

筑波大学特別支援教育研究 第8巻の刊行にあたって

筑波大学特別支援教育研究センター長
四日市 章

今年度も本誌に筑波大学附属特別支援学校の先生方はじめとする多くの方々から、教育実践に基づいた貴重な論文をご投稿頂き感謝申し上げます。本誌は、特別支援教育研究センターの機関誌ということから、第1巻からこれまで、実践的な論文が多く掲載されてきております。一般的に、教育関係の論文では、学術色の濃いものや、実践的な色彩のものとさまざまですが、それぞれのジャンルの論文に特色と意義があると思います。学術色の濃い論文では、研究で得られた知見の一般性や正確さ、また、オリジナリティなどが重要視されます。一方、実践的な論文では、個人や特定の学校などの、具体的な事例をもとに、そこで得られた知見が、次の実践に対して、具体的にどのように活かされるのか、また、どのくらいの応用範囲が想定されるのか、といったことが重要視されます。しかし、人間が苦勞して得た知見として、その重要性に違いがあるわけではないと思います。いずれも、人間が知的な能力を駆使して、これからの自分たちの社会、特に、特別支援教育をよりよいものにしようとする、努力の蓄積です。

一方、論文を作成される先生にあっては、学校での日々の教育活動と併行した仕事であり、記録を取り、資料を纏め、論文として整理し、発表していくということは容易なことではありません。そのための時間を作り出し、エネルギーを注ぎ込む努力が求められます。しかし、そのような活動を通して、自らの教育実践を立ち止まって振り返り、それを整理し、重要な点を認識し直すということは、その先生の、今後の教育実践に対して、大きな意義があると考えます。また、文字に表され、公開・発信された教育実践は、同時代にさまざまな教育の場で指導を実践している多くの人々、また、将来、同じ教育に携わるであろうさらに多くの人々にも、役立てられるものだと思います。文字によって、そのままでは消えてしまう貴重な経験を残すことができます。人間が文字を通して築いてきた文化は、まさにこの活動そのものでもあります。特に、優れた経験的な知見や情報を記録し、これを発信することの重要性は、情報技術が飛躍的に発達した一方、情報への信頼も問われている現代では、さらに大きな影響をもつ、重要なことがらとなっています。

筑波大学附属特別支援学校は、全国の特別支援学校の教育活動はじめ、通常の学校で特別な教育的ニーズのあるさまざまな子どもたちの教育に携わる、多くの先生方の教育活動へも、積極的に貢献していくことが強く期待されています。附属学校の先生方には、それぞれの中に蓄積されている専門的な知識や技能を、具体的な実践例をとおして、できるだけ多くの人々に、分かりやすく伝えて頂ければ幸いです。先に述べたように、そのような仕事を日々の教育実践と併行して行うことはたいへんな努力を必用とするものではありませんが、全国からの期待に応えるべく、引き続いてご尽力されることをお願いしたいと思います。附属学校が歴史的に蓄積してきた優れた教育資産を発信し、全国の特別支援教育に貢献することで、附属学校が、全国のリーダーとしての役割を今後も果たして行くとともに、さらに高い評価を得て行くことと思います。険しい道ではありますが、これからも附属学校が一丸となって、優れた教育実践の情報を積極的に発信して行かれることを期待しております。

吉井勘人* 上飯屋祐介** 福谷憲司* 上田みどり* 大蔵みどり*
高橋幸子* 仲野みこ*

本研究では、3～6歳台の知的障害のある幼児に対して初期社会性とコミュニケーションの発達促進を目的として、初期評価 - 計画 - 実施 - 授業評価/改善のプロセスに沿って「遊びの授業」を実施した。授業評価/改善では、「目標」と「手立て」という2つの観点に基づく評価を行い、設定した目標と学習活動の適切さについて検討した。その結果、「目標」の評価では、客観的な行動指標を設けることで、子どもの初期社会性とコミュニケーションの発達の变化を捉えることができた。「手立て」の評価では、授業改善の観点を予め示すことで、チームにおける授業改善の合意形成が促進された。以上から、「目標」と「手立て」という2つの観点に基づく授業評価は、「遊びの指導」の目標と学習活動の妥当性を検証し、それらを調整・改善する上で有効な方法であると考えられた。

キー・ワード：知的障害のある幼児 遊びの指導 授業評価 初期社会性 コミュニケーション

I. 問題と目的

幼児期における遊びは、社会性、言語・コミュニケーション、認知、身体・運動機能等の発達の諸側面を促進する上で重要な活動である。幼児は自発的な活動としての遊びを通して心身の調和のとれた全体的な発達の基礎を築いていく。その意味で、自発的な活動としての遊びは、幼児期特有の学習であるとされる（文部科学省,2009）。幼児期における遊びが自己・他者関係の創出に果たす意義が指摘されるように（岡本,2005）、遊びは、子どもの他者と関わりあう力そのものを培う活動であると捉えられる。特に、知的障害や自閉症の幼児においては、遊びが、情動共有、模倣、共同注意、指さしによる意図伝達に代表される初期社会性やコミュニケーションの機能を促進する上で、重要な役割を果たすことが指摘されている（伊藤,1998；長崎・小野里,1996；佐伯,2007；長崎・中村・吉井・若井,2009）。

特別支援学校（知的障害）の教育課程では、合わせた指導の1つの形態として、「遊びの指導」が位置づけられている。「遊びの指導」では、遊びを充実させ、発展させることが最も重要な課題とされるが、付随的に、対人関係、意思の伝達などの集団生活参加のための初歩的な態度を養うことの意義も示されている（阿部,2006）。以上のような、初期社会性とコミュニケーションの発達を促す「遊び」の役割に基づき、本研究では、知的障害幼児の初期社会性とコミュニケーションの発達促進を目

的として「遊びの指導」の授業（以下、「遊びの授業」と表記する）を実施する。

知的障害特別支援学校では、複数の教師が役割分担して協力しながら教育計画を立て、実践指導するチームティーチングによる授業づくりが多く取り入れられている（阿部,1997）。授業づくりの手順の1つとしては、個々の子どもの実態をアセスメントする「初期評価」→授業目標とその目標を達成するための学習活動と援助方法を設計する「計画」→授業の「実施」→授業研究会等による「授業評価と改善」といった、評価（see）-計画（plan）-実施（do）-評価/改善（see/improvement）のプロセス（佐藤,2007）が用いられる。この中の「授業評価と改善」の取り組みでは、いくつかの課題が生じることが指摘されている。授業評価を行う場としての「授業研究会」では、印象を述べ合う程度の深まりのない馴れ合いの傾向になりやすい（広瀬,1991）、学習評価をチームで行う際に教師間での話し合いの実現が難しい（太田,2011）、また、教師の主観に基づいて子どもの変化が判断される場合がある（阿部,1997）。このような課題に対する解決策の1つとして、複数の教師が授業評価を実施する際に、評価の観点を予め共有しておくことが考えられるだろう。太田（2011）、田上（2011）は、授業の評価を次のような観点で行うことを提案している。1つは、子どもが何を学ぶのかという学習の評価であり、目標の到達状況を評価するという観点、もう1つ

*筑波大学附属大塚特別支援学校 **鹿児島大学教育学部附属特別支援学校

は、教師の手立てに関する評価であり、働きかけ、環境設定、教材・教具の選択等を評価する観点である。これら2つの観点に基づく評価は、設定した個別・集団目標、また、学習活動や援助方法が適切であったかどうかを検討し、必要に応じて、それらを調整・変更する上で重要な役割を果たすと予測される。しかしながら、これまでの知的障害児を対象とした「遊びの指導」の授業研究では、その報告数が少ないことも関係すると思われるが、これら2つの観点に基づく評価を行った実証的な検証は行われていない。そこで、本授業では、チームで実施する「遊びの授業」において、先述した子どもの学習評価にあたる「目標」の評価と教師の働きかけや環境設定を評価する「手立て」の評価という2つの観点に基づき授業評価を行う。「目標」の評価では、子どもが個別目標をどの程度達成したかを把握するための行動指標を設けてビデオ分析を行う。また、個別目標に該当する行為が「遊びの授業」以外でみられるかのエピソード記録を行う。さらに、標準化された発達質問紙を用いて、授業前・後の社会性と言語・コミュニケーション能力の変化を評価する。「手立て」の評価では、評価の観点を教師間で共有するためのツールとしての「環境チェックポイント第2版」(福元・高橋・早川・上田・仲元,2009)を用いてチームで協議し、授業改善を試みる。

以上より、本研究では、6名の教師が3～6歳台の知的障害のある幼児に対して初期社会性とコミュニケーションの発達促進を目的として、初期評価 - 計画 - 実施 - 授業評価/改善のプロセスに沿って「遊びの授業」を実施する。そのプロセスの中で、「目標」と「手立て」という2つの観点に基づく授業評価を行い、設定した目標と学習活動の適切さについて検討すること、また、これら2つの観点に基づく授業評価が授業改善にどのような影響を与えるのかについて検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象児

「遊びの授業」に参加した9名の内、知的障害と自閉症スペクトラム障害のある7名の幼児を対象とした(7名を対象とした理由としては、本研究では、以下に示したダンスとおやつの2つの学習活動を中心に分析を行うことから、分析対象となる学習活動と関連のある幼児に限定した。)知的障害の幼児は3名で、A児(男児、授

業開始前のCA42ヶ月;DA11ヶ月)、C児(男児、CA46ヶ月;DA36ヶ月)、G児(男児、CA65ヶ月;DA36ヶ月)であった。自閉症スペクトラム障害の幼児は4名で、B児(男児:CA45ヶ月;DA39ヶ月)、E児(女児、CA60ヶ月;DA18ヶ月)、F児(男児、CA55ヶ月;DA20ヶ月)、I児(女児、CA72ヶ月;DA42ヶ月)であった。上述した授業開始前のDAは、KIDS幼児発達スケール<タイプT>(三宅,1991)を用いて算出した。

行動観察の結果から、コミュニケーションの面では、指さしやサインによる要求の伝達を課題とする幼児から、文脈に適した多語文での意思表示を課題とする幼児まで課題の様相は様々であった。また、初期社会性の面でも、動作模倣や共同注意を課題とする幼児から、教師とテーマを共有して役割のある活動を遂行することが課題の幼児まで、様々であった。以上から、全ての幼児においてコミュニケーションと初期社会性の発達を促進することは、重要な課題であると位置づけられた。

2. 集団目標と個別目標の設定

集団目標と個別目標の設定は、「遊びの授業」を実施する6名の教師が、協議しながら以下の手順で行った。まず、各幼児に行動観察や心理検査、家庭からの情報収集(保護者の願い等)といった包括的なアセスメントを実施した。その結果に基づき、「生活」、「認知」、「身体・運動」、「社会性」、「コミュニケーション」の5領域から成る幼稚部の「個別教育計画」において領域ごとの目標を設定した。

次に、各児の「個別教育計画」上の目標の中から、社会性とコミュニケーション領域の目標に焦点をあて、それらの領域の中から優先目標を1つ以上取り上げた。具体的には、A児、E児、F児、G児はコミュニケーションの目標を、B児、C児、I児は社会性の目標を優先的な個別目標として位置づけた。

最後に、各児(9名)の優先目標を照合させながら、集団目標について協議した。集団目標を決定する際には、幼稚部、小学部、中学部、高等部の教育内容が示されている学習内容表(筑波大学附属大塚特別支援学校,2011)を参考とした。

以上の過程を通して、社会性とコミュニケーションの集団目標と個別目標をTable 1のように設定した。

Table 1 「設定遊び」の授業における集団目標と個別目標

集団目標 ・教師や他児の動きに合わせて動く。(社会性領域) ・身ぶり、サイン、写真カード、言語を用いて要求や拒否を伝える。(コミュニケーション領域)	
個別目標 (社会性またはコミュニケーション領域における優先目標) A児：写真カードを指さして教師に要求を伝える。(コミュニケーション領域) B児：他児及び教師と手をつないでペースを合わせて動く。(社会性領域) C児：教師と手をつないでペースを合わせて動く。(社会性領域) E児：指さしと要求サインの伝達手段を組み合わせる教師に要求を伝える。(コミュニケーション領域) F児：／チョウダイ／の発語で教師に要求を伝える。(コミュニケーション領域) G児：／コレ、クダサイ／等の二語文で教師に要求を伝える。(コミュニケーション領域) I児：ゲームのルールを理解して、他児と手をつないでやりとりすることを楽しむ。(社会性領域)	

3. 学習活動と援助方法

集団目標と個別目標を組み込むための学習活動の内容について検討した。6名の教師が、幼児の興味・関心の所在、自由遊びにおける幼児の遊び方、幼児同士の関係性や相互作用の様子、学習活動と集団・個別目標との適合性といった観点を基に協議し、学習活動の内容を決定した。自由遊びにおいて幼児が頻繁に使うワニのぬいぐるみやあつまりの活動(日常生活の指導)で繰り返し歌われるワニの歌から、ワニくん(ワニの帽子を被った教師)を遊びの誘い手として、ダンス、手遊び、身体遊び、おやつ等の学習活動(各活動10分程度)を組み合わせ「遊びの授業」を構成した。ダンス、おやつの学習活動と集団目標・個別目標との関係をTable 2に示した。以下では、ダンスとおやつの学習活動における集団目標、活動内容、援助方法について述べる。

1) ダンスの学習活動：対象児が教師や他児の動きに合わせて動くこと(社会性領域)を集団目標として、ダンスの学習活動を設定した。ダンスの学習活動では、主に、①対象児が教師や他児と手をつないでサークルをつくる、②手をつないだ状態で教師や他児と同じペースで右方向に回ったり、左方向に回ったりする。③サークル

を広くしたり小さくしたりするために教師や他児と手をつないだまま前後に動くことを行った。上記の①～③を1回の授業につき3試行行った。対象児が自発的に他児と手をつなぐことができない場合、または、手を離してしまった場合には、「手をつなごう」の言語指示や教師が対象児と手をつないで動く援助を行った。

2) おやつの学習活動：対象児が身ぶり、サイン、写真カードの指さし、言語を用いて要求や拒否を伝えることを集団目標として、おやつの学習活動を設定した。おやつの活動は以下の行為の系列で構成した。①椅子を机に運ぶ、②皿とコップの入ったトレイを机に運ぶ、③おやつの選択ボード(写真カード)を見て、好みの菓子や飲み物を選択してサーバー役の教師に要求を伝える、④食べる、⑤食器類を片付ける、である。③の要求を伝える機会は、幼児によって差がみられたが、およそ2回～5回の範囲であった。③において、各児の目標とする要求の伝達が見られない場合は、長崎・佐竹・宮崎・関戸(1998)のコミュニケーションの援助方法を参考として、時間遅延、注意喚起、モデル提示の順に段階的な援助を行った。

Table2 ダンス、おやつの学習活動と集団・個別目標との関係

		学習活動の内容	
		ダンス 教師や他者の動きに合わせて動く (社会性領域)	おやつ 身振り等を用いて、 要求や拒否を伝える (コミュニケーション領域)
集団目標			
個別目標	A児	●	●
	B児	●	
	C児	●	
	E児		●
	F児		●
	I児	●	●

●：学習活動における各児の個別目標(社会性またはコミュニケーション領域のいずれかの優先目標を)

4. 授業場所・期間・指導体制

「遊びの授業」は、特別支援学校の1教室において、X年6月～X+1年3月の10ヶ月で、計16回行った。幼児9名に対して教師6名（MT1名、ST5名）の体制で実施した。

5. 記録方法

「遊びの授業」では、毎回3台の広角レンズを付けたDVカメラで授業の様子を録画した。全ての対象児の表情と身体の動きを映せるように、2台のDVカメラは、教室の対角線上のコーナーに三脚で固定し、定点取りを行った。1台は記録者が対象児と教師の動きに合わせてDVカメラを操作して撮影を行った。

6. 評価方法

記録した動画は、授業評価のカンファレンスで毎回使用した。授業の評価は、対象児の個別目標と集団目標の達成状況を評価する「目標の評価」と、教師の働きかけや教材・教具の調整・改善を図るために行う「手立ての評価」という2つの観点に基づき行った（田上,2011）。

1)「目標」の評価：(1)「遊びの授業」における集団・個別目標に対する幼児の到達度の評価と日常生活におけるエピソード記録、(2)発達質問紙を用いた言語と社会性領域における授業前・後の評価、といった枠組みによって行った。

(1)については以下の手順で評価を行った。まず、個別目標については、授業の初期から授業の後期にかけての幼児の変化を把握するために、記録した動画を見ながら以下の①と②に示した分析の観点に基づき、各児の目標への到達の程度を評価した。おやつ学習活動であれば、A、E、F、G児の個別目標の評価を、授業の初期と授業の後記の動画を用いて分析した。次に、個々の幼児の優先目標の達成の程度から、4名の集団としての目標を達成できたかどうかをチームで協議し判断した。

ダンスとおやつ学習活動における個別目標の分析の

観点は、以下の通りである。

①ダンスの学習活動：対象児が他者と手をつなぎペースを合わせながら動くという学習活動において、各児の行動を、「ダンスに参加しない」、「場から逸脱する/教師の身体援助により参加する」、「自発的に対象児と教師の2名で手をつないで動く」、「自発的に教師-対象児-教師の3名で手をつないで動く」、「自発的に仲間-対象児-教師の3名で手をつないで動く」、「自発的に仲間-対象児-仲間の3名で手をつないで動く」といった6つのカテゴリー（水準）のいずれかに分類した。

②おやつ学習活動：対象児が選択ボードの中から欲しいお菓子を指さしや言語を用いてサーバー役の教師に伝えるという学習活動において、各児の要求を伝える場面での行動を、「菓子の注視」、「菓子をつかむ」、「写真カードを手渡す」、「写真カードを指さす」、「要求のサインを示す」、「非言語的手段を2つ連鎖させて伝える（写真カードの指さしと要求サイン等）」、非言語的手段を3つ連鎖させて伝える（教師の肩を叩く、写真カードを指さす、要求サインを表出する等）、「一語文（サイン等を含む）」、「二語文（サイン等を含む）」といった9つのカテゴリー（水準）のいずれかに分類した。なお、目標の評価は2回実施した。1回の評価には3時間程度を要した。

2)「手立て」の評価：Table 3に示した「環境チェックポイント第2版」（福元ら,2009）を用いた。このシートは、授業における教師の働きかけ、活動における手がかりの与え方、動線への配慮、複数の教師による支援体制など授業の中での物的・人的環境の側面を32項目の観点を基にしてチェックすることができる。チーム（6名）で授業改善のアイデアをだす際にこのシートを利用した。「手立て」の評価は、「遊びの授業」後に毎回行い、授業評価のカンファレンス1回に要する時間は、およそ1～2時間であった。「手立ての評価」によって導きだされた授業改善の内容についてカンファレンスごとに毎回記録をとった。

Table 3 環境チェックポイントシート第2版

環境チェックポイント	
A：教師が活動を伝える際のチェックポイント	
A-1	<input type="checkbox"/> 活動を「いつ」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-2	<input type="checkbox"/> 活動を「どこで」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-3	<input type="checkbox"/> 活動を「いつまで」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-4	<input type="checkbox"/> 「何を」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-5	<input type="checkbox"/> 活動を「どの順番に」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-6	<input type="checkbox"/> 活動を「何を使って」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-7	<input type="checkbox"/> 活動を「どのように」行うか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-8	<input type="checkbox"/> 活動の始まり、終わりを、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-9	<input type="checkbox"/> 授業終了後の活動への予告を、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-10	<input type="checkbox"/> 次の活動に移る際、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-11	<input type="checkbox"/> 個別に指示を行う際、手掛かりを工夫しながら伝えている。
A-12	<input type="checkbox"/> スケジュールの変更に見通しを持てるように伝えている。
A-13	<input type="checkbox"/> 活動を遂行した際に、分かりやすい手掛かりを用いて賞賛している。
B：活動を取り巻く環境についてのチェックポイント	
B-1	<input type="checkbox"/> 決まった時間に行っている。
B-2	<input type="checkbox"/> 決まった場所で行っている。
B-3	<input type="checkbox"/> 決まった手順で行っている。
B-4	<input type="checkbox"/> 興味・関心、わかりやすさ、面白さに配慮した題材・単元を選定している。
B-5	<input type="checkbox"/> 興味・関心、耐久性、新奇性に配慮した教材・教具を用いている。
B-6	<input type="checkbox"/> できる・わかる活動や、選択する場面を適切な頻度で設定している。
B-7	<input type="checkbox"/> 移行（準備・片付け・移動）をみんなでいっしょに行う工夫を行っている。
B-8	<input type="checkbox"/> 集団、友人関係に配慮した席の配置、並ばせ方、グルーピングをしている。
B-9	<input type="checkbox"/> 動線に配慮している。
B-10	<input type="checkbox"/> 使用する用具等が使いやすく見やすいように整理・工夫をしている。
B-11	<input type="checkbox"/> 気温・湿度・音などの過敏性への配慮をしている。
B-12	<input type="checkbox"/> 机や椅子など幼児の姿勢に配慮している。
B-13	<input type="checkbox"/> 活動場所の広さへの配慮や、集中が妨げられるものがないような配慮をしている。
B-14	<input type="checkbox"/> 活動を始める場所と終わる場所が決まっている。
B-15	<input type="checkbox"/> マークを張るなど、分かりやすい手掛かりを用いて場所を示している。
B-16	<input type="checkbox"/> 幼児が自分の気持ちを伝えることができる分かりやすい手掛かりを準備している。
C：指導体制のチェックポイント	
C-1	<input type="checkbox"/> 他の教師や家庭との共通理解ができている。
C-2	<input type="checkbox"/> 定期的なミーティングや、情報交換をする体制がある。

Ⅲ. 結果

1. 対象児における目標行動の変化

1) ダンスの学習活動における対象児の他者の動きに合わせた動きの変化：Fig.1 に結果を示した。

個別目標に関して、B 児の個別目標は、「他児と教師と手をつないでペースを合わせて動く」であった。5 回目の授業では、ダンスに参加できない、または、教師とのみ手をつないで動いていたが、10 回目の授業では、教師と仲間と手をつないで動けるようになった。加えて、10 回目では、ダンスの中で笑顔と他児への注視もみられるようになった。

C 児の個別目標は「教師と手をつないでペースを合わせて動く」であった。5 回目の授業では、全く参加できなかったが、10 回目の授業では、教師と手をつない

で動けるようになった。

I 児の個別目標は、「ゲームのルールを理解して、他児と手をつないでやりとりすることを楽しむ」であった。5 回目の授業では、教師と手をつないで動いていたが、10 回目の授業では両サイドを他児と手をつないで動くことが1 回生起した。その際には笑顔が生起し、発声する様子もみられた。

以上から、3 名の幼児において、各児の目標行動が生起したといえる。エピソード記録としては、I 児は、15 回目後の自由遊びの活動において他児と手をつないで踊ろうとする様子が数回みられた。このような結果を基にチームで協議し、手をつないで他者に合わせて動くといった集団目標を達成したと判断した。

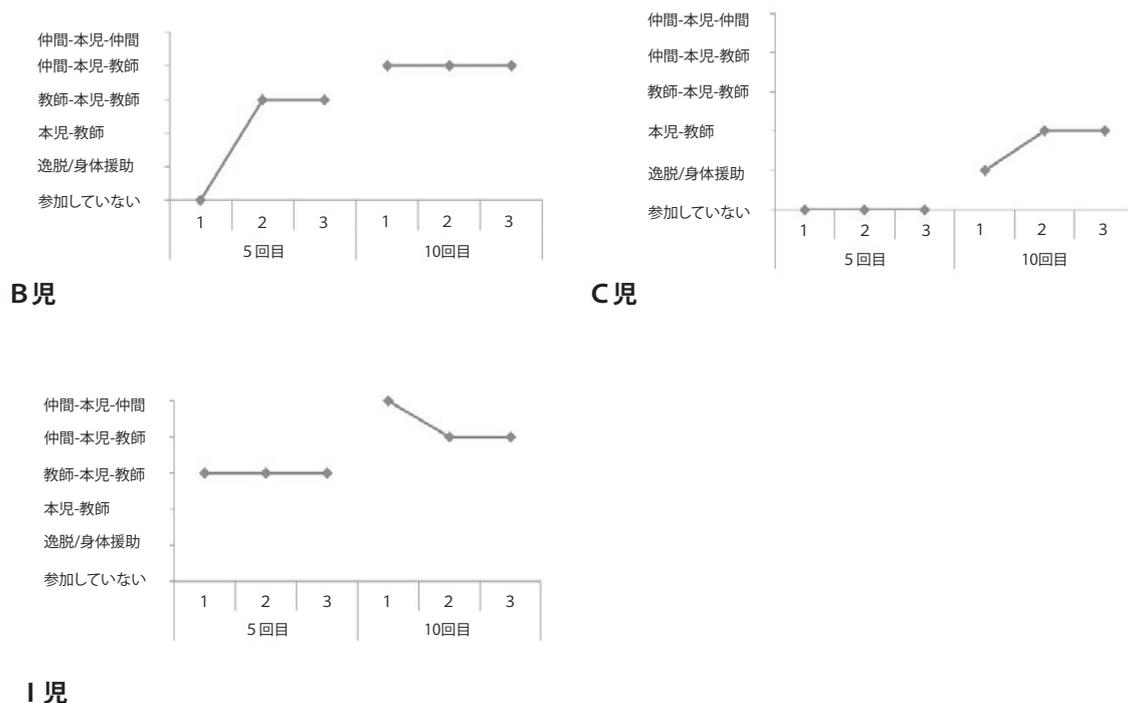


Fig. 1 「ダンス」の学習活動：対象児の他者と手をつないで合わせて動く行動の変化

2) おやつ学習活動における対象児の要求伝達行為の変化：Fig.2に結果を示した。

個別目標に関して、A児の個別目標は、「写真カードを指さして教師に要求を伝える」であった。2回目の授業において、A児はカードを手渡す行動やカードを指さして要求サインを表出するなど非言語的手段を組み合わせた伝達が生起し始めた。そこで、8回目の授業からは「言語で要求を伝える」といったようにA児の個別目標を修正して高次化させた。その後、11回目の授業では「ポテト、チョウダイ」等の二語文での言語表出による要求が可能になった。

E児の個別目標は、「指さしと要求サインの伝達手段を組み合わせることで教師に要求を伝える」であった。2回目の授業では、単一の要求サインのみであったが、11回目の授業では、教師の肩を叩く、好みの写真カードを指さす、要求サインを出すといった3つの非言語的手段を組み合わせることで伝えることが可能になった。

F児の個別目標は、「／チョウダイ／の発語で教師に

要求を伝える」であった。3回目の授業では指さし、または、サインのみであったが、11回目の授業では、写真カードを指さして、「／チョウダイ／と一語文での要求伝達が可能になった。

G児の個別目標は「／コレ、クダサイ／等の二語文で教師に要求を伝える」であった。2回目の授業においては一語文による伝達であったが、11回目の授業では、二語文で要求を伝えることができるようになった。

以上から、4名の幼児の目標行動が生起した。エピソード記録としては、E児とF児は12回目の授業後に目標行動の場面般化が頻繁にみられた。E児は自由遊びの場面で教師に歌を歌うように要求するために、教師の肩を叩く→歌のカードを指さす→要求サインを出すことを組み合わせることで伝えることがみられた。F児は自由遊びの場面で教師と手をつないでトランポリンで跳ねることを「／チョウダイ／や／ヤッテ／と一語発語で要求することがみられた。これらの結果を基にチームで協議し、4名の集団目標を達成したと判断した。

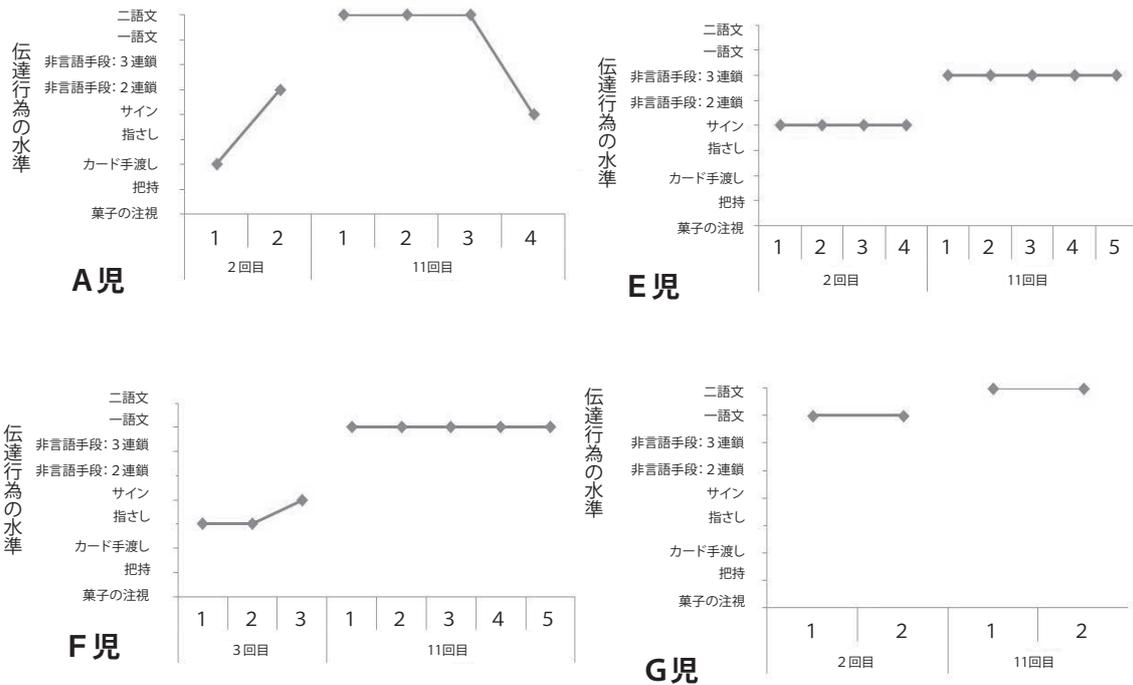


Fig. 2 「おやつ」の学習活動：各対象児の要求伝達行為の水準の変化

3) KIDS 乳幼児発達質問紙を用いた発達月齢の変化
 KIDS 幼児発達スケールの5領域について、授業の事前と事後における7名の幼児の発達月齢を比較するために、対応のあるt検定(両側検定)を行い、その結果をFig.3に示した。総合発達年齢 ($t(6) = 4.11, p < 0.01$)、「対成人社会性」($t(6) = 4.17, p < 0.01$)、「対子ども社会性」($t(6) = 3.77, p < 0.01$)、「理解言語」($t(6) = 3.65, p < 0.05$)、「表出言語」($t(6) = 2.56, p < 0.05$)の領域では、事後評価が事前評価に比べて、発達月齢の有意な増加が認められた。

では「簡単な手伝いをしようとする」(対成人社会性の項目)と「電話ごっこができる」(対子ども社会性の項目)、I児では「禁止行為をした子どもに注意をする」(対子ども社会性の項目)が事後評価において通過した。

表出言語の領域に関しては、A児は、「2語文を言う」の項目、E児は「マンマなどと言って食べ物のさいそくをする」の項目、F児は「5語以上のことばを使い分ける」と「2語文を言う」の項目、G児は「代名詞を使う」の項目が事後評価において通過した。

以上より、各対象児の社会性と言語の領域において発達がみられたと理解できる。

2. 「手立て」の評価に基づき行った授業改善の内容

「環境チェックポイント第2版」(福元ら, 2009)を用いた授業評価のカンファレンスによって、以下の授業改善を行った。

1) ダンスの学習活動：9回目の授業におけるダンスからは、MT(ワニくん役)はダンスが終わる際のポーズを明確に表現することで、活動の終わりを子どもに理解しやすいように工夫した(A-3の観点)。

2) おやつ学習活動：2回目の授業からは、サーバー役の教師を2名から3名に増やして、各対象児がおやつを要求する際の待ち時間を減らすように試みた(B-6の観点)。3回目の授業からは、椅子を運ぶ際に、対象児が椅子を持ち運びしやすいように席の位置を変更す

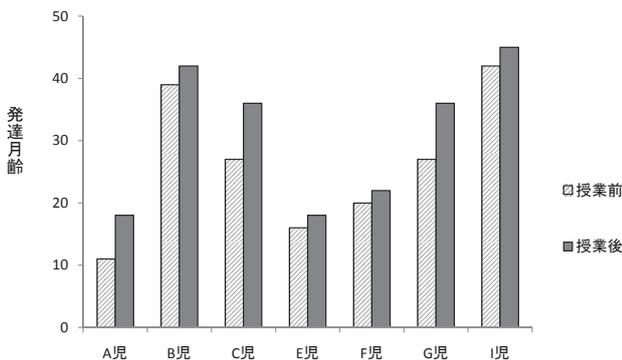


Fig. 3 KIDS 幼児発達スケール<タイプT>における授業前・後の発達月齢の変化

各児の個別目標に関連した項目ごとの詳細な変化について述べると、社会性領域に関しては、B児は「自分が作ったものをみせたがる」(対成人社会性の項目)、C児

などの動線への配慮を行った (B-9の観点)。4回目の授業からは、お菓子だけでなく、お茶についても写真カードを用意して要求を伝える機会として位置づけた (B-6、B-10の観点)。

IV. 考察

本研究では、3～5歳台の知的障害のある幼児に対して、初期社会性とコミュニケーションの発達促進を目的として、初期評価 - 計画 - 実施 - 授業評価/改善のプロセスに沿った「遊びの授業」を実施した。その中で、太田 (2011) や田上 (2011) の提案する「目標」と「手立て」の観点に基づく授業評価を行い、1つは、「目標」の評価を通して、設定した個別・集団目標と学習活動の適切さについて検討した。もう1つは、「手立て」の評価が授業改善に与える影響について検討した。以下では、それぞれについて検討した上で、「遊びの授業」における評価の役割を総合的に考察する。

1. 設定した個別・集団目標と学習活動の適切さについて

「遊びの授業」において「目標」の評価を行なった結果、まず、ダンスとおやつの学習活動において、7名の幼児の初期社会性とコミュニケーションに関する目標行動 (優先目標) が促進されたことが示された。加えて、I児、E児、F児では、「遊びの授業」以外の場面で、目標行動の遂行がみられるといった場面般化が確認された。このことから、各児の個別目標は達成されたと考えられる。次に、本研究では、活動ごとに個々の幼児の優先目標の達成状況を集約して、集団目標の評価を行った。その結果、ダンスの学習活動では初期社会性の集団目標を、おやつの学習活動では初期コミュニケーションの集団目標を、それぞれ達成したと判断された。さらに、授業前後に実施した KIDS 幼児発達スケールによる対象児の社会性と理解言語・表出言語領域の評価では、授業後に各領域の発達月齢の有意な増加が確認された。従って、それぞれの幼児における目標行動の達成は、「遊びの授業」の中での限定された変化でなく、個々の幼児の初期社会性とコミュニケーション機能の発達の変化の現れであったと捉えることができるだろう。以上から、「目標」の評価を通して、個別・集団目標とそれらを達成するために設定した学習活動に一定の適切さがあったと推察される。

しかしながら、本研究では、個々の目標行動が他の授業場面や家庭でどのように出現したのかについては十分

に検討できなかった。今後は、特定の授業場面で生じた目標行動が他の授業場面でどのように出現するのか、あるいは、その出現を促していくためには、どのような手立てや環境設定が有効であるのかを検討する必要があるといえる。

2. 「手立て」の評価が授業改善に与える影響について

「環境チェックポイント第2版」(福元ら,2009)を用いて協議を行った結果、子どもに活動の終わりを伝える際の手がかりの追加、子どもの椅子を運ぶ際の動線への配慮、子どものお菓子を選択する機会の増加といった物的・人的環境の改善のアイデアを教師間で合意して実施することができた。太田 (1993) は、時間の限定された授業検討会においては、テーマや問題点を予め設定して、具体的な事実を挙げて授業批評を行うことの有効性を示唆している。本研究においては、「環境チェックポイント第2版」(福元ら,2009)という授業改善のための観点を予め設けたことが、チームでの協議における授業改善の意見についての合意形成とその実施を容易にしたと考えられる。今後は、「遊びの授業」以外の指導形態において、「環境チェックポイント第2版」(福元ら,2009)を用いてその効果を検証し、指導の形態に合わせて、評価シートの項目を修正していくことが必要になると思われる。

3. 結論

知的障害特別支援学校の授業の評価では、教師の主観に基づいて子どもの変化が判断される (阿部,1997)、また、教師間で話し合っただけで授業評価を進めることの難しさ (太田,2011) が指摘されることがある。そこで、本研究では、知的障害のある幼児を対象とした「遊びの授業」において、「目標」と「手立て」という2つの観点を設けてチームで授業評価を行った。その結果、「目標」の評価では、客観的な行動指標を設けることで、子どもの初期社会性とコミュニケーションの変化を捉えることが可能になった。加えて、発達質問紙を用いることで、授業場面における子どもの初期社会性とコミュニケーションの機能促進が限定的なものではなく、汎用性を有することが見出された。「手立て」の評価では、「環境チェックポイント第2版」(福元ら,2009)を用いてチームで観点を予め共有することが、授業改善を促進したと考えられた。以上から、「目標」と「手立て」という2つの観点に基づく授業評価は、「遊びの指導」の目標と学習活動の妥当性を検証し、それらを調整・改善する上で有効な手立てであると考えられる。しかしなが

ら、本研究では、「手立て」の評価による授業改善が、個々の子どもの目標達成にどのような影響を与えたかについては検証できなかった。今後は、授業改善が子どもの目標の達成に与える影響について具体的に検討する必要があると考えられる。

文献

阿部芳久 (1997) 障害児教育授業の設計. 日本文化科学社.

阿部芳久 (2006) 知的障害児の特別支援教育入門 - 授業とその展開 -. 日本文化科学社.

福元康弘・高橋幸子・早川 博・上田みどり・仲元千斗星 (2009) 一人一人の幼児の集団活動への参加を促進する授業づくり - 設定保育「あつまり」「体育」の実践を通して -. 筑波大学附属大塚特別支援学校研究紀要, 53, 25-60.

広瀬信雄 (1991) 障害児教育における授業研究の動向と課題: 教育実践への期待とその研究の可能性. 特殊教育学研究, 29, 61-66

伊藤良子 (1998) 障害児と健常児における遊びとコミュニケーションの発達. 風間書房.

三宅和夫監修 (1991) KIDS (キッズ) 幼児発達スケール<タイプ T>. 発達科学研究教育センター.

文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園部・小学部・中学部). 教育出版株式会社.

長崎 勤・小野里美帆 (1996) コミュニケーションの発達と指導

プログラム - 発達に遅れをもつ乳幼児のために -. 日本文化科学社.

長崎 勤・中村 晋・吉井勘人・若井広太郎編 (2009) 意図と情動の共有による共同行為. 日本文化科学社.

長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀 (1998) スクリプトによるコミュニケーション指導 - 障害児との豊かなかわりづくりをめざして -. 川島書店.

岡本夏木 (2005) 幼児期. - 子どもは世界をどうつかむか -. 岩波新書.

太田正己 (1993) 授業設計における授業批評の影響. 重度重複障害児の授業を通して -. 特殊教育学研究, 30, 1-9.

太田正己 (2011) 第2章 学習評価 Q & A 20. 石塚謙二 (監修). 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (編著). 知的障害教育における学習評価の方法と実際. ジアース社. 10-29.

佐伯 胖編 (2007) 共感. 育ち合う保育の中で. ミネルヴァ書房.

佐藤匡仁 (2007) 個のニーズに基づいたカリキュラム評価. - 知的障害養護学校における個の指導内容・授業時間構成に焦点をあてた事例分析 -. カリキュラム研究, 16, 85-97.

筑波大学附属大塚特別支援学校 (2011) 学習内容表 (平成 21 年度版).

田上幸太 (2011) 全校研究概要. 筑波大学附属大塚特別支援学校研究紀要, 55, 9-20.

