

Meisei University
Distance Education Graduate Course

Research Bulletin of
SCIENCE of EDUCATION

Vol. **21**
2022 / 3

明 星 大 学
通信制大学院研究紀要
教育学研究

目 次

修士論文

島田博祐 教授指導

児童を対象とした視覚障害理解を促進する授業における効果的な言語表現

..... 森川 美和 3

吉富芳正 教授指導

指導要録における行動の記録の変遷と評価項目等に関する研究 赤 堀 博 行 15

修士論文概要

板野和彦 教授指導

小山内薫の教育観に関する研究

—ジャック=ダルクロズの教育観から受けた影響を中心に— 眞 柄 葉 子 25

齋藤政子 教授指導

地域子育て支援拠点事業による保護者支援のあり方

—相談内容の分析による子育て支援への提案— 塚 本 和 江 27

子どもの歌の歌詞にみるともだち観

—幼稚園教育要領の領域「人間関係」成立以後に着目して— 濱 野 義 貴 29

島田博祐 教授指導

作業療法士による特別支援教室への介入効果において

—感覚統合理論に基づいた自立活動における運動・動作の活動を通して—

..... 石 井 早 苗 31

樋口修資 教授指導

専門職大学のレゾン・デートルについて

—医療分野での大学・専門職大学・専門学校の3つのポリシーの比較と考察—

..... 野 村 重 浩 33

私立小学校の働き方改革に求められるもの

～私立小学校教員の業務改善に向けて～ 平 井 哲 35

星山麻木 教授指導

校内におけるインクルーシブ教育充実のための教員支援

—特別支援教室専門員の役割に着目して— 木 村 香 37

吉富芳正 教授指導

カリキュラムマネジメント・モデルを踏まえた

学校における食育推進のためのチェックリストの開発……………清久利和……………39

教員の育成指標におけるカリキュラム・マネジメントの要素に関する研究

……………本多博……………41

博士論文概要

星山麻木 教授指導

就学前のわが子の発達が気になる保護者が求める支援に関する教育学的研究

—ソーシャルワーク実践における生態学的時系列モデルの生成について—

……………佐々木沙和子……………45

投稿論文

高等学校発達障害生徒の就労生活に向けたライフプラン構築に関する研究

—A高等学校の通級による指導を受けている4名へのアンケート調査から—

……………清水浩……………51

研究ノート

読字に関わる2つの神経学的経路に関する考察

—異なる言語・書記体系のディスレクシアの読字過程の脳科学研究から—

……………教育学部教授 杉本明子……………63

実践報告

自治体規模における通常学級の個別の指導計画作成・活用に関する実践的研究

—全小中学校での共通の取り組みを可能にする体制構築を目指して—

……………赤塚正一……………71

Meisei University

Distance Education : Graduate Course

Research Bulletin of Science of Education

Contents

Essays :

The Effective Words and Context of Understanding Visual Disability for Students in Elementary School Miwa Morikawa 3

Transition of action record in instruction record and Research on evaluation items, etc. Hiroyuki Akabori 15

Abstracts of Master's Theses :

Research on Kaoru Osanai's notions of education
 ~Focusing on the influence received from Jaques-Dalcroze~ Yoko Magara 25

How to support parents through community child care support centers programs
 ~Proposals for child care support by analyzing the contents of consultations~
 Kazue Tsukamoto 27

Friendship in the lyrics of children's songs
 ~Focusing on after the establishment of Course of for kindergarten "Human Relationships"~ Yoshiki Hamano 29

On the effect of intervention of occupational therapists in special support classrooms
 ~Through exercise and movement activities in self-reliance activities based on sensory integration theory~ Sanae Ishii 31

About the raison d'être of a professional university Shigehiro Nomura 33

Perspectives required for Work Style Reform in private elementary school
 Tetsu Hirai 35

Support for Teachers to Enrich Inclusive Education in School
 —Focusing on the Roles of Supporting Staff in Special Needs Class—
 Kaori Kimura 37

Development of checklists for promoting dietary education in schools based on the curriculum management model Toshikazu Kiyoku 39

Research on Factors of Curriculum•Management in Teacher Education Indicators	Hiroshi Honda	41
---	---------------	----

Abstracts of Doctor's Theses :

Pedagogical research on support required by parents who are concerned about the development of their preschool-age children — About the generation of ecological time series models in social work practice —	Sawako Sasaki	45
--	---------------	----

Articles:

Research on Life Plan Construction for Working Life of High School Developmentally Disabled Students —From a Questionnaire Survey of Four People who are Receiving Guidance from A High School Class—	Hiroshi Shimizu	51
--	-----------------	----

Research Notes:

A consideration on neural basis of dual routes for reading phonological and morphological characters: Based on brain science research of dyslexic reading processes in different languages and Writing systems	Akiko Sugimoto	63
--	----------------	----

Practice report:

Practical study of the local government scale on individual instruction program plannig in the class —For the system construction to the common approach in all elementary and junior high school—	Shoichi Akatsuka	71
---	------------------	----

修士論文

児童を対象とした視覚障害理解を促進する授業における効果的な言語表現

森川 美和

視覚障害理解を促進する授業では、教員が使用する言語表現が児童にどのような影響を与えるか考慮する必要がある。授業で扱う言語表現の中には、視覚障害者が“使ってほしくない”、あるいは“積極的に使ってほしい”とする言語表現があると考えた。本研究では、文献、先行研究から、視覚障害理解を促進する授業において使用する可能性のある言語表現を抽出し、それらの言語表現に対して教員はどのように使用するか、視覚障害者はどのように感じるかインタビュー調査を行い、効果的な言語表現を明らかにすることを目的とした。

主な結果として、(1)「身体機能の状態を示す言語表現かつ差別的な意味合いが含まれないと考えられる言語表現」、(2)「視覚障害者にとってストレスがなく使用する場面の制限がない言語表現」が、視覚障害者理解を促進する授業で積極的に使用してよい効果的な言語表現であるとの知見が得られた。これらの結果を基に、児童にとって効果的な言語表現について考察を深め、今後の課題を明らかにした。

キーワード：視覚障害理解を促進する授業、効果的な言語表現、教員、視覚障害者、児童

I. はじめに

障害理解を促進する授業は、徳田(1995)が示した身体障害に関する理解教育の5段階を子供の発達段階に応じて系統的に段階に従って学習することで、子供たちは無理なく障害理解を進めることができるとしている。5段階とは、第1段階「気づきの段階」、第2段階「知識化の段階」、第3段階「情緒的理解の段階」、第4段階「態度形成の段階」、第5段階「受容的行動の段階」である。しかし水野ら(2014)は、これら5段階の進め方に対し、「どのような内容の教育をどの時期に、どういった順序で行うことが障害理解の5段階を進める上で有効であるのかについては、十分に検討されてこなかった。また、それぞれの段階で、どのような内容を取り入れる必要があるのかについて、議論されなかった」と述べている。この段階で示された第1段階「気づきの段階」は、幼児期の子供を想定しているが、実際に幼児期に積極的に障害理解を進めている教育現場は少ない。

水野(2014)は、発達障害と身体障害を比較して「幼児であっても身体障害のある人は比較的イメージがしやすい」と述べている。障害理解を進めていく上では、イメージしたあとに、どのように理解していくかが重要である。例えば視覚障害者で外見では目が見えているような人であれば、子供は視覚障害があることに気がつきにくい。さらに自分の生活環境の範囲に障害者がいなければ、なおその存在を知ることは難しい。また、白杖を携帯し盲導犬を同行している場合にあって、一般の歩行者と同じような速度で歩いていけば障害特性は分かりにくい。しかし白杖や盲導犬が持つ意味を知っていれば、視覚障害者に会ったときに好奇心で見ることなく、困っている様子であれば気づくことができ、自分が何をすべきかが理解できるようになる。

幼児期に障害者の存在に気づく機会がなかったとしても、児童期に学習する場があれば、そこから段階を経て無理なく障害理解を進めることは可能であると考えられる。障害理解を促進するための授業や演習に関する方法論的研究は、効果検証も含め行われてきたが(徳田, 1995. など)、授業中に使用される言語表現に焦点化した研究はない。授業を進める中で言語表現は重要であり、まして障害理解を目的とした授業の場合、適

切な言語表現は偏見や謬見を防止する為にも必須事項となる。

本研究は小学4年生頃の中学年の児童を対象としている。文部科学省(2020)は、子供の発達段階ごとの特徴と重視すべき課題について、発達段階ごとの特徴を「9歳以降の小学校高学年の時期には、幼児期を離れ、物事をある程度対象化して認識することができるようになる。対象との間に距離をおいた分析ができるようになり、知的な活動においてもより分化した追及が可能となる。自分のことも客観的にとらえられるようになるが、一方、発達の個人差も顕著になる(いわゆる「9歳の壁」)」とし、特定の仲間の集団の中では濃密な人間関係を持つが、集団の外の人に対しては無関心となること、さらには、社会や公共に対する意識・関心の低下についても指摘している。このような特徴から、小学4年生は障害理解を促進する授業等を通じて児童自身の考えを深め、他者に関心を持つきっかけを作ることができる可能性があるため研究の対象とした。

視覚障害者が耳にする言語表現として「ご飯を残すと目がつぶれる」、「悪いことをしたら目が見えなくなる」というものがあるが、これらはいわば視覚障害者に関し、ネガティブなイメージを伴わせて、子どもの躰に利用したものであり、当然のことながら全く根拠のないものである。またこうした表現は、視覚障害者にとっては慣れているが不快に感じる表現であるとともに偏見を助長するものでもあり、安易に看過してはならないと考える。

障害理解を進める上では、伝える側の教員等が発言する言語表現に気を配り、うっかり言ってしまったということがないように努めることが重要である。そのためには視覚障害に関する表現を整理する必要がある。言語表現の整理にあたっては、遠藤(2003)が実施したアンケート調査票と研究を参考にした。「差別語」と「不快用語」の定義については、遠藤(2000)、西尾(2001)、「差別語、不快用語への対応」については、雑誌や書籍等の編集者の指針にもなっている『記者ハンドブック第11版』(岡本, 2009)の最新版『記者ハンドブック第13版』(共同通信社, 2016)を参考にした。

Ⅱ.研究方法・分析方法

1.文献調査

視覚障害、視覚障害者に関する言語表現は、『視覚障害者と差別語』、『広辞苑』、小学4年生の検定教科書(国語科、道徳科)より抽出した。差別や不快に関する言語表現は、『視覚障害者と差別語』、『広辞苑』より抽出した。

2.インタビュー調査

①対象:

- i. 小学4年～5年生の障害理解教育を行った経験を有する教員2名
- ii. 視覚障害者全盲男性1名、全盲女性1名、弱視男性1名、弱視女性1名合計4名

②方法:

- i. 基本情報:氏名、性別、年代、メールアドレス、障害特性は視覚障害者のみ、教職員歴及び4年担任歴は教員のみ
- ii. インタビュー調査:事前質問事項票を基にした構造化面接法
- iii. インタビュー期間:2020年7月から8月
- iv. インタビュー結果の内容確認期間:2020年7月から2021年1月
- v. インタビュー対象者:視覚障害理解を促進する授業を行っている小学校数校から、本研究について協力、承諾が得られた教員に事前質問事項票を基に電話インタビューを行った。回答はインタビュー項目に沿って逐次文字化し要約した。まとめた内容についてはメールにて確認を行った。全盲、弱視の視覚障害者については、教育現場や障害理解を促進する活動に参加した経験があり、本研究について協力、承諾が得

られた全盲、弱視の視覚障害者である。事前質問事項票を基に電話インタビュー及び対面(1名)、オンライン会議システムZoomを用いたインタビュー(3名)を行った。回答はインタビュー項目に沿って文字化し、まとめた内容については相違ないか、メール及び対面で確認を行った。確認は回答者が対応しやすい方法を設定した。

vi. 倫理的配慮

本調査の実査にあたっては、明星大学研究倫理委員会の審査・承認を受けた(受付番号2020-018)。研究協力者には事前に研究の趣旨説明を行い、研究調査で予測される利益・不利益、研究調査データの保管、個人情報やデータ情報の管理・保管、インタビュー時の録音について同意を得て実施した。

3. 分析方法

① 内容分析

回答者の同属性(教員同士、視覚障害者同士)の回答、異なる属性(教員と視覚障害者)の回答の内容分析を行った。

② 四段階評価法

視覚障害に関する言語表現について視覚障害者の回答を四段階評価法で分析した。

Ⅲ. 結果と考察

文献調査から抽出した言語表現、教員のインタビュー調査から得られた言語表現を表1に示した。

表1 インタビュー調査から得られた言語表現一覧

カテゴリー	言語表現の具体的内容
視覚障害を表す言語表現(障害特性や身体特性に関する言語表現)	「視覚障害」、「目が見えない」、「目が見えにくい」、「全盲」、「盲(もう)」、「盲目(もうもく)」、「弱視」、「ロービジョン」(以上八つの言語表現)
視覚障害者を表す言語表現(人に関する言語表現)	「視覚障害者」、「全盲の人」、「弱視の人」、「ロービジョンの人」、「目が見えない人」、「目が見えにくい人」、「目が不自由な人」、「盲人(もうじん)」、「めくら(盲)」(以上九つの言語表現)
視覚障害者の日常全般(辞書に掲載されている言葉など)に関する言語表現	「按摩(あんま)」、「鍼灸・針灸(しんきゅう)」、「めくら滅法」、「盲判(めくらばん)」、「盲従(もうじゅう)」、「盲目的(もうもくてき)」(以上六つの言語表現)
教員及び文献調査結果から得られた言語表現	「かわいそう(に)」、「お気の毒(に)」、「(視覚などがつかない)障がい者」、「目指す」、「めあて」(以上五つの言語表現)

言語表現は、その内容から4つのカテゴリーに分類された。上から最初の2つが名称・呼称に関わるもの、3つめが職業名や熟語など、最後の4つめが形容詞的な表現になっている。

1. 障害理解を促進する授業における視覚障害に関する効果的な言語表現の結果と考察

① 教員と視覚障害者双方の選択が一致した言語表現

本節では、文献及びインタビュー調査結果から得られた言語表現について、児童を対象とした授業での使用を中心に、教員と視覚障害者全員の選択が一致した「効果的な言語表現」と「効果的でない言語表現」を表2のとおり分類し考察した。

表2 効果的な言語表現,効果的でない言語表現の分類結果

項目	根拠	結果
効果的な言語表現	教員が「児童を対象とした授業で使っている／使っていた」と回答し、視覚障害者が「児童を対象とした授業で使ってほしい」と回答した言語表現	「目が見えない」、「目が見えにくい」、「目が見えない人」、「目が見えにくい人」
効果的でない言語表現	教員が「児童を対象とした授業で使っている／使っていた」、視覚障害者が「児童を対象とした授業で使ってほしい」という項目を選択しなかった言語表現	「めくら(盲)」

教員と視覚障害者双方の選択が一致した効果的な言語表現の考察

いずれも身体機能の状態を示す言語表現であり、差別的な意味合いが含まれないと考えられる。教員が「日常生活で使っている言語表現」であり、視覚障害者からも「日常生活で使ってほしい言語表現」、「言語表現として使用してよいと思っている言語表現」にもなっている。四段階評価においても、全盲、弱視の回答者ともに「まったくストレスを感じない言語表現」であった。児童に伝わりやすい効果的な言語表現であるとともに、教育現場だけでなく、教員、視覚障害者の日常生活においてもストレスなく自然に使用できる言語表現であるとする。

教員と視覚障害者双方の選択が一致した効果的でない言語表現の考察

遠藤(2000)が、「めくら」という言葉がなぜ差別になるのかを視覚障害のあるK氏に尋ねたところ、「『めくら』と言われて怒る人がいるのは、目が見えないことで憐憫の対象とされ、差別された背景があり、その連想が残っているから。しかし、今わたしたち視覚障害者は憐れまれる存在ではない』と答えた。そして不愉快に思った経験として、白杖を持ち点字ブロックを歩いていたとき、自転車に乗った中学生くらいの男子に『かわいそうに』と言われたことをあげた」と述べている。「おぼつかない足取りで同情を求めるような場合だったならともかく、そのとき自分は全く劣等感もなく歩いていたのに、そのことばで、持ってもいなかった劣等感を無理に植えつけられた」という思いに「このように、一見、同情を表し、相手を思いやる美しいことばに見える『かわいそうに』や『お気の毒に』も、コンテキスト次第で、大変な差別語・不快語になる」と解説している。「めくら」は、教員の回答では児童に効果的でないため用いない言語表現であり、視覚障害者の回答でも差別的要素があり効果的でないことが指摘されているが、視覚障害者の回答の中には、適した場面での使用は認める場面もあった。しかし本研究ではその適した場面を明確化するところまでは至っていない。また適した場面での使用が認められる場合であっても、児童を対象とした授業では用いてほしくないことが示されているため「効果的でない言語表現」と考えた。

②教員と視覚障害者間の選択が相違する言語表現

「教員が使わない言語表現で視覚障害者は使ってよいと思っている言語表現」と、「視覚障害者は使ってもよいと思っているが教員が知らなかった言語表現」に分類し、表3に示した。

表3 教員と視覚障害者間の選択が相違する言語表現の分類結果

項目	結果
教員が使わない言語表現で、視覚障害者は使っている言語表現	「視覚障害」、「視覚障害者」、「按摩(あんま)」、「鍼灸・針灸(しんきゅう)」
視覚障害者は使ってもよいと思っているが、教員が知らなかった言語表現	「ロービジョン」

教員が使わない言語表現で、視覚障害者は使っている言語表現の考察

教員は日常より視覚障害に関する言語表現の使用に配慮している。児童に対して使用する言語表現はさらに考慮している。教員へのインタビュー回答から、視覚障害理解を促す授業において、児童が差別的な表現を用いない傾向にあるが、日頃から教員が言語表現に配慮して使用しているためであると考えられる。視覚障害者の回答からは、言語表現の使用に過剰に敏感になりすぎないで使用することも指摘されている。視覚障害理解を促進する授業においては、自分自身が使う言葉を、児童と教員、児童間、教員間で確認し合い、視覚障害者に直接助言を得ながら、双方で効果的な言語表現を使用していくことが必要である。

視覚障害者は使ってもよいと思っているが、教員が知らなかった言語表現の考察

「ロービジョン」については、視覚障害者は一般的な言葉であり広く使用してほしいという思いがあるが、教員は知らなかったために「使用しない」と回答した言語表現である。岡本(2009)の、社会の世代交代が進むにつれて、死語となりつつあった差別語が再び現れ、「ウザい、キモい」といった新たな不快語を生み出し、それが異質な者を排除するといった差別を助長する語になるということであれば、過去の差別語や不快語をいくら禁止したとしても、再現され、また新しい言葉は生産され繰り返し行われることになる。しかし効果的でない言語表現が生まれる一方で、視覚障害者が使用してほしい言葉も生まれる。新しい言葉が生まれたときにタイミングよく使用することで効果的な言語表現も誕生する可能性がある。

③障害理解を促進する授業における視覚障害に関する効果的な言語表現の考察

学校教育において、対象となる児童がコミュニケーションを行う者は主に教員であり児童同士である。特に視覚障害理解を促進する授業では、言語表現を取り扱う教員の考え方により使用する言葉に意味が加えられ、それを児童は適切な言語表現として理解し、使ってもよい言語表現や使ってはいけない言語表現を習得していくと考える。また児童は、周りの大人が何気なく使用している言葉、あるいはメディア、仲間などが使う言葉を自然に覚え、その意味を理解していないうちに使用することがある。さらに家庭教育や学校教育以外の社会の場面ですでに視覚障害に関する考えを獲得している場合、児童は教員の発言と自分の経験の比較を行い、同等の考えであることに気がついたり違和感を覚えたりする可能性がある。その感覚を教員や同じクラスの仲間である児童に対して伝える手段、例えば口頭で意見を述べる、振り返りノートに書き記すなどを用いて教員や児童らとコミュニケーションを図る場があれば、視覚障害理解を推進する授業の内容の幅は広がり正しい理解を進めることにつながる。

2. 視覚障害者の言語表現に対する使用場面の選択とストレスに関する結果と考察

視覚障害者の言語表現に対する使用場面の選択とストレスの感じ方を比較した結果と考察を述べる。

四段階評価で行ったストレスの感じ方の結果を、「回答者全員が一致したまったくストレスを感じない言語表現」、「ストレスの違いに若干の個人差があった言語表現」、「ストレスの感じ方に個人差があった言語表現」の三つ分類し(表4)、「日常生活で使ってほしい」、「児童を対象とした授業で使ってほしい」、「言語表現と

して使用してよいと思っている」、「使用しないでほしい」の四つの使用場面と比較した。

表4 使用場面の選択とストレスの感じ方の比較結果

項目	言語表現
回答者全員が一致したまったくストレスを感じない言語表現	「視覚障害」、「目が見えない」、「目が見えにくい」、「弱視」、「ロービジョン」、「視覚障害者」、「目が見えない人」、「目が見えにくい人」、「全盲」、「全盲の人」、「弱視の人」、「目が不自由な人」、「障がい」、「目指す」、「めあて」
ストレスの違いに若干の個人差があった言語表現	「盲目(もうもく)」、「ロービジョンの人」、「按摩(あんま)」、「鍼灸・針灸(しんきゅう)」
ストレスの感じ方に個人差があった言語表現	「盲(もう)」、「盲人(もうじん)」、「めくら(盲)」、「めくら滅法」、「盲判(めくらばん)」、「盲従(もうじゅう)」、「盲目的(もうもくてき)」、「かわいそう(に)」、「お気の毒(に)」

回答者全員が一致したまったくストレスを感じない言語表現の考察

回答者全員が一致したまったくストレスを感じない言語表現は15項目であった。これらの言語表現のうち、「日常生活や児童を対象とした授業で使ってほしい」と回答し、さらに「言語表現として使用してよい」と回答したものは、「視覚障害」、「目が見えない」、「目が見えにくい」、「弱視」、「ロービジョン」、「視覚障害者」、「目が見えない人」、「目が見えにくい人」の8項目であった。

「全盲」、「全盲の人」、「弱視の人」、「目が不自由な人」、「障がい」、「目指す」、「めあて」は、言語表現自体にストレスはないが使用環境によって違和感が生じる、使用を禁止するほどでもないが感覚的に受け入れにくいいため選択されていないことが分かった。

ストレスの違いに若干の個人差があった言語表現の考察

「盲目(もうもく)」は、全員が「言語表現として使用してよい」と回答しているが、全盲、弱視男性は「あまりストレスは感じないが、場合によっては感じることもある言語表現」と回答した。全盲の回答者1名は、日常生活や児童を対象とした授業でも使用してほしいと回答したが、実際に使用される場面を考えると違和感が残ると補足した。また「盲目」に続く名詞によっては、美談や根性論に使用されることがあり正しい視覚障害理解が得られないことへの懸念もうかがえた。視覚障害を正しく理解するために用いる言語表現は必要以上に修飾しないことが必要であると考えた。

「ロービジョンの人」は、全盲の回答者1名が、「ロービジョンという言葉に人が含まれているので、二重表現(重言)のように感じ、使用する場面によってはストレスを感じることもある言語表現」と回答した。

「按摩(あんま)」は、全員が日常生活や児童を対象とした授業、言語表現としてよいと回答しているが、弱視の回答者1名は場合によってはストレスを感じると回答している。理由は「たまにかなりご高齢の方々の中に、目の見える自分達よりも低い存在としての視覚障害者という意味で使う場合があるため」で、明確な不快要素が存在している。

「鍼灸・針灸(しんきゅう)」については、全員が日常生活や児童を対象とした授業、言語表現としてよいと回答している。弱視の回答者1名がストレスについてはどの評価にもあたらないと回答した。ストレスを感じる使用場面が想定できなかったためであった。

ストレスの感じ方に個人差があった言語表現の考察

「めくら(盲)」は、全員が「使用しないでほしい」と回答したが、全盲1名、弱視2名は「言語表現として使用してもよいと思っている」も選択した。全盲女性、弱視女性とともに「非常にストレスを感じる言語表現」と回答

し、全盲男性、弱視男性は「場合によっては感じる言語表現」を選択した。全盲女性にとっては「使用しないでほしい非常にストレスを感じる言語表現」、弱視女性では「使用しないでほしいが、言語表現として使用してもよいと思っている非常にストレスを感じる言語表現」である。一方、全盲男性、弱視男性では「使用しないでほしいが、言語表現として使用してもよいと思っているストレスを感じる場合がある言語表現」である。

「盲(もう)」や「盲人(もうじん)」については、現在はほとんど使用されなくなっているため、積極的に使用してほしい言語表現にはならない。また言語表現として使用してよいと回答しているが、そのストレスの感じ方は障害特性によって相違し比較的高い数値であるため、使用しないほうがよいと考える。

「めくら減法」、「盲判(めくらばん)」、「盲従(もうじゅう)」、「盲目的(もうもくてき)」はいずれも差別的な意味合いを感じさせるものである。弱視男性のストレスの感じ方が最も高く「非常にストレスを感じる言語表現」である。差別語にもなっている言語表現については感じ方に個人差がある。現代社会においては使用しない方向であるが、他方、一部の伝統芸能や歴史的解釈を行う場合においては使用しなければ正しい理解が得られない場合はあることが考えられる。

「かわいそう(に)」は、全盲、弱視男性が「言語表現として使用してよい」と回答した。このうち全盲男性は「使用しないでほしい」も選択した。弱視女性も「使用しないでほしい」と回答した。弱視の回答者はいずれも「非常にストレスを感じる言語表現」と回答した。全盲男性は「まったくストレスを感じない」と回答した。「かわいそう(に)」の言語表現については、回答者の経験によって解釈が様々であった。回答を選択するときに、「好き嫌いで答えてもよいのか」、「辞書で意味を引く前と引いたあとでは言葉の感じ方に変化があった」と迷う発言があった。使用場面を想定する、あるいは使用された経験を思い出し、対象者となる児童、教師や大人、視覚障害者自身の習得している語彙数や意味の理解や解釈の度合いを考え回答する場面がみられた。同じ回答者に複数回インタビューを行った場合、選択項目に違いが現れる可能性がある。

「お気の毒(に)」は、全盲男性、弱視女性は「日常生活や児童を対象とした授業で使用してほしい、言語表現として使用してよい」を選択し、全盲女性、弱視男性は「言語表現として使用してよい」と回答した。しかし障害イコール気の毒といった画一的なイメージが児童に与えられることへの懸念も示された。ストレスについては、弱視男性は「非常にストレスを感じる言語表現」と回答し、全盲男性は「まったくストレスを感じない」と回答した。全盲女性、弱視女性とともに「どちらでもない言語表現」と回答した。

視覚障害者が言語表現を選択するにあたっては、「言語表現に明確な差別的、不快要素があることを理解したうえでの選択」と、「言葉にできない違和感が潜んでいるため迷った選択」があった。選択に迷った言語表現については、「かわいそう(に)」のように、インタビューを複数回行うことによって回答が変化する可能性がある。実際に回答者はインタビューの途中で答えに迷ったとき「辞書ではどう書いてあるだろう?」と辞書を引き意味を確認した後に選択項目を変更する、さらに迷うということがあった。本研究では、回答の変化より最終結果を優先したため経緯について正確な記録が取れていない。回答の変化については時間軸とともに記録することで、一つ一つの言語表現の持つ複雑さや解釈に意味が加えられると考える。

3. 自然な対応を導くための効果的な言語表現と授業方法に関する考察

本節では主に視覚障害者の回答の言語表現をグループ化し、自然な対応を導くための効果的な言語表現と授業方法について考察する。グループは、「ストレスの感じ方」と「使用場面の範囲」の二つに分けクロス集計した。さらに効果的な言語表現のグループを明確化するため、「ストレスの感じ方」、「使用場面の範囲」のいずれも視覚障害者4名の回答者が全員一致しない場合はそれぞれ「ストレスあり」、「使用制限あり」とした(表5)。

表5 「ストレスの感じ方」と「使用場面の範囲」の区分

グループ	項目	説明
ストレスの感じ方	ストレスあり	「非常にストレスを感じる言語表現」,「あまりストレスを感じないが,場合によっては感じることもある言語表現」を選択。「どちらでもない言語表現」の理由がネガティブ。
	ストレスなし	「まったくストレスを感じない言語表現」を選択。「どちらでもない言語表現」の理由がポジティブ。
使用場面の範囲	使用制限あり	「使用しないしてほしい」を選択。「日常生活で使ってほしい」,「児童を対象とした授業で使ってほしい」,「言語表現として使用してよいと思っている」のいずれか一つでも選択してない。「その他」の理由がネガティブ。
	使用制限なし	「日常生活で使ってほしい」,「児童を対象とした授業で使ってほしい」,「言語表現として使用してよいと思っている」すべてを選択。「その他」の理由がポジティブ。

