

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 36 卷

平成 21 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

【特集】小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組

序 文

- 特集 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組 …………… 1
 「小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に向けた総合的研究」研究チーム

特集論文

- 松村 勘由・大内 進・笹本 健・他
 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた
 市区町村教育委員会の取組 …………… 3
- 松村 勘由・大内 進・笹本 健・他
 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた
 特別支援学校のセンター的機能の取組 …………… 17
- 横尾 俊・松村 勘由・大内 進・他
 特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組 …………… 29

【投稿論文】

原著論文

- 渡辺 哲也・佐々木 朋美・青木 成美・他
 視覚障害者用スクリーンリーダーのフォネティック読みに関する研究
 —小学生の語彙を考慮した仮名説明単語の選定— …………… 45

調査資料

- 久保山 茂樹・齊藤 由美子・西牧 謙吾・他
 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査
 —幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言— …………… 55

開発報告

- 棟方 哲弥・山口 俊光
 シンボルを用いたニュースの配信に関する実際的研究
 —SymbolStixを用いたニュースを配信するWebサイトの構築— …………… 77

論 考

- 徳永 亜希雄
 ICF-CYの観点からの特別支援教育関連研究動向分析の試み
 —肢体不自由教育領域を中心に— …………… 97

【研究研修員論文】

- 佐藤 実華子
 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— …………… 109

特集 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組

平成18年度～19年度 プロジェクト研究

小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究

研究代表者 松村 勘由

特別支援教育は全国の約34,000校の小・中学校で始まっている。平成15（2003）年度から特別支援教育体制推進事業を通して、順次進められてきた特別支援教育も、学校教育法の一部改正により制度的な整備も整ったところである。

小・中学校では、校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターが指名されたものの、具体的な進め方やそのための人的資源の配置、特別支援教育に対応するための時間の確保など支援体制に関わること、また、対象となる子どもへの支援の内容や方法など個別支援に関わることなどが課題となっている。

特別支援学校では、地域支援部などの中核となる分掌が設置され、また、特別支援教育コーディネーター等が指名されて、センター的機能の組織的な取組が進められつつある。一方で、具体的な取組については、センター的機能に対応するための人的資源の配置や確保など体制整備に関する課題、小・中学校のニーズの把握とそれに応えるための知識や技能、方法などが課題となっている。

小・中学校を設置する市区町村教育委員会では、各小・中学校への支援や指導などの取組を行っている。専門家チームの委嘱、巡回相談員の配置を独自に行っている自治体もある。特別支援教育コーディネーターの情報交換の場を設けている自治体もある。また、児童生徒への個別的な支援を行うための学習支援員や介助員（特別支援教育支援員）を配置している自治体も少なくない。

小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実を図るためには、小・中学校を設置する市区町村の取組や特別支援学校のセンター的機能の取組の一層の充実が期待される。

こうしたことを背景に踏まえ、この特集では、平成18（2006）年度～19（2007）年度プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」で実施した、(1) 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査、(2) 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査、(3) 特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査について報告する。

特集 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組

小・中学校における特別支援教育への理解と 対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組

平成18年度～19年度 プロジェクト研究

「小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に向けた総合的研究」研究チーム

松村 勘由¹・大内 進²・笹本 健¹・西牧 謙吾¹・小田 侯朗³・當島 茂登⁴
 藤井 茂樹⁵・笹森 洋樹⁶・牧野 泰美¹・徳永亜希雄¹・滝川 国芳³・太田 容次⁶
 横尾 俊⁵・渡邊 正裕³・伊藤 由美⁶・植木田 潤⁵・亀野 節子*

¹教育支援部, ²企画部, ³教育研修情報部

⁴鎌倉女子大学, ⁵教育相談部, ⁶発達障害教育情報センター

要旨：小・中学校学校を設置する全国の約1,800の市区町村の教育委員会を対象に、小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向けた取組の状況について調査した結果の概要を報告した。また、設置する市区町村の状況に関わらず共通に取り組まれていることと、市区町村の種別や行政の規模によって取組の状況が異なる事柄があることなどについて考察した。

見出し語：特別支援教育，市区町村，小・中学校，調査

I はじめに

平成15（2003）年度より、特別支援教育体制推進事業を通して、各小・中学校では、校内委員会が設置されたり、特別支援教育コーディネーターが指名されるなど、具体的な支援の実施についての取り組みが進められつつある。また、平成19（2007）年4月の学校教育法の一部改正により、特別支援教育体制は、制度的な整備も整ったところである。

このような状況の中、各学校では、教職員の課題意識の啓発、校内組織の整備や人的資源の配置など校内支援体制に関わること、また、対象となる子どもへの個別的な支援に関わる学級経営や指導内容・

方法などが課題となってきている。

各学校での特別支援教育の充実していくためには、これらの課題に関する各学校での創意工夫や努力によるところが大きい。また同時にそれぞれの学校を設置している各市区町村の教育委員会の指導や支援などの取組も重要であると考えられた。

以上のような観点から小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組の状況について調査することとした。

II 調査の概要

1. 調査の対象と方法

この調査は、全国の1,834の市区町村教育委員会に対して、質問紙を送付し、平成19（2007）年3月20日時点での特別支援教育の取組状況について尋ね

*平成20年3月まで国立特別支援教育総合研究所 教育相談部 所属

た。

その結果、1,041の機関から回答を得、回収率は56.7%であった。

2. 調査の内容

この調査では、各市区町村のプロフィールとして、行政規模の指標となる各市区町村の人口や設置する小・中学校数、担当職員の人数などを尋ねた。

また、特別支援教育の位置付けとして、各市区町村の①特別支援教育に関する教育計画の策定状況や②教育課題としての位置付けなどについて、あらかじめ選択肢を設けて尋ねた。

さらに、各市区町村の特別支援教育への取組として、①管下の小・中学校の特別支援教育体制の整備状況、②市区町村が配置している巡回相談員や専門家チーム、③支援員・介助員、④教育ボランティアの状況、⑤教職員の研修などの状況、⑥個別の指導計画や個別の教育支援計画の策定についての取組の状況、⑦交流及び共同学習、教育・福祉・医療・労働等との連携、⑧教育機関間の連携、部局横断型の施策への取組状況、⑨学校施設の改善に関わる取組の状況、⑩その他特別支援教育の推進に関して、市区町村として独自に取り組んでいることなどについて尋ねた。各項目とも、選択肢を設けて尋ねている。

また、本調査では、地方自治法の規定を参考に、教育行政に関する権限の違いから、①政令指定都市、②中核市、それ以外の市区町村については、人口規模により、③人口5万人以上の市区町村、④人口5万人未満の市区町村とし、調査結果の整理を行った。

Ⅲ 調査の結果

1. 市区町村のプロフィール

小・中学校の多くは、市区町村によって設置されている。そして、小・中学校を設置している自治体であってもその状況は様々である。人口300万人を擁する政令指定都市から人口1,000人に満たない村もある。地方自治法や地方教育行政法等により学校教育に関する自治体の権限が異なっているが、それぞれに特別支援教育の理解と対応の充実に向けた取

組が行われている。

規模の大きい市区町村では、スケールメリットを生かした取組を、規模の小さい市区町村では、きめ細かく行き届いた取組ができるのではないかと、予想される反面、規模の大きい市区町村では、擁する学校数が多いことで、全ての学校に十分な対応が行き届きにくい状況があり、規模の小さい市区町村では、特別支援教育の専門の担当者を置けないこと、情報や資源が十分に充足できないという課題も生じることと考えられる。

この調査で回答された市区町村の64%が人口5万人未満の市区町村である(図1)。擁する小・中学校の数は、1~10校の市区町村がほとんどである。加えて、それらの市区町村では、特別支援教育担当の職員が1名で、しかも、その多くが特別支援教育の経験がない職員であった(図2)。

2. 特別支援教育の取組の位置付け

各小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に向かうためには、設置者である市区町村の教育目標や教育計画が策定され、その中で、特別支援教育に関する基本方針や位置付けが行われていることが必要である。

この調査では、策定される教育委員会の教育目標や教育計画の中に特別支援教育についての提示されているかどうかを尋ねた。

提示している市区町村は、全体の66%であった。政令指定都市では50%、中核市では79%、人口5万人以上の市区町村では75%、人口5万人未満の市区町村では61%であった(図3)。

また、特別支援教育の教育指針や教育計画を策定している市区町村は、全体の25%で、各市区町村の種別では、政令指定都市で64%、中核市では41%、人口5万人以上の市区町村では36%であるのに対し

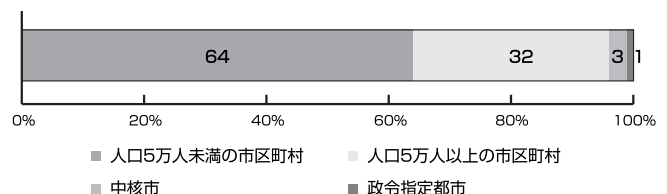


図1 市区町村の種別等区分

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

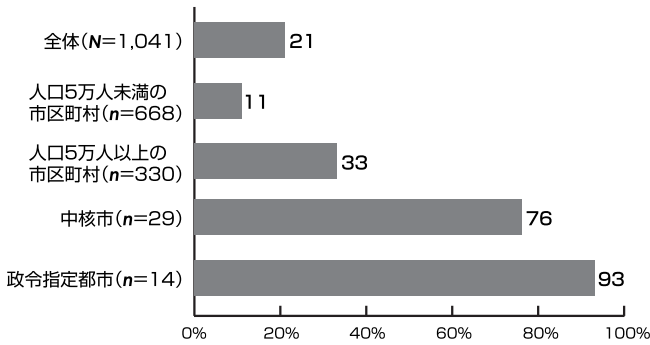


図2 特別支援教育の経験のある担当職員

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

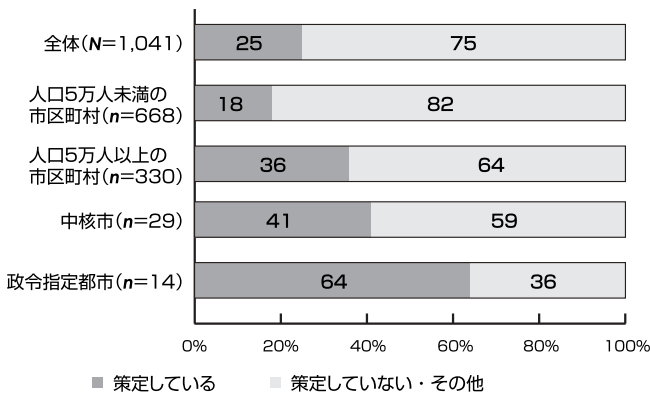


図4 特別支援教育に関する教育指針・教育計画の策定

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

て、人口5万人未満の市区町村では18%であった(図4)。

今、小・中学校の教育は、様々な教育課題に直面している。学力向上、豊かな心の育成、社会規範の尊重などさまざまな課題がある中で、特別支援教育がどのような位置付けとなっているか、その重要性を尋ねた。

全体として、特別支援教育を最優先課題とする回答は少なく、他の課題と同様に重要な課題であるとする回答が多く全体の89%で、最も重要な課題とする市区町村は7%、他に優先される課題があったとした市区町村は、全体の3%であった。市区町村の種別ごとにみると、政令指定都市では、最も重要な課題とするが50%あり、注目すべき傾向が見られた(図5)。

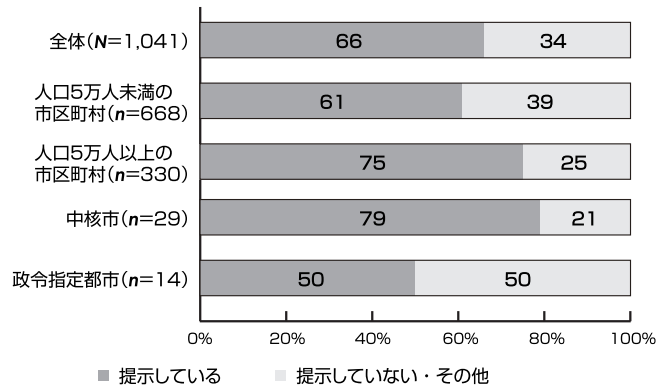


図3 教育計画への特別支援教育に関する内容の提示

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

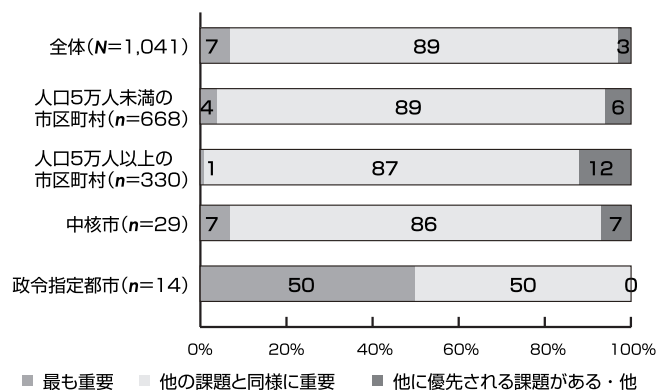


図5 特別支援教育の教育課題上の位置付け

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

3. 特別支援教育の取組の状況

(1) 市区町村における各学校での特別支援教育体制整備の状況

ここでは、各学校における校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの指名の状況を尋ねた。

市区町村の種別や規模に関わらず、全ての学校に校内委員会が設置され、また、特別支援教育コーディネーターが指名されているとの回答が多かった(図6, 7)。

特別支援教育体制推進事業の進捗により、各学校での校内支援体制が順調に整備されているように思われた。

(2) 巡回相談員の委嘱と活動

ここでは、巡回相談員に関して、その委嘱状況、委嘱しない場合の理由、巡回相談員の資質向上のための取組に関して尋ねた。

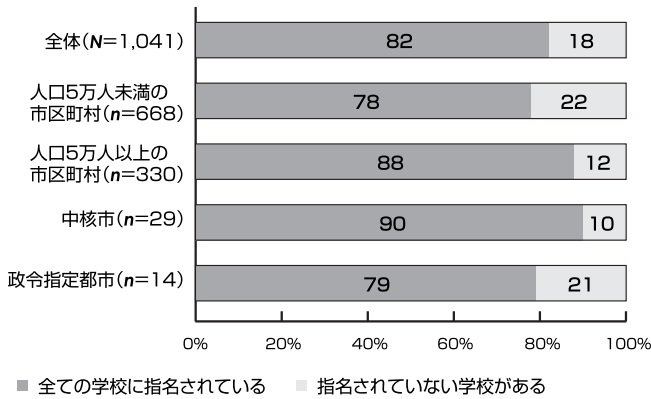


図6 管下の各学校における校内委員会の設置状況
人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

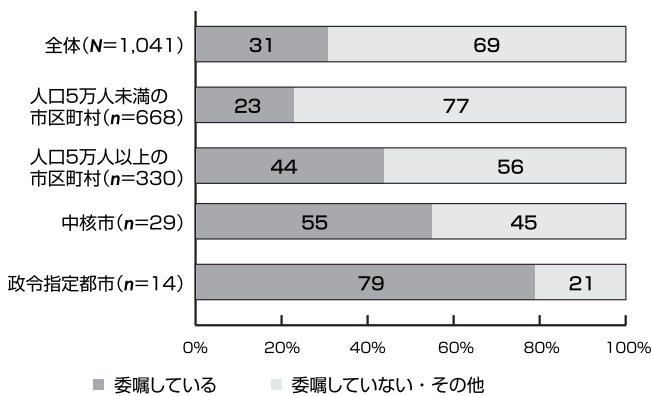


図8 巡回相談員の委嘱状況

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

巡回相談員は、特別支援教育体制推進事業により、都道府県等での委嘱が進められてきた。それに伴い市区町村でも、それぞれ独自の取組として同様の相談員を委嘱している。

市区町村全体では、31%の市区町村で委嘱している。市区町村の規模別にみると、政令指定都市では79%、中核市では55%、人口5万人以上の市区町村では44%であるのに対して、人口5万人未満の市区町村では23%と少ない(図8)。

委嘱しない理由として、都道府県の巡回相談員を活用するとの回答が多く全体の61%であった(図9)。

巡回相談員の資質向上のための取組では、情報交換の場を設置しているとする市区町村が全体で64%、ケース会議の場を設定しているとする市区町村が全体で42%、研修の場を設定しているとする市区町村が全体で23%であった(図10)。

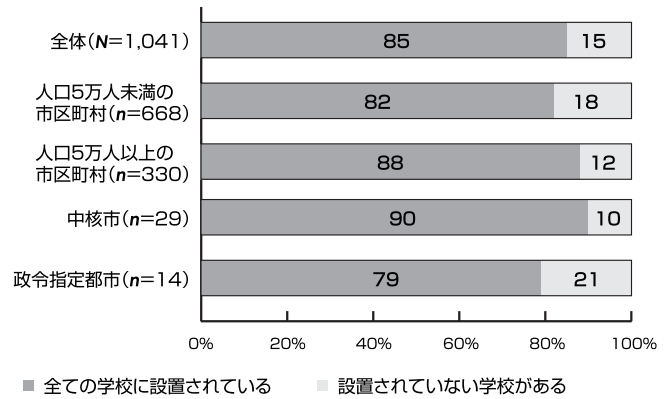


図7 管下の各学校におけるコーディネーターの指名状況
人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

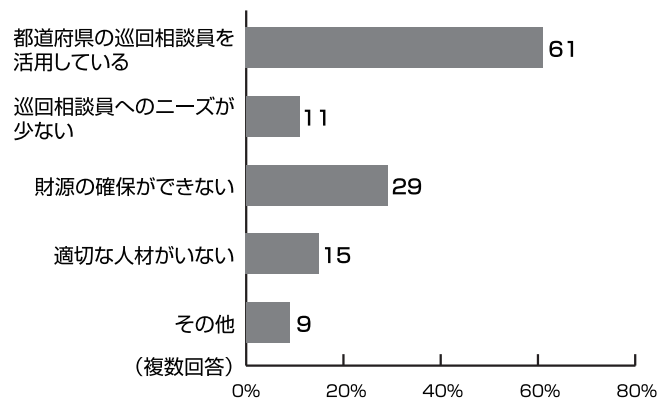


図9 巡回相談員を委嘱しない理由 (N=717)

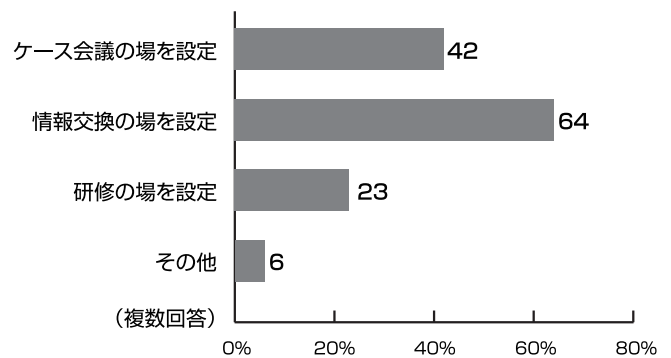


図10 巡回相談員の資質向上への取組 (N=324)

(3) 専門家チームの委嘱状況と活動

専門家チームは、特別支援教育体制推進事業により、都道府県等での委嘱が進められてきた。市区町村では、それぞれ独自の取組として専門家チームを委嘱している。

ここでは、専門家チームに関し、その委嘱状況、委嘱しない場合の理由に関して尋ねた。

市区町村全体では、23%の市区町村で専門家チームを委嘱していた。市区町村の種別でみると、政令

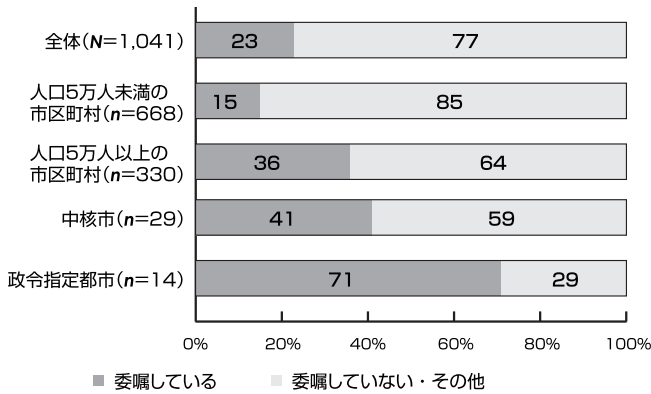


図11 専門家チームの委嘱の有無

人口5万人以上、未滿の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

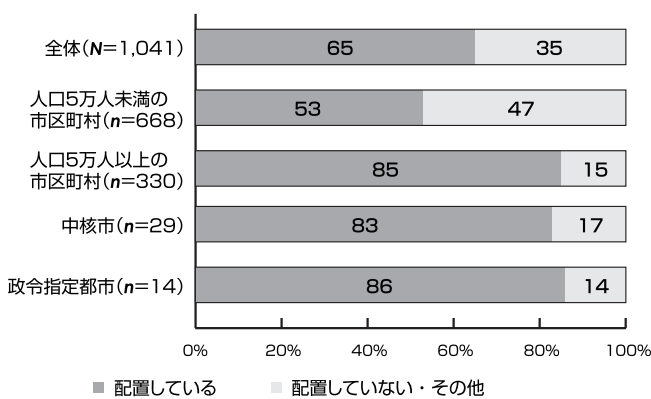


図13 支援員・介助員の配置の有無

人口5万人以上、未滿の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

指定都市では71%、中核市では41%、人口5万人以上の市区町村では36%であるのに対して、人口5万人未滿の市区町村では15%と市区町村の規模が小さくなるにしたがって委嘱の割合は減少していた(図11)。

委嘱しない理由として、都道府県の専門家チームを活用するとの回答が多く全体の39%であった。人口5万人未滿の市区町村では、財源が不足するなど理由とする回答も多かった(図12)。

(4) 支援員・介助員の配置と活動

支援員・介助員の配置は、これまで市区町村の独自の取組として行われてきた。

ここでは、支援員・介助員に関し、その配置状況、配置しない場合の理由、活動の実際に関して尋ねた。

市区町村全体では65%の市区町村で支援員・介助員を配置していた。市区町村の種別ごとにみると、

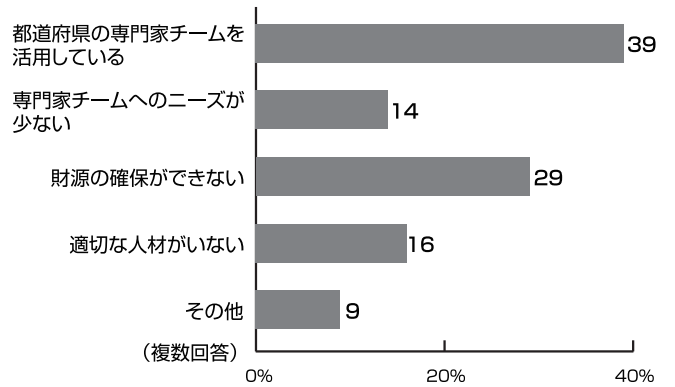


図12 専門家チームの委嘱をしない理由 (N=802)

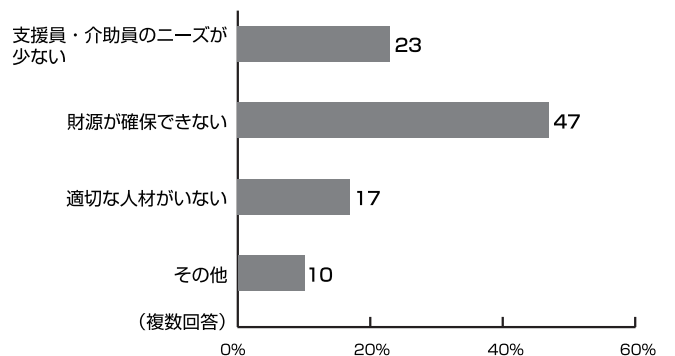


図14 支援員・介助員を配置しない理由 (N=367)

政令指定都市では86%、中核市では83%、人口5万人以上の市区町村では85%であるのに対して、人口5万人未滿の市区町村では53%と市区町村の規模による差が認められた(図13)。

支援員・介助員を配置しない理由は、全体として財源が確保できないことが多く回答され47%であった(図14)。

支援員・介助員の活動の実際は、対象となる児童生徒への身辺介助を中心としたものが全体の82%、学習活動への支援を中心としたものが全体の73%、担任教員の教育活動の補助を中心としたものが50%であった(図15)。

(5) 特別支援教育への教育ボランティアの活用について

特別支援教育を進めるために教育ボランティアの活用が、各地域で進められている。しかし、適切な人材の確保や研修などの課題がある。各学校独自の取組や教育委員会の取組も進められている。

この調査では、教育委員会が行っている特別支援

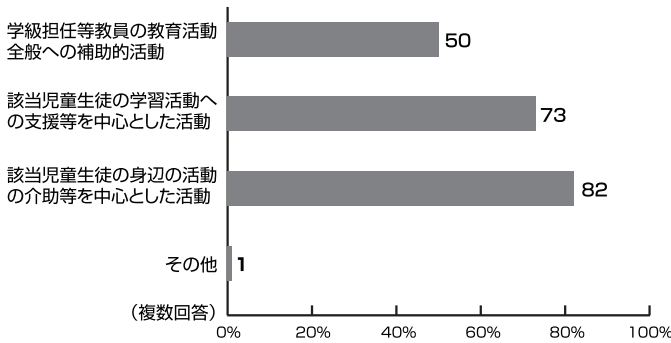


図15 支援員・介助員の活動の実際 (N=674)

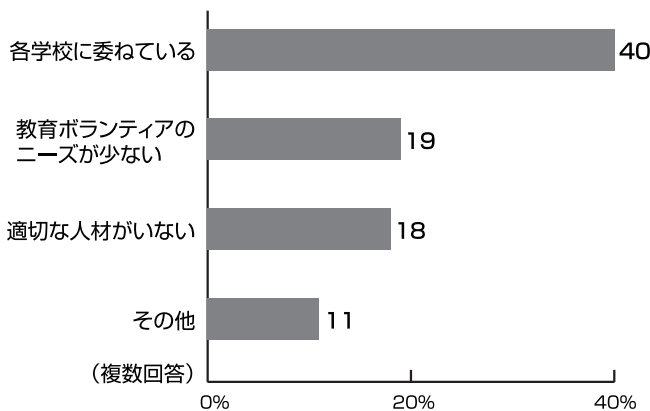


図17 教育ボランティアを募集しない理由 (N=949)

教育への教育ボランティアの活用の状況について尋ねた。

教育委員会として、教育ボランティアを募集し活用している市区町村は、全体の9%と少なかった。

市区町村の種別ごとにみると、政令指定都市では29%、中核市では31%であったが、人口5万人未満の市区町村では3%と極めて少なかった(図16)。

募集しない理由として、各学校に委ねているとの回答が40%、教育ボランティアのニーズが少ないが19%、適切な人材がないが18%であった(図17)。

(6) 特別支援教育に関する教職員の資質向上に向けた取組

教員研修は、任命権者の役割とされている。小・中学校の教員の研修の多くは任命権者の都道府県や政令指定都市が行っている。地方自治法による権限の規定により、中核市も管下の教職員の研修を行うこととなっている。その他の市区町村では、地方公務員法により、職員の研修を行うことが定められ、小・中学校の教職員の研修に関わる法的根拠となっ

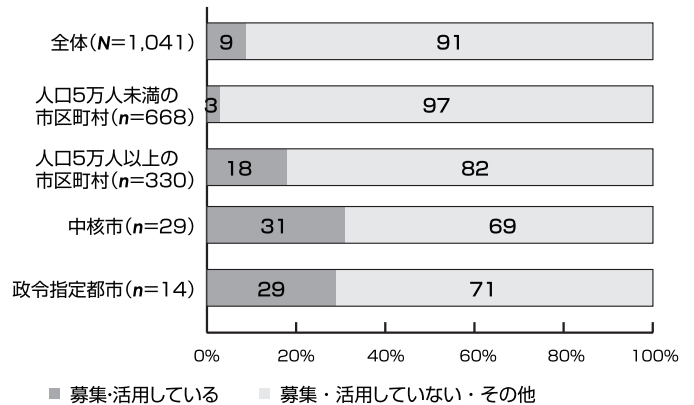


図16 教育委員会の教育ボランティアの募集・活用の有無
人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

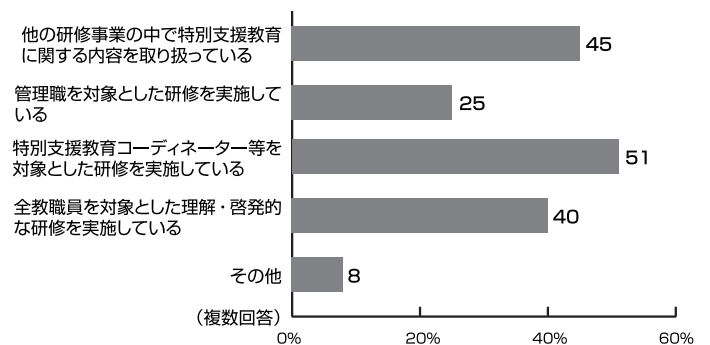


図18 特別支援教育に関する教員研修の実施状況 (N=1,041)

ている。特別支援教育に関する教員研修は、任命権者が行うとともに、設置者である市区町村教育委員会が行っている。

この調査では、市区町村が行っている特別支援教育に関する教員研修の状況と課題について尋ねた。

特別支援教育に関する教員研修の実施状況では、特別支援教育コーディネーターの研修を実施しているとの回答が市区町村全体の51%、他の研修事業で取り扱っているとするところが40%、管理職研修を行っているとするところが25%であった(図18)。

また、特別支援教育コーディネーターの研修の実施は、政令指定都市、中核市、人口5万人以上の市区町村での実施の割合が100%、90%、72%とかなり高い水準であるが、人口5万人未満の市区町村での実施の割合は38%と低かった(図19)。

さらに、全職員を対象として理解啓発の研修を実施について、全体では40%が実施しているとの回答で、自治体の規模別にみるとは、政令指定都市で50%、中核市で66%、人口5万人以上の市区町村で

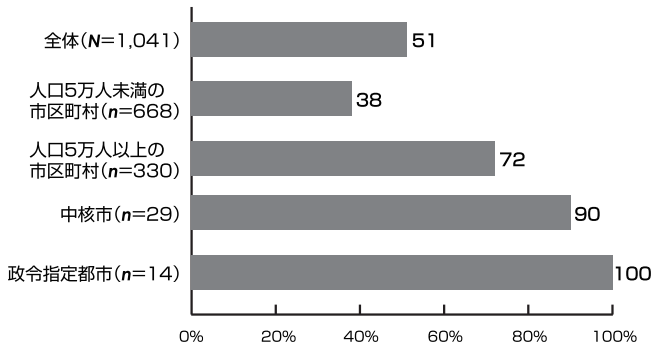


図19 特別支援教育コーディネーター等を対象とした研修を実施している

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

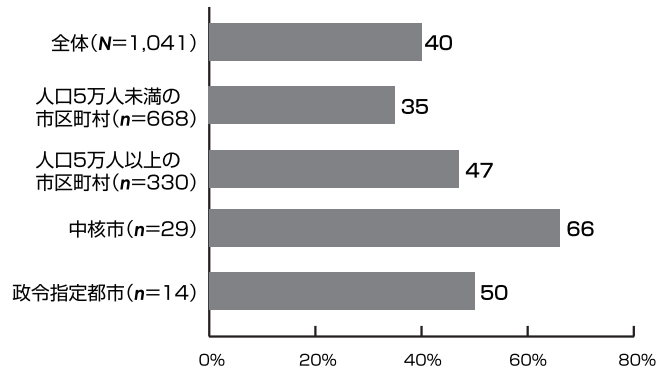


図20 全教職員を対象とした理解・啓発的な研修を実施している

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

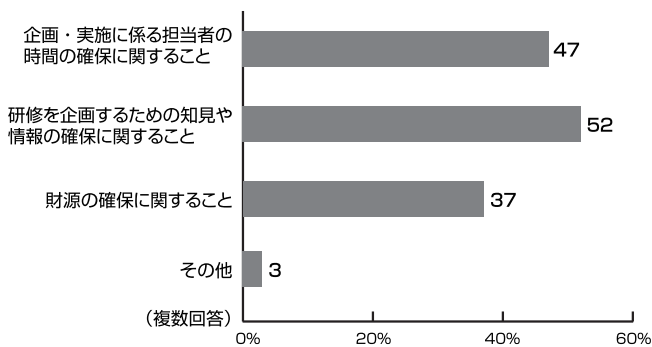


図21 研修など教員の資質向上に関する課題 (N=1,041)

47%、人口5万人未満の市区町村で35%で、特に中核市の割合が高かった。

研修実施に関する課題では、研修を企画するための知見や情報の確保、担当者の時間の確保について、それぞれ全体の52%、47%が回答され、財源の確保については37%であった(図21)。

(7) 個別の指導計画・個別の教育支援計画の策定について

個別の教育支援計画は、一人一人のニーズに応じる支援を行うためのツールの一つである。特別支援教育を支える仕組みの一つとして提言されている。個別の指導計画は、一人一人の障害の状況に応じた指導を行うために計画されるものである。個別の教育支援計画の策定、個別の指導計画の作成について、教育委員会としての取組について尋ねた。

市区町村全体では52%の自治体で、個別の指導計画の様式や様式例が示されていた。自治体の規模別にみると、政令指定都市で79%、中核市で62%、人

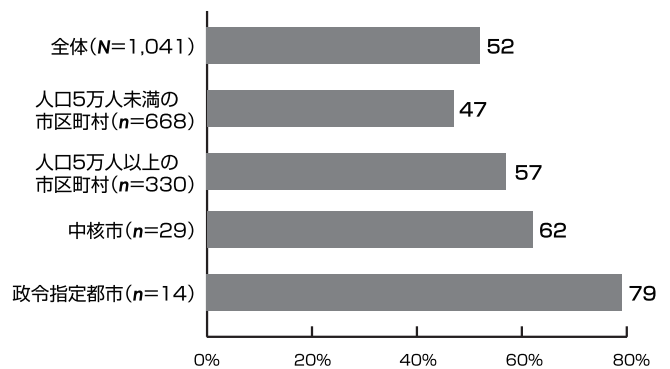


図22 個別の指導計画の様式や様式例を示している

都道府県で示されたものの伝達を含む

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

口5万人以上の市区町村で57%、人口5万人未満の市区町村で47%で、市区町村の規模が小さくなるにしたがってその割合が減少する傾向が見られた(図22)。

また、市区町村全体では63%の自治体で個別の指導計画の様式や様式例が提示されていた。自治体の規模別にみると、政令指定都市では100%、中核市で97%、人口5万人以上の市区町村で75%、人口5万人未満の市区町村で53%となっていて、個別の教育支援計画と同様に、市区町村の規模が小さくなるにしたがってその割合が減少する傾向が見られた(図23)。

個別の指導計画・個別の教育支援計画の策定に関する課題では、時間が十分に確保されないとの回答が50%、意義や活用方法の理解不足との回答が26%、有効に活用されていないとの回答と保護者の理解が得られないとする回答がともに、18%であった(図24)。

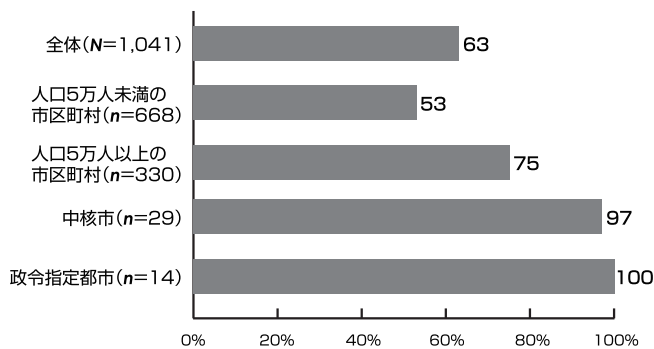


図23 個別の教育支援計画の様式や様式例を示している
都道府県で示されたものの伝達を含む
人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

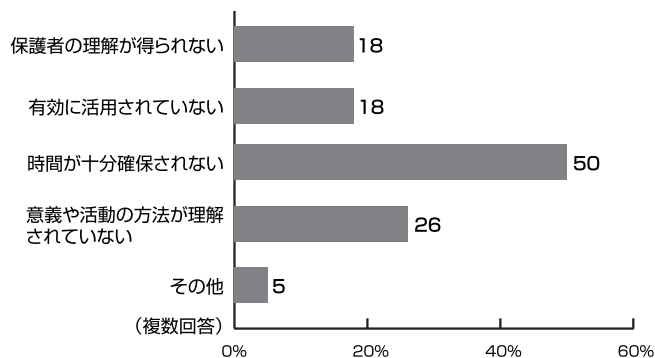


図24 個別の指導計画・個別の教育支援計画の策定に関する課題 (N=1,041)

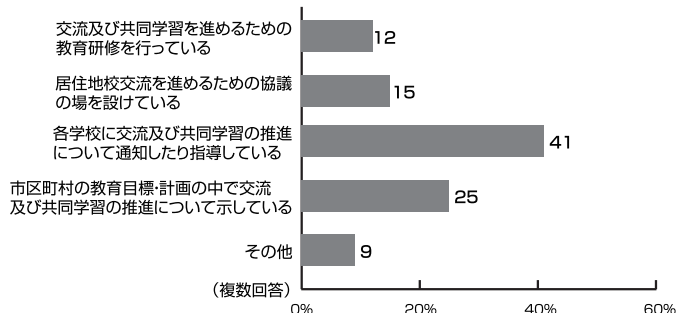


図25 交流及び共同学習の推進について取り組んでいること (N=1,041)

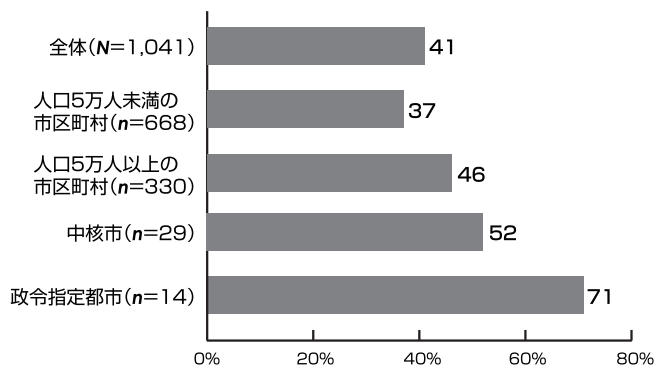


図26 各学校に交流及び共同学習の推進について通知したり指導している

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

(8) 交流及び共同学習の推進について

障害者基本法では、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。(第14条の3)」と示されている。

この調査では、各市区町村の交流及び共同学習の推進への取組の状況を尋ねた。

交流及び共同学習の推進について取り組んでいる内容では、各学校に交流及び共同学習の推進について通知しているとの回答が一番多く、全体の41%であった。また、市区町村の教育目標・教育計画の中で交流及び共同学習の推進に示しているとの回答は、全体の25%で二番目に多かった(図25)。

上記、一番目と二番目に多くあった取組の内容について、市区町村の規模による実施状況について集計を行ってみた。一番目の各学校に各交流及び共同学習の推進について通知している、二番目の教育目標・教育計画の中で交流及び共同学習の推進につい

て示しているという内容は、いずれも市区町村の規模が小さくなるにしたがって、その割合が減少する傾向があった(図26, 27)。

(9) 教育・福祉・医療・労働等との連携について

教育・福祉・医療・労働等との連携については、児童生徒のニーズに対応した専門的な支援を実現するために必要な課題として提言されている。そのための仕組みとして、都道府県段階では、(広域)特別支援連携協議会の設置が提言されている。

この調査では、各市区町村の教育・福祉・医療・労働等との連携について取り組んでいる内容では、最も多く回答されたのが、就学指導委員会などの活動の中で連携を行っているとの回答で、全体の80%であった。次に盲・聾・養護学校のセンター的機能の活用の中で進めているとの回答が27%、特別支援連携協議会を構成しているとの回答が23%であった(図28)。

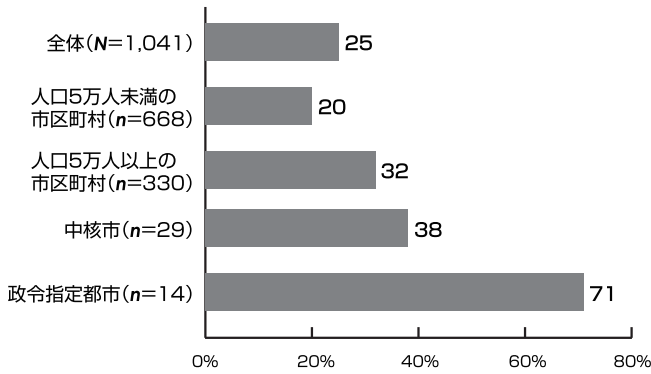


図27 交流及び共同学習について教育目標・教育計画の中で示している

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

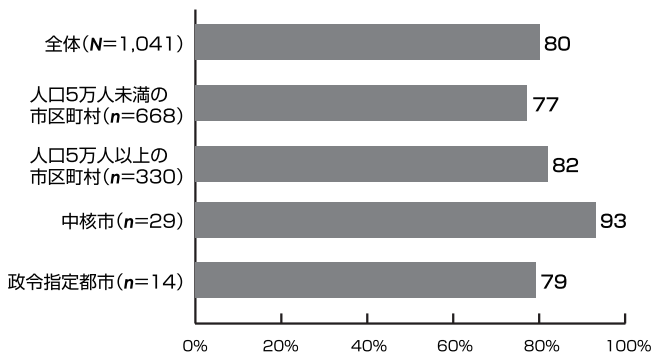


図29 就学指導委員会の活動を通して連携している

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

取組の内容のうち、一番回答の多かった就学指導委員会などの活動の中で連携を行っている取組と、独立した取組である特別支援連携協議会などの設置について、自治体の種別・規模による実施状況について集計を行ってみた。

就学指導委員会などの活動の中で連携を行っている取組では、政令指定都市では79%、中核市、人口5万人以上の市区町村、人口5万人未満の市区町村では、それぞれ93%、82%、77%と高い割合を示しており、中でも中核市の割合が一番高かった。

特別支援連携協議会の構成では、取組の割合がそれぞれの規模の市区町村とも少なく、政令指定都市では36%、中核市では24%、人口5万人以上の市区町村では27%、人口5万人未満の市区町村では19%であった(図29, 30)。

(10) 教育機関間の連携に関する活動

この調査では、教育機関間の連携を進めるために

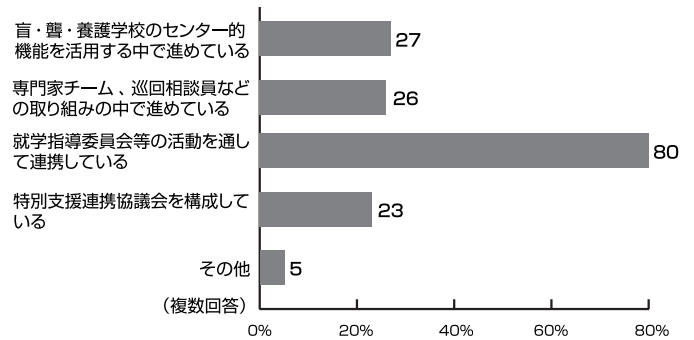


図28 教育・福祉・医療・労働等との連携に関する活動の中で取組んでいること (N=1,041)

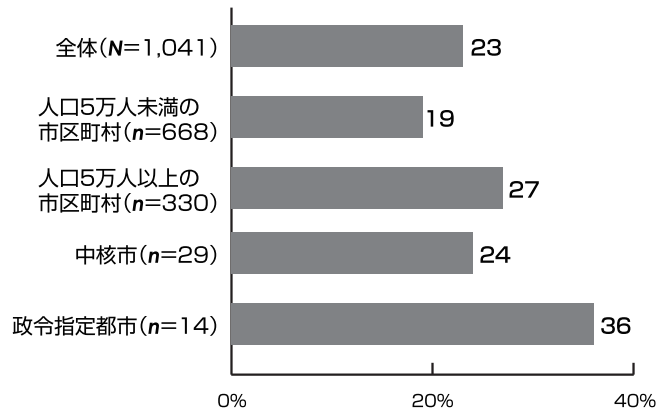


図30 特別支援連携協議会を構成している

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

教育委員会として取り組んでいる情報交換の場の設定状況を中心に尋ねた。

情報交換の設定状況に関しては、小・中学校間の情報交換の場を設けているとの回答が最も多く全体の72%であり、幼稚園を小学校の情報交換の場を設けているとの回答が全体の64%であった。また、中学校と高等学校の情報交換の場を設けているとの回答は13%であった。

盲・聾・養護学校と各学校との連携の場を設けているとの回答は、全体の25%であった(図31)。

教育機関間の連携に関する課題では、企画・実施する時間の確保に関することとの回答が48%、機関間・関係者間の連絡や調整に関することとの回答が47%、連携の内容方法に関する知見・情報の確保に関することが43%であった。また、実施する財源の確保に関する回答は15%であった(図32)。

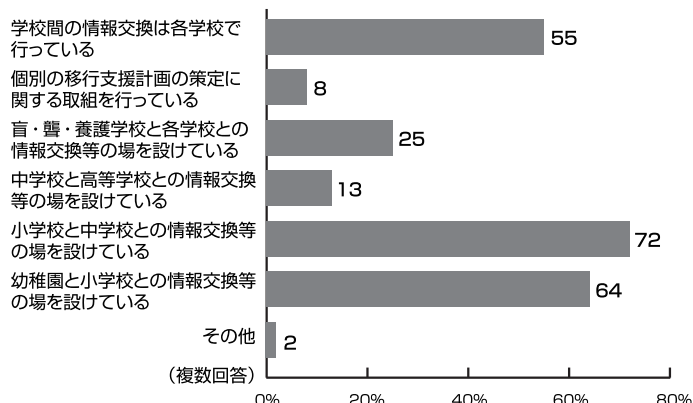


図31 教育機関間の連携で取組んでいること (N=1,041)

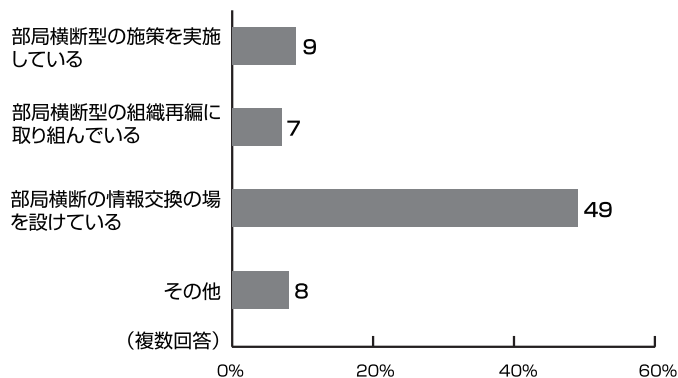


図33 部局横断型の実施についての取組 (N=1,041)

(11) 部局横断型の施策の実施について

特別支援教育は、教育、福祉、医療、労働等の連携の下で行う教育であるとされている。それぞれの行政の組織は基本的に縦割りとなっていることに対して、部局横断型の取組が必要とされている。

この調査では、部局横断型の取組を進めるために行っていることや部局横断型の施策の状況について尋ねた。

部局横断型の施策の実施についての取組では、全体として、部局横断の情報交換の場を設けているとの回答が最も多く49%であった。部局横断型の組織再編に取り組んでいるとの回答は、全体の7%、部局横断型の施策を行っているとの回答は、全体の9%で少なかった(図33)。

取組全体について、政令指定都市では、その割合は高いが、中核市、人口5万人以上の市区町村と人口5万人未満の市区町村での大きな違いはみられなかった(図34)。

部局横断型の施策で実施していることでは、母子

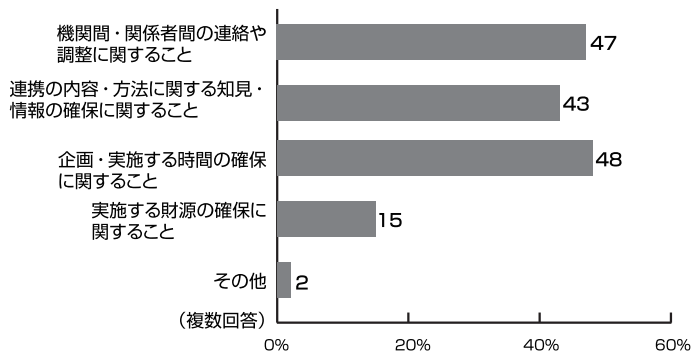


図32 教育機関間の連携に関する課題 (N=1,041)

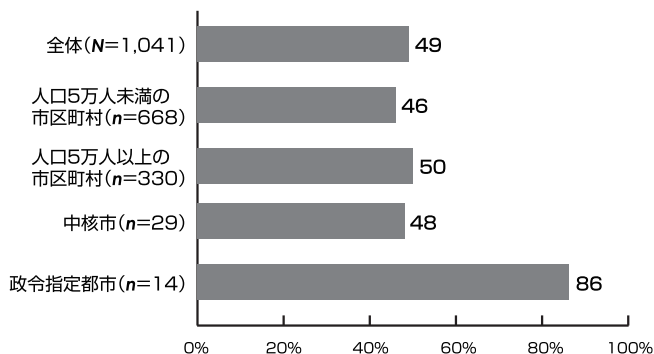


図34 部局横断型の情報交換の場を設けている

人口5万人以上、未満の市区町村には中核市、政令指定都市は含まず

保健・子育て支援事業等との連携との回答が最も多く、全体の34%であった。発達障害者支援事業との連携との回答は、全体の15%、障害者自立支援事業と連携との回答は、全体の13%と少なかった(図35)。

(12) 学校施設の改善に関わる取組について

障害者基本計画(平成14(2002)年12月)では、学校施設のバリアフリー化が求められている。学校施設のバリアフリー化等に関する調査研究報告書(平成16(2004)年3月)では、小・中学校における学校施設のバリアフリー化等の推進に関する基本的な考え方の中で、学校施設のバリアフリー化に関する合理的な整備計画の策定、学校施設のバリアフリー化の教育的な意義への配慮、障害のある児童生徒が、安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう配慮している等の事項を示している。

この調査では、それらの事項について、特に学校施設の改修や設置に関して、各市区町村が実施している具体的な内容について尋ねた。

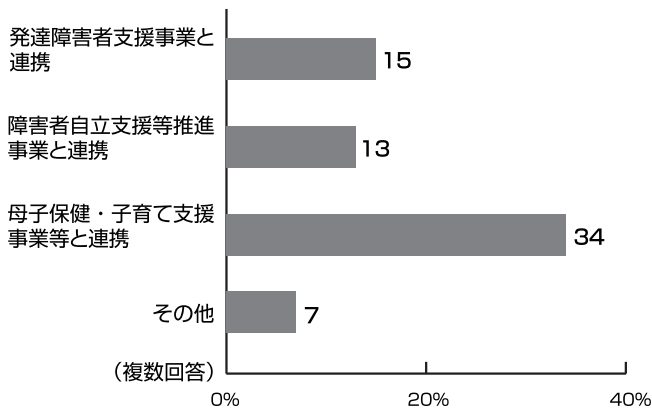


図35 部局横断型の施策で実施していること (N=1,041)

手すり、スロープ、障害者用トイレなどの設置がそれぞれ77%、76%、73%の割合で実施されており、次に段差の解消が61%の割合で実施されていた。また、費用のかかるエレベーターの設置も41%の割合で実施されていた(図36)。

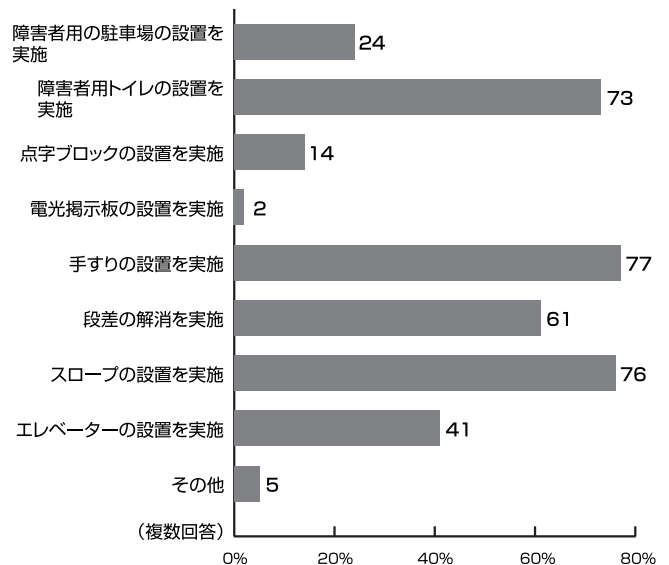


図36 学校施設の改修や設置について実施されていること (N=1,041)

調査結果の詳細な分析は、今後の課題とすることとして、ここでは、各項目の調査結果についての若干の考察をすることとした。

IV まとめ

小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実は、各学校での創意工夫や努力によるところが大きいですが、また、同時にそれぞれの学校を設置している各市区町村の教育委員会の指導や支援などの取組も重要であるとの認識の下、小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組の状況について調査した。

特別支援教育体制推進事業で示されている事項を中心に、各市区町村で取組んでいる事柄や取組むべきと考えられる事柄について調査項目とした。

この稿のはじめに触れているが、市区町村の行政規模が人口300万人を超える政令指定都市から人口が1,000人に満たない村まで多様である。その中で、市区町村の取組みとして、小・中学校の特別支援教育の推進のための施策が進められている。

この調査では、小・中学校の特別支援教育の推進に係る市区町村の取組の全体を大括りで把握することと、行政規模の違いによる取組みの状況を比較し、特に行政規模の小さい市町村の状況と課題と整理したいと考えた。

この稿では、調査の結果の概要を報告することに留めている。

①政令指定都市、中核市など行政規模の大きな自治体では、他の自治体に比べ、特別支援教育への取組みが、全般的に進んでいると思われた。

その背景には、地域の資源状況、行政規模のスケールの差異があると思われる。

②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は、行政規模の違いに関わらずどの自治体でも取組が進んでいた。

国が年次目標を示して推進した事柄であること、それ自体は予算を伴う事柄でないことなどが背景として考えられる。これらの仕組みが具体的にどのように機能していくかが課題となる。

③巡回相談員委嘱、専門家チームの構成、支援員・介助員の配置、教育ボランティアの活用などは自治体の規模により取組に違いがあると思われた。

地域の資源状況や行政規模による違いが背景にあるが、これらの仕組みは、各自治体が単独で設置するものだけでなく、自治体の規模によっては、都道府県の仕組みを活用したり、いくつかの自治体が連携・協働して取り組むこと

ができると思われた。

- ④特別支援教育に関わる基本計画の策定など自治体の規模によらず、どの自治体でも必要とされるであろう。教育振興基本計画とも関連し、今後の策定の進捗を期待したい。
- ⑤教育機関間の連携は、自治体の規模により、取組に違いは少ない。小・中学校間の連携などこれまでも取組まれてきたと思われる事柄と小・中学校と特別支援学校との連携など、今後、進めていく事柄がある。自治体の規模に関わらず今後とも進めていくべき課題であると思われる。
- ⑥部局横断型の施策の実施については、どの自治体でも取組の状況に違いは少なく、情報交換を組織的に行う段階であると思われた。今後、具体的な取組を進めていくことが必要であろう。
- ⑦学校施設の改善に関わる取組については、「障害のある児童生徒が、安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう配慮している。」とする自治体が多く、「学校施設のバリアフリー化の教育的な意義に配慮している。」「学校施設のバリアフリー化に関する合理的な整備計画の策定している。」とする自治体は少なく、自治体の規模により、取組に大きな違いはみられなかった。

学校施設の改修や設置について実施されていることでは、自治体の規模によって違いが見られ、大きな自治体では実施されている割合が高かった。

各自自治体の行政規模の違いに関わらず、質的な整備を進めると共に、量的に広げ、その普及を図ることが課題であろう。

プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に関する総合的研究」では、この調査とは別に、いくつかの市区町村を訪問調査している。

小・中学校の特別支援教育の進捗は、行政規模の大きな自治体では、システムが機能して進められていた。行政規模の小さな自治体では、担当者のきめ細かい取組で特別支援教育が進められていた。

各小・中学校における特別支援教育の進捗は、行政規模によらず、それぞれの自治体の創意工夫が必要であると思われた。

引用文献

- 1) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：研究成果報告書—小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008a. (特教研, C-72)
- 2) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008b. (特教研, C-73)
- 3) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008c. (特教研, C-74)
- 4) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008d. (特教研, C-75)

(受稿年月日：2008年8月21日, 受理年月日：2008年11月17日)

SPECIAL TOPIC: Efforts toward Understanding and the Fullness of Correspondence to Special Needs Education in Elementary and Junior High School

Municipality education boards' efforts towards the understanding and effective handling of Special Needs Education in elementary and junior high schools

Research team for “Comprehensive Research toward Understanding and the Fullness of Correspondence to Special Needs Education in Elementary and Junior High School 2006-2007”

MATSUMURA Kanyu¹, OOUCHI Susumu², SASAMOTO Ken¹, NISHIMAKI Kengo¹,
ODA Yoshiaki³, TOUSHIMA Shigeto⁴, FUJII Shigeki⁵, SASAMORI Hiroki⁶, MAKINO Yasumi¹,
TOKUNAGA Akio¹, TAKIGAWA Kuniyoshi³, OTA Hirotsugu⁶, YOKOO Shun⁵,
WATANABE Masahiro³, ITO Yumi⁶, UEKIDA Jun⁵, and KAMENO Setsuko^{*}

Received August 21, 2008; Accepted November 17, 2008

¹Department of Educational Support, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

²Department of Policy & Planning, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

³Department of Teacher Training and Information, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

⁴Kamakura Women's University, Kamakura, Japan

⁵Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

⁶Information Center of Education for the persons with Developmental Disabilities, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

Abstract: A survey was conducted on the status of efforts towards the understanding and effective handling of Special Needs Education by education boards that oversee elementary and junior high schools in approximately 1,800 municipalities across the nation. A summary of the survey results is provided in this paper. Consideration was given to the issues that the education boards addressed uniformly regardless of the municipality situation and to those for which their efforts differed depending on the municipality type and size of municipal jurisdiction.

