The 63rd Conference
of the Japanese Association
of Special Education
in Mito

つながる・超える・生み出す
新しい特別支援教育を目指して

日本特殊教育学会

第63回大会（2025 水戸大会）
発表論文集

2025
9/13（土）・15（月・祝）
水戸市民会館

一般社団法人

日本特殊教育学会

第63回大会（2025水戸大会）
発表論文集

2025 年 9 月 13 日（土）～ 15 日（月・祝）

茨城大学

The 63rd Conference of
The Japanese Association of Special Education
MITO, Japan

日本特殊教育学会

日本特殊教育学会

第63回大会（2025水戸大会）発表論文集

目　次

第 63 回大会　開催のご挨拶 …… (5)

会場アクセス…… (6)

大会会場…… (7)

大会参加者へのご案内…… (9)

発表関係者へのご案内…… (13)

発表に際してのお願い（アクセシビリティ関連）…… (16)

会場別大会日程…… (18)

準備委員会企画…… (21)

学会企画…… (35)

自主シンポジウム…… (43)

ポスター発表…… (75)

索引…… (121)

賛助団体ご芳名…… (132)

大会準備委員会名簿…… (133)

ご挨拶

日本特殊教育学会第63回大会開催のご挨拶

日本特殊教育学会第63回大会準備委員会
委員長　勝二　博亮（茨城大学）

日本特殊教育学会第 63 回大会を茨城大学が担当させていただくことになりました。会期は 2025 年 9 月 13 日（土）～ 15 日（月・祝）の 3 連休で、水戸の街中に新しく開設された『水戸市民会館』で開催いたします。水戸市民会館は水戸駅からのメインストリートに位置し、大変アクセスのよい場所となっています（水戸市民会館の隣に水戸芸術館、京成百貨店があり、これらの 3 つの施設をあわせたエリアは "MitoriO" と呼ばれています）。水戸での開催は、1991 年の第 29 回大会にまで遡ります。当時は故吉岡伸先生を大会長として茨城大学水戸キャンパスで行われました。あれから 30 年以上の時を経て、再び水戸の地で会員の皆さまをお迎えできることに感謝申し上げます。

第 63 回大会については前回大会に引き続き対面開催で実施いたします。大会テーマは、「つながる・超える・生み出す：新しい特別支援教育を目指して」としました。茨城大学には脳波や脳血流など各種生理機能計測機器を有した障害児生理研究室があり、特別支援教育分野において先進的かつ挑戦的試みを続けてきました。生理機能計測機器の中には心拍や視線など昔に比べると身近に計測が可能になったものもあります。このような技術革新が目覚ましいなかで、さまざまな立場、さまざまな専門領域の人が " つながり "、その中でイノベーションが生じ、これまでのものを " 超えていく " ことで " 新しい特別支援教育 " が " 生み出される " ことが期待されます。これらのワードの一部は第 61 回大会と第 62 回大会から引き継がせてもらいました。第 63 回大会では、さまざまなつながりによって生み出される新たなる試みを示すことができればと思い、シンポジウムを企画するとともに、若手の新進気鋭な研究者に教育講演をお願いいたしました。

なお、会場となる水戸市民会館は、過去の大会で会場となった国際会議場と比べると、余裕をもったキャパシティーという訳ではありません。そのため、工夫をしながらコンパクトな大会運営していきたいと考えております。たとえば、発表時間については、これまでの 120 分から 90 分のまとまりとし、休憩時間も短縮したいと考えております。自主シンポジウムについては、あらかじめ部屋の大きさごとに先着順での申込みです。このように、従来とは異なることも多くなりますが、近隣に国際会議場をもたずとも大会運営ができるような工夫が求められています。会員の皆さまには、この点についてご理解いただき、引き続きご支援・ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

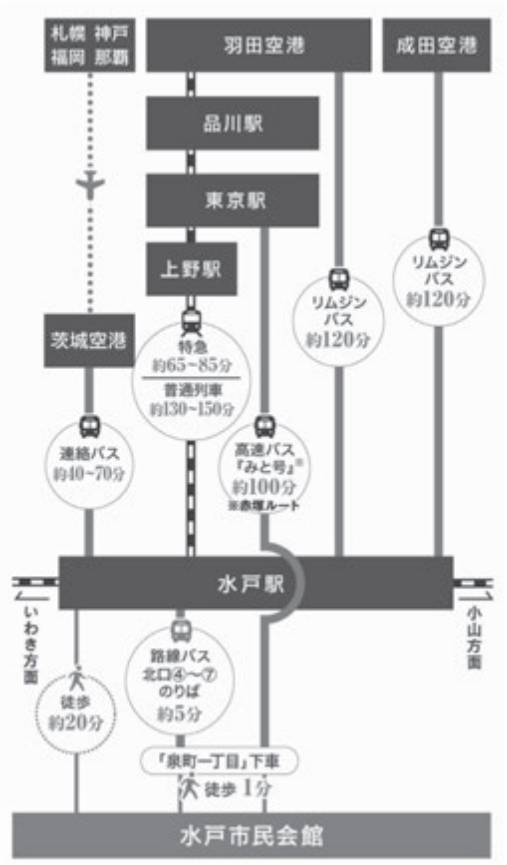
最後に、茨城県はいつも魅力度ランキングの下位に位置しております。しかし、水戸市には「日本三名園」のひとつである偕楽園、日本最大規模の藩校である弘道館などがございます。少し足を延ばせば、大洗や那珂湊で海の幸を堪能することもできます。大会で熱い議論を交わしながら、その後は水戸、茨城を堪能していただけたらと願っております。多くの会員の皆さまのご参加をお待ちしております。

会場アクセス

水戸市民会館
〒310-0026 茨城県水戸市泉町１丁目７番１号

会場までのアクセス →

●会場までのアクセス



JR 東京駅から

品川駅、東京駅、上野駅方面からお越しの方

●高速バス
『みと号』(赤塚ルート)にて約 100 分、
「泉町一丁目」下車、徒歩１分

●特急 常磐線『ひたち』・『ときわ』 約 65 分～85 分

●普通列車 常磐線 約 130 分～150 分

JR いわき駅から

●特急 常磐線『ひたち』・『ときわ』 約 70 分

●普通列車 常磐線 約 100 分

茨城空港から

札幌、神戸、福岡、那覇方面からお越しの方

●連絡バス 約 40 分～70 分

羽田空港 または 成田空港から

●リムジンバス 約 120 分

JR 水戸駅から

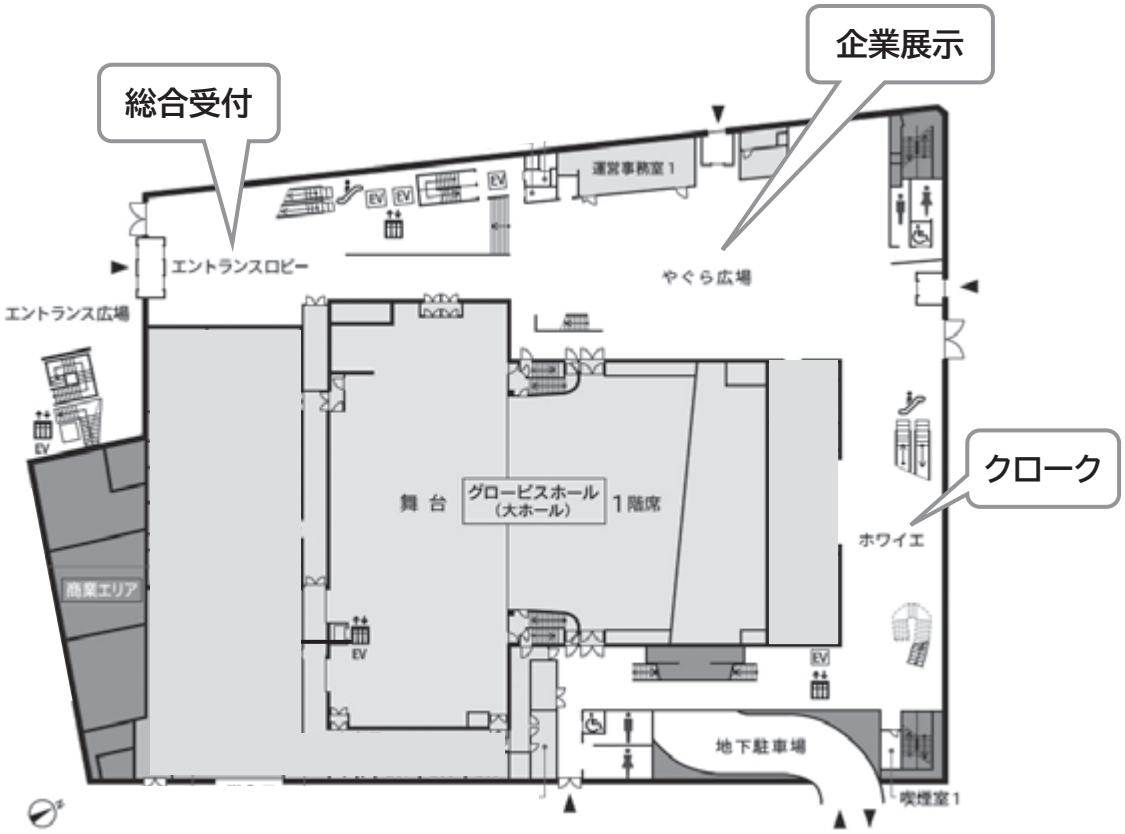
●路線バス 約５分

●徒歩 約 20 分



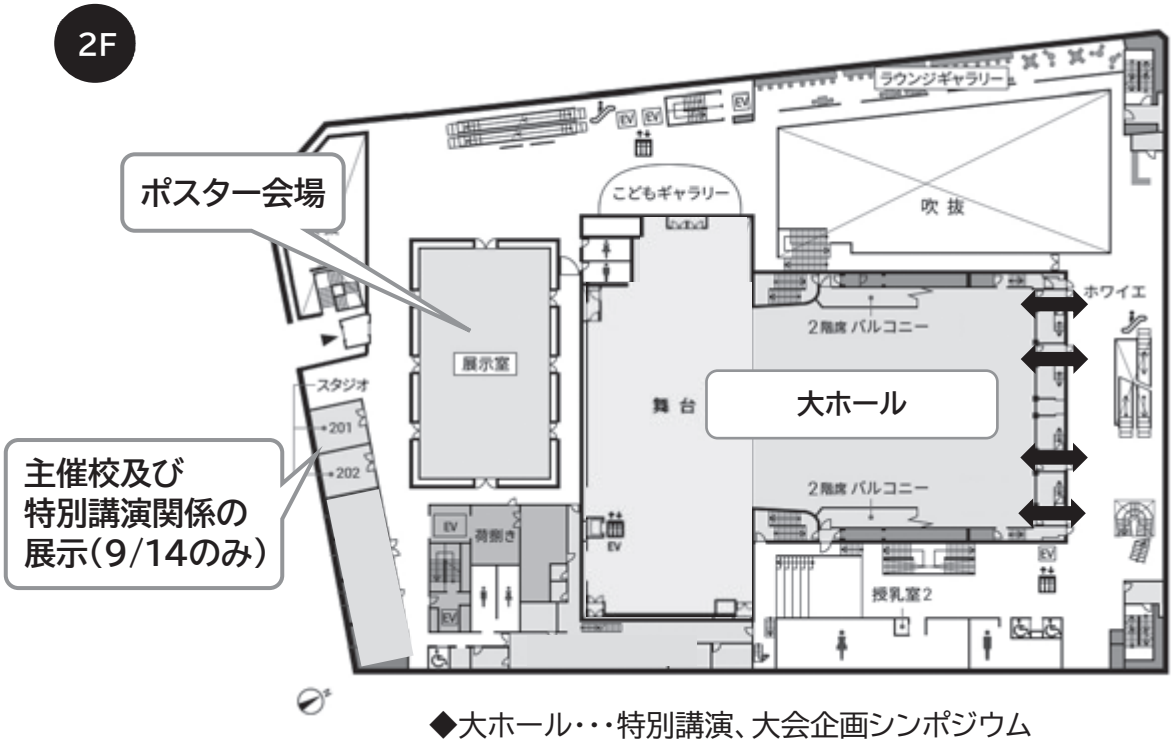
大会会場

1F



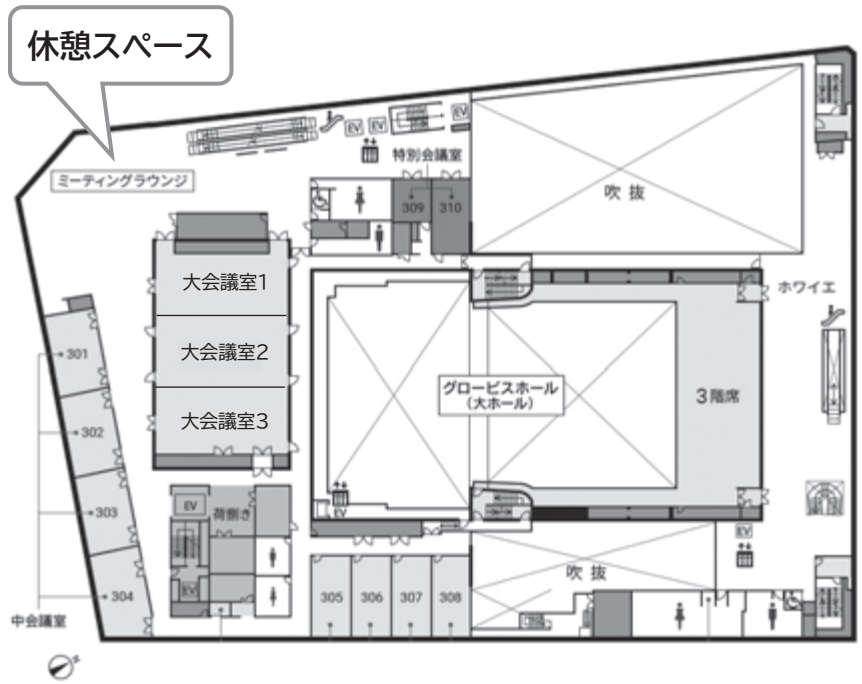
◆エントランスホール・・・総合受付
◆ホワイエ・・・クローク　◆やぐら広場・・・企業展示(書籍等)

2F



◆大ホール・・・特別講演、大会企画シンポジウム
◆展示室・・・ポスター会場
◆201＋202・・・自主シンポジウム(9/13、15)
主催校及び特別講演関係の展示(9/14)

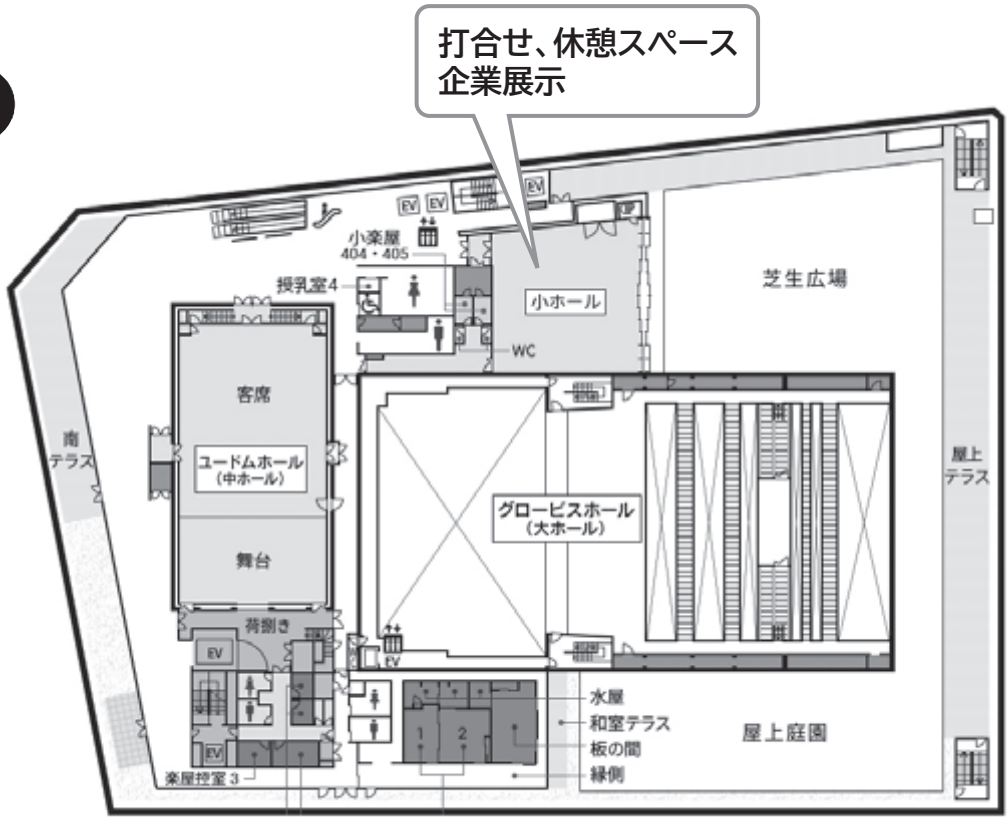
3F



◆中会議室301～304、小会議室305～308･･･自主シンポジウム

◆大会議室1～3･･･自主シンポジウム

4F



◆中ホール･･･学会企画、教育講演

◆小ホール･･･打合せ、休憩スペース、企業展示（機器）、会員のつどい

大会参加者へのご案内

1. 参加受付

1）日時：9 月 13 日（土）　12：00 ～ 17：30
　　9 月 14 日（日）　8：00 ～ 17：30
　　9 月 15 日（月・祝）8：00 ～ 14：00

場所：水戸市民会館　1Ｆエントランスホール

2）大会参加の手続き

〈名誉・終身会員〉
『名誉・終身会員受付』にお越しください。

〈事前申し込みをされた方〉
プログラム集と一緒に「ネームカード」を事前郵送しておりますので、持参ください。
受付でカードホルダーを受け取り、持参したネームカードを入れてください。

- ネームカードは、大会期間中必ずご着用ください。
- ネームカードの持参を忘れた場合は、1Ｆ受付にお越しください。
- 発表論文集（CD-ROM）の購入を申込みされた方は、1Ｆ受付でお渡しいたしますので、忘れずお立ち寄りください。

〈当日参加申し込みをされる方〉
必ず事前に大会ホームページにて参加登録をお済ませの上、当日受付のデスクへお越しください。（お支払いは、クレジットカード決済のみとなります。）

2. 諸費用（当日受付分）

<table>
<tr><td rowspan="4">大会
参加費</td><td>正会員</td><td>12,000 円</td><td rowspan="3">全ての企画に参加可能
※発表論文集（PDF）とプログラム（冊子）を含みます</td></tr>
<tr><td>大学院生・研究生・専攻科
（会員・非会員とも）</td><td>5,000 円</td></tr>
<tr><td>非会員</td><td>13,000 円</td></tr>
<tr><td>学部生</td><td>2,000 円</td><td>全ての企画に参加可能
※プログラム（PDF）を含みます。
※発表論文集（PDF）は含みません。
※学部生は発表関与者に該当しません。</td></tr>
<tr><td colspan="2">発表論文集（CD-R）</td><td>2,000 円</td><td>希望者のみ</td></tr>
</table>

※学部生・専攻科学生・研究生・大学院生（現職教員等の社会人学生を含む。科目等履修生は除く。）で、学生証の提示があった方は、「大学院生・研究生・専攻科」「学部生」に該当する参加費となります。申込の際に学生証の提示がない場合は割引の対象となりませんので、ご注意ください。

3. 学術行事等

1）本大会での学術行事は、「特別講演」、「大会企画シンポジウム（7 演題）」、「教育講演（5 演題）」「受賞者講演を含む学会企画（4 演題）」、「ポスター発表（633 演題）」、「自主シンポジウム（116 演題）」からなっております。

2）会場で実施する講演関係者、シンポジウム関係者、及び発表関係者は、それぞれ「講演関係者へのご案内」「シンポジウム関係者へのご案内」「自主シンポジウム関係者へのご案内」「ポスター発表関係者へのご案内」を必ずお読みください。

4. 会員のつどい

日時：9 月 14 日（日）　18：45 ～ 19：30
場所：小ホール

5. 書籍・機器の展示、販売

1F やぐら広場にて、書籍等の企業展示を行っております。
また、4F 小ホールでは、福祉機器等の展示を行っております。

6. 昼食のご案内

大会期間中のお弁当等の販売は行いません。
また、会場内で昼食をとっていただくことは可能です。**ただし、大ホールと中ホールでは飲食はお控えください。**

7. 大会本部

大会本部：1F　楽屋ロビー

8. 名誉・終身会員の控室

名誉・終身会員：3F 特別会議室 2

9. シンポジウム等各種打ち合わせ・休憩場所

小ホール、3F ミーティングラウンジを、打ち合わせ場所、休憩室としてご利用いただけます。

10. クローク

クロークは１Ｆにご用意いたしますが、スペースに限りがございますので、できるかぎり手荷物は宿泊先に預けるなど、自己管理にご協力ください。

＜お預かり時間＞

9 月 13 日（土）　12：00 ～ 18：45
9 月 14 日（日）　8：00 ～ 19：45
9 月 15 日（月・祝）8：00 ～ 14：45

お荷物は、各日とも大会プログラム終了後 15 分以内に、必ずお引き取りください。

11. アクセシビリティ・サービス

1）アクセシビリティ窓口

アクセシビリティ・サービス関連で、御用のある方は、総合受付にてご用件をお伝えください。

2）論文集の電子データ提供、発表補助、移動介助その他の支援について

本大会では、障害のある方に対して論文集の電子データ提供や発表準備の補助（プレゼンテーションの操作、ポスター掲示等）、移動介助などのサポートをご用意いたします。

大会ホームページで事前にアクセシビリティ・サービスの申し込みをされた方には、大会プログラム公開後に大会準備委員会の担当者または担当コーディネーターよりメールをお送りします。

大会プログラムをご確認の上、実際に希望される具体的な支援内容をご回答ください。ご回答の内容を確認後、個別にご連絡いたします。

3）聴覚に障害のある方への情報保障について

大会ホームページで事前にアクセシビリティ・サービスの申し込みをされた方には、大会プログラム公開後に情報保障コーディネーターよりメールを送付します。大会プログラムをご確認の上、実際に情報保障を希望されるセッション名等をお知らせください。回答の内容を確認後、個別にご連絡いたします。

聴覚に障害のある発表者や話題提供者は、アクセシビリティ本部にて情報保障コーディネーターを窓口として通訳者と打合せをしていただきます。詳細については個別にご連絡いたします。

また、事前に情報保障を申し込まれた方で、当日やむを得ない事情によりその企画・セッションへの参加をキャンセルされる場合は、当該企画・セッション開始1時間前までに情報保障コーディネーターまでご連絡ください。

4）追加のアクセシビリティ・サービスの利用申し込みについて

事前申し込みをされていない発表者または参加者からの追加のアクセシビリティ・サービスの利用申し込みについては、受け付けられません。

参加者の皆様方におかれましては、大会の円滑な進行にご協力賜りますようお願い申し上げます。

12. 掲示・連絡

1）大会本部から大会会場での参加者への連絡は、大会ホームページにてお知らせするとともに、エントランスホールに設置する「インフォメーションボード」にて行います。発表等の変更や取り消しも、大会ホームページと「インフォメーションボード」にてお知らせいたします。

2）緊急の場合を除き、会場でのお呼び出しはできませんので、ご了承ください。

13. 旅行・宿泊など

今大会では旅行会社の斡旋はございません。

14. 急病・けが・体調不良など

会場内に簡易な救護室を設けていますので、休憩していただくことができます。なお、救急の場合には「119番」対応となります。救護の必要が生じた場合には、近くの大会係員までご連絡ください。

15. 関連行事（予定）

- 編集委員会　　9月13日（土）11：00 ～ 12：00　大会議室1

16. その他

1）ご不明な点がありましたら、大会係員にご遠慮なくお尋ねください。
2）消防法の関係で各会場内に規定以上の人数が入れないことがありますので、ご理解ください。
3）駐車場について：周辺に駐車場がございます。詳細は大会ホームページをご確認ください。
4）印刷・複写：大会本部では「印刷・コピー」はお受けできません。配布資料、発表論文集は必ず事前に印刷してご持参ください。
5）会場内は屋内・屋外共に全面禁煙です（加熱式たばこも含みます）。
6）会場内は無料 Wi-Fi 環境が整備されていますが、ホール内等、一部つながりにくいエリアもあります。Wi-Fi 環境が必要な方は、各自でご準備をお願いいたします。
7）当学会の参加は、以下の更新ポイントとして認められています。手続きの詳細は、申請先機関へお問合せください。
・臨床心理士 資格更新制度「関連学会での諸活動への参加（第３群）」
・学校心理士 更新ポイント Ｆ・Ｇ・Ｈ・Ｉ

17. 第63回大会フューチャーリサーチアワードの実施について

1）趣旨
前回大会に引き続き、第 63 回大会では、将来の学会発展を担う学生の研究奨励を目的として、大学院生が筆頭発表者となる研究発表（ポスター発表、研究発表）の中から優秀な発表を顕彰する「日本特殊教育学会第 63 回大会フューチャーリサーチアワード」を実施します。

2）選考手順
選考は大会が選定した選考委員により、発表原稿に対する一次審査を経て、当日の発表に対して二次審査を行います。評価の高い数件を「日本特殊教育学会第 63 回大会フューチャーリサーチアワード」の受賞者とします。

3）受賞者への対応
審査終了後、9 月 14 日の「会員のつどい」にて、受賞者を発表します。その後、承諾が得られた受賞者については、学会ならびに大会ホームページに氏名・発表内容を掲載する予定です。

18. 連絡先

日本特殊教育学会第 63 回大会　運営事務局
〒 650-0031 兵庫県神戸市中央区東町 123-1 貿易ビル 4 階　㈱コンファラボ内
TEL：050-5527-7192
E-mail：jase.taikai@conf-lab.com

講演・大会企画シンポジウム関係者へのご案内

1．講演者は講演開始 30 分前までに受付にお越しください。係員が講演会場控室または講師控室までご案内いたします。
2．PC プロジェクター・ビデオ・DVD 等のご使用、および当日配布資料などに関しましては、事前に各担当者から相談・確認をさせていただきます。

自主シンポジウム関係者へのご案内

1．会場で行う各シンポジウムの質疑、ディスカッションの時間は 90 分です。発表の時間配分は司会者にお任せしますが、制限時間を厳守していただくようお願いいたします。パソコンを使用する場合は動作確認を行ってください。
2．関係者は、セッション開始 10 分前までに各会場にご参集ください。
3．対面での実施が原則です。オンラインでの発表は認めません。
4．会場ではプロジェクターの使用が可能ですが、パソコンはご持参ください。
　機器の操作はご自身でお願いいたします。プロジェクター入力端子は、HDMI 端子(右図)です。



　お持ちのパソコンの出力端子をご確認いただき、パソコンに応じた変換アダプターを必ずご持参ください。
　また、小会議室は音響設備がございませんのでご了承ください。
5．補足資料を配布される場合には、事前に必要な部数をご用意ください。
6．司会者は、フロアの参加者に対し、氏名・所属を明らかにしてから質問をするように促してください。
7．終了後は速やかに会場より退室のご協力をお願いいたします。
8．自主シンポジウムのリアルタイムオンライン配信(会場外への参加者に対する配信)および、録音、録画、写真撮影は認められません。

ポスター発表関係者へのご案内

1．本大会のポスター発表は、自由討論の形式で行います。

2．ポスター発表は、会場に設置されるパネルの指定番号の位置への 10 分前までの貼付、発表時間 60 分のポスター掲示、この間の自由討論を満たした場合（在籍者は受付で配布するリボンを必ず着用してください）、正式発表とみなされます。

3．筆頭発表者がやむを得ず欠席する場合は、連名発表者（会員に限る）の代理発表を認めます。発表時間までに、１F 受付の運営事務局デスク、またはメールにて、代理発表者名をお届けください。事後のお届けは認められませんので、ご注意ください。

　なお、代理発表の対応となった場合、発表抄録およびプログラムの筆頭演者の名前は修正できません。

4．ポスター発表のリアルタイムオンライン配信（会場外への参加者に対する配信）および、録音、録画、写真撮影は認められません。

5．ポスター発表の掲示・在籍時間は以下の表の通りです。

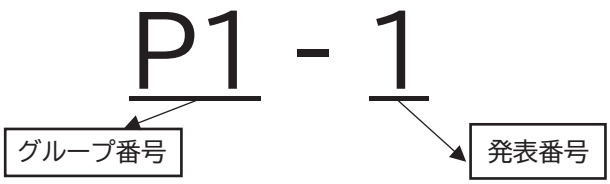
【ポスター発表スケジュール】

	グループ	会場	掲示時間	必要在籍時間
9 月 13 日（土）	P1	展示室	13：00 ～ 14：30	13：00 ～ 14：00
	P2		15：00 ～ 16：30	15：00 ～ 16：00
	P3		17：00 ～ 18：30	17：00 ～ 18：00
9 月 14 日（日）	P4	展示室	8：30 ～ 10：00	8：30 ～ 9：30
	P5		10：30 ～ 12：00	10：30 ～ 11：30
	P6		13：00 ～ 14：30	13：00 ～ 14：00
	P7		17：00 ～ 18：30	17：00 ～ 18：00
9 月 15 日（月・祝）	P8	展示室	8：30 ～ 10：00	8：30 ～ 9：30
	P9		10：30 ～ 12：00	10：30 ～ 11：30

6．ポスターは横 90cm ×縦 210cm 以内で作成してください。左上に横 20cm ×縦 20cm の発表番号を掲示いたします。

　ポスターの最上部には発表題目（フォントサイズ目安：72 ポイント）、発表者氏名（筆頭発表者に○印をつける）、および所属を明示してください。ポスター作成の際には、文字の大きさや図表の見やすさに注意し、2 メートル離れたところから全体が読めるようにしてください。

（ポスター番号の例）



7．当日、補足資料を配布される方は各自必要部数を用意し配布してください。
8．補足資料の回収を必要とする場合は、発表者が責任を持って回収・処分してください。
9．掲示時間が終了したら、直ちにポスターを撤去し、リボンや画鋲は受け取ったポスター会場受付場所に返却してください。
10．ポスターの撤去は、掲示時間（90 分）終了後、10 分以内に速やかに行ってください。時間を過ぎて掲示されている場合、運営側で撤去致しますのでご了承ください。
11．終了後は速やかにポスターの撤去へのご協力をお願いいたします。

以下、研究発表前に、ご確認ください。
（一社）特殊教育学会年次研究大会における研究発表に関する取扱い規定
https://www.jase.jp/convention/pdf/presentation_rule_220227.pdf

発表に際してのお願い（アクセシビリティ関連）

1）色覚特性（色覚障害）・ロービジョン（弱視）の参加者への情報保障のお願い

色覚特性（色覚障害）並びにロービジョン（弱視）の参加者が視覚情報を支障なく受け取れるように、講演用スライドやポスター等を作成する際には色彩や配色、文字の大きさ等に十分配慮していただきますよう、ご協力をお願いいたします。

色覚特性のある方は日本人の男性の 20 人に 1 人、女性の 500 人に 1 人、日本全体では約 320 万人いると言われており、その特性により見えにくい色彩や配色があります。色覚特性に配慮していただきますと、弱視の方もほぼ同様の配慮で見やすくなります。以下に配慮事項や参考資料を掲載いたしますので、資料作成の際にご参考になさってください。

〈配慮事項〉

1. 使用する文字は太字にする
2. 赤色は見えにくいので、注意を喚起する色としては使用しない。
3. 緑色または黒地の背景に赤色（またはその逆）の文字や図の使用を避ける。
4. 黒を背景とした白や黄色の文字は見やすい。
5. 白を背景とし、黒のヘッジ（囲い）をつけた白い文字は見やすい。
6. 判別が難しい色同士の配色を避ける。
   例：「赤・緑」、「深緑・こげ茶」、「ピンク・灰色」、「灰色・水色」、「黄緑・黄土色」、「青緑・灰色」、「薄い緑・肌色」
7. グラフなどの図は、色のみではなく模様または文字などによる情報も加える。
8. グラフなどの図は、外周を黒でふちどり、その中に掲示する色同士の境目にも黒線を引く。
9. スライドの文字は太字で 5 行以内に大きく掲示すると見やすい。
10. スライドの背景デザインはなるべく連続して同一のものでそろえると目が疲れない。

＜参考資料＞

●文部科学省「色覚に関する指導の資料」
https://www.pref.osaka.lg.jp/attach/2470/00004402/sikikaku.pdf
●日本生理学会「色覚異常者に配慮したカラースライドとポスター作成についての提言」
http://physiology.jp/content/6201/
●NPO法人カラーユニバーサルデザイン機構
http://www2.cudo.jp/wp/
●鳥取県「カラーユニバーサルデザインガイドブック」
https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/954753/CDU01_CUD20.pdf

2）視覚障害等のある参加者への電子データご提供等の配慮のお願い

講演やシンポジウム等において、抄録に記載されていない内容がスクリーン投影されたり、追加の資料が配られたりする場合が多く見られますが、視覚に障害があるとこれらの内容にアクセスできないことがあります。もし視覚に障害がある参加者から電子データ等の提供に関する要望があった場合には、ご協力をお願いいたします。

また、ポスター発表や展示等で視覚に障害のある参加者を見かけた際には、積極的にお声掛けいただき、発表や展示の内容を言葉でわかるようにご説明いただけますようお願いいたします。

3）聴覚障害のある参加者のための情報保障のお願い

日本特殊教育学会では聴覚に障害のある会員のために、一部のプログラムで情報保障を行っております。情報保障の質を担保するためには、手話通訳者や文字通訳者のスキルのみならず、講演者や発表者のご協力が欠かせません。

情報保障を設置することになった企画については、情報保障コーディネーターから連絡をさせていただきますので、下記についてのご協力をお願いいたします。

1. 大会１～２週間前までに、講演者、話題提供者、指定討論者等が当日に使用される資料の提供をお願いいたします。
2. 手話通訳および文字通訳の見やすさに配慮した会場設営にご協力お願いします。
3. 通訳者席の確保にご協力お願いします。
4. 文字通訳の場合は、適宜通訳の状況をスクリーンでご確認いただき、司会進行の調整をお願いします。
5. 視聴覚資料を使用される場合は、あらかじめ情報保障コーディネーターにお伝えください。

また、ポスター発表の発表者・聴講者間、あるいは参加者間同士でのやり取りはできるだけ各自でご対応いただけますようお願いいたします。聴覚障害のある方が参加される際には、参加者間同士でやりとりができるよう、筆談の道具や音声認識アプリなどを各自ご用意いただき、活用していただけますようお願いいたします。

会場別大会日程　1日目（9月13日　土曜日）

	教室	11:00～12:00	12:30～12:45	13:00～14:30	15:00～16:30	17:00～18:30
1F	エントランス	受付（12:00～17:30）				
	ホワイエ	クローク（12:00～18:45）				
	やぐら広場		企業展示（12:30～17:00）			
1F	大ホール		オープニングセッション	大会企画シンポジウム1	大会企画シンポジウム2	大会企画シンポジウム3
4F	中ホール			教育講演1	教育講演2	受賞者講演
	小ホール			休憩・打合せスペース、機器展示		
2F	展示室			ポスター発表P1	ポスター発表P2	ポスター発表P3
3F	大会議室1	学会誌編集委員会		自主シンポジウム1-1	自主シンポジウム2-1	自主シンポジウム3-1
	大会議室2			自主シンポジウム1-2	自主シンポジウム2-2	自主シンポジウム3-2
	大会議室3			自主シンポジウム1-3	自主シンポジウム2-3	自主シンポジウム3-3
	中会議室301			自主シンポジウム1-4	自主シンポジウム2-4	自主シンポジウム3-4
	中会議室302			自主シンポジウム1-5	自主シンポジウム2-5	自主シンポジウム3-5
	中会議室303			自主シンポジウム1-6	自主シンポジウム2-6	自主シンポジウム3-6
	中会議室304			自主シンポジウム1-7	自主シンポジウム2-7	自主シンポジウム3-7
	小会議室305			自主シンポジウム1-8	自主シンポジウム2-8	自主シンポジウム3-8
	小会議室306			自主シンポジウム1-9	自主シンポジウム2-9	自主シンポジウム3-9
	小会議室307			自主シンポジウム1-10	自主シンポジウム2-10	自主シンポジウム3-10
	小会議室308			自主シンポジウム1-11	自主シンポジウム2-11	自主シンポジウム3-11
2F	201・202			自主シンポジウム1-12	自主シンポジウム2-12	自主シンポジウム3-12
3F	特別会議室2			名誉・終身会員，来賓　控室		
1F	楽屋ロビー			大会本部		
	小楽屋107、108、109			講師　控室		

会場別大会日程　2日目（9月14日　日曜日）

	教室	8:30～10:00	10:30～12:00	12:00～13:00	13:00～14:30	15:00～16:30	17:00～18:30	18:45～19:30
1F	エントランス	受付（8:00～17:30）						
1F	ホワイエ	クローク（8:00～19:45）						
1F	やぐら広場	企業展示（8:30～17:00）						
1F	大ホール	大会企画 シンポジウム４	大会企画 シンポジウム５		大会企画 シンポジウム６	特別講演		
4F	中ホール	教育講演３	学会企画 講演		教育講演４			
4F	小ホール	休憩・打合せスペース、機器展示						会員のつどい
2F	展示室	ポスター発表P4	ポスター発表P5		ポスター発表P6		ポスター発表P7	
3F	大会議室１	自主シンポジウム 4-1	自主シンポジウム 5-1		自主シンポジウム 6-1		自主シンポジウム 7-1	
3F	大会議室２	自主シンポジウム 4-2	自主シンポジウム 5-2		自主シンポジウム 6-2		自主シンポジウム 7-2	
3F	大会議室３	自主シンポジウム 4-3	自主シンポジウム 5-3		自主シンポジウム 6-3		自主シンポジウム 7-3	
3F	中会議室301	自主シンポジウム 4-4	自主シンポジウム 5-4		自主シンポジウム 6-4		自主シンポジウム 7-4	
3F	中会議室302	自主シンポジウム 4-5	自主シンポジウム 5-5		自主シンポジウム 6-5		自主シンポジウム 7-5	
3F	中会議室303	自主シンポジウム 4-6	自主シンポジウム 5-6		自主シンポジウム 6-6		自主シンポジウム 7-6	
3F	中会議室304	自主シンポジウム 4-7	自主シンポジウム 5-7		自主シンポジウム 6-7		自主シンポジウム 7-7	
3F	小会議室305	自主シンポジウム 4-8	自主シンポジウム 5-8		自主シンポジウム 6-8		自主シンポジウム 7-8	
3F	小会議室306	自主シンポジウム 4-9	自主シンポジウム 5-9		自主シンポジウム 6-9		自主シンポジウム 7-9	
3F	小会議室307	自主シンポジウム 4-10	自主シンポジウム 5-10		自主シンポジウム 6-10		自主シンポジウム 7-10	
3F	小会議室308	自主シンポジウム 4-11	自主シンポジウム 5-11		自主シンポジウム 6-11		自主シンポジウム 7-11	
2F	201・202	主催校及び特別講演関係の展示						
3F	特別会議室２	名誉・終身会員，来賓　控室						
1F	楽屋ロビー	大会本部						
1F	小楽屋107、108、109	講師　控室						

会場別大会日程　3日目（9月15日　月曜日・祝日）

	教室	8:30～10:00	10:30～12:00	12:00～13:00	13:00～14:30
1F	エントランス	受付（8:00～14:00）			
	ホワイエ	クローク（8:00～14:45）			
	やぐら広場	企業展示（8:30～14:00）			
1F	大ホール		大会企画シンポジウム７		
4F	中ホール	学会企画 国際講演	教育講演５		
	小ホール	休憩・打合せスペース、機器展示		休憩・打合せスペース	
2F	展示室	ポスター発表P8	ポスター発表P9		
3F	大会議室１	自主シンポジウム8-1	自主シンポジウム9-1	大学協会会議	自主シンポジウム10-1
	大会議室２	自主シンポジウム8-2	自主シンポジウム9-2		自主シンポジウム10-2
	大会議室３	自主シンポジウム8-3	自主シンポジウム9-3		自主シンポジウム10-3
	中会議室301	自主シンポジウム8-4	自主シンポジウム9-4		自主シンポジウム10-4
	中会議室302	自主シンポジウム8-5	自主シンポジウム9-5		自主シンポジウム10-5
	中会議室303	自主シンポジウム8-6	自主シンポジウム9-6		自主シンポジウム10-6
	中会議室304	自主シンポジウム8-7	自主シンポジウム9-7		自主シンポジウム10-7
	小会議室305	自主シンポジウム8-8	自主シンポジウム9-8		自主シンポジウム10-8
	小会議室306	自主シンポジウム8-9	自主シンポジウム9-9		自主シンポジウム10-9
	小会議室307	自主シンポジウム8-10	自主シンポジウム9-10		自主シンポジウム10-10
	小会議室308	自主シンポジウム8-11	自主シンポジウム9-11		自主シンポジウム10-11
2F	201・202	自主シンポジウム8-12	自主シンポジウム9-12		自主シンポジウム10-12
3F	特別会議室２	名誉・終身会員、来賓　控室			
1F	楽屋ロビー	大会本部			
	小楽屋107、108、109	講師　控室			

準備委員会企画

特別講演
準備委員会企画シンポジウム
教育講演

9月14日(日)15:00～16:30　1F　大ホール

特別講演　ミライとつながる技術

司会者　勝二　博亮（茨城大学）
話題提供者　本多　達也（富士通株式会社）
五十嵐祐二（ソフトバンク株式会社）
座談会登壇者　勝二　博亮（茨城大学）
新井　英靖（茨城大学）
本多　達也（富士通株式会社）
五十嵐祐二（ソフトバンク株式会社）

KEY WORDS: ソーシャル・イノベーション　ICT　生成AI　新しい特別支援教育

【企画趣旨】

近年の科学技術の発展により、様々な壁・バリアを超越する革新的な技術が次々と生み出されています。また、それらの技術を余すことなく活用できるような教育・啓発活動も重要になっています。そこで、本講演では、ソーシャルイノベーションやAIエンパワーメントの最前線で活躍される方々をお招きし、その取り組みと未来への展望についてご講演いただきます。その後特別支援教育を専門とする研究者と公開座談会という形で、障害のある方や子どもを取り巻く日本社会のあり方や教育のあり方についてディスカッションを行います。5年・10年先の未来の教育について、参加者の皆様と共に考えたいと思います。



【本多達也氏ご経歴】

富士通株式会社コンバージングテクノロジー研究所に所属。聴覚障害者向けウェアラブルデバイス「Ontenna」の開発を皮切りに、インクルーシブデザインとアクセシビリティ技術の研究開発を推進している。Ontennaを活用した体験型ワークショップや多様性理解プログラムを国内外で展開するなど、豊富な教育実践を通じて、障害の有無を超えた共生社会の実現に積極的に取り組んでいる。

【五十嵐祐二氏ご経歴】

ソフトバンク株式会社のコーポレート統括CSR本部に所属。自治体や大学、学校と共創し、次世代育成やデジタル社会の推進、持続可能な地域社会の実現に向けた活動を行っている。豊富な教育実践を通じて、中高生から大学生まで幅広い世代を対象としたAIやICTに関する講座の開催に加え、教員を対象とした研修も数多く実施し、デジタル社会で活躍する人材の育成に積極的に貢献している。



※本公演に際し，9月14日（日）では2Fの201・202にて，話題提供のお二人が関わっていらっしゃる機器等（富士通のOntennaやソフトバンクのPepperなど）を展示し，それらの体験等ができるように準備をしております。お時間のある際にぜひお立ち寄りください。

9月13日(土)13:00～14:30　1F　大ホール

学校を超えた居場所づくり：聴覚障害児支援から考える多様な連携のかたち

企画者　　田原　　敬・井口亜希子（茨城大学）
司会者　　田原　　敬・井口亜希子（茨城大学）
話題提供者　片岡　祐子（岡山大学病院聴覚支援センター）
高野恵利那（NPO 法人みみトモランド）
竹本　真悟（一般社団法人 SOCIAL DESIGNERS FOR D.）
指定討論　　澤　　隆史（東京学芸大学）

KEY WORDS:聴覚障害　居場所　多職種連携　当事者

【企画主旨】

インクルーシブ教育システムの構築が進展する中，聴覚障害児の教育環境は多様化の一途を辿っている。具体的には，通常の学級に在籍する聴覚障害児が増加する一方で，聴覚障害を対象とした特別支援学校（以下聾学校）の在籍者数は継続的な減少傾向を示している。このような教育環境の変容に対応しつつ，すべての聴覚障害児にとって心理的安全性が確保された「居場所」の創出は喫緊の課題である。

通常の学級に在籍する聴覚障害児においては，学業成績上の問題を呈さない場合であっても，障害特性に対する周囲の理解不足により心理的孤立を経験する事例が報告されている（片岡ら，2021）。とりわけ地方部においては，聾学校や難聴特別支援学級等の専門教育機関へのアクセシビリティの問題や，家庭の社会経済的要因により，適切な教育的支援を享受できない児童生徒が存在する。

他方，手話を第一言語とする聴覚障害児においても，深刻な課題が存在する。これまでにも聾学校は単なる教育機関としての機能を超えて，手話言語コミュニティの形成やろう文化の継承において中核的役割を担ってきた。しかしながら，在籍児童生徒数の減少や，それに伴う統廃合により，同年代の手話使用者との日常的な交流機会が制限され，言語的・文化的アイデンティティ形成に不可欠な「ロールモデル」との出会いが困難になっているなど，心理的安定を求めるための居場所が減少してきている。

これらの課題に対応するためには，学校教育の枠組みを超えた地域社会全体での包括的支援体制の構築が不可欠であると考えられる。本シンポジウムでは，専門教育機関外で聴覚障害児者との接点を多く有し，様々な領域を超えて聴覚障害児への支援活動を展開している以下の３名から話題提供をいただき，学校を超えた居場所づくりや，多様な連携のあり方について検討する。

【話題提供者の主旨】

話題提供①

「インクルージョンの根幹：医療者視点からみる聴覚障害児育成に必要なマインドセット」

片岡　祐子（岡山大学病院聴覚支援センター）

耳鼻咽喉科の医師として聴覚障害児の診断・治療に従事する中で，専門教育機関では把握されていない聴覚障害児の実態や保護者の悩みに直接触れる機会を多く経験した。また，それらの中で医学的な視点のみでは解決に至らない問題を多く経験してきた。このような臨床現場での経験から認識した社会的課題への対応として，聴障害児の理解促進を目的としたパンフレット「難聴をもつ小・中・高校生の学校生活で大切なこと」を作成し，全国に広く啓発を行ってきた。また，岡山県を中心に，新生児聴覚スクリーニング検査や聴覚障害児支援中核事業など，聴覚障害児を取り巻く様々な支援体制の確立にも従事してきた。これらの活動を踏まえ，本シンポジウムでは医療現場から見た聴覚障害児の実態，および医療と教育の連携による効果的な支援の在り方について，臨床経験に基づく知見から話題を提供する。

話題提供②

「難聴で看護師の私の生きづらさと工夫：未来へとつなぐ難聴支援の在り方を考える」

高野恵利那（NPO 法人みみトモランド）

中等度難聴当事者として学校生活を中心に様々な葛藤や問題を抱えてきた。自身の経験において，同じような障害・悩みを抱える仲間がいなかったことから，聴覚障害者同士が気軽に交流できる場の必要性を認識し，インターネット上の仮想空間「メタバース」を活用した聴覚障害者の交流サービスを運営している。本サービスは，家庭や学校，職場とは異なる第三の居場所「サードプレイス」として，孤独を感じる当事者にとっての交流の場として機能している。シンポジウムでは，自身のこれまでの経験，メタバースを活用したコミュニティ運営を通じて得られた発見，さらには教育や社会に対する期待について話題提供する。

話題提供③

「ろう・難聴児の言語アクセスと居場所を地域でつくる」

竹本　真悟（一般社団法人 SOCIAL DESIGNERS FOR D.）

重度聴覚障害当事者として聴者の中で生活を行ってきたが，大学で手話と出会い，コミュニケーションの在り方について再考する機会を得た。その後，自身に聴覚障害のある子どもが生まれ，現在は手話を中心とした子育てを実践している。自身の経験から，手話を習得する子どもの居場所が少ないという社会課題や，そういった居場所が都市部に集中しているという課題を認識した。そこで，地方自治体との交渉を行いながら，地域において手話を使う子どもたちやその家族が集まることのできるイベント等の企画・運営を行っている。シンポジウムでは，当事者・保護者としての経験，地域における居場所づくりの実践内容，および教育・社会に期待することについて話題を提供する。

以上の報告を踏まえ，澤隆史氏による指定討論を受け，聴覚障害児教育の専門的見地から，令和期における支援体制の在り方と今後の展望について総括的に考察する。特に，専門教育機関と地域社会資源との有機的連携による包括的支援システムの在り方とその可能性について検討する。

（TABARU Kei, IGUCHI Akiko, KATAOKA Yuko, TAKANO Erina, TAKEMOTO Shingo, SAWA Takashi）

9月13日(土)15:00～16:30　1F　大ホール

青年期・成人期の学びを問い直す

―知的障害者に対する高等部のキャリア教育と成人期の学び―

企画者　新井英靖（茨城大学）
司会者　窪田知子（滋賀大学）
話題提供者　市川　純（茨城大学教育学部附属特別支援学校）
船橋秀彦（福祉型専攻科シャンティつくば）
指定討論　湯浅恭正（高松大学・非常勤）

KEY WORDS:青年期　生涯学習　知的障害　キャリア教育

【企画主旨】

文部科学省では、「誰もが、障害の有無にかかわらず共に学び、生きる共生社会」を実現するために、「学校卒業後における障害者の学びの支援推進事業」を展開し、さまざまな自治体の取り組みを紹介している。こうした事業を推進する背景には、「障害当事者にとって、生涯学習機会が少ない」という点や、「どのような学習があるか知らない」といった課題があることが挙げられているが、この課題を解決するためには、単なる受け皿の確保にとどまらず、学校卒業後、どのような学びを継続することが「豊かな生活」につながるのかという視点から検討する必要がある。

特に、知的障害者の生涯学習では、「行事的な内容」であることが多く、青年期の支援ニーズとして挙げられている「対人関係」や「自己決定」に関するものが少ないといった指摘もある（今枝、2019 など）。この点に関しては、知的障害特別支援学校の高等部段階における実践課題とも共通していて、従前の知的障害児教育で重視されてきた「卒業後の生活に必要なスキルの獲得」から抜け出し、「豊かな学び」を継続することができる高等部教育のあり方についても同時に検討することが求められる。

このように、「青年期・成人期の学び」については、生涯学習という視点から、豊かな生活につながる取り組みを学校教育から卒業後まで継続的に行うことが必要である。そこで、本シンポジウムでは、知的障害特別支援学校の高等部段階におけるキャリア教育の実践と、高等部卒業後，成人期の学びを実践している福祉型専攻科シャンティつくばの取り組みをもとに、青年期にどのような学びを継続することが重要であるのかという点について検討したい。

【話題提供者の主旨】

話題提供①「知的障害特別支援学校高等部における『キャリアの時間』の実践」

市川純（茨城大学教育学部附属特別支援学校）

茨城大学教育学部附属特別支援学校では、令和６年度の時間割から、それまで主として「作業学習」として確保していた時間枠を「キャリアの時間」と称して、授業改善を進めてきた。この時間では、それまで「作業学習」として行ってきた活動を継承しつつも、「自分で考え、判断する」機会を多く設けて、自己決定の力を身に付ける指導している。また、「仕事の充実感」を味わうことができるように、それまで校内実習と現場実習の二つで進めてきた「実習」のほかに、「茨城大学での職場体験」を位置づけ、大学内でショップを開き、そこの店員として働く体験や、清掃活動を行ってきた。さらに、令和７年度からは「ファーム班」を設けて、学校と大学に「心地よい環境をつくる」ことを目的にしたガーデニングを展開し、働くことの意義を実感できるようにキャリア教育を行っている。

加えて、教科学習のなかでも「キャリア」の視点を取り入れている。たとえば、「朝の体育」の時間にランニングをするだけでなく、「ゴルフ」や「ウォーキング」「ヨガ」などを取り入れ、生涯にわたって運動に親しむ活動を始めた。シンポジウムでは、こうした卒業後の豊かな生活につながるキャリア教育の取り組みを紹介し、知的障害児の「青年期の学び」のあり方について議論したい。

話題提供②「生活の豊かさにつながる青年期の学び」

船橋秀彦（福祉型専攻科シャンティつくば）

シャンティは、知的障害青年の「ゆっくり学びたい！青春を楽しみたい！」との願いに応えた学びの場である。今回は、青年期教育としての“自分づくり”の取組を二つ紹介する。一つは、美術館で作品鑑賞後「自分で気に入った作品は？」と問う、「デートコースを考える」など、“自分”を意識させ、青年の価値意識が表れる活動を組織するなどの実践事例。二つは、「やりたいこと」（願いや要求）を具体化する実践。月予定には、学生（利用者を学生と呼称）の「やりたいこと」を取り入れる。始めは「やりたいことは？」とたずねても出なかったが、「一日中カラオケをしたい」など少し難がある要求も認めると、いろいろ出るようになった。また全員で活動するだけでなく、自主企画と称して友達と計画・実行することも認めている。「水族館に行きたい」「パチンコをしたい」「メイド喫茶に行きたい」もやってみた。その結末は･･･。

自分とはもとからあるものではなく、自分を意識化する取組の連続の中で次第に確立するものに思える。同時にそれは、その人独自の価値意識（観）の定立と重なる。自分の願いや要求が実現する体験から生活をつくっていく意欲が生まれる。それが豊かな生活をつくる原動力となる。

【指定討論者の主旨】湯浅恭正（高松大学・非常勤）

知的障害児・者の社会への移行、そして生涯に亘る生活づくりを展望するとき、関係する当事者の存在が承認され、他者とともに自己の生き方を問いかけ、住みよい生活を模索し、創造する共同の場づくり=キャリア支援が求められる。教育と福祉の場がどう共同し、未完の課題であるインクルージョンの社会を目指す学びの実践を展開するかが問われている。

（ご案内）

シンポジウム終了後（16:30-17:30 の予定）、大ホール横のホワイエで１時間程度、登壇者とシンポジウム参加者が個別に話せる時間を設ける予定です。シンポジウム内で受けることができなかった質問等を登壇者に聞くなどの情報交換会を行いたいと考えています。(この情報交換会は、原則としてシンポジウムに参加していただいた方を対象とします)

(ARAI Hideyasu, KUBOTA Tomoko, ICHIKAWA Jun, FUNABASHI Hidehiko, YUASA Takamasa)

9月13日(土)17:00～18:30　1F　大ホール

アクセシブルな教科書及び教材提供の現状とこれから

企画者　藤芳明生（茨城大学）
司会者　細川美由紀（茨城大学）
話題提供者　田中良広（帝京平成大学）
河村宏（DAISY コンソーシアム）
長田江里（東京大学先端科学技術研究センター）
指定討論者　鈴木昌和（NPO 法人サイエンス・アクセシビリティ・ネット/九州大学名誉教授）

KEY WORDS: 教科書バリアフリー　アクセシブル教材　教材データ管理

【企画主旨】

様々な理由で一般的な教科書や教材を利用できない児童生徒に向け、最初からアクセシブルな設計にする取り組みや、適切な形式に作り直す取り組みは続けられているが、解決すべき課題も多い。教科書バリアフリー法により、文部科学省が拡大教科書や音声教材の作成を支援するようになったが、十分とは言えない。テストやドリル、参考書などの教科書以外の教材については、統一された支援体制がない状態である。一方、米国には教材データ管理機関 NIMAC が存在し、州や学区が教材購入契約で「NIMAC へのデータ提供」を条件にするため、ほとんどの教材データが統一的に管理されている。更に、Bookshare、Learning Ally、APH などの専門機関が、児童生徒のニーズに合わせ教材を多様な形式に変換し、教育機関が責任を持って教材を届ける仕組みが整えられている。本シンポジウムでは、必要とされる教材に先生や子どもたちが適切に「つながる」には何が必要かについて考えたい。

【話題提供１：特別支援教育の視点から考える教材のあり方（田中良広氏）】

特別支援教育における教材の在り方に関して①情報保障、②供給体制、③意識改革の３点から提案したい。

① 視覚的な情報にアクセスするための情報保障

教科書を含め教材には、地図や写真、グラフ等の文字以外のコンテンツが含まれている。情報保障の視点からは、これらのコンテンツに解説文を付加することによりアクセスが可能になる。このことに係り米国の DIAGRAM Center の取り組みが参考になろう。

② 効率的なデジタル教材の提供体制

様々な障害種に応じたデジタル教材を迅速かつ効率的に供給するためには、教科書等のデジタルデータがニーズに応じたフォーマットに変換できるデータ形式になっている必要がある。これを踏まえると、国と教科書発行者が共同で管理するデータ管理機関、言わば日本版 NIMAC を創設することが望ましい。

③ 自主性・自立心を育むための意識改革

米国では中学校段階からオンライン図書館にアクセスして、自身が必要とする教材のデータを入手して活用している。我が国でも読書バリアフリー法により学校図書館でも自炊等が行える環境が整ってきていることから、自分自身で必要な措置を講じようとする姿勢を身に付けていくことが強く望まれる。

【話題提供２：アクセシブル教材の国際動向と日本の課題（河村宏氏）】

米国では、2006 年 7 月以後に出版された幼稚園から高校までの印刷教材は、行政の責任で NIMAS フォーマットに沿ったデジタルデータが必ず用意される。NIMAS は、アクセシブルな電子書籍の国際規格である DAISY3.0 規格に準拠している。日本では、縦書きやルビの表記に対応しやすい DAISY2.02 規格のマルチメディア・デイジー教科書がボランティアの手で 2005 年に開発され、それ以後、デイジー教科書を学習障害児に提供するための運動が原動力となって 2010 年に施行された抜本的な著作権法改正も実現し、今日デイジー教科書の利用者は 3 万人を超えるが、その製作は相変わらずボランティアに依存している。国際 DAISY コンソーシアムがパイオニアとして開発を進めてきた Web アクセシビリティを活用した電子出版技術は、電子書籍の国際標準規格である EPUB に移植され、EPUB アクセシビリティ 1.1 に発展している。また、EPUB コンテンツのアクセシビリティを流通の段階で殺していた DRM についても、欧州アクセシビリティ法の施行を契機に、アクセシビリティを阻害せず相互接続性が担保された DRM である LCP が急速に普及する動きを見せている。このようなアクセシビリティを支える標準技術の国際共同開発に参画してきた立場から話題を提供する。

【話題提供３：教科書デジタルデータ管理機関 AEMC の現状と課題（長田江里氏）】

教科用特定図書等には、拡大教科書・点字教科書・音声教材があり、特に音声教材は形式が多様で、それぞれの形式に応じた異なる製作方法が必要である。東京大学先端科学技術研究センター社会包摂システム分野では、文部科学省の受託研究として「教科書デジタルデータ管理機関（AEMC）」を運営し、製作団体の多様な製作ニーズ対応のため、適切なデータ形式の検討や、迅速で確実なデータ提供システム構築について多角的に研究すると同時に、実際に製作に必要となるデジタルデータを各製作団体へ提供している。米国では NIMAS や NIMAC、今後公教育においても義務化される WCAG（Web Content Accessibility Guidelines）2.1 AA 水準への準拠など、アクセシビリティ保障の法整備が進むが、日本では制度や社会的な認識の違いから、同様の国際規格等をそのまま導入することが容易でない現状がある。学習者用デジタル教科書の普及も予想される今、通常の教科書使用が難しい児童生徒に対し、紙の教科書と同じ時期にアクセシブルな教科書を確実に届けるため、今後の国内体制をどう整備すべきか、関係者の間で議論を深めたい。

【指定討論（鈴木昌和氏）】

必要性が指摘されたアクセシブルな教科書や教材のデー管理機構として AEMC への期待は大きいが、高校教科書の充足率が低く大学については何もない。高等教育の教材も含めた実現のため具体的に何が出来るか、提言が望まれる。

(FUJIYOSHI Akio, HOSOKAWA Miyuki, TANAKA Yoshihiro, KAWAMURA Hiroshi, OSADA Eri, SUZUKI Masakazu)

9月14日(日)8:30～10:00　1F　大ホール

障害児の命と学びを守る特別支援学校の防災機能

企画者　　新井英靖（茨城大学教育学部）
司会者　　堤　英俊（都留文科大学）
話題提供者　松本　学（石川県教育委員会）
　　新井英靖（茨城大学教育学部）
指定討論　　鈴木裕庸（日本福祉大学）

KEY WORDS:防災　特別支援学校　知的障害　能登半島沖地震　防災教育

【企画主旨】

日本では，近年，大地震や集中豪雨などにより、各地で避難所を長期に開設する災害が多く発生している。学校教育においても東日本大震災の教訓から，避難訓練の内容や方法が見直され，防災教育の充実というかたちで教育実践が発展していった。その後，学校で行われる避難訓練が地震だけなく，風水害や原子力災害などに対象が広がり，防災教育の内容・方法を多角的に展開する必要性が認識されるようになっている。こうしたなかで、2018 年に改訂された学習指導要領では，すべての学校種別において「防災を含む安全に関する教育」が盛り込まれるようになり，子どもたち自身が「考えて行動する防災教育」を展開することが求められている。

このように，日本では大災害が起こるたびにその教訓を生かして，避難所などの社会的整備と学校教育の内容と方法を改編してきた。その成果もあり，日本ではハード面においても，ソフト面においても災害に強い社会が形成されてきたが，障害児とその家族が災害時に安心して避難し，生活を維持することができる状況となっているのかと問われると，まだ多くの課題が残されていると言わざるを得ない。特に，障害があるがゆえに生じる困難は，災害時において，十分な準備をもって対応しなければ生命の危機にさらされるものもある。また，周囲からの配慮や支援がないと，避難所を利用することすらできないケースも多く，そうした家族は，災害時に危険な場所で生活を継続しなければならない状況に置かれることも少なくない。

制度的には福祉避難所を設置することができ、障害者をはじめとした災害時要援護者は避難所で配慮や支援を受けられるように障害種別のパンフレットなどが多く刊行されてきた。しかし，実際のところは、障害児・者が避難所に入ることができず、発災してから数日間、車中で過ごしたなどといった報道もいまだに多く見かけるのが現状である。こうした状況を改善していくためには、特別支援学校は平時からどのような準備をしておくことが必要なのだろうか。

これまでの研究では、「災害が発生したときに，障害児とその家族の避難生活に必要な設備や物資が備わっていること（公助）」，「周囲の人が一緒に避難している障害児者やその家族を受け入れ，避難生活を送ることができる社会の理解（共助）」、「防災教育で学んだ知識や思考力等を発揮して、災害時においても生活することができるようになること（自助）」といった３つの側面から検討されてきた。ただし、こうした三側面は，別々に発展させるのではなく，総合的・一体的に提供することが重要であると考える。

それでは、実際に大きな災害が発生したときに、どのような対応が求められるのだろうか。また、平時からどのような備えが必要で、どのような防災教育を展開していくことが求められるのだろうか。本シンポジウムでは、2024 年１月に発生した能登半島大地震発災後の特別支援学校の対応と、特別支援学校の防災機能および防災教育に関する調査報告をもとに検討する。

【話題提供者の主旨】

話題提供①「能登半島大地震における特別支援学校の対応」
松本　学（石川県教育委員会）

松本より、2024 年１月に発生した能登半島大地震発災後、能登半島の特別支援学校の被害状況と発災直後の学校および教育委員会の対応について、以下の点を中心に報告する。
1）能登地区の特別支援学校で教育を再開することができるようになるまでの経緯（臨時休校中の措置／石川県内の他の特別支援学校での臨時的な受け入れ体制の整備／特別支援学校を再開するにあたっての課題など）
2）特別支援学校に通う子どもの学習ニーズと保護者（家族）の支援ニーズ（発災後の子どもたちに必要な学びの場とはどのようなものだったか／臨時休校中の保護者の支援ニーズにどのようなものがあったか）
３）特別支援学校の防災機能と防災教育に関する今後の課題

話題提供②「保護者が求める障害児の避難所と特別支援学校の防災機能」
新井英靖（茨城大学教育学部）

新井らが実施した特別支援学校の防災機能と防災教育に関する調査研究の結果をもとに、以下の点を報告する。
1）障害児者が避難所を利用する際に保護者が必要と考える防災機能や設備・備品はどのようなものであるか。
2）特別支援学校が大災害に備えてどのような準備をする必要があるのか。また、特別支援学校が福祉避難所として機能するための課題はどのようなものであるか。
3）知的障害児の防災教育の実践（教材開発および授業づくり）と今後の課題。

シンポジウムでは、上記の２つの報告のあと、鈴木裕庸氏の指定討論を受けて、障害児者の命と生活を守る防災のあり方について議論を深めたい。

（ご案内）

シンポジウム当日の昼（12:00-13:00 の予定）、大ホール横のホワイエで１時間程度、登壇者とシンポジウム参加者が個別に話せる時間を設ける予定です。シンポジウム内で受けることができなかった質問等を登壇者に聞くなどの情報交換会を行いたいと考えています。（この情報交換会は、原則としてシンポジウムに参加していただいた方を対象とします）

(ARAI Hideyasu, TSUTSUMI Hidetoshi, MATSUMOTO Manabu, SUZUKI Hironobu)

9月14日(日)10:30～12:00　1F　大ホール

知的障害児の「深い学び」を生み出す授業づくり

ー教科学習と自立活動の実践からー

企画者　　新井　英靖（茨城大学教育学部）
司会者　　新井　英靖（茨城大学教育学部）
話題提供者　井上　幸　（石川県立いしかわ特別支援学校）
　　宍戸　佳代（茨城大学教育学部附属特別支援学校）
　　中谷　洋文（高知県立中村特別支援学校）
指定討論　　吉田　茂孝（大阪教育大学）

KEY WORDS:知的障害　教科学習　自立活動　授業づくり　深い学び

【企画主旨】

現行の学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びを実現する授業を提供するとともに、知的障害児に対する教科学習と自立活動の授業を行うことが求められている。これに対応するべく知的障害特別支援学校では、全国的に授業改善が進められているが、実践的に多様な課題が浮上している。

たとえば、知的障害児に対する教科学習では、どのような授業を展開すれば知的障害児の「深い学び」につながるのかという点や、「生活に必要な教科」を超えて、豊かな生活につながる教科学習とはどのようなものかについて検討する必要がある。また、知的障害児への自立活動では、障害による学習上・生活上の困難を改善・克服するための課題を明確にできても、それを「自立」に向けて主体的に活動する授業をどのように展開するかという点も検討する必要がある。

そこで、本シンポジウムでは、こうした知的障害児教育の実践課題を克服する授業づくりのあり方について検討する。具体的には、まず、知的障害児に対する教科学習において、「教科の見方・考え方」を働かせる授業を展開するにはどうしたらよいかという点について、国語や算数・数学といった認知面を働かせる教科と、体育などの技能教科を取り上げて、検討する。また、知的障害児に対する「時間における自立活動」の授業を展開するために、どのような教材を用意し、教師がどのように指導するのかという点を検討する。

特に、知的障害児教育においては、子どもの実態に応じた教科学習および自立活動の課題を明確にすることと、知的障害児が主体的に楽しく学ぶことができる教材開発や授業展開を両立させることが重要である。本シンポジウムでは、こうした授業づくりはどのようにしたら実現できるのかという点について、以下の知的障害特別支援学校の実践を３つ紹介しながら検討していきたい。

【話題提供者の主旨】

話題提供①

「知的障害児の深い学びにつながる教科学習」

井上　幸（石川県立いしかわ特別支援学校）

石川県では、知的障害特別支援学校が共通した視点をもって教科学習の研究を継続して進めてきたが、本シンポジウムでは、国語科と算数科の授業づくりについて紹介する。これらの授業では、知的障害児が国語や算数・数学の授業に主体的に取り組めるように、「やってみたくなる活動」を生み出し、そのなかに「教師の指導性」を加えて授業づくりを進めてきた。こうした授業を実現するために、石川県の知的障害特別支援学校では「授業構想」⇒「指導案検討」⇒「模擬授業」⇒「研究授業」⇒「授業整理会」といった流れをつくって授業づくりを進めてきた。シンポジウムでは、こうした授業づくりのプロセスを報告し、教科学習において知的障害児の学びがどのように深まったのかという点を報告する。

話題提供②

「知的障害児の豊かな内面や生活につながる体育科の授業づくり」

宍戸　佳代（茨城大学教育学部附属特別支援学校）

茨城大学教育学部附属特別支援学校では、「子供の内面や生活を豊かにする授業づくり」をテーマに学校研究を進めてきた。本シンポジウムでは、そのなかでも小学部の児童を対象に行った２つの授業を紹介する。これらの授業はいずれも、ストーリーのなかで自然と体を動かしたり、ボールを投げたりすることができる教材を用意し、児童が楽しく活動しながら、体育科の「ねらい」を達成できるように進めた授業である。この授業づくりのなかで、どのように教材開発を進めたか、また、「深い学び」につながるように教師が授業中にどのように指導や支援を行ったのか、という点を報告する。

話題提供③

「知的障害児の『時間における自立活動 』の授業づくり」

中谷　洋文（高知県立中村特別支援学校）

高知県立中村特別支援学校では、令和６年度より時間割のなかに「自立活動の時間」を設けて授業を行っている。具体的には、児童生徒の実態をもとに、身体／社会性／言語・コミュニケーションの３つのグループに分けて自立活動の授業を行っている。本シンポジムでは、まず、学校の教育課程の中に「自立活動の時間」をどのように位置づけ、多様な実態の生徒をどのようにグループ編成したのかという点や、年間を通してどのような自立活動の授業を展開しているのかという点について報告する。また、実際に自立活動の授業を紹介しながら、知的障害児に対する自立活動の教材開発や授業展開の方法を報告する。

以上の報告を受けて、吉田より教授学の視点から指定討論を行い、これからの知的障害児の授業づくりのあり方についてディスカッションする。

（ご案内）

シンポジウム終了後（12:00-13:00 の予定）、大ホール横のホワイエで１時間程度、登壇者とシンポジウム参加者が個別に話せる時間を設ける予定です。シンポジウム内で受けることができなかった質問等を登壇者に聞くなどの情報交換会を行いたいと考えています。(この情報交換会は、原則としてシンポジウムに参加していただいた方を対象とします)

(ARAI Hideyasu, INOUE Sachi, SHISHIDO Kayo, NAKATANI Hirofumi, YOSHIDA Shigetaka)

9月14日(日)13:00～14:30　1F　大ホール

特別支援教育における生理機能評価の意義

―子どもの内面と「つながる」生理データの活用―

企画者　勝二博亮（茨城大学）
司会者　勝二博亮（茨城大学）
　　田原　敬（茨城大学）
話題提供者　宮地弘一郎（信州大学）
　　石田基起（滋賀大学）
　　竹内博紀（茨城県立下妻特別支援学校）
指定討論　勝二博亮（茨城大学）

KEY WORDS:生理機能評価　神経教育学　重度・重複障害　アイトラッキング　心拍

【企画主旨】

科学技術の進展にともない，さまざまな生体機能の計測が容易に行えるようになった。たとえば，心拍（脈拍）や呼吸数，血中酸素飽和度，活動量などはウェアラブル端末で計測が可能となっている。体表面温度を測定するサーモグラフィも，以前はセンサーの冷却に液体窒素を必要としていたが，現在では不要となり，小型で低価格な機器が市販されている。さらに，アイトラッキングと呼ばれる機器を使用することで，子どもに直接触れることなく視線追跡が可能となった。

このように現在ではリアルタイムで生体情報を容易に取得することができ，従来は実験室でしか使用できなかった生理機能評価が，教育実践の場でも応用可能になりつつある。とりわけ，重度・重複障害児の中には，教師の働きかけに反応がみられない，あるいは反応があっても微弱で不安定な事例があることから，生体情報を活用して子どもの実態を探る試みは有用であると考えられる。

そこで，本シンポジウムでは，特別支援教育の現場において生理機能評価を積極的に活用している３名の実践的研究者を話題提供者として迎え，これまでの取り組みを紹介していただく。宮地氏は研究者として，石田氏は教員としての経験をもつ研究者として，そして竹内氏は教員として，それぞれの視点を「つなぎ」，子どもの内面と「つながる」生理データの活用の意義について議論していく。

【話題提供１：生理心理学的アプローチによる反応不明瞭児の心理的生活実態把握（宮地弘一郎）】

我が国の生理心理学は，萌芽の時代から障害児教育と共に歩んできた。特に行動反応からの評価が困難な重度・重複障害児（重障児）の発達研究の発展において生理心理学研究が果たした役割は大きい。一方で，実験心理学としての生理心理学に対し，個別の重障児の発達臨床においては，生態学的妥当性を重視した生理心理学的アプローチの必要性が指摘されてきた。話題提供者は，反応不明瞭な重障児を対象に，主に心拍指標を用いた生理心理学研究を展開してきたが，アプローチ視点として以下を重視してきた。１つは，実験的視点からの環境分析である。複雑な日常場面を変数として捉えることで，生理機能評価は個人モデルから社会モデルになる。もう１つは，対象の生活や文脈を前提とした実践的実験手法である。特に，周囲の人の日常的なかかわりに着目し，かかわりの感覚モダリティや「間」の分析と心拍測定とを組み合わせ，反応不明瞭な重障児の心理的生活実態を解明してきた。さらに，日常的なかかわりが反応不明瞭児に及ぼす効果を検証してきた。本話題提供では，重障児の発達臨床における心拍指標の有用性とこれまでの研究事例について報告する。

【話題提供２：サーモグラフィによる情動的反応の可視化（石田基起）】

話題提供者は，特別支援学校教員としての実践経験を起点に，教育現場における生理機能評価の可能性を探ってきた。その立場から，運動機能・知的能力の程度が非常に重度な超重症児とのかかわりを取り上げる。

反応が微弱かつ不随意であることの多い児童との関係づくりにおいて，教員が情動状態を適切に把握することは容易ではない。話題提供者は，サーモグラフィによる鼻部皮膚温度の測定が，こうした児童の情動的反応を可視化する手がかりとなりうるかを，教育実践の文脈において検討した。教育的対応中に得られた鼻部皮膚温と心拍の対応関係から，不快な刺激の傾向や，快の兆しと捉えられる反応が確認された。

かつては専門技術者のみが扱う特殊な機器であったサーモグラフィも，近年の小型化・低価格化により，日常的に活用できるツールとなりつつある。現場の教員が，子どもの内面世界を見逃さず，関係性のきっかけとして生体情報を捉え直す意義について，これまでの実践と研究を通して考察する。

【話題提供３：重度・重複障害児に対する視線入力装置を活用した指導及び評価方法の検討（竹内博紀）】

近年，視線入力装置が安価で入手できるようになったことに加え，2019 年からの GIGA スクール構想や，EyeMot シリーズ（岩手県立大学の伊藤研究室）などの視線入力アプリが無料で公開されていることなどから，全国の特別支援学校に視線入力を行うための環境が整備されてきている。視線入力は，以前から知的な遅れはないが重度な身体障害のある方にとって非常に有用なツールとして知られている。一方，重度・重複障害のある方に対しては，先行研究の中で，コミュニケーション場面での主体性を引き出す等，指導の有効性が示唆されると同時に，課題も指摘されている。主な課題として，視線入力装置の仕組み上，操作者の眼球に動きがあれば，本人の意図とは関係なく操作できてしまうことがある。また，追視するといった反射的な側面がある行動と，対象を認知して意図的に選択するといった行動を区別せずに過剰な評価を行う危険性がある。本話題提供では，このような課題を認識した上で，あえて重度・重複障害児を対象として取り上げ，学校現場での視線入力装置を活用した指導や評価の事例について報告を行い，重度・重複障害児に対する視線入力装置を活用した効果的な指導及び評価方法について議論を深めていきたい。

【指定討論】

指定討論者はこれまで障害のある子どもの実態に迫るために，生体機能評価の可能性を模索してきた。以上の話題提供をふまえ，今後の特別支援教育における生理機能評価の意義や展開について議論を深めていきたい。

(SHOJI Hiroaki, TABARU Kei, MIYAJI Koichiro, ISHIDA Motoki, TAKEUCHI Hiroki)

9月15日(月･祝)10:30～12:00　1F　大ホール

発達障害と愛着障害（アタッチメント）の「あいだ」の理解と支援

企画者　新井英靖（茨城大学教育学部）
司会者　新井英靖（茨城大学教育学部）
話題提供者　金丸隆太（茨城大学人文社会科学部）
江原勝久（社会福祉法人　同仁会つくば香風寮）
舟生　心（茨城県立友部東特別支援学校）
渡邉鮎美（茨城県立高萩高等学校）

KEY WORDS:発達障害　愛着（アタッチメント）　支援方法

【企画主旨】

特別支援教育の対象児は増加傾向にあり、それに伴い、特別支援学校や特別支援学級の数も右肩上がりに増加している。特に、特別支援学級の在籍者数の増加が顕著であり、ここ10年間で約2倍（平成26年度：187,000人⇒令和5年度372,000人）に増加していて、このうち、自閉症・情緒学級に在籍する子どもが半数以上を占めている（文部科学省，令和5年度特別支援教育資料)。この背景に、近年、自閉的傾向のある子どもが増加しているということも考えられるが、その一方で、虐待などによる情緒不安定の子どもが増加していることも関係していると考えられる。

これまでの研究でも、虐待を受けた子どものなかに発達障害と同様の症状を示す子どもがいることが指摘されてきた（杉山, 2007など)。また、企画者らの臨床的な実感として、小・中学校で行われているケース会議において、発達障害の疑いとして相談される子どもの中に、一定の割合で虐待等から生じている愛着（アタッチメント）障害と思われる子どもいる。これらのケースは、発達障害と似通った状態を示すことも多く、その区別はとても難しいため、学校現場では「発達障害」として対応を進めていることも多い。

それでは、発達障害と愛着（アタッチメント）障害の共通点・相違点はどこにあるのだろうか？　また、愛着（アタッチメント）障害の子どもにどのように学校や施設では対応していけば良いだろうか？　本シンポジウムでは、以下の3つの話題提供をもとにして、従前の特別支援教育の枠組みを「超えて」、情緒不安定な子どもへの対応方法について考えていきたい。

【話題提供者の主旨】

話題提供①「 愛着（アタッチメント）障害の理解と支援」

金丸隆太（茨城大学人文社会科学部）

シンポジウムでは、まず愛着（アタッチメント）の概念を整理し、人間の絆を「安心―不安」と「接近―回避」という2つの軸から説明する。現場で混同されがちな愛着（アタッチメント）の「障害と問題」の違いについても例を用いて概説する。最後になぜ愛着（アタッチメント）の問題がある子どもが神経発達症（発達障害）と間違われやすいのかを例を通して説明し、個性的な子どもの支援が何でも特別支援教育に期待されている現状について見直す。

様々な個性を持つ子ども達の支援を、従前の特別支援教育の枠組みに当てはめようとすることの無理が生じてきている。現場は既に枠組みを超えて対応しているが、そのメリットを臨床心理学の観点から話題提供する。

話題提供②「虐待を受けた子への心理支援的ケアー児童養護施設における実践」

江原勝久（社会福祉法人　同仁会つくば香風寮）

児童養護施設つくば香風寮では、「子どもの安心感」をケアの理念の中心に据え、虐待を受けた子どもたちの心の回復を支援している。安心感を育むために、「温かい雰囲気づくり」を重視し、子どもたちが安全だと感じられる暮らしを提供している。 虐待を受けた子どもたちは、アタッチメントや情緒の課題を抱えることが多く、適切なケアが求められる。本施設では、アタッチメント理論に基づいた支援や虐待のトラウマについて理解を深めながらの支援を展開しているが、子どもをアセスメントする上では、発達障害とアタッチメントの問題の違いについても意識している。 本シンポジウムでは、こうした理念を基盤に、行動問題への具体的な対応や施設での実践について報告する。虐待を経験した子どもたちが安心感を得て、心の安定を取り戻すために、日々の支援の中で培ってきた知見を共有したい。

話題提供③「子どもが安心して通える学校づくりー病弱特別支援学校の実践からー」

渡邉鮎美（茨城県立高萩高等学校）
舟生　心（茨城県立友部東特別支援学校）

本発表では、友部東特別支援学校における「子どもが安心して通える学校づくり」の実践を発表する。情緒的な不安が強く、登校に気持ちが向かない子どもへのかかわりに関しては通常の学校においても大きな課題となっている中で、この実践が一つの参考になればと考える。例えば、朝遅れて登校した際の寄り添い方や学習を始めるタイミングの見極め方、「興味関心を探りながら学習内容に繋げる」ような取組を大切にしている。これらは特別なことではなく、子どもたちが心から安心して学校で過ごす上で自然なかかわりだと考えている。発表では本校が、どのようにして子どもたちが安心して「今日も学校に行きたい」と思えるような雰囲気や環境づくり、「受容的な学校文化」を作ってきたのか、具体的な場面を交えながら紹介したい。日々の小さな言葉かけ、一人ひとりの状況に合わせた配慮、様々な専門家との連携など、私たちが大切にしていることを報告したい。

（ご案内）

シンポジウム当日の昼（12:00-13:00の予定)、大ホール横のホワイエで1時間程度、登壇者とシンポジウム参加者が個別に話せる時間を設ける予定です。シンポジウム内で受けることができなかった質問等を登壇者に聞くなどの情報交換会を行いたいと考えています。(この情報交換会は、原則としてシンポジウムに参加していただいた方を対象とします)

(KANEMARU Ryuta, ARAI Hideyasu, EBARA Katsuhisa, WATANABE Ayumi, FUNYU Kokoro)

教育講演1　　9月13日(土)13:00～14:30　4F　中ホール

障害種を「超えた」最近の研究動向：運動スキルと認知スキル

司会　斎藤遼太郎（茨城キリスト教大学）
講師　北　　洋輔（慶応大学）
　　池田　吉史（東京学芸大学）

【講演概要】
知的障害や発達障害のある子どもを対象に，協調運動を中心とした運動スキルと，実行機能を軸とした認知スキルについて最新の研究知見をご講演いただきます。

教育講演2　　9月13日(土)15:00～16:30　4F　中ホール

障害種を「超えた」最近の研究動向：アセスメント

司会　軍司　敦子（横浜国立大学）
講師　松下　浩之（山梨大学）
　　青木　真純（東海大学）
　　齋藤　大地（宇都宮大学）

【講演概要】
客観性の高い認知神経科学的アセスメント，子どもに介入しながら実施するダイナミックアセスメント，実生活に根ざした機能的アセスメントなど，多角的な観点からご講演いただきます。

教育講演3　　9月14日(日)8:30～10:00　4F　中ホール

障害種を「超えた」最近の研究動向：様々な感覚を活用した支援

司会　岡澤　慎一（宇都宮大学）
講師　福田　奏子（宇都宮大学）
　　寺本　淳史（宮城教育大学）
　　平野　大輔（国際医療福祉大学）

【講演概要】
視覚障害のある子どもを対象とした触覚を使った支援や，重度・重複障害を対象とした様々な取り組み・実践例について，最新の知見とともにご講演いただきます。

教育講演4　　9月14日(日)13:00～14:30　4F　中ホール

障害種を「超えた」最近の研究動向：コミュニケーションの発達

司会　武居　　渡（金沢大学）
講師　石塚　祐香（筑波大学）
　　井口亜希子（茨城大学）

【講演概要】
発達に特性のある子どもの社会的コミュニケーション支援と，乳幼児期における手指コミュニケーションの発達支援について，最新の知見をふまえてご講演いただきます。

教育講演5　　9月15日(月・祝)10:30～12:00　4F　中ホール

障害種を「超えた」最近の研究動向：読み書き支援

司会　細川美由紀（茨城大学）
講師　丹治　敬之（筑波大学）
　　新海　　晃（広島大学）
　　永田　真吾（山梨大学）

【講演概要】

学習につまずきのある子どもの読み書き支援，聴覚障害のある子どもの文章理解・表現力向上，およびICT機器を活用した効果的な実践例についてご講演いただきます。

学会企画

講演
国際講演
学会賞受賞者講演

即時オープンアクセス方針と研究データ管理・利活用の第一歩

研究者・学会・社会にとっての価値と挑戦

池内有為（文教大学文学部）

KEY WORDS: オープンサイエンス、研究データ共有、データマネジメントプラン（DMP）

公的資金による研究成果である論文や根拠データをインターネット上で公開し、アカデミアのみならず社会にも還元するオープンサイエンス政策が、国際的に加速している。2025 年現在、日本の研究者は即時オープンアクセスへの対応、データマネジメントプラン（DMP）による適切な研究データ管理、論文の根拠となるデータの 10 年保存、科研費報告書におけるデータ情報の報告など、複数の対応を求められている。本講演では、政策のポイント、研究データ管理・利活用の基礎、そして学会の役割について解説し、こうした活動が生み出す価値と意義を検討したい。

1. 論文のオープンアクセス（OA）

2024 年 2 月、内閣府の統合イノベーション戦略推進会議は『学術論文等の即時オープンアクセスの実現に向けた基本方針（案）』（即時 OA 方針）を公表した。2025 年度から新たに公募を行う競争的研究費の受給者に対し、当該研究費による学術論文および根拠データを学術雑誌掲載後に、即時に機関リポジトリ等の情報基盤に掲載することを義務付けた。その背景には、学術出版社による雑誌の購読料や論文の OA 掲載公開料（APC）の価格高騰、および G7 広島サミットなど国際的なオープンサイエンス政策の動向がある。

論文を OA にする主な方法として、(1)ゴールド OA（著者が APC を支払って出版社のウェブサイトで公開する方法）と、(2)グリーン OA（著者が機関リポジトリ等で著者最終稿（査読が通った最終原稿）などをセルフアーカイブする方法）がある。また、即時 OA 方針では、プレプリント（投稿前の原稿）の公開も OA の一種として認められている。ただし、プレプリントを二重投稿とみなす雑誌や、グリーン OA にエンバーゴ（一定期間公開禁止）を課す雑誌もあるため、投稿時におけるポリシーの確認は必須である。なお、日本の学協会のポリシーは「学協会著作権ポリシーデータベース（SCPJ）」で確認できる。

2. 研究データの管理・公開・長期保存

研究データの公開は、生命科学や素粒子物理学で先行し、ヒトゲノム計画やヒッグス粒子の発見などに貢献してきた。他分野においても研究データの適切な管理・公開は、研究の効率化や不正防止、社会的課題の解決、教育での活用など、さまざまな効果が期待されている。こうした背景から、2010 年代以降、国際機関や日本政府がオープンサイエンスを推進し、DMP の作成や研究データポリシーの策定など、制度整備が進められてきた。また、学術雑誌によるデータ公開要求やコミュニティによる規範など、研究データの管理・公開への要請は高まりつつある。

(a) DMP の作成と報告

2016 年に科学技術振興機構（JST）が DMP に関する方針を示したのを先駆けに、日本の助成機関も DMP の作成を要求するようになった。そして 2024 年度からは、科研費の新規及び継続を含む全ての研究課題の実施にあたり、DMP を活用して研究データの適切な管理や利活用の促進に努めることが求められるようになった。また、2025 年度からは科研費の報告において、DMP に基づき公開した研究データの記載が求められている。

研究中のデータ管理システムとして、国立情報学研究所（NII）の GakuNin RDM がある。現在開発中の DMP 作成支援ツールやデータ公開プラットフォームと繋がり、(a)〜(c)がシームレスに行えるようになることが期待される。

(b) 研究データの 10 年保存

日本学術会議は 2015 年に『科学研究における健全性の向上について』を公開した。そして研究公正の観点から、公的資金による研究成果のもととなる実験データ等は 10 年保存するよう提言した。DMP には保存方針の記載が求められる場合が多く、各機関での運用整備が求められる。

(c) データ公開と FAIR 原則

研究データの主な公開方法には、分野リポジトリ、機関リポジトリ、汎用リポジトリ（zenodo、figshare など）、雑誌の補足資料、データジャーナル（データとデータに関する記述を論文のように「出版」する仕組み）などがある。データは公開することが目的なのではなく、再利用してこそ価値を生むことから、FAIR 原則（発見可能・アクセス可能・相互運用可能・再利用可能）に従うことが推奨される。特に、公開データに永続的な識別子である DOI（デジタルオブジェクト識別子）を付与し、ORCID（研究者 ID）と紐づけることは重要である。これらの識別子から索引・引用情報が作成されるため研究のビジビリティが向上し、評価にも結びつく。科研費報告書でも DOI の記載が求められている。

3. 学会に求められる対応

(a) OA に関するライセンスの整備

『特殊教育学研究』は J-STAGE で公開されており、即時 OA 方針に対応した投稿先となり得る。しかし、クリエイティブ・コモンズ（CC）ライセンスが付与されていないため、厳密には「オープンアクセス」ではなく「フリーアクセス」に分類される。すなわち、再利用の際には著作権者の許諾が必要となる。最新の知見の利活用を推進するためにも、CC ライセンスの導入について検討が求められる。

(b) センシティブデータの取り扱い

質的データやインタビュー録音などの管理・共有には、倫理的・法的配慮が不可欠である。国際的にも議論が進む中、学会が基本方針を示すことで、研究者はより安心してデータ管理・共有を行うことができると考えられる。特に、障害や教育に関する研究では個人情報の扱いが課題となるため、オープン・アンド・クローズ戦略の下で、公開範囲を適切に設定することが求められる。

＜講師紹介＞

大学図書館勤務を経て、「日本の研究者によるデータ公開の実践状況と認識」にて博士号取得（図書館情報学）。専門はオープンサイエンスによる学術情報流通や科学研究の変容の分析、および図書館における実践。『オープンサイエンスにまつわる論点：変革する学術コミュニケーション』（共著, 樹村房, 2023）、『「メタデータ」のパースペクティブ』（責任編集, 勉誠社, 2025）など。

（IKEUCHI Ui）

Developing Inclusive Education : From Policies to Practices
インクルーシブ教育の開発：政策から実践まで

Heidi Harju-Luukkainen
University of Jyväskylä, Kokkola University Consortium Chydenius, Finland
Nord University, Norway
Southern Cross University, Australia
KEY WORDS:インクルージョン　政策　実践

This presentation offers an overview of inclusive education through a Nordic lens, with a particular emphasis on Finnish educational policy and practice.

It begins by situating Finland within the broader Nordic welfare model, where societal structures emphasize equity, well-being, and independence.

Within this context, education functions not only as a right but as a tool to advance social cohesion and individual potential. Inclusive education, as understood in the Nordic tradition, is framed as a value-laden, systemic commitment to providing all learners, regardless of their background, ability, or need, access to common learning environments, resources, and curricula.

The presentation traces the global evolution of inclusive education by reviewing pivotal policy documents. These frameworks have influenced national policies, but local enactments vary significantly due to differences in cultural, historical, and economic conditions. Inclusion is thus a highly contextualized endeavor. In Finland, inclusive education has gradually shifted from a focus on children with disabilities to a broader, more holistic approach.

Drawing on Bronfenbrenner's ecological systems theory, the presentation explores how inclusion must be understood as a multi-layered societal commitment, involving family, school, policy, and cultural attitudes. Global challenges are also discussed, including inadequate resources, teacher training gaps, rigid assessment practices, and infrastructure deficiencies. These obstacles often hinder the translation of inclusive ideals into classroom practice.

The presentation synthesizes recent Finnish research (2021–2024), identifying four thematic strands.

While Finland shows strong institutional support for inclusion, gaps persist, especially in evidence-based assessment of inclusive practices, teacher preparedness, and the integration of student and family perspectives.

To address these challenges, the presentation highlights findings from two case studies on families with children diagnosed with ADHD.

These studies reveal stark contrasts in family experiences, from well-coordinated support and knowledgeable teachers to inadequate recognition of emotional and social needs, poorly executed individual education plans, and insufficient collaboration between schools and families. The role of teacher attitudes, multi-professional teams, and school leadership is central to these narratives, underlining the importance of a relational and responsive approach to inclusion.

Finally, the presentation introduces language-aware pedagogy as an innovative strategy to support inclusion, particularly in multilingual early childhood education and care settings. The LangPeda tool, developed and implemented across Finland and other countries, is presented as a scalable and research-informed model that helps educators assess linguistic environments, collaborate with families, and monitor language development.

In conclusion, the presentation calls for a sustained, context-sensitive, and systemic commitment to inclusive education, encouraging participants to reflect on how they can promote inclusion in their own educational contexts.

【日本語翻訳】

今回の発表では特にフィンランドの教育政策や実践を中心に北欧の視点からインクルーシブ教育の概要を述べる。

まず社会構造が平等、ウェルビーイング、そして自立を強調している北欧の福祉モデルの中でのフィンランドの位置付けについて話す。

その状況の中で、教育は権利としてのみならず、社会の団結や個人の潜在能力を広げるツールとしても機能している。インクルーシブ教育は、北欧の伝統の中で理解されているように、背景、能力、ニーズに関わらず、共通の学習環境、資源、カリキュラムへのアクセスをすべての学習者に提供するという価値に基づく体系的コミットメントで枠付けられている。

今回の発表では、重要な政策文書を検討しながら、世界におけるインクルーシブ教育の進化を辿る。これらの枠組みは国家政策に影響を与えているが、文化、歴史、経済的状況の違いにより、自治体毎の展開に大きく違いが現れている。インクルージョンはこのように状況に大きく左右される。フィンランドにおいては、インクルーシブ教育は障害のある子どもたちに焦点を当てたものから、より広範でより全人的ア

プローチへと徐々にシフトしてきた。

この発表ではブロンフェンブレンナーの生態系理論を引いて、インクルージョンを家族、学校、政治、文化的属性が関わる多層的な社会のコミットメントとしてどのように理解すべきかを探っていく。不十分な資源、教師研修のギャップ、融通の効かない評価慣行、インフラの問題を含むグローバルな課題についても触れる。これらの障壁がインクルーシブの理想を教室での実践に移すことを妨げていることも多い。

今回の発表は最近のフィンランドの研究(2021−2024)を合成し、4つのテーマを取り上げる。

フィンランドはインクルージョンに対して制度面で強く支援をしているが、特にインクルーシブな慣行、教師の備え、そして生徒や家族の視点の取り込みに関するエビデンスに基づく評価に関してはまだギャップが存在している。

これらの課題への対応として、今回の講演では ADHD と診断された子どもを持つ家族に関する2つの事例研究から得られた所見を取り上げる。

これらの研究から非常に調整の取れた支援と知識豊かな教師の関わりがある場合と、情緒面、社会面でのニーズに関する不適切な認識、個別教育計画の不十分な実施、学校と家族間の協働が不十分な場合では、家族の経験が赤裸々に違っていることが明らかである。教師の態度、多職種チーム、並びに学校のリーダーシップがこれらの経験を左右しており、インクルージョンに対する関係性に基づく細やかなアプローチの重要性を浮き彫りにしている。

今回の発表では最後にインクルージョンを支える革新的な方略として、特に多言語早期教育や保育の現場における、言語を意識した教授法を紹介する。教育者が言語環境を評価し、家族と共働し、言語発達のモニタリングを行う上での支援として、フィンランドをはじめとする複数の国で開発され実施されているラングペダツールを研究に基づくスケールアップ可能なモデルとして紹介する。

結論として、今回の発表では持続的で状況に配慮したインクルーシブ教育への体系的なコミットメントの必要性を訴え、学会参加者にはそれぞれの教育現場でインクルージョンをどのように推進していけるかについてリフレクションすることを求めたい。

(Heidi Harju-Luukkainen)

受刑者の就労に対する考え方や意欲と男女差

官民協働刑務所受刑者を対象とした探索的調査

山岡あゆち　法務省矯正局（現　東京大学）

KEY WORDS: キャリア意識　就労意欲　矯正処遇

【研究の概要】

本研究は，官民協働刑務所で職業訓練を受講している人を対象に，就労に対する考え方や就労意欲を多角的に把握し，性差を含めた特徴を明らかにすることを目的とした探索的実証研究である。出所後の社会復帰において，就労の重要性については，古くから指摘され，海外では再犯との関係も検討されているが，就労に関する研究は限られている。特に，受刑者の心理的要因や就労意欲に関する定量的研究は乏しく，国内の実証的研究は限定的であった。

そこで，本研究は，日本の官民協働刑務所2施設で職業訓練を受講している535名（男子444名，女子91名）のうち有効回答が得られた509名（男子422名，女子87名）を分析対象とした。研究は，法務省矯正局成人矯正課長通知において定められた倫理的配慮を行い，研究の協力の任意性，刑務所内での処遇に無関係であることを明記して実施した。

分析では，先行研究に基づき，受刑者の就労に関する考え方を「就労を阻む考え方」「就労・継続につながる考え方」「就労意欲」の3領域に分類し，それぞれ確認的因子分析（CFA）によって下位構造を検討した。まず，「就労を阻む考え方」については，生活困窮者に関する先行研究を参考に，「社会不適応」（ストレス脆弱性と社会的適応の難しさ）と「被排除感」（社会から排除されているという感覚）の2因子構造のモデルを採択した。モデルの適合度は十分とは言えなかったが，因子構造としては理論的妥当性が認められた。次に，「就労・継続につながる考え方」では，「期待」（就労することへの期待），「価値観認識」（自分自身の価値や重要な他者の認識），「評価の調整・行動化」（自己や他者の不完全さの許容や時間的展望，努力や気晴らしなど）という3因子のモデルを採択した。評価の調整・行動化は，Lazarusのストレス理論における認知的コーピングに類似した構造であり，就労の持続における感情調整の重要性が示唆された。「就労意欲」では，多く天井効果が確認され，「即時的な金銭欲求」「投げやりな就労観」「生活基盤のための就労意欲」「経済的安定志向の就労意欲」「向社会的な就労意欲」などの4因子構造としたが，モデルの適合度が低く，それ以上の検討は行わなかった。

また，性差に着目した分析では，女子受刑者の方が「期待」「価値観認識」「被排除感」が有意に高く，男子よりも出所後の就労に希望を抱きつつ，自分にとって大切な価値を認識している一方で，社会からの排除感を強く感じ，うまくいかないことがあった場合のコーピングが苦手である傾向が示された。「評価の調整・行動化」には性差は認められなかった。

本研究の限界として，職業訓練受講者という比較的就労意欲が高い群に限定されていること，官民協働刑務所という施設特性から，一般的な刑事施設との比較が困難であること，多数の項目で天井効果が見られた点が挙げられる。今後は，より多様な受刑者層を対象とした調査や，尺度項目の見直し，定性的研究との併用が求められる。

本研究は，就労に関する実証研究が不足する中で，受刑者の就労に対する考え方の定量的測定を試み，それが多因子的に構成されていることを示した点で，就労に関する心理的要因に関する研究の起点となり得る。特に，一般的なキャリア心理学で用いられている尺度の適用の限界も明らかになり，受刑歴がある人の就労については独自に検討することの必要性が確認された。また，性差に基づいた支援設計の視点を導入することの必要性も明らかにされた。

【研究の発展】

この研究を踏まえた研究の発展としては，現在2つの研究を実施している。第一に，更生保護施設職員，協力雇用主，就労支援事業者に対するインタビュー調査を実施し，出所者の就労のニーズや現状についてまとめ，現在投稿中である。そこでは，男女で共通してトラウマ経験に基づく社会経験の乏しさからのスキル獲得の課題が浮き彫りになったほか，特に女性においてはメンタルヘルスの問題や就労経験の乏しさが特に顕著にみられた。特にスキルと意欲や就労上の知識不足には社会経験の乏しさが背景にあり，周囲とからの承認もあいまって双方向的に関連がみられた。また意欲の乏しさも指摘され，本研究で見られた意欲の高さが持続されない要因については，社会経験の乏しさとも関連がうかびあがり，さらなる検討を重ねる予定である。

第二に，本研究において天井効果が確認された背景には，測定項目が「願望的側面」に偏っていた可能性がある。現在更生保護施設に居住している人を対象にインタビュー調査を実施しており，これまでの就労キャリアや就労の意味，就職から転職や退職のきっかけなどについて語りを定性的に分析し，今後本研究で作成した尺度の改良につなげたい。いずれも研究の任意性や個人情報の保護，オプトアウトについては書面及び口頭で説明する倫理的配慮を行っている。

【今後の研究領域の展望】

今後の犯罪歴がある人の就労に関する研究領域の展望としては，次の3点が重要である。第一に，性差を考慮した研究の蓄積と支援モデルの構築である。女性受刑者は，社会的な性別役割期待などから育児や家事を担い，配偶者やパートナーに経済的に依拠していることも多く，フルタイム就労経験がないことも多い。さらにトラウマ経験の多さや精神障害を有している割合の高さから，その就労について定性的に明らかにした上で，より女性に特化した項目作成を行い，定量的な研究を行う必要がある。第二に，刑務所に複数回入所歴がある場合や，精神障害の有無，福祉との継続の有無なども考慮した更なる研究が求められる。本研究は犯罪傾向の進んでいない比較的安定した対象群であったが，今後はより犯罪傾向が進んだ支援困難性の高い層も含めた分析が必要である。

第三に，社会側の偏見やスティグマの軽減に関する研究である。出所者側の就労意欲を高めるだけでは不十分であり，就労に至るまでの障壁として社会側に問題があることも多い。就労を「個人の努力」に帰すのではなく，その背景にある社会的構造を見据えた研究が望まれる。今後も実証と実践を往還する研究を継続していきたい。いずれの研究においても，インフォームドコンセントを十分に行うことに加え，社会内の出所者や障害に対するスティグマを強化することのないように，配慮をして実施，発信したい。

(YAMAOKA Ayuchi)

Establishing Readiness Evaluation Items for Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities for Postgraduation Life: the Delphi Technique

中山　祐一
（大阪公立大学大学院看護学研究科）
KEY WORDS: 重症心身障害　移行支援　キャリア教育

【企画趣旨】

医療の進歩により、重症心身障害児（Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities：CWSMID）の多くが成人期を迎えることができる時代となったが、学校卒業後の社会資源には地域格差があり、学校中心の生活から地域中心の生活へ移行する難しさが存在する。そのため、特別支援学校卒業後の生活に向けた移行支援やキャリア教育の重要性が増している。学校卒業を機にCWSMIDおよびその保護者の生活環境は大きく変化することから、卒業後の生活に関する移行支援の確立は喫緊の課題といえる。

本講演では、2024年に日本特殊教育学会において研究奨励賞を受賞した研究論文「Establishing Readiness Evaluation Items for Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities for Postgraduation Life: the Delphi Technique」に基づき、全国の特別支援学校の教員から合意を得た「特別支援学校卒業後の生活に向けた準備評価項目」の内容を示す。また、この研究結果をもとに作成した「準備性評価チェックリスト」を特別支援学校における進路指導に実装した研究内容や、チェックリストの運用上の課題についても言及する。

これらを踏まえて、卒業後の生活を見据えたキャリア教育について聴衆と議論を通じて深めたいと考える。

【話題提供者の趣旨】

話題提供者である中山は、これまでCWSMIDの成人移行期支援に関する実践を積み重ねる中で、成人期を迎えるCWSMIDへの移行支援の必要性を感じ、成人移行支援に関連する研究に取り組んできた。先行研究では、特別支援学校卒業後の生活を安定させるための要因が8つ抽出され（中山, 2018）、早期から準備を進めた家族ほど、生活の安定性が高いことを示した（中山, 2016）。これらから、卒業後の生活に向けた「準備」を支援することが、地域生活へ移行することには重要となると考えた。

特別支援学校卒業後の生活に向けた準備を支えるためには、教育・医療・福祉といった多領域にまたがる支援が求められる。そこで、CWSMIDとその保護者が「卒業に向けて何を準備すればよいのか」ということを可視化し、各分野の要素を含む準備評価項目の構築を目指した。今回の研究では、全国の特別支援学校教員との合意形成を通じて「卒業後の生活に向けた準備評価項目（全45項目）」を明らかにした。

この講演が、今後、CWSMIDのように重度障害のある児童生徒へのキャリア教育の実践と研究の発展に資する話題提供となることを願っている。

【話題提供の趣旨】

本研究の意義は、従来可視化されていなかった「卒業後の生活への準備評価項目」を具体的に明示し、かつその妥当性を全国の特別支援学校の教員との合意形成によって証明した点にある。

本研究を開始するにあたり、調査対象者が所属する施設の長に研究依頼書を送付し、文書にて調査協力の同意を得た。同意を得た施設長より紹介された対象者へ、書面にて研究の目的・方法・倫理的配慮（任意参加、途中辞退の自由等）について説明を行い、書面にて同意を得た。なお、この調査は大阪大学附属病院倫理審査委員会(18465-3) および摂南大学倫理委員会(2019-001)よって承認を得て実施した。

教員・看護師・介護職者らへの質的研究を通して表面的妥当性を検証した後、全国の特別支援学校教員92名に、3回のデルファイ調査を実施し、合意形成を経て「卒業後の生活に向けた準備評価項目（全45項目）」を構築した。これら45項目は「卒業後の生活に対する準備」、「卒業後の活動に向けた準備」、「これまでの支援を継続するための準備」、「卒業後に向けた心理的準備」、「CWSMIDの健康障害への準備」の5領域に分類され、内容妥当性が高いことが証明された。これら45項目は、心理的準備や社会資源の確保といった多岐にわたる項目を含んでおり、CWSMIDとその保護者が卒業後の生活に向けて準備すべきことが包括的に示された内容となっている。この項目をもとに作成した「卒業に向けた準備性を評価できるチェックリスト（準備性評価チェックリスト）」は、CWSMIDとその保護者の卒業後の生活に向けた準備状況を共有するツールとしての展開が期待される。

加えて、講演では現場での活用に向けた展望についても述べる。現在進行中の研究では、準備性評価チェックリストの有用性を、アクションリサーチを用いて検証している。具体的には、ある特別支援学校の進路指導の場面において、このチェックリストを導入し、教員と保護者がそれを活用しながら卒業後の生活に向けた準備に関して話し合いを行っている。その中で、保護者の考え方や行動に変化があったかを観察し、チェックリストが準備に対する行動変容をもたらすのかについて検証した結果についても言及する。

【指定討論者の趣旨】

準備性評価チェックリストは、キャリア教育実践の補助的ツールとして活用できる可能性があると考える。一方で、実際に学校現場でチェックリストを活用し、児童生徒およびその保護者の生活の安定につなげていくには、現場での運用方法の確立と継続的な改善が求められる。

現在、調査協力を得た特別支援学校の一部の教職員からは有用であるとの評価を得ている。しかし、運用上の課題や地域格差への対応など、現実的な課題も存在している。

本講演では、チェックリストの実用性や今後の展開可能性、支援現場での課題点などについて、聴衆との討論を通じて、今後の実装研究の方向性について議論を深めたい。

（文献）

中山祐一, 新家一輝, 高島遊子, 久保田牧子, 中島るり子, 山崎あけみ (2016). 重症心身障害児(者)とその養育者の特別支援学校卒業前後の体験. 日本重症心身障害学会誌, 41(3), 393-401.

中山祐一, 新家一輝, 高島遊子, 山崎あけみ (2018). 特別支援学校卒業後の重症心身障害児とその養育者の生活の安定に寄与する要因. 小児保健研究, 77(3), 243-252.

