

特別支援学校における社会科学習の課題整理とその意義

内 川 健*

I. はじめに

本研究では、特別支援学校および通常学級に在籍する肢体不自由児の社会科学習に関する困難さを整理し、その困難さに対する手だてや配慮事項の検討や指導方略などについて考察することを目的とする。

特別支援学校においては、平成19年に「学校教育法等の一部を改正する法律」の施行に伴い、障害種別を超えた特別支援学校の制度化や、小・中学校等に在籍する障害のある児童生徒等の教育について指導・助言を行う、地域における特別支援教育のセンター的役割が明確に位置づけられた。同時に、小・中学校等においては、通常学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある児童生徒等に対して適切な教育を行うことが制度化された。

特別支援学校における、通常学級のセンター的機能の役割としては、通常学級の教員に対しての支援機能や、障害のある児童生徒に対しての学習指導及び教材教具の支援機能の役割が期待されている⁽¹⁾。すなわち、通常学級に在籍する比較的軽度な肢体不自由児の学習指導について、肢体不自由特別支援学校の専門性に基づいた支援が求められている。このことについて江田(2002)は、小・中学校に数多く在籍する単一障害の肢体不自由児が遭遇している困難について解決するべきであるとともに、地域社会の特別支援教育へと拡大する養護学校の新たな役割として、教科指導の充実を望む声が大きくなっているという指摘をしている。したがって、こうした教科学習の充実の考えに対して、今後は特別支援教育の立場だけではなく通常学級で指

導する立場においても、十分検討する事項であると考えている。

そもそも肢体不自由児においては、運動・動作の制限による直接的な経験・体験不足に伴い、社会事象などに対する関心や理解が不十分となってしまうケースが多く、このことが学習の困難さをもたらす要因の一つと考えられてきている。一方で経験不足といった問題は、経験の不足を強調するあまり、野外に出て直接経験・体験の活動をすれば解決できるといった論調に終始してしまう傾向にあった。すなわち、肢体不自由教育においては、児童生徒の学習の困難さを、肢体不自由があることに帰結させてしまう傾向にあるため(安藤ら, 2006), どのような体験・経験をさせ、どのような力を付けたいのか、といった指導内容への議論が活発的に行われてこなかった経緯がある。

加えて、学習における経験・体験不足を大事にすると、子どもの主体性ばかりを大事にしすぎる結果、学習内容を子どもの興味・関心にまかせた授業になってしまい、教師が子どもにどのような認識を育てたいのかという意識を欠如させてしまう傾向に陥りやすくなってしま(桑原, 2006)。したがって、上記の考えを踏まえると、特別支援教育における社会科の授業においては、学習の体験・経験不足ばかりを指摘したりそれを優先したりするだけではなく、それらをどのように学習した力として学習者に統合し定着させていくかについて十分に検討し、同時に授業者がどういった教授方略を選択し提供できるのかについて、我々は考えていく必要があるのではないだろうか。

*筑波大学附属桐が丘特別支援学校

翻って、従来における養護学校や特殊学級に入る知的障害の子どもたちは、抽象的な話題や一般化の知的能力に劣る傾向があるという理由で、系統的な教科学習は無理であるという考え方が強かった。そのため、特別な教育過程が準備され、生活に密着した生活単元学習であるとか、卒業後の職業に役立つことを目指した作業学習が中心であった。ヴィゴツキー（1975）は、このような教育内容に対して、知的障害の子どもは、十分に促進されないと考え、抽象や一般化の能力が劣る子どもたちにこそ、いっそうそのような知的能力の発達を図るための教育を組織しようとする研究と実践が、障害児教育に必要だと主張した。この言葉を鑑みると、我々は障害のある児童生徒への教育に対して、その考え方を踏まえながら検討していく必要があるのではなかといえよう。

そもそも、障害児教育に関する社会科の学習における研究は、養護学校に在籍している児童生徒に対して、社会科の目標をどのように学習させていくか、あるいは児童生徒の社会的な興味・関心を持たせることや、社会的事象の考察に対しての授業研究が行われてきた。ケファートの知覚—運動発達理論やピアジェの認知的発達理論を基盤とした授業開発や空間認知の問題等が行われてきた傾向が強い（高橋，2005）。しかしながら、これらは特別支援学校や特別支援学級で行われてきた実践がほとんどであり、通常学級に在籍する障害を有する児童を対象とした実践及び、困難さについて言及されてきたものは少ない。よって本報告は、今後特別な支援を必要としている障害を有する児童生徒に対して、社会科の授業実践の際に有用な話題を提供することができると考えている⁽²⁾。

II. 肢体不自由特別支援学校における教科学習

肢体不自由教育における学習指導要領は、昭和37年度から現行の学習指導要領である平成10年までの間、合計5回の改訂が行われてきてい

る。こうした一連の学習指導要領の改訂において、社会科に関する記述を見ていくと、社会科の目標・内容は、過去のどの年代の改訂に関わらず、現在に至るまで一貫して小学校学習指導要領2章に示すものに準じる記述されてきた。つまり、肢体不自由教育においては、普通学校で行われる社会科の目標・内容に沿って学習が行われることが明記されてきたといえよう。

