

## 離島僻地の発達障害児に対する巡回指導・支援に関する研究

内田 芳夫 [鹿児島大学教育学部 (障害児教育専修)]

片岡 美華 [鹿児島大学教育学部 (障害児教育専修)]

有田 研二 [鹿児島大学大学院教育学研究科]

中島 晃兒 [鹿児島大学大学院教育学研究科]

### A study on itinerate support and teaching for children with learning disabilities, ADHD, and/or High functioning autism in remote area

UCHIDA yoshio · KATAOKA mika · ARITA kenji · NAKASHIMA koji

キーワード；特別支援教育、発達障害、教員研修、校内支援体制、離島僻地

#### 1 はじめに

これまでに「離島僻地の聴覚障害児に対するブロードバンドによる遠隔指導・支援に関する研究」を筑波大学と鹿児島大学共同で平成17年度から平成20年度までの四年間の計画で取り組んでいる（日本学術振興会科学研究費補助金・基礎研究B）。当初、両大学と県立鹿児島聾学校が「離島で学ぶ難聴児」（奄美大島・名瀬小学校難聴通級指導教室）の教育支援を行った。その後、対象地域を種子島や屋久島にも広げたサポートを展開している。

今回、屋久島町のB小学校から聴覚障害児に限らずに、通常学級に在籍するLDやADHD、さらに高機能自閉症等の発達障害児への巡回指導の依頼を受け、学校訪問を2回行った。本論では、屋久島町B小学校における発達障害児の概観及び教員を対象としたアンケート結果及び教員対象の研修会での講話の要旨について報告する。

#### 2 屋久島町・B小学校における発達障害児の概観

B小学校は、全児童数224名であり、職員数は18名である（表1）。

表1 B小学校の児童数と職員（平成20年2月21日現在）

	1年	2年	3年	4年 (2学級)	5年	6年	特別支援 学級 (2学級)	計
男	21	16(2)	19(2)	26(4)	16(1)	17(1)	10	115(10)
女	16	18(1)	13	23(1)	23	16	2	109(2)
計	37	34(2)	32(2)	49(5)	39(1)	33(1)	12	224(12)
教職員	校長、教頭、学級担任9名、専科担当1名（理科・音楽）、通級指導教室教員（ことばの教室）1名、特別支援員（4時間/日）1名、指導法改善教員1名（算数の少人数指導担当）、養護教諭、栄養教諭、すくすく支援教育補助教員2名、							

注：児童数の（ ）は特別支援学級に在籍する児童の該当学年である。

このうち、特別支援学級に入級している児童を含めて何らかの特別な配慮をする児童は 30 名である。これは、全児童に対して 13.4 % の割合を占め、現在日本の特別支援教育の対象として考えられている約 8 %<sup>\*1</sup> という割合を大きく上回るものである。この特別な配慮をする児童の内訳は、表 2 の通りであるが、これからも明らかなように、4 年生で突出して児童数が多くなっている。

表 2 配慮をする児童数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
知的支援児童	2	3	4	9	3	2	22
情緒支援児童	1	1	2	6			10
言語支援児童	1	4	2	4	1		12

注：支援児童数は重複している。

この 4 年生での突出については、単なるめぐり合わせだけでなく、次の二点の仮説が立てられる。一点目は、4 年生という学年との関連である。従来より「9 歳の壁」ということばが示すように小学校中学年以降、抽象的な思考を要するような学習内容が増え、その結果、発達や学力の差が顕著になるといわれている。このことへの対応も含め、B 小学校では、小学校低学年のうちは、「すくすく支援教育」と称して各学級に 1 名ずつの補助教員を配置し、早期につまずきを解消できるよう支援していた。また、小学 3 年生以降は、算数学習において「少人数指導・習熟別指導・T・T 体制」をとつており、つまずきが表れやすい科目に対しての配慮がなされていた。しかし、実際は、ことばの発達の遅れや認知機能の遅れが算数だけに限らず、国語、理科、社会など広い科目にわたってつまずきが表れるようになるのがちょうど、先の 9 歳ごろと重なり、元来の発達障害的な弱さと結びついた困難さが顕著になってくるのではないかと推測できる。二点目は、教員の意識との関連である。B 小学校では、高学年に比べて、低・中学年での配慮をする児童数が多くなっているが、この背景には、B 小学校での特別なニーズに対する取り組みが開始されたのが、現 4 年生が入学した年からであるという経緯がある。つまり、これ以前にも配慮をする児童はいたにもかかわらず、教員の気づきが遅れた、あるいは見逃しがあったということが推測されるわけである。また、学年があがるにつれ、そのニーズや様相も複雑化するため、子どもが呈しているつまずきが、はたして発達障害によるものなのか、環境によるもののかなどは、発達障害の専門的知識を持たない場合は大変判断が難しいということがあり、それが、高学年での配慮をする児童の気づきを躊躇させる要因となっていると考えられる。