(NAKAYAMA　Yuichi)

日本特殊教育学会第63回大会（2025水戸大会）　学会企画受賞者講演（実践研究賞）
9月13日（土）17:00～18:30　4F　中ホール

ことばの教室に通級する吃音児への流暢性形成法と要求－能力モデル（DCM）に基づくアプローチ

髙橋三郎（府中市立住吉小学校）

KEY WORDS:　吃音　流暢性形成法　要求－能力モデルに基づくアプローチ

【目的】

吃音児に対する指導法は発話症状に直接アプローチする直接法（例：流暢性形成法）と、周囲の環境を調整する間接法（例：DCM に基づくアプローチ）に大別される。流暢性形成法は、吃音の出にくい話し方を教えることで流暢な発話を目指す方法であり、幼児から成人まで幅広い年齢層への有効性が報告されている。 DCM に基づくアプローチは、話し相手が発話速度や発話量を調整することで発話要求を減らし、吃音児が流暢に話しやすい環境を作ることを目指す方法であり、主に幼児に対しての有効性が示されている。我が国では吃音のある幼児に対して、DCM に基づくアプローチに流暢性形成法を組み込んだアプローチの有効性が指摘されているが（Sakata et al., 2018）、小学生を対象とした検討は行われていない。

そこで本研究では、小学校就学間もない、ことばの教室に通級する吃音児１名に流暢性形成法と DCM に基づくアプローチを実施し、その有効性について検討した。

【方法】

対象児は小学１年の女児１名（指導開始時の生活年齢は6 歳 7 か月）であり、指導期間は 20XX 年 5 月から 20XX+1 年 1 月までの 8 か月間であった。週 1 回 60 分の指導を計 23 回実施した（夏休みと冬休み期間は除く）。指導期間は３期（Ⅰ期 5～7 月、Ⅱ期 9～10 月、Ⅲ期 11～1 月）に分け、主に流暢性形成法（発話速度の低下、軟起声、軽い構音接触を組み合わせた流暢な発話スキルの指導）と DCM に基づくアプローチを行った。

また、自由会話場面での吃音頻度、平均吃音生起時間、発話速度を分析した。平均吃音生起時間と発話速度の分析には ELAN6.3（Wittenburg, et al., 2006）を用いた。また、家庭及びきこえとことばの教室の両方で９段階の吃音重症度尺度を毎週実施した。加えて、Communication Attitude Test (CAT) を実施し、コミュニケーション態度の変化を評価した。本研究の実施にあたり、保護者とことばの教室のある小学校の学校長に対して書面にて、研究目的と方法を説明し同意書に署名をもらうことで同意を得た。

【結果】

図１に示した通り、吃音頻度はⅠ期初回、Ⅱ期初回及びⅢ期最終にかけて 73、19、10 と減少した。平均吃音生起時間は 2,078 ミリ秒、731 ミリ秒、788 ミリ秒であった（図２）。また、発話速度は 5.37 モーラ／秒、5.06 モーラ／秒、4.12 モーラ／秒であった。CAT 得点はⅠ期初回＋1 か月からⅢ期最終にかけて、18 点から 8 点へと低下し、コミュニケーション態度の改善が認められた。吃音重症度評定はⅠ期初回からⅢ期最終にかけて、家庭では５から３へ、ことばの教室では６から２へと変化した。

【考察】

８ヵ月の指導の結果、吃音頻度の減少と平均吃音生起時間の短縮が認められた。また、家庭での吃音重症度評定も低下した。これらのことから、流暢性形成法と DCM に基づくアプローチを併用することで、発話の流暢性が向上することが示唆された。

低年齢の子どもにおいては、十分な量の流暢な発話経験が、流暢な発話を実現する神経経路を強化できるという考え方がある（Guitar, 2019）。本研究の対象児は流暢性形成法や DCM に基づくアプローチによって、高頻度の流暢経験を積むことができた。このことが発話の流暢性の向上に寄与したと推測される。

次にコミュニケーション態度の変化について考察したい。我が国には「自分の話し方を否定的に捉えるようになる」という理由から、子どもへの発話指導に慎重な文化が根強いという指摘がある（横井ら, 2022）。しかし、本研究の対象児においては、発話指導を行うことで CAT 得点は増えず、むしろ減少した。このことから、適切に発話指導を行えば、自分の話し方を否定的に捉えるようになるとは限らないことが示唆される。

受賞講演当日は本研究の概要に加えて、吃音研究領域の今後の展望や私自身の今後の研究の進展等についても幅広く紹介したい。本講演を通じて、吃音の研究と臨床の魅力を感じ取っていただければ、幸いである。

（TAKAHASHI Saburo）

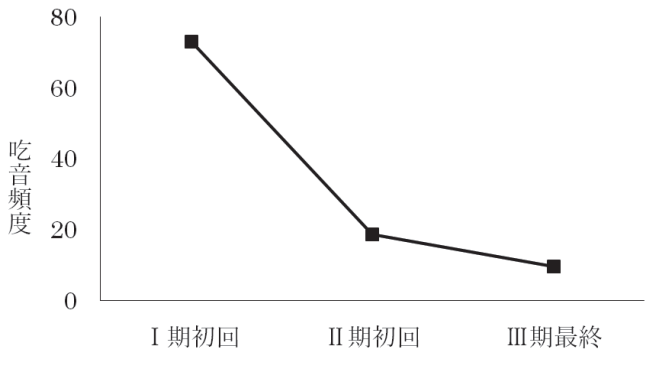


図１　自由会話における吃音頻度の変化

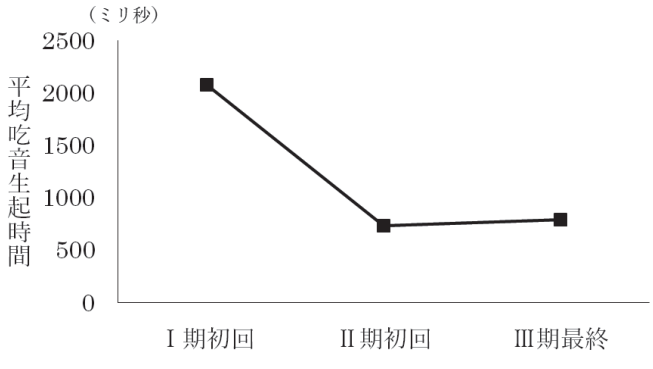


図２　自由会話における平均吃音生起時間

自主シンポジウム

自主シンポジウム1-1　　9月13日（土）　13:00～14:30　大会議室１

共に学び共に育つインクルーシブ体育の課題と展望

企　画　者：綿引　清勝（東海大学児童教育学部、明星大学大学院教育学研究科）
　　内田　匡輔（東海大学体育学部）
話題提供者：外赤　広太（神奈川県立大船高等学校）
　　村井梨沙子（東海大学体育学部）
指定討論者：森下由規子（明星大学教育学部）

自主シンポジウム1-2　　9月13日（土）　13:00～14:30　大会議室２

日本の盲学校の存続を考えるⅡ
盲学校卒業生の話題提供から盲学校の役割をさぐる

企　画　者：青木　隆一（淑徳大学総合福祉学部）
司　会　者：左振　恵子（帝京平成大学児童学科）
話題提供者：青柳まゆみ（愛知教育大学教育学部）
　　工藤　　滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））
指定討論者：矢野口　仁（松本大学教育学部）

自主シンポジウム1-3　　9月13日（土）　13:00～14:30　大会議室３

障害の重い人の生涯学習（８）
生涯学習を持続し豊かにしていくための人材育成について

企　画　者：三科　聡子（宮城教育大学教育学部）
　　石川　政孝（NPO法人訪問大学おおきなき、重度障害者・生涯学習ネットワーク）
　　相澤　純一（NPO法人訪問大学おおきなき、重度障害者・生涯学習ネットワーク）
司　会　者：三科　聡子（宮城教育大学教育学部）
話題提供者：大石　恒子（東京都日野市障害者訪問学級、重度障害者・生涯学習ネットワーク）
　　松本健太郎（認定NPO法人スマイリングホスピタルジャパン「学びサポート」）
　　奥野　康子（訪問カレッジEnjoyかながわ）
　　佐藤　英明（文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課　障害者学習支援推進室）
指定討論者：飯野　順子（NPO法人地域ケアさぽーと研究所）

自主シンポジウム1-4　　9月13日（土）　13:00～14:30　中会議室301

ICF活用の「不易と流行」を考える

企　画　者：徳永亜希雄（横浜国立大学）
司　会　者：徳永亜希雄（横浜国立大学）
話題提供者：達　　直美（東京都立光明学園）
　　徳永亜希雄（横浜国立大学）
　　西村　修一（前・栃木県立岡本特別支援学校）
　　富山比呂志（茨城県立結城特別支援学校）
指定討論者：山元　　薫（静岡大学）
　　田中　浩二（至誠館大学、のあ保育園）

自主シンポジウム1-5　9月13日（土）　13:00～14:30　中会議室302

肢体不自由教育におけるICTの活用
学校におけるICT活用推進の組織的な取組に着目して

企　画　者：吉川　知夫（国立特別支援教育総合研究所）
　　藤本　圭司（国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者：杉林　寛仁（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：加藤　　敦（国立特別支援教育総合研究所）
　　五味　信吾（山梨県立あけぼの支援学校）
　　松本　隆徳（熊本県立熊本かがやきの森支援学校）
指定討論者：北川　貴章（文教大学）

自主シンポジウム1-6　9月13日（土）　13:00～14:30　中会議室303

広域研修ネットワークを生かした自立活動の指導に関する研修の取組とその意義Ⅱ
研修受講者のニーズに応じた研修の在り方に着目して

企　画　者：宮崎　亜紀（熊本県立菊池支援学校）
司　会　者：深浦　孝輔（長崎県立佐世保特別支援学校）
話題提供者：辰巳　大雅（京都府総合教育センター）
　　水本　惠輔（北九州市立八幡西特別支援学校）
指定討論者：一木　　薫（福岡教育大学）

自主シンポジウム1-7　9月13日（土）　13:00～14:30　中会議室304

障害のある外国人児童生徒等の学びの充実に向けた事例研究
小・中学校の特別支援学級に焦点を当てて

企　画　者：滑川　典宏（国立特別支援教育総合研究所）
　　冠　　雄祐（国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者：竹村　洋子（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：曾我部法子（可児市立小学校）
　　柳下　知慧（横須賀市教育委員会）
指定討論者：澤田　真弓（星槎大学大学院）

自主シンポジウム1-8　9月13日（土）　13:00～14:30　小会議室305

重度・重複障害児の発達援助Ⅱ
保有機能を発揮する確かな教育実践を目指して～振り返り

企　画　者：宮地弘一郎（信州大学）
　　渡邉流理也（新潟大学）
　　大江　啓賢（東洋大学）
司　会　者：宮地弘一郎（信州大学学術研究院教育学系）
話題提供者：渡邉流理也（新潟大学人文社会科学系）
　　大江　啓賢（東洋大学文学部）
　　宮地弘一郎（信州大学学術研究院教育学系）

自主シンポジウム1-9　9月13日（土）　13:00～14:30　小会議室306

感性と創造力を育てる
子供一人一人の感性を捉え、気付きを支える教師の役割

企　画　者：浜口　直也（東京都立葛飾ろう学校）
司　会　者：浜口　直也（東京都立葛飾ろう学校）
話題提供者：野中　裕樹（東京都立羽村特別支援学校）
　　神谷　　舞（東京都立八王子盲学校）
指定討論者：浜口　直也（東京都立葛飾ろう学校）
　　篠﨑　友誉（学習院大学）

自主シンポジウム1-10　9月13日（土）　13:00～14:30　小会議室307

自立活動の実践的な課題を再考する（１）
実践を通じた関わりにより得られた知見をどう活用するか

企　画　者：岩井　俊夫（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
司　会　者：岩井　俊夫（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
話題提供者：岩井　俊夫（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
　　有井　香織（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
　　橋本　　陸（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
指定討論者：久田　信行（群馬医療福祉大学）

自主シンポジウム1-11　9月13日（土）　13:00～14:30　小会議室308

感性と創造力を育てる
教科学習における思考力・判断力・表現力の豊かな育成

企　画　者：野村　夏子（東京都立鹿本学園）
司　会　者：野村　夏子（東京都立鹿本学園）
話題提供者：三田　雄大（国分寺市立第二中学校）
　　村野　　史（東京都立武蔵台学園）
指定討論者：野村　夏子（東京都立鹿本学園）

自主シンポジウム1-12　9月13日（土）　13:00～14:30　201+202

きょうだい支援に必要な視点とは（６）

企　画　者：諏方　智広（港南台ひの特別支援学校）
話題提供者：藤木　和子（聞こえないきょうだいをもつSODAソーダの会）
　　滝島　真優（成蹊大学・きょうだい会SHAMS）
　　阿部美穂子（鹿児島純心大学）

自主シンポジウム2-1　　9月13日（土）　15:00〜16:30　大会議室１

児童生徒の共同注意の成立頻度を高めるICT活用

企　画　者：永井　祐也（岐阜聖徳学園大学教育学部）
司　会　者：五島　　脩（大阪教育大学教育学部）
話題提供者：内田　佳那（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、日本学術振興会）
　　神山　貴史（岐阜県立長良特別支援学校）
　　永井　祐也（岐阜聖徳学園大学教育学部）
指定討論者：西山　剛司（SCERTS研究会）

自主シンポジウム2-2　　9月13日（土）　15:00〜16:30　大会議室２

知的障害特別支援学校における自立活動の指導の充実と展望
学習上の困難に基づく各教科等と自立活動の関連に着目して

企　画　者：岩井　大知（山形大学附属特別支援学校）
　　森谷　久美（山形大学附属特別支援学校）
　　池田　彩乃（山形大学）
司　会　者：池田　彩乃（山形大学）
話題提供者：飯島　　徹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　岩井　大知（山形大学附属特別支援学校）
　　佐藤　玲子（山形県立上山高等養護学校）
指定討論者：川間健之介（山口学芸大学）

自主シンポジウム2-3　　9月13日（土）　15:00〜16:30　大会議室３

知的障害特別支援学校での機能的アセスメントの実装

企　画　者：若林　上総（宮崎大学教育学部教育臨床心理（特別支援教育）講座）
　　半田　　健（熊本大学大学院教育学研究科）
　　永山　宏平（埼玉県立本庄特別支援学校）
司　会　者：若林　上総（宮崎大学教育学部教育臨床心理（特別支援教育）講座）
話題提供者：永山　宏平（埼玉県立本庄特別支援学校）
　　米田　　遊（大阪府生野特別支援学校）
指定討論者：高津　　梓（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　庭山　和貴（大阪教育大学総合教育系）
　　半田　　健（熊本大学大学院教育学研究科）

自主シンポジウム2-4　9月13日（土）　15:00～16:30　中会議室301

アメリカ・イギリス・ドイツ・インドにおける視覚障害教育の国際比較
教育の生態系の視点を手がかりに

企　画　者：森　　まゆ（広島大学大学院人間社会科学研究科）
司　会　者：森　　まゆ（広島大学大学院人間社会科学研究科）
　　半田こづえ（筑波大学研究員）
話題提供者：Herzberg Tina（University of South Carolina Upstate, U.S.A）
　　Schütt Marie-Luise（University of Hamburg, Germany）
　　Lynch Paul（University of Glasgow, Scotland, UK）
　　Thamburaj Robinson（Madras Christian College, India）
指定討論者：宮内　久絵（筑波大学人間系）

自主シンポジウム2-5　9月13日（土）　15:00～16:30　中会議室302

知的障害特別支援学校における生活科の実践
知的障害教育における多様な指導実践の共有

企　画　者：田中　翔大（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　佐藤　義竹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
司　会　者：田上　幸太（筑波大学附属大塚特別支援学校）
話題提供者：當眞　正太（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　小名木壮志（宮城教育大学附属特別支援学校）
指定討論者：米田　宏樹（筑波大学）

自主シンポジウム2-6　9月13日（土）　15:00～16:30　中会議室303

エージェンシーの発揮に必要な資質・能力を育むこれからの学びを考える

企　画　者：松見　和樹（千葉県教育委員会）
司　会　者：松見　和樹（千葉県教育委員会）
指定討論者：福本　　徹（国立教育政策研究所）
話題提供者：古江　陽子（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　山﨑慶太郎（千葉県立特別支援学校流山高等学園）

自主シンポジウム2-7　9月13日（土）　15:00～16:30　中会議室304

幼小接続期における吃音臨床と諸問題
発話へのアプローチとセルフアドボカシーを中心に

企　画　者：高橋　三郎（東京学芸大学、府中市立住吉小学校）
話題提供者：飯村　大智（筑波大学人間系）
　　坂崎　弘幸（目白大学保健医療学部）
　　石田　　修（茨城大学教育学部）
指定討論者：角田　航平（国立障害者リハビリテーションセンター）

自主シンポジウム2-8　　9月13日（土）　15:00～16:30　小会議室305

各教科等を『合わせた指導』の今日的な意義を考える

企　画　者：高倉　誠一（明治学院大学）
話題提供者：高瀬　浩司（植草学園大学）
　　柴垣　　登（岩手大学）
指定討論者：戸屋　　学（山形県教育局特別支援教育課）
　　佐藤　慎二（植草学園大学）

自主シンポジウム2-9　　9月13日（土）　15:00～16:30　小会議室306

自閉スペクトラム症児への社会刺激を手がかりとしたコミュニケーション支援

企　画　者：渡邉　孝継（聖学院大学　心理福祉学科）
話題提供者：和田　　恵（福島大学 人間発達文化学類）
　　坂本　真季（星美学園短期大学幼児保育学科）
指定討論者：野口　和也（八戸学院大学短期大学部）
　　大石　幸二（立教大学現代心理学部）

自主シンポジウム2-10　　9月13日（土）　15:00～16:30　小会議室307

ＡＳＤ児に対して「非認知能力」をどう育むかⅣ
―特別支援学校におけるスクリプトを用いた非認知能力の発達支援―

企　画　者：若井広太郎（東京家政大学）
司　会　者：佐竹　真次（山形県立保健医療大学）
話題提供者：原田　　崇（宮崎県立延岡しろやま支援学校）
　　永井　志麻（山梨県立かえで支援学校）
　　吉井　勘人（山梨大学）
　　森本　　章（東京学芸大学大学院教育学研究科）
　　青木　雄一（長野大学）
指定討論者：長澤　真史（関東学院大学）

自主シンポジウム2-11　　9月13日（土）　15:00～16:30　小会議室308

インクルーシブな教育と地域生活
建設的対話を考える

企　画　者：日髙　浩一（東京都立中野特別支援学校）
司　会　者：類瀬　健二（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
話題提供者：星　　茂行（ほし発達支援オフィス合同会社）
　　日髙　浩一（神戸女子大学教育学部教育学科、東京都立中野特別支援学校）
指定討論者：田中　裕一（神戸女子大学教育学部教育学科）

自主シンポジウム2-12　9月13日（土）　15:00～16:30　201+202

知的障害児が身に付く「自己決定理論」に基づく授業

企　画　者：岩松　雅文（岐阜大学教育学部）
司　会　者：岩松　雅文（岐阜大学教育学部）
話題提供者：今井　　彩（関西福祉科学大学教育学部）
　　近藤　奈歩（名古屋市立西特別支援学校）
　　石川　智陽（沖縄県立名護特別支援学校）
指定討論者：三浦　光哉（聖和学園短期大学）
　　山口明乙香（高松大学発達科学部）

自主シンポジウム3-1　9月13日（土）　17:00～18:30　大会議室１

聴覚障害児における学童期の心理・社会的課題について考える

企　画　者：小渕　千絵（筑波大学）
司　会　者：小渕　千絵（筑波大学）
話題提供者：奥沢　　忍（竹園東小学校）
　　長岡　康彦（筑波大学附属聴覚特別支援学校）
　　喜屋武　睦（福岡教育大学）
　　笹目　友香（筑波技術大学）
指定討論者：武居　　渡（金沢大学）
　　城間　将江（国際医療福祉大学）

自主シンポジウム3-2　9月13日（土）　17:00～18:30　大会議室２

特別支援学校におけるウェルビーイング・デザイン
―今とこれからを生きる力を育むために支援者が考えておくべきこと―

企　画　者：西村　健一（高知大学）
司　会　者：西村　健一（高知大学）
話題提供者：熊南　真人（富山大学教育学部附属特別支援学校）
　　巖　　早紀（京都市立北総合支援学校中央分校）
　　多田　　肇（熊本大学教育学部附属特別支援学校）
指定討論者：澤江　幸則（筑波大学）

自主シンポジウム3-3　9月13日（土）　17:00～18:30　大会議室３

通常の学級における特別支援教育の実質的な展開に関する検討
支援の観点と学校の実践の往還を通して

企　画　者：井上　秀和（国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者：佐藤　利正（国立特別支援教育総合研究所）
　　井上　秀和（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：吉川　和幸（国立特別支援教育総合研究所）
　　沓澤　整治（国立特別支援教育総合研究所）
　　滑川　典宏（国立特別支援教育総合研究所）
指定討論者：堀川　淳子（広島市教育委員会）
　　笹森　洋樹（常葉大学）

自主シンポジウム3-4　9月13日（土）　17:00～18:30　中会議室301

特別支援教育と心理臨床　その２

企　画　者：香野　　毅（静岡大学教育学部）
司　会　者：香野　　毅（静岡大学教育学部）
話題提供者：古長　治基（大分大学）
　　島田　直人（静岡市立大里東小学校）
　　宇野千登世（長野県立稲荷山養護学校）
指定討論者：下山　真衣（信州大学）

自主シンポジウム3-5　9月13日（土）　17:00～18:30　中会議室302

肢体不自由教育における「主体的な学び」を考える（５）
－学びにおける「Fun」の創発に向けた取り組みを中心に－

企　画　者：船橋　篤彦（広島大学大学院人間社会科学研究科）
司　会　者：杉林　寛仁（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：藤本　圭司（国立特別支援教育総合研究所）
　　佐戸めぐみ（東京都立小平特別支援学校武蔵分教室）
　　仲　　翔哉（奈良県立奈良養護学校）
　　藤川　良純（奈良県立奈良養護学校）
指定討論者：吉川　知夫（国立特別支援教育総合研究所）

自主シンポジウム3-6　9月13日（土）　17:00～18:30　中会議室303

自閉症スペクトラム障害を有する子どもの学習とは？(5)
ASD児の指導の支えとなる理論

企　画　者：樋口　和彦（広島修道大学人文学部）
話題提供者：松浦　百香（春日井市西山小学校）
　　藤　　美帆（広島市立大学国際学部）
指定討論者：堀部　要子（名古屋葵大学児童教育学部）

自主シンポジウム3-7　9月13日（土）　17:00～18:30　中会議室304

盲児童生徒の算数・数学におけるグラフィカシースキルの現状と課題
三か国比較による支援と研究の展望

企　画　者：宮内　久絵（筑波大学人間系）
司　会　者：松田えりか（筑波技術大学保健科学部）
　　宮内　久絵（筑波大学人間系）
話題提供者：Herzberg Tina（University of South Carolina Upstate, U. S. A.）
　　Schutt Marie-Luise（University of Hamburg, Germany）
指定討論者：内田　智也（筑波大学附属視覚特別支援学校）
　　清和　嘉子（筑波大学附属視覚特別支援学校）

自主シンポジウム3-8　9月13日（土）　17:00～18:30　小会議室305

特別支援教育専攻学生対象の障害理解のための教材開発 その14: 病弱教育・肢体不自由教育の理解と教材の役割と意義

企　画　者：村上　由則（東北福祉大学）
話題提供者：大江　啓賢（東洋大学）
　　菊池　紀彦（三重大学）
　　八島　　猛（上越教育大学）
指定討論者：寺本　淳志（宮城教育大学）

自主シンポジウム3-9　9月13日（土）　17:00～18:30　小会議室306

戦後日本における障害の重い子どもに対する教育実践史 記録と語りから読み解く教師たちの奮闘

企　画　者：吉井　　涼（福山市立大学教育学部）
　　北畑　彩子（聖徳大学大学院教職研究科）
　　松井　雄一（東京都立光明学園）
司　会　者：松井　雄一（東京都立光明学園）
話題提供者：吉井　　涼（福山市立大学教育学部）
　　北畑　彩子（聖徳大学大学院教職研究科）
　　河村　　久（聖徳大学教育学部）
指定討論者：中村満紀男（筑波大学名誉教授・福山市立大学名誉教授）

自主シンポジウム3-10　9月13日（土）　17:00～18:30　小会議室307

信大附属型「インクルーシブな学校運営」の展開 ―初年度の実践から得られた示唆と今後の展望―

企　画　者：戸谷　健史（信州大学学術研究院教育学系）
司　会　者：関　　浩司（信州大学学術研究院教育学系）
話題提供者：塩澤　芙雪（信州大学教育学部附属特別支援学校）
　　松本　陽子（信州大学教育学部附属特別支援学校）
指定討論者：楠見　友輔（信州大学学術研究院教育学系）

自主シンポジウム3-11　9月13日（土）　17:00～18:30　小会議室308

特別支援教育支援員の専門性を再考する ― インクルーシブ教育を支える「専門職支援員」の役割と育成 ―

企　画　者：髙野　陽介（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）
　　中　知華穂（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）
司　会　者：泉　真由子（横浜国立大学）
話題提供者：木村　光男（早稲田大学総合研究機構教師教育研究所）
　　芳賀　　誠（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）
指定討論者：相田　泰宏（横浜市教育委員会事務局学校教育部特別支援教育課）
　　古川　晶大（横浜市立二つ橋高等特別支援学校）

自主シンポジウム3-12　9月13日（土）　17:00～18:30　201+202

共生社会の担い手を育む教育の推進
校内での取組と地域への発信

企　画　者：久保山茂樹（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
　　平沼　源志（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：牧野　志保（須坂市立須坂小学校）
　　若澤　佳史（浜松市立八幡中学校）
　　遠藤美和子（秋田県立支援学校天王みどり学園）
　　小野　直子（秋田県立支援学校天王みどり学園）
　　青山　新吾（ノートルダム清心女子大学）

自主シンポジウム4-1　9月14日（日）　8:30～10:00　大会議室１

キューサインの継往開来
人工内耳の時代における意義を考える

企　画　者：脇中起余子（筑波技術大学）
司　会　者：長南　浩人（筑波技術大学）
話題提供者：長南　浩人（筑波技術大学）
　　渡部　杏菜（国立特別支援教育総合研究所）
　　脇中起余子（筑波技術大学）
指定討論者：松本　末男（元筑波大学）
　　原島　恒夫（元筑波大学）

自主シンポジウム4-2　9月14日（日）　8:30～10:00　大会議室２

高等教育機関における学生のDCDの潜在的ニーズの把握と配慮について

企　画　者：安永　正則（大阪大学）
司　会　者：望月　直人（大阪大学）
話題提供者：安永　正則（大阪大学）
　　楠　　敬太（佛教大学）
指定討論者：高橋　知音（信州大学）

自主シンポジウム4-3　9月14日（日）　8:30～10:00　大会議室３

質の高い特別支援教育とカリキュラム・マネジメントの促進

企　画　者：武富　博文（国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者：山口　　遼（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：丹野　哲也（国立特別支援教育総合研究所）
　　武富　博文（国立特別支援教育総合研究所）
指定討論者：菅野　和彦（文部科学省）
　　加藤　宏昭（文部科学省）

自主シンポジウム4-4　9月14日（日）　8:30～10:00　中会議室301

肢体不自由児・者とウェルビーイング（2）
WantsをかなえるためのＩＣＴを活用した授業モデルの提案

企　画　者：織田　晃嘉（国立特別支援教育総合研究所）
指定討論者：西村　健一（高知大学）
話題提供者：和久田高之（神奈川県立三ツ境支援学校）
　　山崎　智仁（山口県立大学）
　　菱　　拓夢（埼玉県立日高特別支援学校）

自主シンポジウム4-5　9月14日（日）　8:30～10:00　中会議室302

障害のある児童生徒にとって“望ましい”体育授業とは？（5）
～インクルージョン時代の体育の可能性～

企　画　者：村上　祐介（順天堂大学）
　　松浦　孝明（国士舘大学）
　　澤江　幸則（筑波大学）
司　会　者：加藤　彩乃（信州大学）
話題提供者：菊地　眞世（川崎市立田島中学校）
　　戸村　貴史（福山大学）
指定討論者：内田　匡輔（東海大学）
　　曽根　裕二（大阪体育大学）

自主シンポジウム4-6　9月14日（日）　8:30～10:00　中会議室303

インクルーシブ保育の実践からともに育ち合う保育環境づくりを探る（2）
保育者同士の対話を生み出す仕組み

企　画　者：中内　麻美（相模女子大学）
　　榎本　拓哉（徳島大学）
司　会　者：榎本　拓哉（徳島大学）
話題提供者：中内　麻美（相模女子大学）
　　野口　和也（八戸学院大学短期大学部）
　　太田　　研（山梨県立大学）
指定討論者：大石　幸二（立教大学）

自主シンポジウム4-7　9月14日（日）　8:30～10:00　中会議室304

今、知的障害の子たちの「生活を大事にする教育」の意味とは？

企　画　者：髙瀬　浩司（植草学園大学）
司　会　者：太田　俊己（放送大学）
話題提供者：千葉　秀雄（前千葉市立金沢小学校）
　　千葉　雅弘（前多賀城市立山王小学校）
　　栗田　朋寛（山形県立米沢養護学校）
指定討論者：戸屋　　学（山形県教育局特別支援教育課）
　　髙瀬　浩司（植草学園大学）

自主シンポジウム4-8　9月14日（日）　8:30～10:00　小会議室305

この子らの今と明日のハッピーを支える事業実践㉓
「自己肯定感」を高める指導についての考察

企　画　者：平間　俊二（北海道白樺高等養護学校）
　　西川　　満（北海道伊達高等養護学校）
司　会　者：早川　道子（北海道白樺高等養護学校）
話題提供者：蓑口　真理（北海道雨竜高等養護学校）
指定討論者：高倉　誠一（明治学院大学）

自主シンポジウム4-9　9月14日（日）　8:30～10:00　小会議室306

共生社会の形成に向けた保育・教育の希求（８）
～保育者は何を思い願いながら、子どもへまなざしを向けるのか～

企　画　者：広瀬　由紀（共立女子大学）
司　会　者：広瀬　由紀（共立女子大学）
話題提供者：小沢　直美（市川市立百合台幼稚園）
　　若月　芳浩（玉川大学、四季の森幼稚園）
　　守　　巧（こども教育宝仙大学）
指定討論者：久保山茂樹（国立特別支援教育総合研究所）

自主シンポジウム4-10　9月14日（日）　8:30～10:00　小会議室307

自立活動教諭の専門性（７）
知的障害教育の自立活動の授業作りにおける自立活動教諭の役割

企　画　者：今野　邦彦（藤女子大学ウェルビーイング学部）
　　古川　章子（北海道大学大学院教育学院）
　　春田　大志（京都府立舞鶴支援学校）
話題提供者：友廣謙一郎（北海道中標津支援学校）
指定討論者：長沼　俊夫（日本体育大学体育学部）
　　北川　貴章（文教大学教育学部）

自主シンポジウム4-11　9月14日（日）　8:30～10:00　小会議室308

セルフアドボカシーの行使と周囲の理解
子ども主体のインクルーシブ教育実現に向けて

企　画　者：片岡　美華（鹿児島大学教育学系）
司　会　者：金丸　彰寿（神戸松蔭大学教育学部）
話題提供者：西　あかね（筑波大学大学院人間総合科）
　　片岡　美華（鹿児島大学教育学系）
　　金丸　彰寿（神戸松蔭大学教育学部）
指定討論者：古村　真帆（岐阜大学教育学部）

自主シンポジウム5-1　9月14日（日）　10:30～12:00　大会議室１

知的障害特別支援学校における自立活動の指導Ⅱ
自立活動の充実に向けた仕組みづくりに着目して

企　画　者：分藤　賢之（長崎県立虹の原特別支援学校）
　　宮尾　尚樹（長崎県教育庁特別支援教育課）
司　会　者：酒井　美和（長崎県立鶴南特別支援学校）
話題提供者：森　　信博（長崎県立鶴南特別支援学校）
　　吉川　　透（長崎県立鶴南特別支援学校）
　　古峨　美鈴（長崎県立虹の原特別支援学校）
指定討論者：一木　　薫（福岡教育大学）
　　菅野　和彦（文部科学省初等中等教育局）

自主シンポジウム5-2　9月14日（日）　10:30～12:00　大会議室２

特別支援教育の専門性を活かした放課後等デイサービスでの発達支援の必要性と可能性

企　画　者：裴　　虹（筑波大学人間系）
　　竹内　康二（明星大学心理学部）
　　王　　青童（筑波大学人間系）
司　会　者：竹内　康二（明星大学心理学部）
話題提供者：竹内　康二（明星大学心理学部）
　　裴　　虹（筑波大学人間系）
　　王　　青童（筑波大学人間系）
指定討論者：下山　真衣（信州大学教育学部）
　　松下　浩之（山梨大学大学院総合研究部）

自主シンポジウム5-3　9月14日（日）　10:30～12:00　大会議室３

自治体の施策と学校規模ポジティブ行動支援（２）
－持続可能な体制の構築－

企　画　者：半田　　健（熊本大学）
　　若林　上総（宮崎大学）
話題提供者：市原　洋平（宮崎県教育委員会）
　　川村　幸久（大阪市総合教育センター）
指定討論者：平澤　紀子（岐阜大学）
　　藤本　恵美（戸田市教育委員会）

自主シンポジウム5-4　9月14日（日）　10:30～12:00　中会議室301

応用行動分析学に基づく地域支援の実践と今後の展望

企　画　者：永冨　大舗（鹿児島国際大学）
司　会　者：永冨　大舗（鹿児島国際大学）
話題提供者：今村　幸子（鹿児島女子短期大学）
　　有村　玲香（鹿児島国際大学）
　　永冨　大舗（鹿児島国際大学）
指定討論者：佐藤　晋治（大分大学）

自主シンポジウム5-5　9月14日（日）　10:30～12:00　中会議室302

わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるXI
―青年期における課題と多様なアプローチ―

企　画　者：奥村真衣子（信州大学学術研究院／日本場面緘黙研究会）
司　会　者：梶　　正義（関西国際大学教育学部／日本場面緘黙研究会）
話題提供者：奥村真衣子（信州大学学術研究院／日本場面緘黙研究会）
　　松島　恒熙（信州大学学術研究院）
指定討論者：園山　繁樹（西南女学院大学保健福祉学部／日本場面緘黙研究会）

自主シンポジウム5-6　9月14日（日）　10:30～12:00　中会議室303

知的障害のある児童生徒の学習特性が生きる教育

企　画　者：名執　宗彦（元　横浜国立大学教職大学院）
司　会　者：名執　宗彦（元　横浜国立大学教職大学院）
話題提供者：柴垣　　登（岩手大学）
　　青山　新吾（ノートルダム清心女子大学）
　　竹林地　毅（広島都市学園大学）
指定討論者：石塚　謙二（江東区教育委員会教育支援課）
　　菊地　一文（弘前大学）

自主シンポジウム5-7　9月14日（日）　10:30～12:00　中会議室304

特別支援教育と職業リハビリテーションの連携

司　会　者：前原　和明（秋田大学）
話題提供者：池田　和馬（秋田大学附属特別支援学校）
　　斎藤　　明（秋田県立ゆり支援学校）
　　渋谷　純一（秋田県立支援学校天王みどり学園）
指定討論者：山口明乙香（高松大学）

自主シンポジウム5-8　9月14日（日）　10:30～12:00　小会議室305

知的障害者の18歳以降の学びの場の意義
―重度知的障害者の事例から―

企　画　者：船橋　秀彦（福祉型専攻科シャンティつくば）
司　会　者：寺門　宏倫（茨城県立伊奈特別支援学校）
話題提供者：伊藤　修毅（日本福祉大学教育・心理学部）
　　萩原　君江（福祉型専攻科シャンティつくば）
　　関根　果那（NPO法人にっこりの森・放課後ディサービス）
　　鈴木　恵子（匿名）
指定討論者：別府　　哲（岐阜大学教育学部）

自主シンポジウム5-9　　9月14日（日）　10:30～12:00　小会議室306

感性と創造力を育てる
＝子供たちの自己表現・自己選択に向けた幼児期から高等部までの教育実践＝

企　画　者：髙橋　一歩（東京都立小平特別支援学校）
司　会　者：武茂　妙子（江東区立ひばり幼稚園）
話題提供者：武茂　妙子（江東区立ひばり幼稚園）
　　小山　千晴（国分寺市立第二中学校）
　　早舩　徳高（東京都立八王子西特別支援学校）
指定討論者：篠崎　友誉（学習院大学）
　　髙橋　一歩（東京都立小平特別支援学校）

自主シンポジウム5-10　　9月14日（日）　10:30～12:00　小会議室307

言語能力の確実な育成を考えた授業づくり

企　画　者：髙橋　純一（福島大学）
司　会　者：柳沼　　哲（福島大学）
話題提供者：脇坂　茉里（福島大学教職大学院）
　　遠藤　汐莉（福島大学教職大学院）
　　髙橋　朋美（福島県立大笹生支援学校、福島大学教職大学院）
指定討論者：渡邉　孝継（聖学院大学）

自主シンポジウム5-11　　9月14日（日）　10:30～12:00　小会議室308

通級指導教室担当者の専門性に関する検討

企　画　者：石本　直巳（独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：桂野　文良（小樽市立稲穂小学校）
　　田近　健太（札幌市立信濃中学校）
　　坂内　　仁（北海道教育委員会　特別支援教育課）
指定討論者：山下　公司（北海道教育大学　札幌校）

自主シンポジウム6-1　　9月14日（日）　13:00～14:30　大会議室１

視覚障害教育の基礎・基本の再確認Ⅲ
-点字使用児童生徒に対する指導-

企　画　者：左振　恵子（帝京平成大学）
司　会　者：宮﨑　善郎（岡山大学）
　　渡邉　正人（鳥取大学）
話題提供者：進　　和枝（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
　　樋口　正美（広島県立広島中央特別支援学校）
指定討論者：田中　良広（帝京平成大学）

自主シンポジウム6-2　9月14日（日）　13:00～14:30　大会議室２

知的・発達障害者の自己肯定感を育む研究と支援の最前線

企　画　者：小島　道生（筑波大学人間系）
司　会　者：片岡　美華（鹿児島大学教育学系）
話題提供者：大槻　毬萌（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
　　尾川　周平（長野大学社会福祉学部）
　　小島　道生（筑波大学人間系）
指定討論者：別府　　哲（岐阜大学教育学部）

自主シンポジウム6-3　9月14日（日）　13:00～14:30　大会議室３

インクルーシブ教育に向けた通常教育の変革
当事者の視点から見たインクルーシブ教育のあり方

企　画　者：寺門　宏倫（茨城県立伊奈特別支援学校）
司　会　者：船橋　秀彦（福祉型専攻科シャンティつくば）
話題提供者：寺門　宏倫（茨城県立伊奈特別支援学校）
　　江東　紀久(仮名)（子どもとつくる学校でんでん）
　　吉井藤次郎(仮名)（子どもとつくる学校でんでん）
　　阿部　法子（子どもとつくる学校でんでん）
指定討論者：赤木　和重（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）

自主シンポジウム6-4　9月14日（日）　13:00～14:30　中会議室301

発達障害児者の行動問題から教育・福祉の充実を目指すPBS(19)
PBSは当事者にとっての価値ある成果を実現しているのか？

企　画　者：平澤　紀子（岐阜大学）
司　会　者：平澤　紀子（岐阜大学）
話題提供者：大久保賢一（畿央大学）
　　若林　上総（宮崎大学）
　　岡村　章司（兵庫教育大学）

自主シンポジウム6-5　9月14日（日）　13:00～14:30　中会議室302

高等学校における特別支援教育の現状と課題（２）
～通級による指導の実践から考える～

企　画　者：首藤啓美子（北海道札幌養護学校）
司　会　者：中川　正規（北海道札幌あいの里高等支援学校）
話題提供者：山本　節子（福岡県立ひびき高等学校）
　　鈴木　詩子（宮城県蔵王高等学校）
指定討論者：大西　孝志（東北福祉大学教育学部）

自主シンポジウム6-6　9月14日（日）　13:00～14:30　中会議室303

発達障害学生支援におけるピアサポーターの育成と活用
当事者との関わりによるPSの成長と課題

企　画　者：田中　真理（九州大学基幹教育院）
　　脇浜　幸則（九州大学基幹教育院）
司　会　者：田中　真理（九州大学基幹教育院）
話題提供者：脇浜　幸則（九州大学基幹教育院）
　　横田　晋務（東北大学）
　　佐々木銀河（筑波大学）
指定討論者：浜田寿美男（奈良女子大学）

自主シンポジウム6-7　9月14日（日）　13:00～14:30　中会議室304

フォーマルなアセスメントの視点を生かした自閉症児の授業づくり
PEP-3の検査実施と結果の解釈を個々の幼児児童の理解と指導に生かす取組

企　画　者：工藤　久美（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
司　会　者：工藤　久美（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
話題提供者：河場　哲史（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
　　大平　智也（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
　　石川　千尋（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
指定討論者：柘植　美文（国立特別支援教育総合研究所）

自主シンポジウム6-8　9月14日（日）　13:00～14:30　小会議室305

自治体における子どもの発達を繋ぐ切れ目のない教育的支援
熊谷式教育的支援体制（くま式）の提案

企　画　者：佐藤亮太朗（東京未来大学こども心理学部）
司　会　者：大橋　　智（東京未来大学こども心理学部）
話題提供者：矢野　善教（作新学院大学女子短期大学部）
　　杉浦　里奈（熊谷市教育委員会）
指定討論者：板倉　伸夫（熊谷市立妻沼小学校）
　　荻野　昌秀（東京未来大学こども心理学部）

自主シンポジウム6-9　9月14日（日）　13:00～14:30　小会議室306

今改めて特別支援教育の専門性について問い直す
特別支援学校のセンター的機能に焦点を当てて

企　画　者：沓澤　整治（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者：沓澤　整治（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：坂内　　仁（北海道教育庁学校教育局特別支援教育課）
　　沓澤　整治（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
　　山下　公司（北海道教育大学札幌校）
指定討論者：梅田　真理（学校法人宮城学院女子大学）

自主シンポジウム6-10　9月14日（日）　13:00～14:30　小会議室307

共に生きる世界をケアする（2）
子どもの「姿」を、その子の表現としてとらえる 共に生きる場としての学校

企　画　者：原　　広治（島根大学）
　　牧野　泰美（国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者：原　　広治（島根大学）
話題提供者：安部　満明（松江市立古江小学校）
　　大本　直子（鳥取県立米子西高等学校）
　　万年　康男（千曲市教育相談室）
指定討論者：牧野　泰美（国立特別支援教育総合研究所）

自主シンポジウム6-11　9月14日（日）　13:00～14:30　小会議室308

知的障害特別支援学校でSNSをどう教える？
中学部および高等部における授業実践と卒業生の声から

企　画　者：齋藤　大地（宇都宮大学共同教育学部）
司　会　者：齋藤　大地（宇都宮大学共同教育学部）
話題提供者：樋井　一宏（大阪府立西浦支援学校）
　　菱　　真衣（東京都立あきる野学園）
　　佐藤　裕理（埼玉県立越谷西特別支援学校）
指定討論者：岡　　耕平（滋慶医療科学大学大学院）

自主シンポジウム7-1　9月14日（日）　17:00～18:30　大会議室１

多様性を包摂する教育と知的障害教育の在り方

企　画　者：竹林地　毅（広島都市学園大学）
　　菊地　一文（弘前大学）
話題提供者：髙瀬　浩司（植草学園大学）
　　渡部　匡隆（横浜国立大学）
指定討論者：石塚　謙二（東京都江東区教育委員会）

自主シンポジウム7-2　9月14日（日）　17:00～18:30　大会議室２

知的障害を伴う自閉症児が確かに育つ授業づくりシートの活用
知的障害を伴う自閉症児の特性を踏まえた授業づくりシートの必要性

企　画　者：齋藤　　豊（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
司　会　者：齋藤　　豊（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
話題提供者：宮野　里彩（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
　　森　　優希（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
指定討論者：長江　清和（国立特別支援教育総合研究所）

自主シンポジウム7-3　9月14日（日）　17:00～18:30　大会議室３

特別支援教育における教員養成の現状と課題

企　画　者：長南　浩人（筑波技術大学）
司　会　者：長南　浩人（筑波技術大学）
話題提供者：佐藤　正幸（筑波技術大学）
　　西牧　謙吾（日本大学）
　　田中　　謙（日本大学）
指定討論者：髙橋　　智（東海学院大学）

自主シンポジウム7-4　9月14日（日）　17:00～18:30　中会議室301

センター的機能を担う肢体不自由特別支援学校のこれから
“待つ”から“見つける”支援へ

企　画　者：池田　彩乃（山形大学）
司　会　者：内海友加利（東京学芸大学）
話題提供者：三嶋　和也（千葉県立船橋夏見特別支援学校）
　　阿部　晃久（千葉県立松戸特別支援学校）
指定討論者：笠原　芳隆（上越教育大学）

自主シンポジウム7-5　9月14日（日）　17:00～18:30　中会議室302

知的障害特別支援学校における「遊びの指導」のこれから（2）
―私たちはなぜすべり台を出し続けるのか：幼児期から学童期前半までの幼年期に育みたい力とは―

企　画　者：真鍋　　健（千葉大学教育学部）
話題提供者：真鍋　　健（千葉大学教育学部）
　　上面　　拓（千葉大学教育学部附属特別支援学校）
　　青木　雄一（長野大学社会福祉学部）
指定討論者：吉井　勘人（山梨大学大学院総合研究部）

自主シンポジウム7-6　9月14日（日）　17:00～18:30　中会議室303

知的障害特別支援学校における「教科別の指導」Ⅱ
ICT機器の有効活用と重度知的障害児への指導の工夫を中心に

企　画　者：西川　　崇（大阪常磐会大学こども教育学部）
話題提供者：比嘉　香苗（沖縄県立西崎特別支援学校）
　　渡邉　莉都（元・高知県立山田特別支援学校）
　　辻　　昇吾（名古屋市立西特別支援学校）
指定討論者：三浦　光哉（聖和学園短期大学）
　　山口　純枝（名古屋市教育委員会こども応援課）

自主シンポジウム7-7　9月14日（日）　17:00～18:30　中会議室304

発達障害と自己
周囲のありようと自分らしさのバランスに着目した実践知と研究知がつながる支援の循環関係

企　画　者：滝吉美知香（岩手大学）
　　田中　真理（九州大学基幹教育院）
司　会　者：滝吉美知香（岩手大学）
話題提供者：廣澤　満之（明星大学）
　　上田　綾香（九州大学基幹教育院）
　　吉田　ゆり（九州大学基幹教育院）
指定討論者：大島　郁葉（千葉大学子どものこころの発達教育研究センター）

自主シンポジウム7-8　9月14日（日）　17:00～18:30　小会議室305

障がいの重い子どもと係わり合うなかにある実践研究(3)
―実践事例検討1　子どものイニシアチブに基づいた共同活動に視点を当てて―

企　画　者：菅井　裕行（宮城教育大学大学院教育学研究科）
話題提供者：笹原　未来（福井大学大学院連合教職開発研究科）
指定討論者：岡澤　慎一（宇都宮大学大学院教育学研究科）
　　中村　保和（群馬大学共同教育学部）
　　土谷　良巳（上越教育大学(名誉教授））

自主シンポジウム7-9　9月14日（日）　17:00～18:30　小会議室306

感性と創造力を育てる
ＩＣＴ機器を使って感性と創造力を豊かにする授業実践より

企　画　者：阪下　香奈（東京都立羽村特別支援学校）
司　会　者：阪下　香奈（東京都立羽村特別支援学校）
話題提供者：高村　　匠（東京都立町田の丘学園）
　　松下麻結里（東京都立青鳥特別支援学校）
指定討論者：阪下　香奈（東京都立羽村特別支援学校）
　　篠崎　友誉（学習院大学）

自主シンポジウム7-10　9月14日（日）　17:00～18:30　小会議室307

知的障害特別支援学校におけるチームで取り組む自立活動の指導

企　画　者：小林　敬和（岡山大学附属特別支援学校）
司　会　者：角原　佳介（岡山県立東備支援学校）
話題提供者：重永　多恵（岡山大学附属特別支援学校）
　　濵田　　曜（岡山県立岡山瀬戸高等支援学校）
　　橋口　尚宝（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）
　　近藤　芽未（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
指定討論者：丹治　敬之（筑波大学人間系）

自主シンポジウム7-11　　9月14日（日）　17:00～18:30　小会議室308

知的障害児・者における思考と言語
分類課題における概念理解の位置づけ

企　画　者：平田　正吾（東京学芸大学総合教育科学系）
司　会　者：平田　正吾（東京学芸大学総合教育科学系）
話題提供者：三橋　翔太（埼玉大学教育学部）
　　内城あまね（東京学芸大学大学院教育学研究科）
指定討論者：村尾　愛美（東京学芸大学総合教育科学系）

自主シンポジウム8-1　　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　大会議室１

知的障害児童生徒の主体的な学びの質と授業を考える
－AARサイクルと協働的学び－

企　画　者：細川かおり（千葉大学教育学部）
司　会　者：細川かおり（千葉大学教育学部）
話題提供者：竹林地　毅（広島都市学園大学子ども教育学部）
　　霜田　浩信（群馬大学共同教育学部）
指定討論者：米田　宏樹（筑波大学人間系障害科学域）

自主シンポジウム8-2　　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　大会議室２

特別支援学校に勤務する教員のキャリアと専門性の向上に関する考察Ⅴ
～小学校と特別支援学校の異校種間期限付異動を経験した教員のキャリアと期待される役割について～

企　画　者：深谷　純一（東京都立墨田特別支援学校）
司　会　者：奥住　秀之（東京学芸大学）
話題提供者：野崎裕紀子（東京都立王子特別支援学校）
　　中村　亜紀（練馬区立上石神井北小学校）
指定討論者：大関　浩仁（品川区立第一日野小学校）

自主シンポジウム8-3　　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　大会議室３

実践研究者としての教師を考える
～学びの知と協働の在り方～

企　画　者：横尾　　俊（国立特別支援教育総合研究所）
　　加藤　　敦（国立特別支援教育総合研究所）
　　冠　　雄祐（国立特別支援教育総合研究所）
　　谷戸　諒太（国立特別支援教育総合研究所）
　　滑川　典宏（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：嶋野　隆文（千葉県立つくし特別支援学校）
　　北村　拓也（国立特別支援教育総合研究所）
　　照井　純子（秋田県立聴覚支援学校）
指定討論者：安藤　隆男（国立特別支援教育総合研究所）

自主シンポジウム8-4　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　中会議室301

ICTを活用した困り感を抱える子ども達への支援Ⅱ
日本及び海外の取り組みを通して

企　画　者：是枝喜代治（東京福祉大学）
　　石飛　了一（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　生田　　茂（大妻女子大学人間生活文化研究所）
司　会　者：根本　文雄（障害児基礎教育研究会）
話題提供者：森澤　亮介（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　河野　敦子（千葉県立八千代特別支援学校）
　　Gallup Jenn（アイダホ州立大学）
指定討論者：菅野　和恵（東海大学）
　　本間　貴子（国士舘大学）

自主シンポジウム8-5　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　中会議室302

チャレンジング行動と虐待のリスクと予防

企　画　者：下山　真衣（信州大学）
司　会　者：下山　真衣（信州大学）
話題提供者：村本　広美（NPO法人まる）
　　村本　浄司（九州看護福祉大学）
　　高橋　　潔（公益財団法人鉄道弘済会）
指定討論者：倉光　晃子（西南学院大学）
　　丹羽健太郎（椙山女学園大学）

自主シンポジウム8-6　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　中会議室303

知的障害特別支援学校における社会科の実践
知的障害教育における多様な指導実践の共有

企　画　者：田中　麻衣（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　佐藤　義竹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
司　会　者：杉田　葉子（筑波大学附属大塚特別支援学校）
話題提供者：堀江　俊丞（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　北　　翔平（金沢大学附属特別支援学校）
指定討論者：菊地　一文（弘前大学）

自主シンポジウム8-7　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　中会議室304

知的障害のある子どもの「よさ」を生かした自立活動の実践にむけて ～実践モデルをの開発を通して～～

企　画　者：徳田　朋子（岡山県立岡山南支援学校）
司　会　者：天谷由香里（静岡県立浜北特別支援学校）
話題提供者：金原　正和（静岡県立西部特別支援学校）
　　小森谷さおり（宮城県多賀城市立多賀城小学校）
　　千葉　聡子（東京都立八王子特別支援学校）
　　三浦　拓也（弘前大学教育学部附属特別支援学校）
指定討論者：大崎　博史（国立特別支援教育総合研究所西日本ブランチ広島オフィス）

自主シンポジウム8-8　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　小会議室305

インクルーシブ保育の実践に活かすムーブメント教育・療法 －子どもが育ちあう保育環境づくりを探る－

企　画　者：尾関　美和（兵庫教育大学大学院）
話題提供者：庄司　亮子（鎌倉女子大学）
　　岩羽紗由実（小田原短期大学）
　　袴田　優子（鎌倉女子大学）
　　大塚美奈子（上田短期大学）
指定討論者：阿部美穂子（鹿児島純心大学）

自主シンポジウム8-9　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　小会議室306

生涯学習機会における知的障害者の自己決定支援（Ⅱ） －集合概念を用いた選択肢理解を通じて－

企　画　者：今枝　史雄（大阪教育大学）
　　菅野　　敦（東京学芸大学）
司　会　者：城田　和晃（東京都教職員研修センター）
話題提供者：今枝　史雄（大阪教育大学）
　　吉澤　洋人（東京都立あきる野学園）
　　金野　楓子（世田谷区立尾山台小学校）
指定討論者：山元　　薫（静岡大学）

自主シンポジウム8-10　9月15日（月・祝）　8:30～10:00　小会議室307

ビネー系知能検査所見を適応行動の支援にどのように活かすか 認知機能の遅れ･偏りの支援アセスメント

企　画　者：橋本　創一（東京学芸大学）
司　会　者：橋本　創一（東京学芸大学）
話題提供者：橋本　創一（東京学芸大学）
　　NGUYEN MINH CHAU（東京学芸大学）
　　小柳　菜穂（東京学芸大学）
　　山口　　遼（国立特別支援教育総合研究所）
指定討論者：熊谷　　亮（宮城教育大学）

自主シンポジウム8-11　　9月15日(月・祝)　8:30〜10:00　小会議室308

教育現場における神経発達症児へのテーラード・サポート
教育的支援のための多層的神経認知アセスメントの検討から

企　画　者：岡崎　慎治（筑波大学人間系）
司　会　者：岡崎　慎治（筑波大学人間系）
話題提供者：奥村　香澄（名寄市立大学）
　　河野　幸子（元筑波大学内地留学生）
　　本間美桃子（元筑波大学大学院）
指定討論者：前川　久男（筑波大学名誉教授）

自主シンポジウム8-12　　9月15日(月・祝)　8:30〜10:00　201+202

育ちあうための記述と語り
相互主体的な関係を生み出すためのエピソードの活用

企　画　者：石川由美子（宇都宮大学共同教育学部/地域創生科学研究科）
話題提供者：岩松　雅文（岐阜大学教育学部）
　　齋藤　大地（宇都宮大共同学教育学部）
　　福田　奏子（宇都宮大学共同教育学部）
指定討論者：司城紀代美（宇都宮大学教育学研究科）
　　青山　新吾（ノートルダム清心女子大学）

自主シンポジウム9-1　　9月15日(月・祝)　10:30〜12:00　大会議室１

インクルーシブな学校運営モデル校の挑戦
研究初年度の取組とこれからの課題

企　画　者：渡部　匡隆（横浜国立大学）
　　太田千佳子（北海道鷹栖養護学校）
司　会　者：太田千佳子（北海道鷹栖養護学校）
話題提供者：阿部枝里子（北海道中札内高等養護学校）
　　相田　泰宏（横浜市教育委員会）
　　伊東　洋美（秦野市教育委員会）
　　岡田　直幸（宮崎県立小林こすもす支援学校）
指定討論者：明官　　茂（特定非営利活動法人　ぴゅあ・さぽーと）

自主シンポジウム9-2　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　大会議室２

コロナ禍が子どもに与える長期的影響と教育・発達支援の課題
―コロナ禍後遺症とLong COVIDへの対応を中心に―

企　画　者：能田　　昴（秋田大学教育文化学部）
司　会　者：髙橋　　智（東海学院大学人間関係学部）
話題提供者：田部　絢子（日本大学文理学部）
　　能田　　昴（秋田大学教育文化学部）
　　石川　衣紀（長崎大学教育学部）
　　石井　智也（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
　　内藤　千尋（山梨大学大学院総合研究部）
　　池田　敦子（東海学院大学人間関係学部）

自主シンポジウム9-3　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　大会議室３

点字の読みの評価
メディア及び読みプロセスの評価

企　画　者：宮﨑　善郎（岡山大学）
司　会　者：川﨑　聡大（立命館大学）
話題提供者：渡邉　正人（鳥取大学）
指定討論者：奥村　智人（大坂医科大学ＬＤセンター）
　　佐藤　将朗（上越教育大学）

自主シンポジウム9-4　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　中会議室301

ダウン症のある児童・生徒の発話指導
当事者キャスティング黎明期におけるエンターテインメント業界との協同その1

企　画　者：宮本　昌子（筑波大学人間系）
話題提供者：藤井　清美（脚本家・演出家・株式会社ステラキャスティング）
指定討論者：前新　直志（国際医療福祉大学保健医療学部）
　　川合　紀宗（広島大学ダイバーシティ＆インクルージョン推進機構）
　　小島　道生（筑波大学人間系）

自主シンポジウム9-5　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　中会議室302

知的障害者の大学教育（３）
大学を問い直す

企　画　者：水野　和代（日本福祉大学）
司　会　者：京　　俊輔（島根大学）
話題提供者：星川　正樹（文部科学省）
　　矢野　善教（作新学院大学女子短期大学部）
　　平子　輝美（見晴台学園大学）
指定討論者：田中　良三（愛知県立大学）

自主シンポジウム9-6　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　中会議室303

国立特別支援教育総合研究所と教員養成大学の協働をめざして

企　画　者：中村　貴志（福岡教育大学）
　　吉川　知夫（国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者：一木　　薫（福岡教育大学）
話題提供者：吉川　知夫（国立特別支援教育総合研究所）
　　中村　貴志（福岡教育大学）
指定討論者：平澤　紀子（岐阜大学）

自主シンポジウム9-7　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　中会議室304

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある子どもの自立活動と各教科等の関連を図った指導に関する検討２

企　画　者：柘植　美文（国立特別支援教育総合研究所）
　　佐藤　利正（国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者：長江　清和（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：石本　直巳（国立特別支援教育総合研究所）
　　望月　優子（静岡市立東源台小学校）
　　小泉　俊子（水戸市立第四中学校）
指定討論者：野呂　文行（筑波大学）
　　加藤　宏昭（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）

自主シンポジウム9-8　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　小会議室305

障害の重い子どもとの教材を介した教育的かかわり合い

企　画　者：松本健太郎（東京都立多摩桜の丘学園/スマイリングホスピタルジャパン）
司　会　者：松本健太郎（東京都立多摩桜の丘学園/スマイリングホスピタルジャパン）
話題提供者：奥山　　敬（スマイリングホスピタルジャパン/訪問大学おおきなき/國學院大學）
　　柴田　保之（國學院大學）
指定討論者：寺本　淳志（宮城教育大学）

自主シンポジウム9-9　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　小会議室306

自立活動の課題と今後に期待される展開

企　画　者：徳永　　豊（福岡大学人文学部）
話題提供者：古山　　勝（千葉県立佐原高等学校）
指定討論者：徳永亜希雄（横浜国立大学）

自主シンポジウム9-10　　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　小会議室307

インクルーシブ保育における「橋渡し」を担う保育者の役割

企　画　者：中西　　郁（十文字学園女子大学）
司　会　者：中西　　郁（十文字学園女子大学）
話題提供者：中西　　郁（十文字学園女子大学）
　　大井　　靖（竹早教員保育士養成所）
　　岡本　明博（十文字学園女子大学）
　　田中　　謙（日本大学）
指定討論者：田中　　謙（日本大学）

自主シンポジウム9-11　　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　小会議室308

肢体不自由のある子どもへの支援における静的弛緩誘導法の利活用の現在地

企　画　者：永杉　理恵（東洋大学文学部）
司　会　者：永杉　理恵（東洋大学文学部）
話題提供者：丹羽　陽一（NPO法人ひろがり）
　　山本智恵美（愛知県立にしお特別支援学校）
指定討論者：安永　啓司（聖学院大学人文学部）

自主シンポジウム9-12　　9月15日（月・祝）　10:30～12:00　201+202

令和の日本型教育と教員の資質・能力の育成
－若手教員の指導力向上を目指して－

企　画　者：太田　容次（京都ノートルダム女子大学）
司　会　者：達　　直美（東京都立光明学園）
話題提供者：石井　幸仁（三重県立特別支援学校伊賀つばさ学園）
　　吉田　光伸（東京都立光明学園）
　　和久田高之（神奈川県立三ツ境支援学校）
指定討論者：織田　晃嘉（国立特別支援教育総合研究所）

自主シンポジウム10-1　　9月15日（月・祝）　13:00～14:30　大会議室１

インクルーシブ教育をめざすための教師の成長

企　画　者：霜田　浩信（群馬大学共同教育学部）
　　坂西　秀昭（群馬大学共同教育学部）
司　会　者：長谷川剛広（群馬大学共同教育学部）
話題提供者：木村　素子（群馬大学共同教育学部）
　　島田　大樹（群馬大学共同教育学部附属特別支援学校）
　　初谷　和行（武蔵野大学教育学部）
指定討論者：河内　昭浩（群馬大学共同教育学部）
　　霜田　浩信（群馬大学共同教育学部）

自主シンポジウム10-2　9月15日（月・祝）　13:00〜14:30　大会議室２

文字指導における見本合わせと刺激ペアリングの展開

企　画　者：丹治　敬之（筑波大学）
司　会　者：丹治　敬之（筑波大学）
話題提供者：松下　浩之（山梨大学）
　　髙橋　甲介（長崎大学）
　　高浜　浩二（作新学院大学）
指定討論者：野呂　文行（筑波大学）

自主シンポジウム10-3　9月15日（月・祝）　13:00〜14:30　大会議室３

わが国の肢体不自由教育学の到達点と課題Ⅰ
―歴史的契機に着目して―

企　画　者：内海友加利（東京学芸大学）
　　池田　彩乃（山形大学）
　　北川　貴章（文教大学）
司　会　者：北川　貴章（文教大学）
　　池田　彩乃（山形大学）
話題提供者：内海友加利（東京学芸大学）
　　池田　彩乃（山形大学）
　　北川　貴章（文教大学）
指定討論者：安藤　隆男（国立特別支援教育総合研究所）

自主シンポジウム10-4　9月15日（月・祝）　13:00〜14:30　中会議室301

重度・重複障害児の学習とは？（10）
視線入力を使った仮想空間での学習と現実世界での学習

企　画　者：藤川志つ子（敬愛短期大学）
話題提供者：出水　和憲（横浜訓盲学院）
　　和久田高之（神奈川県立三ツ境支援学校）
　　高橋　愛美（市立札幌北翔支援学校）
　　渡邊　彩夏（市立札幌北翔支援学校）
　　渡邉　正人（鳥取大学地域学部）
指定討論者：樋口　和彦（広島修道大学人文学部）

自主シンポジウム10-5　9月15日（月・祝）　13:00〜14:30　中会議室302

ニューロダイバシティからインクルーシブ教育を考える

企　画　者：荒巻　恵子（帝京大学）
話題提供者：Farr William（ケンブリッジ大学）
　　濵田　豊彦（東京学芸大学）
　　TRIGO-CLAPÉS Ana Laura（メキシコ国立自治大学）
　　賀　　佳（東北師範大学）
指定討論者：司城紀代美（宇都宮大学）
　　楠見　友輔（信州大学）

自主シンポジウム10-6　　9月15日（月・祝）　13:00～14:30　中会議室303

知的障害特別支援学校における理科の実践
― 知的障害教育における多様な指導実践の共有 ―

企　画　者：堀江　俊丞（筑波大学附属大塚特別支援学校）
　　佐藤　義竹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
司　会　者：澤本　佳江（筑波大学附属大塚特別支援学校）
話題提供者：鈴木　華奈（福島大学附属特別支援学校）
　　河島　　哲（筑波大学附属大塚特別支援学校）
指定討論者：齋藤　　豊（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

自主シンポジウム10-7　　9月15日（月・祝）　13:00～14:30　中会議室304

働き方改革を進めながら教育充実を図る特別支援学校の経営Ⅱ
～知的障害者の教育を行う学校における持続可能な教育環境の構築と教師の指導力確保を目指して～

企　画　者：秋本　友美（東京都立城東特別支援学校）
司　会　者：古川　晶大（横浜市立二つ橋高等特別支援学校）
話題提供者：小林利恵子（京都府立井手やまぶき支援学校）
　　宮本　朋子（京都府立宇治支援学校）
　　塩田亜沙美（東京都立城東特別支援学校）
指定討論者：田村康二朗（聖徳大学）

自主シンポジウム10-8　　9月15日（月・祝）　13:00～14:30　小会議室305

大学ノートテイカー養成体制の確立と維持に関する検討
－養成カリキュラム・テキスト・養成方法を中心に－

企　画　者：下中村　武（岡山大学学術研究院教育学域）
　　岸川加奈子（昭和女子大学全学共通教育センター学生相談室）
司　会　者：岸川加奈子（昭和女子大学全学共通教育センター学生相談室）
話題提供者：重信　まこ（九州大学大学院生物資源環境科学府／アクセシビリティ・ピアサポーター）
　　山脇　涼香（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
　　下中村　武（岡山大学学術研究院教育学域）
　　岡田　雄佑（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
指定討論者：白澤　麻弓（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

自主シンポジウム10-9　9月15日（月・祝）　13:00～14:30　小会議室306

障害がある俳優の活動を促進・サポートするための「手引き」作成と活用
当事者キャスティング黎明期におけるエンターテインメント業界との協同その２

企　画　者：大村　美保（筑波大学人間系）
司　会　者：大村　美保（筑波大学人間系）
話題提供者：大村　美保（筑波大学人間系）
　　藤井　清美（脚本家・演出家・株式会社ステラキャスティング）
　　水田　朱音（筑波大学大学院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム）
指定討論者：山口明乙香（高松大学発達科学部）
　　小島　道生（筑波大学人間系）

自主シンポジウム10-10　9月15日（月・祝）　13:00～14:30　小会議室307

知的障害教育における理科授業のあり方を考える
－教科理科としての授業づくりを通して－

企　画　者：岩井　祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）
司　会　者：岩井　祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）
話題提供者：小山　信博（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
　　飯島　啓太（千葉県立東葛の森特別支援学校）
指定討論者：岩崎　　弘（大阪教育大学附属特別支援学校）
　　齋藤　大地（宇都宮大学）

自主シンポジウム10-11　9月15日（月・祝）　13:00～14:30　小会議室308

未開拓の知的障害者の大学教育を拓く
知的障害当事者は大学の学びを求めている

企　画　者：石井　智也（兵庫教育大学）
司　会　者：髙橋　　智（東海学院大学）
話題提供者：田部　絢子（日本大学）
　　石川　衣紀（長崎大学）
　　池田　敦子（東海学院大学）
　　内藤　千尋（山梨大学）
　　能田　　昴（秋田大学）

自主シンポジウム10-12　9月15日（月・祝）　13:00～14:30　201+202

理療教育における教材作成と活用を考える（２）
―3Dプリンタによる視覚障害者のための「わかる」教材の作成と活用の工夫―

企　画　者：工藤　　滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））
司　会　者：工藤　　滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））
話題提供者：細川　陽一（名古屋工業大学（ものづくりDX研究所））
　　渡辺　哲也（新潟大学工学部工学科）
　　森　　まゆ（広島大学大学院人間社会科学研究科）
指定討論者：工藤　　滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））

ポスター発表

9月13日(土)　13:00～14:30　2F 展示室

P1-01	知的障害高等特別支援学校におけるSWPBS第1層支援を通したキャンペーン方式の実践効果	時光　秀明(岡山大学大学院教育学研究科) 宮崎　善郎(岡山大学)
P1-02	カリキュラム・マネジメント参画推進に向けた補助資料の開発 知的障害特別支援学校教員の経験年数に応じたカリキュラム・マネジメント参画の仕方の検討を通して	北野　原理(静岡大学) 山元　　薫(静岡大学)
P1-03	重複障害児の音楽活動における相互交渉に関する実践的研究	岩田　昌子(北海道教育大学附属特別支援学校) 細谷　一博(北海道教育大学函館校)
P1-04	「新たな教師の学びの姿」の実現をめざした校内授業研究に関する一考察 高等支援学校における個別・グループ別による授業研究の取組	濵田　　曜(岡山県立岡山瀬戸高等支援学校) 仲矢　明孝(元岡山大学)
P1-05	知的障害教育における日常生活の力を育むことを目的とした理科教育の研究 授業前後の調査を通して	池田みゆき(大阪教育大学大学院連合教職実践研究科) 今枝　史雄(大阪教育大学)
P1-06	ダウン症児へのひらがな指導に関する実践的研究 友だちや先生の名前を用いたワークシートによる指導の効果	穴井　裕子(岐阜女子大学大学院、大津市立比叡平小学校)
P1-07	知的障害特別支援学校の理科教育の実施に関する調査研究	白旗　音務(東京学芸大学教職大学院) 三橋　翔太(埼玉大学教育学部) 奥住　秀之(東京学芸大学)
P1-08	協調運動に困難を有する知的障害青年への運動介入の検討 ―高等部におけるサーキットトレーニングの群間比較から―	石井　正幸(神戸大学大学院人間発達環境学研究科、兵庫県立のじぎく特別支援学校) 赤木　和重(神戸大学大学院人間発達環境学研究科)
P1-09	知的障害特別支援学校高等部における「自己選択・自己決定」に焦点を当てた音楽授業の実践(1) －インタビューから見える生徒の就労意欲の変化－	後呂　　洋(大阪教育大学大学院) 高橋　　登(大阪教育大学)
P1-10	知的障害のある生徒のコミュニケーションに焦点をおいた学校生活の実態に関する事例的検討	橋本　彩乃(栃木県立南那須特別支援学校、宇都宮大学大学院教育学研究科) 岡澤　慎一(宇都宮大学大学院教育学研究科)
P1-11	知的障害児における計算論的思考の指導に関する研究動向	竹田　壮平(筑波大学人間総合科学学術院) 小島　道生(筑波大学人間系)
P1-12	知的障害特別支援学校高等部における運動習慣の形成に向けた保健体育科の授業 ―運動習慣の調査結果から―	櫻井　優歩(北海道教育大学附属特別支援学校) 細谷　一博(北海道教育大学函館校)
P1-13	知的障害がある子どもが感動する和楽器の授業とは ～弦の振動を感じた重度の子どもたちの変容と箏の指導の工夫について～	柳田　和美(明星大学大学院　教育学研究科)
P1-14	知的障害のある児童生徒の知的機能と適応行動に関する検討 ―改訂版鈴木ビネー知能検査とS-M社会生活能力検査(第3版)による調査－	Nguyen Minh Chau(東京学芸大学) 橋本　創一(東京学芸大学) 山口　　遼(国立特別支援教育総合研究所) 田中　里実(青山学院大学) 本宮久仁彦(東京学芸大学) 尾高　邦生(順天堂大学) 霜田　浩信(群馬大学)

P1-15　知的障害特別支援学校における不登校支援についての調査
本宮久仁彦（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）
橋本　創一（東京学芸大学）
Nguyen Minh Chau（東京学芸大学大学院教育学研究科）
山口　　遼（国立特別支援教育総合研究所）
熊谷　　亮（宮城教育大学）
尾高　邦生（順天堂大学）
渡邉　貴裕（順天堂大学）
霜田　浩信（群馬大学）

P1-16　知的障害特別支援学校高等部における「探究的な学び」の充実に向けた授業実践と課題
探究的な学びのプロセスを取り入れた生活単元学習「Dスタディ」の実践から
田中　智佳（秋田大学教育学研究科）
前原　和明（秋田大学教育学研究科）

P1-17　交流及び共同学習（総合的な学習の時間）における協同学習導入の効果
細谷　一博（北海道教育大学函館校）
野口　和人（東北大学大学院教育学研究科）

P1-18　知的障害特別支援学校高等部の器楽指導
鈴木　奏音（東京学芸大学教職大学院）
奥住　秀之（東京学芸大学教職大学院）

P1-19　知的特別支援学校における行動障害のある児童の適応行動促進を目指した支援の検討
機能的アセスメントと代替行動の形成
田口　　藍（福岡教育大学 大学院）
中山　　健（福岡教育大学 大学院）
青木　康彦（福岡教育大学 大学院）

P1-20　小児における認知的柔軟性と概念の階層性
～語連想課題における反応の発達的変化～
内城あまね（東京学芸大学大学院教育学研究科）
平田　正吾（東京学芸大学総合教育科学系）

P1-21　ダウン症のある生徒における文脈情報を手がかりとした感情認識能力に関する検討
鯛　　海音（筑波大学人間総合科学学術院）
小島　道生（筑波大学人間系）

P1-22　知的障害特別支援学校における理科教育の可能性
丸山　裕也（信州大学教育学部高度教職実践専攻、
信州大学教育学部附属特別支援学校）

P1-23　知的障害特別支援学校小学部の児童に対する帰宅準備に関する行動連鎖の形成
エコロジカルな要因の分析と強化のタイミングを工夫する支援を通して
仲村あかり（山口大学）

P1-24　人を避ける行動から「しっぽとり」へのシェイピング
知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する療育
山口　泰聖（信州大学 総合人文社会科学研究科）
奥田　千世（信州大学 総合人文社会科学研究科）
翠川　清香（株式会社スタートライン教育ツボミ園）
大口　美空（長野県安曇野養護学校）
芹沢　　紬（信州大学教育学部附属特別支援学校）
下山　真衣（信州大学学術研究院教育学系）

P1-25　知的障害児における量の大小判断の学習過程に関する研究
系列化課題と対象の知覚的影響要因の関連性
宮崎　仁美（金沢大学大学院人間社会環境研究科　金沢大学附属特別支援学校）
吉川　一義（金沢大学大学院教職実践研究科）

P1-26　知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の共同注意を促す教師の関わり方に関する文献検討
柳沼　佑介（筑波大学附属久里浜特別支援学校・筑波大学大学院人間総合科学学術院）
佐々木銀河（筑波大学人間系）

P1-27　高等学校における知的障害のある生徒のカリキュラム調整の特徴
山野真梨紗（筑波大学大学院人間総合科学学術院人間
総合科学研究群障害科学学位プログラム）
米田　宏樹（筑波大学人間系）

P1-28　知的障害特別支援学校高等部教員の「主権者教育」に対する意識
相馬　　慈（秋田大学大学院教育学研究科）
前原　和明（秋田大学大学院教育学研究科）

P1-29　米国の知的障害教育における学びのユニバーサルデザインの活用状況
実践研究のレビューから
LIU XINYU（筑波大学人間総合科学学術院）
米田　宏樹（筑波大学人間系）

P1-30　知的能力障害を伴う自閉スペクトラム症児におけるPECSの拡大がコミュニケーションと問題行動に与える効果
大沼　永遠（作新学院大学大学院心理学研究科）
入江　萌生（済生会宇都宮病院児童家庭支援センターにこにこ広場）
高浜　浩二（作新学院大学大学院心理学研究科）

P1-31　オープンカレッジの継続性に関する課題
2年間に渡るカレッジ長大の運営から
小川　夏帆（公立大学法人 長野大学）
丹野　傑史（公立大学法人 長野大学）
青木　雄一（公立大学法人 長野大学）

P1-32　知的障害特別支援学校におけるタブレット端末の活用と評価に関する研究
田口　陽介（秋田大学教育学研究科）
能田　　昴（秋田大学教育文化学部）
藤井　慶博（秋田大学大学院）

P1-33　重度知的障害者を子に持つ親が我が子について語るとき
我が子と他者を比べる語りに着目して
梶原　佐保（東京大学大学院）

P1-34　在外教育施設における特別支援教育担当教員の連携実践
欧州内日本人学校の特別支援教育担当教員の学校間連携を図るモデルの構築
古山　貴仁（東北大学大学院教育学研究科、筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
松本　　晃（堺市立東三国丘小学校）

P1-35　レジリエンスプログラムの実践研究
－小学校自閉症・情緒障害特別支援学級での取組を通して－
小寺　未来（鳴門教育大学大学院学校教育研究科）

P1-36　知的・発達障害児が教室内で利用するAssistive Technology Deviceの選定要因に関する調査
林　　優佳（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
佐々木銀河（筑波大学人間系）

P1-37　学習障害児の作文に対する音声入力とプランニング指導の有効性
内田　佳那（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、日本学術振興会特別研究員）
山下　祥代（広島大学大学院人間社会科学研究科）
丹治　敬之（筑波大学人間系）
大竹　喜久（岡山大学学術研究院教育学域）

P1-38　自閉スペクトラム症児における本人が行う自己刺激行動と選好する玩具の関係
宮内　琴葉（筑波大学人間総合科学学術院）
佐々木銀河（筑波大学人間系）

P1-39　書き場面における視知覚得点による刺激の捉え方
渡邊　貴子（早稲田大学大学院人間科学研究科）
大森　幹真（早稲田大学人間科学学術院）
大塚　千冬（早稲田大学人間科学部）

P1-40　自閉症スペクトラム症のある児童に対する自己決定指導の効果
自己決定力と問題行動の変化に着目して
陳　　玉欣（広島大学人間社会科学研究科）
王　　青童（筑波大学人間系）

P1-41　特別な支援を必要とする生徒に対する支援の効果
合理的配慮の提供と教職員への研修を通して
大道　和美（福岡教育大学教職大学院）

P1-42　自閉スペクトラム症児の約束の履行に関する支援
二川　敬子（白梅学園大学大学院こども学研究科）
廣澤　満之（明星大学教育学部）

P1-43　通常の学級に在籍する教科学習支援ニーズのある児童生徒の学びの場「リソースルーム」に関する考察
教科学習支援を行う「リソースルーム」の実際と学生の意識調査から
熊谷　美穂（明星大学教育学研究科）
宮田　和美（明星大学教育学研究科）
森下由規子（明星大学教育学部）

P1-44　小学校通常学級における自閉スペクトラム症児支援の実施状況と障壁に関する調査
―学級集団全体に対する支援に焦点を当てて―
小野寺直美（筑波大学大学院）
内海友加利（東京学芸大学）
丹治　敬之（筑波大学）

P1-45　発達障害者支援センターの教育機関への支援や連携・協働
五十嵐亮成（東京学芸大学教職大学院）
池田　吉史（東京学芸大学）
奥住　秀之（東京学芸大学）

P1-46 ADHD傾向(不注意)が強い児童の支援に関する調査研究
小学校通常の学級に在籍するADHD児と比較して
三浦　新菜(東京学芸大学教育学研究科)
橋本　創一(東京学芸大学)
本宮久仁彦(東京学芸大学)
熊谷　　亮(宮城教育大学)
山口　　遼(国立特別支援教育総合研究所)

P1-47 高等学校におけるソーシャルスキルトレーニングが生徒の学校適応と心理的適応にもたらす効果の検討
ソーシャルスキル及び学校適応感・精神的健康への影響
宮野原勇斗(株式会社LITALICO、大阪大学大学院人間科学研究科)

P1-48 特別支援学級担任経験１年未満の教員の自立活動実施に向けた支援
個別の指導計画作成を通して
山上　真弓(福岡教育大学教職大学院)

P1-49 自閉スペクトラム症児に対する返礼行動の指導が向社会的行動の遂行に及ぼす効果の検討
大室　　元(広島大学大学院人間社会科学研究科)
岡村　章司(兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻)
宮田　賢吾(高知大学教育学部)
朝岡　寛史(広島大学大学院人間社会科学研究科)

P1-50 小学校特別支援学級における児童による遊びの創造
遠隔操作ロボットDouble3を用いて
横山　由季(広島市立中島小学校)
池田　吏志(広島大学大学院人間社会科学研究科)

P1-51 自閉スペクトラム症児とその保護者のためのセルフ・コンパッション介入プログラムの開発と効果の検討
原　　桃花(徳島大学大学院創成科学研究科臨床心理学専攻)
榎本　拓哉(徳島大学大学院社会産業理工学研究部)

P1-52 活動切り替えに困難を示す自閉症スペクトラム障害のある子どもに対するセルフモニタリングを用いた支援の検討
今城　和紀(筑波大学大学院人間総合科学学術院)
松下　浩之(山梨大学大学院総合研究部教育学域)

P1-53 行動問題を示す自閉スペクトラム症児に対する多職種連携
―家庭と放課後等デイサービス・園、医療による支援の効果検討―
小池由香里(兵庫教育大学大学院連合、滋賀医科大学小児科学講座)
岡村　章司(兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻)

P1-54 思春期・青年期の発達障害者を対象としたオンラインSSTにおける話し合い活動の分析
テキストマイニングによる分析
飯塚　朱里(筑波大学大学院人間総合科学学術院、筑波大学心理・発達教育相談室)
佐藤亮太朗(東京未来大学こども心理学部、筑波大学心理・発達教育相談室)
佐藤　七瀬(桜花学園大学教育保育学部)
荘司さやか(筑波大学大学院人間総合科学学術院、筑波大学心理・発達教育相談室)
熊谷　恵子(筑波大学心理・発達教育相談室)
小島　道生(筑波大学心理・発達教育相談室、筑波大学人間系)

P1-55 知的障害のある自閉スペクトラム症児における社会的かかわりの好みのアセスメント方法の検討
數面　響子(筑波大学人間総合科学学術院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム)
岡村　章司(兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻)
宮田　賢吾(高知大学教育学部)
朝岡　寛史(広島大学大学院人間社会科学研究科)

P1-56 TRPGを用いた特別支援学級の自立活動および休み時間の実践に関して
TRPGの活動における発話量に着目して
塚原　　葵(横浜国立大学教育学研究科)
神山　　努(横浜国立大学教育学研究科)

P1-57 中学生における英単語綴り低成績の継続に関連する要因の検討
通常学級における読み書きアセスメント2か年分の分析から
馬見塚優也(東京学芸大学教育学研究科)
早川　莉央(福岡市立東福岡特別支援学校)
雲井　未歓(鹿児島大学教育学部)

P1-58 市民活動の子ども・子育て支援における人と人の相互作用
障害児親子の社会参加の過程において
金井　玲奈(明星大学通信教育大学院)

P1-59 発達障害者のコミュニケーション能力が攻撃行動の発生頻度に及ぼす影響
車　　智勳(釜山大学校特殊教育学科修士課程)
朴　　在國(釜山大学特殊教育学科名誉教授)

P1-60 Characteristics of Adults with Developmental Disabilities Who Do Not Use Employment Services and Structural Factors of Employment Exclusion in Korea
Kim Yiseul(Pusan National University)
Choi Jinhyeok(Pusan National University)

P1-61	A Case Study on University-Based Lifelong Education for Adults with Developmental Disabilities Focused on a Program at P University in Korea	Choi Songhwa(Pusan National University) Kang Youngsim(Pusan National University)
P1-62	A Research Trend Analysis of Domestic Studies on Non-Disabled Adult Siblings of Individuals with Developmental Disabilities	Ha Taewoo(Pusan National University) Choi Jinhyeok(Pusan National University)
P1-63	The Effects of Job Satisfaction and Self-Esteem on Life Satisfaction among Individuals with Developmental Disabilities	Park Dan-A(Pusan National University) Choi Jin-Hyeok(Pusan National University)
P1-64	刺激ペアリング手続きによる文字習得に関する文献研究 実施手続きの課題を中心に	鈴木りえ子(筑波大学) 丹治　敬之(筑波大学)
P1-65	インクルーシブ教育と通常の学級経営 子どもと「つながる」ことを大切にした教師のかかわりと学級経営	熊谷　美郷(島根大学大学院教育学研究科) 原　　広治(島根大学大学院)
P1-66	LD等の子どもを対象とした漢字指導研究における文献的検討 学習者による学習方法の活用に着目した今後の課題	中山　瑛衣(筑波大学大学院人間総合科学学術院) 丹治　敬之(筑波大学人間系)
P1-67	発達障害のある成人のセルフ・コンパッションに関する研究	大槻　毬萌(筑波大学大学院 人間総合科学学術院) 片岡　美華(鹿児島大学教育学系) 水内　豊和(島根県立大学人間文化学部) 小島　道生(筑波大学人間系)
P1-68	自閉スペクトラム症児の社会的相互作用を促すユーモア介入の効果 インタビュー場面時における笑顔の量と質の変化から	松浦　快真(徳島大学大学院創成科学研究科臨床心理学専攻)
P1-69	日本に在住するインドネシア人家庭における発達障がい児の子育て実感と支援に関する研究	岡野ヌルサリー(流通経済大学大学院社会学研究科) 下司　優里(流通経済大学共創社会学部)
P1-70	頭部運動機能検出を用いた自閉スペクトラム症児の対話特徴分析	望月　大輝(横浜国立大学大学院理工学府) 大塚　和弘(横浜国立大学大学院工学研究院) 神山　　努(横浜国立大学教育学部)
P1-71	折り紙による手先の器用さ向上に向けた有用性の検討	豊嶋　真生(順天堂大学スポーツ健康科学研究科) 村上　祐介(順天堂大学スポーツ健康科学部)
P1-72	通級指導教室担当教員同士の連携の実態 －教育委員会の資料の分析及び教員への質問紙調査を通して－	浜野　陽香(筑波大学人間総合科学学術院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム博士前期課程) 米田　宏樹(筑波大学人間系)
P1-73	共生社会の構築を目指した美術鑑賞交流プログラムの開発 ろう者と教員養成課程の聴者の学部生の対話をろう芸術におけるVisual Vernacularでつなぐ	劉　　錡洋(広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期) 池田　吏志(広島大学人間社会科学研究科)
P1-74	大学の授業での行動分析的知識の学習過程の可視化1 :CBRSの総点分析の結果から	今村　幸子(鹿児島女子短期大学 児童教育学科) 肥後　祥治(鹿児島大学　教育学部)
P1-75	大学の授業での行動分析的知識の学習過程の可視化2 :CBRSの正答の3領域における得点分析の結果から	肥後　祥治(鹿児島大学　教育学系) 今村　幸子(鹿児島女子短期大学　児童教育学科)

P2-01　音声言語による意思表出や他者とのやり取りの困難な盲重複児のための触覚シンボルの作成と活用
－盲学校教員を対象とした質問紙調査の質的分析－
瀬端　壮太(筑波大学大学院人間総合科学学術院)
真尾　桃子(筑波大学大学院人間総合科学学術院)
佐島　　毅(筑波大学人間系)

P2-02　ゲーム的要素を取り入れた読字障害児のための教科書読み練習アプリの提案
芦田　千頼(茨城大学大学院・理工学研究科・情報工学専攻)
豊田　莉子(茨城大学大学院・理工学研究科・情報工学専攻)
藤芳　明生(茨城大学・工学部)

P2-03　学校教育における点字楽譜の指導の実態に関する検討
中尾　美咲(広島大学大学院人間社会科学研究科)
氏間　和仁(広島大学大学院人間社会科学研究科)

P2-04　盲児の社会科学習における指導上の配慮に関する研究
－教員へのインタビューを通して－
中島　もえ(筑波大学大学院　人間総合科学学術院)
谷口　葵羽(筑波大学大学院　人間総合科学学術院)
簗嶋みどり(茨城県立つくば特別支援学校)
佐島　　毅(筑波大学人間系)

P2-05　視覚障害者のための関数グラフの音声説明の自動生成
豊田　莉子(茨城大学大学院・理工学研究科・情報工学専攻)
芦田　千頼(茨城大学大学院・理工学研究科・情報工学専攻)
藤芳　明生(茨城大学・工学部)

P2-06　視覚障害者の書字支援のための字形点図辞書の作成と評価
薗部駿之介(茨城大学大学院理工学研究科情報工学専攻)
藤芳　明生(茨城大学工学部)

P2-07　視覚障害が乳幼児の発達過程に及ぼす影響に関する文献的考察
－盲乳幼児の発達の二次的遅れに着目して－
谷口　葵羽(筑波大学大学院人間総合科学学術院人間総合科学研究群(博士前期課程)障害科学学位プログラム)
中島　もえ(筑波大学大学院人間総合科学学術院人間総合科学研究群(博士前期課程)障害科学学位プログラム)
簗嶋みどり(茨城県立つくば特別支援学校)
佐島　　毅(筑波大学人間系)

P2-08　知的障害・肢体不自由のある児童生徒の視力検査の現状
毛利帆乃加(広島大学大学院人間社会科学研究科)
氏間　和仁(広島大学大学院人間社会科学研究科)

P2-09　疑似弱視状態における障害物の高さが歩行中の視線行動に与える影響
―アイマークレコーダーを用いた分析から―
三宅　真優(福岡教育大学大学院教育学研究科)
門脇　弘樹(福岡教育大学)
中村　貴志(福岡教育大学)

P2-10　難聴学級の自立活動と教科等の関連に着目した事例的検討
三ツ堀由真(上越教育大学大学院学校教育研究科)
坂口　嘉菜(上越教育大学大学院学校教育研究科)

P2-11　聴覚障害のある児童生徒の交流及び共同学習に関与する教員のかかわりの変化に関する考察
宮原　凪咲(東京学芸大学大学院教育学研究科(教職大学院)教育実践専門職高度化専攻特別支援教育高度化プログラム)
永山　宏平(埼玉県立本庄特別支援学校)
若林　上総(宮崎大学教育学部教育臨床心理(特別支援教育)講座)

P2-12　聴覚障害児の特殊音節単語書字に関する一考察
音韻意識課題との関連に焦点を当てて
塚本　若菜(東京学芸大学　教職大学院)
大鹿　　綾(東京学芸大学　特別支援科学講座)

P2-13　聴覚障害児童生徒の社会科公民的分野における教科語彙の習得傾向
－政治・経済的内容における誤答傾向の発達的様相から－
酒井清士郎(広島大学大学院 人間社会科学研究科)
林田　真志(広島大学大学院 人間社会科学研究科)
新海　　晃(広島大学大学院 人間社会科学研究科)

P2-14　インクルーシブ教育における難聴特別支援学級生のためのセルフアドボカシー教育プログラムの効果
新見　美希(兵庫教育大学大学院学校教育研究科)
中島　武史(兵庫教育大学)

P2-15　聴覚障害児の英単語習得における音節数の差異が与える影響に関する検討
-1音節非語と2音節非語を用いた比較を通して-
小林　汰門(東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科)
濵田　豊彦(東京学芸大学 教育実践創成講座)

P2-16	文字による情報保障支援の特徴に関する研究 パソコン文字通訳と音声認識による字幕の比較を通して	吉田　未来（筑波技術大学） 白澤　麻弓（筑波技術大学）
P2-17	ろう重複障害のある児童生徒の卒業後の進路を見据えた学校と関係諸機関との連携の在り方についての検討	鈴木　隆宏（宮城教育大学教職大学院）
P2-18	聴覚障害教員の就労に関する予備的調査 ～他障害種の特別支援学校への就労に焦点を当てて～	高村　智宏（東京学芸大学教職大学院特別支援教育高度化プログラム） 大鹿　　綾（東京学芸大学教職大学院特別支援教育高度化プログラム）
P2-19	聴覚障害児の連濁・音便の獲得に関する一考察	増田　健人（東京学芸大学教職大学院） 濵田　豊彦（東京学芸大学）
P2-20	人工内耳装用児支援のための外部専門家・教員・家族の連携に関する検討 ――当事者の家族の視点から――	紺野　莉沙（東北大学大学院教育学研究科） 熊井　正之（東北大学大学院教育学研究科）
P2-21	音声認識による文字併用の効果及び時間的な差異による影響 －聴者及び聴覚障害者の傾向に関する検討－	江橋　佳音（筑波大学大学院人間総合科学学術院） 小渕　千絵（筑波大学人間系）
P2-22	学齢期の難聴児における援助要請行動の分析 －保護者の回答傾向についての検討－	大島　美絵（筑波大学大学院障害科学学位プログラム、栃木県立聾学校） 村田　彩奈（筑波大学大学院障害科学学位プログラム） 江橋　佳音（筑波大学大学院障害科学学位プログラム） 小渕　千絵（筑波大学人間系）
P2-23	聴覚特別支援学校幼稚部の個別指導に関する研究 手指メディアに関する文献調査を通じて	及川　澄志（星槎大学大学院教育学研究科）
P2-24	聴覚障害児教育の専門性に関わる「暗黙知」を次世代につなげるためのナレッジマネジメント研究 乳幼児期における個別の言語指導の実践より	山本　明子（大阪教育大学　大学院連合教職実践研究科） 井坂　行男（大阪教育大学） 湯浅　哲也（大阪教育大学）
P2-25	聴覚障害児における日本語と英語の発話明瞭性の関連について	佐々木愛海（東京学芸大学）
P2-26	絵本読み聞かせにおける聴覚障害幼児と教員の相互作用 ―同一クラスにおけるねらいの異なる絵本読み聞かせ―	榎戸　里佳（筑波大学大学院人間総合科学学術院） 左藤　敦子（筑波大学）
P2-27	中国における聴覚障害幼児のセマンティックス発達特徴	郭　　思奕（筑波大学人間総合科学学術院） 鄭　　仁豪（筑波大学人間系）
P2-28	人工内耳装用幼児における教育場面での言語活動への参加度と言語力との関連	何　　美隣（筑波大学障害科学学位プログラム） 鄭　　仁豪（筑波大学人間系）
P2-29	聴覚障害幼児に対する手話による絵本の読み聞かせ活動の特徴 聴覚障害のある教員の発話内容の分析	岩田　璃子（茨城大学大学院教育学研究科） 井口亜希子（茨城大学教育学野） 田原　　敬（茨城大学教育学野）
P2-30	雑音下聴取課題遂行時のエフォートに影響を及ぼす要因	磯谷　壮樹（筑波大学 人間総合科学学術院 人間総合科学研究群 障害科学学位プログラム） 田原　　敬（茨城大学　教育学野） 久保　愛恵（茨城キリスト教大学文学部児童教育学科） 勝二　博亮（茨城大学　教育学野） 丹治　敬之（筑波大学　　人間系）
P2-31	アジア・太平洋戦争下における聴覚障がい者の情報取得に関する事例的検討 ―聴者の家族への面接調査から―	二木ののか（横浜国立大学大学院教育学研究科） 雁丸　新一（横浜国立大学教育学部）

P2-32　LiD症状を抱える小児例の雑音下聴取におけるラウドネス感覚とリスニングエフォートに関する検討
村田　彩奈（筑波大学人間総合科学学術院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム（博士前期課程））
山本　弥生（国際医療福祉大学成田保健医療学部）
佐々木香緒里（国際医療福祉大学成田保健医療学部）
岩崎　淳也（国際医療福祉大学成田保健医療学部）
江橋　佳音（筑波大学人間総合科学学術院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム（博士前期課程））
大島　美絵（筑波大学人間総合科学学術院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム（博士前期課程）、栃木県立聾学校）
小渕　千絵（筑波大学人間系）

P2-33　発達性言語障害児への明示的な文法指導の効果
高学年以降の2事例への中央埋め込み文の理解方略の指導
伊藤　敬市（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）
藤野　博（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）

P2-34　知的障害児における受動文及び授受文の産出の特徴
石川　愛羽（東京学芸大学教職大学院）
村尾　愛美（東京学芸大学）

P2-35　言語発達に遅れがみられる学齢児の発話の内容と形式の特徴
基準語との一致と文法的誤りに視点を当てて
山本　郁乃（東京学芸大学教職大学院）
村尾　愛美（東京学芸大学）

P2-36　ダウン症児の発話における複文の特徴
連続絵説明課題を用いた予備的検討
湯浅　絵理（東京学芸大学教職大学院）
村尾　愛美（東京学芸大学）

P2-37　児童の主体性を育てる「通級による指導」の在り方
通級による指導を受けていた青年とその通級担当教員の「語り」から
乾　恵里子（島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻）
原　広治（島根大学大学院）

P2-38　幼児における発話の非流暢性と音韻単位の獲得
渡部　琴音（東京学芸大学教職大学院）
松本　幸代（東京学芸大学）

P2-39　筋ジストロフィー児の学校生活における「参加」経験の意味と課題
本人と保護者の視点からの質的分析
新津　雪乃（東北大学大学院教育学研究科、日本学術振興会特別研究員DC）
野口　和人（東北大学大学院教育学研究科）

P2-40　発達障害を伴う筋ジストロフィー児に対する「○○をやりたいです.」の要求行動獲得を目指した指導有効性の検討
市坪日花里（長岡技術科学大学大学院/株式会社LITALICO）
佐伯　忍（刈谷市立刈谷特別支援学校）
笠原　芳隆（上越教育大学）

P2-41　院内学級における知的障害児への学習機会の保障
全国の院内学級における知的障害児の入級および学習機会の保障の状況と課題
葛西　希望（仙台市立国見小学校／東北大学大学院教育学研究科）
野口　和人（東北大学大学院教育学研究科）

P2-42　病弱特別支援学校教職員を対象としたトラウマインフォームドケア研修の実施と効果
不登校傾向や集団不適応の背景にあるトラウマへの理解を深めるために
小松　未来（島根大学大学院教育学研究科）
小山穂菜美（島根大学教育学部）

P2-43　吃音とその支援・配慮に対する認識についての検討
小中学校教員および教職課程の学生への実態調査を通して
渡邊　哲也（長崎大学大学院教育学研究科）
荻布　優子（長崎大学教育学部）

P2-44　重度・重複障害児における意思表出の形成に関する事例的検討
須原　朱音（茨城大学大学院教育学研究科）
田原　敬（茨城大学教育学野）
勝二　博亮（茨城大学教育学野）

P2-45　大学における病弱教育の理解啓発に関する障害理解教育
－教員養成系大学の学生を対象とした調査から－
兒玉　尚子（筑波大学大学院人間総合科学研究科、宮城教育大学教育学部）

P2-46　重度・重複障害児教育における専門性向上を目指した実践
福山特別支援学校指導ツールの効果的な活用を通して
奥　隆司（福岡教育大学大学院）

P2-47　インクルーシブな環境における子どもの変容に関する文献研究
海外における幼児期の障害児に対する受容と仲間関係に焦点を当てた評価方法の整理
望月　太敦（東京大学大学院工学系研究科）

P2-48　特別支援学校における「個別の教育支援計画」の作成・活用と連携に関する事例的検討
－子どものニーズに基づく計画の作成・活用と支援・連携のために教員に要請される条件の考察－
半澤　彰子（東北大学大学院教育学研究科、宮城県立山元支援学校）
熊井　正之（東北大学大学院教育学研究科）

P2-49　音楽と感覚がつながる支援
音楽療法×感覚統合療法の実践を通して
本郷　みか（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）

P2-50　静岡県における就学支援に関する実態調査
就学支援委員会等での審議・検討における地域差について
市川　真里（静岡大学教職大学院）
大塚　　玲（静岡大学教育学部）

P2-51　教育相談における父母の関与と認識の差異に関する質的研究
芳賀　　誠（横浜国立大学　ダイバーシティ戦略推進本部　D&I教育研究実践センター）

P2-52　特別支援学校におけるグループワイド・ポジティブ行動支援の効果と教員の職務満足感との関連
本木　信司（兵庫県立のじぎく特別支援学校、関西学院大学大学院文学研究科総合心理科学専攻心理科学領域）

P2-53　岡山県の特別支援学校におけるセンター的機能の取組の現状と課題
アンケート調査における自由記述の分析
角原　佳介（岡山県立東備支援学校）
井澤　信三（兵庫教育大学大学院）

P2-54　国立大学附属小学校の特別支援教育
有我　紀子（東京学芸大学教職大学院）
奥住　秀之（東京学芸大学）

P2-55　A県内の特別支援学校におけるセンター的機能の現状と課題
―高等学校への支援に着目して―
田所　未羽（東京学芸大学教職大学院）
奥住　秀之（東京学芸大学）

P2-56　特別支援教育における防災教育の在り方
報告書及び研究動向
及川　美月（上越教育大学大学院）
井出　凜生（上越教育大学大学院）
伊藤　鷹一（上越教育大学大学院）
笠原　芳隆（上越教育大学）

P2-57　特別支援教育と演劇ワークショップ双方の学習観を接続するための考察
―教員の戸惑いと不安に注目して―
波田　光咲（九州大学大学院芸術工学府）
長津結一郎（九州大学大学院芸術工学院）
宮本　　聡（九州大学大学院人間環境学大学院）

P2-58　保育所等訪問支援の視点から考える教育と福祉における子どもの見立ての重点と共通点に関する研究
－インクルーシブ教育を見据えて－
野々山　貴（インクルーシブおおぞら園）

P2-59　障害児通所支援事業所に最適な職員のためのメンタルヘルス・ケアとは何か
―フォーカスグループインタビューによる構成要素と導入の工夫の抽出―
山田　祐香（青山学院大学大学院教育人間科学研究科心理学専攻臨床心理学コース博士前期課程、スマートキッズ株式会社）
森脇　愛子（青山学院大学）

P2-60　1970年代アメリカにおける学校作業療法士の導入
―初期の課題と対応―
加藤　晴香（筑波大学大学院、流通経済大学教育学習支援センター）
岡　　典子（筑波大学人間系）

P2-61　高等特別支援学校生徒と高等学校生徒におけるカヌー活動による交流体験が意識に及ぼす影響
交流前後アンケートによる意識の変化の分析
千歳　　歓（兵庫県立総合教育センター）

P2-62　小学校通常の学級における児童の指示従事行動を促進するための学級規模介入と個別介入の組み合わせ
岸本　　遥（山口大学教職大学院）
宮木　秀雄（山口大学）

P2-63　特別支援学校のセンター的機能の相談件数比較による一考察
巡回相談の実践を通して
半田　彩子（茨城大学、茨城県立内原特別支援学校）
渡邉　鮎美（茨城県立高萩高等学校）
新井　英靖（茨城大学）

P2-64　A大学における障害学生支援の現状と体制整備に関する一考察
梶井　正紀（共栄大学）
熊井　正之（東北大学大学院）

P2-65　特別な支援が必要な子どもをチームで支える取組
―段階的学年会議の実践を通して―
高橋　智子（福岡教育大学教職大学院）

P2-66　中国における父親の養育と子どもの言語発達との関係
王　　岳川（広島大学）
七木田　敦（広島文化学園大学）
村上　理絵（広島大学）

P2-67　小学校教諭の場面緘黙児への認識に関する実態調査
場面緘黙児の認識と個人属性の関連
西野ひとみ（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
田中佑里恵（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
水野　雅之（筑波大学人間系）

P2-68　不登校と体育・スポーツの構造化
保坂　　凜（東海大学大学院体育学研究科）
内田　匡輔（東海大学体育学部）
笹本　剛太（東海大学大学院体育学研究科）

P2-69　自閉スペクトラム症児に対するユーモアスキルのSSTの効果
二階堂　梓（作新学院大学大学院心理学研究科）
外川　　輝（作新学院大学臨床心理センター）
高浜　浩二（作新学院大学大学院心理学研究科）

P2-70　日本語版セルフアドボカシー尺度の作成と信頼性・妥当性の検討
高等教育機関における発達障害のある学生を対象として
西　あかね（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
尾川　周平（長野大学社会福祉学部）
片岡　美華（鹿児島大学教育学系）
小島　道生（筑波大学人間系）

P2-71　通級教員による多様な子どもへの理解を深める教員研修の実践
－感覚処理特性が人それぞれ違うことへの気づきを通して－
大嶋　容子（東三鷹学園三鷹市立第六中学校、明星大学通信制大学院）

P2-72　他害・破壊行動を示すASD児の呈する行動問題と機能的に等価なbackup強化子を用いたトークン・エコノミーの効果の検討事例
門脇　陽一（兵庫県立こやの里特別支援学校）

P2-73　場面緘黙当事者・経験者の困難な行動場面での心理状態および社交不安、発話の程度
―低・高社交不安者との群間・場面間比較―
田中佑里恵（筑波大学大学院人間総合科学学術院）

P2-74　ASD児の特定他者形成のための支援
大村　由佳（広島修道大学）
樋口　和彦（広島修道大学）

9月13日（土）　17:00～18:30　2F 展示室

P3-01　知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究①
インクルーシブ教育の実現をめざして、「自己理解」と「周囲の理解」の相互的なアプローチを行った取組
小林　敬芳（香川大学教育学部附属特別支援学校）
谷畑　雅紀（香川大学教育学部附属特別支援学校）
坂井　　聡（香川大学教育学部附属特別支援学校）

P3-02　知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究②
インクルーシブ教育の実現をめざして、「自己理解」と「周囲の理解」の相互的なアプローチを行った取組
秋山　尚子（香川大学教育学部附属特別支援学校）
坂井　　聡（香川大学教育学部附属特別支援学校）

P3-03　知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究③
インクルーシブ教育の実現をめざして、「自己理解」と「周囲の理解」の相互的なアプローチを行った取組
朝倉由里乃（香川大学教育学部附属特別支援学校）
坂井　聡（香川大学教育学部）

P3-04　医療的ケアが必要な重複障害のある生徒への少林寺拳法の指導の試み
特別支援学校（聴覚障害）における中学部保健体育科の武道の授業として
天海　丈久（弘前大学教育学部）
神山　博（青森公立大学）
保村　崇有（青森県立弘前聾学校）
菊池百合子（青森県立弘前第二養護学校）
秋元　宏介（一般財団法人少林寺拳法連盟）
衞藤　裕司（大分大学）

P3-05　ペンでタッチすると読める音声付教科書の活用効果に関する研究（1）
音読に対する動機づけに関する検討
笹目　奈那（茨城県立水戸飯富特別支援学校）
木村　雅也（茨城県立内原特別支援学校）
細川美由紀（茨城大学教育学部）
藤芳　明生（茨城大学工学部）
原田　浩司（筑波技術大学）

P3-06　ペンでタッチすると読める音声付教科書の活用効果に関する研究（2）
－眼球運動を指標とした検討－
木村　雅也（茨城県立内原特別支援学校）
笹目　奈那（茨城県立水戸飯富特別支援学校）
細川美由紀（茨城大学教育学部）
藤芳　明生（茨城大学工学部）
原田　浩司（筑波技術大学）

P3-07　集団療育を活用した行動障害の軽減プログラム
短期入所利用者Aさんの行動障害が軽減した事例
金子　尚弘（社会福祉法人コロロ学舎）
森下　直（社会福祉法人コロロ学舎）
金子真奈美（社会福祉法人コロロ学舎）
芝崎　悦子（社会福祉法人コロロ学舎）

P3-08　重度知的障害を伴う自閉症児者の会話学習
会話文を活用し二者間の会話に繋げたSさんの事例
芝崎　悦子（社会福祉法人　コロロ学舎）
金子真奈美（社会福祉法人　コロロ学舎）
森下　直（社会福祉法人　コロロ学舎）
金子　尚弘（社会福祉法人　コロロ学舎）

P3-09　障害等のある子どもの災害時のセルフケア獲得を目指した防災アプリ教材開発と検証①
タブレットで学習できるICT教材の開発と活用について
富山比呂志（茨城県立結城特別支援学校）
岡本　功（茨城県立つくば特別支援学校）
加藤　令子（関西医科大学看護学部）

P3-10　障害等のある子どもの災害時のセルフケア獲得を目指した防災アプリ教材開発と検証②
検証授業の実際と成果について
岡本　功（茨城県立つくば特別支援学校）
富山比呂志（茨城県立結城特別支援学校）
加藤　令子（関西医科大学看護学部）

P3-11　ICT機器に頼らないプログラミング教育３
ムーブメント遊具を用いたアンプラグドプログラミング教育の実践
山垣　雄大（神奈川県立あおば支援学校）

P3-12　知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援の考察①
～３つの課題別学習グループを編成した授業実践を通して～
飯島　徹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
澤本　佳江（筑波大学附属大塚特別支援学校）
飛田　真里（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）
古江　陽子（筑波大学附属大塚特別支援学校）
堀江　俊丞（筑波大学附属大塚特別支援学校）
宮林　一菜（筑波大学附属大塚特別支援学校）
小島　道生（筑波大学人間系、筑波大学附属大塚特別支援学校）

P3-13　知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援の考察②
～３つの課題別学習グループを編成した授業実践を通して～
古江　陽子（筑波大学附属大塚特別支援学校）
飛田　真里（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）
飯島　徹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
澤本　佳江（筑波大学附属大塚特別支援学校）
堀江　俊丞（筑波大学附属大塚特別支援学校）
宮林　一菜（筑波大学附属大塚特別支援学校）
小島　道生（筑波大学附属大塚特別支援学校、筑波大学人間系）

P3-14　知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援の考察③
～３つの課題別学習グループを編成した授業実践を通して～
宮林　一菜（筑波大学附属大塚特別支援学校）
堀江　俊丞（筑波大学附属大塚特別支援学校）
飯島　　徹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
澤本　佳江（筑波大学附属大塚特別支援学校）
飛田　真里（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）
古江　陽子（筑波大学附属大塚特別支援学校）
小島　道生（筑波大学人間系、筑波大学附属大塚特別支援学校）

P3-15　知的障害特別支援学校におけるスクールバス及び乗務員に関する実態調査(1)
児童・生徒の利用状況について
末永　　統（作新学院大学）
原田　晋吾（東京家政学院大学）
冨田　享子（愛媛大学）

P3-16　知的障害特別支援学校におけるスクールバス及び乗務員に関する実態調査(2)
乗務員個人の特徴について
原田　晋吾（東京家政学院大学 生活共創学部）
冨田　享子（愛媛大学 教育学部）
末永　　統（作新学院大学 人間文化学部）

P3-17　知的障害特別支援学校におけるスクールバス及び乗務員に関する実態調査（３）
―児童・生徒の行動問題の状況と支援ニーズについて－
冨田　享子（愛媛大学教育学部）
末永　　統（作新学院大学人間文化学部）
原田　晋吾（東京家政学院大学生活共創学部）

P3-18　「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に係る現状と課題
－都道府県及び政令指定都市教育委員会を対象としたアンケート調査に基づく検討－
山口　　遼（国立特別支援教育総合研究所）
丹野　哲也（国立特別支援教育総合研究所）
土屋　忠之（国立特別支援教育総合研究所）
大崎　博史（国立特別支援教育総合研究所）
牧野　泰美（国立特別支援教育総合研究所）
金子　　健（国立特別支援教育総合研究所）
武富　博文（国立特別支援教育総合研究所）

P3-19　小・中・高等学校の特別の教育課程編成等に係る現状と課題
小・中・高等学校を対象とした特別の教育課程編成等に関する質問紙調査に基づく検討
武富　博文（国立特別支援教育総合研究所）
丹野　哲也（国立特別支援教育総合研究所）
牧野　泰美（国立特別支援教育総合研究所）
大崎　博史（国立特別支援教育総合研究所）
土屋　忠之（国立特別支援教育総合研究所）
山口　　遼（国立特別支援教育総合研究所）
金子　　健（国立特別支援教育総合研究所）

P3-20　埼玉県立特別支援学校（知的障害）における教育課程編成上の課題解決に向けた具体的方策
教育課程編成サポートツール」の開発・提案
仙石　大吾（埼玉県立浦和特別支援学校）
土屋　忠之（国立特別支援教育総合研究所）
武富　博文（国立特別支援教育総合研究所）
金子　　健（国立特別支援教育総合研究所）
丹野　哲也（国立特別支援教育総合研究所）
牧野　泰美（国立特別支援教育総合研究所）
大崎　博史（国立特別支援教育総合研究所）
山口　　遼（国立特別支援教育総合研究所）

P3-21　自閉症スペクトラム障害児に対する時間関係の指導
――教示による前後関係・反応時間の制御および質問言語「いつ」の表出獲得――
河村　優詞（八王子市立宇津木台小学校・環太平洋大学）

P3-22　書く力を育む授業づくり
国語の授業実践を通して
植木　昭晴（愛知県立佐織特別支援学校）

P3-23　この子一人の確かな学びと育ちを支援する学育とは(6)
臨床的研究者による人間性尊重と生活重視の教育思想の系譜と我が国の生活・経験重視の教育観による取組から考察する
市澤　　豊（星槎大学）

P3-24　知的障害特別支援学校小学部における学級規模PBSの実践
－授業準備行動への介入－
滝澤　　健（香川県立香川中部支援学校）

P3-25	知的障害生徒への国語における仲間と対話して自ら思考する協働的学びの授業づくり	関口　朋子(千葉県教育委員会) 細川かおり(千葉大学教育学部) 鳴原　初穂(千葉大学大学院教育学研究科)
P3-26	児童の興味関心に基づく自立活動による行動レパートリーの拡大	山本　麻衣(山口県立山口南総合支援学校) 宮木　秀雄(山口大学教育学部)
P3-27	知的障害児の理科学習に対するアナログ・デジタルノートテイキングの効果	渡部　　奏(さいたま市立仲本小学校) 池田　吉史(東京学芸大学)
P3-28	放課後等デイサービスにおけるソーシャルスキルトレーニングを通した支援方法と般化 児童指導員の役割分担を中心に	木村　美幸(近畿大学九州短期大学通信教育部)
P3-29	文部科学省著作教科書小学部「こくご」語彙の定量分析 ～「こくご」の学習支援ツール開発に向けた基礎研究～	丹野　哲也(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) 加藤　宏昭(文部科学省)
P3-30	特別支援学校(知的障害)における体育授業コンサルテーションの試案	村井敬太郎(日本体育大学)
P3-31	軽度知的障害児の自己理解を基点とした自立活動の在り方	菊池　高之(秋田大学教育文化学部附属特別支援学校) 藤井　慶博(秋田大学大学院教育学研究科)
P3-32	特別支援教育におけるインストラクショナルデザイン 理論と実践をつなぐ経験の浅い教員への足場かけ	南　　紀明(埼玉県立久喜特別支援学校)
P3-33	自立活動の指導を充実させるための省察的実践	葛西　一馬(三重県立特別支援学校玉城わかば学園・星槎大学共生科学部非常勤講師)
P3-34	若手教師の専門性開発のための対話分析 公立小学校特別支援学級における国語科授業の事例	太田　裕子(聖徳大学) 荒巻　恵子(帝京大学)
P3-35	知的障害を伴う自閉スペクトラム症の生徒に対する支援方法の検討 ～アシストガイドを利用した買い物指導を通して～	坂井　　聡(香川大学) 小林　敬芳(香川大学教育学部附属特別支援学校) 宮崎　英一(香川大学教育学部附属特別支援学校、香川大学) 小山　香織(ソフトバンク株式会社)
P3-36	ASDに対するEvidence-Based Practiceの認識と活用の実態 EBP reportを基にした知的障害特別支援学校教師への全国調査	村浦新之助(上越教育大学) 奥住　秀之(東京学芸大学)
P3-37	高等学校から特別支援学校高等部に異動した教員の授業「勤務年数」と「発達障害のある生徒への教えづらさ」の変化を中心に	土谷　充章(大分県立爽風館高等学校) 衛藤　裕司(大分大学教育学部)
P3-38	対象児が参画するけん玉スキルの指導 ―継続的なトレーニングを目指して―	草場和歌子(東大阪市立高井田東小学校) 岡村　章司(兵庫教育大学大学院)
P3-39	小学校道徳科における発達障害児童への配慮・支援の実態 ―通常の学級の担任教師への質問紙調査より―	青木　利樹(栃木県那珂川町立小川小学校) 奥住　秀之(東京学芸大学)
P3-40	自己を肯定的に捉える児童の育成 通級指導教室の児童との「外在化する対話」とその効果について	黒田　明志(千葉市立鶴沢小学校)
P3-41	就学前児における読み困難のスクリーニング検査の開発(1) －就学前と小学生時の課題成績の関連から－	宮本　直美(関西福祉科学大学) 大内田　裕(大阪教育大学) 今枝　史雄(大阪教育大学)
P3-42	専門学校の分野に着目した障害学生支援の現状と課題	齊藤　　彩(お茶の水女子大学基幹研究院)

P3-43	小学校の体育的行事における特別な支援を要する児童への支援	大竹くるみ(守谷市立黒内小学校) 奥住　秀之(東京学芸大学)
P3-44	タングラム課題における自閉スペクトラム症児の解決方略	奥村　香澄(名寄市立大学) 郡司　竜平(名寄市立大学) 中澤　幸子(日本体育大学)
P3-45	発達性読み書き障害児の文作成に与える単語共起性の影響	後藤　隆章(横浜国立大学) 天野詩歩子(横浜市立太田小学校) 赤塚めぐみ(常葉大学)
P3-46	発達障害児における英語音素意識得点の特徴および発達的変化	大森　幹真(早稲田大学人間科学学術院)
P3-47	発達障害のある児童の適応を支援する学級経営の在り方 学級担任への半構造化面接に基づく探索的研究	岡部　帆南(茨城県立つくば特別支援学校) 澤田　祐輝(筑波大学人間総合科学学術院、つくば市立吾妻小学校)
P3-48	高等学校での「通級による指導」開始のための校内体制整備 特に、「巡回による指導」の開始に向けて	大本　直子(鳥取県立米子西高等学校) 原　　広治(島根大学大学院教育学研究科)
P3-49	小学校通常学級における児童の認知スタイルを考慮した漢字書字の指導	深谷あんじ(郡山市立柴宮小学校) 髙橋　純一(福島大学人間発達文化学類) 大橋　淳子(福島県教育委員会)
P3-50	集団式就学児用発達検査に基づく教育的ニーズの推定 小学3年時の通級指導教室の利用と不登校の発現をアウトカムとした後向きコホート研究	佐藤亮太朗(東京未来大学こども心理学部) 大橋　　智(東京未来大学こども心理学部) 矢野　善教(作新学院大学女子短期大学部) 板倉　伸夫(熊谷市立妻沼小学校) 原口　政明(大泉保育福祉専門学校) 杉浦　里奈(熊谷市教育委員会) 塚越康太郎(熊谷市教育委員会)
P3-51	行動面や対人面に困難を有する児童における言語化による自己モニタリングへの影響	岡島光太郎(佐野市立植野小学校) 横田　真夕(見附市立見附特別支援学校) 宮坂　希美(上越教育大学教職大学院) 小林　優子(上越教育大学)
P3-52	発達障害者への眼鏡型アイトラッカーの活用について	新井　雅明(田園調布学園大学) 五島　史子(田園調布学園大学)
P3-53	読み困難児者のための精緻化補助活動アセスメント課題 課題の編集と発達障害児への適用	島田　恭仁(関西福祉科学大学)
P3-54	ワーキングメモリに弱さのある児童への九九学習の指導	岩崎　芽依(山田町立山田小学校) 小林　優子(上越教育大学)
P3-55	音声認識アプリを活用した作文指導の検討 ワーキングメモリや集中力に課題のある児童を対象にして	小林　優子(上越教育大学発達支援・心理臨床教育学系) 廣川　委代(上越教育大学教職大学院)
P3-56	他者視点の獲得を目指したASD児へのイメージ共有支援の実践	瀬戸山　悠(神戸親和大学教育学部) 浦崎　朔楽(松山市役所子ども家庭部保育・幼稚園課八雲保育園) 橋本　正巳(兵庫大学教育学部)
P3-57	小学校通常学級教師に対する授業の最適化を促す授業リフレクション 気づきに応じた支援を取り入れた授業リフレクションを通して	髙地　朋見(富岡市立高瀬小学校) 藤井　和子(上越教育大学)
P3-58	大学生における常設型および仮設型多重感覚環境のリラクゼーション効果	中前　佑月(筑波大学生命環境エリア支援室) 佐々木銀河(筑波大学人間系)

P3-59　通常の学級における自立活動の内容に着目した学級活動の実践に関する検討（2）
―すべての子どもが安心して学べる学級づくりをめざして―
加藤梨恵子（島根県奥出雲町立三成小学校）
藤川　雅人（島根大学教育学部）
原　　広治（島根大学教職大学院）

P3-60　自閉スペクトラム症傾向のある中学生へのユーモア理解を促す介入
「ツッコミ」に焦点をあてた効果の検討
村井　陽江（西脇市立西脇南中学校）
岡村　章司（兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻）

P3-61　発達障害学生支援における教員支援に関する支援者研修
藤原　あや（福岡教育大学）
脇　　貴典（宇部フロンティア大学）

P3-62　通級指導教室と通常学級の協働的な校内研修の取組み
教員の自己理解と連携に焦点を当てた成果と課題
飯野　雄大（山梨学院短期大学）
末光　真之（八王子市立いずみの森義務教育学校）
高田　鮎子（府中市立府中第五中学校）

P3-63　小学校4-6年生における漢字単語読みの低成績の特徴
―漢字単語の親密度効果の要因に関する検討―
長町　友紀（NPO法人スマイル・プラネット）
成田　まい（尚絅学院大学）
村尾　愛美（東京学芸大学）
中　知華穂（横浜国立大学）
小池　敏英（尚絅学院大学）

P3-64　通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童と新任教員に対する行動コンサルテーション実践
松岡　勝彦（山口大学教育学部）

P3-65　特別支援学校教員に対する行動記録の活用に関する研修の効果
神山　　努（横浜国立大学教育学部）
岡村　章司（兵庫教育大学大学教育研究科）

P3-66　教育分野における強度行動障害者養成研修の活用に関する研究
―管理職を対象として―
内山　聡至（国立重度知的障害者総合施設のぞみの園）
長江　清和（国立特別支援教育総合研究所）
石本　直巳（国立特別支援教育総合研究所）

9月14日（日）　8:30～10:00　2F 展示室

P4-01　場面緘黙のある中学生における問題行動・言語・社会生活能力
―場面緘黙のある子の保護者を対象とした横断的調査より（1）―
辻田　那月（大阪大学学際大学院機構）
飯村　大智（筑波大学人間系）
佐藤亮太朗（東京未来大学こども心理学部）
藤間友里亜（同志社大学研究開発推進機構）

P4-02　場面緘黙のある子の家族構成および余暇活動
―場面緘黙のある子の保護者を対象とした横断的調査より（2）―
藤間友里亜（同志社大学研究開発推進機構）
辻田　那月（大阪大学学際大学院機構）
飯村　大智（筑波大学人間系）
佐藤亮太朗（東京未来大学こども心理学部）

P4-03　大学生における潜在的な困り感と精神的健康の検討①
デジタル学習環境における困り感と発達特性による困り感の関連性の検討
井手　沙織（大分大学 教育マネジメント機構 学生支援センター）
上西　裕之（大阪大谷大学　人間社会学部）
望月　直人（大阪大学　キャンパスライフ健康支援・相談センター）
堀田　　亮（岐阜大学　保健管理センター）
上島奈菜子（駒澤大学　文学部）
田沢　晶子（大阪大谷大学　人間社会学部）
東條　真希（北海道大学 環境健康科学研究教育センター）

P4-04　大学生における潜在的な困り感と精神的健康の検討②
大学生における発達特性に関連する困り感と精神的健康との関連性の検討
上西　裕之（大阪大谷大学　人間社会学部）
井手　沙織（大分大学　教育マネジメント機構）
望月　直人（大阪大学　キャンパスライフ健康支援・相談センター）
堀田　　亮（岐阜大学 保健管理センター）
上島奈菜子（駒澤大学 文学部）
田沢　晶子（大阪大谷大学　人間社会学部）
東條　真希（北海道大学 環境健康科学研究教育センター）

P4-05　知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについてⅢ
卒業生への生活状況調査を通じて得られた結果からの考察
迫田　真喜（大阪教育大学附属特別支援学校）
今枝　史雄（大阪教育大学　特別支援教育部門）

P4-06　知的障害特別支援学校における防災教育の現状と実施上の課題
教職員を対象とした地震に関する防災教育についての意識調査から
野住　明美（新潟大学教職大学院）
小林　優子（上越教育大学）
永田　俊光（新潟地方気象台）

P4-07　特別支援学校における記述データ活用とAI分析の可能性
知的障害がある児童生徒の学びの姿に着目した記述データの蓄積とAIツールによる分析の実践を通して
山路　祐太（宮城教育大学附属特別支援学校）

P4-08　軽度知的障害児の「読み理解・聞き理解」場面での視線機能
東　　美穂（早稲田大学人間科学学術院）
渡邊　貴子（早稲田大学大学院人間科学研究科）
大森　幹真（早稲田大学人間科学学術院）

P4-09　知的障害特別支援学校における人権教育の系統性に関する実践的検討
大木陽菜乃（栃木県立富屋特別支援学校）
岡澤　慎一（宇都宮大学大学院教育学研究科）

P4-10　知的障がい児の昆虫を題材とした理科学習の教材開発
江田　慧子（関西学院大学）
菅原　伸康（関西学院大学）

P4-11　書字を苦手とする児童への支援方法②
～筆順アニメーションを用いた漢字練習～
井上　和紀（新潟市立和納小学校）

P4-12　知的障害者の自己決定に向けた集合概念を用いた選択肢理解の特徴について（２）
―成人期の日常生活講座を通して―
金野　楓子（世田谷区立尾山台小学校）
辻村　洋平（東京都立八王子南特別支援学校）
今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　　敦（東京学芸大学）

P4-13　特別支援学校（知的障害）自立活動実態把握観点表の作成
～ICFモデルに基づいた一定の経験を有する教師の自立活動の実態把握の観点の整理を通して～
内田　暢一（埼玉県立本庄特別支援学校）
望月　佑美（静岡県立浜名特別支援学校）
加川　志保（青森県立弘前第一養護学校）
笠井のぞみ（香川県立香川東部支援学校）
藤岡　優美（広島県立広島特別支援学校）
本宮久仁彦（千葉県立香取特別支援学校）
冠　　雄祐（国立特別支援教育総合研究所）

P4-14　通常学校及び知的障害のある子どものための国語科における学びの連続性
学習指導要領における目標と内容の比較より
植田佐知子（静岡県立中央特別支援学校）
八柳　千穂（茨城県立盲学校）

P4-15　知的障害者の自己決定に向けた集合概念を用いた選択肢理解の特徴について（１）
成人期の地理講座を通して
川西　邦子（東京都立立川学園）
吉澤　洋人（東京都立あきる野学園）
今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　　敦（東京学芸大学）

P4-16　障害者の生涯学習における知的特別支援校の地域実践
卒業後の地域参加を目指した地域連携の取組
渋谷　純一（秋田県立支援学校天王みどり学園）
前原　和明（秋田大学大学院教育学研究科）

P4-17　ダンスを通して体の動きを伝える言葉の変容
自己の体の動きを調整するための目標設定と振り返りの工夫を通して
石井　綾子（福岡教育大学附属福岡中学校）

P4-18　授業中の予想外場面における教師の意思決定に関する研究
生活単元学習の実践から
菅原　宏樹（千葉大学教育学部附属特別支援学校）

P4-19　特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導の検討Ⅱ
自立活動と各教科等の指導の関連付けに着目した指導実践
船橋奈生子（香川県立香川西部支援学校）
加藤　隆芳（香川大学大学院教育学研究科）

P4-20 「遊び」の先にあるASD児にとっての学びとは？
社会的コミュニケーションに着目して
青木　雄一（長野大学社会福祉学部）
吉井　勘人（山梨大学大学院）
真鍋　　健（千葉大学教育学部）

P4-21 小学校国語科の内容に替えた指導による効果とその特徴
知的障害のある生徒を対象にした検査・調査結果の分析を通して
北　　翔平（金沢大学附属特別支援学校）

P4-22 アイスランドにおける知的障害者の大学教育保障の動向と課題
―アイスランド高等教育・産業・イノベーション省および国立アイスランド大学教育学部の訪問調査（2025年2月）から―
石川　衣紀（長崎大学）
田部　絢子（日本大学）
石井　智也（兵庫教育大学）
能田　　昴（秋田大学）
内藤　千尋（山梨大学）
池田　敦子（東海学院大学）
髙橋　　智（東海学院大学）

P4-23 青年期の知的障害者に対する中等教育からの移行支援プログラムに関するニーズ調査
嵯峨摩理子（元筑波大学大学院人間総合科学学術院）
佐々木銀河（筑波大学人間系）

P4-24 アイスランドにおける障害・疾病等を有する当事者の継続教育・生涯学習の動向
―アイスランドの障害者生涯学習センター「フョルメント Fjölmennt」の訪問調査（2025年2月）から―
内藤　千尋（山梨大学大学院総合研究部教育学域）
田部　絢子（日本大学文理学部）
石川　衣紀（長崎大学教育学部）
石井　智也（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
能田　　昴（秋田大学教育文化学部）
池田　敦子（東海学院大学人間関係学部）
髙橋　　智（東海学院大学人間関係学部）

P4-25 知的障害青年における意思決定過程の実験的検討
意思決定課題と評価尺度を用いた検討
藤田　貴久（元筑波大学大学院）
岡崎　慎治（筑波大学人間系）

P4-26 カリキュラム・マネジメントの基盤構築
個別の指導計画の様式、教科別の時数設定、年間指導計画様式の見直しを通して
星　　直哉（宮城教育大学附属特別支援学校）

P4-27 特別支援教育コーディネーターによる自立活動の理解を導く支援の特徴
小学校の個別の指導計画作成場面に着目して
阿部利佳子（上山市立上山小学校）
藤井　和子（上越教育大学）

P4-28 知的障害特別支援学校における言語指導の現状
A県の県立知的障害特別支援学校への質問紙調査の結果と考察
堀　　直人（千葉県立習志野特別支援学校）
藤野　　博（東京学芸大学）

P4-29 知的障害特別支援学校の作業学習におけるメタバース活用
Society5.0時代の「働き方」を見越した「報告・連絡・相談」スキルの獲得を目指して
佐藤　裕理（埼玉県立越谷西特別支援学校）
山口明乙香（高松大学発達科学部子ども発達学科）

P4-30 子どもの内面を支援に生かすための支援記録シートの検討
子どもの表出から思いや考えを見取り，支援を改善していくために
真下　和将（群馬大学共同教育学部附属特別支援学校）

P4-31 知的障害を伴う自閉症児が自発的に活動に取り組む授業づくり
各教科等を合わせた指導と教科横断的な指導
森　　優希（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

P4-32 成人期知的障害者の自己決定に向けた集合概念の理解に関する研究
選択肢の特徴の理解に向けて
竹井　卓也（東京都立八王子西特別支援学校）
今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　　敦（東京学芸大学）

P4-33 知的障害を伴うASD児のナラティブの発達支援
自立活動における共同調理後の振り返り活動を通して
永井　志麻（山梨県立かえで支援学校）
吉井　勘人（山梨大学大学院総合研究部教育学域）

P4-34	カードゲームを活用した自立活動の実践の検討	前原　侑香(斑鳩町立斑鳩中学校)
P4-35	博物館と知的特別支援学校の連携による歴史文化学習のユニバーサルデザイン 博物館出張ワークショップ「カラー拓本」体験を通じた知的特別支援教育における歴史文化学習	栗本千津子(奈良県立奈良東養護学校)
P4-36	軽度知的障害者の性別によるITリテラシーの実態について 特例子会社に対する調査を通じて	松田光一郎(身延山大学)
P4-37	知的障がいのある児童生徒における書くことの困難さの軽減について タブレット端末利用時における自由発話の分析	菅野　和恵(東海大学健康学部) 岡本　明博(十文字学園女子大学教育人文学部) 柘植　美文(国立特別支援教育総合研究所)
P4-38	自閉スペクトラム症児童のASDアイデンティティの発達 診断告知後の「ASDである自分」への疑問・気づきに着目して	上田　綾香(九州大学基幹教育院) 田中　真理(九州大学)
P4-39	高等学校における特別支援教育に係る中高連携の効果の検証 B高等学校の「特別支援教育に係る中高連絡会」の実践を通して	松島恵理子(鹿児島市立鹿児島女子高等学校) 佐藤　　誠(鹿児島大学) 肥後　祥治(鹿児島大学)
P4-40	自閉スペクトラム症の生徒に対する英作文の指導の試み 中学部3年生徒が自己調整方略学習(SRSD)を用いて実用技能英語検定3級を取得した学習指導の実践	関　龍之介(西郷支援学校)
P4-41	自閉スペクトラム症児における描画発達の特徴	礪波有里子(新潟県立高田特別支援学校) 池田　吉史(東京学芸大学)
P4-42	ADHD学生の学修における成功・失敗の原因帰属 ADHD学生と大学教員の原因帰属の不一致と指導困難感に着目して	吉田　ゆり(九州大学) 田中　真理(九州大学)
P4-43	通級指導教室担当者の専門性向上に関する検討 担当経験年数の違いによる研修ニーズと到達度の比較から	石本　直巳(国立特別支援教育総合研究所)
P4-44	段階的な交流実践による通常学級児童の障害に対する意識変容 ―知的障害特別支援学校児童との一年間の協働活動を通して―	遠藤　佑一(筑波大学附属久里浜特別支援学校)
P4-45	自閉スペクトラム症児に対する小書き文字に注目した構成反応見本合わせがひらがな拗音文字の読みに与える効果	入江　萌生(済生会宇都宮乳児院児童家庭支援センターにこにこ広場) 高浜　浩二(作新学院大学大学院心理学研究科)
P4-46	他校通級におけるオンラインコンサルテーション導入による連携効果	関原　真紀(上越教育大学)
P4-47	保育者の神経発達症および場面緘黙の認識(4) 認識群と非認識群の比較	水野　裕子(東京家政大学健康科学部(非常勤講師)) 水野　雅之(筑波大学人間系)
P4-48	大学段階の授業における配慮の希望に関する研究 障害のない大学生の合理的配慮提供項目への希望の程度	衛藤　裕司(大分大学)
P4-49	通常学級に在籍する児童への筆ペンを用いた漢字指導 -書字における運動プログラム制御の試み-	白府　士孝(函館短期大学)
P4-50	小学生における「そして」「つまり」「なぜなら」の習得過程 整理の接続詞「そして」理解の接続詞「つまり」「なぜなら」の選択課題に基づく検討	成田　まい(尚絅学院大学、秋田こどもの心と発達クリニック) 中　知華穂(横浜国立大学) 小池　敏英(尚絅学院大学)
P4-51	保育者の発達障害児・気になる子どもへの理解 キャリア段階による違いの検討	小林　　真(富山大学教育学系)

P4-52　5歳児における文字の方向認知とひらがな読みの関連
5月と2月の成績推移に基づく検討
赤塚めぐみ(常葉大学)
小池　敏英(尚絅学院大学)
森下未奈子(常葉大学)
後藤　隆章(横浜国立大学)

P4-53　公立高等学校の通級による指導と特別支援教育その２
都立高校での取り組み報告
小町孝太郎(東京都立五日市高等学校)
澤崎　陽彦(東京都立神代高等学校)

P4-54　特別支援学級に在籍する外国籍児童への筆順指導とその効果
触覚刺激に着目した「書き」教具の開発・活用を通して
松浦　百香(春日井市立西山小学校)
堀部　要子(名古屋葵大学)

P4-55　知的能力障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する関係フレーム理論に基づく数字の読み指導
江後　竣斗(栃木県中央児童相談所)
手塚　彩花(作新学院大学臨床心理センター)
高浜　浩二(作新学院大学大学院心理学研究科)

P4-56　中国における発達障害児のためのインクルーシブ教育の新たな試み
児童発達支援・放課後等デイサービス施設と学校の連携による教育支援の実践と成果
龔　　佳佳(中国深圳職業技術大学)
王　　栄輝(中国深圳市鏈接未来健康科技有限公司)
王　　旭(中国深圳市鏈接未来健康科技有限公司)

P4-57　自閉スペクトラム症児の言語コミュニケーション促進による慢性的な対人ストレスに及ぼす影響
―唾液コルチゾール濃度を指標とした検討―
渡邉　孝継(聖学院大学　心理福祉学科)
坂本　真季(星美学園短期大学幼児保育学科)
大石　幸二(立教大学現代心理学部)

P4-58　自閉スペクトラム症児に対するオンライン相談支援
自己を否定的に語る行動に着目して
岡村　章司(兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻)
小池由香里(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、滋賀医科大学小児科学講座)

P4-59　重度知的障害を伴う自閉スペクトラム症の子どもにおける感覚特性と好みのアセスメントにもとづく新規玩具の使用促進
松下　浩之(山梨大学大学院総合研究部教育学域)

P4-60　ADHDおよびASD併存のひきこもり児童への心理社会的介入
認知行動療法を適用した一事例
藤田　知也(上越市役所)

P4-61　「ceasing segregated special education」を、どのように理解すべきか？
～第24条(教育)に関する勧告(a)の和訳の検討～
中山　忠政(弘前大学 教育学部)

P4-62　大学生が持つ「特別な支援を必要とする子ども」のイメージ
－かかわった経験による意識の違い－
秋本　公志(静岡市立城内中学校)

P4-63　東京都立高等学校における学習面での特別な配慮が必要な生徒に対する支援実態
－教員を対象とした質問紙調査から－
米田　智香(ながやまメンタルクリニック)
川間健之介(山口学芸大学)

P4-64　スウェーデンの支援付基礎学校における指導
ケアと教科指導の観点から
是永かな子(高知大学)

P4-65　特別支援教育に関する小学校教員の研修
特別支援学級等在籍経験者と関係者の話を聴く早期ダイアローグ・ミーティングの検討
高橋ゆう子(大妻女子大学家政学部児童学科)

P4-66　障害福祉サービス事業所における生涯学習推進に向けた検討
池田　和馬(秋田大学教育文化学部附属特別支援学校)
藤井　慶博(秋田大学大学院教育学研究科)
前原　和明(秋田大学大学院教育学研究科)

P4-67　特別支援学校教員の褒める行動の拡大に向けた支援の検討
対象教員に対するポジティブ・フィードバックの効果に着目した予備的研究
土田　菜穂(立命館大学)
中鹿　直樹(立命館大学)

P4-68　市町村間の特別支援学級対象率の差異とその要因について
A県内の市町村の特別支援学級対象率と市町村間の差異に着目して
柴垣　登(岩手大学教育学部)

P4-69　小学校等の教師との学習に関わる特別支援学校教師の意識
藤井　和子(上越教育大学)
関原　真紀(上越教育大学)
坂口　嘉菜(上越教育大学)

P4-70　アイスランドにおけるインクルーシブ教育と特別ニーズ教育
―レイキャビク市教育委員会・基礎学校・特別基礎学校の訪問調査(2025年2月)から―
田部　絢子(日本大学)
石川　衣紀(長崎大学)
石井　智也(兵庫教育大学)
能田　昴(秋田大学)
内藤　千尋(山梨大学)
池田　敦子(東海学院大学)
髙橋　智(東海学院大学)

9月14日(日)　10:30～12:00　2F 展示室

P5-01　弱視児・者における自己描写の内容分析
吉田　美世(社会福祉法人 名古屋ライトハウス 情報文化センター)
相羽　大輔(愛知教育大学)
尾原　健太(上越教育大学)
柴田　剛(筑波大学大学院人間総合科学学術院)