一方で、昭和30、40年代の学習指導要領においては、養護学校に対する障害種別の教育目標の取り扱いに関する事項が統一されていなかったこともあり、養護学校の教育目標は障害種別ごとに記載されていた⁽³⁾。よって、肢体不自由教育においては、肢体不自由児に対しての各教科における指導計画作成および学習指導の方針が明記されていた。この学習指導要領の社会科において、各教科の目標、内容ならびに指導計画作成および学習指導の方針について以下の4点が記載されている。①指導計画の作成および指導にあたっては、児童の心理的、身体的条件を考慮し、特にその興味、要求、疑問に即応するようにすることが必要である。②指導にあたっては、視聴覚教材を活用するほか、実地観察や見学などを行ない、児童の社会的経験や見聞の不足を補うように努めることがたいせつである。③指導にあたっては、自発的活動を促し、依存的生活から自律的生活へ進もうとする態度を養うように配慮することが必要である。④社会生活に対する正しい理解を得させて、社会への適応力を高めるよう特に配慮することが必要である。以上のように肢体不自由児に対する社会科における指導における方針については、特に身体面や障害特性を踏まえた指導の在り方について言及されていた。

また、この年代においては、こうした学習指導要領とは別に、肢体不自由学校の実際の教育における方針について、当時の文部省（1966）が刊行した「肢体不自由教育の手びき（下）」の中で、その学習指導の方法について以下のような

第1表 特別支援学校（肢体不自由部門）における教育課程

類型	教育課程	学習内容
A類型	小・中・高等学校の各教科等による教育課程	各教科（高等部は科目）、道徳、特別活動、自立活動、総合的な学習の時間
B類型	小・中・高等学校の下学年（下学部）の各教科等による教育課程	各教科（下学年又は下学部、高等部は科目）、道徳、特別活動、自立活動、総合的な学習の時間
C類型	知的障害養護学校の各教科の代替による教育課程	領域・教科別の指導（知的障害学校各教科、道徳、特別活動、自立活動、総合的な学習の時間）／領域・教科を合わせた指導
D類型	自立活動を主として指導する教育課程	領域・教科別の指導（知的障害学校各教科・道徳・特別活動の一部、自立活動、総合的な学習の時間）／領域・教科を合わせた指導
E類型	訪問教育等を対象とする教育課程	自立活動、道徳、特別活動

に考えをまとめている。

「肢体不自由者は身体的、心理的にみて正常児と異なる特異性を持つてはいるが、その教育の根本理念は、正常者のそれと変わりはない。従って学習指導においてもその基本的な考え方は変わらない。正常者の学習指導法に関する理論や原理の上にとって指導がなされなければならないことは当然である。しかしながら、肢体不自由者は他面さまざまな特異性をもっているから、一般性を基としながらも、その特異性に着目し、肢体不自由者個々のもつ特殊な必要にこたえる指導法を考究していかなければならない。学習指導要領およびその解説書の随所に、学習指導上特に配慮すべき特殊な事項についてくり返し述べられているが、これらのことをふまえて、より効果的な指導を行っていくことが、学習指導の基本である。」

これは、学習指導要領と同様にして、通常学級における学習目標、内容を基本としながらも、障害に応じた指導を行うことが、考え方として示されている。他方、上記の指摘がある背景には、教科指導の対象者が多数在籍したはずの当時の肢体不自由養護学校における学習指導が、通常学級の学習指導法に関する理論や原理の上にとって指導がなされていなかった、といった鑑みるべき反省を背景としていたのではないかと考察されよう。

しかし、養護学校教育の義務制が実施された1979年の改訂になると、学習指導要領が各障害種共通のものに統一されたことを受け、社会科の目標および内容は、肢体不自由教育全般における学習上の配慮事項が記載されるに留まり、以前まで記載されていた社会科の学習に対しての指導計画作成および学習指導の方針が記載されなくなった。すなわち、社会科における学習上の配慮の明記がなくなったことを意味する。これは、障害児の知的障害を伴う肢体不自由児の増加（重度重複化）、あるいは、義務制により児童の障害の状態等に即した教育活動の弾力化に伴う処置であったと考えられる。したがって、学習指導要領の改訂に示されるように、養護学校に在籍する児童の実態が変わっていくにつれて、障害に応じた配慮事項に対して押さえるに留まり、他教科同様にして、社会科の学習に関する指導計画や指導方針の考え方は、より漠然とした押さえに留まることになっていった。

現在の教育課程においては、第1表に示したように、特別支援学校における教育課程の類型が5つに分けられている。特別支援学校においては、このような教育課程に基づいて、障害を有する児童生徒に対して、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うことを目的として教育を展開している。

第2表 特別支援学校（肢体不自由部門）における教育過程の類型

() 内は%

	小学部		中学部		高等部	
	1987	2001	1987	2001	1987	2001
A類型	16.4	9.9	18.0	12.1	25.3	9.3
B類型	13.9	5.9	19.4	8.8	28.1	11.9
C類型	28.6	27.7	27.4	30.8	33.0	37.1
D類型	29.6	50.3	22.8	40.5	13.6	34.3
E類型	11.5	6.2	12.4	7.8		7.4

国立特殊教育研究所資料による (2005)

教育課程上では、教科学習の対象となる児童生徒はA類型あるいはB類型である。A類型の教育課程においては、準ずるという文言が記載されている。この「準ずる」という用語は、特殊教育の目標・内容は、原則的に通常の小・中学校の目標・内容と同じであることを表現している重要な用語である（川間，2004）。その履修に当たっては、指導計画の作成と内容の取扱いについて、児童生徒の障害の状態や特性等を十分考慮する必要がある。他方、B類型の児童においては、その児童生徒の発達段階に応じて授業内容を下学年の内容として授業を行っていくことになっている。

こうした教育課程の類型を踏まえつつ、1987年から2001年の統計調査による教育課程における割合を第2表にまとめた。小学部や中高等部のA類型やB類型における児童生徒の割合は大幅に減少傾向にあり、一方ではC類型やD・E類型の児童生徒の割合が増加していることが分かる。これは、障害を持つ児童生徒が通常学級に在籍するようになってきている状況があると考えられる。このような状況は、程度の差はあるものの、障害を有する児童生徒が通常学級に在籍するようになったことを考慮すると、社会科教育においても他教科同様に、社会科の教育目標を達成するに当たって、授業を受ける児童の個に応じた指導の展開に努めていく必要があると考える状況になってきていることが指摘できる。