上記のような現状に対して、B 小学校では、保護者との面談をしたり、個別指導を行うなどして個々のニーズに対応する一方で、学校としても全教員が発達障害に関する知識をもち、対応できるよう特別支援体制を整えている途上にある。次節では、その支援の内容を述べる。

### 3 教員を対象としたアンケートから

1 回目の巡回指導実施（10月30日）の際に、B 小学校の教職員 16 名を対象にアンケート調査を実施した。なお、この調査は大学院の修士論文研究予備調査と兼ねて実施した。

\*1 従来の特殊教育対象児 1.6 % に、通常学級に在籍する発達障害があると疑われる児童 6.3 % をあわせた数である（中央教育審議会、2005）。

### 3-1 調査内容

- ・記入者について
- ・児童への支援について
- ・特別支援学校（養護学校）との連携について
- ・特別支援教育の推進について

### 3-2 調査結果

- ・児童への支援について

B小学校では、選択肢として設けた「担任や教科担任が一斉指導の中で、個別に支援する場を設けている。」「チームティーチングを活用して支援している。」「放課後等を活用して個別指導を行っている。」「校内委員会等で共通理解を図っている。」「個別の指導計画を作成し、実践を行っている。」という支援を行っていた。また、選択肢以外の支援として「通級指導教室の活用」や「特別支援学級担任や専科教員の支援」も行われていた。

- ・特別支援学校（養護学校）との連携について

B小学校と同地区のC養護学校が具体的に連携したこととして「巡回相談の利用」「地区の特別支援学級担当者研修会への講師招へい」が挙げられた。また、要望として「一斉指導の中での配慮や具体的な支援の方法について教えてほしい」「地域の中学校卒業後の進路に関する情報が少ないので、進路に関しても連携したい」ということが挙げられた。連携を行う上での課題として「同地区とはいえ、島が違うので身近なセンターとして感じられにくい」「研修等に十分な時間の確保が難しい」「予算面や日程の調整などのため、いつでもすぐにというわけにはいかない」ということが挙げられた。

- ・特別支援教育の推進について

ここでは、特別支援教育の推進について「困っていることや悩んでいること、うまくいった実践例などありましたら記入してください。」という設問で自由記述により回答を求めた。「個々の実態に応じた支援の在り方」「保護者との連携の在り方」「特別支援学級での支援の工夫・改善」「特別支援学級の児童が交流学級で活動する際の対応」「特別支援教育支援員との情報交換の時間確保」などが回答として記述された。また、「校内で個別の支援を受けられることは、通常の学級担任として心強い。」という回答もあった。

## 4 巡回指導の実際～教職員の資質向上を目指した取組（校内研修会からのアプローチ）～

### 4-1 コーディネーターによる報告から～B小学校の現状と課題～

今回の訪問に当たり、事前にB小学校の特別支援教育コーディネーターに本校の現状と課題について尋ねた。その回答について要点を以下に示す。

- ① 特別支援教育の支援の対象者が全児童数の2割程度見受けられる。（経過観察児を含む）
- ② できるだけ交流学級で過ごさせたいという保護者の願いがある。
- ③ 交流学級では主に国語と算数の支援を行っている（社会や理科等は行っていない）。
- ④ 理科と社会等の教科については、児童の学習参加への困難さが顕著に見え始めてきている（生活単元学習の導入を検討中）。
- ⑤ 生活単元学習の導入を視野に入れると、全職員にその経験者が極めて少ない。
- ⑥ 通常学級に在籍する特別な支援を要する子どもに対しての支援は基本的にドリル的な内容のも

