

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 48 卷

令和3年3月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

事例報告

竹村 洋子

通常の学級における教師 - 児童間相互作用と教師と他者との連携の関連

ー児童とのかかわりに対する教師の評価の分析からー 1

調査資料

坂井 直樹・李 熙馥・土井 幸輝・土屋忠之・内田潤一・牧野泰美

保護者への調査からみられる就学先決定に関する課題とその解決に向けた考察

ーフォーカス・グループ・インタビューによる調査の結果から 14

調査資料

若林 上総・竹村 洋子・井上 秀和・笹森 洋樹・横山 貢一

高等学校における通級による指導の制度化当初の設置校及び指導にかかわる教員の状況調査

..... 30

研究展望

金子 健

視覚障害教育における触覚の活用に関連する知見の整理

..... 44

(事例報告)

通常の学級における教師 - 児童間相互作用と 教師と他者との連携の関連

—児童とのかかわりに対する教師の評価の分析から—

竹 村 洋 子

(発達障害教育推進センター)

要旨：小学校での教育相談活動において外部専門家として継続的にかかわった事例を対象に教師によって回答された質問紙の結果から、問題性評価尺度・対処行動評価尺度（竹村，2008）で得られた児童とのかかわりに対する教師の評価の変化と事例の経過とを分析し、通常の学級における教師 - 児童間相互作用と教師と他者との連携の関連について考察した。事例では2名の児童の教室から離れる行動について相談があり、学級での対応や校内連携、保護者との連携が機能し、児童の様子に落ち着きがみられるようになった。児童とのかかわりに対する教師の評価からは、様々な連携によって教師が支えられて学級での対応の改善に取り組んでいることが示される一方で、問題状況が改善した後も、教師自身が十分に対応できると感じるには至っていないことが示された。通常の学級において担任教師が個別に対応することの可能性と限界、校内連携や外部機関との連携における課題について論じた。

見出し語：発達障害，小学校，担任教師，保護者，校内連携，外部機関，あきらめない気持ち

I. 問題と目的

通常の学級での発達障害のある児童への教育的対応の充実が求められ、児童と環境側が相互に行動を強化しあう接近的相互作用の成立の重要性が指摘されており、校内や専門機関、保護者と教師との良好な連携は支援効果を高める条件となる。しかし、2007年に特別支援教育への転換がなされたにもかかわらず、特別支援学校や特別支援学級の在籍者数の増加は依然として歯止めがかからず（文部科学省，2020）、発達障害のある児童のニーズに応じた指導について課題は少なくない（竹村，2011）。

行動理論では、行動を相互作用の観点から分析する重要性が認識され、他児や教師の行動など児童を取り巻く環境への介入が論点となっている。通常の

学級での教師の対応の限界、他児の行動を統制することの課題が示され（Ervin, DuPaul, Kern, & Friman, 1998 など）、教師へのコンサルテーションにより学級全体での随伴性の変容を志向する実践的試みについて（道城，2012；森・岡村，2018 など）、相談過程の詳細な分析が必要とされている（大石，2016）。また、コンサルテーションで外部の専門家が主体的に介入した場合、その効果は維持されにくく、教師の主体性を生かした支援システムの構築が必要である（大石，2000）。教師を取り巻く、わが国の‘ヒューマンサービスの文化’ともいべき環境要因の分析が必要との指摘もあり（加藤，2012）、教師にとってどのような問題状況が生じているかを明確化する必要がある。

通常の学級では、児童の行動をめぐる複数の変数

が関連した複雑な相互作用が成立している。複数の変数が関連した複雑な相互作用について、関与する人物の内的行動に着目することで簡便なアセスメントと介入方略の提示が可能になる (Sturme, 1996)。通常の学級における「問題行動」をめぐる教師 - 児童間相互作用の改善を志向して介入研究を行った竹村・杉山 (2002 ; 2003) は、教師が学級において児童にとっての重要な他者であることに着目し、児童とのかかわりに対する教師の評価 (以下、教師の評価とする) が教師 - 児童間相互作用の関連要因であることを示した。そこで扱われている教師の評価とは、児童の行動そのものに対する評価ではなく、児童の「問題行動」とそれに対する教師の対応、及び、対応の効果を教師自身がどのように把握しているのかをさす。教師の評価は、児童の状態や他者との連携、児童とのかかわりの状態からも影響を受ける (竹村, 2008)。

その概念は Lazarus & Folkman (1984) の心理学的ストレスモデルにおける認知的評価との類似性が認められる。行動理論において介入の対象とされる変数は、操作可能、測定可能な独立変数であることが求められ、認知的評価はその条件を満たす (坂野・鈴木・浅野・海老原・小林・嶋田, 1996)。通常の学級での児童の行動をめぐる相互作用について、環境としての教師の行動が児童の行動に及ぼす影響は大きく、その教師の行動も様々な要因の影響を受けている。その要因の1つである教師の評価に着目した分析により、児童の行動をめぐる相互作用の関連要因が明確化され、通常の学級での課題を解決するための指針が得られる可能性がある (竹村, 2011)。

教師の評価について検討を行った竹村 (2008) は、教師の評価を測定するための尺度を整え、教師の評価が問題性評価と対処行動評価の2次元で捉えられること、下位尺度間の相関係数から、この2つの観点からの評価は相互に影響を及ぼしあうことなく独立して行われるものであることを確認した。そして、問題性評価は、児童とのかかわりにおいて問題が生じた場合、教師はその問題が自分自身や仕事に及ぼす影響の大きさがどれほどであるか、また、その問題に対して何らかの解決策を見出せるかどうかを評価していること、対処行動評価は、児童とのかかわりにおいて問題が生じた場合に、教師はその問題に

対して、自分自身で積極的に対応を行うなど問題解決的な対応をとるか、直接的な解決はあきらめるなどの情動軽減的な対応をとるか、他者からの支援を求めるかどうかを選択していることを示した。

さらに2つの評価の類型化を行って類型ごとに必要な支援が異なるとし、事例研究を通して、対処行動評価が教師 - 児童間相互作用を規定する要因である可能性を示すとともに、教師が児童とのかかわりの問題について解決をあきらめなければならないと感じていると問題解決的志向をもちにくい、解決不可能な問題を抱えつつも介入や支援により問題解決的志向をもってかかわりを改善できることを示した。そして「問題行動」をめぐる教師 - 児童間相互作用のアセスメントと介入について、教師と児童の行動変化のプロセスの分析、教師の評価と相互作用との関連、児童の適応状況の変化、それらに影響を及ぼす諸要因についての検討を課題としている。

一方、竹村 (2009) は通常の学級の担任教師を対象に自由記述による質問紙調査を実施し、「減らしたい行動」と教師の対応、対応の効果について項目を抽出し、項目毎の事例数を示した。その中で、教師の対応について「連携する」が少なく「個別的対応を行う」が多く選択され、その対応の効果が十分ではないことを示し、対応の効果が十分でないにもかかわらず教師が「個別的対応を行う」のは、職業的特性として担任する児童に対する責任感の強さがあるのかもしれないと考察している。教育的対応が困難な場合に教師は人的支援などを求めるが、少人数学級制や個別支援学級など既存の教育システムにより児童に対する教師の十分なかかわりが保障されているとはいえないとの報告もある (山内・平田・石丸, 2007)。

通常の学級における発達障害のある児童に対する教育支援体制の整備に関し、校内や専門機関、保護者と教師との連携が重視され、担任教師は様々な資源を活用しながら、発達障害のある児童への教育的対応の充実を図ることが期待されている (文部科学省, 2017)。その教育的対応の充実に向けて、学級における教師 - 児童間相互作用と教師と他者との連携の状況を把握するとともに、それらに関連する変数である教師の評価を分析することで、発達障害のある児童への教育的ニーズに応じた指導における課題

を解決するための知見を得られると考えられる。

本研究では、公立小学校の教育相談活動において外部専門家として継続的にかかわった事例を対象に相談の過程における教師の評価の変化を分析し、通常の学級における教師 - 児童間相互作用と教師と他者との連携の関連について考察する。そのことを通して、発達障害のある児童への教育的ニーズに応じた指導における課題について、相互作用と教師にとっての問題状況という視点から検討を試みる。

Ⅱ. 方法

1. 分析対象

小学校の教師1名とその担任する通常の学級で教室から離れる行動を示した第1学年児童2名の事例

2. 手続き

(1) データ収集方法

筆者は、A 小学校の教育相談活動に外部専門家(以下、Th とする)として関わっていた。その教育相談活動を通して、特別支援教育コーディネーター(以下、Co とする)の仲介により、児童への対応について相談した通常の学級を担任する教師全員に質問紙を配布した。質問紙の回収については、Co が仲介する場合と各教師から直接 Th に提出される場合があった。

A 小学校の教育相談活動は Co のマネジメントにより進められており、学校訪問日において、Th は、Co の提示したスケジュールに従って相談のあった学級での観察を行い、放課後には各児童の在籍する学年の教師を主メンバーとした会議に参加した(以下、Th の学校訪問日に開かれた放課後の会議をミーティングとする)。ミーティングでは、Co の進行により各児童に関する情報共有や対応に関する協議、Th による助言等が行われ、Co、Th、該当する学年の教師の他、養護教諭や管理職などが参加することもあった。学校訪問日における各児童への対応に関する相談は、1 回のみの場合と複数回に渡る場合があった。質問紙は、(a) 教育相談に関する自由記述欄、(b) 問題性評価尺度・対処行動評価尺度(竹村、2008)、(c) 校内・保護者・専門機関等との連携に関する自由記述欄の3種類で、事例の経過によっては

教師の負担等を考慮して1、2種類のみを配布することもあった。

(a) では、相談概要やその後の教師による対応とその効果、気づきや工夫点について尋ねた。(b) は、教師の評価を測定するために作成された尺度である。問題性評価尺度は、児童とのかかわりにおいて問題が生じた場合に、教師がその問題が自分自身や仕事に及ぼす影響の大きさはどれほどであるかを評価する「影響性評価」因子、その問題に対して何らかの解決策を見いだせるかどうかを評価する「対処可能性評価」因子の2因子9項目の構造を持つ。対処行動評価尺度は、同様に、積極的に問題解決を図るなどの「問題解決志向」因子、解決をあきらめるなどの情動軽減的な対応を行う「情動軽減志向」因子、他者からの支援を求める「支援希求志向」因子の3因子16項目の構造を持つ。いずれも4件法で回答を求めるものであった。(c) では、各々の連携の内容、連携が児童とのかかわりに及ぼした影響、連携する上での難しさや工夫点について尋ね、専門機関等との連携については利用しやすい条件も尋ねた。

分析対象とした事例の教師(以下、T とする)からの学校訪問日における相談、及び、T への質問紙の配布は3回であった。配布した質問紙は、1 回目は C2 について (b) のみ、2 回目は C1、C2 について (b) のみ、それ以外は (a)、(b)、(c) の全てであった。

(2) 分析方法

(b) について、まず各因子の粗点を算出した。竹村(2008)では、各因子の粗点を標準化して分析を行っており、そのローデータである各因子の粗点と今回得られた各因子の粗点を照合して標準得点に換算した。(a) 教育相談に関する自由記述欄、及び、(c) 連携に関する自由記述欄の回答と (b) の結果を検討し、通常の学級における教師 - 児童間相互作用と教師と他者との連携の関連について分析を行った。

(3) 倫理的配慮

学校長と Co に学会や論文等で発表の可能性があること、匿名性を確保してデータ処理を行い公表の際も匿名性を確保すること、質問紙の提出は任意で、協力しなかった場合も学校や教師に一切不利益は生じないことを文書と口頭で説明し、協力の際には保護者の了解も得よう求めた。学校長と Co より同

意を得た上で、Coを通して、同様の説明と質問紙の配布を相談事例を挙げた教師に行った。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会発足以前の取組であったため、研究成果として公表するにあたり、同委員会の審査を受け、許可を得た。

Ⅲ. 結果

1. 相談の経過

20XX 年6月末の学校訪問日に、Tの担任する児童1名（以下、C1とする）の教室から勝手に離れる行動について、CoよりThに相談があった。Tからは、過敏で、他児に注意をされたり触れられたりするだけで手を挙げてしまうこと、全体指示が通らないこと、我慢ができず物を投げたり大声を出したりすることについても相談があった。ミーティングでは、教室から離れた際の対応を中心に校内体制が確認され、Tへの助言が行われた。その後、9月中旬にCoよりThに電話があり、C1が教室から離れることはなくなったが、同じ学級の別の児童（以下、C2とする）が教室から離れるようになったとのことで、9月末と10月末に校内の教師によるケース会議が、10月中旬と11月中旬にThの学校訪問日が設定された。

10月中旬、11月中旬の学校訪問日では、TからはC1について、思い通りにならないと物を投げたりかんしゃくを起こしたり授業中の指示が通らなかったりすること、C2について、授業に集中できず、教室から飛び出したり友達に手を出したりして授業を妨げることへの対応について相談があった。ミーティングでは、C1、C2の変化とTによる対応や校内体制に関する情報共有や協議、Thによる助言が行われた。

2. 質問紙の結果

前述の通り、Tに対して質問紙を3回配布した。Tによる記入時期は各々10月初旬、11月中旬、2月中旬で、配布した質問紙の全てに回答を得た。学校訪問日と質問紙への記入時期より、1回目の学校訪問日後の6月末から10月中旬を第Ⅰ期、2回目後の10月中旬から11月中旬を第Ⅱ期、3回目後の11月中旬から2月中旬を第Ⅲ期とし、(a)教育相談に関

する自由記述欄、(c)校内・保護者・専門機関等との連携に関する自由記述欄については、各々(1)教師による学級での対応、(2)教師と他者との連携、(b)問題性評価尺度・対処行動評価尺度については(3)教師の評価として、以下に結果を述べる。

(1) 教師による学級での対応

第Ⅰ期：C1に対して、前向きな目標を作ること、できたことを一つひとつほめることが行われた。C1は、学習意欲がわいている様子で、学習の用意ができたり、できた問題をTに見せにくるようになったりした、とのことであった。C1が興奮した際、周囲の児童の反応が少ないと落ち着くまでの時間が短いこと、落ち着くまで別室で過ごせるようにする場合に時間を区切るとその時間に戻ることができることへの気づきも述べられた。ミーティングで提案されたが行わなかった対応として、落ち着くために別室で過ごす際、プリントや学習できるものを持っていくことが挙げられた。行わなかった理由に、教室を出る時には興奮して学習どころではないこと、C1が落ち着くとすぐ教室に戻りたがることが挙げられた。

第Ⅱ期から第Ⅲ期：学級での対応として、C1に対しては、思い通りにならない時には悔しい気持ちを先生に言う、嫌なことを言われたりされたりしたら「やめて」と優しく言う、イライラしたら深呼吸すると約束し、落ち着くまでの時間を決めた、とのことで、C1が大きく取り乱すことはなくなったと報告された。C1への対応だけでなく、C1に上手に接することのできた周囲の児童をほめるという工夫も行った、とのことであった。行わなかった対応としては、特別なプリントの用意が挙げられ、その理由はプリントを作る時間の余裕がなかった、とのことであった。

C2に対しては、1日の見通しが立つように予定表を渡し、よくできた時間には花丸をつけた、とのことで、C2の様子として、予定表が他の児童にはないものだったので嬉しそうだったことや花丸を目標にしている様子だったことが報告された。よかったことをほめるとともに保護者とも共有した、予定表にコメントを書いて家での様子も記入してもらい、目をかけていることが本人に伝わるよう工夫した、との報告もあった。行わなかった対応としては、教室

外で行うための課題やプリントの用意が挙げられ、C2 は教室外ではじっとできず一か所にとどまっていられなかった、とのことであった。

(2) 教師と他者との連携

校内連携：第Ⅰ期には、C1 への対応を管理職や学年の教師に相談し、管理職には保護者への対応や教室から出た際の対応を依頼し、学年の教師からは、C1 への声かけや対応について助言をもらった、とのことであった。Co には児童の様子を伝えて対応への助言をもらい、他学年の教師にも相談したり C1 に声をかけてもらったりした、とのことであった。連携の工夫として、C1 の様子をできるだけ詳細に伝え、特に C1 が教室外で落ち着きを取り戻した際の様子について情報を得るようにした、とのことで、これらの連携により、T 以外の教師とのかかわりが増えて C1 が感情を発散することができた、助言によって T 自身の対応が改善されて C1 が興奮した際に落ち着くまでの時間が短くなった、とのことであった。

第Ⅱ期以降、管理職や Co、学年の教師との会議で、対応について話し合ったり授業を参観してもらったりし、C1 の様子を様々な目でみることができた、Co に相談して C1 の気持ちが理解できるようになり、余裕をもって対応できるようになったと述べられた。

C2 への対応についても複数回の会議を通して情報共有し、Co や特別支援学級の教師から参観してもらったり助言をもらったりした、とのことであった。学年を超えて複数の教師から声をかけてもらうことで C2 が満たされ落ち着く様子があったこと、T が C2 への接し方について助言を得たことで、教室から離れる行動が減ったことが述べられた。情報共有の時間を確保することの難しさについても述べられた。

保護者との連携：C1、C2 とも、日常的に学校での様子を連絡帳や電話で伝えており、第Ⅰ期には、C1 の保護者と直接顔を合わせて話したり、他の教師を交えた面談も行ったりし、小さな成功をほめてもらうように伝えた、とのことであった。第Ⅱ期から第Ⅲ期には、C1 の保護者に学校での様子を連絡帳や電話で伝えるようにし、C2 の保護者には予定表の活用を共有し、対応を学校と家庭で同じにすることで、二人とも落ち着きがみられるようになった、とのことであった。工夫として、マイナスの面のみでなくよい点も伝えるようにしていた、連絡の仕方や要望

の伝え方に難しさがあった、とも述べられた。

専門機関等との連携：第Ⅰ期から第Ⅲ期まで行っていなかった。難しさとして、外部機関との連携は担任教師の判断のみでは行えず気軽には相談しにくいこと、利用しやすい条件として、すぐに児童の様子を参観してもらえること、学校の近くにあり個人的にも相談できるなど身近であることが挙げられた。

(3) 教師の評価

C1 とのかかわりに対する T の評価：問題性評価尺度の結果（図 1-1）から、第Ⅰ期は影響性因子が 0.09 点、対処可能性因子が 0.10 点、第Ⅱ期は影響性因子が -0.21 点、対処可能性因子が -0.70 点、第Ⅲ期には影響性因子が 0.69 点、対処可能性因子が -0.70 点であった。第Ⅰ期から第Ⅱ期にかけて影響性因子の得点が減少したが、第Ⅲ期には第Ⅰ期よりも高い得点となった。対処可能性因子については、第Ⅰ期から第Ⅱ期にかけて得点が減少して負の値となり、第Ⅲ期も維持された。対処行動評価尺度の結果（図 1-2）は、第Ⅰ期、第Ⅱ期と問題解決志向因子の得点が -0.51 と負の値で、支援希求志向因子の得点は 0.38 点であった。第Ⅲ期には、問題解決志向因子の得点が -0.17 点、支援希求志向因子の得点が 0.71 点と増加した。情動軽減志向因子の得点は、第Ⅰ期は -0.73 点、第Ⅱ期は -1.07 点、第Ⅲ期は -0.73 点で、一貫して負の値であり、第Ⅱ期は一時的に得点が減少した。

C2 とのかかわりに対する T の評価：問題性評価尺度の結果（図 2-1）から、第Ⅰ期は、影響性因子は 1.09 点、対処可能性因子は -1.89 点であった。影響性因子の得点は第Ⅱ期も同点で、第Ⅲ期には 2.80 点に増加した。対処可能性因子の得点は第Ⅱ期は -0.70 点、第Ⅲ期は -0.30 点と次第に増加した。対処行動評価尺度の結果（図 2-2）は、問題解決志向因子の得点が第Ⅰ期は -0.51 点、第Ⅱ期は -0.17 点、第Ⅲ期は 0.16 点と増加していった。支援希求志向因子の得点は、第Ⅰ期、第Ⅱ期、第Ⅲ期と一貫して 0.38 点、情動軽減志向因子の得点も同様に -1.07 点であった。

3. 事例の経過

T の担任する第 1 学年の学級で C1 が教室を離れる行動を示したことをきっかけとして、6 月末の Th

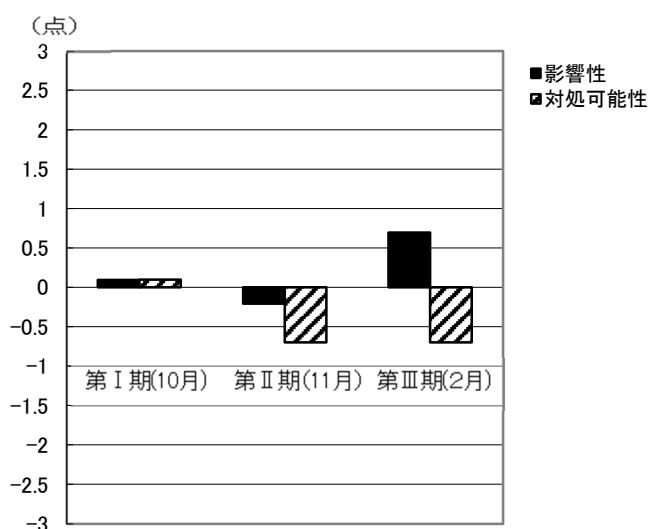


図1-1 C1 とのかかわりに対する
Tの問題性評価の変化

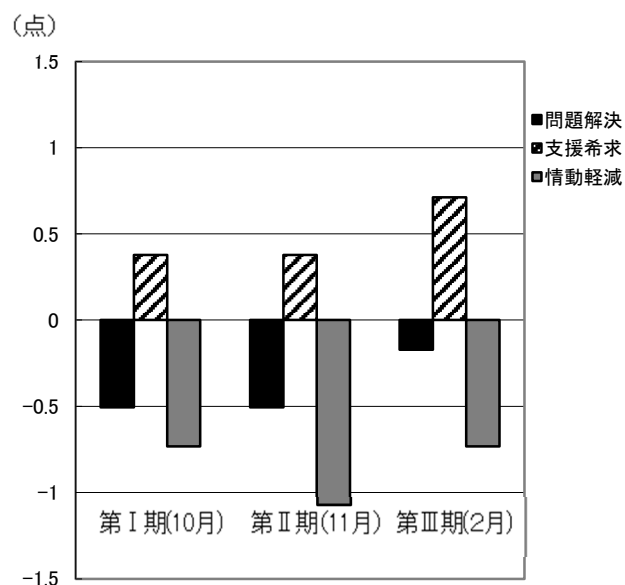


図1-2 C1 とのかかわりに対する
Tの対処行動評価の変化

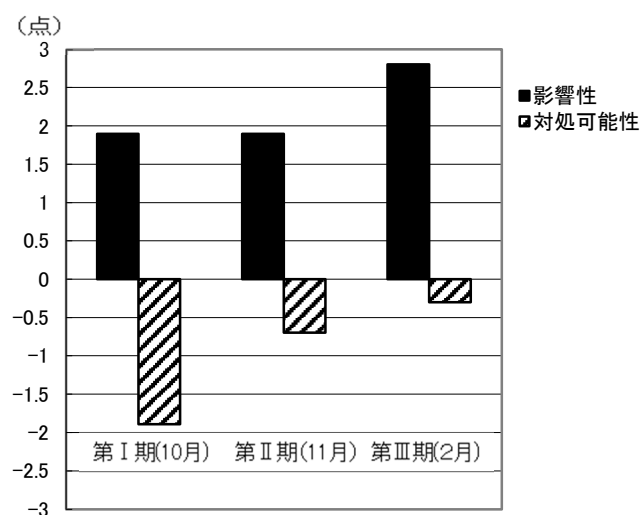


図2-1 C2 とのかかわりに対する
Tの問題性評価の変化

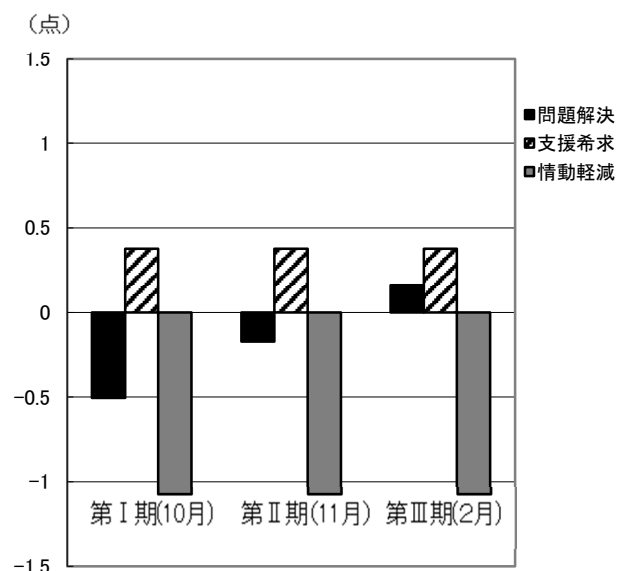


図2-2 C2 とのかかわりに対する
Tの対処行動評価の変化

の学校訪問日に相談があった。ミーティングの内容を受けて、学級ではTによるC1への対応として、第Ⅰ期には、具体的な目標を示すこととその達成へのフィードバックが行われた。C1が興奮した際の周囲の児童の反応や時間を区切ることの効果など、C1の行動と周囲の対応との関連についてのTの気づき