Ⅲ. 肢体不自由児の学習の困難さの整理

1. 全般的な困難さの整理

以下においては、特別支援教育における学習の困難さについて整理を行う。ここでは①上肢・下肢における困難さ、②脳障害に基づく視知覚認知の問題、といった2点に着目して考察していく。

①上肢・下肢における困難さの課題

肢体不自由児においては、学習面における全般的な困難として、上肢や下肢の動作性における身体面の制限を背景とした困難さの課題を指摘できる。それは、学習用具の準備や操作、片付けや板書の書写等に多くの時間を必要とすることになる。あるいは、言語障害を併発している児童にとっては、応答に時間を費やしてしまうことで、結果として障害のない児童生徒との間に、同じ時間では同じ内容を履修することが困難になってしまう状況に陥りやすい（西川ら，2005）。

また肢体不自由児は、身体障害に起因して経験的背景が不足または欠如していることや、脳性麻痺児を中心に書記能力の障害、言語障害及び目等の感覚器官の欠陥等によって、コミュニケーションが著しく制限されていることなどに加え、それは個人差が大きいと言える（橋本，1963）。さらに、教科における困難さに対して安藤・山下（1995）は、肢体不自由児が学級にいることによって指導が困難となる教科として、小学校の体育・図画工作・音楽を上位に位置づけることを明らかにし、「運動障害に起因する作

業や活動の困難さが、教師の教科指導の困難さに通じている」ことを指摘している。こうした上肢・下肢の不自由さに対して橋本・松原・林（1967）は、脳性麻痺児の小学校段階における社会的成熟度について調査した結果、社会的成熟度に遅れが目立ち、この遅れは生活経験、諸能力、家族関係に起因すると指摘している。このことは児童の発達や課題を生じさせている困難さの両面からみても、十分に考慮しなくてはならない問題であろうと考えられる。

②脳障害に基づく視知覚認知の課題

肢体不自由児における起因疾患の多くは脳性麻痺によるものである⁽⁴⁾。石部（1984）は、脳性麻痺を伴う肢体不自由児においては、身体面などの目に見える困難さを有するものの、その困難さには知能・視覚・聴覚といった心理面などの見えにくい困難さも背景として存在していることに言及している。こうした脳性麻痺児の身体面以外の学習の困難さについて青柳・松原（1968）は、脳性麻痺児の視運動、視知覚との問題に着目し、脳性麻痺児は正常な知能があるにもかかわらず、学習に著しい困難が見られるが、その背景として視空間障害、多動性、固執性、記憶の拙劣さ、集中力の欠如などを指摘している。その中でも特に左右関係および上下関係と言った空間感覚の障害の存在が、脳性麻痺児には学習に多くの試行を要する、あるいは固執性が強く引き継ぐ学習で失敗をし、退行を示すことを明らかにした。つまり、学力的には健常児と一見すると変わりなく見えてしまうものの、視知覚等の困難さのために、特に空間感覚における障害が顕著であることを指摘している。

加えて、こうした脳性麻痺児について松原（1967）は、脳損傷によって引き起こされた症候群であるため、大脳皮質の損傷によってもたらされる抽象的概念思考の困難と同様な心理特性が存在することを指摘している。同じく松原（1968）は、脳性まひ時の抽象能力を検討し、脳性まひ時の抽象能力は年齢と共に発達傾向を

示すが、その速度は緩慢であることの結果を示している。

以上のように、肢体不自由児においては、身体面や心理面等の諸問題により抱える問題が多いと言及できる。こうした困難さに関して江田（1999）は、今日の肢体不自由養護学校における教科教育の対象者は、「運動面の障害よりも学習の遅れを主訴に入学しているものであり、軽度の発達遅滞や、学力の停滞などの問題を有する子どもが大部分である」と指摘している。このことを踏まえると、肢体不自由児にとっては、目に見える学習の困難以上に、目に見えない学習の困難さが、実際の学習上多いことが考えられよう。

2. 社会科学習における困難さの整理

肢体不自由児に対して社会科の授業を行うに当たっては、上述してきた目に見える困難さや目に見えない困難さを背景として、学習計画を立てる段階で児童の障害の状態と能力を十分に考慮していく必要がある。そこで、特別支援学校の小学部における社会科の授業で見られた困難さを第3表にまとめた。このことについて以下では、①上肢・下肢における困難さの課題、②脳障害に基づく視知覚認知の問題と概念形成の課題、の2つの側面から考察していくことにする。

①上肢・下肢の障害における社会科学習の困難さ

先述したように、肢体不自由児の上肢操作の困難さは、板書をノートに書き写すことや、配布されたプリント等のメモの書字などに時間を要してしまうことが見られる。場合によっては、ノートが全て取りきれないといった状況が生じ、学習の進度に影響を与えたり、学習をまとめきれないといった課題が生じてしまう。また、このことは資料作成や作図等の作業場面においても同様のことを指摘でき、作業効率が低く、全体のペースに合わせて学習を進めていくことが難しい状況を生じさせてしまう傾向が強

