

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 46 卷

平成 31 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第46巻

目 次

原著論文

李 熙馥・田中 真理

自閉スペクトラム症児が語る自分の経験に関するナラティブの特徴 1

事例報告

柳澤 亜希子・夏海 良雄

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある生徒の作業学習における自立活動の指導目標の

明確化と指導の改善 15

調査資料

吉川 知夫・北川 貴章・生駒 良雄・杉浦 徹

小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指導等に関する現状と課題 29

山本 晃・横倉 久・宇野 宏之祐

特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーションと言語に関する実態調査 43

若林 上総・神山 努・半田 健・遠藤 愛・加藤 哲文

小・中学校等における特別支援教育コーディネーターの学級担任支援プロセスに関する考察

..... 53

実践研究

遠藤 麻衣子・齊藤 由美子

居住地校交流の充実をめざした実践のポイントの提案

～実践事例の分析を通して～ 69

(原著論文)

自閉スペクトラム症児が語る自分の経験に関するナラティブの特徴

李 熙馥*・田中真理**

(*インクルーシブ教育システム推進センター) (**九州大学基幹教育院)

要旨：本研究では、自閉スペクトラム症（以下ASD）児がどのように自分の経験について振り返り、意味づけて語るかについて、典型発達（以下TD）児と比較検討を行った。小学1年～6年生のASD児（17名）とTD児（29名）を対象とし、家族や友達と楽しかった出来事、悲しかった（あるいは嫌だった）出来事、思い出について語る課題を用いた。その結果、ASD児はTD児に比べて、①出来事の「結果」に関する言及が少ないこと、②自分の言動と心的状態の因果関係をとらえる言及や、自分と他者の言動と心的状態の因果関係をとらえる言及が少ないこと、③言動の主体が不明確な言及が多いこと、④他者との出来事に関する語りが少ないことが示された。これらの結果は、ASD児の他者理解や自己理解の特性と関連していると考えられた。

見出し語：自閉スペクトラム症、ナラティブ、自分の経験、自己理解、他者理解

I. 問題と目的

2歳頃から子どもは、直近の経験や出来事について親等の大人に話しあはじめ（Cervantes & Callanan, 1998）、3～4歳頃からは著しい言語能力の発達に伴って詳細な内容を想起し、自発的に語れるようになる（岩田, 2001）。このように自分の経験や出来事について振り返り、意味づけることを、パーソナルナラティブ（Personal Narrative, 以下PN）と定義することができる。PNは、2歳半頃にみられる自我の芽生えにより、＜わたし＞の経験という自己への意識が形成されることによって生成される（岩田, 2001）。＜わたし＞の経験を振り返り、意味づけていくことは、自己概念（Self-concept）の形成につながる（Fivush, 1994）。さらには、＜わたし＞の経験の中に存在した＜あなた＞という他者に注目することを通して、他者に関する理解も促進される（岩田, 2001；Bruner & Feldman, 1993）ことが報告されている。このように、子どもが自分の経験を振り返る

PNは、子どもの自己理解や他者理解の発達と深く関連している。

ASD児のPNに注目した研究は数少ないが、仲野・長崎（2006）は、精神年齢6～8歳の自閉症児3名を対象に、「夏休み」、「サッカー大会」をテーマにし、どのように自分の経験をPNとして語るかについて分析を行った。その結果、出来事を時系列に、また因果的にとらえる言及が少なく、行動を単に羅列していたことを指摘した。高機能自閉症者を対象にしたLosh & Capps（2003）では、絵本等の空想のストーリーに関するフィクションナルナラティブ（Fictional Narrative, 以下FN）に比べてPNにおいて因果関係に関する言及が少なかったこと、人の心的状態（例えば、思い、気持ち等）に関する言及が少なかったことを見出し、空想のストーリーよりも自分の経験について語ることに弱さがあると指摘した。このようなASD児のPNの弱さについては、心の理論や、状況から情動状態を理解する能力との関連（Losh & Capps, 2003）、他者（聞き手）と話題を共有する社会性の障害との関連（Goldman,

2008) から論じられてきた。

しかし、上述したようにPNと深く関連している自己理解や他者理解の観点からASD児のPNの特徴について検討したものはほとんど見当たらない。その背景の一つにはASD児のPNについて注目した研究の少なさがあると考えられる。ASD児において自己理解や他者理解は重要な発達課題であり、ASD児がどのように自分の経験を振り返り、意味づけ、語るかについて詳細に検討すること、それをASD児の自己理解や他者理解の観点から検討することは、ASD児への支援を考える上で重要であると考えられる。

ASD児のPNの特徴をより明らかにするためには、以下の3点の観点からの検討が必要であると考えられる。1点目は、ASD児は自分の経験を振り返る際、自分の経験の一連の流れの中でどこにより注目するかという点である。このことは、自分の経験をどのように構成するかという観点から検討できると考えられる。ASD児のFNについて取り上げた李・田中(2013)では、絵本のストーリーをFNとして構成する際、起承転結のような要素から組織化しているかについて分析し、ASD児はFNを構成する際、登場人物の紹介や場所等について言及する「セッティング」や、ストーリーの結末に関する言及である「結果」の要素が少なかったことを見出した。この結果を踏まえ、自分の経験に関してはどのように組織化するかについて分析し、それを通してASD児における自分の経験のとらえ方について検討することができると考えられる。

2点目は、Losh & Capps (2003)において、ASD児はPNにおいて人の気持ち等について言及することが少なかったことが示されているが、誰の心的状態について言及することが少ないかについて分析する必要がある。自分の経験を振り返る際には、自分はもちろん、自分とかかわった他者について注目することになる。ASD児は、他者の心的状態について理解することに弱さを有している (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985) という特性を踏まえると、他者の心的状態に関する言及が少ないことが予想できる。

さらに、Losh & Capps (2003) は、ASD児は自

分の経験をPNとして語る際に因果関係からとらえる言及が少なかったと指摘しているが、どのような因果関係に関する言及が少ないかについても、詳細に検討することが必要である。

3点目は、言動の主体の明確性である。ASD児はFNを行う際に、主人公となる登場人物の視点から、ストーリーを構成することに弱さがあることが示されている (李・田中, 2013)。FNを行う際には、語り手となるASD児は、絵本等のストーリーに登場する人物とは離れた第3者の立場から振り返ることになる。それに対し、PNは自分の経験であることから、自分自身の立場で振り返ることになる。このような立場の違いにより、FNとPNにおける言動の主体の明確性においても異なる結果が予想される。すなわち、PNにおいては、ASD児は自分自身の視点から言動の主体を明確にしながら語ることができると予想される。

以上のこと踏まえ、本研究では、ASD児のPNに注目し、どのように自分の経験を振り返り、自分や他者の心的状態等についてとらえるかについて、典型発達 (Typically Developed, 以下TD) 児のPNと比較検討することを目的とする。

本研究では、PNの課題として、Losh & Capps (2003) を参考にする。Losh & Capps (2003) では、家族や友達、ペットに関する質問 (例:「家族と何をするのが楽しい?」), 好きな行動 (例:「週末には何をするのが楽しい?」), 特別な出来事 (例:「一番よかったお誕生日会は?」) に関するPNを引き出している。このように楽しさというポジティブな情動を伴った出来事、他者と行った出来事、語り手にとって意味のある出来事は、自分や他者の心的状態やその因果関係をどのようにとらえているかについて検討するのにふさわしいと考えられる。さらに Fivush, Sales, & Bohanek (2008) において、子どもはポジティブな出来事よりもネガティブな出来事についてより詳しく、心的状態についても多く言及し、因果関係による結束性 (Coherence) がみられたと指摘されている。この知見を踏まえ、本研究では、ネガティブな情動を伴った出来事に関する課題も合わせて設定する。

本研究では、小学生のASD児とTD児を対象とす

る。学童期は集団の中で友達や教師と円滑な関係作りを行う社会性の発達が最も重要な課題となるためである。また、PNは言語を用いて語ることが求められることから、言語能力に遅れのないASD児を対象とする。

II. 方法

1. 対象児

小学校低学年（小学1年生～3年生）と小学校高学年（小学4年生～6年生）のASD児17名とTD児29名、計46名である（表1）。ASD児は、言語能力に遅れのない（WISC-ⅢによるVIQ70以上）者を対象とした。

ASD児は、A大学とB大学の発達相談等に来談している者であり、保護者の同意を得た者を対象とした。TD児は、C市のD小学校に在籍している者であり、校長の承諾を得た後、保護者から同意を得た者を対象とした。

表1 対象児の内訳

対象群	人数	内訳
ASD児 (VIQ mean=115, SD=12)		
小学校低学年	7名	小1：3名 男：5名 小2：1名 女：2名 小3：3名
小学校高学年	10名	小4：1名 男：8名 小5：7名 女：2名 小6：2名
TD児		
小学校低学年	15名	小1：5名 男：6名 小2：5名 女：9名 小3：5名
小学校高学年	14名	小4：5名 男：8名 小5：5名 女：6名 小6：4名
合計	46名	

2. 倫理的配慮

ASD児については、まず保護者に研究の目的や方法について口頭及び文書にて説明を行い、研究結果は個人が特定されない形で統計処理されること、協力しなくても不利益は生じないことについて伝え、研究協力の同意を得た。

TD児については、まず校長に研究の目的や方法について口頭及び文書にて説明を行い、上記のよ

うな研究結果の取扱いや不利益が生じないことについて伝え、研究実施の承諾を得た。TD児の保護者には、研究趣旨や方法、結果やデータの取扱いを記した文書を学校を通して保護者に渡し、同意書を受け取った。

ASD児やTD児本人にも、調査実施時に研究方法やビデオによる記録について口頭で説明し、途中でやめてもいいことを事前に伝えた。

3. PNの課題

Losh & Capps (2003) やFivush et al. (2008) を参考にし、以下の5つの課題を用いた。

「友達と楽しかった出来事」、「友達と悲しかったあるいは嫌だった出来事」、「家族と楽しかった出来事」、「家族と悲しかったあるいは嫌だった出来事」、「一番の思い出」

4. 手続き

(1) 課題提示：聞き手となる調査者は、対象児と向かい合って座り、上記の3. の5つの課題について、以下のように教示した。

「お友達（家族）と楽しかった（悲しかった、あるいは嫌だった）ことは何ですか？それについて詳しく教えてください」

「今まで一番記憶に残る思い出は何ですか？それについて詳しく教えてください」

なお、子どもの理解度に合わせて、わかりやすい聞き方をする等の工夫を行った。

(2) 調査者（聞き手）のかかわり方：対象児が語る際は、聞き手は頷き等の最小限の反応と、対象児が語り続けることを促すための声かけ（例：「それで？」）を行った。また、受容的で共感的な反応を行った（例：「それは嫌だったよね」「すごい、楽しそう」）。

5. 期間

X年10月～X+1年8月

6. 分析方法

(1) PNの長さ：主語と述語から成るまとまりを1言及とし（ただし主語は省略されることもある），

1点と点数化した（例：「今日は2時間目に体育だった」（1言及=1点））。

(2) PNの組織化：「セッティング」「状況」「出来事の詳細」「結果」の4つの要素を設定し、これらの要素が各PNにおいてみられるか否かについて点数化し、合計点を出した（例：各PNにおいて「セッティング」に関する言及が無い場合は0点、有る場合は1点を付与し、5つのPNにおける「セッティング」の合計点を出した。なお、1つのPNにおいて各要素（特に「状況」）が複数みられる場合もあった）。組織化に関する各要素の定義と例を表2に示す。

(3) PNの評価：対象児のPNにおける言及について、表3に示すように、①物事に関する言及、②自分自身に関する言及、③他者に関する言及、④自分と他者に関する言及、⑤他者と他者に関する言及に分類した。これらの分類の更なる下位項目として、物事の事実に関する言及、言動に関する言及、心的状態に関する言及、物事間の因果関係に関する言及、言動と言動との因果関係に関する言及、言動と心的状態との因果関係に関する言及に分類し、その言及数を点数化した。

点数化に関して、物事の事実に関する言及及び言動に関する言及、心的状態に関する言及は、1言及を1点とし、因果関係に関する言及は、2言及を1点とした。

(4) 言動の主体の明確性：言動の主体を明確にし、かつ自己の一貫した視点からPNを構成することができたかについて点数化した。言動の主体が不明確である場合は、0点（例：「鬼ごっこ、お友達

にタッチしたりする」），言動の主体が明確な言及と不明確な言及が混在している場合や、主語が変わるのは、1点（例：「Kという人が、Hという人がチームを全部決めてた。（略）プールとか行ったら怒られた」），言動の主体が明確であり、PNの最初から最後まで一人の主体の視点から語った場合は、2点とした（例：「私は忘れんばだけど、一番記憶しているのは、亀を育てたこと」）。

なお、これらの（1）～（4）の分析視点における得点を従属変数とし、障害（2：有／無）×学年（2：低学年／高学年）の分散分析を行った。

(5) PNのテーマ：「思い出」のPNにおいて、他者が含まれている出来事と他者が含まれていない出来事にカテゴリー分類し、各カテゴリーにおける人数と障害の有無との関連を検討するために、 χ^2 検定を行った。

7. 記録

対象児のPNを行う場面をビデオカメラで記録し、逐語録に起こした。

8. 信頼性

全対象児のPNの3割のデータについて、評定者2名による一致率を出した。PNの長さは91%，組織化は $\kappa=.62$ 、評価は $\kappa=.69$ 、言動の主体の明確性は $\kappa=.82$ であった。評定者間の不一致言及については、2名の評定者が協議を行い、最終的な判断を行った。

表2 PNの組織化に関する定義と例

組織化の要素	定義と例
「セッティング」	時間と場所、登場人物に関する言及のまとめ 例：「みんなと自転車で遊んでた時に」
「状況」	これから展開される出来事の契機となる言動に関する言及のまとめ 例：「急にお兄ちゃんの機嫌が悪くなつてみんなで元気づけようと思って、みんなでふざけてたりしたのね、笑わせようとして」
「出来事の詳細」	出来事がどのようにしていくのかについての経緯に関する言及のまとめ 例：「そしたら、お兄ちゃんから鬼ごっこしようと言つて、訳わからぬタイミングに言つたから、「何でするの？」と聞いたら、「じゃ、お前はまざるな」と言つた」
「結果」	出来事の結果や感想に関する言及のまとめ 例：「で、最後にお母さんが「何仲間はずしてんの！」って言った」

注) 例は、実際のデータから引用した。

表3 PNの評価に関する分析項目と例

	①物事に関する言及	②自分自身に関する言及	③他者に関する言及	④自分と他者に関する言及	⑤他者と他者に関する言及
物事の事実に関する言及（1言及）	例) 今日の2時間目に体育だったけど	—	—	—	—
言動に関する言及（1言及）		例) 温泉に行って	例) いけるようになったら行こうとパパが言った	例) 5年生の時に一輪車をみんなで一緒にやったりして	例) お父さんもおばあちゃんもお姉ちゃんもいなかった
心的状態に関する言及（1言及）	—	例) サッカーの勝負するのが楽しい	例) お姉ちゃんも歌が好き	例) 僕とAは悲しかった	例) AとBは泣いた
物事間の因果関係に関する言及（2言及）	例) 夜7時だったから、暗くて	—	—	—	—
言動と言動との因果関係に関する言及（2言及）	—	例) 折り紙で鶴を折れたから、妹にプレゼントした	例) (お父さんが)逃がすときに虫つかめないから、あきらめてって言った	例) 兄は遅く帰ってくるから、あまり話とかできないけど	例) ママとパパはごめんなさいといわないから、そのまま終わった
言動と心的状態との因果関係に関する言及（2言及）	—	例) 算数とか漢字とかのプリントをやって、疲れた	例) 弟が人形好きだから、ポケモンとかでいろいろ遊んで	例) うちが勝つと、みんなが喜んでくれる	例) お兄ちゃんが怒ったから、弟が泣いた

注1) 一は、該当しないことを意味する。

注2) 例は、実際のデータから引用した。

児においてはみられなかった。

III. 結果

1. PNの長さ

PNの長さについては、学年の主効果が示され ($F(1,46) = 4.11, p < .05$)、小学校低学年より小学校高学年の方が長く語っていた。ASD児群とTD児群の低学年及び高学年におけるPNの長さや以降の各言及の得点の平均値を表4に示す。

2. PNの組織化

5つのPN課題における「セッティング」に関する言及は、学年の主効果が示され ($F(1,46) = 4.97, p < .05$)、小学校低学年より小学校高学年の方が「セッティング」に関する言及を多くしていた。

「状況」に関する言及や、「出来事の詳細」に関する言及については、障害や学年における有意な差は示されなかった。

「結果」に関する言及は、障害の主効果が示され ($F(1,46) = 5.64, p < .05$)、TD児よりASD児の方が「結果」に関する言及が少なかった。表5の例1に示すように、「結果」の言及において、自分の出来事を意味づける言及をしていたのは、小学校高学年のTD児14名中8名においてみられた。一方、ASD

3. PNの評価

(1) 物事に関する言及：物事に関する言及及び下位項目である物事の事実に関する言及や物事間の因果関係に関する言及は、いずれも障害や学年における有意な差はみられなかった。

(2) 自分自身に関する言及：自分自身に関する言及については、学年の主効果が示され ($F(1,46) = 4.81, p < .05$)、小学校低学年より小学校高学年の方が自分自身に関する言及を多くしていることがわかった。

自分自身に関する言及の下位項目として、自分自身の言動に関する言及は、学年における主効果が示され ($F(1,46) = 4.55, p < .05$)、小学校低学年より小学校高学年の方が多く言及していた。自分自身の心的状態に関する言及や、自分自身の言動と言動との因果関係に関する言及は、障害や学年における有意な差は示されなかった。自分自身の言動と心的状態との因果関係に関する言及は、障害の主効果が示され ($F(1,46) = 4.15, p < .05$)、TD児よりASD児の方が自分の言動と心的状態との因果関係をとらえる言及が少なかった。

(3) 他者に関する言及：他者に関する言及につ

いては、障害や学年における有意な差は示されなかった。他者に関する言及の下位項目に関しても、他者の言動に関する言及、他者の心的状態に関する言及、他者の言動と言動との因果関係に関する言及、他者の言動と心的状態に関する言及において、いずれも障害や学年における有意な差は示されなかった。

(4) 自分と他者に関する言及：自分と他者に関する言及については、障害の主効果が示され ($F(1,46) = 7.58, p < .01$)、TD児よりASD児の方が自分と他者に関する言及が少なかった。

自分と他者に関する言及の下位項目において、自分と他者の言動に関する言及、自分と他者の心的状態に関する言及、自分と他者の言動と言動との因果関係に関する言及においては、いずれも障害や学年における有意な差は示されなかった。自分と他者の言動と心的状態との因果関係に関する言及においては、障害において主効果が示され ($F(1,46) = 4.22, p < .05$)、TD児よりASD児の方が自分と他者の言動と心的状態との因果関係をとらえる言及が少なかった。TD児とASD児のこの言及の詳細をみると、TD児は他者と一緒に活動したことに対する自分の心的状態について述べた言及（表5の例2）や、自分の言動に対して他者が示した心的状態に関する言及（表5の例3）、他者の様子に対して自分が感じた心的状態（表5の例4）に関する言及等がみられた。一方、自分と他者の言動と心的状態との因果関係についてとらえた言及をした3名のASD児では、他者と一緒に行った活動に対して自分が感じた心的状態（表5の例5）と、他者からの言動を受けての自分の心的状態に関する言及（表5の例6）がみられた。

(5) 他者と他者に関する言及：他者と他者に関する言及については、障害や学年における有意な差は示されなかった。下位項目である、他者と他者の言動に関する言及、他者と他者の言動と言動との因果関係、他者と他者の言動と心的状態との因果関係に関する言及のいずれにおいても、障害や学年における有意な差は示されなかった。

4. 言動の主体の明確性

言動の主体を明確にしてPNを構成するかに關

しては、障害と学年の主効果が示され ($F(1,46) = 6.23, p < .05$; $F(1,46) = 8.51, p < .01$)、TD児よりASD児において言動の主体を明確にしてPNを構成することが少なく、小学校低学年が高学年より言動の主体を明確にして構成することが少ない結果が示された。ASD児のPNをみると、主語の省略や情報の少なさ（表5の例7）、話題の変わりやすさ（表5の例8）がみられた。

以上のPNの長さ、PNの組織化、PNの評価、言動の主体の明確性における結果のまとめを、表6に示す。

5. PNのテーマ

「一番の思い出」に関するPNにおいて、他者が含まれている出来事か否かについて分類した。「わからない」や「特がない」と答えたASD児1名とTD児1名を除き、他者が含まれている出来事について語った人数と障害の有無との関連を検討した結果、有意な差が示された ($\chi^2(1) = 18.86, p < .001$)（表7）。残差分析の結果、ASD児群の方がTD児群より思い出として他者が含まれている出来事について語る人数が少なかった。

TD児は、家族旅行や家族と遊んだこと（表5の例9）や、野外活動のような学校行事（表5の例10）等を思い出として取り上げ、語っていた。一方ASD児は、外出したこと（表5の例11）や、遊び（表5の例12）について思い出として語っていても、誰と一緒に行ったかに関する言及はみられなかつた。他者が含まれている出来事を語っていた6名のASD児のPNをみると、親戚の名前の羅列（表5の例13）、家族と一緒に行った旅行に関する出来事であっても電車や行く手段等に関する言及が中心であった（表5の例14、15）。

IV. 考察

1. ASD児のPNにおける特徴

本研究では、ASD児が自分の経験をどのように振り返り、意味づけるかについてTD児と比較検討を行った。その結果、ASD児とTD児との間に有意な差がみられたのは、組織化における「結果」に關

表4 各言及における得点の平均値

	ASD児				TD児		
	学年	人数	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差
PNの長さ	低学年	7	26.29	13.26	15	41.93	21.84
	高学年	10	59.00	56.21	14	50.14	25.85
「セッティング」	低学年	7	0.00	0.00	15	1.40	2.06
	高学年	10	1.70	1.89	14	2.07	1.59
P N 組 織 化 「状況」	低学年	7	3.81	1.95	15	5.93	2.12
	高学年	10	5.60	1.78	14	5.57	1.65
「出来事の詳細」	低学年	7	0.14	0.38	15	0.80	1.08
	高学年	10	0.50	0.71	14	1.07	1.49
「結果」	低学年	7	0.29	0.76	15	1.27	1.49
	高学年	10	0.60	0.70	14	1.64	1.78
①物事に関する言及	低学年	7	4.43	5.29	15	4.33	5.25
	高学年	10	7.20	8.74	14	3.64	3.20
・物事の事実に関する言及	低学年	7	4.43	5.28	15	4.27	5.27
	高学年	10	7.20	8.74	14	3.64	3.20
・物事間の因果関係に 関する言及	低学年	7	0.00	0.00	15	0.07	0.26
	高学年	10	0.00	0.00	14	0.00	0.00
②自分自身に関する言及	低学年	7	13.29	7.85	15	21.27	13.83
	高学年	10	32.80	28.40	14	24.21	9.82
・言動に関する言及	低学年	7	11.14	7.36	15	15.40	9.67
	高学年	10	24.90	19.84	14	17.64	8.85
・心的状態に関する言及	低学年	7	1.00	0.58	15	3.80	3.34
	高学年	10	6.90	8.35	14	4.36	2.31
・言動と言動との因果 関係に関する言及	低学年	7	0.43	0.53	15	0.87	1.30
	高学年	10	0.50	0.71	14	1.00	1.11
・言動と心的状態との因果関 係に関する言及	低学年	7	0.71	0.95	15	1.33	1.80
	高学年	10	0.10	0.32	14	1.14	1.29
③他者に関する言及	低学年	7	2.00	1.91	15	8.20	5.78
	高学年	10	10.10	10.91	14	8.21	7.80
・言動に関する言及	低学年	7	2.00	1.91	15	7.40	5.42
	高学年	10	8.50	9.49	14	7.79	7.23
・心的状態に関する言及	低学年	7	0.00	0.00	15	0.20	0.41
	高学年	10	0.20	0.42	14	0.14	0.36
P N の 評 価 ・言動と言動との因果 関係に関する言及	低学年	7	0.00	0.00	15	0.33	0.49
	高学年	10	0.20	0.63	14	0.29	0.61
・言動と心的状態との因果関 係に関する言及	低学年	7	0.00	0.00	15	0.00	0.00
	高学年	10	0.10	0.32	14	0.07	0.27
④自分と他者に関する言及	低学年	7	2.14	2.91	15	4.53	4.36
	高学年	10	3.20	3.36	14	8.14	5.29
・言動に関する言及	低学年	7	1.86	2.54	15	3.53	4.21
	高学年	10	2.70	3.23	14	4.43	5.53
・心的状態に関する言及	低学年	7	0.14	0.38	15	0.33	0.49
	高学年	10	0.10	0.32	14	0.43	0.76
・言動と言動との因果 関係に関する言及	低学年	7	0.00	0.00	15	0.67	1.29
	高学年	10	0.10	0.32	14	0.64	1.08
・言動と心的状態との因果関 係に関する言及	低学年	7	0.14	0.38	15	0.53	0.74
	高学年	10	0.10	0.32	14	1.00	1.62
⑤他者と他者に関する言及	低学年	7	0.00	0.00	15	0.67	1.40
	高学年	10	0.10	0.32	14	0.21	0.43
・言動に関する言及	低学年	7	0.00	0.00	15	0.60	1.35
	高学年	10	0.00	0.00	14	0.07	0.27
・心的状態に関する言及	低学年	7	—	—	15	—	—
	高学年	10	—	—	14	—	—
・言動と言動との因果 関係に関する言及	低学年	7	0.43	0.53	15	0.87	1.30
	高学年	10	0.50	0.70	14	1.00	1.10
・言動と心的状態との因果関 係に関する言及	低学年	7	0.00	0.00	15	0.07	0.26
	高学年	10	0.00	0.00	14	0.07	0.27
言動の主体の明確性	低学年	7	0.86	0.38	15	1.13	0.52
	高学年	10	1.20	0.63	14	1.71	0.47

注) 一は、該当する言及がなかったことを意味する。

表 5 ASD児とTD児のPNの例

	PNの例	カテゴリー
例1	【思い出】「野外活動（略）5年生のテーマが絆、友達は宝で、みんなで絆も深まつたし、友達ともつながれたなと思ったからよかったなと思った。（略）私が山の登りとかで転んじゃったときにはみんなが助けてくれたりしてたからちょっとの以上にすごいれしかった（TD、小5、女）」	PNの組織化のうち、「結果」に関するTD児の言及の例：出来事を意味づける言及
例2	【友達と楽しかったこと】「（略）バクガンというゲームがありますけど、それでみんなで遊んで、その話をみんなでいっぱいするから、それがめっちゃ楽しい（略）ライバルではないけど、いつも僕に勝ってるAという人がいるんだけど、その人にたまに勝ったりすると、みんなで盛り上がりてくれるから、それがうれしくて（略）（TD、小6、男）」	TD児の自分と他者に関する言及のうち、言動と心的状態との因果関係に関する言及の例：多様なとらえ方をしている
例3	【家族と楽しかったこと】「喧嘩。（略）お兄ちゃんは柔道部だから（略）それで負けるなと思ったけど、それで私がお兄ちゃんの背中に乗ったら、お兄ちゃんが泣いちゃって、なんで泣いてるの？って聞いたらだった痛いんだもんって、それが楽しみ（TD、小5、女）」	TD児の自分と他者に関する言及のうち、言動と心的状態との因果関係に関する言及の例：多様なとらえ方をしている
例4	【家族といやだったこと】「（略）それでママの携帯で電話鳴ったから、ママはいやそうだったから、私が出たら、パパがどこ行ってんの？（略）（TD、小5、女）」	ASD児の自分と他者に関する言及のうち、言動と心的状態との因果関係に関する言及の例：限定的なとらえ方をしている
例5	【思い出】「ジェームスのでっかい怪物をお兄ちゃんと一緒に倒して楽しかった（ASD、小2、男）」	ASD児の自分と他者に関する言及のうち、言動と心的状態との因果関係に関する言及の例：限定的なとらえ方をしている
例6	【家族と楽しいこと】「（略）お父さんは強いボールを投げてくれるから楽しい（略）（ASD、小4、女）」	ASD児の言動の主体の明確性に関する例：主語の省略や情報の少なさ、話題の変わりやすさ
例7	【家族と楽しかったこと】「（略）ディズニーランドは海が見えるところで、ディズニーシーはなんか恐怖の体験がある。泣きそうな顔してた。怪物が出てきたら戦うから怪物が出てきたとしたら、戦おうかなと思った（ASD、小3、男）」	ASD児の言動の主体の明確性に関する例：主語の省略や情報の少なさ、話題の変わりやすさ
例8	【友達と楽しかったこと】「（略）うちが書いているのは、クレヨンしんちゃんみたいなギャル漫画。うちは細かく書いちゃってるからひとコマ書くのにちょっと時間がかかる。だからよく、よく削ったら鉛筆がボギってなるの。それで、最近は前までは癖で鉛筆をがりがり噛んで、丸いやつがポロって（略）今も鉛筆持っているけど、短くなったら、その芯を抜いて出して、今度解剖しようと思っている。っていうか、うち鉛筆とか、うち筆圧が強い。誰かに濃いなって言われた。だって力加減がわからない（略）（ASD、小4、女）」	ASD児の言動の主体の明確性に関する例：主語の省略や情報の少なさ、話題の変わりやすさ
例9	【思い出】「俺のお母さんのおじいちゃんとかおばあちゃんと親戚とか家族と一緒に行ったハイアズンが一番楽しかった。行き先は車とか混んで、まだつかないと思ったけど、すぐついちゃって、一回ホテルの方に荷物をおいて（略）（TD、小5、男）」	TD児の「思い出」に関する例：他者が含まれている出来事に注目
例10	【思い出】「5年生時の野外活動。友達と初めて会ったし、自分たちの時から2泊3日になったから、長く友達と一緒にいられて楽しかった（略）（TD、小6、女）」	TD児の「思い出」に関する例：他者が含まれている出来事に注目
例11	【思い出】「やっぱり、有馬富士公園って知っていますか？そこで遊んだこと。高いところにいろいろ登れるから楽しかった。で、帰り、イオンモールによって、帰った（ASD、小3、男）」	ASD児の「思い出」に関する例：他者が含まれていない出来事に注目
例12	【思い出】「ドッヂボールやった、8歳の時。すごいドッヂボールしてた。うろ覚えだけど、結構当たった。それで勝った。それで楽しかった（ASD、小5、男）」	ASD児の「思い出」に関する例：他者が含まれていない出来事に注目
例13	【思い出】「いとこはYという名前で、その妹はDという名前で、ダイキポンって言うんだけど、ダイキポンとYちゃんは兄弟なの。それで、兄弟兄弟（注：自分の兄弟）だから、ちょっと…4人兄弟。いとこの妹も入れたら3人で、いれへんかったら4人。それで全員で喧嘩したことある（ASD、小2、女）」	ASD児の他者が含まれている出来事に関するPNの例：名前の羅列がみられる
例14	【思い出】「埼玉県に博物館があって、おじいちゃんとおばあちゃんにつれてていってもらった。でかい機関車とかいっぱいあって、欧米からモノレールがきて、そのモノレールをみたり、いろんな電車を見て、楽しかった。野外にある電車に乗ることはできなかったけど、館内専用のちっちゃい電車を自分で運転できるものがあったんだけど、雨で乗れなかった（略）（ASD、小5、男）」	ASD児の他者が含まれている出来事に関するPNの例：物に関する言及がみられる
例15	【思い出】「生まれて初めて北海道に行ったこと。2歳の時、寝室列車に乗った。とろっこ電車に乗ったことある。北海道行った時は、伊丹から札幌まで行って、札幌で一泊泊まって、翌朝旭川へ行って、それで動物園で楽しんで、帰りは特急で乗って、また飛行機で帰ってきた（ASD、小3、男）」	ASD児の他者が含まれている出来事に関するPNの例：物に関する言及がみられる

注) 下線は、右側のカテゴリー内容に該当するところを示す。

表 6 結果のまとめ

分析項目	障害の主効果	学年の主効果	交互作用
1) PNの長さ	n.s.	低学年<高学年*	n.s.
2) PNの組織化			
①「セッティング」	n.s.	低学年<高学年*	n.s.
②「状況」	n.s.	n.s.	n.s.
③「出来事の詳細」	n.s.	n.s.	n.s.
④「結果」	ASD<TD*	n.s.	n.s.
3) PNの評価			
①物事に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・物事の事実に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・物事間の因果関係に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
②自分自身に関する言及	n.s.	低学年<高学年*	n.s.
・言動に関する言及	n.s.	低学年<高学年*	n.s.
・心的状態に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動と言動との因果関係に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動と心的状態との因果関係に関する言及	ASD<TD*	n.s.	n.s.
③他者に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・心的状態に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動と言動との因果関係に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動と心的状態との因果関係に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
④自分と他者に関する言及	ASD<TD**	n.s.	n.s.
・言動に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・心的状態に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動と言動との因果関係に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動と心的状態との因果関係に関する言及	ASD<TD*	n.s.	n.s.
⑤他者と他者に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・心的状態に関する言及	—	—	—
・言動と言動との因果関係に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
・言動と心的状態との因果関係に関する言及	n.s.	n.s.	n.s.
4) 言動の主体の明確性	ASD<TD*	低学年<高学年**	n.s.