も語られ、学級における対応とC1の行動について望ましい変化が伺われた。落ち着くために別室で過ごす際の課題を準備しなかった理由として、C1は落ち着くとすぐに教室に戻りたがることが挙げられ、TはC1が教室にいることが嫌なのではないと捉え、C1が学級で過ごすための対応を工夫していた。

校内において、Tは管理職や学年の教師、Co、他学年の教師など様々な立場の教師と連携していた。C1が教室から離れた場合の教室外での対応で他の教師の協力を得るとともに、その際のC1の様子や対応についての情報共有や学級での対応の相談も行っていった。保護者との連携では、その日の様子を電話で伝えていたほか、直接話をしたり他の教師を交えて面談を行ったりし、小さな成功を褒めるように伝えていた。また保護者との連携で、管理職に対応を依頼するなどの校内連携も行われていた。

C1が教室から離れる行動は改善し、これらの連携と学級での対応がC1によい影響を及ぼしたとTは捉えていたが、9月には、Tの担任する学級においてC2が教室から離れてしまうという新たな問題が生じた。C1についても教室から離れる行動でなく興奮への対応について相談が継続されることとなった。

Thが学校を訪問できる機会は限られ、Coからの電話での打ち合わせで9月末と10月末に校内の教師によるケース会議が行われることとなり、Thの学校訪問日は10月中旬と11月中旬に設定された。ケース会議ではTとCo、学年の教師、養護教諭、管理職が参加し、安全管理体制も含めて情報共有と対応に関する協議がなされた。9月末のケース会議では、T以外の教師は状況に応じてC1、C2が教室を離れた際の対応を行い、1名が教室に入りTによる学級全体への指導を支援することとなった。10月中旬のミーティングの内容を受け、10月末のケース会議では、教室を離れた時の対応として声をかけるが追いかけないようにすること、教室内でのTによる指導への支援は行わないことが確認された。

第Ⅱ期から第Ⅲ期には、C1が興奮した際のTによるC1への対応や周囲の児童への対応が実施され、C1が大きく興奮することは減った。C1に対して机間巡視の際に声かけをする、辛くなったらTに休んでもよいか聞きに行くように伝えるなどの対応も行われていた。また、C2に対しては個別の予定表を介したやりとりや声かけなど、Tが目をかけていることが伝わるような対応が行われ、C2の好ましい変化をTが感じていることも示された。当初はC2への対応についての相談がなく、Tや保護者など周囲の大人が目をかけていることが伝わるように対応することでC2が教室から離れる行動が減り、C2は嬉し

そうな様子であった、とTは述べていた。10月末のケース会議での確認に従って、C2が教室から離れた際に対応する教師が追いかけないようにすることですぐに教室に戻る様子も観察された。これらのことから、C2の教室から離れる行動は周囲の注目を得るための機能を有していたと考えられる。ミーティングで提案されたが行わなかった対応として、C1、C2とも個別に課題を準備することが挙げられ、行わなかった理由は、教室から離れた際のC2の様子や準備時間の確保の難しさであった。

第Ⅱ期以降も管理職やCo、学年の教師との会議が継続され、授業参観が行われたこと、これらの校内連携により、C1に対する多面的理解と余裕のある対応が可能になったとTは捉えていた。Tが質問紙で述べている会議は9月末と10月末のケース会議を含むと思われるが、それ以外にも校内の教師による会議や情報共有が行われた。C2に関しても同様に校内連携が行われ、教室から離れる行動は減ったが、同時にTは情報共有のための時間確保の難しさを感じていた。保護者との連携では、電話や連絡帳を通して日常的に情報を共有し、学級での対応を工夫するだけでなく家庭と協働して取り組み、これらの協働によりC1、C2ともに落ち着いた、とTは捉えていた。

IV. 考察

1. 教師の評価について

問題性評価尺度・対処行動評価尺度の結果から、C1、C2とのかかわりに対するTの評価の変化について以下のことが示された。

C1とのかかわりに対するTの評価について、問題性評価尺度の結果から、第Ⅰ期には、C1とのかかわりの問題について、自分への影響をわずかに感じ、対処できるとわずかに感じていた。しかし、第Ⅱ期には、自分への影響を弱いものと捉え、対処できないと感じるようになっており、C1とのかかわりを回避している状態であった。第Ⅲ期にはC1とのかかわりにおける問題について、自分への影響を第Ⅰ期よりも強く、かつ、対処できないと感じていた。C1とのかかわりに向き合っている点で、回避を示していた第Ⅱ期よりも状態はよいといえるが、自らの

対応に手応えを得られていない様子であった。

対処行動評価尺度の結果では、第Ⅰ期と第Ⅱ期には問題解決志向因子の得点が低く、支援希求志向因子の得点が正の値であった。Tは問題への対処に消極的であり、他者の支援を求める傾向にあったといえる。第Ⅲ期には、問題解決志向因子の得点、支援希求志向因子の得点が第Ⅰ期と第Ⅱ期よりも増加して、問題への対処の消極性がやや緩和されると同時に他者からの支援を求める傾向が強まった。情動軽減志向因子の得点をみると第Ⅰ期から第Ⅲ期を通して低い得点であり、第Ⅱ期は特に低くなった。Tは一貫してC1とのかかわりにおいて生じる問題への対処をあきらめない気持ちを保っており、特に第Ⅱ期にあきらめない気持ちを強く持っていた。

二尺度の結果を考えあわせると、Tは、第Ⅰ期と比べ、第Ⅱ期にC1とのかかわりにおいて生じる問題に不全感を持つようになり、かかわりを回避する状態であったが、他者からの支援を受けながら対処して、解決をあきらめない気持ちを持って取り組んでいた。第Ⅲ期には、さらに他者からの支援を強く求めながら第Ⅱ期よりも積極的に対処し、対応の不全を感じつつもC1とのかかわりを持っている状態であった。

C2とのかかわりに対するTの評価については、問題性評価尺度の結果から、C2とのかかわりの問題について自分への影響があるものとして捉え、対処できないと感じていることが示された。第Ⅱ期、第Ⅲ期には、対処可能性因子の得点が次第に増加したが依然として負の値の得点で、C2への対応の改善を感じていたものの、十分に対応できるとは感じていなかったと考えられる。影響性因子の得点は第Ⅲ期に増加してC2とのかかわりが深まりつつあった。

対処行動評価尺度の結果では、問題解決志向因子の得点が増加して、C2とのかかわりにおいて生じる問題に対して積極的解決を図る傾向が次第に強まっていた。支援希求志向因子、情動軽減志向因子の得点は、第Ⅰ期から第Ⅲ期まで一貫しており、Tは、問題への対処について、他者からの支援を求めると同時に解決をあきらめない気持ちを持ち続けていた。これらのことから、C2とのかかわりにおいて、Tは他者からの支援を受けながらあきらめずに取り組み、積極的に対応できるようになっていったといえる。

二尺度の結果を考えあわせると、Tは、C2とのかかわりにおいて生じる問題について一貫して他者からの支援を求め、解決をあきらめることなく取り組んでいた。また、第Ⅰ期から第Ⅲ期にかけて、積極的に対応できるようになってきておりC2とのかかわりに改善が示されたが、十分に対応できると感じるまでには至っていなかった。

2. 通常の学級における教師 - 児童間相互作用と教師と他者との連携の関連について

本事例では、当初、6月末に通常の学級においてC1が教室から離れてしまうことについて相談があった。そして第Ⅰ期は、教室外でのC1への対応や保護者への対応、T自身のC1への対応に関する情報収集を含めた校内連携や保護者との連携、学級ではTによるC1への対応が行われた。C1の教室から離れる行動は改善し、C1の行動と他の児童や教師など周囲の対応との関連についてのTの気づきも語られた。このことは、教師が児童とのかかわりで問題が生じた時に他者から情報を得ることは、他者からの援助を求めるよりも自らの対応の指針を得るために行われるものである可能性（竹村，2008）を裏付けた。

通常の学級で教師が個別に対応することの困難はしばしば語られ（竹村，2008；山内ら，2007など）、C1が教室から離れる行動を示して以後、TはC1に対して個別に丁寧に向き合う対応を行うようになり、C2が注目を得るために教室から離れるようになった。つまり、特定の児童に対して個別に対応することで、教師が他の児童とのかかわりを十分に持てない状況が生じ得るといえる。しかし、C2の教室から離れる行動はTによる学級での対応や他者との連携により改善し、その頃にもC1やC2への個別的対応がまったく行われていなかった訳ではなく、通常の学級において実施可能な個別的対応も示された。

具体的には、学級において全体への指導の中で両立してTが行った個別的対応、Tが常に行うことは難しいがC2が目に向けられていると感じられるような他の教師からのかかわりがあったように、他者に委ねられた個別的対応、家庭と協働する中で対応を同じくすることにより学級での効果が得やすくなったTによる個別的対応などがあるだろう。また、

周囲の児童の反応と C1 の行動の関連に T が気づいたように、個別的対応を行う際に周囲の児童との相互作用も考慮することで対応しやすくなる場合もある。

第Ⅰ期終わりの10月初旬、C1 とのかかわりに対する T の評価について、対処行動評価尺度の結果から、T は問題への対処に消極的であることが示された。この頃は C2 が教室から離れる行動を示しており、前述のように、C1 に対する個別的対応は C2 が教室から離れる行動の要因であった可能性もある。これらの状況が C1 とのかかわりに消極的であったことと関連していたかもしれない。また、T が他者からの支援を求めている状態であったことは、教室外での対応や保護者への対応など、他の教師からの支援も様々に受けていたことと一致した。A 小学校では Co のマネジメントや管理職の理解の下、充実した校内体制があり、T 自身が対応できず支援を求めていることに対して具体的手立てが講じられていたことは、学級での対応を含め、T と C1 の相互作用の改善にとって重要な要因であったと思われる。

竹村（2008）によると、問題解決志向因子と情動軽減志向因子との間には弱い負の相関が、支援希求志向因子との間に弱い正の相関があり、これらの因子の得点は他の要因からの影響も受ける。T が対処に消極的であったにもかかわらず問題の解決をあきらめない気持ちを強く持っていたこと、他者からの支援を求めていることは、C1 とのかかわりにおいて生じる問題について T 自身が積極的に対処できないながらも、他者との連携により支えられ、自らの対応を模索できたことを示すであろう。

C1 とのかかわりに対する T の評価について、問題性評価尺度の結果から、C1 とのかかわりの問題について、自分への影響をわずかに感じ、対処できるとわずかに感じていることが示された。この結果は、問題性評価の4つの類型のうち（竹村，2008），問題性が低いとされている型に当てはまると考えられた。その一方で各因子の得点は低く、T が C1 とのかかわりを回避するという問題を示唆する結果でもあった。

この頃には、T の担任する学級において C2 が教室から離れてしまうという新たな問題が生じており、10月中旬の学校訪問日以降、C1 についても、教室

から離れてしまうことなく興奮への対応について、相談が継続されることとなった。そのことが、問題性評価の状態と関連していたとも考えられる。問題性評価が教師 - 児童間相互作用の状態を反映するものであり、対処行動評価の変化に後続して変化するならば（竹村，2008），問題解決に消極的であることを示していた10月初旬の対処行動評価の状態に後続し、問題性評価の状態が悪化する可能性が考えられる。

第Ⅱ期11月中旬の問題性評価尺度の結果では、C1 とのかかわりにおいて生じる問題について、T は自分への影響を弱いものと捉え、かつ、対処できないと感じ、C1 とのかかわりを回避している状態であることが示された。対処行動評価尺度の結果からは第Ⅰ期と同様に、問題への対処に消極的で、他者からの支援を求める傾向が示され、あきらめない気持ちを第Ⅱ期よりも一層強く持っていることが示された。第Ⅱ期以降も管理職や Co、学年の教師との校内連携が活発に行われており、このことが T の対処行動評価の状態に影響を及ぼしていたのかもしれない。また、T 自身、校内連携によって C1 に対する多面的理解と余裕のある対応が可能になったと述べていた。

第Ⅲ期には、T による C1 への対応や周囲の児童への対応により、C1 が大きく興奮することは減った。しかし、2月の問題性評価尺度の結果では、T は C1 とのかかわりにおいて生じる問題について自分への影響を第Ⅰ期よりも強く、かつ、対処できないと感じていることが示された。C1 とのかかわりに向き合っているという点で回避を示した第Ⅱ期よりも状態はよいが、自らの対応に手応えを得られていない様子であった。

竹村（2009）は通常の学級の担任教師を対象に自由記述による質問紙調査を実施し、減らしたいと考えている児童の行動、教師の対応、対応の効果について項目抽出し、項目毎の事例数を示した。そして、教師の対応では「連携する」が少なく「個別的対応を行う」が多く、その対応の効果が十分ではないことを示し、効果が十分でないにもかかわらず教師が「個別的対応を行う」のは、職業的特性として担任する児童に対する責任感の強さがあるのかもしれない、としている。発達障害のある児童への教育的対応の

充実を図るならば、教師による対応の効果が十分でない要因を検討し、その改善を図る必要がある。

一方、対処行動評価尺度では、問題への対処の消極性がやや低下すると同時に他者からの支援を強く求める傾向が示された。教育的対応が困難な場合に教師は支援、特に人的支援を求めるが、少人数学級や個別支援学級などの教育システムにより児童に対する教師の十分なかかわりが保証されるとはいえないとの報告もある（山内ら，2007）。問題性評価尺度の結果から、第Ⅰ期にはTはわずかに対処できると感じていたが、第Ⅱ期以降は対処できないと感じるようになった。通常の学級で教師が個別に対応することの困難はしばしば語られるが（竹村，2008；山内ら，2007 など）、C1 が教室から離れる行動を示して以後、T は C1 に対して個別に丁寧に向き合う対応を行った。C1 とのかかわりは改善したが、C2 が注目を得るために教室から離れてしまうようになった。つまり、通常の学級で特定の児童に対して個別に対応することで、教師が他の児童とのかかわりを十分に持てない状況が生じ得る。そのことが C1 とのかかわりにおける問題に対処できないと T が感じるようになった理由ではないか。

しかし、T による学級での対応や他者との連携により第Ⅲ期にはC2の教室から離れる行動は改善し、その頃にもC1やC2への個別的対応が行われていなかった訳ではないだろう。通常の学級で、T が対処できないと感じた内容はどのようなことだったのか。

T が提案されたが行わなかった対応に別室で過ごす際の課題の準備があった。行わなかった理由として、第Ⅰ期は C1 は落ち着くとすぐに教室に戻りたがることが挙げられ、T は C1 が学級で過ごすための対応の必要性を感じていたことが伺われる。第Ⅱ期から第Ⅲ期は、教室から離れる際には課題を取り組む状況ではない C2 の様子と準備時間の確保の難しさが挙げられた。C1、C2 とも第Ⅲ期は教室から離れる行動が改善していたことを考えると、集団の授業での個別的対応に限界を感じていたのかもしれない。

対処行動評価尺度の結果から、T は C2 とのかかわりにおいて生じる問題について、他者からの支援を求めると同時に解決をあきらめない気持ちを持ち続け、積極的に対処できるようになっていった。第

Ⅱ期以降 C2 に関しても校内連携が機能し、T は対応による C2 の変化、情報共有のための時間を確保することの難しさを述べていた。

保護者との連携については、C1、C2 とも電話や連絡帳を通して日常的に情報共有を行っていたが、学級での対応を工夫するだけでなく家庭と協働して取り組み、これらの協働によって C1、C2 ともに落ち着いていた、とのことであった。これらの協働に際して校内連携が機能していたことは既述したとおりである。

問題性評価尺度の結果からは、C2 とのかかわりの問題を自分への影響があるものと捉え、対処できないと感じていた。第Ⅱ期、第Ⅲ期には次第に対応の改善を感じるようになり、C2 とのかかわりも深まりつつあったが、C1 とのかかわりに対する評価と同様、十分に対応できると感じるには至らなかった。対処行動評価の変化に後続して問題性評価の状態が変化するならば（竹村，2008）、第Ⅲ期には対処行動評価から積極的に対処する傾向が示されたため、その後、問題性評価の状態が改善した可能性もある。

3. 今後の課題

2名の児童の教室から離れる行動への対応について相談があり、学級での担任教師による対応や校内連携、保護者との連携が機能し、児童の様子に落ち着きがみられるようになった。しかし、教師自身が十分に対応できると感じるには至らず、通常の学級での個別的対応の限界も伺われた。

昨今では、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成について学習指導要領（文部科学省，2018 など）に明記されるなど、通常の学級においても支援が必要な児童への個別的対応が求められている。しかし、通常の学級で担任教師が行えること、行うことは必ずしも明確ではない。発達障害のある児童への教育的対応の充実を図るためには、個に応じた対応について、他者との連携の中で通常の学級の担任教師が担う役割を具体化・明確化する必要がある。

教師と他者との連携の検討課題も示された。まず校内連携では、教師自身が情報共有に関する工夫や自らの対応に活かす取組を行っていたが、情報共有のための時間確保が難しいと述べていた。学級内での他の教師による支援も一時的なものであった。担

任教師一人で全てを担うという発想ではなかったが、Co のマネジメントによる教育相談活動や管理職の理解、学年の教師による支援など、体制が比較的充実していると思われる A 小学校でも課題が示された。

保護者との連携では、情報や方針の共有、連絡の取り方の難しさや工夫が述べられた。教師と保護者では児童とかかわる場面などが異なり、完全な見解の一致は難しいかもしれないが、切れ目ない支援のために共通見解を築く必要がある。その際、校内連携での役割分担に加え、外部機関との連携も課題であろう。今回の事例では外部機関との連携はほぼ行われず、まずは学校と専門機関の役割の明確化と物理的に連携しやすい状況の整備が必要と考えられた。

通常の学級での教育的対応の充実や予後について多角的検討を重ね、学級での対応と連携の成果として児童の適応状況を確認する必要がある。

付記

本研究にご協力下さいました皆様に記して深謝いたします。本研究は JSPS 科研費 JP17K04956 の助成を受けたものです。

引用文献

道城裕貴 (2012) 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果. 行動療法研究, 38, 117-129.

Ervin, R.A., DuPaul, G.J., Kern, L., & Friman, P.C. (1998) Classroom-based functional and adjunctive assessments: Proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 65-78.

加藤哲文 (2012) 「学校への行動コンサルテーション」の特集にあたって. 行動療法研究, 38, 101-103.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

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. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809

_1.pdf (アクセス日: 2020-12-15)

文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領. 東洋館出版.

文部科学省 (2020) 特別支援教育資料 (令和元年度). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00008.htm (アクセス日: 2020-12-15)

森一晃・岡村章司 (2018) 通常の学級担任に対するクラスワイドな支援を用いた行動コンサルテーションの効果の検討. 特殊教育学研究, 56, 169-182.

大石幸二 (2000) 知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学へのアプローチ. 特殊教育学研究, 38, 53-63.

大石幸二 (2016) 行動コンサルテーションに関するわが国の研究動向—学校における発達障害児の支援に関する研究と実践—. 特殊教育学研究, 54, 47-56.

坂野雄二・鈴木伸一・浅野桂子・海老原由香・小林みずき・嶋田洋徳 (1996) 認知行動療法における認知的変数の検討. 早稲田大学人間科学研究, 9(1), 143-162.

Sturmey, P. (2001) 心理療法と行動分析—行動科学的面接の技法 (高山巖・佐藤正二・岡安孝弘・佐藤容子・杉本洋子, 訳). 金剛出版. (Sturmey, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. Oxford: John Willy & Sons, Ltd.)

竹村洋子・杉山雅彦 (2002) 通常学級において軽度発達障害児を担当する教師への介入. 心身障害学研究, 26, 117-126.

竹村洋子・杉山雅彦 (2003) 通常学級において攻撃行動を示す児童への介入—児童の行動変化が教師の行動及び児童とのかかわりに対する評価に及ぼす影響—. 行動療法研究, 29, 73-84.

竹村洋子 (2008) 「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討. 教育心理学研究, 56, 44-56.

竹村洋子 (2009) 「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討—記述式アンケートによる「減らしたい行動」についての調査から—. 障害科学研究, 33, 211-224.

竹村洋子 (2011) 通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的

介入－わが国における発達障害児への教育的対応の現状と課題－. 特殊教育学研究, 49, 415-424.
山内早苗・平田幸宏・石丸昌彦（2007）小学校の通常学級において特別な教育的支援を必要とする児

童に対する担任教師のかかわり方および担任への支援に関する研究－東京都，横浜市，志木市の学校を比較して－. 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 708.

The relation of teacher-pupil interactions in a general classroom to the teacher's cooperation with others: An analysis of teacher's evaluations

TAKEMURA Yoko

(Center for Promoting Education for Persons with Developmental Disabilities)

Abstract: This study analyzed the results of questionnaires in which a teacher answered questions about cases through an educational consultation. The researcher participated as an external expert. The relation of teacher-pupil interactions in the general classroom to the teacher's cooperation with others was also discussed. In this paper, we analyzed the changes in the teacher's evaluation of her interactions with the pupils obtained from the Problem Evaluation Scale and the Coping Behavior Evaluation Scale (Takemura, 2008) and the course of the cases, and discussed the relationship between the teacher-pupil interactions and the teacher's cooperation with others. The teacher consulted on two pupils' leaving the classroom. Both the teacher's behavior in the classroom and her cooperation with internal staff and their parents, allowed the two pupils' behavior to improve. The results of the questionnaires on the teacher's evaluations showed that the teacher was supported by cooperation with others and she improved her own behavior toward pupils in the classroom, but that the teacher did not feel that she was doing very well even though the pupils' behavior improved. The results were discussed in regard to the possibilities and limits of a classroom teacher's individual correspondences with a pupil and issues of internal and external cooperation.

