

視覚特別支援学校生徒の理療関係職種への就労に関する意識調査

—理療科・保健理療科生徒の就労希望の状況とその要因分析を中心に—

○工藤 滋 岡 愛子 小又 淳 前田 智洋 高橋 清志

(筑波大学附属視覚特別支援学校)

KEY WORDS: 盲学校、進路指導、就業

【研究の目的】

過去 6 年の特別支援学校理療科・保健理療科生徒の数は平均約 75 人ずつのペースで急減している。また、2019 年度の視覚障害者の国家試験現役合格率は 9 割弱に達しているにも関わらず、同年度の理療科・保健理療科 3 年生徒の理療関係職種への就職率は 6 割前後に留まっている。生徒の理療関係職種への就労希望の状況とその理由を明らかにできれば、より適切な進路指導に生かしていくことができ、ひいては生徒数増加にもつながる可能性がある。

また、生徒の卒業後研修の希望は 80.6% に達しているが¹⁾、特別支援学校で理療の臨床研修を行える機関は関東地方にはない。筑波大学附属視覚特別支援学校（以下、附属盲と記す）では研修科を臨床実習中心の課程に変更する構想があり、研修希望の有無とその理由を明らかにできれば、卒業生のニーズに合った研修環境の整備につなげていくことができる。

以上の目的を達成するために、全国の特別支援学校理療科・保健理療科生徒を対象に理療関係職種への就労に関する意識調査を実施することとした。

【方法】

(1) 対象：全国の特別支援学校理療科・保健理療科在籍生徒 725 名に調査用紙を配布し、44 校（75.9%）、367 名（50.6%）から回答が得られた。

(2) 手続き：郵送による無記名自記式質問紙法とした。

(3) 調査項目

基本属性（学校名、学科名、学年、年齢、性別、視力、主な使用文字、特別支援学校入学時の年齢）、理療関係職種への就労希望の程度とその理由、理療科教員としての就労希望の程度とその理由、施術者としての就労希望職種とその理由、施術者としての就労希望職種への就労の可能性とその理由、附属盲研修科への進学希望の程度とその理由。

(4) 分析方法：希望の程度は 4 件法で尋ね、「そう思う」群と「そう思わない」群に集約した上で比較した。理由については、有効回答数に対する割合で比較した。

(5) 倫理的配慮：本研究は筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会の承認を得て、研究対象者及び協力機関に不利益がないよう万全の注意を払って実施した（課題番号：附 19-1）。

【結果】

理療に係る職業への就労希望は、「そう思う」が約

95% で (Table)、その理由は理療への興味・関心と患者との交流であった。理療科教員になりたいと思っている者は 13.3% で (Table)、理由は、伝えること、教えることへの魅力と、雇用・給与の安定性であった。なりたいたと思わない理由は、「施術の方が好きだから」が最も多い一方で、業務の負担感が挙げられていた。施術者として働きたい職種は、治療院 (39.1%) が他より有意に多く ($\chi^2(5) = 150.14, p < .01$)、ヘルスキーパー (23.1%) と高齢者施設 (19.2%) がそれに次いでいた。スポーツと美容・美顔は、その職種で働けると思っている者が少なく (Table)、主な理由は「視力を必要とする業務内容があると思うから」であった。附属盲研修科での臨床研修の希望は、学びたいが 44.1% で (Table)、主な理由は技術向上、学びたいと思わない理由は場所の遠さであった。

【考察】

理療関係職種への就職率をさらに高めるには、主体的学びの充実とコミュニケーション能力の育成が有効であることが示唆された。理療科教員を志望するか否かは、教員の業務の魅力と負担感のいずれを強く感じるかが影響していたため、理療科教員志望者を増やすには、現職教員からの仕事のやりがいや魅力についての情報発信が必要であると考えられた。施術者として働きたい職種は、自分が就労できるか否かという現実的な問題が影響していたため、視覚障害のある理療師による講演会・研修会等を通じた情報共有が効果的である可能性が示唆された。附属盲研修科を臨床実習を中心とした技術向上のための課程に改変することは、理療科・保健理療科在籍生のニーズに合致しており、治療院で働く上で必要な技術指導を中心としたカリキュラムを編成していくのが適切であると考えられた。

【結論】

全国の理療科・保健理療科在籍生徒を対象に、理療関係職種への就労に関する意識調査を実施した結果、理療関係職種全般、理療科教員、施術者としての就労希望の状況及び附属盲研修科での臨床研修希望の状況を明らかにすることができた。今後は、本研究の結果を下に、生徒の希望に即した進路の実現に生かしていきたい。

【文献】

1) 矢野忠・石崎直人ら (2010) 鍼灸師養成教育機関に在籍する学生の鍼灸医療に対する意識と要望等に関する調査研究 (2). 医道の日本, 69(4), 83-91.

(KUDO Shigeru, OKA Aiko, KOMATA Atsushi, MAEDA Tomohiro, TAKAHASHI Kiyoshi)

Table 理療科・保健理療科生徒の就労・研修希望の状況 (単位: 件 (%))

	理療関係職種全般への就労希望	理療科教員としての就労希望	施術者としての就労可能性						附属盲研修科での研修
			スポーツ	美顔・美容	ヘルスキーパー	高齢者施設	治療院	その他	
非常にそう思う	189 (51.6%)	10 (2.9%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (10.9%)	7 (13.2%)	18 (16.5%)	5 (27.8%)	30 (10.3%)
ある程度そう思う	158 (43.2%)	36 (10.4%)	4 (33.3%)	8 (50.0%)	37 (57.8%)	37 (69.8%)	69 (63.3%)	8 (44.4%)	98 (33.8%)
あまりそう思わない	17 (4.6%)	124 (35.9%)	7 (58.3%)	7 (43.8%)	17 (26.6%)	9 (17.0%)	21 (19.3%)	5 (27.8%)	99 (34.1%)
全くそう思わない	2 (0.5%)	175 (50.7%)	1 (8.3%)	1 (6.3%)	3 (4.7%)	0 (0%)	1 (0.9%)	0 (0%)	63 (21.7%)
合計	366 (100%)	345 (100%)	12 (100%)	16 (100%)	64 (100%)	53 (100%)	109 (100%)	18 (100%)	290 (100%)

ロービジョン者の試験における延長時間と視力条件は適切か？

最大読書速度に基づく検討

中野泰志（慶應義塾大学）

KEY WORDS: ロービジョン 試験 合理的配慮

（目的）

試験における合理的配慮の事実上の標準となっている大学入試センター試験（以下、センター試験）の「受験上の配慮案内」では、弱視（ロービジョン）者（以下、LV 者）に対する標準的な配慮として、拡大問題冊子（14 or 22 ポイント）の配布、時間延長（1.3 倍）、拡大鏡等の持参使用等が許可されている。また、時間延長が受けられる LV 者は、小数視力 0.15 以下もしくは強度視野障害と定められている。しかし、時間延長や LV 者の視力基準の根拠は明示されていない。

拡大問題冊子の文字サイズが限定されている条件下において、LV 者に対する延長時間や時間延長が受けられる視力基準は適切なのであろうか？ 本研究では、最大読書速度の観点から、これらの問題を検討した。なお、本研究は、JSPS 科研費 19H00623 の補助を受けて実施した。

（方法）

慶應義塾研究倫理審査委員会の審査を受け、参加者のインフォームドコンセントを得た上で、以下の実験を実施した。

- (1) LV 者の視力・読書効率の測定：全国の特別支援学校（視覚障害）・高等部に在籍し、学年相当の教科学習を行っている LV の高校生 140 人（男性 66 人、女性 74 人、平均年齢 16.7 歳）を対象に、logMAR 近距離視力表を用いた視力検査、MNREAD-J（縦書き）を用いた読書検査を実施した。
- (2) 視覚障害のない大学生の視力・読書効率の測定：LV 者と視力や最大読書速度を比較するために、視覚障害のない大学生（以下、晴眼者）31 人（男性 17 人、女性 14 人、平均年齢 19.3 歳）を対象に(1)と同様の測定を行った。

（結果）

LV 者を AMA (American Medical Association) ガイド 6 版の視力障害区分（加茂, 2011）に従って分類した 5 グループ（正常域 [-0.2 ~ 0.1logMAR；小数視力 0.8~1.6]、ほぼ正常域 [0.2 ~ 0.5logMAR；小数視力 0.32~0.63]、中等度 LV [0.6 ~ 0.9logMAR；小数視力 0.12~0.25]、重度 LV [1.0 ~ 1.3logMAR；小数視力 0.05~0.1]、極度 LV [1.4 ~ 1.7logMAR；0.02~0.04]）に晴眼者を加えた 6 グループの最大読書速度（MRS）を比較した（図 1）。各グループの MRS の平均は、晴眼が 459.0 文字/分、正常域が 239.2 文字/分、ほぼ正常域が 248.4 文字/分、中等度が 229.1 文字/分、重度が 161.2 文字/分、極度が 125.8 文字/分であった。分散分析の結果、グループ間に有意差が確認された ($F(5, 165)=80.97, p<.0001$)。下位検定 (Tukey-Kramer の HSD 検定) の結果、晴眼者とすべての LV グループの間に有意な差 ($p<.0001$) があることがわかった。

センター試験では時間延長配慮の基準として、学校教育法施行令第 22 条の 3 で視覚障害の基準とされている「小数視力が概ね 0.3 未満」ではなく、「小数視力 0.15 以下」を採用している。そこで、小数視力 0.1~0.15 と 0.15~0.3 のグループに分けて、MRS の比較を行った（図 2）。その結果、統計的に有意な差は確認されなかった

($t(62)=1.63, p=0.11$)。

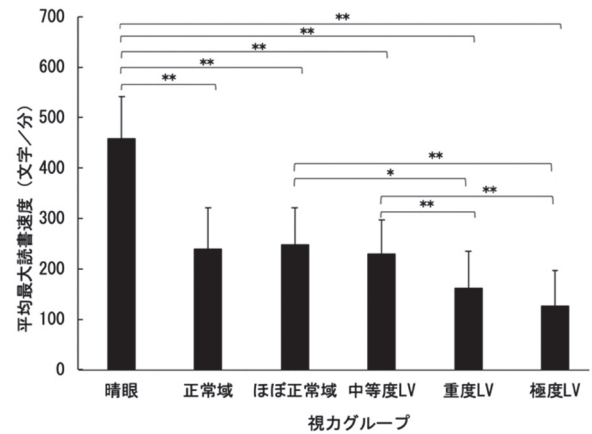


図 1 視力群ごとの平均最大読書速度の比較

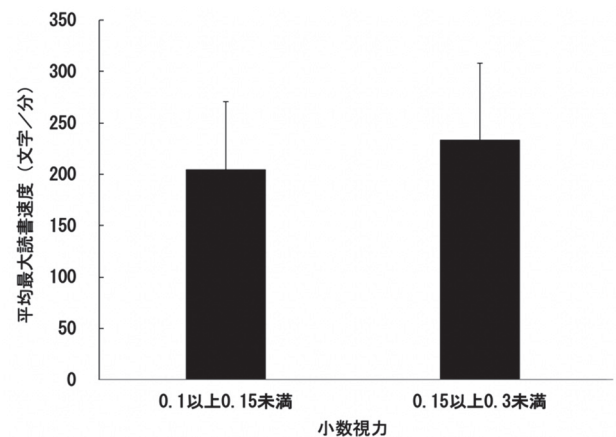


図 2 小数視力 0.15 前後の最大読書速度の比較

（考察）

LV 者に対するセンター試験の時間延長を晴眼者の最大読書速度を基準に考えると、LV 者には「正常域」で 1.9 倍、「ほぼ正常域」で 1.8 倍、「中等度」で 2.0 倍、「重度」で 2.8 倍、「極度」で 3.6 倍が必要であることがわかった。また、時間延長の基準として利用されている小数視力 0.15 前後の視力で、最大読書速度には違いがなかったことから、センター試験の基準は再検討する必要があることが示唆された。なお、拡大教科書には 18~26 ポイントの文字サイズが用意されていることに対して、センター試験では 14 と 22 ポイントしか用意されていないため、臨界文字サイズよりも小さな文字サイズで受験せざるを得ない事例があり得る可能性があることも今後、検討が必要だと考えられる。

（文献）

- ・加茂純子 (2011). 国際基準であり Quality of Life (QOL) との相関がある Functional Vision Score (FVS) 日本の眼科, 82(4), 463-467.

(NAKANO Yasushi)

難聴者における偏見・差別経験の実態について

○勝谷紀子

(北陸学院大学人間総合学部)

佐野智子

(城西国際大学福祉総合学部)

KEY WORDS: 難聴 偏見 差別

(目的)

障害者への差別を禁止する「障害者差別解消法」が平成 28 年度から施行された。障害を理由とする差別の解消の推進に向けて啓発活動がおこなわれ、合理的配慮の実践やその共有も行われている。内閣府による世論調査「平成 29 年度 障害者に関する世論調査」では、「世の中には障害のある人に対して、障害を理由とする差別や偏見があると思うか」との質問に対して「あると思う」とする者の割合が 83.9%（「あると思う」と「ある程度はあると思う」の合計）、「ないと思う」とする者の割合が 14.2%（「あまりないと思う」と「ないと思う」の合計）だった（内閣府, 2017）。

本研究では、難聴に焦点をあてて、差別や偏見の有無について当事者である難聴者と非当事者である健聴者の双方に調査をおこない、実態について調べた。

(方法)

調査協力者 インターネットリサーチ会社にモニター登録している難聴者 206 名（男性 132 名、女性 74 名）と健聴者 412 名（男性 224 名、女性 188 名）だった。

実施期間 難聴者対象の調査は 2020 年 2 月 6 日～2020 年 2 月 7 日、健聴者対象の調査は 2020 年 2 月 28 日～2020 年 2 月 29 日に実施した。

調査項目 ①難聴の不理解経験：難聴者には難聴を理解されなかった経験の有無（「難聴（耳の聞こえの問題）、難聴者について、周囲の人たちから、理解されていない、誤解されていると感じることがありますか?」）難聴を理解しなかった経験（「難聴（耳の聞こえの問題）、難聴者について、あなた自身がこれまで理解していなかった、誤解していたと感じることがありますか?」）を尋ねた。健聴者には難聴を理解しなかった体験の有無を 2 択で尋ねた。

②難聴者・聴覚障害者への偏見の経験：難聴者に偏見を持たれたもしくは自身が持っていた経験の有無を尋ねた（「聴覚障害を持つ人、難聴を持つ人にたいして、あなた自身が偏見を持っていた（もしくは持っている）と感じることはございますか?」「聴覚障害を持つ人、難聴を持つ人にたいして、周囲の人たちが偏見を持っていると感じることはございますか?」）。健聴者には自身もしくは周囲の人々の偏見の経験を 2 択で尋ねた。

③難聴者・聴覚障害者への差別体験：難聴者および健聴者に差別の経験の有無を 2 択で尋ねた（「聴覚障害を持つ人、難聴を持つ人にたいして、周囲の人たちが差別をしていると感じることはございますか?」）。

④補聴器への偏見と理解：難聴者と健聴者に補聴器への偏見の有無（「周囲の人たちが補聴器について偏見を持っていると感じることがありますか?」「あなた自身が補聴器について偏見を持っていたと感じることがありますか?」）、補聴器への理解の有無（「周囲の人たちが補聴器について理解していない、誤解していると感じることがありますか?」「あなた自身が補聴器についてこれまで理解していなかった、誤解していたと感じることがありますか?」）について 2 択で尋ねた。①から④について「ある」と回答した場合は具体的な内容を自由記述で記入を求めた。④聞こえの状況：難聴を持つ調査協力者自身に対して、現