注1) **: p<.01、*: p<.05

注2) 一は、該当する言及がなかったことを意味する。

表7 「思い出」に関するPNのカテゴリー分類と各カテゴリー人数と障害の有無との関連

「思い出」に関するPNのカテゴリー分類	ASD児	TD児
他者が含まれている出来事	6名 (-4.3) ^a	27名 (4.3)
他者が含まれていない出来事	10名 (4.3)	1名 (-4.3)
その他（わからない、特ない）	1名	1名
合計	17名	29名

a () 内は調整済み残差を示す。

する言及、評価のうち、自分自身に関する言及の下位項目である自分の言動と心的状態との因果関係に関する言及、自分と他者に関する言及、及び自分と他者に関する言及の下位項目である自分と他者の言動と心的状態との因果関係に関する言及、言動の主体の明確性であった。さらに、「思い出」に関するPNにおいては、ASD児群では他者が含まれる出来事よりも他者が含まれない出来事について語った者が多い結果が示された。以下、これらの結果について考察する。

自分の経験を振り返り、PNとして組織化する際、「結果」に係る言及は、その経験を通して何を感じ、自分にとってどのような意味があったかに関する、語り手自身の心的状態についての言及や意味づけが多くみられる要素であると考えられる。本研究でもTD児の「結果」に関する言及において、過去の経験を通して語り手自身が感じたことや意味づけの言及が多くみられた。ASD児における「結果」に関する言及の少なさは、ある経験が自分にとってどのような意味があったか、自分はそれを通して何を感じたかについて振り返ることの少なさや弱さを示していると考えられる。Fivush (1994) は、自分の経験をPNとして振り返り語る際に最も重要なのは、意味づけを行うことにより、自己の形成や「心の理論」理解の発達が促されると指摘している。ASD児のPNにおける「結果」に関する言及の少なさと、ASD児の自己理解や他者理解の発達との関連については後述する。

ASD児のPNにおいて、自分自身に関する言及の下位項目である、自分自身の言動と心的状態との因果関係に関する言及、そして自分と他者に関する言

及の下位項目である、自分と他者の言動と心的状態との因果関係に関する言及の少なさは、Losh & Capps (2003) の知見をより具体化したものであると考えられる。Losh & Capps (2003) では、ASD児のPNでは、心的状態をとらえることが少ないと指摘したが、誰の、どのような心的状態であるかについてまでは分析されていなかった。本研究では、ASD児は特に自分の心的状態を自分自身の言動との因果関係からとらえることや、自分と他者との関係の中で言動と心的状態との因果関係をとらえることに弱さがあることについて示したことで意義があると考えられる。自分と他者の言動と心的状態の因果関係に関する言及に注目すると、TD児は自分の言動に対する他者の心的状態、他者の心的状態を受けての自分の言動等について言及しており、多様な相互性に注目していたといえる。それに対し、自分と他者の言動と心的状態の因果関係について言及したASD児は17名中3名であり、3名の言及をみると、他者の言動を受けての自分の心的状態のみを言及しており、限定的な関係に注目していた可能性が考えられる。李・田中 (2016) においても、1名のASD児の日記を分析した結果、自分と他者との一方向的な言及が多くみられたことを報告しており、本研究では3名からみられた傾向ではあるが、ASD児が示す特徴の一つである可能性が考えられる。この点は、今後より詳細な検討が必要である。

言動の主体が明確なPNを語ったのは、TD児に比べてASD児の方が少なかった。自分の経験をPNとして語る際には、ある言動の主体が誰なのかを意識し、出来事の成り行きを追っていく必要がある。例えば、友達とのトラブルを振り返る際、誰が何をして、どうなったかを振り返るためにには、言動の主体

を明確にすることが求められる。そうすることで、自分と他者との関係が明確になっていき、出来事を整理することにつながる。この言動の主体を明確にすることや、上述した自分と他者の言動と心的状態との因果関係をとらえる言及は、両方とも自分と他者との関係に注目することが求められる。すなわち、ASD児の自分と他者との関係への注目の弱さが、自分と他者との関係の中で言動と心的状態との因果関係をとらえることの少なさや、言動の主体を明確にすることの弱さに影響を与えていた可能性が考えられる。

「思い出」に関するASD児のPNにおいては、TD児の「思い出」として語られたテーマとは質的な違いが示された。Losh & Capps (2003) では、TD児は家族や友達、ペットに関するテーマが多くたが、ASD児はパソコンに関するPNが多くたった結果が示されている。本研究においても、ASD児は交通手段や電車等に注目する言及がみられており、ASD児の興味・関心に関連した出来事をより多く想起し、注目していたと考えられる。

自分の経験を想起することには、自伝的記憶 (Autobiographical Memory) の働きが指摘されている。自伝的記憶は、自分の経験に関するエピソード記憶 (Episode memory) と、自分が通った学校や先生の名前、場所のような自分に関連する情報に関する意味記憶 (Semantic memory) があるという (Crane & Goddard, 2008)。Crane & Goddard (2008) は、この2種類の記憶についてASD者は意味記憶においては統制群と有意な差を示さないが、エピソード記憶に関しては有意に少なかったことを報告している。本研究においてみられたASD児のPNの特徴は、先行研究と同様に、自分が乗った電車や自分が見たものに関する意味記憶よりも、エピソード記憶に弱さがあることを裏付ける知見であると考えられる。特にエピソード記憶の弱さに関しては、ASD児における自分と他者との関係や経験を意味づけること、自分と他者との関係性に注目することの弱さや少なさと関連していると考えられる。自伝的記憶の発達とPNの発達に関しては、自伝的記憶の発達によりPNが生成される立場 (例えば、Crane & Goddard, 2008) と、PNの生成によっ

て自伝的記憶が精緻化されていく立場 (例えば、Bruner and Feldman, 1993 ; Fivush, 1994) があり、発達的な因果関係は明らかにされていないが、お互いが運動して発達していくことが予想される。今後は、ASD児が自分の経験について振り返り、自分と他者との関係性に注目して意味づけていくことを積み重ねていくことを通して、ASD児の自伝的記憶 (特にエピソード記憶) の発達との関連について検討していくことが必要であると考えられる。

2. ASD児の自己理解や他者理解との関連

ASD児のPNにおいて、自分の経験の意味づけの少なさや、自分と他者との関係をとらえることの少なさがあり、他者の言動を受けての自分の心的状態に関する言及のみがみられたように自分と他者との限定的なかかわりに注目している様子は、ASD児の自己理解について検討した滝吉・田中 (2011) の知見と関連していると考えられる。滝吉・田中 (2011) は、ASD児は自分自身について理解する際に他者から言われたことをそのまま受け止めたり、他者への一方的なかかわりや比較を通して自己をとらえたりすることを報告している。本研究において示されたように、日常的な経験において、他者とかかわった経験が自分にとってどのような意味があったのか、自分と他者はどのような関係にあったのかについて振り返り、意味づけることの少なさが、滝吉・田中 (2011) で示された他者からの評価や他者との一方的なかかわりの中で自己を形成することに影響を与えた可能性が考えられる。さらに、他者の心的状態を理解する力は、個人が他者とどのような相互作用の経験を積み重ねてきたかに関する自分と他者との関係性が大きく影響を与える (菊池, 2004) と指摘されている。この知見からすると、日常的な経験の中で自分と他者との関係について注目することの少なさが、ASD児の他者を理解することの弱さにつながっている可能性も考えられる。

3. 支援に向けて

本研究において示されたASD児のPNの特徴を踏まえ、ASD児のPNを促進し、さらに自己理解や他者理解の発達につなげていくための支援において

は、以下の3点を考慮すべきであると考えられる。

1点目は、ASD児が自分の経験を振り返るように大人（教員や支援者、親等）が場を設定し、ASD児と大人がともに振り返り、意味づけることを行うことが必要であると考えられる。TD児の場合、2～3歳から自分の経験について話すようになるが、一人では十分に振り返ることができない。その時に親が一緒に振り返りながらヒントや手がかりを与えるかかわりをすることで、子どものPNを行う力のみならず、自己理解や他者理解の発達につながると報告されている（Fivush, 1994；Bruner & Feldman, 1993）。このように、子どもとともに過去の経験について振り返る場を設け、大人が適切なかかわりをすることで、ASD児のPNを促進することができると考えられる。

2点目は、単なる振り返りにならないよう、ASD児一人一人のPNから、自分の経験のどこに注目しているかを把握し、経験の意味づけを行ったり、他者との関係に注目させたり、言動の主体を明確にするかかわりが必要であると考えられる。その際、ASD児の想起を助けるために、写真等の視覚的な手がかりを用いる（李・田中, 2012）ことや、日記等を用いる（李・田中, 2016）等の工夫もASD児がPNを行う際に有効であると考えられる。

教育現場においても、学習や活動を通して何を学んだかについて振り返ることが重要視されている。事実の羅列ではなく、それを通して何を感じたか意味づけることを通して、ASD児の自己理解や他者理解の発達につなげることが求められるだろう。

3点目は、自分の経験を振り返り、意味づけることの動機づけに関する工夫が必要であると考えられる。長崎（2007）は、「ナラティブは言葉を通して経験を共有する活動である」と述べている。すなわち、自分の経験について他者に伝え、共有しようとする動機づけをいかに促進できるかということを念頭に置き、語り手となるASD児と聞き手となる大人との関係性を構築していくことが重要であると考えられる。

引用文献

- Baron-Cohen,S.,Leslie,A.M.,&Frith,U. (1985). Does the autistic child have a "Theory of mind?". *Cognition*, 21, 37-46.
- Bruner,J.S.&Feldman,C. (1993). Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen, H.Tager-Flusberg,&D.J.Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspective from autism* (pp.267-291). Oxford University Press, Oxford, UK.
- Cervantes,C.,&Callanan,A.M. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34, 88-98.
- Crane,L.&Goddard,L. (2008). Episodic and semantic autobiographical memory in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 38, 498-506.
- Fivush,R. (1994). Constructing narrative, emotion and self in parent-child conversation about the past. In Neisser,R.&Fivush,R. (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (pp.136-157). New York: Cambridge University Press.
- Fivush,R.,Slaes,M.J.,&Bohanek,G.J. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16, 579-594.
- Goldman, S. (2008). Brief report: Narratives of personal events in children with autism and developmental language disorders: Unshared memories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1982-1988.
- 岩田純一 (2001). <わたし>の発達：乳幼児が語る<わたし>の世界. ミネルヴァ書房.
- 菊池哲平 (2004). 自閉症における自己と他者, そして心. 九州大学心理学研究, 5, 39-52.
- Losh,M.,&Capps,L. (2003) Narrative ability in high-functioning children with autism or asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 239-251.
- 李 熙馥・田中真理 (2012). ある自閉症スペクトラム障害児のパーソナルナラティブの変容—グループワークにおける共同構成（co-construction）による変容に着目して—. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, 12, 59-70.
- 李 熙馥・田中真理 (2013). 自閉症スペクトラム障害児

におけるナラティブの特性：フィクションナルナラティブの構成と行為の側面に焦点を当てて。発達心理学研究, 24, 527-538.

李 熙馥・田中真理 (2016). ある自閉スペクトラム症者における書き言葉によるパーソナルナラティブの変容：自己理解・他者理解の変容との関連。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 63, 99-123.

長崎 勤 (2007). 「ナラティブ=語り」の発達と支援—ことばによる経験の共有一。家庭教育研究所紀要, 29, 38-46.

仲野真史・長崎 勤 (2006). 健常児と自閉症児におけるナラティブ産出—フィクションナルストーリーとパーソナルナラティブの分析から一。心身障害学研究, 30, 35-47.

滝吉美知香・田中真理 (2011). 思春期・青年期の広汎

性発達障害者における自己理解。発達心理学研究, 22, 215-227.

付記

本研究ではDSM-5 (APA, 2013) の「Autism Spectrum Disorder」を用い、「自閉スペクトラム症」と表記した。

本研究にご協力いただきました対象児の皆様及び保護者様、A大学とB大学、D小学校の先生方に心よりお礼申し上げます。

なお、本研究は平成24年度に東北大学大学院教育学研究科に提出した博士学位論文の一部を修正加筆したものである。

Narrative Ability about the Personal Experience in Children with Autism Spectrum Disorder

LEE Heebok*, TANAKA Mari**

(*Center for Promoting Inclusive Education System)

(**Faculty of Arts and Science, Kyushu University)

Abstract: The ability of children with autism spectrum disorder (ASD) and typically developing (TD) children to narrate their personal experiences, and special events were investigated. ASD children ($n=17$) and TD children ($n=29$) were asked to relate narratives of their personal experiences about a time when they had been happy, sad, or unpleasant with their family or friends, as well as special events that they experienced. The results indicated (1) ASD children were less likely than TD children to talk about “results” as narrative components of their personal experiences. (2) ASD children were

less likely to identify causes of their mental states and emotions and between self and others. (3) It was more difficult for ASD children to narrate personal experiences from their perspective. (4) Also, ASD children narrated about special events without others. These results suggest that ASD children’s narrative ability is related to their understanding of self and others.

Key Words: Autism Spectrum Disorder, Personal Narrative, Understanding of Self, Understanding of others

(事例報告)

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある生徒の作業学習 における自立活動の指導目標の明確化と指導の改善

柳澤 亜希子*・夏海 良雄**

(*インクルーシブ教育システム推進センター) (**千葉県立横の実特別支援学校)

要旨：本研究では、気持ちが不安定になると大声で泣いたり、他者からの働きかけを受け入れたりすることが難しい自閉症のある生徒を対象に、自立活動と作業学習の指導目標の見直しを行った。具体的には、対象生徒につけたい力と指導すべき中心的な課題に基づいて自立活動の指導目標を明確化し、作業学習における自立活動の指導目標との関連性を踏まえた指導について検討した。当初、担任は、対象生徒を不安定にさせないことに専念していたが、教育活動全体を通じての対象生徒の中心的な課題を押さえて自立活動の指導目標を明確化したことにより、重視して指導すべきことが明らかとなった。また、指導目標の見直しによって、担任は、対象生徒の得意な面や可能性に気づき、対象生徒の実態に即して指導方法を改善したり、新たな教材を導入しようと試みたりといった変容が示された。

本稿では、教育活動全体を通じて指導すべき中心的な課題に基づいて自立活動の指導目標を明確化することの意義と、それによって担任と対象生徒にもたらされた効果について考察した。

見出し語：自閉症、自立活動の指導、作業学習、指導目標、指導方法の改善

I. 問題の所在

自閉症のある子どもの指導・支援においては、中核的な障害特性や随伴する特性によってもたらされる行動上の問題への対応の難しさが指摘される。先行研究を概観すると、教育現場や家庭、施設などにおいて、「行動問題を示す自閉症」への介入や支援（加藤・今本, 2018；村本・角田, 2014；小笠原・広野・加藤, 2013；岡村, 2016；富田・村本, 2013）に関する実践研究が多々報告されており、その問題意識の高さがうかがえる。

自閉症のある子どもの行動上の問題の予防や改善に当たっては、障害特性を踏まえた環境調整が重要である。このため、特別支援学校などの教育現場においては、例えば、1日の予定や活動の見通しがつ

くようにするためのスケジュールの提示や自閉症のある子どもが落ち着くためのスペースの設置など、彼らが安心して学習や活動を行うことができるよう学習環境の工夫が行われている（国立特別支援教育総合研究所, 2018）。このように、自閉症のある子どもの障害特性を理解し、それを踏まえた取組を行うことは、彼らが心理的に落ち着いて学校生活を送ることができるといった成果につながっていることが明らかとなっている（国立特別支援教育総合研究所, 2018）。このことからも、自閉症の特性を踏まえた対応は、必須であると言える。

しかし、その一方で、それに偏重している状況があること、そのことが自閉症のある子どもの学びの深まりを妨げているのではないかといった危惧が、先行研究で指摘されている。大野呂(2009)は、「行動がパターン化する」という自閉症の特性への配慮

から、行動上の「できる」という部分のみに着目した実践が増えていると述べ、自閉症のある子どもの指導の在り方を疑問視している。また、早川（2010；2015）は、自閉症の障害特性に応じるという意図で「一人でする・できる」ことを目的として物理的環境を調整したり、支援ツールなどを活用したりする学習が増えていることで支援が先走り、それによって自閉症のある子どもが時間をかけて「する・できる」ようになる過程の学びの育ちが軽視される危険性があると指摘している。

新たに改訂された学習指導要領（文部科学省、2018a）では、「子どもに何が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉えることが重要視されている。大野呂（2009）や早川（2010；2015）の指摘を踏まえると、行動上の問題に注意が向けられやすく、その対応や改善に重きが置かれやすい自閉症のある子どもの指導においては、「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「何が身に付いたか」（文部科学省、2018a）の視点から彼らの学びの成果を追究していくことが求められる。これには、自閉症のある子どもにどのような姿に育って欲しいのか、どういった力を育てていきたいのかといった視点から目標設定を行うことが重要となる。

自閉症のある子どもの各教科等の学びを支える上で、彼らが有する学習上又は生活上の困難さを改善・克服するための自立活動の指導は不可欠である。自立活動の指導は、特別支援学校の教育課程において特に設けられた指導領域であるが、自閉症のある子どもの多くが在籍する特別支援学校（知的障害）においては、その位置づけに課題がある。

今井・生川（2014）は、特別支援学校（知的障害）の教員の自立活動に対する課題意識を調査した。この調査を通して、今井らは、教員が指導目標の設定において、「自立活動の目標ではなく、他の領域や教科の目標で行っている」、「自立活動の目標だけを切り離して考えることは難しい」といったように、自立活動の指導目標が明確ではない、明確になりにくいことを明らかにしている。また、今井・生川（2014）は、この理由として、「自立活動は生活単元学習や作業学習の中に含まれていると考えていて、自立活動の視点で指導を考えることは少ない」

ことが、教員の回答に挙げられていたと報告している。これには、知的障害の特性に応じた指導形態として実施されている各教科等を合わせた指導と自立活動の指導との内容の整理や区別がはっきりしていない（今井・生川、2013）ことが影響していると考えられる。また、今井・生川（2013）は、特別支援学校（知的障害）では、集団での活動が前提にあることによって、個々のねらいや指導目標に自立活動の内容がどのように関連づいているのかが不明確になりやすいことを問題視しており、個々の自立活動の指導目標を明確に据えることの必要性を指摘している。新学習指導要領（文部科学省、2018b）では、子どもの中心的な課題を整理して具体的な指導目標を設定することが強調されており、自立活動の指導目標を明確に捉えることが重要課題になっていると考えられる。

指導目標の明確化は、自閉症のある子どもの指導において重要な意味をもつ。Magnusen（2005）は、自閉症のある子どもは個々の実態が多様であるからこそ、計画の立案段階で目標をしっかりと決めなければいけないと言及している。また、自閉症のある子どもは、学習の定着や般化が難しいため、明確な目標を見据えて指導を積み上げていくことが必要である（国立特別支援教育総合研究所、2016）。このため、自閉症のある子どもの指導においては、より一層、指導目標を明確にすることの必要性が高いと考えられる。

個々の子どもの指導目標を明確にし、教師が見通しをもって指導するためには、個別の指導計画の活用が鍵となる。今回、改訂された学習指導要領には、個別の指導計画の指導目標の設定に際して実態把握からなぜその指導目標を設定するに至ったのか、その根拠を記述して残すことが新たに示された（文部科学省、2018b）。また、個別の指導計画に基づいて、子どもに何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉えることの必要性も示された。子どもの学習の成果を的確に評価するためにも何を目指して指導を進めるのか、その子どもにとっての中心的な課題を押さえて指導目標を設定することの重要性がより一層、問われている。

以上を踏まえて本研究では、気持ちが不安定にな

ると、他者を叩くなどの他害行動が生じることで担任が指導に困難さを感じていた特別支援学校（知的障害）高等部の自閉症のある生徒を対象に、指導目標の設定と見直しを行った。具体的には、対象生徒につけたい力と指導すべき中心的な課題に基づいて自立活動の指導目標を明確化し、各教科等を合わせた指導（作業学習）における自立活動の指導目標との関連を踏まえた指導について検討した。また、自立活動の指導目標を明確にすることで、担任の対象生徒に対する捉えや自身の指導、そして、対象生徒にどのような変容が認められたのかについても検討した。

II. 方法

1. 対象

(1) 生徒A

B特別支援学校（知的障害）（以下、当校と記す）高等部2年に在籍する知的障害を伴う自閉症のある生徒を対象とした。生徒Aの療育手帳の判定は、「重度（A1）」であった。生徒Aは、自分から挨拶したり自分の要求をことばで伝えたりすることが難しく、対人関係面では叩いたり噛みついたりして他者の関心を引こうとする様子が見られた。また、自分の意に沿わないと、他者からの働きかけや指示を受け入れることが難しかった。さらに、生徒Aは、気持ちが落ち着かなくなると大声を出して泣いたり、近くにいる者を叩いたり引っ搔いたりした。その一方で、見通しのついている活動や決まった流れの活動（例えば、作業学習の工程）は、ほぼ支援なく一人で取り組むことができた。しかし、集中力を持続させることに難しさがあった。

保護者の生徒Aの将来（3年間）や現在の生活に関する希望としては、「落ち着いて学校生活を送ること」、「他害をしないこと」、「他者に受け入れられない行為（叩く、噛みつくなど）での伝え方ではない適切なコミュニケーションの方法を身に付けること」であった。これら保護者の希望は、個別の教育支援計画に反映されていた。

(2) 生徒Aの担任

担任の教職歴は35年、特別支援学校での指導歴は

7年であった。当校での勤務と高等部の担当は、いずれも4年目であった。担任は、生徒Aが高等部1年から担当しており、本研究の実施時は前年度からの持ち上がりで2年目の担当であった。

担任は、生徒Aが噛みついてきたり叩いたりするなどの行動への対応に苦慮していた。担任は、生徒Aが不安定になり作業学習の教室に行くことができなくなったり作業途中で退出したりすると、他の生徒や教師がいる手前、後ろめたさを感じ、何とか生徒Aが学習に取り組めるように促したり声をかけたりしていた。

2. 倫理的配慮

本研究に当たっては、第1著者が学校長と担任に対して本研究の目的や方法を口頭及び文書で説明し、研究協力と研究成果の公表について同意を得た。また、生徒Aの保護者に対しては、第1著者が作成した保護者用の説明資料に基づき、第2筆者である担任（以降、担任と記す）が口頭で説明し同意を得た。本研究は、当研究所の倫理審査委員会での承認を得て実施した。

3. 指導場面

本研究で対象とした指導場面は、作業学習であった。当校高等部の作業学習では、5つの班（木工班、手工芸班、陶芸班、農耕班、総合サービス班）が設定されていた。生徒Aは、陶芸班の小物グループに所属していた。陶芸班では、行事などでの販売会に向けて急熱急冷粘土を素材とした皿や箸置きなどの制作を行っていた。作業学習は、校内外の行事に合わせて活動が単元化されていたが、各グループの作業は通年で行われていた。

作業は、少人数グループでそれぞれが工程を担当して行っていた。しかし、生徒Aは、気持ちが高ぶり落ち着かなくなると周囲の生徒を叩いたりすることが予想されたため、一緒に作業することが難しかった。このため、生徒Aは、作業開始時にメンバー全員で1日の作業の流れや内容についての確認を終えた後、担任と1対1で担当の作業を行っていた。

生徒Aの作業学習時の一連の流れは、制作に必要な道具の準備に始まり、その日に制作すべき目標数

を終えたら使用した作業台の清掃と使用した道具の後片付けを行い、作業を継続している生徒や教員に挨拶をして教室に戻るというものであった。

4. 手続き

(1) 実践及び授業記録の収集期間

実践の開始は平成29年5月から、授業記録の収集は同年6月～10月であった。月1回の頻度（計6回、10月は2回訪問）で第1著者が当校を訪問し、作業学習場面での生徒Aと担任の様子を観察した。

(2) 生徒Aの実態と指導方針の共有

第1著者が、担任から生徒Aの指導の経過について聞き取りを行った。また、対象授業を見学した放課後には、担任と本時の生徒Aの学習の様子を振り返った。指導目標に沿いながら、担任の本時の授業における生徒Aへの関わりの意図について聞き取りを行った。また、担任との協議では、主に個別の指導計画における作業学習と自立活動のそれぞれの年間目標と前期及び後期の指導目標間のつながり、そして、作業学習の中で関連づけて指導している自立活動の指導目標について協議した。なお、担任との協議では、下記に述べる授業記録と本時の学習指導案を使用した。

(3) 担任による授業記録

担任には、第1著者が指定した様式に基づいて継続的に作業学習の授業記録をとってもらった。実践期間中に担任によって作成された授業記録の回数は、計8回であった。

授業記録の様式は、「目標設定用」と「本時の指導の評価用」の2つで構成した。「目標設定用」の記録様式は、個別の指導計画における作業学習の「長期目標（年間）」、「短期目標（前期・後期）」、「単元目標/題材目標」、「本時の目標と評価の観点」とそれらの設定理由を記述する形式であった。他方、「本時の指導の評価用」の記録様式は、「本時の指導場面での生徒の様子」、「生徒の指導目標の達成状況」、「教師自身の指導の振り返り」、「次時の指導目標の改善点と指導目標を変更した場合の理由」を記す形式であった。授業記録の様式に上記の項目を設けたのは、担任がどのような意図で指導を行っているのかを把握するためであった。

なお、授業記録の様式の作成に当たっては、担任が継続して記録できることに留意した。根市・中川・佐藤・渡辺・安藤（2000）は、「授業における子どもの目標を意識している」、「教師の働きかけと子どもの様子が結びついている」、「教師の働きかけについて事実だけでなく、記録者の自分なりの解釈や考えも書かれている」記録は、教職経験の影響を受けないと述べている。本研究では根市らを参考にして、授業記録の様式に上記の要素を盛り込んだ。したがって、本様式は、特定の専門知識を要するものではないため、担任が継続して記録をとることが可能であると考えた。

(4) 分析の観点

授業記録の記述内容の確認と作業学習の授業の様子を見学した。放課後に行った担任との協議を踏まえて、担任が個別の指導計画における作業学習と自立活動それぞれの年間目標と前期及び後期の指導目標間のつながり、そして、作業学習における自立活動の指導目標との関連をどのように意識して指導しているのかを検討した。また、授業記録の記述内容や協議内容から、担任の生徒Aに対する捉えや自身の指導、そして、生徒Aにどのような変容が認められたのかについて分析した。

III. 結果

1. 作業学習と自立活動の指導目標の設定及び指導上の課題

生徒Aの個別の教育支援計画の「必要と思われる支援内容（合理的配慮）」に基づいて設定された個別の指導計画における作業学習と自立活動の年間目標、前期及び後期の指導目標は、表1の通りであった。

(1) 教育活動全体を通じた自立活動の指導目標の不明確さ

担任や保護者が課題として捉えていた「（生徒Aが）落ち着いて生活する」や「他害ではないコミュニケーションの方法を身に付ける」といった課題が、自立活動の年間目標と前期及び後期の指導目標に反映されていなかった。一方、作業学習の年間目

表1 見直し前の個別の教育支援計画と個別の指導計画の自立活動及び作業学習の各指導目標

個別の教育支援計画		
必要と思われる 支援内容 (合理的配慮) (3年)		① 見通しをもつことで、気持ちを落ち着けて生活できるようにする ② 不安定な時に他害をしないで、気持ちを切り替える方法を習得する ③ 楽しい生活が送れるように正しいコミュニケーションの仕方を身につけるようする ④ 毎日いろいろな言葉がけをすることで、自分の気持ちを伝えられるようにしていく
個別の指導計画の指導目標		
自立活動	年間目標	① ボッチャやボウリングの競技に参加し、友達や教師と交流することができる ② ランニングの時間は、グラウンドを8周回ることができる
	前期の目標	ボッチャやボウリングの競技に参加し、友達や教師と交流することができる
	後期の目標	ランニングの時間は、グラウンドを8周回ることができる
作業学習	年間目標	作業の工程を覚え、落ち着いた状態で活動を終えることができる
	前期の目標	箸置き作りのやり方を覚え、落ち着いて目標の個数を仕上げることができる
	後期の目標	製品の質を高め、落ち着いて取り組める目標数を増やすことができる

注1) 当校では、個別の教育支援計画の「必要と思われる支援内容（合理的配慮）」に示されている内容が、3年間で生徒に目指す目標としても位置づけられていた。

注2) 自立活動の指導目標は、自立活動の時間における指導の目標を示している。

標と前期及び後期の指導目標には、生徒Aの指導上の中心的な課題である「落ち着いて」活動することが一貫して示されていた。

当校高等部には、自立活動の時間における指導が設定されていたため、個別の指導計画には自立活動の指導目標を記載する欄が設けられていた。また、当校では、各教科や各領域、そして各教科等を合わせた指導（日常生活の指導、作業学習）の指導目標を記載する欄に自立活動を意図した指導目標も含めて記載する様式になっていた。このような様式となっていたのには、当校では自立活動は教育活動全体を通じて行うという考えがあったからであった。しかし、自立活動の時間における指導でねらう目標は明示されていたものの、教育活動全体を通じた自立活動の指導目標は不明確であった。

(2) 活動内容になっている自立活動の指導目標

研究開始時、自立活動の年間目標には、自立活動の時間における指導で予定されていた活動内容（「ボッチャやボウリングの競技に参加し、友達や教師と交流することができる」、「ランニングの時間は、グラウンドを8周回ができる」）が、指導目標として位置づけられていた。そして、上述の年間目標が、前期と後期の指導目標としてそれぞれ

設定されていた。

(3) 指導目標の見直し前の担任の生徒に対する捉えと対応

生徒Aは、落ち着いた状態であれば作業を行うことができたため、担任はそうした環境づくりを優先していた。担任は、生徒Aが作業方法と工程について見通しをもたせることが必要であると考え、作業学習の前期の指導目標「箸置き作りのやり方を覚え、落ち着いて目標の個数を仕上げることができる」に基づいて指導を行っていた。

研究開始当初（5～6月）の生徒Aの作業学習時の様子としては、完成品にしわが寄ったり形が歪んだりと丁寧に製品を仕上げることが難しかった。しかし、作り直しを求めるに生徒Aが不安定になるため、担任は敢えてやり直しをさせないようにしていた。6月の授業記録には、「落ち着く」という言葉が頻出しており、担任は生徒Aの予測のつかない行動（大声を出す、急に叩いたり噛みついたりしてくるなど）への対応に困惑していることが窺えた。この時期、担任は、生徒Aに製品の出来具合の良し悪しを確認したり作業のやり直しを求めたりする際に、言葉のみで伝えており、生徒Aが担任の教示を理解するための手がかりとなる教材が用意されてい

なかった。

2. 生徒に育てたい力の具体化と中心的な課題に基づいた自立活動の指導目標の明確化

前期後半（7月）の作業学習では、通常の箸置き作りではなく別の作業（商品を入れる紙袋の制作）を行うことになった。生徒Aは、この作業を以前にも行ったことがあったため、「大変落ち着いて取り組むことができ」、「全工程を一人で手際よく行うことができた」。こうした生徒Aの様子を受けて、当月の担任の授業記録には、6月の授業記録に示されなかつた生徒Aに関する肯定的な記述（「生徒Aは物作りが好きであるため、いろいろな小物作りに挑戦し、できることを増やしていきたい」）が見られるようになった。また、授業記録には、「（生徒Aの）可能性をつぶすことなく伸ばせたらと考える」といったように、担任の指導に対する前向きな思いが記述されるようになった。さらに、前期の作業学習の総括で、担任は「（生徒Aは）もっと（作業ができる）そうなのに、（制作する分量を）少なめに設定することで楽をさせてしまっている気がする。生徒Aの実力を考えたらある程度、負荷をかけることが可能ではないか」と記述していた。

上述した指導目標の設定に関わる課題と担任の生徒Aに対する前向きな捉えを踏まえて、自立活動と作業学習の指導目標を以下の点から見直した。

（1）生徒に育てたい力の具体化

前期終了後（8月）、生徒Aが「作業学習で落ち着いた状態」になることについて、担任が具体的にどういった姿になることを目指しているのかを協議した。担任は、「担任の働きかけを受け入れながら作業できること」と述べた。また、生徒Aが、担任を含め他者からの「働きかけを受け入れること」は、作業学習だけでなく教育活動全体で求められることを確認した。しかし、このことが自立活動の指導目標として位置付いていなかったため、自立活動の年間目標と前期及び後期の指導目標を見直すこととした。この際、担任は、生徒Aが作業工程を理解し見通しをもてていることを踏まえて、「最後までやり遂げることができる」こともねらっていきたいと述べ、年間目標に加えることにした。