Keywords: Developmental disabilities, elementary school, teachers, parents, internal cooperation, external institutions, feelings not to give up

(調査資料)

保護者への調査からみられる就学先決定に関する課題と その解決に向けた考察

ーフォーカス・グループ・インタビューによる調査の結果からー

坂井直樹*・李熙馥**・土井幸輝*・土屋忠之***
内田潤一****・牧野泰美*****

(*情報支援部) (**国立特別支援教育総合研究所特任研究員)

(***インクルーシブ教育システム推進センター) (****長野県小諸養護学校) (*****研修事業部)

要旨：就学先を決定する際の手続きは、教育委員会が、当該児童の実態を適切に把握し、且つ保護者の思いを十分に尊重することが重要である。しかし、実際には、双方が得る情報の不足や、捉え方の違いにより、入学した後で合意したことと異なるという事案が生じることがある。本研究では、就学先決定の際に教育委員会と保護者との間でどのような「ズレ」が生じ、その「ズレ」を解消するためにどのような方策があるかを検討するため、児童の保護者を対象に、就学先決定に係る相談の際に感じた手続き上の課題や思い等について調査を行った。その結果、小学校に就学した児童の保護者の方が特別支援学校に就学した児童の保護者と比較して、就学に関する相談内容について、不安感や負担感が強いといった感情があったことが分かった。一方で、両者とも、学校見学を行ったことで、先の見通しを持てたなど、不安感の軽減につながったということが分かった。保護者の不安感や負担感などの解消には、教育委員会の就学に関わる担当者の、相談に関する資質を向上させることが求められる。

見出し語：就学先決定、合意形成、保護者、相談

I. 問題と目的

障害のある児童生徒の就学の在り方については、現在に至るまで様々な課題が指摘され、それに対して自治体などが就学支援に関する体制の構築などを検討し(朝倉, 2005; 原, 2015; 佐藤他, 2018; 徳永, 2017), それに基づいて市区町村の就学相談等担当者が保護者に対して相談業務を行っている。児童がより良い学校生活を送るために、児童が就学をする以前の年度から、市区町村の教育委員会と保護者の間において就学先決定に係る教育相談が必要に応じて行われている。就学関連の相談等業務を行う市

区町村教育委員会の担当者は、このような教育相談においては、法や各ガイドラインに従い、細心の注意を払いながら、きめ細やかに対応することが重要である。

障害のある児童の就学に係る教育相談では、保護者が、我が子に合った教育の場において教育をさせたいという願いが強いということも推察される。市区町村教育委員会は本人や保護者の意見を最大限尊重しながら、子供の障害の状態や教育上必要な支援内容等を考慮し、就学先について総合的に判断し、決定することが求められている。そのため、保護者の意見と就学先を決定する教育委員会との合意形成

を行うことが重要とされる。

就学先決定について合意形成が十分に行われないと、入学後に学校側と保護者との間で信頼関係を形成することが難しく、障害のある児童の学びにも悪影響を与えてしまう恐れも推測される。保護者との十分な合意形成を行うためには、児童の就学に係る教育相談において保護者が求めていることを明らかにすることによって、保護者が安心して教育相談を行い、保護者の決定を支えるために必要な事項について検討することが求められる。

障害のある子供の就学について、合意形成の重要性が強調されたのは、平成 25 年に行われた学校教育法施行令の改正においてである。同法の改正前は、就学する学校は、対象となる児童の実態と法令で定められた基準に従って、市区町村教育委員会が設置した就学指導委員会の答申を受け決定していた。しかし、2006 年（平成 18 年）に国連総会において、「障害者の権利に関する条約」が採択され、人間の多様性の尊重等を強化し、障害のある者が、その能力等を最大限に発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下で、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みとしての「インクルーシブ教育システム」の理念が提唱された。また、2011 年（平成 23 年）の障害者基本法一部改正により、「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない」とされた。さらに 2012 年（平成 24 年）7 月に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、「障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である」との提言がなされた。このような経緯を経て学校教育法施行令は改正され、就学に関す

る制度や、手続きの方法に変更が加えられたのである。同法の改正により、市区町村教育委員会は、児童の実態を学校教育法施行令第 22 条の 3 や、文部科学省初等中等教育局長通知等に照らし合わせた上、市区町村が設置した教育支援委員会（旧就学指導委員会）での検討を経て、保護者と協議を行い、保護者の意見を最大限尊重して就学先決定を行うことと定められた。これまでも市区町村教育委員会と保護者は互いの意見を伝えていたことは考えられるが、法の改正に伴って合意形成の重要性が強調されている今日、教育委員会と保護者との合意形成をより円滑に行うことを推進するために、どのような情報を提供し、どのように就学に係る教育相談を行うべきかについて、保護者の視点から考えることは重要であると考えられる。

国立特別支援教育総合研究所が行った平成 30 年度地域実践研究「教育相談・就学先決定に関する研究」において、各県の教育委員会と各市町の教育委員会を対象に実施した、就学先決定に関する現状や課題についての聞き取り調査の結果では、保護者との合意形成に困難さを感じていることが示された（国立特別支援教育総合研究所、2020）。特に保護者の強い要望や障害受容の不十分さに起因する保護者の合意形成についてのとらえ方と、教育委員会のとらえ方との相違からくる合意形成の困難さが多く聞かれた。また、保護者支援を担当している機関の担当者を対象に、保護者が就学に係る教育相談や就学先決定において感じる課題等についても聞き取りを行っており、その結果、保護者側は合意形成について様々なとらえ方をしていることや、子どもの学校生活に対する不安感等を抱いていることが示された。このことは、教育委員会と保護者との間で、就学に関する情報の十分な共通理解がなされているとはいえない状況を示唆している。徳永（2017）も児童の就学先決定を行う過程で教育委員会と保護者の間で十分に合意ができていない事例も存在することに言及している。また、徳永（2017）は、障害のある子どもの就学先を考える際は、保護者の障害受容も含めて、心理的に複雑な状況の中で行われることを理解し、家庭状況や経済状況など、様々な要因を考慮しなければいけないとも指摘している。

また、国立特別支援教育総合研究所では、1994 年

にも就学先決定に関して保護者を対象とした調査を実施しているが、そこでは、保護者に対して直接聞き取りを行ったのではなく、研究所が行っていた保護者との教育相談の事例を元に調査項目に沿って相談の経過と検討課題をまとめた（国立特殊教育総合研究所精神薄弱教育研究部，1994）。前回調査からおよそ25年が経過し、社会の様相も大きく変化したことや、前述のように、法令も改正されてきたことから、改めて、就学先決定に関する保護者の意識に関する調査を行う必要があると考えた。

調査は、まず、保護者に対して質問紙調査を行った（国立特別支援教育総合研究所，2020）。そのうえで、本研究では、小学校や特別支援学校小学部に就学した児童の保護者に対して、就学に係る教育相談の際に感じられた気持ちや課題等について聞き取りを行い、就学に係る教育相談における合意形成に必要な事項を検討することを目的とした。なお、聞き取り調査としたのは、保護者の率直な気持ちや意見を調べるためである。特に、これまで受けてきた就学に係る教育相談において提供された情報や手続き、時期等の適切さや、就学に係る教育相談を受けた当時の気持ち等についてインタビュー調査により聞き取りを行い、保護者の側から見た教育相談の現状と課題を明らかにし、それらを整理することによって、障害のある児童の就学先を決定するプロセスの在り方、及び就学に係る教育相談にかかわる教育委員会や担当者の情報提供やかかわりの在り方について提案する。

II. 方法

1. 調査対象者

本調査の対象者は、障害のある児童（小学校（小学部）第1学年から第6学年）の保護者のうち、国立特別支援教育総合研究所（2020）で聞き取り調査をした療育機関の紹介、且つ質問紙調査にも回答した保護者の中から、本研究の趣旨を説明した上で、調査に協力する同意を得られた者とした。参加人数は、中国地方11名（1組は夫婦で参加）、九州地方6名、東北地方8名（1組は夫婦で参加）、中部地方4名であった。夫婦で参加した組は夫婦で一つの発言として欲しいと参加者側から要望があったため、

計27名を対象とした。

参加者27名のうち、児童が小学校に就学している保護者が16名であった。内訳は通常の学級に在籍している児童は3名、特別支援学級に在籍している児童は10名、通級による指導を受けている児童は3名であった。児童が特別支援学校に就学している保護者が11名であった。児童の障害種の内訳は、自閉症スペクトラムが16名、知的障害が5名、肢体不自由（脳性まひなど）2名、ADHDが1名、脳梁欠損が1名、てんかんが1名、不明が1名であった。なお、複数の障害を有する場合は、主たる障害名を挙げた。

2. 手続き

本調査において、参加者から話を聞く際には、少人数のグループで行うフォーカス・グループ・インタビュー（以下、FGI）の手法を用いた。実施したFGIでは、各地域において3～6名のグループを設定した。インタビューの際には、参加者の互いの顔が見え、話したことを聞き取ることができる位置関係で行うこととした。FGIを運営する筆者ら（以下、調査者）は、参加者の輪の中に入る位置でインタビューを行った。インタビュー実施時間は約1時間30分で設定した。FGIの実施前、及び実施中において司会者はインタビューの進行をコントロールする必要があることから、インタビュー前に想定される様々な展開を挙げて、あらかじめ対応を考えた。

3. データ収集方法及び処理方法

FGIを実施した期間は、20XX年10月～12月であった。

FGIを実施するに当たり、実施場所へ調査者が訪問し、直接話を聞き、同時に記録を行った。FGIを実施する時には、インタビュー記録を補完するためにICレコーダーで参加者が話した内容を録音した。インタビュー内容のテキスト化終了後には、録音したデータを消去した。

テキスト化した記録は小学校に就学した児童の保護者のグループ（以下、小学校G）と特別支援学校に就学した児童の保護者のグループ（以下、特別支援学校G）に分けた。さらに、それぞれのグループからの回答が、肯定的な発言か、否定的な発言かについて研究チームにおいて検討し、分類、整理した。

なお、小学校 G における児童の学びの場は、通常の学級、特別支援学級、通級による指導の場を全て含むものとした。

4. 調査内容

質問の内容は表 1 に示した。質問 1～7 は主に就学に係る教育相談に対する気持ち、質問 8～9 は就学した後の就学に係る教育相談や、学校生活に対する気持ちを尋ねるものとした。

5. 倫理的配慮

参加者への FGI を開始するに当たり、当研究所の倫理審査委員会において承認を得た。インタビュー参加者及び参加者を紹介してもらった療育施設等代表者あてに、実施に関わる依頼文書を送付した。また、参加者の居住自治体の教育委員会教育長あてにインタビュー実施に関する了知文を送付した。その際、個人情報保護のため、インタビュー参加者の氏名、住所等は明示しなかった。

FGI 開始前に、書面及び口頭で、研究の目的、手続きに関する説明を行った。併せて、本調査への協力は任意であること、本調査への協力を事前・途中・事後において辞退しても不利益を被ることはないこと、結果の公開に際して参加者及び児童の氏名、住所、在籍校は一切公表しないこと、調査に関わるデ

ータは流出などのないよう厳重に管理することについて説明を行った。これらについて参加者から同意を得たうえで実施した。

なお、インタビュー時の録音データは、内容のテキスト化終了後に消去を行うことを参加者に伝えた。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 保護者の就学に係る教育相談時の気持ちについて

質問 1～4 において、就学に係る教育相談を受けたうえで保護者が感じたことを尋ねた。質問 1「お子様の入学先を決める相談を始められた時の、お気持ちはどうでしたか？」の回答について、全ての回答を、表現を簡略化して示し、同内容の回答はまとめて表 2 に示す（以下、同様）。

小学校 G の方がネガティブな発言が多く、特に「不安」という発言も多かった。それと比較して、特別支援学校 G は、「迷いはない」や「うれしい」などポジティブにとらえられるような発言が多かった。これは、小学校 G の保護者が、就学に向けての準備の期間において、気持ちの揺れ動きが起こりやすいことを示唆している。特別支援学校 G の児童は障害の程度が比較的に重いことが多く、障害発見も早期に行われることが多いため、障害に対する受容が早

表 1 インタビュー質問内容

区分	番号	質問内容
就学前	1	お子様の入学先を決める相談を始められた時の、お気持ちはどうでしたか？
	2	入学に関する相談をされてこられたと思いますが、その相談は、どうでしたか？（内容の適切さ、わかりにくさ、担当者との信頼関係、忙しさ、障害受容・・・）
	3	入学に関する相談で、これはよかったなど感じたことは何でしたか？
	4	逆に、これはよくなかった、嫌だった、面倒だったことは何でしたか？
	5	入学前に、知っておいた方がいい、やっておいた方がいいと感じることは何ですか？
	6	今のお子様の在籍校に決めた理由は何ですか？
	7	入学先を決める時に、一番大変だったことは何ですか？
就学後	8	実際に入学してみて、どうですか？相談時に受けた説明やイメージと違うところは、どこですか？入学前の気持ちとの変化はありますか？
	9	これから小学校へ入学する子どもをもつ保護者の方に、先輩保護者としてアドバイスするとすれば、どのようなことを伝えたいですか？

い段階から行われ、就学先の選択肢を特別支援学校に定めていた保護者が多いことが発言からうかがえる。これと比較して、小学校 G は、児童の特性をどう捉えるべきかという迷いや、これから成長する(変わる)のではないかという気持ちがあったため、我が子の学びの場の選択肢に幅があり、学びの場を何処にするか迷いが生じていることが一因として考えられる。

特別支援学校 G の保護者の、「迷いはない」という発言は、我が子の実態を早い段階から把握してい

ることや、学びの場の選択肢が多くなかったという要因から発せられたものであるとも考えられる。

これに関連した発言として、就学先決定の時期が早いと感じたというものが小学校 G と特別支援学校 G の両方で見られた。就学先を考え始めてから、決定までの期間が短いことがそのように感じる一つの要因であると考えられる。

質問 2 「入学に関する相談をされてこられたと思いますが、その相談は、どうでしたか？」では、実際に就学相談を受けたときの内容の適切さや内容の

表 2 就学に係る教育相談を始めたときの気持ち

小学校 G	●学校生活になじめるか不安だった (3)
	●就学先決定の時期が早いと思った (2)
	○特別支援学級でどのように成長していくのだろうか
	○迷いはなかった
	●就学する場に迷いがあった
	○見学に行ったので余裕をもって就学できた
	●就学先のイメージがわからなかった
	●学校でどのような支援が受けられるのか不安があった
	●学校の設備や介助に不安があった
	●知識もなく仕事をしていて相談の時間が取れなかった
	●就学先決定に不安があった
	○見学に行ったので安心した
	○友達に恵まれていた
	●ついていけるか不安はあった
特別支援学校 G	●対応が遅いなど感じた (2)
	○いよいよという感じ
	○ちゃんと決めないといけない
	○そういう時期が来たのか
	●就学先を決めるのが速いと感じた
	●悩むことはなかったが、どのように動いていいのかわからなかった
	●どこに相談したらいいかわからなかった
	●就学先を迷っていた
	○市の人が進めた
	○就学先を決めていた
	●特別支援学級は厳しいと思っていた
	○先のことを考えて特別支援学校に決めた
	○迷いはなかった
	○うれしい気持ちだった
	○ドキドキしていた
	○自立させたいと思った

・各項目後部 () 内の数値は同様の回答の数を表している。

・各発言の文脈から判断し、文頭の「○」は概ね肯定的(ポジティブ)な意見か、どちらでもないと受け取れる意見、「●」は否定的(ネガティブ)な意見として区別した。

分かりやすさについて尋ねた。回答の要旨については表3の通りである。

就学に関する相談について、教育委員会の相談担当者に対する信頼が高かったという意見がある反面、あいまいさや雰囲気の悪さなど、否定的な発言があった。また、小学校 G では、「いろいろ説明されるから悩む」という発言があった。多くの選択肢を示されることは、保護者が考える助けになる反面、人によっては困惑することもうかがわれる。保護者に対する情報の提供の仕方にも工夫が必要である（保護者の希望を聞きながら、段階を追って情報を提供するなど）と考えられる。また、就学に係る教育相談の場において、保護者を配慮しない事務的で面接のような雰囲気を出す教育委員会には、保護者にとってストレスに感じるようである。相談の仕方の詳細（同席者はどのような役職で、何人いるのか。どのような流れで進めるのか等）について事前に説明、

もしくは何らかの形で分かるようにしておくことでストレスの軽減が図られるのではないかと考えられる。

質問3において、就学相談でよかったと感じたこと、質問4で嫌だった、面倒だったと感じたことを尋ねた。各質問の回答の内容は、質問3については表4、質問4については表5に示した。

就学相談でよかったことに関しては、学校の見学ができたことや、相談することによって就学する学校に関する情報が得られたこと、就学相談担当者に対する印象が良かったということが挙げられる。保護者の中には、療育機関の職員は、日頃から児童の様子を観察し、児童の実態についてよく理解していることから、信頼も置き、相談したことが就学先決定のためのきっかけになっているようである。教育委員会が催す相談会において、就学までの手順を教えてもらえることが良かったと話す保護者もいた。

表3 就学相談を実際に受けて感じたこと

小学校 G	○療育機関の相談に助けられた
	○先輩ママの話を事前に聞いていたので相談前に意思は決まっていた
	●保健師さんがあいまいな返事だった
	●親が決めるような言い方だった
	●雰囲気が固い・怖いところでやるんだと感じた
	○普段の様子を聞かれ希望を聞かれた
	●教育委員会側の人が多く圧倒された
	○親の意見を尊重してくれる感じだった
	○設備の関係があったので早いうちに相談があつてよかった
	○手厚く相談に乗ってくれたのはありがたかった
	○就学先の校長に理解があった
	○支援会議のメンバーが信頼できる方ばかりだったので安心した
	●いろいろ説明されるから悩む
	○見学をして子供が楽しそうだったので安心した
	○親類がいたので決めた
特別支援学校 G	●対応が遅いと感じた（2）
	●話を聞くだけの場だった
	●自分の子が特別支援学校に行くことが悲しかった
	●面接みたいな雰囲気だった
	○お任せしていた
	○療育機関の職員を信頼していた（2）
	○担当の方に勧めてもらった

・各項目後部（ ）内の数値は同様の回答の数を表している。

・各発言の文脈から判断し、文頭の「○」は概ね肯定的（ポジティブ）な意見か、どちらでもないと受け取れる意見、「●」は否定的（ネガティブ）な意見として区別した。

表4 就学相談でよかったと感じたこと

小学校 G	・ 見学の機会があったこと（3） ・ 療育施設の職員に相談できたこと（2） ・ （相談会の待合の場において）同じ思いを持つ人がこんなにいるんだと思った ・ 保健師に思ったことを話せた ・ 学校の先生が入学前から心配してくれたこと ・ 放課後デイのことも一緒に聞いたこと ・ 情報があること。ただし分からないこともあった ・ 療育施設でほかのママと話せたこと
特別支援学校 G	・ 手順を説明してくれたこと（3） ・ 担任の印象が良かった ・ 療育施設の職員 ・ 相談担当者の対応が良かった ・ 子供の様子をきちんと見てくれた ・ 支援学校の教育相談の際に細かく話をしてもらった ・ 就学する予定の学校の先生方が優しかった ・ 情報収集でよい学校ということだった

・ 各項目後部（ ）内の数値は同様の回答の数を表している。

表5 就学相談で嫌だったこと、面倒だったこと

小学校 G	・ 就学先が決められていた ・ 就学先を決めるまでの期間が短い ・ 相談が淡々としていた ・ 親が決めるように言われたこと ・ 断定で返された ・ 機械的な決定をされたこと ・ 知能テストの結果で決めつけられたこと ・ 同じような子供を持つ親がどのように動いているか分からなかった ・ 行くところで一から説明すること ・ 管理職の理解がなかった ・ 相談の度に子供の障害を認めなければいけないこと
特別支援学校 G	・ 気になることはない（4） ・ 相談会での内容がはっきりしないところ ・ 何度も足を運ぶことが面倒 ・ 対応の遅さ ・ 平日に時間を指定されたこと ・ 思っていることのニュアンスが伝わらない

・ 各項目後部（ ）内の数値は同様の回答の数を表している。

このようなことから、相談時の保護者の心理的な安定を提供し得る療育機関と、就学先決定のプロセスに関する情報を提供する教育委員会が、より密接に連携を図ることによって、保護者が納得できるよりよい就学に係る教育相談を行う事ができるのではないかと推察される。

嫌だったことについては、特別支援学校 G では気になることはなかったという意見が多かったことと比較して、小学校 G では、嫌だと感じる事が多く示された。具体的には、就学先決定のプロセスにおいて、すでに就学先が決められていたと感じたことや、機械的であること、知能テストで決められていると感じたという発言が見られた。この発言からは、学校教育法施行規則で示されている保護者の意見を最大限尊重するという事について、本当に保護者が納得できるように就学に関する相談を展開できているのかという面に関する課題がうかがわれる。

療育機関に通っていなかったと思われる保護者からは、他の保護者がどのように就学先決定のために動いていたかが分からなかったという発言があった。

このことから、療育機関等に通っていないと保護者には情報が入りにくい状況であることがうかがえる。

2. 就学先を決定する際の気持ち

就学先を決定する際の気持ちについて質問6「今のお子様の在籍校に決めた理由は何ですか？」で尋ね、その結果を表6に示した。

小学校 G では、就学先決定の理由が居住地で設定されている校区内であることが最も多い理由であった。幼稚園・保育所時代の友達との関係を途切れさせたくないという保護者の願いや、我が子を地域で育てたいという願いがあるようである。反面、特別支援学校 G は、当該学校で受けられる指導・支援に対する期待が大きな理由であった。特に自立を目標に掲げている保護者もいた。また、児童の実態から、選択肢が特別支援学校しかないということも挙げられていた。

前述の通り、小学校 G の就学先決定の理由が居住地にある学校であることが多かったが、参加者の中

表6 現在の就学先決定の理由

小学校 G	☐ 校区内 (4)
	☐ 歩いて通える
	☐ 家が近い
	☐ 地元の小学校
	☐ 兄弟が通っている (2)
	☐ 友達が進学する
	☒ 通常学級は無理と思った
特別支援学校 G	☒ 消去法
	☐ 本人の意思
	☐ 支援が手厚い (2)
	☐ 他を考えてなかった (2)
	☐ 自立を目指してほしいという願い
	☐ 自立できるように
	☒ 選択肢がない
	☒ 消去法
	☐ 考えていた特別支援学校で十分だった
	☐ 親が手助けするため
	☐ 分からない

・各項目後部 () 内の数値は同様の回答の数を表している。

・各発言の文脈から判断し、文頭の「○」は概ね肯定的(ポジティブ)な意見か、どちらでもないと受け取れる意見、「●」は否定的(ネガティブ)な意見として区別した。

には、居住地の校区とは異なる学校に就学させたいと考えていた保護者もいた。近隣の校区が特別支援教育に関する専門性が高いということや、施設・設備が整っているということが理由として考えられる。