在の聴力、難聴のある耳、難聴の原因や経過、補聴器の有無、現在の補聴手段やコミュニケーション手段を尋ねた。健聴の調査協力者には難聴であるかを尋ねた。

(結果)

難聴への偏見や差別の体験 難聴の回答者において、偏見や差別の経験は「ない」が全体的に多かった。偏見が「ある」と回答した者の具体的な経験(延べ数 83)を分類した結果、差別 (22) (例：無視される) が最も多く、ついでコミュニケーションのとりかたの誤解(11) (例：大きな声で話してくる)、振る舞いの誤解(11) (例：仮病と誤解する)、能力への誤帰属(9) (例：頭が悪いと思われる)、難聴への無理解(6) (例：自己責任だと思われた) が続いた。

次に、差別が「ある」と回答した者の具体的な経験(総数 53)を分類した。疎外(19) (例：仲間はずれ) が最も多く、ついでネガティブな反応(11) (例：罵倒する)、見下す(例：冷たくあしらわれる)、振る舞いの誤解(例：気難しく思われる) (5)、コミュニケーションのとり方(例：手話ができると勘違い) (4)と続いた。なお、健聴の回答者における偏見や差別の経験もいずれも「ない」が多かった(表 1)。

難聴への不理解の体験 難聴の回答者において、難聴について理解されないもしくは誤解された体験は「ない」の回答が多かった。健聴の回答者でも難聴について理解していないもしくは誤解していた体験は「ない」が多かった。

表 1 難聴への偏見や差別、不理解の体験の回答

項目	難聴 n=206		健聴 n=412		
	n	%	n	%	
難聴（耳の聞こえの問題）、難聴者について、周囲の人たちから、理解されていない、誤解されていると感じることがありますか？	ある	116	56.3	-	-
	ない	90	43.7	-	-
聴覚障害を持つ人、難聴を持つ人にたいして、周囲の人たちが偏見を持っていると感じることはございますか？	ある	61	29.6	107	26.0
	ない	145	70.4	305	74.0
聴覚障害を持つ人、難聴を持つ人にたいして、周囲の人たちが差別をしていると感じることはございますか？	ある	44	21.4	66	16.0
	ない	162	78.6	346	84.0
難聴（耳の聞こえの問題）、難聴者について、あなた自身がこれまで理解していなかった、誤解していたと感じることがありますか？	ある	64	31.1	97	23.5
	ない	142	68.9	315	76.5
聴覚障害を持つ人、難聴を持つ人にたいして、あなた自身が偏見を持っていた（もしくは持っている）と感じることはございますか？	ある	36	17.5	41	10.0
	ない	170	82.5	371	90

(考察)

難聴者と健聴者のいずれにおいても明らかな偏見や差別経験を尋ねると「ない」の回答が多くを占めた。経験がある者の回答には、対人関係の切り離しやコミュニケーションの誤解に関わる経験（難聴者の心理学的問題を考える会、印刷中）があげられた。今後は障害者への態度を潜在的に測定する測度との関連を検討していく必要がある。

(文献)

難聴者の心理学的問題を考える会（編）（印刷中）「難聴者と中途失聴者の心理学—聞こえにくさをかかえて生きる」かもがわ出版

内閣府（2017）「平成 29 年度 障害者に関する世論調査」本調査データの一部は、2020 年に開催される日本心理学会第 84 回大会においても報告予定である。

本研究は JSPS 科研費 19K03347 の助成を受けたものです。

(KATSUYA Noriko, SAN0 Tomoko)

ICT による算数困難ろう児の視線特性分析と算術学習支援

～ 筆算学習支援補助教材の導入 ～

松永 信介
（東京工科大学 メディア学部）

KEY WORDS: ICT, 算数困難, 聴覚障がい, 視線特性

1. 目的

算数困難の一要因として、形式的な数式処理から文脈理解を伴う立式計算処理への移行での躓きが指摘されている[1]。日々の生活の中で遭遇する計算上の課題は、算数の文章問題として学ぶことになるが、そこには、読解などの言語処理に加え、数理解や推論・計算などの非言語処理が求められる。それゆえ、算数困難ろう児は文章問題に困難をきたす傾向にある。このような背景のもと、筆者はこれまで様々な形式の算数文章問題用の視線誘導教材を開発してきた[2]。本研究では、その文章問題を拡充するとともに、新たに筆算用の補助教材を導入し、その効果検証を行った。なお、被験児童の保護者へは研究協力先を通じて依頼文を送り、事前に同意を得た上で本研究を実施した。

2. 方法

1) 事前調査

対象児の基礎計算力および文章問題における読解や算術に関する学習方略を探るべく、研究協力先のろう学校の 4・5 年生児童 23 名を対象に事前調査を行った。主たる調査要素は児童の視線推移特性や注視率であるが、これには、Tobii 社製のアイトラッカー X2-30 を用いた。文章題や筆算問題をどのように解釈・処理しようとしているかを定量的・定性的観点から分析した。

2) 指導実践

事前調査の結果を踏まえ、難易度の異なる複数の文章問題を追加するとともに、各四則演算に関する筆算用の補助教材を新たに設計・開発した。図 1 は、その筆算補助教材のスキル階層図（簡易版）である。そして、これらの教材を用いて研究協力先にて実践し、視線特性分析に基づく学習支援の有効性の検証を行った。

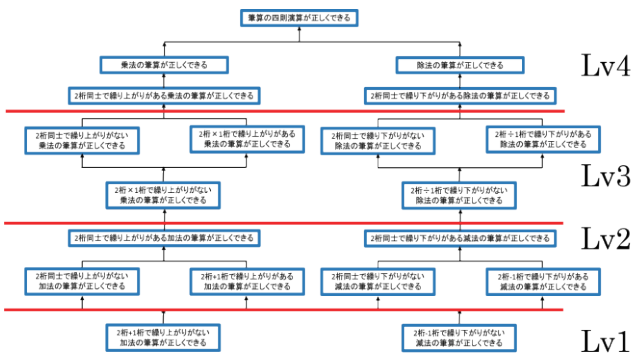


図 1 スキル階層図（簡易版）

3. 結果

1) 事前調査

視線特性分析には、次のように定められる視線推移比率と文章内注視率という 2 つの数値指標を用いている。

$$\text{視線推移比率} = \frac{\text{水平方向の視線の総移動距離}}{\text{鉛直方向の視線の総移動距離}}$$

$$\text{文章内注視率} = \frac{\text{重要語句・数値の注視時間}}{\text{全注視時間}}$$

前者の視線推移比率に関しては、サンプル教材の画面比率である 1.5 を基準値としたが、児童平均は 1.39 となり、文章の読み飛ばしや無駄な上下の視線移動が起きていたことを窺わせる。一方、後者の文章内注視率に関しては、基準値を設定せず、この指標と正答率との間の相関のみを調べたが、相関係数は前年度調査時をやや下回る 0.49 となり、微妙な正の相関という結果となった。また、筆算の事前テストにおいては、掛け算・割り算の手続きを理解できていない児童がかなりいることが確認された。とりわけ、2 桁で繰り上がりや繰り下がりがある掛け算・割り算での際のミスが目立ち、本研究で構想の筆算補助教材の必要性を感じた。

2) 指導実践

新たに導入した筆算補助教材を中心に、事前調査と同じ被験者に同種・同レベルの問題に取り組んでもらう形で評価実験を行った。この前提での事後の結果であるが、対象児の視線推移比率は平均 1.46 に改善し、文章内注視率と正答率との相関も 0.56 と微増し、補助教材の意義が確認されたと思われる。

4. 考察・結論

数年に渡る本研究の趣旨は、算数文章問題の克服を課題とする算数困難ろう児を支援することであったが、今年度は、少なからず遅れをとっている児童向けの補完要素として、文章問題そのものではなく、単純な筆算のみの補助教材を採り入れることの効果の検証に主眼をおいた。

課題は残ったが、それまで必ずしも充実していなかった問題の解釈から解の算出までを指南する視線誘導教材の拡充とそれに取り組む前提スキルとして筆算の補助教材を開発し、その効果を確認した。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金（課題番号:16K04848）の助成により行われた。

参考文献

- [1] 川原靖子・南出好史：聴覚障害児の言語能力と算数文章題の解決能力，聴覚言語障害，22 (4)，pp.119-129. 1993
- [2] 松永信介：ICT を活用した算数困難ろう児向け算術文章題学習支援システム ～視線特性分析に基づく指導デザイン～，日本特殊教育学会第 56 回大会 O5-04. 2018

(MATSUNAGA Shinsuke)

韓国におけるインクルーシブ教育の取り組みの考察

- 私立特殊学校における統合教育・逆統合教育の実践及び成果と課題 -
李宜貞

(創価大学大学院文学研究科博士後期課程)

KEY WORDS: インクルーシブ教育・交流及び共同学習・逆統合教育

【目的】

最近、インクルーシブ教育について関心が高くなっており、韓国でもインクルーシブ教育と同じ意味として統合教育というプログラムが導入されている。したがって、本研究においてはインクルーシブ教育の一環として展開している韓国における統合教育の取り組みに焦点を置く。韓国の「統合教育」は、「特殊教育の対象となる者が、一般学校で障害の種類や程度により差別されず、近い年齢の他の児童と一緒に過ごし、個々人の教育的要求に適合した教育を行うこと」とされる(韓国国立特殊教育院、2008)。近年、韓国では特殊学校と一般学校との連携の深化のため、統合教育と合わせて逆統合教育(reverse inclusive education)と一緒に展開している。逆統合教育というのは、特殊学校や施設にある障がい児の活動に健常児が参加することを示す。「統合教育」と「逆統合教育」は、韓国の特殊学校で障がい児と健常児の双方に役立つ教育課程を用意することで、双方の子供たちのための教育的な効果が期待されている(李他、2010)。広い意味では、「逆統合教育」は「統合教育」に含まれるが、本研究では、韓国の「統合教育」だけではなく、特に「逆統合教育」にも焦点を置いて考察したい。

本研究の目的は、韓国の「統合教育」と「逆統合教育」の成果と課題を明らかにすることにある。加えて、日本でも特別支援教育が非常に重要な教育課題になっており、韓国の取り組みが日本のインクルーシブ教育にとって示唆的な参考資料になるように提供することも目的である。

【方法】

実証的分析は、韓国の B 地域にある E 私立特殊学校の教員らを対象にインタビューを行い、その結果を半構造化面接 M-GTA 方法を導入して整理した。E 私立特殊学校を対象にした理由は、この学校が特色ある統合教育と逆統合教育に重点を置いて実践を行い、尚且つ日本の学校(北海道の H 養護学校)との交流を通して国際的な教育研究や教育活動に貢献しているからである。インタビューの実施については以下の通りである。①時期: 2019 年 5 月 23 日。②対象者: 特殊学校での勤務経歴が 7 年の女性教師 1 名(A)、18 年の男性教師 1 名(B)、26 年の女性教師 1 名(C)の計 3 名。③時間: 一人当たり 40 分~1 時間程度で行う。④内容: 特殊学校において統合教育および逆統合教育がどのように実施されているかについて調査を行った。本研究のインタビューは、大学の倫理委員会での許可を得た上で実施した。インタビュー当日は、回答はあくまでも自由意思であることを十分に説明した上で、個人情報及び意見を保護する同意書に承諾する旨の署名を求めた。

【結果】

E 特殊学校では、「統合教育」と「逆統合教育」のプログラムとして、社会生活を営む上での具体的な基礎的規則を習得することで、正しい生活及び社会性などを育てていくためのプログラムを実施している。初等部では「森の体験」プログラム、中等部では共同学習を通して障害児と健常児が交流する「ウダダ学校」プログラム、高等部では近隣地域の大学生と共同で学習する科学実験や写真撮影などが行われている。インタビューから得られた E 特殊学校の特徴は、幼稚

園・初等部・中等部及び高等部において「統合教育」と「逆統合教育」を並行したプログラムを実施していることである。学年を超えて各プログラムに「基礎的な知識の習得」、「楽しい学び」、「コミュニケーションのスキルを獲得」、「人間関係の形成」という 4 つの共通したカテゴリーが生成されている。

インタビューから得られた「統合教育」と「逆統合教育」の課題と利点は以下の通りである。

「A 教師: 統合教育の必要性はあるものの、なかなか進展しにくい状況にある。しかし、健常児は、統合教育と逆統合教育を継続的に実践することで、障害の認識が少し変わることになるんですね」、「B 教師: 健常児たちは授業が終わった後、学力向上のために塾に通うので、健常児と障がい児が互いに触れ合う機会が少ないし、健常児が障がい児をいじめることもある」、「C 教師: 日常生活において自分がどこまで何をするか、また友だちをどうつくるかなど、学校生活において必要な基本的な生活スキルなどを学びながら、多様な活動を通して交流及び共同学習など行う機会が生まれる」。

以上の結果から、韓国の特殊学校では、障がい児と健常児双方のために「逆統合教育」が実施され、健常児が障がい児に対して、自分と異なる相手を理解しようとする考え方が深まることが分かった。また障がい児にとっては、安定的な教育環境の中でより自由に学べる機会になり、健常児との共同学習を通して自ら行動しようとする自立性を高めることが見られた。

【考察】

韓国の E 特殊学校は、幅広い交流を通して「統合教育」及び「逆統合教育」を実施しており、インタビューから障害児と健常児にとって「逆統合教育」が新しい経験の機会を提供することがよく分かった。もっとも、「統合教育」の進展の遅れが認められるなどの諸問題が浮き彫りになり、改善へ向けての何らかの努力が必要されるとの指摘もあった。加えて、「逆統合教育」を通して継続的な成長ができるのか、卒業後も社会において幸福な生活を営むために必要な実践的経験を習得できるのか、については今後の研究課題といえる。

韓国において、「統合教育」と「逆統合教育」を並行しながら一緒に実践している特殊学校はまだまだ少ないのが現状である。しかし、特殊学校が今後の社会的変化に伴うニーズに対応するため、今まで以上に「統合教育」と「逆統合教育」の積極的取り組みへの必要性は高まっている。そこで、こうした取り組みを拡大することは、「統合教育」を定着化することに繋がり、今後の社会的な問題を解決する一つの方案として認識が深めていくと考える。

(参考文献)

- 金丸彰寿・片岡美華(2016)「「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性-1960年代から2012年までの歴史の変遷を通して-」『特殊教育学研究』53, (5), 323-332
- Young-Sook Lee, Kyoung-Gun Han & So-Young Park(2010)「逆統合教育機関の教育行政の支援実態及び支援案」『統合教育研究』5, (1), 21-46
- Seung-Ryong Kim (2019)「ドイツの逆統合学校の事例を通じた韓国の完全統合教育の発展案に対する模索」『教育の理論と実践』24, (2), 1-23
- 国立特殊教育院(2008)『特殊教育関連法律』(LEE Eui Jung)

知的障害の発達論—差異論とメタ認知の問題（1）

田中道治

（芦屋大学）

発達—差異論争

動機付けの問題

メタ認知的活動

（問題及び目的）

知的障害児の発達に関する発達論と差異論との論争は、学術雑誌（アメリカ精神薄弱研究）の誌上から始まった

（Zigler, 1969）。Edward Zigler は、知的障害児の認知発達が健常児と同じ発達プロセスを経ることを論述し、それに対して低IQ欠陥を取り上げ健常児とは異なる知的障害児の認知機能を指摘する研究（者）は差異・欠陥論であると言及している。彼は、同一の発達段階（MA）の健常児に比べて認知的パフォーマンスの劣る知的障害児では動機付けの低下が原因であると実証してきた。本発表

では、発達論及び差異論の論点を整理しながら、新たに認知科学および神経心理学の諸知見を活かし、Zigler が提唱した認知発達モデルの再構築に向けた歩みと発達—差異論争の解決の方向性を探る。