P5-02　弱視児・者の見えにくさの理解の発達様相について
相羽　大輔(愛知教育大学特別支援教育講座)
尾原　健太(上越教育大学)
柴田　剛(筑波大学大学院人間総合科学学術院)
吉田　美世(名古屋ライトハウス)

P5-03　My Narrative as an Educational Consultant for Students with Visual and Multiple Disabilities Between an Unsystematic Theory and Practice
シン　ヨンソ(kangnamuniversity)

P5-04　社会資源を利用しない中途視覚障害者の実態に関する一考察
長﨑　龍樹(日本福祉大学大学院)

P5-05　枠入れ立体構成課題を用いた盲児の保存課題における手の使い方の分析
―量の保存への気づきの有無の視点から―
福田　奏子(宇都宮大学共同教育学部)
佐島　毅(筑波大学人間系)

P5-06　視覚障害児の立体図形認識を促す指導プログラム開発の試み
触察により理解しやすい補助教材の活用を目指して
宮﨑　善郎(岡山大学)
正井　隆晶(大阪教育大学)
中垣　敏江(兵庫県立こばと聴覚特別支援学校)

P5-07　視覚障害者のロールモデルに関する研究
―学校教育段階と職業段階の差異に着目して―
舟橋　勇人(東京都立葛飾盲学校)
小林　秀之(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)

P5-08　中国の弱視生徒に対する教育指導に関する研究
特殊学校での教師内の連携に焦点をあてて
周　超越(弘前大学)

P5-09　台湾のエスコートゾーンの問題点
徳田　克己(アール医療専門職大学)
水野　智美(東京科学大学)

P5-10　知的障害を併せ有する盲児の歩行能力と年齢・聴覚による環境認知・触覚の活用・手指操作・認知概念との関連
中西　雄飛(大阪府立大阪南視覚支援学校)
瀬端　壮太(筑波大学人間総合科学学術院)
真尾　桃子(筑波大学人間総合科学学術院)
佐島　毅(筑波大学人間系)

P5-11　日米の大学に在籍する聴覚障害学生のためのオンライン国際協働学習(COIL)実践
小林　洋子(国立大学法人筑波技術大学)
田中　晃(国立大学法人筑波技術大学)
神村　幸蔵(国立大学法人筑波技術大学)

P5-12	聴覚障害学生のキャリア発達及びその促進と抑制に関する追跡研究Ⅶ	杉中　拓央(東北文教大学人間科学部)
P5-13	聴覚障害者の日本語習得に影響を与える要因について 聴覚障害者の日本語習得に影響を与える要因の調査項目に関する基礎的検討	鈴木　拓弥(筑波技術大学) 巴　優菜(筑波技術大学)
P5-14	状況絵を題材とした作文課題における描画活動の導入効果 聴覚障害児と健聴児の作文内容の比較を通して	檜垣　栄慈(愛知県立千種聾学校ひがしうら校舎)
P5-15	聴覚障害教育における自立活動指導用教材のデジタル化へのニーズ －担当教員を対象とした調査をもとに－	林田　真志(広島大学) 新海　晃(広島大学) 澤　隆史(東京学芸大学) 相澤　宏充(福岡教育大学)
P5-16	手話施策推進法による教育施策の実現可能性と課題 聾学校教員の手話スキル向上と教員養成における施策の検討を中心に	金澤　貴之(群馬大学)
P5-17	肯定的自己理解の醸成を目指した通級指導の実践 実態把握と早期の信頼関係確立を基にA児(両側高度難聴HA装用)の悩み解決に向き合った事例	杉山　実(静岡県立静岡聴覚特別支援学校)
P5-18	特別支援学校(聴覚障害)の授業における手話活用の効果と課題 教師を対象とした質問紙調査の分析	雁丸　新一(横浜国立大学) 鄭　仁豪(筑波大学)
P5-19	難聴特別支援学級または難聴通級指導教室における英語科指導の実態調査 ―担当教員に対する質問紙調査を通して―	川城　紀子(東京都立葛飾ろう学校) 大鹿　綾(東京学芸大学特別支援科学講座)
P5-20	ろう・難聴の児童生徒に対する周囲の認識に関する調査研究 －大学生への回顧的アンケート調査から－	下中村　武(岡山大学学術研究院教育学域)
P5-21	聾学校の運動部活動における地域移行・地域連携について	上山　栞里(都立府中けやきの森学園) 大鹿　綾(東京学芸大学特別支援科学講座)
P5-22	難聴児を受け持つ通常校の学級担任に関する調査項目の検討 小学校で学ぶ難聴児への教育的支援に係る実態と対応について	奥沢　忍(つくば市立竹園東小学校)
P5-23	軽度・中等度・一側性難聴児における学習言語(理科・社会)の聴取について	佐藤　正幸(筑波技術大学) 安　啓一(筑波技術大学産業技術学部) 脇中起余子(筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター) 長南　浩人(筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター)
P5-24	日本手話環境で育つろう児に対する音声日本語指導の研究 －バイモーダル・バイリンガルろう教育における実践研究－	阿部　敬信(九州産業大学)
P5-25	自立活動「具体的な指導内容の設定」を考慮した指導について インタラクティブなデジタルツールを用いた取り組み	木澤　健司(東京都立花畑学園)
P5-26	重度・重複障害児の教科の指導に対するベテラン教師の認識 特別支援学校(肢体不自由)に在職する教師を対象として	椎　寿美(千葉県立船橋特別支援学校) 任　龍在(釜山大学特殊教育科)
P5-27	医療的ケア児担当教師における看護師の知識や技能を活用した実践	藤川　雅人(島根大学教育学部)

P5-28	肢体不自由特別支援学校教師による算数授業の省察に関する事例研究	丸山　真幸(愛知県立岡崎聾学校)
P5-29	特別支援学校におけるICTを活用した音楽指導	岡田　信吾(就実大学) 中西　　裕(就実大学) 山田　美穂(お茶の水女子大学) 松田　雅弘(順天堂大学) 安久津太一(岡山県立大学)
P5-30	特別支援学校における過剰な援助要求行動を示す児童へのアプローチ ―肢体不自由特別支援学校の担任教師への行動コンサルテーションを通して―	石井　恭子(茨城県立土浦特別支援学校)
P5-31	全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する実態調査	杉林　寛仁(国立特別支援教育総合研究所) 吉川　知夫(国立特別支援教育総合研究所) 織田　晃嘉(国立特別支援教育総合研究所) 藤本　圭司(国立特別支援教育総合研究所)
P5-32	自立活動の指導経験の浅い教師の実践的な知識技能の向上(2) 自助努力による授業改善を促すための、課題設定の構造化と評価規準の構造化の試み	徳永　光真(広島文化学園大学)
P5-33	特別支援学校における部主事のリーダーシップと教員のレディネスが職場適応に及ぼす影響	伊藤　　徹(愛知県教育委員会特別支援教育課) 吉澤　寛之(岐阜大学)
P5-34	発達につまずきのある幼児への教材を介したかかわり 視覚認知の高まりを目指して	土本奈津子(静岡県立袋井特別支援学校) 香野　　毅(静岡大学教育学部)
P5-35	特別支援学校(肢体不自由)におけるICT活用時のフィッティングに関する調査 準ずる教育課程に在籍する児童生徒の上肢機能に着目して	藤本　圭司(国立特別支援教育総合研究所、横浜国立大学) 島谷　康司(県立広島大学) 島　　圭介(横浜国立大学)
P5-36	韓国における「学生個別統合支援法」の制定とその意義 ―特別な教育的ニーズを抱える児童生徒への統合的支援を目指して―	任　　龍在(Pusan National University) 石田　祥代(千葉大学教育学部)
P5-37	肢体不自由学生の生活支援における援助要請の抵抗感 -抵抗感と関連要因の量的検討-	山森　一希(大阪大谷大学 障がい学生支援室) 川間健之介(山口学芸大学)
P5-38	進路面談における各家庭との情報共有の在り方に関する一考察 肢体不自由特別支援学校における進路指導の実践を通して	愛甲　悠二(埼玉県立越谷特別支援学校)
P5-39	自立活動の実践と具体的指導法 －教育動作法を基礎にした最近の自立活動の検討－	久田　信行(群馬医療福祉大学)
P5-40	知的障害を伴う肢体不自由児に対する算数科の指導Ⅱ 測定領域における数学的な見方・考え方の整理と，子供の姿からの授業改善	橋本　　陸(筑波大学附属桐が丘特別支援学校) 和久田高之(神奈川県立三ッ境支援学校)
P5-41	オンラインを活用した自立活動演習の効果 受講者のアンケート結果から	野崎　美咲(筑波大学附属桐が丘特別支援学校)
P5-42	「希望者全員就学」に伴う都立肢体不自由養護学校における教育課程編成の変化	丹野　傑史(公立大学法人長野大学)
P5-43	知的障害を併せ有する肢体不自由児の「未測量」の概念形成 「C量と測定」の指導における児童の反応に着目して	武部　綾子(岩手大学　教育学部)

P5-44	先天性ミオパチー者の言語表現拡大に関する実践研究	寺本　淳志(宮城教育大学)
P5-45	討論型ハイブリッド授業における情報保障用字幕作成システム使用の振り返りと共有の効果	熊井　正之(東北大学大学院教育学研究科) 森　つくり(目白大学保健医療学部) 紺野　莉沙(東北大学大学院教育学研究科) 梶井　正紀(共栄大学教育学部) 橋本　陽介(白梅学園大学子ども学部)
P5-46	障害のある高校生の高等教育機関進学における高等学校教員の情報・支援ニーズ	末吉　彩香(筑波大学人間系)
P5-47	特別支援教育の教育活動の質と専門性の向上に寄与する実践研究の在り方に関する研究 インタビュー調査(予備調査)の結果から	谷戸　諒太(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) 安藤　隆男(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) 加藤　　敦(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) 冠　　雄祐(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) 滑川　典宏(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) 横尾　　俊(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)
P5-48	高等教育機関の授業における多様な学びのオプションの提供に関する調査	佐々木銀河(筑波大学人間系) 岸良　隼人(筑波大学人間総合科学学術院) 森　　千夏(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局) 舩越　高樹(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局) 佐藤　克敏(京都教育大学)
P5-49	就学猶予・免除をめぐる動向に関する一考察	髙橋　幸子(國學院大學) 田尻　由起(東洋大学人間総合科学研究所)
P5-50	特別支援学校における心理的支援の実態と課題 全国調査に基づく分析	佐野　昌子(共栄大学教育学部) 橋本　創一(東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター)
P5-51	障害児の就学移行支援に関する自治体のビジョンと戦略 「情報の引継ぎ」を超えて	真鍋　　健(千葉大学) 広瀬　由紀(共立女子大学)
P5-52	「学びの物語」から捉え直すインクルージョン	長澤　真史(関東学院大学 教育学部 こども発達学科)
P5-53	特別支援学校の学校の教育目標の表現形式と位置づけについて	佐藤　貴宣(高知大学教育学部) 河合　　康(上越教育大学大学院)
P5-54	私立大学における要把握学生への早期支援の試み ―「大学生活支援カード」の自由記述の分析―	緒方　敦子(大阪大谷大学障がい学生支援室) 向　　晃佑(大阪大谷大学教育学部) 山森　一希(大阪大谷大学障がい学生支援室) 小田　浩伸(大阪大谷大学教育学部)
P5-55	自立活動の時間における指導と各教科等の指導をつなぐ教師間の連携のあり方 －関係教師間の情報共有に着目した基礎的研究－	有井　香織(筑波大学附属桐が丘特別支援学校) 池田　彩乃(山形大学) 内海友加利(東京学芸大学)
P5-56	若手教員の資質・能力の向上 －教員のキャリア発達とWell -Beingから考える－	遠　　直美(東京都立光明学園)
P5-57	保幼小接続期における支援の現状と課題	小里　直通(東京家政大学子ども支援学部) 阿部　　崇(東京家政大学子ども支援学部)
P5-58	韓国での障害のある児童生徒のピア・サポーターの運用要件	柳澤亜希子(山口大学教育学部) 李　　熙馥(国立特別支援教育総合研究所)

P5-59　障害のある高校生を対象とした大学進学サポートプログラムの実践
長山慎太郎(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局)
末吉　彩香(筑波大学人間系)
宮川　拓人(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局)
鶴井　孝大(日本点字図書館)
岸良　隼人(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局)
西村　　恵(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局)
中田　弘美(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局)
森　　千夏(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局)
舩越　高樹(筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局)
佐々木銀河(筑波大学人間系)
竹田　一則(筑波大学人間系)

P5-60　オープンデザイン型特別支援教育プログラムに関する考察
大学生を対象とした授業内容策定への主体的な参加と障害理解との関係
大森　直也(大阪常磐会大学)

P5-61　大学における「ボーダーライン知的機能(境界知能)」を有する学生の修学実態と支援の課題
―当事者の聞き取り調査から―
池田　敦子(東海学院大学　人間関係学部　子ども発達学科)
髙橋　　智(東海学院大学　人間関係学部　子ども発達学科)

P5-62　Disability and Inclusion from the Perspective of Students with Disabilities in Afghanistan's Higher Education Institutions
NAEEMY MOHAMMAD IDREES
(University of Tsukuba)
米田　宏樹(University of Tsukuba)

P5-63　特別支援教育支援員に対する教員のニーズに関する研究
中　知華穂(横浜国立大学)
髙野　陽介(横浜国立大学)
芳賀　　誠(横浜国立大学)
金城　尚義(横浜国立大学)
泉　真由子(横浜国立大学)
五島　　脩(大阪教育大学)

P5-64　病気療養児の学びを支える環境調整および自己調整方法の検討
池田　陽大(群馬県立二葉高等特別支援学校)
石川　慶和(静岡大学教育学部)

P5-65　病気療養児の対人交流と学校適応感
石川　慶和(静岡大学)
池田　陽大(群馬県立二葉高等特別支援学校)

P5-66　障害が重い子どもの学習を支える理論(11)
生態心理学の視点からの重度・重複障害児の学習活動の改善③
樋口　和彦(広島修道大学人文学部)
渡邉　正人(鳥取大学地域学部)
出水　知憲(横浜訓盲学院)

P5-67　障害が重い子どもの学習を支える理論(12)
―肢体不自由がある重度・重複障害児の視機能評価を踏まえた学習活動にむけて―
渡邉　正人(鳥取大学)
樋口　和彦(広島修道大学)
出水　知憲(横浜訓盲学院)

P5-68　障害が重い子どもの学習を支える理論(13)
盲ろう教育における三項関係理論の拡張
出水　知憲(横浜訓盲学院)
樋口　和彦(広島修道大学人文学部)
渡邉　正人(鳥取大学地域学部)

P5-69　障害・疾病等の特別ニーズを有する子どもの教育史研究の動向
―1990年代から現在までの研究史的整理と学史的検討―
石井　智也(兵庫教育大学)
石川　衣紀(長崎大学)
能田　　昴(秋田大学)
髙橋　　智(東海学院大学)

9月14日(日)　13:00～14:30　2F 展示室

P6-01　知的障害児における注意制御の実態評価の試み
～神経心理学的評価と行動観察の2側面から～
櫻井　　希(東京学芸大学附属特別支援学校)
平田　正吾(東京学芸大学)

P6-02　教科の目標と関連付けたプログラミング教育
―知的障害特別支援学校高等部における国語科の実践から―
水内　豊和（島根県立大学）
金森　光紀（富山大学教育学部附属特別支援学校）
山崎　智仁（山口県立大学）

P6-03　特別支援学校教師の支援実行度を高める行動支援計画
記載内容の具体性に着目して
渡久山ひな（高知県立高知若草特別支援学校）
小川　裕代（高知大学教育学部附属特別支援学校）
岡村　章司（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
朝岡　寛史（広島大学大学院人間社会科学研究科）
宮田　賢吾（高知大学教育学部）

P6-04　自立活動の校内研修についての成果検証の予備的検討
知的障害特別支援学校における実態把握と目標設定の研修実施２年後の評価と作成された個別の指導計画の妥当性の観点から
飯島　啓太（千葉県立東葛の森特別支援学校）
鈴木　英樹（千葉県立東葛の森特別支援学校）

P6-05　知的障害特別支援学校美術科における対話型鑑賞の実践的研究Ⅲ
深い学びにつながる授業モデルの検討
花田　知恵（大阪府立豊中支援学校）
今枝　史雄（大阪教育大学）

P6-06　中学部における作業学習充実のためのプログラム開発
～A特別支援学校におけるアクションリサーチから～
柿崎亜由美（静岡県立富士特別支援学校）
山元　　薫（静岡大学）

P6-07　キャリア・パスポートの活用による、高等部生徒の効果検証
－A特別支援学校（知的障害）での質問紙調査と行動観察を通して－
渡邉　里美（静岡県立沼津特別支援学校）
山元　　薫（静岡大学教育学部）

P6-08　知的障害のある児童生徒のためのプログラミング教育のねらいを達成を目指すプログラミングの学習活動について
プログラミング的思考の育成と各教科の学びを確かにするための学習活動の配列について
織田　晃嘉（国立特別支援教育総合研究所）
加藤　　敦（国立特別支援教育総合研究所）
杉林　寛仁（国立特別支援教育総合研究所）
平沼　源志（国立特別支援教育総合研究所）

P6-09　知的障害のある子どもの「よさ」を生かした自立活動の在り方
子どもが主体的に取り組んだ自立活動の実践事例の分析を通して
德田　朋子（岡山県立岡山南支援学校）
天谷由香里（静岡県立浜北特別支援学校）
金原　正和（静岡県立西部特別支援学校）
小森谷さおり（宮城県多賀城市立多賀城小学校）
千葉　聡子（東京都立八王子特別支援学校）
三浦　拓也（弘前大学教育学部附属特別支援学校）
大崎　博文（国立特別支援教育総合研究所西日本ブランチ広島オフィス）

P6-10　特別支援学校における作業学習の現状
－知的障害教育部門高等部の「作業学習」の現状－
福田　　寛（神奈川県立相模原中央支援学校）

P6-11　知的障害特別支援学校における知識・技能の習得を目指した生活単元学習の検討
校内研究を活用した取組
小出　博史（栃木県立那須特別支援学校）

P6-12　知的障害を伴うASD生徒の「歯磨き」の自立を目的とした指導
アセスメントに基づいて検討する再構造化の手続き
佐々木敏幸（明星大学）

P6-13　学びをつなぐカリキュラム・マネジメント
各教科等の位置づけを明確にした各教科等を合わせた指導の授業づくり
樫木　暢子（愛媛大学）
合田　千幸（愛媛大学教育学部附属特別支援学校）
石川　　圭（愛媛大学教育学部附属特別支援学校）
田鍋　尚佳（愛媛大学教育学部附属特別支援学校）

P6-14　知的特別支援学校でのSWPBSにおける授業改善の効果
教員の教授行動(プロンプト)及び児童生徒の正反応に与える影響について～
吉見　祐太（兵庫県立むこがわ特別支援学校）

P6-15	旭出学園所蔵記録メディアのデジタル化とその内容分析	志村　聡子(立正大学社会福祉学部) 野口　武悟(専修大学文学部) 堤　　英俊(都留文科大学教養学部) 慶野　直美(旭出学園(特別支援学校))
P6-16	学校卒業後の保護者の特別支援学校(知的障害)に対する評価 インタビュー調査の分析を中心として	高野　聡子(東洋大学)
P6-17	知的障害教育におけるICT活用の「難しさ」についての検討 生活単元学習の協働場面におけるICT活用の姿から	古滝　達也(千葉大学教育学部附属特別支援学校) 菅原　宏樹(千葉大学教育学部附属特別支援学校) 細川かおり(千葉大学教育学部)
P6-18	特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」 自主的な発言に抵抗感をもつ生徒に対する授業での働きかけの工夫	福田久美子(旭出学園(特別支援学校))
P6-19	知的障害青年の生涯学習に関する事例的研究 知的障害特別支援学校高等部専攻科におけるノンフォーマル教育実践「研究ゼミ」を通した考察	高田　大輔(鳥取大学附属特別支援学校高等部専攻科) 石井奈緒美(鳥取大学附属特別支援学校高等部専攻科)
P6-20	知的障害教育における自立活動の授業づくり -小集団学習による自立活動の実践を通した授業づくりプロセスの検討-	田中　諒平(高知大学教育学部附属特別支援学校) 松本　京樹(高知大学教育学部附属特別支援学校) 小川　裕代(高知大学教育学部附属特別支援学校) 佐藤　貴宣(高知大学教育学部)
P6-21	人との関わりを好む知的障害児の周囲を思いやる条件を整えた授業実践	安部　　天(秋田県立ゆり支援学校) 鈴木　　徹(秋田大学教育文化学部)
P6-22	特別支援学校(知的障害)高等部における進路検討過程への本人参画に対する保護者の意識	北岡　大輔(和歌山大学教育学部)
P6-23	特別支援学校(知的障害)における教授行為の認知と実践のズレ －教員経験年数と介入による変容に着目して－	多田　麻美(広島県立三原特別支援学校) 川合　紀宗(広島大学ダイバーシティ&インクルージョン推進機構)
P6-24	特別支援学級における「生命(いのち)の安全教育」の検討	門脇　絵美(横浜市立矢部小学校) 西村　健一(高知大学教育学部)
P6-25	特別支援学校幼稚部におけるチームで取り組む授業づくり チームで幼児理解を深め、共通理解をもって指導する方法の検討と実践	近藤　芽未(筑波大学附属久里浜特別支援学校)
P6-26	特別支援学校の学部主事による困難事例への対応 経験年数の多い学部主事による解決のための考え	三原　彰夫(大分県立さくらの杜高等支援学校) 衞藤　裕司(大分大学教育学部)
P6-27	「個別の指導計画」の対話的活用による教師の意識変容 再生刺激法を用いた児童との振り返り場面における質的分析を通して	石田　一平(長野県木曽養護学校)
P6-28	６軸センサーを活用した自立活動の実践 知的障害のある生徒の動作の安定化を目指して	松本　和也(熊本県立小国支援学校)
P6-29	一人一台端末を用いた自己理解を推進するＬＳＳＣの取組 ～産業現場等における実習の評価と自立活動の指導を関連付けた往還的な指導～	吉池　　久(東京都教育委員会)
P6-30	知的障害特別支援学校における指導すべき課題を導き出す研修の効果 「個別の指導計画システム」を活用した学年研修の取組	阿久津百子(茨城県立内原特別支援学校)

P6-31	知的障害教育教科「生活」「社会」「理科」の新設 ―都立高島特別支援学校の実践から―	鈴木　悠介（東京都立高島特別支援学校） 石川　　拓（東京都立高島特別支援学校） 奥住　秀之（東京学芸大学）
P6-32	軽度知的障害生徒の体力・運動能力と健康度及び生活習慣に関する研究	石川　敦士（東京都立港特別支援学校） 渡邉　貴裕（順天堂大学スポーツ健康科学部） 尾高　邦生（順天堂大学スポーツ健康科学部） 川田裕次郎（順天堂大学スポーツ健康科学部）
P6-33	知的障害特別支援学校における担当教師間の連携に関する考察 実態把握図の作成とその後の指導を通した教師の語りに着目して	大川木綿子（千葉県立矢切特別支援学校）
P6-34	長期音楽療法に参加している重度知的能力障害者の音楽認知	山下　貴子（目白発達心理研究所　松本大学） 五十嵐一枝（国立病院機構　東京医療センター）
P6-35	知的障害のある児童生徒を教育する特別支援学校における文部科学省著作教科書の活用に関する全国調査	長江　清和（国立特別支援教育総合研究所） 横尾　　俊（国立特別支援教育総合研究所） 武富　博文（国立特別支援教育総合研究所）
P6-36	一人の知的障害を併存する自閉症児における常同行動の検討	権頭こずえ（西九州大学大学院、総合学園ヒューマンアカデミー） 髙尾　兼利（西九州大学） 見上　昌睦（福岡教育大学）
P6-37	自立活動に関する教師の意識の変化について 知的障害特別支援学校で実態把握図を活用した取組を受けたTEA分析	折　　明宏（北海道小樽高等支援学校） 藤田　貴史（東京学芸大学附属特別支援学校）
P6-38	知的障害特別支援学校中学部における音楽生成AIを活用した実践 生成AIの可能性と教育的意義の検討	山崎　智仁（山口県立大学社会福祉学部） 本川　琢磨（富山大学教育学部附属特別支援学校） 水内　豊和（島根県立大学人間文化学部）
P6-39	重度・重複障害児の表出を促す自立活動の指導 身体の動きの変容に着目して	新田　賢司（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
P6-40	子供と共に創る自立活動 対話を通した授業改善	松尾　健志（筑波大学附属桐が丘特別支援学校） 野崎　美咲（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
P6-41	社会不安症がある高等部生徒の支援 行動－情緒の問題に着目して	小野　淳美（福島県立須賀川支援学校）
P6-42	全国の特別支援学校（病弱）や小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類について 全国病弱虚弱教育研究連盟の令和５年度の「病類調査」の分析を通して	大崎　博史（（独）国立特別支援教育総合研究所 西日本ブランチ 広島オフィス） 土屋　忠之（（独）国立特別支援教育総合研究所） 工藤ひとみ（（独）国立特別支援教育総合研究所）
P6-43	大学における高次脳機能障害のある学生支援の事例報告 授業におけるレジュメ整理や提出物などのタスク管理に関するサポーターによる支援	高橋　由子（高知大学） 松本　秀彦（高知大学）
P6-44	病弱学級教員の専門性獲得のプロセス 病弱学級内の実践知共有システムの検討	村山　咲恵（茨城県立協和特別支援学校） 石川　慶和（静岡大学教育学部）
P6-45	病弱特別支援学校教員における遠隔操作ロボット活用の意識調査 GIGAスクール時代における遠隔操作ロボットの有用性	越智ちひろ（都立光明学園） 田村康二朗（聖徳大学） 奥住　秀之（東京学芸大学）
P6-46	小学校通常の学級における学校給食従事者による病弱児支援と多職種連携・協働の視座	田中　　亮（長野県塩尻市立桔梗小学校） 奥住　秀之（東京学芸大学）

P6-47	病弱教育における生成AIの活用可能性の検討 病弱児の学習の空白や遅れに焦点を当てて	五島　脩(大阪教育大学)
P6-48	重度重複障害児のコミュニケーション意欲の向上と拡大に向けて 強度の筋緊張のある肢体不自由児への教育実践から	熊地　需(県立秋田きらり支援学校) 新井　敏彦(県立聴覚支援学校) 武田　篤(国立秋田大学)
P6-49	重度重複障害のある成人のウェルビーイングに関する研究	冨賀見日奈子(山口県立下関南総合支援学校)
P6-50	外的刺激の変化による重度重複障害児の表出行動の変容	中村　龍平(北海道余市養護学校) 細谷　一博(北海道教育大学函館校)
P6-51	特別支援学校における多職種連携・協働に関する意識調査 医療的ケア児担当教員と学校看護師の相互の役割理解と期待について	北角　治(愛知県立豊橋特別支援学校) 笠原　芳隆(上越教育大学)
P6-52	医療的ケア児の教育に対する困難感を解消するための校内体制の充実	横関麻衣子(岐阜県立郡上特別支援学校) 平澤　紀子(岐阜大学大学院教育学研究科)
P6-53	弱視難聴児とのやりとり形成の事例的検討 肢体不自由と知的障害を併せ持つ児童を事例に	吉田　光伸(東京都立光明学園)
P6-54	障害の重い子どもの人とモノとの係わりの促進に関する検討 ―相互行為の微視的分析に基づいた重度・重複障害事例との4年目の教育実践の省察―	川瀬奈津子(栃木県立足利特別支援学校) 岡澤　慎一(宇都宮大学大学院教育学研究科)
P6-55	身体の動きがほとんど見られない児童を対象にした授業作りの実践 心拍指標を参考にして	佐野　将大(香川大学教育学部附属特別支援学校) 坂井　聡(香川大学)
P6-56	fNIRSを用いた重度重複障がい児の脳活動の可視化と考察	日置　晋平(大阪府立光陽支援学校) 木下　達夫(大坂府立交野支援学校)
P6-57	肢体不自由特別支援学校における支援機器の導入と活用の実態調査 重度重複障害児の自立活動におけるAT･AACの視点から	田島　祐子(茨城県立勝田特別支援学校)
P6-58	重症心身障害の子どもの実態把握の課題と工夫 Ｓスケールを補う「受止め・対応リスト」と「受止め・対応の評価シート」の開発と活用	徳永　豊(福岡大学人文学部) 古山　勝(千葉県立佐原高等学校)
P6-59	児童デイサービスにおける音楽活動の意義と課題 ―子どもの表出と演奏家へのインタビューから―	市川友佳子(東京藝術大学)
P6-60	特別支援学校における盲ろう幼児児童生徒の実態調査(３) 盲ろう幼児児童生徒のコミュニケーション方法と担当する教員のコミュニケーション方法について	加藤　敦(国立特別支援教育総合研究所) 小澤　至賢(国立特別支援教育総合研究所) 相田　泰宏(横浜市教育委員会) 冠　雄祐(国立特別支援教育総合研究所) 星　祐子(国立特別支援教育総合研究所)
P6-61	重度・重複障害児の定位・探索行動の拡大に関する事例研究	馬場　詠万(東京都立光明学園) 八島　猛(上越教育大学大学院学校教育研究科)
P6-62	重度・重複障害児の指導に関する教師の意識調査(その１)	山根　康代(畿央大学)
P6-63	知的障害特別支援学校小学部１段階における「遊び」の記述の整理 重度重複障害児の授業づくりにおいて適切に指導の形態を選択するための基礎資料	小山　信博(筑波大学附属桐が丘特別支援学校)

P6-64　重度・重複障害児の継時的分析に基づく，教師の働きかけと児童・生徒の共同注意の変容
－授業VTRを用いた1年間のコーディング分析－
岡本　義治（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

P6-65　障害の重い子ども達への生きる力を育むための授業づくり
京都府若手教職員学び合いのコミュニティ育成支援事業を活用した授業づくり研究
津田　亜希（京都府立向日が丘支援学校）
春田　大志（京都府立舞鶴支援学校）
折戸　萌美（京都府立宇治支援学校）
荒川　喜博（京都府教育庁指導部特別支援教育課）

P6-66　ICFコアセット作成のための生成AI活用の可能性～就学前後の継続的支援のために抽出した項目をもとに～
就学前後の継続的支援のために抽出した項目をもとに
德永亜希雄（横浜国立大学）
田中　浩二（至誠館大学、のあ保育園）

P6-67　通級による指導に関する情報共有モデルの検討Ⅱ
クラウド型授業支援アプリ「ロイロノート・スクール」を活用した実践研究
長澤　洋信（四天王寺大学）
田中　優子（泉大津市立楠小学校）
麻生川理詠（大阪府教育センター）

P6-68　開発途上国におけるインクルーシブ教育と障害児に対する指導の課題
ウズベキスタン共和国を事例として
本間　貴子（国士舘大学）
鎌田ルリ子（筑波大学附属聴覚特別支援学校）
山田　　毅（国士舘大学）

P6-69　特別支援教育を学ぶ大学生のICT活用スキルの実態と課題
向　　晃佑（大阪大谷大学）
小田　浩伸（大阪大谷大学）

9月14日（日）　17:00～18:30　2F 展示室

P7-01　ドイツ・ニーダーザクセン州のインクルーシブ教育の動向(1)
―政策動向とスポーツ授業の教育課程から―
千賀　　愛（北海道教育大学）
安井　友康（北海道教育大学）

P7-02　ドイツ・ニーダーザクセン州のインクルーシブ教育の動向(2)
基礎学校のスポーツ授業の事例から
安井　友康（北海道教育大学札幌校）
千賀　　愛（北海道教育大学札幌校）

P7-03　高等学校における学年会を活用した校内支援体制づくり（1）
―特別支援教育コーディネーターによる学年教員のアセスメントに注目して―
川俣　理恵（島根大学）
石井　裕可（島根県立三刀屋高等学校）
原　　広治（島根大学）

P7-04　高等学校における学年会を活用した校内支援体制づくり(2)
―特別支援教育コーディネーターの内的調整に着目して―
石井　裕可（島根県立三刀屋高等学校）
川俣　利恵（島根大学）
原　　広治（島根大学）

P7-05　障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に関する研究（１）
～障害のある児童生徒のキャリア・パスポートの活用に向けた考え方の整理～
小澤　至賢（国立特別支援教育総合研究所）
榎本　容子（国立特別支援教育総合研究所）
相田　泰宏（横浜市教育委員会）
石本　直巳（国立特別支援教育総合研究所）
北村　拓也（国立特別支援教育総合研究所）
冠　　雄祐（国立特別支援教育総合研究所）
松橋　孔亮（青森県立八戸第二養護学校）

P7-06　障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に関する研究（２）
～障害のある児童生徒のキャリア・パスポートの活用に関する予備的インタビュー調査の結果から①～
北村　拓也（国立特別支援教育総合研究所）
小澤　至賢（国立特別支援教育総合研究所）
榎本　容子（国立特別支援教育総合研究所）
相田　泰宏（横浜市教育委員会）
石本　直巳（国立特別支援教育総合研究所）
冠　　雄祐（国立特別支援教育総合研究所）
松橋　孔亮（青森県立八戸第二養護支援学校）

P7-07　障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に関する研究（３）
～障害のある児童生徒のキャリア・パスポートの活用に関する予備的インタビュー調査の結果から②～

冠　雄祐（国立特別支援教育総合研究所）
小澤　至賢（国立特別支援教育総合研究所）
榎本　容子（国立特別支援教育総合研究所）
相田　泰宏（横浜市教育委員会）
石本　直巳（国立特別支援教育総合研究所）
北村　拓也（国立特別支援教育総合研究所）
松橋　孔亮（青森県立八戸第二養護学校）

P7-08　自閉スペクトラム症と発達性協調運動障害を併せ有する視覚障害児童の有音咀嚼行動改善に及ぼす介入パッケージの効果

藤本進太郎（神戸市立盲学校）
三好　里奈（神戸市立盲学校）
相羽　大輔（愛知教育大学）
庭山　和貴（大阪教育大学）
藤田　継道（兵庫教育大学名誉教授）

P7-09　共生社会の担い手を育む教育に関する研究（３）
小・中学校の学校経営・学級経営における共生社会に関する扱いについて

平沼　源志（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
竹村　洋子（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
柘植　美文（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
伊藤　由美（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
谷戸　諒太（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
山本　　晃（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
横尾　　俊（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
久保山茂樹（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
嶋野　隆文（千葉県立つくし特別支援学校）

P7-10　共生社会の担い手を育む教育に関する研究（４）
－小・中学校における「障害や障害のある人に関する授業を実施する上での課題」－

伊藤　由美（国立特別支援教育総合研究所）
平沼　源志（国立特別支援教育総合研究所）
柘植　美文（国立特別支援教育総合研究所）
竹村　洋子（国立特別支援教育総合研究所）
久保山茂樹（国立特別支援教育総合研究所）
谷戸　諒太（国立特別支援教育総合研究所）
山本　　晃（国立特別支援教育総合研究所）
横尾　　俊（国立特別支援教育総合研究所）
嶋野　隆文（千葉県立つくし特別支援学校）

P7-11　共生社会の担い手を育む教育に関する研究（５）
―特別支援学校が小・中・高等学校等を対象にして実施している「出前授業」等の障害理解教育に関する実態調査―

横尾　　俊（国立特別支援教育総合研究所）
嶋野　隆文（千葉県立つくし特別支援学校）
山本　　晃（国立特別支援教育総合研究所）
伊藤　由美（国立特別支援教育総合研究所）
竹村　洋子（国立特別支援教育総合研究所）
柘植　美文（国立特別支援教育総合研究所）
谷戸　諒太（国立特別支援教育総合研究所）
平沼　源志（国立特別支援教育総合研究所）
久保山茂樹（国立特別支援教育総合研究所）

P7-12　カンボジアの特別支援学校での授業実践を通したグローバル教員育成研修プログラムの検討(1)
教師からみたカンボジアの特別支援教育

野村　知宏（千葉大学教育学部附属特別支援学校）
細川かおり（千葉大学教育学部）
菅原　宏樹（千葉大学教育学部附属特別支援学校）
間々田和彦（王立プノンペン大学）
辻　　耕治（千葉大学教育学部）

P7-13　カンボジアの特別支援学校での授業実践を通したグローバル教員育成研修プログラムの検討(2)
－教師の学びの検討－

細川かおり（千葉大学教育学部）
野村　知宏（千葉大学教育学部附属特別支援学校）
菅原　宏樹（千葉大学教育学部附属特別支援学校）
間々田和彦（王立プノンペン大学人文社会科学部）
辻　　耕治（千葉大学教育学部）

P7-14　あん摩実技の授業における押圧の指導技術の変化
～指導法と母指圧の関係を中心に～

末永多香光（大分県立盲学校）
衛藤　裕司（大分大学）

P7-15　視覚障害のある重複障害の児童の９９までの足し算指導
「5－2進法」とタイルを用いた数概念の変容
川端　康治（埼玉県立川島ひばりが丘特別支援学校）

P7-16　視覚障害のある理療科生徒のための３Ｄプリンタ製血管系自作教材の評価に関する研究
工藤　　滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））
岸本　有紀（筑波大学附属視覚特別支援学校）
原　　早苗（筑波大学附属視覚特別支援学校）

P7-17　視覚障害生徒のキャリア教育につながるオンライン時代における先輩大学生の調査
点字使用学生における教科書や授業時の配布資料の入手を中心に
清和　嘉子（筑波大学附属視覚特別支援学校）
青松　利明（筑波大学附属視覚特別支援学校）

P7-18　盲重複幼児の触探索および触空間の形成過程に関する事例的検討
－玉落とし教具・平面円盤スライド教具・立体落とし込み教具・円柱差し教具における手の使い方および課題達成の分析－
簗嶋みどり（茨城県立つくば特別支援学校）
谷口　葵羽（筑波大学大学院人間総合科学研究科）
中島　もえ（筑波大学大学院人間総合科学研究科）
佐島　　毅（筑波大学人間系）

P7-19　The Lived Experiences of Self-Efficacy: Special Education Teachers Working with Students with Visual-Multiple Disabilitie
Cha hyang mi（大邱光明学校）

P7-20　視覚障害教育における卒業後の充実した生活を充実させるための継続的な支援の在り方
キャリア発達支援の観点で見た卒業後の充実した余暇等の過ごし方の支援の在り方
刀禰　　豊（岡山東支援学校）

P7-21　イギリスにおける視覚障害児童生徒の特別カリキュラム（CFVI）の特徴
自立活動との比較から
森　　まゆ（広島大学大学院人間社会科学研究科）
宮内　久絵（筑波大学人間系）

P7-22　「障害認識」実践に関するろう学校教員の意識
高等部自立活動の指導経験を持つ教員6名の語りを通して
大川　公佳（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
大杉　　豊（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

P7-23　聴覚支援学校の児童の障がい認識を育むために
小集団での自立活動の授業を通して
永戸　千賀（福島県立聴覚支援学校会津校）
武田　　篤（秋田大学教育文化学部）
新井　敏彦（秋田県立聴覚支援学校）
鈴木　龍也（福島県立あぶくま支援学校）

P7-24　大学入学以前の支援利用経験を通した情報保障リテラシーの醸成に関する検討
支援利用経験のある聴覚障害者への面接調査から
中島亜紀子（筑波技術大学）

P7-25　聴覚障害学生支援における学外支援者活用に関する検討
―支援者養成に関するシンポジウム企画参加者へのアンケート調査から―
磯田　恭子（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
岡田　雄佑（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
下中村　武（岡山大学学術研究員教育学域）
岸川加奈子（昭和女子大学全学共通教育センター）
窪崎　泰紀（特定非営利活動法人ゆに）
久門　紀子（特定非営利活動法人ゆに）
佐藤　晴菜（宮城教育大学しょうがい学生支援室）
楠　　敬太（佛教大学学生支援センター）
村瀬　　忍（岐阜大学教育学部）
白澤　麻弓（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
中島亜紀子（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
萩原　彩子（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
吉田　未来（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

P7-26　口話と手話を併用する聴覚障害幼児の家庭での読書活動の特徴
絵本内容理解の程度の違いによる検討
三枝　里江（山梨大学　教育統括機構）
鄭　　仁豪（筑波大学　人間系）

P7-27　聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子どもの教育支援について（その２）
３歳から18歳までの15年間の教育相談における個別の教育支援について
井坂　行男（大阪教育大学教育学部）

P7-28　特別支援学校（聴覚障害）教育実習事前・事後特別授業に関する実践的研究
湯浅　哲也（大阪教育大学）
井坂　行男（大阪教育大学）

P7-29　聴覚障害児における系列再生能力の年齢縦断的検討
小田木美歩（茨城県立水戸飯富特別支援学校）
澤　　隆史（東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座）
平田　正吾（東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座）

P7-30　難聴学級在籍児童の障害認識を育てることを目的とした実践
－交流級における授業実践を通して－
佐藤　歩佳（東京都立江東特別支援学校）
菅井　裕行（宮城教育大学大学院教育学研究科）

P7-31　ICTを活用した聴覚障害児の社会性トレーニング教材「こころえほん しゅわ」β版の作成
本間　優子（新潟青陵大学）
尾花凌太郎（目白大学）

P7-32　漢字の読みに特徴的な困難のある聴覚障害児への支援
困難要因の分析と指導方法の検討
大鹿　　綾（東京学芸大学特別支援科学講座）
濵田　豊彦（東京学芸大学教職大学院）

P7-33　特別支援学校（聴覚障害）における絵本読み聞かせ活動の意義
-指導経験豊富な教員への面接調査を通して-
左藤　敦子（筑波大学人間系）

P7-34　ろう学校における電話リレーサービス体験授業の試み
親松　紗知（（一財）日本財団電話リレーサービス）
井上　正之（（一財）日本財団電話リレーサービス）

P7-35　難聴児・者に対するライフステージに添った支援
―文献的検討からの示唆―
志磨村早紀（武蔵野大学）
杉中　拓央（東北文教大学）
齋藤　友介（大東文化大学）

P7-36　医療的ケア児に対する保育内容「健康」・「健康指導法」試案
安田　誠人（花園大学）
今井　慶宗（関西女子短期大学）
中　　典子（中国学園大学）
岡崎　三鈴（中国学園大学）

P7-37　日本における合理的配慮に関する研究は何を描いてきたのか
KAKENデータベースを用いたテキストマイニング分析による日本の研究動向
堀田　　椋（高崎健康福祉大学 人間発達学部 子ども教育学科）

P7-38　特別支援学校における初任者研修
弾力的実施後における各自治体の校内研修
檜皮　　修（くらしき作陽大学）

P7-39　ペアレント・トレーニングにおけるグループセッションの効果
竹中　正彦（一般社団法人あうん）

P7-40　大学における合理的配慮の申請方法と担当部署に関する研究
―Web上に公開されている情報の分析を通じて―
長谷川大也（青山学院大学　障がい学生支援センター）
井上　智博（青山学院大学　障がい学生支援センター）

P7-41　幼稚園・認定こども園・保育所における「インクルーシブな保育」実践ハンドブックの試案作成
吉川　和幸（国立特別支援教育総合研究所）
嶋野　隆文（千葉県立つくし特別支援学校）
谷戸　諒太（国立特別支援教育総合研究所）
山口　　遼（国立特別支援教育総合研究所）

P7-42　日本で学ぶ外国人の子どもの学校での教育的ニーズ
高橋　眞琴（鳴門教育大学）
牛込　彰彦（帝京平成大学ヒューマンケア学部）
高橋　真優（大阪教育大学大学院連合教育実践研究科）
田中　淳一（鳴門教育大学）

P7-43　交流及び共同学習を通じた教員の学びについての検討
小学校におけるインクルーシブ教育への影響を中心に
鈴木　暢子（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）
藤井　慶博（秋田大学大学院教育学研究科）
前原　和明（秋田大学大学院教育学研究科）

P7-44　我が国のインクルーシブ教育システム構築における現状と課題
総括所見から見た国際比較とポジティブ・デビアンスの活用
津軽　紫音（神奈川県立相模原中央支援学校）
和　　史朗（東北福祉大学大学院）

P7-45　高大連携事業による障害理解教育の効果
ピアサポーター学生と高校生の交流による変化
脇浜　幸則（九州大学）
上田　綾香（九州大学）
吉永三貴子（佐賀県立小城高等学校）
田中　真理（九州大学）

P7-46　アクティブラーニングによる障害理解教育の効果
大野　愛哉（九州大学）
脇浜　幸則（九州大学）
峰松　　翼（九州工業大学）
澁川　幸加（中央大学）
長沼祥太郎（九州大学）

P7-47　中学校における生徒教師間の協働的な体育授業づくりが生徒に及ぼす影響
主観的幸福感の変化に着目して
松田　貫汰（大阪市立平野北中学校）
澤江　幸則（筑波大学　体育系）

P7-48　信大附属型「インクルーシブな学校運営」における組織的協働に向けた土台づくり
―共通基盤としての「合言葉」の形成を手がかりとして―
戸谷　健史（信州大学学術研究院教育学系）
楠見　友輔（信州大学学術研究院教育学系）
関　　浩司（信州大学学術研究院教育学系）
山口　　学（信州大学学術研究院教育学系）

P7-49　深い関係が生じる交流及び共同学習のための条件
13回の交流のエピソード分析から
楠見　友輔（信州大学学術研究院教育学系）
戸谷　健史（信州大学学術研究院教育学系）
伊藤　大輔（信州大学教育学部附属特別支援学校）

P7-50　障害理解カードゲーム「あるよね○○」の作成
学生が生活経験をもとに生成AIを用いて考える困り感と支援
菅原　　弘（仙台青葉学院短期大学）

P7-51　障害のある外国人児童生徒への特別支援学校における教育支援に関する調査研究Ⅱ
坂本　　裕（岐阜大学教育学部）

P7-52　イタリアにおけるインクルーシブ教育の実際
ラツィオ州ローマ県の通常学校の視察から
是枝喜代治（東京福祉大学）

P7-53　外国人の子供の特別な教育的ニーズに関する研究Ⅱ
外国人の子供の教育に関する状況と必要な支援
磯貝　順子（大妻女子大学人間生活文化研究所）

P7-54　GIGAスクール構想後の特別支援学校におけるICT活用推進についての研究
特別支援学校におけるICT機器活用推進における教員の動機を高めるためのプロセスに関する分析
大矢孝太郎（埼玉県立東松山特別支援学校）

P7-55　片倉信夫研究にむけて（２）
自閉症当事者母親との座談会記事の検討から
若狭谷知子（広島市立八幡小学校）
青山　新吾（ノートルダム清心女子大学人間生活学部）

P7-56　保育者養成校における特別支援教育実習指導への模擬授業の導入
ICT活用を前提とした実践と効果
郡司　竜平（名寄市立大学）
奥村　香澄（名寄市立大学）

P7-57　公立小学校における教員のニーズに基づく実行を促す学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）
―段階的な合意形成を図る導入プロセスの検討―
海部林太郎（川西市立川西北小学校）
岡村　章司（兵庫教育大学大学院）

P7-58	実習場面における「腑に落ちた」体験の整理と「揺り動かされた感情」の把握	田中　公一（仙台青葉学院短期大学）
P7-59	人工呼吸器を使用する児童生徒の教育機会保障に関する研究 学校での日常的な保護者付添い期間の短縮化に注目して	岡本　郁子（尼崎市立塚口小学校） 髙野美由紀（兵庫教育大学大学院）
P7-60	特別支援教育におけるＩＣＴ活用の継続的実践に向けた『流れ図』の活用に関する研究	岩井　大樹（千葉県立松戸特別支援学校） 西原　祐哉（千葉県立千葉盲学校） 大川木綿子（千葉県立矢切特別支援学校） 阿部　晃久（千葉県立松戸特別支援学校）
P7-61	通級指導担当教師育成研修におけるファシリテーション	引場　陽子（上越市教育委員会　学校教育課） 藤井　和子（上越教育大学）
P7-62	小中学校のリーダーが捉える自校の特別支援教育の現状 ―アンケート調査の結果から―	堀部　要子（名古屋葵大学）
P7-63	学習に対するコンピテンシーと困難感の実態 高校生を対象とした記述に基づく調査から	堀田　千絵（京都市立芸術大学）
P7-64	特別支援教育の連携による書字指導の工夫 特別支援教育の汎用性に着目した実践を中心に	諏訪　　肇（帝京平成大学人文社会学部） 河野　文子（筑波大学） 吉田　　崇（東京都立志村学園）
P7-65	特別支援教育者におけるリハビリテーション専門職者によるコンサルテーションに対する認識 －連携するための困難さに着目して－	安心院朗子（目白大学保健医療学部理学療法学科） 佐藤　彰紘（目白大学保健医療学部作業療法学科）
P7-66	Long COVID（COVID-19罹患後症状）が子どもに与える影響と発達支援の課題 ―子どものLong COVIDの国際的研究動向と障害認定を中心に―	能田　　昴（秋田大学教育文化学部） 田部　絢子（日本大学文理学部） 石井　智也（兵庫教育大学大学院学校教育研究科） 石川　衣紀（長崎大学教育学部） 内藤　千尋（山梨大学大学院総合研究部） 池田　敦子（東海学院大学人間関係学部） 髙橋　　智（東海学院大学人間関係学部）
P7-67	ベビーカースマホの危険性 交通弱者の安全な移動を阻害している新しいバリア	水野　智美（東京科学大学） 徳田　克己（アール医療専門職大学）
P7-68	高等教育における「学びのユニバーサルデザイン」構築にむけた研究 特別支援学校との高大接続・連携に着目して	太田　容次（京都ノートルダム女子大学）
P7-69	病院のホームページに掲載されるバリアフリーに関する情報 北陸信越地区の病院のHPを対象に	西館　有沙（富山大学）
P7-70	感覚処理感受性と脳電位活動の過剰同期	猪本　　修（九州産業大学）
P7-71	吃音のある児童生徒の進学に伴う不安と支援の空白に関する質的検討	川合　紀宗（広島大学ダイバーシティ＆インクルージョン推進機構）
P7-72	聴覚障害児における場所を表す格助詞の理解 ―移動性の差異が理解に及ぼす影響―	澤　　隆史（東京学芸大学総合教育科学系） 大鹿　　綾（東京学芸大学総合教育科学系） 村尾　愛美（東京学芸大学総合教育科学系） 相澤　宏充（福岡教育大学） 林田　真志（広島大学） 新海　　晃（広島大学）

P8-01	Defining a strong foundation for achieving equitable access to learning and transition for children and young persons with visual impairment Curriculum Framework for Children and Young People with Visual Impairment (CFVI)	Lynch Paul (School of Education, University of Glasgow, UK)
P8-02	An Introduction to the U.S. Expanded Core Curriculum and Connections with the Japanese Practice at a School for the Blind	Herzberg Tina (University of South Carolina Upstate, U. S. A.) 宮内　久絵(University of Tsukuba)
P8-03	The Specific Curriculum in Germany Development Needs for the Future	Schutt Marie-Luise (University of Hamburg)
P8-04	点字教科書における二次元コードの取り扱いに関する一考察 ―中学校英語科の教科書分析を通して―	青柳まゆみ(愛知教育大学) 森　　まゆ(広島大学)
P8-05	教材共有ウェブサイトのユーザビリティに関する調査 -視覚障害者のタスク分析を中心に-	志村まゆら(筑波技術大学) 福島　正也(筑波技術大学) 工藤　　滋(筑波大学) 半田こづえ(明治学院大学) 小林　　真(筑波技術大学)
P8-06	全国視覚特別支援学校在籍幼児児童生徒調査へのICD-11適用の試み	柿澤　敏文(筑波大学人間系)
P8-07	視覚障害者のイメージ形成のための３D造形教材の活用	大内　　進(星美学園短期大学)
P8-08	視覚障害生徒の日常生活動作の再指導内容の検討方法についての提案 -発達順序性の項目ネットワーク図と下位項目表の活用～食べる前に行う手指動作を例に～ -	左振　恵子(帝京平成大学)
P8-09	刑務所における点訳活動の歴史について	小島富美子(公益財団法人矯正協会)
P8-10	ニュージーランドにおけるインクルーシブ教育政策下のろう難聴児への協働的な乳幼児支援の意義と課題	木村　素子(群馬大学共同教育学部)
P8-11	Listening Difficulties児の物語記憶と注意機能の関係	山本　弥生(国際医療福祉大学成田言語聴覚学科) 岩崎　淳也(国際医療福祉大学成田言語聴覚学科) 佐々木香緒里(国際医療福祉大学成田言語聴覚学科) 小渕　千絵(筑波大学人間系)
P8-12	学校生活での聞こえにくさと談話能力の関係	岩崎　淳也(国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科) 佐々木香緒里(国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科) 山本　弥生(国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科) 西田久美子(国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科) 小渕　千絵(筑波大学人間系)
P8-13	LiD/APDを抱える小児における耳栓装用の効果 -主観的評価と客観的評価による検討-	小渕　千絵(筑波大学) 村田　彩奈(筑波大学大学院) 江橋　佳音(筑波大学大学院) 山本　弥生(国際医療福祉大学) 佐々木香緒里(国際医療福祉大学) 大島　美絵(栃木県立聾学校、筑波大学大学院) 岩崎　淳也(国際医療福祉大学)

P8-14　聴覚障害学齢児の家族および友人とのかかわりに関する検討
アンケート調査の結果から
笹目　友香(筑波技術大学)
山本　弥生(国際医療福祉大学成田保健医療学部)
佐々木香緒里(国際医療福祉大学成田保健医療学部)
岩崎　淳也(国際医療福祉大学成田保健医療学部)
小渕　千絵(筑波大学人間系)

P8-15　統計的データ処理技術による知覚支援システムの開発
当事者の意識と支援AIの関係のあり方
寺門　宏倫(茨城県立伊奈特別支援学校)

P8-16　石川県における難聴児療育支援体制の構築と課題について
いしかわ難聴児相談支援センター(みみずくクラブ)の相談実績から
武居　　渡(金沢大学)

P8-17　聴覚障害児の認知負荷の相違を踏まえた注意制御の予備的検討
石田　祐貴(愛媛大学教育学部)
鄭　　仁豪(筑波大学人間系)

P8-18　聴覚障害児の作文における副詞使用の特徴
容認性ならびに共起性の観点から
新海　　晃(広島大学)
澤　　隆史(東京学芸大学)
林田　真志(広島大学)
相澤　宏充(福岡教育大学)

P8-19　聴覚障害児における音韻意識形成と読み書きの発達的特徴
キューを併用する聴覚特別支援学校の聴覚障害児個々の発達に着目して
渡部　杏菜(国立特別支援教育総合研究所)
長南　浩人(筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター)

P8-20　難聴学齢児のマスキング音下の文聴取の検討
―マスキング音の種類とSN比の影響―
佐藤　友貴(国際医療福祉大学　言語聴覚学科)
大金さや香(国際医療福祉大学　言語聴覚学科)
小渕　千絵(筑波大学　人間系)

P8-21　手話通訳付オンライン会議でのろう者の手話表出の特徴と配慮
能美由希子(筑波技術大学)
左藤　敦子(筑波大学)

P8-22　聴覚障害児童生徒の認知スタイルと活用方略
鄭　　仁豪(筑波大学人間系)
何　　美隣(筑波大学障害科学学位プログラム)
郭　　思奕(筑波大学障害科学学位プログラム)
石田　祐貴(愛媛大学教育学部)

P8-23　特別支援学校の授業場面における教師のオノマトペ出現傾向
－聴覚障害児を対象とした第1学年国語授業の分析－
相澤　宏充(福岡教育大学)
左藤　敦子(筑波大学)

P8-24　肢体不自由児における電動移動機器活用の実態と課題
肢体不自由児療育施設における活用状況の分析結果を中心に
船橋　篤彦(広島大学大学院人間社会科学研究科)

P8-25　肢体不自由児・者の就労を通じた社会参加に向けた教育プログラム開発の研究Ⅱ
「働く」を通じた社会参加への力を育成するための指導の検討に係る一考察
加藤　隆芳(香川大学大学院教育学研究科)
高橋佳菜子(筑波大学附属桐が丘特別支援学校)

P8-26　肢体不自由教育におけるキャリア・パスポートの作成・活用に関する一考察
キャリア・パスポートの可能性と課題と今後の展望
相田　泰宏(横浜市教育委員会事務局学校教育部特別支援教育課)
武　千夏也(横浜市立上菅田特別支援学校)

P8-27　脊髄損傷者アーチェリー競技における記録とルールの変遷
国際ストーク・マンデビル競技大会と世界アーチェリー選手権大会の比較を通して
阿部　　崇(東京家政大学)

P8-28　肢体不自由教育におけるキャリア教育に関する文献検討
先行研究及び機関誌「肢体不自由教育」特集記事の分析をとおして
田中　美紀(青森県立北斗高等学校)
菊地　一文(弘前大学)

P8-29　肢体不自由者における将来への不安と職業生活上の希望の関連性
～在学時のキャリア教育への期待～
知名　青子((独)高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター研究部門)
渋谷　友紀((独)高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター研究部門)
田中　敦士(札幌学院大学　人文学部人間科学科)

P8-30　脳性麻痺児のコミュニケーションの障害の様態
環境要因であるかかわり手の態度に着目して
藤村　励子(郡山女子大学)
野口　和人(東北大学)

P8-31　がんに罹患した児童生徒へのICTを活用した効果的な授業の一考察
がんに罹患した経験のあるAYA世代当事者への院内学級における授業のインタビュー調査を通して
川池　順也(山梨大学)
李　　受眞(浜松学院大学)
熊谷　　亮(宮城教育大学)

P8-32　デジタルツイン空間を用いた病弱児との遠隔交流
交流参加学生への質問紙調査
宮地弘一郎(信州大学学術研究院教育学系)

P8-33　超重症児の情動理解を支援する簡便な授業分析法の試み
-iPad接続型赤外線サーモグラフィーカメラを用いて-
石田　基起(滋賀大学)

P8-34　先天性および若年性の視覚聴覚二重障害の難病に対する医療および移行期医療支援に関する研究
厚生労働科学研究費補助金(難治性疾患等政策研究事業)分担研究報告
星　　祐子(国立特別支援教育総合研究所)

P8-35　重度・重複障害児における移動する事物による期待形成
―S1-S2パラダイムによる支援と予期的視線移動の観察に基づく検討―
早川　莉央(福岡市立東福岡特別支援学校)
馬見塚優也(東京学芸大学教育学研究科)
成田　まい(尚絅学院大学)
小池　敏英(尚絅学院大学)
雲井　未歓(鹿児島大学)

P8-36　難聴を伴う重症心身障害児への聴覚的支援に関する考察
大金さや香(国際医療福祉大学言語聴覚学科)
城間　将江(国際医療福祉大学言語聴覚学科)
佐藤　友貴(国際医療福祉大学言語聴覚学科)
小渕　千絵(筑波大学人間系)

P8-37　「寄り添い」についての一考察
歩行を通じて考えたこと
粟井　麻実(永福学園)

P8-38　身体の動きが極めて制限される脊髄性筋萎縮症事例との長期縦断的教育実践事例研究
岡澤　慎一(宇都宮大学)

P8-39　関係節構文の理解における統語処理と意味処理の発達的変化
少数事例による予備的検討
竹尾　勇太(福岡教育大学)

P8-40　ストーリーテリングによる特別支援教育の実践II
小学校高学年向け言語コミュニケーション・プログラムの物語と関連させた活動
高野美由紀(兵庫教育大学)
武田　博子(池田市幼稚園通級指導)
有働眞理子(兵庫教育大学)

P8-41　特異的言語発達障害の疑いがある児童における複文の時制に関する言語知識の特徴
村尾　愛美(東京学芸大学)

P8-42　発話場面による吃音頻度の比較
連続絵説明課題と音読課題を用いた検討
松本　幸代(東京学芸大学)
多田　義光(東京都立板橋特別支援学校)

P8-43　放課後デイサービスにおけるストーリーテリング活動
発達障害や課題を抱える子どもたちのための、英語を取り入れた実践の試み
有働眞理子(兵庫教育大学)
武田　博子(池田市幼稚園通級指導)
高野美由紀(兵庫教育大学)

P8-44　幼児の読みと呼称との関係
逐字読み群と流暢読み群との比較
迫野　詩乃(姫路獨協大学　人間社会学群)

P8-45	ダウン症候群における吃音・非流暢性発話の実態と支援	前新　直志(国際医療福祉大学)
P8-46	インクルーシブな活動を実践する人材育成プログラムの試行 野外活動を通じた検討	橋本　陽介(白梅学園大学子ども学部) 野澤　純子(國學院大學人間開発学部)
P8-47	幼児の障害理解を深める教材の検討	岡部　智子(金城大学　人間社会科学部) 枝村　美夏(金城大学　人間社会科学部)
P8-48	特別支援学級における生成AI支援による対話分析 ―T-SEDA対話コードスキームを用いた実践事例―	荒巻　恵子(帝京大学) Farr William(ケンブリッジ大学) Trigo Clapés Ana Laura(メキシコ国立自治大学) 池田　彩乃(山形大学) 司城紀代美(宇都宮大学)
P8-49	照明による調光・調色機能を用いた視覚への支援 アーレンシンドロームを対象とした効果検証	小園侑理愛(日本K-ABCアセスメント学会学術研究員) 熊谷　恵子(筑波大学心理・発達教育相談室)
P8-50	特別支援教育関連分野で「文化」はどのように語られているか 1960年代から2020年代にかけてのわが国の研究動向	若松　昭彦(元広島大学大学院人間社会科学研究科) 若松　美沙(元広島大学大学院教育学研究科) 小田　純也(筑波大学大学院人間総合科学学術院)
P8-51	小・中学校の教職員における特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶことへの意識とその具体的な取り組みの様相	森本　　明(福島大学人間発達文化学類) 小原　舞音(筑波大学附属聴覚特別支援学校) 加藤　慎一(秋田大学教育文化学部) 東城　　恵(郡山市立行健小学校)
P8-52	既製服販売場面におけるバリアフリー接遇上の課題	大部　令絵(日本社会事業大学)
P8-53	聞き取り困難が疑われる幼児事例の雑音下聴取能力と日常場面における行動特徴	久保　愛恵(茨城キリスト教大学文学部) 田原　　敬(茨城大学教育学野) 勝二　博亮(茨城大学教育学野)
P8-54	第三次感化法制期における感化院長会議等の論点 法的な対象規定と入院児童の実態に着目して	山崎由可里(和歌山大学教育学部)
P8-55	インクルージョンに向けた美術館へのアクセスの拡張 ろう者・社会福祉施設利用者との対話型鑑賞を通して	池田　吏志(広島大学)
P8-56	カンボジアにおける障害者支援政策の現状 公的年金制度に着目して	間々田理彦(愛媛大学)
P8-57	大学生の自閉スペクトラム症者に対する態度と共感性および共同体感覚の関係について	日髙　　優(元　筑波大学大学院人間総合科学学術院) 片岡　美華(鹿児島大学教育学系) 中村　　晋(帝京大学教育学部) 樋口　和彦(広島修道大学人文学部) 小島　道生(筑波大学人間系)
P8-58	取り下げ	
P8-59	知的障害特別支援学校教員におけるセルフ・コンパッション、ストレッサー、バーンアウトの関連	尾川　周平(長野大学社会福祉学部) 小島　道生(筑波大学人間系)
P8-60	特別支援学校や普通学校の教員が認識する医療的ケアの教育的意義 文献レビュー	清水　史恵(滋慶医療科学大学大学院)
P8-61	低レジリエンス児に対する個別支援の実践 －社会性と情動の学習(SEL)に基づく介入の効果－	佐々木水穂

P8-62　通常学級学齢児におけるlistening fatigueの実態
質問紙調査の結果から
西田久美子(国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科)
山本　弥生(国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科)
岩崎　淳也(国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科)
佐々木香緒里(国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科)
小渕　千絵(筑波大学人間系)

P8-63　児童文化財を媒介とした多様な人との関わりの可能性
保育者養成校学生のボランティア活動後の語りの分析から
田宮　希砂(仙台青葉学院短期大学)

P8-64　フランカー課題における潜在制御と顕在制御の発達的変化
鈴木　浩太(四天王寺大学教育学部)
青木　真純(東海大学総合教育センター)
池田　吉史(東京学芸大学教育学部)

P8-65　特別支援学級若手教員のための巡回指導プログラムデザイン
ホワイトボード・ミーティング®を活用したファシリテーション型巡回指導
田中　雅子(北海道教育大学釧路校)

P8-66　多様化する学校作業療法士の関与形態の整理
塩津　裕康(日本作業療法士協会)
本間　嗣崇(日本作業療法士協会)
吉岡　和哉(日本作業療法士協会)

P8-67　被虐待経験の有無による里親委託児の睡眠障害の内容
「子どもの眠りの質問票」による評価
林　恵津子(埼玉県立大学保健医療福祉学部)
鈴木　保巳(長崎大学人文社会科学域(教育学系))

P8-68　地域と学校をつなぐアートプロジェクト
―特別支援学校/地域/アーティストの協働の事例から―
宮本　　聡(九州大学大学院人間環境学研究院)
藤田　雄飛(九州大学大学院人間環境学研究院)
池山　草馬(九州大学大学院人間環境学研究院)

9月15日(月・祝)　10:30～12:00　2F 展示室

P9-01　知的障害を有するASD児のオノマトペによる運動制御
――運動の正確性に焦点を当てて――
三橋　翔太(埼玉大学　教育学部)

P9-02　ダウン症児を同胞に持つ学齢期きょうだいの支援ニーズに関する研究
－きょうだいのためのワークショップを通して－
阿部美穂子(鹿児島純心大学)
石橋みちる(山梨県立大学)
金井　美希(山梨県立大学)
深沢　淳子(山梨県立大学大学院)
諏方　智広(横浜市立港南台ひの特別支援学校)

P9-03　障害者雇用における知的障害者の強みを生かす支援事例
－知的障害者・進路指導教諭・人事担当者へのインタビュー調査から－
河村佐和子(山口学芸大学)

P9-04　特別支援高等部に在籍する知的障害のある生徒を対象としたセルフアドボカシーに関する調査研究
－学校場面に焦点を当てて－
鶴田　絢子(元筑波大学大学院人間総合科学学術院)
小島　道生(筑波大学人間系)

P9-05　特別支援学校におけるキャリア教育体制の充実
児童生徒とつくるキャリア・パスポートを通じて
石田てい子(岐阜県立可茂特別支援学校)
平澤　紀子(岐阜大学大学院教育学研究科)

P9-06　視覚的注意が知的障害者の作業の正確性に与える影響
鈴木　美穂(茨城県立常陸太田特別支援学校)
三橋　翔太(埼玉大学教育学部)

P9-07　特別支援学校高等部におけるPTRに基づく事例検討の効果
田中　善大(近畿大学教職教育部)

P9-08　Go/No-go Association Taskを用いた知的障害児に対する潜在的態度へのアプローチ
大村　一史(山形大学地域教育文化学部)
池田　彩乃(山形大学地域教育文化学部)
髙橋　純一(福島大学人間発達文化学類)

P9-09　キャリア発達を促し，生徒が意欲的に取り組む姿を目指した中学部段階の作業学習の授業づくり
知的障害特別支援学校中学部における授業実践
東　武虎（岡山大学附属特別支援学校）
仲矢　明孝（元岡山大学教育学部）

P9-10　知的障害児の心的回転における認知的オフローディング
大和田美帆（茨城県立北茨城特別支援学校）
三橋　翔太（埼玉大学教育学部）

P9-11　ダウン症児における社会的認知と知的発達の関係
～偶発行動パラダイムによる評価の試み～
佐々木祥日（船橋市役所）
内城あまね（東京学芸大学教職大学院）
平田　正吾（東京学芸大学総合教育科学系）

P9-12　知的障害を伴うASD児への支援を通したフィクショナルナラティブの発達的変化
「Frog, on his own」を用いたストーリー構成の評価に焦点を当てて
吉井　勘人（山梨大学）
青木　雄一（長野大学）

P9-13　TEAを用いた軽度知的障害生徒の進路決定プロセスの類型化
類型ごとの特徴分析と効果的な指導方法の検討
今井　彩（関西福祉科学大学）

P9-14　知的障害児における数量スキーマの特徴とプレイフル・ラーニングの可能性
「まなびわくわくテスト」と「概数トランプ」を用いた評価と実践
岩井　祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）
平田　正吾（東京学芸大学）
藤野　博（東京学芸大学）

P9-15　障害のある児童生徒の養育者の生活に関する大規模調査報告
―親の就業状況に着目した分析から―
江尻　桂子（茨城キリスト教大学）
斎藤遼太郎（茨城キリスト教大学）
三橋　翔太（埼玉大学）

P9-16　知的障害のある生徒に対するデュアルシステム実習による効果
小倉　京子（川村学園女子大学）
細川　雅彦（千葉県立特別支援学校市川大野高等学園）

P9-17　教科の内容に基づく年間指導計画の検討
～学習指導要領に示された「内容」と「内容のまとまり」を使い分けた指導計画の作成～
遠山裕一郎（長野県木曽養護学校）

P9-18　知的障害児・者の「学習や作業に向かう態度」に関する調査
「態度の階層構造」理論に基づくアセスメントツールの作成
小笠原　拓（株式会社ドコモ・プラスハーティ）
菅野　敦（東京学芸大学）

P9-19　六方学園における学校教育保障への歩み
平田香奈子（広島修道大学　人文学部）

P9-20　ウェルビーイングなカリキュラムマネジメントと実践の課題
知的障害特別支援学校における研究としての継続的な実践と人材育成の視点から
島田　佳修（栃木県立足利中央特別支援学校）

P9-21　知的障害特別支援学校におけるチーム・ティームティーチング
教師間連携に関連する主担当教師と副担当教師の教授行動
松崎　保弘（くらしき作陽大学）
城間　園子（琉球大学）

P9-22　地域支援におけるコーディネーター育成に関する研究(4)
地域の小中学校コーディネーターの「資質向上のためのチェックリスト(改訂版)」を活用した研修実施の効果
清水　謙二（大阪府立佐野支援学校）
浦井　尚女（大阪府立西淀川支援学校）

P9-23　障害児・保護者支援に資する「SSW活用促進モデル」試案
スクールソーシャルワーカーの個別の教育支援計画作成と授業への参画の可能性
岩山　絵理（愛知教育大学）
小倉　靖範（愛知教育大学）

P9-24　学習者の学習過程における事物的変数の効果について
足立　圭子（よこはま児童文化研究所）
原　ふみ（よこはま児童文化研究所）

P9-25　知的障害特別支援学校高等部生徒のスマートフォン及びLINE利用の実態に関する研究
飛田　真里（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）

P9-26　知的障害教育の国語科における昔話教材開発に向けた検討
２冊の昔話絵本『ねずみの相撲』を用いた集団面接調査の結果をもとに
宮野　雄太（相模女子大学）

P9-27　知的障害教育における教科「情報」の実践
障害特性に応じた学習の工夫と教材開発の可能性
菱　真衣（東京都立あきる野学園）
樋井　一宏（大阪府立西浦支援学校）
大島　啓輔（埼玉県立熊谷特別支援学校）
菱　拓夢（埼玉県立日高特別支援学校）
齋藤　大地（宇都宮大学）
山﨑　智仁（山口県立大学）
水内　豊和（島根県立大学）

P9-28　知的障害者における学校時代からの友人の有無と友人関係満足度との関係性
佐々木健太郎（尚絅学院大学　総合人間科学系　教育部門）
平野　幹雄（東北学院大学　人間科学部）
野口　和人（東北大学大学院　教育学研究科）

P9-29　知的障害のある児童・生徒の援助希求に焦点を当てたメンタルヘルス支援と課題に関する検討
養育者のインタビュー調査を通じた質的調査
田中　美歩（東京学芸大学）

P9-30　高等支援学校における職業科目の授業実践にみるキャリア発達支援の可能性と課題
職業、職業に関する専門教科、企業実習の多層的検討を通して
中島　弘和（元国立都城工業高等専門学校）

P9-31　壮年・高齢期における自閉症のある人の行動障害の特性
－併せもつ知的障害との関連性について－
近藤　裕彦（社会福祉法人檜の里　あさけ学園）

P9-32　発達の遅れやASD特性のある中国語・日本語バイリンガル児に対する直示動詞「行く／来る」の指導
朝岡　寛史（広島大学大学院人間社会科学研究科）
裴　　虹（筑波大学人間系、スタートライン教育）
河野　　萌（スタートライン教育）
Yang Jing（スタートライン教育）

P9-33　自閉スペクトラム症傾向のある若者が「楽しい」と感じる会話とは
高校生・大学生1241名を対象とした量的調査からの検討
青木　瑛佳（東京大学）

P9-34　ASD児に対する自発的な挨拶行動を促進するための方法の検討
動画提示と強化を用いて
西口　知宏（社会福祉法人　北摂杉の子会）

P9-35　発達障害児の学習場面での「疲れやすさ」に関する予備的検討
通級指導教室担当教員へのインタビュー調査
竹森　亜美（星美学園短期大学）

P9-36　ADHD関連のスティグマとその緩衝要因
テーマ分析による質的検討
武田　瑞穂（十文字学園女子大学教育人文学部心理学科）
大西　正二（帝京科学大学医療科学部作業療法学科）

P9-37　放課後等デイサービスにおける発達支援プログラム現状と課題
予備調査に基づくインタビューガイドの改訂プロセス
王　　青童（筑波大学人間系）
裴　　虹（筑波大学人間系）
朱　　曦済（一橋大学大学院経営管理研究科）
竹内　康二（明星大学心理学部）

P9-38　自閉スペクトラム症者の養育者における養育レジリエンス
養育レジリエンスと心理社会的適応との関連に焦点を当てて
永瀬　　開（広島大学人間社会科学研究科）
藤田　久美（山口県立大学社会福祉学部）

P9-39　知的・発達障害のある人の地域における余暇活動参加について
ある地域の動的な余暇活動参加プロセスに着目して
澤江　幸則（筑波大学体育系）
戸田　優那（筑波大学人間学群）

P9-40　自閉スペクトラム症児の保護者を対象とした支援ツールとガイドブックの使用が視覚的支援の継続と効果に及ぼす影響
大石　博司（じんぶな～）

P9-41　自閉スペクトラム症児・者のきょうだいにおける告知の実態と障害認識過程について
岡島　寧々（研究時所属 筑波大学大学院人間総合科学学術院）
小島　道生（筑波大学人間系）

P9-42　ADHD様症状を示す児童の順向性・反応性制御
岩下　史弥（長野県東御市立滋野小学校）
池田　吉史（東京学芸大学）

P9-43　発達支援の知識獲得を目的とした単回研修におけるアニメーションツール活用の予備的検討
伊藤　貴大（目白大学人間学部）

P9-44　自閉スペクトラム症のある小・中学生の自尊感情・自己効力感の様相
永井　祐也（岐阜聖徳学園大学教育学部）
永井絵莉子（福山市立大学教育学部）

P9-45　テーブルトーク・ロールプレイングゲーム(TRPG)活動によるコミュニケーション支援の成果と課題
―ASD･ADHDのある小中学生の支援をおこなう放課後等デイサービス保育士に対する調査から―
木下　豪（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）
丹治　敬之（筑波大学人間系）

P9-46　放課後等デイサービスにおける神経発達症児への連想ゲームを活用した言語指導
小幡　知史（樹の子クラブ）
渡辺　修宏（国際医療福祉大学）

P9-47　発達障害者の自転車運転能力とWAIS-Ⅳ成績との関連性
ドライビングシミュレーターを用いた運転能力評価を用いて
高橋　恵一（秋田大学大学院医学系研究科　保健学専攻作業療法学講座）
菊地　翼（秋田大学大学院医学系研究科　保健学専攻作業療法学講座）
水戸部一孝（秋田大学大学院理工学研究科　数理・電気電子情報学専攻）

P9-48　小学校低学年児におけるひらがな読み困難リスクの評価
―通常学級における単語検索課題と語彙判断作業課題の一斉実施による検討―
古里　恵（合同会社SBD）
雲井　未歓（鹿児島大学教育学部）

P9-49　発達障がい児に対する“柔軟な指導”とは
行動指標の作成に向けて
遠藤　愛（文教大学・人間科学部）

P9-50　英語学習の特異的な弱さを早期にスクリーニングする方法
スクリーニングアプリ『E-Screener』の開発
鈴木　恵太（岩手大学）

P9-51　ユーモアの理解に関連する自閉スペクトラム症の特徴とは
大学生を対象にしたアナログ研究
藤岡　徹（福井大学）
水上　彩花（富山県公立学校）

P9-52　ワーキングメモリと書字運動との関連性について
村瀬　忍（岐阜大学教育学部）
杉本　圭（森ノ宮医療大学総合リハビリテーション学部）

P9-53　自閉スペクトラム症の反復的行動に対する理解(2)
児童発達支援における指導員の理解
廣澤　満之（明星大学）
豊永　麻美（白梅学園大学大学院子ども学研究科）

P9-54　青年期～成人期の自閉スペクトラム症者の日常会話における即時性エコラリアの機能の分析
川旗　真綺（児童発達支援夢門塾相生）
嶋崎まゆみ（兵庫教育大学）

P9-55　外から見えにくい障害がある人の航空移動
発達障害特性により表出したパニックの事例報告
蒔苗　詩歌（宮城学院女子大学）
丹羽　菜生（中央大学）

P9-56　自閉スペクトラム症児における実行機能と感情推測の関連性
抑制機能に着目した社会的情報処理プログラム検討に向けて
坂本　真季（星美学園短期大学幼児保育学科）
渡邉　孝継（聖学院大学心理福祉学部）
竹森　亜美（星美学園短期大学幼児保育学科）
大石　幸二（立教大学現代心理学部）

P9-57　不適応を示す発達障害のある大学生と社員の状態像の比較
～卒業後の進路先での不適応の予防・低減に向けた移行支援の検討～
榎本　容子（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
伊藤　由美（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

P9-58　トップダウン処理と探索的処理に及ぼす発達障害特性の検討
眼球運動を用いたアナログ研究
五島　史子（田園調布学園大学）
新井　雅明（田園調布学園大学）
中島　彩佳（湘南福祉センター診療所）

P9-59　発達障害傾向に起因する感覚異常のある子どもに対する支援 1
―質問紙調査からみた保育者の知識の現状―
大和田菜子（豊里もみじこども園）
水野　智美（東京科学大学）

P9-60　ASD児におけるメディアを通じた言語習得の可能性
日本・アイスランド・アラビア語圏からの不思議な報告
松本　敏治（教育心理支援教室・研究所　ガジュマルつがる）

P9-61　神経発達症を持つ子どもの投薬治療に関する意識について
薬を使わない治療に関心を持つ人の意識調査
荒牧　要右（ＹＣＣこども教育研究所）
塚本万依子（ＹＣＣこども教育研究所）
安原　昭博（安原こどもクリニック）

P9-62　児童がうれしいと感じる「ほめ」と学級担任がとらえる児童の支援ニーズとの関連
滝吉美知香（岩手大学）

P9-63　特別支援学校に在籍する様々な他害を示す生徒への支援
―文脈適合性にあった支援方法の検討―
松永　　悟（神奈川県立相模原支援学校）
関戸　英紀（東海大学児童教育学部）

P9-64　場面緘黙のある小学生の言語発達の特徴
東京都の特別支援教室および言語障害通級指導学級を対象とした調査
栗林　希帆（杉並区立八成小学校）
藤野　　博（東京学芸大学）

P9-65　小学校特別支援学級における自立活動の指導
－個別目標と単元目標を連動させた集団指導の検討－
小島　拓也（公立小学校）

P9-66　通級と心理相談を併用した場面緘黙改善プログラムの実践
及川　友香（医療法人社団佳正会やまだこどもクリニック）

P9-67　学校規模ポジティブ行動支援における第２層支援の試行的取組
Check-In/Check-Outによる効果の検証
半田　　健（熊本大学）
若林　上総（宮崎大学）

P9-68　教員養成課程の学生を対象としたポジティブ行動支援に基づく研修の効果
－教育実習による教師効力感及び教員志望度の変化－
稲垣　　佑（神戸市スクールカウンセラー）
嶋崎まゆみ（兵庫教育大学）

P9-69　自己決定理論を支援指標とした校内教育支援フレームワークの検討
居場所ではなく，自律の足場として機能する校内教育支援センターの役割
小泉　二郎（慶応義塾大学）

P9-70　行動問題を呈する自閉症中学生への授業参加行動を促す介入
チェックリストによる自己評価から
佐治信一郎（都立羽村特別支援学校）

発表論文

共に学び共に育つインクルーシブ体育の課題と展望

企画者　綿引清勝・内田匡輔（明星大学大学院教育学研究科）・（東海大学体育学部）
司会者　内田匡輔（東海大学体育学部）
話題提供者　外赤広太（神奈川県立大船高等学校）
村井梨沙子（東海大学体育学部）
綿引清勝（明星大学大学院教育学研究科）
指定討論者　森下由規子（明星大学教育学部）

KEY WORDS:インクルーシブ体育　共生　特別支援教育

【企画趣旨】

本研究は、神奈川県のインクルーシブ教育推進の考え方である「支援教育の理念のもと、共生社会の実現に向け、すべての子どもができるだけ同じ場で共に学び、共に育つことを目指す」という教育目標の実現へ向け、スポーツ庁委託事業「令和の日本型学校体育構築支援事業」よりインクルーシブ体育の実践的調査研究に取り組んだ。

具体的には、令和４年度から神奈川県内の高等学校にて実態把握と知見収集を行い、令和５年度、令和６年度は公立高等学校の２校を実践研究校に選定し、ルールや用具、活動内容等を学習者の実態に応じて工夫をしていく「アダプテッド」の考え方や学習内容に応じて「Open」「Modified」「Parallel」「Separate」の学習形態を授業の中で有機的に組み合わせて学習活動を展開する「インクルージョン・スペクトラムモデル」の考え方を参考に検証授業を実施した。本シンポジウムでは、これらの取り組みについて課題と展望を議論する。

なお、本調査研究におけるシンポジウムでの話題提供を含んだ研究発表については、実践研究校の所属長及び明星大学の研究倫理委員会の承認を得ており、発表に際して個人が特定されることがないように学校名等は匿名化をした。また本研究の一部は、令和６年度スポーツ庁委託事業「令和の日本型学校体育構築支援事業」の助成を受けて実施した。

【話題提供者の趣旨】

外赤広太「共に学び共に育つ体育授業における授業改善」

本調査研究に３年間指導主事として参画し、有識者からの助言を受けながらモデル授業の開発と授業改善を実施した。その過程では、神奈川県におけるインクルーシブ体育の実践に関する実態を把握するとともに、現場の教員との協同、研修の企画・運営など、教育行政の立場から新しい取組を経験した。

本事業では「アダプテッド」という新たな視点に基づき授業改善を進めてきたが、そこで得られた知見や経験から自身の体育教師としてのキャリアを振り返り、教育現場に戻って取り組んでいる授業の工夫や実践などについて、本事業の成果と課題を踏まえながら報告をする。

【話題提供者の趣旨】

村井梨沙子「共に学び共に育つ体育授業における教師行動について」

検証授業における本実践において、「教師がどのように授業を展開するのか」ということを明らかにするために、教師行動における期間記録（以下の４場面）を分析した。全ての授業時間のデータを収集することはできなかったが、2 校ともに毎授業時間の「インストラクション場面」、「運動学習場面」、「認知学習場面」、「マネジメント場面」の 4 場面の割合を算出した。その結果、単元を通した平均割合では、2 校ともに運動学習時間の割合が最も高く、1 校では認知学習場面の割合が単元の平均 10%以上、学習内容とは関係のないマネジメント場面の割合が約 20%となった。認知学習場面の割合が 20%以上であった時間もあった。これらの結果の詳細について報告するとともに、共生社会の実現に向けた体育授業における教師行動に関して話題提供する。

【話題提供者の趣旨】

綿引清勝「共に学び共に育つインクルーシブ体育の因子について」

本事業における検証授業の成果と課題を明らかにするため、共に学び共に育つインクルーシブ体育授業の自己評価に関する 30 項目を独自に開発・設定し、質問紙調査を実施した。対象は、実践研究校２校の生徒（N=414）とし、５件法にて回答を得た。分析方法は、探索的因子分析（主因子法・バリマック法）を実施した結果、合計２因子が抽出された。これらの因子は、第一因子（α＝0.958）を「共に学ぶ因子」、第二因子（α＝0.947）を「共に育つ因子」と命名した。各因子においては、Mann-Whitney の U 検定にて実践研究校を比較した結果、通常の高等学校よりもインクルーシブ推進校の方が 0. 1%水準で有意に高い傾向が確認された。

これらの知見から得られた結果を基に、多様な学習者が相互に学び合うための「インクルーシブ体育の因子」について授業評価への活用の可能性等も交えた話題提供を行う。

【指定討論者の趣旨】

森下由規子

「アダプテッド・スポーツ」の認識は特別支援教育の分野で少しずつ浸透してきているが、正確な理解はまだ浅い。今回の「インクルーシブ体育」の研究を通して得た結果を、理解推進に活かしていく必要があると考える。

討論の内容として、１）「アダプテッド体育」は小学校段階から実施した場合でも成果が上がる可能性について、２）参加者すべてが満足（活動保障）できる「アダプテッド体育」の在り方について、３）体育の授業で検証した２つの因子「共に学ぶ因子」「共に育つ因子」が学校生活全般に活かせる可能性について、４）「アダプテッド体育」を行ったことで、数値ではなく観察から得る関係性の変化等について討論したいと考える。

参考・引用文献

令和６年度スポーツ庁委託事業「令和の日本型学校体育構築支援事業」.令和６年度神奈川県立総合教育センター研究報告. 共に学び共に育つ体育授業の実現に向けた調査研究―県立高等学校２校の実践を通して―（３年間継続研究の３年目）.

(WATAHIKI Kiyokatsu, UTIDA Kyosuke, SOTOAKA Kota, MURAI Risako, MORISHITA Yukiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 1-2

日本の盲学校の存続を考えるⅡ

-盲学校卒業生の話題提供から盲学校の役割をさぐる-

企画者　青木　隆一（淑徳大学　総合福祉学部）
司会者　左振　恵子（帝京平成大学　児童学科）
話題提供者　青柳　まゆみ（愛知教育大学　教育学部）
工藤　滋（筑波大学　人間系（理療科教員養成施設））
指定討論者　矢野口　仁（松本大学　教育学部）
青木　隆一（淑徳大学 総合福祉学部）

KEY WORDS: 視覚障害教育　盲学校の存続　盲学校の役割

【企画主旨】

国際的な動向並びに文部科学省の施策を踏まえると、インクルーシブ教育システムの推進は更に進んでいくと考えられるが、これが形式的にされると、長い年月をかけて盲学校に蓄積されてきた「質の高い視覚障害教育」の維持・提供ができなくなり、視覚活用を前提とした教育に後退していく危険性がある。

本シンポジウムの目的は、盲学校が果たしてきた視覚障害教育の役割を再確認し、インクルーシブ教育システムにおける盲学校の役割について、議論を深めていくことであり、第 61 回本学術大会では「日本の盲学校の存続を考える」と題した自主シンポジウムの第二弾である。

前回は、日本の盲学校の現状と諸外国の現状を鑑み、盲学校の存続の方途について理解を深めた。今回は、盲学校の教育の特徴を具体的に掘り下げ、確認し、理解を深めていくために、盲学校で生徒として普通科や理療科の教育を受け、現在は視覚障害教育の現場に携わっている二人からの話題提供、盲学校長経験者の二人の指定討論で構成することとした。フロアの皆さんと意見交換を行いながら、議論が深まっていくことを期待する。

【話題提供者の主旨】

話題提供１「これからの盲学校に託したいこと」
青柳まゆみ

盲学校が「学びの場の一つ」と位置づけられて 15 年余が経過した今日、全国の盲学校では「選ばれる盲学校」「頼られる盲学校」を目指した様々な取り組みが行われている。しかし、各校の規模の縮小に伴う機能低下や、長年培われてきた視覚障害教育の成果の維持・継承・発展が懸念される側面も大きいと言わざるを得ない。本話題提供では、特別支援教育に育てられた自身の経験と、教員養成や教員研修に日々関わる中で感じている課題を基に、「配慮によって同等に」を目指した教科指導の基本的考え方、学校生活の全ての時間において取り組むべき自立活動の指導の意義等について整理する。

平成 22 年に視覚障害教育の研究を行う大学教員等の連名で文科省へ提出された「すべての視覚障害児の学びを支える視覚障害教育の在り方に関する提言」を踏まえつつ、現代的課題に柔軟に対応できる盲学校の役割について改めて考えたい。

話題提供２「理療教育を継承していくために」　工藤　滋

インクルーシブ教育システムは、理療教育にも様々な影響を与えている。これには、普通科までのインクルーシブ教育の進展による影響と、理療教育をインクルーシブ教育として行うことによる影響の２つの視点が考えられる。そしてこれらの影響は、今後ますます大きくなっていくことが予想される。

インクルーシブ教育システムにおける盲学校の役割を考えるに当たり、まず１つの情報として、生徒の立場から盲学校で普通教育と理療教育を学んだ経験について紹介する。その上で、盲学校で教師として学習指導に当たってきた経験も踏まえて、前述の２つの視点から盲学校が果たしてきた役割を整理する。さらに長年にわたって理療教育関係者間で議論が続けられてきた、盲学校を各都道府県に１校ずつ残すべきか、都道府県の枠組みを超えた統合を進めるべきかという課題を取り上げ、両者の意見の比較を通じて、視覚障害者の適職としての理療を将来にわたって存続させていくための盲学校の在り方について検討する。

【指定討論者の主旨】

指定討論１「盲学校の使命を果たすために必要なこと」
矢野口仁

盲学校は視覚障害児に対する教育機関であるとともに、教育技術の開発機関でもあり、その継承のための研修機関でもあり、視覚障害教育を支える人材育成機関、さらには卒業生の心の拠り所でもあるように、多くの役割を担ってきた。しかし、現在の盲学校が置かれた状況では、単独でそれらの役割を果たすことは難しく、役割の選択と集中が求められている。そこで本指定討論では、青柳氏の話題提供を踏まえ、今後も盲学校における視覚障害児に特化した教科指導の特徴と、盲学校での教育活動全体で行う自立活動の指導の特徴を生かしていくために、盲学校がいかに柔軟に対応していくべきかについて議論する。

指定討論２「理療教育の明るい将来のために」 青木隆一

視覚障害教育の始祖は、今でいう理療教育であり江戸時代にまでさかのぼる。この伝統と歴史は、視覚障害教育に携わる者にとって誇るべきものである。また、理療教育は、当事者や関係者の自責によって、明治初期の西洋医学への転換、戦後のマッカーサー旋風、あはき１９条訴訟など幾多の危機を乗り越えてきた。しかし、理療教育の現況は安寧としたものではなく、その存続の危機感すら覚える。そこで本指定討論では、工藤氏の話題提供を踏まえ、自責性をキーワードに理療教育の明るい将来を描くために「我々がすべきこと」について議論する。

(AOKI Ryuichi, AOYAGI Mayumi, KUDO Shigeru,
YANOKUCHI Hitoshi, SABURI Keiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 1-3

障害の重い人の生涯学習（8）

― 生涯学習を持続し豊かにしていくための人材育成について―

企画者　三科聡子（宮城教育大学教育学部）
石川政孝・相澤純一（NPO 法人訪問大学おおきなき、重度障害者・生涯学習ネットワーク）
司会者　三科聡子（宮城教育大学教育学部）
話題提供者　大石恒子（東京都日野市障害者訪問学級、重度障害者・生涯学習ネットワーク）
松本健太郎（認定 NPO 法人スマイリングホスピタルジャパン「SHJ 学びサポート」）
奥野康子（訪問カレッジ Enjoy かながわ）
佐藤英明（文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課
障害者学習支援推進室）
指定討論者　飯野順子（NPO 法人地域ケアさぽーと研究所）

KEY WORDS: 生涯学習　人材育成　制度化

【企画趣旨】

過去７回の本シンポジウムの企画では、障害の重い人の生涯学習の取り組みの立ち上げから今までの発展の経緯や全国各地の取り組みの全体像を把握することに努めてきた。

関東近辺では東京都、神奈川県を中心として、2024 年に埼玉県で、2025 年４月に千葉県で訪問カレッジが立ち上がった。

今回のシンポジウムでは、障害の重い人の生涯学習の機会（場）を継続していくために基盤となる人材育成にスポットを当て、障害の重い人の生涯学習の制度化を意識した議論を行いたい。

なお、倫理綱領に基づき話題提供の中で紹介される学習者・保護者・指導者に研究協力の同意を受けている。また、話題提供者の所属機関の承諾も受けていて、利益相反はない。

【話題提供１　東京都日野市障害者訪問学級】

令和６年度、重度障害者生涯学習ネットワークの一員として、人材育成に係るアンケートを全国の国立の特別支援学校教員養成課程を持つ大学 50 校の教員と、ネットワーク関連の大学・専門学校教員を対象に実施し 55 件の回答を得た。主に重度障害者生涯学習（訪問）にボランティアとして大学生を派遣することについて認知度と関心を聞いた。重度障害者の生涯学習への希望などの認知度は高いものの、実際の生涯学習の実施団体についての認知は低かった。先生自身が生涯学習に持つ関心は高いが、それよりも学生に参加させることへの関心がより高く、今後に期待が高まった。

ネットワークとしても今後大学生のボランティアの育成により力を注ぎたいと考えている。

【話題提供２　SHJ 学びサポート】

人材育成については障害の重い方との教育的かかわり合いの魅力を伝えることがまず必要だと考える。肥後(2015)は、個別性が高い子どもとの教育的かかわり合いにおける支援者の資質として、「次々と新たなアプローチの具体策を思いつくセンス」を挙げ試行錯誤の力こそが特別支援教育の専門性だと述べている。本団体では特に教材及びその提示の工夫がかかわり手の最大の課題と捉え、教材を介した教育的かかわり合いにおける試行錯誤の魅力を冊子、活動報告書、教材販売、学習場面の見学受け入れを通して広く共有している。

話題提供では本団体の人材育成の工夫を紹介しながら教材を介したやりとりの魅力を参加者と共有したい。

〔文献〕肥後光一（2015）通じ合うことの心理臨床改訂版. 同成社.

【話題提供３　訪問カレッジ Enjoy かながわ】

神奈川県内を対象に障害の重い方の訪問型生涯学習支援として７年目を迎え、現在 25 名のカレッジ生は、それぞれの学びを楽しみ、生活の一部として位置づけている。

学習支援員に限らず多様な人材が関わることは、学びを豊かに拡げ深まることから、ボランティアやゲストティーチャーの参加を積極的に取り入れている。その方策としてのボランティア講座の開催や大学連携について紹介する。

また、昨年度より神奈川県の協働事業に採択され、歴史博物館や図書館との協力による教材動画を製作した。出かけることが困難なカレッジ生にとって、新たな社会資源活用の形が生まれ、学芸員の出張講座へと発展している。その取り組みについて話題提供する。

【話題提供４　文部科学省障害者学習支援推進室】

文部科学省では平成 29 年度より障害者の生涯学習支援政策に着手し、平成 30 年度から「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」を開始した。令和７年度は、これまで実施してきた都道府県中心の地域コンソーシアムによる支援体制構築に加え、新たに他分野連携による新たな障害者の生涯学習のモデル・ネットワーク構築、障害者の移行期の学びのモデル事業の２メニューを追加し、計 31 団体に委託して事業を推進している。

移行期の障害の重い人への学びの重要性や、障害の重い人を対象とした委託団体の事例について話題提供する。これまで文部科学省の取組の成果を踏まえ、今後の施策の方向性について報告する。

【指定討論】

①　人材育成にあたって、望ましい資質は、どのような能力なのか、明確にすることが求められている。

②　厚生労働省が、「生活介護利用モデルの作成事業」を立ち上げている。その中で、生涯学習プログラムの開発・実施にあたっては、「重度障害者・生涯学習ネットワーク」など、重度障害者の生涯学習に関して実績や知見を有する団体等と連携することが望ましい」と明記された。このことに応える具体的事項は何か、明確にする必要がある。

（MISHINA Satoko, AIZAWA Junichi, ISHIKAWA Masataka, OISHI Tsuneko, MATSUMOTO Kentaro,　OKUNO Yasuko, SATOU Hideaki,　IINO Junko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 1-4

ICF 活用の「不易と流行」を考える

企画者　　徳永亜希雄　（横浜国立大学）
司会者　　徳永亜希雄　（横浜国立大学）
話題提供者　逵　直美　　（東京都立光明学園）
　　徳永亜希雄　（横浜国立大学）
　　西村　修一　（前・栃木県立岡本特別支援学校）
　　富山　比呂志（茨城県立結城特別支援学校）
指定討論者　山元　薫　　（静岡大学）
　　田中　浩二　（至誠館大学，のあ保育園）

KEY WORDS:　ICF　特別支援教育　AI

【企画趣旨】

ICF（国際生活機能分類）を巡る我が国の状況を概観すると，初期段階では ICIDH（国際障害分類）との比較のもとで，その概念的枠組みの特徴や重要性が紹介され，同じく概念の活用が多く検討されてきた．その後，分類項目の活用として，疾患や活用の文脈に応じた項目のセット（コアセット）の活用なども検討されてきた．ICF そのものの動きとしては，次のような動きがある．2007 年，18 歳未満に対応した分類項目の充実が図られた ICF-CY(同児童版)が公表された.2018 年，WHO 国際分類ファミリーネットワークの中心分類である ICD(国際疾病分類)-10 が，約 30 年ぶりに改められて ICD-11 として公表され，ICF の項目を含む章が新設された．ICF は，毎年項目の更新が続けられ，ICF-CY で追加された項目もこの中に統合されてきているが，基本設計そのものには変わりはない中，活用の仕方について検討が進められてきている．

我々は，主に特別支援教育の文脈での活用について，「ICF の学校現場への適用」，「ICF と合理的配慮と特別支援教育」，「インクルーシブ教育と ICF」といったテーマのもと，ICF の様々な面に視点を当て，自主シンポジウム等を通して検討を重ねてきた．今回，これまでの取組を振り返りながら ICF 活用の「不易と流行」について検討を試みることにした．なお，以下の内容は，所属機関の倫理審査を受ける，或いは発表内容について許諾を得る等，本学会の倫理規定を遵守している．

【話題提供の趣旨】

１．若手育成と ICF 活用の検討（逵）

昨今，学校では若手教員が占める割合が大きくなってきている．また，もともと特別支援教育志望ではない，多様な背景を持つ教員も多い．そのような中で，特別な配慮が必要な子供の特性等を理解し，適切な指導と支援の方法を身に付けることが，若手育成の研修では大切である．子どもの実態把握，関係機関との連携，環境への配慮などを含め，障害による学習上又は生活上の困難を把握できる ICF の概念図の活用は，若手教員の資質能力を向上させるために効果があると考える．ここでは，これまでの学校における ICF 活用の流れと昨今の若手育成における ICF 活用の必要性について報告し，ICＦ活用の不易流行，今後の活用について検討したい．

２．ICF 概念モデルをベースにした教育モデルの検討（徳永）

これまで概念モデルと分類項目活用を併用する形で活用の在り方を検討してきた．概念モデル活用としては，健康状態，心身機能・身体構造，活動，参加，環境因子，個人因子に加え，主観的側面（上田，2005）を踏まえた主体・主観（齊藤，2005）を加えたワークシート等を用いて，子どもの状態の理解や指導と支援の方向性の検討，関係者間での情報共有への活用について取り組んできた．今回は，教育の立場から ICF のモデルを再検討した試みを踏まえ，議論を交わしたい．

３．ICF コアセットの評価における AI 活用の試み（西村）

共通言語としての ICF（概念，及び分類項目・評価点）を臨床活用するための評価の手法であるコアセットにおいて，評価点の妥当性や信頼性が課題となってきた．本提案では，我が国の教育を対象としたコアセット（試案）における具体的な評価のスケールを示すとともに，コアセットによる評価・分析に際する AI 活用の可能性を考えたい．

４．AI による ICF 活用の検討（富山）

ICF 活用の難しさとして，ICF コードによるコーディングが挙げられるが，このコーディングは生成 AI によって，半自動的に行える可能性がある．子どもの状態を記述した文章や会話音声データから，それを AI がコーディングし，コードで整理した状態にする．妥当性の課題はあるものの，AI によるコーディングのたたき台があることで，ICF を多職種間の共通言語として活用する機会の増加可能性があると考える．AI 等テクノロジー利用によって，ICF をもっと簡易に，誰もが使えるツールへと昇華できる可能性について検討したい．

【指定討論の趣旨】

１．子ども理解としての ICF 活用の意義（山元）

インクルーシブ時代は，固定的な能力観ではなく，環境との相互作用として顕在化する障害の状態を捉え，活動・参加できる状況を調整できる，能力可変主義的な思考への転換が必要である．教育の基盤としての教員の障害観や人権感覚，平等観に変容が見られるのではないかと考える．このような意識の転換や変容があるからこそ，インクルーシブな中で，障害のある子どもの教育が充実するのではないかと考える．そこで，これまで検討してきた ICF 活用の実績も踏まえつつ，再度，ICF 活用は，子ども理解や教員の育成，他職種との連携等において，どのように寄与できるのか検討したい．

２．ICF 活用の発展における AI の意義と可能性（田中）

近年，医療福祉分野における AI の活用が活発化している．AI 活用の場面は様々であり，膨大な情報を分析したり，求められる情報を抽出したり，ChatGPT に代表される生成 AI のように利用者の要求に対して回答を作成するものなど，今後も AI 技術発展もあることながら，活用場面は拡大していくと推測される．他方，ICF が採択されて 20 年以上が経過しているが，特に ICF 分類項目については十分な活用が進められているとは言い難い．ICF 分類項目の活用が困難となる理由の一つとして，項目数の多さや分類項目に付随する評価尺度の難解さなどが挙げられている．先に触れた AI は，ICF，特に ICF 分類項目の活用を阻む要因の解消に大きく貢献できると期待される．今回は，ICF 活用を促進する上での AI 技術の意義や可能性について検討を行いたい．

(TOKUNAGA Akio, TSUJI Naomi, NISHIMURA Shuichi, TOMIYAMA Hiroshi, YAMOMOTO Kaoru, TANAKA Koji)

肢体不自由教育における ICT の活用

－　学校における ICT 活用推進の組織的な取組に着目して　－

企画者　吉川　知夫　（国立特別支援教育総合研究所）
藤本　圭司　（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　杉林　寛仁　（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　加藤　敦　（国立特別支援教育総合研究所）
五味　信吾　（山梨県立あけぼの支援学校）
松本　隆徳　（熊本県立熊本かがやきの森支援学校）
指定討論者　北川　貴章　（文教大学）

KEY WORDS: 肢体不自由、ICT、推進ガイド、校内体制、入出力支援装置

【企画趣旨】

中央教育審議会が令和３年１月 26 日に示した「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す､個別最適な学びと協働的な学びの実現～(答申)」では、ICT は、これからの学校教育を支える基盤的なツールとして、必要不可欠なものであるとしている。また、学校教育の質の向上につなげるためには、カリキュラム・マネジメントを充実させつつ、各教科等において育成を目指す資質・能力等を把握した上で、特に「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に生かしていくことが重要とされている。

肢体不自由教育においては、これまでも障害特性から身体の動きや意思の表出の状態等に応じて適切な補助具や補助的手段を工夫するとともに、コンピュータ等の ICT 機器を活用した指導が展開されてきている。GIGA スクール構想によって整備された１人１台端末を活用し､障害特性を踏まえながら、学習指導要領に示される資質・能力の育成を目指した ICT 機器の効果的な指導方法を検討することが求められている。

国立特別支援教育総合研究所では、令和５年度から「肢体不自由教育における ICT の活用に関する研究」に取り組んでいる。本シンポジウムでは、肢体不自由教育における ICT の効果的な活用のための方策について、これまでの研究成果や特別支援学校における実践事例などを基に検討したい。

【話題提供1】（加藤敦：国立特別支援教育総合研究所）

本研究所では､「肢体不自由教育における ICT の活用に関する研究」に先立ち、令和 3～4 年度に重点課題研究「ICT 等を活用した障害のある児童生徒の指導・支援に関する研究」を実施した。本研究では、GIGA スクール構想を背景に、特別支援教育における ICT 活用の実態を明らかにするため、全国の先進的な取組を行っている特別支援学校を対象に調査を行った。各校では、ICT を効果的に活用した授業の工夫や、障害の特性に応じた支援機器の選定、校内の体制整備など、実践に基づく多様な知見が蓄積されており、これらの知見を整理し、プロセスモデルを明らかにした上で、障害のある児童生徒の多様な学びの保障に資する組織的な取組を支援するための「ICT 活用推進ガイド」を作成した。このガイドでは、校内での ICT 活用の現状把握と課題設定、推進のためのプロセスなどを整理したチェックリストを提供しており、研究協力校ではこれを活用して、ICT 活用の方針や重点課題について協議を行い、組織的、計画的な取り組みを行っている。

話題提供 1 では､「ICT 活用推進ガイド」の構成や活用の仕方に焦点を当て、どのように校内で合意形成を図りながら ICT の活用を進めていくかについて紹介する。

【話題提供2】（五味信吾：山梨県立あけぼの支援学校）

本校では、平成 21 年から「視線入力機器を活用した児童生徒のコミュニケーションの拡大」をテーマに山梨大学工学部と共同研究を開始し、現在も継続して研究と実践に取り組んでいる。平成 30 年以降、全校児童生徒のうち、3 割以上が視線入力装置を活用した学習に取り組んでいる。

こうした ICT 機器を活用した教育の推進のために校内に「ICT 実践研究委員会」を組織し、全校で実践を進めるための校内体制を整備してきた。現在、視線入力装置については校内に点在させて設置しており、どの教員も使いやすいように配備している。

特総研が作成した「ICT 活用推進ガイド」のチェックリストにおいても、すべての項目で「できている」と自校の評価ができる整備状況となっている｡そのような環境下で、児童生徒の学びのより一層の充実に向け、視線入力装置を活用した各教科及び自立活動の指導に関する実践研究に取り組んでいる。

【話題提供3】（松本隆徳：熊本県立熊本かがやきの森支援学校）

本校の ICT 活用は、これまで、一部の詳しい教員や興味を持った教員が活用する「個人に依拠」した状況にあり、「組織的な取組」は特別には行ってこなかった。

令和５年度から、特総研の研究協力校として、熊本高等専門学校とスイッチインターフェイス（KME）を通した連携が始まった。また、昨年度からは、校務分掌で、重点的に取り組む課題や具体的な方策について検討する「ICT 活用推進委員会」を設置したり、教員の ICT 活用をサポートする「ICT 活用担当」を配置したりと、「組織的な取組」として校内体制整備を進めている。

特総研が作成した「ICT 活用推進ガイド」のチェックリストは、ICT 活用の現状把握や課題設定に活用すると共に、本校の ICT 活用推進の目標としても活用している。昨年度末のチェックリストの結果から、本年度は、「ICT 活用実践（授業）」の充実を図るための取組を行っている。

【指定討論】（北川貴章：文教大学）

本シンポジウムでは、それぞれの話題提供で取り上げられる課題等を踏まえて、ICT 活用を推進するための校内体制の在り方や、ICT の効果的な活用のための方策等について指定討論をいただく。

(YOSHIKAWA Tomoo, FUJIMOTO Keiji, SUGIBAYASHI Hirohito, KATO Atsushi, GOMI Shingo, MATSUMOTO Takanori, KITAGAWA Takaaki)

広域研修ネットワークを生かした自立活動の指導に関する研修の取組とその意義Ⅱ
～研修受講者のニーズに応じた研修の在り方に着目して～

企画者　宮崎　亜紀（熊本県立菊池支援学校）
司会者　深浦　孝輔（長崎県立佐世保特別支援学校）
話題提供者　辰巳　大雅（京都府総合教育センター）
水本　惠輔（北九州市立八幡西特別支援学校）
指定討論者　一木　薫　（福岡教育大学）

KEY WORDS ： 広域研修ネットワーク　研修受講者のニーズ　研修の在り方

【企画趣旨】

広域研修ネットワークである九州自立活動ネットワーク（以下，九自 NW）は，各自治体や各学校だけでは解消困難な自立活動の現職研修に関わる課題について，全国各地で自立活動の指導を担っている教師同士が情報共有や協議をし，改善の糸口を見出すことを目的に 2019 年に開設をして現在に至る（2019～2021 年度，日本特殊教育学会研究助成を受けた）。これまで，広域研修ネットワークに参加することによって得られた様々な情報から，各地域や各参加者の取組を互いに補完し合うことによって，参加者それぞれが自身の研修や実践に生かすことができたという報告を行った。

広域研修ネットワークの参加者からは，自立活動が特別支援教育において重要不可欠であるという認識を確かにするとともに，自らの地域では学びきれない研修ニーズを補完する機会を確保したり，更にはその先に自らも他者に対して研修を展開しようとしたりしていることが伺える。これは，中央教育審議会の唱える「令和の日本型学校教育」の教職生活を通じた学びにつながる「新たな教師の学びの姿」に通じるものと考える。

しかし，教育的ニーズのある児童生徒の急激な増加や教師不足，引いては，特別支援教育の担い手，すなわち自立活動の指導の担い手の不足，更に，教師の若年齢化等の様々な背景が，研修の場や研修の担い手の不足や聞きたいことを聞ける人が身近にいないといった地域の格差等の課題にもつながり，教師自身がより主体的に学びに向かう姿勢やそのニーズに応じる受け皿の充実が求められるところである。

そこで，広域研修ネットワークの特徴を生かし，今後の自立活動の指導の担い手が，主体的に研修に向き合って力量形成を図っていくには何が必要であるのか，また，そのために研修受講者のニーズに応じた研修をどのように計画・運営していくかについて参加者と協議したい。

なお，報告内容については，それぞれ所属機関等の許可を得ている。

【話題提供の趣旨】

1　自治体研修機関による自立活動の指導に関する研修受講者ニーズの把握と研修事例

話題提供 1 では一自治体における自立活動に関する取組について話題提供する。

A 府教育センター特別支援教育部では，学校現場を支援するプロジェクト型の教育研究事業を展開している。X 年度は，小学校自閉症・情緒障害特別支援学級，X＋1 年度は，中学校自閉症・情緒障害特別支援学級を対象に，自立活動に関する研究事業を実施した。本事業は，複数の学校が参加し，A 府内の府立特別支援学校のセンター的機能を活用しながら進めた。

話題提供者は，参加した教師のニーズに応じて研修の実施や関係者間の連携・調整に取り組んだ。その際には，広域研修ネットワークでの学びを踏まえ，教師が実践を言語化し，課題や今後の方向性について共に考えることを重視した。教師同士の意見交換を通じて，「自らの実践を多角的に振り返ることができ，自立活動の意義や指導方法に自信をもつことができた」との声が寄せられた。今後は，個々の教師の課題発見が校内の他教師へと広がっていくことに期待したい。

こうした学びを一過性のものにせず，継続的に実践を高めていくためには何が必要か，一教師や一学校が主体的に取り組む姿勢をどう支えるかについて検討したい。

（辰巳　大雅）

2　広域研修ネットワークを生かして教師の主体的な学びを支えた事例

話題提供 2 では，地域や自治体を超えた広域研修ネットワークを通じて，教師の主体的な学びを支えた研修の取組を紹介する。

九自 NW の研修では，参加した教師が自身の実践を振り返り，それを他の教師と共有し，次の実践へとつなげるプロセスを重視している。年度末には，各自の取組をポスター発表として共有する機会を設けているが，その中で，ある教師から，自立活動の目標設定について「流れ図に沿って一人でやってみたけれど難しかった」という実感が語られた。この語りを受け，九自 NW の事務局有志が中心となり，指導目標や具体的な指導内容の設定に関するケース会を開催した。そこでは，課題を抱えた教師が自らの悩みを言語化し，事務局有志との対話を通じて指導の方向性を見出していくことにつながった。実態把握から課題の抽出，具体的な指導内容の設定までを一連の流れで捉え直すことで，その教師からは，学びや自信を深めることができたという感想を得られた。また，事務局有志にとっても対話を通して学びを深めるケース会の意義は大きく，若手教師や多様な背景のある教師への伝え方について考える機会となった。

本報告では，従来の一方向的な研修の在り方を見直し，教師が自らの課題をもとに対話を通して考えを深める双方向的な研修に移行した意義と，それを支えた広域研修ネットワークの可能性について述べる。

（水本　惠輔）

【指定討論の要旨】（一木　薫　氏）

本シンポジウムでは，一木氏に，自立活動の指導に関わる研修機会の確保や体制の工夫等について，広域研修ネットワークが果たす役割を含め指定討論いただく。

（MIYAZAKI Aki，　FUKAURA Kousuke，
TATSUMI Taiga，MIZUMOTO Keisuke，ICHIKI Kaoru）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 1-7

障害のある外国人児童生徒等の学びの充実に向けた事例研究

―小・中学校の特別支援学級に焦点を当てて―

企画者　　滑川　典宏（国立特別支援教育総合研究所）、冠　雄祐（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　　竹村　洋子（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　曾我部法子（可児市立小学校）
　　柳下　知慧（横須賀市教育委員会）
指定討論者　澤田　真弓（星槎大学大学院）

KEY WORDS: 障害のある外国につながりのある子供, 特別支援学級, 学びの充実

【企画趣旨】

近年、我が国に在留する外国人が増加する中、各学校等に在籍する外国人児童生徒等も年々増加している。令和５年度に文部科学省が実施した「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」（文部科学省,2024）によると、公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数は、69,123 人（外国籍：57,718 人・日本国籍 11,405 人）で、令和３年度の前回調査結果 58,307 人と比較すると 10,816 人増加しており、今後も増加することが予想される。国立特別支援教育総合研究所（以下「特総研」）では、令和３年度から、外国につながりのある子供の特別支援教育に関する研究班（以下、「外国人等班」）により、５年間の計画で「障害のある外国人児童生徒等の学びの充実に向けた事例研究―小・中学校の特別支援学級に焦点を当てて―」をテーマに研究活動を行っている。

外国人等班では、これまでの研究活動を通して得た知見・情報等を基に、外国につながりのある子供とかかわる特別支援学級担任が抱える悩みや課題について次の４つの視点（「特別支援学級担任の指導・支援の視点」、「保護者との連携の視点」、「校内支援体制の充実の視点」、「関係機関との連携の視点」）で整理し、特別支援学級担任を主な対象とした「特別支援学級に在籍する外国につながりのある子供への指導・支援に関する Q&A（仮）」及び研修動画コンテンツを作成する予定である。

本シンポジウムでは、本研究の協力機関である小学校特別支援学級及び初期指導教室等の実践から具体的な取組（アセスメント、教材・教具の活用方法、国際教室等との連携、支援体制の工夫等）について話題提供を行う。その後、障害のある外国につながりのある子供の支援の充実を図るために、特別支援教育や日本語指導等で培ってきた知見や経験を融合し、それぞれの専門性（強み）をいかした効果的な指導・支援方法等についてフロアと共に意見交換する。

【話題提供の趣旨】

１．小学校特別支援学級の取組から
　　曾我部法子（可児市立小学校）

当校は全校児童約 1,000 人中、外国につながりのある児童が３割近く在籍している。また、特別支援学級に在籍する外国につながりのある児童も急激に増加している。当校の外国につながりのある児童の指導経験のある教職員にアンケートを実施したところ、ほぼ全員が困難さを感じながらも、支援を工夫したり、配慮したりしていることが明らかになった。この結果を受けて、外国につながりのある児童に関わる特別支援学級担任、国際教室担当者、特別支援教育コーディネーター、管理職が連携した支援を行う取組を実践した。まずは、就学前の外国につながりのある幼児・児童の実態を把握するために、関係機関と連携し、その方法等について整理した。次に、小学校１年生時から特別支援学級に在籍する児童にアセスメントを実施し、具体的な指導・支援内容について事例研究を行った。小学校就学前に外部組織と連携し、適切なアセスメントをすることによって、早期支援につなげることができた。また、小学校の特別支援学級に入級後も、定期的なアセスメントを実施することによって、学習環境を整え、個に応じた支援を行うことで、外国につながりのある児童の自己肯定感を高めることにつながった。

今回の話題提供では、これまでの実践について紹介し、校内や外部関係機関との連携の強化を図ることで、障害のある外国につながる児童への包括的な支援の充実について提案する（特別支援教育研究論文集 2025）。

２．横須賀市内の外国につながりのある児童生徒への支援体制について～初期指導教室の担当教員の視点から～
　　柳下　知慧（横須賀市教育委員会）

当市では令和５年４月に開設した「日本語支援ステーション」にて、日本語を学び始める児童生徒を対象に初期集中指導を行っている。子供たちや保護者にとって、この期間は、大きな環境の変化や馴染みのない言語への不安を軽減し、学校生活の準備期間となっている。受け入れにあたっては、まず児童生徒の家族構成、言語環境、生育歴などの情報を聞き取り、日本語習得状況のアセスメントを行う。また、初期指導期間中は子供の様子、効果的な教材や支援方法などの見取りを行っている。それらの情報を学校へ共有することで、校内支援体制づくりに役立てている。

今回の話題提供では、聞き取り、日本語アセスメント、初期集中指導の方法や教材等、当施設で取り組んでいる日本語指導の実践を紹介し、多様な背景を持つ子供一人一人の個のニーズに応じた支援策について提案する。

【指定討論の趣旨】

特総研がこれまでの研究で示した「障害のある外国人児童生徒等の学びを充実させるために必要な４つの観点」を討論の柱建てとし、２機関からの話題提供を整理していく。その上で、特別支援教育と日本語指導等の面から、再度、障害のある外国人児童生徒等の「学びの充実」を考えていきたい。

【参考文献】

１．特別支援教育研究論文集（2025）外国につながりのある特別なニーズのある児童の就学前後の取組（財）みずほ教育福祉財団
２．文部科学省（2024）日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査

(NAMEKAWA Norihiro, KAMMURI Yusuke,TAKEMURA Yoko,
SAWADA Mayumi, SOKABE Noriko,YANAGISHITA Chisato)

重度・重複障害児の発達援助Ⅱ

―保有機能を発揮する確かな教育実践を目指して～振り返り―

企画者　宮地弘一郎（信州大学学術研究院教育学系）
渡邉流理也（新潟大学人文社会科学系）
大江　啓賢（東洋大学文学部）
司会者　宮地弘一郎（信州大学学術研究院教育学系）
話題提供者　渡邉流理也（新潟大学人文社会科学系）
大江　啓賢（東洋大学文学部）
宮地弘一郎（信州大学学術研究院教育学系）
KEY WORDS: 重度・重複障害　発達援助　機能活用

【企画趣旨】

我々は，重度・重複障害児（以下，重障児）の発達において，子ども達が自身の保有機能に気づき，理解し，主体的に活用してゆくような実践の重要性を，様々な事例から明らかにしてきた。さらに，重障児教育に有用な，生理心理学的アプローチや最近の ICT などを提案した（大江他，2024）。しかしながら，事例やアプローチの知見が蓄積されるほど，それらを重障児の実践現場での指導理論や個別の選択肢としてゆくためには，教育の目標に常に立ち戻って検討し共有することが不可欠と思われる。

本シンポジウムでは，主に最重度の重障児の発達評価と発達援助について，学校現場とは異なる角度から研究展開してきた研究者達が各々の研究を紹介しながら，重障児の発達援助について討論する。さらに，シンポジウム参加者の実践現場での実際や最近の課題，研究なども取り上げながら,今後の重障児教育と研究について検討･共有したい。

なお，話題提供者の研究成果等については，発表者の所属機関の方法に基づき，対象者あるいは保護者に対し，実践，発表に関する同意を得ている。

【話題提供者の趣旨】

1)教育実践につなげる重障児の実態把握（渡邉）

応答が不明瞭なことが多い重障児の教育実践において，視覚・聴覚といた感覚機能やコミュニケーション能力といった実態把握が難しい。これら機能・能力を客観的に評価するために生理指標等を活用して試みてきた（渡邉ら，2004；渡邉、2017)。またコミュニケーション指導の教育実践の効果について，表出行動と生理指標との対応から検討してきた（渡邉ら，2005)。これらの研究に触れながら，重障児が保有する機能を有効に活用する，あるいは機能促進につながる評価方法の在り方について考えてみたい。

2)重障児の応答行動に対する療育者の評価（大江）

重障児の応答行動の評価は療育者の主観的評価が多い中で、生理指標と行動分析を合わせた評価（大江ら，2009）や療育者の反応のとらえ方の整理（大江ら，2013）を試みてきた。また、ビデオ分析による目視に加え、一定期間に生じる動き（変化）を可視化したことで、療育者の印象は、対象者のわずかな動きを感じ取っていることが推測された（大江ら，2020)。これらの研究に触れながら、重障児の「反応を引き出すかかわり」「応答行動として意味性を持たせる」ことにつながる支援について考えたい。

3)ICF モデルからみた重障児の発達課題と発達援助（宮地）

反応不明瞭な重障児の発達においては，ICF モデルが示す相互作用が働きにくい問題がある。この問題について，主に生理指標を用いながら明らかにしてきた（宮地, 2015)。また，視覚活用や随意運動において，本人の参加・活動の文脈を視点とした教材開発・指導実践＝環境因子を検討してきた（宮地，2015b；宮地，2023)。これらの研究に触れながら，重障児の発達における環境因子のあり方について考えたい。

【討論の趣旨】

重障児教育の実際と今後の展望について，参加者全員での座談会形式で主に以下の討論を行う。

1)重障児の発達保障とは？
2)機能活用を促すアプローチ視点・方法
3)教育現場での実践（個別・集団）について
4)重障児の発達援助や教育における今後の研究課題

（文献）

宮地弘一郎. (2015a). 重症心身障害児の感覚受容発達と援助者のかかわり方との関連性に関する一考察. 人間学研究, 14, 81-89.

宮地弘一郎. (2015b). 表出のきわめて微弱な超重症児の運動発達援助―感覚的強化子と社会的強化子による随意化―. 人間学研究, 15 (proceedings).

宮地弘一郎. (2023). 超重症児への視覚的注意の指導とその生理心理学的評価. 人間学研究, 21, 93-100.

大江啓賢他（2009）療育者の働きかけに関する超重症心身障害児（者）の反応に関する検討. 日本重症心身障害学会誌，34，3，407-414.

大江啓賢他（2013）保育士の研修機会と超重度障害児に対する反応の評価との関連-保育士に対するアンケート調査から-. 発達障害研究，35，2，178-187.

大江啓賢他（2020）重度重複障害者の応答行動に対する療育者の評価－ビデオとモーションヒストリーによる分析からー. 埼玉大学紀要教育学部，69，2，31-40.

大江啓賢他.(2024). 重度・重複障害児の発達援助―保有機能を発揮する確かな教育実践を目指して―. 日本特殊教育学会第 62 回大会発表論文集, 3-15 (proceedings).

渡邉流理也他（2004）視覚障害を伴う重症心身障害児における期待心拍反応の生起と脳形態所見との関係. 日本重症心身障害学会誌, 29, 3, 231-237.

渡邉流理也他（2005）脳酸素機能マッピング（COE）を用いた重症児の教育指導効果の評価法. 日本重症心身障害学会誌, 30(3),265-270.

