学校には、個々の子どもの健康状態と学校生活に必要なニーズを正確に把握し、それに応じた特別な配慮・支援（合理的配慮）を提供することが求められている。

要健康配慮児が豊かな学校生活を送ることができる環境を提供するためには、疾病や障害の管理とともに、その時々々の健康状態、発達状態、学習の進捗状況、情緒の状態などを総合的に把握している必要がある。その上で、根拠に基づいて支援内容を選定し、それを実現するための体制を整備しなければならない。支援体制の整備においては、急激に変化する時代の流れに応じて新しい情報を常に取り入れることができるように、学校内の資源に留まることなく、地域リソースを含めた連携・協働体制の構築が期待されている。

従来、教育現場における子どもたちの健康管理に関する連携は、養護教諭と保護者が連絡を取り合うことにより、主に疾病

や障害のある子どもの心身の健康維持のための管理が中心となっていた。また、その対応は、各学校の養護教諭を中心とした校内委員会において、限られた情報資源の中で検討されてきた。地域が健康増進に貢献しようとした取組も散見されるが（永野・小元・河田・寺岡・青木・宮脇・工藤・服部・稲富, 2008；勢井・中津・横田・津田・石本・棟方・中堀, 2009など）、対象者が極めて限定されており、支援へのつながりも考慮されていないなどの問題がみられた。

一方、子どもの健康管理に関する学術的研究は、それぞれの専門分野における個別的な検討に留まり、各研究領域を超えた研究連携の取組はみられない。2018年11月に開催された日本学校保健学会のシンポジウムにおいて、実践知に基づく養護学構築の取組が紹介され、養護教諭が更なる実践研究力を身につけるための大学等の役割が強調されたが、ここでも多分野による連携の必要性の提案にまでは至っていなかった。これらのことから、要健康配慮児と密接に関わる養護教諭や学級担任を支える多分野複合的な支援の仕組みが必要であり、その構築に向けた検討が求められていると考えられた。

本取組は、このような社会的ニーズに応えるために、上越教育大学と新潟県立看護大学の関連領域を専門とする研究者と地域の教育関係者との共同研究を基盤として2018年にスタートした。

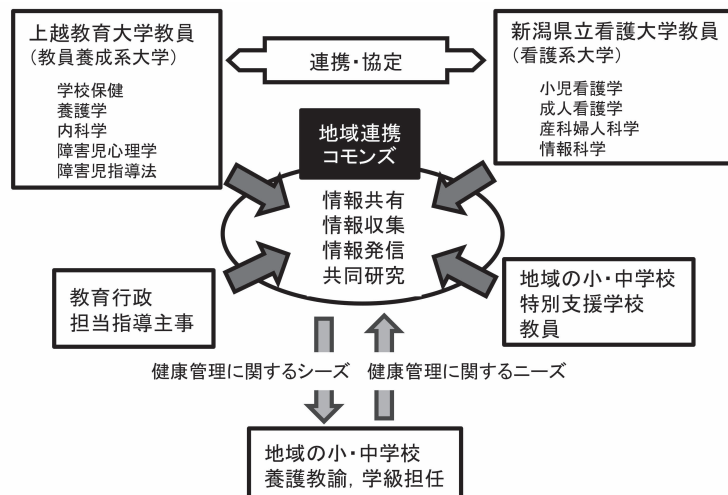


Fig.1 健康管理に特別な配慮を必要とする子どもたちを支援するための地域連携コモンズの構造

* 上越教育大学
 ** 新潟県立看護大学

2 上越教育大学研究プロジェクトによる取組（2018年度及び2019年度）¹⁾

上越教育大学と新潟県立看護大学は人口約19万人の地方都市に立地し、道のり約7キロの至近距離にある。2010年に、両大学間において包括的な連携・協力協定が結ばれ、連携推進のための協議会が毎年開催されてきた。その中で、両大学の教員による共同研究の実施が提案された。そのひとつの取組として、「教育現場における健康管理」をテーマとした上越教育大学研究プロジェクトを2018年度より2年間にわたって実施した（大庭・境原・笠原・八島・佐藤・増井・上野・野口・留目・池川・加藤・猪又・室橋・平澤・高柳・中島・大久保・永吉・渡辺・大日向・足田・中川・佐々木・土屋，2019）。

プロジェクトでは、両大学の協働を基盤として、健康管理に特別な配慮を必要とする子どもたちを担当する学級担任や養護教諭を支援するための地域連携コモンズの形成が主な目的とされた（Fig.1）。学齢期の子どもの健康管理には教育、医療、看護等に関する多様な専門的知識が求められる。そこで、上越地域において活躍するこれらの領域の専門家による研究者集団を形成し、地域内での密接な連携に基づく活動を通して、学級担任や養護教諭を支援するためのコモンズの形成を試みた。大学の研究者の他、附属学校園及び地域の学校の教員、指導主事、大学院生など、総勢24名がこのプロジェクトに参画した。

2年間の取組を通して、健康管理に特別な配慮を必要とする子どもたちを地域で支える仕組みが試行的に形成された。これにより、地域のニーズを迅速に把握するとともに、大学の研究シーズや地域の学校、自治体を持つ資源を有効に活用していくための活動拠点を得ることができた。プロジェクトの最大の成果は、従来十分な連携がとれていなかった地域の専門家が相互に顔馴染みとなり、それぞれの専門性をこれまで以上に発揮するための基盤が形成されたことである。また、プロジェクトの一環として2年間で11回開催した公開自主セミナーでは、教育現場において蓄積された研究シーズが十分に活用されていない状況など、検討を要する研究課題も明らかにされた。特に、近年注目されている化学物質過敏症、小児糖尿病、小児ガン、熱中症、うつ病、不安障害、貧困などに起因する健康管理に関する諸課題が顕在化した。このように、本プロジェクトによる取組を通して、蓄積されてきた研究シーズの共有化が図られ、子どもの健康管理に関する諸課題が明らかにされた。

3 科学研究費補助金による取組（2020年度～2022年度）

研究プロジェクトにおいて明らかにされた諸課題に取り組むために、研究プロジェクトのメンバーを中心として研究組織を再編成し、2020年から3年間の計画で科学研究費補助金による共同研究を開始した。研究組織として、上越教育大学からは、知的障害、肢体不自由、病弱、視覚障害、聴覚障害、発達障害の各領域を専門とする教員と学校ヘルスケアを専門とする教員が参画している。また新潟県立看護大学からは、医学、小児看護学、成人看護学、情報科学を専門とする教員が参画している。

この共同研究では、研究プロジェクトにより試行的に実施した地域連携の取組のさらなる発展と、多角的な調査を通して幅広く提案できる地域連携モデルの設計をめざしている。すなわち、Society 5.0に向かう現代社会において、①要健康配慮児に安全・安心な学習環境を提供するためには、今後どのような支援内容が必要とされるのか、また、②大学をはじめとする地域にある知的資源は、このことに対して今後どのような役割を果たすことが期待されているのか、などが検討されている。具体的には、小・中学校の教員、児童生徒や保護者、教育や看護を学ぶ学生等を対象として、子どもの健康管理とその支援に関する状況や関係者の意識を多面的に分析するための一連の調査が計画されている（Fig.2）。