Support of early social and communicative development in infants with intellectual disabilities: Focused on evaluation method of the “lesson of play”

Yoshii Sadahito * Kamikariya Yusuke ** Fukutani Kenji * Ueda Midori *
Ookura Midori * Takahashi Sachiko * Nakano Miko *

In this study, we conducted the “lesson of play” that involved “see - plan - do - see / improvement process” . The goal of the lesson was to promote the early development of communication and sociality to infant with intellectual disabilities of 3-6 years old. Through by performing the evaluation of lesson based on the terms of "target" and "teaching methods", we examined the appropriateness of the learning activities and objectives set. Consequently, the evaluation of lesson based on the behavior objective indicators of the "target" was able to capture the developmental changes of the early communication and sociality of infants with intellectual disabilities. And the evaluation based on the indicating in the terms of lesson improvement of the "teaching method" was promoted the consensus building of lesson improvement in the team. From the above, we concluded that the evaluation of lesson based on the point of view of "target" and "teaching method" is effective for validation in the "lesson of play "

Key Words : infants with intellectual disabilities, lesson of play, evaluation of lesson, early sociality, communication

* Special needs education school for the mentally challenged at Otsuka, University of Tsukuba

** Special needs education school, the faculty of education, Kagoshima University

インクルーシブ教育の構築が叫ばれている現在、通常学級においても様々な特性をもった児童に対し、合理的配慮を行うことがなお一層求められている。本実践では特別な支援ニーズのある児童とそれ以外の通常学級全員の児童のそれぞれに知能のPASS理論に基づく認知特性の評価を行い、特性に配慮した授業を実践しようと試みた。その結果、特別な支援を要する対象児童だけでなく学級全体にプランニングの弱さが見られた。この結果を踏まえ、プランニングを促進するために開発された「Process-Based Instruction（以下PBI）」を通常学級の一斉授業の2教科において取り組み、対象児と対象児が在籍する学級全体への教育的効果を検討した。児童への授業前後のアンケートやパフォーマンス評価等を用いてPBI授業を評価した結果、対象児童だけでなく学級全体の学習意欲が増えたことが示唆され、一定の教育的成果を挙げられることが推察された。

キー・ワード：インクルーシブ教育、発達障害、知能のPASS理論

I はじめに

文部科学省の実施した全国調査「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、通常の学級に在籍している児童生徒のうち、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が6.5%に上ることが公表された。このうち知的発達に遅れはないものの学習面で著しい困難を示すと教員が捉えている児童生徒の割合は4.5%であった。発達障害のある子どもや学習につまずきを示す子どもの中には、認知機能に偏りがあることが多くと言われている（藤田ら、2000）。現在の教育現場においては合理的で効率的な一つの解法を教師が教示する授業が多く、すべての児童が完全に理解するまでに至らないこともあると考えられる。上述したように認知機能の偏りがある子どもへの指導支援においては、教師側が子ども各自の得意な学習の仕方を意識することで学習のつまずきを軽減できる可能性がある。通常学級においてもインクルーシブ教育の構築が叫ばれている（Hammeken, 2007）現在、様々な特性をもった児童に対し合理的配慮を行うことがなお一層求められている。一方で、1人の学級担任が40人近く在籍している一人一人の子どもの認知特性を理解し、それに合った個別的な支援を実施することは難しい。

このような教育現場での状況に対して、明らかに学習

に苦手さを持ち支援が必要な児童の実態を、間接的アセスメントであるPASS認定尺度（Naglieri & Pickering, 2003）を用いた認知特性の評価を通して検討した報告がある（新島・平井・中山, 2011）。Ashman and Conway（1993）は認知処理過程に基づいた指導（Process-Based Instruction：PBI）を開発した。PBIは、プランニングの効果的な利用を子どもに教えることを意図している教授法である。プランニングの利用を増やしたい時にPBIを適用すべきである（Naglieri, 1999）とされる。また、前川・梅永・中山（2013）によると、プランニングこそ治療教育の中心であるとDas（2009）は指摘している。

これらをふまえ、本実践では通常学級において特別な支援を要する児童の認知特性に配慮しつつ、問題解決に向けてプランニングに重点を置いたPBIの授業を実践することで、該当児童と学級全体において、教育効果を高めることができるかについて検討することを目的とする。

II 方法

1 対象児童

小学校3年生（通常学級在籍）男児。多動傾向。衝動的で、友達とのトラブルも多い。得意な分野では、授業中に教師の話をお聞きせず進めてしまう。反面、字を書く

*茨城県守谷市立大井沢小学校 **筑波大学人間系

のが苦手な板書を写すのに時間がかかる。漢字練習や作文学習を嫌う傾向にある。算数科においては、理解力は高いが早合点してしまいミスも多い。対象児のアセスメント結果を Fig.1 に示す。

PASS 評定尺度 (Naglieri & Pickering, 2003) の各項目について、通常学級担任がアセスメントしやすいように、教科内容に関わるような具体的な記述を追加した。その結果、注意とプランニングに相対的な弱さが見られた。また、同時処理が継次処理よりも高く、アンバランスがあることがうかがわれた。

WISC-III の結果から、全体的な知的発達水準は年齢相応かそれ以上であることがわかる。ただ言語性 IQ と動作性 IQ で大きな差がみられた。群指数の間でもばらつきが見られ、知覚統合の高さから、図式化や図や絵を使って説明するなど視覚的な手がかりを用いたり具体物を操作したりすることが有効であると考えられた。また、注意記憶の低さから、刺激を減らして注意・集中しやすい環境を調整することで力を発揮することができると考えられた。

DN-CAS の検査結果では、プランニング、同時処理、注意、継次処理の PASS 標準得点平均 102 に対し PASS 尺度間に有意な差はみられなかったが、同時処理が継次処理よりやや高く、個人内ではプランニングの値が高かった。

通常学級担任による PASS 評定尺度の結果では、注意が低く、課題遂行までに集中して取り組めないためプランニングも低いと見なされたと考えられた。処理様式としては同時処理が継次処理よりもやや高いのは PASS 評定尺度と DN-CAS のいずれでも共通していた。同時処理の下位検査での様子も、大まかな所は合っているがミスの多さが目立ち、日常の学習実態である細かな部分を間違えてしまうということと一致した。あわせて、負荷の高い課題ほど声を出して確認する姿が見られた。

以上のアセスメントにより、対象児は同時処理が得意な認知処理パターンであり、様々な方略は持っているにもかかわらず注意・集中することに困難をもち、上手に使いこなせていないことがうかがえた。

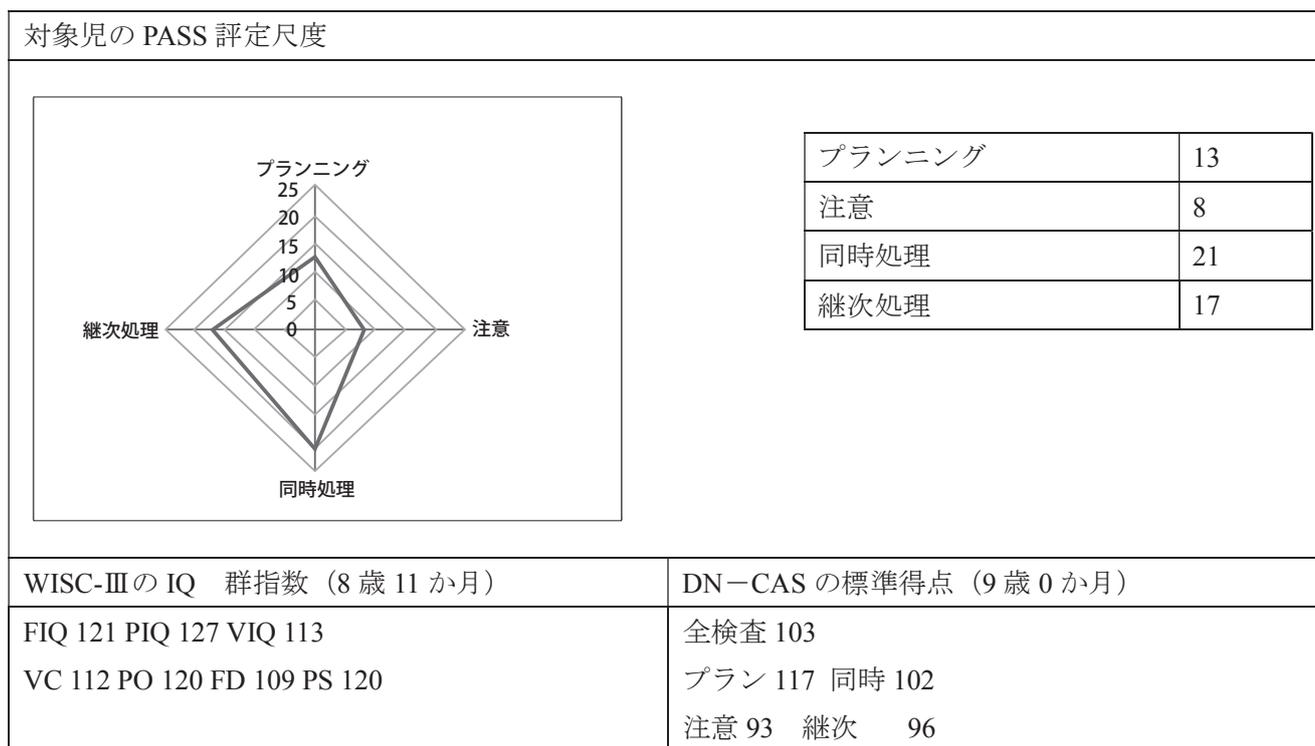


Fig.1 対象児のアセスメント結果

2 対象児が在籍する学級の実際

35人学級。男子19名、女子16名。明るく人懐っこいが、落ち着きの無い児童が多い。学習能力は全体的に低い。

学級全体において個々の児童に対象児と同様に項目を修正したPASS評定尺度を用いて自己評価を求めた結果をFig 2に示す。継次処理・同時処理・注意は、ほぼ同じ値であったが、プランニングに落ち込みが見られた。対象児だけでなく学級全体がこのようにプランニングが総じて低いのは、授業などの活動の中でプランニングを意識する機会があまりないことが影響していると考えられた。

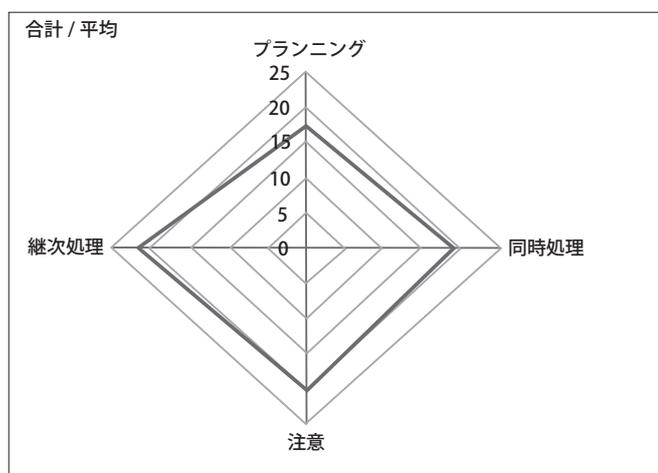


Fig.2 対象児が在籍する学級の児童のPASS評定尺度得点(平均値)

3 支援を行った授業科目および単元

- (1) 算数「時間と時こく」
- (2) 国語「心に残ったことを書こう」

4 算数科の指導における支援

- (1) 多様な解法の提示

まず最初に、プランニングに即した授業とは、課題解決に向けてステップを上がっていき、それが正しいか振り返ることだと児童に説明した。学習解決にむけての方略を意識できるようにモデルを示すと効果的であるといわれている(古藤, 1985)。これをふまえ、「問題を理解する」「問題解決のプランをたてる」「問題を解く」「答えが合っているか確認する」4つの階段で表した「学習の階段」を掲示資料として使用した。この掲示物を普段から見えるところに掲示するよう通常学級担任に依頼し、思考のプロセスを意識できるようにした。

最初の指導支援の際には、1つの課題に対し教師主導

でいろいろな解き方を体験することを促した。子どもたちは、教師が提示した解き方(プラン)の中で自分が体験し、「取り組みやすい・得意だ」と思う解き方(Table1 ③~⑧)を選ぶように指示した。選んだ理由を隣同士がペアになり、話す時間を設けた。以降は、各自選んだ方法でプランを実行し、振り返りまで行った。対象児にとっては問題が簡単であったためか、プランニングを意識することなく課題に取り組んでいる様子が見られたため、2回目の指導支援は問題の難易度を上げ、対象児がプランニングを意識できるようにした。

Table1 教師が提示した解き方

- ① 問題を読む
- ② 時刻より「前」「後」のようなキーワードに印をつける
- ③ 模型の時計を使う
- ④ キリのいい時刻からキリのいい時刻までで考える
- ⑤ 30分という大まかなタイムを使って考える
- ⑥ 時計を使って5とびで考える
- ⑦ 数直線にして考える
- ⑧ 筆算で考える
- ⑨ プランに基づき実行する
- ⑩ 自分のプランは正しかったかどうか振り返る

(2) 言語化を意識した授業

難易度を上げた問題において、対象児は自分のプランにこだわり、全く解答することができず白紙であった。

プランニングの重要性を理解してもらうために、学級の児童が考えた多様な方略を、パソコンの映像を使って学級全体に発表する授業を行った。発表者となった児童からは、話すことで考えがより明確になったことや、友だちの発表を聞くことで、いろいろなプランがあることをもう一度確認したりできた、との報告があった。

5 国語科の指導における支援

- (1) クラスオリジナルの作文プラン

言語化の重要性をふまえ、国語科では話し合う活動を多く取り入れた。グループごとに分かれ、今までの作文学習を思い出し、作文を書く時にはどんな方略があったかを班の中で意見を出し合うこととした。1つの班から出る意見は少なかったが、学級全体で共有すると系統的な作文を書くためのプランが出来上がった(Fig.3)。まとめたものをクラスオリジナルの作文づくりプランとした。

心の中のこったことを書くよう 作せん 三年一組バージョン

一	書くことを決める(うれしかったこと・楽しかったこと・かなしかったことなど)
二	よく思い出す
三	いつどこで 何をしたのかを 書く
四	どんな ことを 話したのか 思い出す
五	一つのことを くわしく 書く
六	どんな 気持ちだったか 書く
七	みんなに つよく つたえたいことは なにかを 書く
八	はじめ・中・おわり を考える
九	じゅんじょを 表す 言葉をかく(はじめに・次に・それから・さいごに)
十	みんなに問いかける 文を 入れる
十一	一つの文が 長くなりすぎないように わかりやすく 書く
十二	題名は三マスあける
十三	名前は 最後の名前から書く
十四	書き出しは一マスあける
十五	会話を書く時には かいぎようして「 」をつける
十六	「、」や「。」をつける
十七	習った漢字は 書く
十八	書いた文を読み、まちがいがいか 見直す

Fig.3 作文づくりのためのプラン

(2) マインドマップ

対象児が同時処理に強さがある可能性を考慮して、校外学習時の写真を掲示した。そして、マインドマップという手法を利用しながら材料集めを行った。マインドマップを用いることで、関連する事柄が芋づる式に思い出されるので、出来事を思い出す時のよき手がかりになると考えられた。また、文章など細かい形式にとらわれないので、思考が邪魔されず記憶の想起に役立つと考えた。児童にとっては初めての取り組みであったことから、3年生の恒例行事である筑波山登山を例に掲示しながら方法を教示した。

対象児は授業中、作業に集中できず落書きを始めることが多かったが、本授業においては興味を持って取り組んでいた。「一番楽しかったことは？」など、場面が思い出されるような質問を投げかけ、思考の支援を行った。途中、手が止まっている様子が見られた時には、「何をしたのか。」「どんなことが起こったのか。」など声をかけることでイメージを膨らませることが出来た。(Fig4)

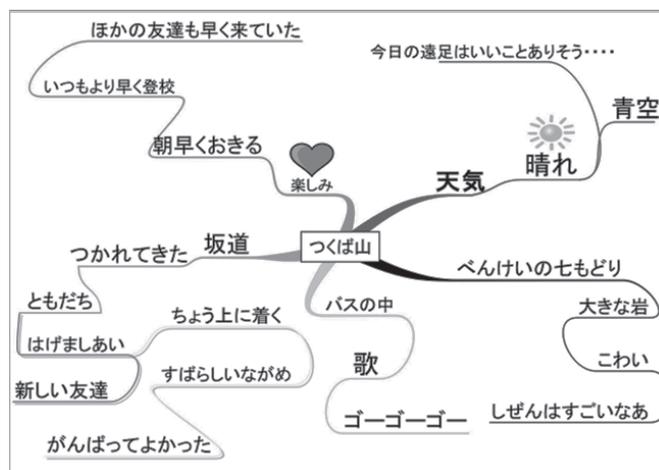


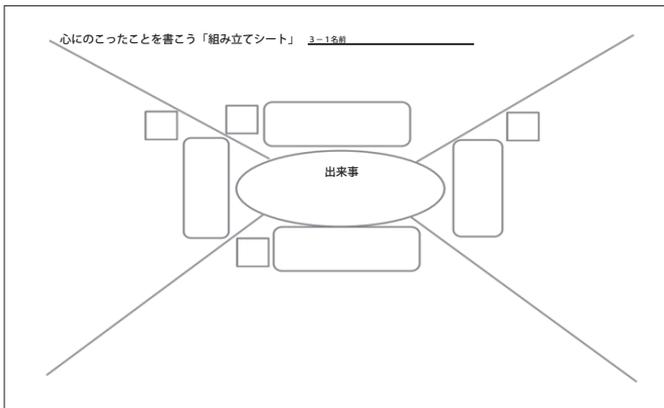
Fig.4 マインドマップの例

(3) 認知特性に合わせたワークシート

前時に作成したマインドマップをもとに、隣同士ペアでマップを交換し、相互に質問し合う時間を設けた。互いに自分のテーマについて話をしたり質問に答えたりすることで、マインドマップの中の話の中心になるものはっきりしてきた。話し合いの結果、中心になる材料を選び、文章の組み立てを考えた。組み立てメモの形式は同時処理・継次処理に対応できるように、2種類のワー

クシートを用意した (Fig.5)。

【同時処理タイプのワークシート】



【継次処理タイプのワークシート】

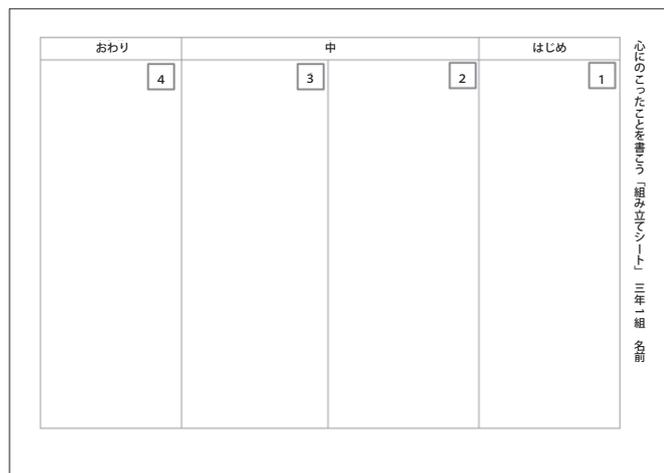


Fig.5 ワークシートの例

6 評価方法

(1) 学習に関するアンケート

課題解決に向けてプランを意識した授業を実施する前と後のそれぞれにおいて、学習のしかたに関するアンケートを実施した。主にプランニングについてどのように変化しているかを実施前後で比較検討した。

(2) プランニングを意識した授業のアンケート

児童にとってプランを意識した授業が通常の授業と比べて分かりやすかったか、他教科にも利用してみたいかについて、プランを意識した授業の実施後にアンケートを行った。

(3) 標準テストによる評価

プランを意識した授業が児童にとって学習効果を高めるのに効果的であったかについて、算数科「時間とじこく」の単元での標準テストにおいて学級平均点で比較検討した。

(4) パフォーマンス評価

国語と算数のそれぞれについて、パフォーマンス評価 (松下,2012) の枠組みを参考にして、注意・理解力、手続き、プラン、コミュニケーションの観点から、評価した。算数では単元学習の最後のまとめとして記述式のテストを行いその解答用紙の内容を、国語ではマインドマップと仕上がった作文の内容から、通常学級担任と筆者が、児童がどのように問題解決に至ったのか、その過程を評価した。

III 結果

1 学習に関するアンケート

1) 算数科授業前後のアンケート結果

授業前後のアンケートの項目を Table2 に、回答結果を Fig.6 に示す。アンケート結果を見ると Q2「既習事項を思い出す」児童と Q3の「いくつかの方略を考えてから課題解決にあたる」児童が PBI 授業後に増加していることから、学級全体としてプランに関する意識が高まったと考えられた。対象児は、暗算で考えるという方法にこだわっていたが、問題の難易度が上がると、方略は暗算としながらも計算式を書いて自分の思考が目に見えるよう工夫する様子が見られ、「プランを立てなければ解決できない」という事を実感したと考えられた。

Q2「既習事項を思い出すか」という質問に対し、「よく思い出す」「思い出す」「あまり思い出さない」「思い出さない」をそれぞれ4・3・2・1点とし、授業前と授業後の点数差を表した (Fig.7)。1名を除いた学級の多くの児童が PBI 授業後に既習事項をより思い出すと回答した。PBI 授業後の方が既習事項を思い出さないと答えた児童1名は、対象児以外の学習遅滞児であった。

Q5の「友達の見意見を参考にするか」の問いに対しては、参考にする児童が授業後に減少した。Q1の「学習は楽しかった」の問いには、楽しかったと答えた児童が授業後に増えた。

Table2 算数授業前後のアンケートの項目

- Q1 算数の学習は楽しかったですか？
- Q2 はじめての 問題を とく時は、今までの 学習を 思い出しますか？
- Q3 問題を とく時は、いくつかの 方法を 考えてから えらびますか？
- Q4 自分の考えを言葉で説明できますか？
- Q5 友達の やりかたが「いいな」と思って、参考にしたことはありますか？
- Q6 いろいろな とき方の中で、速くて簡単な解き方見つけるのが好きですか？
- Q7 難しい問題でも最後まで頑張って答えがでると嬉しいですか？

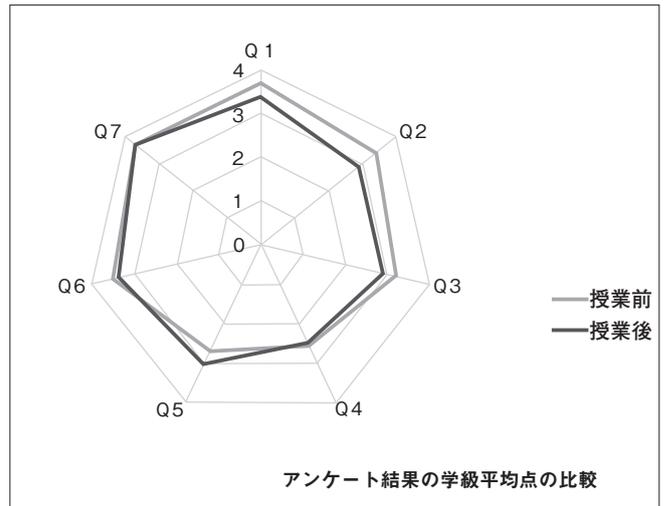


Fig.6 算数授業に関する授業前後のアンケートの結果

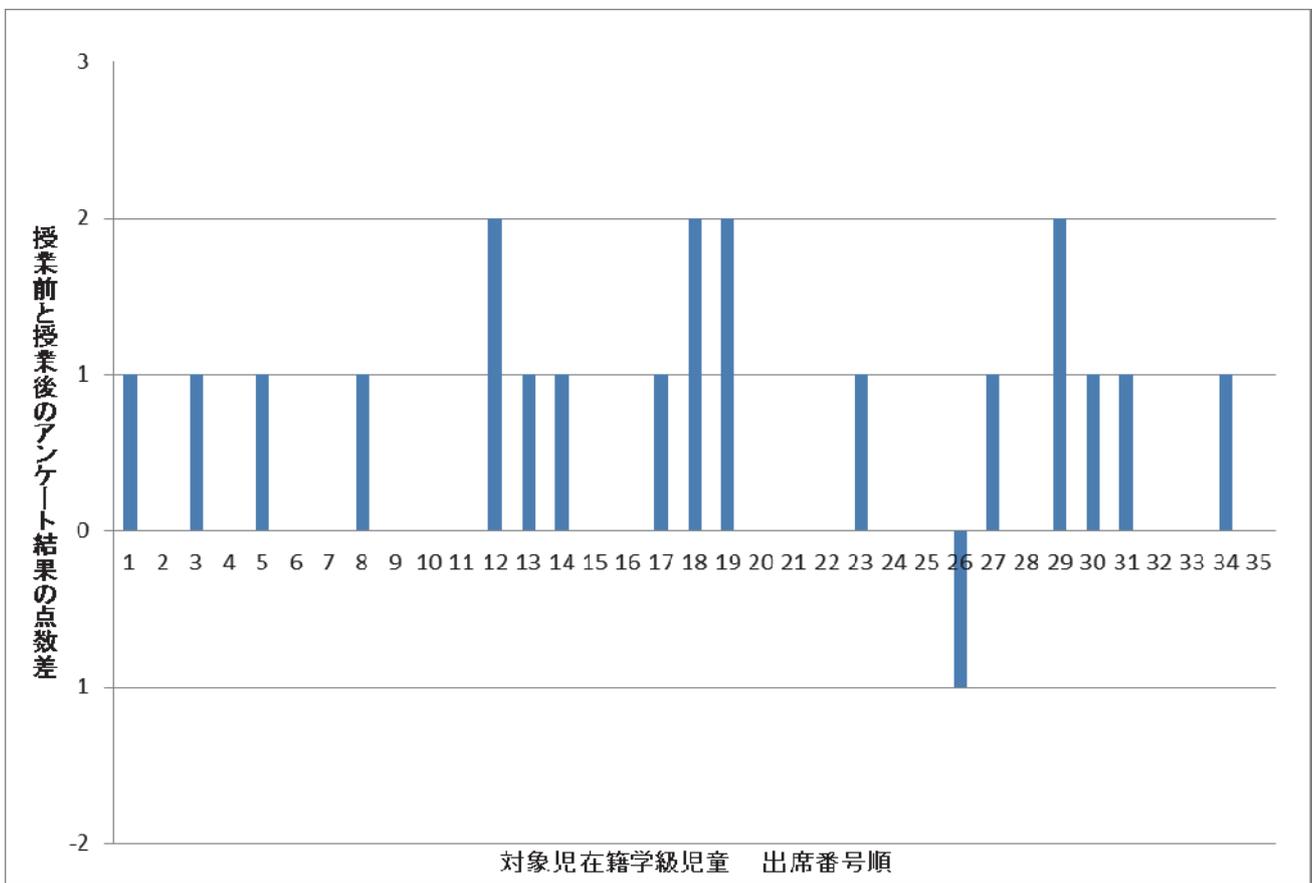


Fig.7 授業前後の既習事項の質問への回答

2) 作文授業前後のアンケート結果

作文授業前後のアンケートの項目を Table3 に、回答結果を Fig.8 に示す。Q2 の回答の変容を見ると、多くの児童が既習事項を思い出したことが分かる。Q3 の「友達と話し合うことで書くことがはっきりするか」の回答結果は授業前と比べると大きく増加している。一方、Q4「何を書くかすぐに決まるか？」の問いでは授業前と比べると書くことがすぐに決まらなかった児童が増えた。

Table3 作文授業前後のアンケートの項目

Q1	作文の学習は楽しいですか？
Q2	文を書く時に、今までの学習を思い出しますか？
Q3	友達と話し合う事で書くことがはっきりしますか？
Q4	何を書くかすぐに決まりますか？
Q5	くわしく思い出して書きますか？
Q6	作文を書く時に書く順番を考えますか？

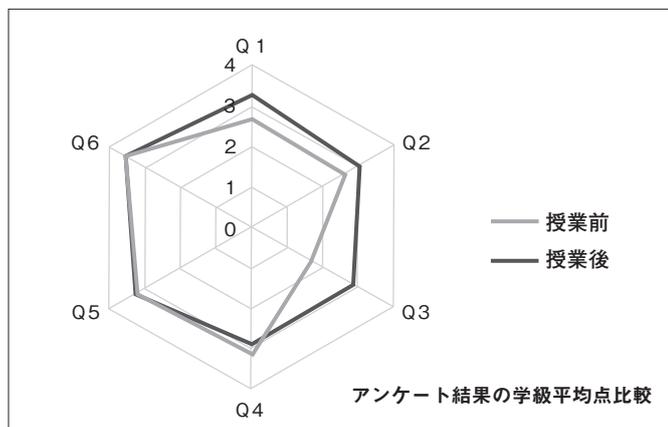


Fig.8 作文授業に関する授業前後のアンケートの結果

2 プランニングを意識した授業のアンケート結果

プランニングを意識した授業について、児童に行ったアンケートの結果を Fig.9 に示す。今回の授業はほとんどの児童がPBI 学習はよかったと回答した。また、他教科でも利用したいとの声も多かった。

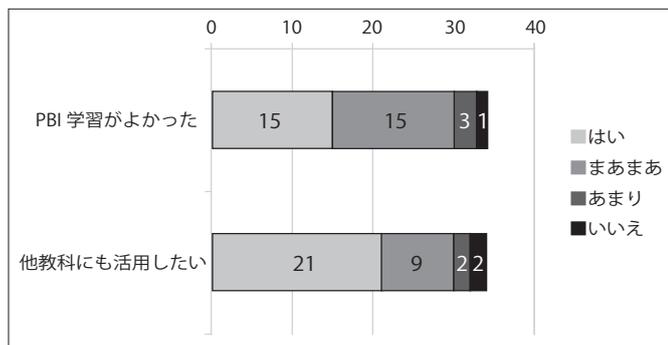


Fig.9 学級全体のプランニングを意識したアンケートの結果

3 標準テストの結果

算数科「時間とじこく」の単元での標準テストでは 90 点以上が 19 人であった。対象児は 100 点であった。学習遅滞児は 60 点であった。全国平均 80 点の問題で、学級全体の平均点が 85 点と良好な成績であった。

4 パフォーマンス課題の結果

1) 算数科におけるパフォーマンス評価の結果
算数におけるパフォーマンス評価の結果を Fig.10 に示す。全体的な傾向としては、課題解決に向けプランを立て、手続きまで実行できていることがわかる。解答は間違っていたとしても考え方は身につけることが出来たと言える。対象児は 4 つの分野で学級平均を上回る結果であった。問題文に掲載されていた「学習の階段」の図を使用し、振り返ることができていた。苦手としている振り返りができるなどプランニングも育ってきたと言える。ただ、相手に分かりやすく伝えるコミュニケーション能力が他に比べて低い得点であった。学級全体でも同様に、コミュニケーションに苦手さが見られた。

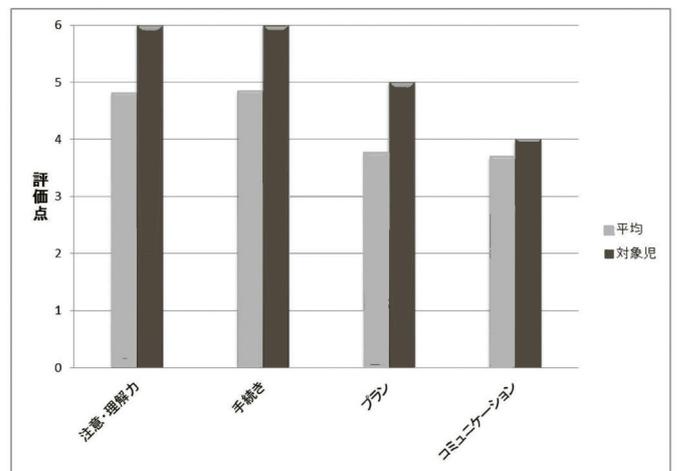


Fig.10 算数科におけるパフォーマンス評価の結果 (学級・対象児比較)

<時間と時こく第1次・数学的思考方におけるパフォーマンス評価>

パフォーマンス評価				
ルーブリック (時間と時刻)				
	注意・理解力	手続的知識	プラン	コミュニケーション
観 点 の 説 明	問題が理解できている	解法の手続きを正しく実行できている	数学的な道筋だった考え方をしている	自分の考えを数式、言葉、図、絵を使ってきちんと説明できる
	時間と時刻の意味がわかる	ある時間から一定時間前後の時間をどのように解決するか知っている	概習事項をもとに自分が選んだ方法を使って解いている	自分の考えを友達に説明できる
A/ 6	解答すべき問題が3つあることが分かっていて答えを3つ出している	時間を足し算したり、引き算しながら、一定時間後を考えている	自分でプランを立てて正しい答えがでている	言葉や絵や式を使って自分の考え方が読み手に分かりやすく書かれ、答えまで求められている
B/ 3	正しい答えでなくても、解答すべき問題が3つあることが分かっている	計算の手続きは分かっているが、答えが間違っている	自分でプランを立て間違っているがその答えがでている	言葉や絵や式を使って自分の考え方が書かれているが相手意識がない
C/ 1	3つの問題から成り立っていることが理解できない	どのように計算しているかわからない	プランを立てることができていない	答えが出ていたとしても、考え方の説明が不十分

<作文学習におけるパフォーマンス評価>

パフォーマンス評価				
ルーブリック (作文)				
	注意・理解力	手続的知識	プラン	コミュニケーション
観 点 の 説 明	伝えたいことの中に(主旨)を考えている	心に残った出来事を振り返り、メモを使ってくわしく思い出している	伝えたいことの中に考えて、書くことを選び、文章の組み立てを考える	表現力が豊かである ペア学習で意見交換を活発に行っていた
	A/ 6	自分の気持ち(変化)から一般的価値へと導いている	順序を表す言葉を入れ、五感のうち複数の方法を使った表現で表している	はじめ・中、終わりが意識されている
B/ 3	自分の気持ち(変化)が書かれている	順序を表す言葉を入れ、五感のうち1つの方法で出来事を表している	ある程度のまとまり	ペアとの会話は途切れ途切れであった 「会話文」はあるが、語句が正しくない
C/ 1	嬉しかった・悲しかったなどの感情表現のみ書かれている	順序・五感を使った表現がない	事実の羅列	ペアとの会話がすすまなかった「会話文」もなく、語句が正しくない

2) 国語科におけるパフォーマンス評価の結果

Fig.11 に国語科におけるパフォーマンス評価の結果を示す。評価項目のうち、プランが全体的に高い結果となった。活動計画を話し合っただけで決めたことがこの背景にあると考えられる。事実をただ羅列するのではなく、構成メモに従って大まかな文章の枠をとらえ、まとまりをもって文章を書いている児童が多かった。以前ならば全く改行せず書いていたり、1文ごとに改行してしまったりする児童が多かったが、今回は3つから4つの構成で書いている児童がほとんどであった。また、「作文づくりのためのプラン」の中に会話文を入れる項目があったので、文中のどこかに会話文を一か所入れていた。

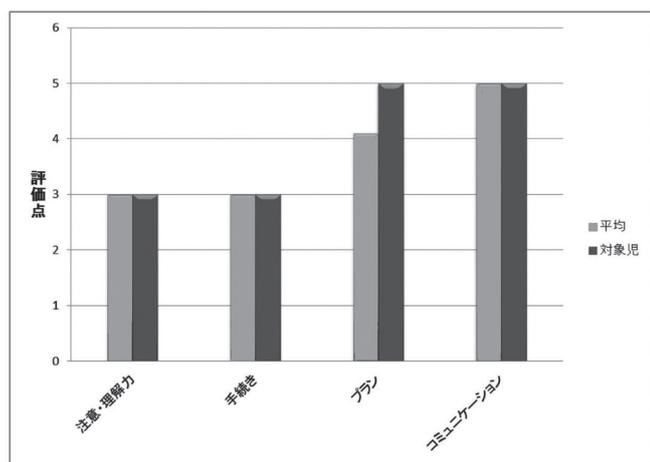


Fig.11 国語パフォーマンス評価 (学級・対象児比較)

Ⅶ 考察

1 対象児の特性に配慮した指導での教育効果

本実践では小学3年の通常学級における算数と国語の授業について、特別な支援ニーズがあると考えられる対象児の認知特性を踏まえ、かつ在籍児童全体も考慮した授業について、PBIの観点から検討した。

まず対象児への教育効果について考察してみたい。算数科での児童相互のプランの発表後に、複雑な問題の場合には様々なプランを選んだり、説明の仕方が丁寧になったりと、対象児の方略が大きく変化した。教師から方略を提示するよりも身近な存在である友達の考えは児童の思考に近い考えであり、この授業は対象児の方略を大きく変化させる契機となった。このことから児童相互による言語化の重要性を改めて感じた。学習活動中に自分の考えを発表したりペアで話し合う時間を意図的に設定したりすることは学びを深めることにつながると考えられた。算数科におけるパフォーマンス評価の結果 (Fig.10) から、注意・理解力の向上がうかがわれ、本来もっているプランニング力が発揮され、標準化テストでもミスなく100点が取れたと考えられる。

作文での指導支援では、ペア、グループ、学級全体と、自分の考えを話す機会を増やした。言語理解が個人内で低い値であり、同時処理が得意と考えられる対象児にとって、マインドマップは取り組みやすい課題であったと考えられ、最後まで集中力を切らさずに取り組むことができ、自分の書きたいことも明確になったと考えられた。また、作文のプランを立てたことで評価基準が意識でき、授業前よりも質の高い作文に仕上がった。認知特性に配慮したワークシートや対話の機会を多く設け、課題解決のプロセスを確認しながらすすめる授業は、認知の偏りをもつ発達障害児への支援としても一定の効果

があると考えられた。

2 学級全体へのプランニングを意識した教育効果

PASS 評定尺度の結果は、児童全体においてプランニングの低さがうかがえるものであった。昨今、授業時数や授業内容が増えたことにより教科書の内容を時間内に教えなければならないという気持ちが教師側に働き、問題解決の過程を重視してこなかった経緯が背景にあると考えられた。PBI を基にした実践により、算数科での計画を立てるステップを通して、学級のほとんどの児童が各自、得意な方法を選択できるようになった。今までの算数学習では、問題解決に向けてそれぞれが考えた方法を出し合い、提示された中からより効率的で合理的な方法へと学級で練り上げ、一つに絞り数学的な考えや方法を習得していくというものであった。しかし、この解き方は一般的によしとされる方法で、こだわりや認知の偏りがあるような児童にとってはベストな解き方ではないことも考えられる。今回は一つに絞り込むのではなく、どの方法もそれぞれに良さがあることを認めたことで、自分の考えた方法だという意識が高まった。通常の授業であると、学習の始めから教師主導で進められることが多いが、意識的に「今までに似たような問題に取り組んだことがあるか」「前に習った時はどうだったか」を問いかけたことで、自分なりに課題を解決するための道筋をつけようとしているといえる。Fig.6 のアンケート結果で「友達の方法を参考にしたか」という問いに対し、PBI 授業後の方が「参考にした」という児童が減少している。これは、たとえ友達の意見であっても自分が選んだ解法だという自負が高まったためではないかと推測する。

作文の構成メモに関しては、認知特性にかかわらず多くの児童が継次処理タイプのワークシートを選んでいった。作文という順序性が大きくかかわっている学習内容の場合、この選択はある意味正しいのであろう。作文学習は、正解・不正解がないだけに基準となるものが分かりにくいものであるが、プランが評価基準と一致しているために児童にも求められているのが分かりやすく学級全体の作文の質が向上した。

既習事項を思い出したりいくつかのプランの中から自分が得意なプランを選び出したりと主体的な学習をすることで授業に取り組む態度も変わったと思われる。それを裏付けるように、算数科でも作文でもアンケート結果 (Fig.6, Fig.7) より、「算数学習・作文学習が楽しい」

と答えた児童がPBI 授業後に増えており、概ね好評であったといえる。このように児童が主体的に解法を選択できるという体験は意欲的な学びにつながると考えられる。自分に合った方略を見つけることは学習への動機づけを高めることができた。

パフォーマンス評価では、標準検査では評価しきれない思考の過程やコミュニケーションの力がどの程度ついているのかをある程度把握することができ、児童の多面的な達成度の評価につながったと考えられたとともに、算数・作文指導ともに解法にむけたプランを立てられるようになったことがうかがえた。しかし、算数科でのコミュニケーションの達成度は、対象児、学級平均ともに他分野よりも低い結果であった。このことから、本実践で対象とした小学3年生児童は、1つの題材に対して拡散的に話すことは好きであるが、課題解決に向けて収束的に話すことは苦手であることもうかがえた。今後は、低学年から相手意識を持たせ論理的に話すコミュニケーション能力を養う必要性が指摘できる。

3 インクルーシブ教育にむけた授業実践の課題

PBI の授業は問題解決のために児童と一緒にプランを考えることで、今までの一斉指導のスタイルを変えることなくインクルーシブ教育に取り組むことができる、有効な指導法だと考える。算数科において、対象児以外の学習遅滞児は、複数のプランを提示したことで混乱してしまった様子も見られた。得意なプランでパターン化した学習をすれば、さらに定着できたと思われる。

個に応じて、その日に習った学習について振り返りの時間を設定できれば理想的である。とは言え、今回のPBIでの指導実践は2教科のみである。Ashman and Conway (1993) によれば、「PBI学級プランを開発したり修正したりすることは、『現実の教室での学習課題が難しいにも関わらず、同じ課題を試みるように求められている』すべての子どもたちに、課題やテーマを達成する機会を提供するための一つの方法なのである」と述べている。今後もアセスメントを行い、認知特性を把握したうえで、PBI 授業を修正・改良しながら継続して行い、理想的なインクルーシブ教育を探っていきたい。

【文献】

Ashman, A.F. and Conway, R.N.F. (1993): Using cognitive methods in the classroom. Routledge. 渡部信一 訳 (1994) :PBI の理論と実践—教室で役立つ実践プログラム—. 田研出版

- Ashman, A.F. and Conway, R.N.F. (1997): Cognitive Strategies for Special Education. Routledge. 犬塚健次 訳 学習に遅れがちな子の認知的アプローチ. 田研出版
- Das, J.P. (2009) Reading Difficulties and Dyslexia an Interpretation for teachers. New Delhi: Sage publications.
- 藤田和弘・青山真二・熊谷恵子 編著 (1998): 長所活用型指導で子どもが変わる. 図書文化社
- 藤田和弘・青山真二・熊谷恵子 編著 (2000) : 長所活用型指導で子どもが変わる PART2. 図書文化社
- Hammeken, P.A. (2007): Inclusion, 450 Strategies for Success: A Practical Guide for All Educators Who Teach Students with Disabilities. Corwin Press. 重富真一 他訳 (2008) : インクルージョン 普通学級の特別支援教育マニュアル, 同成社
- 市川伸一 (2004): 学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策—. 小学館
- 伊藤隆二 (1998) : インクルーシブ教育の思想. 明石書店
- 香川大学教育学部附属高松小学校 (2011) : 活用する力を育むパフォーマンス評価. 明治図書
- 古藤怜 編著 (1985) : 問題解決におけるストラテジーの指導. 明治図書
- 松下佳代 (2012) : パフォーマンス評価. 日本標準
- 前川久男・梅永雄二・中山健 (2013) : 発達障害の理解と支援のためのアセスメント. 日本文化科学社
- Naglieri, J.A. and Pickering, E.B. (2003): Helping Children Learn Intervention Handouts for Use in School and at Home. Brookes Publishing. 前川久男・中山健・岡崎慎治 訳 (2010) DN-CAS による子どもの学習支援 - PASS 理論を指導に活かす 49 のアイデア -. 日本文化科学社
- Naglieri, J.A. (1999) : Essentials of CAS Assessment. John Wiley. 前川久男・中山健・岡崎慎治 訳 (2010) : エッセンシャルズ DN-CAS による心理アセスメント. 日本文化科学社
- 新島まり・平井みどり・中山健 (2011) : 通常学級に在籍する発達障害児のプランニング能力を促進する PBI 適用の試み. 福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要, 3, 73-86
- 清水静海 編 (1992) : 小学校算数科指導細案 6 小学校 3 年. 明治図書
- 新算数教育研究会 (1981) : 算数授業の新展開 3 年. 東洋館出版
- 田中道治・前川久男・前田豊 編訳 (2011) : 学習の問題への認知的アプローチ. 北大路書房

Teaching practice in a regular classroom considered on individual cognitive characteristics education

—Toward the ideal inclusive education—

Shizuka Muramatu * Shinji Okazaki **

Further reasonable accommodation for students in regular classroom has been required from the current topic about the inclusive education that demand possessing unique characteristics of several children with special educational needs as well as other students. Therefore, we assessed cognitive characteristics of a student with special educational needs and other students using PASS theory of intelligence. As a results, the weakness in planning was observed throughout the entire class including the child with special educational needs. Based on the results, instructions based on the Process-Based Instruction (PBI) were administered in the subjects of math and writing in regular classroom. The Performance Assessment and related questionnaires at instructions before and after indicated that an increased identification of the motivations on both child with special educational needs and other students. These results suggest that children with special educational needs as well as all students in regular class may benefit from an educational intervention based on cognitive characteristics, especially on planning in PASS theory of intelligence.