渡邉流理也（2017）肢体不自由特別支援学校在籍児のコミュニケーション機能評価の検討：行動評価と NIRS による脳機能評価から. 新潟大学教育学部研究紀要人文社会学編, 10(1), 31-39.

（MIYAJI Koichiro, WATANABE Ruriya, OOE Hirokata）

感性と創造力を育てる
＝子供一人一人の感性を捉え、気付きを支える教師の役割＝

企画者　浜口　直也　（東京都立葛飾ろう学校）
司会者　浜口　直也　（東京都立葛飾ろう学校）
話題提供者　野中　裕樹　（東京都立羽村特別支援学校）
神谷　舞　（東京都立八王子盲学校）
指定討論者　浜口　直也　（東京都立葛飾ろう学校）　篠﨑　友誉（学習院大学）

Keyword　：　感性　共同エージェンシー　教師の役割

【企画趣旨】

令和６年 12 月 25 日中央教育審議会諮問の中で､「自らの人生を舵取りする力を身に付けることの重要性」が示された。このような力を育成するため、本研究では外界との関わりを豊かにしていく子供の感性に着目した。しかし、子供は必ずしも自身の感性に自覚的であるとは言えないことから、教師の側で子供一人一人の感性を捉え、子供と教師が共に学びを創っていく必要があると考えた。

このような考えから、本研究では、OECD ラーニングコンパス（学びの羅針盤）2030 の中で示されている「共同エージェンシー」の視点を踏まえ､子供一人一人の感性を捉え、気付きを支える教師の役割について、授業実践を通して研究を進めることとした。なお、本研究の事例の提示については自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し､保護者と各所属機関の許可を得ている。

【１　話題提供者の趣旨】

Ａ校は小・中・高等部を設置した知的障害特別支援学校である。小学部、重度重複学級児童を対象とした国語科の授業を行う中で、教員自身が指導を振り返り、関わり方を見直すことで､児童のもつ感性を見出す実践研究を行った。本実践では、パネルシアターを用いながら、児童が言葉や身体表現などの主体的な表出を目的に単元計画を立てた。児童の主体的な表出を促すには、伝えたいと思う動機がないと成立しない。児童が興味・関心をもつようなスイッチ教材や応答性の高い玩具などを教材として活用した。そして授業風景を動画で記録し、担任間でＶＴＲ分析をしていくというような試みを行った。ＶＴＲ分析を行うことで、担任間で児童の志向性を明確にしたり、児童への共感的な関わりをしたりすることについて共通認識をもつようになった。実践研究を経て、①担任間で児童への関わり方が明確になり、児童の教材を介しての主体的な表出が増えた。教員の受容的な態度により、児童のコミュニケーション成功体験が増えた。②児童の主体的な表出を教員が共感的に受け止めることで、児童自身が自己理解をすすめることができた｡好きな玩具を選んだ児童の行動や表情に合わせて、教員がフィードバックをすることで、児童の表出が強化されるようになっていった。単元の終わりでは、児童と教員の共同体としての成熟度の高まりを実感することができた。本実践研究では､児童に対する教員の共感的な態度により、自らの思いや考えを伝えようする主体性を育むことができた。そして児童自身は教員とのやり取りを通して、自身の志向性に気付き、自己理解を深めるきっかけづくりとすることができた。

【２　話題提供者の趣旨】

Ｂ校は視覚障害特別支援学校である。視覚障害のある児童の学びについては、言葉を介した理解と多様な他者との対話が重要である。しかし、児童数の減少などにより、意見交流の機会が乏しく、自他の考えを比較して考えを深め合う経験が少ない。そこで、視覚障害特別支援学校二校間でのオンライン交流を計画し、オンライン授業交流を通して児童らにとって異質な他者との交流機会をもち、その中での思考の深まりと、共同エージェンシーの発揮を目指す実践を行った。対象は視覚障害特別支援学校小学部に在籍する児童５名である。オンライン授業交流を取り入れた国語の授業を２回実施した。対象となる児童らが第３学年の時点において、１回目の授業交流を実施したところ、児童の発言から、他校の児童との意見交流を通した考えの深まりを示す発言が見られ、児童間に共同エージェンシーが発揮された学びが生まれていたことが示唆された。そこで、そうした学びに必要な要素について検討するために、第４学年時点において実施した２回目のオンライン授業交流では、児童を対象とした質問紙調査および、オンライン授業交流時の発話の分析を行った｡質問紙調査では､児童らが、他者の考えに触れることを通して自らの考えの深まりを実感したこと、オンライン授業交流によって異質な他者の意見を知り、そのことについてポジティブに受け止めていることが分かった。発話の分析においては、教師を含む授業全体について「共同エージェンシー」概念を応用した質的分析を行った。その結果、教師による共同エージェンシーを高める言葉掛けには、先行研究で述べられてきた観点に加えて、視覚障害特別支援学校特有の言葉掛けを見出すことができた。また、そうした言葉掛けを行うことは視覚障害特別支援学校での児童の実態把握を超えた、教師による児童の感性の把握に基づいたものであることが示唆された。このように本研究は、視覚障害特別支援学校における学びの共創の可能性を提示するものであると同時に、視覚障害特別支援学校間でのオンライン交流における教師の支援や場の設計の特徴を示すものでもあると言えよう。

【指定討論者の趣旨】

二つの実践研究に共通するのは、従来の実態把握では捉えきれていなかった子供一人一人の感性を把握し、その感性を授業の中で生かすために教師は何をしているのかという教師の役割について授業実践を通して明らかにしたことである。これは子供と教師が学びを共に創っていくという授業の基本姿勢に基づくものであり、授業における子供の感性の位置付けを再考する契機となる。

（文献）

中央教育審議会(2024) 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問).
OECD(2019) OECD Future of education and skills 2030 conceptual learning framework: Concept note.

(HAMAGUCHI Naoya, NONAKA Hiroki, KAMIYA Mai, SINOZAKI Tomoyoshi.)

自立活動の実践的な課題を再考する（１）

― 実践を通じた関わりにより得られた知見をどう活用するか ―

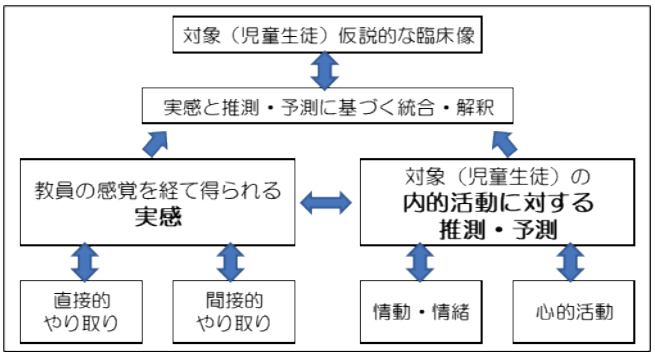
企画者　岩井　俊夫（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
司会者　岩井　俊夫
話題提供者　岩井　俊夫
有井　香織（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
橋本　　陸（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
指定討論者　久田　信行（群馬医療福祉大学）

KEY WORDS:　自立活動　実践的な課題　知見

【企画趣旨】

本シンポジウムでは，自立活動の指導実践を行うにあたり教員が現場で直面する課題について検討することを目的とする。今年度は「実践を通じた関わりにより得られた知見をどう活用するか」をテーマとしてシンポジウムを構成する。

テーマには２つの論点が含まれている。論点１は「実践を通じた関わりにより得られた知見とは何か」，論点２は「知見の活用」である。論点１については，実践を通じた関わりにより得られた知見のモデル図（下図）を提案する。



論点２については，当日の話題提供（３題）で述べる。話題提供で示す指導実践事例を踏まえ，議論を進めていく。

教員が指導実践を行うにあたり，まず手がかりとするのが学習指導要領（以下，指導要領）であろう。これまで，我々のシンポジウムでは，指導要領に示された事柄について議論を重ね，ある時は批判的な立場で検討を行ってきた。特に，指導内容に関しては「具体的な指導内容と方法の明示が必要であること」，評価に関しては「指導仮説の修正プロセスと即時的評価の重要性について」，そして，自立活動の指導実践では「身体の視座がその根幹となること」等について提言してきた。指導要領の目標が示すように，自立活動の指導実践の中核は「児童生徒（以下，対象）の主体的な活動をどう引き出し，対象自らが課題をどう解決しようとするか」である。そのために教員は，指導実践において「何を大切にするべきか」について，参会者と議論を深めていきたい。

【話題提供者の趣旨】

（岩井俊夫）

知的障害特別支援学校において，自立活動と学校生活場面の指導の連係を図りながら取り組んだ２事例について報告する。いずれも，話題提供者が過去に自立活動の時間の指導を担当している。

１例目は，高等部に在籍し自閉症を有する男子Ａ。強度のこだわり行動と自傷，他傷があり，学校生活における行動面に課題があった。身体を介した関わりを中核に据えた自立活動の指導実践が進むに従い，情緒・情動の安定がみられ，行動面の課題に改善がみられた。指導経過における担当教員の即時的評価の変遷に焦点をあてて報告する。

２例目は，小学部に在籍し自閉症並びに ADHD 傾向の行動面の特徴を有する男子Ｂ。学級担任と自立活動担当教員が連係し，情報の共有を密に行っていく中で，行動面の課題に顕著な改善がみられた。連係の仕方と情報共有の過程，並びに本児の変容について報告する。

（有井香織）

肢体不自由特別支援学校小学部において，自立活動と教科（国語）指導の双方を担当する教員が「何を意識して指導実践に取り組んだのか」について報告する。事例の対象児童は小学部女子Ｃ。準ずる教育課程で学んでいる。診断名はＰＶＬ（脳室周囲白質軟化症）。学習姿勢の保持や書字動作等の身体の動き，視覚による提示内容の理解に課題がみられる。国語の学習場面における難しさは，その日の意欲や気分の状態によって，学習に向かう態度や取り組み方にバラツキがみられることであった。自立活動の「身体」を介した関わりの中で，教員が得られた知見を国語の指導場面における本児の課題とどう関連付けて，指導実践に還元しようと試みたかについて話題提供を行う。

（橋本陸）

肢体不自由特別支援学校小学部において，若手教員である話題提供者が，前年度の自立活動の時間の指導における「身体」を介した関わりによって得られた知見を，翌年度の別児童の指導場面で，どのように活用したのかについて報告する。事例の児童は２名。男子Ｄは，脳性麻痺があり知的障害を伴う肢体不自由児である。男子Ｅは，脳性麻痺があり，準ずる教育課程で学ぶ肢体不自由児である。話題提供者は，Ｄの自立活動の時間の指導を担当し，翌年度，Ｅの自立活動の時間の指導を担当している。実際の自立活動の授業において，児童との「身体」を介したやり取りや関わりによって得られた知見とは何であったのか，更に，Ｅの指導場面において「具体的に，どのように活用したか」について話題提供を行う。

【倫理的配慮】上記の話題提供の全てにおいて，日本特殊教育学会の倫理綱領に則って個人情報を取扱うものとする。

【指定討論者の趣旨】

自立活動においては特に、具体的な指導実践の中に、最も重要な知見がある。実践において一見主観的と思われる記述が生じる。今まさに働きかけ、反応を引き出している瞬間において、実態把握と指導計画と形成的評価と計画の修正が短時間の間に行われている。活動のプロセス（経過）を即時的に把握し考察し仮説を検証していく。その経過で指導者が思ったり考えたりする活動（上記のモデル図の解釈など）は一見主観的記述になりやすいが、悪しき客観主義に陥らないように、どう議論の対象と出来るか。そのような最前線の議論に要注目である。

（IWAI Toshio, ARII Kaori, HASHIMOTO Riku, HISATA Nobuyuki）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 1-11

感性と創造力を育てる
＝教科学習における思考力・判断力・表現力の豊かな育成＝

企画者　野村　夏子　（東京都立鹿本学園）
司会者　野村　夏子　（東京都立鹿本学園）
話題提供者　三田　雄大　（国分寺市立第二中学校）
　　村野　史　（東京都立武蔵台学園）
指定討論者　野村　夏子　（東京都立鹿本学園）

Keyword　：　アクティブラーニング、思考力・判断力・表現力、教科学習

【企画趣旨】

科学技術の発展や急速なグローバル化によって劇的な変化の渦中にある現代の社会の中で、子供たちに真に必要な力として、コンピュータや機械で置き換えることのできない志、創造性、感性があると考える。一人一人違う個性、そして可能性をもっている子供たちが自己の可能性を開花していくために必要な学びとは何であるのか、アクティブラーニングの視点を重点とし、授業実践を基とした研究に取り組んだ。

【１　話題提供者の趣旨】

A校は特別支援学級（知的・固定級）を設置した中学校である。本研究は、「考える・感じる・創り出す」をつなぐ教科学習のデザインを意識した、中学校特別支援学級２，３年生における国語科での実践を基としている。単元を計画する上で物語の文章を読み取り、場面について考えたこと、感じたことを絵で表現することにより、自分の感性や創造的イメージを豊かにすることを目指し、実践を行った。

本研究では、①物語の音読、②言葉の意味調べ、③文章読解、④物語の場面を絵で表現、⑤発表活動の流れで学習を行った。単元を進めていく中で、物語の文章について、音読、意味調べ、読解を通して少しずつ情報を整理することで、文章として書かれている内容について考えを深める姿が見られた。また、場面を絵で表現する活動では、ＧＩＧＡ端末を活用し、「グレートバリアリーフ」「サンゴ礁」などを、すすんで調べることでさらに想像を膨らませ、考えたことや感じたことを表現することができた。

本研究を通して、物語の場面を絵で表現することにより、生徒が文章で読み取り考えた内容について、場面として想像することに加え、絵で表現する過程の中で生徒が主体的に調べ、更に想像を増幅させたり、それを表現しようと意欲的に取り組んだりすることが明らかになった。また、一人一人が考えたこと、感じたことから創り出した絵は、それぞれの感性そのものであり、価値のあるものだと考える。発表活動を通して、お互いの考えや感じたこと、創り出したものを見合い、伝え合う活動の中では、お互いの感性を認め合い、価値観の共有を通して、道徳心の成長にもつながったと考える。以上より、物語の場面を絵で表現することによって、感性と創造力が高まることが明らかとなった。

【２　話題提供者の趣旨】

B 校は小学部・中学部・高等部を設置した知的障害特別支援学校である。本実践は、「立体図形の展開図の種類について、生徒同士が話し合い、思考する活動を通して主体的に学習を進めていく」高等部における数学科での実践である。単元を計画する上で、「生徒主体のアクティブラーニングの授業実践が感性や創造力の育成にどう影響を及ぼすか」を検討し、「立体模型とアプリケーションを併用して、展開図を自由に想像する」ことが自らの知識や経験をもとに感性を働かせ、創造性を育むのではないかという仮説を立て、実践を行った。

本単元では、生徒に空間についての豊かな見方や考え方を身に付けることを期待した。お菓子の空箱やピラミッド、学校などの建物など立体図形に関連していることを導入で取り上げることで、数学的事象が身近に感じることができるよう留意しながら学習を進めた。

本実践では、生徒を２～3 人のペアに分けた後、アプリケーション shapes がダウンロードされた iPad（以下、アプリという）と１辺 75 ㎜の正方形のマグネットパズル（以下、立体パズルという）をペアに１つずつ配布した。これらを用いて、立方体の展開図が何種類存在しているのかを考える活動を行った。

本実践を通して、立方体の展開図の種類を１つでも多く見つけようと、生徒同士が自分のアイデアを伝え合い、意欲的に活動することができた。感性という点では、立方体の状態から展開図にしていく生徒や平面で展開図を作ってから組み立てようとする生徒、アプリ上で試行錯誤しながら展開図を作成しようとしている生徒など様々な姿が見られた。解決策を示すのではなく、それぞれが解決に向けて最善だと考える方法で展開図を探すというのは、感性そのものと言ってよい。本実践では、キャリア教育の観点からも「社会人基礎力」における考え抜く力の創造力において、既存の発想にとらわれず、課題に対して新たな解決方法を考えること（2006、経済産業省）に該当する実践であった。

【指定討論者の趣旨】

本研究は、中学校特別支援学級及び特別支援学校高等部の授業実践を通し、情報科社会において多様な個性が長所として生かされるための教育とはどういったことかということに着目し、取り組んできた。多様な個性を生かし、全ての子供たちが輝いて生きていくために、「感性と創造力」の源となる思考力・判断力・表現力に重点を置くとともに、アクティブラーニングの視点を大切にしながら教科学習を進めることが重要なのではないかと考えた。そしてそれは新しい価値が創造されていく重要な背景になると考える。令和６年 12 月 25 日中央教育審議会諮問において、初等中等境域における教育課程の基準等の在り方について方向性が示された。その中に「多様性を包摂し、可能性を開花させる教育の必要性」とある。教科学習における感性と創造力の育成について深めることによって、全ての子供たちが自己の良さ、教科のもつ面白さ、他者と関わることの素晴らしさに気付き、自己の可能性を開花させていけることを願い、研究に臨んだ。

（文献）

中央教育審議会　文部科学省
　　社会人基礎力　経済産業省

本調査への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得た。

(NOMURA Natsuko, MITA Yudai, MURANO Chikashi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 1-12

きょうだい支援に必要な視点とは（６）

企画者・司会者・話題提供者　諏方智広（聖徳大学大学院児童学研究科・横浜市立港南台ひの特別支援学校）
話題提供者　藤木和子（聞こえないきょうだいをもつ SODA ソーダの会）
滝島真優（成蹊大学・きょうだい会 SHAMS）
阿部美穂子（鹿児島純心大学）
指定討論者　諏方智広（聖徳大学大学院児童学研究科・横浜市立港南台ひの特別支援学校）
KEY WORDS: きょうだい支援　障害児　慢性疾患児

【企画趣旨】

このシンポジウムは６回目になる。近年ヤングケアラーの支援に関して注目がされるようになり、障害児・者のきょうだいへの支援も広げていこうとしているところである。今回このシンポジウムでは学齢期から青年期へのきょうだい支援、様々な障害種の幅広い「きょうだい支援」について話題提供をしていく。きょうだい支援についてフロアの参加者の方々と共に考えを深めていくことを目的とする。

【話題提供者の趣旨】

諏方智広：「横浜きょうだい会 20 周年を迎えて　立ち上げの頃と現在で、変わったこと変わらないこと」

筆者は 2004 年に横浜市で自閉症児の学齢期のきょうだい児の支援活動を立ち上げて現在まで活動を続けている。立ち上げる頃には「きょうだい児が問題を抱えていることは理解できるが、支援は必要なのか」という声を聞くことが多かった。筆者自身が特別支援学校の教員として勤務する傍ら、自校の児童生徒と共に学校を訪れる「きょうだい児」たちを見ていく中で支援の必要性を感じ、アメリカのＳＩＢＳＨＯＰや当時きょうだい児を集めて活動をしていた団体を参考に支援団体を立ち上げ活動を行ってきた。現在では学会でもきょうだいに関わる研究発表が多くなされるようになり、書籍等でもきょうだい児に関わるものが出版され、テレビドラマでも取り上げられるようにもなってきている。また、特別支援学校の教員の間にも「きょうだい児」への支援の必要性が話題に上がるようになってきており、保護者の関心も強くなってきている。一方きょうだい会を続けていく中で変わらないと感じることもある。筆者の運営しているきょうだい会の 20 年を通してきょうだい支援に関わり、「変わったこと、変わらないこと」、「きょうだい会の活動の中で何を大切にしてきたのか」を話題提供、今後のきょうだい支援のあり方についてフロアの皆様と考えていきたい。

藤木和子：「“聞こえるきょうだい”ソーダ（SODA）がしてもらってよかったこと・してほしかったこと」

筆者は聴覚障害のある弟と育った“聞こえるきょうだい”（「ソーダ（SODA：Siblings of Deaf Adults/Children）」）である。2011 年から、きょうだいの会に参加するようになり、現在はソーダの会の他、障害や病気の種類を問わないきょうだいの会やシブコト障害者のきょうだいのためのサイトの運営に関わっている。

本発表では、“聞こえるきょうだい”たちが語る「保護者や教員などの周囲の大人、自身の兄弟姉妹、友人などにしてもらってよかったこと・してほしかったこと（それを得るために、自分がしてよかったこと・すればよかったことを含む）」についての例を紹介するとともに、それらの例を通して（最終的には 100 人 100 通りであるが）支援の手がかりについて話題提供していく。

滝島真優：「学齢期のきょうだい児の支えとなるもの」

筆者は、学齢期の慢性疾患や障害のある子どもの兄弟姉妹（以下、きょうだい児）の予防的支援のあり方に関する研究に従事するとともに、学齢期のきょうだい児を対象とした団体を運営している。学齢期のきょうだい児は、孤立感を感じやすく、問題が顕在化しづらいことがこれまでの先行研究においても指摘されていることから、その方策を検討することが求められている。きょうだい児が抱えやすいとされる課題に対し、予防的な対応につなぐための方策を検討するため、筆者が運営している学齢期のきょうだい児を対象とした団体の参加者の声から、学齢期のきょうだい児特有の困り感や悩みについて報告する。加えて、18 歳から 29 歳までの障害のある人の兄弟姉妹を対象に質問紙調査を実施し、きょうだい児の支えとなるものを保護因子の視点をもとに分析した結果を報告する。

阿部美穂子：「“もうすぐ大人期”のきょうだいが直面する課題と支援に求めるもの」

筆者は、障害児・者の思春期後期～青年期前期にあるきょうだいの支援ニーズを明らかにすることを目的に、家族に関連して抱く悩みに関する質問紙調査を行った。オンライン調査による 169 名の匿名回答を分析した結果、約 6 割が悩み経験を持ち、4 割が現在も悩んでいた。将来の自身と同胞との生活に関する悩み項目の選択率が高く、本時期のきょうだいは、自らの同胞の生活を支える役割をより現実的にとらえつつある段階にあると考えられた。また、7 割が家族の問題解決に向けて学び合う機会を希望しており、ニーズに応える場を設ける必要性が示された。支援内容としては、きょうだいが主体的に自らと家族のビジョンを決定し、その生き方を選択できるための内容、及び、その選択を支えるための親とのコミュニケーション促進に向けた内容を含む必要性が示唆された。

【指定討論者の趣旨】

諏方氏からは、20 年間のきょうだい児支援の中で見えてきたきょうだい児を取り巻く環境について、藤木氏からはきょうだいが良かったと感じている支援のニーズに関して、滝島氏からは、学齢期のきょうだい特有の困り感・悩みについて、阿部氏からはきょうだいが保護者とのコミュニケーションの促進と、そこから見えてくるきょうだい支援の必要性について話題提供いただく。

指定討論では 4 人の話題提供の中から、①「きょうだい会」という支援の形のメリットデメリット②「きょうだい会」という形以外の支援の形について。③周囲からして欲しかった支援ニーズに応えるためには、どのようなことが必要になるのか④きょうだい児と保護者との間のコミュニケーションをどのような形で促進して行くことができるのか。以上の 4 点を中心にきょうだい支援に必要な視点を共に考えたい。

(SUWA Tomohiro, FUJIKI Kazuko, TAKISHIMA Mayu, ABE Mihoko)

☆滝島の話題提供中の質問紙調査に関しては所属大学の倫理審査委員会の審査を受け、承認を得ており。（承認番号 SREC22-05）また阿部に関しても所属大学の研究倫理審査会の承認（承認番号 2021-05）を得ており、利益相反はありません。その他話題提供者の事例報告に関わる個人情報の保護は特殊教育学会倫理規定を遵守しています。

児童生徒の共同注意の成立頻度を高める ICT 活用

企画者　永井祐也（岐阜聖徳学園大学教育学部）
司会者　五島　脩（大阪教育大学教育学部）
話題提供者　内田佳那（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科／日本学術振興会）
神山貴史（岐阜県立長良特別支援学校）
永井祐也（岐阜聖徳学園大学教育学部）
指定討論者　西山剛司（SCERTS 研究会）

KEY WORDS: 共同注意、相互作用、ICT 活用

【企画趣旨】

共同注意とは、生後 9〜18 ヶ月頃に著しく発達する、二者が同じ対象に注意を向けていることをお互いに理解する能力である（Tomasello, 2003）。自閉スペクトラム症（ASD）児は共同注意の発達が遅れることが知られている（e.g., Mundy et al., 1986）。企画者永井は、ASD 児の不適応を予防するために、彼らの日常生活における共同注意の成立頻度を高めることが有効であろうことをこれまでに取り組んできた一連の実証研究に基づいて提言してきた（e.g., Nagai et al., 2017; 永井・金澤, 2023; 永井, 2024）。しかし、それは、共同注意の成立頻度が乏しい ASD 児に限った現象ではなく、障害の有無を問わない普遍的なものではないだろうか。不登校等の現代の教育課題の解決に向けては、児童生徒が他者と共同注意を成立させる機会を学校内で増やしていくことが求められるだろう。

昨今では、教育活動における ICT 活用が急速に進んでいる。ICT を活用した研究成果の多くは「ICT を活用したら○○ができた」という結果が中心となっているが、その経過には、「ICT を活用すると、児童生徒と『できた！』を共有することができた」等、ICT 活用時の相互作用が存在する。そこで、本自主シンポジウムでは、ICT を活用した実践における相互作用プロセスを話題提供者の事例をもとに、共同注意の成立頻度という観点に着目しながら検討し、ICT 活用の在り方に一石を投じていきたい。

各話題提供者は、取り上げる事例について、本人や保護者、学校の管理職等に対し、文書により発表の許諾を得た。

【話題提供者の趣旨】

学習障害児との共同注意を育む ICT 活用実践（内田）

タブレット等の ICT 機器には、音声読み上げ機能や入力機能等が備わっており、読み書きに困難を抱える学習障害（LD）児の学びを支える有効な手段となる。ICT の魅力の一つは、学習の自立性を高める点にあるが、機器があるだけで子どもが主体的に使い始めるとは限らない。特に、学習での失敗経験を積み重ねてきた LD 児にとって、単に便利なアプリや機能を教えられても、「やってみたい」という気持ちは芽生えないだろう。ICT 活用においても、子どもが思わず指導者と情動を共有したくなるような導入の工夫や、子どもとともに学び方を模索していく関わりが重要となる。また、ICT が介在することで、子ども・指導者・ICT の三項関係が生まれ、指導者は「教える」立場から、子どもと同じ目線で「できた！」を共有する立場へと変化していく。さらに、ICT は必ずしも完璧に機能するわけではなく、ICT の不完全さがかえって子ども自身の工夫や試行錯誤を引き出すこともある。本話題提供では、大学の教育相談における LD 児との実践事例をもとに、ICT 活用において大切な指導者の関わり方について議論したい。

重度・重複障害のある生徒の ICT を用いた共同注意の促進（神山）

本実践では、病弱特別支援学校に通う重度・重複障害の生徒３名が、絵本の世界を疑似体験し、経験を積み重ねることを目標に、自立活動「おはなし」に取り組んだ。生徒は『わたしのワンピース』の絵本を読み進めながら、花畑、雨、草の実畑等様々な場面を体験した。その際、視覚的な補助として拡大装置を使用し、また操作の簡便化のために外部スイッチを用いた。拡大装置を使用することで、絵本のイラストや文字が見やすくなり、視覚的な情報をより効果的に取り入れることができた。また外部スイッチを使うことで、物を動かしたり、ページをめくったり、音声を再生したりする操作を自分でできるようになった。活動を繰り返し行う中で、教員は生徒の反応や身体の動きを評価して本人に伝えたり、他の生徒の姿を見るように促したりした。生徒は活動に見通しをもち、好きな場面になると教員の方を見て笑顔になったり、仲間の動きを模倣したりする姿が見られた。ICT を使用することで、生徒たちが物語に集中しやすくなり、能動的な姿を引き出すことにつながった。それが共同注意の成立頻度を高める理由であったと推測する。

テレプレゼンスロボットによる体験と児童生徒―教師間の相互作用によって成立する共同注意（永井）

テレプレゼンスロボットとは、Web 会議システムと遠隔操作技術を組み合わせたロボットであり、その場にいない人がその場所に存在しているかの臨場感が得られる。国内は、OriHime、kubi 等が特別支援学校に整備・活用されたことが報道等で伝えられている。筆者は、2023・24 年度に、特別支援学校の教員との共同研究として、知的障害、肢体不自由、病弱の児童生徒の学びや体験を充実させるために kubi を活用した実践に取り組んできた。本話題提供では、これらの様々な実態のある児童生徒を対象とした実践における児童生徒―教師間の共同注意が成立する前後に着目し、テレプレゼンスロボットを活用した多様な体験時に児童生徒―教師間の共同注意が成立するプロセスについて議論する。

【指定討論者の趣旨】

３名の話題提供を受け、ICT が対象児の発達の最近接領域（Zone of Proximal Development; ZPD）を支える足場として生成される人工物になるのか、指示命令するツールに過ぎない存在となるのか、その分かれ道と共同注意の働きを想起しつつ、指定討論を行う。

【付記】　本自主シンポジウムは、科研費（24K16742）の助成を受けて、企画・開催された。

（NAGAI Yuuya, GOSHIMA Osamu, UCHIDA Kana, KOYAMA Takashi, & NISHIYAMA Takeshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 2-2

知的障害特別支援学校における自立活動の指導の充実と展望

－学習上の困難に基づく各教科等と自立活動の関連に着目して－

企画者	岩井　大知	（山形大学附属特別支援学校）
	森谷　久美	（山形大学附属特別支援学校）
	池田　彩乃	（山形大学）
司会者	池田　彩乃	（山形大学）
話題提供者	飯島　　徹	（筑波大学附属大塚特別支援学校）
	岩井　大知	（山形大学附属特別支援学校）
	佐藤　玲子	（山形県立上山高等養護学校）
指定討論者	川間健之介	（山口学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　自立活動　学習上の困難　各教科等との関連

【企画趣旨】

自立活動の指導は、特別支援学校の教育課程の領域の一つであり、障害のある幼児児童生徒にとって欠かすことのできない重要な指導である。現行の小・中学校等の学習指導要領においては、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために自立活動を取り入れることが示されるなど、特別支援学校のみならず、全ての学校において、その重要性は年々高まりを見せている。

自立活動は､「授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし…」と学習指導要領に示されるように、特設された自立活動の時間における指導（以下，時間における指導）が教育課程上重要な位置を占めていると言える。しかし、知的障害教育においては、自立活動の前身である養護・訓練の時代より､「各教科の全部又は一部を合わせて授業を行うことができる(学校教育法施行規則第 73 条の 11)に加え、「各教科，道徳，特別活動及び養護・訓練の全部又は一部について，合わせて授業を行うことができる（第 73 条の 11 第 2 項)」の規定等により、生活単元学習や作業学習などの「各教科等を合わせた指導」の中で養護・訓練を実施することが主流であった。そのため、養護・訓練を独立した領域として展開するには至らず、こうした傾向は自立活動にも続いている。国立特別支援教育総合研究所（2012）の調査によれば、時間における指導を教育課程上に位置づけている学校の割合は、知的障害特別支援学校では 45%にとどまり、他の障害種（79%～98%）と比較して著しく低いことが明らかとなっている。

このように、他の障害領域とは異なる実施形態をとってきた知的障害特別支援学校における自立活動の指導であるが、現行の学習指導要領においては、知的障害のある児童生徒に対する各教科の体系化が進められるとともに、指導の形態に対する理解も深まりつつある。その中で、知的障害特別支援学校においても、時間における指導を教育課程に位置づけ、その充実を図ろうとする取組が進められている。実際、近年の調査では、知的障害特別支援学校（小学部）の 6 割以上が「自立活動の時間」における指導を教育課程上に位置づけていることが明らかになっている（明官ら，2023 など)。しかしながら、こうした取組はまだ緒についたばかりであり、特に時間における指導については、各教科等との密接な関連を図って行うことが求められているものの、その具体的な方法については明示されておらず、各学校で試行錯誤が続けられているのが現状である。

そこで本シンポジウムにおいては、各学校の実践事例を通して、これからの知的障害特別支援学校における自立活動の指導の充実について提案する。特に、各教科等との関連をはかるために、学習上の困難に着目した実践の成果や課題について話題提供し、今後の知的障害特別支援学校における自立活動の指導の展望を協議したい。

【話題提供の要旨】

話題提供 1：知的障害特別支援学校幼稚部における自立活動の時間における指導実践（飯島 徹）

話題提供 1 では、知的障害特別支援学校幼稚部における時間における指導に関する指導実践を紹介する。対象児は、歩行動作に課題が見られたため、肢体不自由特別支援学校との連携のもとで実践を行った。専門的知見を有する他校の教員と協働しながら、学習上の課題をどのように捉え、指導にどのように活かしたかについて考察する。

話題提供 2：知的障害特別支援学校における学習上の困難に着目した実態把握と各教科等の指導実践（岩井 大知）

各教科等による指導と自立活動の指導を関連づけて行うためには、学習上の困難の把握が不可欠である。しかし、知的障害の特性上、実態把握において生活面の困難に目が向きやすく、学習上の困難に着目することに難しさがある。そこで話題提供 2 では、学習上の困難に着目した実態把握と自立活動の個別の指導計画を根拠とした手立て・配慮を取り入れた各教科等の指導について報告する。

話題提供 3：高等養護学校における自立活動と各教科との関連を図った指導実践（佐藤 玲子）

話題提供 3 では、高等養護学校において、自立活動の時間と音楽科の指導との関連を図った実践を紹介する。対象生徒には心理的な安定に課題があり、音楽科ではリズムに合わせた楽器演奏に困難を示していた。学習上の困難の背景を踏まえ、自立活動の時間における指導の工夫を行った結果、音楽科での生徒の変容が見られた事例について報告する。

【指定討論の要旨】

指定討論者には、自立活動の理論と実践の双方に精通し、これまで肢体不自由特別支援学校および知的障害特別支援学校において校長職を歴任するなかで、カリキュラム・マネジメントや学校研究の推進に尽力されてきた専門家の立場からご助言いただく。話題提供の内容をふまえ、知的障害特別支援学校における自立活動の指導の現状と課題を多面的に捉えた上で、学習上の困難に着目した自立活動の指導の充実や、今後の教育実践における展望について、理論的・実践的示唆をいただく。

【倫理的配慮等】

話題提供については実践校の校長および関係者の承諾を得ている。本シンポジウムは、科学研究費助成事業若手研究（25K17046）の助成を受けて実施する。

【主要文献】

明官ら（2023）知的障害教育における自立活動の指導の実態と課題:特別支援学校全国調査の結果から.明星大学教育学部紀要,13,11-25.

(IWAI Daichi, MORIYA Kumi, IKEDA Ayano, IIJIMA Toru, SATO Reiko, KAWAMA Kennosuke)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 2-3

知的障害特別支援学校での機能的アセスメントの実装

企画者・司会者　若林　上総（宮崎大学教育学部）
企画者・指定討論者　半田　健　（熊本大学大学院）
企画者・話題提供者　永山　宏平（埼玉県立本庄特別支援学校）
話題提供者　米田　遊　（大阪府生野特別支援学校）
指定討論者　髙津　梓　（筑波大学附属大塚特別支援学校）
指定討論者　庭山　和貴（大阪教育大学総合教育系）

KEY WORDS: 機能的アセスメント、行動問題、実装

【企画趣旨】

知的障害児の行動問題の持続は、強度行動障害につながる恐れがある。将来の社会適応を考慮すれば、行動問題の解決に必要な方策の検討は欠かすことができない。この点で、機能的アセスメント（Functional Behavior Assessment; FBA）は、問題行動が起こる理由や状況を行動と環境の相互作用の観点から明らかにする手法であり、問題行動の機能を分析することで、より効果的な支援策を導き出すことが可能となる。一方、特別支援学校教員の約 8 割が行動問題への対応経験を持つ中で、具体的な支援計画を作成している教員は半数に留まり、記録や支援計画の継続的な実施に困難を感じているという（高津・柘植, 2021）。このような指摘を踏まえ、現場の教員が FBA を用いて行動問題の解決を可能にするためには、教員の実情に応じた効果的で段階的な研修の取扱いが重要となる。そこで本シンポジウムでは、FBA 活用の拡大を目指して取り扱われた研修の研究・実践を紹介し、FBA を如何に特別支援学校に実装するかを議論する。なお、本シンポジウムでの話題には事例の取扱いを含む。研究・実践では、本学会の倫理綱領を順守して行われたことを申し添える。

【話題提供者の趣旨】

「研修パッケージを活用した行動支援計画の作成と支援」
埼玉県立本庄特別支援学校　永山　宏平 氏

本話題提供では、FBA 研修を受講し、行動支援計画（Behavior Support Plan; BSP）を作成した複数教員に対して、校内コーチがパフォーマンス・フィードバック（PF）を提供することで、支援実行度および児童の行動変容に与える影響を検討した。実践の結果、BSP 適用後、児童の行動問題は減少し、代替行動や望ましい行動の促進が確認された。また、PF の適用により教員の支援実行度が向上し、それが児童の行動の安定に寄与したことが示唆された。特に、支援実行度が低い場合には PF の頻度や即時性を高めることが有効であること、また PF の方法を柔軟に調整する必要性が示された。この結果は、特別支援学校において校内コーチ役が研修や支援を組織的に取り回すことで、FBA・BSP に基づく支援の実行を促進できる可能性を示唆するものである。本話題提供では今年度の実装経過を含めた話題提供としたい。

「PTR モデルを活用した FBA の実践と効果」
大阪府立生野支援学校　米田　遊 氏

本話題提供では、行動問題のある特別支援学校小学部の児童を対象に、PTR（Prevent-Teach-Reinforce）モデルに基づくケース会議を行った事例について報告し、学校現場における FBA の実装に PTR モデルが有用であると考えられる点について論じる。PTR は FBA の結果を基に支援計画をチームとして立案・実施・評価するための実践的なモデルである。本実践では、教員と協働して支援計画を立案・データに基づき改善し、児童の問題行動が減少した。PTR では、手順の明確さや実行可能性が支援の実行度を高め、教員の負担軽減にも寄与したと考えられる。従来の FBA の運用と比較して、PTR が FBA の実装に有効であると考えられる点を論じたい。

【指定討論者の趣旨】

「学校現場に即した継続可能なシステム」
筑波大学附属大塚特別支援学校　髙津　梓 氏

近年、FBA・BSP に関する校内研修プログラムの開発や実施に関する報告も増加し、成果が見られている。一方で日本の教育現場では、数年単位での人事異動や校務の多忙化等の要因から、教員が特化した専門的役割を継続することや、長期的な研修プログラムを実施することの困難さが未だに伺える。FBA 研修により支援実行が可能となった教員による継続的な BSP の作成や、望ましい行動の促進や行動問題の減少が見られた児童生徒に対する、継続的で一貫性のある支援が可能となる、持続可能なシステムについて議論を深めたい。

「FBA 実装のために求められる“大人の行動”は何か？」
大阪教育大学総合教育系　庭山　和貴 氏

FBA に基づく行動支援の有効性については、既に多くのエビデンスの蓄積がなされており、行動問題の解決やその予防のために何をどのようにすればよいかは、研究上はほぼ明らかになっていると言ってもよい。しかし、FBA を法的要求事項に位置づけ（米国）、教育行政が FBA に関するガイドラインを作成・公開している（米国、豪州など）国々であったとしても、学校現場における FBA とそれに基づく行動支援計画作成には不十分な点が多く見られることが指摘されている。これら諸外国の状況も踏まえながら、FBA を実装するために日本において必要なことは何か、また我々のアクションプランは何かについて論じたい。

「実装を支える校内外のシステム」
熊本大学大学院　半田　健 氏

FBA に基づく支援は、児童生徒の行動問題の減少と適応行動の増加に有効であることが多くの先行研究から明らかにされている。一方、学校現場で実施する上でいくつかの障壁が存在する（Robertson et al., 2020 など）。指定討論では、このような観点から、学校現場で FBA に基づく支援を推進するために必要な校内外のシステム（体制やリソースなど）について議論したい。

（文献）

髙津梓・柘植雅義. (2021). 特別支援学校教員による自閉スペクトラム症のある児童生徒の行動問題への対応・及び支援計画の作成と実行に関する実態調査 現状の対応と単発的な教員研修の効果. 自閉症スペクトラム研究, 18(2), 51-59.

Robertson, R. E., Kokina, A. A., & Moore, D. W. (2020). Barriers to implementing behavior intervention plans: Results of a statewide survey. Journal of Positive Behavior Interventions, 22(3), 145-155.

(WAKABAYASHI Kazusa, HANDA Ken, NAGAYAMA Kouhei, YONEDA YUU, TAKATSU Azusa, NIWAYAMA Kazuki)

アメリカ・イギリス・ドイツ・インドにおける視覚障害教育の国際比較

教育の生態系の視点を手がかりに

企画者　森まゆ（広島大学人間社会科学研究科）
司会者　森まゆ（広島大学人間社会科学研究科）・半田こづえ（筑波大学研究員）
話題提供者　Tina Herzberg（University of South Carolina Upstate, U.S.A）
Marie-Luise Schütt（University of Hamburg, Germany）
Paul Lynch（University of Glasgow, Scotland, UK）
Robinson Thamburaj（Madras Christian College, India）
指定討論者　宮内久絵（筑波大学人間系）

KEY WORDS：視覚障害　教育の生態系　国際比較

【企画趣旨】インクルーシブ教育が国際的な標準として位置付けられて以降、世界各国において、多くの視覚障害児童生徒が、これまでの盲学校（視覚特別支援学校）から地域の通常の学校へと学びの場を移してきた。それに伴い、視覚障害児童生徒を取り巻く教育環境は大きく変化している。たとえば、多くの盲学校は、自校の児童生徒への直接的支援に加え、地域の通常の学校で学ぶ視覚障害児童生徒に対しても支援を展開している。また、盲学校が廃校となった国や地域においては、県や市レベルで教育支援センターを設置し、そこに視覚障害教育の専門家を配置することで、巡回指導による支援体制が構築されている。

インクルーシブ教育は、多様な子どもたちが同じ場で共に学ぶことを通じて、教育的・社会的な効果をもたらすことが指摘されている（Szuminski, 2017; Dalgaard et al., 2022）。一方で、視覚障害児童生徒に焦点を当てると、数学、理科、体育などの特定の教科において排除の対象となりやすい傾向が見られる（Miyauchi & Paul, 2020）。また、義務教育段階までは修了に至ったとしても、大学進学後に求められるスキルの習得が不十分であることから、留年を繰り返す学生が少なくないなど、インクルーシブ教育に内在する課題も数多く報告されている（Hewett, 2016）。視覚障害は、発生頻度が低い一方で、支援ニーズが非常に高い障害である。そのため、インクルーシブ教育の実施によって、かつて多くの子どもたちが盲学校に通っていた時代には顕在化しなかった新たな課題が浮かび上がってきているといえる。

本シンポジウムでは、アメリカ、イギリス、ドイツ、インドの 4 か国における視覚障害児教育の実態と課題について、話題提供者から報告を受けたうえで、指定討論を通じて日本を含む各国に共通する課題を明らかにすることを目的とする。なお、文化的・歴史的背景が大きく異なるこれら 4 か国の実態は、いずれも多様であり、かつ複雑であると想定される。したがって、その複雑性を考慮しつつ、一定の枠組みに基づいて共通点および相違点を可視化できるよう、各国の実態については「教育の生態系（educational ecology）」（McLinden et al., 2020）の枠組みを参照する。同枠組みは、複数の異なる国や地域におけるインクルーシブ教育の実態を把握するうえで有効であることが指摘されている。

【話題提供者趣旨】アメリカは連邦共和制国家であり、約 3 億 3,491 万人の人口を有する。国連子どもの権利条約および障害者権利条約は批准していないものの、「障害をもつ人々の教育法（IDEA）」に基づき、すべての子どもに対して無料かつ適切な公教育（FAPE）が保障されている。視覚障害のある児童生徒の 8 割以上は通常の学校に在籍しており、インクルーシブ教育の普及拡大に伴い、一部の盲学校は廃校となっている。州によっては盲学校が存在しないところもあり、そのような地域では視覚障害教育の免許を有する教員（TVI）が巡回指導を行う体制が整備されている。多くの州では、通常の学校において支援サービスを受けたうえでも、障害の特性や程度により十分な学びが保障されない場合に限り、特別支援学校での教育が認められている。

ドイツはヨーロッパ中部に位置する連邦国家で、約 8,380 万人の人口を有する。1992 年に国連子どもの権利条約、2009 年に障害者権利条約を批准し、EU アクセシビリティ法や SDGs の達成に向けた取り組みも積極的に進めている。2022 年時点では、特別支援教育の対象児童生徒は約 59 万 5,700 人であり、そのうち視覚障害のある児童生徒は、一般学校に約 4,730 人、特別支援学校に約 4,800 人在籍している。現在盲学校は約 70 校ある。

イギリスはヨーロッパ北西部に位置する島国で、約 6,800 万人の人口を有する。1991 年に国連子どもの権利条約、2009 年に障害者権利条約を批准し、アクセシビリティの向上や SDGs の推進に積極的に取り組んでいる。視覚障害のある児童生徒のおよそ 7 割が通常の学校で教育を受けており、盲学校も存在するが、多くは視覚障害を伴う重複障害のある児童生徒を対象としている。たとえば、イングランドには現在 2 校のみ盲学校が存在する。地方教育当局は支援センターを設置しており、そこを拠点に視覚障害教育の専門資格を有する教員（QTVI）が、地域の通常の学校を巡回し、指導や支援を行う体制が整えられている。

インドはアジア南部に位置する連邦国家で、約 14.4 億人の人口を有する。2005 年に「障害のある子ども及び青年に対するインクルーシブ教育のための行動計画」が策定され、インクルーシブ教育を推進することで、障害のある児童生徒の教育を受ける権利の保障を目指している。今回の報告では南インドに焦点を当てるが、障害児教育の資源や支援体制には地域差が見られる。視覚障害のある児童の一部は通常の学校で学んでいるが、多くの盲児は盲学校で教育を受けている。

【指定討論者趣旨】報告内容を踏まえ、指定討論では各国の実態と課題をより広い視点から再検討し、比較・議論を行う。特に日本でしばしば課題となる①教員の専門性の維持・継承、②盲学校の在り方の二点について日本の状況を説明したうえで、4 か国における状況も併せて議論を深める。さらに、今後の研究連携の可能性や、視覚障害教育の質の向上に資する協働の形態についても検討する。

（文献）McLinden, M. et al. (2020). Teaching Learners with Vision Impairment: An Analysis of Evidence-Based Practice. Oxford Research Encyclopedia of Education. その他、文献は当日共有

＊本研究は JSPS 科研費 23KK0038 の助成を受けたものである。

（MORI Mayu, HANDA Kozue, HERZBERG Tina, SCHÜTT Marie-Luise, LYNCH Paul, THAMBURAJ Robinson, MIYAUCHI Hisae）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 2-5

知的障害特別支援学校における生活科の実践

― 知的障害教育における多様な指導実践の共有 ―

企画者　田中 翔大（筑波大学附属大塚特別支援学校）、佐藤 義竹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
司会者　田上 幸太（筑波大学附属大塚特別支援学校）
話題提供者　小名木 壮志（宮城教育大学附属特別支援学校）
當眞 正太（筑波大学附属大塚特別支援学校）
指定討論者　米田 宏樹（筑波大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校、生活科

【企画趣旨】

現行の学習指導要領では、各教科で育成を目指す資質・能力が体系的に整理されるとともに、各教科固有の見方・考え方を働かせることで､教科の特性に応じた資質･能力、特に思考力・判断力・表現力を育成することが期待されている。そして次期学習指導要領に向けて、資質・能力の育成のための改善や具体的方策について検討が始まった（文部科学省,2024)。知的障害特別支援学校においては、児童生徒の障害特性に応じて資質・能力を育むことができるよう、教科別の指導や各教科等合わせた指導など、学校や学級に応じた柔軟な教育課程の編成が可能であり（学校教育法第 71 条等)、各学校で様々な実践が展開されている。

そこで本シンポジウムでは、知的障害特別支援学校における生活科の授業実践について話題提供を行い、多様な実践を共有する。また討議を通して、知的障害教育における生活科の在り方について深めることで、諮問で示されている「質の高い特別支援教育の在り方」等、次期学習指導要領に向けた一考の機会としたい。

なお筑波大学附属大塚特別支援学校では､2022 年度より文部科学省研究開発学校の指定研究に取り組んでおり、本シンポジウムは、その実践の一部を含んでいる。

【話題提供者の趣旨】

１.「メダカを育てよう」の実践（小名木 壮志）

本学習は､「生活科」に重きを置いた学級独自に取り組む生活単元学習の一環である。本校の池に生息する「井土メダカ」を題材とし、メダカの採取や飼育、観察等の活動を通して、生き物に興味をもって触れ合うことを目的としている。実際に本校の池でメダカを採取した際に、メダカの他にも数種類の生き物が生息していることに気付いたり、教室で飼育・観察している場面で「餌をあげたいです」と自分からメダカに関わろうとしたりする姿が見られた。また、本学の理科教育専攻の教員や学生と連携して学びを深め、学んだことを附属小学校の児童との交流学習の中で発表する機会も設定した。本学の理科教育専攻の学生からメダカの雌雄についての授業を受けた後には、教室のメダカを観察して「オスいる？」や「(ひれに）ぎざぎざあった」と雌雄の区別や体の特徴に関心をもつ姿が見られるようになった。本学習の成果としては、本学の教員や学生、附属小学校の児童など、様々な人々と関わりながらメダカを始め､生き物に対する関心を深めることができたことである。課題としては、それぞれの学習活動が単発的なものになりがちで、学びの連続性を作り出すことが難しかった点が挙げられる。

２.「風をつかって遊ぼう！」の実践（當眞 正太）

本学習は、小学校及び知的障害特別支援学校の「生活科」において、身近な自然である「風」に注目し、風の力で動くおもちゃ作りや遊びを通して、風の力や働きを学ぶことを目的として取り組んだ。授業の実際においては、児童が校庭に出て風を感じたり、凧揚げをしたりして風の力や働きを感じることができた。また、空気砲を使って、ものを動かしたり、風の力で動く車を作って動かしてみたりすることで、風の力の強弱や風の向きについても意識することができた。さらに、本単元は、「図画工作科」や「国語科」等と関連付けた教科横断的な取り組みでもある。本学習の成果としては、児童の言語表現や協働する姿、授業外や家庭での活動の姿が見られたことである。課題としては、児童の気付きや試行錯誤を捉える教員の視点や教員間の連携について､一層の共通理解を深めることである｡本実践は、研究開発学校における教育課程の特例から、小学校学習指導要領「生活科」の内容を基に単元目標を作成している。

【指定討論者の趣旨】（米田宏樹）

児童の主体的な活動経験を通して「生きる力」を育成する知的障害教育のコア科目として「生活科」は誕生した。「各教科の内容を合わせる際の中心教科」/「各教科に内容を分けない際の中心的内容」とするためであった。知的障害教育教科では、発達初期や幼稚園段階の内容も教科別に示されている。発達年齢 5･6 歳以前の子どもの幼稚園教育では、未分化な学習内容を幼児の生活活動全体を通して学習させる前提とは矛盾する内容の示し方である。したがって、発達年齢の低い児童生徒にとっては「分けられない」活動内容の中心としての生活科としての取り扱いが必然となる。発達年齢 6・7 歳以降の児童生徒にあっては、知的障害児の学習上の特性から、教科に分けられた別々の活動ではなく、１つの活動として児童に経験させることが重要とされてきた。指定討論では、宮教大学附属の生活科を生活単元学習の中核においた実践では、単元計画における各時間の活動題材の「総合性」と「教科単体性」の比率の変化や発達段階に大きな差のある集団の包摂性を議論したい。筑波大附属大塚の生活科の授業と教科等横断による他教科の時間とのカリキュラムマネジメント実践では、活動題材の各教科間での異同と発達段階の低い児童の｢わかる授業」の成立方法の工夫について議論したい。

【参考文献】

・文部科学省(2024)初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（令和 6 年 12 月 25 日中央教育審議会諮問）

※本研究の実践及び公表にあたっては、保護者の同意を得た上で、所属校の学校長の許可を得た。

※知的障害特別支援学校とは､「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校」を指します。

(TANAKA Shodai, SATO Yoshitake, TAGAMI Kouta, ONAGI Soushi, TOUMA Shouta, YONEDA Hiroki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 2-6

エージェンシーの発揮に必要な資質・能力を育むこれからの学びを考える

企画者　松見　和樹　（千葉県教育委員会）
司会者　松見　和樹　（千葉県教育委員会）
話題提供者１　山﨑　慶太郎　（千葉県立特別支援学校流山高等学園）
話題提供者２　古江　陽子　（筑波大学附属大塚特別支援学校）
指定討論者　福本　徹　（国立教育政策研究所）

KEY WORDS: OECD Education 2030, エージェンシー, 知的障害教育

【企画趣旨】

OECD Education2030 プロジェクトでは，2030 年の未来に必要となるコンピテンシー（資質・能力）とそれを育むための新たな学習の枠組みとしてラーニング・コンパス（学びの羅針盤）を示した。この中で中心的な概念として位置づけられた生徒エージェンシーの発揮は，自己理解，メタ認知，自己調整，目標設定，振り返りなどを含む，「自ら考え，行動する力の育成」が重要な要素になると考えられており，学習指導要領で掲げられている「学びに向かう力」，そして，令和の日本型学校教育で掲げられた「個別最適な学びと協働的な学びの実現」とも関係が深く，障害のある児童生徒にとっても，急激に変化する時代の中で，自らの良さや可能性を認識しつつ持てる力を十分に発揮しながら自立し社会参加していくために欠かせない力であると考える。エージェンシーの発揮では，生徒が自分の周りの状況を受け入れ，自分と社会との関係を考えながら主体性を発揮し，ウェルビーイング（well-being）に向けて自分をナビゲートするよう学ぶことが必要であると指摘されている。本シンポジウムでは，エージェンシーの発揮に必要な資質・能力の育成を目指す学習に取り組む実践を紹介しながら，エージェンシーを発揮する生徒を育むこれからの学びについて考えていく。

【話題提供１趣旨】

研究開発学校における新領域「私の時間」の取組（山﨑）

千葉県立特別支援学校流山高等学園は，高等部単独の専門学科を置く特別支援学校である。本校研究（2016～2020）において，これからの変化の激しい社会をより豊かに生き抜くためには，特別支援教育においてもエージェンシーの発揮が重要であると考察した。そこで，令和 3 年度より文部科学省研究開発学校として，エージェンシーの発揮に必要な資質・能力の育成を目指す新領域「私の時間」を新設し，カリキュラム開発を行なった。研究では，エージェンシーの発揮に必要な資質・能力を３つの柱で整理し，生徒が自己分析を通して自己理解を深め，自らが望むなりたい姿に近づくために目標を設定し，振り返りながら，自分の学びを自己調整することができる学習内容を設定した。また，本校の教育課題でもあった，生徒の「自己評価と他者評価の乖離」，「自分を俯瞰して見ることが難しい実態」，「他者の意見を受け止める力の弱さ」といった諸課題に対する取組として，生徒がメタ認知を高め，より適切に自己分析を行なえるように，独自の ICT 支援ツール「Ne!クスト」を開発し，実践と改善を積み重ねてきた。本話題提供では，こうした４年間の研究開発の成果と課題について紹介する。

【話題提供２趣旨】

生徒エージェンシーの育成と成長する生徒の姿と広がり（古江）

新領域「私の時間」では，生徒が自ら学びを進める中で，自己理解を深めつつ，周囲との関係性を重視する主体性を育んできた。この取組は，在学中の成長にとどまらず，卒業後の生活においても，自律的な行動や学びの継続として発揮されていることが，インタビューでの語り等からも伺える。本話題提供では，こうした教育実践を通して見えてきた生徒および卒業生の変容を報告する。あわせて，実践の積み重ねの中で浮かび上がってきた「共同エージェンシー（Co-Agency）」の在り方にも視点を当てたい。生徒のエージェンシーの発揮にとどまらず，その学びに呼応して，教師・保護者・地域社会の関係者までもが関わりを深め，相互に学び合う関係が形成されつつある。こうした連鎖的な変容は，教育実践が学校内にとどまらず，より広く社会へと波及していく可能性を示唆しており，今日的な教育における注目すべき視座の一つと考えられる。以上を踏まえ，「私の時間」で育まれたエージェンシーの具体的な姿と，生徒エージェンシーがどのように育まれ，周囲との関係性の中でどのように広がっていったのかについての実践を紹介する。

【指定討論者趣旨】

エージェンシーの発揮に必要なこれからの学び（福本）

エージェンシーの育成にあたっては，学習者を受動的存在ではなく，自ら学びを構築する主体と捉える教育観に基づき，学びの構造自体を見直す必要がある。特別支援教育においても，障害がある児童生徒が意思や関心を有し，主体的に学ぶ力を持つことを前提に，適切な環境整備と支援の在り方が問われる。探究的な学びや PBL は，思考力・判断力・表現力等を育成し，学習者がエージェンシーを発揮する機会を提供する点で有効である。さらに，ICT の活用は個別最適な学びを可能にし，代替的な表現手段として学習のバリアを低減する役割を果たす。こうした学びの転換に対応するためには，教師は，学習のプロセスを支援するファシリテーターとしての役割を担い，個別の教育的ニーズに即した支援体制を構築することが求められる。

(MATSUMI KAZUKI, YAMAZAKI KEITARO, FURUE YOKO, FUKUMOTO TORU,)

幼小接続期における吃音臨床と諸問題：発話へのアプローチとセルフアドボカシーを中心に

企画者　髙橋三郎（東京学芸大学個人研究員・府中市立住吉小学校）
司会者　髙橋三郎（東京学芸大学個人研究員・府中市立住吉小学校）
話題提供者　飯村大智（筑波大学人間系）
坂崎弘幸（目白大学保健医療学部）
髙橋三郎（東京学芸大学個人研究員・府中市立住吉小学校）
石田修　（茨城大学教育学部）
指定討論者　角田航平（国立障害者リハビリテーションセンター）

KEY WORDS: 吃音　発話へのアプローチ　セルフアドボカシー

【企画趣旨】

幼児期の吃音臨床では、発話へのアプローチを重視し、流暢に話す能力を伸ばすことを目標とする。一方で、小学校のことばの教室では、吃音は治らないという考えから、発話へのアプローチが行われることは少ない。しかし、以前から学齢期における発話へのアプローチの有効性が指摘されており（Euler, et al., 2021; 髙橋, 2024）、ことばの教室でも発話へのアプローチの実施を検討する必要がある。

また、小学校のことばの教室ではからかいへの対処や自己開示といったセルフアドボカシーの指導が行われるが、その習得には時間を要する。そのため、幼児期から少しずつセルフアドボカシーの要素を取り入れた指導も検討すべきだろう。本シンポジウムでは、幼小接続期における吃音臨床の「発話へのアプローチ」と「セルフアドボカシー」に焦点を当て、現状や課題を議論する。この議論が円滑な幼小接続期における吃音臨床の第一歩となることを期待したい。

【話題提供者の趣旨】

１．飯村大智（筑波大学人間系）

『幼児期から小学校期にかけての吃音臨床の概要』

幼児期と小学校期では吃音のある幼児・児童への指導目標や指導の中心的な担い手が変わる点が大きな特徴である。幼児期の指導では医療機関や療育センターにおいて言語聴覚士が担当することが多く、リッカムプログラムやDemands and Capacities Model に基づいた環境調整法・発話指導が行われる。しかしながら、これらの施設では就学に伴い指導訓練が終了することが多く、小学校のことばの教室における指導支援の受け皿があることは重要である。小学校期においては発話指導の重要性はもちろんながら，心理・環境面への包括的な評価の観点と児童の実態に応じた指導支援が求められる。

２．坂崎弘幸（目白大学）

『年長児を中心とした幼児期の吃音臨床』

幼児期の吃音臨床では、症状の寛解を目指した介入が中心となることが多い。リッカムプログラムは就学前の幼児を対象としてきたが、近年は就学後の児童にも一定の効果があることが報告されており、継続して来所するケースもある。一方で、就学後には学校生活が優先されるため、支援の継続が困難になる場合も多く、幼児期の支援においても就学後を見据えた視点が求められる。特に年長児に対しては、吃音の症状や本人・家族の困り感だけでなく、就学後にどのような支援体制が継続可能か、小学校のことばの教室との連携や併用が可能かといった点を含め、支援の方向性を整理していく必要がある。

３．石田修（茨城大学教育学部）

『小学校低学年の吃音臨床：発話へのアプローチ』

小学校のことばの教室では、吃音症状の軽減だけでなく、心理・環境面を含めた多面的・包括的アプローチが求められる（石田・飯村, 2021）。本シンポジウムでは、多面的・包括的アプローチのうち発話へのアプローチに焦点を当て、流暢性促進／流暢性形成法の概略と指導の実際を紹介する。流暢性促進は、吃音の困り感が乏しく訓練の動機が明確でない幼児や小学校低学年の児童などを対象とするアプローチで、無意識的に楽な発話を経験させ流暢性を増大させる。流暢性形成法は、訓練の動機が明確である幼児から成人まで幅広い年齢層を対象とするアプローチで、流暢性を増す発話スキルを用いて意図的・段階的に流暢性を形成する。

４．髙橋三郎（東京学芸大学・府中市立住吉小学校）

『小学校低学年の吃音臨床：セルフアドボカシー』

吃音児は話し方に対するからかいやいじめを受けやすい。そのため、２割から半数の吃音者は二次障害として社交不安症を呈する。このような二次障害の予防のためにも、セルフアドボカシーの指導を低学年のうちから行う必要がある。セルフアドボカシーの指導には吃音の自己開示の指導も含まれるが、自己開示はセルフスティグマの軽減に繋がることも指摘されており、「自らを守る」以上の効果があると言えよう。指導の具体例や幼児への適応も言及したい。

【指定討論者の趣旨】

角田航平（国立障害者リハビリテーションセンター）

吃音は幼児期には自然改善により寛解することも多い一方で、小学生以降では寛解に至りにくいという特徴があり、年齢によって病態が異なる。そのため、幼児期には吃音症状の寛解を目指していくものの、小学生以降では症状があっても豊かに生きていくための心理的支援も対応の中心となってくるなど指導方針が大きく異なることがある。幼児期から小学校に引き継ぐ際、その急激な指導方針の変化に吃音のある本人や保護者が戸惑うことも少なくない。

本シンポジウムでは、幼児期の臨床を担う言語聴覚士と、小学生を担当する通級指導教室の教員が、それぞれの臨床的視点を共有・討論することで、発達段階をまたいだ共通理解に基づく「吃音観」や、指導方針の形成を目指す。これによって、吃音ある子どもや保護者にとって負担の少ない「幼少接続」の実現に向けた視点を引き出していきたい。

本研究は JSPS 科研費 JP24K22727 の助成を受けた。なお、本演題で報告する事例については、本人、保護者および関連機関から同意を得ている。

(TAKAHASHI Saburo, IIMURA Daichi, Sakazaki Hiroyuki, ISHIDA Osamu, KAKUTA Kohei)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 2-8

各教科等を『合わせた指導』の今日的な意義を考える

企画・司会者　高倉　誠一（明治学院大学）
話題提供者　高瀬　浩司（植草学園大学）　柴垣　登（岩手大学）　高倉　誠一（明治学院大学）
指定討論者　戸屋　学（山形県教育局特別支援教育課）　佐藤　慎二（植草学園大学）

KEY WORDS: 知的障害教育　各教科等を合わせた指導　教育課程と指導法

【企画趣旨】

各教科等を合わせた指導は、知的障害教育の本流の授業として、また知的に障害のある児童生徒に効果的な生活経験を重視する教育として名実ともに実践されてきた。しかし近年、教科毎の指導を強調し「合わせた指導」に含むはずの各教科の内容整理を必須化する動き、教科別の指導を主にせねばならぬとの動きを耳にする。さらに、通常の教育との連続性の名の下、各教科を合わせた指導の実践控えや、子どもの特性や多様性に合わない指導法の平準化志向、また時代錯誤の「教え込む」授業観の流れが見られたりする。

本シンポジウムはこのような変化や現況に鑑み、各教科等を合わせた指導を中心に、その意義の再確認、各教科や自立的生活との関連、周辺障害の教育との関連、今後の実践的意義を考えたい。できれば、今日的なウェルビーイングをめざす子ども主体の対話的な学び、個別最適で集団的な学びとの関連も視野に議論を行いたい。（高倉誠一）

【話題提供】合わせた指導とキャリア教育

これまで知的障害教育では、戦後当初から一貫して教育目標「自立」を掲げ、生活に密着した活動を大切にしてきた。「生活化」「単元化」された総合的な生活活動である各教科等を合わせた指導は、知的障害のある子どもの自立と社会参加に直結する指導の形態として、今日まで発展してきた。一方、キャリア教育は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」、また、キャリア発達は「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」と定義される。つまり、各教科等を合わせた指導とキャリア教育は、教育の目標部分の親和性が非常に高い。

ドナルド・E・スーパーが提唱した「ライフキャリアレインボー」理論は、人生全般にわたり、社会や家庭でさまざまな役割の経験を積み重ねて、自身のキャリアが形成されるとする。各教科等を合わせた指導においては、小学部段階における遊び中心の生活から、中・高等部段階の作業学習等を中心とした青年期の職業生活・社会生活を通して、生活と学びの連続性を担保しつつ、ライフステージに対応した自然なキャリア形成が可能となっている。

ウェルビーイングの向上が期待される今日、子どもたちの社会的・職業的自立に向けて、キャリア教育の視点から各教科等を合わせた指導の意義について考えたい。（髙瀬浩司）

【話題提供】知的障害生徒の自立をめざす教育課程とは

京都市立白河総合支援学校高等部職業学科では、2004 年以来、知的障害生徒の就労を目指すための取組を進めてきている。その教育課程は、専門教科「食品加工（家政）」、「農園芸（農業）」、「情報印刷（工業）」を中核とし、国語、数学、理科、社会、外国語などの共通教科を中心として編成されており、教科別の指導を中心とした教育課程となっている。しかし、知的障害生徒を対象とすることから、専門教科、共通教科ともにその目標や内容は単に知識や技能の習得にとどまらず、学んだことが実際の生活の中で生かせるよう「生活力」を高めることを目的として授業を行っている。

また、これら学校で学んだことが実際の生活に生かせるようにするとともに、企業と連携して生徒の働くことに向かう意欲や態度・姿勢、協調性や社会性を養うことを目的とした取組であるデュアルシステムの構築、地域の人々と共に活動することを通して生徒の自己肯定感を高める地域協働活動の開発に取り組んできた。デュアルシステムと地域協働活動は、職業学科開設時から掲げてきた「学校内で完結しないカリキュラムづくり」を具現化したものであり、「将来の生活を見据えた学習を生活の流れに即して学んでいく」という各教科等を合わせた指導の一つのかたちであると考える。

これらの事例をもとに、知的障害生徒の真の自立を目指すための教育課程について考えたい。（柴垣　登）

【話題提供】知的障害教育の独自性と再評価

知的障害のある子どもの教育では、障害特性と適応行動の困難性等を踏まえて、学校を生活の場と捉え、一日・一週間・一年間の生活の流れに沿って、生活に結びつく実際的・具体的な活動に取り組むことを重視してきた。この特質を確保するための手立てが、法的に学校教育法施行規則第 130 条の２で規定される「各教科等を合わせた指導」である。

知的障害教育では、類例のない指導形態のみならず、教育課程の構成要素である教科群でさえ独自に設定されている。極めて弾力的な教育課程編成が可能となる点も加え、この教育の独自性は、子どもが最大限に力を発揮できるよう徹底して「子どもに合わせる」ことにあると筆者は考える。

知的障害教育では、実社会・実生活にある実際的・具体的な課題に子ども自ら取り組む、子ども主体の教育を重視し蓄積を重ねてきた。社会への子どもの参画や子ども自ら問題を解決する学びが求められる今日的動向においても先駆性と意義があろう。学習指導要領改定に向けての議論で、多様化する子どもに合わせて教育課程を多様化、個別化、柔軟化する動きが見られる現在、今こそ、この教育の個性と独自性を積極的に評価する必要があるのではなかろうか。（高倉誠一）

【指定討論】

学習指導要領で示されている「何を」「どのように学び」「できるようになるか」という問いに知的障害のある児童生徒の学びの特性を踏まえ考える時、知識や技能等をまとまりのある形でより実際的な活動としての取り組みが有効である。「合わせた指導」の下、生活に必要なことを実生活に関連させ活動する授業展開が生きた学びとなる。（戸屋 学）

発達障害支援では子どもの「つまずき」にのみ着目し改善する試みが多く見られる。自立活動には「主体的に自己の力を可能な限り発揮しよりよく生きていこうとする」姿の実現のために、「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的に捉えることができる」支援が求められている。各教科等を合わせた指導が有する普遍的な「学校生活観」「支援観」等から示唆を得たい。（佐藤慎二）

（TAKAKURA Seiichi, TAKASE Koji, SHIBAGAKI Noboru, TOYA Manabu, SATO Shinji）

自閉スペクトラム症児への社会刺激を手がかりとしたコミュニケーション支援

企画・司会者：渡邉孝継（聖学院大学心理福祉学部）
話題提供者 ：渡邉孝継（聖学院大学心理福祉学部）
：坂本真季（星美学園短期大学幼児保育学科）
：和田　恵（福島大学人間発達文化学類）
指定討論者 ：野口和也（八戸学院大学短期大学部幼児保育学科）
：大石幸二（立教大学現代心理学部）

（企画趣旨）

「自閉スペクトラム症（以下，ASD）児は空気が読めない」と言われている。「空気が読めない」のは，「他者の心境や状況を理解できない」ためである。これまでの研究の中で，ASD 児は視線や表情，他者の置かれている状況などの社会刺激の読み取りが困難であることが示されている。この困難さが放置されると，他者との関わりに失敗するため，他者とのコミュニケーションに回避的になり，コミュニケーション能力の発達の機会が失われてしまう。以上のことから，ASD 児へのコミュニケーションを促進するための支援技法が求められている。本シンポジウムでは，ASD 児の社会刺激の読み取りと対人コミュニケーションへの支援方法に焦点を当て，ASD 児のコミュニケーション支援の可能性と課題について検討する。

なお，本発表における研究や実践は，話題提供者が所属する倫理委員会の承認を受けるとともに，対象児に対して書面並びに口頭にて説明の後，同意を得た。

（話題提供者の趣旨）

●「ASD 児における他者の視線方向を手がかりとした行動の制御」　渡邉　孝継

ASD 児は他者が何を見ているかを弁別することが可能であるが，他者が見ているものを自発的に見ることや，他者の視線を自分の見ているものに誘導しようとする注意共有の仕組みの機能に欠陥を持っている。そして，他者に物を要求する際に指さしをしても，自身の興味あるものを示す叙述的な指さしをして，他者の注意を方向づけない。このような特性のため，ASD 児が他者へ何かを伝達する際に，他者の注意を引かず，一方的に伝達してしまい，コミュニケーションがうまくいかないことがある。

これらのことを踏まえ，話題提供では，ASD 児があいまいな社会刺激である他者の視線方向に自発的に目を向け，他者が注意を向けている対象を推定することを可能にするコミュニケーション支援法を紹介する。

●「ASD 児における社会刺激を手がかりとした他者の置かれている状況の読み取り」　坂本　真季

ASD を含む発達障害児は，環境からの情報を得る際に「どこに注目したらよいかが分からない」，「ごく一部の情報のみに着目してしまう」，「その情報を正確に入力することが困難である」などといった実行機能の困難さを抱えている。しかし，実行機能の構成要素のうちの「抑制機能」が発達することにより，印象深い言動や激しい動きといった優位な行動に影響されず，状況に合致した行動を選択できるようになると考えられている。

ここでの話題提供では，「ASD 児がよりつぶさに周囲の状況や社会刺激（他者の表情や態度，仕草など）に注意を払い，これらの刺激を情報として活用できるようになること」を目的とした，抑制機能に重点をおいたコミュニケーション支援について紹介する。

●「イラストを用いた『文脈分析課題』による他者心情推測の言語化」　和田　恵

ASD 児の他者心情推察能力は定型発達児と比べてより言語能力と関連しており（Happé，1995），直観的な心情推察の困難を言語的理由付けによって補償している（命題的心理化）ことが示唆されている（別府・野村，2005）。命題的心理化は ASD 児に学習させることが可能であるという別府（2007）の考察と，情報の一貫したパターンではなく細部に着目するという ASD 児の「弱い中枢性統合」の傾向を考慮して，命題的心理化の学習を促進するための「文脈分析課題」を考案した。文脈分析課題作成の過程や課題の構成，それを用いた介入研究で明らかになったことについて，理論的背景と関連させながら解説を行い，ASD 児にとって学びやすい心情推察の方略の可能性について提起する。

（指定討論者の趣旨）

●　野口　和也

巡回相談等で保育・教育の現場を訪れた際,ASD のある子どもとの関わりの中で,「思いが通じ合えた感覚が得にくい」「その状況でなぜ,そのような行動をしたのか分からない」という支援者の声に出会うこともある。この時,ASD 児の行動への支援者の感受という部分が気に留まる。ASD“だから”「できる（わかる）/できない（わからない）」というような“特性,困難さからの理解”の脱却には、新たな知識が必要となる。それは決して,科学的な根拠に基づく知識だけではないのかもしれない。対人的相互作用は,双方向性で成立するため,支援者の“今目の前にいるその子”についての実践知も肝要と言える。

そこで,現場でのコミュニケーション支援の導入により,その中での相互作用過程で生じる相違への支援者の気づきが,いわゆる分かりあいに繋がる機会となる可能性について検討したい。

●　大石　幸二

対人相互作用を成立・拡大するには，①他者の反応を弁別し，②さらなる（他者の反応を誘発するような）反応を自発し，③その他者の反応が強化子となって，新たな反応が生起する循環的な反応形成が必要となる。したがって，その支援を考えるとき，①の弁別ができれば良いのか，②の反応形成（反応レパートリーの拡大）を行う必要があるのか，あるいは，③の社会的強化子に対する感受性を高めなければいけないのか，というアセスメントが必要になる。そして，何れを扱う場合でも，ASD 児を対象とする際は，最低限のコミュニケーションが事前に成立していなければ，介入できないという事態が生じる。そこで，介入初期段階で，どのように ASD 児とのコミュニケーションの成立をはかったのか，話題提供者に問いかけたい。

(WATANABE Takatsugu, SAKAMOTO Maki, WADA Megumi, NOGUCHI Kazuya & OISHI Kouji)

ＡＳＤ児に対して「非認知能力」をどう育むかⅣ

―特別支援学校におけるスクリプトを用いた非認知能力の発達支援―

企画者　若井　広太郎　（東京家政大学）
司会者　佐竹　真次　（山形県立保健医療大学）
話題提供者　原田　崇　（宮崎県立延岡しろやま支援学校）
永井　志麻　（山梨県立かえで支援学校）
吉井　勘人　（山梨大学）
森本　章　（東京学芸大学大学院教育学研究科）
青木　雄一　（長野大学）
指定討論者　長澤　真史　（関東学院大学）
KEY WORDS: 非認知能力　自閉スペクトラム症　スクリプト

【企画趣旨】

OECD (2015) では「社会情動的スキル」として、目標の達成、他者との協力、情動の抑制といった下位カテゴリーが示されている。この社会情動的スキルを含む非認知能力は「目標や意欲、興味・関心をもち、粘り強く、仲間と協調して取り組む力や姿勢を中心」とした力ということもできる（無藤, 2016)。「コミュニケーション発達支援とスクリプト研究会」では、これまでスクリプト（生活の文脈）を用いた発達支援が、ASD 児の言語・コミュニケーション能力の促進や社会情動的スキルの獲得とその般化の効果について報告を行なってきた（長崎ら, 2006)。主体的に学習に取り組む態度にも関連の深い非認知能力の発達に関する支援、特に自閉スペクトラム症のある子どもたちの特性や生活文脈に応じた支援は、今後ますます重要になってくると考える。そこで、本シンポジウムでは、自閉スペクトラム症のある児童生徒を対処とした、特別支援学校における社会コミュニケーションの指導・支援実践について話題提供を行う。指定討論および協議を通して、スクリプト（生活の文脈）による指導支援が、児童生徒の非認知能力の発達におよび子どもを取り巻く環境の変容にどのように寄与しうるかを検討したい。なお、各話題提供者の事例報告は、保護者の承諾を得ている。

【話題提供者の趣旨】

「知的障害のある自閉スペクトラム症児の打合せスクリプトを活用した行動問題の改善」原田 崇

理由が不明な状態で、叩く・掴む・怒鳴り声を上げる等の行動問題を表出していた知的障害のある自閉スペクトラム症児 A （以下 A と表記）に対して、学校生活に見通しを持てない不安が理由の一つではないかという仮説を立て、「打ち合わせスクリプト」を活用して昼休みの過ごし方やスケジュール変更の際の対処について見通しを持ちやすくするための支援を行った。具体的には、昼休みに運動場で行うウォーキング活動を打ち合わせるための「(友達と一緒に運動場で）あるきたい」スクリプト、昼休みに体育館で行うバスケット練習を打ち合わせるための「(友達と一緒に体育館で）あそびたい」スクリプト、スケジュールが変更されたときの援助について打ち合わせるための「(予定が変わったので一緒に）いてほしい」スクリプトを用い、A と対面での話し合いを設けた。その結果、A の行動問題は徐々に減少し、学校生活に落ち着いて参加する場面が増加した。

「自閉スペクトラム症のある児童に対する自分の経験を表現するためのパーソナルナラティブの支援」永井 志麻・吉井 勘人

過去の経験や架空の物語などを語る行為，及びそこで語られるもの（仲野・長崎,2012）はナラティブと呼ばれ，ASD 児はその発達に困難がみられることが指摘されている。そこで，特別支援学校に通う ASD 児を対象に，自己の経験を語るパーソナルナラティブの発達促進を目的として，授業に「調理活動とその振り返り」から成る共同行為ルーティンを設定し，支援を行った。その結果，調理過程を時系列に沿って述べたり，自分の心情を叙述したりするパーソナルナラティブの発達が確認された。また，授業場面以外でのパーソナルナラティブの変化もみられた。本話題提供では，パーソナルナラティブの発達支援に有効である可能性が示唆された，共同行為ルーティン，視覚支援を活用しながらのマクロ構造面とミクロ構造面に対する情報の体制化支援，教師や仲間と活動内容を思い出したり感想を伝え合ったりする共同想起の役割について述べる。

「知的障害を伴う自閉スペクトラム症児同士の協同活動の成立過程：生活単元学習の授業における共同行為ルーティンを通して」森本 章・青木 雄一

近年、自閉スペクトラム症（ASD）児の他者との協力の発達について、協同活動の枠組みを用いた複数の研究が行われている。協同活動とは、目標の共有、相互の役割遂行、相互支援の３要件を満たす活動である。本実践では、知的障害を伴う ASD 児２名を対象として、生活単元学習の授業で ASD 児同士が協力して他児にフープをかける遊びを共同行為ルーティンに構成して支援を行った。その結果、対象児２名は目標を共有して役割を遂行する協同活動の自発遂行や互いへの相互支援ができるようになった。また、日常生活場面では、対象児２名の間で物を介した協同活動や協調的な関与が確認されるようになった。本実践の結果から、ASD 児同士の協同活動の成立過程では、支援者の足場作りを介した協同の段階から、子ども同士の自発的な相互支援による協同の段階へと至るプロセスが見出された。また、支援前と協同活動の成立後の対象児同士の関わりの変化から、相互に拒否的に関与する関係から、互いに協調的に関与する関係の芽生えが生じる可能性が考えられた。

【指定討論者の趣旨】

スクリプトということばは個人の頭の“中”にある知識と位置付けられることもあれば、人々の活動を“外”から規定する筋書きとされることもある。ここでは「スクリプトを用いた支援」を、支援前は共有されていなかったスクリプトを子どもと教師の“間”に構成し、双方がそれを利用可能な状態を作り、そのことで子どもの能力やスキルの遂行および周囲の環境に影響を与えていくことと捉えてみたい。これを踏まえて、それぞれの実践の意義について議論し、よりよい支援の在り方について検討していきたい。

(WAKAI Kotaro, SATAKE Shinji, HARADA Takashi, NAGAI Shima, YOSHII Sadahito, MORIMOTO Akira, AOKI Yuuichi, NAGASAWA Masashi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 2-11

インクルーシブな教育と地域生活
～建設的対話を考える～

企画者　　日髙 浩一 （東京都立中野特別支援学校）
司会者　　類瀬 健二 （筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
話題提供者　星　 茂行 （ほし発達支援オフィス合同会社）
　　日髙 浩一 （東京都立中野特別支援学校）
指定討論者　田中 裕一 （神戸女子大学教育学部教育学科 教授）
KEY WORDS　A-4.教育（その他）　11.障害全般　　地域社会

【企画趣旨】

共生社会の実現のために何が必要なのか？「当事者の思いからスタートする意思決定支援と建設的対話」をテーマに問題提起を行う。2022 年障害者権利条約の「第１回建設的対話」が開かれた。権利委員会から日本政府へ勧告（総括所見）が出された。そこには、分離教育の中止、精神科への強制入院を可能にしている法律の廃止を求めるなど、日本の課題を的確に指摘したものがあった。現状の教育並びに福祉はどのような状況なのか話題提供していただき、問題点をより明確にしていきたい。

本シンポジウムにおける倫理的配慮として、地域や学校名等は匿名化をし、各所属長から話題提供に関する承諾を得ている。

【話題提供者の趣旨】

「障害のある子どもの意思決定支援の取り組み～未成年後見人がどのように建設的対話を目指してきたのか」福祉の立場で、意思決定支援と障害についてどう取り組んできたのかを話題提供する。意思決定支援を含めた権利擁護、成年後見制度にかかわる理念や考え方、法制度は急激に変わってきている。合理的配慮の在り方についても未成年後見人の場合、教育・福祉・医療、社会活動と非常に幅広く、特に障害のある被後見人も多い。プライバシーに配慮し、どのような対応をしてきたのか報告する。

星　茂行（ほし発達支援オフィス合同会社）

池本は著書の中で諸外国の国々の子どもたちの放課後を調査した結果から、諸外国では子どもにとっても「豊かな『ライフ』（放課後）がなければ、『ワーク』（学業）も充実しないという考え方」があり、また「子どもの人権を尊重するという考え方も強く印象に残った」と述べている。そして「日本での放課後対策が重要視されていないのは、この『子どもにとってのワーク・ライフ・バランス』と『子どもの人権』がほとんど考えられていないためであるように思う」という。今回は、特別支援学校に通う子どもたちの放課後の過ごし方、特に放課後等デイサービスの利用について、具体的なサービス内容や保護者の要望、子どもたちへの意思決定支援等について、学校の立場からその実際と課題を報告する。

日髙　浩一（東京都立中野特別支援学校）

【指定討論者の趣旨】

「なぜ、当事者の意思決定支援、建設的対話が重要なのか」共生社会を実現するためには、なにかしら困っている状況になっている当事者との建設的対話と同時に意思決定支援は欠かせない。話題提供から、その実際と課題、さらには学校教育における留意点等について、シンポジウムを通して深めていきたい。

田中　裕一（神戸女子大学教育学部教育学科 教授）

（文献）

・図解でわかる　意思決定支援と成年後見制度,中央法規出版（2024/1/22）
・第二期成年後見制度利用促進基本計画,厚生労働省（2022/3/25）
・未成年後見人ハンドブック,最高裁判所（2020/2）
・子どもの放課後を考える―諸外国との比較でみる学童保育問題―,池本美香,勁草書房(2009)

(HIDAKA Koichi, RUISE kenji, HOSHI Shigeyuki, TANAKA yuichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 2-12

知的障害児が身に付く「自己決定理論」に基づく授業

企　画　者：岩松　雅文（岐阜大学教育学部）
司　会　者：岩松　雅文（岐阜大学教育学部）
話題提供者：今井　　彩（関西福祉科学大学教育学部）
話題提供者：近藤　奈歩（名古屋市立西特別支援学校）
話題提供者：石川　智陽（沖縄県立名護特別支援学校）
指定討論者：三浦　光哉（聖和学園短期大学）
指定討論者：山口明乙香（高松大学発達科学部）

【企画趣旨】

現行の特別支援学校学習指導要領解説の総則編では，学校や学級における教師の役割や，児童生徒の調和的な発達を支える指導の充実の必要性等が示されている。その中に，児童生徒自らが自己決定できる機会や場の設定の重要性が述べられている。

筆者らは，アメリカの自己決定理論に基づいた，日本の特別支援教育の現場における授業内容や指導方法について検討した。そして，昨年の自主シンポジウムにおいて，知的障害児の自己決定力が高まる自己決定理論に基づく授業づくりについて提案を行った。しかし，実践報告を行った事例は限定的であった。今後の特別支援教育の学校現場における，児童生徒の自己決定力や自己決定の機会は，様々な学習場面や授業等において必要であり，さらに多くの実践事例が求められると考える。

そこで，本シンポジウムでは，アメリカの自己決定理論に基づき，さらに多くの実践事例について話題提供をしていただき，知的障害児の自己決定力が高まる自己決定理論に基づく授業づくりについて深く討議していきたい。

【話題提供】

１．自己決定力が身に付く授業づくりの「基盤」と「仕掛け」（今井　彩）

知的障害児の「自己決定力」の育成は，学校教育を終えたその後の人生を，より豊かなものにしていくことにつながると考える。日々の教育活動の中で児童生徒の「自己決定力」を意識できるよう，現行の学習指導要領で示されているカリキュラム・マネジメントや，キャリア教育の具体的方策であるキャリア・パスポートを参考に，それらを自己決定理論と結び付け，「自己決定力を身に付ける授業づくり」の基盤となる考え方を述べる。そして，自己決定力を身に付けるための３つの自己決定行動と関連する１０のスキルについて，日々の授業づくりに取り入れていく具体的な方法を提案する。

２．生活科の授業における自己決定（近藤奈歩）

生活科は具体的な活動や体験を通して，生活に関わる見方・考え方を生かし，自立し生活を豊かにしていくための資質・能力の育成を可能とする。また，児童が思いをもって取り組んだ成果を実感したり，よりよいものを追求したりすることができる機会が多い。本実践では，友達と一緒に色々なものを風で動かしたり，風の大きさを変えたりすることを通して，風が起きる仕組みや，風の働きに関心をもつことができるようにした。対象児童は，色々な選択肢を吟味し，よりよいものを選択することに課題があった。そこで，自己決定力を発揮するサイクルを通し，自分で色々な道具や方法を試したり，友達の活動の様子からよいと思うものを取り入れたりして，よい方法を見付けられるようになった実践を報告する。なお，本人・保護者・所属長に対して趣旨や個人情報の取り扱いや倫理面への配慮等について説明し，実践及び発表に関して了解を得た。

３．寄宿舎生活における自己決定（石川智陽）

本校寄宿舎では“自己決定のある寄宿舎生活”をテーマに取り組んでいる。令和５年度より『チャレンジルーム（生徒自身が予算を稼ぎ，１日のスケジュールを組み立てる生活体験学習）』を行い，生徒の自己決定力育成を促してきた。生徒の変容が見られた一方で，自己決定のある活動を単発ではなく継続・発展させる点が重要であり，今後の課題だと考えた。そこで，令和６年度は“すべての寄宿舎活動に自己決定を”とのテーマを新たに設定した。その中から『生徒参画型の余暇活動・行事運営』について，場面緘黙の特性がある生徒の自己決定力とコミュニケーション面での変容に焦点を当てて報告する。なお，所属長・関係機関等に対して趣旨や個人情報の取り扱いや倫理面への配慮等について説明し，実践及び発表に関して了解を得た。

【指定討論】

三浦光哉氏は，特別支援教育の専門家として，全国の学校現場並びに教育委員会等において，様々な提言を行っている。本企画では，自己決定理論に基づいた授業実践について新たな視点から児童生徒の自己決定力が高まる授業づくりについて言及する。

山口明乙香氏は，障害のある生徒への進路指導やキャリア教育，就労移行支援に関わる教師の専門性向上に従事し，2019 年度から米国の自己決定理論の研究者と共に日本版自己決定尺度開発を進めてきている。特に，本企画では，自己決定理論に基づき日本の教育実践への導入や実践について言及する。

IWAMASTU Masafumi, IMAI　Aya，KONDO　naho，ISHIKAWA　Tomoharu，　MIURA　Koya　，　YAMAGUCHI　Asuka

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-1

聴覚障害児における学童期の心理・社会的課題について考える

企画　小渕千絵（筑波大学）
司会者　小渕千絵（筑波大学）
話題提供者　奥沢　忍（竹園東小学校）
長岡康彦（筑波大学附属聴覚特別支援学校）
喜屋武睦（福岡教育大学）
笹目友香（筑波技術大学）
指定討論者　武居　渡（金沢大学）
城間将江（国際医療福祉大学）

KEY WORDS: 聴覚障害　心理的課題　社会的スキル　支援

【企画趣旨】

子どもは小学校に入学すると、家庭から学校、地域へと生活環境が広がり、さまざまな人とのコミュニケーションを通して、社会性を発達させる。また学習においては、教科学習を通して物事の理解力を深め、抽象語の獲得により論理的な思考力を高めていく。すなわち学童期は、家族、友人、教師、地域の人などとの交流により、社会性や思考力を大きく成長させる重要な時期であるといえる。

このような時期の聴覚障害の影響はどうであろうか。言語や学習面への影響については評価によって子どもの現状を捉えやすいが、心理的、社会的な課題についてはその現状が分かりにくく捉えにくい。子どもによっては、情報不足や経験不足によってコミュニケーション上のずれが生じ、他者との関係性の構築に課題が生じることもある。また、自らの状況を客観化して障害について考え理解するアイデンティティの模索段階での課題を抱える場合もあり、周囲の気づきと丁寧な対応が不可欠といえる。

それでは具体的に学童期にはどのような心理的、社会的課題があり、どのような対応を必要とするのか。本シンポジウムでは、この時期の聴覚障害児の課題に関する最近の研究知見と、聴覚障害児の在籍する聴覚特別支援学校、聴覚特別支援学級での現状と支援の実際について話題提供を頂き、学童期の聴覚障害児へのより良い支援を考えたい。

【話題提供者の趣旨】

奥沢からは、聴覚支援学級のある小学校における現状と支援の実際について話題提供を行う。通常の学校の場合、交流学級では周囲が聴児で自分だけが難聴児というケースが大半であり、当該児にとっては聞き間違いなどコミュニケーションでの失敗だけでなく、不明瞭な発音や聞き返しに対する周囲の反応などから気疲れするなど、対人関係でのストレスをためやすい。また、周囲の難聴への理解が進まず、当該者の態度に対する誤解を招いてしまっていることも少なくない。こうした現状に対し、聴覚特別支援学級のある小学校における取り組みとして、自ら配慮を求めることができる力としてのセルフアドボカシースキルを身に付けることを目指した自立活動の実際、音声認識を中心にICT技術の進展を受けた情報保障支援システムの整備と運用の様相を紹介する。

（竹園東小学校・奥沢忍）

長岡からは、聾学校（聴覚特別支援学校）小学部でみられる日常の子ども同士のトラブルについて、その原因と周囲の大人（教員）の対応について紹介する。小学部と一言で言っても､1年生と６年生では２倍ほどの年齢差があり、発生するトラブルには大きな違いがある。逆に考えると、低学年段階･中学年段階･高学年段階とトラブルの内容（原因）が変わることから見えてくるものがあると言える。トラブルは起きないに越したことはないが、聴覚障害児にとって自分の力でトラブルを回避したり、解決したりする基礎を培う貴重な機会でもある。これらの事例を通して、社会性を育てる観点での聴覚障害児の理解と支援を進めることに役立ってほしいと思う。

（筑波大学附属聴覚特別支援学校・長岡康彦）

喜屋武からは、非言語的な知覚能力を中心として、学童期における聴覚障害児の心理社会的側面の課題と支援の方向性について話題提供を行う。

人工内耳や補聴器により聴覚情報の補償が図られていても、家庭や学校を含めた臨床現場では情動の発達や社会的スキルの獲得に課題を示す例が報告されている。さらに、主たるコミュニケーション手段や使用する補聴デバイスの種類によって、心理社会的アウトカムに差異が生じるとする知見も散見される。こうした背景を踏まえ、当該領域の研究成果を共有するとともに、より個別性の高い支援の在り方や、今後の実践への展望について議論を深める機会としたい。

（福岡教育大学・喜屋武睦）

笹目からは、聴覚障害児の高次のコミュニケーションについて話題提供を行う。私たちが日常で行うコミュニケーションの中には、言葉が字義通りの意味を持たない表現がある。冗談や皮肉がそれにあたり、いずれも言葉と話者の心情は相反するものとなる。学童期は心理的発達が目覚ましく、低学年での単純明快な関係性から、高学年には不本意な気持ちを隠し表面上は賛同を示すなど、高度な関係性へと深化していく。それらの表現を正しく理解することは、この時期の友人関係を維持、発展させるために重要であるといえる。聴覚障害児の皮肉理解を中心に、聴覚障害児が学童期に抱えうる課題と、円滑なコミュニケーションのために必要な支援について検討したい。

（筑波技術大学・笹目友香）

【指定討論者の趣旨】

学童期の聴覚障害児の抱える課題は多様であり、その対応は個別的に十分な検討が必要である。話題提供において取り上げられる様々な研究報告、実践活動に対して指定討論を行い、聴覚障害児に合わせたより良い支援のあり方について議論を深めたい。

（金沢大学・武居渡　/ 国際医療福祉大学・城間将江）

＊話題提供は、所属機関の長の承諾ないし倫理審査を受けており、個人情報保護の観点から個人が特定されないよう十分配慮した報告である。

（OBUCHI Chie, OKUZAWA Shinobu, NAGAOKA Yasuhiko, KYAN Chikashi, SASAME Yuka, TAKEI Wataru, SHIROMA Masae）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-2

特別支援学校におけるウェルビーイング・デザイン

―今とこれからを生きる力を育むために支援者が考えておくべきこと―

企　画　者　　西村　健一（高知大学）
司　会　者　　西村　健一（高知大学）
話題提供者　　熊南　真人（富山大学教育学部附属特別支援学校）
　　巖　　早紀（京都市立北総合支援学校　中央分校）
　　多田　肇　（熊本大学教育学部附属特別支援学校）
指定討論者　　澤江　幸則（筑波大学）

KEY WORDS: 特別支援学校　ウェルビーイング　学校研究

【企画趣旨】

教育振興基本計画に記されたウェルビーイングは、これからの教育の重要なコンセプトである。しかし、ウェルビーイングという言葉のみが先行し、本質が伴っていない特別支援教育の現場も見られるようになってきた。

特別支援教育の対象者は、個の実態がさまざまであり一律的な指標で成果を図ることは難しい。また、特別支援学校では教員の働き方改革を進めており、教育内容の精選が求められている。特別支援学校として、どのようにウェルビーイングに取り組んでいけばよいのだろうか。

本シンポジウムでは各特別支援学校の学校研究を率いる３名から、ウェルビーイングに関する実践研究について話題提供をしていただく。ウェルビーイングを学校研究に取り入れた成果と課題、そして今後の方向性についてフロアの参加者も交えて検討をしたい。

【話題提供者の趣旨】※各事例は学校管理職の承諾済み

ウェルビーイングを実現する学校づくり

熊南　真人

本校では、児童生徒や教職員のウェルビーイングを高める実践及び授業づくりを行うに際し、教育振興基本計画で示された 16 の目標を参考に、本校の現状を踏まえて３つの目標を設定し、その中から教職員が自ら研究実践したいテーマを選択して実践できるよう研究グループを立ち上げた。研究の初めに教職員が実現したいと考える児童生徒のウェルビーイングな姿をグループで話し合い、明確化して実践を進めることで、児童生徒が自分の心身の健康について良い状態になるよう意識して行動する姿がみられるようになるなどの成果を得ることができた。また、教職員についても研究内容を自己決定したり、褒め合い研修を取り入れたりすることなどを通して教師のウェルビーイングの４要素の「良好な労働環境」のはたらく幸せ因子「他者承認」の要素を向上することができた。シンポジウムでは、本取り組みの成果と今後の課題について報告する。

子どもの学びを出発点とした地域と協働する学校づくり
～共生社会の形成に向けたウェルビーイングの輪～

巖　早紀

京都市立北総合支援学校　本校・中央分校では、教員一人一人が子ども・教職員・地域社会のウェルビーイングを描き、その実現に向けた地域協働の教育実践と働き方改革を進めている。取組初めには、全教職員がアンケート「北総合の望む未来を描くことから始めよう」に回答し、学校として目指すウェルビーイングについて共有した。子どものウェルビーイングに向けて身に付けたい力を考え、地域資源を活用した授業づくりを行うことで、実社会でより生きる教育内容の吟味や教育資源の拡大など、授業改善が進んだ。地域協働に取り組むことで、子どもと関わる人が広がり、障害理解の促進にもつながると考える。また、教職員自身がウェルビーイングを自分ごととして捉え、主体的にアイデアを出して実践を行うことで、学校全体のウェルビーイングに関する意識向上や超過勤務時間の減少など、働き方改革が推進された。

子どもを中心とした持続可能なウェルビーイング教育システムの構築に向けて

多田　肇

本校では、PATH（Planning Alternative Tomorrows with Hope）の考え方を取り入れた支援者ミーティングを行い、児童生徒の夢や希望を出発点とした教育実践に取り組んでいる。本研究においても、「児童生徒が夢や希望の実現に向けて主体的に学ぼうとする姿」を共通のウェルビーイング像とし、その実現を支える柔軟で持続可能な教育システムの構築を目指している。

今年度は、このビジョンを具体化するために５つの柱（観点）を設定し、各学部で選定した事例対象児童生徒に対し、全教職員が組織的にアプローチする体制を整えた。実践はエビデンスに基づいて記録・分析し、各柱に関連した取組の成果を多面的に評価する。その結果を総合的に検討することで、当該児童生徒のウェルビーイングがどのように高まったのか、また、５つの柱が相互に関連しながら教育システムとしての有効性を持ち得たかを検証していく。

【指定討論者の趣旨】　　**澤江　幸則**

第４期教育振興基本計画において文部科学省が、ウェルビーイングについて、多様な個人がそれぞれ幸福感と生活・人生における満足感・充足感を感じつつ、それをコミュニティ単位で相互相乗的に包括的に捉える視点の必要性を明示したものと理解している。それを「獲得的要素」と「協調的要素」を調和的、一体的に育むことを目指しているものと思われる。

しかしながら、実践的、研究的問いとして、「調和」は教育において、どうやって生み出すことができるのだろうか。また「一体的」とした総和的ウェルビーイングは果たして誰が感じることが求められているのだろうか。

そうした問いから、本シンポにおける実践事例を解きつつ、多様な児童生徒の視点にたったウェルビーイングに向けた特別支援教育のあり方について議論することができればと考えている。

(NISHIMURA Kenichi, Kumanami Masato, IWAO Saki, Tada Hajime & SAWAE Yukinori)

通常の学級における特別支援教育の実質的な展開に関する検討

― 支援の観点と学校の実践の往還を通して ―

企画者　井上　秀和（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　佐藤　利正（国立特別支援教育総合研究所）、井上　秀和（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　吉川　和幸（国立特別支援教育総合研究所）、沓澤　整治（国立特別支援教育総合研究所）
滑川　典宏（国立特別支援教育総合研究所）
指定討論者　堀川　淳子（広島市教育委員会）
笹森　洋樹（常葉大学教育学部）

KEY WORDS：通常の学級、効果的な指導・支援、校内支援体制

【企画趣旨】

近年、特別支援教育の対象となる児童生徒が増加しており、特別支援学校や特別支援学級、通級による指導といった場に加え、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の割合も増加している。このような現状を踏まえると、特別支援教育は特別な場に限らず、通常の学級においてこそ体系的かつ実質的に推進される必要性が一層高まっている（文部科学省「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議」2022 年）。

本シンポジウムでは、国立特別支援教育総合研究所が令和５年度から７年度にかけて実施している重点課題研究「通常の学級における多様な教育的ニーズのある子供の学びの場の充実に関する研究」を取り上げる。本研究では、通常の学級に在籍する子供への指導・支援に焦点を当て、「多様な教育的ニーズのある子供の学びを充実するための観点」の精緻化を進めている。あわせて、学校の実践をこの観点に基づいて整理し、指導・支援の実際を具体的に示す取組も行っている。本発表では、これらの観点および実践の抽出に関する試みについて、話題提供を行う。さらに、本シンポジウムでは、抽出された観点の教育的意義について、教育行政および教員養成の立場から多角的に検討を行う。あわせて、参加者との意見交換を通じて、今後の実践的・制度的な課題を共有し、特別支援教育の一層の充実に向けた方策について議論を深めることを目的とする。なお、本報告においては、個人や学校、自治体が特定される情報は一切含まれていない。

【話題提供者の趣旨】

１．多様な教育的ニーズのある子供の学びを充実するための観点の提案（吉川和幸・沓澤整治）

国立特別支援教育総合研究所では、「小・中学校の通常の学級に在籍する障害のある子供の学びの充実」に関する調査研究を実施している。2023 年度には、都道府県教育委員会を対象に調査を行い、その結果を基に、学びの充実に資する 4 つの観点と 21 の項目を抽出・整理した（国立特別支援教育総合研究所研究紀要第 52 巻, 2025）。さらに、2025 年度には、これらの観点および項目の妥当性や内容について検討するため、指定都市教育委員会および小・中学校の管理職を対象としたフォーカス・グループ・ディスカッションを実施し、観点の精緻化を進めている。

本発表では、これらの調査結果と観点の具体的内容、学校や教育委員会の取組を報告する。

なお、本調査は国立特別支援教育総合研究所の倫理審査の承認（受付番号 2023-33）を受けて実施しており、調査対象者には、個人または機関が特定されないよう結果を公表することを説明し、同意を得ている。

２．観点を活用した学校の実践の分析に関する一考察（滑川典宏）

A 市立 B 小学校の通常の学級には、「教室に入ることが難しい児童」、「授業中に立ち歩く児童」、「自分の意図が通らずに怒りを示す児童」、「別室での学びを選択している不登校傾向の児童」、「外国につながる背景をもつ児童」など、さまざまな教育的ニーズをもつ児童が在籍している。こうした多様性に対応するため、同校では、児童一人ひとりが自ら考え、主体的に学びをつくっていく探究的な活動に取り組んでいる。この活動では、児童が興味関心に基づく活動に取り組めるよう学習環境を整え、教員は児童の探究を支える「伴走者」として、その問いに寄り添い、学びを深める支援を行っている。

本発表では、話題提供１で示された「多様な教育的ニーズのある子供の学びを充実するための観点」に基づき、同校の実践を整理・分析し、指導・支援の実際を具体的に示す取組について報告する。

なお、本発表にあたっては、発表の趣旨および内容について校長の確認と同意を得ている。

【指定討論者の趣旨】

本指定討論では、話題提供で示された「多様な教育的ニーズのある子供の学びを充実するための観点」と、観点の活用実践に関する報告を踏まえ、以下の論点について検討を深める。まず、観点が学校現場においてどのように活用され、指導・支援の質の向上に資するのか、また、観点を共有し運用する校内体制の構築には何が求められるのかを論じる。さらに、この観点を教員養成や現職研修における専門性の向上にどう位置づけるか、教育行政や学校における活用の可能性についても考察を加える。これらを通じて、研究と実践の往還による特別支援教育の体系的な充実と、通常の学級における支援の在り方について、多面的に議論を深めることを目的とする。

（文献）

・「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議（報告）」（特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議, 2022）
・「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の学びの充実に向けての課題―都道府県教育委員会を対象とした調査結果から―」（国立特別支援教育総合研究所研究紀要第 52 巻, 2025）

(INOUE Hidekazu, SATOU Toshimasa, YOSHIKAWA Kazuyuki, KUTSUZAWA Seiji, NAMEKAWA Norihiro, HORIKAWA Atsuko, SASAMORI Hiroki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-4

特別支援教育と心理臨床　その２

企画者　　香野　毅（静岡大学）
司会者　　香野　毅（静岡大学）
話題提供者　古長治基（大分大学）
島田直人（静岡市立大里東小学校）
宇野千登世（長野県稲荷山養護学校）
指定討論者　下山真衣（信州大学）

KEY WORDS: 心理臨床　特別支援教育　自立活動

【企画趣旨】

１．思想する関係

特別支援教育と心理臨床の共通性、違いを明らかにしながら両者の関係を整理することは、協働や参考、取り込みや連携といった意味において有意義と考えた。

共通するところは、人が人に援助的な志向を持って関わるであり、他者の生活のあり様に人が関わっていくというベクトルは一致している。特別支援教育では、教職者が生徒に教育的関わりを行っていく。心理臨床では、心理職がクライエントやコミュニティに心理的援助を展開する。

それぞれのプロセスも相似している。例えば自立活動では、実態把握→課題の整理→目標設定→指導内容の設定→指導と流れ図が示されている。心理臨床では、一般にはアセスメント→見立て→方針決定→実践であり、似たようなフォームを確認できる。

このほかにも、対象としている人は何らかのニーズを持っていることが共通する。「障害」や「症状」といった生きづらさを持っている人を対象としている。

これらの点について、それぞれの持っている歴史や多様な考え方を当てはめていくことによって、新たな知見や視点が生まれるのではないかと期待している。

２．実行する関係

主にふたつの実行を見ることができる。

ひとつは心理臨床の専門性や知見を持ち、学び、トレーニングをうけた心理支援者が教育現場に入り、働くことである。昨年のシンポでは、3 人のシンポジストによって、その実態が明らかになった。コンサルテーションや SC、研修提供といった形で児童生徒、教員、保護者や組織を対象に、カウンセリングや心理教育といった実践が行われていたり、心理臨床の立場からの理解や見立てが提供されていたりするなど､幅や厚みのある展開を見ることができた。

もうひとつは、心理臨床の専門性や知見を持ち、学び、トレーニングをうけた教員が、学校現場でその専門性や具体的な取り組みを発揮することである｡今回のシンポでは、主にこの実装に焦点をあてて、話題提供をしていただく。例えば授業で、あるいは個別の支援や学校組織への支援においてどのような取り組みがなされているのか､興味深い。

３．必然する関係

本シンポの趣旨では、特別支援教育と心理臨床の深い関係を前提としているが､とりわけ強い領域があると考える。そのひとつはメンタルヘルスの困難さを持っている児童生徒への対応である。具体的には病弱教育において、子ども理解、日々の関わり、自立活動等でのアプローチなどが代表である。

本シンポでは、以上のような問題意識をもとに、各シンポジストと指定討論者の参加を経て、進めていく。

なお本シンポでの話題提供は実践活動について話題とするが、個人情報の保護や要配慮情報の扱いについては、人を対象とする研究倫理を遵守して行われる。具体的には、実在するケースではなく必要に応じて架空のケースを提示する。また具体に触れる場合は、話題提供者が、関係者に承諾を得る手続きを行う。

【話題提供者の趣旨】　（上記の順に）

話題提供 1：学校現場で児童生徒のメンタルヘルスの問題に対応することの難しさについてしばしば相談を受ける。教師が上手く対応することも大切だが，児童生徒自身が自分のメンタルヘルスの問題に上手く対応できるようになることも大切である。話題提供者が自立活動の枠組みにおいて実施した心理教育プログラムの実践報告を通して，児童生徒が自己理解を深めメンタルヘルスの問題に対応する力を身につけるための心理教育のあり方について検討したい。

話題提供 2：特別支援学級に在籍している児童に対して自立活動等の指導として行った心理的支援や校内での取組について、事例を挙げながら話題提供を行う。特別支援学級に在籍している児童は、発達的な特性などの個人要因と本人を取り巻く様々な環境要因が相まって、活動・参加が困難になることが少なくない。そういった児童に対しては発達的な特性や困難さに応じた指導を行うとともに、心理的安全性を満たすような心理的支援が重要であると考える。特別支援教育における心理臨床的な知見の活用可能性や必要性について検討したい。

話題提供 3：これまで中学，高校，特別支援学校で担任，特別支援教育コーディネーター，巡回相談，進路係などの役割を務めてきた。心理臨床の専門性の知見から「アセスメント→見立て→方針決定→実践」という流れを機能的に回せるよう取り組めるようになり，個別では，面談で沈黙を包み込む姿勢や受容する体勢を大切にすることで，生徒自身の相談内容が明確になったケースが増えた。特別支援教育に携わる教員として，この専門性を活かすことで，発達障がい・不登校傾向・精神疾患のある生徒への予防的支援が可能となり，不適応行動のあった生徒が自ら主体的に取り組んだり，担任へのエンパワメントを高めることに貢献ができるようになったと考えている。

【指定討論者の趣旨】

特別支援教育における心理臨床は、指導と支援のはざまにある課題に対する一つの答えを見出すかもしれない。信頼に基づく協働関係を特別支援教育に活かすことの良さから検討したい。

(KONO Takeshi, KOCHO Haruki,　SHIMADA Naoto,
UNO　Chitose, SHIMOYAMA Mae)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-5

肢体不自由教育における「主体的な学び」を考える（５）

－学びにおける「Fun」の創発に向けた取り組みを中心に－

企画者・司会者　船橋　篤彦　（広島大学大学院人間社会科学研究科）
杉林　寛仁　（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　藤本　圭司　（国立特別支援教育総合研究所）
佐戸　めぐみ（東京都立小平特別支援学校武蔵分教室）
仲　翔哉　（奈良県立奈良養護学校）
藤川　良純　（奈良県立奈良養護学校）
指定討論者　吉川　知夫　（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 肢体不自由教育，主体的な学び，Fun

（企画趣旨）

本シンポジウムは，これまで実施してきた『肢体不自由教育における「主体的な学び」を考える（1）～（4）』を踏襲し企画された。

今回は「学び」と「Fun」のつながりを柱として、今後の肢体不自由教育における各教科等の指導や自立活動の展開について考えていきたい。肢体不自由教育の発展の歴史を振り返った時、支援技術の革新を避けて通ることはできない。上肢操作による表出支援のツール（VOCA スイッチ入力など）を端緒として、最近では、視線入力等の生体反応を活用した取り組みも増加している。

その一方で、上記の「手立て」が何を目指したものであるのかということ、すなわち教育内容との整合性という面で多くの教師達が悩みを抱えている現状があると思われる。今後、加速度的に技術革新が進むことが予想される中で、「何のために」その手立てを用いるのか、またその評価をどのように行うのかといった点について議論を深めておく必要があるだろう。加えて、肢体不自由児や重複障害児の「主体的対話的で深い学び」の実現に向けて、全国の特別支援学校が先進的な取り組みを行っている中で、改めて児童生徒が「学びを楽しむ」という根源的な理念についても検討を重ねることが求められていると考える。

以上の問題意識から、本シンポジウムでは、「学びにおける Fun」を中核的な題材とし、デジタルツールや電動移動支援機器を活用した実践について報告を行う。とりわけ、今回は、肢体不自由と知的障害が重複している児童生徒を対象とした実践について、話題提供を計画した。肢体不自由教育、中でも特別支援学校（肢体不自由）においては、近年とみに児童生徒の実態が重度化している現状がある。同じ課題に直面している者同士が、つながりを通して、新たな気づきを得る機会となり、日々の教育実践の改善に向けた一助を得る機会となるよう協議の場を構成していきたい。

なお、本シンポジウム内で報告する実践報告については対象となる児童生徒の保護者および所属学校長より許諾を得ている。また、事例紹介において個人が特定されることがないよう、必要最低限の情報のみ提示し、個人情報保護を徹底することを付記する。

（話題提供：藤本　圭司）

近年では、インタラクティブな画像投影技術を学校現場等で取り入れ、児童生徒の個々の実態に応じた運動プログラムを構築していることや、運動の促進に活用したりするような取組が試みられている。本報告では、インタラクティブな画像投影技術を用いたデジタルツールの１つである「デジリハ」を自立活動の時間における指導の中で活用した教育実践等について、「Fun」の視点を踏まえて話題提供を行う予定である。

（話題提供：佐戸　めぐみ）

現在、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実し、すべての子供たちに教師が授業改善を行っていくことが求められている。しかし、障害の重い子供たちに対して、小学校等における個別最適な学び、協働的な学びに向けた実践事例や手立てをそのまま当てはめることは難しい。そこで、本報告では、 デジタルおもちゃを活用し、障害の重い児童の好奇心を引き出し、興味・関心を持続させ、個別最適な学びを保障しながら集団の中での相互作用、児童同士が集団的に関わり合う中で協働的な学びとはどういうことなのかについて話題提供を行いたい。

（話題提供：仲　翔哉・藤川　良純）

重度重複障害を抱える子どもたちと一緒に学んできた中で、子どもの「気づき」そして「自分でできた！」、そこから子ども自身が世界を広げていく、また他者とのかかわり、コミュニケーションの幅の拡がりに取り組んできた。その中で、「一つの手立て」として、電動移動支援機器を活用した実践があり、本報告では、「自ら動くこと」と「Fun」について話題提供を行う予定である。特に、訪問教育の対象となっている児童生徒の事例を中心に報告を行うこととしたい。

（指定討論：吉川　知夫）

国立特別支援教育研究所肢体不自由研究班では、全国の特別支援学校（肢体不自由）における各教科や自立活動の実践について幅広くデータを収集している。４名の話題提供者からの報告を受け、「各教科や自立活動の学び」と「Fun」についてコメントをする予定である。また、肢体不自由教育を含め、広く今後の特別支援学校における各教科等の展開について登壇者・参会者と議論を行いたい。

(FUNABASHI Atsuhiko, SUGIBAYASHI Hirohito , FUJIMOTO Keiji, SADO Megumi, NAKA Shouya, FUJIKAWA Yoshizumi, YOSHIKAWA Tomoo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-6

自閉症スペクトラム障害を有する子どもの学習とは？（5）

—ASD 児の指導の支えとなる理論—

企画者　　樋口和彦（広島修道大学人文学部）
司会者　　樋口和彦（広島修道大学人文学部）
話題提供者　松浦百香（春日井市西山小学校）
　　樋口和彦（広島修道大学人文学部）
　　藤　美帆（広島市立大学国際学部）
指定討論者　堀部要子（名古屋葵大学児童教育学部）

KEY WORDS：自閉症スペクトラム障害　実践と理論　エビデンス

【企画趣旨】

教育・療育現場では、ハウツー的な知識を求められることが多いが、理論が支援のエビデンスになる。

本シンポジウムでは、話題提供者が利用している健常児の発達理論や方略理論を紹介する。これらを自閉症スペクトラム障害児（以後 ASD 児）の障害特性に合わせて活用する方法を考える。教育現場・子育て場面での事例を提示し、ASD 児の気持ちに寄り添った支援方法を議論したい。

【話題提供者の趣旨】

「特定の相手」による適切な足場つくり—特別支援学級における他者とのかかわりを広げるための実践—（松浦百香）

J.S.Bruner は、子どもが自力解決できないとき、どのような援助で正答できるかという足場つくり（scaffolding）に言及している。初めは子どもを課題に誘い、必要な援助を与える。習熟が進むにつれ援助を減らし、足場はずしをすることで自立へと導く。主に学習場面においてこの考え方が取り上げられ様々な教科で実践されているが、ASD 児の課題である他者とのかかわりにおいてもこの考え方が有効と考える。

共同注意行動は言葉をかける「特定の相手」との信頼関係によるものである。最初は、「特定の相手①」とともに新たな他者を加え、活動を行う。活動の援助の主を少しずつ新たな他者に移行することで、新たな他者が「特定の相手②」となった。「特定の相手①」が活動における存在感をすこしずつ薄くしていくことが、足場はずしの段階となる。

特別支援学級（以下、支援級）担任として、自閉スペクトラム症を診断されている児童Ａにとっての「特定の相手」（大人）を支援級担任、支援員、交流学級担任と広げた後、児童Ａとかかわることの多い児童を「特定の相手」（子ども）となるよう試みた。その結果、児童Ａはその児童を「特定の相手」とし、「特定の相手」（子ども）を複数増やすことができた。さらに、入級児童との対面時における児童Ａのネガティブな反応の回数が減少した。ASD 児の人間関係づくりにおいても足場づくりの重要性が示唆された。

ASD の特性に合わせた新たな最近接発達領域（樋口和彦）

ヴィゴツキーは、成長の原動力を他者とのやりとり（相互交渉）にもとめ、「他者の協力があればできる発達領域」を最近接発達領域（ZPD）とした。ASD 児は障害特性から、ZPD での活動を苦手とする。樋口（2025）は ASD 児に合わせた ZPD を学習可能領域と命名し新たな ZPD の概念化を試みた。

バーク＆ウィンスラー（1995）は、足場づくりの基礎として㋐協同の問題解決、㋑相互主観性、㋒再近接発達領域での子どもの保持、㋓自己制御の促進等を挙げている。

筆者は、最も重要なのは、㋑相互主観性であると捉えた。相互主観性は共感し合って相互に了解しあう状況である。ASD 児と他者が活動する際に他者が ASD 児に合わせることで、㋐協同の問題解決を行うようになる（樋口・渡邉，2023）。そして ASD 児は他者を特定の他者として認め、㋓自己制御を行うようになり他者の意図に合わせて行動するようになる。結果、㋒再近接発達領域に ASD 児を保持できる。以上が新しい最近接発達領域の概念である。この理論を元に他害が顕著な ASD 児Ｂにかかわったところ、教師との関係が急速に改善し、他害が減少し自ら教科学習を望むようになった。

葛藤対処方略の理論からみるこだわり行動への対応（藤美帆）

ASD 児のこだわり行動が不適切なものだった場合、養育者はどのように対応すればよいのか。これに関して、本話題提供では社会心理学分野の理論を用いて C 児（4 歳・健常児）と養育者との葛藤解決事例を考察する。取り上げるのは、食事中のテレビ視聴にこだわる C 児の事例である。この習慣を断ち切りたい養育者と C 児との間で、葛藤が日常的に顕在化していた。そのような状況で、養育者が「お弁当パーティ」を提案した。ベランダにシートを敷き、弁当箱に詰めた夕食をとるというものである。繰り返すうちに、C 児は屋内においても食事中のテレビ視聴にこだわらなくなっていった。

葛藤への対処を検討する上では、社会心理学分野の理論が示唆を与えてくれる。Thomas（1976）は、縦軸に自己主張性、横軸に協調性を据えて図解し、支配、譲歩、妥協、協働、回避に分類した。この枠組みで本事例を捉えると、テレビのない屋外へと場所を移した回避に該当する。従来、回避は問題を放置する行動であり、現状維持以外の発展がないと考えられてきた。だが、ここでは肯定的な帰結へと発展していたため、これを「高次の回避」と名付ける。これは Thomas（1976）の類型モデルの精緻化を図る新たな視点である。乳幼児に限らず、ASD 児の支援にも有効な葛藤対処方略だと言えよう。

【指定討論者の趣旨】

話題提供では、特別支援学級の児童、特別支援学校の児童及び健常乳幼児への支援事例とともに、支援のベースとなる理論が報告される。それらの理論を活用してなされた ASD 児への支援の有効性を検討するとともに、ASD 児への支援を行うに際して活用したい理論とはどのようなものかを検討する。指定討論者だけでなく、話題提供者間、フロアを交えた活発な議論を行いたい。　**（堀部要子）**

事例の報告は、個人情報および倫理面に配慮して行う。発表と掲載については、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。

（HIGUCHI Kazuhiko, MATUURA Momoka, TO Miho, HORIBE Yoko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-7

盲児童生徒の算数・数学における グラフィカシースキルの現状と課題

三か国比較による支援と研究の展望

企画者　宮内久絵（筑波大学人間系）
司会者　松田えりか（筑波技術大学保健科学部）・宮内久絵（筑波大学人間系）
話題提供者　Herzberg Tina（University of South Carolina Upstate, U.S.A）
Schutt Marie-Luise（University of Hamburg, Germany）
指定討論者　内田智也（筑波大学附属視覚特別支援学校）
清和嘉子（筑波大学附属視覚特別支援学校）

KEY WORDS: 視覚障害　触察　算数

【企画趣旨】算数・数学は、教科の中でも図形やグラフなど視覚的要素を多く含む。したがって、触覚を通じて学ぶ全盲児童生徒の場合、触図の活用は不可欠であり、つまり触図を触れて理解する力も併せて求められる。この触図を触って理解する力は、グラフィックリテラシーやグラフィカシースキルと呼ばれる。これまでの研究からは、点字を流暢に読み書きできる児童生徒が、必ずしもグラフィカシースキルに優れているとは限らず、すなわち、両者は別のスキルとして捉える必要性が示されている。また、グラフィカシースキルの習得には幼少期からの体系的な指導が不可欠であり、さらに、算数・数学のみならず STEM 教科全般へのアクセスにおいて重要な役割を果たすことも明らかになっている。一方、その具体的な内容や、どのように体系的に指導すべきかといった点については、依然として明確でない部分も多い。

インクルーシブ教育が世界的な潮流となっている今日、通常の学校に在籍する視覚障害児童生徒が、教科の中でも特に数学や理科といった STEM 教科から排除されている実態が報告されている（Miyauchi, 2020）。したがって、算数・数学におけるグラフィカシースキルの育成に着目することは、視覚障害児童生徒の STEM 教科へのアクセスという、近年重要性を増している課題の解決に向けた糸口となり得る。

ところで、盲学校など全盲児童生徒を対象とする専門教育機関が長い歴史を有する国々においては、それぞれの国で触図を用いた算数・数学教育が実践されてきた。その中で、教員による試行錯誤を通じて、幼少期からグラフィカシースキルの育成に着目した指導も行われてきた。また、1980 年代ごろから盲児童生徒のインテグレーションを積極的に進めてきたドイツやアメリカの一部地域においても、巡回指導を通じてこうした支援を行う手段が模索されてきた。しかし、こうした実践の多くは個々の教員の経験に依存しており、教員間や学校間での共有はあったとしても、他地域や他国との共有の機会は限られていた。また、必ずしも体系化されてこなかった。本企画では、アメリカ・ドイツ・日本の盲児童生徒の算数・数学におけるグラフィカシースキルの現状と課題を整理し、共通点・相違点を踏まえて、支援の在り方や今後必要となる研究テーマについて議論することを目的とする。

【話題提供者の趣旨】アメリカでは、現在 8 割以上の視覚障害児童生徒が地域の通常の学校で学んでいる。こうした子どもたちは、視覚障害教育の専門資格を有する教員による巡回指導の支援を受けているが、算数・数学に関しては、巡回指導教員だけでは十分に支えきれないという認識のもと、一部の州では、視覚障害教育と算数・数学教育の 2 つの専門性を兼ね備えた教員を州のコンサルタントとして雇用し、巡回指導教員と連携して支援体制を構築している。当日は、2022 年に実施した全米調査(Herzberg et al., 2023)から明らかになったグラフィカシースキルの現状と課題を紹介したうえで、算数・数学のコンサルタントとして現在活動する教員へのインタビュー調査より明らかになった指導上の課題や現場で実施している工夫等について紹介する。

ドイツは、1870 年にハンブルク市において盲児の就学義務制が定められるなど、長い盲学校教育の歴史を有する国として知られている。2009 年 3 月の国連障害者権利条約の批准以降、視覚障害児童生徒が通常の学校で学ぶ機会は着実に増加しており、それに伴って支援体制も整備されつつある。実際、ドイツ北部の一部地域では、盲学校ではなく視覚障害教育の支援センターが中心的な役割を果たしている。そこでは、視覚障害教育の専門資格を有する教員がチームを組み、巡回指導を通じて通常の学校に通う全盲児童生徒の学びを支えている。一方で、ヘッセン州マールブルクにあるギムナジウム盲学校のように、高度な算数・理科教育を提供し、大学進学を目指す視覚障害生徒が広範な地域から集まる例もある。このように、ドイツにおいては、インクルーシブ教育の進展とともに通常の学校での学びを支える仕組みが拡充される一方で、専門性の高い盲学校文化も依然として根強く存在しており、両者が併存するかたちで視覚障害児童生徒の教育を支えている。本発表では、盲学校に勤務する教員および通常学校に通う全盲生徒を支援する巡回指導教員へのインタビュー調査を通じて明らかとなった、算数・数学教育におけるグラフィカシースキルの現状と課題、現場での工夫について紹介する。

【指定討論者の趣旨】日本の算数・数学教育においてもグラフィカシースキルの育成は重要視されており、例えば、小学部段階では触察能力を段階的に育てる教材「さんすう触って学ぶ導入編」がある。しかし、ごく限られた例ではあるものの、中学部段階で触図の理解が十分でなく、数学の学習に困難を抱える生徒が存在する。当日は日本の現状と課題を紹介したうえで、指導者の立場からドイツ・アメリカの実践に関して質問を行う。三か国の共通点や相違点を踏まえ、視覚障害児の算数・数学教育におけるグラフィカシースキル支援のあり方を議論する。

Herzberg, T. S., et al.(2023). Tactile Graphics Literacy Expectations for Pre-Kindergarten Through 5th Grade Students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 117(6), 467-478./ Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346. 本研究は JSPS 科研費 23KK0038 の助成を受けたものである。
（MIYAUCHI Hisae, MATSUDA Erika, HERZBERG Tina, SCHUTT Marie-Luise, UCHIDA Tomoya, SEIWA Yoshiko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-8

特別支援教育専攻学生対象の障害理解のための教材開発

—その 14：病弱教育・肢体不自由教育の理解と教材の役割と意義—

企画・司会者　村上由則（東北福祉大学）
話題提供者　大江啓賢（東洋大学）
菊池紀彦（三重大学）
八島　猛（上越教育大学）
指定討論者　寺本淳志（宮城教育大学）

KEY WORDS: 病弱教育　肢体不自由教育　障害理解

【企画趣旨】

特別支援教育専攻学生の指導においては，対象である障害児・者に適用する支援機器等を提示・使用させ，困難を擬似的に体験させる場面を設定することが多い。これは感覚･情報系障害の理解にとっては大きな意義がある。また，肢体不自由・運動障害等でも，車イスや補助具類の活用体験等を授業に導入することが多い。

しかし，病弱教育領域では病気の児童生徒の困難理解を促す「病気体験」は，健常学生にはできない。そこで，病弱教育（心理・生理・病理）領域担当教員の多くは，病院等の見学，身体機能や病気療養生活を取り扱った映像資料等を活用し，病気の児童生徒の生活の様子や困難を学生にイメージさせる方法を中心に授業を展開している。一方，肢体不自由教育（心理・生理・病理）領域においても，映像資料等から補助具等が必要な要因としての困難状況や障害児・者が直面する生活上の困難感を間接的にイメージさせる方法に重点を置く授業が展開されている。

このような大学等における授業展開の実態を踏まえ，本シンポジウムでは，主として病弱・肢体不自由教育領域専攻の授業において活用し得る「体験」「体感」「製作」可能な教材の開発と提案を行ってきた。その上で，話題提供者間で議論を深め，より有効な教材開発と授業構成へとつなげることを目的として，実物・状況モデル教材の提示と改良，授業方法の交流を含めて議論を継続してきている。

【企画者・話題提供者の教材・授業についての提案経過】

これまで，企画者および話題提供者は，特定の疾病・障害の身体状況や治療・管理，それらによる「困難」を「体験」「体感」すること，加えて疾病・障害メカニズムの可視化をめざし，学生や受講者が「製作」可能な教材サンプルを提示し，それぞれの利点・改良点をめぐって討論を行う形式としてきた。

2011 年～2018 年，2023 年のテーマは，「喘息発作における呼吸困難」「血糖自己検査・自己注射等における不快感情」「血友病性関節症等における『痛み』」「人工透析」「てんかん発作」「不随意運動」「アレルギー」「重度運動障害のコミュニケーションの困難理解」「超重症児の行動変容の把握」などである。2019 年は，学生による教材作製体験を取り入れた「授業」とその改善，2021・2022 年は，コロナ禍でのオンライン形式授業における「教材作製と授業内容の検討」，及び「コロナ感染拡大下での学生の『不安』『困難』と病弱児・肢体不自由児の直面する『不安』『困難』の類似点･相違点を踏まえた授業内容･方法を検討した。2024 年は、病弱児・重度重複障害児等の長期的な観察の記録内容と分析の視点を見出し、具体的に分析する方法についての教材開発を試みた。規則性や法則性を見出し難く、適切な指導・支援が難しい対象児においても、月・年単位の長期で一定の枠組みを設定した観察で、「病状変動」「行動の変容」とその生起要因を確認できるきる実物・状況モデル教材の例を提示した。

【倫理的配慮】今期シンポジウムは、これまで開発・検討してきた各種教材の総括であり、実験・調査的内容を含まない。したがって、発表には特段の倫理的配慮を必要としないと考える。

【企画者･話題提供者による教材開発に関わる総括的討論】

今期の自主シンポジウムにおいては，これまで扱った教材開発の一連の研究について概観する。特別支援教育とりわけ病弱教育・肢体不自由教育・重度重複障害教育を深く理解し、的確な実践を志向する教員の養成にとって必要と考えられる、擬似体験可能な自作教材、状況モデル教材の開発と活用に関して検討を加える。

ここでは「教材」を学生に、慢性疾患や運動障害のある児童生徒の直面する困難の理解を促すための学修上の素材と捉えた。慢性疾患児や運動障害児の困難は、病気による身体的な痛み・不快感や動作上の不全状態に止まらず、病気の治療・管理のための日常生活上の制限や ADL の低下によるコミュニケーション困難、社会的不適応感などが含まれる。教育的支援にあたる教員は、慢性疾患や運動障害の病理的メカニズムを踏まえ、対象児童生徒の日常生活・社会生活上の『不安』『不快』『困難』を理解し、支援内容・方法を検討することが重要である。

実物教材:本シンポジウムにかかわる教材は､『作製可能』『擬似体験可能』であることを重視してきた。疾患等のメカニズムを作製により理解し、その上で対象者の困難を擬似的体験により論理的推論を促すものである。受講学生によると病気・障害の理解に関して作製体験は意義があるとしているが、病気・障害理解そのものを促すか否かは明確でなかった（村上他，2023）。

状況モデル教材：もう一つは、疾患・障害の対象者が経験する困難状況を擬似的に構成し､学生に体験させる形式、あるいは対象者の身体的・行動的状況を理解・把握する方法を観察者・支援者として体験する形式の各教材である。コロナ禍で対面による実物作製が制限された状況下で発案されたものが多く、動画素材・ＩＣＴを活用したものが中心である。制限された環境（コロナ禍）を体験することで、学生は対象者の困難に対する環境要因の影響を自分事として理解できる可能性が見いだされた。

まとめ：学生が将来、教員となった際の支援の質に、本研究の教材作製が有効か否かを評価することは難しいが、授業での作製・擬似体験は障害理解には重要と考える。

＊本研究は，科学研究費挑戦的萌芽研究（課題番号 23653310，研究代表者：村上由則），同基盤研究(C)（課題番号 26381304，課題番号 17K04911，課題番号 20K02991 研究代表者：村上由則）により実施した.

