

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 41 卷

平成 26 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

【特集】 「国立特別支援教育総合研究所におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究」について 原田 公人 特集 「国立特別支援教育総合研究所における インクルーシブ教育システム構築に関する研究」について	1
特集論文	
澤田 真弓 インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究 －研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討－	3
藤本 裕人 インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や 特別な指導に関する研究 －具体的な配慮と運用に関する参考事例－	15
【投稿論文】	
原著論文	
土井 幸輝・西村 崇宏・藤本 浩志・和田 勉・田中 良広・澤田 真弓・大内 進・金子 健・ 金森 克浩 紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比が触読性に及ぼす影響	27
事例報告	
伊藤 由美・植木田 潤 緘黙児の自己表現の変容に関する一考察 －母子分離不安への支援を通して－	37
石坂 務・藤田 継道 特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症児の自傷行為に対する学校コンサルテーション 事例の報告	53
研究展望	
岡本 邦広 漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向	63
柳澤 亜希子 特別支援教育における教師と保護者の連携 －保護者の役割と教師に求められる要件－	77

特集 「国立特別支援教育総合研究所における インクルーシブ教育システム構築に関する研究」について

原 田 公 人

(企画部)

本研究所は、特別支援教育のナショナルセンターとしての役割を踏まえて、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献することを目的とし、国の政策的課題や教育現場の喫緊の課題に対応した研究を精選、重点化して実施している。

研究の実施に当たっては、研究の内容により、特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題に対応した研究(専門研究A)、障害種別専門分野の課題に対応した研究(専門研究B)、専門研究A、また、専門研究Bにつなげることを目指して実施する予備的、準備的研究(専門研究D)という区分を設けている。

専門研究A、専門研究Bのうち、特に重要度の高い研究を「重点推進研究」として取り組み、教育制度・システムに関する調査・研究や先導的な指導方法の開発に係る研究など、国として特別支援教育を推進していくために政策上重要性の高い課題に対応した研究や、障害のある子どもの教育内容・方法等に関する調査・開発研究など、教育現場等で求められている喫緊の課題に対応した実際的研究を実施している。

また、特別支援教育の推進に関わり、研究所として実施が望まれる研究課題等について全国都道府県教育委員会、特別支援教育センター等からのご意見等を踏まえ、新規研究を計画立案するための参考としている。具体的には、これまで、インクルーシブ教育システム構築に向けた地域のネットワークの在り方、実際的な連携の在り方、小中学校内の組織づくりや指導体制、教育課程、指導方法、支援方法の工夫等に関する研究を望むという意見が多数あり、本研究所では中期特定研究課題制度(平成23～27年度)を設け、①インクルーシブ教育システムに関する研究、②特別支援教育におけるICTの活用に関する研究という二つのテーマに係る研究について、この制度の枠組の下で実施している。

このうち、「インクルーシブ教育システムに関する研究」については、平成23～24年度中期特定研究<重点推進研究>として、「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」及び「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究」を行った。

前者については、インクルーシブ教育システムを構築していくための研修に必要な要素や関係者に求められる専門性の考え方について整理し、関係機関への情報提供を行うことを目的として行った。

また、後者では、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けた、障害のある児童生徒への望ましい配慮や指導方法等を、実践例として提示することを目的として実施したところである。

本稿では、上記2研究の成果の一端を報告する。なお、これらについては、研究成果報告書として、各関係機関に配布しており、本研究所のWEBサイトにも掲載してあるので、詳細については、これらを閲覧されたい。

現在、本研究所では、これらの研究を踏まえ、その発展的研究として、専門研究A「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する研究」(平成25～26年度)を進めている。これらの研究が、我が国における今後のインクルーシブ教育システムの構築に寄与することとなれば幸甚である。

二特集二

インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と 研修カリキュラムの開発に関する研究

—研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討—

澤田真弓

(教育研修・事業部)

要旨：筆者らは、平成23年度から平成24年度にかけて、「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」に取り組んだ。

本研究では、研修カリキュラム立案のための方策例として、「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために—特別支援教育の活用—」(試案)(以下「研修ガイド」と表記する)を取りまとめた。

本稿では、「研修ガイド」作成に至る経過と「研修ガイド」の具体的な研修項目や研修方法について述べる。

見出し語：インクルーシブ教育システム, 専門性, 教員研修, 特別支援教育, 研修ガイド

I. 「研修ガイド」作成に至る経過

1. 研究の全体構成

インクルーシブ教育システムを構築し、それを推進していくには、まずは、教員をはじめとして、教育に関わる人たちがインクルーシブ教育システムについて理解し、それぞれに必要なとされる専門性を確実に高めていくことが大切である。そして、組織及び地域として専門性を担保していく仕組みを整備することが必要である。

インクルーシブ教育システムに関する教職員の資質、能力としては、特別支援学校のみならず、幼・

小・中・高等学校等におけるすべての教職員が最低限身に付けていなければならない理念及び障害に対する基本的な知識・技能等や、職種・役割ごとに身に付けるべき専門的な知識・技能等があり、経験年次別研修や職務別研修を通して身に付けられるようにしていくことが大切である。

また、校内研修等での教職経験豊かな教員を中心とした教員間の学び合い、支え合いにより、学校内で専門的な知識・技能等を高め、受け継いでいくことも重要である。

このようなことから、平成23年度、平成24年度の2年間にわたり、「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関

*本研究では、「専門性」には「資質」と「能力」があり、「能力」の中に「知識」と「技能」があると捉え、文言の整理をした。

*「組織及び地域としての専門性担保の仕組み」とは、教員個々の専門性向上の追求だけでなく、学校組織として、また、教育委員会、大学をはじめとする関係機関や地域社会が一体となって教員を養成・支援し、専門性を担保していく仕組み作りを意味している。

*「教職員」は、教員をはじめとして支援員等を含めた学校関係者として捉え、「教員」の表記と使い分けている。

する研究」に取り組んだ。

本研究では、インクルーシブ教育システムの構築及び推進に向け、学校関係者に求められる専門性の内容を明らかにするとともに、研修カリキュラム立案のための方策やその具体例、加えて組織及び地域としての専門性の担保の仕組みについて検討した。

2. 研究の目的及び意義

本研究では、以下の2点について取りまとめ、関係機関に情報提供することを目的とした。

(1) 学校関係者に求められる専門性を明らかにし、各都道府県等教育センターが研修カリキュラムの企画立案をする際の参考となる情報を提供する。

提供する情報は、次の通りである。

- 学校関係者に求められる専門性
- 研修カリキュラム立案のための方策と具体例とし

ての「研修ガイド」について

(2) インクルーシブ教育システムを構築し、推進するための仕組み作りに関する情報を提供する。

提供する情報は、次の通りである。

- 組織及び地域としての専門性担保の仕組み

学校関係者に求められる専門性を明らかにし、研修カリキュラム立案のための方策やその具体例を提供することは、インクルーシブ教育システム構築に取り組む教育現場でのニーズに応えるものである。

また、インクルーシブ教育システムの構築へ向かう国の施策の方向性に対応し、その要となる人材育成及び専門性を担保するための仕組みについて検討することは、国の施策の基盤を支える一つであると考える。

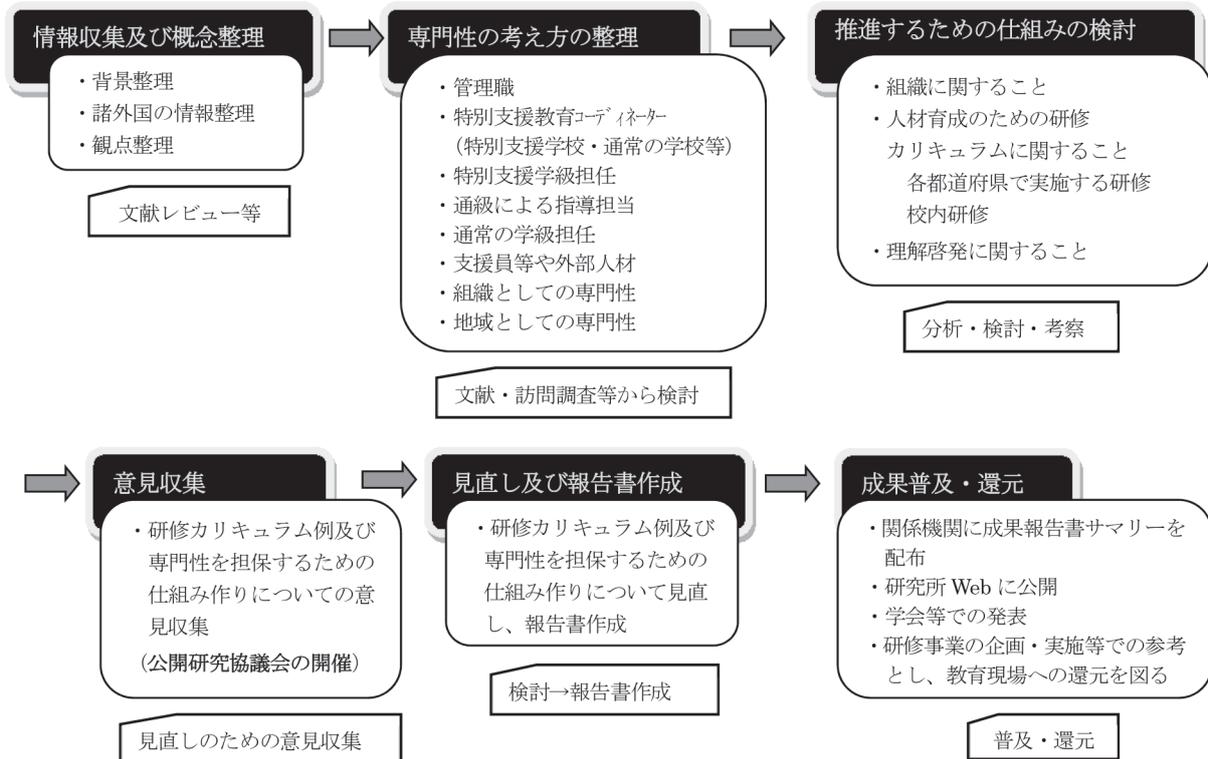


図1 研究計画及び方法の概要

* 「インクルーシブ教育システムの構築へ向かう国の施策」とは、障害者の権利に関する条約の批准に向けた国の様々な検討を指す。

障害者の権利に関する条約は、平成18年12月、第61回国連総会において採択され、平成20年5月に発効した。我が国は平成19年9月に同条約に署名し、現在批准に向けた検討を進めているところである。(平成25年12月現在)

3. 研究の方法

本研究2年間の計画及び方法の概要を図1に示す。

(1) 情報収集及び概念整理について

まず、我が国における障害のある子どもの教育について、特殊教育から特別支援教育へ転換した経緯やそこから生じた課題について、各種調査研究協力者会議の報告や文献等から整理し、とりわけ研修に関わる課題や特別支援教育推進のための必要な知識や技能についてまとめた。

次に、各都道府県市における特別支援教育に関する研修や専門性向上の取組について、各都道府県市の教育センター等のホームページや、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課主催の特別支援教育担当者会議での資料を基に、研修内容や研修対象等でカテゴリーに分類し、数値化して分析した。

また、諸外国の文献から、インクルーシブ教育システムにおいて必要とされる教員の専門性や研修内容について、重要と思われる事項や各文献で共通する事項を抽出した。

(2) 専門性の考え方の整理について

次に、学校関係者に求められる専門性について、各職種の役割や専門性について言及している答申や報告書等の文献から、職種ごとに整理した。ここで整理した学校関係者とは、管理職、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや通常の学校等の特別支援教育コーディネーター、特別支援学校や特別支援学級、通級による指導を担当している教員、通常の学級担任、特別支援教育支援員である。

(3) 推進するための仕組みの検討

上記(1)、(2)を検討する中で、すべての教員に共通する基盤となる資質・能力について明確になってきた。そして、まずはすべての教員に求められる資質・能力を習得するための研修の方策例である「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために—特別支援教育の活用—」(試案)を取りまとめた(本稿Ⅱでその考え方等について述べる)。

また、組織及び地域としての専門性の担保の仕組みについて、既に取り組んでいる学校や地域を訪問し、どのような工夫が考えられるのか事例を挙げて検討した。

(4) 意見収集

各都道府県等教育委員会及び教育センター指導主事を対象とした公開研究協議会を開催し、上記(2)、(3)でまとめた「関係者に求められる専門性」、「研修カリキュラム立案のための方策とその具体例」、「組織及び地域としての専門性の担保の仕組み」について、意見収集を行った。

(5) 見直し及び報告書作成

(4)にて収集した意見を参考に、本研究の目的に照らし、更なる検討・考察を行い、研究成果としてまとめた。

Ⅱ. 研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討

ここでは、上記Ⅰ.2.(1)で示した研修カリキュラム立案のための方策と具体例として作成した「研修ガイド」について述べる。

1. 多様な学びの場の教育

インクルーシブ教育システムは、障害のある子どもを含む多様な子どもたちが同じ場で学ぶことを追求しているが、個別の教育的ニーズのある子どもたちに対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みが必要である。そこで、我が国においては、通常の学級のほか、障害の種類や程度によって、また、個々の子どものニーズに応じて、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、適応指導教室等の学びの場が校内外に用意されている。障害のある子どもの教育については、それぞれの学びの場の教育を充実させることが重要である。特に、通常の学級における指導・支援を充実させるためには、子どものニーズに応じて、こうした学びの場と連携をしたり、さまざまなりソース(関

係機関等の資源)を活用したりすることも大切である。

例えば、不登校の子どもには、保健室など在籍する学級とは異なる場所で指導・支援を行う「別室登校」や、適応指導教室を活用したりすることがある。自治体により異なるものの、海外から帰国した子ども、外国籍の子どもに対し、日本語教室が活用できる仕組みや、家庭環境が厳しい子どもの教育的ニーズに応じるための場や手立てが校内外に用意されていることもある。

また、通常の学級で学ぶ障害のある子どもの中には、通級による指導を受けるなど、特別支援教育の仕組みの中で、個々の教育的ニーズに応じた指導・支援を受けることがある。指導・支援の手立てとして、特別支援教育支援員や教育ボランティアを活用することなどもある。そして、特別支援学級や特別支援学校に在籍する子どもの場合は、交流及び共同学習として通常の学級で学ぶことがある。

このように子どもたちは、一定の学びの場だけでなく、校内やそれぞれの地域のさまざまなリソースを活用しながら学んでいる。子どもたちが連続的で

一貫した指導・支援を受けるためには、担当者同士が密接な連携を図っていくことが大切である。

2. 専門性と研修の考え方

中央教育審議会初等中等教育分科会「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)」(平成24年7月)では、インクルーシブ教育システムの構築のための専門性の在り方について次のように説明している。

- インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。
- すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要である。
- 学校全体としての専門性を確保していく上で、校長等の管理職のリーダーシップは欠かせない。また、各学校を支援する、教育委員会の指導主事等の役割も大きい。

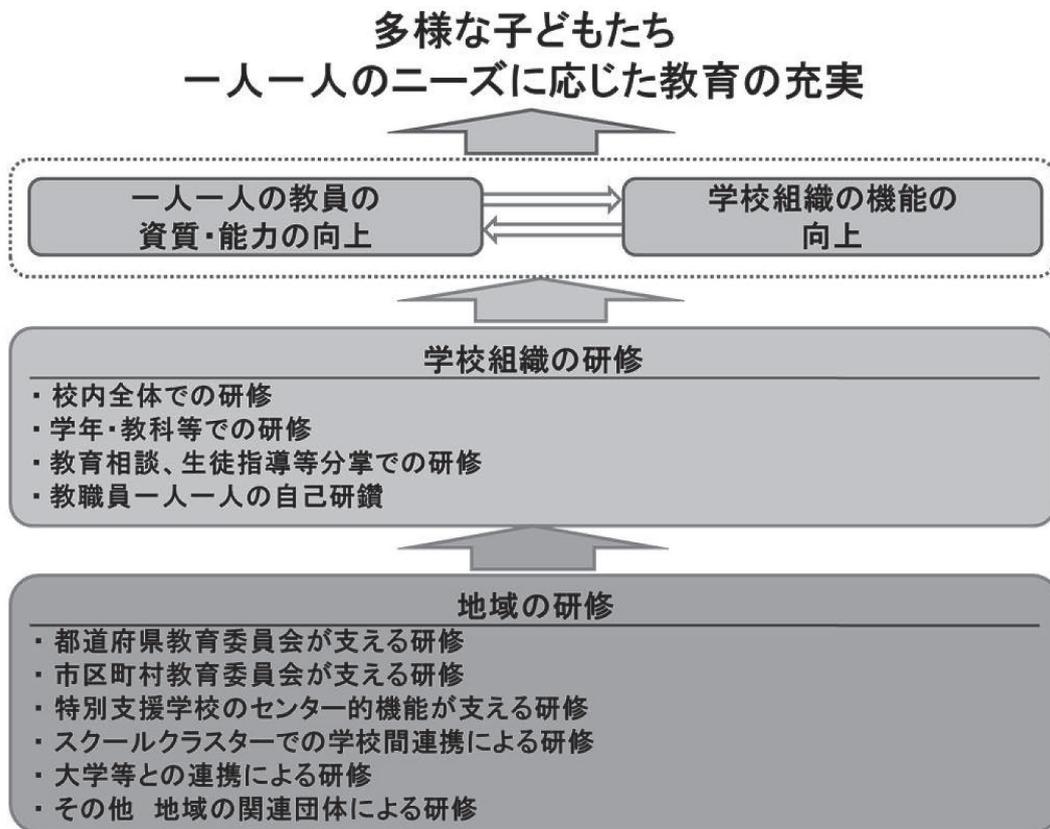


図2 研修の目的と構造

これらのことを踏まえ、研修の捉え方を整理したのが図2である。

研修を行う目的は、「多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実に資すること」である。そしてその研修は、一人一人の教員が問題意識を持ち自己研鑽をしていくことが基本となるが、同時に組織的に行われるものでもある。例えば、学級での教育課題は、学年、教科等で共通の課題として取り組むべきこともあるということから、学年会や教科会等での研修も考えられる。また、教育相談、生徒指導等の教育課題であれば校務分掌での研修も考えられる。そして、学校で共通して取り組むべき課題は、校内の全体研修として行うことになる。

さらに、教育委員会が主催する研修、学校間の連携による研修、地域の教育団体による研修、特別支援学校のセンター的機能を活用した研修、大学等との連携による研修等は、校内での研修を支えていく研修として位置付けることができる。

3. 「研修ガイド」の考え方と構成

多様な学びの場の教育機能を充実させるための研修が目指すものには、すべての教員に求められる資質・能力と、職種・役割に応じて身に付けるべき資質・能力の習得がある。

本研究では、職種・役割に応じた専門性について整理した上で、すべての教員に共通する基盤となる資質・能力とは何かについて検討してきた。そして、まずはすべての教員に求められる資質・能力を習得するための研修の方策例である「インクルーシブ教育システムの構築にむけた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために―特別支援教育の活用―」(試案)を取りまとめた。

(1) すべての教員に求められる専門性

インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援学校や特別支援学級等のみならず、通常の学級の教員も含め、求められる共通の専門性がある。このすべての教員に求められる専門性を検討するに当たっては、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(答申)(平成24年8月)をはじめとして、I. で述

べた国内外からの情報分析等によった。

それらの結果から、まずは、すべての教員に求められる専門性の基本を、教育の基本ともいえる「①集団形成(学級づくり)」、「②学習指導(授業づくり)」、「③生徒指導」であると捉えた。そして、インクルーシブ教育システム構築のためには、これら3つに次の要素を含めて考えることが必要である。

- (i) 特別支援教育に関する知識・技能の活用
- (ii) 教職員および関係者の連携・協働
- (iii) 共生社会の形成に関する意識

以下にその内容を示す。

(i) 特別支援教育に関する知識・技能の活用について

障害のある子ども等、多様な学びの場で子どもの状態に応じた教育を実践する場合、特別支援教育で取り組んできた一人一人のニーズに応じた指導・支援のノウハウを取り入れることは必須である。障害のある子どものための環境の整備と配慮に関する知識を持っていることは、多様な子どもたちの指導法を工夫する手がかりとなる。

(ii) 教職員および関係者の連携・協働について

インクルーシブ教育システム構築のためには、組織・チームで取り組むことが重要である。身に付けた知識や技能を自分の学級づくりや授業づくりに活かすだけでなく、校内外の関係者が連携・協働して指導や支援を行うことに結び付けることが大切である。そのため、インクルーシブ教育システム構築には、人とつながることを意識し、協力して取り組む力を付けることが求められる。

(iii) 共生社会の形成に関する意識について

インクルーシブ教育システム構築のためには、教員のみならず、すべての人が共生社会の形成について意識を持つことが求められる。

学校は多様な子どもたちが共に学ぶ場となっている。障害のある子ども、複雑な家庭環境に置かれた子ども等が共に学ぶ環境の中、相互に人格と個性を尊重し合い、多様性を認め合うことをまず教員が意識することが求められる。

すべての教員に求められる専門性は、上述の通り、教育の基本ともいえる「①集団形成(学級づくり)」、「②学習指導(授業づくり)」、「③生徒指導」

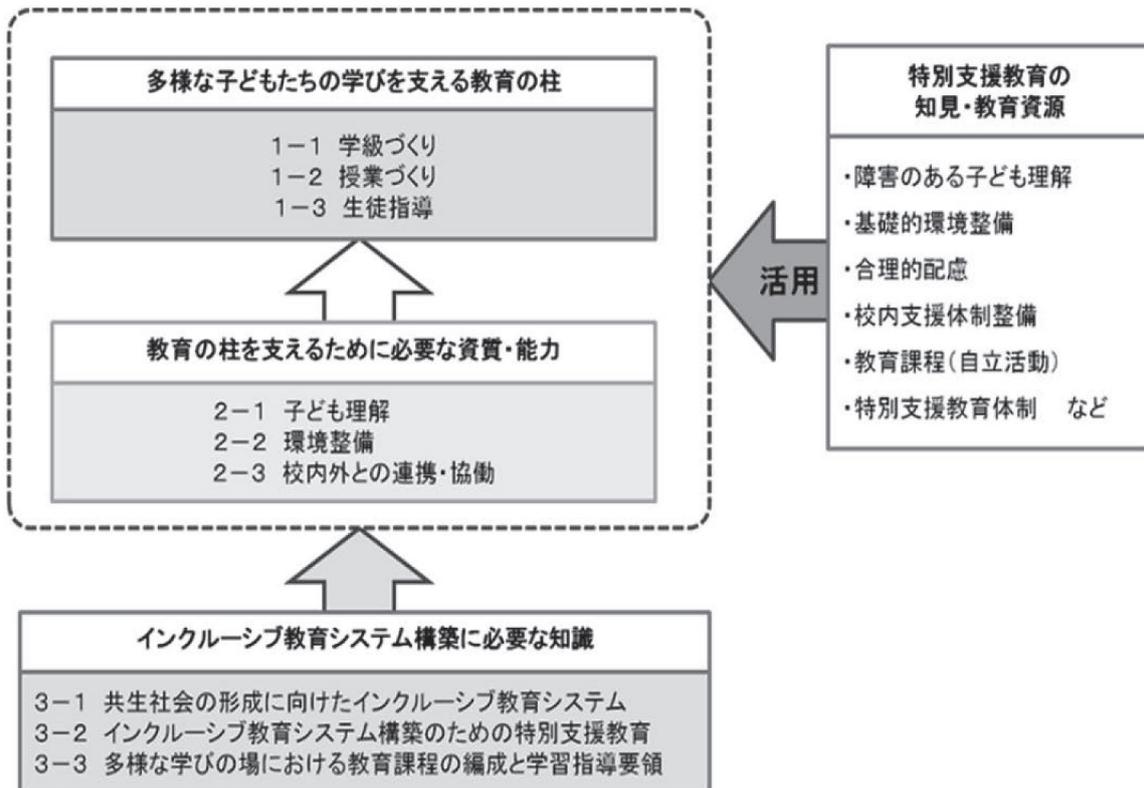


図3 すべての教員に求められる研修の内容と研修項目の関係

であり、これらが多様な子どもたちの学びを支える柱となる。そしてそれらの柱を支えるために必要な資質・能力として、(i) から (iii) であげた要素を含めて考えていく必要がある。

(2) 「研修ガイド」の考え方とその構成

多様な子どもたちの一人一人のニーズに応じた教育を実現するために必要な基礎的な資質・能力は、(1) で述べた通り、これまでに我が国の教育が大切にしてきた「①集団形成(学級づくり)」、「②学習指導(授業づくり)」、「③生徒指導」である。本研修ガイドでは、それらの事項を確認するとともに、特別支援教育が培ってきた教育の視点からその内容を示した。

なお、「研修ガイド」の研修内容や研修項目を検討するに当たっては、本稿Iで述べた通り、国内外からの情報の分析や訪問調査等によって得られた知見が根拠となっている。

図3にすべての教員に求められる研修の内容と研修項目の関係を示す。

まず、多様な子どもたちの学びを支える教育の柱として「1-1学級づくり」、「1-2授業づくり」、「1-3生徒指導」であると捉えた。そして、この3つの柱を支えるために必要な資質・能力として「2-1子ども理解」、「2-2環境整備」、「2-3校内外との連携・協働」とした。そして、これらの内容を考える上で、今まで特別支援教育が培ってきた知見や教育資源を活用していく。加えて「3-1共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム」、「3-2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」、「3-3多様な学びの場における教育課程の編成と学習指導要領」で示すインクルーシブ教育システム構築に必要な知識を押さえておくことも必要となる。

次に、本研修ガイドの目次を図4に示す。

本研修ガイドでは、まず研修の考え方や目的について解説したのち、研修の企画立案にあたって、「教育課題と研修ニーズの把握」から「研修計画の立案」、「研修の実施」、「研修の評価」までの一連の流れと研修ガイドの参照箇所について説明している

インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド
 多様な学びの場の教育の充実のために
 —特別支援教育の活用— (試案)

<研修ガイドがめざすこと>

- ■ 多様な学びの場の教育 ■ ■
- ■ 多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実 ■ ■
 1. 専門性と研修の考え方
 2. 研修の内容
- ■ 研修の企画立案にあたって ■ ■
 1. 教育課題と研修ニーズの把握
 2. 研修計画の立案
 3. 研修の実施
 4. 研修の評価
- ■ 研修の企画・運営の実際 ■ ■
 1. 課題把握のチェックリスト
 2. 研修の観点
 3. 研修企画の参考資料 ～各研修項目の解説～
 4. 研修の企画例

図4 研修ガイド(試案)の目次

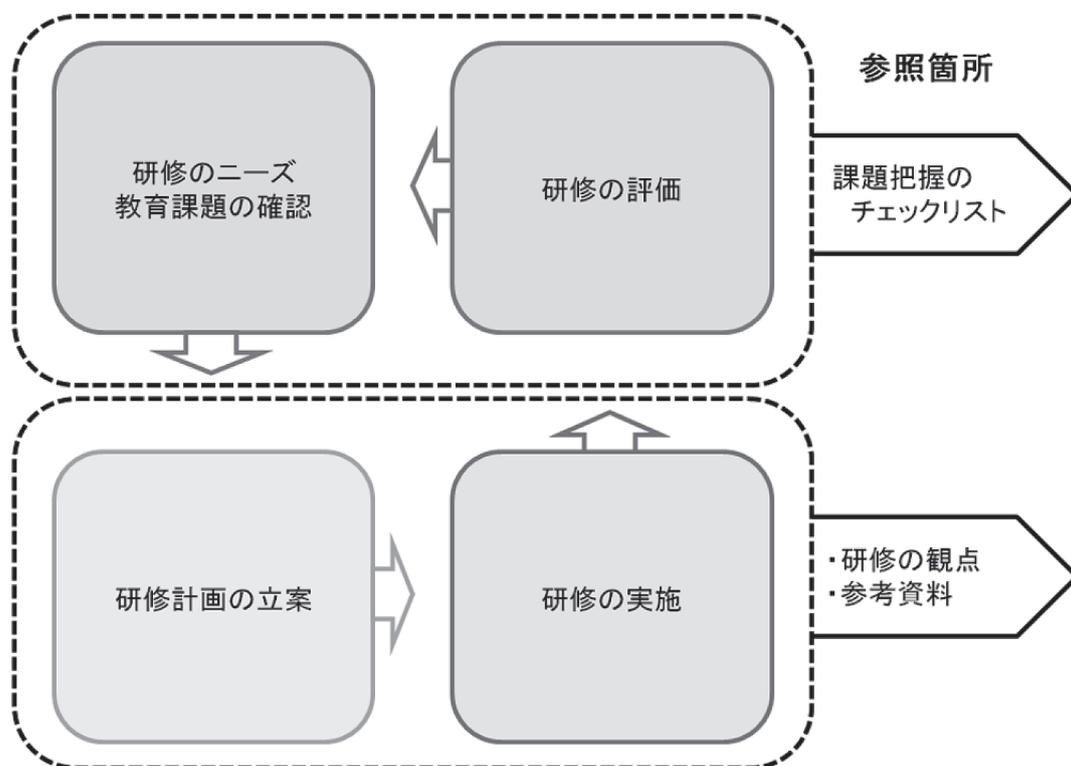


図5 研修のニーズ把握・計画・実施・評価の流れと参照箇所

(図5参照)。

また研修の企画・運営の実際においては、研修課題を把握する手がかりとなる「課題把握のチェックリスト」(表1参照)を示し、さらに前述の図3で示した研修項目との関係を明らかにした(表2参照)。

研修項目については、それぞれに具体的な「研修の観点」(表3参照)を加え、その概要を示した。これについては、「研修企画の参考資料～各研修項目の解説～」で関連資料の入手先等の情報を加えて、詳細に解説した。

また、具体的に研修企画例を挙げ、研修を企画する際のイメージを持ちやすくした。研修企画例では、「研修の目的」、「研修の対象と形態」、「研修の進め方(時間配分含む)」、「準備物」などを例示した。ここでは、具体例の項目のみ以下に挙げる。

◎都道府県教育センターや教育委員会が主催する研修の例

- 例1 インクルーシブ教育システムの理解を深めるための研修
- 例2 通常の学級における環境整備を充実させるための研修

◎各学校で実施する校内研修の例

- 例3 保護者との関係づくりに関する理解を深める研修
- 例4 校内外との連携・協働に関する資質・能力を高める研修

4. 「研修ガイド」の活用の仕方

本研修ガイドは、各地域、学校の状況に合わせて、それぞれがこのガイドの内容を組み合わせたか、アレンジしたりして活用することを想定して作成した。

それぞれが研修を企画立案する際、どのような事項がポイントとなるのか、その資料はどこから入手できるのか等の情報が盛り込まれており、いわば「研修情報資料」として活用することができる。

Ⅲ. まとめと今後の課題

「研修ガイド」の作成にあたっては、本研究2年

目に各都道府県及び指定都市教育委員会や教育センターの指導主事を対象とした「公開研究協議会」を実施し、その中で本研修ガイドについて意見収集を行い、その意見を基に修正を加えた。

このように、本研究期間中、「研修ガイド」については、1回の意見収集とそれに基づく修正を行ったものの実証には至っていない。

また、前述した通り、本研修ガイドが「研修情報資料」であるならば、実際に活用した利用者からの意見や活用のアイデア等を反映できるような、さらには新たな情報等を随時加えることができるような発展的なものに作り上げていく方策を考えていく必要がある。

以上のことから、今後の課題としては、本研修ガイドの実証とその結果を基にした再検討、そして、新たな情報等を加えられる発展的な情報提供の方策を検討していくことが挙げられる。

*本稿は、「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」を基にまとめた。以下に本研究の組織を記載する。

<研究組織>

研究代表者

澤田 真弓(教育研修・事業部 総括研究員)

研究分担者

松村 勸由(教育研修・事業部 上席総括研究員 副代表)

伊藤 由美(教育研修・事業部 研究員 副代表)

笹森 洋樹(企画部 総括研究員 23年度研究協力者)

久保山茂樹(企画部 主任研究員)

横尾 俊(教育支援部 主任研究員)

大崎 博史(教育研修・事業部 主任研究員)

熊田 華恵(教育研修・事業部 主任研究員)

庄司美千代(教育研修・事業部 主任研究員 24年度より)

涌井 恵(教育情報部 主任研究員)

植木田 潤(教育支援部 研究員)

研究協力者

笹本 健(企画部 客員研究員 23年度分担者)

表1 課題把握のチェックリスト

チェック	課題意識の項目とその内容例
□	みんなが仲良くできる学級づくりをしたい <ul style="list-style-type: none"> ・すべての子どもたちが安心して学べる環境や関係づくりについて ・お互いの良さを認め合うような指導について ・みんなが守れるルールづくりについて ・学級への所属感や連帯感をもたせる必要性について ・学級内の教員と子ども、子ども同士の関係理解について ・カウンセリングマインドについて
□	わかりやすい授業づくりをしたい <ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の子どもの学び方の違いについて ・子ども同士の協同的なやりとりを通じた学習について ・すべての子どもに分かりやすい話し方や教材の提示について ・すべての子どもに分かりやすい教材・教具について ・個別の指導計画・個別の教育支援計画について ・カウンセリングマインドについて ・学習指導要領について
□	子どもをよく理解したい <ul style="list-style-type: none"> ・学級内の教員と子ども、子ども同士の関係理解について ・子どもの特性理解について ・子どもの思いや願いの見取りについて ・個別の指導計画・個別の教育支援計画について ・多面的に子どもの実態を把握する方法について ・課題に対応するための子ども理解について ・カウンセリングマインドについて
□	みんなが安心して過ごせる学級環境をつくりたい <ul style="list-style-type: none"> ・見通しが持てる指導・支援方法について ・効果的に学習できる教室づくりについて ・障害に配慮した環境づくりについて ・子どもに信頼される教員のあり方について
□	保護者と連携・信頼関係を築きたい <ul style="list-style-type: none"> ・保護者との信頼関係づくりについて ・子どもの共通理解について ・地域社会への働きかけについて
□	校内外の連携による支援を充実させたい <ul style="list-style-type: none"> ・地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関について ・校内の連携・協働について ・連携の際の個人情報取り扱いについて
□	インクルーシブ教育システムについて知りたい <ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育システムを支える理念について ・障害のある子どもの教育の権利に関する宣言や条約について ・特別支援教育に関連する法律や中央教育審議会の答申及び報告について
□	障害のある子どもへの配慮や支援について知りたい <ul style="list-style-type: none"> ・障害のある子どもへの理解や配慮について ・障害のある子どもの環境整備について ・障害のある子どもの支援体制について ・障害のある子どもの指導について ・共生社会を意識した教育について

表2 課題把握と研修項目の関係

教育の柱と柱を支える資質・技能 課題把握の項目	1-1	1-2	1-3	2-1	2-2	2-3	3-1	3-2	3-3
	学級づくり	授業づくり	生徒指導	子ども理解	環境整備	校内外との連携・協働	法令と施策	特別支援教育	教育課程
みんなが仲良くできる学級づくりをしたい	○		○	○	○				
わかりやすい授業づくりをしたい		○		○					○
子どもをよく理解したい	○			○		○			
みんなが安心して過ごせる学級環境をつくりたい				○	○				
保護者と連携・信頼関係を築きたい						○			
校内外の連携による支援を充実させたい			○			○			
インクルーシブ教育システムについて知りたい							○		
障害のある子どもへの配慮や支援について知りたい		○			○	○	○	○	○

<引用参考文献>

Hammeken, P. (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（重富真一ら，訳）．同成社．
 (Hammeken, P. (2007). Inclusion, 450 Strategies for Success : A Practical Guide for All Educators Who Teach Students with Disabilities. Thousands Oak: Corwin Press.)
 Janney, R. & Snell, M.E. (2011). 子どものソーシャルスキルとピアサポート—教師のためのインクルージョン・ガイドブック（高野久美子・涌井恵，監訳）．金剛出版．(Janney, R. & Snell, M.E. (2006). Social Relationships and Peer Support. Paul H. Bookes Publishing Co., Baltimore, Maryland.)