（2）生徒の実態に基づいた自立活動の指導目標の明確化

自立活動の指導目標が活動内容になっている理由を担任に尋ねたところ、「評価のしやすさ（「できたか」「できなかったか」だと評価しやすい）」と「個別の指導計画が通知表として使用されるため、保護者向けに肯定的な表記をしている」が理由として挙げられた。こうした目標設定が果たして生徒Aの実態に即しているのか、また、保護者に対して生徒Aにどういった力をつけることを目指して指導しているのかを理解してもらうためには、活動内容の記述で伝わるのかを担任と協議した。その結果、担任は、自立活動の指導目標が活動内容になっていることについて、「生徒Aの実態に迫っていないことに気づいた」と述べた。この気づきにより、担任は生徒Aにつけたい力から自立活動の年間目標を見直し、「適切に人と関わり、落ちついて行動することができる」、「最後まで見通しをもって課題をやり遂げることができる」と修正した。

（3）自立活動の指導目標を踏まえた作業学習の指導目標の見直し

自立活動の指導目標を明確にしたことに伴い、作業学習の指導目標を見直した。自立活動の年間目標「適切に人と関わり、落ちついて行動することができる」を踏まえて、担任は製品の質を高めるためには、「生徒Aが新たな教材（手がかり）や担任の教示を受け入れることが必要である」と考え、「適切に人と関わる」ということに関しては「教師の働きかけを受け入れる」として目標を具体化し、作業学習の年間目標に加えて修正した。また、自立活動の年間目標「最後まで見通しをもって課題をやり遂げることができる」を踏まえて、生徒Aの作業に向かう態勢を身に付けるために、「集中して」取り組むことを作業学習の後期の指導目標に加えた。

表2に、見直し後の作業学習と自立活動の各指導目標を示した。

3. 指導目標の見直しに伴う指導方法の改善

作業学習の指導目標に位置づけられていた「製品の質を高める」ためには、生徒A自身が制作した製品の出来映えを確認することが必要であった。この

表2 見直し後の個別の指導計画の自立活動と作業学習の各指導目標

		個別の教育支援計画
自立活動	必要と思われる支援内容 (合理的配慮) (3年)	① 見通しをもつことで、気持ちを落ち着けて生活できるようにする ② 不安定な時に他害をしないで、気持ちを切り替える方法を習得する ③ 楽しい生活が送れるように正しいコミュニケーションの仕方を身につけるようする ④ 每日いろいろな言葉がけをすることで、自分の気持ちを伝えられるようにしていく
	個別の指導計画の指導目標	
自立活動	年間目標	① 適切に人と関わり、落ち着いて行動することができる ② 最後まで見通しをもって課題をやり遂げることができる
	前期の目標	ボッチャやボウリングの競技に参加し、友達や教師と楽しく交流することができる
	後期の目標	ランニングの時間は、友達や教師と一緒に参加し、途中で大きな声を出したり人や自分自身を叩いたりすることなく、グラウンドを8周、走る距離を増やすことができる
作業学習	年間目標	作業の工程を覚え、製品の質を高めるための教師からの働きかけを受け入れ、落ち着いた状態で活動を終えることができる
	前期の目標	箸置き作りのやり方を覚え、落ち着いて目標の個数を仕上げることができる（変更なし）
	後期の目標	教師の働きかけを受け入れ、製品の質を高め、集中して取り組める目標数を増やすことができる

注1) 個別の指導計画の下線部分は、指導目標を見直した箇所を示す。

注2) 見直し後の自立活動の指導目標は、年間目標は教育活動全体を通じての指導目標、前期及び後期の指導目標は、自立活動の時間における指導の目標として設定した。

ため、生徒Aが仕上げた製品のどこを修正しなければいけなのかがわかるようにするために、口頭による教示だけではなく、本人が気づく手がかりを用意することを提案した。担任は、生徒Aが製品の質を自分で確かめながら作業できる教材を準備することにした。

(1) 生徒の可能性を引き出すための教材の導入

担任は、生徒Aが制作した製品の質を自分で確認できるように写真と簡潔な文による基準表を作成した。基準表には、「しわがない」、「欠けていない」、「裏側が真っ直ぐ」、「しわがある」、「欠けている」、「裏側が凸凹」と6つの基準が示されていた。担任は、生徒Aが基準表を用いて製品の出来映えを確認することで、自分で作り直しの必要性を考え、判断できるようになることをねらった。また、担任は、生徒Aが「納得すると落ち着いて作業に取り組むことができるため、基準表を使用することは有効である」と考えた。

(2) 生徒の理解力に応じた教材の改善

9月より基準表を導入し、継続して使用してき

た。しかし、生徒Aにとって出来具合を確認するための項目が6つあることは、細かすぎて分かり難いのではないかということについて協議した。担任は「しわがない」、「欠けていない」、「裏側が真っ直ぐ」の3つの項目を残すことを主張した。しかし、後の作業学習場面で生徒Aがこの基準に則って成形できなかったため、彼が作り直しの必要性を理解するには、これらの表現では逆に分かり難いのではないかということを協議した。担任は、上記3つの項目を残すことを選択した際に、「自閉症の支援では、「否定的ではなく肯定的な表現を用いること」と聞いている」と述べた。しかし、この作業で生徒Aに理解させたいことは何かという視点から、どの表現が生徒Aにとって適切かを検討した。担任は、「箸置きの裏面の凸凹をなくすことに集中できる」ということで、「しわがある」、「欠けている」、「裏側が凸凹」の項目を残すことにした。改善した基準表を用いて作業を行ったところ、生徒Aは「裏側が凸凹ではない製品を作ることができ、担任から作り直しを求めることが減った」とのことであった。

4. 生徒につけたい力を踏まえた指導の重点化

前期の作業学習では、制作する箸置きの目標数を「30個」と設定していた。しかし、生徒Aは雑に制作したり、丁寧に制作したりと作業態度にむらが見られた。このため、担任は「30個」という限定的な個数設定ではなく「20~30個」と幅をもたせ、「丁寧に完成させること」を優先した。担任は、生徒Aは「見本を見てある程度、同じように作ることが可能である」ことを踏まえて、個数よりも生徒Aの作業の質を高めることを重視することにした。担任は、授業ごとに生徒Aとその日の目標数を設定することにしたが、「生徒Aは20個を作り終えて、さらに10個作ることに対して抵抗を示し、落ち着かなくなってしまった」とのことであった。このため、担任は、「製品の精度を高めるために20~30個と幅をとらずに、20個作ることを目標に進めていきたい」と方針を変更することにした。

本実践を振り返って、担任は「自立活動の目標があることで立ち返っていく目標が明確になった」、「自立活動の目標を据えて作業学習などの様々な活動の目標が立てられる」、「自立活動が全ての教育活動の柱であるということに気づいた」と述べた。

5. 生徒Aの変容

担任が作業の質を重視して指導を行うようになってから、生徒Aの作業態度に変容が見られるようになった。例えば、制作した製品にしわが生じた時に担任がそれを指摘すると、以前は拒否していた生徒Aであったが、「(生徒Aが)優しく(製品に)触れてしわを消す行為が見られた」とのことであった。この姿を目にした担任は、「生徒Aが取り組むことのできる(作業)内容の幅を広げられたら良い」と考え、新たな工程に取り組むことを試みた。担任は、生徒Aにこれまで制作してきたのとは異なる型の箸置き作りに挑戦させることを考えた。この際、担任は、通常制作している型と新たな型の箸置きを半分ずつ作ることを生徒Aに示した。担任は、「生徒Aは変化を好みないため、いつも制作している型を選択するであろうと予想していたが、生徒Aはその予想とは異なり新しい型を選んで作業に取り組んだ」とのことであった。

生徒Aの変容は、母親によるエピソードからも窺えた。10月の授業記録には、母親が担任に宛てた手紙について記されていた。母親の手紙によると、生徒Aが家庭で自作の箸置きを自分から準備して使用し、その時に彼が「箸置きの裏面をチェックしながら「裏は…」と、やり直しかどうかの基準チェックらしいことを言っていた」とのことであった。この母親からの手紙を受けて、担任は、「特に意識的に指導してきた箸置きの背面を(生徒Aが)意識するようになったことは、指導の効果があったため」と記していた。また、こうした生徒Aの変化を受けて、担任は「生徒Aの変化に応じて柔軟に迅速に手立てを講じていきたい」と授業記録に記していた。

IV. 考察

本研究では、気持ちが不安定になると他害行動が生じることにより担任が指導に困難を感じていた自閉症のある生徒Aに対して、彼につけたい力から自立活動と作業学習の指導目標の見直しを行った。指導目標の見直しでは、まず生徒Aの実態と指導上の中心的な課題に基づいて自立活動の指導目標を明確にした。その上で、作業学習で関連づけて指導する自立活動の指導目標を踏まえて、作業学習の指導目標の見直しを行った。また、本研究では、自立活動の指導目標を明確にすることで担任の生徒Aに対する捉えや自身の指導、そして、生徒Aにどのような変容が生じたのか、授業記録や授業後の担任との協議を基に検討した。

実践開始時、生徒Aが不安定にならないようにすることに専念していた担任と、生徒Aが落ち着いた状態になるとは具体的にどのような姿なのかを協議した。また、生徒Aに対してどのような力を育てていきたいかという視点から、自立活動と作業学習の各指導目標を見直した。指導目標の見直しの過程で担任は生徒Aの得意な面に気づき、できることを拡げていきたいと生徒Aの可能性への期待が見られるようになった。これによって、担任は生徒Aの実態に即して指導方法を改善したり、新たな教材を導入しようと試みたりといった変容が示された。

以上を踏まえて以降では、本実践の効果と意義、

そして今後の課題について述べる。

1. 担任の生徒理解の深まりと指導の改善

生徒Aの行動上の問題に苦慮していた担任は、作業学習においても彼を落ち着かせることを優先していた。このため、製品の仕上がりが不十分であっても、敢えて生徒Aに作り直しを求めるようにしていた。このような担任の対応には、一緒に作業をしている他の生徒の安全面に配慮するためにも、生徒Aが他害行動をしてしまうきっかけが生じないように注意していたためと考えられる。また、「他の生徒や教師がいる手前、(生徒Aの行動に)後ろめたさを感じる」といった担任の言葉に象徴されるように、混乱した生徒Aの対応に苦慮している自身の状況に不安感や焦りを抱いていたと考えられる。こうした担任の心情が、生徒Aを落ち着かせようとする気持ちに拍車をかけていたのではないかと推測される。

担任は、生徒Aが作業工程を理解し見通しがもてる事であれば、落ち着いて作業できると理解していた。このため、担任は作業の工程とやり方を覚えることを作業学習の指導目標に位置づけていた。しかし、生徒Aに工程などを理解できるよう指導する際、担任は口頭での教示が中心であった。このことは、生徒Aを指導する、特に製品の作り直しを求める際の口頭での指導が生徒Aを落ち着かせようとする担任の意に反し、彼を混乱させる要因の1つになっていたのではないかと考えられる。

上述した担任の状況や生徒Aに対する捉えを変えるきっかけとなったのは、通常とは異なる作業を行った前期後半の作業学習であった。この時に行った作業内容は以前、生徒Aが行ったことのあるものであった。このため、生徒Aは、落ち着いて全工程を一人で取り組むことができたとのことであった。この様子を見た担任は、生徒Aにはできことがあるという可能性への期待に結びついたのではないかと推測される。これは、担任の「(生徒Aは)もっと(作業が)できそうなのに、楽をさせてしまっている気がする」といった記述に反映されていると考えられる。

本研究では、担任の変容の兆しを捉えて自立活動

と作業学習の指導目標の見直しを行った。この際、担任が課題視している生徒Aが「落ち着くこと」に焦点を当て、具体的に彼がどういった姿になることを目指しているのかを協議した。その結果、担任を含め他者からの「働き掛けを受け入れること」が担任の生徒Aに目指す姿であることが確認されたため、上記の視点で自立活動の指導目標を見直した。この見直しで、担任は生徒Aの作業工程を理解し見通しをもてているという強みを踏まえて、「最後までやり遂げることができる」という目標を自立活動に加えたことも、担任の生徒Aに対する捉えの変容を示すものであったと考えられる。

指導目標を見直したことで、担任は日々の授業で生徒Aに何をねらって指導するのかが明確になった。その現れとしては、指導目標が明確になって以降、担任は生徒Aの目標達成に向けて教材の改善を行うようになったり、作業量(製品の個数)を調節したりといった柔軟性が見られるようになった。さらに、担任は、生徒Aに新たな作業内容に取り組ませてみようと試み、生徒Aの学習の幅を広げようとする意図が窺えた。研究開始当初と比較すると、担任の生徒Aに対する捉えは前向きに変化してきたと言えよう。

また、導入した教材(基準表)の改善も、担任の生徒Aに対する理解を促す一因になったと考えられる。当初、6つの項目で構成されていた基準表であったが、生徒Aに何を理解させたいかという視点で3つの項目に絞った。この際、担任は自閉症に関する知識(否定的な表現は使用しない)に則って項目を選定したが、それが果たして生徒Aにとって適切なのか再考を促した。自閉症に関する基本的な特性を考慮することは必要であるが、それをそのまま当てはめるのではなく、その子どもにとってどうかという視点で応用することが大切であることを示唆するものであった。この担任の気づきは、自閉症のある子どもに対して個に応じた指導を行う上で、非常に大切な点であると言えよう。

指導目標の見直し後、担任は生徒Aの表面上の行動に注目するのではなく、彼にどういった力をつけていいのか明確な目標をもって指導を進めてきた。対応に苦慮する行動を生じさせないために生徒Aには

「無理をさせない」という考え方から、教材や指導方法を工夫することで生徒Aの「できること（可能性）を広げる」という考え方へ変容したのは、大きな成果であった。また、担任が授業での生徒Aの様子から彼への教示の仕方や教材の適切さなど、自身の指導を客観的に振り返るようになったことも重要であったと考えられる。こうした担任の変容は、生徒Aにも影響を及ぼしたと推察される。

2. 対象生徒の学びの定着と深まり

担任や保護者が課題として捉えていた生徒Aが大声を出したり、他者を叩いたりするなどの行為は完全にはなくなってはいない。しかしながら、担任の教示を受け入れたり、箸置きの裏面を丁寧に仕上げようと注意を払ったりする作業態度や新たな作業内容に取り組む姿には、「可能性をつぶすことなく伸ばせたら」という担任の思いが反映されていると考えられる。

作業学習では、「製品の質を高める」ことを重視して指導がなされた。製品の質を高めるためには、生徒Aが製品の出来映えを確認することが必要であるという指導方針のもと、担任は口頭での教示を見直して新たに基準表を導入した。指導の過程でこの基準表は、生徒Aの実態と彼に何を理解させたいのかという視点から改善がなされた。秋田（2012）は、教師自身がその教材で教えるべき中核となる内容は何であるのかを深く理解し、生徒に学んで欲しいものが明確になければ、生徒にわかるように授業を行うことができないと言及している。このことを踏まえると、本研究では、担任が生徒Aに何を学んで欲しいのかということが指導目標に基づいて明確であったことで、導入した基準表が生徒Aの学びを促す効果的な手立てになったと考えられる。

本研究を通して、生徒Aの学びの定着や深まりは担任の視点からだけでなく、保護者の目から見ても明らかであった。生徒Aの母親の手紙からは、生徒Aが課題意識をもって作業学習に臨んでいたことが窺える。このエピソードは、担任が重点を置いて指導してきたことが、生徒Aの学びとして結びつき定着したことを示すものと考えられる。

3. 教育活動全体を通じた自立活動の指導目標を明確化することの意義

当校高等部では自立活動の時間における指導を位置づけており、個別の指導計画には自立活動の指導目標を記載する欄が設けられていた。しかし、その欄には、時間における指導の目標を記載することになっていたため、その時間内で予定されている活動に沿った指導目標が設定されていた。こうした状況から、自立活動の時間における指導目標と各教科等を合わせた指導の中で関連づけている自立活動の指導目標を照らし合わせた時に、それらの関連性が捉えにくいものとなっていた。

本研究で作業学習の指導目標と自立活動の指導目標との関連を検討したところ、担任が自立活動の指導目標を明確にすることの重要性に気づいた。この気づきは、担任が自立活動の指導目標を意識しながら日々の授業を振り返り、生徒Aの実態に立ち返って教材や指導方法を改善することにつながったのではないかと考えられる。また、生徒Aにつけたい力から自立活動の指導目標を明確にしたことによって、担任は重視すべき指導目標が明確になった。このことはまた、担任が、生徒Aの目標の達成に向けて前向きに教材の改善を行い、指導目標に基づながら生徒Aの状態に応じて柔軟な対応をすることにつながったと推察される。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、以下の限界と課題があった。

まず、本研究が限られた期間内での実践研究であったことである。このため、後期の指導の評価を踏まえてこの1年間で生徒Aが身に付けたこと、そして、次年度に指導すべきことが指導目標としてどのように引き継がれていくのかについて検討するまでには至らなかった。特別支援学校（知的障害）では、個別の指導計画が引き継ぎ資料として活用されているが、それと比較して指導目標などを引き継いで次年度の指導計画の立案の参考にしている学校は少ない（国立特別支援教育総合研究所、2018）。個別の指導計画の活用を考えた時に、それが形式的に引き継がれるのではなく、これまでの指導の経過の中身が引き継がれ、次年度以降の個々の子どもの学

びにつながる有効なツールになることが期待される。したがって、個別の指導計画の機能的な活用については、子どもの学びにもたらす成果と併せて検討することが求められる。

2つ目は、本研究で対象とした目標間のつながりの検討が、年間目標と前期及び後期の指導目標に留まり、単元目標や本時の目標とのつながりまで検討することができなかったことである。研究対象であった当校の作業学習は行事ごとに単元化されていたが、個々の生徒が担当していた作業は通年で行われており、また、本研究の対象生徒についてはその実態から担任との個別指導の形態をとっていた。このため、本研究では、全体としての作業学習の年間目標と前期及び後期の指導目標が、単元目標にどのようにつながって設定されているのかまでは検討することができなかった。新学習指導要領には、単元や題材など内容や時間のまとめを見通して授業改善を進めることができることが明示されている。したがって、今後は、この点についても検討することが必要である。

3つ目は、自立活動の時間における指導と各教科等を合わせた指導の中での自立活動の指導の関連性についてである。本研究では、教育活動全体に渡って、生徒が落ち着くことが指導上の中心的な課題であった。このため、教育活動全体を通じた自立活動の指導目標を明確にして、それとの関連から作業学習の指導目標を見直した。当校の個別の指導計画の自立活動の欄には、時間における指導の目標を記載するようになっており、また、作業学習などの各教科等を合わせた指導の欄にもその中で取り上げている自立活動の指導目標を併記する形式となっていた。このため、教育活動全体を通じてねらう自立活動の指導目標が何であるのかが捉えにくかった。本研究では、当初、時間における自立活動の年間目標として限定的に設定されていた指導目標を、教育活動全体を通じてねらう指導目標に修正した。しかし、通知表として個別の指導計画を使用していた当校の事情を勘案して、前期及び後期の指導目標については、自立活動の時間における指導の目標として設定した。教師が教育活動全体を通じて指導すべき自立活動の指導目標を踏まえて、各教科・領域など

の指導においてそれをどのように関連づけて指導しているのかを意識できるように、個別の指導計画の様式も含めて特別支援学校（知的障害）の自立活動の位置づけをさらに検討していくことが必要であると考えられる。

文献

- 秋田喜代美 (2012). 学びの心理学—授業をデザインする—. 左右社.
- 早川透 (2010). 主体的な授業参加—子どもの側から問い合わせ直す—. 特集自閉症児の教育実践. 日本障害児教育研究所 (編). 障害児教育実践の研究, 21, 46-53.
- 早川透 (2015). 知的障害教育における「示範」の役割と方法（2）—知的障害を伴う自閉症生徒を対象とした教授：学習過程の分析—. 京都教育大学教育実践研究紀要, 第15号, 191-200.
- 今井善之・生川善雄 (2013). 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. 千葉大学教育学部研究紀要, 第61巻, 219-226.
- 今井善之・生川善雄 (2014). 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識（Ⅱ）. 千葉大学教育学部研究紀要, 第62巻, 75-83.
- 加藤健生・今本繁 (2018). 待つ場面で行動問題を示す自閉スペクトラム症者への支援—「待って」に応じる指導プログラムを福祉事業所で活用した取組—. 自閉症スペクトラム研究, 15 (2), 51-60.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2016). 平成26~27年度（専門研究B）「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018). 平成28~29年度基幹研究（障害種別）「特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究—目標のつながりを重視した指導—」.
- Magnusen,C.L. (2008). 自閉症の子供の指導法—子どもに適した教育のためのガイド—（テーラー幸恵訳）. 東京書籍.
- (Magnusen,C.L. (2005). Teaching children with autism and related spectrum disorders: an art and science).
- 文部科学省 (2018a). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）. 関隆堂.
- 文部科学省 (2018b). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 関隆堂.

- 村本淨司・角田博文（2014）。他害や自傷などの行動問題を示す自閉症者への支援—先行子操作を中心として—。自閉症スペクトラム研究, 11 (2), 29-37.
- 根市正彦・中川修一・佐藤美紀・渡辺政治・安藤隆雄（2000）。肢体不自由養護学校の集団授業における記述記録のわかりやすさの検討。特殊教育学研究, 37 (5), 27-34.
- 小笠原恵・広野みゆき・加藤慎吾（2013）。行動問題を示す自閉症児へのトークン・エコノミー法を用いた課題従事に対する支援。特殊養育学研究, 51 (1), 41-49.
- 岡村章司（2016）。高いストレスをもつ保護者による行動問題を示す自閉症児への家庭での介入を促す支援方略の検討—強みに基づくアプローチを通して—。特殊教育学研究, 54 (4), 257-266.
- 大野呂浩志（2009）。自閉症の学習集団における教師や他児とかかわる力及び課題解決の力の育成を目指した授業実践。岡山大学附属教育実践総合センター紀要, 第9巻, 19-30。

富田雅裕・村本淨司（2013）。入所施設における他害行動などの行動問題を示す自閉症利用者への包括的支援。特殊教育学研究, 51 (3), 301-310.

謝辞

本研究にご協力いただきましたA君と保護者の方に心より感謝申し上げます。

付記

本稿は、平成28~29年度基幹研究(障害種別研究)「特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究－目標のつながりを重視した指導－」研究成果報告書に掲載した実践報告を加筆・修正したものである。

Activities to Promote Independence of Students with Autism: Clarification of Key Goals throughout Educational Activities and Relations between the Goals in a Vocational Training Program

YANAGISAWA Akiko*, NATSUUMI Yoshio**

(*Center for Promoting Inclusive Education System)

(**Makinomi Special Needs School, Chiba)

Abstract: “Activities to promote independence” is a specialized subject area in the national curriculum for special needs education schools that aims to promote independent living for children with disabilities. The present study examined teaching based on the relations between the goals of activities to promote independence in a vocational training program, by clarifying key goals throughout the educational activities of a student with autism who cried loudly and had difficulty in entering into relationships from others when he became emotionally unstable. At first, the class teacher focused on the problem behaviors of the student with autism and had a hard

time dealing with them. However, the teacher’s teaching style and understanding of the student improved after the teacher reconsidered the goals and clarified the key goals of the activities to promote independence. This study discussed the significance of clarifying the key goals of activities to promote independence throughout educational activities and its effect on the teacher and the student.

Key Words: autism, activities to promote independence (*jiritsu katsudo*), vocational training program, key goal-setting, improvement of teaching

(調査資料)

小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の 指導等に関する現状と課題

吉川知夫*・北川貴章**・生駒良雄***

杉浦徹**

(*研究企画部) (**情報・支援部) (**インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：インクルーシブ教育システムが推進される中、小・中学校の肢体不自由特別支援学級数及び在籍児童生徒数は増加傾向にあり、通常の学級に在籍していると推察される児童生徒も含め、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒に対する指導の充実は大きな課題となっている。本研究では、小・中学校の通常の学級及び特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の在籍状況と実態の概況を調査により明らかにし、今後の課題について考察した。

運動面だけでなく、認知特性に関する手立て等も含め、肢体不自由の障害特性を踏まえた教科指導に関する専門性の向上を検討する必要があり、特別支援学校のセンター的機能の重要性が示唆された。

見出し語：肢体不自由、特別支援学級、通常の学級、センター的機能

I. 問題と目的

我が国は、障害者の権利に関する条約を平成19年に署名し、平成26年に批准書を国際連合事務総長に寄託した。その間、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、国内の様々な法制度が整備された。学校教育法施行令の一部改正が、平成25年8月26日付けをもって政令第244号として公布、平成25年9月1日に施行された。これにより、就学先を決定する仕組みが改正された。学校教育法施行令第22条の3に示される障害の程度に該当する児童生徒は、これまで特別支援学校へ就学することが原則とされていたが、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市区町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市区町村教育委員会が決定していくシステムに改正された。さらに、特別支援学校と

小・中学校間の転学について、その者の障害の状態の変化のみならず、その者の教育上必要な支援の内容等に応じて柔軟な転学が行われるように、多様な学びの場が整備されてきている。

平成30年3月に閣議決定された障害者基本計画(第4次)でも、「障害により特別な支援を必要とする幼児児童生徒は、全ての学校、全ての学級に在籍することを前提に、全ての学校における特別支援教育の体制の整備を促すとともに、最新の知見も踏まえながら、管理職を含む全ての教職員が障害に対する理解や特別支援教育に係る専門性を深める取組を推進する」と示されている。

このような現状において、インクルーシブ教育システムの構築と特別支援教育の充実に向けた課題を検討する際、多様な障害種の児童生徒が小・中学校に在籍することを踏まえながら、各障害の特性に応じた指導が十分に実践されるよう検討することが重要である。

「特別支援教育資料」(文部科学省,2018)によると、肢体不自由のある児童生徒が学ぶ場と在籍者数は、特別支援学校350校（知能等の併置校を含む）に31,813人、小・中学校特別支援学級3,034学級に4,508人、通級による指導を受けている児童生徒124人となっている。小・中学校の肢体不自由特別支援学級数及び在籍児童生徒数は増加しており、通常の学級に在籍していると推察される児童生徒も含め、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への指導の充実は大きな課題となっている。

国立特別支援教育総合研究所（以下「本研究所」という。）の肢体不自由教育班では、平成26年度に「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究－小・中学校側のニーズを踏まえて－」の一環として、肢体不自由特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒や指導の実態及びセンター的機能に関するニーズ等の調査を実施した。また、平成28年度には「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒及び学習状況等に関する調査研究」を実施してきた。

本研究では、前述した肢体不自由教育班の二つの調査研究を踏まえて、小・中学校の通常の学級及び特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の在籍状況と指導等に関する実態を明らかにし、今後の課題について考察することを目的とした。

II. 調査1

1. 目的

小・中学校の肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態や、教育課程、特別支援学校のセンター的機能に関するニーズ等を把握することを目的とした。

2. 方法

(1) 対象

本研究所が平成26年度に実施した教育委員会を対象とした調査において、肢体不自由特別支援学級設置が確認された小学校1,995校、中学校769校、合計2,764校の肢体不自由特別支援学級を担任する教員

を対象とした。

(2) 実施手続き

校長宛に文書で依頼し、設置者にも了知文を送付するとともに、全国特別支援学級設置校長協会に口頭で協力依頼を行った。

(3) 回答方法

回答者が本研究所のWebサイトから調査票ファイルをダウンロードし、記入した調査票をE-mailに添付して送付する形とした。

(4) 調査実施期間

平成26年12月～平成27年1月

(5) 倫理的配慮

本調査について、本研究所倫理委員会で審査を受け、許諾を得た（26-02）。また、調査票においても調査の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、調査票上で同意して回答をするように求めた。

3. 結果

(1) 調査票の回収状況

調査票の回収状況については、小学校1,995校中1,129校（回収率56.6%）、中学校769校中395校（同51.4%）、合計1,524校（同55.1%）であった。以下回答のあった1,524校を母数として%表示する。ただし、質問項目によって無回答がある等、有効回答数が異なる場合はその都度母数を示すこととした。

(2) 肢体不自由特別支援学級数及び在籍者数

設置された特別支援学級数は、有効回答数1,513のうち、1学級が1,508校（99.7%）、2学級が5校（0.3%）であった。在籍児童生徒数は、表1に示したように、1人が1,068校（70.7%）と最も多かった。

(3) 児童生徒の起因疾患と困難さに対応した配慮

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の診断名を表2に示す。複数選択可として、回答を求めたところ、1,970人の中で、2,380の診断名が回答された。1,970人の中で、脳室周囲白質軟化症（PVL；periventricular leukomalacia）を除いた脳性まひが769人（39.0%）と最も多く、二分脊椎が191人（9.7%）、水頭症が173人（8.8%）、PVLが171人（8.7%）、筋ジストロフィーが136人（6.9%）の順に多くみられた。なお、本調査においては、本来脳

表1 肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒数

有効回答数(N)	在籍児童生徒数	1人	2人	3人	4人	5人	6~9人	10~15人	16~20人	21人以上
		1,068	298	100	24	11	8	1	0	0
1,510(校)		70.7	19.7	6.6	1.6	0.7	0.5	0.1	0	0
100(%)										

表2 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の診断名 (複数選択可)

有効回答数(N)	(PVL) 脳室周囲白質軟化症	脳性まひ (PVLを除く)	三分脊椎	水頭症	筋ジストロフィー	脊柱側わん症	骨形成不全症	脱臼・変形	髄膜炎後遺症	ペルテス病	四肢欠損	その他
1,970(人)	171	769	191	173	136	68	45	28	27	15	9	748
(%)	8.7	39.0	9.7	8.8	6.9	3.5	2.3	1.4	1.4	0.8	0.5	38.0

性まひの中に含まれるPVLが増加傾向にあるという報告(平田他, 2013)を踏まえ、「脳性まひ(PVLを除く)」と「PVL」を分けて質問した。

児童生徒にとっての学習上又は生活上の困難さの状況について複数回答可として回答を求めたところ、2,159人分の回答があった。図1に示したように、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」が1,790人(82.9%),「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる」が1,701人(78.8%),「生活全般において時間がかかる様子がみられる」が1,593人(73.8%),「筆記の困難さがみられる」が1,561人(72.3%),「身支度、身の回りの整理整頓をすることに困難さがみられる」が1,525人(70.6%)の順に回答が多かった。一方、児童生徒の困難さへの配慮等について、複数回答可として回答を求めたところ、2,138人分の回答があった。図2に示したように、「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている」が1,940人(90.7%),「必要に応じて技能教科(体育等)の学習内容の精選や変更・調整をしている」が1,762人(82.4%),「対象児童生徒に対して、災害時への対応と対策を講じている」が1,517人(71.0%),「体験活動を多くしたり、実物や本物に触れたりする機会を設けている」が1,352人(63.2%)であった。ま

た、「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる」は、1,701件(78.8%)に対して、関連した配慮内容である「その他、筆記以外の学習用の道具や用具を操作しやすいように工夫したり、補助具等を活用したりしている」は、828件(38.7%)であった。

(4) 教育課程

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の教育課程については、図3に示したように、有効回答数2,159人中、当該学年の教科を中心に学習しているのは、1,170人(54.2%)と半数以上であった。自立活動の指導内容を中心に学習している児童生徒は、小学校児童1,636人中289人(17.7%), 中学校生徒523人中44人(8.4%)であった。

(5) 特別支援学校のセンター的機能の認識及び活用状況

特別支援学校のセンター的機能の認識については、回答のあった1,498校中1,385校(92.5%)が「知っている」と回答している。また、相談可能な近隣の特別支援学校の有無についても、1,512校中1,359校(89.9%)が「ある」と回答していた。