「ストレスがなく使用制限がない言語表現」は,身体特性や職業を示すもので,視覚障害者理解を促進する授業で積極的に使用してよい言語表現である。検証されている西館ら(2012)の「視覚障害理解教育モデル」を用いた授業,野口・霜田(2018)が試作し提案した「障害理解プログラム」のような障害理解教育を推進する授業で使用するにより,効果的な言語表現はより生かされると考える。野口らが試作した「障害理解プログラム」は,自己理解と他者理解に重きを置いたもので,通常学校・通常学級の担任で特別支援教育や障害児・者に対する知識に不安のある教師でも,「障害」ではなく「その人」に視点を変えることにより,児童にネガティブなイメージやステレオタイプなイメージを抱かせにくくなると考えた。このような授業は,言語表現が検証され丁寧に扱われる可能性があるため積極的に活用していくことができる授業であると考え。

「ストレスはないが使用制限がある言語表現」は,今後使用場面を適切に設定することで効果的な言語表現になる可能性がある。

「ストレスを感じる使用制限のある言語表現」の使用は避けた方がよいと考える。生瀬(1992)は,「めくら」とか「もうもく」といった「視力の喪失」という障害にかかわる言葉が抱え込んでいる差別について,障害の事実を示しているわけではなく,「物事の道理・価値などがわからないこと」や「理性や分別をなくして適切な判断ができないこと」といったところまで内実が拡張され「無知」,「理性の喪失」がシンボル・イメージとなっていることを指摘した。特に「ストレスを感じる使用制限のある言語表現」については,一般的に使用されているので仕方ないと諦めている,黙認していることの現れでもあり慎重に取り扱う必要がある。「ストレスの感じ方」と「使用場面の範囲」による言語表現の分類は図1のとおりであった。

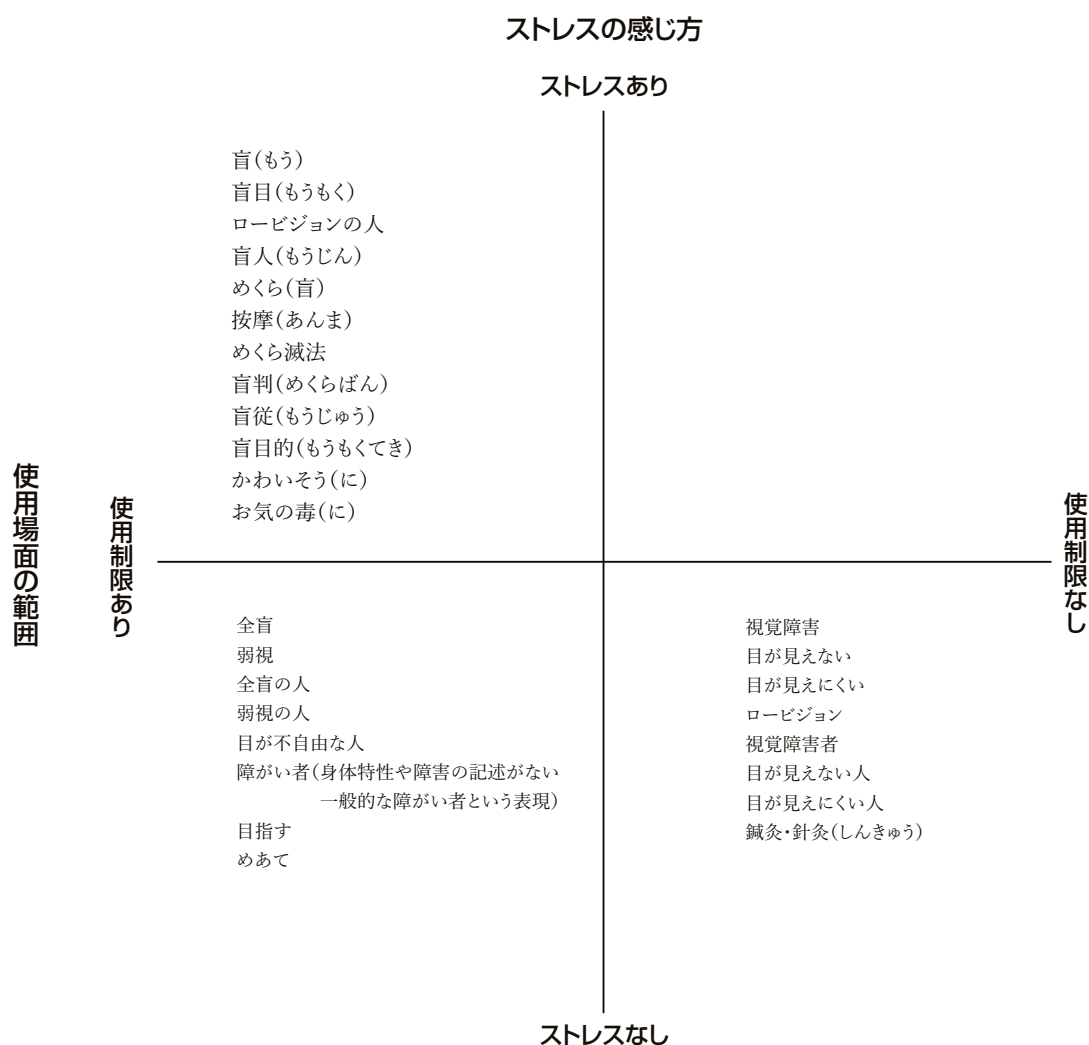


図1 「ストレスの感じ方」と「使用場面の範囲」による言語表現の分類

IV. 今後の課題

本研究の結果から、以下の七つの課題が提起された。

1. 効果的な言語表現を抽出するインタビュー調査への配慮

視覚障害理解を推進する授業における効果的な言語表現を抽出するためには、視覚障害者へのインタビュー調査が必須である。視覚障害者が直接語ることで、差別語・不快語となる理由が示され、適切な言語表現が明確となる。一方、すでに使われなくなった言語表現を思い出させることにより不快な思いをさせてしまう可能性もある。本研究においては、視覚障害のある研究協力者にインタビューについて不快な思いはなかったと回答をいただいたが、倫理的配慮の視点を持ち、十分な調査設計と適切なコミュニケーションを図る必要がある。また調査設計の段階から分析まで、視覚障害のある研究者とともに進めることも重要である。

2. 対象者の年代、コンテキストの理解、ライフヒストリーにより生じる解釈の相違の明確化

今後の研究を深めていく上では、様々な年齢やライフヒストリーや生活環境を持つ視覚障害者の比較を定期的に調査する必要がある。また教員への調査については、視覚障害者との接触経験とその度合い、さらに視覚障害のある教員との比較を行うことで新しい言語表現が抽出できる可能性がある。また本研究では、教

員、視覚障害者共に年代によって使用する言語表現や範囲が異なることが指摘されている。多数の意見を聴取するための一つの方法としてアンケート調査があるが、その効果的な方法については今回の研究では明らかになっていない。適切な言語表現を抽出するための効果的な方法については引き続き研究を進めていく必要がある。

3. 歴史的背景から差別語となった言語表現に対する取扱い

歴史的背景から差別語となった言語表現については、年代や生活環境でその捉え方に違いが生じる可能性がある。本研究で明らかにした歴史的背景から差別語となった言語表現は、児童を対象とした視覚障害理解を促進する授業において使用することは効果的でないが、教員は背景や変遷を知っておいた方がよいと考える。そのためにも、効果的でない言語表現の理由や根拠を示す必要がある。

4. 「かわいそう」など同情的表現の解釈に関する違いの解明

視覚障害を直接連想させる言語表現ではないが、障害があることは「かわいそう」という言語表現が表出することがある。教員へのインタビュー調査でも、視覚障害理解を促進する授業で「かわいそう」という感情が児童に表れている。授業を通して結果的には「かわいそうではない」と表現したとしても、一度は「かわいそうである」という感情が現れた可能性がある。視覚障害者へのインタビュー回答には個人差があったが、日常生活や児童に対しては使ってほしくない、ストレスを感じる言語表現となることが分かった。視覚障害理解を促進する授業で表出する「かわいそう」という言語表現については、児童が用いやすい言語表現である可能性が高いが、視覚障害者が用いてほしくない言語表現であるため、さらなる分析と検証が必要である。

5. 障害を使用しない言語表現の検討

広瀬(2020)は、国語科の教科書で「目の不自由な人を『しょうがい者』とよぶのではなく、さわることを得意とする人だととらえ直す」こと、見えない人を「触覚にたよって生活する人」と表現している。視覚障害者へのインタビュー調査で、「一般に使われているので不愉快ではないが、本音を言うと障害に替わる言葉があればいい」という回答があった。目が見えない状態を「障害」という言葉を使用せずに表現する言語表現として、「さわる」、「触覚」という視点から効果を検証する必要がある。筆者もこれまで外部講師として約20年間、視覚障害理解を促進する授業を行ってきたが、「目が見えない人」を「触ることを得意とする人」、「視覚障害者」を「触覚使用者」という言い換えの言語表現を用いて進めた経験がないため効果的かどうか確認が得られていない。

6. 視覚障害理解促進に適した教科の範囲

視覚障害理解を促進するための効果的な言語表現は、児童の生活環境全般で使用していくことが必要であるが、検定教科書に使用されているテーマに則して扱うことで自然に身につけていくことが可能と考える。言語表現一つ一つの言葉や意味は国語科、言語表現を取り扱う心については道徳科や総合的な学習の時間で実施し、その効果を検証する必要がある。

7. パターナリズムに陥らず障害を意識しない自然な対応に結び付く言語表現

パターナリズムは、『広辞苑』によると「被支援者に対して、本人の意向にかかわりなく、生活や行動に干渉し制限を加えることはその利益になるとして正当化する考え方であり、親と子、上司と部下、医者と患者、国家と個人との関係などに見られ、「温情主義」と記されている。4で述べた「かわいそう」などの同情的表現とも関わる内容である。障害があるなしにかかわらず、できることとできないことは誰にでもある。但し視覚から情報

を得ることが多い環境においては、視覚障害者が不便を感じる場面が多いことも事実である。社会環境を改善していくためには、視覚障害者の視点から不便なことや改善点を述べてもらう必要がある。しかし視覚障害者が発した不便なことが適切な言語表現に変換されなければ「できない」ことが強調されパターンリズムが発動する可能性がある。本研究では、パターンリズムに陥らず障害を意識しない自然な対応に結び付く言語表現を見出すことができなかった。今後も検討していく必要がある。

最後に、適切かつ有効な視覚障害理解促進を目的とした授業に資する言語表現を工夫するには、上記の課題を含め、本研究で抽出した効果的な言語表現を、授業でどのように使用すれば効果が高められるかを、言語表現の内容分析、比較分析、文脈解析を通じ、検証することが必要である。そのためには、引き続き教育現場の協力をいただきながら研究を進めていきたいと考える。

謝辞

新型コロナウイルス感染症拡大のため、予定していた対面でのインタビューは電話やオンラインで行うことになった。研究協力をいただいた先生方、視覚障害者の皆様には、インタビューだけでなく内容確認において何度もご苦勞をおかけしたが、いつも快く対応をいただき感謝に堪えない。指導教員の島田博祐教授、スクリーニングでご助言をいただいた先生方や大学院生の皆様、同じゼミでともに切磋琢磨した石井早苗さんにも心よりお礼を申し上げる。

引用・参考文献

- 秋田喜代美ほか『新しい国語四上』, 東京書籍, 2020.
- 朝倉諭美子ほか『道徳4きみがいちばんひかるとき』, 光村図書, 2020.
- 遠藤織枝「差別語まず実態を知ること」『現代日本語必携別冊国文学(53)』, 學燈社, 2000, 168-171.
- 『視覚障害者と差別語』, 明石書店, 2003.
- 大西孝志「道徳における特別支援教育の扱いについて～検定教科書の分析を通して～」, 『東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報(12)』, 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究室, 2020, 3-13. 岡本佐智子「『不適切な』日本語表現考」, 『北海道文教大学論集(10)』, 北海道文教大学, 2009, 63-73. 甲斐睦明ほか『国語四上かがやき』, 光村図書, 2020.
- 加藤宣行ほか『小学どうとくゆたかな心4年』, 光文書院, 2019.
- 共同通信社『記者ハンドブック第13版』, 共同通信社, 2016, 490-496. 島恒生ほか『小学道徳4生きる力』, 日本文教出版, 2020.
- 新村出『デジタルコンテンツ』『広辞苑』, 岩波書店, 2020.04.04確認. 田近洵一ほか『ひろがる言葉小学国語四下』, 教育出版, 2020.
- 鶴田清司ほか『みんなと学ぶ小学校国語四年下』, 学校図書, 2020.
- 『みんなと学ぶ小学校国語四年上』, 学校図書, 2020.
- 徳田克己, 水野智美『障害理解心のバリアフリーの理論と実践』, 誠信書房, 2005. 永田繁雄ほか『新・みんなの道徳4』, 学研教育みらい, 2020.
- 生瀬克己「障害者差別に関する「基本的視点」をめぐって」『桃山法学(1)』, 桃山学院大学総合研究所, 2003, 213-234.
- 「日本語の障害者表現とそのイメージについて:『国語辞典』と『英和辞典』のあいだ」『国際文化論集=INTERCULTURALSTUDIES(6)』, 1992, 17-53.
- 西尾秀和『差別表現の検証』, 講談社, 2001.
- 西館有沙, 阿久津理, 鼎裕憲「総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(3)視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して」『教育実践研究:富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要(9)』, 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター, 2014, 75-82.
- 西館有沙, 阿久津理, 萩中泰弘「総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成2:視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか」『障害理解研究(15)』, 日本障害理解学会, 2014, 9-20.
- 野口真央, 霜田浩信「通常学校における障害理解教育のあり方の検討:1人ひとりの違いに目を向けた障害理解教育プログラムの試作」『群馬大学教育学部紀要(67)』, 人文・社会科学編, 群馬大学教育学部, 2018, 205-218. 林泰成ほか『小学道徳4はばたこう明日へ』, 教育出版, 2020.
- 広瀬浩二郎「さわっておどろく」, 『小学校国語四年下』, 学校図書, 2020.
- 深谷昌弘, 田中茂範「コトバの〈意味づけ論〉—日常言語の生の営み—」, 紀伊国屋書店, 1997. 松尾直博ほか『小学校道徳4年かがやきみらい』, 学校図書, 2020.
- 水野智美, 徳田克己「身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案」, 『障害理解研究(15)』, 日本障害理解学会, 2014, 1-8.
- ミハイル・バフチン『言語と文化の記号論』, 新時代社, 1980.

文部科学省子どもの徳育に関する懇談会「3. 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/index.htm#pagelink3。(オンライン), 2020.5. 横山利弘ほか『みんなで考え, 話し合う小学生の道徳4』, 廣済堂あかつき, 2020.

渡邊満, 押谷由夫ほか『新訂新しいどうとく4』, 東京書籍, 2020.

渡辺弥生『子どもの「10歳の壁」とは何か? 乗り越えるための発達心理学』, 光文社新書, 2020.

(島田博祐教授指導 2020年度修士学位取得)

指導要録における行動の記録の変遷と評価項目等に関する研究

赤堀 博行

〈サマリー〉

指導要録に記載することとしている行動の記録は、これまで、行動及び性格の記録などといった名称変更はあったが、どの時期においても、概ね10～20程度の項目について評価することとしてきた。これらの項目は、文部省あるいは文部科学省が参考として示したものであるが、どのような背景で設定されたのかは明らかではない。また、これらの項目をどのように評価するのかも、関係文書には明示されていない。そこで、指導要録の前身である学籍簿における行動に関わる評価及び戦後の指導要録において、設定された行動の記録の評価の意義や評価項目、評価方法等を文書資料・文献等の分析及び考察することで、今後の児童の行動に関わる評価項目の設定や具体的な評価活動に資するようにする。

キーワード： 行状評価 操行 学籍簿 指導要録 行動の記録

1 「學事表簿様式制定ノ事」の通達以前の行動等の評価

(1) 「小學教師心得」が求める児童の品行性質

明治5年(1872)8月2日に學事奨励ニ関スル被仰出書が発せられ、翌3日に学制が公布された。我が国の近代学校教育制度がスタートし、学校設置の意義を、人として自立し(自ラ其身ヲ立テ)、身代を維持し(其産ヲ治メ)、生業を盛んにして(其業ヲ昌ニシテ)、一生を全うする(生ヲ遂ル)ことができるようにするために、自分の行いや態度を整え正し(身ヲ脩メ)、真理や道理を明らかにし(智ヲ開キ)、生来の能力や技能を伸ばす(才藝ヲ長スル)べく学ぶこととされた。自分の行いや態度を整え正す徳育は、学校が担う重要な役割のひとつであった。学校における集団生活が始まったことから、学校生活を送る上での児童に集団規律が求められるようになり、教科の教授と併せて訓育が重視されるようになった。天野は、この時期に学力の評価と異なる行動・態度の評価が着目され「教員心得」や「生徒心得」による訓育活動と行状評価が行われていたとしている⁽¹⁾。

文部省は明治6年(1873)5月に「小學教師心得」、同年6月に「小學生徒心得」を東京師範学校に編纂させて全国に頒布した。「小學教師心得」には、教師の務めとして、知識・理解、技能の獲得・定着だけでなく、食事の作法や身体の清潔、時間の尊重などの基本的な生活習慣の定着や教室の入退室といった基本的行動様式の励行を重視した⁽²⁾。また、教師の言行が児童に与える影響を考慮して、常に児童の模範となるように努めることを促している。教師の模範的な言行が、児童の望ましい言行の基盤となるため、教師は児童から信頼を得られるように努める必要性を説いている。

「小學教師心得」に規定されている児童の言行に関わる事項は、「人の物は盗まない」、「乱暴はしない」、「嘘は言わない」ことであり、求められることは、「自他の物の区別をしっかりとすること」、「人には思いやりの心をもって優しく接すること」、「正直に振る舞うこと」、「思慮深く行動すること」などである。「小學教師心得」は、児童の教育指導に当たる教師の心得を示したもので、求められる児童の言行が含まれており、当時の教師が指導の要点としていたことが推察される。

(2)「小學生徒心得」が求める児童の品行性質

「小學生徒心得」は、小学校における児童の基本的な行動様式を示したものである⁽³⁾。「小學生徒心得」は、小学生の1日の学校生活だけでなく、登校前の家庭での行動や下校途中の行動に至るまでの詳細な行動について規定している。登校前の起床、洗顔、含嗽(がんそう)、整髪、朝食など健康保持に関わる事項、父母への敬愛、物の整頓・管理、登校時間の遵守、登校後の教師への敬愛、学習規律としての着席、発言の仕方、教師の指示の謹聴及び従順、教室への入退室の所作、遅刻時の対応、教材・教具の扱い方、校内での衛生保持、友達との関わり方、教師や友達などへの礼儀、下校に際しての節度、安全確保などが示されている。松野は、「小學生徒心得」を、「わずか17条で、すべて学校生活に直結する事項に限られ、藩校・寺子屋の掟書で必ずといってよいほど定められていた修身上の訓条をいっさい含んでいない」⁽⁴⁾としているが、児童の望ましい行動様式の背景には、その根拠としての徳目が存在するものと考えられる。

2 明治14年「學事表簿様式制定ノ事」における品行性質の視点

(1)「學事表簿様式制定ノ事」の通達と品行性質

我が国の学校教育における学籍に関する記録は、明治14年(1881)4月30日に文部省から通達された「學事表簿様式制定ノ事」が始まりとされている。この通達によると、町村立小学校私立小学校及町村立諸学校の学校の校長は、生徒学籍簿を作成し、参考様式にしたがって、必要事項を記載することとされた。この学籍簿の参考様式は、個別の表ではなく一覧表である。横軸は個人名を記し、縦軸には入学年月日、生徒姓名、年令、従前ノ教育、父母・後見人ノ姓名、住所、族籍、職業といった学籍の記録と、それぞれの等級に入級した期日を記載することとしている。入級期日の遅速から児童の学習の程度は推察できるが、今日の指導要録との比較から言えば、児童の学習状況は把握することができない。また、入級年月日の下に退学年月日、退学ノ理由の欄がある。これは、転学や進学の年月日とその理由を記すものである。そして、最後の欄として「品行性質」が設定されている。

「品行性質」の記載について通達では、「特ニ品行性質ノ如キハ教員宜ク各生徒ニ就テ之ヲ詳記スベシ」としており、教員が生徒の品行性質について詳しく記すことが示されているだけで、具体的な観点等は示されていない。明治15年(1882)に出版された赤山敏平の『學事表簿記載法編纂』には、「品行性格」の記載について、転出や卒業による退学の時点における児童の「品行性質」を記すとしているが、「品行性質」の具体については言及していない⁽⁵⁾。

「品行」とは、道徳的な基準から見た行い、日常の振る舞い、行状と解されている。「性質」は、生まれつきのたち、もって生まれた気質、人となりなどと解されるが、事物が本来もっている固有の在り方、これによって他の事物と種類を区別できるもの、本来の特徴などの意味もある⁽⁶⁾。学籍簿に記載する「品行性質」における「性質」は、児童のもって生まれた気質と捉えると、その児童についてどの発達の段階においてももうかがえる気質であるが、赤山がいう教育によってよい方向に変容するものであり、教育の結果の児童の姿と考えるとその児童本来の特徴、つまり個性であり、よさであると捉えることができる。その上で、道徳的な基準から見た行いとしての品行や、児童の個性やよさをどのような視点から把握していたのかを明らかにすることが必要である。学校教育における児童の行動や個性に関わる指導は、学校生活のあらゆる場面であらゆる機会に行われるものであるが、特に「品行性質」に密接に関わる教科として修身が挙げられる。

明治6年(1873)8月3日に文部省布達第十三号別冊として学制の具体が示され、教科の中で徳育に関わる教科として下等小学教科の第六に修身、下等中学教科の第十四に修身学が挙げられた。下等小学教科の修身は解意とされ、修身の内容を分かりやすく教諭す指導が求められた。同年9月8日には、文部省布達番外として小学教則が告示され、下等小学八級では、修身(ぎょうぎの)口授(さとし)が挙げられた。

小学校の課程で徳育に特化したと考えられる教科は、修身口授(ギョウギノサトシ)であり、これに漢字を充

てると「行儀の論し」となる。「行儀」は、行為や動作の作法であり、立ち居振る舞いの規則である⁽⁷⁾。これを児童に諭す、つまり言い聞かせ、納得させる、あるいは教えて飲み込ませるような教授が指導法であった。

(2) 修身の教科書として推奨された『小學教諭民家童蒙解』の内容

修身口授の指導内容は小学教則には示されていない。一方で、教科用教材としては八級及び七級に『民家童蒙解』と『童蒙教草』、六級に『勸善訓蒙』、『修身論』、五級に『性法略』が示されている。指導内容はこれらの教材の内容を想定したと考えられる。

「修身口授」で『小學教諭民家童蒙解』を通して学んだ徳目として、正直、誠実、家族愛、礼儀、親切、友情、勤勉、自立、生命尊重、健康安全、節度、節制、国際親善、公德心、善悪の判断、思慮、反省、忍耐、儉約、克己、友情、信頼、努力、奉仕、自律、自信などが考えられる。また、これらの内容には実際の所作に関わるものが散見されることから、児童の「品行性質」の状況を評価する際には、これらの徳目に加えて往来でのあり方や学び方などの記述も参考にしたことが推察できる。

(3) 「小学校教育品展覧会報告書」にみる操行査定法

明治22年(1889)10月11日から28日まで、上野公園内日本美術協会列品館で開催された東京府下小学校教育品展覧会には、小学校、小学校関係会社等から小学校建物敷地図面、小学校規、小学校諸表簿、教員ノ工夫若シクハ製作ニ係ル考案、教授用機械及び標本類、生徒ノ書畫、作文、其ノ他製作品など92200点余りの作品が陳列された。

その中に、芝区公立櫻川尋常高等小学校の操行査定法がある。具体的には、児童の行状を授業時間と放課後、家庭の3つの場面で把握して査定することとしている。評価の観点は、第一に、身体を健康を図り心持を生き生きとして礼儀正しく振る舞い、くじけずに仕事や勉強などに一生懸命に励む自分自身のこと、第二に、校則を遵守し教師に素直に従う学校及び教師との関わり、第三に、父母を敬って大切に兄弟仲よくするなどの家族との関わり、第四に、親戚や友達との約束を守り相手に対する務めを果たすことや、互いに真心を込めて交際するなどの親戚や友達との関わり、そして、第五に、互いに真心を込めて交際するなどの親戚や友達との関わり、さらに、第六に、天皇を敬い、国を愛するといった確たる志をもち、国のきまりに従い守るなどの天皇や国家との関わりである。

これらの観点について授業時間は担任教師が、放課時間は看護当番が把握し、家庭での状況は保護者や後見人からの報告や教師の聞き取りで確実に事実を把握するものとしている。そして、把握した事項は操行監査簿に記載するが、当面は教室日誌に代えることとして児童の欄を設けて把握した事項を記載することとしていた。また、教師は児童の行動を把握するために監査手帳を携帯して記録するようにしていた。そして、学校と家庭との連携を密にして、操行の状況を把握するために、家庭訪問をしたり、便りを活用したりすることとしている。学校と家庭とは常に双方の状況を伝え合い、教育に協力し合うものとして通信表などを用いることも示している⁽⁸⁾。

櫻川尋常高等小学校の操行査定に関わる徳目は、強壯、忍耐、勤勉、規則遵守、順従、孝悌、友愛、信義、忠實、愛國心などが挙げられる。児童の行動について、組織的に一定の観点の下に詳細な状況把握を行っていること、操行に関わる評価を校長あるいは校主を長とした会議を設定して、全教職員で検討して決定していることなど、児童の操行を相当に重視していたことが分かる。

3 明治33年「小学校令施行規則」における学籍簿の様式と操行の視点

(1) 道徳教育及び国民教育の重視

明治33年(1900)の小学校令施行規則において、学籍簿の規定が定められ、参考様式に操行の欄が設けられた。当時の学校教育は、明治23年(1880)10月30日に、明治天皇が下賜した教育に関する勅語が国民道徳及び国民教育の根本理念とされていた。これ以前は、明治天皇が明治11年(1878)の巡幸により、各地の

国民の生活実態や教育の実情を視察したことを契機に示された教育方針である「教學聖旨」がある。その要旨から重視された徳目として、思いやりの心(仁)、人間として行うべき正しい道(義)、主君に忠義を尽くす(忠)あるいは(礼)、親に孝行を尽くす(孝)などが挙げられる。

また、政府は、徳育重視の教育政策の基盤としての教学聖旨の精神の徹底を文部省以外からも進めた。明治天皇は教学聖旨の下賜に際して、教学の要を確立するための幼学の重要性を教学聖旨を起草した元田永孚に伝え、元田は幼学に資する書の編集に取り掛かる。教学聖旨の起草は文部省で進められたが、教育令の審議に際して、欧米流の知識技術に重点を置く進歩的思想と、我が国古来の儒教主義に基づく伝統的思想との論争が顕在化していたため、幼学に資する書の編集は宮内庁で進められた。この書は、『幼學綱要』として明治15年(1882)12月に宮内省より頒布された。これは20の徳目にに基づき、人として実践すべき徳を明らかにし、それらを身に付ける根本としての「明倫ノ要」を知らせるものであり、児童に対して「忠孝ヲ本トシ仁義ヲ先ニス」べきことを示したものであった。

一方、明治23年10月に小学校令は改めて公布され、19年の小学校令は廃止された。19年の教育令は16条であったが、改正により8章96条と詳細な規定となった。第一章小学校ノ本旨及種類においては、「小學校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道德教育及国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス(第一条)」として、道德教育と国民教育が重視された⁽⁹⁾。