国立特別支援教育総合研究所（2013）．専門研究A「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」成果報告書．
 McGrath, C. (2010). インクルーシブ教育の実践：すべての子どものニーズにこたえる学級づくり（川合紀宗，訳）．学苑社．(McGrath, C. (2007). The Inclusion-Classroom Problem Solver: Structures and Supports to Serve All Learners.)
 中央教育審議会（2012）．教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）．
 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．

表3 研修ガイド（試案）の研修項目と研修の観点

	項 目		研修の観点
多様な子どもたちの学びを支える教育の柱	1-1	学級づくり	(1) 集団づくり・仲間づくり (2) ルールづくり
	1-2	授業づくり	(1) 教員の基本的な姿勢 (2) 子ども同士の協同的なやりとりを促す授業 (3) 「わかる」「できる」授業 (4) 障害のある子どもへの配慮 (5) 教員同士の協働による課題解決
	1-3	生徒指導	(1) 学習指導と生徒指導 (2) 集団への指導と個別の指導 (3) 児童生徒が個別に抱える課題と生徒指導 (4) 学校における生徒指導体制
教育の柱を支えるために必要な資質・能力	2-1	子ども理解	(1) 学びを支える関係性 (2) 実態把握 (3) 個別の指導計画と個別の教育支援計画 (4) カウンセリングマインド
	2-2	環境整備	(1) 子どもが安心して学べるための物理的な環境整備 (2) 子どもが安心して学べるための人とのかわりに関する環境整備
	2-3	校内外との連携・協働	(1) 校内教職員の連携・協働 (2) 保護者・地域社会との連携・協働 (3) 地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関との連携・協働
インクルーシブ教育システム構築に必要な知識	3-1	共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム	(1) インクルーシブ教育システムに関する国際的な状況 (2) 国内の特別支援教育に関する施策 (3) 共生社会とインクルーシブ教育システム (4) 教育の見直しと改善
	3-2	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	(1) 基礎的環境整備 (2) 合理的配慮
	3-3	多様な学びの場における教育課程の編成と学習指導要領	(1) 小学校、中学校学習指導要領について (2) 特別支援学校の学習指導要領について (3) 通級による指導の教育課程について (4) 特別支援学級の教育課程について (5) 不登校児童生徒の教育課程編成の特例について

* 「協同」と「協働」

三省堂国語辞典によると「協同」には、力を合わせて物事を行うこと、「協働」には、同じ目的のために協力して働くことという意味がある。共通した意味あいではあるが、ここでは、子ども以外に使用する場合は「協働」を使う。

Educational expertise under inclusive education systems and the development of training curricula

SAWADA Mayumi

(Department of Teacher Training and Collaborative Projects)

Between 2011 and 2012, we conducted research on the development of training curricula. As a result of this research, we published a document entitled, “A teacher’s training guide for inclusive education systems: Realizing education for diverse forms of learning, by utilizing the concept of special needs education” (a tentative proposal). This document is a collection of strategies. In this

paper, I have described methods of training, as well as specific objectives that are described in the “teacher training guide” mentioned above.

Key Words: Inclusive education system, Expertise, Teacher training, Special needs education, Teacher training guides

二特集二

インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究

—具体的な配慮と運用に関する参考事例—

藤 本 裕 人

(教育情報部)

要旨：本研究は、現在の学校教育活動において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学んでいる場面をとらえ、そこから、これからのインクルーシブ教育システムの構築に必要な配慮や指導法を導き出すことを目的としている。障害者の権利に関する条約の批准に向けた検討が行われる中、我が国におけるインクルーシブ教育システム構築に必要な諸条件整備に関する見解は、現時点では必ずしも明確になっているわけではないが、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ際の、配慮や指導方法などの現状を实地調査し、調査で得られた具体的な事例を検討し参考事例として取りまとめた。障害のある児童生徒への望ましい配慮の参考事例をまとめるに当たっては、平成24年7月23日に公表された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会）で示された新しい概念の「合理的配慮」「基礎的環境整備」の観点にそって、障害のある児童生徒への望ましい配慮や指導方法等を、実践例として提示した。

見出し語：インクルーシブ教育システム構築、合理的配慮、基礎的環境整備、交流及び共同学習

I 研究の目的と背景

1. 目的

本研究は、現在の学校教育活動において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学んでいる場面をとらえ、そこから、これからのインクルーシブ教育システムの構築に必要な配慮や指導法を導き出すことを目的としている。

平成20年3月に告示された小学校・中学校（以下、小・中学校）の学習指導要領では、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との「交流及び共同学習」の機会を設けることが総則に明確に示された。これらの教育活動は今後の共生社会の形成、とりわけ、

障害者の権利に関する条約の批准・締結に関連して検討がなされているインクルーシブ教育システムの構築に深く関係するものとなる。

障害者の権利に関する条約の批准に向けた検討が行われる中、我が国において構築を目指すべきインクルーシブ教育システムの具体的な姿は、現時点で必ずしも明確になっているわけではない。その中で、現在の学校教育活動の「交流及び共同学習」において取り組まれている、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ際の、障害のある児童生徒への配慮や指導方法などの現状を把握し、そこから望ましい配慮や指導方法の在り方等を見出すことは、「インクルーシブ教育システム」の構築に向けての重要な鍵となると思われる。

このことを踏まえ本研究では、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学んでいる現在の学校教育活動の状況についての現地調査を実施し、そこで行われている配慮や指導に関して現状における成果及び課題の整理を行うとともに、そこから得られる、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けた、障害のある児童生徒への望ましい配慮や指導方法を、実践例として提示することを目的とした。

2. 背景

本研究の背景として、まず、本研究がこれまでに実施した、「交流及び共同学習」及び「インクルーシブ教育システム」のテーマに関する研究についてその概略を述べる。

平成16～19年度に実施したプロジェクト研究の一部である「交流及び共同学習の推進に関する実際的研究」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2008)では、我が国における交流及び共同学習の歴史と経緯を概観し、小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の実態調査(障害種, 教科, 時間数, 教科書, 評価方法等)を行っている。さらに、特別支援教育への制度改正の趣旨、及びインクルーシブ教育システムの構築を見通して、我が国において障害のある児童生徒が学ぶ場の整備について、現行制度体制からのソフトランディングを意図した際に重要になる観点として、①「一人一人の教育的ニーズ」に応じる形で、特別な指導が「多い～少ない」の連続体として提供できる学習形態の存在が必要であること。②共生社会の一員として生活をすること、つまり、同世代の児童生徒と同じ学習経験を経て育つ学習環境が整えられていること、③「一人一人の教育的ニーズ」に応じた結果、「全て特別な指導」となる場合の学習環境が整えられていること。以上の3つの観点が示された。

さらに、平成21～22年度に実施した専門研究A「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究－インクルーシブ教育の構築に向けて－」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2011)では、障害のある児童生徒が小・中学校で学習する場

合の配慮について障害種別に現地調査を行い、その内容の整理を行った。その結果、障害のある児童生徒への配慮は以下の3つの観点から整理できることを示した。それは、①情報保障への配慮、②環境の整備への配慮、③心理面での配慮、である。また、この研究では、諸外国のインクルーシブ教育システムに関する訪問調査(韓国, オーストラリア西オーストラリア州, カナダオンタリオ州)、及び制度の紹介(アメリカ, イギリス)を行っている。諸外国において、インクルーシブな学習環境で個々の教育的ニーズに応じたプログラムの提供を行う教育システムやその考え方、実際の指導上の工夫など、様々な情報が得られている。

上記の調査研究に加え、研究の背景として考慮すべき重要な点は、我が国における障害者の権利に関する条約の批准に関する動向である。本研究は、上記の研究の延長上に位置づく研究であるが、加えて、我が国において現在進行している障害者の権利に関する条約の批准に関連した検討の状況を考慮しながら、研究を進める必要がある。特に、本研究で焦点をあてるのは、小・中学校において、障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒と共に学ぶ際に必要な、また望ましい配慮や指導である。これは、障害者の権利に関する条約における reasonable accommodation にあたるものであり、我が国においては「合理的配慮」と訳され、その観点等が国から示されたところである。

また、平成24年7月23日に中央教育審議会初等中等教育分科会から「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)」が示され、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことをめざすべきであること、そしてそこでは、それぞれの子どもが、授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら充実した時間をすごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要であることが述べられている。そして同報告書では前述のことに対応するため、「合理的配慮」の定義が示された。

本報告における「合理的配慮」とは、「障害のあ

る子どもが、他の子どもと平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。そして、障害者の権利に関する条約において「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれることに留意する必要があることも述べられている。個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる柔軟な仕組みを整備することや、子ども一人一人の学習権を保障する観点からも、障害のある児童生徒への合理的配慮の提供は欠かせない。

「基礎的環境整備」については、「障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備を行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶことが示されている。

本研究では、以上のことを踏まえて、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、障害のある児童生徒に個別に必要となる「合理的配慮」の考え方に即して具体的な事例を提供した。

Ⅱ 方法

1. 実地調査

平成23年度から、小・中学校で障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ場面について、障害種毎の配慮等に関する実地調査を行った。現在、我が国では障害者の権利に関する条約の批准に必要な国内法の整備に関する検討や「インクルーシブ教育システムの構築」に向けての様々な施策展開が始まろうとする段階であるため、完成されたインクルーシブ教育システムという想定での調査を行うことは困難な状況であった。しかしながら、既に、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の「交流

及び共同学習」の学習場面や、通常の学級に障害のある児童生徒が在籍する場面は存在しており、これらの情報等を集めながら、今後のインクルーシブ教育システム構築において必要な配慮の観点や具体的内容を見出すために実地調査に取り組んだ。

実地調査を行う学校の選定にあたっては、障害種毎に、小・中学校の通常の学級に在籍する当該の障害を有する児童生徒、特別支援学級に在籍して通常の学級で交流及び共同学習をしている児童生徒の情報の収集に努めた。調査に際しては複数の研究員（障害種毎）で学校を訪問し、実地調査を行った。

2. 実地調査結果の検討

1. の実地調査で得られた具体的な事例を通して、障害のある児童生徒への望ましい配慮の観点について、中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムシステム構築の特別支援教育の推進」（平成24年7月23日）で示された、「合理的配慮」「基礎的環境整備」の観点にそって事例を整理した。

3. 「合理的配慮」「基礎的環境整備」の観点について

本研究では、平成24年7月23日公表された「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特別支援教育の推進（報告）」で示された「合理的配慮」にそって事例報告を作成した。

本報告書においても「合理的配慮」は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分とされているところで、実地調査の事例を検討する際に重視しなければいけないことは、今まで「配慮」という概念で使っていた情報の保障、環境の整備、心理的な配慮、教科指導における配慮等の様々な内容のうち、「個別に必要とされるもの」をしっかりと踏まえることが重要になる。また、現行の教育制度の中での様々な基礎となる環境である「基礎的環境整備」の状況も考慮しなければならない点である。

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会より、「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）」で報告された「合

表1 「合理的配慮」の観点

<p>「合理的配慮」</p> <p>< 「合理的配慮」の観点（1）教育内容・方法 ></p> <p>< （1）- 1 教育内容 ></p> <p>（1）- 1 - 1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮</p> <p>（1）- 1 - 2 学習内容の変更・調整</p> <p>< （1）- 2 教育方法 ></p> <p>（1）- 2 - 1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮</p> <p>（1）- 2 - 2 学習機会や体験の確保</p> <p>（1）- 2 - 3 心理面・健康面の配慮</p> <p>< 「合理的配慮」の観点（2） 支援体制 ></p> <p>（2）- 1 専門性のある指導体制の整備</p> <p>（2）- 2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮</p> <p>（2）- 3 災害時等の支援体制の整備</p> <p>< 「合理的配慮」の観点（3） 施設・設備 ></p> <p>（3）- 1 校内環境のバリアフリー化</p> <p>（3）- 2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮</p> <p>（3）- 3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮</p>

* 出典：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）中央教育審議会初等中等教育分科会、平成24年7月23日

表2 「基礎的環境整備」の観点

<p>「基礎的環境整備」</p> <p>（1）ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用</p> <p>（2）専門性のある指導体制の確保</p> <p>（3）個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導</p> <p>（4）教材の確保</p> <p>（5）施設・設備の整備</p> <p>（6）専門性のある教員、支援員等の人的配置</p> <p>（7）個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導</p> <p>（8）交流及び共同学習の推進</p>

* 出典：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）中央教育審議会初等中等教育分科会、平成24年7月23日

理的配慮」の観点と「基礎的環境整備」は次の通りである（表1、表2）。

4. 事例報告おける「合理的配慮」の根拠

研究前半期の平成23年度は、平成21～22年度の研究において整理した配慮である、情報の保障、環境等の整備への配慮、心理面での配慮、教科指導にお

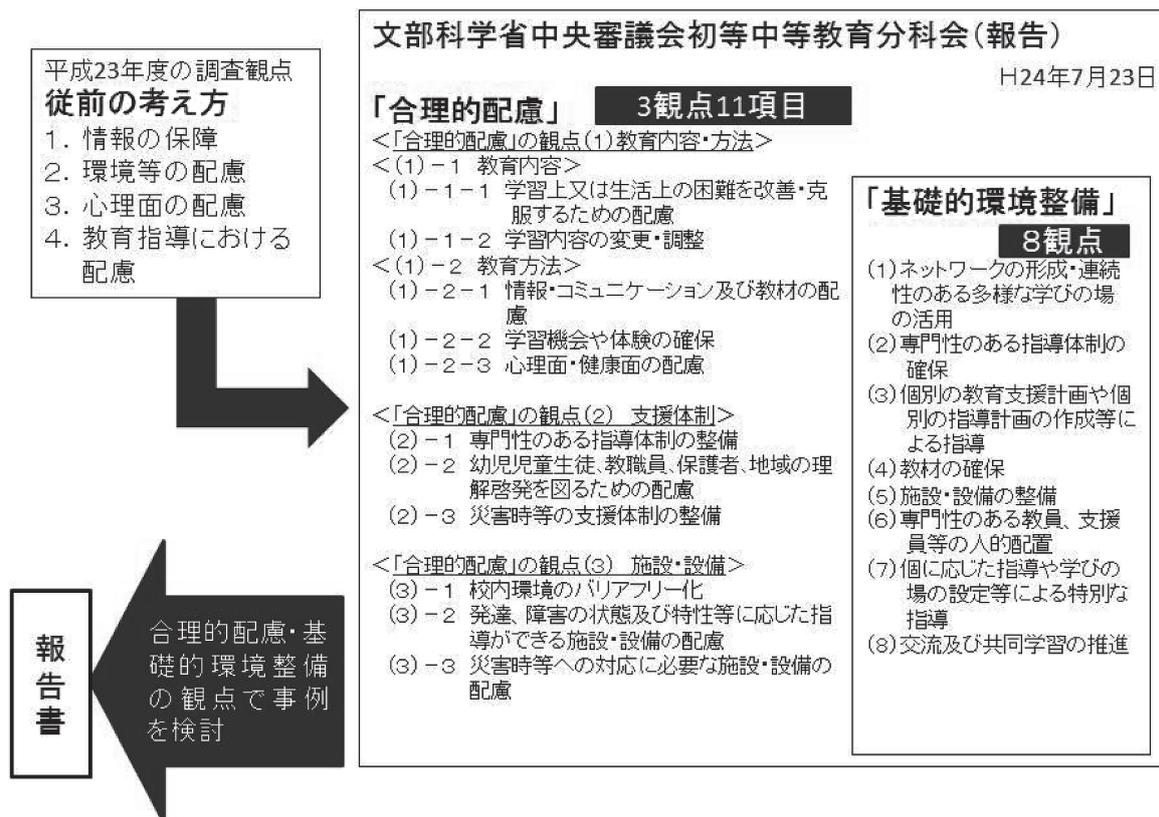


図1 平成23年度から平成24年度の実地調査観点

ける配慮を中心に実地調査に取り組んだ。

平成24年度前半は平成23年度の調査を継続したが、その後、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会の検討状況を踏まえ、実地調査の観点を「合理的配慮」と「基礎的環境整備」に改め、実地調査の事例の整理を行った(図1)。

Ⅲ 結果(事例の概要)

「合理的配慮と基礎的環境整備の実際～小・中学校で学習している障害のある児童生徒の事例～」調査結果の概要は次のとおりである。(詳細な実地調査結果は、専門研究A「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究—具体的な配慮と運用に関する参考事例—」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2013))

1. 視覚障害のある生徒の交流及び共同学習の事例(特別支援学級)

本事例は、中学校弱視特別支援学級在籍の生徒が各教科の学習のほとんどを通常の学級での交流及び共同学習として学んでいるケースである。当該生徒の支援のために特別支援学級の担当者だけではなく、その時間に指導を行っていない通常の学級の担当教師を支援担当者として割り当て、視覚障害の特性に対応した支援が行われている。本事例では視覚障害のある生徒に対する指導に際して、定期考査等の実施に関わる合理的配慮を含めて情報・コミュニケーションの配慮や学習内容の変更・調整等、様々な合理的配慮が教科ごとに行われており、拡大読書器などの視覚補助具、視覚障害の特性に応じた教材の変更調整など、適切に行うことが重要であることが考えられた。

2. 聴覚障害のある児童の事例

本事例は、聴覚障害の児童が、通常の学級に在籍

しながら学習を行っているケースである。児童は小学校の2年生までは特別支援学校（聴覚障害）に在籍して学習を続けていたが、学力が十分に伸びてきているため、本人の言語力、聴覚活用の状況、保護者の意向を受けながら、通級指導教室のある小学校に転校し、学習を行っている。教科指導時には、FM補聴システム（教師がFM補聴器用のマイクを使い、教師の音声を聞き取りやすくするシステム）を使用しながら通常の学級で学習を行い、児童が教室内のどこにいても、指導者の声が確実に届く配慮が採られている。また、週に3時間行われる通級による指導では、教科学習の中での新出語句の聞き取り状況の確認、運動会等の特別活動などで使われる用語の意味理解の確認、補聴器の聞き取り状況の確認が行われている。さらに特別な支援が必要な場合には、通級指導教室担当教員が時間割り等の調整を行い、通常の学級でのノートテイクが行われることもある。通級指導教室の担当者による障害理解の校内研修が実施され、全教職員が聴覚障害のある児童への配慮事項を理解している。校内の各教室の椅子には、テニスボールがはめられ、雑音を軽減する音環境の整備も行われている。

3. 知的障害のある児童の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

A小学校では平成24、25年度の2年間、市教育委員会より研究委嘱を受け、ユニバーサルデザイン化を指向した授業の工夫をテーマに掲げて研究を行っている。学校長は、これを校内の特別支援教育を推進していく好機と捉え、全職員に対して、どの子にも分かりやすい授業づくりに努めるように繰り返し伝えている。さらに、学校長は日常的に教室に向向いて、児童の学習状況を把握するために、積極的に児童と関わり会話を交わしている。対象児の交流及び共同学習の音楽科の授業場面では、音楽発表会に向けた「合唱」に取り組む中、練習のグループ分けの際には、はげましの声掛けのサポートが行われていた。グループの演奏についての感想を記述する活動では、的確に記述できない場合には、口頭での答えでも可とするなど、対象児が円滑に音楽の授業に参加できるように配慮がなされていた。当初は、や

や緊張した表情ではあったが、低声部の合唱グループで、正しい音程でのびのびと歌う様子が見られた

4. 知的障害を伴う自閉症のある生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

A中学校は、全校生徒数が約750名の大規模校で、2つの特別支援学級（知的障害と自閉症・情緒障害；学級担任2名、サポーター1名（市の非常勤職員））が設置されている。全職員がサーバーを通じて、口頭による打ち合わせだけではなく、文字化された情報を共有するようにしている。学年ごとの部会には、特別支援学級担任が所属し（うち1名は2つの学年部会に所属）、各学年で行われている取組などの情報を共有している。また、日頃から交流学級（特別支援学級に在籍する生徒が交流及び共同学習で共に学習している通常の学級）と特別支援学級の情報交換を行うように努め、特に配慮を要する生徒が進級する際には、年度末の学年部会の協議等を踏まえ、普段から関わりのある教員が交流学級の担任をしている。また、知的障害を伴う自閉症のあるBさんが交流及び共同学習を行う際には、教科担任はBさんを含めた授業の構成を検討し、Bさんの得意な活動を授業で取り入れたり、声かけなどを行ったりすることが、落ち着いて授業に参加できる要因となっていた。

5. 肢体不自由のある生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

Aさんは、平成24年度現在、B市立C中学校1年生、英語と数学が得意でパソコンで絵を描くことが好きな生徒である。B市立D小学校1年生の時に交通事故にあい、第二頸椎を損傷した。学校では車椅子で移動し、常時人工呼吸器を使用している。首から下は自分の意思では動かすことができず、健康面でも多くの配慮が必要であるが、知的な障害はない。特別支援学級に籍を置いているが、1校時と4校時以外は通常の学級でほとんどの授業を友達と一緒に受け（交流及び共同学習）、当該学年の教科内容を学習している。C中学校では、昨年までのD小学校での取組を引き継ぎ、Aさんの学校における学習や生活を支えている。小学校から中学校へと進学

したAさんの移行支援と、学習内容の変更・調整を中心に、それらの支援を可能にしている学校や地域の支援チームの取組が行われている。

6. 病気・身体虚弱の児童の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒については、一人一人の病気に応じた支援を必要とするとともに、日々の病状の変化に対応した支援も必要である。そのため、病気や病状により必要とする支援は大きく異なる。本事例は、小学校内に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍し、通常の学級と交流及び共同学習を行っている色素性乾皮症（Xeroderma Pigmentosum）の児童の事例である。施設・設備の整備として、日光や蛍光灯の光などに含まれる紫外線を遮る必要があるため、使用する教室の全てと廊下の窓ガラスに紫外線防止（カット）フィルムを張り、紫外線が対象Aさんに照射しないようにしている。

7. 学習障害（LD）のある生徒の事例

本事例は中学校3年生の生徒で、支援が必要な生徒として校内委員会において名前が挙がった。行動面では課題はみられないものの、同じ学年の生徒と比べ、「計算」領域が「つまずきあり」、「推論する」「英語」「数学」で「つまずきの疑い」があり、学習障害（LD）の可能性が高いと判定された。当校は、通常の学級のみ为学校であるが、数年前から「学力向上－全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して－」をテーマに研究に取り組み、教科の枠を超えて教員同士が協議できる土壌があった。授業改善といった切り口から個々の子どもの特別な教育的ニーズへの対応が行われていた。

8. 注意欠陥／多動性障害（ADHD）のある児童の事例

本事例は小学校3年生の注意欠陥／多動性障害（ADHD）のある児童である。知的発達レベルは同年齢の児童と比較してやや低く、数や符号などの系列の短期記憶が弱い。日常的な事柄に関する一般的な知識は豊富である。授業は積極的に参加してお

り、発言もよくするが、しばしば突然話し始めたり、指示が最後まで聞けなかったりする。学習は、基本的な読み書きや計算はできるが、算数などの文章問題の読み取りに弱さがある。また、板書を写すことが苦手である。対象児童は、在籍校にある通級による指導を受けている。対象児童は、一度にたくさん情報（特に言葉や文章による情報）を整理することが苦手である。そこで、担任は、できるだけ具体物を使ったり、視覚的な手がかりを使ったりして情報を整理できるように工夫していた。算数の“大きな数”の導入のところで、数の大きさや単位を実物、色画用紙、マグネットなどを使って説明を行っていた。心理面の配慮では、よく考えないで思いついたことを衝動的に発言することがあるため、担任は、間違った回答をしても、それが失敗体験につながらないようにするため、机間指導により事前に学習状況を把握して、対象児童が自信をもって発表できる機会を設けたり、また、予期せぬ間違った内容についても学級の児童の学びを深めるための大切な意見として上手に取り上げたりしていた。

9. 高機能自閉症のある児童の事例

A市では、平成21年度から「マイスター教員制度」を実施している。「マイスター教員」とは、指導力に優れた教員に対して認定されるものであり、認定された教員は、他の教員に対して学級経営や授業に関する指導を行うとともに、教育センターで実施される研修講師としても活用され、学校枠を超えた全市的な教員の指導力向上を目指している仕組みである。対象児童を指導する通常の学級担任は、「マイスター教員」に認定されているベテラン教員であり、学級経営や授業に対しても、対象児童の特性を理解した上で様々な工夫や配慮を実施していた。また、対象児童は、近隣の小学校にある通級による指導の指導効果も加味されて、総合的に効果のある指導につながっていると想定できた。

IV 考察

1. 事例で挙げられた取組の整理

(1) 合理的配慮

1) 障害のない児童生徒と同じ学習環境で共に学ぶことへの取組

本報告書では、合理的配慮が何もなされていない状態では、障害のない児童生徒と共に学習や生活することが難しいと思われる障害のある児童生徒が、合理的配慮があることによって同じ学習環境で共に学ぶことが可能になっている事例を採り上げている。障害のある児童生徒が、同じ年齢の障害のない友達との学校生活や学習経験をすることが当たり前のこととして行われる状況が、「他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保」(中教審初中分科会報告書)することの具現化である、という認識が必要であろう。合理的配慮はその要となる観点である。

2) 学習の質の保障

同じ学習環境で共に学ぶことへの取組において考慮が必要なのは、そこで行われる学習の質を保障することが重要である。これは「教育的ニーズに的確に応える指導」(中教審初中分科会報告書)を行うために必要な合理的配慮といえる。

事例報告で記載された、学習内容の変更・調整および指導上の工夫等について、障害種毎の要点を次ぎに述べる。

視覚障害のある場合は、学習環境・学習方法、学習を進めるにあたっての工夫、テスト作成上・実施上の工夫、評価の方法などの点で、手元を明るくし教材の文字のポイント数を大きくしたり拡大教科書を使用したりすること、視覚障害を補うために触覚を有効に活用すること、テスト用紙の紙質や実施時間の配慮、理科や技術などの実験や実技では安全確保をすることなど、できるだけ他の生徒と同様の学習内容を習得することができるような配慮や工夫が必要となる。

聴覚障害のある場合は、通常の学級では、教員の音声が届くFM補聴システム等による情報保障、教科書で使用される新出語句で聞き取りにくい音を含む語句の特別な指導、「歌」等の学習では子どもがコントロールできる範囲を考慮した評価、教科指導の際に児童生徒の聞こえを考慮し教師が明瞭な声・音量で話すこと、などがある。さらに、児童生徒の聞こえにくいことに対する情報保障と、聞こ

えていることを前提として作成された教科書の単元について指導法の工夫を行うこと、音楽の鑑賞等における評価内容の配慮が必要となる。

肢体不自由がある児童生徒の場合では、運動障害によって意思を表現したり操作をしたりという出力が困難になる部分についての学習内容や方法の変更・調整が大きなポイントとなる。パソコン等の支援機器を活用してコミュニケーションや筆記を行うこと、美術の制作・辞書を引く・調理実習など操作が必要な場面の代替方法の検討、パソコンで用いる教材の準備や事前の入力補助、移動や様々な生活場面で時間を要することへの配慮等が必要となる。

さらに、肢体不自由、病弱・身体虚弱のある児童生徒の場合で、健康への配慮が必要なケースでは、健康面へのケアを含めた日課の調整や、学習時間が限られる場合の学習内容の精選、等が大きな課題となる。

発達障害の児童生徒については、通常の学級に在籍しているが、障害特性や認知特性を踏まえた合理的配慮を行うことで、他の児童生徒と同様に必要な情報にアクセスし、学習活動を進めていくことが可能になると考えられる。事例では、通常の学級担任による障害特性や認知特性を踏まえた実践が行われていた。例えば、セルフコントロールが苦手な学習障害(LD)や注意欠陥/多動性障害(ADHD)のある児童生徒に対しては机間指導を行い、個別に学習の進め方の手がかかり(情報を整理するための手がかかり)を示していた。また、不注意のため全体への指示だけでは伝わりにくい注意欠陥/多動性障害(ADHD)の生徒には、段階的に指示の仕方を変えて内容が確実に伝わるようにしていた。抽象的な思考が苦手な高機能自閉症の事例では、教材の場面や状況をイメージさせるために具体物を使ったり、書くための手がかかりとして板書と同じ内容のプリントをノートに張ったりするなどの工夫も行われていた。

知的障害がある場合の事例(知的障害、知的障害を伴う自閉症)では、支援を受けながらの通常の学級における学び(交流及び共同学習)による、対象児童生徒の学習面、社会性の面での成長が報告されている。

おいて行われる合理的配慮について、「何をもってその合理的配慮がうまくいっていると判断するか」という点について議論を行ない、現段階では、次の4観点を満たしていることが重要であるという結論に至った。①障害のある児童生徒について一般的に必要なとされる配慮に留まることなく、個々の子どもの実態や教育的ニーズに焦点をあてた配慮が行われていること。②児童生徒の成長段階や状況の変化に応じて、合理的配慮について継続的に検討・修正しながら対応を行っていること。③既存の制度や現状での基礎的環境整備を有効に活用し、小・中学校の設置者の予算で対応できていること。④障害のある児童生徒に合理的配慮を行うことで、当該児童生徒の学習目標の実現・達成に資していること。これらについては、継続した検討が必要であると考えられる。

*本稿は、「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究－具体的な配慮と運用に関する参考事例－」を基にまとめた。以下に本研究の組織（平成25年3月）を記載する。

〈研究組織〉

研究代表者

藤本 裕人（教育支援部 総括研究員）

研究分担者

齊藤由美子（企画部 主任研究員24年度 副代表）

玉木 宗久（企画部 主任研究員24年度 副代表）

廣瀬由美子（教育情報部 上席総括研究員23年度 副代表）

田中 良広（教育支援部 総括研究員23年度 副代表）

西牧 謙吾（企画部 上席総括研究員）

工藤 傑史（教育研修・事業部 総括研究員）

海津亜希子（教育支援部 主任研究員）

徳永亜希雄（教育支援部 主任研究員24年度より 研究分担者）

柘植 雅義（教育情報部 上席総括研究員）

大城 政之（教育情報部 総括研究員23年度 研究分担者）

岡本 邦広（教育情報部 主任研究員24年度より 研究分担者）

越膳 一也（特別研究員（派遣研究員） 24年度より研究分担者）

研究協力者

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課関係者

石塚 謙二（特別支援教育調査官）

下山 直人（特別支援教育調査官）

丹羽 登（特別支援教育調査官）

樋口 一宗（特別支援教育調査官）

吉田 道広（特別支援教育調査官）

大西 孝志（特別支援教育調査官）

文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.

国立特別支援教育総合研究所（2008）. プロジェクト研究「交流及び共同学習」の推進に関する実地的研究」成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2011）. 専門研究A「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究－インクルーシブ教育システムの構築に向けて－」成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2013）. 専門研究A「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究－具体的な配慮と運用に関する参考事例－」成果報告書.

Research on special accommodation and instruction for students with special needs aimed at building inclusive education system: Informative examples of special accommodation and administration

FUJIMOTO Hiroto

(Department of Educational Information)

Currently, the outlook for building inclusive education system in Japan is not clearly defined, because the Convention on the Rights of Persons with Disabilities is still under consideration for ratification. This study was designed to identify teaching methods and other considerations for building inclusive education system, in which students with and without disabilities could learn together and participate in contemporary educational activities at school. We conducted field studies on the current status of teaching methods, and requirements of students with and without disabilities to learn together and summarized specific cases from the study. In summarizing reference cases of students with disabilities, teaching methods and other

considerations for such students were outlined according to the specifications of the novel concept that was declared in July 23, 2012: “Reasonable Accommodation,” and “Improvement of the Basic Environment,” as indicated by “Promotion of Special Needs Education in building inclusive education system for formation of a convivial society.” (Central Council for Education of the Elementary and Secondary Education Subcommittee.)