本取組における共同研究は、従来の研究スタイルとは大きく異なる。その特徴として、次の3点を指摘することができる。1点目は、教員養成系大学、看護系大学、附属学校園、地域の学校及び教育行政の密接な連携に基づき、地域において活躍するこれらの領域の専門家による研究者集団（地域連携コモンズ）を形成して研究に取り組んでいる点にある。これにより、大学をはじめとする地域が持つ研究シーズの活用形態の提案、多くの学校では1人しか在職しない養護教諭の活動の拠り所の提供、さらには学校における健康管理に関する地域連携モデルを設計、提案するための実証的な研究が可能となっている。2点目は、研究対象を小・中学校の要健康配慮児、養護教諭、通常の学級の担任、子どもの保護者とし、小・中学校に在籍する子どもたちの健康管理における特別な配慮の内容とその支援のあり方を、学校を中心として総体的に把握することをめざす点にある。これにより、要健康配慮児の健康管理に向けて、チーム学校としての今後の具体的方策の提案が可能となる。3点目

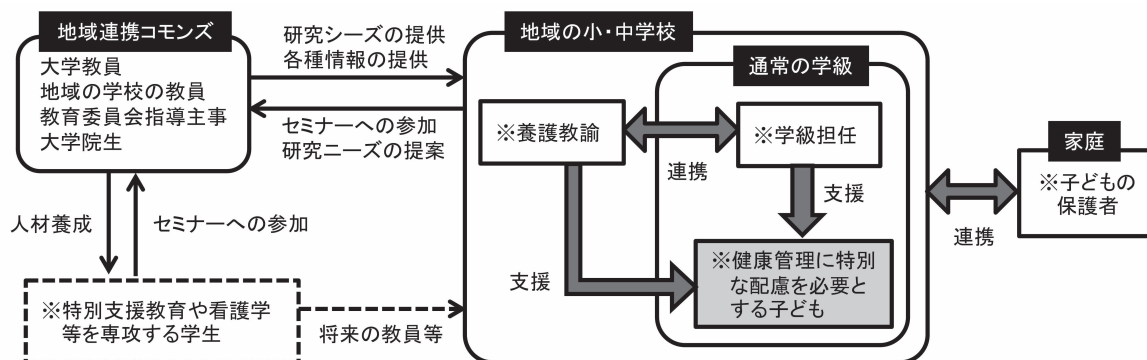


Fig.2 2020年度から実施している共同研究の全体計画
※印は調査予定対象者を示す。

は、研究対象に特別支援教育や看護学などを学ぶ学生を加えることにより、近い将来、学校教育において子どもたちの健康管理に携わる教師や看護師の大学における養成のあり方を検討する点にある。これまでも公開自主セミナーなどを通して、学生に対して最新の研究情報を提供してきたが、この取組により、学生が持つ子どもの健康管理に対する現在の意識を明らかにすることができ、今後の人材養成に活かしていくことができる。

2020年度には、養護教諭を対象として、貧困状態にある子ども、メンタルヘルス上の問題を抱える子ども、化学物質に過敏な子どもに対する支援の状況について質問紙調査を実施した。さらに、医療機関との連携を必要とする子どもの健康課題を詳細に把握するために、小・中学校及び高等学校の養護教諭に対して一部インタビュー調査を実施した。また、入院や通院により治療を受けている病気療養児が在籍するあるいは在籍した学級の担任を対象として、合理的配慮の提供に関する質問紙調査も実施した。2020年度に実施した各調査は、健康管理に特別な配慮を必要とする子どもたちと日常的に接する学校スタッフを対象とした調査である。これらの調査結果に加え、さらに児童生徒自身やその保護者を対象とする調査結果が得られれば、今後の学校内での連携のあり方について検討を深めることが可能となる。本共同研究における一連の調査は、COVID-19感染症拡大後の学校現場における健康管理の現状を明らかにすることにも貢献できると考えている。

なお、2021年度には、「病弱児におけるメンタルヘルスの発達的特徴」及び「メンタルヘルスに関する問題を抱える児童生徒に対する支援の実態」と題した公開自主セミナーも開催した。COVID-19感染症への対応としてオンラインにより開催したため、県内全域の学校現場から養護教諭を始めとする教員の参加を得ることができた。今後も、引き続きセミナーを通して

広く研究シーズを公表していく予定である²⁾。

注

- 1) 研究プロジェクトに関する詳細な報告は以下に掲載しています。
https://www.juen.ac.jp/050about/050approach/030relation/project/files/ohbas_seika_R1.pdf
- 2) 今後のセミナーの開催については、上越教育大学のFacebook等でお知らせします。
<https://www.facebook.com/officialJUEN/>

付記

本稿は、令和3年度JSPS科学研究費20H01706の助成を受けて執筆した。

文献

- 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, 79-82.
- 大庭重治・境原三津夫・笠原芳隆・八島猛・佐藤将朗・増井晃・上野光博・野口孝則・留目宏美・池川茂樹・加藤喜美江・猪又智子・室橋由貴・平澤則子・高柳智子・中島通子・大久保明子・永吉雅人・渡辺弘・大日向仁代・足田真智子・中川未森・佐々木壮太・土屋史子 (2019) 学校における健康管理に関する「地域連携コモンズ」の形成に向けた取組. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 53-55.
- 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, 163-171.

資料

各地の教育委員会等における特別支援教育に関する手引等の作成状況について

大和 仁美*・藤岡 茉里*・本間 愛菜*・水野 結衣子*・峯村 将之*
土田 了輔**・坂口 嘉菜**・藤井 和子**・笠原 芳隆**

本稿では、各地の教育委員会等における特別支援教育に関する手引等の作成・公表状況と内容の実態について調査した。調査した全ての教育委員会等において、小・中学校等の教員を対象とした特別支援教育に関連するワードを含んだ手引等の作成・公表を行っており、その内容も多岐にわたっていることが明らかになった。今後はさらに各教科等に関連付けた合理的配慮の具体的な設定手続きやその評価の方法等に関する内容を充実させる必要があることが示唆された。

キー・ワード：教育委員会, 特別支援教育, 手引

I はじめに

わが国では、平成19(2007)年に「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られた。すなわち障害のある子供たちに対して、その障害の種類と程度に応じて特別の場で行われていた「特殊教育」が、特別な教育的ニーズに応じて、小・中学校等の通常の学級を含めたあらゆる場において必要な支援を行う「特別支援教育」へと転換されたのである(河合・小宮, 2017)。