Key Words : inclusive education, developmental disabilities, PASS theory of intelligence

* Moriya City Ooisawa Elementary School

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

特別支援学校幼稚部における就学支援の取り組み

～障害を併せ有する幼児への連携した取り組みを通して～

高橋 幸子* 大蔵 みどり* 上田 みどり* 福谷 憲司* 仲野 みこ*
吉井 勘人** 上仮屋祐介*** 野村 勝彦**** 田丸 秋穂*****

知的障害特別支援学校幼稚部に在籍する幼児への就学支援の取り組みについて、運動発達に課題がある幼児の事例を通して整理した。保護者の願いや思いを受け止めるとともに何より幼児にとって適切な就学先を選ぶ観点やスムーズな移行に向けての有効な引き継ぎ資料のあり方など、肢体不自由教育機関や療育機関と連携しての支援のあり方を検討した。

1. はじめに

「国連障害者権利条約」批准の動向を受け中央教育審議会は「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」を設置し2012年7月23日には「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）」を公表した。その中では、就学相談・就学先決定について「市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行う」ことを原則としている。本人の教育的ニーズの丁寧な把握による必要な支援の見極めはいうまでもないことだが、特に障害を併せ有する幼児にとって、就学先の決定にはどのような手だてが求められるであろうか。

本稿においては、特別支援学校（知的障害）幼稚部（以下 知的障害幼稚部）に在籍するが、運動発達面の課題がある幼児（以下 A 児）の就学支援について、他機関との連携の取り組みを報告する。

2. 知的障害幼稚部における取り組みについて

(1) 就学に向けての支援

2009（平成21）年に施行された「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」において、小学校との連携の推進に関する内容が盛り込まれた。同様に「小学校学習指導要領」には、保育所ならびに幼稚園との連携が明記されている。特別支援学校小学部においても、幼稚部や療育機関、保育所幼稚園との間で、当然同様の取り組みがなされている。

知的障害幼稚部においても、就学先を検討する段階からすでに様々な機関との連携が始まる。就学に向けての

支援の主な取り組みについては Table1 の通りである。

なお、就学に向けての保護者への説明では、下記のような資料を配付している。資料の主な内容は次の通りである。

- ①就学に向けてガイダンス（Table 2）
- ②就学先検討の観点（Table 3）
- ③学校見学メモ（後述）

(2) 就学支援での課題

これまで、就学支援に関わってきた中で課題になってきたことは以下の通りであった。

- ①移行（入学）先の情報が不足している。

保護者は、早い場合は年中の時から多くの学校を参観し始める。学校説明会はもちろん、運動会や学習発表会、バザーなどの行事にも足を運び、情報収集に努めている。しかし、求めている情報が必ずしも得られるわけではない。前述の「観点」から情報収集を試みても、例えば「学習内容」がどのように保障されるかは見えにくい。

- ②保護者のニーズと適切な就学先の調整が難しい。

いくつかの学校を見学した後も保護者の悩みはつきない。「家から一番近い B 校は、教育内容の点で合わない」「C 校は環境的に整っているが、送迎が難しい」など、「就学先検討の観点」で伝えているように、100%満たされるところはないとの認識の後、どのように優先課題をつけていくかが重要である。

- ③障害を併せ有する幼児の就学先決定が難しい

知的障害の他に聴覚障害、運動発達の遅れ等が見られた場合に、どのような観点を就学先を考えていくか、保護者に対する有益な助言も難しい。他の障害について専門性を有する他機関との連携が不可欠である。

*筑波大学附属大塚特別支援学校 **山梨大学 ***鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 ****作新学院大学 *****筑波大学附属桐が丘特別支援学校

Table 1 幼稚部の就学支援

主な予定 *は個に応じて実施	
	「個別の教育支援計画」策定
4月	就学について面談 居住地教育委員会訪問*
5月	学校見学同行 居住地での交流*
6月	個人面談 交流開始* 地域の就学相談開始 「個別の教育支援計画」改訂
10月	就学資料作成 個人面談・就学先決定
12月	移行支援資料作成 体験入学同行
2月	支援会議・引き継ぎ 就学先コーディネーター来校*

Table 2 就学に向けてのガイダンス

<p>【就学相談は何のために？】(参考 海津敦子「発達に遅れのある子の就学相談」より) 特別な支援を必要とする子ども本人の気持ちを第一に、保護者と専門家（心理学的、医学的、教育的立場から）が、十分に意見や知恵を出し合い、<u>子どもが楽しく満たされた学校生活</u>ができる就学先を考えるために設けられています。</p> <p>【就学相談で伝えるべきこと】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまで、どのような環境の中でどのような育ちが見られたか ・これから、どのような育ちを望んでいるか（どんな大人になってもらいたい） ・そのためにどんな力をつけて欲しいと願っているか ・どのような支援を必要としているか(具体的に重要度の高いほうから) ・そのためにどのような環境で教育を受けさせたいか ・家族としてどのように生活していきたいか ・不安や不思議に思っていること、わからないことは何か <p>【学校見学のポイント】</p> <p>うちの子がここに通ったら…?という観点で。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ にここにこしているかな? ・ おともだちはできるかな? ・ 先生の話、わかるかな? ・ たくさんのこと、身につけられるかな? ・ 家族も楽しく通えそうかな? ・ 困ったときの支援はだいじょうぶかな? 	など
--	----

Table3 就学先検討の観点

<p>お子さんにとって、保護者・家族にとってどうであるのか、総合的に考えていきましょう。</p> <p>通学について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 経路・混雑状況、安全について、登下校の時間帯に確認しましょう。 ・ お子さんにとっての通学の負担、家族にとっての送迎の負担について想定しておきましょう。 <p>教育内容について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 個に応じた指導、集団のダイナミズムを活かした指導、お子さんの様子に合わせてより適切に展開される見通しが持てる場を求めていきましょう。 ・ お子さんの個別教育計画上の課題について指導場面が確保される場を求めていきましょう。 <p>環境について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 物的環境（学校の位置、広さ、校舎の作り、遊具、教材・教具の整備状況など） ・ 人的環境（大人—専門性、学級・学年・学部・全校・地域、PTA 活動など） 子ども一同級生、上級生、障害のない児童との関わりなど） <p>*100%満たされるところはないと考え（中略）さまざまな側面から、お子さん・家族にとってよりよいと思われる教育の場を選択していきましょう</p>
--

(3) 事例を通しての取り組み
知的障害幼稚部に在籍した運動発達面の課題がある A 児の就学支援の取り組みは下記の通りである。

①対象児について

生育歴

- 4ヶ月・・・定頸
- 1歳過ぎ頃・・・発達の遅れを感じ始める。
- 1歳2ヶ月・・・寝返り
- 1歳4ヶ月・・・染色体検査をしたが異常なし
- 1歳6ヶ月・・・理学療法、作業療法開始
- 1歳10ヶ月・・・幼稚部子育てひろば参加開始
- 1歳11ヶ月・・・Mowat Wilson(モワットウィルソン)症候群と診断される
- 2歳7ヶ月・・・療育機関に2ヶ月の母子入院
- 3歳7ヶ月・・・知的障害幼稚部に入学

②知的障害幼稚部での育ち (Fig. 1)

前回報告したように(高橋他 2012)、知的障害幼稚部においては、連携機関からのアドバイスを受け、一緒に活動する中で友だちへの関心を育てることを優先的取り組みとした。それが、A 児の動きたい、動こうとする意欲を高めると想定したからである。巡回指導等で来訪したPT,OT から何よりも強調されたのは、A 児が「友だちといっしょに活動しているという実感を持つということ」、「いっしょに動きたいという意欲を育てること」であった。生活の流れの中で、本児の気持ちに沿う形で運動発達支援を行うことをめざした。幼稚部の環境の中で、関わりたい、やってみたいという意欲の芽生えに最大限応えていくことに配慮した。このように他機関との連携の中で知的障害専門の機関としての役割が鮮明に

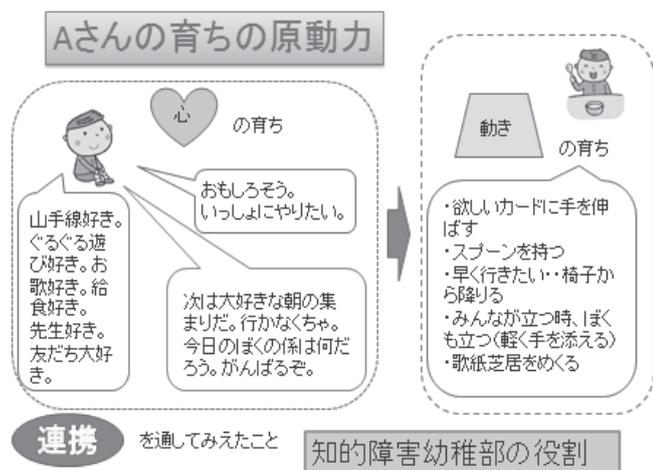


Fig. 1 運動発達を促す知的障害幼稚部の取り組み

なった。Fig. 2 は、友だちと活動することでSRCウォーカーの活用が促された様子の一場面である。

③ A 児の就学支援

Table 1 で示した幼稚部の就学支援手続きに基づき、取り組まれた。おおよその流れは、Fig. 3 の通りである。保護者が作成した学校見学メモの一例を改変したものが Table 4 である。

連携先の桐が丘特別支援学校コーディネーターからは就学相談に関わった記録の提供を受け (Table 5)、運動発達に課題のある A 児の就学先を検討する指標の一つとなった。

就学先が決まった後は、資料をもとに引き継ぎを行った。「個別的教育支援計画」の引き継ぎにおいては、これまでの到達点を確認し今後の課題について共通理解を図ることで、四月以降の取り組みが具体化されることをめざした。また、保護者と共に作成したサポートブックなどを用いて「支援の手だて」を引き継ぐことで、入学後の環境の変化による混乱を最低限にしたいと考えた。あわせて「支援ツール・教材情報」も引き継ぎ、試行錯誤して取り組んだ結果見いだされた手だてを有効活用していただくこととした。幼稚部においては、自助食器、VOCA、個別指導記録、好きな歌、好きな遊びやおもちゃの情報を伝えた。

3. まとめと課題

就学に向けていくつかの取り組みを行ったが、その評価は入学後でないと明らかにならない。入学後に情報交換を行い、就学前の情報のやりとりがどのように活用されたかあるいは活用されなかったか、精査していく必要



Fig. 2 友だちと一緒に SRC でダンスをする様子 (6歳2ヶ月)

がある。保護者からは入学後の様子を聞き取り、就学支援の適否、不足している引き継ぎ情報を聞き取る、入学先からは児童の学習の様子や引き継ぎ資料の活用状況について評価していただく、等の取り組みが必要である。また、障害を併せ有する児童にとって、どの障害種の課題を優先すべきかについては、今後更に検討が必要である。就学支援を振り返るとともに、今後に向けて視覚障害幼稚園や聴覚障害幼稚園と協働してチェックリストや

記入用紙を開発していくことなども視野に入れたい。

謝辞

本報告をまとめるにあたり、Aさんの保護者におかれましては、資料提供や写真の使用に関して、多大なご理解とご協力を頂きました。この場を借りて深くお礼申し上げます。

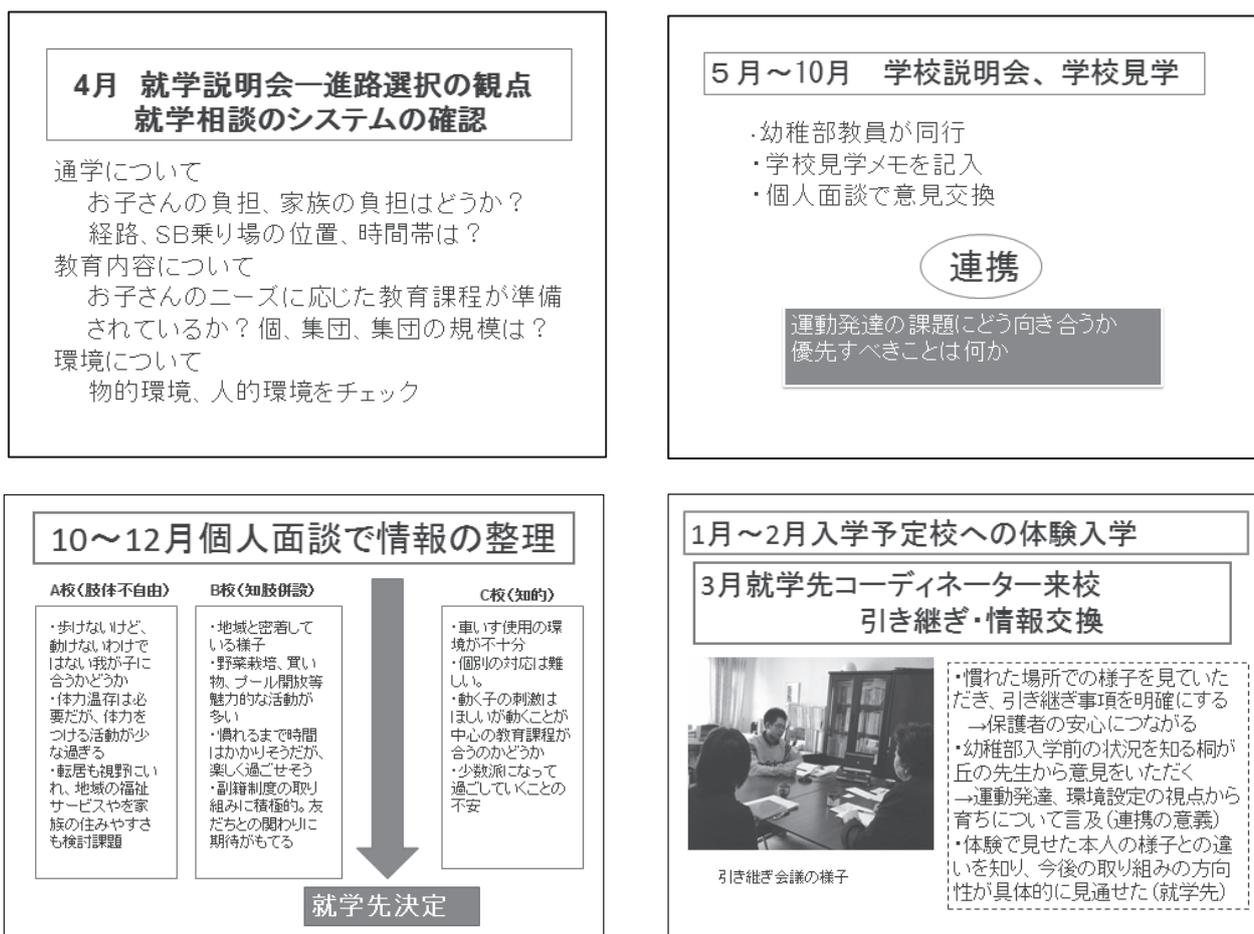


Fig. 3 A 児の就学支援の取り組み

Table 4 学校見学メモ（保護者の記述を改変）

見学者 母 ○○先生

見学日	201X年 6月○日 時間9：30～11：45
学校名 見学学級 教員名	D立E特別支援学校 ----- F先生（特別支援コーディネーター）案内
通学について	スクールバス 学区ではないので、引っ越さなければならない。
学校の印象(物的環境など)	こじんまりしている アットホーム 住宅街の中にあり少し分かりづらいが、地域に密着している感じ 買い物など、近所の商店街を利用しているとか 校庭はやや狭い
先生や児童の様子（人的環境など）	のんびりしている 交流はG小学校、H中学校と行っているとのこと 副籍制度あり 地域のお祭りに参加 基本的に縦割り あつまりと給食は学年、クラス別
教育内容 (見学した授業の様子・感想など)	参観したのは音楽と体育 動ける子もそうでない子も楽しんでいる コミュニケーションをとりながら和気あいあいとしている 給食はみんなで向かい合うのではなく、一人ひとりで、ちょっと淋しい
お子さんがこの学級にいたら...	慣れるまでは時間がかかるかもしれない 活動にはのれそう
こんな支援があればいいのに...	子ども同士の関わりを促すようしむけてほしい
その他（次回の見学のポイント・確認したいこと）	・宿泊学習の有無 ・自立活動の内容 ・スクールバスのルート ・交流学习 ・保護者の参観の頻度 ・校外学習 ・生活学習の内容 ・他機関との関わり、連携

Table 5 肢体不自由を有する幼児への就学相談の記録から

保護者の願い	キーワード
子どもにあった就学先を探したい、子どもにあった学校で学ばせたい	
障害に対する医療的な対応を定期的に受けながらの学校生活が必要。複数回にわたる入院が予想されるため、学習や本人の気持ちの面をサポートしてほしい。	医療的なケアの必要性 ・定期的な入院や処置が必要
導尿や吸引などの医療的な処置が定期的に必要である。自立した学校生活を考えて、保護者の付添はなるべく減らしたい。	医療的なケアの必要性 ・保護者以外の対応や体制
兄弟の通園、通学に負担をかけたくない。	通学のしやすさ ・距離、方法、登校時間
肢体不自由があり、学校生活について行けないのではないかと不安。どのような援助が受けられるか？	肢体不自由の課題への対応 ・介助員などを含めた指導体制 ・安全な学校生活
車いすを必要としており、階段の昇降が一人で行えないが、安心して学校生活を送らせたい	肢体不自由の課題への対応 ・EVなどの施設面 ・安全な学校生活
できることを増やし、自立して行ってほしい	肢体不自由の課題への指導 ・ADL ・移動方法、活動範囲を広げる
本人の特性に応じた教科指導を受けたい	肢体不自由の課題への指導 ・学習、教科学習 ・自立活動
子どもは、周りとの違いに気づき始めている。自信をなくさずよい所を伸ばしたい	主体性、自己肯定感
集団保育の中で見られた、同世代の子どもどうしの関わりから受ける刺激、成長を期待したい 友だちと楽しく、ある程度の大きさの集団で学んでほしい	コミュニケーション、社会性
自分のペースで自信をつけながら学んでほしい	社会性、学習
地域の中で成長して行ってほしい	社会性、地域
教科学習をさせたい、可能性を伸ばしたい、	学習

引用文献

高橋幸子・大蔵みどり・上田みどり・福谷憲司・吉井勘人・上俣屋祐介・仲野みこ・野村勝彦・田丸秋穂・城戸宏則（2012）運動面に配慮を要する知的障害幼児への発達支援の取り組み ～複数機関との連携を通して～ 筑波大学特別支援教育研究

参考文献

丸山美和子（2006）小学校までにつけておきたい力と学童期への見通し、かもがわ出版
本郷一夫（2006）保育の場における「気になる」子どもの理解と対応—特別支援教育への接続、ブレーン出版
海津敦子（2006）発達に遅れのある子の就学相談 いま、親としてできること 日本評論社

Support for entering school in early nursery department of special needs education school

— Collaborated approach for infants with multiple disabilities —

Sachiko Takahasi * Mdori Ookura * Midori Ueda * Kenji Fukutani * Sdahiko Yoshii *
Yusuke Kmikariya ** Miko Nakaya * Ktuhiko Nomura Akiho Tamaru **

* Special Needs Education School for the Mentally Challenged, University of Tsukuba

** Special Needs Education School for the Physically Challenged, University of Tsukuba

岡本 義治* 佐藤 孝二* 田丸 秋穂* 宮崎 善郎**

本実践は、視覚認知機能に難しさのある肢体不自由児を対象とした算数科の指導に対して、視覚特別支援学校の指導法を整理した指導方針を検証することを目的とした。視覚認知機能の難しさのある肢体不自由児の算数科の指導方針を、視覚特別支援学校から整理した結果、①多感覚の活用、②基準を作る、③言葉で表現する、の3つが示された。しかし、3つの指導方針の有効性が課題であったため、対象学年を変えた小学部3年生の図形領域「三角形のなかまを調べよう」の授業で、視覚障害教育から整理した3つの指導方針を用いた授業を行い検証した。その結果、3つの指導方針は、他学年においても授業に活用できることが示された。また、視覚認知機能に難しさがある児童には、図形の見方を身につけるための②基準を作る指導が重要になると思われる。今後の課題としては、3つの指導方針に対する他の領域での有効性の検証が示唆された。

キー・ワード：視覚認知機能 算数・数学科 肢体不自由教育と視覚障害教育の連携研究

1. はじめに

本実践は、視覚認知機能に課題を抱える肢体不自由児を対象とした算数科の指導に、視覚特別支援学校の指導法から整理した3つの指導方針の検証を行うことを目的に、小学部3年、図形領域の「三角形のなかまを調べよう」の授業を試みた。

現在、特別支援学校に在籍している肢体不自由児は約三万二千人である（文部科学省、2012）。これら肢体不自由児の障害は、運動領域だけでなく、視知覚、聴覚、言語障害など、さまざまな障害を伴っていることが多い。肢体不自由児の教科学習では、これらの多様な障害が影響を及ぼすため、障害特性に応じた指導の工夫を図ることが必要である。

これらの障害特性が教科学習に与える影響は、上肢操作がもたらす困難、経験や体験不足がもたらす困難、視覚認知機能の障害がもたらす困難などが指摘されている。この視覚認知機能の障害は、視力には問題がないにもかかわらず、見たものを上手く認知できない状態とされ、視覚からの情報を処理することが難しいことが挙げられる。視覚認知機能の障害がもたらす困難は、漢字が覚えられない、図形の理解ができない、全体像を把握できない、記号や図形を認識できないなどが指摘されている（一木、2009）。

視覚認知機能の困難は、視覚障害のある児童生徒が示す難しさと類似する部分があるとされている（田丸・城戸・雷坂、2008）。このことから視覚認知機能の難しさに対する学習上の指導に対しては、視覚障害教育の専門性を活用することに着目し、平成17年度より筑波大学附属視覚特別支援学校との連携研究を行ってきた。これまでの報告では、視覚障害教育の視点を活用し、肢体不自由児の実態把握や指導法を工夫した実践を行い、その有効性が報告されてきた（城戸・田丸・雷坂、2007；田丸ら、2008；田丸・城戸・雷坂、2009）。平成20、21年では、中学部社会科に関して、視覚特別支援学校と肢体不自由特別支援学校が連携し指導方法の工夫に取り組むことで、視覚的な資料から必要な情報を読み取れたことが報告されている（松本、2011、2012）。

これらの連携研究の中で、肢体不自由の視覚認知機能の配慮・工夫や、課題に対する教材作成や指導法の工夫が示されてきた（Table 1, Fig. 1）。

*筑波大学附属桐が丘特別支援学校 **筑波大学附属視覚特別支援学校

Table 1 「見えにくさ」に対する配慮工夫

- (1) 最初に見る基点を明らかにする
- (2) 追視するための基準、スケールを作る
- (3) 視線の移動を小さくする
- (4) 視覚的情報は目的を絞ってシンプルにする
- (5) 視覚的情報を整理する
- (6) 身体の正中線を意識する
- (7) 提示にはゆっくり時間をかける

(田丸ら, 2009)

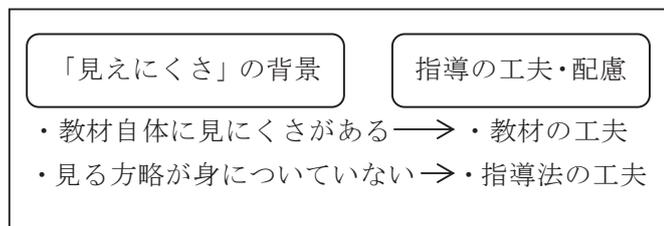


Fig. 1 視覚認知機能の課題への配慮・工夫の方向

(松本, 2011)

算数・数学科では、肢体不自由児の視覚認知機能の難しさがもたらす学習の課題として、構成要素が捉えられない、全体をイメージできない、作図が難しいなどの課題が指摘されている（筑波大学桐が丘特別支援学校, 2007, 2008）。

このような視覚認知機能に課題のある肢体不自由児に対する算数・数学科の指導法の工夫は、提示する視覚情報に色をつけて着眼点を明示する、必要でない視覚情報をカットして情報量を調節する、聴覚情報で視覚情報を補う、視覚情報を順序立てて提示するなど、指導の手だてを用いることが示されている（筑波大学桐が丘特別支援学校, 2007, 2008, 2012）。

これら視覚認知機能に課題のある肢体不自由児の算数・数学科の手だては示されているものの、実際にどのように指導の手だてを工夫すればよいのかなど、指導内容の手だての整理は課題となっていた。

この課題に対して平成 22 年度の連携研究では、視覚認知機能に課題を抱える肢体不自由児を対象に、視覚特別支援学校の指導法を取り入れて算数・数学科においての指導方針を整理した（岡本・佐藤・田丸・宮崎 2013）。それは、算数科の図形指導に対して、視覚特別支援学校の指導法を取り入れ、①多感覚の活用、②基準を作る、③言葉で表現する、の 3 つの指導方針が整理された。また、この 3 つの指導方針に基づいて、小学部 2 年生図形領域「はこの形」の指導を試みた結果、視覚認知機能の難しさにとらわれず、構成要素の理解を深めることができたと報告された。

しかし、この算数科の 3 つの指導方針は他の学年や他の領域でも用いることができるのか、という指導方針の有効性の検証が課題となっていた。そこで、今年度は、同領域であるが他学年である小学部 3 年生の授業を対象に、検討することにした。

このようなことから、視覚認知機能に課題を抱える肢体不自由児を対象とした算数科の指導に、視覚特別支援学校の指導法を取り入れた 3 つの指導方針①多感覚の活用、②基準を作る、③言葉で表現するに基づいて、小学部 3 年、図形領域の「三角形のなかまを調べよう」の授業を試み、指導方針の有効性を検証する。

2. 対象

(1) 対象としたクラスと対象児

肢体不自由特別支援学校小学部 3 年の 1 学級を対象とした。対象となる学級には 5 名（対象児 A、児童 B、C、D、E）が在籍し、その児童らの疾患は 3 名が脳性まひ、2 名が二分脊椎であった。対象学級は、小学校に準ずる教育課程で学習を行っている。その中でも、特に視覚認知機能に課題を抱える A を対象児童とした。

対象児 A は、黒板に書かれた発問に答える、教科書を読むなど、視力には特に問題が見られなかった。しかし、算数科の授業では、視覚認知機能の課題がもたらしていると考えられる学習の難しさが見られた。対象児 A の算数科の授業時に見られた視覚認知機能の難しさを、以下の Table 2 に示す。

Table 2 対象児 A の算数科の授業時に見られた視覚認知機能の難しさ

- ・丸と長丸、長方形と正方形などの区別が難しい。
- ・文字と図形がセットで表示されている資料は、文字情報からのみで理解しようとする。
- ・教科書の三角形や文章題をイメージすることが難しい。
- ・教科書にある形の構成要素（頂点、辺、面）を理解することに時間がかかる。
- ・長さ（mm、cm、m）などの量感覚が持ちづらく、普遍単位をイメージすることが難しい。
- ・目的に応じて見る場所を変えたり、見る場所を追視したりすることに時間がかかる。
- ・用語・記号の名称は知っているが、それを正しい場所や場面で使えない。
- ・斜めの線を捉えたり、描写したりすることが苦手で、特に作図をすることは難しい。

また、対象学級に行った小学3年算数科の目標基準準拠検査（以下CRT-II）の得点率は、Fig.2の通りだった。

対象学級をCRT-IIの4観点で評価すると「表現・処理」「知識・理解」に比べ、「考え方」が苦手であることが見られた。特に「児童B」では低い傾向が見られた。関心・意欲・態度では、「対象児A」が低い傾向が見られた。これは、日常生活での算数の活用を調べる回答項目で、「あまり使っていない」が多かったからであった。その他、「対象児A、児童B、C、D、E」に大きな学力差は見られなかった。全体評定では「児童D」は十分満足、その他「対象児A、児童B、C、E」は、おおむね満足であった。

対象児Aには、視覚認知機能の課題があると考えられた。そこで、対象児A、児童B、C、D（児童Eは欠席）にフロスティック視知覚発達検査を行った（Fig.3）。フロスティック視知覚発達検査の結果は、対象児Aの知覚指数は62（知覚年齢3歳8ヵ月；生活年齢8歳6ヵ月）であった。このことから、対象児Aらは視覚認知機能に課題があり、その結果、算数科に苦手意識が見られると考えられた。

これまでのことから、対象児Aは視覚認知機能の課題があり、算数科においても視覚認知機能による難しさが見られていた。そのため、算数科の関心が低くなっていたり、日常生活で算数を活用する意欲が薄れたりしていたことが考えられた。

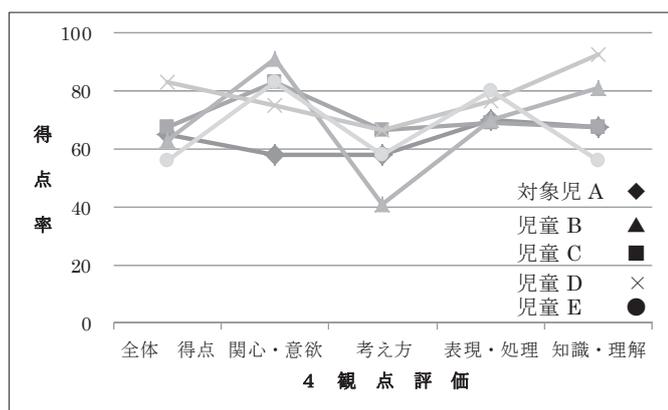


Fig. 2 CRT-IIの4観点評価に見た得点率

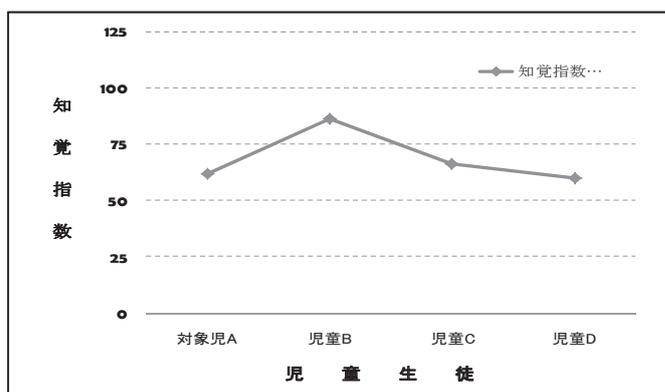


Fig. 3 児童別のフロスティック視知覚検査の知覚指数

3. 3つの指導方針を用いた授業実践と検証

(1) 3つの指導方針

岡本ら（2013）は、視覚認知機能に難しさのある肢体不自由児に対して、図形領域での指導方針を示した。それは、視覚特別支援学校と授業内容を比較し、肢体不自由特別支援学校、第2学年「はこの指導」での実践を基に整理した結果、以下の3点が示された。

①多感覚の活用 | 多感覚でのイメージの形成

②基準を作る | 基準によるイメージの確立

③言葉での表現 | 言語によるイメージの定義

Fig. 4 3つの指導方針

① 多感覚の活用

多感覚の活用とは、触ったり、動かしたりする活動（多感覚を用いた活動）を授業の中で意図的に展開し、イメージを形成させる指導の工夫である。

第2学年「はこの形」の授業では、触覚を用いることで「①多感覚の活用」を使用し、箱の形のイメージを捉えさせるようにした。

教材の工夫は、視覚をアイマスクで隠し、箱の形の教具を用いて触覚からの情報に焦点化させた。箱の形のイメージをつくる教具は、丸の形と箱の形の2つを用いし、箱の形の特徴が触ることで意識できるようにした。

指導法の工夫では、箱の形の触り方を積極的に評価した。必要に応じて両手で触るように促したり、教員と一緒に触ったりして、箱の形の特徴を気づかせるようにした。

② 基準を作る

基準を作るとは、基準となる教材の体験を充実させることで概念のイメージ（テンプレート）を作らせることである（高村，2000）。そこで、基準となる概念形成のプロセスを保障することで、概念のイメージを作らせるように指導を工夫した。

第2学年「はこの形」の授業では、箱の形の構成要素を理解することをねらいに、「②基準を作る」を活用した。具体的には、自分の身体が入るほどの大きな箱を教材として、箱の構成要素である面の数や方向性を把握できるようにした。

教材の工夫は、箱の中に入れる大きさの箱を用意したことである。このことで、自分の身体を基軸として方向性や数を確認することができた。また、箱を組み立てることで、箱の構成要素である12本の辺と6枚の面を確認した。

指導法の工夫は、立方体の中に入ることで、箱の特徴である閉じられた空間や、面の方向性（前、後ろ、右、左、上、下）を明確にでき、立方体を実感としてイメージできるようにした。

③ 言葉での表現

言葉での表現とは、言葉を動作や事象を結びつけて、イメージを定義させることである。言葉を積極的に用いることで、イメージが正確に理解できるように指導を工夫した。

第2学年「はこの形」の授業では、構成要素の形式的な暗記で終わらすのではなく、①、②でイメージした形を「③言葉で表現する」ことで、正確に理解できるようにした。

指導法の工夫は、第1に、授業中の児童の発言は、色を付けて板書するようにした。また、構成要素の特徴は短いフレーズの言葉に直して表現した。

第2に、触覚から箱の形を触った時、構成要素の特徴を言語にする時間を長く確保した。そして、言葉とイメージを結びつけるようにした。

(2) 対象単元の実践例 1

小学部3年生 図形領域「三角形のなかまを調べよう」

1) 対象とした単元

対象とした授業は、小学校3年生、図形領域の単元「三角形のなかまを調べよう」である。本研究は岡本ら（2013）と対象学年を変えることで検証を行った。

本単元は算数科学習指導要領（文部省，2008）では、以下のように位置づけられている。

- (1) 図形についての観察や構成などの活動を通して、図形を構成する要素に着目し、図形について理解できるようにする
- ア 二等辺三角形、正三角形について知ること。

本単元は、学習指導要領の記述に基づき、二等辺三角形、正三角形を取り上げ、観察や構成などの活動を通して図形を構成する要素に着目し、二等辺三角形、正三角形の概念を実感的に理解することをねらいとする。

第1学年で、児童は「さんかく」「しかく」などと呼んで図形を捉え、第2学年では、3色板を使った形作りや点を結んでの作図を通して「三角形」「正方形」「長方形」を理解し、図形を構成する要素に着目して作図や弁別ができるようになってきた。本単元では、このような図形系統の理解から、第4学年の「台形、平行四辺形の概念と性質」、第5学年の「合同な三角形、四角形」「正多角形の概念と性質」の学習を見据えて以下の3点を観点に三角形の指導をすることにした（Fig.5）。

- ① 三角形の2つの辺、3つの辺が等しいという観点から三角形を分類整理すること
- ② 図形の置かれている位置、大きさなどに関係なく、二等辺三角形、正三角形を認めること
- ③ 作図の根拠を考え、筋道を立てて考えるようにすること

これらを踏まえ、本単元の指導目標は「三角形について観察する活動を通して、三角形を構成する要素に着目し、二等辺三角形、正三角形、角について理解する。」とした。単元の指導計画を Table3 に示した。-

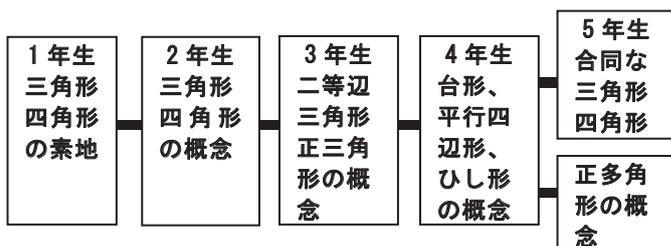


Fig. 5 「二等辺算三角形、正三角形」の単元領域の系統表

Table3 三角形のなかまを調べよう（二等辺三角形と正三角形）の単元計画

時間	内容	主なねらい
1	レディネステト	・レディネステト行い、理解度を測る
2 指導時間	長方形 正方形 二等辺三角形 正三角の弁別	・辺の長さに着目して三角形を弁別することができ、二等辺三角形や正三角形の意味について理解する
3	二等辺三角形の作図	・二等辺の作図の仕方を理解し、二等辺三角形をかくことができる
4	正三角形の作図	・正三角形の作図の仕方を理解し、正三角形を作図することができる

2) 3つの指導方針に基づいた、指導の工夫

岡本ら（2013）の3つ指導方針に基づき、小学部3年生図形領域「三角形のなかまを調べよう」の指導法の工夫・配慮を以下のように行った。

① 多感覚の活用

対象児 A は、二等辺三角形、正三角形のイメージを捉えることが難しいと想定された。そこで、二等辺三角形、正三角形のイメージを捉える指導法の工夫が必要であると考えた。

写真1は、二等辺三角形、正三角形のイメージを作る目的で使用した模型教具である。対象児 A は、二等辺三角形、正三角形の名前は知っていたが、それらがどのような形なのか、どこに違いがあるについては把握していなかった。そこで、二等辺三角形、正三角形のイメージを捉えるため、「①多感覚の活用」を行った。

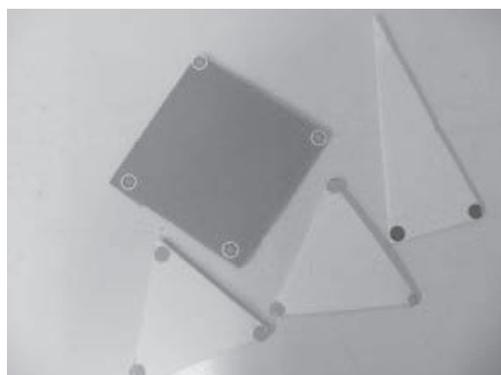


写真1 二等辺三角形、正三角形のイメージを捉える模型教具（シールは、本指導後に貼ったもの）

教材の工夫は、以下の2点である。（写真2）。

第1に 視覚をアイマスクで隠すことで触覚の情報に焦点化した。二等辺三角形、正三角形のイメージを捉える教材に触れることで、触覚から二等辺三角形、正三角形のイメージを形成させた。

この時、正方形、長方形の教具も合わせて用意することで、二等辺三角形、正三角の構成要素を把握できるようにした。

第2に、アイマスクを取った後、触覚からの情報に基づいて視覚から構成要素を確認した。このように、二等辺三角形は2つの辺、正三角形の3つの辺が等しいという観点を最初は触覚から捉え、次に視覚で確認させることで構成要素を捉えさせた。



写真2 アイマスクをつけ触覚からイメージを捉える指導場面

このときの指導法の工夫は、以下の3点である。

第1に二等辺三角形、正三角形を触らせるだけでは、どのように特徴を捉えてよいかわからないことが考えられたため、先に正方形、長方形を触らせることで、二等辺三角形、正三角形の特徴を際立たせた。この時の触らせる順番は、正方形、長方形、正三角形、二等辺三角形とすることで、特徴を比較でき（正三角形に比べ、二等辺三角形は2つの辺が一緒など）、構成要素を実感から理解できるようにした。

第2に、二等辺三角形、正方形は、第2学年「はこの形」と同様の触り方が求められた。その一方で、今回の単元は立方体から平面図形と変わったため、どのように二等辺三角形、正方形を触ってよいかわからないことが考えられた。そこで、必要に応じて両手で触るように促したり、教員と一緒に触ったりして、平面図形の触り方

を育ませるようにした。

第3に、構成要素に触ったときは、その様子を言語化するよう促し、構成要素の意識が持てるように工夫した。

② 基準を作る

基準を作るとは、基準となる教材の体験を充実させることで概念となるイメージ（テンプレート）を作ることである。

①「多感覚の活用」により二等辺三角形、正三角形の構成要素は捉えられるようになったが、視覚認知機能に難しさのある児童らは、形の恒常性が難しいことが多く、図形の置かれている位置により二等辺三角形の構成要素が把握できないことがあった。例えば、二等辺三角形では、どの辺を底辺としてよいかわからず、等しい2辺が見つけられないことが考えられた。

そこで、二等辺三角形の恒常性（どの向き、大きさでも二等辺三角形がわかること）を把握できやすくするため、三角形の形の見方の基準を作ることを目的に②「基準を作る」を活用し、「ピッタンコゲーム」を授業の最初に行うことにした。

「ピッタンコゲーム」は、三角形の底辺を身体と平行にさせるゲームで、三角形を弁別できる過程を体験させることをねらいとしている。三角形の概念を見やすくする時間を保証し、三角形のイメージを作らせることにした。（写真. 3）



写真 3. ピッタンコゲームの指導場面

Table 4 ピッタンコゲームの説明

ピッタンコゲームの説明	
①	三角形の模型を手にとる
②	「よーいスタート」で三角形を動かす
③	三角形の底辺を身体と平行にする
④	平行にできたら「はい」という
⑤	早く底辺を平行にできた人が勝ちとなる

Table 4 は、ピッタンコゲームの説明を示した。

教材の工夫は、以下の2点である。

第1に、ピッタンコゲームの最初の段階では、身体と平行になるように机にテープで線を引いた。線を引くことで底辺となる線をわかりやすくし、身体を基準とした三角形の見方を作るようにした（写真. 4）。この机の線は、身体と平行に底辺が置けるようになったときに外した。そして、机に線がなくても、身体との関係で底辺がわかるようにした。

第2に、ピッタンコゲームでは、正三角形や二等辺三角形を触れて動かせる三角形の模型教材を用いた（プラスチックを三角形の形にしたもの）。教科書などの図を用いるのではなく、動かせる模型教材を使うことで、底辺を合わせる体験ができた。



写真 4 机の平行線と、三角形の模型教材の底辺と平行線の関係

指導法の工夫は以下の3点である。

第1に、身体と三角形の底辺を平行にする工夫である。そのため、授業の最初に「おへそは前に向いているかな？」と、常に姿勢が真っ直ぐになるようにした。その後、「図形をみる時に大切なものは？」と質問することで、児童は両手を横に伸ばして図形の底辺と平行になる身体を作ることを行わせた（写真 5）。

肢体不自由児は、身体感覚の不自由さが指摘されている（田丸ら，2008）。そのため、身体を正面に向けさせる、両手を使って平行を作らせるなど、身体と関係づけて三角形の見方を作ることは重要だと考えられた。

第2に、ゲームとして活動を行った工夫である。ゲームとしたことで、身体を基準にして底辺を水平に向ける

意識が身についた。底辺を身体と平行に保つことは、図形をみる時の基準となるが、視覚認知機能に難しさのある対象児 A は底辺を見つけることなく形を認知しようとするのが見られていた。そこで、底辺を身体と平行にする見方が重要となった。

第3に、スモールステップで徐々に底辺を身体と平行に向けることにした工夫である。最初は、三角形の底辺を机に立てる形で二等辺三角形がわかるようにした。次に、教材の工夫で述べたように、机の平行線を引くことで二等辺三角形が図形として捉えられるようにした。そして、最終的には机に平行線がない状態で二等辺三角形の見方ができるようにした。

このようなスモールステップは、教材にも用いた。最初は三角形の模型教材を使用した。その後は、プリント学習でも三角形の底辺が身体と水平にできるように、プリントと模型を両方用いた。最後に、プリントのみで取り組んだ。

視覚認知機能に課題のある対象児 A には、自分の身体を基準とした三角形の見方を意識させることで、形の弁別ができるようにした。

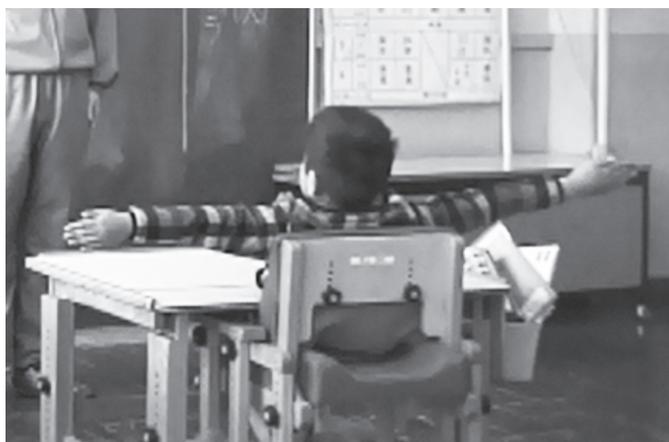


写真 5 身体を使って平行をつくり底辺をそろえる見方を意識する活動

③言語での表現

①多感覚の活用では、指導中に言葉にすることを求めた。この時、言葉にすることは、イメージを定義することと考え、以下の2点の指導の工夫を行った。

1点は、①多感覚の活用で、触覚から感じられる特徴を、言葉にするように促したり、触ったときにつぶやいた発話を言語化したりして板書することにした。Table 5 は、対象児 A が目隠しをしながら正方形、長方形、正三角形、二等辺三角形を触った時、読み取った特徴である。ここでの児童の発言を見ると、最初に

触った正方形からすでに辺に注目していることがわかった。これは、2年生の図形では、辺を定義としているからと考えられた。また、辺と頂点の数を読み取ると次に、形の特徴を読み取ることがわかった。具体的には「真四角」「山の形」や「タワーの形」などである。そして「(正方形は) 辺の長さが全部同じ」「(長方形は) 縦の辺が同じ」「(正三角は) 全部が同じ辺」「(二等辺三角は) 二つの辺が一緒」など、最後に構成要素の特徴を読み取ることが見られた。

一方で、本授業でのねらいである「辺の長さに着目して三角形を弁別することができ、二等辺三角形や正三角形の意味について理解する」ことを考えると、構成要素の正確な理解には至っていない。

そこで、2点目は正方形、二等辺三角形の特徴を視覚で確認しながら、言葉でわかりやすく表すことにした。その結果、写真6に表されているように、構成要素の特徴を言語化した。このように構成要素を言葉で表現させ、わかりやすい言葉に直すことで、名称の形式的な暗記にとどまらず構成要素をイメージとして結びつけるようにした。

Table 5 二等辺三角形、正三角形のイメージを作る指導場面の板書

「触ると、どんな感じですか？」			
正方形	長方形	正三角形	二等辺三角形
辺が4つ 頂点が4 真四角 辺が同じ 長さ	辺が4つ 頂点が4 長四角 横の辺が 同じ 縦の辺が 同じ	辺が3つ 頂点が3 山みたい 辺が全部 同じ	辺が3つ 頂点が3 細い山みたい 2つの辺が一緒

(下線部は、強調したところ)

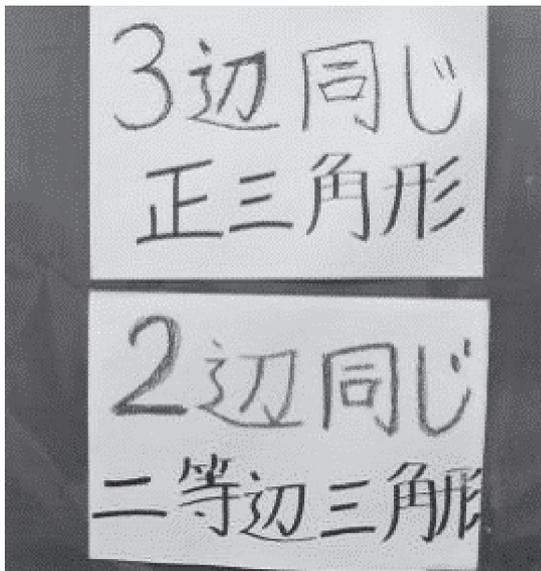


写真6 構成要素を関連付けた言語化

3) 3つの指導方針に基づいた指導の評価

以上のように、3つの指導方針から、肢体不自由教育の指導の工夫を考え、正三角形、二等辺三角形のイメージを捉えやすくする指導方法の工夫を行った。

授業中对象児 A は、「2 辺同じ二等辺三角形」と何度も口ずさむ場面があったり、「2 辺同じ」と腕を山のように動作化しイメージを確認したり、二等辺三角形の弁別をするときは模型教材を回して底辺を身体と平行にして考えたりする様子があった。

授業後に、対象児童 A に対して自己評価を行わせた (Table 6)。

この自己評価では、冒頭部分に児童が一番心に残っていることに、「二等辺三角形とか、新しいことを学べたこと」「正三角形の『正』は同じという意味」と答えた。これは、①多感覚の活用により、新しい知識を実感しながら理解できたことを示していると考えた。

次に、「わかったことは何ですか?」との質問に対して、模型教材を触りながら「言い方を変えるとわかりやすい」と答えた。そのことを具体的に尋ねると、「3 辺全部辺の長さが同じ。」や「2 辺の長さが同じ、1 辺の長さが違います。」と、名称の暗記に終わることなく構成要素を関連付けながら覚えていることが伺えた。これは、③言葉での表現により理解が深まったことが考えられた。

このような自己評価と共に、授業の号令時に身体を平行にすることを覚えた結果、単元のテストでは、底辺を身体と平行にすることで三角形の弁別を行う姿が確認できた。この三角形の弁別の読み取りは、視覚認知機能に

課題のある対象児 A の難しさとなっている。しかし、テストでは、二等辺三角形、正三角形の正答を選ぶことができた。これは、②基準を意識した活動により、三角形の見方を持つことができたと考えられた。

また、CRT- II の結果、関心・意欲・態度の低いことが示された対象児童 A であったが、授業中に積極的に挙手をしたり、休み時間においても「三辺全部同じ正三角形」と友だちと確認し合ったり、休み時間に「ピクタンコゲームをやりよう」と要求したりする様子が見られ、関心を抱いていた。