Key Words: Special Needs Education, Municipalities, Elementary and junior high schools, Survey

* ~2008.3 Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs

特集 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組

小・中学校における特別支援教育への理解と対応の 充実に向けた特別支援学校のセンター的機能の取組

平成18年度～19年度 プロジェクト研究

「小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に向けた総合的研究」研究チーム

松村 勘由¹・大内 進²・笹本 健¹・西牧 謙吾¹・小田 侯朗³・當島 茂登⁴
 藤井 茂樹⁵・笹森 洋樹⁶・牧野 泰美¹・徳永亜希雄¹・滝川 国芳³・太田 容次⁶
 横尾 俊⁵・渡邊 正裕³・伊藤 由美⁶・植木田 潤⁵・亀野 節子*

¹教育支援部, ²企画部, ³教育研修情報部

⁴鎌倉女子大学, ⁵教育相談部, ⁶発達障害教育情報センター

要旨：特別支援教育体制の下、小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能の取組の状況について調査した結果の概要を報告した。各特別支援学校では、地域の特別支援教育センターとしての役割を広く担う側面がある中で、対応する障害種の特徴を生かした取組の在り方について考察した。なお、この調査は平成19（2007）年3月に実施したもので、調査時点では、全て、盲・聾・養護学校となっている。

見出し語：特別支援教育，特別支援学校，センター的機能，小・中学校，調査

I はじめに

小・中学校における特別支援教育の理解と充実を図るためには、各学校での取組を更に進めるとともに、特別支援教育がその制度として位置付けている盲・聾・養護学校（以下、調査時点の制度上の名称として記す。）のセンター的機能の果たす役割が重要であると考えた。

全国には、約1,000校の盲・聾・養護学校がある。現在、特別支援学校として、制度上は障害種を超えた学校として位置付けられているものの、これまでの障害種に対応した教育的機能を合わせて、特別支

援学校の機能としてその役割を果たしている。

この調査では、これまでの盲・聾・養護学校の制度の下で、各学校が、地域の特別支援教育に関するセンター的機能にどのように取り組んでいるかを調査した。

盲・聾・養護学校が地域の小・中学校の特別支援教育の充実のためにどのように取り組んでいるのか。また、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱等の対応する障害種の違いによって、その取組にはどんな違いがあるのか。

こうした観点から小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能の取組の状況について調査することとした。

*平成20年3月まで国立特別支援教育総合研究所 教育相談部 所属

II 調査の概要

1. 調査の対象と方法

全国の998校の盲・聾・養護学校に対して、質問紙を送付し、平成19（2007）年3月20日時点でのセンター的機能の取組状況について尋ね、745校から回答を得た。回収率は75%であった。

2. 調査の内容

この調査では、基本情報として、①学校の種別、②学校の職員数、③センター的機能を支える組織の状況などを尋ねた。

本調査の主目的であるセンター的機能については、以下のような内容について質問した。

センター的機能を支える事項

「センター的機能を支える事項」として、①センター的機能の位置付け、②センター的機能に関する地域のニーズの把握状況、③センター的機能に関する校内外の資源の把握状況、④盲・聾・養護学校間のネットワークの構築や教育委員会との連携の状況などについて。

センター的機能の取り組みの実際

「センター的機能の取り組みの実際」として、各学校に対して行った相談活動や支援の状況について。

地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題

「地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題」として、地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題について。

地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況

「地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況」などについて、各設問項目とも、選択肢を設け尋ねた。

III 調査の結果

1. 調査対象となった特別支援学校（盲・聾・養護学校）のプロフィール

平成18（2006）年度の学校種ごとの学校数は、盲学校71校、聾学校104校、養護学校831校となっている。養護学校の障害種ごとの校数は、それぞれ、知的障害543校、肢体不自由197校、病弱91校であった。この調査では、複数の障害種を対象とした学校を区別し整理した。

(1) 学校の種別・本務職員数

回答のあった学校の学校種と校数は、図1の通りである。

複数の障害種に対応した養護学校をここでは仮に総合養護学校と呼称し、区分した。

総合養護学校では、知的障害と肢体不自由を併置している学校が42校、知的障害と病弱を併置している学校が3校、肢体不自由と病弱を併置している学校が14校あった。その他3障害以上の障害種を併置している学校が5校あった。本務職員数について、回答のあった723校のうち565校が100名以下で、全体の80%近くを占めていた（図2）。

(2) センター的機能で支援を担当する地域の概況

センター的機能で支援の対象については、過半数の盲・聾・養護学校で支援する担当地域や小・中学校が決まっているとの回答があった（図3）。

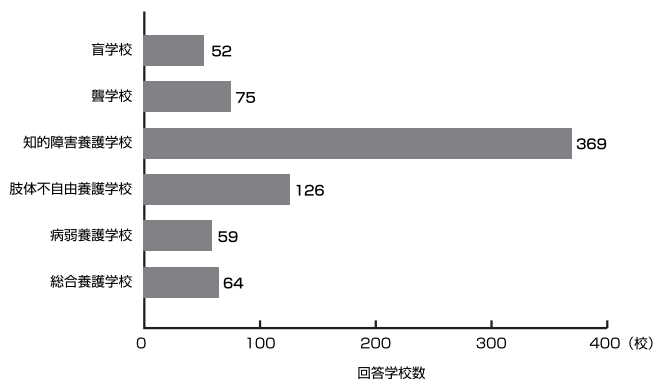


図1 学校種別ごとの回答校数 (N=745)

複数の障害種に対応した養護学校を、総合養護学校と区分している

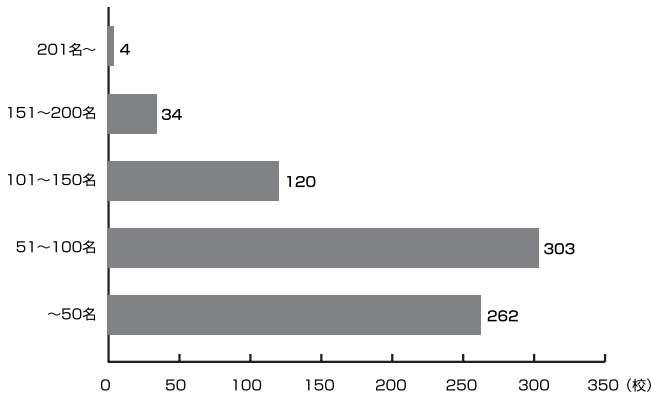


図2 本務職員数 (N=723)

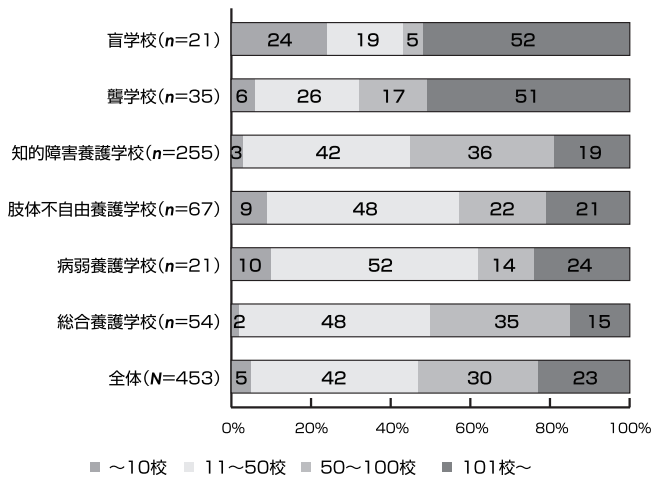


図4 センターの機能で支援を担当する地域の学校数 (N=453)

担当する地域や小・中学校が決まっていると答えた場合、その担当する地域の小・中学校数は11~50校がもっとも多く全体の42%であった。10校より少ないと答えた学校はわずか23校で、全体の5%にすぎなかった(図4, 5)。

(3) センターの機能の組織について

多くの盲・聾・養護学校では、センター的な機能を担うために、新たに組織したり、既存の組織を拡充したり、既存の組織を整理統合するなどして対応している。

本調査でも全体の89%の学校で、中心となる組織を設けていることが確かめられた(図6)。

全体としては、センター的機能の中心となる組織を設けている学校が多く、新たな組織として設置している場合が多かった。いくつかの分掌にその機能



図3 センターの機能で支援を担当する地域が決まっている (N=723)

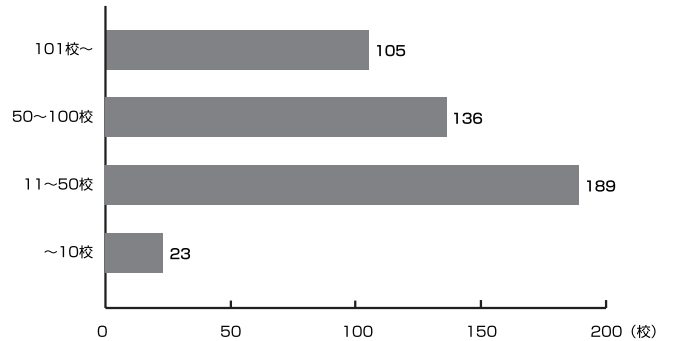


図5 センターの機能で支援を担当する地域の学校数 (N=453)

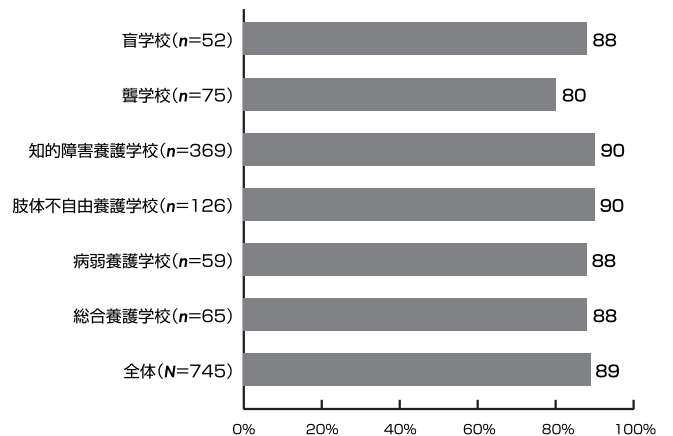


図6 センターの機能の中心となる分掌がある学校の状況 (N=745)

を分散している場合には、たとえば、進路担当分掌、教育相談分掌、交流教育分掌など既存の分掌組織を活用していることがうかがわれた。また、幼稚園、乳幼児相談などの学部等にその機能を持たせている学校があった。

センター的な機能を担う分掌の名称について尋ねた。全体としては、地域支援、支援、特別支援教育などのキーワードを含む名称の組織が多かった。これらは、センター的な機能を担うための新たな組織と思われるが、教育相談、進路、自立活動など既存の組織名を挙げていると思われる回答、複数の分掌を列挙している回答などもあった。また、盲学校、聾学校では、視覚障害、聴覚障害(きこえとことば)

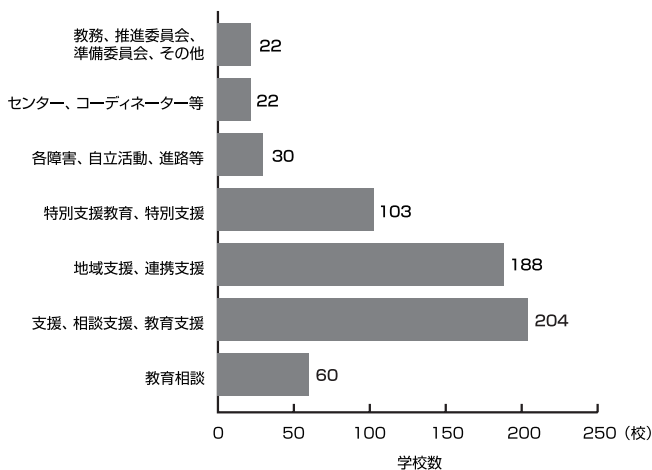


図7 センター的機能の中心となる分掌の名称区分 (N=745)

などのキーワードを含む組織名が用いられており、それぞれの学校の専門性を特徴付けた機能を示す名称と思われた(図7)。

センター的機能の中心となる教員の役職等の名称は、特別支援教育コーディネーターが最も多く、全体の72%であった。相談や支援を行う分掌の主任、部長などとの回答が11%、教育相談員など相談や支援を行う分掌の部員などとの回答が11%あった。また、特別支援教育コーディネーターが、分掌の部長を兼務したり、教頭が特別支援教育コーディネーターを兼務するとの回答もあった(図8)。

2. センター的機能を支える事項

(1) 各学校でのセンター的機能の位置付け

各学校でセンター的機能をどのように位置付けて取り組んでいるかを整理した。70%の学校では、各学校でのセンター的機能を特定の分掌の教員が担っていた。しかし、特別支援学校(盲・聾・養護学校)のセンター的機能は、特定の分掌や特定の教員が担うだけでなく、全職員が必要に応じて行うことが求められている。全職員が担っている学校は、全体の19%に留まっていた。また、センター的機能の実施に際しては、学校の教育計画の中にしっかりと位置付けることが必要である。全体の58%の学校では、学校の教育計画等にセンター的機能が位置付けられていた。学校全体での取組が定着しているとは言い難い状況にあるといえる(図9)。

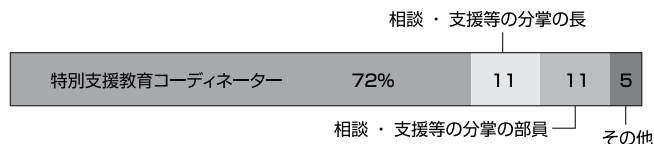


図8 センター的機能の中心となる教員の役職等の名称等 (N=745)

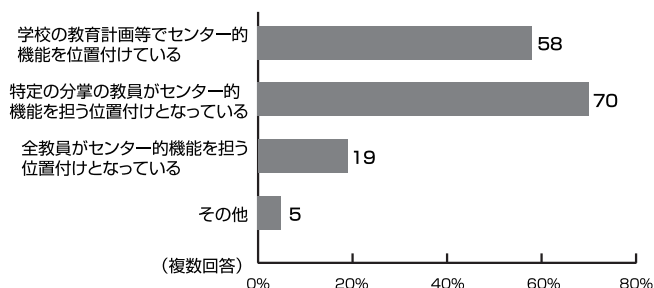


図9 学校でのセンター的機能の位置付け (N=745)

(2) センター的機能に関する地域のニーズの把握

センター的機能に関する地域のニーズの把握に関しては、①ニーズ調査の実施、②普及活動によるニーズの掘り起こし、③支援を通してのニーズの把握や普及活動の実施状況を調べた。①は全体の20%に留まった。②は全体の70%の学校で取り組まれていた(図10)。

(3) センター的機能に関する地域資源・校内資源の把握

センター的機能に関する地域資源・校内支援の状況の把握については、地域資源リストや地域資源マップの作成、校内の人的資源の状況の把握、人材リストの作成、教材や教具の状況の把握、教材・教具リストの作成について尋ねた。これらに取り組んで着る学校は、2割~3割に留まっていた。

センター的機能に関する地域資源・校内資源の把握については、今後の大きな課題だと言える(図11)。

(4) 盲・聾・養護学校間のネットワークの構築

センター的機能に関わり盲・聾・養護学校間で、情報交換の場を設けている学校が全体の72%となっている。センター的機能に関わる諸事項について、盲・聾・養護学校間で必要な調整を行っているのは、

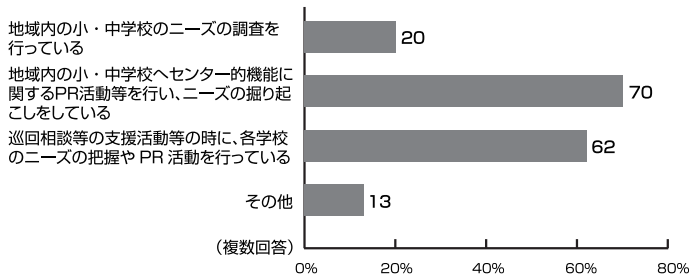


図10 センターの機能に関する地域のニーズの把握 (N=745)

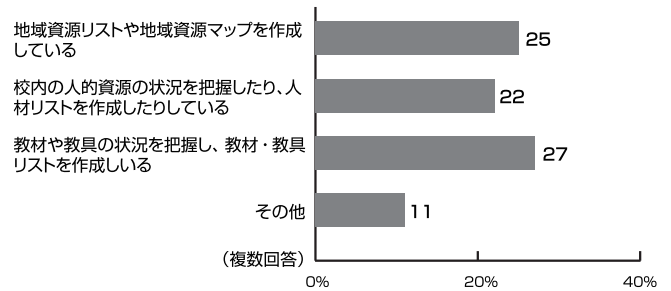


図11 センターの機能に関する地域資源・校内支援の状況の把握 (N=745)

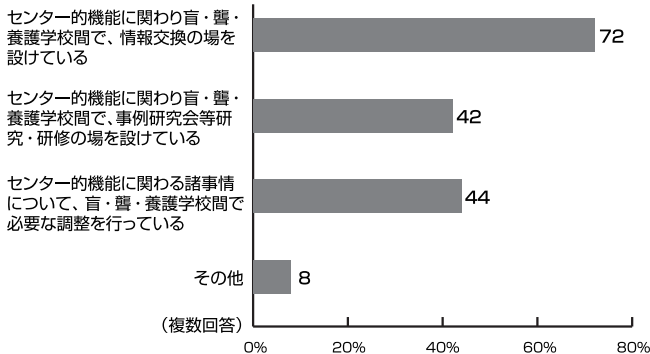


図12 盲・聾・養護学校間のネットワークの構築 (N=745)

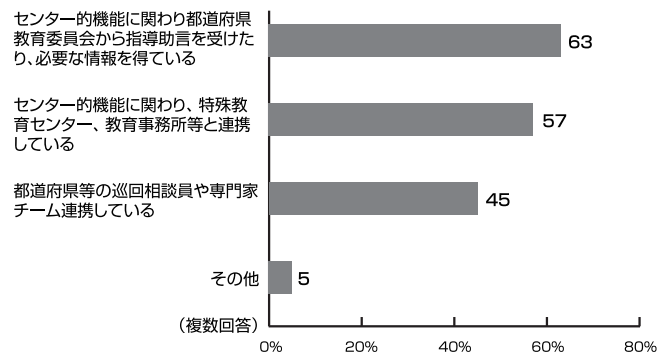


図13 都道府県等教育委員会との連携 (N=745)

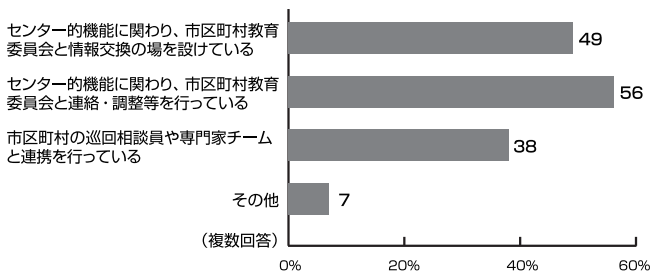


図14 市区町村教育委員会との連携 (N=745)

全体の44%であった。ネットワークの枠組みは整いつつあるが、その質を高めていくことが課題だとと言える (図12)。

(5) 都道府県等教育委員会との連携

各学校を設置する都道府県等教育委員会との連携は重要である。センター的機能に関わり都道府県教育委員会から指導助言を受けたり、必要な情報を得ているとの回答が全体の63%あった。センター的機能に関わり、特別支援教育センター(特殊教育センター)、教育事務所等と連携している学校も全体の57%あった(図13)。

(6) 市区町村教育委員会との連携

支援の対象となる小・中学校を設置する市区町村教育委員会との連携も重要である。センター的機能に関わり、市区町村教育委員会と連絡・調整を行っている学校は、全体の56%であった。市区町村教育委員会と情報交換の場を設けているとの回答は、全体の49%であった(図14)。

3. センターの機能の取組の実際

(1) 保護者、教員からの相談

1) 概要

子ども及び保護者からの相談、教員からの相談について、それぞれの相談・支援の対象となった子どもの年齢段階は、小学校、中学校、幼稚園(保育園)が多く、高等学校が相対的に少なかった。また、依頼対象である子どもの状況は、知的障害、LD、ADHD、高機能自閉症が多かった(図15~18)。

2) 対応する障害種(学校種)による特色

相談や支援の対象について年齢別に整理すると、乳児期(0~2歳)の段階において、盲学校では

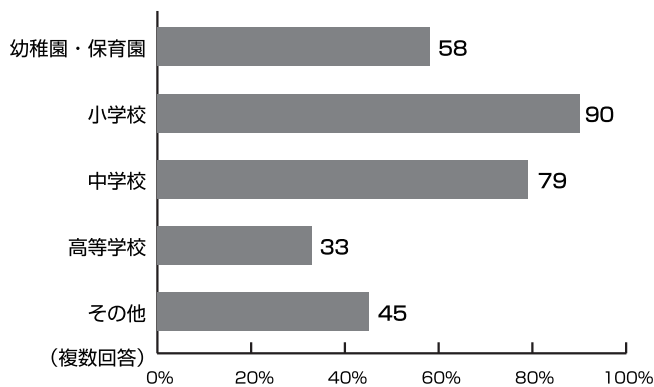


図15 実施した保護者相談・支援の対象 (N=745)

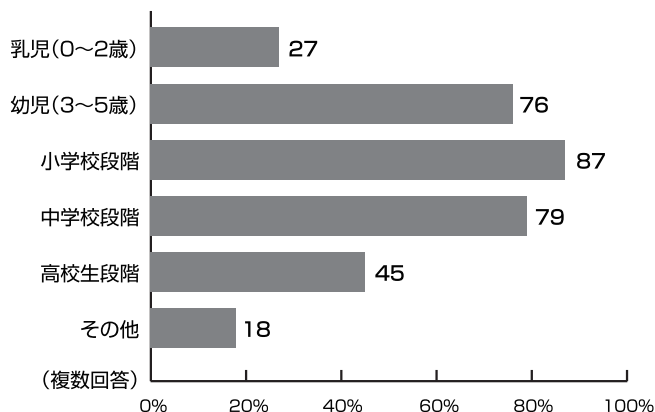


図16 実施した教員からの相談・支援の対象 (N=745)

75%、聾学校では87%の学校が対応していた。これに対し、他の障害種の学校は2割以下という対照的な傾向が認められた。盲学校、聾学校では従来からの早期教育が重視されてきており、その方針がセンター的機能にも反映されているといえる(図19)。

高校生段階を対象とする相談や支援については、全体で5割弱の実施状況であった。盲学校が69%、病弱養護学校が59%と、他の障害種の学校に比べて相談や支援を実施した学校の割合が相対的に高かった(図20)。

子ども及び保護者を対象として行った相談や支援の中で、対象となる子どもの状況を障害種ごとに見ると、盲学校においては主として視覚障害に関連する相談・支援、聾学校においては主として聴覚障害に関する相談・支援が実施されていた。盲学校及び聾学校においては、対象とする障害種を中心に相談や支援が実施されているといえる(図21, 22)。

情緒障害、言語障害、LD・ADHD・高機能自閉症に関する相談や支援についての対応について見ると、それぞれの学校が対象とする障害種に関連して対応していると思われる(図23~25)。

3) 教員を対象とする相談・支援の状況

学校に対する相談・支援において、その対象者を整理したところ、通常の学級担任、特殊学級の担任を対象としているところが多く、それぞれ8割を越えていた。次いで特別支援教育コーディネーター7割弱、管理職が47%となっていた(図26)。

相談の内容は、子どもの見立てや指導・支援の内

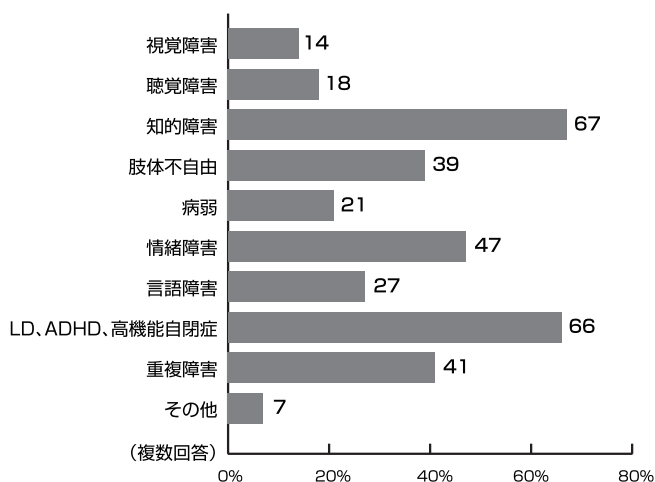


図17 実施した保護者からの相談・支援の対象の状況 (N=745)

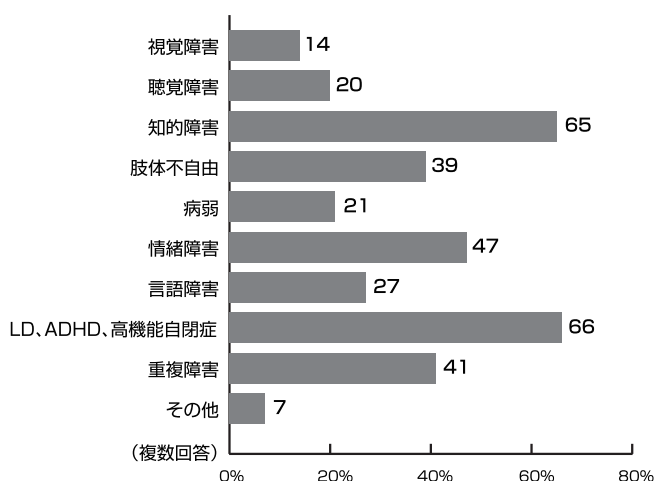


図18 実施した教員からの相談・支援の対象の状況 (N=745)

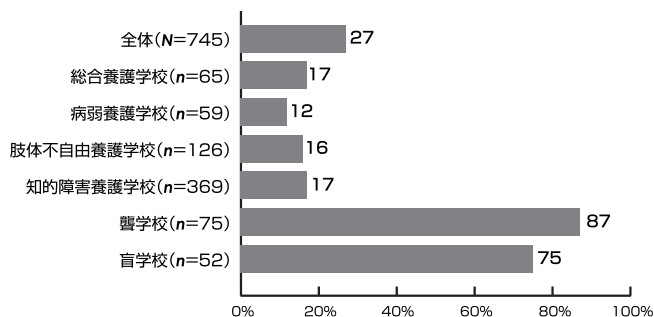


図19 乳児の相談・支援 (0~2歳) (N=745)

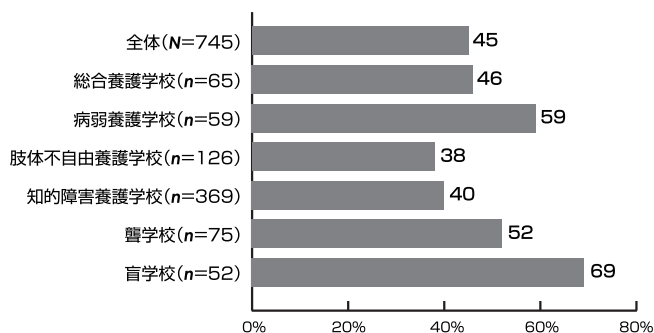


図20 高校生段階の相談・支援 (N=745)

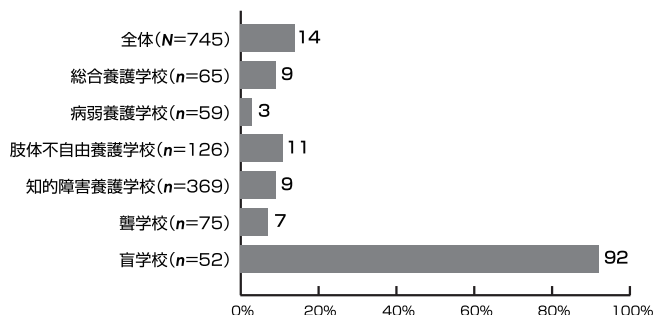


図21 主として視覚障害に関連する相談・支援 (N=745)

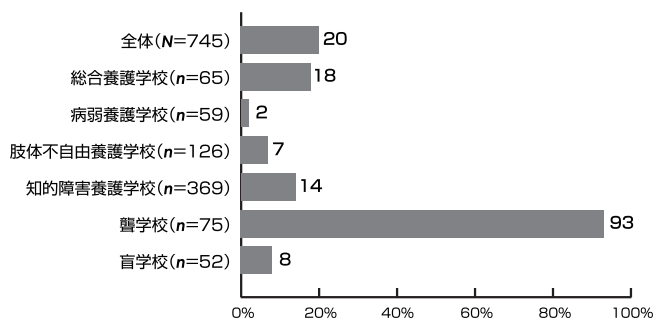


図22 主として聴覚障害に関連する相談・支援 (N=745)

容・方法に関する事項、障害の状況などについての実態把握、子どもの支援体制についての指導や助言の割合が多かった (図27)。

(2) 学校への支援

特別支援教育を進めるための組織や運営等についての支援は、小・中学校を対象として行われているところが多く、ここでも高等学校への対応が今後の課題として浮かび上がってきた (図28)。

学校への支援の具体的な内容としては、研修会の講師を担うことや情報提供を行っているとの割合が多かった (図29)。

4. 地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題

地域の小・中学校への支援を実施する上での課題となることについては、各特別支援学校 (盲・聾・養護学校) 側の視点と地域の小・中学校側の視点の2つに区分することができる。

(1) 特別支援学校 (盲・聾・養護学校) 側の視点から

特別支援学校 (盲・聾・養護学校) 側の視点として、①センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力が得られないこと、②地域の小・中学校を訪問するための旅費等の予算を確保すること、③地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること、④多様な障害に対応する教員の専門性が不十分なこと、⑤各小・中学校への支援の内容・方法等のノウハウが不十分なこと、⑥相談ニーズが増加し、速やかな対応が難しくなったこと、等の課題が挙げられた。

(2) 地域の小・中学校側の視点から

地域の小・中学校側の視点として、①地域の小・中学校の特別支援教育の重要性について理解が不足していること、②地域の小・中学校がセンター的機能の活用の仕方を理解していないことなどが挙げられた。

この調査では、それらの情報を基に、各設問を設定して尋ねた。

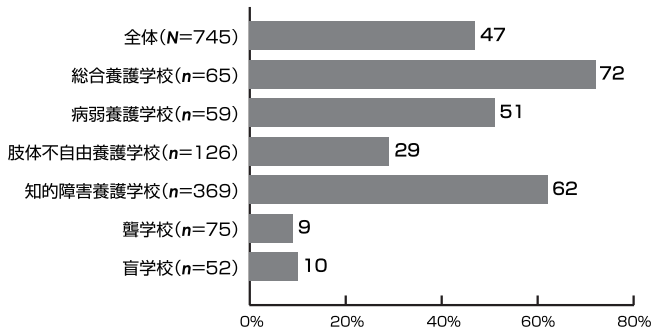


図23 情緒障害に関連する相談・支援 (N=745)

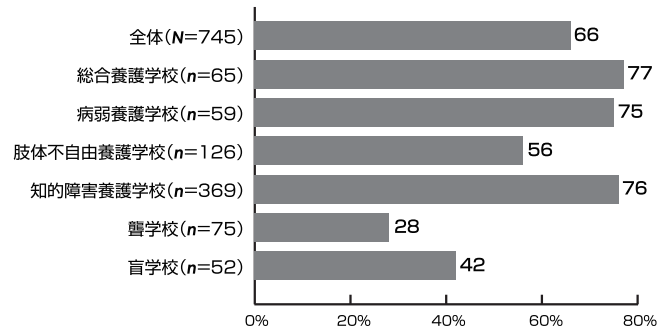


図24 LD, ADHD, 高機能自閉症等に関連する相談・支援 (N=745)

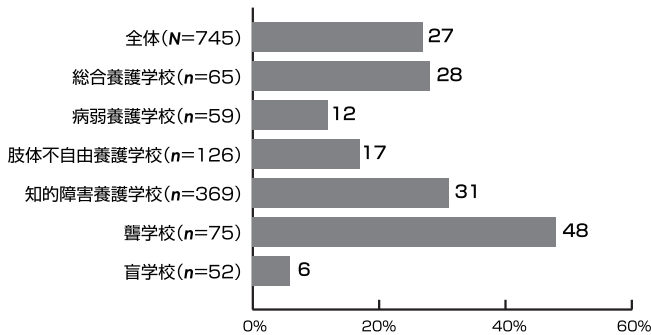


図25 言語障害に関連する相談・支援 (N=745)

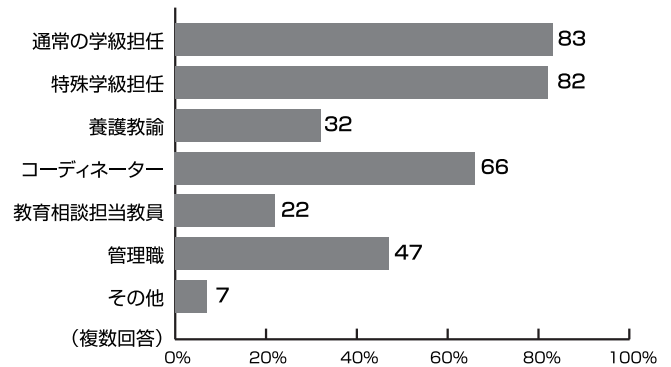


図26 相談・支援の対象となった教員 (N=745)

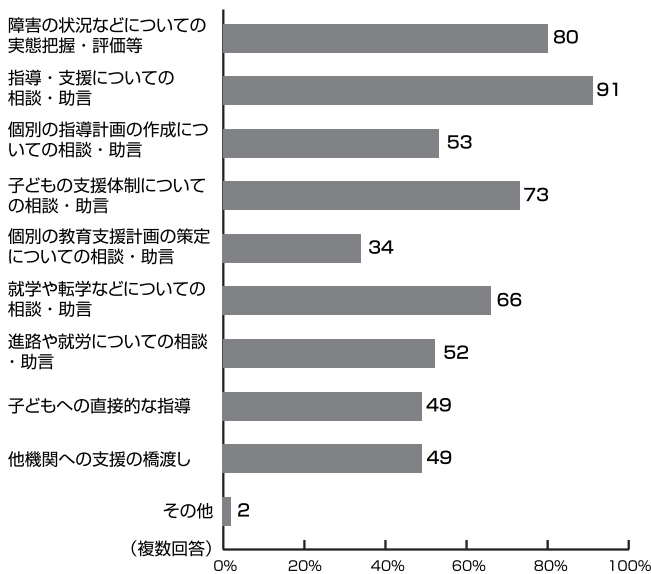


図27 実施した相談の内容 (N=745)

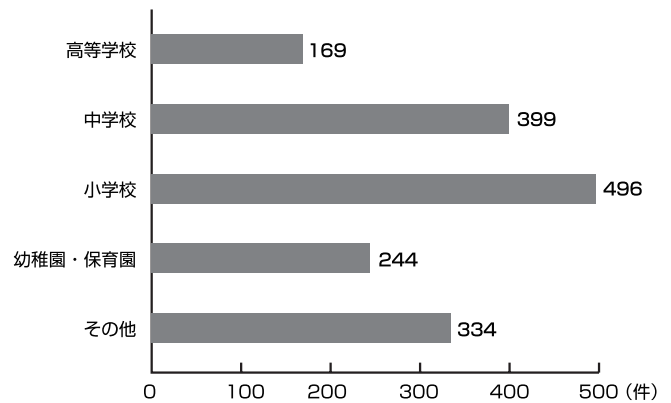


図28 組織や運営等について実施した支援ののべ件数 (N=745)

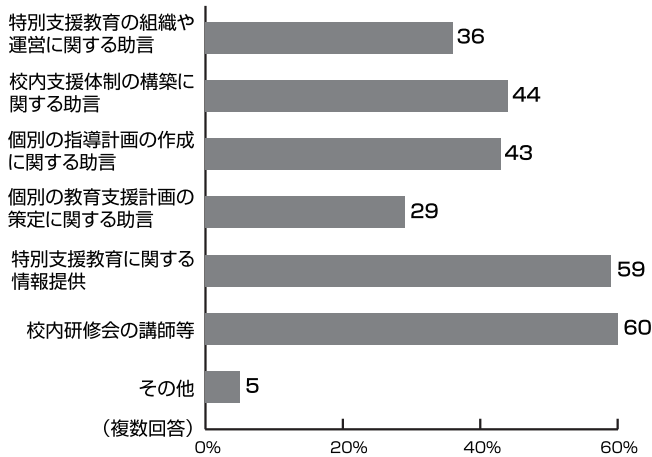


図29 平成18年度に実施した支援の内容 (N=745)

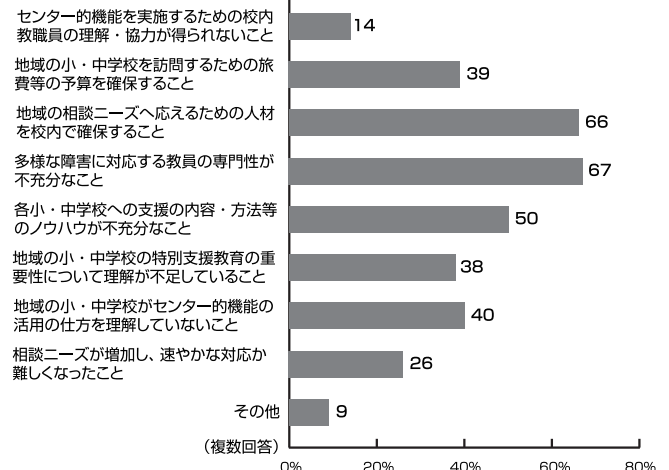


図30 センター的機能を実施する上での課題 (N=745)

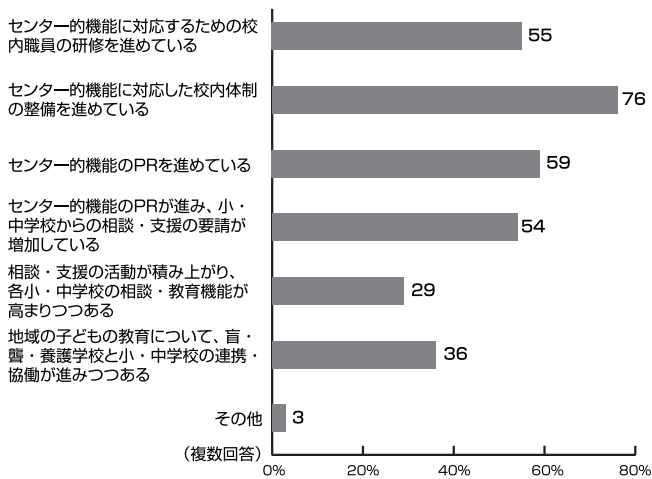


図31 センター的機能の進捗状況について (N=745)

地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること、多様な障害に対応する教員の専門性が不十分なことを課題とする回答の割合が多く、センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力が得られないこととの回答は、少なかった(図30)。

5. 地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況

ここでは、これまでの各学校でのセンター的機能の取組についての情報を基に、地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況の手がかりを、①センター的機能の実現に向かうための校内での理解の段階、②センター的機能の実現に向かうための校内体制の整備の段階、③センター的機能の実現に向かうため地域の小・中学校へPRの段階、

④地域の小・中からの相談・支援を進めている段階、⑤相談・支援の活動が積み上がり、各小・中学校における教育機能が高まる段階、⑥地域の子どもの教育について、盲・聾・養護学校と小・中学校の連携・協働が進みつつあるの6段階に整理し、その実状を尋ねてた。

これらの段階は、必ずしも、①～⑥に向かって、直線的、単線的に積み重なるものではないが、進捗の一つの目安として捉えようと考えた。

センター的機能に対応するための校内体制の整備を進めているとの回答の割合が、全体の76%となっていて、センター的機能のための校内体制整備が進みつつある状況がうかがえた(図31)。

全体として、校種間での顕著な特徴が見られる項目は少なかったが、センター的機能の理解普及が進み、小・中学校からの相談・支援の要請が増加しているとの設問の回答の割合は、知的障害養護学校、総合養護学校が多かった。

IV まとめ

本調査では、小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能への取組について、全ての特別支援学校(盲・聾・養護学校)に共通の事柄として捉えられる側面と、それぞれの学校が対象とする障害種(学校種)によって特徴付けられる側面の両面から調査した。

ここでは、その主要な事項について考察し、まとめとしたい。

(1) センター的機能の組織について

センター的機能への取組については、多くの盲・聾・養護学校が、その中心となる組織を設けている。既存の組織を拡充したり、既存の組織を整理統合するなどして、地域支援部、教育支援部などの新たに組織として位置付けた学校が多い中で、進路担当分掌、教育相談分掌、交流教育分掌、幼稚部、乳幼児相談部などの学部等既存の組織にその機能を持たせていると思われる場合もみられた。また、盲学校及び聾学校では、視覚障害、聴覚障害（きこえとことば）などを名称とした組織が位置付けられるなど学校の専門性を特徴付けた機能を示していた。このような対応から、これまで取り組んできた学校の機能を生かし、地域の特別支援教育に関するセンター的機能を担おうとしている状況を見取ることができた。

(2) センター的機能の分掌化について

センター的機能の担い手としては、例えば特別支援教育コーディネーターあるいは地域支援部などに所属する特定の教員がセンター的機能を担うという現状が見られた。センター的機能は、全教職員が担っているという意識を持ち、センター的機能の中心となる分掌は、センター的機能を組織し、運営するという視点が必要と思われた。校内の人的資源の状況を把握したり、人材リストを作成したりすることなどを通して、積極的に対応していくことが期待される。

(3) 特別支援学校（盲・聾・養護学校）間のネットワークの構築について

各学校のセンター的機能は、それぞれの学校が単独で機能するのではなく、各学校の障害種に関わる専門性や地域との関わり方の特色を生かし、それぞれの学校の機能が発揮でできるような仕組みを作ることが必要である。複数の特別支援学校がその地域でネットワークを構成し、相互にその機能を補完し合いながら、その地域でのセンター的機能を果たそ

うとする取組である。既に、取り組んでいる地域も多く、本調査から、多くの学校が情報交換を行っているとしているが、支援に関わる具体的な連携は、まだ、これからの状況であると思われた。

(4) 教育委員会との連携

特別支援学校間のネットワークの構築など学校間の組織的な連携には、都道府県教育委員会の支援や指導が必要であろう。また、小・中学校への支援については、設置する市町村教育委員会との連携が必要になる。本調査の結果からは、全体の半数の学校では、まだ、十分な連携が行われていない状況があり、早急に対応すべき課題だと思われる。

(5) 対応する相談と専門性の実際

本調査の結果から、各学校が対応する障害種の専門性を生かした相談が行われている状況が把握できた。

各学校が行うセンター的機能については、その質的側面から①対応する障害の専門性と②地域での果たす役割の2側面で捉える必要があるといえる。

より広い地域を管轄し、その専門性が期待される学校では、より深い専門性が必要とされることになる。地域に密着したセンター的機能が期待される学校では発達障害を含む多様な障害に対応する幅広い専門性が求められることになる。こうした役割に応じた体制整備も今後の大きな課題だといえる。

(6) センター的機能の進捗状況と課題

センター的機能を実施する上での課題について、本調査からは①地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること、②多様な障害に対応する教員の専門性が不十分なことの2点が浮き彫りになった。

小・中学校のニーズに的確に対応するためには、これまで特別支援学校（盲・聾・養護学校）では取り組んでいない発達障害への対応に関する内容、及び小・中学校の学級等を単位とする集団での指導や支援の在り方についての知見の不足が考えられる。

これらの知見は、特別支援学校教員と小・中学校教員が、それぞれが持っている知見や持ち味を生か

し、協働して開発していく必要がある。

本調査では、地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況の手がかりを、①センター的機能の実現に向かうための校内での理解の段階、②センター的機能の実現に向かうための校内体制の整備の段階、③センター的機能の実現に向かうため地域の小・中学校へPRの段階、④地域の小・中からの相談・支援を進めている段階、⑤相談・支援の活動が積み上がり、各小・中学校における教育機能が高まる段階、⑥地域の子どもの教育について、盲・聾・養護学校と小・中学校の連携・協働が進みつつある段階の6段階に整理し、その実状を尋ねた。

特別支援学校のセンター的機能は、相談や支援の要請数の多寡ではなく、地域の全ての小・中学校で、障害のある子どもの教育的機能が高まっていくところに意義がある。この点で、本調査から明らかになった相談事例の増加傾向は、センター的機能充実のプロセスであると考えられる必要があるだろう。

また、小・中学校への支援は、個々の事例について個別に対応するのではなく、小・中学校の組織を対象にして、学校全体として、障害のある子どもへの教育的機能が高まるような支援の在り方を工夫する必要があるといえる。

引用文献

- 1) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：研究成果報告書—小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008a. (特教研, C-72)
- 2) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008b. (特教研, C-73)
- 3) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008c. (特教研, C-74)
- 4) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008d. (特教研, C-75)

(受稿年月日：2008年8月21日, 受理年月日：2008年11月17日)

SPECIAL TOPIC: Efforts toward Understanding and the Fullness of Correspondence to Special Needs Education in Elementary and Junior High School

Efforts of Special Needs Education school with center function towards the understanding and effective handling of School for Special Needs Education in elementary and junior high schools

Research team for “Comprehensive Research toward Understanding and the Fullness of Correspondence to Special Needs Education in Elementary and Junior High School 2006-2007”

MATSUMURA Kanyu¹, OOUCHI Susumu², SASAMOTO Ken¹, NISHIMAKI Kengo¹,
ODA Yoshiaki³, TOUSHIMA Shigeto⁴, FUJII Shigeki⁵, SASAMORI Hiroki⁶, MAKINO Yasumi¹,
TOKUNAGA Akio¹, TAKIGAWA Kuniyoshi³, OTA Hirotsugu⁶, YOKOO Shun⁵,
WATANABE Masahiro³, ITO Yumi⁶, UEKIDA Jun⁵, and KAMENO Setsuko^{*}

¹Department of Educational Support, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

²Department of Policy & Planning, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

³Department of Teacher Training and Information, National Institute Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

⁴Kamakura Women's University, Kamakura, Japan

⁵Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

⁶Information Center of Education for the persons with Developmental Disabilities, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

Received August 21, 2008; Accepted November 17, 2008

Abstract: The understanding and effective handling of Special Needs Education in elementary and junior high schools depend largely on the originality, ingenuity and efforts of those schools. Efforts by School for Special Needs Education to be centers of Special Needs Education are also important. On the basis of these, a survey was conducted on the status of efforts towards the understanding and effective handling of Special Needs Education in elementary and junior high schools. A summary of the survey results is reported in this paper.