特別支援学校のセンター的機能の活用歴については、小学校1,129校、中学校395校で、「活用した

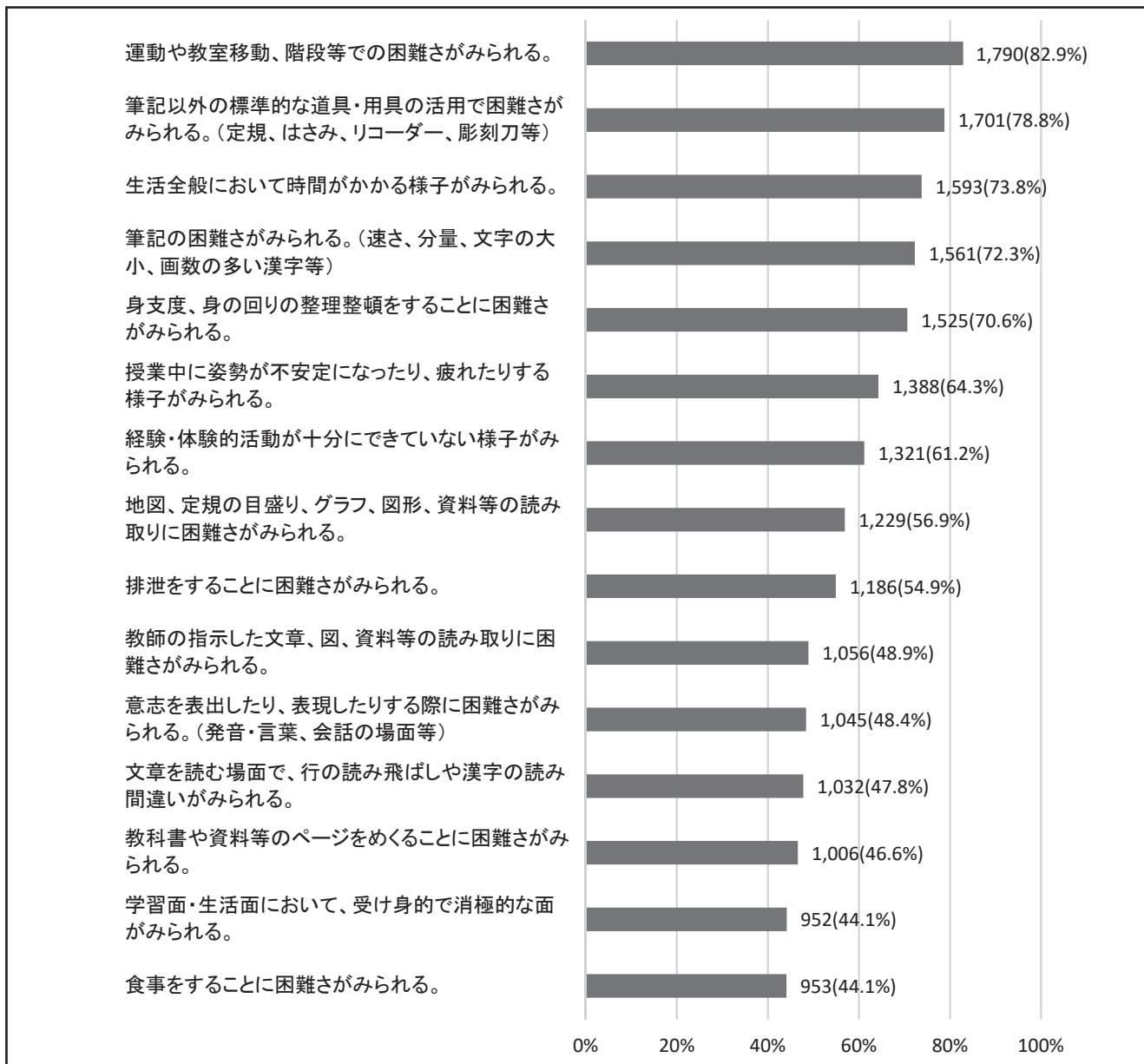


図1 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒にとっての学習上または生活上の困難さ等の状況 (N=2,159人) (複数選択可)

ことがある」は小学校717校 (63.5%), 中学校209校 (52.9%) であるのに対して、「今後の活用希望」としては、小学校で887校 (78.6%), 中学校287校 (72.7%) が「活用したい」と回答していた。

センター的機能として活用した内容で最も多かったのは、「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関するここと」が1,524校中645校 (42.3%) という肢体不自由教育における基本的な内容であるのに対し、今後活用したいことで最も多かったのは「自立活動の指導の実際に関するここと」が1,524校中600校

(39.4%) であった。そして、双方とも2番目に多かったのが「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関するここと」で「活用したことがある」が1,524校中564校 (37.0%) であり、「今後活用したい」が1,524校中584校 (38.3%) であった(表3)。

4. 考察

回答のあった学校の1,510校中1,068校 (70.7%) の学級で在籍児童生徒数は1人であり、肢体不自由特別支援学級の大多数において、個別指導の形態で学

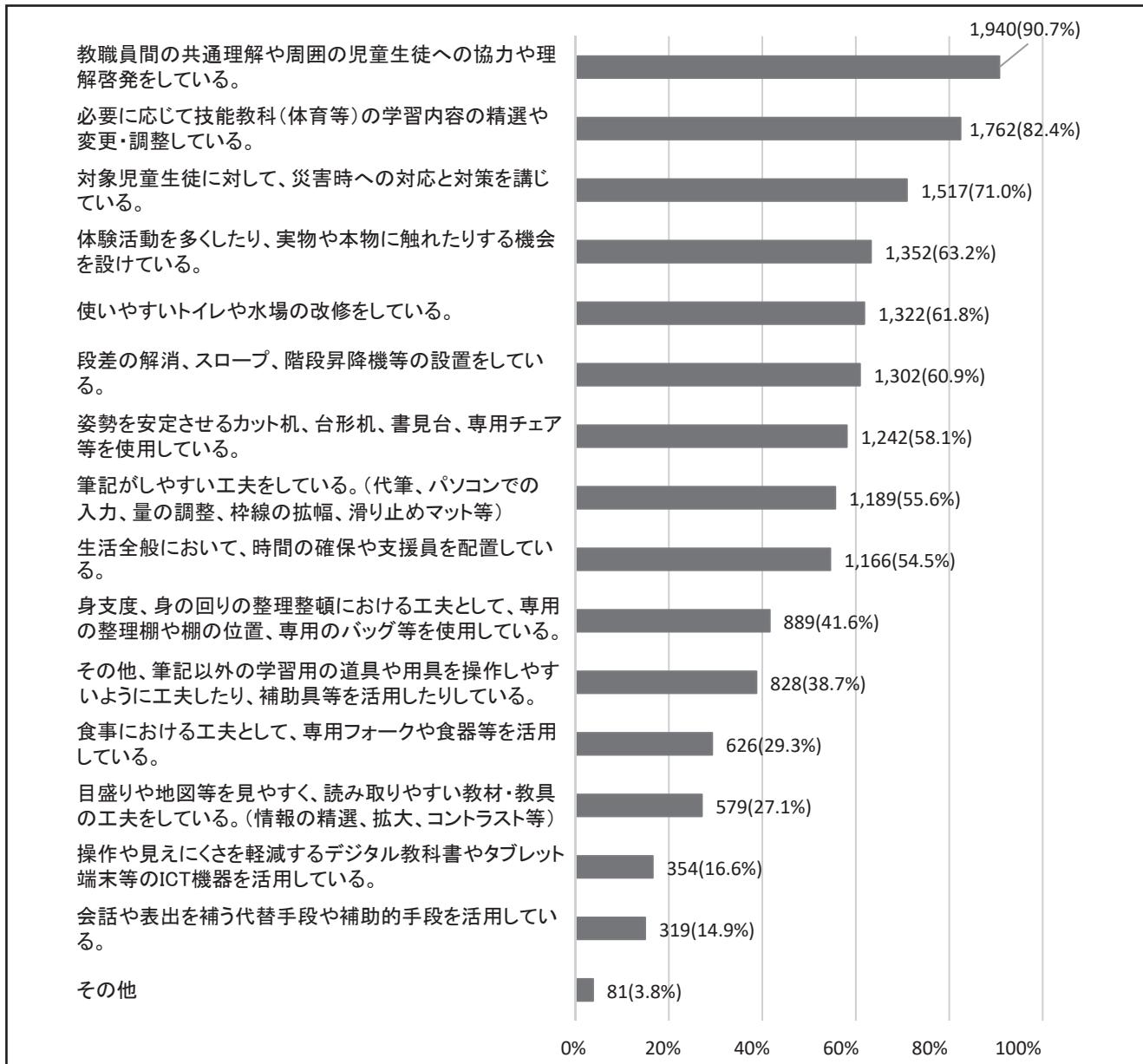


図2. 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の困難さへの配慮 (N=2,138人)
(複数選択可)

習が多く行われている状況が推察される。

児童生徒の診断名としては脳性疾患が最も多く、このことは、全国特別支援学校（肢体不自由）児童生徒病因別調査の結果（全国特別支援学校肢体不自由教育校長会、2015）と同様であったことから、脳性疾患の特性に基づいた指導に関する特別支援学校（肢体不自由）での知見が、センター的機能を通して肢体不自由特別支援学級においても活用しやすい状況にあることが推察される。

児童生徒の学習上又は生活上での困難さ等の状況

として、運動や教室移動、階段等での困難や、定規やはさみ、リコーダー、彫刻刀等の筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さが多いことが明らかになった。福島県養護教育センター（2016）による調査でも同様の結果が得られており、これらの困難さに対する情報提供の必要性が示唆される。

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の教育課程については、半数以上が当該学年の教科を中心に行なっており、自立活動を中心とした教育課程で学ぶ児童生徒が最も多い特別支援学校（肢体不自由）

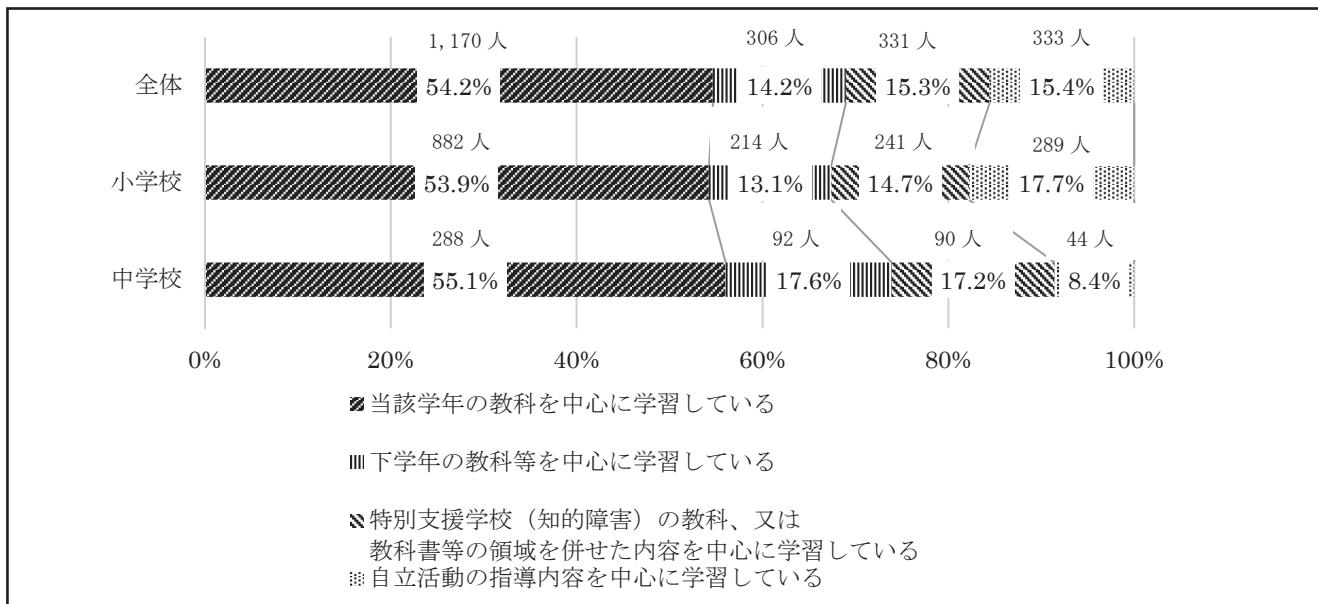


図3 肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒の教育課程

(全体N=2,159人 小学校N=1,636人 中学校N=523人)

の状況（国立特別支援教育総合研究所, 2012）とは異なることが明らかになった。このことから、小・中学校の支援のためには、特別支援学校において教科指導に関する専門性をより向上させることが課題の一つとして考えられる。

特別支援学校のセンター的機能については、これまでの活用実績よりも活用ニーズが上回っており、センター的機能について認識度の高さや、相談可能な特別支援学校が近隣にあるとの回答が多かったことと併せて考えると、今後も活用が拡がる可能性があると考えられる。センター的機能の内容については、実際の指導方法や指導内容等へのニーズが高く、進路指導に関する情報提供や相談のニーズもあると推察される。

特別支援学校のセンター的機能活用上の課題については、特別支援学校（肢体不自由）側からは担当者の専門性に関することが多いことがこれまで報告されている（国立特別支援教育総合研究所, 2014）。一方で、肢体不自由特別支援学級側からはほとんど指摘されておらず、依頼手続に関する課題が多いという違いが明らかになった。最も多く指摘された活用のための日程調整の難しさについては、特別支援学校側の人的制約や時間的制約等がその要因として推察される。また、依頼のための手続の仕方が知ら

れていなかつたり、煩雑であつたりすることも、依頼の段階の課題として考えられる。

安藤ら（2013）は、特別支援学校（肢体不自由）を対象とした地域支援体制の現状に関する調査において、支援対象を肢体不自由特別支援学級に限定はしていないが、地域支援担当者が抱える困難点が「校内の人的資源の制約」、「時間の制約」、「地域の資源の制約」、「経費の制約」の順に多いことや、地域支援を専任で行っている担当者が少ないと指摘している。また、同じく特別支援学校（肢体不自由）を対象とした調査（国立特別支援教育総合研究所, 2014）では、「センター的機能をより一層推進するための課題」が「多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること」、「地域の相談ニーズに応えるための人材を校内で確保すること」、「センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力を得ること」という順に多いことが報告されている。したがって、特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能推進においては、まずは実施以前の依頼手続の段階で課題があり、活用のための日程調整の難しさについては、特別支援学校側の人的制約や時間的制約等がその要因として推察される。

佐藤（2009）は、特別支援学校がセンター的機能について整理・再構築するためには、地域の小・中学校

表3. 内容別にみたセンター的機能活用歴と活用希望 (N=1,524人)

センター的機能として活用した内容	活用したことがある		今後活用したい	
	ある	ない	したい	考えていない
肢体不自由のある子どもの理解と対応に関するこ	645人 42.3%	879人 57.7%	531人 34.8%	993人 65.2%
校内の環境整備や支援体制づくりに関するこ	323人 21.2%	1,201人 78.8%	367人 24.1%	1,157人 75.9%
学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談に関するこ	448人 29.4%	1,076人 70.6%	422人 27.7%	1,102人 72.3%
個別の教育支援計画等の作成に関するこ	222人 14.6%	1,302人 85.4%	367人 24.1%	1,157人 75.9%
肢体不自由教育に関する情報提供に関するこ	414人 27.2%	1,110人 72.8%	465人 30.5%	1,059人 69.5%
姿勢や身体の動き、運動・体育等に関するこ	564人 37.0%	960人 63.0%	584人 38.3%	940人 61.7%
「ものの見え方や捉えにくさ」への対応に基づく教科指導に関するこ	164人 10.8%	1,360人 89.2%	379人 24.9%	1,145人 75.1%
自立活動の指導の実際にに関するこ	432人 28.3%	1,092人 71.7%	600人 39.4%	924人 60.6%
教科学習等に必要な教材・教具の活用に関するこ	348人 22.8%	1,176人 77.2%	465人 30.5%	1,059人 69.5%
支援機器を含む補助具等の活用に関するこ	278人 18.2%	1,246人 81.8%	435人 28.5%	1,089人 71.5%
関係機関（福祉、医療、労働等）への連絡や調整に関するこ	193人 12.7%	1,331人 87.3%	370人 24.3%	1,154人 75.7%
研修会やワークショップの開催に関するこ	327人 21.5%	1,197人 78.5%	329人 21.6%	1,195人 78.4%
教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関するこ	194人 12.7%	1,330人 87.3%	425人 27.9%	1,099人 72.1%
その他	26人 1.7%	1,498人 98.3%	50人 3.3%	1,474人 96.7%

がもっているニーズを把握して活かしていく重要性を指摘している。特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進していくにあたっては、今回示されたような肢体不自由特別支援学級側の認識の理解と、そのことに基づいた展開が重要と考えられる。

III. 調査2

1. 目的

小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の在籍状況と、その学びを支える体制や環境整備等の概況を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 対象

本研究所が把握している、全国の1,740市区町村の教育委員会を対象に回答を求める。

(2) 調査票の内容

本調査の調査票作成にあたっては、平成26～27年度に福島県養護教育センターが福島県内の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の在籍状況等を把握するために行った「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」、国立特別支援教育総合研究所（専門研究B）（2009）「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究－特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案－」、及び中央教育審議会（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を参考に質問項目を作成した。調査内容は、肢体不自由のある児童生徒の在籍数及び病因等に関する状況、肢体不自由のある児童生徒の学校生活や学習を支える体制状況、肢体不自由の児童生徒を担任する教員を支える研修の状況で構成した。調査項目は、肢体不自由教育を専門とする研究者4人と特別支援教育行政に携わる2人で協議し、質問項目の検討及び確定作業を行った。

(3) 実施方法

全国の1,740市区町村の教育委員会に調査協力の依頼文を送付した。また、都道府県教育委員会にも

了知文を送付した。

(4) 回答方法

本研究Webアンケートフォームに回答を入力するよう求めた。

(5) 調査実施期間

平成28年10月～12月

(6) 倫理的配慮

本研究全体にかかる倫理審査に加え、本調査についても本研究所倫理審査委員会に審査を申請し、調査の実施について許可を得た（28-14）。また、調査実施時に、調査票において本研究の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、本調査への回答協力について同意確認を行い、「同意する」に印を付け、回答入力に進むよう求めた。

3. 結果

(1) 調査票の回収状況

全国の1,740市区町村のうち、809の市区町村教育委員会から回答があった（回収率46.5%）。そのうち、小・中学校の通常の学級に肢体不自由のある児童生徒が在籍していると、253市区町村（31.0%）から回答があった。

なお、「在籍している」と回答し、下位の質問項目について未回答のものについては、通常の学級に在籍する児童生徒数の在籍状況を把握するには有効な値もあると判断し、項目ごとに欠損値を除いて分析を進めた。

(2) 小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒数

253市区町村における、小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒数は、小学校に在籍する肢体不自由のある児童が902人、中学校の通常の学級に在籍する生徒が357人だった。

(3) 小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の疾患別人数

小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の起因疾患は、表4に示したとおりである。複数選択可として回答を求めたところ、有効回答数は、小学校が延べ905人、中学校が延べ353人の回答があった。小学校では、脳性まひ203人（22.5%）、二分脊椎86人（9.5%）、筋ジストロフィー

表4 小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の疾患別人数

(複数選択可)

診断名 有効回答数								
	脳性まひ	二分脊椎	筋ジストロフィー	骨形成不全	四肢欠損	水頭症	その他	不明
小学校 905 (人)	203	86	69	51	48	21	332	95
100 (%)	22.5	9.5	7.6	5.6	5.3	2.3	36.7	10.5
中学校 353 (人)	79	27	28	18	21	6	133	41
100 (%)	22.4	7.6	7.9	5.1	5.9	1.7	37.8	11.6

69人（7.6%）の順に多かった。中学校では、脳性まひ79人（22.4%）、筋ジストロフィー28人（7.9%）、二分脊椎27人（7.6%）の順に多かった。また、その他の疾患が小学校では332人（36.7%）・中学校では133人（37.8%）、起因疾患不明が小学校では95人（10.5%）、中学校では41人（11.6%）であることから、回答に設定した疾病以外の多様な起因疾患の児童生徒が在籍していた。

(4) 特別支援連携協議会等の設置

特別支援連携協議会等の設置状況は、137市区町村（54.4%）で特別支援連携協議会等が設置されていないことが分かった。

(5) 特別支援学校のセンター的機能を活用した連携体制

各教育委員会が管轄する小・中学校の特別支援学校のセンター的機能を活用した連携体制については、215市区町村（85.3%）で連携が図れる体制にあると回答していた。

(6) 特別支援教育支援員や介助職員の配置

肢体不自由のある児童生徒の支援を行うための特別支援教育支援員や介助職員の配置状況は、213市区町村（84.5%）で特別支援教育支援員や介助職員を配置していた。

(7) 肢体不自由の障害特性や指導・支援の方法、工夫等について学ぶことができる研修の有無

教育委員会が主催または把握している研修のうち、通常の学級で肢体不自由のある児童生徒を指導

する担任が、肢体不自由の障害特性、指導・支援の方法や工夫等について学ぶことができる研修の有無について、「ある」と回答したのは118市区町村（46.8%）であった。さらに、「ある」と回答した市区町村には、研修主催者について選択肢の中から選んでもらった（複数回答可）。その結果を図4に示す。調査結果から、「センター的機能を活用した特別支援学校での研修」が85市区町村（72.0%）と最も多く、次に「都道府県教育委員会主催の研修」が58市区町村（49.2%）と多かった。その他の自由回答については、「校内現職教育研修」、「巡回に立ち会った言語療法士等から直接アドバイスを受ける」、「校内研修（巡回相談）」といったOJT（On-The-Job Training）で取り組む内容であった。

(8) 指導マニュアルやガイドブックの有無

肢体不自由のある児童生徒の指導マニュアルやガイドブックの有無について、「ある」と回答したのは、26市区町村（10.3%）であった。さらに、「ある」と回答したところの作成元（複数回答可）では、「都道府県教育委員会」23市区町村（88.5%）が最も多かった。

(9) 教育委員会が捉える肢体不自由のある児童生徒を担当する教員の専門性

教育委員会の捉える通常の学級に在籍する肢体不自由の児童生徒を担当する教員に必要と思われる専門性（選択肢から5つ選択）について、図5に示す。252市区町村のうち、最も多かったのは、「疾病

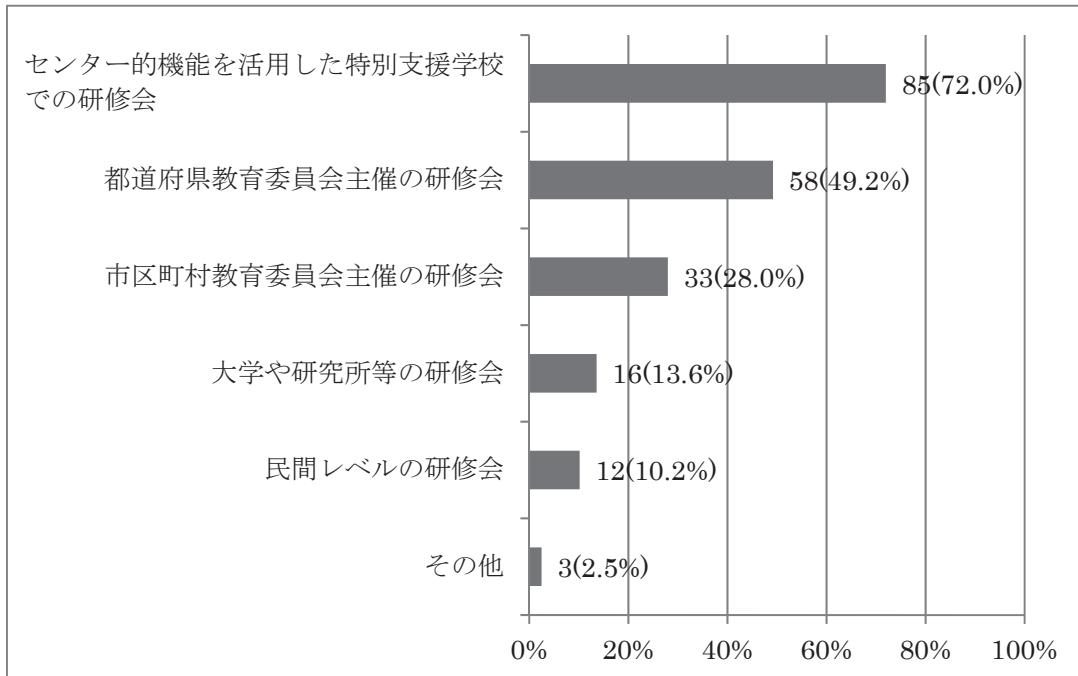


図4 肢体不自由の障害特性や指導・支援の方法、工夫等に関する研修の主催者
(N=118市区町村) (複数選択可)

や障害/健康管理についての知識」207市区町村(82.1%)、次いで「運動・動作に関する指導や支援に関するここと」199市区町村(79.0%)、「学校生活場面の移動や日常生活動作の介助方法」156市区町村(61.9%)だった。最も少なかったのは、「認知発達に関するここと」24市区町村(9.5%)であり、次いで「言語発達に関するここと」27市区町村(10.7%)であった。

その他の自由記述では、「学級内で本人を支えるクラスづくり」、「障害特性に応じた教科指導の方法」、「学習評価の在り方」があった。

4. 考察

(1) 在籍数

文部科学省(2017)の「平成28年度特別支援教育資料」によると、学校教育法施行令第22条の3に該当する児童生徒のうち、小学校の通常の学級に在籍する児童は359人、中学校の通常の学級に在籍する生徒は216人であった。本調査では、回答数は少ないが、学校教育法施行令第22条の3に該当しない程度の肢体不自由のある児童生徒も対象としたため、文部科学省の調査結果の人数を上回る結果となっ

た。文部科学省の調査と本調査では、対象とする肢体不自由のある児童生徒の条件や調査年度が異なるため、単純に比較することはできないが、小・中学校の通常の学級に肢体不自由のある児童生徒が在籍していることを確認することができた。

(2) 在籍する児童生徒の疾患

在籍する児童生徒の起因疾患をみてみると、脳性まひが小学校203人(22.5%)、中学校79人(22.4%)と多いことが分かった。しかし、その他の疾患が小学校332人(36.7%)・中学校133人(37.8%)、起因疾患不明が小学校95人(10.5%)、中学校41人(11.6%)と多いことから、多様な疾患の児童生徒の在籍が考えられる。起因疾患によって、配慮事項や障害特性が異なることから、今後、適切な基礎的環境整備や合理的配慮を施して個々の教育的ニーズに対応していくためにも、教育委員会が基礎情報として肢体不自由のある児童生徒の起因疾患を把握しておくことの必要性もあると考える。

(3) 小・中学校に在籍する児童生徒の学びを支援する体制等

現行の就学システムにおいて、市区町村の教育委員会は、「児童生徒等のうち視覚障害者等について、

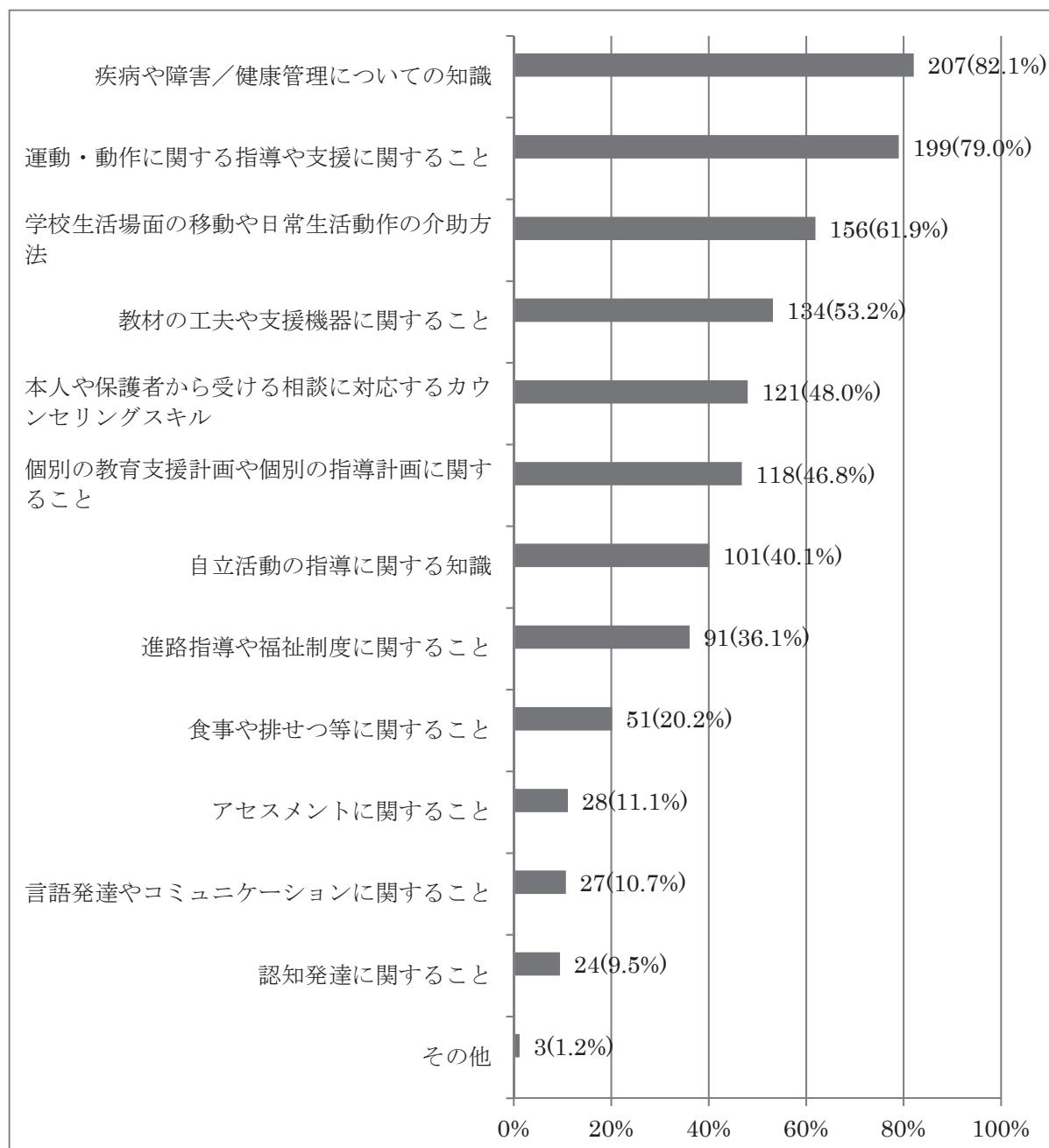


図5 教育委員会が捉える肢体不自由のある児童生徒を受け持つ教員の専門性 (N=252市区町村)
(複数選択可)

小学校、中学校又は特別支援学校への就学又は転学に係る通知をしようとするときは、その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聞くこと」が求められている。児童生徒本人や保護者のニーズや困りごとに対して適切な相談・支援を行っていくために関係機関が集まって対応する体制の一つである特別支援連携協議会等の設置状況を尋ねてみたところ、設置は115市区町村（45.6%）であった。

小・中学校が特別支援学校のセンター的機能を活用した連携を図れる体制状況については、215市区町村（85.3%）で連携が図れる体制になっていた。また、肢体不自由の障害特性や指導・支援の方法、工夫等について学ぶことができる研修で、最も多いのがセンター的機能を活用した特別支援学校での研

修であったことを踏まえると、小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学校生活や学習を支える機関として、特別支援学校が重要な役割を担っていると推察される。

(4) 教職員の専門性について

教育委員会が捉える肢体不自由のある児童生徒を受け持つ教員の専門性に着目してみると、「疾病や障害／健康管理に関すること」「運動・動作に関する指導や支援に関すること」「介助方法に関すること」が上位に挙げられており、肢体不自由児・者に関する基礎的な知識・スキルと捉えることができる。しかし、安藤ら（2006）^{*1}、安藤ら（2009）^{*2}が指摘するように、肢体不自由のうち脳性まひの児童生徒の認知課題が見落とされがちな現状に対して、本調査でも認知に関する専門性が下位に留まっており、現状を反映した結果であった。認知発達は、運動発達と関連しており、肢体不自由による運動発達の未熟さや運動経験の不足が認知発達に影響を及ぼすことがある。そのため脳性まひ以外の疾患の中にも、認知特性に課題がある児童生徒が在籍している可能性もあるため、脳性まひをはじめとした肢体不自由児の認知課題について理解を促していく必要があると考える。

また、脳性まひ以外の多様な起因疾患の肢体不自由児が一定数在籍していることも本調査で明らかになっていることから、多様な起因疾患の特性を踏まえて、肢体不自由のある児童生徒の障害特性の共通点なども整理しながら、教員の専門性を検討していくことが重要である。

教育委員会が主催または把握している研修のうち、通常の学級で肢体不自由のある児童生徒を指導する担任が、「肢体不自由の障害特性、指導・支援の方法や工夫等について学ぶことができる研修がある」との回答は、118市区町村（46.8%）であることや、肢体不自由のある児童生徒の指導マニュアルやガイドブックがあると回答した自治体が26市区町村（10.3%）であることから、担当する教職員の専門性を高めたり、指導を支援したりする体制は十分ではないと考えられる。

また、特別支援教育支援員や介助職員の配置は、213市区町村（84.5%）であり、通常の学級に在籍

する肢体不自由のある児童生徒の指導には、特別支援教育支援員や介助職員が関わって指導が展開されるケースが多い現状を踏まえると、教員だけでなく、特別支援教育支援員や介助職員なども含めた教職員の専門性を支援する体制を各市区町村の状況や施策等に基づいて検討することが重要である。

IV. 総合考察

調査1及び調査2から、肢体不自由のある児童生徒の担任や、特別支援教育支援員などの教職員の専門性向上が課題として挙げられている。調査2の結果にもあるように、肢体不自由の障害特性や指導・支援の方法、工夫等について学ぶことができる研修では、「特別支援学校のセンター的機能を活用した研修」が最も多かったことから、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒を担当する教職員の専門性の向上に関する取組について、あらためて特別支援学校の専門性を活用した体制を検討する必要があると考える。

平成29年3月に告示された小学校・中学校学習指導要領では、障害のある児童生徒などに対して「特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ個々の児童生徒の障害の程度等に応じて指導方法や指導内容の工夫を組織的かつ計画的に行うこと」が明記されている。

安藤ら（2006）は、「通常の学級に在籍する脳性まひ児の見逃されやすい認知特性と学習の困難に対する教師の理解を促し、通常の学級担任自身が適切な指導内容・方法の選択につなげる教師支援の開発の必要性」を挙げている。

特別支援学級に在籍する指導生徒の半数以上が当該学年の教科を中心に学習していること等を踏まえると、教材・教具等の工夫や指導上の配慮、認知の仕方や学習上の特性等の把握は重要である。まずは、特別支援学校のセンター的機能や、医療・福祉機関等の地域資源を活用しながら、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の障害特性に応じた支援を行い、小・中学校が自校の専門性を高めていくような体制を充実させていくことが重要であると考える。

〈参考引用文献〉

- 安藤隆男・野戸谷睦・任龍在・他 (2006) 通常学級における脳性まひ児の学習の特性に関する教師の理解. 障害科学研究, 30, 139-151.
- 安藤隆男・丹野傑史・佐々木佳菜子・他 (2009) 通常学級に在籍する脳性まひ児の教科学習の困難さに対する教師の気づき. 障害科学研究, 33, 187-198.
- 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇・他 (2013) 特別支援学校(肢体不自由)における地域支援体制の現状: 特別支援教育制度施行以前との比較から. 障害科学研究, 37, 57-64.
- 中央教育審議会 (2012). 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」.
- 福島県養護教育センター (2016) 「特別支援学校のセンター的機能の活用による『共に学ぶ』ために環境づくりを目指して(第二年次)」～小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査を踏まえて～. 福島県養護教育センター研究紀要.
- 平田正吾・奥住秀之・北島善夫・細渕富夫・国分充 (2013). 脳性麻痺の疫学についての研究動向: 近年のHagbergらの調査についての文献検討. 千葉大学教育学部研究紀要, 61, 39-43.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2009) (専門研究B) 「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究—特別支援学校(肢体不自由)の専門性向上に向けたモデルの提案—」.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2012). 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告書

- 国立特別支援教育総合研究所 (2014). 「特別支援学校(肢体不自由)のAT・ICT活用の促進に関する研究—小・中学校等への支援を目指して—」研究成果報告書
- 文部科学省 (2017) 特別支援教育資料(平成28年度).
- 文部科学省 (2018) 特別支援教育資料(平成29年度).
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領.
- 佐藤実華子 (2009) 小・中学校のニーズに着目した特別支援学校のセンター的機能について—小・中学校への調査の分析を通して—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 109-120.
- 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会 (2015). 平成27年度全国特別支援学校(肢体不自由)児童生徒病因別調査.