これらのことから、指導開始直後は三角形や四角形に苦手を示していた視覚認知機能に課題のある対象児 A が、①多感覚の活用、②基準を作る、③言葉での表現の3点の指導方針によって、二等辺三角形、正三角形のイメージを理解するとともに、関心・意欲・態度にも評価できる影響を及ぼしたことがわかった。

Table 6 対象児 A の授業後の自己評価

T	: 今日の授業で一番心に残っていることはどんなことですか?
S	: 二等辺三角形の長さとか、新しいことを学べたことです。
T	: 他にありますか?
S	: あります。(正三角の動作をしながら) 正三角形の「正」は、全部同じという意味を表しているんだとわかりました。
T	: (今日) わかったことは、何ですか?
S	: (正三角形の模型を触りながら) 言い方を変えるとわかりやすいと思いました。
T	: 例えばどんなことかな?
S	: 例えば、これ (正三角形の模型) は、「3 辺全部辺の長さが同じ」です。
T	: じゃあ、これ (二等辺三角形の模型) だったら?
S	: これ (二等辺三角形の模型) だったら、「2 辺の長さが同じ、1 辺の長さが違います」。
T	: それがわかったのですね?
S	: はい。

(T → 授業者 S → 対象児 A)

4. まとめ

今回の実践では、視覚認知機能に課題を抱える肢体不自由児を対象とした算数科の指導に、視覚特別支援学校から整理した3つの指導方針を用いて、小学部3年、図形領域の「三角形のなかまを調べよう」の授業を試みた。

岡本ら (2013) は、視覚認知機能に難しさのある肢体不自由児の算数科の図形領域に対する指導方針について、第2学年「はこの指導」での実践事例を基に3つの

指導方針、①多感覚の活用、②基準を作る、③言葉での表現、を示した。

本研究は、岡本ら（2013）と対象学年を変えた小学校3年生を対象とし、図形領域「三角形のなかまを調べよう」で、3つの指導方針を検証した。また、この3つの指導方針を、「教材の工夫」と「指導法の工夫」の2つの観点から整理した。

①多感覚の活用では、二等辺三角形、正三角形の構成を捉えるため、具体物を触る体験を通した指導を行った。教材の工夫では、二等辺三角形、正三角形の触覚からのイメージを捉えさせる模型教材を用いた。指導法の工夫では、触り方、触らせる順番、触ったときの言語活動を工夫し、体験から二等辺三角形、正三角形をイメージできるようにした。

②基準を作るでは、二等辺三角形や正三角形を把握するため、三角形の見方を作るように指導をした。教材の工夫では、身体を基準とした三角形の見方が育まれるように、机に線を引いたり、動かせる模型教材を用いたりした。指導法の工夫は、ゲームの中で底辺を身体と平行に向ける練習をする、身体を意識する、スモールステップで身体と底辺が平行に向くようにすることを通して三角形の見方ができるようにした。

③言葉での表現では、イメージを意識化させるため、三角形の特徴を明確にする指導をした。この指導では、指導法の工夫のみを行った。指導法の工夫では、触覚から感じられることを言語化したり、その構成要素の特徴をわかりやすくしたりすることで、名称の形式的な暗記にとどまらず構成要素がイメージとして理解できるようにした。

このように、小学部3年「三角形のなかまを調べよう」の授業では、①多感覚の活用では、全体のイメージが捉えられること、②基準を作るでは、三角形の見方を作ること、③言葉での表現では、三角形の特徴を明確にすること、を通した指導を行った。

上記のような指導方針から指導することで、視覚認知機能に難しさがあり図形の構成要素を見出すことが難しい対象児Aは、それぞれの辺の長さ注目しながら二等辺三角形、正三角形の意味を捉える様子が見られた。

指導前の対象児Aは、図形に苦手意識があるため、図形の名称を形式的に暗記することが見られていたが、本研究後では二等辺三角形、正三角形の特徴を触ったり、言葉にしたりしながら理解していく様子が見られた。例えば、腕を動かして形を動作化したり、二等辺三

角形の模型を回して底辺を身体と平行にして形を認知したり、「2辺同じ二等辺三角形」と声にだして形を確認したりする場面が認められた。

これらの3つの指導方針に基づく指導の評価は、自己評価やテストにおいて示した。自己評価では①多感覚の活用により二等辺三角形のイメージが「2辺の長さ」として実感できたと話した。また、「3辺全部、辺の長さが同じ」と話すなど、③言葉での表現により正三角形を意味づけながら理解したと考えられた。単元後のテストでは、二等辺三角形の弁別ができるなど、②基準を作ることにより三角形の見方を培うことができたと考えられた。

これらのことから、視覚認知機能に難しさのある肢体不自由の算数科の図形領域では、他学年においても①多感覚の活用、②基準を作る、③言葉での表現の3つの指導方針が有効だと考えられた。

また、このような3つの指導方針は、それぞれが独立しているものではなく、授業の中で関連を深めながら展開することが見られた。例えば③言語での表現は、①多感覚の活用場面や、②基準を作る活動場面においても重要な指導方針となった。また、①多感覚の活用と、②基準を作る場面はどちらも関連を持って指導することが求められた（Fig.6）。

2年生「はこの形」（岡本、2013）と、本研究3年生「三角形のなかまを調べよう」の指導を比べると、①多感覚の活用、③言語での表現は、ほぼ同じような指導を行った。それに対して、②基準を作るでは、指導に大きな違いが見られた。例えば、2年生「はこの形」では、箱の形の構成要素の見方である辺、頂点や面の概念形成の過程を体験する指導を行ったのに対して、本研究3年生「三角形のなかまを調べよう」では、三角形の見方の基準を作るための指導に取り組んだ。どちらも、概念となる見方の指導を丁寧に行っていることに違いはないが、そこで行われる指導の内容は各学年によって変わることが見られた。

また、2つの学年のつながりの重要性も考えられた。3年生「三角形のなかまを調べよう」の③言葉での表現では、触ったときに読み取った最初の特徴が、「辺」であった。これは、2年生の図形の定義が「辺」であったことが考えられた。この、「辺」から、「形の特徴」を読み取り、最後に「構成要素の特徴」を理解する順番は、2年生の図形の見方を身につけたことが影響していると考えられた。

このように、本研究では3つの指導方針を用いることにより、対象児Aは二等辺三角形、正三角形の形を捉えることができた。これらのことから、対象児Aの算数科の困難や算数科の意欲の低下の原因は、視覚認知機能の難しさによって図形が見取れないばかりではなく、図形の見方を身につけていない背景があると考えられた。この、図形の見方となるイメージを身につけるためには、①多感覚の活用や、③言語での表現をするなどの指導の工夫、手だてを用いながらも、②基準を作る指導が重要になると思われた。②基準を作る指導が有効に作用するためには、児童の視覚認知機能の実態把握をしつかりと行い、それに対して②基準を作る指導を学年により具体的に工夫することが必要であると考えられた。

これら本研究での3つの指導方針の主な指導内容は、肢体不自由特別支援学校と視覚特別支援学校の教員が作成した「見えにくさ」に対する配慮・工夫の観点(田丸ら, 2009)の中に全て含まれていることがわかった(Table 7)。視覚特別支援学校の指導法を取り入れて整理した3つの指導方針は、肢体不自由の「見えにくさ」の配慮・工夫においても活用できることから、本研究の3つの指導方針の妥当性が示唆された。

今後の課題は、①多感覚の活用、②基準を作る、③言葉での表現の3つの指導方針が他の領域で行えるかの検証が必要である。本研究の成果は、図形領域での3つの指導方針の有効性である。しかし、3つの指導方針を他の領域でどのように活用させるかは今後の検証が必要である。また、②基準を作る指導の工夫を他の領域ではどのようにすればよいかとの具体的な検討も求められる。

これらのためには、肢体不自由教育と視覚障害教育との連携をさらに図り、相互の専門性を活かして指導の手だて・工夫のあり方を検討することが必要である。

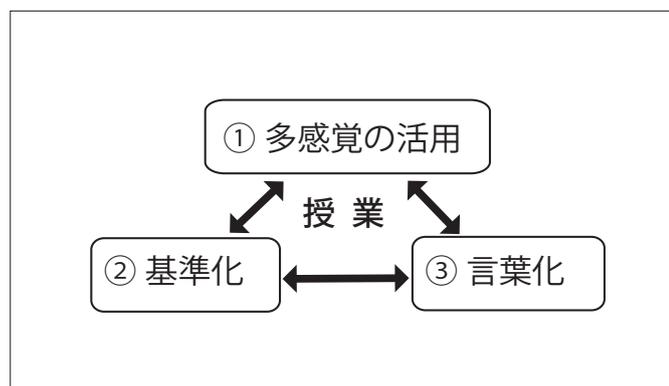


Fig.6 3つの指導方針と授業

Table 7 「見えにくさ」に対する配慮工夫と3つの指導方針の一致内容

「見えにくさ」に対する配慮工夫	指導方針
(1) 最初に見る基点を明らかにする	①
(2) 追視するための基準、スケールを作る	③
(3) 視線の移動を小さくする	
(4) 視覚的情報は目的を絞ってシンプルにする	① ②
(5) 視覚的情報を整理する	① ③
(6) 身体の中線を意識する	②
(7) 提示にはゆっくり時間をかける	

参考文献

一木薫 (2009) 肢体不自由児の教科指導 (1) 障害特性が教科指導に及ぼす影響. 肢体不自由教育, 187, 46-49.

岡本義治・佐藤孝二・田丸秋穂・宮崎善郎 (2013) 連携研究: 視覚認知機能に難しさのある肢体不自由児の算数・数学科の指導 - 視覚特別支援学校の指導法を取り入れて -, 7, 43-52

高村明良 (2000) 算数・数学の学習を支える五つの力 触る力, 視覚障害教育ブックレット, 17

城戸宏則・田丸秋穂・雷坂浩之 (2007) 視覚障害用アセスメント・教材教具等の肢体不自由児童・生徒への適用に関する研究 (1) - 肢体不自由児童・生徒の持つ「見えにくさ」に視覚障害で蓄積された教材教具等を適用した指導法の試行 - 筑波大学特別支援教育研究, 2, 58-62

田丸秋穂・城戸宏則・雷坂浩之 (2008) 視覚障害用アセスメント・教材教具等の肢体不自由児童・生徒への適用に関する研究 (2) - 見えにくさのある肢体不自由児に有効な指導法の検討 - 筑波大学特別支援教育研究, 3, 31-36

田丸秋穂・城戸宏則・雷坂浩之 (2009) 視覚障害用アセスメント・教材教具等の肢体不自由児童・生徒への適用に関する研究 (3) - 見えにくさを持つ肢体不自由児の注視に伴う特徴的な「目の動き」の検討 - 筑波大学特別支援教育研究, 4, 2-7

筑波大学桐が丘特別支援学校 (2007) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要, 43

筑波大学桐が丘特別支援学校 (2008) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要, 44

筑波大学桐が丘特別支援学校 (2012) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要, 45

松本美穂子・丹治達義 (2011) 視覚障害用アセスメント・教材教具等の肢体不自由児童・生徒への適用に関する研究 (4) - 「見えにくさ」のある肢体不自由児に対する地理指導 - 筑波

大学特別支援教育研究, 5, 27-35
松本美穂子・丹治達義 (2012) 連携研究「見えにくさ」のある肢体不自由児に対する社会科の指導－肢体不自由特別市絵学校と視覚特別支援学校との連携研究の取り組み. 筑波大学特別支援教育研究, 6, 20-28

文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説算数編, 東洋館出版社
文部科学省 (2012) 特別支援教育資料 (平成 23 年度), 集計編
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/06/27/1322974_1_1.pdf

Teaching instructions of arithmetic for physically challenged children with difficulties in visual perception

～ A Verifying the application of teaching method used in special needs education school for the visually impaired 1 ～

Yhiharu OOKAMOTO * Koji SATO * Akiho TAMARU * Yoshio MIYAZAKI **

* Special Needs Education School for the Physically Challenged, University of Tsukuba

** Special Needs Education School for the Visually Impaired, University of Tsukuba

カンボジア国の特別支援教育報告③

- 地域支援と公立小学校に併設された特別学級 -

問々田和彦* VAN Vy**

問々田(2012,2013A,B), 問々田・VAN(2013)では, カンボジア国の特別支援教育のなかで, 視覚障害児, 聴覚障害児, 肢体不自由児, 自閉症児へのインクルーシブ教育, 並びに Kampot 市の統合教育プロジェクトパイロット校について報告した。本稿では, 障害児への地域支援の実態を調査するためにプノンペンから5時間あまり離れた Pursat 県 Pursat 市(以下, プルサット市)にある DDSP(Disability Development Services Program)の活動に注目し, カンボジア国での障害児への地域支援の一例を報告するとともに, 支援する特別支援学級(特別学級)について報告する。この学級は, プルサット市の普通小学校に併設されている。

当初, 教育省(Ministry of Education Youth and Sports 以下, 教育省)のインクルーシブ教育担当者から, 「発達障害」児者支援施設として DDSP の紹介があった。しかしながら, 現地における面接調査の中で DDSP が, いわゆる「発達障害(Developmental Disability)」を対象とした施設ではなく, 長年にわたり障害児者全般を対象とした地域支援施設であることが明確になったため, その報告とする。

1 DDSP の活動

1. DDSP の概要

DDSPはHandicap International of Belgium in Pursat によって創設された。創設団体が撤退した2003年以降, カンボジア国のNPOとなった。その際, 同じ略称である DDSP(Disability Development Services in Pursat)から, DDSP(Disability Development Services Program)へと名称を変更した。

この地に DDSP が創設されたのは, カンボジア国の中でも貧しい県であること, 地雷被害者が多いことがその理由である。現在のところ, 他の県には DDSP はない。他の地域へも DDSP の活動を広げる希望があるが, 予算が限られており, これまで以上にその活動を広げられていない。そういった状況ではあるが, タイ国境の近くの

Banteay-Meanchey 県, Pailin 県には創設を予定している。現在 DDSP は, Ministry of Social Affairs, Veterans and Youth Rehabilitation が各県などに組織している Department of Social Affairs Veterans and Youth Rehabilitation(以下, DSAVYR)の中の組織として位置づけられている。



Fig.1 DDSP

2. 調査場所、調査年月日

調査場所：カンボジア国プルサット市 DDSP, およびプルサット市 Prey Nhy 小学校特別学級

調査年月日：2013年2月6日(追加調査2013年10月31日)

3. 調査方法

事前に設定した質問項目に従った, DDSP のディレクター PHENG Samnang 氏および, スタッフへの面接調査, 施設見学, 特別学級授業参観。

2 結果1 (DDSP の活動)

面接項目は, 支援対象, スタッフの概要, 支援対象者数, 利用者が DDSP を知るきっかけ, 就労支援, DDSP への支援である。

1. 支援対象

DDSP は, 地雷被害者, 脳性マヒ, 肢体不自由, 視

*筑波大学附属視覚特別支援学校 ** Linguistic Department of Royal University of Phnom Penh

覚障害者，聴覚障害者，知的障害者等すべての障害者とその支援対象としている。具体的には次の4つのプロジェクトに従って活動している。

① Community Based-Rehabilitation (CBR): 地雷による下肢障害者を中心にすべての障害種を対象としているリハビリテーション。

② Mith Komar Pikar Project/Children with disabilities project: 障害児者への理学療法や，公立小学校に併設された特別学級への支援。

③ Paraplegic and quadriplegic Rehabilitation (QPR): 対マヒと四肢マヒを持つ大人のためのリハビリテーション。

④ Water and Sanitation Project: 障害者への水の供給と公衆衛生。

2. 支援対象者数

①支援児者数：現在，1,447名を支援の対象としている。支援対象者は主にプロジェクト①のCBRの対象者で，視覚障害，聴覚障害，知的障害，自閉症，下肢障害など全ての障害児者を対象としている。ただし，知的障害を伴わない単一障害の子どもたちがどのくらいの割合なのかは不明であった。



Fig.2 スタッフへの面接調査

②発達障害児：発達障害児については，「われわれには発達障害についての知識は無いが，われわれが支援している対象者の中の精神障害児に，それに相当するものがあるかもしれない」との回答があった。

3. 支援対象児者がDDSPを知るきっかけ

ラジオ，ワークショップ，DDSPのサービスを受けたことのある人からの口コミが中心である。そうした働きかけとともに，スタッフが支援対象児を見つけるため，直接地域へ出かけて，DDSPの活動について広報している。

4. 就労

①就労状況：全体的には脳性マヒではない肢体不自由者を除き，十分ではない。脳性マヒのような重度の障害のある子どもたちへは教育することはできるものの，仕事を見つけることは困難であると回答している。他の障害についても，単一の身体障害児者の中には，健常児者と同様に就労する者も若干名いるようだが，詳細は不明である。しかしながら，就労支援をおこなっている中で，就労できずに金銭的な支援を継続している対象者も数多くいるとの回答があった。就労支援は次の就労先の例に示すように，その実態把握は不十分であり，DDSPにとって大きな課題であるようだ。

②就労先(具体的職種)：モーターの修理，仕立屋，美容師，および，DDSPが支援しているボランティア活動。

5. スタッフ

①スタッフの構成：正規のスタッフは12名(男女は同数)で，他に30名のパートナースタッフがいる。パートナースタッフは，病院，DSAVYR，教育省等，県(国)機関からの派遣である。正規スタッフの中で10名が大学卒業，2名が高校卒業である。彼らはDDSPのプロジェクトのコーディネイター，DDSPの運営，教育，ソーシャルワーカー(カウンセリング)，理学療法の業務に関わっている。筆者がこれまで見学したカンボジア国内の施設・学校の中で，DDSPは最も大学卒業者のスタッフの割合が多い。

②スタッフの募集

DDSPのスタッフの募集は，インターネット，学校，政府機関，公共の場所での広報，NGOを介しておこなっている。スタッフの選抜は，提出された履歴書をもとに，面接調査をおこない決定している。スタッフの増員は，DDSPからNPOのドナーへその旨を申請し，承諾をうることが必要である。なお，ここでのドナーはNPOへの基金提供者の意味である。DDSPに限らず，多くのNPOが複数のドナーからNPOへ資金の提供を受けている。

6. DDSPへの運営支援

①DDSPのカンボジア国内での位置づけ:DDSPは，現在，DSAVYR内の一組織として位置づけられている。その他，パートナースタッフ以外にも教育省，病院からサポートを受けている。

② DDSP スタッフの給与：NPO から支払われていて、政府からの給与は得ていない。

③日本からの支援：公益信託アジア・コミュニティ・トラストから2年間の新たな支援を受けられるようになった。(2013年11月追加調査で判明)

④その他：日本からのさらに多くの支援を求めている。特に、遠隔地の肢体不自由の子どもたちが特別学級などに通学できるように、リフト付きバスを希望している。

⑤現在の DDSP のドナーは、以下の通りである。
Australian Aid, Australian Red Cross, Goutte d'eau Foundation, A Child Support Network, Global Interaction, Kinderpustzegels, Medical Scientific Aids for Vietnam, Lao and Cambodia(MSA VLC), Heifer International Cambodia, Aide et Action。

3 結果2 (教育面での DDSP の活動)

1. 対象の学校：

指導しているインクルーシブ教育の学校は全てプルサット県にあり、その数は40校である。プルサット市や近郊の学校もあるが、県内の遠い学校へも支援している。支援はほぼ毎週、月曜日から土曜日まで一週間を通して教材提供などの定期的な支援をおこなっている。

2. 対象児：

支援している対象児童の障害種は肢体不自由と知的障害であり、ほぼ、500名の子どもたちを対象としている。その中で、インクルーシブ教育対象の子どもたちは388名である。そのほか、聴覚障害児が24名、後述する小学校に併設されている知的障害児のための特別学級に16名、治療センターには73名在籍している。治療センターにいるほとんどの子どもが脳性マヒである。そのほか、直接支援できないような遠隔地に障害のある子どもたちが多数いることを把握しているが、DDSPとして支援できないでいる。

3. 視覚障害児：

Children with disabilities projectには38名の視覚障害児が在籍し、支援対象児は弱視児と、片眼児である。全盲生への点字指導等の支援はおこなっていない。DDSPには、視覚に障害のある子どもたちへのプログラムがないため、彼らへはプルサット市から3時間ほど離れた Battambang市にある、Krousar Thmey Battambang校

と連携して、支援している。

4. 指導の実際

①公立小学校ではインクルーシブ教育がおこなわれているため、DDSPは直接、障害児へ指導することはせず、子どもたちを指導する小学校教師へ対して指導をおこなっている。

②障害児の状況を直接・間接に把握しながら、教育省と連携して、障害のタイプに応じた適切な教育方法を公立小学校教員へ指導している。

③ DDSP では直接、子どもたちがセンターに来ることはないが、次のような3つの方針で関わっている。

- 私たちは、子どもたちとともに活動する。
- 私たちは、学校(教師)と連携する。支援する子どもがどのような障害であるかについて、十分に教師と協議する。
- 私たちは、地域社会と連携する。障害のある子どもたちと直接に関係し、支援する。

5. 教員研修等

1. 研修：教師数が40名以上の学校へは、障害のある子どもたちへの指導について自前で研修することが可能であると判断し、DDSPとしての研修をおこなっていない。教師数が40名未満の学校の教員へは研修をおこなっている。

2. 理学療法：プルサット市の病院内に理学療法センターを有し、そこで DDSP のスタッフが子どもたちへ治療に関わり、指導をおこなっている。

6. 各種の検査

①視聴覚検査：視聴覚検査は日本と同様に医療の領域であるので、プルサット市の医師が検査をおこなっている。日本国内の学校で実施されているような簡易な検査もおこなわない。

②知能(発達)検査：カンボジア国では、知能(発達)検査は医療の領域であるので、医師以外の DDSP のスタッフは知能(発達)検査を直接実施しない。DDSP の活動の中で知能(発達)検査を実施する場合は、医師の指導の下に DDSP のスタッフが検査をおこなっている。

7. 肢体不自由者への対応(車いすの提供):

プルサット市でも海外の車いすや修理用の部品は購入することができるため、DDSPが対象児者へ提供している。修理などの部品の購入が市内で困難な場合には、Battambang市の病院やプノンペンのKhleng病院から調達している。

4 結果3 (特別学級)

DDSPのディレクターによれば、カンボジア国の公立小学校に併設された特別学級はプルサット市にあるこのPrey Nhy小学校の一学級だけである。DDSPはこの学級に対して創設時より継続的に支援している。教育省からDDSPの紹介を受けたときには、主として知的障害児対象のこうした学級についての紹介はなかった。また、JICAの教育担当者からも、DDSPは既知ではあるが、この特別学級の存在は把握していないとの回答があった(JICA:2013年9月面談)。

1.所在地 プルサット県プルサット市Prey Nhy小学校に併設の特別学級である。DDSPからはタクシー、バイク、トゥクトゥク等の交通機関を利用して10分あまりの距離にある。

2.在籍数 1年生から6年生までの計16名。

3.対象児 在籍は16名であるが、当日は12名であった。授業参観をとおして観察したところ、程度の差はあるものの、全員が知的障害を有していると思われた。DDSPによる通学していた対象児の12名の内訳は次の通りである。

ダウン症:3名, 知的障害(水頭症):2名, 知的障害:2名, 視覚障害(弱視):2名, 「自閉症」(おそらく、弱視と知的障害):1名, 肢体不自由:2名。教師とのやりとりを見る中では、視覚障害児はほぼ普通学級で学べる程度の知的障害と思われた。なお、ここでの「自閉症」は医師の診断に基づくDDSPのディレクターの説明によるものであり、WISC等の検査結果によるものではない。なお、ディレクターからは自閉症児を2名との回答であったが、1名については明らかにダウン症児であったため、この内訳とした。また、弱視児に関しても、強度近視の可能性がある。聴覚障害児は在籍していない。



Fig.3 授業風景

4.教室について 教室の前2/3は黒板に向かって机が「コ」の字型に配列されていた(fig.3)。机の後ろ、1/3は、ブロック遊具などがおいてあるプレイ・スペースである。

車椅子使用児がいるために、外から教室へのアプローチを含めて、黒板前の段差などにも傾斜板が設けられていた。

5.指導方法 2名の教諭による複式学級である。一斉授業ではあるが、多くの子どもたちは学習内容(当日は算数)の理解まで至っていないと感じられる。指導時に算数の教科書を開いていたのは3名、同時に後ろのプレイ・スペースで活動する児童もいたが、授業中、教師からその児童へは特別の指導はなかった。プレイ・スペースでの活動している児童の他は、隣の児童へ話しかけることはあったものの、歩き回ることもなく着席していた。なお、当日は教師1名による指導であり、2名体制の学級運営を見学することが出来なかったのは残念である。

指導後、プレイ・スペースで活動している知的障害児、肢体不自由児、視覚障害児以外は全員が黒板の前に立ち、歌い踊り、授業の終わりとしていた。

6.教材教具 教材教具には日本と共通するものも見受けられた。タ・クマウ市の自閉症施設やプノンペン特別市の知的障害の「学校」・施設と比較すると、「遊具」的なものが多かった。



Fig.4 授業後の踊り

7. 教員への指導 DDSP が継続的に巡回指導しており、必要な教材の提供も随時おこなっている。

本稿は、結果1, 2, に示す質問項目の設定、全体の

執筆調整を間々田が担当し、VAN が当日までの連絡調整、当日の通訳、追加調査を担当した。

引用・参考文献

- ・間々田和彦 (2012) カンボジア国の特別支援教育報告①－視覚障害を中心に－, 筑波大学特別支援教育研究 No.6,p.37
- ・間々田和彦 (2013A) カンボジア国の特別支援教育報告②－統合教育パイロット校, 地方の盲啞学校, 知的障害施設肢体不自由施設等－, 筑波大学特別支援教育研究 No.7,p.70
- ・間々田和彦 (2013B) カンボジア国の障害児への教育支援①－視覚障害, 肢体不自由－ SNE 学会第 19 回大会論文集
- ・間々田和彦, VAN Vy(2013) カンボジア国のインテグレーションの現状と課題 - カンボジア国の特別支援教育支援に関する研究② -, 日本特殊教育学会第 51 回大会論文集 ,P2-J-3.

Report of special needs education in cambodia No.3

Community support of children with disabilities, and
Special class that is attached to a public primary school

Kazuhiko MAMADA * VAN Vy **

* Special Needs Education of the Visually Impaired, University of Tsukuba

** Linguistic Department of Royal University of Phnom Penh

鈴木牧子*

筆者は、平成23年度より本校高等部卒業生の進学先において、障害理解啓発のための「難聴擬似体験」を行ってきた。平成25年度には、そのプログラムを高等部3年の聴覚障害生徒を対象に自立活動の時間に実施した。その結果、難聴擬似体験が、聴覚障害生徒自身の障害認識を深め支援ニーズの発見や確認に役立つこと、大学入学後、周囲の人間に積極的に働きかけ障害学生支援システムを構築する意欲を喚起させること等につながるということがわかった。

キー・ワード：難聴擬似体験 自立活動 障害認識 情報保障 大学進学 卒後支援 社会的バリア

1. はじめに

聴覚を主領域とした特別支援学校（以下、聾学校）の高等部では、大学進学を目指す生徒の受験相談や進学先の大学との入学前相談の際に、対象となる生徒の障害の状況、日常生活・学校での様子、修学上の配慮等を詳細に記述した文書を持参して、説明を行うことが多い。筆者が所属している聾学校では、特に一般の大学に進学する生徒が多くなってきており、このような大学への働きかけは、高等部の教員の重要な役割となっている。しかし、こうした説明だけでは、個々の聴覚障害の状況を十分に理解してもらうことは、なかなか困難だと感じてきた。

例えば、補聴器をつければすべてが聞き取れる、口形を読み取ることですべてが理解できる、手話や筆談という方法を用いなければ全くコミュニケーションがとれない、といった様々な思いこみや誤解が生じてしまうと感じることも多くある。また、発音が比較的明瞭な聴覚障害学生の場合は、見かけ上、障害の程度が軽度にとらえられてしまい、聞こえないということに対する配慮がほとんど忘れられてしまうことも多くある。聴覚障害学生自身が困難さや支援を訴えない限り、情報を正しくかつ十分に得ることができないことによって生まれる社会的バリアにはなかなか気づいてもらえないのが現状と言ってもよい。それはまた、大学の障害学生支援システムが整っていないことにも関係が深いとも考えられる。

こうした状況を踏まえ、筆者ら（鈴木牧子 高田 秋島 伊東 2011）は、聴覚障害に起因する社会的バリアに関する理解を少しでも深めたいと考え、平成21年

度に難聴擬似体験のプログラムを開発した。開発の際には、聴覚障害者が感じる不安感や疎外感等を聴者に実感してもらうことと同時に、わずかな配慮があるだけで聴覚障害者とのコミュニケーションがスムーズになることを理解してもらえるように内容や方法を工夫してきた。以後、対象に合わせてプログラムを改善しながら実践してきたが、目で見ただけではわかりにくいところが多い聴覚障害について、一般の聴者（聴覚障害のない人）の理解を深める一助になっていると考えている。

今回、筆者はこれまでの実践をもとに、難聴擬似体験プログラムを聴覚に障害のある高校生自身を対象に実施することを試みた。難聴擬似体験によって、聴覚障害生徒の障害認識が深められ、聴者と共に生きる際に必要な支援を主体的に求めていける人間に成長させられるのではないかと考えたからである。この試みは既に、平成23年度の本校高等部3年生徒を対象に行われている（秋島 鈴木牧子 高田 伊東 鈴木初美 荒川 2013）ので、その実践を参考にして進めた。

本報告では、まず、平成25年度の本校高等部3年の生徒に対し、難聴擬似体験を実施した結果と、生徒の障害認識の変化について述べる。次に、①難聴擬似体験を経験した生徒が文化祭で取り組んだ、一般の高校生を対象とした擬似体験活動、②聴覚障害の説明の仕方を考える自立活動の学習、③大学入学後に用いる自己紹介資料の作成指導について報告し、難聴擬似体験が、生徒の障害認識や心の成長にどのように影響したかを述べる。

なお、本来、障害の擬似体験は、障害のない人が擬似的に障害の状況を体験することを通して障害の困難さや

*筑波大学附属聴覚特別支援学校（筑波大学附属聾学校）

配慮の方法を考える際に実施されるものであるが、今回の報告は、難聴のある生徒自身が難聴の体験をするという活動の報告である。言い換えるなら、もともと聴者を念頭において開発した「難聴擬似体験プログラム」の内容や方法を活用して、当事者である聴覚障害高校生自身の障害認識の育成を考えたものである。そのため、本来「擬似」ではないが「擬似体験」という用語をそのまま使用した。また、障害認識については、当事者が自らの障害を認識するという自己認識の過程の一つと考えられている。筆者ら（鈴木 高田 2011）も平成22年度高等部普通科3年生徒を対象に、障害認識に関していくつかの実践を試みているが、聴覚障害教育においては、自立活動の領域における重要なテーマとなっている。

2. 聴者を対象に開発した難聴擬似体験プログラムの概要

(1) 課題

【課題A】読話＝話し手の口唇の形や動きを読み取るもの

ねらい：聴覚障害者が登場するテレビドラマの影響等により、読話が簡単にできるものだと誤解している聴者が多い。そこで、読話がそれほど簡単なことではないこと、並々ならぬ集中力やエネルギーが必要であること、口形が同じ言葉の場合誤解してしまうことも多いこと、前後の語句や文脈から話されている内容や言葉を類推していることなどが理解できる課題とした。

概要：Table 1

Table 1 課題Aの概要

番号	教師の指示	難聴擬似体験で感じ取ってほしいことや理解してほしいこと
①	これから、三つの言葉を言います。声を出さずに言いますから、何と言ったのが答えて下さい。 たばこ なまこ たまご	何を言っているのが全くわからない。口形が同じなので、たばこ、なまこ、たまごの三つの言葉の区別ができない。
②	たばこ、なまこ、たまごのどれかを使った文を言います。何と言ったのか、紙に書いて下さい。今回も声を出しません。 →朝食のおかずはたまご焼きだった。	「おかずは～」 「～焼きだった」という文脈から判断して「たまご」とわかる。文の形になると読話することができる場合もあることを知る。
③	これからある話をします。声を出さずに言いますが、何を話しているのか、口形から判断して紙に書いて下さい。 →明日の練習は、7時から始めます。 ※一回目は何の情報も与えないで話す。	読話（口形を読み取ること）が簡単ではないということを実感する。「何の話」なのか想定できていないと全く読み取ることができないということを理解する。
	二回目は「部活動の連絡事項」と板書してから話す。	一回目と違って、「明日の練習は〇時から始めます」と読み取ることができ、少しの情報があるだけで読話できるようになることがわかる。しかし、口形が同じ音を明確に区別することができず、「7時」「1時」「2時」のいずれなのかわからない。
	三回目は「朝」という言葉を付け加えて話す。 →明日の練習は、朝7時から始めます。	曖昧な部分を類推することができる言葉があると、「明日の練習は7時から始めます」と読み取れることがわかる。
④	前置きを全く言わずに、自己紹介をする。	突然話が始まるので、聞き逃すこともある。何の話なのかが全くわからない。
	[自己紹介][氏名][出身県][担当教科][部活顧問]という文字カードを提示して区切りながら話す。	話の内容を読み取る手がかりが提示されると、読話できるようになる。話を聞こうとする気持ちも生まれる。

【課題B】（教師の指示を聞き様々な行動をするもの）

ねらい：この課題では、簡単な行動の指示でも聴覚からの情報が入らないとほとんど動けないこと、文字情報が少しあるだけで理解の度合いが違ってくことを実感してもらうことをねらった。教師は、ほとんど口頭で指示を行う（手話や身振りは使わない）

が、必要に応じて文字情報を用いる。また、聴者の学生が、聴覚障害者役の学生に質問された場合は、口頭で教える（筆談や手話は用いない）こと、耳元で話さないこと等を指示した。

概要：Table 2

Table 2 課題Bの概要

番号	教師の指示	難聴擬似体験で感じ取ってほしいことや理解してほしいこと
⑤	誕生日の順番に並んで下さい。先頭が1月1日、最後が12月31日です。	並ぶということはわかるが、「何の順番で」並ぶのか、周囲の様子を見ただけではわからない。
⑥	身長に順番に並んで下さい（場合によっては身長順という文字カードを提示する）。	⑤の課題を行った後に実施するので、「何かの順番で並ぶのだろう」ということはわかる。さらに、周囲の人間が背比べをしている様子を見て、「身長順に並ぶ」ということが理解できる。⑤の課題と違って、視覚的な情報を使って行動できる内容であることがわかる。
⑦	今から二つのグループに分かれてもらいます。関東地方六県の出身者は、教室の廊下側に集まって下さい。それ以外の県の出身者は、窓側に集まって下さい。 他の課題例 朝食はご飯派かパン派か？	「二つのグループに分かれるのだろう」ということは類推できる。しかし、分かれ方の基準は目で見ただけでは全くわからないので、困ってしまう。「何県出身？」という質問は、読み取れるものの、次の行動が類推しにくい。
⑧	皆さん立って下さい。目をつむって片足で30秒間立って下さい。では、用意スタート。止め。※黙禱として行う場合もある	自分がやらなければならない動作は周囲の様子を見てわかるが、何秒間行うのか、終わりのタイミングがいつなのかわかりにくい。特に目をつむると完全に情報が入らなくなる。
⑨	5分間で、グループ毎に相談して「聾学校に対するイメージ」を画用紙にできるだけたくさん書いて下さい。まず、グループの代表者を決めて、画用紙を取りに来て下さい。 他の課題例 △○大学の学生を動物にたとえると何？その理由は？ タイムマシンでいくとしたら過去と未来どちらを選ぶ？その理由は？	誰かに説明してもらわないと相談に参加できない。しかし、何をするのか説明してもらっただけで時間が過ぎてしまうので、焦ってしまう。一生懸命説明されてもわからないと、申し訳ない気持ちで一杯になる。課題について自分が正しく把握できているかどうかわからないので、意見を言うのをためらってしまう。自分の意見を言おうと思っても、言うタイミングをつかめない。
⑩	あなたの今年1年間を漢字一文字で表してみてください。今から紙を配りますので、1分間で書いて下さい。	与えられた紙が白紙なので、何を書いたらいいのかわからない。周囲の様子から、漢字一字を書くのだとわかるので、適当な漢字を書く。
⑪	来年の抱負を2行で書いて下さい。1行だけや3行以上というのはいけません。必ず2行書いて下さい。※紙に「来年の抱負」というタイトルと抱負を書くスペースを作っておく。	タイトルが紙に書かれているので、何を書けばいいのかは、課題⑩に比べてわかりやすい。しかし、2行きっちり書くという細かい指示は伝わらない。抱負を二つ書くと誤解する場合もある。

(2) 難聴擬似体験の進行

使用機器は、ヘッドフォン、小型音楽プレーヤー（ウエイトノイズを録音したもの）である（Fig. 1 参照）。



Fig. 1 ヘッドフォン等

学生7～8人に1人の割合で機器を装着し、「聴覚障害者役」となる。聴覚障害者役は、ヘッドフォンをつけて小型音楽プレーヤーから流れる雑音が常時耳に入ることになり、様々な音や話し言葉が「聞こえない」状況になる（安全のためにヘッドフォンの下に耳栓も装着させた）。聴覚障害者役は課題毎に交替し、参加者全員が聴覚障害者の立場を体験するようにする。一つ一つの課題が終了した後、聴覚障害者役の学生に感想を話してもらう。そして、「聞こえない」ことによってどのようなことが困るか、心理的な影響はどのようなものかなどを参加者全員で共有する。なお、課題Aの読話の体験を行う際には機器は使用しない。（Fig. 2 参照）

(3) 聴者を対象とした擬似体験の実施結果について

これまで実施した擬似体験の対象は、卒業生進学先（一般大学）の学生及び教職員、一般高校の生徒、教員（特別支援学校及び一般学校）であった。

この擬似体験によって聴者は、聴覚障害について、それまでの漠然とした想像から、より具体的に様々なことを実感したと考えられる。これらの実感は、次の①～④にまとめることができる。

- ①聞こえにくいために自分の置かれている状況がどういふ状況なのかわからなくて不安になる。
- ②その場で話題になっていることやどう行動すべきなのか等の情報が得られずに、一人だけ取り残された気持ちになる。
- ③周りの状況から判断したり、キーワードを読み取るうとしたりするが、本当に正しいのだろうかという

不安は尽きない。

- ④周りの人に聞きたくても、実際はなかなか聞くことができない。

また、課題Aの読話についてだが、擬似体験参加者は、口形のみから話を読み取ることは困難であること、聴覚障害者が、「話している人の表情」、「自分の持っている知識」、「話される内容の背景となる（前提となる）情報」等を活用しながら読話しているということを理解したと思われる。さらに、読話を通してコミュニケーションすることに非常に大きなエネルギーが必要だということを感じ取った参加者も多かった。

全ての課題において、参加者は聴覚障害者が直面する社会的バリアを実感していたが、その一方で、少しの情報（話題の流れやキーワード等）があるだけで、理解の度合いが増し、ミスコミュニケーションが軽減されるということ、文字による情報が大変有効であるということなどを理解をしていた。



Fig. 2 難聴擬似体験の様子

3. 聴覚障害生徒対象の「難聴擬似体験」の目的

- (1) 聴者対象に開発した難聴擬似体験プログラムを聴覚障害生徒に対して実施し、生徒の障害認識を促す。
- (2) 難聴擬似体験によって得たことを、生徒が大学入学後に役立てようとする姿勢を育む。

4. 方法

平成25年6月に自立活動の時間4コマを使って、本校高等部3年の生徒25名を対象に実施した。個々の課題が終了した後で、聴覚障害者役を中心に感想を話し合い、気づいたことや考えさせられたことを一人ひとり文でまとめさせた。実施に当たっては、秋島ら（2012）の

実践報告を参考にした。

また、課題Aの読話については、筆者が授業中に紹介した内容もあったので、アレンジして行った。課題の内容については結果の項でまとめて述べる。

5. 結果

(1) 課題A（読話）について

実施課題及び生徒の反応は Table 3 のとおりである。

Table 3 課題Aの内容と生徒の反応

課題	生徒の反応
①四字熟語の読話（全員対象）を行う。 a 「四字熟語である」ということを告げずに、五つの四字熟語を言う。語句と語句の切れ目を作らず話す。 b 「四字熟語を五つ言う」と言って、aと同様の四字熟語を言う。切れ目を作って話す。	aの場合は、ほとんどの生徒が読み取れなかった。bの場合は、大体読み取れた。しかし生徒が知らないだろうと思って用意した難しい四字熟語は読み取れなかった。四字熟語をどれだけ知っているかによって、読話できるかどうかが決まってくるということを理解させることができた。
②巨人の選手名の読話を行う。 a 野球ファン（巨人ファン）の生徒1名 b 野球にはあまり興味のない生徒2名 ※他の生徒は周りで様子を見ている。①と同様に、最初は「巨人の選手」というキーワードは告げない。	aの生徒は、「阿部慎之助」がすぐ読み取れ、その時点で「巨人の選手名」の読話だと気づいた。二回目以降は、一軍の選手名はすぐ読み取れた。しかし、二軍の無名の選手名は読み取れなかった。bの生徒は、「巨人の選手」というキーワードを告げてもaの生徒と同様に読話することはできなかった。曖昧なままであった。
③大学の講義科目名の読話を行う。 a 教員（2名） b 生徒（3名） ※某大学の心理学の開設科目名の読話を行った。	生徒はもちろん、教員も心理学の専門の科目名は読み取れないものがあつた。「カウンセリング」など一般的な科目名は読み取ることができた。教員と生徒で差が出たのは、「心理学概論」の読み取りだった。教員は「概論」という言葉に慣れているため、すぐに読み取れた。生徒は「概論」という語彙がないため、「内論」「??論」と書いていた。

(2) 課題B（教師の指示を聞き様々な行動をするもの）

た、生徒の感想については Table 5 にまとめた。

実施課題は Table 4 の①～⑧のとおりである。ま

Table 4 課題Bの内容

① カバンの中から一番「高価なもの」を出し、教室の前のテーブルに持ってきてください。
② 誕生日順に一列に並びましょう。
③ 身長順に一列に並びましょう。
④ 東京都出身の人、それ以外の所の出身の人に分かれて並んで下さい。東京都出身の人は廊下側、それ以外の所の出身の人は窓側に並んでください。
⑤ 朝食について聞きます。朝食は「ご飯派」という人、「パン派」という人、「どちらも食べる」という人、「食べない」という人の四つのグループに分かれてもらいます。ご飯派の人は「教室の前の方の窓側に」、パン派の人は「教室の前の方の廊下側に」、どちらも食べるという人は「教室の後ろの方の窓側に」、朝食を食べないという人は「教室の後ろの方の廊下側に」、それぞれ集まりなさい。 ※この課題は、あえて「ややこしく」、「長い文」にした。
⑥ 自分の好きなスポーツ選手を必ず一人書きなさい。
⑦ グループ活動（4人～5人のグループ）：高等部3年を動物にとたとえると何でしょう。みんなで話し合っ、ピンクの紙に動物名、水色の紙にそう答えた理由を書きなさい。
⑧ グループ活動：過去と未来、行けるとしたらどちらに行きたいですか。行きたい時代をピンクの紙に、そう答えた理由を水色の紙に書きなさい。 ※予めピンクの紙に「行ってみたい時代」、水色の紙に「その理由」と書いておいた。

Table 5 課題Bに対する生徒の感想

擬似体験によって「気づいたこと」の分類	感想（具体的な記述）
障害認識について 音（音声）情報について	<ul style="list-style-type: none"> ・音声の情報が入らないと分からない。 ・音声の情報がないと、聞き間違い（勘違い）が多くなる。 ・音声が入らない状況での会話では、注意力や集中力がかなり必要である。 ・音声が入らない状況で、人が大勢集まってざわざわした環境にいるのは、非常に不安である。