（発達—差異論争及び両立場の論点）

発達論の立場から、認知発達モデルを踏まえて知的障害児の発達を発達段階間の移行の遅れと発達期（誕生～16、18歳頃まで）での到達する発達段階の低さが指摘された。併せて、両者が発達レベル（MAによって測られる）を統制された時、認知課題上、知的障害児の成績の劣弱性は彼らに特有な動機づけ特性に由来し、認知機能の問題ではないと議論した。そして、これは2群アプローチにおける文化—家族性知的障害に当てはまり、器質性には該当しないと主張する。それに対して、差異・欠陥論（者）から同一MAであっても知的障害児は低IQ欠陥を有し、知能に密接につながる認知機能の問題、すなわち言語媒介欠陥、認知的硬さ、注意欠陥などを持つと反論された。とくに認知的硬さについては、Kounin（1941a）によって知的障害児は心的領域の分化程度（MA）が同じであっても心的領域間の境界壁は硬く浸透性・融通性に欠け、行動上こだわりとなって現れると考察された。

（認知発達モデルの見直し）

認知発達モデルでは、子ども（知的障害児、健常児、そして英才児）の発達は発達環境の影響を受けながら、発達期間の最終到達段階に向けて高次化してゆく。Zigler も論述するピアジェによると、感覚運動段階から前操作段階、具体的操作段階、そして形式操作段階へと進む。我が国では田中（1987）は、回転可逆段階、連結可逆段階、次元可逆段階、そして変換可逆段階へと発達が変化し段階的に高次化していくと、障害児施設での療育・教育実践を踏まえて提唱した。

発達論者たちは、MAを発達段階として理解し、同一MA、つまり同じ発達段階の健常児と知的障害児の間に認知機能の差異はなく、認知的パフォーマンスの劣弱性が示されるとしたら動機づけ特性あるいはその低下の問題であると主張する。

ここで発達段階をMAによってとらえるとしても、発達自体の理論的把握に再考の余地はないであろうか。子どもの発達はMAで代表されるような能力（発達における形式的側面）とその能力を十分に活用しようとする目標設定、解決方法（方略）、遂行の経過と目標との関係、そして遂行結果の評価などの発達の内容的側面が統一されるものであろう。したがって、同じ発達段階（MA）といった場合、発達の両側面が統

一されているか、発達の形式的側面が先行し優位に働いているか、あるいは能力以上に学習への態度や方法などの発達の内容的側面に依存していないかが吟味される必要があろう。

（発達におけるメタ認知的活動の影響）

認知発達の形式的側面（能力）に対して、比較的大きな影響を及ぼすものはメタ認知（メタ知識及びメタ認知的活動）であろう。発達—差異論争での認知パフォーマンスに関与するのは、三宮（2008）によるとメタ認知的活動が考えられる。持てる能力を活用しようとする際、課題の困難度を評価したり、達成の可能性を予想したり（モニタリング）、あるいは具体的に目標を立てステップを踏み、そして解決方法を意識し選んだり（コントロール）する。これらが、メタ認知的活動であり、課題遂行のプロセスの中で認知機能の実行に最も大きな役割を持つものである。

発達論及び差異・欠陥論の論点に関係させると、まず前者では獲得した能力（MA）を十分発揮させ得るメタ認知的活動に至っていないか、あるいは動機づけを高めてはじめてメタ認知的活動が機能するか。そして、後者の差異・欠陥論の論点とメタ認知的活動との関りでは、低IQ欠陥という論述に関して、認知発達の割合（速度）に含まれる経験を発達の内容的側面でもあるメタ認知的活動の育ちによって説明が可能となる。

（発達モデルの再構築に向けて）

Zigler を中心とする発達論者たちが提唱した認知発達モデルでは、発達段階としてMAが目された。MAは認知発達の形式的側面（「できる」「わかる」といった能力）を有し、併せて内容的側面（メタ認知的活動）とも相互作用し統一化されるものである。健常児の場合、比較的發展の形式と内容との統一状態を保ち易いと考えられるが、知的障害児では、Zigler も述べるように発達環境の影響から発達の内容的側面の充実を欠いたり、自己の発達が遅れたり、情報処理様式の選択に失敗してしまうことが予想される。

認知発達モデルでは、同一MAの知的障害児と健常児との間の認知的パフォーマンスの差異、すなわち知的障害児の劣弱な成績は認知機能の問題ではなく、社会的遮断、正と負の反応傾向、成功の期待の低さ、あるいは外的指向性といった動機付け要因に由来する。しかしながら、これらの知的障害児に特有な動機付け特性が認知的パフォーマンスに影響を及ぼしているとしても、主に生育環境を通して身に着けていく発達の内容的側面、すなわちメタ認知的活動が発達し、十分に発達の形式的側面（能力）と統一される方向で育っているか、考察する必要がある。

差異・欠陥論者たちによって、知的障害児の生来性の認知的硬さ、あるいは器質的な認知障害（低IQ欠陥）は、発達の捉え方を再考させ、認知発達とその段階の詳しい理解、すなわちメタ認知（メタ認知的知識およびメタ認知的活動）の重要な役割に理論的支柱を与えてくれた。

今後、MAに含まれるメタ認知的活動と発達モデルでの環境をメタ認知の発達から検討することが求められよう。

TANAKA Michiharu

特別支援教育における目標と効果的な支援のための方向性

目標～評価にわたる持続的かつ効果的な特別支援教育（知的障害教育）における効果的な記述・支援システムの検討
○刀禰 豊

（岡山県立岡山東支援学校）

KEY WORDS: 特別支援教育、効果的な評価、評価～支援の見える化

（目的）

特別支援教育における評価のありかたについては、指導要領の改定の中でも多様な位置づけがなされてきている。個々の現場でも、評価の合理性や実態とのすり合わせについては個々に対応がなされている現状である。ただ、多くの場合、個々の生徒に応じて単独の対応が完璧になされているのではなく、発達段階や個々の課題の類似性等に応じて支援と評価がついになってなされている状況である。それでは支援と評価の際に作られた記録（通知表等）のデータは客観的な視点で次に生かされているかといえ、そのような例はまれで、類似の関わりのデータとして参照することはあっても、明確に「目標→支援→検証（評価）→次年度目標の策定へ」といったいわゆる PCDA サイクルを言われることが多い。適合性などを支援スタッフ全体ですり合わせるとか、スーパーバイザーの視点で教務係等がチェックすると多くの場合がある。実際の場面での基準の不明確性や個々の評価記録の是非についての基準が不明確なまま、文科省等の指導要領の記述や方針等にそって修正を求められる場合もあるようである。文書の論理的合理性等によっての修正だけでなく、点検者の意向も反映されてくる。評価は次の実践に結びつく重要な道しるべであることを見直すことで現状の通知表等の記述の明確化と合理的な書式の整理を考えたい。

（方法）

過去の通知表の評価等の個人的な状況、事例を整理排除し、具体的項目や実際の状況等事実としてキーワードを設定して、同一グループの数年にわたる状況の変化を編集し具体的に、目標の策定の基準と内容、実際の支援側の関わり、学習者の個々の変容、個々の課題の再設定のための到達度の状況に分け分析した。個人の明確化をさけるため、個々の障害の状況等は除外し、「何がどう支援され、どうなったのか」に見える化する中で、具体的に評価と支援の関わりについてまとめる方法をとった。

（結果）

個々の評価と目標との関係性を個々に分析すると以上のようなことが明らかになってきた。

- ・個々の児童生徒の評価・支援記録は単年度だけでなく長期のスパンで記載することで全体像の把握ができる。
- ・特定の教科、活動等の経過を評価記録を学年全体でみることで教科指導グループの有効性が検証できる。
- ・目標、評価での用語、記載の順序性の傾向が見えてくる場合がある。問題のある場合はその部分をここでなくグループで検証できる。
- ・特定の個人の評価・支援が一体化してできる。

特別支援教育における学校の指導の実際の内容は、多様なものであるべきであるが、実際は限定的な支援内容を繰り返して学ぶことで、定着が図られる場合も多い。同じ内容の支援を避けるべきとの判断から長期にわたる取り組みの事例が避けられることも考えられる。1年で結果を成功事例として提示することは、保護者等にとってはその一定期間の様子が良好であったことをしめすことにはなるが、何がどうなされ、どんな成長が、学びがあったのかに目を向け

ることが必要であるように思われる。

（考察）

特別支援教育（知的障害教育）において評価の観点を事後の支援に効果的に結びつけるために、評価の事例を詳細に検討することは必要と思われる。データの分析によって明らかになってきたデータは次の4点である。

（1）評価の際の基準を明確なデータとして提示することが必要である。評価のガイドラインは、事例を丹念に明確化し示されることなく、記述の是非を指摘することに問題がある可能性がある。

（2）評価と支援の連続性を個人内で比較するだけでなく、支援の連続性に結びつくように、1年から3年の通年で同等の様式で連続的に観察することで、記述の重複が避けられ連続的で合理性のある評価の流れにつながるであろうと考えられる。

（3）現状における支援の方法が、特定の評価者（担当者）に任せられつつ、それを支援グループの支援者たちのすり合わせによって修正されていること、あるいはその結果に修正を求めるスーパーバイザー的な位置づけの方面からの修正に対し、合理的な観点でなく個人の見解が介入する可能性がある。

（4）目標→結果が明確化されたうえで、自立活動等個々の支援場面が明確化できる場合を除いて、グループでの支援、集団の学習の原則で評価可能な具体的観点を箇条書き、数値化して示すなど、新しい味方が必要ではないかと思われる。

複数の生徒において同様の評価がなされることはありえないとか明確な差異があるべきであるという考え方についてはさまざまな考え方があるが、特に知的障害教育の場における評価の透明性については、基本的な記録、支援等の方法の見直し、記述の基準等も明確化することで、評価者対応の仕方や目標の立案など、具体的な評価事例に基づいて特別支援教育（知的障害教育など）を評価する土台を事例として、記述については事例を含め提示することは、具体的な支援の方向性をより強化することにつながると思われる。

過去の通知表の目標と評価の関係性あるいは教育支援計画とそれに対するコメントの関係性などは継続的に生かされて評価の一定性が保たれるよう常に検証されねばならない。さらに、指導要領とは指導内容や単純の指導事例の期日に止まることなく、常に学習者の視点に立った自由な方法で、日々の記録と内容の検討が残され、それらの記録等がエビデンスに基づいた評価の在り方が必要である。

（文献）

幼稚園教育要領、小学部・中学部学習指導要領、平成 29 年 4 月

特別支援学校高等部学習指導要領、平成 31 年 2 月

(YUTAKA Tone)

動くおもちゃものづくり・あそび・探究と多様性の統一

—こども園の年間テーマのなかで「あるくどうぶつをつくらう！」—

○松永泰弘

（静岡大学教育学部，附属特別支援学校）

KEY WORDS:動くおもちゃものづくり 多様性の統一 Unity in Diversity

1. 研究の目的

開発した教材を用い、動くおもちゃのものづくり・あそび・まなびの保育実践を行い、幼児の様子や発話、保護者と保育者のアンケートを分析し、5領域と10の姿に照らして、また、環境や関係性を能動的に変革する市民性を育成するという視点から本教材の教育的価値を明らかにする。さらに、支援を必要とする幼児を含むクラスでの実践を行ったことで、発達に差がある幼児たち、多様な思いを持った幼児たちの中でのおもちゃづくり・あそびでの結びつき、“Unity in Diversity” 多様性の統一¹⁾の視点から本実践を考察する。

2. 紙製4足受動歩行模型ものづくり教材

開発した紙製4足受動歩行模型教材は、幼児が自分の手を使い道具を用いて製作する(Hand(Self-Competency))。おもちゃが動くためには力学的エネルギーを使用し、動く仕組みの不思議さが幼児に驚き(Heart(Emotion))と仕組みを探究する知的好奇心を引き起こし(Head(Applicable knowledge))、友だちと遊び、家庭でも家族と熱中して遊び、規則性を発見する姿が出現する。そこで経験する心動かされる活動は、次の活動への原動力となる。これらの特徴は、5領域に関連する内容を豊かに含み、幼児期における環境や関係性を能動的に変革する市民性を育成する活動と学びが実現する。

図1に示す模型(松永・前田[2015])は、紙をはさみで加工して製作し、斜面上での左右の揺れと自重による脚部の変形により、位置エネルギーを用いて歩行する。紙の模型が動く不思議さから知的好奇心を引き起こすだけでなく、何回も繰り返ししたり、改良したりすることで規則性を発見し、特別な感情を引き起こす。幼児と保育者・保護者が協働し、その動作原理を探究・追究することのできる教材である。

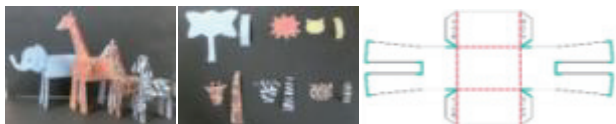


図1 模型(左)用意した頭(中)切込み窪みを入れた型紙(右)

3. こども園でのおもちゃものづくり・あそび・探究

年間の保育テーマ「ジャングル探検隊ー仲間と心を一つに合わせて困難に立ち向かうー」の中で実践を行う。

テーマ：ジャングルの動物をつくらう！
対象：Yこども園 年長児7名
日時：200N年12月12日9：30～11：00

実践では、「遊びこむことができる時間とゆとり、最後までつくる成功体験、友だちと協同し工夫した遊び、学習言語を用いた説明、動くしくみの探究」に重点を置き、発達に適した製作難易度のための手立て、使用する道具、導入から製作活動、遊びまでの流れを準備する。

活動の流れは、【導入】ジャングルの動物を思い浮かべ、見本の動物の確認、動物が歩くところを見てみよう、つくりたい動物(キリン・ゾウ・ライオンなど)を決めよう、【製作】動物の胴体を切り取ろう、点線で折り曲げて胴体の箱をつくらう、のりで接着、完成、【あそび】どうやって歩か考えよう、歩く模型と歩かない模型の違いを考えよう、遊びを工夫しよう、【片付け】の順である。

【ポジティブな仮説】

- (1) 5領域に照らした豊かな活動の出現
- (2) 科学性の芽生え、驚きや感動、素朴な疑問、3H(Hand, Heart, Head)を使った活動の出現
- (3) 友だちとの、また、家庭での遊びに熱中する姿の出現

【ネガティブな仮説】

- (1) 線に沿って正確にはさみで切る、折り曲げは難しい
- (2) 支援を必要とする幼児にとって、さらに困難さが増す
- (3) あそびが続かない、探究活動に発展しない
- (4) 歩かなかったときに、投げ出す
- (5) 紙の模型はすぐに飽きて、愛着の感情は生まれない
- (6) 家庭で歩行しなかったときに、修正できない、また、活動や仕組みを家族に説明できない

発達に適した製作難易度を設定するために、カッターで切り込みを入れ、くぼみをつけておく手立て、あらかじめ動物の模様を印刷、切り取った状態での頭部配布の手立て(図1)を設けた。また、斜面の角度の違いによる歩行の変化の気づきを促すために、角度が8°と10°の斜面、ジャングルの背景を用意した。

支援が必要な幼児(母子分離、社会性発達障害、コミュニケーション障害、興味や活動の偏り、手先が器用ではない、困ったときに人に声をかけ頼ることができない)が大きな部分を占め、発達に差があり、多様な思いを持った幼児たちのクラスで実施した。導入時の笑顔、支援もあり最後まで製作した成功体験、模型が完成するとすぐに斜面のところに行き遊ぶ、表情の変化、動いた喜び・達成感、繰り返し遊び続ける興味が出現(図2,3)。保護者アンケートでは、高さを変えながら人形あそび、鬼ごっこ、きょうだい、得意げ、自信、飾る、嬉しそう、難しかったのがうれしい、工夫、考える、実験、調節、角度、宝物、反省点などの文字が出現。やりたいことや思いの違い、発達の差(多様性)が尊重され、年間テーマ・ストーリーの中で思いが一致することで、幼児間の相互作用を豊かにし、複雑に絡み合ったつながり、統一が出現した。様々な手立てにより、ネガティブな仮説を覆し、学び集団におけるインクルーシブ概念の発展形といえる。