文部科学省(2012)は、「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」で、「障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」を教育における「合理的配慮」と定義づけた。さらに平成29年3月に告示された小・中学校等の学習指導要領のポイントのひとつとして、「子供たちの発達支援」が挙げられた。具体的には、特別支援学級や通級による指導においては個別の指導計画等を当該の子供たち全員に作成することや、各教科等における学習上の困難に応じた指導の工夫を行うことが示された。後者に関連して、小・中学校学習指導要領解説(各教科等編)には、当該教科の内容の習得が苦手な子供に対する指導上の配慮の例も示された。

各教科等において学習上の困難を感じる人が多い「障害のある(またはその可能性のある支援の必要な)子供たち」(以下、支援の必要な子供)に対しては、実際に指導を行う際に、個別の指導計画を作成し、学習指導要領解説にある配慮例等を参考にしながら教科の特性に応じた個別の配慮、合理的配慮を検討する必要がある。支援の必要な子供は、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も多く、その実態は多様である。それゆえ、各教科の視点から、教材の

持つ特性を生かしながら、様々な障害を持つ支援の必要な子供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必要があるが、まだ十分ではなく、授業において当該の子供たちは“お客様”の域を出ていない現状が未だにあるとも言われている。したがって、今後は、このような子供たちの各教科等の指導において、教科等の特性と当該の子供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設定及びその評価のあり方を検討する必要がある。

安藤(2001)は、支援の必要な子供の各教科等の個別目標や合理的配慮設定のもととなる個別の指導計画の作成に関して、実態把握や課題の設定等のプロセスを重視し、複数の教師がそのプロセスにかかわることが個に応じたよりよい指導の実現につながるとしている。また田中(2017)は、支援の必要な子供に対して合理的配慮を提供するとき、その提供(内容の設定)プロセスが重要であると述べ、合理的配慮を設定する際の、本人・保護者と学校や教育委員会との話し合いの中で、子供の進路を含めた将来や学習上及び生活上にどのような困難があり、その困難がどのような障害の特性から引き起こされているのかを双方が理解することが一番重要であるとしている。加えて田中(2017)は、本人・保護者と学校、設置者だけでは適切な合理的配慮の意見が出なかったり、合意形成することができなかつたりしてうまく話し合いが進まないときは外部の専門家の力が必要になってくること、子供や環境の変化に合わせて適切な時期に合理的配慮の内容を見直すこと等にもふれている。

合理的配慮設定に際しては関係者がチームを組んで話し合っていく手続きを取りながら、PDCAサイクルで配慮の内容を見直していくことの重要性を指摘していると言える。「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」【骨子】(文部科学省, 2015)でも、複雑化・多様化した課題を解決し、子供に必要な資質・能力を育むために、また生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、「チームとしての学校」の体制を整備することが重要であると指摘している。

特別支援教育推進に必要な専門性には、子供の実態把握に始

* 上越教育大学大学院

** 上越教育大学

まる個別の指導計画作成・活用能力、自立活動や各教科等の特性を踏まえた合理的配慮設定能力等に加え、それらを他の教員や場合によっては外部専門家等とチームを組んで高めていく能力等も必要である。そしてこれらの能力は、特別支援学校教員だけではなく、支援の必要な子供にかかわっている全ての教員に求められるものである。

三輪（2013）は、平成24年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会報告において、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有率の向上や小・中学校の特別支援学級・通級による指導担当教員等の専門性担保のための研修実施を、都道府県教育委員会等に促していることを指摘している。そのような中、教員の専門的な能力向上に向け、各地の教育委員会等はどうのような研修資料を用意しているのだろうか。

本稿では、各地の教育委員会等における特別支援教育に関する手引やマニュアル等（以下、手引等）の作成・公表状況と構成内容の実態について調査した結果を報告する。

Ⅱ 方法

1 調査対象

無作為に抽出した都道府県教育委員会（以下、委員会）が作成している特別支援教育推進に関すると考えられる手引等。なお、この中に各都道府県が運営する特別支援教育に関するセンターや研究所、推進室等が作成したものも含めた。

2 調査方法

各地の教育委員会等のホームページを閲覧し、特別支援教育に関連するワードをタイトルに含んだ手引等に関する情報を検索し、収集した。

3 調査内容

(1) 特別支援教育に関連するワードを含んだ手引等作成・公表の有無

※以下、手引等が公開されていた場合

- (2) 手引等の名称
- (3) 手引等の総ページ数
- (4) 手引等活用の対象
- (5) 手引等の内容構成
- (6) 内容に含まれるキーワード

4 調査期間

2021年2月下旬～3月上旬。

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、実施に問題がないことを確認した。

Ⅲ 結果

1 特別支援教育に関連するワードを含んだ手引等の作成・公表の有無

37都道府県の教育委員会等のホームページを閲覧した。その全てで特別支援教育に関連するワードを含んだ手引等の作成・公表を行っていた。また、複数の手引等を公表している委員会も複数でみられた。

2 手引等の名称

手引等の名称については掲載内容に合わせて「特別支援教育ガイドブック」「特別な教育的支援が必要な子供のためのガイ

ドブック」といった特別支援教育全体を包含するような名称や、「特別支援教育の視点を生かした授業づくりのヒント集」「特別支援教育課程編成の手引」等内容を焦点化した名称、「通級による指導パッケージ」「小・中学校における特別支援教育推進のための手引」「高等学校における特別支援教育推進のための手引」等対象とする校種等を特定した名称のほか、校内で研修の推進を図る「特別支援教育充実のための校内研修の手引」といった名称がみられた。名称に「合理的配慮」が明記されているものもあった。

3 手引等の総ページ数

手引等の総ページ数については12ページ程度のものから197ページと、200ページに迫るものまで多様であり、40ページから100ページくらいの方が比較的多かった。

4 手引等の活用の対象

手引等活用の対象について、特別支援学校教員限定のものもわずかにみられたが、特別支援学校を含み幼稚園、小・中学校の教員を包括的に対象としたものや、幼稚園、小・中学校、高等学校といったいわゆる通常校の教員を対象としたインクルーシブなものが圧倒的に多かった。名称のところでも述べたとおり、高等学校に限定した手引もみられた。また、教員以外の職種で、主に通常の学級において特別な支援を必要とする子供に個別の支援を行う「特別支援教育支援員」を対象としたサポートブックもあった。

5 手引等の内容構成

手引等の目次を参考に内容構成について整理した結果を示す。

(1) 特別支援教育全体を包含するような名称の手引等

「特別支援教育」をキーワードに全体を包含するような名称の手引等の場合、「就学前～高等学校」と子供のライフステージに沿って構成されたものや「特別支援学校、特別支援学級、通常の学級、通級による指導」と校種・制度別に構成されたもの、「理論編、実践編、研修編」等理論と実践で分けて構成されたもの、「特別支援教育の体制整備、個別の指導・支援計画作成・活用、障害の理解と支援」等指導体制と対象となる子供の特性等で構成されたものなどがみられた。