Key Words: Building Inclusive Education System, Reasonable Accommodation, Basic Environmental Improvements, Exchange and Joint Learning Activities

(原著論文)

紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比が触読性に及ぼす影響

土井幸輝*・西村崇宏**・藤本浩志**

和田勉***・田中良広****・澤田真弓*****

大内進*****・金子健*****・金森克浩*

(*教育情報部) (**早稲田大学) (***)日本点字図書館) (****教育支援部)

(*****教育研修・事業部) (*****客員研究員) (*****企画部)

要旨：成人になってからの点字習得は難しく、特別支援学校（視覚障害）の専攻科で点字を十分に触読できない中途視覚障害者が少なくない状況となっている。そのため点字学習環境の充実が現場から求められ、紙製の点字よりも刺激が強く点字初心者でも触読しやすい紫外線硬化樹脂インクから成る点字（以下、紫外線硬化樹脂点字）が、点字学習教材に活用されつつある。しかし、紫外線硬化樹脂点字の触読性に関する知見は十分ではない。そこで本研究では、触読し易い紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比を明らかにするために、紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比が触読性に及ぼす影響を定量的に評価することにした。具体的には、中途視覚障害の点字触読初心者を想定し、点字の触読経験のない晴眼者を対象とした紫外線硬化樹脂点字の触読実験を行った。その結果、触読し易いマス間隔比が明らかになった。本研究で得られた知見は、点字学習教材を作成する際の一助となる上、公共施設・日常生活用品に点字を併記する際の参考データとなるであろう。

見出し語：紫外線硬化樹脂点字、視覚障害者、マス間隔比、点間隔、触読性

Ⅰ. はじめに

視覚障害児・者が触って読み書きする文字として点字が広く一般に知られている。点字は、フランスのルイ・ブライユが1824年に考案し、我が国では1890年に石川倉次がその点字を日本語に翻案し、今日のように普及している。しかし、点字の識字率は低いといわれ、2006年厚生労働省が実施した身体障害児・者実態調査結果によれば、点字が触読出来る割合は調査対象者（視覚障害児・者）379名の内、48名（12.7%）であった（厚生労働省、2006）。その理由として、急増している中高年の中途視覚障害者の点字習得が難しいことが挙げられる。点字パター

ンの習得に多くの時間を要すること、点字学習者が点字を習得し易い学習教材が不足していること等が原因となっている。一方、中途視覚障害者の中にも点字習得を希望する者は少なくない。そこで、筆者らは本研究に先立ち点字学習に関するニーズ簡易調査を行ったところ、点字学習環境の改善が盲学校等で点字指導をする教員や社会福祉法人で点字学習支援を運営するスタッフや点字学習者から求められていることがわかった。

従来、点字は紙の上に点で構成された文字を打刻し、それを指先で読み取るといった視覚障害児・者が独自に使用するツールであった。しかし、国際的な高齢者・障害者配慮設計（ISO/IECガイド71）（ISO, 2001）が制定され、墨字の上に無色透明な

紫外線硬化樹脂インクを用いた点字を付すことで、晴眼者と視覚障害者がひとつの印刷物の情報を共有することが推進された。公共施設の案内図や冊子類、食品・日用品のパッケージなどの一般生活用品にも点字併記が行われ、日常的によく見かけられるようになったのは、このためである。これらの点字は、点字触読の熟達者に有用なものとなっている。点字触読初心者には点字を習得し、日常生活を送る上で点字を利用することで、より主体的に行動できることが期待されている。これらに多く使用されている点字は紫外線硬化樹脂製で、印刷物上の墨字を晴眼者が読む際にも邪魔にはならないという利点に加え、紙製と比べて耐久性が高く指先への点字の刺激も強い点、紙やプラスチック・金属等の様々な素材に印刷可能である点が優れている。その印刷技術も近年急速に普及しつつある。

このように紫外線硬化樹脂点字が普及した背景には、公共施設で付される点字サインの品質や表示法に関する日本工業規格の制定が大きく関係している（日本規格協会，2004；日本規格協会，2006）。日本工業規格では、紫外線硬化樹脂点字の推奨サイズ（文字サイズ（点間隔，高さ），文字間隔（マス間隔，行間隔））が規定されており、この推奨サイズが点字製作を手掛ける業者の基準となっている。ただし、ここで規定されているサイズは、日常的に点字を使用している点字触読者を対象にしたものである。点字指導に関わる教員に対し、筆者らによる点字学習に関するニーズ確認を行った結果、点字の触読初心者向けに学習しやすい点字教材を提供するという観点から、点字パターンの学習に適している紫外線硬化樹脂点字を教材に付すことが、点字指導に関わる教員から求められていることがわかった。また、その学習教材には、読み易いサイズの点字を付すことは必須であるが、点字触読初心者に読み易い紫外線硬化樹脂点字のサイズに関する知見は十分ではない。実際、紫外線硬化樹脂点字の製法であるスクリーン印刷や非接点字塗布装置を用い、点字学習教材を作成することはできる（土井・河野・西村・藤本・田中・澤田・大内・金子・金森，2013）。点字触読初心者にとって読み易い紫外線硬化樹脂点字のサイズが明らかになれば、より学習し易い点字学

習教材を作成することが可能となる。

ここで、これまでに行われた点字研究について整理しておく。紙製の点字については、点字触読初心者にとって読み易い文字サイズ（点間隔，高さ）や文字間隔（マス間隔）に関しては、多くの研究がなされている。一方、紙製の点字と手触りが異なる紫外線硬化樹脂点字については、これまでほとんど行われていない。筆者らは、これまで紫外線硬化樹脂点字の触読性向上を志向した研究（土井・小田原・林・藤本，2004；土井・岩崎・藤本，2006）を行ってきた。内容としては、点字触読初心者にとって触読し易い点字の文字サイズ（高さ）を定量的に評価する研究を行い、JIST9253（日本規格協会，2004）で規定されている点字の高さについては、点字触読初心者にとっても読み易いサイズが含まれていることを確認した。しかし、文字間隔（マス間隔）に関してはこれまで研究が行われていなかった。そのため、本稿では、知見が不足する点字のマス間隔と点間隔に着目した。点字は6点で構成され、2列×3行の点の有無の組み合わせで表現される。1文字ずつの点字は認識できても、点字と隣り合った点字との間に適切なマス間隔が設けられていないと単語や文章の触読は困難となる。また、マス間隔は同時に各点字の点間隔の影響も受けると考えられる。そこで、触読し易い点字のマス間隔比（マス間隔／点間隔）（図1）を明らかにすれば、点字触読初心者にとって触読し易い紫外線硬化樹脂点字の提供が可能になるだけでなく、点字の普及に貢献するものとなる。また、触読可能な限りマス間隔と点間隔を狭くすることで、スペースが限られた製品に適切なサイズの点字を付すことができ、点字がますます日常のあらゆる場面に普及していくことが期待できる。

そこで本研究では、点字触読初心者向けの紫外線硬化樹脂点字の文字間隔を明らかにするために、紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比が触読性に及ぼす影響を定量的に評価することにした。近年、特別支援学校（視覚障害）の専攻科で点字を十分に触読できない中途視覚障害者が少なくない状況であることを踏まえ、中途視覚障害者の点字触読初心者を想定し、点字の触読経験のない晴眼者を対象とした紫外線硬化樹脂点字の触読実験を行った。

II. 方法

本章では、紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比が点字の触読性に及ぼす影響を調べた評価実験の方法について述べる。

1. 実験参加者

本研究では、中途視覚障害者の点字触読初心者进行を想定し、点字を学習する点字触読初心者にとって触読し易い紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比を明らかにするために、点字の触読経験のない晴眼者を対象として紫外線硬化樹脂点字の触読実験を行った。ここでは、点字の触読に関する経験要素を排除し、あくまでも人の指先の触覚特性を踏まえて点字のマス間隔比と触読性の関係を明らかにすることで、紫外線硬化樹脂点字の触読性に関する基礎的知見を得る。実験参加者として、盲学校の専攻科にも在籍する中途視覚障害者を想定し、点字の触読経験がなく利き手人差し指指腹の皮膚に外傷や関連既往症がない晴眼者8名（平均年齢22.4歳±0.9歳）の協力を得た。

2. 提示刺激

実験で使用する紫外線硬化樹脂点字の提示刺激作成には、筆者らが考案した紫外線硬化樹脂を非接触で高い精度で塗布することが可能な製法（土井・河野・西村・藤本・田中・澤田・大内・金子・金森，2013）を利用した。点字の文字列には、文字サイズ（点間隔，高さ），文字間隔（マス間隔比）を統制した3文字を採用した（図1参照）。採用した点字の文字は、点の数が読み易さに影響するため同じ点の数のものとし、なおかつ6点のうち5点を使用した文字が最も読み難いという知見（佐藤・河

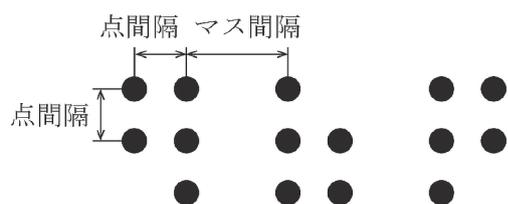


図1 点字のマス間隔比（マス間隔／点間隔）

表1 実験に用いた点字の条件

マス間隔比 (マス間隔／点間隔)	1.1, 1.4, 1.6, 1.8, 2.0, 2.3
点間隔 [mm]	2.0, 2.3, 2.6, 2.9

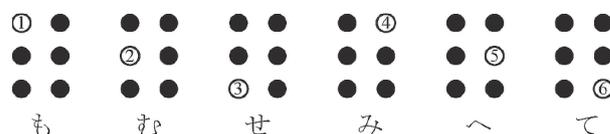


図2 実験に用いた点字

内，2000）に基づき，1文字を構成する6点から1点だけが抜けている6種類（図2参照）をランダム順に3文字並べたものとした。なお，3文字を提示刺激として配列した理由は，実験参加者に負担をかけないように配慮し，かつ連続した文字としてのデータを取るのに不足ないからである。また，点字のマス間隔比及び点間隔の条件は，表1に示す通りである。マス間隔比については，JIS T 9253の規定値（1.4～1.8）を含み，それよりもマス間隔比が小さい条件と大きい条件を含む6条件（点間隔の1.1, 1.4, 1.6, 1.8, 2.0, 2.3 [倍]）とした。点間隔については，JISで規定される点字のサイズを参考にし，点間隔の下限値（2.2 mm）と上限値（2.4 mm）を範囲内に含む2.0, 2.3, 2.6, 2.9 [mm]の4条件とした。紫外線硬化樹脂点字の高さはJIS（日本規格協会，2004）規定の範囲で，触読し易い0.4 mm（土井・小田原・林・藤本，2004）とした。以上の条件の紫外線硬化樹脂点字を上質紙（30 mm×60 mm）上に付した提示刺激を実験に用いた。

3. 評価指標とその解析方法

本研究では，提示刺激を触読する際に，いかに確信をもって正確かつ早く触読することができるのかを調べるために，“正答率”，“触読時間”，“確信度”の各評価指標を採用した。正答率と確信度は，各試行が終わるたびに参加者に口頭で答えさせた結果を集計し，8名分のデータを平均した。確信度については，主観評価の一指標として採用し，点字の触読結果に対する確信の程度を“確信度”とし，5段階の等間隔尺度（1：確信無し～5：確信有り）で答

えさせた。触読時間は、次節で述べる装置を用いて計測を行い、参加者8名分の平均値を算出した。

4. 実験装置

触読時間を高精度かつ自動で計測するために、電気信号でスタートとストップを制御できるデジタルストップウォッチを用いた。スタートとストップのトリガには赤外線レーザー変位センサ（キーエンス社製、LJ-080）を用いた。具体的な計測メカニズムを図3に示す。まず、赤外線レーザー光が提示刺激表面のすぐ上に照射され、反対側のアルミ板に結像されている状態が、計測準備の状態である（図3（1））。つぎに、人差し指を提示刺激上に下ろして触読を開始する。この瞬間に赤外線レーザー光のアルミ板への結像が遮断され、これをスタート信号とした（図3（2））。そして、提示刺激を触読している間、すなわちアルミ板への赤外線レーザー光照射が遮断されている間は、時間計測が継続される（図3（3））。提示刺激の触読が終了した時点で人差し指を離すと、再び赤外線レーザー光が反対側のアルミ板に結像する。これをストップ信号とした（図3（4））。

5. 手続き

実験参加者は、実験装置を載せた机の前の椅子に座り、手元を視覚的に遮蔽された状態で利き手を装置前の台に置き、実験者の合図で人差し指を滑らせ

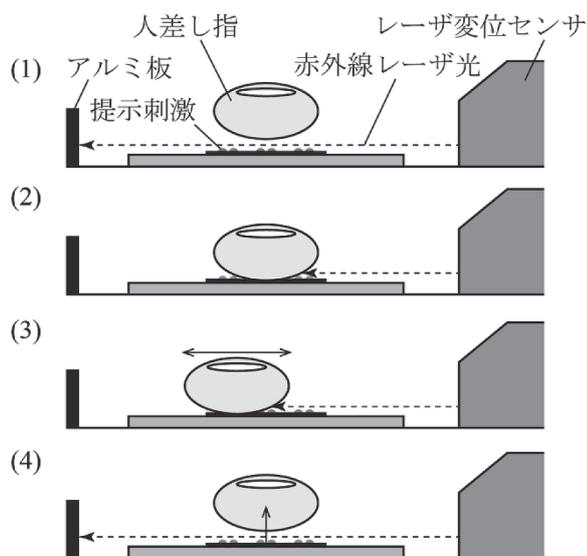


図3 触読時間の計測メカニズム

ながら提示刺激である3文字の点字を触読した。触読する際には爪を立てずに人差し指の指腹で指を滑らせながら、わかるまで読んでもらい、触読できた時点で指先を提示刺激から速やかに離すよう指示した。その後、各点字の欠けている点の位置番号（図2：①～⑥）を参加者に口頭で回答させた。また、触読結果に対する確信度について、5段階の等間隔尺度を用いて（1：確信なし～5：確信あり）口頭で答えさせた。試行数は、合計で144試行（マス間隔6条件×点間隔4条件×各条件6試行ずつ実施）とし、各条件の提示刺激は参加者ごとにランダム順に提示した。また、本試行に入る前に本試行の問題とは異なるサンプルで、実験の手続きに慣れてもらうために十分な練習試行を実施し、実験参加者が不慣れな状況で実験に参加することがないように配慮した。実験は適宜休憩を取りながら行い、実験時間はいずれの実験参加者においても2時間程であった。

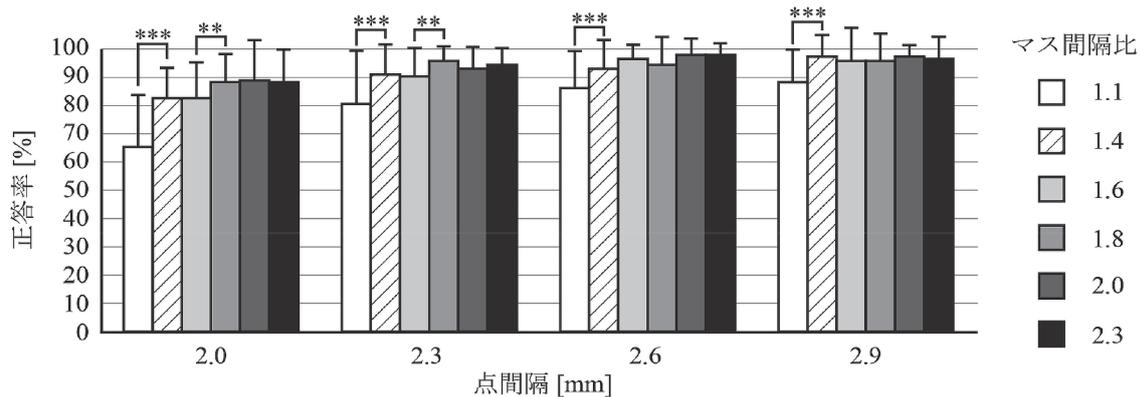
なお、本研究は国立特別支援教育総合研究所倫理規定に基づいて行い、参加者へのインフォームドコンセントとして事前に実験内容を説明して同意を得たうえで、実験に参加してもらった。

Ⅲ. 結果

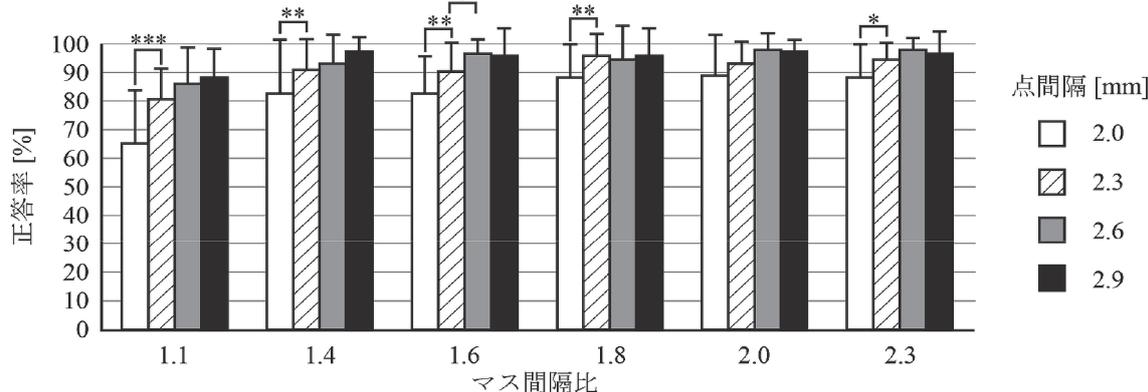
ここでは、各評価指標の結果について、マス間隔比と点間隔を要因とする分散分析を実施した。交互作用が認められた場合には、Bonferroni法による下位検定を実施し、条件間の有意差を検定した。

1. 正答率

正答率について、図4（a）、（b）に結果を示す。分散分析の結果、交互作用が有意であった [$F(15, 191) = 1.77, p < .05$]。マス間隔比の条件間を分析した結果、図4（a）より、点間隔が2.0 mmと2.3 mmの条件ではマス間隔比1.1と1.4の間、1.6と1.8の間で有意差がみられ（それぞれ $p < .001, p < .01$ ）、マス間隔比が大きいほど正答率は高くなることがわかった。また、点間隔が2.6 mmと2.9 mmの条件においては、マス間隔比が1.4の条件では1.1の条件に対して有意に正答率は高くなることがわかった



(a) 点間隔ごとのマス間隔比と正答率の関係



(b) マス間隔比ごとの点間隔と正答率の関係

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

図4 正答率の結果

($p<.001$)。一方、点間隔の条件間について分析した結果、図4 (b) より、マス間隔比2.0以外のすべての条件において、点間隔2.0 mmと2.3 mmの間で有意差が認められ、点間隔が広いほど正答率は高くなることがわかった。なお、マス間隔比が1.6の条件では、点間隔2.6 mmは点間隔2.3 mmに対して有意に正答率は高かった ($p<.05$)。

以上の結果をまとめると、マス間隔比が1.8以上であれば、いずれの点間隔においても正答率は一定値に収束することがわかった。また、同じマス間隔比であれば、点間隔を2.6 mmまで広げると正答率は有意に高くなることがわかった。

2. 触読時間

触読時間について、図5 (a), (b) に結果を示す。分散分析の結果、交互作用が認められた [F(15, 191) = 26.17, $p<.05$]。マス間隔比の条件間を分

析した結果、図5 (a) より、点間隔が2.0 mm, 2.3 mm, 2.6 mmの条件では、マス間隔比1.1と1.4の条件間で有意差がみられ (それぞれ $p<.05$, $p<.001$, $p<.001$)、マス間隔比が大きいと触読時間は短くなることがわかった。なお、点間隔2.0 mmの条件においては、マス間隔比1.6のときにマス間隔比1.4に対して有意に触読時間は短かった ($p<.001$)。他方、点間隔の条件間について分析した結果、図5 (b) より、マス間隔比1.1及び2.3を除くすべての条件において、点間隔2.3 mmは点間隔2.0 mmよりも触読時間が短かった。マス間隔比1.1では、点間隔2.3 mmと2.6 mmの間、2.6 mmと2.9 mmの間で有意差がみられ (それぞれ $p<.05$, $p<.01$)、点間隔が広い方が触読時間は短かった。

以上の結果をまとめると、マス間隔比を1.6まで大きくすると、触読時間は有意に短くなることがわかった。一方、マス間隔比が同じであれば、点間隔

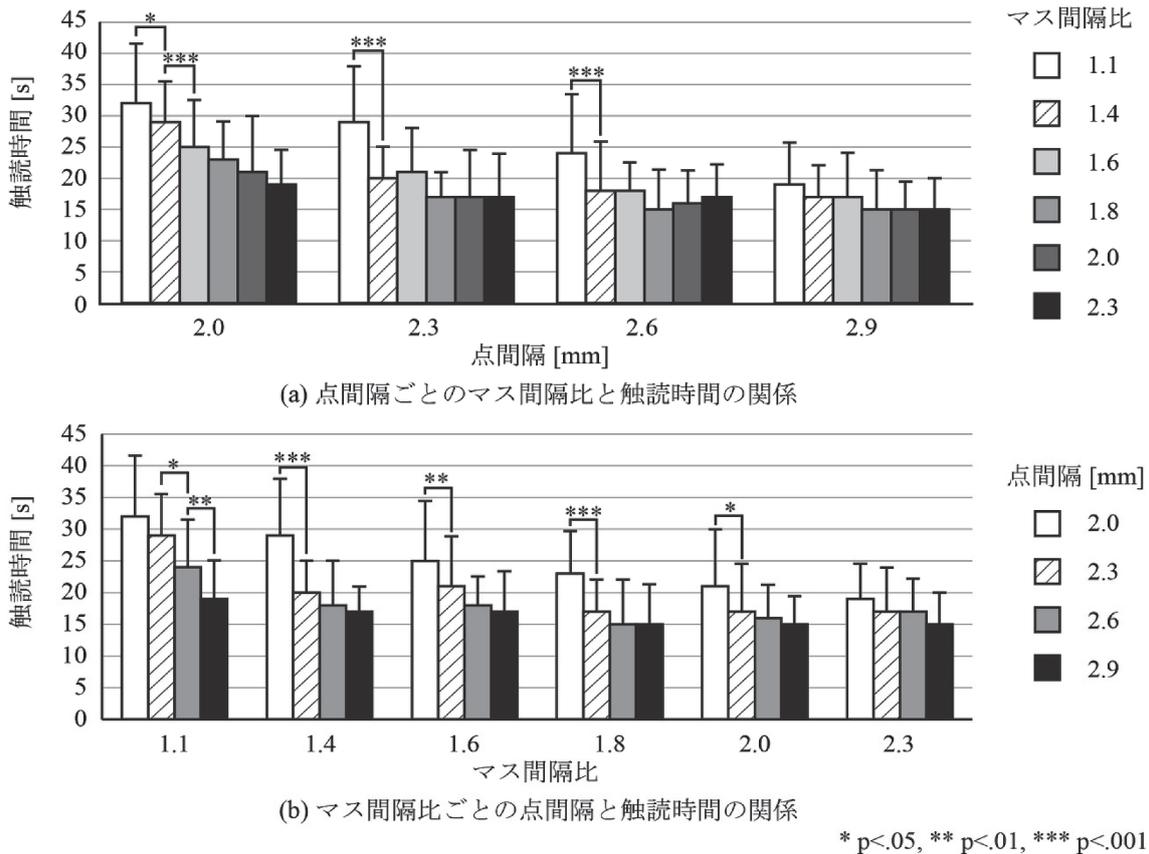


図5 触読時間の結果

を2.3 mmまで広げると触読時間は短くなった。なお、マス間隔比が1.1と小さい場合においては、点間隔を2.9 mmまで広くすると触読時間は有意に短くなることがわかった。

3. 確信度

確信度について、図6 (a), (b) に結果を示す。分散分析を実施した結果、交互作用が有意であった [F (15, 191) = 3.62, p<.001]。マス間隔比の条件間を分析した結果、図6 (a) より、点間隔2.0 mmではマス間隔比2.3の条件まで、点間隔2.3 mm及び2.6 mmではマス間隔比2.0の条件まで、点間隔2.9 mmではマス間隔比1.8の条件までマス間隔比を大きくすることによって、確信度は有意に高くなることがわかった。また、点間隔の条件間を分析した結果、図6 (b) より、マス間隔比1.1では隣り合う点間隔の条件間すべてで有意差がみられ、点間隔2.9 mmのときに最も確信度は高くなった。その他のマス間隔比の条件では、点間隔2.6 mmまでは隣り合うす

べての点間隔条件間で有意差がみられたが、点間隔2.6 mmと2.9 mmの間では有意差が認められなかった。

以上のことから、マス間隔比が2.0あれば確信をもって触読できることがわかった。一方で、点間隔が最も狭い2.0 mmの条件においては、マス間隔比が2.3のときに最も確信度は高くなったが、その値は2.3と低かった。他方、マス間隔比が同じ条件同士である場合は、点間隔を2.6 mmにすることで点間隔2.0 mmや2.3 mmに対して有意に確信度は向上することがわかった。ただし、マス間隔比が最も小さい1.1の条件では、点間隔が2.9 mmのときに確信度は有意に高かった。

4. 総合評価

すべての評価指標の結果から、マス間隔比が大きく、点間隔が広いほど、速く正確に確信をもって触読できることがわかった。

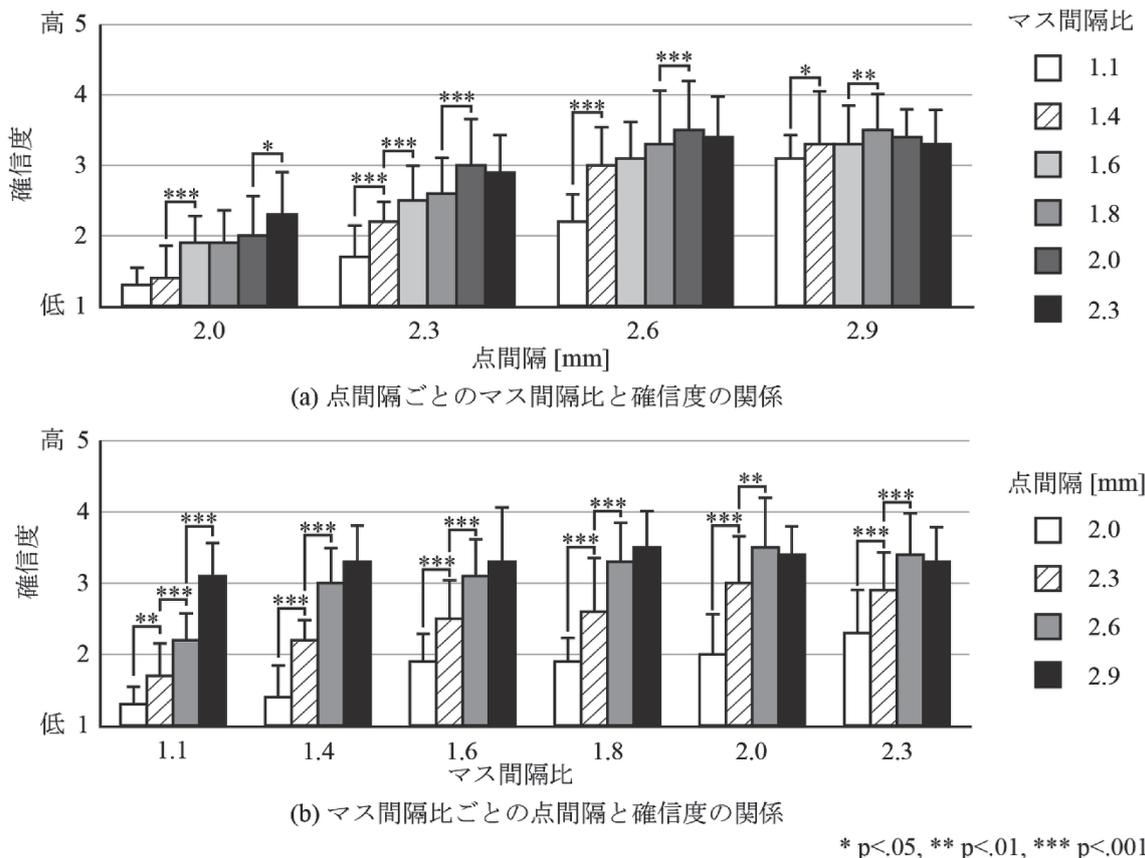


図6 確信度の結果

IV. 考察

点字触読初心者を想定した晴眼者を対象としてマス間隔比が紫外線硬化樹脂点字の触読性に及ぼす影響を評価した結果、マス間隔比が2.0で点間隔が2.6 mmであれば正確に速く確信をもって触読できることがわかった。具体的には、正答率はすべての実験条件の中で最も高い99%、触読時間は最も短い条件の一つである15秒（15.1秒）であり、確信度はすべての実験条件の中で最も高い値（3.5）であったのが、上述のマス間隔比が2.0で点間隔が2.6 mmであったからと考えられる。紫外線硬化樹脂点字の品質に関するJIST9253には、マス間隔比と点間隔の推奨寸法は、それぞれ1.4~1.8, 2.2~2.4 mmと記載されている。本研究の結果から、上述のJIST9253の推奨値よりも大きいマス間隔比2.0、広い点間隔2.6 mmとすると点字触読初心者にとっても触読し易い紫外線硬化樹脂点字が作製可能となると考え

られる。Lサイズ点字（マス間隔比2.3, 点間隔2.4 mm）（渡辺・大内・土井, 2011）の触読性についても本研究と同様の方法で検証する必要があるが、紫外線硬化樹脂点字は紙点字に比べて刺激が強いため、結果として点間隔を紙製のLサイズ点字よりも大きくすることでLサイズ点字よりもマス間隔比が小さくても触読しやすいと考えられる。皮膚感覚受容器レベルでは、点字や浮き出し文字のような凸状の刺激の受容には皮膚感覚受容器の一つであるメルケル触盤が関与していることが知られているが（Thornbury, & Mistretta, 1981）、紫外線硬化樹脂のような樹脂製の刺激は耐久性が高いが故に紙製の刺激よりも刺激が強いためメルケル触盤のような皮膚感覚受容器が刺激の受容に関与し易いと考えられる。

また、パーキンスブリーダーは、特別支援学校（視覚障害）や盲学校で日常的に点字を支障なく使用することができる児童・生徒達に広く普及しているタイプライターであるが、その打刻された点字は

マス間隔比1.6, 点間隔2.2 mmであることが計測結果として報告されている(鴨田・藤本, 2001)。今回の結果より, パーキンスブレーラーの点字サイズは点字初学者には少し小さく触読し易いとは言えない。なお, パーキンスブレーラーの点字サイズは, JIST9352の推奨値と近似しており, 点字学習者は, パーキンスブレーラーの点字サイズの点字が読めれば, JIST9352に基づいて作成された紫外線硬化樹脂による公共施設の点字サインも利用できると考えられる。

以上, 本研究では点字触読初心者にとって触読し易い紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比と点間隔を調べた研究成果について報告した。本研究で得られた知見は, 点字触読初心者向けに点字学習教材を作成する際に活かされることを期待したい。

本論文で述べた点字触読初心者にとって触読し易い紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比と点間隔は, 点字学習教材作成に応用されることで点字学習環境向上に寄与することが可能となる。なお, ここでは紫外線硬化樹脂点字を用いて学習教材を作成する方向けに, 検討すべき点についても触れておく。点字サイズは点字学習上重要な因子ではあるが, 点字のマス間隔比と点間隔を調整し, 触読するだけで点字パターンを習得するのは容易ではない。例えば, 点字に音声データを対応付けると, 点字学習者が文字を触読中に音声でも確認しながら学習することができる(土井・河野・西村・藤本・澤田・田中・大内・金子・金森・中村, 2012)。この点字の音声データ付点字学習教材は, 紫外線硬化樹脂点字を付す用紙に, 触読性に影響を及ぼさない微小サイズのドットコードをあらかじめ印刷しておき, 点字にペン型インタフェースで触れると点字パターンが音声でも確認できる工夫をしたものである。学習者は, 点字を触読すると同時に音声でも簡便に点字パターンを確認しながら, 点字学習を進めることができる。このようなアイデアが市販の点字教材に採用されると, 点字学習環境は格段に向上すると考えられる。

V. おわりに

本研究では, 点字触読初心者向けの紫外線硬化樹脂点字の文字間隔を明らかにするために, 紫外線硬化樹脂点字のマス間隔比が触読性に及ぼす影響を定量的に評価した。具体的には, 近年, 特別支援学校(視覚障害)の専攻科で点字を十分に触読できない中途視覚障害者が少なくない状況を踏まえ, 中途視覚障害者で点字触読初心者を想定し, 点字の触読経験のない晴眼者を対象とした紫外線硬化樹脂点字の触読実験を行った。その結果, 点字触読初心者が触読し易いマス間隔比が明らかになった。本研究で得られた知見を踏まえ, 紫外線硬化樹脂点字を用いた学習教材の充実に向けて様々な教材を試作し, その使用感を点字学習者に評価してもらい, さらに研究を推進する予定である。また, 本研究成果により, 点字が日常のあらゆる場面にますます普及していくことを期待したい。

本研究は, 土井が研究全体の総括, 土井・西村・藤本は装置作成とデータ分析, 和田は実験サンプル作成とデータ支援, 田中・澤田・大内・金子は実験デザイン及び計画作成支援と実験条件設定, 金森は装置作成支援を担当した。

謝辞

本研究の一部は, 日本学術振興会科研費補助金(基盤研究B(課題番号22300202))の支援を受けた。記してここに謝意を表す。また, 実験にご協力頂きました早稲田大学卒業生の磯崎和恵氏に感謝致します。

引用文献

- 土井幸輝・小田原利江・林美恵子・藤本浩志(2004). UV点字パターンの識別容易性評価に関する研究. 日本機械学会論文集C編, 70(699), 300-305.
- 土井幸輝・岩崎亜紀・藤本浩志(2006). 印刷素材がUV点字の触読性に及ぼす影響に関する研究. 日本機械学

- 会論文集C編. 72 (716), 216-222.
- 土井幸輝・河野勝・西村崇宏・藤本浩志・澤田真弓・田中良広・大内進・金子健・金森克浩・中村均 (2012). アクセシブルデザインに基づく点字学習教材の作成技術の開発. 日本教育工学会第28回全国大会講演論文集, 269-270.
- 土井幸輝・河野勝・西村崇宏・藤本浩志・田中良広・澤田真弓・大内進・金子健・金森克浩 (2013). 紫外線硬化樹脂点字・触図の新規作成装置の開発. 日本機械学会ロボティクス・メカトロニクス講演会2013講演論文集, 2A1-A05.
- ISO (2001). ISO/IEC Guide 71 (Guidelines for standards developers to address the needs of older persons and persons with disabilities).
- 鴨田真理沙・藤本浩志 (2001). 点字パターンが読みやすさに与える影響に関する研究. 第27回感覚代行シンポジウム発表論文集, 59-62.
- 厚生労働省 (2006). 平成18年身体障害児・者実態調査結果. <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/shintai/06/index.html> (アクセス日, 2013-01-01)
- 日本規格協会 (2004). JIS T9253 (紫外線硬化樹脂インキ点字—品質及び試験方法).
- 日本規格協会 (2006). JIS T0921 (点字の表示原則及び点字表示方法—公共施設・設備).
- 佐藤将朗・河内晴彦 (2000). 能動的触察条件における点字レシビリティーの検討. 特殊教育学研究, 38 (2), 53-61.
- Thornbury, J.M., & Mistretta, C.M. (1981). Tactile sensitivity as a function of age. *Journal of Gerontology*, 36 (1), 34-39.
- 渡辺哲也・大内進・土井幸輝 (2011). 点間隔を広げた点字の読みやすさに関する研究. 電子情報通信学会誌D編. J94-D (1), 191-198.