なお、小学校 G、特別支援学校 G とともに「消去法」という発言があった。

質問 7 では「入学先を決める時に、一番大変だったこと」は何かということを探ねた。結果は表 7 の通りである。

就学先決定をしたその判断が、正しかったのかどうかという迷いを感じていることがうかがえるような発言が小学校 G のみで聞かれた。今回参加した特別支援学校 G の保護者からはそのような発言は聞かれなかった。これは、おそらく早い段階から我が子の障害の状態を把握し、「自立を目指す」という明確な目標をもてたことが、就学先決定に対する不安に関する発言が見られなかったことの一因と考えられる。

特別支援学校 G では、入学先決定の際に大変だったこととして、学校における学びに関することよりも、登下校の方法や、放課後デイサービスなど、入学後の放課後の過ごし方に関することが挙げられた。特別支援学校 G の場合、すでに学びの場として特別支援学校を選択することに対する迷いはないことか

ら、具体的に就学してからの生活の在り方について考えることの方が大変であると考えていることがうかがえる。特に登下校については、学校が居住地から遠距離である場合もあり、スクールバスに乘車させる時間や、乗車させる場所まで送迎しなくてはならないことに負担感を感じることも推測できる。

3. これから就学する保護者へのアドバイス

これから就学に関する相談等を行う保護者に対して、入学前に、知っておいた方がいい、やっておいた方がいいことについて、質問 5 として尋ねた。この質問は、就学先を考えた時期を振り返り、何が一番必要だったかに関する保護者の認識を問うための設問であったが、他の保護者へのアドバイスにもなり得るのでここで記述する。その結果を表 8 に示した。

また、質問 9 として、これから小学校へ入学する児童をもつ保護者に対して、入学する前に行うとよいこと等に関して、先輩保護者としてアドバイスしたいことを尋ねた。結果は表 9 の通りである。

以下、質問 8、質問 9 の結果についてまとめて記述する。

就学前にやっておいたほうが良いことについては、小学校 G、特別支援学校 G とともに学校見学及び事前の情報交換・収集に関する発言が多かった。就学前の

表 7 入学先決定の際に大変だったこと

小学校 G	・ 校区外就学の際の手続き (2) ・ 就学先決定の判断 (2) ・ 就学先決定までの期間が短いこと ・ 学校側からの要求が多い ・ 決定した就学先が本当に良かったかどうか ・ 聞いた話が最初と異なること (就学先決定日) ・ 設備整備を依頼すること ・ 周囲の受入れに関する不安 ・ 行きたい学校にいけないこと ・ 子供がなじめるかどうか
特別支援学校 G	・ 登下校への対応を考えること (4) ・ なかった (4) ・ 放課後のことも考えないといけないこと (3) ・ 他の就学先を決められたこと ・ 理想とのギャップ ・ 家族への説明

・ 各項目後部 () 内の数値は同様の回答の数を表している。

表8 入学前に知っておいたほうが良いこと、やっておいたほうが良いこと

小学校 G	・学校見学（6） ・情報収集（2） ・コーディネーターと話をすること ・入学前に特別支援学級の保護者とつながりを持てるとよい ・普段の学校の様子を知ること ・療育施設等早めに知ること ・とりあえず行かせてみるのは
特別支援学校 G	・学校見学（3） ・中学校や就労のことも視野に入れる ・療育は絶対必要 ・お任せだった ・保護者で集まって情報交換 ・スケジュールなど学校の情報 ・行政があまり寄り添っていない

・各項目後部（ ）内の数値は同様の回答の数を表している。

表9 これから入学する児童の保護者へのアドバイス

小学校 G	・親が頑張る ・親が安定すること ・思いつかない・わからない（2） ・学校に求めないこと ・相談相手を見つけること ・コーディネーターとのコネクション ・いろいろな機関で情報収集すること ・学校の情報 ・行動すること ・我が子の障害理解 ・家族の協力 ・父親の協力
特別支援学校 G	・学校見学（2） ・情報収集（2） ・早めに手続きをすること ・細かいことも聞くこと ・学校見学するときにその後のこともちゃんと想像しながら見る ・家と学校でやり方を変えないこと ・父親も参加すること ・子供のありのまま受け止めること ・情報共有 ・特になし

・各項目後部（ ）内の数値は同様の回答の数を表している。

段階で小学校に通っている児童の保護者や、小学校の特別支援教育コーディネーターとコンタクトを取っておくことなど、今後お世話になるだろう関係者と関係性を築いておくことを勧める保護者もいた。また、学校の見学は普段の様子を見ると良いという発言もあった。

一方で、表3に「いろいろ説明されるから悩む」という意見もあるように、多すぎる情報はかえって保護者を迷わせる要因になり得る。対象の保護者にとって適度な量と質の情報がどの程度であるのかについては、相談担当者が、当該児童の実態を適切に把握し、当該保護者とのやりとりを行い、信頼関係を紡いでいく中で見極める必要がある。

小学校Gにおいて、「我が子の障害理解」という発言があった。インタビュー中において、保護者同士で議論が起こった内容でもあった。議論において一部の保護者の中には、我が子に対して、実態を超えて無理をさせないようにしたいという思いがあることや、他の児童が、困っている様子を見て、その子の保護者が我が子の実態をきちんと把握していないのではないかという心配から発言された方もいた。就学時健診等において、支援が必要な対象に挙がることなく小学校に入学した児童が、入学後において行動の問題を起こすことがあるという事例が一部の保護者によって語られた。保護者が早期に我が子の障害に気付くことで、早い段階での支援を受けることができ、児童自身も困ることがないのではないかという意見が挙がった。このことから、教育委員会の就学担当者が、就学相談を行う際には、保護者が我が子の障害の程度をどう理解しているかということに気を配りつつ、丁寧に対応することが必要である。

4. 就学相談の内容と実際との相違

就学に関する相談を受けた際に説明されたことと、実際に就学してみて説明の内容と異なったことは何かについて、また、入学前と後では気持ちの変化はあったかどうかについて、質問8として尋ねた。結果は表10の通りである。

小学校Gでは、学校の教員との関係に課題があるという発言が多く見られた。これは、一部特別支援学校Gでも見られた。特に担任の障害に関する理解

が乏しいと感じていることが挙げられた。担任の障害理解の状況については、例えば当該児童の就学相談を担当した担当者が、学校訪問を通じて実態を把握したり、必要に応じて担任に指導を行ったりすることも考えられる。

表10においては交流及び共同学習に関する発言が小学校Gで見られた。交流及び共同学習の時間が多く、子供がきつかったという発言と、逆に思ったよりも交流学級で過ごすことができなかったという発言があった。交流及び共同学習の時間や内容についても就学前の相談の際に教育委員会の担当者や入学する学校の担当者（例えば、特別支援教育コーディネーター）がしっかりと情報提供をし、保護者と話し合っておくことも重要な視点であることがうかがえた。

IV. 総合考察

1. 就学に係る教育相談において保護者が求める情報

保護者へのFGIによる調査を通して、児童の障害の程度によって保護者の就学に係る教育相談を受けた時の気持ちや求める情報に差があることが示された。小学校へ入学した児童の保護者の場合は、児童の就学先決定に対する不安を多く感じており、そのため、就学先決定においてもどこに就学すべきかに関する決定に大変さを感じていたことがうかがわれた。そのため、小学校へ入学した児童の保護者の場合は、学校見学の有無や手続き、入学先決定の方法や流れ、各学びの場の説明、学びの場の見直しができることやその手続きに関する情報等、必要な情報が多くあったと考えられる。一方で、特別支援学校に就学した児童の保護者は、早い時期から児童の実態について療育機関等とのかかわりを通して把握しており、保護者の中で就学先がある程度早い時期に決まっていたため、実際の就学に係る教育相談では、登下校への対応や放課後の対応等、入学後の生活について特に不安を抱えていた様子が示された。このことは、教育委員会が保護者に提供する情報を一律に保護者に伝えるのではなく、児童の障害の程度によって伝える情報を柔軟に調整し、どの情報をどの程度伝えるべきかを吟味することが必要であることを示唆し

ていると考えられる。就学に係る教育相談において教育委員会は、小学校の特別支援学級や通常の学級へ入学することが想定される児童をもつ保護者には、より早い段階から学校見学等を通して十分に考えるための情報や時間を与えることが重要であり、特別支援学校に入学することが想定される児童をもつ保護者には、入学後の通学や生活に関する情報もより丁寧に提供することが求められると考えられる。

教育支援資料（文部科学省、2013）によると、市町村教育委員会の就学事務担当者は、保護者へ適切な情報提供を行う必要があると述べている。適切な情報提供とは、就学に係る全般的な情報を一律的に、また一方的に伝えるのではなく、児童の障害の程度や実態に応じて想定される就学先を見据え、その保護者に伝えるべき内容の重みを柔軟に調整しながら提供することであると考えられる。何よりも保護者が、今どのような情報を求めているかを随時確認しながら、相互的な関係の中で情報提供を行うことが

重要であると考えられる。

2. 教育委員会と保護者との円滑な合意形成に向けて必要なこと

国立特別支援教育総合研究所（2020）が行った教育委員会を対象とした調査において、教育委員会がとらえる合意形成の課題として、保護者との見解の違いや保護者の障害受容、保護者の高いニーズといった保護者との間で発生する意見の「ズレ」が挙げられた。一方で、本研究における保護者への調査から、保護者の中には、教育委員会のかかわり方に疑問や不信感を抱いていることも示された。教育委員会と保護者との間でこういった「ズレ」を埋めていくためには、児童の状態に関する共通理解を図り、保護者の話をしっかりと聞き、思いを丁寧にくみ取ることによって信頼関係を形成することが重要であると考えられる。保護者は、幼稚園や療育センター等日常的にかかわる機関での相談については、好意的で信

表 10 就学時の説明とイメージが異なったこと

小学校 G	○幼稚園の時より手厚いと感じた
	●担任が変わると支援が変わること
	●学校の先生は意外に何もしてくれない
	●交流学級に行かされることが多く子供がきつかった
	●期待というものを切り捨てた
	○特別支援学級に行ってよかった
	●移行支援をしてもらえんと思っただけでもらえなかった
	○不安はあったが入学したら子供に合っていた
	●思っていたような施設整備がなされなかった
	●担任に子供が怠けていると思われた
	●思ったよりも交流学級で過ごすことができなかった
	●通常の学級の担任が子供のことをよくわかっていない
	●「交流学級に行かせてもらっている」というニュアンスが気になる
	○いろいろあるけど本人が楽しく学校に行っている
	●先生との相性の問題がある
	○交流学級の子供たちと異なる動き（移動）をすること
特別支援学校 G	○特にない（5）
	●特別支援学校に行ったらルールがあると思っていたが違った
	●担任の当たりはずれ
	●平日に行事が多い
	●子供が実態別に分かれていない

・各項目後部（ ）内の数値は同様の回答の数を表している。

・各発言の文脈から判断し、文頭の「○」は概ね肯定的（ポジティブ）な意見か、どちらでもないを受け取れる意見、「●」は否定的（ネガティブ）な意見として区別した。

信頼関係を形成していた。しかし、中には、就学先を決定するための会などで初めて教育委員会の担当者と接点をもつことも多く、事務的で権威的な相談になっていたことも保護者の回答からうかがわれる。教育委員会の担当者を信頼していたと回答したある保護者は、教育委員会の担当者が真摯に相談してくれたと語っており、教育委員会と保護者との間での信頼関係の形成が、合意形成に向けての基盤となると考えられる。保護者との信頼関係の形成は、教育支援資料（文部科学省，2013）にも強調されている。相談担当者などの関係者の心構えとして、保護者の置かれた状況や考え・心情を理解することや、保護者の伴走者として対応し、すべきことの優先順位を共有すること、保護者の意向を最大限尊重しつつ、本人の教育を第一に考える姿勢を保つこと等が挙げられている（文部科学省，2013）。本稿で示した保護者の様々な意見は、教育支援資料（文部科学省，2013）において強調されている保護者との信頼関係の形成の重要性をさらに裏付けるものであったと考えられる。

教育委員会と保護者との信頼関係を形成するための一つの方法として、前述のように好意的で信頼関係をもっていると思われる保護者が日頃関わっている幼稚園や保育所、療育センター等の機関と連携し、児童の実態の共有や保護者の気持ちや状況などを共有することが考えられる。児童の実態を把握し、成長の様子を保護者や関係機関と共有しながら、児童にとって最も適切な学びの場について話し合いを重ね、保護者が納得できる就学先を決定していくプロセスが求められる。国立特別支援教育総合研究所が行った調査においても、就学先決定にかかわり、教育委員会が取り組んでいる保護者支援の一つとして、幼稚園・保育所・認定こども園への巡回相談が挙げられている（国立特別支援教育総合研究所，2020）。こういった巡回相談等を活用して、保護者や関係機関と関係作りを行うことが望ましいだろう。

また、巡回相談等を通して保護者と関係性を形成することは、教育委員会が教育相談の課題として挙げていた担当者の専門性の向上や、保護者への説明や対応といった課題にも対応できると考えられる。具体的には、相談担当者がホスピタリティの精神をもつこと、カウンセリングに関して最低限基本的な

技法等を学ぶことが求められると考える。初めて就学に係る教育相談を担当する担当者であっても、巡回相談等を通して児童の実態について理解を深め、保護者の意見や要望を聞き、保護者が求める情報を提供することを通して、その児童にとっての適切な就学先を見極めることにつながると考えられる。また、教育委員会にとって就学に係る教育相談の課題として相談件数の増加が挙げられていたが（国立特別支援教育総合研究所，2020）、巡回相談等を通して日頃保護者と接点を持ち、関係機関と協力することを通して、相談の必要性が高いケースを見極めることにより、相談件数の増加による負担の改善につながると考えられる。

しかし、なによりも、保護者が相談時にどんな思いをもって、どう感じているかということを教育委員会担当者が察することができることである。調査結果の中で、相談時の曖昧さや、相談の場の雰囲気などの要因により、保護者に不安を感じさせていることが分かった。教育委員会の担当者は相談の場における保護者の思いや感じ方についても、常に念頭におきながら相談を設定することが必要である。

3. 今後の課題—学校の受け入れ体制—

就学について本稿では保護者への調査の結果について述べ、教育委員会に対する調査についても言及した。しかし、就学に係る教育相談は、保護者と教育委員会の二者間で完結するものではなく、入学する学校との三者間での合意形成が必要である。保護者や教育委員会の判断が一致したとしても、学校側の受け入れ体制ができていないと、障害のある児童に十分な学びを与えることはできない。就学先決定は、保護者と教育委員会との話し合いの終着点ではなく、スタート地点であり、児童や保護者のスタートを支えるのは学校である。実際、多くの保護者は学校の対応の良し悪しによって就学に対する気持ちに変化していたことを述べており、就学後も当然ながら学校の対応によって、「ここに入学してよかった」ととらえる保護者がいる一方で、「就学に係る教育相談の時に言われた学校での支援のイメージとのギャップが大きい」ととらえる保護者がいた。教育委員会も学校の受け入れ体制等について課題を述べており（国立特別支援教育総合研究所，2020）、教育支援

資料（文部科学省，2013）にも，学校の関係者は障害のある児童に対する教育の責任があるとともに，障害の状態等の変化に対しても主体的にフォローを行っていく必要があると述べている。障害のある児童の就学先決定は，保護者にとっては大きな責任を負わせることになる。本研究における FGI に参加したある保護者は，現在児童が 6 年生であるが，「未だに本当にそこ（就学先）でよかったのだろうかという思いはある」と涙ながらに話していた。このような保護者の不安を払拭し，障害のある児童や保護者が安心して就学を迎え，充実した学びを保障するためには，学校の支援体制の強化や協力，特別支援教育の専門性の向上，教員の指導力の向上が不可欠であると考えられる。

就学は障害のある児童の学ぶ権利を保障し，インクルーシブ教育システムの推進に向けて重要な入口である。そのため，教育委員会は，児童の普段の様子について巡回相談等を通して療育機関等の関係機関と協力して把握していくとともに，児童の状態によって保護者が求める情報を的確に，柔軟に伝え，時間をかけて保護者と建設的な対話を続け，合意形成をしていくことが求められる。その際には，保護者がどのような心情でいるかをその都度推し量りつつ，丁寧に話を進めるという姿勢が大事である。また，学校も受け入れ体制を整え，学校全体で特別支援教育を推進し，教員の指導力を向上させ，保護者や児童が安心して就学し，成長できるような体制づくりを行う必要があるだろう。今後は，就学に係る教育相談や就学先決定のプロセスにおける学校の役割や，学校が積極的に協力することによる成果や課題について調査することも必要であると考えられる。

謝辞

本研究にご協力いただきました保護者の皆様及び調査対象者をご紹介くださった関係諸機関の皆様に，心より感謝申し上げます。

付記

本稿は，令和元年度地域実践研究「教育相談・就学先決定（平成 30 年度～令和元年度）」研究成果報告書に掲載した「第 4 章 教育相談・就学先決定における現状と課題（2）－保護者への質問紙調査及

びフォーカス・グループ・インタビューから－」を加筆・修正したものである。

文献

- 朝倉和子（2005）障害幼児の就学決定過程に関する研究. 東京家政学院大学紀要, 45, 53-62.
- 原 仁（2015）概説 発達障害のある就学前児への就学支援とその周辺－横浜市中部地域療育センターでの経験から－. LD 研究, 24(4), 428-436.
- 池内美香子・辻早紀・西野真寿美・南恭子・吉光美陽・吉利宗久（2016）わが国の通常の学校における特別支援教育に関する判例動向－インクルーシブ教育への示唆－. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6(別冊), 31-37.
- 小林 司（編著）（2004）カウンセリング大辞典. 新曜社.
- 小枝達也（2007）軽度発達障害児の発見と対応システムおよびそのマニュアル開発に関する研究（平成 18 年度厚生労働科学研究）.
<https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/>（アクセス日：2020-9-18）
- 国立特別支援教育総合研究所（2020）B-336 教育相談・就学先決定に関する研究（平成 30 年度～令和元年度地域実践研究）.
https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-336（アクセス日：2020-9-18）
- 国立特殊教育総合研究所精神薄弱教育研究部（1994）就学指導に関する調査報告書（平成 5 年度心身障碍児の教育指導の改善に関する調査普及事業）.
- 文部科学省（2013）障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知），平成 25 年 10 月 4 日付 25 文科初第 756 号初等中等教育局長通知.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）教育支援資料－障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実－.
- 大阪高等裁判所（2008）仮の義務付け決定に対する抗告事件（原審・大阪地方裁判所平成 19 年（行ク）第 40 号）.

- https://www.courts.go.jp/app/files/hanrei_jp/888/036888_hanrei.pdf (アクセス日: 2020-9-18)
- 佐藤麗奈・今枝史雄・菅野 敦 (2018) 障害幼児の就学先決定に向けた支援体制に関する研究－教育委員会の運営する支援教室との連携から－. 東京学芸大学紀要総合教育科学系II, 69, 463-475.
- 徳永 豊 (2017) 障害のある子どもの就学先決定と心理学的支援: コンセンサス・ビルディング・モデルの提案. 福岡大学人文論集, 48 (4), 1027-1053.
- Vaughn, S., Schumm, J.S., & Sinagub, J.M. (1999) グループインタビューの技法 (田部井潤・柴原宜幸, 訳). 慶應義塾大学出版会.

Issues related to school determination that
can be seen from a survey of parents, and consideration for solving them:
from the results of a survey conducted by a focus group interview

SAKAI Naoki*, LEE Heebok**, DOI Kouki*, TSUCHIYA Tadayuki***

UCHIDA Junichi****, MAKINO Yasumi*****

(*Department of Information and Support) (**Visiting Reseacher)

(***Center for Promoting Inclusive Education System) (****Komoro School For Special Needs Education, Nagano)

(*****Department of Teacher Training)

Abstract: It is important for the Board of Education to properly understand the situation of children and to fully respect the thoughts of the parents in the procedure for deciding what school their child should go to. The purpose of this study was to examine measures to eliminate the "misalignment" that could occur between the Board of Education and parents when deciding what school their child should go to. We conducted a survey of parents about what they felt during the consultation on deciding what school their child should go to. As a result, it was found that the parents of children in elementary schools felt more anxious and burdened about the content of the consultation regarding school attendance than the parents of children in special needs schools. In addition, it was found that both of them lower their anxiety through visiting the school. In order to eliminate the anxiety and burden of parents, it is necessary to improve the qualities of the Board of Education staff regarding consultation.