読話に関して	<ul style="list-style-type: none"> ・読話でほぼ先生の話を理解した。「(「かろうじて」も含む) ・自分自身読話できた言葉と、友達に教えてもらった言葉を合わせて理解した。 ・読話だけでは、100%理解できない ・口形が見えないと[全くわからない、不安、やる気がなくなる]。 ・読話には集中力が必要で、長文、複雑な内容の読み取りは大変である。
予測や類推などで指示された内容を理解していること	<ul style="list-style-type: none"> ・指示内容がわからなくて、[皆のまねをして行動する。聴者について行くだけ]。 ・周りの様子・行動を見て、[想像・予測・類推]して、[勘]を働かせて行動する。 ・それまでの課題の流れなどから行動の仕方を予測できた。 ・キーワード(自身で読み取ったり、教えてもらったりする)の理解と周囲の様子から、指示内容を[予測、推測、想像]して行動している。 ・はじめはわからなくても、周りを見て先生の話を理解した。しかし、聴者とのタイムラグが生じる。 ・「目で見て判断する能力」が必要。 ・見てわかる指示内容とそうでないものでは、理解のスピードや正確さに差が生じる。 ・想像して動くことが多くなるので、後から疲れてしまう可能性が高い。
予測や類推で指示内容を理解しているものの、常に曖昧さが伴うこと	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの様子・読み取ったキーワードを頼りに指示内容を予測、自分の取るべき行動を判断したが、的確かどうか確証は持てない。的確だとは限らない。 ・指示内容を大体理解できても、細かい指示まで分らず、微妙な間違いをしてしまう。 ・見ただけでは分からない細かい指示内容に合わせて行動するのは[難しい・戸惑う・混乱する]。 ・[意外な課題、意外な行動]を目の当たりにすると、驚いてしまい指示内容がわからなくなる。 ・教えてもらって逆に混乱する場合もある。 ・微妙な間違いがあったものの、(時間が経つと)完全に把握できた。 ・微妙に理解できていないとわかっていても、理解できた範囲で行動してやり過ごす。
聴覚障害者の心理	<p>不安感・恐怖感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生の指示内容がわからず、予測・類推もできないと本当に[不安、恐ろしい、焦る、苦しい、パニック状態になる] <p>疎外感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・周囲の人が分かっている、その中で自分一人だけ分らないと本当に[不安、きつい、全てに自信もてなくなる、反発を感じる]。 <p>不信感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・冗談(嘘)を言われると、[混乱する、パニック状態に陥る、怖くなる]。 ・周囲の人のまねをして行動するが、聴者が何も教えてくれないと嫌になってしまう。 <p>積極的に行動しようとするが……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「聴者の中に一人だけ聴覚障害者がいる」という状況では、[すぐには聞けない、勇気が本当に求められる]。 ・教えてもらっても、すぐに理解することもできず、[もどかしい、恥ずかしい、気まずい]。 <p>今さら修正できない……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わからずにいい加減に行動し、自分の理解の仕方が誤っていたことに気づいても、周囲の雰囲気などで修正できないこともあることがわかった。 <p>笑っている人を見ると……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ笑っているのかを近くの人に聞いて、遅れて笑うことになる。 ・周囲が笑っていると、笑っている理由がわからず、[非常に不安、心配、自分の事だと思いつつ、自分の事だったら恥ずかしい、情けない]などの気持ちになる。 <p>先生が怒ると……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その場の状況や怒っている理由が飲み込めないまま、怒られるのは[怖い、不安、困惑]。 ・教室の雰囲気も悪くなり、全て話がわからない自分のせいだと思ってしまう。 <p>自分に教えてくれた聴者が注意された場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分のせいなので[すまない、申し訳ない]という気持ちになる。
グループ活動について	<ul style="list-style-type: none"> ・聴覚障害者役になると、予め、話し合ってまとめる用紙に課題のキーワードが書かれていると、何を考えどちらに書けばよいのかわかってよかった。 ・聴覚障害者役になると、気のついたことや意見があっても、言うタイミングがつかめず黙ってしまうことが多かった。 ・聴覚障害者役の人、話の内容についていけない、聞き間違いが多い、ということがあった。 ・聴覚障害者役の人に対して、「どうしてこの人は話し合いに入らないんだろう」と思いつつも、自分たちは課題がわかっているので進めてしまう。 ・聴覚障害者役の人、わからなくても「うん！うん！」と頷くばかりで、何か変な感じがした。 ・聴覚障害者役の人に「分からないの？」と言いつづけていたので、傷つけたと思う。 ・グループ活動は大変である。

	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・聞こえると楽だな、と思った。 ・先生が普通にさらっと言っているので、一番重要なところがどこなのか分からない。 ・指示内容を的確に予測できる人もいて、個人差があることがわかった。 ・普段「口話」中心でコミュニケーションする人と、「手話」中心でコミュニケーションする人では、指示の理解に差があるような気がした。
支援に関する こと	聴覚障害者として必要な支援	<ul style="list-style-type: none"> ・口を大きくあけて、ゆっくり話してほしい。そうするとわかりやすい。 ・[ジェスチャー、身振り、表情]などの手がかりがあるとわかりやすい。 ・指示内容に関わるキーワードがあるだけで、得られる情報量が増える。 ・分からないときは、書いてもらう。筆談が一番確実である。 ・手話を使ってほしい（手話がないと全く分からない）。 ・一度伝わらなかった言葉を、他の伝わりやすい言葉に代えて伝えてほしい。「身長順」で伝わらなかったら、「背の順」というように。 ・要約してわかりやすく伝えてほしい。
	心がけるべきこと	<ul style="list-style-type: none"> ・先生に、ジェスチャーをつけてもらうこと、口を大きく開けて話してもらうことをお願いする。 ・分からないときは、近くにいる友達に聞くべきである。それをするためには普段のコミュニケーションが大切である。 ・わからないからと言って、激高してしまったりは、聴覚障害者に対するイメージダウンが生じ、周囲の人の「助けよう」という気持ちがなくなってしまうのではないかと。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> ・困っている聴覚障害者役の人に対して、「積極的に教えたい」という気持ちが生まれると思った。 ・聴覚障害者が属する集団に「わからない時は聞くことができる」という雰囲気があるとよい。 ・教える聴者の立場も意外と大変だとわかった。 ・「聴覚障害の人にきちんと情報を伝えていない」という理由で聴者が怒られるのを見ると、聴覚障害者役の自分はいたたまれない。

6. 考察

(1) 体験活動の生徒の様子から

課題Aにおいて、生徒は、自分の雑学や知識が豊富だと読話しやすくなることを実感したようである。初めて聞く言葉、興味のない分野や知識が稀薄な分野に関する言葉は読話できない、ということが具体的に理解できたようであった。この学習の効果で、後に(2月)「大学の授業の内容は自分の知らないことが多いのだから、読話は難しい。レジュメ等の文字情報がほしい」という要望を言わなければいけないことに気づくことができた。

課題Bを実施するに当たっては、「聴覚障害者役」になった生徒には課題に入る前に別室で待機してもらい、その間に「聴者役」の生徒に課題を伝えておいた。この方法であれば、全員が聞こえない生徒でも、聴覚障害者役と聴者役に分かれた「難聴擬似体験」を実施することができた。

全体的に、生徒は大変熱心に課題に取り組んだ。最初こそやや興味本位なところがあったものの、次第に様子が変わっていった。聴覚障害者役の生徒はコミュニケーション不全からくる社会的バリアを感じ、普段意識していない音(音声)の情報や読話の重要性が明確に理解できたようだった。音(音声)や口形という情報は、単独では曖昧な情報であるが、それがなくなると話がわからない、不安になる、ということが実感として理解できたように見受けられた。

生徒の感想で多かったのは、「予測や類推などで指示された内容を理解しているということ」、「予測や類推で指示内容を理解するときの曖昧さ」、「社会的バリアに直面したときの心理」に関するものであった。それらは「聴覚障害者役」を体験して実感したのはもちろんであるが、聴者役の時に、聴覚障害者の現実を俯瞰して考えさせられたという内容のものも多かった。社会的バリアに傷ついたり苦しんだりする自分の姿を重ね合わせて、「聴覚障害者役」の生徒を観察していたのではないかとと思われる。その一方で、「聴者の中で学ぶ際に必要な支援や心構え」について、よく考えられている感想もあり、高校生らしい前向きさ、たくましさを持ち合わせていることがわかった。さらに、この擬似体験で、聴者の気持ちについて想像できたことも大きな収穫であった。「助けてあげたくなる」、「教える聴者の立場も大変だ」など実感したことを話し合う中で、「聴覚障害の説明をし、必要なサポートを自分たちで説明しないと、助けたいと思っている聴者を困らせる結果になる」ということに気づく生徒もいた。

この擬似体験は、聾学校卒業前に、生徒が自己の内面に向き合うきっかけになったと思われる。後日談であるが、卒業直前に多くの生徒から「難聴擬似体験は勉強になった。後輩達にもやってほしい」という意見が寄せられた。

(2) その後の生徒の変容の姿について

a. 隣接する高校を対象に実施した「卓球競技における難聴擬似体験」

本校の文化祭では、全校のテーマを受けて学年のテーマを決定する。平成25年度の学年のテーマは「扉」で、スポーツに焦点を当てて、聴者と聴覚障害者の間にある「扉」を開けていこうという内容で展示や映画制作

の企画がなされた。

展示班の一つのグループは、「聾の聾による聾のための卓球」というテーマで取り組んだ。生徒は、卓球競技をする上で音の情報がどれだけ必要なのかを確認したいと考え、隣接の高校の卓球部の生徒に難聴擬似体験を実施した。生徒の疑問は下記の通りである。

私たちは普段試合をする中で、「聞こえないこと」で困ったことがいくつかある。その中でもよく耳にするのは、「聴者との試合で、審判がいない時に『入ったのか入っていないのか分からない際どい所(卓球台の端など)にボールが入ったときの判断』が難しい」ということだ。そのために「ボールが入った音がした。」と主張する聴者チームに点を取られたことも少なくない。

卓球をする際に音はあまり必要ないのではないかと考えてきたのだが、実際は違うのではないだろうか……聴者との試合を積み重ねていくうちに私たちは卓球と音との関係性を強く感じるようになっていった。

一般の高校生には次の流れで擬似体験を行ってもらった。

- ① 耳栓を装着する。
- ② 小型音楽プレーヤーから流れるウエイトノイズをヘッドフォンで聞く。→聴覚障害者の「聞こえない」状況を体験する。

- ③ 耳栓とヘッドフォンをつけて、卓球の練習や試合を行う。

- ④ 聞き取り調査に協力してもらう。

難聴擬似体験の様子を Fig. 3、Fig. 4 に示す。聞き取り調査の結果を Table 6 に示す。



Fig. 3 擬似体験の様子



Fig. 4 聞き取り調査の様子

Table 6 聞き取り調査の結果

質問	被験者の回答(3名)
①実は練習中にボールを壊れたボールにすりかえました。それに気づきましたか。	◆気がつかなかった(3分間)。ボールがラバーに当たった時の感触が違ったのでわかった。◆気がつかなかった(36秒間)。いつもはすぐ気づく。ボールがはねた時の音が聞こえないから気がつかなかった。普段音を頼りにしていると思っていなかったが、改めて考えると、音で卓球をしていると気づいた。◆サーブミスがなかったら気づかなかった。普段は変な音がしたら割れていると気づく。
②ヘッドフォンをつけてのラリーとつけていないときのラリーではどう違いますか。	◆特に変化なし。ラリーに対して不安もなかった。いつも通りラリーできた。(3名とも同じ解答)
③試合を進める上で困ったことはありましたか。	◆球の音(回転「ギューン」)が分かりづらかった。◆普段、サーブを見分ける時に主に音を頼りにしているから、タイミングなど分かりづらく返せなかった。攻撃(特にスマッシュ)のタイミングが分からず手が出せなかった。カドピンも入っているのが分からなくて困った。◆短いカットが打ちづらい。ラリーになった時、音が聞こえないためタイミングが分からず困った。

④サーブをする時どんなふうに感じましたか。	◆特にかわりなし。◆球の回転の強さが分かりにくい。◆いつもは数種類のサーブを使うが、失敗しそうで怖くて、あまり使わなかった。感覚がなくなったようで、「卓球をやっている」という感じがなくなる。ラケットに当たる音がしないのは怖い。
⑤レシーブをする時どんなふうに感じましたか。	◆サーブをするときと同じで、回転の強さが把握できない。◆音が聞こえないと目を頼りにするしかなく、一球一球を見る目がいつもより真剣になっていたと思う。◆いつもより取りづらい。サーブのタイミングがつかめない。
⑥応援の拍手や声は聞こえましたか。	◆聞こえた。◆拍手は聞こえたが、声までは分からなかった。◆パチパチと手を叩く音、高い音は聞こえる。声は全く聞こえなかった。
⑦ろう者も健聴者と平等な試合をする為には、どのような装置があるといいですか。	◆卓球台に光るセンサーをつける。回転が分かるボールをつくる。◆特に思いつかない。(2名)
⑧難聴疑似体験の感想	◆いつもは周りの音が大きいと集中できない。相手の声や応援が耳に入ると緊張するので、聞かないように自分が大きい声を出す。今回の疑似体験で、逆に全く聞こえないのも嫌だとわかった。◆卓球は音を少し使ってやっている。自分の場合は音で回転を聞き分けていないから、「目でやるスポーツ」というのもあると思う。

生徒が平成25年度の文化祭で「卓球競技における難聴疑似体験」を実施しようと思いついたのは、自立活動での学習の影響があったと思われる。生徒は、聴覚という感覚を遮断されて卓球競技を行う聴者の高校生の様子を見たり、感想を聞いたりする過程で、聞こえないことから来る自分たちのマイナス面を客観的にとらえることができるのではないかと考えたのである。そして、その上で、聴者と対等に戦うための方策を見出したかったのであろう。

調査に携わった生徒の最初の感想は「結局卓球も聴覚

を使うスポーツだから、私たちはやっぱり勝てない」というものだった。しかし、聴者の高校生のインタビューの中に「一球一球ボールを目で見る意識が高まったと思う」、「目でやるスポーツという面もあると思う」という感想があったので、そのことを指摘すると共に、「簡単に聴覚障害者は不利という結論を出さない方がいいのではないか」とアドバイスし、考えることを促した。その結果、生徒たちは調査について以下のようにまとめた。

調査を終えて

聴者が音の情報を頼りにして試合をしていることがわかった。突然の感覚遮断という理由もあるが、まさか、サーブやレシーブの音が聞こえなくなったために不安になり、普段通りのリズムで試合がでなくなるまでとは思わなかった。また、相手のサーブの球種を判断するときにも音の情報を使っていることに驚いた。

では、音という情報が欠落している私たちは聴者の高校生と試合をする時には不利なのだろうか？ 100%そうだとは言えない。

今回の調査で行った質問の答えに聞こえない分目で見える意識が強まった、とあった。ここに私たちが聴者と対等に試合をするヒントがあると思う。

【中略】

目で見て、その情報を少しでも多く吸収しようとする意識が聴者より高い私たちは、ラケットの向きや角度などの瞬間的な動作を見分ける動体視力を鍛えることで、聴者と互角に戦っていけるだけの力を持ち合せることができるのではないかという新たな考えが生まれた。

これからの私たち

今回の調査を通して「耳からの情報が少ないこと」は私たちにとって決して不利なことばかりではないのだと気づくことができた。これは全てのスポーツに言えるのではないだろうか。耳からの情報が不足している分、私たちはどこかでそれをカバーできているのかもしれない。

こうした考え方を持つことで、私たち聴覚障害者は聴者と共にスポーツをすることに対し、一層楽しみを感じることができるだろうと思う。そのためには今回のように聴者の方々に疑似的に聴覚障害者になる体験をしてもらったり、お互いの考えを話し合ったりすることができる機会を設ける必要があると改めて感じた。

この展示のまとめを読むと、聴覚障害という現実をしっかりと受け止め、その上でどのようにしていけばよいかを前向きに考えている姿勢がうかがえる。さらに、「耳が聞こえなくて不利だと嘆いていても何も始まらない。できること、可能性のあることをやっ払いこう」と自分たち自身を肯定的に見ていることもわかる。

このように、自己肯定感を育み、社会参加に対する意欲を喚起する契機となったのは、難聴擬似体験であった。聴覚障害の生徒自身が難聴擬似体験を行うこと、そして、難聴擬似体験を行う聴者を観察することは、障害認識を深める上で大きな役割を果たしたと考えられる。

b. 自立活動での実践

～聞こえないことを理解してもらうために～

高3の3学期の自立活動の時間に、「卒業後進学先で『聞こえなくて困ること』を理解してもらうために、どのような説明をすればよいか」という内容の学習を行っ

た。この学習は、聴覚障害学生が通常の大学に入学する際に、大学側から質問される可能性のある内容について、どう答えればいいのかを考えるものである。学習は、Table 7の①～⑨の問いについて、まず個人で考え、次にクラスで話し合い、最後は学年全体で発表会を行う、という流れで進めた。Fig. 5はクラスでの相談の様子である。また、Table 7は筆者のクラス生徒の回答をまとめたものである。



Fig. 5 クラスでの相談の様子

Table 7 課題に対する生徒の回答

質問（想定される質問）	筆者のクラスの生徒の回答
①どれくらい聞こえるのですか。全く聞こえないのですか。	大きな音は聞こえるが小さい音や細かい音（囁き声）は理解が困難。聞こえたとしても音として聞こえるだけなので、コミュニケーションはやはり難しい。
②あなたの発音はよくわかります。聞こえているのではないですか。	発音は幼少時に練習をした。だが個人差で苦手な発音もある。発音ができるからといって聞こえるわけではない。
③補聴器を装着していれば、大体の話が聞き取れますよね。	補聴器は音を大きくするものであり、聴者と同じように全部聞こえたり、発音を区別できたりするわけではない。口の形などを見て理解しようとしているが、口形を見て全て理解するのも難しい。
④以前、FM補聴器を使って講義を聞いていた聴覚障害学生がいましたが、あなたの場合もFM補聴器を使えば、講義を聞き取ることができますか。	FM補聴器を使って聞き取ることができるかどうかについては、個人差がある。まず、「装着したらどのくらい効果があるのか」確認しておく必要がある。その上で、次のア～ウの対応が考えられる。 ア 装着しても効果がない人は、はっきり伝える。 イ FM補聴器を使うと効果はあるが、完全ではない、と伝える。 ウ FM補聴器がないよりは、使用した方がまだよい、と伝える。
⑤あなたに大切なことを伝える場合、どのような方法が一番わかりやすいですか。	視覚的な情報が最も確実である。 PCテイク、ノートテイク、筆談、手話通訳など。
⑥講義の際、手話通訳はほとんどつけられないと思います。ノートテイクやパソコンテイクを考えています。でも講義の全てにサポートをつけられるわけではありません。何もサポートがつかない場合は、どのようにして講義を聞きますか。	自分で予習をして、専門用語を頭に入れて読唇できるようにする。その他、レジュメをお願いしたり、FM補聴器を使ったりするなどの工夫をする。
⑦英語の授業は、リスニングや会話があります。どのようなサポートがあれば授業がわかりますか。	リスニングや会話の授業を理解するのは、困難である。英語が流れているというのはかろうじて分かるが、聞き分けることは今年である。基本的にリーディングに変更してもらうようお願いする。
⑧体育の授業は大丈夫ですか。他の学生と同じようにできますか。何かサポートが必要ですか。	可能ならば手話通訳をつけてもらう。無理ならば携帯用のホワイトボード等を書いてもらう。板書が無い状況が一般の講義よりも多いと思うので、前もってレジュメ、資料をもらって内容（手順や注意事項）の把握をする。

筆者のクラスには、人工内耳の生徒、聴覚を十分活用している生徒、手話優位でコミュニケーションをする生徒など、様々なタイプの生徒が在籍していて、情報獲得の方法一つとっても個人によって随分異なる。生徒は、今回の質問項目の答えをまとめるに当たり、「聴覚障害」と一括りにして説明できる部分と、個人によって説明が変わってくる部分があるということが理解できたようであった。学年全体の話し合いにおいては、日頃の経験と難聴擬似体験で得たことを結びつけて考えている様子がうかがえた。

この学習に対する高3全体の生徒の反応は概ね肯定的で、「耳が聞こえないことはどういうことか、聴者に説明する方法を知ることができてよかった」、「自分の聴覚障害についてきちんと知る必要があると思った」、「大学入学後、サポートしてもらうためには、聴者に聴覚障害のことを上手に説明できなければいけないと思った」、「聴覚障害を理解してもらうのには口頭説明だけでなく、難聴擬似体験を実施した方が良い」、「今回の学習を大学入学後に生かしていくつもりである」等の感想を述べていた。一方で、「大学で聞かれる事について、答え方のポイントをまとめてくれると、もっと自分でも考えられると思う」という指摘があり、これらのことを学ぶテキストや資料の作成が必要だと感じた。

筆者はこれまでも「聴覚障害の説明の仕方」について指導を行ってきたが、今回のように明確で率直な説明の仕方のできる生徒は少なかったように記憶している。平成25年度の高3生徒は、難聴擬似体験が契機となり、聴覚障害を正面から見つめ、対処の仕方を考えていこうとするようになったのではないかと考えている。

c. 卒業後の支援

～自己紹介資料の作成～

本校高等部普通科3年の生徒は、進学先が決まった時点で入学前の相談を行い、生徒と担任が大学に出向いて、聴覚障害学生が一般大学で学ぶための様々な要望を伝えている。その要望の一つに、学部・学科のオリエンテーション等での「自己紹介」がある。自己紹介の内容は、聴覚障害学生であるという説明、コミュニケーション方法の特徴などである。卒業生によっては、100人、200人の学生の前で自己紹介することになり、かなり緊張する取り組みである。しかし、聴覚障害について一般の学生に誤解されないようにするため、ノートテイクやパソコンテイクなどのサポートをしてくれる人を増やす

ためには欠かせないこととして、実施させてもらうようにしている。

筆者は、これまで自己紹介のための資料を作成させる指導を行ったことはなかった。今回は、生徒が難聴擬似体験で把握したことを実体験で活用させたいと考え、筆者のクラスの生徒に対して自己紹介資料の作成指導を行った。指導の際には、障害学生支援を積極的に行っている大学のパンフレットや過去の卒業生が作成した資料等を取り寄せ参考にさせた。

「聴覚障害者のコミュニケーション方法（あるいは、情報の獲得の方法）」については、必ず記述するようアドバイスした。この項目に関しては、どの生徒も概ね「補聴器から入ってくる音、口形、表情、話の流れ、周囲の状況、文字情報などを総合して話の内容を理解している」という記述をしていた。このような記述ができるのも、難聴擬似体験の成果であったと考えている。Fig. 6は、都内のA大学法学部に進学したN子の自己紹介資料である。

A大学法学部には、これまで聴覚障害学生に対する支援制度はなかった。N子の入学が決まって、1月末に入学前相談に出向き様々な要望事項を伝えたが、学部・学科の先生方、事務関係の職員の方も何をどこから始めればいいのか見当がつかない様子だった。

その後3月末になって、N子が一人で大学に出向いて入学センター職員と修学に関する相談することになり、それに向けて指導を行った。最初の相談日には、N子に、①自己紹介資料、②指文字の図、③授業における配慮のお願い（プリント）を持参させ、「ノートテイクかパソコンテイクが必要であること」、「指文字を覚えてもらうとコミュニケーションしやすくなること」をしっかりと話すよう指導した。

後日談になるが、入学センターの職員の方々から、「最初にN子さんがしっかりと自己紹介（聴覚障害の説明）をし、一生懸命『授業がわかりたい』ということを主張したことに驚いた」という話をうかがった。また、「ここまでの自己紹介資料を作ってくるとは思わなかった。」という発言もあった。

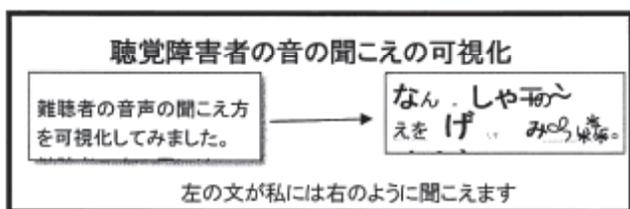
N子の最初の関わり方が功を奏して、3月末の2年～4年対象の学科ガイダンス、4月の新入生対象の学科ガイダンスの際に自己紹介とノートテイク募集のお願いをすることができた。筆者は新入生対象の学科ガイダンス時に手話通訳として同席した。そして、200人近くの学生を前に、パワーポイント（N子の工夫、自身の発音

私の聴覚障害について—自己紹介

このたび〇〇大学〇〇学部〇〇学科に進学する〇〇〇〇と申します。私のことで皆さんに知ってもらいたいことがあってこれを配りました。是非ご一読いただければ嬉しいです。

私は聴覚障害があります。ですが、**聴覚障害がある＝完全に聞こえない**わけではありません。補聴器を付けたら音は聞こえます。皆さんと同じように音楽を楽しんだり、カラオケに行ったりすることもあります。音程は聞き取れないのでめちゃくちゃですが(笑)。

また、**補聴器をしていれば音が聞こえるから話していることが分かるんでしょ?**と言われるかもしれませんがそれも誤解です。補聴器をただで皆さんの話が分かるようにはなりません。私は音が音として聞こえていだけで、皆さんの話を言葉として認識する能力が聴神経に備わっていません。したがって、補聴器を付けても音そのものがゆがんで聞こえてしまい、何を言っているのか、どこから音が聞こえてくるのかを理解することが困難です。例えば、「さ」と言われても「あ」に聞こえてしまいます。「さようなら」が「かおうああ」に聞こえてしまいます。



ですがそんな私でも皆さんの話を少しだけ理解することは出来ます。私に対して、出来るだけ顔が見えるように、そして口の形を大きくはっきりと、ゆっくり話してい

ただけると話が理解できます。私は「読話(どくわ)」という方法で、皆さんの口の形を読んで話を理解する方法を聾学校で学びました。

コミュニケーション方法

口話とは…
聴覚障害者が、相手の音声言語を補聴器を通して聞こえる声と読話によって理解し、自らも発話により音声言語を用いて意思伝達を行うこと

私は基本的に手話と**口話(こうわ)**でコミュニケーションをしています。

口話をするときは相手の声と、口の形を見て理解しています。また、相手の話を読み取るときは、相

◆討論についていけない

他の学生との意見交換が目的のゼミにおいては、討論に参加することが難しくなります。



◆友達との会話に入れない

まわりの学生が笑っている中、聴覚障害学生には会話の内容がわからないことがあります。



手の声や口の形だけではなく、**表情、雰囲気、話題の流れ、周囲の状況**など様々な手がかりを集め、総合的に判断しています。それでも、どうしても伝わらない、または理解できない時は、身ぶりや筆談など、様々なコミュニケーション方法を使って皆さんと積極的に話したいと思います。

グループや集団での話し合いになると、話す人が次々と変わっていくため、話題

についていけなくなります。その時に、発言している人が誰かわかるようにしてもらるか、筆談をするといった方法で、解決していきたいと思います。

最後に…口頭による試験や休講の連絡、校内放送の内容がわからず、予定の変更などに気づかないことがあります。その時は教えていただくと嬉しいです。これからお互いに交流を深めるとともに聴覚障害についても理解していただくと幸いです。手話に興味のある人がいたら手話を教えたりしていきたいです！気軽に話しかけてくださると嬉しいです。これからもよろしくお願いします。

Fig. 6 聴覚障害の説明及び自己紹介のプリント

が伝わりにくいため)を使いながら堂々と、自己紹介、聴覚障害の説明、そしてノートテーカー募集を行うN子の姿を見て、難聴擬似体験を通して行った障害認識を促す指導の方向性に誤りはなかったと確信することができた。

生徒自身が自己の障害についてしっかりと認識できていることが、聴者への的確な説明や理にかなった支援依頼につながるのだと考える。聾学校という聴覚障害による社会的バリアがほとんど感じられない環境に在籍する生徒の障害認識は、実は十分深まっていない部分がある。だからこそ、多数の聴者の中にいる聴覚障害者というマイノリティーの体験、つまり今回のような疑似体験が重要な意味をもってくるのである。

A大学法学部では、平成26年度前期の授業開始までに、ノートテーカーとして協力してくれる学生が30人以上集まったそうである。

7. まとめと今後の課題

本報告は、筆者らがこれまで聴者対象に実施してきた難聴擬似体験のプログラムを、聴覚障害の高等部3年生に実施し、その実践による生徒の変化や成長を述べたものである。対象学年への指導は一年足らずであったものの、予想以上の効果があったように思われる。聴者を対象に、聴覚障害理解推進を願って開発したプログラムではあったが、むしろ目の前にいる聴覚障害者生徒の障害認識を促すために有効なプログラムであったと実感している。

この実践の対象生徒は個人差はあるものの、難聴擬似体験をきっかけに、聴者と共に学んだり生活したりする時の状況をより具体的に想像できるようになった。そして、社会的なバリアを軽減するためにどのような工夫をすればいいのか、どのような支援を求めればいいのかを主体的に考えなければいけない、待っているだけではだめなのだということが自覚できるほどに成長した。

実際に行動に移すのは難しい面もあるかもしれない。しかし、聴覚障害に関する認識が深まり、聴者の立場にも思いを馳せる段階まで生徒が成長していれば、周囲の人間と協力しながら社会的バリアを軽減するための方策が考えられるはずである。

平成26年4月、ある卒業生から次のような連絡があった。「ノートテーカーがいらないから友達にやってもらっている。しかし、友達にばかり頼んでいると負担をかけすぎることになるので、ノートテーカーを集めよう

と思う。学生支援課の担当の人と相談する時にノートテーカー募集のポスターの案を持っていきたいので、相談に乗ってほしい」という内容だった。この発言から、「支援する側の聴者の立場を思いやりつつ、支援体制を作っていかなければならない」と考えられる段階まで成長した姿をうかがい知ることができる。難聴擬似体験を契機とした障害認識の学習(自己の内面と向き合う学習)の実践を積み重ね、よりの確な指導方法を作り上げていく必要性を改めて実感した。

今後は、聴者対象の難聴擬似体験の実施を継続すると共に、聴覚障害生徒の障害認識を促すプログラムとしての観点で分析や工夫をしていきたい。卒業生との連絡を密にしながら、情報を集積し、聴者にとっても聴覚障害者にとっても有意義な「難聴擬似体験プログラム」を構築していきたいと考えている。

参考文献・資料

秋島康範 鈴木牧子 高田史子 鈴木初美 荒川郁朗 伊東靖雄 2012 聴覚障害による社会的バリアを周囲に伝える～難聴擬似体験を通して～ 第46回全日本聾教育研究大会(高知大会)研究集録 P 107～P 108

伊東靖雄 高田史子 秋島康範 鈴木牧子 2011 聴覚障害の理解推進のために～難聴擬似体験の進め方～ 平成22年度筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要 P 59～P 64

※ 斎藤佐和(監修)白澤麻弓 徳田克己(著) 2002 聴覚障害学生サポートガイドブック とともに学ぶための講義保障支援の進め方 日本医療企画

鈴木牧子 高田史子 2011 高等部における進路指導の課題と卒業後の支援 ～平成22年度普通科卒業生に対する進路指導を通して～ 平成23年度筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要 P 51～P 66

鈴木牧子 高田史子 2012 聾学校高等部における進路指導と卒業後支援 ～新しい試み～ 第61回読売教育賞優秀賞受賞論文

鈴木牧子 秋島康憲 鈴木初美 高田史子 伊東靖雄 2013 聴覚障害理解推進のために ～卒業後支援として実施している「難聴擬似体験」について～ 聴覚障害11月号 P 4～P 8

脇中起余子 2009 聴覚障害児教育これまでとこれから
～コミュニケーション論争 9歳の壁 障害認識を中心に～
北大路書房 京都市

中谷朱里 平野花奈 金光祐美子 岡田ちひろ 2013 聾の聾
による聾のための卓球 平成 25 年度筑波大学附属聴覚特別支
援学校高等部 3 年文化祭展示資料

Simulation program of hearing loss for deaf students

— In relation to the awareness of their hearing loss —

Makiko Szuki *

* Special Needs Education School for the Deaf, University of Tsukuba(School for the Deaf, University of Tsukuba)

特別支援学校における書写指導

— 肢体不自由児への指導を中心にして II —

河野 文子*

本実践では、肢体不自由児の書写指導における学習の難しさとそれに応じた指導の手だての工夫を試みた。肢体不自由児の障害特性である、運動障害、経験の不足、視覚認知の障害等は、書字に限らずさまざまな学習を難しくしている。

しかし、肢体不自由児においても、書字がさまざまな学習を効果的に行っていくために重要であることは、健常の児童・生徒と同様である。

学校教育としての書写は、「文字を正しく整えて書く」ことが目的とされてきた。その書写の内容の主なものが、毛筆と硬筆である。両者の関係は、毛筆は「硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導」し、硬筆は「毛筆との関連を図りながら、特に取り上げて指導するよう配慮すること」とされていることから、互いに関連して進めるべきものであるといえる。そして新学習指導要領の改訂により、これらの内容に加えて、書写指導において、手紙を書いたり記録をとったりするなどの日常生活や学習活動に役立つようにする観点から改善を図るよう求められている。

本実践報告の対象児は5名である。本実践では、文字を学び始める段階の小学部低学年の肢体不自由児に対し、硬筆と毛筆による書写指導をほぼ同時に取り入れて積極的に行うことで、書字技能の発達を促し、また、子どもたちのコミュニケーション能力の発達を支援した。文字習得の初期段階より積極的に毛筆を取り入れることにより、8ヶ月の短期間で平仮名と片仮名、及び20字の漢字等の文字をすべて、それぞれの生活に役立つツールとして習得することができた過程を報告する。個々の障害特性によってそれぞれの子どもたちに必要な支援が異なっても、子どもたちが文字を書くことを学ぶ認知プロセスの過程は多くの点で共通している。文字を見て、文字を書き、自己評価して、問題を発見し解決しようとする一連の問題解決プロセスを経て子どもたちは習熟していく。それを繰り返して教科学習の場面で書字が可能となり、教科学習が円滑に進むとともに、「書」に親しむことで、書写を行なうこと自体が子どもたちにとって自己表現・自己実現の手段のひとつとなった。

キー・ワード：書写指導 問題解決のプロセス 認知プロセス 毛筆

1. はじめに

「自立活動」は、子どもたちの自立を目指した活動であり、私たち教師は、子どもたちの「生活上又は学習上の困難を主体的に改善・克服する活動」を支援する責務を負う。「盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領(1971.4)」、「養護・訓練」として一部にあった治療的要素や治療的關係から、2000年、2002年、2003年、2009年の改訂を経て名称変更と内容修正が重ねられ、教育活動としての自立活動へと変化して今日に至っている。

自立活動の内容は、現在「健康の保持」「心理的安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つに区分されている。この6つの内容は相互に関連しており、どれもが自立のためには

大変重要である。

筆者の研究会では、かねてよりこのうちの「コミュニケーション」についてその発達支援を行うための実践を行ってきた。これまでの実践研究で、コミュニケーション発達支援のために、「挨拶行動」の指導が有効であるとの示唆を得た。また、「毛筆による書字指導」を実践研究し、毛筆による書字指導が書字の能力を向上させるとともに、毛筆により書字した文字を使う能力をも向上させるという意味で、「コミュニケーション」の発達支援に効果的との示唆を得た。

一方、今回の改訂(2009)で追加された「人間関係の形成」は、障害や病気、発達段階に応じて「人間関係の形成」に関し、学校生活全般を通じ配慮することが必要であると明記されたものであり、これまでの「コミュニ

*筑波大学附属桐が丘特別支援学校

ケーション」の内容の一部が発展し独立した項目となったと考えられる。したがって、これまでの自立活動の「コミュニケーション」の発達とも深く関連した内容である。

さて、学習指導要領の改訂に伴って、書写の指導の目標も改訂された。この改訂では、書写の指導は主に、手紙を書いたり記録をとったりするなどの日常生活や学習活動に役立つようにする観点から改善を図るよう示されている。

例えば第5学年及び第6学年では、用紙全体との関係に注意して書いたり、書く速さを意識して書いたりすることや、目的に応じて使用する筆記具を選び、その特徴を生かして書くことなどを求めている。

また、毛筆を使用する書写は、第3学年以上の各学年で行い硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し、硬筆を使用する書写の指導は、第1学年から第6学年までの各学年で行うとともに、文字を正しく整えて書くようにすることに留意する必要があるとされている。

読みやすさを重視した文字の配置や書きやすさを重視した筆記具や紙などのバリエーションを考えるなど、「手書き文字」を生活に生かす工夫を求めている。これらは、従来の活字新聞雑誌、書籍などの印刷物に加えて、近年活用が拡大してきたウェブ上のブログや電子書籍、さらにワープロやPCキーボード、携帯メールなどの新たな文字文化に相対する「手書き文字」が、今後どのような形で文字文化として進んでいくのかという可能性や方向性を探りつつも、それらを発展的に進めていくための素地を作ることが重要であるとの点が考慮されていることである。

また、学習指導要領改訂(2009)では、伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項という一項目を加え、さらに指導計画の作成と内容の取扱いにおいての教材選択などの配慮で、「我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるのに役立つこと」を考慮に入れるように示している。

この学習指導要領の改訂を、肢体不自由児にとっての文字という観点から見た場合に、認知面を考えた場合の「見やすさ」からは、例えば「明朝体」よりも「教科書体」さらには「ゴシック体」、また、「ポップ体」という書体の形が考えられてしかるべきであるが、他方いわゆる「手書き文字」の「見やすさ」では、鉛筆、ボールペン、さらにフェルトペン、マジックペンといった筆記具の選択によりさらなる「見やすさ」への工夫がされやす

いという面が考えられる。

また、肢体不自由児の手書き文字という観点で見た場合には、このような多様な筆記具の選択が許容される方が、鉛筆のみなどと固定化されるよりは、文字を書くための手段が広がるという意味で非常に有用である。

さらに、毛筆という筆記手段が、多様な筆記具の選択の意味と同時に、伝統的な言語文化でもあるという点もまた重要である。そして、後述する「毛筆」の文字が、はっきりとして見やすいということもまた、肢体不自由児にとっての文字という観点からは好ましいものである。

子どもたちの「自立」のために、「自己決定」「自己選択」のための力と「コミュニケーション」の力を育てて、自らの意思を伝える方法を確立することが重要である。多様な補助手段を活用して「自己表現力」を向上させるコミュニケーション発達支援も積極的に行なわれるべきであり、それら表現の手段としての「書字技能(書字が円滑にできる技能)」（以降、「書字技能」と記す。）の育成もまた、コミュニケーションの支援であると考えられる。これまで、書字のコミュニケーションの発達支援としての側面を重視しつつ、毛筆による書字指導の実践を行ってきた。

毛筆による書字では、筆先の弾力を活用して文字を書くことが求められる。したがって、上肢機能を自ら調整して筆圧を加減することが必要である。知的障害のある子どもたちに対して毛筆による書字指導を行った結果、硬筆での書字で筆圧が強すぎて、一つの文字を書くのに鉛筆の芯を何度も折ってしまう子どもが、毛筆による書字では細い線や太い線を自在に書けるようになり、文字の学習が円滑に行えるようになったことを多く経験した。

また、視覚認知面での困難のある子どもでは、硬筆の書字では手本の文字をまねて書くことが難しかったのにも関わらず、毛筆では手本をまねてとても上手に書くことができるようになったことも経験した。

これらは、硬筆とは異なった毛筆の持ついくつかの特色が、書字学習を容易にする効果をもたらすことを示すものと考えられる。

その第一は、毛筆で書かれた文字の線の太さの変化が、幅広いことである。鉛筆では、その芯の墨の量を変えれば線の太さや書き味を変化させることができる。また、ボールペンやフェルトペン、マジックペンでも、ペン先を変えたり、インクを水性や油性等にしたりするこ

とで、線の太さや書き味を変化させることができる。しかし、毛筆では、筆の大きさという限度はあるものの、その中では無段階に、線の太さを変化させることができる。また、墨の色も、墨の黒色の濃度のなかではあるが、その中では無段階に変化させることができる。また、筆先の材質（毛の種類や弾力、毛の長さなど）も変化させることができる。

第二は、文字の大きさの変化が幅広いことである。米粒に字を書くという職人芸から、体育館の床いっぱいに数人がかりで巨大文字を書く書道パフォーマンスまで、毛筆での文字の大きさの変化は幅広い。どちらも、人が筆に墨をつけて書くという単純な手段である。学校教育のなかでも、短冊に五七五などで書く小さな文字、行事の看板の大きさの文字などの大きさの変化が可能である。半切に大きな筆で、子どもたちが自分の顔よりも大きな文字を書くこともできる。筆は、大きさを自在に変化できる意味で万能である。

第三は、文字の始筆と終筆の形の明快さである。どこから、どの角度で筆が入り、書き始められたのか、どこで書き終わったのかが、その部分の形でわかりやすい。それは、トメやハネ、テン、マガリなどの部分が明快であることにもつながり、筆先の動きと点画のつながりを学ぶためにとても適しているといえることができる。

これらが、硬筆とは異なった毛筆の持つ特色であり、書字学習を容易にする効果をもたらすものと考えられる。

その他、毛筆の特徴として、毛筆は硬筆と比べて、筆先の毛の部分が弾力を持つため筆先にかかる力によってその形状が変化する。また、運筆の速度により文字は滲んだり掠れたりする。そのため、自己の筆圧が視覚的にも触覚的にもとらえ易く、フィードバックし易い点が挙げられる。

また、太筆の軸は鉛筆よりも太く、手指の発達の未熟な子どもにとっては握り易いものである点も特徴としてあげられる。

さらに、毛筆による学習では、大きな紙（広い空間）に大きな文字を書くことができる。硬筆で、小さいマス目（狭い空間）に小さな文字を書くことが多いことと比較すると、必要とされる上肢操作の動きの調節方法や空間認知の力が異なる。これらの毛筆の特徴は、「書きやすさ」につながると考えられる。

ところで、字を書くことと脳の活性化に関して、久保田(1982)は、「手の創造的な使用は、手の器用さにつながるだけでなく、脳の神経を賦活する」として、脳にお

いて創造性を司る前頭葉と手が非常に密接な関係にあることを示した。

さらに押木・清水(2007)は、「書きやすく書くことの検討が必要」として、「書きやすく書くための要素」として「書字に必要な圧力」と「書字の運動」について分けて研究分析した。そのなかで、書きやすくなるための重要なポイントとして「筆圧の適正化」を挙げた。筆圧が少ないほどコントロールが容易になり、書きやすさが増すということである。

筆記具に関連して、塩出(1992)は、幼児の字形と持ち方に着目し、「持ち方のせいで運筆が制約されるので字がうまく書けない場合がある」としたうえで、前述のように「指先がまだ器用に発達していない幼児には、軸の細い筆記具ではなく軸の太いものを持たせるほうが持ちやすい」と述べている。

このようなことから、肢体不自由児へ早期に毛筆による書字指導を行うことにより、「書字技能」の習得が効果的に行われ、また、そのことにより自己を表現する力を育むことができると考えた。そして、学習指導要領では、毛筆は小学3年からの中学年以上の国語科の書写の学習で取り入れることが示されているが、ひらがなや漢字の学習の初期である小学1年より取り入れることで、書字技能と自己表現の習得をさらに円滑に行うことができると考え実践した。その実践内容と成果は以前報告(2013)した通りであるが、その主なものは、以下の通りである。

①子どもたちの障害はさまざまであり、障害によって文字の習得をするうえで難しい課題が生じる。

例えば、文字を習得する上で、書くこととともに重要なのは、見ることである。見ることにおける障害は、視力の異常や色覚の異常などの他、見えた文字の形を認識するという情報の処理の部分での異常などがある。肢体不自由児の場合には、前述のように文字を見ることについて、見え方やとらえ方における障害がある場合がある。それについては、児童・生徒の実態を把握しそれに応じて文字の大きさや線の太さ、書体などを選択し変化させながら、文字をよりよく見る力を育てていくことが重要である。

また本校では、普通学校で配布されている教科書を主に使用しているが、見せ方の工夫としてこれらの教科書の文字は、机を斜めにしたり書見台を工夫したりして、児童の見やすい角度にして見せている。また、それ以外の場合では、教室の前方の黒板にチョークで書くといっ

た提示の方法だけでなく、移動式のホワイトボードにマーカーで書いたものを児童の近くに寄せて提示したり、児童の机の上にカードに書いて貼りつけて提示したりするなど児童の障害特性に合わせて工夫を行なった。

一方、一般に文字を書く場合には、まず、姿勢が重要である。文字を書くための正しい姿勢として、背筋を伸ばし肩幅に足を開き、足を地面にしっかりと着け、机と体の間は握り拳一個分程度空け、脇を締め過ぎずゆったりと構える。そして、右利きの場合には左手で紙を押さえる。右手は、肘から手首が机と平行になるように構える。

通常では多くの場合、左右どちらかの利き手の指で筆記具を持ち、紙等に筆記具の先端で文字を書くのがほとんどである。現代では手書き文字の場合、筆記具で紙などに書くという方法以外に、スマートフォンや携帯電話、パソコンのタッチ画面などに指やタッチペンなどで触れるなど電子的媒体を用いて入力する等の方法もある。

肢体不自由児の場合には、障害の状態によって、筆記具を指で持つことができない場合がある。本事例の場合に、5名とも指で筆記具を持つことができたが、書くことについてそれぞれに課題があった。そもそも鉛筆の基本的な持ち方は、示指を鉛筆の先から25ミリ（児童・幼児の場合）のあたりに置き、母指は示指より少し後ろに置き中指を示指より前に出して、3本の指で軽く持ち、薬指と小指は中指に沿わせて軽く曲げるとされている。示指に沿わせて鉛筆を持つことと、鉛筆の軸が紙に対して50度～60度、鉛筆の軸が紙と直角ではなく、右に約20度傾けるとよいとされている。鉛筆の持ち方については、示指の第二関節を極端に立てず、ゆったりと伸ばし、母指もゆったりと伸ばし、母指より示指の方が鉛筆の先の方へ長く出るようにして持ち、持っている腕の方向に傾けるといふ表現もある。