〈付記〉

本研究の一部は日本特別ニーズ教育学会第21回研究大会(2015年10月17~18日, 京都)において発表した。

本調査資料で取り上げた2つの調査は、下記のメンバーによって実施されたものである。

- 調査1: 「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」調査報告書(2016). 徳永亜希雄・新谷洋介・長沼俊夫・金森克浩・生駒良雄・齊藤由美子
- 調査2: 「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒及び学習状況等に関する調査研究」調査報告書(2017). 北川貴章・長沼俊夫・金森克浩・生駒良雄

The Current Status and Issues of Students with Physical Disabilities enrolled in Elementary and Lower Secondary Schools

YOSHIKAWA Tomoo*, KITAGAWA Takaaki**, IKOMA Yoshio**
SUGIURA Toru**

(*Department of Policy and Planning)

(**Department of Information and Support)

(***Center for Promoting Inclusive Education System)

Abstract: An inclusive education system is being promoted at present, thus the number of classes for special needs education for students with physical disabilities in elementary and lower secondary schools and the number of students enrolled in these classes is increasing. It is therefore important to enhance the quality of instruction for students with physical disabilities enrolled in elementary and lower secondary schools, including students likely to be enrolled in regular classes in the future.

This study investigated the enrollment status of students with physical disabilities enrolled in regular classes and/or classes for special needs education for students with physical disabilities

in elementary and lower secondary schools. The discussion focused on potential future issues.

The results of this study suggested that it is necessary to improve the instruction given in courses and the teaching strategies employed, considering the cognitive as well as physical characteristics of the students with physical disabilities. Moreover, it appears that special needs education schools play important roles as resource centers.

Key Words: physical disability, class for special needs education, regular class, function as a resource center of special needs education schools

(調査資料)

特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーションと言語に関する実態調査

山 本 晃*・横 倉 久**・宇 野 宏之祐***

(*研究企画部) (**情報・支援部) (***研修事業部)

要旨：国立特別支援教育総合研究所聴覚障害教育研究班では、平成29年度に、これまで5年に一度実施している「特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーションと言語に関する実態調査」を実施した。調査の結果、特別支援学校（聴覚障害）に、重複障害のある児童生徒が20.7%の割合で在籍している状況、人工内耳を装用している児童生徒が27.4%の割合で在籍している状況が示された。また、学部内でのコミュニケーション手段として、手話付きスピーチと聴覚口話が多く用いられていることが示された。そして、児童生徒のコミュニケーションや言語力の状況を把握する方法に関して、多くのテストや検査が活用されていることが示された。

見出し語：聴覚障害、コミュニケーション、言語、評価

I. はじめに

新生児聴覚スクリーニング検査の普及により、近年早期に聴覚障害と診断され、特別支援学校（聴覚障害）（以下、「聾学校」と記載）の教育相談や療育機関の相談を受けたり、補聴器・人工内耳の早期装用に至ったりするケースが増加してきた。

本調査は、このような状況の中、聾学校の児童生徒数、コミュニケーション手段の活用状況、コミュニケーションの状況や言語力の状況を把握する方法について、明らかにすることを目的として実施することとした。

II. 調査目的・方法等

1. 対象

平成29年度全国特別支援学校実態調査聾学校の部（全国特別支援学校長会）に掲載されている全国の

聾学校の本校及び分校、分教室 計95校とした。なお、分校、分教室も1校として集計した。

2. 目的

聾学校の児童生徒数、コミュニケーション手段の使用状況、コミュニケーションの状況や言語力の状況を把握する方法について、明らかにする。

また、平成24年度に実施した前回の実態調査と比較し、5年間の変化を明らかにする。

3. 方法

(1) 方法及び手続き

選択式と自由記述式によるアンケート調査を実施した。回答は、郵送により回収した。

(2) 調査項目

①基本情報

児童生徒数、重複障害のある児童生徒数（以下、「重複障害児数」と記載）、人工内耳を装用している児童生徒数（以下、「人工内耳装用児

数」と記載), 学部の教職員数, 聴覚障害がある教職員数, 教職員に関わる特記事項を調査した。(本稿では, 幼児児童生徒数, 重複障害児数, 人工内耳装用児数について抜粋し掲載)

(2) コミュニケーション手段の活用状況に関する調査

聾学校において, どのようなコミュニケーション手段が選択されているか, 教師と幼児児童生徒, 幼児児童生徒間でどのようなコミュニケーション手段が使用されているかについて調査した。(本稿では, どのようなコミュニケーション手段が活用されているかについて抜粋し掲載)

(3) コミュニケーション及び言語力の状況を把握する方法に関する調査

聾学校では, コミュニケーション及び言語力について, どのような方法で把握しているか, また, 評価の課題等を調査した。(本稿では, コミュニケーションや言語力の状況について, どのような方法で把握しているかについて掲載)

なお, 本調査を実施するに当たっては, 各教科等において活用しているコミュニケーション手段について, 調査用紙に以下(表1)に示した説明を加えた。

(3) アンケート調査実施期間

平成29年8月～9月を調査期間とした。そして, 平成29年5月1日現在の各学校・学部の実態について回答を求めた。

(4) 分析の区分

各回答の分析では, 指導対象となる部の特徴を把握するため, 幼稚部, 小学部, 中学部, 高等部の4群に分けて比較した。

(5) 倫理的配慮

本調査は, 国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会において承諾を得た上で行うこととし, 回答者の個人情報を厳守することを調査票の表紙に明示した上で実施した。

III. 結果

1. 回答校数及び回収率

表2に, 聾学校全体及び各学部の回答校数・回収率を示した。本調査は, 全国の聾学校分校・分教室を含む95校に調査票を送付し, 95校(回収率100%)からの回答を得た。

なお, 当初, 本調査に対して得られた全ての回答(以下, 総回答)のうち, 記入漏れ等がなかったことから, 有効回答数は95(総回答数95)となった。

2. 基本情報

本稿では, 幼稚部から高等部までの全体並びに, 各学部における学級数, 幼児児童生徒数(重複障害学級を含む各学年の人数), 重複障害児数, 人工内耳装用児数の調査結果を示す。

表1 コミュニケーション手段の分類

聴覚口話	読話・発話と聴覚活用を中心とするコミュニケーション
手話付きスピーチ	発話を主として日本語コードの手話を同時に表現するもの(※)
日本手話	音声日本語とは異なる言語構造や統語規則を持ち, 日本で用いられる手話
筆談	書きことばによるコミュニケーション
キュードスピーチ	口形に子音部の弁別を中心とするキューサインを組み合わせたもの
その他	絵カード, 身振り, 発音サイン等

※ 「手話付きスピーチ」については, 発話を主とすることから, 補聴器や人工内耳による聴覚活用も含まれると考える。

表2 回答校数及び回収率

数値は校数

	全体	幼稚部	小学部	中学部	高等部
発送校	95	85	86	80	63
回答校(回収率)	95(100%)	85(100%)	86(100%)	80(100%)	63(100%)

表3 学級数, 幼児児童生徒数, 重複障害児数, 人工内耳装用児数 数値は学級数と人数

学級数	幼児児童生徒数	重複障害児数	人工内耳装用児数
1707	5694	1179 (20.7%)	1560 (27.4%)

表4 幼稚部の学級数, 幼児数, 重複障害児数, 人工内耳装用児数 数値は学級数と人数

学級数	幼児数	重複障害児数 (割合)	人工内耳装用 児数 (割合)
1年 (年少)	94	329 (9.7%)	114 (34.7%)
2年 (年中)	100	369 (12.2%)	157 (42.5%)
3年 (年長)	95	340 (17.4%)	149 (43.8%)

表5 小学部の学級数, 児童数, 重複障害児数, 人工内耳装用児数 数値は学級数と人数

学級数	児童数	重複障害児数 (割合)	人工内耳装用 児数 (割合)
1年	106	300 (28.0%)	92 (30.7%)
2年	110	329 (26.7%)	116 (35.3%)
3年	108	332 (26.5%)	104 (31.3%)
4年	107	319 (22.6%)	97 (30.4%)
5年	106	297 (23.2%)	89 (30.0%)
6年	102	311 (25.1%)	90 (28.9%)

(1) 学級数, 幼児児童生徒数, 重複障害児数, 人工内耳装用児数

表3に学級数, 幼児児童生徒数, 重複障害児数, 人工内耳装用児数を示した。幼児児童生徒数は5,694名, そのうち重複障害児数は1,179名(20.7%) (24年度比6.8%増), 人工内耳装用児数は1,560名(27.4%) (24年度比7%増)と重複障害児と人工内耳装用児の割合が増加していた。

(2) 各学部における学級数, 幼児児童生徒数, 重複障害児数, 人工内耳装用児数

表4に幼稚部, 表5に小学部, 表6に中学部, 表7に高等部の学級数, 幼児児童生徒数, 重複障害児数, 人工内耳装用児数を示した。

幼稚部では, 重複障害児の割合を学年別に見ると, 年少9.7%, 年中12.2%, 年長17.4%と, 全体平均20.7%に対して少なかった。24年度は, 重複障害児の割合は, 年少8.4%, 年中10.1%, 年長13.8%であった。

また, 人工内耳装用児数は, 年少34.7%, 年中42.5%, 年長43.8%と, 全体平均27.4%に対して多かった。24年度は, 年少32.4%, 年中37.0%, 年長

31.8%で増加していた。

小学部では, 重複障害児の割合が, 学年ごとで最小値22.6%~最大値28.0%であった。24年度の調査では, 16.9%~24.3%であった。

また, 人工内耳装用児の割合は, 学年ごとで最小値28.9%~最大値35.3%であった。24年度は, 1年28.4%, 2年31.3%, 3年24.4%, 4年23.4%, 5年21.1%, 6年21.3%であった。

中学部では, 重複障害児の割合が, どの学年も20%以上であった。24年度の調査では, 2年生が10.1%で, 他の学年は20%弱であった。また, 人工内耳装用児の割合は, 20.0%~24.8%であった。24年度は, 23.0%~37.0%であった。

高等部では, 重複障害児の割合が, 18.2%~21.1%の幅であった。24年度の調査では, 13.5%~16.9%と15%前後であった。また, 人工内耳装用児数は16.7%~18.5%の割合であった。24年度は, 7.1%~10.1%であった。

3. コミュニケーションの実態に関する調査

学部内でのコミュニケーション手段の活用状況に

表6 中学部の学級数、生徒数、重複障害児数、人工内耳装用児数 数値は学級数と人数

	学級数	生徒数	重複障害児数 (割合)	人工内耳装用 児数 (割合)
1年	122	420	87 (20.7%)	104 (24.8%)
2年	114	404	93 (23.0%)	81 (20.0%)
3年	120	428	90 (21.0%)	103 (24.1%)

表7 高等部の学級数、生徒数、重複障害児数、人工内耳装用児数 数値は学級数と人数

	学級数	生徒数	重複障害児数 (割合)	人工内耳装用 児数 (割合)
1年	139	486	92 (18.9%)	81 (16.7%)
2年	139	517	94 (18.2%)	88 (17.0%)
3年	145	513	108 (21.1%)	95 (18.5%)

について、教師と幼児児童生徒、幼児児童生徒間で用いられているコミュニケーション手段のうち、6項目（聴覚口話、手話付きスピーチ、日本手話、筆談、キュードスピーチ、その他）から、「当てはまるものの全て」及び「主要なもの」について回答を求めた（いずれも複数選択）。ここでは「当てはまるもの全て」に1点、「主要なもの」に2点を与え、合計した値から割合を示す。

表8-1に教師と幼児児童生徒間、表9-1に幼児児童生徒間の学部内でのコミュニケーション手段の活用状況を示した。

（1）教師と幼児児童生徒とのコミュニケーション

教師と幼児児童生徒とのコミュニケーションでは、表8-1のように、手話付きスピーチ、聴覚口話の順に活用されていた。また、学部が上がるにつれて、聴覚口話の割合が減少し、手話付きスピーチの割合が増加していた。

表8-2に24年度の教師と幼児児童生徒間とのコミュニケーション手段の使用状況を示した。24年度と比較して、大きな変化は認められなかった。

（2）幼児児童生徒間のコミュニケーション

幼児児童生徒間のコミュニケーションでは、表9-1

表8-1 29年度学部内でのコミュニケーション手段の使用状況（教師と幼児児童生徒）

数値は%

学部	聴覚口話	手話付き スピーチ	日本手話	筆談	キュード スピーチ	その他
幼稚部	32.8	38.7	2.1	4.1	5.6	16.7
小学部	27.7	38.2	6.1	11.9	5.3	10.8
中学部	27.8	41.4	7.8	15.2	1.9	5.8
高等部	27.6	44.4	5.6	18.5	1.3	2.6

表8-2 24年度学部内でのコミュニケーション手段の使用状況（教師と幼児児童生徒）

数値は%

学部	聴覚口話	手話付き スピーチ	日本手話	筆談	キュード スピーチ	その他
幼稚部	35.3	35.6	3.8	5.2	6.0	14.0
小学部	31.1	37.0	5.4	11.4	4.9	10.3
中学部	27.7	43.2	3.7	18.2	2.0	5.1
高等部	27.5	41.2	7.3	18.0	1.7	4.3

表9-1 29年度学部内でのコミュニケーション手段の使用状況（幼児児童生徒間） 数値は%

学部	聴覚口話	手話付きスピーチ	日本手話	筆談	キュードスピーチ	その他
幼稚部	35.9	37.9	3.9	1.0	4.2	17.0
小学部	29.9	37.5	11.3	5.5	5.2	10.7
中学部	28.9	38.4	15.8	7.0	3.5	6.3
高等部	28.9	45.7	15.2	5.6	2.0	2.5

表9-2 24年度学部内でのコミュニケーション手段の使用状況（幼児児童生徒間） 数値は%

学部	聴覚口話	手話付きスピーチ	日本手話	筆談	キュードスピーチ	その他
幼稚部	35.8	37.4	6.8	1.0	4.8	14.2
小学部	28.9	41.6	11.7	3.8	5.4	8.6
中学部	27.0	45.6	11.2	8.1	3.5	4.6
高等部	21.0	44.1	20.5	6.2	2.1	6.2

に示したよう手話付きスピーチ、聴覚口話の順に活用されていた。幼稚部では両者の差は2%であるが、先と同様小学部7.6%，中学部9.5%，高等部16.8%であった。表9-2に24年度の幼児児童生徒間の学部内でのコミュニケーション手段の活用状況を示したが、大きな変化は認められなかった。

4. 言語及びコミュニケーションの評価に関する調査

(1) コミュニケーションの状況を把握するための評価

コミュニケーションの状況を把握する方法について、名称等、活用の目的、実施の範囲、実施の周期、対象児の5つの欄を設け、それぞれ自由記述による回答を求めた。

なお、名称等には「市販・自作」、活用の目的には、「実態把握・指導に活用・その他」、実施の範囲には、「学部内で実施・学部を超えて実施」、実施の周期には、「定期的・年に数回・不定期」、対象児には、「全員・決まった学年・選択した幼児児童生徒及び選択の理由」を示し、該当する事項を選択するよう求めた。

①名称等

各学部総数443の回答があり、市販310(70.0%)、自作133(30.0%)であった。具体的な名称は表10-1のとおりである。

評価法として最も多かったのは、語音聴力検査(語音弁別能検査)155、次いで発音明瞭度検査145、聴力検査・聴力測定57であった。

24年度は、総数355の回答があり、市販214(60.3%)、自作141(39.7%)であった。24年度、評価法として最も多かったのは聴力検査・聴力測定153、次いで発音明瞭度検査104、語音聴力検査76であった。

②活用の目的

各学部総数821の回答があり、実態把握463(56.4%)、指導に活用346(42.1%)、その他12(1.5%)であった。その他として、「保護者へのフィードバック」「聞こえの状態や受け応えの適切さなどを調べるため」等の記述があった。

③実施の範囲

各学部総数476の回答があり、学部内272(57.1%)、

表10-1 コミュニケーションの状況を把握するための評価

数値は学部数

コミュニケーションの状況を把握するための評価	語音聴力検査(155), 発音明瞭度検査(145) 聴力検査・聴力測定(57) 単語了解度検査(14) 発音検査(11) 質問応答関係検査(9) KIDS乳幼児発達スケール(5) 補聴器・人工内耳装用検査(5) WISC-IV(4) S-M社会生活能力検査(4) 日常生活文検査(4) 読み取りテスト(3) 津守・稻毛式乳幼児精神発達検査(3) 速読検査(3) 他
------------------------	--

*コミュニケーションの状況を把握するための評価は、発音・聞き取りに関する検査も含む。

表10-2 日本語の言語力の状況を把握するための評価

数値は学部数

日本語の言語力の状況を把握するための評価	読書力診断テスト (130) PVT-R絵画語彙発達検査 (99) J.COSS日本語理解テスト (77) 読字力検定 (24) WISC III・IV (14) 日本語検定 (13) 漢字検定 (12) リーディングテスト (11) 質問応答関係検査 (13) 失語症構文検査 (8) 抽象語理解力検査 (10) K-ABC・K-ABC II (4) 言語発達診断検査 (4) 語彙チェックリスト (全国早期支援研究協議会編) (4) NRT (国語) (4) CARD (3) CRT (国語) (3) ITPA 言語学習能力検査 (3) KIDS乳幼児発達スケール (3) MIM (3) Wppsi知能診断検査 (3) 新版K式発達検査 (3) 小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW) (2) 他
----------------------	--

学部を超えて実施204 (42.9%) であった。半数以上が学部内で実施していた。

④実施の周期

各学部総数767の回答があり、「定期的」320 (41.7%), 「年に数回」300 (39.1%), 「不定期」147 (19.2%) であった。定期的と年に数回を加えると80.8%であり、不定期 (19.2%) を大きく上回っている。

⑤対象児

各学部総数486の回答があり、全員261 (53.7%), 決まった学年41 (8.4%), 選択した幼児児童生徒184 (37.9%) と、全員を対象児とするのが53.7%あった。選択の理由については、「検査が可能な子どものみ実施」「実態に応じて」等であった。

(2) 日本語の言語力の状況を把握するための評価

日本語の言語力の状況を把握する方法について、名称等、活用の目的、実施の範囲、実施の周期、対象児の5つの欄を設け、回答を求めた。また、名称等には「市販・自作」、活用の目的には「実態把握・指導に活用・その他」、実施の範囲には「学部内で実施・学部を超えて実施」、実施の周期には「定期的・年に数回・不定期」、対象児には、「全員・決まった学年・選択した幼児児童生徒及び選択の理由」を示し、該当する事項を選択するよう求めた。

①名称等

各学部総数548の回答があり、市販501 (91.4%), 自作47 (8.6%) であった。

具体的な名称については表10-2のとおりである。

評価法として最も多かったものは、読書力診断テスト130, PVT-R絵画語彙発達検査99, J.COSS日本語理解テスト77であった。

②活用の目的

各学部総数928の回答があり、実態把握510

(55.0%), 指導に活用399 (43.0%), その他19 (2.0%) であった。その他として、「語彙の拡充の為にしている」「日本語の読みの力を高めるため」「自立活動の授業のグループ分けの基準のため」「グループ分けの指針にするため」「語彙、作文力、設問の意図理解などを見るため」等の記述があった。

③実施の範囲

各学部総数534の回答があり、学部内が356 (66.7%), 学部を超えて実施178 (33.3%) であった。66.7%が学部内で実施していた。

④実施の周期

各学部総数877の回答があり、定期的363(41.4%), 年に数回354(40.4%), 不定期160(18.2%) であった。定期的と年に数回を加えると81.8%であり、不定期18.2%を大きく上回っている。

⑤対象児

各学部総数541の回答があり、全員243 (44.9%), 決まった学年102 (18.9%), 選択した幼児児童生徒196 (36.2%) であった。選択した理由として、「重複障害の児童以外」「可能な子ども」「希望者」「実態把握のため」「重複児で可能な子ども」「準ずる児童・生徒」「発達の状況を把握する必要がある子ども」「小学部2年生～6年生」「通常の学級の生徒」「文法、構文の定着が課題の場合」「日本語力がやや劣ると思われる生徒」「進路選択の幅が広がるため」「進学希望者、一般就労希望者の状況把握」「資格取得のため」「漢字検定受験者」等の記述があった。

(3) 手話の言語力の状況を把握するための評価 (表9-3)

手話の言語力の状況を把握する方法について、名称等、活用の目的、実施の範囲、評価の内容、実施の周期、対象児の6つの欄を設け、それぞれ具体的な内容の自由記述による回答を求めた。また、名称

表10-3 手話の言語力の状況を把握するための評価

数値は学部数

手話の言語力の状況を把握するための評価	日本手話文法理解テスト実用版 (12)	全国手話検定試験 (4)	手話・指文字テスト (2)	手指メディア習得状況テスト (1)	スピーチコンテスト (1)	手話コミュニケーション日本語プログラム（試案）(1)	手話コミュニケーション (1)	手話・語彙理解力テスト (1)	実態把握表（担任が文章で記述する）(1)	語彙表による基本語彙のチェック (1)	語彙チェックリスト (1)	カードドリル (1)	VCSLチェックリストをもとにした手話発達リスト (1)	J-COSS (1)	1分間スピーチ (1)

表11 評価の内容

N=78

理解	表現	語彙	日本手話	日本語	その他
26	18	16	9	7	2
33.3%	23.1%	20.5%	11.5%	9.0%	2.6%

等には「市販・自作」、活用の目的には、「実態把握・指導に活用・その他」、実施の範囲には、「学部内で実施・学部を超えて実施」、実施の周期には、「定期的・年に数回・不定期」、対象児には、「全員・決まった学年・選択した幼児児童生徒及び選択の理由」を示し、該当する事項を選択するよう求めた。

①名称等

各学部総数28の回答があり、市販15 (53.6%)、自作13 (46.4%) であった。手話の評価について市販されているものが少なく、自作し対応している状況があった。具体的な名称についての結果は、表10-3のとおりである。

最も多かったものは、日本手話文法理解テスト実用版12、次いで全国手話検定試験4であった。中には、日本語の言語力の状況を把握するための評価として聾学校で多く用いられているJ.COSS日本語理解テスト1を利用している学校もあった。

②活用の目的

各学部総数45の回答があり、実態把握27(60.0%)、指導に活用16 (35.6%)、その他2 (4.4%) であった。「その他」には、「手話力向上」等の記述があった。

③実施の範囲

各学部総数30の回答があり、学部内25 (83.3%)、学部を超えて実施5 (16.7%) であった。83.3%が学部内で実施していた。

④評価の内容

各学部総数78の回答があった。表11に、結果を示した。理解 (33.3%)、表現 (23.1%)、語彙 (20.5 %) の順であった。その他として、「手指メディア（指

文字・キュードスピーチ、手話）を付けたときの発音・手指メディアなしでの発音も評価」「5級の手話能力があるかどうか」が挙げられた。

⑤実施の周期

各学部総数44の回答があり、定期的15 (34.1%)、年に数回15 (34.1%)、不定期14 (31.8%) であった。定期的と年に数回を加えると68.2%であり、不定期 (31.8%) の2倍程度となる。

⑥対象児

各学部総数30の回答があり、全員11 (36.7%)、決まった学年6 (20.0%)、選択した幼児児童生徒13 (43.3%) であった。選択した理由の記述はなかった。

IV. 考察

1. 基本情報

本調査では、聾学校の分校・分教室を含む95校に調査票を送付し、95校全ての学校から回答を得た（回収率100%）。基本情報として、幼稚部から高等部までの各学部における学級数、幼児児童生徒数（重複障害学級を含む各学年の人数）、重複障害児数、人工内耳装用児数を尋ねた。その結果、全国の聾学校の在籍幼児児童生徒数は5,694名、重複障害児数は1,179名 (20.7%)、人工内耳装用児数は1,560名 (27.4%) であった。幼児児童生徒数は、1校あたり平均59名となった。

重複障害児の割合は、24年度と比較し、6.8%増加した。重複障害のある幼児児童生徒については、

医療機関から療育機関を紹介される事例が多いと考えられるが、聴覚障害を併せ有する場合には、聾学校を紹介されたり対応を希望されたりすることもある。新生児聴覚スクリーニングの普及に伴って、今後、ますます重複障害児の聾学校在籍率が増加することも予想される。

また、人工内耳装用児の割合が25%を超えた(27.4%)（24年度は20.4%）ことは、人工内耳の普及が進んだことを反映したものであると考えられる。学部別では幼稚部、小学部の人工内耳装用児の在籍率が高いが、今後は現在の幼稚部、小学部に在籍する幼児児童の進級に伴い、中学部や高等部での人工内耳装用児在籍率も増加していくことが予想される。

2. コミュニケーションの実態に関する調査

教師と幼児児童生徒間、幼児児童生徒間のコミュニケーション手段の活用状況の結果から、いずれも手話付きスピーチと聴覚口話が主たるコミュニケーション手段とされていることが示された。なお、本調査では、高等部においても生徒間のコミュニケーション手段として聴覚口話を使用している生徒が28.9%（24年度21.0%）おり、聾学校に対して聴覚管理や補聴機器の調整に関わる専門性についても求められていることが示唆された。

3. 言語及びコミュニケーション評価に関する調査

（1）コミュニケーションの状況を把握するための評価

コミュニケーションの状況を把握する方法について多かったのは、語音聴力測定（語音弁別能検査）、次いで発音明瞭度検査、聴力検査・聴力測定であった。24年度の調査に比べ、語音聴力検査を実施している学部の割合が増加した。この要因については、今後詳しく調査する必要がある。

（2）日本語の言語力の状況を把握するための評価

日本語の言語力の状況を把握する方法について、市販されているものを使用する場合が91.4%あった。活用の目的は、コミュニケーション評価と同様に、「実態把握」が55.0%、「指導に活用」が43.0%であった。学部内での評価の実施が66.7%あり、実施の周

期は、「定期的」と「年に数回」を加えると81.8%あり、実態把握のための事前評価から指導後の評価に至るまで、定期的に活用されていた。

（3）手話の言語力の状況を把握するための評価

手話の言語力の状況を把握するための評価は、学部内での実施が83.3%であった。これは、他のコミュニケーションや日本語の言語力を把握するための評価に比べると、高い割合であった。

V. 本調査のまとめと今後の課題

本調査の目的は、聾学校におけるコミュニケーション手段の使用状況及びコミュニケーションや言語力の状況を把握する方法の現状を明らかにすることであった。

調査の結果、24年度と比較し、聾学校における重複障害幼児児童生徒数の増加（24年度比6.8%増）、人工内耳装用幼児児童生徒の増加（24年度比7%増）が示された。

また、平成24年度の調査と比較し、授業で使用するコミュニケーション手段に大きな変化はなく、手話付きスピーチと聴覚口話の割合が高いことが示された。

評価法については、24年度と比較し、語音聴力検査を実施している学校が増加した。このことについては要因等について、引き続き調査が必要であると思われる。また、幼児児童生徒への評価テストは多くの種類のものが使われているが、聴覚障害児にとって、どのような力を評価したいときに、どのようなテストが考えられるかについて引き続き検討が必要であると思われる。

本調査は、平成24年度調査を元に実施したが、時代の推移とともに、調査内容についても、今後検討を積み重ねていかなければならないと考える。今後、調査内容、調査方法を工夫することで、聴覚障害教育の充実に資する調査となるように検討していくことが課題である。

文献

国立特別支援教育総合研究所 原田公人・庄司美千代
(2013), 聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究(平成24年度), 聴覚障害教育の現状と課題, 全国聾学校長会.

Survey on the State of Communication and Language in Special Needs Education Schools for Children with Hearing Impairments

YAMAMOTO Akira ^{*}, YOKOKURA Hisashi^{**}, UNO Kounosuke^{***}

(^{*}Department of Policy and Planning)

(^{**}Department of Information and Support)

(^{***}Department of Teacher Training)

Abstract: Questionnaire surveys on the state of communication and language in special needs education schools for children with hearing impairments are conducted every five years, with the most recent study conducted in fiscal 2017. The results of the 2017 survey were as follows: 20.7% of those enrolled at the above schools were children and students with multiple disabilities, while 27.4% of those enrolled were children and students wearing a cochlear implant. Moreover,

the main communication means in the schools were utterances and utterances along with sign language. In addition, many test and examination tools are utilized in order to grasp the state of communication and language of children and students.