図2 切取る作業に集中(左)模型を自慢げ大事に持つ(右)



図3 重ね連ねたあそび(左)脚の修正(中)拗ねる(右)

1) 松永泰弘:動くおもちゃものづくりとあそびにおける多様性の統一ージャングルの仲間をつくる歩くおもちゃESDー, 日本保育学会第73大会講演論文集, K-77,78 (2020) 科学研究費補助金(18K02933) (MATSUNAGA Yasuhiro)

自閉症スペクトラム障害者に対する自立活動実践

自立活動をととした道徳性の形成

間中 崇史

（埼玉県立宮代特別支援学校）

自閉症

【目的】

自閉症スペクトラム障害者による問題行動に対する支援について実践上、検討されることが多い。本研究においては自立活動における個別的及び集団的な指導をととして、問題行動の減少化を目指した。事例の発表については、本人及び保護者の許可を得た。

【方法】

事例対象生徒：16歳、特別支援学校高等部1年生女子生徒（以下、X）、知的障害、自閉症スペクトラム障害、療育手帳B

主訴：集団参加が難しく、自分の意にそぐわない行動を強要されると、他の生徒や教員への他傷行為等、問題行動が見られる。

具体的支援：Xに対し、以下大きく2つの支援方法を実施することを担任団で確認し、保護者へ提示し、許可を得た。

（1）構造化（環境調整）を行う。

教室環境の構造化（環境調整）を行う。また、視覚支援を心がけた。その日の日課を画用紙に書き、前日又は少なくとも登校時に渡す。口頭指示ではなく、Xが期待する視覚支援を心がけた。

（2）自立活動の時間を活用し、道徳教育を実践する。

担任団がVTRに登場するビデオを視聴し、望ましい態度や関わり合い、言葉がけについて、自立活動の時間における学習場を設定する。

①担任が生徒役になり、火災報知器を作動させようとしている動作をVTRで流し、周囲の生徒はどのような声かけを行うか。

②火災報知器が作動していることで泣いている生徒を担任が演じているVTRを流し、どのような声かけをすべきか。

③周囲の生徒を傷つけようとしているXを担任が演じ、その生徒に対して、どのような声かけをすべきか。上記①～③について、ふきだしの中に各自セリフを記入し、発表させる。この学習はXだけでなく、クラス全員が参加する自立活動の時間に実践した。

【結果】

（1）結果に対する指示や日課の表示を黒板に表示するだけでなく、紙に記入し個人的に渡すことで、以前より情緒の安定が見られる日が増えた。急な日課の変更においても、紙に書いて渡すことで、受け入れられること（活動参加が可能）が増えてきた。

（2）自立活動の時間において行った学習では、以下の様子が見られた。

①X自ら、ふき出しの中に「押さないよ。」「ダメ。」といった、模範的な内容を記入していた。

②同じくXの記述の中に、「休んでかわいそう。」「大丈夫だよ。」といった、友だちを思いやる記述が見られた。

③Xのプリントには、「いけない。」「かわいそう。」という記述がなされると同時に、自ら挙手をして発表していた。

【考察】

（1）の特に視覚的支援については、改めてその有効性が実証された。筆者が渡す画用紙にX自らコメントを記入して返してくることも多く、これらは支援者とXとの一つのコミュニケーション手段になっていたと考えられる。また、筆者だけでなく、担任団全員が同様の支援方法を用いることにより、Xが見通しを持って学校生活を送ることができたと考えられた。（2）の①、②、③いずれもXは模範的な内容を記入していた。そのため、日常生活における集団場面において集団随伴性と個別随伴性が併存しており、それぞれが制御する行動が拮抗している状況が集団への不適応として表出している可能性が示唆された。また、Xが好きなVTR視聴や、選択機会を増やしたり、待つ対応を継続して支援に組み込んだことが、問題行動の減少化につながったと考えられた。今回映像支援だけでなく、画用紙に似顔絵を描きX本人に提示する視覚的支援は、自閉症児が他者の視線や表情に対して示す拒否的な反応を緩和させる可能性についても示唆された。今回の自立活動実践はXの実態に即した学習支援として丁寧に積み重ねることにより、Xの道徳性の形成に寄与したと考えられた。道徳教育の視点からの支援は、今後より詳細な検討が求められる。

（文献）

平澤紀子・藤原義博（1995）発達遅滞児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練。特殊教育学研究，33（2），11-19

北山淳（2008）特別支援教育における発達障害の理解－自閉症児の表情認識について－。四條畷学園大学リハビリテーション学部紀要，第4号，29-30

岡本邦弘（2009）学校生活への参加が苦手な知的障害を伴う自閉症児の意思を尊重した支援。特殊教育学研究，47（2），129-138

（MANAKA Takashi）

医療的ケアのある重症児の社会的自立に向けた心理的変容

～本人の語りと教育実践の比較検討から～

○榎木暢子

(愛媛大学大学院教育学研究科)

熊井正之

(東北大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 社会的自立、医療的ケア、アイデンティティ

I 目的

医療の進歩により地域で生活できる医療的ケアを要する子どもたち（医療的ケア児）が増加している。医療的ケア児は退院や就園・就学、通学などの困難があるとともに、各ライフステージにおける社会参加が課題となっている。本研究では、通常の小学校から特別支援学校中学部に進学し、訪問教育を受けていた医療的ケアのある重度身体障害者の語りから、自立生活に向けて行動した過程と心理的変容を明らかにし、対象児に対する教育実践と社会的自立に向けた成長過程の関連を検討することを目的とする。

II 方法

1. 対象：Y さん 特別支援学校を卒業した後、神経筋疾患により人工呼吸器を装着し、自立生活を送っていた。
2. インタビュー分析
 - (1) 分析対象：20XX 年 8 月講演資料及び 20XX+5 年 9 月非構造化インタビュー逐語録
 - (2) 分析方法：SCAT (Steps for Coding and Theorization) 法を用いることとした。講演資料及びインタビューの逐語録を基に、構成概念を抽出し、ストーリーラインを作成する。導き出された構成概念、ストーリーラインについては、対象者に確認を依頼し、対面にて内容について意見を受け、修正を加え、理論記述を作成した。
 - (3) 研究倫理上の配慮：面接に先だて、①研究の意義・目的、②研究方法、③研究対象者として選定された理由、④研究への参加と撤退について、⑤研究の参加により期待される利益、⑥倫理的配慮について、⑦守秘や個人情報・研究データの取り扱いについて、⑧研究者及び問い合わせ先を、口頭で説明した後、口頭で了承を得た。
3. インタビュー結果と榎木（2009）の実践研究結果を比較検討する。

III 結果

1. 20XX 年 8 月講演原稿の分析

<理論記述>

人工呼吸器装着に伴い、特別支援学校で訪問教育を受けることになり、障害による生活の制約が認識される。普通校への思いがあり、特別支援学校進学による友だちとの別れによる孤独感、心身の不安定さから、学校には関心がもてず、進学を悔いていた。人工呼吸器での外出への不安、生活への疑問を抱きながらも、好きなこと優先の授業という現状を受け入れる。学校や同級生への無関心は継続される。共感できるピアとの出会い、遠隔授業などにより、集団への興味や帰属感を感じ、特別支援学校に対して「学校」意識が芽生える。通学の条件を整え、友だちとの時間が保障されることで、想像していた高校生らしい生活が可能になる。ピアの進学に強い刺激を受け、自ら情報収集し、在宅以外の進路に挑戦しようとする。進路を考える中で、他者とのかかわりの中での自己成長を実感し、さらなる自己理解を望むようになるとともに、自立意識が高まる。障害にこだわらない同志の仲間との出会いで社会生活の場が広がり、定期的に外出でき、充実した生活を楽しんでいる。インターネットで、自立した生活者としてのロールモデルと出会い、自らイラストを発表する活動を広げている。作品制作への意欲により、健康管理の情

報収集や家族外の支援など、自立度が高まる。

2. 20XX+5 年 9 月インタビューの分析

<理論記述>

- ①専門学校での最初の 3 年間：健常者の学生は障害者を遠巻きに見ていたが、絵を描くという共通性から親和の情が生まれた。同志の人として認められ、発表の機会を得たことで、さらに承認欲求、自己表現の欲求が高まり、自ら自己表現の場を求めようになった。ピアの生活との対比で、卒業時の惰性の生活から自律的な生活に切り替えた。
- ②自立生活を目指した経緯：ピアとの出会いから重度障害者の在宅生活のイメージが変わり、自立生活を目指す覚悟をする。自立生活に必要な情報収集や手続を自身が理解することで、まずは家族から、次第に福祉・医療関係者へと理解と協力を広げていった。安心して自立生活を送るためには、安全確保が最重要課題だった。ピアモデルからの働きかけにより、自己意識の芽生えから他者への働きかけや意思表示によって、夢の実現を経験した。意思表示の重要性を実感し、納得できる理由を求め、時機を見て再提案するなど、強い意志で自立生活を目指した。
- ③次の夢、当面の目標：自分に合った生活を続けるためには、介助者が安心して介助できるよう、自分で体調管理や判断ができることが鍵となる。自立生活が叶い、次の目標は職業的自立となる。今後、自立生活のピアモデルとしての役割を担うことで、自立生活による自己効力感がさらに高まる。

IV 考察

榎木（2009）では、特別支援学校高等部在籍時に出会ったあこがれの存在への意識を基に社会性を広げる実践を行った結果、生活意欲、社会参加意欲が高まったことが示されている。重度障害により行動制限のある人が「自立」を意識した時、どのように日常生活を過ごすかを、段階的に考えられるようにするためには、学齢期における将来を見通した指導・支援が必要である。あこがれる自己像に向けて自己を成長させていくためには、学齢期からあこがれる存在に出会ったり、将来像を描いたりすることが必要である。インタビューの分析から、将来の自己像は早期に確定するわけではなく、学齢期から青年期を通じて自己価値観を基に確立されていくことが示唆されている。重い障害があっても、学齢期の指導・支援を基盤として障害のない人と同様にアイデンティティは発達し、さらには発達課題のやり直しが可能であることが示された。ピアモデルの存在、考えるための知識、情報、などを学齢期から継続的に得ることで、思い描く自己像に向けて成長し続け、目指す「自立」に近づけるのではないだろうか。

1 事例に関しての重症児及び教員の立場からの検討は、実践研究の新たな方法であり、こうした実践研究によって得られた示唆は重症児教育の進展につながるであろう。

(文献)

榎木暢子（2009）高等部生徒の生活の広がりを目指す訪問教育

(KASHIKI Nagako, KUMAI Masayuki)

ASD 傾向が道徳的判断と文章理解方略に与える影響

菅井美香

(東北大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: ASD 道徳的判断 文章理解

目的

ASD 者が TD 者と異なる道徳的判断の様相を示すという研究は多く行われているが (Weisberg & Leslie, 2012), ASD 者の道徳的判断と情動反応の関係に焦点を当てた研究は日本では行われていない。また, ASD 者には wCC があり (Frith, 2003), 全体より細部に注目するといわれる。よって, 文章中で本筋とは直接関係しない部分に着目する可能性がある。加えて, ASD と同様, 感情を認知することの難しいアレキシサイミア (失感情症) 者についても ASD 者同様, 功利主義的判断を行うという研究もあるが (Darlene et al., 2018 他), 両者の功利主義的判断の発生機序についてその違いについての研究は行われていない。以上のことから, 本研究の目的は①ASD 傾向とアレキシサイミアの関連について再検討する②ASD 傾向と道徳的判断の関連について検討を行う③ASD 傾向と文章理解方略の関連について検討を行う, である。また, ASD 者は情動と関係する扁桃体の賦活が低いという研究結果 (北・細川, 2010 他) もあることから, 情動反応と脳活動の関連についても検討を行う。

方法

参加者は大学 (院) 生 24 名 ($SD=1.08$)。Thomson (1985) のトロッコ課題に文章とは直接関係ない情報に加え (後述 下線部) 刺激とし, PC に映しだし, 30 秒間黙読した際の眼球運動を測定した (Tobii Pro Nano)。その後, 転換機を押すか, どの程度迷ったかを尋ね, 判断時間を計測した。実験後, 文章理解の程度を調べるために文章に関する質問を行った。質問紙として日本版 TAS-20 トロント・アレキシサイミア尺度 (R, M, Bagby J. D. A, Parker G. J. Taylor) と AQ 日本語版 自閉症スペクトラム指数 Autism-Spectrum Quotient (若林明雄) に回答してもらった。実験中は NIRS 脳機能計測装置 (Hb131s/astem 社製/4CH) を装着してもらった。なお, 本研究は東北大学大学院教育学研究科研究倫理審査委員会の承認を得た。実験に使用した文章は以下である。「今日は太陽が照りつける暑い日です。あなたは線路の近くの椅子で本を読んでいます。ふと顔を上げると, 遠くにトロッコが見えました。暴走したトロッコが線路上を東から西に進んでいます。トロッコにはたくさん果物が積まれています。線路上には 5 人の作業員がいます。線路にはツタが絡まった転換機があり, 転換機を押すとトロッコの進路を変えることができます。もう一方の線路では 1 人の作業員が線路がすり減っていないか確認したり, 線路に物が落ちていないか確認したり, ねじが緩んでいないか確認したりしています。作業員は誰もトロッコに気づいていません。トロッコはすぐそこまで近づいてきます。あなたは転換機を押しますか?」

結果

AQ 得点と TAS-20 得点には 1%水準で有意な正の相関が認められた ($r=.54, p=.00$)。AQ 得点の高低と「押す」「押さない」について Fisher 正確確率検定, AQ 得点の高・低と道徳的判断の時間, 戸惑いの程度について平均値差を比較したが, 有意差は認められなかった ($p=1.00; t=.90, p=.38; t=.56, p=.58$)。文章に関する問題については, 正答者数が 50%を超えた解答を四角で囲み (ボトムアップ (BU) 領域),

注視時間 (BU 読み時間) を合計し分析を行った。BU 得点と BU 読み時間の相関は有意傾向が認められた ($r=.36, p=.08$)。NIRS 脳計測装置 2CH の酸素化ヘモグロビンの相対的変化量 (脳活動の活発さのめやす) は AQ 低群と比べて AQ 高群が約 16 分の 1 であった (図 1)。