小筆（細筆）を持つ場合には、このまま持ち筆の角度を立てる。また、太筆を持つ場合には小筆の持ち方から、持つ位置を少し上に移動させる。筆が太くてしっかりと持ちにくい場合は、示指に沿えて中指も筆にかける二本掛けという持ち方で持つ。この時手首が膨らまないように起こして持つ。

書字技能を習得するために、早期に毛筆を取り入れることによって、トメ、ハネ、テンなど、文字の基本部分の特徴を理解でき、文字の形やバランスに注意することができた。

②学習の最後に、自分の作品や友だちの作品を鑑賞する機会を設け、作品のよいところを発見し評価することを行うことで、自己表現の意欲を育むことができた。

ところで、これまで取り組んだ知的障害児や肢体不自由児等に対する書字指導の際の児童生徒への配慮の共通部分や特色をまとめて、その困難や障害の部位等に分類して系統化し整理していくうちに、以下のことに気づいた。

書字学習に困難のある子どもの筆圧調整や、字形の不正確な形成には、上肢機能障害の他、認知特性や経験不足、情報処理や、各機能との調整過程などのいくつかの共通する問題がある。それらの問題解決にも共通のプロセスが存在し、子どもたちは自らそのプロセスを経て学習する。

問題解決学習は、小中高の各教科、総合的な学習などで、必要性が叫ばれている学習方法であり、古くはデューイが提唱し、現行学習指導要領の理念である「生きる力」に大きく反映されている。問題解決のプロセスについてデューイ(1933)は、「①問題に気づく②問題を明らかにする③仮説（解き方）を提案する④仮説の意味を推論する⑤仮説を検討する」の5段階に分析した。また、これまでの実践(河野,2008,2009)で、これら「問題解決」のプロセスをそれぞれの子どもたち自身が行なう力があり、教師の適切な支援でその力をさらに高めることができる可能性があるとの示唆を得た。そして、特に「①問題に気付く②問題を明らかにする」の段階に、子どもたち自身の「自己評価」を中心に据えて問題解決プロセスを進めていった結果、書字の学習が有効に行なわれたという実践結果が得られた。

指導法に関して松本(2002)は、『手本中心型の授業』から『学習者中心型の授業』への脱皮を提唱し、「学習者の文字」からスタートして「自己評価」や「相互評価」を練習に組み込む授業の事例を紹介し、理解すべき内容の明確化が重要であると述べた。

理解すべき内容に関して、山下(1973)は初学者の理解すべき内容についての基本的なものを整理して示した。「トメ」「ハネ」等、それぞれ文字の部分の部分を挙げて重点が記され、現在も多くの書写の教科書に書かれているものもととなっている。

筆者は、発達段階に応じて「まねる」ことを中心とした学習も必要であると考えるので、「手本」を「まねる」ことによって手本に含まれる理解すべき内容を学習者が「意識化」して「感覚的理解」を行ない「理論的理

解」へ至るという過程も合わせながら、「学習者中心型の授業」を行なうことでより効果的な学習が可能であると考え。

さらに、生田(2007)は、学習者が日本古来の伝統芸道、武道の世界で共通に目指している「わざ」をどのように習得していくのかといった学習者の認知プロセスについて着目し、模倣中心での全体的な繰り返しで次第に習熟の域に達することを明らかにした。その習熟のプロセスで目標を生成的に拡大し、豊かにしていき、自らが次々と生成していく目標に応じて設定していく段階によって進む。すなわち、段階そのものに独自の明確な目標を持たせ、それに向けて学習者を教育する学校教育的な段階と異なるという意味で非段階的であるとした。伝統芸道の習熟のプロセスにおける目標設定が模倣中心の中で行われることを示唆し、それらの目標設定のためには「明確な他者評価」ではなく「自己評価」が基となるというのである。

このようなことから、「自己評価」等の問題解決のプロセスを重視しながら、理解すべき内容については、場合に応じて「手本」を使用して模倣することも含めて、文字を書くために必要な重点を明示することも合わせて行なうこととした。

本実践では、脳性麻痺により上肢機能に困難のある男児 A と B、脳性麻痺ではないが上肢機能に困難のある男児 C 及び女児 D、脳性麻痺ではなく上肢機能にもほぼ困難のない男児 E の 5 名を中心に行なった書字指導について報告する。この 5 名の児童が書字学習を行っていく際の「問題解決」のプロセスと、その際の教師の支援を整理し、それぞれの場面で個々の子どもへの適切な支援とはどうあるべきであったかを検討する。そしてこの支援の流れをもとに書字指導として、今後どのような指導計画のもと学習を行うことが効果的であるかを明らかにしたい。

2. 対象及び方法

小1の児童5名を対象に週1時間、通年(40分授業)で、国語の「書写」(硬筆及び毛筆)の時間の中で、一部毛筆による指導を行なった。

(1) 対象児

特別支援学校小学部に在籍の小1児童5名(男児 A, B, C, E 及び女児 D)。

(2) 指導期間及び指導内容

平成 X 年 4 月から平成 X 年 11 月の 8 ヶ月間。

小学校の教科等を行う教育課程において、A, C, D は学年相当の学習が可能な児童であった。B 及び E は、学年相当の学習をするが単元によっては下学年相当の内容や教材への配慮が必要な児童であった。

前述の通り、国語の「書写」としての毛筆による指導は、通常第3学年からであるが、書字機能の習得において、毛筆は硬筆より効果的であるため、必要に応じて低学年次から試行的に毛筆による指導を実施している。対象児においては、それぞれの障害の特性と学習上の必要性から、毛筆を行なった。

以下は国語の「書写」としての毛筆による指導と評価項目である。

(ア) 指導の項目

- ①用具・姿勢「筆の持ち方」「紙の表裏」「体の中心」
- ②縦画・横画「始筆 送筆 終筆」
- ③基本的諸法「トメ、ハネ、ハライ等」
- ④文字の配置「空白の位置」
- ⑤自己評価「どこがよかったか、次にどこをどう書くか」

(1 枚目を書いた後、自己評価をして、直すべきところとうまく書けたところを確認する。その後 2 枚目を書き、完成作品を自己評価する。)

(イ) 自己評価の項目

- ①字の大きさ(大きすぎる・小さすぎる)
- ②字と字の間隔(広すぎる・狭すぎる)
- ③字の形(正しい・崩れている)
- ④線の太さ(太すぎる・細すぎる)
- ⑤線・点などの各部相互の間隔(広すぎる・狭すぎる)

(ウ) 指導の方向性

- ①始筆や終筆などの位置や配置のヒントを言葉掛けて指示する場面と、細かな指示を与えずタイミングに合った励まし等の言葉掛けをする場面を児童の実態に応じて意図的に設定した。
- ②自己評価が難しい場合は、自己評価の項目を繰り返して示して、自己評価の表現方法を理解できるよう支援した。
- ③緊張する場面(書くとき)とそれ以外の場面の雰囲気調整しながら、作品完成まで集中力を持続させるようにした。
- ④墨付のタイミングは、必要に応じ教師が支援した。
- ⑤自動具を作成して使用した。
- ⑥最後に完成作品を前に並べ掲示し、全員で鑑賞し

た。

作品と指導の様子を適宜ビデオ、写真で記録した。また作品の作者名と製作順を記録した。

3. 具体的な書写指導の内容と結果

(1) 児童の経験に関して

子どもたちが毛筆による書字を経験する機会は、環境や条件などでかなり限定されている。多くの子どもたちは、国語科の書写の授業で初めて経験する場合が多い。それは、当校でも同様であった。また、当校では学年集団や個々の児童の障害の実態に応じて教育カリキュラムが組まれるため、その年度によって書写学習の時間の持ち方は異なる場合がある。

書写学習などの実技を伴った学習では、学習の経験の量や時間の持ち方によってその内容や方法が異なる場合が多い。したがって、実技を習得及び習熟させることを考えるならば継続的でより効率的な指導が望ましいが、他教科の学習も当然必要であり現実には難しいことが多いのが現状である。その点において今回の事例では、週1時間継続して書写学習を行った他、家庭学習での課題として日記を毎日欠かさず書かせることを行った。

(2) 障害部位との関連

A は、脳性麻痺のため下肢運動機能及び上肢運動機能に障害があり、樹脂グリップをつけたホルダーに鉛筆を差し込んだものを使って硬筆を行なっている。B も脳性麻痺のため下肢運動機能及び上肢運動機能に障害があり、同様に樹脂グリップをつけたホルダーに鉛筆を差し込んだものを使って硬筆を行っている。毛筆の授業ではどちらも、最初に毛筆で大筆を持った際には、母指とそれ以外の指でぐっと握って持つという持ち方であったが、すぐに示指を筆の先から20ミリのあたりに置き、母指は示指より少し後ろに置き中指を示指より前に出して、3本の指で持ち、薬指と小指は中指に沿わせるという持ち方で持てるようになった。

C は、握力も筆圧も弱く、4B～6Bの鉛筆を使って字の濃さを安定させるようにしながら、鉛筆持ちで硬筆を行なっている。大筆でも、示指を筆の先から20ミリのあたりに置き、母指は示指より少し後ろに置き中指を示指より前に出して、3本の指で持ち、薬指と小指は中指に沿わせるという持ち方で毛筆を行っている。

D は、上肢運動機能の困難が著しく、当初は示指と中指の間に鉛筆をはさむようにして差し込み、硬筆を行

なうこともできるが、しっかり鉛筆を固定することができず筆圧を加えることも難しいため操作性が低く、鉛筆にプラスチックのペンキャップを差し込み、そのペンキャップを口でくわえて字を書くという形で、硬筆を行う練習もしてきた。そこで、毛筆は大筆の軸の上部にマウスピースを付けてそれをくわえて行なうようにした。

E は、上肢運動操作に大きな困難はなく、鉛筆も大筆もどちらも、示指を筆の先から20ミリのあたりに置き、母指は示指より少し後ろに置き中指を示指より前に出して、3本の指で持ち、薬指と小指は中指に沿わせるという持ち方で持つことができている。

A と E は、どちらも遠視で眼鏡を使用している。視力は矯正して両眼で0.7～0.8程度であるが、ものの見え方について問題も多い。B は近視で眼鏡使用しているが矯正視力は0.6程度である。ものの見え方については、問題はない。C と D は、現在のところ特に視力に異常はない。現在のところというのは、特にDの場合は、口に筆記具をくわえて文字を書くということを行って行く際に、書く文字と自身の目が筆記具の軸の長さまで接近しており、紙面を凝視しながら文字を書くことによって、目が疲れやすいと考えられるためである。実際には、あまり長時間口で字を書くことを避けて、適度に休憩をさせるようにしている（後述）。

A 及び B の書字に関する課題は以下の通りである。

①筆記具を持って動かす際に、方向や筆圧を調整することが難しいため、筆記具の先と持つ位置を短くするように持ち、そのためにさらに過度の力が入ることが多く見られた。

②体を支えるといった体幹を保持するための筋力の調整がやや難しく、椅子に座った姿勢でものけぞった感じに足を投げ出して座っていたり、逆に極端に前傾の姿勢となっていたりなど姿勢が崩れやすい。

③文字の部分のとらえ方が曖昧で、見間違いが時々見られる。ものを見ることに困難があると考えられる場合がある。

それぞれの問題点への配慮と手だては以下の通りである。

①筆記具の軸を短く持ちすぎる場合には、適切な位置を示して注意を促す。

②姿勢が維持し易いように、椅子や机の形や座面の材質を工夫するとともに、自分でも姿勢を直すことができるように、具体的な言葉掛けをする。

③視覚認知面での障害と視力障害のどちらにも配慮して指導する。本人の様子をよく観察して見間違いなのか、思い込みなのかを見極めつつ、正しい形態を拡大して示すなど適切に支援する。

Cの書字に関する課題は以下の通りである。

①筆記具を持って動かす際に、筆圧が非常に弱く、疾患による手指の浮腫などから、示指、母指、中指を使って安定して保持することが難しい場合があった。また、上肢を含む全身の筋力低下のため、長時間筆記具を持ち続けることが困難な場合がある。

②体を支えるといった体幹を保持するための筋力や、下肢で踏ん張る筋力を含め全身の筋力が低下しているために、姿勢が崩れやすい。

③首にカバーを付けて頸椎を保護しているため、首を自由に動かすことが難しい。そのため視野が極端に狭くなっている。積極的にものを観察しようとする意欲も低く、文字の部分のとらえ方が曖昧で、見まちがいが時々見られる (Fig.1 参照)。



Fig.1

それぞれの問題点への配慮と手だては、以下の通りである。

①筆記具を持つ際や字を書く際に痛みや痺れを感じることはないか、また、手指に太さ等の異常や変形はない

かまたを確認する。自分で気づかないうちに、持つ場所や指の位置がずれて持ちにくくなっていることがあるので、正しい位置を示し注意を促す。

②姿勢が維持しやすいように、椅子や机の形や座面の材質を工夫するとともに、自分でも意識できるように、イメージしやすい具体的な言葉掛けをする。もし崩れたときには、自分から気づいて正しい姿勢に戻す援助を求めることができるようにする。

③本人の様子をよく観察して、見やすい位置に手本やノートを置いたり、本人の位置を動かしたりする。見間違いや覚え違いで、字形を不正確にとらえている場合には、その都度正しいものを提示して気付かせる。

Dの書字に関する課題は、以下の通りである (Fig.2 参照)。



Fig.2

①口で筆記具をくわえ続けるために、口唇を含め上下の顎の関節や周囲の筋肉、首や肩まわりの筋肉が常時使われる。そのため、長時間筆記具を持ち続けることが困難な場合がある。また、咳や鼻水等が出る場合には、文字を書くことができないこともある。さらに、筆記具が汚れている場合も困難な場合がある。

②口で筆記具をくわえて動かす際に、筆記具の先と書くための紙面の角度が小さくなり過ぎると文字を書くのが困難になる。机の上にそのまま置かれたままだと、顔を紙面と平行にする位置まで前傾した姿勢を保持し続けなければならない。特に、毛筆の場合では筆は立った状態が筆先を動かすためには望ましく、前傾姿勢であることが必要となる。長時間筆記具を持ち続けることが困難な場合がある。

③口で筆記具をくわえて書く場合に、文字と両眼の位置は筆記具の軸の長さとなり、短い鉛筆などでは鉛筆の

長さに口から目までの長さを加えた10cmほどになってしまう。短い鉛筆や軸を短くした筆などの場合の方が、文字を整えて書く場合の様々な方向や形、大きさ等の調整が容易である。しかし、近い位置で文字を凝視することによって、近視などの視力の低下も懸念される（前述のとおり）。

それぞれの問題点への配慮と手だては以下の通りである。

①筆記具をくわえる際や字を書く際に、くわえにくいなどの問題はないかどうかを確認する。筆記具のくわえる部分の衛生管理にも注意する。

②硬筆の場合に、ノートを書く姿勢を維持し易いように、椅子や机の形や座面の材質を工夫するとともに、自分でも意識できるように、イメージしやすい具体的な言葉掛けをする。もし崩れたときには、自分から気づいて正しい姿勢に戻す援助を求めることができるようにする。

③机の上に、斜面台を置き60～70°の角度にノートや紙が置けるようにする。筆記具の軸の長さは、書く際にその都度適切な位置かどうかを確認する。毛筆の場合には、斜面台に半紙を置いた場合の固定に文鎮は使用できないので、クリップなどを活用する。また、傾斜が急なほうが筆が立った状態に近くなり書き易くなる半面、筆に含ませる墨の量が多過ぎると流れてしまうので、直前に墨の量を調整するなどの注意をする。長時間書き続けると、目や口唇、顎、その周辺、首の後ろの筋肉などを酷使することにもなるので、適度に休憩させる。

Eの書字に関する課題は、以下の通りである。

①どの位置に、どのような大きさで文字を書いているのか、目印がなければ判断することが難しい。持ち方が安定していないことがある。

②体を支える体幹保持のための筋力が弱く、疲れやすい。そのため椅子に座ってのけぞった感じになることも多い。下肢運動機能に困難があり、踏ん張り支えるということが難しいため、軽い前傾姿勢を保つことも困難なことが多い。前傾姿勢が難しいままでの自身から離れた位置に筆先をおろすと、いわゆる筆が寝た状態となり、運筆は難しくなってしまう (Fig.3 参照)。



Fig.3

③字の部分のとらえ方が曖昧で、見間違いが時々見られる。ものを見て形をとらえることに困難があると考えられる場合がある。

それぞれの問題点への配慮と手だては、以下の通りである。

①どの位置に書くのかは、その都度明示して、自信を持って書くことができるようにする。筆記具の持ち方は、適切な位置を示して注意を促す。

②姿勢が維持し易いように、椅子や机の形や座面の材質を工夫するとともに、自分でも姿勢を直すことができるように、具体的な言葉掛けをする。また、机の上に斜面台を置き、角度を30°程度にして、体を前傾させなくても机が見渡せるようにする。

③視覚認知面での障害や視力障害のどちらにも配慮して指導する。本人の様子をよく観察して、見間違いなのか、思い込みなのかを見極めつつ、正しい形態を拡大して示すなど適切に支援する。

以上の配慮と手だてを行なったところ、A, B, C, D, Eともに、大きな変化が現れた。当初は波線やぐるぐるの線を書くことも困難であったが、五十音の平仮名と片仮名の全てと拗音や促音、漢字20文字程度をおぼえて書くことができるようになった。それぞれが、形の整った見やすい字を心がけて書けるようになった。特に、毛筆ではそれが顕著であった。月に一度は、全員同じ課題で半紙に書き、それぞれが完成度の高い作品を作成することができた。

児童らが自分自身で、これらの変化を実感して、具体的に理解し評価できることが、書字の力を向上させるためには不可欠である。

(4) 自己評価の内容

本実践では、A, B, C, D, Eそれぞれに、評価シート

を提示し、自分がよくできたところに◎，がんばるところに○を書かせることを継続して行なった。

A, B, C, D, E の評価シートには前述の自己評価の項目として、

- ①字の大きさ (大きすぎる・小さすぎる)
 - ②字と字の間隔 (広すぎる・狭すぎる)
 - ③字の形 (正しい・崩れている)
 - ④線の太さ (太すぎる・細すぎる)
 - ⑤線・点などの各部相互の間隔 (広すぎる・狭すぎる)
- を共通の項目とした。

ただし、毎回2枚で1セットとし、1枚目の作品で1枚のシート、2枚目の作品でもう1枚のシートを書くものとした。

Fig.4 は、対象児 A～E のシート1のよくできたところというよい評価の気づきの個数を表したグラフである。

Fig.5 は、対象児 A～E のシート2のよくできたところというよい評価の気づきの個数を表したグラフである。

Fig.6 は、対象児 A～E のシート1のがんばるところという悪い評価の気づきの個数を表したグラフである。

Fig.7 は、対象児 A～E のシート2のがんばるところという悪い評価の気づきの個数を表したグラフである。

Fig.8 は、使用の評価シート「できたらしーと」である。

実施期間は、平成 X 年 4 月～X 年 11 月で、それぞれシート1とシート2で1セット、各10セット (20枚) を回収してグラフ化した。

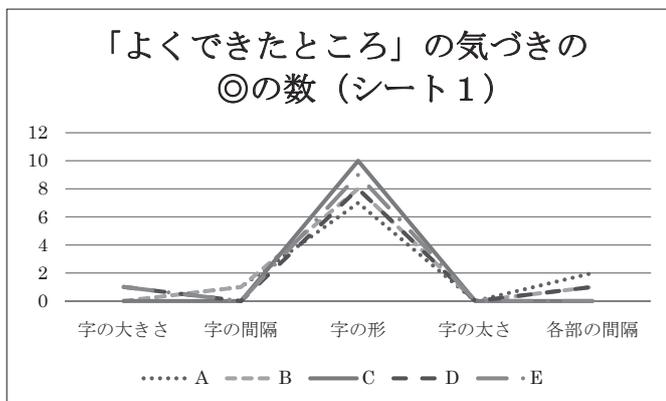


Fig.4 「よくできたところ」の気づきの◎の数 (シート1)

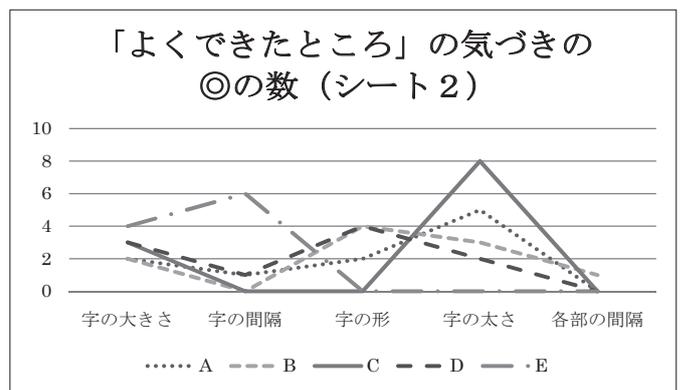


Fig.5 「よくできたところ」の気づきの◎の数 (シート2)

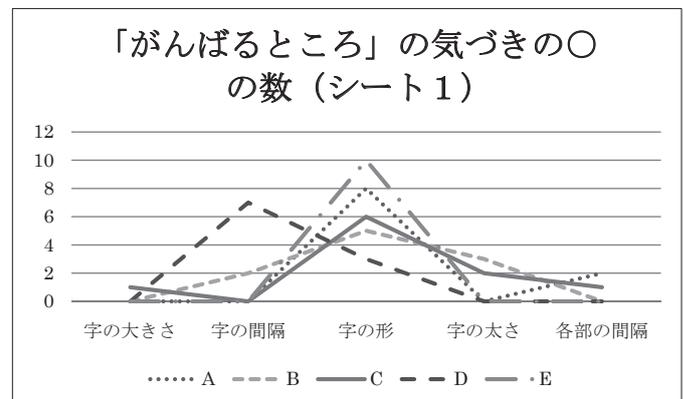


Fig.6 「がんばるところ」の気づきの○の数 (シート1)

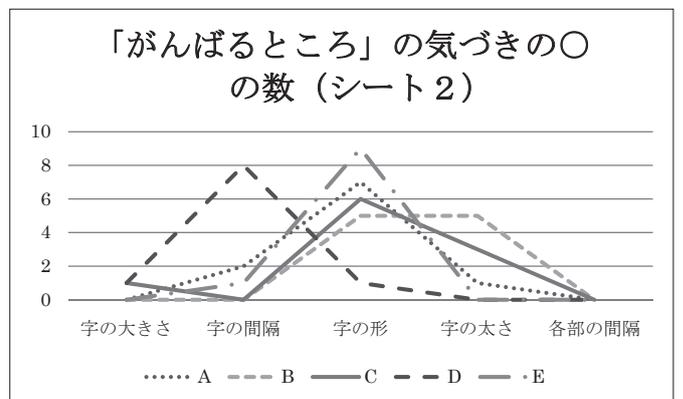


Fig.7 「がんばるところ」の気づきの○の数 (シート2)

まいめ □	なまえ		
	よくできたところ ◎	がんばるところ ○	
じの おおきさ (字の大きさ)			
じとじの あいだ (字と字の間隔)			
じの かたち (字の形)			
せんの ふとさ (線の太さ)			
せん・てんなどの あいだ (線・点などの各部相互の間隔)			

Fig.8 「よくできたところ」「がんばるところ」シート

① A, B, C, D, E のいずれの児童も 1 枚目のシート 1 では、よくできたというよい評価の項目として「字の形」を選んだ。

② 2 枚目のシート 2 では、A は「字の太さ」を C は、2 枚目のシート 2 では、「字の太さ」を、E は、「字の間隔」をよくできたというよい評価の項目として選んだ。

③ 2 枚目のシート 2 でも、B と D は「字の形」をよくできたところというよい評価の項目として選んだ。

④ A, B, C, E は、1 枚目のシート 1 でも、がんばるところとしても「字の形」の項目を選んだ。

⑤ D は 1 枚目のシート 1 でも 2 枚目のシート 2 でも、「字の間隔」の項目をがんばるところとして選んだ。

⑥ A, C, E は、1 枚目のシート 1 でも 2 枚目のシート 2 でも「字の形」の項目をがんばるところとして選んだ。

⑦ B は、2 枚目のシート 2 では、「字の形」と「字の太さ」の項目を同様にがんばるところとして選んだ。

5. 考察

以上のことから、問題解決のプロセスの中の評価の力は、児童の学習能力の程度や障害部位（課題）に、直接関係していると考えられる。

自己評価プロセスの経験を行なうことで、個々の児童は「自分は上手になる」という実感を味わうことができ、さらに自分の自己評価のプロセスの結果に自信をもって、この楽しい経験を繰り返そうとする様子が見られた。

これらから、考えられることは以下の通りである。

① A, B, C, D, E のいずれの児童もシート 1 では、よくできたというよい評価の項目として「字の形」

を選んだことから、それぞれの児童は字の形を整えて書こうと意識し、字の形をよく書くことを自己の目標としていることが考えられる。

② シート 2 で、A は「字の太さ」をよい評価の項目としたのは、A が「字の太さ」を課題として意識し、努力しようと思っていると考えられる。「字の太さ」を調整することを難しいと感じているということもできる。

E が、「字の間隔」をよくできたというよい評価の項目として選んだのは、字と字の間隔を整えて書くことを課題として努力しているからと考えられる。E は、斜面台の上の紙に字を書く時、紙の全体が見えづらく、紙やノートのなかに文字をうまく配置できないことが多い。

③ シート 2 でも、B と D は「字の形」をよくできたところというよい評価の項目として選んでいる。これは、B と D は、字の形を整えるということをとっても重要なことであると思っているからと考えられる。

④ A, B, C, E は、シート 1 でも、がんばるところとしても「字の形」の項目を選んだのは、字の形を整えるということをとっても重要なことであると思っているからと考えられる。

⑤ D が、シート 1 でもシート 2 でも、「字の間隔」の項目をがんばるところとして選んだのは、口で字を書く時に、それぞれの字の間隔を整えて、全体にバランスよく書くことが難しいと感じているからだと考えられる。

⑥ A, C, E は、シート 1 でもシート 2 でも「字の形」の項目をがんばるところとして選んだことから、③と同様に字の形の項目をとっても重要な目標だと思っていると考えられる。

⑦ B は、シート 2 では、「字の形」と「字の太さ」の項目を同様にがんばるところとして選んだ。アテトーゼにより、緊張が強い場面では、字の太さのコントロールは字の形を整えることと同様に重要であると考えたからだと言える。

以上のことから、特別支援学校に在籍した肢体不自由児 A ～ E において、それぞれの障害特性によって多様な困難があるが、どちらも自己評価のプロセスを経験することができること、また、同じように自己評価のプロセスを経験しても、その内容が異なることが明らかとなった。その内容は、教師がそれぞれの児童に対して、たとえば姿勢保持、視覚認知等の支援を行なっていることに起因すると考えられる側面もある。

また本実践では、A, B, D は上肢運動機能に困難があ

るのに対し、Eは上肢運動機能に大きな困難がないというように操作面で違いの大きい子どもたちではあるが、結果的には練習を繰り返していくうちに、両者とも毛筆で書かれた字のバランスや形が整ってきている。これらのことは、どちらも上肢運動機能を調整できていることが示され、困難と考えられる部分が、単に運動機能面や視覚認知面だけという分析では不十分であることを示している。

ただ、今回の評価シートの使用は、それぞれの児童にとって、評価がどう行われているかの特色を明確にする目的であり、すべての児童が最終的に同じところに評価の視点を持つ必要は必ずしもないと考える。また、自分の作品に対して、毎回多くの長所や短所を見つけることが、すぐにそのまま評価する力や書字技能の向上に直結しないという実態もある。重要なことは、毎回自己評価のプロセスをしっかりと習得できているかどうかということである。

自分で書いた後、自分の作品を自己評価することは、本来は子どもたちが自然と自分で行っているものである。もちろん、それが難しい場合や不十分である場合がある。しかし、多くは、障害の状態や認知の程度に関わらず、子どもたちは自ら何らかの自己評価を行っていることを忘れてはならない。それを指導者がしっかりと認め、補い、促すことがとても重要であると考え。経験を重ねれば重ねるほど、「ここはうまくできたが、ここはこうした方がいい」と自分で気づき、それを確実に反映しようとする傾向が強くなる。「書く→気づく→直して書く→気づく→直して書く…」というプロセスがスムーズに進行するように、周囲は適切に支援することが大切である。「ここはこうした方がいい」という指示は、多過ぎてはよくない。むしろ、子どもに気づかせるような指示の方法を工夫するほうが効果的であると考え。

本実践では、子どもたちが自分で、「よりうまく書こう」と思って、「何が課題なのか」を見つけて、「どうすればよいか」を考えて実行するという過程、自分の可能性に挑戦するこの過程を自己評価のプロセスとして重視した。毛筆による書字指導は、毛筆という現代の子どもたちにとっては日常的でない筆記具を用いて書字を行うというその特殊性ゆえに、小学部低学年の子どもたちにも非常に積極的に受け入れられた。

筆や硯、紙や墨などを工夫して選択し準備して、子どもたちの実態、体力や特性に合わせて教材の工夫をする

等、教師が配慮しなければならないことは多い。

しかし、教師ではなく、子どもたちにしかできないことがある。子どもたちが、自ら問題解決方法を考え、それに気づくことほど、確かですばらしいことはない。それは、子どもたちにしかできない。自己評価のプロセスの経験を増やすことが、子どもたちの自己評価の機会を増やすことになり自己評価の力を高めることにつながる。そして、この経験を定期的に継続して行うことで、子どもたちの自己評価の力はさらに向上する。この効果は、その他の学習に対しても波及すると考える。子どもたちは自分の周りに対して、さらに能動的になり、主体的に自己評価のプロセスを通じて課題解決を図ろうとしていく。

障害の特殊性があっても、それぞれの子どもたちは自身による自己評価と修正、目標設定という過程をたどり、自ら伸びる力を秘めていることが明らかとなった。ただ、自己評価や修正等の詳細な仕組みについては、今後もっと多くの実践を通して検証しそれを集積、整理して傾向をまとめていく必要がある。それは、子どもたちが「自らの力で伸びる」ために、教師の行うべき支援の中身を具体的に明らかにすることにも繋がると考える。

6. 最後に

文字は、文字である以上は何かを伝えることがひとつの目的とされるため、読みにくい文字はより読みやすくということが求められる。情報を伝達するというコミュニケーション手段としては、最も基本的な部分であろう。書字技能の育成のために、整った文字を書くことを目標としていくことも必要である。しかしまた、完璧に整った文字ではないが、鑑賞者の評価が高い作品（文字）もある。作品に込められた作者の気持ちが、書かれた文字の一点一画に表現された作品にはそれ自体に勢いがある。これもまた、自己表現力というコミュニケーション手段という側面での大切な部分である。

また、子どもたちが自己表現の一つの形として作品を完成させ、その作品を書作展に出品し、展示されて多くの方々からの評価・賞賛を得る機会は非常に重要であるととらえそれらを積極的に活用してきた。肢体不自由児協会が主催する肢体不自由児・者の美術展では、平成21年度から毎年当校の児童が特賞を受賞している。「書」に取り組むこれらの活動は、卒業後もそれぞれの子どもたちが、余暇活動として続けられる。

したがって、学校現場での書字指導も重要であるが、同

様に将来に向けた余暇活動での「書」の生かし方についての実践研究もさらに必要となるであろう。今後も、これらの書字指導を継続して実践し、子どもたちが自ら学び自らを高めるために個々の課題に対応していく力を育む支援のあり方について検討を重ねていきたい。

謝辞

本事例の報告をまとめるにあたり、本校の児童及び保護者の方々より、写真等の掲載について快く承諾をいただくなど深いご理解と全面的なご協力をいただいた。

また、事例の統計に関しては、本校教諭石川紀宏氏に研究の援助をいただいた。

そして、日本書学館山下景雲先生より、本校の児童の書写指導に関して、研究の援助をいただいた。ここに記して感謝する。

参考文献

生田久美子(2007)「わざ」から知る.東京大学出版会.
ジョン・デューイ(1933)思考の方法.Dewey,John・植田清次訳.春秋社.
久保田競(1982)手と脳,脳の働きを高める手.紀伊國屋書店.
河野文子(2008)特別支援学校における書写指導Ⅰ.日本特殊教育学会第46回大会発表論文集,

河野文子(2009)特別支援学校における書写指導Ⅱ.日本特殊教育学会第47回大会発表論文集,
河野文子(2010)特別支援学校における書写指導Ⅲ.日本特殊教育学会第48回大会発表論文集,
河野文子(2011)特別支援学校における書写指導Ⅳ.日本特殊教育学会第49回大会発表論文集,
河野文子(2012)特別支援学校における書写指導Ⅴ.日本特殊教育学会第50回大会発表論文集,
河野文子(2013)特別支援学校における書写指導Ⅵ.日本特殊教育学会第51回大会発表論文集,
文部省(1971)盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領,
文部科学省(1999/2003一部改訂)小学校国語科学習指導要領.盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.
松本仁志(2002)書写の学習指導に関する研究の成果と展望/国語科教育学研究の成果と展望.明治図書.
押木秀樹・清水陽一郎(2007)書字における書きやすさの重要性と書字動作に関する基礎的研究.書写書道教育研究,21.48-57.
押木秀樹(2006)これからの書写書道教育学:内容論・教材論の立場から.書写書道教育研究,別冊・創立20周年記念号.
塩出智代美(1992,1993)書道研究.幼児における書字指導(上・下).萱原書房.
山下景雲(1973)独習書道入門 基礎練習と速成上達法.永岡書店.

Teaching transcribing at special needs education school

—Focused on teaching physically challenged children II—

Fumiko Kawano *

* Special Needs Education School for the Physically Challenged, University of Tsukuba

国際教育協力事業における教育実践型研修の試み

— 筑波大学附属桐が丘特別支援学校におけるボリビア多民族国研修生の事例を通して —

左藤 敦子** 花岡 勇太***** 吉沢 祥子***** 間々田 和彦*** 日高 雄之****
野村 勝彦***** 沼澤 聡子***** 安藤 隆男* 四日市 章**

本稿では、筑波大学附属桐が丘特別支援学校で実施したボリビア多民族国の特別支援教育研修生への教育実践型研修の概要をまとめ、国際教育協力事業としての教育実践型研修の今後の展開について考察した。その結果、日本の特別支援教育における教育実習および現職教員研修等で蓄積してきたノウハウが国際教育協りに深く寄与することが示された。

今後、多様な文化や教育システムに柔軟に対応しうる指導案の枠組みを精査し、研究授業を中心に据えた研修プログラムを再構築することにより教育実践型研修の充実が期待される。

キー・ワード：国際教育協力，教育実践型研修，研究授業，ボリビア多民族国

I 背景と目的

特別支援教育において国際教育協力の重要性が指摘される中、学校建設や教育機器の提供などのハード面に対する協力だけではなく、本邦で蓄積された質の高い教育内容・方法、教育課程、教員養成・研修などのソフト面に対する協力も求められている。それに応える試みとして、授業研究や学校行事を含む「日本型教育実践 (Japanese Education Model)」の発信や双方向型の「国際協働授業研究モデル」に関する知見等が報告されている (中田, 2008; 田中, 2008)。このように、日本の「優れた実践 (good practice)」の発信の有効性について言及されているものの (佐藤, 2008)、「優れた実践 (good practice)」に基盤を置いた国際教育協力の実績は多いとはいえない。

このような現状の中で、教育実践に基盤を置いた研修プログラムを活用した、「ボリビア多民族国特別支援教育教員養成プロジェクト (2010～2014年度)」が展開された。このプロジェクトは、「ボリビア国の特別支援教育を担う中核的人材を育成する」という目的を掲げ、筑波大学附属特別支援学校の協力のもと、筑波大学特別支援教育研究センターおよび国際協力機構 (以下、JICA) との連携により実現したものである。

本研究においては、筑波大学附属桐が丘特別支援学校で実施された教育実践型研修がどのように展開されたの

かについて概観し、その成果と課題について考察することを目的とする。

II 教育実践に基盤をおいた本邦研修プログラム

1. 研修期間

平成24年6月11日から6月22日に実施された。

2. 研修参加者

特別支援教育に関する知識と実践力をもつ中核的人材養成の目標達成ために、新規教員養成学校と特別支援学校パイロット校から選出された運動障害領域を主とする研修生5名であった (内訳：教員養成学校教員2名、パイロット校教員3名)。

3. 教育実践型研修プログラムの内容

教育実習および現職教員研修で蓄積された研修に関する知見を基盤として研修プログラムを組んだ。プログラムの内容は、①授業参観、②講義、③演習・実習、④関連機関の見学によって構成された (Table 1)。

③演習・実習に組み込まれている授業研究の実施に向けて、①授業参観と②講義において、授業構成や指導案の基礎的な知識を深めることを目標とした。

児童の実態把握については、研修プログラムに含まれる授業参観や講義の時間も活用して、児童の様子や指導目標について説明を行うとともに、児童と日々の学校活動を共にする機会も設けられた。

*筑波大学人間系 **特別支援教育研究センター ***筑波大学附属視覚特別支援学校 ****筑波大学附属聴覚特別支援学校

*****筑波大学附属桐が丘特別支援学校 *****筑波大学附属久里浜特別支援学校 *****作新学院大学

Table 1 附属桐が丘特別支援学校における研修内容

研修形態	研修内容
授業参観	<ul style="list-style-type: none"> ・小学部（教科教育，自立活動） ・中学部（教科教育，自立活動） ・高等部（進路指導，情報） ・施設併設の小中学部
講義	<ul style="list-style-type: none"> ・学校概要 ・自立活動指導 ・進路指導 ・重度重複教育 ・知覚運動学習・視知覚認知 ・障がい特性とアセスメント ・個別の指導計画 ・地域支援 ・学校支援 ・教科指導（算数指導，教材研究）
演習・実習	<ul style="list-style-type: none"> ・授業研究（モデル授業参観，授業案の作成，教材作成，リハーサル，検討・討議） ・個別の指導計画（子どもの実態把握，個別の指導計画作成）
見学	<ul style="list-style-type: none"> ・心身障害児総合医療療育センター ・障害者職能訓練センター

なお、「ボリビア多民族国特別支援教育教員養成プロジェクト」全体の概要については、左藤・池田・安藤・四日市・藤原・長崎・間々田・日高・吉沢・佐藤・野村・沼澤（2013）にまとめられている。

Ⅲ 授業研究の実施と評価

授業研究は、①モデル授業の参観、②児童生徒の指導目標および指導内容の設定（指導略案の作成）、③授業研究の実施、④授業研究のまとめ、の手続きを経て行われた。

1. モデル授業の参観

モデル授業は小学部3年生～4年生の体育の「聴いて・見て運動しよう／風船で遊ぼう」という単元であった。本単元の目標は、①ホイッスルの音やハンドサインの合図にあわせて素早く判断し、運動することができること、②仲間と協力して、風船を落とさずに運ぶことができることであり、合図にあわせて指定されたパイロンに集まるといった授業内容であった。指導略案を Table 2 示した。

次に、研究授業を受ける児童に関する個別の評価基準

を Table 3 に示した。授業研究を受ける児童の実態は様々で、自分で走ることができる児童や車椅子による移動が可能な児童、車椅子による移動が困難な児童があり、単元における個々の目標が異なることについて説明が行われた。

2. 指導略案の作成と授業の実施

授業参観および講義を通して得られた児童の実態にあわせて、授業研究の指導略案の作成を求めた。

授業研究の対象は、モデル授業を受けた小学部3～4年生の児童であった。単元の目標は「コミュニケーション力を高める」であり、簡単なルールに従って行うボールゲームの授業であった。この単元目標は、研修生らが協議して設定したものであった。作成された指導略案について、以下の点について修正が求められた。

①チーム内のコミュニケーションを高めるにはどうしたらよいかを話し合う時間設定が長すぎて、児童の活動時間が少ない。

②スペイン語の通訳を交えながら授業を進めるということとを考慮すると全体的な時間配分を再度考える必要が

Table2 モデル授業における指導略案

単元名：聞いて・見て運動しよう／風船を運ぼう

本単元の目標：ホイッスルの音やハンドサイン（グー・パー）の合図にあわせて素早く判断し、運動することができる。仲間と協力して、落とさずに風船を運ぶことができる。

	学習活動	指導上の留意点（手だて・配慮等）	評価のポイント
導入	○挨拶・体調確認 ○5分間走	・自分の体調や運動に使用する車いすなどの状態を端的に伝えるように促す。 ・一定のペースで走ることを意識づける。 ・お互いにぶつからないように周りの状況を見たり、声をかけあったりするに促す。	
展開	○音にあわせて動こう ・笛1回で赤パイロン，笛2回で白パイロンに集まる。 ・1つのパイロンに集まる人数制限のルールを追加する。 ○ハンドサインを見て動こう ・グーで赤パイロン，パーで白パイロンに集まる。 ・1つのパイロンに集まる人数制限のルールを追加する。	・自分の近くにあるパイロンを素早く探すように促す。 ・自分がパイロンに集まるだけでなく，1つのパイロンに集まっている人数などを確認することを強調する。 ・見方や動き方が理解できていない様子がみられた場合，止まった状態で見えるポイントや動きのポイントを確認する。 ・ハンドサインが出たらすぐに動けるように，動きながらサインを出す教員を見るように促す。 ・見方や動き方が理解できていない様子がみられた場合，止まった状態で見えるポイントや動きのポイントを確認する。	●観察（技） ●発言（知・理） ●観察（技） ●発言（知・理）
まとめ	○ポイントを確認する	・それぞれの児童の発言をまとめながら，全体でポイントを確認していく。	●発言（知・理）

Table3 モデル授業の単元における個々の評価基準

児童	運動の技能	運動についての知識・理解
A, B, C, D, E	合図に応じて， <u>自分の近くにある</u> パイロンを素早く見つけ，移動することができる。	パイロンに集まっている人数をみて判断し，移動するパイロンを変更することができる。
F, G, H, I, J	合図に応じたパイロンを素早く見つけ，移動することができる。	パイロンに集まっている人数を周りの声かけなどから判断し，移動するパイロンを変更することができる。
K, L		パイロンに集まっている人数を周りの声かけ等から判断し，移動するパイロンを変更しようとすることができる。

単元名：聴いて・見て運動しよう

Table4 授業研究の指導略案

学 年：小学部3，4年生 12名

教 師：ボリビア研修生5名

単 元 名：ゲームを通じた集団行動

単元の目標：児童同士が絆を深め合い，コミュニケーションをはかり，協力しあうような身体的活動を通して集団行動を学ぶ。

時間	学習活動	教授内容	児童の活動内容	教材・教具
5分	挨拶	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が児童に挨拶をする。 ・担当の児童に名前カードを渡す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・コートを中心に集まり，挨拶をする。 ・返事をする。 	名前カード
5分	授業概要説明	<ul style="list-style-type: none"> ・パイロンを使った活動内容を説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師を見て，話を聞く。 	ボード，パイロン，テープ
5分	ウォーミングアップ	<ul style="list-style-type: none"> ・4列に分かれ，笛の合図で走り始める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・コートの手前から端まで走る。パイロンを回って戻ってくる。 	
5分	水分補給	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の終わりを笛で知らせ，水分補給をさせる。 		水，タオル
3分	単元の目標の説明	<ul style="list-style-type: none"> ・自由に2つのグループを作る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・2つのグループに分かれて，陣地を決める。 	
10分	ルールの説明	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールの説明を落ちついて行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童は，相手チームにボールをとられないように，反対側のゴールにボールを投げる。 	ボール
8分	活動の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームについて児童の意見や考えを聞く ・活動の重要なポイントを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童はゲームについて振り返り，活動のポイントについて考える 	

ある。

③パスを受け渡すルールが不明確である。ボールをキャッチできない児童についてのルール設定した方がよい。

完成した指導略案をもとに、授業研究を実施した (Table4)。通訳を介するため指示が通りにくく、普段の授業と異なる手順であったため、授業前半には児童に戸惑いもみられたが、授業が進むにつれて研修生の説明する内容を理解しようと集中する姿がみられた。しかし、想定していた以上にゲームルールの説明に時間を要したため、計画していた「活動の振り返り」を十分に行うことができなかった。

3. 授業研究のまとめ

授業研究実施後に、まとめを行った。研修担当者からは、授業参観や講義に加えて、授業研究を実施したことによって相互に学ぶべき点があり、意義深い研修プログラムであったとの評価が得られた。複数の研修生に対して1名の通訳者であったため、研修生と児童間のコミュニケーションが円滑に進まない場面もみられたが、授業研究全体を通して、児童も身振りやジェスチャーを交え

ながらも意欲的に活動していた。ボリビア多民族国研修生の感想等からも、ほぼ目標は達成されていたと考えられる。授業研究に関するボリビア多民族国研修生の主な感想は以下のとおりであった。

①児童の実態に対して指導目標が妥当であったのか、考えさせられた。

②指導略案を作成することによって系統だった指導が可能となることや、授業に臨む安心感が得られ、指導略案を作成する長所が理解できた。

③何を記載したらよいかかわからず、指導略案の作成に時間がかかってしまった。

④指導略案は、他の教員にもわかるように記載することが重要だと思う。

⑤英語も使用したが、うまく通じずコミュニケーションに制約があった。学生の頃に学んだ「ことばだけではなく体で表現すること」の重要性を感じた。

⑥指導略案については理解しているつもりであったが、実際に作成してみると思い描いていたものと違っている部分もあった。教員の働きかけに対する子どもの反応を事前に考えることが必要であることを学んだ。

⑦研修生の立場や出身地域が異なっていたため、用語の

使い方や認識のズレがあり、合意が難しい場面もあった反面、様々な立場で意見を交わす経験ができて有意義であった。

⑧個別の指導計画が先にあり、指導略案を作成していくことが大事であることをボリビア国の同僚に伝えたい。

IV 教育実践型実習の可能性と課題

1. 授業研究の可能性

本研修においては、使用言語の違いによるコミュニケーションの難しさを想定し、言語による影響が少ないと考えられた体育を授業研究として扱ったところ、児童と研修生とのコミュニケーションに大きな支障はみられなかった。海外の研修生に向けての授業研究としては音楽科を扱ったという報告もあり（野村・安藤・四日市・藤原・長崎・左藤・間々田・日高・吉沢・沼澤、2013）、使用言語による影響が少ない教科や指導内容を選定することは不可欠であろう。しかしながら、授業の進行に使用言語の違いが影響を及ぼす場面も少なからずみられたことから、使用言語の差異や通訳を介した授業研究の実施の難しさも浮き彫りとなった。

これらのことから、授業研究の内容の選定に際して使用言語による影響を緩和することとあわせて、視覚教材等を活用した、ことばに依存しない教示の工夫やユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導案の枠組みを授業研究に位置づけることによって、より実践的な研修が実現できるのではないかと推察される。

また、使用言語の差異による影響や任国の教育システムや教育観、文化の差異などを鑑みると、授業構成の詳細に関する理解を深めるよりも、指導略案の作成の意義を理解することを目標として、「児童生徒の実態把握」から「指導目標の設定」、「指導内容の設定」から「評価」に至る授業の流れを意識することが重要であると考えられる。

2. 事前研修・事後研修体制の構築と充実

本研修においては、授業研究を中心に据え、10日間にわたる教育実践型研修プログラムを実施した。そのため、授業研究の対象となる児童の実態把握を行う時間をより多く確保することが可能であった。しかしながら、これだけの長期にわたる研修の実施は稀なケースであり、大多数の研修は短期間で行うことが求められることが想定される。授業研究等が含まれる教育実践型プログラムの実施にあたっては、本邦研修の事前研修のプログ

ラムとして、日本の教育システムやカリキュラム、特別支援教育の理念等に加えて、アセスメントや子どもの実態把握に関する内容を盛り込むことは重要であり、本研修の事前事後の時間を効率的に活用して学べるような研修プログラムの内容の精査が不可欠であろう。

左藤ら（2013）の指摘にもあるように、教育内容・方法、教育課程、教員養成・研修等のソフト面について、研修後の継続的な支援の展開が求められている。今後、インターネット環境を活用したフォローアップ体制の構築の可能性等も視野に入れた検討が必要ではないかと考える。

本研修においては、研修担当者に対する任国の教育体制や教育課程等に関する情報提供が不十分であった。特に、本研修の対象となったボリビア多民族国の教育課程は、教科教育の枠をとりはらった「総合学習」を柱とした教育課程が整備されていたことから、日本のものとは異なり、指導案作成の際に議論が噛み合わない状況が生じた。国際教育協力事業の対象となる国の場合、教育制度や教育課程が整備の途上であり、十分な情報が入手できないことも考えられるが、必要に応じて、特別支援教育以外でも展開されている国際教育協力事業リソースも積極的に活用していくべきであろう。

V まとめ

本研修については、教育実習および現職教員研修等で培ってきた研修のノウハウを活用して実施された。従来より蓄積されてきた研修の知見およびノウハウが、国際教育協力事業に寄与するところが大きいことが、本研修の実践によって明らかとなった。特別支援教育における国際教育協力の実績は数少ないが、このような事例を積み重ねることによって、より充実した研修プログラムへと発展していく可能性がうかがえる。今後、多様な文化や教育システムに柔軟に対応しうる指導案の枠組みや研修内容を精査し、授業研究を中心に据えた研修プログラムを再構築することが望まれる。

謝辞

ボリビア多民族国研修生に向けての教育実践型研修の実施にあたって、筑波大学附属桐が丘特別支援学校の諸先生方に多大なるご協力をいただきましたことを感謝申し上げます。

付記

本研究は、平成 23 ～ 24 年度科学研究費補助金「挑戦的萌芽研究（課題番号：23653314，研究代表：安藤隆男）」の助成を受け、独立行政法人国際協力機構との連携により実施したものである。

引用文献

中田英雄（2008）国際協働授業研究モデルの開発. 比較教育学研究, 36, 134-146.