Key Words: hearing impairment, communication, language, evaluation

(調査資料)

小・中学校等における特別支援教育コーディネーターの 学級担任支援プロセスに関する考察

若林上総*・神山努*・半田健**

遠藤愛***・加藤哲文****

(*研修事業部) (**宮崎大学) (***星美学園短期大学) (****上越教育大学)

要旨：本研究は、特別支援教育コーディネーターによる学級担任への支援プロセスを包括的に示し、考察することを目的に、学級担任への効果的な支援に取り組む10名の特別支援教育コーディネーターに対してインタビューを行った。

収集した音声データは逐語化し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。「特別支援教育コーディネーターによる効果的な学級担任支援」というテーマのもと生成された17の概念、5つのカテゴリ相互の関連を検討した。結果として、コーディネーターの見立てに基づいて指導の計画が立てられ、情報の共有を経て、指導・支援が実行・評価されるプロセスに加え、その充実のために学級担任の理解を促進する働きかけのプロセスが示された。

示されたカテゴリやプロセスは、先行研究との関連から検討された。特に、指導・支援に関する評価は、新たな計画立案へフィードバックされるとともに、指導・支援の支えとして機能していると考えられた。

見出し語：特別支援教育コーディネーター、学級担任への支援、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ、学級担任の理解促進

I. 問題と目的

特別支援教育コーディネーター(以下、「コーディネーター」と記す)は、役割の一つとして学級担任への支援を行う(文部科学省, 2017)。具体的には、学級担任からの相談を受け、児童生徒の実態把握を進め、障害から生じる困難さの状況や行動等の背景・考え方、対応の見通しを学級担任や学校全体と共有する取組が挙げられる。学級担任への支援という役割がコーディネーターにとって重要とされていることは、次の先行研究でも示されている。三宅・横川・吉利(2008)は、コーディネーターが重要な

と思う職務、そして実際に取り組んでいる職務として「学級担任への支援」を第一に挙げているという調査結果を示している。

コーディネーターが行う学級担任への支援の内容については、いくつかの先行研究が検討を行っている。たとえば宮木・木船(2010)は、公立小学校コーディネーターを対象とした質問紙調査の中で、学級担任に行う支援の内容を自由記述で尋ねている。特に、回答の内容から、実際の支援として、(1) コーディネーターが連絡調整を通して校内外の関係者を「つなげる」こと、(2) 児童の様子を尋ねたり励ましたりするなど「声をかける」こと、(3) 学級担任の悩みや相談について「話を聞く」こと、(4) 児童

への指導方法や保護者対応などについて「助言する」こと、(5) 活用可能な教材や特別支援教育に関する情報、および研修機会を「提供する」こと、(6) 授業観察や児童への個別指導・支援の実施などを「手伝う」こと、といった6つの分類を示している。宮木・木船(2012a)は、この回答を基に、学級担任に対して行った支援の頻度を測定する尺度を開発し、コーディネーターを対象とした調査を実施している。結果からは、「相談」「情報提供」「体制整備」「指導補助」「校外連携」の5因子が抽出された。さらに、抽出された因子ごとの支援の頻度と、コーディネーター研修会への参加回数との間で積率相関係数を算出すると、「情報提供」と「校外連携」の頻度において、有意な正の相関が示された。このことから、コーディネーター研修会への参加回数が多いほど「情報提供」「校外連携」が実施されることが示唆されている。また、「指導補助」得点の比較では、学級担任を兼任するコーディネーターよりも学級担任を兼任しないコーディネーターの得点が高いという結果が示されている。宮木・木船(2012b)は、学級担任がコーディネーターから受けた支援と、特別支援教育に関する認知との関係を調査し、「相談」「情報提供」「校外連携と体制づくり」の支援を受けている教員の方が、支援をあまり受けていない教員と比べて特別支援教育に対する「研修への意欲と一般的賛同」が高じるとしている。

一方、効果的な学級担任支援をコーディネーターが担うためには、克服すべき課題がある。その一つには、経験年数の少なさが挙げられる。先行研究の中には、経験年数の少ない、若いコーディネーターがコーディネーターの役割の曖昧さからストレスを感じていることを挙げるものがある。長谷川・阿部・中村(2012)は、コーディネーターの役割葛藤尺度から抽出された「役割曖昧」因子の因子得点を年齢別に比較し、「20~29歳」のコーディネーターの得点が有意に高いことを示している。宮木・木船(2011)においても、小・中学校では経験年数の少ないコーディネーターが「力量不足」に悩んでいることが示されている。現在、小・中・高等学校では、全教員の中で退職を迎える教員の構成比率が高まっており、これに次いで30歳未満の教員の割合も

上昇傾向を示すなど(文部科学省, 2016)，学校現場の世代交代が進んでいる。特別支援教育が法的に位置付けられた当時に指名されたコーディネーターも、半数近くが40歳代であった(柘植・宇野・石橋, 2007)。そこから10年が経過した現在、コーディネーターにも世代交代が生じており、経験の少ないコーディネーターへの対応を検討する必要が考えられる。

コーディネーターが担う学級担任への支援においては、学級担任の相談を受けながら、児童生徒の情報を多角的に聞き取り、児童生徒を取り巻く状況を整理した後、児童生徒の障害から生じる困難さの状況や行動等の背景・考え方、今後の対応への見通し等を説明することが求められる(文部科学省, 2017)。その過程では、障害や行動等の背景・考え方に関する知識はもとより、コーディネーターが学級担任を支援するために、学級担任とのかかわりや校内への働きかけのプロセスを整理することで、コーディネーターの役目を新たに担う教員がコーディネーターの役割を理解することを助け、学級担任への支援の充実に資する知見となることが考えられる。これについて先行研究では、指導手順を示した台本を参照しながらコーディネーターが教科を担当する教員に対して前日の遂行状況を伝えることで、効果的な指導の実践を可能にすることを示した事例研究がある(若林・中野・加藤, 2016)。しかし、コーディネーターが学級担任への支援として取り扱った手だけは限定的であった。このことからは、コーディネーターが行う学級担任への支援の在り方を包括的に把握する研究が、今後求められるといえよう。

定性的な手法を用いた研究には、困難事例において学級担任・保護者・児童といった関係者の間に生じる齟齬を改善するまでのプロセスを概念化した研究(村田・青山, 2016)や、コーディネーターによる支援が学級担任の特別支援教育に対する意識変容に影響を及ぼすプロセスを概念化した研究(宮木・木船, 2014)を挙げることができる。これらは、いずれも①人間と人間が直接的にやりとりをする社会的相互作用に関わる研究、②ヒューマンサービス領域の研究、③対象とする現象がプロセス的性格をも

つ研究、に適した分析手法（木下、2003）として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、「M-GTA」と記す）を用いている。分析の過程では、インタビューで得た音声データをテキスト化し、分析概念を生成、複数の概念間の関係を解釈してまとめる手法でプロセスを包括的に示している。本研究では、障害のある児童生徒の指導・支援に当たる学級担任へのコーディネーターのかかわりや校内への働きかけと効果的な指導・支援との関係性を扱い、学級担任への支援のプロセスを包括的に把握する。その際、先行研究を例に分析を進めることができれば、有用な知見の整理に結びつくことが考えられる。

以上を踏まえ、本研究は、コーディネーターによる学級担任への支援のプロセスとして、学級担任の支援を実施する上で必要となる環境の調整、学級担任へののかかわりの具体を包括的に示すことを目的とした。この目的に沿って、学級担任の支援に取り組むコーディネーターが在籍する学校を訪問し、インタビューを行った。

II. 方法

1. 調査参加者

調査は、研究目的に照らして「教育課程、分掌組織、スタッフの分担や配置の工夫が試みられている学校に所属し、特別支援学校等での指導経験やコーディネーターとしての役割と関連する研修経験を積んだコーディネーター」に参加を依頼した。上記の定義に基づくコーディネーターが所属する学校であるかどうかの確認は、筆者らのフィールドワーク、および都道府県および市町村教育委員会の情報をもとに基準を満たす学校をリスト化した後、実際に訪問し、参加者本人および所属長に直接尋ねることで行った。調査参加者の概要は表1に示す。3都府県5市区の小学校5校、中学校2校、高等学校2校の合計9校より、小学校所属の6名（うち2名は同一校で複数指名されたコーディネーター）、中学校所属の2名、高等学校所属の2名のコーディネーター10名の参加を得た。調査参加者の校種は小学校、中学校、高等学校と分かれたが、コーディネーターに

よる学級担任への支援のプロセスを包括的に示すという本研究の目的に照らし、調査参加者の所属校に相違はあるものの、操作的に定義したコーディネーターの情報から分析を行うことは有益と判断した。

2. 手続き

調査は、第1筆者、第3筆者、第4筆者が行った。はじめに、調査参加者および調査参加者の所属長に対し、調査の実施計画書を紙面で示し、研究目的、研究方法、倫理的配慮、本研究が日本学術振興会の科学研究費助成事業に基づく研究であることについて、口頭により説明を行った。特に、研究参加者に対する倫理的配慮については、研究により得た情報および収集したデータを匿名化した上で管理すること、電子媒体には第三者が研究参加者を特定できる情報を含めないこと、鍵付きロッカー内に保管すること、研究終了後には独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の規定に基づき破棄すること、研究成果を公表する場合には個人が特定できない形で結果を公表することを説明した。最後に、この研究に協力しなくても何ら不利益を受けないこと、承諾後も隨時撤回ができるることを確認し、調査への参加の承諾の意思を書面に記してもらうことで参加意思を確認した。

次いで、各調査参加者に対して半構造化面接を行った。半構造化面接の質問項目は表2に示す。はじめに調査参加者の属性、続いて学級担任への支援の詳細を尋ねた。面接時間は1時間程度であった。面接でのやりとりは、調査参加者の許可を得た上で、ICレコーダーを用いて音声データとして記録した。収集した音声データは、事後にすべてテキストデータ化した。面接手続きの信頼性については、テキストデータを分析する過程で、質問項目通りの半構造化面接が全ての事例で扱われたことを第1筆者が確認した。

調査終了後には謝辞を述べ、研究成果の公表に先立ち、内容を報告することを伝えた。以上の手続きは、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が設置する研究倫理審査委員会より倫理的配慮の手続きの承認（受付番号29-07）を得て行った。

表1 調査参加者の概要

No.	参加者	学校種	性別	職名	教職経験年数	Co.経験年数	特別支援教育の経験		専門性	学校の特色（支援体制、人員の配置など）
							特別支援学校	特別支援通級学級		
1 A先生	小学校	女	教諭	6年目	3年目	特別支援学級担任（主任） 生徒指導部 教育相談部	○	—	大学で特別支援教育を専攻 特別支援学校教諭免許 介護福祉士としての経験	通級指導担当者であるコーディネーターが通常の学級に在籍する子どもたちの把握を担当し、特別支援学級担任のコーディネーターが就学支援を担当している。
2 B先生	小学校	女	教諭	14年目	4年目	通級指導担当	—	○	特別支援教育士 大学教員との共同研究	上に同じ。
3 C先生	小学校	女	教諭	7年目	1年目	特別支援学級担任 多文化共生教育部会（部長） 安全点検の担当 クラブ顧問	—	○	臨床心理士 教育委員会主催の研修 地域内教員研修組織での研修	学年ごとにコーディネーターを割り振り、児童の実態把握を行ってい る。また、地域の巡回相談を活用して発達検査等を実施したり、通常の 学級担任が参加する「子供の実態交流会」で情報共有を行ったりしてい る。必要に応じて、特別支援学級を活用した抽出指導や、星休みを活用 した小集団指導を行う。
4 D先生	小学校	女	教諭	31年目	5年目	特別支援学級担任 地域内教員研修組織副理事	—	○	大学院への派遣研修 (独)国立特別支援教育総合研究所の研修 地域の自主研修会への参加	日常のやりとりに加え、職員会議開催ごとの情報共有、ケース会議、個 別の指導計画の引き継ぎを年度内に計画的に配置。指導の取 集や検討は、特別支援教育部と生徒指導部で統合して実施。
5 E先生	小学校	女	教諭	4年目	2年目	通常の学級担任 生徒指導部会教育相談担当	—	—	大学で特別支援教育、教育 心理を専攻 ボランティアの経験 特別支援教育免許にかかる単位取得	通級指導教室や特別支援学級の設置がないことから、通常の学級担任の 中から特別支援教育に造詣の深い教員をコーディネーターとして配置。 管理職や特別支援教育支援員が有する特別な教育的ニーズのある児童の 情報を共有する機会を頻繁にかかることで見立てを行い、他の学級担任へ の支援につなげている。

表1 調査参加者の概要（続き）

No. 参加者	学校種	性別	職名	教職経験年数	Co. 経験年数	特別支援教育の経験		専門性	学校の特色（支援体制、人員の配置など）
						特別支援学校	特別支援通級学級		
6 F先生	小学校	女	教諭	10年目	4年目	通常の学級担任	国語科主任	—	大学で特別支援教育を専攻 通級指導教室や特別支援学級の設置はないが、生徒指導や教育相談を中心 ボランティアの経験 合した推進委員会を設置し、実態の把握や情報の共有を行つている。情報県福祉部局主催の研修会へ 報は共通のフォーマットを用意し、校内ネットワークを活用しながら収集している。
7 G先生	中学校	女	教諭	20年目	2年目	特別支援学級担任	通常の学級の学年主任 進路指導主任	○	大学院での派遣研修 特別支援教育士 教育委員会で指導主任を経 日本ID学会、日本特殊 支援教育部が担う体制を構築している。生徒の対応を特に コーディネーター自身は教科担当 教育学会年次大会への参加 授業のユニークデザイン にかかわる研究会への参 加
8 H先生	中学校	女	主幹教諭	20年目	3年目	通級指導担当	○ ○	○	生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえつつ、不登校に対する予防やアウトリーチ的な側面を教育相談部が担い、登校している生徒の対応を特に コーディネーター自身は教科担当 当が体育で、全学年の授業を受け持つ中で実態把握を行うほか、スクールカウンセラーによる指導しながら細かく情報収集を行っている。
9 I先生	高等学校	男	主幹教諭	17年目	11年目	教育相談部	—	—	学校不適応や不登校、または高校中退した人の学びなおしの機会とサポートの提供を目指している単位制高等学校。特別支援教育コーディネーターを6名指名し、教育相談を充実させている。スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの関与もある。
10 J先生	高等学校	女	教諭	19年目	5年目	教育相談係 教務係 研修係	○	—	特別支援学校教諭免許 特別支援教育士 (独) 国立特別支援教育総合研究所の研修 日本ID学会年次大会への参 加
						通常の学級担任 校内研究推進委員 教育相談係 教務係 研修係			2部制の単位制高等学校であり、通級による指導の設置を検討していく。 先行して、学校設定科目として生徒の社会性を育む授業を設けるなど、教育課程の充実を図っている。

表2 半構造化面接の質問項目

No.	項目	質問
1 職名		現在の職名（副校長・副園長・教頭・主幹教諭・指導教諭・教諭・養護教諭・講師など）を教えてください。
2 教職経験年数		教職経験年数は何年目になりますか。
参加者の属性	3 コーディネーター 経験年数	特別支援教育コーディネーターの経験年数は何年目になりますか。
	4 コーディネーター 以外の分掌等	特別支援教育コーディネーター以外の分掌、学級担任の有無、顧問を担当する部活動の有無、について教えてください。
	5 特別支援教育の 経験	特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の経験はありますか。
	6 専門性	特別支援教育コーディネーターとしての専門性を備えるために、これまでに受けた教育や研修（現在受けている教育や研修を含む）、取得された免許や資格（現在取得を目指している免許や資格を含む）はありますか。
	7 やりがい	コーディネーターが学級担任を支援する上で、やりがいを感じることは何ですか。
	8 困難	コーディネーターが学級担任を支援する上で、難しいと思うことは何ですか。
	9 体制面での工夫	コーディネーターが学級担任を支援する際、体制面（組織の仕組み、担当者の人数や配置、担任・部活動顧問・その他の業務との兼ね合いなど）で工夫していることは何ですか。
	10 体制面での希望 の詳細	コーディネーターが学級担任を支援する際、体制面（組織の仕組み、担当者の人数や配置、担任・部活動顧問・その他の業務との兼ね合いなど）を充実させるために望まれることは何ですか。
	11 工夫や課題	学級担任が指導計画通りに指導を実践できるようにするために、どのような工夫や課題が考えられますか。
	12 学級担任への かかわり	学級担任が指導計画通りの指導を実践し続けるようにするために、個別の事例に対してコーディネーターとしてどうかかわりますか。
13 学級担任への フィードバック		学級担任が指導計画通りに指導を実践できているかどうかについて、コーディネーターとしてどのようなフィードバックをしていますか。

3. 分析方法

テキストデータは、村田・青山（2016）や宮木・木舎（2014）の手続きを参考に、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下、2003）を用いて分析した。このアプローチは、質的データのコーディングから始めるが、これと合わせて生成可能性のあるいくつかの概念を並行して検討し、分析概念を生成する。さらに、この過程で得られた概念間のつながりに関する推測に基づいて、複数の概念間の関係をまとめ、最終的には結果図の作成を行う。

はじめに、分析テーマとして「特別支援教育の経験・研修を積んだコーディネーターによる学級担任

支援のプロセス」を設定した。概念生成は、分析テーマに照らして詳細な語りが得られたA先生、B先生、G先生のテキストデータについて、順次全体に目を通し、分析テーマとの関連のあるテキストを拾い上げ、概念化する作業を行った。この作業は、概念化手続きの妥当性を担保する目的で、第1筆者と第2筆者が協議しながら行った。概念生成時には分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例を記入した。データ分析中に新たな概念が生成された場合は、個々の概念ごとに新たなワークシートを作成した。並行して他の具体例を逐語記録から探し、ワークシートに随時追加記入した。ワークシートの具体例は、定義と対照的な解釈が可能な対極例

の存在があるかどうかという観点からも確認を行い、そのような解釈の成り立つ具体例はワークシートから除外した。具体例を記入する過程では、その都度生じた解釈を理論的メモとしてワークシートに記述した。

第1筆者と第2筆者によって概念化する作業の方向付けを行ったところで、残り7名のテキストデータの分析は第1筆者が行った。分析にはワークシートを作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入した。データ分析中に新たな概念が生成された場合は、個々の概念ごとに新たなワークシートを作成した。また、並行して、他の具体例をテキストデータから探し、ワークシートに随時追加記入した。解釈が恣意的に偏ることを防ぐため、生成した概念の完成度は類似例をチェックするだけでなく、定義と対照的な解釈が可能な対極例が存在しないか否かも確認した。

次に、生成した概念同士の関係を個々の概念ごとに検討した。概念を生成する過程で推測された概念間のつながりをもとに、概念同士をカテゴリとしてまとめ、それらの概念を包含する上位の概念を生成した。分析した結果の妥当性は、第2, 3, 4, 5筆者と協議し確認した。その上で、設定したテーマに照らして一連の過程として文章化し、その結果を図に示した。

III 結果と考察

1. 概念の生成

10名の参加者の面接内容について録音データから逐語記録を作成し、それをもとに概念の生成を行った。逐語記録の総文字数は、約21万字であった。分析は、語りの内容が豊かであったA先生、B先生、G先生から開始した。以下に、分析過程の一部を示す。なお、『』は具体例、〔〕は概念名を示している。

まず、学級担任への支援にあたるコーディネーターが支援を必要とする児童生徒の問題をどのように捉えているかということと関連した語りに注目した。例えば『自分の中ではそのエピソードを聞くと、大体子どもの、ああそういうところでつまずいちゃ

うんだな、とか、課題があるんだな、とか、この部分ってのは大体気づけるようになってきてるのと。後はスクールカウンセラーが毎週来てますので、スクールカウンセラーさんは、もうとにかく授業の様子を見に行ったりしてもらっていて、私の中で捉えきれない部分はカウンセラーに見てもらって、様子を聞いたりして捉えてるっていうところですね。』という語りがみられ、個々の児童生徒のニーズの把握に努めているという趣旨の内容であると考え〔見立てを行う〕という概念を生成した。

次いで、個別の指導計画を作成する学級担任をコーディネーターがどのように支援しているかということと関連した語りに注目した。例えば『組織の中にそういう仕組み（個別の指導計画作成のスケジュール）を組み込んでもらえば。これをやる日とか、相談日とか、個別の指導計画作成相談日、いつからいつまで、コーディネーターに、みたいなのが（大切）』という語りがみられ、個々の児童生徒のニーズに応じた指導・支援に当たって学級担任の指導計画立案を支援することが大切という趣旨の内容であると考え〔計画を立案する〕という概念を生成した。

最後に、立案した計画に沿った指導・支援と関連した語りに注目した。例えば『みんな、その子が（特別支援学級から交流に）行くことによって子どもたちにも意識改革してもらったりとか、あと、あんまり近くない、遠くの席であえて（トラブルが）勃発しないところで（課題を）行えるようにしてもらったりとかにしたっていうことはありました。』という語りがみられ、計画に沿って個々の児童生徒のニーズに応じた指導・支援を学級担任と一緒にになって実践しているという趣旨の内容であると考え〔指導・支援を実行する〕という概念を生成した。

以上のように、学級担任の指導・支援を充実させるコーディネーターの支援に必要な見立てを得、それに沿って計画を立て、実行に必要な情報共有とともに実際の指導・支援において行われる学級担任への支援のプロセスに注目しながら、3名の調査参加者以外の事例についても同様の方法で概念の生成を行った。また、一度概念の生成を行った事例についても繰り返し検討し、新たに生成される概念はない

表3 概念リスト

No.	概念名	定義	具体例	具体例数 (事例数)
1	見立てを行う	あらゆる機会に様々な人とのやりとりを通じて児童生徒に生じる問題の原因や解決の方策に関する考えを整理すること。	見に行きます。まず一応見に行って、どんな感じか。これでどんな支援が必要か。そっから、行って、相談して。相談するとき基本的に私の判断じゃなくて、先生がたって形になってるかなと、思います。(A先生)	51 (10)
2	サポートを受ける	管理職、各分掌、校内外の専門家（スクールカウンセラー、特別支援学校、教育センターなど）など、異なる立場からコーディネーターの活動を支援してもらうこと。	管理職がこの学校はですね、雑誌の通り校長が特別支援に関しての造詣も深く、思いもあり、実行力のある方なので、そんなに大変ではないんですね。(G先生)	19 (8)
3	他の校務と折り合いをつける	コーディネーターが担任を支援する活動を進める上での困難に向き合い、実施可能な範囲を模索し、実践すること。	もしこれ（コーディネーター自身が担任する特別支援学級で指導を直接担当する子供の数）が4人5人ってなった場合、授業だけで全部のコマ埋まっちゃうから、それはやっぱり厳しい。コーディネーターをやる人にとっては厳しいっていうのを、クラス分けを考えるときには言おうと思ってます。(C先生)	25 (6)
4	役割を分担する	実態把握、委員会等での情報の共有、支援の実施、保護者や外部機関との連携などを、担任に支援を提供するために役割を分担すること。	例えば、この学校っていうのは生徒の何か問題起こせば生活指導が対応する、不登校だとメンタル的なことは、教育相談で対応するっていうふうに、うまく住み分けができるので、いいと分担すること。(I先生)	39 (8)
5	人員の数や配置を工夫する	役割付与の工夫や時期による配置人数の重みづけの変更によって活用可能な人の資源を増やしたり、専門性を踏まえて校内外の人員を配置したりすること。	サポートに入る先生は比較的特別支援のほうでも気持ちがあつたりとかする先生って、教育相談だとかももちろん生徒の悩みとか聞く、聞けると思うので、そういう先生を担任からちょっと外して、学年1人置いておいていただければ、たとえ担任がそういう気持ちがなかつたとしても副担なりフリーで動く先生がいろんなところでサポートに入って動きやすいのかな。(J先生)	41 (10)
6	環境を整える	物理的、社会的、時間的な視点から、子供が学びやすい環境をつくること。	今聴く時間っていう耳のイラストや、書きましょうっていうイラスト、見ましょうっていうような。何回も何回も言葉で繰り返して言うんじやなくて、短く、一回言葉で言ったらこの絵を見せていくか、そのような手だてっていうものの、このユニバーサルグッズの使い方とともに、新しく来た職員とかにも伝授したり、こういうような使い方も確認しあったり。(D先生)	39 (7)
7	計画を立案する	個別の指導計画を中心に、支援員の配置計画や交流の実施計画などを含め、担任の指導を機能させるための取組全般の計画立てを行うこと。	毎日、支援員さんを割り当てるっていう、支援員さんの計画表っていうのを毎日作っているんです。365日やって。これもやはり満遍なくいため。本当に学校によつてはもう決めちゃつて。月曜日は誰さんは何年何組固定、みたいなことが多いって聞くんですけど。それじゃ全く支援員さんが来歩いて、たくさんの子どもたちが支援されたほうがいいので。(D先生)	20 (9)
8	情報を共有する	子供の指導に必要となる情報を会議や研修などの場や個別の指導計画などの記録媒体を介して教職員で共有すること。	発達障害を持つてお子さんとかの場合は、見かけただけだと分からない部分もあつたりだと思うので、より詳しく支援のプランを全体で見ていくことで、学校全体で支援をしてあげることが、一つの子が學習しやすい場を作っていくってことにつながるのかなって思つていて。(E先生)	118 (9)
9	校内委員会を機能させる	必要な機会に、必要な内容で、必要なメンバーの参加を調整して校内委員会を開き、方針や目的に沿つて会議をファシリテーションすること。	校内委員会を中心になんすけども、子どもの実態把握をした上で、どういう支援が可能かってところをそこで話し合うんです。(H先生)	14 (4)
10	ケース会議を機能させる	必要な機会に、必要な内容で、必要なメンバーの参加を調整してケース会議を開き、方針や目的に沿つて会議をファシリテーションすること。	ケース会議は別々に関わり、必要だねっていうところで（様々な先生が）入ったり入らなかつたりしていますけど。(B先生)	22 (6)
11	本人、保護者と話し合う	本人の困難さ、その背景、今後の希望などを取り上げ、本人・保護者と共通理解を得ることを目的に多様な機会を設けて話し合うこと。	小学校の中ですごやかに過ごしていくかなっていうのを（保護者と）話すといいますか、方向性といいますか。(F先生)	35 (8)
12	指導・支援を実行する	子供の課題解決に向けた取組を進めるこど。	「帰ってくると私のiPadを何時間使っていいことになってるんですよ。その引換券に（保護者宛てのプリントを）したらどうでしょうか」って（父親が）言い始めて、「分かりました。じゃあ、プリントないときどうしよう」って言つたら担任が「プリントがないっていうプリントを渡します」って言って、今やつてる最中なので。出してるみたいなので、そういうのが楽しいっす。(G先生)	38 (8)

表3 概念リスト（続き）

No.	概念名	定義	具体例	具体例数 (事例数)
13	指導・支援を評価する	個別の指導計画への記述や担任とのやりとりを通じて、指導・支援を総括し、取組の進捗を確認すること。	個別の指導計画の、1学期、2学期、3学期ってあって、最後総括評価っていう欄を作ってて、その総括評価を担任の先生に書いてもらうんですけど。（C先生）	17 (8)
14	成果を実感する	子供、保護者、担任に取組の成果が認められ、コーディネーター自身がそれを喜びとして実感できること。	子どもが成長した姿を見つけるっていうのが、まず一つありますよね。二つ目は、保護者とうまくいかなかったんだけど、うまくいくようになってきたとか。その2点ですかね。私が何かやれてるとは思ってないんですが、すごく担任の先生が頑張ってくださったんだなと思って、感じています。（F先生）	15 (8)
15	担任とのかかわりを工夫する	子供の状況、問題の原因、実行される手立ての確認などのために、様々な場面や方法を介して支援の実行性が高まるようなかかわりを持つこと。	すぐに、ちよろちよろっと休み時間に行って、先生これはこうかな、とか、こういうことだったかも、とか、そういうような翻訳ができるっていうのかな。そのお子さんのそうなっちゃったことの背景の丁寧な付け足しがちょっとできたりすると、なんだ、そんなことだったの、とか、聞けばいいのにね、とか、言ってくれたらやるのに、とか、そういうようなことはあって。（B先生）	99 (10)
16	担任とのかかわりに苦労する	担任、コーディネーターそれぞれの経験や技量が影響して子供の支援を充実させたためのかかわり合いに困難が生じること。	やはり、年配の先生には難しいところはあります。ですから、アドバイスして、その人にとってプラスになることであれば、その先生にとって。正直言うと、すっごく怖い先生には、言いたくても言えないこともあります。（D先生）	24 (7)
17	担任の見立て方を育てる	担任とともに考えながら気づきを得せるかかわりを持つこと。	様子をこう聞いたり、こうやり取りをして行く中で、担任の先生が気づいていく、それに気づいていく。何が課題なのかとか、そういう時にどんな指導が必要なのかとか、気づいていく。で、本当に個別の指導計画にかけること、本当に微々たるものしかかけないんだけども、そこで自分がどういう関わり方をしたかってことに、担任の先生が気づき、で、「こんなふうにやってみます」ってふうに大体おっしゃるんですけど、みなさん。（H先生）	19 (6)

か、解釈に偏りがないなどを随時確認した。さらに、新たに生成された概念がすでに生成されている概念と結合できると考えた場合は結合し、新たな概念名をつけた。このように概念の生成と整理を行った結果、最終的には17の概念が生成された。各概念の概念名、定義、具体例、事例数を表3に示す。

2. 概念同士の関係性の検討とカテゴリの生成

生成された17の概念について概念同士の関係性を検討し、その上でカテゴリの生成を行った。以下にその詳細を述べる。なお、《 》はカテゴリ名を示す。

(1) 学級担任への支援の前提：まず、学級担任の指導・支援の充実を目指すためには、コーディネーター自身が児童生徒に生じる問題に対して〔見立てを行う〕必要性が考えられた。この前段には、コーディネーターが自己の力量を発揮するのに足りる環境として、管理職、各分掌、校内外の専門家などから〔サポートを受ける〕ことがある。また、〔サポートを受ける〕ことを通じて、〔他の校務と折合いをつける〕ことが可能となり、コーディネーターとして子供の課題や、それに直面する学級担任の課題に直面し、〔見立てを行う〕活動に取り組むこ

とが可能となることが考えられた。以上を踏まえ、〔サポートを受ける〕ことは、直接コーディネーターが〔見立てを行う〕ことにつながる、ないしは〔他の校務と折合いをつける〕ことでコーディネーターが〔見立てを行う〕ことができると判断した。ここまで流れは、学級担任への支援を行うコーディネーターの前提としてまとめられると考え、概念同士の関係性全体を「コーディネーターが継続して活動する中で見立てを行うプロセス」と定義してカテゴリ化し、《学級担任への支援の前提》と命名した。

(2) 指導・支援の計画：コーディネーターは、自身の見立てに基づき児童生徒の支援を構想し、それに携わる学級担任と一緒にになって指導・支援の〔計画を立案する〕。〔役割を分担する〕こと、〔人員の数や配置を工夫する〕こと、効果的な指導・支援を実現するために〔環境を整える〕ことは、より現実的な指導・支援の〔計画を立案する〕ことに必要となると考えられる。そこで、〔見立てを行う〕ことに次いで、〔役割を分担する〕、〔人員の数や配置を工夫する〕、〔環境を整える〕、といった概念は、それぞれが〔計画を立案する〕ことにつながると判断した。ここまで流れは、児童生徒の課題解決に必

要な計画立ての構想を経て、指導・支援に当たる学級担任への支援につながると考え、概念同士の関係性全体を「児童生徒の課題解決にかかる物的、人的環境の配置を検討し、計画を立案するプロセス」と定義してカテゴリ化し、《指導・支援の計画》と命名した。

(3) 情報共有の過程：見立てやそれに基づいて立案された計画は、指導・支援に先立って関係者同士で〔情報を共有する〕段階を経る必要がある。特に、校内での共通理解を深める手立てとして〔校内委員会を機能させる〕こと、事例ごとに児童生徒にかかる関係者との連携を深める手立てとして〔ケース会議を機能させる〕ことが必要となる。逆に、〔校内委員会を機能させる〕ことや〔ケース会議を機能させる〕ことを通じて、〔情報を共有する〕ことが促進されることも考えられる。この双方向的な関係性は、〔本人、保護者と話し合う〕ことにおいても同様に機能することが考えられる。ここまで流れは、指導・支援の成否を左右する重要なものと考えられ、概念同士の関係性全体を「本人、保護者、および関係者が関わり合いながら適切な指導・支援に必要な情報を共有するプロセス」と定義してカテゴリ化し、《情報共有の過程》と命名した。

(4) 指導・支援の実行・評価：指導・支援の計画は情報が保護者や本人との間で、あるいは校内で共有されることで、いよいよ実行に移される。〔指導・支援を実行する〕ことで児童生徒の課題解決に向けた取組を進めた結果、〔指導・支援を評価する〕ことになる。支援に成果が伴っていれば〔成果を実感する〕ことにつながる。〔指導・支援を評価する〕ことの結果の扱いについては、日々の実践などごく短期的な評価の内容は〔情報を共有する〕ことで、学級担任の指導・支援の実行に対するフィードバックにつながることが考えられる。目標設定定期間を迎えた時点での評価は、次期の計画につながるように、改めてコーディネーターの見立ての参考とされることが考えられる。ここまで流れは、実際の指導・支援を実行することで生じることと考えられ、概念同士の関係性全体を「指導・支援を実行し、評価することで指導・支援の成果や課題に関する情報を得て、現在および将来の指導・支援に生かそう

とするプロセス」と定義してカテゴリ化し、《指導・支援の実行・評価》と命名した。

(5) 学級担任の理解促進：コーディネーターは、学級担任を支援する中で〔学級担任とのかかわりを工夫する〕。時に、〔学級担任とのかかわりに苦労する〕こともあるが、ここでの細やかなかかわりを通じて、学級担任は事例に対する理解を深め、〔学級担任の見立て方を育てる〕につながることが考えられる。このようなかかわりを通じて学級担任が見立てる力を向上させることは、学級担任が指導・支援の実行を充実させることにもつながる。また、学級担任の指導・支援の実行から得られる気づきも、〔学級担任の見立て方を育てる〕重要な要因と考えられる。ここまで流れは、事例の指導・支援の実行性を高めることと関係することが考えられ、概念同士の関係性全体を「学級担任とのかかわりを通じて、見立て方を育て、指導・支援の実行につなげるプロセス」と定義してカテゴリ化し、《学級担任の理解促進》と命名した。このカテゴリは本研究の分析テーマに直結すると考え、コアカテゴリとした。