（MURAKAMI Yoshinori, OOE Hirokata, KIKUCHI Toshihiko, YASHIMA,Takeshi, TERAMOTO Atushi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-9

戦後日本における障害の重い子どもに対する教育実践史

記録と語りから読み解く教師たちの奮闘

企画者	吉井　涼	（福山市立大学教育学部）
	北畑彩子	（聖徳大学大学院教職研究科）
企画者・司会者	松井雄一	（東京都立光明学園）
話題提供者	吉井　涼	（福山市立大学教育学部）
	北畑彩子	（聖徳大学大学院教職研究科）
	河村　久	（聖徳大学教育学部）
指定討論者	中村満紀男	（筑波大学名誉教授・福山市立大学名誉教授）

KEY WORDS: 肢体不自由養護学校、重度・重複障害、東京都希望者全員就学

【企画趣旨】

本シンポジウムは、戦後の日本において、従来の教育対象とは大きく異なる障害の重い子どもに直面した教師たちに着目し、障害の重い子どもの就学をいかにして保障し、どのような教育実践が試みられていたのかについて、東京都の肢体不自由養護学校を主たる対象として検討しようとするものである。

戦後の日本では、1979 年の養護学校義務制によりすべての学齢児が学校に就学する義務教育制度が完成したが、東京都は国に先駆け、1974 年度から希望者全員就学を実施した。全員就学の原動力には保護者の要望があったが、それを積極的に受け入れようとした教師の役割は無視できないものであった。また、障害の重い子どもたちの教育は、教師たちに学校教育の意義について再考を迫るものであった（金沢，1977）。こうした中で教師たちは、障害の重い子どもの教育について、校内でどのような議論と実践を積み重ねていったのだろうか。

本シンポジウムでは、まず、企画趣旨を吉井と松井から報告する。その後、話題提供として、吉井と北畑が、1960 年代～1970 年代の肢体不自由養護学校の教師らの問題意識と実践について文書史料をもとに報告する。河村から、東京都の希望者全員就学の頃に肢体不自由養護学校に着任し、障害の重い子どもの教育を模索した当事者の立場から、当時の教育実践と教師間の議論の実際について報告する。続いて、指定討論者の中村が、本研究の意義、論点について提起する。

激動の時代に教師として生きた人々による当時の記録と語りは、今を生きる教師たちの職業的使命感を喚起するものであり、それ自体が継承されるべきものである。

【話題提供者の趣旨】

1 肢体不自由養護学校内の特別学級からみる障害の重い子どもの実態と教師の認識 吉井涼

戦後日本において、就学猶予・免除の対象とされ、長らく不就学であった子どもたちを受け入れ、教育を担った場の一つは、肢体不自由養護学校内に設置された特別学級であった（清水ら，2021）。本報告では、1960 年代から 1970 年代の肢体不自由養護学校内の特別学級に着目し、特別学級に在籍する子どもの実態、特別学級を含む学級編成をめぐる議論を整理する。どのような子どもが「障害の重い子」とみなされるかは、校内における主流の障害の種類・程度、学校における主流の教育目的・内容によって左右される相対的なものであった。複数の肢体不自由養護学校における特別学級の実態を整理することで、当時の「障害の重い子ども」の実像と、教師の問題意識に迫りたい。

2 障害の重い子どもの教育保障に向けた教師と父母の協同 北畑彩子

1960 年代半ばまでに都立の肢体不自由養護学校は 4 校設置されたが、その当時、障害の重い子どもは入学を断られるか、父母が付き添って学校生活を介助することを条件に入学が許可されていた。付き添いの大半は母親であり、その苦労は大変なものであった（都障教組，1983）。1965 年頃から都立光明養護学校では、教師が母親の声や要望を捉え、父母らと共に東京都に働きかけを行う（松本，1998）。そうした動きは間もなく他の都立肢体不自由養護学校に伝わり、他校の教師らもまた父母と共に、父母の介助当番のあり方を考えていく。教師らは、どのように多様な父母の願い・要望を受け止め、父母らと共に障害の重い子どもの教育保障に取り組んだのか。社会情勢を踏まえつつ、教師と保護者の協同の本質を検討したい。

3 歴史的画期となった東京都における希望者全員就学から養護学校教育義務制の実施に至る教育改革の実際 河村久

筆者は 1973 年に東京都の肢体不自由養護学校（当時）に入職し、東京都における希望者全員就学の実施（1974 年）に直面することとなった。この頃から全国で養護学校義務制が実施された 1979 年までの期間は、障害の重い児童生徒に対する教育が「特別」のことから「普通」のことになっていく歴史的画期となったと考えている。

本報告では、①障害の重い子どもの教育内容・方法、②指導体制、③教育諸条件整備の 3 観点で、1974 年から 1979 年までの期間に教育現場ではどのような検討がなされ、どのようにして「特別」なことから「普通」のことになる改革が進められたのか、その実相の一端を報告する。

【指定討論者の趣旨】

指定討論　中村満紀男

1970 年代の重度・重複障害児教育実践に携わってきた立場、および日本障害児教育史研究者の立場から、特殊教育・特別支援教育の成果と課題、障害の重い子どもに関する歴史研究の意義について討論を行う。

※本シンポジウムは JSPS 科研費 23K02576 の助成により実施された。

（文献） 金沢四郎(1977)基本問題. 西谷三四郎(監)障害児全員就学. 日本文化科学社, 1-63. ／松本昌介(1998)父母と教師が燃えたとき. 田研出版. ／清水ら. 奈良教育大学紀要, 70(1), 33-48. ／都障教組（東京都障害児学校教職員組合)(1983)都障教組教研二十年のあゆみ.

(YOSHII Ryo, KITAHATA Ayako, MATSUI Yuichi, KAWAMURA Hisashi, NAKAMURA Makio)

信大附属型「インクルーシブな学校運営」の展開

—初年度の実践から得られた示唆と今後の展望—

企画者　戸谷　健史（信州大学学術研究院教育学系）
司会者　関　浩司（信州大学学術研究院教育学系）
話題提供者　塩澤　芙雪（信州大学教育学部附属特別支援学校）
松本　陽子（信州大学教育学部附属特別支援学校）
戸谷　健史（信州大学学術研究院教育学系）
指定討論者　楠見　友輔（信州大学学術研究院教育学系）

KEY WORDS: インクルーシブな学校運営、交流及び共同学習、互恵的に学ぶ条件

【企画趣旨】

本シンポジウムでは、小学校と中学校、特別支援学校の 3 校が一体となった、信大附属型「インクルーシブな学校運営」における、中学校と特別支援学校中学部の取組に焦点を当て、実践を振り返ることで得られた示唆や展望を議論する。

信州大学教育学部附属長野学校では、令和 6 年度より文部科学省の「インクルーシブな学校運営モデル事業」に採択され、長野小学校、長野中学校、特別支援学校の 3 校を一体として運営するインクルーシブ教育モデルの開発を始めた。開始にあたっては、長野中学校と特別支援学校との間で積み重ねてきた「交流及び共同学習」を発展的なものにしていくことを目指した。具体的実践として、主に①長野中 2 年生と特別支援学校中学部(以下、中学部)（表１）、②長野中 1 年生と中学部 1 年生（表２）が交流した。

本シンポジウムでは、これらの取組を通して見えた子どもの姿や学び、示唆されること、互恵的に学ぶ条件の 3 点を整理し、発表する。（**担当：戸谷健史**）

表１　交流①の日程、内容、教育課程上の位置づけ

回数	期日	主な内容	扱った主な教科・領域等（長野中／特支）
1	4 月 25 日	自己紹介をしよう	特別活動／生活単元学習
2	5 月 31 日	自分たちの考えた内容でレクリエーションを楽しもう①	特別活動／生活単元学習
3	6 月 21 日	スーパーABC 科学館で実験をしよう	特別活動／生活単元学習
4	7 月 7 日	自分たちの考えた内容でレクリエーションを楽しもう②	特別活動／生活単元学習
5	10 月 7 日	中学部の取り組みを知ろう	特別活動／　※ 長野中のみ
6	10 月 8 日	あさひのスマイルゴルフ大会に必要なものを一緒に制作しよう	特別活動／生活単元学習
7	10 月 29 日	あさひのスマイルゴルフ大会を楽しもう	特別活動／生活単元学習
8	11 月 29 日	太鼓演奏をしよう	特別活動／音楽
9	12 月 24 日	クリスマスコンサートを楽しもう	特別活動／生活単元学習
10	1 月 23 日	お別れ会に向けて歌おう	特別活動／音楽
11	3 月 4 日	お別れ会をしよう	特別活動／生活単元学習

表２　交流②の日程、内容、教育課程上の位置づけ

回数	期日	主な内容	扱った主な教科・領域等（長野中／特支）
1	1 月 21 日	木の組み方を考えながら表そう①	美術／美術
2	1 月 28 日	木組み　組んだ形から発想を広げて	美術／美術
3	3 月 10 日	お互いの作品を鑑賞しよう	美術／美術

【話題提供の趣旨】

１．交流を通した教科・領域の学び

ゴルフ大会に向けた活動で、中学部Ａさんは休憩で座る椅子を制作し、程よい大きさの背もたれを付けたい願いをもっていた。それを聞いた長野中Ｂさんと Ｃさん(以下､2 人)は、「どの位の大きさがいいかな」と言って、Ａさんの制作した椅子の座面を測ったり、教室にある既製の椅子の座面と背もたれの大きさの比率を計算したりして、つける背もたれの大きさを導き出し、設計図にした。Ａさんは 2 人の作った設計図を基に、その寸法で木材を測って切り出し、組立て、背もたれ付きの椅子を完成させた。Ａさんは 2 人や様々な人に座ってもらい背もたれのよさを伝えられ笑顔になった。

中学部Ｄさんはゴルフクラブを制作し、ボールが上に飛ぶためヘッドをどの程度斜めに付けるとよいかという願いをもっていた。共に制作した長野中Ｅさんと Ｆさんは、取り付ける際の角度に着目した。3 人で様々な角度でヘッドを付けて試し打ちをし、どのように飛ぶか確かめる、よさそうなものの角度を測って確かめるなどして、適切な角度を見つけた。Ｄさんはその後、見出した適切な角度を測ってからシャフトとヘッドをつけ、ボールが上に飛ぶクラブを多数制作した。

本校流を通して、長野中生徒が教科等で学んだことを応用したり、中学部生徒が実際の場面で必要な教科等の内容を学んだりする姿が見られた。本実践の意義として、各校生徒の教科等の学びの広がりや深まりにつながる可能性が示唆された。（**担当：松本陽子**）

２．授業設計段階からの教師の連携の重要性

木組みの活動で、中学部Ｇさんは黄色の木材を複数手に取り、幾つも組み合わせて向日葵の花を表現した。Ｇさんが「向日葵できたよ」と教師に伝えると、教師は「同じ班の(長野中の)Ｈさんと Ｉさんが茎と葉を作っているよ」と伝えた。すると、Ｇさんは向日葵を持って 2 人の隣に行った。教師が「Ｇさんは何をすると良いかな」と 2 人に尋ねると、「一緒に作ろう」と伝えた。Ｇさんも緑色の木材を手に取り、向日葵に茎の部分を付け始めた。Ｇさんは茎と葉の部分が完成しそうになった所を見て、自分から向日葵の花を載せようとした。何度か調整するとバランスよく立ち、拍手が起こった。作品が完成するとＧさんは何度も向日葵に視線を送った。

本実践を通して、多様な発想が生まれ表現される姿、自然と尊重し合いつながり合う姿、美術の教科としてのねらいも達成される姿などが見られた。本実践の意義として、授業設計の段階から両校教員が専門性を活かすことで、生徒が学びやすく力を発揮しやすい授業づくりに繋がることが示唆された。（**担当：塩澤　芙雪**）

３．互恵的に学ぶ条件として考えられること

本実践から、生徒に必要感が生まれ、生徒間で共通の願いが形成される場面設定、教師の生徒同士を繋ぐ支援、多様な表現につながる教材教具、互いに尊重し合える授業設計、双方の学習指導要領が具現化されるよう、教育課程上における扱いを明確にする等の重要性が示唆された。（**担当：戸谷健史**）

【指定討論の趣旨】

本モデル事業採用後もインクルーシブな学校運営が続くために必要なこと、本実践を県内外の学校でも可能とするための課題と条件について、考えたい。（**担当：楠見友輔**）

【倫理的配慮】

協力者とその保護者、対象校の管理職に対して、教職員や生徒の氏名を匿名化し個人情報の保護やデータの取り扱いに慎重を期すことを条件に、シンポジウム内で事例の使用許可を得た。

(TOYA kenji,SEKI Hiroshi,SHIOZAWA Fuyuki,
MATSUMOTO Yoko, KUSUMI Yusuke)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-11

特別支援教育支援員の専門性を再考する

― インクルーシブ教育を支える「専門職支援員」の役割と育成 ―

企画者	髙野陽介	（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）
	中知華穂	（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）
司会者	泉真由子	（横浜国立大学）
話題提供者	木村光男	（早稲田大学総合研究機構教師教育研究所）
	芳賀　誠	（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）
指定討論者	相田泰宏	（横浜市教育委員会事務局学校教育部特別支援教育課）
	古川晶大	（横浜市立二つ橋高等特別支援学校）

KEY WORDS: インクルーシブ教育　共生社会　特別支援教育支援員

【企画趣旨】

近年、インクルーシブ教育の推進に伴い、教員だけでなく、多様な専門性をもつ支援スタッフの活用方法や養成が課題となっている。OECD（2023）は、「すべての子どもにとって包括的で公平な教育を実現するためには、教員とともに学習支援スタッフや専門スタッフなど、複数の職種による協働体制の構築が不可欠である」と報告している。

一方で、インクルーシブ教育の推進に向けたアプローチには多様性がみられる。日本ではインクルーシブ教育システムの構築にあたり、多様な学びの場の連続性を重視している。また通常の学級では、既存の通常の学級の教育を前提とした上で、特別なニーズのある児童生徒の支援の充実として特別支援教育支援員（以下、支援員）の活用が推進されている（文部科学省，2012）。これは、OECD（2023）に代表される国際的な通常学級への包容を原則とする志向との間には概念的な差異があるといえる。

本センターでは、多様な学びの場と連携しつつ、障害や疾病のある児童が、学習方法や参加方法の調整といった合理的配慮の提供を受けることで、通常の学級において学ぶことができるインクルーシブ教育の実現を目指している。

その実現にあたっては、通常の学級において共に学ぶという前提のもと、児童生徒一人ひとりの学びを支える専門性を有する新たな専門職の養成が必要であると考える。

支援スタッフの活用や養成にあたってのこれまでの課題としてOECD（2023）では、職務内容の不明確さや専門的訓練の不足、学校内での役割の位置づけの弱さなどを報告している。また、日本においては、支援員の役割の不明確さ、支援に関する専門的知識・技術の不足、継続的な研修機会の乏しさが指摘されている（梶原, 2023）。これらの課題を踏まえ、通常の学級におけるインクルーシブ教育の実現にあたっては、新たな専門職としてどのような役割や専門性が必要か明らかにすることが必要である。

そこで、本シンポジウムでは、まず、国内の通常学級における支援員の活用実態と、そこで求められている専門性や課題について、実践や研究に基づき報告いただく。続いて、横浜国立大学 D&I 教育研究実践センターが取り組んでいる「専門職支援員」の派遣と、養成カリキュラムの構築に向けた教育実践について紹介する。これら二つの話題提供及び、議論を通して今後インクルーシブ教育の実現に資する専門職支援員に求められる専門性や、人材育成のあり方について明らかにする。なお、発表にあたっては、関係者のプライバシー保護や同意の取得など、倫理的配慮を十分に行った上で実施する。

【話題提供 1：通常学級における特別支援教育支援員の役割と協働の実際：アンケート調査と事例分析から】

本発表では、支援員のニーズ及び教員との協働の実態について、①支援員向けの研修会におけるアンケート調査の結果、②小学校にける支援員に関するフィールド研究の結果について話題提供を行う。①のアンケート調査の結果検討からは、支援員の役割遂行の難しさ、支援員が必要とする研修内容、支援員をサポートする自治体と大学の連携、等の観点について報告する。②では、特別な教育的ニーズを有する児童が葛藤を乗り越え、自己決定に基づき集団参加に至る過程における教員と支援員の児童に対するアプローチを事例として紹介する。実践事例を通して、通常の学級で協働的な支援を行う際の要点や課題が明らかとなった。支援員に求めるスキルや教員との協働のあり方について報告する。

【話題提供 2：インクルーシブ教育の質を高める専門職支援員の養成 ― 現場実践の知見から】

横浜国立大学 D&I 教育研究実践センターでは、インクルーシブ教育の推進に向けて、高い専門性を備えた支援者（専門職支援員）の派遣と、その養成のためのカリキュラムの構築に取り組んでいる。本報告では、センターが行う支援実践をもとに、障害や疾病のある児童生徒に対する支援計画や記録の作成、支援範囲の判断、学級担任との連携、関係者間の情報共有の方法など、具体的な支援の在り方を紹介する。さらに、こうした実践を踏まえ、専門職支援員に求められる専門性とは何か、どのような力を身につけておくべきか、スーパービジョンや振り返りの機会のあり方といった、養成カリキュラムに盛り込むべき内容の検討経過についても報告する。

【指定討論者の趣旨】

２つの話題提供を受け、通常学級のインクルーシブ教育を支える支援員の役割や活用方法・養成していく上での課題について意見を述べる。それらを踏まえ、教育委員会及び学校現場の立場から、専門職支援員に求められる専門性を議論の中心として論じる。

【引用文献】梶原尚之（2023）我が国における特別支援教育支援員の研究動向及び今後の課題.『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 62, 471-481. 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. OECD（2023）Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. OECD Publishing.

（IZUMI Mayuko, TAKANO Yousuke, NAKA Chikaho, KIMURA Mitsuo, HAGA Makoto, AIDA Yasuhiro, FURUKAWA Akihiro）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 3-12

共生社会の担い手を育む教育の推進

－校内での取組と地域への発信－

企画者・司会者　久保山茂樹（国立特別支援教育総合研究所）
企　画　者　平沼　源志（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　牧野　志保（須坂市立須坂小学校）
話題提供者　若澤　佳史（浜松市立八幡中学校）
話題提供者　遠藤美和子（秋田県立支援学校天王みどり学園）
話題提供者　小野　直子（秋田県立支援学校天王みどり学園）
指定討論者　青山　新吾（ノートルダム清心女子大学）

KEY WORDS: インクルーシブ教育システム　共生社会の担い手　障害理解

企画趣旨

私たちが目指す社会は「共生社会」である。共生社会の形成に向けて、子どもたちが 10 年後、20 年後に「共生社会の担い手」となるための教育活動を展開する必要がある。企画者らは、国立特別支援教育総合研究所の重点課題研究として『共生社会の担い手を育む教育に関する研究』を実施し、小・中学校の通常の学級において多様性を理解し尊重できるようになるための教育、つまり、「共生社会の担い手を育む教育」について、具体的な内容や方法を検討し、通常の学級で実施可能なガイドを提供することを目指している。

これまで、小・中学校の通常の学級において「共生社会の担い手を育む教育」と考えられる実践について、授業研究や教師へのインタビュー調査及び質問紙調査を通じて検討してきた。また、特別支援学校が小・中学校を対象として実施している障害理解教育の実態について質問紙調査と訪問調査を実施し、その実態を明らかにしてきた。

このシンポジウムでは、本研究の研究協力機関であり、特色ある実践を行っている学校からの実践報告と指定討論及び参加者との協議を通じて、「共生社会の担い手を育む教育」を一層推進するための方策を検討し発信したい。

倫理的配慮と利益相反について

本シンポジウムにおける話題提供は、国立特別支援教育総合研究所重点課題研究として行われた研究の一部であり、本研究は、国立特別支援教育総合研究所倫理審査の許可を得た（申請番号：2023-11）。また、本シンポジウムに関して開示すべき利益相反関連事項はない。

なお、以下はシンポジウム当日に登壇者に話題提供いただく予定の内容を企画者の責任でまとめたものである。

話題提供１：特別支援学校と一体となり地域の子どもたちを育む小学校　牧野志保氏

須坂市は、「障がいのある子どももない子どもも『地域の子は地域で育てる』」を理念として掲げ、共生社会の担い手を育む取組がなされてきた。市の方針の下、須坂小学校と須坂市立須坂支援学校は同一校舎内に設置されており、須坂小学校では、多様な子どもがいることを前提とした学校経営や、多様な子どもがいることを前提とした学級経営や授業が展開されている。子どもも教師も、特別な配慮が必要な子どもが校内に居ることを当然のこととして受けとめている。

子どもたちは、障害のある人を「特別な人」、特別支援学級を「特別な学級」、特別支援学校を「特別な学校」とは意識していない。例えば、支援学校の子どもが突然やってきて「一緒に授業を受ける」と言ったとしても、当然のこととして受けとめ、ともに学ぶことができる。

須坂小学校では、日々の学校生活や学びそのものが、多様性を理解し尊重する力を育む機会、つまり、共生社会の担い手を育む教育の機会となっていると考えられる。

話題提供２：校内交流を学校教育の柱に据え多様性の理解を育む中学校　若澤佳史氏

八幡中学校は、浜松市における発達支援教育（浜松市における特別支援教育の通称）推進の中心的役割を担っており、発達支援教育を柱に据えた学校教育活動が実践されている。多様な教育的ニーズのある生徒を理解しようとする学校文化が醸成されている。

具体的な活動として、「交流集会」は、発達支援学級も含めた全学年の縦割り活動であり、発達支援学級に在籍する生徒の理解に加え、学年を越えた友好関係を築く機会である。全校の生徒が多様性について考え、自ら判断し、行動する学びの機会となっている。「小鳩カフェ」は、発達支援学級の生徒が、接客マナーを学んだ成果を、交流のある通常の学級の１年生や保護者、地域の方々を招待して披露するものである。また、「小鳩ショップ」は発達支援学級と通常の学級の１年生が作業学習で作った製品を販売するもので、一緒に役割分担して店の運営を行うものである。こうした、生徒の相互理解と多様性の理解を促進する取組が続けられている。

話題提供３：小・中学校等で「心のバリアフリー授業」を実践する特別支援学校　遠藤美和子氏･小野直子氏

秋田県では、特別支援教育総合整備計画を策定し、教育の質を向上させる取組を進めている。令和５年度からの第四次秋田県特別支援教育総合整備計画では、柱として「幼稚園･保育所・認定こども園等、小・中・義務教育学校、高等学校における特別支援教育の推進」があり、その重点施策の一つとして「組織的・計画的な交流及び共同学習と障害理解授業の推進」が示されている。

秋田県立支援学校天王みどり学園は、特別支援学校のセンター的機能の活用等による障害理解教育の推進を企図し、近隣の小・中学校等において「心のバリアフリー授業」を実施している。これは障害の有無に関わらず、自分や相手を理解し、認め合い、思いやりの心をもって関わり合うことを通じて、共生社会の実現を目指す取組である。実施に当たっては特別支援学校からの一方的な「出前授業」ではなく、相手である小・中学校等と「心のバリアフリー」の観点から「一緒に授業づくり」をすることを大切にしている。こうした授業を通じて、小・中学校等の通常の学級の子どもたちが「自分ごと」として考え、その考えをアウトプットできるような活動を目指している。

指定討論：青山新吾氏

教育実践や研究を通じてインクルーシブ教育を推進している研究者の立場から、話題提供で述べられた実践の意義についてコメントしていただくとともに、共生社会の担い手を育む教育の今後に向けた展望を論じていただく予定である。

(KUBOYAMA Shigeki, HIRANUMA Motoshi, MAKINO Shiho, WAKAZAWA Yoshifumi, ENDO Miwako, ONO Naoko, AOYAMA Shingo)

キューサインの継往開来
－人工内耳の時代における意義を考える－

企画者　脇中起余子（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
司会者　長南　浩人（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
話題提供者　長南　浩人（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
渡部　杏菜（国立特別支援教育総合研究所）
脇中起余子（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
指定討論者　松本　末男（元筑波大学、聴覚障害者教育福祉協会）
原島　恒夫（元筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害教育、キューサイン、人工内耳、音韻意識

【企画趣旨】

京都府立聾学校は、戦前から発音指導場面で使われていた発音誘導サインを日本語指導場面でも用いて成果をあげた。これが日本の「キューサイン（キュードスピーチ）」の始まりである。その後全国の聾学校でキューサインが使われるようになったが､サインは学校によって異なっている。その後、補聴器や人工内耳により聴覚活用が進んだ。

では、現在のキューサインは「旧くて捨て去るべきもの」であろうか。本シンポジウムでは、人工内耳の時代におけるキューサインの意義を検討する。

なお､本発表に関しては十分な倫理的配慮を行っている。

（脇中起余子）

【話題提供者の趣旨】

話題提供１

「人工内耳装用児の言語発達とキューサイン」

人工内耳は聴覚障害児の聴こえを劇的に向上させ、発話の明瞭さを高めたことから、話し言葉の発達に有効であるとの報告が多数なされている。健聴児では、話し言葉と読み書きの発達には強い正の相関が見いだされ、このことは聴覚障害者も同様と考えられる。したがって、人工内耳装用児の読み書き能力は、補聴器装用児よりも高く、健聴児に比肩するものと推察できる。しかし、内外の研究を概観すると、この点に関する結果は、未だ一致を見ていないのが現状である。そこで、本報告では、その理由について論考するとともに、これに関連して指導法をとりあげ、キューサインの使用効果に関する報告にふれながら、言語発達における人工内耳装用とキューサインの関係を検討する。

（長南浩人）

話題提供２

「人工内耳装用児の音韻意識発達とキューサイン」

これまで筆者らは、音声・キューサイン併用下の聴覚障害児の音韻意識発達について報告し、４歳後半で音韻意識発達が遅れていた人工内耳装用児がキューサインの習得と共に音韻意識が発達したことから、キューサインが音韻意識の確立に関与することを示唆している。一方で語の読み書きにおける課題も示されている。本話題提供では、キューサイン併用下の人工内耳装用児の音韻意識と語の読み書きの習得状況を報告し、キューサインの可能性と課題について言及する。なお、本話題提供のデータは所属先の倫理審査による承認を得た後、対象児の学校長の許可及び保護者の同意を得て収集したものである。　（渡部杏菜）

話題提供３

「共通キューサインの紹介」

従来のキューサインは学校や人によって異なるため､「共通キューサイン」を考案したが、手話や指文字、現在聾学校で用いられているキューサインの使用を妨げるものではない。考案に際して、①発音誘導サインとしての特徴（舌の動きを手で表す、など）を活かす、②手型はシンプルにする（１歳台の子どもでも使える手型になるようにする）、③読唇・読話のために、口を隠すことがないようにする、④濁点のある仮名のキューサインと濁点のない仮名のキューサインの間に関連をもたせる､の４点に留意した。現在、Web で絵や動画が見られるようになっている。

（脇中起余子）

【指定討論者の趣旨】

指定討論１

人工内耳装用児の日本語獲得にはまだ課題がある。キューサインは、聴覚障害児の日本語を獲得させられる指導法として注目を浴びてきたし、今日活用している学校からはその有効性が強調されてきた。それは、音韻意識が確立していく大きな役割を担っているからだと考える。しかし、課題も挙げられる。①重複障害児に対して、どんな方法でアプローチするのがよいのか。その有効性を明確にする必要がある。②いつどんなやり方が聴覚障害児に対して有効なのか。個々の育ちを検討する必要がある。 ③指導者のキューサインを活用する際の留意事柄を検討する必要がある。④人工内耳の子ども達に対する書き言葉の指導のあり方を検討する必要がある。キューサインは、特に読解力や語彙力を獲得させるための一助とならないか。（松本　末男）

指定討論２

本指定討論では、キューサインを使用して育った当事者の記述から、聴覚障害児をとりまく家族や友達までもがキューサインを覚えることができ、キューサインによってコミュケーションが成立していたという事実について整理し、本自主シンポジウムにおける人工内耳時代におけるキューサインに関する話題提供を踏まえ、指定討論を行う予定である。

（原島　恒夫）

（WAKINAKA Kiyoko、CHONAN Hirohito、
WATANABE Anna、MATSUMOTO Sueo、
HARASHIMA Tsuneo）

高等教育機関における学生の DCD の潜在的ニーズの把握と配慮について

企画者　安永　正則（大阪大学 キャンパスライフ健康支援・相談センター）
司会者　望月　直人（大阪大学 キャンパスライフ健康支援・相談センター）
話題提供者　安永　正則（大阪大学キャンパスライフ健康支援・相談センター）
楠　敬太（佛教大学 学学生支援センター）
指定討論者　高橋　知音（信州大学）

KEY WORDS: 発達性協調運動症、高等教育機関、合理的配慮

【企画趣旨】

障害者差別解消法（2018）の施行以降、高等教育機関に在籍する障害学生は大幅に増加している。日本学生支援機構（2024）の報告によると、その総数は 58,141 人で、10 年前と比較して約 4 倍に増加している。このうち支援を要する学生は 32,002 人で、障害種別では精神障害、発達障害の順に多い（日本学生支援機構,2024）。発達障害の中でも DCD（発達性協調運動障症：Developmental Coordination Disorder）に起因した困り感は，他の特性と比べて相対的に少ない。しかし、DCD は ADHD（Attention Deficit Hyperactivity Disorder）・ASD（Autism Spectrum Disorder）・SLD（Specific Learning Disorder）・精神障害との重複が報告されている（Blank,2019）．さらに、手指の巧緻性や粗大運動が必須となる工学系や医療系学部では，DCD によって修学上の不利益が生じる可能性がある。

以上を踏まえ、本シンポジウムは高等教育機関における DCD 特性の把握と合理的配慮の在り方を検討することを目的とする。まず安永より、DCD 特性を有する学生の実態調査や支援の現状を報告する。次に、楠氏が、SLD の特性を有する学生のインタビュー調査から得た知見に基づき、高等教育機関における SLD のスクリーニングや配慮について論じる。米国や英国では SLD が最も多い障害種別であり、その中に DCD 特性を併せ持つ学生も一定数存在するため、DCD を考える上で SLD への理解は不可欠である。最後に高橋氏が教育及び専門的な立場から高等教育機関のアセスメントや合理的配慮についてご指摘いただく。これらのディスカッションを通じて、高等教育機関における学生の DCD の特性把握のためのアセスメントおよび合理的配慮の在り方について展望する。

【話題提供者の趣旨①】

「大阪大学でのアンケート調査からみた、高等教育機関に在籍する学生の（DCD）の現状」（安永正則）

DCD の有病率は 5～6%で（APA、2013）、30～70%は成人期でも症状が持続していると報告されている（Biotteau et al., 2019）。日本学生支援機構（2024）の報告では、DCD に関する統計は存在せず、DCD に起因した困り感については読み書き以外では相対的に少ない状況である。そのため、高等教育機関に潜在的に DCD の特性を有する学生が存在し、必要な支援ニーズがあるのではないかと考えた。そこで、高等教育機関で大学生 527 名を対象に、DCD 特性、ADHD・ASD の困難度、学習困難（LDSP7、SCLD10）、精神的健康度（UPI）に関する調査を実施した。結果、DCD 特性ありは 7.4%、ADHD の困り感あり 3.2%、ASD の困り感あり 9.5%、精神的健康度が低い学生は 12.0%であった。DCD 特性あり群では、他の群よりも ADHD・ASD の困難や精神的健康度の低さが顕著であった。DCD 特性の早期把握と 包括的支援体制の構築が急務であり、スクリーニング手法と支援モデルの在り方を提案する。

【話題提供者の趣旨②】

高等教育機関での SLD の評価や配慮（楠敬太）

日本学生支援機構（2024）の報告によると、高等教育機関に在籍する障害のある学生 58,141 人のうち、SLD の学生はわずか 309 人にとどまっている。一方、ASD の学生は 4,929 人、ADHD の学生は 4,090 人となっており、これらと比較して SLD の数は極めて少ない。このことから、SLD も DCD と同様に支援体制は、まだ発展途上にあるといえる。しかし、高橋・三谷（2022）は、「日本国内では SLD が見過ごされている例が多いと思われる」と指摘しており、実際には SLD の学生が最も多い可能性もある。つまり、SLD についても適切なスクリーニングが十分に行われていないことが大きな課題である。こうした状況を受けて、大学生に対する検査である読字・書字課題「RaWF」が高橋・三谷（2022）によって開発された。本報告では、この「RaWF」を実施したうえで行った SLD 学生に対する支援の取り組みについて紹介する。

【指定討論者の趣旨】（高橋知音）

高等教育機関においては、障害学生の支援が進む一方で、SLD や DCD への対応は発展途上である。楠氏が指摘するように SLD は非常に少なく、安永氏が指摘するように DCD については、調査による実態把握も行われていない。これらは、見過ごされているケースも多く存在すると考えられる。今回の話題提供をふまえ、学修困難の背景要因としての SLD や DCD をどう把握するか。アセスメントをふまえ、どのように支援につなげるか、議論したい。

※本研究は、令和 5 年度科学研究費補助金基盤研究（C）（課題番号:23K0254）の助成を受けた。

（文献）

日本学生支援機構（2024）. 令和 5 年度 障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書

Blank et al. (2019). International recommendations on DCD: definition, assessment, and intervention. *Dev Med Child Neurol*, 61(3), 242–285.

Biotteau et al. (2019). Developmental coordination disorder and dysgraphia: diagnosis and rehabilitation. *Neuropsychiatr Dis Treat*, 15, 1873–1885.

高橋, 知音, & 三谷絵音. (2022). 読み書き困難の支援につなげる大学生の読字・書字アセスメント: 読字・書字課題 RaWF と読み書き支援ニーズ尺度 RaWSN. .

（MASANORI Yasunaga，MOCHIZUKI Naoto，KEITA Kusunoki，TOMONE Takahashi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 4-3

質の高い特別支援教育とカリキュラム・マネジメントの促進

企画者　武富博文（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　山口　遼（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　丹野哲也（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　武富博文（国立特別支援教育総合研究所）
指定討論者　菅野和彦（文部科学省初等中等教育局）
指定討論者　加藤宏昭（文部科学省初等中等教育局）

KEY WORDS: 特別の教育課程　カリキュラム・マネジメント　特別支援教育全体計画

【企画趣旨】

本本シンポジウムでは、国立特別支援教育総合研究所が実施する「特別支援教育に係る教育課程の基準等に関する研究」の成果を踏まえ、質の高い特別支援教育の実現に向けたカリキュラム・マネジメントの現状等を明らかにし、得られた知見を基にした今後の推進方策等について検討することを目的とする。

令和６年 12 月に中央教育審議会で諮問された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問理由においては、インクルーシブ教育システムの更なる充実に向けた教育課程の基準等の見直しが進められる中、特別支援学校をはじめ、特別支援学級や通級による指導における教育課程の「質」が今まさに問われている。

本研究では、特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントはもとより、重複障害のある児童生徒への対応、自立活動の取扱い等、弾力的な教育課程の編成等に関する課題とその工夫、小・中・高等学校における教育課程の編成・実施等に関して多角的に検討してきた。とりわけ、教育委員会や自治体との連携のもとに構築を試みた指導に関する諸計画と連動したカリキュラム・マネジメントシステムは、特別支援学校のセンター的機能を生かした他校種への支援にも資する可能性をもつ。こうした知見の提供は、特別支援教育の一層の質的向上に不可欠であり、今後の学習指導の充実に向けて、学校現場の実践の実情や課題を共有し､実効性ある改善策として提案するために意義がある。

本シンポジウムでは、研究の成果と実践から得られた示唆を共有しつつ、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な学びの場において、どのように「質の高い特別支援教育」を実現していくかについて議論を深める。特に、自立活動の目標や内容を踏まえた個別の指導計画の作成・活用状況、教育課程との連動、そしてカリキュラム・マネジメントの要点に焦点を当て、次期学習指導要領改訂への展望を共に考える機会としたい。

なお、本研究は国立特別支援教育総合研究所の倫理審査を経て実施していることを申し添える。

【話題提供者①　重複障害者等の教育課程の取扱い】

本話題は、特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの中核をなす教育課程編成上の規定である「重複障害者等に関する教育課程の取扱い（特別支援学校小学部・高等部学習指導要領第１章総則第８節及び同高等部学習指導要領第 1 章総則第２節第８款)」を対象とした研究進捗である。本規定を最大限に適用することにより、特別支援学校では、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮した個別性の高い教育課程編成が可能となる。

一方で､本規定は､児童生徒の多様な障害の状態に即し、一人一人の教育的ニーズに応えることを目的とするため、「重複障害者」に関わる事項のみならず、知的障害のある児童生徒のための各教科等の取扱いや自立活動を主とする教育課程の取扱い､更には､「訪問教育」に関する事項など、項目数に対して、やや複雑な内容となっている。

そこで、各規定に関する取扱い上の課題を明らかにするため、都道府県教育委員会（47 地域）及び該当する政令指定都市（15 地域）を対象に質問紙調査を実施した。

更に、調査結果を踏まえ、本規定に係る説明や周知を効果的に行っている地域・学校を抽出し、学校へのヒアリングを実施した。本研究は､「重複障害者等の教育課程の取扱い」に係る明示の仕方等の充実に向けて、具体的な知見を提供するものである。（特総研　丹野哲也）

【話題提供者②　小・中・高等学校における特別支援教育】

本研究では、研究２年次に当たる令和６年度に小学校・中学校・高等学校を対象とした特別の教育課程の編成等に関する質問紙調査を実施した。本調査において、通常の学級をはじめ、通級による指導や特別支援学級における教育課程の編成等の実態を明らかにする中で、質の高い特別支援教育を推進するための諸条件と教育課程の編成・実施・改善の実現状況に関する意識との関連について、検討を行っている。中でも、各学校において特別支援教育を推進するための全体計画（仮称：特別支援教育全体計画）の作成状況と教育課程の編成・実施・改善の実現状況に関する意識との関連については、一定の関係性が認められる状況が明らかになってきた。また、これらの全体計画の作成の有無と深く関わる要因の解明や作成の背景にある課題意識及び作成・活用上の工夫等について更なる調査・分析を進める中で、今後の質の高い特別支援教育の拡充に向けた検討のポイントを明らかにしようと試みている。

話題提供では、これらの状況について具体的な調査データを示しながら各学校における特別支援教育の充実に向けたロジック･モデルの構築について議論を深めるとともに、次期学習指導要領の改訂に向けた充実方策の手掛かりを探りたいと考えている。（特総研　武富博文）

【指定討論者の趣旨】

指定討論では、多様な学びの場における特別支援教育の「質」の向上に向けたカリキュラム・マネジメントの実践と課題について、研究成果や現場の具体的な事例を基に多角的に検討する。とりわけ、特別支援学校における実践知が、特別支援学級や通級による指導、さらには通常の学級における特別支援教育へどのように波及し得るかを論点としたい。また､「自立活動の充実」に着目し、個別の指導計画の評価・改善と教育課程との連動の在り方、そして学校全体としてのマネジメント体制の構築について、多様な視点から意見を交わし、今後の制度設計や実践に向けた具体的提言を導く契機としたい。（文部科学省初　菅野和彦、加藤宏昭）（TANNO Tetsuya、TAKEDOMI Hirofumi、KANNO Kazuhiko、 KATO Hiroaki、）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 4-4

肢体不自由児・者とウェルビーイング（２）

―Wants をかなえるためのＩＣＴを活用した授業モデルの提案―

企　画　者　　織田　晃嘉（国立特別支援教育総合研究所）
司　会　者　　織田　晃嘉（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　　和久田高之（神奈川県立三ツ境支援学校）
　　菱　　拓夢（埼玉県立日高特別支援学校）
　　山崎　智仁（山口県立大学）
指定討論者　　西村　健一（高知大学）

KEY WORDS: 肢体不自由　ウェルビーイング　PARMA モデル　ICT

【企画趣旨】

教育振興基本計画に示された「ウェルビーイング」は、特別支援教育の分野においても認知度が上がってきた。ウェルビーイングは、1946 年に世界保健機関（WHO）憲章に初めて示されたものであり、身体的、精神的、そして社会的に完全に良好ですべてが満たされた状態のことを指す。

しかし、肢体不自由児の場合は、そもそも身体的な制約がある。身体的な制限から学習や社会的活動への制約が生じる場合も多く、その結果、自尊感情や自己肯定感が低下するケースも少なくない。そのような状況にある肢体不自由児のウェルビーイングを育むためには、より一層の支援や工夫が必要となる。肢体不自由児は個々の身体面、認知面の違いは大きいが、共通した議論の枠組みを提供できないかと、昨年度より肢体不自由児が望む Wants をかなえる授業モデルについて検討を進めている。

本シンポジウムでは上記の授業モデルについての話題提供を行なった後に、授業実践並びに実践的研究について話題提供を行い、肢体不自由児の Wants をかなえるための教育的支援における成果と課題、そして今後の方向性についてフロアの参加者も交えて検討をしたい。

なお、本シンポジウム内で報告する実践報告については対象となる児童生徒の保護者および所属学校長より許諾を得ている。また、事例紹介において個人が特定されることがないよう、必要最低限の情報のみ提示し、個人情報保護を徹底することを付記する。

【話題提供者の趣旨】

肢体不自由児の WANTS をかなえる授業モデル

和久田　高之

肢体不自由の子供たちの授業において、教師主導で展開され、子供の思いや願いが十分に反映されず進められることが少なくない。中央教育審議会（文科省，2021）では、教職員に子供の主体的な学びを支援する伴走者としての資質が求められるとし、教育振興基本計画（文科省，2023）では、「幸福感」といった要素を含むウェルビーイングを育む教育の必要性を示している。そこで、本研究では、授業づくりの視点を二つの軸で整理し、授業設計の手がかりとなる視点をまとめた。一つ目は「学びの伴走者（教師目線）」で、生田・深沢（1986）に基づいて教師の支援・指導の在り方を整理した。二つ目は「子供の幸福感（子供目線）」で、PERMA モデル（Seligman，2014）及び調和と協調（文科省，2023）を基に 6 つの要素に整理した。これら視点を縦軸と横軸に配置してマトリクス表を作成し、子供の思いや願いに寄り添った学びを目指すための手がかりとした。

“見える化”から始める Wants をかなえる授業支援

菱　拓夢

肢体不自由のある生徒が授業に参加し、自分の思いを表現するためには、支援の方法や学習環境に工夫が求められる。担任外の立場から、担任と連携して ICT を活用した支援のあり方を模索した授業実践を話題提供として報告する。対象は高等部に在籍する重度重複障害のある生徒である。視線の動きや身体の微細な反応を ICT 機器により記録・可視化し、その結果をもとにスイッチの位置やアクセシビリティ設定を調整した。特に「職業」の授業では、現場実習を控えた生徒が名刺作成に自ら取り組めるような環境を整えた。これにより、生徒の主体的な参加が促され、教員側にも反応に確信を持って関わる姿勢が生まれた。ICT は、身体的な制約を補うだけでなく、生徒の思いを具体的な行動として引き出し、教師の関わり方にも変化をもたらす手段となった。本報告では、その実践過程と得られた効果、そして今後の展望について述べる。

ゲーミフィケーションを取り入れた軽運動ゲーム支援

山崎　智仁

近年、特別支援教育において ICT の活用が進む中、身体的な制約がある子供に「楽しさ」や「達成感」を通じて主体的な活動を促す工夫が求められている。本発表では、知的障害のある子供の運動習慣形成を目的に開発中の、ゲーミフィケーションを取り入れた軽運動ゲームを、肢体不自由児にも応用する可能性について報告する。知的障害のある子供は運動への苦手意識や理解の困難さから、運動不足や肥満傾向などの課題を抱えることが多い。これに対し、体全体を使った簡単な運動課題に取り組みながら達成感を得られるゲームを設計している。今回は、その特性を活かし、肢体不自由児にも活用できるよう可動部位に応じた操作方法や支援機器との連携を検討する。当日は概要と展望を紹介する。

【指定討論者の趣旨】　　**西村　健一**

本シンポジウムでは、「教師の支援・指導の在り方」と「PERMA モデル及び調和と協調」の 2 軸による授業設計のモデルが提案されている。本モデルが肢体不自由教育にどのような影響を及ぼしうるのか、その可能性を問う。また、身体の微細な動きを取り出せる ICT の活用や、身体運動を引き出すゲーミフィケーションの工夫などを踏まえ、肢体不自由児の自尊感情や自己肯定感にどのような効果が見られるのかについても問う。最後にウェルビーイングを肢体不自由教育に実装する意義について議論をしたい。

(ORITA Teruyoshi, WAKUDA Takayuki,
HISHI Takumu, Yamazaki Tomohito & NISHIMURA Kenichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 4-5

障害のある児童生徒にとって“望ましい”体育授業とは？（５）
～インクルージョン時代の体育の可能性～

企画者　村上祐介（順天堂大学）
松浦孝明（国士舘大学）
澤江幸則（筑波大学）
司会者　加藤彩乃（信州大学）
話題提供者　菊地眞世（川崎市立田島中学校）
戸村貴史（福山大学）
指定討論　内田匡輔（東海大学）
曽根裕二（大阪体育大学）

KEY WORDS：LGBTQ＋　外国籍学級　文化

【企画趣旨】

本企画はこれまで、アダプテッド体育・スポーツ（以降、アダプテッド）の視点を議論の中心にしながら、合計 4 回実施をしてきた。2018 年、2019 年には我が国の特別支援学校での体育授業の取り組みを概観すると同時に、海外のアダプテッドの研究動向を確認し、アダプテッドの理念を整理した。2023 年と 2024 年には、多様な子どもが在籍する小学校や中学校、あるいは高等学校の通常学級での取り組みの事例について議論し、今後は通常学級における体育授業においてもアダプテッドの視点が求められることを確認した。以上のようなこれまでの企画を通して、アダプテッドの視点は今後特別支援教育の領域だけではなく、体育・スポーツ学の領域にてさらに発展的に議論を行っていく必要性が示された。

他方、現在教育の現場では、インクルージョンの実現に向けた取り組みが続けられている。ユネスコが提唱するインクルージョンは、障害の有無だけでなく、その場にいる様々な人を対象としている。国籍や人種、性別、経済状況など、インクルージョンに向けた取り組みには多様性（ダイバーシティ）を尊重することが前提となる。本企画ではこれまで主に障害のある子どもを巡る実践例を話題としてきたが、国際的なアダプテッドの理念も広くダイバーシティを想定したものである。そこで、今年のシンポジウムでは、本企画でこれまで扱ってこなかった LGBTQ＋・SOGIE の視点や多国籍学級での取り組みを通して議論を深め、今後のインクルージョン時代に向けたアダプテッドの実践について考えたい。本シンポジウムで取り上げる事例については、対象児童生徒の保護者および所属校に対して発表に関する説明を行い、承諾を得ている。

【話題提供者①：菊地眞世（川崎市田島中学校）】

＜LGBTQ＋・SOGIE の視点に根ざした健康教育の取り組み＞

性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解に増進する法律が施行され、2 年を迎えている。

しかし、多様性を尊重する学校での授業実践に制限があるのは事実であり、特に保健体育を中心とする教科教育の中では「異性への関心」を軸に展開することから、多様な性について学ぶことと矛盾も生じている状況もある。

そこで中学校では、LGBTQ＋や SOGIE の視点に根ざした健康教育の一環として、過去 4 年間にわたり当事者と連携した授業、そして講演会を実施してきた。講演会では、基本的な理解からはじまり、排他的な扱いを受けることで生じる思いや受容されない社会に生きることの厳しさについて中学生が実態に触れることを軸として進めている。例えば、男女別で実践するスポーツは、多様性を尊重しているのかといった、具体的に描くことができるよう実体験に基づく語りを通して、生徒が他者の立場になって考える機会を創出した。本発表では、これまでの実践の様子や生徒の感想や意見の変化についてまとめ報告し、中学生にとって多様性に根ざした教育とは、どのような相互理解や関わり合いを生むのかについても共有する。

【話題提供者①：戸村貴史（福山大学経済学部）】

＜多国籍学級における多文化共生を育む体育授業＞

近年、我が国におけるグローバル化の急速な進展により、教育現場では人種・民族、言語、宗教など多様な背景を持つ外国人児童生徒が増加している。その結果、文化的背景に配慮した教育実践の充実が急務となっている。特に体育授業においては、文化的価値観や宗教的慣習に十分な配慮がなされない場合、外国人児童生徒の学習機会が制限される恐れがある。例えば、当該児童生徒にとって馴染みのない運動やスポーツが中心となったカリキュラム、異なる健康観の存在、体操服や水着着用時の肌の露出への配慮、断食期間中の運動への対応など、多様なニーズに即した柔軟な指導調整が求められている。

本発表では、こうした課題への対応策として、Culturally Responsive Teaching（文化に応じた指導、以下 CRT）の概念を紹介する。さらに、CRT の視点から見た我が国の体育授業における潜在的課題と、それに対応する教員の専門性向上の必要性について報告する。CRT に基づいた体育の実践は、外国人児童生徒の教育的な不平等の解消を目指し、実技を通じた相互理解や異文化理解を促進することで、すべての学習者にとって包括的な学習環境を実現するものである。

【指定討論：】

特殊教育学会において本テーマで企画を行うのは今回が最後と考えている。多様な当事者にとって「望ましい」を考えてきたことで、体育・スポーツ、一部の人に特化した文化ではなく、すべての人が享受できる文化であると、再確認できた。

特別支援教育のもとで培ってきたアダプテッドの視点は、今後どのように進めれば、体育・スポーツの領域に浸透させられるのだろうか。体育スポーツをすべての人が楽しむことができる文化となるために、私たちが気づいていない視点とは何か。インクルージョン時代の学校体育や教科保健体育、さらにはスポーツ教育の可能性について議論を深めたい。

(MURAKAMI Yusuke, MATSUURA Takaaki, SAWAE Yukinori, KATO Ayano, KIKUCHI Mayo, TOMURA Takafumi, UCHIDA Kyosuke, SONE Yuji)

インクルーシブ保育の実践から ともに育ち合う保育環境づくりを探る（２）

―保育者同士の対話を生み出す仕組み―

企画者　中内麻美（相模女子大学）・榎本拓哉（徳島大学）
司会者　榎本拓哉（徳島大学）
話題提供者　中内麻美（相模女子大学）
野口和也（八戸学院大学短期大学部）
太田　研（山梨県立大学）
指定討論者　大石幸二（立教大学）

KEY WORDS: インクルーシブ保育・対話・保育者

■企画趣旨

インクルーシブの理念は、共生社会の実現を目指す社会的基盤として位置づけられている。近年、インクルーシブ保育に関する実践的知見の蓄積が進んでいる。そのような中、インクルーシブ保育の実践を継続するためには、保育者間における対話の活性化による省察的実践を支える持続可能なシステムの構築が不可欠であると考えられる。

そこで本シンポジウムでは、保育者間の対話の変容に着目した３つの事例（①情報共有を契機とした保育者の対話の変化、②巡回相談による保育者の対話の変化、③園外での研究会による保育者間の対話の変化）を取り上げ、インクルーシブ保育の実践を推進する対話の機能と、その成立条件について探索的に検討する。発表にあたっては、個人情報の保護に最大限配慮し、倫理的配慮を十分に行う。

【話題提供の趣旨】

■子どもの見方の可視化による保育者の対話：中内麻美氏

巡回相談員の立場から、保育者の子どもの捉え方及び保育の強みに関するアンケートを実施した。その結果を可視化し、共有することによる保育者間の対話の変容について報告する。アンケート結果は、担当業務や勤続年数に分けて相違点と共通点を可視化し、巡回相談の協議の中でフィードバックした。その２か月後、園長、主任、クラス担任の計５名を対象として一対一のインタビュー調査を実施し、保育者の強みの可視化から得られた気づきや保育者同士の対話の変化について整理・分析した。

その結果、保育者の強みについて可視化することは、子どもを捉える視点の広がりや発想の転換といった保育者の実践的省察の一助になるばかりでなく、保育の中の気づきや課題を情報共有する場が新たに生まれていた。また、保育者の主体的な対話が促進されることは、子どもへの理解・対応を保育者同士で日々振り返ることができることから、インクルーシブ保育の実践へと波及していく可能性があると考えられた。インクルーシブ保育の実践を支える園内体制を構築していく上で必要となる保育者の強みの可視化の条件について考察したい。

■保育巡回相談における保育者の対話：野口和也氏

保育所の要請に応じて、年度に５回の子どもの発達支援にかかわる巡回相談に従事している。保育内容・環境、そして営まれる実践は、すべての育ちゆく子どもへの保育者としての“願い”の結晶であり、重要な意味を持っている。巡回相談時の相談協議の場における保育者同士の対話の内容は、極端に言えば、その個人個人の意識から“みつめられた子どもの姿”に制約を受け、形作られてしまう可能性もある。その語らいの内容によっては、子どものニーズに応じた保育の提供に結びつかない場合もあるだろう。

今回は、巡回相談員の関与の仕方を含む相談協議の場の環境設計に取り組み、その結果、子どもの行動支援に求められる条件の導出と実践に繋がった事例を報告する。とくに、クラスをともに運営する保育者同士の対話の促進および行動の変容について、相談協議の場の参加者の構成、ともに目を向ける子どもの姿の調整、保育者からの逸話の可視化という視点から検討したい。

■保育研究会における保育者の自己内対話：太田　研氏

保育カンファレンスが保育者の自己覚知と保育の再構築を促すためには、保育者の言葉が受け止められ、相互に聴き合う関係の中で自らの保育を問い直す自己内対話が求められる（淀川他, 2019）。複数の園の保育者が集う際、園ごとに物的・人的資源や社会資源は異なり、個人が容易に変えることはできない。しかし、子どもやクラス集団に対する捉え方、保育実践とその意図については、保育者間で共有・対話しやすく、自己覚知を促しやすいと考えられる。

本話題提供では、６園が参加する地域の保育研究会において、多様性を包摂するクラス集団をテーマとしたカンファレンスの事例を報告する。研究会を代表する２園が、クラスで生じた葛藤や孤立、子ども同士の関心の芽生えなどを記録した写真や映像、エピソードを提示し、保育者の捉え方の言語化を促した。話題提供を通じて、他園の保育者の自己内対話を促すカンファレンスのあり方について議論を深めたい。

【指定討論の趣旨】

■保育者が変容できる環境をいかに整えるか：大石幸二氏

発達に心配がある多様な乳幼児を含むインクルーシブ保育を広く展開するには、保育カンファレンス等を通じて日常の保育の振り返りや省察機会の設定が必要である（たとえば、三山・五十嵐, 2020）。語りや記録、ビデオ動画などを通じて保育実践や保育行為を可視化することができれば、保育者は共通の土俵の上で話し合いを進めることができ、対話により新たな気づきと保育への動機づけを得るだろう。

話題提供者には、保育者の専門性、あるいは保育の質の向上のために、①どのような手段で保育実践や保育行為の可視化を試みているか、そして、②可視化により保育者同士の対話がいかに促進され、保育者の変容に繋がると考えるかを問いかけたい。

＊本発表にあたっては，JSPS 科研費 23K02278（研究代表者：中内麻美）の助成を受けた。

(NAKAUCHI Asami, ENOMOTO Takuya, NOGUCHI Kazuya, OTA Ken, OISHI Kouji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 4-7

今、知的障害の子たちの「生活を大事にする教育」の意味とは？

企画・司会者　髙瀬浩司（植草学園大学）　太田俊己（放送大学）
話題提供者　千葉秀雄（前千葉市立金沢小学校）　千葉雅弘（前多賀城市立山王小学校）　栗田朋寛（山形県立米沢養護学校）
指定討論者　戸屋　学（山形県教育局特別支援教育課）　髙瀬浩司（植草学園大学）

KEY WORDS　知的障害教育　生活中心教育　主体的な学び

【企画趣旨】

知的障害教育では種々の実践が行われる現在、テーマのある学校生活の中で生まれる、主体的で生活的な学び・とり組みを重視する教育（以下、生活を大事にする教育・生活中心の教育）も、永年継続されてきている。通常の教育でも近年強調される、子どもたちの主体的で相互的・集団的な学びとも共通するこの生活を大事にする教育だが、近年この実践が軽視されているとの声も聞く。

本シンポジウムでは、この生活を大事にする実践とその意義に焦点を当て、その実践的な意味と子どもたちへの効用を改めて確認するとともに今後の実践可能性を探りたい。（髙瀬浩司・太田俊己）

【話題提供1】　私の考える「生活を大事にする教育」とは？

知的に障害のある児童生徒の学校生活を念頭に、教師として大切にしたいことは「見通しをもてるようにする」ことである。「見通しをもてるようになる」ためには生活の流れに沿って、将来に役立つことを自然に学ぶということが必要で、それにより児童生徒が「自分から」「自分で」主体的に取り組むことが期待できる。

「各教科等を合わせた指導」の「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」には、その学校生活を実現するための要素が全て揃っており、とても魅力的で有用な指導の形態である。そのためには、主体的な姿を支える「できる状況づくり」を徹底し、こだわり、一人一人に合わせて支援の最適化を図ることが重要である。

また障害の軽重によらず、知的に障害のある児童生徒全員に、卒業後の「働く活動を中心とした生活」を当たり前のように強く願い、それに向けた学校生活を整えることが大切である。児童にとっては、夢中になって繰り返し遊ぶ姿を願い、年齢を経て少しずつ働く生活へと移行する学校生活に繋げることが重要と考える。

「夢中になって遊ぶ子供は必ず働く（働ける）大人へと成長していく」ことを、この「生活を大事にする教育」を受け、筆者と歩んだ多くの卒業生が証明してくれている。「生活を大事にする教育」を通して培われた力は、「本物の働く力」となり、将来の生活を豊かにしていくと信じている。改めて「生活を大事にする教育」の意義や大切さについて考えてみたい。　（千葉秀雄）

【話題提供2】　特別支援学級の生活はどう反映したか？

学習指導要領解説で知的障害特別支援学級での「教育的対応の基本」や「指導計画の作成と内容の取り扱い」が示される一方、現場では教科中心の個別学習や形骸化した交流学習が散見される。保護者も「読み書き・計算」を願うが、これらは知的に遅れのある子にとって苦手で意欲的に取り組みにくい内容。さらに、得た知識や技能を「生きる力」として活用する学習機会を十分に提供できていないのが現状で、最後の勤務校も例外ではなかった。

そこで「子どもの自立につながる、魅力ある教育活動」となるよう担任と教育課程を見直し、生活単元学習中心の学級生活づくりに取り組んだ。担任には本格的な生活単元学習の実践経験がないため、見通しの持てる単元計画や個別の支援、仲間と取り組む場の設定など助言や資料提供、ともに準備するなどの支援も必要だった。

大きなすべり台遊びやおにぎり・豚汁の職員への販売、塩ビスケットの製造・頒布などの実践で得た「すごいね」「頑張っているね」の多くの声は自信となり、子どもたちの学級生活は変化した。指示待ちの子は自ら動き、友との関わりも増え、生活上の基本的な力や自己肯定感が育った。保護者からは「毎日楽しいと帰ってきます」「生活単元学習をするうち『計算が早くなりたい』、『時計が読めるようになりたい』とやる気を出し、ドリルを買って勉強するようになった」などの声も聞かれた。

生活単元学習では、生活に必要な事柄を体験的に学習する。「できない」と思われがちな子が、「楽しい」「できた」経験を経て、「自分から、自分で、仲間とともに」目標を持って取り組み、「生きる力」を育む学級生活づくりについて考えてみたい。　（千葉雅弘）

【話題提供3】　特別支援学校の「テーマのある学校生活」とは？

山形県立米沢養護学校では、教育目標である「自分から自分でする人間を育てる」のもと、テーマのある学校生活づくりを大切にしている。高等部「総合コース」作業学習では、漫然と作業に取り組むのではなく、「米織バッグを作って、米織会館に納品しよう」のように、一定期間取り組む単元「テーマ」を設定し実践している。

単元期間中は製品作りをメインの活動に据えながら、米沢織について学んだり、材料購入や地域団体商標を登録しに出向いたり、単元終盤は納品に出かけたりした。生徒は米沢織に親しみを持ち、より多くのバッグを納品することを目指し、主体的に各工程に責任を持ち取り組む姿が見られた。また、高等部「就労コース」では学校行事である「よねようまつり」でのカフェの実施に向けて職業科を中心に各教科の授業もまつりに関連付けながら取り組んだ。「職業」ではコーヒーの製造やチケットの作成を行い、国語ではポップの言葉を考えたり、「情報」ではＰＣでチラシを作成したりする等、約３週間「よねようまつりを成功させよう」というテーマのもと、学校生活がテーマに関わる活動一色となった。

一定期間の生活上の目標である「テーマ」を設定することで生徒達は、めあてや見通しを持って仲間とともに主体的にその時期の学習に取り組むことができると考える。「テーマのある生活」は、特別支援学校学習指導要領解説にも示される「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」にも通じることである。児童生徒達が学校生活の主体者として、「自分から自分でする」ことを目指した授業づくりの価値や意義について改めて考えてみたい。　（栗田朋寛）

【指定討論】

知的障害の子への実践では、目的的で見通しが持て、多様で実際的生活的な活動をまとまりのある形で計画することが重要。そのため、学びの特性を捉えた「合わせた指導」を重視し、生活にテーマを設け、子ども達にとって分かりやすい“自分事”として学ぶ授業実践が求められる。これを土台に討論を行いたい。　（戸屋　学）

指導資料中心の情報伝達では学習指導要領の趣旨が十分に伝わらないとの指摘がある。知的障害教育は、子どもの生活を大事にした豊かな学びにより充実・発展した経緯がある。実際的・必然的な生活活動は、子どもにとっての学びの価値が生成されやすい。生活に生きる質の高い学びを期待し、討論に臨みたい。　（髙瀬浩司）

※研究倫理の上から、本稿の学校実践に関わる内容については関係校の承諾を得ている。当日話題提供についても、個人情報を含め倫理上の規定を厳正に遵守し発表する。

（TAKASE Koji, OTA Toshiki, CHIBA Hideo, CHIBA Masahiro, KURITA Tomohiro, TOYA Manabu）

「この子らの今と明日のハッピーを支える授業実践㉓」

―「自己肯定感」を高める指導についての考察 ―

企画者　平間　俊二（北海道白樺高等養護学校）
西川　　満（北海道伊達高等養護学校）
司会者　早川　道子（北海道白樺高等養護学校）
話題提供者　蓑口　真理（北海道雨竜高等養護学校）
指定討論者　高倉　誠一（明治学院大学）

key words：ハッピー　ウェルビーイング　自己肯定感

1【企画趣旨】

(1) グループの歩み

私たちは日本特殊教育学会第 37 回大会（1999 年）において、「授業づくりからみた個別指導計画」をテーマとする自主シンポジウムを企画し，以後「一人一人の子どもの成長・発達を支援する教育実践」を主題に自主シンポジウムを主宰し、これまで 51 の話題提供をしてきた。

(2) 私たちのスタンス

私たちの第１回目のシンポジウムでは、授業づくりのための「個別指導計画」をテーマとする実践研究発表を行った。その後，研究スタイルを「授業実践における個別事例研究」とし、実践事例による「子どもの豊かな生活支援」の追究へと視点を変えた。つまり、システムづくりではなく、実効性のある指導計画によってどのように成長し発達していくかの実践の検証である。また、指導計画は、豊かな生活のために，学校（教師）だけではなく，教育学のほか、心理学，医学，社会学，福祉学等の専門家と家族が協働し、カンファレンス手法を用いて作成することを基本的なスタンスとしている。

(3) 研究の成果

こうしたスタイルによる実践研究を繰り返す中で、次のような研究成果をシンポジウムの中で提起するに至った。それは、私たちが目指す子ども（人間）像は，「人間らしく、その人らしく生きる」ことであること。また、子ども自身が「自分らしさを実感している」状況は、子どもにとって「ハッピー」な状況であるというものである。

以後、シンポジウム及び本グループで出版した著書などを通して提起し、追究すべき子ども像としている。

(4) 「ハッピー」とは

この「ハッピー」について改めて述べたい。

ハッピーとは、「結果ではなく，自分が精いっぱいやっていることが周囲からも認められ、自分らしく生きること。また、自分で考え自分の意見を持ち、ポジティブに今と未来に向かっている姿であり、豊かな生活でもある」と定義している。これは理念であり、ハッピー像は一人一人異なるものでもあるとしている。そして、今のハッピーが明日のハッピーにつながり、その連続が将来のハッピーにつながるという考えである。

この考え方は短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義などの将来にわたる持続的な豊かな生活を目指す「ウェルビーイング」とも通底していると認識している。

(5) シンポジウムの目的

前述したように私たちが提起するハッピー像は一人一人異なるものである。私たちの実践事例研究では，その子のハッピーは何かを考え、そこから、その子のハッピーへどのようにアプローチし、実践によりどこまでハッピー像に迫ることができたかを検証することを不動のテーマとしている。そして，毎回サブテーマを設定して、実践事例からその本質や意味について共有するのがシンポジウムの目的である。

(6) 話題提供にあたって

今回のサブテーマは「自己肯定感」である。自己肯定感については研究者によって数多くの定義が提唱されているが，「自分を積極的に評価できる感情、自分の価値や存在を肯定できる感情」とおさえている。今回の事例の要旨は後述のとおりであるが，A 子の課題を自己肯定感を高めることで解決を図るという仮説を基に実践をした報告である。そして、この実践はＡ子にとっての「ハッピー」実現に向けたものであることは言うまでもない。

2【話題提供者の要旨】

「A 子の自己肯定感を高める取り組み」 ：蓑口真理

北海道の特別支援学校で学ぶ高校３年生Ａ子への実践を報告する。

A 子は知的障害があり、自宅から約 40 キロ離れた高等養護学校で寄宿舎生活をしながら学んでいる。中学校入学の際に本人が学校への不信感を抱いたことから不登校のまま過ごしていた。しかし，「自分は変わりたい」との思いから，あえて寄宿舎のある学校へ進学した。

入学後の A 子は話し掛けられると短い会話はできるが，自分から話すことがなく、新しい環境に慣れるまで時間が必要であるなど、何事においても消極的であった。一方でやるとなればそつなくできたり、苦手なことでも一生懸命に行ったりといった負けず嫌いの面も見られる。

昨年度から担任している蓑口は，A 子の課題を「コミュニケーション」と「環境への適応」とし，スモールステップで課題解決を図っていたが，実践をする中で，課題の本質は成功体験の少なさや集団での活動不足に起因する「自己肯定感の低さ」ではないかと考えるに至った。

本発表では，自己肯定感を高める指導により，コミュニケーションや環境の適応の面で変容していく様子をついて話題提供し，A 子にとってのハッピーとは何かについても参加者と協議をしたいと考えている。

なお、本実践報告は生徒の所属学校、保護者、本人の許可を得て掲載している。

3【指定討論者から】

高倉氏からは「子どもと教師が学校でいかに豊かに生きるか」という、学校におけるウエルビーイングについてを中心に，事例から見える A 子にとってのハッピーやウエルビーイングについて指定討論をしていただく。

（HIRAMA.Shunji,NISHIKAWA.Mituru,HAYAKAWA.Michiko,
MINOGUCHI.Mari,TAKAKURA.Seiichi,）

共生社会の形成に向けた保育・教育の希求（８）

～保育者は何を思い願いながら、子どもへまなざしを向けるのか～

企画・司会者　広瀬　由紀（共立女子大学）
話題提供者　小沢　直美（市川市立百合台幼稚園）
若月　芳浩（四季の森幼稚園・玉川大学）
守　巧　（こども教育宝仙大学）
指定討論者　久保山茂樹（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:共生社会　インクルーシブな保育・教育　子どもへの思い・願い

企画趣旨

筆者らは、一連のシンポジウムで乳幼児期の保育・幼児教育に焦点を当てて議論を重ねている。その中で、保育者が、一人ひとりの子どもに寄り添い対話を重ねながら肯定的に捉えようとすること、それを他者とつながり合い共有しながら多面的・多層的にその子を捉えようとすること等について示唆を得た。また、捉えた子どもの姿を言葉に表すことの難しさを感じつつも、常に試行錯誤し言葉を磨きながら子ども理解を深めていく様相や環境を調整しつつ保育がいかにその子に応じられるかを起点に支援を考えている実際から、共生社会の形成に向けた教育・保育のあり方について検討を重ねている。本シンポジウムでは、子ども理解から支援を考えるにあたり、保育者や園として何を思い願いながら子どもへのまなざしを向けているのか、また保育の専門性を広げ深めるためにどのようなつながりが大切かについて議論したい。なお、本シンポジウムは、発表に際する個人情報はじめ研究倫理的に十分な配慮を行った上で議論を行うものとする。

話題提供：「保育者として大切にしているもの」小沢直美

互いに育ち合う保育環境の構築に向け、保育者として子どもに寄り添い、共感し尊重することのできる姿勢を持ち続けていきたい。多様な教育的ニーズが求められ様々な課題に直面し奮闘しているが、保育者として偏った見方、支援になっていないだろうか。遊びの中で子ども達は、障がいがある、ないという見方ではなく、純粋に一緒にいたい、遊びたいと互いに受け入れている。しかし時に互いの違いを受け止められずトラブルになる。この違いへの気づきから相手を知り、自分と違う、違っていてもいい、違いを受け入れ認め合うという段階へと繋がっていくように思う。この状況を自己と他者との相互作用を理解し始める時期と捉え、発達段階を把握し保育者の考えを押しつけることなく、子どもの困り感から支援方法を探り、対応できる保育者でありたい。それには読み取る力、柔軟な対応力、子どもの変化にいつでも気づけること、また保育者が一人で問題を抱えず、保育者同士の連携を密に、多角的な視点で読み取り、支援方法を考えていくことで方向性が定まり、どの子も安心できその子らしく学ぶことができる環境へとなっていくのではないか。

「保育者が自分の良さを発揮できる園運営」若月芳浩

多様性が混在する園の保育実践では、子ども・保護者・そして保育者の多様性を尊重する事が鍵になる。障がいの有無にかかわらず、遊びの中で様々な興味を持った子どもが遊びに没頭出来る時間や、こだわりの強い ASD の診断のある子どもが何度も同じ事を繰り返したりする姿を尊重する事が出来るか否かがとても大切になる。誰しも好きな事、嫌いな事を持っていて、好きな事を尊重され、嫌いな事も認められる園の文化は居心地の良い環境になる。人から嫌な事を強要されたり、苦手な事を克服すると評価されたりすることは保育の世界では必ずしも否定出来ないが、多様性を尊重する文化の中では出来るだけ少なくする必要がある。障がいのある子どもは元来集団が苦手であり、こだわりの強い子どもが多い事は既知である。園によっては集団への参加が評価の観点であったり、こだわりを卒業する事が評価されたりする事もある。この事を大人や保育者に当てはめた時、自分らしく主体的に生きる事と、他者から克服した行為を評価された時にどのように感じるであろうか。頑張って人からの評価を重視する人もいれば、自分らしさを主張する人もいるであろう。園の運営を担う園長としては、平均化された人より自身の良さを発揮できる人を評価したい。それが本テーマにつながると信じている。

話題提供：「保育の専門性を広げ深める役割としての巡回相談員のあり方」　守巧

障害の有無に関わらず、発達が気になる子が増加している。それに伴い巡回相談支援事業が増加している。筆者は関東地区にて巡回相談員（以下、相談員）として幼稚園・保育所等に伺っている。その際、以下の３点を意識している。①保育者と子どもとの関係の歴史を尊重すること②保育の文脈で子どもの姿を捉え、実践可能な助言をすること③個別性と共同性のバランスをとり、個別支援の情報量の加減を検討すること、である。①は、保育者は子どもの“発達”に対し思いや願いを持ちながら接している。相談員は、その思い等に敬意を払いこれまでの保育者と子どもとの関係で生じてきた歴史を細やかにイメージして接する必要がある。②は、子どもは生活や遊びを中心に他者との相互交流から様々な経験をしていくため、多様な因子が複雑に影響し合っていることを加味し、一部分だけを切り取った理解を避け、かつ“集団生活でできること”を助言すべきである。③は、あくまで集団生活のため、個別性を優先した支援ではなく集団（他児）とのバランスを取りながら保育者への支援を検討すべきである。保育が訓練のような場にならないよう気をつけたい。

指定討論：「保育者の子ども理解から学ぶ」久保山茂樹

一人ひとりの子どもを大切にする教育は、なにも特別支援教育の専売特許ではない。保育所・認定こども園・幼稚園において、元来、保育者は一人ひとりの子どもに徹底的にこだわり、その姿を丁寧に見取ってきた。保育者の子どもへのまなざしは、障害の有無を判断したり決めつけたりするような「評価のまなざし」ではない。どの子どももそれぞれの発達の道筋を懸命に生きていると考えて、肯定的に受けとめる「共感のまなざし」である。子どもによっては不適切な行動をせざるを得ない時もあるだろう。しかし、保育者たちはそれをも発達の途上にあると理解し受けとめてきた。つまり、客観的なアセスメントではなく、子どもへの共感にもとづく「子ども理解」である。障害の社会モデルや人権モデルの浸透が求められる今、保育者の「子ども理解」から学びたい。

（HIROSE Yuki，OZAWA Naomi，WAKATSUKI Yoshihiro，MORI Takumi，KUBOYAMA Shigeki）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 4-10

自立活動教諭の専門性（7）

—知的障害教育の自立活動の授業づくりにおける自立活動教諭の役割—

企画者　今野邦彦　（藤女子大学ウェルビーイング学部）
古川章子　（北海道大学大学院教育学院）
春田大志　（京都府立舞鶴支援学校）
司会者　春田大志　（京都府立舞鶴支援学校）
話題提供者　友廣謙一郎（北海道中標津支援学校）
古川章子　（北海道稚内養護学校）
指定討論者　北川貴章　（文教大学教育学部）
長沼俊夫　（日本体育大学体育学部）

KEY WORDS: 自立活動の指導、自立活動教諭、内部の専門家

【企画趣旨】

企画者らは、テーマの主軸を「自立活動教諭の専門性」とし、サブテーマを据えて自主シンポジウムの企画を重ね 7 回目となる。

昨年の 2024 年第 62 回大会では、「知的障害教育の自立活動の指導における自立活動教諭の役割」をサブテーマとし、2 名に話題提供をしていただいた。

1 名からは、自立活動教諭・作業療法士としての特別支援学校での実践知から、知的障害教育の日常生活の指導や生活科の指導について、日常生活動作という観点から「しているADL」「できる ADL」そして、「できることが期待される ADL」についての話題提供をいただいた。またもう 1 名からは、理学療法士としての専任の自立活動担当の実践経験と現在の担任教諭という視点から、アセスメントの必要性や児童生徒と担任教諭との課題のギャップに着眼した話題提供をしていただいた。

指定討論者からは、2 名の話題提供から自立活動教諭の専門性が発揮されている点を挙げていただいた。①障害の特性や発達的視点の専門的な知識をもっているため、児童生徒の実態を的確に把握、評価できる。②状況に合わせて指導方法を工夫し、専門的な目で形成的評価ができる。③ICF の視点に基づき、個人因子や環境因子を踏まえて子どもの課題や実態を専門的に把握できる。④内部の専門家という立場の利点を活かして授業の中に入り込み、担任や児童生徒との丁寧なやりとりを通して実態把握ができる。⑤担任が、自信を持って自立活動の指導ができるようサポートする役割を担っている。

その上で、「特に、知的障害教育の自立活動の質を高めていくためには、『何をどう指導するのか』ということがこれまで整理できていない」とし、知的障害教育にスポットを当てた自立活動の専門性の向上は喫緊の課題であると指摘があった。

更に、「特別支援学校がセンター的機能の役割を担って 20 年以上が経過し、全国各地で特別支援教育コーディネーターが活躍して成果が積み上がっている。日本型のインクルーシブ教育は、特別支援学級、通級の指導の充実により、小・中学校の中で障害のある子どもたちが学べるようになる方向へと進展している。しかし、知的障害のある子どもたちは、制度として通級の指導の対象ではなく、通常の学級の中には知的障害の子ども達を受け入れる仕組みになっていない。インクルーシブ教育を更に推進するための次の課題は、知的障害の子どもたちも通常学級で学ぶことを前提とする通級指導を知的障害の子ども達に発展させることである。そのためには、通級指導の中での知的障害教育の自立活動の専門的な指導が必要となる。先行研究では、知的障害教育の特別支援学校では、自立活動の指導計画の作成・活用が不十分で、時間の指導が行われていないか、行われていても『これが自立活動の指導なのか』という指導がされているという現状が明らかにされている。『知的障害教育の自立活動はこのように行う』と専門的な助言ができるためには、知的障害教育の自立活動を可視化しなくてはならない」とし、インクルーシブ教育の背景を踏まえて、知的障害教育の自立活動の指導における自立活動教諭の役割や意義を明確にすることの必要性について言及があった。

そこで本シンポジウムでは、昨年度の議論を更に深めることを目的として、サブテーマを「知的障害教育の自立活動の授業づくりにおける自立活動教諭の役割」とし、2 名の自立活動教諭の「自立活動の時間における自立活動の授業づくり」についての実践を話題提供していただき、指定討論を踏まえて、知的障害教育の自立活動教諭の役割やその意義に迫り、「自立活動教諭の専門性」の更なる追求を目指す。

【話題提供の趣旨】

友廣氏には、自立活動教諭として知的障害教育の特別支援学校に配置されて 3 年目となる現在、自立活動についての各学部の温度差や意識のあり方、教育課程上の自立活動の位置付けの違い、そして、担任と自立活動教諭との実態把握の相違点における自立活動教諭の意義を踏まえて、自立活動の授業づくりについて話題提供をしていただく。

古川氏には、担任と協働して行なっている小学部・中学部・高等部における自立活動の時間の授業づくりについて、学校教育目標の目指す児童生徒像にむけて、学部間のつながりを意識した自立活動教諭の自立活動の指導の実践を話題提供していただく。

なお、話題提供においては学校長の許可及び、日本特殊教育学会倫理綱領及び倫理規定を厳守し、個人情報の取り扱いについては十分な配慮を行っている。

【指定討論の趣旨】

北川氏及び、本自主シンポジウムの 1 回目から継続して指定討論者を務めていただいている長沼氏には、「自立活動教諭の専門性」の追求に向けて、「自立活動教諭の役割と意義」という視点から、2 名の話題提供について提言をいただき、課題や展望の示唆をいただく。

(KONNO Kunihiko, FURUKAWA Akiko, HARUTA Taishi, TOMOHIRO Kenichirou, KITAGAWA Takaaki, NAGANUMA Toshio)

セルフアドボカシーの行使と周囲の理解

子ども主体のインクルーシブ教育実現に向けて

企画者　片岡美華（鹿児島大学教育学系）
司会者　金丸彰寿（神戸松蔭大学教育学部）
話題提供者　片岡美華（鹿児島大学教育学系）
西あかね（筑波大学大学院）
金丸彰寿（神戸松蔭大学教育学部）
指定討論者　古村真帆（岐阜大学教育学部）

KEY WORDS: 自己権利擁護　障害理解　インクルーシブ教育

【企画趣旨】

インクルーシブな場で障害のある子どもたちが活躍するには、合理的配慮を含む環境調整が必要となる。その際必要な支援を自ら求めていくことをセルフアドボカシーという。セルフアドボカシーは、自己理解と提唱力が必要となるが、実現するには受け止める側の姿勢や理解も要する。そこで本シンポジウムでは、子どもを主体とするインクルーシブ教育の実現に向けて、学校教育においてセルフアドボカシーをどのように育成すればよいか、また、周囲の受け止めを向上させるのにどのような方策があるのかを、主に教育的視点から検討する。

【話題提供者の趣旨】

障害のある子どもたちにセルフアドボカシーをどう育成するか：セルフアドボカシー教育プログラムの構造と課題

片岡美華（鹿児島大学教育学系）

セルフアドボカシー教育プログラムは、筆者がこれまでに 5 歳から 18 歳までの発達障害（軽度の知的障害を含む）のある人を対象に実施してきた。自己の得意・不得意（年齢によっては障害としての困難さ）、必要な支援内容について理解できるように、自己理解の発達段階を踏まえてプログラムを組んできた（片岡・小島, 2017 参照）。しかし自己理解が順調に育まれても、支援要請できるかどうか（提唱力の行使）は、依頼に関わるコミュニケーション力と、成功体験に左右されることが明らかとなってきた。さらに、セルフアドボカシーの行使においては、プログラム実施者との信頼関係や、柔軟な対応力が鍵となっていることも示唆され、プログラム実施者がアドボケイトとなるのみならず支援提供者とのコーディネーターとしての役割を果たすことも重要であると考えられた。そこで教師がこの役割を担うことで、より多くの子どもたちがセルフアドボカシーの力を身につけられると推測されるが、それは単なる技能訓練的なものではなく、権利の視点も意識した教育であるべきだと考える。本シンポジウムでは、これまでの SAP 実施結果から得た知見と課題をふまえて教育プログラムとしての構造や本質的な内容に迫る。なお報告ではプログラム自体を主に論じるが、関連する事例については、それぞれ研究発表への同意を得ている。

セルフアドボカシーを支える個人・環境・相互対人関係の要因：高等教育のインクルージョンを目指して

西　あかね（筑波大学大学院）

セルフアドボカシーには、障害のある当事者が声をあげる運動の側面と、周囲の人々がその声を聴く活動の側面とがある。発達障害のある学生にとってセルフアドボカシーは、インクルーシブな社会で自分らしく生きるための「生存戦略」である。そして、周囲の人々との合意形成を目指す「建設的対話」（神山, 2017; 西倉・飯野, 2017）である。とりわけ、高等教育機関においては学生本人が権利主体者であり（森, 2023）、自ら権利を擁護することが求められる（片岡・玉村, 2009）。同時に、多様な背景をもつ他者が、発達障害のある学生の声を受け止めることも期待される。本報告では、調査結果をもとに、発達障害のある大学生の視点および周囲の学生の視点の両側面から、セルフアドボカシーの行使とその受け止めに必要なことを提案する。たとえば、人と人との信頼関係の構築や、双方の関係性を考慮したコミュニケーションが考えらえる。多様な人々がインクルーシブな場に集まるなかで、当事者個人、周囲の環境、そして両者の相互対人関係に求められることを検討していく。なお、報告する調査は、話題提供者の所属する筑波大学の倫理審査委員会の承認を以て行われ、研究対象者の同意を得ている。

周囲の理解：共に生きる／障害理解の教育課程

金丸彰寿（神戸松蔭大学）

セルフアドボカシーは、当事者が自らの困難さを踏まえつつ、支援や環境調整を要請する上で重要なことである。すなわち、当事者が自らの困難さや状況を自分なりに理解することが求められる。自分を理解することは、自分のみで完結するものではない。他者との関わりやコミュニケーションを通して他者を知ることによって、自分の特徴や状況を振り返り、自己理解を変容させていく。いわば、自己と周囲（他者）の理解のサイクルの中で自己理解は営まれる。セルフアドボカシーの育成は、こうした自己と他者の理解の相互作用に行われる必要があろう。とくに多様な人々が共に生きることが目的化されているインクルーシブ教育においては、自己と周囲の理解のサイクルは直線的な発展ではなく、むしろらせんを行き交い、行きつ戻りつすると考えられる。

そこで本報告では、インクルーシブ教育の実現に向けて、セルフアドボカシーの育成に向けた周囲の理解のあり方について検討する。その上で、周囲の理解を深めうるような障害理解の教育課程づくりに求められる視点についても提起を行う。

【指定討論者の趣旨】

古村氏からは、セルフアドボカシーを行使することと、それを受け止める周囲の理解について「共に生きる」という視点から教育ができることについて討論していただく予定である。

（文献）片岡美華・小島道生編著（2017）事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー：「合理的配慮」の時代をたくましく生きるための理論と実践、金子書房。他詳細は当日示す。

本シンポジウムは JSPS 科研費 JP23K02575 の助成を受けたものである。

（KATAOKA Mika、KANAMARU Akitoshi、NISHI Akane、KOMURA Maho）

知的障害特別支援学校における自立活動の指導Ⅱ

－ 自立活動の充実に向けた仕組みづくりに着目して －

企画者　分藤　賢之（長崎県立虹の原特別支援学校）
　　宮尾　尚樹（長崎県教育庁特別支援教育課）
司会者　酒井　美和（長崎県立鶴南特別支援学校）
話題提供者　古峨　美鈴（長崎県立虹の原特別支援学校）
　　森　信博（長崎県立鶴南特別支援学校）
　　吉川　透（長崎県立鶴南特別支援学校）
指定討論者　一木　薫（福岡教育大学）
　　菅野　和彦（文部科学省初等中等教育局）

KEY WORDS ： 自立活動　知的障害　仕組みづくり

【企画趣旨】

学習指導要領及び解説では，全ての特別支援学校において自立活動の時間の指導に充てる授業時数を適切に確保し，自立活動の時間における指導を中心に各教科等の指導においても密接な関連を図って行わなければならないとしている。

しかし，現状としては，全国の知的障害特別支援学校において約 3 割の学校で自立活動の時間の指導が設定されていない（全国特別支援学校知的障害教育校長会，2022）。その背景には，各教科等を合わせた指導の位置付けや指導体制確保の困難さが挙げられるとともに，知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒一人一人の知的障害の状態が異なり，それに起因する学習上又は生活上の困難も様々であることから，各教師の実態把握のまなざしを生活だけではなく学習上の困難にどう向けるかが課題となる。

昨年度の福岡大会では，自立活動の指導をする教師の力量形成を図るための教育行政としての基盤整備，自立活動の指導の充実を中心に据えた全校研究，自立活動部の先導による自立活動に係る実態把握の改善について話題提供を行い，自立活動と各教科の個別の指導計画や学習上の困難の把握が話題になるとともに，学校として協働性に基づく自立活動の専門性をどのようにして担保し，授業を展開していくのかが課題となった。

そこで，今回のシンポジウムでは，知的障害特別支援学校における自立活動の充実に向けた仕組みづくりの取組として，自立活動に関連した業務や研修等を効果的に連動させるための取組と，全教師が知的障害のある児童生徒の学習上の困難に着目することにつなげるための取組を話題提供する。

各地の知的障害特別支援学校における自立活動の充実に向けた取組を共有し合い，そのポイントや工夫点について参会者と協議したい。

なお，話題提供に関する内容については，所属等の機関にて倫理審査を受けたものである。

【話題提供の要旨】

１　自立活動に関連した業務や研修等を効果的に連動させ，全教師の力量形成につなげるための仕組みづくり

全校児童生徒が 300 人を超える規模の知的障害特別支援学校である A 特別支援学校は，これまで実態把握のためのチェックリストや実践の省察シートなど自立活動の個別の指導計画作成における教師の専門性を担保するツールの活用，研修会や検討会の実施など，様々な取組を行ってきたが，今年度はそれらの取組をより相対化して往還させながら指導の妥当性や教師の専門性が高められるよう，二つの視点で整理・見直しを行っている。

一つ目は，個々の教師の自立活動の力量形成をサポートする仕組みとして，経験年数に応じた学びの場の提供や自身の実践後に省察する場の設定など，教師個人の専門性の向上を支える視点である。

二つ目は，自立活動の個別の指導計画の PDCA サイクルと各種研修会や検討会とのつながりを明確にしつつ，いつ，何を，何の目的で実施するのか，誰が，どのような専門性を身に付けることをねらうのかを校内で共有し，協働しながら自立活動の指導力向上につなげるような枠組みを作る視点である。

（古峨　美鈴）

２　全教師が知的障害のある児童生徒の学習上の困難に着目することにつなげるための仕組みづくり

B 特別支援学校は，小学部から高等部までの児童生徒 166 人が在籍する知的障害特別支援学校である。X 年度から学校経営方針に基づき，三か年計画で「自立活動の指導の充実に向けた教師の力量形成と校内体制の整備」を主題として校内研究に取り組んでいる。二か年目となる X＋1 年度には，学習上の困難の改善を図るために「情報処理の過程」に着目し，「課題の背景要因」の改善に向けて指導仮説を考えたり，事例検討をしたりした。そのことで，知的障害のある児童生徒の「イメージする力」の弱さに着目する教師の意識が高まっている。結果として，教科指導において「情報処理の過程」に着目した意図的な指導上の手立てや配慮の在り方を明示した授業実践がなされるようになってきた。

また，個々の教師の自立活動の力量形成をサポートする仕組みとして，研究授業を行った若手教師に対して，授業研究会後に自立活動部主任，教務主任との省察を取り入れた。授業研究会で受けた助言の背景にある実態把握から具体的な指導内容の設定までの手続きの意図等を個々の教師の力量や課題に応じて伝達する取組を行った。

（森　信博，吉川　透）

【指定討論者の要旨】

自立活動の指導は特別支援教育の要であり，各教科等において育まれる資質・能力を支えていることを踏まえ，知的障害のある児童生徒の学習上の困難に着目することの意義や，教師が身に付けていく必要のある力量について検討する。

（一木　薫）

自立活動の個別の指導計画の PDCA サイクルの意義を踏まえ，省察を取り入れた協働性や各教科等との密接な関連を保つ観点から今後の学校教育の改善について検討する。

（菅野　和彦）

(BUNDOU Noriyuki, MIYAO Naoki, SAKAI Miwa,
KOGA Misuzu, MORI Nobuhiro, YOSHIKAWA Toru,
ICHIKI Kaoru, KANNO Kazuhiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 5-2

特別支援教育の専門性を活かした放課後等デイサービスでの発達支援の必要性と可能性

企画者　裴　　虹（筑波大学人間系）
竹内 康二（明星大学心理学部）
王　青童（筑波大学人間系）
司会者　竹内 康二（明星大学心理学部）
話題提供者　竹内 康二（明星大学心理学部）
裴　　虹（筑波大学人間系）
王　青童（筑波大学人間系）
指定討論者　下山 真衣（信州大学教育学部）
松下 浩之（山梨大学大学院総合研究部）

KEY WORDS ： 放課後等デイサービス　特別支援教育 発達支援

【企画趣旨】

本シンポジウムは、科学研究費基盤研究 B「特別支援教育の専門性を取り入れた放課後等デイサービス（以下、放デイ）での発達支援プログラムの開発」の研究の一環として企画された。現在、放デイは障害のある子どもたちの放課後の生活を支える重要な支援資源であり、発達支援の場としての役割が期待されている。しかし実際には、支援の質にばらつきが見られ、すべての子どもが最適な支援を受けられるとは限らない。支援の質の確保と体系化は喫緊の課題である。一方、特別支援教育においては、「自立活動」を中核としたアセスメントおよび指導の枠組みが整備されており、放デイにおける発達支援に資する可能性が高い。そこで本シンポジウムでは、特別支援教育の知見や実践成果を放デイに応用する必要性と可能性について、多角的な視点から検討し、質の高い支援の方向性を探る。

【話題提供の要旨】

１.特別支援教育の専門性を活かす必要性-大学の特別支援教育専門家の相談役立場から-（竹内　康二）

放デイは、障害のある子どもたちの放課後の生活を支える重要な福祉サービスである一方で、発達支援におけるアセスメントや支援プログラムの不備、また支援スタッフの専門性の不足といった課題が顕在化している。特に、児童発達支援管理責任者（以下、児発管）からの相談を通じて、支援の質のばらつきや計画の根拠の乏しさが支援効果に影響していることが明らかとなっている。特別支援教育では、既に「自立活動」を中核とした実証的なアセスメント方法や指導プログラムが整備されており、これらは放デイでも十分活用可能である。支援の個別性を確保しつつ、発達段階に応じた目標設定とスモールステップによる支援展開は、子どもたちの成長を確実に後押しする。また、特別支援教育における教員養成で培われる専門的知見を、放デイのスタッフ研修や人材育成に活かすことで、組織としての支援力も高まり、支援の質的向上と持続的な改善が見込まれる。

２.特別支援教育の専門性を活かす必要性-放デイ現場の児発管の立場から-（裴　虹）

放デイでは、厚生労働省のガイドラインに基づき、「健康・生活」「運動・感覚」「認知・行動」「言語・コミュニケーション」「人間関係・社会性」の 5 領域を基盤に個別支援計画が作成されている。しかし、実際にはそれぞれの領域に対応した具体的な支援プログラムが不足しており、児発管の経験や感覚に依存して計画が作成されることが多い。その結果、学校で作成された個別の教育支援計画や個別の指導計画との整合性がとれず、支援内容にズレが生じる。こうしたズレは、支援の一貫性を欠き、子どもの混乱や発達支援の効果の低下を招く可能性がある。これらの課題に対し、特別支援教育の専門性を活かした共通のアセスメントツールや支援枠組みを導入することで、学校と放デイの支援目標の連動が図りやすくなり、より一貫性のある支援が可能となる。さらに、特別支援教育での目標設定方法やモニタリングの視点を放デイに導入することにより、支援の PDCA サイクルの実効性が高まり、子どもの発達を継続的に支える体制の構築が期待される。

３．自立活動と 5 領域の比較分析からの提案（王 青童）

特別支援教育における「自立活動」は、障害のある子どもの発達課題に応じた個別的な指導を行うための枠組みとして体系化されており、「健康の保持」「心理的安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」などの 6 区分 27 項目から構成されている。一方、放デイにおける個別支援計画は、厚生労働省の定める「5 領域」を基本としている。本研究では、この両者の構造的な比較分析を行った結果、多くの領域において重なりがあることが確認された。特に「人間関係」「コミュニケーション」「身体運動」「情緒安定」に関わる項目は非常に近接しており、特別支援教育で用いられているアセスメントツールや支援プログラムを、放デイにおいても活用できる可能性が高い。これにより、放デイにおける支援がより理論的かつ系統的に展開され、支援の質を高めることができる。また、両者の枠組みの対応関係を整理し、共有可能な実践モデルを構築することで、教育と福祉の連携強化と支援の継続性確保が実現されると考える。

【指定討論の要旨】

１.（下山　真衣）

放デイにおいて、質が高く、一貫性のある支援を実現すること、そして学校との連携強化のために「自立活動」を活用することの良さと課題について考えたい。同じ観点で子どもたちを支援できる一方で、特別支援教育においても「自立活動」の目標や課題設定は難しい部分もあり、スタッフ養成と学校との連携をより良くするためのアイデアを考えたい。

２.（松下　浩之）

知的障害のある子どもの支援において、家庭、教育と福祉の連携は大きな課題となっており、施策としても取り組まれているが不十分な現状である。その原因として、相互理解の不足や双方の課題意識の未整理、連携を促進する個々の工夫が共有されていないこと、などが挙げられる。放デイが特別支援教育の専門性を活かしていくためには連携の促進が不可欠であると考えられ、そのような観点から討論を深めたい。

（付記）本研究は JSPS 科研費 24K00437 の助成を受けた。
(PEI Hong, TAKEUCHI Koji, WANG Qingtong, SHIMOYAMA Mae, MATSUSHITA Hiroyuki)

自治体の施策と学校規模ポジティブ行動支援（２）

－持続可能な体制の構築－

企画者・司会者　半田　健　（熊本大学）
企画者　若林　上総（宮崎大学）
話題提供者　市原　洋平（宮崎県教育委員会）
話題提供者　川村　幸久（大阪市総合教育センター）
指定討論者　平澤　紀子（岐阜大学）
指定討論者　藤本　恵美（戸田市教育委員会）

KEY WORDS: 学校規模ポジティブ行動支援、自治体規模、持続可能性

【企画趣旨】

学校規模ポジティブ行動支援（school-wide positive behavior support; SWPBS）は、問題行動の減少や学業達成の向上に関する有効性が報告されている(Lee & Gage, 2020)。このようなエビデンスから、SWPBS は、日本の学校現場が抱える課題（暴力行為やいじめなど）の解決をもたらすと期待され、実践が拡大している。

米国では、自治体規模で SWPBS の普及を促進し、学校をサポートするための持続可能な体制を構築するプロセスやリソースに関する知見が蓄積されている（Horner et al., 2014 など)。一方、日本において、自治体規模の取り組みは黎明期である。

そこで、本シンポジウムは、SWPBS を推進している自治体より話題提供を受ける。そして、日本において、自治体が SWPBS の普及及び学校のサポートを行う上で、持続可能な体制を構築するために必要な知見について議論を深めたい。

【話題提供の趣旨】

「宮崎県における SWPBS の広がり」
宮崎県教育委員会　市原　洋平　氏

宮崎県教育振興基本計画においては「多様性を認め合い一人一人を大切にする教育の推進」につながる取り組みとして SWPBS の推進が明記されている。

本県は令和２年度より大学との共同研究として SWPBS の実践支援研究を進めており、現在は各自治体への実践支援を中心に、県内において SWPBS が効果的かつ持続的な取組として広がることを目指している。

今回はこうした実践支援の内容と併せ、教育庁各課連携による推進チームや、取組の共有・発信を目的としたシンポジウムの開催など、導入の各フェーズにおいて県が担ってきた役割について話題提供をしたい。

「SWPBS 推進における大阪市の学校現場への支援の在り方」
大阪市総合教育センター　川村　幸久　氏

大阪市では、平成 30 年２月に大阪教育大学と「子どもの未来を拓く大阪市と大阪教育大学の包括連携に関する協定書」を締結したことを契機に、平成 30 年度から７校で SWPBS を開始した。実施校に対し、研修や管理職交流、実践者交流等を行っているほか、原則として導入２年目までは大阪教育大学の教員による定期的な訪問等の支援を受けられるようにし、各校の SWPBS 推進の支援やその取組の効果検証等を行ってきた。

令和７年度には、SWPBS に取り組む学校は 27 校に増加しているが、校数の増加に伴い、持続可能且つより各校の教育的ニーズにマッチした推進体制を構築することの重要性が増している。本会では、大学との関わりや本センターによる支援の在り方について議論を深めたい。

【指定討論者の趣旨】

「自治体が SWPBS を普及するために何が必要か？」
岐阜大学大学院　平澤　紀子　氏

SWPBS の法的基盤があり、自治体規模の普及を進めている米国では、自治体が何をすればよいかを示す指標（District Systems Fidelity Inventory; DSFI）等が用いられている。本報では、この指標を基に、先進地の取り組みを踏まえて、わが国における持続可能な体制に何が必要かを議論したい。とくに、DSFI 等に示される体制について、既存のリソースでできることと、新たに必要なリソースを整理し、新たに必要なリソースをどのように整えることができるかを明らかにしたい。さらに、SWPBS を開始したいと考えている自治体も多いと考えられる。そこで、筆者が関与する山県市の取り組みも紹介しながら、初めの一歩をどう踏み出すかについて、既存のリソースを最大限に活用する方向性も検討したい。

「SWPBS 推進のためにそれぞれの立場でやることは何か？」
戸田市教育委員会　藤本　恵美　氏

戸田市教育委員会では、第４次戸田市教育振興計画の方針に「多様性を尊重し、全ての子供たちが力を発揮できるような誰一人取り残さない学びの保障」を掲げている。あわせて、「戸田市特別支援教育推進計画」を策定し、具体的な施策として SWPBS について触れており、市内複数校が SWPBS に特に精力的に取り組んでいる。

SWPBS を推進する際には、SWPBS の専門家、市教委担当者が学校に伴走支援することを大切にしてきた。学校と関わる中で、校長のリーダーシップ、教員の具体的な実践など、必要なことが見えてきたところである。

管理職、教員、教育委員会、専門家など、それぞれの立場でやるべきことについて討論を深めたい。

（文献）

Horner, R. H., Kincaid, D., Sugai, G. et al.（2014）Scaling up school-wide positive behavioral interventions and supports: Experiences of seven states with documented success. *Journal of positive behavior interventions*, 16, 197-208.

Lee, A., & Gage, N. A.（2020）Updating and expanding systematic reviews and meta‐analyses on the effects of school‐wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57, 783-804.