野村勝彦・安藤隆男・四日市章・藤原義博・長崎勤・左藤敦子・間々田和彦・日高雄之・吉沢祥子・沼澤聡子（2013）ボリビア国研修生に対する実践型研修の試み - 筑波大学附属大塚特別支援学校における模擬授業を事例として -. 筑波大学特別支援教

育研究, 7, 19-33.

左藤敦子・池田彩乃・安藤隆男・四日市章・藤原義博・長崎勤・間々田和彦・日高雄之・吉沢祥子・佐藤孝二・野村勝彦・沼澤聡子（2013）国際教育協力事業における教育実践を基盤とした研修プログラムの構築 - ボリビア多民族国研修生を対象とした事例を通して -. 障害科学研究, 37, 65-76.

佐藤真理子（2008）国際的視点からみた日本型教育実践による協力. 比較教育学研究, 36, 155-159.

田中統治（2008）日本型教育実践はアジアで共有できるか?. 比較教育学研究, 36, 147-154.

筑波大学特別支援教育研究センター（2008）「国際協力イニシアチブ」教育協力拠点形成事業資料集.

An attempt at hands-on training to the trainees from the Plurinational State of Bolivia

— A case study in special needs education school for the physically challenged, University of Tsukuba—

Atsuko SATO ** Yuta HANAOKA ***** Sachiko YOSHIKAWA ***** Kazuhiko MAMADA *** Takeyuki HIDAKA ****
Katsuhiko NOMURA ***** Toshiko NUMAZAWA ***** Takao ANDO * Akira YOKKAICHI **

* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

** Special Needs Education Research Center, University of Tsukuba

*** Special Needs Education School for the Visually Impaired, University of Tsukuba

**** Special Needs Education School for the Deaf, University of Tsukuba

***** Special Needs Education School for the the Physically Challenged, University of Tsukuba

***** Special Needs Education School for the Children with Autism, University of Tsukuba

***** Sakushin Gakuin University

姫路市総合福祉通園センター所長 宮田 広善氏

1 子ども発達の立場から見た特別支援教育の課題

はじめに 療育から発達支援へ—障害児施設や特別支援学校の立場—

最近「療育」という言葉より、「発達支援」という言葉が障害乳幼児支援に関わる私たちの仕事を表す言葉となっている。私は、地域社会や家庭に力があれば、「入所施設は要らない」「通園施設もいらぬ」のであり、普通学校や普通学級に力があれば、特別支援学校や学級は不要ではないだろうかと考えている。この仕事に30年間、関わってきた私にとって、施設や特別支援学校は、「必要悪」、もしくは「すきま産業」とも言うべきものだと思ってきた。平成19年からの特別支援教育の発足、児童福祉法の改正、障害者自立支援法制定の流れの中で、私たちの仕事が、これまでの「必要悪」から「必要善」へと変化していく過程を感じている。

1. 求められる「当たり前」を当たり前にする支援

世の中には、障害があるがゆえにさまざまなものを当たり前を受けられない人、もしくは当たり前で暮らせない人たちがいる。私たちの仕事は、障害があっても当たり前のことを当たり前のように受け取り、当たり前のように暮らせるように支援することではないだろうか。たとえば、子どもは親元(家庭に近い環境)で育つのが当たり前だが、そのためには、施設入所の前に徹底した育児支援・家族支援が必要となる。両親が働いていれば(働きたければ)子どもたちは保育所へ通うのが当たり前だが、保育所等の障害児受け入れと保育所への専門的支援の拡大が必要となる。地域の学校に就学するためには、みんなと同じクラスが当たり前だが、特別支援学校のセンター化、通常学級への支援機能の向上が必要となる。子どもの育ちは身近な自治体によって支援されるが当たり前であるが、市町村の責任の明確化と「地域格差(=市町村の努力格差)」の解消が必要となる。成人すれば親元を離れて地域で暮らすのが当たり前だが、地域で暮らす=24時間を地域の社会資源で支えることが必要

となる。

特別支援教育のスタートにあたっては、特別支援学校が地域の学校のセンターになるという位置づけであり、児童福祉法等の改正では私たちのような施設が地域のセンターとして、いかに一般保育所や家庭を支援できるかが求められている。その点では、障害児施設や特別支援学校は、これまで蓄積した支援に関する情報や技術を、家庭や保育所、支援を必要とする子どもたちの学校等へ、いかに提供できるかが一番の課題だと思う。

2. 「気になる子ども(=発達障害児?)」が増えている

最近、発達障害やその周辺の子どもの数が増えていると言われる。平成14年度の文部科学省がおこなった全国実態調査では、「学習面や行動面で著しい困難を示す」と担任教師が回答した通常学級の児童生徒の中の、6.3%の子どもが支援の必要な子どもたちであるとの報告がある。

平成21年度におこなった姫路市(人口53万人)の公立保育所30園の5歳児の調査では、9.6%(73人/総数757人)の子どもたちに行動面・社会性などに問題があり、何らかの支援が必要ではないかとの回答を得た。そのうちの3.4%(26人)は障害があるとすでに診断されていて、私どものセンターが関わっている子どもたちであった。残り6.2%(47人)は障害があると診断をされていない子どもたちである。6.2%という数字は、平成14年度の文科省のデータとほぼ同じ値である。平成23年度に実施した調査では、こうした気になる子どもの数が2年間の中でほぼ10%に増えている結果が得られた。これらの子どもたちの3分の2が診断もされずにいることは、支援が必要であるにもかかわらず具体的に手を差しのべられていない多くの子どもたちがいることを示している。

このように早期からの支援が必要な「育てにくい子」「ちょっと気になる子」が増えていることは、「障害児

施設」だけでの支援は現実的ではないことを意味している。障害児施設の専門性が「家庭」や「保育所・学校」で求められていることは、支援の実態が訪問型支援へと転換していることを意味する。さらに「障害児支援」としてだけでなく、障害が確定する前の「育児支援」の枠組みの中での発達支援や相談支援が必要である。その意味ではこれまでのように、障害児施設が専門性をたてにして「来ていただいたらなんとか対応します」という立場ではなく、一般保育所や学校の中にいる気になる子どもたちや、発達上、気になる子をでかけていってサポートするシステムが必要な時代になってきていると思われる。

3. 特別支援学校数および在籍数の増加

特別支援学校の学校数/在籍数、特別支援学級数/在籍数は、平成19年の特別支援教育が始まってから一貫して増加している。特に、高等部の就学が増えているが、当市の特別支援学校に通学する子どもたちの中には、文庫本を読みながら下校する子どもたちもいることから、彼らが通常の教育のなかで、これまでどのように支援されてきたかについて、はなはだ疑問である。本来の特別支援教育の目標は、通常クラスの子どもたちを十分に支援していくことであった。この増加の意味するものは、一般の学校の支援力が落ちている結果と考えられ、「特別支援教育」の敗北と、特別支援教育関係者が危惧するところでもあるだろう。

4. 発達の凸凹≠発達障害(杉山登志郎)－早期からの特別支援教育の目標－

発達障害の権威者である杉山登志郎先生は、発達の凸凹に適応障害が加わったのが、発達障害であると述べている。

能力が高い子どもたちほど、能力の谷と峰がはっきりしていることから、周囲の人たちとの関係を十分に築くことができずに、日常生活にも支障をきたすことがある。そうした子どもたちが発達障害になるには、環境が大きな影響を及ぼしているだろう。能力の「谷」と「峰」をもつ子どもたちは、認知特性の配慮と適切な教育によってその才能を開花させることが可能となる。発達の凸凹と発達障害の間には、子育て、保育、教育など、彼らを取り巻く適応環境の問題があるのではないだろうか。

障害児教育の世界では以前より、日本の教育では天才

児が育てられない、といわれている。それは天才であればあるほど、発達の凸凹が顕著であるからである。社会性の観点からは、教師ともうまくいかないことが多いだろう。高IQ症候群の子どもたちの存在は30年前の小児科ムックに記載されており、当時もアスペルガーの子どもは問題になっていたことを意味している。「授業が面白くない」「興味に非常な偏りがある」子をどう育てるかは、昔から大きな課題であった。正高信男氏は次のように述べている。

「偉人」と呼ばれる人には、明らかにコミュニケーションや日常生活に独自の困難を抱えており、何らかの脳機能障害を抱えていたと推測される人が少なくない。大切なのは、だからこそ、彼らは「天才」たりえたということだ。障害のある子どもも、天才児も、それ以外の「健常児」も、個別の教育的配慮を必要としている。彼らのニーズを把握し、それに応えて彼らの能力を伸ばす働きこそ、真に教育の名に値するだろう。この部分もまた特別支援教育の課題と考えられる。能力の「谷」と「峰」をもつ子どもたちへは、認知特性の配慮と適切な教育によって、その才能を開花させることができると考える。

5. 「障害」は治らなかった

脳性マヒの早期発見、早期療育が提唱されたのは、昭和40年代である。その頃から、早期療育、特に早期訓練をおこなうことにより、脳性マヒの子どもたちの障害を軽減しようとしてきた。しかし、私たちがおこなっている早期訓練などが、子どもたちに発達と機能的に本当につながっているのかが不安になっていた。全国6肢体不自由児施設における脳性マヒ児を調査した厚生科学研究報告(平成11年～13年、分担研究者：北原侑)によれば、次のような結果が得られた。

・「訓練開始時期」「訓練頻度」「訓練方法」はさまざまでも、歩行開始の平均時期に有意差はなかった。

・どの施設も、8～9才以後に歩行を開始した例はなかった。

・歩行開始時期や歩行獲得率は、早期発見・早期療育が提唱される以前の国内外の文献と差はなかった。

これらの結果は、医学モデルの「早期発見・早期療育」は「障害の軽減・治癒へとつながる」との幻想が崩れたことを意味している。「治らない障害」があっても、健やかに育つ(育てる)支援と、成人期に地域で豊かに暮らせる準備が求められること、すなわち、これま

での「療育」「特別支援教育」へは、その支援目標の変更が求められていると北原氏は述べている。

障害のある子どもたちがいかにハッピーに生きていけるか、いかに安心して人生を過ごせるかの支援に対し、私たちの専門性を子どもたちへ早期からそうした支援を提供することが重要になってきている。歩くまで頑張ろう、とかのマイルストーン的な発達の目標に対して彼らを訓練してきた。今やそうではなく、彼らがもっと地域でしっかりと受け入れられ、保護者が安心して子育てに向かって、子どもたちも地域で豊かに暮らす。その部分に私たちの専門性の方向性を切り替える時代がきたのではないかということ、北原氏の研究は結論づけている。もちろん、この研究の対象は、脳性マヒの子であり、「歩く」ということだけをテーマにしたものである。このようにテーマを設定しないと、子どものリハビリテーションはエビデンス(根拠)が出せず、健常児との比較検討を十分におこなえないからである。

6. 自立するために必要な能力とは？

自立するために必要な能力を考えると、私たちの医療の立場、福祉の立場をもう少し見直さねばならない。自立するときに必要な能力とは何か、を目標設定のために考えてみたい。

①「歩く」「しゃべる」「読み・書き・計算」：これらは障害のある子どもたちが地域で暮らすために不可欠な能力ではない。この5つのポイントが達成されれば、人は豊かに幸せに生きていけるか考えると、答えはノーと言わざるをえない。歩くことができることが、必ず自立に近づけるわけではない。

たとえば9月に終わったパラリンピックを見て感じたことは、車椅子を使用する下肢障害者は、4年間の目標設定をしっかりとおこない、それに向かって努力することで、自立しているのではないか。逆に、歩くほうが手のかかる子が多いのが現実だ。四字熟語をしっかりと書いても、コミュニケーションできない子は多い。逆に、しゃべることができない「ろう」の人が自立できないわけではない。脳科学的にしゃべることができた方が、その子どもの持つ能力はアップするが、「話すことができる」という一点を考えるのではなく、コミュニケーション全体を考える必要がある。

②「読み・書き・計算」：近年では、映画俳優のトムクルーズがディスレクシアであると診断されたと自ら公表している。トムクルーズ以外にも昔から十分に字が書

けなかったり、読めなかったりした偉人は、たくさんいる。アインシュタインも十分に字が書けず、さらに物理以外は欠点ばかりであったため、彼は試験のない大学を選んで入学した。そのような発達の凸凹がある人の、凸をどのように伸ばすのか、その視点が今後求められる部分である。アスペルガー症候群は、近年シリコンバレー症候群と言われている。このように発達の凸凹がある人がいないと、世界のコンピュータ業界は動かない。

ビル・ゲイツもスティーブ・ジョブスも発達障害と言われており、それを育てたアメリカ教育に私は敬意を表すものである。彼らが日本の教育の中で育ったかどうか、今問われているのではないだろうか。

③人は、「就学前の能力」があれば生きていける：日本の障害者はどうであろうか。ここに「特別支援教育」の課題があるように思われる。

社会で豊かに暮らしていくために必要な能力は、意欲、自信、安心感であり、言葉だけではないコミュニケーションする力であるだろう。買い物できる、身だしなみに気がつかえる、周りの人と「折り合いをつける」などの生活する技術が重要だ。そして更に重要なのは自分で決め、自分で選ぶ力ではないだろうか。

どんなに障害が重くても、自立する能力はあり、その権利もあることを忘れてはいけない。療育や特別支援教育の課題は、自立への準備=エンパワメントとなる。その子は訴えよう、伝えよう、感じようとしている。そこをどう育てるのか。イエスやノーを示せないなら、子どもたちは自分の人生の主人公として生きていけない。ノーと言える障害児をどう育てるかが、私たちの課題になるだろう。

7. 生活技術を考える

私の勤務先は子どもを対象とした施設と、成人を対象とした施設を有している。入所してくる障害のある成人のなかには、特別支援学校を卒業して、三桁の足し算や引き算ができるのに、自販機でジュースを買えない人やパンツを膝まで下ろさないとトイレで用を足せない人がいる。このような人をみると、本当に学校教育の中で計算能力が優先されるべきなのか、買い物の時にみんなは計算をしているのかを否かも含めて、支援の目標を考え直す必要がある。

就労も同じである。就労して12~13万円を稼いでいても、日常生活の面倒を見る親が倒れたならば、施設に入るしか選択のない人がいる。その人にとって何が大事

なのかを考えるべきで。

これら全てが自立の不可欠な要素でないと腹をくくるなら、福祉の弱い日本でも、就学前の力があれば、生きていけるのではないかと思う。5才児は母親の帰宅時間が遅くなったならば、冷蔵庫の中を見わたして、飢えはしのげるだろうし、カップ麺を作ることができる。近くのマーケットの買い物なら就学前なら行けるだろうし、自分で計算しなくとも、レジ係がおこなうだろう。

しかしながら、このように生活するのに最低限と考えられる5歳児の能力がある成人が、日本の社会においては、親が死んだら一人で生きていけない現状がある。この部分が私たちに求められている支援の大きな目標になる。

そのために必要な能力は何か。まず、それは彼らが意欲や自信、安心感を持つことではないだろうか。これらはすべての人間が生きる上でのベースであるが、私たちは早期療育という思いの中で、彼らの意欲や自信をつぶしては来なかつただろうか。常に課題を設定されて育てられた子どもに、意欲や自信は芽生えただろうか、育つただろうか。ハイハイしたらすぐに立てと言われ、やっと立ったら褒められもせずに、次は伝い歩きだと言われ、途中で子どもたちが、意欲、自信、安心感を育てられただろうか。

次に来るのが、コミュニケーションである。

人間が言葉によってコミュニケーションするのは、その中の3割程度と言われている。1歳の子どものしゃべることはできないが、お母さんが何を考えているか感じているし、お母さんも子どもが何をしたいかを感じられる。私たちは言葉の通じない辺境の村に迷い込んでも、それなりにコミュニケーションをしていけるだろう。

コミュニケーションの部分が弱いから、しゃべることが十分にできるアスペルガーと診断された子どもが社会で生きにくい。言葉以外の7割ができないので、これをどう育てるかが課題となる。

生活する技術も必要である。

先ほど例に出した、パンツをひざまでおろさないといけないというケースは、特に多くみられるが、私どものセンターに入所すれば、一年間でそれへの対応を教えることができる。

生活する技術が特別支援教育の中で、どのくらいのウェイトを占めて教育されているのかが問われているのではない。最終的に自分で選んだり、決めたりする力

は、どんなに重い身体障害や知的障害があっても、小さいときからそれを育てる姿勢が必要となる。私どものセンターへは、人工呼吸器をつけて、意識があるかどうか分からないし、けいれんがいつも起こっている人が通園してくる。そういった子どもに私たちは、まず、その子らの訴えを聞き取る、もしくは感じ取れるのではないかと試みる。例えば、反り返りは脳性マヒにとっては悪いパターンかもしれないが、それで彼が喜びを表しているかもしれないし、目線でしっかりお母さんをみているかもしれない。この部分をしっかりと、感じられるような感性で子どもたちと接する必要があると思う。本セミナーの超早期の報告であった4P症候群のケースでも同じであったと思う。その子どもは訴えよう、伝えよう、感じようとしている。そこをどう育てるのが課題である。自らイエスやノーを示せないとしたのなら、子どもたちは自分の人生の主人公として生きていけない。ノーと言える障害児をどう育てるかが、私たちの課題になるだろう。どんなに障害が重くても、自立する力もあるし、その権利も保障しなくてはいけないだろう。

8. 「発達支援」「特別支援教育」に求められる「育児力」「生活力」の育成－保育・教育が「主食」、医療的支援は「副食」－

育児過誤で障害児にはならないが、障害のある子どもの人生は「親の育て方」に左右される。早期支援は「障害理解への援助」「育児支援」からと考える。

「治癒・改善」を目指す医学モデルの発達支援では子どもは育たなかつた。医療(診療・リハ)は、健康を守り、育児を楽にし、子どもの生活を広げるための「下支え」でなければならない。

今日のテーマの「超早期」の支援として一番課題があるのは、まず育児支援であろう。障害のある子どもは育ちにくい以前に育てにくい。以前は「親の子育てが悪い」と言われていたが、実際に自閉症児の親の子育ては、横で見ているとたどたどしく見える。それはなぜだろうか。

それは子どもたちが育児に協力しないし、協力できないからである。育児は100%親がおこなうのではなく、子どもに引っ張られて進んでいくものである。子どもがしっかり笑い返すから次にあやそう、言葉かけしようと思う。子どもたちが悪いことをして危ないから、しっかりお母さんは言葉かけをしないといけなくなる。こうして、子どもたちが親の力をひっぱり出しながら、育児は

進んでいく。

その立場に立つのなら、障害のある子どもは親の育児力を引き出せないし、親の育児に協力できないので、最初の親子のひずみ、障害児のハンディキャップとなる。その意味で、育児支援は重要である。

障害のある子の人生は育て方で変わってくる。そうであるなら、私たちはここで、しっかりと保護者の育児に向き合う必要がある。そのために保育や教育というジェネラルな支援がベースに必要なのである。保育教育が主食で、医療的支援はおかずだと、たとえることができるだろう。

育児に対する主食の一般的な支援がしっかりされていないところに、単に運動機能、言語機能など、専門的なおかずを与えられても、子どもたちは食えることができない。ここの部分をしっかりとおさえる必要があるだろう。現在の発達相談や福祉、教育は、今まで医学モデルでやってきた「障害をいかに改善するか、治癒させるか」、を見直し、障害があっても豊かな育ち、暮らしにつながる支援を考えられる時代に、日本もようやく踏み出したと言えよう。

9. 医学モデルと社会モデルとの間にある多い誤解

医学モデルは単純に医療の意味ではなく、障害をいかに改善するか、という立場である。社会モデルは、その逆となる。

母親が、障害児を一般の保育所に入れた場合、「この子は地域で暮らしていくんだ、だからどんなに専門的保育、教育が受けられなくても、地域で周囲の子とともに育つことが大事だ」と考えるのが、社会モデルである。一方、医学モデルは、一般の保育所に入り、周りの子どもの真似をして、刺激を受ければ発達が伸びるのではないかと考える立場である。

もちろん、医学モデルを批判するからといっても医療を否定するわけではない。障害のある子どもたちの暮らしに、医療的専門性がいかに利用されるかというのは、社会モデルでも十分に考えられなければならないところである。

2 障害児と親が超えなければならない4つのハードル

－成人期を目標に次なるステージの準備と移行期支援が重要－

ライフスパン、ライフステージを考えると、障害児と

親は、最低限、四つのハードルをこえなければいけないといわれている。

1. 四つのハードル

①第一のハードル「障害の発見」

第一のハードルは子どもたちに障害が発見されたときである。親は戸惑い、悩む。「健康な子どもへの願望の死」ともいわれる。子どもの障害についての障害受容に関する親への支援と、子どもが急死したときの支援は同じ部分が多い。言い換えれば、障害のある子どもが生まれたら、「健康な子どもの死」として受けとめているのでは無いだろうか。しかし、親が子どもの障害を理解し、子どもの障害を理解して許容できなければ「子育て」は始まらない。

大江健三郎さんの「恢復する家族」の見出しに、「仕方がない、やろう」という言葉がある。この部分こそがスタートであると思う。大江健三郎氏は著作の中で、「自分の子どもには障害があるが、しっかり家族として育てていこう」という思いに至るまでの苦しみと悩みがなければ、子育てができなかったと述べている。このように、親・家族に対し、子どもの障害理解への支援が早期支援の最重要課題である。

今回のセミナーのテーマが「超早期」であるが、このように先のことを是非、見ていただきたい。

②第二のハードル「就学」

第二のハードルは就学である。

障害のある子どもたちの6歳の春は、多くの保護者には晴れやかなものではない。就学前年には、様々場面で普通小学校就学は「無理ですよ」、などと言われながら苦しい一年を過ごすことになる。

③第三のハードル「卒業」

第三のハードルは学校教育を終えるとき、すなわち卒業である。日本で、障害のある人の支援に対して、一人あたり年間1000万円を超える予算が組まれる時期は、特別支援学校に在籍する時期しかない。彼らが卒業して通所施設に通うようになると、福祉予算として計上されるのは、特別支援学校在籍時の5分の1以下である年間200万円となる。

④第四のハードル「親の高齢化」

第四のハードルは、高齢となった親が動けなくなる時である。残念ながら、現在の日本は、障害のある子どもたちの親亡き後の地域生活を十分に保障していない。障害のある子どもを持つ親が安心して死ぬこともできない日本は、先進国と言えるのだろうか？

2. 第二のハードルを越える－「6歳の春」を安心して迎えるために－

第二のハードルを越えるには、就学前相談のシステム化が有効である。私どものセンターでも、教育委員会へ子どもたちの就学前の十分な情報提供がおこなえるようになった。

また、信頼関係や「説明と同意」に基づく就学指導を目標に、センターへ10数年前から教育委員会から講師を派遣してもらい、就学の説明会を実施している。「特別支援学級にはこのようなメリットがあります」「こういうタイプの子どもには特別支援学校が適している」「通常学級で生活するためにこのような力が必要です」等の話を教育委員会に講演してもらっている。もちろん、私どものセンターへ通所している子どもたちと保護者だけではなく、広く広報して、他の保育所や家にいる子どもたちと保護者にも参加していただいている。最も特徴的なのは、強いて参加者に名前を聞くことが無いことである。

この講座は私どものセンターが開催する講座の中で一番参加者の多い講座である。講座開始当初、最初100人定員の部屋でまばらの参加者であったのが、参加者が増加し、現在では小学校就学児と対象とした講座と、中学生就学生を対象とした講座の二部構成となっており、特に小学校就学児を対象とした講座では2回の開催となっている。保護者は十分な信頼関係の中で、正確な情報を求めている。それをしっかりと伝えて、特別支援教育のメリットを伝えることが大事である。

次に移行期支援である。

幼児期、6歳まで家庭や保育所を中心に子どもたちへ対応している親の思いを、いかに学校へ伝えて移行させていくかが課題となる。ここに特別支援教育コーディネーターの活躍の場があるだろう。移行期支援は、特別支援学校に関しては、学年ごとに求められている。担任教員が交代する度に指導方針が変わるのは、子どもたちにとって、極めてストレスフルである。学校外から見ると、ベテランのよくできる先生ほど、4月にセットアップしたがる傾向にある。「私は、そのようなやり方はしない」というようなわがままな発言をすることがあるが、それは子どもに失礼である。昨年まで担任教員とともに課題に取り組み、子どもたちのがどのように自分の教育に取り入れるかという時に、「私のやり方は…」というのはいかがなものであろうか。

就学時と学年ごとの移行期支援は重要だと思う。そのようにして、特別支援教育の理念を実践していただきたい。

3. 第三のハードルを越える－地域生活への準備はできたのか？－

中央教育審議会の特別支援教育に関係する委員会に出席したが、障害のある子どもたちへの支援は、学校の枠を越え、地域までを対象として討議していた。

学校の中で、担任の能力の中に子どもたちの指導を押し込めてはならない。個別の教育支援計画は担任個人に任せるのではなく、学校ぐるみ、地域ぐるみで作成すべきと思う。たとえ、通常学級に在籍していても、適切な教育支援がなされるという安心感も含めて第二のハードルを考える必要がある。その次に卒業の準備である。

私たちのセンターにも、特別支援学校の高等部から実習生がやってくる。ここ数年、センターでは就労移行支援事業をおこなっている関係から、就労の能力のチェックや課題について、高等部1,2年生を対象に、夏休みを利用し、私どものセンターが試作した「高等部で達成しなければならない項目」を共に考える試みをおこなっている。

ハローワークに行っても、就労意欲が乏しいと帰ってくる人がいる。よく話をきいてみると、就労意欲以前の問題、なぜ働かなくてはならないのかが、教育されていない。学校を卒業したら働くのが当たり前というのは私たちの感覚である。しかし、お金すら使ったことがない子どもたちが就労意欲が湧くわけがない。従って、就労の必要がわかっていない人が多い。

私たちなら、中学校くらいの時にゲームが欲しいとお母さんに頼んでも、お金がないとか、勉強しなくなるからだめと言われるため、小遣いを一生懸命貯めて自分で買おうとすることもあるだろう。そのように一般の子どもたちは知らず知らずのうちに周りの支援を受けることなく、まず消費者として育っていく。消費の楽しみ、幸福感を持ちながら、消費者としての喜びを得るために、まず金がある、働かなければいけないというところに意識を持つようになり、生産者となる。

就労者になるのは、幸せな消費者になりたいからである。消費者として育てることがなければ、就労には結びつかないし、結びついたとしても学校の延長線上に就労は指導として入っただけとなる。就労の喜びのためにはまず消費の喜びを伝えなくてはいけない。

大野智也氏はその著書、「障害者は今」(岩波書店)*1)の中で、「中学生になったら10万くらい渡せ」と書いている。渡した10万円の中で、管理をさせる、すなわち、家賃も取る、食費も取るようにして、10万円を管理できる能力をつけよ、と書いている。「今月の家賃はいくら」「あんたはトンカツだから800円よ」と、中学生くらいになったら、日常的な消費活動をしっかりと教える必要があると思う。

次に問題になるのは、障害のある子どもたちに生活技術の指導がなされているのかどうかである。知的障害を伴った自閉症の子どもは非常に上手く人間をランク付けしていることがある。学校の先生の言うことは聞かすが、母親の言うことは聞かない。先生の前ではおとなしいが、お母さんには暴力をふるう子が少なくない。家庭では荒れているのに、学校では大人しい子どものことを学校に相談をすると、学校からは「学校では大人しいですよ」との返事しか返ってこない。

また、自閉症やADHDの子どもたちは、集団の中でさまざまな問題を起こすタイプの子どものたちである。

私どものセンターでも、3～4歳の子どもの入園式は泣き叫んだり走り回ったりしているものの、秋になって運動会のシーズンにはちゃんと座ることができるようになる。ちゃんと指示に従って演技もできるようになる。保育士たちは、これを障害児保育の成果だという。そういった側面もあるだろうが、同じ子どもを保育所に入所させたら、同様の問題を生じる。専門性を有している施設や特別支援学校のように、きちんと構造化された中で専門家と言われる人たちが関われば、わかりやすくなって彼らは落ち着くのである。しかしながら、保育所や通常のクラスに入ると、刺激が多く配慮されていない環境なので、また元の状態に戻ることになる。基本的には障害は続いているのであるが、わかりやすい環境では落ち着くとしたならば、問題の本質は特別支援学校にはないのである。特別支援学校で培われた活動イメージをいかに家庭や地域に持って帰ってもらうかが、特別支援学校の大きなテーマになるだろう。

特別支援学校でしっかり落ち着いて様々なことができるようにしようとするが、でも、地域や家庭に戻れば元の木阿弥となるケースが多くみられる。

一方、特別支援学校に入学してからも、大きなさまざまな刺激や枠のなさの中ではどう動いていいかわからないので、そこをしっかりと押さえることが重要になる。それを家庭の問題だと帰結してはならない。加えて、学

校を卒業してから、何に困り、暮らしに行き詰まり、社会生活ができなくなるかを、学校教育の中で教師は十分に認識する必要がある。そして日常教育のなかで、それをフィードバックさせてほしい。

たとえば、女の人に抱きついて、思春期の問題で片付けてはいけない。彼らは小さい時には人に抱きつくことを許されているのである。彼らが将来どうなるかを見据えなければ、母に抱きつく子どもたちへ「お母さんが大好きなんだね」で終わってしまい、エスカレートするというよりは、いつまでもそうした態度が継続していくことになる。学令期になって男の子に抱きついていても反応がなくて面白くなるが、女の人に抱きつくと、叫べたりするので楽しいと感じているのではないだろうか。子どもたちが大人になることを見据えて、そういった問題を幼児期から芽をどのように摘むかが問題である。

その観点からは、学校の先生方には、障害のある子どもたちの成人期の問題をしっかりと勉強してもらいたい。極論を言うならば、障害のある子どもたちの成人期の問題行動は、幼児期に芽生えて、学校で花開き、成人期に実を結ぶのである。ライフスパンを見通すとき、いかに最終形を早期支援にフィードバックできるかが重要な課題であると考えられる。

4. 第四のハードルを越える：成人期への準備－「親なきあと」は誰の責任か？－

①就労していても、親が倒れば施設探し：姫路市のように地域が拓かれていない地域では、障害のある子どもたちが就労し12～13万円の収入を得ていても、親が倒れ、子どもたちの世話が出来なくなると、施設を探すことになるケースは多い。親が子どもたちを毎朝起こして、食事をとらせ就労先へ連れて行き、そこで8時間働いていたとしても、親が倒れると家庭で暮らすことができなくなる。単に就労だけを求めるのではなく、生活力をいかにつけるかが、一生を地域で幸せに暮らすためには必要な条件である。

②「私たちが元気なうちは」という親の想いを断ち切る。

両親は、「私たちの元気なうちは・・・」と発言されることが多いが、これは親のわがままであると言いたい。子どもを育てられた人は理解されるであろうが、親は子離れしようとも思っていないのである。子どもの方から「お母さんの顔はみたくない」とか、憎たらしいこ

とを言いながら離れていってくれる。

一般の子どもは親を蹴飛ばしても自分は一人だ、と言える力がある。親は寂しくなりながら、仕方なしに子離れしていく。その点では障害のある子は「かわいい」面がある。彼らから親離れをすることはない。もちろん、自分の気持ちとして、親離れしたいと思っても、物理的にも親離れできない。

障害児を地域で生活させるためには、さまざまな、そして大きなパワーが必要となる。私どものセンターのワーカーも緊急電話を常に持ち歩いている。蛍光灯が切ただけでパニックになり、電話がかかって来ることがある。ワーカーは蛍光灯をもって走っていく。そのような力は、親は若いうちにしかない。私としては、「私たちは元気なうち」ではなく、「私たちの元気なうちに」と言ってほしい。そのためには、準備が必要となる。

③幼児期から「成人になれば家から出す」という目標親も周りの支援者も障害のある子どもが大人になったら、家から出すという目標をしっかりとっておくことが大切である。支援者側は、たくさんの幸せな障害者が地域で暮らしているモデルを保護者に見せることができるような環境づくりに力を注がなければいけない。そのためには、「家族支援」これが一番大事であると考えている。

5. 家族の幸せが最優先－親も子ども自分の人生の主人公として生きる－

①両親(父母)の相互理解と支え合いが重要

障害のある子どもだけが支援されて、父親が失業、もしくは転職を繰り返し、私たちのところにくるたびに保険証が変わっていることがある。離婚も多いのが現状である。もともと不仲で、障害のある子が中に入って別れるのとは別に、もともと仲が良かった両親が、障害のある子どもが生まれて、ずれが生じて別れるなら、私たちのサポートが必要になる。

母親はいつも子どもといるために「専門家」になっていく、情報も入るし、子育てのノウハウを蓄積しながら「障害児の母」になっていく。その一方で、父親は仕事で子どもとのつきあいも少ないので、男、夫のままで存在するから、ズレが生じ、何かのきっかけで分かれることになる。私たちは、父親に対する情報提供や両親の協力関係まで関与する必要がある。

家族が様々な問題を有しているとき、障害のある子どもだけが幸せになれるわけがない。障害のある子ども本

人のサポートと同時に、家族のサポートを開始しなければいけない。

②母親の就労の問題

障害のある子どもと分かった頃の母親へ「お母さん、子どもにとって今が大事で、あなたが仕事をしている場合ではない」と言ったこともあり反省している。それがもとで仕事をやめた母親も多かったのではないだろうか。仕事は好きではないが、お金もないから仕事をする状況ならば、もちろん辞めてもらってよいだろう。その分のお金は、障害のある子どもへの手当の申請等で支援はできる。しかしながら、重要なのはお金の問題ではなく、仕事が生きがいという母親から仕事を奪い、子育てに専念させるだけのものがあるだろうか、ということである。生きがいを捨てた人が、生きがいのある障害児を育てられるか、ということを考えていかなければいけない。

障害のある子を人生の主人公にしようとするならば、子どもを育てる人にこそ、主人公として生きていただくことが重要であると思う。母親が就労を希望するならば、就労できる体制を作ることが必要である。

③「重度障害⇒学校への保護者の付き添い」は、親の労働権・生活権の侵害、「義務教育無償の原則」の違反

障害のある子どもたちに対して、放課後のデイサービスがスタートした。子どもたちの送迎もできるようになった。こうした制度を上手に利用するならば、母親が子どもを育てながら働くことも夢ではない。私は、子どもに重度な障害があっても、特別支援支援学校は保護者の付き添いを要求するべきではないと思う。義務教育に高等部を加えた12年間のつきそいは保護者に過大な負担をかけている現状がある。保護者の労働権、生活権の侵害をする意味で、憲法違反ではないかとさえ思う。いうまでもなく、義務教育は無償が原則である。無償のはずの義務教育段階に親の労働力を利用することがあってはならないことを含めて、付き添いの問題は今なお大きい問題である。

3 障害児関連の法律・制度の改正－改正の意義とその理念的基盤－

1. 障害者基本法の一部を改正する法律：総則

すべての障害者関係の基盤になる憲法のような障害者基本法が2012年7月29日に改定された。その中では、次のように障害者の定義の見直し(第2条関係)がおこなわれた。

・障害者の定義を、身体障害、知的障害、精神障害(発達障害を含む)その他の心身の機能の障害(以下「障害」と総称する)がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものとしたこと。

・社会的障壁の定義を、障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものとしたこと。

条文に見られるように、この改正により今回、初めて発達障害が障害として認められた。これまでは発達障害のある子どもたちは療育手帳が取得できなかった。兵庫県は数年前から発達障害と診断された場合、知的レベルが高くとも、療育手帳を出すシステムとなっているが、そのような自治体は少数である。発達障害は精神障害の中に入っているため、精神障害の手帳の対応となるが、基本的に障害のある子どもとしての支援が受けられるようになった。さらに、昨年秋から特別児童扶養手当の対象にも発達障害が追加された。つまり、これまでの物理的障壁だけでなく、社会に受け入れが困難であり、その中で生活に相当な制限を受ける状態を「障害」と定義しようとなった。その意味では、障害の定義が「社会モデル」に一步近づいたと考えられる。

2. 児童福祉法の改正

平成24年には児童福祉法の改正があった。主な改正点を次の6点にまとめてみた。

①障害児の範囲の見直し：これまでの障害児の範囲である「身体に障害のある」「知的障害のある」に加え、「精神に障害のある(発達障害を含む)」児童とし、発達障害の子どもたちが加わった。

②障害児施設における障害種別の一元化：障害種別で分かれている障害児施設を、通所による支援を「障害児通所支援」、入所による支援を「障害児入所支援」にそれぞれ一元化した。

③障害児相談支援の創設：障害児通所支援を利用する児童に対して、障害児支援利用計画を作成し、障害児支援利用援助を実施することになった。これは、個別の教育支援計画とほぼ同じものである。支援の客観化を目標とする改革であるが、障害児支援利用計画がなければすべてのサービスへの公的な支出がおこなえなくなった。

④障害児通所支援の実施主体を市町村に一元化：通所サービスの実施主体、居宅サービスと通所サービスを市町村に一元化した。支援を受ける子どもたちにとって最も身近な行政が通所支援をおこなうこととした厚生労働

省の見解には理解できる点もあるが、これまで都道府県単位であったものが、実施の主体が市町村単位へと移行したことにより、これからは地域格差が強くなる可能性がある。

⑤放課後等デイサービスと保育所等訪問支援：今回、初めて厚生労働省障害福祉関係のサービスの中で、「放課後」と名前のつく事業が登場した。今まで十数年、厚生労働省の障害のある子どもたちへの支援に関する会議に出席してきたが、常に最終的な合意に達しなかったのは、子どもたちの放課後の支援であった。厚生労働省は、放課後の定義、すなわち「放課後とは何時からか」を明確にすることを求めている。特別支援学校では一人あたり年間1000万もの経費をかけている同じ生徒に対して、放課後に再度、厚生労働省の経費をかけることが認められなかった。しかし、今回の法改正では、やっと予算化することができた。なお、保育所等訪問支援では、施設外に支援者を派遣、巡回などでサービスを提供できるようになっている。保育所等の「等」の中には、学校や放課後児童クラブも入っており、子どもが集団でいる場所はすべて入ることになったため、学校も含めての連携が可能となった。

3. 障害児施設に何が求められているか①－障害種別に分けられた施設の発展的解消－

特別支援教育がはじまり、障害児に関する法律の改正がなされた。これまでは障害種別に校種や施設が分けられていた。そのために、たとえば脳性マヒの子どもを持つ保護者にとって、近くに知的障害の通学通園施設はあるにもかかわらず、遠くまで通園しなければならなかった。それが、障害種別が撤廃されたために、身近なところに通園できるようになったのである。

私どものセンターは、知的障害と肢体不自由の通園施設があるために、以前から共同して運営してきた。もちろん、それぞれの障害に特別の支援形態があることはいうまでもない。一方、社会モデルで考えると、肢体不自由であろうが、知的障害であろうが、視覚障害であろうが、6歳がくれば就学に悩み、18歳になると卒業後の進路に悩むことになる。その部分は障害種別ではない立場でないと、子どもたちを支援する力が結集できず、制度が変わらない。障害の特異性は、個別支援計画や個別の教育支援計画の中で検討すべき課題である。

社会的な部分を考えるならば、障害があるゆえにどのような障害であろうと、育ちにくいし、暮らしにくいと

するならそこを一元化する必要があると思う。発足して5年が経過した特別支援教育は以前からその方向に進んでおり、その前年から大人の施設は障害種別をはずして自立支援法に移行しているのだから。