Key Words: Special Needs Education, School for Special Needs Education, Center of Special Needs Education, Elementary and junior high schools, Survey

特集 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組

特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組

平成18年度～19年度 プロジェクト研究

「小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に向けた総合的研究」研究チーム

横尾 俊¹・松村 勘由²・大内 進³・笹本 健²・西牧 謙吾²・小田 侯朗⁴

當島 茂登⁵・藤井 茂樹¹・笹森 洋樹⁶・牧野 泰美²・徳永亜希雄²・滝川 国芳⁴

太田 容次⁶・渡邊 正裕⁴・伊藤 由美⁶・植木田 潤¹・亀野 節子*

¹教育相談部, ²教育支援部, ³企画部, ⁴教育研修情報部

⁵鎌倉女子大学, ⁶発達障害教育情報センター

要旨：全国の約34,000校の小・中学校の中から、無作為抽出した各1,000校を対象に、小学校、中学校の特別支援教育の理解と対応と充実に向けた取組の状況について調査した結果の概要を報告した。現在小・中学校では、特別支援教育体制のシステムの構築が進んだ中、子どもに対して具体的な支援をどのようにすべきかに課題を抱えていることなどがわかった。なお、この調査は平成19（2007）年11月に実施したものである。

見出し語：特別支援教育, 特別支援教育コーディネーター, 小学校・中学校, 関係機関との連携

I はじめに

平成19（2007）年4月、改正学校教育法が施行され、各小・中学校における特別支援教育が明確に位置付けられた。特別支援教育体制整備推進事業は、既に4か年が経過し、大部分の小・中学校には、特別支援教育コーディネーターが指名、校内委員会の設置が行われたと同時に、システムだけではなく特別支援教育体制を支える手だてである個別の指導計画や個別の教育支援計画が作成・策定されるなど各学校における具体的な支援も進みつつある。しかしながら、その進捗は、地域や学校によっても様々な状況である。

この調査では、各小・中学校が特別支援教育の理解と対応の充実に向けてどのように取り組んでいる

のか、その状況は、学校種別や学校規模によってどのような違いがあるのか。こうした観点で、調査結果を整理し、また、小・中学校における特別支援教育の理解と充実を進めるための要点について整理するための手がかりを得たいと考えた。

II 調査の概要

1. 調査の対象と方法

この調査は、全国の約34,000校の小・中学校の中から、それぞれ1,000校を無作為抽出し、対象とした学校に質問紙を送付した。平成19（2007）年11月20日時点での特別支援教育体制について訪ねた。

小学校からは610校、中学校からは605校の回答を得た。回収率は小学校で61.0%、中学校で60.5%であった。

*平成20年3月まで国立特別支援教育総合研究所 教育相談部 所属

2. 調査の内容

今回報告する第1調査と第2調査は以下のような内容としている。

第1調査は、基本状況及び特別支援教育の組織と運営と支援の実際等を尋ねており、校内の特別支援教育体制と具体的に行っている取組に関する内容として企画した。

第2調査は、特別支援教育を進めるために行った関連機関との連携について主に尋ねており、校外リソースの活用状況に関する内容として企画した。

各質問項目とも、選択肢を設けている。

Ⅲ 調査の結果

1. 第1調査：基本情報及び特別支援教育の組織運営と支援の実際に関する調査

(1) 調査対象となった各小・中学校のプロフィール

小・中学校は、全国に約34,000校が設置され、その多くは市区町村が設置している。

各学校の状況は、様々であり、設置する市区町村の状況、各学校の規模や構成する教員の状況などによって、それぞれの特徴があると思われる。

この調査では、学校種と学校規模によって区分し、その状況を整理した。

学校の規模については、学級数によって括ることとし、学級数の標準を定めた学校教育法施行規則(第41条、第69条)によって12学級～18学級を標準規模とし、それを下回る学校を小規模、それを上回る学校を大規模とする3区分として整理した。

この調査では、小・中学校ともに、小規模校、標準規模校、大規模校の順で学校数が多い(図1, 2)。

特別支援学級の設置状況は、小学校では70%、中学校では73%であった。通級指導教室の設置状況は、小学校では、全体の13%、中学校では、全体の10%であった(図3, 4)。

特別支援教育を支える中心となる教職員について、特別支援教育コーディネーターの指名状況は、小学校では、1名の指名が全体の84%、中学校では、全体の93%、複数指名が小学校で、全体の14%、中学校で、全体の6%であった。専任の特別支援教育コーディネーターを指名している学校は、

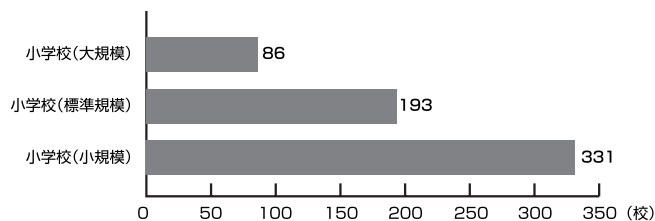


図1 各学校の規模の状況 (小学校)

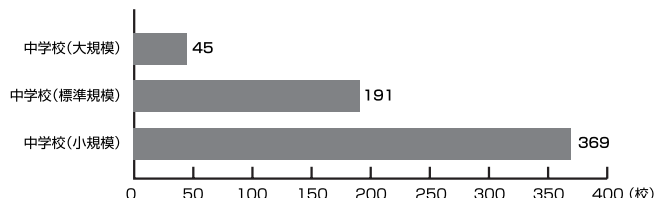


図2 各学校の規模の状況 (中学校)

小学校で、全体の9%、中学校で全体の14%となっていた(図5)。

その他、スクールカウンセラーの配置は、多くが非常勤で、小学校では、全体の19%、中学校で全体の81%の配置が回答された(図6)。

学習支援員・介助員については、小学校で、全体の45%、中学校で、全体の38%で配置されているとの回答であった(図7)。

(2) 特別支援教育に関する組織や運営

1) 特別支援教育に関する教育計画・教育課題等について

各学校での特別支援教育の充実に向かうために

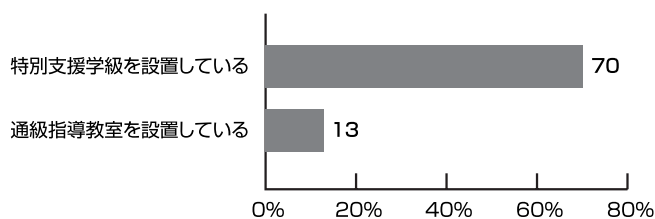


図3 特別支援学級・通級指導教室の設置状況 (小学校) (N=610)

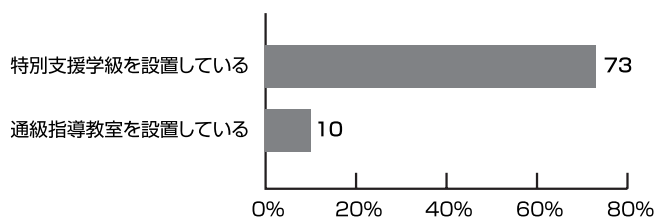


図4 特別支援学級・通級指導教室の設置状況 (中学校) (N=605)

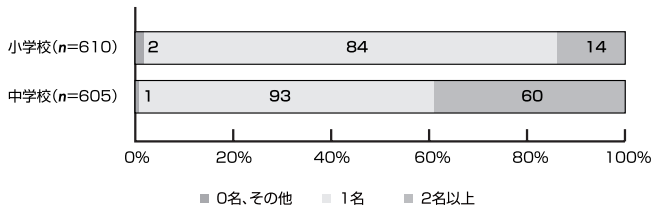


図5 特別支援教育コーディネーターの指名人数 (小学校・中学校)

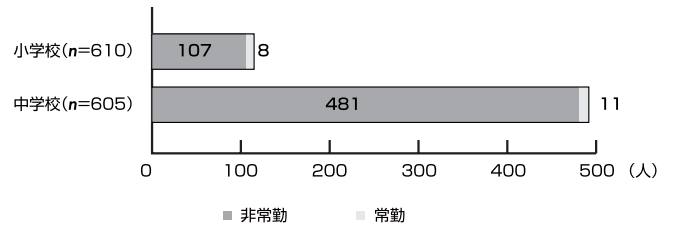


図6 スクールカウンセラーの配置 (小学校・中学校)

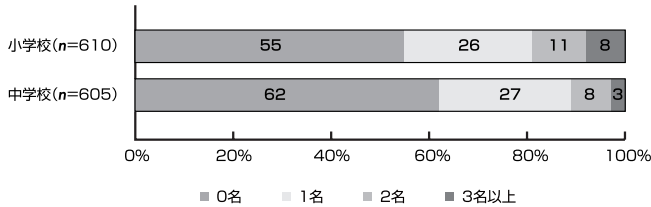


図7 学習指導員の人数 (小学校・中学校)

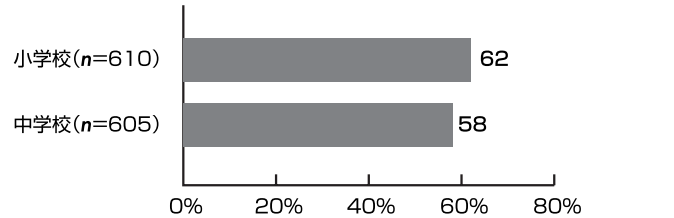


図8 特別支援教育に関する教育計画の策定 (小学校・中学校)

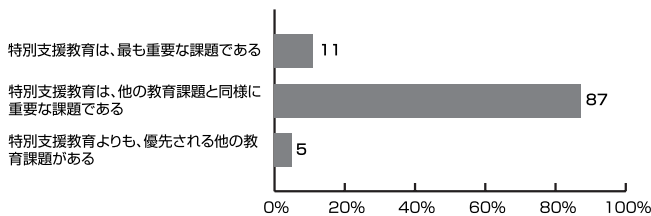


図9 学校の教育課題としての重要性 (小学校) (N=610)

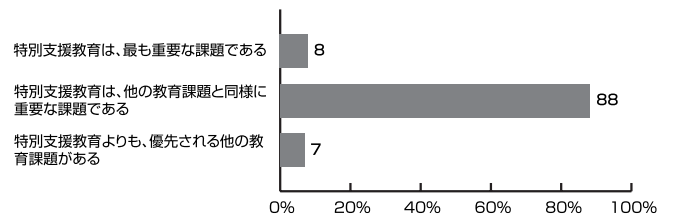


図10 学校の教育課題としての重要性 (中学校) (N=605)

は、学校の教育計画や学校経営計画に明確に位置付けられることが必要である。

ここでは、各学校の教育の中で特別支援教育がどのように位置付けられているかを尋ねた。

特別支援教育に関する教育計画を策定している学校は、小学校で62%、中学校で58%であった(図8)。

各学校において様々な教育課題がある中で、特別支援教育にどのような重要性があるかを尋ねた。

特別支援教育を他の課題と同様に重要であるとする回答が最も多かった。特別支援教育を最優先課題とする回答は、小学校で11%、中学校で8%であった(図9, 10)。

特別支援教育を学校の教育課題の中でどのような課題として取り組んでいるかについて尋ねた。学習指導に関する課題として取り組んでいるとの回答が最も多く、小学校で62%、中学校で56%であった。続いて、生徒指導に関する課題として取り組んでいるとの回答が小学校で56%、中学校で58%であっ

た。特別支援教育単独の課題として取組との回答が、小学校では46%、中学校では40%であった(図11, 12)。

(3) 特別支援教育を支える組織について

各学校においては、特別支援教育体制推進事業を通して、校内支援体制の整備が進められ、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などが行われてきた。

ここでは、特別支援教育を支える校内支援体制の組織について尋ねた。

各学校において、特別支援教育の中心となる組織名称は、特別支援教育に関わる委員会、特別支援教育に関わる部会など特別支援教育に特化した組織が最も多く回答され、その他生徒指導等、人権教育、教育相談、就学相談・就学支援などの名称が回答されていた(図13, 14)。また、教務部や研究部などの分掌で担当していると回答されたものをその他としている。

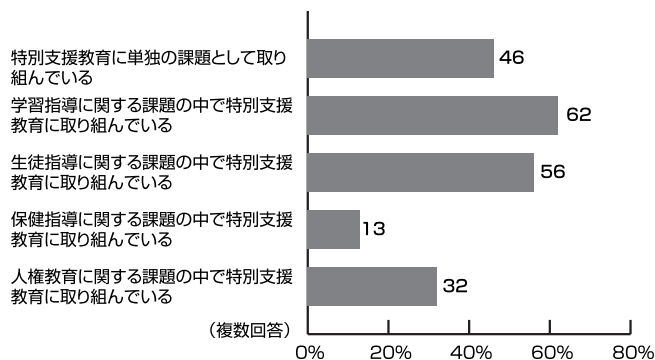


図11 特別支援教育の取組について（小学校）(N=610)

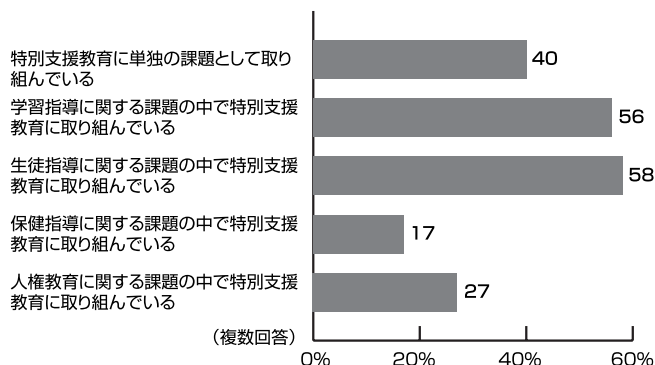


図12 特別支援教育の取組について（中学校）(N=605)

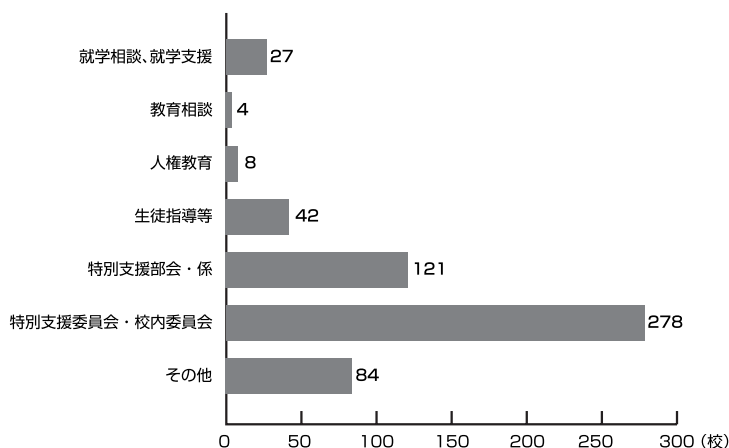


図13 特別支援教育の中心となる組織分掌（小学校）

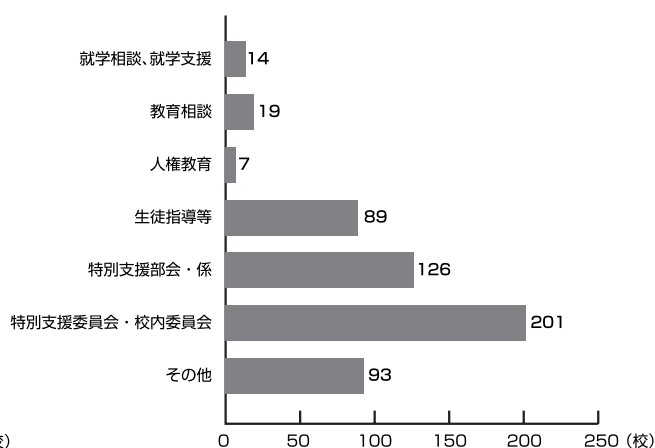


図14 特別支援教育の中心となる組織分掌（中学校）

ここでは特別支援教育の中心となる教員の立場や名称について尋ねた。

特別支援教育の中心となる教員の分掌上の立場や名称は、小・中学校ともにほとんどの学校では特別支援コーディネーターであり、特別支援教育担当部署の長の回答や管理職との回答もあり、また、これらの分掌や職と特別支援教育コーディネーターを兼務していることを示す回答、関係する複数の分掌の担当者がそれぞれに特別支援教育コーディネーターに指名されていることを示す回答も見られた（図15, 16）。

特別支援教育に関する検討の場面は、校内委員会とはもとより、学校の指導体制全体を通して行われるものであると考えられる。ここでは、校内委員会以外に児童生徒への特別な教育的支援に関する検討が具体的にどのような場で行われているのかを尋ねている。小・中学校ともに、職員会議等の場で話し合っているとの回答が最も多く、それぞれ74%，

71%であった。各学年の組織で話し合っている、学校の企画運営組織で話し合っているが続くが、各学年の組織で話し合っているとの回答が、小学校で全体の36%，中学校で全体の59%で、中学校の特色として際だっていた（図17, 18）。

（4）特別支援教育を推進するための研修について

特別支援教育の理解と充実のためには、教職員の意識の変革、理解の充実、指導内容方法の理解や支援の実際の検討などが必要である。具体的には、それぞれにおいて特別支援教育に関する研修が必要となる。

ここでは、特別支援教育に関する校内研修の内容について尋ねた。

小・中学校ともに、理解・啓発的な研修を実施しているとの回答がそれぞれ全体の68%，67%となっている。事例検討を行う研修を実施しているとの回答では、小学校では全体の64%，中学校では全体の

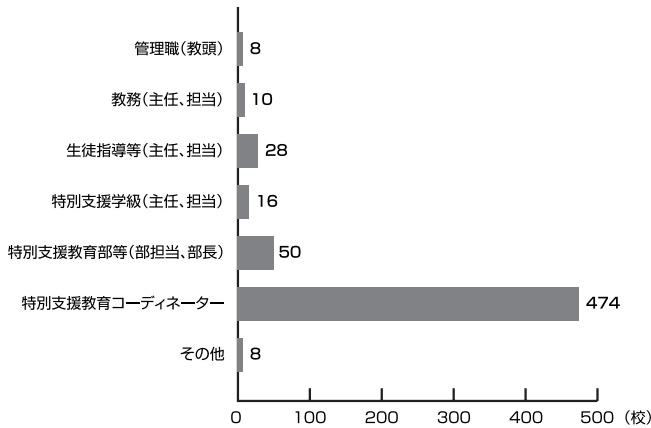


図15 特別支援教育の中心となる教員の立場や名称 (小学校)

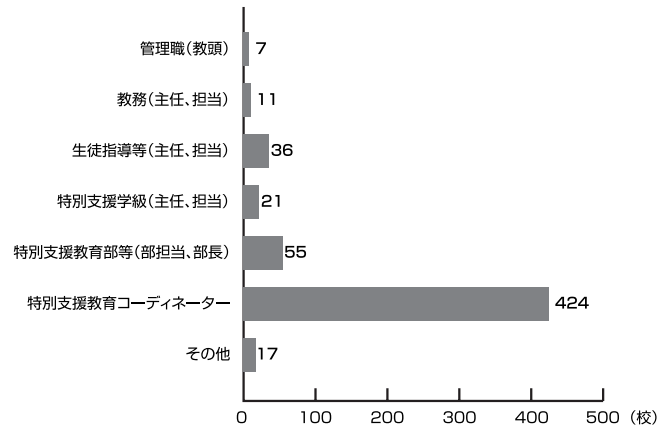


図16 特別支援教育の中心となる教員の立場や名称 (中学校)

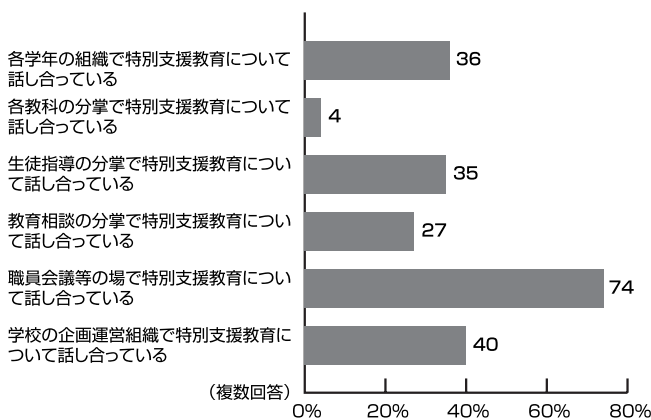


図17 特別支援教育の話し合いをする場 (小学校) (N=610)

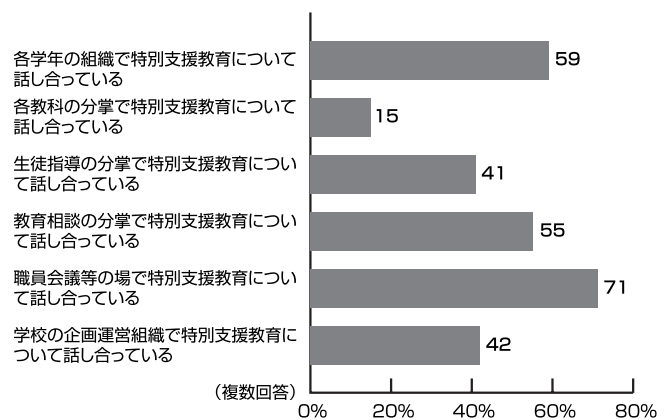


図18 特別支援教育の話し合いをする場 (中学校) (N=605)

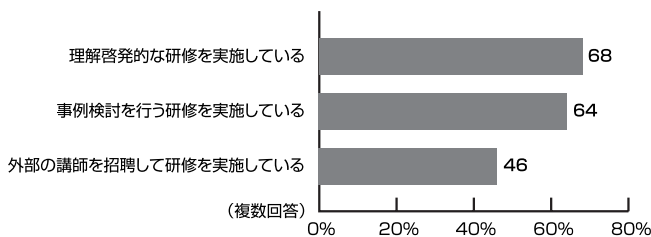


図19 特別支援教育に関する校内研修 (小学校) (N=610)

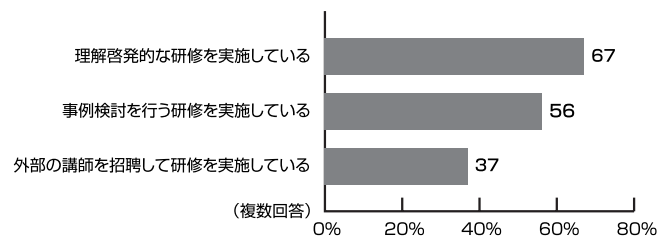


図20 特別支援教育に関する校内研修 (中学校) (N=605)

56%であった (図19, 20)。

(5) 特別支援教育コーディネーターが実際にしている活動について

各学校で、特別支援教育コーディネーターが実際に行う活動は、多岐に渡っている。

ここでは、各学校において、特別支援教育コーディネーターが行っている活動の状況を組織・運営に関する活動と個別的な支援に関する活動に分けて尋ねた。

特別支援教育コーディネーターが行っている特別支援教育の組織運営に関する活動については、小・中学校とも、校内児童生徒の状況把握に関する活動が最も多く回答され、それぞれ87%、84%であった。続いて、情報の収集及び校内教職員への提供に関する活動が多く、それぞれ77%、72%であった。その他にも全体の企画や校内の研修、校内委員会の企画・実施等の校内の特別支援教育体制を支える活動が高い割合にある (図21, 22)。

特別支援教育に関わる個別支援に関する活動につ

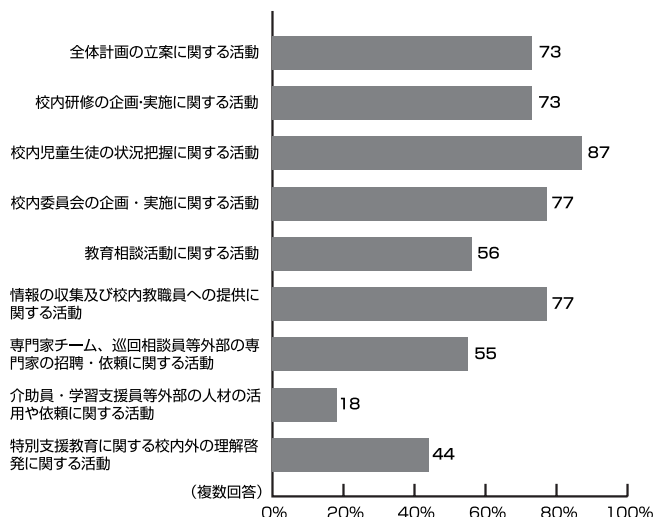


図21 特別支援教育の組織運営に関する活動（小学校）(N=610)

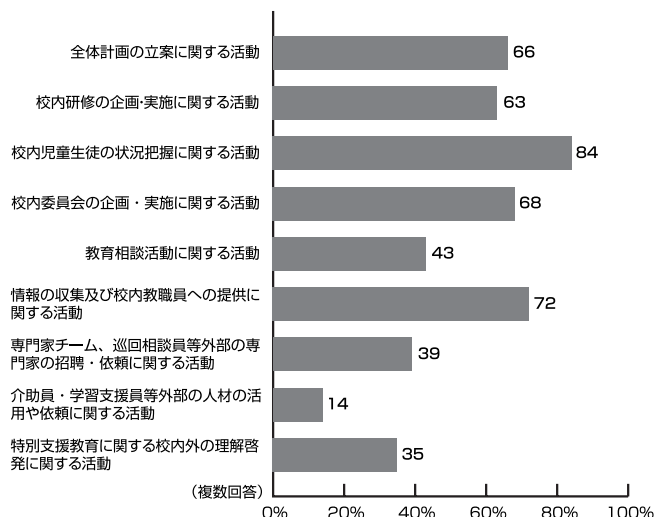


図22 特別支援教育の組織運営に関する活動（中学校）(N=605)

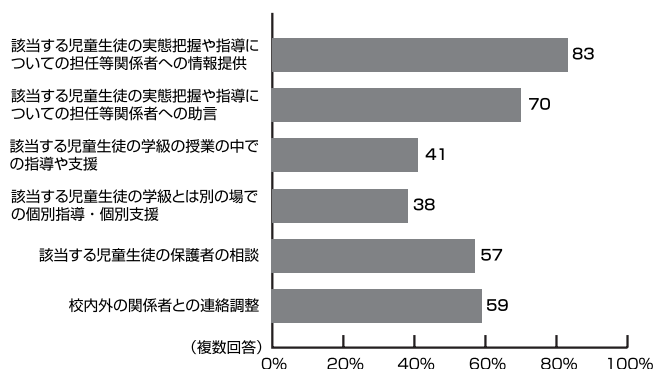


図23 特別支援教育の個別支援に関する活動（小学校）(N=610)

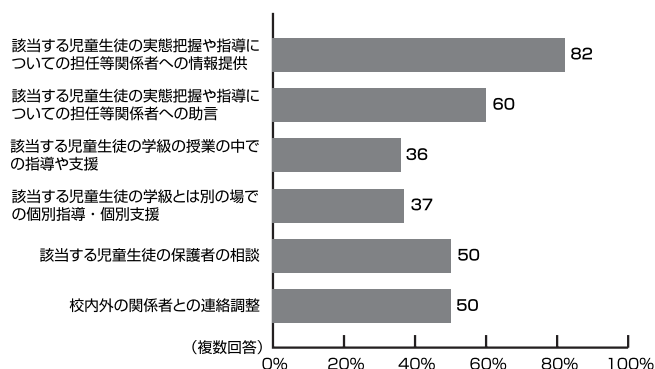


図24 特別支援教育の個別支援に関する活動（中学校）(N=605)

いては、小・中学校ともに、該当する児童生徒の実態把握や指導についての担任等関係者への情報提供の回答が多く、それぞれ83%、82%であった。

また、該当する児童生徒の学級の授業の中での指導や支援や該当する児童生徒の学級とは別の場での個別指導・個別支援の回答も、小学校では、それぞれ41%、38%、中学校では、それぞれ36%、37%の回答があり、特別支援教育コーディネーターが個別的な支援に直接関わる状況も回答されていた（図23、24）。

(6) スクールカウンセラーの活動について

小・中学校に配置されているスクールカウンセラーは、特別支援教育を支える資源として重要である。ここでは、特別支援教育に関してスクールカウンセラーが行っている活動内容について尋ねた。

小・中学校とも、児童・生徒への相談・支援を行っている、教員への相談・支援を行っている、保護者への相談支援を行っているとの回答が多く、7割～8割程度が回答されていた。続いて、児童生徒の実態把握を行っているとの回答が3割～4割程度あった（図25、26）。

(7) 学習支援員・介助員の活動について

障害のある児童生徒の学習活動の支援や身の活動の介助やを行う学習支援員・介助員の配置が市区町村の事業として行われてきた。ここでは、学習支援員・介助員が行っている活動について尋ねた。小・中学校ともに、児童生徒の身の活動の介助等、児童生徒の学習活動等への支援、学級担任等教員の教育活動全般への補助的活動との回答が多かった（図27、28）。

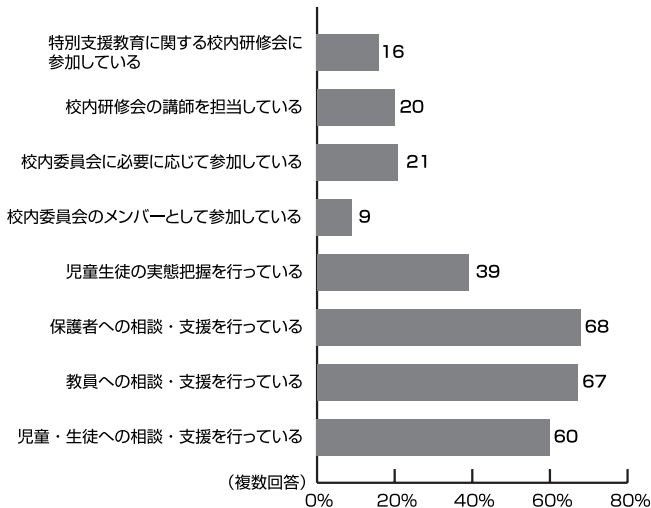


図25 スクールカウンセラーが行っている活動（小学校）(N=127)

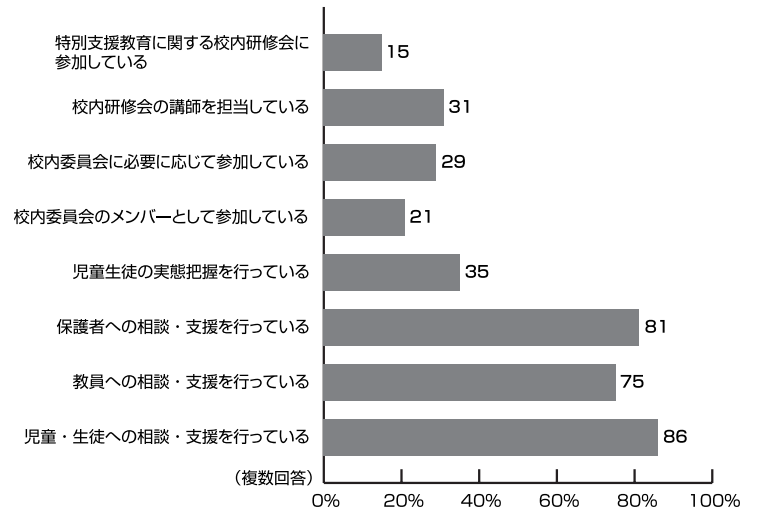


図26 スクールカウンセラーが行っている活動（中学校）(N=488)

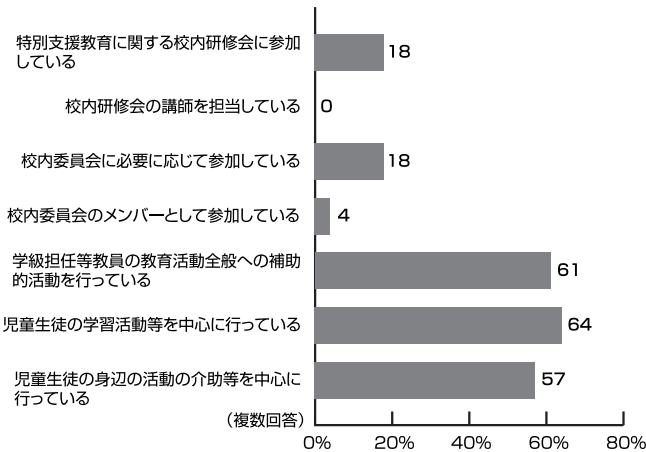


図27 学習支援員・介助員が行っている活動内容（小学校）(N=275)

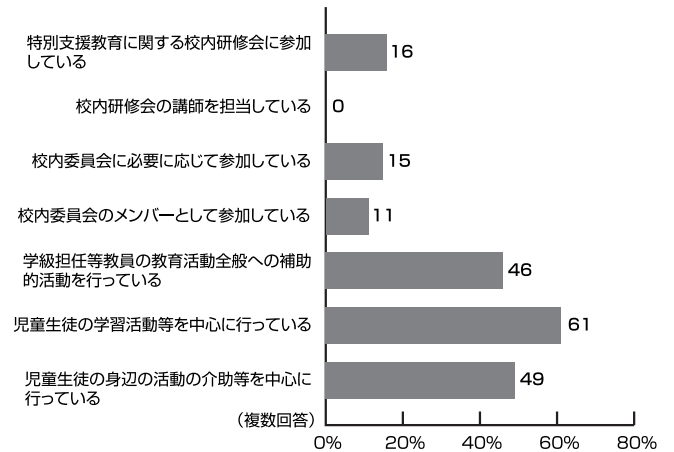


図28 学習支援員・介助員が行っている活動内容（中学校）(N=228)

(8) 特別支援教育に関する通常の学級に在籍する児童生徒の個別支援の取組について

ここでは支援の対象となっている児童・生徒の状況について尋ねた。

支援の対象となっている児童生徒の状況については、小・中学校ともに、発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）及びその傾向のある児童生徒との回答が最も多く、小学校で82%、中学校で76%であった。続いて、小・中学校ともに、学習上の課題のある児童生徒との回答がそれぞれ、小学校で69%、中学校で58%であった（図29、30）。

個別の指導計画の作成状況について尋ねた。個別支援の対象となる全ての児童生徒について作成

しているとの回答が小学校で38%、中学校で24%あり、個別支援の対象となる全てではないが、作成している児童生徒がいるとの回答を併せると小学校で75%、中学校で61%の割合で個別の指導計画を作成しているとの回答を得ている（図31、32）。

ここでは、個別の指導計画を作成している場合の作成者・関与者の状況について尋ねた。小・中学校ともに、学級担任（教科担任）が特別支援教育コーディネーターと相談して作成しているとの回答が最も多く、小学校で52%、中学校で57%であった（図33、34）。

個別の指導計画を作成している場合の活用状況について尋ねた。作成した個別の指導計画は、指導や

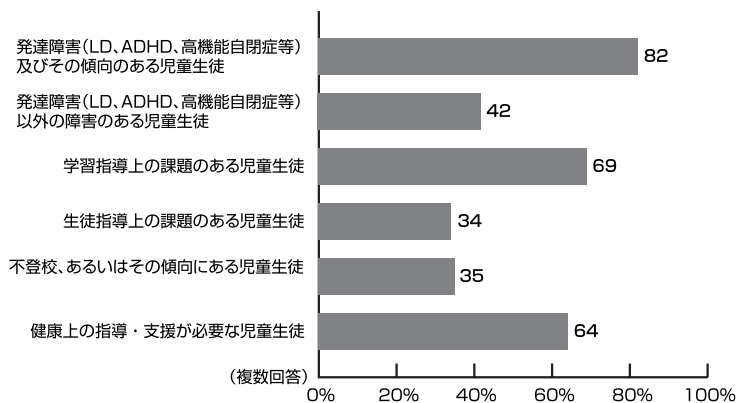


図29 支援の対象となっている児童生徒の状況 (小学校) (N=610)

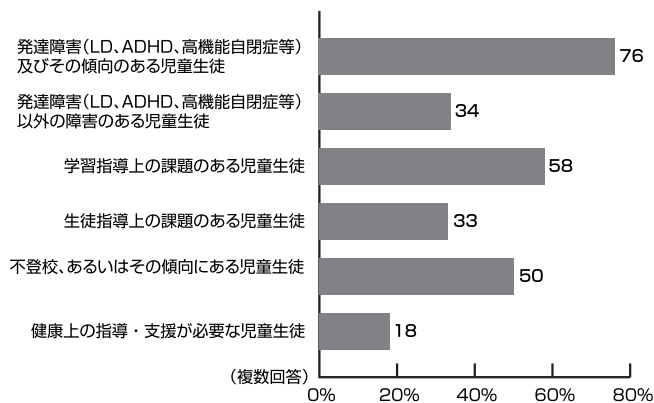


図30 支援の対象となっている児童生徒の状況 (中学校) (N=605)

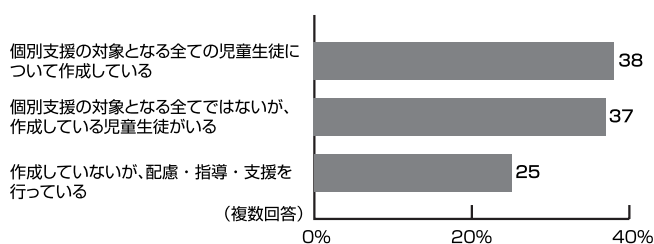


図31 個別の指導計画の作成状況 (小学校) (N=610)

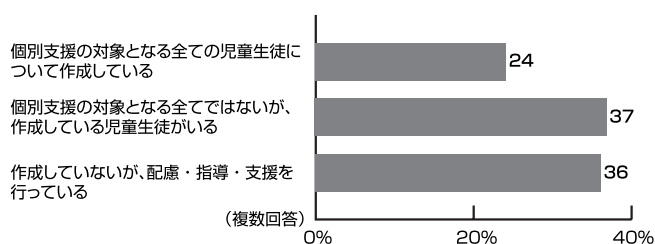


図32 個別の指導計画の作成状況 (中学校) (N=605)

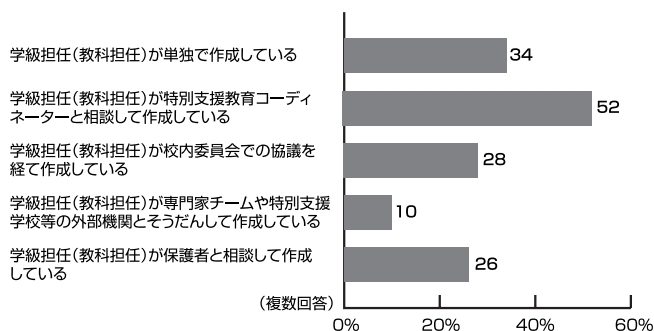


図33 個別の指導計画の作成者・関与者 (小学校) (N=412)

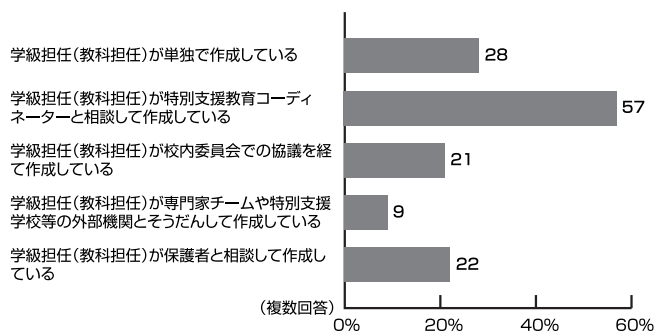


図34 個別の指導計画の作成者・関与者 (中学校) (N=372)

評価に活用されているとの回答が小学校では71%, 中学校では53%であった(図35, 36)。

個別の教育支援計画の策定の状況について尋ねた。小・中学校ともに、策定していないとの回答が最も多く、小学校では44%, 中学校では45%であった(図37, 38)。

(9) 特別支援教育の進捗状況と課題について

各学校での特別支援教育の進捗の状況を知る手がかりは様々である。ここで、これまでの実践状況の調査や報告の内容を考慮し、①理解啓発の段階、②校内の実態を把握する段階、③具体的な支援を組織

的に行う段階、④特別支援教育に対応した授業改善を進める段階、⑤保護者への理解が進み必要性が認識した段階、⑥外部機関との連携が進む段階の各視点でその状況を尋ねた。

小・中学校とも、校内の対象となる児童生徒の状況が把握され共通理解が図られるようになってきたとの回答が最も多く、小学校では87%, 中学校では75%であった。校内職員の特別支援教育に対する理解が進み、その必要性が認識されるようになってきたとの回答は、小学校では75%, 中学校では67%であった(図39, 40)。

特別支援教育を進めるにあたり各学校で課題と

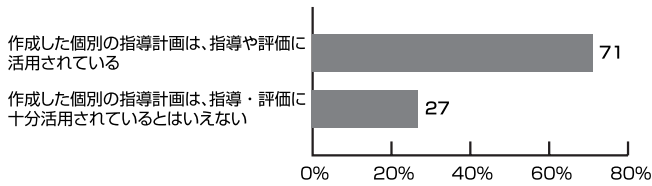


図35 個別の指導計画の活用状況 (小学校) (N=412)

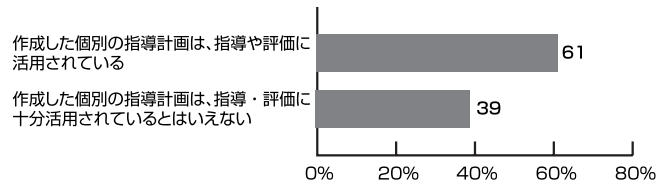


図36 個別の指導計画の活用状況 (中学校) (N=295)

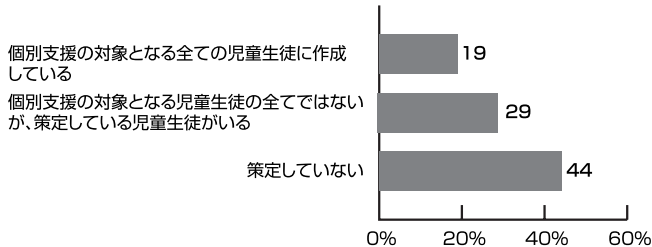


図37 個別の教育支援計画の策定状況 (小学校) (N=610)

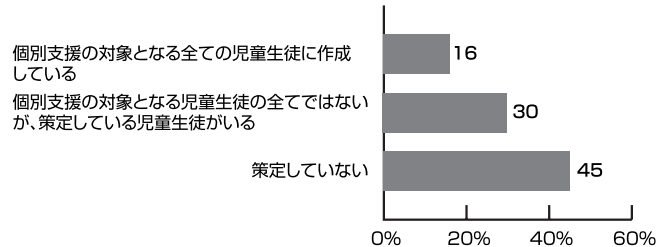


図38 個別の教育支援計画の策定状況 (中学校) (N=605)

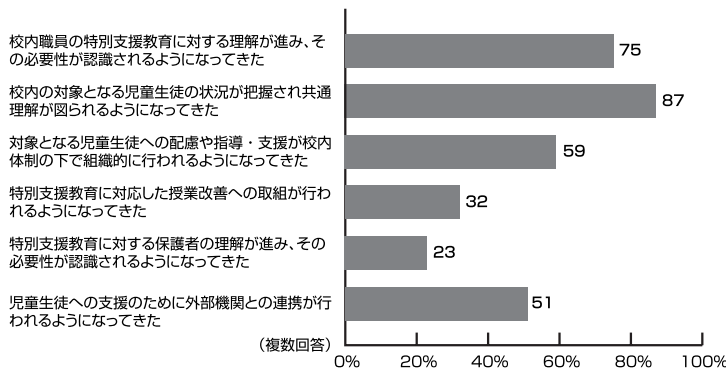


図39 特別支援教育の進捗状況 (小学校) (N=610)

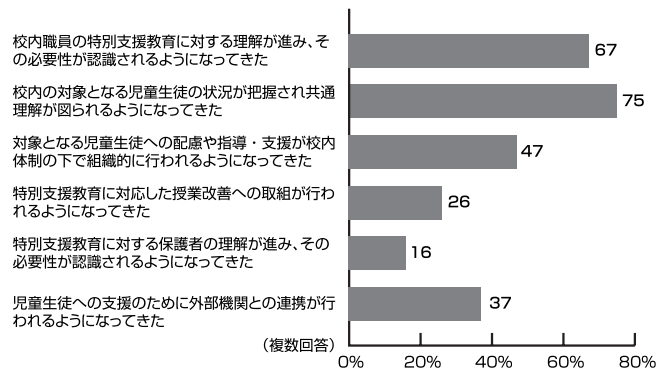


図40 特別支援教育の進捗状況 (中学校) (N=605)

なっていることについて尋ねた。これまでの実践状況の調査や報告の内容を考慮し、①特別支援教育に対する校内の意識に関すること、②対象となる児童生徒の実態把握や見立てに関すること、③対象となる児童生徒への指導内容や方法に関すること、④校内の児童生徒の保護者の特別支援教育への理解に関すること、⑤対象となる児童生徒の保護者の特別支援教育への理解について、⑥個別的な支援を行うための人的な配置について、⑦障害のある児童生徒を含む学級での授業改善について、以上の状況について尋ねた。

小・中学校ともに、個別的な支援を行うための人的な配置を課題とする回答が最も多く、小学校では78%、中学校では70%であった。続いて、児童生徒への指導内容や方法の課題が多く回答され、小学校では61%、中学校では59%であった(図41, 42)。

2. 第2調査：特別支援教育を進めるために行った関連機関との連携の状況について

(1) 関連機関と行った連携について

小・中学校が校内での支援体制作りや具体的な支援を行うにあたり、校内での支援と合わせて、様々な学校以外の機関と連携し、地域資源を活用することが特別支援教育の推進にあたり重要な視点の一つと考えられる。

ここでは、各学校が行った関連機関との連携について、現在、もしくは以前に行った連携について相手機関先とその連携の頻度状況について尋ねた。

小学校が最も多く連携している機関は、幼稚園・保育園・小学校・中学校などの教育機関との回答で、全体の82%であった。次いで、教育センターなどの相談機関が63%、病院などの医療機関が62%であった(図43)。

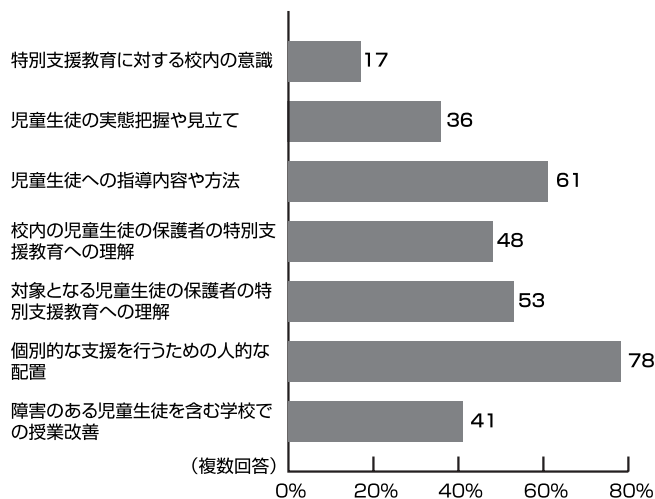


図41 特別支援教育を進めるにあたっての課題（小学校）
(N=610)

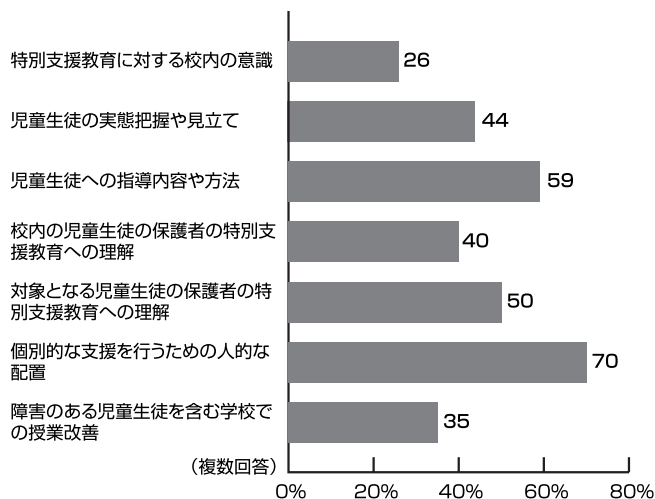


図42 特別支援教育を進めるにあたっての課題（中学校）
(N=605)

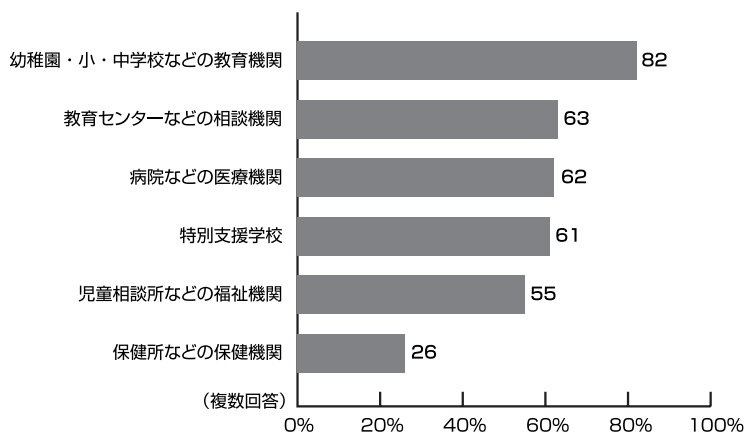


図43 連携を行った関係機関（小学校）(N=610)

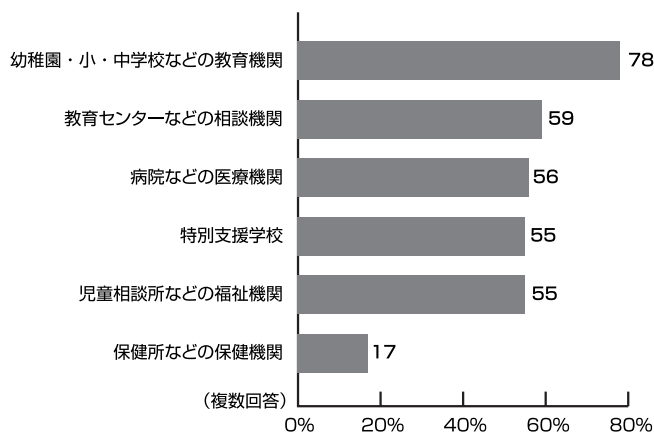


図44 連携を行った関係機関（中学校）(N=605)

中学校が最も多く連携している機関は、幼稚園・保育園・小学校・中学校などの教育機関で78%で、次いで、特別支援学校が59%、児童相談所などの福祉機関が56%であった（図44）。

小学校・中学校ともに、最も連携をしているのは、幼稚園・保育園・小学校・中学校などの教育機関であった。

(2) 特別支援学校（盲・聾・養護学校）との連携について

特別支援教育においては、特別支援学校が地域のセンター的機能を担う役割として位置付けられており、障害のある子どもや保護者だけでなく、小・中学校の教員に対する支援機能や研修協力機能等も担うこととなっている。そこでセンター的機能を活用

する小・中学校の側が、特別支援学校のセンター的機能をどの程度知っているのか、どのようなニーズを持っているのかを把握することは、特別支援教育の充実に推進する上でも必要だと考えられる。

ここでは、特別支援学校のセンター的機能に関して小・中学校がどの程度周知されているかを尋ねた。

特別支援学校がセンター的機能として行っている活動内容について、小学校では、センター的機能の活動内容について、知っているとの回答が全体の86%であった。中学校では、「知っている」との回答が全体の81%であった（図45）。

特別支援学校のセンター的機能の活用状況について尋ねた。小学校では、全体の41%が「活用する」と回答している。中学校では、全体の37%が「活用する」と回答している（図46）。

特別支援学校のセンター的機能を活用している場合の内容ごとの活用状況について尋ねた。小・中学校ともに、「活用している」との回答が最も多かった内容は「子どもの指導・支援についての相談・助言」で、それぞれ88%、85%であった（図47、48）。

「進路や就労についての相談・助言」の内容では、中学校では62%の回答があり、小学校では22%に留まっているなど小・中学校間の差が際だっていた。

特別支援学校のセンター的機能を活用している場合の得られた知見について尋ねた。小学校では、「子どもへの対応の仕方がわかった」「子どもへ支援する内容や手だてがわかった」が79%で最も多く回答された。中学校では、「子どもへの対応の仕方がわかった」が70%で最も多く、次いで「特別支援教育や障害の理解等についての知識が得られた」「子どもへ支援する内容や手だてなどがわかった」が多く、それぞれ68%であった。小学校、中学校ともに、得られた知見として「子どもへの対応の仕方がわかった」の回答が多かった（図49、50）。

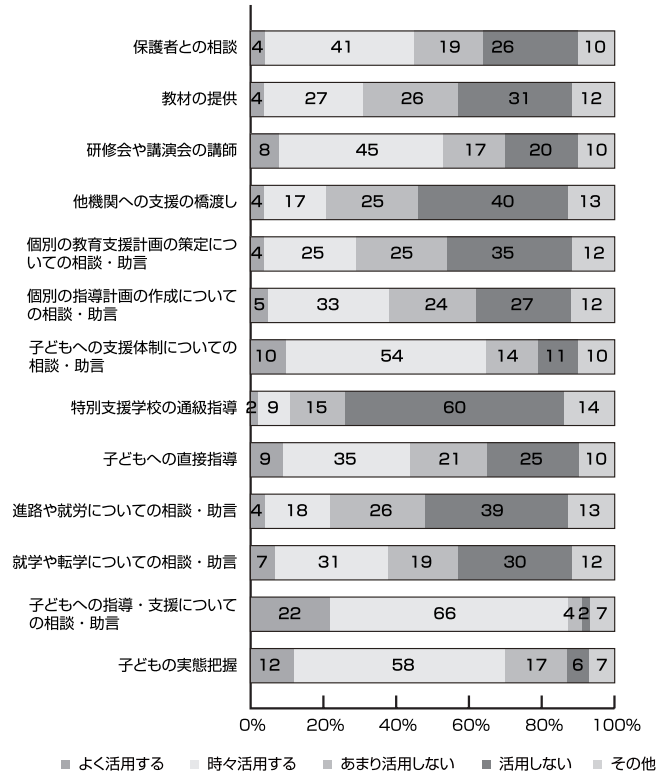


図47 センターの機能の内容ごとの活用状況（小学校）
(N=248)

(3) 特別支援学校（盲・聾・養護学校）のセンター的機能に関する今後の必要性

特別支援学校が地域におけるセンター的役割を果たし、小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実が図られるためにも、小・中学校がどのような具体的内容を特別支援学校に対して期待してい

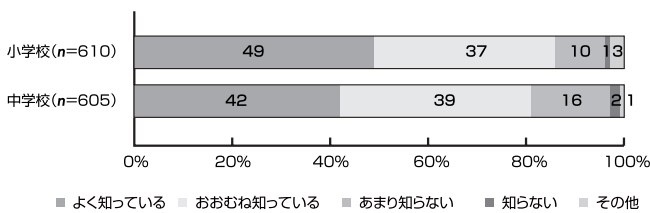


図45 センターの機能の活動内容を知っている（小学校・中学校）

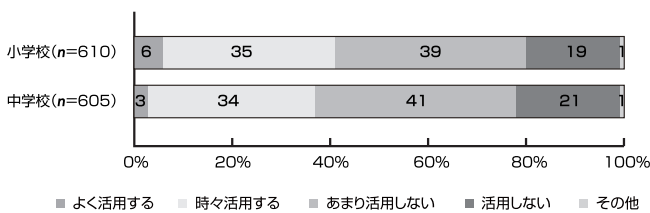


図46 センターの機能を活用しているか（小学校・中学校）

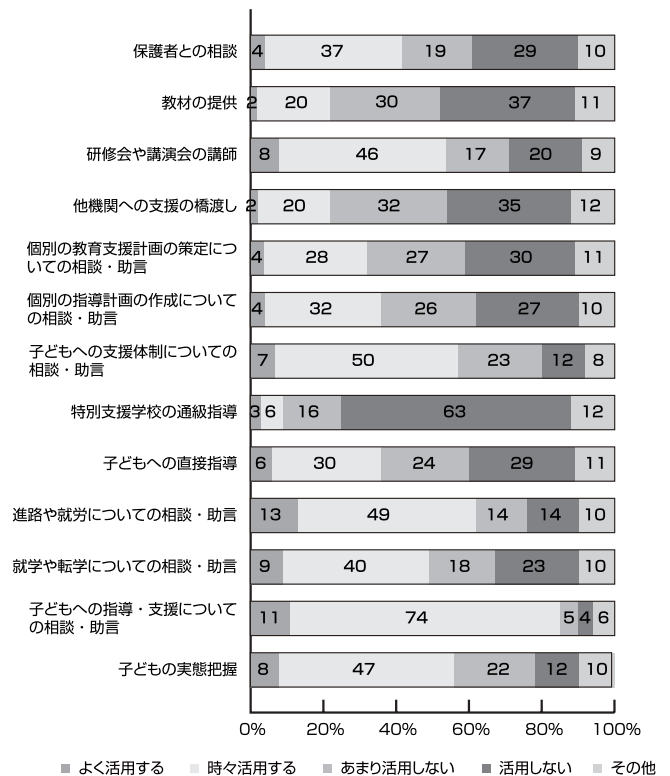


図48 センターの機能の内容ごとの活用状況（中学校）
(N=226)

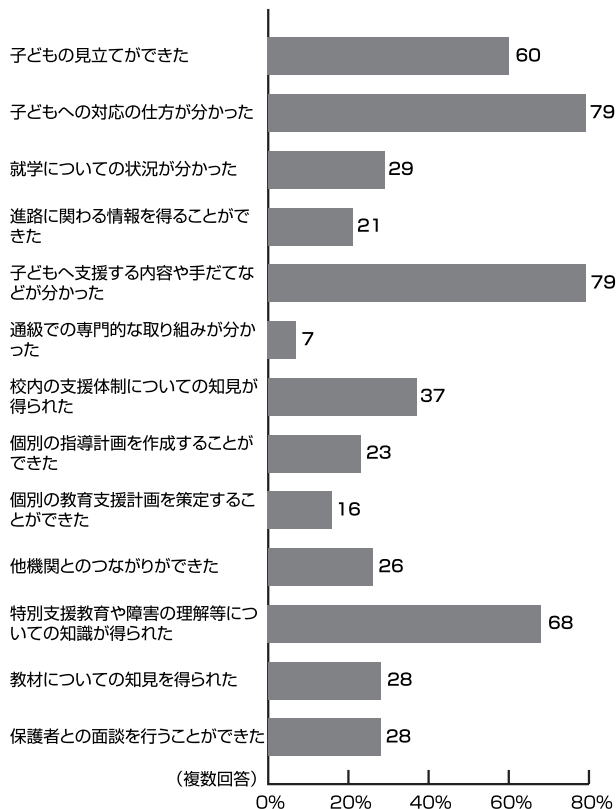


図49 センターの機能を活用で得られた知見（小学校）
(N=248)

るのかを把握することは、小・中学校を支援する特別支援学校が今後センター的機能を充実させていくうえで重要だと考えられる。

ここでは、小・中学校にとっての特別支援学校のセンター的機能の活用の必要性について尋ねた。

特別支援学校のセンター的機能の今後の必要性について、小学校で必要との回答が最も多かった内容は「子どもへの指導・支援についての相談・助言」で89%であった。次いで「子どもへの支援体制についての相談・助言」で85%、「研修会や講演会の講師」で84%であった。中学校では、「子どもへの指導・支援についての相談・助言」で88%で最も多かった。次いで「進路や就労についての相談・助言」で86%、「研修会や講演会の講師」で83%であった(図51, 52)。

(4) 特別支援教育についての教育委員会からの指導・支援について

小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実のためには、設置者である教育委員会との連携

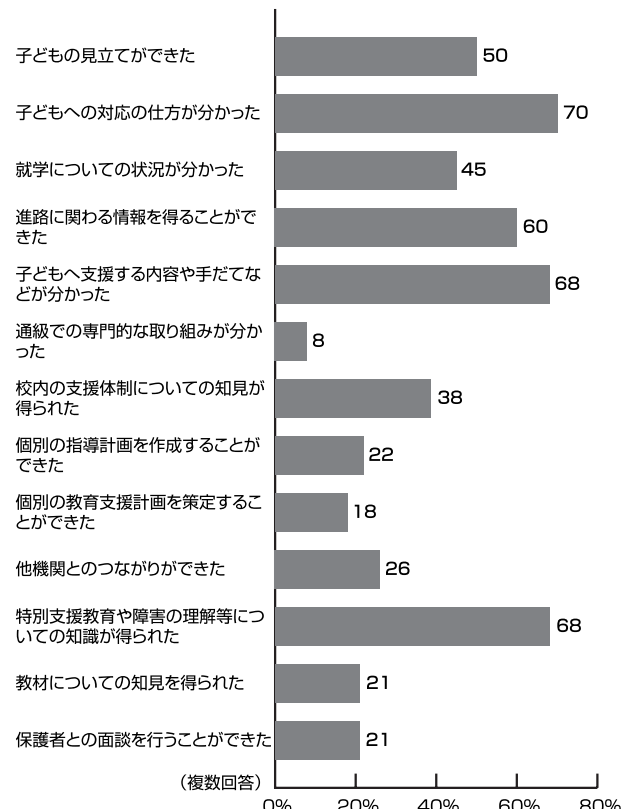


図50 センターの機能を活用で得られた知見（中学校）
(N=226)

が重要だと考えられる。

ここでは、特別支援教育に関しての教育委員会からの指導・支援などの内容と頻度について尋ねた。

教育委員会への指導・支援に関する協力要請の状況について、行うとの回答が多かった内容は、小学校では、「教職員の研修に関する指導・支援」で64%であった。次いで、「巡回相談の活用に関して」が61%、「関連機関との連携に関して」「児童生徒への指導・支援の内容方法に関して」がそれぞれ54%であった。中学校では「教職員の研修に関する指導・支援」との回答が59%であった。次いで、「児童生徒への指導・支援の内容方法に関して」「関連機関との連携について」がそれぞれ48%であった(図53, 54)。

IV まとめ

小・中学校において、校内の特別支援教育体制の構築はほぼ整えられてきているとすることができるだろう。この調査は、特別支援教育体制の下、小・

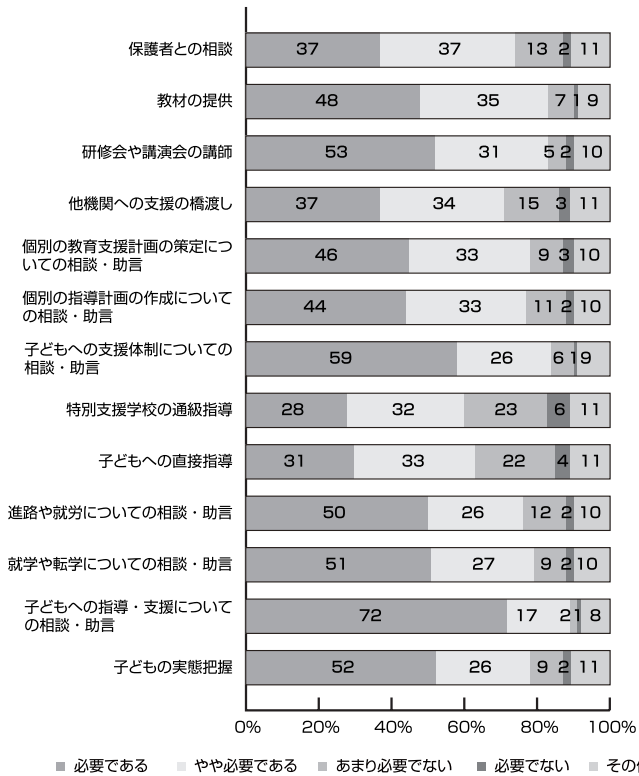


図51 センターの機能の今後の必要性 (小学校) (N=610)