3. カテゴリ間の関係性の検討と結果図の作成

概念同士の関係性を検討し、カテゴリの生成を行った結果、5つのカテゴリが生成された。次に、これらのカテゴリ間の関係性を検討した。《学級担任への支援の前提》は、学級担任への支援を行うコーディネーターの前提としてまとめられたので、児童生徒の課題解決に必要な計画立てを行う段階となる《指導・支援の計画》につながることが考えられた。《指導・支援の計画》は、指導・支援に当たる学級担任への支援につながるとの考えから《指導・支援の実行・評価》の前で生じる流れと考えられた。一方、《指導・支援の実行・評価》に先立って計画を共有する必要性からは、《指導・支援の計画》が《情報共有の過程》を経て、《指導・支援の実行・評価》につながることが考えられた。最後に、《学級担任の理解促進》であるが、これは事例の指導・支援の実行性を高めることと関係することの関連が考えられたので、《指導・支援の実行・評価》とのつながりを想定した。以上を踏まえ、《学級担任への支援の前提》→《指導・支援の計画》→《情報共有

の過程》→《指導・支援の実行・評価》という全体のプロセスと、《指導・支援の実行・評価》にコーディネーターがかかわり、《学級担任の理解促進》

が行われることを結果図としてまとめた。結果図を図1に示す。

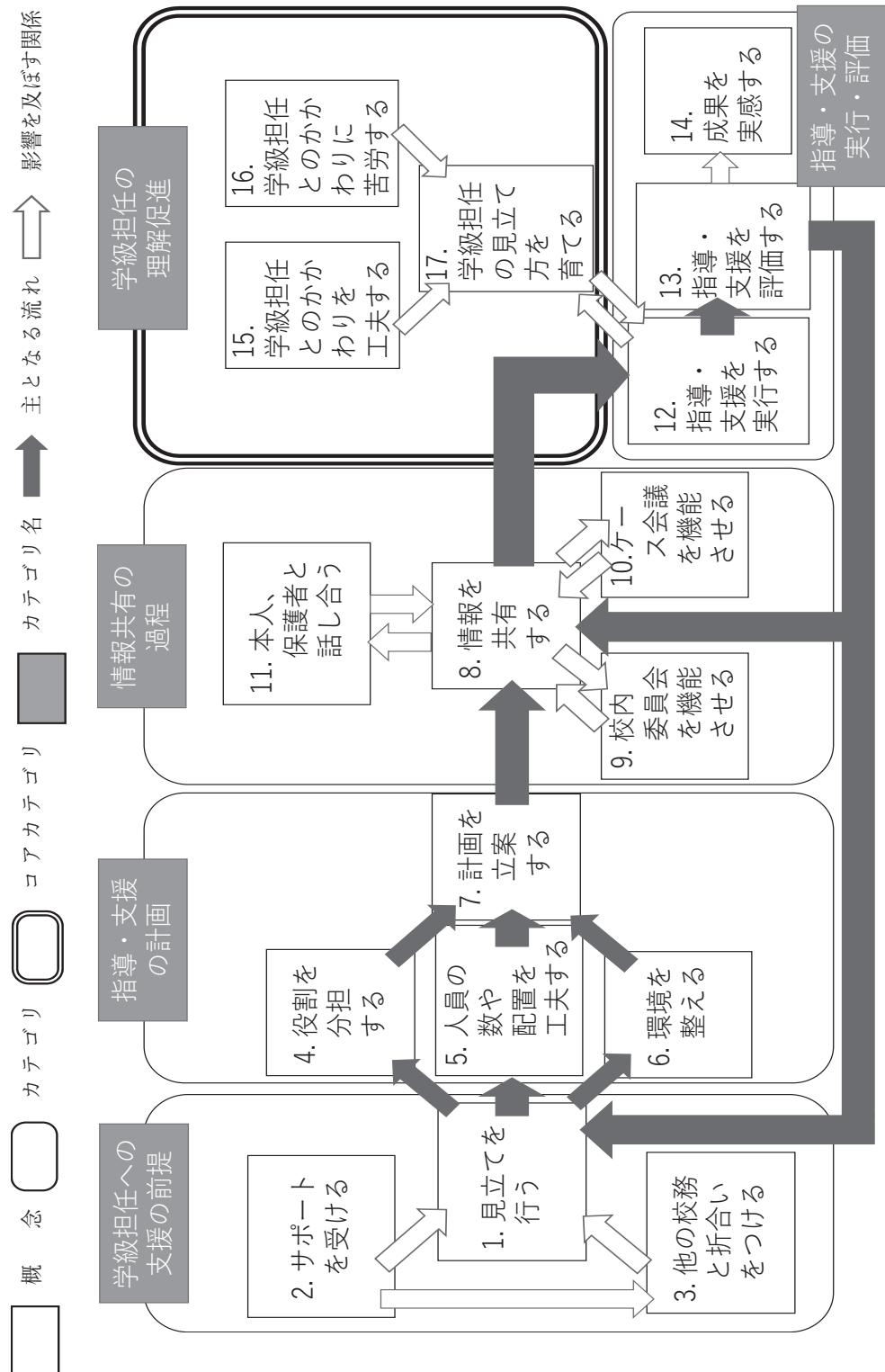


図1 特別支援教育の経験・研修を積んだコーディネーターによる学級担任の支援のプロセス

IV 総合考察

1. コーディネーターによる支援のサイクル

本研究では、コーディネーターによる学級担任への支援のプロセスとして、学級担任の支援を実施する上で必要となる環境の調整、学級担任へのかかわりの具体を示すことを目的とした分析を試みた。結果と考察からは、PDCAのPに相当する部分として、コーディネーターが《学級担任への支援の前提》として〔見立てを行う〕ことで、《指導・支援の計画》を立てること、PDCAのDとCに相当する部分として、《情報共有の過程》を経て、《指導・支援の実行・評価》が行われること、さらに、PDCAのAに相当する部分として、《指導・支援の実行・評価》から改めて〔情報を共有する〕取組に進んだり、〔見立てを行う〕ことにつながったりすることが示された。これまで、「合理的配慮」の評価という点から、個別の教育支援計画、個別の指導計画を活用し、各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、PDCAサイクルを確立させていくことの重要性が指摘されてきた（中央教育審議会初等中等教育分科会、2012）。本研究では、教育課程、分掌組織、スタッフの分担や配置の工夫が試みられている学校という環境のもと、そこに所属する特別支援学校等での指導経験やコーディネーターとしての役割と関連する研修経験を積んだコーディネーターのインタビューを行っている。このような学校の環境と所属するコーディネーターの取組から以上のPDCAサイクルが見出されたことは、コーディネーターの学級担任への支援が実行されることで合理的配慮の充実につながることが考えられる。

また、PDCAサイクルの詳細については、例えば『(指導計画の評価が) 1年間の1, 2, 3学期ってなってるから変化がちょっと見えるかなと思うから、それを見させてもらって、前回の変化と、あ、来年度はこういうところ気を付けてたほうがいいんかなっていうのを確認したり(D先生)。』というように、目標設定期間の終わりに〔指導・支援を評価する〕ことが児童生徒の見立てという新たなPDCAサイクルにつながるフィードバックとなることが考

えられた。これに加え、『こんな支援したらうまくいったよ、みたいな。この子がこんなことできるようになったよ、とかっていうのも(毎日)書くよう(D先生)。』というように、短期的に行われる評価の内容も〔情報を共有する〕ことにつながり、より適切な〔指導・支援を実行する〕ことに対するフィードバックとしても機能することが考えられた。このような示唆からは、〔指導・支援を評価する〕ことで得られたフィードバックが、長期的には計画の妥当性を担保する取組として、短期的には指導・支援の実行性を支える取組として機能することが想定される。そして全体としては、コーディネーターによる学級担任への支援が機能するモデルとして学級担任の支援を包括的に理解するモデルとなることが考えられる。今後は、このようなサイクルを意図した実践や、その影響について、実証的な検討を進めることが期待される。

2. 先行研究の示す因子との関連

本研究が示したコーディネーターによる学級担任への支援のプロセスとして示された《学級担任への支援の前提》、《指導・支援の計画》、《情報共有の過程》、《学級担任の理解促進》は、先行研究が示す概念との類似性が考えられた。具体的には、宮木・木船(2011)が学級担任への支援内容として示した「体制整備」因子は本研究の《学級担任への支援の前提》や《指導・支援の計画》と、「情報提供」因子は《情報共有の過程》と、「指導補助」因子は《指導・支援の実行・評価》と、「相談」因子は《学級担任の理解促進》と概念的に重なるものであった。これは、本研究の分析結果が一定の妥当性を担保していることを示しているといえよう。

一方で、宮木・木船(2011)の結果は、探索的因子分析として抽出されたものであり、そこから各支援内容の関連性や具体的なプロセスを把握することには困難もある。本研究は、そのような研究上の限界を補完し、《学級担任への支援の前提》における「コーディネーターが継続して活動する中で見立てを行うプロセス」、《指導・支援の計画》における「児童生徒の課題解決にかかる物的、人的環境の配置を検討し、計画を立案するプロセス」、《情報共有の

過程》における「本人、保護者、および関係者が関わり合いながら適切な指導・支援に必要な情報を共有するプロセス」、《指導・支援の実行・評価》における「指導・支援を実行し、評価することで指導・支援の成果や課題に関する情報を得て、現在および将来の指導・支援に生かそうとするプロセス」、《学級担任の理解促進》における「学級担任とのかかわりを通じて、見立て方を育て、指導・支援の実行につなげるプロセス」と、各プロセスの具体を示したという点で意義深い。今後は、このような知見をもとに、各カテゴリに示したプロセスの実践とそれによる実際の指導・支援への影響について、教育現場での実践を通して検証が期待される。

3. コーディネーターによる学級担任の理解促進

図1では、〔指導・支援を評価する〕ことで得られたフィードバックが、長期的には計画の妥当性を担保する取組として、短期的には指導・支援の実行性を支える取組として機能することが想定された。そして、このようなつながりが円滑に循環するための要因として、《学級担任の理解促進》が機能していることを概念化した。この概念と関連する概念について先行研究では、「コーディネーターによる翻訳（村田・青山、2016）」という概念が生成されている。これは、対象児童や保護者、担任間の連絡調整を円滑に図ろうと、発信者からの情報を受け手が適切に理解・受容・実行できるように整理・統合・変換・付加するという概念を表している。「コーディネーターによる翻訳」は、関係者間の関係改善に影響を与えていていることが指摘されている。あるいは、「コーディネーターからの支援や対応（宮木・木船、2014）」という概念も生成されている。これは、学級担任がコーディネーターからさまざまな支援や対応をうける過程を表している。「コーディネーターからの支援や対応」は、学級担任の意識変容に影響を及ぼしていることが指摘されている。これらに対し、本研究では、《学級担任の理解促進》が学級担任の見立て方を育て、指導・支援の実行性を支える取組となっていることが考えられた。

特に、〔学級担任とのかかわりを工夫する〕という点では、『先生同士しゃべるというのは、学校全

体の先生の空気としてある（C先生）。』というように、児童生徒の支援に関わる情報を教員同士で伝達しあう環境づくりとして、校内での連絡が円滑に進められる雰囲気づくりから取り組んでいる様子が垣間見られた。また、学級担任へのかかわりの工夫を例示すると、『必ずその日のうちに先生捕まえて聞く（I先生）。』というようなフィードバックの即時性、『ちよろちよろっと休み時間に行って（J先生）。』というようなフィードバックの効率性、『子どもが今すぐこれやった方がいいですって確實に言えることは言えますが、それ以外は特に言わないで（E先生）。』というようなフィードバックの内容の選択性、『その子がいなくなった後すぐに、「今のが良かったよ」とか（D先生）。』というようなフィードバックの内容の肯定性、『ロールプレイって、通常学級で役に立つためのロールプレイなんですね。それを、通常学級の先生にも見てもらう（D先生）。』というようなフィードバックの内容の非言語性、『「どういうときに大変だった」っていう愚痴をよく聞いて（F先生）。』というような共感性など、数多くの工夫が挙がっていた。学級担任とかかわり合う中では、『今までの経験の中からその先生なりの、こういう子どもにはこうすれば良い、というのがやっぱりこう何十年もやってる先生たちの中にはやっぱりある（B先生）。』というようにこれまでの教員としての経験則や、『若い先生がちょっと増えてるので、いっぱいいいいっぱいのところがあったりとか（F先生）。』というような経験の不足といったことを要因に、〔学級担任とのかかわりに苦労することもある。しかし、かかわりを試行錯誤する中で『様子をこう聞いたり、こうやり取りをして行く中で、担任の先生が気づいていく（I先生）。』ことにつながることが考えられた。これらは『結局、見立てれば支援はできるんじゃないかなって私は思っています（G先生）。』というように〔指導・支援を実行する〕ことにつながることを念頭に、自覚的に取り組んでいることがコーディネーターの言葉から窺えた。これらはコーディネーターの経験から習得される部分とも考えられるが、一方で、このようなかかわりの工夫にもとづき学級担任の見立て方を育て、指導・支援の実行性を支える取組のプロセスは、

コーディネーターが習得すべきスキルとして更なる検討を要する。そうすることで、今後コーディネーターを担うことになる人材に対し、そのノウハウを円滑に提供することにつなげられることが考えられる。

謝辞

本研究はJSPS科研費 JP17K04968の助成を受けたものです。

引用文献

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）.<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm>（2018年6月17日閲覧）

長谷部慶章・阿部博子・中村真理（2012）. 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因. 特殊教育学研究, 49, 457-467.

木下康仁（2003）. グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い. 弘文堂.

宮木秀雄・木船憲幸（2010）. 特別支援教育コーディネーターが通常の学級担任に対して行う支援の内容に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 59, 141-150.

宮木秀雄・木船憲幸（2011）. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—学校環境やコーディネーターのキャリアとの関係—. 学校心理学研究, 11, 45-56.

宮木秀雄・木船憲幸（2012a）. 特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援の内容や頻度と関連する要因. LD研究, 21, 479-481.

宮木秀雄・木船憲幸（2012b）. 特別支援教育コーディ

ネーターから受けた支援と学級担任の特別支援教育に関する認知との関係. 学校心理学研究, 12, 63-71.

宮木秀雄・木船憲幸（2014）. 特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス. 特殊教育学研究, 52, 13-24.

三宅康勝・横川真二・吉利宗久（2008）. 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 117-126.

村田敏彰・青山眞二（2016）. 特別支援教育コーディネーターの連絡調整上の工夫に関する考察—苦慮事例における関係者間の関係改善プロセス. 特殊教育学研究, 54, 35-45.

文部科学省（2016）. 学校教員統計調査-平成28年度（確定値）結果の概要. <http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1395309.htm>（2018年6月18日閲覧）

文部科学省（2017）. 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～. <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf>（2018年6月10日閲覧）

柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子（2007）. 特別支援教育コーディネーター全国悉皆調査—国内の全公立幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校の校長及び特別支援教育コーディネーターを対象に—. 兵庫教育大学 教育・社会調査研究センター プロジェクト研究「特別支援教育コーディネーター全国悉皆調査」平成18～20年度 第1年次 報告書.

若林上総・中野聰・加藤哲文（2016）. 定時制高等学校における行動コンサルテーションの実践を通した教師の介入厳密性を高める支援の検討. 行動分析学研究, 30, 145-156.

Discussion on the Process of Support provided by Special Needs Education Coordinators to General Education Teachers

WAKABAYASHI Kazusa ^{*}, KAMIYAMA Tsutomu^{*}, HANADA Ken^{**},
ENDO Ai ^{***}, KATO Tetsubumi ^{****}

(^{*}Department of Teacher Training)

(^{**}University of Miyazaki)

(^{***}Seibi Gakuen College)

(^{****}Joetsu University of Education)

Abstract: In this study, interviews were conducted with 10 Special Needs Education Coordinators (SENCOs) in order to obtain and discuss a comprehensive picture of the process of support given to general education teachers in charge of instructing regular classes.

The interviews were recorded, transcribed, and then analyzed utilizing the Modified Grounded Theory Approach. Under the theme of "Effective support from SENCOs for general education teachers", 17 concepts and 5 categories were generated, and the relationships between them were considered. As a result, a combined process in the support given by SENCOs was illustrated: the process of developing a teaching plan based on the SENCOs' analysis, sharing information, and

implementing and evaluating the instructions and support; and the process of promoting general education teachers' understanding to improve their teaching.

The processes and categories generated were considered and compared with previous studies. The discussion focused particularly on how the evaluation of instructions and support bolsters teachers' instructions and supports, as well as feedback for developing new individual support plans.

Key Words: Special Needs Education Coordinator, support for general education teachers, Modified Grounded Theory Approach, promoting general education teachers' understanding

(実践研究)

居住地校交流の充実をめざした実践のポイントの提案 ～実践事例の分析を通して～

遠 藤 麻衣子*・齊 藤 由美子**

(*静岡県立沼津特別支援学校) (**研修事業部)

要旨：居住地校交流については具体的な方法を提案する研究が少なく、実践の蓄積とその共有の重要性が指摘される。本研究の目的は、質の高い居住地校交流の実践事例の記録を分析することにより、小・中学校の通常の学級の教員が留意すべき実践のポイント及びその具体的な取り組みや工夫の例を示すことである。

国立特別支援教育総合研究所（2018）の研究の一環で取り組まれた6事例が分析の対象となった。また、実践のポイントとして作成した「交流及び共同学習についてのチェックリスト（試案）」の項目を分析の視点とし、実践事例の工夫や取り組みを整理した。

実践事例の分析を通して、チェックリスト項目の見直しも行い、5領域18項目について、取り組みや工夫を具体的に例示することができた。考察では、本研究の意義について論じ、さらに、充実した居住地校交流にむけた提案を行った。

見出し語：居住地校交流、実践事例、チェックリスト

I. 問題と目的

障害のある子どもと障害のない子どもが、居住する地域社会の中で互いに支え合いながら生活する共生社会をめざすうえで、居住地校交流は重要な教育活動である。国立特別支援教育総合研究所（2018）が実施した全国調査では、全国の特別支援学校の76.6%で居住地校交流が実施されており、中でも小学部での実施は最も多く86.1%の特別支援学校で実施されていた。居住地校交流の成果としては、「居住地域でのつながり」や「子どもの理解」が多く挙げられている。一方、課題として、「相手校の意識・理解」や「相手校の受け入れ体制」を挙げた特別支援学校が多く、相手校となる小・中学校の教員への働きかけの重要性が示唆されている。

「障害児と健常児の交流教育」（制度的な「交流及び共同学習」以前の取り組みを含む）に関する楠見（2016）のレビュー論文によると、交流の実施状況に関する調査研究や、障害のない子どもの態度や意識の形成等に関する研究は多く見られるものの、障害のある子どもの成長に焦点をあてた研究は少ないという。さらに、具体的な交流方法の提案を行っている研究はほとんどないため、「現状では多くの実践が教師の手探りで計画されている状況にある」とことが指摘されている（楠見、2016）。また、特に居住地校交流について、加藤・藤井（2017）は、実施率は増加しているものの、実際に携わる教員は限られており、携わる年数も短いことから、「実践の蓄積と共有が重要である」と述べている。

交流及び共同学習について、数少ない実践方法の提案としては、富永（2011）らが障害理解等の視点

から交流及び共同学習の留意点等を提案している。また、中原・今岡ら（2015）は、知的障害のある子どもを対象とした交流及び共同学習の実践報告において「合理的配慮の提供」という視点から検討を行っている。実践方法の提案にあたっては、インクルーシブ教育システムにおける交流及び共同学習の在り方を検討する必要があり、この「合理的配慮の提供」という視点は重要であると考える。

「交流及び共同学習」について、文部科学省（2008）は、「交流」と「共同学習」は一体で分かち難く一つの言葉としてあると説明している。また、「交流」の側面では「相互のふれ合いを通じて豊かな人間性を育む」こと、「共同学習」の側面では「教科等のねらいの達成」を目的としていると説明している。しかしながら、これまでに述べた調査や研究から、現状の居住地校交流を含む交流及び共同学習の多くは、どちらかというと「交流」的な側面に偏りがちであるといえる。このことについては、近年の教育施策を反映して「どのような資質・能力を育成するのかを明確にしたうえで、（中略）各教科等において効果的に交流及び共同学習の機会を設ける必要がある」（文部科学省、2018）等の指摘も見られる。インクルーシブ教育システムにおける交流及び共同学習の在り方を検討する上でも、「交流」的な側面に加えて「共同学習」的な側面についても焦点をあて、障害のある子どもとない子ども双方の学びの充実やその連続性を意識することが重要であると考える。

以上のような背景から、筆者らは、先に述べた国立特別支援教育総合研究所（2018）の一連の研究において、小・中学校の通常の学級の教員を対象に、交流及び共同学習の場面において留意すべき実践のポイントを提案した「交流及び共同学習についてのチェックリスト（試案）」を作成した。このチェックリスト（試案）は、インクルーシブ教育システムの文脈において「交流」的な側面と「共同学習」的な側面の双方の充実をめざしたものである。さらに、このチェックリスト（試案）を用いて、居住地校交流の6つの実践事例において事前打ち合わせの充実を図る取り組みを行った。その結果、実施された居住地校交流では、子どもたちの相互理解や教科

等の目標の達成を企図した様々な工夫が行われ、担当した通常の学級担任の「居住地校交流をやってよかった」という満足感や「うまく実施できている」という自信につながったことが報告されている（国立特別支援教育総合研究所、2018）。

多くの居住地校交流が教員の手探りで実施されている現状にあって、このような質の高い居住地校交流の実践事例における具体的な取り組みや工夫に焦点をあてた分析と整理を行うことは、居住地校交流になじみの薄い通常の学級の教員はもとより、居住地校交流を推進する立場にある関係者にとって有意義な情報となると考える。

本研究の目的は、先行研究（国立特別支援教育総合研究所、2018）において得られた質の高い居住地校交流の実践事例の記録を分析することにより、通常の学級の教員が留意すべき実践のポイント及びその具体的な取り組みや工夫の例について示し、充実した居住地校交流の在り方を提案することである。ここでいう「質の高い実践事例」の特徴は、インクルーシブ教育システムの文脈の中で、「交流」的な側面と「共同学習」的な側面の双方の充実を図った実践である。なお、事例の分析の視点としては、先行研究（国立特別支援教育総合研究所、2018）で作成した「交流および共同学習についてのチェックリスト（試案）」の項目を用いた。実践事例の具体的な取り組みや工夫を、項目ごとに整理するとともに、実践事例からチェックリスト（試案）項目の見直しへの示唆を得ることについても視野に入れたとした。

II. 方法

1. 対象となる実践事例

A県で副次的な籍を活用して居住地校交流のモデル的取り組みを行う2市における6事例が対象となった。対象となるケースは教育委員会によって選定された。事例の内訳は、特別支援学校の小学部児童の小学校における居住地校交流が5事例、中学部生徒の中学校における居住地校交流が1事例であった。対象となる実践事例の概要について表1に示す。

表1 対象となる居住地校交流の各事例の概要

事例	障害のある子どもの在籍校	学年	継続年数	今年度の実施内容と回数
1	知的障害特別支援学校	小学部1年	初年	朝の会 1回
2	知的障害特別支援学校	小学部3年	3年目	朝の会 1回
3	知的障害特別支援学校	小学部1年	初年	朝の会 1回
4	知的障害特別支援学校	小学部6年	3年目	朝の会 1回
5	肢体不自由特別支援学校	小学部3年	3年目	教科等 2回
6	知的障害特別支援学校	中学部1年	初年	教科等 2回

先行研究においては、筆者らが、これらの6事例で事前打ち合わせの充実をめざした取り組みを行ったところ、質の高い居住地校交流が実施される結果となった。具体的には、筆者らは、これらの6事例について、小・中学校の通常の学級担任と特別支援学校の担任とで実施する事前打ち合わせに同席し、打ち合わせ内容の充実を図る取り組みを行った。事前打ち合わせの時間は30分から1時間程度であった。筆者らは、次項で説明するチェックリスト（試案）項目の視点を参考しながら、通常の学級担任と特別支援学校の担任に質問や確認、提案等を行った。以下がその例である。

- 対象となる子どもの保護者が居住地交流を希望した理由を確認し、共有した（地域の防災訓練に参加した時に、我が子について地域の子どもたちに知ってもらう必要を感じた、等）。
- 健康観察の場面で、障害のある子どもがマカトンサインを用いて「元気です。」と答える際に、学級の子どもたちにサインを紹介することを提案した。

事前打ち合わせにおけるこのような提案や共通理解の効果もあって、6つの実践事例においては、子どもたちの相互理解や教科等の目標の達成を企図した様々な工夫が行われ、通常の学級担任の「居住地校交流をやってよかった」という満足感や「うまく実施できている」という自信につながったことが示唆されている（国立特別支援教育総合研究所、2018）。

2. 交流及び共同学習についてのチェックリスト（試案）の概要

先行研究（国立特別支援教育総合研究所、2018）では、小・中学校の通常の学級の教員を対象に、交流及び共同学習の場面において留意すべき実践のポイントを掲げた「交流及び共同学習についてのチェックリスト（試案）」を作成した。本研究では、このチェックリスト（試案）を用いて実践記録の分析を行っているが、このチェックリスト（試案）の内容が、本研究における「質の高い居住地校交流」をとらえる視点と大きく関わるため、その概要を説明する。

このチェックリスト（試案）の作成過程では、インクルーシブ教育システムにおいて、交流及び共同学習をどのようにとらえるか、が検討された。理論的な背景としては、学習のユニバーサルデザイン（CAST、2017）、多層的な支援システム（Kansas Technical Assistance System Network、2015）、基礎的環境整備・合理的配慮（文部科学省、2012）の概念が取り入れられている。

すなわち、質の高い交流及び共同学習を実施するためには、その基盤として、小・中学校の通常の学級における基礎的環境整備の充実、特に「誰にとってもわかりやすくチャレンジのある授業」や、「子どもたち一人ひとりがお互いを認めあえる居心地のよい学級経営」等の授業づくり、学級づくりに関する基本的な取り組みが欠かせないということである。そのような通常の学級の基礎的環境整備を前提として、障害のある子どもの学びを支える合理的配

慮が検討され提供されることで、「交流」的な側面と「共同学習」的な側面の双方の充実をめざした、質の高い交流及び共同学習の実施が可能となる。チェックリスト（試案）項目の検討にあたってはこのような考え方方が反映されている。

さらに、交流及び共同学習の準備から当日の実施、事後の学習や評価という時間的な流れや手続き、留意事項については、文部科学省(2008)の「交流及び共同学習ガイド」を参考にし、チェックリスト（試案）の項目に反映されている。

チェックリスト（試案）には、5領域（「I. 事前準備」「II. 目標設定の工夫と学習活動の変更調整」「III. 子どもの積極的参加のための活動の工夫」「IV. スタッフの役割と子どものサポート」「V. 事後学習と評価」）が設けられ、各領域に2から5項目、合計16項目が設定されている。

なお、この「交流及び共同学習についてのチェックリスト（試案）」は、通常の学級を基本とする集団の活動の中に、特別支援学校及び特別支援学級に在籍する障害のある子どもが個人として参加する交流及び共同学習の場面（居住地校交流、特別支援学級の子どもの学校内交流）を想定して作成されたものである。本研究では、このチェックリスト（試案）の項目内容を「質の高い居住地校交流」をとらえる視点として、実践の分析に用いることとした。

3. 手続き

（1）居住地校交流の実践の記録

筆者らは、対象となる6事例の居住地校交流場面の実践を観察し、①通常の学級担任の取り組みや工夫、②特別支援学校の担任の関わり、③障害のある子どもや学級の子どもたちの様子等について具体的に記述を行った。1名が記述した記録について、もう1名が確認を行った。

（2）実践記録の分析

実践記録について、筆者ら2名で確認した上で、「交流及び共同学習チェックリスト」（試案）の項目を用いて内容を分析した。具体的には、通常の学級担任が行った取り組みや工夫が、どの項目に該当するか、1名が分類や整理を行ったものについて、もう1名が確認した。取り組みや工夫の意図について、

通常の学級担任の事後アンケートの内容を確認したり、直接質問して確認したりすることもあった。

いずれの項目にも該当しなかった取り組みや工夫については、筆者ら2名で検討し、チェックリスト（試案）項目の見直しを行った。

4. 倫理的配慮

A県の協力の下、2市の教育委員会に研究の目的や方法等について説明して同意を得、校長会にも協力依頼の周知を図った。対象となる通常の学級担任には、個人が特定されない形で情報が処理されること等を紙面にて伝え、同意を得た。なお、本研究は国立特別支援教育総合研究所の倫理審査の承認を得て実施している。

III. 結果

1. 通常の学級の教員が留意すべき実践のポイント（チェックリスト項目）の修正について

対象となった6つの実践事例について、居住地校交流当日の通常の学級担任の取り組みや工夫等を、「交流及び共同学習についてのチェックリスト」（試案）の項目に基づいて整理した結果、16項目のいずれにも該当しない取り組みや工夫があった。検討の結果、新たに2項目を追加することとし、修正したチェックリストは5領域18項目となった。この修正版チェックリストについては、居住地校交流に特化した「居住地校交流についてのチェックリスト（通常の学級の教員用）」とした（表2）。

なお、新たに加えた項目は「III. 子どもの積極的参加のための活動の工夫」領域における「⑥授業場面のみでなく、休み時間や生活場面でも、子ども同士が主体的に関わりを持てるよう工夫している」、及び、「II. 目標設定の工夫と学習活動の変更調整」領域の「③障害のある子どもの、心理的・身体的負担を考慮した計画を行っている」の2項目であった。

2. 実践事例における具体的な取り組みや工夫の例

6つの実践事例における具体的な取り組みや工夫について、「居住地校交流についてのチェックリスト」の項目に従って分類した。以下、各領域と各項

表2 居住地校交流についてのチェックリスト（通常の学級の教員用）

I 事前準備	
①	特別支援学校担任と、事前に打ち合わせを行い、必要な情報を共有している。
②	障害のある子ども本人、保護者（家族）の思いや願いを知り、反映させる工夫をしている。
③	学級の子どもたちが障害のある子どもについて理解できるよう工夫している。（その子どもの好きなこと、苦手なこと、コミュニケーションの方法、必要な支援や協力の仕方を事前に伝える、等）
④	障害のある子どもが、学級に帰属意識をもてるよう工夫している。（靴箱・机・ロッカー等を用意、名簿や掲示物に氏名記載、等）
II 目標設定の工夫と学習活動の変更調整	
①	障害のある子どもと学級の子どもそれぞれの実態に応じて、交流及び共同学習の目標や教科領域の目標を設定し、目標に向かって取り組んでいる。
②	障害のある子どもが学習に取り組みやすいよう、活動の設定を工夫している。 (参加する場面の設定、授業・学習活動の内容や方法の変更調整、等)
③	障害のある子どもの、心理的・身体的負担を考慮した計画を行っている。
III 子どもの積極的参加のための活動の工夫	
①	障害のある子どもと学級の子どもたちが、相互に協力しながら取り組めるよう工夫している。（ペア学習、グループ学習、等）
②	障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫している。
③	障害のある子どもも学級の子どもたちも理解しやすいように、情報を様々な方法で提示している。
④	障害のある子どもも学級の子どもたちも、活動の中で自分に合ったやり方を考えたり選択したりできるよう工夫している。
⑤	障害のある子どもも学級の子どもたちも自分の思いを表現できるよう、発表や表現の仕方を工夫している。
⑥	授業場面のみでなく、休み時間や生活場面でも、子ども同士が主体的にかかわりをもてるよう工夫している。
IV スタッフの役割と子どものサポート	
①	学級担任、特別支援学校担任、支援員、保護者等かかわる大人が、交流及び共同学習当日の役割を確認し、目標の達成に向けて取り組んでいる。
②	学級の子どもたちが多様性を尊重する心を育むことができるよう、学級担任自身がお手本となることを意識して障害のある子どもとかかわっている。（直接的・間接的）
V 事後学習と評価	
①	交流及び共同学習の後に、学級の子どもたちがよかったことや感想等について振り返りができるよう工夫している。
②	交流及び共同学習の授業・学習活動についての学級担任自身や学級の子どもたちの振り返りを、次回の計画に活かしている。
③	交流及び共同学習をより充実させるために、間接的な交流に取り組んでいる。 (手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待、等)

目をゴシック体で示した後に、参考となる取り組みや工夫、その結果としての子どもの様子等を記述する。なお、番号を表1に合わせ、それらの実践が観察された事例をC1, C2のように示す。