Influence of Character Spacing Ratio on TRUCT Braille Readability

DOI Kouki^{*}, NISHIMURA Takahiro^{**}, FUJIMOTO Hiroshi^{**},
WADA Tsutomu^{***}, TANAKA Yoshihiro^{****},
SAWADA Mayumi^{*****}, OOUCHI Susumu^{*****},
KANEKO Takeshi^{*****}, KANAMORI Katsuhiko

(*Department of Educational Information) (**Waseda University)

(***The Japan Braille Library) (****Department of Educational Support)

(*****Department of Teacher Training and Collaborative Projects)

(*****Special-Appointment Researcher) (*****Department of Policy and Planning)

Braille is an important communication medium for people with visual impairments. However, intensive training is required to achieve even a modest level of Braille reading ability. In recent years, the number of people with acquired visual impairments has increased, whereas many people, even including those in advanced Braille reading courses, have not mastered the technique. Therefore, we have received a number of requests to enhance the Braille-learning environment. Transparent-Resinous-Ultraviolet-Curing-Type (TRUCT) Braille, which offers stronger stimuli than paper Braille, is becoming more popular and is increasingly used in Braille textbooks. Nevertheless, we lack sufficient knowledge on the readability of TRUCT Braille for beginners. We conducted an experiment to evaluate the influence of TRUCT Braille character spacing ratio on

readability for beginners. Participants were eight sighted braille-reading beginners that were assumed to be people with acquired visual impairment. The results revealed the condition of TRUCT Braille character spacing ratio, which possesses high readability for beginners. Moreover, beginners found it easy to read TRUCT Braille with a smaller character spacing ratio, which has a larger dot distances than its L size paper Braille. These findings support the use of TRUCT Braille for new Braille textbooks, as well as for printing Braille signs at public facilities, as well as on products used for daily life requirements.

Key Words: TRUCT Braille, People with Visual Impairments, Character Spacing Ratio, Distance between Dots, Readability

(事例報告)

緘黙児の自己表現の変容に関する一考察

—母子分離不安への支援を通して—

伊藤 由美*・植木田 潤**

(*教育研修・事業部) (**宮城教育大学)

要旨：場面緘黙は話す能力にほぼ問題がないにもかかわらず、学校のように特定の社会的状況で話せないことが続く状態を言う。初回相談時小学4年生の女兒A子は、場面緘黙があり、母親と離れ学校に行くことが難しい状態であった。そこで、分離不安の軽減を目指し、A子との4年間にわたる教育相談を行った。面接は母子並行で行い、A子には開始時より愛着の安定を図るため、彼女の気持ちを推測して働きかけたり、言葉にしたりという関わりを続けた。経過の中で、A子と筆者の関係は次第に安定し、A子は遊びや交換ノートを通して徐々に自己表現をするようになっていった。同時に、A子は母親との愛着関係を安定させ、泣くことで表現していた混乱した感情を、言葉で伝えるようになっていった。また、一人で登校ができるようになったり、母親が働くことを認められたりという変化も見られた。相談を終える頃には、筆者のみならず、学校の先生や友だちに絵や文章を通じた自己表現を楽しめるまでに成長した。

見出し語：教育相談、場面緘黙、分離不安、自己表現、愛着

I. はじめに

場面緘黙は、話す能力にほぼ問題がないにもかかわらず、学校のように特定の社会的状況で話せないことが続く状態を言う。その出現率は調査対象等により結果にばらつきはあるものの、日本では0.15%～0.5%以下と推定されており(矢澤, 2008), 2, 3歳～6歳と家庭外の集団に入るのを契機に発症するのが特徴とされている(角田, 2011; 相馬, 1991)。多くの場合、場面緘黙のある子どもは通常の学級に在籍し、ほぼ休むことなく登校するものの学習への参加は難しく、中には不登校に至る子どももいる(竹内, 1989)。このような状態について文部科学省(2012)は、緘黙ははっきりとした問題行動として表れるため気付かれやすいが、原因や背景は理解されにくい場合が少なくない問題として生徒指導提要の中に記している。また、不登校となる理由とし

て、学習参加の難しさと共に場面緘黙の状態からのいじめ等の二次的に派生する要因があることも指摘されている(大井・鈴木・玉木他, 1979)。

場面緘黙のある子どもが、安心できる雰囲気の中で指導が受けられる場として、学校教育においては自閉症・情緒障害特別支援学級や通級による指導(自閉症・情緒障害)がある。また、教室に入れられない状態への支援の場として保健室や相談室が活用されることもある(安福・中角・田中他, 2009)。このように、特別な指導・支援の場が制度化されたり、活用されたりしている一方、教育関係者は場面緘黙を思春期以降に自然軽快すると思いがちであるという指摘もある(大村, 2006)。これは、場面緘黙は原因や背景が分かりにくく、状態像が変化してもその理由が分かりづらいことが大きな要因だと考えられる。しかしながら、スクールカウンセラーの配置が決して十分とはいえない状況(岩田・大芦・鎌原他, 2009)、支援・指導にあたっている教師に教育的支

援を超えた心理面への支援までを求めることの難しさ等が、卒後の環境変化や子ども自身の成長に自然軽快を期待せざるを得ない要因となっていることも考えられる。

一方、場面緘黙は社交恐怖、特定恐怖、分離不安等の併存が見られることが指摘されており、不安障害との強い関連が示されている(角田, 2011)。また、相馬(1991)は場面緘黙の治療について「基本的な問題を、言葉の問題よりは、脆弱な自我を護る防衛反応や対人関係の障害と捉えて、緊張や不安感を解消し、安全で保護された空間を保障し、自発的な表現を促すことによって緘黙状態の解消から人格の変容を目指すアプローチがその大方の考え方」と述べている。また、支援方法については、発症年齢の低さや発語の制限から、遊戯療法や箱庭療法、あるいはその併用という方法が選択されることが多く、さらに子どもと治療者との関係で中間的な距離をとれるようになることが治療の重要な課題との指摘がされている(相馬, 1991)。不安の原因が特定できる状況や対象であれば、その原因が取り除かれることで緘黙の状態が軽減する可能性は高い。しかし、社会的な状況に置かれることそのものが不安を高め、緘黙の状態になる子どもの場合には、その根底にある課題についてできるだけ早期から支援を行い、より適応的に過ごせるよう情緒面での成長を促すことが大切ではないだろうか。

本稿で紹介する場面緘黙の状態を示す女兒(以下、A子と記す)の事例は、小学校のスクールカウンセラーから紹介を受け教育相談につながった事例である。教育相談は母子並行で実施し、母親面接を通して学校や家庭での様子を把握しながら、必要に応じ学校と連絡を取り合った。学校では朝、A子が連絡帳を持って来るのを待っていたり、在籍学級以外にA子が過ごせる場を確保したり、負担にならない役割を与えたりと、学校がA子の居場所となるような支援と学習指導が続けられた。教育相談では、母親から聴取したA子の場面緘黙と不登校の状態、生育歴、家族関係等の情報、さらにA子の母子分離の様子やアセスメントの結果等から、分離不安とその背景にある愛着の不安定さの改善を目指すこととした。

4年間の面接期間にA子は母親からの分離に不安を示さなくなり、自立に向けて歩み始めた。また、交換ノートや漫画作成等を通して自己表現を楽しむようになる等の展開がみられた。このようなA子との教育相談の経過から、①A子にとって表現をすることの意味の変化と、②場面緘黙のある子どもへの不安の軽減を目指した支援の効果について検討したい。

II. 事例の概要

1. 概要

- (1) 主訴：場面緘黙、登校渋り
- (2) 家族構成：父、母、姉(高校生)、A子(小4)
- (3) 生育歴・来談経緯：幼児期より引っ込み思案で、家族以外の人に話しかけられると緊張が強くなり、身体を固くし話せなくなってしまう。幼稚園では母子分離が難しく、登園渋りがあった。入学後は緊張しながらも通学をしていたが、3年生の時に担任教師に激しく叱責をされたことから登校前に緊張で腹痛を訴えたり、嘔吐したりするようになる。その後母親と一緒に登校し、2～3時間保健室で過ごして帰宅するような状態が続いたことから、スクールカウンセラーに研究所での相談を勧められた。

2. 面接構造

- (1) 面接時間：1回50分
- (2) 面接頻度：相談開始当初は週1回(第1回～第95回)であったが、A子の変化に伴い、2週に1回(第96回～第103回)、月1回(第104回～第112回)と変更した。

初回面接ではHTP(The House-Tree-Person Test:「家」「樹木」「人物」描写検査)を実施し、SCT(sentence completion test:文章完成法)は自宅で記入してもらうよう依頼した。

- (3) 面接構造：母子並行面接。A子は第一著者、母親は第二著者が担当した。また、年1回程度A子の学校での様子および面接経過でのトピックについて学級担任や養護教諭等と共有し、今後の方針について意見交換を行った。

Ⅲ. 事例の経過

4年に渡る112回の面接経過を、A子の自己表現の変化を軸に「自己表現の基盤づくりの期」,「文字を通した意思表示が始まった期」,「身近な人以外にも自己表現を始めた期」の3期に分けて報告する。A子との面接経過と母親面接で聴取したエピソードについては、表1として相談経過の最後に示す。なお、母親に向けた表現と登校の様子については、母親面接で聴取したもののうち、特記すべき内容を取り出して記した。

第1期：#1～#23「自己表現の基盤づくりの期」

初回面接のA子の様子はかなり緊張した状態で、挨拶をしてもチラッと相談担当者（以下、Th.と記す。）を見た後は視線を合わせない。心理アセスメントのために実施したHTPでは、指先が動かず紙がめくれないほど緊張していたが、絵を描くことに抵抗はないようだった（図1）。HTPの家屋画に書かれたクマのぬいぐるみについてたずねると、いつもそばにいる大切なぬいぐるみだという返事が小さ

な声で返ってきた。

2回目以降、このぬいぐるみを持参するようになる。シルバニアファミリー^{注1)}で学校を作り始めるが、中にクモがいるのを見つけると固くなる。Th.が学校の外へクモを追い出すと、何事もなかったかのように学校作りに戻る。次の回には手作りのお菓子を持参する。前回と同様、シルバニアファミリーの家を作ろうと何かを探している様子に「何が欲しい?」<一緒に探すよ>と何度か声を掛けるが、A子はTh.に応えることなく黙々と何かを探し続けている。その様子にTh.はA子に取り残されたような感覚になる。一方、たくさんの質問が書かれたプロフィール帳をTh.に渡してきたり、飼い始めたインコの動画を見せたり、Th.への関心や共有したい気持ちがあることが伝わってくることもある。動画を見ながら、一言で応えられそうな質問をすると、A子は首を振ったり一語程度の言葉で返してきたりする。4回目からはゲームで遊び始め、種類を変えながらゲーム遊びが47回目まで続く。15回目には“とびだせどうぶつの森”^{注2)}というゲームの中で、友だちとロールプレイ遊びをしていることをポツンと話す。ゲームの話からTh.とコミュニケー

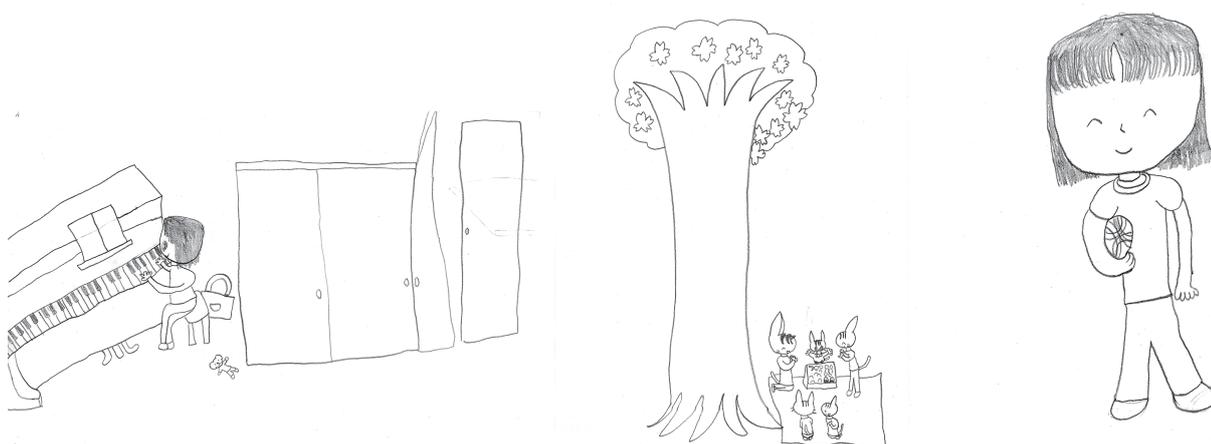


図1 HTP

- 注1) 動物の家族人形セットとドールハウスの玩具。人形が動物の形をしているため、家族や友だち等への感情を、距離を持って表現することが可能だと考えられた。
- 注2) 動物のキャラクターを通じ、架空の世界で友だちと会話をしたり、遊んだりできる通信ゲーム。自分が別のキャラクターになれること、現実の世界でないこと、一定の距離を保てること、という3つの条件の下でコミュニケーションが取れるため、A子には適切なツールだと思われた。
- 注3) バランスを取りながら不安定な台にコインを乗せ、バランスを崩したら負けになるゲーム。コインのバランスが崩れると、今まで積み上げていたものが突然ひっくり返るので、不測の事態への対応を確認することができた。“ジェンガ”や“黒ひげ危機一発”も同様の意味でA子の様子を確認できるものであった。

ションを取りたがっていることは伝わってくるものの、殆ど言葉を発しないA子に対しTh.はどのように関わればよいのかと悩んだ。16回目では、じっと座っているA子に「何か別のことしたいのかな?」>ときくと“ジェンガ”や“黒ひげ危機一発”^{注3)}等のゲームを選んで持ってくるようになる。このエピソードから、Th.がA子の要求を推測して声を掛けることで、安心して活動できるのではないかと思われた。その後の20回目では、A子1人で“ゆらゆらパニック”^{注3)}を組み立てられない様子を見て「一緒にやろうか?」とTh.が声を掛けて手伝う。2人で作業に取り組み、できあがると一緒に拍手をして喜ぶ。このエピソードがあったためか、終了時間になっても椅子に座ったまま動かず、初めておもちゃを片付けようとしない様子が見られた。「このままにしておきたいのかな?」>とたずねるとA子が“うん”とはっきり意思表示をしたため、今回はおもちゃを崩さない約束をした。この回の終了後から、A子は母親と再会すると2人で1つに見えるほどベッタリ寄り添う姿を見せるようになる。この回から24回目までは、面接室でゲームをして過ごし、母親に寄り添って帰って行く。第1期の後半は、自ら言葉に出さないA子の要求にTh.が気づき、推測し、要求を満たすという関わりが続いた。

第2期：#24～#61「文字を通した意思表示が始まった期」

25回目では、やり始めたゲームをすぐに終えなくてはならない状況に不満そうな表情を見せ、アンケートに“おもちゃが時間がなくてできなかった”と書いて帰る。26回目では、チェスに負け続けるA子に対し、Th.が手心を加えると、アンケートに“今回の相談はよくなかった。”と書く等、アンケートに感想を書いて帰っていくようになる。この次の回に、母親から、A子の誕生日プレゼントにチェスを買ってあげたことを知らされる。面接室の世界と家庭がつながっていると感じさせられる報告であった。アンケートへの記入が続いたことから、28回目にTh.から「話そうと思ったけど話せなかったこととか、ゲームで負けて口惜しかったとか、ノートに書いてくれるといいなと思って」と小さなノ

トを渡す。すると、29回目には早速、渡したノートに“とびだせどうぶつ森”のことを書いて持参する。この日から交換ノートが始まる。30回目にTh.が返事を書いて渡すと、A子はニコニコしながら読む。その日、チェスとリバーシで惨敗すると、アンケートに“負けた〜”と大きな字で書いて帰っていく。アンケートには面接の感想、交換ノートには研究所以外の世界での出来事と、書く内容を使い分けているようであった。交換ノートを始めてからA子とTh.の間にあった緊張が徐々に和らぎ、A子の表情も柔らかくなっていくのが確認できた。33回目に遊んだチェスでは、最初から積極的にTh.のコマを取りに来たり、34回目では“ゆらゆらパニック”の上に載せていたコインをひっくり返すと、小さな声で「きゃっ」と声を出したり、今までと異なる様子が見られた。その後の38回目では「あっ!」「よかった」と思わず独り言が漏れる様子が見られた。チェスでTh.に逆転勝ちをした35回目では、アンケート用紙に大きな文字で“勝った〜”と書き、39回目にリバーシとサッカーゲームをすると、“負けた〜!でもサッカーでは勝った”と書いて帰って行く。45回目にチェスで引き分けになると、終了時間になってもサッカーゲームの前から動かない。「どうしても勝ち負け決めたい気分なの?」>ときくと「うん」。Th.が提案した“どちらかが先に3回勝ったら終了する”というルールでゲームをするとA子は了解をする。Th.が勝って終了になると残念そうな表情になるが、すぐ片付けをして部屋を出る。笑いながらアンケートに“今日の相談はまあまあ”と評価して帰って行った。徐々に自分の考えや感情を示してくれるようになったA子の様子を見て、Th.は、自分の好きなものを紙の上に表現してみてもどうかと提案した。すると提案後の交換ノートに“絵とかおり紙でデザインしてみたいです”と返事があったため、48回目にノートや色鉛筆、雑誌の切り抜き等の用具を準備した。A子は家から“とびだせどうぶつ森”のキャラクターが載った本を持参し、キャラクターが着ている服を紙の上に再現していく。A子は一人で作業を進めていたが、Th.は第1期の時のようにA子に取り残されたような感覚にはならなかった。A子専用のノートを作り、49回目

からシールを使ったデザイン遊びが始まる。デザイン遊びでは、A子が作品を作るだけでなく、A子が作っている最中にTh.が質問をして、何を作っているのかを推測するためのヒントを求めたり、感想を伝えたりした。49回目では、ヒントを求めると「う～ん、小さいもの」<小さい?どこにある?>「すごく探せば家の中にあるかも」<すごく探したら見つけれられるの? A子は家でみたことある?いつみた?>「お正月」<お正月に見るもので、小さくて、すごく探すとでてくるもの?・・・羽子板の羽根?>「ちがう」<何だろう・・・分かんない>「サイコロ」<サイコロかあ～。確かに小さいし、お正月にすごろくとかして使うね～>と自然に会話が流れるようになっていた。アンケートには“今日はとても楽しかった。またやりた～い”と書かれていた。50回目は面接室に入るとすぐに“とびだせどうぶつの森”の本を見ながらシール絵を作り始める。できあがると「これは難しいかも」と言う。できあがった白い犬を指差して、担任の先生に似てると話す。<どこが似てるの?>「眉毛」<眉毛が太いの?>「うん」。最後は作品にキャラクターの名前を書く。この日、20回目からずっと母親にべったりと寄り添っていたA子が、母親から離れ2人で並んで帰って行った。51回目では時間が過ぎてもなかなか終わろうとしないA子の様子を見て、Th.から<気になってることある?次でもよかったらノートに書いて教えて>と伝えると、頷いて部屋を出る。アン

ケートに“すごくよかったです”と書いていた。次の交換ノートには相談事が書かれていた。また、お気に入りの漫画のキャラクターを使って物語を書いたことも報告された。62回目からは大好きな犬をシールで作りはじめ。できあがった犬にく見たことはある気がするけど・・・どれくらいの大きさなの?>ときくと「これくらいかな」と手で形を作り「中型犬」.<名前は何文字?>「・・・5文字」<5文字かあ～・・・ジバンジーは?>とTh.が言うと身体をねじって笑う。「でも、最後に伸ばすのは合ってる」<ほんと!じゃ、○○○○ーなんだ>と紙に書いて見せる。<点々がついてる字はある?>「う～ん、2つ」と首を傾げながら言う。<何だろう・・・ババンジー?>「おいしい」。Th.が降参すると「バセンジー」と教えてくれる。

第3期：#62～#112「身近な人以外にも自己表現を始めた期」

63回目は1ヶ月ぶりに交換ノートを持ってくる。ノートに“一緒にシール貼りをしたかった”と書いてあったため、Th.もシールを貼る。Th.は<ここに貼ってもいい?>と尋ねながらシールを貼るが、A子のイメージとは違ったようで、しばらく考えた後A子はTh.が貼ったシールを外し貼り直していく。アンケートに“今日は楽しかった!!”と書いていた。1ヶ月間交換ノートを持って来なかったのは、一緒にシール貼りをして楽しみたいが、期待

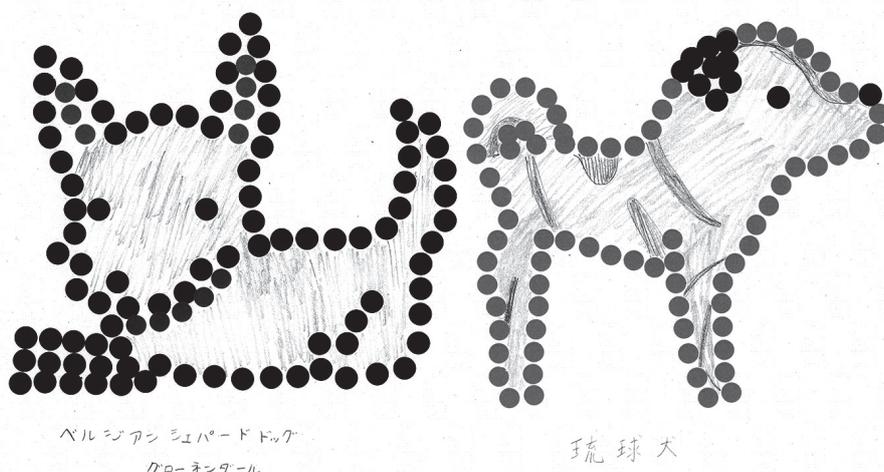


図2 デザイン遊びで作った犬

したようにTh.がシールを貼らなかったらどうしようか、貼り直したらTh.との関係が変わるのではないかと迷っていたためのように思われた。64回目はおえかきノートを開くが10分程膝の上に乗せたまま黙っている。A子が困っているように見え、Th.から「今日はひとりでやりたい気分なの?」ときくと「うん」。<じゃ、見てていい?>ときくとすぐにシールを貼りだした。自分から断ることでできず、Th.に言葉にしてもらうのを待っているようだった。その背景には、自分の感情を優先することへの罪悪感と、Th.と一緒にやりたいと言われたら断れるか、もしくは、期待に応えないことで関係性が壊れてしまわないかという不安があるように思われた。66回目に夏休みの計画を尋ねると「一人で買い物に行って好きなCDを買う」と初めての挑戦とその緊張について話す。以前から犬が好きなことが話題になっていたため、69回目にTh.が犬の本を準備する。この日の交換ノートには、デジカメで色々な犬の写真を撮り始めたことが書かれており、現実世界と面接室での遊びがリンクしている感じを受ける。面接室では、本を見てA子がシールで犬を作り(図2)、Th.が犬種を当てる遊びが始まる。この遊びは最後の112回まで続く。

70回目では、A子が出すヒントが増えく小さい犬?><毛は長い?>等とTh.が尋ね、A子に答えてもらうやり取りが続く。73回目になると、Th.が訊ねなくてもヒントを出してくれることもあり、74回目では「散歩でもよく見る」とA子の日常生活をヒントに含めるようになる。これまで、Th.はA子と過ごす時間は常にA子のことで心の中がいっぱいであったが、A子の気持ち以外のことも心の中に浮かぶようになった。この頃から、Th.は常にA子が何を感じているのかを推し量り話し掛けるのではなく、自然に会話ができていることを感じられるようになった。こうしたTh.の変化に対してA子から不安や不快な様子を見て取れることはなく、Th.とA子の間に心理的な分離が始まったように思われた。73回目の交換ノートには漫画の話が書かれていた。学校で起こったウサギの事件を漫画にしたもので、次の回にできあがったものを持ってくる。75回目には漫画の主人公になったウサギについて話をする。

ケガをしたウサギは仲間の元に戻れなくなった話、A子のおばあちゃんの家で飼われていた黒ウサギが急に亡くなりショックだった話と続いた。76回目には学校のウサギが死んでしまったことがノートに書かれており、「亡くなったウサギの様子を一緒に見たい」と埋葬前に撮った動画を持ってくる。さらに、次の回にはウサギの漫画の続きを持ってくる。Th.は<新しく生まれ変わるといってA子の気持ちすごく伝わったよ>と感想を伝える。78回目にA子の希望でTh.が昔飼っていた茶々丸というインコの話をする、次の回には「茶々丸の物語書けたから」と持ってくる。物語は、主人公の茶子は人気者で何でもできると思っているが、陰でピー子と茶々丸という仲間が支えてくれるというもの。面接室では、サポーターの存在と支えてもらっていることに主人公の茶子が気づくことが話題になる。交換ノートには、中学校での部活の話等新しい環境での期待と共に、現実的な不安も含まれるようになってくる。82回目ではTh.からの質問に迷ったA子が、Th.の声掛けを待つことなく「分からない」と言葉にする。84回目ではTh.の間違いに「全然違う」と強く否定し、以前のように言葉にするのをためらう様子が見られなくなっていた。交換ノートには近い将来の夢について書かれていた。92回目では、前回持ってきた漫画について、小学校卒業の心配が伝わったという感想を伝えると小さく肯く。今回はコンクールに出品するという自作の童話を持ってくる。主人公が様々な体験の中で成長をするという内容の物語は、新しいことにチャレンジしようとするA子自身の物語のように思われた。中学校での生活に不安が大きくなっているようで、95回目の交換ノートには中学校での心配が書かれていた。しかし、次の回には中学校の制服を着た写真を見せてくれ、前進への期待も感じられた。100回目には、A子の描いた絵が卒業アルバムの表紙になったと教えてくれる。家では小説を書くのに夢中になっているとのことで、102回目には出品した童話の続きを読ませてくれる。107回目の交換ノートには、童話は入選できなかったが絵本になって届くのが楽しみだと感想が書かれていた。Th.は、A子が応募者の一人であることがすごいことだと伝える。A子は自分

表1 面接経過における自己表現と愛着に関するエピソード

期	回	面接場面		自己表現	登校の様子
		遊び	愛着	Th. との関わり	
第1期	1			チラッとTh.を見た後は視線を合わせない。HTPでは、指先が動かず紙がめくれないうほど緊張していた。	
	2	人形	学校を作り始めるがクモを見つけて固くなる。Th.が学校の外へクモを追い出すと学校作りに戻る。		
	3		何かを探している様子にTh.が何度か声を掛けるが、応えることなく黙々と探し続けている。Th.は取り残されたような感覚になる。		
	4	クマのぬいぐるみ持参			3年の辛かった時、姉が入院していたので辛いことが言えなかったことを吐露する。
	6			・ピアノの練習中に大泣きし始めたA子の傍から立ち上がると「何で逃げるの」と言われる。 ・赤ちゃんの頃の写真やVTRと一緒に見て欲しがったり、抱っこをして欲しがったり、手を握って寝たりするようになる。	
	10			泣きながら「ピアノは弾きたいけど弾けない、学校は行きたいけど行けない、ゲームも同じ。泣くしかないよね」と言うので「そうだね」と母親が応えると、泣きやんで「お腹すいた」と言った。	
	11		対戦ゲーム遊び	ピアノで大泣きをして今までにないほど暴れた。押えていた手を離したら抱きついてきた。母親もホッとしたら涙が出てきた。	リラックスした様子で連絡帳を出しに行ける。
	15		コミュニケーションゲームを通じ、友だちと遊んでいることをTh. に話す。	・ピアノに行きたい気持ちと行きたくない気持ち。行かないと、ホッとする気持ちとイヤな気持ち。全部で4つの気持ちがあると話した。 ・一人で泊まりに行っていた祖母の家に、現在は母親にも一緒に泊まって欲しがようになった。 ・A子がピアノに行きたくないと泣く日は、自分が家を空けた日のようだと母親が振り返る。	校長室で1時間過ごし始める。
	16		<何か別のことしたいのかな?>ときくとゲームを選んでくる。Th.がA子の気持ちを推測した声掛けをすると安心して動くことができる。		
	20		<一緒にやろうか>とTh.が声を掛けてから2人で作業に取り組む。できあがると一緒に拍手で喜び、残して帰りたいがる。	泣きわめいていた泣き方がぐずる感じに変わる。	校長室で裁縫や読書をして過ごし、校長不在の日は保健室登校をしている。

第2期	24	対戦ゲーム遊び	母親に密着			
	25			終了時間が来たことに不満の表情を見せ、アンケートに“おもちゃが時間がなくてできなかった”と書く。		
	26			チェスに負け続けたA子にTh.が手心を加えると、アンケートに“今回の相談はよくなかった。”と書く。		
	28			Th.から交換ノートを提案する。		
	29					
	30			笑顔でTh.からの交換ノートを読む。アンケートに“負けた～”と大きな字で書いて帰っていく。		
	34			ゲーム台に載せていたコインをひっくり返し、「きゃっ」と声を出す。		
	35			アンケート用紙に大きな文字で“勝った～”と記入。		
	36				泣くこともあるが気持ちを収めるまでの時間が短くなる。	養護の先生と話ができるようになる。
	45			引き分けのゲーム結果に、どうしても勝敗を決めたいとゲームの前から動かない。延長ゲームでA子は負けたものの、アンケートに‘今日の相談はまあまあ’と評価。	母親がパートに出ることを「いってもいいよ」と認められる。	
	46			交換ノートでTh.からデザイン遊びを提案。		母親がパートに出始めたことでいつもより1時間早く学校に行かなくなりはなくなったが頑張っている。
	47				母親がパートに出始めた。在宅時間は一人でお菓子作りをして過ごしている。	
	48			A子が一人で服のデザインをしているが、Th.は取り残されるような感覚にならない。		
	49			Th.がA子に質問をしながら、何を作っているのか当てる遊びになる。アンケートに“今日はとっても楽しかった。またやりた～い”と記入。		
50	デザイン遊び	母親と適当な距離	母親から離れ、2人で並んで帰るようになる。			
55				相談員から相談室で個別授業を受け始める。		
60			母親にベタベタすることがなくなり、姉と一緒にいることが増える。	卒業アルバムの写真を撮ることができる。		
61			スクールカウンセラーとの三者面談でカウンセラーの隣を選んで座り母親が驚く。			
62			シールで犬を作り始め、A子のヒントでTh.が犬種を当てる遊びが始まる。			
66		夏休みに「一人で買い物に行く」と初めての挑戦と不安を話す。				

第 3 期	デザイン遊び	母親と適当な距離		コミュニケーションは控えめだが、目に見える積極的な行動がでるようになってきた。		
			71			
			73	漫画を持参。		一人で登校することをMが提案したところ、途中までついてきてもらいたいと返事
			74	Th.とA子の間に空間ができはじめたように感じられる。		1週間おきに一人で登校を始める。
			75	漫画を持参。		
			76		交換ノートを母親に見せないことが増えた。母親も日記に書いてあることが気にならなくなる。	
			77	漫画を持参。		
			78	中学校での期待と不安を交換ノートに記述。		特別支援学級のある中学校への入学に気持ちが傾き始める。
			79	漫画を持参。		
			82	Th.の間掛けにA子から「分からない」と答える。		
			84	Th.の間違いを否定し、言葉にすることにためらう様子が見られなくなる。		
			90			中学への不安が出はじめる。
			91	漫画を持参。		先生が集まり、個別に卒業式を行う。
			92	小説を持参。		
			96			入学式に出席し、教室にも入ることができた。翌日からは相談室登校を始める。
			99			全体行事に積極的に参加。
100						
102	小説を持参。	迷子になったA子が、初めて母親を見つけることができた夢を見たという報告があった。				
107	童話は落選だったが、絵本になるのが楽しみだと交換ノートに記述。					
112	先生が変わる不安と楽しみについて交換ノートに記述。今までの作品を振り返り、力強い犬がお気に入りだと話す。					

のチャレンジに自信を感じているように見えた。終了予定の2ヶ月前に3月で研究所での面接が終わりになることを伝えると、お母さんから聞いていたとの返事。111回目には手作りのお菓子を2つ持ってきて、笑いながら割れていないクッキーが母親担当者用だと言う。最終となる112回目に渡された交換ノートには、先生が変わる不安と楽しみについて書かれていた。いつもと変わりなく犬のデザイン遊びをし、最後は全てのページをめくって作品を見てから面接室を出る。待合室でくどの犬が一番気に入ってるの?と尋ねると「これ」と教えてくれる。理由を訊ねると「力強そうだから」と答える。アンケートに「長い間、ありがとうございました。とて