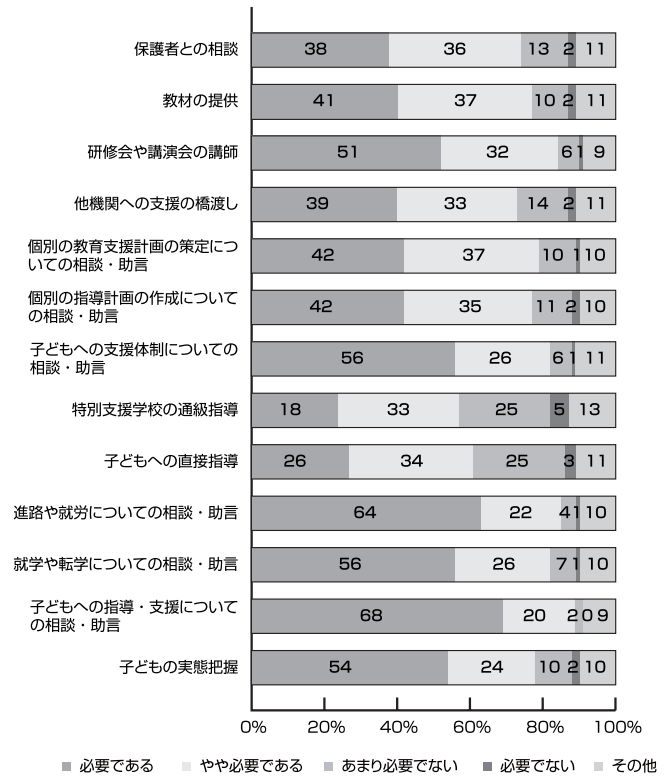


図52 センターの機能の今後の必要性 (中学校) (N=605)

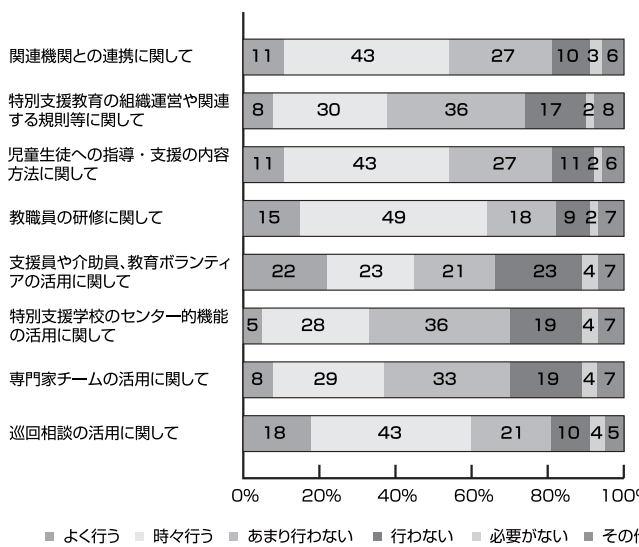


図53 教育委員会からの指導・支援に関する要請や相談 (小学校) (N=610)

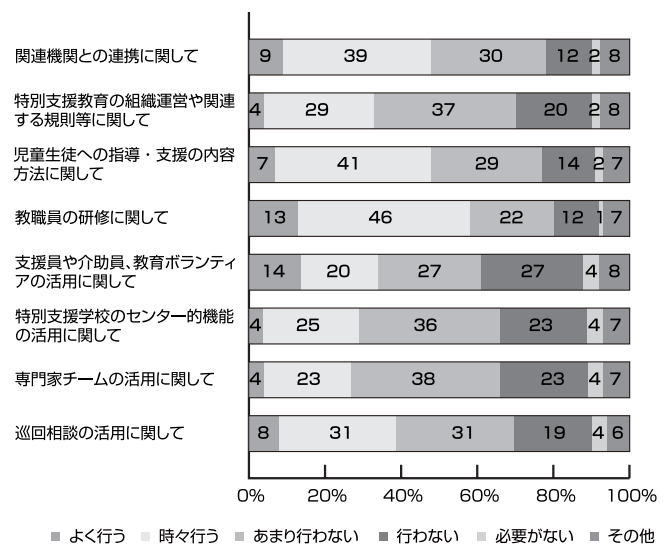


図54 教育委員会からの指導・支援に関する要請や相談 (中学校) (N=605)

中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向けた取組についての状況を調査することを目的として行った。

この調査は、平成19(2007)年11月に実施され、改正学校教育法が施行されたいわば特別支援教育元

年の状況を示したものである。詳細な報告は、別途調査報告書を作成している。

本稿では、小・中学校それぞれの特別支援教育体制について特徴付けられる側面を括り取り上げている。

ここでは、主要な事項について考察し、まとめたい。

①小・中学校の特別支援教育体制

現在、大部分の小・中学校で特別支援教育体制システムが整備されてきている。特に校内委員会の設置や特別支援教育コーディネータの指名など、特別支援教育の仕組みについて計画された当初から説明されてきたシステムモデルはほぼ実現された状況となっている。その成果として、現在の進捗状況は、校内職員の特別支援教育に対する理解が進み、その必要性が認識されるようになってきたや、校内の対象となる児童生徒の状況が把握され共通理解が図れるようになってきたという回答が多いことにつながっている。一方で、児童生徒への指導内容や方法、個別的な支援を行う為の人的な配置などの支援についてをどう行うべきかや、対象となる児童生徒の保護者の特別支援教育への理解のような保護者との連携をどのように進めるべきか等、今後特別支援教育を行っていくための具体的な課題が挙げられている。

こうした状況の中、今後は、これまで構築してきたシステムをどのように運用すれば、支援を必要とする児童生徒に適切な教育的な支援が行えるかを検討することが必要となるだろう。

②特別支援教育コーディネーター

特別支援教育コーディネーターは小・中学校に約1名指名されており、特別支援教育を推進する活動を担っている。小学校で91%、中学校で86%が兼務であり、その場合特別支援学級担任が兼務している事が多い。

その取組としては、特別支援教育全般に関わっている事が伺えるが、校内児童生徒の状況把握に関する活動や情報の収集及び校内教職員への提供に関する活動が多いということがわかった。また、その重視している活動においても、学校内において、子どもについての情報収集や情報交換をおこなったり、職員が特別支援教育を必要とする子どもについて話しあえる環境を整えたりすることを重視している事が示されており、特別支援教育コーディネーターが

単独で特別支援教育に関する事を行うのではなく、学校全体を特別支援教育を行える環境を整える事に意識しているということができる。

③特別支援教育を必要とする児童生徒への個別の指導

特別支援教育を必要とする児童生徒への個別支援は、校内委員会の活動を通して、実態把握や指導支援の計画などが作成され、校内外の支援資源を活用した指導支援が行われる。

個別支援の場としては、小・中学校ともに、学級担任（教科担任）が授業で配慮した指導を行っている事がわかり、学級と別の場での個別指導・個別支援を行っているのは、小・中学校共に4割弱である事がわかる。集団の中で、対象となる子どもにもわかりやすい授業を行う事が現在の小・中学校の特別支援教育の取組である事を伺うことができる。

また、個別の指導を考える上で、個別の指導計画の活用を考える事ができる。この点については、個別支援の対象となる全てではないが、多くの学校で個別の指導計画を作成した上で支援を行っていることがわかった。またこの個別の指導計画の作成にあたっては、学級担任（教科担任）が特別支援教育コーディネーターと共同で作成している事が多いことがわかった。個別の支援を必要としている児童生徒について、担任だけがその支援を担うのではなく、学校全体で対応する流れが進んできていると考えることができる。

④関係各機関との連携について

小・中学校が特別支援教育を進めるために行った連携先としては、幼稚園・保育園・小・中学校などの教育機関が多い。この場合には、必要なときに連絡等を行っている場合が多い。

またセンター的機能を行っている特別支援学校との連携についても4割程度の学校が活用しており、小学校においては、子どもの指導・支援についての相談や助言や、子どもの実態把握、子どもの支援体制についての相談・助言の内容が多く、中学校においては子どもの指導・支援についての相談・助言や、進路や就労についての相談・助言、子どもの支援体制についての相談・助言が多い事がわかった。

このように特別支援学校のセンター的機能を中心とした、小・中学校との連携が進められていると言いうことができるが、一方で、特別支援学校のセンター的機能についてよく知らない学校が、小学校で11%、中学校で18%あることがわかった。このことは、特別支援学校が、その活動内容の広報について、これまで様々な取組が行われているにも関わらず、依然として10%以上の学校に認知が不十分であるということである。それらの小・中学校の近隣に特別支援学校がないことや、そう回答した担当者が特別支援教育業務に精通していないという可能性も考えられるが、そういった可能性も含めて、特別支援学校のセンター的機能を周知する仕組みを考える必要があるだろう。

小・中学校の特別支援教育の進捗状況は、現在その体制がほぼ整えられ、その体制をどう運用していくのかを検討する段階に来ているといえることができる。特に校内でその必要性が認識され、どのように児童生徒に支援を行うかについて課題を抱えていることから、この教育に関係する機関は小・中学校の教育の目的や環境を理解しながら支援を行う必要がある。また、小・中学校に対しても、地域リソースに関する情報提供を行ったり、研修会等の具体的な活動の中でつながりを作ったりすることで、特別支

援教育体制の充実を図ることが今後はさらに必要となるだろう。

引用文献

- 1) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：研究成果報告書—小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008a. (特教研, C-72)
- 2) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008b. (特教研, C-73)
- 3) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008c. (特教研, C-74)
- 4) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008d. (特教研, C-75)

(受稿年月日：2008年8月21日, 受理年月日：2008年11月17日)

SPECIAL TOPIC: Efforts toward Understanding and the Fullness of Correspondence to Special Needs Education in Elementary and Junior High School

Efforts towards the understanding and effective handling of Special Needs Education in elementary and junior high schools

Research team for “Comprehensive Research toward Understanding and the Fullness of Correspondence to Special Needs Education in Elementary and Junior High School 2006-2007”

YOKOO Shun¹, MATSUMURA Kanyu², OOUCHI Susumu³, SASAMOTO Ken²,
NISHIMAKI Kengo², ODA Yoshiaki⁴, TOUSHIMA Shigeto⁵, FUJII Shigeki¹,
SASAMORI Hiroki⁶, MAKINO Yasumi², TOKUNAGA Akio², TAKIGAWA Kuniyoshi⁴,
OTA Hirotsugu⁶, WATANABE Masahiro⁴, ITO Yumi⁶, UEKIDA Jun¹, and KAMENO Setsuko^{*}

Received August 21, 2008; Accepted November 17, 2008

¹Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

²Department of Educational Support, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

³Department of Policy & Planning, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

⁴Department of Teacher Training and Information, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

⁵Kamakura Women's University, Kamakura, Japan

⁶Information Center of Education for the persons with Developmental Disabilities, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

Abstract: With the Special Needs Education developing into a full-fledged program, efforts concerning it are being enhanced at elementary and junior high schools across the nation. Regarding Special Needs Education systems at elementary and junior high schools in the above-mentioned situation, a survey aimed at obtaining information on current organizations, the persons in charge and their activities in those elementary and junior high schools, and the status of collaboration with relevant organizations that provide support to the elementary and junior high schools was conducted. The results of the survey and the trend of current Special Needs Education systems of elementary and junior high schools, as elucidated from the survey results, as well as the issues facing them were reported in this paper.

Key Words: Special Needs Education, Special Needs Education coordinators, Elementary and junior high schools, Collaboration with relevant organizations, Survey

原著論文

視覚障害者用スクリーンリーダのフォネティック読みに関する研究

—小学生の語彙を考慮した仮名説明単語の選定—

渡 辺 哲 也¹ ・ 佐々木 朋 美²青 木 成 美³ ・ 永 井 伸 幸³¹教育研修情報部, ²仙台市立岩切小学校, ³宮城教育大学

要旨：視覚障害者用スクリーンリーダには、仮名を正しく聞き取らせるため、その仮名で始まる単語で説明する「フォネティック読み」がある。しかしその単語の中には、小学校児童には馴染みが低いと思われる単語も含まれる。そこで、既存の仮名フォネティック読み単語と主に学習基本語彙から選んだ新規候補単語を対象に、児童にとっての単語親密度を調べた。その結果、既存の仮名フォネティック読み単語の7割強は児童にとって高い親密度（80%以上）となったが、残り3割弱は児童にとって親密度が低いことが分かった。一方、学習基本語彙から選んだ新規候補単語はその9割近くが親密度が高いと評定された。この結果を受けて、既存のフォネティック読み単語のうち親密度が低かったものには、新規候補単語のうち同じ仮名で始まる高い親密度のものを使うのがよいと考えられるので、これを児童向け仮名フォネティック読み単語として提案した。

見出し語：視覚障害者、スクリーンリーダ、仮名フォネティック読み、単語親密度

I はじめに

視覚的に文字を読み取ることのできない重度の視覚障害者がパソコンを利用するために、画面上の文字やパソコンの動作状況を音声で出力して利用者に伝えるスクリーンリーダと呼ばれるソフトが使われている。現在、職場や家庭用パソコンの基本ソフトとして広く普及している基本ソフトWindowsに対応した日本語版のスクリーンリーダソフトは7種類程度ある⁸⁾。

これらのスクリーンリーダソフトには、すべての情報を音声だけで伝えるためにいくつかの工夫がある。「フォネティック読み」と呼ばれる一連の読み表現もそのような工夫の一つである。フォネティッ

ク読みは視覚障害者が文字を入力する際、あるいは入力した文字を確認する際に用いられる。

視覚障害者がパソコン上の文字を1字ずつ確認するには、1字ずつ音声で読み上げさせる必要がある。しかし、仮名1字を単独で読み上げると聞き取りづらいことがしばしばある。そこで、その仮名で始まる単語を読み上げることで、その単語の最初の1字を正確に伝える方法がフォネティック読みである。例えば「朝日」と読み上げて「あ」を、「切手」と読み上げて「き」を伝える方法である。アルファベットにもフォネティック読みがある（例えば「Alpha」と読み上げて「A」を伝える⁹⁾）。本稿ではこれと区別するため、仮名フォネティック読み（Japanese Phonetic Alphabet）と表現する。

仮名フォネティック読みは無線通信や電話など、

音声のみで文字を正確に伝える場面で欠かせない。このため、古くは無線の分野で開発がなされ、無線局運用規則の和文通話表として昭和25（1950）年に制定されている（別表第五号）⁷⁾。現在入手可能な数種類のスクリーンリーダーソフトの中でも、この読み表現をそのまま採用しているものが多い。

和文通話表における「あ」から「ん」までの仮名フォネティック読みの一覧を表1に示す。これらの読み表現に用いられている単語の多くは一般的なものである。しかし、「為替」や「るすい（留守居）」のような一部の単語は子どもにとっては馴染みが低いと思われる。近年、特別支援学校（視覚障害）の小・中学部でコンピュータを学習することは一般的であることから、児童生徒にも馴染みの高い単語を仮名フォネティック読みで用いるべきと考える。これは、単語への馴染みの度合（以後、単語親密度と表す）が聞き取りの正確さ（単語理解度）に与える影響が大きいためである⁶⁾。

しかしながら児童が評定した単語親密度データは数が少なく、また古いのが現状である。国立国語研究所の文献研究によれば、児童生徒を評定者として文部省（当時）が実施した「児童・生徒の語い力の調査」がある²⁾。しかしこれは1960年から1967年にかけて実施されたものであり、現在この文献を用いるにはデータが古いと言える。このため、現在の児童生徒を対象に親密度を調べ直す必要がある。

本研究では、仮名フォネティック読みへの応用が目的なので、調査対象を既存の仮名フォネティック読みの単語と候補単語とに絞り、これらの単語親密度を評定してもらう調査を実施することとした。その調査結果をもとに、既存の仮名フォネティック読み表現を評価するとともに、親密度が低く評価された単語については、同じ仮名で始まる親密度が高い単語を新しい仮名フォネティック読みの候補に挙げていくこととしたい。

II 調査単語の選定

濁音と半濁音を含む仮名69字について、各文字で始まる単語を3語ずつ選んで調査対象とする。なお、仮名のうち「ゐ」「ゑ」「を」はそれぞれ「い」

表1 和文通話表

仮名	仮名フォネティック読み	仮名	仮名フォネティック読み
あ	朝日のア	は	はがきのハ
い	いろはのイ	ひ	飛行機のヒ
う	上野のウ	ふ	富士山のフ
え	英語のエ	へ	平和のヘ
お	大阪のオ	ほ	保険のホ
か	為替のカ	ま	マッチのマ
き	切手のキ	み	三笠のミ
く	クラブのク	む	無線のム
け	景色のケ	め	明治のメ
こ	子供のコ	も	もみじのモ
さ	桜のサ	や	大和のヤ
し	新聞のシ	ゆ	弓矢のユ
す	雀のス	よ	吉野のヨ
せ	世界のセ		
そ	そろばんのソ		
た	煙草のタ	ら	ラジオのラ
ち	千鳥のチ	り	りんごのリ
つ	つるかめのツ	る	るすいのル
て	手紙のテ	れ	れんげのレ
と	東京のト	ろ	ローマのロ
な	名古屋のナ	わ	わらびのワ
に	日本のニ	ゐ	みどりのヰ
ぬ	塗り絵のヌ	ゑ	かぎのあるヱ
ね	ねずみのネ	を	尾張のヲ
の	野原のノ	ん	おしまいのン

「え」「お」と発音が同じであるため、「ん」はそれで始まる単語がないため、本研究では調査単語から除いた。

1. 既存の仮名フォネティック読みの単語

ここでは、利用者数の多いスクリーンリーダー4製品⁸⁾の仮名フォネティック読みを調査単語として取り扱う。まず、そのうちの3種類（PC-Talker（高知システム開発）、VDM100W-PC-Talker（アクセス・テクノロジー）、JAWS for Windows Ver.6.2（エクストラ））で仮名フォネティック読みとして採用されている和文通話表の中の単語69語についてその単語親密度を調査する。

残る1種類であるXP Reader（システムソリュー

ションセンターとちぎ) というスクリーンリーダーは和文通話表によらない仮名フォネティック読みを持つので、その中の単語も調査対象とする。ただし、和文通話表の単語と重複している単語も一部にあるので、それらを除くと調査対象は53語となった。

2. 候補単語の選定

既存の仮名フォネティック読み単語の親密度が低い場合、これに代わる親密度の高い単語を新しい仮名フォネティック読み単語として提案したい。この単語を本稿では候補単語と呼ぶことにする。候補単語として、既存の仮名フォネティック読み単語とは異なる単語を、仮名1字につき一つまたは二つ候補として選定した。和文通話表の単語とXP Readerの単語が一致しない53字では一つずつ、両者が同じ16字では二つずつ選ぶこととする。これにより、仮名1字につき合計3種類の単語の親密度を調べることになる。

候補単語は、学習基本語彙¹⁾と新坂本教育基本語彙³⁾より選んだ。学習基本語彙は、小学生が様々な表現活動に十分に駆使できるとされる約4,000語である。また、新坂本教育基本語彙約27,000語のうち約12,000語が小学校段階とされている。これらの語彙集のうち、学習基本語彙の単語を中心としながら、(1) 名詞であることと(2) 仮名で2~5文字程度であることを条件として単語を選定した。名詞としたのは、具体物の方が想起しやすいと思われたからである。仮名で2~5文字程度としたのは、1文字では聞き取りにくく、逆に長過ぎては読み上げに時間がかかり非効率だからである。これらの操作の結果残った単語の中から、親密度が高いと思われるものを候補単語として選択した。その数は81語である。

「ぢ」と「づ」については、これらで始まる単語が学習基本語彙と新坂本教育基本語にないため、和文通話表の1語ずつのみ提示することとした。

以上の操作の結果、調査単語は、 $69(\text{文字}) \times 3(\text{語}) - 2(\text{字}) \times 2(\text{語}) = 203$ 語となった。その一覧を資料1に示す。

Ⅲ 単語親密度調査の実施

1. 音声刺激の作成

調査単語と問題番号、調査の趣旨と回答手順を男性アナウンサー1人に読み上げてもらい、録音した。親密度の評定時間は、ある単語の読み上げ後、次の問題番号が読み上げられるまでの時間とし、これを2.5秒に設定した。調査単語203語をランダムな順序に並べ替えて調査用CD-Rを作成した。調査の趣旨と回答手順の説明も含めた総読み上げ時間は30分弱となった。

2. 調査参加者

仙台市立東仙台小学校の4年1組と4年2組の2クラスに協力してもらい、調査を行った。4年1組では35人、4年2組では33人、計68人に参加してもらった。

4年生を対象としたのは、小学校におけるコンピュータの学習が、ローマ字表記を学習する高学年から始まるのが一般的なためである(2007年11月の調査時は、平成10(1998)年12月の小学校学習指導要領⁴⁾による)。

3. 調査の手順と回答方法

調査は、2007年11月中旬に、同小学校の二つの教室で実施した。

調査時には、音声刺激を録音したCD-RをCDラジオカセットレコーダで再生した。まず調査の趣旨を聞いてもらいながら、教室後方座席の生徒にも十分聞こえるように音量を調節した。趣旨の次に回答方法の説明を再生し、その後問題の読み上げを再生した。

児童には、その単語の親密度の評定結果を回答用紙に記入してもらった。親密度の評定では、よく知っている、だいたい分かる、知らない、という三つの選択肢から一つを選んでもらった。各選択肢の目安は次のように説明した。すなわち、「よく知っている」は、知っていると自信を持って言える単語、「だいたい分かる」は、聞いたことはあるけど、よく知っているとは自信を持って言えない単語、

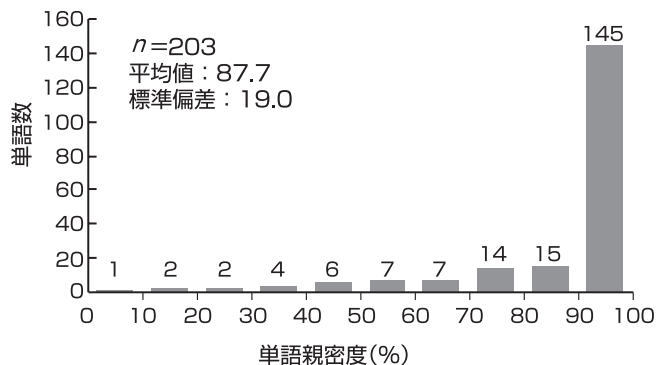


図1 全調査単語の親密度の分布

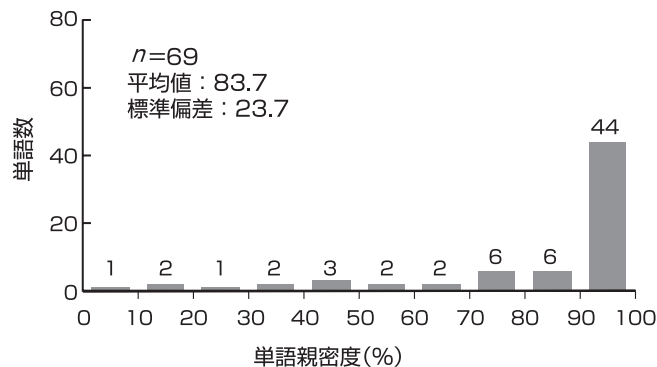


図2 和文通話表単語の親密度の分布

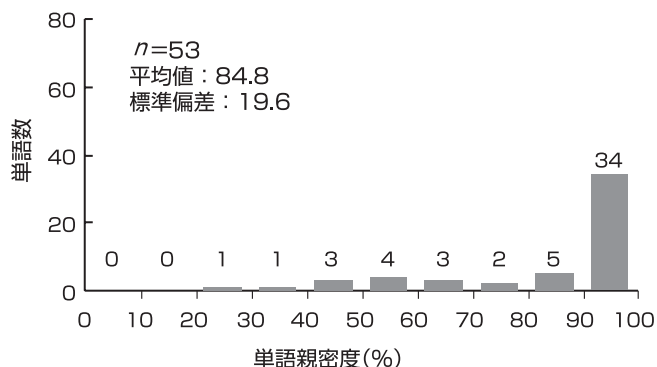


図3 XP Reader単語の親密度の分布

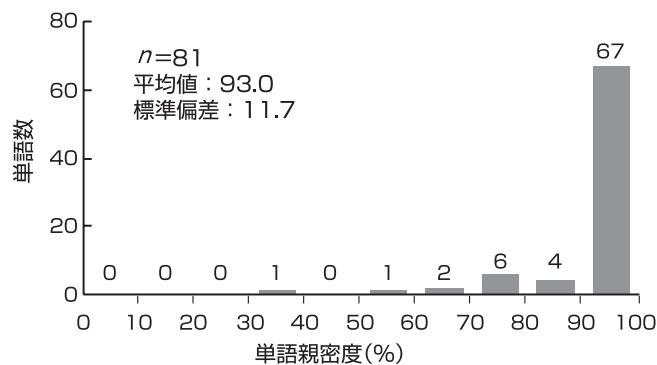


図4 新規候補単語の親密度の分布

「知らない」は、聞いたこともない単語、である。

回答欄が次の段に移るときや、回答用紙が次のページに移るとき、そして調査の前半終了後にはCDの再生を一時停止して数分の休憩時間を設けた。

IV 調査結果

各単語を「よく知っている」と答えた者の割合(単位は%)を本稿では単語の親密度とする。全調査単語の親密度の分布を表したのが図1、単語親密度の分布を和文通話表単語、XP Reader単語、候補単語に分けて表したのが図2～4である。いずれも単語親密度90%以上の領域に単語が集中していることが分かる。そこで単語親密度90%以上の単語の個数と割合を図ごとに見ると、全調査単語203語では145個(71.4%)、和文通話表単語69語では44個(63.8%)、XP Reader単語53語では34個(64.2%)、候補単語81語では67個(82.7%)となった。和文通話表及びXP Readerの単語と比べて、候補単語では親密度が

90%以上の単語の割合が高い結果となった。全調査単語の親密度データは資料1に示した。

V 考察

1. 学習基本語彙から単語を選ぶことの有効性

主として学習基本語彙から選んだ候補単語では、高い親密度の単語の割合が、既存の仮名フォネティック読み単語より高かった。つまり、学習基本語彙に含まれる単語を選ぶことで、児童にとって高い親密度の単語を選択できる可能性が高まると考えられる。これを検証するため、学習基本語彙に含まれるかどうかで全調査単語を2群に分け、児童の単語親密度の分布を両群で比べた(図5, 6)。

学習基本語彙に含まれる単語群の親密度は、最大値が100%、最小値は47.1%であるが、第1四分位、中央値、第3四分位はそれぞれ94.1%、97.4%、100%であり、親密度が高い領域にほとんどの単語が集中している。

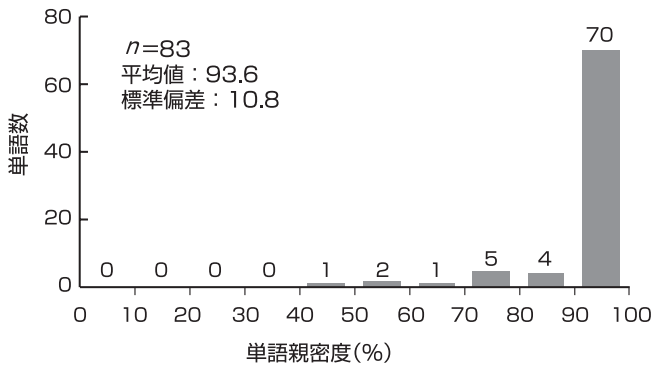


図5 学習基本語彙に含まれる単語の親密度の分布

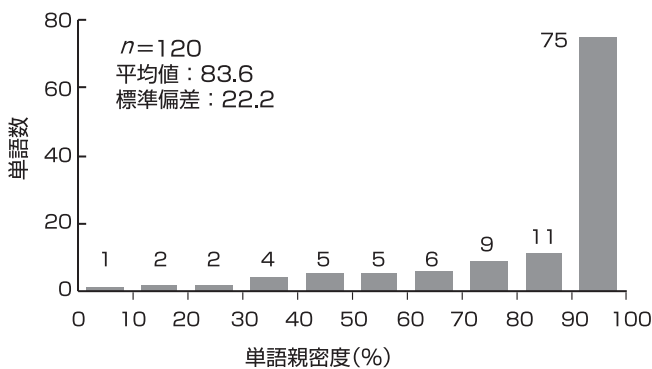


図6 学習基本語彙に含まれない単語の親密度の分布

一方で、学習基本語彙に含まれない単語群の親密度は、最大値は100%であるが、最小値は8.8%と低かった。第1四分位、中央値、第3四分位はそれぞれ76.1%、94.9%、98.5%であり、最も多くの単語が集まった領域は90~100%の範囲であるものの、それ以下の領域にも広く分散している。

この結果から、学習基本語彙から単語を選ぶことで、児童にとって高い親密度の単語を選択できる可能性が上がると言える。

2. 児童向け仮名フォネティック読み単語の提案

児童にとっての単語親密度が80%以上となった単語を仮名フォネティック読みに適した単語としよう。この単語を仮名ごとに分け、かつ親密度の高い順に並べた一覧を児童向け仮名フォネティック読み単語として提案する(表2)。

今回の調査では「づ」を含む候補単語を挙げなかったため、和文通話表の「鼓(つづみ)」をそのまま採用することとした。しかし、その単語親密度

表2 児童向け仮名フォネティック読み単語の提案

仮名	仮名フォネティック読み	仮名	仮名フォネティック読み
あ	頭, 明日, 朝日	ら	ラクダ, ラジオ
い	イチゴ, 市場	り	リス, リンゴ, 理由
う	兎, 器	る	留守番
え	鉛筆, 英語	れ	レモン, 歴史, 列車
お	大人, 親子, 大阪	ろ	廊下
か	カメラ, 家族	わ	ワカメ
き	切手, 狐, キリン	ゐ	昔のイ
く	葉	ゑ	昔のエ
け	糸糸, 景色, ケーキ	を	ワ行のヲ
こ	子ども, 小熊, 小鳥	ん	おしまいのン
さ	桜, 魚, 砂糖	が	学校, 楽器, 外国
し	新聞, 信号, 試験	ぎ	銀行
す	雀, 西瓜	ぐ	グラフ, グランド
せ	洗濯機, 世界	げ	ゲーム, 元気
そ	蕎麦, 掃除, 算盤	ご	ゴリラ, ご飯
た	卵, 田んぼ, タバコ	ざ	座布団, 材料
ち	地球	じ	時間, 地震
つ	積み木, 燕, 翼	ず	ズボン, 凶鑑
て	テレビ, 鉄棒, 手紙	ぜ	全部
と	時計, 東京, 戸棚	ぞ	雑巾, 象
な	納豆, 名前	だ	団子, 大根, だるま
に	ニンジン, 人間, 日本	ぢ	鼻血
ぬ	塗り絵, 縫い物	づ	鼓
ね	ネズミ, 値段, 粘土	で	電話, 電車, 電気
の	ノート, 野原, 喉	ど	道路, ドア, ドレミ
は	葉っぱ, 鉢, 葉書	ば	バナナ, バケツ
ひ	羊, 光, ヒトデ	び	ビル
ふ	布団, 船, 風船	ぶ	豚, 文章, プランコ
へ	ヘチマ, 返事, 平和	べ	ベルト, ベンチ
ほ	保健, 星, 蛍	ぼ	ボタン, ボール, 帽子
ま	まな板, マッチ, 漫画	ぱ	パジャマ
み	ミカン, 南, 港	ぴ	ピアノ, ピーマン, ピンク
む	虫, 虫歯	ぶ	プリント, プール, プリン
め	眼鏡, 目盛り	ぺ	ペンギン, ペット, ペンキ
も	紅葉, モグラ	ぽ	ポケット, ポスト, ポット
や	焼き芋, ヤカン		
ゆ	浴衣, 百合		
よ	予定, ヨット		

「る」「ゑ」「を」「ん」以外の仮名については単語の後の「の(仮名)」を省略した。

は23.5%と低いため、「づ」を含み、かつ「鼓」より親密度が高いと思われる単語（例えば「続き」）の採用について今後検討する必要がある。

「ぬ」「ゑ」「を」「ん」についてはそれぞれ、PC-Talkerの読みから「昔のイ」と「昔のエ」、XP Readerの読みから「わ行のオ」、和文通話表から「おしまいのン」を採用した。この結果、提案した単語一覧の中には和文通話表からの単語が52語、XP Readerからの単語が40語、新規候補単語から71語が含まれた。ただし、和文通話表とXP Readerで共通した単語は和文通話表の語数に計上した。

今回の調査は視覚障害のない児童を対象として実施したが、視覚障害児であっても教科教育の目標や内容は普通校に準じるため⁵⁾、教科書で使用されている単語を普通校と同様に学習している。従って、教科書で使用されている単語を中心に選定された学習基本語彙から選択した候補単語についても学習が済んでいると見なせるので、今回の候補単語を仮名フォネティック読みを用いることは妥当だと考えられる。

VI おわりに

和文通話表の単語、スクリーンリーダー製品1種の仮名フォネティック読みの単語、そして学習基本語彙と新坂本教育基本語から選んだ候補単語を小学4年生児童に聞いてもらい、親密度を評定してもらった。その結果、候補単語では親密度が高い単語の割合が高かった。学習基本語彙から選ぶことで、既存の仮名フォネティック読み単語より高い確率で高親密度単語を選ぶことができた。児童にとって単語親密度が高かった（80%以上）単語を児童用仮名フォネティック読みに適した単語として提案した。

今後は、今回提案した仮名フォネティック読み単語とともに、既に提案済みのアルファベットのフォ

ネティック読み単語を⁹⁾ Webサイトで公開する予定である。これらを用いることで、音声を活用した視覚障害者用システムの開発が容易になるので、視覚障害者の教育・福祉の向上に役立つと期待される。

謝 辞

調査に御協力頂いた仙台市立東仙台小学校の皆様と、調査用アナウンスを製作して頂いた日本盲人会連合録音製作所の方々に深く感謝いたします。

引用文献

- 1) 甲斐睦朗 (監) : 語彙指導の方法 [語彙表編], 光村図書出版, 東京, 2002.
- 2) 国立国語研究所 : 日本語基本語彙—文献解題と研究一, 明治書院, 東京, 2000.
- 3) 国立国語研究所 : 教育基本語彙の基本的研究—教育基本語彙データベースの作成—, 明治書院, 東京, 2001.
- 4) 文部省 : 小学校学習指導要領 (平成10年12月), 国立印刷局, 東京, 1998.
- 5) 文部省 : 盲学校, 聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領 (平成11年3月), 国立印刷局, 東京, 1999.
- 6) 坂本修一・天野成昭・鈴木陽一・他 : 単語了解度試験におけるモーラ同定に対する親密度の影響, 日本音響学会誌, 60(7), 351-357, 2004.
- 7) 総務省 : 無線局運用規則 (最終改正 : 2006年11月20日, 総務省令第134号), 2006.
- 8) 渡辺哲也・長岡英司・宮城愛美・他 : 視覚障害者のパソコン・インターネット・携帯電話利用状況調査2007, 国立特別支援教育総合研究所, 2008. (特教研D-267)
- 9) 渡辺哲也・佐々木朋美・青木成美・他 : 視覚障害者用スクリーンリーダーのフォネティック読みに関する研究—中学生の利用を考慮した説明単語の選定—, 電子情報通信学会技術研究報告, 107(555), 5-11, 2008. (受稿年月日 : 2008年8月19日, 受理年月日 : 2008年11月17日)

資料1 児童にとっての単語親密度調査結果

出典の「和通」は和文通話表の単語, 「XP」はXP Readerのフォネティック読み単語, 「新規」は新規候補単語を表す。学習基本語彙の「○」は学習基本語彙に含まれること, 「—」は含まれないことを表す。適否の「○」は親密度80%以上, 「×」は50%未満を表す。

仮名	単語	出典	学習基本語彙	親密度	適否	仮名	単語	出典	学習基本語彙	親密度	適否
あ	朝日	和通	○	95.6	○	す	雀	和通	—	98.5	○
	頭	新規	○	100.0	○		スパイ	XP	—	64.7	
	明日	新規	○	98.5	○		西瓜	新規	—	98.5	○
い	いろは	和通	○	57.4		せ	世界	和通	○	97.1	○
	イチゴ	新規	—	100.0	○		洗濯機	XP	—	100.0	○
	市場	新規	○	95.6	○		線路	新規	○	75.0	
う	上野	和通	—	42.6	×	そ	算盤	和通	—	94.1	○
	兎	XP	—	98.5	○		蕎麦	XP	—	100.0	○
	器	新規	○	91.2	○		掃除	新規	○	100.0	○
え	英語	和通	—	88.2	○	た	タバコ	和通	—	94.1	○
	江戸	XP	—	67.6			卵	XP	○	100.0	○
	鉛筆	新規	○	100.0	○		田んぼ	新規	—	97.1	○
お	大阪	和通	—	92.6	○	ち	千鳥	和通	—	38.2	×
	大人	新規	○	100.0	○		知人	XP	—	26.5	×
	親子	新規	○	100.0	○		地球	新規	○	98.5	○
か	為替	和通	—	19.1	×	つ	燕	和通	—	95.6	○
	カメラ	XP	—	98.5	○		翼	新規	—	83.8	○
	家族	新規	○	100.0	○		積み木	新規	—	97.1	○
き	切手	和通	○	100.0	○	て	手紙	和通	○	94.1	○
	狐	XP	—	100.0	○		鉄棒	新規	○	97.1	○
	キリン	新規	—	100.0	○		テレビ	新規	○	100.0	○
く	クラブ	和通	○	73.5		と	東京	和通	—	95.6	○
	杭	XP	—	38.2	×		戸棚	XP	—	92.6	○
	葉	新規	○	100.0	○		時計	新規	○	98.5	○
け	景色	和通	○	98.5	○	な	名古屋	和通	—	73.5	
	ケーキ	XP	—	97.1	○		納豆	XP	—	98.5	○
	毛糸	新規	○	100.0	○		名前	新規	○	98.5	○
こ	子ども	和通	○	98.5	○	に	日本	和通	○	97.1	○
	小熊	XP	—	91.2	○		ニンジン	XP	—	98.5	○
	小鳥	新規	—	91.2	○		人間	新規	○	98.5	○
さ	桜	和通	—	100.0	○	ぬ	塗り絵	和通	—	100.0	○
	魚	XP	○	100.0	○		縫い物	XP	—	88.2	○
	砂糖	新規	○	100.0	○		脱け殻	新規	—	69.1	
し	新聞	和通	○	100.0	○	ね	ネズミ	和通	—	100.0	○
	試験	XP	○	86.8	○		粘土	新規	—	95.6	○
	信号	新規	○	100.0	○		値段	新規	○	97.1	○

(次ページにつづく)

(資料1のつづき)

仮名	単語	出典	学習基本 語 彙	親密度	適否	仮名	単語	出典	学習基本 語 彙	親密度	適否
の	野原	和通	○	97.1	○	ゆ	弓矢	和通	—	77.9	
	喉	新規	—	97.1	○		百合	XP	—	82.4	○
	ノート	新規	○	98.5	○		浴衣	新規	—	92.6	○
は	葉書	和通	—	95.6	○	よ	吉野	和通	—	14.7	×
	葉っぱ	XP	—	100.0	○		ヨット	XP	—	95.6	○
	鉄	新規	—	100.0	○		予定	新規	○	100.0	○
ひ	光	和通	—	97.1	○	ら	ラジオ	和通	○	97.1	○
	ヒトデ	XP	—	86.8	○		ラクダ	新規	—	98.5	○
	羊	新規	—	98.5	○		ランチ	新規	—	75.0	
ふ	布団	和通	—	97.1	○	り	リンゴ	和通	—	97.1	○
	船	XP	○	97.1	○		リス	XP	—	98.5	○
	風船	新規	○	94.1	○		理由	新規	○	89.7	○
へ	平和	和通	○	86.8	○	る	留守番	和通	—	95.6	○
	ヘチマ	XP	—	100.0	○		ルビー	XP	—	57.4	
	返事	新規	○	91.2	○		ルーム	新規	—	51.5	
ほ	保健	和通	○	97.1	○	れ	レモン	和通	—	95.6	○
	蛍	XP	—	92.6	○		歴史	XP	○	92.6	○
	星	新規	○	97.1	○		列車	新規	○	92.6	○
ま	マッチ	和通	○	95.6	○	ろ	ローマ	和通	—	44.1	×
	まな板	XP	—	98.5	○		ロンドン	XP	—	64.7	
	漫画	新規	○	94.1	○		廊下	新規	○	100.0	○
み	ミカン	和通	—	100.0	○	わ	ワラビ	和通	—	39.7	×
	港	新規	○	94.1	○		ワイン	XP	—	72.1	
	南	新規	○	98.5	○		ワカメ	新規	—	95.6	○
む	無線	和通	—	55.9		が	学校	和通	○	100.0	○
	虫歯	XP	—	92.6	○		外国	新規	○	94.1	○
	虫	新規	○	100.0	○		楽器	新規	○	98.5	○
め	明治	和通	○	75.0		ぎ	ギリシャ	和通	—	42.6	×
	眼鏡	XP	○	94.1	○		銀行	XP	○	97.1	○
	目盛り	新規	○	92.6	○		疑問	新規	○	72.1	
も	紅葉	和通	○	100.0	○	ぐ	グランド	和通	—	80.9	○
	モモンガ	XP	—	50.0			群馬	XP	—	55.9	
	モグラ	新規	—	97.1	○		グラフ	新規	○	92.6	○
や	大和	和通	—	64.7		げ	ゲーム	和通	—	100.0	○
	焼き芋	XP	—	100.0	○		現金	XP	○	51.5	
	ヤカン	新規	—	100.0	○		元気	新規	○	98.5	○

(次ページにつづく)

(資料1のつづき)

仮名	単語	出典	学習基本 語彙	親密度	適否	仮名	単語	出典	学習基本 語彙	親密度	適否
ご	ゴリラ	和通	—	97.1	○	ぶ	ブランコ	和通	—	83.8	○
	ご飯	XP	○	95.6	○		豚	XP	—	97.1	○
	号令	新規	○	66.2			文章	新規	○	95.6	○
ざ	座布団	和通	—	100.0	○	べ	ベルト	和通	—	95.6	○
	ザーサイ	XP	—	54.4			ベトナム	XP	—	45.6	×
	材料	新規	○	89.7	○		ベンチ	新規	—	92.6	○
じ	シジミ	和通	—	77.9		ぼ	ボタン	和通	○	100.0	○
	地震	XP	○	95.6	○		ボール	XP	○	100.0	○
	時間	新規	○	100.0	○		帽子	新規	○	100.0	○
ず	ズボン	和通	—	98.5	○	ぱ	パンダ	和通	—	76.5	
	凶鑑	新規	○	97.1	○		パン	新規	—	75.0	
	凶星	新規	—	30.9	×		パジャマ	新規	—	91.2	○
ぜ	税関	和通	—	8.8	×	ぴ	ピアノ	和通	—	100.0	○
	税金	XP	○	47.1	×		ピーマン	XP	—	92.6	○
	全部	新規	○	100.0	○		ピンク	新規	—	89.7	○
ぞ	雑巾	和通	—	100.0	○	ぷ	プリント	和通	—	100.0	○
	象	XP	—	95.6	○		プール	XP	—	100.0	○
	雑煮	新規	—	73.5			プリン	新規	—	100.0	○
だ	だるま	和通	—	95.6	○	ぺ	ペット	和通	—	85.3	○
	団子	XP	—	98.5	○		ペンキ	XP	—	85.3	○
	大根	新規	—	97.1	○		ペンギン	新規	—	94.1	○
ち	鼻血	和通	—	97.1	○	ぽ	ポスト	和通	○	94.1	○
づ	鼓	和通	—	23.5	×		ポット	XP	—	91.2	○
で	電話	和通	○	100.0	○		ポケット	新規	—	100.0	○
	電車	新規	○	98.5	○	ど	ドレミ	和通	—	82.4	○
	電気	新規	○	98.5	○		ドア	XP	—	92.6	○
							道路	新規	○	94.1	○
ば	バナナ	和通	—	100.0	○	び	ビール	和通	—	69.1	
	バイキン	XP	—	76.5			ビル	新規	—	95.6	○
	バケツ	新規	—	98.5	○		美術	新規	○	73.5	

ORIGINAL ARTICLE

A study on Japanese phonetic alphabet of screen readers: Word selection for elementary school students

WATANABE Tetsuya¹, SASAKI Tomomi²,
AOKI Shigeyoshi³, and NAGAI Nobuyuki³

¹Department of Teacher Training and Information, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

²Sendai Municipal Iwakiri Elementary School, Sendai, Japan

³Miyagi University of Education, Sendai, Japan

Received August 19, 2008; Accepted November 17, 2008

Abstract: Japanese screen readers for blind persons are equipped with the Japanese phonetic alphabet, which is a set of words that begin with each of the Japanese phonetic letters and is used to make it easier to distinguish one spoken phonetic letter from the others. However, some words in the current sets appear to be unfamiliar to elementary school students. Thus, we conducted a word familiarity survey for words included in the current phonetic alphabet and candidate words selected mainly from the Educational Basic Vocabulary. The result shows that slightly over 70% of the words used in the current phonetic alphabet were evaluated to be highly familiar and the rest were unfamiliar to schoolchildren. At the same time, nearly 90% of the candidate words were evaluated to be highly familiar. On the basis of these results, it is suggested that some current phonetic alphabet words, which were evaluated to be less familiar to schoolchildren, should be replaced with the candidate words that begin with the same letter and were evaluated to be highly familiar.

Key Words: Blind people, Screen readers, Japanese phonetic alphabet, Word familiarity

調査資料

「気になる子ども」「気になる保護者」についての 保育者の意識と対応に関する調査

—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言—

久保山 茂 樹¹ ・ 齊 藤 由美子² ・ 西 牧 謙 吾³
當 島 茂 登⁴ ・ 藤 井 茂 樹⁵ ・ 滝 川 国 芳²

¹企画部, ²教育研修情報部, ³教育支援部

⁴鎌倉女子大学, ⁵教育相談部

要旨：幼稚園・保育所の保育者は「気になる子ども」という言葉で、保育上何らかの課題がある子どもを表現することがある。本論文では、保育者にとって「気になる子ども」とはどのようなものをアンケート調査によって資料を得た。その結果、発達障害が想定されるものから、被虐待やアレルギーまで多岐にわたる回答が得られた。また「気になる子ども」がいる場合の保育上の課題や現在行っている支援の実際について調査したところ、「気になる子どもの行動面の課題」「集団活動における課題」について多く回答され、支援の実際としては「個別のかかわり・声かけ」が半数以上を占めた。続いて「気になる保護者」について尋ねたところ、回答は「しつけ」「無関心」「園の意図が伝わらない」など多岐にわたる回答が得られた。すべてのアンケート項目で、回答者の所属機関や受け持つ学級の学年により、回答傾向に差異が見られた。結果を踏まえ、幼稚園、保育所等へ機関支援を行う者が留意すべき点について検討した。

見出し語：特別な支援, 気になる子ども, 気になる保護者, 保育者の視点

I 問題と目的

特別支援教育の進展により、幼稚園に特別支援教育コーディネーターが指名されるなど（2007年度、「指名予定」を含め公立幼稚園の57.3%。文部科学省：2008a）¹²⁾ 支援体制が整備されつつある。また2008年に示された幼稚園教育要領¹³⁾には「特別支援学校などの助言又は援助を活用」することや「医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携」することが明記された。同様に2008年に示された保育所保育指針⁸⁾にも障害のある子どもの保育について「専門機関と連携を図り、必要に応じて助言等を得ること」とある。このような状況の中、筆者らのような

特別支援教育の研究者や特別支援学校地域支援部の相談担当者等が幼稚園、保育所に対し機関支援^{注1)}を行う機会（笹森・澤田・廣瀬ら、2008¹⁹⁾）が増えてきている。

特別支援学校の相談担当者や研究者等が行う機関支援では、あらかじめ決められた対象児（多くの場合は何らかの診断名がついている）を中心に保育者と協議を行うが、保育者から「実は他にも『気になる子ども』がいるのです」などと申し出を受けることが多い。その結果、本来の対象児よりも「気になる子ども」の相談の方が長くなることも珍しくない。

注1) 本論文では、「機関支援」を、幼稚園、保育所等の機関からの求めに応じて、相談したり、助言をしたり、情報提供することとする。

幼稚園や保育所の保育者が「気になる子ども」ということばを使うのは、子どもが乳幼児であるため、障害があるかもしれないが診断がついていない場合や、子どもが示す気になる行動が障害によるものか、環境の為なのかがわかりにくい場合が多いからである。当然「気になる」という言葉で表現される内容は保育者によって異なる。したがって、幼稚園、保育所に対する機関支援を行う者は、保育者たちが「気になる子ども」という言葉をどのように使っているのか、理解し、幅広く対応できる準備をしておかなければならない。

「気になる子ども」については、本郷らの一連の研究（本郷・飯島・平川ら、2005⁴⁾；飯島・本郷・杉村ら、2007⁶⁾）がある。本郷・澤江・鈴木ら（2003）⁵⁾は子どもに関する7領域92項目のチェックリストをあらかじめ用意し、保育者に1人の子どもを思い浮かばせて記入してもらった方法をとった。その際、診断があり、障害児として在籍している子どもは除かれている。この方法ではチェックリストを用いているため数値処理は容易であるが、保育者の実感や保育者が日常使用する子どもを表す言葉とは乖離している可能性がある。また、記入者は全て公立保育所の保育者であり、幼稚園や私立保育所の保育者のデータは得られていない。

また、楠（2005）¹¹⁾は「気になる子ども」、田中（2004）²²⁾や無藤・神長・柘植ら（2005）¹⁴⁾は「気になる子」、別府（2006）¹⁾は「ちょっと気になる子ども」という言葉を用いて、それぞれが出会った子どもの実態や支援内容を整理している。いずれも著者自身がかかわるか、保育現場での実践に基づいて検討されたものであり、機関支援を行う者にとって貴重な資料である。しかし、保育者が「気になる子ども」をどのように捉えているかは明らかになっていない。

一方、「気になる子ども」と共に保護者とのかわりに課題を感じている保育者は多い。小野田（2005）¹⁷⁾によれば、「あなたは保護者対応の難しさを常日頃感じておられますか？」という問いに対し、幼稚園教諭の42%が「大いに難しさを感じる」、50%が「少し難しさを感じる」と回答している。実際に筆者らが行った幼稚園、保育所への機関支援で

も、子どもの実態や保育内容と並んで保護者とのかわりが課題にあげられることが多い。機関支援を行う者は、保育者が保護者とのかわりで、どのような課題を持っているかを把握しておく必要がある。

さらに、幼稚園と保育所との差異にも着目しておく必要がある。幼児が日々通う機関として幼稚園と保育所は、類似している部分があるが、主として3歳児以上を対象とし両親の就労等、保育に欠ける状況を問わない幼稚園と、0歳児から保育し、保育に欠ける状況が必要な保育所とでは、子どもや保護者の実態や保育者の視点が異なるものと推測される。同時に公立と私立の差異についても検討が必要であろう。

そこで、本研究では、幼稚園、保育所の保育者に対しアンケート調査を実施することで、特別支援学校の相談担当者や研究者等が幼稚園、保育所へ機関支援を行う際に留意すべき事項を検討することを目的とした。

調査から得られた資料を基に、保育者が「気になる子ども」をどのように捉え、保育上どのような課題を持ち、保育上どのような試みを行っているかを明らかにし（Ⅳ. 結果2で述べる）、保育者が「気になる保護者」をどう捉え、保護者からどのような質問を受けているかを明らかにし（Ⅴ. 結果3で述べる）、保育者が障害に関する専門機関に期待する事柄を明らかに（Ⅵ. 結果4で述べる）する。

Ⅱ 方法

1. 調査対象

本研究では、公立幼稚園、公立保育所、私立幼稚園、私立保育所の4種類の機関が全て設置され、保育者も多数存在するA市で調査を実施した。A市は人口40万人台の中核市で療育センターと市立特別支援学校を2校設置している。また、市内には県立の特別支援学校も1校設置されている。

調査対象はA市内の全幼稚園（39園）と全保育所（認可保育所のみ39か所）に勤務する全幼稚園教諭及び保育士とした。なお、幼稚園のうち公立幼稚園の回答者は、ごく少数であり、回答者が特定できる

表1 調査項目

-
1. 回答者の属性
 - (1) 勤務する幼稚園・保育所
 - (2) 経験年数
 - (3) 年齢
 - (4) 勤務形態
 - (5) 担任クラス(学年)と障害児の有無
 - (6) 障害児保育の経験
 2. 「気になる子ども」について
 - (1) 「気になる子ども」とは
 - (2) 「気になる子ども」がいる場合の保育上課題
 - (3) 「気になる子ども」への試み
 - (4) 「気になる子ども」の保護者とのかかわりの課題
 - (5) 「気になる子ども」の保育にあたって、園にあれば良いと思うもの
 3. 保護者について
 - (1) 保護者から受ける相談
 - (2) 「気になる保護者」とは
 4. 専門機関などへの期待すること
 5. 保育について困ったことがあるときの相談相手
 6. 受けた研修はどのような内容か
-

可能性があるため、公立・私立の区別をせず一括して「幼稚園」とした。保育所については「公立保育所」と「私立保育所」とに分類して整理した。

2. 手続き

調査は幼稚園教諭及び保育士に対する質問紙法によって実施した。2006年11月上旬にA市内の全幼稚園長及び全保育所長に対して、所属の全幼稚園教諭及び全保育士分の調査用紙を一括して送付した。園長及び所長には調査用紙の配布と回収及び一括返送を依頼した。調査用紙返送の締め切りは2006年11月20日とした。

調査項目は一部を除き自由記述とした。自由記述の分析にあたっては、それぞれの設問につき2名の研究分担者が記述された内容をカテゴリー化したのち、比較検討と修正を行った。さらに全研究分担者で(6名)で検討し、カテゴリーを確定した。

3. 調査項目

調査用紙はA4版2ページで、調査項目は表1に示したとおりであった。このうち、本稿では「回答

者の属性」(調査項目1)、「気になる子どもについて」(調査項目2の(1)(2)(3))、「保護者について」(調査項目3)及び「専門機関などへの期待すること」(調査項目4)について検討する。

Ⅲ 結果1. 回答者の属性等

1. 回収状況

幼稚園20園(回収率51.3%)、公立保育所12園(同100%)、私立保育所20園(同74.1%)から回答があった(表2)。全体としてA市にある幼稚園・保育所の66.7%から回答があり、585名の幼稚園教諭及び保育士から回答があった。なお、調査用紙は全保育者に配付するように依頼したが、実際には幼稚園、保育所によって配付方法が異なったため調査用紙配布数が正確に把握できていない。そのため保育者については回収率を求めている。

以下、回答のあった585名についてその属性等を述べる。

2. 学級担任等

調査時点で学級担任をしているか否かについて尋ね、学級担任をしている場合は、どの学年かを尋ねた(0歳児、1歳児、2歳児は「未満児」として一括した)。また、担任をしていない場合、「主任」「フリー」「障害児担当」のいずれかを選択するよう求めた。

以上の結果を所属機関ごとに集計した結果を図1に示した。3歳児、4歳児、5歳児の担任の割合はほぼ均等であったが、保育所2群については未満児の割合が高かった。

3. 障害児保育の経験

障害のある子どもの保育について「幼稚園・保育

表2 回収率等

	配布数	回収数	回収率	幼稚園教諭・
				保育士の回答数
幼稚園	39	20	51.3%	187
市立保育所	12	12	100.0%	130
私立保育所	27	20	74.1%	268
全体	78	52	66.7%	585