Keywords: Deciding what school their child should go to, consensus building, parents, consultation

(調査資料)

高等学校における通級による指導の制度化当初の設置校 及び指導にかかわる教員の状況調査

若 林 上 総*・竹 村 洋 子**・井 上 秀 和**・笹 森 洋 樹**
横 山 貢 一***

(*研修事業部) (**発達障害教育推進センター) (***)宮崎県教育委員会)

要旨：平成 30 年 4 月より高等学校における通級による指導が制度化された。そこで、制度化当初に通級指導教室を設置した学校・機関及び、通級による指導にかかわる教員の状況を把握することを目的に、高等学校における通級による指導を実施する全国 67 自治体の学校・機関を対象とした調査を実施した。66 自治体の高等学校・特別支援学校 122 校から得た回答によれば、制度化当初の設置状況として、過去に発達障害関連の事業の受託実績のある学校が多く、指導の形態は自校通級を設置することが多かった。通級による指導にかかわる教員 351 名については、特別支援学校、あるいは特別支援学級での指導経験を有する教員、指導との関連のある資格を保有する教員がいた一方で、それらを有しない、高等学校の指導経験の長い教員も一定数いた。通級による指導にかかわる教員は、指導の実施以外にも多様な関与があることが窺えた。考察では、高等学校における通級による指導の在り方を論じた。

見出し語：高等学校、通級による指導、指導にかかわる教員

I. 背景

1. 高等学校における通級による指導の制度の要点

平成 30 年 4 月より高等学校における通級による指導が制度化された（文部科学省初等中等教育局長通知，2016）。制度の要点は、次の四点となる（文部科学省初等中等局長通知，2016）。一つ目は、高等学校の教育課程において、障害に応じた特別の指導を行う必要がある場合、特別の教育課程を編成して実施できることである。二つ目は、他校において受けた授業も特別の教育課程上実施された授業とみなせることである。三つ目は、特別の教育課程の編成に当たって必修教科・科目、総合的な学習の時間、専門学科において全ての生徒に履修させる専門教科・科目、総合学科における「産業社会と人間」、及び特別活動は、障害に応じた特別の指導に替えられ

ないことである。四つ目は、特別の指導に係る単位を修得したときは、年間 7 単位を超えない範囲で修得した単位数を当該生徒の在学する高等学校及び中等教育学校が定めた全課程の修了を認めるのに必要な単位数に加えられることである。これらにより、特別の教育課程を履修する生徒は、他校でも指導を受けることができ、その結果は単位として認められることとなった。

2. 高等学校における通級による指導の制度化の経緯

高等学校における通級による指導の制度化に関する議論の端緒は、特殊教育から特別支援教育への転換期にさかのぼる。2007 年、学校教育法の改正に伴い特別支援教育が法的に位置付けられると、高等学校においても校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画や個別の教育

支援計画の作成・活用が行われるようになった（文部科学省初等中等教育局長通知，2007）。この背景には，小・中学校において通常の学級に発達障害等の特性により学習面や生活面で困難のある児童生徒の在籍が把握され（文部科学省，2002），高等学校においても発達障害等の困難のある生徒の入学が推定されたことが挙げられる（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ，2009）。これに対し文部科学省（2009）は，高等学校における発達障害のある生徒への適切な指導及び，必要な支援に関する実践的な研究の推進を目指し「高等学校における発達障害支援モデル事業」を立ち上げた。2008年には11校，2009年には14校のモデル校が指定され，発達障害のある，あるいは可能性のある生徒に対する指導方法，授業方法や評価方法等の工夫，就労支援などに関する多くの知見が蓄積された。

この時点での発達障害のある生徒に対する指導・支援の充実に関する議論には（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ，2009），多様な設置課程や学科の特質を適切に活用した対応の検討，生徒の実態に即した適切な教育課程の編成が挙がっていた。加えて，放課後等における補習の形式を取りつつ，一人一人の認知の特性に配慮した指導を行うことや，特別支援学校学習指導要領の自立活動を参考にした指導の在り方を検討すべきである，との指摘もあった。特に，通級による指導については，将来の制度化を視野に入れ，まずは現行制度の中で教育課程の弾力的な運用や指導の工夫により，各地域・学校の実態・ニーズに即し，通級による指導に類した種々の実践を進める必要性が指摘された。そのため，発達障害のある生徒に対応した指導について，選択教科・科目等の一つとして位置付け，当該時間は他の生徒も選択教科・科目を履修するような形を取ることも一つの方法であり，生徒の自尊感情を傷つけることなく，生徒のニーズに合った指導を受ける場を用意できることになると考えられていた。

その後，2014年の障害者権利条約批准に向けた動きの中，わが国のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえた対応が議論された（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。この中で，高等学校

の特別支援教育については，学力検査時の配慮，選抜方法の多様化や評価尺度の多元化，障害のある生徒に対するキャリア教育や就労支援の充実，といったことを目指し，踏み込んだ議論が行われた。議論には，教育課程の弾力的運用，さらには特別の教育課程編成に関する検討が含まれていた。そして，2014年より文部科学省は「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育充実事業」を実施した（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2014）。事業の趣旨は，特別の教育課程による障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する指導及び，教科指導等を通じた個々の能力・才能を伸ばす指導の研究にあり，高等学校及び中等教育学校後期課程における特別支援教育の充実や，障害のある生徒の自立や社会参加の推進を目指して行われた。研究指定校は，2014年は19校，2015年22校，2016年22校，2017年23校だった。

3. 研究指定校の実践

研究指定校の通級による指導の実施状況は様々だった。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）によると，研究指定校の設置課程は全日制が15校，定時制が6校，通信制が1校，設置学科は普通科が19校，専門学科が1校，総合学科が2校だった。研究指定校では，自校の生徒を指導対象として通級指導教室を設置し，指導に当たる学校が多く，他校の生徒を通級による指導の対象としたのは1校のみだった。指導については，通級による指導にかかわる教員が複数配置され，分担したり，チームティーチングの形式で協働したりして，指導に当たる学校が散見された。かかわり方についても，直接の指導はもちろん，実態把握，個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成において，通級による指導にかかわる教員に学級担任や教科担当を加えたり，指導においても通級による指導にかかわる教員として全教職員を関与させたりするなど，幅広くかかわる機会を設けていた。指導にかかわる教員の専門性も多様で，高等学校での指導経験を背景とする者に加え，中学校での通級による指導経験を有する者，特別支援学校の勤務経験を有する者，特別支援学校教諭免許状を所有する者，臨床心理士の資格を有する者も指導に当たっていた。

以上の状況は、指定された研究指定校における事例レベルでの把握に留まる。一方、制度化以降も全国各地で高等学校への通級指導教室の設置は進んでいるものとみられる。このことから、制度化当初の全国の状況を統計的に記述し、概況を把握することは、高等学校における通級による指導の今後の展開を検討する材料となることが考えられる。

Ⅱ. 目的

本研究は、高等学校における通級による指導のための通級指導教室を設置する学校・機関を対象として質問紙調査を実施し、制度化当初の通級指導教室の設置校の状況及び、通級による指導にかかわる教員の属性や指導へのかかわり方を把握することを目的とする。

Ⅲ. 方法

1. 調査参加者

質問紙の配布に先立ち、67自治体(47都道府県及び、20指定都市)の教育委員会宛に電子メールを送付し、調査への協力及び、通級指導教室設置校・機関一覧表への記入を依頼した。通級指導教室設置校・機関一覧表は、各教育委員会所轄の高等学校における通級による指導のための通級指導教室が設置された学校及び、機関(教育センター等)について、その名称と住所の記入を求めるものだった。高等学校が設置されていない1自治体を除く、66自治体の教育委員会から回答を得た。

上記の回答結果から、通級指導教室を設置する高等学校133校と特別支援学校6校の計139校に質問紙を郵送し、各校の代表者1名、及び、通級による指導にかかわる教員1～5名程度(代表者を含む)に回答を求めた。機関(教育センター等)での設置はなかった。

高等学校における通級による指導は制度化されて間もなく、その導入期において校務分掌上、通級による指導の担当として明確に位置付けられている教員以外の関与も想定された。そこで、本調査では通級による指導にかかわる教員を対象として、その定義を「通級による指導の担当として校務分掌に位置

付けられている教員の他、通級による指導において、直接生徒とのかかわりを持っている教員を含む(学級担任や教科担当としてのみかかわる場合は除く)」と設定した。

高等学校122校、特別支援学校3校の計125校より回答が得られた(回収率89.9%)。通級による指導にかかわる教員については、高等学校から347名、特別支援学校から4名の計351名分の回答を得た。

2. 実施時期

調査は、令和元年5月～7月に実施した。

3. 質問項目

(1) 通級指導教室の設置校に関する項目

通級指導教室の設置校の状況を把握するために設けた質問は6項目だった。具体的には、①課程、②学科、③これまでに発達障害関連の委託事業を学校として受けた実績の有無、④通級による指導の形態の別(自校通級、他校通級、巡回による指導)、⑤通級による指導を受けている生徒の人数(特別の教育課程を履修する生徒及び、履修に向けてかかわっている生徒を含む)、⑥通級による指導にかかわる教員の人数、について回答を依頼した。

(2) 通級による指導にかかわる教員に関する項目

①高等学校での指導経験年数(非常勤の年数も含む)、②特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室での各指導経験年数(非常勤の年数も含む)、③特別支援学校・特殊教育諸学校教諭免許状(以下、特別支援学校教諭免許状とする)の保有の有無、④通級による指導に関連すると思われる資格(特別支援教育士、学校心理士、臨床心理士、言語聴覚士、作業療法士など;以下、関連する資格とする)の保有の有無、⑤通級による指導へのかかわり方(指導の実施、授業の指導案の作成、個別の指導計画の作成、年間指導計画の作成、授業の観察・記録、授業の評価、その他)について、回答を依頼した。

4. 調査実施に当たっての倫理的配慮

教育委員会宛の依頼文書、通級指導教室設置校宛の依頼文書、対象者宛の説明文書に調査の主旨や手続きを記した。回答は参加者の自由意思に基づくものとし、個人を特定することなく情報を取り扱うこ

と、研究成果を公表すること、研究所の規定に基づく管理・廃棄を行うことを明示した。本調査は、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得て行われた（受付番号：2019-06）。

IV. 結果

1. 通級指導教室を設置する高等学校の状況

（1）設置課程、学科及び、発達障害関連事業の受託の有無

調査に回答した122校の設置課程の内訳をみると、全日制74校、定時制33校、通信制4校、複数の課程設置7校であり、無回答が4校だった。同じく、学科の内訳をみると、普通科63校、専門学科14校、総合学科15校、複数学科設置11校で、無回答が19

校だった。発達障害関連事業の受託については、122校中118校で回答があり、そのうち、実績ありが63校、なしが55校だった。

課程ごと、学科ごとの設置状況の詳細を整理するために、各質問の回答のいずれかに欠損がみられた24校の回答を除外し、集計した結果を表1に示す。これによれば、設置課程及び、学科の比率としては、98校中、全日制普通科が38校（38.8%）、全日制専門学科が12校（12.2%）、全日制総合学科が11校（11.2%）、全日制で複数学科を設置した学校は9校（9.1%）、定時制普通科は20校（20.4%）、通信制普通科2校（2.0%）だった。定時制専門学科・総合学科・複数学科設置校及び、複数課程設置校の普通科・総合学科、複数学科設置校はそれぞれ1校（1.0%）だった。

表1 通級設置高等学校の過程、学科、発達障害の委託経験の有無の状況（n=98）

課程	発達障害関連の委託	普通科	専門学科	総合学科	複数学科設置	合計
全日制	あり	17	6	6	7	36
	なし	21	6	5	2	34
	小計	38 (1,439)	12 (483)	11 (243)	9 (773)	70 (2,938)
定時制	あり	15	1	1	0	17
	なし	5	0	0	1	6
	小計	20 (96)	1 (18)	1 (17)	1 (33)	23 (164)
通信制	あり	2	0	0	0	2
	なし	0	0	0	0	0
	小計	2 (77)	0 (14)	0 **	0 -	2 (91)
複数課程設置	あり	1	0	0	0	1
	なし	0	0	1	1	2
	小計	1 (155)	0 (96)	1 (8)	1 (189)	3 (448)
発達障害関連の委託ありの合計		35	7	7	7	56
発達障害関連の委託なしの合計		26	6	6	4	42
総計		61	13	13	11	98

* 表内カッコの数は、令和元年度学校基本調査に示された全国の公立高等学校の数

** 通信制の専門学科及び総合学科の数は、工業、商業、家庭、看護、福祉、その他を合計したもの

発達障害関連事業の受託の有無との関連について、設置課程に注目すると、全日制・定時制・通信制の合計において、発達障害関連事業の受託の実績ありの学校数がなしの学校数を上回っていた。設置学科に注目すると、普通科・専門学科・総合学科、複数学科設置の合計において、実績ありと回答した学校数が、なしとした学校数を上回っていた。

（２）通級による指導の形態

通級による指導の形態に関する回答結果を図１に示す。対象となった122校の回答を参照すると、自校通級101校（82.8%）、他校通級1校（0.8%）、巡回による指導11校（9.0%）、自校・他校の両方を実施するのが2校（1.6%）、自校・巡回の両方を実施するのが4校（3.3%）、自校・他校・巡回の全てを

実施するのが1校（0.8%）、無回答が2校（1.6%）だった。

（３）通級による指導を受けている生徒と通級による指導にかかわる教員の人数

通級による指導を受けている生徒の人数に関する回答について、対象となった122校の回答結果を図2に示す。ここで示す生徒の人数には、特別の教育課程を履修する生徒に加え、履修に向けてかかわっている生徒を含んでいる。調査時点で指導を受けている生徒はいないとした学校は13校、1名とした学校は15校、2名とした学校が12名、3名、4名とした学校がそれぞれ15校、となっていた。各校で指導を受けている生徒の累計は119校で681名となり、1校当たりの通級利用生徒の平均値は5.7名だった。

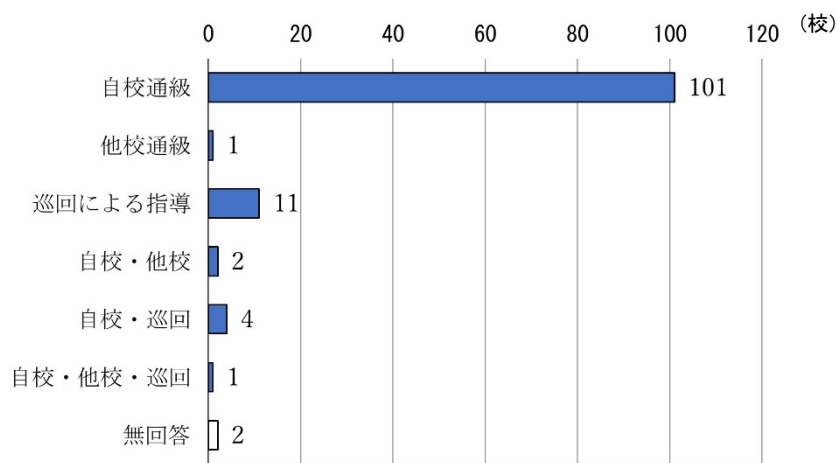


図1 通級による指導の形態別度数 (n=122)

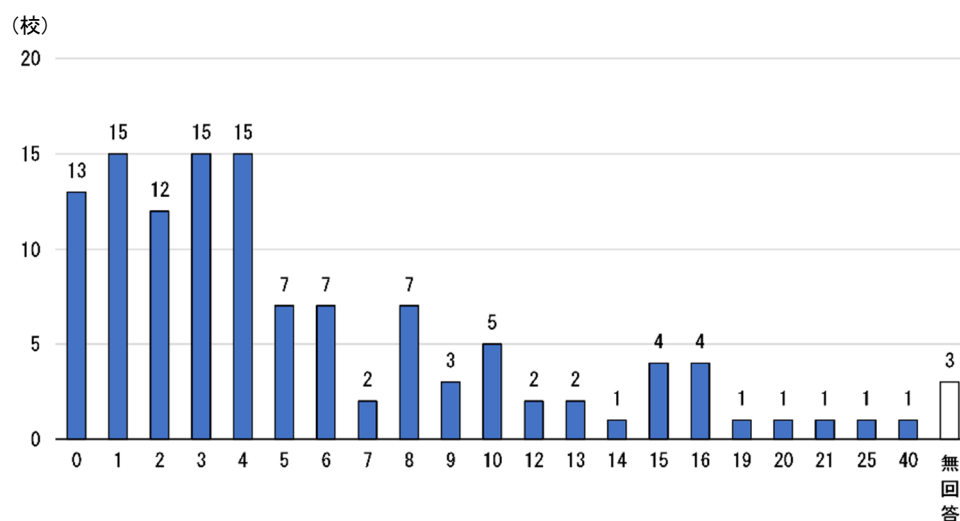


図2 通級による指導を受けている生徒の人数別度数 (n=122)

通級による指導にかかわる教員に関する回答について、無効回答1校を除く121校の回答結果を図3に示す。教員が1名とした学校が32校、2名とした学校が36校、3名とした学校が23校、4名とした学校が13校、5名以上とした学校が15校だった。

2. 通級による指導にかかわる教員について

(1) 高等学校での指導経験年数との関連

通級による指導にかかわる教員として、351名から回答を得た。非常勤の経験を含む高等学校での指

導経験年数別度数分布の集計結果を図4に示す。最小値1年未満、最大値41年、平均値14.4年、標準偏差11.7だった。348名中1年未満の教員が39名で、以下1年と2年が23名と続いていた。

通級による指導にかかわる教員の特別支援学校での指導経験年数別度数分布を図5に、特別支援学級での指導経験年数別度数分布を図6に、通級指導教室での指導経験年数別度数分布を図7に示す。特別支援学校での指導経験年数は、最小値1年未満、最大値38年、平均値4.3年、標準偏差7.4、特別支援

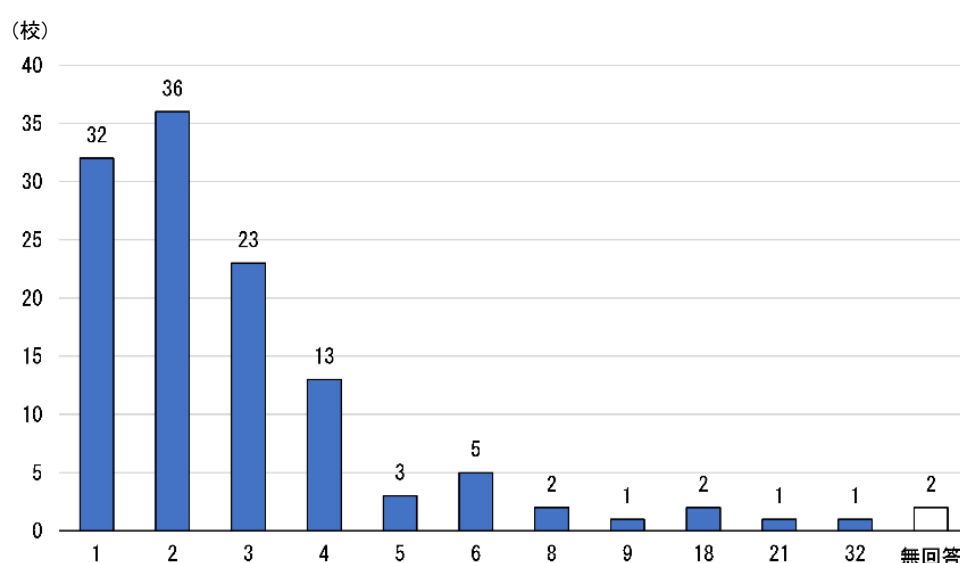


図3 通級による指導にかかわる教員の人数別度数 (n=121)

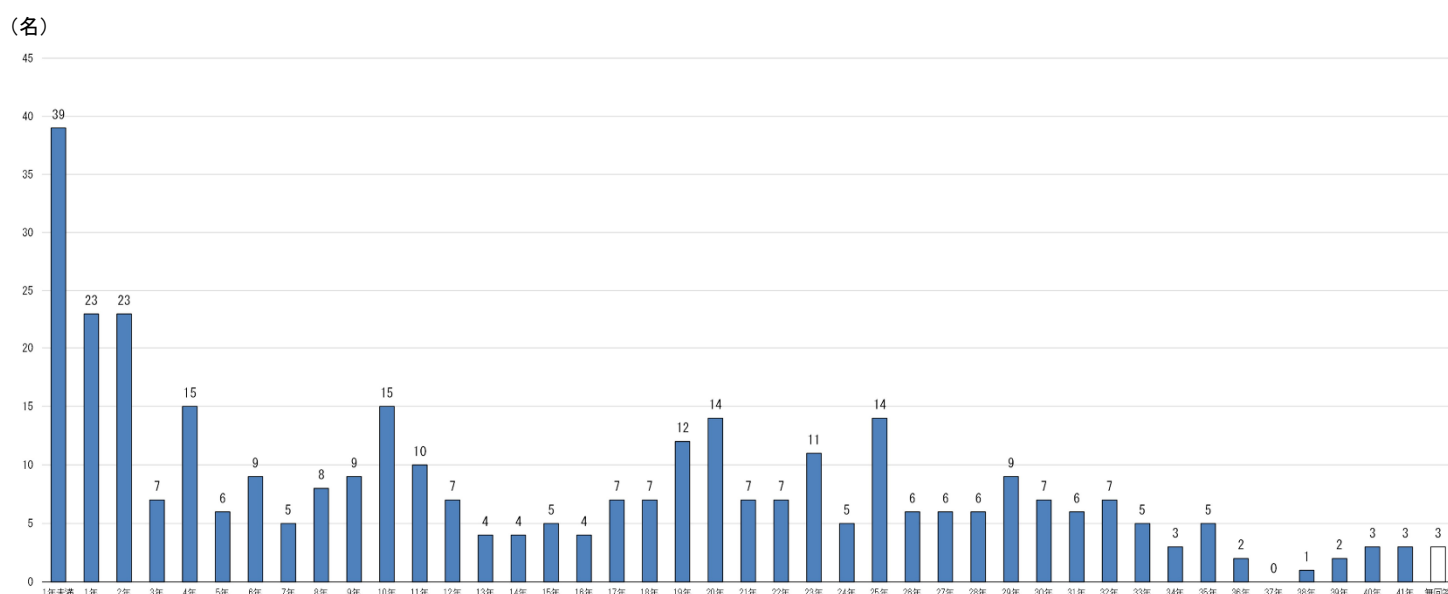


図4 高等学校での指導経験年数別度数分布 (n=351)

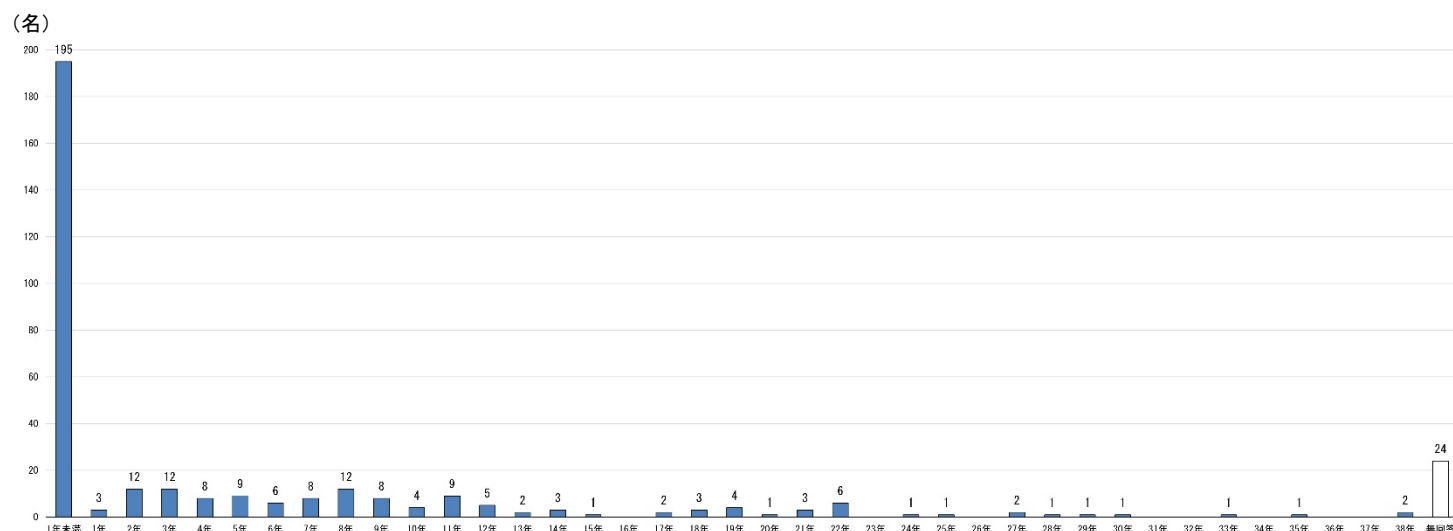


図5 特別支援学校指導経験年数別度数分布 (n=351)

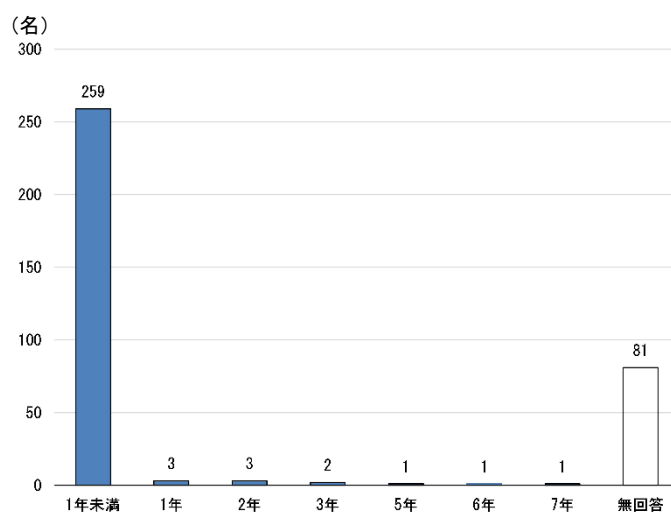


図6 特別支援学級指導経験年数別度数分布 (n=351)