(2) 校種等を特定した名称の手引等

校種等を特定した名称、特に小・中・高等学校といった通常校を対象とした手引等では、「特別支援教育」全体の説明にはじまり、「通級による指導」「自立活動」「交流及び交流学习」といった各論の説明で構成されているものなどが見受けられた。

対象を通級による指導の担当者に限定したものでは、「通級による指導の趣旨と経緯、制度的位置づけ」と「アセスメントパッケージ」「スキルアップパッケージ」「Q&Aパッケージ」といった構成で、全体を包含する手引等と同様に理論と実践のための情報を組み合わせた形になっていた。また対象を高等学校教員に限定したものの中にも、「概論編（特別支援教育とは、LD・ADHD・高機能自閉症とは、高等学校において必要なこと等）」と「実践編（支援のポイント、支援の工夫、二次的な障害への配慮等）」を組み合わせて構成されているものもみられた。他に高等学校教員限定のものには「進路指導」に特化し、「進学」「進学以外の進路」「障害者雇用促進法」「障害福祉サービス利用の流れ」「相談先」等で構成されているものもあった。

(3) 内容を焦点化した名称の手引等

教育課程編成や授業づくり等「内容を焦点化した」名称の手引等では、「学習指導案の作成と活用」の説明と「各学部各教科別の具体例」によって構成されたものや「授業における支援ヒント集」として整理・構成されたもの、「特別支援教育の視点を取り入れた授業づくり」「どの子にも分かる授業づくり」「研究授業を生かした授業改善」等で構成されたもの、特別支援学級の「教育課程の編成や改善に取り組む手順」「教育課程の工夫」等で構成されたものなどがみられた。このほか、「個別の指導・支援計画」に特化し、「各計画の様式例」「記入のポイント」「記入例」等で構成されているものもあった。

6 手引等に含まれるキーワード

手引等に付されているキーワードについて整理した結果を以

下に示す。

(1) 特別支援教育全体を包含するような名称の手引等

「共生社会」「制度」「特別支援教育の推進」「インクルーシブ教育システム」「合理的配慮」「基礎的環境整備」「ユニバーサルデザイン」といった特別支援教育やインクルーシブ教育の理念や制度に関するワード、「障害のある（特別な支援の必要な）子供の理解」「発達障害」や「知的障害」をはじめとする障害名、「教育的ニーズ」といった児童生徒理解に関するワードが挙げられた。

また、「教育課程編成」「カリキュラムマネジメント」「各教科」「自立活動」「個別的教育支援計画」「個別の指導計画」「主体的・対話的で深い学び」「交流及び共同学習」といった教育の大枠に関するワード、「アセスメント」「実態把握」「発達検査」

別表 公表された特別支援教育に関する手引き等の例

No.	手引き・マニュアル名称	名称の種別	総P	対象	内容構成（目次から）	内容に含まれるキーワード
1	特別支援教育指導資料	特別支援教育全体を包含	123	幼小中高	◇共生社会の形成に向けた特別支援教育の推進 ◇特別支援学級等の運営と教育課程の編成 ◇障害のある児童生徒の理解と指導の実際 ◇連続性のある「多様な学びの場」と支援の充実 ◇資料編 ◇関係法規・通知等	通常の学級 / 教育的ニーズ / 自立や社会参加 / 共生社会 / 特別支援教育 / 特別支援学級 / 教育課程 / 個別的教育支援計画 / 個別の指導計画 / 知的障害 / 言語障害 / 聴覚障害 / 自閉症・情緒障害 / 病弱・身体虚弱 / 視覚障害 / 肢体不自由 / 発達障害 / 多様な学びの場 / 交流及び共同学習 / キャリア教育・進路指導 / 自立活動
2	特別支援教育の手引	特別支援教育全体を包含	131	小中	◇特別支援教育 ◇切れ目のない支援 ◇特別支援学級 ◇通級による指導 ◇自立活動 ◇交流及び共同学習 ◇様式例 ◇実践ポイント集	障がい / ICF / 学びの場 / 就学手続き / 切れ目のない支援 / 個別的教育支援計画 / 個別の指導計画 / 実態把握 / 連携 / 校内支援体制 / 支援会議 / 相談窓口 / センターの機能 / 教育課程 / 特別支援学級 / 自立活動 / 特別支援学級 / 情報収集 / 就学支援 / 実践ポイント
3	通級による指導パッケージ	校種等を特定	104	小中高	◇通級による指導の趣旨経緯と制度的位置付け ◇アセスメントパッケージ ◇スキルアップパッケージ ◇Q&Aパッケージ	通級による指導 / 制度 / 教育課程 / 指導内容 / 指導形態 / アセスメント (実態把握) / 自立活動 / 実践例 / 効果的な指導
4	高等学校における特別支援教育推進のための手引	校種等を特定	64	高	◇概論編（特別支援教育とは、LD,ADHD,高機能自閉症、高等学校において必要なこと等） ◇実践編（学校経営の基本姿勢、支援のポイント、支援の工夫、二次的な障害への配慮など等） ◇資料編	特別支援教育 / 教育的ニーズ / 支援の進め方 / 支援体制の工夫 / 校内支援体制
5	合理的配慮実践ガイドブック VOL.1	内容を限定	32	小中高特	◇障害者権利条約 ◇合理的配慮と基礎的環境整備 ◇合理的配慮の実際（障害種別、学校・学級別指導事例）	障害者権利条約 / 合理的配慮 / 基礎的環境整備 / 指導事例 / 視覚障害 / 聴覚障害 / 知的障害 / 発達障害 / 肢体不自由 / 病弱 / 小学校 / 中学校 / 特別支援学校 / 通常学級 / 特別支援学級 /
6	特別支援学校教育課程編成の手引	内容を限定	34	特支の小・中学部	◇教育課程の基準と編成 ◇各教科 ◇特別の教科道徳 ◇外国語活動 ◇総合的な学習の時間 ◇特別活動 ◇自立活動 ◇資料	特別支援学校 / 教育課程 / 教育課程編成 / 視覚障害 / 聴覚障害 / 肢体不自由 / 病弱者 / 知的障害 / 各教科 / 特別の教科道徳 / 外国語活動 / 総合的な学習の時間 / 特別活動 / 自立活動
7	特別支援教育の視点を生かした授業づくりのヒント集	内容を限定	51	小中	◇はじめに ◇教育上特別な配慮を必要としている子どもたちの理解と授業における支援ヒント集（9項目） ◇つまづきの整理表	話を聞くことが苦手な子 / 自分の思いを伝えたり話したりすることが苦手な子 / 文章を読むことが苦手な子 / 文章を書くことが苦手な子 / 算数が苦手な子 / 自分の考えをまとめることが苦手な子 / 気が散りやすい子 / 落ち着きのない子 / 衝動的な言動が目立つ子