小学校教育では徳性を養うことが最も重要なことであり、全ての教科目において道德教育、国民教育に関する事項は留意して指導することが重要であるとしている。これは、修身だけでなく、全ての教育活動で道德教育を行う旨を述べたものである。修身は、教育勅語の趣旨に基づいて、児童が善悪を判断し、自分で善いと信じるに従って行動しようとする心情を培って道德性を養い、人としてどのように行動すべきか、その方法を教えることを主な内容とするとした。尋常小学校では、孝悌、友愛、仁慈、信実、礼敬、義勇、恭儉などの実践の方法を指導し、特に尊王愛国の志しを養うことに努めて、国家に対して責任をもって果たさなければならぬと大切にすることを示した。また、社会で道德に背いたことによる罰則を受けることの恥を重く受け止められるようにして、児童に対して品格をもち正しく社会生活上の習慣を行うことを促すように留意することとしている。小学校教則大綱に示された徳目を教学聖旨、幼学綱要、教育勅語に示された徳目と対比すると以下のようになる。

教学聖旨 明治12年(1879)	幼学綱要 明治15年(1882)	教育勅語 明治23年(1890)	小学校教則大綱 明治24年(1891)
仁慈 信義 忠節 礼讓 孝行	孝行 忠節 和順 友愛 信義 勤学 立志 誠実 仁慈 礼讓 儉素 忍耐 貞操 廉潔 敏智 剛勇 公平 度量 識断 勉職	孝行 友愛 夫婦ノ和 朋友 ノ信 謙遜 博愛 修学 業 智能啓発 徳器成就 公益世務 遵法 義勇	孝悌 友愛 仁慈 信実 礼敬 義勇 恭儉 等

操行は、日常の行い、道德的な基準から見た行いと解されている⁽¹⁰⁾。明治15年(1882)に岡本監輔が編纂した『小學新編』において、操行の解説はその「中」で操行について「人の行いは似たようなものが多い、この根本は真実でありこの柱は正直である。温厚、寛恕、謙遜をもってこれを扶ける。然れども後に徳全てをもってたたえるに足る。これ君子の天地をもって動かすところなり。」として逸話を基に解説している。その他には、第一孝悌、第二忠誠、第三敬和、第四信讓、第五苦學、第六自立、第八言語、第九威儀、第十摂生、第十一節用が示されている。ここでの操行は、徳目として示されており、人として正しい行いをすることを表している⁽¹¹⁾。

4 明治40年「小學校令施行規則中改正」における学籍簿の操行の視点

(1) 小學校教則大綱と小學校令施行規則における徳目

明治33年(1900)の小學校令施行規則における修身の徳目に関わる記述を、明治14年(1881)の小學校教則大綱と比較すると次のようになる。

小學校教則大綱(1881)	小學校令施行規則(1900)
孝悌 友愛 仁慈 信実 礼敬 義勇 恭儉 等	孝悌 親愛 勤儉 恭敬 信実 義勇 等

また、「尊王愛国」が「忠君愛国」と変更になり、「國家ニ対スル責務」が「國家及社会ニ対スル責務」に改められた。そして、「社会ノ制裁廉耻」が削除され、「風俗品位ノ純正ニ趨カンコト」が「品位ヲ高メ志操ヲ固クシ且進取ノ氣象ヲ長シ公德ヲ尚ハシメ」とされている。

(2) 修身と操行の評価に関わる考え方

明治33年の小學校令施行規則で規定された学籍簿では、その評価項目において、道德心を高め、道德的行為を促進するために行う教育として、「修身」と「操行」が別個に示されている。「修身」と「操行」の評価は、截然と区別することが困難であったことが当時の指導資料からうかがい知れる。

第一は、修身は一つの教科として教授したことの成績を査定するもので、操行は児童の日頃の行いを評定するものということである。修身は道德の教授であり、操行はその実行に現れた成績である。道德の教授が実践されなければその目的を達成したとは言えず、これと同時に操行は自ら行いのよさを理解し、自覚して行ったものでなければ操行として価値があるとは言えない。訳もなく権威に服従して適切な判断のないまま用心するようなことは操行としての価値がない。操行と修身の教授とは表裏因果の関係があるが、その成績を別々に査定することは筋が通っているとしている。

第二は、実際の場合では、修身で教授されたことをよく理解していても、日頃の行いはよくないこともあり、また、修身科はよい成績ではない者が必ずしも日頃の行いがよくないとは断定できない。こうした事実があったて修身科の別に操行を査定する必要性がある。理解した教訓がすぐに実践に結び付かないことは児童の間には少なくない。もちろん、修身科の教授事項の中には、いずれ成長した際に実践できるようになることもある。だからといって、国民の道德教育をなおざりにしてよいということではない。これも操行の外に修身科の成績を査定することが必要な理由である。

第三は、修身は作法だけで他になんらか知識は含まれていないものではないため、操行とは別に修身科の成績を考査する必要がある理由である⁽¹²⁾。修身と操行の評価それぞれに意味があるとした考え方、つまり道德に関わる知識の部分と併せて、日頃の行動を把握することが当時は一般的に受け入れられていたものと推測できる。

5 昭和13年「小學校令施行規則中改正」における学籍簿の様式と性行概評の視点

当時の国体は天皇統治の観念を中核とした国のあり方である。これを根本として心身を鍛える場が学校であり、学校における望ましい人間関係の構築を求めた。つまり、教師と児童、児童相互の関係は、精神的、人格的关系を図ることであり、互いの心を尊重し合い、相手を敬い認め合う関係の構築を求めた。これに関わる徳目として、礼儀、親切、尊敬、感謝、寛容、謙虚などが挙げられる。

また、当時、集団や社会との関わりにおいて核となっていた「家」について、「家族的精神」、父母を敬愛し大切にするとともに、兄弟仲良くする孝悌、友愛を基本とした考え方を学校において実現することを示している。言い換えれば、教師を親として敬愛して、友人を兄弟姉妹として仲良くし助け合えるようにすることを求めている。

学校の校風は国体に基づくものであるが、守るべき秩序を重んじ、それに基づいた礼儀作法を身に着け、

心身を鍛えるとともに、規律を守って行動することを固く守ることがしっかりとできるようにすること、安易に自分勝手な考えに流されずに、国や社会、家庭に献身的に尽くそうとする心構えを強くもち、自ら進んで実践できるようにすることが肝要であるとする。このことに関わる徳目として、規律、礼儀、鍛錬、愛国心、郷土愛、家族愛、奉仕、自主自律などを挙げることができる。

6 昭和23年小学校学籍簿の様式と行動の記録の視点

(1)「新日本建設の教育方針」が重視する徳目

昭和20年(1945)の9月15日、文部省は「新日本建設の教育方針」を発表する。この「新日本建設の教育方針」に関して、同年9月29日付で文部次官より、戦争終結に伴う新日本再建を担う新教育の方針を明らかにして指導方針を確立するためには、地方教育の速やかな進展を図ることが重要として中央講習会が開催された。その際の⁽¹³⁾前田文部大臣の訓示からは、今後重視されるべき徳目として、国際平和、国際親善、真理追究、尊敬、仁愛、個性伸長、自由、責任などが挙げられる。

(2)小学校学籍簿の様式と行動の記録

昭和22年(1947)5月23日には、学校教育法に基づいて、詳細な規定を定めた「学校教育法施行規則」が定められ、第15条に、学校に具備すべき表簿として学籍簿が示された。そして、同年11月12日に、文部省学校教育局長から「小学校学籍簿について」が通知された。

「行動の記録」には、民主的社会において望ましい行動をとりあげたA項目、興味、特技、特に指導を要する行動の事実であるB項目、学校の内外における児童の行動や経験のうち、指導上特に参考となる事項のC項目及び所見の記入が求められた。

(3)行動の記録記入の基本的な考え方

行動については、これまでの性行概評の所見を記述していたものが、A項目の特に民主的社会における望ましい行動を取り上げた22項目は、普通の程度と考えられるものを「0」、それより優れた程度のものを「+2」、それより劣る程度のものを「-2」とすることとして、「+1」、「-1」はそれぞれ中間の程度を示すものとしている。一般に「0」の段階がもっとも多数を占め「+2」又は「-2」のものは極めて少数にとどまるとしている。行動に関わる記録が詳細になったことについて、林部は、学業成績だけを重要視していたことを改め、指導上いかに性格とか、態度とか、行動とかが重要であるかの認識に立ったものと説明している⁽¹⁴⁾。このことは、今日の指導要録における児童の学習等の記録を鑑みても当てはまる。

また、東京文理科大学内に設けられた教育心理研究会は『小学校新学籍簿の記入法』の中で、児童の知的発達のみを図るべきでなく、社会的、情緒的発達も考慮しなければならないとして、全人としての児童の発達が強調されていると記している。さらに、これまでの「人物評価」、「性格概況」などの言葉を避けて、端的に「行動の記録」としたことも、教師として観察し得るものは児童の具体的な「行動」であって、「人格が高潔である」、「温良な性格」というよりは、まずもって具体的にどのような行動特質を示すのかに着眼することを要請していると記している⁽¹⁵⁾。

この後、昭和24年(1949)9月22日の文部省初等中等教育局長通知により、学籍簿が指導要録と改められ、昭和36年(1961)の改正では、「行動の記録」が「行動および性格の記録」となり、昭和46年(1971)、昭和55年(1980)の改正では、評価項目の修正、改廃がなされ、平成3年(1991)から再び「行動の記録」として今日に至っている。

7 行動の記録を生かした個に応じた指導の充実

(1)学業を支える行動に関わる指導

学校における教育評価は、概して学習評価が中心である。時代を遡ると学制頒布早々から、進級試験の合

否の判定は主として試験結果に行動に関わる平常点が加味されていた。また、「小學教師心得」においては、教師の務めとして、読み書き算といった知識・理解、技能の獲得・定着だけでなく、食事の作法や身体の清潔、時間の尊重といった基本的な生活習慣の定着や教室の入退室といった基本的行動様式の励行を重視することが示されており、知識・理解、技能の定着には、それらに向かう学習態度の形成が重要であるとされていた。

このように、学業成績の向上のための態度形成や豊かな人間性の涵養のためには、児童の行動を把握して指導に生かすことの重要性が認識されていたことが分かる。一方で、坂口豊治は『児童操行査察の研究』において、教師の評価の姿勢や指導の考え方に言及している。具体的には、多くの教師は学期末や学年末に単に学業の成績のみを評価して評定し、一人一人の児童の優劣を判定し修業・卒業の認定を周到に行うが、操行(行動)については多少これを加味するにすぎない状況が見られたとしている。このことは、ともすると現在の学校教育の状況にも当てはまるものとも考えられる⁽¹⁷⁾。

我が国で行われてきた一般的な成績考査は、学業の出来栄えについては比較的多くの労力を費やすが、操行は単に偶感的なものを掲げて満足し、日頃詳細に査察せず、慎重な態度で査定しようとしないう傾向があったとも記されている。操行、言い換えれば行動面の評価は、一人一人の特徴を知り、それぞれに指導方針を定めて、児童の内面に働きかけるような指導を行い、より一層児童の人間性の発展を図ることが重要である。

昭和23年(1948)の学籍簿の改訂では、戦後の民主的な学校教育を記録する表簿として大きく様変わりした。文部省通知では「全体的に、継続的に、その発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿」としているところであるが、林部一は、学業成績だけを重要視していたことを改め、指導上いかに性格とか、態度とか、行動とかが重要であるかの認識に立ったものと説明している⁽¹⁸⁾。

児童の行動に関わる指導の目的は、特定の行動様式を一人一人の児童に強要するようなことであってはならない。一人一人の児童の自己実現に資するためには、きめ細かな指導が重要である。したがって、行動の評価も児童の行動の事実を把握して、その背景を類推することが肝要である。このことは、今日の指導要録における児童の学習等の記録を鑑みても重要なことである。今後、児童に求められる学びに向かう力や人間性の涵養を図る上でも不可欠であろうと考える。

(2)児童の行動を把握するための観点

昭和23年の学籍簿の改訂により、児童の行動に関わる評価欄として「行動の記録」が設定された。これにより、児童の行動を把握する上での観点が明らかになった。戦後間もない学籍簿の改訂では、当時我が国を統治していたGHQからの影響は否めない状況であったことは推察できるが、民主的な国家の建設に向けて、これまで積極的に取り上げられなかった徳目も観点の中に垣間見ることができる。これまで、操行査定についての研究は見られたが、評価の観点に言及するものは見当たらなかった。今回、学籍簿の成立まで遡って、その変遷を考察する中で、その時代が求める人間像に備えるべき徳目が児童の行動にも求められていたことがうかがえた。

その時代が求めるものは、様々な形で国民に示されてきた。具体的には、教育勅語であったり、幼学綱要であったり、教学大旨であったりした。それぞれの時代背景があり、それらの評価は分かれるところではあるが、国として育成すべき人間像にそった教育が具体的に行われていた。そこで、行われていた行動に関わる評価は、児童一人一人に烙印を押すことを目的としたものではなく、児童一人一人の状況を把握して今後の指導に生かそうとするものであった。今日、我が国の教育が目指す人間像は教育基本法にその目的、目標として示されており、公教育はこれに基づいて行われているところである。しかし、このことが具体的な教育指導に反映しているかと言えば、必ずしもそうとは言えない。あるいは、我が国の教育が目指す人間像の具体が、一人一人の教師に届いていないのではないだろうか。日々の児童の内面の表出である行動を把握する観点、今日の行動の記録の評価項目についてその設定の意義や背景を平明に示すことが求められる。

(3)児童の行動を把握するための方策

今日の社会においては、目まぐるしい変化の状況から発生する様々な課題解決の方策を、学校教育に求めることがしきりである。本来の学校教育においては、次代を見据えて養うべき資質・能力の育成を期して作成された学習指導要領に基づく教育指導を実施するものであり、それらが適切に行われていれば相当の課題に対応する資質・能力は育成できることが原則である。しかし、実際は学校に様々な課題が持ち込まれ、教師が多忙を極めている状況も散見される。

児童に生きる力を育むという学校教育の理念を重視すれば、確かな学力であっても、豊かな人間性であっても、健康体力であっても一人一人の児童に応じた教育指導の充実を図ることが必要である。児童の行動に関わる評価は、最終的には指導要録に記載する必要があるが、これを日々の指導に生かすことができるようにするためには、可能な限り正確な事実を把握することが重要である。

学籍簿に操行を評定していた明治期には、東京師範学校の小学日課表の活用や「小學生徒心得」に見られる具体的な行動様式の例示、尋常高等小学校の生徒操行査定法における評価基準の設定、明治中期から大正期にかけて散見される通知表などの生徒心得における求められる行動の実例などの例示が行われていた。これらの具体例の提示の背景には、学校の、あるいは一人一人の教師の育てたい児童像への切望が感じられる。こうした思いに基づいて、尋常高等小学校の生徒操行日誌に見られる逸話記録など、品行簿や操行査定補助簿の活用が行われていたものと考えられる。

さらに、児童の行動を重視していた証としては、校長を中心とした査定会の設営である。操行の状況自体が、進級や卒業に関わっていたことを差し引いても、一人一人の児童の行動を多面的、多角的に把握しようとしていた事実は確認できる。

前述のように教師の職務の多忙化が課題となる中で働き方改革が進められているが、各学校においては個に応じた教育の意義を再確認し、効率的に児童の行動を把握する工夫をすることも考える必要があるだろう。

〈参考文献〉

- (1) 天野正輝『教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜—』東信堂 1993 p45
- (2) 文部省正定「小學校教師心得」 東京第一学区 師範学校 1873
- (3) 前掲(2)
- (4) 松野 修「明治前期における児童管理の変遷—小學生徒心得書、小学作法書、学校管理法書を手がかりに—」教育研究 53巻4号 1986 p.356
- (5) 赤山敏平『學事表簿記載法編纂』藤本活版所 1882
- (6) 『精選版 日本国語大辞典』小学館
- (7) 前掲(6)
- (8) 東京府教育會『小學校教育品展覽會報告書完』東京府教育會事務所 1890 pp.125-127
- (9) 教育史編纂会 編『明治以降教育制度發達史 第三卷』竜吟社 1938 pp.103-104
- (10) 前掲(6)
- (11) 文部省『学制百年史』帝国地方行政学会 1972 p.178
- (12) 乙武岩藏『小學校 教授訓練提要 下篇』東洋社 1903 pp.220-223
- (13) 文部大臣官房文書課 『終戦教育事務處理提要 第一輯』1945 pp.75-80
- (14) 日本近代教育史事典編集委員會『日本近代教育史事典』平凡社 1971 pp.95-96
- (15) 教育心理研究会『小學校 新学籍簿の記入法』金子書房 1948 p176
- (17) 坂口豊治『児童操行査察の研究』尚文館 1912 pp.2-3
- (18) 林部一二『「新しい学籍簿」の解説とその記入法』教育問題調査書1949 p.6-9

(吉富芳正教授指導 2020年度修士学位取得)

修士論文概要

小山内薫の教育観に関する研究

—ジャック=ダルクローズの教育観から受けた影響を中心に—

眞柄 葉子

1. 研究の目的

劇作家の小山内薫(1881-1928)は、スイスの音楽教育家であり、作曲家のジャック=ダルクローズ(Jaques-Dalcroze, Emile, 1865-1950以下、ジャック=ダルクローズと表記)の教育思想に共鳴し、新劇の俳優に身体運動指導とともに人格教育の基礎としてリトミック教育を導入していた。本研究では、小山内が、ジャック=ダルクローズの教育思想の中でも何に関心を寄せていたかを検討する。また、小山内は、児童演劇において自身の児童観・教育観を反映させるべく活動をしている。小山内の教育観が、ジャック=ダルクローズの教育観から受けた影響を検証する。

2. 研究の対象と方法

小山内が所蔵していたジャック=ダルクローズの著作物 "Die Hellerauer Schulfeste und die "Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze" 『ヘレラウ学園祭と「教育機関ジャック・ダルクローズ」』と "RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION" 『リズムと音楽と教育』、また、小山内薫著、菅井幸雄編集『小山内薫演劇論全集』全5巻を研究の対象とした。尚、小山内が所蔵していたジャック=ダルクローズの著作物2冊には、赤鉛筆と青鉛筆での書き込みが確認された。研究の方法は、小山内の生涯と業績を概観した上で、書き込みと小山内の著書との照合を中心に検証した。

3. 考察

本研究により、小山内は、ジャック=ダルクローズの著作物からもリトミック教育を捉えようとしていたことが明らかになった。そして、ジャック=ダルクローズの著作物への書き込みを検証した結果、内的聴取力と緊張と弛緩に関する文章等に書き込みが確認され、小山内の著書との照合により、内的聴取力と精神と身体の調和に着目していたことが考察された。

また、小山内は、次世代を生きる子ども達への教育を重要視しており、ジャック=ダルクローズの学校を理想として学校劇や教育劇にその理念を反映させようとしたと考えられる。小山内の教育観は、伝統的な教育原理に立脚しており、新教育運動を支持し、児童中心主義であることが明らかになった。そのため、小山内は、子どもに技術を無理に教え込むのではなく、子供の気質を伸ばす教育であるジャック=ダルクローズの教育観に共鳴し、影響を受けていたと考察された。

主な引用・参考文献

- 小山内薫著、菅井幸雄編集『小山内薫演劇論全集第I巻』未来社、1964年
- 小山内薫著、菅井幸雄編集『小山内薫演劇論全集第II巻』未来社、1965年
- 小山内薫著、菅井幸雄編集『小山内薫演劇論全集第III巻』未来社、1965年
- 小山内薫著、菅井幸雄編集『小山内薫演劇論全集第V巻』未来社、1965年
- E.Jaques-Dalcroze Die Hellerauer Schulfeste und die "Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze, Regensburg : G. Bosse, 1912
- E.Jaques-Dalcroze Rhythm, music education, Chatto&Windus London, 1921
- エミール・ジャック=ダルクローズ著、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年
- エミール・ジャック=ダルクローズ著、板野平訳『リトミック・芸術と教育』全音楽譜出版社、1986年

富田博之『日本児童演劇史』東京書籍、1976年

小山内富子『小山内薫 近代演劇を拓く』慶應義塾大学出版会、2005年

法月敏彦『演劇研究の核心人形浄瑠璃・歌舞伎から現代演劇』八木書店、2017年

(板野和彦教授指導 2020年度修士学位取得)

地域子育て支援拠点事業による保護者支援のあり方 —相談内容の分析による子育て支援への提案—

塚本 和江

1. 問題とその背景

乳幼児期は成長・発達に重要な時期であり、保護者の関わりによる影響も大きい。保護者に適切な支援が望まれることを意味している。3歳未満の子どもを持つ女性の6～7割は家庭でのみ育児をしており、子育てが孤立化し、負担感を抱いている(厚生労働省2020)。子育ての問題が深刻化する中で、切れ目のない子育て支援を目指している。地域子育て支援拠点事業の基本事業の一つに「子育て等に関する相談・援助の実施」があり(厚生労働省2020)、そこでの相談は、生活場面面接と捉えることができ、相談するほどでもないと思いつつ抱えている悩み・困り事が内在していると考えられる。

2. 研究の目的と方法

保護者の悩みや不安を知ることは、ニーズの予測や把握、事前に知識を補うことや情報収集をすることができる。そのため、本研究は未就園児の保護者が抱える悩みや困り事の傾向を把握することを目的とし、さらに、求められる子育て支援のあり方についても検討をする。

地域子育て支援拠点施設Aでの2年分の相談内容、相談した月、月齢を連結不可能匿名化されたデータとして月齢3ヶ月単位で分け、3～5つのキーワードを抽出し、内容分析を行う。併せて、月齢3ヶ月単位でKH Coderを用いた計量テキスト分析も行なう。

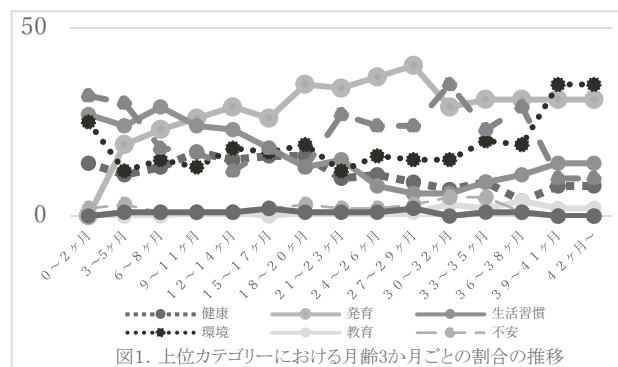
3. 結果と考察

総数は3133件であり、「健康」404件(13%)、「発育・発達」900件(29%)、「生活習慣」571件(18%)、「環境」507件(16%)、「しつけ・教育」27件(1%)、「不安・焦燥感」64件(2%)、「施設」631件(20%)、「その他」29件(1%)であった。月齢3ヶ月ごとの割合の推移を図1に示す。

「健康」「発育・発達」「生活習慣」「環境」きょうだい「施設」は月齢とともに相談内容が変化していた。一時期または長期的に継続して

いるカテゴリーもあり、個人差を考慮した対応が求められる。「きょうだい」を除いた「環境」「教育・しつけ」「大きな不安・焦燥感」は月齢による大きな変化が見られなかった。また、ネガティブな感情は計量テキスト分析により抽出でき、子育て中や子育て相談において、ネガティブな感情が含まれていることは明らかである。育児講座や資料を活用した全体への周知、座談会形式や少人数での交流など、カテゴリー自体の性質を踏まえて、支援の形態を検討する必要がある。

子育てにおける相談は多様化・複雑化しており、カウンセリング力やソーシャルワークの視点が求められる。件数の少ないものへの着目は幅広い知識や技術の向上、思い込みなどの阻害要因の軽減につながる。板野(2006)は「ソーシャルワーカーについて情報提供を行うためには多種多様な情報を分類、蓄積(データ



ベース化〕が自ずと必要になってくる」と述べた。それは保護者支援にも言える。ただ、技術や知識の習得・向上の前提には、親子への温かさやどのように受容し共感するか、といった支援への価値観が最も重要であると考えられる。

また、他機関・多職種の連携も求められる。データベースの作成時には、どういった機関連携や保護者への紹介が可能か言及し、地域として親子を支える幅広いスキルやシステム、実践モデルの構築が望まれる。

文献

厚生労働省(2020) 地域子育て支援拠点事業とは(概要)<https://www.mhlw.go.jp/content/000666540.pdf>

平松喜代江(2014) 保育現場におけるソーシャルワークメソッドの展望 日本社会福祉学会第62回秋大会 ポスター発表 p549-550

板野美紀(2006) 子育て支援サービスの情報提供に関する実態の多角的分析—A市における市民意識調査より— 関西学院大学社会学部紀要 (100) p155-166

(齋藤政子教授指導 2020年度修士学位取得)

子どもの歌の歌詞にみるともだち観 —幼稚園教育要領の領域「人間関係」成立以後に着目して—

濱野 義貴

1. 研究の目的.

本研究では幼児期における個人の持つ「友だち」に関して、子どもたちの取り巻く大人や環境がどのような「友だち」イメージを伝えようとしているのかに着目し検証する。

友だちに関する認識を踏まえておく必要があり、幼稚園教育要領「人間関係」の分析を行うことにした。本研究では「子どもの歌」に着目し、題名に「ともだち」が含まれている歌を分析対象とし、歌詞の中で「ともだち」のイメージはどのようなものなのかを検証する。

2. データ及び分析方法.

本研究では、KH Coderを使用し、幼稚園教育要領「人間関係」について、改訂毎にリスト化し分析・共起ネットワークの作成を行う。次に曲の題名に「ともだち」が含まれているものを検索し、34曲を抽出し選定し、発刊・販売された年でリスト化し、さらに1990年代、2000年代、2010年代に分け、分析を行い、共起ネットワークの作成をした。

3. 結果.

幼稚園教育要領「人間関係」の共起ネットワークの図から、以下のカテゴリが抽出された。

1989…【他者への寄り添い】【身近な存在への感情】【他者とのつながり】【積極的な関り】

1998…【身近な存在への感情】【関りにおける内面の成長】【相手への心情】【生活環境による子供の成長】

2008…【教育の場での子どもの心情】【身近な存在への気付き】

【教育の場での他者との関り】【生活環境における他者への感情】

2017…【教育の場での子どもの関り】【子どもの積極性】【身近な存在との関り】

【教育の場での他者との関り】【他者との関りからの心情】

子どもの歌の共起ネットワークの図から、以下のカテゴリが抽出された。

1990年代…【生活する上で大切な感情表現】【地球上の存在】【内面の負の感情】

【関わることでのポジティブな感情】

2000年代…【他者との寄り添い】【他者とのぶつかり合い】【感情のぶつかり合い】【感傷】【意思疎通】

2010年代…【初めての存在】【不安の解消】【相手に伝える】【気持ちの成長】【出会い】【友情の構築】

4. まとめ.

幼稚園教育要領においては『活動』や『目的』などの教育活動の中で子ども同士が関わることを前提としているが、子どもの歌では子ども同士の『関わり』や『感情の表出』が主である。それは幼稚園教諭に対して子どもたちに『ともだち』との関わりや心情、感情をどのようにしていく抱き、育てていくのかというのを示しているものである。幼稚園教諭は自らの体験や思いを投影する「子どもの歌」を現場に取り入れることが、形として見えない「友だち」像を子どもたちに伝えていけると考えられる。「子どもの歌」は子ども自身が体験したことを歌詞と

繋げることでよりはっきりと具現化することができる。「幼稚園教諭」から「子ども」へと「ともだち」に対しての価値観を伝えていくものである。

5. 今後の課題.