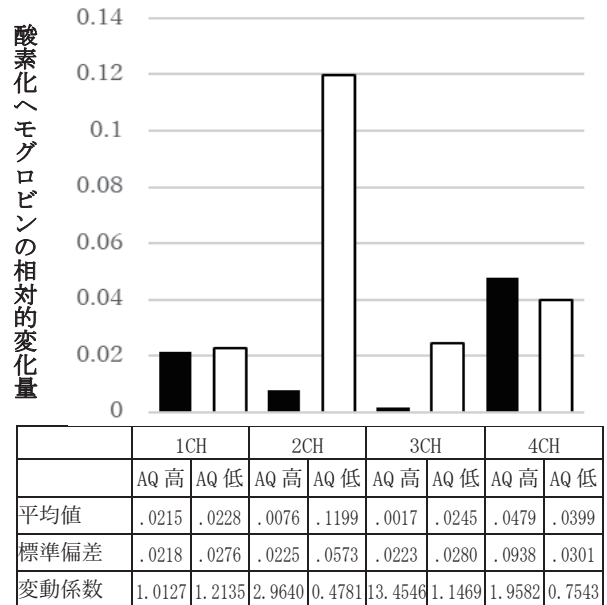


図 1 道徳的判断時の酸素化ヘモグロビンの相対的変化量

考察

AQ 得点と TAS-20 得点には 1%水準で有意な正の相関がみられた。参加者の AQ 得点はカットオフ値を超えなかったが, 先行研究同様 ASD 傾向とアレキシサイミア傾向には関連があることが示された。また, AQ 得点と道徳的判断には関連が認められなかった。これは参加者の AQ 得点に差がでなかったことが理由だと考えられる。文章理解課題と眼球運動の分析の結果, BU 得点と BU 読み時間の相関には有意傾向が認められたため, 特定の領域の注視はその領域を深く理解していることの現れである可能性が示された。AQ 得点の高低と文章理解方略には関連が認められなかった。これには AQ 得点に差が出なかったことが理由と考えられる他, 眼球運動のデータから, 戸惑いの程度が大きかった人は読むスピードが遅く小さかった人ははやかったため, 「慎重さ」のような個人の性格が読み方に影響を与える可能性が考えられる。また, データ数が少なく一般化することはできないが, 脳活動のデータから結果としての道徳的判断が異なったとしても, ASD 傾向が高い人と低い人では判断に影響を与える要素や判断のプロセスが異なる可能性が示唆された。

謝辞

今回の研究を行なうにあたり, ご指導ご鞭撻を賜った, 指導教員の東北大学大学院教育学研究科 川崎聡大先生, 研究室の皆さま, また, 実験に参加して下さった大学生・大学院生の皆さまに心より御礼申し上げます。

(SUGAI Mika)

知的障害を伴う自閉症児の行動問題の ABC 分析に基づく支援

原口淑子

(東亜大学総合学術研究科)

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症・行動問題・機能的アセスメント

(目的)

平澤・藤原 (2012) の知的障害特別支援学校に在籍する自閉スペクトラム症 (ASD) 生徒 511 名を対象とした調査によると、対象生徒の 70.8%は他害行動、大声などの行動問題を有することが明らかにされた。行動問題に対して、専門家によるコンサルテーションを受けて行った担任教師の実践は多くある。機能的アセスメントに基づく支援を行った (五味・大久保・野呂, 2009) や同僚職員がコンサルタントの役割を果たしている興津・関戸 (2007)、大学相談機関と小学校が連携し、行動支援を行った大久保ら (2007) などである。岡本・武内 (2019) は、教育現場の実践者である教師による児童生徒の機能的アセスメントに基づいた行動問題の改善を目的とした実践がほとんどないことを指摘している。本研究では、知的障害特別支援学級の担任として、機能的アセスメントに基づいた介入計画の立案、学校現場の実情に合わせた介入と担任が行うことの意味を考察する。

(方法)

事例の概要と問題の経緯: 対象児童 (以下 A と記す) は、自閉症を伴う中度知的障害を有する小学校 2 年生男子児童である。療育手帳 B1 を所持しており、小学校就学前は、1 年間、発達支援センターにて療育を受けていた。筆者は、特別支援学級の担任として関わった。学級編成は A を含む 5 名。公立小学校の知的障害特別支援学級に在籍していた。A は、登校時より一日に何度も体を反らせて、大声で泣き叫び、地面にひっくり返り、地面に後頭部を打ちつけるという行動問題を示していた。前年度の担任からの引継によると、行動問題は、1 年生の 5 月ぐらいから始まり、対応の仕方が分からないまま約一年間続いていた。指導期間は、X 年 4 月 7 日から X 年 6 月 30 日である。

行動問題の機能的アセスメントと介入計画: 行動観察により行動問題の機能の推定を行った。1 つ目は苦手な勉強や静かに座ること、騒がしさなどの嫌悪事象からの逃避の機能。2 つ目は担任への注意獲得の機能。3 つ目は大声を出すこと自体が自己刺激行動と考えられた。介入前に環境上の配慮 1 として、保護者による送迎を徹底してもらい、教職員が教室まで付き添った。環境上の配慮 2 として、4 月 21 日より少人数制での指導を行った。適切な回避行動を身につけるためにリラクゼーションコーナーに誘導する介入を 1 から 3 まで段階的に行った。学校生活の様々な場面で行動問題が生じた回数と特別なエピソードを一週間ごとの時間割と学習内容や行事予定を記入している指導計画書に毎日メモをとり、基礎資料とした。倫理的配慮として、本事例の発表に際して、本児の保護者および所属長により許可を得た。

(結果と考察)

環境上の配慮 1 は、安全確保のため重要であったが、行動問題の改善に関しては大きな効果は見られなかった。環境上の配慮 2 は、支援学級での学習中と中休みの行動問題がほとんどなくなったことから効果があったと言えるだろう。これは、穏やかな空間で、安心して過ごすことが出来たからであると同時に、注目欲求を満たすことが出来たか

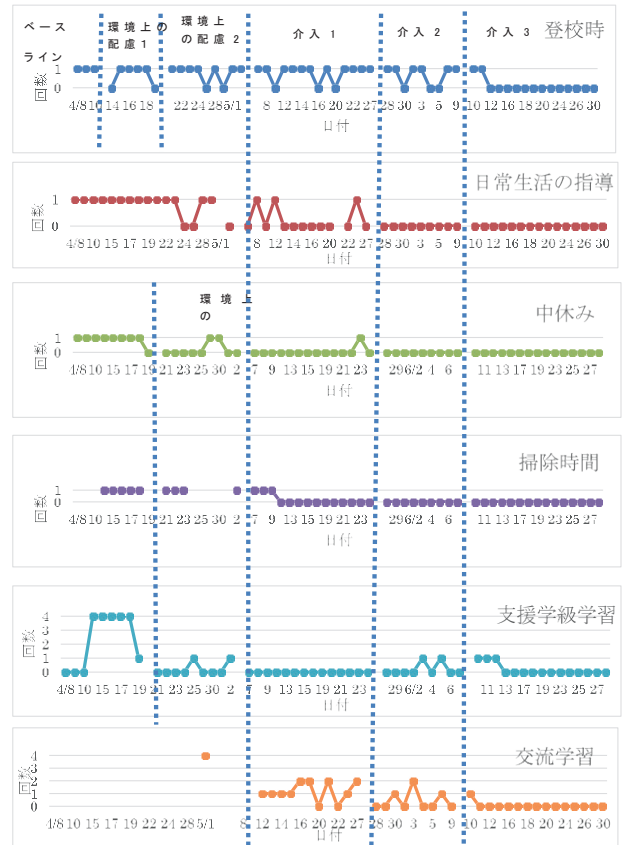


図 1 行動問題が生じた回数

らではないかと考えられる。行動問題は、6 月 12 日を最後に改善し、嫌悪事象から適切な方法で避避するためにリラクゼーションコーナーを活用するという介入は効果的であった。五味・大久保・野呂 (2009) が指摘しているように、本研究においても行動の機能的アセスメントによる支援は効果があったと考えられる。また、岡本・武内 (2019) が指摘しているように筆者が担任として行動のアセスメントを行い、支援計画を立案し、支援を行うので、実行可能な支援計画を立案するとともに、確実に徹底して支援をすることができたので効果をあげたと考えられる。

(引用文献)

- 五味洋一・大久保賢一・野呂文行 (2009) アスペルガー障害児童の授業参加行動への自己管理手続きを用いた学級内介入. 行動療法研究, 35 (1), 97-115.
- 平澤紀子・藤原義博 (2012) 知的障害特別支援学校における自閉症生徒のコミュニケーション手段と問題行動に関する調査研究. 発達障害研究, 34, 417-426.
- 興津富成・関戸英紀 (2007) 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44 (5), 315-325.
- 岡本邦弘・武内清恵 (2019) 行動問題を示す自閉スペクトラム症児の徴候行動に対する機能的アセスメントの効果一教師 2 名による指導を通して一. LD 研究 28 (4), 459-473.

(Yoshiko Haraguchi)

発達性読み書き障害の前駆症状への早期支援

幼児期からのインクルーシブ教育に求められる主として「国語科」につながる「読み」の力を育成する教育環境の変革
大島 光代

（名古屋学芸大学 ヒューマンケア学部）

KEY WORDS: 発達性読み書き障害、前駆症状、インクルーシブ教育

1. 問題の所在と目的

新幼稚園教育要領及び新小学校学習指導要領では、幼児期の教育と小学校教育との円滑な接続（「幼小接続」）の重要性が改めて確認され、特に言語能力については、学校教育における日々の学習活動は、言葉によって支えられていることから、言語活動が資質・能力の育成や学習の基礎となるとした（高木，2019）¹⁾。幼稚園教育要領には、文字指導が行われないことが明記されており、発達性読み書き障害児の困難さは、就学後に顕著となる。

幼児期からのインクルーシブ教育では、保育者が就学後に深刻化する困難さを予防・軽減する取組について知識をもち、さらに意識的に実践する取組が期待される。本研究では、その取組の第 1 段階として、早期に発達性読み書き障害の前駆症状を明らかにすること、さらに「読み」の力につながる言葉の力を正しく認識することを目的とする。

2. 研究の方法

著者は、A 県 B 市 C 幼稚園の年長児 112 名（男子 54 名、女子 58 名）を対象として、標準化された言語力テストを用いた言語力の実態調査をした結果、現代の幼児の言語能力の獲得は以前よりも早まっている可能性が示唆された。一方で、国立国語研究所が実施した全国規模の「幼児の読み書き能力」調査（1967）で明らかとなった「就学前には約 80% の幼児が『文字の認知』を達成する」という知見と同様に、「文字の認知」が十分ではない幼児は 17% 存在し、51 年前とほぼ変わらないことを確認した（大島，2019）²⁾。

この調査は、幼稚園 1 園のみで対象者も 100 名あまりである。同じ県内でも地域を変えて、幼稚園以外の幼児教育施設において対象者数を増やし再度分析を行うこととした。

2-1. 手続き

(1) 対象 ※保護者・園・教育委員会等の同意書を得た。
A 県 B 市の C 幼稚園年長児 112 名（男子 54 名、女子 58 名）・A 県 D 市の E こども園年長児 54 名（男子 30 名、女子 24 名）・A 県 D 市の F こども園年長児 66 名（男子 37 名、女子 29 名） 合計 232 名

(2) 実施期間

2018 年 6 月～7 月（C 幼稚園）

2018 年 10 月（E こども園・F こども園）

(3) 言語力テスト：「幼児・児童読書力テスト」金子書房
本テストは、6 つの下位検査（「語の理解」「図形の弁別」「音節の分解」「音節の抽出」「文字の認知」「文の理解」）から構成されている。検査の信頼度・妥当性については、下位検査が、読書力という点で相互に関連しながらも、独立的な要素を測ることを検証し確認された。さらに IQ と本検査の偏差値との相関係数を求めた結果、相関係数 0.56 となり、本検査の妥当性の一端が示された。

3. 結果と考察

表 1 に示した読書力段階点は、「幼児・児童読書力テスト」を標準化した 1976 年当時の幼児の言語力を基にしている。今回の言語力調査の結果における読書力段階点の人数と割合を表 2 にまとめた。言語力テストが標準化された 1976 年当時よりも、42 年経過した 2018 年、全体的に言語力の向上がみられる。段階点 4・5 の幼児が占める割合が増加し

たが、段階点 1・2 の幼児の割合は 27.2% であり、1976 年当時とあまり変わらない（図 1）。この中には、発達性読み書き障害児が含まれている可能性は高いと考える。

表 1 偏差値と読書力段階点の関係

読書力段階点	1	2	3	4	5
偏差値	～34	35～44	45～54	55～64	65～
分類	劣	下	中	上	優

表 2 読書力段階点の人数の割合

性別	1	2	3	4	5	計
男子(人)	12	27	38	33	12	122
女子(人)	3	21	34	33	19	110
人数の割合(%)	6.5	20.7	31	28.4	13.4	100

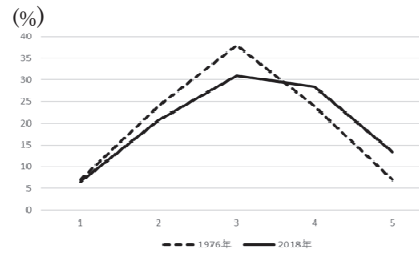


図 1 言語力テストの各段階点への分配率（1976）と今回のテストの各段階点の割合（2018）

発達性読み書き障害の要因には音韻障害が挙げられるほか、就学後は文字認知や音読の困難さが顕著となることから、下位検査の「音節分解」と「文字認知」の結果に注目した。下位検査の段階点 1（劣）・2（下）の群と 3（中）・4（上）・5（優）の群を比較分析した結果、「音節分解低群」と「音節分解達成群」、「文字認知低群」と「文字認知達成群」には、「語の理解」「図の弁別」「文節の抽出」「文字認知」「文の理解」「読書力段階点」の全項目において、有意な差が認められた。発達性読み書き障害の前駆症状としては、「音節の分解」等で測る「音韻意識の獲得」と「文字認知」が、十分に達成されない実態が示唆された。

さらに、総合的な力である「読書力段階点」と高い相関を示した項目が「文字認知：.823**」と「文の理解：.784**」であったことから、「読み」につながる力は「文字認知」と「文の理解力」が大きく関わっていることがうかがえる。言語力テストに用いる文章は、3 から 4 語文が 3 つほどで構成されている。「読み」には、文字を読む力、読んだ文字（音韻）の並びを記憶し意味変換する力が必要である。接続期には、遊びをとおして、発達性読み書き障害児も含めた年長児の音韻意識、短期記憶、文字認知、語彙の拡充が促進する教育環境が期待される。（科研費 18K18673）（引用文献）

(1) 文部科学省（2019）幼児期の教育と小学校教育との円滑な接続の推進。文部科学省（編）。初等教育資料，10。東洋館出版社。2-5

(2) 大島光代（2019）幼小接続期における年長児の「文字認知」が言葉の力に及ぼす影響—発達性読み書き障害を早期に支援する「言葉」領域のアプローチカリキュラム開発—。資質・能力を育てる教職カリキュラム研究（教育実践記録集），第 1 号。33-38（OHSHIMA Mitsuyo）

高等学校における通級による指導の指導体制に関する検討

眞鍋優志

（北海道大学大学院教育学院博士後期課程）

KEY WORDS: 通級による指導 リソースルーム 高等学校

【目的】

本報告は、文部科学省の「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」の指定を受け、通級による指導を導入した高等学校を対象に、その導入の経緯、教育内容、成果と課題を検討することを目的とする。

高等学校における通級による指導の体制に関する先行研究は、大西(2019)、別府(2019)、多田・船橋(2019)が挙げられる。これらからは、高等学校における通級による指導の概要や、地方教育行政が認識している成果と課題を理解することはできる。しかし、通級による指導を導入している高等学校を対象として、その導入の経緯や、学校教育での位置づけ、成果と課題の分析にはいたっていない。

【方法】

本報告は、2014 年から「高等学校におけるこの能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」の指定を受け、通級による指導を行っている A 県 B 高校(全日制普通科)を対象に、校長先生と通級による指導の担当教員に聞き取り調査を行った。調査においては、対象者の了承を得たうえで録音を行い、一次資料として用いる。

【結果】

B 高校では、通級による指導を「スキルトレーニング」という科目で開講している。B 高校には、通級による指導の導入以前から、学習に困難を抱える生徒に対して独自の取組で支援を行っていた。そのような生徒が通常の授業で学ぶための個別のトレーニングを目的として「スキルトレーニング」が導入された。この科目は当初、選択科目の 1 つに位置づけられていた。しかし、担当教員の負担の軽減や専門性の担保、時間割の弾力化を図るために、生徒が学ぶ従来の教育課程に加える形として、放課後や夏休みに授業が実施されることになった。さらに、科目内容は、「自立活動」の 6 区分 27 項目にとらわれず、社会における自立を目標として受講生徒の実情に合わせて決定され、単位認定するか判断されている。