【I 事前準備】

- ① 特別支援学校担任と事前に打ち合わせを行い、必要な情報を共有している。

6つの実践事例の事前打ち合わせについては、筆

者らが同席し、チェックリスト（試案）の視点から、提案や共通理解を促す働きかけを行った。ここ

では、事前打ち合わせで共有した情報として、筆者らが働きかけた内容を挙げる（表3）。

表3 事前打ち合わせの内容

I 事前準備
①必要な情報の共有
・表3に記載された内容。また、これまでに話し合ったこと、決定している内容等の確認。
②思いや願いを知り、反映させる工夫
・保護者が実施を希望した理由を話題にした。 ・障害のある子ども本人が、居住地校交流をどのように思っているのかを特別支援学校の担任に聞いた。
③障害のある子どもについて理解できるような工夫
・好きなことや得意なことを話題にした。 ・自己紹介の具体的な方法と内容を、特別支援学校の担任に聞いた。 ・障害のある子どもの予想される当日の姿（行動・様子など）を特別支援学校の担任に聞いた。 ・当日の参加に不安がある場合、どのような支援があればその不安が軽減するか話題にした。
④学級に帰属意識をもてるような工夫
・座席の配置や障害のある子どもの活動する位置を、教室（活動場所）で確認した。 ・登校時から下校までの、活動の流れと移動（行動）を確認した。 ・靴箱や机に子どもの名札を貼ってもらえるよう確認した。
II 目標設定の工夫と学習活動の変更調整
①実態に応じた目標設定
・居住地校交流全体を通して、障害のある子どものどのような姿を望むかを、特別支援学校の担任に聞いた。 ・障害のある子どもが、その活動の中でどのような力を発揮してどう活動できたらいいかを確認した。
②活動の設定の工夫
・活動において、障害のある子どもが、もっている力を発揮して主体的に活動できる場面を確認した。 ・予想される障害のある子どもの参加の姿を話題にし、より主体的に参加できる工夫（子どもがもっている力を発揮して活動できる工夫）について検討した。
III 子どもの積極的参加のための活動の工夫
①相互に協力しながら取り組めるような工夫
・学級の子どもたちから、どのようなサポートやかかわりがあれば、障害のある子どもがもっている力を発揮して活動できるかを話題にした。 ・子ども同士のかかわりが期待できる場面を確認した。
②補助的教材や教具等の工夫
・障害のある子どもが、学習や生活において日常的に使用している教材教具や支援ツールについて、特別支援学校担任に聞いた。 ・教材教具について、障害のある子どもがそのまま使えるものか、調整が必要か、プラスして必要なものがあるか等を検討した。
③様々な方法での情報提示
・活動の流れと内容（プログラム、スケジュールなど）を、双方の子どもたちにどのように示すかを確認した。 ・振り仮名をふる、イラストを加える等、障害のある子どもが分かる表記の仕方を特別支援学校の担任に聞いた。
④自分に合ったやり方を考えたり選択したりできる工夫 ⑤発表や表現の仕方の工夫
・手話やサインを併用する、絵カードを選択するなど、障害のある子どもが考えたり伝えたりする際に使う方法について話題にした。 ・学級担任に、学級での日常的な活動の進め方や、発表の仕方、ルールなどを聞き、障害のある子どもがどのように参加するかを検討した。

IV スタッフの役割と子どものサポート
①当日の役割の確認 ②お手本となる意識
・話し合いの中で、事前に準備することや当日の支援について役割分担を確認した。 ・居住地校交流を行うことや、障害のある子ども本人のことについて、学級の子どもたちに、どのように伝えるか(伝えたか)を話題にした。 ・特別支援学級の子どもと校内での交流及び共同学習を実施している場合、日常的にどのような交流を行っているのかを、学級担任に聞いた。
V 事後学習と評価
①振り返りの共有 ②次回の計画に活かす ③間接的な交流
・障害のある子ども本人と、学級の子どもたちの感想を聞く場面設定や、事後に共有する方法について話題にした。(日記を書く、学年便りに実施内容を載せるなど) ・2回目、または次年度の居住地校交流に、今回の居住地校交流がどのようにつながっていってほしいかを話題にした。

② 障害のある子ども本人、保護者（家族）の思いや願いを知り、反映させる工夫をしている。

- ・C3では、事前打ち合わせで保護者からの話として「初めて防災訓練に参加した際に、周囲の視線が辛かったことから、地域で子どものことを知つてもらう必要性を感じた」というエピソードを共有した。当日、通常の学級担任は、店や公園などよく行く場所を話題にし、「見かけたときには『○ちゃん。』と声をかけてね。」と、学級の子どもたちに伝えた。
- ・C5は、就学時に小学校か特別支援学校かを悩み、自分のことは自分でできる力を育てるために特別支援学校入学を決めた、というケースであった。子ども本人と保護者は、居住地校交流の機会を同級生と関わる大切な学びの場と考えており、通常の学級担任もそれを理解していた。障害のある子どもは、帰りの会で、一緒に過ごせて嬉しかったことを、自分なりの言葉で伝えていた。
- ・C6は地元の小学校から特別支援学校中学部に進学した事例であった。本人と保護者の願いは「小学校でよい関係を築くことができていた同級生たちとつながりをもち続けていきたい」ということであり、このことについて関わる教員皆が共有していた。

③ 学級の子どもたちが障害のある子どもについて理解できるよう工夫している。（その子どもの好きなこと、苦手なこと、コミュニケーションの方法、必要な支援や協力の仕方を事前に伝える等）

- ・C1では、特別支援学校担任が、障害のある子どもと一緒に作成した自己紹介カードを事前打ち合わせ

に持参した。学級担任はカードを使い、学級の子どもたちに事前に障害のある子どものことを紹介した。

・C2では、学級担任は、事前に聞いていた障害がある子どもの好きなことについての情報をゲーム（フルーツバスケット）のお題でとりあげた。

・初めて居住地校交流を実施するC3では、学級担任が「この地域に住んでいるのだけれど、自分に合った方法で勉強をがんばれるように、特別支援学校という学校に通っている友だちがいます。」と学級の子どもたちに紹介した。学級の子どもたちが居住地校交流を楽しみにできるよう、質問したいことを考える事前学習を行っていた。

・C5では、障害のある子ども自身が、特別支援学校の学習で作成したパワーポイントのスライドを使って、自分のことが自分でできるように日頃からがんばっていることを伝えた。「車いすを押してあげたい」という学級の子どもの発言について、学級担任が障害のある子ども自身に「どうですか」と問い合わせたところ、「車椅子は自分でこげるけど、物が落ちたときは拾ってほしい」等、お手伝いが必要な場面を学級の子どもたちに伝えることができた。子どもたちは、障害のある友だちを見守りつつ、荷物を運ぶ等、手助けが必要なときに手伝う等の様子が見られた。

④ 障害のある子どもが、学級に帰属意識をもてるよう工夫している。（靴箱・机・ロッカー等を用意、名簿や掲示物に氏名記載、等）

- ・事前打ち合わせで確認したこともあり、全ての事

例で、障害のある子どもが使う靴箱と教室の座席を用意し、名札を貼って本人にわかるようにしていた。

- ・教室の入り口や黒板に、「○さんようこそ」等、歓迎の言葉を掲示していた学級や、登校時に学級の子どもたち数名が昇降口まで迎えに来てくれたケース多く、温かい雰囲気作りが行われていた。
- ・C6では教室の壁面に居住地校交流の掲示コーナーを作り、日時や自己紹介カードなどを紹介していた。
- ・2ヶ月間に2回居住地校交流を実施したC5では、1回目の授業（国語）で書いた短冊を、2回目実施時に、学級の子どもたちの短冊と一緒に廊下の壁面に掲示していた。

【II 目標設定の工夫と学習活動の変更調整】

① 障害のある子どもと学級の子どもそれぞれの実態に応じて、交流及び共同学習の目標や教科領域の目標を設定し、目標に向かって取り組んでいる。

- ・障害のある子どもの居住地校交流の目標について「学級の友達と一緒に、朝の活動に参加する」など、大まかに設定しているケースが多かった。しかし実際は、特別支援学校の担任は、障害のある子どもの、コミュニケーションや人間関係の形成、心理的な安定といった自立活動の目標と関連させて、当日の目指す姿を考え、手立てや支援を行っていた。
- ・初めての居住地校交流であるC3は、小学校に登校し教室に入ること、学級の子どもたちと一緒にいることなど、初めてのことを一つ一つ経験することを目標としていた。
- ・C2では、学級の子どもたちの目標を「障害のある子どもの好きなことや得意なことを知って理解を広げる」、障害のある子どもの目標を「自分のことを知ってもらう」に設定し、活動を計画した。
- ・教科学習の時間を設定したC5とC6では、国語では、言葉をつないで文を作る学習、英語では、身近な英単語を聞き取る英語カルタなど、障害のある子どもと学級の子どもたち双方が、教科の目標を広くもって参加できる授業内容が設定されていた。

② 障害のある子どもが学習に取り組みやすいよう、活動の設定を工夫している。（参加する場面の設定、授業・学習活動の内容や方法の変更調整、等）

・活動時間を朝の会に設定したC1、C2、C3、C4では、健康観察や歌といった日常の活動をベースに、自己紹介やレクリエーション的な活動を加える形で実施されていた。

・C4では、障害のある子どもが特別支援学校の運動会で行った二人三脚リレーを、学級の子どもたちと一緒に行った。

・C5では、算数でまとめのプリントを進める、書写で毛筆を行うなど、障害のある子どもが自分のペースで活動できる題材を用いて、教科の授業を実施していた。また、居住地校交流で行う教科書の単元を事前に担任同士で相談して、特別支援学校での学習と調整をはかっていた

・C6では、英語でカルタやクラップゲーム、音楽で3拍子、4拍子等の指揮の練習といった活動的な学習を設定し、障害のある子どもも主体的に活動できるようにしていた。

③ 障害のある子どもの、心理的・身体的負担を考慮した計画を行っている。

・初めての居住地校交流であるC3では、教室に入ること、学級の子どもたちと一緒にいることなどを目標にしたが、困難になった場合も予測して、対応をあらかじめ話し合っていた。

・C5では、障害のある子どもが気力・体力ともに無理なく最後まで活動できるように、既習の学習スタイルを取り入れたり、場所の移動を少なくしたりするなどの工夫が見られた。また、1回目の居住地校交流での適応状況等を確認して2回目の居住地校交流を計画する等、段階的に居住地校交流の時間を長くする計画を立てていた。

【III 子どもの積極的参加のための活動の工夫】

① 障害のある子どもと学級の子どもたちが、相互に協力しながら取り組めるよう工夫している。（ペア学習、グループ学習、等）

・C5、C6では、同級生とのかかわりがもてるよう、教科の授業場面に、ペア学習やグループ学習を取り入れていた。どちらも、普段の授業の中でそのような学習スタイルを取り入れており、定着している様子であった。学級の子どもたちは自分の意見を

述べつつ、障害のある子どもの発言を上手に促していた。

- ・学級全体でゲーム的な活動を行ったC2では、自然な形で子ども同士の関わりが生まれるような設定をしていた。フルーツバスケットでは、学級の子どもたちが、「こっちだよ。」と障害のある子どもに空いている席を伝えたり、一緒に移動したりする姿が見られた。見送りの際にも、学級の子どもたちがアーチを作り、「またね。」の挨拶とともに一人一人と手でタッチするといった、直接的なかかわりを作る工夫がされていた。

② 障害のある子どもの実態に適した補助的教材や教具等を工夫している。

＜全体に関わる支援＞

- ・朝の会を行ったC1, C2, C3, C4のゲームやレクリエーション的な活動では、プログラムを掲示して活動の流れを示すなど、障害のある子どもはもちろん、学級の子どもにとっても、それがあることでわかりやすくなる支援が用意されていた。
- ・C1の爆弾ゲームでは、柔らかいクッションを使用し、安全で相手に手渡しやすいよう配慮されていた。
- ・C2のフルーツバスケットでは、お題をイラストと文字の両方で表記していた。また、皆に見せやすいよう、台紙に持ち手が付けられていた。

＜個への支援＞

- ・C3では、障害のある子どものために手元で操作できるサイズの、めくり式プログラムを学級担任が用意し、健康観察や歌など、その都度確認していた。また、普段から使用している「聞く」「静かに」「歌う」といった絵カードを、特別支援学校の担任が必要なときに提示していた。
- ・C5では、障害のある子どもが日頃から使用している筆記用具（鉛筆、消しゴムにクリップを付けて握りやすくしたもの）を持参した。学習プリント類は、子どもの実態から、学級の子どもと同じ物を使用したが、必要に応じて、特別支援学校の担任が、算数プリントの空きスペースに筆算ができるよう、枠や補助線を引くといった支援を行っていた。
- ・C6は、穴埋め式のワークシートを用いることで、

板書を見ながら書き写したり、友だちのワークシートを見せてもらって書いたりできていた。

③ 障害のある子どもも学級の子どもたちも理解しやすいように、情報を様々な方法で提示している

- ・いずれの事例においても、活動内容を示したプログラム、歌の歌詞、ワークシート等を拡大して掲示するといった視覚的な支援が工夫されていた。
- ・C1では、自己紹介の際にイラストを用意し、障害のある子どもの言葉を引き出すと同時に、学級の子どもたちに伝わるようにしていた。
- ・C2は、フルーツバスケットで動くタイミングがわかるよう、全員で、「5, 4…1, スタート。」とカウントダウンをするというルールを特別に決め、パターン化して取り組んでいた。
- ・C5の体育「マット運動」では、練習と発表の切り替えの合図として、学級担任が3回拍手をするという方法を行っていた。学級の子どもたちの中で、ルールとして定着しているため、障害のある子どもも、周りの様子を見てその合図を理解し、練習と発表に繰り返し取り組んでいた。

- ・C5の社会「店で働く人」の学習では、校外学習で近所のスーパーマーケットに行ったときの写真をフラッシュカード式に提示し、学級の子どもたちが、写真に関連することを話していく。それによって、障害のある子どもも、何をどんな視点で見学したのかを学級の子どもたちと一緒に共有できた。

④ 障害のある子どもも学級の子どもたちも、活動の中で自分に合ったやり方を考えたり選択したりできるよう工夫している。

- ・C1の爆弾ゲームでは、BGMに子どもたちが好きな歌や音楽で学習している曲を使用し、子どもたちは歌ったり手拍子をしたりするなど、各々の楽しみ方で参加していた。
- ・C4の二人三脚リレーでは、グループによって3人組を作る等、組み方を工夫して楽しんでいた。
- ・C2では、特別支援学校の担任が、サインを使うと障害のある子どもも自分の気持ちを伝えやすいことを伝え、「元気」「楽しい」のサインを学級の子ど

もたちに紹介した。健康観察では、照れながらも「元気」のサインを使う子どもが多かった。自分なりにサインをアレンジして発表する子どももいた。

・C6の音楽「指揮の練習」では、2拍子、3拍子、4拍子、6拍子の振り方を学んだ後、子どもたち自身が自分で振ってみたい拍子を選び、練習や発表を行った。障害のある子どもも、自分で拍子を選び、堂々と発表していた。

⑤ 障害のある子どもも学級の子どもたちも自分の思いを表現できるよう、発表や表現の仕方を工夫している。

・C2の自己紹介では、クイズ形式で好きな物のイラストを出していったことで、学級の子どもたちは何だろうと興味をもって参加していた。障害のある子どもも、イラストを見ていくつかの言葉を発し、好きな物を発表することができた。

・C3では、障害のある子どもが、2枚のイラストから1枚を選ぶことで、自分の好きな物を伝えることができた。特別支援学校担任が、学級の子どもたちにも同じものが好きかを質問し、「好きな物が同じ友だちがたくさんいるね。」と皆で共有した。

・C5は、障害のある子どもが自分のペースで学習が進められるよう、授業展開を工夫していた。算数では、各自プリント学習を進めながら、順に黒板で解いて答え合わせをするというスタイルで授業が進められた。障害のある子どもも、問題が解けたところで指名してもらい、黒板に式を書いて発表することができた。

⑥ 授業場面のみでなく、休み時間や生活場面でも子ども同士が主体的に関わりをもてるよう工夫している

・C5では、学級担任が、事前に学級の子どもたちに自分のアピールポイントをカードに書かせておき、休み時間に、障害のある子どもに自分のカードを渡して自己紹介するよう指示していた。休み時間も自然に関わりがもてる仕掛けづくりをしていました。

・C6では、以前に障害のある子どもと小学校で一緒だった子どもたちを中心に、休み時間や教室移動の場面で子ども同士の自然な交流が行われていた。

授業中の座席も、グループ活動や給食場面での関わりが考慮されていた。

【IV スタッフの役割と子どものサポート】

① 学級担任、特別支援学校担任、支援員、保護者等かかわる大人が、交流及び共同学習当日の役割を確認し、目標の達成に向けて取り組んでいる。

・事前打ち合わせで活動内容の詳細を確認したことによって、多くの事例で、当日は、学級担任が全体の進行と全体にかかわる支援を行い、特別支援学校の担任は、障害のある子どもの主体的な参加のための個別的な支援を行う、という役割分担ができていた。

・多くの特別支援学校の担任は、障害のある子どもが活動に慣れてきたところで少し離れ、表情の見える位置で間接的な支援を行っていた。そのことによって、学級担任や学級の子どもたちが、直接言葉を掛けたりかかわったりする場面が生まれていた。

・保護者の話を聞く場面を設定していた事例が多くあった。どの事例においても、保護者は、学級の子どもたちの年齢や発達段階に応じた伝え方を工夫していた。C5では、障害のある子どもが活動している際によだれが出てしまい、それに気付いた子どもがいた。保護者は、学級担任に申し出て次の授業の最初に「口周りの筋肉を使うことに難しさがあり、はっきり話すことなど練習している。」等、子どもの脳性麻痺の症状について伝えた。また「気が付いたら自分で拭けるので、教えてあげてほしい」と学級の子どもに話をし、学級担任も再度、正しい理解について子どもたちと確認した。

② 学級の子どもたちが多様性を尊重する心を育むことができるよう、学級担任自身がお手本となることを意識して障害のある子どもとかかわること。(直接的・間接的)

・いずれの事例においても、学級担任は子どもたちと信頼関係を大切にし、あたたかな雰囲気の学級づくりを行っていた。当日、障害のある子どもが学級に入る際に、歓迎の雰囲気があった。

・学級担任は、障害のある子どもと目線の高さを合わせハイタッチし、それを真似る子どももいた。

- ・C4では、学級担任は障害のある子ども本人に、自然に話しかけていた。子どもが不安定になったときも、変わらない態度で接していた。
- ・C5では、学級担任が障害のある子どもの学習の様子を見ながら、「いいね。できたね。」「国語は苦手かな。クラスにも苦手な子たくさんいるよ。同じだ。」などと話しかけ、自然なかかわりの中で子どもの得意なこと、苦手なことが学級の子どもたちに伝わるようにしていた。また、できる力を皆の前で発揮できるよう、発表の場面を設けていた。

【V 事後学習と評価】

① 交流及び共同学習の後に、学級の子どもたちがよかつたことや感想等について振り返りができるよう工夫すること。

- ・C4, C5, C6では、学級の子どもたちが、障害のある子どもと一緒に過ごした感想を、帰りの会やお別れの場面で発表した。
- ・C5では、居住地校交流当日に、日記を宿題にした。子どもたちの気付きや感想を、学級便りで発信し、学級内で共有していた。

② 交流及び共同学習の授業・学習活動についての学級担任自身や学級の子どもたちの振り返りを、次の計画に活かすこと。

- ・C5は、居住地校交流を2回実施する計画であり、1回目の後に学活の時間を使って、次の学級活動の計画を立てた。障害のある子どもが喜んでくれるであろうことを学級の子どもたちが考え、係分担をして準備していた。

- ・C5では、学級の子どもが、障害のある子どもについて「学級目標である『いっしょけんめい勉強して、何事もあきらめない』が達成できていた」という感想をもった。学級担任は、この感想を踏まえた学級会を開き「自分たちは一生懸命にできているか」という議題で話し合いを行った。

③ 交流及び共同学習をより充実させるために、間接的な交流に取り組むこと。(手紙や学級便りを届ける、学校行事のお知らせや招待、等)

- ・C1, C2, C3, C4では、事前打ち合わせの際、

特別支援学校の担任が学級担任に、事後の学級便りを作ることがあれば共有したいと依頼した。個人情報の取扱いに留意した上で、居住地校交流の成果等について共有することを提案していた。

・C2では、小学校で実施予定の合唱発表会の招待状を学級の子どもたちが障害のある子どもに手渡し、「また学校に来てね」と伝えた。

・C5では、障害のある子どもが、スタッフとして参加している市の福祉祭りのチラシを持参し、学級の子どもたちに紹介し配布した。

IV. 考察

本研究の目的は、質の高い6つの居住地交流の実践事例の記録を分析することにより、通常の学級の教員が留意すべき実践のポイント及びその具体的な取り組みや工夫の例について示し、充実した居住地校交流の在り方を提案することであった。考察では、まず、居住地校交流において通常の学級の教員が留意すべき実践のポイントとして掲げた「居住地校交流についてのチェックリスト（通常の学級の教員用）」の妥当性について述べる。次に、質の高い居住地校交流の実践事例における取り組みや工夫について分析し例示したことの意義を改めて確認する。さらに、充実した居住地校交流に向けた提案として、「適切な視点をもって事前打ち合わせの充実を図ること」、及び「通常の学級担任と特別支援学校の担任が専門性を発揮し、役割を明確にして連携すること」について述べる。

1. 「居住地校交流についてのチェックリスト（通常の学級の教員が留意すべき実践のポイント）」の見直し

本研究で修正を加えて作成した「居住地校交流についてのチェックリスト（通常の学級の教員用）」は、先行研究（国立特別支援教育総合研究所、2018）で作成した「交流及び共同学習についてのチェックリスト」（試案）の項目について、質の高い居住地校交流の実践事例の具体的な取り組みや工夫と照らし合わせて見直す、というプロセスを経て作成された。新たに2項目「II-③障害のある子ど

もの、心理的・身体的負担を考慮した計画を行っている」及び「Ⅲ-⑥授業場面のみでなく、休み時間や生活場面でも、子ども同士が主体的に関わりを持てるよう工夫している」を加えたことで、これらの実践事例における通常の学級担任の特記すべき工夫や取り組みは、いずれかの項目で説明できた。このことは、このチェックリスト項目が、通常の学級の教員が留意すべき実践ポイントとして活用できる可能性を示唆するものである。

なお、先行研究で取り上げた楠見(2016)は、「多くの先行研究で、交流及び共同学習の形式や内容による目的や効果の分類がなされていないこと」を課題としてあげており、この視点について明らかにしておくことは重要である。本研究で作成したチェックリストは、居住地校交流において活用されることを目的としたもので、通常の学級を基本とする集団の活動の中に、特別支援学校に在籍する障害のある子どもが個人として参加する場面を想定している。理論的背景を踏まえれば、小・中学校の校内の交流及び共同学習においても、障害の程度や交流及び共同学習の頻度によっては、参考となるものと思われるが、小・中学校の校内の交流及び共同学習に特化したチェックリストの検討は、今後の課題である。

2. 質の高い居住地校交流の実践事例の取り組みや工夫について例示したことの意義

加藤・藤井(2017)が指摘したように、居住地校交流の実施率は増加しているものの、実際に携わる教員は限られており携わっている年数も長くないことから、経験による積み上げが難しく、具体的な活動設定や配慮事項などのイメージをもつことに困難さがあると推測される。

国立特別支援教育総合研究所(2018)の先行研究では、「交流及び共同学習についてのチェックリスト(試案)」を通常の学級の教員の意識調査として用い、各項目の重要度(どの程度重要であると考えるか)と実施度(実施しているか、実施している場合にうまくいっているか)を調査した。その結果、通常の学級の教員は、項目内容が重要であることはわかっていても、具体的に何をすればよいのかわからず、自身が満足のいく実践が行われていない現状

にあることが考察されている。質の高い居住地校交流の実践事例の取り組みや工夫を例示した本研究が、このような状況にある通常の学級の教員にとって有用な知見となることが期待できる。

3. 充実した居住地校交流に向けた提案

(1) 適切な視点をもって事前打ち合わせの充実を図ること

6つの実践事例において、質の高い居住地校交流が展開できた一つの要因としては、適切な視点をもって事前打ち合わせができたことが大きいと考える。

この事前打ち合わせについて、通常の学級担任の感想には、「初めてだったので、どのような意図で行うのかなど説明してもらえてよかったです」「特別支援学校の子どもが落ち着いて参加できるように準備するものを教えてもらえたことがよかったです」「子どもの特性がある程度分かり、こちらが無理なく準備できる範囲の内容で実施できそうだという見通しがもてた」「靴箱の名札の準備など、聞けばそうかと思うが、自分だけではそこまで気が回らないかもしれない」等のコメントがあった。これらの感想からは、事例の対象となった通常の学級担任に事前打ち合わせで必要な情報が提供され、担任の満足度が高かったことが伺える。

国立特別支援教育総合研究所(2018)の調査では、居住地校交流の事前打ち合わせが重要とわかつても、学校の業務が増える中、その時間の捻出に苦労していることが明らかとなった。短時間でも必要な情報を共有し効果的な打ち合わせを行うためには、適切な視点をもつことが推進のポイントであり、「居住地校交流についてのチェックリスト(通常の学級の教員用)」の活用が期待される。

(2) 通常の学級担任、特別支援学校の担任が専門性を発揮し、役割を明確にして連携すること

本研究のスタートは、充実した居住地校交流のために通常の学級担任をいかに支援できるか、ということであった。実践事例の分析過程では、通常の学級担任が留意すべき実践のポイントと共に、特別支援学校の担任の専門性や役割、連携の在り方について改めて焦点があたることになった。

①特別支援学校の担任の専門性と役割

チェックリストの「Ⅱ. 目標設定の工夫と学習活動の変更調整」「Ⅲ. 子どもの積極的参加のための活動の工夫」の項目については、特別支援学校の担任の専門性からの通常の学級担任への情報提供が非常に重要な項目である。

そのためには、まず、居住地校交流の目的と障害のある子どもの目標を明確にすることが必須であろう。長期的な視点の中で、この居住地校交流のねらいをどこに置くかを考え、居住地校交流の活動の中での子どもの具体的な姿や目標を明確にしておくことが求められる。これらを個別の指導計画に位置付けることで、継続的な学びにつなげることができる。

さらに、特別支援学校の教員は、小・中学校の通常の学級担任と情報共有すべき内容の精選を行い、効果的な伝え方を考える必要がある。子どもの良いところをアピールし、「このような支援があるところのような力が発揮できる」という具体的な配慮や支援について提案することが求められる。

また、子ども本人や保護者の思いに寄り添い、地域でのつながりを作れるよう実践の充実を図ることも欠かすことのできない大切な役割の視点であろう。

②小・中学校の通常の学級担任の専門性と役割

実践事例の通常の学級担任の多くはベテランの教員で、そのほとんどが子ども一人一人を大切にした学級経営を行っていた。日頃からのそのような学級経営の延長上に、障害のある子どもと仲良くなりたい、一緒に楽しく活動したいという子どもたちの思いを引き出す居住地校交流に向けた指導があったと思われる。このように、全ての子どもにとって居心地のよい学級づくりは、充実した居住地校交流の重要な基盤であると考える。

また、対象となった通常の学級担任の多くは、様々なニーズのある子どもが通常の学級に在籍していることを前提とした目標を幅広く設定した授業づくりを日頃から実践している印象があった。チェックリストの「Ⅱ. 目標設定の工夫と学習活動の変更調整」「Ⅲ. 子どもの積極的参加のための活動の工夫」の項目は、CAST（2017）が提唱する学習のユ

ニバーサルデザインの三原則を反映しており、学級のすべての子どもの学びを保障することをめざしている。対象となった通常の学級の担任の多くは、特別支援学校の子どものニーズや必要な支援については知識が少なくとも、これらの項目について実践する専門性を有していたと考えられる。

上述した「学級づくり」「授業づくり」に関する基礎的環境整備の充実した学級には、障害のある子どもが居住地校交流を行う際の合理的配慮や、個別的な支援を導入しやすいことも確認することができた。特にインクルーシブ教育システムの文脈では、通常の学級の教員の専門性として、このような視点は重要となってくると考える。

さらに、小・中学校全体で居住地校交流を含む交流及び共同学習の組織的な対応を検討することは重要であろう。多様な教育的ニーズに対応する学校づくりの視点をもつことで、質の高い実践を学校として共有できる可能性がある。

最後に、対象となった通常の学級担任から、居住地校交流がうまくいった、やってよかった、というコメントがたくさんあったことは、筆者らにとっても喜びであった。障害のある子ども、通常の学級の子どもの双方に確実な学びや成長があることが、担任の「やってよかった」という実感につながっていく。居住地校交流の意義を感じる実践を丁寧に積み上げることが、充実した居住地校交流を広める大きな推進力となることを期待したい。

文献

CAST (2017). Universal designs for learning guidelines. http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice (アクセス日, 2018-09-25)

Kansas Technical Assistance System Network (2015). Kansas Multi-Tiered System of Supports <https://ksdetasn.org/mtss/> (アクセス日, 2018-09-25)

加藤しお子・藤井慶博 (2017). 居住地校交流の現状と課題に関する研究～特別支援学校及び小・中学校の教員の意識調査と事例分析を通して～. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要39, 167-176.

国立特別支援教育総合研究所 (2018). 交流及び共同学

- 習の推進に関する研究. 平成28-29年度地域実践研究成果報告書.
- 楠見友輔 (2016). 日本における障害児と健常児の 交流教育に関するレビューと今後の課題. 特殊教育学研究, 54 (4), 213-222.
- 文部科学省 (2008). 交流及び共同学習ガイド.
- 文部科学省 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告). 中央教育審議会初等中等教育分科会.
- 文部科学省 (2017). 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示, 小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について(通知).
- 文部科学省 (2018). 心のバリアフリー学習推進会議(報告).
- 告). 学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～. 心のバリアフリー学習推進会議.
- 中原真吾・今岡千明・中村国広(他14名) (2015). インクルーシブ教育システム構築を目指した合理的配慮の検討(I) —交流及び共同学習での検討—. 福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要, 7, 13-18.
- 佐藤比登美・坂栄三恵子 (1999). 知的障害をもつ児童の交流教育に関する研究—小学校知的障害児学級担任へのアンケート調査—. 島根大学教育実践研究指導センター紀要, 11, 37-48.
- 富永光昭編著 (2011). 小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創造—交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業づくり. 福村出版.

Points to Note in High Quality Joint Activities and Learning at Schools in Local Communities —through Analysis of Case Examples—

ENDO Maiko *, SAITO Yumiko **

(*Numazu Special Needs School, Shizuoka)

(**Department of Teacher Training)

Abstract: Currently, there are very few studies on a practical approach towards joint activities and learning at schools in local communities, and many researchers have pointed out the need to accumulate and share relevant practices. This research aimed to present points to note in joint activities and learning for regular classroom teachers in elementary and junior high schools, and illustrate practical efforts by examples through analyzing quality case examples.

The targets of analysis were six case examples that were part of research conducted by the National Institute of Special Needs Education (2018) .

Items on “The checklist on joint activities and learning” (working title) , which were developed

as points to note regarding joint activities and learning, were used to observe points for data analysis, and practical efforts in the case examples were organized.

Through the analysis of case examples, the items on the checklist were reviewed, and practical efforts in the case examples were organized into 18 items from 5 domains.

The significance of this research was discussed and an approach for quality joint activities and learning at schools in local communities was proposed.

Key Words: joint activities and learning at schools in local communities, case examples, checklist.

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を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。なお、研究所が実施する地域実践研究事業に基づき、地域実践研究員として教育委員会から派遣されている者、又は派遣されたことがある者が、地域実践研究の成果等を投稿しようとする場合については、職員が共同執筆者となることを条件として、応募を認める。

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

*棟 方 哲 弥（委員長）	*金 子 健
*笠 森 洋 樹	*澤 田 真 弓
*新 平 鎮 博	*星 祐 子
*牧 野 泰 美	*横 倉 久
齊 藤 由美子	池 田 三喜男

審 査 員

(五十音順)

新 谷 洋 介	伊 藤 由 美
大 崎 博 史	小 澤 至 賢
久 保 山 茂 樹	横 尾 俊 恵
横 山 貢 一	涌 井

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第46巻

平成31年3月29日 印 刷

平成31年3月31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.46

Contents

ORIGINAL ARTICLE

LEE Heebok, TANAKA Mari

Narrative Ability about the Personal Experience in Children with Autism Spectrum Disorder

1

CASE REPORT

YANAGISAWA Akiko, NATSUUMI Yoshio

Activities to Promote Independence of Students with Autism: Clarification of Key Goals throughout Educational Activities and Relations between the Goals in a Vocational Training Program 15

BRIEF REPORT

YOSHIKAWA Tomoo, KITAGAWA Takaaki, IKOMA Yoshio

The Current Status and Issues of Students with Physical Disabilities enrolled in Elementary and Lower Secondary Schools

29

YAMAMOTO Akira, YOKOKURA Hisashi, UNO Kounosuke

Survey on the State of Communication and Language in Special Needs Education Schools for Children with Hearing Impairments..... 43

WAKABAYASHI Kazusa, KAMIYAMA Tsutomu, HANNA Ken, ENDO Ai, KATO Tetsubumi

Discussion on the Process of Support provided by Special Needs Education Coordinators to General Education Teachers

53

PRACTICE REPORT

ENDO Maiko, SAITO Yumiko

Points to Note in High Quality Joint Activities and Learning at Schools in Local Communities: through Analysis of Case Examples

69

Published by

The National Institute of Special Needs Education

March 2019