のに偏っている。

- ⑦ 子どもの全体的な発達を促す教育課程について（本研修で）提案してもらいたい。
- ⑧ 特別支援学級に在籍している児童は学校生活の半分程度を交流学級で過ごしており、どの学級担任も温かい配慮で対応している。
- ⑨ 個別の支援を要する子どもに対する視覚的・聴覚的な配慮事項について紹介してほしい。

#### 4-2 考 察

まず考慮せねばならないことは、B小学校は既に特別支援体制を確立し、支援を実践してきているということである。つまり、今回の主訴は、特別支援教育理念の具現化の段階で何らかの課題が生じ、その解決策を講じたいといった内容である。具体的には「理念と現場の乖離」をどのようにして、子どもの姿で埋めるのかということである。そこで、全体研修で取り扱う内容として、特別支援教育の理念と啓発といったものではなく、既存の校内支援体制を基盤に、いかにB小学校のコンサルテーション能力を向上させるか、個々に切実な課題を抱える職員をどのように「つないで」いくかといった点にスポットを当て、研修カリキュラムを組織することにした。

このことは、私たちにとって、従来の「何をしたか」という研修スタイルから、「職員が何を学んだのか」というカリキュラムスタイルの「職員研修」の在り方を模索するケーススタディとなる。ここでは、「ピアレビュー・ピアコーチング」の導入と職員個々の子どもとの関わり方の見直し・検討について提案した次第である。

#### 4-3 研修プログラムの実際

ここでは、巡回指導当日、校内研修会で実際に使用した資料を紹介する。

##### B小学校校内研修会資料 子ども理解のための基本的な立場について

###### 4-3-1 はじめに

- (1) 特別支援教育への取組→真に「内に」開かれた学校を目指すこと！

「特別支援体制の充実は、職員個々の自己変革の総体として実現される。」

###### 【実践例】

###### A 4 ワンペーパー指導案での「ピアレビュー・ピアコーチング」

→不定期でインフォーマルな日常的な公開授業

教師が、授業に関して、教職経験年数の違いにとらわれることなく、日常的に同僚からの批評や指導（ピアレビュー・ピアコーチング）を受け、それを明日からの授業づくりや学級づくりに反映させる取組が営まれることが大切である。教師間に、真に「内に開き合う」風土が醸成されたとき、教師の力量は確実に真価の道をたどると考えている。←職員間で指導法を共有する

【この取組によって期待されるもの】

- ① 見える指導力と見えない指導力の向上
  - ・主張のある授業、責任ある意見交換（付箋の活用）「憧れの共有」  
（「板書」と「發問」、「ノート指導」を重視）
- ② 「授業力」の要素を認識した上での実践の蓄積
- ③ 子どもを輝かせる教育の展開＝授業で個性を磨く  
(伸ばしたい個性→よさ)
- ④ 子どもの個性は、無限の可能性を秘めており、指導（教育）によって開花する。
- ⑤ 規律ある仲のよさ＝支持的風土（ともに張りのある生活ができる）  
設営点検
- ⑥ 教師は、子どものまなざしに対して、まなざしで応える。  
(目と目を合わせ、心と心を向き合わせて)

授業作りを深めるための校内研修組織作り

学校情報の最たるものは「授業」である。あらゆる機会に「授業」をはじめとする諸教育活動等を公開し、「すべては子どものために」という基本姿勢を、子どもの姿（変容）で伝え続ける。

「学習内容先にありき」から「子ども先にありきへ」

- ◇小さな事からコツコツと←マイナーチェンジの連続
- ◇「一点突破」（起点の見極め→「一事」の向上が全体の底上げへ）



映像でピアレビュー・ピアコーチングと「生・単」を紹介

※本校での実践→2年前から通常学級在籍児童への特別支援（個別指導）を公開  
→担任の「困り感」へ投げかける取組となる  
→通常学級担任から関心高し。  
質問多し！