も楽しかったです」と書き、研究所を出て行った。

IV. 考察

A子との面接経過から、面接の方針について整理した後、A子にとって表現をすることの意味の変化と、場面緘黙のある子どもへの不安の軽減を目指した支援の効果の2点について検討する。

1. 面接の方針と経過について

場面緘黙が社交恐怖や特定恐怖、分離不安等他の不安障害との併存が見られることは先に述べた。また、治療にあたっては、場面緘黙が脆弱な自我を護

る防衛反応や対人関係の障害として捉えられていることから（矢澤，2008），非言語的・非指示的な心理療法による研究報告が多い（上野，2010；西方・野崎・玉川他，2003；山口，2008）。

本事例でA子の面接方針を検討するにあたり，幼少期から社交恐怖や母子分離不安の可能性が考えられるエピソード，さらに現在の場面緘黙や不登校の状態から，背景に強い分離不安がある可能性を考えた。さらにA子に実施したHTPでは，人物や擬人化した動物から受ける楽しそうな印象と反して，樹木画と人物画からは土台の不安定さが感じられた。また，家画ではA子が泣きをして母親を困惑させることが多いピアノの練習場面が描かれていた。母親からも，A子の激しい泣きわめきに対する困惑と罪悪感等のエピソードが語られており，A子と母親との間に解決すべき課題があることが推察された。

一方，HTP実施の中でThがA子の世界に関心を向けていることが伝わると，次の回にぬいぐるみを持参したり，おともだちカードへの記入を求めてきたりと反応を示したことから，A子の持っている世界にThが接近していくことが関わりの糸口となることが推測された。

こうした状態のA子に対し，愛着の不安定さから生じる母子の分離不安を目指した支援を行うこと，その方法として，母子平行面接で相談を進めるという方針を立てた。また，A子へのアプローチの方法として愛着理論に着目をした。その理由は，Ainsworthらが愛着の体制化と関連する母親行動の中で最も重要な側面として，乳児のサインやコミュニケーションに対する感受性のある応答性であると述べていること（Vivien and Danya, 2008），また，Meins（1997）は母親が子どもの心的状態を読み取り，感情を適切に表現してあげることが，愛着の安定性を規定する上で重要であることだと述べていることからである。つまり，分離不安等の愛着に課題のある子どもへの心理的支援においては，信頼関係をベースとした依存が体験されることが重要だと考えられるためである。

また，山口（2008）は場面緘黙のある子どもの治療について，“一定の間隔を持つ安定した枠組みで行われるセラピストとの一対一の遊びが，言葉で感

情を表現しきれない子どもにとって内的世界を表現することができる有効な手段である”と述べている。また，Winnicott（1971）は，精神療法は患者の領域と治療者の領域が重なり合うことで成立するものであり，一緒に遊んでいる2人に関係するものであることを述べていることから，まずA子にとってThが安心して遊ぶことができる対象となることを目指した。

さらに，面接を始めた当初のA子はThからの関わりに対する反応が殆どなく，ThにとってはA子から取り残されるような空虚感が続いた。こうした状態に，A子から発せられる小さなサインを見逃さないよう，Thが感じ取ったA子の感情をできるだけ言葉にして伝えるようにした。次第に自然な会話ができるようになってきてからは，A子が好む方法でできるだけ表現の機会が増えることを意識した関わりを目指した。

2. A子にとって表現をすることの意味の変化

(1) 面接室での自己表現と現実世界の変化について

面接室では前半2回目～47回目まではゲーム，その後，最後の112回目まではデザイン遊びを行った。遊び方に大きな変化はなかったものの，遊びを通したThとのコミュニケーションは徐々に変化していく様子が見られた。

1) 攻撃性や万能感を感じられる遊びへのチャレンジ

最初は，“黒ひげ危機一発”や“ゆらゆらパニック”等，順番に積み上げていったものが突然崩れるといった不測の事態が起こるゲームを好んでいたが，徐々に対戦色が強いリバーシやチェスで遊ぶ時間が長くなっていった。面接にゲームを取り入れることは攻撃性を発揮したり，万能感や対人距離の取り方を体験できたりという点で有効である。本事例では，母親に対し泣いて暴れていたA子が，ゲームという枠の中でThに攻撃性を発揮する遊びに移行していった。A子はゲームを通して，Thに負けたくないという万能感と共に，攻撃を向けても対象は生き残ること（Winnicott, 1971）を体験したと言えよう。26回目になると，A子が勝ち続けていることが現実ではなく，Thが手心を加えているのではない

かと思ひ始め、脱錯覚(Winnicott, 1965)が起こっている。そして、実力で勝てるようにと家でチェスの練習するようになる。A子が現実を意識しはじめたことと、面接室と現実の世界のできごとをリンクさせながら成長をしていることが推察されるエピソードであった。

2) 表現することと共有することを楽しむ遊びへの変化

その後、面接室での遊びは、ゲームからデザイン遊びに移っていった。デザイン遊びを始めた頃のA子は、シールを貼って好きなゲームのキャラクターを作ることを楽しんでいて、面接が進むに連れ、A子の作った作品にTh.が質問をし、作品を当てるというコミュニケーションを楽しむ遊びに変化していった。これまでのA子の気持ちを推察したTh.の関わり掛けや、対戦ゲームを通した関わりが、彼女にとって安定した関係の基盤となり、作品を作ることにコミュニケーションを楽しむことに結びついたと考えられる。

面接の後半になると、A子は文字での自己表現として、アンケートや交換ノートを利用するようになった。面接室での感想を伝えるため、A子が15回目からアンケートの記入をするようになったことから、Th.は伝えたい気持ちが出せる手だてを増やしたいと考え、28回目に交換ノートをすることを提案した。A子はすぐに交換ノートに応じ、最終回まで続けられたことから、文字はA子にとって自分以外の人と考えや感情を共有するための大切な手段となっていることが推察された。62回目になると“Th.と作品と一緒に作りたい”と希望をしたものの、期待していたような状態にならなかったようで、アンケートには“今日は難しかった!!”と書かれていた。Th.に直接言いにくい要求や残念な気持ちを、文字にすることで伝えられるようになり、安定した関係があれば、A子は思ったことを伝えられることを確認することができた。交換ノートの内容は、A子の好きな芸能人のことや学校での出来事等現実の話が増え、Th.と共有できることが増えていった。またTh.からの質問にも答えてくれるようになり、ノートの上でやり取りが進むようになった。

その後、学校で飼っていたウサギが死んでしまったことをきっかけに、自作の漫画をTh.に見せてくれるようになる。漫画の内容を介して、Th.が感想を述べたり、A子に質問をするようになったりと、次第に現実に対してA子が感じていることを表現する機会が増えていった。さらに、A子の思いを表すような長編小説を書きあげ、企業が主催するコンクールに出品する等、A子の表現が段々と広がっていくことには驚くばかりであった。

このように、第3期中頃には、A子とTh.が同じ「空間」で遊ぶことを楽しめているとTh.自身実感できるようになっていた。遊びが楽しめるとは、お互いの関係を信頼した上で、自分の考えや感情を表現できることと、お互いの考えや感情を調整できることにつながると言える。Winnicott (1971) は“遊ぶことは成長を促進し、健康を増進する”と述べているが、A子との遊びの様子が変化すると並行して、分離不安の軽減と母子関係の変化も確認することができた。

(2) 母親に向けた自己表現の変化

母親に向けた自己表現の変化については、母親面接で聴取したエピソードを中心に「母親への甘え」と、「泣くことと言葉にすること」について考察する。

1) 母親への甘えについて

6回目の母親面接で、A子が自分の赤ちゃんの時の写真やVTRを母親に見て欲しがったり、抱っこして欲しがったりするようになったこと、母親の手を握って寝るようになったことが報告されている。また15回目では、以前は1人で泊まりに行っていた母方祖母の家に、一緒に泊まって欲しがるようになる等、今まで母親に対して言えずにいた思いを伝え、母親に幼児期のやり直しを求めているような甘えの報告が続いた。母子並行で面接を実施していたことが、A子には母親に愛情を求めること、母親にはA子を受け止める器を作ることとなり、その相互作用が母子分離の促進に繋がったことが考えられる。

2) 泣くことと言葉にすることについて

面接開始時から何度も語られたエピソードは、母

親の側で泣いて訴えていたA子が、泣くだけでなく言葉にするようになっていったことである。6回目では、ピアノの練習で大泣きをしているA子から離れようとする「何で逃げるの」と言葉を投げかけられたこと。10回目には、泣きながら「ピアノは弾きたいけど弾けない、学校は行きたいけど行けない、ゲームも同じ。どうしたらいい?…泣くしかないよね」と母親に訴え、「そうだね」と母親が応えると、泣きやんで「お腹すいた」と答えたことが語られている。このエピソードは、お腹の中に溜めていた混乱した感情を言葉で母親に伝えられ、その感情を抱えてもらうことができたために、やっと空腹感が感じられたように推察された。さらに、11回目では、練習中に大泣きし、今までにないほど暴れたが、母親が押えていた手を離すと抱きついてきて、母親もホッとしたら涙が出たこと。15回目では、「ピアノに行きたい気持ちと行きたくない気持ち。行かないと、ホッとする気持ちとイヤな気持ち。全部で4つの気持ちがある。」と母親に話しており、母親はA子がピアノに行きたくない泣く日は、自分が家を空けた日のようだと振り返りがされている。面接開始からしばらくの間、泣くことはA子にとって母親に対する言葉にならない怒りや不安の感情を訴える手段のように思われたが、母親にとっては泣いている理由が分からず、結果として両者の間のコミュニケーションのズレが生じたていたことが考えられる。A子が自分の感情を言葉で伝えるようになってからは、母親の困惑が減り、A子を受けとめやすくなる。最後には「泣き暴れる」というA子から向けられる激しい感情表現に、母親が負けることも不在になることもなく、受け止めてくれる存在として機能するようになったことは、Winnicott (1971) の言う“対象が生き残ること”となり、A子が不安の軽減や愛着の安定化を図り、依存関係から自立するための重要な体験となったことが推察された。

3. 場面緘黙のある子どもへの不安の軽減を目指した支援の効果について

不安の軽減を目指した支援の効果については、「母親不在の不安軽減と分離」と「不登校との関連」

について考察する。

(1) 母親不在の不安軽減と分離について

第1回目の検査でA子の側に小さく書かれていたクマのぬいぐるみについてたずねると、いつも一緒にいる大切なぬいぐるみであることを教えてくれる。その後、2回目から13回目までこのぬいぐるみを側に置き面接室で過ごしていたことから、母親と分離し面接室でTh.と過ごすため、ぬいぐるみに安心を求めていたことが推察された。Winnicott (1971) は不安、特に抑うつ不安に対する防衛として移行対象の役割について述べている。A子は愛着対象である母親不在の不安を抑えるためぬいぐるみを日常的に利用しており、このぬいぐるみが移行対象としての役割を果たしていることが推察された。面接が進み、ぬいぐるみを持参しなくなった20回目から49回目までは、母親との再会場面で抱えてもらうように密着して帰って行くようになる。

こうした経過の後、母親面接で、45回目に母親がパートに出ることを認められたこと、60回目以降は母親よりも姉と一緒にいることが増えたこと、学校の三者面談で母親ではなくスクールカウンセラーの隣を選んで座ったこと等、A子が母親から分離していく様子が語られた。76回目になると、A子がTh.との交換ノートを見せなくなったことについてあまり気にならなくなったことが語られ、母親もまたA子の成長を安心して受け入れられたようだった。102回目では、A子が母親に語ったという夢の話が報告された。その内容は、「迷子になったA子が初めてお母さんを見つけることができた。今まではお母さんが逃げてしまったり、いつまでもお母さんが見つけれなかったりという夢だった。」というものであった。A子にとって母親との関係が安定化し、分離の課題を乗り越えたと思われるような報告であった。

(2) 不登校との関連について

A子は幼児期から引っ込み思案な性格で、登園渋りがあった。元々の性格特性に加え、母子分離不安があり、さらに、担任から激しい叱責を受けたことが不登校となる大きな引き金となっていた。母親が

学校に連絡をしたことで配慮がされるようになったものの、廊下等でその担任に会うのではないかという不安が強く残り、登校前に身体症状を訴える程の緊張が続いていた。それでも、母親との分離不安が軽快していくと共に、登校の様子は異なる様相を見せるようになっていった。

教育相談を開始した頃は母親と離れ、一人で連絡帳を出しに行くことが困難であったA子が、Thとの間で、愛着の再体験をし、さらに、母親にA子が抱え続けてきた不安や怒りを受け止めてもらうといった分離体験をやり直すことが、校門で母親と別れ、校長室登校ができるようになったことに繋がったと考えられる。さらに73回目以降には、母親の付き添いなしで相談室登校ができるようになっていく。

こうした経過から、「不安の軽減」を目指した支援が、愛着の安定化に繋がり、さらに分離不安が軽減されたことで、学校がA子にとって、家以外で過ごす場として位置付くための支援にもなったと考えられる。

来所当時、A子にとって自己表現をする意味は、母親に自分の気持ちを受けとめてもらうことだったと推察される。しかし4年の経過の中、母親のみならず、Thにも自分の感情や意志を伝えられるようになり、さらに、漫画や小説といった抽象的なものに形を変えて表現するようにもなった。漫画や小説は現実には難しいことを書き表して満足を得たり、なりたい自分の姿を描き目標を立てたりと言葉を使った高度な象徴遊びと言えよう。さらに、作品を書きあげることで満足するだけでなく、書いた作品を発表し誰かに読んでもらおうとする行為は、A子にとって自分の気持ちや考えを他者と共有する機会を作ろうとするチャレンジだと考えられる。A子の表現の広がりを振り返ると、“母親”から“多くの他者”へ、“要求を伝えるもの”から“作品を通じたコミュニケーションの場づくり”へ、と表現することの意味が広がっていく過程としても理解できる。

このようなA子の成長には、面接場面でのThの関わりのみならず、家庭での家族の関わり、そして学校での先生の関わりの全てが欠かせないもので

あった。母親との関わりがA子の成長に大きな役割を担っていたことは先に記した通りである。さらに、A子の家庭や学校での様子について母親から語られたことで、現実場面と面接室の経過を確認することが可能となった。学校の取り組みについては多くを記さなかったが、A子の状況に応じて「居場所」を確保し続けたり、漫画や小説を通してA子が表現することに関心を向けたりと、A子にとっての居場所としての機能を維持し続けていた。このように、相談機関・家庭・学校が連携を取りながら前進できたこともまた、A子の成長を促す大きな要因となっていたと思われる。

IV. まとめ

本事例は、母子分離による不安が背景にあることが考えられたため、母子並行面接により、A子の分離不安の軽減を目指して教育相談を実施した。4年間のプロセスを振り返り、母子分離不安の軽減を目指した支援は、場面緘黙のある子どもの不安の軽減のみならず、場面緘黙から二次的に派生した不登校への支援にも繋がることを確認できた。また、A子にとっての自己表現は、相談開始時、依存対象である母親からの愛情欲求を満たすことに大きな意味を持っていたが、次第に母親以外の他者と世界を共有する機会を広げることに意味を変化させていった。A子が本来持っていた豊かな心の世界を、他者に向けて伝えたいという気持ちになれたこと、さらに、実際に絵や文章で表現した作品を家族、友だち、学校の先生と共有できたことは大きな成果だったと言える。

V. おわりに

相談終了から4年経った現在、A子は高校生になった。大好きな犬の世話に関わる仕事に就きたいという希望を持ち、毎日登校をしているとのことである。また、絵画作品を展覧会に出品する等の活動も続けているという。面接開始当時は、泣くことで母親に向けた自己表現をすることが多かったA子が、不特定の対象に向け自己表現することを楽しめ

るまでに成長したことはとても感慨深い。これからもA子らしい自己実現に向け、歩み続けることを期待したい。

謝辞：本論文をまとめるにあたり、事例の発表をご快諾くださったA子さんと、ご両親に心より感謝し、御礼申し上げます。

引用文献

安福純子・中角正子・田中みのり・他 (2009). 不登校と保健室養護教諭の関わり. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学, 58(1), 261-278.

D.W.Winnicott (1979). 遊ぶことと現実 (橋本雅雄, 訳). 岩崎学術出版社. (D.W.Winnicott (1971). *Playing and Reality*. Tavistock Publications Ltd,London.).

岩田美保・大芦治・鎌原雅彦・他 (2009). 現職教員が教育現場で現在直面している問題とスクール・カウンセラーに対するニーズに関する調査報告. 千葉大学教育学部研究紀要, 57, 103-107.

Meins, E (1997) *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Hove : Psychology Press.

文部科学省 (2012). 生徒指導提要第5章, 106.

西方宏昭・野崎剛弘・玉川恵一・他 (2003). 選択性緘黙を合併した神経性食欲不振症の患者に対する非言

語的交流技法を用いた治療的介入. 心身医, 43(10), 699-706.

大井正巳・鈴木国夫・玉木英雄・他 (1979). 児童期の選択性緘黙についての一考察. 精神神経学雑誌, 81(6), 365-389.

大村豊 (2006). 選択性緘黙—成人期への影響—. 精神科治療学, 21, 249-256.

相馬壽明 (1991). 選択性緘黙の理解と治療—わが国の最新10年間の個別事例研究を中心に—. 特殊教育学研究, 29(1), 53-59.

竹内久美子 (1989). 緘黙児の自己意識. 情緒障害教育研究紀要, 8, 109-112.

角田圭子 (2011). 場面緘黙研究の概観—近年の概念と成因論—. 心理臨床学研究, 28(6), 811-821.

上野永子 (2010). 選択性緘黙症男児に対する同一セラピストによる同一平行面接過程—DWウィニコット理論からの検討—. 心理臨床学研究, 28(5), 631-642.

Vivien Prior and Danya Glaser (2008). 愛着と愛着障害 (加藤和生, 監訳). 北大路書房. (Vivien Prior and Danya Glaser (2006). *Understanding Attachment and Attachment Disorders*. The Royal College of Psychiatrists.).

山口直子 (2008). ある場面緘黙の少女との遊戯療法—彩り豊かな作品を通じて—. 近畿大学臨床心理センター紀要, 1, 105-116.

矢澤久史 (2008). 場面緘黙児に関する研究の展開. 東海学院大学紀要, 2, 179-187.

Transformation of self-expression in children with situational mutism by supporting mother-to-child separation anxiety

ITO Yumi^{*}, UEKIDA Jun^{**}

(Department of Teacher Training and Collaborative Projects^{*}) (Miyagi University of Education^{**})

Children suffering from situational mutism do not have any problems in their ability to speak. However, in some cases, such children may not speak in social situations, including at school. The child “A” was a fourth grade elementary school pupil suffering from situational mutism, who could not be separated from her mother. In order to reduce her separation anxiety, the author conducted educational counseling for this child, continuously for four years. Parallel counseling was also conducted with her mother. The purpose of counseling was to stabilize the child’s attachment. The author encouraged the child, attempted to guess her feelings, and put those feelings into words. In the course of counseling, the relationship

between the author and “A” stabilized gradually, and the child became adapted to making self-expressions by exchanging notes and through play. Also, she became able to verbalize her feelings and the confusion that was previously expressed by crying. Furthermore, the child became able to go to school by herself, which allowed her mother to go to work. At the completion of the consultation, the child was enjoying herself by showing novels she had written and pictures she had drawn by herself to her friends and teachers.

Key Words: Educational counseling, Situational mutism, Self-expression, Anxiety, Attachment

(事例報告)

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症児の自傷行為に対する 学校コンサルテーション事例の報告

石坂 務*・藤田 継道**

(*教育情報部) (**関西国際大学)

要旨：本研究では、特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症児と教員を対象に、自傷行為の低減を図るために、児童の直接観察と支援会議、電子メールと電話を用いた学校コンサルテーションを行い、効果を検討することを目的とした。支援当初は対象児の自傷行為に対し、学級の5名の担当教員は問題を共有することができずそれぞれ教員が対象児に対し、支援を行っていたが、2回の直接観察、支援会議を経て、以下の7つの支援方針を確定した。①指導グループを分けることを徹底すること、②不必要な言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、④事前に見通しを持たせること、⑤調子が悪いときは無理に促さないこと、⑥目標設定を慎重にし、失敗経験をできるだけ少なくすること、⑦担当教員は、必要に応じて周りの教員に指示を行うこと。このような支援方針を確定し、支援を一貫することで、自傷行為は低減し、維持することができた。

見出し語：自閉症児 特別支援学校 学校コンサルテーション 自傷行為

I. はじめに

現在、学校は多様な問題や課題を抱えるなか、特別支援教育の動向も加わり、外部専門家が教員（学校）をバックアップするような機会はより一層増えつつある（加藤・渡部・野口・米山・松岡・武藤，2005）。

外部専門家や立場の異なる人々が支援方法や内容について情報を提供し合い、また享受しあうための有効な方法として「コンサルテーション」が重視されている（鈴木・米山，2011）。

コンサルテーションの内容として、後上（2010）は、①「コンサルティに特別支援教育や障害についての知識を提供すること」、②「コンサルティの精神的な支えになること」、③「コンサルティに子ど

もの見方や課題の整理の仕方について、新しい視点を提供すること」、④「コンサルティに、ネットワークの構築と活用について情報提供し、支援すること」を挙げている。

コンサルテーションの手法として、行動論的方法を駆使し、合理的で効果的な手段で学校が主体となりながら問題や課題の解決を図っていく行動コンサルテーションがある（加藤，2004）。行動コンサルテーションの手順としては、①「行動の同定」、②「行動の分析」、③「指導介入の実施」、④「指導介入の評価」の4段階を通して行われる。4段階の過程において、コンサルタントとコンサルティ、およびコンサルティとクライアントの各々の行動、そして両者の相互作用が、客観的に観察や記述が可能であることが求められる。これによって、コンサルテーションとしての指導介入の効果が実証可能と

なったり、また科学的根拠に基づいて示された指導介入の効果について、さらに別のケースや問題解決のために使ったり、応用が可能となる（松岡・加藤，2004）。

本研究では、特別支援学校（知的障害）（以下、知的特別支援学校と記す）に在籍する自閉症児と教員を対象に、自傷行為の低減を図るために、直接観察と支援会議、電子メールと電話を用いた学校コンサルテーションを行い、介入効果を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象児：非定型自閉症の男子A児であった。B知的特別支援学校に所属し、小学部4年生であった。9歳7カ月時のKIDS（乳幼児発達スケール）・Tタイプの結果はDQ37、発達年齢は3歳5か月であった。簡単な言語指示は理解でき、1語文から2語文の簡単な言語表出を行うことができたが、言語表出は多く見られなかった。薬は自傷行為の治療として、リスパダールが処方されていた。X-1年度には、自傷行為はほとんどなかったが、X年度に入り、A児の机や壁、床に頭を打ちつける自傷行為が激増した。

2. コンサルティ：B知的特別支援学校小学部高学年を担当する5名の教員であった。それぞれのプロフィールを表1に示した。

尚、A児の成績などの担当教員は教員Cであったが、週ごとに5名の教員がそれぞれ児童の生活担当を入れ替えていた。

3. コンサルタント：特別支援学校で6年の勤務経験を持つ、H大学大学院において特別支援教育を学

ぶ第一筆者であった。コンサルテーションを行うにあたり、臨床心理学、特別支援教育、障害児者への支援を専門とする大学教員（第二筆者）にスーパーバイズを仰いで、コンサルタントを行った。

4. コンサルテーションの経緯：以前よりH大学とB知的特別支援学校は、共同研究を行っていた。また、市民勉強会も共同で開催していた。その経緯で、学校長より第二筆者にコンサルテーションの依頼があった。

5. コンサルテーション手続き：A児の自傷行為を標的行動とした。2回の登校から下校までの学校教育活動中におけるA児の自傷行為に対する直接観察と、2回の特別支援教育コーディネーター、学級の教員、第一筆者を中心とした、A児の自傷行為に対する支援会議を行い、支援方針を決定した。その後は2回の直接観察と支援会議、電子メールと電話のやりとりを行い、経過の確認、手続きの修正を行った。X年4月28日より、X年6月12日までをコンサルテーション期間とし、X年9月24日に支援の評価を行った。学校コンサルテーションのスケジュールを表2に示した。

コンサルテーションを行う際の方針として、①自傷行為を学校教育活動外に求めるのではなく、学校でできる対応を考えていくこと。②学級対応にするのではなく、学校としてできることを考えていくこと。③校内支援チームを立ち上げること。④学級での対応を一貫すること。⑤具体的な記録、応用行動分析のレクチャーを行うことを第二筆者と策定した。

6. 主訴：B知的特別支援学校側の要望から、学校教育活動内におけるA児の自傷行為の低減とした。

7. 問題の同定：A児の机や壁、床に頭を打ちつける自傷行為を標的行動とした。行動の記録は、直接観察時は第一筆者が、X年5月2日以降、第一筆者が不在の時は成績などを担当するA児の担当教員である教員Cが行った。記録頻度は週に1回から、教員Cの記録行動の遂行状況を確認し、高めていった。記録時間は、登校から、下校までの学校教育活動中とした。教員Cの記録の評価については、X年5月2日の直接観察時にトレーニングを行い、X年5月29日に記録の一致率を見たところ、第一筆者と

表1 コンサルティのプロフィール

	教員歴	B学校の勤務歴	特別支援学校・学級の教員歴
C	29年目	1年目	6年目
D	27年目	7年目	7年目
E	34年目	4年目	6年目
F	1年目	1年目	1年目
G	1年目	1年目	1年目

表2 学校コンサルテーションのスケジュール

介入日 (X年)	コンサルテーション	内容
4月23日	(事前の問題収集)	
4月28日	問題の同定・分析	直接観察、第一回支援会議
5月1日		直接観察、第二回支援会議
5月2日	指導介入の実施	直接観察、第三回支援会議
5月15日		電話連絡
5月22日		電話連絡
5月29日		直接観察、第四回支援会議
5月30日		電子メールのやりとり
5月6日		電子メールのやりとり
5月13日		電子メールのやりとり
9月24日		指導介入の評価

100%見解が一致した。

8. 倫理的配慮：支援を行うに当たって、H大学の倫理規定に基づき支援方針を策定し、学校に説明し承諾を得た。また、保護者へは事前に学校を通してコンサルテーション介入の了解を得た。そして本稿執筆に関しては、B知的特別支援学校長には口頭で、保護者には紙面で確認し、了承を得ている。

Ⅲ. 経過

1. X年4月23日事前の情報収集

直接観察を行う前に、第一筆者がB知的特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに電話にて情報収集を行った。X年4月23日の時点では学級の教員間での話し合いが十分に行われていないことから、自傷行為の要因については明らかになっていなく、家庭など、学校教育活動外の要因を原因とする意見も聞かれるという話であった。学校の環境の変化としては、X-1年度は同一教室で学習する児童が2名だけであったのが、X年度は5名と増加したこと、また、X-1年度は教員とA児が1対1で担当になっていたのが、X年度は教員配当の関係で1対1では対応ができていないことが挙げられた。自傷行為が生じしやすい場面として、スクールバス登校時の、バスから降りる場面で自傷行為が生じることが多いことなどが挙げられた。特別支援教育

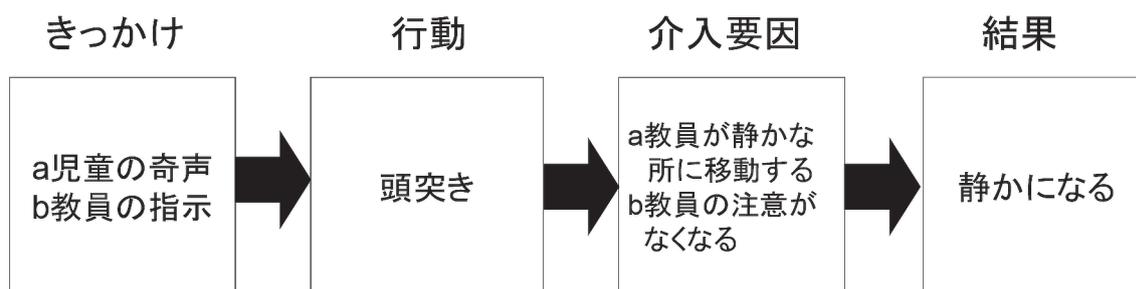
コーディネーターには、コンサルテーションを行う際に、学級の教員をはじめとした関係職員との支援会議の設定と調整を依頼した。

2. X年4月28日 (直接観察)

第一筆者はB知的特別支援学校に行き、直接観察および学級の5名の教員への聞き取りを通して本件の問題の同定及び分析を行った。学級教員にそれぞれ行った聞き取りの結果からは、学級の教員間でA児の自傷行為に対する具体的な見立てや対応方略は立てられていなかった。自傷行為の原因について、学級の教員には、父親の単身赴任など、学校教育活動外に要因を求める者や、他の教員の対応に問題があると考える者など、意見が分かれていた。

自傷行為を直接観察した結果、自傷行為は教員の声掛けや、特定の児童の奇声に随伴して生起していることが確認できた。また、休憩時間から学習活動への促しに対して自傷行為が見られた。頻度は学校教育活動内だけで登校から下校までの1日間に14回あり、教員の指示に過剰に反応し、激しく壁に頭突きをすることもあれば、教員の顔を伺って、軽く机に頭突きをする様子も見られた。また、朝の会や音楽の時間などの一斉授業では特定の児童の奇声に反応して自傷が生起していた。情報を元に機能的アセスメント (Miltenberger, 2006) を行った結果、学級の他の児童の奇声や教員の指示への回避行動が

表3 機能的アセスメント（X年4月28日）



仮説としてあげられた。X年4月28日の機能的アセスメントについて表3に、A児を取り巻く環境アセスメントについて表4に示した。

3. X年4月28日（第一回支援会議）

放課後に、特別支援教育コーディネーターが主体となり、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、学級の教員、第一筆者が集まり支援会議を行った。コンサルタントは直接観察の様子、行動の仮説について説明した。支援方針については、第一筆者、第二筆者は具体的には示さなかった。その後学校で再度A児の対応についての会議を持つことが決められた。

4. X年5月1日（直接観察・第二回支援会議）

第一回支援会議後、第一筆者、第二筆者不在の、学校内のみでの会議が行われた。会議の結果、A児の学校教育活動に対する配慮として、現在の教室の隣にある空き教室を借りることで、5名の児童の指導グループを2つに分け、A児はもう1名の児童と2名で、空き教室で学校教育活動を行った。しかし、教員の不適切な声掛けが依然として多く見られたこと、指導グループを分けたものの、他の児童が自由に入出入りし、教室が騒がしかったことなどから、対応方針については、教員間で十分な話し合いはなされていない様子であった。頻度については前回の14回から17回と増えていた。

放課後に学級の教員、第一筆者が集まり第二回支援会議を持ち、支援方針を決定した。学級の教員からは、支援方法で効果的であったことを聞き取った。指導グループを分けたこと、休み時間には教員Cとのかかわりの中で笑顔が見られたこと、他の児

表4 A児を取り巻く環境アセスメント

A児を取り巻く環境（4月28日）	
支援体制	校長・教頭・特別支援教育コーディネーター・養護教諭・学級の教員らで支援会議を持った
教員関係	教員間で話し合いが十分に行われておらず、指導方略が一定しない。
子ども同士の関わり	通常は良い関係であるが、児童が大きな声を出すと、その声に反応することがある。

童の指導中に自傷行為が見られたことなど、学級の教員の望ましい行動を肯定的に取り上げながら、適宜第一筆者のコンサルタントが助言をし、具体的な方針を作成した。その方針は、①指導グループを分けることを徹底すること、②不必要な言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、④事前にA児に活動の見通しを持たせること、⑤調子が悪いときは、無理に促さないこと、⑥目標設定を慎重にし、失敗経験をできるだけ少なくすること、⑦担当の学級の教員は、必要に応じて周りの学級の教員に適切な指示を行うこと、を学級の支援方針として決定した。以上の項目を、すべての学級の教員が行うことは困難であると考えられたので、第一筆者からの提案で、当面のA児の担当は、休み時間などではできるだけ他の教員がかかわることを条件に、成績などを担当するA児の担当教員である教員Cに固定することを決定した。また、会議の翌日、X年5月2日にコンサルタントが経過観察を行い、支援方針について、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、養護教諭と共有することを確認した。支援方

表5 支援方針

支援項目	具体的内容
環境支援	①指導グループを分けることを徹底すること
教員の対応	②不必要な言語指示を極力控えること ③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと
A児の活動に対する配慮	④事前に見通しを持たせること ⑤調子が悪い時は無理に促さないこと ⑥目標設定を慎重にし、失敗経験をできるだけ少なくすること
担当の明確化	⑦担当教員は必要に応じて周りの教員に指示を行うこと

針について、表5に示した。

5. X年5月2日（直接観察、第三回支援会議）

第一筆者が直接観察を行った。教員Cの対応も、支援方針を意識して指導に当たっていた。また、担当は教員Cであったが、教員Cに全てを任せるのではなく、休み時間などは他の教員も対応に当たっていた。その結果、自傷行為の回数は登校から下校までの1日間に、6回と低減した。

放課後に、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、学級の教員、第一筆者で支援会議を持った。第二回会議は学級の教員、第一筆者のみであったので、X年5月1日に話し合った内容の説明をあらためて行い、いままでの結果をグラフにし、提示した。次回については必要に応じて連絡をもらうこととした。