本研究の歌詞分析で明らかになった、「ともだち」に関わる「出会い」の感情や「感情のぶつかりあい」、「意思疎通」や「友達の構築」などが、どのような構造になっているのかを明らかにすることである。また描かれているものは、「ともだち」に対する認識や感情にどう合致し関連しあっているのかを、今後検討していきたい。

【参考・引用文献】

- 小沼豊(2018). 共起ネットワーク分析を用いた乳幼児期に求められる「人間関係」の内容分析, 跡見学園女子大学文化部紀要, 第53号, 173—184, 2018—03
- 河原紀子(2019). 幼児期における「親密な友だち」の発達的特徴: 横断的検討, 共立女子大学・共立女子短期大学総合文化研究所紀要, 28巻, 87—100, 2019—02
- 磯辺奈々(2017). 絵本に描かれる「友情」イメージと友情至上主義の社会的分析, 教育・社会・文化: 研究紀要, 第17号, 15—35, 2017—3
- 松延愛美、金子亜由美、小谷宜路(2011)「5歳児を対象とした「友達との関係」に関する聞き取り調査—個人・グループ・学級全体を幼児はどのように捉えているか—」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第10号、pp.51—587)
- 松延愛美、金子亜由美、小谷宜路(2012)「5歳児を対象とした「友達との関係」に関する聞き取り調査—個人・グループ・学級全体を幼児はどのように捉えているか—」(第二報)『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第11号、pp.47—54
- 山田志津香、小池美知子(2010)保育現場で好まれる歌に関する研究—歌詞の持つメッセージに着目して—松山東雲女子大学人文科学部紀要, 18:81—96,
- 井手口彰典(2015)大正期から現在までの童謡をめぐる社会的イメージの変遷ソシオロジ/ソシオロジ編集委員会編60(2)=184:2015.10p.3—20
- 高櫻綾子(2007)3歳児における親密性の形成過程についての事例的検討, 保育学研究45(1).23—33.
- 佐久間路子(2007)乳幼児期の社会情動的発達研究の動向と今後の展望: 保育・幼児教育との関わりから、教育心理学年報、46巻、p.46—54
- 木下孝司(2016)乳幼児・児童期の発達研究の動向と展望: ——「社会的な関わり」に着目して——教育心理学年報55巻p.1—17
- 瀬野由依(2017)乳幼児期・児童期の発達研究の動向と展望——他者とのかかわりという視点から——教育心理学56巻p.8—23
- 東山薫(2020)乳幼児・児童期の発達研究の動向と展望—子どもの社会性の発達と養育者のかかわり—教育心理学年報、59巻p.1—8

(齋藤政子教授指導 2020年度修士学位取得)

作業療法士による特別支援教室への介入効果において —感覚統合理論に基づいた自立活動における運動・動作の活動を通して—

石井 早苗

1. 研究の背景と本研究の目的

筆者は、作業療法士(Occupational Therapist: 以下、OT)として、特別支援教室に訪問することがある。特別支援教室とは、東京都独自のもので、巡回指導教員が各小学校で指導をしている。巡回指導教員からは「バランスが悪い」「不器用」という問題点はわかるが、児童に対してどのような運動の指導をすれば良いのか、助言を求められる。

目的として、(1)対象となる2事例に関し、感覚運動や運動有能感のアセスメントで実態把握をし、感覚統合理論を基に児童に適した指導方法を実践し、実施効果を検討する。(2)上記(1)の指導を行う中で、OTと巡回指導教員の連携を通して、役割や今後期待されることを整理していく等の2点である。

2. 事例検討による実践研究

対象児は、小学校の通常学級に在籍し、巡回先の特別支援教室に通う2年生の児童(A児・B児)とした。

方法として、運動課題に対し、感覚統合理論に基づいた発達支援型アプローチでの介入効果を検証するために、指導前と指導後の変容をアセスメント及び質問紙を実施し、単一被験体研究法のABデザインで検討した。対象児の指導前評価として、日本版ミラー幼児発達スクリーニング検査、感覚・動作アセスメント、運動有能感のチェックリストを実施。特別支援教室や通常学級、家庭での様子と介入前評価を総合し、個別指導計画を立てた。運動課題は対象児にアンケートを行った。

OT介入の有効性を示すため、巡回指導教員の役割として、①運動遊具の設置、②児童に直接指導・支援、③OTの助言をもとに児童への指導方法の修正。OTの役割として、①目標と実態に合わせた指導内容の提供、②指導中の児童の様子と指導者の支援方法を観察しVTRで記録、③指導後に映像を見ながら児童の状態の理解、支援方法の検討、④指導内容の調整及び変更についてのフィードバックとした。指導後評価は、指導前に実施した検査を実施し考察した。

A児の指導は、全12回を3期に分け、特別支援教室の運動の小集団指導(週1回20分)で実施。運動課題は、ドッチボールで当てられることを目標に的当てを選択し、ベースライン、毎回指導前に実施した。主訴として、身体を動かすことがぎこちない、不安や失敗で気持ちが過度に落ち込む、などがあり、『情緒の安定を図りながら身体を動かすための基盤作りを促す』目標とした。指導後評価より、行動面、運動面、学習面において成長がみられ、ドッチボールで当てることもできるようになった。しかし、運動課題の的当ての点数に波があることや自己有能感チェックリスト全問の点数が下がっていた。

B児の指導は、全8回を2期に分け、特別支援教室の運動の個別指導(週2回10分)で実施。運動課題は、跳び箱が跳べるようになることを目標に開脚跳びに決定し、ベースライン、毎回指導後、最終評価を実施した。主訴として、身体を動かすことは好きだが手先は不器用、などがあり、『身体の動きや力の入り具合がわかるような身体作りを促す』目標とした。指導前の検査で左右差が顕著で右優位の結果であったが、優位差がなくなり、開脚跳びもできるようになった。

3. 総合考察

OTが介入し、教員にとって良かった点として、活動内容の選定、評価や行動観察、子どもの変容、通常学級の担任への介入についてであった。課題点として、指導、教員自身の自己肯定感や指導の方向性、特別支援教室での運動時間と他の指導内容との配分、アセスメントについて挙げた。

本研究でOTは児童への直接的な指導はしなかったが、運動面だけでなく小学校生活での行動、学習、心理面や家庭生活でも変化がみられた。この結果は、巡回指導教員とOTがそれぞれの役割を果たし、連携しながら行った結果であると思われる。

今後、OTの認知度の低さや学校教育との連携の少なさが挙げられ、教育に携わるOTの人材確保や質の向上を高めることが課題である。特別支援教室で運動を行う意義として、運動のみでなく、教科学習及び学校適応を目指して行うこと、心理的側面では、運動の成功体験が自己肯定感に繋がり、教科学習の意欲にも結び付きやすい。そして、運動指導をどのような方法で取り組めば効果が出るなど、過去の実践例や本研究から得た結果を参考に理解度を高めていくことが課題になる。

主要引用・参考文献

- ・岩永竜一郎 感覚・動作アセスメント レデックス株式会社 2019 <https://www.spma.jp/>
- ・加藤寿宏 「からだ」からみた発達障害がある子どもの支援—通常学級での工夫— ころの科学 No.207:62-68, 2019
- ・岡沢祥訓 北真佐美 諏訪祐一郎 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究 スポーツ教育学研究16:145-155 1996
- ・土田玲子 岩永竜一郎 日本版ミラー幼児発達スクリーニング検査とJMAP簡易版—その解釈及び関連研究— パシフィックサプライ株式会社 2003

(島田博祐教授指導 2020年度修士学位取得)

専門職大学のレゾン・デートルについて

—医療分野での大学・専門職大学・専門学校の3つのポリシーの比較と考察—

野村 重浩

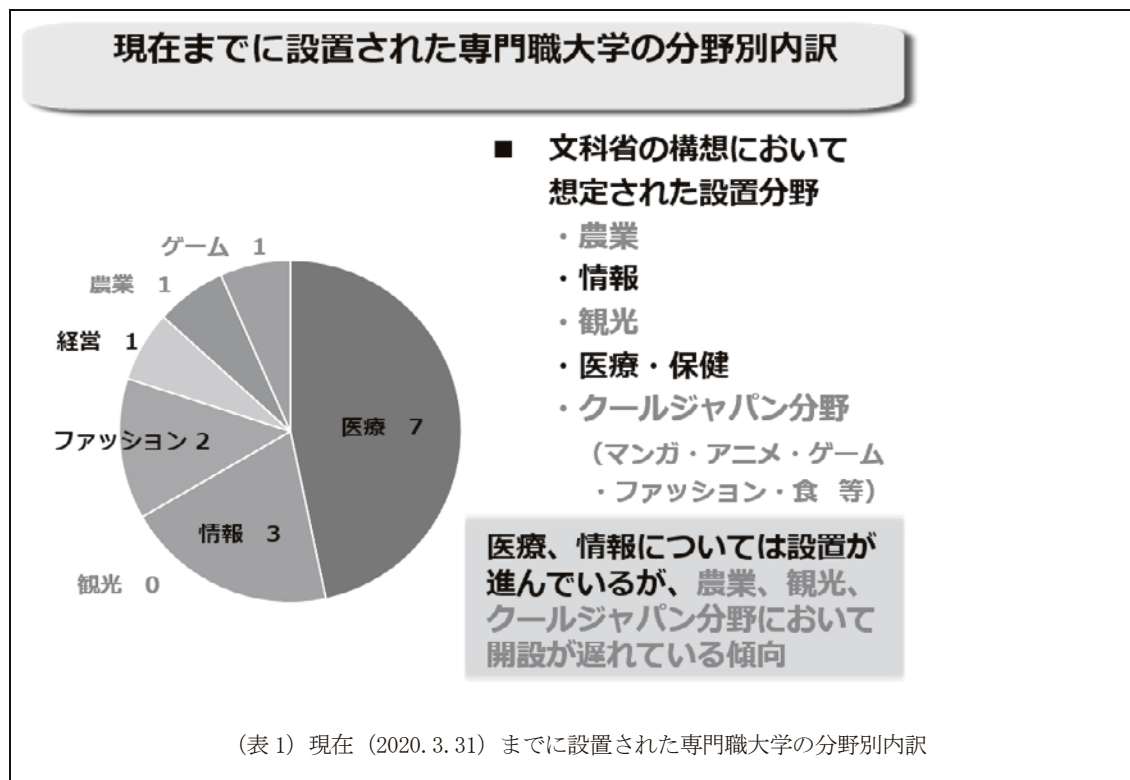
2019年4月1日学校教育法が一部改正され、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関として「専門職大学」「専門職短期大学」「専門職学科」が創設された。大学の制度に新たな教育機関が追加されるのは、1964年の「短期大学」の創設以来55年ぶりとなる改変である。文部科学省高等教育局専門教育課による案内では「専門職大学とは、特定の職業のプロフェッショナルになるために必要な知識・理論、そして実践的なスキルの両方を身に付けることのできる大学で地域社会と大学が連携して編成し、講義だけでなく、学内・学外での実習が豊富」としている¹⁾。そして学位認定に足る教育の枠組みが明確化されている医療分野においても、新たな高等教育機関として専門職大学が誕生した。しかし、医療分野においては、既に大学(短大含む)・専門学校における長期の教育実績がある中での派生した新制度に疑問を生じたのが研究動機である。また、専門職大学の意義を2018年に日本経済団体連合会が実施した『高等教育に関するアンケート調査』から専門職大学に関する制度や既存の大学・短期大学、専門学校との違いについて明確化を求める声がある²⁾。すなわち新設制度の位置づけ(以下レゾン・デートル)が問われている。本稿では、高校卒業後の進路先がさらに分岐していく中で、学位が異なるが同じ国家資格を取得することになる医療分野での大学・専門職大学・専門学校の3つのポリシーの比較を行い、専門職業大学のレゾン・デートルについて、下記方法で比較を行い、専門職大学と既存の高等教育機関との共通性と差異性を明らかにするとともに、専門職大学のレゾン・デートルを考察する。

1. 専門職学科の分野別設置状況調査及び入学者の属性調査
2. フィールド・構造化インタビュー調査
3. 大学・専門職大学・専門学校の3つのポリシー・テキストマイニング分析

1～3より比較調査を行った結果、新設制度の専門職大学のレゾン・デートルは、既存の医療分野の大学と専門学校と比較して、3つのポリシーから、専門職大学には、既存する大学や専門学校の基礎的分野・専門的分野の共通性に加え、産業分野の教育を担保し、産業構造の転換のスピードが速くなるとともに、職業人に求められる能力がより高度化・複雑化していく中での「経営学」「マネジメント」をカリキュラムポリシーの特徴として取り入れ、地域と連携することで経営と人材関係や産業構造の職業人に求められる能力を育成する機能が専門職大学の差異性であった。その一方で、既存の大学の教養や理論等学術重視と、専修学校の実践的職業重視の量重視を加えたカリキュラムが、スペシャリスト思考の学生の高等教育機関としてポリシーを掲げているが、限られた時間数の中で、教員や学生にとって履修すべき内容が多すぎるといったことも明らかとなった。この医療分野での改変は、文科省と厚生労働省から強いられる二重層のハイウエイトなカリキュラムで僅かな個別で選択できる科目の自由性が乏しい義務的面が強いのも専門職大学の特色である。また、設置分野の解析から、クールジャパン分野の専門職大学設立が遅れていることも明らかになっている(表1)。

改変後のアカウンタビリティとして、産業界のニーズに応えることが第一目的で設立された経緯もあり、今後は学生側のニーズを応えていく必要がある。それには、まず学生側のニーズはどこにあるのか、もしくはどうやって学生ニーズを掘り起こしていく質的検証が課題として残る。

結論として、新設した高等教育機関の専門職大学が明確化されることによって、今後は、より専門職大学のレゾン・デートルは認知されていくことは日本経済団体連合会の調査からも予測できる。よって、高等教育の接続先としての期待感や、産業界のニーズを担保できる教育機関なのか、今後その妥当性や実績評価が世論的にも求められるのではないかと推察できる。



参考引用文献

[1] 文部科学省: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmon/index.htm/

最終閲覧2020年10月12日時点

[2] 日本経済団体連合会:『高等教育に関するアンケート調査』2018年

(樋口修資教授指導 2020年度修士学位取得)

私立小学校の働き方改革に求められるもの

～私立小学校教員の業務改善に向けて～

平井 哲

文部科学省が行った教員勤務実態調査や、OECDが行った国際教員指導環境調査(TALIS)など、各種調査でも、日本の学校教員の長時間労働が明らかにされている。教員の法定勤務時間の縮減が進む中で、新教科の創設、児童の主体性を有意的に捉えた学びの変容等、教員の業務負担が増嵩することとなり、教員の多忙化を進めている。

このような現状において、東京都では「スクール・サポート・スタッフ」の配置等により、過労死レベルの時間外労働を行う教員の割合が減少する効果を上げている。私立学校もICTのシステムの導入による効率化等、少しずつ取り組みを始めている学校も見られる。

私立学校における業務改善の調査に当たっては、文部科学省が提示した下の14項目について、公立小学校、私立小学校の教員6名ずつにアンケート調査を行った。

基本的には学校以外が担うべき業務	学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務	教師の業務だが、負担軽減が可能な業務
①登下校に関する対応 ②放課後から夜間などにおける見回り、児童生徒が補導された時の対応 ③学校徴収金の徴収・管理 ④地域ボランティアとの連絡調整	⑤調査・統計等への回答等 ⑥児童生徒の休み時間における対応 ⑦校内清掃 ⑧部活動	⑨給食時の対応 ⑩授業準備 ⑪学習評価や成績処理 ⑫学校行事の準備・運営 ⑬進路指導 ⑭支援が必要な児童生徒・家庭への対応

アンケート結果から「①登下校に関する対応」と「⑫学校行事の準備・運営」に関する業務について、特に私立小学校教員が時間をかけ、負担感を覚えていることが明らかになった。そこで、この2項目についての半構造化インタビューを用いて調査を行った。インタビューの分析にあたっては質的データ分析手法「SCAT」を用いた。今回の研究で、私立小学校の働き方改革を阻害する要因の解決のために必要なことを、次の3つにまとめた。

- ・「**的確な人員配置を行い『チーム学校』として組織で対応すること**」
- ・「**意思決定の手順を明確化すること**」
- ・「**多様な人材を活用すること**」

この3つの考え方については、労働時間の上限規制によって限られた時間をどのように業務に分配するか、時間対効果を上げていけるか、というポイントにおいて考えなければいけない。すなわち、今までの働き方を否定するものではなく、時代の流れに沿って新しい働き方を作り直していく、という考え方である。また今後、機動力の高さを用いた私立小学校の優位性から取り組むことができる働き方改革の視点等も明確にしていくことも望まれる。さらに、これらの提案は現場からの視点を中心にしているため、法整備や制度改革など、マクロの視点における改善も同時に行っていく必要がある。教員の生活時間を取り戻し、教員の魅力を上げていくことが求められる。

【引用文献】

- ・教職員の働き方改革推進プロジェクト「学校をブラックから解放する」2018、学事出版
- ・妹尾昌俊「先生が忙しすぎるをあきらめない」2017、教育開発研究所

・大谷尚「質的研究の考え方―研究方法論からSCATによる分析まで―」2019、名古屋大学出版会

【参考文献】

- ・「とりもどせ!教職員の『生活時間』―日本における教職員の働き方・労働時間の実態に関する研究委員会報告書」2016、公益財団法人連合総合生活開発研究所
- ・「第3回 私学教職員の勤務時間管理に関するアンケート調査報告書」2017、公益社団法人私学経営研究会
- ・「平成18年度文部科学省委託調査『教員勤務実態調査(小・中学校)』報告書」2006、ベネッセ教育総合研究所
- ・「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法の一部を改正する法律案」2019、文部科学省
- ・「労働の科学73巻5号」2018、大原記念労働科学研究所
- ・「学校における働き方改革の成果と今後の展開(令和元年度版)」令和2年、東京都教育委員会

(樋口修資教授指導 2020年度修士学位取得)

校内におけるインクルーシブ教育充実のための教員支援 —特別支援教室専門員の役割に着目して—

木村 香

1 問題の所在と目的

東京都では平成29年度より都内の全公立小学校で特別支援教室の巡回指導を開始するにあたり、各学校に1名特別支援教室専門員(以下専門員)を配置した。

特別な支援を必要とする児童を担任する教員は、児童の支援と学級経営の狭間で悩みを抱えやすい。専門員という新しい職の存在は、児童・教員・学校組織のそれぞれの状況を把握できる立場として、特別支援教育の定着のためにも重要な役割を担っていると考える。しかし、専門員の在り方については十分に考察されていない。今後の専門員の有用性を示す上でも、実際に教員側が求めている役割は何なのかを明らかにすることが必要である。

2 結果と考察

研究1としてA小学校の教職員にアンケートを実施、特別支援教育に関する意識調査と専門員に対する意識調査を行った。意識調査では専門員の配置によって特別支援教室の運営が円滑に行われていることが明らかになった。しかし、専門員によって差異があることが問題点としてあげられた。また、校内において特別支援教育に関わる業務が重なりあっていることから、誰がどの業務を行っているのか不明瞭であることも分かった。そのような中で、教員は日常的に相談ができる環境を求めている。専門員は教員と巡回指導教員をつなぐ仕事であり、児童と教員をつなぐ仕事でもあり、教員の求めている人材と一致するところがあった。また、校内において特別支援教育に関わる人材として一定の知識を求められる存在であることも明確になった。研究2として教員へ半構造化面接を実施した。教員は使命感や責任感から、児童に対する悩みを抱えたときに、自分で何とかしようと抱え込んでしまう傾向があることが示唆された。その解決のためには、形式的な研修やケース会議等ではなく、日常的に相談できる人材を求めていることが明らかになった。

3 総合考察

本研究によると教員が求める専門員としては①学級担任・巡回指導教員・児童等の架け橋ができる存在であること②専門的な知識を持っていること③常勤であることの3点があがった。それを果たす専門員の役割としては、様々な人と信頼関係を築き、学校全体の特別支援教育を円滑に運営する一助となること、一定の知識を有し教員が一人で悩みを抱え込まないように日常的にサポートすること、常勤することで日常的に教員や児童とかかわることなどである。これらの教員のニーズを受け止めるためにも、専門員自身の資質向上が求められる。

4 結語

本研究で教員は特別支援教育において日常的に相談できる人材を求めていることが明らかになった。専門員の業務は、教員と巡回指導教員の橋渡しである。しかしそれは特別支援教室だけでなく、校内の特別支援教育全般に関わることである。教員と日常的に接しており、児童に関する情報共有も行っている専門員の業務は、校内の特別支援教育において求められている人材と重なるところが多いことも明らかになった。しか

し専門員の資質については差異があるとの意見もあるため、専門員の資質向上のための研修が必要である。専門員の資質向上のために必要とされるのは特別支援教育への理解・発達障害に関わる知識であることは明白であるが、それだけではなく教員や児童に寄り添って支援することができるカウンセリングマインドやより深く児童を理解するための心理的視点の形成など、研修だけでは得難いものかもしれない。専門員が年数を重ねることで、そのスキルを形成することにもつながるであろう。今後は専門員が持っているスキル、例えば教員経験の有無や専門的知識の有無などを開示していくことで、より教育現場のニーズに合わせた配置が行われ、有効に活用されていくのではないだろうか。

現在専門員は特別支援教室の円滑な運営のために配置されているが、特別支援教室だけでなく校内において特別支援教育全般をサポートできるような人材へと転換することができれば、今後の特別支援教育・インクルーシブ教育を定着・発展させるための一助となるのではないだろうか。

引用・参考文献

- 1)大橋力也・村山拓(2019)「特別支援教室と在籍学級の効果的な連携の構築:特別支援教室専門員の調整機能に注目した予備的検討」『東京学芸大学紀要,教育学系』71, 261-266
- 2)文部科学省,中央教育審議会(2005)「特別支援教育を推進するための制度と在り方について(答申)」
- 3)文部科学省(2018)「平成30年度特別支援教育に関する調査の結果について」
- 4)文部科学省(2017)「平成29年度特別支援教育に関する調査の結果について」
- 5)宮木秀雄・柴田文雄・木船憲幸(2010)「小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究―校内体制の構築に向けて―」『特別支援教育実践センター紀要』(8), 41-46
- 6)宮木秀雄(2019)「通常学校の専任と兼任の特別支援コーディネーターの比較調査―業務内容と業務課題に着目して―」『特殊教育学研研究』(56), 5, 269-279
- 7)岩瀧大輝・山崎洋史(2009)「特別支援教育導入における教員の意識研究―期待される心理職の役割―」『東京海洋大学研究報告』(5), 17-27
- 8)森浩平(2016)「特別支援教育に携わる教員のメンタルヘルスの現状とストレス要因等に関する社会心理学研究―質問紙調査による実態把握と教育研修等による改善プログラムの検討―」『東北大学教育学情報研究』(15), 69-70
- 9)曾山和彦・本間恵美子(2006)「教師のメンタルヘルスの及ぼすサポートグループ参加効果～自尊感情,バーンアウトの視点から～」『秋田大学教育文化学部教育実践紀要』(28), 111-118
- 10)文部科学省(2018)「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」
- 11)東京都教育委員会(2010)「東京都特別支援教育推進計画第三次計画」

(星山麻木教授指導 2020年度修士学位取得)

カリキュラムマネジメント・モデルを踏まえた 学校における食育推進のためのチェックリストの開発

清久 利和

1.問題の所在

食を取り巻く社会環境の変化は児童生徒に対しても大きな影響を与え、社会問題化してきたことから、学校において、食育についても積極的に取り組んでいくことが社会の要請として求められるようになってきた。

しかし、食育の推進における指導内容は、学校によって時間や内容にばらつきがあり、すべての学校において社会が求めている食育推進に充分対応できているとはいえない。

2.研究の目的

本研究は、カリキュラムマネジメント・モデルを踏まえて食育のカリキュラムを充実させ、学校における食育を推進するためのチェックリストの開発を目的とする。

3.研究の方法

第一に、学校における食育推進の状況を把握し、今後の方向性について検討する。第二に、文献を使ってカリキュラムマネジメントの理論を食育に適用できる可能性について検討し、それらのことを考慮した上で、カリキュラムマネジメント・モデルを踏まえたチェックリストを開発する。第三に、学校においてチェックリストの活用を試行し、その結果についてインタビュー調査を行い、チェックリストの結果とインタビュー調査から、学校の食育推進状況を分析し、チェックリストの妥当性を検討する。

4.研究の実際

カリキュラムマネジメント・モデルの7つの要素である「ア.教育目標の設定・共有化」、「イ.カリキュラムのPDCA」、「ウ.組織構造」、「エ.学校文化(組織文化)」、「オ.リーダー」、「カ.家庭・地域社会」、「キ.教育課程行政」に沿って「1 学校の教育目標について」、「2 教育課程の編成・実施・評価の様子について」、「3 教育課程の編成・実施・評価活動への支援活動(経営)の様子について」、「4 教職員の全体的な雰囲気について」の4つの大項目に分け、42項目の設問を作成した。おおむねできている場合は○を、おおむねできていない場合は×を記入するようにした。

1小学校と1中学校、計2校を対象として、チェックリストの試行を行った結果、両校とも約6割が○を記載していた。チェックリストの分析から推進体制は確立できているが、教職員の食育の目標に対する意識が低いことがわかった。また、2回にわたるインタビュー調査の分析から、チェックリストを活用することで、教職員の食育の目標や取組に対する意識が高まったことがわかった。しかし、チェックリストを活用することで食育の改善に生かすために、どんなことが必要であるのかを明確にするという課題が残った。

これらのことから、開発したチェックリストを活用することで、食育推進状況が確認できるとともに、食育のカリキュラムの課題が明確になり、今後の改善点を考えるきっかけとなることがわかった。一方、チェックリスト項目の言葉が難しく、イメージしにくいなどのチェックリストに対する指摘があった。

5. 本研究の成果

(1) カリキュラムマネジメント・モデルを踏まえたチェックリストの開発

学校の教育目標や教育課程の編成・実施・評価の様子, 教育課程の編成・実施・評価活動への支援活動の様子, そして, 教職員の体制や全体的な雰囲気などが把握できるチェックリストを開発することができた。

(2) 開発したチェックリストの試行

・カリキュラムマネジメントの考え方の理解促進

計画した教育内容を実践し評価・改善する教育活動と, 組織構造や組織文化を整えていく経営活動の両方を俯瞰的に見つめていくというカリキュラムマネジメントの考え方が理解されていた。

・開発したチェックリストを活用した食育推進にかかる各校の現状と課題の把握

目標設定の方法や, 教職員の食育に対する意識などの課題を把握することができていた。

・各校の食育のカリキュラムの改善点の明確化

家庭や地域社会に向けての情報発信の在り方や教職員の目標に対する意識などの改善点が明確になっていた。

・開発したチェックリストを活用した食育推進の改善

児童生徒につけたい資質・能力を意識した食育の目標を設定し, 教科等横断的な視点でカリキュラム編成・改善を行うなど, 教職員の食育推進の意識を高め, より良い学校文化を醸成していくことがわかった。

6. 今後の研究課題

(1) チェックリストの改善

(2) チェックリストの活用方法についての検証

(3) チェックリストの活用からそれを食育の改善に生かすプロセスの分析

(4) 調査対象の拡大

(5) 他の現代的諸課題に関するチェックリストの開発

〈主たる参考文献〉

- ・総務省(2015)総務省行政評価局平成27年10月「食育の推進に関するアンケート調査」結果報告書
- ・田村知子(2005), カリキュラムマネジメントのモデル開発, 日本教育工学校論文集29巻supple号137—140
- ・田村知子(2009)初等中等学校におけるカリキュラムマネジメントの規定要因の研究:カリキュラムマネジメント・モデルの開発と検証を通して, 九州大学, 博士(教育学)pp.233
- ・田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵(2016)カリキュラムマネジメント・ハンドブック, ぎょうせい
- ・文部科学省(2019)食に関する指導の手引—第二次改訂版—
- ・吉富芳正(2015), 学力形成に果たす教育課程の役割, 明星大学教育学部研究紀要5pp31—45, 明星大学教育学部
- ・吉富芳正(2019), 現代教育課程入門, 明星大学出版部

(吉富芳正教授指導 2020年度修士学位取得)

教員の育成指標におけるカリキュラム・マネジメントの要素に関する研究

本多 博

1 問題の所在

教員がカリキュラム・マネジメントに必要な力量を獲得するためには、各キャリアステージで必要となる力量を要素で示す必要がある。

一方、公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標(以下、「育成指標」と略記)は教員の資質向上の中核を成すものであり、教員の資質向上に不可欠な要素を前提とした演繹的な内容検討が求められる。

2 研究の目的

本研究は、カリキュラム・マネジメントを実践するために必要な教員の資質を、育成指標の内容を分析することを通して、キャリアステージごとに明らかにすることを目的とするものである。

3 研究の結果

(1)「指針」による分析

育成指標の「カリキュラム・マネジメント」の用語は、公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の「教育課程編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項」の項目と関連が強いという結果がでた。このことから、多くの自治体カリキュラム・マネジメントを、狭義の意味で捉えている可能性が示唆された。