第3表 社会科の学習場面で見られる肢体不自由児に困難の事例

主な障害	社会科の学習の実態
上肢障害による技能面の制約	<ul style="list-style-type: none"> ・板書やメモなどの書字に困難 ・作図、グラフの作成等の作業時が難しく、時間を要してしまい作業効率が低い
下肢障害による移動範囲の制約	<ul style="list-style-type: none"> ・野外調査などの活動に制約がある ・体幹保持が困難で姿勢が崩れる。 ・生活経験の不足から、学習レディネスが十分ではない。
構音障害	<ul style="list-style-type: none"> ・音読、発表、ディベートに時間を要する
視知覚障害による困難	<ul style="list-style-type: none"> ・表やグラフや統計資料の読み取りが困難 ・作業における、目と手の協応動作の困難 ・地図情報の捨象ができない（図と地の混乱）
空間認知の困難さ	<ul style="list-style-type: none"> ・空間を正確に捉える力が難しい、距離感などがつかみにくい ・平面を3次元的な空間に置き換えて捉える力が弱い

い。

下肢操作の困難さは、野外調査などの移動面での制限となってしまう。車椅子での移動は介助者が必要となる場合もあり、児童生徒の野外での学習において、自らの興味・関心に基づいた主体的な学習の成立のためには、介助者という一定の条件が加わってしまうこともある。また、体幹の保持の困難さは姿勢の崩れを生じさせることにより、観察時等において調べる際の観察を容易に行えないなどといった困難さを生じさせる原因につながっている。移動面の課題においては、先述したように、直接体験や間接体験の不足により、学習レディネスの形成が不十分になることにつながる傾向があると仮定される。つまり、自分から主体的にさまざまな環境へと働きかけることが難しい。それが結果的に学習意欲を半減させることにつながりかねなく、そうした意欲や動作面の困難さは発達段階において獲得されるべき学習課題を阻害する要因にもなりかねなくなっている。

また、上肢・下肢の動作面に関連する事項として、空間認知に関する課題が挙げられる。一般的に健常児であれば、生活行動圏の拡大とともに、空間認知は拡大していくものであるが、車椅子生活である肢体不自由児にとっては、自らの生活行動圏を主体的に広げることができないという状況がある⁽⁵⁾。また、ボディーイメージ

を確立していない場合、空間の方向性について困難さを有してしまうこともある。

M. フロスティッグ (1978) は、「周囲の対象は自己の身体に関係づけられ、自己の身体との関係において空間が定位される」ために、「子どもが正しい、しかも完全な自己の身体像をその空間における位置づけとしてもつことが重要である」と述べている。さらに、A. シュトラウス・N. ケファート (1983) は、「われわれは自分の身体を基準にして周囲の対象を捉え、空間内に定位し、その位置をわれわれの身体の位置との関連において判断する」と指摘している。つまり、自分の身体を空間的世界に置くことができないことは、児童の中に距離の判断を誤ったり、方向を試行錯誤させたりする場面を生じさせることにつながると考えられている。このように、空間認知の発達にとって、ボディーイメージの獲得は大きな要素を占めるものである。肢体不自由児においては、この感覚の乏しさが見られ、空間認知の発達において、この点に対しても十分考慮していく必要があるいえよう。

②視知覚認知の困難における社会科学習の課題

上述したような身体面・運動面の制約は、学習における心理的な困難さの要因となる。このことに関して中司 (2001) は、肢体不自由児においては①図地知覚の障害、②統合困難、③概念形成の障害の3点が、見えにくい困難さを顕

在化させていることを指摘している。

例えば、①図地知覚の障害とは、視覚認知に課題があるため図と地の混乱が生じ、地図を用いた学習の際に困難さを有してしまうことにつながってしまう。例えば地図を例に取ってみると、“図”は見せたいもののことで、“地”とはその見せたいものの背景にあるものを指している。視覚認知に困難さを有する児童にとって地図帳に描かれている地図は、図と地の区別が非常につきにくいものになってしまっている。その要因としては、色彩や情報過多といった側面が考えられるが、地図に描かれている各要素は無意味な情報はないのも事実である。しかし、肢体不自由児の学習時では、自分が見つけようとしている都市名、産地名、地図記号等といった要素以外のものは、例えそれが意味のある要素であっても、無駄な要素としての“地”になってしまうことがある。この分かりにくい“地”があることによって、一層、自分が見つけたい要素を探し出すことの困難さの要因となってしまう。

②統合困難とは、思考過程において、断片的な知識部分を全体的なまとまりに構成することが難しいといった困難さである。社会科においては、調査してきた事項や、複数の資料を関連づけてまとめる、考察することが難しいといった状況がみられたり、映像を見て大事なところがつかめなく、結果的に何を見ていたのか分からない、といった状況の要因に直接関係して行くものである。

③概念形成の障害とは概念を学習するプロセスのことで、ある対象や出来事を抽象化するとともに、その特性を何かに関連した対象や出来事に一般化するプロセスのことである。社会科の学習では、具体的なものの理解はしやすいが、地球儀や地形図をはじめとする模式図などを用いて学習する際に、それらを抽象化してイメージすることが難しいといった状況につながってしまう。一般的には、子どもたちの知的な概念

形成には具体的なイメージ的経験が関与する必要があると考えられている（汐見，1983）。このことは、先述したような、直接体験や間接体験の不足が大きく影響していると考えられ、概念形成に至るプロセスにおいても、その獲得に関しては十分考慮しなければならない課題を有しているといえよう。

IV. 社会科学習の指導における学習プロセス

以上のように、社会科の学習において見られる困難さは多岐にわたっている。そこで、それを改善する指導上の考え方として、ここでは①指導における手だて・配慮の考え方、②指導計画および指導方略の検討、の2つの側面から検討していき、肢体不自由児の困難さを踏まえた学習プロセスについて考察していきたい。

1. 指導における手だて・配慮の考え方

社会科の学習における指導上の手だて・配慮等の支援事例を第4表にまとめた。上肢操作の困難さや視覚の困難さにおいては、ノートやメモの際の書字、あるいは作図や資料作成等における作業やの負担を軽減するためがあるため、単元の指導内容を精選して、目標の重点化を図っていくことが一つの手だて・配慮となてこよう。個々の障害の程度に応じた教材・教具、補助的手段の工夫を行いながら、学習活動を進めていく必要がある。