「ベースライン」「ICTの活用」「スモールステップ」「支援のアイデア」「支援の実際」「事例」といった授業づくりや指導実践の具体に関するワード、「専門家チーム」「特別支援学校のセンター的機能」「巡回相談」「校内支援体制」「特別支援教育コーディネーター」「校内委員会」「保護者との連携」「関係諸機関との連携」「共通理解」「信頼関係」といった特別支援教育実施体制に関するワード、「専門性」「専門的知識」「教員の資質」「特別支援教育に関する研修」といった教員の専門性向上に関するワード等が挙げられ、キーワードは多岐にわたった。

(2) 校種等を特定した名称の手引等

高等学校教員を対象にしたものでは「特別支援教育」「教育的ニーズ」「校内支援体制」といった基本的なワードや、「支援体制の工夫」「支援の進め方」「生徒の自己実現」「指導・支援例」といった具体的な内容を示すワードが系統的に挙げられた。

通級による指導担当教員を対象にしたものでは、通級による指導を受けるための「手続き」「指導体制の整備」「教室経営」「教育課程」のほか、「指導の実際」「指導計画例」等が挙げられていた。

(3) 内容を焦点化した名称の手引等

授業づくりを名称に挙げていたものでは「授業づくりとは」のほか「学習指導案」「指導案記入ガイド」「学習環境」「国語」や「体育」等各教科名、「自立活動」「授業改善」「教師の工夫」とその具体である「学び方シート」等が挙げられていた。

7 手引等の具体例

公表された手引等の具体例を別表に示した。

IV おわりに

障害者白書（内閣府，2019）によると，特別支援学校で特別支援教育を受けている障害のある子供は義務教育段階の全児童生徒数の0.7%，小・中学校の特別支援学級や通級指導教室で受けている子供は同じく3.5%で，特別支援教育を受けておらず通常の学級で学んでいるが障害の可能性のある特別な支援が必要な子供は6.5%在籍しているとされている。インクルーシブ教育推進の観点からも，特別支援教育は学校種に関係なく実施されるべきものであり，通常の学級の担任をはじめどの教員も特別支援教育の推進者でなければならない。特別支援教育に関する科目がコアカリキュラムとして初等教育教員免許取得に必修となっていることから，明らかである。

今回の調査では，ホームページを閲覧した全ての教育委員会で，特別支援学校以外の教員も対象に含めた特別支援教育に関する手引等を作成・公表しており，その内容も特別支援教育や「合理的配慮」「基礎的環境整備」を含むインクルーシブ教育に関する理念・制度的な内容から，教育課程編成，個別の指導・支援計画作成・活用，指導実践例まで必要な内容の多くを盛り込んだものになっていた。一方で合理的配慮設定や個別の指導計画作成の「手続き」等を内容として含んだ手引等は少なく，田中（2017）や文部科学省（2015）が指摘しているような適切な手続きを経て合理的配慮を設定・修正しつつ，それらを実際の指導に生かすために必要な情報は十分とは言えない状況がうかがえた。また，「授業づくり」を名称に挙げていた手引等では「各教科」ごとの配慮・工夫が記述されていたが，必ずしも

多くの手引等に記述があるとは言えない状況がみられた。

個々で異なる子どもの実態に即して個別の指導計画作成や合理的配慮設定を行うために，それぞれの手続き等を示した手引等を作成する必要がある。さらに，現在作成されている手引等を実際に活用した教員に対し，どのような内容が実際に役立ったかを今後明らかにしていくことで，校種や障害種に関係なく真に必要なツールが作成できるのではないかと考える。

本稿は，令和元年度～2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）の一環として実施した。

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・小宮三彌（2017）特別支援教育と障害児の心理・行動特性。北樹出版。
- 三輪善英（2013）インクルーシブ教育システムの構築に向けた国の推進方策。文部科学省（編）特別支援教育，48，32-33。
- 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。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（2021年3月18日）
- 文部科学省（2015）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）【骨子】
中央教育審議会初等中等教育分科会。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm（2021年3月18日）
- 文部科学省（2017a）小学校学習指導要領（平成29年告示）。東洋館出版社
- 文部科学省（2017b）中学校学習指導要領（平成29年告示）。東山書房。
- 文部科学省（2017c）特別支援学校 教育要領 小学部・中学部学習指導要領。海文堂出版
- 内閣府（2019）令和元年度障害者白書（全体版）
<https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r01hakusho/zenbun/index-w.html>（2021年3月18日）
- 田中裕一（2017）学校における合理的配慮の基本的な考え方。田中裕一（監）小・中学校でできる「合理的配慮」のための授業アイデア集。東洋館出版社，7-13。

確認した手引等

- 秋田県教育庁特別支援教育課（2019）秋田県特別支援教育校内支援体制ガイドライン
<https://www.pref.akita.lg.jp/pages/archive/2167>（2021年3月17日）
- 青森県教育委員会学校教育課（2018）青森県教育支援ファイル作成の手引き
<https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/ikkatu.pdf>（2021年3月17日）