そして、実際の指導を実施する教室を「SR (リソースルーム)」という名称で設置している。「SR」は、通級による指導を受ける生徒が心理的負担を感じないように、すべての生徒に開放されている。そのため、授業時間や昼休み、放課後等に利用できるが、授業時間の利用に関しては 15 分以上の利用は欠席扱いになる等の基準が設けられている。

さらに、B 高校で通級による指導を担当する教員は、特別支援学校での勤務経験があり、そこでの勤務経験や専門性を発揮し、各授業において授業を妨げない配慮を実践していた。しかし、その対応

は、教員が話す内容を白板に書いて提示する等、個別の配慮であったために、他の教員の参考にはならなかった。

【考察】

①高等学校における通級による指導の特有性

B 高校では、「SR」の利用を「スキルトレーニング」の受講者に限定せず、解放されている。そのため、利用の基準が明確にされており、すべての生徒が昼休みや放課後や授業中に利用できる。

このような「SR」の活用によって、多くの生徒が利用することができ、「スキルトレーニング」を受講していることを隠している生徒が堂々と利用できるようになった。これは、文部科学省が通級による指導を制度化するにあたっての配慮事項として挙げていた「指導を受ける生徒の自尊感情や心理的な抵抗感への配慮」の実践例の 1 つである。また、一般生徒が利用しているという観点からは、通常学級通級による指導の垣根を低くし、学びの連続性が担保されているといえる。

②教員の専門性

多田・船橋(2019)によれば、特別支援学校の教員免許や特別支援学校での勤務経験によって、高等学校における特別支援教育の専門性は担保されているとされていた。しかし、B 高校での実践において、これまでの特別支援学校で培ってきた経験が必ずしも高等学校で通用するとは限らないことが明らかとなった。特別支援学校や小中学校の特別支援学級での支援は、個別に行われることが多い一方で、高等学校では一斉授業での配慮や支援が望まれる。そのため、個別に配慮を行うのではなく、教室や授業全体を見通したうえでの配慮のあり方が望まれる。

B 高校の取組は、これまでの困難を解決するために、通級による制度を活用し、全ての生徒を支援する仕組みを構築できた。しかし、教員の専門性や教育内容はさらなる研究の蓄積が求められよう。

【参考文献】

別府さおり(2019)「高等学校における通級による指導、特別支援学級、合理的配慮の現状と課題：インクルージョンを観点とした考察」,「発達障害研究」,41(1),8-16

大西孝志(2019)「通級による指導について：高等学校における特別の教育課程の編成」,「東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報」,11,97-109

多田あすか・船橋篤彦(2019)「高等学校における特別支援教育の在り方とその課題について—通級による指導の実施体制整備に関する調査—」,「特別支援教育実践センター研究紀要」,17,39-51 (Masashi MANABE)

気になる幼児（男児 2 名）への動作法でのかかわりについて

～からだのやりとりを通して安心感を得る～

○三好敏之（尚絅学院大学）

KEY WORDS: 動作法 軸づくり 弛める コミュニケーション

【目的】

多職種連携の取り組みが注目される中で、多職種連携を活かしながら、昨年度の 7 月から 12 月まで障害児幼児施設の自閉症スペクトラム症の A 男子（5 歳）、ブラダー・ウィリー症候群の B 男子幼児（6 歳）2 名の動作法を 14 回取り組んだ。保護者に協力してもらい家庭でも動作法を実施し、動作法のかかわりを園や家庭で取り組んだ。言動が一面的であることや、こだわりの行動がある幼児に動作法でのかかわりが日常生活や遊びの変化や姿勢での変化を観察し、動作法のかかわりがどのようにこころの成長につながるかを II 期に分けて考察する。

【方法】

(1) [A プロフィール] 5 歳 父、母、弟、本児 4 人家族。基本的にトイレや着替えなど、身の回りのことは一人で行える。知的発達の遅れがあり、コミュニケーションの障害とパターン化している興味や行動が特徴で、落ち着きがなく、他の人と関りが少ない、こだわりが強い、感覚過敏がある。[B プロフィール] 6 歳 父、母、本児姉、4 人家族。基本的にトイレや着替えなど、身の回りのことは一人で行える。周りのことをよく見て、泣いている子に声かけして優しい。一つことに集中する。気に入った女兒に関心を示し、その女兒を手伝い一緒に遊ぶことが好きである。機嫌が悪いと相手のことを手で叩いたり、暴言が増えたりすることがある。

（この事例は施設長、保護者に発表承諾をいただいている）

(2) 動作の見立て

動作の見立て

A 児は肩、首、腕、胸に緊張が強く肩が上がり、体重が左にかかり、座位姿勢では、左に重心が偏り、硬くなっている。立位姿勢では、背中が反って顎をひいて胸がでて、バランスをとり、お腹がでて、お尻が出て、重心後方にかかっている。両脚は開き気味である。B 児は、立位姿勢でお尻がでて、脚は開き、背中が反り、体重は後方に左にかかり、前かがみで顎が上がった姿勢である。常にころびそうで、足が扁平足である。椅子に座っている時、体重が左に偏るので右脚を組む。床に足をつけず、足が座ることが多い。

(3) 支援方法

A 児を 3 期（7-9 月、10-11 月、12 月）で支援した。1 期では、足裏全体の踏みしめ、胸の弛め、股関節の弛めを実施。2 期では、上記の課題と肩の緊張を弛め、右に体重をかけていく取り組みを実施した。3 期では、脚の開きをまっすぐにしてバランスをとる取り組みをした。B 児を 2 期（7-9 月、10-12 月）で支援した。1 期では、関係性を重視しながら、背中中の緊張が強かったので、身体をねじり、前後に動かして背中中の緊張が弛めるように促した。2 期では、関係性がとれ、動作法に抵抗がなくなってきたので、肩開きを最初は手伝いながら、後半は主体的に動かすことで、自分で思うように動かせるようになる課題に取り組んだ。

【結果】

A 児の動作法の変化では、1 期では膝を抱えて足の踏みしめをしながら、その姿勢を保ったまま重心を後方から少しずつ前に入れて足全体で踏みしめができるように取り組んだ。重心を後方から少し前で踏み込んで嫌な表情はしめさなかったが、真ん中はまだ怖かった。お尻がでていたので、股関節を回すようにして腰をまっすぐになる動きを取り入れた。右お尻がでていたので、右を押し込みながら動かすと左の硬さも減ってきた。2 期では、肩を広げることがまだ不安で嫌だった。そのため、でている胸を下方に弛めを促した。この弛めは気持ちいいみたいでほっとしていた。3 期では、肩を広げる動作と一緒に肩を広げることができたが、腕を広げるとは苦手であった。日常生活変化では、落ち着きはないが職員の指示に従うようになり、人見知りができるようになった。一緒に絵本で食べるまねの模倣がみられ、簡単な質問に単語で答えられるようになった。嫌いな食べ物も、好きな食べ物があとでもらえることがわかると嫌いな食べ物も挑戦できるようになった。遊びの時の笑顔が増え、単語のことがばが増え、「貸して」と職員に自分から気持ちを伝えることができ、順番を怒らず待てるようになってきた。

B 児の動作法の変化では、最初触られることに抵抗があったが、遊びの中で少しずつ触れることを多くして、肩を広げ、座っているときに背中が後方に持たれているので背中を少し起こし、背中中の動きができるようにした。2 期では、からだに触れる抵抗がなくなってきた。遊びの中で背中が屈になっているので、背中をまっすぐに動くように促すと自分から動かして、「気持ちがいい」と言えるようになり、「今から触るね」と言っていると足の裏をつけて前かがみでしゃがむ姿勢で足の裏全体で踏めるようになってきた。日常生活の変化では、以前は友達とのやりとりですぐに腹を立つと、大人の目を見て訴えることが多かったが、今は言葉がけがまんできるようになった。1 期では、他児が使っているものが欲しい時はこちらに表情で訴えていたが、「貸して」と相手に伝えることが増えた。自分の出来事や自分の好きなものを自分から話してくれることが増え、不機嫌になった際の暴力行為が減少した。1 つのことに集中することはあるが、2 期では周りをよく観察して、その様子を伝え、言葉で観察したことを表現することが増えてきた。

【考察】

A 児、B 児も関係性を遊びの中で確かめながら、急に動作法するのではなく、遊びの中で触れることに慣れてから、「触れるよ」と安心感を持たせながら、その幼児の緊張が硬いところの動きを出させながら、弛む感じを味わえるようにした。自分の身体の軸の中で動きのかたい、苦手なところを自分で動かせるようになるにつれて、周りを意識して本人なりに行動を調整し、周りに合わせる行動が増え、自分の気持ちを言葉で伝え、自分の気持ちを制御しながら腹立つ行動を抑え、我慢できる行動が増え、偏食が減ってきた。

特別支援学校の包括的教育システムの構築に関する研究

—学校評価と連動したカリキュラム・マネジメントの実践—

新井雅明

(田園調布学園大学)

KEY WORDS: カリキュラム・マネジメント 育成を目指す資質・能力 生きる力

1 問題の所在と目的

神奈川県立えびな支援学校は、平成 28 年 4 月に入学式・開校式を行った開校 4 年目の知肢併置の新設校である。児童生徒数 225 名、職員 131 名（平成 31 年 4 月）である。発表者は、28 年度から 3 年間校長として研究を推進した。

開校式後から速やかに教育活動が実施できるように、準備期間には、教育目標の設定、目標実現の手立てとして教育課程（教育内容と時間割）、個別の教育支援計画（神奈川県では、個別の支援計画と、個別教育計画と呼称）の書式、地域と連携した教育活動などを用意した。

神奈川県では、平成 10 年以降新設校 8 校が開校した。本校もそれらの学校と概ね同様に準備を進めたが、次の点で異なっていた。

- (1) 教科横断的な資質・能力「生きる力」という視点から教育内容を系統立てて小学部から高等部まで教科毎に一覧表（教育内容表）にまとめた。
- (2) 「生きる力」という視点で個別教育計画も作成するようにして、一貫性を持たせた。
- (3) 「生きる力」という視点から、近隣の学校や地域社会も巻き込んだ教育活動を用意した。
- (4) 教育活動の(1)から(3)までの取り組みを学校教育計画に盛り込み、学校評価に連動させた。
- (5) 校内研究（プロジェクト研究と呼称）にも位置づけて、実践検証し改善できるようにした。

この取組を「えびな支援学校の包括的教育システムの構築」と名付け、3 年間実施した。研究の目的は、(1)児童・生徒一人ひとりに応じた教育を行い、地域生活と将来を見据え、生きる力を育成し、自立と社会参加を促進する。(2)インクルーシブ教育を実践、推進することにより、共生社会の実現に貢献するという教育目標に迫るといことと、学校の基礎となる教育活動の骨格を作りあげることである。

なお、「生きる力」を「子どもが環境の人・物・事象と相互交渉する力」＝「環境とのかかわり合う力」と捉え直した。そのことは、今回の学習指導要領で育成しようとしている 3 つの資質・能力と同義であると認識している。

2 方法

「包括的教育システムの構築」は、次のような 7 つのプロジェクト研究から構成されている（表参照）。

プロジェクト A 教育内容表の改善と活用推進（教育内容表とも省略以下同様）**B** 個別教育計画システムの構築（個別教育計画システム）**C** 授業のユニバーサルデザイン化（以下授業 UD 化）による授業改善 **D** 社会参加の促進～主体性・能動性をはぐくむ教育活動～ **E** 中央農業高校との連携によるインクルーシブ教育の実践（隣接している農業高等学校との交流及び共同学習）**F** 地域の活性化～ふれあいサロンを活用した教育活動～（地区社協のサロンを校内で開催）**G** センター的機能の充実によるインクルーシブ教育の推進～職員全員がセンター的機能を果たす仕組みづくり～

開校 1 年目は、試行（とにかくやってみる）2 年目は、システム化（マニュアル等整備・改善）、3 年目は、運用というように進めた。4 年目は定着のためにまとめる。

3 研究内容と結果

表 研究内容とその結果

	研究内容	結果
A 教育内容表	教育内容表の理解を深め、年間指導計画等への活用を進めつつ、活用状況を把握し、改善をする。新学習指導要領に対応させる。	2 年目には「活用のポイント」を作成した。教育内容表を年間指導計画作成時利用し、内容の理解も深まった。3 年目には全ての年間指導計画で活用された。新学習指導要領への対応も終えた。
B 個別教育計画	生徒の適切な実態把握のための「生きる力アセスメント」を実施。個別教育計画の作成、指導の適切化、評価のための活用マニュアルを作成する。	2 年目には、マニュアルとともにアセスメントの解説ビデオを作成した。3 年目当初に学部単位で視聴した。2 年目個別教育計画の改善のためのケーススタディを開始。3 年目に定例化、48 事例の個別教育計画の改善があった。
C 授業 UD	授業の UD の 14 の視点を一覧表にしたえびなスタンダードを使った授業改善等を進める。	1 年目には、参加レベルの授業改善が、2 年目から授業視点を取り入れた。3 年目後期には、後期 23 回中 12 回の研究授業に展開の工夫がみられた。
D 社会参加	学部間の系統性の中で、移行教育を T E A C C H や S S E 等の知見も生かし、創造的な実践をする。	研修結果も参考にして、「主体性・能動性のあるコミュニケーション表」を作成し事例研究をした。児童生徒の成長や変容を確認した。企業就職率 58%。
E 交流学習	交流及び共同学習の取組を広げて深めていくために、様々な単位での実践の積み重ねと、情報の共有化を行う。	2 年目から「福祉と農業」という高校の 1 単位の授業で本校の高等部農園芸班の生徒が交流及び共同学習を実践。3 年目には、他の授業への広がりがあった。
F 地域活性化	地区社会福祉協議会の事業の「ふれあいサロン」事児童生徒、職員、保護者、地域の方に理解・活用して頂く活動を行う。	3 年間の取組によって、「ふれあいサロン」への地域の方の参加者も増えてきた。「生きる力を育む大切な教育の場」として根付かせていく第一歩が踏み出した。
G センター機能	特別支援学校のセンター的機能を校内の全教職員が役割を果たすシステム構築について、実践をしつつ検討する。	3 年間に支援をする市を広がり、参加する職員も増した。3 年目には、居住地交流の際に本校の職員が授業をする試みも始まった。助言に使う Q & A 集も作成した。

4 考察

3 年間の実践研究によって、教育活動の骨格が構築できた。また、教育目標の達成に近付けた。従来の学校評価は、保護者や職員等へのアンケートで行われがちだが、校内研究に位置付けたことで、児童生徒の成長という事実を根拠に学校評価も実施できた。学習指導要領の告示前に「包括的教育システム」は構想したが、指導要領第 2 節 4 にある「～中略～教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上をはかっていく」というカリキュラム・マネジメントの定義通りの実践を行えたと自負している。「生きる力」を「環境とのかかわり合う力」と捉え直して、教科横断的に取り組んだことにもよると考えられる。

参考文献

桂聖 (2014) 授業のユニバーサルデザイン入門 東洋館出版
 ※本研究は発表者が体調不良で昨年未発表のものを改めて発表する。校長の了解済みである。(ARAI Masaaki)