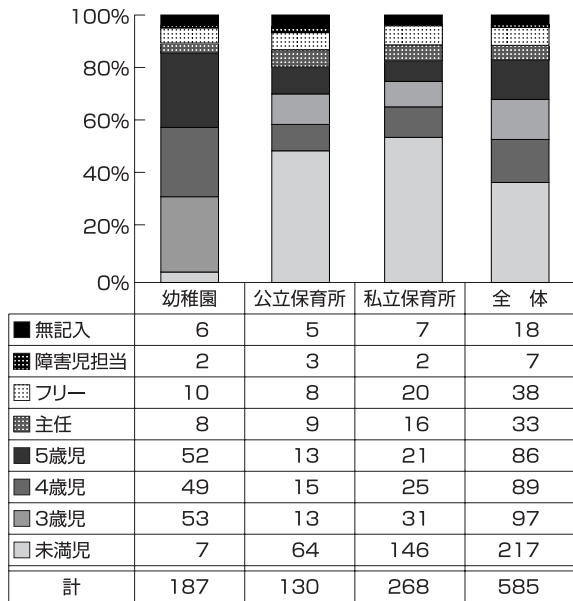


図1 回答者の学級担任等の状況

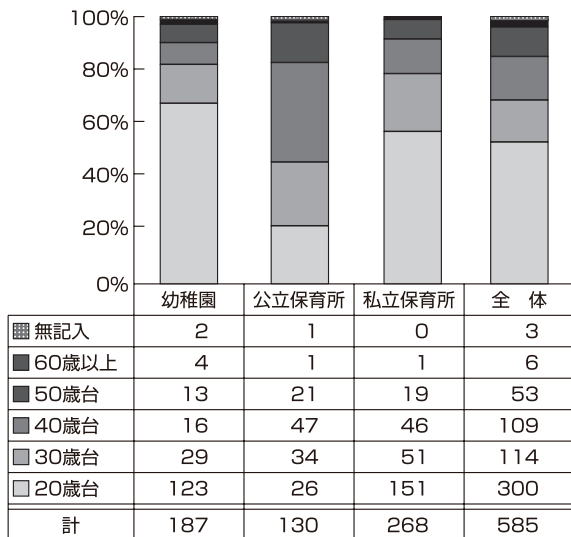


図3 回答者の年齢

所」「障害児施設」「交流保育での受け入れ」での経験の有無についてそれぞれ回答を求めた結果を図2に示した。

「幼稚園・保育所」で経験があると回答した割合は公立保育所が最も高く58%であったが、最も低い「幼稚園」でも39%の教諭が経験していた。「障害児施設」で経験があると回答した割合は、全体に低く、最も高い「公立保育所」でも14%であった。「交流保育での受け入れ」経験は、公立保育所では56%と高いものの、幼稚園、私立保育所では10%台であった。

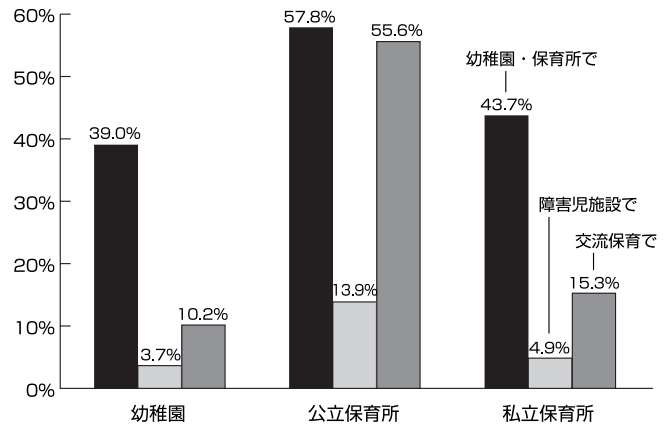


図2 回答者の障害児保育の経験

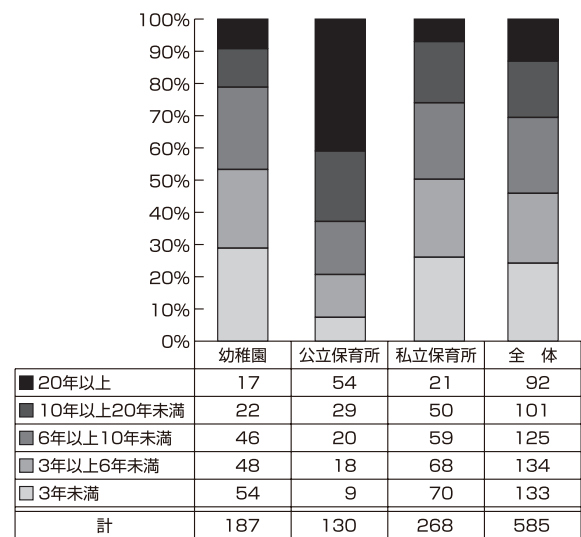


図4 回答者の保育経験年数

4. 回答者の年齢と保育経験年数

回答者の年齢と保育経験年数について回答を求めた結果を図3と図4に示した。年齢は、幼稚園、私立保育所では20歳台が最も多く約60%を占めるのに対し、公立保育所は40歳台が多いものの各年齢層がほぼ均等に分布した。保育経験は、幼稚園、私立保育所では「3年未満」が最も多く約30%を占めるのに対し、公立保育所では「20年以上」が約40%を占めていた。

Ⅳ 結果2. 気になる子どもについて

この項目については、今年度保育している子どもについて、学級担任をしている保育者には自分の学級の子どもについて、それ以外の保育者には現在か

かわっている子どもについて回答するよう求めた。

1. 気になる子どもとは

設問「あなたにとって『気になる子ども』とはどのような子どもですか」に対する自由記述（複数内容回答可）には552名が回答した（無記入33名）。回答を内容ごとに分割したところ1,409に整理でき、表3に示す9カテゴリーに分類した（【 】内の数字は回答件数を示す）。

(1) 全体結果

全回答1,409件の回答を上記の9カテゴリーで分類した結果を図5に示した。気になる子どもの状況として上げられた中で、回答が多かったのは「発達上の問題」「コミュニケーション」「落ち着きがない」「乱暴」「情緒面での問題」の順であった。

(2) 子どもの学年別による結果

回答者が受け持つ学級の学年によって分類した結果を図6に示した（ここでは「いない・無記入」の回答を除いた）。

回答が多かった3カテゴリーについてみると、「発達上の問題」は加齢とともに回答割合が増加した。「コミュニケーション」「落ち着きがない」とはともに、4歳児では一度減少し、5歳児では再び増加する傾向がみられた。

これらの3カテゴリー以外を見ると、「乱暴」が5歳児では減少している。「しようとならない」は未満児や3歳児に比べて4、5歳児では増加している。

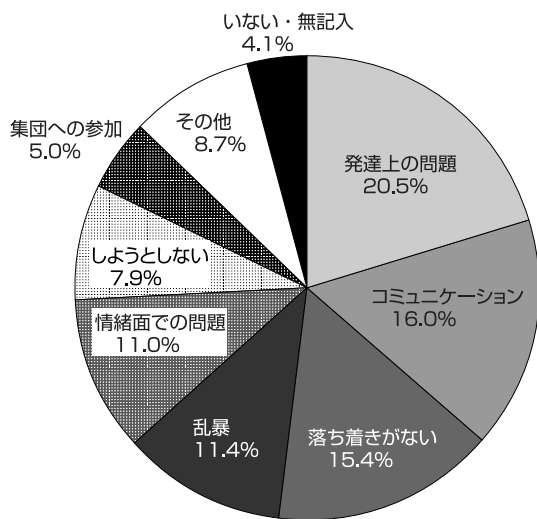


図5 「気になる子ども」全体結果

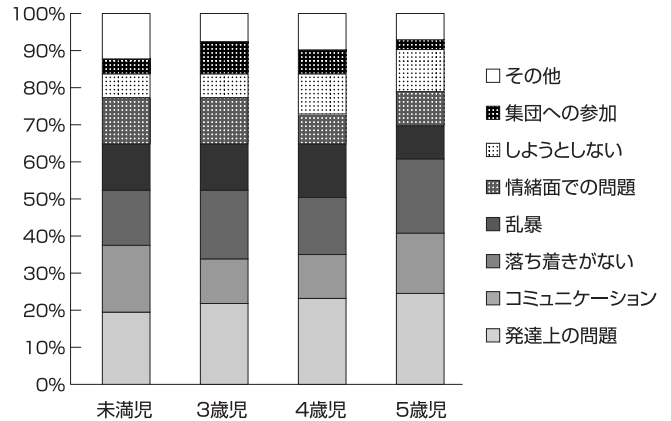


図6 「気になる子ども」学年別結果

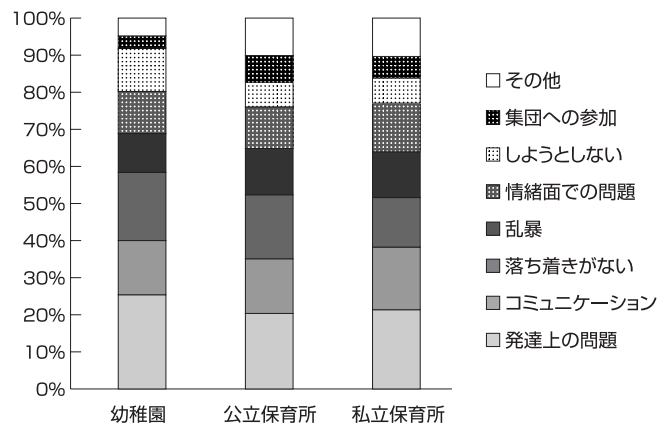


図7 「気になる子ども」回答者の所属機関別結果

「情緒面での問題」はどの学年層でも一定割合でみられた。「集団への参加」は3歳児が最も多く4、5歳児では減少している。

(3) 回答者の所属機関別の結果

回答者の所属機関別に分類した結果を図7に示した。回答傾向をみると、公立保育所と私立保育所はほぼ同様であり、幼稚園と保育所2群とで差がみられた。

「発達上の問題」「しようとならない」の2カテゴリーは、幼稚園の方が保育所2群よりも回答割合が多かった。「その他」は保育所の方が幼稚園よりも回答割合が多かった。

2. 気になる子どもがいる場合の課題

設問「気になる子どもがいる場合、どのようなことが保育上課題になっていますか？」に対する自由記述（複数内容回答可）には511名が回答し（無記

表3 「気になる子ども」についての自由記述

①発達上の問題【289】

a: 発達の遅れ(主として行動面)

- ・他の子と同じことが出来ない
- ・年齢相応に手先(制作など)が発達していない
- ・周りについていけない
- ・他の子に比べて少し行動が遅い

b: 言語発達の遅れ(主として表出)

- ・言葉が遅い
- ・お話しが出来ない子ども

c: 理解力がない

- ・指示された言葉や質問された事に対する理解に乏しい
- ・何回かの言葉掛けが必要

d: こだわりなど特異な行動

- ・こだわりが強い
- ・パニック状態になると周りが見えなくなる
- ・奇声
- ・異食

e: 診断や障害名の表記

f: 発達がアンバランス

- ・理解力はあるがやろうとしない
- ・知識や言葉の発達と社会性など精神的な発達のアンバランスな子

②コミュニケーション【226】

a: 音声言語の問題

- ・発音がはっきりしない子
- ・発音が幼い
- ・吃音のある子

b: 視線

- ・目が合わない
- ・目が合わせられない
- ・目を見て話しが出来ない

c: その他のコミュニケーション

- ・コミュニケーションが成立しない
- ・何を言っても返事をしない
- ・大人の言うことが入らない
- ・言葉がおうむ返し
- ・自分の世界に入ってしまう

③落ち着きがない【217】

a: 落ち着きがない

b: 集中力に欠けている

- ・集中する時間が短い
- ・注意力が散漫

④乱暴【161】

- ・つねる、ひっかく、ける、首をしめる
- ・生き物を殺す
- ・友達に対して口調が悪い子
- ・ふとした瞬間にかみついてしまう

⑤情緒面での問題【155】

- ・感情のコントロールができない
- ・情緒不安定で怒りやすい
- ・5歳児とは思えない程に我慢して自分を押さえたり、待つ事ができない子
- ・かんしゃく
- ・気性がはげしい
- ・場の状況や雰囲気をつかめず場違いな行動をしている子
- ・自虐的な子
- ・嘘をつく子
- ・陰で悪いことをする子ども
- ・執拗に担任を求めてくる
- ・男児だが女兒のような振る舞い
- ・いつも爪を噛んだり・鼻に指を入れる子
- ・ねぐずりが激しい

⑥しようとならない【111】

a: 無気力

- ・無気力
- ・やる気のない子ども
- ・自分で食わずに、食べさせてもらう
- ・自分の行動全て、保護者に確認しないと行動できない子

b: 表現が乏しい、友だちの輪には入れない

- ・自分の気持ちをなかなか表せない子
- ・おとなしく、自分から「一緒に遊ぼう」と誘えない為、一人遊びが多い子
- ・一人で遊んでいる事が多く、自分から友達の輪に入ろうとしない子ども
- ・周りや大人の目を気にして自分を出しにくい子

⑦集団への参加【71】

- ・集団活動が苦手
- ・集団行動ができない
- ・集団保育になじまない

⑧その他【122】

a: 生活基本動作

- ・排泄が自立していない
- ・食事(好き嫌いの激しい子)
- ・偏食のある子

b: 家庭環境や保護者

- ・虐待
- ・保護者の協力が得られない
- ・家庭が不安定で子どもも不安定

c: 健康面

- ・アレルギー

d: その他

⑨いない・無記入【57】

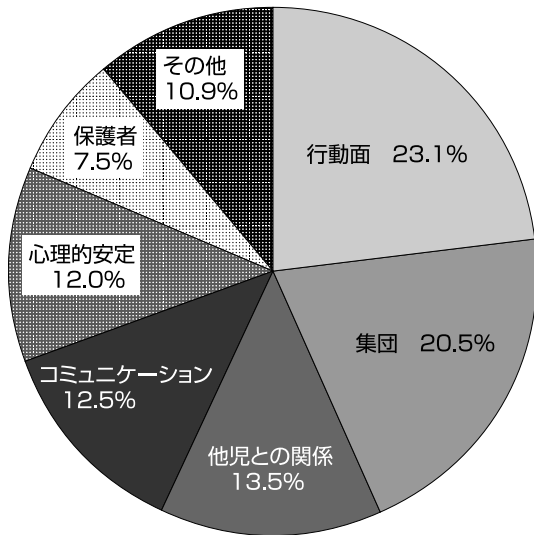


図8 「気になる子ども」の保育上の課題 全体結果

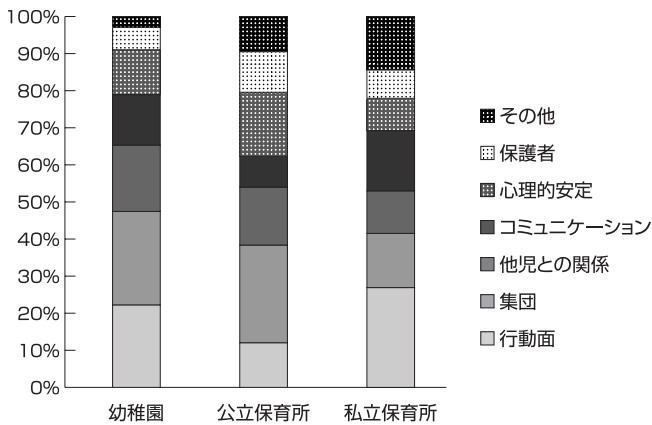


図10 「気になる子ども」の保育上の課題 回答者の所属機関別結果

入74名), 回答件数は延べ615件となった。回答を内容ごとに分割し整理した結果, 表4に示す7カテゴリーに分類した(【 】内の数字は回答件数を示す)。以下, カテゴリーごとに回答の例を示す。

(1) 全体結果

全回答615件について, 上記の7カテゴリーで分類した結果を図8に示した。

保育上の課題として上げられた中で回答が多かったのは「気になる子どもの行動面の課題」(23%), 「集団での活動における課題」(20%), 「他児との関係」(14%), 「コミュニケーション」(13%) 「心理的安定」(12%) の順であった。

(2) 子どもの学年別の結果

回答者が受け持つ学級の学年によって分類した結

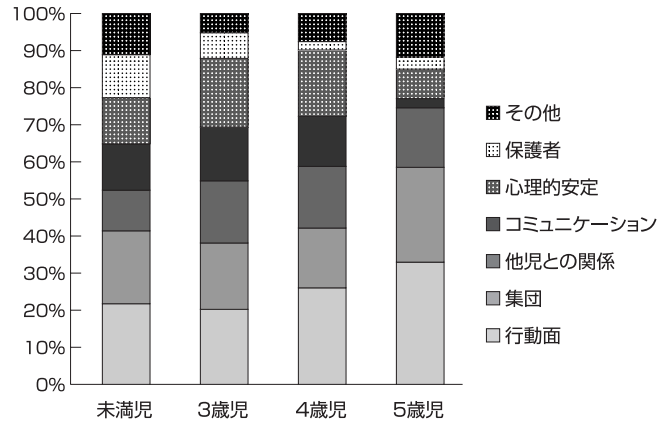


図9 「気になる子ども」の保育上の課題 学年別結果

果を図9に示した。

「気になる子どもの行動面の課題」は, 未満児(22%) から3歳児(20%) では一旦減少し, 再び4歳児(25%), 5歳児(31%) で増加する傾向がみられた。「集団での活動における課題」でも同様の傾向がみられ, 未満児(21%), 3歳児(18%), 4歳児(19%), 5歳児(28%) と, 3歳児で最も少なく, 4歳児, 5歳児と増加傾向を示した。一方, 「コミュニケーション」と「心理的安定」についての課題は, 未満児(それぞれ12%, 11%), 3歳児(14%, 18%), 4歳児(16%, 16%) では比較的高い割合を占めているが, 5歳児では「コミュニケーション」が4%, 「心理的安定」7%と割合が急に減少する傾向がみられた。

(3) 回答者の所属機関別の結果

図10に各7カテゴリーの割合を所属機関別に分類した結果を示した。

回答傾向を見ると, 「気になる子どもの行動面の課題」が最も多くの割合を占めていたのは私立保育所の28%で, 公立保育所では13%と比較的低い割合だった。「集団での活動における課題」は, 幼稚園, 公立保育所がともに25%と全体の4分の1を占めているのに対して, 私立保育所では16%と比較的低い割合だった。「他児との関係」は幼稚園(18%), 公立保育所(17%)で高い割合だったが, 私立保育所では9%で比較的低い割合であった。また, 「保護者との連携に関すること」の割合は公立保育所において比較的高い(公立保育所11%, 私立保育所7%, 幼稚園5%,) ことが, 特徴的な傾向であった。

表4 「気になる子がいる場合の課題」についての自由記述

-
- ①気になる子どもの行動面の課題【142】
- a : 気になる子どもの行動・生活面での課題
- ・落ち着きがない
 - ・多動
 - ・少しでも長く座って話を聞くようになるにはどうしたらいいか
 - ・嘔み付いたり引っかいたりする子にどうしたらいけないことだとわかってもらえるか
 - ・自分で行動せず次の行動を待っている
 - ・生活リズムを作ること
 - ・衣服の着脱などずっと声をかけていないとできない
- b : 気になる子ども自身の集団における課題
- ・その子がクラスの生活の流れに遅れてしまう
 - ・他児と一緒にできるようにするにはどのように関わっていけばいいか
 - ・集団の中でのその子の居場所
- ②集団での活動における課題【126】
- a : 集団活動への影響
- ・集団を乱してしまう
 - ・多動の子どもがいると保育のリズムが乱れてしまう
 - ・他児を待たせてしまう
 - ・他児もまねをして盛り上がるので話が入らなくなる
- b : 集団における指導と個別の指導のバランス
- ・その子の個性を尊重して保育にあたりたいが集団の中の一人として受け入れなければならず、クラスの中でうまくかわりが持てていない
 - ・集団の中でいかに個別に目を配ったり、手をかけていくか
 - ・その子一人にかかりきりになったり、また十分に手をかけてあげられない
- ③他児との関係【83】
- a : 他の子どもへの影響（トラブル）
- ・他の子への怪我などへの配慮
 - ・他の子どもたちとのトラブル、怪我への発展の予防
 - ・かみつきは未然に防げるようにする
- b : 気になる子どもについての他の子どもの理解
- ・周りのお友達がその子のことをマイナス面の印象ばかりで受け取らないようにしていく
 - ・他児とその子の間に入り思いを代弁すること
 - ・他児への説明
- ④コミュニケーション【77】
- a : 保育者とのコミュニケーション・言葉かけ
- ・子どもにどのように接すればよいか、具体的な言葉かけ
 - ・その子の意思を汲み取ること
 - ・言葉がたくさん出てくるようにたくさん話しかける
 - ・話をして納得していけるようにすること
- b : 他の子どもとのコミュニケーション
- ・他児の輪の中にどう溶け込んでいけるか
 - ・友達との関わり方
 - ・他の子どもとも上手に付き合っで園で生活していけること
- ⑤気になる子どもの心理的な安定・子どもの理解【74】
- ・大泣きしたり、異常に甘えたり、感情をぶつけてくるので、その気持ちを受け入れ十分スキンシップを取る
 - ・信頼関係を作っていくこと
 - ・その子の気持ちに寄り添い思いを共感すること
 - ・その子にどうやって興味を持たせることができるか、そのためのさまざまな配慮
- ⑥保護者との連携に関すること【46】
- ・家庭との連絡を取り合い一緒に考えていくこと
 - ・保護者に対して気になる部分をどのように伝えていくか
 - ・親への指導
- ⑦その他【67】
- ・なし
 - ・クラス担任同士の共通理解
 - ・園全体での把握
 - ・変わった様子を記録に残すこと
 - ・卒園後の生活に対応できるように など
-

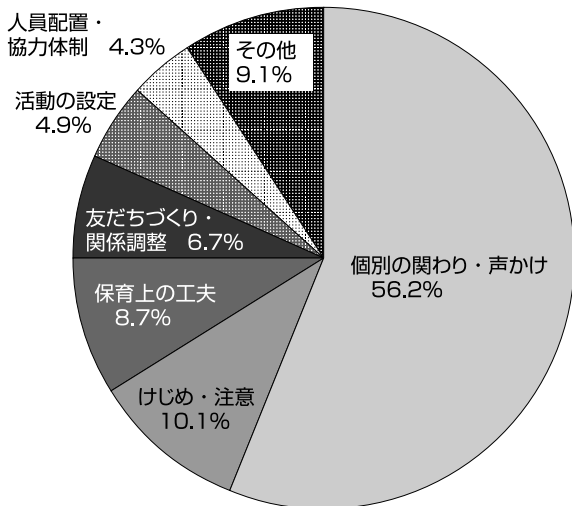


図11 「気になる子ども」に対して試みていること 全体結果

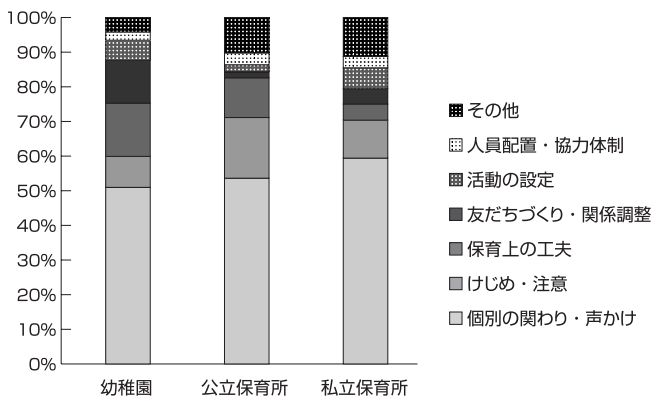


図13 「気になる子ども」に対して試みていること 回答者の所属機関別結果

3. 気になる子どもに試みていること

設問「気になる子どもに対して、いま、試みていることがあれば書いてください」に対する自由記述（複数内容回答可）には478名が回答し（無記入107名）、回答件数は延べ553件となった。回答を内容ごとに分割し整理した結果、表5に示す7カテゴリーに分類した（【 】内の数字は回答件数を示す）。以下、カテゴリーごとに回答の例を示す。

(1) 全体結果

全回答553件について、上記の7カテゴリーで分類した結果を図11で示した。いま試みていることについての回答として多かったのは「個別の関わり・声かけ」（56%）、「けじめ・注意」（10%）、「保育上の工夫」（9%）、「友だちづくり・関係調整」（7%）であった。

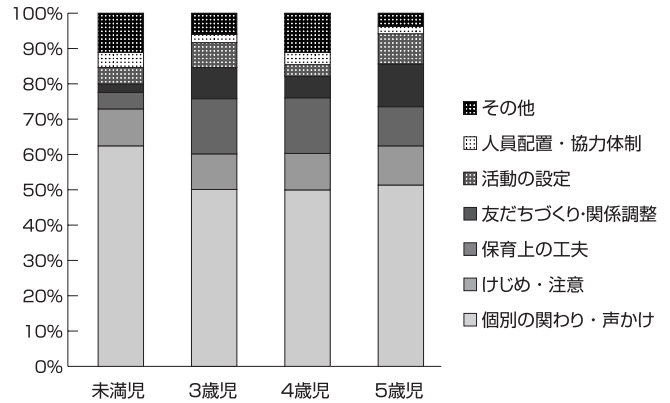


図12 「気になる子ども」に対して試みていること 学年別結果

(2) 子どもの学年別結果

回答者が受け持つ学級の学年によって分類した結果を図12に示した。

「個別の関わり・声かけ」は特に未満児では63%と高い割合を示したが、他の学年でも50%前後を占めている。「けじめ・注意」は各学年において10%~12%と同じような傾向であった。同様に、「人員体制・協力体制」も各学年において2%~4%と同じような傾向がみられた。「保育上の工夫」「友だちづくり・関係調整」「活動の設定」はそれぞれの学年群でばらつきがみられたが、概して未満児ではその割合が低かった。また、5歳児での「友だちづくり・関係調整」の割合が比較的高いこと（15%）が特徴的な傾向であった。

(3) 回答者の所属機関別の結果

図13に、各7カテゴリーの割合を回答者の所属機関別に分類した結果を示した。

回答傾向を見ると、どの機関でも「個別の関わり・声かけ」が過半数を占めていたが、特に私立保育所で64%と高い割合がみられた。「けじめ・注意」については公立保育所が16%で高く、幼稚園と私立保育所（それぞれ8%）の倍の割合を占めていた。また、「保育上の工夫」は幼稚園で15%、公立保育所9%、私立保育所4%、「友だちづくり・関係調整」は幼稚園で13%、公立保育所2%、私立保育所5%であり、これらのカテゴリーについては幼稚園で比較的多くの割合を占めているのが特徴的な傾向であった。

表5 「気になる子に対する試み」についての自由記述

-
- ①個別の関わり・声かけ・スキンシップ【311】
- ・たくさん甘えさせてあげて欲求を満たす
 - ・できるだけ1対1で関わる
 - ・目を見てゆっくり話す
 - ・できるだけスキンシップをとる
 - ・あきらめず何度もその子どもとの言葉のやり取りを交わす
- ②はじめ・注意【56】
- ・いけないことはいけないと伝える
 - ・しっかりと注意する
 - ・いいことと悪いことの区別がつくように言い聞かせる
 - ・自分のしていることが回りの子にとってどう思うことなのか考えられるよう話をする
- ③保育上の工夫【48】
- ・気持ちを落ち着かせるときには一人のスペースを用意する
 - ・何の針までがんばろうなど目標を決めてとりくみ、できたときはほめる
 - ・興味を引くようなこと（カードや自分のマークを同じ絵のシールを貼るなど）
 - ・制作に対して、その子はみんなの1回の説明に対し、2、3回、または見本があるので横に置くなどする
- ④友だちづくり・関係調整【37】
- ・他児との関わり方を保育者が見本となって伝える
 - ・トラブルのおきにくい友達を近くに座らせ一緒に活動する
 - ・保育者が友だちとの仲立ちをする
- ⑤活動の設定【27】
- ・協力しなければできない遊びや行動を行う
 - ・本児の好きな活動を設定する
 - ・絵本など物語を読み聞かせ、その後（物語に関する）クイズを出す
- ⑥人員配置・協力体制【24】
- ・クラスの担任同士の共通理解
 - ・園全体での把握
 - ・記録をつけて共有する
 - ・援助の仕方を職員同士で同一にする
- ⑦その他【50】
- ・特にやっていない
 - ・保護者との連携
 - ・よく熱を出す子や食の細かい子への配慮など
-

V 結果3. 保護者について

保護者に関する設問は以下の2カテゴリーで、今年度保育している子どもの保護者について、学級担任は担当学級の保護者について、それ以外の回答者には現在かかわっている子どもの保護者について回答を求めた。

1. 気になる保護者とは

設問「あなたにとって『気になる保護者』とは、どのような保護者ですか？」に対する自由記述（複数内容回答可）には466名が回答し（無記入119名）、回答件数は延べ719件となった。回答を内容ごとに分割し整理した結果、表6に示す13カテゴリーに分

類した（【 】内の数字は回答件数を示す）。以下、カテゴリーごとに回答の例を示す。

（1）全体結果

全回答719件について、上記の13カテゴリーで分類した結果を図14に示した。保育者が気になる保護者として回答が多かったのは、「しつけ・関わりに関すること」（13%）、「子どもに無関心」（12%）、「伝わらない」（11%）「子ども観」「過保護」「保護者中心」の順であった。

（2）回答者の所属機関別の結果

幼稚園、公立保育所、私立保育所と所属機関別に分類した結果を図15に示した。回答傾向を比較すると、いくつかのカテゴリーで、幼稚園群と公立保育所群で特徴的な傾向がみられ、私立保育所は、概ねその中間に位置づくものであった。

表6 「気になる保護者」についての自由記述

-
- ①保育者の話が伝わらない【76】
- ・保育者の話をきちんと聞いてくれない
 - ・思い込みが強く聞く耳を持たない
 - ・園での様子を伝えても理解してもらえない
 - ・話が一方的
- ②子どものことや必要なことを話さない【30】
- ・子どもの体調のことなどきちんと伝えてくれない
 - ・家の様子を聞いても本当のことを話してくれない
 - ・職員と目をあわさず話そうとしない
- ③園に関心が薄い、協力的でない【34】
- ・園への協力体制が見られない
 - ・園のお知らせや掲示物などに関心がなく見ていない
- ④しつけや関わり方が気になる【94】
- ・自分の子どもに注意ができない
 - ・子どもと友達感覚で接している
 - ・子どもと対等な立場でけんかをしてしまう
 - ・子どもとの関わり方がわからない
 - ・子どもに指示ばかりして待つてあげない
- ⑤子どもに対して過保護、過干渉【56】
- ・子どもに手を貸しすぎる
 - ・子どもの自主性を生かせず過保護になる
- ⑥子どもに対して無関心、放任【87】
- ・自分の子どもに関心がない
 - ・子どもの面倒をあまりよく見ていない
- ⑦子どもに対して乱暴【39】
- ・人前でも子どもをすぐ叩いてしまう
 - ・言葉遣いが荒い
 - ・言葉で子どもを傷つける
- ⑧子ども観や子どもの見方が気になる【62】
- ・自分の子どものことしか見えていない
 - ・他の子どもと比較したり同じ持ち物を持たせたりしたい
 - ・自分の子どもがよい子でなければ認められない
 - ・自分の子どもが正しいと思っている
- ⑨ルールが守れない【38】
- ・提出物を出さない
 - ・いつも遅刻をして連絡してこない
 - ・忘れ物が多い
- ⑩子どもより自分（保護者）中心【53】
- ・自分の都合やペースで子どもをふりまわす
 - ・大人中心の生活を当然としている
- ⑪子どもや育児に対する不安・心配【41】
- ・子どものことで過度に心配をしている
 - ・自分の子どもの気になるところや不安なところばかり話す
 - ・細かいことばかりが気になる
- ⑫保護者の病気や病的な状態【24】
- ・精神を病んでいる保護者
 - ・精神的に安定していなくて目が合わない
 - ・無気力
- ⑬その他【85】
- ・いない
 - ・タバコのおいさをさせている
 - ・相談相手がいない保護者
 - ・障害のある兄弟がいる
 - ・子どもに依存している保護者
 - ・虐待が疑われる
 - ・子育てが園任せ
 - ・生活能力が低い
-

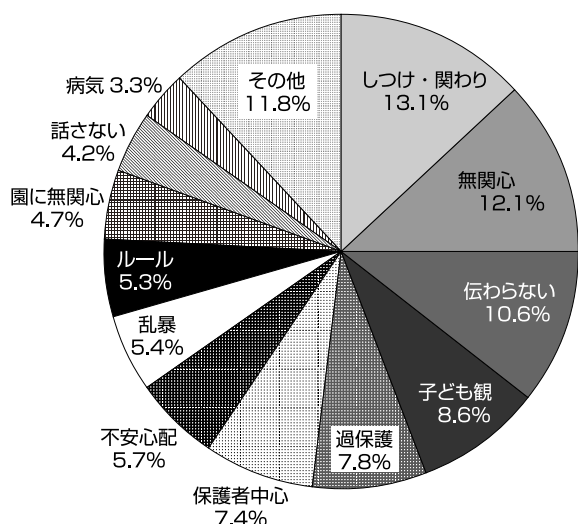


図14 「気になる保護者」全体結果

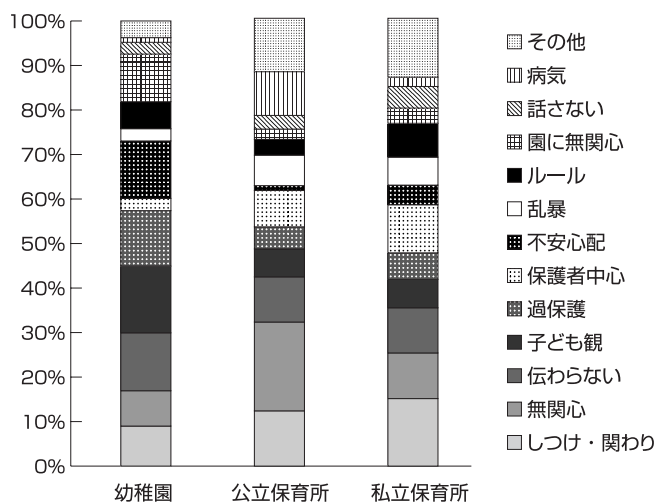


図15 「気になる保護者」回答者の所属機関別結果

特に傾向が顕著にみられたカテゴリーについてみてみると、幼稚園では「子ども観」(15%)、「不安・心配」(14%)、「過保護」(12%)、「園に無関心」(10%)のカテゴリーが、高い割合を示したのに対して、公立保育所ではこれらのカテゴリーの占める割合はそれぞれ6%、1%、5%、2%と低かった(私立保育所においては、これらのカテゴリーはそれぞれ7%、4%、7%、3%)。

一方、公立保育所で幼稚園と比べて特に特徴的な傾向がみられたカテゴリーは、「子どもに無関心」(20%)、「保護者中心」(9%)、「乱暴」(7%)、「保護者の病気・病的状態」(9%)のカテゴリーで、

これらのカテゴリーは幼稚園ではそれぞれ8%、2%、3%、1%と比較的低かった。

私立保育所では、これらのカテゴリーはそれぞれ10%、10%、6%、2%であり、「保護者中心」と「乱暴」のカテゴリーについては、公立保育所とほぼ同程度の割合であった。

2. 保護者からの相談

設問「保護者から受ける相談で多いものはどのような内容ですか?」に対する自由記述(複数内容回答可)には436名が回答し(無記入149名)、回答件数は延べ691件となった。回答は表7に示す6カテゴリーに分類した(【 】内の数字は回答件数を示す)。

(1) 全体結果

全回答691件の回答を上記の6カテゴリーで分類した結果を図16に示した。保護者から受ける相談として、回答が多かったのは「家庭生活について」(40%)と「友だちとのかかわりについて」(28%)であった。

(2) 子どもの学年別の結果

回答者が受け持つ学級の学年によって分類した結果を図17に示した(「いない・無記入」の回答を除いた)。

回答が多かった2カテゴリーについてみると、「家庭生活について」は未満児で約60%と最も多かった。加齢とともに回答割合は減少して5歳児では約10%となる。

一方「友だちとのかかわりについて」は未満児では約10%であったが、3歳児では急増して約40%となり、4歳児では約50%と最も回答割合が多かった。

これらの2カテゴリー以外では「園生活について」が未満児の約10%から3歳児の約20%に増加している。また「発達や行動面について」は、4歳児の約10%から5歳児の約20%に増えている。

(3) 回答者の所属機関別の結果

回答者の所属機関別に分類した結果を図18に示した。回答傾向を見ると、公立保育所と私立保育所はほぼ同様であり、幼稚園と保育所2群とで差がみられた。

表7 「保護者からの相談」についての自由記述

①家庭生活について【275】

a : 食事について

- ・食事の好き嫌いが激しい子で、どのように克服したらよいか
- ・食事マナー（姿勢、箸の持ち方、進み具合）について
- ・朝早くから夜（夕）遅くまで働き、外食が多い

b : 排泄について

- ・トイレトレーニングについて（時期、方法等、親の希望も含め）

c : 睡眠（生活リズム含む）について

- ・夜眠らなくて困る ・夜ふかし→朝起きれない→朝ごはんが食べられない

d : しつけ（反抗期・言うことを聞かない等含む）について

- ・子どもが言うことを聞かない、わがまま
- ・叱られても反省の姿が見られない
- ・本当は自分は出来るのに、甘えているのか家だと自分でやらない

②友だちとのかわりについて【196】

a : 友だちはいるか、うまくいっているか

- ・子どもが友達と関わりを持って遊んでいるかどうか

b : 友だちとのトラブルについて

- ・トラブルがあった時に家で子どもの言い分はこうだが実際のいきさつはどうだったか
- ・友達とのトラブルの時、子どもに対してどう接すればよいか

c : 友だちに手をだしたり、乱暴していないか

- ・すぐ手が出てしまう
- ・すぐに手が出てしまうので、どのように対処したらいいか？

d : 友だちからいじめられていないか

- ・～ちゃんにぶたれたと聞いています
- ・仲間はずれにされている、あの友達とは遊ばせたくない

③園生活について【98】

a : 集団での様子について

- ・集団生活が出来ているか
- ・行動・活動が皆と一緒にできているのだろうか
- ・保育について知っているか

b : 園における基本的な生活習慣

- ・園で排泄は大丈夫か
- ・お弁当を食べているか

c : 園での様子を知りたい

- ・園ではどうですか

④発達や行動面について【84】

a : 発達や行動面について

- ・話を聞けているか。しっかりと座れているか。字がまだ読めない、書けない
- ・他の子はどうか
- ・自分の子は、他の子と比べておくれいていませんか

b : 就学について

- ・小学校できちんとやっていけるかなど

⑤健康面について【19】

- ・保育所で流行している病気や風邪について

⑥その他【19】

- ・園で協調性に欠け、勝手な行動をとっていたりすること聞くとまさかうちの子がという親
- ・自分の子どもはしっかり躰ているが、あの人の家はやりっ放しで困る
- ・クラス担任に聞きそびれた内容や園行事の確認など
- ・保育士の関わり方
- ・家庭内での影響ができるかもしれない（夫婦間のいざこざ等）
- ・家庭内DV
- ・習い事の相談（させた方がいいかなど）
- ・保護者同士の付き合いについての相談
- ・仕事の悩みや保護者自身の悩み 反抗期のかかわりについて
- ・子育ての問題や、精神的心労など（精神疾患）
- ・こちらから気になる人からは、相談を受けない

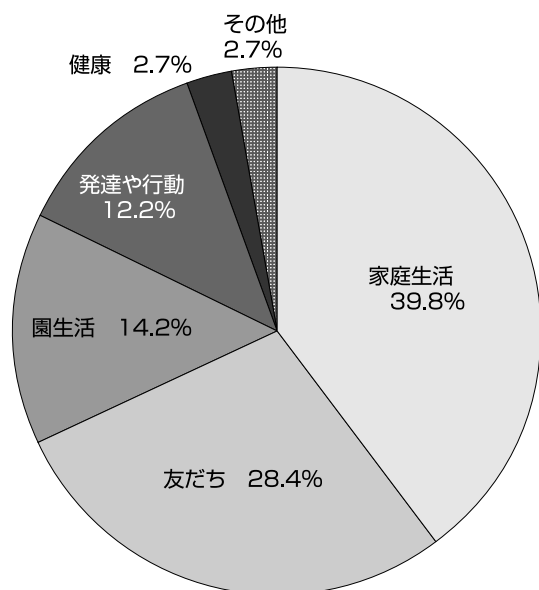


図16 「保護者からの相談」全体結果

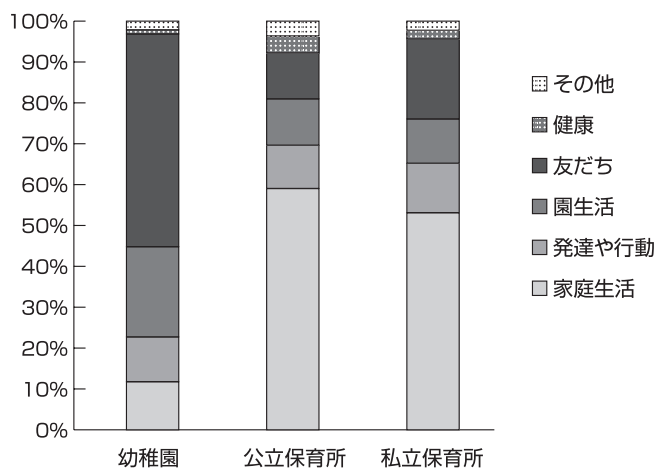


図18 「保護者からの質問」回答者の所属機関別結果

特に差が大きかったのは「家庭生活について」「友だちとのかかわりについて」の2カテゴリーで、これらについては幼稚園と保育所2群とで逆の傾向がみられた。即ち、幼稚園では「友だちとのかかわりについて」が53%で「家庭生活について」12%であったのに対し、保育所2群では「友だちとのかかわりについて」が12%（公立）18%（私立）で「家庭生活について」57%（公立）53%（私立）であった。

VI 結果4. 専門機関等に期待すること

設問「子どもの発達や教育・保育に関する専門機

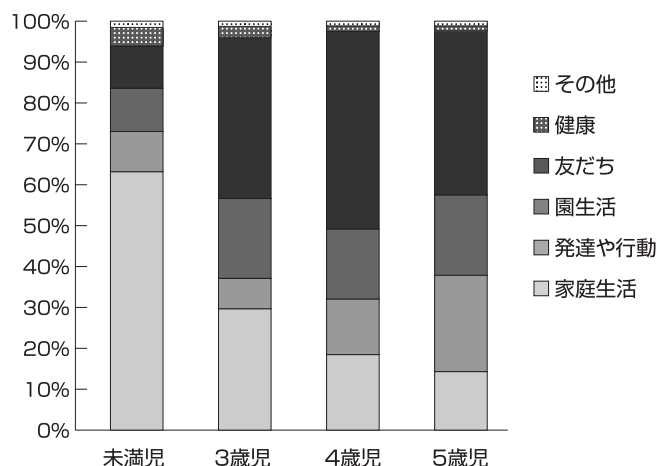


図17 「保護者からの質問」学年別結果

関などに期待することについて、（表8に示す8）選択肢から3つ選んでレ印をつけて下さい」に対する回答を整理した。専門機関については「子どもの発達や教育・保育に関する」専門機関と表記し回答者の判断に任せた。したがって特定の機関を指定してたず尋ねてはいない。

1. 全体結果

全585名の回答結果について図19に示した。結果は回答者数（585名）に対する回答割合で表示した。

結果は「保育内容・方法をアドバイスしてほしい」（66%）「子どもの様子を見てほしい」（61%）の2選択肢が6割を越えて回答された。ついで「職員に対して講義をしてほしい」（39%）が多く、続いて「保護者に対して講義してほしい」（32%）「保護者に対して子どもの状態の説明をしてほしい」（27%）が多く回答された。

以下に、回答の多かった上記5選択肢について更に検討する。

2. 回答者の所属機関別の結果

5選択肢について回答者の所属機関によって比較した結果を図20に示した。

「子どもの様子を見てほしい」「保護者に対して講義してほしい」については各所属機関群とも顕著な差はみられなかった。これら以外の3選択肢については「幼稚園」と「公立保育所」は同様の回答傾向であり、「私立保育所」は異なる傾向を示した。私

表8 専門機関に期待することについての選択肢

- ①園に来て、子どもの様子を見てほしい
- ②園に来て、保育内容・方法をアドバイスしてほしい
- ③園に来て、私の悩みを聞いてほしい
- ④園で子どもに対して、個別的なかかわりをしてほしい
- ⑤園で保護者に対して、子どもの状態の説明をしてほしい
- ⑥園の職員に対して、講義をしてほしい
- ⑦園の保護者に対して、講義をしてほしい
- ⑧その他（具体期に：)

立保育所では「保育内容・方法をアドバイスしてほしい」が他の2群よりも高く70%以上の職員が回答している。また、「職員に対して講義をしてほしい」も他の2群が約30%の回答割合であるのに対し「私立保育所」は約50%と高くなっている。

3. 障害児保育経験の有無による結果

5 選択肢について、回答者の障害児保育経験の有無で比較した結果を図21に示した。

「子どもの様子を見てほしい」と「保護者に対して講義してほしい」については「経験あり」群と「経験なし」群に顕著な差はみられなかった。「保育内容・方法をアドバイスしてほしい」と「職員に対して講義をしてほしい」については「経験なし」群の

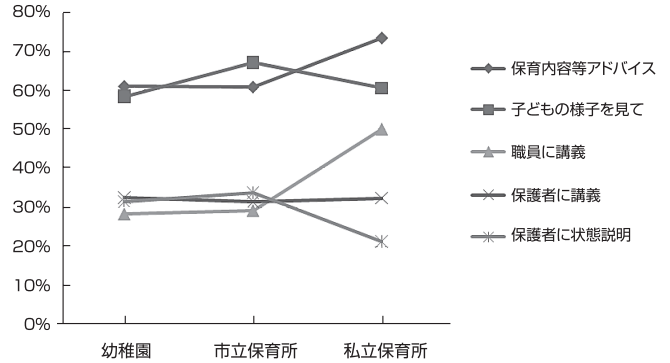


図20 専門機関への期待 回答者の所属機関別結果

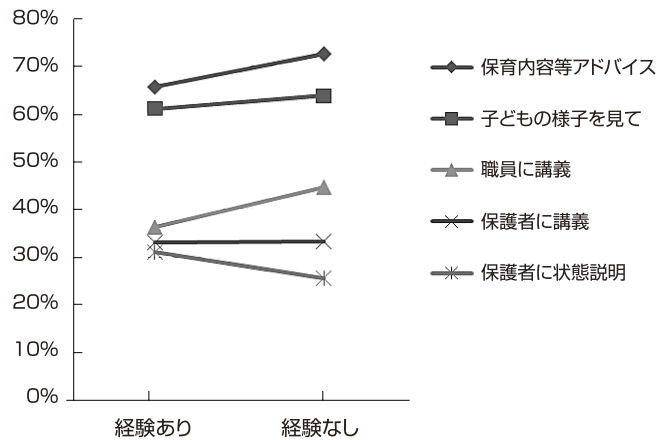


図21 専門機関への期待 障害児保育経験別結果

方が高かった。

4. 経験年数別結果

5 選択肢について、回答者の経験年数を5段階に分け結果を比較したものを図22に示した。5段階とは、3年未満(122名)、3年以上6年未満(134名)、6年以上10年未満(97名)10年以上20年未満(129名)、20年以上(92名)である。無記入が11名いたため合計は574名の回答を分析した。

「保育内容・方法をアドバイスしてほしい」について3年未満が最も高く75%であるのに対し、経験が長くなるにつれて回答割合が減少し20年以上では約60%となっている。また「職員に対して講義をしてほしい」も3年未満が最も高く45%であるがやはり経験年数が長くなるにつれて回答割合が減少し20年以上では25%となっている。一方「保護者に対して子どもの状態を説明してほしい」は3年未満では18%であったのに対し、経験が長くなるにつれて

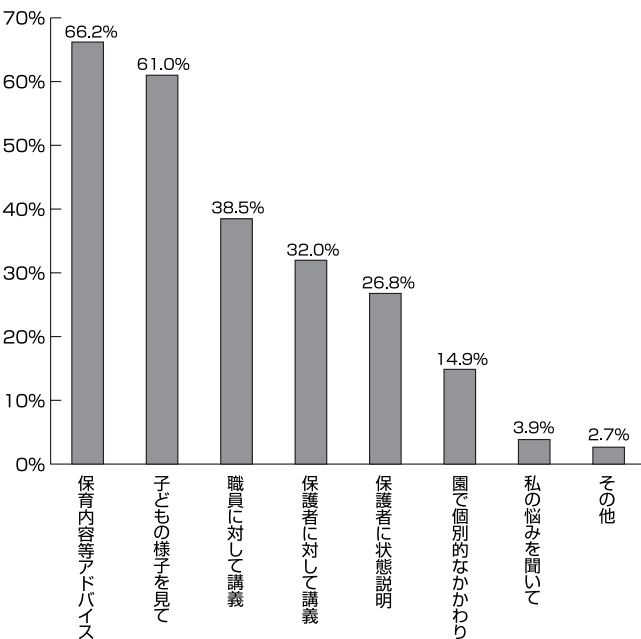


図19 専門機関への期待 全体結果

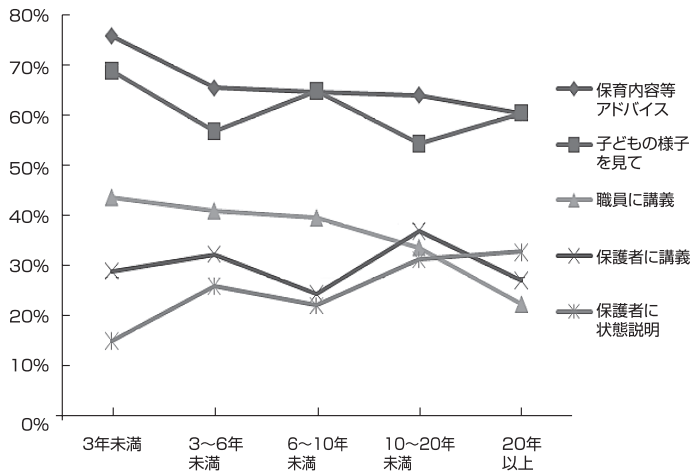


図22 専門機関への期待 保育経験年数別結果

回答割合が増える傾向があり、20年以上では35%となっている。20年以上では、「保護者に対して子どもの状態を説明してほしい」の方が「職員に対して講義をしてほしい」よりも回答が多くなっている。

Ⅶ 考 察

1. 保育者から見た「気になる子ども」とその保育

(1) 「気になる子ども」とは

全体結果をみると、回答内容は、発達障害が想定されるものから、無気力な子ども、自分を出しにくい子ども、被虐待の疑いがある子どもやアレルギーのある子どもまで多岐にわたっている。近年発達障害に関心が寄せられているが、保育者が「気になる子ども」として見ているのは、発達障害のある子どもだけではないことがわかった。

回答を多い順に整理すると、「発達上の問題」「コミュニケーションの問題」「落ち着きがない」となり、この3カテゴリーが全体の52%であった。またこの3カテゴリーは、学年別では4歳児を除く各学年で、所属機関別では全ての機関で上位を占め、回答数の順位も同様であった。このことから、保育者は、子どもたちの発達の遅れやアンバランス、構音や吃音といった音声言語や視線の合い方などのコミュニケーション、落ち着きのなさや集中力の欠如等が、特に気になっていることがわかった。

学年別に見ると、この「発達上の問題」「コミュニケーションの問題」「落ち着きがない」の3カテ

ゴリーが5歳児で最も多くなっている(57%)。5歳児という卒園、就学が近い学年で、保育者が特にこれらを気にしていると考えられる。また「しようとしなない」が、未満児や3歳児に比べ、4・5歳児で増加している。これについては、保育者は、子どもが身の回りのことを学年相応に自力でできるようになることを期待しているが、実際には、期待通りになっていない子どもがいて、そのことが気になっているものと考えられる。

一方「乱暴」は5歳児になると大きく減少している。これについては、5歳児になり、「乱暴な」行動ではなく音声言語で対人行動をとろうとするようになるためと考えられる。しかしながら「コミュニケーションの問題」が5歳児で増加していることや、加齢とともに「対人トラブル」が増加するとの指摘(本郷・澤江・鈴木ら, 2003⁵⁾)を考え合わせると、行動面では確かに乱暴さはなくなったものの、音声言語によるコミュニケーション上の問題となって現れているとも考えられる。

本郷らは「対人トラブル」の原因が、気になる子ども本人だけでなく、周囲の他児にもあることを指摘している。このことは本研究では確かめられないが、気になる子どもの言動の原因を、本人にのみ求めるのではなく、周囲他児との関係にも着目していく必要があるだろう。

所属機関別に見ると、「発達上の問題」と「しようとしなない」が公立保育所と私立保育所の2群に比して幼稚園に多く、「その他」が幼稚園に比して保育所2群に多かった(ここで「その他」とは生活基本動作や家庭環境等を指す)。本調査では、保育所の未満児の担当者の回答者数が多いことから未満児の特性が強く出ている可能性がある。そのことを踏まえても、幼稚園教諭は全体的に子どもの発達状況を気にする傾向があり、保育所の保育士は全体的に子どもの日常生活を気にする傾向があると考えられる。

(2) 「気になる子ども」がいる場合の保育上の課題

全体結果を見ると、「気になる子どもの行動面の課題」と「集団での活動における課題」の2カテゴリーの回答が多く、次いで「他児との関係」「コミュニケーション」「心理的安定」がほぼ同じ割合で並

んだ。「集団での活動における課題」が2番目に多いことから、保育者は気になる子ども本人への支援をしながら、学級全体をどう運営していくかに課題意識を持っていることがわかった。この傾向は、学年別に見た際、5歳児で特に顕著であった。

所属機関別に見ると、3群がそれぞれ異なった回答傾向を示した。幼稚園は「集団」、「行動面」、「他児との関係」の順であり、公立保育所は「集団」、「他児との関係」、「心理的安定」の順、私立保育所は「行動面」、「集団」、「コミュニケーション」の順で回答が多かった。この結果からは、幼稚園と公立保育所では学級経営や他児との関係を重視し、私立保育所では、気になる子ども本人に注目する傾向があると考えられる。

(3) 「気になる子ども」に対する試み

全体結果を見ると「個別の関わり・声かけ」が半数以上を占め、「はじめ・注意」と合わせると約66%が個に対する支援に関する内容であった。この結果から、保育者は個に対する声かけや注意などをくり返していることが多いと考えられる。これらは特別な支援というよりも、日常の保育の量的な拡大と言える内容である。学年別でみると未満児が約7割と多く、3歳児以上では約6割であった。学年が下に行くほど割合が高い。所属機関ごとでは幼稚園で5割強、保育所2群で6割強であった。これは保育所には未満児が多いためと思われるが、保育所全体として個に対する支援を重視する傾向があることも推測される。

一方「保育上の工夫」や「友だちづくり・関係調整」、「活動の設定」といった質的に工夫のある支援に関しては回答が少なく、全体で約20%にとどまった。学年別では、未満児が約1割と少なく、3歳以上では2割強から3割強と多かった。これは上述のように、未満児では個に対する対応が多いためと思われる。所属機関ごとでは幼稚園が約3割と多かったが、保育所2群は約1割と少なかった。

なお、少数ではあるが、「人員配置・協力体制」に関する回答があり、「担任同士の共通理解」「園(所)全体で把握」「援助の仕方を職員同士で同一にする」等が記されていた。学級担任が孤軍奮闘せず、幼稚園・保育所全体で支援する体制づくりも、

「気になる子ども」への重要な支援の試みである。

2. 保護者とのかかわりについて

全体結果を見ると、「気になる保護者」に関する自由記述は「その他」を含めて多岐にわたっており、保育者によって「気になる」内容が大きく異なっていることがわかった。

回答の多い順に整理すると「しつけや関わり方」「子どもに対して無関心、放任」「保育者の話が伝わらない」の3カテゴリーが上位であった。しかし、所属機関ごとの結果には大きな差がみられた。

幼稚園では回答の多い順に「子ども観」「不安心配」「過保護」であった。この結果からは、子どもにかかわろうとする思いが強く、そのために我が子のことばかりを見てしまったり、過度に心配してしまったり、手をかけ過ぎることになってしまう保護者の姿が想定される。興味深いのはこれらの次に回答が多いのが「園に無関心」であり、子どもや幼稚園に関心が強い保護者が多い中、逆に無関心に見える保護者が気になるものと推察される。なお、幼稚園で回答が多かった「子ども観」「不安心配」「過保護」の3カテゴリーは保育所2群では回答が少なかった。

公立保育所では「園に無関心」が際だって多く、ついで「しつけ・関わり方」で、「伝わらない」「保護者の病気」「保護者中心」がほぼ同数であった。また、私立保育所では「しつけ・関わり方」が多く、ついで「園に無関心」「伝わらない」「保護者中心」がほぼ同数であった。

保育所2群の結果から、保育者から見ると、子どもの保育について保育所に任せたままに見える保護者がいて、そうした保護者が気になっているものと考えられる。また、公立保育所では「保護者の病気や病的な状態」の回答が際だって多かった。子どもばかりでなく、保護者にも特別な支援が必要な状況にあると考えられる。

このように、幼児を持つ保護者という点では同じであるはずだが、幼稚園と保育所では、担当者が見ている「気になる保護者」の姿が大きく異なっていることが明らかになった。

保護者から受ける相談に関する結果からも、幼稚

園と保育所2群での保護者の姿に差異がみられた。幼稚園では「友だちとのかかわり」に関する質問が際だって多く、「家庭生活について」の質問が少なかったが、保育所2群では全く逆の傾向を示した。このことは、逆に言えば、幼稚園では特に友達関係について、保育所では特に家庭生活のヒント等について、ていねいに保護者と話し合うことで、保護者との信頼関係が深まる可能性を示唆している。

3. 専門機関等への期待

全体結果からは「保育内容等アドバイスしてほしい」「子どもの様子を見てほしい」などの保育に関する回答が多かった。いま担当している子どもについて具体的な助言を求めていると考えられる。一方保護者に関する回答もみられ、子どもばかりではなく保護者とのかかわりに課題を持っていることがうかがわれた。

所属機関別の結果からは、特に私立保育所の職員が保育内容等へのアドバイスや基本的な知識の獲得を強く望んでいるものと考えられる。また、幼稚園と公立保育所では、保護者に関する回答が「職員への講義」よりも上回っており、保護者との関係に課題があることが予測される。

障害児保育経験の有無による結果からは、障害児保育の経験がない職員は保育内容等へのアドバイスや基本的な知識の獲得を強く望んでいるものと考えられる。

また、経験年数別の結果を見ると、全体的には「保育内容・方法をアドバイスしてほしい」の回答割合が高いものの、経験年数によって専門機関等に期待するものは異なっていると言えよう。特に「保護者に子どもの状態を説明してほしい」については経験年数20年以上の保育者に回答が多いことから、経験の長い職員ほど、保護者とのかかわり方に課題意識を持っていると考えられる。

VIII まとめ

本研究の結果から、特別支援学校の相談担当者や研究者等が、幼稚園、保育所等に機関支援する際、以下のことに留意する必要があると考えられる。

1. 幼稚園、保育所等の多様性について

調査結果からは、「気になる子ども」についても「気になる保護者」についても、幼稚園と保育所とで、また、公立保育所と私立保育所とで保育者の捉え方は異なっていた。これらを、幼児の機関として同一に考えるのではなく、機関の属性によって差異があるものと捉えて置く必要がある。

また、本研究では検討していないが、幼稚園、保育所ごとの差異も考慮に入れる必要がある。Holloway (2000)³⁾は実地調査から日本の幼稚園が、関係重視型 (Relationship-Oriented) 幼稚園、役割重視型 (Role-Oriented) 幼稚園、子ども重視型 (Child-Oriented) 幼稚園の3種類に分類できるとし、その背景には、社会階層や宗教、公立か私立かという3要素が園長の教育観に影響を与えていると指摘している。このことから、幼稚園、保育所へ機関支援をする際、それぞれの保育理念や保育方針を十分理解することが重要である。

専門機関に期待することの結果からは、私立保育所の保育者が基本的な知識を得たいという回答傾向が顕著であった。保育所のうち、設置数の49.2%、乳幼児数の53.1%が私立である(厚生労働省ホームページ)。また幼稚園で言えば、設置数の60.4%、幼児数の80.2%が私立である(文部科学省ホームページ)。このことも考え合わせると私立の幼稚園、保育所への支援を充実させていく必要があると考えられる。

2. 子どもとかかわりについて

本研究では「気になる子ども」について多岐にわたる回答があり、課題も多数あげられた。気になる子どもの、気になる行動について改善していくことも重要であろう。しかし、幼稚園、保育所には、遊びながら環境と主体的にかかわったり、子ども相互の影響力を活用したりして、子どもの発達を促す機能が元来備わっている。

近年、保育者が障害のある子どもをあるがままに受け入れることを大切にする保育実践や、そうした保育者の姿勢が周囲他児に伝わり、成長を認めあう保育実践が報告されている(平田, 2008²⁾; 鯨岡ら, 2005¹⁰⁾; 成瀬, 2008¹⁵⁾; 重国, 2008²⁰⁾; 鈴木,

2008²¹⁾。

また、小田 (2001)¹⁶⁾ は、「幼児を幼児として、あるがままに受容する」ことが幼児のよさを見ていく出発点であると述べている。その中で「あるがままの受容」と言いながら、目立った行動から子どもの像を作り固定化してしまいがちであることや、反対に目立たない子どもへのかかわりが「教育的死角」になりがちであることに注意を喚起している。このことは本論文で言えば「気になる子ども」の「気になる (目立つ) 行動」に目を奪われることなく、気になる、ならないを問わず、一人一人の子どもの存在を意識し、一人一人を見る目を豊かなものにする必要があると言えるだろう。小田はさらに「子どもを一般的な固定化された累計像でとらえるのではなく、常に動的に変化していくものとして」とらえる目を持つことが求められると述べている。

このように「気になる子ども」への直接的支援以外にも、保育者の子どもを見つめる視点を広げることや周囲他児も含めた環境へのはたらきかけを提案することも重要な機関支援であろう。

3. 保護者への支援について

子どもと同様に保護者に気になることがあると、その改善を求めがちである。しかし、久保山・小林 (2000)⁹⁾ が指摘するように、保護者が保育者 (教師) に求めているのは、保護者の話を聞くことであり、その話を踏まえた対応である。その極端な保護者の行動が小野田 (2006)¹⁸⁾ の言う保護者から学校への「イチャモン (無理難題要求)」である。しかし、小野田は、保護者が学校にイチャモンが言える状況を学校改革の好機と捉え、子どものことを話題にしながら保護者と教師がつながることを提案している。こうした考え方は困難さに直面している当事者から生まれにくい。機関支援にあたる者が、幼稚園、保育所の困難な状況に寄り添いながらも、当事者とは別の視点も提案していくことが大切であろう。

保育者の保護者に対する視野を広げ、理解を深める方法として、小林 (2008)⁷⁾ は「保護者自身のこと」「子ども自身のこと」「親子の関係」「親子を取り巻く環境 (家族)」「親子を取り巻く環境 (地域)」

の5観点からなる保護者の状況理解リストを提案している。

幼稚園、保育所へ機関支援をする者は、保育者と共に考え、「気になること」への対応をしつつ、しかし保育者が「気になること」ばかりに捕らわれない保育や保護者とのかかわりができるように、支援していくことが求められていると考えられる。

謝 辞

ご多忙の中、調査にご協力いただきましたA市の先生方に心から感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 別府悦子:「ちょっと気になる子ども」の理解, 援助, 保育, ちいさいなかま社, 2006.
- 2) 平田有美: 特別な配慮を要する子ども及びその保護者への具体的な支援の在り方—特別支援幼児教室の取り組みから—. 第55回全国国公立幼稚園教育研究協議会, 44-45, 2008.
- 3) Holloway, S. D.: Contested Childhood: Diversity and Change in Japanese Preschools. New York: Routledge, 2000.
- 4) 本郷一夫・飯島典子・平川昌宏・他: 「気になる」子どもの保育支援に関する研究1—子どもの行動チェックリストについて—. 日本発達心理学会第16回大会発表論文集, 670, 2005.
- 5) 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・他: 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査. 発達障害研究, 25(1), 50-61, 2003.
- 6) 飯島典子・本郷一夫・杉村典子・他: 「気になる」子どもの保育支援に関する研究17—クラス集団の変化と保育環境の関連—. 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 218, 2007.
- 7) 小林倫代: 障害乳幼児を養育している保護者を理解するための視点. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 35, 75-88, 2008. (特教研, A-35)
- 8) 厚生労働省: 保育所保育指針, 2008.
- 9) 久保山茂樹・小林倫代: 保護者の「語り」から考える早期からの教育相談. 国立特殊教育総合研究所教育相談年報, 21, 11-20, 2000. (特殊研, D-159)
- 10) 鯨岡 峻・安来市公立保育所保育士会: 障害児保育・30年—子どもたちと歩んだ安来市公立保育所の軌跡—, ミネルヴァ書房, 2005.