(HANDA Ken, WAKABAYASHI Kazusa, ICHIHARA Yohei, KAWAMURA Yukihisa, HIRASAWA Noriko, FUJIMOTO Emi)

応用行動分析学に基づく地域支援の実践と今後の展望

企画者　永冨　大舗（鹿児島国際大学）
司会者　永冨　大舗（鹿児島国際大学）
話題提供者　今村　幸子（鹿児島女子短期大学）
有村　玲香（鹿児島国際大学）
永冨　大舗（鹿児島国際大学）
指定討論者　佐藤　晋治（大分大学）

KEY WORDS: スタッフトレーニング、ペアレントトレーニング、応用行動分析学

【企画趣旨】

応用行動分析学（Applied Behavior Analysis：ABA）は、対象者の行動の機能に注目し、環境との相互作用に基づいて支援を行う実践的な科学である（Skinner, 1953; Cooper, Heron, & Heward, 2007）。これまで、ペアレントトレーニング、スタッフトレーニング、行動コンサルテーションといった方法を通じて、保護者や支援者に対する支援を行い、その有効性が示されてきた(e.g., Kaminski et al., 2008)。一方で、応用行動分析学による地域支援の今後のあり方については、検討すべき課題が多岐にわたり、体系的に整理されているとは言いがたい。

本シンポジウムでは、応用行動分析に基づく地域支援の実践と成果について、3 名の話題提供者が報告する。それぞれの発表を通して、こうした地域支援のこれまでの成果と今後の課題を共有し、どのように発展させていくべきかについて議論を深めたい。なお、話題提供する内容については、各所属機関にある研究関倫理審査委員会の承認を得ている。

【話題提供者の趣旨】

1. 行動分析を基礎とした保護者支援プログラム開発の試み（今村幸子）

話題提供１では、児童発達支援施設における行動分析を用いた保護者支援について報告する。児童発達支援施設においては、家族支援を行うことも一つの重要な役割であるが、支援を担当する職員にとって、保護者からの様々な相談事に専門的に対応していくことは容易ではない。そこで、これまでもペアレント・トレーニング等の保護者支援のためのプログラムが開発されてきた。しかし、これらのプログラムは高い専門性が必要であるために外部から専門家を招くか規定の講習の受講が必要であり、開催しにくい状況があった。そこで、本研究では事業所のスタッフ自身が実施しやすいプログラムの開発を試みた。プログラムを受講した職員は行動分析の知識量が有意に増加し、望ましい方向への気分の変化が確認された。なお、本資料の掲載について、受講者および所属機関の許可を得ている。

2. 行動への支援技術強化に資する保護者支援インストラクター研修の効果と課題(有村玲香)

話題提供２では、A 市教育委員会が取り組む保護者支援プログラムを通した、「専門家である教職員(支援者)」と「保護者支援」の能力開発の機会や新たな相互作用を生み出す教職員研修について報告する。本研修では、簡略化された行動分析を学習する内容で、「地域に根差したインクルーシブな開発：Community-based Inclusive Development：CBID)」となっている。本研修の独自性は、子どもの行動への支援技術に対する「支援者の学習ニーズ」と教育と関連領域の協力関係による「保護者支援のニーズ」に働きかけ、研修参加者の「個人」の知識と基本的欲求の充足度の変化に焦点を当てている。研修後の結果については、発表内で詳細について報告を行う。なお、本研究の目的・内容等については対象者及び所属機関から許可を得ている。

3. 行動コンサルテーションによる社会福祉法人の職員への支援(永冨大舗)

話題提供 3 では、社会福祉法人の児童発達支援サービスを利用している ASD の診断がある幼児に対して、職員へのコンサルテーションを通じて幼児の行動の改善が見られた実践を報告する。本実践は、行動観察と職員との面談、メールのやり取りによって実施された。対象児は施設における様々な活動場面で友だちが遊んでいる玩具をとったり、友だちを押したりする行動が見られていた。コンサルテーションでは環境調整、職員による対象児への関わり、具体的な支援方法の提供と実践方法のアドバイスを行った。その結果、対象児の友だちとの関わりは改善され、自身からも適切に関わることができていたことを職員に報告するようになっている。なお、本資料の掲載について、保護者および所属機関の許可を得て掲載している。

【指定討論者の趣旨】(佐藤晋治)

子どもと関わる職員や保護者に対する応用行動分析学に基づいた支援は、子どもの行動が生起する環境を変化させ、行動変容を促すことを可能にする。今後は有効性のみではなく、持続可能な支援の実現も重要である一方、学問としての科学性や発展も求められる。3 つの話題提供者からの実践・発表を通して、今後の展望についてご提言いただく。

(文献)

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2rd ed.). Pearson Education. (クーパー, J. O., ヘロン, T. E., ヒューワード, W. L. 中野良顯 (訳) (2013). 応用行動分析学, 明石書店)

Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567–589.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan. (スキナー, B. F. 河合伊六他 (訳) (2003) 科学と人間行動, 二瓶社)

(IMAMURA Sachiko, ARIMURA Reika, NAGATOMI Daisuke, SATO Shinji)

わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるXI

—青年期における課題と多様なアプローチ—

企画者　奥村真衣子（信州大学学術研究院／日本場面緘黙研究会）
司会者　梶　正義（関西国際大学教育学部／日本場面緘黙研究会）
話題提供者　奥村真衣子（信州大学学術研究院／日本場面緘黙研究会）
松島　恒熙（信州大学学術研究院）
指定討論者　園山　繁樹（西南女学院大学保健福祉学部／日本場面緘黙研究会）

KEY WORDS: 場面緘黙　青年期　支援

【企画趣旨】

場面緘黙を経験した人の中には、青年期以降も困難さを抱える場合がある。例えば、コミュニケーションの苦手さ、対人不安、人前での発言や電話使用への恐れ、オープンマインドでないこと、同年代他者と比較した劣等感、孤立感などを有する（Omdal, 2007; Remschmidt et al., 2001; Walker & Tobell, 2015）。また、場面緘黙の主観的治癒感には対人不安と発話の困難度が影響することが指摘されている（Yamanaka et al., 2022）。このような困難さがあるにもかかわらず、青年期の支援方法は確立していない。

本シンポジウムでは、青年期への支援として、a）認知行動療法に基づくアプローチ、b）哲学対話によるアプローチを行った実践について、支援者と被支援者の双方の観点より話題提供を行う。互いのアプローチの相違点や共通点から、新たな発見を得ることで、今後の青年期支援について検討する機会としたい。

【話題提供者の趣旨】

対人不安とコミュニケーション困難に対する認知行動療法に基づく支援　奥村真衣子

場面緘黙の「話せない」という中核症状が改善した後も、対人面での不安を抱える場合がある。本話題提供では、高校入学に伴い、中核症状は改善したが、コミュニケーションの苦手さや対人不安のある高校生に対して行った、認知行動療法に基づく支援の概要を報告する。

支援の基本方針：相談者が抱える困難について、どのような状況で、どのような考えや感情が生じ、どのような行動を取るのかを整理した。不安や迷いが生じる場面で、回避行動を取らず、勇気を出して行動を変えていくことを目標にした。例えば、友人との会話では、共感的なコメントをする、質問する、自分の興味も教えるなどし、継続的な関係構築に繋がった。これらは「よかった」「嬉しかった」という感情経験を生み、考えや心情にプラスに影響した。以下には、本実践参加者の観点による経験を述べる。

変化することに立ち向かった先にあるもの

私は幼い頃から人と話すのが苦手で、あまり声が出せなかった。小学校、中学校では、相手の耳元で話す、または筆談などで最低限のコミュニケーションをとっていた。人と関わることには消極的で、交友関係もほとんど無かった。そんな自分に転機が訪れたのは、高校入学と同時の引っ越しだ。この機会に話せない自分を変えたいという気持ちが芽生えた。しかし、実際は思うように行かなかった。変わろうと思っても、今までやったことのないことに躊躇ってなかなか勇気が出せなかった。

心理面談では、やらずに後悔したこと、人間関係で感じた不安、少し勇気を出せて頑張れたことなどを振り返り話し合うことで、不安を和らげ次に向けた行動の指針を導くことができた。学校の同級生や先生方も私の特徴を理解し受け止めてくれたため、高校生活を通して人との関わりを多く経験することができた。これらの経験が私の成長に大きく繋がったと感じている。

哲学対話における「知的安全性」と「ケア的思考」　松島恒熙

周知の通り、日本国内の学校においても「哲学対話」という活動が広がりつつある。哲学対話は、フランス由来の「哲学カフェ」やアメリカ由来の「Philosophy for Children：P4C」、ドイツ由来の「哲学カウンセリング」など、様々な手法があり、これらを総称して「哲学プラクティス」と呼ぶことが多い。その名の通り、哲学的な対話による「哲学の実践」である。

筆者の実践では、少人数のグループに分かれて哲学カフェのような要素を取り入れながらも、P4C などの理論をベースとした対話を特徴としている。特に今回は、「知的安全性」や「ケア的思考」をベースにしつつ、紙媒体による筆談も交えながら、対話を進めた実践を報告する。以下には、本実践参加者の観点による経験を述べる。

場面緘黙と哲学対話の「軌跡/奇跡」～「普通」とは何か～

哲学対話や周囲のサポートによって、場面緘黙との付き合い方や気持ちにどのような変化が現れたのか、声が出るようになった経緯とともに報告する。

私は、「話すことができる＝普通」への憧れを持っていたが、哲学対話ではそのような日常的常識も再検討されるため、「普通」概念が相対化されることとなった。さらに哲学対話では、深く考えることがある種「当たり前・普通」であるため、深い話をする「抵抗」が小さくなったことも挙げられる。このような「普通」概念の相対化により、自身の場面緘黙への罪悪感や劣等感が小さくなったことは、声が出るようになった要因の一つであると考えられる。

【指定討論者の趣旨】　園山繁樹

場面緘黙は症状、発症契機、経過、生活環境等、様々な多様性があるとの認識が基本である。青年期・成人期における困難や必要な支援についても多様であるが、関連する情報や実践は十分であるとは言えないのではないだろうか（Sutton & Forrester, 2015）。今回は認知行動療法と哲学対話という背景や方法論が大きく異なる支援実践、並びにそれぞれに対してご本人が経験されたことや想いが話題提供されるという貴重な機会である。指定討論者としてはまず、それぞれの話題提供を丁寧に聴き取りたい。そして、支援によってどのようなことがもたらされたのか、そのことの意義やさらなる課題について討論したい。

付記：本シンポジウムの発表にあたっては、研究参加者の同意を得て、ご本人の経験を報告する。研究にご参加いただきました皆様に心より御礼申し上げます。

(OKUMURA Maiko, KAJI Masayoshi, MATSUSHIMA Koki, SONOYAMA Shigeki)

知的障害のある児童生徒の学習特性が生きる教育

企画者　名執宗彦　（元　横浜国立大学教職大学院）
司会者　名執宗彦　（元　横浜国立大学教職大学院）
話題提供者　柴垣　登　（岩手大学）
青山新吾　（ノートルダム清心女子大学）
竹林地毅　（広島都市学園大学）
指定討論者　石塚謙二　（江東区教育委員会教育支援課）
菊地一文　（弘前大学）

KEY WORDS:　知的障害教育　学習特性　インクルーシブ教育

【企画趣旨】

知的障害教育の現場では、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編で示されているような知的障害のある児童生徒の学習上の特性に応じようと、従来から生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据えるなど指導内容や方法を工夫して指導に取り組んできた。一方現行の学習指導要領では、知的障害のある児童生徒の学びの連続性を確保するために各教科等の目標や内容が小学校等と同様の育成を目指す資質・能力の三つの柱に沿って構造的に示されたことなどから、教科指導に重点を置こうとする動きも見られるという。

そこで本シンポジウムでは、合わせた指導が重要か教科指導に重点を置くべきかといった議論以前に、彼らの学習特性に的確に応じるとはどういうことかを、実践事例やインクルーシブ教育の視点も踏まえつつ、原点に立ち返って語り合いたいと考えている。　**（名執宗彦）**

【話題提供者の趣旨】

話題提供１：自己肯定感を高め、主体性を育てる

京都市立白河総合支援学校高等部職業学科は、知的障害生徒を対象に企業就労を目指すための取組を進めてきている。生徒の実態は、知的障害の程度は軽度から中度、軽度であっても小中学校の通常の学級での経験から自己肯定感の低いものなど多様である。

そのような生徒に対して、同校では、「食品加工（家政）」、「情報印刷（工業）」などの専門教科及び国語、数学、社会などの共通教科を中心とした校内での学習と共に、企業と連携して生徒の働くことに向かう意欲や態度・姿勢、協調性や社会性を養うことを目的とした取組であるデュアルシステム及び地域の人々と共に活動することを通して生徒の自己肯定感を高める地域協働活動という校外での学びを実践している。

本話題提供では、上記の実践によって生徒が自己肯定感を高め、働くことを中心とした卒業後の生活に主体的に向かっていこうとするようになるのかという理由を、シンポジウムのテーマである知的障害のある児童生徒の学習特性に的確に応じるという視点から検討する。　**（柴垣　登）**

話題提供２：プロジェクト型学習と「各教科等を合わせた指導」の比較から考える

多様性が重視されるようになった現在、学校教育においても画一性、同調性を弱め、個別化を大切にする流れが強まっている。それは、多様な実態の子どもたちを包摂できる教育の追究である。その流れの中で、子どもの興味・関心を大切にする探究型の学習が注目されている。通常の学級における探究型の学習と、伝統的な知的障害児教育における「各教科等を合わせた指導」はどのような関係にあるのだろうか。そこで、プロジェクト学習を中核に据える教育課程を編成する小学校と知的障害児教育における「各教科等を合わせた指導」を対比的に整理する。さらに、既に成人している複数の知的障害のある方々の現在の「興味・関心」とその生成プロセス及び生活の様子を例に、これまでの「各教科等を合わせた指導」などの学習との関連性を検討し、知的障害のある子どもにとってのインクルーシブ教育の在り方について考えたい。
（青山新吾）

話題提供３：学習上の特性と教育的対応の基本を考える

授業者となって実施した単元や授業を振り返ると、「教える対象」としてのみ児童をとらえていたことを痛感する。授業がうまくいかないのは、児童に原因があると思っていた時期もある。一方、参観した授業・出会った教師からは、「学ぶ主体」として児童生徒をとらえ、得意な「使いながら学ぶ」ことを生かすこと、「実体験」を「経験」にすることで資質・能力を育むこと、生活全体を見渡し、数年間にわたる成長を見越した単元計画・単元配列等の年間計画を考えること等を学んだ。児童生徒に育てたい資質・能力を明確に持ち、「教えるべきは教え・学びを見守る」という教育観を持たれていた。

「子どもがうまく学べないのは、カリキュラムや学習環境の側に障害があるから」（奈須・伏木,2023）という指摘は、「できない子ではなく、できない状況におかれがちな子」（小出,2008）という指摘と重なるだろう。

特別支援学校学習指導要領解説に記述されている「学習上の特性」と「教育的対応の基本」を実践的に理解し、年間計画・単元計画を工夫する必要があると考えている。**（竹林地毅）**

【指定討論者の趣旨】

学習指導要領解説には、知的障害に関して「学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい」などが記されている。また、特別支援教育の定義には「一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め」とあり、特性を踏まえ、それを生かすことを求めていると考えたい。この後もこれらの基本的な考え方を十分に踏まえた教育を重視し、研鑽を重ねたい。　**（石塚謙二）**

今般の学習指導要領が目指す「資質・能力」や各教科等における「見方・考え方」の育成と発揮は、従前から知的障害教育が大切にしてきた本人主体の教育と異なるものなのか、それとも重なるものなのか。知的障害教育における学校現場の現状を踏まえつつ、キャリア発達支援の視点から知的障害教育の本質性や普遍性を捉え直すとともに、インクルーシブ教育システム時代における目指すべき知的障害教育や教育そのもののあり方について討議したい。　**（菊地一文）**

(NATORI Munehiko, SHIBAGAKI Noboru, AOYAMA Shingo, CHIKURINJI Takeshi, ISHIDUKA Kenji, KIKUCHI Kazufumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 5-7

特別支援教育と職業リハビリテーションの連携

企　画　者　前原　和明（秋田大学）
司　会　者　前原　和明（秋田大学）
話題提供者　池田　和馬（秋田大学附属特別支援学校）
　　斎藤　明　（秋田県立ゆり支援学校/秋田大学大学院教育学研究科）
　　渋谷　純一（秋田県立支援学校天王みどり学園）
指定討論者　山口　明乙香（高松大学）

KEY WORDS:　移行支援、キャリア教育、職業教育、進路指導

【企画趣旨】

本自主シンポジウムでは、特別支援教育と職業リハビリテーション（以下、「職リハ」とする）の連携のあり方や視点について考えるものである。

この職リハとは、「障害をもっているが故に職業に就くことが困難になっていたり、維持していくことが難しくなっている人にも、職業を通じた社会参加と自己実現、経済的自立の機会を作り出していく取り組み」（『日本職業リハビリテーション学会』ホームページより）と説明される支援サービスのことである。このような支援サービスの説明を聞くと、特別支援教育と職リハの連携ということが、あまりにもかけ離れすぎており、理解できない方もいらっしゃるかもしれない。

一方で、特別支援教育を受けた児童・生徒は、必ず、社会に参加することを考えると、この社会参加を支える支援サービスである職リハは、特別支援教育に緊密に関わる支援サービスであることが理解できるであろう。ぱっと思いつくだけでも、特別支援教育から社会への移行を支える教育内容として、キャリア教育、職業教育、進路指導などのキーワードが挙げられる。

このように移行支援として、この特別支援教育と職リハの連携について考えることは、単に、その卒業時点の接点について議論するだけでなく、また高校段階だけでなく、小学段階から日々の教育実践における教育の視点を提供してくれると考えられる。また、特別支援教育側だけでなく、職リハ側においても、特別支援教育とつながる為の視点を得ることができるであろう。

本シンポジウムでは、このような特別支援教育と職リハの連携をテーマとして、様々な話題提供を頂き、両分野の移行支援を考えるための視点をえるための議論を展開することを予定している。

【話題提供者の趣旨】

［**池田　和馬**氏］

「私の応援計画」を用いた児童生徒中心の教育実践

池田氏は、現在、A 特別支援学校において研究主任として、生涯学習及び個別の教育支援計画等をテーマとした学校研究に取り組んでいる。特に、A 特別支援学校では、個別の教育支援計画を「私の応援計画」と呼び、この活用を通じた教育を展開している。池田氏からは、「私の応援計画」がどのようなものであるか、これを実施する際のポイントだけでなく、この実践の効果、児童生徒の変化等についても話題提供していただく。

［斎藤　明氏］

生徒の主体性を考慮したキャリア・パスポート検討

斎藤氏は、現在、B 支援学校に所属すると共に、秋田大学大学院教育学研究科に、現職教員として所属をしている。斎藤氏は、これまで B 支援学校の研究主任として、キャリア・パスポートの活用に向けた学校実践を行ってきた。また、大学院においては、引き続き、このキャリア・パスポートの活用に関する研究を行っている。斎藤氏からは、B 支援学校で取り組むキャリア・パスポートについて紹介を頂き、これを学校において活用の実態や活用をする際の課題について話題提供をしていただく。

［**渋谷　純一**氏］

C 支援学校における進路指導の取組みと課題

渋谷氏は、これまでC 支援学校での進路指導主事として、生徒の進路指導に携わってきた。近年では、卒業後の生涯学習の推進に向けた研究を行い、地域連携をキーワードにした実践を行っている。話題提供では、特に、進路指導の取組みについて話題提供を頂く。特に、渋谷氏が実践の中で感じてきた課題や現在の実践である生涯学習の支援についても触れていただく。

【指定討論者の趣旨】

［山口　明乙香氏］

山口氏は、特別支援教育及び職業リハビリテーションを専門分野とし、特別支援教育から職業リハビリテーションへの移行支援に関する研究を行っている。本自主シンポジウムで話題提供された「個別の移行支援計画」、「キャリア・パスポート」、「進路指導」における実践が卒業後の社会への移行という中で、どのような価値があるのか、また、どのような改善及び工夫の視点を持つことができれば、より質の高い移行支援となるか等に関する指定討論を行っていただく。

本自主シンポジウムにおける話題提供等においては、本人・保護者・事例所属機関等への了解及び個人が特定されることの無いようにする等、個人情報の取り扱いに配慮を行った。

(MAEBARA Kazuaki, IKEDA Kazuma, SAITO Akira,
SHIBUYA Junichi, YAMAGUCHI Asuka),

知的障害者の 18 歳以降の学びの場の意義

―重度知的障害者の事例から―

企　画　者　船橋　秀彦（福祉型専攻科シャンティつくば）
司　会　者　寺門　宏倫（茨城県立伊奈特別支援学校）
話題提供者　伊藤　修毅（日本福祉大学教育・心理学部）
　　萩原　君江（福祉型専攻科シャンティつくば）
　　関根　果那（NPO 法人にっこりの森・放課後ディサービス）
　　鈴木　恵子（匿名）
指定討論者　別府　　哲（岐阜大学教育学部）

KEY WORDS：知的障害者　18 歳以降の学び場　福祉型専攻科

【企画趣旨】

知的障害のある青年は，高等部・高校を卒業し 18 歳になると一般企業か福祉的就労かの別はあるが，働く以外の選択肢がほとんどない状況にある。しかし現在，知的障害者のための「福祉型専攻科」「福祉型大学」等と呼ばれる福祉制度を活用した「学びの場」が広がっている。こうした近年の知的障害のある青年を取り巻く状況を踏まえて，本自主シンポジウムでは，18 歳以降の知的障害のある青年に教育（「学びの場」）を保障する意義について，重度知的障害の事例を通して考える。なお，発表に関わる事例については，当該本人・保護者の許可を得ている。

【話題提供者の趣旨】

■伊藤：特別支援学校高等部（以下，高等部）終了後の教育権保障の到達点をみる。高等部卒業後の進路実態は、約 3 割が「就職者」（一般就労），約 6 割が「社会福祉施設等入所・通所者」（福祉的就労）であり，実質的には二者択一になっている。教育現場でも一般就労率の向上が重要視され，職業教育の充実が図られている。また，特別支援学校高等部の在籍者が増加する中で，「高等特別支援学校」（高等部単置型特別支援学校）や高等学校の空き教室を利用した分校や分教室も設置されている。これらは，特別支援学校の過大・過密化の解消策としては重要であるが，一方で高等部単置型特別支援学校と義務制・高等部併置型特別支援学校が，序列化される課題もある。また，併置型特別支援学校の高等部において教育課程の「類型化」や「コース制」が導入され，一般就労を目指せる生徒と，そうでない生徒を序列化する傾向もある。それらは，国連子どもの権利委員会が日本の教育に示した懸念「過度に競争的」に繋がる。改善のためにも後期中等教育終了後に「進学」という選択肢が用意される必要がある。この点で障害者福祉制度を活用した「学びの場」の設置は注目される 1)。

■萩原：高等部を卒業し，福祉型専攻科に入所したＡさんの事例を通して，18 歳以降の「学びの場」の意義について話題提供する。福祉型専攻科は，「もっとゆっくりまなびたい、青春を楽しみたい」との障害当事者や親御さんの願いに応えて開設した。福祉制度の自立訓練（生活訓練）事業を使った学びの場である。Ａさんは 21 歳（福祉型専攻科 3 年目），療育手帳は 4 段階で最も重く，知的障害と自閉スペクトラム症（以下，自閉症）を併せ持つ。日常会話ができる程度の発語はある。身辺自立はほとんどしているが，おむつを使用。緊張が強く，場所見知り・人見知りが強い。好き嫌いが多く，昼食がほとんど食べられなかった。苦手なこと（発表など）の時には，「いたずら」をすることが多い。感覚過敏が強く，髪を縛ることが嫌だった。そんなＡ子さんが 3 年間で次の変化を見せた。①気持ちの調整力がついてきた。授業に参加できるようになり、なかなか出かけられなかったが、できるようになった。②コミュニケーション能力がついた。言葉で表現することが増え，質問もするようになった。③社会性がついた。コンビニに一人で行けるようになった（見守りあり）。④良好な友だち関係を築けるようになった。友だちに飲み物を入れ，箸を配る。⑤手伝いをしてほめられることが増えた。こうしたＡ子さんの変化の事実は，重度知的障害者の 18 歳以降の学びの場の意義を事実で示している。

■関根：Ａ子さんの小学部から高等部までの様子について，放課後ディサービスでかかわった支援員として報告する。赤ちゃんの泣き声や小さい子が苦手で，押してしまう。先生や支援員の眼鏡を，ものすごい速さで払いのける。水筒の中身を勝手に，捨ててしまう。送迎中，窓を開けてドアを開けた。車椅子の空気を抜いた。米袋から米粒をぶちまける，などいたずらをして叱られていた。あえて、負の状況を示した。

■鈴木（匿名）：Ａ子の親（母）として，学校時代の様子は関根さんが報告するので、誕生時の状況を補足し，3 年間の学びの中での変化についてお話する。①髪飾りなど，自分で選ぶようになった。一日中つけていられることが増えた。成人式に，髪を結ってふりそでを着ることができた。②洋服や髪形など，おしゃれを楽しみたいと思ってることが伝わってくる。③一週間の予定（流れ）がわかるようになった。予定表を確認したり，聞いたりしてくる，④楽しみにしている行事を，カレンダーに印をつけて確認して，待ちわびている。以上のような変化が見られた。一人で自動販売機に行けるようになり、勝手に買ってきたことがあった。

【指定討論の趣旨】

■別府：Ａ子さんの変化について，特に発達的見方から検討していただく。「緊張が強く，場所見知り・人見知りが強い」ため，不安からかパニック（号泣）になり参加困難となっていたのが，福祉型専攻科での学びの生活を通して、みんなの前でも発表できるようになってきた。情動面での不安と安心、情動の調整など、発達を情動から考えて評価し提起していただく 2)。

【参考】

1)伊藤修毅「障害のある青年に高等教育を」雑誌『教育』2021 年 7 月号。『障害のある青年たちとつくる「学びの場」』2020。
2）別府哲「発達を情動から考える」『臨床心理学』第 23 巻第 5 号，2023 年。『自閉スペクトラム症児者の心の理解』2019。「自閉スペクトラム症と発達診断」『教育と保育のための発達診断上―発達診断の基礎理論』2022。

(FUNABASHI Hidehiko, TERAKADO Hiromiti, ITOU Naoki, HAGIWARA Kimie, SEKINE Kana, SUZUKI keiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 5-9

感性と創造力を育てる
＝子供たちの自己表現・自己選択に向けた教育実践より＝

企画者　　髙橋　一歩（東京都立小平特別支援学校）
司会者　　武茂　妙子（江東区立ひばり幼稚園）
話題提供者　早舩　徳高（東京都立八王子西特別支援学校）
　　小山　千晴（国分寺市立第二中学校）　　武茂　妙子（江東区立ひばり幼稚園）
指定討論者　髙橋　一歩（東京都立小平特別支援学校）　　篠崎　友誉（学習院大学）
Keyword　：　自己表現　自己発揮　幼児教育　知的固定学級　特別支援学校

【企画趣旨】

人工知能がいかに進化しようとも、それが行っているのは与えられた目的の中での処理である。一方で人間は、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すことができる。情報を基に深く理解し自分の考えをまとめたり、相手にふさわしい表現を工夫したり、答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見いだしたりすることができるという強みを持っている。この答申で示された事が、これからの子供たちの教育に深く関わると考えた。また私たちは、人として感性を働かせ、激しい変化が止まることがない時代を生きるために多様な創造力を働かせて自らの人生の舵取りする力を育てる事だと考え、研究を進めた。

【１　話題提供者の趣旨】

A 校は小・中・高等部を設置した知的障害特別支援学校である。高等部生徒を対象として、作業学習を通し自己表現・自己選択をより実践的に経験することを目的とした実践研究を行った。本実践では、ライン工程での作業をできる限り細分化し、仕事内容を生徒に分かりやすく説明(視覚化)することで、「自分もやってみたい」「自分でもできるかもしれない」など、他者を思いやる感性や作業への創造力を育てることを目指した。また、進捗状況や在庫を可視化することで、問題解決のための手立てとなるように作業工程表の改善に取り組んだ。その結果、①生徒は、作業工程表を吟味し、自分で選択した活動に責任をもち取り組む姿勢が見られた。様々な活動を体験することで、自分のもっている可能性を新たに発見する生徒もいた。また、似た工程が同時に進行してしまった場面では、生徒同士で話し合い解決するなど、思わぬところで自己表現、他者理解の場を得ることができた。②生徒に作業工程の進捗状況を報告させたり、在庫の可視化し把握させたりすることで、生徒の中には、現在の作業状況を踏まえ作業工程の人員や、配置及び製品制作の変更を相談・提案するなど、自ら作業を創造し、課題解決に向けて力を発揮するようになった。

【２　話題提供者の趣旨】

B 校は特別支援学級（知的障害）を設置する中学校の国語科の実践である。

学習指導要領では、「伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことを目標としている。生徒たちが自らの人生を舵取り、未来を創造していく上で、自分の感じたことを適切に表現し、他者に思いを伝えることは非常に重要である。しかしながら、障害特性上、自らの思いを伝えることに困難さもある。そこで、生徒に身近な「日記」に着目し、日常生活を振り返り、日々の出来事や気持ちの機微を豊かに表現できることを目指した。本単元では、①日記から題材を選ぶ、②発表原稿を作成する、③発表活動、④発表者への質問の流れで学習を行った。特に、②発表原稿を作成する中では、日記の表現を基にさらに気持ちを適切に表現するために、気持ちの程度をメーターで表す教具を作成した。

実践研究を経て、自らの思いや出来事が伝わるよう感性を働かせ、言葉や表現を選ぼうとする生徒が増えた。生徒が自身の思いを適切に表現させる工夫として、教師が生徒に合った選択肢を用意した。選び取ることを積み重ねていく事で、自己を表現する力が養われることが分かった。

【３　話題提供者の趣旨】

C 幼稚園には年長児の学級が１学級設置されており、配慮を要する幼児が４割程度在籍している。遊びや活動、行事等の幼稚園生活の全てを共に取り組んでいる。

本実践研究は、幼児が主体的に自信をもって行動することにつながるための自己表現・自己選択ができるよう「協同的な活動」を工夫した実践研究である。

幼稚園教育要領に「自己主張のぶつかり合う場面は重要な意味をもっている」とある。つまり、遊びや活動の中で、一人一人の幼児の発達に合わせた自己表現・自己発揮と、他者の思いに気付きながら思い・考えを選択する自己抑制が、感性を磨くことに繋がり、そのために活動を計画していくことが重要である。そこで、協同的な活動の中から行事に向けた取組に焦点を当て、自己表現・自己発揮に向け、支援の方法や指導計画を研究したところ「幼児理解に基づき、活動の中で選択する経験を意図的に計画すること」や「幼児の活動への期待感、イメージ作り」が重要な要素であることが明らかとなった。

【指定討論者の趣旨】

本研究は、公立幼稚園から知的障害特別支援学校高等部の授業実践を通し、全ての子供たちが自らの人生を創造するために最も重要な学びは何かを明らかにしたいと考えた。感性や創造力は、多様な経験や外界からの刺激、即ち他者との関わりの中で醸成されていく。その上で、自己を表現する力や自ら決める力は必要不可欠である。障害児・者の社会生活について歴史を紐解いていく中で、国連による障害者権利条約にて「Nothing about us, Without us」と述べられていることに着目し、「自己表現」「自己選択」をテーマとして設定し、研究を行った。実践からイメージする事や表現する場の表現の重要性という共通項や発達に合わせた段階的な自己選択場面の重要性を見出すことができた。

（文献）

平成 28 年、中央教育審議会において「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申)

中央教育審議会　初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)

文部科学省　知的障害のある児童・生徒のための各教科に関連する資料

TAKAHASHI Kazuho, MUMO Taeko, KOYAMA Chiharu,
HAYAFUNE Noritaka SINOZAKI Tomoyoshi

本発表に関わる機関へは、内容の説明及び発表の承諾を得ている。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 5-10

言語能力の確実な育成を考えた授業づくり

企　画　者　　髙橋　純一（福島大学）
司　会　者　　柳沼　　哲（福島大学）
話題提供者　　脇坂　茉里（福島大学教職大学院）
　　遠藤　汐莉（福島大学教職大学院）
　　髙橋　朋美（福島県立大笹生支援学校：福島大学教職大学院修了生）
指定討論者　　渡邉　孝継（聖学院大学）

KEY WORDS: 特別支援学校（知的障害）、言語能力、国語科、授業づくり

【企画趣旨】

言語は、障害の有無に関わらず児童の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるものである。特に、知的障害のある児童は言葉や数などの概念獲得の初期段階にあるため、それらの共通基盤として考えられる言語能力の向上は重要と言える。言語能力の向上について、“特に言葉を直接の学習対象とする国語科の果たす役割は大きい（特別支援学校学習指導要領解説総則編：文部科学省, 2018）”とされており、その授業実践の展開が期待される。しかしながら、知的障害教育における言語能力の指導は、たとえば自立活動で展開されてきた経緯もあり（伴・藤野, 2011）、国語科を要とした発達の段階に応じた授業実践には限りがあるという問題がある。

そこで本シンポジウムでは、特別支援学校（知的障害）における言語能力を確実に育成するための国語科授業について紹介し、認識から思考へ、さらには思考から表現へと言語能力を構成する資質・能力が働く授業づくりについて議論することを目的とする。話題提供者には、特別支援学校で授業実践を行っている現職教員（および教職大学院院生）に報告をお願いした。また、指定討論者には、障害のある子どもたちのコミュニケーション促進に関する研究および実践を展開している研究者にお願いした。

本シンポジウムを通して、知的障害のある児童の言語能力を確実に育成するための授業づくりについて議論を深めるとともに、実践研究と理論研究との接近を目指したい。

【倫理的配慮】本シンポジウムで紹介する全ての実践例については、保護者、学級担任、学校長から研究授業の実施および報告についての承諾を得ている。

【話題提供者の趣旨】

「児童の“伝えたい”を育てる国語科授業づくり―知的障害特別支援学校小学部での実践から―」（脇坂）

言語能力を育成するためのポイントとなる国語科「伝え合う力」の育成を目指した実践研究については、特別支援学校（知的障害）においては、主に「聞くこと・話すこと」の指導内容が中心として､少数であるが報告されている(吉村, 2013；當眞, 2024)。知的障害のある児童にとっても、「聞くこと・話すこと」の音声言語中心の学習活動から、「書くこと」､「読むこと」の文字言語を通した理解・表現へと発展していくことは、より明確な「伝え合う力」の育成につながると考えている。

発表では、特別支援学校（知的障害）小学部国語科の授業実践から、児童が伝えたい内容を明らかにし整理するために書く活動の設定や、自信をもって伝えるための指導内容、教材の選定や手立てについて報告する。

「国語科『読むこと』の領域の授業づくり」（遠藤）

知的障害のある児童の言語能力を高めるためには、言葉の働きや役割に関する理解から、言葉によって感じたり想像したりする力や情報として理解する段階へと進める必要がある一方で、動作化や劇化と呼ばれる学習活動を一種の「演劇的手法」であるとし、児童の物語への理解に有効であるとされている（渡辺, 2008）。国語科「読むこと」の領域について、演劇的手法を学習活動に取り入れることについては、既有の知識と登場人物の気持ちをむすびつけて考えるために重要な学習活動になると考えられる。また、このような身体を使い感覚を総合的に活用する学習は知的障害のある児童にとって認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関わるとされている（文部科学省, 2021）。

発表では、筆者がこれまで国語科「読むこと」の領域について、演劇的手法を柱とし、様々な感覚を活用して行ってきた物語を読むことの授業づくりについて報告する。

「言葉による見方・考え方を働かせた国語科の授業づくり」（髙橋）

知的障害のある生徒の教科指導の充実が求められている中、その基盤となる言語能力を育むためには、生徒の実態から導き出した指導目標・学習内容だけでなく、国語科の系統性と関連付けた授業づくりが重要である。

知的障害のある生徒の言語能力を育むことについて、福島県内特別支援学校（知的障害）への調査を行い、県内の現状と課題を明らかにするとともに、言葉による見方・考え方を働かせた国語科の授業づくりについて、協力校における実践を通して検討を行った。

発表では、国語科の授業づくりのポイントとして、特別な指導内容や合理的配慮につながる「わかる・できる環境」を整えることや教科指導と自立活動の指導を具体的に関連させる工夫について報告する。

【指定討論者の趣旨】**（渡邉）**

知的障害児の言語能力を育成する場合、言語理解や言語表出、読字、書字など、多岐に渡る能力を育てる必要がある。場合によっては、共同注意や他者意図理解などの前言語能力も促進する必要もあるだろう。

言語能力の発達に必要な要素は能力だけではない。知的障害児が「話したい」と思わなければ、発話は生起しないだろう。すなわち､知的障害児の発話を引き出すためには、知的障害児が伝えたいと思うできごとやきっかけ、知的障害児が話したくなるような、聞き手の反応や態度が必要である。しかし、何を扱う場合でも、知的障害児に､「学習に向かう構え」ができていなければ、活動への参加が困難であろう。そこで、授業に取り組む姿勢を整えるための工夫を、指導の初期段階でどのように行ったのか、話題提供者に伺いたい。

(TAKAHASHI Junichi、YAGINUMA Satoshi､WAKIZAKA Mari、ENDO Shiori、TAKAHASHI Tomomi、WATANABE Takatsugu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 5-11

通級指導教室担当者の専門性に関する検討

企画者・司会者　石本　直巳　（独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　桂野　文良　（小樽市立稲穂小学校）
田近　健太　（札幌市立信濃中学校）
坂内　仁　（北海道教育委員会　特別支援教育課）
指定討論者　山下　公司　（北海道教育大学　札幌校）

KEY WORDS：通級による指導　専門性　アセスメント　関係者との連携

【企画趣旨】

全国的な通級による指導を受ける児童生徒の増加に伴い、通級指導担当者の育成と専門性の向上が急務となっている。通級指導担当者には、発達障害の特性理解やアセスメントに基づく指導・支援、在籍校や保護者との連携等、多岐にわたる専門的な知識と実践力が求められている。さらに、学校において校内支援委員会を一層充実するために通級指導担当者の果たす役割は大きい。普段の指導・支援だけでなく、地域の特別支援教育の推進役を期待されている。こうした現状を踏まえると通級指導担当者への継続的かつ体系的な研修が不可欠である。各自治体では研修の工夫や育成の取組が進められ一定の成果が見られる一方、教育現場の実情を考慮して内容を精査し、体系化することやオンラインの活用等、専門性向上を図るために効果的な研修体制の構築が必要だと考える。

そこで本シンポジウムでは、小学校、中学校の通級指導担当者から日々の指導・支援を通じて、通級指導担当者に求められる資質等を整理し、必要な専門性について明らかにしていく。加えて、教育行政の立場から通級指導担当者の育成に関する具体的な取組例に基づき、通級指導担当者に求められる専門性について提案する。そして改めて、通級指導担当者の専門性とは何かについて、参加者とともに議論を深めていきたい。

【話題提供者の趣旨】

１．アセスメントと教育相談体制の充実に関する小学校通級指導教室の取組（桂野文良）

小学校段階において通級による指導を受ける児童は年々増加している。こうした中で、通級指導を行う際に大切にしてきたのは、アセスメントと校内における教育相談体制の充実である。そのため、特別支援教育コーディネーターを兼務し、保護者・本人からの相談に初期段階から対応できる校内相談支援システムを構築・運用してきた。本人、保護者、担任による丁寧なアセスメントをもとに、個々のニーズに応じた支援方針を作成し、保護者へ提案することで信頼関係の構築に繋げている。多角的な視点からのアセスメントは、子どもの潜在的な課題の把握と、より個別化された支援へと繋がっており、校内の連携ポイントも明確になり、組織的な支援体制の強化にも寄与している。

さらに小樽・後志地区では通級指導担当者が集まり、講義や事例検討を通じて専門性を高めている。また、研修で築かれたつながりを活かし、SNS 等で日常的な情報交換や相談が行われている。さらに参加しやすい環境整備やオンライン研修の円滑な導入、研修の実践的効果を検証する仕組みづくりについて、検討が必要だと考える。

２．生徒に対する理解を広げながら自信を取り戻す中学校通級指導教室の取組（田近健太）

中学校の通級指導教室を利用する生徒の多くは、通常の学級で「居心地の悪さ」を感じており、それを乗り越えるためには「自信」が重要だと考える。通級指導教室では、生徒の自信を回復・育成するための取り組みが大切で、ときに弱みを補強する支援も行うが、エネルギーが枯渇している生徒には、得意なことを見つけ伸ばすことで「できる自分」に気づかせ、自信を育てる支援が重要となる。

通級指導では、①生徒への直接的支援と、②生徒を取り巻く環境への働きかけという２つの視点が重要だと考えている。そのため、通級関係校の教職員向けに、個別の教育支援計画の作成や校内体制づくりに関する研修を行ってきた。これにより、現場の先生方に必要な情報を届け、生徒の支援環境を整えることを目指している。札幌市内の通級指導担当者が集まる会議は、実践の共有や悩みの相談を通じて支援の「引き出し」を増やす場となっている。

そこで今まで以上に通級指導教室の認知度を高め、個別支援への理解を広げていくための方策について、検討する必要性を感じている。

３．教育委員会による通級による指導の充実、リーダー教員養成に関する成果と課題（坂内　仁）

北海道において通級による指導を受ける児童生徒数は、令和２年度から６年度の５年間で約 1.3 倍に増加している。これに伴い、通級指導教室も増加しており、経験の浅い教員が担当するケースも多くなっている。通級を担当する教員には、障害の特性に応じた柔軟な指導力や、通常の学級の担任への助言力等、高度な専門性が求められている。高い専門性を持つ担当者の育成は喫緊の課題となっている。

北海道教育委員会では、文部科学省のモデル構築事業の委託を受け、令和６年度より巡回指導を活用した教室の設置拡充と教員の専門性向上に取り組んでいる。具体的には、各地域で中心的役割を担う 14 名をリーダー教員に指名し、北海道教育大学と連携して、オンライン、オンデマンド、集合研修を組み合わせた年間研修を実施している。リーダー教員が地域の指導教員を支援・育成する体制も整えている。令和６年度には研修の成果として、リーダー教員の自己評価にも肯定的な変化が見られた。

【指定討論者の趣旨】

（山下公司）

全国的に、通級による指導を受ける児童生徒が増加する中、通級指導担当者の専門性が問われている。本シンポジウムにおいて、アセスメント、在籍学級担任等との連携を中心に、通級指導教室担当者の専門性とは何か、それをどう育てていくべきかをフロアを交えて討議したい。

付記：本研究は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の許可を受けて実施している（受付番号：2024-32、2024-49）。なお、本研究は令和６年度～７年度科学研究助成事業（研究活動スタート支援）「発達障害理解とアセスメントに関するパッケージ型研修プログラムの開発」の一部である。

(ISHIMOTO Naomi, KATSURANO Fumiyoshi, TADIKA Kenta, BANNAI Hitoshi, YAMASHITA Koji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 6-1

視覚障害教育の基礎・基本の再確認Ⅲ

−点字使用児童生徒に対する指導−

企画　　左振　恵子（帝京平成大学））
司会者　　宮﨑　善郎（岡山大学）
話題提供者　進　　和枝（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
　　樋口　正美（広島県立広島中央特別支援学校）
指定討論者　田中　良広（帝京平成大学）

KEY WORDS: 視覚障害教育　基礎・基本　点字指導

【企画趣旨】

本シンポジウムは、視覚障害教育の基礎・基本を再確認していくことを目的として 2023 年より始まった自主シンポジウムの三回目である。

2023 年のシンポジウムでは、「盲学校の現状と課題」について「専門性の維持継承とセンター的機能」の話題を中心に討論を行い、視覚障害教育の専門性を盲学校から地域の学校に具体的に広めていくこと、盲学校内の専門性の維持・継承を基礎基本的な内容も含め進めていくこと等について確認することができた。

2024 年は「墨字使用児童生徒に対する指導」について、盲学校の授業や教育相談での実践例をとおし、主に教育的視機能評価に焦点を当て、弱視児童生徒への教育を行う上での教育的視機能評価の重要性や方法について確認することができた。

今年度は「点字使用児童生徒に対する指導」について、点字指導を中心にした話題提供から、点字使用児童生徒の指導についての基礎基本を確認し、参加者の方々との意見交換を行い、視覚障害教育の基礎基本に対する理解を更に深めていきたい。

【話題提供者の趣旨】

話題提供１「小学部段階の点字指導で大切にしてきたこと」
進　和枝

文部科学省著作「点字学習指導の手引（令和５年改訂版）」において、点字学習指導の方法には唯一絶対というものはなく、発達段階や実態に応じて適切な指導方法を検討することが大切であると書かれている。実際の指導に当たっては、基本的、原則的なことを押さえた上で、個々の児童に応じた指導法や教材教具の工夫が必要となる。

点字学習に必要なレディネスは、点字の習得のみならず、生活や学習全般の基礎となる力であるため、自立活動や学校生活全体を通じて丁寧に指導していく。読みの指導においては、導入期から指の置き方、触圧などに留意する。効率的な読みができるようになるためには、左右の速度差がつかないようバランスの取れた指導が重要であり、右手、左手、両手それぞれで読みの練習をする。点字を読む手の優位性は児童自身が発達に伴って獲得していくものである。読速度の向上には、適切な到達目標を設定するとともに、到達度の評価をすることが効果的である。１文字ずつの点字指導では、簡単な字形から導入し、児童の興味関心も鑑みながら新しい文字を提示していく。既習文字で言葉を作り、言葉として読むようにし、概念を育てる指導も大切である。１学期後半にはタイプライターを用いた書きの指導を始め、その後、点字盤の指導を始める。学年が進んでも継続的に指導する。

話題提供２「本校の点字指導と継承するための学校での取組」
樋口　正美

点字の指導に関しての本校の取組を紹介する。本校では、実態に応じて、幼稚部段階で点字導入のためのレディネスを整え、広島大学で開発された他動スライディング法（益田・楠原、1988）を用いて年長児より導入することが多い。この指導方法は、適切な触圧とスライディングを身に付けることに関して利点が多い。利き手の読みの指導の終了後にもう片方の読みに入るため、両手読みまでの習得に時間を有する。指導過程は、小学部第１学年１学期には、利き手の習得を終え、点字盤での書きの指導に入り、２学期には、もう片方の手の読みに入る。入門期の指導修了後は，毎日のメの字書き、50 音書きなどの宿題や自立活動等で読み速度向上を意識した練習を積み重ねている。

学校全体としては、年２回の校内点字墨字競技会を実施している。点字使用児童生徒を全員集め、強化練習も行っている。児童生徒が自分の目標を自分で設定できるようにするために、点字能力基準表を提示し、目標設定に用いている。理療科以外の教職員全員で、研修として、問題作成、採点を実施している。学校経営計画の目標の一つに、「全国盲学校関係大会・コンクール等における生徒の活躍～やるからには日本一！～」という目標を掲げて取り組んでいる。

【指定討論者の趣旨】

「温故知新：先達に学ぶ点字指導」　田中　良広

点字触読の初期指導において唯一無二の方法が存在しないことは論を俟たない。しかし、特に点字読みの初期指導に際して留意すべき事柄については、指導方法の如何を問わず指導者が共通認識しておくべきだと考える。では、点字触読指導において留意すべき事柄とは何か？

その示唆を与えてくれるのが東京盲学校（現 筑波大学附属視覚特別支援学校）で教鞭を執られ、その後、国立国語研究所で読書研究に携われた草島時介先生の名著「点字読書と普通読書－研究と指導法－」であると考える。本書では点字読みに関する様々な実験を通して点字触読のメカニズムの解明を試みており、その研究成果を整理することにより、点字指導において留意すべき事柄が見えてくる。

具体的には、①効率的な点字読みの原則、②点字触読の初期指導における文字の導入順序、③両手読み及び左右分担読みの指導、④触読速度向上指導等について話題提供者及び参加者との意見交換を通して点字指導に対する理解を深めていきたい。

（SABURI Keiko,　MIYAZAKI Yoshio,　WATANABE Masato,
SHIN Kazue,　HIGUCHI Masami,　TANAKA Yoshihiro）

知的・発達障害者の自己肯定感を育む研究と支援の最前線

企画　　小島道生（筑波大学人間系）
司会　　片岡美華（鹿児島大学教育学系）
話題提供者　大槻毬萌（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
話題提供者　尾川周平（長野大学社会福祉学部）
話題提供者　小島道生（筑波大学人間系）
指定討論者　別府　哲（岐阜大学教育学部）

KEYWORDS：自己肯定感　知的障害　発達障害

【企画趣旨】

子どもの支援に関わり、自己肯定感の重要性は広く認識されている。自己肯定感に類似した概念として、自尊感情、自己評価などがあげられるが、心理学の領域では主に自尊感情という用語で、研究が行われてきた。そして、知的・発達障害者を対象としても、主に青年期を対象として自己評価、自尊感情などの研究が取り組まれ、一定程度研究成果が蓄積されてきている。また、インクルーシブ教育が進むなかで、教育システムとの関係からも自尊感情の支援の在り方が検討されてきている。

本シンポジウムでは、知的・発達障害者を対象とした自己肯定感に関わる研究や支援に取り組んでいる話題提供者より、国内外の研究成果や自身の研究成果について報告頂く。そして、指定討論者からの提案などを踏まえて、知的・発達障害者の自己肯定感を育む研究と支援の在り方について検討していきたい。

【話題提供者の趣旨】

発達障害者におけるセルフ・コンパッション支援

大槻毬萌（筑波大学大学院人間総合科学学術院）

近年、精神的健康を高める新たな心理的概念として「セルフ・コンパッション」が注目されている。セルフ・コンパッションとは、苦痛や失敗に直面した際に自分を否定するのではなく、自分自身に対して思いやりの気持ちを向けることで、感情のバランスを保つ自己との関わり方である（Neff, 2003）。例えば自閉スペクトラム症者を対象とした研究では、セルフ・コンパッションが高い人ほど幸福度が高く、抑うつ症状が低いことが報告されている（Cai et al., 2023）。こうした知見は、発達障害者にとってもセルフ・コンパッションが精神的健康を支える重要な要素であることを示唆している。

ここでは、自己肯定感や自尊感情といった近接概念との関係を整理しつつ、発達障害者のセルフ・コンパッションに関する研究の動向と、報告者自身が実施した成人期発達障害者を対象とした調査の結果を報告する。発達障害者に特徴的なセルフ・コンパッションの傾向や困難に着目しながら、その意義と支援の在り方について考察する。

なお、本報告で紹介する調査は、話題提供者が所属する倫理審査委員会の承認を得て実施されたものである。

自閉スペクトラム症者における自尊感情と支援

尾川周平（長野大学社会福祉学部）

日常生活や職業生活を円滑に営むうえで、精神的健康は重要な基盤の一つである。しかし、自閉スペクトラム症（ASD）者は精神的健康に課題を抱えやすい傾向にある。なかでも、自尊感情は精神的健康を示す指標の一つとされているが、ASD 者の自尊感情の高低に関する先行研究では、一貫した知見が得られていない。具体的には、ASD 者の自尊感情は同年代と比較して低いとする知見もあれば、両者に違いは見られないとする知見も存在する。このように一貫した知見が得られていない一因として、これまでの多くの先行研究における対象者数は数十名規模であり、比較的少人数であったことから、結果に個人差が影響しやすかった可能性が挙げられる。その課題を解決するためには、より多くの ASD 者を対象とした自尊感情研究の実施が求められる。

そこで本報告では、ASD 者の自尊感情研究として比較的大規模な 286 名の成人期 ASD 者を対象に実施した質問紙調査の結果を報告する。得られた知見を踏まえ、ASD 者に対する有効な自尊感情支援のあり方について論考する。

なお、本報告の内容については、前所属機関の研究倫理委員会の承諾を得て実施したものであり、回答者に対して研究の趣旨や倫理的配慮などについて説明し、同意を得ている。

インクルーシブ教育を経験している知的障害者の自己肯定感と支援

小島道生（筑波大学人間系）

海外においては、インクルーシブ教育が進むにつれ、通常学級に在籍している知的障害者の自己肯定感を巡る研究成果が示されつつある。日本においては、交流及び共同学習による知的障害者への影響について検討されてきたが、本人の認識などについては十分に検討されてきていない。そのため、交流及び共同学習について知的障害者自身の自己肯定感などについても未検討となっている。

本報告では、先行研究と報告者が取り組んだ知的障害者に対する面接調査などを踏まえて、国内外のインクルーシブ教育における知的障害者の自己肯定感への影響について成果と課題を明らかにする。そして、インクルーシブ教育場面における知的障害者の自己肯定感を育む支援の在り方について提案していく。なお、本報告で紹介する調査結果は、話題提供者が所属する倫理審査委員会の承認を得て実施されたものである。

【指定討論者の趣旨】

発達心理学が専門で、長年、自閉スペクトラム症者を対象とした自己や他者理解について研究に取り組んでいる別府氏から、3 名の話題提供者の内容を踏まえて、知的・発達障害者の自己肯定感を育む研究と支援の在り方について提案していただく予定である。

（引用文献）

Cai, R. Y., Gibbs, V., Love, A., Robinson, A., Fung, L., & Brown, L. (2023) “Self-compassion changed my life”: The self-compassion experiences of autistic and non-autistic adults and its relationship with mental health and psychological wellbeing. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 3, 1066-1081.

Neff, K. D. (2003)Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101.

（KOJIMA Michio, KATAOKA Mika, OTSUKI Marimo, OGAWA Shuhei, BEPPU Satoshi）

インクルーシブ教育に向けた通常教育の変革

当事者の視点から見たインクルーシブ教育のあり方

企　画　者　寺門　宏倫（茨城県立伊奈特別支援学校）
司　会　者　船橋　秀彦（福祉型専攻科シャンティつくば）
話題提供者　寺門　宏倫（茨城県立つくば特別支援学校）
　　江東　紀久(仮名)（子どもとつくる学校でんでん）
　　吉井藤次郎(仮名)（子どもとつくる学校でんでん）
　　阿部　法子（子どもとつくる学校でんでん）
指定討論者　赤木　和重（神戸大学大学院 人間発達環境学研究科）

KEY WORDS:インクルーシブ教育　通常学校　不登校

【企画趣旨】

2022 年 9 月に国連障害者権利委員会から日本の特別支援教育は「分離特別教育」との指摘を受け，国内ではインクルージョンに向けた整備が以前にも増して進みつつある。しかし，インクルーシブ教育は特別支援教育だけが負うべき問題ではなく，むしろ通常教育においての主要な課題でもある。特別支援学級・学校の在籍数増と、年々過去最多を更新する不登校問題は，通常学校のエクスクルーシブな現状を示すものである。このことから上記の権利委員会の指摘は特別支援教育と通常教育を同じ問題性において包括するものであると捉えられる。本シンポジウムは前回に引き続いての2回目である。当事者の視点に立つならインクルーシブ教育は主体的な選択の結果として実現すべきであり，当事者の意思が重要になってくる。また，なぜその選択に至ったのかについても，その経緯の分析は教育条件整備にとって重要である。「児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要」1）であるが，その際，主体的選択と選択せざるをえない状況との整理がなされるべきである。

本シンポジウムは不登校を当事者の主体的な意思を尊重しつつ，「児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利」として，不登校を学び方の選択と捉える。そこには多様性が保証された共生社会の実現への当事者の願いがあり，教育条件整備においては子どもの意見表明の優先度は高いと考える。

【話題提供者の趣旨】

■江東氏は，自身の子どもが通常学校に通っていた頃の状況と、不登校になってからオルタナティブスクールに定着し生活が安定するまでの経緯、現在のオルタナティブスクールでの子どもの様子，学校との対話の経験から、通常学級がもっとインクルーシブになっていく上での課題と、それを乗り越えていくために学校と家庭とオルタナティブスクールが連携していける可能性についての考えを共有する。

■吉井氏は，通常学校の現状に際して子どもの成長発達の観点から，家族として不登校とどう向き合ってきたか。そして子どもが安心して成長発達できる環境や居場所の重要性を語る。家族にとっての子どもが安心できる居場所は家庭生活において中心的課題であり，子どもだけでなく安定的な家族形成にとっての重要なリソースである。また，兄弟姉妹が同じ環境で互いに学び合う異年齢集団の意義について語る。

■阿部氏は，自身が学長を務めるオルタナティブスクールでんでんのコンセプトと，設立の経緯とこれまでの教育活動の様子，これらの意義と効果について語る。通常学校が年齢による学習集団によっての束縛が強いことに対して，でんでんにける完全な異年齢集団であることの意義。子どもが自ら学ぶという主体的学びの形成について，完全な自由意志が保証された環境で，いかに子どもたちが学びに向かっていくのか。また集団や社会性がいかに形成されていくのかについて，実例に基づいて分析していく。子どもが自ら成長することへの絶対的信頼を持って見守ることによる自発的社会集団と学びの形成を提起する。また，こうした主体形成の過程で，子どもたちが何を望んでいるのかについて普段の学習の様子から子供達の意見や考えを汲み取って分析する。

【指定討論の趣旨】

■赤木和重　すでに広く知られているように，不登校の児童生徒は急増している。文部科学省による 2024 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」では，不登校児童生徒が 34 万人以上（全児童生徒の3.7%）となり，前年度から15万人も急増した。ただ，不登校の理由については，十分明らかになっているとはいえないし，十分理解されていないことも多い。例えば，本調査で学校側が把握した事実でもっとも多かったのは，「学校生活に対してやる気が出ないなどの相談があった」であるが，学校側に問題があったという把握は質問項目にすらあがっていない。調査設計自体が，子ども本人に責任を帰属させかねない危険性がある。

本指定討論では，不登校を経験した保護者や関係者の声を聴きながら，「やる気がない」などの言葉では十分把握できなかった学校側の問題について整理をしたうえで，今後の学校教育の展望について述べる予定である。特に，学校教育の規範意識など「ソフト」なトピックに焦点をあてながらインクルーシブ教育のあり方について検討する。

【引用・参考文献】

1)「令和５年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた対応の充実について（通知)」(6 初児生第 12 号）令和 6 年 10 月 31 日付。
2)子どもの権利委員会「日本の第 4 回・第 5 回統合定期報告書に関する総括所見」, 日本語訳：子どもの権利条約 NGO レポート連絡会議。
3)障害者の権利に関する委員会「第 27 会期　日本の第 1 回政府報告に関する総括所見」外務省仮訳。
4）寺門宏倫「茨城における特別支援学校新設にかかわる提言」茨障研ブックレット 2021 年.
6）赤木和重「インクルーシブ教育における『通常学級の改革』の課題と展望―規範の弛緩および多様性を前提とした授業づくり」『ＳＮＥジャーナル』第29巻第1号.2023年。同上『アメリカの教室に入ってみた―貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで』ひとなる書房.2017 年。

(TERAKADO Hiromiti, FUNABASHI Hidehiko, ETO Norihisa, YOSHII Tojirou,ABE Noriko,AKAGI Kazushige)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 6-4

発達障害児者の行動問題から教育・福祉の充実を目指す PBS(19)

ーPBS は当事者にとっての価値ある成果を実現しているのか？ー

企画者　平澤紀子（岐阜大学）
司会者　平澤紀子（岐阜大学）
話題提供者　大久保賢一（畿央大学）
若林上総（宮崎大学）
岡村章司（兵庫教育大学）

KEY WORDS: 行動問題、Positive Behavior Support、価値ある成果

【企画趣旨】

本シンポジウムでは、Positive Behavior Support（PBS）の考え方や方法を基に、教育や福祉現場における行動問題の支援に関する課題を検討している。

PBS は、QOL 向上を目標に、応用行動分析学のエビデンスを基に、対象者の望ましい行動を拡大する環境を構築することで、行動問題を解決・予防する枠組みである。その理念は、当事者にとっての価値ある成果（valued outcome）を実現するための科学である（Dunlap et al., 2009；Horner & Sugai, 2018）。すなわち、単に対象者の行動を改善するだけなく、それが当事者の価値に沿った生活やその質の改善につながるか否かが問われる。

果たして、PBS は当事者にとっての価値ある成果を実現しているのか？その方法論はどこまで明らかにされているのか？従来の社会的妥当性や文脈適合性の検討で十分なのか？今回のシンポジウムでは、PBS を推進している研究者に対して、上記の問いを投げかけたい。まず、PBS における価値ある成果やそれを実現するための課題を提示してもらう。そして、当事者と協働して進める SWPBS や Family PBS における現状と課題を報告してもらう。フロアとの討論も踏まえて、本問いへの答えを得たい。なお、各話題提供の事例等については、個人情報を厳守し、対象者・関係者から公開の了解を得ている。

【話題提供者の趣旨】

１．PBS における価値ある成果とは、それを実現するための課題は？　大久保賢一（畿央大学）

従来の行動論的アプローチにおいては、行動の頻度や強度などの量的・客観的データが重視される傾向が強く、当事者の主観的評価や生活全体の変化を多面的に捉える視点は十分とはいえない状況にあった。本発表では、PBS をより包括的かつ当事者中心に評価するための理論的枠組みとして、「社会的妥当性」、「QOL」、「行動的 QOL」の三要素を統合する評価モデルを提案する。社会的妥当性は介入の目標・手続き・効果が当事者および関係者から見て望ましく受容可能かを検証する概念であり、QOL は身体的・心理的・社会的側面を含む多次元的な生活満足度の指標である。行動的 QOL は、正の強化を得られる行動機会の拡大という視点から QOL を捉え直し、ABA の理論に即して当事者の主体的行動や環境調整の実効性を測定する。この統合的アプローチにより、PBS の倫理的妥当性と当事者の生活全体への有意義な影響を多角的に検証することが可能になると考えられる。発表においては各概念の理論的整理、評価指標の構成、支援プロセスにおける位置づけ、および実践への応用可能性と課題について検討する。

２．SWPBS における教職員の同意形成と介入整合性との検討から　若林上総（宮崎大学）

話題では、定時制高校 1 校への介入研究を取り上げる。この学校では、発達障害の特性や、家庭環境の複雑さのある生徒が多く在籍していた。教員も、生徒の実態を踏まえて教科ごとに内容の精選を図っていたが、授業への適切な参加が伴う生徒は少なかった。授業への適切な参加は、単位修得、卒業、進路実現の基礎となる。この学校では、授業参加を生徒の責任とせず、授業参加を促進する環境の問題に還元し、SWPBS を導入することとした。

介入では、授業への適切な参加行動が支援され、実行度も保たれた。教員、生徒のそれぞれからは、取組の価値に言及する振返りが得られた。一方、導入過程では、取組への賛同や協働を生み出すための教員間の議論があった。SWPBS 第 1 層支援が学校にとって価値ある成果をもたらすかの検討では、前例のない取組に対する疑問、想定される負担に対する懸念が取り上げられた。疑問や懸念の払しょくには、推進リーダーを中心とした対話や、SWPBS 第 1 層支援の必要性を裏付ける生徒のルール違反の集計結果が不可欠であった。

３．Family PBS における家族との協働の検討から　岡村章司（兵庫教育大学）

Family PBS では、親子の不適切な相互作用を特定し、家族のルーチンを通して行動支援をデザインする。多くの成果が示されているものの、家庭文脈に応じた介入研究は不十分であり、効果的な実践を個々の状況に適合させるための家族との協働のあり方に関する検討が求められる。特にストレスが高い、家庭の問題を抱えている家族へのアプローチはあまり検討されておらず、これまでの研究は意欲が高いほんの一部の家族を対象にしてきたに過ぎない。また、実際の現場で行える実践の記述に重点を置くことが PBS の強みであるにもかかわらず、家族と協働する主体は研究者がほとんどである。SWPBS の家族統合モデルは示されており（Garbacz et al., 2016）、学校現場における保護者の関与のあり方を具現化していかねばならない。介入の厳密性と社会的妥当性の測定を行う研究はあるが、ライフスタイルや家族全体の機能を含めた評価のあり方も課題である。本シンポジウムでは、PBS の適用が生活の質の実質的な向上に貢献できるために、家族中心 PBS から家族主体 PBS を目指した今後の方向性について検討したい。

文献

Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), Handbook of positive behavior support (pp. 3–16). New York: Springer.

(HIRASAWA Noriko, OHKUBO Kenichi, WAKABAYASHI Kazusa, OLAMURA Shoji)

高等学校における特別支援教育の現状と課題(2)
～通級による指導の実践から考える～

企画者　首藤啓美子（北海道札幌養護学校）
司会者　中川　正規（北海道札幌あいの里高等支援学校）
話題提供者　山本　節子（福岡県立ひびき高等学校）
鈴木　詩子（宮城県蔵王高等学校）
指定討論者　大西　孝志（東北福祉大学教育学部）

KEY WORDS:　高等学校における通級による指導　合理的配慮　教育の多様化

【企画趣旨】

高等学校における通級による指導は、平成 30 年度の制度化から７年が経過し、現在は都道府県ごとに様々な実践が進む中、現場の実践について情報交流の場が少ない状況がある。通級による指導の担当者が主体的に情報交流の場を持つことを目的として、宮城県と北海道で高等学校の通級を担当する教員で実践交流しながら、実践の充実をめざす取組を 2021 年から行ってきた。昨年の第 62 回大会の自主シンポジウムでは、全国で高等学校の通級にかかわる参加者と意見交換を行うことができた。その後に情報交換会の参加メンバーは、大分県１校、福岡県１校、鳥取県１校、宮城県４校、北海道３校となり交流地域が増えたことで、各地域の相違点や実践の具体について情報収集することができ、各校の実践の充実につながっている。制度上の課題や進路のこと、組織的な取組の充実など日常的な様々な課題について話し合い、他校の実践から学び、また情報収集の場としての役割も果たしている。

本シンポジウムでは、情報交換会に参加している福岡県と宮城県の高等学校から、通級による指導の話題提供を受け、参加者それぞれの地域の取組の現状と課題について意見交換する中で、高等学校の通級による指導の現状と課題を探っていきたい。なお、話題提供の内容については、所属校の学校長の承諾を得ての発表であり、実践紹介では、個人が特定されないように個人情報保護を遵守している。

【話題提供の趣旨】

１　福岡県立ひびき高等学校
～本校の特別支援教育の取組～

本校は三部制の単位制高等学校である。中学校まで不登校だった生徒が多い一方で、国公立大学を目指す特進クラスもあり、指導は多岐にわたる。また、近年は 20%～25%の生徒が発達障がいまたはその疑いがあると診断を受けているため、教職員はユニバーサルデザインに基づく授業の構築や合理的配慮への対応等、特別支援教育への意識は高い。さらに、学習支援員の巡回に加え、専門職（訪問相談員・SC・SSW）や校医（精神科・産婦人科）の相談支援も充実している。

福岡県の通級指導は拠点校方式で、本校は福岡県北部を管轄している。本校の通級担当者は、特別支援教育コーディネーターを兼務しているため、通級指導に加えて特別支援教育の推進や関係機関との連携、教育相談等も行っている。本校の通級指導は主に個別活動で、内容は認知行動療法、WM 課題、メタ認知課題、SST 課題、体験活動、ビジョントレーニング等である。

今年度から、年間６回の計画で全校生徒 757 名に「ウィッシュスタディ（自立活動を含む）」を行っている。この取り組みが本校の生徒達にどのように影響するのか、しっかり評価していきたい。

今回は、本校の特別支援教育及び通級指導の話題提供を行うとともに、これからの高校の特別支援教育の有り様について、参会の皆様と探求できればと考えている。

２　宮城県蔵王高等学校
～蔵王高校の通級による指導の取組～

宮城県蔵王高等学校は生徒の多様なニーズを受けて「なりたい自分になれる場所」というキャッチフレーズを掲げ、生徒一人ひとりが主役となる場面を創り上げるとともに、多彩な教育活動に取り組んできた。その取組の一つが授業や学級経営におけるユニバーサルデザイン化、多様な学びを実現するための学びのユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり、平成 30 年度より開始した通級による指導である。インクルーシブ教育を目指す取組により、入学希望者、通級による指導の受講生徒数は増加した。通級による指導においては、高等学校段階ということも踏まえ、自己理解を深めながら主体的に学習に取り組む工夫を行っている。また、生徒の強みを活かした活動を通して、生徒自身のよさを伸ばし、卒業後の社会生活、職業生活を意識した指導内容を検討している。今年度は進路キャリア形成部と連携しながら、進路先からのアンケートを活かし、通級による指導の授業改善に取り組む予定である。

本シンポジウムでは、これまでの本校の校内支援体制や通級の取組を話題提供し、高等学校における通級による指導の現状と課題について意見交換したい。

【指定討論者の趣旨】

高等学校において、発達障がい等による学習上・生活上の困難を改善・克服するための自立活動の指導の必要性が叫ばれてからずいぶんと時間が経過し、取組がすすめられるようになった。一方、令和 4 年度、公立の高等学校において通級による指導を受けている生徒が在籍する学校は全国で 372 校、全体に占める割合は 10.7%と決して多くはない。30 道府県においては通級による指導を実施している学校が 5 校以下であり、身近な場所で通級による指導を受けるという体制が整備されていない現状は明かである。

高等学校における通級による指導の広がりに時間がかかっているのにはいくつかの理由が考えられる。①指導教員が加配による配置であること。②通級による指導が可能な指導者が限られていること。③義務の学校と比較すると専門性向上及び情報交換のための場が限られていること。

今回は、オンラインを活用したネットワーク作りを高等学校通級担当者の専門性や指導力の向上にどのようにつなげていくのか探っていきたい。

（SHUDO　Kemiko,　NAKAGAWA　Masanori,
YAMAMOTO　Setsuko,　SUZUKI　Utako,
ONISHI　Takashi）

発達障害学生支援におけるピアサポーターの育成と活用

―当事者との関わりによる PS の成長と課題―

企画者・司会者　田中　真理　（九州大学）
企画者・話題提供者　脇浜　幸則　（九州大学）
話題提供者　横田　晋務　（東北大学）
佐々木　銀河　（筑波大学）
指定討論者　浜田　寿美男　（奈良女子大学）

KEY WORDS: 発達障害学生支援，ピアサポーター，態度変容，当事者参画

【企画趣旨】

発達障害（以下 DD）のある学生は，高校と大学の違いに戸惑いを感じやすく，低単位や留年などの修学不振に陥ることがある。多くの高等教育機関において，学生同士が支援し合う「ピアサポート」（以下 PS）制度が導入されており，その導入率は 7 割強である（JASSO, 2025）。しかし，DD 学生支援に PS 学生を活用した事例は多くは見られない。この背景には，DD 学生との関係構築の困難や（仲, 2013），DD 学生の障害開示への抵抗感（Raue & Lewis, 2011）といった要因がある。加えて，PS による発達障害学生支援における PS の導入においては，PS に対して障害特性や支援に関する研修やスーパーバイスが必要である（黄ら，2018）。

近年，発達障害学生支援に PS を活用する事例が報告されつつあるが（吉田ら, 2021 など），支援の実態や課題，PS 学生に期待される役割や，導入体制などに関する知見は依然として限定的である。さらに DD はスペクトラムであることから，支援に参加する学生の中にも，少なからず DD の特性があることも想定される。したがって，個別の支援に限らない形態も考えられる。また，DD 学生と周囲の学生の連続性を踏まえると，DD 学生がいかに支援に参画し，PS 活動を構築していくかということも重要な検討課題である。また，実際に支援を行った PS 自身が，DD 学生との関わりを通してどのような経験をし，どのような学びや成長を経るのかについても，体系的な検討が求められている。

そこで本シンポジウムでは，当事者との関わりによる PS の成長と課題という視点から，Cl 学生の周囲の PS 学生をいかに育成・活用するかについて議論する。まず，DD 学生支援に関する PS 活用の実態と課題を報告し，その上で，当事者参画による PS 活動，および，支援を通した PS 学生の成長と利用学生の変容について，事例報告を行う。なお本シンポジウムはいくつかの実践報告を含むがいずれも個人情報等が特定されないよう配慮して発表を行う。

【話題提供者の趣旨】

1. 発達障害学生支援における PS 活用の実態と課題（横田晋務）

DD 学生に対する PS については，障害特性の可視性の低さにより，学習支援など直接的な支援を担当する PS 学生が戸惑いや怒り，不全感などネガティブな感情を経験することが報告されている(吉田ら, 2021)。このようなリスクを最小限にとどめるためには，発達障害学生支援において PS 学生による支援可能な内容について明らかにすることが求められる。本話題提供では，大学の障害学生支援担当者を対象とした PS 学生活動に関する調査結果について，PS 活動の実態把握，および障害種による支援内容の差異や PS 学生に期待される支援について量的，質的な分析結果を示す。これらの結果より，発達障害学生支援において，PS 学生が担うことのできる支援や支援を行う際に求められる資質やスキルについて検討するとともに，PS 学生を導入する上で必要な実施体制についても併せて検討を行うことを目的とする。

2. 発達障害に関する PS 活動と当事者参画（佐々木銀河）

筑波大学では DD 学生支援の一環として，ピア・チューター（以下，PS）が学生生活に役立つ情報をまとめて配信するサービス（Learning Support Book）のコンテンツ作成等を行なっている。DD に関する PS 活動は，個別支援をベースとする他の障害種別の活動と異なり，PS の支援グループ全体で DD の有無にかかわらず支え合う集団支援の仕組みを取っている。DD に関する PS 活動の傾向として，DD について学びたいという参加動機のほかに，学生自身が DD の診断や傾向があり，その理解を深めたいなどの参加動機がある。したがって，PS の活動自体にも DD の特性を考慮したマネジメントが求められる。加えて，DD 特有の要素として障害の見えにくさがあり，筑波大学では年 2 回の養成講座を開講し，DD のある当事者による学生生活の体験談の講義を行なっている。このような DD 当事者の参画による PS 活動のあり方の検討が現在の課題の 1 つである。

3. 発達障害学生支援を通した PS 学生の成長（脇浜幸則）

DD 学生は，その障害特性の可視性の低さゆえに，周囲が期待する行動との乖離が生じた際、誤解や偏見から，否定的な態度を向けられる傾向がある（Aubé et al., 2021）。そのため，PS 学生が DD 学生支援を行う際にも，戸惑いを覚えたり，場合によっては自分の支援が適切であるかに不安を感じることもあると考えられる。そのため，PS による支援を効果的に行うには，専門家によるスーパービジョン(SV)や，継続的なサポート体制の整備が重要である。また，PS 学生自身が DD 学生との関わりを通して，どのように心理的・態度的に成長していくか，さらに SV を通じて障害に対する理解や態度がどのように変容するのかを検討する必要がある。本シンポジウムでは，DD 学生支援の実践事例を報告する。特に，PS 学生が DD 学生に対してどのような葛藤を経験し，その経験を通じて自身の考え方がどのように変化していったかに焦点を当てる。さらに，PS 学生の変容が結果的に DD 学生にどのような影響や意味をもたらしたのかについても検討することを目的とする。

【指定討論者の趣旨】（浜田寿美男）

各実践について，DD 学生が「手持ちの力」のまま，自らの生活世界をどのように繰り広げればよいのか,「共同生活者」として，PS 学生はその世界をどのように作り出していけばよいのかという観点から討論を行う。

科学研究費補助金(25H00570)による。(WAKIHAMA Yukinori, TANAKA Mari, YOKOTA Susumu, SASAKI Ginga, HAMADA Sumio)

フォーマルなアセスメントの視点を生かした自閉症児の授業づくり

—PEP-3 の検査実施と結果の解釈を個々の幼児児童の理解と指導に生かす取組—

企画者・司会者　工藤　久美（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
話題提供者　河場　哲史（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
話題提供者　大平　智也（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
話題提供者　石川　千尋（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
指定討論者　柘植　美文（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 知的障害を伴う自閉症児、PEP-3、授業づくり

【企画趣旨】

新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告(2021)では、自閉症や知的障害により特別支援教育を受ける児童生徒数が増加していることから、自閉症教育の専門性の向上や人材育成が急務であることが示されている。また、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の実現に向け、学習内容の確実な定着のためには、児童生徒各々の特性等を踏まえた指導の個別化を図り、協働的な学びから主体的・対話的で深い学びへとつなげていくことが求められている。そして、強度行動障害を有する児童生徒への支援の充実について(2024)の中では、こども期からの予防的支援について、幼児期・児童期・思春期の支援にあたって個々の障害特性のアセスメントと環境調整などによる行動上の問題を誘発させないための支援の提供の必要性が示されている。以上のことから、知的障害を伴う自閉症児を対象にした教育においては、認知・理解の程度及び自閉症の障害特性の表れを個々に的確に捉え、指導につなげることが必須である。フォーマルなアセスメントの結果は、日常生活の指導や観察からの気付きと関連付けることができ、個々の自閉症児の理解を深める重要な情報となる。一方で、学校でフォーマルなアセスメントを継続的に実施していく体制づくりの難しさに課題を感じている。

そこで、本シンポジウムでは、A 知的障害特別支援学校（以下 A 校）において、標準化された検査の一つである PEP-3（自閉児発達障害児教育診断検査三訂版）の結果を取り入れた自閉症幼児児童の理解に基づく授業づくりについて話題提供を行い、フォーマルなアセスメントの視点を生かした授業づくりの意義について議論を行いたい。

倫理的配慮　話題提供者の実践報告については、校内での倫理審査を受け、所属長の承諾を得た。また、話題提供者が事例児の保護者に内容を説明し発表の承諾を得ている。

【話題提供①A 校における PEP-３実施に向けた取組（河場哲史）】

A 校は知的障害を伴う自閉症の幼児児童を対象とした特別支援学校（学部は幼稚部と小学部のみ）である。主なフォーマルアセスメントとして PEP-３を実施している。PEP-３は TEACCH（University of North Carolina TEACCH Autism Program：ノースカロライナ大学 TEACCH 自閉症プログラム）で開発され、「自閉症児の発達のばらつき」と「自閉症特有の行動」をアセスメントすることを通して「教育の手掛かりを得る」ことを主な目的としている検査である。現在は年少（３歳児）、小１、小４の幼児児童を対象に検査を実施（３年ごとの実施）し、それらの結果を個別の指導計画等に反映させている。検査実施にあたっては、校内の推進役としてアセスメント委員会を組織し、検査実施・採点集計、報告書作成、担任へのフィードバック、検査実施に向けた研修会の企画・運営などの役割を担っている。これらの取組を専門家の SV を受けながら継続的に実施し、今年度で 14 年目を迎える。

【話題提供②PEP-3 の検査結果と日々の行動観察の比較から児童理解を深めた授業実践の例（大平智也）】

対象は中度知的障害を伴う自閉症の小４児童である。検査によって明らかになった視覚的理解の優位性や対人的相互性及び聴覚的理解の弱さ等の特性について、日常生活や学習場面で見られた具体的な行動と照らし合わせながら、児童への理解を深めた。算数の個別指導においては、ICT 機器や視覚的教材を用いて、活動の見通しと達成感を重視した授業構成とした。また、検査で不合格の項目と実態を照らし合わせて、10 までの数概念の習得を扱うこととした。その結果、対象児には学習意欲や集中力の向上及び聴覚的な理解を伴った数量の操作の向上が見られた。教師自身においては、評価と指導を一体的に捉える視点を身に付けることができた。このような実践の取組とアセスメントの視点を生かした授業作りについて話題提供を行う。

【話題提供③アセスメントの視点を生かした授業づくりツールの考案と取組（石川千尋）】

A 校幼稚部では、独自に「のびのびシート」を考案し、インフォーマルなアセスメント（「ふせんワーク」）とフォーマルなアセスメント（PEP-3）を基にした授業づくりを行っている。「ふせんワーク」とは、実際の保育場面の映像を基に、複数の教師が幼児の行動を観察・分析する実態把握の方法である。一方、PEP-3 では、発達のばらつきや障害特性を把握し、支援の手掛かりを得ることができる。これらの情報を「のびのびシート」に整理することを通して、幼児一人一人のねらいや効果的な支援方法を具体化することができ、教師の幼児理解の深まりや共通認識をもった指導の充実につながった。A 校幼稚部における、多面的なアセスメントに基づいた授業づくりの意義について報告する。

【指定討論者の趣旨】

フォーマルなアセスメントの視点を生かした授業づくりを展開する上で、教師は、日々のアセスメントの視点にフォーマルなアセスメントの視点をどのように融合させて授業を計画・実施するのか、また、フォーマルなアセスメントを継続して実施し、その結果を指導や支援に生かすには、学校組織をどうマネジメントすればよいのかについて、話題提供者の実践を基に理解を深めたい。

【参考文献】

・E ショプラー著,茨城監修,服巻訳(2007)PEP-3 自閉児発達障害児教育診断検査三訂版.川島書店
・三宅,大澤,新澤,服巻,田中(2011)副読本：PEP-3 自閉症児・発達障害児 教育診断検査の実際.ASD ヴィレッジ出版

（KUDO Kumi, KAWABA Tetsufumi, OHIRA Tomoya, ISHIKAWA Chihiro, TSUGE Mifumi）

自治体における子どもの発達を繋ぐ切れ目のない教育的支援

-熊谷式教育的支援体制（くま式）の提案-

企画者　佐藤亮太朗　（東京未来大学こども心理学部）
司会者　大橋　智　（東京未来大学こども心理学部）
話題提供者　矢野善教　（作新学院大学女子短期大学部）
杉浦里奈　（熊谷市教育委員会）
佐藤亮太朗　（東京未来大学こども心理学部）
指定討論者　板倉伸夫　（熊谷市立妻沼小学校）
荻野昌秀　（東京未来大学こども心理学部）

KEY WORDS: 支援体制、巡回相談、スクリーニング

【企画趣旨】

文部科学省（2022）において、小学１年では学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒は 12.0%であるのに対し、中学 3 年では 4.2%に低下している。この様に困難のある児童生徒が減少している背景には、支援者や教員による教育的ニーズの見逃しが潜んでいる可能性がある。

ところで、埼玉県熊谷市の教育的支援の特徴の一つに、就学前と小学２年、小学４年、中学１年次における集団式検査の実施がある。他にも、小中学校のみならず公立幼稚園も対象とした特別支援教育巡回相談や平仮名の聴写課題など、熊谷市はこれまで独自の工夫を積み重ねてきた。

しかし、これらの取り組みを有効に機能させるには、縦（教育段階）と横（関係者・機関）の連携を一層強め、持続可能な仕組みとして構築する必要がある。本シンポジウムではこれらの取り組みの現状と課題を議論し、切れ目のない教育的支援を実現する熊谷式教育的支援体制（くま式）構築のビジョンを提案する。

【話題提供者の趣旨】

１．熊谷市における特別支援教育巡回相談の実施スタイルとその効果的運用（矢野善教）

本市の特別支援教育巡回相談は希望制で実施され、対象者を絞りながら全クラスのスクリーニングを継続している。フィードバックの形式は多様で、担任や管理職、特別支援教育コーディネーターなどが関与する。共通するニーズに着目することで、教師が自身のクラスに似た児童生徒を見つけ、支援の幅を広げることが可能となる。また、TK 式集団知能検査の結果を活用し、児童生徒の発達特性に沿った助言を提供することで、より適切な支援につなげることが期待される。切れ目ない支援の実現には、属人的な要素を排した汎用的な相談スタイルの構築が求められる。本シンポジウムでは、巡回相談の対象者設定やフィードバック方法、検査の活用、学校全体の支援体制について議論を深め、現場の先生方と意見を交換しながら、より効果的な支援モデルの構築を目指す。

２．切れ目ない支援を目指した巡回相談（杉浦里奈）

学校現場では、多様なニーズのある子どもたちへの支援が求められている。しかし、教員による子どもの困りの背景の把握や、校内支援体制を含む対応、それに伴う支援方法の共有や引き継ぎには課題がある。本市では毎年、巡回相談員による巡回相談が複数回計画されている。第三者である専門家の視点から、子どもの実態把握や具体的な指導内容・方法に関する助言を受けることは、校内支援体制の構築にもつながる貴重な機会となっている。さらに、巡回相談員の保護者面談への同席や教員間の情報共有など、切れ目のない支援を目指した多角的な取組を紹介する。

３．実践家と研究者の協同-実装済みの取り組みをエビデンスへ-（佐藤亮太朗）

文部科学省（2022）が明らかになるよりも前から、熊谷市では就学児に対して集団式の発達検査を用いたスクリーニングが行われてきた。集団式の発達検査は、個別式の検査と比較して分かることは決して多くはないものの、個々の児童の特徴を大まかに把握し、教育的支援のニーズを予測することは可能であると考えられる。本シンポジウムでは小学１年時の TK 式就学児用発達検査を基に、教育的ニーズのある児童の特徴を報告する。尚、本研究は東京未来大学研究倫理・不正防止委員会の承認を得ている（2024－013）。

【指定討論の趣旨】

１．予防的関わりを重視した児童理解・具体的支援の連携（板倉伸夫）

本市では、子どもたちが安心して小学校生活をスタートし、円滑に過ごせるよう、幼保小の連携個票の引き継ぎや園訪問、電話連絡などの連携に取り組み、一定の成果をあげている。児童は緊張しながら入学し、日々の学校生活を送るが、学校（教室）という新しい場所、勉強という新しい活動、友だちという新しい人への適応には多くのエネルギーを要する。児童によっては、授業に集中できない、登校を渋りがちになる、友だちとのトラブルが起きることもある。こうした場面で、幼保小の連携（個票の情報など）が大いに役立つ。不適応は誰にでも起こりうるものであり、そのつまずきを未然に防ぎ、最小限に抑えることができれば、学校は子どもにとって安心できる場となる。そのための手だてとして、就学時健診で全員に実施している集団式知能検査が有効ではないかと考え、本題目を設定した。

２．幼保小の連携への示唆（荻野昌秀）

本シンポジウムのテーマである「自治体における子どもの発達を繋ぐ切れ目のない教育的支援」を実現する上で、幼保小の連携は極めて重要な鍵となる。子どもたちが、幼保から小学校への移行期において、環境の変化にスムーズに適応し、安心して学び続けられるようにするためには、両者が緊密に連携することが不可欠である。本指定討論では話題提供者からのこれまでの実践や研究成果の報告に基づき、幼小連携を効果的に推進するための具体的な方策について検討する。子どもの発達に関する情報の共有、合同研修のあり方、保護者との連携強化など、多角的な視点から議論を深めたい。

【文献】

文部科学省（2022）「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和４年）について」

(SATO Ryotaro, OHASHI Tomo, YANO Yoshinori, SUGIURA Rina, ITAKURA Nobuo, OGINO Masahide)

今改めて特別支援教育の専門性について問い直す

ー特別支援学校のセンター的機能に焦点を当ててー

企画者　　沓澤　整治（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　　沓澤　整治（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　坂内　仁（北海道教育庁学校教育局特別支援教育課）
　　沓澤　整治（国立特別支援教育総合研究所）
　　山下　公司（北海道教育大学札幌校）
指定討論者　梅田　真理（宮城学院女子大学）

KEY WORDS:特別支援教育の専門性、特別支援学校のセンター的機能、小・中学校

【企画趣旨】

2006年の学校教育法の一部改正により､特別支援学校は、在籍する児童生徒のための教育を行うだけでなく、特別支援教育に関する相談のセンターとして、地域の小・中学校等に在籍する児童生徒の教育に関して､「必要な助言又は援助」を行っている。文部科学省（2021）「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議　報告」では、連続性のある多様な学びの場の整備とともに、特別支援学校のセンター的機能を強化する必要性について述べている。また、文部科学省（2023）「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議　報告」では、障害の程度が、学校教育法施行令第22条の３の規定に該当する児童生徒が十分な指導を受けられるよう、特別支援学校のセンター機能の充実を検討する必要があるとしている。

このような動向を踏まえ、本シンポジウムでは、教育委員会、特別支援学校及び小・中学校等のそれぞれの立場からの特別支援学校のセンター的機能等に関する現状と課題についての話題提供に基づき、今後、教員に必要とされる特別支援教育の専門性について議論したいと考える。

なお、本シンポジウムは、本学会の倫理綱領及び倫理規定を遵守している。

【話題提供者の趣旨】

１．特別支援学校が果たすセンター的機能の現状と課題（坂内　仁）

北海道では、平成20年度から、小・中学校等の要請に応じて特別支援学校の教員を派遣し、発達障害等のある児童生徒への指導や支援方法について学級担任等へ助言・援助を行う「特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業」を実施し、小・中学校等が特別支援教育に関わる専門性を蓄積し、校内支援体制の充実を図ることを目指してきた。

本事業における特別支援学校のセンター的機能の発揮については、小・中学校等の教員への助言や児童生徒、保護者からの相談などに関わる取組が中心となるが、相談の内容は多様であり、また、相談対象となる児童生徒の障害種も発達障害や情緒障害など、特別支援学校が対象とする障害種とは異なることも多い。

そこで「特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業」の成果や課題の紹介を通して、今後、特別支援学校の教員に求められる専門性について議論したいと考える。

２．特別支援学校（視覚障害）によるセンター的機能の現状と課題（沓澤　整治）

全国の視覚障害のある義務教育段階の児童生徒の在籍状況を見ると、特別支援学校（視覚障害）（以下、「盲学校」という。）に在籍する児童生徒は、減少傾向にある一方で、小・中学校等の弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室に在籍する児童生徒は増加傾向にある。さらに、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒数の増加を鑑みると、小・中学校等では、視覚障害はもとより、視知覚の認知に課題がある等、見ることに困難さのある児童生徒は、増加していると推察する。

このような中、盲学校には、一層、小・中学校等で学ぶ、見ることに困難さのある児童生徒への指導・支援が求められる。盲学校の教員は、これまで盲学校が蓄積してきた「視覚障害教育の専門性」を小・中学校等で活用することができると考えている一方で、そのニーズを十分に検討できていないことも考えられる。

そこで、今後、盲学校の教員に求められる専門性について、国立特別支援教育総合研究所等が実施した調査等に基づき、小・中学校等で学ぶ、見ることに困難さのある児童生徒への支援を通して、議論したいと考える。

３．通級指導教室におけるLDを中心とした発達障害支援の現状と課題（山下　公司）

2006年の学校教育法施行規則の一部改正により､LD､ADHDが通級による指導の対象となった。通級による指導は、自立活動の指導を基本とするが、LDに対しての指導については、学習を困難さの根幹とするため、教科の補充指導との兼ね合いの難しさが指摘されている。学習の困難さを表面上で捉え、対処療法的に対応してしまうと、通常の学級で展開される学習活動を丁寧に行うだけに止まることになり、教科の補充指導のみとなる。一方で、一部のトレーニング的な指導をそのまま取り入れているケースも散見される。

しかし、発達障害、特に、LDのある児童生徒への支援について重要なことは､困難さの原因の分析(アセスメント)、児童生徒の長所を活用した認知特性に応じた指導、児童生徒自身が学びへどうアクセスするかを理解していくこと（自己理解とセルフアドボカシー）であると考える。

そこで、LDのある児童生徒への支援の事例を通して、発達障害支援の中でもLDに関する通級指導教室担当に求められる専門性とは何かを改めて検討していくこととする。

発表に当たっては、その内容を十分に説明した上で、本人・保護者に書面による了解を得ている。

【指定討論者の趣旨】（梅田　真理）

小・中学校等に在籍する特別な支援を要する児童生徒が増加する中、センター的機能を通じて発揮される特別支援学校の教員の専門性はもとより、小・中学校等の教員に必要とされる特別支援教育の専門性について、フロアも交えて討議したい。

(KUTSUZAWA Seiji, BANNAI Hitoshi, YAMASHITA Koji, UMEDA Mari)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 6-10

共に生きる世界をケアする（２）

～ 子どもの「姿」を、その子の表現としてとらえる 共に生きる場としての学校 ～

企画者　　原　広治（島根大学）
　　牧野泰美（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　　原　広治（島根大学）
話題提供者　安部満明（松江市立古江小学校）
　　大本直子（鳥取県立米子西高等学校）
　　万年康男（千曲市教育相談室）
指定討論者　牧野泰美（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 通級による指導　生きにくさ感　共に生きるためのエンパシー

【企画趣旨】

社会構造の急激な変化や高度情報化社会の進展は、子どもたちの「育つ過程」に多くの影響を及ぼしている。また、学校で生じる諸課題が複雑化するのに相まって、それらに対する学校教育における取組もまた、多様化の一途にある。

このような状況下にあって、平成 19 年からスタートした特別支援教育においては、障害のある子どもの自立や社会参加に向けて行う主体的な取組を支援する視点から、子ども一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援が展開されている。加えて、インクルーシブ教育システムの構築という今日的課題に取り込みながら、障害の有無にかかわらず誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える共生社会をめざした実践を積み重ねている。このことは、先に述べた複雑・多様化を踏まえた学校教育に対する期待に応える重要な柱の一つである。

そこで、本シンポジウムでは、インクルーシブ教育システム構築の先にある共生社会の創造にむけ、学校教育において、今、何を重視して取り組む必要があるのかについて議論していく。前回は、通常の学級でほとんどの授業を受けている「通級による指導」や、通常の学級でほとんどの授業を受けていない不登校等の子どもの学び場である「校内教育支援センター」を取り上げ、カタチは違えど今を精一杯生きようとする子どもを「育てる」営みについて検討した。そこでは、人が「育つ」には、「居る」ことが認められる時空の存在とそのためのエンパシーが不可欠であるとともに、子どもが「生き方」を学ぶ場になることの重要性が示唆された。また、いずれの学びの場も、子どもの「生きる力」を育むための“学校の中のもう一つの学校”という肯定的意味づけがなされていくことが大切であるとした。

共生社会をめざすとき、子どもたちが生きる世界である学校もまた、共に生きる世界(社会)となる必要がある。生きにくさを感じている子どもにとってみれば、学びの場が通常の学級や特別支援学級、特別支援学校のどこであっても、一人一人異なる様々な背景や要因が絡み合った「その子の歴史（成育歴）」が厳然としてある。そして、その成育歴を歩むなかで、結果として、「今」の姿となって現れているにほかならない。大人からみればそれらの事象は「できなさ」や「不適応」と映り、しかも負なるものとして捉えられることから、対応としてはその状態の改善を図ることになりやすい。しかし、そこで見えているその子の「今の姿」をその子の「表現」であると捉えれば、その子理解は随分と異なったものとなる。そして、そのような子ども理解の在り方から考え実践する支援もまた、これまでとは異なった視点でのかかわりとなる。

そこで、今回は、小・中学校や高等学校で実施されている「通級による指導」において、子どもや保護者の「生きにくさ」に着目し、その地平から丁寧にかかわろうと努力する実践と、様々な教育相談の場において、語り聴き合う「ことば」が意味するものの重さに着目し、そこで展開される子どもや保護者の「歴史」に敏感に反応しようと努力することの両方を経験する者からの話題提供をもとに、子どもの「姿」を「表現」としてとらえることの意味と、そこから考える指導・支援の具体を浮き彫りにしていく。

なお、話題提供においてこれまでの実践に基づく報告をする際には、匿名性の確保等、個人情報の保護を徹底する。

【話題提供者及び指定討論者の立ち位置と趣旨】

話題提供 1：安部 満明

長年、子どもと家族と共に育ち合う通級による指導担当者として実践するとともに、県内外の教育研究会組織の事務局の立場から通級指導教室を牽引してきた。また総合病院での言語外来を担当し、他分野から「教育」を考える視点をもつ。今回は、通級指導教室という窓から見える子どもの育ちと、子育ちに不可欠なかかわりについて述べる。

話題提供 2：大本直子

生徒と共に育ち合う高等学校教師として、教科指導は勿論、特別支援教育や教育相談の分野でも、人間味あふれるかかわりを遺憾なく発揮してきた。今回は、近づく「社会」やうまくいかない「自分自身」を意識し、思春期特有のモヤモヤ感を抱く高校生の実情にふれながら、生徒とその保護者へのかかわりから見えてきた重要事について述べる。

話題提供 3：万年康男

これまでの通級指導教室や特別支援学校等でのユニークな教育実践には定評がある。現在は、様々な思いを抱いて来所する年齢幅のある子どもたちやその保護者と共に、多様な生きるカタチを模索し続ける教育相談を展開している。今回は、相談の場で生成される「ことば」から考える、その表現とならざるを得ない「意味」について述べる。

指定討論：牧野 泰美

話題提供をふまえながら、一人一人異なる子どもの「姿」を固有の表現として捉えることで見えてくる子ども理解・支援の本義を再確認(再定義)する。また、それに基づく指導・支援の在り方について整理、考察するとともに、子どもや保護者とのかかわりの具体について議論を深める。

（文献）

・中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」2012.7.23

（HARA Hiroji, MAKINO Yasumi, ABE Mitsuaki, OMOTO Naoko , MANNEN Yasuo）

知的障害特別支援学校で SNS をどう教える？

中学部および高等部における授業実践と卒業生の声から

企画・司会者　齋藤　大地　（宇都宮大学共同教育学部）
話題提供者　　樋井　一宏　（大阪府立西浦支援学校）
　　菱　　真衣　（東京都立あきる野学園）
　　佐藤　裕理　（埼玉県立越谷西特別支援学校）
指定討論者　　岡　耕平　　（滋慶医療科学大学大学院）
KEY WORDS：知的障害，SNS，情報モラル

【企画趣旨】

企画者は、知的障害特別支援学校における情報モラルの指導の現状と課題を明らかにすることを目的に、2022 年に全国の知的障害特別支援学校を対象とした調査研究を実施した。その結果、中学部および高等部においては、他の内容に比べて SNS に関する指導が最も多く実施されており、学校教育段階において情報モラルの中でも SNS に関する指導が重点的に扱われている実態が明らかとなった。この背景には、生徒の SNS 利用を促進したいという教師の意図と、SNS に関連するトラブルを未然に防ぎたいという意図の双方があると考えられる。

本シンポジウムでは、知的障害のある中学部および高等部における SNS に関する指導実践と、SNS 利用等に関する知的障害特別支援学校の卒業生調査の結果について話題提供いただく。その上で、知的障害特別支援学校の中学部および高等部における SNS の扱い方について、指定討論者とともにフロアを交えて議論したい。　　（齋藤大地）

【話題提供者の趣旨】

＊話題提供の事例・実践等においては個人情報を厳守する。なお、本発表に関わる事例や研究については、関係する生徒及びその保護者に口頭で説明を行い、了承を得ている。

１．中学部の授業実践（樋井一宏）

知的障害特別支援学校中学部における日々の授業での学びと SNS での適切な行動を結びつける指導

知的障害特別支援学校中学部における SNS の適切な活用をめざした授業実践を報告する。特に他者の発信に対するリアクションに焦点を当てて実践を行った。対象生徒は課題別学習グループ４展開中支援レベルが最も軽度な学習グループの生徒６名である。生徒の多くが日常的に YouTube や TikTok などの SNS を利用しており、リアクションや投稿への関心も高まっている。一方で見えない相手を意識することの難しさなどからトラブルに発展する可能性があり、中学部段階で適切な振る舞いとトラブルが起こった際の対処方法について学んでおく必要があると考え、本実践を行った。本実践では、他の単元で取り組んだ Canva による共同編集の際の経験や、自分たちで制作した動画を YouTube にアップロードする活動をもとに、SNS 上での言葉の選び方や個人情報の扱い、他者への配慮について考える学習を行った。シンポジウムでは、本取り組みの成果と課題について報告する。

２．高等部の授業実践（菱真衣）

知的障害特別支援学校高等部における表現手段の違いによる伝わり方の比較を通した SNS の指導

知的障害特別支援学校高等部において、SNS における表現の伝わり方の違いを体験的に学ぶことをねらいとした情報モラルの授業実践を報告する。対象生徒は支援レベルが最も軽度な学習グループの生徒５名である。実際にあったトラブル事例として、対面であれば起こらなかったであろうすれ違いが、SNS 上で生じたことを受け、言葉のニュアンスや受け取りの違いを主題にした体験的な授業の必要性を感じた。本実践では対面、音声、動画、文字といった複数の手段で同じ言葉を表現し、その伝わり方の違いを比較・考察する活動を中心に構成した。「おもしろいね」、「もういいよ」など、肯定・否定の両義的に捉えられる言葉を用いて録音・視聴を行い、誤解やすれ違いが生まれる要因について生徒が考察することを目指した。SNS でのやりとりが日常的になりつつある中で、発信者としての責任や表現の工夫を意識する機会となった。シンポジウムでは、本授業の展開と生徒の変容、今後の課題について報告する。

３．卒業生調査（佐藤裕理）

特別支援学校卒業生の SNS トラブル経験に基づく情報モラル指導の分析

知的障害特別支援学校高等部の卒業生のうち、在学中に情報モラル指導を受けた生徒を対象にアンケートおよび聞き取り調査を実施し、その結果を報告する。調査対象は、在学中に支援レベルの中で最も軽度な学習グループに所属していた卒業生５～６名であり、2023 年および 2024 年に情報モラルの指導を受けた直近２年以内の卒業生である。情報モラル指導では、LINE みらい財団が提供する教材『GIGA ワークブック』を活用し、メディアリテラシーやインターネット上の情報の真偽判断、特に SNS トラブルへの対処法に重点を置いて指導を行ってきた。本調査では、卒業後に実際に経験した SNS に関連するトラブルの内容や、在学中に学んでおくべきだったと感じた情報モラルの内容について把握することを目的とした。シンポジウムでは、これらの実践を通じて得られた成果と課題を報告するとともに、今後の情報モラル指導の展望について報告する。

【指定討論の趣旨】

知的障害のある生徒の SNS 利用について、何を問題として考えるのかという点から整理を始め、整理した観点をふまえて企画者・話題提供者と討論する。未成年の SNS 利用については、法レベルで整備されている諸外国が多い一方で、日本では教育レベルで対応が求められている。このような現状を踏まえ、教育として何をすべきで何をすべきでないか、何を仕組みで解決し何を教育で解決するか、教育での解決の限界とその限界をどうクリアするか、などを討論する。これら討論により、学校の役割および教員の専門性について議論を深めたい。　　（岡耕平）

＊本シンポジウムは JSPS 科研費 22K02736 の助成により実施された。
(SAITO Daichi, HINOI Kazuhiro, HISHI Mai, SATO Yusuke, OKA Kohei)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 7-1

多様な子供を包摂する教育と知的障害教育の在り方

企画・司会者　竹林地毅（広島都市学園大学）・菊地一文（弘前大学）
話題提供者　高瀬浩司（植草学園大学）
菊地一文（弘前大学）
渡部匡隆（横浜国立大学）
指定討論者　石塚謙二（東京都江東区教育委員会）

KEY WORDS: 知的障害教育　教育課程　多様な子供を包摂する教育

【企画趣旨】

知的障害教育では、多様な一人一人の学びを重視し、実際の生活で使える主体的な学びの実現をめざしてきた。そのための教育課程の編成と授業の工夫等ができる仕組みがつくられ、法令の整備や学習指導要領の改訂がなされてきている。

昨今、知的障害教育における主体的な学びの実現や教育課程等に関する現状と課題が指摘されるようになった（髙瀬（2024），竹林地（2024）、菊地（2025））。また、今後、どのような知的障害教育の実現をめざすべきか、不安を感じているとの意見を聴くこともある。

このような状況は、知的障害教育の根本的な考え方を見直す機会であり、オープンな議論が求められていると受け止めたい。

本シンポジウムでは、知的障害のある子供の根本的な見方や知的障害教育の本質、教育課程の考え方を整理・確認しつつ、めざすべき多様な子供を包摂する教育の実現と今後の知的障害教育の在り方を検討する。　（竹林地毅）

【話題提供】　知的障害教育の本質と教育課程の考え方

学習指導要領解説には、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等を踏まえた教育的対応の基本が示されている。これらは、教育課程編成や授業づくりにおける原理原則として、従前から大切にされてきた。知的障害教育では児童生徒の障害の状態等に即して、多様な指導の形態が可能となっており、個々の教育的ニーズに応じた適切な目標や内容等の設定が重要とされる。知的障害教育の本質は、自立と社会参加を願い、児童生徒の学校生活を基盤として、学習や生活の流れや文脈に即した実際的活動を取り入れ、具体的な目的の達成やテーマの実現に向けて一貫して追求してきたことにあると考える。そこには、子ども中心のカリキュラム・マネジメントの視点が内在していたはずである。

令和答申では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の重要性が示された。知的障害教育では、生活に生きて働く知識及び技能，習慣や学びに向かう力が身に付くことを願い、具体的・実際的な指導が重要視される。これまでも個性化と社会化を大切にした教育が実践され、これからも多様な子どもたちに対応する必要不可欠な視点である。改めて、知的障害教育の在り方を考えたい。　（髙瀬浩司）

【話題提供】　多様な子供を包摂する教育と知的障害教育

今般の学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」等の視点を踏まえ、知的障害教育は学習者主体のより本質的な実践の充実や発展が期待されている。

本趣旨を踏まえた取組をとおして、通常の学級では児童生徒の多様な学びのスタイルを踏まえるという点で影響が見られる一方で、知的障害教育では各教科の内容、育成を目指す資質・能力、自立活動の指導、観点別学習状況の評価等への対応を進める過程で混乱が生じ、本来の子ども中心の意味のある学びの揺らぎが見受けられる場面も散見される。

教育課程や指導の形態の違いを越え、児童生徒にとっての必要性を踏まえた「文脈」が肝要となる。知的障害教育は教育課程全体をとおして本人主体の「生きる力」を育んできたというアドバンテージがあったはずであり、その本質を再確認し、「なぜ・なんのため」これらが求められ、何を目指すのかについて、児童生徒を中心に再考しアップデートを図る機会にしたい。　（菊地一文）

【話題提供】　知的障害のある「子ども本人」を理解する

本テーマに関して、知的障害のある子どもの見方・捉え方、それらに基づく教育的対応の観点から検討してみたい。田中（2002）は、知的障害児にみられやすい特徴として、「その場面のなかで今自分が何を課せられているのかについての認知的な現実検討よりも、情緒的なものによって揺れ動く」ことを指摘し、知的障害児が示す姿は、「子どもの内的な個人に閉じた特性だけではなく、人との関係性や場面の属性である」としている。このことは、知的障害のある子どもを捉えていくときに不可欠な視点である。特別支援学校学習指導要領では、知的障害のある児童生徒の多様な学びの可能性を引き出すには学校だけでなく、児童生徒に関わる家族や支援者、家庭等での様子など児童生徒を取り巻く環境や周囲の理解なども視野に入れた児童生徒の確実な実態把握が必要であるとしている。これまで、知的障害児の生活全体を見渡すような実態把握はどのように行われてきたであろうか。実態把握から得られた情報は、教育的対応にどのように活かされてきたであろうか。それらの問題から、知的障害教育の今後について考えてみたい。　（渡部匡隆）

【指定討論】

学習指導要領解説には、知的障害教育に関して、「望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。」「自発的な活動を大切にし、主体的な活動を促すように、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。」などと記されている。これらは従前から語られているが、果たして知的障害教育だけに必要とされることであろうか。また、特別支援教育の定義に記されている「自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち」も同様に、どの教育においても普遍的な考え方、思想であることを確認し、斯界においても、ゆるぎない教育を持続したい。　（石塚謙二）

【文献】

竹林地毅（2024）「夢伝」走者への呼びかけ．特別支援教育研究 No.801，東洋館出版社
菊地一文（2025）「インクルーシブ教育システム」から「インクルーシブな」教育へのアップデート．特別支援教育研究 No.813，東洋館出版社
髙瀬浩司（2024）子ども中心のカリキュラム・マネジメントを願って．特別支援教育研究 No.808，東洋館出版社
(CHIKURINJI Takeshi, TAKASE Koji, KIKUCHI Kazufumi, WATANABE Masataka, ISHIZUKA Kenji)

知的障害を伴う自閉症児が確かに育つ授業づくりシートの活用

―知的障害を伴う自閉症児の特性を踏まえた授業づくりシートの必要性―

企画者・司会者　齋藤　　豊（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
話題提供者　　森　　優希（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
話題提供者　　宮野　里彩（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
指定討論者　　長江　清和（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 知的障害を伴う自閉症児、障害特性を踏まえた授業づくり、授業づくりシート

【企画趣旨】

現行の特別支援学校学習指導要領では、知的障害教育においても、幼稚部を含めて育成すべき資質・能力が明確にされるとともに、幼稚園，小・中・高等学校の教育課程との連続性が求められている。特性や発達段階に応じて進められることが前提ではあるが、幼稚部段階においては「10の姿」が明示され、小学部では各教科等の指導の充実、そして、自立活動の指導の充実などが求められている。

A 知的障害特別支援学校（以下 A 校）は、知的障害を伴う自閉症児（以下、知的自閉児）のみが通う幼稚部と小学部の学校である。教育課程は、自立活動を基盤とし、生活や遊びの確立をねらいとした保育や、社会生活や余暇につながる内容をねらいとした各教科等を合わせた指導を中核としつつ、五領域や教科別の指導を据える構造になっている。五領域や教科別の指導を進めるに当たっては、自立活動の指導で扱う知的自閉児の特性をどのように踏まえ、取り入れるのかが課題となっており、それぞれの学部において、授業づくりシートの作成とその見直しを行っている。幼稚部においては、幼児の障害の状態や特性及び発達の程度を適切に把握するために、付箋を使ったグループワーク「ふせんワーク」を行っている。さらに、「幼児の好み・よさ」を生かすための資料として、「のびのびシート」にまとめ、授業づくりに生かしている。小学部では、各教科別の指導と各教科等を合わせた指導の指導目標、指導内容をすり合わせ、授業間の関連を明確にする「単元構想シート」を用いて授業づくりを進めている。そして、知的自閉児の障害特性に対して、それらの指導を成立させる手立てとして、「単元構想シート」に含まれる「より良い学びに向かうチェックシート」の見直しにも取り組んでいる。

このような経緯から、本シンポジウムでは、それぞれのシートを活用した授業づくりについて報告し、知的自閉児の特性を踏まえた授業づくりシートの必要性と、その課題について協議したい。

【話題提供①「のびのびシート」を活用した授業実践】

本実践事例の対象児は、幼稚部年中学級に在籍している。年中児４月時点では、教師の言葉掛けを聞くと身振りで要求をすることもあり、自分から教師の頬に触れる等することもあるが、対象児からの一方的な関わりであった。また、日常生活動作は、動きとしてできることは多いが、自分から取り組もうとせず、泣きながら取り組むことが多かった。

そこで、「のびのびシート」を用いて、対象児の好み・良さ・つまずきについて整理をした。引き出したい子供の姿を３つ設定し、中心となる指導の場を導き出した。

本実践を通して、対象児は、生活全般を通して教師と視線を合わせることが増え、要求を自発的に行うようになった。また、教師の言葉掛けに応じて物を渡したり、名前を呼ばれると反応したりするようになった。個別活動や荷物整理の場面で、スケジュールの意味を理解し、自分から動く場面を増やすことができた。

「のびのびシート」を活用したことで、幼児の好み・よさを活かし、学級担任間で指導法について共通認識をもちながら生活全般を通して指導できたことが効果的であったと考える。また、好み・よさを活かした指導をしたことは、対象児と教師との関係性を深めることにも効果的であった。

【話題提供②「単元構想シート」を活用した授業実践】

本学級は小学部２年生で、１段階の児童が４名、２段階に差し掛かっている児童が１名おり、１段階の児童の中でも実態差が大きい。既習の授業（「夏祭り」）を経て、見通しをもちやすくした「クリスマス会」を題材とし、児童がそれぞれの役割をより強く意識し、「学んだことを発表する（既習事項の汎化を目指す）」ことを目指す授業を組み立てた。生活科と図画工作科を合わせ、音楽科と国語科を横断的に取り扱い、構成した。

単元構想シートを用い、より良い学びに向かうチェックリストに個々の困難さや、理解の程度、具体的な支援などを示すことで、学ぶ姿勢を整えることができた。また、指導の見通しが立てやすく、各教科の目標や評価を一目で確認することができ、授業全体の流れや関連性を整理しやすかった。教科等を合わせた授業を核に、教科間の関連性を活かすことで、生活科「役割」と図画工作科「表現活動」の両面から深い学びができたと考えられる。単元終了後の振り返りもしやすく、どこに効果があったのか・課題があったかを分析し、指導改善に役立てることができた。学習評価についても、児童ごとの到達状況や課題が具体的に記録することができた。

【指定討論者の趣旨】

幼稚部の保育全般に「のびのびシート」、小学部における各教科等を合わせた指導の授業づくりに、「単元構想シート」を活用したことで、授業づくりにおいておさえるべき発達段階や特性の共通理解が図られている。また、幼稚部では、保育全般を通した評価、小学部では、各教科等を合わせた指導の各教科等の内容の取り扱いが明確になり、個別の観点別学習状況の評価も可能になっている。

本シンポジウムでは、①、授業づくりにおいて、知的自閉幼児児童の発達段階や特性について再整理することの必要性、②授業づくりシートを作成し、その内容を共有することが教師の指導力の向上につながる可能性、③書式の課題などについて議論したい。

【参考文献】

文部科学省(2017), 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編

※本研究の実践及び公表にあたっては、保護者の同意を得た上で、所属校の学校長の許可を得ている。

(SAITO Yutaka, MIYANO Risa, MORI Yuki, NAGAE Kiyokazu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 7-3

特別支援教育における教員養成の現状と課題

企画者　長南浩人（筑波技術大学）
司会者　長南浩人（筑波技術大学）
話題提供者　佐藤正幸（筑波技術大学）
西牧謙吾（日本大学）
田中　謙（日本大学）
指定討論者　髙橋　智（東海学院大学）

KEY WORDS: 教員養成、教職大学院

【企画趣旨】

わが国の特別支援教育における教員養成制度は、特殊教育から特別支援教育への制度変更や教職大学院の開始に伴い、大きな変化を見せた。両制度の開始から 20 年弱経過した現在、専門性を有する教員及び研究者の養成という点について、質や量の面から、さまざまな評価を聞くようになった。このことから、教員養成について総括的な振り返りを行う時期であるように思われる。

そこで、本シンポジュウムでは、上記の点に関する障害種別の実態を学部及び大学院教育に渡って共有し、その成果と課題を報告するとともに、今後の方向性について議論する。

（長南浩人）

【話題提供者の趣旨】

話題提供１

「視覚、聴覚障害教育における教員養成の現状と課題」

文部科学省が報告した令和４年度の特別支援学校教諭等免許状保有状況調査によれば、知的障害教育、肢体不自由教育、病弱教育の免許状保有率がそれぞれ、90.1%、87.8%、80.8%であるのに対し、視覚障害、聴覚障害は 47.1%、60.5%と低い状況である。また、視覚障害、聴覚障害については通常の学校にある弱視、難聴通級指導教室も含めるとその保有率はさらに低くなることは想像に難くない。その意味では、視覚障害、聴覚障害領域の特別支援教育に関する教育を受けないで着任している教員も考えられ、専門性の継承が危惧されている。このことは、特別支援教育（視覚障害領域）の免許を授与する大学が 8 機関、特別支援教育（聴覚障害領域）は 19 機関（令和 7 年度）と極めて少ないことにあり、そのために教員養成はもちろん現職教員がリカレント教育としてアクセスしづらいことが考えられ、都道府県等自治体は認定講習で補っているのが現状である。ここでは、昨今の視覚障害教育、聴覚障害教育の教員養成のあり方を確認し、今後どのように教員養成の場を確保していくのか検討していきたいと思う。

（佐藤正幸）

話題提供２

「知肢病教育における教員と研究者養成の現状と課題」

特別支援教育が始まって 20 年余りが経過する中で、障害のある子ども像が大きく変化している。急激に進む少子化で特別支援学校在籍者が増加し、発達障害が増える一方で、精神疾患との合併例が増えている。不登校は、その一現象に過ぎない。特殊教育時代との違いは、社会が右肩下がりになり、特別支援教育が教員養成の中でもリストラの対象になり、人・モノ・金が投下されなくなった。その結果、特別支援教育の研究者が減少している。私と同世代の病弱教育の研究者は、65 歳定年で大学の常勤ポストを失った。病弱教育の研究者を養成できる大学院もほとんどないに等しい。この解決策として、特別支援教育の総合化について、学校現場の実情、教員養成に関連し議論したい。

（西牧謙吾）

話題提供３

「特別支援教育関係教員養成の動向と成果および課題」

2007（平成 19）年 4 月の学校教育法一部改正による特別支援教育制度施行以降、子供一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行うことができる教員の養成に対する社会的要請が高まり、国公私立大学において特別支援学校教諭免許状の課程認定を有する大学が増加している。また、同課程を有する大学以外の教職課程を有する大学においても、特別支援教育を専門とする教員等を配置して、特別支援教育に関する一定の知識を習得した教員の養成を試みている事例が確認できる。

このように特別支援教育に関連する教員の養成は、特殊教育時代に比してその規模を広げているといえるものの、その一方で大学等で特別支援教育に関する研究に取組み、教員養成に携わる教員、研究者の減少が生じている現状がある。そこで本話題提供では、特別支援教育関係教員養成の動向を踏まえ、特に私立大学における養成の成果と課題を手がかりとしながら、今後の教員、研究者養成の展望を、学部教育、大学院教育と関連付けて論点の一端を示すこととしたい。

（田中 謙）

【指定討論者の趣旨】

本自主シンポジウムの趣旨は、日本の特別支援教育に関わる教師および研究者の養成が崩壊しつつあるという目をそむけたくたるような現状をまずは直視し、その困難な状況においても日本特殊教育学会に集う研究者・教師が、諦めずに協同で着手すべき課題は何であるのかについて率直に議論し、それを自主シンポジウムにとどめずに、例えば本学会の特別委員会として立ち上げることであると考えている。「日本の特別支援教育に関わる教師および研究者の養成が崩壊しつつある」という現状（極度に貧困化する国立教員養成系大学・学部、高校生に選択されない教員養成系大学・学部＝低倍率・定員割れ、大学生・若者に選択されない教職＝教職課程履修者の大幅な減少・教員採用試験の低倍率・定員割れ、教員不足・疲弊する学校現場・精神疾患等に伴う休職・中途離職、国立教員養成系大学大学院修士課程廃止・教職大学院転換に伴う研究の後継者養成機能の喪失等々）の具体･根拠資料については当日紹介する。

（髙橋 智）

(CHONAN Hirohito, SATO Masayuki, NISHIMAKI Kengo, TANAKA Ken, TAKAHASHI Satoru)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 7-4

センター的機能を担う肢体不自由特別支援学校のこれから

“待つ”から“見つける”支援へ

企画者　池田　彩乃　（山形大学）
司会者　内海友加利　（東京学芸大学）
話題提供者　三嶋　和也　（千葉県立船橋夏見特別支援学校）
阿部　晃久　（千葉県立松戸特別支援学校）
指定討論者　笠原　芳隆　（上越教育大学）

KEY WORDS: 肢体不自由特別支援学校　センター的機能　展望

【企画趣旨】

現在、インクルーシブ教育の促進に伴い、障害児の約 85%が小・中学校等に在籍している。このような状況の中、我が国においては、障害者権利条約の確実な遂行に向けて、特別支援学級はもちろん、通級による指導を含めた通常の学級における特別支援教育体制の整備を進めている。特別支援学校においては、2007 年の学校教育法改正で第 74 条に「センター的機能」が位置づけられ、今日に至るまで地域の小・中学校等への支援が行われてきた。

他障害種と同様、肢体不自由児においても、小・中学校等を学びの場とする児童生徒は年々増加傾向にある。詳細は不明ではあるものの、小・中学校等に在籍する肢体不自由児の約 7 割が通常の学級に在籍しているという調査結果があることからわかるように、通常の学級における肢体不自由児への教育に着目する意義は大きい。このように、多くの肢体不自由児が通常の学級に在籍していることがわかっているが、肢体不自由児の通級による指導の対象者数は令和 3 年度において全国で 159 名と、全障害種の約 0.1%にすぎず、通常の学級に在籍していても、そのほとんどが通級による指導を受けていない現状が推察される。肢体不自由児に対するセンター的機能の相談件数等は明らかとなっていないが、障害のある児童生徒において欠かすことのできない自立活動の指導を受けられておらず、必要な児童生徒に適切な教育が提供されていない可能性が危惧される。

通常の学級に在籍する肢体不自由児が適切な指導や支援につながりにくくなっている原因の１つとして考えられるのが、センター的機能や通級による指導の構造にある。センター的機能は、小・中学校等の「要請に応じて」実施するように定められている。また、通級による指導を利用するか否かの判断についても、教師の「気になる子への気づき」から始まるとされている。つまり、肢体不自由児に対する学習上や生活上の困難に対する気づきや要請の“声”がなければ、センター的機能や通級による指導に結びつかないのである。

さらに、こうした「要請」に基づく支援構造のもとでは、支援が“待ちの姿勢”になりやすく、結果として支援が必要な児童生徒に適切に届けられないという課題が生じる。特に肢体不自由児の場合、可視性の高い運動障害にばかり注目が集まり、認知機能の困難は気づかないことが報告されていることもあり、教育的ニーズが顕在化しづらいという特性もある。次期学習指導要領の改訂に向けた議論が進む中、従前の構造で特別支援学校は地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことができるといえるのだろうか。

そこで本シンポジウムでは、肢体不自由特別支援学校のセンター的機能や通級による指導に着目し、これまでの肢体不自由特別支援学校が実施してきた実践の成果や課題について整理することを通して、新たな時代に向けた肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能の在り方について提案する。

【話題提供の趣旨】

話題提供 1：肢体不自由特別支援学校のセンター的機能の成果と課題（三嶋 和也）

話題提供者は、肢体不自由特別支援学校において就学前段階から高等学校段階まで含めた 100 名以上の幼児児童生徒に対して 10 年以上に渡ってセンター的機能（地域支援や通級による指導を含む）を実施してきた。肢体不自由児に対する具体的な要請内容、それに対する支援例を事例として取り上げ、その成果や課題について概観し、これまで肢体不自由特別支援学校が地域で果たしてきた役割を振り返る。地域における肢体不自由教育のセンターとしての役割を果たすために必要な要素について提案し、肢体不自由特別支援学校が今後行う支援の質や方法の変遷と今後の方向性について考察する。

話題提供 2：肢体不自由特別支援学校が培ってきた専門性の往還（阿部 晃久）

肢体不自由特別支援学校にあげられる相談においては、肢体不自由児のみならず、多様な教育的ニーズを有する児童生徒に対する相談がある。肢体不自由児以外の児童生徒や教師等への指導や支援に対して、肢体不自由特別支援学校が培ってきた専門性がどのように生かされているかを実践事例から紹介する。また、センター的機能の実施を通じて、肢体不自由特別支援学校の校内に専門性を還元する効果にも着目し、学校内外における専門性の往還から、今後の肢体不自由特別支援学校のセンター的機能の在り方について考察する。とくに、校内研修や実地研修を通じて若手教員に専門性を引き継ぐプロセス、教育実習や外部機関との連携を通じた知識の循環など、人的資源の育成と活用の視点からも論じる。

【指定討論の趣旨】

話題提供の内容をふまえ、肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能の今後の在り方について、学術的見地から助言をいただく。指定討論者は、長年にわたり肢体不自由児（重複障害児や病弱児を含む）への教育実践と研究に取り組まれ、とくに自立活動の指導や個別の指導計画・教育支援計画の活用、学校卒業後の生活支援・移行支援のあり方などについて豊富な知見を有する。また、センター的機能に関しても多面的な視点から提言を行ってきた実績がある。こうした専門的背景をもとに、実践と研究の往還、教育現場と地域・福祉・医療との連携、そしてこれからのセンター的機能に求められる役割と課題について論点を提示し、参加者とともに肢体不自由特別支援学校の未来を展望する。

【倫理的配慮】

話題提供については，実践校の校長をはじめ，関係者の承諾を得ている。

付記：本シンポジウムは，山形大学小白川キャンパス倫理審査委員会の承認を経て，公益財団法人日本教育公務員弘済会より令和 7 年度日教弘本部奨励金の助成を受けて実施する。

(IKEDA Ayano, UTSUMI Yukari, MISHIMA Kazuya, ABE Akihisa, KASAHARA Yoshitaka)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 7-5

知的障害特別支援学校における「遊びの指導」のこれから（2）

―なぜすべり台を出し続けるのか：幼児期から学童期前半までの幼年期に育みたい力とは―

企画・話題提供者　真鍋　健（千葉大学教育学部）
話題提供者　　上面　拓（千葉大学教育学部附属特別支援学校）
話題提供者　　青木雄一（長野大学社会福祉学部）
指定討論者　　吉井勘人（山梨大学大学院総合研究部）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校、遊びの指導、すべり台、経験と学びを支える状況づくり

【企画趣旨】

特別支援学校における遊びの指導では、36%の学校がランド型を、19%の学校が公園型を用いている（菅原・真鍋, 2023）。このことは「すべり台」という一つの遊具が扱われる可能性を示唆する。実際、30 年前のものではあるが、全日本特殊教育連盟が刊行した「遊びを豊かにするための遊びの指導ハンドブック」では、紹介された遊び実践の半数近くが「築山で芝滑り」「水を流しながら滑る」「コースターすべり台」「雪すべり」など、明確にすべり台を用いたり、高さのある環境を活用したりするものであった。

すべり台に対しては、私たちの多くが経験を持ち、遊び方のイメージもおそらく皆で共有できるはずである。しかし、遊びの指導において、なぜすべり台が用いられているのか。身近な遊具であるが故、そこでの子どもたちの経験と学びの内容、支援については検討を行ってこなかった。

前年度は、高さのある環境が「なぜ児童らを魅了するのか」等を議論した。今年度もすべり台を含めた遊び環境が、どのような点で子どもたちの、「できる」「あのようになりたい」という期待感や挑戦心を引き出すのかを確認したい。なぜなら、これらの期待感等は「環境を通した保育」で過去に重要視されてきたことであり、またそれらは小学部からの生活単元学習や中学部以降の作業学習等で、「単元≒テーマのある活動（太田・小出, 2008）」に取り組む際に求められる「構え」の一つであると考えるからである。

つまり、幼年期（幼児期後半から学童期前半）から、学童期後半や中学部段階への接続、つまりライフステージを見通した議論の中に、すべり台という遊具や遊び環境を位置づけ、教育活動で用いる意義について議論を行いたい。

なお話題提供の事例等については、個人情報保護に留意し、事前に対象者や関係者に対して目的や内容を説明した上で、同意を得ている。なお、公表にあたっては、個人が特定されることのないよう匿名化するなどしている。

【話題提供者の趣旨】

1．低学年から「精一杯、体を動かす」ことの意義：すべり台との向き合い方の変化に注目して（上面拓・真鍋健）

「ただ、すべっているだけで、一体何が身についているの？」。本校の公開研究会等を参観される方が感じているかもしれない疑問であり、またそれは（第一報告者を含めて）同じ建物で教育実践を行う、中学部や高等部の教員にも同様に沸き起こっているものかもしれない。実践の一瞬一瞬では、ただすべり台で遊んでいるだけなのであるが、同校では約 1 か月弱のすべり台を含めた遊び単元を、年 3 回行う。つまり、1 年生の終わりには 3 回、2 年生は 6 回…、6 年生は計 18 回（×1 時間 15 分×20 日前後≒約 300 時間）、すべり台と向き合うことになる。

1 年生の頃、すべり台の高さや大きさに戸惑っていた児童も、その後「僕たちが遊ぶ場所にはすべり台がある」と、安心感と見通しを持つ中で、徐々に「すべり台の熟達者」へとなっていく。では、そのプロセスでは、一体どのような経験と学びがあるのだろうか。昨年度検討した「滑る」「のぼる/駆け上がる」「つかまる」「落とす」「ひっぱる」など、高さのあるすべり台という場がアフォードする数々の行為（の可能性）を再度確認するとともに、多様なすべり台との向き合い方とそこでの学びについて、4 名の複線経路・等至性モデリング（TEM）（安田ら, 2014）の結果などを交えて紹介し、話題提供を行うこととする。

2．遊びに没入した先にある ASD 児にとっての学びとは：社会コミュニケーションの視点から（青木雄一）

自閉スペクトラム症児(以下, ASD 児とする)は、社会コミュニケーションに中核的な課題を抱えていることが指摘されている(Prizant et al.,2006)。ASD 児の社会コミュニケーションを促進するにあたって、発達論的アプローチでは、支援者の共感的応答(Siller & Sigman,2002)、子どもの興味・関心を喚起する玩具や題材を媒介としたやりとり(川上・関戸,2006)、共同行為ルーティンの設定(Snyder Mclean,1984)といった、 ASD 児を取り巻く環境(人・物・事)のあり方が問われるようになってきた。一方、特別支援学校(知的障害)における遊びの指導でも、従来から子どもが遊びに没入できるよう「遊びを主導する存在ではなく, ともに遊ぶ仲間としての教師」、「子どもの興味・関心に応じた遊具や玩具」、「帯の教育課程」といった遊び環境(人・物・事)を重視してきた経緯がある。このように、 双方の「目的」は異なるものの、手段としての「環境」には近似する部分が多い。しかしながら、特別支援学校では生活年齢が上がるにつれ、社会参加に向けた適応行動が求められる傾向にあり、学童期前半までに他者との快情動の共有や身体接触を伴う遊びをいかに保障するか、社会コミュニケーションの視点においても不可欠と言える。本稿では、滑り台を含む遊び環境の中で ASD 児の児童が遊びに没入した結果として、社会コミュニケーションにどのような影響を与えるか、またその発達的意義について話題提供を行う。

【指定討論者の要旨（吉井勘人）】

子どもの遊びは、適応行動の獲得を目的とした訓練とは異なる。遊びは、子どもの自発性と開放性が高く、遊ぶこと自体が目的となって営まれる行為であり、多くの場合、快の情動を伴う行為である。また、遊びの中では大人の意図する定型化された枠組みを超えた可変性や揺らぎが生じることが考えられる。障害のある子どもの遊びの意義を教師がどのように捉え、それを支え、広げるための環境をいかに構築するのか、遊びの経験はその後の発達にどう影響するのか、遊びを支援することの意義を多角的に検討していきたい。

(MANABE Ken, JYOMEN Taku, AOKI Yuichi, YOSHII Sadahito)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 7-6

知的障害特別支援学校における「教科別の指導」Ⅱ

ICT 機器の有効活用と重度知的障害児への指導の工夫を中心に

企　画　者：西川　　崇（大阪常磐会大学こども教育学部）
司　会　者：西川　　崇（大阪常磐会大学こども教育学部）
話題提供者：比嘉　香苗（沖縄県立西崎特別支援学校）
話題提供者：渡邉　莉都（元・高知県立山田特別支援学校）
話題提供者：辻　　昇吾（名古屋市立西特別支援学校）
指定討論者：三浦　光哉（聖和学園短期大学）
指定討論者：山口　純枝（名古屋市教育委員会こども応援課）

KEYWORDS　：　知的障害特別支援学校　　教科別の指導　　授業実践

【企画趣旨】

特別支援学校学習指導要領に基づくカリキュラム・マネジメントの充実が図られ、知的障害教育における教科別の指導の重要性が認識されたことにより、これまでの各教科等を合わせた指導（以下、合わせた指導）中心の教育課程を見直し、育成を目指す資質・能力の３つの柱に基づいた教科別の指導の実践研究を行う特別支援学校が全国的に増えている。

企画者らのグループでは、昨年度の本学会において「知的障害特別支援学校における教科別の指導」シンポジウムを開催し、知的障害教育における教科別の指導を充実させるための教育委員会の役割や、教科別部会と連携した校内研究の在り方などについて検討してきた。今回は、これらの討論の経緯を踏まえながら、知的障害特別支援学校の教科別の指導における実践課題である「重度知的障害児への見やすく分かりやすい教材教具の工夫」、「児童生徒の能力差への対応」、「ICT 機器の有効活用」についての取組を取り上げ、令和時代の知的障害特別支援学校における「教科別の指導」の方向性について討議したい。

なお、発表と掲載については、所属学校の同意を得ている。また、個人情報および倫理面には十分に配慮している。

【話題提供】

１　重度知的障害のある生徒の高等部数学科教科別の指導の工夫（比嘉香苗）

本校では学習指導要領の改訂に伴い、従来の教科等を合わせた指導から、教科別の指導への見直しを進めてきた。令和６年度からは高等部においても、すべての授業を教科別の指導で実施している。重度知的障害のある生徒に対しては、生活年齢に即した高等部段階の学習を保障する必要があるが、その特性上、言葉での説明や抽象的な概念の理解が難しく、学習を進めていくためには多くの工夫が求められる。今回紹介するのは、高等部１年生８名を対象とした数学の教科別の指導の実践である。対象生徒の中には、数の概念が未習得の生徒から簡単な加減算が可能な生徒まで学習の理解度に差があり、離席や教室への不適応が見られる生徒も含まれている。多様な実態の中で、それぞれの思考・判断・行動を引き出す授業の工夫や、下学部の学習を振り返りながら、３年間を通じて高等部段階の学習へとつなげる取組について、話題提供を行う。

２　同単元異目標での小学部小集団における算数科の実践（渡邉莉都）

本実践校では知的障害教育における「教科別の指導」の実践研究を３カ年計画で行ってきた。３年目の実践では、「何が分かっているか」「どこにつまずいているのか」「どんな力が身に付いたのか」といった児童生徒の学習状況を適確に把握し、その学びの過程を大事にすることを意識し、「指導と評価の一体化」をさらに進めていくことを目指した。実態差のある集団に対して、段階に応じた単元目標のもと、それらを個々のどのような学びの姿から見取るのか、学習状況の判断基準となる姿を個々に明確にし、実践校で作成した「単元計画シート」を使って学習計画を整理し、補助者とともに毎時間学びの姿を共有しながら学習評価を行い、よりよい実践につなげた。

今回は、小学部１段階と２段階の目標を目指す児童からなる小学部１年生を対象とした、算数科「みんなでくばろう、かぞえよう」（１段階Ａ数量の基礎、２段階Ａ数と計算）の取組について話題提供を行う。

３　知的障害特別支援学校における教科別の指導への転換と ICT 機器を活用した授業実践に向けての取組（辻　昇吾）

名古屋市では、令和元年度よりこれまでの「教科等を合わせた指導」を中心とした教育課程を見直し、教科別の学習指導へと転換していった。また、同時期には、GIGA スクール構想を背景に、ICT を活用した指導法への移行も求められるようになった。

私は、令和３年度から６年度までの４年間、前任校である名古屋市立南特別支援学校の教務主任を務め、教科別の指導への転換とその定着、さらにそれを基盤とした ICT を活用した指導への転換に学校を挙げて取り組んだ。その結果、教員にとっては教える内容が明確化し、教材研究がやりやすくなり、ICT を活用した指導への移行もスムーズに進んだ。また、生徒にとっても学ぶ内容が明確になり、ICT 化によりノートや筆記具のようにタブレットを活用するなど、学習効率も高まっていった。本発表では、教科別の指導への転換とそれと並行して行われた ICT を活用した授業づくりについて、学校全体の取組を中心に話題提供する。

【指定討論】

三浦光哉氏は、合わせた指導から教科別の指導への転換を指向する自治体や特別支援学校に注目し、教育課程の転換による実践上の課題を検討してきた。合わせた指導と教科別の指導の両方の指導を経験した教員の、教科別の指導への転換による指導方法や学習評価への意識の変容や、個別最適な学びと協働的な学びの充実のための課題等について言及する。

山口純枝氏は、これまで特別支援学級、特別支援学校、教育行政、管理職と様々な立場で知的障害教育に携わってきた。合わせた指導から教科別の指導への転換や ICT 機器の効果的な活用について、行政や管理職の立場からどのようにミドルリーダーや教員に説明し、カリキュラム・マネジメントや ICT 活用を推進していくべきかについて言及する。

（NISHIKAWA　Takashi　,　HIGA　Kanae,
WATANABE　Ritsu,　TSUJI　Shogo,
MIURA　Koya　,　YAMAGUCHI　Sumie）

発達障害と自己：周囲のありようと自分らしさのバランスに着目した実践知と研究知がつながる支援の循環関係

企画者　滝吉美知香（岩手大学）・田中真理（九州大学基幹教育院）
司会者　滝吉美知香（岩手大学）
話題提供者　廣澤満之（明星大学）
上田綾香（九州大学基幹教育院）
吉田ゆり（九州大学基幹教育院）
指定討論者　大島郁葉（千葉大学子どものこころの発達教育研究センター）

KEY WORDS: 発達障害　自己認識欲求　アイデンティティ　セルフアドボカシー

【企画趣旨】

発達障害児・者の自己をテーマにした研究は数多くあるが，臨床や教育の場から生じる実践知と，調査や実験から得られる研究知は，どのようにリンクするのか。実践知と研究知とのつながりが生かされた支援は更なる仮説を生み出し，その仮説に基づき丁寧に導き出された知見がまた新たな支援につながる（田中・滝吉,2024)。本企画では，臨床や教育の場で出会う架空事例を想定し，自己に関する研究知見との接点を考察したうえで支援を組み立てる構成で話題提供を行う。これにより，発達障害と自己について，実践知と研究知がつながる支援を軸とした循環関係について考える。

自分自身の言動や環境が，周囲とは異なっていることへの気づきは，しばしば疑問という形で表出されることがある。例えば「どうして自分はいつもみんなとは違う教室にいるんだろう」「どうして自分だけ薬を飲むのだろう」などのような疑問には，自分だけに何か特有の理由があるのではないかという気づきが反映されている。そのような気づきから，自分だけに特有の理由を知りたいという気持ちである「自己認識欲求」(上瀬,1996)が生まれる。その自己認識欲求が，本人の認識や経験と，周囲のありようとのバランスのなかで，丁寧に満たされることによって，本人は自分だけに特有の特徴を自分らしさとして認め，「アイデンティティ」を形成していく。しかし，周囲のありようと自分らしさのバランスを取ることは決して容易なことではない。自分らしさを見つけ保ち深めるためには，周囲のありように適応する工夫や支援を必要としたり，周囲のありように変化を求めたりすることが必要であったりする。そのような際に，自分のことばで自分らしさを説明し，自分の権利を守る「セルフアドボカシー」の力が必要とされる。

本企画では，「自己認識欲求」の観点から廣澤満之氏，「アイデンティティ」の観点から上田綾香氏，「セルフアドボカシー」の観点から吉田ゆり氏に，話題提供をいただく。

周囲のありようの中で差別や拒絶の経験が本人に蓄積されると，自分らしさを肯定することが難しくなる。周囲に溶け込むため行う「社会的カモフラージュ行動」（Lai et al., 2011）や，そのような行動の背景にある「スティグマ」に関する諸問題について，発達障害者を対象に豊富な臨床経験と研究実績を持つ大島郁葉氏から指定討論をいただく。

以上をふまえ，発達障害児・者をとりまく周囲のありようと，本人が認識する自分らしさとのバランスを支える支援のあり方について，フロアを交え意見交換を行いたい。

【話題提供者の趣旨】

発達障害と自己認識欲求：廣澤満之

自分の特性の原因を探索しようとする自己認識欲求が生じると，自分とは何者なのかという情報収集行動が繰り返され，自己概念明確感へとつながる（上瀬,1996)。本発表では，同年代の他者を含む集団の中で情報収集行動を行った青年期事例と，情報収集行動に対し保護者が積極的に関与した事例を扱う。自己概念明確感に至るプロセスにおいて，本人告知の意義や集団との関係，支援者の在り方を議論する。

発達障害とアイデンティティ：上田綾香

発達障害であることを，アイデンティティとしてどのように位置づけていくのかにおいて，周囲の環境は非常に関連深い要因である。本発表では，長年の困り感の経験を経て成人後に ASD の診断を受けた事例と，児童期に診断告知を受けて特別な支援環境の元で過ごしてきた成人の事例を取り上げる。各事例のアイデンティティの在り方やその差異を考察する中で，支援において重要な視点を提案する。

発達障害とセルフアドボカシー：吉田ゆり

自己の権利を守るセルフアドボカシーが重要になる局面の一つに合理的配慮の申請がある。申請は自己申請が原則であり，障害の理解を経て援助要請スキル，セルフアドボカシーとそのスキルを獲得するプロセスが重要である。本発表では，診断及び障害理解の機会を持たず大学での合理的配慮申請に至らず修業困難が重篤化した事例，早期の診断がありながら援助要請に否定的で心理的不適応となった事例を取り上げ，心理教育的支援の在り方についての話題を提供する。

【指定討論者の趣旨】

大島郁葉：発達障害はアイデンティティであるというニューロダイバーシティの理念のもと，海外ジャーナル等では，アイデンティティ・ファーストの言葉を使うように定められている。しかし本邦においてはアイデンティティと障害が切り分けられておらず，発達障害のアイデンティティの受け入れには時として強烈な社会的・セルフスティグマが伴うことがありうる。当日は 3 名の発表者の先生方に，アイデンティティとスティグマとの関連や，発達障害のポジティブなアイデンティティにとって何がカギとなりうるのかを討議したい。

【文献】上瀬由美子（1996）自己認識欲求モデルとその実証的研究（博士論文）日本女子大学；Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Pasco, G., … Baron-Cohen, S. (2011) A behavioral comparison of male and female adults with high functioning autism spectrum conditions. PLoS ONE, 6(6), e20835. ; 田中真理・滝吉美知香（2024）発達障害と出会うとき―事例と研究知見から考える自己理解と支援．慶應義塾大学出版会.