(2)「三つの側面」による分析

育成指標を文部科学省が示したカリキュラム・マネジメントの「三つの側面」から分析した。その結果、キャリアステージの後半になるほど複数の側面が求められる傾向があることが分かった。また、三つの側面に関連する「資質の内容」の数は、全キャリアステージで側面1<側面2<側面3となった。側面ごとに分析したところ、側面1に関して記述された「資質の内容」の数は初任期中で少なく、側面3に関連して記述数はキャリアステージの後半になるほど多くなる傾向が見られた。また、全ての側面で養成期と初任期の割合に有意差は認められず、養成期の段階から初任期を見通した学びが必要であることが示唆された。

(3)「カリキュラムマネジメント・モデル」による分析

育成指標を田村(2016)の「カリキュラムマネジメント・モデル」に示された各要素で分析した。その結果、キャリアステージが進むにしたがって、同時に複数のカリキュラムマネジメント・モデルの要素が必要となるような資質が求められており、要素間の関連を図る必要があることが示唆された。また、要素ごとの特徴が明らかとなった。

(4)「三つの側面」による計量テキスト分析

各側面との関連で抽出した「資質の内容」を、「Jaccardの類似性測度によるコードとの関連度」「対応分析」を用いて分析した。その結果、それぞれの側面で養成期～ベテラン期を特徴づける語を抽出することができた。また、対応分析によって抽出された語の布置の様子から、キャリアステージの特徴を読み解くことができた。

(5)「カリキュラムマネジメント・モデル」による計量テキスト分析

カリキュラムマネジメント・モデルとの関連で抽出した「資質の内容」を、「共起ネットワーク」を用いて分析した。また、適宜コロケーション統計を行い、抽出された語の育成指標の文脈での使われ方を確認した。その結果、育成指標のテキストに「潜在的論理」として存在していたカリキュラム・マネジメントの資質が、キャリアステージごとに明らかとなった。また、キャリアステージ同士は特定の資質で強く関連しており、それは隣り合ったキャリアステージの間で出現しやすい傾向があった。

4 成果と課題

育成指標に「潜在的」に示されていたカリキュラム・マネジメントの要素を抽出・整理・分析し、キャリアステージごとの特徴として示した本研究は、教員のカリキュラム・マネジメントの資質向上に貢献するものと言える。一方、今後との課題として、カリキュラム・マネジメントに関する教員の資質向上を図るために、本研究の成果を生かした研修計画や研修プログラムの検討を行う必要がある。

【主たる参考文献】

・吉富芳正・村川雅弘・田村知子・石塚等・倉見昇一 編著(2020)これからの教育課程とカリキュラム・マネジメント, ぎょうせい

(吉富芳正教授指導 2020年度修士学位取得)

博士論文概要

就学前のわが子の発達が気になる保護者が求める支援に関する教育学的研究 —ソーシャルワーク実践における生態学的時系列モデルの生成について—

佐々木 沙和子

本論文は、就学前のわが子の発達が気になる保護者が求めているソーシャルワークについて明らかにすることを目的とした。そこで、就学前のわが子の発達が気になる保護者を中心とした調査研究を行い、保護者が必要とするソーシャルワークの機能について検討した。さらに、保護者と保育者が幼児に関わる際に互いに見ている視点や必要とされる視点をもとに、保護者支援を行う保育者と保護者の関係性の構築について検討した。

第1章では、就学前のわが子の発達が気になる保護者支援の現状と課題についてまとめた。具体的に、乳幼児の保護者支援のために、保護者の心身の状況や環境を勘案することが必要であった。また、家庭・教育・福祉の連携を通した障がいのある子どもと保護者が地域で切れ目のない支援が受けられるような体制作りが必要であることも示唆された。加えて、ソーシャルワークの視点で保護者支援を検討する必要があるのではないかと推測した。上記から、本論文が取り組むべき就学前のわが子の発達が気になる保護者支援に関する課題として、①保護者を調査対象とした研究、②保護者が抱えるソーシャルワークのニーズ調査、③保護者自身の環境や状況に着目した保護者支援の検討、④保護者と周囲との関係性をベースとした保護者支援の検討、を挙げた。

第1章で得た知見をもとに、第2章第1研究、第3章第2研究、第4章第3研究で、就学前のわが子の発達が気になる保護者の語りやニーズから保護者支援への知見を得ることを試みた。

まず第1研究では、幼児の診断の有無を比較軸として、保護者一人一人の語りから得られた、求めている支援についてKJ法による分類・分析を行った。その結果、就学前のわが子の発達が気になる保護者が求めている支援は多様であり、特に診断がない幼児の保護者の方が、診断がある幼児の保護者よりも、より多くのソーシャルワークの支援を求めていることが明らかとなった。具体的に、診断のない幼児の保護者は「心理的サポート」や「相談」の支援内容を求めている。

次に、第2研究では就学前のわが子の発達が気になる保護者の気持ちが揺れ動く場面や保護者のライフストーリーから保護者支援についての検討を目的とした。年長児のわが子の発達が気になる保護者を対象とした聞き取り調査を行った所、親子の生活が変化する転居や幼児の入園時・就学に向けた活動時に、特に保護者はわが子の発達について気になる場面が増えていたことが分かった。加えて、保護者のライフストーリーを理解し相談を担うことができる存在が、保護者支援に重要であると示唆された。

第3研究では、第1、2研究で得られた知見と先行研究を踏まえて作成した、就学前の幼児の保護者が求めているソーシャルワークの15機能に関する30項目のアンケート調査を実施した。保護者自身がわが子の発達に関して何らかの気づきがある場合と気づきのない場合を比較軸として、統計分析ソフトを使用しSPSSによるカイ2乗検定の分析を行った。その結果、わが子の発達に関して気づきのある保護者だけが求めている内容は7項目で、気づきなしの保護者だけが求めている内容は1項目であった。加えて、わが子の発達に関する気づきがある保護者がより求めている「相談援助機能」の「保護者との対等な関係性の中で問題解決に取り組み、協働するための支援」の項目に有意差が生じ、発達に何らかの気づきがある保護者へのより一層の保護者との連携を通した相談支援が求められていることが分かった。この結果から、保護者がより安心して子育てを行うことができる保育や支援の環境を整えていくために、保護者一人一人の背景から、保護者と保育者が協働関係を構築しつつ支援を検討する必要性について示唆された。

第1、2、3研究から得られた知見から、第5章では協働関係の視点として、Anderson, et alが提唱した「コラボレイティブ・モデル」の理論が本論文と近接すると考え、取り上げた。これは、生活経験である現実を対象化・客体化せず、他者や社会との相互作用の中で現実構成されていくと捉える視点で、援助者は自らの専門的な知識や立場という枠組みに被援助者を当てはめるのではなく、援助者自身も被援助者から学ぶ立場としての関係性となる。このような保護者と保育者という関係性の中での協働について調査・検討した研究や、コラボレイティブ(協働)の理論が保護者と保育者の協働関係を立証できる裏付けとなるための先行研究が見られなかったことから、次章の課題とした。

第6章第4研究では、上記の知見をもとに、具体的に保護者と保育者の関係性に着目した事例を基に、保護者と保育者の協働関係において、どのような視点や関わりが保護者支援により良い効果へと結びつくかについて検討した。具体的には、保護者3名と保育者1名に対して個別の聞き取り調査を実施し、保護者と幼児の担任であった保育者の具体的な実践やエピソードの振り返りに関する語りを、複線経路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Modeling:TEM)を用いて分析した。その結果、保育者が行う協働の視点として、保護者自身の生活面や気持ちにも配慮しながら幼児の発達を共に支えていく内容が得られた。また、保護者と保育者の協働関係には「気持ちの合意形成」「対象児の認識の再構築」「保育者自身も学ぶ意識」が必要であった。保護者自身の気持ちや体調面にも配慮しながら話すタイミングを見計らうことで、保護者が保育者を信頼する気持ちへとつながっていた。また、生活環境が変化しても保護者と保育者がつながり続けることができるという関係性も、協働関係に必要な視点であることが示唆された。一方で、保護者同士の関わりの効果に関しても、保護者と保育者それぞれの語りから得られた。そのため、保護者支援には、保護者同士の関係性を保育者がどのように意識していくかも重要であると示唆された。

次に、第4研究の課題をもとに、第7章第5研究として第4研究の調査対象であった保護者3名と保育者1名によるグループインタビューを実施し、個別の聞き取り(第4研究)で得た内容をもとにした後続調査を行った。その結果、保護者が気づいていなかった当時の保護者自身や、わが子の姿に関する語り合いの中から、保護者と保育者が互いやわが子、さらに他児を認識していた記憶が共有された。また、保護者はわが子の発達への不安はあったが、保育者との協働関係を通して安心を高めていく中で、わが子の発達への捉え方が柔軟になり気持ちを前向きにすることができたという語りも得られた。そのような関係性の構築を可能とした背景には、保護者の未来も視野に入れた保育者による関わり方があったと推察した。保育者は、保護者の過去の経緯や、今後保護者自身が自らの意思で判断し、幼児の発達を自らの言葉で語り支えていくことができるような未来を見据えた支援を検討することが必要であると推察した。

さらに、保護者自身が発達や保育を学ぶ機会の充実も必要であると示唆された。このことから、保護者自身が発達や特性に合わせた関わり方を学ぶことで、わが子の発達の理解を深め子育てへの安心感を得られるのではないかと推察した。例えば、第4研究では、保護者がわが子の通う園の分園でサポーターとして他児の支援に関わる中で、わが子の姿を客観的に捉える視点を得て、わが子の行動の理由を理解することにつながったという語りがあった。そのような観点は第4、5研究の他の保護者にも見られ、学びへの意欲が語られていた。

このように、保護者と保育者の協働関係を通じた保育を実践していく視点や、保育者に必要な視点として保護者の過去・現在・未来を見据えた時系列で目の前の保護者への関わり方を検討・実施していくことが挙げられた。加えて、保護者自身が発達や保育を学ぶ機会を設定することが必要であると示唆された。

第1～7章で得られた知見を踏まえ、第8章の総合考察では本論文が対象としている就学前のわが子の発達が気になる保護者と、周囲とのエコロジカル(生態学的)な関係性の視点で保護者支援を検討することが必要ではないかと述べた。また、保護者と保育者がどのような関係性の中で、子どもや互いの姿をどう捉えていたかについて明らかにしていく中で、保護者自身が必要と考える保護者支援について検討することに意義

があるのではないかと推察した。これは、就学前のわが子の発達が気になる保護者を中心とした調査を行ったことで得られた知見であり、保護者と保育者が協働で幼児の発達を支えていく視点が必要であると考えた。具体的に、就学前のわが子の発達が気になる保護者支援の在り方として、ジャーメインのエコロジカル視点のソーシャルワークと、谷口のエコロジカル・ソーシャルワークに加えて、Bronfenbrennerの環境下で変化していく生態学的移行の視点も視野に入れた切れ目のない継続的な支援と共に、保護者と保育者はAnderson, et alのコラボレイティブ(協働)な関係性を築いていくことが必要だと考え、生態学的時系列モデルとして提示した。加えて、保育者には協働関係の基盤として、Andersonの「無知の姿勢」が重要であると推察した。すなわち、自宅での幼児の姿は保護者が持つ知識や経験であり、それらの知識や経験がない保育者は保護者から学ぶ姿勢を意味する。以上から、生態学的時系列モデルの視点で、生態学的なつながりの中で保護者と保育者が協働関係を築き、保護者と幼児一人一人の生活や気持ちのタイミングを見計らいながら支えていくことが必要であるとまとめた。

第9章では結論と今後の課題について述べた。具体的に、本論文では就学前のわが子の発達が気になる保護者が求めているソーシャルワークについて明らかにすることを目的とし、①就学前のわが子の発達が気になる保護者を対象とした調査研究の重要性、②就学前のわが子の発達が気になる保護者のニーズの多様さ、③保護者と保育者の協働関係の必要性と共に、それらの知見を総括して④生態学的時系列モデルをベースにした保護者支援の必要性について明らかにしたと述べた。一方で、今後の課題としては、本論文で得られた理論の実証研究と共に、保護者が支援に対して要・不要を判断する背景を調査し、保護者側の要因から考える保護者支援の研究が必要である。

(星山麻木教授指導 2020年度博士学位取得)

投稿論文

高等学校発達障害生徒の就労生活に向けたライフプラン構築に関する研究 —A 高等学校の通級による指導を受けている4名へのアンケート調査から—

清水 浩

サマリー

発達障害児者の就労生活を支えるためには、本人のQOLを保障し、将来設計について見通しを持たせるライフプラン構築に向けた支援の在り方についての検討が重要である。

本稿では、A高等学校の通級による指導を受けている全生徒4名を対象に、10年後の自分を想定したライフプランに関するアンケート調査(現在の生活状況と10年後の自分を想定した項目)を実施し、QOLを重視した支援の在り方を検討した。

その結果、日常生活の維持費や計画的貯蓄等の金銭管理能力に関すること、また、余暇活動を充実させること等を中心に、将来への生活に関する不安が挙げられた。一方、10年後の自分の想定では、余暇活動や友人関係等を広げ、楽しむことができている自分の姿を期待している回答も挙げられた。

今後は、生徒一人一人が望むライフプランを構築することができるよう、高等学校在学中におけるキャリア教育を中心としながら、地域における包括的支援の充実を図るために、具体的なサポート体制の構築についての検討の必要性が示唆された。

キーワード: 高等学校発達障害生徒 通級による指導 自立活動 QOL ライフプラン

I 問題の所在と目的

2007年に開始された特別支援教育の近年の現状をみると、少子化に伴う義務教育段階の全児童生徒数の減少傾向が続く中、特別支援学級や通級による指導の対象者は、全児童生徒数の4.5%以上(文科省、2019)を占めており、さらに、通常の学級における支援を必要とする児童生徒の在籍率は6.5%(文科省、2012)と示されている。このような中、高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の高等学校進学者全体に対する割合は増加傾向にあり、なかでも全日制課程(1.8%)に比べ、定時制(14.1%)や通信制(15.7%)の課程に多く在籍している(文科省、2009)。

こうした在籍状況に対して、特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置などをとおして、支援を必要とする生徒についての共通理解に努めることや、実態把握に基づき、通常の授業における個に対する配慮や支援を検討するなどの取り組みが浸透してきている(文科省、2018)。

しかしながら、高等学校の現状として、各課程を修了するための単位修得に向けた各教科・科目の指導をどのように充実させていくか、また、多様化する卒業後の進路に対応した進路指導をどのように進めていくかといった課題等も抱えている。なお、これらの課題に対しては、支援を必要とする生徒に対する指導形態や指導内容の工夫を含めた校内体制に関する取り組みが手探りであることから、生徒の多様な教育的ニーズに対応していくことが難しい状況にある(青木、2016)。

以上のような流れを受け、「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」(高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告、2016)が取りまとめられ、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(2016)及び「学校教育法施行規則第140号の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する告示」(2016)を経て、高等学校における通級による指導(2018)が実施

された。具体的には、高等学校等の特別支援教育に関する教育課程等の改善に資する実証的資料を得るため、生徒一人一人の実態把握や個別の目標設定等において、自立活動との関連付けを図りながら授業内容の検討を進めており、SST(Social Skills Training:社会生活技能訓練)の必要性が挙げられている。

一方、「発達障害者における雇用の現状」(厚生労働省職業安定局、2017)をみると、発達障害者(高次脳機能障害を含む)の2017年の就職件数は4,580件で、2007年の365件と比較すると約12.5倍の増加となっている。このことから、我が国において進められてきた発達障害者に対する就労支援制度の整備及びキャリア教育推進等が就職件数の増加という結果として現れてきていることが考えられる。しかし、発達障害者が職業生活を続けるにあたり、対人関係面における課題(小川、2005)や、人との関わりの能力であるソフトスキルの獲得に関する支援の必要性(梅永、2017)等の指摘も多い。さらに、発達障害児者自身の生活の質(Quality of Life、以下「QOL」)を高め、豊かな職業生活を送るに当たっての課題も数多く報告されている(日花、2015;今橋、2009)。

このようなことから、発達障害者が就労を継続し、自分自身の生活を豊かで充実したものにするには、ハードスキル(仕事そのものに求められるスキル)及びソフトスキルの獲得の必要性(梅永、2017;清水、2018)や、働きながら生活を楽しむことができるように、QOLを高め、自分の将来設計について見通しを持たせる支援方法の検討が求められる。

しかし、高等学校普通科に在籍する発達障害生徒が、今後の自分の将来に関するライフプランをどのように構築するかの研究はあまりみられない。

今回の研究では、高等学校普通科に在籍する発達障害生徒が、就労生活をイメージし、今後の自分の将来に関するライフプランをどのように構築するかを中心に、10年後の自分を想定したライフプランに関する実態把握をすることで、QOLを重視した支援の在り方を検討する。

Ⅱ 方法

1 A高等学校の概要

(1)概要

A高等学校は、中学校特別支援学級から進学した生徒を含め、発達障害等の特別な配慮が必要な生徒が多く在籍する。そのため、過去8年間にわたり、UD(Universal Design)の考え方や、情報通信技術(Information and Communication Technology)機器等の活用による焦点化、視覚化、共有化などによる分かりやすい授業作り等を参考にし、基礎学力の定着を図ってきた。また、発達障害生徒の増加に伴い、通級による指導が開始され、生徒本人の自尊感情に配慮しながら、学習上又は生活上の困難を改善・克服し、社会で自立するための資質や能力を身に付けるための授業を行っている。

(2)教育課程上の位置付け

通常の学級に在籍する特別な支援を要する生徒は、周囲とのコミュニケーションなど対人関係に困難を示したり、義務教育段階の基礎的な学習内容の習得に困難を示したりする状況がみられるため、心理的に安定し、より豊かな人間関係や社会生活を手に入れ、生涯を通じてQOLを高めることが求められる。

このようなことから、特別の指導ライフスキルを教育課程に位置付け、生徒一人一人の実態に応じて必要な自立活動の区分の選定と関連付けをした上で、具体的な指導内容等を設定し指導を週2コマ(年間70単位時間)行っている。

通級での指導では、キャリア教育や進路指導等の学習内容と関連付けながら、単元「自分を知ろう」、「アドバイスの受け方」、「自分で生活しよう・金銭の使い方」などを中心に、自立活動の心理的な安定、人間関係の形成、コミュニケーション等に関する指導を中心に行っている。また、実生活でも生活経験が少ないことから、単元「自立のために」において、アイロンがけや洗濯、清掃などの体験的な学習を多く取り入れている。

現在、特別の指導ライフスキルを履修している生徒は4名で、それぞれに対して個別の指導計画を作成している。また、授業は、特別の指導ライフスキルの担当教員、自立活動担当教員、特別支援教育コーディネーターの3名で担当している。なお、筆者は、通常の学級に在籍する発達障害生徒を対象に、将来の自立に向けたライフスキル支援及び自立活動の在り方等に関するスーパーバイズを担当した。

2 対象者

A 高等学校普通科在籍生徒のうち、通級による指導を受けている全生徒4名(男子3名、女子1名)。

3 手続き

A 高等学校普通科に在籍し、通級による指導を受けている全生徒4名に対し、通級による指導の授業「インターンシップ事前学習」時において、高等学校卒業後における将来の生活を中心に、10年後の自分を想定したライフプランに関するアンケート調査を行った。

4 内容

障害者が働きながら生活を楽しむことができるようにするためには、QOLを高め、自分の将来設計について見通しを持たせることが必要である。このような中、島田ら(2013)は、主観的QOL(当事者の生活満足度等)に着目した上で、就労だけに限定されないキャリア教育の観点が必要であると報告している。また、生涯教育プログラムに参加した知的障害者を対象に、10年後の自分を想定したライフプランに関するアンケート調査を行っているが、今回のアンケート調査項目は、このアンケート項目と同様とした。これらの内容を以下に示す。

質問項目は、①普段の生活の楽しみ、②困っていること・不安に思うこと、③困ったときに相談する人や機関、④今の生活の満足度、⑤満足している具体的な内容、⑥満足していない具体的な内容、⑦何年後の自分まで想像できるか、⑧将来の生活への不安、⑨不安を感じる理由、⑩将来の生活を決めるに当たり意見を聞いて欲しいか、⑪10年後の年齢、⑫10年後に向けて叶えたい希望、⑬できる自信とその理由となっている。

5 時期

201X年10月～201X年11月。

6 研究実施上の配慮

研究に先立ち、A 高等学校に対して研究の趣旨及びプライバシーの保証に関する説明を口頭で行った。この際、研究協力と発表に対する同意及び承諾を得た。

Ⅲ 結果

1 ユウキさん(18歳、男子、仮名)

(1)概要

5歳時に医療機関にて広汎性発達障害との診断を受けた。小学校、中学校、高等学校とも通常の学級に在籍した。学校生活のいろいろな活動場面でこだわりがみられ、自分が納得しないと次の行動に移ることや突然の予定変更に対応することができない。

学習面では、計算はできるが文章を読んで理解することが難しい。また、一つの指示は理解できるが、複数の指示を理解できず行動に戸惑うことがある。

作業面は、丁寧に行うことができるが時間がかかる。また、箸が上手く使えず、動作がとてもぎこちないことが多くみられる。

語彙に偏りがあり、コミュニケーションがうまくとれない。また、友達の気持ちや場の空気などを読み取ることが難しく、友達とトラブルになることがあるなど適切な人間関係を構築することが困難である。

なお、進路は専門学校への進学を希望しており、インターンシップは、医療関係機関の事務補助を担当した。

WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition、以下「WISC-III」)の検査結果(16歳4ヶ月に実施)は、言語性IQ68、動作性IQ83、全検査IQ73、群指数は、言語理解65、知覚統合87、注意記憶85、処理速度78であった。

(2)ライフプランに関するアンケート

ライフプランに関するアンケート結果を表1に示す。

表1 ライフプランに関するアンケート結果(ユウキさん)

No	質問項目	回答
1	普段の生活の楽しみ	買い物。音楽鑑賞。
2	困っていること・不安に思うこと	なし。
3	困った時に相談する人や機関	家族や親族。
4	今の生活の満足度	少し満足。
5	満足している具体的な内容	住んでいる家や部屋が気に入っている。買い物ができる。
6	満足していない具体的な内容	特になし。
7	何年後の自分まで想像できるか	82年後の100歳。
8	将来の生活への不安	いつも感じている。
9	不安を感じる理由	経済面(お金)が心配。
10	将来の生活を決めるに当たり意見を聞いて欲しいか	聞いて欲しい。
11	10年後の年齢	28歳。
12	10年後に叶えたい希望	お金(給料、貯金など)を増やしたい。一緒に余暇・趣味を楽しめる友達を増やしたい。
13	できる自信とその理由	①たぶんできる。 ・貯金をして銀行に預ければ、未来までに多くたまるから、貯金しているお金はなるべく使わない。 ②たぶんできる。 ・同じ職場の人がいれば、友達になれそうだから、友達をみつける。

普段の生活では、買い物と音楽鑑賞で楽しんでいる。困った時には、家族や友人など決まった人に相談をすることができている。将来の自分のイメージは、100歳までできるということになっている。また、経済面での不安をいつも抱えているということで、生活に関する相談者の存在を求めている。

ユウキさんのコミュニケーション面に関する課題として、友達の気持ちや場の空気などを読み取ることが難しく、友達とトラブルになることがあるなど適切な人間関係を構築することが困難であることが挙げられている。アンケートでは、「一緒に余暇・趣味を楽しめる友達を増やしたい。」という希望を持っていることから、本人が楽しめる活動を中心に、クラスの友達と一緒にできるような内容を取り上げて、楽しみ方や、関わり方に関するスキルを習得できるような支援が求められる。

2 マミさん(17歳、女子、仮名)

(1)概要

5歳時に医療機関にてアスペルガー症候群(Asperger Syndrome、以下「AS」)との診断を受けた。

入学した小学校は、特別支援学級の設置がないために、通常の学級に在籍した。中学校は特別支援学級、高等学校は通常の学級にそれぞれ在籍した。

学習面では、文章を読んで理解することはできるが、内容をまとめ要点を伝えることが難しい。また、一つの指示は理解できるが、複数の指示は理解できずに戸惑うことがある。

作業面では、高齢者介護施設でのインターンシップに向けた業務を担当した。具体的には、ベッドメイキングや清掃等を行ったが、場面の切り替えや突然の予定変更及び接客を求められる場面での急な変化等に対応することができない。また、作業自体は丁寧に行うことができるが、洗濯物たたみなど時間がかかったり、不器用さがみられたりする。

対人関係面では、友達を作りたい気持ちが強く、人との距離を縮めすぎて避けられるなど、友達の気持ちや場の空気などを読み取ることが困難である。また、制作活動など友達と協力して作業を進めることが苦手である。

家族構成は、両親との三人暮らしである。祖父母の面倒をみたいという希望を持っており、将来は一緒に暮らすことも検討している。

なお、進路は高齢者介護施設を希望しており、インターンシップは、高齢者介護施設で実施した。

知能検査の結果、WISC-IV(Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition、以下「WISC-IV」)の検査結果(16歳4ヶ月に実施)は、全検査IQ70、言語理解72、知覚推理65、ワーキングメモリー65、処理速度105であった。

(2)ライフプランに関するアンケート

ライフプランに関するアンケート結果を表2に示す。

表2 ライフプランに関するアンケート結果(マミさん)

No	質問項目	回答
1	普段の生活の楽しみ	買い物。読書。音楽を聴く。ゲーム。地域行事(お祭り)への参加。野球を観る。
2	困っていること・不安に思うこと	人間関係が不安。一緒に遊ぶ友達がいない。
3	困った時に相談する人や機関	家族や親族。
4	今の生活の満足度	少し満足。
5	満足している具体的な内容	住んでいる家や部屋が気に入っている。余暇や趣味を楽しんでいる。
6	満足していない具体的な内容	ない。
7	何年後の自分まで想像できるか	10年後の27歳。
8	将来の生活への不安	時々感じている。
9	不安を感じる理由	今のところにいられるか心配。仕事が続けられるか心配。働いている所での人間関係が心配。
10	将来の生活を決めるに当たり意見を聞いて欲しいか	聞いて欲しい。
11	10年後の年齢	27歳。
12	10年後に叶えたい希望	恋人・結婚相手が欲しい。いろいろな所へ旅行したい。
13	できる自信とその理由	①たぶんできる。 ・一人っ子ということもあるし、できれば結婚したいから。男性とコミュニケーションをとる。自分から積極的に話しかけていく。 ②たぶんできる。 ・旅行することに興味があり、ハワイやシンガポールに行ってみたいから。お金を貯めて、スケジュールを決めていくことが必要。仕事が忙しいときもあるから、タイミングをみて行く。

普段の生活の楽しみでは、買い物、読書、地域行事への参加等、多くの種類にわたる楽しみを持っており、充実した生活を送っているが、一方で、人間関係面での不安も抱えている。将来の生活においても、現在抱えている不安と同様に、就労先での人間関係面での不安を持っており、自分の意見を聞いてくれたり、適切な助言をしてくれたりする人を必要としている。10年後に叶えたい夢に関しては、具体的な目標や達成するための努力点なども回答できている。

一方で、異性とのつきあいに関する希望を挙げていることから、異性との関わり方のスキル獲得の必要性や、旅行を楽しむために、実際に目的や予算をもとに、計画立案するスキル等を計画的に学んでいくことが必要である。

3 マリンさん(16歳、男子、仮名)

(1)概要

8歳時に高機能自閉症(High-Functioning Autism)と医療機関にて診断を受けた。療育手帳は、一度取得したがその後返還となっている。

発育面及び身辺処理能力に関しては、特に問題等はない。

学習面では、国語等で文章から主人公の気持ちを読み取ったり、理論的に考えたりすることが苦手である。一方、言語発達は異常なしで、文章や絵で表現することが得意である。

行動面では、興味関心があるものに取りかかるとそのことに集中し、周りがみえない。

対人関係面では、友達と関わりたいという気持ちは強いが、コミュニケーション能力が低いと一方的に話しかけることが多いなど、周りの生徒と合わずに周囲から浮いてしまうことが多い。