日本人学校における障害児教育の取り組みに関する研究

—2000 年度以降の各種調査結果の分析から—

○加藤勝弘

（八戸学院大学短期大学部）

KEY WORDS: 日本人学校、障害児、特別支援学級

1. はじめに

近年、国際化の進展に伴い、海外で生活する邦人子女数は増加の一途をたどっており、外務省の「海外在留邦人数統計調査（2017 年 10 月 1 日現在）によれば、2017（平成 29）年度の全日本人学校数は 89 校、そこで学ぶ子どもたちの数は、およそ 2 万人（小学部 15,627 人、中学部 4,132 人）となっている。その中には、障害のある子どもも家族帯同で海外で生活し、日本人学校等で教育を受けていることから、こうした子どもたちの教育問題が海外子女数の増加を背景に 1990 年代から注目されるようになってきている。

ところで、海外で生活する日本人の障害児とその教育の実態についての調査は、2000 年代に入って個人の非営利自主活動グループである「Group With」や、文部科学省や国立特別支援教育総合研究所等の公的機関によってもなされ、その結果も公表されるようになってきている。これらの調査結果を基に、最近の日本人学校における障害児の教育実態を明らかにすることは、日本国内で始まった特別支援教育が海外日本人学校の教育にどのような影響を与えたかについて知る手がかりになるとともに、日本人学校が特別支援教育を推進する上で直面する課題とそれを解決するために必要なサポートを検討するための土台となるほか、保護者が求める支援の内容や、これらの諸問題の在り方を考える基礎資料となるものである。さらには、我が国の障害児教育史を補完する上でも重要な意義があると考えられる。

本研究の目的と方法は、近年の日本人学校における障害児教育の実態について、2000 年度以降の日本人学校における障害児、または気になる子どもとその教育の実態に関する各種調査報告書を基にしてその解明を試みることであり、

主たる参考資料は、以下の 6 点である。

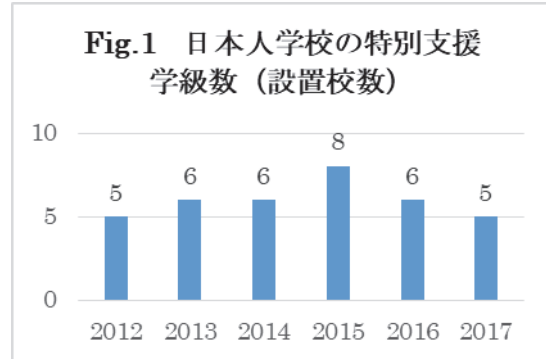
- ・ Group With の調査（2012～2018）
- ・ 国立特殊教育総合研究所の調査（2006）
- ・ 平成 29 年度日本人学校教育課程等実施状況調査（2017）
- ・ 海外子女教育振興財団の調査（2019）
- ・ 日本在外企業協会の調査（2018）
- ・ 日本在外企業協会要望書（2019）

2. 結果と考察

① Group With の調査結果

この分野で先駆的役割を果たした本グループは、海外で安心して子育てができる環境作りを目的として非営利の自主活動を行っている。構成メンバーは、夫の海外赴任に帯同し、海外での生活を経験した 4 人の女性である。2002 年の活動開始時は、海外赴任者のメンタルヘルスに取り組んでいたが、2006 年から海外で暮らす障害のある子どもと家族に向けた情報収集に力を入れ、日本人学校及び海外幼児教育施設の障害児受け入れ状況について毎年調査し、その情報をネットで公表している。本グループによる 2012 年度から 2017 年度までの調査で明らかとなった日本人学校における特別支援学級設置状況は Fig.1 のとおりである。

2012 年度から 2017 年度までの 6 年間についてみると、



特別支援学級設置校は 6 校前後で推移しており、増加傾向はみられないことがわかる。

② 平成 29 年度日本人学校教育課程等実施状況調査

2017 年実施の本調査は、文部科学省と国立特別支援教育総合研究所との共同調査となっている。本調査では、日本人学校における 2012 年度から 2017 年度までの 6 年間の特別な配慮を必要とする児童生徒数の推移が示されている。

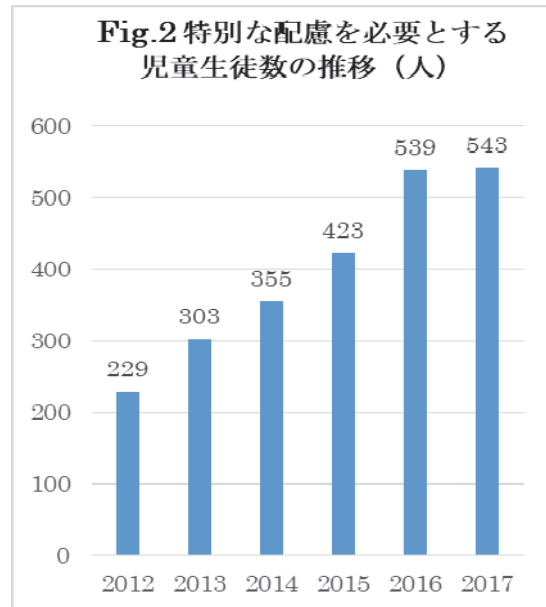


Fig.1 及び Fig.2 より、以下の点が明らかとなった。

「特別な配慮を必要とする児童生徒数」は、2012 年からの 6 年間で 229 人から 543 人と約 2.4 倍の増加がみられるが特別支援学級設置数はそれに比して増加していない。その他の調査結果も含めてその要因を推測すると、2014 年に批准した「障害者の権利に関する条約」とそれに伴う「障害者差別解消法」等の国内法の整備により共生社会を見据えたインクルーシブ教育が日本人学校にも萌芽しつつある可能性を示唆していると考えられる。今後さらに関係者に対する聞き取り調査が必要とされる。

【付記】 本研究は科研費(基盤研究 C.課題番号 18K02769)による研究成果の一部である。

(KATSUHIRO Kato)

近江学園草創期の教育保障の形態に関する一考察

—近江学園における教育面の地域の小・中学校の分教場化をめぐる糸賀一雄の言説の分析—

船橋秀彦

(福祉型専攻科シャンティつくば)

KEY WORDS: 近江学園 糸賀一雄 分教場

はじめに 研究の目的と方法

本稿は、近江学園（1946 年 11 月創設、園長糸賀一雄）草創期の学校教育法（注、1946 年 4 月施行）の具体化をめぐる歴史研究である。

「1949 年(昭和 24 年)4 月に、大津市教育委員会は地域の石山小学校及び栗津中学校の分教場として、学園の教育面をそのまま学校教育法に基く教育施設として認可した」¹・P.5（引用文献 1 の 5 頁を示す）

本稿では、近江学園の教育面が地域の小・中学校の分教場として認可された経緯を、史料に基づき明らかにする。

1 糸賀の県立養護学校化の願い

近江学園では 1948 年 10 月の「定期監査提出書類」で、教育面の構想を次のように述べている。

「この事実（注、学園の教育面）に形式を与えて学校教育法に基く県立養護学校として、児童福祉施設であると共に教育施設でもあることといたしたく熱烈なる念願を有して居り…このことの実現せる暁は、園児は教育を受けた学園の卒業証書を手にすることが出来て、安心と誇を抱く」「養護学校と決定すれば…真に後顧の憂なき態勢を確立し得ること信じ、その一日も早き実現を念願」²

以上から糸賀が学校教育法を念頭に、学園の教育面の県立養護学校化を願っていたことが伺える。糸賀はなぜ県立養護学校に思い至ったのか。「県立」に注目して、1949 年までの教育面の条件整備の経緯を見る。

- ・「(1946 年) 10 月 19 日(土)登庁。…(注、県の) 厚生課、教育課と談合、教員給獲得の奔走をする」⁶（下線は船橋）
- ・「学齢児童を地元の小学校に通学させない…代わりに近江学園という施設の中で教育をしたい。…こういう要求が県の学務課に認められ、…教官有資格の 6 人の先生がみんな学園の中に住み込み」³・P.88
- ・県は「教室の新築(5 教室) 予算 約 90 万円 決定 昭和 24 (注、1949) 年 3 月末までに完成の予定」²
- ・「県は既に昭和 23 年度に於て、児童福祉施設である近江学園に対して教育設備にたる教室の建設を企画して之を 実行し、乏しい財政の中から児童の教育のために必要な文具や教科書の諸経費を計上して」⁵

以上から、県が近江学園の教育条件を整備してきたことが伺える。1949 年度前には県費で 5 教室が新築され、文具や教科書の諸経費が計上されている。そのような県との関係の流れが、糸賀に「県立」を思い至らせたと推測する。

2 県立養護学校化に込めた糸賀の願いと財政問題

(1) 財政問題と糸賀の願い

糸賀が、県立養護学校化に期待していたものを明らかにするために、1948 年当時の施設運営の実情を見る。

1948 年当時、「食糧費」は「今後 6 か月間に約 39 万円の不足を生ずる見込」、「被服費」は「絶対不足量を満たすことができない」、「修繕費」は「早急な修理」「とりあえず応急的措置を施したい」、「療病費」は「驚くべき少額」、と近江学園の現状は、財政難に伴う生活困窮だった²。

「教育費」は、「予算的には児童福祉施設として当然計上されていない教育費を、今日までは、職員への献金と外部の

同情によってまかなって来た」。それが「養護学校と決定すれば当然教育給は（注、県）教育部の負担となり、その定員も別途定められることとなる筈であり…民生部関係の人員費も改めて、現状に適する如く、措置せらるるならば、真に後顧の憂いなき態勢を確立し得ると信じ、その一日も早き実現を念願」²とある。

以上糸賀は、学園の財政困難、特に教育費にかかわって、県立養護学校化での解決を願っていたことがわかる。

(2) 地域の小中学校の分教場化と財政問題

分教場化で、教育の財政問題は解決したのか。分教場化（1949 年 4 月）以後、1950 年 2 月の「定期監査提出書類」を検討する。

「かくして（注、分教場化）、養護児も精神薄弱児も形式的には児童福祉法と学校教育法の二つの恩恵を受けることとなったのでありますが、事實は、分教場となる以前の状態と何等特殊な変化があるわけではなく、分教場であるからといって、大津市の教育委員会が、その教育設備費を計上することもなく」「一切教材も教便物もなく、…苦悩はまことに言語に絶する」⁵

以上のように分教場化によって教育条件は改善されなかった。糸賀は、「隘路…それは児童福祉法と学校教育法とのセクト的なもつれ」とし、「教育の隘路」の解消には、「県の児童福祉行政と市の教育委員共々に相提携」⁵の必要を訴えた。そして、学校教育法が附則（第 93 条）で、養護学校義務化実施を先延ばした点について、「…学校教育法は、精神薄弱児の教育をとり上げるべきだと主張してはいるが、その内容的規定については『別に之を定む』として、未だその規定の制定を見ていないのであって、結局、具体的には精神薄弱児の問題をとりあげていないのにひとしい」¹・P.164 と批判している。

(3) 分教場化の判断は誰がしたのか

では誰が、県立養護学校ではなく分教場化を推進したのか。糸賀は、「軍政部の指摘によって」⁴・P.144、「県の教育委員会の勧奨に従って」⁵と記している。糸賀は「分教場として指定」を「『近江学園事件』の落とし子」⁴・P.114 とみていた。近江学園事件は、分教場化と同時期の 1948 年秋～49 年 1 月にかけて、「不正」を口実に軍政部等の調査が実施された事件で、「県の行政当局との『まさつ』」⁴・P.125、「軍政部や行政当局の圧力」⁴・P.132 があつたと述懐している。

本稿では、「精神薄弱」等も歴史的用語として使用した。

引用文献

- 1 『近江学園報告書』第 1 集、1949 年。
- 2 昭和 23 (1948) 年 10 月「定期監査提出書類」の「5 事業遂行上の隘路並びに対策」(監査報告との性質と内容から糸賀の執筆と推定)。本史料は、清水寛氏の提供による。
- 3 『糸賀一雄著作集 I』(日本放送出版協会、1982 年)
- 4 糸賀一雄『この子らを世の光に』1965 年。
- 5 昭和 25 (1950) 年 2 月「定期監査提出書類」の「(4) 所管事項遂行上の隘路及び対策」
- 6 糸賀の執筆メモ (日記からの抜き書き)。前掲 3・P.187。(FUNABASHI Hidehiko)

多様な手の動きをひき出すグニグニ棒の製作と試行

山之内 幹
(福岡女学院大学)
グニグニ棒 手の動き 重度・重複障害

【目的】

肢体不自由や重度・重複障害の児童生徒の場合、関節拘縮や変形予防のための筋力の維持を図る適度な運動が必要である(2018 文部科学省)。これらの児童生徒の肘、手首、掌、指の動きの維持・向上を目的とした教具、グニグニ棒を製作・試行し、その効果と改良点を見出す。また知的障害児にも試行し、グニグニ棒の汎用化の可能性を探る。

【方法】

1. グニグニ棒を作る。
2. グニグニ棒を X 特別支援学校に送り、試行する。対象児は重度・重複障害児 1 人、視覚認知と上肢機能に課題のある病弱児 1 人、知的障害児 1 人である。
3. 試行の様子を授業者から自由記述で報告してもらう。
4. 報告からグニグニ棒の効果と改良点を見出す。

【グニグニ棒（写真）の製作】

材料は給油用ホース（内径 10mm、外径 12mm）、アルミニウム線（径 2.6mm）、シリコンシーリング材（クリア）、合皮である。

1. ホースを 1m に切る。
2. アルミニウム線（98 cm）をホースに入れる。
3. コーキングガンでシリコンをホースの両端に注入し、アルミニウム線を固定する。
4. シリコンを乾かす（2 日間）。
5. 横 9 cm、縦 64 cm の合皮を裏返して縦方向に縫い付け、筒状にする。
6. 筒の表裏を戻し、ホースを筒に入れる。

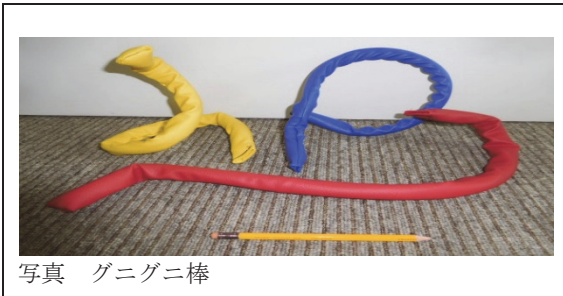


写真 グニグニ棒

【結果（試行の様子）】

図 1 は高等部 1 年女子生徒 A である。肢体不自由と知的障害の重度・重複障害児である。左半身が麻痺しており、日常生活動作は右の手足の動きが主となる。A の左手首は麻痺のため拘縮が進んでおり、継続してマッサージやストレッチを行い、少しでも拘縮の進行を抑えるようにしている。

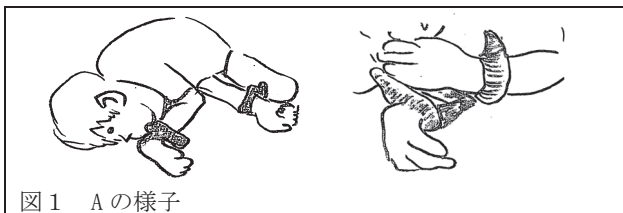


図 1 A の様子

A の両手首にグニグニ棒を軽く巻き付けてみた。A は右手を動かして左手首にこすり合わせ始めた。巻き付けられたグニグニ棒に違和感を感じたのか、それを外そうとしているようだ。麻痺している左手も微かに動かしているように見え、

両手を同時に活用しているようにも感じとれた。

図 2 は小学部 3 年女児 B である。二分脊椎のため下肢や大腸・直腸、膀胱に麻痺がある。視覚認知と上肢機能との協調性に課題があるため、授業では主に体の動かし方とビジョントレーニングを行っている。B はグニグニ棒を両手で掴んで曲げたり伸ばしたりした。教師がどのような形を作るか指示しなくても、自分で手を動かしながらへビや帽子等を作った。折り曲げた 2 本のグニグニ棒を両手で絞るという課題を与えると、グニグニ棒を眼前に掲げて絞ることができた。