- 千葉県教育委員会（2021）特別支援教育資料（令和2年度版）
<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shien/tokubetsushien/shidoushiryou.html>（2021年3月22日）
- 愛媛県教育委員会（2014）障害のある子供の教育支援と就学事務の手引
<https://ehime-c.esnet.ed.jp/shougaiji/shiryo/syugakujimu/omote.pdf>（2021年4月17日）
- 福井県特別支援教育センター（2020）「読み」や「書き」に困難さがある児童生徒に対するアセスメント・指導・支援パッケージ（第2版）
<http://www.fukuisec.ed.jp/>（2021年5月7日）
- 福岡県教育委員会特別支援教育課（2018）特別支援教育推進ガイド
https://www.pref.fukuoka.lg.jp/uploaded/life/309536_53242983_misc.pdf（2021年4月24日）
- 福島県養護教育センター（2010）校内における特別支援教育充実のための校内研修の手引
<https://special-center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/24/844>（2021年3月17日）
- 群馬県教育委員会（2020）通級による指導パッケージVer.1
http://www.nc.gunma-boe.gsn.ed.jp/?page_id=21（2021年3月22日）
- 広島県教育委員会（2007）特別支援教育ハンドブックNo1
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/07challenge-tokubetuhandbook1-top.html>（2021年4月17日）
- 北海道教育庁学校教育局（2020）令和2年度特別支援教育課程編成の手引き
<http://www.dokyoioi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/gky/R02kateihennseitebiki.htm>（2021年3月17日）
- 兵庫県立特別支援教育センター（2021）高等学校における障害のある生徒等への進路指導ガイド
<https://dmzcms.hyogo-c.ed.jp/tokucen-bo/NC3/kankoubutu>（2021年4月8日）
- 兵庫県立特別支援教育センター（2018）小・中学校教職員のための特別支援教育ハンドブック
<https://dmzcms.hyogo-c.ed.jp/tokucen-bo/NC3/kankoubutu>（2021年4月8日）
- 茨城県教育委員会（2015）特別な教育的支援を必要とする子供へのサポートブック
<https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/tokubetsushien/siryou/all-sapout.pdf>（2021年3月22日）
- 石川県健康福祉部（2017）発達障害児支援マニュアル（改訂版）
<https://www.pref.ishikawa.lg.jp/fukusi/kokoro-home/hattatu/documents/full.pdf>（2021年5月7日）
- 岩手県教育委員会（2019）いわて特別支援教育推進プラン
https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/006/404/iwatetokusipuranngaiyou.pdf（2021年3月17日）
- 香川県教育委員会特別支援教育課（2009）教員のための特別支援教育ガイドブック
https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2021040400016/file_jissenjirei.pdf（2021年4月17日）
- 鹿児島県教育委員会（2018）特別な支援が必要な児童生徒の引継ぎの充実に向けて
https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/shien/tokushi_tebiki/documents/65248_20180410112442-1.pdf（2021年4月24日）
- 神奈川県教育委員会（2004）支援が必要な子供のための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～
<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/15734/611827.pdf>（2021年3月22日）
- 高知県教育委員会（2021）特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」実践事例集
https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2021040400016/file_jissenjirei.pdf（2021年4月17日）
- 熊本県教育委員会（2015）特別支援教育充実ガイドブック
https://www.pref.kumamoto.jp/uploaded/life/74466_81932_misc.pdf（2021年4月24日）
- 京都府教育委員会（2005）特別支援教育推進ガイド
<http://www1.kyoto-be.ne.jp/syoukyou/suisin/mokuji2.htm>（2021年4月15日）
- 三重県教育委員会（2008）高等学校における特別支援教育推進のための手引
<https://www.pref.mie.lg.jp/SHIENKYO/HP/39785033936.htm>（2021年4月15日）
- 三重県教育委員会（2007）小・中学校における特別支援教育推進のための手引
<https://www.pref.mie.lg.jp/SHIENKYO/HP/39785033936.htm>（2021年4月15日）
- 宮城県教育委員会（2020）宮城県特別支援教育将来構想実施計画（後期）
<https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/783939.pdf>（2021年3月17日）
- 宮崎県教育庁特別支援教育室（2011）高等学校における特別支援教育ガイドブック
http://cms.miyazaki-c.ed.jp/ssc007/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=46（2021年4月24日）
- 長崎県教育庁特別支援教育室（2013）特別支援教育支援員サポートブック
<https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2013/07/1372940587.pdf>（2021年4月24日）
- 奈良県立教育研究所（2020）特別支援学級教育課程ハンドブック
<http://www.pref.nara.jp/54805.htm>（2021年4月8日）
- 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.
<http://www.kashiwazaki-tk.nein.ed.jp/siryou/gouriteki.pdf>（2021年5月7日）
- 岡山県教育委員会（2018）第3次岡山県特別支援教育推進プラン
<https://www.pref.okayama.jp/site/16/552900.html>（2021年4月17日）
- 沖縄県教育委員会（2013）インクルーシブ教育構築のための特別支援教育
<https://www.pref.okinawa.jp/edu/kenritsu/jujitsu/data/>

- documents/inkuru1.pdf (2021年4月24日)
- 大阪府教育センター(2020) 支援の必要な子供のための授業づくりガイドブック
http://www.osaka-c.ed.jp/category/forteacher/teachers_1.html (2021年4月8日)
- 佐賀県教育委員会教育振興課(2016) 特別な教育的支援が必要な子供のためのガイドブック
<https://www.pref.saga.lg.jp/kyouiku/kiji00333889/index.html> (2021年4月24日)
- 埼玉県教育委員会(2008) 通級指導の手引き～よりより通級による指導をめざして～
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/tokukyouseidotorikumi/90420091216-116.html> (2021年3月22日)
- 滋賀県教育委員会(2014) 特別支援教育ガイドブック
<https://www.pref.shiga.lg.jp/edu/school/tokubetsushien/310651.html> (2021年4月8日)
- 滋賀県教育委員会(2020) 特別支援教育の視点を生かした授業づくりのヒント集
<https://www.pref.shiga.lg.jp/edu/school/tokubetsushien/310651.html> (2021年4月8日)
- 島根県教育委員会(2011) 特別支援教育ハンドブック
<https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/tokubetsu/keikakutou/index.data/22handbook.pdf> (2021年4月17日)
- 栃木県教育委員会(2019) 特別支援学校教育課程編成の手引
<http://www.pref.tochigi.lg.jp/m05/education/gakkoukyouiku/tokubetsu/documents/tebiki1.pdf> (2021年3月22日)
- 栃木県教育委員会(2019) 特別支援学級及び通級による指導教育課程編成の手引
<https://www.pref.tochigi.lg.jp/m05/education/gakkoukyouiku/tokubetsu/documents/tuukyuyouikukateihenseinotebiki.pdf> (2021年3月22日)
- 徳島県教育委員会(2021) 幼児・児童・生徒にかかわる全ての教員のためのポジティブな行動支援実践事例集 I
https://manabinohiroba.tokushima-ec.ed.jp/blogs/blog_entries/view/7/aa7088cd119a50f3a267d38c25ba6ada?frame_id=150 (2021年4月17日)
- 鳥取県教育委員会(2020) 特別支援教育の手引
<https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1200721/00hyosimokuji.pdf> (2021年4月17日)
- 東京都教育委員会(2018) 特別支援学級(固定学級・通級による指導)教育課程編成の手引
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/teaching_program.html (2021年3月22日)
- 富山県教育委員会(2016) 特別支援教育学びQ&A
<http://center.tym.ed.jp/wp-content/uploads/tokushiQ%EF%BC%86A.pdf> (2021年5月7日)
- 和歌山県教育委員会(2012) どの子も「わかる・できる」授業づくりのアイデア
<https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/d00153527.html> (2021年4月15日)
- 和歌山県教育センター学びの丘(2020) 初めて特別支援学級を担当する先生のためのスタートガイド
<http://www.manabi.wakayama-c.ed.jp/> (2021年4月15日)
- 山口県教育庁特別支援教育推進室(2021) 特別支援教育研修テキスト・マニュアル
<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a503001/index/index.html> (2021年4月17日)
- 山形県教育委員会(2018) 第3次山形県特別支援教育推進プラン
<https://www.pref.yamagata.jp/documents/5043/plan3s.pdf> (2021年3月17日)

特別支援教育実践研究会 第10回実践研究発表会 及び 令和3年度実践場面分析演習発表会 発表要旨

日時：令和4年2月5日（土） 10：30～11：30
方法：オンライン形式（Zoom）発表番号が奇数のグループは前半、偶数は後半に発表を行います。

【発表1】

発表題目：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②－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）

発表要旨：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。

前回、ダウン症のA児が「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」に取り組んだ事例を報告した。まだ指導者といっしょでないと、さい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。