(TAKIYOSHI Michika, TANAKA Mari, HIROSAWA Mitsuyuki, UEDA Ayaka, YOSHIDA Yuri, OSHIMA Fumiyo)

障がいの重い子どもと係わり合うなかにある実践研究（3）

―実践事例検討１　子どものイニシアチブに基づいた共同活動に視点を当てて―

企画・司会者　　菅井　裕行（宮城教育大学大学院教育学研究科）
話題提供者　　笹原　未来（福井大学大学院連合教職開発研究科）
指定討論者　　岡澤　慎一（宇都宮大学大学院教育学研究科）
菅井　裕行（宮城教育大学大学院教育学研究科）
中村　保和（群馬大学共同教育学部）
土谷　良巳（上越教育大学名誉教授）

KEY WORDS: 教育的係わり合い　重度・重複障害　コミュニケーション

【企画趣旨】

これまでにわれわれは、2 回にわたって「障がいの重い子どもと係わり合うなかにある実践研究」というタイトルによる自主シンポジウムを重ねてきた（第 59 回大会、第 61 回大会）。われわれの研究では、子どもと係わり手とが双方的に変化を重ねていくことを教育的係わり合い（梅津, 1974）とし、障がいの重い子どもとの教育的係わり合いにおいて研究者自身が係わり手として実践することを必須の条件としてきた。他者の実践に対する批評や観察による解釈や分析といった手法では明らかにできない、実践当事者による分析をも取り入れることを重視しつつ、これまでは、研究者自らが係わり手として実践した内容を検討していく教育実践研究の在り方や、その対面相触の場における係わり手と子ども相互の関係に関する「相互主客二役性（梅津, 1974）」をどう考えるかについて、実践事例の報告に基づく討議をしてきた。今後、この自主シンポジウムでは、話題提供者と指定討論者だけではなく、フロアの参加者と共に実践事例検討を実施してみたい。今回は、笹原氏（福井大学）が提供する具体的な事例を通じて係わり合いの糸口がどのように見出され、さらに子どものイニシアチブに基づいた共同活動がどのように生成・発展したかについて討議し、子どもの理解を掘り下げるための実践検討を行う予定である。

【話題提供者の趣旨】（笹原）

N（仮名）はダウン症と感音性難聴を併せ有するろう重複障害児である（係わり合い開始当初 4 歳）。“トランポリン”や“高い高い”等の活動を手話で要求し、活動が自全態化した際には笑顔で拍手をするといった様子が見られたが、自発的な発信は他者の介入を要する活動場面に限定されていた。それら以外の場面で N が他者との共同活動を求めたり、周囲に注意を向けたりする様子は乏しく、一人遊びの中で同一の動きを繰り返したり、短時間で遊びが移り変わったりすることも多かった。筆者（A）は、N が取り組んでいる活動を保障しつつ、N の動きを真似たり、動きや状況を叙述する身振りや音声言語を重ねたりすることで、相互的なやりとりと共同的な活動の創出を試みた。

当初、N の注意は専ら玩具に向けられ、A に注意を向ける様子は見られなかった。しかし、対面した状態で A が N の動きを真似ると、N は玩具を操作しつつ A に視線を向けるようになった。動きが同期すると N は笑顔を表出し、A の動きを誘う発信が見られるようになった。

S2-1：室内用の砂を両手で握る N の動きを真似ながら A が「おべんとうばこのうた」のワンフレーズを歌うと、N は A の顔を見て、A の歌と動きに合わせて腕を左右に動かす。A が歌い終えると N は砂を離し、A を見て「できたー」と拍手をする。N は再び砂を握ると、A を見て腕を左右に動かす。
S2-2：N はパンチングマシンを叩く。N を真似て A が叩くと、N は笑顔を表出し、A を見ながら再び叩く。マシンを交互に叩き合うやりとりが続く。

次第に N はそれ以前のセッションで展開した同期的なやりとりを再現する動きを表出するようになり、活動の開始や終了を A に発信する様子も見られるようになった。

S40：N は小さな声で歌いながらタンブリンを鳴らしている。N を真似て A も歌い、手を叩く。N は A や周りの人に視線を向け、笑顔を浮かべながら繰り返し歌う。
S50：太鼓を手にして座る N に A が「何？」と尋ねると、N は A にタンブリンを渡す。太鼓を別のタンブリンに持ち直した後、N は S40 と同じメロディーを口ずさみ始める。
S52：N はタンブリンを手にして座り、「おいで」と手招きをして A を呼ぶ。

その後、N の遊びは次第に玩具の探索的・操作的な遊びへと広がった。N は玩具を操作しつつ活動の合間で A に視線を向け、N の動きや状況を叙述する A の音声言語や手話を真似て自ら発信するようになった。

S53：ビー玉転がしのコースが壊れ、N は A を見ながらレールを指差して「ばーばー」と言う。A が「作るの？」と手話を重ねて尋ねると、N は“作る”の手話を発する。その後再びコースが壊れると、N はコースを指差し“作る”と発する。
S58：音楽が流れる玩具で、N は音楽に合わせて体を揺らした後、ボタンを押して音楽を止め、笑顔で周囲を見ることを繰り返す。A は音楽に合わせて歌いながら N と同様に体を揺らし、音楽が止まったところで「止まったね」と音声と手話で応じる。その中で、N は“止まる”と似た動きを発する。

その時々の N の注意を共有し、N の動きに同期的に応答することで、活動を共有するパートナーとしての関係と“共にする”という活動の文脈が形成され、N の遊びは共同性を帯びるものとなった。N の発信や語彙の拡大は、それらを下地として、活動により細やかなやりとりを組み込むことで成立した。

【指定討論者の趣旨】

岡澤：子どもにとって、“発信するに足る”係わり手になるために求められることは何か。子どもの注意を読みとり、動きに同期的に対応することには、活動における係わり手の高い集中と迅速な判断に基づいた実行が求められる。

中村：N の遊びが A との共同性を帯びていく経過について「N の取り組む活動を保障すること(現勢保障)」と「同期的なやりとり」といった働きかけの観点から検討し、N の発信や語彙の拡大を生み出したこととの関係性から考察したい。

菅井：N←A（模倣）が、N→A（手話・模倣）へと変化するプロセスの中に N×A（係わり合い）が造り出す関係の進展がみられている。この関係がもたらす効果について取り上げ、検討したい。

土谷：N の表出が手話的表出の様相を帯びてきたプロセスでは A からの働きかけが不可欠であった。その機序を「信号系造成活動（梅津 1987）」の観点から再構成することに接近してみたい。

【付記】本事例の発表については保護者の承諾を得ている。

（SUGAI Hiroyuki, NAKAMURA Yasukazu, OKAZAWA Shinichi, SASAHARA Miku, TSUCHIYA Yoshimi）

感性と創造力を育てる
＝ICT 機器を使って感性と創造力を豊かにする授業実践より＝

企画者　阪下　香奈　（東京都立羽村特別支援学校）
司会者　阪下　香奈　（東京都立羽村特別支援学校）
話題提供者Ⅰ　高村　匠　（東京都立町田の丘学園）
Ⅱ　長島　麻結里　（東京都立青鳥特別支援学校）
指定討論者　阪下　香奈　（東京都立羽村特別支援学校）
篠崎　友誉　（学習院大学）

KEY WORDS: ICT 知的障害特別支援学校　活用方法

【企画趣旨】

文部科学省より「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(報告)」(令和３年１月)が出された。そのうち「ICT 利活用等による特別支援教育の質の向上」では、「ICT に必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ることが必要である。そうすることで、生活全般に向けた有力なツールともなり、障害者の QOL(Quality of life:生活の質)の向上にも寄与することが可能である」と述べられている。私たちは感性とは「思いや願い」想像力とは「自己実現のためにどうすればよいかを考える力」と捉えＩＣＴを使用することで生徒の自分らしい生き方の実現に向けた取り組みの在り方を示すことができると考え授業研究に取り組んだ。なお本研究対象者には事前に「校外の発表資料に名前や写真などの個人が特定できる情報を載せなければ掲載を許可する」旨の承諾を得ている。

【１　話題提供者の趣旨】

A 校は、小学部～高等部を設置した知的障害教育部門と肢体不自由教育部門を併置した特別支援学校である。本実践では知的障害教育部門中学部２年生８名(太田 Stage:Ⅲ～Ⅳ)からなる学習集団を対象に国語の授業を通して、一人一台端末を活用し、生徒の感性と想像力を引き出すことに焦点を当てた。生徒がタブレット端末を扱う力を高めることで、感性と想像力を授業の中でより豊かに発揮し、生活上の困難を克服するための一つの手段としての可能性について検証する。

昨年度は、一人一台端末の基本操作方法の習得期と位置づけ、Teams の課題機能を活用して、「授業の予定・振り返りシート（Excel)」の入力を毎回の授業で実施した。結果として、特定のアプリの起動や文字入力、課題提出の方法等を習得し、意欲的にタブレット端末を活用する姿勢を確立できた。

中学部２年次(現在)では、文章内容の充実期と位置づけ、タブレット端末を活用し、自分の思考をまとめて構成するとともに、表現する力を高めることを目標とした。4,5 月の「自己紹介をしよう」の単元では、①教師の作成した質問紙に音声入力を用いて回答する。②質問紙の回答結果を手掛かりにインターネット検索を通じて自らのイメージに近い画像を探し出し、保存する。③保存した画像を挿入したスライドを作成する学習活動を行った。その結果、８名中、７名の生徒がインターネット検索（safari）を用いて、自らのイメージに近い画像を探し出して保存する手段を身に付け、その内の５名がプレゼンテーションツール（PowerPoint）を自力で操作して、自己紹介スライドを作成することができた。単元を通して、自分の想像した情景に適した語彙について考えようとする場面が多くみられ、スライドを用いた自己紹介では、自分の言葉に自信をもって発表しようとする様子を引き出すことができた。

【２　話題提供者の趣旨】

B 校は、高等部のみを設置した知的障害特別支援学校である。本実践は、生徒の感じたことや考えたことを学習に生かすために、どのような要素が必要かを検討した研究である。対象は高等部３年生の社会科とした。

先行研究として、筑波大学附属小学校の「感性を豊かにする指導法の究明」があり、その報告の中に、「いわゆるオープンエンドプロブレムが望まれる。エンド、つまり目的あるいは結果などが、オープンである。一意に結論付けられない問題である。このことが子供の自由な精神を活発にすることになる。」とある。

特別支援学校学習指導要領によると、社会科では、社会に主体的に関わろうとする態度や学習したことを社会生活に生かそうとする態度の育成が求められている。また、多角的な思考や理解を通して、日本や地域社会への誇りや愛情、社会の一員としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚の育成が求められている。ここから、社会科としての感性と創造力とは、「社会生活に関わる課題にワクワクし、自己をプロデュースしていく力」であると考えた。また、知的障害のある生徒の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいと学習指導要領の中で述べられている。このことから、生徒の知識や経験などの「点」を関係のある事柄同士を結び付け「線」にしていく課題を設定していくことが必要である。以上を踏まえ、地理的事象や歴史的事象について、生徒のこれまでの学習や経験を生かした学習を展開していくことが生徒の感性と創造力を豊かにしていくのではないかと仮説を立てた。また、社会科の取り扱う事象の抽象的で分かりづらい部分について、ICT を活用することが、生徒のイメージを広げることに効果があるのかを検証する。

【指定討論者の趣旨】

滋賀県総合教育センターが行った「令和５年度(2023 年度)特別支援教育 ICT 活用プロジェクト研究」では「特別支援学校における自分らしい生き方の実現に向けた ICT 活用による取組のあり方」では個別の事例で ICT 活用した実践報告がある。本研究ではこの研究を受けて集団の場面での自分らしい生き方の実現に向けて ICT 活用の在り方の研究を行った。今後も激しく変化する社会の中で、自己が望んだ生活を行うための支援ツールとして理解し、活用できるようになるのかを検証した。

（文献）

文部科学省「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(報告)」
滋賀県総合教育センター「令和５年度(2023 年度) 特別支援教育 ICT 活用プロジェクト研究」
筑波大学附属小学校「感性を豊かにする指導法の究明」

(SAKASHITA Kana, TKAMURA Takumi,
NAGASHIMA Mayuri, SHINOZAKI Tomoyoshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 7-10

知的障害特別支援学校における チームで取り組む自立活動の指導

企画者　小林　敬和（岡山大学附属特別支援学校）
司会者　角原　佳介（岡山県立東備支援学校）
話題提供者　重永　多恵（岡山大学附属特別支援学校）
濵田　曜　（岡山県立岡山瀬戸高等支援学校）
橋口　尚宝（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）
近藤　芽未（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
指定討論者　丹治　敬之（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 自立活動の指導、チームでの指導、指導の充実

【企画趣旨】

特別支援学校学習指導要領自立活動編では､「自立活動の指導は、専門的な知識や技能を有する教師を中心として全教師の協力の下に一人一人の幼児児童生徒について個別の指導計画を作成し､実際の指導に当たることが必要である」と示されている。実際に、児童生徒が抱えている困難は多様で、一人一人異なっており、在籍する全ての児童生徒の自立活動の指導目標を達成しようとするならば、児童生徒に関わる全ての教師が一人一人の指導目標や指導内容等を共有し、実践する必要があり、チームによる取り組みが不可欠となる。

岡山大学附属特別支援学校では、2023 年度より、「知的障害特別支援学校におけるチームで取り組む自立活動の指導～個別取り出しによる時間における指導と各教科等における指導の充実～」という研究主題を設定し、自立活動の指導の充実に向け、個別取り出しによる指導の在り方、個別取り出しによる指導と各教科等における指導の関連の在り方、チームで指導する際の考え方と要点を明らかにすることを目的として研究に取り組んでいる。なお、岡山大学附属特別支援学校には、発達支援室が設けられ、4 名の教師が配置されており、個別取り出しによる時間における指導及び、各学部全教師が各学部の全児童生徒の指導目標や具体的な指導内容、評価等について検討する「自立活動検討会」の企画・運営の役割を担っている。

本シンポジウムでは、岡山大学附属特別支援学校からチームでの指導の充実を図るために実施している「自立活動検討会」について、岡山県立岡山瀬戸高等支援学校から共同研究の中で実践された「チームづくり（OJT)」について、鹿児島大学教育学部付属特別支援学校から共同研究で取り組まれている「自立活動の指導の課題とチームでの指導を目指した取組」について、筑波大学附属久里浜特別支援学校からチームで幼児理解を深め、共通認識をもって指導するために取り組まれている「のびのびシート」と「ふせんワーク」について話題提供を行う。また、筑波大学人間系の丹治敬之先生より討論をいただくことで、自立活動の指導の充実に向けたチームで取り組む指導の在り方について議論を深めることを目的として本自主シンポジウムを企画した。

【話題提供者の趣旨】

重永　多恵（岡山大学附属特別支援学校）

本校では、全児童生徒に対して教育活動全体を通じて、個に応じた自立活動の指導を行うためには、チームで取り組むことが不可欠と考え、より効率的・効果的で持続可能な取り組み方を模索しながらチームでの自立活動の指導に取り組んでいる。本シンポジウムでは、自立活動の指導の設計、評価の過程で指導に関わる全ての教師が集まり、児童生徒の一人一人の指導について検討する「自立活動検討会」について話題を提供する。

【話題提供 2】

濵田　曜（岡山県立岡山瀬戸高等支援学校）

本校では､教師の主体的･協働的な学びを実現するには、固定的な枠組みにとらわれず、チームで柔軟に取り組む校内授業研究の仕組みづくりが不可欠と考えて取り組んでいる。教師が自ら研究テーマを設定し、共通の関心に基づいてグループを形成する取組では、教師間の OJT 的な関係性が構築され、実践的知識の共有と深化が進んだ。本シンポジウムでは、こうした実践の中で形成された「自発的なチームづくり」の具体例をもとに、校内研修の在り方とチームベースの OJT の可能性について話題を提供する。

【話題提供 3】

橋口　尚宝（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）

本校の自立活動の指導における課題の中に、主に学級担任に委ねられる自立活動の授業づくりの難しさや不安、一貫した指導を行うための体制づくりの難しさが挙げられていた。そこで、自立活動の充実のために、児童生徒が学習に主体的に取り組む方法の検討やそれに必要な指導支援、児童生徒の変容の評価や改善といった自立活動の授業づくりと指導体制づくりにチームで取り組むことを研究することとした。本シンポジウムでは、小学部全児童の自立活動の充実を目指して、小学部教師が協働して行った授業づくりのＰＤＣＡサイクルについて話題を提供する。

【話題提供 4】

近藤　芽未（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

本校幼稚部では、幼児の姿から適切に実態を把握し、幼児の生活全体を捉えて指導することが大切であると考え、チームで幼児理解を深め、共通認識をもって指導にあたっている。本シンポジウムでは、幼児一人一人の実態把握からねらいや指導方法までを、付箋を用いてチームで検討する「ふせんワーク」と、「ふせんワーク」で導き出した内容を記載し、日々の指導に活かすシートである「のびのびシート」について話題を提供する。

【指定討論者】

本シンポジウムでは、筑波大学人間系の丹治敬之先生よりチームでの自立活動の指導、自立活動の指導の充実に向けた取組等の視点から指定討論をいただく。

(KOBAYASHI Hirokazu, KAKUHARA Keisuke, SHIGENAGA Tae , HAMADA You, HASHIGUCHI Shouhou, KONDOU Megumi, TANJI Takayuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 7-11

知的障害児・者における思考と言語

～分類課題における概念理解の位置づけ～

企画者/司会者　平田　正吾　（東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座）
話題提供者　三橋　翔太　（埼玉大学教育学部）
話題提供者　内城　あまね（東京学芸大学大学院教育学研究科）
指定討論者　村尾　愛美　（東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座）

KEY WORDS: 知的障害（知的発達症），思考，言語

【企画趣旨】（平田正吾）

本シンポジウムは、知的障害(知的発達症)における思考の特徴を、特に言語との関連から明らかにしようとする試みの一環である。実行機能は、合目的的な思考や行動の実現を支える一連の高次認知機能の総称であり、例えばウィスコンシンカード分類検査(WCST)は、こうした能力を評価する代表的な課題である。WCST では、特に概念の転換を評価するとされているが、この課題は小児には難度が高いことから、より単純化した Dimensional Change Card Sort(DCCS)課題が、就学前の幼児や知的障害児の実行機能を評価する課題として、よく用いられてきた。DCCS 課題では、色や形という知覚的な次元に基づき、調査者の教示に従ってカードを分類していくことが求められる。例えば、３歳頃の幼児では、分類基準が変更された場合に、それにしたがった分類の切り替えが生じず、先の基準による分類を継続する傾向が認められ、これが実行機能の未成熟の現れとされている。DCCS 課題では、色や形という概念を対象児が理解していることが、まず前提とされており、更に色や形という知覚的次元は等価なものとして扱われ、どちらの次元から分類を行ってもよいとされている。しかし、幼児に事物を自由に分類させた場合には、色に基づく分類がまず現れることや、知的障害児が色への選好を示すことなどが、これまでに報告されていることを踏まえると、対象児における概念理解の程度が実行機能と関連する可能性は、未だ否定できないように思われる。また、そもそも概念を理解するということそれ自体が、どの程度実行機能と独立に扱いうるのかも不明である。本シンポジウムでは、これまで DCCS 課題の前提条件として、さほど重視されてこなかった概念理解に焦点を当て、知的障害のある小児や成人における分類課題への影響について検討した２つの話題提供に加え、知的障害児の言語発達における概念理解の位置づけについて、近年の心理言語学的知見をご紹介していただくことにより、知的障害児・者における思考と言語という古典的ではあるが、未だ重要な問題について改めて考えたい。

【話題提供者の要旨】

１）知的障害者の DCCS 課題における言語教示の影響

（三橋翔太）

知的障害者 46 名に対して，色と形の二次元から成る DCCS 課題を実施した。特定の次元でカードを６回分類するよう求めた後（プレテスト、例えば色）、もう一方の次元（形）でカードを６回分類するよう求められる（ポストテスト１）。こうした標準的な方法で課題を実施した後に、ポストテスト１から分類次元を変更せずに、教示をより詳細にした場合に(ポストテスト２)、課題の成績に変化が見られるか検討した。すなわち、プレテストやポストテスト１では「『次元名（色または形)』で分類してください」と教示したが、ポストテスト２では、「『次元名（色または形)』で分類してください。これは「具体的な刺激の名称（例：赤やハート)」です」と、刺激の具体的な名称を教示で明示した。その結果、色や形という分類次元の違いに関わらず、ポストスイッチ２の正答数が有意に増加していた。この結果は、次元名だけでなく、それを構成する下位要素の言語化が、認知的柔軟性を促進させることを示している。こうした結果を踏まえ、概念理解と言語、実行機能の関係について議論したい。

２）カテゴリー柔軟性の発達とその障害

（内城あまね）

カテゴリー柔軟性とは、特定の事物（例えば、サル）を連想的な次元（例：バナナ）や、分類学的な次元（例：ウサギ）に応じて、その都度分類する能力であり、定型発達児では DCCS 課題によって評価される知覚的次元に基づく認知的柔軟性よりも後から発達することが、これまでに指摘されている。カテゴリー柔軟性を評価する分類課題では、連想的な次元に基づく分類と分類学的な次元に基づく分類のどちらがまず現れるかについては、ほとんど注目されていない。しかし、発表者のこれまでの定型発達児や知的障害児・者に対する調査では、連想的な次元に基づく反応が、まず優勢に現れることが明らかとなった。更に、知的発達がより未熟な者たちでは、分類学的な知識を有していると考えられるにも関わらず、連想的な分類から分類学的な分類へと反応を移行できないことも明らかとなった。同様の結果は、語連想課題においても認められた。これらの結果は、カテゴリー柔軟性に概念の階層性あるいは意味場が明らかに影響を及ぼしていること、また特定の知識を有していることと、それを自らの行動制御に用いることが乖離しうるものであることを示している。

【指定討論者の要旨】（村尾愛美）

心理機能における言語の独立性については、現代の心理言語学における中心的なテーマの一つである。知的障害児が統語論的問題や意味論的問題を示すことは、これまでに報告されているが、それが彼らの知的機能の問題とどのような関係にあるのか関連する知見を紹介したい。また、知的障害児における思考と言語の関係については、言語のシンボル機能がどの水準にある者であるのかという点への目配せが不可欠であろう。これらの点も踏まえ、フロアも交えた活発な討論を行いたい。

付記：本シンポジウムにおける研究発表については、対象者の保護者や代諾者から、研究実施と結果の公表に関する同意を書面で得ている。

(Hirata Shogo, Mitsuhashi Shota, Naijyou Amane, Murao Aimi)

知的障害児童生徒の主体的な学びの質と授業を考える

―AAR サイクルと協働的学び―

企画　細川かおり（千葉大学教育学部）
司会　細川かおり（千葉大学教育学部）
話題提供者　竹林地　毅（広島都市学園大学子ども教育学部）
霜田　浩信（群馬大学共同教育学部）
指定討論者　米田　宏樹（筑波大学人間系障害科学域）

KEY WORDS: 知的障害教育, AAR サイクル, 協働的学び, 授業

【企画趣旨】

今日の世界の教育は VUCA な時代を生き抜くために,子どもが主体的に思考する力を身につけ，相互に協力して課題解決をする力を育成しようとしている。現行の学習指導要領においても 3 つの資質・能力を主体的・対話的で深い学びによって育てようとしている。小，中学校では子どもが協力して課題解決すること（協働学習など）を通して主体的に思考することや態度を身につける授業が行われ，例えば AAR サイクル用いた授業実践も報告されている。AAR サイクルとは子どもが見通しをもって期待して取り組み，実際におこなってみて，振り返るというサイクルであり（Anticipation－Action－Reflection),これを通して資質能力の育成が試みられている。これらは知的障害教育においても求められているが，一方知的障害児童生徒は，障害特性から思考することが苦手とされている。では，知的障害教育で子どもが主体的考えることや，協働的な学びをどう考え，どう作っていけば良いのだろうか。本シンポジウムでは，子どもが協力して課題解決する授業（協働学習）や協働的学び，内面と働かせ自ら思考すること，知的障害児童生徒の授業における主体的な学びについて考えたい。本シンポジウムでは,話題提供者のこれまでの実践,研究,経験や実感から自由に語ってもらい，フロアと共に考えていきたい。

【話題提供】

知的障害教育各教科の特徴と「合わせた指導」の必要性

AAR サイクル（Anticipation- Action- Reflection）では、計画を立てること、経験、そして振り返りを繰り返すことで学習者は理解を深めていくと言われる。AAR サイクルを知的障害教育のなかで考える際、知的障害の特性ゆえに計画、活動、振り返りの過程で生じるバリアを考慮した活動展開が必要となる。それは、見通しが持ちやすい環境設定や情報の提示、活動参加のためのサポートによって活動に参加し、振り返りの工夫等によって、自分なりに「わかった」「できた」につなげることが必要である。しかし、なによりも児童生徒が「できそう」と思える活動設定と実際に「できた」ことを繰り返す中で、自分なりのコツなどを捉え、その学びが日常生活に活かしていくことが求められる。いわゆる発達の最近説領域に基づく活動設定とその内化（般化）が求められる。加えて、協働といった観点では、他者の活動や学びに触れ、それを自分の活動に活かすなどの学びが必要となる。本話題提供では、いくつかの授業実践をもとに、知的障害児が主体的に活動に参加し、学びを生活に活かすための実践のあり方について提案したい。

（霜田浩信）

授業づくりとカリキュラム・マネジメント

主体的に学ぶとは､「自分で自分の学びをコントロールでき、自分事の本気で真剣な課題を、見通しをもちながら、自分で解決に向かう。と同時に、その学びを振り返り、次につなげる」（田村,2024）と考え、授業づくりを考えてみたい。授業づくりでは、①得意な「使いながら学ぶ」ことを生かすこと②行動的理解を実現すること③児童生徒を「学ぶ主体」としてとらえること④「させられる生活」から「自らする生活」を実現するよう生活を整えること⑤体験を経験にすること（体験⇒言語化・内面化⇒経験⇒振り返り・対話⇒学び）で資質・能力を育成すること⑥教師の「教えたいこと」を児童生徒の「学びたいこと」にするよう工夫すること⑦児童生徒の内面の動きをとらえ、学びを実感している姿をとらえること等が重要だと考えてきた。

さて、福島県立相馬支援学校（2023）は、カリキュラム・マネジメントために「学習する組織」づくりをしたこと、「単元研究会」等で育てたい資質・能力を整理し、単元づくりを語り合ったこと、単元配列表の作成・見直しを進めたこと､「各教科等を合わせた指導」の考え方を整理したこと等を述べている。カリキュラム・マネジメントの在り方も検討したい。

（竹林地毅）

【指定討論】

「生きて働く『知識及び技能』の育成は、「思考力，判断力，表現力等」に示す事項の指導を通して行う。この学習指導要領に示された学習過程は、知的障害教育が従来体現してきたものである。すなわち、生活上の課題解決に取り組む学習活動（＝思考・判断・表現力が必要な活動）を通して、各教科の内容（＝知識・技能）が習得されるという捉え方である。この「知識及び技能」は、意欲を伴うものでなければならないことから､「知的理解」よりも「行動的理解」が大切にされてきた。また、集団生活や円滑な対人関係についての指導が必要な知的障害児童生徒だからこそ、生活に即した実際的、かつ、集団のダイナミクスを活用できる活動題材を用いて、集団活動において個別的指導をおこなってきた。知的障害児童生徒の特性に応じて AAR サイクルの学習（授業）を成立させるためには、①体験重視の活動題材による授業、②経験化された（見通しと期待をもって取り組む）活動題材による授業、③総体としての「できること」で積極的に社会参加する（「知識及能力」を活用し思考・判断・表現する力を発揮する）活動題材よる授業の 3 つが不可欠である｡「個別最適な学びと協働的な学びの一体化」実現には、この 3 つの活動題材による授業を、具体的にどの時期・内容・形態で実施するか、すなわち、教科別の授業と教科等横断/「各教科等を合わせた授業」の組み合わせ方も重要である。

（米田宏樹）

【付記：本報告は JSPS 科研費 23K22302, 25K06444 による助成を受けたものです。】
(HOSOKAWA Kaori, CHIKURINJI Takeshi, SHIMODA Hironobu, YONEDA Hiroki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 8-2

特別支援学校に勤務する教員のキャリアと専門性の向上に関する考察Ⅴ

～小学校と特別支援学校の異校種間期限付異動を経験した教員のキャリアと期待される役割について～

企画者　深谷純一（東京都立墨田特別支援学校）
司会者　奥住秀之（東京学芸大学）
話題提供者　野崎裕紀子（東京都立王子特別支援学校）
中村亜紀（練馬区立上石神井北小学校）
指定討論者　大関浩仁（品川区立第一日野小学校）

KEY WORDS: 異校種間異動　教員のキャリア　教育施策

【企画趣旨】

文部科学省「令和の日本型教育答申」(令和 3 年 1 月)では,全ての教師に特別支援教育に関する専門性を求めており,自治体による人事交流の仕組みの構築に言及している。同省「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」(令和 4 年 3 月)では,全ての教員が特別支援教育を複数年経験すること等を求めている。「令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について(答申)」(同年 12 月)でも,教師に求める専門性において,5 つの柱の一つに「④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」が位置づけられた。また,同省「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」(令和 5 年 3 月)では,インクルーシブ教育システムの推進に関わる様々な具体的な方策が示された. こうした一連の流れを受け,同省による令和 5 年度特別支援教育体制整備状況調査では,初めて採用後 10 年目までの教師の特別支援教育に関する経験について調査が実施された。

東京都教育委員会では,平成 24 年度より小中学校教員を特別支援学校へ,特別支援学校教員を小中学校へ,翌年度からは高等学校も加え,原則 3 年間を期限として異動させる特別支援教育異校種期限つき異動を実施しており,文部科学省の検討会議のヒアリングで情報提供を行っている。また,令和 5 年度から 1 年間の期限付で小中学校と特別支援学校が教員を相互に派遣する短期人事交流を開始している。

企画者は在籍した特別支援学校において東京都の異校種期限付き異動を学校経営の中に位置づけ,積極的に異動や受入れを推進した。そこで,体制整備状況調査の結果や,実際に異校種期限付き異動を経験した教員からの話題提供及び全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会会長から国の施策や市区町村の現状を踏まえた指定討論により,特別支援教育の推進に資する教員のキャリアと期待される役割について検討する。

なお,本発表に関し開示すべき利益相反関連事項はなく,日本特殊教育学会倫理綱領及び倫理規定を遵守し各所属機関の許可を得て発表を行う。

【話題提供者の趣旨】

1　特別支援学級で求められた専門性等(野崎)

話題提供者は,令和 3 年度から 3 年間,特別支援学校から小学校特別支援学級に異動・勤務し,現在は特別支援学校での勤務に戻っている。小学校では,特別支援教育における環境整備や関係者の意識改革に取り組み,特別支援学校では,副籍交流や就学相談などを担当してきた経験に基づき,自らのキャリアを振り返りつつ,3 年間の異校種期限付き異動の実際と,特別支援学校と小学校で期待される役割などについて話題提供を行う。

2　特別支援学校センター的機能への還元(中村)

話題提供者は,平成 25 年度から 3 年間,特別支援学校から小学校の通級指導教室に異動・勤務し,特別支援学校での勤務に戻った後は,特別支援教育コーディネーターとして地域の関係機関の相談役を担い,現在は副校長として児童養護施設内に設置された小学校の特別支援学級を担当している。地域における特別支援教育についての相談役として,共生社会の実現に向けて具体的な取組みを関係者とやりとりしながら検討,実施し,特別支援教育の推進を担ってきた経験に基づき,自らのキャリアを振り返りつつ,期限付きで異動を経験する施策の実際と,特別支援学校と小学校で期待される役割などについて話題提供を行う。

【指定討論者の趣旨】

特別支援教育に関する教師のキャリアパスとは(大関)

指定討論者は,特別支援学校から教育行政を経て,特別支援学級等を設置する小学校の管理職を担っている。国の報告等を踏まえ各地で様々な施策が講じられているが,設置校における施策等への円滑な対応には課題も多く残されている。全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会会長の立場から,特別支援教育に関する経験や職層に応じた資質・能力の向上,すべての教員に必要な資質・能力などの視点で,特別支援教育に関わる教職経験や教員のキャリアパスについて討論の柱を提供する。

(文献)

文部科学省「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」(令和 3 年 1 月),「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」(令和 4 年 3 月),「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について(答申)」(令和 4 年 12 月) ,「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」(令和 5 年 3 月),「令和 5 年度特別支援教育体制整備状況調査結果」(令和 6 年 9 月)

(FUKATANI Junichi, OKUZUMI Hideyuki,
NOZAKI Yukiko, NAKAMURA Aki,
OZEKI Hirohito)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 8-3

実践研究者としての教師を考える

～学びの知と協働の在り方～

企画者　横尾俊、加藤敦、冠雄祐、谷戸諒太、滑川典宏、（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　加藤　敦　（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　嶋野　隆文（千葉県立つくし特別支援学校）
北村　拓也　（国立特別支援教育総合研究所）
照井　純子　（秋田県立聴覚支援学校）
指定討論者　安藤隆男（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 実践研究者としての教師、研修と研究、教師の専門性向上

【企画趣旨】

近年、教育現場は子どもたちの多様なニーズに対応するべく、柔軟かつ実際的な教育実践の構築を求められている。特に特別支援教育においては、個々の児童生徒の障害特性や生活背景に応じた支援を提供するため、理論に基づきながらも現場の実態に根差した実践知の構築が不可欠である。このような状況下において、教育実践を「研究」の対象として捉え、教師自身が実践の省察と再構築を繰り返す営み、すなわち「実践研究」の意義があらためて注目されている。

一方で、現場の教師が「研究」や「研修」に対して感じる負担感や乖離感も無視できない。日々の実践に追われる中、計画的に研究的視点を取り入れることの難しさ、研究活動の持続可能性、そして成果の還元と共有の仕組みなど、実践研究を推進する上での制度的・心理的な障壁は少なくない。

本シンポジウムでは、「実践研究者としての教師」に焦点を当て、教育現場における実践研究の可能性と課題を多角的に検討する。具体的には、以下の内容について共有する。

- 研究と研修の捉え方に関する現場の実態や困難性を話題にし、制度・組織・意識の観点からそれを支えるための方策
- 研究観の変容と、校内文化の醸成や組織的な研究推進の方策
- 実践に根差した問いの立て方や同僚教員との協働のあり方から、研究的視点を実践に活かす方法と、研究の成果を現場に還元するあり方

さらに、指定討論では、これらの話題をふまえて、実践研究の概念整理と教師の専門性形成との関連性について整理しつつ、今後の研究の方向性と教師同士・研究者との協働の在り方を展望する。

本シンポジウムを通じて、実践研究が個々の教師の専門性向上に資するとともに、教育実践と実践研究の往還を可能にする環境整備と、教師が主体的に研究に取り組むための支援方策について、実践と理論を架橋する視点から議論を深める。

【話題提供者の趣旨】

(1) 教育現場における「研究」と「研修」の受け止められ方とその困難の構造（北村　拓也）

教員にとっての「研究」や「研修」は、実践を内省し深化させる契機であると同時に、時間的・心理的負担を伴う取り組みとして捉えられがちである。特に特別支援教育の現場では、多様なニーズに応じた支援が求められる中で、日々の教育実践に追われ、計画的に研究的視点を持ち込むことが困難であるという声が多い。ここでは、実際の教育現場において教員が「研究」や「研修」に対してどのような印象を持ち、どのような点に困難を感じているのかについて話題提供を行う。さらに、その背景にある制度的・組織的要因や、教員個人の意識の在り方について考察する。そのうえで、研究が現場で定着するためには、どのような条件整備や支援が求められるのか、また、教員が研究を自らの実践の延長線上に位置づけ、専門性向上の契機として前向きに取り組めるようにするための工夫について提案したい。

(2) 研究所勤務前後における研究への捉え方の変遷と校内研究の今後の展望（嶋野　隆文）

研究所勤務前後における実践研究への捉え方の変遷と校内研究の今後の展望（嶋野　隆文）　研究所に在籍する以前、「研究」という活動について、校内における授業研究の機会はあったものの、現場の実践とはやや距離を感じる活動として捉えていた。しかし、研究所での勤務を通じて、実践と研究の往還が教員の専門性の発展に不可欠であること、そして現場の課題から出発する研究こそが教育現場に真に資する知見を生むことを実感した。ここでは、研究所勤務を通じて得た「研究」に対する認識の変化を振り返りつつ、現職教員として校内において研究をどのように推進していくべきかを考察する。特に、研究を一部の教員の活動とせず、組織全体で支え合う仕組みや文化の醸成の必要性について論じたい。加えて、管理職や教育委員会との連携の在り方、研究成果の共有と活用の工夫についても提言を行う。

(3) 実践現場における研究的視点の活用と研究経験の還元（照井純子）

研究所での勤務経験では、「問いを立てること」の重要性を再認識させる契機となった。特別支援教育の実践において、日常的な支援の中に潜む課題を見出し、仮説を立てて試行錯誤し、検証するという一連の過程は、まさに実践研究の営みそのものである。ここでは、研究所での経験を踏まえ、実践現場においてどのようにして研究的視点を取り入れ、日々の教育活動に活かしているかについて具体的に報告する。また、研究経験をもとに同僚教員との協働や地域支援における研修にどのように関わっているかについても触れたい。教育実践と実践研究の循環的関係の中で、教師としての成長をどのように位置づけ、支援していくべきかを考察する。

【指定討論者の趣旨】

特別支援教育における実践研究は、これまで授業改善や支援の高度化を目指す取組として、教育現場において蓄積されてきた。近年では、実践知の学術的意味付けや、教師の専門性形成との関連から、その位置づけが再考されている。指定討論では、教育実践と実践研究との関係性について概念整理を試みるとともに、実践研究者として教師が成長していくために必要な要素と課題について検討する。さらに、今後の実践研究の在り方と同僚や研究者との協働の方向性について議論を深めたい。

(YOKOO Shun, KATO Atsushi, KAMMURI Yusuke, Tanito Ryota, NAMEKAWA Norihiro, SHIMANO Takafumi, KITAMURA Takuya, TERUI Junko, ANDO Takao)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 8-4

ICT を活用した困り感を抱える子ども達への支援Ⅱ

ー日本及び海外の取り組みを通してー

企画者　是枝喜代治（東京福祉大学社会福祉学部）
石飛　了一（筑波大学附属大塚特別支援学校）
生田　　茂（大妻女子大学人間生活文化研究所）
司会者　根本　文雄（障害児基礎教育研究会）
石飛　了一（筑波大学附属大塚特別支援学校）
話題提供者　森澤　亮介（筑波大学附属大塚特別支援学校）
河野　敦子（千葉県立八千代特別支援学校）
GALLUP Jenn（アイダホ州立大学、USA）
指定討論者　菅野　和恵（東海大学健康学部）
本間　貴子（国士舘大学文学部）

KEY WORDS: ICT、音声ペン、困り感を抱える子ども

【企画趣旨】

近年、特別な支援ニーズや困り感を抱える子ども達に対する ICT 機器を用いた実践が広がりつつある。企画者らはこれまで特別支援学校等における手作り教材の制作や教育実践を通して、多様な障害のある子ども達の困り感に対する支援について実践報告と合わせて議論を重ねてきた。今回は、昨年に引き続き、海外（米国、ウズベキスタン等）における ICT 活用の試みや、日本における新たな実践の紹介を含め、音声ペン（G-Speak）やドットコードリーダー（G-Pen Blue）を活用した取り組みについて、各先生方からの話題提供をいただき、さらなる議論を深めていきたい。

【話題提供者の趣旨】

１.「やってみたい」を引き出す ICT 機器を用いた知的障害特別支援学校幼稚部における自立活動の実践（森澤亮介）

本校の幼稚部には発語のある幼児から発語のない幼児まで様々な実態の幼児が在籍している。本話題提供では自立活動の時間にドットコードリーダー（G-Pen Blue）を用いた発音（発声）の指導の様子を紹介する。気持ちのコントロールの難しさから様々な場面で適切に発語することが難しい幼児が、ICT 機器を用いることで幼児自身の「やってみたい」気持ちを引き出すことにつながり、現在言葉を使って人との関係性を広げていきつつある。合わせて幼児期における ICT を活用した教材の在り方について検討したい。

２．個別最適な学びを引き出す教材・教具との出会い～生活単元学習「友達かるた大会をしよう」の実践（河野敦子）

本校は、知的障害と肢体不自由を併せ持つ児童生徒が在籍する特別支援学校である。本話題提供では、本校中学部での音声ペン（G-Speak）の活用場面や生活単元学習「友達かるた大会をしよう」において、発語の少ない生徒が音声ペンを用いて読み札係に挑戦し、言葉が友達に通じた喜びを感じながら、自信を深めていった生徒の変容を紹介する。個別最適な学びを考える中で、音声ペンは有効な教材・教具であり、今後も様々な実態や学びに応じた活用方法、実践場面を通して、児童生徒の成長を支えていきたい。

３．自閉スペクトラム症の子どもたちの自律性を促す活動（GALLUP Jenn）

音声ペンを用いて自閉スペクトラム症の幼児や学齢初期の子どもたちに、ソーシャルストーリーへの繰り返しの自発的なアクセスを通じて、自立性の向上、問題行動の軽減、言語発達の支援に取り組んだ事例を紹介する。音声ペンは，個々のニーズに合わせて個別最適化することで、家庭や幼児教育の現場に導入できること、適切に設計されたソーシャルストーリーと組み合わせることで、早期介入とインクルーシブな実践のための有望で利用しやすいツールとなることが示唆された。（本発表の内容は PERIHAN Celal と FAN Howard 博士との共同研究である。）

【指定討論者の趣旨】

機器の活用が拓く子どもたちの可能性（菅野和恵）

音声ペン（G-Speak）とドットコードリーダー（G-Pen Blue）は、シールにタッチするだけで、音声が出力され、動画が再生される機器である。子どもにとって扱いやすいサイズや形状で、操作は直感的かつわかりやすい。

特別支援教育においては、発語に困難さのある児童生徒への教材として用いられることが多く、子ども自身が能動的に音声ペンを用いて発信する姿が紹介されてきた。ほかにも、家庭では、音声ペンを使って絵本を楽しんだり、複数の曲の中から好きな曲を選んで聴いたりと、余暇の場面における活用も広がっている。タッチで動画を再生できる G-Pen Blue も加わり、実践の幅は一層広がりを見せている。支援の方法や教材の工夫次第で、子どもたちの可能性をさらに引き出すことができると考えられる。

インクルーシブ教育時代における個別最適な学びを実現する教材・教具としての音声ペンの可能性―海外の取り組みの広がり（本間貴子）

2022 年からインクルーシブ教育を開始したウズベキスタンでは、これまで教材教具を個別最適化する習慣のなかった教師に、その必要が生じた。特に ICT 機器の活用方法については情報やノウハウの蓄積がなく、課題となっている。音声ペンは、操作性のわかりやすさと、汎用性の高さから、ウズベキスタンのリソースルームにおいても試行的に取り入れられはじめた。ウズベキスタンに限らず、インクルーシブ教育に取り組み始めたばかりの国々では、同様のニーズが生じていると推察される。本報告で紹介したような日米の取組が共有されることで、音声ペン等を活用した個別最適化の工夫が国際的に広がっていく可能性もある。

付記：本研究の倫理的配慮に関しては、日本特殊教育学会の倫理綱領・倫理規定に基づき、事前に所属長・本人・保護者等に説明し、了承を得た上で掲載しています。また、各自治体の個人情報保護条例に抵触しないことを確認しました。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はありません。

（KOREEDA Kiyoji, ISHITOBI Ryoichi, IKUTA Shigeru, NEMOTO Fimio, MORIZAWA Ryosuke, KAWANO Atsuko, GALLUP Jenn, KANNO Kazue, HOMMA Takako）

チャレンジング行動と虐待のリスクと予防

企画者　下山真衣（信州大学）
司会者　下山真衣（信州大学）
話題提供者　村本広美（NPO 法人まる）
村本浄司（九州看護福祉大学）
高橋潔（公益財団法人鉄道弘済会）
指定討論者　倉光晃子（西南学院大学）
丹羽健太郎（椙山女学園大学）

KEY WORDS:知的障害・行動障害・予防

【企画趣旨】

強度行動障害のある人たちは暴力や脅迫、身体拘束の乱用といった虐待に晒されるリスクが高いことが指摘されており(Bowling et al., 2019)、支援者は常にそのリスクを念頭に置き、予防策を講じる必要がある（井上ら, 2024)。こうした虐待のリスクの背景には、支援の困難さや業務の余裕のなさ、人権意識の課題、施設運営の課題などがあり、結果として不適切な関わりや虐待へとつながる場合があることが指摘されている（重岡, 2008)。藤江・松永（2021）は、施設内虐待の予防には職員の人材育成や職員間のコミュニケーション、施設全体の虐待への考え方などを検討することが不可欠と述べている。強度行動障害のある人への支援は、本人への支援にとどまらず、家族や支援者、チームで虐待の課題と組織的に向き合うことが求められる。

本シンポジウムでは、事例を通して知的障害のある人のチャレンジング行動と支援現場における困難さ、支援者による虐待・体罰が発生する背景や要因を明らかにする。さらに、虐待・体罰予防のための実践的アプローチについて議論を深める。本研究は、研究対象者のプライバシー保護と人権への配慮を行った上で実施された。対象者の保護者および関係機関には、研究の目的と方法を説明し、研究発表に対する同意を得た。個人が特定されないように情報を加工しており、実際の年齢や支援内容等は一部修正・変更を加えている。

【話題提供者の趣旨】

話題提供１：「地域の連携体制作りによる虐待再発予防と適応行動増加の取り組み」村本広美氏（NPO 法人まる）

虐待リスクの軽減に向けた実践では､市町村が定期的なケース会議を主導し、学校・保育所・放課後等デイ・訪問支援などと連携する体制が有効である。保護者やきょうだいを含む包括的支援、リアルタイムな情報共有を支えるICT の活用が支援の質向上に寄与している。一方で、情報共有の範囲と信頼形成のバランス、支援者間の役割調整、人的資源の確保といった課題も明らかになった。今後は柔軟性と持続性を兼ね備えた支援体制の確立が求められる。

話題提供２：「福祉施設における虐待のリスクと組織的支援の方向性」村本浄司氏（九州看護福祉大学）

入所施設において激しい怒鳴り声や攻撃行動を示す成人への支援についての事例について紹介する。要求の機能に基づく問題行動を示す利用者に対し、周囲の人による強制的な関わりによって問題行動が拡大し、さらに不適切なかかわりによって維持されていた｡いずれの事例においても、周囲が強制的な関りを継続することにより、そのこと自体がきっかけとなり虐待のリスクが生じやすくさせる｡一方、福祉施設においては困難な事例に対して支援者がその関わりについて困惑している事態も少なくない。そのため、施設職員に対するコンサルテーションと組織的マネジメントの相方についてどうすべきかの方向性について、これまで事例や海外の先行研究から考察する。

話題提供３：「福祉型障害児入所施設における（強度）行動障害支援と虐待・体罰防止の取り組みについて」高橋潔氏（公益財団法人鉄道弘済会）

筆者が施設長として勤務していた過去 10 年間に発生した虐待事案５例について、その背景と再発防止策とを精査した。中軽度あるいは重度知的障害ケースの行動問題に対する、意図をもった「支配的対応」２例は、キャリアの長い中堅職員が体罰や陵辱に頼った支援（観）に共通性が見られた。強度行動障害を示す重度知的障害ケースへの感情暴発（暴力）による「非支援的対応」３例は、いずれもキャリアが短かったり、非常勤・中途採用の、障害理解や支援技術が未熟・未習得な職員によるものであった。再発防止策に関しては、前者２事案からは「コンプライアンスの徹底」と「ガバナンスの強化」が、後者３事案からは「入職初期からの教育研修」と「チーム支援によるスーパービジョン」がより重要な施策と考えられた。

【指定討論の趣旨】

指定討論１：丹羽健太郎氏（椙山女学園大学）

チャレンジング行動を示した人々にある ASD や IDD は、その特性ゆえに虐待のリスクを高める。早期の発見・介入は、虐待予防策そのものである。虐待被害経験者が示す困難な行動は､信頼を前提としない対人関係を反映しており、支援者自身もその影響を自覚する必要がある。支援の質向上には、一人または単一組織で抱え込まず、多職種・多機関による協働支援体制の構築が重要となる。その際、支援者の心理的安全性が確保され、対話と信頼が育まれる組織文化形成が求められる。

指定討論２：倉光晃子氏（西南学院大学）

障害者福祉施設の利用者が示すチャレンジング行動は支援者の虐待リスク因子となりうるとされるが、強度行動障害の支援人材育成に関する研修等の取り組みは全国で展開されている。支援困難に対する知識・技術等の対策は進められているが、実際の現場で効果的な支援実践が定着・拡大するには課題がある。支援者や施設現場の側面から、どのように虐待を予防し、当事者の望ましい生活を支える支援を組織的、協働的に体制化できるか議論したい。

（付記)本研究は JSPS 科研費 24K00438 の助成を受けた。
(SHIMOYAMA Mae, MURAMOTO Hiromi, MURAMOTO Joji, TAKAHASHI Kiyoshi, KURAMITSU Akiko, NIWA Kentaro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 8-6

知的障害特別支援学校における社会科の実践

― 知的障害教育における多様な指導実践の共有 ―

企画者　田中 麻衣（筑波大学附属大塚特別支援学校）、佐藤 義竹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
司会者　杉田 葉子（筑波大学附属大塚特別支援学校）
話題提供者　堀江 俊丞（筑波大学附属大塚特別支援学校）
北 翔平（金沢大学附属特別支援学校）
指定討論者　菊地 一文（弘前大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校、社会科

【企画趣旨】

学習指導要領では、各教科で育成を目指す資質・能力が体系的に整理されるとともに、各教科固有の見方・考え方を働かせることで、教科の特性に応じた資質・能力、特に思考力･判断力･表現力を育成することが期待されている。そして次期学習指導要領に向けて、資質・能力の育成のための改善や具体的方策について検討が始まった（文部科学省,2024)。知的障害特別支援学校においては、児童生徒の障害特性に応じて資質・能力を育むことができるよう、教科別の指導や各教科等合わせた指導など、学校や学級に応じた柔軟な教育課程の編成が可能であり（学校教育法施行規則第 130 条第 2 項等)､各学校で様々な実践が展開されている。そこで本シンポジウムでは、知的障害特別支援学校における社会科の授業実践について話題提供を行い、多様な実践を共有する。また討議を通して、知的障害教育における社会科の在り方について深めることで、諮問で示されている「質の高い特別支援教育の在り方」等、次期学習指導要領に向けた一考の機会としたい。

なお筑波大学附属大塚特別支援学校では、2022 年度より文部科学省研究開発学校の指定を受け､本シンポジウムは、その実践の一部を含んでいる。また研究開発学校における教育課程の特例から、小学校学習指導要領「社会科」の内容を基に目標・内容・取扱いを検討している。

【話題提供者の趣旨】

１．単元「スーパーマーケットのひみつ」の実践（堀江）

本校中学部の社会科の年間授業時数は 35 時間で､週１時間程度を想定し、教科別の指導として取り組んでいる。また中学部では、多様な実態の生徒の学習状況や特性を踏まえた柔軟なグループ編成を行っている｡そのうち本実践は、中程度の知的障害のある中学部１～３年生の生徒５名を対象とした｡単元の時数は 10 時間で、消費者の願いを踏まえたスーパーマーケットの販売の工夫に着目しながら、予想を立てたり、実際に店舗に行ってインタビュー等を通して調べたりする活動を行った。

スーパーマーケットは、知的障害のある生徒にとっても保護者と一緒に買い物に行った経験があるなど身近な題材であった。しかし、学習前まではお店の工夫に着目するなど、社会科の見方・考え方を働かせる生徒は少なかった。今回の授業の中では、着目するべき社会的事象を焦点化して、体験的に調べ学習ができるようにしたことで、社会科の見方･考え方を働かせて､学習に取り組む姿が見られた。また、単元後にも生活の中で見方を生かす姿が見られた。

本実践は､学習内容を焦点化したことで､社会科の見方・考え方を働かせて資質・能力を育成することにつながったと考えられる。本実践を踏まえて、知的障害特別支援学校における社会科の在り方や授業に活かす視点について意見交換を図りたい。

２．単元「お茶をたしなむステキな大人（各教科等を合わせた指導)」の実践（北）

本校高等部の社会科の年間授業時数は 70 時間で､その全てを各教科等を合わせた指導として実施している。本単元は主に社会科高等部 1 段階エ・オ・カの内容を、各教科等を合わせた指導として実施したものである。実施に当たっては、取り扱う教科の内容と、一人一人の生徒の興味・関心、生活年齢、学習状況や経験等を合致させることに重きを置いて立案した。本実践における学習グループは個人差の大きい集団であるが､嗜好品に対する興味･関心が高く、友達や家族と百貨店の物産展等にもよく足を運んでいた。そこで卒業後の生活の充実を見越し、嗜好品（お茶）を軸にした単元を設定することで、一人一人が力を十分に発揮できる活動を通して、学ぶことの価値や成果を実感できるのではないかと考えた。実際の学習では、茶葉の小売店に出向いて産地や淹れ方を調べたり、様々な種類のお茶や飲み方を試飲したりした。そのことを通して産地によって栽培方法・収穫時期が異なることや、個人や国によって好まれる飲み方が異なることに気付き、最後には「私のおすすめ」としてまとめ上げた。

教科の内容と生徒の興味・関心や問題意識とが合致したときにすべての生徒が力を十分に発揮することを改めて実感した。一方、様々な教科の内容を合わせて扱うが故に生じる難しさ（例：評価規準の設定など）もあることから、指導計画の見直しと改善を組織的に希求していく体制の構築が今後の課題である。

【指定討論者の趣旨】

知的障害特別支援学校における社会科の指導について、見方・考え方を働かせ、資質・能力を育成することにあたって、年間指導計画等カリキュラム・マネジメントの工夫や単元・一授業時間における配慮等について討議する。

【参考文献】

・文部科学省(2024)初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（令和 6 年 12 月 25 日中央教育審議会諮問）

※本研究の実践及び公表にあたっては、保護者の同意を得た上で、所属校の学校長の許可を得ている。

※知的障害特別支援学校とは､「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校」を指す。

（TANAKA Mai, SATO Yoshitake, SUGITA Yoko, KIKUCHI Kazufumi）

知的障害のある子どもの「よさ」を生かした自立活動の実践にむけて ～実践モデルの開発を通して～

企画者	**德田　朋子**	**（岡山県立岡山南支援学校）**
司会者	**天谷由香里**	**（静岡県立浜北特別支援学校）**
話題提供者	**金原　正和**	**（静岡県立西部特別支援学校）**
	小森谷さおり	**（宮城県多賀城市立多賀城小学校）**
	千葉　聡子	**（東京都立八王子特別支援学校）**
	三浦　拓也	**（弘前大学教育学部附属特別支援学校）**
指定討論者	**大崎　博史**	**（国立特別支援教育総合研究所西日本ブランチ広島オフィス）**

KEY WORDS:知的障害・子どもの「よさ」・自立活動

【企画趣旨】（德田朋子）

本シンポジウムの目的は，知的障害のある子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導を普及することである。我々は，子ども一人一人の「よさ」を自立活動の指導（の過程）に生かすことで，子どもたちの積極的な学びを引き出すことができると考えている。本研究グループは令和３年度より，知的障害のある子どもの「よさ」を生かした自立活動の研究に取り組んできている[1)]。昨年度までに，「よさ」を生かした自立活動の普及にむけて，メンバーそれぞれが実践モデルを作成した。今年度は，これまでの成果を踏まえつつ，より実践的なモデルとなるよう内容の精査及び改良を重ね，モデルのブラッシュアップが図られるよう検討を重ねている。今回は２つの実践モデルについて，報告を行う。

本研究で開発を行っている実践モデルは，子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導を行うための具体的な手法を提示したり，考え方を整理したりすることができるため，教育現場で指導の考え方の一つとして活用できると考えている。本シンポジウムでは，本実践モデルの考え方について，実践事例を用いて紹介する。実践モデルの在り方について，話題提供者，指定討論者とともに「よさ」を生かした自立活動の指導の有効性や実践モデルの在り方ついて議論を行う。ご参加くださったみなさんとも意見交流を行い，幅広くご意見をいただきたい。

【話題提供①】「流れ図」の考え方をもとにした実践モデル（小森谷さおり・千葉聡子）

本実践モデルは，文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に示された「流れ図」の考え方を基にしたものである[2)]。子どもの「よさ」を生かしながら，指導を考える際のポイントをわかりやすく実践モデルの中に示す。

現在，各学校で使用されている自立活動を考える際に使用する様式などの多くは「流れ図」の考え方を参考にしていると推測されるため，それらの様式を使用する際にも，このモデルのポイントを用いることで，自立活動の考え方がより整理されるのではないかと予想する。そこで，自立活動の指導を組む際，これまでの改善・克服の内容に加え，子どもの「よさ」について深く考えるために，「よさ」の背景についても目を向けることができるようにすることで，子どもの「よさ」を生かした指導が可能となるようにした。

また，具体的に，この実践モデルに沿って，どのような子どもの「よさ」をどの段階でどのように生かして指導を考えるかについて，実践例を用いながら説明していく。

【話題提供②】『子どもと作る，「よさ」を伸ばす自立活動』の実践モデル（金原正和・三浦拓也）

本実践モデル（図１）は，自立活動の指導を考える際に，教師の視点だけでなく，子どもの視点にも着目するものである。教師と子どもが対話を重ね，子どもの願いや思いを踏まえながら，障害による困難さの改善，克服につながる指導を行い，その中で子どもの「よさ」を生かしながら個別の支援へとつなげていく。そのため，教師は子どもの実態を前向きに捉えつつ，中心課題と子ども自身が思い描く目標や活動内容をつなげていくことが重要となる。また，教師は子どもの「よさ」をさらに伸ばす視点で中心課題を抽出し，目標を構想することも本モデルのポイントである。



図１　話題提供②
実践モデル案

本発表では，実践例を交えながら，実践モデルの構成，指導の工夫点，子どもが前向きに学ぶ姿についても報告する。

【指定討論の趣旨】（大崎　博史）

以上の話題提供を受けて，これらの実践モデルを使いながら「よさ」を生かした自立活動を実践していくためにはどのように考えていくべきなのかを指定討論していく。

なお，話題提供①，②で取り上げる個人情報に係る事例については，個人情報の保護を遵守し，学校長や本人，保護者等から発表の許諾を得ている。

※本研究は，科学研究費（奨励研究）課題番号 24H02473 の研究として取り組んだ。

（参考文献）

１）德田・三浦・小森谷・千葉・天谷・金原（2023）子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方を考える実践研究―知的障害の子どもの自立活動の指導を中心に―.特別支援教育研究論文集―令和４年度特別支援教育研究助成事業―公益財団法人みずほ教育福祉財団.

２）文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）

(TOKUDA Tomoko, AMAYA Yukari, KINPARA Masakazu, KOMORIYA Saori, CHIBA Satoko, MIURA Takuya, OSAKI Hirofumi)

インクルーシブ保育の実践に活かすムーブメント教育・療法 －子どもが育ちあう保育環境づくりを探る－

企画者・司会者　尾関美和　（兵庫教育大学大学院）
話題提供者　庄司亮子　（鎌倉女子大学）
岩羽紗由実　（小田原短期大学）
袴田優子　（鎌倉女子大学）
大塚美奈子　（上田短期大学）
指定討論者　阿部美穂子　（鹿児島純心大学）

KEY WORDS: ムーブメント教育・療法　インクルーシブ保育　アセスメント

【企画趣旨】

国立特別支援教育総合研究所の報告（2024）によると、保育の現場において、発達障害の疑いのある子どもたちの割合は 8.2%といわれ、保育現場での支援は多岐にわたっている。発達障害のある子どもたちへの保育は喫緊の課題である。しかしながら、限られた保育士で多数の子どもたちの保育を担うことを求められ、これまでの保育では対応しきれない場面も多い。

そこで、本シンポジウムでは、子どもたちの活動意欲や積極的な動きを生み出す環境を大切にする「ムーブメント教育・療法」を活かした保育の環境づくりにおいて話題提供を求める。発達障害の子どもたちも共に学びあうインクルーシブ保育の実践課題について、論議を行いたい。

なお、話題提供者の実践報告については、関係者に承諾を得ている。

【話題提供者の趣旨】

「インクルーシブ保育における保育者の困り感の実態とスキル形成に関わるニーズ」庄司亮子

インクルーシブ保育の実践に向けた保育者の専門性向上について、保育者が要配慮児を保育する上での困り感について調査した。その結果、保育者は要配慮児への対応や、要配慮児を集団で保育することに難しさを感じていることが明らかになった。また、保育者がインクルーシブ保育を行う上で最も必要だと思う専門的スキルは「要配慮児の特性に応じた対応力」であった。次に「子どもの発達を客観的に理解する力（アセスメントの活用）」のニーズが高く、「個別支援計画を作成する力」は最もニーズが低いことが本調査で明らかになった。

「保育所における多動・衝動性のある児へのムーブメント教育・療法の方法論を用いた支援の一事例」岩羽紗由実

保育現場において、保育士たちが継続して使えるアセスメント自体が少ない。また、アセスメントがあったとしても日々の保育に組み込みながら、負担なく行えるものが少ない。それらの現状から、特に発達障害の中でも多動・衝動性のある子どもに焦点をあて、ムーブメント教育・療法の方法論を取り入れた支援一体型アセスメントを導入し子どもを見取り、その子どもの様子を捉えたプログラム作成し支援していくために、今の保育現場の現状を把握し、支援一体型アセスメントの導入に際しての重要事項を見極めまとめた。

「アセスメント活用の実践研修について」　袴田優子

インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上を目指して、ムーブメント教育とそのアセスメントである MEPA-R を用いた実践形式の研修会を開催し、その効果や研修の在り方について検討をした。研修前後に実施した質問紙調査からは、研修受講後の方が要配慮児への理解や対応、集団での保育や保育者間、保育者間での連携についての難しさは減少し、対象者の自己肯定感については上昇する傾向が示された。特に要配慮児への対応の難しさに関する項目では、すべての項目で前向きな効果が認められ、本研修が、PDCA サイクルを実際に体験しながらムーブメント教育の方法論を学ぶ実践的な内容であったことが効果的に作用したと考える。

「OJT によるムーブメント療法実践研修」大塚美奈子

公立保育所で発達障害のある子どものいるクラスを中心に、OJT によるムーブメント療法実践研修を行った。そのインクルーシブ保育への取り組みについて報告する。ムーブメント遊具の活用は、障害のある子どもの発達を促すのに有効であることは先行研究でも報告されているが、今回は、パラシュートの活用が発達障害のある児の集団への参加へ有効であったことが実践した保育士からのアンケート回答及び動画観察から推察された。従来、パラシュートは運動会や学習発表会でのパフォーマンスとしてのイメージが強く、実際に運動会の時期にのみ活用している保育所が多かった。パラシュートは、その活用形態からも集団で行うことが必然であり、調整力、社会性や心理的諸機能の発達を促す要素が含まれ、日々活用することでインクルーシブ保育へつながることが十分に期待できる。

【指定討論者の趣旨】

「インクルーシブ保育を実現するために、ムーブメント教育・療法は何ができるか」阿部美穂子

インクルーシブ保育の実践とは、発達や行動に気がかりがある子どもを含め、すべての子どもの多様な発達支援ニーズに応じた保育活動を具現化することであり、それはすべての保育者にとって最も大きな願いであり、課題でもある。そのためには、個々の子どもの実態をとらえる確かなアセスメント力と、そこから見いだされる発達支援ニーズを組み込んで、保育を組み立てる企画力、実行力、さらには、活動中の子どもの様子から、臨機応変に必要な手立てを取り入れ、保育環境を更新しながら活動を展開する柔軟さなどが求められる。保育者がそのような資質を獲得し、インクルーシブな保育環境を構築するために、ムーブメント教育・療法がどのように寄与できるのかについて、各話題提供に基づきながら、その要件を明らかにしていきたい。

（文献）

袴田優子・小林芳文ら(2019) インクルーシブ保育の実践における保育者の専門性の向上に関する研究－アセスメントの活用における保育実践－. 保育科学研究(9).1-17.

（OZEKI Miwa, OTSUKA Minako, HAKAMATA Yuko, SHOJI Sayako, IWAHANE Sayumi, ABE Mihoko）

生涯学習機会における知的障害者の自己決定支援（Ⅱ）

－集合概念を用いた選択肢理解を通じて－

企画者　今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　　敦（東京学芸大学）
司会者　城田　和晃（東京都教職員研修センター）
話題提供者　今枝　史雄（大阪教育大学）
吉澤　洋人（東京都立あきる野学園）
金野　楓子（世田谷区立尾山台小学校）
指定討論者　山元　薫（静岡大学）

KEY WORDS:知的障害者　自己決定　選択肢理解

【企画趣旨】

知的障害者支援の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。今枝ら(2019)はこれまで提言されて自己決定プロセス等を踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案し、自己決定における選択行為である選択肢の理解が重要であることを見出した。知的障害者の自己決定研究は、選択プロセスの解明とその支援について取組まれてきたが、選択肢理解は、選択肢を複数の観点で特徴づけるなど、論理的な操作が必要とされるため、その視点からの取組はこれまでほとんどなされてこなかった。

この課題に対して、成人期知的障害者の生涯学習支援の取組であるオープンカレッジ東京において、知的障害者の学習特性の特徴を踏まえ、自己決定の選択プロセス、中でも選択肢（対象物）の理解に関わる能力の育成を目的とした「地理講座(Discover Japan Travel)」「日常生活講座(日常生活の”考えるわざ”)」の２講座を実施してきた。２講座ともに、①選択肢の特徴を視覚化するため集合概念を用いていること、②知的障害の程度別に課題や支援方法を変更していること等が特徴である。

本シンポジウムでは知的障害者の自己決定支援における選択肢理解の過程とともにその特徴と重要性について概観する。さらに、実施講座の取組の報告・検証を通して、今後の知的障害者の自己決定支援の課題を議論することを目的とする。

本研究は大阪教育大学倫理審査委員会の承認を得て、実施した。講座を受講した対象者には事前に研究概要を説明し、研究発表を行うことについても同意を得ている。

【話題提供者の趣旨】

１．自己決定支援における選択肢理解の重要性(今枝史雄)

自己決定において、選択肢を構成する複数の条件の組み合わせを理解することが選択肢(対象物)の理解につながると言える。しかし、こうした行為は論理的操作を伴い、多くの知的障害者にとって、遂行困難が予想される。そこで、オープンカレッジ東京では選択肢理解の支援として、集合概念を用いて選択肢の特徴の視覚化を試みている。話題提供では、知的障害者が２つの条件を満たす場合(A∩B)、条件を２つとも満たさない場合等を学習する意義を報告する。

２．「Discover Japan Travel（地理講座）」における取り組みを通して（吉澤洋人）

１）講座の概要:本講座では「北海道のお土産」９点を題材に、①お土産の条件を知り、特徴ごとにまとめること、②学んだことを活用し「構成図」を用いることで条件に沿ったお土産を選ぶこと、を目的とした。**２）講座の展開**:講座は①講義受講、②任意のお土産９点について「特産物」「味」「分けやすさ」の条件別に分類した。③次に条件に沿ったお土産（複数の観点の重なるもの）を特定することを目指し「構成図」を用いて視覚的に図式化する活動を設けた。図式化に際しては、受講生の理解度を鑑み、図式化の課題に段階を設けたり、支援方法やツールの工夫を行ったりした。**３）達成状況**:条件を基にした分類は、おおむね９割の受講生が自ら答えを導き出せていたが「味」（甘い・しょっぱい）を問う課題に比して「分けやすさ」（分けられる・分けられない）の課題では、その言葉の意味理解に関わって一対一の支援を必要とする割合が増えた。「構成図」の課題でもおおむね９割の課題達成率であったが、条件に沿うお土産が一つのみの課題と複数ある課題では、達成度に差が見られた。**４）今後の課題**:受講生の理解度に応じ、段階性を設ける取り組みは有効であったが、一方で講座展開上グループごとの取組時間に大幅な時間差が生じた。理解度に応じた支援方法と合わせて引き続き取り組んでいきたい。

３．「日常生活の”考えるわざ”（日常生活講座）」における取り組みを通して（金野楓子）

１）講座の概要:本講座では日常生活場面における「旅行」をテーマとし、①宿泊先を決める際の条件を知り、グループ分けを通して特徴を整理する、②宿泊先の特徴を踏まえて、ニーズに応じた宿泊先を選ぶ活動を設定した。また受講生が、構成図を用いて「特定」の方法を学ぶとともに、自分に合った適切な意思決定とその手立ての重要性を知ることを目的とした。**２）講座の展開**: 講師による講義の後、グループ分けの活動を通して条件に基づく分類を行い、構成図を用いて条件に合ったものを特定する活動を行った。その際、知的障害の程度別に活動班を分け、重度班と軽度班で選択肢数等を変えている。さらに軽度班は「○○がなく、△△がある」の条件で特定したり、要素を自分なりの言葉で言い換えて特定したりする活動を行った。**３）達成状況**:①条件に基づく分類は、全ての条件において約 80%以上の正答率が見られた。②「特定」課題は、ヒントを提示することで 80%以上の正答率が見られた。**４）今後の課題**:重度班は、構成図の重なりの部分(２つの条件を満たす部分)に、条件を満たす選択肢を置く操作自体は行うことができた。しかし重なりの部分が「A∩B である」という理解までには至っておらず、提示方法の検討が必要である。

【指定討論者の趣旨】：山元　薫

それぞれの話題提供を受け、①成人期の自己決定の重要性、②知的障害者が自己決定に向けて選択肢を理解するための手法を身につける意義とそれらを育む支援、といった２つの視点から討論点を提供したいと考えている。

(IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi, SHIROTA Kazuaki, YOSHIZAWA Hiroto, KONNO Fuko, YAMAMOTO Kaoru)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 8-10

ビネー系知能検査所見を適応行動の支援にどのように活かすか
ー認知機能の遅れ･偏りの支援アセスメントー

企画・司会者	橋本　創一	（東京学芸大学）
話題提供者	橋本　創一	（東京学芸大学）
	NGUYEN MINH CHAU	（東京学芸大学教育学研究科）
	小柳　菜穂	（東京学芸大学連合学校教育学研究科）
	山口　遼	（国立特別支援教育総合研究所）
指定討論者	熊谷　亮	（宮城教育大学）

KEY WORDS: ビネー系知能検査，知的発達障害，教育支援

【企画趣旨】

乳幼児や児童生徒の認知機能の発達と偏りについて精査する知能検査で最も使用されているのが，ビネー系知能検査である。療育手帳の判定や乳幼児期の認知機能の査定，中重度の知的障害の児童生徒の認知機能のアセスメントツールとして，Binet の知能観によるスタンフォードビネー検査を源流として日本独自に開発された田中ビネー知能検査，鈴木ビネー知能検査，K式発達検査が多く使用されている。加えて，知的障害児を対象に標準化された IDD テスト(知的障害児用教育診断テスト)も開発されている。こうしたビネー系知能検査の結果を適応行動の支援への活用について，具体的・実際的に紹介し，今後の発達支援や特別支援教育・教育支援への適用を検討する。なお，本研究の実施や公表に際し，倫理的配慮，協力者・関係者への説明，同意を得ている。

【話題提供】

田中ビネー知能検査Ⅵによるアセスメントと支援

田中ビネー知能検査 VI（2024）が最新版である。この改訂版の特徴として，(1)現代の子ども～成人の発達を反映，(2)時代に合わせた内容の取捨選択と新項目の追加，(3)マニュアル・記録用紙の大幅改変，(4)生活年齢 2：0～13：11 を対象に従来の MA，IQ の他に DIQ を新たに採用，(5)成人級の検査項目は「言語機能」「理論的構想機能」「空間認知機能」「注意機能」「短期記憶機能」の 5 領域に再構成，である。田中ビネーは，医学診断や療育手帳の判定の他に，発達相談，就学・教育相談，特別支援教育などで活用される。成人級 5 領域を参考にして，幼児児童生徒における達成分析に，数概念・算数，短期記憶，知覚運動・手操作，比較判断，言語理解・知識，などの要素に基づくアセスメントが可能である。発達支援・教育支援のために，別教材を使用して援助の段階を設定して提供すると個別指導に有用な情報となる。また，日常的な適応行動スキルの獲得との関連を吟味して，家庭や幼稚園・学校などの具体的な支援が立案できる。本発表では実践事例などの紹介から検証する。　（橋本創一）

改訂版鈴木ビネー知能検査の適用と新版開発について

改訂版鈴木ビネー知能検査（2007）は現在再標準化作業が進められており，時代に即した新版の開発が進行中である。本新版は，知的機能の特性を多面的に捉え，発達支援・教育支援の場における活用を重視して設計されている。主な特徴として，(1) 時代に即した項目の改訂と新設，(2) 項目の年齢配当の適正化，(3) 項目得点と MA，修正生活年齢の換算表の整備，(4) 検査項目を「知識・言語」「概念・算数」「記憶・再生」「知覚・操作」などの領域に分類する試案が開発されている。2 歳から成人を対象とし，簡便かつ低負荷で実施可能な本検査は知的機能の未熟な幼児や，遅れや偏りのある知的・発達障害児にへの適応が期待される。また，検査結果をもとに，子どもの日常生活や学習場面での特性に即した支援の在り方を具体的に検討することが可能であり，家庭や保育・教育現場における支援計画の立案にも寄与する。本発表では，新版鈴木ビネー知能検査の構成と特徴を概説し，具体的な支援について検討する。　（NGUYEN MINH CHAU）

新版K式発達検査による認知機能アセスメントと発達支援

新版 K 式発達検査 2001 の改訂版である，新版 K 式発達検査 2020 が最新版である。検査対象は新生児から成人までと幅広く，「姿勢・運動」「認知・適応」「言語・社会」の 3 領域と，これらを合計した「全領域」から発達年齢と発達指数の算出が可能である。2020 の改訂版においては，現代の子どもから成人の発達や社会ニーズに応じ，課題および評価基準の追加・再検討や，生活年齢及び発達年齢が 14 歳を超える者への偏差 IQ の導入などがなされた。現在，新版 K 式発達検査 2020 は医療・福祉・教育において，医学的診断のほかに発達相談や就学相談・教育相談，療育手帳の判定などにおいて用いられている。各年齢級に応じた課題設定と，手指操作や道具の認知的操作といった動作性課題や，日常における知識・理解や短期記憶といった言語性課題からアセスメントが可能であり，日常生活における関わりや福祉・教育の場における支援案・指導案の立案に有用である。本発表では，児童発達支援センター心理職の視点から，発達支援・教育支援への適用について検討する。　（小柳菜穂）

知的障害児用教育診断テストの開発と適用

知的障害児用教育診断テストは，知的障害児の知的機能の特徴を把握し，その結果を教育・支援に活用することを可能とする新しいアセスメントツールとして開発中のものである。具体的には，“知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科”で示される目標・内容と既存の知能・発達検査の項目，臨床フィールドの現状と限界・課題を踏まえ，「知識・言語」「概念・算数」「記憶・再生」「知覚・操作」の領域から課題が考案，構成されている。タブレット端末による実施も可能とし，子ども・教師にとって使用しやすいものと考える。本ツールは，スクリーニング的に“子どもの発達”を捉え，個人内差（得意・不得意）を理解する手がかりとなる。また，付属の評価シートを活用すると結果をもとにターゲットとなる指導目標・内容や学習活動例が示されるため，教育・支援への活用に貢献される。本発表では，知的障害児用教育診断テストの概要を説明し，適応行動の支援にどのように活用するのかといった本企画趣旨に沿いながら，本ツールの実施から各種指導計画の作成等の具体的な適用について事例を交えながら提案する。　（山口　遼）

（HASHIMOTO Soichi, NGUYEN Minh Chau,
KOYANAGI Naho, YAMAGUCHI Ryo, KUMAGAI Ryo）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 8-11

教育現場における神経発達症児へのテーラード・サポート

教育的支援のための多層的神経認知アセスメントの検討から

企画者・司会者　岡崎 慎治（筑波大学人間系）
話題提供者　奥村 香澄（名寄市立大学）
河野 幸子（元筑波大学内地留学生）
本間 美桃子（元筑波大学大学院）
指定討論者　前川久男（筑波大学名誉教授）

KEY WORDS: 認知プロセス，テーラード・サポート，神経認知アセスメント

【企画趣旨】

発達障害（神経発達症）児を含む多様な状態像の子どもたがインクルーシブな教育環境で学び，支援を受けることが理想と考えられる中，子どもたちの認知面の多様性をふまえた評価と支援が重要となる。そのような子どもの認知プロセスの個別性，不均一性を考慮した「テーラード・サポート（Mascolo et al., 2014）」の実現のためには，子どものニーズを多層的に捉え，個別性が低いスクリーニングから，より個別性が高い包括的評価や個別の指導支援までが柔軟に利用できる評価と支援の枠組みが望ましいといえる。

本自主シンポジウムでは，学校等における神経認知アセスメントを多層的に活用し個々の子どもの認知プロセスの評価と支援につなげることに関連したいくつかの話題提供をいただき，教育現場における子どもの神経認知特性に基づくテーラード・サポートの実現の方向性を考える場としたい。

なお，本発表に関わる研究や事例については，各話題提供者の所属先における研究倫理委員会での承認を得ており，個人情報の適切な取扱い，および倫理的配慮を行うことについて本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。

また研究にあたって利益相反関係はない。

【話題提供者の趣旨】

１．就学前の子どもへの療育現場での多層的神経認知アセスメントの検討（奥村）

就学前の子どもの認知特性評価は，就学に向けた準備における支援の方向性の示唆を得るためとともに，小学校就学後の教科学習やこれを含むスタディスキルの習熟に向けても重要といえる。評価における心理教育的アセスメント等の実施，解釈には療育機関等の外部専門家がかかわることが多く，幼稚園保育所，子ども園との連携による支援が行われているが，個別実施の検査結果と養育者による行動評定との結果は必ずしも対応しないことから，共通した理論背景に基づく支援システムが求められる。

本話題提供では，就学前に療育を利用している子どもへの既存の各種検査，尺度とともに認知評価システム第２版（CAS2）質問紙版および簡易版を用いた評価を組み合わせた検討について報告いただき，就学に向けた幼稚園保育所，子ども園等と療育機関の連携によるテーラード・サポートの方向性について議論を行う。

２．小学校における特別支援学級と通常の学級の連携による多層的神経認知アセスメントの検討（河野）

教育現場での支援への心理教育的アセスメントの活用には個別実施の検査結果を特別支援学級担任等の特別支援教育コーディネータが関わる一方で，実施や解釈には専門資格を有することが求められる。外部専門家が学校での支援に関与しにくい中で，個別実施の検査等に基づくアセスメント情報を得る前段階として，通常の学級担任が児童の日常の様子を評価する枠組みと，特別支援担当教員が簡易的に個別実施の課題を用いた評価の枠組みが有用と考えられる。

本報告では小学校において閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童に心理教育的アセスメントの結果に基づく支援を行うとともに，特別支援担当教員のコーディネートのもとで通常の学級担任がクラス内の児童の認知特性を質問紙により評価し，加えて特別支援担当教員が個別に実施する簡易的検査による評価を試みた結果を報告いただき，小学校における多層的神経認知アセスメントの可能性について議論を行う。

３．通級指導教室における小学校から中学校への移行に資する神経認知アセスメントに基づく支援の検討（本間）

通級指導教室は，LD・ADHD 等の発達障害の可能性のある児童生徒の支援の場として活用されてきており，通常の学級担任の支援に関わる点でも多層的神経認知アセスメントの実施においても重要な役割を担うと考えられる。

本話題提供においては，通級指導教室を利用している神経発達症の診断を有する児童に対して，本児の得意な認知処理様式をふまえた学習支援を行い，中学校進学後の学習のフォローアップまで関与した経緯を事例的に報告いただく。これに基づき，通級指導教室が保護者支援を含めた多層的神経認知アセスメントとこれに基づく支援にどう寄与するかについて議論したい。

【指定討論者の趣旨】

指定討論者には，日本版 DN-CAS 認知評価システムの筆頭訳者であり，知能の PASS 理論について長年にわたる研究活動にも携わられた，前川久男氏に登壇いただく。

指定討論においては，上記話題提供を踏まえて，PASS 神経認知モデルに基づく認知プロセスの評価と評価のシステムが，教育現場における多層的神経認知アセスメントによるテーラード・サポートの中でどう位置づけられるかについて提案，討論をいただくことを予定している。

（文献）

Mascolo, J. T., Alfonso, V. C. & Flanagan, D. P. (Eds.) (2014) Essentials of planning, selecting, and tailoring interventions for unique learners. John Wiley & Sons.

本自主シンポジウムは JSPS KAKENHI(課題番号 23H00984/23K25681)による研究の一部である。

(OKAZAKI Shinji, OKUMURA Kasumi, KAWANO Sachiko, HONMA Mimoko, MAEKAWA Hisao)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 8-12

育ちあうための記述と語り

相互主体的な関係を生み出すためのエピソードの活用

企画・司会者　石川　由美子　（宇都宮大学共同教育学部/地域創生科学研究科）
話題提供者　岩松　雅文　（岐阜大学教育学部）
齋藤　大地・福田奏子（宇都宮大学共同教育学部）
指定討論者　司城　紀代美　（宇都宮大学教育学研究科）
青山　慎吾　（ノートルダム清心女子大学）

KEY WORDS: 主体としての対象, nesting, 語りと記述

【企画趣旨】

特別支援学校で校長という役割を得，学校の内側から学校という生活の場で参与観察をする貴重な体験をした。そこで改めて感じ考えさせられたものは，学校という文脈の縦関係の強さということであった。教える事柄が明確で目的がはっきりした「教える―教えられる」関係は，重要ではあるが，児童・生徒の側からしたら時として息苦しい。学校という場にクラスに，面白くて安全な鳥の巣のような空間が作り出せないものだろうか。物理的に空間を作るという意味ではなく，そういう意味の脈絡をもつ関係の時間を教師と子どもで創造（nesting）できないのだろうか，という問いである。

教師にとって児童･生徒は目的を達成する対象であるが，企画者はあえて「主体としての対象」と捉える。私も主体そして子ども主体である。相互に主体的である関係をすでに敷かれた文脈の中に臨機応変に創造することができるのであれば，nesting は可能となるのではないか。そういった時間を生み出すお互いの関係はどのような時に生じうるのか。その意味の脈絡を捉える手法が教育には必要で重要な課題となりうるのではないかと考えた。少なくともそれは，個別支援計画の中に書かれる子どもの達成課題を「できた・できない」で評価する一方的な観点ではない。

校長を務めた学校ではエピソード記述を意味の脈絡を追う手法として採用し研究に取り組んだ。この記述法は，子どもの側だけでなく教師の側の行動も絡み合う意味の脈絡としてとらえなければならい。さらにそういった場面を教師同士で語り合うなかで教師のセルフエフィカシーに影響するものでもあると考えられた。このシンポジウムではこのような記述と語りについて話題提供者からの知見を得た上で，学校という文脈で相互主体的に育ちあう場の創造について検討を深めたい。（石川由美子）

【話題提供者の趣旨】

＊話題提供の事例･実践等においては個人情報を厳守する。なお、本発表に関わる事例や研究については、関係する学校長の許可を得，研究に関する同意を保護者に説明，同意を得た上で行っている。

１．教師の子ども理解にあたえるエピソード記述の効果

筆者の前任校では、学校教育や授業実践を通じた児童生徒の変容を明らかにしていくために、エピソード記述（鯨岡，2005）という手法に着目し、研究を進めてきた。このエピソード記述とは、児童生徒の姿について観察した事実をありのままに記述する方法である。これは、量的研究でなされる「客観的な記述」とは異なり、児童生徒の指導にあたる教師自身の対応やその時の思いを含めて記述していくものである。そのため、研究では、児童生徒の様子や変容はもちろんのこと、教師自身の考えや対応の根拠を示していくことができると考えて、エピソード記述を取り入れた。

エピソード記述の活用では、校内研修や外部講師を招いた研修会を重ねてきたとともに、教師は実際に記述をしながら児童生徒の変容を追うことで、教師自身の捉え方や児童生徒理解の在り方に関して効果が見られた。話題提供では、エピソード記述に関する研修会の内容や実際の記述内容を含めて示し、そこから見えてきた教師の子ども理解にあたえる効果について考えるとともに、今後の更なる活用について検討していきたい。（岩松雅文）

２．教師と子どもがともに育ち合う関係性の変容

我々は互いに特別支援学校での勤務経験を有する。ともに、学校という文脈の縦関係の強さに自らが絡め取られ、そこから何とか抜け出そうと足掻いてきた経験がある。だからこそ、現在でも学校という場を研究の主要なフィールドとし、研修会などの機会を通した教師に対する直接的な関わりや、子どもに対する指導や支援の成果を発信するなどの間接的な関わりを続けてきた。しかしながら、我々の直接的・間接的な関わりが、子どもと教師の関係性に前向きな影響を及ぼすことができたのか、学校という組織の在り方に一石を投じることができたのかどうか、について確証を得るまでには至らなかった。

国立大学の教員となり、附属特別支援学校の学校研究における共同研究者という立ち位置を得たことによって、学校の中の子どもと教師の関係性を、一歩引いた場所から定点的に観察し、自らも関係の中に巻き込まれることによって見えてきたものがあった。我々は岩松氏の前任校の共同研究者の立場から、それぞれが捉えた教師と子どもの変容の経過について話題提供する。（齋藤大地・福田奏子）

【指定討論の趣旨】

指定討論では，記述を用いた研究に対する知見がある二人の研究者が，語りと記述に対するそれぞれの研究や知見を交えた討議の観点を提案する。

それを受けて，企画者，話題提供者，参加者がそれぞれの「育ち合う」に関する語りと記述について討議を深めていく。「主体としての対象」，「nesting」，「記述と語り」など，学校の文脈の変容をそれぞれがどのように語り記述するのかを楽しむ時間としたい。

（司城紀代美・青山新吾）

（ISHIKAWA Yumiko, IWAMATSU Masafumi, SAITO Daichi, FUKUDA Kanako, SHIJO Kiyomi, AOYAMA Shingo）

インクルーシブな学校運営モデル校の挑戦

研究初年度の取組とこれからの課題

企画者　渡部匡隆（横浜国立大学）・太田千佳子（北海道鷹栖養護学校）
司会者　太田千佳子（北海道鷹栖養護学校）
話題提供者　阿部枝里子（北海道中札内高等養護学校）
相田　泰宏（横浜市教育委員会）
伊東　洋美（秦野市教育委員会）
岡田　直幸（宮崎県立小林こすもす支援学校）
指定討論者　明官　茂　（特定非営利活動法人 ぴゅあ・さぽーと）

KEY WORDS: インクルーシブ教育　学校経営　交流及び共同学習

【企画趣旨】

令和６年度から全国で、「インクルーシブな学校運営モデル事業」が開始された。本事業は、特別支援学校と小中高等学校のいずれか２校以上を一体的に運営することについて研究するものであり、その成果はこれからの学校教育に大きな影響を与えることになる。そこで、本事業に取り組んでいる団体の協力を得て、現在までの取組と成果、今後の課題と展望について話題提供を頂き、インクルーシブな学びの場のあり方について協議したい。

【話題提供の趣旨】

〈阿部枝里子先生〉

中札内高等養護学校と更別農業高校は、生徒が多様な人間関係を経験しながら学ぶことで社会性を身に付け、自ら地域づくりに参画しようとする人材を育てることを目指す。６キロ以上離れた場所に設置された両校がインクルーシブ教育を実現するためには、オンラインの活用を含め学校運営を研究対象において共生社会実現を意識する必要がある。本事業の１年目は「両校の理解」を目標とした学校間交流を実施した。お互いの学習内容や同世代の仲間の考えについて触れ、両校において自分の考えを述べることに自信をもてる生徒の姿が見られた。また、オンラインによる共同学習（自立活動）では、集団を苦手とする生徒が、相手のことを考えコミュニケーションを取り、意欲的に意見をチャット等で表現した。これらの生徒の変化から、両校の共同学習の可能性を感じている。今後は、学校運営や実施方法の改善を通して、継続した学び合いの体制を築いていくことを目標とし、そのために両校の職員の専門性の向上を目指した学校間の学び合いの連携につなげていく。

〈相田泰宏先生〉

すべての児童生徒が安心して学ぶ環境をつくり、可能な限り地域の学校で学ぶ仕組みの基盤を構築することを目指し、横浜市では若葉台特別支援学校・若葉台小学校の２校間において本研究を開始した。令和６年度は、主に小学部１学年・小学校１学年を対象に生活、図工、音楽、学級活動で交流及び共同学習を実施した。本事業の目標の達成にあたり、両校の教員が他校の児童理解を深め、教育活動を把握し、授業における目標やねらいを共有することが必要であるため、それぞれの学校の教員１名に兼務辞令を発令し、小学校の教員は週２回特別支援学校で、特別支援学校の教員は週１回小学校で勤務する体制を整備した。１年間の取組を通し、児童同士の自然な触れ合いが生まれるようになり、お互いに声を掛け合う場面も多く見られるようになった。目標設定とねらいの精査、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善、連携体制のさらなる強化等が今後の課題である。

〈伊東洋美先生〉「共に学び共に育つ学び舎の実現に向けて」

神奈川県秦野市では、令和３年度から令和７年度を計画期間とする教育振興基本計画において、多様化する子どもたちの教育課題に対応するため、合理的な配慮を踏まえたインクルーシブ教育推進を掲げてきました。具体的には、平成 30 年度から、通級指導教室の拡充を図ってきたほか、「すべての子どもが同じ場で共に学ぶ学び舎づくり」を目指した具体的な取組として、令和６年度より文部科学省の「インクルーシブな学校運営モデル」事業の研究委託を受け、全国的に事例の少ない神奈川県立秦野支援学校と秦野市立末広小学校が同じ敷地内に設置されている強みを生かし、これまでの交流及び共同学習を土台に、新たな共通カリキュラムの開発を目指しています。また、国立特別支援教育総合研究所の地域支援事業も活用し、「すべての子どもが同じ場で共に学ぶ」教職員の意識向上も目指しており、それらの成果と課題を共有し、今後のインクルーシブ教育の展望について議論したいと考えています。

〈岡田直幸先生〉

小学校、中学校、高等学校の敷地内に各学部を有する宮崎県立小林こすもす支援学校では、長年にわたる交流の実践を通して、児童生徒同士の自然な関わりが育まれてきた。こうした基盤の上に、「共同学習の側面」に意識を向け、インクルーシブな学校運営の構築に向けた取組を進めている。本校の特徴は、教育課程や連携体制の整備を構想しながら、まず授業実践を重視し、共同学習の具体を可視化・共有することで、目指す学校運営の枠組みを現場に根づかせていく点にある。授業から得られる知見をもとに、実践と体制づくりとの往還を図っている。令和６年度は、カリキュラムマネージャーが中心となって小学校と高等学校で検証授業を行い、交流から共同学習への転換に向けた具体的な方策を探ってきた。令和７年度は小学校教員がメインティーチャーとなる研究授業を予定しており、そこで得られる成果を PDCA サイクルに統合し、持続可能な体制の構築を進めていく。

【指定討論の趣旨】

〈明官　茂先生〉

４団体の取組は、この事業のねらいである「交流及び共同学習の発展的に進め一緒に教育を受ける状況作ること」と「柔軟な教育課程及び指導体制の実現を目指す」視点からどのようなことが言えるのか。また、各団体の具体的取り組みから、自立活動等を含めた専門性を活用した指導の工夫の在り方や、そのための柔軟な教育課程の工夫と教職員の研修に関する効果的な方法を検証し、これからの課題がどのようなことか考えていきたい。

(WATANABE Masataka, OTA Chikako, ABE Eriko, AIDA Yasuhiro, ITO Hiromi, OKADA Naoyuki, MEIKAN Shigeru)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 9-2

コロナ禍が子どもに与える長期的影響と教育・発達支援の課題

―コロナ禍後遺症と Long COVID への対応を中心に―

企画者　能田 昴（秋田大学）
司会者　髙橋 智（東海学院大学）
話題提供者　田部 絢子（日本大学）
能田 昴（秋田大学）
石川 衣紀（長崎大学）
石井 智也（兵庫教育大学）
内藤 千尋（山梨大学）
池田 敦子（東海学院大学）

KEY WORDS：COVID-19、コロナ禍後遺症、Long COVID、子どもの発達困難・リスク、アイスランド

【企画趣旨】

COVID-19 パンデミックから 5 年以上が経過し、2023 年度の不登校者数は過去最多を記録し、子どもの自殺者数も高止まりが続いている。こうした抑うつ、睡眠困難・生活リズム障害、起立性調節障害・不登校・ひきこもり、いじめ・被虐待、暴力行為、自傷・摂食障害、自殺企図・自殺等は「コロナ禍後遺症」として捉えることができる。また、COVID-19 感染後に持続する Long COVID（罹患後症状）についても、子どもの生活・学習等に深刻な影響を与える問題として指摘されている。

過去の災害的事象では影響が「時間差」をもって現れることが知られており、パンデミックの影響は現在も進行中である。しかし、パンデミックが「終息」したとの認識から、子どもへの長期的影響に対する社会的関心は低下している。一方、国際的には子どもへのパンデミックの影響に関する研究が進展し、支援体制の整備が進められている。

本シンポジウムでは、「コロナ禍と子どもの発達困難・リスク」研究チーム（代表：髙橋智）の 5 年間の研究成果を基に、コロナ禍が子どもに与える長期的影響と今後の教育・発達支援の課題について多角的に検討することを目的としている。

【話題提供①】田部絢子「コロナ禍と子どもの発達困難・リスクに関する研究の総括」

「コロナ禍と子どもの発達困難・リスク」研究チームでは、COVID-19 発災直後から 5 年間にわたり、子どもへの影響に関する実態調査と北欧諸国との比較研究を実施してきた。全国の小中高校生とその保護者・教師調査、北欧諸国の関連機関への訪問調査等を通して、パンデミックが子どもの「いのち・生活・学習・発達」に与える深刻な影響を明らかにした。

全国調査からパンデミック下において子どもたちが多様な困難・リスクに直面していることが明らかになった。特に、生活リズムの乱れ、学習意欲の低下、友人関係の希薄化、家庭内ストレスの増加等が顕著であった。また、子どもに向ける眼差しや丁寧な声掛けにより子どもが安心を取り戻し、レジリエンスに繋がることが確認され、学校教育の福祉的機能の重要性が再認識された。

重要な知見として、①「時間差」をもって立ち現れるコロナ禍後遺症問題、②子どもの声・支援ニーズの把握不足、③Long COVID を抱える子どもへの教育支援の立ち遅れが挙げられる。これらの研究成果を踏まえ、政府・行政等に対してコロナ後遺症を抱える子どもの実態調査、診断名にこだわらない合理的配慮の提供、教育と医療・福祉の連携強化、災禍における教育危機管理体制の構築等を要望している。本報告では、研究チームの 5 年間の取り組みを総括し、コロナ禍が子どもに与える長期的影響の全体像を示すとともに、今後の研究課題を提示する。

【話題提供②】能田昴・石井智也「Long COVID（罹患後症状）が子どもに与える影響と国際的な障害認定・教育支援の動向」

Long COVID は COVID-19 感染後に持続する様々な症状を指し、ICD-11 で「Post COVID-19 condition」として正式に分類されている。国際的には子どもの Long COVID に関する研究が急速に進展し、年間 1000 件以上の論文が発表されているが、日本の研究は限定的である。子どもの有病率は約 10～30% と報告され、最大規模の CLoCK 研究では 70% が 24 ヶ月以内に回復するが、30% は症状が持続することが示されている。近年の質的研究により「脳の霧」による集中力低下、疲労感、記憶困難やうつ・不安・自殺念慮等の心理社会的影響が明らかになっている。Wild ら（2024）は子どもの Long COVID の「二重の不可視性」を指摘し、社会認識が適切なケア獲得を困難にしていると指摘している。

米国では 2021 年に Long COVID を障害者教育法（IDEA）の「その他の健康障害」として特別教育サービスの対象とする法的枠組みが示された。一方、日本では行政による実態把握がほぼ皆無であり、Long COVID を抱える子どもが適切な教育支援を受けられない状況が続いている。本報告では、国際的な研究動向と日本の現状を比較し、今後の課題を提示する。

【話題提供③】石川衣紀・内藤千尋・池田敦子「北欧における COVID-19 パンデミックと子どもの権利擁護―アイスランド子どもオンブズマンの取り組みから―」

本研究チームでは 2025 年 2 月、アイスランド政府内閣省所属の「アイスランド子どもオンブズマン」への訪問調査を実施した。アイスランドは国際的に感染者数拡大を抑えた国の一つであるが、子どもオンブズマンによれば、コロナ禍対応において子どもの意見は聞かれず、子どもの意見表明権も保障されていなかった。コロナ禍の影響については 2004 年生まれ（パンデミック時 15-16 歳）の子ども・若者に最も深刻な影響が現れているが、本格的調査は未実施の状況である。

子どもオンブズマンは火山噴火災害の経験も踏まえて「コロナ禍を終わったことにせず、今後も継続して追跡していく」ことの重要性を強調している。表面的に大きな影響がなかったと見えても実際には子どもの声・支援ニーズが丁寧に把握されておらず、発達の困難・リスクを見逃している可能性が大きいこと、パンデミックの影響は「時間差」をもって表出することの重要性が確認された。本報告ではアイスランドをはじめ北欧の COVID-19 パンデミックと子どもの権利擁護の視点から、日本の課題を検討する。

文献

髙橋智・能田昴・田部絢子編著（2024）『コロナ禍と子どもの発達困難・リスクの研究―子どもは現在もコロナ禍の最前線にいる―』風間書房。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 9-3

点字の読みの評価

メディア及び読みプロセスの評価

企画者　宮崎善郎（岡山大学）
司会者　川﨑聡大（立命館大学）
話題提供者　宮﨑善郎（岡山大学）
渡邉正人（鳥取大学）
指定討論者　佐藤将朗（上越教育大学），奥村智人（大阪医科薬科大学）

KEY WORDS：インクルーシブ教育システム，視覚障害，発達障害，点字

【企画趣旨】

「読み」は学習にとって重要な行為である。発達障害であれば音韻意識から読解まで様々な読みプロセスの評価が開発され，弱視では文字サイズやコントラスト極性などメディアの適性を評価する方法が開発され，それぞれ教育での診断的評価として活用されている。一方，点字に関しては，触読能力を規定する要因，触読速度，触読を支える読指運動，触読材料などの分野で研究が進んでいるものの，それらが点字の物理条件の設定や点字使用者の読みのプロセスの評価といった教育での点字活用への応用は限定的であるといえる。本シンポジウムでは，点字に関しては，そのようなメディアや読みプロセスの評価は不要なのか，必要なのか，必要であれば何を目的にした評価を行うことで子供達の学びに資することができるのかといったテーマで，点字教育や点字を用いた教育の発展を目指して討論する。

【話題提供者の趣旨】

「メディア」の評価

宮崎　善郎　岡山大学

点字の物理条件を調整する方法として，標準より点間隔やマス間隔が大きい点字タイプライターによって作成された教材を使用する方法（文部科学省，2023）や，渡辺（2010）による点字点間隔可変印刷プログラムを用いて点間隔やマス間隔を拡大し印刷する方法がある。点字学習指導にあたっては児童生徒の実態に応じた指導計画を作成することが求められており，触読に困難を感じている児童生徒の場合にはマス間隔を少し広げた点字教材を作成して指導することが効果的であるとされている。学齢期児童を対象とした点字導入期の指導において，点字の物理条件を調整する配慮に関する報告は，前述した点間隔やマス間隔が大きい点字タイプライターによって作成された教材を用いた浅野ら(2010）の実践など散見される程度である。本話題提供では，点字導入期の指導において学習者の触読能力に応じた点字の物理条件を調整する必要性について議論する。

「読みプロセス」の評価

渡邉　正人　鳥取大学

「読みのプロセス」は，文字・単語レベルと文・文章レベルの処理が同時に進行しており，内容に関連する知識の有無が影響する場合がある(高橋,1996)。視覚経験が困難な点字使用者にとって，知っていることばの量や質が制限される場面が生じやすい。そのため，意味を処理する語彙経路での処理がうまくいかず，読みが遅くなり，読み間違いが生じやすくなると考えられる。このように点字使用者の「読みプロセス」を評価することは重要ではあるが，研究は十分に進んでいない。そのため，デコーディングや文・文字の意味理解に関する読みプロセスを検証していくことは非常に重要である。そこで，読速度や所要時間，分かち書き等に考慮しながらCARD(包括的領域別能力検査)の点字版を作成して文字・単語レベルの読みや文・文章レベルの読みを確認していくことは意義があると考える。CARD は，音韻意識，語彙，統語といった言語モジュールを包含した読解モデルあることから，点字使用者の読解能力の様相を確認していくことは可能である。本話題提供では，「読みプロセス」の評価の導入に向けて準備を進めている点字版 CARD(試案)を紹介し，点字の読解に関連する評価について議論する。そして，「読んで理解するプロセス」(奥村,2021)の読解モデルのように，点字使用者の「読みプロセス」を具体的に明らかにして，点字学習の有効な支援に繋げていきたい。

【指定討論者の趣旨】

佐藤　将朗　上越教育大学

読指運動により 1 マス縦 3 点×横 2 点の組み合わせを認知していく触読のプロセスに関する研究は，学問分野・領域によりテーマとなる処理段階や内容は異なっている。これまで国内外で行われてきた触読研究では，視覚障害教育の現状やニーズに応えるべく教育心理学の立場から，処理の初期段階及び処理後の反応としての読時間を重視し，点字指導の根拠となるべく知見を整理してきた。一方，脳神経科学の立場から，点字触読の脳内機序や神経について取り上げた研究として，触読における音韻意識やディスレクシアとの関係をとりあげたものもあるが，これらの知見は視覚障害教育の現状やニーズに答えたものとはなっていない。本討論ではこれらの理由について視覚障害教育の立場から論じる。

奥村　智人　大阪医科薬科大学

発達障害の読み困難においては，フォントや文字間隔，背景色などメディアの違いが読みに影響を与えることが知られており，読解力の重要性も指摘されている。点字読みは，視覚的読みとは異なるモダリティとプロセスを持ちながら，「記号情報を音に変換する」「言語として内容を理解する」活動として共通する部分も多いと考えられる。点字使用者においても，メディアの物理的条件や語彙知識，理解のプロセスを多面的に捉える評価が求められるのではないか。本討論では，メディア特性と読みプロセスの観点から，新たな点字に関する評価の必要性と可能性について議論したい。

（文献）

文部科学省(2023) 点字学習指導の手引（令和５年改訂版），ジアース教育新社

本研究は JSPS 科学研究費補助金　基盤研究(B)25K0082「プリントディスアビリティに対応できる包括的読み評価ツールの開発と評価」の一部である。

(MIYAZAKI Yoshio, KAWASAKI Akihiro, WATANABE Masato, SATO Masaaki, OKUMURA Tomohito)

ダウン症のある児童・生徒の発話指導

当事者キャスティング黎明期におけるエンターテインメント業界との協同その 1

企画・司会・話題提供者　宮本昌子（筑波大学人間系）
話題提供者　藤井清美（脚本家・演出家・株式会社ステラキャスティング）
指定討論者　前新直志（国際医療福祉大学保健医療学部）
指定討論者　川合紀宗（広島大学ダイバーシティ＆インクルージョン推進機構）
指定討論者　小島道生（筑波大学人間系）

KEYWORDS：ダウン症　演技指導　発話明瞭性

【企画趣旨】

1996 年に公開された映画「8 日目」では、フランス人でダウン症のある当事者の青年がダウン症のある人の役を演じ、カンヌ国際映画祭で受賞したことが話題となった。その後 30 年を経た今日のアメリカの芸能事務所の調査では、障害者がテーマである映画やドラマの約 13%に当事者がキャスティングされていることが報告されている（Hanna, 2020）。日本国内でも知的・身体障害者のタレント専門プロダクションとして株式会社アヴニールが 2017 年に設立され、映画やドラマ、テレビ CM などで当事者の起用が行われている。

特に、ダウン症当事者キャスティングの際に行われる演技指導では、聞き手に伝わる音声表出が求められる。現状では言語聴覚療法においても発話明瞭性の改善が困難な場合がある（Wild et al. 2018）。そこで、企画者は演技指導者である藤井清美氏（話題提供者）との協同でダウン症のある演技レッスン生を対象に発話明瞭性の向上を目指したプログラムの実施を試みた。本シンポジウムでは、演技レッスンに用いられる指導スキルに言語病理学の研究で蓄積された知見を取り入れることで、レッスン生の発話明瞭性に向上がみられるかどうかについて検討した経緯について報告する。参加者と保護者には研究目的・内容と個人情報保護の遵守について書面にて説明し、同意を得た上でプログラムを開始した。本報告について、ダウン症の発話特徴を流暢性の観点から詳しく研究している前新直志氏、ダウン症の構音指導について研究業績のある川合紀宗氏に、より効果的なレッスン内容の考案に向けた助言を得る。さらに、本研究の取り組みを応用し、特別支援教育の現場に導入することの妥当性について、知的障害のある児童・生徒を対象とした特別支援教育や Well-being、ダウン症の指導に詳しい小島道生氏が論じる。

【話題提供者の趣旨】

発話明瞭性の向上を目指した演技レッスンは全 6 回で構成され、ダウン症のある児童・生徒の 10 名が参加した。演技レッスンで従来行われてきた緊張を弛緩させ脱力するための運動、発声発語器官の運動性を向上させるための運動に加え、ゆっくりとした動きの動画を観ながら、自身もゆっくりと動きながら話す活動を行った。ダウン症の構音指導では、視覚と聴覚の両方からの刺激を適宜提示することが重要であると考えられ（川合ら, 2011）、セリフの練習では、文レベルに区切ったものを提示し、指し棒を用いて読んでいる文字を明確に示すことなどの工夫を行った。その結果、レッスンに用いた台本、用いていない新規な台本の両方について発話明瞭性が向上していた。（話題提供者：宮本昌子）

上記演技レッスンでは、生徒の不得意意識と丁寧に向き合い楽しく学べることを重視した。また、全ての音(おん)を完璧に発話することでなく、通じやすさを重視したことにも特徴がある。個々の生徒に対して「どの音が出ないことで通じにくさが発生しているか」「口の開け方等、比較的改善しやすいことで変化が見られるポイントはどこか」を見極め、心理的に負担の無い範囲での練習に努めた。また、文字の読み書きの習熟度に応じ、練習の方法を変えるなどの工夫も行った。

今回、この演技レッスンに参加した生徒のうち 5 名とともに模擬レッスンを行い、発話のスピードを落とすための練習、演技レッスンの手法をアレンジして音を明瞭にするための練習等具体的なレッスン内容と生徒の反応をご覧いただきたい。（話題提供者：藤井清美）

【指定討論者の趣旨】

発話明瞭性は適切な構音操作の連続性であり、それは文脈に応じた前後音の影響が発話全体に及ぶことで決まる。ダウン症のある児童・生徒にみられる非流暢性発話は、文を組み立てる機能（文構築）に個人差があるものの、次音に移る構音の構えが追いつかない時と、発言内容が決まっている時に早口になる場合が混在し、加えて発話中の呼吸調整機能が文章の句読点とタイミングが上手くあっていないようにみえる時がある。児童の気持ちに配慮しながら楽しく学ぶことを重視した当該演技レッスンには、これらの条件への働きかけと共に発話明瞭性が改善される要素を多く含んでいると考えられる。ダウン症のある児童・生徒の発話面への多様なアプローチについて検討したい。（指定討論者：前新直志）

ダウン症のある児童・生徒に対する発話明瞭性の向上を目指した演技レッスンは、発話速度の調整、視覚支援、発声発語器官の運動訓練といった言語病理学の知見を実装し、指導効果を示した点で意義が大きい。発話明瞭度や多音節語発音の改善も認められ、発話能力の可塑性が示唆された。一方、発話明瞭性の向上がコミュニケーション意欲や自己肯定感の変容にどのように寄与するか、また自由発話場面における効果の一般化と持続性の検討については今後の課題である。加えて、演技レッスンの成果を日常の学習場面へと適切に移行するための手段の構築が必要である。これらの成果と課題を踏まえ、今後の教育・臨床実践への展開について話題提供者やフロアと共に検討を深めたい。(指定討論者 : 川合紀宗)

ダウン症のある児童・生徒にとって発話明瞭性の向上は大きな課題でもあるものの、教育現場において効果的な指導が実施されているとは言い難い。そんななか、演技レッスンにより、一定の効果が示されたことは教育現場においても指導の手がかりとなる重要な知見が示されたと言えよう。一方、知的障害特別支援学校では、多様な子どもが学んでおり、教師自身の知識と指導技術にも個人差が存在する。子ども達のなかには、そもそも人前で話すことに抵抗感を示す場合もある。それだけに、演技レッスンという方法論により、発話明瞭度とともに、自己肯定感など心理的側面の変容も期待される。教育現場での適用可能性や期待される効果について検討を深めたい。（指定討論者：小島道生）

（MIYAMOTO Shoko, FUJII Kiyomi, MAEARA Naoshi, KAWAI Norimune, KOJIMA Michio）

知的障害者の大学教育（３）

―大学を問い直す―

企画者　　水野　和代（日本福祉大学）
司会者　　京　俊輔（島根大学）
話題提供者　星川　正樹（文部科学省）
　　矢野　善教（作新学院大学女子短期大学部）
　　平子　輝美（見晴台学園大学）
指定討論者　田中　良三（愛知県立大学名誉教授）

KEY WORDS: 知的障害者、大学教育、生涯学習

【企画趣旨】　水野　和代（日本福祉大学）

本シンポジウムは知的障害者の大学教育について議論を重ね、今年で三年目を迎えた。この間、学校卒業後の学びの場として大学に向けられる期待が高まっており、今年度は「知的障害者が大学で学ぶことの意味は何か」という問いを投げかけたい。知的障害者の学びを支えている諸氏から、取り組みを報告していただき、知的障害者に大学教育がなぜ必要なのか、大学が果たす役割について問い直したいと考える。

なお、話題提供に関して、話題提供者が行っている活動の参加者等の個人情報保護を厳守する。

【話題提供の趣旨】

１．「文部科学省における障害者の生涯学習にかかる大学等への取組」　星川 正樹（文部科学省）

文部科学省では、2017 年 4 月に「障害者学習支援推進室」（以下「当室」という。）を設置し、学校卒業後の障害者の生涯学習機会の充実に取り組んできた。2019 年 3 月に出された有識者会議の報告（『障害者の生涯学習の推進方策について』）では、学校卒業後の障害者の継続教育について、「大学における知的障害者等の学びの場づくり」に言及するとともに、諸外国の大学における知的障害者の受入れについて資料を同報告に掲載するなど、当時から高い関心を持って取り組んできた。当室設置から今年度で 9 年目となり、「障害者の生涯学習」について行政計画に盛り込んでいる都道府県が 9 割を越えるなど広がりを見せているが、大学における障害学生の受入れが増加していることと対照的に、大学における障害者の生涯学習の取組は、目立った成果があげられていない状況がある。これまで文部科学省の取組の成果を踏まえ、今後の施策の方向性について報告する。

２．「さくしん学びのカレッジの取り組みと今後の方針」　矢野　善教（作新学院大学女子短期大学部）

2024 年度に文部科学省の「知的障がいのある人たちの学びを支援する包括的な生涯学習事業」の一環として、栃木県における「就学前から学校卒業後にわたる一貫した支援」と「家庭・学校・福祉の連携・協働」 を推進し、障がいのある人たちに対する生涯学習の保障をとおして「地域共生社会」の実現をめざす」を目的に「さくしん学びのカレッジ」の事業を展開した。プログラムは全 15 回実施した。内容は養成講座、自然体験、日帰り旅行、スポーツ活動、芸術活動、お金の使い方など多岐に渡る。対象は知的障害のある成人のみでなく、幼児や学齢期の児童生徒も対象とした。事業内容の一部は一自治体や民間団体と協働するなど産学官連携による開催となった。

本シンポジウムでは、事業内容とその成果・課題を報告するとともに、今後の本学の方針を報告し、参加者と今後の知的障害者の大学教育について意見交換を行いたい。

３．「知的・発達障がい青年の大学教育の考察～NPO 法人見晴台学園大学「いわきボランティア研修」の取り組みから」　平子　輝美（見晴台学園大学）

2013 年 10 月見晴台学園大学は、障がい児を高等部で終わらせるのではなく、大学教育に相当する青年期の学びを保障しようと開校した。ここでは、①現代を生きる青年にふさわしい教養　②幅広い視野を持ち意見を表明する力　③人とつながり仲間を作る力の 3 つの目標を掲げている。その実現のために開校以来取り組んできたことに東日本大震災被災地、福島県いわき市でのボランティア研修がある。途中コロナの影響で中断はあったものの、2025 年 2 月の第 9 回まで開催。この活動に参加した学生、教員、同行スタッフ、いわき市の現地スタッフ学童保育所や仮設住宅、高齢者グループホームで交流した人は合わせて延べ 600 名である。

この研修では、学童保育所でワークショップを開催したり、事前学習を基に現地で災害の実態を見聞きしたり、観光など多彩なプログラムを通して、学生たちは自己肯定感を高め、人との信頼関係を培い、価値観を転換するなど、青年期の自分づくりに極めて重要な学びを実現している。

【指定討論】

「学びたいと願う全ての国民に開かれた新たな大学づくりへの挑戦」

田中 良三（愛知県立大学名誉教授）

文部科学省総合教育政策局が、2017 年度から学校卒業後の障害者の学習支援推進事業を始めたことは、憲法 25 条第１項「すべて国民は健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する」という規定に基づき、障害者の現状の改革を目指す画期的な政策である。

これまで、いくつかの大学では、オープンカレッジ等に取り組んできた。今日の大学をめぐる厳しい状況の中で、今後これをどう発展させていくのかということが問われている。

障害者の生涯にわたる学び支援の一環として、知的障害者を大学に受け入れ、インクルーシブな大学づくりを進めていくことは、国際的な障害者権利条約に基づき、大学が国民の権利としての学習権保障に挑戦していくことであり、国民に信頼された大学づくりをめざしていくことに他ならない。

(MIZUNO Kazuyo, KYO Shunsuke, HOSIKAWA Masaki, YANO Yoshinori, HIRAKO Kimi, TANAKA Ryozo)

国立特別支援教育総合研究所と教員養成大学の協働をめざして

企画者　中村　貴志（福岡教育大学）・吉川　知夫（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　一木　薫　（福岡教育大学）
話題提供者　吉川　知夫（国立特別支援教育総合研究所）
　　中村　貴志（福岡教育大学）
指定討論者　平澤　紀子（岐阜大学）

KEY WORDS：国立特別支援教育総合研究所　教員養成大学　協働

【企画の趣旨】

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会において、社会の変化や学習指導要領の改訂等を見据えた教職課程の在り方が議論されている。特別支援教育を担う教師の専門性の担保・継承には、教員養成と現職研修の在り方や関係機関との組織的な連携についての検討が不可欠である。

本シンポジウムは、日本特殊教育学会の第 61 回大会（横浜国立大学）、第 62 回大会（福岡教育大学）において開催したシンポジウムを受けて企画したものである。第 61 回大会では、「特別支援学校の教員養成システムの在り方－教員養成大学と国立特別支援教育総合研究所の連携を視野に」をテーマに自主シンポジウムを開催した。文部科学省、教員養成大学、国立特別支援教育総合研究所（以下、特総研）のそれぞれの立場から話題提供を行い、教員養成・研修を取り巻く現状や課題について認識の共有を図った。第 62 回大会では、大会企画シンポジウムとして「特別支援教育の SDGs－教育・研究の拡充と人材養成」をテーマに開催した。特総研、福岡県教育委員会、本学特別支援教育センターの立場から取組の現状や今後の展開について話題を提供し、研究・教育の拡充と人材育成における組織的な連携のあり方について議論を深めた。指定討論を通して、協働とは、それぞれの機能や役割を明確にしたうえでゴールを共有し、新たな成果を目指すところに意味があることを確認した。

３回目となる本シンポジウムでは、その後の経過について、主に人材養成に焦点を当てた取組を中心に特総研、教員養成大学の立場から話題提供を行う。指定討論により、特総研と教員養成大学の協働のあり方や地方自治体との連携について継続的な議論を展開したい。

【話題提供１】地方自治体の特別支援教育に対する特総研のサポート　（吉川知夫）

特総研は、特別支援教育に関するナショナルセンターとして、実践的な研究成果を踏まえ、各都道府県等における特別支援教育政策や教育実践等の推進に寄与する指導者の養成や資質向上に関わる支援を行うことを研修事業の基本方針としている。具体的な取組は、（１）国の政策課題や教育現場のニーズ等に対応できる指導者の専門性の向上、（２）各都道府県等が実施する教員の資質向上に関わる支援である。

幅広い教職員の資質向上に関わる支援では、特別支援教育に関する基礎的及び専門的内容の講義をインターネットにより配信する「NISE 学びラボ」の運用を行っている。また、特別支援学校教諭免許状の保有率向上のため、インターネットを通して免許法認定通信教育を実施している。

「NISE 学びラボ」は、現在 174 コンテンツあり、特別支援教育全般、障害種別の専門性、通常の学級における学びの困難さに応じた指導の３つに大きく分類されている。そして、いくつかのコンテンツをまとめたパッケージとして、研修プログラムを提案している。この研修プログラムは、教員のキャリアステージに応じた内容となるよう工夫されている。

令和４年12月の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」では、教師の養成・採用・研修の一体的な改革が課題とされている。「NISE学びラボ」には、研修プログラムとして、５本のコンテンツから成る「これから教員になる人たちのために」を設けている。このプログラムをはじめ、大学と連携した養成段階の授業での活用や、教育委員会と連携した採用前研修での活用等を検討している。

特総研の西日本ブランチ広島オフィスでは、特別支援教育専門研修の修了者を対象として、月１回「学びの情報交換会」を実施している。今後、大学や自治体と連携して、研修修了者のネットワーク構築を検討することとしている。また、特総研では、都道府県及び市区町村教育委員会と協働して課題の解決を図るインクルーシブ教育システム構築のための地域支援事業を実施している。このような取組を含め、大学や自治体と連携した研究・研修の在り方等について話題提供を行う。

【話題提供２】地域連携拠点としての特別支援教育センター　（中村貴志）

現在、特別支援学級や通級による指導の対象者の増加により、自立活動の指導の担い手は拡大し、指導の場は拡散している。小・中学校等の教師が日々の指導に戸惑う一方で、センター的機能の発揮が期待される特別支援学校は、教師の若年齢化や併置校の増加等により専門性の担保が課題となっている。教員養成大学には、教師としての巣立ちを節目とした教職課程の充実はもとより、地域の特別支援教育の現場（教室）における教師の成長を支える体制整備への主体的な参画が一層求められている。

本学特別支援教育センターは、2024（令和６）年度の改組に伴い、地域連携の拠点として関係機関との連携を構築し、協働の具体化に向けた取組を進めている。関係機関の具体として、特総研、福岡県・福岡市・北九州市の各教育委員会・教育センター、特別支援学校校長会、本学が設置されている宗像市教育委員会等があげられる。なお、各機関との連携構築に際しては、今後の効果的な協働の在り方の検討や取組の評価の基盤となる研究（自立活動の指導を担う教師の実態調査、教員養成課程における「学びラボ」コンテンツの活用と評価、宗像市の保育園・幼稚園における合理的配慮に関わる実態調査）にも着手している。

本シンポジウムでは、本学特別支援教育教員養成課程の学生と特別支援学級の担任教師等による「学び合いのコミュニティ」の形成を試みた実践をはじめ、取組の幾つかを報告する。

【指定討論】

本シンポジウムでは、平澤紀子氏にそれぞれの話題提供について指定討論をいただく。

（NAKAMURA Takashi, ICHIKI Kaoru,
YOSHIKAWA Tomoo, HIRASAWA Noriko）

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある子どもの自立活動と各教科等の関連を図った指導に関する検討２

企画者　柘植　美文　（国立特別支援教育総合研究所）
佐藤　利正　（国立特別支援教育総合研究所）
司会者　長江　清和　（国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者　石本　直巳　（国立特別支援教育総合研究所）
望月　優子　（静岡市立東源台小学校）
小泉　俊子　（水戸市立第四中学校）
指定討論者　野呂　文行　（筑波大学）
加藤　宏昭　（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）

KEY WORDS: 自閉症　特別支援学級　自立活動と各教科等の指導の関連

【企画趣旨】

自立活動の指導と各教科等の指導は、自立活動の指導が心身の調和的な発達の基盤に着目しており、各教科等の学習で育まれる資質・能力を支える役割を担っていることから、両者は互いに支え合う関係にあると言える。

特別支援学級に在籍する自閉症のある子どもは、交流及び共同学習として通常の学級で各教科等を学習する機会がある。子どもが自立活動で学んでいることを交流先での学習においても生かせるようにするには、各教科等における実態を把握した上で自立活動の指導を行うとともに、教員間の連携が必要であると考える。