※一方的な「注入」型の研修スタイルから、自然な形でのコーチングスタイルへ  
→通常学級担任と双方方向のコミュニケーションが可能になった。

※子どもの問題とされる行動を「診断名」としてだけでなく、その子ども固有の課題として理解されるよう、「共通の言葉」を探る必要がある。

#### 4-3-2 「見えない指導力」の向上を目指して～共通の土壌づくり～

##### (1) 日々の授業の充実 ～次へ「つなぐ」、他者と「つなぐ」～

支持的な学級風土の中で 科学的に 人間的に 深く味わいのある 授業実践をめざして

※「目標→内容→方法→評価」の流れを蔑ろ（ないがしろ）にしてはいないか。

←「教育」とは遠い場所にある。「その場しのぎの手だて」「教師の思いつき」「何でもあり」ではないか。

習得  
維持  
向上

##### ①「指導障害」発生の構図

多くの教師は、自分の授業がスムーズにできていることについて、実は子どもたちの能力の高さに助けられていることに気づいていない。

現実として、IQ や SS などの統計モデルでは「圧倒的大多数」に対して「少数」であるがゆえに「異常」であると「判断」される子どもたちがいる。

一般的な学習の流れとして、決まった時間内に（45分間）で、子どもが、教師から提示された学習内容を習得し、その内容を正確に再生できることが前提となっている。

特に、その「判断」の材料としてポストテストや形成的評価の場面が設けられ、そこで「正確に」再生されるかどうかが問われる。

統計的には「異常」と判断されるものの中に「天才」と呼ばれる子どももいるが、彼らの多くは、時間内（圧倒的大多数に比べて、それこそ『異常』とも言える速さ）で見事に解決し、再生できるため、彼らは「すごい」と評価されることが多い。

一方、再生できない子どもたちは、「努力を要する」と評価され、同時にドリル的な内容を主とした「補充的な学習」が課される。これは教師から子どもへの「圧倒的大多数」には入れなかったというメッセージであり、子ども集団にとって学級内における「位置決め」といっても過言ではない。

このような営みが継続することにより、その「位置」は一時的なものから絶対的なものになることは想像に難しくはない。一定の学習期間を経て、やがて「特殊」とか「特別」といった見方が、教師にも子ども集団の中にも生まれてくる。当事者本人にも「どうせ、できない」「やっぱりできない」といった自暴自棄ともいえる感情が生まれ、悪循環となる。つまり「指導障害」が生まれる（あくまでも「学習障害」ではなく「指導障害」である）。

ここで、指摘されるべきなのは、「子どもの多様性を尊重・受容できない」、「一様な規格を求める」という社会の尺度を、そのまま教育の現場にまで持ち込んでいる教師の姿勢である。これは、限られた時間の中で「授業消化」をするために、効率的な指導は一様にこうあるべきであるという教師の「内容先にありき」姿勢として表れている。教師が勝手に引いたラインを越えてしまった、いわゆる範疇外（教師にとって K・Y）の子どもは静かに指導の対象から除外されてしまう傾向も想像できる。除外されてしまった子どもは、自信をなくし、静かにすることや我慢することでとりあえずクラスの中に自分の居場所をつくり、みんなと同じポーズをとることで当たり障りなく生活している。

もう少し、子どもの多様性を柔軟に受け止めることができないか、子どもの「ありのまま」を受け止めることができないかという視点から本来の特別支援教育の理念はスタートしているのではないだろうか。

※通常教育の中に「同じやり方で伝えても、すべての子どもが同じだけの教育を受けたことにはならない」という基本的な概念の導入が必要であろう。

## ②支援の構想

支援を行うに当たり、実際のケースで「How to」の視点を取り入れる傾向がある。人員や場所の問題、指導の形態や周囲への理解などを「どうするか= How to」という類の課題解決が特別支援教育の充実に結びつくという立場である。しかし、実際には、その議論が具体的な形で子どもに還元されることはほとんどなく、ただ時間だけが過ぎ、教師も日々の授業実践と学級運営、事務に追われ、気が付けば卒業式…といったことも少なくないようである。このような場合、「異常」な状態の彼らを「いかに圧倒的大多数（正常）に近づけるか」という大枠の問題に対して、人的、物的な切り口で迫ろうとしているので限界がある。これは同時に少数派の彼らの「ありのまま」の姿を否定していることにつながる。必要な支援はまずは彼らの「ありのまま= To be」を受け入れることから始まるのではなかろうか。

以前支援を行っていた子どもに「何もしないでも0点、何十回ドリルをしても0点。同じ0点だったらしないほうが楽」ということを言われたことがある。「できない子」がよく聞かされる「何回も練習しなさい」は、決して彼らにとって「必要な努力」ではない。

「必要でない努力」は自信喪失につながる。

「子どもがありのままの姿で何回、何十回努力してもできないのは、その方法では身に付かない」からであり「わかり方の違い、学び方の違いからきているのだ」という自身の指導法に対する評価が教師に必要である。