4. 改正児童福祉法：事務処理要領から－児童発達支援センター(事業)の対象児－

通所サービスは、障害児通所支援として一体化して、児童発達支援センターもしくは、事業として運営されるようになった。放課後等デイサービス、訪問支援事業がこの中に入っている。「児童発達支援センター」という施設の名称に、障害や通所という言葉が入っていないのも、これまでの厚生労働省の障害関係部署から出た施設名としては初めてであると思う。これは、「障害がなくても通える」という立場である。すべての子どもに対して門戸を開くという立場が「児童発達支援センター」という名前に込められている。故に利用に際し、障害手帳は求められていないし、必ずしも障害が確定している必要も無い。現在は、市町村から「この子どもは発達支援が必要である」という意見書を出せば利用できる。このように発達支援は、診断がつかない早期からの支援ができる形へと変化した。

5. 障害児施設に何が求められているか②－乳幼児期から成人期につながる一貫した支援－

障害児施設に求められている二つ目の特徴は「児・者一貫」である。

乳幼児から支援を始めたならば、大人になるまで責任を取って支援することである。通園施設は長くても6年間、特別支援学校12年あるが、この期間だけでは問題が解決しない。それからの人生のほうがはるかに長い。その人生のとりかかりの基礎部分をつくるのが、通所施設であり特別支援学校である。この部分がいかに成人期の暮らしの基盤づくりに力を込められるか、それが課題となる。

加えて、大人の障害者の支援では横のネットワークが必要といわれている。子どもでは横に加えて、保育所、通園施設、学校、その後、企業、通所施設という、縦のネットワークが必要なのである。

横と縦をつむぐキーパーソンが特別支援教育コーディネーターであり、福祉領域では相談支援専門員である。

障害児の相談支援事業も、この10月から開始された。今後、児・者一貫支援の要になるものと思われる。

6. 障害児支援利用計画と児童発達支援計画

これからの社会モデルにおける支援の武器は相談支援であろう。家族の状況把握からはじまり、家族、本人のニーズ、地域のネットワーク、次のライフステージへの移行支援である。さらに、地域社会の資源の開発も含めた地域社会の変革が、これからの相談支援に求められる。この相談支援には、障害児のサービスの利用計画(障害児支援利用計画)をたてることが必要となるが、それに対して市町村が経費を負担することになる。そして施設に移ったら、児童発達支援計画が各施設に必要なってくる。

この障害児支援利用計画と児童発達支援計画の2本立てでこれからの支援が始まる。障害児支援利用計画という大きな計画があり、それぞれの施設がつくる児童発達支援計画につながっていく。これは個別の教育支援計画という大きなものがあり、個別の教育指導計画につながる部分と似ている。

この二本立てで、アセスメントとして相談事業支援者がつくる利用計画にもとずいて、施設サービスをモニタリングすることが義務化されている。そういう状況になった福祉の分野からも、個別の教育支援計画に対して大きな期待を持っている。

計画の目標は成人の豊かな生活という大きなテーマで掲げていただきたい。その基本は、ケアマネジメントの手法である。担任だけで作成するのではなく、学校として一貫したものを作成する。保健、福祉機関もまじえて、地域ぐるみでつくる個別の教育支援計画が重要ではないかと期待している。

7. 障害児施設に何が求められているか③－専門的技術・情報の地域への提供－

障害児施設に何が求められるか、3つめとしては、専門的技術、情報の提供である。これが制度化された。

子どもは地域で育ち、地域で暮らす大人となる。施設内や特別支援学校、学級の中で、落ち着いたわかりやすい環境のなかで問題が解決したように見えるが、地域にもどるとまた問題が出てくる。地域の中では、継続して構造化された場で子どもたちは生きていけるわけではない。訓練施設や教室で得た活動イメージをいかに地域で発揮できるかが、私たちの課題となっている。加えて、地域内にまだ診断を受けず支援を待っている子どもがいる。特別支援学校も私たちのセンターも、彼らに支援ができる部分を求められている。

8. 姫路の早期支援システム

診療所部分、通園部分、心理士などが在駐する発達相談室など、4つの部門で、子どもたちを見ている。

保健センターに職員を派遣したり、保育所に巡回職員を派遣したりなどの訪問のシステムを形成してきた。特別支援教育の中では、専門家チームにも入れてもらい、市内全域の学校に対して、情報提供する協力体制を確保した。重症心身障害の子どもたちも、肢体不自由の学校に、週に一度、私自身も訪問するし、看護師は近くの病院に、委託して6名が毎日常駐している。もちろん、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士の派遣もおこなっている。

ここで担任と協力しながら、子どもたちのことを考えて行きたい。私どものセンターへ来所しなくても、学校と一緒に考えるシステムとしている。

残念ながら、姫路市はまだ知的障害と肢体不自由の学校が分かれている。そのなかでそれぞれが今までのまま、障害に特化した教育をしている。知的障害の研修にも講師を派遣したり、学期に1～2度専門職員を派遣したりして、関係を持っている。

まとめ

障害児福祉と特別支援教育の共通性は、近づいたのではないだろうか。

相互性と地域性、障害種別の一元化、センター的機能など、求められるものは一緒になった。支援の個別性と一貫性と継続性の目指しているのは成人期の生活の準備である。これを学校ぐるみ、施設ぐるみ地域ぐるみで取

り組み、移行期支援に力を注ぎ、成人期の問題を教育や幼児期の発達支援にフィードバックする。こうした地域ネットワークの構築をこれからの地域づくり、地域変革の課題として推し進めたい。この部分は障害児福祉と特別支援教育の双方にとって、同じ課題、場所に立ち至ったことであり、これを喜ぶたい。これからも支援を求める子どもたちのために、共に奮闘していきたいと思う。

宮田広善氏(医学博士、小児科学学会専門医)

神戸大学医学部を卒業後、兵庫県で小児科医として勤務の後、姫路市の肢体不自由児通園施設、白鳥園の園長を歴任。現在は姫路市総合福祉通園センター・ルネス花北センター長。長年にわたり、医学の立場から障害のある子どもたちへの超早期から地域支援に取り組んでいる。

著書は「障害児(者)地域療育等支援事業ハンドブック」(ぶどう社)、「子育てを支える療育」(ぶどう社)等。

* 1) 障害者は、いま 大野智也 岩波新書(岩波書店) 1988/8

本稿は、2012年11月に開催された筑波大学特別支援教育研究センター主催セミナーにおける宮田氏の講演を元に再構成したものである。

通常の学級に在籍する肢体不自由児の学習上の課題 に対する教職員の気づきとその対応

千葉県立桜が丘特別支援学校 小倉美紀(指導教員:安藤隆男)

研修先 筑波大学附属桐が丘特別支援学校

予め特別支援学校教員間で検討した肢体不自由児の指導に関わる資料を基に、小学校の教職員が主体となって当該児童の課題と対応について整理し、教職員間の共通理解を図るための協議を行った。その結果、小学校の教職員等は提示された資料との関連から、自らのとらえ方を整理し、児童の課題に気づくとともに、児童の理解を踏まえた具体的な教育的対応を考え、実践することが観察された。

キー・ワード：通常の学級に在籍する肢体不自由児 学習上の課題 教職員の気づき

I 目的

通常の学級に在籍する肢体不自由児の学習に係る先行研究では、運動障害だけではなく、認知特性にも配慮をした支援が必要であること、運動障害や認知特性が学年進行に伴い変化することへの考慮が必要であることが述べられている。しかし、現状は運動障害に着目した支援が主であることが指摘され、通常の学級の教師に対して認知特性への理解の促進や指導法など、気づきに応じた支援を行うことで、学級担任は主体的に支援を行うようになることがわかった。本研究では、通常の学級の教職員等が肢体不自由児をどのように理解しているのかを明らかにした上で、通常の学級の教職員等が在籍する肢体不自由児の学習の充実を目指した指導、支援について、共通理解を図るための協議の過程を検討し、特別支援学校教員の支援の在り方を考察する。

II 研究の方法

1 対象事例と関係教職員等

A児(X小学校第5学年、通常の学級に在籍。第1学年～4学年までY特別支援学校在籍)

X小学校の教職員等(A児の学級担任、5学年教員、支援員、特別支援教育コーディネーター)

2 手続き

- (1) 基礎資料収集(X小学校の教職員等、A児、保護者からの聞き取り及びA児の実態把握)
- (2) A児の学習上の課題と対応の協議(Y特別支援学校教員による協議及びX小学校の教職員等による協議)

(3) 協議手続の検討

III 結果と考察

(1) 基礎資料の収集

A児の学校生活について、X小学校の教職員等、A児、保護者のねがいなどの多様性が示唆された。

(2) A児の学習上の課題と対応の協議

Y特別支援学校教員による協議ではA児の実態に応じた指導に観点が置かれ、X小学校の教職員等による協議では、Y特別支援学校教員による協議の結果等を資料としながら、A児を学級の中の1人としての指導に観点が置かれ、それぞれで課題と具体的な対応が挙げられた。

(3) 協議手続の検討

①協議の過程として、Y特別支援学校からの情報をそのまま聞き入れ、実践するのではなく必要な情報を取り入れて協議をしたこと。X小学校の教職員等で情報を出し合い課題を整理し、誰に必要な対応か、誰が対応可能かを整理したこと。Y特別支援学校からの情報を協議中に目を通しやすいうように提示したこと。これらがA児の共通理解と話し合いの発展につながったと考えられる。

②A児をとらえる視点について、Y特別支援学校では個に応じた指導、X小学校では集団指導と、両者ともA児の学習の充実を目指しているが、互いの視点に違いがあることが示唆された。どちらか一方の視点に偏らず、互いの大切にしたい視点を合わせて、支援の情報を特別支援学校から発信することが必要だと考えられる。

③通常の学級に在籍する肢体不自由児の充実した学習のために、特別支援学校の役割として、通常の学級の教職員等が肢体不自由児の課題等にどのような気づきがあるかを把握し、その上で特別支援学校からの情報と通常の学級の教職員等が日頃から感じていることを合わせて協議を行うという、新たな気づきを促す場の設定をすることが、気づきの広がりと子どもの学習の充実につなげることができると考えられる。

IV まとめ

A児の課題や対応を共通理解するために、それぞれの

立場から聞き取りを行い、協議の場で提示したことや、Y特別支援学校でとらえたA児の情報と特別支援教育の視点を具体的にイメージしやすいように提示したこと、それらの情報を基にX小学校の教職員等で話し合いを行ったこと、これら一連の手続がA児の理解を深め、X小学校の教職員等自らが課題と必要な対応に気づくことにつながったと考える。一方で、通常の学級との連携をより充実させ、肢体不自由児の学習を充実させていくために、特別支援学校の支援体制づくりが必要である。

埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園 小林 茜（指導教員：四日市 章）

聴覚障害児教育の目標は、コミュニケーション能力の向上や言語の獲得、基礎学力の向上や障害認識など多岐にわたる。本研究は、言葉の理解や表出が大きく遅れている聴覚障害児童1名を対象に、聴覚の活用を中心とした、コミュニケーションの力を伸ばす指導を通して、言葉の理解と表出の育成を図った。また、児童の発話におけるコミュニケーション手段・表出内容・表出形式の変化を分析し、言語獲得の支援のあり方についてまとめた。

キー・ワード：聴覚活用 言語獲得 音声を主としたコミュニケーション 指導・支援のあり方

I 目的

言葉の理解や表出が大きく遅れている聴覚障害児童1名を対象に、聴覚活用を中心としたコミュニケーションの力を伸ばす指導を通して、言葉の理解と表出の育成を図る。また、対象児童の発話と表出における手段・内容・形式の変化を分析し、行った指導と照らし合わせることで、言語獲得支援のあり方について検討する。

II 研究の方法

1. 対象児童

感音性難聴で、平均聴力レベルは右 88 dB・左 74 dB（装用閾値は右 44 dB・左 35 dB）あった。就学前は口話と身振り、就学後は聴覚口話を主としたコミュニケーションを用いていた。知的発達に遅れは無く集団生活や日常生活の様子は実年齢相応であった。一方、耳からの情報を言葉で理解し、表現する力、言語の意味の理解や知識、言語的推理に課題がみられた。

2. 指導実践

A児の実態把握を行い、X特別支援学校小学部の教育目標に基づき、筑波大学附属聾学校幼稚部(2004)を参考とし、指導内容(①発音・発語、②音声と手話・指文字・文字の併用、③コミュニケーション)・指導目標・指導のねらいを設定し、6ヶ月間指導を行った。

3. 発話と表出変化の分析方法と観点

指導期間中、月1回、A児の発話と表出を録音録画し全て書記化した。分析の観点は①コミュニケーション手段②表出内容③表出形式の3つとし、その変化を明らかにする。

III 結果と考察

1. 指導実践とA児の言葉の変化

指導実践は当初の目標にそって行い、言語の発達に

じて下位目標を設定しながら指導を行った。発音に関しては、徐々に口声模倣ができるようになり、音声も次第に明瞭となり、自分の声をフィードバックすることで、言葉を覚える回路ができた。指文字や文字を併用することで、1音1字を理解し、分かる経験を積むことで、確実に言葉を覚えることができるようになっていった。コミュニケーションに関しては、想いをしっかり受け止めてもらえることで気持ちが安定し、感情を上手くコントロールすることができるようになり、一方的なコミュニケーションがなくなった。言葉でのやりとりを通して言いたいことが伝わる、話していることが分かるといった音声の有効性を実感することで、音声と主としたコミュニケーションの力が伸び、その結果、日常生活の中から言葉を獲得できるようになり、いろいろな場面で、言葉を実用的な手段として活用することができるようになった。

2. 発話の変化に関する客観的分析

コミュニケーション手段に関しては、正確に聞き取れた音声の表出割合とその数が非常に増え、音声でのやりとりがA児のコミュニケーション手段の中心となっていった。一方、手話・指文字・文字については、表出手段全体の中で、それぞれの表出の割合はあまり変わらなかったが、表出数そのものは、一定程度増えていった。表出内容に関しては大きな変化は見られなかったが、指導全体を通してしてみると、疑問の表現が増える傾向が見られるなど、認知的な発達が確認された。表出形式に関しては、1語文が非常に増えたが、2語文は、指導の後半近くから少しずつ出現し始めた。今後、言葉によるコミュニケーションの充実が進むことで、2語文・3語文も増えていくと推察される。

3. A児に行った支援内容

発音に関する支援では、信頼関係を基本に話すことの楽しさや分かる経験を通して正しい日本語に触れられるようにした。また、身体の一部や玩具、お菓子等を手がかりに、分かる発音の学習を進めた。音声や、他の手段との併用に関しては、A児の表出を丁寧に受け止めながら支援を行い、A児の理解に合わせて使う手段を変えたり、提示する物に文字を添えるなど、学習環境を整えながら、活動や会話の意味を適切に理解できるよう配慮した。また、「振り返りシート」を書かせることで、行った内容などを文字によって確認させ、理解や文字の定着を図った。コミュニケーションについては、褒めることや認めることを十分に行い、相互の信頼関係を築くようにした。A児の実体験や気持ちを言葉に置き換えて、本人が納得できるまで繰り返しやり取りを行い、共

感し、分かる、分かりあう喜びを経験できるように努めた。これら全ての支援内容は相互に関連しあい、それぞれがうまく機能することで、A児の言葉の理解や表出の全体に、よりよい変化をもたらしたと考えられる。

IV まとめ

聴覚活用が可能であったが、幼児期に聴覚を有効に活用できなかった児童1事例を対象に、音声使用と聴覚活用を基本にした指導を行い、活動内容や会話の意味を適切・確実に理解させながらやりとりを進め、分かることの喜びと、言葉の有効性を実感できる指導を行った。その結果、音声を基盤としたコミュニケーションの力が身につき、それによって、言語の獲得が大きく促進された。

文献：筑波大学附属聾学校幼稚部(2004)「幼稚部3年間の子どもの姿」聾教育研究会

特別支援学校（肢体不自由）における重複障害児童 の実態把握について

－「見る力」に焦点をあてて－

千葉県立袖ヶ浦特別支援学校 佐久間 智大（指導教員：安藤 隆男）
研修校 筑波大学附属桐が丘特別支援学校

重複障害児童の「見る力」に焦点をあてた実態把握について、アセスメントツールの作成と事例研究に取り組んだ。所属校における重複障害児童の実態把握の現状や課題について調査し、「見る力」に焦点を当てる意義や可能性を明確にしてツールを作成した。ツールを用いての実践研究では、実態にかかわる情報を「収集、分類、整理」し、授業をつくるプロセスの一つとして、また評価（授業・児童）のための視点としてまとめることができた。「見ること」に関する事例児童の変容やかかわる人々の気づきを捉えることができた。

キー・ワード：重複障害児童 見る力 アセスメントツール

目的

本研究は、重複障害児童の実態把握について特に「見る力」に焦点をあて、研究Ⅰでは実態を総合的に把握できるアセスメントツールを作成し、研究Ⅱでは事例児童への実践をとおしてツールの有用性について検証した。

研究Ⅰ

目的：「見る力」およびそれにかかわる実態を総合的に把握するための基本的な資料、知見を得て、アセスメントツールを作成する。

方法：先行研究及び文献の研究

アンケート調査（対象：県立S特別支援学校小学部重複学級教員 34名）

結果：先行研究および文献の研究、アンケート調査の結果から、「〇〇さんのレポーターチェックリスト」と「〇〇さんへの視覚的働きかけについて」を作成した。

研究Ⅱ

目的：作成したアセスメントツールを用いて事例児童の「見る力」にかかわる実態把握を実施し、ツールの有用性について検証する。

方法：事例研究（対象：事例Ⅰ C県立S特別支援学校小学部2年生A児および担任3名、事例Ⅱ T大学附属K特別支援学校小学部4年生B児および担任）

結果と考察

事例Ⅰについて

「レポーターチェックリスト」作成と、3回のアセ

スメントにより、注視、追視の反応時間や範囲、光る物や大きな布の視標への反応、目線より下への提示では気づけないこと、身体の中線を超えての追視は難しいことなどを明らかにし、「Aさんへの視覚的働きかけについて」を作成した。

学習活動に生かしたことの例として、「正中線までの追視」と目標を明確にすることができたことが挙げられる。日々の生活の中でもA児の変容やかかわる担任たちの気づきを捉えることができた。これは児童の実態をもとに授業を組み立て、日々の改善をした成果であり、見ることに焦点をあてた効果であると言える。手立てを共通理解するためのツールとして、今後も活用していきたい。

事例Ⅱについて

「レポーターチェックリスト」作成と、2回のアセスメントにより、B児の気づきの色による違い、何も提示していないときの目線と追視の方向、見ることを促すために必要な要素（光の強さ、点滅）などを捉え「Bさんへの視覚的働きかけについて」を作成した。

B児に対しての実践は、アセスメントというよりも「見ること」の学習そのものであった。今後も日々の生活や学習にこの実践の視点を加え、実態を捉えたり見直したりすることと、学習活動を一体化させることで、B児とのかかわりの新たな手がかりを見つけていくことができるのではないかと考える。

研究のまとめ（成果・課題）

成果

作成したツールを用いた実践により、事例児童の課

題，目標を明確にし，学習活動に生かすことができた。
また，児童の変容やかかわる人々の気づきを捉えることができた。実態にかかわる情報を「収集，分類，整理」する方法の一つとして提案できると考える。また，授業づくり，授業や児童の評価にも活用できる視点としても意義があったと言えると考える。「見る」ことは応答，選択などのコミュニケーションとしても使われる重要な力であると考えた視点を，今後の実践にも生かしていきたい。

課 題

本研究の事例児よりもさらに姿勢・運動面や認知面において，課題や困難を抱える児童は多い。そのような児童たちにも使え，一回でより正確に，より多くの情報を得られるツールになるよう，実施方法を整理し，精度を高めていきたい。また，実態把握の方法の一つとして提案したり，他の教員による取組を支援するための資料を作成したりすることも課題として考えている。

子どもが「できた!」「やった!」という達成感を 感じることでできる授業づくり

静岡県立袋井特別支援学校 東遠分教室 清水一美（指導教員：藤原義博）

研修校 筑波大学附属大塚特別支援学校

本研究は子どもが「できた!」「やった!」という達成感を感じられる授業づくりや授業改善を目指し、大塚特別支援学校での授業参観、所属校での実践、文献研究から、その実現に必要な観点を探った。授業参観から推測した「主体的な子どもの姿を引き出していた配慮点」、実践で推測した「主体的な子どもの姿を引き出すであろう配慮点」をすり合わせた結果、九つの観点を導き出すことができた。

キー・ワード：達成感 授業づくり 環境設定 子どもが自分で分かる手がかり 教師の役割・位置

I 目的

所属校では、「自分から取り組む姿を目指して」というテーマの基、研修を進めてきた。様々な成果を得た一方で、子ども主体であるはずの授業が教師主導であったり、技能を育てたいという教師の思いが先行してしまったりという課題も挙がった。そこで、今年度は子どもの意欲面に重点を置いた授業づくりに取り組むこととなった。それを受けて、今回の研究でも「できた!」「やった!」という達成感を感じるためには、どのような活動や展開、支援があるかを探り、知的障害特別支援学校での授業づくりに必要な観点を明らかにしたいと考えた。

II 研究の方法

以下の三つの方法から得た結果をすり合わせ、授業づくりや授業改善の共通の観点を明らかにする。

1) 筑波大学附属大塚特別支援学校での研修：幼稚部と小学部の授業を参観し、「活動内容」「支援」「子どもの姿」を観察、記述して記録を取る。記録に基づいて、授業で見られた子どもの主体的な姿と活動から、その姿を引き出している配慮点について検討する。

2) 所属校での実践：学習の様子を撮影し、その映像を基に授業者と話し合いを行い、課題とその要因と考えられること、どうすれば改善できるかについて考える。具体的な方法や支援を考えて提案し、授業者は取捨選択して授業実践を行う。筆者は授業参観や話し合いから改善の成果をまとめる。

3) 文献研究：文献を読んで、観点をまとめる。

III 結果（実践）

1. 大塚特別支援学校の授業参観における子どもの主体的な姿とその配慮点

幼稚部、小学部ともに、子どもが分かりやすいような

環境設定、活動内容や展開の工夫、見通しをもって取り組めるような手がかりの用意という配慮が行われていた。また、子どもが活動する場面、子ども同士が関わる場面、準備や片付けを自分たちで行う場面が多く設定されていた。タイミングのよい評価も行われており、子どもたちが主体的に取り組む姿をたくさん見ることができた。

2. 所属校での実践

(1) 生活単元学習 「わくわくランドヘレッツゴー!」(小学部1~3年)

①課題と具体的な改善

ア. ジャンプ台の混雑：ジャンプ台へ向かう遊具の種類を増やした。

イ. 安全管理：全体を見る教師を一人置いた。

ウ. 友達同士で遊ぶための手立て：わくわく棒という、友達と一緒に持って滑れる道具を用意した。

エ. 約束：その場で分かるように掲示したり、待つ場所を分かりやすく示したりした。

オ. 動きの流れ：テープで進む方向を示した。

②成果

一つの遊具に子どもが集まるのが減り、遊具をめぐって遊ぶ姿が見られるようになった。わくわく棒を持って、友達や教師と一緒に滑ったり、お互いに誘い合ったりする場面も見られるようになった。約束を自分から守れるようになり、教師の安全確認も徹底できるようになった。

(2) 国語算数(小学部4,5年)

①課題と具体的な改善

ア. D男の活動の見直し：友達と同じ流れで活動する、活動量を増やす、座る場所を友達の隣にするようにし

た。

イ. A男, B男の逸脱行動: 待ち時間が少ないような活動の流れにした。

ウ. 数の確認: 自分で入れた物の数が分かるように補助具の工夫をした。

エ. 評価: できたことが見て分かるように道具の工夫をした。

②成果

児童が活動する時間が増え, 一時間で取り組める課題の数も増えた。D男も含め, 全員が同じ流れで学習しながらも, 個々の課題に取り組むことができた。

3. 文献研究

「物理的支援環境」「個のニーズに応じた支援」「適切な教師による人的支援環境」「豊かな学びの機会」「多

様・多重な評価」「児童生徒の主体性を育む授業展開」の六つの観点を得ることができた。

IV 考察

「環境設定」「動線」「子どもが自分で分かる手がかり」「教師の位置, 役割」「展開, 活動内容の工夫, 改善」「活動への参加を増やす」「準備, 片付けなど, 今までやっていなかったことにも取り組む機会を生かす」「やりとり, 友達と活動する機会を生かす」「評価」という九つの観点が導き出された。これらは, 文献からまとめた六つの観点と一致し, 授業づくりや改善の際に必要な観点となることが確認できた。

知的障害特別支援学校における個別指導と集団指導に 関連性を持たせた授業の在り方について

北海道札幌養護学校 田野 大介（指導教員：藤原 義博）

研修校 筑波大学附属大塚特別支援学校 筑波大学附属久里浜特別支援学校

本研究では、知的障害特別支援学校における個別指導と集団指導について指導方法の工夫に着目した授業づくりの観点を整理し、個別指導と集団指導に関連性を持たせた授業の在り方について明らかにすることを目的に取り組んだ。先行研究等の文献から得られた知見を基に、個別指導と集団指導について指導方法の工夫に着目した授業づくりの観点を整理し、実際の授業において、指導方法の観点から各指導形態における授業の成果及び課題を検証した。その結果、個別指導及び集団指導における幼児児童の行動の変容や学習活動の変化から効果的な指導方法及び観点を明らかにすることができた。これらの結果を踏まえ、個別指導と集団指導に関連性を持たせた授業の在り方について考察した。

キー・ワード：個別指導 集団指導 指導方法の工夫 授業づくり 関連性

I 目 的

阿部（1997）は、「障害児教育の指導は、複数の児童生徒を対象にした集団指導と一人の児童生徒を対象にした個別指導の二つに大別され、この二つの指導はそれぞれ利点と問題点を抱えている。」と述べている。また、この二つに大別された個別指導と集団指導にどのような関連性があるのか、そして、どのような視点を持って日々の授業に取り組むことで、幼児児童生徒の自立的・主体的な活動や参加を実現し、学校で得たことを日常生活や社会生活に活かすことができるのかと考えた。そこで、知的障害特別支援学校における個別指導と集団指導について指導方法の工夫に着目した授業づくりの観点を整理し、事例研究を通して個別指導と集団指導に関連性を持たせた授業の在り方を明らかにするため本研究に取り組んだ。

II 方 法

1 指導方法の工夫に着目した授業づくりの観点を整理

先行研究等の文献から得られた知見を基に、個別指導と集団指導について指導方法の工夫に着目した授業づくりの観点（以下、指導方法の観点）を整理する。

2 授業づくりの実践・検証（事例研究）

筑波大学附属大塚特別支援学校幼稚部及び筑波大学附属久里浜特別支援学校小学部5学年において、指導方法の観点から個別指導と集団指導における授業の成果及び課題を検証し、個別指導と集団指導に関連性を持たせた授業の在り方を明らかにする。

III 結 果

1 指導方法の工夫に着目した授業づくりの観点を整理

先行研究等の文献より、個別指導と集団指導の指導方法の観点として、支援環境と学習プロセスの工夫に着目した授業づくりに取り組むことで、各指導形態における学習を効果的に進めていくことができると示唆された。そこで、整理した指導方法の観点を項目にした授業の観点・評価シート及び授業展開シートを作成し、指導方法の観点で授業を記録するためのツールとして活用した。

2 授業づくりの実践・検証（事例研究）

（1）筑波大学附属大塚特別支援学校

日常生活文脈に即した学習機会の設定、見て分かり見通しを持つことができる教材・教具の工夫、主体的な行動や態度を育む支援環境の改善といった各指導形態に関連性を持たせた視点から授業実践に取り組むことで、幼児自身が自らの役割を理解し、協力し合いながら豊かに関わり合い学び合う姿が見られるようになった。また、併行して通う幼稚園等でも同様の姿が見られたのは、友達と一緒に活動する楽しさや他者と喜びを分かち合うといった経験の積み重ねが成果として現われたものと考えることができる。

（2）筑波大学附属久里浜特別支援学校

役割理解を促す段階的な取組、主体的な活動を促す手掛かりの工夫、活動の基盤となる学習環境の設定といった各指導形態に関連性を持たせた視点から同時並行的に取り組むことで、児童が自分の役割やルールを理解し、より主体的に鬼ごっこ活動に参加することができるよう

になった。また、これらの体験を積み重ねることで、鬼ごっこ全体の構造を理解することにつながり、他者との関係を円滑に育んでいく基礎を構築できたのは、今回の取組の成果と考えることができる。

Ⅳ 考 察

事例研究において効果的であった指導方法及び観点から、以下の個別指導と集団指導に関連性を持たせた授業づくりの視点が示唆された。

- ① 幼児児童生徒の日常生活や社会生活、学習上におけるニーズを的確に把握し、両者のニーズを満たすため、双方の指導形態の効果を相乗的に高めていくことを意識し、それを具現化し実践する。
- ② 個別指導と集団指導のそれぞれの形態の特性を理解し、指導方法の観点から、この二つに大別された指導形

態を有機的に関連させながら同時並行的に指導実践に取り組む。

よって、これら個別指導と集団指導に関連性を持たせた授業づくりの視点を意識し具現化しながら日々の授業実践を重ねていくことが、幼児児童生徒の学校生活における自立的・主体的な活動や参加の実現をより確かなものに行うことができると考える。そして、それら学校で得たことを活かして、現在及び将来の日常生活や社会生活において、自己の力を可能な限り発揮し、自立的・主体的な活動や参加を実現することが学校教育における成果として最も期待されることであると考えられる。

引用文献

阿部芳久（1997）「障害児教育 授業の設計」日本文化科学社

「知的障害児・肢体不自由児への効果的な食育推進プログラムの開発」

○附属大塚特別支援学校 栄養教諭 土田 裕美
附属桐が丘特別支援学校 栄養教諭 青山 妙子

1. 研究目的

知的障害児・肢体不自由児への効果的な食育推進プログラム(子ども達が主体的に食を楽しむ、食に対する意識や行動の変化に繋がるような指導方法)の開発及び検証を行う。

2. 平成 25 年度の実践

平成 25 年度は「食文化の継承～お茶～」をテーマに、実践を試みた。

まず、定型発達児を対象に、第 7 回東京都食育フェアにおいて、親子での食育体験活動ブースを実施した。茶葉や急須などに触れ、味わうことで、お茶に興味を持ち親しむきっかけとすることを目的とした。61 組の参加があり、アンケート結果等から、道具の名前やお茶のいれ方を知らない子どもたちも、体験する中で楽しさを感じ、またやってみたいという意欲につながったと考えられた。

これらを踏まえ、附属大塚特別支援学校(知的障害)、附属桐が丘特別支援学校(肢体不自由)での指導を行った。障害特性や学年に応じて「自分なりの方法を見つけること」、「卒業後に習慣として定着すること」等に重点をおき、「教材や道具の選択」、「説明の仕方」などに配慮した。結果、共通して「楽しかった」「今回体験してみて家でお茶を飲んでみたいと思う」等の感想を得た。「日本の食文化であるお茶に親しむ」という目標に対しては、一定の効果があつたと思われる。

一方、三者間での相違点として、知的障害児・肢体不自由児では「手や指先を使っての動作に難しさ」が見られ、使いやすい道具の選択や周りのサポートが必要であった。また、肢体不自由児では「家で急須でいれたお茶を飲む」が有意に低く、三者の道具の認知度においても差がみられた。

3. 今後の課題

- ・「楽しい」「自分でできて嬉しい」という体験をきっかけに、習慣として定着するためには、どのような食育推進プログラムがよいか。
- ・継続した繰り返しの実践の機会をどのように確保するか。
- ・保護者の興味関心、家庭での食育への理解を高めるにはどうするとよいか。



大塚 親子で体験(大塚祭)



大塚 授業(高等部 3 年生)



桐が丘 授業(小学部 3・4 年生)



桐が丘 授業(高等部 2 年生)

「特別支援教育におけるタブレット端末を活用した教材についての研究」

- 附属桐が丘特別支援学校 白石利夫
附属視覚特別支援学校 宮崎善郎
附属大塚特別支援学校 根本文雄

1. 研究目的

タブレット端末は持ち運びが容易で、直感的に利用できるため障害を持つ児童生徒の学習にも効果が期待できる。しかしながら、アクセシビリティの面など課題も多い。このような効果や課題の中には、障害種別に寄らないものも多い。本研究ではタブレット端末を利用した教材を他の障害種別の学校と共有、整理を行い、それをもとに、タブレット端末の利用のあり方や配慮すべき事項などをまとめていくことを目的とする。

2. 平成 25 年度の実践

それぞれの学校でタブレット端末などのICT機器を利用した実践を進めながら、それぞれの実践を整理していった。

附属桐が丘特別支援学校では、次のような取り組みを行った。

(1) ICTセミナーの実施

タブレット端末をはじめとするICT機器を利用して、興味を持っている希望者を対象として放課後に体験会を数回行った。

(2) 学習会の実施

実際に学校で利用している生徒を対象に、月 1 回土曜日に学習会を実施した。学習会ではタブレット端末を利用するときに使うアプリケーション、機器を設置する位置、利用するときの姿勢、固定するスタンドや外付けキーボード、スタイラスなどの補助機器の選定などのフィッティングを行った。

(3) 筑波大学情報科学類との連携

肢体不自由児向けアプリケーションの開発で筑波大学情報科学類の学生グループ (Coins Project Aid) との連携を行った。大学生に学校へ訪問してもらい、ニーズを伝え、アプリケーションの開発を依頼した。そして開発されたアプリケーションを試用して使ってみた感想を伝えて改良してもらった。この連携にて作成されたアプリは近日中に公開される予定である。



図 1 ICTセミナーの様子



図 2 筑波大学生との連携

3. 今後の課題

- ・ 平成 25 年度は各校それぞれの実践が中心だったが、各校の実践をみても同じような課題に取り組んでいることも多いと感じた。各校での実践を共有しお互いに連携して実践を深めていきたい。
- ・ 生徒対象のセミナーや学習会を行ったが、有害情報のフィルタリングやセキュリティなどについて保護者からも情報を提供して欲しいとの要望があった。タブレット端末の導入に際しての注意点など内容で保護者向けの講習会の実施も検討していきたい。

平成 24 年度特別支援教育研究センター事業報告

1. 連携・コーディネート事業

- 1) 附属特別支援学校間の連携研究の推進
 - ・「「見えにくさ」のある肢体不自由児に対する社会科指導」
(附属大塚桐が丘特別支援学校, 附属視覚特別支援学校)
 - ・「視覚認知機能に課題を抱える肢体不自由児の算数・数学科の学習指導法の研究
～視覚特別支援学校の算数・数学科の指導法を取り入れて～」
(附属桐が丘特別支援学校, 附属視覚特別支援学校)
 - ・「発達障害や重複障害がある幼児のアセスメントと支援方法, 園へのコンサルテーションの在り
方に関する研究(2) - 座位の保持や移動に困難を抱える知的障害児の事例を通して -」
(附属大塚特別支援学校, 附属桐が丘特別支援学校)
 - ・「小中学校の「特別支援教室」に求められる役割と機能について(1, 2)
- 附属学校の教材教具の集約と, それを整備したりソースルールの試み -」
(附属桐が丘特別支援学校, 附属視覚特別支援学校)
- 2) 国際教育協力事業への協力
 - ・ JICA 本部「ボリビア国特別支援教育教員養成プロジェクト」
- 3) 後援研修事業
 - ・ 附属大塚特別支援学校「特別な支援を必要とする子どもの理解と保育—実技と演習—」
8月2日, 3日
- 4) 5部門会議の開催
5月, 6月, 7月, 9月, 10月, 11月, 12月, 1月, 2月, 3月

2. 研究開発事業

- 1) 開発国(南米等)における特別支援教育現職教員教育プログラムの開発と実践
- 2) 特別支援教育に関わる現職教育のカリキュラム研究
- 3) 現職教員研修のニーズ調査(海外も含む)
- 4) 特別支援教育の発展・充実に関する研究

3. 理解啓発事業

- 1) センター主催セミナーの開催
 - ・ 第14回 シリーズ: 特別支援教育の展開(3)
障害のある子の超早期段階における教育的支援の在り方 一貫した支援を目指して
11月10日 筑波大学東京キャンパス文京校舎 1階大講義室 参加者102名
 - 第1部: シンポジウム
「特別支援学校による知的・重複・発達障害児に対する超早期段階での連携した取り組み」
附属大塚特別支援学校 藤原義博・野沢純子
附属大塚特別支援学校 安部博志・高橋幸子
附属聴覚特別支援学校 佐藤幸子
 - 第2部: 講演
「我が国の障害幼児支援における関連機関連携の展望と課題 - ライフスパンの視点から -」
姫路市総合福祉通園センター所長 宮田広善

・第15回 シリーズ：特別支援教育の展開（4）

さまざまな障害種特別支援学校の学校間連携～筑波大学附属特別支援学校間の連携研究から～

3月23日 筑波大学東京キャンパス文京校舎 1階大講義室 参加者 89名

附属特別支援学校間連携研究報告

「小中学校の特別支援教室に求められる役割と機能について」

附属大塚特別支援学校，附属視覚特別支援学校，附属聴覚特別支援学校

「視覚認知機能に課題を抱える肢体不自由児の算数・数学科の学習指導法の研究」

附属桐が丘特別支援学校，附属視覚特別支援学校

「運動発達に課題のある知的障害幼児の就学支援と移行支援のあり方について」

附属大塚特別支援学校，附属桐が丘特別支援学校

総合討論

2) 「筑波大学特別支援教育研究」第7巻の発刊（3月）

4. 教員研修事業

1) 現職教員研修事業の運営

現職教員研修生5名（北海道1名・千葉県2名・千葉市1名・静岡県1名各教育委員会からの推薦・派遣）の受け入れ

- ・センター教員および局教員による講義（10回）
- ・センター教諭による演習（15回）
- ・附属大塚特別支援学校，附属桐が丘特別支援学校における実習・研修
- ・筑波大学大学院教育研究科特別支援教育専攻等の講義の聴講

2) 免許法認定公開講座の運営（第1欄，第2欄，第3欄）

7月29日～8月9日 筑波大学東京キャンパス文京校舎

「特別支援教育の基礎理論」「視覚障害の理解」「聴覚障害の理解」「知的障害の理解」
「肢体不自由の理解」「視覚障害の指導法」「聴覚障害の指導法」「知的障害の指導法」
「肢体不自由の指導法」「重複障害・軽度発達障害の教育」「障害児の心理・生理・病理・教育課程・指導法論」のべ受講者数 494名

5. 外部及び学内資金導入研究（事業）

1) 文部科学省科学研究費補助金挑戦的萌芽研究

「南米ボリビア国の障害児教育における教師教育モデルの構築と展開」（平成23年度～24年度）

2) 文部科学省科学研究費基盤研究（C）

「特別支援学校における幼児・児童の協同的学習を育む授業研究」（平成22年度～24年度）

3) 文部科学省科学研究費補助金基盤研究（B）（一般）

「自閉症児に対する初期社会性発達アセスメントと支援プログラムの開発に関する研究」
（平成21年度～24年度）

4) 筑波大学特別経費

「超早期段階における知的・重複・発達障害児に対する先駆的な教育研究モデル事業」
（平成22年度～24年度）

6. 運営及び各種委員会への出席

- 1) 筑波大学特別支援教育研究センター運営委員会の開催
- 2) 5部門会議の開催

- 3) スタッフ会議の開催（毎週木曜日）
- 4) 各種委員会等への出席
 - ・ 研究推進会議
 - ・ 国際教育推進委員会
 - ・ 局情報環境委員会
 - ・ 支援教育推進委員会
 - ・ 普通・特別支援附属連携推進委員会
 - ・ 免許状更新講習「東京地区」推進委員会
 - ・ 「科学の芽賞」実行委員会
 - ・ 広報戦略推進委員会
 - ・ 統合キャンパス検討委員会 WG
 - ・ 超早期モデル事業推進委員会
 - ・ (学外) 国立大学法人障害児教育関連センター連絡協議会

7. 広報活動

- 1) センターパンフレットの発行（6月）
- 2) SNERC 通信の発行（5月, 10月, 12月, 3月）
- 3) 「筑波大学特別支援教育研究」第7巻発刊（3月）
- 4) ホームページの運営および管理

「筑波大学特別支援教育研究」編集規定

第1条 筑波大学特別支援教育研究センター(以下「センター」という。)は、研究誌を発行し、筑波大学特別支援教育研究(以下「研究誌」という。)と称する。

第2条 研究誌は、原則として年1回発行する。

第3条 研究誌には、以下に該当するものを掲載することとする。

- (2) センター事業に関連する、学術論文、実践報告、及びセンター報告(セミナー報告、センター事業報告、現職研修報告、特集等)。
- (3) 特別支援教育及び関連した領域の充実に寄与すると編集委員会(第5条参照)が認めたもの。
- (4) 学術論文は特別支援教育に関する未公開の研究論文であることとし、別に定める研究誌執筆要綱に従って執筆する。

第4条 前条の論文等の筆頭執筆者は、以下に該当する者であることとする。

- (2) センターに籍を有する教員、附属学校教員、研修生・修了生および障害科学域と附属学校教育局教員。
- (3) 特別支援教育に関わる学校関係者、特別支援教育に関わる専門職にあるもので、編集委員会が認めた者。

第5条 研究誌の審査・編集のため、編集委員会(以下「委員会」という。)をおく。

- (2) 委員会には委員長を置き、センター長をもってあてる。
- (3) 委員長はセンター運営委員のうちから若干名の委員を指名し委員会を組織する。

第6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、センター教員のうちから委員長が指名する。

第7条 研究誌に掲載を希望する者は、論文等を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、投稿された学術論文の審査について、編集委員以外の者にも査読を依頼する。

第8条 研究誌に掲載されたものは無断で複製あるいは転載することを禁じ、著作権はセンターに帰属するものとする。

附則：この規定は、平成18年2月1日から施行する。

附則：この規定は、平成20年3月1日から施行する。

附則：この規定は、平成22年4月1日から施行する。

附則：この規定は、平成24年4月1日から施行する。

平成 24 年度 特別支援教育研究センター運営委員会委員名簿

氏 名	職 名	適用条項
◎四日市 章	特別支援教育研究センター長	第5条第2項第1号
石 隈 利 紀	附属学校教育局次長	第5条第2項第2号
藤 原 義 博	特別支援教育研究センター教授	第5条第2項第3号
長 崎 勤	特別支援教育研究センター教授	〃
左 藤 敦 子	特別支援教育研究センター助教	〃
間々田 和 彦	特別支援教育研究センター教諭	〃
日 高 雄 之	特別支援教育研究センター教諭	〃
野 村 勝 彦	特別支援教育研究センター教諭	〃
吉 沢 祥 子	特別支援教育研究センター教諭	〃
沼 澤 聡 子	特別支援教育研究センター教諭	〃
澤 田 晋	附属視覚特別支援学校長	第5条第2項第4号
原 島 恒 夫	附属聴覚特別支援学校長	〃
(藤 原 義 博)	附属大塚特別支援学校長	〃
川 間 健之介	附属桐が丘特別支援学校長	〃
宍 戸 和 成	附属久里浜特別支援学校長	〃
伊 藤 僚 幸	附属聴覚特別支援学校副校長	第5条第2項第5号
神 田 基 史	附属大塚特別支援学校副校長	〃
園 山 繁 樹	障害科学域代表	第5条第2項第6号
	教育開発国際協力研究センター教授	〃
星 祐 子	附属視覚特別支援学校副校長	
西 垣 昌 欣	附属桐が丘特別支援学校副校長	
雷 坂 浩 之	附属久里浜特別支援学校副校長	

・◎は委員長 ・() は再掲

平成 24 年度 特別支援教育研究センター5部門会議構成員

附属視覚特別支援学校	長島 大介、宮崎 善郎、熊澤 彩子
附属聴覚特別支援学校	今井 二郎、板橋 安人
附属大塚特別支援学校	安部 博志、吉井 勘人、高橋 幸子
附属桐が丘特別支援学校	田丸 秋穂、松本 美穂子
附属久里浜特別支援学校	工藤 久美、吉村 郁子

平成 24 年度
特別支援教育研究センタースタッフ

センター長 四日市 章
 教授 藤 原 義 博
 教授 長 崎 勤
 助教 左 藤 敦 子
 教諭 間々田 和 彦
 教諭 日 高 雄 之
 教諭 野 村 勝 彦
 教諭 吉 沢 祥 子
 教諭 沼 澤 聡 子

平成 25 年度
特別支援教育研究センタースタッフ

センター長 四日市 章
 教授 藤 原 義 博
 教授 長 崎 勤
 准教授 左 藤 敦 子
 教諭 宮 崎 善 郎
 教諭 日 高 雄 之
 教諭 別 府 さおり
 教諭 吉 沢 祥 子
 教諭 沼 澤 聡 子