また、移動範囲の制約に関しては、単元の指導計画を工夫しながら、指導体制の整備を検討していくことが前提となるなど、個々の児童だけではなく、全体の学習環境を整える必要が生じてくる。移動手段の制約は、直接的な経験が不足してしまう傾向になるため、指導場面で実際生活と関連付けた具体的、体験的な活動を豊富に取り入れるなどの支援が必要となる。加えて、視覚の問題に対しては、教科書やプリントの拡大、情報量を目的に応じて焦点化した地図や資料の活用、拡大模型や補助用具の活用などによって、見せたい教材を見えやすくするこ

第4表 社会科の学習における支援の事例

主な障害	具体的な支援内容
上肢障害による技能面の制約	<ul style="list-style-type: none"> ・指導内容の精選，目標の重点化を図る ・個に応じた適切な教材・教具，補助的手段の工夫を行う
下肢障害による移動範囲の制約	<ul style="list-style-type: none"> ・指導計画を工夫する ・指導場面で実際生活と関連付けた具体的，体験的な活動を多く取り入れる
構音障害	<ul style="list-style-type: none"> ・指導内容の精選，目標の重点化を図る ・個に応じた適切な教材・教具，補助的手段の工夫を行う（精選された統計資料の活用，情報量を目的に応じて焦点化した地図の活用，教科書・プリントの拡大模型などの活用，補助用具の活用）
視知覚障害の困難さ	

第5表 地図帳における読み取りの困難さの調査結果

困難さの度合い	n = 18 単位 (人)	
	地図帳	白地図
読み取りにくい	2 (11%)	0 (0%)
少し読み取りにくい	11 (61%)	3 (17%)
読み取りにくさを感じることがある	3 (17%)	5 (28%)
読み取りに支障がない	2 (11%)	10 (55%)

とや、見る観点を明確に示した教材の提供をすることが必要となろう。

そこで、上記のような支援に関して、地図における読み取りの見えにくさに関する調査を行い、その結果を第5表にまとめた⁽⁶⁾。地図帳を読み取りにくい、あるいは読み取りにくさを感じると回答した児童は13名であり、多くの児童が地図帳の見にくさを回答している。その理由としては、一枚の地図の中に複数の情報が入り込んでいるため、情報の取捨ができなく、結果的に地図が読めない、見にくいという状況になっている。聞き取り調査によると、「国名や地名の文字の色が見にくい」、「文字が多くて読み取りにくい」、「色がたくさんで見にくい」、「線がよく分からない」、「地図が小さい」といった意見があげられた。一方で、複雑な地図情報を取捨した白地図に関しては、少し読み取りにくい、あるいは読み取りにくさを感じると答えた児童は8名おり、いずれの地図においても見えにくさを感じている状況があった。この白地図の読み取りにくさに関しては、「細かい線が複雑に入り込んで見えにくい」、「地図の線が交差してし

まうため、何が書いてあるのか分からない」といった意見が出されている。

こうした児童に対して、どのような地図の提供できるのだろうか。まず視知覚に課題がある児童に対して、地図を見やすくするという観点で考えると、提示する地図を拡大するということがまず提案できる事項として検討できるであろう。しかし、拡大すること自体は重要な要因ではあるものの、視知覚の困難さを考えると、それが必ずしも有効な手だてになりうると指摘できない側面がある。つまり、視知覚に問題のある児童の特性として、細かい部分の認知ができないということが挙げられるからである。

そこで地図作成の考えとして以下のことが検討できる。1枚の地図には、その時に必要な要素しか掲載せず、違う要素について学習する場合は、同じ地図であっても別の要素が掲載されているレイヤーを用いて提示し、認識に応じて地図1枚に掲載する情報量を増やしていくといった、地図情報の提示に段階性をもたせた地図の作成が検討できよう。最終的に何枚かの地図情報の各要素を頭の中で整理していくことで、そ



第1図 地図情報の重ね合わせを用いて作成した地域マップ作りの事例

れらが混在して掲載してあっても、地図情報の読み取りに効果的になると考えられる。

これらのことを踏まえ第1図は、小学部3年生の児童が、学区の野外調査を行い作成した地図である。地図は、商店街や住宅街、工場などの各要素がシールによって色分けされており、それらの各要素は必要に応じて地図から取り外しができる。したがって、見せたい要素だけを着目させることができるのに加え、いくつかの要素が段階性を持たせながら関連付けて考えやすくすることを目的とした地図となっている。この地図の作成は、地図情報のレイヤー構造を考慮した一例であるが、今後も、段階性をもった情報提供のできる地図作りに関しては、議論していきたい話題となろう。

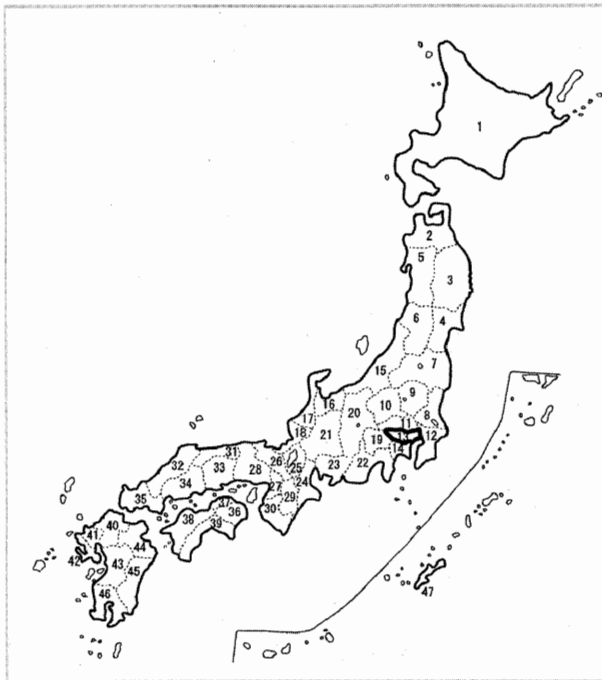
2. 指導計画および指導方略の検討

上述してきた学習における手だて・配慮を講じるだけで、児童生徒の学習でのつまずきや学習内容の理解に対して、きちんと対応できるとは言えない。つまり、地図帳の読み取りが学習における目標になるわけではなく、学習の目標を達成する上でのツールとして活用するものである児童にとって使いやすい地図帳、あるいは見やすい地図帳の活用は、教材作りの一環として捉えるべきであり、それだけが障害がもたら