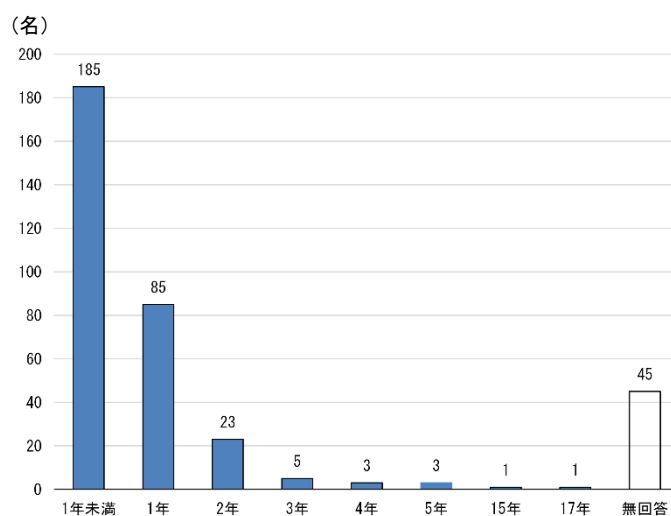


図7 通級指導経験年数別度数分布 (n=351)

学級での指導経験年数は、最小値1年未満、最大値7年、平均値0.1年、標準偏差0.7、通級による指導での指導経験年数は、最小値1年未満、最大値17年、平均値0.7年、標準偏差1.5だった。いずれの回答も、非常勤での経験を含んでいる。各回答ともに、1年未満が最も多かった。このうち、特別支援学級か特別支援学校のいずれか、もしくは両方の経験を有する教員は138名で、全体の39.3%に相当した。

特別支援学級か特別支援学校のいずれか、もしくは両方の経験を有する教員の群、いずれの経験もない群に分け、高等学校での指導経験年数(3年以内、4年以上の2群)とクロス集計した結果を表2に示す。高等学校での指導経験3年以内で、特別支援学級か特別支援学校のいずれか、もしくは両方の経験を有する教員が54名、特別支援学級や特別支援学校の経験のない教員が38名、高等学校での指導経験4年以上で、特別支援学級か特別支援学校のいずれか、もしくは両方の経験がある教員が84名、特別支援学級や特別支援学校の経験のない教員が172名だった。 χ^2 検定を実施すると、有意差があった($\chi^2=18.94$, $df=1$, $p<.01$)。残差分析の結果からは、高等学校で

の指導経験3年以内では、特別支援学級か特別支援学校のいずれか、もしくは両方の経験を有する教員の割合が多く、高等学校での指導経験4年以上では、特別支援学級か特別支援学校のいずれか、もしくは両方の経験のない教員の割合が多いことが示された。

(2) 特別支援学校教諭免許状、関連する資格の保有

特別支援学校教諭免許状及び、関連する資格の保有状況に関し、349名の回答結果を得た。免許状と関連する資格の両方があるのは10名、免許状のみあるのが106名、関連する資格のみあるのが6名、どちらもないのが227名だった。関連する資格のある16名について、資格の名称(複数回答)を挙げると、臨床心理士5名、特別支援教育士5名、公認心理師4名、臨床発達心理士3名、学校心理士2名、などの回答だった。

特別支援学校教諭免許状のある教員の群、ない教員の群の2群について、高等学校での教員の経験年数(3年以内、4年以上の2群)とクロス集計した結果を表3に示す。対応のある348名の回答を集計した結果、経験3年以内で特別支援学校教諭免許状

表2 高校の指導経験と特別支援学校・学級の指導経験のクロス表 (n=348)

高校の指導経験	特別支援学校・学級の経験	
	あり	なし
経験3年以内	54	38
経験4年以上	84	172

表3 特別支援学校教諭免許状の有無と経験のクロス表 (n=348)

高校の指導経験	特別支援学校教諭免許状	
	あり	なし
経験3年以内	51	41
経験4年以上	66	190

のある教員が 51 名、ない教員が 41 名、経験 4 年以上で特別支援学校教諭免許状のある教員が 66 名、免許状のない教員が 190 名だった。 χ^2 検定を実施すると、有意差があった ($\chi^2=26.67$, $df=1$, $p<.01$)。残差分析の結果からは、高等学校での経験 3 年以内では、特別支援学校教諭免許状のある教員の割合が多く、高等学校での経験 4 年以上では、特別支援学校教諭免許状のない教員の割合が多いことが示された。

(3) 通級による指導へのかかわり方

通級による指導へのかかわり方について、無回答だった 4 名を除く 345 名の回答（複数回答可）に関する結果を図 8 に示す。半数以上の回答を得たものが「授業の観察・記録 (278)」,「指導の実施 (267)」,「個別の指導計画の作成 (204)」,「授業の評価 (197)」だった。

指導にかかわる教員として、「指導の実施」「授業の指導案の作成」「個別の指導計画の作成」「年間指導計画の作成」「授業の観察・記録」「授業の評価」「その他」のいずれか一つのみ回答した者については、「指導の実施」のみが 17 名、「個別の指導計画の作成」のみが 8 名、「年間指導計画の作成」のみが 3 名、「授業の観察・記録」のみが 20 名、「その他」のみが 15 名、「授業の指導案の作成」のみ、及び「授業の評価」のみの回答は見られなかった。「その他」の具体的内容としては、「通級対象生徒、保護者との面談、担任

との連携」「教材の作成」にかかわるもののほか「連携、広報、研修」といったものや「通級生徒や障がいを持つ生徒の進路指導について、面談やハローワークとの連絡を行う」といったものも挙がっていた。

V. 考察

1. 通級指導教室を設置する高等学校の状況

(1) 設置課程、学科及び、発達障害関連事業の受託の有無

通級指導教室を設置する高等学校の設置課程の別（表 1）を見ると、全日制が 70 校で分析対象となった学校の 71.4%, 定時制が 23 校で 23.5%だった。全国公立高等学校における全日制課程の設置は全体の 80.7%, 定時制は 4.5%ということを踏まえると、全日制よりも定時制課程の高等学校において通級指導教室を設置する割合が多い傾向が認められる。発達障害等の困難のある生徒は定時制においてより高い比率で在籍することが推定されている（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ、2009）。このことを踏まえると、通級指導教室の設置の偏りは、設置課程ごとに特別な教育的ニーズに違いがあることを踏まえて各自治体が通級指導教室の設置校を判断していることが考えられる。

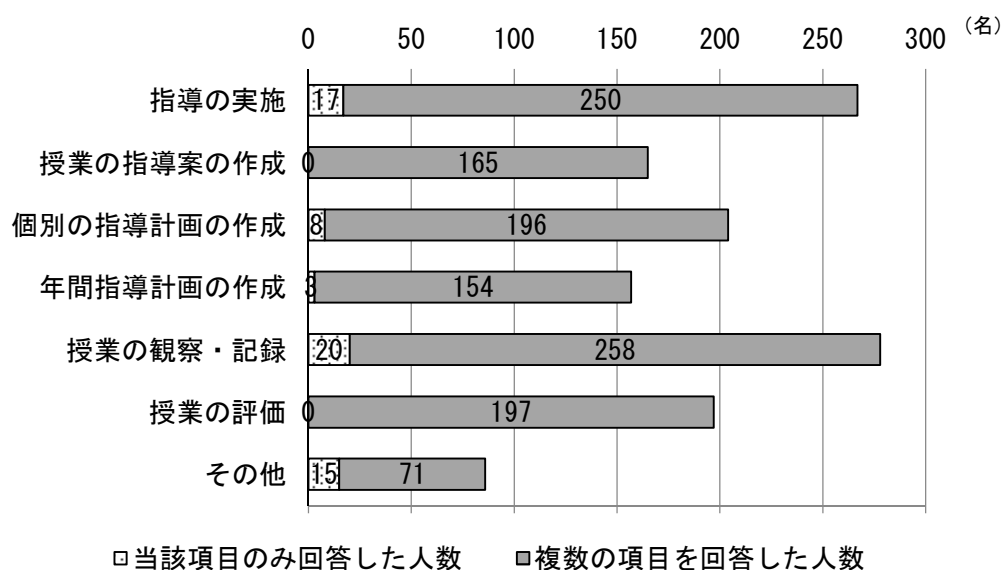


図 8 通級による指導へのかかわり別度数分布 (n=345)
(複数回答可)

通級指導教室を設置する高等学校の設置学科の別（表1）を見ると、普通科は61校で、分析対象となった学校の62.2%だった。全国公立高等学校で普通科は全体の48.5%ということ踏まえると、普通科への通級指導教室の設置が多い傾向にある。高等学校では多様な教育課程が編成されているが、殊に専門学科、総合学科は教科・科目の選択の幅が広く、教育課程に複雑さがある（文部科学省，2009）。一方で、必修教科・科目を一定数占める普通科の教育課程は、ある程度固定化されており、特別の教育課程編成の検討が比較的容易であると考えられる。このような違いも、各自治体が通級指導教室の設置校を判断する材料としていることが考えられる。

発達障害関連事業の受託の有無に着目すると、全日制、定時制、通信制の設置課程の合計及び、普通科、専門学科、総合学科の合計において、実績ありと回答した学校数が、なしとした学校数を上回っていた。「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育充実事業（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2014）」の研究指定校にも、これまでに自治体等で実施した特別支援教育関連の事業において、成果を挙げている高等学校を通級指導教室の設置校としていた自治体がある。通級の制度化当初の施策決定には、これまでに多様な教育的ニーズのある生徒への対応を検討してきた実績を踏まえて通級指導教室の設置が行われていると考えられる。

（2）通級による指導の形態

自校通級、他校通級、巡回指導の別（図1）を見ると、自校通級が84.2%だった。「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育充実事業（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2014）」で研究指定校だった各校の指導形態においても自校通級が多数を占めていた。この背景には、事業の進め方や手続きの影響が考えられる。事業は、自立活動の個別の指導計画の作成及び指導の評価の在り方と合わせて、指導体制・校内研修等を扱い、通級を含む校内支援体制のあり方に関する検討が、各研究指定校において行われていた（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2017）。自立活動の指導と校内支援体制を同時に検討する場合、他校通級や巡回指導となると、他校の生徒の指導と他校の校内支援体制の在り方の検討を要する。このようなことから

自校通級の検討が多く実施され、そこで蓄積された知見が引き継がれ、通級指導教室が設置されたことが窺える。また、通級による指導として実施される授業は、研究指定校の授業として位置付けが求められる。他校や巡回指導を実施する場合には、通級による指導にかかわる教員に対して複数校兼務の兼務発令を行うなど、研究指定校における身分取扱いを明確にする必要性があった。このようなことから、自校通級の検討はより簡便で、事業を受託する上でも合理的だったことが考えられる。

また、自校通級が多数展開している別の要因として、小・中学校等と異なる進路相談や進学に関するプロセスが要因となっていることも考えられる。小・中学校等は、市町村教育委員会が進める就学支援において障害の状態はもちろん、学校や地域の状況も踏まえて就学先決定を行っている（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。一方、高等学校では、教育委員会による支援を受けつつも、入学した生徒や保護者と直接かわりながら、通級による指導を行うかどうかの判断、合意形成を行う（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2017）。この過程は、他校通級や巡回指導であれば、通級による指導を受ける生徒が在籍する高等学校で行われることとなる。ここに通級による指導にかかわる教員が通級指導教室設置校から関与することは、自校通級以上に困難となることが想定される。こうしたことも、指導の形態として自校通級の選択につながる要因と考えられる。

このほか、他校通級や巡回指導を展開する上では、通級指導教室設置校に通う生徒の交通費や交通の利便性、通級による指導にかかわる教員が通級指導教室設置校から巡回先に向かうための旅費、勤務時間の調整の在り方などについて、整理を要することが考えられる。本研究のデータからは、これらの論証に限界があることから、今後の研究において、これらの要因の影響や、改善の方策に関する検討が進むことが期待される。

（3）通級による指導を受けている生徒と通級による指導にかかわる教員の人数

通級による指導を受けている生徒の人数（図2）は、0名とした学校が13校で回答のあった学校の10.9%に当たる。これは、指導を受けている生徒の

中に「履修に向けてかかわっている生徒」を含むこととの関連が考えられる。先述のとおり、高等学校では、入学した生徒を対象として指導を行うかどうかの判断、合意形成を行うという流れがある（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2017）。この流れに沿って、研究指定校の中には入学後の生徒の実態を1年次で把握し、2年次以降で通級による指導を実施する事例が散見される（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2017）。入学後に特別の教育課程履修に向けてかかわりながら、慎重に対応する通級指導教室の設置校の取組状況が窺われる。

一方、このことは、高校入学後、利用開始までに相応の時間を要することにつながる。この間必要な対応が行われない状況を予防し、必要に応じて入学直後から通級による指導の利用ができるようにするためには、入学が決まった時点から中学校からの円滑な引継ぎの在り方についての検討を要する。

通級による指導にかかわる教員の人数(図3)は、1名としたのが32校で、回答のあった学校の26.7%だった。一方、複数の教員でかかわるとした学校は、2名とした学校が36校で30%、3名とした学校が23校で19.2%、4名とした学校が13校で10.8%、5名以上とした学校が15校で12.5%、全体で72.5%に上った。20名以上でかかわるとした学校も2校あった。図8の結果からは、通級による指導において「指導の実施」のみを担う教員は17名に留まり、通級による指導へのかかわり方として、「授業の指導案の作成」、「個別の指導計画の作成」、「年間指導計画の作成」、「授業の観察・記録」、「授業の評価」、「その他」の各項目に複数でかかわる教員が多かった。実際、複数の教員が多様な役割を担って通級による指導にかかわるエピソードは、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）の報告にも散見される。本研究の結果は、高等学校における通級による指導の特徴として、複数の教員が多様なかかわり方があることを示しているといえよう。

2. 通級による指導にかかわる教員

通級による指導にかかわる教員について、高等学校での指導経験年数(図4)、特別支援学校での指導経験年数(図5)、特別支援学級での指導経験年数(図6)、通級指導教室での指導経験年数(図7)の分布

を見ると、いずれも指導経験年数の少ない部分に度数が偏っていた。この分布の偏りの詳細を検討するために、特別支援学校、あるいは特別支援学級での指導経験と高等学校での指導経験をクロス集計した結果(表2)、特別支援学校、あるいは特別支援学級での指導経験を有する教員が積極的に高等学校に配置されていることが窺われた。特別支援学校教諭免許状の有無と高等学校での指導経験のクロス集計の結果(表3)からは、特別支援学校教諭免許状のある教員が積極的に高等学校に配置されていることも窺われた。

一方、通級による指導にかかわる教員は、特別支援学校、あるいは特別支援学級での指導経験を有する教員、または特別支援学校教諭免許状のある教員に留まらない。高等学校での指導経験が4年以上あり、かつ特別支援学校、あるいは特別支援学級での指導経験のない教員(表2)、または特別支援学校教諭免許状のない教員(表3)も、多数通級による指導に関わっていることが窺えた。関連して、高等学校での指導経験年数別度数分布(図4)において、高等学校での指導経験が4年以上ある256名は、4年から41年までの幅に分布している。この中には、再任教員等としてかかわる者も想定され、いずれも高等学校で積み重ねた経験を生かした指導に取り組んでいる教員が一定数いることが考えられる。

なお、指導経験年数について無回答が、特別支援学校(24名)、特別支援学級(81名)、通級による指導(45名)あった。先にも指摘したとおり、高等学校における通級による指導では、高等学校での指導経験を重ねてきた教員が、通級による指導にかかわる状況が窺えた。一方、高等学校には特別支援学級の設置はなく、指導においても特別支援学校免許状の取得を要さない。そのため、高等学校での指導経験を積んで通級による指導を担当することになった教員の中には、特別支援学級での指導経験がなく、特別支援学校免許状を取得するための学習の履歴もない教員が一定数いる。このことは、特別支援学校、及び特別支援学級での指導経験、並びに特別支援学校教諭免許状の有無に回答すること自体に影響を及ぼしたことが考えられる。

3. 総合考察

これまでの考察を踏まえ、今後の高等学校における通級による指導の在り方として三点論じる。

一点目は、「通級指導教室の設置校の拡充の方策」についてである。考察では、通級による指導の制度化当初の通級指導教室の設置の方策と関連することとして、設置課程ごとの教育的ニーズ、学科ごとの特別の教育課程の実施の難易度の違い、各自治体の発達障害関連の事業の継続性、といったことがあることを指摘した。通級指導教室の設置校を新たに拡充するに当たっては、これまでの指摘を踏まえ、まずは教育的ニーズの高い定時制、特別の教育課程の実施が比較的容易な普通科、過去に発達障害関連事業を受託した学校への設置から進めることが考えられる。その後、通級指導教室を設置された高等学校が地域のモデルとなる中で、全日制や通信制、専門学科や総合学科を設置する学校、発達障害関連事業の受託経験のなかった学校への拡充が期待される。

通級による指導の形態については、これまでも大半が自校通級となっていたが、地域のモデルとして実践が充実している高等学校から、順次他校通級、巡回指導の検討を進められることが期待される。実施に当たっては、通級による指導を受ける生徒の在籍校と通級による指導にかかわる教員との間で、自立活動の指導の在り方に加え、入級のプロセスを含む校内支援体制の在り方の検討においても、協働して進めることが必要といえよう。

二点目は、「中学校との連携強化」についてである。考察では、生徒の入学後から高等学校側がかかわりをもつ流れがあることを指摘した。このことは、入試後から入学までの短期間で引き継がれる情報に限りがあることを意味する。しかし、生徒の中には、入学直後から通級による指導を必要とする者もあり、利用開始までの期間がより短くなることが好ましい。これにつながる工夫の一つとして、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ（2009）は、中学校及びその生徒、保護者に対して、自校の校風、教育内容、入試及び入学後の配慮や支援について、積極的に情報を提供することの重要性を指摘している。このような実践を目指し、入試の前から中学校との連携の推進が期待される。

三点目は、「知識や経験の共有」についてである。

考察では、特別支援学校や特別支援学級での指導経験のある教員や、特別支援学校教諭免許状を有する教員、高等学校の経験の長い教員が積極的に配置される状況を指摘した。それぞれに異なる背景をもつ教員が高等学校における通級による指導にかかわる状況は、それぞれの知識や経験を共有する機会となる。特別支援学校や特別支援学級での指導経験を有する教員からは、高等学校での指導経験の長い教員に対して特別支援教育における個別や小グループでの指導のノウハウの共有が期待できる。高等学校での指導経験の長い教員からは、特別支援学校や特別支援学級での指導経験のある教員に対して、高等学校独自の学校風土や文化に関する知識や経験の共有が期待できる。今後は、それぞれが有する知識や経験の共有を積極的に進め、通級による指導の更なる充実が図られることが期待される。

VI. 今後の課題

本研究は、制度化当初の高等学校における通級指導教室の設置及び、指導にかかわる教員の状況を把握することを目的として調査を行った。本研究の指摘を踏まえ、各自治体の教育委員会及び、高等学校において、高等学校での通級指導教室の適切な設置と、通級指導教室を設置する各校での指導の充実が期待される。その際、各自治体が施策を推進するとともに、経年的に状況を把握する調査を実施し、高等学校における通級による指導に関連する課題を把握することが重要といえる。

付記

本研究は、発達・情緒班の研究の一環として実施した。

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）。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（アクセス日、2021-02-25）

高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2016）高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について（報告）.

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afiedfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf（アクセス日, 2021-02-25）

教育再生実行会議（2017）全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ（第九次提言）（平成28年5月20日）.

https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai9_2.pdf（アクセス日, 2021-02-25）

文部科学省（2002）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm（アクセス日, 2021-02-25）

文部科学省（2009）平成21年度実施事業発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1285359.htm（アクセス日, 2021-02-25）

文部科学省（2009）高等学校学習指導要領解説総則編.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2010/12/28/1282000_01.pdf（アクセス日, 2021-02-25）

文部科学省初等中等教育局長通知（2007）特別支援

教育の推進について（通知）.

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf（アクセス日, 2021-02-25）

文部科学省初等中等教育局長通知（2016）学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm（アクセス日, 2021-02-25）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2014）高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350423.htm（アクセス日, 2021-02-25）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）高等学校における「通級による指導」実践事例集—高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業—.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/01/09/1395301_5.pdf（アクセス日, 2021-02-25）

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ（2009）高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキング・グループ報告.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2009/11/05/1283675_3.pdf（アクセス日, 2021-02-25）

Survey on the status of schools and teachers
involved in the system of classroom instruction in high schools
at the time of its establishment

WAKABAYASHI Kazusa*, TAKEMURA Yoko**, INOUE Hidekazu**
SASAMORI Hiroki**, YOKOYAMA Koichi***

(*Department of Teacher Training) (**Center of Education for the Persons with Developmental Disabilities)
(***Miyazaki Prefectural board of education)

Abstract: In April of 2018, the system of special needs services in resource rooms of high schools was legislated in Japan. The purpose of this study was to understand the situation at schools with a resource room and that of the teachers working therein. According to the responses from 122 high schools in 47 prefectures and 20 designated cities, most of the targeted schools had been entrusted with developmental disability-related projects in the past, and most of them had set up their own resource rooms. As for the teachers involved in resource room instruction, some had teaching experience at special-needs schools or special-needs classes, and some had qualifications related to instruction. There were also a certain number of teachers who did not have these qualifications and who had a long history of teaching in high schools. The nature of the establishment of resource room in high schools is also addressed in the discussion.