そして、その支援法を、より多くの人たちで考えることが、支援体制の充実につながると考える。結果として、個別指導になったりTT指導になったりするかも知れないが、それはあくまでも結果としてである。「指導の形態先にありき」ではなく「子ども先にありき」である。子どもの「学び方の違い= Learning Diffrennies」にどれだけ寄り添えるか、子どもが「人並みの努力」でいかに学習効果を挙げることができるかが、私たち教師の専門性の問われるところでもある。

### （2）発想の転換～「こころの育ち」を見るために～

①そもそも、「子どもは常に親から、教師から離れ続けようとする」ものだ…

→クラスにいるあの子の「困った」

- ・学級から何も言わずに出て行く・余計なことを覚えてくる。・するをする・だだをこねる・わがまま・自分勝手…

→「子どもの成長」として見れば…

- ・大人から離れて独り立ち・興味や関心の深さ、広さ・積極的な行動・方法の編みだし；どうすれば、自分の思い通りになるか…自己主張の力

→起きた問題をすべて力がついた結果と捉える

- ・その力がついたことの喜びを子どもと一緒に喜ぶ。「共感」

→子どもにとっての安心感「この人は味方だ」

教師に対する信頼感…「教師の目が、子どもの目」

それを足場にして自ら伸びていくもの

### ③「しつけ」の重要性

問題とされる行動

→どの子どもにも「悪意」などないとすれば…

・行動の意図（子どものこころ）は正当なはず…

・選択した行動がその場にふさわしくなかった。

・代わりの方法を教える必要性

・あるべき姿を伝えておく責任（いつでも、どこでも、誰とでも）

学年間・学校間でルールを明確にしておく責任はないだろうか。

→「オレ流」教師が学習障害（「指導」障害）を生む？

#### 4-3-4 まずは「ここから」やってみませんか？

B 小学校の特別支援教育の取組は、多様な実態の子どもを受け入れる懐の深さがある学校であるということとあわせて、今後、すべての子どもの学力も改善していくという二重の基準に合致する学校を目指すという決意のあらわれである。ここでは、「すぐに、明日からでも」全職員が共通して実践できる方法について提案したい。



写真を使って特別支援学校での取組実践を紹介

#### ～例えれば学校全体の共通実践事項として～

- ① 簡素な言葉の使用 … 「わかりやすさがやさしさ」。特別な支援の必要な子どもも言葉で伝えることが難しい。伝えることが難しい相手に伝えようとすればするほど、教師はいっぱいしゃべって伝えようとする。表情や伝え方について反省し、自分の教育の姿勢について考え直すきっかけとならないか。
- ② クリアな行動指針 の提示 … 安心して学べる一貫した学習の流れの提示、一日の生活の見通し提示と具体的な動きの確認（申告）等
- ③ 物質的な再配置 … 華美な装飾の撤去やシンプルな教室設営、色チョークの使い方 等
- ④ 「わかったつもり」 を越える授業実践 … 「わからないところ」がわからない子どもは、「困っていない」子どもではない。静かな子どもほど本当は支援を求めている。「わからないところ」がわからない子どもをどうするのか、それが授業づくりある。
- ⑤ アセスメント … 「負担」と「負荷」の見極め
- ⑥ 支持的風土の醸成 … 「教師の目が子どもの目」支援を必要とする子どもを日頃から支持する姿勢を教師が率先して示す。

#### 4-3-5 おわりに

「教育」という固定観念の中に、親や教師は生き、子どもを育てている。自分自身、特別な支援を要する子どもと接して、時に自らが子どもの人権を侵害していたのではないかと不安になる。「学力」向上だけを目指して、子どもにとって思いも寄らないことを強要したり、人一倍の努力を求めたりしていたことを反省する。

何度も教えるてもわからない子どもはいつしか指導の対象からはずれ、静かに座っていることで授業に「参加」したこととなってしまっていた。

特別支援教育の理念は、支援を必要とされる子どもたちに、教師が勝手に限界を定めてはならないのだということを警告している。

通常教育において、その支援を必要とする対象の子どもは、実務的な区分では「軽度」と診断される場合が多い。これは、「重度」に比べると「軽い」というイメージがあるが、彼らが一生涯に受けることの支援（社会保障）は「重度」に比べ、極めて「薄い」ことを意味している。今後の展望として、彼らは、社会的にも経済的にも自立し、社会の一員として、この世の中を生き抜くことが期待されている。