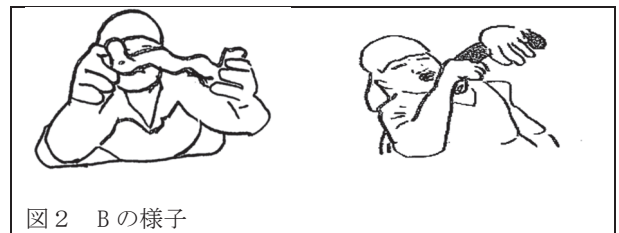


図 2 B の様子

図 3 は知的障害児である小学部 6 年男児 C である。常同行動があり、情緒が不安定になりやすくかんしゃくを起こしたり、泣きわめいたりすることが度々ある。C にグニグニ棒を与えると、C はグニグニ棒を曲げてきれいな輪を作ったり、その輪を重ねて帽子等を作ったりした。またその間は落ち着いて課題に取り組むことができた。

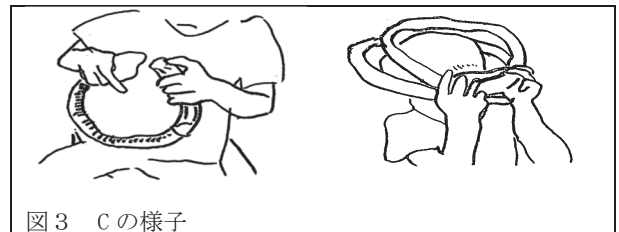


図 3 C の様子

【考察】

A は巻き付けられたグニグニ棒をはずす動きを見せた。B は曲げたり伸ばしたりしていろいろな形を作った。B の動きは上肢機能を高めるだけでなく視覚との協調性を高めるのではないかと推測された。C は好きな形を作っていたが、この間は、落ち着いていることができた。C に継続してこの指導を行えば情緒が安定する時間が増えてくるのではないかと思われた。3 人ともつかむ、曲げる、伸ばす以外の動き（振る、引っ張る、体に巻きつける、組み合わせる、他）は見られなかった。

【結論】

強度や色、太さ、長さを変えた数種類のグニグニ棒を作り、肢体不自由児や重度・重複障害児だけでなく、その他の障害の児童生徒の指導にも生かせるよう、改良を加えていきたい。

【文献】

文部科学省 特別支援学校幼稚部要領・小学部・中学部学習学習指導要領

【謝辞】

本研究はマリア財団の研究助成を受けて行いました。試行して下さった X 特別支援学校の先生方や児童生徒に感謝致します。

*挿絵の掲載は試行して下さった教師の許可を得てある。

特別支援学校の適正配置に関する一考察Ⅶ

新設校の通学区域

寺門宏倫(茨城県立つくば特別支援学校)

KEY WORDS: 特別支援学校 教室不足 通学区域

1 研究の課題・目的

これまでの筆者の研究では、知的特別支援学校（以下、特支校）の教室不足と過大過密状況の解消のための新設校の設置の有効性を茨城県を事例に示してきた。方法として、任意の点に仮想校を定め、次いで既存特支校との等距離点を結ぶ直線で区切られた領域を学区とし、この領域と各既存校の学区の人口に注目した。この為、学区の境界線は十分最適化されなかった。新設校の学区境界線を特定するには膨大なパターンを吟味しなければならない。そこで今回は遺伝的アルゴリズム (Ga) の手法を用いる。文献③によると Ga は「データ（解の候補）を遺伝子で表現した『個体』を複数用意し、適応度の高い個体を優先的に選択して交叉・突然変異などの操作を繰り返しながら解を探索する。」文献③等を参考に学区の推計に最適な計算システム Ga-r を開発し、茨城県を例に新設校通学区域を推計する。比較のために、文献④と同じ人口データと評価関数（標準偏差）を使用し Ga-r の効果を検証する。

2 方法

文献①を元に、県内の各小学校通学区域 (Sn) 同士の隣接関係規則 (Ct) を作成する。求めるべき仮想特支校の学区 (In) は Sn を「含む=1」及び「含まない=0」の連鎖（遺伝子）として表現する。この遺伝子は Ct の規則に従う。G_m は In の集合である。G_m における添字 m は世代数を表す。

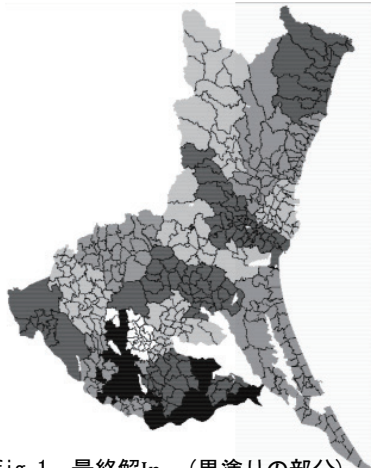


fig.1 最終解 In_{fin} (黒塗りの部分)

G_m において各 In の適応度を評価関数で調べる。評価関数は、各特支校学区 (In 及び既存校) 別年別 5~9 歳人口 M'_{Sn}(t) の標準偏差 d である。d が小さいほど In は適応度が高く、過大校の解消に有効である。以上を元に Ga-r に次の手順を実装する。

- (1) 集合 G'₁ = {In_{seed} | スタート時各小学校単独区} 及び G₁ = {∅} を作成。スタート時 G₁ は空とする。
- (2) G'_m の任意の In_{seed} における境界線沿い内側の集合 J_{In} = {Sn | In_{seed} の境界に隣接かつ Sn ∈ In_{seed}} と境界線沿い外側の集合 A_{In} = {Sn | In_{seed} の境界に隣接かつ Sn ∉ In_{seed}} を作成。A_{In} 作成時 In_{seed} が県北県南を跨ぐ場合は A_{In} から外す。
- (3) 以下の 2 つのプロセス (a, b) を下記の確率で選択することで In_{seed} を変化させる。確率は a=2/3, b=1/3 とした。
 - a. A_{In} の Sn をランダムに選んで In_{seed} に追加。
 - b. J_{In} の Sn をランダムに In_{seed} から削除。b が In_{seed} を飛び地とする場合と b が In_{seed} を空にする場合は (3) をスキップ。
- (4) (2)~(3) を G'_m の全ての In_{seed} について 1 回ずつ行う。
- (5) (4) を指定回数 (Ga-r 試行の結果 100 とした) 繰り返す。回数毎に各 In の成長過程と、その都度の d 値を記録。d が最小時点 (d = d_{min}) の In_{seed} を In_{min} とする。こうして G'_m の全ての In_{seed} を In_{min} まで成長させて G_{m,min} = {In_{min}} を作成。
- (6) 前世代 G_{m-1} と G_{m,min} の和集合の要素 In を d 値の小さい順に並び替え、その上位 x 個 (x=100) で現世代 G_m = {In} を作成。
- (7) 次の手順 c~d を y 回繰り返して集合 G'_{m+1} = {In_{seed}} の要素

In_{seed} を y 個作成。Ga-r 試行の結果 y=100 とした。

c. G_m から無作為に 2 個 (In 及び In') を抽出。

d. In 及び In' の遺伝子をランダムに受け継いだ In_{seed} を作成。なお In_{seed} に飛び地がある場合は c に戻る。

(8) (2)~(7) を z 回繰り返す。z は Ga-r 試行の結果 2000 に設定。

(9) 収束した In を最終解とする。

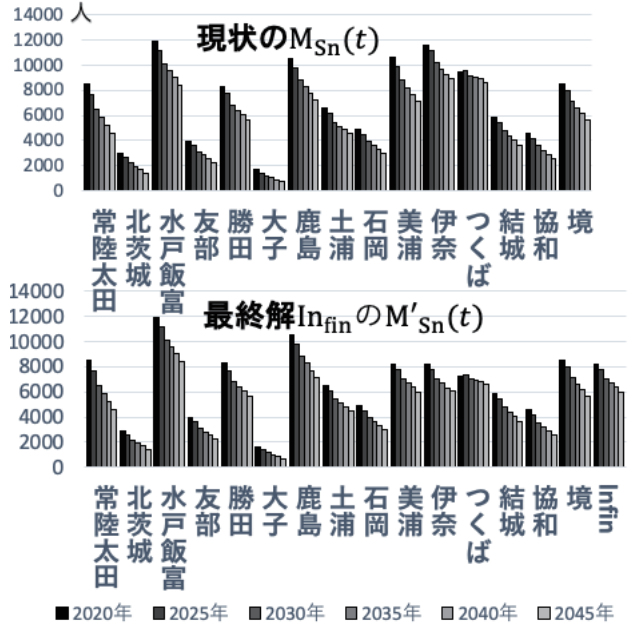


fig.2 現状の M_{Sn}(t) (上) と最終解 In_{fin} の M'_{Sn}(t) の比較 (下)

3 結果

Ga-r は 2020 年 5 月 27 日 21:59 開始、5 月 29 日 11:51 に第 1637 世代で収束し、d_{min} = 2485.43895900083 の個体 In_{fin} で G₁₆₇₃ の上位 100 まで埋め尽くされ、以後の世代も同様となった。In_{fin} の地図は fig.1、In_{fin} の学校区別年別 5~9 歳人口 M'_{Sn}(t) は fig.2 である。

4 まとめ

今回の仮想校学区 In_{fin} の効果は、つくば、伊奈、美浦の 3 校の過大状況解消であった。文献④の最適値が 2498.08838882457 であったので、それより小さい本研究の結果は一層最適であり、Ga-r の効果が実証された。しかし、地理的には広範囲であるため、今後は地理的な集中度合を評価関数に組み入れる必要がある。

参考文献

- ① 国立社会保障・人口問題研究所「日本の地域別将来推計人口」<http://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/Mainmenu.asp>
- ② 平成 30 年度茨城県学校関係データ <https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/index.html>
- ③ Wikipedia 遺伝的アルゴリズム
- ④ 「特別支援学校の適正配置に関する一考察Ⅴ」2019 年 SNE 学会長崎大会 寺門宏倫
- ⑤ 「茨城県県立特別支援学校の指定に関する規程」平成 23 年 11 月 4 日茨城県教育委員会告示第 22 号
- ⑥ 国土交通省国土政策局国土情報課「国土数値情報ダウンロードサービス」<http://nlftp.mlit.go.jp/ksj/index.html>

(TERAKADO Hiromiti)

インクルーシブ教育学におけるカリキュラム開発

—教員養成課程における実践的研究—

荒巻恵子

（帝京大学教職研究科）

KEY WORDS: インクルーシブ教育学 高等教育 教師の継続的専門性開発

<目的>

本研究は、高等教育機関での教員養成課程における「インクルーシブ教育学」という新しい分野のカリキュラムを開発することを目的として、高等教育機関の教員養成課程において、未開である「インクルーシブ教育学」について、ニーズ調査、授業の事例研究を行い、教師の継続的専門性開発の理論研究の枠組みからの分析と検討を行う。

<背景>

「インクルーシブ教育学」という新たな学問分野については、これまで英国を研究フィールドにして多様性社会における「インクルーシブ教育学」への視座をテーマに2つのプロジェクトを掲げてきた。一つは、2017年から海外大学連携による多様性社会における新しい学問分野である「インクルーシブ教育学」に関する理論研究を行い、現況を明らかにした。二つは、「インクルーシブ教育学」における実践研究を高等教育機関における教師の継続的専門性開発研究として行ってきた。

・インクルーシブ教育学とは

ユネスコ国際教育局のオベルレッティらは戦後 75 年の間に登場するインクルージョンの概念を4つの局面で捉えた。第一の局面は、第二次世界大戦後の世界人権宣言を契機に取り上げられた人権に基づくインクルージョン、第二の局面は、産業革命以降、近代化が生む格差社会の中にある経済に基づくインクルージョン、第三の局面は、障害者の権利を求めながら、障害という言葉が障害者を生んできた障害に基づくインクルージョン、第四の局面は地球サミット以来注目される環境に基づくインクルージョンである。英国においては、1978年ウォーノック報告を契機としたインクルーシブ教育に向けた取組みとその系譜がある。英国のインクルーシブ教育においては、ウォーノック報告以降、「特別な教育的ニーズ」が注目され、支援の必要な子どもたちへの教育が進められてきた。我が国の特別支援教育とは違い、障害児のみならず、すべての子どもたちを対象としたニーズに則した教育実践が求められる。このニーズは、子どもたちの状態像が多様性を帯び、これらは、次代の多様性社会に向けた教育の問い直しとともに、インクルージョンやインクルーシブ教育の概念を再考していこうとする傾向が顕れ、この取組みが「インクルーシブ教育学」

(Florian 2015)として提唱され、英国を中心に注目され、新しい教育実践研究が進められている。学校教育における多様性を包摂する「インクルーシブ教育学」は、「クラスの中の一人一人が主体的に学ぶことを前提にして、教師は専門知識を利用した教授法をとることが重要である」とされる。このことは決して特別なことでなく、メインストリームの一般教育課程の中で位置づけられ、これまでの教育活動の再確認を促すものである。その背景にある民族、文化、言語、貧困といった、一人一人の子どもたちの状態像の課題を見つめながら、子どもたちの課題を子どもたちのバリア（障害）として捉えず、健康な側面に着目し、子どもたちがよりよく生きること、皆と共に学ぶ共生社会の実現を目指すことを、目標にしている。この学問の特徴は、多

くの実践事例を理論化する方法である。そのため、様々な事例を集め、事例を解析、検討を重ね、理論の追求が図られる。

・教師の継続的専門性開発とは

継続的専門性開発（Continuing Professional Development）は教師の専門性開発のための方法論である。継続的専門性開発の方法論のひとつに SoTL（Scholarship of Teaching and Learning）がある。SoTL は研究主導型の専門性能力開発モデルであり、キャリア開発や優秀な教員の昇進や認定など、制度レベルでも有効性があり、高等教育機関への異業界からの参入や、学問の多様性、キャリアパスの変化などの今日的課題や、大学の様々なプロモーションの枠組みにも柔軟に対応でき、カリキュラム開発のツールとしても注目されている。SoTL は、北米、オーストラリア、英国、南アフリカ、一部のヨーロッパおよび南東アジア諸国に拡がり、カリキュラムに基づく教授法や学習方略に焦点を当て、研究指導を促進し、研究機会を提供し、研究開発によって、学生を巻き込むことまでも目指した高等教育セクターにおける専門性開発の理論として注目される。

項目1：インクルーシブ教育学と『専門性指標』高度で実践的な教師の専門性開発について、海外の高等教育が取り組む SoTL 概念にある教授法・事例研究・理論と実践の統合・実践への応用の4要素を、インクルーシブ教育学に位置づける。

項目2：『継続的専門性開発』のアプローチ カリキュラム開発の具現化は、継続的専門性開発の8つのアプローチ(ケーススタディ、コンサルテーション、コーチング、実践のコミュニティ、レッスנסタディ、メンタリング、監督指導、テクニカルアシスタンス)の方法を、カリキュラムの中に位置づける。つまり、座学だけでなく実践演習などが想定される。

<研究の内容>

本研究は、第1段階から第3段階のフェーズをふみ、第1段階：質問紙調査によるインクルーシブ教育学のニーズを明らかにする。第2段階：カリキュラムのプロトタイプと評価方法の試作開発をおこなう。第3段階：開発したプロトタイプを機能分析によって改善、モデルの開発、評価方法を提案するの3つのフェーズで行なう。

第1段階の国立54大学、公立49大学、私立大学120の教員養成課程担当者への質問紙調査の結果からは、インクルーシブ教育における多様性概念への大学間の格差や意識の違いが明らかになった。

第2段階のカリキュラムのプロトタイプは、東京都圏3大学で試行した。

・引用文献

Florian, L. (2015) Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? Scottish Educational Review 47(1), 5-14.
(ARAMAKI Keiko)