す困難さを解決する方法にはならないと考えられる。したがって、表面的な手だて・配慮をするだけに終始するのではなく、個々の児童の実態を踏まえた指導方略を展開することが求められよう。

例えば、その指導方略の一つとして、個々の児童のアセスメントを行っていく中で、認知特性を把握していくことが指摘できよう。認知特性とは、知識の入力やその処理に関する特徴である。肢体不自由児においては、個に応じた教育的ニーズ⁽⁷⁾を見据えた教育的支援を行うことが必要であり、授業の手だて・配慮とは別に、単元の計画作成や授業において考慮すべき事項となるという。

このことに関して藤田(2006)は、「継次処理」と「同時処理」という2つの認知特性に着目している。継次処理とは、情報を一つ一つ順番に理解していく認知特性である。順序性や時間的、聴覚的な手掛かりを基にしており、情報を部分から全体へまとめていく、あるいは順序立てて考えていくことが、児童の思考を容易にするといった認知特性である。一方で同時処理とは、情報を全体として捉え、部分同士を関連付けて理解していく認知特性である。視空間認知処理が得意であり、全体から部分への方向性



第2図 認知特性を生かした白地図①

を踏まえた絵や図のような視覚的手掛かりで理解しやすくしていく考え方である。

例えば、同時処理優位である児童の地図学習においては、地図全体を概観することはできるが、その性質を理解したり、手順に合わせて実際に描いたりすることが苦手な場合が多い。主に視覚的な情報を中心に取り込み、先に全体を捉えてから、地点・地点のつながりを理解していこうとする傾向があるためである。よってサーヴェイマップ型からルートマップ型へと、見せたい複数の情報を踏まえてから、特定の見せたい地点へと視点を特化していくことで、地図情報の認識をつかむことが容易になる。他方、継次処理優位な児童の地図学習においては、主に聴覚的・言語的な情報を中心に取り込み、地点から全体へと情報をまとめたり、段階的に理解したりしていこうとする傾向にある。したがって、ルートマップ型からサーヴェイマップ型へと、複数の情報をひとつずつ順番に処理していく指導方略となってくる。

脳性麻痺疾患に起因する肢体不自由の児童は、心理発達検査である WISC-Ⅲの結果を例に

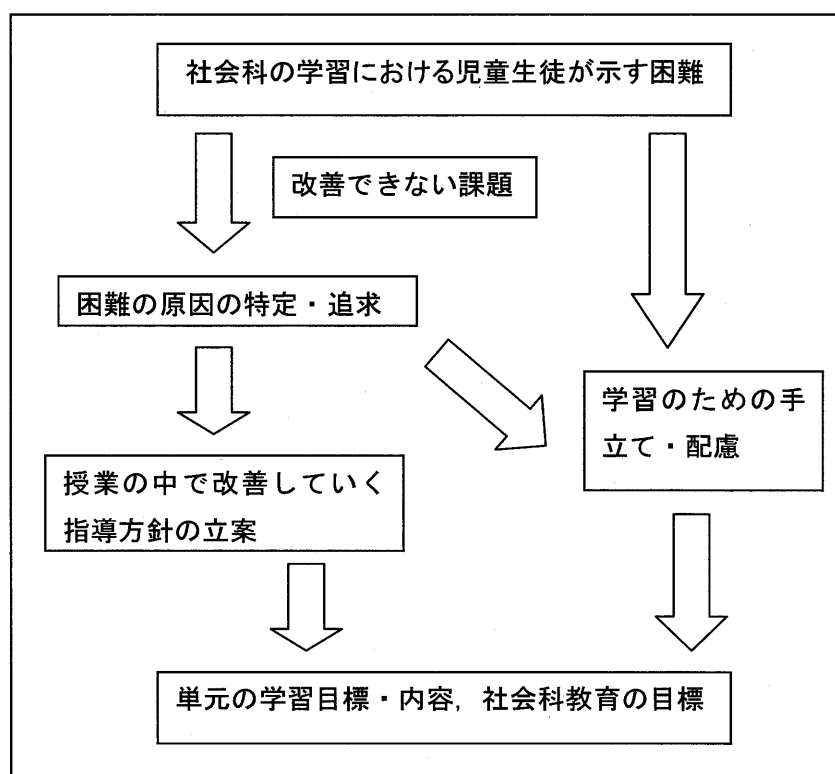


第3図 認知特性を生かした白地図②

あげれば、群指数の言語理解と注意記憶に対して知覚統合と処理速度が著しく劣る、いわゆる「逆N字型」の生徒児童が多くみられる⁽⁸⁾。したがって、物事を統合する力と、部分と部分の関係をつかむ力が弱いという肢体不自由児においては、継次処理の認知特性をもつ児童が多い。先述したように、調べたことを全体にまとめる際の統合の困難さや概念形成に課題が見られ、情報を集約したり、資料を複合的に絡めて考察したりするといった情報を統合することに困難さを有している。