- 11) 楠 凡之：気になる子ども気になる保護者, かもがわ出版, 2005.
- 12) 文部科学省：平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について, 2008a. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08032605.htm. (最終アクセス日, 2008-10-22)
- 13) 文部科学省：幼稚園教育要領, 2008b.
- 14) 無藤 隆・神長美津子・柘植雅義・他：「気になる子」の保育と就学支援—幼児期におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導—, 東洋館出版社, 2005.
- 15) 成瀬早苗：特別な教育的支援を必要とする子への援助. 第30回東海北陸国公立幼稚園教育研究協議会（静岡大会）大会紀要, 42-43, 2008.
- 16) 小田 豊：新しい時代を拓く幼児教育学入門—幼児期にふさわしい教育の実現を求めて—, 東洋館出版社, 2001.
- 17) 小野田正利：学校への“無理難題要求”の急増と疲弊する学校現場—「保護者対応の現状」に関するアンケート調査をもとに—. 季刊教育法, 147, 16-21, 2005.
- 18) 小野田正利：悲鳴をあげる学校—親の“イチャモン”から“結びあい”へ—, 旬報社, 2006.
- 19) 笹森洋樹・澤田真弓・廣瀬由美子・他：盲・聾・養護学校における乳幼児期の子どもの支援に関する実態調査—センター的機能の充実に向けて—. 発達障害支援グランドデザインの提案, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, pp.151-159, 2008. (特教研, C-78)
- 20) 重国直美：一人一人の成長を願って, 共に育つ学級づくり—幼児理解から特別な支援へ向け—. 第55回全国国公立幼稚園教育研究協議会, 42-43, 2008.
- 21) 鈴木久美子：特別な教育的支援を必要とする子への援助. 第30回東海北陸国公立幼稚園教育研究協議会（静岡大会）大会紀要, 44, 2008.
- 22) 田中康雄：わかってほしい！気になる子, 学研, 2004.

(受稿年月日：2008年8月21日, 受理年月日：2008年11月17日)

INVESTIGATIVE REPORT

Survey on awareness of and response to “children of concern” and “parents of concern” by preschool teachers and child-care providers: Considerations in providing organizational support to preschools and child-care centers

KUBOYAMA Shigeki¹, SAITO Yumiko², NISHIMAKI Kengo³,
TOUSHIMA Shigeto⁴, FUJII Shigeki⁵, and TAKIGAWA Kuniyoshi²

¹Department of Policy & Planning, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

²Department of Teacher Training and Information, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

³Department of Educational Support, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

⁴Kamakura Women's University, Kamakura, Japan

⁵Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

Received August 21, 2008; Accepted November 17, 2008

Abstract: Teachers at preschools and care providers at child-care centers sometimes describe children with some kind of issue in the provision of education and child care as “children of concern.” In this paper, data obtained by conducting a questionnaire survey on what constitutes “children of concern” to preschool teachers and child-care providers are presented. A wide variety of responses, ranging from assumed developmental disability to cases of abuse to allergy, were obtained. Issues regarding provision of education and child care, and the actual support currently being provided were also investigated in the survey. Many responses were obtained for the questionnaire items, “behavioral issues of children of concern” and “issues involved in group activities.” Regarding the actual support currently being provided, “special attention to individual children/speaking to them” accounted for more than half of the responses. Next, questionnaire items regarding “parents of concern” were given. A wide variety of responses, such as “lack of discipline,” “indifference” and “rare or inconsistent response to requests from preschool teachers or child-care providers” were obtained. There was a difference in the trend of responses to all the questionnaire items depending on the respondents’ affiliation and age of the children under their care. On the basis of the results of the questionnaire survey, considerations that organizational support providers to preschools and child-care centers should pay attention to were discussed.

Key Words: Special support, Children of concern, Parents of concern, Viewpoints of preschool teachers and child-care providers

開発報告

シンボルを用いたニュースの配信に関する実際的研究

—SymbolStix^{注1)}を用いたニュースを配信するWebサイトの構築—棟方哲弥¹・山口俊光²¹企画部, ²教育研修情報部

要旨：知的障害のある人を主な対象とするシンボルを用いたニュースの配信システムの構築を行った。具体的には、先行事例である米国のNews-2-You^{注1)}のニュース配信サイトをモデルとして、日本語版「あなたへのニュース」と名付けたSymbolStixを用いたニュースを配信するWebサイトを構築した。このWebサイトでは、登録ユーザーがダウンロード可能なニュースコンテンツ（知的障害の程度に合わせた3つのレベルのニュース、人物紹介、レクリエーション、レシピ等からなる総数264ページのPDFニュースとそれぞれのニュースについてのPodcast方式を含むmp3形式のナレーション音声データで構成）を試験的に公開・運用した。知的障害教育担当教職員48名を対象としてコンテンツの印象を問うた評価実験では「かなり親しみやすく」、「かなり、たのしく」、「やや、しゃれた」、「かなり、明るい」、そして「かなり、暖かい」と評定され、加えて、モノクロ版がカラー版に比べて「安定した」という印象が確認された。これらの結果などからニュースの具体的な利用方法について考察した。継続的な運用と評価など、今後の課題と合わせて、知的障害者の情報アクセシビリティにも言及した。

見出し語：知的障害, Web, ニュース, 情報アクセシビリティ

I はじめに

知的障害のある人が社会に暮らし自立を目指すためには、就業面と生活面の一体的支援が不可欠とされる（例えば、日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター, 2002²¹⁾など）。それでは、知的障害のある人の職場や生活の場における人間関係を形成し維持するための支援として、どのようなものがあるだろうか。

筆者らは、世の中や地域のニュースを身近に知ることによって職場や生活の場におけるコミュニケーションが広がる可能性は大きいと考えて、知的障害者の通勤寮における聞き取りを行った。その中で、

職場や生活を共にする人との間で、時事のニュースや話題を共有することの重要性についての認識がある一方で、本人が中途半端なニュースの知識を利用することは、逆に周りの反発を買う（職場の同僚などは本人が本当は知らないのに、いかにも知っているようなそぶりをしてしていると誤解し不快感を示す）恐れがあるなどの留意すべき課題も提起された^{注2)}。

これらの課題は、知的障害者が正確にニュースを読みとること、また、そのことを周囲が理解することの重要性を示すと考えられる。では、知的障害の

注1) News-2-You並びにSymbolStixは、米国News-2-You社の登録商標である。

注2) 2007年10月東京都大田通勤寮における筆者と高田章夫氏の個人的な対話による。

ある人に分かりやすいニュースとは、どのようなニュースであろうか。すなわち、どのようなニュースの内容が効果的であり、どのような伝達方法、呈示手法が有効なのであろうか。

近年、知的障害者へのシンボル利用としてPCS, PICシンボル, PECS, マンガシンボル, あるいはMOCA, さらには作成システムとしてPixWriter (Slater Software社), Writing with Symbols (Widgit社), Board MakerPro (Mayer-Johnson社)などが入手可能となっている。さらに、情報表現手段として、あるいは、情報の認識手段としてシンボルを用いるために、どのようなシンボルが認知しやすいか(例えば、北神・山縣・室井, 2002¹⁴); 太田, 1989²³); 北神・山縣・室井, 2003¹⁵); 北神・清水・井上, 2001¹³); 伊藤・橋田, 2006⁷); 清水, 2002²⁶)などといった研究も行われている。さらに、知的障害や高齢による認知障害(杉野, 2006²⁷)に関する研究が行われてきた。

また、知的障害のある人を対象とした情報アクセスに関する資料として英国MENCAP(知的障害者支援団体)による“Am I making myself clear? -Mencap's guidelines for accessible Writing-”は、シンボルの具体的な活用方法やシンボルの利用にあたって注意すべき事項などを具体例を挙げて説明している。

Webのアクセシビリティに関する研究は少ないが、認知障害のある人の情報アクセシビリティにおける研究(Sevilla, Herrera, & Maritinea, 2007²⁵); 伊藤・太田・二宮, 2001¹⁰); Mirchandani, 2003²⁰); 高橋・村田・宗澤, 2007²⁸); 西崎・生田目・北島, 2007²²); Williams, 2006³⁰); Williams, &

Nicholas, 2006³¹); Harrysson, Svensk, & Johansson, 2004⁵)などが行われている。

いずれも基礎的な知見を提供する研究であるが、実際に具体的な応用に踏み込む例は見られない。

一方、知的障害のある人の新聞としては、スウェーデンの「8ページ」(トロンバッケ, 2001²⁹)などが代表的あり、約100,000人の読者(40,000人の購読者)がある(トロンバッケ, 2001²⁹)などとされる。我が国においては、手をつなぐ育成会が“-みんながわかる新聞-ステージ”という知的障害者を対象とした新聞を毎月1回発行している。一部カラーで8ページの紙面には、毎日新聞の協力による新聞記事が本人を含めた編集者によって作成されている。これは紙媒体で届けられる。Web配信として特筆すべきは、米国のNews-2-You, 英国のSymbol Worldという、知的障害者を主な対象とするシンボルを用いたニュースを配信するWebサイトの構築・運用であろう。

とりわけ、米国のNews-2-Youは知的障害のある子どもを主たる対象として、SymbolStixと呼ばれる“棒”状の人シンボルと、実在の人物を似顔絵で描き起こしたシンボルを効果的に使ったニュース、ゲーム、パズル、レシピといった教材を配信している(例えば、Clark, 2007³)など。News-2-YouのWebサイトの構成図は、巻末の「参考:News-2-YouオリジナルのWebサイト構成」の通りである。

米国では各州の教育委員会等が学校区全体でNews-2-Youの購読を行う例がでてくるなど、急速に利用が広がっている。我が国においても、Web等の情報通信技術を使って、知的障害のある人を対象としたニュースや教材の配信を行うことで、先に

表1 News-2-Youのニュース記事における4つのレベルの比較 (ELEPHANTS' HOME, October 1, 2007よりカウント)

アドバンスト						ハイアー					
文 の 数	単語数 (1/10)	Flesch- Kincaid	Flesch	文の数/ 1ページ	単語数/1 シンボル (本版はシン ボルではなく 写真を使用)	文 の 数	単語数 (1/10)	Flesch- Kincaid	Flesch	文の数/ 1ページ	単語数/1 シンボル
		Grade	Reading					Grade	Reading		
62	56.2	5.31	73.14	8.9	6.24	33	25	5.35	70.22	4.7	1.19

述べたような職場や生活の場におけるコミュニケーションの広がりにより、社会に暮らし自立することを支援する有力なツールとなることが期待される。

II 研究の目的

知的障害のある人を主な対象とするシンボルを用いたニュースの配信システムの構築を行う。具体的には、先行事例である米国のNews-2-Youのニュース配信サイトをモデルとして、SymbolStixを用いたニュースを配信するWebサイトを構築する。

このためには、まず、先行事例であるNews-2-Youについて、ニュースコンテンツの種類とその難易度を定量的に確認する。次いで、実際に日本語版コンテンツを試作して、英語版との比較ならびにコンテンツの評価を行う。それらをWebサイト上で公開・配信するシステムを構築し、試験的に運用を行う。

これらを通じて、知的障害のある人へのシンボルを用いたニュースの配信システムの継続的な運用と今後のあり方について知見を得ることを目的とする。

なお、定量的なコンテンツ比較のために、1ページ当たりの文字数、1シンボル当たりの語彙（単語）数に加えて、先行文献（中條・白井・内山ら、2004²⁾）を参考にして、英語リーダビリティの指標として英文には、Flesch-Kincaid Grade LevelとFlesch Reading Ease Scoreを、日本文には、コンテンツに含まれる日本語の語彙1級と2級の割合、漢字含有率を用いることとする。また、コンテンツの評価として知的障害教育に係わる教職員に対

して、コンテンツの主観的な印象をSD法により問うこととする。また、この際、カラー印刷のコンテンツとモノクロ（黒）印刷のコンテンツの特徴を明らかにする（これは筆者らがコンテンツを確認する際に両者の違い、特にモノクロ（黒）版のほうがテキストに注意が向くことに気がついたことによる。これは、その後に行った米国の利用者へのインタビューで、利用者がカラー版を好む事実があり、これらを合わせて、News-2-YouのJ. Clark氏らと協議し、実証が望まれたからである。）。)

以下では、まずⅢ節に、News-2-Youが提供するニュース配信サイトの説明と、同サイトが提供する4レベルのニュースコンテンツ（Advanced, Higher, Regular, Simpleの各バージョン）について、英語リーダビリティの観点から整理する。次に、Ⅳ節で日本語版ニュース配信サイトとして構築した「あなたへのニュース」について、サイト構成、トップページデザイン、利用の概念図、ポッドキャスト（Podcasting）による音声ファイル活用、コンテンツの仕様と具体例、開発したコンテンツとプログラム一覧を報告する。Ⅴ節では、コンテンツの評価のために、まず、オリジナル英文テキストと日本語翻訳版テキストの難易度と日本語の係り受けの特徴などを日本語構文解析システムであるKNP（黒橋・河原、2005¹⁸⁾）の解析結果を示す。Ⅵ節では、SD法を用いたコンテンツの印象についての評価について報告する。Ⅶ節で総合考察を行って、Ⅷでまとめる。

文 の 数	レギュラー					シンプル					
	単語数 (1/10)	Flesch- Kincaid Grade Level	Flesch Reading Ease Score	文の数/ 1ページ	単語数/1 シンボル	文 の 数	単語数 (1/10)	Flesch- Kincaid Grade Level	Flesch Reading Ease Score	文の数/ 1ページ	単語数/1 シンボル
33	25	5.35	70.22	4.7	0.27	8	5	4.31	75.28	2.7	0.13

Ⅲ News-2-Youが提供するコンテンツの読みレベルの定量的な分析

News-2-Youのニュース配信サイトは、印刷を前提としたPDFのコンテンツのほかに、Flashファイルによるゲーム、合成音声による読み上げプログラムページ、Google Map機能を利用したニュースの探索など多岐にわたる。その中心を成すのは、同サイトの4レベルのニュースコンテンツ(Advanced, Higher, Regular, Simpleの各バージョン)である。ただし、Advancedのニュースは月1回発行となるため、ここでは、Elephants' Homeというタイトルで作成され、2007年9月1日号で配信されたニュースについて分析を行う。分析項目は、全体の文の数、単語数、Flesch-Kincaid Grade LevelとFlesch Reading Ease Score、1ページ当たりの文の数、1シンボル当たりの単語の数である。ただし、Advanced版はシンボルではなく写真を使用している。

Flesch-Kincaid Grade LevelとFlesch Reading Ease Scoreは、ともに、文の平均の長さ、単語の音節(Syllable)の長さの関数として英語のリーダビリティ(読みやすさ)を表現する指標であり、中條・白井・内山ら(2004)²⁾は、実用性の高い指標であることを述べている。Flesch-Kincaid Grade Levelの数値は米国の学年と同じレベルを示し、Flesch Reading Ease Scoreは、0-100までの数値で読み易さを表現し、数字が大きいほど読み易いことを示す。実際の算出は、Fleshプログラム(<http://flesh.sourceforge.net/>)を利用した。結果は、表1の通りである。

1シンボル当たりの単語数を求める際に必要となるPDFに利用したシンボルは、ファイルを印刷し数え上げた。文の数、単語数はFleshプログラムで計数するが、ページ数は上記と同様に数えた。シンプル版でFlesch-Kincaid Grade Levelがやや低く見えるが、それぞれのレベルで大きな差異は見られない。

比較を容易にするために、グラフ化したものが図1である。

4つのレベルで差異のあるものは、全体の文(Sentences)の数と、1ページ当たりの文の数、そして、1シンボルが表す単語の数であることがわかる。すなわち、News-2-Youの提供するコンテンツは、単語や文の難易度というよりは、一枚のページに表示する文章の量と文章に添えるシンボルの割合で4つの水準を構成していることが示唆される。

Ⅳ 日本語版ニュース配信サイトの構築した「あなたへのニュース」について

Ⅲ節では、News-2-Youのサイト構成とコンテンツの特徴を分析してきた。ここでは、実際に日本語版のサイトを構成し、日本語版のコンテンツを作成することとする。

日本語版のシンボル付きコンテンツを作成することに特化して、日本語と英語の違いは、以下の点にあると考えられた。すなわち、英語は文の構造がSV, SVO, SVOCなどと、はっきりしていること、Be動詞や否定が文の前半から明確であること、単語ごとに分かち書きしていることである。これらの英語の特徴により、文章をシンボル化する作業は大変に容易であることが理解される。

日本語は“係り受け”をすることで、意味を捉えることになるが、主たる係り受けの間に、別の係り受けが入り込む形で文を構成するため、主格の位置が分かりづらい。このため、日本語の指導に際して文の提示に様々な工夫が行われてきた。例えば、阿辺川・八木・戸次ら(2003)¹⁾は、外国人を主たる対象として、日本語学習システム「あすなろ」を開発している。ここでは、係り受けを「KNP出力表示」「木構造」「入れ子ボックス」「係り受け強調表示」など4つの方法で呈示している。その一方で、これらの呈示法の間で、学習成績に有意な差異はなかった(阿辺川・八木・戸次ら, 2003¹⁾)と報告している。

ここでは、それらの考え方を参考としながら、作成にあたっては、実際に使われている「お知らせ」などを翻案し、通勤寮の指導員に事前に呈示するなどして、係り受け等の表現を確定した。これは、図2の通りである。

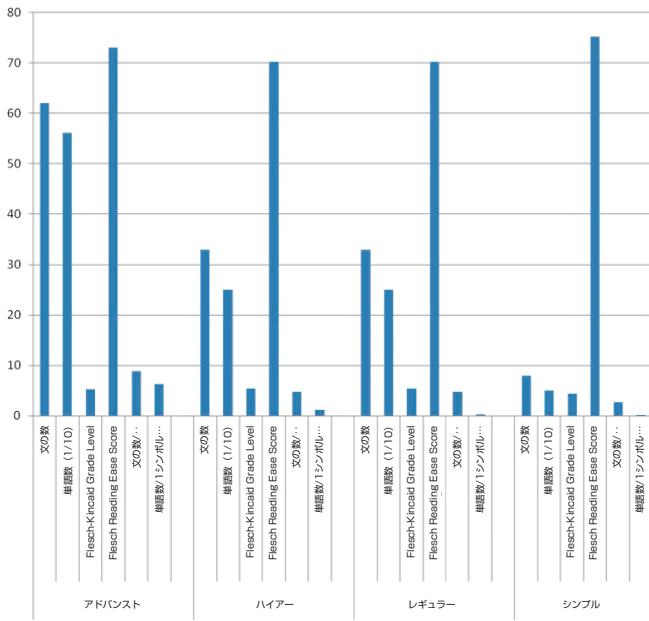


図1 news-2-youのニュース記事における4つのレベル比較

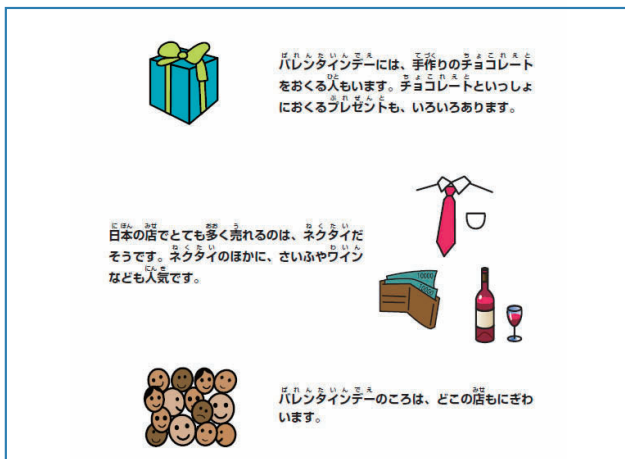


図3 ハイレベル版のニュース（バレンタインデーの号の一部）

シンボルはnews-2-you社SymbolStixを許可を得て使用

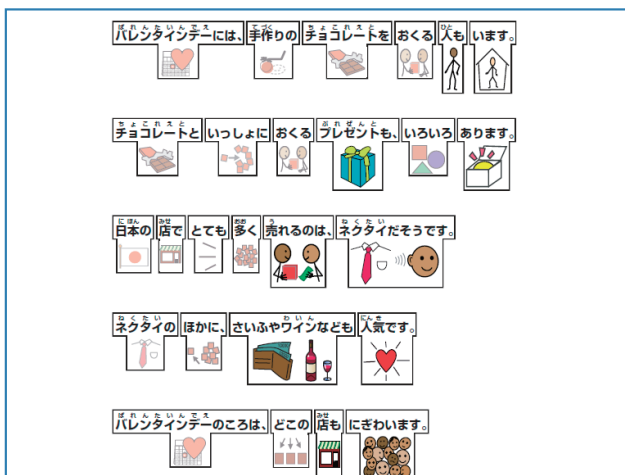


図5 レギュラー（フレーム付き）版のニュース（バレンタインデーの号の一部）

シンボルはnews-2-you社SymbolStixを許可を得て使用

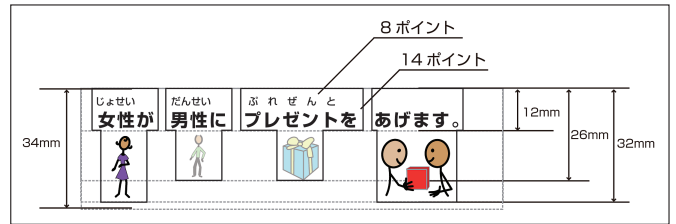


図2 係り受けを意識したフレームの付与のデザイン

目的語となる画像は30%透過性とした
画像は、news-2-you社SymbolStixより利用

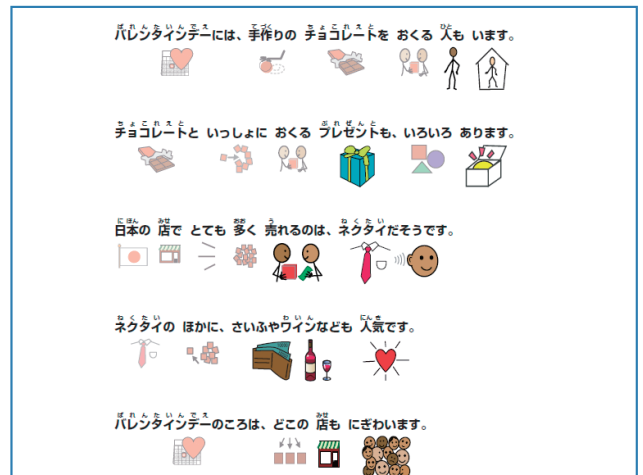


図4 レギュラー版のニュース（バレンタインデーの号の一部）

シンボルはnews-2-you社SymbolStixを許可を得て使用

さらに、News-2-Youの読み手のレベルのうちから、Advancedを除いた部分を作成することとした。これは、Advanced形式は、ほとんど通常の文章と形態上で相異なることからであった。また、先に述べた係り受けなどの日本語の特性を踏まえて、フレーム版を新たに考案した。したがって、作成した版は、Higher, Regular, Regular（フレーム付き）、Simpleの4レベルの枠組みを提案した。

それぞれのレベルの具体例を図3～図6までに記述する。

さらに、合成音声ではなく、それぞれの文章を読み上げる機能を付加するために、MP3形式でそれぞれの音声ファイルを作成した。これらは声優を使って都内のスタジオで録音し、文章毎、さらに、1文ずつ切り分けた。

最後に、これらのPDFファイルとMP3形式のファイルで構成されるコンテンツを掲載、配信するWebサイトの構築を行った。

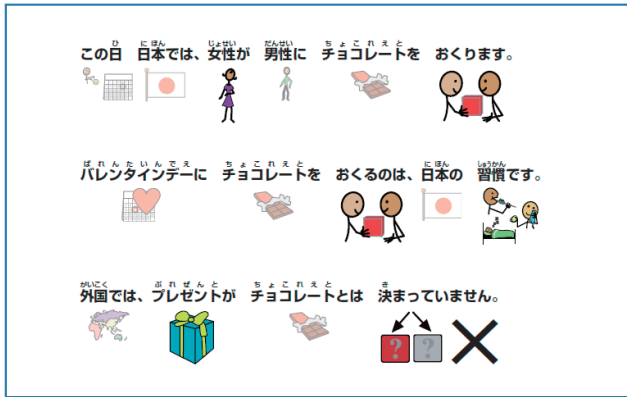


図6 シンプル版のニュース (バレンタインデーの号の一部)

シンボルはnews-2-you社SymbolStixを許可を得て使用

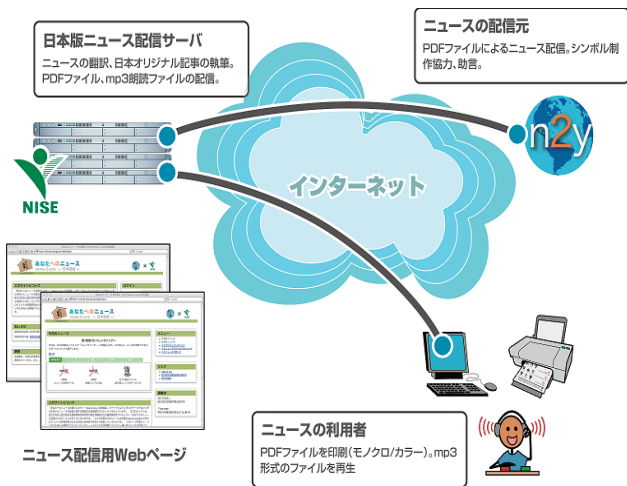


図8 「あなたへのニュース」の利用者を含めた全体の概念図

登録ユーザーがダウンロード可能なニュースコンテンツ (知的障害の程度に合わせた3レベルのニュースと人物紹介, レクリエーション, レシピからなるPDFニュース264ページとそれぞれのニュースのナレーション音声データを試験的に公開・運用 (<http://n2y.et.nise.go.jp/news2you/>))

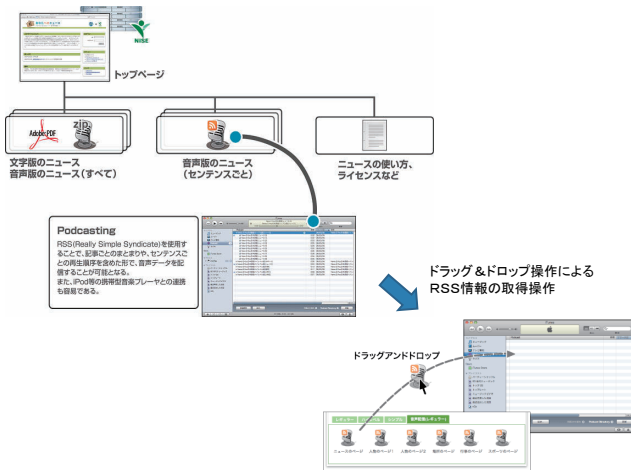


図9 PODCASTINによる音声データの利用の概念図



図7 「あなたへのニュース」のトップページデザイン

図7は、「あなたへのニュース」のトップページのデザインである。

図8は、「あなたへのニュース」の利用者を含めた全体の利用概念図である。

最後に図9は、ポッドキャストによる音声データ利用の概念図である。これにより、一度登録したレベルの音声ファイルは、RSSフィード機能や、自動的に最新号の音声データにiTune内のファイルが書き換わる機能を有している。

以下は、Webページに書き込んだ解説の文章である。

このニュースの使い方: “あなたへのニュースは、米国のNews-2-Youと同様に、シンボルを読ませることやシンボルを覚えることが目的ではありません。ニュースの“文章”と“文字”を読んでもらうために作られています。ニュースという形で、シンボルのイメージとニュースの意味を手がかりに、毎週毎週、継続して購読(学習)することで、将来的に良い主体的な読み手に育っていくために作られました。実は、カラーで作ってありますので、必要以上にシンボルに注意が移ってしまう恐れがあります。できかぎりモノクロ印刷でお読みいただくことをお勧めします。

ニュースの構成は、メインのニュース、さらに、このニュースに関連する人物、場所、レシピ、季節にあったスポーツや行事などの記述と、ニュースにあった単語のレビューページやなぞなぞ、パズルで、身近な情報を関連付けながら身につけていけるように工夫されています。特に、レシピのページは、準備のための買い物から手続きの実行、そして最後にみんなで食べる楽しみを提供するために用意されています。

読み手には、いろいろな人がいることを前提としています。全てに対応することはできませんが、あなたへのニュースは、News-2-Youの3つの読みの段階を意識しています。また、日本語の特性である、分かち書きしないこと、助詞を使うことによって文章の主語と述語などの語順が一貫していないことを意識してニュースを作っています。文の主たる内容(何が、どうした。など)が大きなシンボルで、また、修飾語などの情報を小さなすこし薄い色のシンボルで表す工夫で文法構造を表しています。また、フレームを付けたニュースを作りました。このフレームを付けたニュースは、先生が、あるいは自分で、1つ1つの単語を指さしをしながら確認し、読むこと、そして最後に、大きなシンボルの部分で、文の主たる内容(何が、どうした。など)を読み、内容を把握できるように考えています。

また、Web上には、声優さんに録音してもらった表現豊かなニュースのナレーションが入っています。どうぞお使い下さい。iPodや、ステップバイステップコミュニケーションなどに録音して教室でお使いいただけます。

このニュースのライセンスについて：“ここで公開されるニュースは米国のNews-2-You社より本プロジェクトの評価研究のために特別に使用許可を受けて提供しているものです(ここで使用されているシンボルはSymbolStix社が著作権を有します)。このため利用者は、知的障害のあるご本人、また、そのご家族、さらに実証評価研究に協力いただける知的障害教育・福祉に関係する方々であり、配信を許された場合には、自身の職場や生活の場において、自身で印刷したニュースを自由に配布利用することができます。なお、シンボル単体を切り出して利用すること、販売などの営利を目的とする使用は許可されません。

今回開発された「あなたへのニュース」を構成するコンテンツとプログラムの一覧を表2～表4にまとめます。

V コンテンツの評価

前節で述べたコンテンツは、1タイトルがオリジナルの書き下ろしで、残りの4タイトルは米国News-2-Youのコンテンツの翻訳版である。このため、本節では、オリジナル英文テキストと日本語翻訳版テキストの難易度測定をすることとした。

具体的には、英語リーダビリティとして、Flesch-Kincaid Grade LevelとFlesch Reading Ease Score(これは前節と同じである。)、英語単語数、1ページ当たりの文の数、1シンボル当たりの単語数、日本語難易度の指標として、日本語語彙数、日

本語の語彙で1級と2級の割合(%), 漢字含有率(%))を求めている。

先行研究(中條・白井・内山ら, 2004²⁾)では、日本語の読みの難易度の指標として、上記の日本語の語彙で1級と2級の割合、漢字含有率が難易度をよく表すとしている。

実際の計数は、Web上で公開されている日本語学習者のための読解学習支援システム“リーディング・チュウ太(Reading Tutor)”(<http://language.tiu.ac.jp/tools.html>)を用いた。“このプログラムの語彙チェッカーは入力テキストをまず形態素解析システムの「茶釜2.02」を用いて解析し、その結果を日本語能力試験出題基準の1級から4級までの語彙リストと照合し、テキスト中の語彙の1級・2級・3級・4級・級外の級別分類表を作成する(中條・白井・内山ら, 2004²⁾)”と説明される。ここでは先の文献と同様に、1級から4級までの数を合計したもののから、1級と2級の割合を算出した。

計数の結果は、表5に示す。

ニュースの難易度について、Regular版とSimple版の違いを見ると、Flesch-Kincaid Grade LevelとFlesch Reading Ease Scoreとともに、差異は認めず、日本語の語彙で1級と2級の割合(%)と漢字含有率(%), 1シンボル当たりの単語数についても同様であった。その一方で、英語単語数、1ページ当たりの文の数については、Simple版ではRegular版の約半数に、また、単語数、語彙数はおよそ20%となっていた。すなわち、Regular版とSimple版の違いは、単語数と文字数を減らす一方で、ニュースの語彙の難易度を保つことが理解される。実際には、文章の構造は単純化されていると思われたため、さらに、Regular版とSimple版で、係り受けの状態に特徴が見られるか否かについて、日本語構文解析システムであるKNP(黒橋・河原, 2005¹⁸⁾)などの解析結果を示す(図10, 11)。

Regular版は、係り受けの構造が複雑となっている。Simple版では、文頭にある語が、最終の受けの係りとなっており、読みやすい文と考えられる。また、図11は、図中に“PARA”と書かれた並列関係のある例である。ここでも、上述した係り受けの構造に差異があると考えられる。

表2 「あなたへのニュース」を構成するコンテンツとプログラム一覧（その1）

番号	タイトル	レベル	ジャンル	容量 (MB)	page数	語彙総数 (ニュース のみ)
1	バレンタインデー	ハイレベル	ニュース, 人物, 場所, レシピ, ジョーク, ゲーム, 絵合わせ, レビュー, パズル, 考えよう, 行事・お祭り, スポーツ, 言葉	1.37	20	401
2	バレンタインデー	レギュラー	ニュース, 人物, 場所, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, パズル, 考えよう, 行事・お祭り, スポーツ, 言葉	4.20	19	401
3	バレンタインデー	レギュラー (フレーム付き)	同上	4.03	19	401
4	バレンタインデー	シンプル	ニュース, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, 言葉	0.99	10	86
5	パームアイランド	レギュラー	ニュース, 人物, 場所, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, パズル, 考えよう, スポーツ, 言葉	1.44	17	342
6	パームアイランド	レギュラー (フレーム付き)	同上	1.45	17	342
7	パームアイランド	シンプル	ニュース, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, 言葉	0.52	10	66
8	巨大な旅客機	レギュラー	ニュース, 人物, 場所, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, パズル, 考えよう, スポーツ, 言葉	1.44	19	312
9	巨大な旅客機	レギュラー (フレーム付き)	同上	1.45	19	312
10	巨大な旅客機	シンプル	ニュース, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, 言葉	0.51	10	75
11	カエル年	レギュラー	ニュース, 動物, 場所, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, パズル, 考えよう, スポーツ, 言葉	2.40	19	383
12	カエル年	レギュラー (フレーム付き)	同上	2.41	19	383
13	カエル年	シンプル	ニュース, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, 言葉	0.89	10	71
14	アメリカシロツル	レギュラー	ニュース, 人物, 鳥, 場所, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, パズル, 考えよう, スポーツ, 言葉	1.78	18	383
15	アメリカシロツル	レギュラー (フレーム付き)	同上	1.79	18	383
16	アメリカシロツル	シンプル	ニュース, レシピ, ジョーク, ゲーム, レビュー, 言葉	0.64	10	88

シンボル数 (ニュース のみ)	語彙数/ 1シンボル	語彙数/ 1ページ	メディア種類	備考
31	12.9	20.1	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
178	2.3	21.1	PDFファイル	同上
178	2.3	21.1	PDFファイル	同上 (文章とシンボルはレギュラー板と同じで、加えて、係り受けを表すフレームが付けられている。)
38	2.3	6.6	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
153	2.2	20.1	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
153	2.2	20.1	PDFファイル	同上 (文章とシンボルはレギュラー板と同じで、加えて、係り受けを表すフレームが付けられている。)
35	1.9	6.6	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
142	2.2	16.4	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
142	2.2	16.4	PDFファイル	同上 (文章とシンボルはレギュラー板と同じで、加えて、係り受けを表すフレームが付けられている。)
32	2.3	7.5	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
148	2.6	20.2	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
148	2.6	20.2	PDFファイル	同上 (文章とシンボルはレギュラー板と同じで、加えて、係り受けを表すフレームが付けられている。)
32	2.2	7.1	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
164	2.3	21.3	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
164	2.3	21.3	PDFファイル	同上 (文章とシンボルはレギュラー板と同じで、加えて、係り受けを表すフレームが付けられている。)
37	2.4	8.8	PDFファイル	ニュース、人物などの章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある

表3 「あなたへのニュース」を構成するコンテンツとプログラム一覧（その2）

番号	タイトル	レベル	ジャンル	容量 (KB)	ページ数	語彙総数	シンボル数
17	クリスマス	レギュラー	行事・お祭り	261	1	52	25
18	クリスマス	レギュラー（フレーム付き）	行事・お祭り	262	1	52	25
19	ボクシングデー	レギュラー	行事・お祭り	147	1	52	24
20	ボクシングデー	レギュラー（フレーム付き）	行事・お祭り	148	1	52	24
21	クワンザ	レギュラー	行事・お祭り	176	1	55	25
22	クワンザ	レギュラー（フレーム付き）	行事・お祭り	177	1	55	25
23	元日	レギュラー	行事・お祭り	214	1	48	22
24	元日	レギュラー（フレーム付き）	行事・お祭り	215	1	48	22
25	感謝祭	レギュラー	行事・お祭り	209	1	47	23
26	感謝祭	レギュラー（フレーム付き）	行事・お祭り	209	1	47	23

表4 「あなたへのニュース」を構成するコンテンツとプログラム一覧（その3）

番号	タイトル	メディア種類	備考
27	「あなたへのニュース」用スタイルシート	CCSファイル	Blueprint (code.google.com-blueprintcss) というCSSのフレームワークを利用。レイアウトを支援するために使用。設置場所：/var/www/html/news2you/css
28	「あなたへのニュース」用JavaScript	JavaScript	JQuery (jQuery : The Write Less, Do More, JavaScript Library) というフレームワークを利用。タブを作ったり、角の丸い枠を作ったり、画面を部分的に書き換える際に利用。設置場所：/var/www/html/news2you/js
29	ユーザー認証プログラム (アクセス権付与)	CGIファイル (Perl)	認証に成功すると、有効期限30分のアクセス権をユーザに付与する。このプログラムは、/var/www/html/index.htmlに含まれるJavaScriptのプログラムから呼び出される
30	ユーザー認証プログラム (ニュース一覧許可)	CGIファイル (Perl)	auth.cgi付与されるアクセス権がないと、ニュースの一覧を表示しない。このプログラムは、/var/www/html/index.htmlに含まれるJavaScriptのプログラムから呼び出される
31	ユーザー認証プログラム (ダウンロード許可)	CGIファイル (Perl)	ニュース記事をダウンロードするためのPerlで書かれたCGI。auth.cgiで付与されるアクセス権がないと、ダウンロードを行わせない
32	パスワード作成プログラム	Perlプログラム	ユーザー用のパスワードから、システム用の暗号化された状態のパスワードを出力する
33	「あなたへのニュース」トップページ	HTMLファイル	「あなたへのニュース」トップページを表示

語彙数/ 1シンボル	語彙数/ 1ページ	メディア種類	備考
2.1	52.0	PDFファイル	章単位に読み上げた音声ファイル（MP3形式で一括ダウンロード用）と1つ1つの単文を個別に読み上げた音声ファイル（MP3形式でPODCAST用）がある
2.1	52.0	PDFファイル	同上
2.2	52.0	PDFファイル	同上
2.2	52.0	PDFファイル	同上
2.2	55.0	PDFファイル	同上
2.2	55.0	PDFファイル	同上
2.2	48.0	PDFファイル	同上
2.2	48.0	PDFファイル	同上
2.0	47.0	PDFファイル	同上
2.0	47.0	PDFファイル	同上

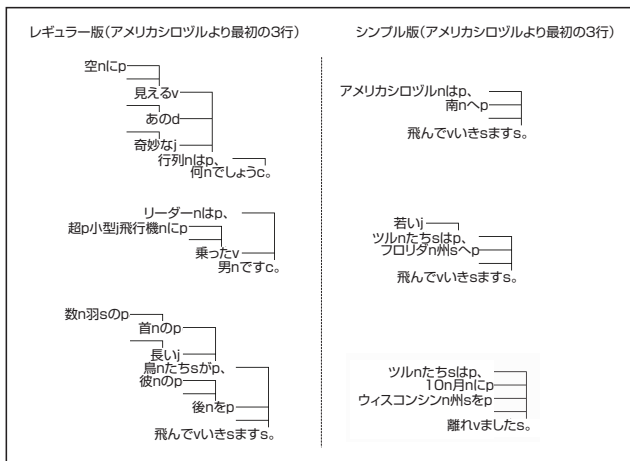


図10 KNPによる係り受けの解析結果（木構造表示）

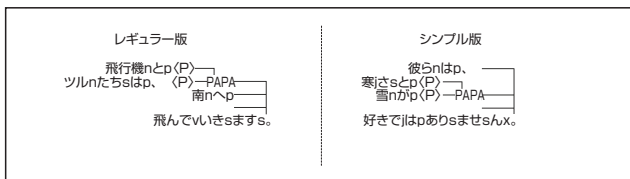


図11 KNPによる係り受けの並列関係のある文についての解析結果（木構造表示）

VI 知的障害教育に携わる教職員を対象として行ったコンテンツの印象についての評価

ここで述べる評価は、以下のようなことが動機としてあった。それは、筆者らがコンテンツを確認する際に両者の違い、特にモノクロ（黒）版のほうがテキストに注意が向くこと、すなわち、モノクロの方が文字の学習に適しているのではないかと考えたためである。これは、その後に行った米国の利用者へのインタビューで、利用者がカラー版を好む事実があり、これらを合わせて、News-2-YouのJ. Clark氏らと協議し、実証が望まれたからである。

カラー版かモノクロ版か：米国News-2-Youなどでは、カラーのニュースを提供しており、利用者は、カラー版を好むようであるが、その一方で、カラーのシンボルが、テキスト部分を読もうとすることを阻害する要因ではないかとの疑問があった（J. Clark氏との個人的な対話より）。

表5 オリジナル英文テキストと日本語翻訳版テキストの難易度測定の結果（ニュース部分のみ）

No.	オリジナル英文版	日本語翻訳版	ジャンル	レギュラー						
				英語 リーダビリティ (1) (Flesch-Kincaid Grade Level)	英語 リーダビリティ (2) (Flesch-Reading Ease Score)	英語 単語数	文の数/1ページ 英文	日本語版	単語数/1シンボル 英文	日本語版
1	PALM ISLANDS	パームアイランド	ニュース	2.8	89.7	238	4.1	4.6	1.5	2.2
2	BIG AIRPLANE	巨大な旅客機	ニュース	4.0	80.2	229	4.1	4.4	1.3	2.2
3	YEAR OF THE FROG	カエル年	ニュース	5.8	67.6	233	4.1	4.3	1.4	2.6
4	WHOOPIING CRANES	アメリカシロツル	ニュース	4.2	78.4	241	4.6	4.9	1.2	2.3

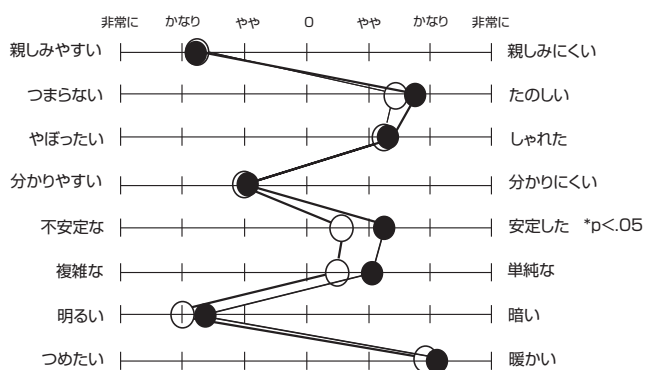


図12 コンテンツの印象を問うた評点

●モノクロ版：○カラー版

コンテンツの全体の印象と、上記のことからを確認するために、知的障害のある子どもの指導を担当する教員^{注3)}を対象としたニュースの評価実験を行ったので、結果を報告する。

評価実験

実験では、モノクロ版のニュースとカラー版のニュースをランダムに配布して、ニュースから受ける8項目の印象を問うものとした。評価回答者は、48名（知的障害教育担当教職員）であった。

結果

結果は、表6の通りとなった。これをグラフ化したものが図12である。

注3) 本来であれば、ニュースの読者となる知的障害者本人を対象とした実験が望まれたが、本研究期間においては、予備実験的な意味を含めて、コンテンツ全体の印象について、本人をよく知る指導者を対象として実験を行った。

モノクロ、カラー版ともに「かなり親しみやすく」、「かなり、たのしく」、「やや、しゃれた」、「かなり、明るい」、そして「かなり、暖かい」と評定され、加えて、モノクロ版がカラー版に比べて「安定した」($P<.05$, Uテスト両側検定 $CR=2.054$)印象が確認された。

VII 総合考察

日本語の難しさは、単語の親密度や心象性などに加えて、係り受けなどの構文の多様性があげられると思われる。さらに、ニュースの難しさとしては、記事の内容自体の身近さなどがあげられよう。知的障害のある場合には、障害の程度にもよるが、一般に、音声言語による指示をはじめ、音声言語による意思疎通が可能であることが多い。その一方で、文字の読みや文章の理解困難を持っている。筆者が行った本人に対するインタビューでは、自分は文章が読めるけれども「文字が書いてあるものは、避けたい」というような苦手意識が強いと感じられた。さらに、今回は漢字の難易度を仕様としたが、別のインタビューでは、例えば、プロ野球選手の名前は知っており、単純に画数が多いことや、教育漢字（あるいは学習漢字）でないために知らないというわけではない。

しかしながら、ここで試みたKNPなどによる解析を用いることで、Web上のニュースの読みの容易度のチェックなどへの応用も期待される。

以上が開発したコンテンツに関する考察である

レギュラー			シンプル									
日本語 語彙数	日本語の 語彙 漢字		英語 リーダビリティ(1) (Flesch- Kincaid Grade Level)	英語 リーダビリティ(2) (Flesh Reading Ease Score)	英語 単語数	文の数/1ページ		単語数/1シンボル		日本語 語彙数	日本語の 語彙 漢字	
	1+2級 (%)	含有率 (%)				英文	日本版	英文	日本版		1+2級 (%)	含有率 (%)
342	13	17	3.0	86.2	50	2.3	2.3	1.3	1.9	66	9	12
312	13	18	3.8	80.0	48	2.3	2.7	1.4	2.3	75	11	23
383	18	25	6.8	58.4	40	2.0	2.3	1.1	2.2	71	15	25
383	12	19	3.7	81.5	43	2.0	2.7	1.0	2.4	88	13	18

が、知的障害者のアクセシビリティ確保のために、シンボルを用いたニュースを作成し、それを配信するシステムは、我が国において例がなく、社会的な意義の大きいものと考えられる。継続的な運用が課題ではあるが、知的障害のある人を対象としたニュースや教材の配信を行うことで職場や生活の場におけるコミュニケーションが広がり、社会に暮らし自立することを支援する有力なツールとなることが期待される。

本研究で取り上げた知的障害者の情報アクセシビリティの研究は十分とはいえず、本格的な研究が広く行われるようになってまだ日が浅い。一方、特別支援教育の分野では、障害の状況に合わせて授業を行う取り組みが比較的長期にわたり行われてき

た。特別支援教育分野のこうした実践例や研究を集約し、情報アクセシビリティの観点から見直すことで、有益な知見がそこから得られる可能性は高いと思われる。蓄積された知見を他分野へ生かすための協力体制作りが重要である。

今回構築したシステムの継続した評価とこれによる改善・運用に合わせて、知的障害者のためのより優れたアクセシビリティに関する研究が望まれる。

現在、「あなたへのニュース」サイトは、53名の利用者が登録している。今後は、実際のニュース配信により、さらに運用のノウハウを蓄積するとともに、ユーザー生活の質の向上について本格的な評価を行うことが重要である。

ところで障害のある人の自己効力感に関する研究

表6 知的障害教育教職員48名によるコンテンツの印象評価結果

	全体		カラー版		モノクロ(黒)版		
	平均評点	標準偏差	平均評点	標準偏差	平均評点	標準偏差	
親しみやすいー親しみにくい	2.3	(1.3)	2.3	(1.2)	2.3	(1.3)	
つまらないーたのしい	5.7	(1.0)	5.4	(1.1)	5.9	(0.8)	
やぼったいーしゃれた	5.3	(0.9)	5.2	(1.0)	5.3	(0.9)	
分かりやすいー分かりにくい	3.0	(1.6)	3.0	(1.3)	3.0	(1.8)	
不安定なー安定した	5.0	(1.1)	4.6	(1.0)	5.2	(1.1)	<i>p<.05</i>
複雑なー単純な	4.8	(1.4)	4.5	(1.4)	5.0	(1.5)	
明るいー暗い	2.2	(1.5)	2.0	(1.3)	2.4	(1.7)	
つめたいー暖かい	6.0	(0.7)	5.9	(0.8)	6.1	(0.7)	