Keywords: High schools, the system of resource rooms, teachers involved in initiatives of resource rooms

(研究展望)

視覚障害教育における触覚の活用に関連する知見の整理

金子 健

(研究企画部)

要旨：触覚についての生理学的、心理学的、及び視覚障害教育上の知見を、視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用という視点から、「皮膚感覚と運動感覚」、「触覚によって入手可能な情報の種類」、「能動的触覚と受動的触覚」、「形の情報入手」、「触感の情報入手」、「手指の動かし方」、「触ること・触られることへの抵抗」という7つの観点の下に整理し、触覚の活用における指導方法や配慮事項等についても論じた。特に、視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用について、形や触感の情報入手等では手指を十分に動かすことが重要であることを確認するとともに、盲幼児で触覚活用の初期段階にある場合や、視覚障害の他に知的発達の遅れや肢体不自由を伴うために手指の動きが十分ではない場合を考慮して、関連する知見を整理した。その結果、手指の動きが十分ではない場合でも、形については円や球のような単純な立体等であればより容易に弁別・同定が可能と考えられること、触感についても、毛皮、ビロード、金属のような素材や、粗さ（滑らかさ）の違いが大きいものについてはより容易に弁別・同定可能と考えられることが示された。

見出し語：触覚、視覚障害、形、触感、生理学的・心理学的知見

はじめに

視覚障害教育において、特に盲教育においては、視覚に代わる感覚として触覚の活用を図ることが重要である。各教科等での学習を進めるうえでも、自立を目指すうえでも、視覚障害幼児児童生徒の触覚活用能力の向上を図ることが重要である。

一方、以下、本論で示すように、触覚とは単に触れて分かるといった感覚ではなく、種々の側面を持っている。視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用を図るためには、このことを踏まえて対応を検討することも大切であると考えられる。

触覚に関しては、この種々の側面を取り上げた多くの心理学的知見、生理学的知見があり、触覚の活用に関して視覚障害教育分野において重要とされている諸事項もある。ここでは、触覚に関する心理学的、生理学的知見、及び視覚障害教育上の知見を視

覚障害幼児児童生徒の触覚の活用という視点から、次の7つの観点の下に整理する。

1. 皮膚感覚と運動感覚
2. 触覚によって入手可能な情報の種類
3. 能動的触覚と受動的触覚
4. 形の情報入手
5. 触感の情報入手
6. 手指の動かし方
7. 触ること・触られることへの抵抗

ここで、1と2は触覚についての基礎的知見に関するものであり、3～7の観点の前提となるものでもある。

3～7は、より特殊な観点であるが、視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用を検討するうえで、それぞれ重要と考えられる観点である。このうち、3は、視覚障害教育において従来指摘されている手指を能動的に動かして触ることの重要性に関わるものであ

る。4と5は、触覚的に得られる種々の情報の種類のなかから、特に本論で取り上げるものである。6は、手指における触覚の活用において手指をどのように動かすかということに関するものである。7は、触覚の活用という場合、そもそも視覚障害幼児児童生徒が物に触りたがらない、あるいは触られることを嫌がるということが見られる場合があることから取り上げるものである。

これらの観点での知見の整理とともに、それらが視覚障害教育に対して持っている意義についても論じる。

I. 総論—基礎的知見について—

ここでは、Grunwald (2008), Gibson (1966), Heller and Schiff (1991), 東山他 (2000), 岩村 (2001), Jones and Lederman (2000), 内川 (2008) 等の触覚に関する成書や文献に基づき、基礎的な知見を取り上げ、それらが視覚障害教育に対して持っている意義についても述べる。これは、後の議論のための前提ともなるものである。なお、以下でのこの項での文献の記載については、上記の7文献に基づく基礎的知見については文献名を挙げず、それ以外の特定の知見の場合のみ、その文献名を記載する。

1. 皮膚感覚と運動感覚（自己受容感覚）

皮膚で物に触れて分かる感覚の総称を皮膚感覚と言う。皮膚感覚の種類としては、触・圧覚、振動覚、温・冷覚、痛覚がある。これらの分類は、皮膚に存在する受容器の種類に基づく。ここで、触・圧覚は触れたり圧迫された感じのことであり、触れているということと圧迫されているということが連続するものであるとも言えるので、一緒になっている。振動覚は振動の有無や振動の程度等の違いが分かる感覚である。温・冷覚は温かい、冷たいと感じられることであり、痛覚は皮膚が何かで切れたり刺されたりすることによる痛みの感覚である。

また、運動感覚ないしは自己受容感覚と呼ばれるものがあり、これは身体や身体各部の運動の状態や姿勢の状態を知ることができる感覚である。例えば、手がどの方向に動いているか、手指の各指の屈伸や外転・内転の状態、手指全体としてどのような姿勢

になっているか等が、運動感覚によって分かる。

ここで、運動感覚は筋肉や腱に存在する受容器からの信号に基づくものであり、視覚が関与しなくても成立するものであることから、視覚に障害がある場合、視覚によらず、身体動作を行う場合や物を操作する場合の基盤の1つとなるものであると言える。

皮膚感覚と運動感覚を合わせて体性感覚と言う。触覚においては、単に物に触れるのみではなく、手指等の動きが関与することも普通であることから、体性感覚のことを広義の触覚と考えることもできる。

手指での触覚によって物の形の情報や触感の情報を得る場合も、単に触れるのみではなく手指を動かして触ることが普通である。例えば、手指での触覚による形の認知においては、手指のどこに何が触れているかという皮膚感覚による情報と、手指の姿勢や運動方向・距離等の運動感覚による情報が合わさることで、形の認知が成立するものと考えられる。また、触感の情報入手についても、布地や紙の肌理や質を判断する際、指を物の表面で上下、左右等に動かしたほうが、より精細な情報が入手できることが多いと考えられる。その理由としては、振動の刺激（対象の微細な凹凸が指の各地点に対して短い時間間隔で指に対しての垂直方向で上下する刺激を与える）が加わるためと考えられる。

視覚障害幼児児童生徒における触覚活用を考える際に、皮膚感覚のみではなく運動感覚にも注目することが必要であり、手指での触覚活用についても手指の動きや姿勢に留意して指導することが必要である。

2. 触覚によって入手可能な情報の種類

先にも触覚によって入手可能な情報として形や触感に言及し、皮膚感覚のうち、受容器の種類に対応する感覚として、触・圧覚、温・冷覚等を取り上げたが、触覚によって他にも入手可能な情報はある。ここで、あらためて触覚によって入手可能な情報の種類を挙げると、接触（何かが触れたか否か）、形、触感（手触り、触り心地等とも言える）、大きさ、太さ（細さ）、厚さ（薄さ）、硬さ、重さ、振動、温かさ（冷たさ）、等各種を挙げることができる。

これらの情報のうち、例えば触感の情報については、つるつる、ザラザラ等、物の表面の肌理に関す

る弁別・同定の他、素材の弁別・同定も可能である。即ち、木材、紙、布、ゴム、皮革、プラスチック、石、金属等の弁別も可能である (Katz, 1925 ; 吉田, 1964)。また、同じ紙でもパラフィン紙、筆記用紙、画用紙、ラシヤ紙等のどれであるかが分かる等、さらに詳細な弁別が可能である (Katz, 1925)。

また、接触については、掌では 0.16g 程度、指先では 0.06g 程度の力で触れたものが、触れたと分かる (Weinstein, 1968; Jones et al., 2006)。振動については、母指球において、250Hz で、1/10,000～1/5,000mm の振幅 (変位) で振動しているものが、振動していると分かる (東山他, 2000)。厚さの弁別では、0.2mm の厚さに対して、0.075mm 程度の差が分かる (John et al., 1989)。

以上のように、触覚によって接触 (何かが触れたか否か) の他、物の属性に関する各種の多様な情報を入手可能である。さらに各種の情報について微細、あるいは詳細な弁別・同定が可能である。

視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用においては、以上のような情報について、視覚障害幼児児童生徒が、どれをどのように入手しているかを考慮、観察することが重要である。また、触覚の活用を伴う教材を用いて指導する場合、形や大きさのみではなく、素材、大きさ、硬さ、重さ、温かさ (冷たさ)、振動等、各種の属性を考慮して適切な教材を作成することが重要である。なお、接触の情報、即ち何かが触れたか否かということも触覚的な情報の 1 つであり、指導や教材作成において活用の可能性はあると考える。例えば、指導者が視覚障害幼児児童生徒の身体各部に軽く触れることでも、それが情報として受容されると考えられることから、このことに基づく指導が、コミュニケーションの進展を図るための指導として有効な場合があり得る。また、教材作成においては、視覚障害幼児児童生徒が非常に軽い力でしか物に触れることができない場合でも、その程度の力で触れてもオンになるスイッチを活用すること等が考えられる。この場合でも、スイッチに触れたという情報は受容されると考えられる。

Ⅱ. 各論

ここでは各論として、能動的触覚と受動的触覚、

触覚による形の情報入手、触感の情報入手、手指の動かし方、触ること・触られることへの抵抗に関する知見を取り上げ、それぞれが持っている視覚障害教育における意義について述べる。

1. 能動的触覚と受動的触覚

触覚には、その様態 (mode) として、手指を動かしながら触る能動的触覚 (active touch) と、物が掌の上に置かれる場合や物に手を触れるだけの場合のように、手指を動かさない状態での受動的触覚 (passive touch) がある (Gibson, 1962)。前者については、手指を動かしながらの触知覚という意味で、触運動知覚 (haptic perception) という言葉が使われることもある。

前述のように、触覚において、形や触感の情報を取るうえで、能動的に手指を動かして触ることの重要性が、従来言われてきている。

これについて、心理学的知見としては Katz (1925), Revesz (1950), Gibson (1962), あるいは Piaget and Inherder (1948) などにより主張され、その後も、Lederman, Klatzky のグループ等により、関連の研究が存在する (Lederman et al., 1987, 1997; Klatzky et al., 1985; Klatzky et al., 1993)。

視覚障害教育においても、盲幼児児童生徒が、触覚の活用において、自ら手指を動かして積極的に情報を取ることの重要性が言われている (香川他, 2016; 国立特別支援教育総合研究所, 2020)。これらによれば、模型等の立体、触図、植物や動物等の触察 (触覚による観察) において、手指を能動的に動かして情報を取ることに、及び、対象の特性に応じ、秩序のある手指の動かし方を身につけることが重要とされている。秩序のある手指の動かし方としては、全体を触って概略の情報を得てから各部分の詳細な情報を取ることや、基点を決めて、それとの位置関係を把握しながら各地点の情報を取る等のことが挙げられる。なお、後者について、具体的には、片手の指を基点において動かさず、もう一方の手指を動かして各地点の情報を取る方法がある。

このこと自体は、その通りであり、盲幼児児童生徒の指導においては、指導者が幼児児童生徒の手指の動きや姿勢に注意を向け、手指の動かし方の向上を図ることが重要である。しかし、一方では、盲幼

児など触覚活用の初期段階にある場合や、知的発達
の遅れや肢体不自由を伴う重複障害の場合等では、
手指の動きが十分ではない状態での触覚の活用を考
える必要もある。

また、触る対象の特性や入手する情報の種類によ
っては、それほど手指を動かさなくても比較的容易
に情報を得られる場合もあるのではないかと考えら
れる。日常、物に触れる場合の経験として、立体と
しての形の情報については、単純な形であれば、そ
れほど手指を動かさなくても、それがどのような形
であるか分かるもののように思われる。また、触感
の情報入手において、触れたものが木であるか、金
属であるか、布であるか等は、それほど手指を動か
さなくても分かるもののように思われる。

また、手指を動かして情報を取る場合でも、対象
の特性によって分かりやすさの易難があり得る。

以下の2、3では、触覚によって入手可能な情報
のうち、形と触感の情報に関する知見を取り上げ、
触る対象の特性と手指の動きの関連、触覚的により
分かりやすい対象の特性等について述べる。

2. 形の情報入手について

形の情報入手について、触図（線やパターンが紙
面から浮き出す形になっていて触って分かる図）で
は、手指が取り得る姿勢や動かし方の自由度という
点では、立体を触る場合と比較して、かなり制限さ
れた状況であると言える。触図を触る場合は、立体
を触る場合のように、手指で包み込む、つまむ、各
指別々に屈伸させる、あるいは掌に置いてみる等の
ことができず、手指の動きとしては紙面上を2次元
状に動かせるのみである。かつ、手指を2次元状に
十分に動かして、触図の線（浮き出し線）をたどる、
各部分を触って位置関係を把握する等のことを行わ
ないと図を理解することが難しい場合も多い。

一概に比較はできず、対象とする形（図）の特性
にもよるが、この点で、触覚的には立体の認知の方
が触図の認知よりも容易ではないかと考えられる。

立体の形についての手指での触知覚に関しては、
Gibson（1962）では、6種類のクッキーの型抜き
の形（涙形、三日月形、ひし形、花の形、星形、正三
角形の6種）の同定において、被験者が手指を自由
に動かして触った場合と、実験者が被験者の掌に押

し付けた場合では、前者の正答率のほうが高いこと
が示されている。前者で正答率95%、後方で49%で
あった。

またGibson（1963, 1966）では、10種の不規則な
ヒトデのような形（ヒトデの足のような突起が5つ
あり、上面中央に同様の突起がもう1つあり、それ
らの突起の向きや形状が10種で微妙に異なる）の同
定が、手指が非常に活発に動くことによって可能で
あったことが示されている。

梅津（1952）では、盲人において、木製の円、長
円、半円、正三角形、二等辺三角形、不等辺三角形、
正方形、長方形、菱形、不等辺四角形、不等辺5角
形、対称性六角形の12種の形について、自由に触る
ことを許す条件ではよく弁別できたが、掌に押し付
ける条件では弁別できなかったことを示している。
しかし、掌に押し付ける条件でも、まるいもの（円、
長円に対して）、三角のもの（正三角形、二等辺三角
形、不等辺三角形に対して）、四角のもの（正方形、
長方形、菱形、不等辺四角形に対して）、多角形のも
の（不等辺5角形、対称性六角形に対して）という
概略の弁別は可能であったことを報告している。

ここで、前述のGibson（1962）で用いられたよう
なある程度複雑な形や、やはり前述のGibson（1963、
1966）で用いられたような複雑でかつ形の違いが小
さいものの弁別・同定では、確かに手指の十分な動
きが必要であると考えられる。また、梅津（1952）
のような正三角形、二等辺三角形、不等辺三角形と
いう各種の三角形や正方形、長方形、菱形、不等辺
四角形という各種の四角形等の弁別についても十分
な手指の動きが必要のようである。

一方、梅津（1952）では、掌に押し付ける条件で
も「まるいもの」「三角のもの」「四角のもの」とい
う概略の弁別は可能だったのであり、例えば円、正
三角形、正方形の弁別・同定であれば、手指を動か
さず、掌に押し付けられる条件でも可能ではないか
と考えられる。

さらに、球と立方体のような立体の場合でも、そ
の弁別・同定については手指の動きはそれほど必要
ではなく、手指で包み込むという動きでも可能では
ないかと考えられる。球や立方体の属性を考えると、
球は、手指で包み込んだ場合に感じられる曲面によ
って、立方体はエッジや平面によって弁別・同定も

可能ではないかと考えられる。

実際、Pleiser (2009) では、2～3 cm 大の球、立方体、楕円体、円錐、正四面体について、2～6 個の球の中から 1 個の立方体、円柱、正四面体を弁別・同定することが容易にできたことが示されている。これらに触る際の条件としては、片手の掌を上にしてそれらを同時に手指で包み込むというかたちであり、対象を包み込む動きの他は手指の動きはあまり生じない条件である。

また、Jenkins (1947) では、飛行機の操縦レバーの持ち手として触って確実に弁別・同定できる形を見出すための実験の結果として、三角柱、くの字型、円柱（横置き）、直方体（横置き）、球、輪の 8 種は、相互に混同されることがほとんどなく同定できることが示されている。この場合も、対象を包み込むことが手指の主たる動きであり、それ以外の手指の動きはあまりない条件である。

上記のように、花の形、星形、正三角形、二等辺三角形、不等辺三角形のような各種の三角形、球と楕円体等、ある程度以上の複雑な形や形の違いが小さいものについては手指をよく動かさないと形の情報を得ることは難しいと考えられるが、円や正方形の板、球、立方体、三角柱、輪のような単純な形の理解や、形の違いの弁別については、手指をあまり動かさなくても可能な場合があると考えられる。

視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用における形の認知について、手指の動かし方の向上を図るとともに、幼児期で触覚活用の初期段階にある場合や、知的発達の遅れや肢体不自由を伴うことによって手指の動きが十分ではない状況では、手指をあまり動かさなくても分かる形として、上記のように円や正方形の板、球、立方体、三角柱、輪のような単純な形があるという知見を参考にできる。

なお、Gibson (1962) では、クッキーの型を掌に型を押し付けたうえで回転させると、同定率が 72% に向上することも示されている。

視覚障害幼児児童生徒における触覚の活用において、指導者が対象を手指等に提示する際、指導者が対象を動かすことによって、その弁別・同定がより容易になる場合もあると考えられる。なお、クッキーの型の場合の回転という動きは、クッキーの型のエッジの属性を強調することになるものと考えられ

るが、提示する対象の形の特性のうち、エッジ、曲面、斜面、穴等、特徴的な属性が抽出しやすいように対象を動かしたり向きを変えたりすることも、形の理解において有効ではないかと考えられる。

3. 触感の情報入手について

紙、木、布、金属等の各種の素材について触って何であるか分かる上では、各素材に起因する「粗い－滑らか」「硬い－柔らかい」「温かい－冷たい」（注 1）等の違いが要因となっていると考えられている（Katz, 1925; 吉田, 1964; Hollins et al., 1993 等）。

吉田 (1964) や Hollins et al. (1993) では、紙、サンドペーパー、毛皮、金属、ガラス等各種の素材を用いて、前者ではその違いの程度を Semantic differential 法によって被験者に判断させ、後者ではいくつかのグループに分類させることによって、それらの違いを規定している上記のような要因を見出す研究がなされている。

一方、Katz (1925) では、各種の素材についての再認実験を行っており、そこから、上記のような要因について考察している。

これらの研究は、被験者に手指を動かすことを許容する条件で実施しており、特に Katz (1925) では手指を動かすことの重要性が主張されている。しかし、同じ Katz (1925) では、素材によって再認の正答率に差があることも示されており、ビロード、目の細かいサンドペーパー、ガラス、毛皮、フェルト、アルミ板等は正答率が高かったことが示されている。また、素材にかける指の圧を減少させた条件では全般的に正答することが難しくなったという結果も示されているが、一方で、圧を減少させても毛皮、アルミ板については正答することが可能であったことも示されている。なお、Katz (1925) では、先天盲を被験者として晴眼者と同様の実験を行っており、正確性はやや低いが基本的には同じ結果が得られたとしている。

また、吉田 (1964) では、各種の素材の間の触感の違いの程度が示されており、鉄と紙（ノート用紙）、皮革（牛なめし皮）と木の板（杉）等は違いが大きいものであることが示されている。

これらの知見を踏まえると、視覚障害幼児児童生徒における触覚の活用における触感の情報入手につ

いて、手指を動かすことは重要であるが、各素材の分かりやすさや感じられる違いには差があり、より容易な認知が必要とされる場合には、上記のような知見も踏まえて、より分かりやすいもの、違いが大きいものを用いることが重要であると考えられる。

「粗いー滑らか」「硬いー柔らかい」「温かいー冷たい」等の触感の違いの要因のうち、「粗いー滑らか」の要因については、サンドペーパーや点のパターン等を用いて粗さ（滑らかさ）の弁別・同定に関する研究が数多く行われている。

その中で、Hollins and Risner (2000) では、滑らかさ（粗さ）の異なるサンドペーパー2種の弁別において指を動かす条件と動かさない条件で比較した場合、サンドペーパーを構成している粒子の大きさが、 $9\mu\text{m}$ と $16\mu\text{m}$ の場合は指を動かす条件では弁別できても、指を動かさない条件では弁別できなかった。前者での正答率は平均 93.75%，後者では 56.00% でチャンスレベルをやや超える程度であった。しかし、 $141\mu\text{m}$ と $192\mu\text{m}$ の場合は、指を動かす条件と動かさない条件で違いはなかったという結果が示されている。前者での正答率は平均 78.25%，後者でも 78.75% であった。なお、予備実験の結果として、 $116\mu\text{m}$ と $192\mu\text{m}$ では、正答率がそれぞれ、97.75%，97.25% で、どちらの場合も容易に弁別できていた。

浮き出しの点（ドーム状）のパターンについて、点の直径を 0.24mm として、点と点の間隔（点と点のエッジ間で）を 0.625mm （滑らか）と 2.625mm （粗い）としての弁別でも、指を動かさないで可能との知見もある（Lederman and Klatzky, 1997）。なお、この実験では、点の間隔が 1.250mm と 2.625mm の場合は指を動かさないで弁別は困難との結果であった。

粗さ（滑らかさ）の弁別・同定について、手指を動かしたほうが微細な差まで弁別できるものと考えられるが、形の情報入手の場合と同様、触覚の活用において、盲幼児で触覚活用の初期段階にある場合や、視覚障害の他に知的発達の違いや肢体不自由を伴うために手指の動きが十分ではない場合では、以上のような知見も参考として、手指をあまり動かさなくても同定、弁別できる粗さ（滑らかさ）のものをを用いることが重要であると考えられる。

ここで、特別支援学校（視覚障害）でも使用されている一般的な点字プリンターの ESA721 が出力で

きる点の大きさは、直径 1.7mm 、 1.5mm 、 0.7mm の3種（注2）である。この点字プリンターによって点図（これらの点によって構成される触図）を作成する場合も、上記のような点のパターンによる粗さ（滑らかさ）の弁別・同定に関する知見は参考となると考えられる。即ち、点のパターンで特定の領域や場所を表現する場合、より確実に認知されるパターンの作成において参考となると思われる。

なお、Conner et al. (1990) では、点の直径を 0.5mm 、 0.7mm 、 1.2mm 、点の間隔を 1.3mm 、 2.4mm 、 3.2mm 、 4.3mm 、 5.2mm 、 6.2mm としてパターンを構成し、それぞれの粗さの度についてマグニチュード推定法によって被験者に評点を付けることを求めている。その結果、被験者はそれぞれのパターンに異なる評点を与えることが可能であったとともに、どの点の大きさでも、間隔が 1.3mm から 3.2mm までは感じられる粗さは増加したが、それ以降は減少した。また、点の大きさについては、点が小さいもののほうが大きいものよりも粗さの度は大きいと感じられるという結果も示されている。

この研究は手指を動かす条件での結果であるが、点のパターンで領域や場所を表す場合、点の間隔について、約 1mm ～ 6mm の範囲では、 3mm 程度の間隔のパターンが一番粗く感じられるのであれば、これを基準として、より間隔の狭いパターンとより間隔の広いパターンを使用することができる。また、 3mm 程度の間隔のパターンが一番粗く感じられるのであれば、このパターンとパターンなしの滑らかな領域との区別は、より容易になされるのではないだろうか。

注1：ここで「温かいー冷たい」とは、物の熱伝導率の差に起因するものであり、同じ室温に置かれた素材でも、金属は熱伝導率が高いために皮膚から急激に熱を奪うので冷たく感じられ、木では熱伝導率が低いために皮膚からそれほど熱を奪わないので温かく感じられる。なお、手指の皮膚の表面温度は室温よりも高い（入来, 1989）ため、皮膚から物へと熱が流れる。

注2：筆者による実測である（金子他, 2005）。

4. 手指の動かし方について

触覚における手指の動かし方について、「探索方略」(exploratory procedures (EPs)) の分類が提案されている (Lederman and Klatzky, 1987) (表 1)。即ち、各種の情報の種類に対応した探索方略として定型的な手指の動かし方が提案されている。逆に、各探索方略に対応した手指の動かし方ができない場合は、その特性の情報はとりにくいとも言われている (Bushnell and Boudreau, 1991)。この探索方略の分類は、触覚による情報の種類に応じた手指の動かし方の典型として取り上げられることも多い。

しかし、これの基となった実験結果は、限られた提示刺激に対しての結果であり、取り易い情報に対して、示されている方略が適している場合と、必ずしも、その方略のみが適しているとは言えない場合があると考えられる。

ここで、「e. 物を手指で包み込む動き」が「概略的な形の情報」を取る際に適しているとなっているが、これは提示刺激として板状の三角形、台形等比較的単純な形を用いた結果である。この結果は、前述の円、正方形の板、球、立方体、正四面体等の弁別・同定の結果とも一致する。

しかし、「f. 物の輪郭を手指でたどる動き」が「詳細な形の情報」を取る際に適切となっていることについて、その提示刺激は、より複雑で不規則な形はあるが、やはり板状のものであり、その場合は、側面の輪郭をたどる動きが適切であったということであると考えられる。