授業の中で、継次処理の得意な児童に対する地図の学習で、都道府県の位置を覚える目的で作成したものが第2図、第3図である⁽⁹⁾。この2つの日本地図は、東京都の位置を覚えることを目的として活用した。視覚的な困難さを抱える肢体不自由児は聴覚優位である傾向があり、必要な情報を音声言語化することで用語の記憶が容易になる場合がある。加えて、継次処理的な認知特性は、順序性・段階性をもたせることで、認識しやすくなる傾向がある。

そこでまず、地図の提示方法として、都道府



第4図 肢体不自由児における社会科の学習プロセス

県番号が記載された第2図を用いて、東京都の番号・名称と位置を音声言語で覚える過程を生かした。次に第3図のような、東京都の位置を明確に示した地図を作成し、東京都の位置を日本地図全体の中で把握できる手順をとった。その結果、地図が見えにくいと回答していた児童は、音声言語で位置を捉え、さらに見るべきポイントが焦点化されたことで、地図帳や白地図を使って都道府県の位置と名称を覚えることが難しかった児童の16人中13名が、見るべき位置が見えやすくなって、東京都の位置がよく分かったと回答した。

こうした地図を用いた学習でみられるように、情報の統合化あるいは概念形成に関わる指導においては、肢体不自由児の認知特性を活かした継次処理的な指導方略や、あるいは、同時処理的な指導方略に関わる視点を補完したり有効に活用したりしながら、授業計画の構成を行っていくことが必要となってくる。したがって、社会科学習においては事実認識の獲得だけでは

なく、概念形成の獲得というプロセスにおいては、障害特性を踏まえた手だて・配慮等を講じるのみならず、このような認知特性を踏まえた授業計画の立案を考慮した授業作りが展開されなければならないと考えられる。

V. おわりに

本研究においては、肢体不自由児の社会科の学習における学習の困難さについて整理し、その考え方について言及してきた。上述してきたことを受けて、肢体不自由児に対する社会科の学習および障害を有する児童に対して、今後考慮すべき学習プロセスの流れについて第4図にまとめた。

学習のプロセスの流れの中では、児童が示す困難さに対して、すぐに配慮・手だてを講じるのではなく、その困難の原因を分析・考察して指導を行っていくことが重要となってくる。例えば、児童が示す困難の原因を一つ一つ見ていくと、障害があるが故に「改善が難しいもの」

と「改善が期待されるもの」とに分類することができる。「改善が難しいもの」については、授業を行う上で具体的な配慮や手だてを講じる必要はあろう。一方で、「改善が期待されるもの」については、社会科の授業中においても、自分から主体的に困難さを克服するように、自助努力させていく必要もあるのではないかと考える。例えば、地図学習においては、自ら境界線にマーカーを引いたり、見るべきポイントに印を付けていったりするなど、社会科の学習の中から困難さの改善に向けて取り組むように意識付けを行っていく必要もあろう。

個々の児童の障害は、例え他児が同じような困難さを示した場合であっても、その障害に起因する困難さは個々に大きく異なる場合がある。したがって、児童が示す困難さに対して手だて・配慮を講じるだけではなく、その困難さの原因は何かを考えることが重要であり、そしてそれを少しでも改善できる状態にしながら指導していくことも重要となってくると考えられる。したがって、社会科の学習の際に、障害のある児童におけるアセスメントを十分にを行い、指導計画及び学習内容の選定を行っていくことが重要であると指摘できよう。

このような社会科の学習時で見られる肢体不自由児が示す困難さの整理や支援の考え方は、肢体不自由児のみならず、他の障害をもつ児童だけではなく、学習のつまずきのある児童においても有効な考え方になってくるといえるのではないだろうか。つまり、個々の児童の実態に

合わせた授業作りという観点に立ち、従来からのトップダウン的な指導計画だけではなく、ボトムアップの考え方を取り入れた指導計画を踏まえていくことで、教科の目標の達成、あるいは児童の学習環境を整えた理解しやすい授業につながっていくのではないかと考えるからである。

翻って、社会科の学習においては、総合初等教育研究所（2008）が報告した、「社会についての基礎的知識」習得に関して、都道府県の名称と位置が正確に分からない児童の多さを指摘している。同様に、日本地理学会地理教育専門委員会（2008）における「大学生・高校生の地理的認識の調査報告」においても、都道府県の位置に関する正答率の低さが顕著であることが指摘されている。このような状況を踏まえると、障害の有無に限らず、社会科の学習で見られる児童生徒のつまずきに対して、我々は改めて検討する必要があるのではないだろうか。したがって、今後においては、社会科の理論研究や授業実践をする上でも、学習の対象となる児童の示す困難さについて、さまざまな視点から検討していくことが重要になってくる。

特別支援教育が始まり、障害児に対する教育に対して注目されはじめてきた。したがって我々は、社会科が掲げる目標に対して、肢体不自由児をはじめとする障害のある児童がどのように学習に取り組んでいくのか、今後も検討していく必要があると考えている。

註

(1) 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」によると、特別支援学校が通常学級におけるセンター的機能について以下に6点指摘している。①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への

指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能、である。本稿では特に①の支援機能と、②の情報提供機能に着目した。

(2) 障害のある児童が社会科の学習で見せる困難さの分析は、障害の有無に関わらず、社

会科を学ぶ上で一定の示唆を与えるものになると考えている。すなわち、学習においてつまづきを示す児童に対しての指導の手だてや配慮、あるいは教授方略に関しての考え方そのものは、今まで検討されてこなかった学習者のつまづきを検討することに関連するものだと考えられるからである。また、必要な手だて・配慮は、個々の障害に応じた支援にとどまらず、個に応じた指導といった観点からも必要かつ有効な支援となってくると指摘できると考えられる。