(例えば, Kojima, Ikeda, Kannoら, 2001¹⁶⁾; Hastings, & Brown, 2002⁶⁾; Grissom, & Borkowski, 2002⁴⁾; 澤, 2006²⁴⁾; 伊藤・二宮・太田ら, 2002⁹⁾; 伊藤・二宮・太田ら, 2000⁸⁾ など) が行われている。今後は, 利用者の職場や生活の場におけるコミュニケーション活動困難さの軽減を測定することに加えて, これらの研究を基にして自己効力感の変化を捉えることで, 僅かな変化であっても, その改善の手がかりを捉えることが重要である。

Ⅷ まとめ

知的障害のある人を主な対象とするシンボルを用いたニュースの配信システムの構築を行った。具体的には, 先行事例である米国のNews-2-Youのニュース配信サイトをモデルとして, 日本語版「あなたへのニュース」と名付けたSymbolStixを用いたニュースを配信するWebサイトを構築した。知的障害者のアクセシビリティ確保のために, シンボルを用いたニュースを作成し, それを配信するシステムは, 我が国において例がなく, 社会的な意義の大きいものと考えられた。その一方で, 知的障害者の情報アクセシビリティに関する研究は十分とはいええず, 今回構築したシステムの継続した形成的評価による改善・運用に合わせて, 知的障害者のためのより優れたアクセシビリティに関する研究が望まれた。

謝辞

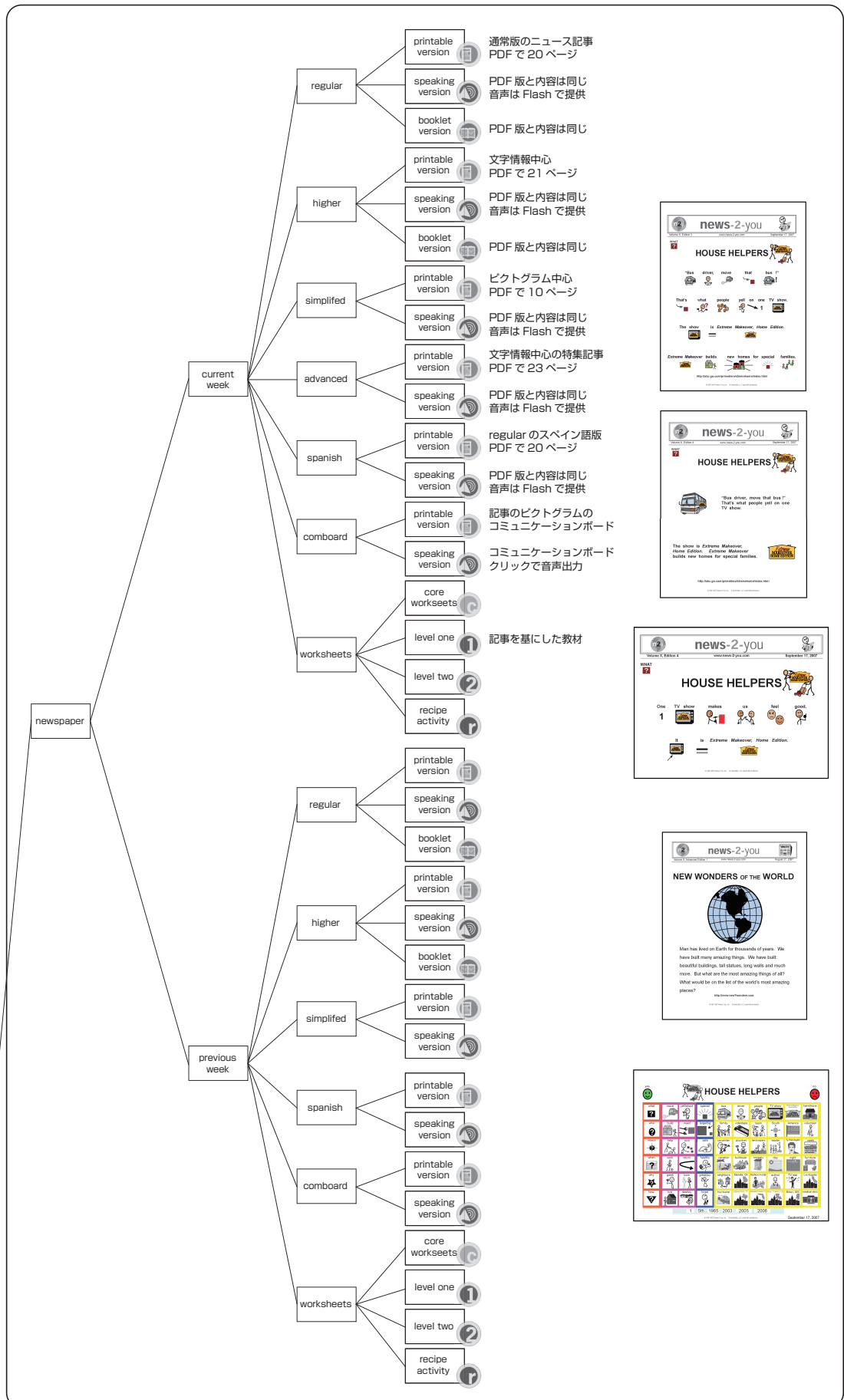
本研究の実施にあたり, 米国News-2-You社からSymbolStixの使用許可を受けた。同社のJacquie Clark氏に謝意を表す。また, 松友了親の会会長を初めとして, 南高愛隣会・コロニー雲仙の方々には地域で暮らすことについて, 本研究所専門研修員の方々にはアンケート調査にご協力いただいたことに甚大な謝意を表す次第である。また, コンテンツの作成に関しては学研デジタルコミュニケーション編集制作部船城英明編集長殿にここに謝意を表したい。なお, 本プロジェクトは, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が厚生労働省自立支援調査研究プロジェクト「あなたへのニュースお届けします。」として行ったものである。

引用文献

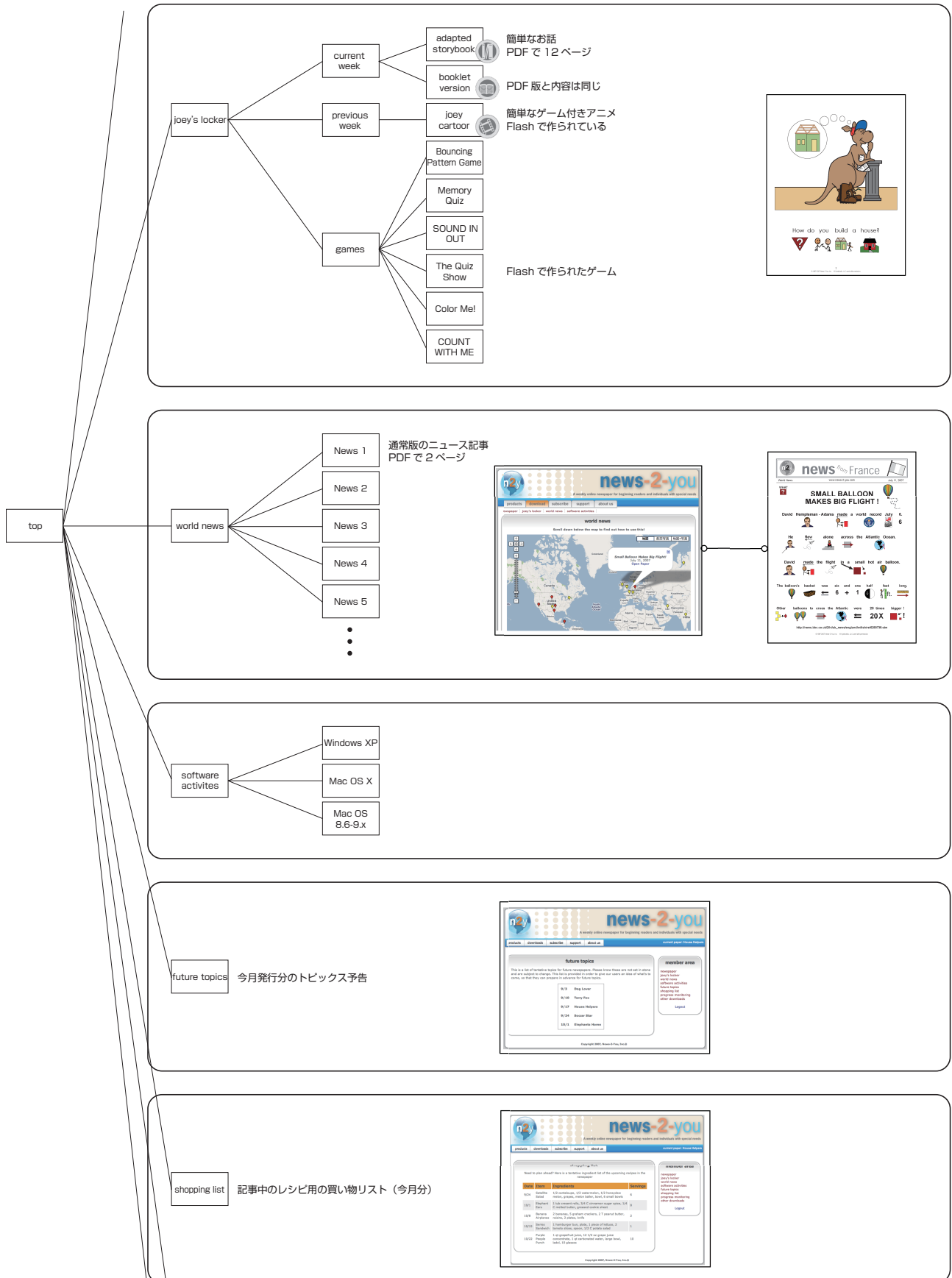
- 1) 阿辺川武・八木 豊・戸次徳久・他: 日本語学習システム「あすなろ」開発の新しい展開—構文学習とその評価—。情報処理学会第65回全国大会 特別トラック(6), 2003.
- 2) 中條清美・白井篤義・内山将夫・他: 日英パラレルコーパスを構成するテキストの難易度分類に関する研究。日本大学生産工学部研究報告B, 37, 2004.
- 3) Clark, J.: Handout, The Closing the Gap conference, MN, 2007.
- 4) Grissom, M. O., & Borkowski, J. G.: Self-efficacy in adolescents who have siblings with or without disabilities. American Journal on Mental Retardation, 107(2), 79-90, 2002.
- 5) Harrysson, B., Svensk, A., & Johansson, G. I.: How people with developmental disabilities navigate the Internet. British Journal of Special Education, 31(3), 138-142, 2004.
- 6) Hastings, R. P., & Brown, T.: Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. American Journal on Mental Retardation, 107(3), 222-232, 2002.
- 7) 伊藤一成・橋田浩一: 絵文字の作成と理解を促進するためのオントロジーマッピング(メタデータ, 夏のデータベースワークショップDBWS 2006)。情報処理学会研究報告, 2006(78), 505-510, 2006.
- 8) 伊藤則博・二宮信一・太田深雪・他: 学習障害児の自己効力感育成への試み—北海道YMCA 5年間の実践から—。北海道教育大学附属教育実践総合センター, 紀要創刊号, 9-16, 2000.
- 9) 伊藤則博・二宮信一・太田深雪・他: 学習障害児の自己効力感育成への試み(3)—北海道YMCA LDクラスの指導事例から—。北海道教育大学附属教育実践総合センター紀要, 3, 27-35, 2002.
- 10) 伊藤則博・太田深雪・二宮信一: 学習障害児の自己効力育成への試み(2)—教材及び指導法の工夫—。北海道教育大学附属教育実践総合センター紀要, 2, 21-26, 2001.
- 11) 河村 暁・新妻由希枝・益田 慎・他: ワーキングメモリに困難のあるLD児の漢字の読み書き学習における単語の熟知度と漢字の画数・複雑性の影響。LD研究, 16(1), 49-61, 2007.
- 12) 北神慎司・井上智義: マルチメディア型教育ソフトの評価に対するひとつのアプローチ。日本教育工学雑

- 誌, 24(Suppl.), 183-188, 2000.
- 13) 北神慎司・清水寛之・井上智義：視覚シンボル—日本版P I Cの語彙増加—意味明瞭度および日常重要度に関する調査—。日本教育工学会第17回全国大会講演論文集, 163-164, 2001.
 - 14) 北神慎司・山縣宏美・室井みや：視覚シンボルの認識容易性に関する実験心理学的検討。日本教育工学雑誌, 26(Suppl.), 39-44, 2002.
 - 15) 北神慎司・山縣宏美・室井みや：黒い背景色における視覚シンボルの認識容易性についての実験心理学的検討。日本教育工学雑誌, 27(Suppl.), 37-40, 2003.
 - 16) KOJIMA, M., IKEDA, Y., & KANNO, A., et al.: A study of the generalized self-efficacy of individuals with mental retardation. Jap. J. Spec. Educ., 38(6), 117-128, 2001.
 - 17) 黒橋禎夫・居蔵由衣子・坂口昌子：形態素・構文タグ付きコーパス作成の作業基準version 1.8, 2000. http://nlp.kuee.kyoto-u.ac.jp/nl-resource/corpus/KyotoCorpus4.0/doc/syn_guideline.pdf. (最終アクセス日, 2008-10-22)
 - 18) 黒橋禎夫・河原大輔：日本語構文解析システムKNP version 2.0使用説明書, 2005. <http://cvs.sourceforge.jp/cgi-bin/viewcvs.cgi/mouriforge/com.mouriforge.ontolops.eclipse.ui/nlp/KNP/manual.pdf?revision=1.1>. (最終アクセス日, 2008-10-22)
 - 19) 黒橋禎夫・河原大輔・柴田知秀：JUMAN/KNPを用いた形態素解析・構文解析—実習—。京都大学学術情報メディアセンターメディア情報処理専修コース「自然言語処理技術」(2005/8/30), 2005. <http://www-lab25.kuee.kyoto-u.ac.jp/nl-resource/KNP/20050830-practice.ppt>. (最終アクセス日, 2008-10-22)
 - 20) Mirchandani, N. : Web accessibility for people with cognitive disabilities: Universal design principles At Work!. Research Exchange, 8(3), 2003.
 - 21) 日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター：知的障害者の就業と生活を支える地域支援ネットワークの構築に向けて, 2002. (調査研究報告書, 53)
 - 22) 西崎友規子・生田目美紀・北島宗雄：情報探索における聴覚障害者の認知特性—聴覚障害者のための使い
 - やすいWebコンテンツ制作に向けた基礎的研究—, 人間工学, 43(4), 177-184, 2007.
 - 23) 太田幸夫：情報表現手段としての画像—ピクトグラムによる人間への情報伝達—。画像電子学会誌, 18(4), 178-186, 1989.
 - 24) 澤 靖子：青年期における障害児の自己効力に関する研究。滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 9, 131-142, 2006.
 - 25) Sevilla, J., Herrera, G., & Maritinea, B. : Web accessibility for individuals with cognitive deficits: A comparative study between an existing commercial web and its cognitively accessible equivalent. ACM Transactionson Computer-Human Interaction, 14(3), (12) 1-25, 2007.
 - 26) 清水由美子：ピクトグラムの文法構造。武蔵工業大学環境情報学部情報メディアセンタージャーナル, 3, 58-63, 2002.
 - 27) 杉野昭博：知的障害と絵記号（ピクトグラム）—障害学の視点から—。関西大学社会学部紀要, 38(1), 175-190, 2006.
 - 28) 高橋里奈・村田厚生・宗澤良臣：高齢者に優しいウェブデザインのための基礎的研究—知覚・認知・運動能力と画面情報量がウェブでの情報探索時間に及ぼす影響—, 人間工学, 44(1), 1-13, 2007.
 - 29) プロール・トロンバッケ：認知・知的障害者に分かりやすいデジタル放送。報告書「明日のデジタル放送に期待するもの」, 2001. <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/conf/edogawa/toron.html>. (最終アクセス日, 2008-10-22)
 - 30) Williams, P. : Developing methods to evaluate web usability with people with learning difficulties. British Journal of Special Education, 33(4), 173-179, 2006.
 - 31) Williams, P., & Nicholas, D. : Testing the usability of information technology applications with learners with special educational needs (SEN). Journal of Research in Special Education Needs, 6(1), 31-41, 2006.
- (受稿年月日：2008年8月21日, 受理年月日：2008年11月17日)

資料1 news-2-youオリジナルのWEBサイト構成
http://www.news-2-you.com/ より作成



(資料1 のつづき)



(次ページにつづく)

(資料1のつづき)

ニュースや各教材をどの程度使いこなせているかを指導者が管理するツール

progress
monitoring sheets

Beginning Letters Grid

Correct Spelling Grid

Graphing Grid

Letter Page Search Grid

Math Pages Grid

Patchwork Coloring Grid

Vocabulary Card Grid

Blank Grid

Dot to Dot Grid

Grocery Grid

Matching Page Grid

Newspaper Game Pages Grid

US Map Grid

World Map Grid

News-2-Step
Program Monitoring for Day's Locker Activities: Beginning Letters

Student: _____ Date: _____ School Year: _____

Objective: The student will:

1.	Identify the sound of the letter.	
2.	Identify the letter on a page.	
3.	Identify the letter on a page.	
4.	Identify the letter on a page.	
5.	Identify the letter on a page.	
6.	Identify the letter on a page.	
7.	Identify the letter on a page.	
8.	Identify the letter on a page.	
9.	Identify the letter on a page.	
10.	Identify the letter on a page.	

Please use "Program Monitoring Checklist" for information about tracking, coding, labeling, and monitoring student performance.

News-2-Step
Program Monitoring for Day's Locker Activities: Letter and Page Search

Student: _____ Date: _____ School Year: _____

Objective: The student will:

1.	Identify the letter on a page.	
2.	Identify the letter on a page.	
3.	Identify the letter on a page.	
4.	Identify the letter on a page.	
5.	Identify the letter on a page.	
6.	Identify the letter on a page.	
7.	Identify the letter on a page.	
8.	Identify the letter on a page.	
9.	Identify the letter on a page.	
10.	Identify the letter on a page.	

Please use "Program Monitoring Checklist" for information about tracking, coding, labeling, and monitoring student performance.

News-2-Step
Program Monitoring for Day's Locker Activities: Correct Spelling

Student: _____ Date: _____ School Year: _____

Objective: The student will:

1.	Identify the letter on a page.	
2.	Identify the letter on a page.	
3.	Identify the letter on a page.	
4.	Identify the letter on a page.	
5.	Identify the letter on a page.	
6.	Identify the letter on a page.	
7.	Identify the letter on a page.	
8.	Identify the letter on a page.	
9.	Identify the letter on a page.	
10.	Identify the letter on a page.	

Please use "Program Monitoring Checklist" for information about tracking, coding, labeling, and monitoring student performance.

News-2-Step
Program Monitoring for Day's Locker Activities: Match Page

Student: _____ Date: _____ School Year: _____

Objective: The student will:

1.	Identify the letter on a page.	
2.	Identify the letter on a page.	
3.	Identify the letter on a page.	
4.	Identify the letter on a page.	
5.	Identify the letter on a page.	
6.	Identify the letter on a page.	
7.	Identify the letter on a page.	
8.	Identify the letter on a page.	
9.	Identify the letter on a page.	
10.	Identify the letter on a page.	

Please use "Program Monitoring Checklist" for information about tracking, coding, labeling, and monitoring student performance.

News-2-Step
Program Monitoring for Day's Locker Activities: Graphing Paper and Modification

Student: _____ Date: _____ School Year: _____

Objective: The student will:

1.	Identify the letter on a page.	
2.	Identify the letter on a page.	
3.	Identify the letter on a page.	
4.	Identify the letter on a page.	
5.	Identify the letter on a page.	
6.	Identify the letter on a page.	
7.	Identify the letter on a page.	
8.	Identify the letter on a page.	
9.	Identify the letter on a page.	
10.	Identify the letter on a page.	

Please use "Program Monitoring Checklist" for information about tracking, coding, labeling, and monitoring student performance.

News-2-Step
Program Monitoring for Day's Locker Activities: Patchwork Mark & Coloring

Student: _____ Date: _____ School Year: _____

Objective: The student will:

1.	Identify the letter on a page.	
2.	Identify the letter on a page.	
3.	Identify the letter on a page.	
4.	Identify the letter on a page.	
5.	Identify the letter on a page.	
6.	Identify the letter on a page.	
7.	Identify the letter on a page.	
8.	Identify the letter on a page.	
9.	Identify the letter on a page.	
10.	Identify the letter on a page.	

Please use "Program Monitoring Checklist" for information about tracking, coding, labeling, and monitoring student performance.

書き込み式の教材
ニュースやゲームで使われているのと同じピクトグラムが使用されている

other
downloads

Book Review

Movie Review

Recipe Review

Restaurant Review

Birthday Worksheet

Sports Worksheet

Weather Worksheet

Horoscope Worksheet

Glad to Meet You Worksheet

Book Review

Book: _____

Author: _____

What was the book about?

How was the book?

Where did you get the book?

Movie Review

Movie: _____

What was the movie about?

How was the movie?

Where did you get the movie?

WEATHER

Monday Tuesday Wednesday Thursday Friday

Sunny Rain Cloudy Snow Stormy Windy

Hot Cold Warm Cool

Glad To Meet You

Name: _____

Occupation: _____

Do you like _____?

Where do you live?

How many people in your family?

If you could have one _____, what would it be?

DEVELOPMENT REPORT

Practical research on news delivery using symbols: Establishing a website that delivers news using SymbolStix

MUNEKATA Tetsuya¹, YAMAGUCHI Toshimitsu²

¹Department of Policy & Planning, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

²Department of Teacher Training and Information, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

Received August 21, 2008; Accepted November 17, 2008

Abstract: In this study, the authors developed a web server from which registered users can download three different types of PDF documents as well as mp3 audio files in the Podcast format. The developed system is based on a pioneering web site called News-2-You in the US, with the permission from them. The size of the documents is 264 pages and corresponding audio narration. Forty-eight teachers and professionals in the field of education for children with intellectual disabilities participated in an evaluation study. The results indicated that the files of PDFs might be useful and that the monochrome version of PDFs looked more stable than the color version. Practical news-reading procedures were discussed on the basis of the results. Furthermore, the issues to be solved were discussed, and several research papers regarding the web site accessibility for a person with intellectual disabilities were also reviewed.

Key Words: Intellectual disabilities, WWW, For constructing newspaper, Accessibility

論 考

ICF-CYの観点からの特別支援教育関連研究動向分析の試み

—肢体不自由教育領域を中心に—

徳 永 亜希雄

教育支援部

要旨:特別支援教育関連研究について、肢体不自由教育領域を中心に、WHO（世界保健機関）のICF-CY（国際生活機能分類児童青年期版：仮訳）の分類項目を用いてその動向の分析を試みた。1998～2007年度に「特殊教育学研究」に報告された論文448編について、キーワードを手がかりに肢体不自由教育領域の研究論文37編を抽出し、それらの研究目的に焦点を当てて分析した。その結果、「心身機能」に関連する論文5編、「身体構造」関連0編、「活動」関連9編、「参加」関連3編、「環境因子」関連19編、どの構成要素にも分類できなかったもの1編となった。このうち、ICFでもともとあった項目に分類されたのは16項目であるのに対し、ICF-CYによって新たに追加された項目に分類されたのは20編だったことから、児童青年期を対象とした研究の動向を分析する際は、ICFよりもICF-CYを用いたほうがよいことが本研究においてあらためて確認された。また、肢体不自由養護学校(当時)の自立活動において取り上げられることが多いとされる、身体の動きやコミュニケーションに関する内容が多く取り上げられており、そのことが肢体不自由教育関連領域の研究動向の特徴と考えられたが、それらの内容は、子どもにとっての環境因子としての指導内容や方法として多く取り上げられていることがICF-CYの分類項目を用いることで明らかになった。一方、日本の特別支援教育においてICFを活用した報告の中で環境因子や参加の視点の重要性が指摘されることが多いことを踏まえると、指導内容や方法等にあたる「e5853特別な教育と訓練についてのサービス」以外の環境因子や参加を対象とした論文の少なさが本研究において明らかになったことは、特別支援教育においてICFへの関心が高まってきていることとどのような関係にあるのか、今後の興味深い課題の一つであることを指摘した。

見出し語: ICF-CY, ICF, 特別支援教育, 研究動向, 肢体不自由教育

I はじめに

2008年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の中において、特別支援学校の教育課程の改善の具体的事項の一つとして、WHO（世界保健機関）のICF（国際生活機能分類）

の考え方を踏まえる必要性が指摘されている²⁾。このことを踏まえ、2008年度内に告示が予定されている特別支援学校教育要領・学習指導要領やその後に示される解説書等の中で、ICFについて何らかの記述があると予想される。

これらの記述と動きは、特別支援学校の学習指導要領等について検討した2006年からの中央教育審議会の特別支援教育専門部会の中で、ICF活用の必要

性についての議論が行われたことを踏まえたものであり、その過程では独立行政法人国立特殊教育総合研究所（当時、以下、本研究所と記述）からもICFに関する資料提出を行った⁶⁾。また、同専門部会でのそれらの議論は、特別支援教育を推進する学校現場等でのICFについての関心の高まりや活用を試みる動き^{1) 7) 16)}を踏まえたものと考えられる。その後も、特別支援教育におけるICFを活用した取組が多く報告され^{5) 18)}、その中では活用を推奨する記述も見られるが、それらはICFの前身のICIDH（国際障害分類）モデルとの比較の上で語られることが多く、過去の教育の取組そのものを総括した上での記述は見あたらない。したがって、今後ますますICFについての関心が高まり、活用を試みる学校が増えることが推測されることを踏まえ、なぜICFが必要とされたのか、過去の取組について改めて総括する必要があると考えられる。川間（2006）は、2004年から2005年にかけて国内で報告された障害に関する教育心理学的研究について、各論文の研究テーマに焦点を当てて、ICFの観点から動向について検討しているが⁴⁾、それ以前のものにさかのぼってICFの観点から検討したものは見あたらない。

ところで、特別支援教育におけるこれまでのICFの活用の中では、子どもや発達段階初期にある人を対象としてICFの分類項目を使用しようとした場合、分類項目の不十分さが指摘されている^{15) 16)}。また、国際的にもICFの前身であるICIDH（国際障害分類）改訂の段階から児童の特性を踏まえることの必要性が指摘され、2002年にWHOにICF-CY（Children and Youth）ワーキンググループが設置された¹²⁾。その後、世界各地でのフィールドトライアル等の作業が同グループを中心に行われた後、2007年10月にWHOからICF Children and Youth Version（ICF児童青年期版＝仮称）が公表され¹⁹⁾、WHO加盟国へ勧告がなされた。日本では、これらの動きを受け、2008年6月より厚生労働省の検討会で翻訳への作業が進められている⁸⁾。

ICF-CYでは、ICFの1,424の分類項目に加え、232項目の追加と2項目の項目名変更が行われ、ICFよりも子どもの生活機能についてより記述しやすくなった。例えば、子どもにとって大事な活動及び参

加である遊びについては、これまでのICFの中で該当する分類項目は、「d9200 Play 遊び」だけだったが、ICF-CYで以下のような分類項目が追加されている（いずれも仮訳、以降のICF-CYの分類項目についても同様）。

- ・ d 880 Engagement in play 遊びへの取組
- ・ d 8800 Solitary play ひとり遊び
- ・ d 8801 Onlooker play 傍観的遊び
- ・ d 8802 Parallel play 並行遊び
- ・ d 8803 Shared cooperative play 共同遊び

本研究所は、平成18（2006）～19（2007）年度に「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」において、ICF-CYの教育施策における活用の方向性について検討を行い、学校現場での方法論についての知見を整理するとともに、より実用性の高い方法論や研修についての必要性等を指摘した¹⁸⁾。その中で、研究協力者の堺（2008）は、自身の先行研究であるICFの分類項目と盲学校・聾学校及び養護学校（当時）の学習指導要領解説書に示された指導内容との適合性検討結果と、ICF-CYでの適合性検討結果の比較を踏まえ、今後の特別支援教育の中では、ICFよりもICF-CYを使用する方が適当であることを指摘している¹¹⁾。また、本研究所では平成20（2008）～21（2009）年度に専門研究A「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する実際研究」において、特別支援教育での活用のための具体的な方法論について検討を進めている。

これらの状況を踏まえ、筆者は、今後の特別支援教育の中でのICF-CY活用を検討するためには、なぜ特別支援教育の中でICFやICF-CYが求められてきたのかをあらためて検討することが必要であると考えた。そのために、本研究では、児童青年期の生活全般を網羅しているICF-CYの分類項目を用いて、過去の特別支援教育（特殊教育を含む）関連研究の動向を試みた。

徳永（2008）はICFに関する研修会講師の依頼や肢体不自由教育に関する専門雑誌での記述の数から、肢体不自由教育におけるICFへの関心の高さを指摘している¹⁷⁾。そこで、本研究では、特別支援教育関連研究の中から肢体不自由教育領域に焦点を当

て、ICF-CYの観点からその動向を分析する試みを行った。

II 目的と方法

1. 目的

本研究では、ICF日本語訳公表前後の10年間に報告された肢体不自由教育領域の研究について、ICF-CYの観点からその動向を分析することを目的とする。

2. 方法

(1) 論文の抽出について

特別支援教育関連研究の論文を抽出するためのデータソースは、わが国における特殊教育の科学的研究の進歩発達を図る¹⁰⁾ことを目的としている日本特殊教育学会が発行している機関誌「特殊教育学研究」とした。同学会は、特殊教育、福祉、医療、リハビリテーションなどの広い分野の会員を有するとともに、盲弱視、ろう難聴、精神遅滞、肢体不自由、病弱虚弱、言語障害、行動問題、重度重複障害、一般の9部会を有し、特別支援教育関連研究全体を網羅した活動を行っているため¹⁰⁾、その機関誌はデータソースとして適切であると判断した。

1998～2007年度に「特殊教育学研究」（第36～45巻）に報告された原著論文・実践研究・資料・展望・研究時評（文献目録や学会大会報告、委員会報告は除く）のうち、原則として「肢体不自由」「運動障害」「重度・重複障害」「心身障害」「重度障害」「脳性麻痺」等のキーワードを含む、肢体不自由教育領域の研究であると判断される論文を抽出した。判断に迷った際のために、便宜的に以下のような基準を定めた。

- ・学齢期を対象としているものを抽出対象とする。
- ・肢体不自由養護学校（特別支援学校の肢体不自由教育部門を含む）、肢体不自由特殊学級（特別支援学級を含む）、肢体不自由児を対象とした通級による指導、学校教育法施行令第22条の3の規定による肢体不自由者への通常の学級での指導を想定しているものを抽出対象とする。
- ・「研究時評」などのキーワードが設定されてい

ないものは本文中の内容で判断する。

- ・姿勢や運動・動作など、肢体不自由に関連の深い内容を取り上げた事例であっても、論文中での紹介のされ方が肢体不自由児に関することではないと判断されたものは除外する。

- ・その他、適宜本文中の内容で判断する。

(2) ICF-CYの分類項目の選定について

抽出した論文の研究目的にあたる記述に注目し、そこで中心になっている事柄が、子どもにとってICF-CYの分類項目（全1,656項目）のどの項目に該当しているのかを検討し、整理した。例えば、古屋（1999）は、重度・重複障害脳性まひ児が示す不適応行動に対する身体の動きの制御に関する指導について述べているが、ここでは、「身体の動きの制御」そのものではなく、それらのことに関する「指導」が中心的な事柄であると判断し、「e5853特別な教育と訓練についてのサービス」に分類した。また、複数の項目にまたがるような場合は、最優先となっていると判断された内容が該当する項目によって分類した。

一方、「活動」と「参加」は構成要素としては別々になっている（図1）が、分類項目としては「活動と参加」として一つになっているため、ICFの定義に従い、「活動」を課題や行為の個人による遂行、「参加」を生活・人生場面への関わりとして判断して分けながら整理した。

検討の際は、「ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改定版—」（WHO著・障害者福祉研究会編集、2002）¹³⁾及び「ICF Children and Youth

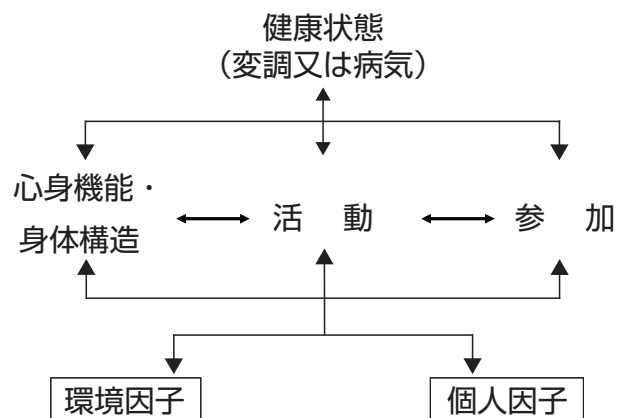


図1 ICFの構成要素間の相互作用の図

Version」(WHO)¹⁹⁾、厚生労働省生活機能分類－小児青少年版(仮称)－(ICF-CY)の日本語版作成のための検討会がWebサイトで公開している仮訳(案)⁸⁾の定義を参考にし、最もふさわしいと思われる項目に分類した。

Ⅲ 結果

1. 抽出及び分類の結果について

全10巻(58号分)に収められた全448編の論文(表1)のうち、肢体不自由教育領域にかかわるものと判断されたものは全37編だった(表2)。

これらの37編の論文のそれぞれの研究目的についてICF-CYの分類項目と比較して整理した結果、心身機能に関するもの5編、身体構造に関するもの0編、活動に関するもの9編、参加に関するもの3編、環境因子に関するもの19編、どの構成要素にも分類できなかったもの1編となった。37編のうち、松田(2002)の重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題について述べた論文1編は、特定の構成要素、項目に分類するのは難しいと判断した。分類可能だった論文数を時系列に整理したのが表3である。なお、全37編の論文については、構成要素別に整理した一覧として後述した。

2. 構成要素毎の論文について

以下、松田論文を除く36編について、構成要素毎に概観する。

なお、ICF-CYの中では、活動と参加の分類項目はアルファベットのdで始まる数字で表記されているが、活動と参加に分けて書くときは、活動についてはa、参加についてはpを数字の前に付けて使用することもあるので、活動と参加の混同を避けるため、以下、aとpを用いることとする。

(1) 心身機能に関するもの

該当論文数は5編だった。「b134睡眠機能」に分類されたものには、Hayashi(2006)の運動障害のある子どもの睡眠障害とムーブメント教育のアセスメントとの関係について検討した論文があった。「b152情動機能」に分類されたものには、Takedaら(2008)の「重度心身障害児(者)」のストレ

表1 特殊教育学研究第36～45巻の全論文数

	1号	2号	3号	4号	5号	6号	各巻合計
36巻	6	9	5	9	7	—	36
37巻	7	10	11	12	16	—	56
38巻	10	10	8	5	14	10	57
39巻	4	8	7	10	6	14	49
40巻	8	8	7	9	10	8	50
41巻	5	7	7	9	8	5	41
42巻	8	8	6	5	4	9	40
43巻	6	8	8	7	6	10	45
44巻	8	6	5	5	5	10	39
45巻	5	5	5	5	3	12	35
総合計							448

表2 肢体不自由教育領域の該当論文数

	1号	2号	3号	4号	5号	6号	各巻合計
36巻	1	0	1	1	2	—	5
37巻	0	0	1	0	5	—	6
38巻	2	1	1	0	2	1	7
39巻	0	0	0	2	0	1	3
40巻	1	1	1	1	0	0	4
41巻	0	0	0	1	1	1	3
42巻	0	0	0	0	0	0	0
43巻	1	1	3	1	1	1	8
44巻	0	0	0	0	0	0	0
45巻	0	0	0	0	0	1	1
総合計							37

表3 構成要素・巻毎の該当論文数

	心身機能	身体構造	活動	参加	環境因子	各巻合計
36巻	0	0	3	0	2	5
37巻	1	0	1	0	4	6
38巻	0	0	0	2	5	7
39巻	1	0	2	0	0	3
40巻	0	0	1	0	2	3
41巻	0	0	1	0	2	3
42巻	0	0	1	0	0	1
43巻	2	0	0	1	4	7
44巻	0	0	0	0	0	0
45巻	1	0	0	0	0	1
合計	5	0	9	3	19	36

スと唾液アミラーゼについて検討した論文があった。「b156知覚機能」に分類されたものには、清水(1999)の痙直型両麻痺児における情報処理様式の特徴について検討した論文があった。「b510摂食機能」に分類されたものには、Edaら(2002)のSPO₂を指標としながら重度・重複障害のある生徒の食事と呼吸の状態の評価を検討した論文があった。一方、北島(2005)の重症心身障害研究の動向を生理心理学的指標活用の観点から概観した論文は、心身機能に関する内容だが、複数の分類項目にまたがるため、特定の項目には分類できないものとして整理した。

(2) 身体構造に関するもの

身体構造に該当する論文はなかった。

(3) 活動に関するもの

該当論文数は9編だった。まず、ICFにもともとあった分類項目に関するものを概観したい。「a330話すこと」に分類されたものは、徳永(1999)のコミュニケーション場面でのやりとりについての指導に関する論文だった。「a335非言語的メッセージの表出に分類されたものには、高木ら(1998)の超重度障害児における応対的表出特徴とその表出を促す指導について考察した論文があった。「a3608その他の特定の、コミュニケーション用具および技法の利用」に分類されたものには、江田(2000)の視線検出装置で操作する重度肢体不自由児のコミュニケーション・エイドの実用性等を検討した論文があった。「a415姿勢保持」に分類されたものには、佐藤(1999)のモデルパターン動作の獲得を指標として脳性まひ児を分類し、臨床像を記述するとともに、それぞれの臨床像に対応した動作発達経過を検討した論文、佐藤(2002)の脳性まひ児の運動・動作の変化とその要因について検討した論文、川間(2002)の認知発達との関連を中心に肢体不自由児の姿勢について検討した論文、高橋(2004)の脳性まひ児の坐位姿勢の修正と身体への気づきとの関連について検討した論文、がそれぞれあった。

一方、ICF-CYで新たに追加された項目に分類されたのは次のとおりである。「a1313象徴遊びを通じた学習」に分類されたものは、石川(2002)の重症心身障害児の象徴行動についての論文だった。

「a53001排尿の適切な遂行」に分類されたのは、保坂(2005)の肢体不自由を伴う重度・重複障害児のトイレでの排尿行動の形成を検討した論文だった。

(4) 参加に関するもの

該当論文数は3編だった。まず、ICFにもともとあった分類項目に関するものとして「p9201スポーツ」に分類されたものは、高畑ら(2005)の肢体不自由のある重度知的障害生徒を対象にした生涯スポーツを目指した支援について検討した論文だった。一方、徳永(2000)の肢体不自由を伴う重度・重複障害児の前言語的対人相互交渉に関する研究動向についての論文及び徳永(2001)の自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立過程についての論文は、ICF-CYで新たに追加された項目「p71040社会的な対人関係の開始」に分類された。

(5) 環境因子に関するもの

該当論文数は19編だった。まず、ICFにもともとあった分類項目に関するものとして2編があった。「e1301教育用の支援的な生産品と用具(福祉用具)」に分類されたものは、菅佐原ら(2006)の脳性麻痺児における拗音の書字指導のためのコンピュータ支援教材の開発と評価についての論文だった。「e5800保健サービス」に分類されたものは、Cho(2004)のアメリカの肢体不自由児病院学校についての歴史研究だった。

一方、ICF-CYで新たに追加された項目に分類されたのは17編あった。「e5853特別な教育と訓練についてのサービス」に分類されたものは、指導内容や方法、評価、記録、指導計画等の子どもへのかかわりの在り方を検討した論文15編(1998~2005)だった。前述のとおり、内容の如何を問わず、子どもにとっての特別な教育や訓練の内容等が検討されている場合はこの項目に分類しており、その結果、15編が分類された。また、「e5854特別な教育と訓練についての制度」に分類されたのは、Ishida(2001)のスウェーデンと日本との統合教育について検討した論文があった。「e5855特別な教育と訓練についての政策」に分類されたのは、森崎(2005)の肢体不自由養護学校における「個別移行支援計画」を中心に重度肢体不自由児・者の自立支援について述べた論

文だった。

3. ICFにもともとある分類項目とICF-CYで追加された分類項目

項目に分類された36編のうち、ICFの段階から含まれていた項目に分類されたのは16編であるのに対し、ICF-CYで新たに追加された項目に分類されたのは20編だった。このことから、児童青年期を対象とした教育における研究動向を分析する際は、ICFよりもICF-CYを用いたほうがよいということが本研究においてあらためて確認された。

IV 考察

該当論文抽出の結果、分類可能な論文が36編という決して多くはないデータ数となったが、特別支援教育関連研究の中から肢体不自由教育領域の研究動向について若干の考察を加えたい。表4に、分類の対象となった論文36編について、分類項目の第1レベル毎に、ICFの既存の分類項目とICF-CYで追加された項目とに分けて整理した。

本研究での対象論文では、「身体構造」に分類された論文はなく、障害全般にかかわる論文の動向を整理した、前述の川間報告と合致した。

肢体不自由養護学校（当時、以下同じ）は、盲学校、聾学校、知的障害養護学校、病弱養護学校よりも、重複障害学級在籍率が高く⁹⁾、いわゆる重度・重複障害がある子どもが多いとされる。「心身機能」の「b5 消化器系・代謝系・内分泌系の機能」に分類された論文は、重度・重複障害のある子どもが多く在籍する現在の特別支援学校の肢体不自由教育部門においても重要な課題である、重度・重複障害児の摂食機能¹⁴⁾に関する内容となっている。

また、肢体不自由養護学校での自立活動の個別指導では「身体の動き・運動」や「コミュニケーション」に関することが取り上げられることが多いことが報告されているが³⁾ 本研究においても、「活動」の9編のうち7編がそれらとほぼ同じ内容を含む「a3 コミュニケーション」や「a4運動・移動」に関する内容となっており、このことも肢体不自由教育領域の特徴と考えられるのではないだろうか。

36編の半数の18編が分類されたのが、第1レベルでは「環境因子」の「e5 サービス・制度・政策」だったが、より詳細な分類項目としてもっとも多かったのが、15編の論文が分類された「e5853 特別な教育と訓練についてのサービス」だった。これらの論文には身体の動きに関する教育や訓練内容の在り方の検討を研究目的にしているものが多く、この点も肢体不自由教育領域の特徴といえるだろう。

以上、述べてきたように、肢体不自由教育領域においては、動きやコミュニケーション等の内容が多いことが確認されたが、それらの焦点は肢体不自由のある子どもにとって、機能としての側面なのか、活動としての側面なのか、環境としての側面なのか等の検討を、ICF-CY の分類項目を用いることで整理することができた。その結果、それらの内容の多くは、子どもにとっての環境と捉えられる教育や訓練内容の検討が行われていることが明らかになった。

ICFの特徴の一つは、従前のICIDH (国際障害分類) にはなかった環境因子が加わったことであり、特別支援教育においてICFを活用した報告の中で環境因子の視点の重要性が指摘されている^{5) 7) 16) 18)}。本研究では、36編中19編が環境因子に分類され、環境因子について積極的に取り上げられているようにも見えるが、そのほとんどが指導内容等に関わることであり、その他の環境因子にはほとんど触れられていないという見方もできる。

一方、川間（2006）は、学会誌での実践研究の報告数が増加していることを踏まえ、日々の実践と関連の深い「活動」や「参加」を対象とした研究の増加が予想されることを指摘している。また、特別支援教育においてICFを活用したこれまでの報告等の中では、「環境因子」の視点への言及と共に「参加」の観点から整理する多くの取組が報告されてきている^{5) 7) 16) 18)}。本研究で対象とした「特殊教育学研究」の10年間の論文を抽出の母体とした検討の中では、「参加」に分類された論文は3編のみで、決して多くはなかった。その中において、佐藤（2000）の脳性まひ児の運動・動作訓練におけるゴール設定について述べた論文は本研究では便宜上環境因子に関連するものとして分類したが、障害モデルを引き

表4 ICF及びICF-CY の第1レベル毎の分類表

第1レベル	ICF既存の分類項目	ICF-CYで追加された分類項目
<心身機能>		
b1 精神機能	3	
b2 感覚機能と痛み		
b3 音声と発話の機能		
b4 心血管系・血液系・免疫系・呼吸器系の機能		
b5 消化器系・代謝系・内分泌系の機能	1	
b6 尿路・性・生殖の機能		
b7 神経筋骨格と運動に関連する機能		
b8 皮膚および関連する構造の機能 (心身機能全体)	1	
合計	5	0
<身体構造>		
s1 神経系の構造		
s2 目・耳および関連部位の構造		
s3 音声と発話に関わる構造		
s4 心血管系・免疫系・呼吸器系の構造		
s5 消化器系・代謝系・内分泌系に関連した構造		
s6 尿路性器系および生殖系に関連した構造		
s7 運動に関連した構造		
s8 皮膚および関連部位の構造		
合計	0	0
<活動>		
a1 学習と知識の応用		1
a2 一般的な課題と要求		
a3 コミュニケーション	3	
a4 運動・移動	4	
a5 セルフケア		1
a6 家庭生活		
a7 対人関係		
a8 主要な生活領域		
a9 コミュニティライフ・社会生活・市民生活		
合計	7	2
<参加>		
p1 学習と知識の応用		
p2 一般的な課題と要求		
p3 コミュニケーション		
p4 運動・移動		
p5 セルフケア		
p6 家庭生活		
p7 対人関係		2
p8 主要な生活領域		
p9 コミュニティライフ・社会生活・市民生活	1	
合計	1	2
<環境因子>		
e1 生産品と用具	1	
e2 自然環境と人間がもたらした環境変化		
e3 支援と関係		
e4 態度		
e5 サービス・制度・政策	1	17
合計	2	17
総合計	15	21

ながら、ICFでいう参加の次元も視野に入れた言及をしており、ICFの概念モデルの実践への活用という観点から興味深い。一方、本研究全体としては、「e5853特別な教育と訓練についてのサービス」以外の環境因子や参加を対象とした論文の少なさが明らかになったことは、これまでの日本の特別支援教育においてICFの活用が検討される際に環境因子や参加の視点の重要性が指摘されることが多いことを踏まえると、特別支援教育においてICFへの関心が高まってきていることとどのような関係にあるのか、今後の興味深い課題の一つであると考え。今後、同学会の発表論文集や一般雑誌等を対象とすることも視野に入れて検討していきたい。

他方、2002年のICF日本語公定訳が発行される前後では、その動向に違いが見られる可能性があると考え、その前後の10年間に発行された論文について検討を試みたが、時系列での特徴は見られなかった。今後、より以前のものにさかのぼって検討する等、より長いスパンで検討したい。

V おわりに～今後に向けて

これまでの特別支援教育関連研究の動向を分析するために、過去10年間に報告された肢体不自由教育領域の研究に焦点を当てて検討を進めてきた。本研究では、教育的かかわりが行われる場や年齢を限定して対象を抽出したが、個々のニーズに応え、乳幼児から卒業後までの縦軸のつながりや、福祉・医療・労働等の横軸のつながりの中での展開が期待される特別支援教育の立場からは、肢体不自由教育に資する研究全般という枠での抽出が適切だったのかもしれない。そのことは、今回本研究において筆者が行ったデータ抽出のために操作的に定義づけをしたことだけではなく、特別支援教育における肢体不自由教育という定義や実践そのものにもかかわる可能性のあるものともいえる。

特別支援教育でのICF及びICF-CYへの関心が高まり、それらの活用の取組が増えることが予想される中、本研究を手がかりとしながら、まずは肢体不自由教育領域での質・量を充実させた検討をさらに進めるとともに、特別支援教育関連研究全体につい

て検討を進めたい。

<肢体不自由領域のもの判断された論文一覧>

○構成要素に分類不可だった対象論文

・松田 直：重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題. 特殊教育学研究, 40(3), 341-347, 2002.

○心身機能に分類された対象論文

・Hayashi, E., Terada, S., & Katada, A. : Movement education for children with motor disabilities who have sleep problems. The Japanese Journal of Special Education, 43(6), 541-544, 2006.

・Takeda, K., Watanabe, M., & Onishi, M., et al. : Correlation of salivary amylase activity with eustress in patients with severe motor and intellectual disabilities. The Japanese Journal of Special Education, 45(6), 447-458, 2008.

・清水光弘：痙直型両麻痺児における情報処理様式の特徴について. 特殊教育学研究, 37(3), 61-67, 1999.

・Eda, Y., Shinohara, A., & Sakai, T. : SpO₂ as index evaluate appropriate mealtime length for a student with severe and multiple disabilities. The Japanese Journal of Special Education, 39(6), 131-141, 2002.

・北島善夫：生理心理学的指標を用いた重症心身障害研究の動向と課題. 特殊教育学研究, 43(3), 225-231, 2005.

○活動に分類された対象論文

・徳永 豊：相手に合わせる行動が難しい脳性まひ児の言語行動発達について—「動きの課題」を手がかりとした対人行動の形成から—. 特殊教育学研究, 36(5), 49-56, 1999.

・高木 尚・岡本圭子・森屋晶代・他：超重度障害児における応答の特徴とその表出を促す指導について. 特殊教育学研究, 36(1), 21-27, 1998.

・江田裕介：視線検出装置で操作する重度肢体不自由児のコミュニケーション・エイド—急性脳脊髄炎後遺症による全身性運動機能障害児の事例—. 特殊教育学研究, 37(5), 1-8, 2000.

・佐藤 暁：モデルパターン動作の獲得度を指標とした脳性まひ児の臨床像と動作発達経過の分析. 特殊教育学研究, 36(4), 1-10, 1999.

・佐藤 暁：脳性まひ児の運動・動作の変化とその要因—4歳時と10歳時における比較から—. 特殊教育学研究

- 究, 39(4), 1-10, 2002.
- ・川間健之介：肢体不自由児の姿勢—認知発達との関連を中心に—。特殊教育学研究, 39(4), 81-89, 2002.
 - ・高橋ゆう子：脳性まひ児の坐位姿勢の修正と身体への気づきとの関連—あぐら坐位・着席・車椅子姿勢保持の変容過程の分析から—。特殊教育学研究, 41(5), 503-511, 2004.
 - ・石川 丹：重症心身障害児の象徴行動。特殊教育学研究, 40(1), 83-88, 2002.
 - ・保坂俊行：肢体不自由を伴う—重度・重複障害児のトイレでの排尿行動の形成。特殊教育学研究, 43(4), 309-319, 2005.

○参加に分類された対象論文

- ・高畑庄蔵, 中道 正：肢体不自由のある重度知的障害生徒を対象にした生涯スポーツを目指した支援—3年間にわたる「お手玉ふっきん」の実践を通して—。特殊教育学研究, 43(1), 31-39, 2005.
- ・徳永 豊：自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について。特殊教育学研究, 38(5), 45-51, 2000.
- ・徳永 豊：肢体不自由を伴う重度・重複障害児の前言語的対人相互交渉に関する研究動向とその課題—実証的研究動向を中心にして—。特殊教育学研究, 38(3), 53-60, 2001.

○環境因子に分類された対象論文

- ・菅佐原洋・阿部美穂子・山本淳一：脳性麻痺児における拗音の書字指導のためのコンピュータ支援教材の開発と評価。特殊教育学研究, 43(5), 345-353, 2006.
- ・Cho, W. : The relation between medical care and education in the massachusetts state hospital school for "crippled children" in early 20th century. The Japanese Journal of Special Education, 41(6), 644-649, 2004.
- ・新井良保・小林芳文：重度重複障害児の感覚運動指導—MEPA—Ⅱを活用した実践を通して—。特殊教育学研究, 37(5), 53-60, 2000.
- ・古屋義博：重度・重複障害脳性まひ児が示す不適応行動に対する身体の動きの制御に関する指導。特殊教育学研究, 36(5), 41-47, 1999.
- ・樋口陽子・山内隆久：脳性まひ児の身辺処理課題における動作法の適用—中学部生徒の事例について—。特殊教育学研究, 38(5), 87-97, 2001.

- ・保坂俊行：一重複障害生徒の高等部訪問教育における指導経過の検討。特殊教育学研究, 37(5), 79-87, 2000.
- ・保坂俊行：一重複障害生徒の訪問教育における自立活動の指導経過—右手の動きを使った外界とのやりとり行動の検討—。特殊教育学研究, 40(4), 419-428, 2002.
- ・保坂俊行：学校場面におけるパルスオキシメーターを使用した心拍反応パターンにもとづく学習評価の検討。特殊教育学研究, 41(4), 387-393, 2003.
- ・干川 隆：脳性まひ児の立位姿勢の安定に及ぼす動作訓練の効果—光学的配列の流動により引き起こされる身体動揺を指標として—。特殊教育学研究, 38(2), 11-20, 2000.
- ・石倉健二：股関節脱臼を伴う脳性麻痺児の坐位動作訓練過程。特殊教育学研究, 37(5), 45-51, 2000.
- ・川住隆一：生命活動の極めて脆弱な重複障害児の健康管理に関する課題と研究動向。特殊教育学研究, 36(3), 41-49, 1998.
- ・古賀精治：脳性マヒ者に対する動作法の効果に関する運動力学的分析。特殊教育学研究, 40(2), 243-250, 2002.
- ・根市正彦・中川修一・佐藤美紀・他：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, 2000.
- ・岡澤慎一・川住隆一：自発的な身体の動きがまったく見いだされなかった超重症児に対する教育的対応の展開過程。特殊教育学研究, 43(3), 203-214, 2005.
- ・佐藤 暁：脳性まひ児の運動・動作の訓練におけるゴール設定をめぐる。特殊教育学研究, 38(1), 41-51, 2000.
- ・雙田珠己・鳴海多恵子：肢体不自由養護学校における衣生活教育—授業計画の作成と実践による学習効果の検討—。特殊教育学研究, 43(3), 215-224, 2005.
- ・田中道治・乾 初枝・久米清一・他：重症心身障害児の授業過程の分析—行動カテゴリーと心拍変動との関係に着目して—。特殊教育学研究, 38(1), 1-12, 2000.
- ・Ishida, S., Mizutani, Y., & Ynagaimoto, Y. : The divergence of educational integration in Sweden and Japan: Education for children with physical disabilities. The Japanese Journal of Special Education, 38(6), 129-141, 2001.
- ・森崎博志：重度の肢体不自由児・者の自立支援に関するわが国の近年の動向—肢体不自由養護学校における「個別移行支援計画」を中心に—。特殊教育学研究, 43(2), 149-157, 2005.