一方、上記の Gibson (1963, 1966) のヒトデの形のような全面が複雑な対象の場合、観察された手指の動きは、単に輪郭をたどる動きではなく、手指を対象の表面で包み込む、指を凹部に入れる、他指で対象を挟みこむ等、より複雑な手指の動きがみられ、このことによってこそ、その弁別・同定が可能であったことが示されている。

さらに、大内他 (1994, 1999) では、盲児童生徒を対象として、Lederman and Klatzky (1987) と同様の実験を行った結果、詳細な形の情報を取る際に、上記の探索方略の他にも、物を手指で包み込む動きと手指を押しつける動きが組み合わさった型が観察されたり、大きさの情報を取る際に手指をコンパスのように扱い距離の情報を取っているような “hand scaling” とでも言うべき方略が観察されたりしたことを報告している。

表 1 触覚における探索方略 (EPs)

探索方略の種類	取り易い情報
a. Lateral motion [物の表面に対して指で水平方向にこする動き]	触感の情報
b. Pressure [物に対して手指を押しつける動き]	硬さの情報
c. Static contact [物に対して手指を押しつけないで接触させる動き]	温度の情報
d. Unsupported holding [物を手にのせて上下に動かす動き]	重さの情報
e. Enclosure [物を手指で包み込む動き]	概略的な形の情報, 大きさの情報
f. Contour following [物の輪郭を手指でたどる動き]	詳細な形の情報, 大きさの情報
g. Function test [物の機能を試す動き]	特定の機能の情報
h. Part motion test [物の部分の動きを試す動き]	物の部分の動きの情報

また、視覚障害の他に知的発達の遅れや肢体不自由を伴う幼児児童生徒が上記のような情報を取る場合、必ずしもその情報の種類に対応した定型的な手指の動きを示さない場合があることが報告されている (McLinden, 2004)。ここでは、その幼児児童生徒において、形の詳細な情報を取る際に顔や胴の上で物をこする(動かす)こと、触感の情報に関しては唇や頬でこすったりすることや爪先でひっかくこと、硬さの情報に関しては噛んだり齧ったりすることや繰り返し叩くこと等があることが示されている。(注3)

視覚障害の他に知的発達の遅れや肢体不自由を伴う幼児児童生徒の手指の動きを観察する際、定型的と考えられる手指の動きについて観察するとともに、定型的ではなくても、一般には定型的な動きで取れる情報を取っているかどうかをみていくことも重要であると考えられる。

視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用において、物に対する手指の動かし方の向上を図っていく際、上記のような知見も参考として、対象とする物の特性や入手すべき情報の種類、及び他に伴う障害等の幼児児童生徒の特性に応じて、幼児児童生徒がどのような手指の動かし方をしているかを観察し、どのような手指の動かし方の発現を促していくかを検討することが大切であると考えられる。

5. 触ること・触られることへの抵抗

視覚障害幼児児童生徒が、物に触ることに抵抗があったり避けたりすることがある。このことについては、2つの場合があり得ると考えられる (Smith and

Levack, 1996)。

1つ目は経験的、心理的な原因によるものであり、視覚に障害があるために、どのようなものであるかよく分からないもの、突然触らせられてびっくりしたもの、その触感が嫌いなもの等、触りたくないものを触らない場合があると言われている。また、触ること、手指を使うことに伴って過去に不快な経験をしたことによって触ることを嫌がるということも言われている。なお、これには、自分の意思によらず、あるいは意にそわず触らせられたという経験も含まれる。

もう1つは神経的、中枢的な原因によるものであり、触覚防衛 (tactual defensiveness) あるいは触覚についての感覚過敏 (hypersensitivity) と言われている (Ayers, 2005; Murray-Slutsky and Paris, 2005; Chen and Downing, 2006; Bundy and Lane, 2020)。これについては、触覚的刺激が、通常感じられるよりも強い刺激と感じられるため触りたがらない、また触られることを嫌がるというものである。これは、視覚障害だから生じるというわけではないが、視覚障害の他に、神経的、中枢的な障害を併せ持った幼児児童生徒の場合には生じ得るものである。また、自閉症において触覚防衛が生じている場合のあることも知られている (Ayers, 2005; Bundy and Lane, 2020)。

ここで、前者の経験的・心理的要因で触りたがらない、触ることに抵抗があると考えられる場合は、過去の発達経過などを調べるとともに、現時点で、逆にどのような物であれば触るのか、どのような状況(物的な状況と人的な状況)であれば触るのかを考えることが触覚活用に関する指導を進める上で重要と思われる。

物の特性については、前述のように触覚的に取れる情報の種類は、形、大きさ、触感、硬さ、温かさ(冷たさ)等、各種のものがあ、さらにその各種の情報についても、例えば、各種の大きさ、各種の触感、各種の温度等、様々な違いがある。これらの特性を考慮して、どのような物であれば触るのか、触っているのかを観察することが重要であると考えられる。事例として、水に溶いて作った素材は触らなかったが、お湯に溶いて作った素材は触ったという例もあり、温かさ(冷たさ)の要因が関与することもあり得る(国立特別支援教育総合研究所, 2019)。

注3：この研究で対象となった視覚障害の他にも障害を伴う幼児児童生徒は、3歳から15歳までの10人であり、全て知的発達に遅れが見られる幼児児童生徒である。視覚障害の程度は、光覚または全盲(光覚なし)である。また、10人のうち5人は肢体不自由を伴っているが、そのうち4人には手指の機能上の制限があり、1人は手指の機能上の制限はないとされている。そして、8人に、上記のような定型的ではない手指の動きが観察されており、肢体不自由を伴う場合では5人全員において観察されている。

状況については、例えば食事においては手指を使用しているのか、あるいは歩行時には触覚的な手がかりを取っているのかといったことが考えられる。また、人的な状況については、例えば、養育者のような信頼関係にある人と一緒にあれば触る場合もあり得る。

触ることが可能な物、触ることが可能な状況から始めて、触れるものを増やしていくとう方法が考えられる。

神経的、中枢的要因については、例えば Ayers (2005) では、触覚防衛があるか否かを判断するためのチェックリストを示しており、顔や髪に触られることを嫌がる、特定の物の表面に触ることに執着したり逆に避けたりする、食べ物の触感に過剰のこだわりがある等の項目を挙げている。

触ることに抵抗がみられる場合、このような知見も参考として、触覚防衛のために生じているものであるかどうかを考えることが重要と思われる。また、触覚防衛即ち触覚に関する感覚過敏は、視覚や聴覚等の感覚過敏とあわせて、感覚統合理論のなかで取り上げられてきたものでもある。そのため、作業療法士への相談が有効であると言われている (Chen and Downing, 2006)。また、触覚的な刺激を幼児児童生徒に与える場合、点状の刺激よりも面状の、かつある程度強い圧による刺激のほうが受け入れられることがあるという知見もある。即ち、マッサージや毛布で身体を包み込む等であればよい場合があると言われている。その理由としては、触覚にはそもそも外界と接する皮膚の機能として、外界に対する防衛的機能があり、触覚防衛はその機能が過剰な状態であるが、面状の、ある程度強い圧による刺激は、その防衛的機能を抑制するからとの理由が挙げられている (Ayers, 2005)。

なお、幼児児童生徒の主体性を尊重し、自ら能動的に手指を動かすことを促すという観点から、触覚活用に関する指導に当たって不用意に幼児児童生徒の手をとって指導すべきではないと言われている (Chen and Downing, 2006, Nielsen, 1996, Smith, 1998)。この配慮は、経験的、心理的な要因によって触ることへの抵抗を生じさせないためにも重要であると考えられる。

また、手をとっての指導に関しても、指導者の手

の上に幼児児童生徒の手を置かせて、指導者が物を触るという方法が提案されている (Chen and Downing, 2006)。これを *hand under hand* (手の下に手を) と言い、指導者が幼児児童生徒の手を取ることを *hand over hand* (手の上に手を) と言って区別している。

hand under hand でも、幼児児童生徒に、物に対しての手指の動かし方を伝えることは可能である。そのうえで、少しずつ、あるいは部分的にでも幼児児童生徒自身が自分の手指で触ることを促していくという方法が提案されている。例えば、*hand under hand* の状態から、指導者が手を少し引いて、幼児児童生徒の指先が物に触れるようにする (幼児児童生徒の掌はまだ指導者の手の上にある) という方法も提案されている。

こうした方法は、幼児児童生徒において物に触ることへの抵抗がある場合、有効な方法となり得る。

なお、幼児児童生徒の主体性を尊重して不用意に手を取らず、場合によっては *hand under hand* の方法で幼児児童生徒に対象への触り方を教えていくことは、視覚障害幼児児童生徒において、能動的な手指の動かし方につながるものとして、その動かし方の向上を促すうえでも重要な配慮であると考えられる。

Ⅲ. まとめと考察

1. 皮膚感覚と運動感覚・触覚によって入手可能な情報の種類

本稿では、最初に総論で触覚に関する基礎的知見として、皮膚感覚と運動感覚を取り上げ、それらがもっている視覚障害教育に関する意義について述べた。また、同様に基礎的知見として、触覚によって入手可能な情報の種類を取り上げ、その視覚障害教育に関する意義について述べた。

触覚とは、単に触れて分かるといった感覚ではなく、運動感覚も関与することによって成り立っていることが普通であり、かつ、それによって入手可能な情報の種類も、接触 (何かが触れたか否か)、形、触感 (手触り、触り心地等とも言える)、大きさ、太さ (細さ)、厚さ (薄さ)、硬さ、重さ、振動、温かさ (冷たさ) 等、多様であり、さらに、これらの各種の情報について、微細な、あるいは詳細な弁別・同定が可能であることを述べた。

視覚障害幼児児童生徒の触覚活用に関する指導では、皮膚感覚のみではなく運動感覚にも注目して指導を進めることが重要である。また、触覚によって入手可能な各種の多様な情報があることを踏まえて、個々の幼児児童生徒にとって適切な教材を作成することを含め、指導上の工夫を行うことが重要である。

2. 能動的触覚と受動的触覚・形の情報と触覚の情報

(1) 能動的触覚の重要性と留意点

各論としては、能動的触覚と受動的触覚を取り上げたうえで、形の情報入手と触感の情報入手について、触る対象の特性と手指の動きの関連、触覚的により分かりやすい対象の特性等について述べた。

形や触感の情報入手等では手指を十分に動かすことが重要であることを確認するとともに、盲幼児で触覚活用の初期段階にある場合や、視覚障害の他に知的発達遅延や肢体不自由を伴うために手指の動きが十分ではない場合でも、形については円や球のような単純な立体等であればより容易に弁別・同定が可能と考えられること、触感についても、毛皮、ビロード、金属のような素材や、粗さ（滑らかさ）の違いが大きいものについてはより容易に弁別・同定可能と考えられた。

(2) 形の情報入手と触感の情報入手の比較

ここで、触覚に関する形の情報入手と触感の情報入手について比較すると、前述のように、触感の情報は手指を動かさなくても入手可能な場合があり、かつ、手指を動かすとしても指を物の表面上で上下、あるいは左右に動かすという方法のみで入手可能である。

実際、各論で触感の情報入手に関して取り上げたLederman and Klatzky (1997) では、滑らかなものの中で粗いものを弁別・同定することに比べて、垂直のエッジの中から水平のエッジ、右斜め下がりのエッジの中から左斜め下がりのエッジ、右に傾いた面の中から左に傾いた面等、形に関わる属性についての弁別・同定は難しかったとの結果を示している。

また、筆者による触る絵本に関する研究(金子他, 1999; 金子, 2002) でも、台紙に素材を貼り付けることで構成した絵の理解に関して、絵の形については輪郭を手指でたどる等によって理解することがで

きない、あるいは不十分な3歳～4歳の盲幼児において、各素材に関する触感の情報を入手することで絵が何を表しているかが理解できた例を示している。この触る絵本では、風船の絵をゴムの素材、動物の絵を毛の素材、樹木の絵を木の素材、流し台の絵をアルミの触感の紙、石鹸の絵をツルツルの触感の紙で作成する等のように、絵の中の各対象が表している実物と同じ触感の素材を用いるという工夫をしている。この工夫によって、ゴムの触感によって風船であること、毛の触感によって動物であること等を理解することが可能であった。

対象とする物の特性にもよって一概には言えないが、以上のように、触感の情報の方が形の情報よりも容易に入手可能な場合が多いと考えられる。

視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用に関して、盲幼児で触覚活用の初期段階にある場合や、視覚障害の他に知的発達遅延や肢体不自由を伴うために手指の動きが十分ではない場合は、形の情報入手よりも触感の情報入手に重点をおいて指導したり、教材を工夫したほうがよい場合もあり得るのではないかと考えられる。

3. 手指の動かし方

各論では、次いで、触覚における手指の動かし方を取り上げた。Lederman and Klatzky (1987) による、形、触感等各種の情報入手に対応した手指の動かし方である「探索方略」(exploratory procedures (EPs)) の分類を取り上げ、形の情報入手について述べたこと、及び他の研究の知見を踏まえ、そこで示されている探索方略の分類が、対象の特性や入手すべき情報の種類、及び幼児児童生徒の状況によっては、必ずしも当てはまらない場合もあることについて述べた。

視覚障害幼児児童生徒の触覚の活用において、物に対する手指の動かし方の向上を図っていく際、対象の特性や入手すべき情報の種類、及び幼児児童生徒の状況に応じて、幼児児童生徒がどのような手指の動かし方を行っているかを観察し、どのような手指の動かし方の発現を促していくかを検討することが大切であると考えられる。

4. 触ること・触られることへの抵抗

各論では、最後に、触ること・触られることへの抵抗を取り上げた。視覚障害幼児児童生徒が物を触ることや触られることに抵抗があったり避けたりすることの要因として、経験的、心理的要因と、神経的、中枢的要因（触覚防衛）の2つの要因があり得ることを述べた。

神経的、中枢的要因（触覚防衛）の場合は、作業療法士など専門家への相談も有効であると考えられる。経験的、心理的要因によると考えられる場合は、触覚によって入手可能な情報の種類として前述のように形、触感（手触り、触り心地等とも言える）、大きさ、太さ（細さ）、厚さ（薄さ）、硬さ、重さ、振動、温かさ（冷たさ）等各種のものがあつて踏まえて、どのような特性の物であれば触ることが可能であるかを検討すること重要であると考えられた。

そして、心理的、経験的要因によって触ることへの抵抗を生じさせないためには、不用意に幼児児童生徒の手を取らないという配慮も重要であることに言及した。また、指導者の手の上に幼児児童生徒の手を置かせて、指導者が物を触るという方法（hand under hand）について述べ、物に触ることへの抵抗が生じている場合には、この方法が有効であり得ることについて述べた。

なお、こうした配慮や方法は、視覚障害幼児児童生徒において、能動的な手指の動かし方につながるものとして、その動かし方の向上を促すうえでも重要な配慮であると考えられた。

文献

- Ayers, A.J. (2005) *Sensory integration and the Child*. Western Psychological Services.
- Bundy, A.C. and Lane, S.J. (2020) *Sensory Integration: Theory and Practice Third Edition*. F.A.Davis Co.
- Bushnell, E.W. and Boudreau, J.P. (1991) The development of haptic perception during infancy. In Heller, M.A., Schiff, W. (Ed.), *The Psychology of Touch* (pp.139-161). Psychology Press.
- Chen, D., Dowing, J.E. (2006) *Tactile Strategies for Children Who Have Visual Impairments and Multiple Disabilities: Promoting Communication and Learning Skills*. AFB Press.
- Gibson, J.J. (1962) Observations on active touch. *Psychological Review*, 69 (6), 447-491.
- Gibson, J.J. (1963) The useful dimensions of sensitivity. *American Psychologist*, 18, 1-15.
- Gibson, J.J. (1966) *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Greenwood Press Publishers.
- Grunwald, M. (Ed.) (2008) *Human haptic perception Basics and Applications*. Birkhauser.
- Heller, M.A. and Schiff, W. (Ed.) (1991) *The Psychology of Touch*. Psychology Press.
- 東山篤規, 谷口俊治, 宮岡徹, 佐藤愛子 (2000) *触覚と痛み*. プレーン出版.
- 入来正躬 (1989) 体表面温度生理学. *BME*, 3, 7, 9-15.
- 岩村吉晃 (2001) *神経心理学コレクション タッチ*. 医学書院.
- Jenkins, W.O. (1947) The tactual discrimination of shapes for coding aircraft-type controls. In Fitss, P.M. (Ed.), *Psychological research on equipment design* (pp.199-205). U.S. Government Printing Office.
- John, K.T., Goodwin, A.W., Darian-Smith, I. (1989) Tactile discrimination of thickness. *Experimental brain research*, 78, 1, 62-68.
- Jones, L.A. and Lederman, S.J. (2006) *Human Hand Function*. Oxford University Press.
- 香川邦生, 猪平眞理, 大内進, 牟田口辰己 (2016) 五訂版 *視覚障害教育に携わる方のために*. 慶應義塾大学出版会.
- 金子健 (2002) 触る絵本による教育的関わり合いー一視覚障害幼児の事例についてー. *国立特殊教育総合研究所研究紀要*, 29, 55-72.
- 金子健, 大内進 (2005) 点字教科書における図版の触図化にについてー触図作成マニュアルの作成に向けてー. *国立特殊教育総合研究所研究紀要*, 32, 1-18.
- 金子健, 菅井裕之 (1999) 触る絵本の作製と活用に関する研究ー2事例における試行による検討ー. *国立特殊教育総合研究所研究紀要*, 26, 37-50.
- Katz, D (1925) *Der Aufbau der Tastwelt*. (ダーヴィット・カッツ (2003) *触覚の世界ー実験現象学の地平*. 新曜社.)
- Klatzky, R.L., Lederman, S.J. (1985) Identifying objects

- by touch: An “expert system”. *Perception & Psychophysics*, 37, 4, 299-302.
- Klatzky, R.L., Lederman, S.J., Wake, H., Fujita, N. (1993) Haptic identification of objects and their depictions. *Perception & Psychophysics*, 54, 2, 170-178.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2019) 平成 29 年度～30 年度 基幹研究 視覚障害を伴う重複障害の幼児児童生徒の指導に関する研究－特別支援学校（視覚障害）における指導を中心に－ 研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2020) 特別支援教育の基礎・基本 2020 新学習指導要領対応. ジアース教育新社.
- Lederman, S.J., Klatzky, R.L. (1987) Hand movements: a window into haptic object recognition. *Cognitive Psychology*, 19, 3, 342-368.
- Lederman, S.J., Klatzky, R.L. (1997) Relative Availability of Surface and Object Properties during Early Haptic Processing. *Journal of Experimental Psychology Human Perception & Performance*, 23, 6, 1680-1707.
- McLinden, M. (2004) Haptic Exploratory Strategies and Children Who Are Blind and Have Additional Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 2, 99-115.
- Murray-Slutsky, C. and Paris, B.A. (2005) Is It Sensory or Is It Behavior?: Behavior Problem Identification, Assessment, and Intervention. *Psychcorp a Brand of Harcourt*.
- Nielsen, L. (1996) How the approach of guiding the hands of the visually impaired child can disturb his opportunity to build up strategies for tactile orientation. *British Journal of Visual Impairment*, 14, 1, 29-31.
- 大内進, 中田英雄 (1999) 形と肌理と大きさの弁別課題における全盲児のハプティック知覚. 筑波大学リハビリテーション研究, 8, 1, 15-24.
- 大内進, 中田英雄, 牟田口辰己 (1994) 形と肌理と大きさに関する全盲児のハプティック知覚. 第 20 回感覚代行シンポジウム発表論文集. 73-77.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1948) *La representation de l'espace chez l'enfant*. Press Universitaires de France. (Child's conception of space. Routledge & Keagan Paul, 1956.)
- Plaisier, M. A., Tiest, W.M.B., Kappers, A.M.L. (2009) Salient features in 3-D haptic shape perception. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 71, 2, 421-430.
- Revetsz, G. (1950) *Psychology and art of the blind*. Longmans Green.
- Smith, M. (1998) *Feelin' Groovy: Functional Tactual Skills*. SEE/HEAR, 3, 3, Texas School for the Blind and Visually Impaired and Department of Assistive and Rehabilitative Services, Division for Blind Services.
<http://www.tsbvi.edu/seehear/summer98/groovy.htm>
(アクセス日: 2020 年 9 月 30 日)
- Smith, M. and Levack, N. (1996) *Teaching Students with Visual and Multiple Impairments: A Resource Guide* Second edition. Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- 内川恵二 (編) (2008). 講座 感覚と知覚の科学 3 聴覚・触覚・前庭感覚. 朝倉書店.
- 梅津八三 (1952) 触覚と盲生活. 盲心理 (pp.49-67). 文部省. (心理学 梅津八三の仕事 第 1 巻 (2000), 春風社. 所収)
- Weinstein, S. (1968) Intensive and Extensive Aspects of Tactile Sensitivity as a Function of Body Part, Sex and Laterality. the First International symposium on the Skin Senses.
- 吉田正昭 (1964) 触覚の系統. 日本女子大学紀要, 13, 47-68.

A review of findings on touch from the point of view of its utilization by children with visual impairment

KANEKO Takeshi

(Department of Policy and Planning)

Abstract : Physiological, psychological and educational findings of touch were reviewed from the point of view of utilization of touch by children with visual impairment. Then the following perspectives were taken: cutaneous sense and kinesthetic sense, various information obtained by touch, active touch and passive touch, information on shape by touch, information on texture by touch, moving and posture patterns of fingers, avoidance of touching or touched. It was shown to be important once again that children with visual impairment should move their fingers enough when seeking to obtain information on shape and texture by touch. Also it was suggested that even children with restricted finger movement, as in the case of infants or physically handicapped children, they could obtain information on simple shapes such as spheres and cubes, textures such as fur, velvet and metal or materials varying greatly in roughness.

Keywords : Touch, visual impairment, shape, texture, physiological and psychological findings

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

*金 子 健（委員長）	*横 倉 久（副委員長）
*久保山 茂 樹	*笹 森 洋 樹
*澤 田 真 弓	*星 祐 子
*牧 野 泰 美	*棟 方 哲 弥
池 田 三喜男	

審 査 員

（五十音順）

齊 藤 由美子	玉 木 宗 久
滑 川 典 宏	廣 島 慎 一
柳 澤 亜希子	

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第48巻

令和3年3月30日発行

代 表 者 穴 戸 和 成

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒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/>

CASE REPORT

TAKEMURA Yoko

The relation of teacher-pupil interactions in a general classroom to the teacher's cooperation with others:

An analysis of teacher's evaluations

..... 1

BRIEF REPORT

SAKAI Naoki, LEE Heebok, DOI Kouki, TSUCHIYA Tadayuki, UCHIDA Junichi, MAKINO Yasumi

Issues related to school determination that can be seen from a survey of parents, and consideration for solving them: from the results of a survey conducted by a focus group interview

..... 14

BRIEF REPORT

WAKABAYASHI Kazusa, TAKEMURA Yoko, INOUE Hidekazu, SASAMORI Hiroki, YOKOYAMA Koichi

Survey on the status of schools and teachers involved in the system of classroom instruction in high schools at the time of its establishment

..... 30

CURRENT RESEARCH TREND

KANEKO Takeshi

A review of findings on touch from the point of view of its utilization by children with visual impairment

..... 44