6. X年5月15日、5月22日（電話連絡）

X年5月15日と、X年5月22日に電話連絡し、教員Cから電話で介入状況、A児の様子と自傷の頻度

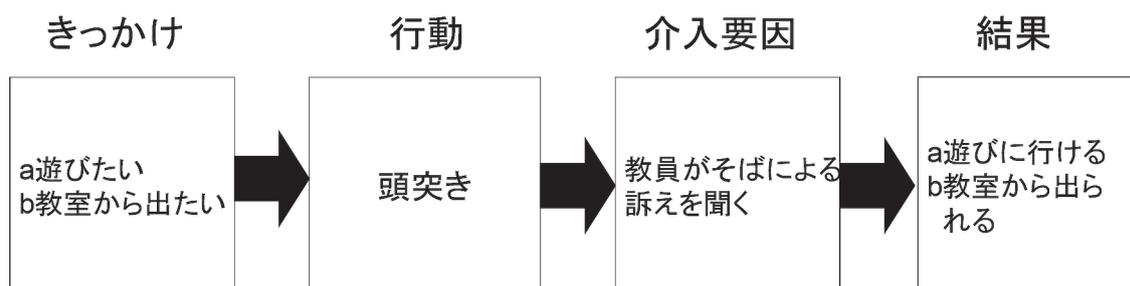
を確認することができた。電話ではA児の落ち着いている様子が伝えられた。自傷の頻度も、それぞれ登校から下校までの学校教育活動中に3回ずつであった。

7. X年5月29日（直接観察、第四回支援会議）

直接観察を行った。その結果、自傷は4回であった。強度も激しく頭を打ちつけるのではなく、教員の様子を見て軽く打ちつける様子が多く見られた。自傷の出現は教員の指示や他の児童の大きな声からの回避だけではなく、教員に遊んで欲しい時や、給食のお代わりが欲しい時などの注目要求の機能も果たしていると考えられた。また、自傷をするのではなく、「いたい」と言う表出手段で教員の注意を引くことや、教室からの移動を促すことが見られた。

放課後に5名の学級の教員と支援会議を持ち、今までの対応を確認した。自傷が低減したこと、一貫した支援方針に基づいた対応が行えていたことなどの振り返りを行った。X年5月29日に第一筆者が行った行動の機能アセスメントについて、表6に示した。

表6 機能的アセスメント（X年5月29日）



8. X年5月30日（電子メールのやりとり）

教員CとA児の観察結果について電子メールのやり取りを行った。A児の自傷行為は3回、いずれも軽く机に叩くものだったとの報告があった。

9. X年6月6日（電子メールのやり取り）

教員Cから、X年6月2日からX年6月6日までのA児の観察結果が第一筆者に送られてきた。

X年6月2日の自傷行為は2回、X年6月3日は2回で、X年6月4日は0回、X年6月5日は2回、X年6月6日の自傷行為は3回であった。また、対応として、支援会議では話題にならなかったが、教員Cが自傷行為に対して意識的に無視をし、消去手続きを行っていたこと、来週から担当を教員Cの固定から生活担当を週交代に戻すことの記述があった。

返信として、記録を取ったこと、A児の自傷行為が少なく安定していることについて、支援方針に沿った対応を肯定的に評価し、教員Cにフィードバックした。その後、消去手続きに対し、そのことを代替するコミュニケーションの充足がないと、何かしらの同じ機能を持つ行動が生起する可能性が高いこと、そのために代替となる行動を指導する必要があること（Miltenberger, 2006）、例えば嫌な状況から回避したいときに、自傷行為を行っているときに「やめて」を言うなどの介入指導法について説明した。

10. X年6月13日（電子メールのやり取り）

教員Cから、X年6月9日からX年6月13日までの様子が送られてきた。担当は教員Dに変わったことで、教員Cは同じ指導グループで他の児童を担当するとのことであった。

X年6月1日の自傷行為は1回、X年6月10日は15回であったが、X年6月10日は家庭での投棄を忘れたという連絡が後日あった。X年6月11日の自傷行為は3回であった。X年6月12日の自傷は0回、X年6月13日は通院のため、欠席であった。担当については、A児にとって急な変化にならないよう、週で替えるのではなく、引き続き翌週も教員Dが見ることにした、とのことであった。代替となる行動

については、「あそぼ」や、給食時の「おなかですいた」など、機会を利用しながら、無理のないように指導したところ、言ってくれたということであった。また、教員Cが担当の児童Iを見ていると、A児が教員Cを見ながら頭に机をぶつける行動が見られたこと、教員Cがこの週担当している児童Iを叩こうとする行動が見られたとの記述があった。

返信として、引き続き記録を取ったことについて、自傷行為の代替となる行動を指導していることについて賞賛した。そして、教員Cが担当している児童Iを叩きに行くこと、A児が教員Cの行動を伺っていることについて、A児とかかわった上で段階的に他の児童Iにもかかわるなどの例を提案する内容を返信した。

11. 指導介入の評価

その後他の児童の相談に来校したが、学級の教員や特別支援教育コーディネーターからの報告では、A児は目立った自傷行為もなく過ごせているとのことであった。直接観察の結果も自傷行為をしている様子は見られなかった。また、指導グループこそ分けているものの、A児は現在、A児の担当を週ごとに交代し、集団授業にも、奇声を発することのある児童と距離を置くなどの配慮を行えば参加できているとのことであった。第一筆者が実際にX年9月24日に登校から下校まで直接観察を行ったところ、自傷行為は0回であった。また、その後も自傷はほとんど生起せずに、落ち着いて学校生活を送っているとのことである。自傷の頻度について、図1に示した。

支援後に学級の教員5名、および特別支援教育コーディネーターに指導介入の評価のアンケートを行った。結果、いずれの項目においても、指導介入の方法について評価は高かった。1名が、「自分がかかわれなかったこと」を前提に、2項目について「どちらとも言えない」の返答があった。指導介入の評価について、図2に示した。

また、家庭での自傷行為についても課題として残された。学校で自傷行為が低減されても、家庭では依然として自傷行為が見られたということであった。家庭での自傷行為については、学校を通して第

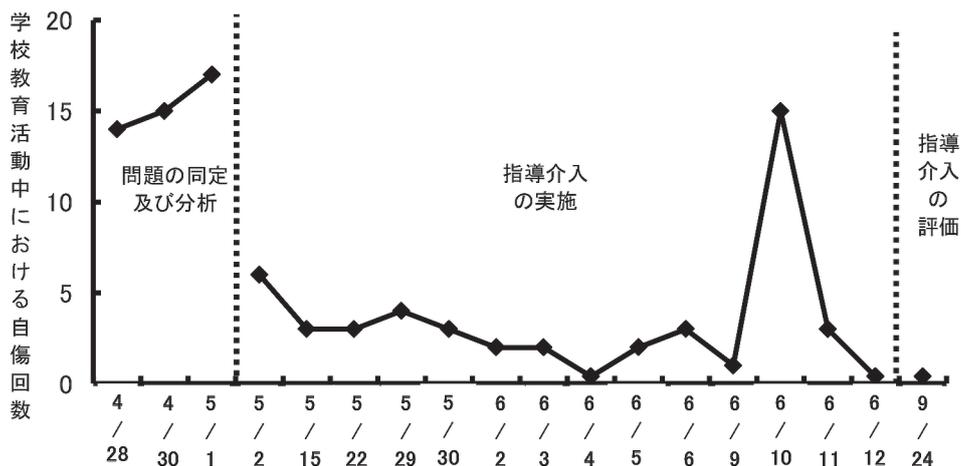


図1 自傷行為の頻度

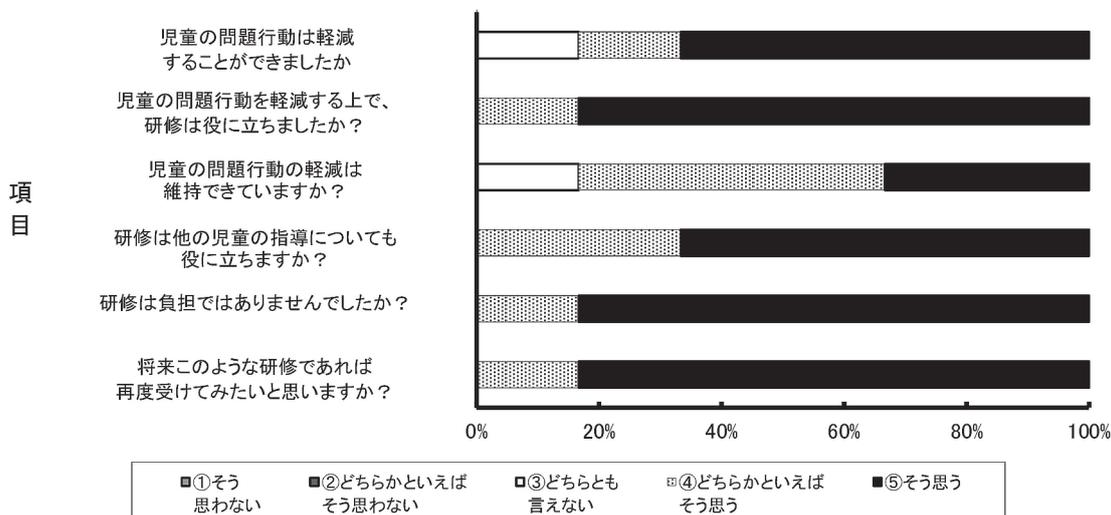


図2 指導介入の評価

二筆者に連絡があり、第二筆者が母親面接を行い、家庭内の自傷行為に対する介入を行った。

IV. 考察

本研究では、知的特別支援学校に在籍する自閉症児の自傷行為に対し、教員を対象に学校コンサルテーションを行った。その結果、介入直後から自傷行為は低減し、その後も維持を続けることができた。また、事後に行った指導介入の評価においても学級の教員や特別支援教育コーディネーターから高い評価を得ることができた。以下考察を行った。

1. 本研究の7つの支援方針について

本研究で、第一筆者が学級の教員と確認した7つの支援方針についての評価を行った。

①指導グループを分けることを徹底すること、については、学校が第一筆者不在時に学校内の会議で決定した取り組みであった。①指導グループを分けることを徹底すること、②不必要な言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、について、これらはA児の自傷行為が教員の指示や、児童の奇声など、周りが騒がしい状況からの回避機能として生起していると考えられたため設定した。しかしながら、①指導グループを分けることを徹底すること、についても、実際にはA児のいる教室に他の児

童や教員が自由に出入りできる状況であったため、再度支援方針として確認した。② unnecessaryな言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、についても、教室を分けていても、遠くから大声で学級の児童の指示を行ったり、注意をしたりしていたため、本研究のA児に対する支援方針では重要な部分と言えた。④事前に見通しを持たせること、については、休憩から活動に促す時に、自傷行為が見られたためであった。今まで活動の事前の見通しについては、学校でA児に対して取り組めていないということであったので、学級の教員、具体的には教員Cに手続きを委ねた。⑤調子が悪い時は無理に促さない、については、具体的にどのような状態になった時に調子が悪いのかということについて、家庭との連絡帳でのやり取りを中心に定めることとした。⑥目標設定を慎重にし、失敗経験をできるだけ少なくすること、については、A児の状態が良く見えるときに、ここまではできるだろうと、支援方針を個人で帰ることのないように設定した。⑦担当教員は、必要に応じて周りの教員に指示を行うこと、については、教員CがA児の担当を当面行う時に、A児について、他の教員がかかわることを避けることについて懸念されたことや、教員D、教員Eなどの経験豊かな教員がいて、教員Cの意図しないかかわりをA児にすることを避けるために設定した。

実行した結果、①指導グループを分けることを徹底すること、② unnecessaryな言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、については、支援方針を決定することにより、A児のいる教室に他の児童が入ることや、教員が大きな声で指示や注意をする状況はほとんどなくなった。これらが機能したことは、A児の自傷行為の低減につながる直接的な要因と考えられた。副次的ではあるが、結果的に他の児童も unnecessaryな指示が減り、落ち着いた学校教育活動を送ることができたことで、さらにA児の生活の安定が促進されたと考えられた。④事前に見通しを持たせること、については、教員Cは事前にホワイトボードを使い、次の活動を書きながら説明をしていた。しかしながら、例えば休憩時間から次の学習活

動への切り替わりなどでは、自傷行為が見られることもあった。その場合は、⑤調子が悪い時は無理に促さない、ことを支援方針として確認していた。第一筆者は、調子が悪いことの確認が、家庭との連絡帳のやり取りのみで、学級の教員と確認できなかったが、教員Cを中心に、A児の次の活動への切り替えなど、時間で区切るのではなく、A児の状態を確認しながら行っていたため、自傷行為につながることは少なかったと考えられた。⑥目標設定を慎重にし失敗経験をできるだけ少なくすること、については、担当教員が明確になったことで、目標設定を担当教員のペースで行えるようになっていた。⑦担当教員は、必要に応じて周りの教員に指示を行うこと、については、実際に教員Cが他の教員に指示を行うことはほとんどなかったとのことであった。他の教員のA児とのかかわりについては、休憩時間などに、経験年数の少ない教員F、教員Gが教員Cに確認した上で、A児と遊ぶことが多かったとのことであった。

以上のことから、7つの支援方針についてはA児の自傷行為に効果があったと言えるが⑤調子が悪い時は無理に促さない、⑥目標設定を慎重にし失敗経験をできるだけ少なくすること、については、具体的な指標が必要であり、実行できたのは、教員Cの判断が、他の学級の教員にも引き継がれたと考えられた。

2. 学校コンサルテーションが機能した要因

本研究において、学校コンサルテーションが機能した要因として、以下の3点が考えられる。

1点目はコンサルテーションを行う上での校内の受け入れ態勢の調整である。コンサルテーションを行う上で、専門家の助言を受け入れようとする動機づけの程度は様々であるが（北口，2010），本研究においては、経験年数の高い複数の教員がコンサルティであり、当時大学院生であった第一筆者がコンサルテーションを実行する動機づけが持てたのは、A児の自傷行為の増大に対する対処に瀕していたこともあったが、特別支援教育コーディネーターが外部機関との連携に対し、センター的機能として（文部科学省，2005），コンサルタントと学級の教員、

および管理職に対し積極的に調整を行うことで、学級の教員や管理職がすみやかに支援会議を行うことができるなど、校内で支援体制を整えることができたためである。

2点目は学級内での調整である。学校現場においては、外部機関との連携の困難さがしばしば指摘されている。理由として、学級の教員が問題を抱え込んでしまうことがあること、専門機関との連携を個々の教員に委ねてしまうことがあること、外部機関に任せきりになってしまうことがあることなどがある(文部科学省, 2004)。本研究ではコンサルテーションを開始した時点で、学級の担任間全員との意思疎通は難しいと考え、キーパーソンを教員Cに絞ることにした。結果、短期間で自傷が低減したが、注意すべき点はキーパーソンを絞ったとして、その教員にいかん責任を集中させないようにするか、孤立させないようにするかである。最終的に全ての教員がA児を担当することになったとはいえ、具体的な配慮が必要である。

3点目はA児への早期対応である。本研究では、A児はX年4月より自傷行為が見られ始め、X年5月の段階で介入したこともあり、早期に問題行動への対応を行うことができた。A児の学校教育活動に対する配慮についても、特別支援教育コーディネーターの調整で、指導グループを分けるなどの方略を初期に通すことができたことも大きな要因であると考えられた。X年5月29日以降は自傷行為の機能が回避だけでなく、要求とみられる行動も生起していたが、支援方針を修正し、確認することで、教員Cだけでなく、他の教員も積極的に修正された介入を行っていた。回避機能の自傷行為が低減されたことを実際に経験することで、次の手続きについても実行性が高まったと考えられる。

3. 課題

課題として自傷行為の機能の変化と対応について挙げられる。X年5月2日の時点では自傷行為の主な原因は指示などからの回避と考えられる行動が多かったのが、再度直接観察を行ったX年5月29日では、教員の注意を引くためや、遊んでもらうための注目要求と考えられる行動も見られるようになって

た。しかしながら、教員の対応は以前に話し合いをもった時点のもので、放課後に話し合い、新たに支援方針の修正を行った。コンサルタントの内容にある「コンサルティについての知識を提供すること」について、例えば問題行動に対する教員研修パッケージ(岸本・井上, 2003; 大羽・井上, 2007など)を行うことで、自傷行為もより短期に低減することができると考えられた。

引用文献

- 大羽沢子・井上雅彦(2005). 特別支援学級担任の短期研修プログラムの開発と有効性の検討. 特殊教育学研究, 45(2), (pp.85-95).
- 加藤哲文(2004) 特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性. 加藤哲文・大石幸二(編). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法, (pp.2-15). 学苑社.
- 加藤哲文・渡部匡隆・野口和也・米山直樹・松岡勝彦・武藤崇(2005). 教育現場に活かす行動コンサルテーションのシステム・技法の課題. 日本行動分析学会第23回大会発表論文集, (pp.28-29).
- 岸本友宏・井上雅彦(2004). 行動上の問題のある子どもの指導に当たる教師支援の試み—研修会方式による支援効果の検討—. 日本LD学会第13回大会発表論文集, (pp.180-181).
- 北口勝也(2010). 武庫川女子大学大学院 教育学研究論集, 5, (pp.33-40).
- 後上鐵夫(2010). 地域支援としての学校コンサルテーション活動とその課題. 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 31, (pp.1-6).
- 鈴木ひみこ・米山直樹(2011). 特別支援学校における知的障害をもつ生徒の問題行動に対する行動コンサルテーションの効果. 臨床教育心理学研究, 37, (pp.1-9).
- 松岡勝彦・加藤哲文(2004) 行動コンサルテーションの特徴. 加藤哲文・大石幸二(編). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法, (pp.28-41). 学苑社.
- Miltenberger, R. G. (著) 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二(訳)(2006). 行動変容法入門. 二瓶社.
- 文部科学省(2004). 学校と関係機関等との行動連携を一層推進するために.
- 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).

Report on the consultation for school on self-injurious behavior of autistic children at a special needs education school for intellectually disabled

ISHIZAKA Tsutomu^{*}, FUJITA Tsugumichi^{**}

(Department of Educational Information^{*}) (Kansai University of International Studies^{**})

School consultations consisting of direct observations, support meetings, and communication via email and the telephone were conducted with autistic children and their teachers at a special needs education school for intellectually disabled. The results of the consultations were analyzed for the purpose of reducing the children's self-injurious behaviors. At the beginning of the consultation, teachers in charge of the target children shared the problem of self-injurious behavior with the school and took their own counter-measures. Following two sessions of behavioral observation and support meetings, the teachers were instructed to take the following measures: (1) divide children into groups adequately; (2) refrain from giving

unnecessary verbal instructions; (3) not yell; or call the children from a distance, so as not to confuse them with sounds; (4) enable the each child to be open to his perspective; (5) not to urge the children to take any action when they do not feel well; (6) to set goals carefully so that children would experience less failures; and (7) teachers in charge give instructions to other teachers when needed. After the new support policy was established and the children were consistently supported, their self-injurious behaviors decreased and were maintained at a low level.

Key Words: autistic children, special needs education school, school consultation and self-injurious behavior

(研究展望)

漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向

岡本 邦 広

(教育情報部)

要旨：本研究の目的は、わが国における漢字書字に困難を示す児童生徒の実態とその要因や指導に関する研究動向と、今後の課題を検討することであった。CINIIを用いて、1997年から2012年までの論文検索を行った。該当論文数は42編であった。論文で示された主な対象は、小学生でLD（学習障害）のある児童であった。児童生徒の多くは、当該学年の漢字書字を習得していなかった。漢字書字困難の要因として、視覚記憶の弱さ、視覚運動記憶などが考えられた。多くの研究は、対象児童生徒の優位な認知機能を活用したり、漢字書字への負担などを配慮したりして、指導方法を検討していた。指導は、聴覚記憶優位な事例、視覚記憶優位な事例、視覚運動記憶優位な事例、漢字書字への負担に配慮した事例に対して行われた。また、集団場面における漢字書字教材による指導の効果が検討された。今後の課題は、通常の学級に在籍する漢字書字に困難を示す児童生徒の実態と指導に関する検討、児童生徒の「年齢」「習得状況」「障害」等の違いによる漢字書字の困難要因と指導方法の検討、通常の学級における漢字書字教材の検討の3点であった。

見出し語：漢字書字、LD（学習障害）、研究動向

I. はじめに

本稿では、わが国における漢字書字に困難を示す児童生徒の実態とその要因や指導に関する近年の研究を概観して現状と課題を明らかにし、今後の研究の方向を示すことを目的とした。漢字の書字障害に関するレビューとして、後藤・雲井・小池（2008）や野口（2010）がある。これらの研究では、いずれも1997年以降の漢字書字に困難を示す児童生徒に関する研究論文を対象にしており、2000年以降の引用された論文数は2000年までと比較して多かった。

そこで、本研究では1997年から2012年までの漢字書字に困難を示す児童生徒の研究論文を対象とし、実態、漢字書字の困難要因、指導方法を明らかにし、今後の課題を明確にすることを目的とした。

本研究では、CINII（Citation Information by NII）を用いて、1997年から2012年までに公表された研究論文の検索を行った。漢字書字に困難を示

す対象児童生徒に対する研究を検索するために、①「漢字」「書き」「障害」、②「漢字」「書字」「障害」、③「漢字」「書字」「困難」の3種類の検索のいずれかに該当したもののうち、タイトルに「漢字」を含む研究論文を選択した。研究論文の選定基準は、対象児童生徒の年齢は学齢期で漢字書字の困難が伴い、それに関する検討が行われたものとした。WISC-RやWISC-IIIの検査結果ではFIQが70以上、あるいは動作性IQと言語性IQのいずれかが85以上のものを対象とし、定型発達の児童生徒の特徴のみの検討を行ったものは除外した。

また、研究目的に合致するように、①漢字書字の困難の特徴や要因を検討した研究と②指導の効果を検討した研究を対象にした。①は、個々の事例を諸検査の結果に基づいて漢字書字の困難さを分析した事例研究と、複数の事例を統計的な手法を用いて漢字書字の特徴や困難さの分析を行った研究であった。②は、個々あるいは複数の事例に対する漢字書字の指導の効果を検討したものであった。以上の検

索を行った結果、表1に示す42編の研究論文が該当した。

さらに、表1のように42編の研究論文を、対象児童生徒の「学年または年齢」「障害」「ひらがな・カタカナ・漢字の読字書字の習得状況」「漢字書字の特徴（を検討した研究論文）」「漢字書字困難の要因（を検討した研究論文）」「指導の効果（を検討した研究論文）」の観点から分析した。

表1で、「ひらがな・カタカナ・漢字の習得状況」にある数字は%を示している（ただし、宇野ら（2010）はz得点を示した）。「漢字書字」で、例えば「小2 10」とは、小学2年の習得状況が10%であることを示す。また、「漢字書字の特徴」「漢字書字の困難要因」「指導の効果」の箇所の○は、青木・勝二（2008）の場合は「漢字書字の特徴」と「指導の効果」の2項目を分析対象としたことを示している。

また、表2に対象児童生徒の基本情報を示した。対象の多くは、小学生の学習障害（以下、LDとする）のある児童であった。対象児の特徴として、漢字書字に苦手意識が強く、漢字書字に抵抗を示す事例（後藤ら、2008；平田、1999；鶴巻・齋藤、2005）、学習不振（川村・三浦、2012）や登校渋りを示す事例（佐野・宮脇・上田・切池、2002）が見られた。さらに対象児の在籍する学級は、鶴巻・齋藤（2005）の事例（特別支援学級）を除いて通常の学級であった（ただし、記述のない論文が19編あった）。

II. 漢字書字に困難を示す児童生徒の特徴と要因

1. 事例の特徴

対象児童生徒の漢字書字の習得状況に関する記述は42編中30編に見られた。30編で挙げられた44事例のうち、1学年以上下の学年の漢字書字の習得状況が50%以下であったのは36事例（81.8%）であった。中には、漢字とひらがなの両方（金子・宇野・春原・加我、1998；金子・宇野・加我・稲垣・春原、1997）、漢字とカタカナの両方（倉内・鈴木・寺田、2012；中山・笠井・天辰・飯干・山田、2009；酒

井・宇野・細金・笠原、2002；宇野・上林、1998）、ひらがなに比べて漢字に強い読み書き障害を示した事例（井潤・宇野・小林、2001）もあった。また、失語症と漢字書字障害を示した事例（安立・小枝、2002；岡本・小枝・安立・関・豊島・前垣・家島・竹下、2002；宇野・春原・金子・粟屋・片野・狐塚・後藤・蔦森・三盃、2010）のように、学齢期の途中までは漢字の書字ができていたのに途中から失語症状が出て漢字書字が困難になった事例や、齊藤・高橋（2011）のように小学4年時にひらがな書字を習得し、小学6年時にカタカナ書字を習得した事例も含まれた。

対象児童生徒の漢字書字時における特徴を、石井・雲井・小池（2003）、井村・春原・宇野・金子・Wydell・粟屋・後藤・狐塚・新家（2011）、Song, Goto, Koike, and Ohta（2007）、成・太田・小池（2006）の分類（以下、これらを先行研究の分類と表す）を参考にすると、形態誤り（青木・勝二、2008；平田、1999；石井ら、2004；金子ら、1998；金子ら、1997；川村・三浦、2012；中山ら、2009；岡本ら、2002；佐藤、1997；玉村・片岡・小山・宮地、2009）、意味誤り（金子ら、1998；金子ら、1997）、音韻誤り（川村・三浦、2012；岡本ら、2002）、過不足や微細な誤り（青木・勝二、2008；橋詰、2005；平田、1999；石井ら、2004；松本、1998；大山、2008；佐野ら、2002）、鏡映（平田、1999；大山、2008；佐藤、1997）、空欄（青木・勝二、2008；後藤ら、2008；金子ら、1998；川村・三浦、2012；松本、1998；中山ら、2009；大山、2008；佐野ら、2002）、バランスの悪さ（河村ら、2007；松本、2001；齊藤・高橋、2011；高橋ら、2008）があった。その他として、筆順が不正確（河村ら、2007；松本、2001；奥谷・小枝、2011；玉村ら、2009）、方向の間違い（橋詰、2005）、などがあった。

以上のことから、対象児童生徒の漢字書字の習得状況は当該学年の1学年以上下である割合が高く、中にはひらがなやカタカナの読字書字にも困難を示す事例が含まれていた。また、先行研究の分類にあてはまる漢字書字の特徴を示す対象児童生徒が多く存在することが明らかになった。

表1 該当論文における対象児童生徒の学年・障害、漢字などの習得状況と分析観点

対象論文	対象児童生徒		ひらがな・カタカナ・漢字の習得状況(%)										漢字書字特徴	困難要因	指導効果		
	学年または年齢	障害	ひらがな読字	ひらがな書字	カタカナ読字	カタカナ書字	漢字読字	漢字書字	漢字書字	漢字書字	漢字書字	漢字書字					
安立・小枝(2002)	11歳	失語症, LD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
青木・勝二(2008)	小3	PDD, LD	—	98	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
千田(2005)	小4	なし	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
藤吉ら(2010)	小2	LD	100	100	95	80	80	95	80	—	—	—	—	—	—	—	—
舟橋・村瀬(2008)	小2~小6(N=5)	なし	※5人の合計で求めている										—	—	—		
後藤ら(2008)	A 中1 B 小5	LD LD, ADHD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
橋詰(2005)	小4	視覚, ADHD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
橋詰(2007)	小4	LD, ADHD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
春原ら(2005)	症例1 小4 症例2 中1 症例3 中1	LD LD LD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
平田(1999)	小6	LD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
井村ら(2011)	小2~小6(N=21)	LD(N=21) ADHD(N=7) 協調運動困難(N=11)	※ひらがな, カタカナ, 漢字のいずれか、あるいはいくつかで読字や書字が同年齢の定型発達 の児童に比べて-1.5SD以下										—	—	—		
猪俣ら(2011)	小3~小6(N=6)	LD(N=6)	100(N=6)	100(N=5) 90(N=1)	100(N=5) 95(N=1)	60以上(N=4) 50以下(N=2)	70以上(N=5) 20(N=1)	55以上(N=2) 40以下(N=4)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
石井ら(2003)	小(N=42)	LD(N=42)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
石井ら(2004)	小3	発達障害	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
井潤ら(2001)	小5	LD	100	98	100	91	91	100	91	100	47	24	24	—	—	—	—
徐ら(2012)	小2(N=25)	なし(N=25)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
金子ら(1998)	小2	LD	75	82	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
金子ら(1997)	7歳	LD	70以上	70以上	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
河村ら(2007)	小3	LD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
川村・三浦(2012)	小3	LD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
川崎・宇野(2005)	8歳	LD	90以上	90以上	90以上	80以上	80以上	90以上	80以上	90以上	50以上	0	0	—	—	—	—

表1 該当論文における対象児童生徒の学年・障害、漢字などの習得状況と分析観点（続き）

対象論文	対象児童生徒		ひらがな・カタカナ・漢字の習得状況(%)							漢字書字特徴	困難要因	指導効果
	学年または年齢	障害	ひらがな読字	ひらがな書字	カタカナ読字	カタカナ書字	漢字読字	漢字書字				
倉内ら(2012)	A 小4 B 小6	トレットなし	100	95	100	60	75	30			○	
松本(1998)	12歳	LD	—	—	—	—	小3まで71	小2 0		○	○	
松本(2001)	高1	LD	—	—	—	—	—	—		○		
中山ら(2009)	小4	LD	100	100	95	50	90	30		○	○	
岡本ら(2002)	11歳	失語症, LD	—	—	—	—	—	当該 58		○		
奥谷・小枝(2011)	A 小4	なし	—	—	—	—	—	小2 64		○	○	
	B 小4	ADHD	—	—	—	—	—	小2 89		○	○	
大山(2008)	小3	LD, ADHD	—	—	—	—	小2 61.6	小2 0.04		○	○	
佐田東(2009)	A児 小3		—	—	—	—	—	小2 20		○	○	
	B児 小2	AS(N=3)	—	—	—	—	小2 相応	小1 70		○	○	
	C児 小2		—	—	—	—	小2 10	小1 30		○	○	
齊藤・高橋(2011)	小3	LD	—	—	—	—	—	—	※ひらがなの読字書字の習得は小4時, カタカナは小6時	○	○	
酒井ら(2002)	小3	LD	100	100	95	30	80	35		○	○	
佐野ら(2002)	小4	LD, ADHD	100	100	100	100	100	小3 66.7		○	○	
佐藤(1997)	小4	LD	—	100	—	50	—	—		○	○	
Song et al.(2007)	小(N=36) 中(N=8)	LD(N=44)	—	—	—	—	—	—		○	○	
成ら(2006)	小(N=31) 中(N=2) 高(N=2)	LD(N=35)	—	—	—	—	—	—		○	○	
高橋ら(2008)	小3~小6 (N=4)	LD(N=4)	—	—	—	—	—	—	2学年以下 50以下(N=4)	○	○	
玉村ら(2009)	小2	LD	100	95	100	95	100	15		○	○	
鶴巻・齋藤(2005)	小5	ADHD	—	—	—	—	小5 97	小5 0.005		○	○	
宇野ら(1999)	15歳	LD	—	—	—	—	—	—		○	○	
宇野・上林(1998)	10歳	LD, ADHD	100	100	100	44	100	小2 39		○	○	
宇野ら(2010)	KY 8歳 MS 13歳	失読症(N=2)	z得点0 z得点0	z得点0以上 z得点0以上	z得点0以上 z得点0以上	z得点0以下 z得点0以上	z得点0以上 z得点0以上	z得点-1以下 z得点-2以下		○	○	
山添(池下)ら(2008)	小3	LD	—	—	—	—	—	ほとんど書字 できず		○	○	

表2 対象児童生徒の学年・障害

	人数(人)	割合(%)
学年		
小学生	206	92
中学生	15	6.7
高校生	3	1.3
障害など		
LD	168	75
ADHD	14	6.3
協調運動困難	11	4.9
失読失書症状	4	1.8
アスペルガー症候群	3	1.3
広汎性発達障害	1	0.4
発達障害	1	0.4
トゥレット症候群	1	0.4
視覚障害	1	0.4
なし	33	14.7

Song et al. (2007) では、26パーセンタイル未満の児童25名を対象とした。

2. 漢字書字困難の要因

漢字書字困難の要因を検討した研究論文は42編中23編で、23編のうち統計的な手法により検討した研究論文は7編、1事例を諸検査により分析した研究論文は16編であった。

視覚記憶の困難さに言及した研究は、統計的な手法や他障害と比較検討によるものが3編(猪俣ら, 2011; 成ら, 2006; 宇野ら, 2010)、事例研究によるものが11編(石井ら, 2004; 井潤・宇野・小林, 2001; 金子ら, 1998; 金子ら, 1997; 中山ら, 2009; 奥谷・小枝, 2011; 酒井ら, 2002; 佐野ら, 2002; 玉村ら, 2009; 宇野・上林, 1998; 宇野・加我・稲垣・金子・春原, 1999) があった。

猪俣ら(2011)は、定型発達の児童75名(小学1～6年)とLDのある児童6名(小学3年3名, 5年1名, 6年2名)に、意味を付与した非言語的な図形を繰り返し模写、再生する長期記憶検査を実施した。その結果、定型発達の児童は反復学習の効果はあるが、LDのある児童では視覚記憶の困難さにより、必ずしもこの方法では成果が得られないことを示唆した。また成ら(2006)は、画要素から構成

された図形パターンの視覚記憶が十分に機能しない場合は、漢字の主要な要素の組み立てが難しくなることを示し、その結果、形態に関する誤字が見られることを示唆した。

事例研究では、視覚記憶の困難さにより、形態誤りをする事例(石井ら, 2004; 金子ら, 1998; 金子ら, 1997; 中山ら, 2009; 奥谷・小枝, 2011)、空欄(中山ら, 2009)、漢字の過不足がある事例(玉村ら, 2009)、意味誤りをする事例(金子ら, 1998; 金子ら, 1997)、想起までに時間を要する事例(井潤ら, 2001; 奥谷・小枝, 2011; 酒井ら, 2002; 宇野・上林, 1998)、筆順を誤る事例(玉村ら, 2009)、図形の中でも複雑図形の想起が困難な事例(宇野・上林, 1998)があった。