なお、進路は自動車販売業を希望しており、インターンシップは、中古自動車販売店で実施した。

WISC-Ⅲの検査結果(16歳1ヶ月に実施)は、言語性IQ97、動作性IQ92、全検査IQ94であった。

(2)ライフプランに関するアンケート

ライフプランに関するアンケート結果を表3に示す。

普段の生活の楽しみでは、趣味や学習活動、ボランティア活動、友人・知人と会うこと、音楽鑑賞、カラオケ、家でノンビリ、地域行事への参加等、幅広い活動で楽しむことができている。また、現在感じている不安は、健康状態、家事、経済面、人間関係面等を挙げている。これらの不安を感じている事項については、家族や友人以外にも、医療関係者、市障害福祉課等挙げることができている。現在は、友人関係や余暇や趣味等の活動を中心に満足しているが、将来を考えた時に、経済面や仕事関係面で相談できる人を必要としている。また、恋人・結婚相手等、異性の友人を求めている。これらのことから、サポートをお願いできる人への依頼の仕方等を中心に、サポート体制の紹介なども含めて、学習する必要がある。

表3 ライフプランに関するアンケート結果(マリンさん)

No	質問項目	回答
1	普段の生活の楽しみ	趣味や学習活動。ボランティア活動。友人・知人と会う。音楽を聴く。カラオケ。家でノンビリ。地域行事への参加。
2	困っていること・不安に思うこと	健康状態が不安。家事が十分できない。経済的に不安。人間関係が不安。
3	困った時に相談する人や機関	家族や親族。友人・知人。医療関係者。市障害福祉課。
4	今の生活の満足度	少し満足。
5	満足している具体的な内容	友達と楽しく付き合っている。余暇や趣味を楽しんでいる。いろいろ活動に参加できている。
6	満足していない具体的な内容	特になし。
7	何年後の自分まで想像できるか	5年後の21歳。
8	将来の生活への不安	いつも感じている。
9	不安を感じる理由	助けてくれる人がいてくれるか心配。仕事が続けられるか心配。経済面が心配。
10	将来の生活を決めるに当たり意見を聞いて欲しいか	どちらでもよい。
11	10年後の年齢	26歳。
12	10年後に叶えたい希望	恋人が欲しい。その他(趣味の可能性、絵、小説)。
13	できる自信とその理由	恋人、結婚相手が欲しい。好かれるような行動をとる。趣味(小説、絵)考える力を付ける。

4 ショウタさん(16歳、男子、仮名)

(1)概要

医療機関にて、広汎性発達障害(5歳時)、AS(12歳時)との診断を受ける。

身辺処理では、排泄、片付けなど自立しており、特に問題はなし。

行動面では、通常の学級での活動で、気後れすることが多くみられ、学習や活動等への流れについていけずパニックになることがある。

言語面では、言葉の使い方がマイペースなことが多く、指摘を受けることがある。また、質問に対して、はっきりとした言葉で答えることができないことがある。

休憩時間や休日等では、ゲームや読書等で過ごしていることが多い。

なお、進路は専門学校への進学を希望しており、インターンシップは、医療関係事業所にて事務補助業務を担当した。

WISC-IV知能検査の結果(16歳3ヶ月に実施)は、全検査IQ88、言語理解68、知覚推理109、ワーキングメモリ115、処理速度76であった。

(2) ライフプランに関するアンケート

ライフプランに関するアンケート結果を表4に示す。

表4 ライフプランに関するアンケート結果(ショウタさん)

No	質問項目	回答
1	普段の生活の楽しみ	趣味や学習活動。ゲーム。家でノンビリ。
2	困っていること・不安に思うこと	健康状態が不安。家事が十分できない。行きたいところに行けない。経済的に不安。困った時相談する相手がいない。人間関係が不安。
3	困った時に相談する人や機関	家族や親族。学校の先生。
4	今の生活の満足度	とても不満。
5	満足している具体的な内容	特になし。
6	満足していない具体的な内容	親に自分の自由を奪われている。
7	何年後の自分まで想像できるか	1年後の18歳。
8	将来の生活への不安	ときどき感じている。
9	不安を感じる理由	今のところにいられるか心配。仕事が続けられるか心配。経済面が心配。忘れっぽく、記憶が長持ちしない。
10	将来の生活を決めるに当たり意見を聞いて欲しいか	特になし。
11	10年後の年齢	27歳。
12	10年後に叶えたい希望	ノンビリ過ごせる時間が欲しい。先が見えない。
13	できる自信とその理由	先が見えない。

普段の生活の楽しみでは、趣味や学習活動、ゲーム、家でノンビリ等を挙げている。また、現在、困っている事、不安に思う事では、健康状態、家事、移動に関する内容、経済面、人間関係等を挙げるなど、多岐に渡っていることが分かる。

現在は、身辺処理等を含め、親にいろいろ手助けをしてもらうことが多く、自分自身では不満を感じていることが多い。

将来に関しては、イメージが持てなく、先が見えないとしていることから、経済面に対するサポートの一つとして、給料の使い方などを取り上げながら、今後の自分の生活に対するイメージを持たせていく支援が必要である。

IV 考察

普段の生活の楽しみでは、4名とも具体的な楽しみ方を挙げており、目的を持って過ごすことができています。また、地域の行事に参加するなど、地域との関わりについても、自分の生活の一部として意識しながら過ごすことができています。

困っていること、不安に思うことでは、人間関係や経済面について挙げた生徒が3名であった。また、困った時に相談する人や機関については、3名が家族、親族であり、1名が医療関係者、市障害福祉課等を挙げてい

た。

4名ともA高等学校1年生時より、通級による指導において、関係機関の役割や活用方法等の学習を積み重ねているが、卒業後の生活で実際に活用する機関の名称を挙げた生徒は1名で、他3名は挙げるができない状況であった。このことから、分かりやすい事例等を挙げて、具体的な事業所名と、その機関の役割等について検討することができるような学習内容や授業方法等の工夫がさらに必要であると考ええる。

今の生活の満足度に関しては、少し満足が3名、少し不満が1名であった。少し満足と回答した3名は、具体的内容として、友人との付き合いや、買い物、ゲーム、読書などを中心に、余暇や趣味を楽しんでいることを挙げている。一方で、少し不満の1名は、友人関係が広がっていないことを理由として挙げている。このことから、余暇や趣味への取り組みや友人関係の広がりなどが生活の満足度の向上につながっていると考える。

将来への生活の不安については、少し感じる、少々感じるがそれぞれ2名ずつとなっているので、具体的な不安となる内容を明らかにし、その内容に対して、自分自身の具体的な対応法や、援助を受ける方法等について学習を進めていく必要があると考ええる。

また、この際、分かりやすく検討しやすい事例を取り上げたり、高等学校卒業生の話を実際に聞いたりすることで、将来への生活に対するイメージを持たせるなども有効であると考ええる。

具体的には、経済面に関することと職場での人間関係面に関することが挙げられているが、これらに関しては、生活設計をする際に、生活していく上で最低限必要となるお金、貯金、自分の楽しみ等の見通しが持てないためと考える。このようなことから、給料の使い方等についての具体的なサポートが必要である。また、給料を計画的に貯蓄していくための具体的な方法を中心とした銀行等の金融機関の活用方法についてなど、自分のライフプランと関連付けながら段階的に学習を進める必要があると考ええる。

異性との交流、恋人・結婚に関しては厳しいと感じている生徒が多くみられる。具体的には、異性とのコミュニケーションを中心とした関わり方のスキルが獲得できていないことを挙げているので、この領域に関して、いかなる形でサポートができるかを検討していくことが大切である。

将来の生活を決めるに当たり意見を聞いて欲しいかについては、聞いて欲しいが2名となっている。

具体的には、困った時に相談する機関の項目で、実際に相談する場面では相談機関が思い浮かばないということが結果として挙げられている。在学中に、市障害福祉課、ハローワーク、障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、地域生活定着センター等の見学が学習内容に組み込まれているが、事前事後学習を中心とした学習内容や方法等の検討が求められる。また、関係機関との連携において、自分が感じている困りごとに対しての相談の仕方などについても、学習や経験を積み重ねられるように支援をしていくことが必要である。

10年後に叶えたい希望に関しては、余暇を中心に叶えたい希望を挙げる事ができた。しかし、余暇の内容については、具体的に挙げることはできなかった。一方で、たぶんできると回答した2名については、お金の使い方と銀行の関わり方、職場の人との人間関係等について、具体的に検討することができていると考える。

アンケート調査の各項目に関しては、具体的な内容を挙げ、具体的なイメージを持つことができるようになってきているが、自分自身の将来のライフプラン全体を構築するまでには至っていない状況である。アンケート項目に関する回答を、時間軸で捉えながら、20歳時、25歳時、30歳時などにおける状況をイメージさせることや、達成するためには、どのような支援が必要なのか、どのようなサポートが必要なのか、関係機関とどのようなつながっていけばよいのか等を、具体的に示しながら検討する必要がある。

V まとめと今後の課題

今回の研究では、A高等学校の通級による指導を受けている4名を対象に、10年後の自分を想定したライフプランに関するアンケート調査(現在の生活状況と10年後の自分を想定した項目)を実施し、QOLを重視

した支援の在り方を検討した。

通級による指導の授業をとoshi、学習への取り組み状況や進路の方向性について確認することができた。一方で、ライフプランに関するアンケートへの記入状況をみると、「特になし。」の部分もみられたので、今後は、半構造化面接によるインタビュー調査などの方法についての検討も必要である。

発達障害児者は、自分の将来や働く姿をイメージすることがなかなか難しいという特性を持っているので、この事例のようにモデルとなるような身近な人の職業について調べ学習を行ったり、実際に働く様子を見学したりする学習が必要であると考ええる。

また、アンケート調査をインターンシップ事前学習時に行ったが、今後はインターンシップ事後学習とも関連させ、インターンシップに関する事業所からの評価及び自己評価や、自分自身の将来像に関する自己理解がどのように進化、変容したかなども併せて検討できると、自分の体験に併せて学習を進めることができることから、さらに学習効果が高まるのではないかと考える。

今後は、高等学校の通常の学級に在籍する発達障害生徒に対して、生徒一人一人が自分自身の将来像を明確にすることや、ソフトスキルを中心に獲得すること等を目指し、自分の学校卒業後の生活や仕事に求められる内容を精選しながら、授業内容を検討していくことが必要である。

その際、学習内容や指導方法等に関する系統性の検討、また、就労支援や生活支援等の関係機関との連携の充実が期待される。また、学習内容を自立活動と関連付けながら教育課程に位置付けることで、事後学習等における指導の明確化を図りながら学校教育を充実させていくことが望まれる。

さらに、今回4名の生徒が回答したアンケート結果について、移行期における学級担任及び進路指導担当者のみならず、ジョブコーチ、障害者就業・生活支援センター等と共通理解を図りながら、本人が望むライフプランが構築することができるように、地域における就労支援組織による包括的な支援を充実していく必要がある。

引用文献

- 1) 青木隆一(2016)高等学校における特別支援教育に関する現状. 特別支援教育. No.63. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. pp.4-7.
- 2) 日花滋子(2015)発達障害のある人の青年期における課題と支援. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集. 18. pp.35-46.
- 3) 今橋久美子(2009)青年期発達障害者の主観的 Quality of Life 評価に関する研究. <https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/resource/kousei/h21> (2021.5.15. 閲覧)
- 4) 厚生労働省職業安定局(2017)発達障害者における雇用の現状.
- 5) 文部科学省(2009)発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析.
- 6) 文部科学省(2012)通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査.
- 7) 文部科学省(2016)学校教育法施行規則及び文部科学省告示.
- 8) 文部科学省(2016)高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告.
- 9) 文部科学省(2017)高等学校における通級による指導実践事例集～高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業～.
- 10) 文部科学省(2018)特別支援教育に関する調査等の結果について (概要). https://www.mext.go.jp/content/20200212-mxt_tokubetu02 (2021.5.10. 閲覧)
- 11) 文部科学省(2018)高等学校における通級による指導.
- 12) 文部科学省(2019)特別支援教育の現状 参考資料10. https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01 (2021.12.27. 閲覧)
- 13) 小川浩(2005)就労支援の立場から. 発達障害研究. 27. 2. pp.105—107.
- 14) 島田博祐, 大沼健司, 清水浩(2013)知的障害者のライフプランに関する調査(1)＝生涯教育プログラム受講者を対象とした10年後の自身を想定してのアンケート調査から＝. 日本発達障害支援システム学会第12回研究セミナー.
- 15) 清水浩(2018)TTAP 実践事例集特別支援学校のキャリア教育—希望の進路を叶える—. 田研出版株式会社.
- 16) 梅永雄二(2017)発達障害者の就労上の困難性と具体的対策—ASD 者を中心に—. 日本労働研究雑誌. No.685.
- 17) 梅永雄二, 服巻智子編(2010)自閉症スペクトラムの移行アセスメントプロフィール—TTAP の実際—. 川島書店.

(2015年度博士学位取得)

研究ノート

読字に関わる2つの神経学的経路に関する考察 —異なる言語・書記体系のディスレクシアの読字過程の脳科学研究から—

杉本 明子

キーワード:ディスレクシア、読字、異なる言語・書記体系、2つの神経学的経路、表音・表語文字

Dyslexia, reading, different languages and writing systems, neural basis of dual routes,
phonological and morphological characters

要約:本稿では、異なる言語・書記体系に共通する読字の脳のネットワークとディスレクシアの神経学的病変部位が存在するのか否かについて、表音文字(アルファベット)を使用する欧米のディスレクシアと表語文字(漢字)を使用する中国語ディスレクシアの脳画像研究、異なる言語の健常母語話者の読字過程の脳神経学的研究、および、表音文字(仮名文字)と表語文字(漢字)の2種類の文字を同時に使用する日本語の後天性失読症の脳神経科学研究で明らかになった知見に基づいて考察した。その結果、異なる言語の読字に関わる2つの共通する神経経路と普遍的なディスレクシアの病変部位が存在する可能性が示唆された。

1. はじめに

発達性読み書き障害(以下、ディスレクシア)は、知能・感覚・運動障害や家庭・学校などの社会的要因に特別な問題がないにも関わらず、神経学的基盤の発達障害により読み書きの学習にのみ困難を示す障害である。世界中の様々な国々でディスレクシアの存在が報告されているが、英語圏での出現頻度は約10%、タイ語圏では約6%、イタリア語圏やアラビア語圏では約1%というように、国・地域によってディスレクシアの出現頻度は異なっていることが指摘されている(Bruck,1986;Katusic, Colligan, Barbaresi, Schaid & Jacobsen, 2001; Roongpraiwan, Ruangdaraganon, Visudhiphan & Santikul,2002;Faglioni,Gatti,Paganoni & Robutti,1969;Farrag, el-Behary & Kandil, 1988)。日本語のディスレクシアは、ひらがな・カタカナの読字・書字では約1~2%であるのに対して、漢字の読字で約5%、漢字の書字で約8%であるという報告がある(宇野, 1999)。

近年、このように言語の違いによってディスレクシアの出現頻度には差異が見られるにも関わらず、「異なる言語・書記体系に共通する読字の脳のネットワークやディスレクシアの病変部位は存在するのか」という問題に対して世界中の研究者の間で関心が高まっている。本稿では、この問題を解明する手がかりを得るために、3つの主要な研究の流れをレビューする。第1は、主要な欧米のディスレクシアの脳画像研究と中国のディスレクシアの脳画像研究の流れである。欧米ではアルファベット書記体系(音素が表記の単位になっている表記体系)が使用されているのに対して、中国語は形態素=音素書記体系(1音節が1意味単位を表す表記体系)の言語であるため、欧米諸国と中国語のディスレクシアの脳画像研究の知見を比較することにより、異なる書記体系のディスレクシアの共通性と差異に関する示唆が得られると考えられる。第2に、異なる言語学的特徴を持つスペイン語、英語、ヘブライ語、中国語を母語とする健常成人が聞く時と読む時に活性化される脳神経学的部位に関する研究を概観する。異なる言語・書記体系を使用する健常成人の読む・聞く活動における脳神経学的部位を比較することにより、言語・書記体系の違いによるディスレクシアの出現頻度の違いをもたらす原因を解明するための手がかりを模索する。第3に、日本語の後天性失読症の脳神経科学研究で明らかになった主要な知見について概観する。日本語は表音文字(仮名文字)と表語文字(漢字)の2種類の文字を同時に使用するという特殊な書記体系を有するため、日本語の後天性失読症の仮名文字と漢字の読みに

関する脳神経科学研究で明らかになった主要な知見をレビューすることにより、異なる書記体系の読字の経路とディスレクシアの脳神経学的基盤の普遍性について示唆が得られると考えられる。

2.異なる言語・書記体系のディスレクシアの脳科学研究

脳画像診断(MRI, NIRS, MEG等)の進歩により、近年、発達障害の脳科学的な研究成果が世界中で報告されるようになり、ディスレクシアと関連する脳神経学的基盤も次第に明らかになってきた。ディスレクシアの脳科学研究に多大な影響を与えた初期の研究の1つとして、Paulesu, Démonet, Fazio, McCrory, Chanoine, Brunswick, Cappa, Cossu, Habib, Frith & Frith(2001)の研究が挙げられる。Paulesuら(2001)は、ディスレクシアに関連する普遍的な脳神経学的基盤が存在するか否かを解明するために、ディスレクシアの出現頻度が異なるイタリア、フランス、イギリス(イタリア、フランス、イギリスの順に出現率が高くなる)のディスレクシア成人と健常成人に文字の読み課題を実施し、PETを用いて脳活動を比較した。その結果、3か国全てのディスレクシアにおいて、健常者よりも左側頭葉の同じ部位が同程度に不活性化していることが明らかになった(cf.図1)。この結果から、少なくともアルファベット言語のディスレクシアには普遍的な脳神経学的基盤が存在することが示唆された。この研究以外にも、脳画像診断を用いた様々な先行研究において、ディスレクシアの人達は、読みに関連する多様な課題において、健常者と比較すると脳の左側頭葉と周辺領域の活動量が低下していることが報告されている(e.g., Georgiewa, Rzanny, Hopf, Knab, Glauche, Kaiser & Blanz, 1999; McCrory, Mechelli, Frith & Price, 2005; Shaywitz, Shaywitz, Pugh, Mencl, Fulbright, Skudlarski, Constable, Marchione, Fletcher, Lyon & Gore, 2002; Simos, Breier, Fletcher, Bergman & Papanicolaou, 2000; Temple, Poldrack, Salidis, Deutsch, Tallal, Merzenich & Gabrieli, 2001)。

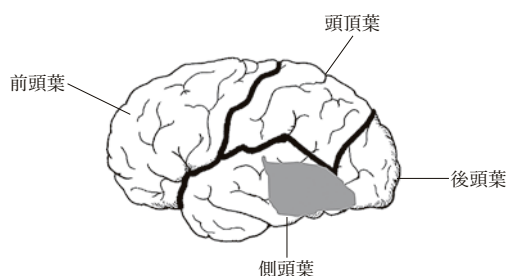


図1 ディスレクシアの不活性部位
出典:Paulesu et al. (2001)をもとに作成

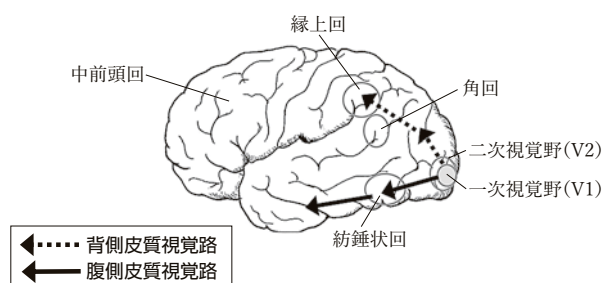


図2 半球の側面像(上外側面)

さらに、読字の経路とディスレクシアの脳の異常部位との関係性についても次第に明らかになってきた。認知神経心理学的な研究において、単語の読みの情報処理過程では、綴り(Orthographic : O)から音韻(Phonological : P)へ情報が流れる「音韻ルート」(O→Pルート)と綴り(Orthographic : O)から意味(Semantic: S)へ情報が流れる「語彙・意味ルート」(O→Sルート)の2つの主要なルート(Harm & Seidenberg, 1999)が存在することが指摘されてきたが、近年、その神経学的基盤としてO→Pルート、O→Sルートに相当する左半球の背側皮質視覚路(dorsal stream)と腹側皮質視覚路(ventral stream)がディスレクシアでは十分に組織化されていないことが指摘されてきた(Pugh et al., 2013)(cf.図2)。背側皮質視覚路は、後頭葉一次視覚野(V1)に始まり、側頭葉内側と頭頂葉の境界にあるMT野(V5)、MST野を通り後頭頂皮質(posterior parietal cortical : PPC)の左角回と左縁上回に至る。この経路は長年読みにとって重要であると考えられてきたが、近年、角回と縁上回は単語の中の文字やその順序に素早く注意を向ける機能を持つということが指摘されている(Stein, 2014)。これに対して、腹側皮質視覚路は、一次視覚野(V1)から二次視覚野(V2)、側頭葉に向かう経路であり、色や形の表象に関わり、文字と音・意味に関連づける役割

を担う視覚性単語形状領野(Visual Word Form Area: VWFA)(ventral occipitotemporal(vOT))領域/紡錘状回にある)を有する(McCandliss, Cohen & Dehaene, 2003)。ディスレクシアの脳画像研究では、これらの左側頭・頭頂領域(角回・縁上回を含む)やvOT領域(VWFAを含む)の機能低下が指摘されてきたのである(e.g., Blau et al., 2010; Brunswick et al., 1999; Kronbichler, Wimmer, Staffen, Hutzler, Mair, & Ladurner, 2008; Paulesu et al., 2001; Shaywitz et al., 2002)。

しかしながら、これらの研究成果は表音文字を使用するアルファベット言語のディスレクシアを対象としたものであり、Siok, Perfetti, Jin & Tan(2004)は、表語文字(漢字)を使用する中国語のディスレクシアではアルファベット言語のディスレクシアとは異なる脳神経学的異常があるという研究結果を報告している。Siokら(2004)は、漢字を読んでいる時の脳のMRI画像から、中国語のディスレクシアでは、左中前頭回(欧米のディスレクシアとは異なる部位)の活動が低下していることを指摘し、読みに関連する脳のネットワークと病変部位は言語の違いによって異なっていると主張した。しかし、中国語のディスレクシアの脳画像においても、Paulesuら(2001)の研究で報告されたイタリア、フランス、イギリスのディスレクシアの病変部位に近接する左後頭側頭葉の活動低下が同時に認められており、普遍的な読みの神経学的ネットワークとディスレクシアの病変部位が存在するという仮説を支持する結果になっているとも言える。また、Paulesuらの研究以外でも、アルファベット言語と中国語のディスレクシアに共通する読みの神経学的基盤が存在することを支持する結果が示されており(Hu, Lee, Zhang, Lin, Geng, Seghier, Shakeshaft, Twomey, Green, Yang, & Price, 2010)、ディスレクシアの病変の普遍性に関しては、今後さらに検討していく必要があるだろう。

3.異なる言語の健常母語話者の「読む」「聞く」に関わる脳神経学的基盤と書記体系の透明性の関係

前節では、ディスレクシアの脳神経学的な病変部位の普遍性に関して考察したが、健常者の読字に関する脳神経学的基盤は異なる言語で共通しているのだろうか。Ruecklら(2015)は、スペイン語、英語、ヘブライ語、中国語を母語とする健常成人が聞く時と読む時に活性化される脳神経学的部位をMRIにより比較する実験を行い、異なる言語において「聞く」「読む」という言語活動において活性化される脳の部位が同じか否かを検討した。これらの4つの言語は、書記体系に関して「透明性が高い(音と文字の対応関係が規則的である)vs低い(対応関係が不規則である)」、「表音文字vs表語文字」、「視覚的に単純vs複雑」という観点から異なる特徴を持ち、また、「1つの形態素・音節の語vs複数の形態素・音節の語」、「tonal spoken forms(声調が異なると意味が異なる話し言葉形態)vs nontonal spoken forms(声調の違いが意味と関係しない話し言葉形態)」という観点からも異なる言語学的特徴を持っている。実験の結果、全ての言語において、両側線条皮質と外線条皮質は「読む」活動においてのみ活性化し、上側頭回の一次聴覚野は「聞く」活動においてのみ活性化したが、大脳皮質(両側下前頭回、両側中側頭回から上側頭回、左下頭頂小葉)と皮質下(両側島皮質、被殻、視床)の広範囲の領域において、「聞く」「読む」両活動ともに共通の活性化が認められた。この研究結果から、4つの言語は言語学的に非常に異なる特徴を有しているにも関わらず、全ての言語において「聞く」「読む」いずれの活動においても活性化される脳の部位はほとんど共通していることが示唆されたのである。

しかしながら、Ruecklら(2015)は、さらに、透明性が異なる3つのアルファベット書記体系の言語、すなわち、スペイン語、英語、ヘブライ語において、「聞く」「読む」に関わる脳神経学的領域の関係性が異なるか否かについても検討を行った。その結果、透明性が高いスペイン語では透明性が低い英語・ヘブライ語よりも、左縁上回と左下前頭回/中心前回の領域において「聞く」と「読む」活動における活性化の正の相関が有意に高いことが示された。これに対して、透明性が低い英語・ヘブライ語では透明性が高いスペイン語よりも、左角回、左中側頭回後部、左紡錘状回・下側頭回、左下前頭回の三角部において「聞く」と「読む」活動における活性化の正の相関が高いことが明らかになったのである。

この研究結果によって示された書記体系の透明性の違いによる脳活動ネットワークの違いは、文字と音・意味処理の関係性に関して興味深い知見を示唆している。すなわち、書記体系の透明性が高い(音と文字の対応関係が規則的である)スペイン語において「聞く」と「読む」の相関が高かった部位は一般的に音韻処理に関連する領域(Stoeckel, Gough, Watkins & Devlin, 2009)であり、これに対して、透明性が低い(音と文字の対応関係が不規則である)英語・ヘブライ語において相関が高かった部位は主に意味処理(Boukrina & Graves, 2013)に関連している領域である。このことから、音と文字の対応関係が規則的な言語の読字では音韻処理の経路により依存し、対応関係が不規則な言語では意味処理の経路がより重要であることを示唆していると考えられる。これらの経路は、ディスレクシアの脳において十分に組織化されていないことが指摘されてきた背側皮質視覚路と腹側皮質視覚路に相当しており、言語の違いによって使用する経路の比重の違いを示唆する Ruecklら(2015)の研究結果は、書記体系の違いによるディスレクシアの出現頻度の違いに対する回答を得るための1つの手がかりを提示しているのではないだろうか。

4. 日本語の後天性失読症患者の読字に関わる2つの神経学的経路

欧米言語では表音文字(アルファベット)のみ、中国語では表語文字(漢字)のみしか使用しない(すなわち、いずれの言語においても表音文字か表語文字かいずれか1種類の文字しか使用しない)が、日本語は表音文字である仮名文字と表語文字である漢字の2種類の文字を同時に使用するという特殊な書記体系を有する。それゆえ、日本語のディスレクシアと健常者の漢字と仮名文字の読みに関する脳神経学的基盤を明らかにすることにより、全ての言語に共通する読みの経路や障害が存在するか否かという問題を解明するための重要な手がかりを得ることができると考えられる。しかしながら、日本語のディスレクシアの脳画像研究は非常に少なく、日本語のディスレクシア児の神経学的な病態を調べた組織的な研究(e.g., Kita, Yamamoto, Oba, Terasawa, Moriguchi, Uchiyama, Seki, Koeda & Inagaki; 2013)においても、漢字を対象とせず仮名文字の読みの方に焦点が当たっている為、この問題に対する答えを導き出すには至っていない。

日本語のディスレクシアの脳科学的研究と比較すると日本語の後天性失読症の脳神経科学的研究はかなり活発に行われてきており、後天性失読症の研究において仮名と漢字の読みの経路は異なっているということが報告されてきた(Sasanuma, Fujimori, 1971; Yamadori, 1975; Iwata, 1982)。仮名文字は一次視覚野から左角回に向かう経路で処理されるのに対して、漢字では左下側頭回に向かう経路と左角回を経る経路の2つが存在するという説(河村, 2007)、仮名文字は一次視覚野から Sylvius 裂後枝深部の側頭・頭頂移行部を経由して上側頭回(一部縁上回)に向かう背側路(文字を経時的に音に変える音韻経路)と一次視覚野から後頭葉後部、さらに舌状回、下後頭回を経て紡錘状回・下側頭回後部に向かう腹側路(単語全体の形を認知する形態路)の両経路で処理されるが、漢字は主に腹側路で処理されるとする説(Sakurai, 2004)等が提唱されており、いずれの経路に障害があるかで仮名文字と漢字の失読の現れ方が異なることが指摘されてきた。これらの説には違いがあるものの、いずれも透明度が高い(単純な文字一音変換が可能である)音節文字である仮名文字は「音韻ルート」(O→P ルート)に相当する背側路で主に処理されるのに対し、透明度が低い漢字は「文字—意味—音」を連合して符号化するため「語彙・意味ルート」(O→S ルート)に相当する腹側路で主に処理されることを示唆している。これらのルートは、アルファベット言語の読みの2つの神経ネットワークである左半球の背側皮質視覚路と腹側皮質視覚路に相当しており、Ruecklら(2015)の書記体系の透明性の高い言語では「音韻ルート」(O→P ルート)で、透明性が低い言語では「語彙・意味ルート」(O→S ルート)で主に処理されるという研究結果にも一致している。ゆえに、これらの研究結果から、言語・書記体系の違いに関わらず、読字に関わる2つの共通する神経経路や読字障害の普遍的な病変部位が存在する可能性があることが推測できる。