従って、彼らが今、通常教育で学ばなければならぬことは何なのだろうか。その学習内容は、彼らの実態には即さない受験を基準に設定されるべきではなく、「生活するのに、最低限これだけは…」というものから設定されるものではなかろうか。

教室で過ごす時間が、彼らにとって「質の高いひととき」となるためには、そういう内容の精選も必要であろう。

内容が決まれば、義務教育終了までに、徹底して身につけさせなければならないという期限がある。そして、それは努力とか根性とかで習得されるべきものではなく、あくまでも、彼らが「人並みの努力」でそれらを身につけることができるよう配慮されなければならない。

担当の教師陣は常に自らの支援法を見直さなければならない。「評価」という言葉を使うなら、評価者はあくまでも学習の主体者である子どもたちである。ここには、障害は個人の中に「存在する」ものではなく環境との相互作用から「発生する」ものであるという考えが根本にある。

特別な支援を必要とする子どもは一見与えられるだけの存在に見える。しかし、むしろ社会（少なくとも教育界）を変革する上で大事なメッセージを出しているとするならば、与えている存在として捉えることができないだろうか。

「個性」「創造性」「多様性」は「子どもたち」にではなく、まさに私たち「教師の方」へ向けられた言葉であろう。

#### 4-4 「研修カリキュラム」としての可能性～アンケート結果より考察～

今回の研修主体者はB小学校職員である。B小学校職員の資質向上を目指す研修カリキュラムの妥当性について考察するために、研修終了後「何を獲得したのか」という視点での研修カリキュラムに対する評価アンケートを行った。結果について以下に示す。

- ①「ピアレビュー・ピアコーチング」や生活単元学習の授業について、映像等を使いながらくわしく説明していただきとても勉強になった。ただ、その実践をそのまま本校で…というのには難しい気がした。
- ②学校全体で取り組める共通実践事項から確認していければと思う。
- ③子どもを中心において考える…。簡単そうでとても難しい。教師一人一人の考え方の違いを埋めて

いく努力が必要だと感じた。

④生活単元学習についてだいたいのイメージはつかめたが、実際に個性のある子どもたちに接してみないと実感がわからない感もした。

⑤保護者からの要望で国語と算数を中心にやっていて、学級として成り立っていない。まるで、塾のようだ…。子どもの将来を見据えて、今、何が必要か、何をすべきかを考えていきたい。

B 小学校の主訴は、平成 19 年度特別支援教育の本格的な導入に伴い、一般的に学校現場で見られるケースである。こういった学校の全体研修の場面で特別支援教育の理念を語ることは、その実践に伴う負担などから予想されるデメリットを「確認」してしまうということになりかねない。大切なことは、現場の職員の意識を向上させつつ、既存のチームを「いかに機能させるか」である。アンケート結果にも見られるように、B 小学校の職員は子どもたちのために何ができるのか個々に真剣に悩んでいる。しかし、それぞれの試行

錯誤の成果を全体で共有する機会が少なく、情報が職員個人の中で帰結してしまっているケースも見受けられる (①)。こういった場合、まずはチームを組織する個々の職員が互いに違いを認め合うところから出発することが大切であると考える。今回の研修でその点についても気付きの意見が出されている (②③④)。

「目の前にいる子ども」をできるだけ多くの関係者で観察し、情報を共有する必要がある。「連携」とか「共通理解」などといった便利な言葉は、安易に使われるべきではない。「子どものために何ができるのか」を職員全員が「共通の言葉」を使って模索し続けること (⑤) が、結果として、支援体制の充実につながるのではないかろうか。



校内全体研修会の様子から

## 参考文献

石原保志・堀之内恵司・土田理・内田芳夫・他 「離島の難聴児通級指導教室に対する遠隔支援」、筑波技術大学テクノレポート No.14 March 2006

中央教育審議会 2005 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)

柘植雅義 2003 学習障害(LD) 中公文庫

鹿児島市立田上小学校 2007 学習のしつけ 小学館

## 謝 辞

本報告にあたり、屋久島町立 B 小学校の先生方に多大な御協力を頂いた。ここに、記して感謝いたします。