音韻ループと視空間スケッチパッドの困難さに言及した研究は1編のみであった。河村ら(2007)は、音韻ループと視空間スケッチパッドの機能に困難のある小学3年のLDのある児童を対象に漢字の読み書き指導を行い、単語の既知度と漢字熟語の画数が漢字の読み書きの正答率に与える影響を検討した。結果は、少画熟語は多画熟語より書字の正答率が高く、この背景には視空間スケッチパッド機能の困難さがある可能性が指摘され、少画熟語を優先的に指導する重要性が指摘された。

石井ら(2003)は、通常の学級に在籍するLDのある児童を含めた42名に漢字書字検査を実施し、漢字書字エラーとK-ABC下位検査の評価点について主成分分析を行い、4成分の存在を明らかにした。継次処理能力と聴覚記憶(千田, 2005)(第2, 3成分)、視覚的分析力と構成を中心とした総合力と継次処理能力(第1, 2成分)が低い場合は、音韻エラー、再生不可が多く生じ、書字困難が強いことが示唆された。

井村ら(2011)は、小学2年から6年までのLDのある児童21名と通常の学級に在籍する定型発達の児童708名の漢字書字における誤反応分析を行った。LD群では漢字の構成要素間の間隔が広い特徴が見られ、視覚的認知力の低下と視覚記憶の低下の双方、もしくはいずれかの影響が指摘された。また、協調運動の困難さ(石井ら, 2004; 齊藤・高橋, 2011)や不注意傾向(平田, 1999; 奥谷・小枝,

2011；大山，2008）のどちらか，もしくは双方を認めるLD群は，どちらの症状も認められないLD群に比べて，枠からはみ出した文字の割合が有意に大きかった。この特徴は，LDの特徴より，協調運動困難や不注意傾向が関与した可能性が示唆された。

Song et al. (2007) は，K-ABCの下位検査結果の評価によって，特に視覚運動記憶の機能が，漢字書字の困難に関与していることを示唆した。また，成ら（2006）は，LDのある児童の中で視覚記憶が在籍する学年の平均正答率と比較して， $-1SD$ 以上の正答率に達しても，非字の視覚運動記憶が良好でないものの存在が示された。この研究では，視覚運動記憶の良好群と困難群の間で「篇・旁」の誤字に有意差が見られた。松本（1998）は，12歳のLDのある事例研究を行い，篇や旁で筆順が安定しない要因として，書字のための運動が十分に形成されないことを指摘している。

宇野ら（2010）では，後天性大脳損傷により失読失書を示した2事例とLD群10名との共通点と相違点が検討された。失読失書を示した2事例では，漢字書字に関して定型発達の児童生徒に比べて $-1SD$ から $-2SD$ 以下の得点であった。この2事例は，小児での左下頭頂小葉を含む部位の損傷により，漢字の書字障害が強い失読失書を呈したことを指摘した。さらに，この結果から損傷部位と類似の機能低下部位にて，先天性と考えられるLDも同様の症状を呈する可能性を指摘した。

以上のことから，漢字書字困難の要因として統計や事例で検討された研究は，視覚記憶に関する研究が最も多く，次いで協調運動や不注意傾向に関する研究であった。音韻ループと視空間スケッチパッド，石井ら（2003）が指摘した4成分，後天性の失書症状における脳の損傷に関する研究は少なかった。また，視覚記憶の弱さ，音韻ループと視空間スケッチパッドの困難さ，石井ら（2003）が指摘した4成分，協調運動の弱さや不注意傾向，視覚運動記憶の弱さ，後天性の失書症状における脳の損傷のいずれかにより，先行研究の分類にある漢字書字の特徴を示すことが明らかになった。

Ⅲ. 漢字書字に困難のある児童生徒の特性と指導方法

漢字書字に困難のある児童生徒に対する指導の効果が検討された研究論文は42編中17編で，1事例に対する指導効果を検討した研究論文が15編，集団場面における漢字書字教材による指導の効果を検討した研究論文が2編であった。

1. 事例に対する指導研究

各研究論文では，WISC-R，WISC-IIIやK-ABCなどの心理検査結果に基づいた指導仮説を立てて，対象児童生徒の実態把握が行われ，それを基にした指導方法の検討が行われた。漢字書字に困難のある児童生徒に対して，春原ら（2005）が指摘するように優位な認知機能を把握したり，書字への負担を配慮したりして指導につなげていく研究がみられた。以下に，①聴覚記憶が優位な事例，②視覚記憶が優位な事例，③運動イメージ記憶が優位な事例，④漢字書字への負担に配慮した事例に対する指導方法を挙げる。

（1）聴覚記憶が優位な事例

視覚記憶よりも聴覚記憶の方が優位な事例に対して，聴覚法の効果が複数の研究で示唆されている（青木・勝二，2008；藤吉ら，2010；橋詰，2005；春原ら，2005；川崎・宇野，2005；倉内ら，2012；佐藤，1997）。聴覚法（春原ら，2005）とは，漢字の成り立ちを音声言語化して覚える方法であり，例えば，親は「木の上に乗って見えるのが親」というように，対象児童生徒が対応する言い方を聞いて形態が想起できる部分に分解して，音声言語化して覚える方法である。それに対して，視覚法（春原ら，2005）は，当該漢字の読み方を口で言いながら何回も繰り返して書くという通常の学習方法である。本論文では，春原ら（2005）の定義に基づいて聴覚法と視覚法を用いる。

聴覚法では，視覚記憶よりも聴覚記憶の方が優位な事例に対しては，視覚法に比べて指導効果が維持することが示唆されている（春原ら，2005；藤吉ら，2010）。例えば，春原ら（2005）は，3名のLDのあ

る児童生徒に対して聴覚法と視覚法との指導効果の比較を行った。その結果、3例とも2つの指導において指導直後では効果がみられたが、2例では視覚法の練習中止後、正答率が低下した。再度、聴覚法を試みて指導を中止しても正答率が維持することが示唆された。

また、倉内ら(2012)は、カタカナの書字と漢字の読み書きに課題のあるトゥレット症候群の児童とカタカナと漢字の書字に課題のある児童に対して、聴覚法を適用した結果、正答率の上昇が示された。この2名は視覚記憶に弱さが見られた一方で、聴覚記憶には強さが見られた。

その他の研究では、聴覚法と別の手続きを組み合わせたものが適用された。佐藤(1997)では、視覚記憶が弱い小学4年のLDのある児童に対して、実態に対応した指導課題によって第1期から第3期に分けて実施された。第1期は、漢字を構成する要素(よこ線、ななめ線など)を用いて運筆技能の獲得を目指し、第2期は漢字の構成要素を大きな単位で分節化し直し、第3期では聴覚法が適用された。漢字の構成要素を言語化させることによって、漢字書字の正答率が上昇したことが示唆された。

また、橋詰(2005)では視覚障害とADHDのある小学4年の児童に対して、聴覚法の他に、漢字の一部が削除されたものを見て当てはまる部品を探すなどの学習を行った。この児童は、視覚記憶の困難さや不注意などの問題が指摘された。指導開始前は1学年下の漢字書字の習得状況は10%未満であったが、指導後、当該学年のテスト結果が70%前後まで上昇したことが報告された。

さらに、青木・勝二(2008)は、聴覚記憶が優位で、書字運動に困難のある小学3年の児童に対して、聴覚法と部分再生を組み合わせて効果を検討した。部分再生とは、漢字の1~2画程度の部分を削除して聴覚法を行い、書き足していく活動を反復させる方法である。その結果、聴覚法のみでは構成要素全体の書字に誤りが多かったが、部分再生により聴覚法では改善されなかった漢字細部の誤表記を修正できることが示唆された。この事例では、書写に困難を抱え書字経験が少ないために、聴覚法のみでは漢字細部に現れる誤表記の修正が困難であること

が考えられた。

以上のことから、聴覚記憶が優位な事例に対しては、どの事例でも聴覚法を適用していた。また、聴覚法や別の手続きの組み合わせにより、指導効果が上がることが明らかになった。

(2) 視覚記憶が優位な事例

橋詰(2007)は、小学4年のLDのある視覚記憶が優位な児童に対して、漢字の成り立ちを教授したところ、短期間で正答率が上昇したことを報告した。「浴」であれば、さんずいは水の流れの形、谷は山と山の間の低い所にある水の出口の形などのように教授された。

佐田東(2009)は、視覚記憶が優位なアスペルガー障害のある児童3名に、粘土を用いて操作を行わせることにより、漢字の書字の正答率が上がったことを報告している。その要因として、①触覚を活用し、②細部に注目して止めやはねを意識し、③形として残るために視覚情報としての優位性があり、漢字の全体像をつかむために効果があったことを指摘している。

山添(池下)・河合・宮尾(2008)は、聴覚に比べて視覚短期記憶の得意な小学3年のLDのある児童に対して、漢字パズル教材を用いた指導を行った。指導では、漢字を字画ごとに分解した文字パーツをパソコンのディスプレイに提示し、マウス操作でパーツを元通りに構成するように教示した。その結果、この方法を用いて、短時間の指導で習得した漢字の記憶を長期的(2か月)に保持することが可能であった。

川村・三浦(2012)は、視覚的細部への注意を向けることを得意とする小学3年のLDのある児童に対して、漢字パズル教材、漢字合成カード、漢字部分見せカードなどの複数の教材を用いて指導した結果、正答率が上昇したことが示された。漢字パズルは、篇と旁などに分けたものを組み合わせるものであった。合成カードは、「田+カ=男」など既知漢字やカタカナなどが組み合わせられたものであった。漢字部分見せカードは、漢字を4つの窓に区切って1つずつ開けて見える漢字の部分から分析をしたり、漢字の細部に注目させたりするために用いられた。

安立・小枝(2002)では途中で失語症状が発症し

て漢字の書字ができなくなった事例であった（発症前の漢字テストでは98点であったが、発症後の同一テストでは58点であった）。対象児童の視覚記憶は優位であったが、途中で失語症状を示した11歳の女児であった。漢字を想起できない場合には、指導者が漢字の書き出しや部首を口頭で説明しながら書いて示すなどの手がかりを与えた。誤った漢字は負担にならないように、毎日2～7字ずつ練習を行わせた。その結果、正答率が上昇し、指導前には10画以上の脱落があったが、指導後には2～3画の脱落に減少し、改善が認められた。

以上のことから、視覚記憶が優位な事例に対しては、漢字の成り立ちの説明、粘土教材、漢字パズル教材、書き出しや部首による手がかりを用いた指導のように、漢字書字教材を用いて指導を行っている研究が多いことが明らかになった。漢字書字教材とは、漢字書字に困難を示す児童生徒が漢字書字を行う際に使用する教材を指す。

（3）運動イメージ記憶が優位な事例

高橋ら（2008）は、書字困難のみをもち、画要素の視覚運動記憶が優位な4名のLDのある児童（小学3, 4, 5, 6年生）を対象に、効果的な漢字学習方法の検討を行った。その結果、対象児童の4例中3例では、既習漢字との共通部分を色で強調して提示し、まとまりとしての知覚を促すことにより、書字学習が促進された。しかし、小学4年の事例には効果的ではなかった。この事例では、言語の語彙形成に特異的な困難さが指摘され、単語の意味理解が不十分で、それに伴い単語を構成する漢字の習得が困難であったことが示唆された。

以上のことから、運動イメージ記憶が優位な事例に対して、既習漢字との共通部分を色で強調する漢字書字教材の効果が示されたが、この指導方法では改善しない要因として単語の意味理解が関係していることが明らかになった。

（4）漢字書字への負担に配慮した事例

鶴巻・齋藤（2005）では、漢字書字への抵抗が強い小学5年のADHDのある児童に対して、構成反応課題を実施した。この課題は、A5版用紙の上半分に見本刺激として問題文（カタカナ）が表示され、下半分にある12個の比較刺激（指導対象の5文字と

ダミー用の漢字1文字を合わせて5文字分）から漢字の構成要素を選択する漢字書字教材が用いられた。正しい比較刺激が正しい順序で選択されたら、正答と判断された。この課題の後に漢字書字練習が行われた。結果は、ベースラインの漢字書字の正答率は0%であったが、構成反応課題と漢字書字練習により漢字書字への負担なく100%の正答率を示した。

後藤ら（2008）では、漢字書字に強い拒否傾向を示すLDとともにADHDと診断された小学5年の児童に対して、漢字の画要素の一部分を段階的に消失させる漢字書字教材を提示し、完成した漢字を書かせる課題を行った。指導後、正答率は80%に達し、この課題には強い興味や積極的な学習態度が示された。

以上のことから、漢字書字への負担に配慮した事例では、漢字書字の負担を低減し、正答率が上昇する漢字書字教材を活用した指導が行われていた。

2. 漢字書字に困難のある児童生徒に対する集団場面における漢字書字教材の活用

徐・藤井・吉田・牧野・小池・太田（2012）は、小学2年の漢字書字困難に対する早期予防的支援を、通常の学級のホームワーク（家庭で使用する漢字書字教材）を用いて検討した。漢字書字の成績が26パーセント未満の児童に対して、介入1では聴覚法や回転させた漢字の部品を消した見本刺激をもとに書字させる指導（後藤ら、2008）を行った。介入2では、漢字の構成部分に色を利用した課題を提示した。「強」の場合、「弓」「ム」「虫」のそれぞれの場所に別の色をつけ、該当する色にあてはまる漢字を選択させた。その結果、介入1では26パーセント未満の児童に効果が見られ、介入2により26パーセント未満の児童の低成績者の比率を減少させる点で効果が見られた。

舟橋・村瀬（2008）は、小学校の通常の学級に在籍し、漢字の習得に困難のある児童5名に対して、3種類の漢字書字教材の効果を検討した。3種類とは、①一画ずつ書き足して漢字を完成する方法（フェードアウト方式）、②漢字の部首や部位ごとにまとめて書き足す方法、③視覚法であった。その結

果、①のフェードアウト方式が取り組みやすいことが示唆された。

以上のことから、通常の学級に在籍する児童に対して、集団場面で活用可能なホームワーク（徐ら、2012）や指導場面以外に対象児が自分で取り組むことができることを想定した漢字書字教材（舟橋・村瀬、2008）が試みられていることが明らかになった。

IV. 考察

本稿では、漢字書字に困難を示す児童生徒の実態、漢字書字の特徴や困難要因と指導方法を検討した。その結果、対象の多くは通常の学級に在籍する小学生のLDのある児童であり、先行研究の分類に示される漢字書字の特徴を示していた。漢字書字困難の要因は、統計的な手法や心理検査結果などにより明らかにされた。対象児童生徒の優位な認知機能を活用したり、漢字書字への負担などを配慮したりして指導を行っている研究が多く見られた。

今後の漢字書字に困難を示す児童生徒における研究課題として、以下の3点について述べる。

1. 通常の学級に在籍する漢字書字に困難のある児童生徒の実態と指導に関する検討

服部・上野（2002）は、281校の小学校における通常の学級の担任教師に学習困難に関する調査を行い、どの学年にも漢字書字に困難を示す児童が存在することを明らかにした。しかし、どのような漢字書字の困難があって、学校場面でどのように指導を行っているのかは明らかにされなかった。本稿でも対象児童生徒のほとんどは通常の学級に在籍していたが、通常の学級でどのような漢字書字に関する指導を受けているかは明らかにされなかった。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)における「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調査結果」では、担任教師の回答によれば、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒は6.5%存在することが示された。通常の学級の1クラスあたりを40人で換算すると、約2～3名が何ら

かの学習面または行動面で困難を示す児童生徒が存在することになる。

こうした状況において、担任教師は普段の授業を通して、漢字書字に困難を示す児童生徒に対しても、実態把握を的確に行い、それを支援につなげていくことが求められる。玉村ら（2009）は、「通常の学級の担任教師の教育実践では対応に苦慮し、離席や授業の文脈にかかわりない行動や発言をし、こだわりをもつ児童へ注意が傾けられる。しかし、そのような現状の一方で、授業に参加しながらも、読み書きに障害があり、学習上の困難を抱える児童への対応は、後回しにされる傾向がある」と指摘している。漢字書字に困難のある児童生徒に対しても、同様なことが言えるだろう。

また、田中・恵羅・馬場（2010）は、読み書き困難など特別なニーズを有する児童生徒の指導や支援は、一斉指導で通常行われる教育方法や、経験則に依拠した指導では効果が得られにくいと指摘している。さらに、田中らは、個の特性に応じた効果的な支援を実現するためには、客観的な評価と先行研究の知見に裏付けられた科学的根拠に基づく教育実践の重要性を指摘している。

以上のことから、通常の学級に在籍する児童生徒について、先行研究の分類に示される漢字書字の困難の特徴をもつ児童生徒がどの程度存在して、担任教師は児童生徒の実態をどのように把握して、指導につなげて、実際の指導を行っているのかを検討する必要があるだろう。

また、本研究の対象児童生徒の多くは小学校に在籍し、小学校に比べて中学校を対象にした研究は少なかった。中学校では、漢字書字困難を示す生徒が漢字書字の学習を行うことで、より困難な状況になるとと思われる。そのため、そのような生徒には小学校から中学校にどのように引き継ぎが行われ、指導に反映されているのかという視点からも検討を行っていくことが必要と考えられる。

2. 対象児童生徒の「年齢」「習得状況」「障害」等の違いによる漢字書字の困難要因と指導方法の検討

第Ⅲ章では、漢字書字の困難要因として、視覚記憶の弱さ、音韻ループと視空間スケッチパッドの困

難さ、石井ら（2003）が指摘した4成分、協調運動の弱さや不注意傾向、視覚運動記憶の弱さ、後天性の失書症状における脳の損傷が指摘された。また、指導方法として、対象児童生徒の優位な認知機能を把握したり、書字への負担を配慮したりしたものが検討された。

本稿の対象は、学齢期で漢字書字に困難を示す児童生徒であった。研究論文を検索した結果、多くはLDのある小学生であったが、中にはLDとADHDを伴う児童、協調運動が困難な児童生徒や障害のない児童生徒も含まれていた。また表1によると、ひらがな・カタカナ・漢字の読字書字の習得状況が異なっていた。

そのため今後は、対象児童生徒の年齢の違い、ひらがな・カタカナ・漢字の読字書字の習得状況の違い、障害種別によって上述したような漢字書字の困難要因や指導方法の効果が異なるか否かを検討する必要があるだろう。

さらに、表1より指導効果を検討した研究の対象は、主に小学生であった。漢字の指導内容は、学年が上がるに伴い難しくなる。これらのことから、第三章で検討された指導方法は、どの学年の指導内容にも対応可能で、本稿で示された指導効果が得られるのか否かを明らかにする必要があるだろう。

3. 通常の学級における漢字書字教材の検討

個々の事例に対する指導の効果の検討に比べて、通常の学級における集団への漢字書字教材の活用に関する研究はごくわずかであったことから、集団への漢字書字教材を活用した指導に関する研究は途上にあると言える。本稿では、ホームワークが漢字書字困難の予防の観点から用いられた。また、漢字書字教材が児童にとって独力で取り組める観点から用いられた。徐ら（2012）が行った介入1では、聴覚法（春原ら、2005）と後藤ら（2008）の要素が含まれた。このことから、視覚記憶が優位あるいは聴覚記憶が優位の児童に対する支援が行われたと考えられる。また、舟橋・村瀬（2008）では、視覚記憶が優位の児童に対する支援が行われていたと考えられる。本稿では、これら以外に視覚運動記憶が優位な事例、漢字書字のバランスが崩れたりする事例、さ

らには漢字書字自体に強い抵抗を示す事例もあった。通常の学級や通級指導教室で複数の児童生徒に対して漢字書字の指導を行う際には、これらのように様々なタイプの存在が予想される。今後は、これらの実践研究が学校場面や家庭場面で行われ、一人一人のニーズに合わせた活用の工夫とその効果を検討することが課題であると思われる。

文献

- 安立多恵子・小枝達也（2002）左視床梗塞による漢字書字障害を呈した小児例に対する言語訓練. 音声言語医学, 43, 111-116.
- 青木真純・勝二博亮（2008）聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援. 特殊教育学研究, 46, 193-200.
- 千田重幸（2005）漢字の読み書きに困難を示すM児への漢字支援. 情緒障害教育研究紀要, 24, 161-165.
- 藤吉昭江・宇野彰・川崎聡大・田口智子・春原則子・福島邦博（2010）漢字書字困難児における方法別の書字訓練効果—単語属性条件を統制した単語群を用いた検討—. 音声言語医学, 51, 12-18.
- 舟橋宏紀・村瀬忍（2008）漢字の習得に困難のある児童への漢字書字教材の検討. 岐阜大学教育学部研究報告人文学部, 57（1）, 209-218.
- 後藤隆章・雲井未歎・小池敏英（2008）LD児における漢字の読み書き障害とその発達支援—認知心理学的アプローチに基づく検討—. 障害者問題研究, 35, 263-273.
- 橋詰郁朗（2005）教育相談における視覚認知に問題のある児童の支援体制（3）—漢字の書字支援を中心に—. 情緒障害教育研究紀要, 24, 153-160.
- 橋詰郁朗（2007）特別支援学校（視覚障害教育）教育相談における学習障害をもつ児童への支援事例—漢字の書字支援を中心に—. 情緒障害教育研究紀要, 26, 121-126.
- 春原則子・宇野彰・金子真人（2005）発達性読み書き障害児における実験的漢字書字訓練—認知機能特性に基づいた訓練方法の効果—. 音声言語医学, 46, 10-15.
- 服部美佳子・上野一彦（2002）通常学級に在籍する学習困難を示す児童の学力の特性と教育的対応. LD研究, 11, 280-292.
- 平田永哲（1999）通常学級におけるLD児理解と個別指導の必要性（1）—漢字書字に困難を示すLDサスペク

- ト児の指導事例を通して一. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 1, 17-40.
- 井村純子・春原則子・宇野彰・金子真人・Wydell, T.・栗屋徳子・後藤多可志・狐塚順子・新家尚子 (2011) 発達性読み書き障害児と小学生の典型発達児における漢字書取の誤反応分析—小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW) を用いて一. 音声言語医学, 52, 165-172.
- 猪俣朋恵・宇野彰・伊澤幸洋・春原則子・金子真人・栗屋徳子 (2011) 非言語的図形の長期記憶力と漢字学習との関連. 音声言語医学, 52, 246-253.
- 石井麻衣・雲井未歎・小池敏英 (2003) 学習障害児における漢字書字の特徴—誤書字と情報処理過程の偏りとの関係について一. LD研究, 12, 333-343.
- 石井麻衣・成基香・柏原亜津子・小池敏英 (2004) 軽度発達障害児における漢字書字の学習経過に関する検討—漢字学習に順行性の干渉が多く認められた事例について一. 東京学芸大学紀要 第1部門, 55, 161-171.
- 井潤知美・宇野彰・小林美緒 (2001) かなに比べて漢字に強い読み書き障害を示した1例. 小児の精神と神経, 41, 2-3, 169-173.
- 徐欣薇・藤井温子・吉田有里・牧野雄太・小池敏英・太田裕子 (2012) 通常学級のホームワークによる漢字読字・書字の学習支援に関する研究—小学2年生を対象とした検討—. 特殊教育学研究, 50, 115-127.
- 金子真人・宇野彰・春原則子・加我牧子 (1998) 仮名と漢字に特異的な読み書き障害を示した学習障害児の仮名書字訓練. 音声言語医学, 39, 274-278.
- 金子真人・宇野彰・加我牧子・稲垣真澄・春原則子 (1997) 仮名・漢字双方に読み書きの障害を認めた学習障害児における平仮名1文字の読み書き過程. 脳と発達, 29, 249-253.
- 河村暁・新妻由希枝・益田慎・中山健・前川久男 (2007) ワーキングメモリに困難のあるLD児の漢字の読み書き学習における単語の熟知度と漢字の画数・複雑性の影響. LD研究, 16, 49-61.
- 川村修弘・三浦光哉 (2012) 書字障害と疑われる小3男児に対する通級指導教室での漢字指導. K-ABCアセスメント研究, 14, 19-29.
- 川崎聡大・宇野彰 (2005) 発達性読み書き障害児1例の漢字書字訓練. 小児の精神と神経, 45, 177-181.
- 倉内久里・鈴木恵太・寺田信一 (2012) 形態処理に弱さを持つ読み書き障害児に対する言語化を主としたカタカナ・漢字書字学習. 高知大学教育実践研究, 26, 159-171.
- 松本敏治 (1998) 漢字・読字書字困難を示す学習障害の症例. 室蘭工業大学紀要, 48, 125-136.
- 松本敏治 (2001) 漢字・読字書字に困難をかかえる症例の文字—読み対連合学習について. 弘前大学教育学部紀要, 85, 161-168.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012) 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調査結果.
- 中山翼・笠井新一郎・天辰雅子・飯干紀代子・山田弘幸 (2009) 漢字書き取りに困難を示した発達性読み書き障害の一例. 九州保健福祉大学研究紀要, 10, 171-179.
- 野口法子 (2010) 音韻意識に困難を持つ発達性読み書き障害児の指導方法に関する研究—漢字書字を活用することによる音韻意識・かな文字の読み書きの発達について一. 総合福祉科学研究, 創刊号, 65-76.
- 岡本里伊奈・小枝達也・安立多恵子・関あゆみ・豊島光雄・前垣義弘・家島厚・竹下研三 (2002) 左視床梗塞により失語症と漢字の書字障害を呈した小児例. 脳と発達, 34, 55-59.
- 奥谷望・小枝達也 (2011) 漢字書字に困難を有する児童の要因に関する研究. 地域学論集 (鳥取大学地域学部紀要), 8 (2), 39-45.
- 大山久美子 (2008) ADHDと読み書き障害が併存する児童へのひらがな, 漢字書字指導の実践. 障害者問題研究, 35, 288-293.
- 佐田東彰 (2009) アスペルガー症候群を有し漢字習得に困難さがある児童への書字指導—継次処理方略と同時処理方略の有効性の検討—. 教育実践研究, 19, 195-200.
- 齊藤真善・高橋絢子 (2011) 書字スリップにみる漢字書字に困難を持つ中学男児の運動プログラム制御の問題について. 北海道教育大学紀要, 62 (1), 117-126.
- 酒井厚・宇野彰・細金奈奈・笠原麻里 (2002) カタカナと漢字に関する発達性読み書き障害の1症例—認知神経心理学的分析—. 小児の精神と神経, 42, 333-338.
- 佐野晶子・宮脇大・上田久仁子・切池信夫 (2002) 漢字書字障害を合併した注意欠陥/多動性障害の1症例. 臨床精神医学, 31, 881-887.
- 佐藤暁 (1997) 構成行為および視覚的記憶に困難を示す学習障害児における漢字の書字指導と学習過程の検討. 特殊教育学研究, 34 (5), 23-28.
- Song, K., Goto, T., Koike, T., & Ohta, M. (2007) Visual memory of motor imagery in children with specific disorders of kanji writing. Japanese Journal of

- Special Education, 44, 437-449.
- 成基香・太田昌孝・小池敏英（2006）LD児における漢字書字困難と画要素の視覚記憶との関連について．学校教育学研究論集, 13, 79-91.
- 高橋久美・後藤隆章・成基香・小池敏英（2008）漢字の形の熟知情報呈示に基づく書字指導に関する研究—書字困難のみを持つLD児に関する研究—. LD研究, 17, 97-103.
- 玉村公二彦・片岡美華・小山ありさ・宮地里味（2009）書字障害のある子どものアセスメントと教育支援—漢字学習に困難をもつ子どもへの教育相談の事例検討—. 奈良教育大学紀要 人文・社会科学, 58, 57-67.
- 田中栄美子・恵羅修吉・馬場広充（2010）小学生における読み書き困難の主訴とWISC-Ⅲの関連性—読み書き困難の主訴の有無による比較—. LD研究, 19, 167-173.
- 鶴巻正子・齋藤はるか（2005）注意欠陥/多動性障害のある児童における漢字の書字行動の獲得—書字練習の回数を増やすための方法—. 人間発達文化学論集, 1, 27-38.
- 宇野彰・加我牧子・稲垣真澄・金子真人・春原則子（1999）特異的漢字書字障害児の認知能力に関する神経生理学および神経心理学的発達. 臨床脳波, 41, 392-396.
- 宇野彰・上林靖子（1998）ADHDを伴い書字障害を呈した学習障害児—書字障害に関する認知神経心理学的検討—. 小児の精神と神経, 38, 117-123.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・粟屋徳子・片野晶子・狐塚順子・後藤多可志・蔦森英史・三益亜美（2010）発達性ディスレキシアと後天性大脳損傷による小児の失読失書—特に漢字書字障害について—. 音声言語医学, 51, 245-251.
- 山添（池下）花恵・河合隆史・宮尾益知（2008）視覚的認知を利用した漢字書字訓練手法の開発—学習障害児への適用—. 日本教育工学会論文誌, 32, 13-16.

Research trends investigating about teaching for students with kanji-writing difficulties

OKAMOTO Kunihiro

(Department of Educational Information)

The purpose of this study was to discuss trends of research for student's characteristic with kanji-writing difficulty, teaching and future problems for research in Japan. The articles were searched from 1997 to 2012 by CINII. The target articles were 42.

Main target were child with learning disabilities in elementary school. Many students were not acquire kanji-writing for own grader. These factors of kanji-writing difficulty were indicated weakness of visual memory and visual memory of motor imagery and etc. In many study, teaching methods were investigated by using student's dominant recognition function and by taking into consideration burden for kanji-writing. Teaching were executed for case of auditory memory dominant, case of visual memory dominant, case

of visual memory of motor imagery dominant and case of case of taking into consideration burden for kanji-writing and so on. And it was investigated that effects of teaching methods by using to teach materials of kanji writing in group setting.

The future problems were 3 point that to investigate for student's characteristic with kanji-writing difficulty and teaching methods in regular classroom, to investigate for factors of kanji-writing difficulty and teaching methods by difference of student's age and acquirement of circumstances and disabilities and so on, to investigate for teaching materials of kanji writing in regular classroom.