5. おわりに

本稿では、近年、ディスレクシアの脳科学研究に携わっている研究者の間で関心が高まっている「異なる言語・書記体系に共通する読字の脳のネットワークやディスレクシアの病変部位は存在するのか」という問題について、アルファベット言語と中国語のディスレクシアの病変部位に関する脳画像研究、異なる言語の健常母語者の読字に関わる脳神経学的ネットワークと書記体系の透明性の関係性についての研究、日本語の後天性失読症の読字に関わる神経経路の障害に関する研究で得られた主な知見に基づいて考察した。その結果、(1)言語・書記体系の違いに関わらず、読字過程に関わる2つの共通する神経経路、すなわち、「音韻ルート」(O→Pルート)である背側路(dorsal stream)と「語彙・意味ルート」(O→Sルート)である腹側路(ventral stream)が存在すること、(2)透明性の高い書記体系(音と文字の対応関係が規則的)の読字過程では背側路がより重要な役割を担い、透明性が低い書記体系(音と文字の対応関係が不規則)の読字過程では腹側路がより重要な役割を担うこと、(3)ディスレクシアや後天性失読症などの読字障害を有する人達の脳では、これらの経路に病変が認められたり、十分に組織化されていないことが示唆された。

日本語の後天性失読症を対象とした読字の神経経路に関する知見により、日本語の発達性ディスレクシアにおいても、仮名文字と漢字の読みでは異なる2つの経路において障害が存在することが推測されるが、日本語ディスレクシアの読みのメカニズムや障害部位に関してはほとんど組織的研究が行われておらず、他の言語・書記体系のディスレクシアとの共通性や差異に関しては未だ明らかにされていない。日本語のディスレクシアには、欧米のディスレクシアと同様に幾つかのサブタイプが存在することが示唆されており(杉本, 2016)、各々のサブタイプと関連する神経経路や障害部位を解明し、ディスレクシアの診断に活用することが可能になれば、読み書きに様々な困難を示すディスレクシア児に対して同一の指導法や訓練プログラムを実施するのではなく、個々の児童の認知特性やサブタイプに適合した教育支援を考案していくことが可能になると考えられる。日本語ディスレクシアに対する適切な評価法や指導法を開発していくためにも、日本語のディスレクシアの読字に関する脳神経学的基盤を解明していくことが今後の重要な課題であろう。

文 献

- Boukhrina, O., & Graves, W. W. (2013). Neural networks underlying contributions from semantics in reading aloud. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 518.
- Bruck, M. (1986) The primary characteristics of dyslexic children. *Canadian Journal of Public Health*, 77, 59-64.
- Brunswick, N., McCrory, E., Price, C. J., Frith, C. D., & Frith, U. (1999). Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics: A search for Wernicke's Wortschatz? *Brain*, 122, 1901-1917.
- Blau, V., Reithler, J., van Atteveldt, N., Seitz, J., Gerretsen, P., Goebel, R., et al., (2010). Deviant processing of letters and speech sounds as proximate cause of reading failure: A functional magnetic resonance imaging study of dyslexic children. *Brain*, 133, 868-879.
- Faglioni, P., Gatti, B., Paganoni, A. M., & Robutti, A. (1969) A psychometric evaluation of developmental dyslexia in Italian children. *Cortex*, 5, 15-26.
- Farrag, A. F., el-Behary, A. A., & Kandil, M. R. (1988) Prevalence of specific reading disability in Egypt. *Lancet*, 8, 837-839.
- Georgiewa, P., Rzanny, R., Hopf, J. M., Knab, R., Glauche, V., Kaiser, W. A., & Blanz, B. (1999). fMRI during word processing in dyslexic and normal reading children. *Neuroreport*, 10, 3459-3465.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review*, 106, 491-528.
- Hu, W., Lee, H. L., Zhang, Q., Lin, T., Geng, L. B., Seghier, M. L., Shakeshaft, C., Twomey, T., Green, D. W., Yang, Y. M., & Price, C. J. (2010). Developmental dyslexia in Chinese and English populations: Dissociating the effect of dyslexia from language differences. *Brain*, 133(6), 1694-1706.
- Iwata, I., & Toyokura, Y. (1982). Neural mechanism of alexia due to left cerebral hemispheric lesion. *Jap. J. Med*, 21, 308.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., & Jacobsen, S. J. (2001) Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976-1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, 76, 1081-1092.
- Kita, Y., Yamamoto, H., Oba, K., Terasawa, Y., Moriguchi, Y., Uchiyama, H., Seki, A., Koeda, T., & Inagaki, M. (2013).

- Altered brain activity for phonological manipulation in dyslexic Japanese children. *Brain*, 136, 3696-3708.
- Kronbichler, M., Wimmer, H., Staffen, W., Hutzler, F., Mair, A., & Ladurner, C. (2008). Developmental dyslexia: Gray matter abnormalities in the occipitotemporal cortex. *Human Brain Mapping*, 29, 613-625.
- McCandliss, B. D., Cohen, L., & Dehaene, S. (2003). The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus. *Trends Cogn. Sci.*, 7, 293-299.
- McCrory, E. J., Mechelli, A., Frith, U., & Price, C. J. (2005). More than words: A common neural basis for reading and naming deficits in developmental dyslexia? *Brain*, 128, 261-267.
- Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D., & Frith U. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 291, 2165-2167.
- Rueckl, J. G., Paz-Alonso, P. M., Molfese, P. J., Kuo, W. -J., Bick, A., Frost, S. J., ... Frost, R. (2015). Universal brain signature of proficient reading: Evidence from four contrasting languages. *Proceedings National Academy of Sciences*, 112, 15510-15515.
- Pugh, K. R., Landi, N., Preston, J. L., Mencl, W. E., Austin, A. C., Sibley, D., ... & Frost, S. J. (2013). The relationship between phonological and auditory processing and brain organization in beginning readers. *Brain and Language*, 125 (2), 173-183.
- Roongpraiwan, R., Ruangdaraganon, N., Visudhiphan, P., & Santikul, K. (2002) Prevalence and clinical characteristics of dyslexia in primary school students. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 85(Suppl 4), S1097-1103.
- Sakurai, Y. (2004). Varieties of alexia from fusiform, posterior inferior temporal and posterior occipital gyrus lesions. *Behavioural Neurology*, 15, 35-50.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Constable, R. T., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R., & Gore, J. C. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52, 101-110.
- Simos, P. G., Breier, J. I. Fletcher, J. M., Bergman, E., & Papanicolaou, A. C. (2000a). Cerebral mechanisms involved in word reading in dyslexic children: A magnetic source imaging approach. *Cerebral Cortex*, 10, 809-816.
- Siok, W. T., Perfetti, C. A., Jin, Z., & Tan, L. H. (2004). Biological abnormality of impaired reading is constrained by culture. *Nature*, 431, 71-76.
- 杉本明子 (2016). ディスレクシアのサブタイプと認知障害に関する考察—DRCモデルに基づいた読字過程の検討—. 電子情報通信学会技術研究報告, TL2016-32, 35-40.
- Stein, J. (2014). Dyslexia: the role of vision and visual attention. *Curr Dev. Disord Rep*, 1, 267-280.
- Stoeckel, C., Gough, P. M., Watkins, K. E., & Devlin, J. T. (2009). Supramarginal gyrus involvement in visual word recognition. *Cortex*, 45, 1091-1096.
- Temple, E., Poldrack, R. A., Salidis, J., Deutsch, G. K., Tallal, P., Merzenich, M. M., & Gabrieli, J. D. (2001). Disrupted neural responses to phonological and orthographic processing in dyslexic children: An fMRI study. *NeuroReport*, 12, 299-307.
- 宇野彰 (1999). 小学生の学習の様子に関する予備的調査研究—東京近郊40万人都市での調査—. 日本LD学会第8回大会発表論文集, 96-97.
- Yamadori, A. (1975). Ideogram reading in alexia. *Brain*, 25, 627-632.

付記

本研究は、科学研究費基盤研究(B)「ディスレクシア児の読字における視覚言語情報処理の特性と発達に関する脳科学研究」(課題番号:18H01042/研究代表者:杉本明子)の助成を受けた。

実践報告

自治体規模における通常学級の個別の指導計画作成・活用に関する実践的研究 —全小中学校での共通の取り組みを可能にする体制構築を目指して—

赤塚 正一

本実践では、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが自治体の教育委員会との連携・協働により、小中学校の通常学級における個別の指導計画作成・活用の体制構築を試みた。その体制構築においては、①実施可能な地区からの段階的な整備、②共通の校内研修プログラム及び校内研修用ツールの整備、③特別支援教育コーディネーターの研修会の設定を重要なものとして位置づけた。その結果、共通の研修プログラムの効果は概ね認められ、各学校内では特別支援教育コーディネーターが個別の指導計画の研修会を共通の内容で実施する仕組みが整備された。そして、自治体内の小中学校においては、全ての通常学級で個別の指導計画の作成が行われるようになった。一方で、保護者の障害受容ができていないケースにおける個別の指導計画の共有、特に中学校における教師の負担感に起因する個別の指導計画の授業への活用が課題として残された。今後は、この体制の定着を図りつつ、上記の課題解決や個別の指導計画の高等学校への引き継ぎを可能にする方途を検討し導入する必要がある。

キーワード: 通常学級 個別の指導計画の作成・活用 自治体規模の体制の構築

I. 問題

2012年の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(中央教育審議会初等中等教育分科会)では、共生社会をめざし、教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えた指導を提供することが明記されている。インクルーシブ教育システム構築に向けては、通常学級に在籍する障害のある児童生徒が持てる能力を最大限活用できるような指導が求められている。そのためには、一人一人の教育的ニーズに応じて指導を具現化する必要があり、個別の指導計画作成が重要となる。全国的に通常学級における個別の指導計画作成率は、年々上昇しており、2018年度の時点で、小学校で85.6%、中学校では77.8%である(文部科学省, 2020)。

一方で、個別の指導計画に関して通常学級の教師が抱える課題は複数存在しており、先行研究からは大きく次の2点に集約されると思われる。1点目は、個別の指導計画作成に関わる教師にとっての不確実性の高さ、不安感、負担感が挙げられる(池田・安藤, 2017; 林, 2014)。2点目は、書式を始めとして、教師間や保護者との連携を基盤とした計画作成や活用までの学校としてのシステム整備のあり方の課題(金・韓, 2013; 八木, 2015; 杉本久義・杉本信代, 2018)である。とりわけ2点目の課題に関して著者は、個別の指導計画作成がなされたとしても活用に至らないことは大きな課題であると認識している。なお、本研究における個別の指導計画作成とは、特別な配慮が必要な児童生徒の実態及び保護者や本人の願いに基づいた長期目標及び短期目標の設定、短期目標を達成するための具体的な支援方法の計画までを含むこととする。また、個別の指導計画の活用とは、計画された指導・支援方法の実施、評価、個別の指導計画の修正の過程を示すこととする。

通常学級における特別な配慮を必要としている児童生徒は6.5%在籍する(文部科学省, 2012)とされており、必要に応じて全ての教師が個別の指導計画を作成・活用する体制の構築は大きな課題と考えられる。笠原

(2015)は、前述の2点の課題を解決していくために特別支援学校がセンター的機能を発揮し、小中学校や高等学校等に対して、個別の指導計画作成・活用システムを定着させる方途についての研究を進める必要性を指摘している。その点において、本実践は特別支援学校のセンター的機能の発揮による取り組みであり、小中学校の通常学級における個別の指導計画作成・活用を促進する体制の整備を自治体規模で推進する実践は意義のあることと考える。

II. 目的

本実践では、障害のある児童生徒の学校生活への適応促進を願い、小中学校の全ての通常学級における個別の指導計画作成・活用の体制を自治体規模で構築することを試みた。その実践は、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが自治体の教育委員会指導主事と連携・協働を図りながら推進された。実践においては特に、①実施可能な地区からの段階的な整備、②共通の校内研修プログラムの作成及び校内研修用のツール(研修ガイド、校内研修用スライド等)の整備、③特別支援教育コーディネーターの共通研修会の設定に留意した。その自治体規模での体制整備・運用について報告し、その体制整備の成果と課題について考察する。

III. 研究の方法

1. 参加者

本実践の参加者は、A県B市における公立小学校及び公立中学校の管理職、教師、特別支援教育コーディネーター(以下、Coと略す)、B市教育委員会指導主事、B市に所在する県立C特別支援学校巡回相談担当教諭2名(部分的に参加)であった。

なお、個別の指導計画作成に関する体制整備に直接かかわる教育委員会の関係者には、個人情報扱うことがないことを前提に本実践の報告に関する了解を得た。

2. 期間

2014年7月～2017年3月に、著者(当時、C特別支援学校における専任の特別支援教育コーディネーター)が地域の人的環境への介入を含む実践を行った。

3. 地域資源

B市は、人口約16万人で、小学校が25校、中学校が11校存在した(全て公立)。また、B市を支援区域とするC特別支援学校も存在していた。C特別支援学校は、2市2町1村をその学区として発達支援・特別支援教育のセンター的機能を果たす専門教育機関であった。地域支援を担当する特別支援教育コーディネーターは3名指名されており、1名が専任(著者、以下、地域コーディネーターと略す)であり、他の2名は所属学部における教育支援を兼務していた。

4. 地域コーディネーターが個別の指導計画に関する体制整備に関与するに至った契機

地域コーディネーターは、他自治体の特別支援学校から異動してきたばかりであった。赴任後3カ月間は、特にB市の小学校からの巡回相談の依頼が、2市1町1村の巡回相談合計数の大部分を占めていた。しかも、相談内容は、通常学級に在籍する発達障害のある児童やその可能性のある児童の学校生活への不適応に関するものが非常に多かった。折しも、C特別支援学校長も他自治体から異動してきたばかりであり、この状況について地域コーディネーターが校長に相談を持ちかけたところ、その場でB市の特別支援教育の課題把握とその解決に向けた関係者会議の設定が必要であることが確認された。その後、C特別支援学校長の

働きかけにより、B市教育委員会指導主事1名、B市校長会特別支援教育担当校長1名、C特別支援学校長、地域コーディネーターが一堂に会する場が設定された。その会議において、B市の小中学校の通常学級における特別な配慮を必要とする児童生徒に対して、一人一人の児童生徒の教育的ニーズに応じた適切な指導が不十分であるという課題の共有がなされた。そして、その課題を解決する方策として、通常学級で個別の指導計画を作成しながら指導を継続することができるようなB市の体制整備の必要性に関して議論が進められた。その結果、B市教育委員会とB市校長会が主体となり、B市における通常学級の個別の指導計画に関する体制整備が進められることとなった。同時に、B市教育委員会から、その体制整備についてC特別支援学校長への協力依頼がなされた。既にC特別支援学校長と地域コーディネーターとの間では、B市の課題について情報共有が図られていたため、C特別支援学校長は即座にその依頼を受け入れた。こうして、地域コーディネーターがB市の通常学級の個別の指導計画に関する体制整備に関与することとなった。

5. B市の通常学級における個別の指導計画の実態

本実践開始当初、B市では通常学級における個別の指導計画の書式は統一されていなかった。そのため、熱意と専門性のあるCoがいる小中学校において、その学校独自の書式による作成を進めている状況であった。しかし、そのような学校においても当該Coの異動により、個別の指導計画作成が途絶えてしまうケースが散見されていた。また、仮に作成されても、計画の実行性及び評価、計画の修正という活用の流れが定着するまでに至ってはいなかった。つまり、B市の通常学級における個別の指導計画作成・活用は、個々のCoの専門性と熱意に委ねられている状態であった。

6. 体制整備上の課題の把握

B市の場合、通常学級における個別の指導計画に関する体制整備上の課題は多岐に渡っていた。個別の指導計画の共通書式に関する課題のほかに、基盤整備の段階で解決しておかなければならない課題は以下のものであると認識した。①通常学級における個別の指導計画作成・活用に関する指針が示されていなかったため、作成・活用については全く各校の意向に委ねられている状態であった。②通常学級担任が受講する悉皆研修の仕組みは整えられてはいたが、2年間に1度の参加が求められる形であり、研修内容はインクルーシブ教育システムに関する基礎的な内容に偏る傾向にあった。個別の指導計画については、基礎的内容の講義が中心で演習が一部含まれる程度であった。③仮に、個別の指導計画の共通書式が示されたとしても、Coを中心とした校内での個別の指導計画作成・活用に関する研修の具体的な進め方については示されていなかった。④個別の指導計画作成・活用に関する教師の負担感や不安感の払拭という大きな課題が存在することも当然予想された。

7. 通常学級の個別の指導計画作成・活用の体制整備の基盤づくり

体制整備に当たっては、まず、教師の負担感や不安感に対する配慮が最優先と考えられた。その点においては、B市教育委員会からの一括トップダウン式の方策では困難が伴うであろうことが容易に予想された。そこで、B市教育委員会指導主事と地域コーディネーターによる検討の結果、体制整備の取り組みに対して各校の教師から比較的理解が得られやすいと思われるD地区をモデル地区として体制整備が始められることとなった。D地区には、学校グランドデザインの中に特別支援教育に関する内容が強調されている学校が複数存在していた。D地区の次には、E地区の体制整備を進め(ここまでを第I期とした)、最後にB市全体に広める(第II期とした)というように、段階的に対象地区を広める3カ年計画での取り組みが進められることとなった。なお、第I期の対象となった小学校は10校、中学校は4校であり、第II期の対象は小学校15校、中学校7校であった。

本実践を開始した段階でB市においては、通常学級の個別の指導計画作成・活用を含む特別支援教育体制に関する成文化された実施計画は存在していなかった。そこで、B市教育委員会指導主事とコーディネーターが検討を重ね、まず「B市D地区特別支援教育体制整備計画」を作成した。この計画の目的は、D地区の全ての小中学校の通常学級における発達障害のある児童生徒の二次障害の予防と学校生活への適応促進であった。本計画には、通常学級の個別の指導計画作成・活用の指針、就学(移行)支援の指針及びD地区の幼稚園・保育所・小中学校の管理職とCoが一堂に会して実施される研修会計画までもが組み込まれていた。その指針を基にしてD地区の個別の指導計画作成・活用に関する体制整備が進められることとなった。

8. 本実践の結果の整理方法

本実践では、B市における通常学級の個別の指導計画作成・活用に関する実態をふまえ、体制整備上の課題を一つずつ解決することを目指して探索的な実践を行った。3カ年の前半と後半とは異なる課題が存在していたため、体制整備の取り組み期間を、第I期(2014年8月～2016年3月)と第II期(2016年4月～2017年3月)に分けて結果を整理する。第I期においては、解決を要する課題が多数あると認識したため、具体的な成果を生むことにつながりそうな3点に力点をおいて実践した。その3点とは、①共通の個別の指導計画書式の作成、②個別の指導計画に関する共通の研修プログラムの作成と校内研修会の設定、③管理職の理解を促進するための研修の実施である。まず、これらの実践の経過を整理して示す。その上で、個別の指導計画に関する研修プログラムの効果について検討することとした。その効果の判断にあたっては、研修内容の理解度や満足度について、アンケート調査を用いて各校の校内研修会の参加者に評価してもらうこととした。アンケート調査は、各小中学校とも2015年5月の個別の指導計画作成に関する研修後、2015年8月の個別の指導計画見直し(活用)に関する研修後、2015年11月の巡回相談による参観授業を通じた(活用)研修会後に実施した。アンケートの項目は、個別の指導計画作成に関する理解の深まり、個別の指導計画見直し(活用)研修における事例検討会の満足度、個別の指導計画の授業での活用研修会の満足度とした。評価は、一部に自由記述式の回答を含んでいたが、5件法を用いて評定値を得るようにした。そして、各校の受講者の評定平均値と全体の評定平均値を算出(ともに小数第2位を四捨五入)して一覧表を作成することとした。なお、第I期については、実践のスタート時点で課題が多岐に渡っていたこともあり、E地区のアンケート調査をD地区と同様に実施することができなかったことから、D地区の結果のみを示すこととなった。

第II期においては、個別の指導計画の作成・活用をB市全体の小中学校に広めることが求められた。そのため、第I期のように特別支援学校のセンター的機能を活用するのではなく、各小中学校が独自に校内研修会を行うことを可能にするという新たな課題が生じた。その課題を解決するために、①個別の指導計画に関する校内研修用ツールの整備、②B市特別支援教育コーディネーター研修会の設定の2点に関する実践を試みた。まず、これらの実践の経過を整理して示す。その上で、特に、個別の指導計画に関する校内研修の実施状況、個別の指導計画に関する校内研修用ツールの利用状況、個別の指導計画作成・活用状況についてアンケート調査を用いて把握することとした。アンケート調査は、2017年1月に開催されたB市特別支援教育コーディネーター研修会の折に実施した。アンケートの項目は、個別の指導計画作成研修、見直し(活用)研修、事例検討会の実施の有無、それぞれの研修を行う際に使用した資料について、個別の指導計画の作成・活用状況(特に、保護者との共有の有無)とした。アンケートには、一部に自由記述式の回答を含んでいた。

そして、第I期においては「評定値およびその変動」と「自由記述」、第II期においては「第II期終了時のB市における個別の指導計画作成・活用状況」「個別の指導計画作成率及び保護者との共有の割合」を見比べながら先行研究もふまえ、体制整備の成果・課題について検討・考察した。

Ⅳ.結果

1.第I期(2014年8月～2016年3月)

(1)通常学級における共通の個別の指導計画書式の作成

B市においては、個別の指導計画の共通書式が整備されていなかった。そのため、B市教育委員会の依頼を受けて、地域コーディネーターがその書式の作成に取り組んだ。書式の作成にあたっては、通常学級の教師にとって可能な限り負担の少ない書式となるよう配慮した。そのため、すでに各校で作成されている「配慮を必要とする児童生徒一覧表」に記入される内容との重複も避けた。作成された書式は、「最低限必要となる本人プロフィール」、「学習と生活・行動に関する実態(本人が困っていること、本人の良さ)」、「本人の願い・保護者の願い」、「長期目標(学習面・生活行動面)」、「短期目標、支援方法、評価」という項目によるA4版用紙1枚で成り立つものであった。ここで、その書式(一部抜粋)を図1に示すこととする。

2014年8月、地域コーディネーターがF小学校の協力を得て、共通の個別の指導計画書式(案)を用いて、個別の指導計画の作成研修会を行った。そして、研修会終了後に書式に関するアンケート調査を実施した。20名の参加者のうち「とても書きやすい項目であった」「かなり書きやすい項目であった」と回答した教師が15名(75%)、「書きやすい項目であった」との回答が4名(20%)であった。やや書きにくかったと回答した1名が「実態の項目はチェック項目にした方が良い」と記述していた。この点については、B市教育委員会指導主事と地域コーディネーターとで検討した結果、実態把握は教育的ニーズに直結する最も重要な項目であることから、やはり記述形式とすることに決定された。そして、この検討を経て、共通の個別の指導計画書式(案)をB市の小中学校における共通の書式として正式に使用することが決定された。

	本人の課題(困っていること)	本人の良さ(支援につながる気づきを含む)	
実態	学習		
本人の願い:		保護者の願い:	
長期目標:			
	短期目標(条件や基準を含む)	支援方法(場面等を含む)	評 価
学習			
生活			

図1 B市共通の通常学級の個別の指導計画書式(抜粋)

(2)管理職の理解を促進するための研修会の実施

地域の全ての学校において共通の取り組みを実施する場合には、まず、各校の管理職たちの共通理解が大前提となる。その重要性について地域コーディネーターとB市教育委員会指導主事とで協議を進めた結果、2014年12月、B市教育委員会からの働きかけによって「B市D地区特別支援教育体制整備計画」の趣旨や具体的な推進についての共通理解を図るためのD地区管理職研修会が実施されることとなった。その研修会は特別に期日を設定して行われたものではなく、例年D地区において行われている幼稚園・保育所(以下、幼保と略す)の園長と小中学校の管理職が一堂に会する会議の際に研修会を組み込む形で行われたものであった。その研修会では、B市教育委員会指導主事が「B市D地区特別支援教育体制整備計画」の概要を説明した後、地域コーディネーターから実際の巡回相談の事例や状況を踏まえて、通常学級における個別の指導計画作成・活用の意義と必要性についての説明を行った。小中学校の管理職からは、D地区の子どもたちの状況から、通常学級における特別支援教育の推進は大きな課題であることが共通理解されるような意見が複数出された。また、園長たちの参加があったことで、幼保と小学校との引き継ぎの課題にまで議論は発展した。その結果、幼保から中学校までの切れ目のない支援のためにも、通常学級における個別の指導計画作成・活用を推進していくことが共通理解されることとなった。そして、各校において、年間行事予定表の中に個別の指導計画の共通の研修会が位置づけられ、D地区共通の研修会が実施されることとなった。

(3)共通の研修プログラムの作成と校内研修会実施の効果

1)共通の研修プログラムの作成

次に、地域コーディネーターは、各小中学校において実施する研修内容の同一化を図るために、個別の指導計画に関する共通の研修プログラムを作成することとした。その研修プログラムの作成に際しても、教師の負担軽減を考慮し、なおかつ研修効果も上げることができることをねらう、という配慮が必要であった。保田・姉崎(2012)は、個別の指導計画が有効に生かされる工夫として「校内で話し合う機会を多く保障する」と考察している。また、小坂・姉崎(2011)は、個別の指導計画の有効活用のためには「事例検討会」「支援会議」など、計画の活用場面を増やすこと及び個別の指導計画の授業へのつながりの重要性を示唆している。これらの先行研究もふまえて、それぞれの教師が児童生徒についての情報共有や多面的な児童生徒理解が可能となるよう、小グループによる事例検討方式を取り入れることとした。また、個別の指導計画の授業場面での活用が推進されることを目指して、個別の指導計画を基にした巡回相談による授業参観及びその後の校内研修会を設定した。その共通の研修プログラムの概要を表1に示す。

なお、本実践の最終目的はB市全体の仕組みづくりであることを考慮すると36校の全ての校内研修会を特別支援学校のセンター的機能でカバーすることは不可能であることは明白であった。そのため、各小中学校Coが校内研修を実施することが可能となる仕掛け(研修用ツール)の準備も併せて進めることとした。具体的には、2年目(2015度)は、1年目(2014度)に地域コーディネーターが作成した研修ツールを利用して各校Coに校内研修の講師の役割を担う形態を取り入れた。

表1 B市D地区における共通の研修プログラム(2015年)

時期	研修内容および形態	講 師	時間
4月	①D地区特別支援教育体制整備について ②個別の指導計画作成の意義	・B市教育委員会指導主事 ・地域コーディネーター	0.5
5月	③個別の指導計画作成の手順及び留意点(講義) ④作成の実際(学年中心の小グループで、適宜検討しながら作成を進める)	・地域コーディネーター ・B市教育委員会指導主事	2.0
8月	⑤個別の指導計画の見直し・修正 前半:小グループによる事例検討 後半:個別の指導計画の修正(各自)	・C特別支援学校巡回相談 担当教諭2名 ・地域コーディネーター	1.5
11月	⑥個別の指導計画の授業場面での活用 前半:全学級の授業参観後の振り返り 後半:個別の指導計画の修正(各自)	・地域コーディネーター ・B市教育委員会指導主事	1.5

※C特別支援学校巡回相談担当教諭は、所属部の分掌との兼任。
※1年目は地域コーディネーターが全小中学校を巡回しながら講師を務めた。
※2年目からは各校Coが自分の学校において講師を務めた。