今回は、ダウン症のB児が、同HP内の「食べ物すごろく」（2種）に取り組んだ事例を報告する。第1回～第16回の結果と、間を置いて実施した第17回以降の結果を比べると、どちらもさいころの目が大きくなるほど、コマの誤操作が多くなる傾向があることが分かった。そこで、大きい数でもコマを正しく進められるように、支援方法を考える。

【発表2】

発表題目：通常学級におけるADHD児への学習支援

発表者：岩下史弥・岡田由希子・片原ちなみ・佐藤絢美・西山賢・池田吉史（上越教育大学）

発表要旨：支援対象となる小学校1年生の児童Aは通常学級に在籍し、ADHD特性がある。支援当初、離席や授業妨害、担任への暴言・暴力などがあり、ほとんどの学習活動に参加できていない状態であった。院生間での定期的な情報交換及び担任・通級教員と月一回のケース会議を行い、Aの長期・短期目標、支援方策、評価などを設定した。関係者で足並みを揃えた支援を実施することで、院生による個別支援の段階から、Aが全体の活動に参加する段階へと移行できるようにした。

【発表3】

発表題目：特別支援学校（聴覚障害）小学部児童を対象とした語彙習得に関する学習指導の効果

発表者：秋元梨沙・野本理紗・坂口嘉菜（上越教育大学）

発表要旨：音声情報の獲得の困難さから、聴覚障害のある児童は獲得語彙数が少ないことが古くから指摘され、また、これらのことが日常生活でのコミュニケーションや読み書きの困難に影響を及ぼしていると考えられている。本研究では、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する児童3名を対象とし、朝の会でのやりとりを通じた語彙習得の効果について検討を行った。本発表では、朝の会で用いられた語彙及び確認テストの分析結果及びその考察を報告する。

【発表4】

発表題目：病弱児の認知特性に応じた漢字指導に関する事例研究－ワーキングメモリに注目して－

発表者：小林航平・今井里菜・馬場詠万・八島猛（上越教育大学）

発表要旨：病弱児は学習に困難を抱える場合があり、その要因の1つに認知特性に困難を示すことが挙げられる。学業成績と密接な関連があるとされているワーキングメモリを補うことで、学業成績が上昇すると考えられる。そこで本研究は、病弱児1生徒に対して、ワーキングメモリに配慮した漢字指導を行い、効果の検証を行った。その結果、小学校5年配当漢字の習得度が2割上昇し、読み書きスクリーニング検査と漢字検定6級問題においても指導効果が見られた。

【発表5】

発表題目：チームによる動作法を参考とした姿勢・動作改善の取組

発表者：立野雅也・西丸香輝・大和仁美・笠原芳隆（上越教育大学）

発表要旨：肢体不自由に困難を抱えているトレーニー3人に対して、それぞれチームを構成し、動作法を参考にした心身に対する訓練を行った。その中で実態把握から目標設定を行い、見直し改善を行った成果を報告する。

それぞれのチームで指導を行う際のチーム内での役割分担の明確化や、トレーニーの実態をこまめに共有し、それに基づいた訓練を行った。その結果、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6】

発表題目：聾学校小学部に在籍する聴覚障害児を対象とした国語の授業実践

発表者：市ノ瀬昌志・濱中美緒・宮崎華帆・小林優子（上越教育大学）

発表要旨：聾学校小学部3年次に在籍する聴覚障害のある女児1名の授業（国語・算数）の参観と授業実践を行った。聾学校における授業実践や支援方法について学び、聴覚障害児を対象とした教科指導の実践力を身につけることを目的とした。聾学校教員の行う支援

や工夫を学び、それをもとにより理解を深めることができるよう言葉の選定や動作など非言語コミュニケーションの工夫をした。実践から得た気づきや課題について、国語の授業実践を中心に報告する。

【発表7】

発表題目：知的障害教育臨床実習

発表者：星夢月・真玉橋マリア・伊藤優・温楠錫・川井拓郎・下田祝子・高橋美月・西出光穂（上越教育大学）

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

【発表8】

発表題目：視覚・重複障害児への音楽指導に関する試行的検討

発表者：西出光穂・佐藤将朗・大庭重治（上越教育大学）

発表要旨：本実践では、視覚特別支援学校で行われている3名の視覚・重複障害児への音楽指導に関して、主体的に音楽を楽しむという観点のもと、音楽の指導内容や方法について検討した。音楽指導では曲の難易度ごとの対象児の反応を視覚障害の程度とコミュニケーション能力に注目し、評価した。その結果、主体的に音楽を楽しむ姿について、弱視よりも全盲の方が主体的であり、言葉によるコミュニケーションの有無も影響を与えていた。

令和3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3年7月27日(火)に開催し, 令和2年度事業報告及び決算報告, 令和3年度事業計画及び予算計画, センター紀要編集規程の一部改正, 令和3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10月27日(水)に書面審議で開催し, センター運営委員会規程の改正について協議を行った。第3回同委員会は令和4年2月16日(水)に書面審議で開催し, 令和4年度支出予算要求・要望額及び特別支援教育実践研究会第10回実践研究発表会, 第102回センターセミナー, 特別支援教育実践研究センターの設備更新について報告を行った。

〈令和3年度特別支援教育実践研究センター運営委員会委員名簿〉

村中智彦* 大学院学校教育研究科教授

特別支援教育実践研究センター長(委員長)

大庭重治* 大学院学校教育研究科教授

笠原芳隆* 大学院学校教育研究科教授

河合 康* 大学院学校教育研究科教授

藤井和子* 大学院学校教育研究科教授

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

坂口嘉菜* 大学院学校教育研究科講師

宮下敏恵 大学院学校教育研究科教授・心理教育相談センター長

*特別支援教育実践研究センター兼務教員

(2) 特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会

第1回特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会を令和3年6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28巻の編集方針と計画, センター紀要編集規程の一部改正案について協議を行った。また, 令和3年12月3日(金)から令和4年2月22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。論文において7件, 資料において3件の投稿があり, 11名の担当者により審査された。

〈令和3年度特別支援教育実践研究センター紀要編集委員会委員〉

村中智彦(編集委員長), 坂口嘉菜(編集幹事), 大庭重治,

佐藤将朗, 八島猛

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

(4) 広報活動

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

2. 臨床活動

(1) 教育相談の実施

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

(2) 教育相談実績

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

1) 年間相談件数

表Aに障害種別の相談件数を示した。なお, 合計相談件数について, 令和元年度は45件, 令和2年度は44件であった。

2) 年間相談・指導回数

表Bに相談・指導の内容別の延べ指導回数を示した。なお, 延べ指導回数について, 令和元年度は486回, 令和2年度は338回であった。

3) 年間相談・指導時間

表Cに相談・指導の内容別の延べ指導時間を示した。なお, 延べ指導時間数について, 令和元年度は730.5時間, 令和2年度は605.5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	5	5
知的障害・ダウン症	0	5	5
聴覚障害	0	0	0
言語障害	1	0	1
自閉症・情緒障害	0	7	7
発達障害	4	6	10
視覚障害	0	2	2
病弱	2	4	6
その他	0	0	0
合計	7	29	36