Key Words: kanji-writing, Learning Disabilities, trend of study

(研究展望)

特別支援教育における教師と保護者の連携

－保護者の役割と教師に求められる要件－

柳 澤 亜希子

(教育情報部)

要旨：本稿では、専門家と障害のある保護者（家族）との連携・協力に関わる先行研究を概観し、障害のある子どもの保護者の役割の歴史的変遷や教師が保護者と連携を行う際に求められる要件を踏まえて、特別支援教育における教師と保護者との連携の意味について論考した。障害のある子どもの保護者の役割は、教師を含む専門家主導から障害のある子どもの教育の意思決定を行う主体性をもったパートナーへと変容を遂げてきた。教師は、保護者が親として、また障害のあるわが子の擁護者や支援者として教師と対等な立場で教育に主体的に参画できるように後押しすることが求められる。そのためには、教師は保護者とのコミュニケーションを深め、専門的な助言を行う等して保護者との信頼関係を築くことが重要である。また、教師は、障害のある子どもの保護者が一個人として成長を遂げていること、障害のある子どもの成長に伴い保護者の思いや抱える問題が変化していくことに留意して保護者との連携を進めていくことが大切である。

見出し語：連携 教師 障害のある子どもの保護者（家族）

I. はじめに

学校現場では不登校、非行、いじめ、暴力行為等の問題が顕在化、深刻化しており、それらへの対応に苦慮している。これら子ども達をめぐる問題の対応や解決にあたっては、学校だけでなく家庭や地域との連携が不可欠であり、特に子どもの生活の基盤である家庭の果たす役割は大きい。文部科学省は、開かれた学校づくり、信頼される学校づくりの実現をめざして学校評議員制度や学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）を導入し、保護者や地域住民の学校運営への参画を促すことにより、保護者や地域住民が学校と共に教育に責任を負いながら学校運営に積極的に協力することを推進している。

学校と家庭が連携を行うことは、障害のある子ども達においても重視されている。特別支援学校学習

指導要領（文部科学省，2009）には、保護者との密接な連携の下に指導を行うことが重要であると明示されている。また、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」には、学校と家庭が密接に連携することが障害のある子どもの支援を行う上で重要であると示されている。保護者は、教育はもちろん生活全般で障害のある子どもに幅広く関わる重要な支援者（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2003）である。障害のある子どもにとって最も身近な支援者である保護者が、障害のある子どもの教育に参画し、学校での指導の成果を子育てに活かしていくことは、障害のある子どもの成長を促すことにつながる。実際、教師と保護者が連携することにより障害のある子どもの認知発達や社会性、情緒の発達（Whitbread, Bruder, Fleming

& Park,2007), 学力 (Eccles & Harold,1993) に良い影響がもたらされるとの報告がなされている。また、保護者との連携は、教師にも良い効果をもたらすとされている。Pinkus (2005) は、保護者が障害のある子どもの教育に参画することで教師が障害のある子どもに対して高い期待を抱き、前向きに意気込みをもって指導や評価にあたる、そして、このことが結果として保護者の教師に対する満足度を高めると述べている。

しかしながら、教師と保護者が密接に連携を行うことは、実際には容易なことではない。保護者が教師からの働きかけをその意図する通りに受け止めることが困難な場合 (上村・石隈, 2009), 思うように連携が進まないことがある。その際、教師は保護者との連携が上手く進まないことを保護者の理解不足や保護者の責任と捉え、それがますます両者間の溝を深める (若松・若松, 2012) ことになる。また、保護者と教師の障害のある子どもの実態の捉えや教育方針の違いにより両者間でいさかみや誤解が生じ、それによって両者の信頼関係が壊れてしまうことも少なくない。保護者との間に生じた亀裂を修復し、保護者の教師や学校に対する不信感を払拭するには多くの時間と労力を費やすこととなる。そして、このような状況が積み重なると教師にとっては保護者との連携がストレスになり、保護者においても教師に悩みを相談し連携を図ることがストレスになる (石川・中野, 2001; 秦, 1991)。特に新任や教職経験の浅い教師にとっては、保護者と連携することはストレスが多い (Kroth & Edge,2007) とされている。

学校では保護者が担任を選び、年度途中で気が合わないからといって担任を変えることはできない。そのため、保護者と教師はお互いを好むと好まざるとに関わらず一定期間、関係を持ち続けなければならない。このような保護者と教師の立場を考慮すると、いかにして教師と保護者が連携し合える関係を築き、その関係を保つかが重要となってくる。とりわけ、障害のある子どもを養育する保護者は、障害のあるわが子の障害受容の問題や障害のある子どもを養育し、共に生活を送る中でもたらされる精神的及び身体的疲労やストレスを抱えている。そのた

め、障害のある子どもの保護者と関わる教師は、保護者の置かれている状況や心情を推し量り、理解することがより一層、求められる。このような教師の姿勢には、教師がどのように障害のある子どもの保護者の役割を捉えているのかが影響し、ひいてはそのことが、教師の障害のある子どもの保護者に対する関わり方にも反映していくと考えられる。したがって、教師と障害のある子どもの保護者との連携について検討するにあたっては、これまで障害のある子どもの保護者が教育や療育の場においてどのような役割を担い、現在どのような位置づけがなされているのか、また、教師が保護者と連携する上で必要な要件とは何かを押さえておくことが必要であると考えられる。

他方、教育、医療、福祉、労働等の領域においては、生涯に渡り障害のある子どもの個々のニーズに適切に対応していくために関係職種や保護者等が相互に連携・協力することの必要性と重要性が強調され、「連携」はキーワードとして位置づけられている。しかし、このような状況に対して宮脇 (2000) は、連携について論じられている内容は断片的で具体性に乏しく、曖昧であることが多いと指摘している。冒頭でも述べたように特別支援教育においても保護者との「密接な連携」が謳われており、関係者はその重要性を認識している。しかしながら、あらためて教師と保護者との連携とは何かを問われた時、その意味については議論を重ねていくことが必要であると考えられる。

そこで本稿では、教師を含む専門家と障害のある保護者 (家族) との連携・協力に関わる先行研究を概観し、障害のある子どもの保護者の役割の歴史的変遷や保護者と連携を行う際に求められる要件を踏まえた上で、特別支援教育における教師と保護者との連携の意味と今後の方向性について論考することを目的とする。

Ⅱ. 障害のある子どもの保護者の役割

Rud and Turnbull (2011) は、障害のある子どもの保護者が歴史的にどのような役割を担ってきたのか、その変遷を「子どもの障害や問題の原因とし

ての保護者」,「専門家の決定を受容する保護者」,「組織のメンバーとしての保護者」,「サービスを開拓する保護者」,「指導者としての保護者」,「権利擁護を行う保護者」,「教育上の意思決定を行う保護者」,「パートナーとしての家族」の8つの側面からまとめている。

優生学に基づいた施策が導入された1880年から1930年代,障害や疾患のある子どもを有する保護者は障害の発生源と見なされ糾弾の対象とされた。このような障害の原因や子どもが抱える問題を親に帰する考え方は,1940年代から1950年代には様々な障害種に派生していった。特にこの捉えが顕著であったのは自閉症であり,自閉症の原因は両親の養育態度によるものと見なされていた。保護者を障害のある子どもの障害や問題の原因と見なす風潮は1970年代まで続き,この間,保護者は専門家から障害のある子どもの教育や療育に専念し,専門家の助言や決定に従うことを求められていった。

保護者が非難の対象とされた一方で,1930年代には地域規模で,また,1940年代後半から1950年代にかけては全国規模で各障害種において保護者による自助団体が組織されていった。保護者は同じ境遇にある仲間と支え合う基盤を作り,そのメンバーの一員として障害のあるわが子に必要な公的かつ専門的なサービスを開拓することを目的に活動を展開していった。そして,1950年代から1960年代には,保護者は,専門家主導の関係から保護者自身が主体性をもって障害のある子どものために活動を進めていくようになっていった。さらに,1970年代にかけて,保護者は障害のあるわが子にとって有益な権利擁護者として位置づけられていった。しかし,このことは,結果的に保護者が障害のある子どものために自分自身や家族を犠牲にして奔走する支援者としての役割を色濃くすることとなった。さらに,1970年代をピークに保護者は障害のある子どもの療育に参加したり,専門家から提示された指導方法を家庭で実践したりする等,指導者としての役割を課せられていった。特に早期療育の場において,保護者は障害のあるわが子の発達を促す指導者としての役割を担うことを強く求められた。保護者が指導者として力を注ぐあまりに,本来の親としての役割が損なわれ

るといった問題が生じた。

1975年以降,障害のある子どもの保護者の役割は肯定的に変化していき,彼らは障害のあるわが子の教育の意思決定者として位置づけられた。そして,1980年代になると,早期教育(療育)の場においては家族を中心とした取組(family centered approach)が推奨されるようになった。このように,専門家主導から障害のある子どもの保護者や家族を主体とする考え方の転換は,現在の保護者の教育への参画の礎になっていると考えられる。ただし,Rud and Turnbull (2011)は,大部分の保護者は,障害のある子どもの教育上の意思決定の場においては消極的であり,専門家の決定に受け身的であると述べており,保護者の教育への参画には課題があることがうかがえる。

以上のような変遷を経て現在,保護者の役割に対する最も新しい捉えは,障害のある子どもの指導や支援に携わる専門家のパートナーであるとする見方である。ここで注目すべきことは,パートナーとして見なされる対象は,従来のように主たる養育者である保護者だけでなく,きょうだいや祖父母等を含めた障害のある子どもを取り巻く家族メンバーであるということである。この考えは,特定の家族メンバーが有する問題は,その他の家族メンバー全体にも影響を及ぼす(Turnbull, Turnbull, Agosta, Erwin, Fujiura, Singer, & Soodak, 2005)といった家族システム理論に基づいており,家族全体を視野に入れたアプローチの必要性を示している。

わが国での教育や療育の場における保護者の役割を振り返ると,保護者の役割は同様の流れを経て変容してきている。昨今,保護者がわが子の教育について積極的に意見を述べたり,意思決定を行ったりすることが尊重されつつあるものの,わが国においても保護者の主体的かつ積極的な教育への参画には課題がある。特に保護者をパートナーとして見なすことは,わが国では文化的な影響もあり,保護者が教師と対等な立場で協議することは容易ではなく,教師も保護者もお互いを対等なチームの一員として捉えるまでには至っていない(石隈・上村, 2002)のが現状である。そのため,保護者が障害のある子どもの指導や支援の場において,教師とともに子ど

もを支援する対等なパートナーである（田村・石隈, 2003; 田村, 2009）という意識をもてないまま、自己主張することなく不満や不安を抱きながら意思決定が行われていく（瀬戸, 2013）ことは少なくない。教師は、保護者が障害のある子どもを養育する親としての役割を第一に考えながら、お互いの役割を尊重して障害のある子どもを支援していくことが求められる。なお、田村・石隈（2007）は、保護者は最初から対等なパートナーとして教師と連携するのではなく、保護者自身が支援を受ける段階を経てパートナーへと変容していくと述べている。このことを踏まえると、教師には障害のある子どもだけでなく、保護者自身の置かれている状況や彼らの悩みを把握し、保護者への支援も併行することが保護者との連携には不可欠であると考えられる。つまり、教師には、保護者と共に障害のある子どもの成長を促していく側面と保護者を支援する側面の2つの役割が求められていると言えよう。

では、教師がこれらの役割を果たしていくために、教師にはどのような資質や能力が求められるのであろうか。

Ⅲ. 保護者との連携において教師に求められる要件

従来の研究では、教師を含めた専門家が障害のある子どもの保護者と連携する上で必要とされる要件として、「信頼関係」(Dunlap & Fox, 2007; Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Stoner & Angell, 2006; 金子, 1992; Kasahara & Turnbull, 2005; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005; Turnbull & Turnbull, 1986; 上村・石隈, 2000; 上村・石隈, 2007; 若尾, 2012; 山岡, 2007), 「コミュニケーション」(Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Dinnebeil & Rule, 1994; Kasahara & Turnbull, 2005; 三田村, 2011; 三宅, 2012; 大脇・内田・竹内・白井・島・安田・足立, 2009; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005; Turnbull & Turnbull, 1986), 「敬意」(Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Dinnebeil & Rule, 1994;

Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005; Turnbull & Turnbull, 1986; 和井田, 2004), 「献身」(Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Dinnebeil & Rule, 1994; Kasahara & Turnbull, 2005; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005), 「対等性」(Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Kasahara & Turnbull, 2005; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005; 上村・石隈, 2007), 「アドボカシー」(Kasahara & Turnbull, 2005), 「共感性」(Kasahara & Turnbull, 2005; 山岡, 2007), 「親密性」(Dunst & Dempsey, 2007), 「エンパワメント」(Dempsey & Dunst, 2004; Kasahara & Turnbull, 2005; Dunst & Dempsey, 2007; 田村・石隈, 2007) 等が挙げられている。これら先行研究で示されている種々の要件は、いずれも障害のある子どもの保護者との関係づくりや連携・協力には欠かせないものである。また、各々の要件は、それぞれが相互に関連しているため、何が最も重要であるのか選別することは難しい。そのため、先行研究を概観しても、保護者と連携する上で教師等に求められる要件について体系的に論じられた研究は極めて少ない。その中でMarley & Nelms (2011) は、これまでの研究成果を総じて教師を含めた専門家が保護者と連携する上で求められる要件を「信頼関係 (trust)」、 「コミュニケーション (communication)」、 「専門性 (competence)」、 「敬意 (respect)」、 「献身 (commitment)」、 「対等性 (equality)」、 「アドボカシー (advocacy)」 の7つの観点からまとめている。Marleyらが示した観点は、わが国においても教師が障害のある子どもの保護者と連携する際に留意すべき視点として参考になると考えられる。したがって、以降では、Marleyらが整理した観点に基づき、障害のある子どもの保護者との連携・協力に関する先行研究を交えて保護者と連携を行う上で教師に求められる要件について言及する。

1. 信頼関係 (trust)

障害のある子どもの保護者との連携において核となるのは、信頼関係である。若尾 (2012) は、学校

での悩みについての相談相手として教師に相談を行っている保護者は少ないと報告している。そして、学校が信頼されない理由には、相談したものの悩みや不安が解決しなかったことが学校への不信につながっていると述べている。また、過去に保護者が学校から受けた不適切な対応（例えば、保護者を見下す、秘密が守られない、障害のある子どもに対して適切な対応がなされない等）によって学校への不信がぬぐえず、良好な関係を築くことが難しい場合もある。保護者からの信頼を得るためには、保護者にとって教師は頼りがいがあると認識されることである。また、保護者に助言した後、相談が解決したのか気にかけてフォローすること、お互いに共有した情報を管理することが保護者との信頼関係を築く上で重要である。

2. コミュニケーション (communication)

保護者と教師とのコミュニケーションが上手くいかず、トラブルに至る例は少なくない（上村・石隈, 2005）。教師と保護者のコミュニケーションの欠如は、子どもについての有益な情報を共有することを妨げる。このことは、教師と保護者が意思疎通することを阻み、ひいては障害のある子どもへの指導・支援にも支障をもたらす場合もある。

なお、ここでのコミュニケーションとは、単なる情報伝達ではなく（宮川, 2008）、教師の保護者に対する関わり方の質が問われている。具体的には、保護者が、教師と障害のある子どもについて情報を共有したいと思えるように教師が保護者に親しみをもって対応することが大切である。例えば、保護者との面談を行う場合には、一方的に予定を組むことを避け、面談で使用する部屋に配慮したりする等、保護者が安心して教師と関わられるように努めることが大切である。

保護者とのコミュニケーションにおいては、教師ばかりが話をするのは保護者の話を傾聴することを妨げる（Patterson, Webb & Krudwig, 2009）ため、注意が必要である。また、教師からの指示や提案が一方的にならないように心掛けなければならない。さらに、保護者に対しては、専門的な用語や概念を用いるのではなく、保護者が聞き入れやすい言

葉を選んで話す（小玉, 2002）等、保護者の理解力や状態に応じてコミュニケーションを図ることも大切である。

他方、保護者は、障害のある子どもへの支援について、様々な情報を教師から入手しようとする。教師は、形式的に保護者に情報を提供するのではなく、保護者にとって必要な情報を整理して提示することが必要である。保護者が欲している情報を介して、教師は保護者の関心事を知ることができ、そのことがまた保護者とのコミュニケーションを深める機会にもなる。

3. 専門性 (competence)

保護者は、障害のあるわが子に適切な教育が行われるために、教師が専門的な知識や技能を身につけることを望んでいる。したがって、教師は、自身の指導力を向上させていくよう学び続ける姿勢をもつことが要求される。

障害のある子どもの保護者の中には、わが子に障害があることで悲観し、子どもの将来に可能性を見出すことが困難な場合がある。このような保護者に対して、教師は、保護者が子どもの将来に前向きな気持ちを抱いて子育てができるように実現可能な目標を掲げ、家庭でも可能な取組を具体的に提案することによって保護者にわが子の成長を実感させて、子育てへの意欲を高めていくことが求められる。

4. 敬意 (respect)

個々の家庭には、それぞれ独自の考え方や価値観、習慣がある。したがって、教師は、家族の在り様は多様であることを認識し、個々の家族の置かれている状況を理解し尊重することが必要である。

教師は、障害のある子どもや保護者の強み（得意なことや関心）よりも彼らが抱える問題や困難な部分に注目しがちである。障害のある子どもや保護者の困難な面ばかりが強調されると、保護者は自信を喪失し、教師からの関わりを避けるようになってしまう。これは、保護者と教師のコミュニケーションを妨げてしまうことになりかねない。教師は、保護者の強みを把握し、それを保護者との連携場面に活かしていく視点をもつことが重要である。また、保

護者の頑張りを評価する（小玉, 2002）ことも忘れてはならない。

5. 献身 (commitment)

保護者と教師の関係は、双方ともに子どもの問題に深く関係し、教師、保護者いずれが抱える問題であっても子どもに関する問題であれば共に当事者である（上村・石隈, 2009）ことを認識することが必要である。

障害のある子どもの保護者とその家族は、障害のある子どもの将来への不安、周囲の偏見や誤解等、様々な悩みを抱えている。教師は、こうした障害のある子どもに関わる保護者の悩みや心情を敏感に察知し、共感しながら保護者からの相談に力を尽くすことが求められる。

6. 対等性 (equality)

保護者と教師の関係においてどちらか一方が決定権をもち優位に立つことは、両者の関係のバランスを崩し、いさかひの原因となる。話し合いの場では、教師の視点だけでなく保護者の視点も交えて検討していくことが必要であり、そのことが保護者の役割を尊重することになる。また、保護者が障害のある子どもについての問題を解決したり、意思決定できるように支援したりすることは、保護者が自身の役割に自信をもつことにもつながる。田村・石隈（2007）は、保護者が対等性を獲得するためには、教師が保護者のカウンセリングニーズを満たすことが有効であると述べている。このことは、保護者が教師と対等な関係を築くために、教師からの支援が欠かせないことを示唆している。

7. アドボカシー (advocacy)

教師は、障害のある子どもとその保護者の権利を守ることに努めなければならない。上村・石隈（2009）は、保護者は教師からの情報提供や学校での対応方針が全く示されないと、教師が子どもの問題をあたかも学校や教師の活動と切り離して捉えているように感じると述べている。したがって、教師は保護者が抱えている子どもの問題を整理し、問題解決の糸口を示すことにより、保護者が障害のある

子どもへの支援の手立てを見出すことができるように支えていくことが求められる。

以上、保護者と連携を行う上で教師に求められる要件について言及した。保護者との関わりにおいて信頼関係が核となることは、関係者にはすでに自明のことである。教師と保護者が信頼関係を構築し、その関係を強固にしていくためには、個別の相談や情報伝達の場合だけでなく日常的なコミュニケーションが図られることが大切である。保護者との日常的なコミュニケーションの積み重ねが、保護者の教師に対する信頼感や安心感を高めていくことにつながる。また、コミュニケーションを深めていくことで教師は保護者の変化や悩みに気づき、タイミングを逸することなく保護者の相談に応じることが可能になると考えられる。さらに、コミュニケーションを通して、教師が保護者の障害のある子どもに対する率直な思い、保護者の関心や得意なこと等を知ることにより、それらを障害のある子どもの指導・支援に活かしていくことで保護者の教育への積極的な参画へと導いていくと考えられる。ただし、教師と直接的にやり取りをすることを好む保護者もいれば、時間的な制約や保護者の性格上、それを好まない保護者も存在する。したがって、保護者とのコミュニケーションの図り方は、個々の保護者の状態に応じて対応することが望まれる。なお、保護者とのコミュニケーションは、保護者に障害のある子どもの支援者として協力・参画してもらうために必要と捉えるのではなく、一個人としての保護者を知る、尊重するという側面も持ち合わせる大切である。このことによって、保護者が、教師の対等なパートナーとして位置づいていくと考えられる。

一方、Marleyらは、教師の要件に献身を挙げていた。これは、教師が障害のある子どもとその保護者を軽んじていないという姿勢を示す上でも大切な要件である。しかし、教師があまりにも保護者に感情移入し過ぎ、全ての問題を一人で抱え込んでしまうことは適切ではない。また、教師の保護者への関わりが情緒的な対応に偏重すると冷静な判断や問題解決のための具体的な方向性が示されず、それに保護者が不満を抱いた場合は教師に対する信頼が揺らいでしまう可能性がある。このような状態は、保護

者自身にとっても良い影響をもたらさないであろう。教師は、保護者の思いを傾聴し理解を示しながらも、障害のある子どもに関する専門的な助言や支援を行うことで、保護者が障害のある子どもの擁護者や支援者として成長していけるように後押ししていくことが求められる。保護者が親としての役割と責任を認識し主体性をもつことで、教師との対等的な連携が可能になると考えられる。

IV. 教師と保護者が連携することの意味

教育現場で語られる連携には、障害のある子どもに関する情報提供や情報共有（木村・芳川, 2006; 三宅, 2012; 瀬戸, 2013; 下村・川合・谷本・林田, 2010; 若松・若松, 2012）、支援ネットワークの構築（石隈・上村, 2001）、支援体制づくり（三宅, 2012）、個別の教育支援計画の作成（絹見・寺川, 2012）等が主に挙げられている。これらについて磯・小松崎・真田・飯島（2010）は、どうして連携が必要なのか、また、具体的な連携の対象や内容がどのようなものなのかが十分に認知されないままに連携の必要性の認識だけで支援者が行動しようとしていると指摘している。また、宮脇（2000）も何のために連携するのか、その目的について検討することが肝要であり、その目的に沿って「何を」、「どのように」連携するのが問われ、何のために連携するのか、何が連携事項になるのが話題とならなければ単に方法主義に陥ってしまうと問題視している。

体制づくりや共有した情報を整理し引き継いでいく個別の教育支援計画は、効率的に連携を進めていくために必要である。しかし、体制づくりや個別の支援計画の作成といった枠組みづくりが形式的に強調され、連携の目的や内容については十分な議論がなされていないのではないかと懸念される。連携とは誰のために、何のために、何をどのように行うのか（磯・小松崎・真田・飯島, 2010; 宮脇, 2000）、このことを教師と保護者との連携に置き替えると、障害のある子どもの自立と社会参加をめざして彼らの可能性を最大限に伸ばすための目標を明確化し、情報共有や具体的な手立てを用いて彼らへの指導・支援の内容を検討していくことにある。さらに、こ

の一連のプロセスを通して、障害のある子どもや保護者の行動面や心理面にどのような効果や変容がもたらされたのかを評価し、連携の成果と課題を相互に確認することが継続的かつ発展的な連携へとつながっていくものと考えられる。

V. まとめ

本稿では、障害のある子どもの保護者の役割の歴史の変遷や教師が保護者と連携を行う際に求められる要件を踏まえた上で、特別支援教育における教師と保護者との連携の意味について論じた。現在、保護者の役割は、障害のある子どもの教育への意思決定を行う主体性をもった教師を含む専門家のパートナーとして位置づけられている。しかしながら、わが国においては、教師の中には保護者は従順する者と捉えていたり、あるいは保護者が教師の支えに依存していたりする等の理由から、必ずしも保護者が教師と対等な立場にあるとは限らない状況にある。しかし、長い将来を見据えた時、保護者がいつまでも教師をはじめとする専門家に依存することは好ましいことではない。行く行くは保護者が周囲から必要な支援を受けながらも、主体性をもって自立的に障害のある子どもの支援を行うことが可能になるように、教師は保護者を後押ししていくことが求められる。なお、ここで留意すべきは、保護者の役割は教師と同様ではなく、「親」としての役割をもって教師のパートナーとして位置づけていくということである。なお、昨今では、パートナーの対象は主たる養育者である保護者（特に母親）だけでなく、父親やきょうだい、祖父母等を含めた障害のある子どもを取り巻く家族メンバーを対象とする捉えが主流となりつつある。それぞれの家族メンバーの役割を知ること、障害のある子どもの指導や支援場面に家族をどのように取り込んでいくのか、今後さらに検討を重ねていくことが求められる。

他方、本稿では、Marley & Nelms（2011）の7つの観点（「信頼関係」、「コミュニケーション」、「専門性」、「敬意」、「献身」、「対等性」、「アドボカシー」）に基づき、先行研究で報告されている専門家と保護者（家族）が連携・協力する上で求められ

る要件も踏まえながら、教師が保護者との連携を進めていく上での要件について言及した。現実的には、教師がこれら全ての要件を満たすことは難しいであろう。しかしながら、これら示されている要件からうかがえることは、保護者との関わりにはそれだけの労力と責任を伴うということである。特に障害のある子どもの保護者については、保護者がわが子の障害をどの程度受け止めているのか、保護者の心情や抱えている問題、置かれている状況等を汲み取り理解しながら連携を図っていくことが必須である。そのため、障害のある子どもの保護者との連携においては、保護者への支援が併行して行われることが不可欠であると言えよう。また、保護者の中には、保護者自身に知的障害や発達障害・精神疾患等がある、経済的な問題を抱えている、子どもの実態や障害についての理解が不十分である等の理由により障害のある子どもへの支援を共に進めていくことが困難なケースや、学校に対して要求が強い保護者（田村，2004）も存在する。このように、保護者の様相は障害のある子どもと同様に多様であり、画一的な方法では対応しきれない難しさがある。このことは、連携を進める上でも同様である。保護者が心理的に安定していない、あるいは何らかの深刻な問題に直面している場合には、保護者が教師と対等に取り組みを進めていくことは困難であると推測され、このような保護者に対しては支援に力を注ぐことが優先されると考えられる。また、教師は、障害のある子どもの保護者は一個人として成長を遂げていること、障害のある子どもの成長に伴い保護者の思いや抱える問題が変化していくことに留意して保護者との連携を進めていくことが大切である。

最後に、本稿の限界と今後の課題について述べる。本稿では、教師個人の側面から障害のある子どもの保護者との連携に求められる要件について言及するに留まった。保護者との連携には、特定の教師が全ての責任を負うのではなく、学校全体で障害のある子どもの保護者を支えていく意識と体制づくりが不可欠である。したがって、今後は学校という組織面からどのように障害のある子どもの保護者を支え、また、連携を図っていくべきかについて検討することが求められる。教師個人と学校組織に求めら

れる要件を勘案し、誰のために、何のために、何をするように行うのかという視点から十分に連携の中身を吟味し、教師と保護者との連携に関する実践を積み上げていくことで教師と障害のある子どもの保護者が連携することの意義や効果を実証していくことが必要である。

付記

本研究は、平成24～27年度科研費（若手研究B）「自閉症幼児の家族と教員との連携をめざしたパートナーシップの形成条件に関する研究」の一環として実施した（課題番号：24730773）。

文献

- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2013). 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）.
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helping styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29, 40-51.
- Dinnebeil, L. A., & Rule, S. (1994). Variables that influence collaboration between parents and service coordinators. *Journal of Early Intervention*, 18, 349-361.
- Dunlap, G., & Fox, J. (2007). Parent-professional partnerships: A valuable context for addressing challenging behaviours. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 273-285.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family-Professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305-318.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years.

- Teachers' College Record, 94, 568-587.
- 秦正春 (1991). 教師のストレス:「教師のストレス」に関する調査研究 (I). 福岡教育大学紀要, 40, 79-146.
- 石隈利紀・上村恵津子 (2001). 障害児を持つ親に関する研究の動向:教師からの有効な支援の方法を探る視点から.筑波大学心理学研究, 23, 187-199.
- 石隈利紀・上村恵津子 (2002). IEP作成プロセスにおける保護者の参加に関する研究の動向:過去10年間の米国の論文のレビューから. 筑波大学心理学研究, 24, 245-254.
- 石川正典・中野明德 (2001). 教師のストレスとサポート体制に関する研究. 福島大学教育実践研究紀要, 40, 17-24.
- 磯玲子・小松崎愛美・真田育依・飯島節 (2010). 高齢者介護関連文献における「連携」の内容分析. リハビリテーション連携科学, 11(2), 152-157.
- 金子健 (1992). 学齢期における家族サポート—学童保育所での障害児の受け入れ—. 発達障害研究, 14, 98-104.
- Kasahara, M., & Turnbull, A. P. (2005). Meaning of family-professional partnerships: Japanese mothers' perspectives. *Exceptional Children*, 71(3), 249-265.
- 絹見陸美・寺川志奈子 (2012). 特別支援学校における「個別的教育支援計画」の有効活用—保護者への質問調査より—. 地域学論集, 9, 26-27.
- 木村光男・芳川玲子 (2006). AD/HD児を巡る特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究—学級担任と保護者の連携において—. 横浜国立大学人間科学部紀要 I 教育科学, 8, 275-285.
- 小玉有子 (2002). 手引き「保護者面談の進め方」—「来てよかった」と思われるような効果的な進め方—. 月刊学校教育相談, 16(10), 62-70.
- Kroth, R. L., & Edge, D. (2007). *Communicating with parents and families of exceptional children*. Denver, Co: Love Publishing.
- Marley, C., & Nelms, Chandler (2011). Chapter 7 Seven principals of partnerships and trust. Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. 6th Ed. (pp.137-158). USA; Pearson.
- 三田村仰 (2011). 発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査—効果的な支援のための保護者による依頼と相談—. 心理臨床科学, 1 (1), 35-43.
- 宮川香織 (2008). 患者の家族とのコミュニケーションを考える. 精神医学, 50(1), 83-91.
- 三宅幹子 (2012). 特別な支援を必要とする子どもの保護者と教師との連携における課題—学校における保護者の支援ニーズへの対応—. 福山大学こころの健康相談室紀要, 6, 73-80.
- 宮脇修 (2000). 巻頭言連携について. LD研究, 9 (1), 1.
- 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・小学部・中学部). 教育出版株式会社.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (高等部). 教育出版株式会社.
- 大脇百合子・内田雅代・竹内幸江・白井史・島玲子・安田貴恵子・足立美紀 (2009). 慢性疾患や障害をもつ子どもの家族とのパートナーシップ形成に向けた看護職者の関わりに関する研究—市町村および県・中核市保健所における保健師を対象とした調査—. 日本小児看護学会誌, 18(3), 18-26.
- Patterson, K. B., Webb, K. W., & Krudwing, K. M. (2009). Family as faculty parents: Influence on teachers' beliefs about family partnerships. *Preventing School Failure*, 54(1), 41-50.
- Pinkus, S. (2005). Bridging the gap between policy and practice: Adopting a strategic vision for partnership working in special education. *British Journal of Special Education*, 32(4), 184-187.
- Rud, J., & Turnbull, A. (2011). Chapter 5 Historical and current roles of parents and families. Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K.A. (2011). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. 6th Ed. (pp.95-108). USA; Pearson.
- 瀬戸美菜子 (2013). 子どもの援助に関する教師と保護者との連携における課題. 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), 64, 233-237.
- 下村明美・川合紀宗・谷本忠明・林田真志 (2010). 保護者への情報提供を目指した特別支援学校 (聴覚障害)「幼稚園のしおり」の作成. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 71-84.
- Stoner, J.B., & Angell, M.E. (2006). Parent perspectives on role engagement: An investigation of parents of children with ASD and their self-reported roles with education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 177-189.
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Postman, D., & Nelson, L. L. (2005). Measuring the

- quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children*, 72(1), 65-81.
- 田村節子 (2009). 保護者をパートナーとする援助チームの質的分析. 風間書房.
- 田村節子・石隈利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開：援助者としての保護者に焦点をあてて. *教育心理学研究*, 51(3), 328-338.
- 田村節子・石隈利紀 (2007). 保護者はクライアントから子どもの援助者のパートナーへとどのように変容するか：母親の手記の質的分析. *教育心理学研究*, 55(3), 438-450.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1986). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Turnbull, A., Turnbull, H. R., Agosta, J., Erwin, E., Fujiura, G., Siger, G., & Soodak, L. (2005) Support of families and family life across the lifespan. In Lakin, K.C., & Turnbull, A.P. (Eds.), *National goals and research for persons with intellectual and developmental disabilities*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC, 217-256.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E.J., Soodak, L., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality; Positive outcomes through partnerships and trust*. 6th Ed. USA; Pearson.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2000). 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係—特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて—. *教育心理学研究*, 48(3), 284-293.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2005). 保護者と教師の面接における教師の言語コミュニケーションの分類Ⅱ：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析. *信州大学教育学部紀要*, 117, 207-218.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2007). 保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して. *教育心理学研究*, 55(4), 560-572.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2009). 教師が行う保護者面談に関する研究の動向と課題. *信州大学教育学部研究論集*, 第3号, 127-140.
- 和井田節子 (2004). 面接を避けたがる保護者の事情にどう対応するか. *月刊学校教育相談*, 18(7), 4-7.
- 若松昭彦・若松美沙 (2012). 保護者との連携を深めるための教員用サポートブックの作成. *学校教育実践学研究*, 18, 123-128.
- 若尾賢介 (2012). 教育相談体制におけるマニュアルの作成に関する研究：保護者への支援を中心として. *広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要*, 11, 163-178.
- Whitbread, K. M., Bruder, M.B., Fleming, G., & Park, H.J. (2007). Collaboration in special education. *Teaching Exceptional Children*, 39 (4), 6-14.
- 山岡修 (2007). 特別支援教育コーディネーターに期待すること—保護者との連携を中心に—特別支援教育コーディネーター研究, 1, 25-31.

Teacher-parent collaboration in special needs education: The parents' roles and teachers' needs

YANAGISAWA Akiko

(Department of Educational Information)

Previous studies on collaboration and cooperation between professionals and parents of families having children with disabilities were discussed. Then, the meaning of collaboration between teachers and parents in special needs education was analyzed based on the historical transition of the role of parents having children with disabilities, and teachers' needs when working with them. The role of parents having children with disabilities has been transformed from specialists and teachers initiated, to a partnership role in subjective decision making about their children's education. Teachers are required to support parents, and parents are

able to participate in education independently of teachers, as equal advocates for their children with disabilities. It is important that teachers build a relationship of mutual trust with parents by establishing in-depth communication, as well as give specialized advice to parents. Moreover, it is important that teachers make progress in collaborating with parents having children with disabilities, being aware that parents are growing as individuals, and that parents' desires and problems change as their children become older.

Key Words: collaboration teachers
parents/families of children with disabilities

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要規程（抜粋）

（趣 旨）

第1条 この規程は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特別支援教育に関する論文等を広く公開し、特別支援教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）に関し、必要な事項を定めるものとする。

（委員会の設置）

第2条 研究紀要の編集方針、掲載する論文等の審査、その他研究紀要の刊行に関し必要な事項を審議するため、研究紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を置く。

（刊 行）

第5条 研究紀要は、原則として年1回刊行する。

（論文等の種類）

第6条 研究紀要に掲載する論文等は、特別支援教育に関する次に掲げるものとする。

- 一 原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）
- 二 事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）
- 三 研究展望（特別支援教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）
- 四 調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）
- 五 その他（第1号から第4号に掲げるもの以外で委員会において特に必要と認めるもの）

2 研究紀要には、委員会が企画した特集テーマに基づく論文等に掲載することができる。

（論文等の募集及び依頼）

第7条 研究紀要に掲載する論文等（前条第2項の規定に係るものを除く。）は、研究所の職員（以下「職員」という。）から、未発表の論文等を募集する。

2 前条第2項の論文等の執筆については、委員会から依頼する。

（著作権）

第13条 研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は、研究所に帰属する。

編 集 委 員

* 審査員を兼ねる

* 小 林 倫 代（委員長）	* 柘 植 雅 義
* 原 田 公 人	* 藤 本 裕 人
* 新 平 鎮 博	清 水 秀 一
* 尾 崎 祐 三	

審 査 員

（五十音順）

海 津 亜希子	玉 木 宗 久
齊 藤 由美子	牧 野 泰 美
澤 田 真 弓	

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第41巻

平成26年2月28日 印 刷

平成26年3月1日 発 行

代 表 者 宍 戸 和 成

編 集 兼 独 立 行 政 法 人 国 立 特 別 支 援 教 育 総 合 研 究 所
発 行 者

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL : <http://www.nise.go.jp>

Bulletin of The National Institute of Special Needs Education
Vol.41
Contents

SPECIAL ISSUE

Foreword

The research of Inclusive Education System in The National Institute of Special Needs Education, JAPAN 1

SAWADA Mayumi

Educational expertise under inclusive education systems and the development of training curricula 3

FUJIMOTO Hiroto

Research on special accommodation and instruction for students with special needs aimed at building inclusive education system
: Informative examples of special accommodation and administration 15

ORIGINAL ARTICLE

DOI Kouki, NISHIMURA Takahiro, FUJIMOTO Hiroshi, WADA Tsutomu, TANAKA Yoshihiro, SAWADA Mayumi,
OUCHI Susumu, KANEKO Takeshi, KANAMORI Katsuhiko

Influence of Character Spacing Ratio on TRUCT Braille Readability 27

CASE REPORT

ITO Yumi, UEKIDA Jun

Transformation of self-expression in children with situational mutism by supporting mother-to-child
separation anxiety 37

ISHIZAKA Tsutomu, FUJITA Tsugumich

Report on the consultation for school on self-injurious behavior of autistic children at a special needs
education school for intellectually disabled 53

CURRENT RESEARCH TREND

OKAMOTO Kunihiko

Research trends investigating about teaching for students with kanji-writing difficulties 63

YANAGISAWA Akiko

Teacher-parent collaboration in special needs education: The parents' roles and teachers' needs 77