2)研修プログラムの効果

共通の研修プログラムのうち、各校が実施した個別の指導計画の作成研修に対する教師の評価を表2-1に、個別の指導計画の見直し・修正研修に対する評価を表2-2に示した。また、研修プログラムには、個別の指導計画の授業場面での活用研修が設定されていた。ただ、この研修については、各校の実情があって全校共通に実施には至らず、3校が実施する結果となったため、その研修の評価については別に表3に示した。なお、表中の小は小学校、中は中学校を示す。また、各校の研修会ごとの受講者数は教師の出張等のため、異なる場合がある。

表2—1 作成研修に対する受講者の評価

評価項目		F小 n=20	G小 n=19	H小 n=13	I小 n=6	J中 n=18	K中 n=19	全体 n=95
(1)実態、目標、支援方法の記述や設定の仕方について理解することができたか	受講者数(人)	20	19	13	6	18	19	95
	評定平均値	4.3	4.4	4.4	4.5	4.1	3.8	4.2
(2)小グループで、適宜検討しながら作成する方法は、実態、目標の設定、支援方法の記述に役立ったか	受講者数(人)	20	19	13	6	18	19	95
	評定平均値	4.3	4.6	4.4	4.7	4.4	4.0	4.4

〔評定値〕5:非常によく(役立った)理解できた、4:かなり(役立った)理解できた、3:理解できた(役立った)、2:あまり(役立たなかった)理解できなかった、1:理解できなかった(役立たなかった)。

表2—2 見直し・修正研修に対する受講者の評価

評価項目		F小 n=19	G小 n=19	H小 n=13	I小 n=6	J中 n=18	K中 n=21	全体 n=96
(1)小グループでの事例検討会は、実態把握、目標、支援方法の見直し・修正に役立ったか	受講者数(人)	19	19	13	6	18	21	96
	評定平均値	4.4	4.3	4.3	4.5	4.3	4.1	4.3
(2)個別の指導計画の見直し・修正により、目標や支援方法がより明確になったか	受講者数(人)	19	19	13	6	18	21	96
	評定平均値	3.8	4.1	3.9	4.2	3.6	3.3	3.7

〔評定値〕5:非常によく(明確になった)役立った、4:かなり(明確になった)役立った、3:役立った(明確になった)、2:あまり(明確にならなかった)役立たなかった、1:役立たなかった(明確にならなかった)。

表3 授業での活用に関する研修に対する受講者の評価

評価項目		F小 n=20	G小 n=22	J中 n=18	全体 n=60
(1)参観授業に直結する短期目標や支援方法を下線で示した上で授業に臨んだことは、個別の指導計画の活用を意識することに繋がったか	受講者数(人)	20	22	18	60
	評定平均値	4.7	4.6	4.4	4.5
(2)授業参観を基にした振り返り(対象児童生徒の様子)中心の研修によって、個別の指導計画を授業で活用する意欲が高まったか	受講者数(人)	20	22	18	60
	評定平均値	4.8	4.6	4.5	4.6

〔評定値〕5:非常によく(高まった)意識できた、4:かなり(高まった)意識できた、3:意識できた(高まった)、2:あまり(高まらなかった)意識できなかった、1:意識できなかった(高まらなかった)。

表2—1の項目(1)から、作成の仕方の理解については、6校の評定平均値が4.2を示し、6校中5校までの評定平均値が4.0以上であった。K中学校が評定平均値3.8で一番低かった。K中学校では、評定値2を与えた教師が1名、評定値3を与えた教師が6名いた。その中の自由記述欄には「思いつく指導は日々取り組んでいるので、個別の指導計画作成によって困っていることが改善されるとは思えない。行政としての人的支援をお願いしたい」との記述もあった。また、項目(2)から作成研修の方法・形態については、6校全体の評定平均値が4.4であった。自由記述欄には「高学年になると多くの先生が関わるので、このような形で関係職員との共有化が重要」「子どもを知っている同じ学年の先生と必要に応じて意見交換しながら作成すると互いに能率的だと思った」「同僚から互いにヒントをもらいながら作成できるのが良い」など肯定的な記述が目立った。

次に、表2—2の項目(1)から、見直し・修正研修における小グループでの事例検討会の評価は、6校全体の

評定平均値が4.3であり、全ての学校の評定平均値が4.0を上回った。自由記述欄には「先生方から様々なアドバイスをもらい前向きに支援方法の修正をする気持ちになった」「自分では思いつかないような支援の手立てが幾つも出てきて、目から鱗だった。このような機会が時々あると良い」などの肯定的な意見が寄せられていた。また、項目(2)の各自の見直し・修正についての評価は、6校全体の評定平均値が3.7であり、他の項目の評価に比べて低かった。中でも、K中学校の評定平均値は3.3で6校中一番低かった。自由記述欄には「文書化して修正する過程を通して、目標がより具体的になった」「短期目標と支援方法とにズレが生じていることに気づくことができた」「子どもたちは日々成長しているので、支援についても評価に合わせて変化させていくことが重要だということに気づくことができた」などの肯定的な意見もあった。その一方で「まだ短期目標を実態に即して修正することが難しいと感じる」という意見が各校とも複数見受けられた。また、K中学校の自由記述欄には「個に寄り添った支援につなげることができるので、今後も継続したい。ただ、やや作成や見直しの負担が大きい」「もう少し研修時間を短縮できないか検討してほしい」との意見があった。

表3の個別の指導計画を活用した授業の実施とその授業における児童生徒の様子へのフィードバックの効果については、それぞれ3校全体の評定平均値は4.6という結果であった。自由記述欄には、「自分自身が作成した個別の指導計画の目標に対する支援方法の妥当性が授業参観を通して客観的に指摘されることはとても意義があり、その指摘も受け入れやすい」「他の教師の授業における支援方法を共有することができ、とても貴重な機会であった」「このような研修会であるならば、もっと回数を増やしても良い」等の記述が、それぞれ複数あった。

2. 第Ⅱ期(2016年4月～2017年3月)

Ⅱ期においては、主としてD地区において実践した内容を基にして、個別の指導計画作成・活用をB市の全小中学校に広めることが求められた。まず、B市教育委員会指導主事と地域コーディネーターとで先の「D地区特別支援教育体制整備計画」を基に「B市特別支援教育体制整備計画」を作成するための検討を始めた。しかし、B市全体となると私立幼稚園も15園存在し、独自の経営理念のために中には公立幼保と同様の理解・参画が難しい場合もあった。そのため、当面の体制整備を小中学校に焦点化することとし、「B市における通常学級の個別の指導計画作成・活用要綱」を作成することとした。この要綱は、B市全ての小中学校・通常学級における発達障害のある児童生徒の二次障害の予防と学校生活への適応促進を目的として作成されたものである。この要綱には、通常学級における個別の指導計画作成・活用に当たって各校が留意すべき事項として、個別の指導計画の作成対象者、Coを中心とした学校体制による作成、本人及び保護者との連携、引き継ぎに関する事項、情報管理に関する事項などが示されていた。そして、B市教育委員会が、その要綱を基にB市校長会において管理職の共通理解を得る趣旨説明を行い、要綱の共通理解が図られることとなった。それと同時に、B市小中学校教頭会においても個別の指導計画の研修会が実施された。その研修会では、地域コーディネーターがD地区の個別の指導計画の取り組みによる成果を提示した後に、意見交換を行った。その意見交換の場において、D地区のF小学校、G小学校、J中学校から各校の積極的な取り組みの工夫と児童生徒の適応促進の様子について発表されたことによって、B市小中学校教頭会の個別の指導計画作成・活用に関する共通理解を進めることができた。

第Ⅱ期においては、各学校内でCoを中心として個別の指導計画作成・活用の推進が可能となるような仕組み作りが求められた。その仕組みとは、①各校Coが個別の指導計画に関する校内研修を実施することを可能とするための「研修用ツール(研修ガイド、研修用スライド)」(以下、研修ツールと略す)の整備、②B市特別支援教育コーディネーター研修会の設定であった。

(1) 研修ツールの整備

研修ツールは、個別の指導計画作成・活用研修の各校 Co の推進を可能とする内容を包含したものであり、研修ガイド及び研修用スライドで成り立っていた。研修ガイドは、B 市の通常学級における個別の指導計画書式及び記入例、作成・活用の年間計画例、保護者の願い記入用アンケート、作成対象児童生徒一覧表シート、先行実施した D 地区の実践例、実態把握シート(中学校用)で成り立っていた。また、研修用スライドは、「個別の指導計画・理解編」「作成編」「評価・活用編」の3つのプレゼンテーション用資料(パワーポイント)で成り立っていた。この研修ツールは、D 地区における実践で既に作成がなされ2年目に各校 Co が利用したそれぞれの研修ツールを改めて整理し直したものであった。また、D 地区の複数の Co の意見を取り入れて、通常学級担任が理解しやすいように、専門用語には説明を加え記述例等の具体的内容も可能な限り盛り込むよう配慮した。その後、研修ツールは一括して B 市教育委員会のポータルサイトに掲載され、B 市の教職員であれば誰もが活用可能な状態に設定された。これによって、B 市の全小中学校においては各校 Co がその研修ツールを活用して、共通の内容で校内研修会を実施することが可能となった。

なお、第II期においては表1で示した研修プログラムを基本とし、⑥においても⑤と同様の内容で研修を行う形をとった。すなわち、⑤を2回実施することとした。当初は、各校 Co が自校において⑥を実施する見通しを立てていた。しかし、B 市においては Co の専任化が図られていないことから、特に大規模校から⑥を実施することへの負担感に関する声が B 市教育委員会に寄せられた。そのため、各校の負担軽減に配慮する実施形態をとることとした。

ここで、研修ツールの内容を表4に示すこととする。また、研修会の実施状況及び研修ツールの活用状況を表5に示した。

表4 研修ツールの具体的な内容

研修ガイド		研修スライド	
1 B市・個別の指導計画書式(小学校用)	A 理 解 編	・通常学級における個別の指導計画とは ・メリット、教育的ニーズ ・作成と活用の流れ (保護者との共有、授業への活用の仕方) ・支援の効果を上げる校内での共有化 ・個人情報の取扱いについて	
2 同 記入例			
3 B市・個別の指導計画書式(中学校用)			
4 同 記入例			
5 個別の指導計画作成・活用の流れ	B 作 成 編	・使用するツールについて ・作成手順(初めての場合、既に作成の場合) ・各項目の記入上の留意点及び具体例 (具体例:良い例、好ましくない例を提示)	
6 個別の指導計画作成・活用の年間計画例 (小学校用、中学校用)			
7 作成対象児童生徒一覧表シート			
8 実態把握シート(中学校教科担任記入用)			
9 保護者の願い記入用アンケート	C 評 価 ・ 活 用 編	・評価の方法と記入上の留意点及び具体例 ・加除修正の仕方、具体例 (上記の具体例は、良い例と好ましくない例を提示) ・校内及び卒業後の引き継ぎについて	
10 研修スライドの利用の仕方 (付加資料)			
・各校の校内研修の実践紹介			
・通常学級で可能な支援一覧表(例)			
・合理的配慮について			

表5 B市における研修会の実施及び研修ツール活用の状況(2016年度)

		小学校(n=25)	中学校(n=11)	全体(n=36)
研修 実施 状況	作成研修会を実施した	22(88.0%)	11(100%)	33(91.7%)
	事例検討会を実施した	18(72.0%)	5(45.5%)	23(63.9%)
	見直し・修正研修会を実施した	20(80.0%)	10(90.9%)	30(83.3%)
ツ 工 具 活 用 状 況	研修ガイドを利用した	19(76.0%)	6(54.6%)	25(69.4%)
	研修スライドを利用した	20(80.0%)	11(100%)	31(86.1%)
	保護者の願い記入用アンケートを利用した	10(40.0%)	0(0%)	10(27.8%)

表6 通常学級における個別の指導計画作成率及び保護者との共有率(2016年度)

	小学校(n=25)	中学校(n=11)	全体(n=36)
個別の指導計画の作成 (全学級で1名以上作成)	25(100%)	11(100%)	36(100%)
個別の指導計画を保護者 と共有した	12(48.0%)	3(27.3%)	15(41.7%)

個別の指導計画・作成研修については、B市全体の36校中33校(91.7%)が実施していた。小学校で3校実施していない学校があった。ただ、その3校は全てD地区およびE地区の小学校であり、3校のアンケートの自由記述欄には、先行的に取り組みを開始していたことにより研修がなくとも個別の指導計画作成を進めることが可能な状況であったことが記述されていた。また、個別の指導計画・見直し研修については、B市全体の36校中30校(83.3%)が実施していた。5小学校、1中学校で実施されていなかったが、それらの学校のアンケートの自由記述には「職員会の開始後10分間、個別の指導計画の見直しを継続的に行っている」「支援会議の際に見直しを行っている」と書かれていた。ただ、少人数での事例検討方式の研修は前述の2つの研修に比べて実施した割合が低く、36校中23校(63.9%)という結果であった。特に中学校での実施が5校(45.5%)と低く、実施できなかったほぼ全ての小中学校のアンケートには「時間の確保が難しかった」と記されていた。

次に、研修ツールの活用状況をみると、研修ガイドの活用が全体で25校(69.4%)、研修スライドが全体で31校(86.11%)であり、研修スライドに比べて研修ガイドの活用が低い結果であった。この研修ガイドの利用については、小学校が19校(76.0%)、中学校が6校(54.6%)であり、小学校に比べて中学校の利用が低い結果となった。利用しなかった学校のアンケートからは「研修スライドだけで十分と判断した」(5校)、「両方を扱う時間がないと判断したため、より使いやすい研修スライドのみにした」(4校)、「研修とは別に職員会議の時間に少しずつ扱った」(2校)という記述が見受けられた。また、研修スライドを小学校の5校が活用していなかったが、自由記述から「Coが、更に工夫をして自校の実態に適したプレゼン資料を作成し使用した」ことが明らかになった。

一方で、「保護者の願い」記入用アンケート用紙の活用は、小学校10校(40%)、中学校では全く活用がなかった。しかし、そのアンケート用紙の代わりに、小学校7校(28%)、中学校8校(67%)、全体で17校(46%)が家庭訪問や保護者懇談会において、直接、保護者の願いを聴き取っていることが分かった。

最後に、個別の指導計画作成率及び保護者との共有率を表6に示した。2017年1月の時点でのB市における個別の指導計画作成状況については、各小中学校の通常学級の全ての担任が1名分以上の作成をしていることが分かった(作成率100%)。ただ、自由記述欄からは「作成してはいるが見直しを含めた活用は十分ではない」「作成している個別の指導計画を本人や保護者と共有することが十分でない学級担任もいる」「一学級で複数名の児童の個別の指導計画の作成が必要な場合、学級担任の負担が大きい」といった課題が見

受けられた。また、個別の指導計画を保護者と共有している割合は全体で41.7%であり、特に中学校では3校(27.3%)と低い結果であった。自由記述欄には「今後、保護者との共有を図っていきたい」という前向きな記述が見受けられた一方「保護者の障害受容が進まないケースでは共有は簡単ではない」という記述が10校に見受けられた。

(2) B市特別支援教育コーディネーター研修会の設置

C特別支援学校の学区エリアにはB市を含めて4自治体があり、その4自治体が連携した特別支援教育コーディネーター研修会が以前から実施されていた。そのため、B市のみの特別支援教育コーディネーター研修会は実施されていなかった。しかし、地域コーディネーターは、B市として共通に個別の指導計画作成の取り組みを推進するためには、B市特別支援教育コーディネーター研修会は必須であると考えた。それは、仮に研修ツールが準備されたとしても、当然、各校のCoの専門性には差異がある上に人事異動もあるため、一堂に会して研修ツールの使用方法等についての研修が毎年必要だと考えたからである。更に、年度末にも各校の実践を共有し、翌年度の実践への見通しを立てるためにCoが一堂に会する必要があるとも考えた。そこで地域コーディネーターは、それらの実現に向けてB市教育委員会指導主事と検討し合うこととした。その結果、B市教育委員会主催のB市特別支援教育コーディネーター研修会が4月当初と1月に実施されることとなった。4月の研修会では、研修ツールの使用方法等の内容が扱われ、1月の研修会では、各校の実践発表が全体会とグループ別とで実施されるようになった。B市では、各校で特別支援教育コーディネーターの複数指名制が進んでおり、教頭職が指名される学校も珍しくない。そのため、必然的にB市特別支援教育コーディネーター研修会に一定数の管理職の参加が見受けられる状況も生じた。特に、実践の共有を目的として開催される1月の研修会は非常に好評で、「自校でも他校の工夫を来年度は是非とも取り入れたい」というような積極的な意見が多く見受けられるようになった。

V. 考察

本研究では、自治体規模で小中学校の通常学級における個別の指導計画作成・活用を推進する体制の構築を試みた。その体制構築にあたっては、B市教育委員会からの単なるトップダウン方式ではなく、推進しやすい地区から段階的に体制を構築する方法をとった。ここからは、I期とII期に分けて考察した上で、総合的考察を行う。

1. 第I期における体制整備

第I期における主要な取り組みは、①共通の個別の指導計画書式の作成、②共通の個別の指導計画作成・活用研修プログラムの作成及び校内研修会の設定、③管理職研修の実施であった。共通の個別の指導計画書式については、F小学校職員からのアンケート結果及びD地区における研修時の各校職員から「あまり大きな負担とは思わない」「割と書きやすい」という反応が多く見受けられたことから、通常学級の教師にとって個別の指導計画作成の負担感が大きい(池田・安藤, 2012)という課題に配慮した書式になったと考えられた。

研修プログラムの効果については、作成研修における理解に関する全体の評定平均値が4.2と高く、作成方法・形態に関する全体の評定平均値も4.4と高かったことから、作成研修に関するプログラムの効果は認められたと考えられた。また、見直し・修正研修における事例検討会の効果についても、全体の評定平均値が4.3と高かったことから効果があったと考えられた。ただ、各自の見直し・修正の効果は全体の評定平均値が3.7と他の数値に比べて低かったことから、各自の見直し・修正のあり方については、改善の余地もあると推測された。それにしても、自由記述の中には肯定的な意見も多かったこと、作成・修正の負担の大きさや研修時間の短縮を要望する意見が含まれていた上での評価であったことを考え合わせると、事例検討会を経た

上で各自が修正するという研修プログラム自体には一定の効果はあったと考えられた。いずれにしても教師たちにとっては、個人の力量で個別の指導計画の修正を行うことが難しいことであることを窺い知ることができた。一方、個別の指導計画の授業場面での活用に関する研修の効果は、全体の評定平均値が、4.5及び4.6と極めて高かったことから、非常に効果的だったとすることができる。この点については、八木(2015)が指摘する「個別の指導計画を作成するための知識・技能を現職教育が身に付け、連携・体制を改善していくための研修プログラムの開発や巡回相談の活用等の体制づくり」を実現に近づけることができたと考えられる。

管理職研修の実施は、管理職の個別の指導計画の必要性に関する共通理解を促し、各校の年間計画予定表に個別の指導計画に関する研修会の期日が記載される状況をもたらした。そのことは、Coや校内職員が見通しを持ちながら個別の指導計画作成・活用に取り組む状況を強く後押しすることにつながった。第I期では評価の対象がD地区に限定されたことから、体制整備の効果を断定することはできないが、以上の考察からは第I期の体制整備は概ね成果があったと考えられた。

2. 第II期における体制整備

第II期では、①校内研修用ツールの整備、②B市特別支援教育コーディネーター研修会の設定に取り組むことによって、個別の指導計画作成・活用をB市全体に波及させる実践を試みた。個別の指導計画作成研修会については、既に校内において作成が位置づいた学校も含めると100%の実施を実現することができた。また、見直し・修正研修会の実施も全体の83.3%が行っており、中学校では90.9%の実施が見受けられたことから、作成から修正の流れは概ね整備ができたと思われた。ただ、事例検討会を実施できた学校が特に中学校で少なく、そのほとんどが理由として「時間の確保が難しい」としていた。このことから、改めて中学校現場の多忙感を強く認識せざるを得ないと共に、それを解決する方策も小学校現場とは別に考慮すべきであると思われた。研修プログラムとしては、事例検討会を経た上で各自の個別の指導計画を見直し・修正する流れの効果がかなり認められていたので、事例検討会抜きでは、各自で行う見直し・修正が負担と感じられてしまうことも推測された。

ツールの活用については、特に全中学校が研修スライドを利用し、全体でも86.1%の利用があったことや研修ガイドの全体の利用も約7割であったことから、研修ツールの整備の成果はあったと考えられた。ただ、特に中学校で研修スライドを活用した学校に比べて研修ガイドを活用した学校が少なかった。これについても、「両方活用するゆとりがなかった」との回答が目立ったことから、ここでも時間の確保・負担感の課題を窺い知ることができる。さらに、保護者の願い記入用アンケートの活用については、全体で4分の1余りの活用であり、中学校の活用が全くなかったことから、特に中学校においては、教師が個別の指導計画を作成・修正するだけで精一杯である状況も推測された。

3. 総合考察及び残された課題

本実践では、自治体規模で全ての小中学校の通常学級における個別の指導計画の作成・活用の体制整備を試みた。地域コーディネーターとB市教育委員会指導主事との協働による地域への人的介入を基盤とした段階的な体制づくりは、各校のCoが個別の指導計画作成・活用の校内研修会を共通に推進することを可能にし、B市における小中学校・通常学級の個別の指導計画作成率は、100%という結果をもたらした。本実践によって、B市においては、金・韓(2013)が述べている「今後、様式、チーム、保護者との関係等を具体的に示しマニュアル化すること」という課題については解決の方向に近づけることができたと考えられる。また、池田・安藤(2017)が述べている「小学校教師にとって不確実性が高く、不安感や負担感が大きい」という課題についても、一定の解決の方向を示すことができたと思われる。また、第I期から第II期への二段階の取り組みについては、必ずしもスムーズに実現できたわけではないが、特別支援学校のセンター的機能にのみ依存して

いる地域や巡回相談員の人数が限定されている自治体における体制構築の方途として一事例を明示することができた。

一方で、B市における通常学級の個別の指導計画作成・活用の体制整備は、まだ緒についたばかりであり、今後の課題も多数存在する。特に中学校においては、教師が個別の指導計画作成・修正だけで精一杯の状況が見受けられ、保護者との共有を始めとする個別の指導計画の活用に至るまでには、新たな方策を講じる必要がある。特に保護者の障害受容ができていないケースにおける共有の課題は、小学校においても難しい状況であることから、最重要課題ではないかと考える。しかも、その方策を早急に取り入れなければ、杉本久吉・杉本信代(2018)が指摘するような、個別の指導計画の形骸化を招く恐れもあるかもしれない。その1つの解決策としては、第I期の研修プログラムの巡回による授業参観を含めた研修会のB市全域での実施に向けて、B市の巡回相談体制の拡充を実現させるような方策の導入も効果的であろう。また、各校のCoの専門性をより高め、Coが自校の学級担任の授業を参観した上で校内研修会を実施可能にする方策も考えられる。ただ、真にその効果を上げるためには、特別支援教育コーディネーターの更なる業務の精選化(宮木・木船, 2011)が望まれる。それは、部活動指導や高校入試に向けた成績評価業務を始めとする小学校との仕組みの違いによる特有の職務多忙の状況にある中学校においてはなお更であろう。

また、研究方法の課題として、特に第II期の結果として収集したデータは、体制整備結果の概要を把握するに留まるデータであった。今後は、実際に作成された個別の指導計画による児童生徒への効果や保護者の反応及び満足度なども把握しながら、体制整備の効果をより詳細に検討する必要がある。いずれにしても、B市における通常学級の個別の指導計画作成・活用は、その基盤整備が終了した段階であるため、今後も定着を図りつつ、前述の課題や高等学校との引き継ぎの課題等、残された課題の解決にも取り組んでいく必要がある。

最後に、改めて本実践を振り返ると、地域コーディネーターは、地域の発達支援に関する課題に気づき、それを自治体の政策意思決定者たちと共有化を図り、協働でその課題を解決する体制構築を奏功させることができた。その要因としては、①約3か年間、B市教育委員会指導主事との協働関係を保つことができたこと、②各校への巡回時の管理職らとのやりとりの場での前向きに受け入れてもらうことができる具体的で継続的なフィードバックを上げることができる。インクルーシブ教育システムの更なる推進にとって、特別支援学校のセンター的役割は大きく、特別支援学校のコーディネーターには、このような能力を身につける研修内容が益々重要になってきていると思われる。

文献

- 中央教育審議会(2012)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告).
 林法子(2014)通常学級で「個別の指導計画」を用いた指導を充実させるための学校全体での協力システムの構築について.創
 価大学教育学会第13回大会研究発表抄録.
http://www.sues.jp/stak_2014/13thTaikai_Happyo_A3.html(2021.4.10閲覧)
 池田彩乃・安藤隆男(2012)個別の指導計画の作成及び活用小学校の通常学級教師が主体的に関わるための研究.障害科
 学研究, 36, 135-143.
 池田彩乃・安藤隆男(2017)特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性まひ児に対する個別の指導計
 画の作成—センター的機能を活用して—.障害科学研究, 41, 209-219.
 笠原芳隆(2015)自立活動を中心とした個別の指導計画に関する研究動向.特殊教育研究, 53(4), 297-306.
 金彦志・韓昌完(2013)障害児教育における個別の指導計画の比較検討—アメリカ・韓国・日本を中心に—.琉球大学教育学部
 紀要, 82, 297-308.
 小坂みゆき・姉崎弘(2011)小学校における「個別的教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用—有機的な支援
 の連携をめざして—.三重大学教育学部研究紀要, 62, 153-159.
 宮木秀雄・木船憲幸(2011)小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究
 —学校環境やコーディネーターのキャリアとの関係—.学校心理学研究, 11, 45-56.
 文部科学省(2020)特別支援教育資料.https://www.mextgo.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00001.htm(2021.5.1閲覧)

杉本久吉・杉本信代(2018)小学校の通常の学級における特別支援教育の課題と教師の専門性について—学年進級時の担任交代で解決を図った指導・対応事例を通して—.創価大学教育学論集, 70, 363-376.

八木成和(2015)現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題.四天王寺大学紀要, 60, 233-243.

保田英代・姉崎弘(2012)中学校における特別支援教育体制のあり方について—「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して—.三重大学教育学部研究紀要, 63, 79-86.

(2013年度博士学位取得)

明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信課程)研究紀要編集委員

編集委員長 板 野 和 彦

編集委員 石 田 健太郎

明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集規程

- 第1条 本紀要は『明星大学通信制大学院研究紀要—教育学研究—』と称する。
- 第2条 本紀要は明星大学通信制大学院教育学研究科における研究成果の公表を目的とする。
- 第3条 本紀要は当分の間、年1回刊行する。
- 第4条 本紀要に掲載する原稿の種類は、論文・研究ノート・書評・修士論文概要・博士論文概要・記事などとする。
2. 原稿の掲載に関しては、編集委員会の査読を経て、掲載の可否が決定される。
- 第5条 本紀要に原稿を掲載できる者は、明星大学通信制大学院教育学研究科在学生、修了生、担当教員とする。
2. 上記以外の者の原稿の掲載に関しては、編集委員会がその可否を決定する。
- 第6条 本紀要の編集の任にあたるため、明星大学通信制大学院教育学研究科委員会(以下、「研究科委員会」と称する)の下部機関として、明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集委員会(以下、「編集委員会」と称する)を設ける。
2. 編集委員は若干名とし、研究科委員会から互選によって選出する。委員の任期は1年度間とし、再任を妨げない。
3. 編集委員会に委員長1名をおく。委員長は編集委員会委員から互選によって選出し、研究科委員会の承認を得るものとする。
- 第7条 本規定の改廃は研究科委員会で行う。

本規定は平成26年6月1日から施行する。

編集後記

明星大学通信制大学院研究紀要『教育学研究』第21号をお届けします。

本号は、修士論文2編、修士論文概要9編、博士論文概要1編、投稿論文1編、研究ノート1編、実践報告1編より構成しました。日頃の研究・実践にご活用いただければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員からの一層のご応募により、本紀要をより充実したものにしたいと考えています。奮ってご投稿をお願い申し上げます。

(板野和彦)

明星大学通信制大学院研究紀要 —— 教育学研究 —— 第21号

2022年3月22日 発行

発行者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)
研究科長 板野 和彦

編集者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)研究紀要編集委員会
編集委員長 板野 和彦

発行所 明星大学通信教育事務室
東京都日野市程久保2-1-1
TEL 042-591-5115

印刷・製本 あかつき印刷株式会社