新規相談…今年度より新しく教育相談を行ったもの

継続相談…前年度より引き続き教育相談を行ったもの

表B 年間相談・指導回数（延べ指導回数）

指導内容	新規相談	継続相談	計
初期相談（検査）	5	0	5
定期相談（検査）	0	0	0
継続指導	25	404	429
合計	30	404	434

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）	9.0	0.0	9.0
定期相談（検査）	0.0	0.0	0.0
継続指導	25.0	768.5	793.5
合計	34.0	768.5	802.5

3. 教育活動

(1) 教育臨床実習の実施

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

(2) 講義・演習の実施

センター研修室において、大学院授業科目の講義を実施した（「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」、「知的障害教育課程・指導法」等、計18科目）。また、「実践場面分析演習：特別支援教育」では、地域の特別支援学校の協力のもと、児童・生徒の実態把握や授業実践の実施、授業分析等を行うが、映像記録等を用いた臨床実践場面の分析やコンピュータによるデータの処理・管理にセンターを活用した。さらに、「障害者心理検査法」において、センターにある教材や検査用具、施設設備を活用し、多様な検査法や心理学実験について講義を行った。

4. 研究活動

(1) 研究プロジェクト

センター兼務教員が遂行した研究プロジェクトは、以下の通りである。

1) 科学研究費採択事業

- ・基盤研究（B）：健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの教育的支援に関する地域連携モデルの構築
（代表者：大庭重治，分担者：八島猛，佐藤将朗，坂口嘉菜，笠原芳隆）
- ・基盤研究（B）：知的・発達障害者の課題遂行支援におけるジョイント・アクションの応用可能性の検討
（分担者：八島猛，大庭重治，池田吉史）
- ・基盤研究（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）：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）
- ・基盤研究（C）：視覚・知的重複障害者の触読における般化の困難性の様相
（代表者：佐藤将朗）
- ・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）：行動コンサルテーション実施を支援する「学級支援尺度」の開発と運用マニュアルの作成
（分担者：関原真紀）
- ・若手研究：知的障害児の実行機能特性の解明と教育的支援モデルの構築に関する認知神経科学的研究
（代表者：池田吉史）
- ・若手研究：聴覚障害児を対象とした格助詞学習のための教材開発と指導法の検討
（代表者：坂口嘉菜）

2) 学内研究プロジェクト

- ・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Ⅱ
（代表者：池田吉史）
- ・聴覚障害児を対象とした音声の韻律情報を振動で伝える日本語文法教材の検証
（代表者：坂口嘉菜）

(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28巻において発表した（令和4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3年度は協働研究員37名（新潟県内特別支援学校関係者13名、新潟県内公立小学校教員4名、大学教員4名、他県特別支援学校・公立小学校教員14名、その他2名）が登録された。また、会員が教育課程編成や学校現場・センター等における指導実践とその成果等を発表することを目的とし、令和4年2月5日（土）にオンラインにより第10回実践研究発表会を開催した。8件のポスター形式による発表会を行い、73名（協働研究員1名、本学院生・教員等72名）が参加し、地域における情報交換・情報提供がなされた。

5. 研修活動

(1) センターセミナー

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

1) 第102回センターセミナー

日時 令和4年2月5日(土) 13時30分～15時30分

オンライン開催

講演者 長南 浩人氏

(筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター 教授)

テーマ 「9歳の壁」から考える 聴覚障害児の言語、思考、感性の発達

参加者 110名

(2) その他の各種研究会・講習会

センターを会場に開催されたその他の研究会・講習会等は、以下の通りである。

- ・青年の余暇・学習会（ナディアの会）
- ・上越動作法学習会

6. 地域支援・連携活動

(1) 地域支援・連携活動の実施内容

センター兼務教員が実施した地域支援・連携活動は、以下の通りである。

1) 地域貢献事業（大学プロジェクト）

- ・上越地域難聴幼児支援事業（代表者：小林優子）

2) その他

- ・新潟県教育職員免許法認定講習講師
- ・新潟県立新潟盲学校評議員
- ・新潟県立長岡聾学校評議員

- ・新潟県立上越特別支援学校評議員
- ・新潟県立はまなす特別支援学校評議員
- ・新潟県立柏崎特別支援学校評議員
- ・新潟県初任者研修講師
- ・新潟県12年研修講師
- ・新潟県内特別支援学校教職員研修会講師
- ・新潟県内特別支援学級教職員研修会講師
- ・新潟県新任特別支援学級担任教員研修講師
- ・上越市障害者差別解消支援地域協議会委員長
- ・上越特別支援教育研究会顧問・講師
- ・上越市就学支援委員会委員
- ・上越市こども発達支援センター講師
- ・上越市言語障害通級担当教員研修会講師
- ・上越市教育センター研修会講師
- ・上越市未就学児サポート事業講師
- ・上越市自立支援協議会会長
- ・妙高市障害児通園事業「ひばり園」職員研修講師
- ・妙高市就学指導委員会委員
- ・柏崎市早期療育事業・たんぼぼプレー教室講師
- ・柏崎市教育センター研修会講師
- ・柏崎市言語障害通級担当教員研修会講師
- ・柏崎特別支援学校ICT準備委員会講師
- ・糸魚川市「めだか園」「気になる子の療育研修会」「5歳児発達相談会」講師
- ・糸魚川市特別支援教育研修会講師
- ・南魚沼市立総合支援学校地域支援室基礎研修講座講師
- ・富山県立視覚総合支援学校校内研修会講師
- ・富山県立富山総合支援学校校内研修会講師
- ・高岡市立こまどり支援学校校内研修会講師
- ・長野県長野盲学校校内研修会講師
- ・富山県教育職員免許法認定講習講師
- ・石川県教育職員免許法認定講習講師
- ・長野県教育職員免許法認定講習講師
- ・山梨県教育職員免許法認定講習講師
- ・埼玉県教育職員免許法認定講習講師
- ・埼玉県特別支援教育研究協議会助言者
- ・東京都立特別支援学校知的障害教育外部専門員
- ・関東甲信越地区視覚障害教育研究会小学部会助言者
- ・鳥取県教育委員会認定講習講師
- ・新潟県立長岡聾学校との連携による「きこえ相談」
- ・青年の休日を楽しむ会（ナディアの会）発起人・事務局
- ・健康に特別な支援を必要とする子どもたちのための発達支援教室「ふれあい教室」主催
- ・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

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。

編集委員 村中智彦* 大庭重治 佐藤将朗 八島 猛 坂口嘉菜
(*編集委員長)

編集幹事 坂口嘉菜

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28巻

令和4年3月20日 印刷

令和4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