引用文献

- 1) 秋田県立勝平養護学校：研究主題「個の可能性を見つめ、豊かな生活を送るための教育支援について」—個別の教育支援計画を基にした個別の指導計画を授業に生かす取り組み—。かつひら—実践と研究のあゆみ—, 27, 2006.
- 2) 中央教育審議会：幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申), p.136, 2008.
- 3) 石川政孝・菅井裕行・大崎博文・他：肢体不自由養護学校における指導形態別の具体的な指導内容。盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する研究—自立活動を中心に—, 平成12年度—15年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, pp.21-24, 2004. (特殊研, C-46)
- 4) 川間健之介：障害に関する教育心理学的研究の動向と課題—国際生活機能分類(ICF)の観点から—。教育心理学年報, 45, 114-124, 2006.
- 5) 国立特別支援教育総合研究所：ICF及びICF-CYの活用—試みから実践へ—特別支援教育を中心に—, ジアース教育新社, 2007.
- 6) 国立特殊教育総合研究所：ICFについて, 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育専門部会第5回会議配布資料, 2006-5-29, 2006.
- 7) 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関(WHO)：ICF(国際生活機能分類)活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, ジアース教育新社, 2005.
- 8) 厚生労働省：第1回生活機能分類—小児青少年版(仮称)—(ICF-CY)の日本語版作成のための検討会資料, 2008-6-26, 2008. <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/06/s0626-7.html>. (アクセス日, 2008-8-15)
- 9) 文部科学省：特別支援教育資料, 平成18年度, 初等中等教育局特別支援教育課, 2007.
- 10) 日本特殊教育学会：学会紹介. <http://www.jase.jp/shokai.html>. (アクセス日, 2008-10-21)
- 11) 堺 裕：ICF-CYを教育に活用する妥当性. ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究, 平成18年度—19年度課題別研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, pp.43-51, 2008. (特教研, B-228)
- 12) 佐藤久夫：ICF-CYが必要とされた歴史的経緯. ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究, 平成18年度—19年度課題別研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, pp.21-35, 2008. (特教研, B-228)
- 13) 障害者福祉研究会：国際生活機能分類—国際障害分類改定版—, 中央法規出版, 2002.
- 14) 鈴木和彦：「食べるということ」の意義を改めて見直して. 肢体不自由教育, 182, 2-3, 2007.
- 15) 徳永亜希雄：教育におけるICF. すべての人の社会, 23, 102-103, 2003.
- 16) 徳永亜希雄：多職種間連携のツールとしてのICF(国際生活機能分類)実用化の試み—「個別の教育支援計画」への適用を視野に入れて—。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 31, 15-51, 2004. (特殊研, A-31)
- 17) 徳永亜希雄：肢体不自由教育におけるICFの活用—ICF(国際生活機能分類)の概要を整理する—。肢体不自由教育, 183, 42-45, 2008.
- 18) 徳永亜希雄・笹本 健・大内 進・他：ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究, 平成18年度—19年度課題別研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008. (特教研, B-228)
- 19) WHO：ICF Children and Youth Version, 2007. (受稿年月日：2008年8月21日, 受理年月日：2008年11月17日)

NOTE

Attempt to analyze the trend of research related to Special Needs Education from the standpoint of ICF-CY: Focusing on education for students with physical disabilities

TOKUNAGA Akio

Department of Educational Support, National Institute of Special Needs Education (NISE), Yokosuka, Japan

Received August 21, 2008; Accepted November 17, 2008

Abstract: - I attempted to analyze the trend of research on Special Needs Education, focusing on the education for students with physical disabilities, using Items of International Classification of Functioning, Disability and Health Children and Youth Version (ICF-CY) of the World Health Organization (WHO). From 448 research papers published in *The Japanese Journal Of Special Education*, between FY 1998 and 2007, 37 research papers concerning the education for students with physical disabilities were selected on the basis of key words and analyzed, focusing on the objectives of the research reported in these papers. The results of the analysis showed that five research papers were related to Body functions, nine to Activities, three to Participation, 19 to Environmental Factors, and one was unclassifiable under any Component. There were no papers related to Body structures. A large number of papers, 15, were classified under the Item, "e5853 Special education and training services" dealing with the content and method of teaching. Sixteen research papers corresponded to original ICF Items, whereas 20 research papers corresponded to Items newly added by ICF-CY. This study reconfirmed that it is more appropriate to use ICF-CY instead of ICF in analyzing the trend of research on childhood and adolescence. As a characteristic of the trend of research in fields related to education for students with physical disabilities, many research papers focused on issues related to physical movement and communication, which are reported to be frequently dealt with in the Activities to Promote Independence of special schools for students with physical disabilities. The use of the ICF-CY Items revealed that the above-mentioned issues were incorporated in the content and methods of teaching in terms of Environmental Factors for students. The importance of viewpoints concerning Environmental Factors and Participation has often been pointed out when considering the use of ICF in Special Needs Education in Japan. Thus, the relationship between the scarcity of research related to environmental factors and participation other than those classified under e5853, as revealed by this study, and the increasing interest in ICF in Special Needs Education is expected to be an interesting research theme in the future.

Key Words: ICF-CY, ICF, Special Needs Education, The trend of research, Education for students with physical disabilities

研究研修員論文

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—

佐藤 実華子

北海道七飯養護学校おしま学園分校

要旨：特別支援教育の本格化にあたり，特別支援学校ではセンター的機能のより一層の充実が求められている。小・中学校では校内体制の整備の充実と支援を必要とする子どもや保護者，学級などに対して具体的に取り組むことが求められている。本格的に特別支援教育が始まる以前から地域のセンターとして取り組んできた特別支援学校において，センター的機能をより充実させ，地域の資源としてその役割を果たしていくためには，特に活用が多い小・中学校のニーズを適切に把握する必要があると思われる。そこで，小・中学校がどのようなニーズを持っているのかを明らかにするために，小・中学校の現在のセンター的機能の活用状況と今後必要とする機能について，アンケート調査から分析を行い，これから求められるセンター的機能についての考察を行った。

見出し語：特別支援教育，センター的機能，小・中学校のニーズ

I 問題と目的

平成19（2007）年度から改正学校教育法が施行されるにあたり，特別支援教育が本格的に始まり，特別支援学校には，地域の障害を持つ子どもや保護者等のためのセンター的機能の役割を担うことが規定された。

特別支援学校のセンター的機能について中央教育審議会は，①小・中学校等の教員への支援機能②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能③障害のある児童生徒への指導・支援機能④福祉，医療，労働などの関係機関等との連絡・調整機能⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能⑥障害のある児童生徒への施設設備等の提供機能，と例示している⁴⁾。

実際には，ここで例示されたセンター的機能を一律に全ての特別支援学校が担うとするのは現実的でなく，各学校の実情に応じて弾力的に対応していくものとなっており¹⁾，各学校において実践を積み重ねながらセンター的機能の整理と構築を行っている状況であるといえる。

これまでも，各盲・聾・養護学校においては教育相談という枠組みで障害のある子どもや保護者からの相談を主に行ってきた。特に平成16(2004)年度以降は，障害のある子どもや保護者の相談に加え，小学校・中学校の担任などからの相談が増えてきており，特別支援学校が要請に応じて小・中学校に訪問して教育相談を行うなど，何らかの形で地域の小・中学校への支援に取り組みを進めてきている状況である。

1. 筆者の経験から

自身の勤務校においてもセンター的機能を担うことや特別支援教育コーディネーターの配置にかかわり平成16（2004）年度に分掌を含めた校内体制の見直しを図った。

地域への支援については、これまで行ってきた就学等の教育相談を含め、特別支援教育コーディネーターと教頭とが中心となり、校内の連絡調整とともにセンター的機能の中心的な役割を果たす体制となった。

本校が行っている主な活動内容としては、例示された6つのセンター的機能のうち、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能が中心となっている。

自身は平成16（2004）年度から平成18（2006）年度までコーディネーターとして校内の連絡調整を主に行い、小・中学校等からの相談依頼については、ケースに応じて活動を進めてきた。

平成16（2004）年度から、実際に障害のある子どもや保護者からの教育相談に加え、小・中学校等からの相談が増えてきている。主な相談者は、特別支援学級の担任と通常の学級の担任である。特別支援学級の担任からの相談内容としては、学級の児童生徒の指導内容や方法、課題となっている行動に対するアプローチの方法、接し方や実態把握、個別の指導計画について等である。通常の学級の担任からは、課題となっている行動に対するアプローチの方法や実態把握（諸検査を含む）等についてである。しかし、これらの相談を行っていく中で、接し方や実態把握などについては、1回の相談で解決するわけではないので、ともすれば結果として、場当たりの相談にもなりやすい。加えて限られた時間の中で、一問一答のように質問と答えのみで終わっては、一方的な助言になってしまうこともある。小・中学校としても次回の話し合いや別のケースの時に役に立つものではなく、話し合ったことを実行してみたところ「うまくいった」「うまくいかなかった」の評価で終わってしまうことになる。また、毎回出てくる話題は多少違っていても、実際にはパターン化された話し合いになる危惧もあった。最初に表面

上に取り上げられた話題についてのみ相談を進めることが、実際には問題の解決や改善には至っていないのではないかと感じるがあった。

また、実際に担任等と話し合いを進めていくうちに、相談内容に広がりが出てくることもある。最初に直接話題にあがっていたのは、特定の児童生徒の特定の行動についてなのだが、他の児童生徒についての相談や学級経営や授業のことなどにも及び、一人のこと、一つのことから複数にそして複雑に相談や話し合いの内容が発展していく場合もある。

このような経験から実際に表面上に相談・支援の依頼としてあげられることの他に、なかなか表には現れにくい、相談等を行う中で、浮かび上がってくる様々なニーズがあるのではないかと考えられた。

2. 支援の場におけるニーズのとらえ方

実際の支援の現場でのニーズが様々な様態を示すことについては、次のような考え方を押さえておく必要がある。瀬戸（2004）は、センター的機能の取組の中で「開かれた学校づくりは、『養護学校にニーズを寄せてください』と保護者や地域に働きかけ続けることであり、養護学校教員は、地域で暮らす障害児者やその家族が抱える様々なニーズに触れ、視野が開かれる。ニーズは、常に変化するもので、学校は提供できる教育サービスのメニューを固定的に用意しておくのではなく、自らも柔軟に変わりながらニーズに応じる教師の在り方、学校の在り方を問い続けることが可能になる」と述べている²⁾。

また、滝坂（2004）は、「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」において、ニーズについてニーズ・スペクトラム (Needs Spectrum) とスペクトラム・サービス (Spectrum Service) として、次のように述べている。「ニーズは限定的なものでも固定的なものでもない。また一つとは限らず複合的な状態であることも考えられる。従って、ニーズとこれに対するサービスあるいは支援は、『1課題1対応』のようなもので捉えることには無理がある。さらには、ニーズは必ずしも言語化されない領域をも含み、本人がニーズとして意識していない場合もある。そして、対応前から顕

在化している（支援者と被支援者相互に意識化されている）ものもあれば、対応の中で顕在化したり見えにくくなったりするものもある。いわば、スペクトラムとしてニーズは存在する。従って、ニーズに応じたサービス提供・支援は『スペクトラム』様に展開される活動として考えられる必要があり、その資源はスペクトラム対応構造のシステムとして開発されなければならない。³⁾

このニーズ・スペクトラムという考え方を基盤に考えると、実際の相談等の場面では、子どもの持つニーズと保護者が持つニーズ、さらには教師が持つニーズや学校が持つニーズなど様々なニーズが混在した状態であると考えられる。

一方で、特に特別支援教育において、特別支援学校が小・中学校などの支援に入る際に陥らないようにしなければならないことは、表面化しているニーズに応じていくことだけに終始しないようにするというのではないだろうか。滝坂（2004）はさらに、「また、ニーズは、『援助（help）ニーズ』に限らない。主体の積極的な学習に取り組む意欲とその実現の過程で本人が求めることがあるとすれば、それは『支援（support）ニーズ』であり、これに応じることは日々の教育活動や生活の充実を実現することである。この対応は、『援助ニーズ』の発現に対し予防的な意味合いを持つことになるだろう。しかし、他方で『行き届いた支援がニーズを掘り起こす』側面、すなわち、様々な支援が行き届くことによって従来自己解決の工夫を図ってきた内容が解決を外部資源に依存していくということがある。支援、援助、サービス提供の中に、自己解決の力を高めるといった内容が内在していることが非常に重要となる。」と続けている³⁾。

このようにニーズはスペクトラム様に考えることができる。表面化しているニーズに応えることも必要だが、一方で自立を重要視する考えも重要である。そのため、特に小・中学校等の機関を支援する際には、課題解決の優先順位をつけたり、支援の対象となる児童生徒の学校、学年、学級、担任、コーディネーター等が現実的に実行できること等を考えたりしながら支援を進めていくことになる。

このような考え方に基づいて、顕在化している

ニーズの他に相談の中で新たに見えてくるニーズについても適切に把握し、そのニーズに応じた支援や連携の方法を提供、展開していくことが、小・中学校への支援を行う特別支援学校のセンター的機能に求められていると考えられる。

3. 調査から

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所のプロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」の一環として平成19（2007）年に「小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査」⁵⁾を行っている。

その調査の中では「特別支援学校のセンター的機能の進捗状況と実施上の課題」について尋ねた。

センター的機能を支える組織の状況については、89%が「センター的機能の中心となる分掌がある」と回答している（図1）。さらに、センター的機能を実施するうえでの課題について「センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力が得られないこと」（図2）と回答しているのは14%にとどまっていることから、地域のセンターとしての役割を果たしていくための体制作りは整っている状態であることがわかった。

さらに、「センター的機能をPRすることで小・中学校からの相談や支援の要請・実施件数が増加している」（図3）との回答は54%で、相談や支援の要請は増加していると言える。加えて「センター的機能についてPRし、ニーズの掘り起こしをしている」（図4）学校は70%となっているが、実際に「地域の小・中学校のニーズ調査をしている」（図4）学校は20%と、少ない回答となっている。

特別支援学校に対する小・中学校からの相談や支援の要請は増加しているが、実際にはその小・中学校のニーズについての調査までは、あまり行われていないという現状である。

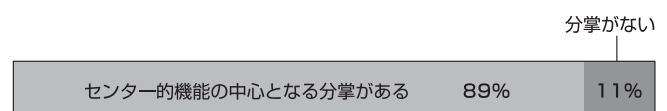


図1 センター的機能を支える組織 (N=745)

佐藤実華子

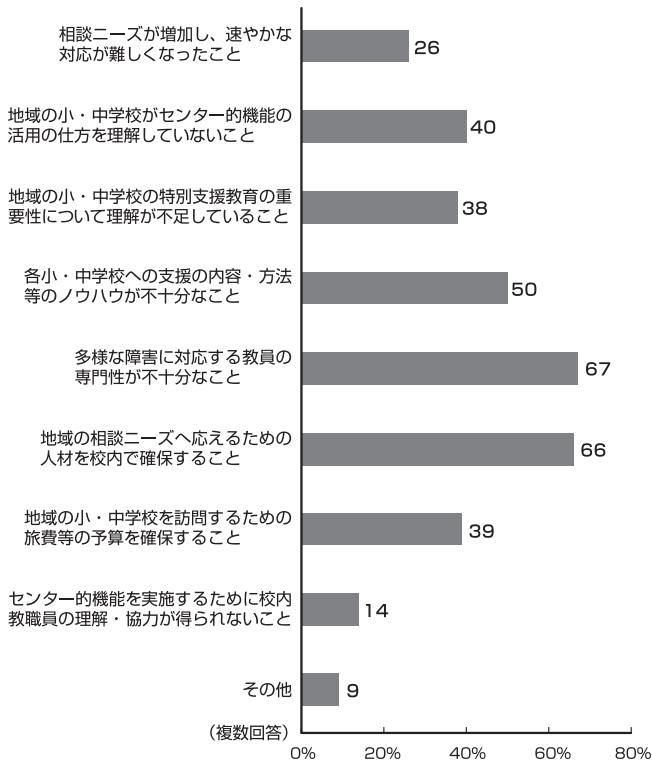


図2 センター的機能を実施する上での課題 (N=745)

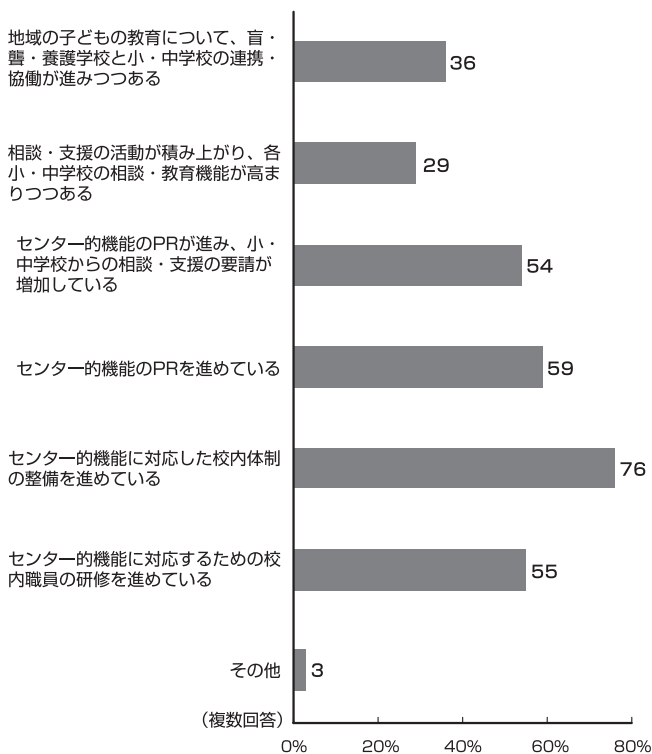


図3 センター的機能の進捗状況について (N=745)

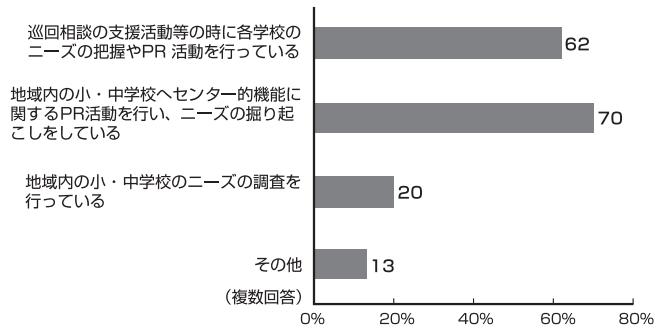


図4 センター的機能に関する地域のニーズ把握 (N=745)

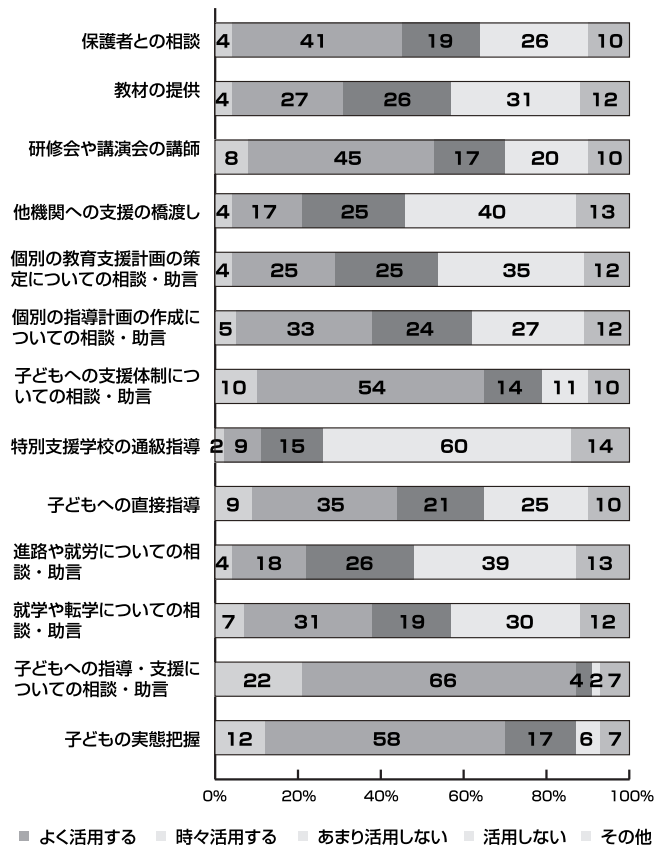


図5-① センター的機能の内容ごとの活用状況 (小学校) (N=248)

そこで、同じく独立行政法人国立特別支援教育総合研究所のプロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」の中で行われた「特別支援教育への理解と充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査」⁶⁾における、特別支援学校との連携についての調査結果の整理・分析を行うことで、小・中学校が特別支援学校のセンター的機能に対してどのようなニーズがあるのかを明らかにし、センター的機能を整理・構築する視点について考察を行うこととした。

佐藤実華子

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 36 : 109-120 March 2009

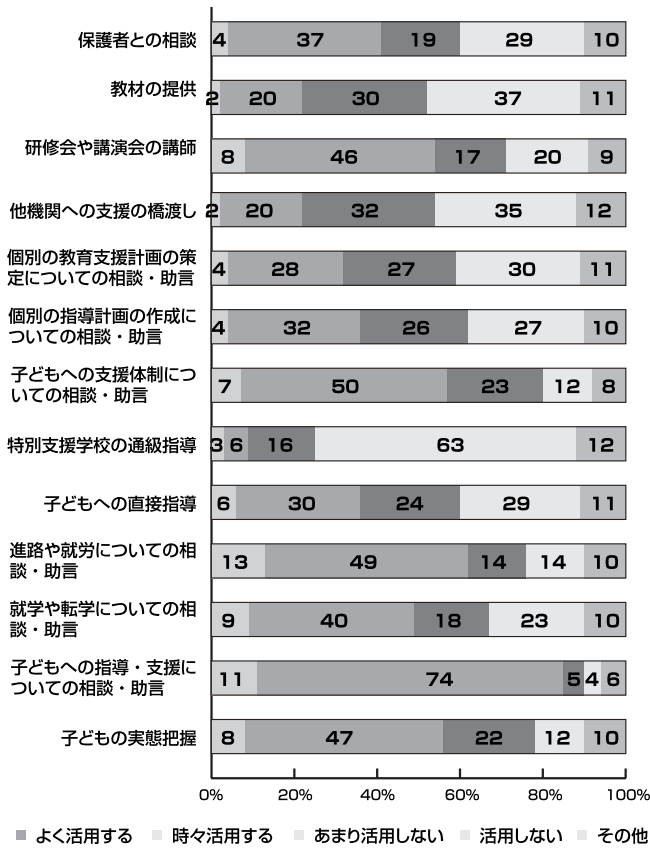


図5-② センターの機能の内容ごとの活用状況 (中学校) (N=226)

II 研究の方法

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所による平成18(2006)年度～平成19(2007)年度プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」の中で行われた「特別支援教育への理解と充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査」⁶⁾の一部結果を整理・分析し、小・中学校のニーズから、今後、特別支援学校が求められるセンター的機能の整理・構築の視点について考察する(図5-①, ②, 図6-①, ②, 表1)。

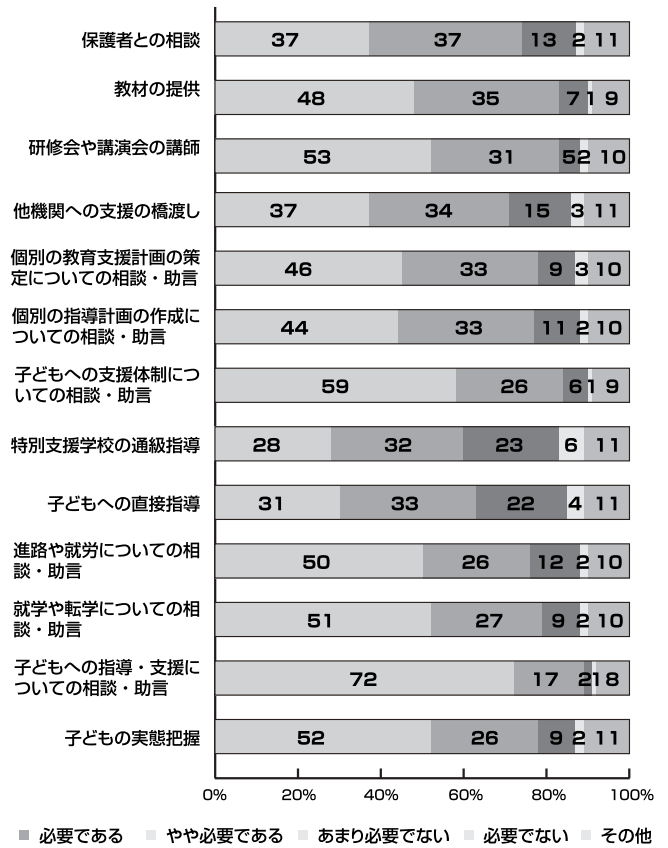


図6-① センターの機能に関する今後の必要性 (小学校) (N=610)

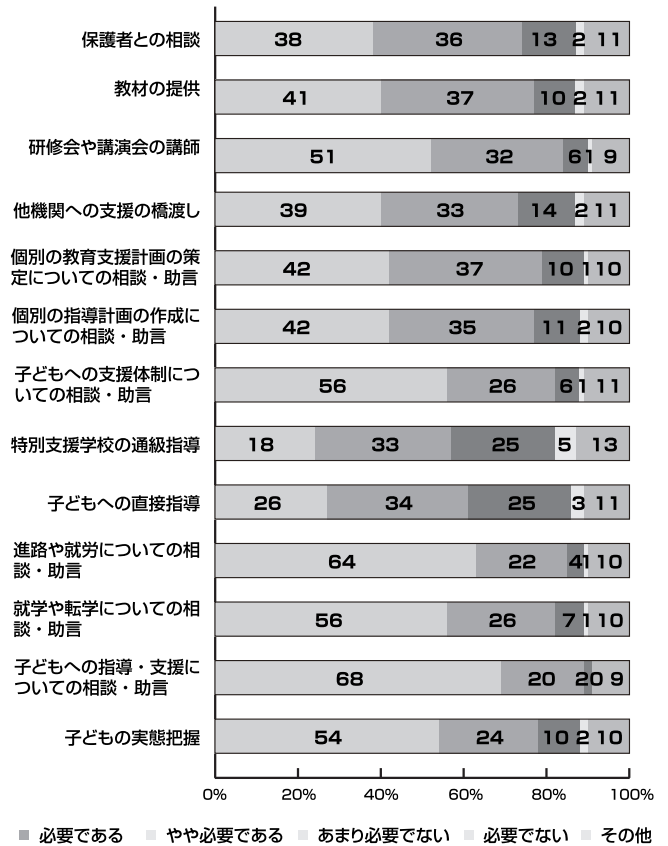


図6-② センターの機能に関する今後の必要性 (中学校) (N=605)

表1 活用状況（現状）と今後の必要性（ニーズ）との比較（%）

項目	活用状況（現状）		今後の必要性（ニーズ）	
	小学校 (n=610)	中学校 (n=605)	小学校 (n=610)	中学校 (n=605)
①子どもの実態把握	70	55	78	78
②子どもへの指導・支援についての相談・助言	88	85	89	88
③就学や転学についての相談・助言	38	49	78	82
④進路や就労についての相談・助言	22	62	76	86
⑤子どもへの直接指導	44	36	64	60
⑥特別支援学校への通級指導	11	9	60	51
⑦子どもへの支援体制についての相談・助言	64	57	85	82
⑧個別の指導計画の作成についての相談・助言	38	36	77	77
⑨個別の教育支援計画策定の相談・助言	29	32	79	79
⑩他機関への支援の橋渡し	21	22	71	72
⑪研修会や講演会の講師	53	54	84	83
⑫教材の提供	31	22	83	78
⑬保護者との相談	45	41	74	74

Ⅲ 考察

1. 小・中学校の特別支援学校のセンター的機能の「活用状況」と「今後の必要性」についての項目別の考察

(1) 子どもの実態把握（図7-①，図7-②）

現在の活用状況を見ると、「よく活用する」「時々活用する」を合わせると50%以上の活用状況がある。これは、全体から見ても小学校で2番目、中学校で4番目に高い数値である。調査対象年度に特別支援教育が本格実施となり、子どもたちの実態把握を行うためのチェックリストや見とりに関しての情報収集を特別支援学校に求めている状況を推測することができる。今後の必要性に関しても、小学校で6番目、中学校で7番目に高い数値を示しているのので小・中学校にとって活用しやすく、今後も求められていく機能であろう。

(2) 子どもへの指導・支援についての相談・助言（図8-①，図8-②）

小・中学校ともに活用状況が全項目中1番高い数値を示している。また、今後の必要性に関しても、小・中学校ともに最も高い数値を示しており、特に「やや必要である」という回答を「必要である」という回答が3倍以上も上回っている。小・中学校がセンター的機能を活用する際に、今後も中心となる

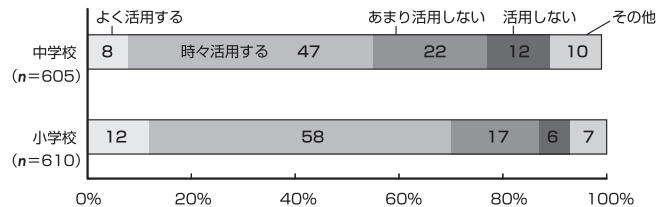


図7-① 子どもの実態把握（センター的機能の内容ごとの活用状況）

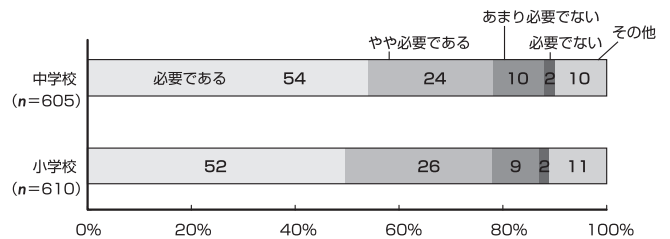


図7-② 子どもの実態把握（センター的機能に関する今後の必要性）

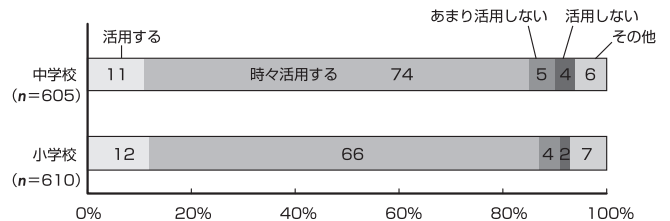


図8-① 子どもへの指導・支援についての相談・助言（センター的機能の内容ごとの活用状況）

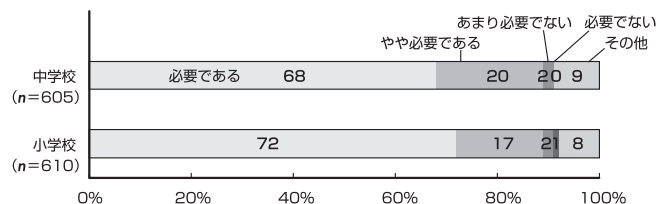


図8-② 子どもへの指導・支援についての相談・助言（センター的機能に関する今後の必要性）

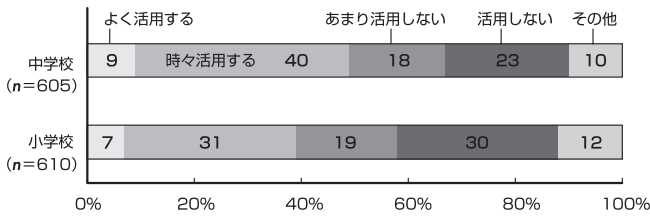


図9-① 就学や転学についての相談・助言（センター的機能の内容ごとの活用状況）

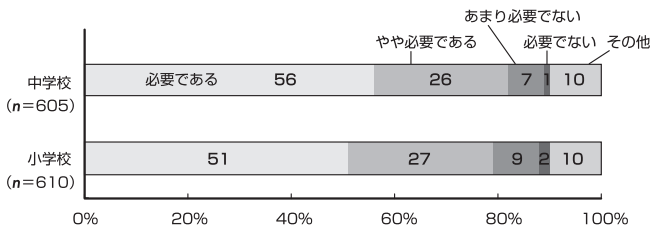


図9-② 就学や転学についての相談・助言（センター的機能に関する今後の必要性）

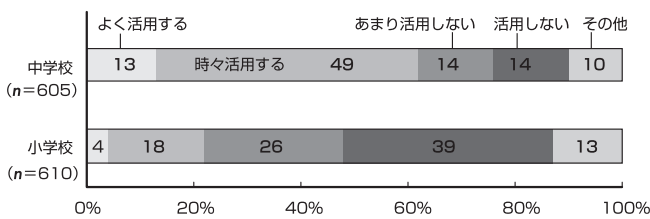


図10-① 進路や就労についての相談・助言（センター的機能の内容ごとの活用状況）

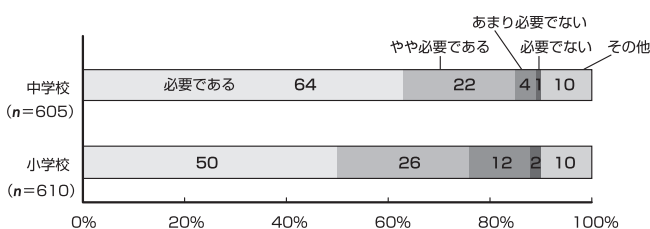


図10-② 進路や就労についての相談・助言（センター的機能に関する今後の必要性）

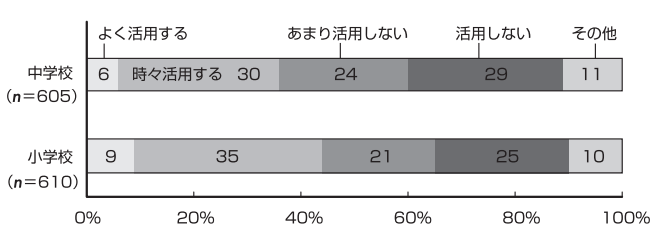


図11-① 子どもへの直接指導（センター的機能の内容ごとの活用状況）

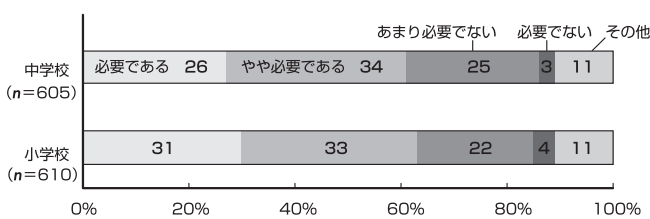


図11-② 子どもへの直接指導（センター的機能に関する今後の必要性）

機能であることが見てとれる。

(3) 就学や転学についての相談・助言（図9-①，図9-②）

活用状況については小学校で全体の7番目，中学校で全体の6番目に高い数値を示している。今後の必要性に関しては小学校で全体の6番目，中学校で全体の4番目に高い数値を示している。小・中学校ともに活用状況を今後の必要性が上回っている状況を見ると，より一層ニーズが高まっていく機能だと考えられる。

(4) 進路や就労についての相談・助言（図10-①，図10-②）

活用状況については，小学校で13項目中，11番目の数値を示しており，現在の活用状況は低いことがわかる。しかし中学校では全体の2番目に高い数値を示しており，②子どもへの指導・支援の相談・助言とともに重要な機能の一つであることがわかる。中学校では，小学校段階よりも進路や就労を意識した指導・支援が必要だからだと考える。ただ，今後の必要性を見ると，小学校においても80%弱の数値を示している。幼児期から就労までの一貫した支援計画が求められる昨今，ニーズがより高まってくる機能であると考えられる。

(5) 子どもへの直接指導（図11-①，図11-②）

活用状況については，小学校で全項目中6番目，中学校については8番目に高い数値を示している。比較的活用しやすい機能として捉えられているともとれるが，今後の必要性に関しては小・中学校ともに13項目中12番目の数値である。活用状況の高い子どもへの直接指導だが，将来的には特別支援学校のセンター的機能で積極的に活用することが少なくなり，各小・中学校において人的資源や物理的資源を運用し，進められていくのではないかと考えられる。

(6) 特別支援学校への通級指導（図12-①，図12-②）

活用状況については，小・中学校ともに全項目中，最も低い数値を示している。また，今後の必要性に関しても小・中学校ともに全項目中，最も低い数値を示している。⑤の子どもの直接指導の必要性の低さと同様に子どもへの直接的な支援や学習の場は，

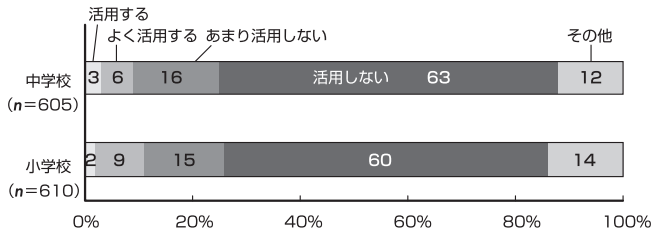


図12-① 特別支援学校への通級指導（センター的機能の内容ごとの活用状況）

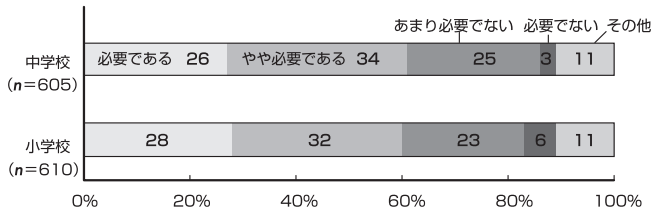


図12-② 特別支援学校への通級指導（センター的機能に関する今後の必要性）

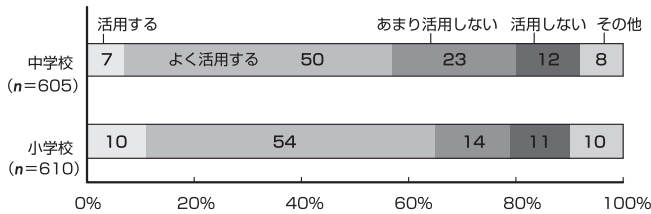


図13-① 子どもへの支援体制についての相談・助言（センター的機能の内容ごとの活用状況）

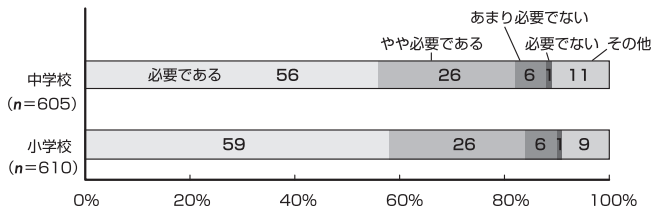


図13-② 子どもへの支援体制についての相談・助言（センター的機能に関する今後の必要性）

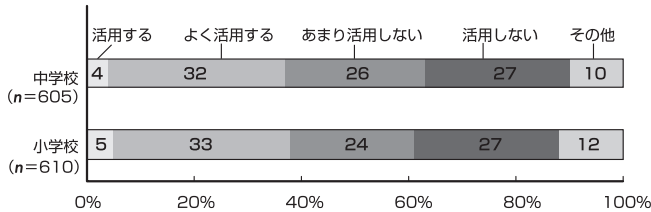


図14-① 個別の指導計画の作成についての相談・助言（センター的機能の内容ごとの活用状況）

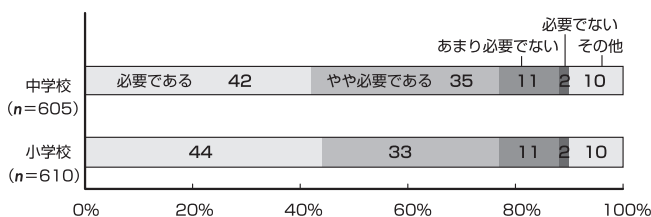


図14-② 個別の指導計画の作成についての相談・助言（センター的機能に関する今後の必要性）

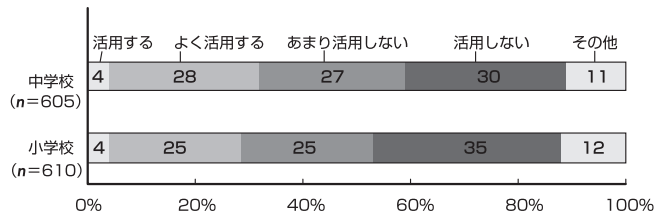


図15-① 個別の教育支援計画策定の相談・助言（センター的機能の内容ごとの活用状況）

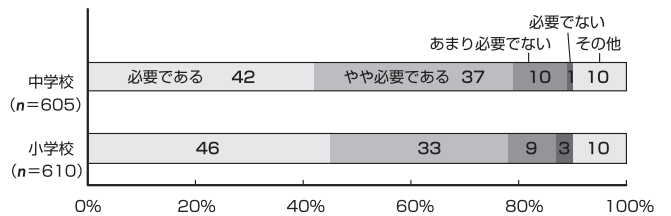


図15-② 個別の教育支援計画策定の相談・助言（センター的機能に関する今後の必要性）

各小・中学校が用意し実践していくのが望ましいという考えが見えてくる。

(7) 子どもへの支援体制についての相談・助言（図13-①、図13-②）

小学校・中学校ともに活用状況が全体の3番目に高い数値を示している。また、今後の必要性に関しても小学校で全体の2番目、中学校で全体の4番目と高い数値を示しており、特に「やや必要である」を「必要である」が2倍以上も上回っている。②の子どもへの指導・支援への相談・助言とともにその体制づくりについても高いニーズがあることがわかる。

(8) 個別の指導計画の作成についての相談・助言（図14-①、図14-②）

小・中学校の活用状況については、それぞれ7番目、8番目に高い数値を示している。今後の必要性の数値も小学校、中学校それぞれ8番目、9番目に高い数値である。校種間の数値の開きはほとんどなく、個別の指導計画の作成状況がそのまま数値として表れてきていると見ることもできる。作成状況が進むにしたがってニーズも高くなっていく機能だと考える。

(9) 個別の教育支援計画策定の相談・助言（図15-①、図15-②）

小・中学校の活用状況はともに全体の10番目の数

佐藤実華子

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 36 : 109-120 March 2009

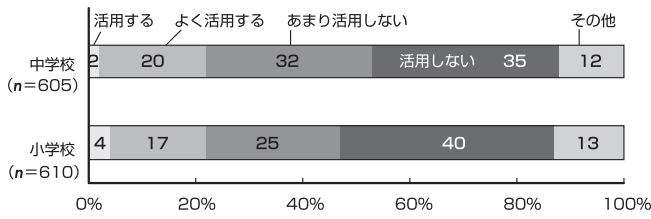


図16-① 他機関への支援の橋渡し（センター的機能の内容ごとの活用状況）

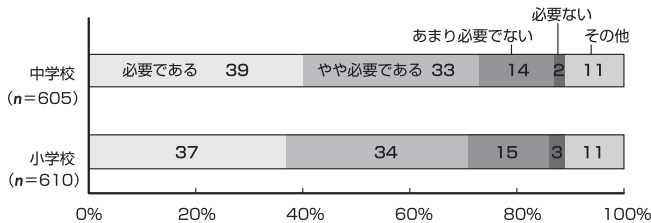


図16-② 他機関への支援の橋渡し（センター的機能に関する今後の必要性）

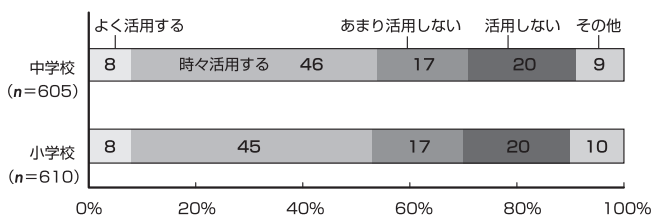


図17-① 研修会や講演会の講師（センター的機能の内容ごとの活用状況）

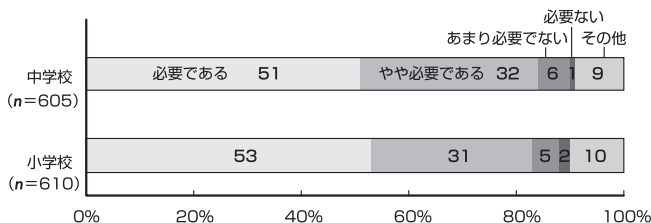


図17-② 研修会や講演会の講師（センター的機能に関する今後の必要性）

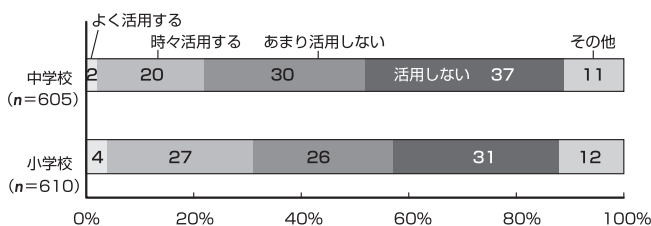


図18-① 教材の提供（センター的機能の内容ごとの活用状況）

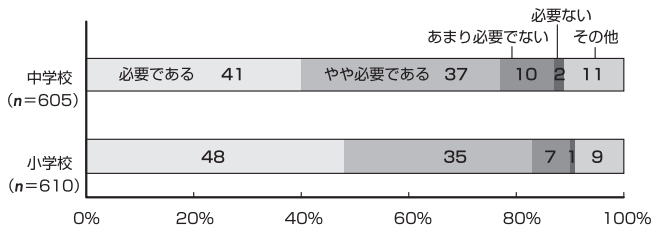


図18-② 教材の提供（センター的機能に関する今後の必要性）

値を示している。これは⑧個別の指導計画の作成についての相談・助言と同様に校種間の差はほとんどなく、作成状況が影響していると思われる。しかし、今後の必要性に関する数値は小学校で全体の5番目、中学校で全体の6番目と高いニーズがあることがわかる。活用状況と今後の必要性の差が非常に大きく、今後各学校での個別の教育支援計画策定が進むにつれて、活用が高まっていく機能であろう。

(10) 他機関への支援の橋渡し（図16-①，図16-②）

活用状況については小学校で13項目中12番目の数値。中学校で13項目中11番目の数値を示しておりどちらも低い状況であることがわかる。今後の必要性についても小・中学校ともに11番目の数値を示しておりニーズとしては低いとみることができる。校内調整を担っている各小・中学校の特別支援コーディネーターが他機関への支援の橋渡しを担っているという見方もある。特別支援学校は外部支援の最初の窓口というよりは、様々な相談機関の一つという位置付けで相談・助言を求めることも多いと思われる。

(11) 研修会や講演会の講師（図17-①，図17-②）

利用状況については小学校で全体の4番目に高い数値、中学校で全体の5番目に高い数値を示している。しかしそれ以上に今後の必要性に関しては、小・中学校ともに全体の3番目に高い数値を示しており、特別支援教育に関する専門性の高い情報を教職員が求めていることがわかる。

(12) 教材の提供（図18-①，図18-②）

活用状況については、小学校で全体の9番目、中学校で全体の11番目の数値を示している。これは低い数値のようにみえるが、今後の必要性を見ると小学校で全体の4番目、中学校で全体の7番目の数値を示しておりあまり活用してはいるが、ニーズが高いことがわかる。特別支援学校に蓄積してある教材で小・中学校で活用可能なものが整理・発信されていないこともこの数値の背景にあると思われる。

(13) 保護者との相談（図19-①，図19-②）

活用状況については、小学校で5番目、中学校で7番目に高い数値を示している。しかし、今後の必要性に関しては、小・中学校ともに13項目中10番目

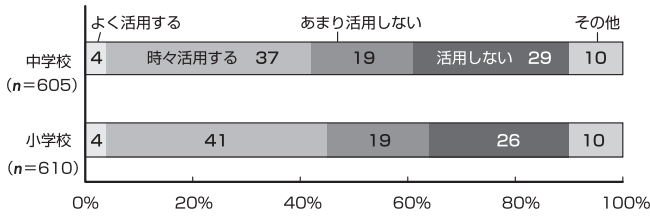


図19-① 保護者との相談（センター的機能の内容ごとの活用状況）

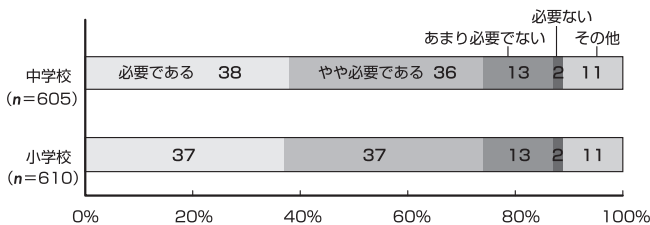


図19-② 保護者との相談（センター的機能に関する今後の必要性）

の数値を示している。これは、現在は保護者への対応に特別支援学校の専門性を活用しているが、将来的には各小・中学校で担っていかなければならないという考え方も見えてくる。

2. 小・中学校の特別支援学校のセンター的機能の「活用状況」と「今後の必要性」の項目間からの考察

現在の活用状況と今後の必要性の全体的な比較から見ると、活用状況には項目ごとに大きなばらつきがあり、半数以上の学校が活用している機能は4項目にとどまっている（表1）。しかし、今後の必要性に関しては、全ての項目を半数以上の学校が必要と考えており、特に8割を超えるニーズがあるものが6項目ある。特別支援教育の本格実施に伴い、確

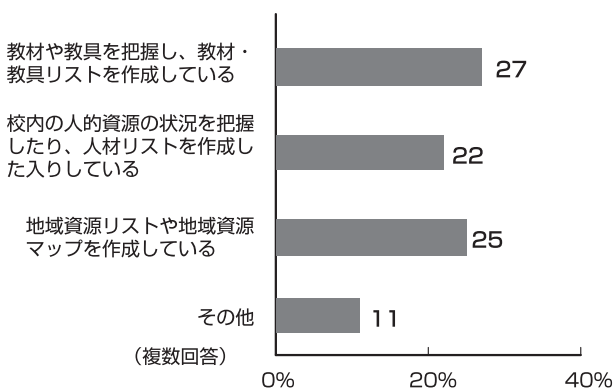


図20 センター的機能に関する地域資源・校内支援の状況の把握 (N=746)

実に問題意識は高まりつつあるといえるのではないだろうか。

次に、活用状況と今後の必要性との差に着目すると、①子どもの実態把握や、②子どもへの指導・支援についての相談・助言の項目は、数値の差が少ない。これは、ニーズも高く、活用も進んでおり、対して、③就学や転学についての相談・助言、④進路や就労についての相談・助言、⑩研修会や講演会の講師、⑫教材の提供、の4項目については今後の必要性が高く、活用状況との数値の差も大きい。これは、現在はあまり活用されていないが、今後の必要性は強く感じていると見ることができ、支援や相談機能の充実のための基礎情報がほしいというニーズともとれる。ここからは、個々のニーズから学校集団としてのニーズという課題意識の視点の広がりを見ることができる。また、自校で活用可能な具体的情報へのニーズの高まりも見ることができる。

数値の低い部分に着目してみると、現在の活用状況も今後の必要性についても、⑥特別支援学校の通級指導、⑤子どもへの直接指導、⑩他機関への支援の橋渡しの項目の数値が全体的に低い。これは、各学校の資源を活用し直接的な子どもたちへの支援は可能である、またはやらなくてはならないと考えており、校内特別支援教育コーディネーターも連絡・調整役として機能していると見ることができる。

IV まとめ

平成18（2006）年度に行われた「小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する状況調査」⁵⁾では、「PR活動を行い、ニーズの掘り起こしをしている」（図4）の項目で70%の実施率であることを見ても多くの特別支援学校ではセンター的機能に関するPRを行い、要請のあった相談に対応していく形態は充実しつつあるといえる。実際に、小・中学校が特別支援学校のセンター的機能に求めるものは、「積極的な情報の収集、整理、発信基地としての特別支援学校」の姿である。これは、図20の「地域資源マップ・リスト作成」25%、「人材把握、リスト作成」22%、「教具・教材リスト作成」27%という

数値が示す通り、特別支援学校のセンター的機能の充実を図る目的としては、積極的に取り組まれている状況にある。

小・中学校が求める情報の種別としては、他の学校の支援体制、子どもの実態に応じた具体的な教材、地域内の進路や就労の詳細情報、特別支援教育推進に関わる視点や手立て、があげられる。活用状況が高く顕在化している相談としては、子どもの支援に関する相談・助言ニーズが高い。一方、今後の必要性があるとして現れているニーズには、限られた人材と限られた時間でどのように支援体制や教師集団を作っていくかという要素がとても高いことが見てとれる。そのためには、各小・中学校で活用可能な情報を特別支援学校で蓄積し、整理し積極的に発信していく必要がある。

また今回は、小学校と中学校の比較分析は行わなかったが、中学校は就労や進学に関するニーズの高さも見えた(図6-①, ②)。中学校には、地域の進学状況や就労に関する情報の整理・発信も必要と考える。

このように各特別支援学校がセンター的機能について整理・再構築する際には、地域の小・中学校が持っているニーズを把握し、活かしていくこともセンター的機能充実のためには、重要なことであると考える。

引用文献

- 1) 大南英明：中教審答申—特別支援教育の解説—, 明治図書出版, 2006.
 - 2) 瀬戸ひとみ：地域教育資源のネットワークとしての教育相談活動—茅ヶ崎養護学校, 茅ヶ崎市での取り組み—, 特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究—事例編—, 平成13年度-15年度プロジェクト研究報告書, 国立特殊教育総合研究所, pp.89-98, 2004. (特殊研, C-48)
 - 3) 滝坂信一：盲・聾・養護学校のセンター的機能の開発・実施と課題, 特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究—総説編—, 平成13年度-15年度プロジェクト研究報告書, 国立特殊教育総合研究所, pp.157-164, 2004. (特殊研, C-47)
 - 4) 中央教育審議会：特別支援教育を推進するための制度の在り方について—答申—, pp.9-10, 2005. 入手先 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm. (最終アクセス日, 2008-10-19)
 - 5) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008a. (特教研, C-73)
 - 6) 松村勘由・大内 進・笹本 健・他：特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査—報告書—, 平成18年度-19年度プロジェクト研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 2008b. (特教研, C-75)
- (受稿年月日：2008年8月21日, 受理年月日：2008年11月17日)

LONG-TERM IN-SERVICE TEACHER TRAINEE'S REPORT

Function of special needs schools as a local center of
Special Needs Education with attention paid to the needs of
elementary and junior high schools:
Through the analysis of a survey of elementary
and junior high schools

SATO Mikako

Oshima Gakuen Branch School, Hokkaido Nanao Special Needs Education School, Hokuto-City, Hokkaido, Japan

Received August 21, 2008; Accepted November 17, 2008

Abstract: To fully implement Special Needs Education, special needs schools are required to further enhance their function as a local Special Needs Education center. Elementary and junior high schools are called on to address specific issues concerning the children, their guardians, and classes in need of improvement and support from the school system. For special needs schools, which have been acting as local centers prior to the implementation of full-scale Special Needs Education, to serve as local resources by further enhancing their function as a center, it is necessary to properly grasp the needs of elementary and junior high schools that frequently make use of Special Needs Education. To clarify the needs of elementary and junior high schools, a questionnaire survey on how they currently use the functions of the center and their future needs was carried out and analyzed to consider the expected functions of the center.

Key Words: Special Needs Education, Center of Special Needs Education, Needs of elementary and junior high schools

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。
- 3 第1項の規定にかかわらず、研究紀要には、研究研修員の研究研修の成果に基づく論文について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。）及び職員以外で特別支援教育等に関する研究又は教育に従事する者から、未発表の論文等を募集する。この場合において、職員以外の者からの募集については、委員会が別に要領を定める。

（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

* 笹 本 健（委員長）	* 千 田 耕 基
加 藤 敏 雄	* 中 澤 恵 江
* 渥 美 義 賢	* 中 村 均
* 大 内 進	* 西 牧 謙 吾
* 後 上 鐵 夫	

審 査 員

（五十音順）

小 澤 至 賢	滝 川 国 芳
金 子 健	廣 瀬 由 美 子
木 村 宣 孝	牧 野 泰 美
小 林 倫 代	横 尾 俊
笹 森 洋 樹	渡 辺 哲 也
澤 田 真 弓	

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第36巻

平成21年3月27日 印刷

平成21年3月31日 発行

代 表 者 小 田 豊

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.36
Contents

FEATURE ARTICLES

Foreword

Efforts toward understanding and the fullness of correspondence to Special Needs Education in elementary and junior high school 1

MATSUMURA Kanyu, OOUCHI Susumu, and SASAMOTO Ken, et al

Municipality education boards' efforts towards the understanding and effective handling of Special Needs Education in elementary and junior high schools 3

MATSUMURA Kanyu, OOUCHI Susumu, and SASAMOTO Ken, et al

Efforts of Special Needs Education school with center function towards the understanding and effective handling of School for Special Needs Education in elementary and junior high schools 17

YOKOO Shun, MATSUMURA Kanyu, and OOUCHI Susumu, et al

Efforts towards the understanding and effective handling of Special Needs Education in elementary and junior high schools 29

ORIGINAL ARTICLE

WATANABE Tetsuya, SASAKI Tomomi, and AOKI Shigeyoshi, et al

A study on Japanese phonetic alphabet of screen readers:
Word selection for elementary school students 45

INVESTIGATIVE REPORT

KUBOYAMA Shigeki, SAITO Yumiko, and NISHIMAKI Kengo, et al

Survey on awareness of and response to “children of concern” and “parents of concern” by preschool teachers and child-care providers:
Considerations in providing organizational support to preschools and child-care centers 55

DEVELOPMENT REPORT

MUNEKATA Tetsuya, YAMAGUCHI Toshimitsu

Practical research on news delivery using symbols:
Establishing a website that delivers news using SymbolStix 77

NOTE

TOKUNAGA Akio

Attempt to analyze the trend of research related to Special Needs Education from the standpoint of ICF-CY:
Focusing on education for students with physical disabilities 97

LONG-TERM IN-SERVICE TEACHER TRAINEE'S REPORT

SATO Mikako

Function of special needs schools as a local center of Special Needs Education with attention paid to the needs of elementary and junior high schools:
Through the analysis of a survey of elementary and junior high schools 109