- (3) この当時は、盲・聾・養護学校肢体不自由編、養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編、養護学校小学部学習指導要領病弱教育編が刊行されていた。
- (4) 肢体不自由の起因疾患は、脳損傷疾患によるものと非脳損傷疾患によるものに分けることができる。脳損傷性肢体不自由児は、脳性麻痺やその他の中核神経系の疾患、あるいは、脳の外傷によるものが主である。非脳損傷性肢体不自由児は、骨形成不全や二分脊椎、筋ジストロフィーなどによる。
- (5) 泉(1998)は空間認知の拡大に関しては、経験の拡大だけではなく、生活環境にも影響することを指摘している。肢体不自由児においても同様の見解を指摘できるのではないかと考える。
- (6) 地図帳は帝国書院が発行している「楽しく学ぶ 小学生の地図帳」を使用した。アンケートは平成17年～平成19年にわたり、通常学級に在籍する肢体に不自由のある児童への聞き取り調査結果をまとめた。調査対象の児童は、小学校第4学年から第6学年までの合計18名である。WISCⅢの結果から、視覚情報処理が不得意な児童あった。
- (7) 個に応じた指導という考え方は、学習障害のある児童生徒に対しての基本的な考え方であった。しかし、平成10年度の学習指導要領の改訂により、特別支援教育における個へ

の対応という考え方が、一般児童における個性化重視の流れの中に包摂されていった状況が生じた(清水, 2002)。小・中学校における個に応じた指導については、確かな学力を身につけるために、一人一人に応じたきめ細かな指導を実施することが、個に応じた指導の考え方の基本となっている。しかしながら、この考え方の根幹は、従来から特別支援教育が培ってきた指導方法や指導方針の考えが生かされていると考えられる。

- (8) 当校では、WISC-Ⅲから捉えられる認知特性を生かした授業づくりについて検討している。その指導方法については、以下の文献を参考されたい。筑波大学附属桐が丘特別支援学校著(2008)『肢体不自由教育の理念と実践』ジエース教育新社、p291
- (9) 作成した地図については、地図の境界線を太くし、学習で取り扱う位置については太枠で囲み見やすく加工した。なお、白地図の元版の日本の海岸線は0.75ptであったものを2ptにし、より形を捉えやすく加工した。

謝辞

本研究の一部は、平成20年度科学研究費補助金(奨励研究代表 内川健)による。

引用及び参考文献

- 安藤隆男ほか(2006)「通常学級における脳性まひ児の学習の特性に関する教師の理解」, 心身障害学研究, 30, p139-151
- 安藤隆男・山下利之(1995) 運動障害児の教科選択制の分析. 特殊教育学研究, 33(1). p1-8
- 石部元雄(1984)『肢体不自由児の教育』. ミネルヴァ書房, p93-192
- 泉貴久(1993) 近隣空間における児童の知覚環境の特性とその発達—広島市を事例として

- 一、地理科学 48.1 p33-52
- 内川健 (2007) 肢体不自由児における社会科学学習の課題 —特別支援学校小学部の社会科学学習を事例として— 日本社会科教育学会第 57 回全国大会発表論文集 . p116-117
- 内川健 (2008) 社会科学学習における地図指導の学習方略に関する一考察 ～肢体不自由児における分析を手がかりにして～. 日本社会科教育学会第 58 回全国大会発表論文集 p248-249
- 江田祐介 (1999) 肢体不自由養護学校における教科指導対象者の実態 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要 9 号 p75-82
- 江田祐介 (2002) 肢体不自由養護学校における教科指導 . 肢体不自由教育 .154, p4-10
- 川間健之介 (2004) 『21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究』. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書, p49-57
- 桑原敏典 (2006) 『論説混迷期の社会科を見直す—内容重視の社会科の復帰』, 社会科教室 No.41
- 汐見稔幸 (1983) 「生活の変貌と概念・イメージ形成」歴史地理教育 356
- 清水貞夫 (2000) 「新・個別の指導計画と個別アプローチプラン」. 学苑社, p1-27
- 総合初等教育研究所 (2008) 『社会についての基礎的知識の習得に関する調査』, 財団法人総合初等教育研究所 . p88
- 高橋誠 (2005) 障害児教育と社会科『歴史教育・社会科教育年報 2004 年版』歴史教育者協議会, p124-138
- 地理教育専門委員会報告 (2008) 「大学生・高校生の地理的認識の調査報告」. 日本地理学会地理教育専門委員会, p13
- 筑波大学附属桐が丘特別支援学校著 (2008) 『肢体不自由教育の理念と実践』ジァース教育新社, p291
- 中司利一 (2001) 『障害者心理—その理解と研究法』. ミネルヴァ書房, p215
- 橋本重治 (1963) 『肢体不自由児の心理と教育』. 金子書房 57-197.
- 橋本重治・松原達哉・林邦雄 (1967) 肢体不自由児の社会的成熟度 . 特殊教育学研究 4 (1), p43-58
- 藤田和弘ほか編 (1998) :『長所活用型指導で子どもが変わる』図書文化, p174
- 松原達哉 (1968) 脳性まひ児の抽象能力. 東京教育大学教育学部紀要 .14, p153-165
- 文部科学省 (2005) 『特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)』
- A. シュトラウス・N. ケファート著, 伊藤隆二・角本順次訳 (1983) 『続・脳障害児の精神病理と教育』, 福村出版, p93M. フロスティング著, 肥野田直訳 (1978) 『ムーブメント教育』, 日本文化科学社, p.29 - 30
- L.S. ヴィゴツキー著, 柴田義松・森岡 修一訳 (1975) 『子どもの知的発達と教授』, 明治図書出版, p217