本シンポジウムでは、各教科等の学習において生じる自閉症のある子どもの困難さに注目し、自立活動の指導をどのように各教科等の指導に関連付けたのか、交流先の教員とどのような連携を図ったのかについて話題提供し、自立活動と各教科等の指導の関連を図るプロセスや課題について議論をしたい。

【話題提供者の趣旨】

１．自立活動と各教科等の指導の関連を図るプロセスと各教科等との関連を図った自立活動の指導を考える際の要点（石本直巳）

関連を図るためのプロセスとして、３点が重要である。１つ目は、実態把握において各教科等のよさや課題に関する情報を収集すること、２つ目は、困難さの背景に基づき中心的な課題を明確化すること、３つ目は、自立活動の指導内容と各教科等の指導の関連を整理することである。

実態把握においては、「実態把握シート」を活用し、障害の状態等だけではなく、各教科等におけるよさや課題を把握することが重要である。中心的な課題を明確にする過程においては、情報を自立活動の区分に整理し、項目との関連を示すことが必要である。明確化する際には、（１）よさと課題を比較する、（２）未来の姿を想像する、（３）背景や要因に基づき課題を整理する等が重要になると考えられる。各教科等との関連を図るためには、「関連整理シート」を活用し、自立活動の指導内容と各教科等での配慮事項や指導・支援を併記し、情報を担任間で共有することで効果的な指導・支援につながると考えられる。

２．児童が自立活動で学んだことを各教科等の学習に生かすための交流学級担任との情報共有（望月優子）

各教科等の学習において、一斉指示を聞くことに課題があるＡ児に対して、上手な聞き方の学習をした。交流学級担任はその授業を参観しており、交流学級でも学習に注意が向くよう、「話すよ」などの声掛けを行った。その後、最初は学習したことを生かして聞こうとしていても、次第に集中が途切れてしまうと交流学級担任から相談があった。そこで、集中が切れたときにどうしたらよいか考える自立活動の学習を行った。A 児は「スイッチを入れる」ことを考え、スイッチの絵を自分の名札に入れるようになった。その後、交流学級担任の自立活動の指導を参考にした配慮のもと、A 児は交流学級でも自分でスイッチの絵を押し、集中して聞こうとする姿が見られるようになった。

３．自立活動を通して自他の理解を深めることで、各教科等での学習につなげていく姿をめざした実践（小泉俊子）

相手の気持ちを理解することが難しい B 児は、各教科等の学習においても、トラブルになることがあった。そこで、自己理解を深め、他者を意識するようになれば、他者への配慮ができるようになり、コミュニケーションがとりやすくなるのではと考えた。自立活動では、自分の興味・関心のあることや自分にとって大切なもの、自分だったらどうするかなど様々な場面を取り上げ、ソーシャルスキルを高める指導を継続的に行った。その中で、自己理解が深まり、他者への気づきをもつことができるようになっていった。国語や外国語では、作文や感想、スピーチ活動にも参加ができるようになり、自分と社会の結びつきや他者へ対する興味が広がっていった。交流学級担任とは定期的に情報交換を行い、自立活動の学習内容や成果を伝えたり、交流学級での課題を確認したりした。

【指定討論者の趣旨】

（野呂文行）

各教科等の授業での困難に関して、①それを克服するために、特別支援学級の自立活動の授業をどのように設定したか、②各教科等の授業内で可能な支援をどのように見定めたか、③通常の学級の担任に伝えておく必要がある事柄は何か、などを中心に指定討論をする予定である。

（加藤宏昭）

自立活動の指導は、児童生徒の学習上及び生活上の困難を改善・克服するために行なわれるものであり、教科等の学習を下支えするものである。その観点から、自立活動と各教科等との関連の図り方、特別支援学級担任と交流学級担任との効果的な連携の在り方について検討したい。

付記：本研究は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の許可を受けて実施しています（受付番号：2022-05、2022-16、2023-02、2023-27、2024-03）。本発表に関して開示すべき利益相反関連事項はありません。事例対象者と保護者に研究の目的や内容について説明し、個人情報保護の配慮を行った上で公表することについて同意を得ました。

(TSUGE　Mifumi, SATO Toshimasa, ISHIMOTO Naomi, SATO Toshimasa, NAGAE　Kiyokazu, MOCHIZUKI Yuko, KOIZUMI Toshiko, NORO Fumiyuki, KATO Hiroaki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 9-8

障害の重い子どもとの教材を介した教育的かかわり合い

企画者　　松本健太郎（東京都立多摩桜の丘学園/スマイリングホスピタルジャパン）
話題提供者　奥山　敬　（スマイリングホスピタルジャパン/訪問大学おおきなき/國學院大學）
　　柴田　保之（國學院大學）
指定討論者　寺本 淳志（宮城教育大学）

KEY WORDS: 重複障害　人権擁護　教育実践

【企画趣旨】

一般に、子どもは日常にある全てのものを最良の教材として学んでいく。一方、障害の重い子どもにとって外の世界は必ずしもやりとり可能なわかりやすいものとは限らない。例えば、見えにくさ聞こえにくさなどの感覚・知覚の制約のため、能動的働きかけのきっかけとなりうる外界からの情報を受け取りにくい（情報の障害）状況や運動機能の制約でやりたくてもやってみることができない（行為の障害）状況、さらにやりたいことを伝えられない（意思表出の障害）状況下では学習が停滞することが多い。停滞から抜け出し学びを進めるにはその子どもの特性や状態に応じた特別な環境を用意しなければならない。「特別な環境」を実現するためには、その子どもの困難さに応じて外の世界を教材というわかりやすい形で提示することが必要である。したがって、教育的かかわり合いを持とうとする我々の最大の課題は、「どのような教材をどのように提示したら、子供が外界への働きかけを自発し、外界との相互交渉を展開させていくのかということ」（柴田；1991）であるといえる。

話題提供者の二人は、常に豊富な教材を用意し子どもの豊かな内面に迫る教育的かかわり合いを重ねている実践家である。本シンポジウムでは二人の実践知を紹介し参加者と議論しながら、子どもとかかわり手の可能性が広がる教育環境の醸成の足がかりとしての教材の意義を探りたい。

【文献】柴田保之（1991）外界への働きかけの始まり國學院大学教職課程紀要

【話題提供の趣旨】

1．「知ることができなくて困っていること」に注意を向けること(奥山敬)

運動とコミュニケーションに大きな制約があるお子さんや当事者との学習を通して、「年齢相応」という視点が重要であることを学んできた。年齢相応の学習を見つけるためには、どのような視点が必要なのだろうか。

運動とコミュニケーションに大きな制約がある方の場合、「わからないだろう」「できないだろう」と一方的に思い込まれていることが少なくない。表面的に見てわかるような「課題」に注意を向け、それを達成しなくては次の内容に進まないことが多いからだと考えている。だから、タイミングよく発信(応答)することが難しい場合には、課題を達成してないと見なされてしまうことは少なくない。

そこで、「取り巻く環境の中でどういう情報を知ることができなくて困っているのか」ということに注意を向けてみてはどうだろうか。例えば、教室で「生徒の人数を数える」といった状況では、人数以上の数を知ることができなくて困ってはいないだろうか。兄弟姉妹の会話に出てくるはやりの楽曲について、説明してもらうことができなくて困ってはいないだろうか。

「知ることができなくて困っている」と思われることを、ことばにして説明して、知りたいかどうか尋ねる機会を作ることを通して、思いがけない発信を受け取ることが少なくない。そこを手がかりにして「年齢相応」の学習を組み立てることに取り組んでいる。

2．豊かな内的言語の世界と教材を通した関わり合い（柴田保之）

筆者は、従来発達の遅れと見なされてきた障害について、実際には、外界との相互交渉の過程における障害であり、内的には見かけとは異なる豊かな言語の世界が存在することを確認してきた。一方、それ以前より、筆者は中島昭美の「人間行動の成りたち」という考えに基づく教材の工夫による関わり合いを追求してきたが、このことは、内的な言語の世界とどのように関わるのであろうか。

教材を通した学習での外界との相互交渉の過程に関して、従来、発達の遅れと関係づけて理解することが多かった（中島はその見解はとっていない）。しかし、それは、純粋に、感覚の使い方、感覚による運動のコントロールの方法、姿勢による運動のコントロールの方法といった相互交渉の過程の状況としてとらえ、内的な認識や言語の問題とは、厳しく分けて考えるべきである。

そして、従来からの教材による関わり合いにおいて生み出された子どもの変化に関する事実については、内的認識や言語との関係について、再検討が必要であると考える。これまで、子どもの変化は、「わからなかったことがわかるようになった」と捉えることが多かったが、「わかっていてもできなかったことができるようになった」という視点がきわめて重要であり、豊かな内的世界に対応する要素をいかに学習に組み込むかが新たに問われなくてはならない。また、こうした学習に対する子ども自身の言葉をもとに再検討すべきである。

【指定討論の趣旨】

2 つの話題提供はどちらも対象児者の見た目の障害の重さに囚われず、また、教材を単に既存の知識体系等の指導内容を具現化した道具としてではなく、彼らとの係わり合いを展開させるために、彼らの内的な世界を知るために用いてきた事例に関する報告と言える。2 事例を通して、障害が重いとされる方への認識や信条（「彼らには豊かな内言がある」といった捉え方等）だけでなく、障害の重い方との係わり合いにおける教材の意義や、教材を提示する側となる係わり手に求められる視点や在り様について検討したい。（寺本淳志）

【倫理的配慮】

発表において使用する事例に含まれる協力者に対して、以下の 4 点を説明し、本人または保護者から同意を得た。①授業の事例は学会発表のみで使用し、それ以外の目的では一切使用しない。②データの管理には細心の注意を払う。③学会発表で事例の写真や動画を使用する際には、個人が特定されないように処理を行う。④データの複製が行われないようにする。

(MATSUMOTO Kentaro, OKUYAMA Takashi, SHIBATA Yasuyuki, TERAMOTO Atsushi)

自立活動の課題と今後に期待される展開

企画者　　徳永豊（福岡大学）・古山勝（千葉県立佐原高等学校）
司会者　　古山勝（千葉県立佐原高等学校）・徳永豊（福岡大学）
話題提供者　徳永豊（福岡大学）
　　古山勝（千葉県立佐原高等学校）
指定討論　　徳永亜希雄（横浜国立大学）

KEY WORDS: 自立活動　ウェルビーイング　教育課程

【企画趣旨】

1999（平成 11）年の学習指導要領における自立活動では、「個々の」「自立を目指し」「主体的に」など、個に応じた主体的な学習活動であることが明確にされた。その改訂から 2008（平成 20）年、2017（平成 29）年の学習指導要領の改訂を経て、内容の区分や項目の見直しが行われた。また、2017（平成 29）年の改訂に伴い、その解説書では、個別の指導計画を作成する際に、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの「流れ図」が事例ごとに示された。

そのような経過の中で「自立活動」の名称となって、24 年が経過している。さらに、特別支援教育が対象とする児童生徒は増大し、特別支援学級や通級による指導、さらには通常の学級での対応が求められている状況である。

しかしながら、このような現状の変化を踏まえつつ、特別支援教育において重要な指導である自立活動について、15 年後を想定した課題が検討されていない。また、それらの課題を踏まえて、小学校や中学校におけるウェルビーイングを重視した視点での自立活動の姿は明確ではない。そこで、このシンポジウムでは、自立活動の課題を検討しつつ今後に期待される自立活動の展開について協議することを目的にする。

【話題提供趣旨１】課題と自立活動の展開（徳永豊）

徳永（2010）は、自立活動の新たな視点として、①障害のみに対応した指導でないこと、②自己を肯定的にとらえること、③環境を整えることが重要であると指摘している。

ここで改めて、自立活動の課題には何があげられるだろうか。課題としては、①子どもの主体性や良さを重視するとされているが、困難さの改善・克服が目標であり、否定的な側面を焦点化したものである、②本人の願いを重視しているが、目標や内容を決定する際に、定型発達がモデルの部分があり、なりたい自分が明確に位置付けられていない、③その対象が拡大しているにも関わらず、「障害による」の発想が重視されている。

また、今後の自立活動の展開として、検討する必要がある点は何であろうか。考えたい点は、①障害から脱却したその子らしく生きるための活動、②自分で決めて自分で学ぶ活動、③特別支援だけでなく、すべての子どもが取り組みたい活動である。養護・訓練（Educational therapeutic activities）から自立活動（Activities for self-independence）、さらに後、Self-planning activities for my life の展開について検討したい。

【話題提供趣旨２】通級による指導の視点からの課題と展開（古山勝）

高等学校における通級による指導は、2018（平成 30）年から全国で実施された。2022（令和４）年の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援（略）」の調査結果によれば、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされている高等学校の生徒は 2.2%であった。しかし、実際の高等学校の実態では、地域差や学校間格差があり、中学校で特別な教育的支援を受けていた生徒や教育的ニーズのある生徒など多様な生徒が増加している現状である。

そのため、障害の有無に関わらず、多様な生徒が在籍する高等学校において「通級による指導（自立活動相当）」の充実が求められる。しかし、その指導に関して「校内組織体制」や「指導内容」「教員の専門性」などの課題が挙げられている。その指導内容は、自己の困難さや課題の克服、ソーシャルスキルの獲得など生徒の困難さへの対処等の指導が散見される。高校段階では、課題等からのボトムアップ型ではなく、主観的幸福感（ウェルビーイング）を目指すトップダウン型の視点として自己実現や自己肯定感等の向上、エージェンシーを培うことが重要と考えられる。

「自己の困難を主体的に改善・克服する」の解釈を、高校段階だからこそ、①生徒自身が主体的かつ能動的な活動として、これからの自分の未来を描くための“自己プロデュース”する視点と、②それを支える教師の構造的な視点が、これからの自立活動に重要であり、２つの視点について検討したい。

【指定討論趣旨】次の学習指導要領を検討する動きの中で（徳永亜希雄）

2024（令和６）年、中央教育審議会に対して、教育課程の基準等の在り方について諮問が出され、その検討が始まっている。諮問理由の中では、不登校児童生徒をはじめ、特別支援教育の対象となる児童生徒や外国人児童生徒、特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の充実とともに、多様性を包摂し、一人一人の意欲を高め、可能性を開花させる教育の実現が喫緊の課題とされている。また、教育を通じて、調和と協調を重視する日本社会に根差したウェルビーイングの向上を図ることが必要との指摘もある。

加えて、審議依頼事項においては、特別支援学級や通級による指導に係る特別の教育課程の質の向上、自立活動の充実や小中高等学校に準じた特別支援学校での改善方策をどのように考えるかについて、言及されている。

これらを踏まえ、本シンポジウムで取り扱う「自立活動」とは、従来の自立活動の延長線のものか、それとも前述の不登校や外国とのつながりなども含めた、通常の学級の中での学びにくさ、過ごしにくさのある子どもへの教育もその範囲に置くのかどうか検討したい。また，自立活動の内容が人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されていて、その内容が、教育全体の中でどのような貢献ができるのか等、現段階では比較的緩やかな発想で検討してみてはどうかと考える。

【文献】

徳永豊（2010）自立活動の指導における新たな視点　肢体不自由教育　197 号　4-9

（TOKUNAGA Yutaka, FURUYAMA Masaru, TOKUNAGA Akio）

インクルーシブ保育における「橋渡し」を担う保育者の役割

企画者　中西　郁　（十文字学園女子大学）
司会者　中西　郁　（十文字学園女子大学）
話題提供者　中西　郁　（十文字学園女子大学）
大井　靖　（竹早教員保育士養成所）
岡本　明博（十文字学園女子大学）
田中　謙　（日本大学）
指定討論者　田中　謙　（日本大学）
KEY WORDS:インクルーシブ保育、「橋渡し」、保育者

【企画趣旨】

本自主シンポジウムは、インクルーシブ保育における保育者の役割について、保育者の「橋渡し」を中心に検討するものである。現代日本社会においては、「保育所等における障害のあるこどもの受入れ数」が約 9 万人と「10 年前と比較」して「約 2 倍」となっており（こども家庭庁成育局保育政策課「保育所等における障害のあるこどもの受入れについて」（令和 6 年 12 月 5 日事務連絡））、幼児教育・保育実践において障害乳幼児の特別なニーズに応じたインクルーシブ保育実践の充実は喫緊の実践課題となっている。

このインクルーシブ保育実践において環境構成を行う上では、「保育活動において諸『価値』を関連づける『価値判断』なくして、保育において環境は機能」せず、「環境の『価値』をとらえることによって、環境が機能する」ことから（田中・池田・前嶋,2014,54）、保育の環境構成における環境は、構成する保育者の認識に大きく左右される性質を有している。そのため、インクルーシブ保育実践を担う保育者の役割の検討は、実践の充実に不可欠な研究課題である。本研究の実施に当たっては事前に調査協力機関に目的、データ利用・公表方法、秘密保持、目的外利用の制限等について説明し、同意を得て実施した。本研究に関わり報告すべき利益相反事項はない。　（田中　謙）

【話題提供者の趣旨】

話題提供１：「インクルーシブ保育実践における『橋渡し』と組織マネジメント」

インクルーシブ保育では、環境としての保育者が保育者と子ども、子ども同士のかかわりを橋渡しして、かかわりを広げたり深めたりしていくことが求められる。保育者の役割として、「橋渡し」とは「子ども同士のかかわりの中で、お互いの思いや考え、あるいは意図をわかりやすい言葉に置き換えて保育者が代弁したり翻訳したりすることで、子ども同士のコミュニケーションの手助けをしたり、異なる遊びを展開する子どもの空間ややり取りに共通点を見出して遊びの展開を図ったりする保育者のかかわり」を指し示す（田中,2025,13）。幼児教育施設が組織としてインクルーシブ保育の実現に向けた経営戦略を立案し、積極的にインクルーシブ保育を推進していくためのマネジメントに努めていくためには、チーム保育に代表されるように、保育者間の連携も進めていく必要がある。例えば主任保育士がチーム保育に取り組む複数の保育者の間に立ち、それぞれの保育理念や取り組みたい保育実践を実現していくための調整役を担うのも「橋渡し」の役割といえる。　（田中　謙）

話題提供２：「『橋渡し』としての保育者の役割」

保育者一人の知識・技術には限界が生じるため、限界をカバーするのがチームワークである。年度のはじめに保育者同士で支え合う体制を確認し、それをさらに子どもや保育者の実態に応じて、よりよいものにしていくことがインクルーシブ保育実践のポイントとなる。保育者同士のチームワークによって、年度の途中で子どもたちの発達や集団のなかでの仲間関係に変化が生じたときに、臨機応変に方針を見直し、保育者同士で共有していくことが可能となる。

保育実践では、子どもの個別対応などで、共通理解に小さな違いが生じることや、共通理解がないままに保育が行われることが生じる。そこで常に共通理解をつくり続けるため、子どもの様子や保育者の関わりについて、話し合うことや、記録すること、その記録をもとに皆で話し合い、保育方針について確認することが求められる。（岡本明博）

話題提供３：「『橋渡し』となる指導計画」

保育者は園の全体的な計画や個別の指導計画作成を通して、「橋渡し」の役割を果たす。特に計画内では園の全体的な計画に基づき、クラスの年間指導計画に「幼児一人ひとりの感性や特性を大切にしたうえで、幼児との関係性の中で成長を育む指導」の具体的な内容等を明記しておくことが重要となる。また、子ども一人ひとりの感性を大切にしつつ、その特性に応じた集団における相互作用を生みだす手立てに着目し、その子どもの実態と手だてを個別の指導計画に明記していくことで、みんなで育ち合う橋渡しとなる保育者の働きを実現していくことになる。（中西　郁）

話題提供４：「『橋渡し』となる保育者の役割の事例」

幼保連携型認定こども園の 4 歳クラス保育者の事例を手がかりに、1 年間のクラス経営に係る保育実践の中から、保育者の「橋渡し」の役割に関して検討を行う。

「橋渡し」となる保育者の役割としては、（1）子どもたちが安心できるクラス、（2）子どもがお互いを意識できるクラス、（3）子どもがお互いを認め合えるクラス、（4）子どもが主体的に活動できるクラス、（5）子どもが自己有用感を味わうことができるクラスづくりがポイントとなることを示した。インクルーシブ保育実践においては、障害のある無しにかかわらず一人ひとりの子どもの変容を的確に受けとめ、臨機応変に保育環境を整えていくことが「みんなで育ちあうクラスづくり」となり、子ども同士のかかわりの橋渡しとなる保育者の役割であることを示した。（大井　靖）

【指定討論者の趣旨】

インクルーシブ保育における保育者の役割について、保育者の「橋渡し」に着目し、今後インクルーシブ保育実践、研究を、どのように進めることができるのか。

【引用・参考文献】

中西郁・小川貴代子編（2025）『感性を働かせ協同するインクルーシブ保育～みんなで育ちあう橋渡しとなる保育者のはたらき～』ジアース教育新社.

補足：本研究は小川貴代子（竹早教員保育士養成所）との共同研究の成果の一部である。

（ NAKANISHI Kaoru, OOI Yasushi, OKAMOTO Akihiro, TANAKA Ken）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 9-11

肢体不自由のある子どもへの支援における静的弛緩誘導法の利活用の現在地

企画者　　永杉理恵（東洋大学文学部）
司会者　　永杉理恵（東洋大学文学部）
話題提供者　丹羽陽一（NPO 法人ひろがり）
話題提供者　山本智恵美（愛知県立にしお特別支援学校）
指定討論者　安永啓司（聖学院大学人文学部）

KEY WORDS:自立活動　医療的ケア児　学習

【企画の趣旨】

静的弛緩誘導法とは,1980 年代に当時の養護学校の教諭であった立川博が，学齢期の脳性まひ児を主な対象として開発した,「教育的立場による身体運動，ならびにマヒ性構音障害の軽減ないし発達促進のための，基礎的な指導・訓練の理念と技法」である（立川，1989)。つまり，静的弛緩誘導法は，本来，身体の運動や動作の学習改善のための基礎的指導法として開発されたものであった。しかし，とりわけ重度の障害のある子どもにおいては，この技法を単独で用いただけでも，呼吸・摂食・排泄といった生命維持に関わる機能の改善効果が多数報告されるようになった。また，音楽と組み合わせた知覚運動課題や，ことば遊びの前段としてなど，他の教育活動との併用例は豊富なものの，その成果や意義については，十分に検討されているとは言い難いのが現状である。

一方，開発当時の社会的背景には，子育ては母親が中心に行うことが当然であるとする考えがあり，静的弛緩誘導法の伝授についても「親子学習会」という形で子育ての指導や支援が保護者にむけておこなわれていた。しかし，近年の保健や福祉分野における家庭への子育て支援サービスの充実で，かつての親子学習会でのペアレントトレーニングやピアサポートの役割は薄れ，保護者間の自主的なつながりが気薄になっているのではないかという懸念も生じる。

そこで，静的弛緩誘導法が開発から 40 余年を経た現在，「子どもにとって，子どものために」という原点に立ち帰り，各領域における先導的な実践現場から，その理念や技法の利活用の現状や上述の問題の解決への糸口を提供いただき，協議を行いたい。なお，発表及び資料については，各所属機関の承諾を得るとともに，各事例の研究協力者には，研究の内容，研究協力の任意性と撤回の自由，個人情報の保護とプライバシーの尊重について説明し，同意を得た。

【話題提供者①の趣旨】

「乳幼児への歌遊び『ふれあい体操』による利活用」

NPO 法人ひろがりでは，立川博の教育に対する考え方を参考として研修事業や重症心身障害児（以下，重症児）デイサービス事業に取り組み，重症児・医療的ケア児の支援を行ってきた。その過程で，彼の考え方が乳幼児期の重症児・医療的ケア児の子育ち支援や母親支援に極めて有効であり，活用できることを経験してきた。特に，ふれあい方や食事支援，呼吸や嚥下の支援，姿勢や動きの支援においては，総合的な発達を促す子育ての手伝いやペアレントトレーニングに適していると思われた。

重症児デイサービスでは，静的弛緩誘導法を活用して歌いかけながらふれあう「ふれあい体操」の一環として『足浴・手浴でふれあい（呼吸と嚥下の学習)』『合言葉の歌（座位姿勢の学習)』『ごっくんこ遊び歌（摂食・嚥下の学習)』などのわらべ歌風の歌遊びを創作し，乳幼児の生活の中に楽しく無理なく取り入れて続けることができるように工夫した。

母親が，呼吸や嚥下に苦しみ，身体を緊張させて泣いて訴える我が子に「ふれあい体操」をとおして優しく触れることは，子どもが安心して自ら呼吸を整えてリラックスし，痰を上げて排出することができるようになると同時に，その手伝いができた実感は，子どもの命を守り育てながら母子の絆を深めると共に，母としての自信と幸せ感につながった。

【話題提供者②の趣旨】「充実した学校生活を送るために」

A特別支援学校小学部の学級（20XX 年度）では，不安定な呼吸状態や全身の強い筋緊張，手足の不随意運動などに課題のある児童に対して静的弛緩誘導法を，自立活動の時間の指導を軸に学校の教育活動全体において随時活用してきた。

事例１では，腹，胸，背中などに丁寧に触れながらゆったり大きな呼吸ができるように支援した。更に，筋緊張で握りしめた手や突っ張っている足に触れて自己弛緩を誘導することで，呼吸がより安定して表情が穏やかになっていった。

事例２の全身の筋緊張が強い脳性まひの児童では，手足に丁寧に触れて指導した結果，腰や肩まわりの筋緊張が緩んで呼吸が深くなって声が出せるようになり，座位が改善して上肢の活動に積極的に取り組めるようになった。

事例３では，不随意運動で常に体が動く児童の体を包み込むようにした抱っこの姿勢で，手足に触れる学習をした。触れている部位を言葉で伝えながら，じっくりと触れることでゆったり体を預けられるようになった。

以上のように静的弛緩誘導法を活用して呼吸状態の改善や体の状態を整える学習を重ねながら，各々の児童が自分の体を感じて知り，学校生活を元気に送るために必要なことを効果的に学習することができた。特に，教師に触れてもらいながらやり取りをすることは，コミュニケーション能力や心理的な安定の向上に効果的であった。

【指定討論者の趣旨】

静的弛緩誘導法が継承されにくい要因の一つとして，この技法の効果の理解が必ずしも容易でないと感じ，自身の子どもへの指導や支援に取り入れることや伝えることに躊躇している教員や保護者がいる可能性はないだろうか。

「なぜ触れるだけで緩むのか？」という疑問に対して，これまで生理学的に証明しようとする研究報告はあったがそのメカニズムを明らかにする研究はなかった。

この点については，その効果を子ども自身の学習と捉えて「子どもがそうする（行動）ことで何を得た（強化子）のか」と問うことこそが肝要であり，誰もが納得のいく説明が必要ではないかと考える。各話題提供者に伺いたい。

(文献)立川 博（1989）静的弛緩誘導法．伊藤隆二編．養護訓練法ハンドブック．福村出版．pp360-371.　他

（NAGASUGI Rie. NIWA Yoichi. YAMAMOTO Chiemi. YASUNAGA Hiroshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 9-12

令和の日本型教育と教員の資質・能力の育成

－若手教員の指導力向上を目指して－

企画者　太田 容次（京都ノートルダム女子大学）
　　逵 直美（東京都立光明学園）
司会者　逵 直美（東京都立光明学園）
話題提供者　石井 幸仁（三重県立特別支援学校伊賀つばさ学園）
　　吉田 光伸（東京都立光明学園）
　　和久田高之（神奈川県立三ツ境支援学校
指定討論者　織田 晃嘉（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 若手教員の育成 資質・能力 教員のキャリア発達

【企画趣旨】

前大会までの本シンポジウムでは、これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について、学び合い、支え合う環境の構築をテーマに、学校における教育環境の充実や学校の組織構築など教員が資質・能力を発揮するための課題や方策を検討し、協議してきた。ここ数年は、働き方改革やミドルリーダーとなるべき年齢層の教員の減少など学校組織が不均衡化する中での若手育成の課題について現状とそれぞれの課題を報告し、課題解決について考えてきた。今回の本シンポジウムでは、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（中教審第 228 号）」（文部科学省 2021）で示された、「すべての子供たちの可能性を引き出す」、「個別最適な学びと協働的な学び」の実現を目指す令和の日本型教育とそれを実現するために必要な資質・能力の向上を新たなテーマとして、時代の変化に応じた教員の資質・能力について考え、協議していく事にする。教育の成否は、教師の力に大きく依存している。教職生涯を通じて探究心をもち続け、自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出すことが教師の役割であると示されている。

今回のシンポジウムでは、教員は、子供の主体的な学びを支援する伴走者として、具体的にどんな力を備えていくのか検討する。先輩教員から若手教員へと知識・技能が伝承されにくくなった現状を踏まえ、若手育成の指導力向上について、子供たちの主体性を引き出すための①意思決定②自立活動③ICT 活用に関わる指導力に焦点を絞り、現状と課題の報告を通じて、若手育成と教員の資質・能力の向上のための方策について考えていきたい。

なお、本シンポジウム内で報告する実践報告については対象となる児童生徒の保護者および所属学校長より許諾を得ている。また、事例紹介において個人が特定されることがないよう、個人情報保護を徹底することを付記する。

【話題提供者の趣旨】

1 意思決定支援に関わる指導力の向上を目指して（石井）

共生社会を目指したインクルーシブ教育が推進される中、意思決定支援の重要性が高まっている。子どもの権利に関する条約の4つの基本原則の中に「子どもの意見の尊重」があり、「障害者差別解消法」や「障害者による情報の取得及び利用並びに意思疎通に係る施策の推進による法律案」等でもその重要性が謳われている。

そうした中、特別支援教育の現場では、意思決定支援が進まない現状がある。教育の平等化・均一化を重視するあまり一人一人に応じた支援が進まないことや、過重労働によって必要な学び・支援の準備をする時間がない等の原因が考えられる。そこで筆者らは、校内において研修や OJT の取組を行い、校外において有志の会により必要な学びや対話の機会を若手中心ながら定期的に開催している。地道な取組により、支援者の資質・能力の向上を実感している。今回は、意思決定支援に関する校内外の取組を報告し、協議に参加する。

2 自立活動に関わる指導力の向上を目指して（吉田）

肢体不自由の特別支援学校において、重複障害のある児童の実態把握は難しく、指導経験の浅い教員にとって自立活動の実態把握や課題・目標・内容設定は困難さを抱える事が多い。そこで自立活動の指導について、実態把握や課題・目標・内容の設定を集団的に検討することが、若手教員の自立活動の指導力の向上に影響を与えると考え、北川・安藤（2019）を参考にカード整理法を元に実態把握と指導すべき課題・目標・内容の設定を行なっている。自立活動の指導目標・内容を設定する方法論を学ぶことは、若手教員の指導力を向上する研修としての意味合いをもち、日々の授業のなかで子どもの可能性を引き出す力にも繋がることになると考える。この取り組みを通して具体的に良かったところや多様化する学校現場における育成においての課題を報告し協議に参加する。

3 ICT 活用に関わる指導力の向上を目指して（和久田）

GIGA スクール構想により、1人1台端末や高速ネットワークが整備され、障害のある児童生徒には特性に応じた入出力装置の導入が進んだ。一方で、文部科学省（2024）の「学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果」では、特別支援学校の教員は「児童生徒の ICT 活用を指導する能力」などについて他校種よりも自己評価が低い。樋口（2024）は、拡大代替コミュニケーションの安易な使用や、利用者の実態に即していない視線入力装置の活用に注意が必要と指摘している。こうした背景のもと、有志による研究会では、肢体不自由児を対象に ICT を活用した授業実践とその検討を重ねてきた。その中で、身体機能の補助や認知発達の促しといった ICT 活用の意義だけでなく、教師の関わりや配慮点も明らかになってきた。ICT 活用が求められる今、実践を通して得られた知見を報告し協議に参加する。

【指定討論者の趣旨】（織田）

話題提供者により提供いただく、意思決定支援、自立活動、ICT 活用に関する取組の報告から、若手教員の指導力向上のための有効な取組や課題についてそれぞれに共通する要素、学校等により異なる要素についての指定討論と、参加者も含めた活発な協議を行うことで、今後の若手教員の指導力向上のための方策についての理解を深めていきたい。

【文献】

中央教育審議会（2021），「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）（中教審第 228 号）
北川貴章・安藤隆男（2019），「自立活動の指導」のデザインと展開,ジアース教育新社
文部科学省（2024），令和 5 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果
樋口和彦（2024），「重度・重複障害児の学習とは？Vol.2―障害が重い子供の能動的な学習を促進する学習内容と学習環境の設定―」,ジアース教育新社
（OTA Hirotsugu, TSUJI Naomi, ISHII Yukihito, YOSHIDA Mitsunobu, WAKUDA Takayuki ,ORITA Teruyoshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-1

インクルーシブ教育をめざすための教師の成長

企 画 者　霜田　浩信（群馬大学共同教育学部）
　　坂西　秀昭（群馬大学共同教育学部）
司 会 者　長谷川剛広（群馬大学共同教育学部）
話題提供者　木村　素子（群馬大学共同教育学部）
　　島田　大樹（群馬大学共同教育学部附属特別支援学校）
　　初谷　和行（武蔵野大学教育学部）
指定討論者　河内　昭浩（群馬大学共同教育学部）
　　霜田　浩信（群馬大学共同教育学部）

KEY WORDS:インクルーシブ教育　教師の協働・成長

【企画趣旨】

障害の有無や文化的背景に関わらず、すべての子どもたちが共に学ぶインクルーシブ教育を目指すためには、すべての子どもが学級のなかで学びや成長を促す支援の充実が必要とされる。

これまで我々は、知的障害のある児童と障害のない児童における教科学習による交流及び共同学習が成立する要因や成果を検証してきた（内田ら,2022 等）。そこでは、どちらかの教師が先導して授業づくりを行うのではなく、特別支援学校や特別支援学級の教師と通常学級の教師が協働して取り組んできた。そのなかで協働することには単にともに働くだけでなく、互いの持てる資質が影響し合い教師としての成長を促す機会にもなり得る可能性があることが見いだされた。つまり、インクルーシブ教育を目指すなかでは、児童生徒における多様な学びの場や学びを支援する方法の検討だけではなく、インクルーシブ教育を展開できる教員の成長を検討することが重要と考える。これまで通常教育が積みあげてきた基礎的、基本的な知識・技能の体系的な習得と特別支援教育が積みあげてきた子ども一人一人の特性や学習進度、学び方に応じる指導・支援が融合することによって、インクルーシブ教育を展開する教師の成長につながると考えられる。

そこで本シンポジウムでは、インクルーシブ教育の概念を踏まえて、通常学級と特別支援教育の両者の経験がある教員における実践や通常教育のなかでの特別支援教育の展開について話題提供いただくことを通して、インクルーシブ教育をめざすための教師の成長について検討する機会としたい。

なお、本研究実施では対象者に対し研究実施の同意、研究成果の発表における個人情報の保護に関する了解を得ている。

【話題提供者の趣旨】

多様で他職種な教職員による多様な子どもの学習アクセスの支援

木村　素子（群馬大学共同教育学部）

インクルーシブ教育の定義は、近年のユネスコによる一連の指針により、年齢、性別、障害、人種、民族、出身、宗教・経済・その他の地位等の多様な属性のある子どもが陥りやすい障壁を克服し、全ての子どもが質の高い学習にアクセスできるようにする変革のプロセスであると明確にされた。更に、多様な属性を複数もつ子どもたちに交差的抑圧が起こりやすいと指摘し、子ども中心の授業づくりの下、全学習者の公平性の確保を、非分離的環境で実行することを強調する。筆者はフルインクルージョンを目指すニュージーランドでの在外研究中、我が子の小学校で多様な人種、言語、文化等の教職員や親子とかかわり、圧倒的多様性の社会で市民がインクルージョンの価値を共有し、教師や教員補助らが協働していることを目撃した。一方、一見、柔軟な対応がされているようでいて、通常教師の専門性の不十分さにより、ニーズのある学習者に合わせた学習準備が十分でない場面も観察された。日本のような特別教育の専門教師がまだ多く存在する国ではその専門性の通常教育への寄与が期待される。

通常教育と特別支援教育の融合による授業づくりの実践

島田　大樹（群馬大学共同教育学部附属特別支援学校）

私は、通常の中学校、小学校の勤務経験を経て現在、特別支援学校の勤務が５年目となる。私からは、通常教育で培ってきた授業づくりなどの指導技術と特別支援学校で新たに学んだ指導や支援の方法が融合することによって、どのような授業づくりが行えたかについて話題提供したい。

知的障害特別支援学校中学部の国語科で単元「じっくり読んであらわそう」を実践した。国語科「言葉による見方・考え方」を受け，本単元において見方・考え方を働かせている具体的な生徒の姿として「単語同士や前後の文の関係性から，登場人物の気持ちや行動，様子を読み取ること 」とした。5 名の生徒の実態から，単語や文から物語の内容を読み取り，分かったことをもとに選んだ登場人物などのイラストを組み合わせて，場面ごとの様子を絵に表していく学習活動を構想した。指導にあたっては、生徒の実態に応じて、教材の工夫と個別対応、読み取りの視覚化とグループ活動、言葉の理解を深める工夫、読み取りの根拠を問う指導、心情の変化を可視化・共有する指導を実施した。私自身のなかで生じた「通常の学級での授業づくりの視点」と「特別支援教育での個別最適な支援の視点」の融合が授業づくりに与えた効果として述べたい。実践の発表にあたっては、個人情報の保護等について学校長、保護者の同意を得ている。

インクルーシブ教育のために教師に求められることは何か

初谷　和行（武蔵野大学教育学部）

本話題提供では、インクルーシブ教育の実現に向けて、教師にはどのような成長や学びが必要なのかについて二つの材料を元に述べたい。

一つは私自身の経験である。私は、特別支援教育（肢体不自由）、高等学校、短期大学（保育・幼児教育系）を経て、現任校に至っている。「無免許」「初任」で勤め始めた特別支援学校では、特別支援教育への向き合い方について考える日々だった。一方、その後に務めた高等学校では、特別支援教育コーディネーターとして不登校や発達障害支援に携わってきた。この中で、教師同士や関係機関との協働の重要性および特に認知処理特性を踏まえた対応の重要性を痛感した。このような経験を元に、表題について考えを述べたい。

もう一つは現職教師の声である。私は本年度で現任校の勤務が 10 年目であるが、その間に多くの卒業生が教員となり、学校現場で奮闘をしている。卒業生の教員経験年数は、初任者から中堅どころとなるであろう。これら現場教員の声を集め、整理しつつ、表題について考えを述べたい。

【指定討論者趣旨】　　河内　昭浩（群馬大学共同教育学部）

次期学習指導要領に向けてインクルーシブ教育システムの充実が議論されているが、そのシステムを支える教師の成長が不可欠である。また特別支援教育、通常教育双方に資する学習指導の構築が必要であり本提案はそれに向けたものでもある。

霜田　浩信（群馬大学共同教育学部）

多様な学び方が保障される授業デザインは、通常教育と特別支援教育との融合によってもたらせれることを検討したい。

(SHIMODA Hironobu, SAKANISHI Hideaki, HASEGAWA Yoshihiro, KIMURA Motoko, SHIMADA Taiki, HATSUGAI Kazuyuki, KAWAUCHI Akihiro,)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-2

文字指導における見本合わせと刺激ペアリングの展開

企画者・司会者　丹治 敬之　（筑波大学）
話題提供者　松下 浩之　（山梨大学）
髙橋 甲介　（長崎大学）
高浜 浩二　（作新学院大学）
指定討論者　野呂 文行　（筑波大学）

KEY WORDS：見本合わせ，刺激ペアリング，文字指導

1.　企画趣旨

応用行動分析学（applied behavior analysis）に基づく障害児に対する代表的な文字指導法に，見本合わせ（matching-to-sample）がある。一般的に見本合わせは，見本刺激に対応する刺激を選択肢の中から選ぶことを通して，弁別学習の成立を促す指導法である。近年，複数の刺激間の弁別を求めることなく，刺激ペアの観察（刺激と刺激の対呈示）による文字指導を展開する，刺激ペアリング（stimulus pairing）の有効性も示されている。両者は，刺激等価性（stimulus equivalence）を理論的基盤にもつ指導法である。2021 年には「自閉症・知的障害児者の未訓練関係の派生」（Gibbs & Tullis, 2021），2023 年には「刺激等価性ベース介入の手続き要素と系統的研究の必要性」（Shawler et al., 2023）に関するシステマティック・レビューが発表され，先行研究の知見の整理と展望がなされている。そこで本シンポジウムでは，文字指導に焦点を当てた研究例を紹介し，成功例・失敗例から，どのような子どもに有効か，どのような場面や目的で使えるか，今後どのような研究展開が考えられるか等，見本合わせと刺激ペアリングの今後を展望する。

2.　話題提供の趣旨

【刺激ペアリングを用いた小学校学級規模介入（松下浩之）】

刺激ペアリングを用いた文字指導の有効性は，小学校特別支援学級（野田・豊永，2017）や就学前の自閉スペクトラム症幼児（石塚・山本，2019）を対象とした研究などによって示されている。しかし，これらの多くは主に個別指導や小集団場面で実施したものであり，通常学級における指導の有効性に言及したものは少ない。今後，インクルーシブ教育の推進に伴い，指導の個別最適化が一層求められる中で，階層的指導モデルにおける第 1 層支援として有効な指導方法の検討は重要な課題であるといえる。野田・吉田（2018）は，小学校 4 年生の通常学級における漢字読み書き指導において，刺激ペアリングの効果を報告している。しかし，刺激ペアリング手続きでは「意味」刺激として絵が用いられることが多く，高学年では漢字の意味の抽象性が高まることから，絵で具体的に示すことが困難になることもある。また，画数も多くなるため，刺激提示方法を含めた手続きの検討が必要となると考えられる。以上を踏まえて本発表では，小学校 6 年生 2 学級の児童を対象に，刺激ペアリングを用いた漢字指導を実施した事例を紹介し，その有効性や課題について検討する。

【刺激ペアリングによる文字指導：有効性の条件（髙橋甲介）】

話題提供者はかつて，標準的な見本合わせでは刺激等価性成立の前提となるベースラインの学習が困難な子どもに対し，代替ルートの指導手続きとして刺激ペアリングの利用可能性を博士論文（髙橋，2012）において検討した。定型発達の幼児 19 名および重度の知的障害を伴う自閉症児 3 名の文字指導において，見本合わせと刺激ペアリングによるベースラインの学習および刺激等価性の成立について比較研究を行ったところ，いずれにおいても参加者間で結果にばらつきがみられ，一貫した傾向はみられなかった。つまり，年少の対象や重度の知的障害や自閉症のある対象において，刺激ペアリングが効果的であるための条件は明らかにはならなかった。近年，特に日本においては，刺激ペアリングは文字に関連する刺激等価性の成立を促す手続き（指導法）として位置づけられ（野田，2018），研究も蓄積されつつある。自身の発表では，過去のデータおよび国内外の刺激ペアリングに関する近年の研究を踏まえ，刺激ペアリングがどのような対象のどのような文字指導において活用され，どのような効果をあげているか整理し，文字指導において刺激ペアリングが効果的であるための条件や今後の展開について考察したい。

【構成見本合わせを用いた文字指導（高浜浩二）】

標準的な見本合わせでは，読み刺激や絵刺激を見本刺激として，複数の単語から任意の刺激を選択することが求められる。文字指導では，2 つ以上の刺激間関係を形成することで，単語―読み―絵の刺激等価性を成立することが示されてきている。しかし，知的障害児や神経発達症児では，単語全体と読みの刺激間関係が成立しても，単語に含まれる文字と読みとの刺激間関係が成立しない，whole-word の学習になってしまう場合がある（若林・高浜, 2021）。一方，見本合わせの変法の 1 つである，構成見本合わせ（constructed-response matching to sample）では，一般的に絵刺激を見本刺激として，複数の文字を定められた順序で選択することで単語を構成することを求められる。さらに，文字の選択反応時に読みを随伴させる分化結果手続きを付加することで，単語―読み―絵の刺激等価性だけでなく，単語を構成する文字と読みとの 1 対 1 対応も成立することが指摘されている（Sugasawara & Yamamoto , 2007）。構成見本合わせについて清音文字に対する効果が示されているものの，濁音文字や拗音文字における研究の蓄積がまだ少ない。そこで本発表では，拗音文字の読みに困難を示す自閉スペクトラム症傾向のある児童に，構成見本合わせを用いた指導を行った事例について報告する。2 文字で 1 音の「混成規則」の習得条件について，刺激に対する注目や弁別の観点から考察していく。

3.　指定討論

「文字指導」のひとつの目標は，具体物・音声単語・文字単語の間の等価関係の形成である。そして，文字の種類（平仮名・漢字・英語）によって，文字習得に必要な条件は異なる。また指導対象児童の過去の文字習得経験も影響する。見本合わせと刺激ペアリングは，刺激間関係を指導する方法であるが，そのメカニズムは異なる。両手続きの刺激間関係形成に関するメカニズムが，上述した単語習得の必要条件に，どのように関与しているのかを明らかにする必要がある。また単語の習得には音声単語の表出が必要条件であると思われるが，それが可能となる条件も明らかにする必要がある。指定討論では上記の点に関して議論を展開する（野呂文行）。

（TANJI Takayuki, MATSUSHITA Hiroyuki, TAKAHASHI Kosuke, TAKAHAMA Kohji, NORO Fumiyuki）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-3

わが国の肢体不自由教育学の到達点と課題Ⅰ

―歴史的契機に着目して―

企画	内海友加利・池田彩乃・北川貴章	（東京学芸大学・山形大学・文教大学）
司会	北川貴章・池田彩乃	（文教大学・山形大学）
話題提供 1	内海友加利	（東京学芸大学）
話題提供 2	池田彩乃	（山形大学）
話題提供 3	北川貴章	（文教大学）
指定討論	安藤隆男	（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:肢体不自由教育学　到達点　課題　歴史的契機

【企画趣旨】

世界的にインクルーシブ教育が進展する中で、子どもの多様な教育的ニーズに応じた指導をどのように具現するのか、特別支援教育の質的充実が大きな課題となっている。戦後わが国では多様な教育的ニーズを有す子どもの指導に関して、半世紀以上にわたって障害のある子どもたちの学校教育制度や教育課程の基準の整備を行うとともに、障害種ごとに指導に関わる専門性を培ってきたところである。今後、特別支援教育の質的充実を展望する時代にあって、これまで培ってきた専門性とは何か、改めてその到達点と課題を見つめ直す必要があると考える。

肢体不自由教育に関しては、戦後の学校整備の過程において、児童福祉法に規定された肢体不自由児施設の入所者に対する施設内学級がいち早く施設併設型養護学校へと移行され、1969 年度には全都道府県に設置された(村田,1997)。その後、義務制に向けて自宅から通学する単独型養護学校が計画設置され、それまで就学免除とされた重複障害者が就学することとなった。その学校整備過程と時を同じくして、肢体不自由養護学校では在籍児童生徒の起因疾患における脳性まひの割合が急増した。この背景には、ワクチンの開発投与によるポリオ、乳幼児健診の制度化による先天性股関節脱臼などが急速に減少したことが知られている。脳性まひは脳レベルの疾患であり、病変の部位や広がりによって運動障害の他に、様々な障害を随伴することとなる。

以上のことを背景として、肢体不自由養護学校の整備過程では、急速に在籍児童生徒の障害の重度化、重複化および多様化を顕在化させることとなった。1979 年の養護学校教育の義務化は、その動向を決定的にして今日に至ったことは周知のとおりである。このドラスティックな変化は、それまで小学校等に準ずる教育を施すことを前提とした戦後特殊教育の教育課程の基準に弾力化を求めることとなり、「養護・訓練」の誕生へとつながった。その後、1999 年告示の特殊教育諸学校学習指導要領において、「養護・訓練」の理念を継承しつつも、児童生徒の主体的な取り組みを促す教育活動であることをより明確に示すために「自立活動」と名称を改めるとともに、その指導に当たって個別の指導計画作成が義務化された。

これらの制度的な整備とそれに伴う在籍児童生徒の実態の変化は、肢体不自由教育ひいては特別支援教育における専門性を規定する大きな契機となったといえよう。それらの契機とそこから議論された学術研究および教育実践は、現在の肢体不自由教育における専門性の基盤となっている。

そこで、本シンポジウムでは、戦後の肢体不自由教育をとりまく歴史的契機を整理することを通して、わが国の肢体不自由教育学の到達点と課題を議論することを企図した。

【話題提供の趣旨】

話題提供は、歴史的契機について、教育制度・教育課程の視点、心理学的視点、教育方法的視点から構成する。

話題提供１：教育制度および教育課程の視点から

養護学校の整備過程について、草創期に誕生した各地域の肢体不自由児のための学校の設立背景や、公立養護学校整備特別措置法を経て養護学校が整備され、養護学校教育の義務制に至る過程を、エピソード等を踏まえながら整理する。また、教育課程の基準の整備について、養護・訓練が誕生するに至った審議の過程や、弾力的な教育課程編成の根拠規定となる現在の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」につながる重複障害者に係る規定等について整理し、肢体不自由児に対する教育実践の変化について検討する。(内海友加利)

話題提供２：心理学的な視点から

肢体不自由養護学校の在籍児童生徒の起因疾患の変化と、それに関連した心理学的な学術研究の知見を整理する。特に、脳性まひ児の認知特性を踏まえた教科指導の研究を取り上げる。具体的には、脳性まひ児のもつ知覚的特質である図と地の関係や形と余白の関係を正常に弁別、再生することの困難(中司, 1967)を理解し、学習上の工夫に供する関連学術研究を概観する。(池田彩乃)

話題提供３：教育方法学的な視点から

養護・訓練の誕生は、それまでの機能訓練における医学的リハビリテーションモデルから教育モデルへと転換する契機となった(安藤,2021)。養護・訓練の位置付けをめぐっては、日本肢体不自由教育研究会が刊行する『肢体不自由教育』誌上において「成瀬・小池論争」を連載した(今野,2014)。医師の小池氏は学校現場へ医療職が入ることの重要性を説いたのに対して、成瀬氏は新たに心理学の立場から肢体不自由児の動作に着目した。この論争は、肢体不自由教育の現場にインパクトを与えることとなった。これを境に肢体不自由教育の現場では、成瀬氏の提唱する心理リハビリテイションの考え方や技法が普及することとなり、現在では、肢体不自由特別支援学校の自立活動の指導において多く採り入れられている（北川・内海・安藤,2023)。本話題では主に養護・訓練、自立活動の指導における教育方法の開発と実践に着目して論ずる。(北川貴章)

【指定討論の趣旨】

学術研究および教育実践の歴史的契機をふまえ、肢体不自由教育学の専門性を語るうえで外せない視点について総括するとともに、現在までの専門性の蓄積および課題について、指定討論する。また、フロアとの協議を通して、肢体不自由教育学の到達点と課題を整理することにより、今後の肢体不自由教育学の在り方を考究する基礎的資料を得るものである。(安藤隆男)

(主要文献)

安藤隆男(2021)新たな時代における自立活動の創成と展開－個別の指導計画システムの構築を通して―.教育出版.

村田茂(1997)新版日本の肢体不自由教育――その歴史的発展と展望. 慶應義塾大学出版会.

(付記)

本シンポジウムは、JSPS 科研費 23K02101 の助成を受けて取り組む研究に関連したものです。

(UTSUMI Yukari, IKEDA Ayano, KITAGAWA Takaaki, ANDO Takao)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-4

重度・重複障害児の学習とは？（10）

—視線入力を使った仮想空間での学習と現実世界での学習—

企画者　藤川志つ子（敬愛短期大学）・樋口和彦（広島修道大学人文学部）
司会者　藤川志つ子（敬愛短期大学）
話題提供者　出水和憲（横浜訓盲学院）
和久田高之（神奈川県立三ツ境支援学校）
高橋愛美・渡邊彩夏（市立札幌北翔支援学校）
渡邉正人（鳥取大学地域学部）
指定討論者　樋口和彦（広島修道大学人文学部）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　視線入力　仮想空間　現実世界

【企画趣旨】　（藤川志つ子・樋口和彦）

重度・重複障害児の学習に、視線入力装置を取り入れた試みがなされている。意思伝達手段やコミュニケーション、ゲーム的な要素で表出を促す等の子どものモチベーションを高める取り組みである。しかし、多くの研究者が個々の実態に即した教材の開発を喫緊の課題と指摘している。今回、①社会文化的視点からの現実世界（実際）の共同学習、②仮想空間の学習（視線入力）を生活場面へ広げる試み、③重度児にひらがなを習得させるための音韻表象形成、④全て学習の基礎となる視覚評価の話題を提供する。これらを通し、仮想空間での学習と現実世界での学習方法を議論したい。

【話題提供者の趣旨】

話題提供 1：盲ろう児教育における教材を媒介とした行為の変化　（出水和憲）

コール（1938～）は、物質性を伴った「人工物」という概念を提唱した。「人工物」という概念を本稿では教材として解釈する。目や耳に障害があり、触覚を重視する盲ろう児にとって特に教材は有用であると考えられる。筆者は生徒 A（全盲ろう）に対して、３年間にわたって点字（教材）を介した学習を行い、点字学習が、それ以前から行っていたアルファベット式指文字の理解に与える影響を検討した。点字(教材)は、通常の点字を拡大したリベット構成板を使用し、点字とアルファベットの共通項である母音と子音を構成する学習を行った。結果、筆者とともにアルファベット式指文字を形づくると、筆者の左手に向けて指文字をあてるという行動の変化がみられた。本研究の結果、教材（点字）は教員と生徒を仲介する、物質性を伴った「人工物」の役割を果たすことが明らかになった。

話題提供 2：視線入力装置を活用した視覚的注意の促進と生活場面への汎化　（和久田高之）

視覚の活用が難しく、頭部の保持が不安定で下を向いていることが多い生徒 B に対して、視線入力装置を利用した学習を行った。使用した教材は、画面上に移動したり点滅したりする円が上下左右に表示され、視線を向けると次に進み、反応時間が記録されるものである。この学習を通して、生徒 B が気づきやすい提示方法や見やすい位置などを探り、それを日常生活でも視覚を活かせるよう支援した。学習を継続する中で、画面上の円に気付いて視線を向けるまでの時間が短くなった。日常生活でも、タブレットを触れる際に手元を注視したり、外出先で展示された商品に視線を向けたりするようになった。これらの変容から、視線入力装置を使用した学習が、視覚の活用を生活場面へ広げる手がかりになることが示唆された。

話題提供 3：プッシュ型スイッチと視線入力装置を併用した SMA Ⅰ型児童の音韻表象の形成　（高橋愛美・渡邊彩夏）

SMA Ⅰ型の小５男児 C を対象に平仮名の習得を目指して、学級と OT が連携し、視線入力装置やスイッチ等を組み合わせた学習を行っている。音韻表象の形成のため、児童が指でプッシュ型スイッチを押すと、一文字ずつ平仮名が音と共に表示される教材をプレゼンテーションソフトで作成し、学習に取り入れた。疾患の特性上、指の動きや視線の動きに課題があるため、OT は主に眼球や指の操作性向上を意図した活動を行い、サポートした。活動を続けると、音声を聴き終わるまで待ち、単語のモーラ（拍）の数に合わせてスイッチを押せるようになってきた。音声表出が難しい重度・重複障害児でも、ひらがな習得の基礎であるモーラの習得の可能性が示唆された。今後は、視覚なヒント無しで、聴いた単語のモーラの数だけスイッチを押せるようにしたいと考えている。

話題提供 4：肢体不自由がある重度・重複障害児の視機能評価を踏まえた学習上の留意点　（渡邉正人）

肢体不自由児の主な疾患は脳性疾患が多く、脳性まひ等によって視覚障害や視覚認知、視覚記憶機能等の随伴障害が現れやすい。特に、肢体不自由がある重度・重複障害児となると知的障害がある場合が多いため、視機能や認知等を検査することが困難な場合が多い。重度・重複障害児の学習を考える際には、脳性疾患を中心とする医学的知識をもち、教育的視機能評価を実施した上で、発達段階に応じた知的障害への具体的な配慮、支援方法等を考慮しながら評価を進めていく必要があると考える。そこで本話題提供では、教育的視機能評価を具体的に紹介しながら、見え方に応じた視覚の活用方法や発達段階に応じた学習内容、指導上の留意点について議論していきたい。

【指定討論者の趣旨】　（樋口和彦）

話題提供は、①社会文化的視点からの教材の再考（現実世界での学習）、②視線入力装置を使用した学習の検討（仮想空間での学習）、③特性に合わせた視覚の評価である。②が行われるようになったが、学習内容の検討は不十分で③の重要性も高まる。さらに、学習が仮想空間に留まらず、現実世界の活動に融合される必要がある。これらの三者関係を分析・整理するための視点を挙げ、議論が深まる契機としたい。

(FUJIKAWA Shitsuko, HIGUCHI Kazuhiko, IZUMI Tomonori, WAKUDA Takayuki, TAKAHASHI Masaharu, WATANABE Ayaka, WATANABE Masato)

＊本研究に関わる研究や事例については、個人情報の適切な取り扱い及び倫理的な配慮を行い、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。また研究にあたって利益相反関係はない。

＊本研究の一部は JSPS 科研費 JP23K17603 の助成を受けた。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-5

ニューロダイバーシティからインクルーシブ教育を考える

企画者・司会者　荒巻　恵子（帝京大学）
話題提供者　FARR William（ケンブリッジ大学）
濵田　豊彦（東京学芸大学）
TRIGO-CLAPÉS Ana Laura（メキシコ国立自治大学）
賀　佳（東北師範大学）
指定討論者　司城　紀代美（宇都宮大学）
楠見　友輔（信州大学）

KEY WORDS: ニューロダイバーシティ，インクルーシブ教育，　国際比較

【企画趣旨】

サラマンカ宣言以降，教育制度は包摂性（Inclusion）を基本理念に掲げ，心身の機能障害だけでなく環境要因を含む広義の障害概念に基づき，すべての子どもたちへの教育保障を進めてきた。この潮流は，多様な背景を持つ子どもたちに対する公平な学びの機会を拡げ，障害児教育の在り方にも大きな変革を促してきた。一方，多様性（Diversity）への関心は，人間の異質性に存在的な意義を認め，社会や教育制度の構造自体を問い直す動きを強めている。ニューロダイバーシティ（神経多様性）の視点は，個々の特性に応じた個別支援にとどまらず，学習機会へのアクセス保障や，認知特性に応じた柔軟な環境整備を重視する視座を提供している。特に近年は，当事者の語りや経験に根ざした知識の構築と制度変革を求める社会正義のアプローチとして，その意義が注目されている。本シンポジウムでは，英国・中国・メキシコ・日本の研究者がそれぞれの障害観と制度的背景に基づく実践を共有し，包摂性と多様性の交差点に立ちながら，近年新たな視点として注目されるニューロダイバーシティについてその概念や障害児教育における国際的な課題と展望を探る。**（荒巻　恵子）**

【話題提供者の趣旨】

ニューロダイバシティ（神経多様性）の軌跡

ニューロダイバーシティ（Singer, 1998）とは，集団における異質性とそれに伴う神経学的多様性を指す。これは「私たち抜きで私たちについて語ることはできない」（Carlton, 2000）という存在論的な公民権運動から始まり，学校，職場，そして社会におけるインクルーシブな実践へと認識論的に拡大している（例：Astle et al, 2022, NISS, 2025）。神経多様性を持つ個人は，社会機能に障害がある場合，臨床的，教育的，または社会的支援を追加的に必要とする。ニューロダイバーシティおける体系的な変化に焦点を当てている（Shaw et al., 2024）。これは表面的なものであり，学校では認知能力のための適応型教育法の必要性というよりも，学習への準備を支援することとして現れる。**（FARR William）**

日本の教員養成におけるインクルーシブ教育の実際と課題

学校はインクルーシブ教育の進展，性の多様性，不登校児や外国人児童生徒の増加に加え経済格差など多様化する子どもたちへの対応が求められている。この状況は学校だけでなく社会全体の反映である。人は危機を迎えると何らかの特徴をもって他者を区別し差別・対立する歴史を繰り返してきた。この差異を差別でなく相互の強みであると理解するためには，教育の果たす役目は極めて大きい。教員養成を担う東京学芸大学では特別支援の免許科目以外に「ダイバーシティ」をキーワードにした授業を 22 科目，「インクルージョン」をキーワードのものを 26 科目新設した。この取り組みについて紹介したい。**（濵田　豊彦）**

メキシコのニューロダイバーシティを巡る実際と課題

メキシコでは，ニューロダイバーシティの考え方への関心が高まりつつあるが，社会全体での理解や認知は依然として限定的である。教育政策はインクルージョンの実現を目指しているものの，多くの障壁が残されている。本発表では，神経発達・言語・認知に関する UNAM の研究ネットワークの専門家の知見および文献をもとに，メキシコの教育実践がニューロダイバーシティの視点といかに整合しているかを検討する。**（TRIGO-CLAPÉS Ana Laura）**

ニューロダイバーシティの視点に基づく中国特別支援教育教師政策の考察

近年，中国政府は特別支援教育およびインクルーシブ教育の発展を重視している。しかし，国際的な特別支援教育分野で活発に議論されているニューロダイバーシティの視点について，中国の学界ではこのテーマに関する体系的な研究がほとんど見られず，CSSCI 文献においても研究論文は確認されていない。ニューロダイバーシティの理念は，従来の医学モデルが「障害」や「疾病」と捉える傾向とは異なり，生態学的な差異としての理解を強調する。神経多様性をめぐる学術的探求が未だ萌芽期にあるとはいえ，2015 年に中国教育部が発表した『特別教育教師専門標準（試行）』において一定程度反映されている。中国の特別支援教育教師養成政策体系が神経多様性理念とどの程度整合しているのかを討論するとともに，教育実践の場において教師がこの理念をどのように達成し得るのかについても考察していきたい。**（賀　佳）**

【指定討論者の趣旨】

教育の変革のために何が求められるか

オーストラリアの社会学者ジュディ・シンガーによって提唱された「ニューロダイバーシティ」という語は，神経の違いを病理ではなく人間の自然な差異の一部と捉え，社会制度や文化の側に変革を促す思想的転換を導いた。ところがこの語は，早くもマイノリティを抑圧してきた主流的な価値観に立つ人びとによって，「突出した才能を持つ子ども」を示すラベルとして用いられ，能力開発の論理に回収されつつある。本来問うべきは，困難の所在を個人にではなく，社会の構造や教育のあり方に見出す視点である。本シンポジウムでは，英国・日本・メキシコ・中国における障害観と教育制度の実践について現状の共有を行う。その上で，子どもの自然な差異を活かす教育に向けて，2 名の指定討論者が，それぞれ「教師の専門性」「授業」という視点から，教育の変革のために何が求められるかを問う。

（司城　紀代美・楠見　友輔）

(ARAMAKI Keiko, FARR Will, HAMADA Toyohiko, TRIGO-CLAPÉS Ana Laura, HE Jia, SHIJO Kiyomi, KUSUMI Yusuke)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-6

知的障害特別支援学校における理科の実践

― 知的障害教育における多様な指導実践の共有 ―

企画者　堀江 俊丞（筑波大学附属大塚特別支援学校）、佐藤 義竹（筑波大学附属大塚特別支援学校）
司会者　澤本 佳江（筑波大学附属大塚特別支援学校）
話題提供者　鈴木 華奈（福島大学附属特別支援学校）
河島 哲　（筑波大学附属大塚特別支援学校）
指定討論者　齋藤 豊（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校、理科

【企画趣旨】

学習指導要領では、各教科で育成を目指す資質・能力が体系的に整理されるとともに、各教科固有の見方・考え方を働かせることで、教科の特性に応じた資質・能力、特に思考力･判断力･表現力を育成することが期待されている。そして次期学習指導要領に向けて、資質・能力の育成のための改善や具体的方策について検討が始まった（文部科学省,2024)。知的障害特別支援学校においては、児童生徒の障害特性に応じて資質・能力を育むことができるよう、教科別の指導や各教科等合わせた指導など、学校や学級に応じた柔軟な教育課程の編成が可能であり学校教育法施行規則第 130 条第 2 項等)､各学校で様々な実践が展開されている。そこで本シンポジウムでは、知的障害特別支援学校における理科の授業実践について話題提供を行い、多様な実践を共有する。また討議を通して、知的障害教育における理科の在り方について深めることで、諮問で示されている「質の高い特別支援教育の在り方」等、次期学習指導要領に向けた一考の機会としたい。

なお筑波大学附属大塚特別支援学校では、2022 年度より文部科学省研究開発学校の指定を受け､本シンポジウムは、その実践の一部を含んでいる。また研究開発学校における教育課程の特例から、小学校学習指導要領「理科」の内容を基に目標・内容・取扱いを検討している。

【話題提供者の趣旨】

１．単元「電流の働き（エネルギー領域)」の実践（鈴木)

本単元では、乾電池とモーターを使った車を操作する活動を通して、乾電池の向きやつなぎ方と車の動き方を関係付けながら、電流の向きや大きさについて調べる活動に取り組んだ。乾電池の向きと車の動き方を関係付けて調べた際には、「前に進むと思っていた車が後ろに進む。」などの生徒の予想と異なる結果になる場面が生まれたことで、生徒が疑問をもちながら主体的に実験に取り組むことができた。次に、「もっと速く走らせたい。」という思いから、乾電池２個のつなぎ方と車の走る速さを関係付けながら電流の大きさについて調べる活動に取り組んだ。車の速さが乾電池 1 個のときよりも速くなる場合と変化しない場合があることの原因を探ることで､「直列つなぎ」と「並列つなぎ」があることにも触れた。

乾電池とモーターで走る車は、電流の向きを車の進む向き、電流の大きさを車の走る速さによって、視覚的に分かりやすく理解することができた。また、導線に磁石やワニロクリップを付けたことで、生徒全員が回路を作り、実験に取り組むことができた。しかし、目に見えない電流について理解を深めるためには、車（モーター）の動き方の違いについて調べる活動だけでは､不十分であった。豆電球・電子オルゴール・電磁石・電熱線などを取り入れ、電流の大きさと乾電池につないだ物の様子を関連付けながら繰り返し調べることが必要であると考えた。

２．単元「植物のしくみ（生命領域)」の実践（河島）

本実践は現行学習指導要領の「植物の発芽、成長、結実」「植物の養分と水の通り道」(生命領域）を合わせて取り扱った単元である。(研究開発に伴う教育課程の特例を適用)

生徒はこれまで理科の教科学習の経験が少なく､「条件制御」の考え方に触れる機会はあまりなかったものと考えられる。その中でも実態としては「比較」したり、生活経験から「関係付け」て考えたりする力はある様子が捉えられた。学びの中で「条件制御」の考え方を働かせて、問題を科学的に解決するために必要な資質･能力を育成するため、反復的に学習できるような機会を設け、生徒の主体性を促した。例えば、前半の「発芽」に関する実験では教師が主導して実験の条件を制御して学習を展開したが､後半の「成長」に関する内容や「水の通り道」の実験を考える活動では、生徒の意見を参考に実験の条件を制御して学習を展開した。また、授業で使用する言葉について整理し、「ある」「ない」など表現を統一したり、表にまとめて提示したりすることで比較しやすくなり、生徒同士の意見交換が活発化し、協働的に学び合う姿が見られるようになった。

以上のような指導・支援を工夫したことによって、生徒が理科の見方・考え方を働かせて、問題を科学的に解決するために必要な資質･能力を育成できることが示唆された。また、生活の中で触れにくい自然の事物・事象を教科として取り扱うことで､生徒一人一人の経験や興味の幅を広げ、豊かな社会参加につながると考える。

【指定討論者の趣旨】

知的障害特別支援学校における理科の指導においても、見方・考え方を働かせ、資質・能力を育成することは重要である。そこで、本シンポジウムでは理科の指導における年間指導計画等カリキュラム・マネジメントの工夫や単元・一授業時間における配慮等について討議する。

【参考文献】

・文部科学省(2024)初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（令和 6 年 12 月 25 日中央教育審議会諮問）

※本研究の実践及び公表にあたっては、保護者の同意を得た上で、所属校の学校長の許可を得ている。

※知的障害特別支援学校とは､「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校」を指す。

（HORIE Shunsuke, SATO Yoshitake, SAWAMOTO Yoshie, SUZUKI Kana, KAWASHIMA Tetsu, SAITO Yutaka）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-7

働き方改革を進めながら教育充実を図る特別支援学校の経営Ⅱ

～知的障害者の教育を行う学校における持続可能な教育環境の構築と教師の指導力確保を目指して～

企画者　秋本　友美　（東京都立城東特別支援学校）
司会者　古川　晶大　（横浜市立二つ橋高等特別支援学校）
話題提供者　小林　利恵子（京都府立井手やまぶき支援学校）
宮本　朋子　（京都府立宇治支援学校）
塩田　亜沙美（東京都立城東特別支援学校）
指定討論者　田村　康二朗（聖徳大学）

KEY WORDS: 働き方改革、学校経営、学校の魅力化

【企画趣旨】

令和６年 12 月、文部科学省は中教審への諮問に際し、「教師の努力と熱意に対して過度な依存をせずに勤務環境整備を」との視点を付した。本視点を追究した学校経営について論じたい。

【話題提供の趣旨】

学校における働き方改革は、労働改革だけでは語れない。学校の魅力化を打ち出し、教師のウエルビーイングを向上させ、次世代が働きたくなる職場改革を進めながら、やりがいを実感できるように教育を充実させることである。

魅力・特色化を図る経営実践について、立地と学校形態に特色を有する３校の副校長等３名から話題提供（下記Ⅰ～Ⅲ）を基に、学校経営に資するための討論を行う。

話題提供Ⅰ

学 校 名／公立Ａ特別支援学校（令和４年開校）
併置形態／２市２町（新興住宅地含）を通学区域とする小中高３学部設置（在籍 197 名）の知的障害特別支援学校
働き方改革／Ｒ６年間平均超過勤務時間は前年度比４時間減。「Ａスマートプロジェクト」牽引者 20 名を指名し、「ICT 活用やスマートな業務遂行」の働き方モデルの提示。併せて月２回の NO 残業 DAY 及び２WEEK 19 時退勤を実施。個々の業務の工夫として、Teams アプリのチャット機能活用等のスマートな業務遂行を拡大。全保護者の 32%が保護者ボランティアに参加（年間延べ 232 名）。年間延べ 50 名が地域ボランティアとして参画するなど協働体制を強化。
教育充実策／開校後 4 年目の第２期を迎え、教育理念「地域と共に歩む学校」に基づき、「都道府県域における地域密着型のモデル校」を追求。インクルーシブ教育を推進する中で、学校所在のＡ市町村を起点とした体制構築のためのＡ公立小中学校との合同研修会及び「そばにいるのが当たり前」をキーワードに交流及び共同学習を実施する。（**小林利恵子**）

話題提供Ⅱ

学 校 名／公立Ｂ特別支援学校（平成 23 年開校）
併置形態／大都市通勤圏郊外地域を通学区域とした小中高３学部設置（在籍 331 名）の肢体不自由教育部門を併設する知的障害特別支援学校
働き方改革／令和６年度は情報共有体制の整備と働きがい向上に重点を置いた改善を促進。Teams を活用した連携体制の整備と情報伝達の効率化。「Let's スキルアップ！」による継続的 ICT 活用スキル研修の実施。学校名を冠した校内 SNS の運用や交流型研修等の企画等による所属を越えた関係性の構築を強化。時間外労働の見える化による意識改革を実行し、２年間で 16.7%の時間外労働削減を達成。
教育充実策／開校より 15 周年を機に、令和の特別支援学校づくりとして「インクルーシブな学校」のあり方を示す。全校防災 WEEK の実施。令和６年度「ぼうさい甲子園 特別賞（UR レジリエンス賞）」を受賞。（**宮本朋子**）

話題提供Ⅲ

学 校 名／公立Ｃ特別支援学校（平成 28 年開校）
併置形態／副都心エリアを通学区域とした小中２学部設置（在籍 274 名）の知的障害特別支援学校
働き方改革／「教え方・学び方・働き方の変換」に迫るために、現存業務を別の方法で効率化を図る等、精選の考え方を転換し、廃止や置換、平準化を含む「教員が業務改善の主体者として導き出す策」を提案・実行する組織に変革。

例えば、❶下校時刻の早い日を増やすことにより標準授業時数に軽減させることで生じる、授業準備を始めとする教員裁量時間の確保　❷「教員でなくてはできない業務に集中する」ためのアウトソーシングの導入　❸SNS/デジタルツールを活用した「5秒で終了する ICT 機器貸出システム」導入による庶務軽減。
教育充実策／❶授業時数削減に伴う学力確保・向上の検証　❷「学校資源×地域資源」の相乗効果を想定した学習展開の工夫　❸デジタルツールを活用した教材管理による授業準備の時間・質の確保　❹自己理解の深化に基づく、主体的な研修体系（学び方）の再構築等、ミドルリーダーで構成する「コアチーム」が計画し、取組や進捗状況を可視化することで、学校経営計画の実現を図る。（**塩田亜沙美**）

【指定討論の趣旨】

世代交代による若手教員採用が続く中、教職の魅力を向上させることが、優れた人材確保にもつながることから、若手教員の資質確保は、経営上の最重要課題の一つである。

各校の話題提供から、改革リーダーの役割として、例えば、慣習や固定観念を払拭するスクラップ＆ビルド、教職員の心理的な安定の確保など改革の着眼点やその改革プロセスをとおして「働き方改革により創出した時間」が「教育充実の拡大再生産」につながる方策となっているか、阻害要因は何か、効果的な改革策について議論を深めたい。（**田村康二朗**）

【文献】 田村ら(2014～2019) 魅力ある併置型特別支援学校を目指す学校経営Ⅰ～Ⅵ 特殊教育学会各大会集録
田村ら(2024) 働き方改革を進めながら教育充実を図る特別支援学校の経営～教師の専門性の向上と持続可能な教育環境の構築を目指して～特殊教育学会福岡大会集録
(AKIMOTO Tomomi, FURUKAWA Akihiro, KOBAYASHI Rieko, MIYAMOTO Tomoko, SHIOTA Asami, TAMURA Kojiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-8

大学ノートテイカー養成体制の確立と維持に関する検討

－養成カリキュラム・テキスト・養成方法を中心に－

企　画　者　下中村　武（岡山大学学術研究院教育学域）
　　岸川加奈子（昭和女子大学全学共通教育センター学生相談室）
司　会　者　岸川加奈子（昭和女子大学全学共通教育センター学生相談室）
話題提供者　重信　まこ（九州大学大学院生物資源環境科学府／アクセシビリティ・ピアサポーター）
　　山脇　涼香（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
　　下中村　武（岡山大学学術研究院教育学域）
　　岡田　雄佑（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
指定討論者　白澤　麻弓（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

KEY WORDS: 聴覚障害　合理的配慮　ノートテイカー

Ⅰ．企画趣旨

大学において聴覚障害学生支援等を担当するノートテイカー学生（以下、NT 学生）の養成に関する課題として、① NT 学生の卒業等によって発生する養成コスト、②聴覚障害学生等の増減に伴う NT 学生の活動機会の増減（流動性）、③人材不足が挙げられる（下中村ら，2023）。①～③に対し、各大学が単独で NT 学生を養成し続けるのではなく、一定の地域・規模の単位で、NT 学生の共同利用を見据えた共同養成の必要性があり、その際には、統一的なカリキュラムが望ましいと考えられる（下中村ら，2024a）。大学における NT 学生養成について、「ノートテイカー養成の手引き」（日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク，2006）や、要約筆記・ノートテイクに関するテキストがあるものの、発行から時間が経過しており、大学でのノートテイクに十分に特化していないため、最新の知見等を取り入れ、支援現場に役立つ内容に更新する必要がある。また、テキストを活用した実践的な養成方法についても、検討が必要である。本シンポジウムでは、大学ノートテイカー養成のためのカリキュラム・テキスト・養成方法について、検討することを目的とする。

大学ノートテイカーの立場（重信）、ノートテイクを利用する立場（山脇）、ノートテイカー養成実践者の立場（下中村、岡田、白澤）から話題提供・指定討論を行う。大学ノートテイカーとノートテイクを利用する立場からは、自身の経験に基づき話題提供を行う。ノートテイカー養成実践者の立場からは、これまでの実践等に基づき話題提供・指定討論を行う。個別・具体的な個人情報を取り扱うことはなく、併せて本学会の倫理規定を遵守した話題提供・指定討論を徹底する。

Ⅱ．話題提供者の趣旨

１．重信まこ：発表者は、大学内の NT 学生養成講座を修了し、学内外の支援活動に参加してきた。現在もノートテイク活動を継続しており、支援活動に加えて、大学内の養成講座の運営・実施にも携わっている。話題提供では、NT 学生の人材不足や NT 学生の活動機会の流動性等の NT 学生養成に関する課題を踏まえ、共同利用を見据えた共同養成の必要性と、統一的なカリキュラムの在り方について、これまでの経験等に基づき報告する。

２．山脇涼香：発表者は、日常的なコミュニケーション手段として手話、指文字、筆談を利用している。大学生のときは、ノートテイクと音声認識アプリを活用して授業に参加していたが、大学院生である現在は、授業内容に合わせてノートテイクと手話通訳を選択して修学している。話題提供では、大学生時代と現在のノートテイクを含む情報保障方法とその環境の相違点、音声認識結果の修正による情報保障方法、交代制で入力するノートテイクの実施体制に対して感じたことや今後望むことについて、これまでの経験から報告する。

３．下中村武：発表者は、学生時代からノートテイク活動に携わり、大学の障害学生支援部署では NT 学生の養成に取り組んできた。これまでは発表者が単独で学生への指導・養成を実施してきたが、養成体制の安定性に欠けているとの認識から、NT 学生と協働した学生中心の養成講座の実施や共同養成を試行してきた。話題提供では、共同利用を見据えた共同養成カリキュラムのあり方等について、これまでの実践や調査（下中村ら，2024b；2025）等に基づき報告する。

４．岡田雄佑：PEPNet-Japan では、支援体制構築を支援するにあたり、各大学の相談内容、状況・ニーズに応じて、NT 学生養成講座での講師担当を担うことがある。話題提供では、NT 学生養成講座において学生が躓きやすい点や、各大学が抱える養成に関する諸課題を踏まえた、各大学での NT 学生養成カリキュラムの効果的な活用方法や、カリキュラムでは補いきれないと想定される個別的な部分へのフォローのあり方について、PEPNet-Japan の実践をもとに報告する。

Ⅲ．指定討論者の趣旨：白澤麻弓

大学における NT 学生の養成においては、専門的知識・技術を持つ指導者の確保の難しさや、養成に関するノウハウ不足等が課題となっている。大学間の共同養成は、これらの課題解決への有効な方策として期待されているが、具体的なカリキュラム内容や指導方法については、知見不足している現状にある。指定討論では、話題提供者の経験に基づく知見を踏まえ、効果的な養成方法と指導内容について討議を行い、今後の養成モデル構築に向けた示唆を得ることを目指す。

文献

日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）（2006）ノートテイカー養成の手引き.

下中村武・岸川加奈子・井上寛子・栗原和弘・窪崎泰紀・白澤麻弓（2023）ノートテイカー学生の共同養成・共同利用に関する検討. 日本特殊教育学会第 61 回大会.

下中村武・岸川加奈子・井上寛子・窪崎泰紀・岡田雄佑・白澤麻弓（2024a）大学間連携によるノートテイカー学生共同養成内容の検討. 日本特殊教育学会第 62 回大会.

下中村武・岸川加奈子・横田晋務・田中真理（2024b）聴覚障害のある学生への大学間連携によるノートテイク共同実践に関する検討. 基幹教育紀要, 10, 25-43.

下中村武・岸川加奈子・横田晋務・田中真理（2025）聴覚障害学生支援等のための大学間連携ノートテイカー学生共同養成方法に関する検討. 基幹教育紀要, 11, 107-124.

(SHIMONAKAMURA Takeshi, KISHIKAWA Kanako, SHIGENOBU Mako, YAMAWAKI Suzuka, OKADA Yusuke, SHIRASAWA Mayumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-9

障害がある俳優の活動を促進・サポートするための「手引き」作成と活用

当事者キャスティング黎明期におけるエンターテインメント業界との協同その２

企画・司会・話題提供者　大村美保（筑波大学人間系）
話題提供者　藤井清美（脚本家・演出家・株式会社ステラキャスティング）
話題提供者　水田朱音（筑波大学大学院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム）
指定討論者　山口明乙香（高松大学発達科学部）
指定討論者　小島道生（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 当事者キャスティング　合理的配慮　活動と参加

【企画趣旨】

近年、海外では障害のある俳優を起用した映画『チョコレートドーナツ』（2012 年公開)、『Coda コーダ あいのうた』(2021 年公開）などの作品が高く評価され、話題となった。日本国内でも 2023 年放送の NHK ドラマ『家族だから愛したんじゃなくて、愛したのが家族だった』に代表されるように、当事者キャスティングの取り組みが見られ、作品のリアリティを高めてエンターテインメント業界に新たな表現と価値をもたらしている。

脚本家・演出家として障害のある俳優の育成にも関わる藤井清美（話題提供者）は、企画者らと協働して、エンターテインメント業界関係者と俳優双方にとって実践的な知見を提供する「障害がある俳優の活動を促進・サポートするための手引き―当事者キャスティングの高まりに即して―」（以下、「手引き」）を作成し、2025 年 3 月に公開した。「手引き」は、①撮影前の準備、キャスティング、合意、撮影の各段階での留意点の整理、②情報提供シートの活用など実践的な提案、③英米諸国で先行する研究・実践の紹介、といった点を特徴としており、2024 年改正の障害者差別解消法に基づく合理的配慮の提供をエンターテインメント業界で着実に実施できるよう意図されている。

本シンポジウムでは、障害のある俳優による演技の実演を交え、当事者キャスティングの現状、「手引き」が求められる背景、及び「手引き」の概要を報告する。さらに、手引きを用いて映画に出演した俳優によるフィードバックを受けて、就労支援及び特別支援教育の観点から専門家による検討を行う。

本報告で登壇予定である障害のある俳優に関して、本人・保護者・所属機関からの同意が得られている。本報告に関して、特定企業との関わり、研究結果や関係者の保護に影響を及ぼす可能性のある経済的利益関係等の利益相反の状況は一切存在しない。

【話題提供者の趣旨】

日本における当事者キャスティングは黎明期であり、現場との情報共有の困難さや、障害のある人との関わりが少ない業界特有の誤解などを背景に、障害のある俳優が本来の力を十分に発揮できないケースも見られる。本報告では、まず当事者キャスティングの定義とその重要性、そして日本における現状について概観する。そのうえで、「手引き」作成に至った背景を明らかにし、実際に現場で「手引き」を活用した評価についても報告する。さらに、障害のある俳優 3 名による演技実演を通じて、彼らの表現力と潜在的な可能性をご覧いただきたい。（話題提供者：藤井清美）

エンターテインメント業界における俳優の仕事は、一般的な障害者雇用との共通点がある一方、仕事の特性上、モデリング（模倣）が本質変更に当たる可能性がある、仕事を行う場所や一緒に働く人が毎回異なる、急な変更が起きる可能性がある、指定された衣裳を着用する必要があるなど、雇用場面との相違点が多数存在する。本報告では、これらの特徴を踏まえて作成した「手引き」について全体構成や特徴を紹介する。さらに、障害者差別解消法における差別解消と合理的配慮、及び障害者の活動・参加の観点から「手引き」が果たす役割について述べる。　（話題提供者：大村美保）

英国及び米国では、メディアの表現が特定集団に対する社会における認識に及ぼす(Punyanunt-Carter, 2008)ことから、画面上には現実社会の多様性が反映されるべきという考えに基づき、障害者について人口比率に応じた障害者の描写が求められている。また、当事者団体やメディアが障害の正確な描写や障害のある俳優の起用について積極的に取り組み、調査やガイドラインの作成を行っている。このシンポジウムでは、「手引き」で紹介した①ハリウッドで用いられる障害者キャスティングに関するガイドライン、②障害者キャスティングに関する基本的な考え方、③アクセスコーディネーターの役割について報告する。（話題提供者：水田朱音）

【指定討論者の趣旨】

障害のある方がエンターテインメント業界において俳優として働く機会を創出し、そのための支援の在り方を体系的に整理することは、「多様な働き方」の実現に向けた重要な取り組みである。そのノウハウを支援者や企業と共有することは、障害のある俳優自身の可能性を拡げ、その魅力を新たに引き出すことにつながる。話題提供を踏まえ、障害のある俳優が安心して働くために必要な合理的配慮の具体的なあり方について、企業、共演者、スタッフ等の関係者との協働の視点から検討する。また、俳優という職業における新たな働き方を支える支援のポイントについても議論を深めたい。（指定討論者：山口明乙香）

発達障害、知的障害のある人を対象とした心理的支援においても、何らかの役を演じるといった技法が盛り込まれた方法がある。また特別支援学校においても、児童生徒が演劇に取り組むこともあり、その教育的意義などについても論じられている。本報告では、障害のある俳優が活動に取り組むための手引きの作成と実践が、障害のある人と周囲の環境に対してどのような影響があるのか心理学的な観点から整理し、先行研究を踏まえつつ、心理的な支援や教育現場における支援への応用可能性について検討していきたい。（指定討論者：小島道生）

（文献）

(OMURA Miho, FUJII Kiyomi, MIZUTA Akane, YAMAGUCHI Asuka and KOJIMA Michio)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-10

知的障害教育における理科授業のあり方を考える

－教科理科としての授業づくりを通して－

企画者　岩井　祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）
司会者　岩井　祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）
話題提供者　小山　信博（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
飯島　啓太（千葉県立東葛の森特別支援学校）
指定討論者　岩崎　弘（大阪教育大学附属特別支援学校）
齋藤　大地（宇都宮大学）

KEY WORDS: 知的障害，特別支援学校，理科，授業

【企画趣旨】

理科は，生活と密接に関わり，知的障害のある子どもたちにとっても，体験を通じて主体的な学びを育むことができる教科である．自然の事物・現象に対する気づきや発見は，生活を豊かにし，生きる力にもつながる．しかし実際の教育現場では，岩井ら（2024）によると，専門外教員による指導，教材や実験環境の十分でないことなども課題として挙げられる．

本シンポジウムでは，知的障害教育における理科授業の意義と課題について多面的に考察することを目的とする．話題提供としては，これまで理科授業の実践に精力的に取り組んできた教員より，具体的な授業実践の工夫や成果，また直面している課題について報告を行う．

さらに，指定討論では「理科教育の視点」「特別支援教育の視点」の両面から，理科授業のあり方や今後の展開について検討を深める．生活と学びをつなぐ理科授業の可能性について，参加者とともに議論を深めたい．

【話題提供者の趣旨】

◆話題提供①（小山　信博）

知的障害と肢体不自由を併せ有する中学部の生徒を対象に，１段階Ａ生命ア身の回りの生物㋐生物の姿の違いの内容のまとまりで授業を行った．授業は「〇色の花を探そう」と「葉を探して比べよう」の２つの単元で構成した．

理科の１段階では，比較しながら調べる活動を通して，差異点や共通点に気付き，疑問をもつ力を育てることを目指す．そこでまず，「〇色の花を探そう」を通して，雑然とした自然の中から，比較したい対象に注目する力を育てることを意図した．この単元では，黄，白，赤など，花の色に注目して，春の校庭を探した．見つけて採集してきた花は，名前の付いた見本と見比べ，名前を付けた．

同じ色が複数あった場合，花に名前を付けるためには，形に注目することになる．さらに，形に注目して比較する力を育てることを意図して，校庭で葉を探した．葉を探す前には，生徒がもともと知っている葉の形を書いておき，見付けた葉と比べたり，分類したりした．

◆話題提供②（飯島　啓太）

「人のからだのふしぎ」の単元は，主に高等部２段階「ア人の体のつくりと働き」に対応するものだが，生徒の知的障害の状態をふまえ，中学部１段階「比較しながら調べる活動」の段階の目標と学習内容として組み直して計画した．

「聴診器で心臓の音を聞く」活動では，２人用聴診器を使って教師と生徒が一緒に心音を聞くことで，生徒が聞いている音を教師も一緒に聞いてフィードバックができるようにした．また「心臓の音拡大機」を使い，耳に聴診器をつけられない生徒でも心音が聞けるようにした．その他にも，体内にある臓器の具体的なイメージをつかめるよう，人体模型等に直接触りながら学習を進めるようにした．

生徒は心音を聞き取ることで，聞こえた音をそれぞれの表現方法で伝えていた．臓器のように実物を見たり触れたりすることができない題材の場合，手に取れる器具を使うことで,体内のイメージをもつことに迫れた様子であった．

【指定討論者の趣旨】

◆指定討論①（岩崎　弘）

知的障害のある子どもが理科を学習する上での特性を考慮しながら授業を展開していくにあたって押さえておくべき知的障害教育独自の視点や考え方の要点を引き出したい．また，その中でも素朴概念から科学的概念に変容させるために，理科で扱う言葉をわかりやすい言葉や身近な言葉に置き換える方策についての有用性について議論することにより，次なる授業づくりの端緒を見い出したい．

◆指定討論②（齋藤　大地）

令和７年度からは，新たに発刊された，知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の文部科学省著作教科書中学部「理科」（☆☆☆☆，☆☆☆☆☆）が使用可能となった．本書の編集協力者として発刊に関わった経験をもとに，特別支援学校（知的障害）の中学部および高等部において,「教科別の指導」として理科の授業を実施することの意義や課題について，考えていきたい．

（附記）

本発表の事例や研究は，個人情報の適切な取り扱い及び倫理的配慮を行い，所属機関の承諾を得た上で，保護者等に書面にて説明をし，同意を得て実施している．

（文献）

1. 岩井祐一，小島啓治，國仙久雄，中西史，生尾光，齋藤大地（2024）知的障害特別支援学校高等部における理科教育に関する現状と課題－関東地区特別支援学校を対象とした質問紙調査から－. 発達障害支援システム学研究，23 巻(2)，65-72.

(IWAI Yuichi, KOYAMA Nobuhiro, IIJIMA Keita,
IWASAKI HIROSHI, SAITO Daichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-11

未開拓の知的障害者の大学教育を拓く

―知的障害当事者は大学の学びを求めている―

企画者　石井智也（兵庫教育大学）
司会者　髙橋智（東海学院大学）
話題提供者　田部絢子（日本大学）石川衣紀（長崎大学）池田敦子（東海学院大学）
内藤千尋（山梨大学）能田昴（秋田大学）

KEY WORDS：知的障害、大学教育保障、国立アイスランド大学教育学部、職業ディプロマ・プログラム、国民大学

【企画趣旨】髙橋智

国連障害者権利条約の採択（2006 年）を大きな契機として、後期中等教育修了後の継続教育・大学教育でも知的障害者の学びを開拓する取り組みが世界各国で着手されつつある（O'Brien ほか編：2018）。しかし日本では知的障害特別支援学校高等部卒業後の進路のうち大学等進学は僅か 0.4%、その大半は大学ではなく高等部専攻科である（文部科学省：2024）。さらに国の政策も「福祉サービスと連携した学びの場づくり」（文部科学省：2019）といった正規の大学教育システムではない施策に終始している。

今日まで長らく知的障害者の大学教育保障は不可能・論外であるとの社会的通年が支配的である。しかし、ゆっくりと成長・発達する障害特性を有する知的障害者が、生涯にわたる学びの機会と社会参加の可能性を広げていくためには、知的障害当事者の支援ニーズに基づき、知的障害者の受け入れと修学保障という視点から大学教育のあり方を根本的に問い直し、インクルーシブでユニバーサルな大学の創造を目指すことが不可欠である。

その一環として「未開拓の知的障害者の大学教育を拓く：知的障害当事者は大学の学びを求めている」研究チーム（代表：髙橋智東海学院大学教授・東京学芸大学名誉教授）は、①知的障害者の大学教育保障の国際動向、②アイスランドにおける知的障害者の大学教育保障の実際、③北欧独自の国民大学における知的障害者の継続教育・生涯学習の実際、④日本の知的障害・ボーダーライン知的機能（境界知能）を有する学生・若者にとっての大学教育の意義・課題の観点から本自主シンポジウムを準備した。

なお、話題提供②③の海外訪問調査では調査協力者に「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止」について説明し承認を得ている。話題提供④の面接法調査では所属大学の研究倫理審査を受け、調査協力者には調査協力の同意書を得て実施している。また開示すべき利益相反はない。

【話題提供①】知的障害者の大学教育保障の国際動向と課題―アイルランド・スペインを中心に―（石川衣紀・能田昴）

アイルランド（ダブリン大学トリニティ・カレッジ、アイルランド国立大学コーク校等）やスペイン（マドリード自治大学、パブロ・デ・オラヴィデ大学等）では国内の多数の大学に知的障害者特別プログラム・コースを設置促進するなど、知的障害者の大学教育創造の模索がなされている。しかし、そうした取り組みがいかなる背景・要因から誕生し、世界の知的障害者の大学教育保障の牽引的な役割を果たしてきたのかについては全くの未検討である。日本の関連先行研究においてもそうした検討・言及は皆無である。それゆえに本報告では、これまで大学での学びが不可能とされてきた知的障害者を包摂する大学教育のあり方について、アイルランド・スペインの動向をレビューしながら検討する。

【話題提供②】アイスランドにおける知的障害者の大学教育保障の動向と課題（田部絢子）

アイスランドでは 2007 年に国立アイスランド教育大学（現国立アイスランド大学教育学部）に知的障害者対象の職業ディプロマ・プログラムが開設された。この取り組みから 18 年が経過し、アイスランドでは「大学の質を低下させるものではなく、すべての若者・成人に開かれた大学へと概念を捉え返す契機」として評価されているが（Björnsdóttir ほか：2022）、職業ディプロマ・プログラムの開設経緯やこれまでの経過、取り組みの意義・課題、知的障害当事者のニーズについて十分に検証されていない。それゆえに本報告では 2025 年 2 月に実施したアイスランド高等教育・産業・イノベーション省および国立アイスランド大学教育学部への訪問調査研究を通して検討していく。

【話題提供③】北欧諸国の国民大学と知的障害者の継続教育・高等教育・生涯学習の動向（石井智也・内藤千尋）

北欧諸国には失業・障害・疾病・移民・難民等の多様な背景を有する若者・成人向けに、後期中等教育およびそれ以降の継続教育・成人教育・生涯学習の機能を有する独自の教育機関として国民大学（スウェーデン：folkhögskola、ノルウェー：folkehøgskole、デンマーク：folkehøjskole、フィンランド：kansanopisto）が存在する。国民大学には高校卒業資格取得コース、職業資格取得コース、教養コース、心身の多様な障害・疾病等を有する若者・成人対象のコース等が多様に開設され、高等教育機関と関連性をもちながら発展してきた。国民大学の運営母体は自治体・議会・NGO など多様であるが、国庫補助が運営資金の多数を占め、授業料は無償である。本報告ではフィンランドの国民大学知的障害コースへの訪問調査研究を通して、日本の知的障害者の後期中等教育修了後の継続教育・高等教育・生涯学習への示唆を提供する。

【話題提供④】大学におけるボーダーライン知的機能（境界知能）を有する学生の修学実態と支援の課題（池田敦子）

日本の大学進学率は 5 割を超え、専門学校を含む高等教育の進学率は 8 割に達しており、国民の高等教育へのアクセスはユニバーサルな段階を迎えつつある。少子化から私立大学の学生未充足校の割合は約 60%に達し、また入試形態の多様化等も相まって、大学においても発達障害・精神障害・知的障害や「ボーダーライン知的機能（境界知能）」（以下、境界知能）等の多様な修学支援ニーズを有する学生が増加している。大学進学した境界知能を有する学生の大学における成長・発達が保障され、卒業後の就労等の適切な社会移行支援が求められているが、彼らの大学における困難や支援ニーズは未解明であり、その支援は未着手である。それゆえに本報告では、境界知能を有する大学生当事者の面接法調査を通して大学における境界知能を有する学生の修学の実態と支援のニーズ・課題を明らかにする。

【付記】本シンポジウムは科研費基盤研究 C「大学等の高等教育機関における知的障害当事者の在学実態と修学支援に関する開拓的研究」（2024～2026 年度、24K06158、研究代表：池田敦子、分担研究者：髙橋智・田部絢子・石川衣紀・石井智也・内藤千尋・能田昴）の研究成果の一部である。

【文献】

Björnsdóttir, K., Jónsson, Ó.P., Stefánsdóttir, G.V.（2022）Háskóli fyrir alla. Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun, Sérrit 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar.

O'Brien, P., Bonati, M. L.（2018）From Institutionalisation to Inclusion. In People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Leiden, The Netherlands: Brill.

髙橋智・田部絢子・石川衣紀・内藤千尋（2019）北欧における障害者の生涯学習と発達支援―スウェーデン・デンマーク・アイスランドへの訪問調査を通して―、『東京学芸大学紀要.総合教育科学系』70、pp.217-234。

髙橋智・池田敦子・田部絢子（2020）当事者のニーズから考える知的障害教育の機能・役割、『障害者問題研究』48（1）。

（ISHII Tomoya, TAKAHASHI Satoru, TABE Ayako, ISHIKAWA Izumi, IKEDA Atsuko, NAITOH Chihiro, NOHDA Subaru）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） 自主シンポジウム 10-12

理療教育における教材作成と活用を考える（２）

—3D プリンタによる視覚障害者のための「わかる」教材の作成と活用の工夫—

企画者・司会者　工藤滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））
話題提供者　細川陽一（名古屋工業大学（ものづくり DX 研究所））
渡辺哲也（新潟大学工学部工学科）
森　まゆ（広島大学大学院人間社会科学研究科）
指定討論者　工藤滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））

KEY WORDS: ３Ｄプリンタ　触察教材　視覚障害

【企画趣旨】

工藤　滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））

3D プリンタは、自作教材の量産と全国的なデータ共有が可能な点で視覚障害教育において有用な機器である。しかし、印刷に時間がかかり、１種類の素材で作成すると模型の各部位が全て同じ色、同じ触感になってしまうという欠点がある。こうした点を補えれば、3D プリンタ模型を視覚障害者に「わかる」教材に進化させていくことができる。また、多くの事物の正確な形状を知ることが理療の学習内容の深い理解につながることから、理療と直接関係のない事物であっても、理療教育の「わかる」教材になり得る。

そこで本シンポジウムでは、視覚障害教育関係者からの話題提供を元に、実際に 3D プリンタ教材に触れながら、参加者とともに理療教育における 3D プリンタによる「わかる」教材の作成と活用の工夫について検討していく。

なお、本シンポジウムは、研究の実施や公表に際し、研究協力者への説明を適切に行い、同意を得た上で実施している。

【話題提供の趣旨】

話題提供１：複製・着色・素材変化を工夫した 3D プリンタによる理療模型製作の活用

細川陽一（名古屋工業大学（ものづくり DX 研究所））

3D プリンタによる理療科用の模型製作の利点として、複製やサイズの変更が容易であること、触感の異なる素材を用いて分かりやすくできることが挙げられる。

骨の形状の学習では、生徒の人数分の上腕骨(サイズ 60%)、椎骨(サイズ 100%)、見本用椎骨(サイズ 180%)を用意して、生徒が教科書や図を見て、一人ずつ用意された模型に着色したり、テープを貼ったりする実践を行った。上腕骨の結節や椎骨の突起などを着色した後で、成果物を生徒同士で観察し合い、その後に見本模型と比較しながら各部の位置や広がりの確認をした。拡大サイズの模型提示では詳細な形状把握、小さな突起の位置や形状の確認も容易であった。

肩甲骨(PLA フィラメント)と周囲の筋(TPU フィラメント)を材料を変えて印刷した。筋は柔らかい材料であり、触って判別しやすい模型となり、肩甲骨に付着する筋の形状や相互の位置関係の理解が深まった。さらに、視覚障害教員が模型指導をする際に、色や触感で部位を指定できるため、生徒が正確に効率よく該当箇所を観察することができた。今後は模型活用の事例の集積、広報が課題である。

話題提供２：教科書の立体化

渡辺哲也（新潟大学工学部工学科）

私たちは、「誰もが知りたいもの、必要なものを自由に手に入れ、触れられる社会」に向けて」プロジェクトのレジェンド（後世に残るもの）として、教科書に載っている著名な像、建築物、地図などを 3D 模型化する「入試までに触ってほしい模型 100 選」(別名「教科書立体化計画」)プロジェクトを進めている。これらの 3D 模型を用意することで、見える児童生徒たちが当たり前に知っている形を、視覚障害のある児童生徒も知ることができるようになる。これまでは画像が多用される理科、地理、理療などの「理系」とされる科目に焦点を当てて、DNA の二重らせん、赤血球、山岳や海岸などの地形、骨、関節などの模型を作成してきた。一方で「文系」とされる国語や英語の授業においても、教科書の文章（小説や絵本）に現れる、建物、道具、生物などの模型化を行うことで「知っているつもり」を真の理解に変える事例が増えてきた。

話題提供３：ドイツの盲学校の算数・数学教材における 3D プリンタ活用

森　まゆ（広島大学大学院人間社会科学研究科）

昨年、ドイツの盲学校２校（イルフェスハイム盲学校、ニコラスフレーゲ　ベティヒルシュシューレ）を訪問し、算数・数学の教材に関する調査を行った。2 校とも、3D プリンタによる教材が活用されていた。基本的な幾何図形（平面・立体）等のほか、ものさしなどの教具も 3D プリンタによるものがあった。2 色のフィラメントを組み合わせ見やすさにも配慮した教材も使われていた。全国統一試験でも 3D プリンタを活用した模型を使っており、生徒は模型を触りながら解答できるとのことであった。さらに、オランダ・ドイツ・スペイン・スコットランド・ドイツの機関が共同で、tactiles.eu という視覚障害児向け 3D プリンタ教材データベースを運営し、多種多様な教材データが蓄積されていた。そこでは教材データに限らず、3D プリンタで教材を作成し使用する際の細かい配慮点等についても共有されており、専門的知識がそれほどなくてもまず作成できるようになっていた。

【指定討論者の趣旨】

工藤　滋（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））

3D プリンタを活用した理療教育における模型作成にはどのような利点があり、それらの模型を少ない労力で、さらに「わかる」教材にしていくためには、どのような工夫が考えられるのかについて整理する。また、理療を学ぶ前の段階において、どのような事物の形状の理解が、理療の学習内容の深い理解に役立つのか、具体的にどのような模型が「わかる」教材として活用可能なのかについて、意見交換を通じて検討する。その上で、今後の 3D プリンタ教材活用の可能性を展望する。

（付記）本シンポジウムは、JSPS 科研費 23K02585・23KK0038 及び 24H00162 の助成を受けて取り組む研究に関連したものである。

(KUDO Shigeru, WATANABE Tetsuya,
HOSOKAWA Yoichi, MORI Mayu)

知的障害高等特別支援学校における SWPBS 第 1 層支援を通したキャンペーン方式の実践効果

○時光　秀明　　宮﨑　善郎
（岡山大学大学院教育学研究科）　（岡山大学）
KEY WORDS:学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）　知的障害特別支援学校　高等部

（目的）

ポジティブ行動支援（Positive Behavior Support；以下 PBS）は行動面の問題を減らしてあらゆる人が QOL を高められるように、データに基づく評価と科学的に検証された実践的アプローチである（Dunlap et al., 2008）。PBS を学校全体で目指すのが学校規模ポジティブ行動支援（School-Wide PBS；以下 SWPBS）であり、その支援方略は全生徒への第 1 層支援から個別支援までの 3 層支援モデルとされる（Sugai & Horner, 2006）。第 1 層支援にはキャンペーン方式が用いられることもある。

本研究は既に SWPBS の第 1 層支援を実施している公立知的障害高等特別支援学校（以下 A 校）で、さらにその充実を図るために実践した“ありがとうキャンペーン”の効果およびその社会的妥当性について検討した。

（方法）

1. 研究対象と期間　軽度知的障害のある生徒対象の高等部単独の特別支援学校である A 校 B 学年生徒 24 名と教員 6 名を対象とした。期間は、20XX 年 2 月～3 月であった。

2. 研究デザイン　6 日間のキャンペーン期間を設け、ABA デザインで効果検証を実施した（ベースライン期 3 日、フォローアップ期 3 日）。キャンペーン中（介入期）、B 学年教員 6 名はキャンペーン用カードを常備し、目標行動を達成した生徒に手渡した。カードは半券付きを採用し、クラスで目標枚数を定めて集めた半券を教室後方に掲示した。



Fig. 1：キャンペーン期間の教室掲示

3. 従属変数　目標行動を「“ありがとう”を伝えよう」とし（既に A 校での第 1 層支援として目標行動に掲げて校内掲示済）、挨拶行動を B 年団教員が直接観察および記録を行った。介入期については、カードの発行枚数とした。また、目標行動に従事した生徒の割合も算出した。

4. 社会的妥当性　B学年教員6名に実施したキャンペーンに関する社会的妥当性の調査を行った。

5. 倫理的配慮　本研究の実施と公表について A 校長と B 学年教員に口頭説明を行い、承諾を得た。対象生徒と保護者にも研究実施と公表に関し、文書を通じて同意を得た。

（結果）

目標行動の推移を Figure 2 の上段に、目標行動に従事した生徒の割合を下段に示す。目標行動生起数の平均は、BL 期 12.0、介入期 51.2、フォローアップ期 46.3 と推移した。また目標行動に従事した生徒の割合は、BL 期 34.8%、介入期 75.3%、フォローアップ期 86.9%と推移した。介入期初日、目標行動生起に対応する教員負担が大きかったため、セッション 5～9 はキャンペーン用カードの譲渡基準に変更を設け、教員負担の軽減を図った。

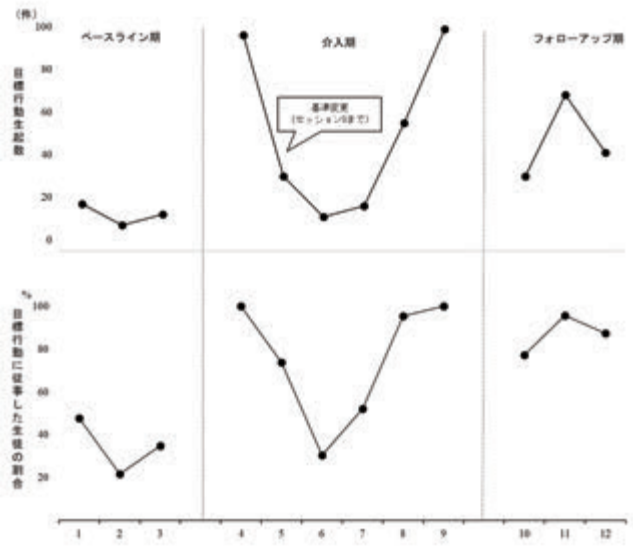


Fig. 2：目標行動生起数と従事した生徒の割合

社会的妥当性の調査結果について Table 1 に示す。

Table 1：社会的妥当性の調査結果

	全くそう思わない	そう思わない	どちらともいえない	そう思う	とてもそう思う
目標行動は学校生活で重要	0	0	0	1	5
生徒が取り組みやすかった	0	0	0	1	5
手続きが負担だった	1	5	0	0	0
行動記録が負担だった	0	3	2	1	0
生徒に良い変化があった	0	0	0	3	3

※手続き負担については基準変更後のセッション5以降について

（考察）

キャンペーン中の目標行動生起数は、介入期以降顕著に増加した。これは A 校が校内掲示する望ましい行動表（ポジティブ行動マトリクス）が示す目標行動の達成数増加にもつながったと考えられる。軽度知的障害のある後期中等教育段階の生徒集団に対しても、キャンペーン方式の有効性が示唆された。また、社会的妥当性も一定程度示された。介入初日、予想以上の目標行動生起数があったため、「配付物等を手渡した際の生徒からの御礼の言葉」等をカード譲渡対象外へと基準変更せざるを得なかった。この基準変更により、目標行動生起数は一時的に低下したが、生徒同士の御礼の言葉等が増加するなどがあり、再び生起数は上昇した。カード譲渡の基準は教員負担に影響が大きいため、今後さらなる検討と調整が必要である。

（TOKIMITSU Hideaki, MIYAZAKI Yoshio）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-02

カリキュラム･マネジメント参画推進に向けた補助資料の開発

-知的障害特別支援学校教員の経験年数に応じたカリキュラム･マネジメント参画の仕方の検討を通して-

〇北野原理　（静岡大学教育学研究科）
山元　薫　（静岡大学教育学部）

KEY WORDS:カリキュラム･マネジメント　教員経験年数

【問題の所在、目的】

平成 30 年告示特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編では、カリキュラム･マネジメント(以下ＣＭ)の推進の重要性が示され、全職員が必要性を理解し実施していくことが求められている。田村(2017)では、学校種別によるＣＭの実態では、小学校及び中学校に比べ、特別支援学校の状況はより課題が大きいこと、職位による大きな差はないが、差のある項目もあるとしている。筆者が行った知的障害特別支援学校のＣＭに関する調査では、ＣＭの参画に向けて各経験年数で現状や課題の違いが明らかになった。基礎向上期教員は、学校教育目標、年間指導計画の評価、個別の指導計画の評価等に関する理解が不十分であった。充実発展期教員は、教育活動に関する理解と経営活動の理解が進んでいるが他の期と有意差があるほどではなかった。深化熟練期教員は、教育活動と経営活動を理解しているが、挑戦の結果失敗しても個人が責められない安心感があるかについては肯定的回答率が他の期よりも低いことが示された。ＣＭの構造理解に関する調査では、基礎向上期教員は、組織構造や学校文化等の経営活動の捉えにくさを示した。充実発展期教員は、組織構造、学校文化、リーダーシップをグループとして捉えていた。深化熟練期教員は、教育活動と経営活動の両側面で捉えていた。

田村(2014)は、ＣＭモデルによる実践分析は学校のＣＭ実践を全体的に鳥瞰できることや課題や取り組みの方向性を示すとしている。田村(2016)が示すＣＭモデルのようなツールがあることで、ＣＭの理解と参画の促進が期待される。

これらのことから、全教員でＣＭに参画するためには、各期のＣＭの捉えを基にして、各期に応じた参画を補助するツールが必要であると考える。そこで、ＣＭ参画に向けて各期で目指す姿と目指す実践、ＣＭの構造図を作成し、各期で必要な視点を示すことが本研究の目的である。

【方法】

(1) 対象:A 特別支援学校校長、基礎向上期教員(10 年以下)、充実発展期教員(11 年～23 年まで)、深化熟練期教員(24 年以上)の各 1 名

(2) 期間と時間：2024 年 10 月～2024 年 12 月、30 分間

(3) 手続き：

①各経験年数に応じて、ＣＭ参画に向けて目指す姿や目指す実践、ＣＭの構造図を掲載した補助資料案作成

②補助資料案をＣＭ参画に向けて具体的に取組むことや構造が分かるか各経験年数の教員による評点(1-10 点)、1-5 点:分かりやすい、6-10 点:分かりにくいと設定

③評点の理由を半構造化形式でインタビュー

④手続き②と③の結果から補助資料を改善して完成

(4) 分析方法

インタビュー内容を KHCoder(ver3)により特徴を分析

【結果】

基礎向上期教員は、構造図の評点が 5 点、目指す姿と実践では、教育行政が 5 点、それ以外が 6 点以上であった。評定の理由を KHCoder により分析すると、「目標(14)」「授業(9)」「子(8)」等で構成されており、子供と学年や授業との繋がりが示されたことから、授業を中心にすることでＣＭとの繋がりを捉えられることが分かった。補助資料の改善として、構造図は教育活動を中心に各要素の繋がりを示した。

充実発展期教員は、構造図の評点が 8 点、目指す姿と実践は、全ての要素で 7 点以上であった。評定の理由を KHCoder により分析すると、「内容(9)」「イメージ(6)」「分かる(5)」等で構成されており、目指す姿や目指す実践、カリマネの構造図の内容が分かりやすくイメージしやすかったと考えられた。「アドバイス(2)」、「助言(2)」を「若手(2)」や「学校(2)」と関連させていることが特徴的であった。補助資料の改善として、構造図はリーダーシップを中心に設定した。

深化熟練期教員は、構造図の評点が 1 点であり、経営活動と教育活動の配置の改善が必要であった。「目指す姿」、「教育目標の具現化」、「全体の教育課程」、「学校文化＋個人的価値観」、「家庭・地域社会」、「具体化した教育課程」 が 5 点以下で、それ以外が 10 点であった。評定の理由を KHCoder で分析すると、「指導(20)」「教育課程(13)」「バランス(9)」「助言(7)」「組織(6)」等で構成されていた。「個別の指導計画」「年間指導計画」「シラバス」を繋げて捉えているが「助言」が他の項目との繋がりが薄かった。補助資料の改善として、構造図は、教育活動を経営活動が包み込むように配置した。5 点以下の要素の改善のために、指導、助言の相手や方法を明確に示した。

【考察】

基礎向上期教員がＣＭ参画するために必要な視点は、授業実践を軸に各要素との繋がりを示すことである。充実発展期教員がＣＭ参画するために必要な視点は、リーダーシップを軸に教育活動と経営活動の繋がりを示すことである。深化熟練期教員がＣＭ参画するために必要な視点は、指導、助言の立場でることを明確に示すことである。これらのことからＣＭ参画に必要な視点を踏まえた補助資料を作成することで、全教員がＣＭに参画することができると考える。

【文献】

田村知子他(2014)カリキュラムマネジメントの実践分析方法の開発と評価、カリキュラム研究
田村知子他(2016)カリキュラムハンドブック，ぎょうせい
田村知子他(2017)カリキュラムマネジメントの自己評価ツールの開発と検証、岐阜大学教育学部研究報告

(倫理的配慮)研究・実践の実施にあたっては、学校長に研究の目的を説明し、承諾を得て研究を実施した。

(KITANO Genri, YAMAMOTO Kaoru)

重複障害児の音楽活動における相互交渉に関する実践的研究

○岩田昌子
（北海道教育大学高度教職実践専攻）
細谷一博
（北海道教育大学函館校）

KEY WORDS: 重複障害児，音楽活動，相互交渉

Ⅰ　問題と目的

聾学校の自立活動を考える際に，聴覚障害と知的障害をあわせ有する場合，他者との関りにおける課題は，単一障害である場合よりも多様化・複雑化する（金澤，2008）。

またダウン症児の他者との関りにおける自己調整機能の課題として，拒否や強い自己主張が強く能動性や主体性が低い。自己抑制では規則への従順は高く，感情抑制が低いことが指摘されている（小島・池田，2000）。

そこで本研究では，聴覚障害と知的障害をあわせ有する児童の自立活動において，音楽活動の形態による相互交渉に及ぼす影響を探索的に明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　方法

1．対象児童：H 聾学校小学部重複学級に在籍する２年生男児（A 児）１名を対象とした。A 児はダウン症候群の診断があり，聴覚障害と知的障害を重複し，両耳補聴器を装用している。聴覚の装用閾値は両耳平均 30 dB程度である。6 歳 4 ヶ月時に実施した新版 K 式発達検査 2001 では，姿勢・運動 DQ51（３歳１ヶ月），認知・適応 DQ49（３歳１ヶ月），言語・社会 DQ47（３歳０か月），全領域 DQ49（３歳１ヶ月）である。

2．実施場所と実施内容：A 児が在籍する小学部のクラスで行われる自立活動場面で「人間関係の形成」「環境の把握」「コミュニケーション」の領域から，順番を待ったり，役割を知って担当したり，周囲の人とのやり取りをしたりすることをねらいとし，児童の興味関心の高い音楽活動を取り入れることとした。活動内容は，活動1(模倣遊び)，活動2（合唱），活動3(合奏)の3つの音楽活動を設定した。

3．分析方法：３つの音楽活動を取り入れた自立活動の様子（202X 年１月～202X+１年 11 月）をビデオカメラで記録し，VTR 記録から A 児と他者との関りについて，全ての行動からトランスクリプトを作成した。A 児の行動観察をもとに，相互交渉スキルを抽出し，田坂・白川・伊藤(2021)を参考にそれぞれを定義し，自己調整機能は長濱・高井(2011)を参考に「自己主張」「自他調整」「自己調整」の機能を定義した後，A 児の行動を確認しながら分類した。

4．研究倫理：本研究は，A 児の所属学校の管理職及び保護者に対し，紙面と口頭による説明を行い，同意書の提出をもって実施した。なお本研究は，北海道教育大学研究倫理審査委員会に提出し，承認を得ている（北教大研倫 2023062002）。

Ⅲ　結果

活動１は全 18 回，活動２は全 16 回，活動3は全 14 回で，各活動の初回を前期，中間時点を中期，最終回を後期として分析対象日とした。

1．A 児の行動（Table１）

活動１では，前期に「無反応」が 57.4％を示していたが，後期では「無反応」0％となった。また前期では「模倣」2.9％，「待機」0％であったが，後期には「模倣」21.2％，「待機」15.2％であった。活動２では，前期「受容」5.3％であったが，中期では 20.0％，後期では 28.1％と上昇が見られた。また，「待機」は前期 23.7％であったが，中期 35.6％，後期 36.8％であった。活動3では，前期，中期，後期ともに主に「提示」と「待機」が多く確認され，「待機」は前期 37.5％，中期 39.1％，後期 42.4％と上昇した。

Table1 A児の行動

活動	時期	時間	総数	提示 n	提示 %	受容 n	受容 %	模倣 n	模倣 %	待機 n	待機 %	無反応 n	無反応 %	その他 n	その他 %
1	前	(5:13)	68	2	2.9	24	35.3	2	2.9	0	0	39	57.4	1	1.5
	中	(3:42)	74	20	27.0	20	27.0	20	27.0	9	12.2	4	5.4	1	1.4
	後	(4:21)	99	6	6.1	56	56.6	21	21.2	15	15.2	0	0	1	1.0
2	前	(1:27)	38	0	0	2	5.3	20	52.6	9	23.7	0	0	7	18.4
	中	(1:31)	45	0	0	9	20.0	17	37.8	16	35.6	1	2.2	2	4.4
	後	(1:48)	57	0	0	16	28.1	12	21.1	21	36.8	3	5.3	5	9
3	前	(0:45)	24	14	58.3	1	4.2	0	0	9	37.5	0	0	0	0
	中	(0:47)	23	13	56.5	1	4.3	0	0	9	39.1	0	0	0	0
	後	(3:19)	92	44	47.8	9	9.8	0	0	39	42.4	0	0	0	0

Table2　A児の自己調整機能

活動	時期	時間	総数	自己主張 n	自己主張 %	自他調整 n	自他調整 %	自己抑制 n	自己抑制 %	その他 n	その他 %
1	前	(5:13)	69	13	18.8	8	11.6	3	4.3	45	65.2
	中	(3:42)	83	26	31.3	29	34.9	11	13.3	17	20.5
	後	(4:21)	103	22	21.4	65	63.1	15	14.6	1	1.0
2	前	(1:27)	36	1	2.8	18	50.0	5	13.9	12	33.3
	中	(1:31)	45	5	11.1	18	40.0	16	35.6	6	13.3
	後	(1:48)	52	0	0	28	53.8	19	36.5	5	9.6
3	前	(0:46)	24	4	16.7	12	50.0	8	33.3	0	0
	中	(0:47)	23	1	4.3	15	65.2	7	30.4	0	0
	後	(3:19)	92	4	4.3	73	79.3	15	16.3	0	0

2．A 児の自己調整機能（Table２）

活動１では「自他調整」が前期 11.6％，中期 34.9％，後期 63.1％であり，「自己抑制」は前期 4.3％，中期 13.3％，後期 14.6％であった。活動２は「自他調整」が前期 50.0％，中期 40.0％，後期 53.8％であり，「自己抑制」は前期 13.9％，中期 35.6％，後期 36.5％であった。活動3では「自他調整」前期 50.0％，中期 65.2％，後期 79.3％であった。

Ⅳ　考察

A 児の行動の変化から模倣遊びでは，活動の場面共有性を高めることに有効性があると考える。さらに合唱は，相手をより意識する時間や頻度を高める効果があると考える。また合奏は，相手の行動を待って関わることを習得することに効果的であると考える。

自己調整機能の面では，模倣遊びは「自他調整」や「自己抑制」とともに「自己主張」を引き出す効果があると考える。また，合唱は，「自他調整」と「自己抑制」がバランスよく生起する活動であることが示唆された。合奏は「自他調整」が非常に生起しやすい活動であることが示唆された。今後は A 児の相互交渉において重要な要素となる自己調整機能の働きと，その際の行動の経過について詳細な分析が必要である。

Ⅴ　文献

金澤貴之(2008)聴覚への制約を中心とした重複障害への教育支援.発達障害支援システム学研究,7(2),89-96.

小島道生・池田由紀江(2000)ダウン症者の自己制御機能に関する研究.特殊教育学研究,37(4),37-48.

田坂裕子・白川ゆう子・伊藤啓子(2021)音楽を介したコミュニケーション支援Ⅱ-音楽活動における指導者と前言語期の発達水準に遅滞を示す児との社会的相互交渉の分析-. 鶴見大学紀要第３部,58,49-53.

長濱成未・高井直美(2011)物の取り合い場面における幼児の自己調整機能の発達.発達心理学研究,22(3),251-260.

(IWATA　Masako・HOSOYA Kazuhiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-04

「新たな教師の学びの姿」の実現をめざした校内授業研究に関する一考察

高等支援学校における個別・グループ別による授業研究の取組
◯濵田曜　　仲矢明孝
（兵庫教育大学大学院/岡山県立岡山瀬戸高等支援学校）　（元岡山大学）
KEY WORDS:教師の主体的な学び　校務 DX　働き方改革

Ⅰ．はじめに

教師の在り方について、新たな教師の学びの姿の実現の必要性が提言されている（中央教育審議会，2022）。ここでは、教師自身が主体的に学び続けることや教師同士の学び合いを通じた協働的な学びなどが求められている。教師の重要な学びの場の一つが、校内授業研究であるが、授業研究が形骸化し、意義が希薄になっている（千々布，2005）、共通テーマが決まると押し付けられる校内研究になる（片桐，2022）、校内研修への取組による充実感を感じている教師が少ない（高木・藤井，2010）等の課題が指摘されている。本研究の対象校である A 高等支援学校（以下 A 校）で実施したアンケートでも以下のような記述が見られた。（一部抜粋）

> 指導案の大切さは分かっているし、それを（他の教員に）経験してほしい思いもあるが、負担感ばかりでのやらされる研究が残念だった（中略）。それぞれのやりたいことを語り合い、ワクワクできる授業研究だと嬉しい。

これらの課題に対して、教員個々が研究テーマを掲げる「個別最適な教師の学び」を取り入れた校内研究（古谷，2024）や教員が自分で学びたいものを選択するという、モチベーションをベースとしたグループ研究（葛原ら，2024）が提案されている。A 校でも、各教員が自発的に研究チームを作り、それぞれが研究テーマを掲げる授業研究が行われた。ここでは、A 校の取組の結果を整理・分析することで、教師の主体的・協働的な学びを支えることができる校内授業研究の在り方について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象：A 校の X 年 4 月～X+1 年 3 月の 1 年間の授業研究を対象とする。A 校は比較的軽度の知的障害のある生徒を対象とした高等部単独の特別支援学校で、生徒数は 120 人規模で教員数は約 50 名である。なお、所属機関・生徒には研究の目的、方法について説明し、研究参加への同意を得た。

２．X 年度及び X-1 年度の授業研究の概要

	X-1 年度	X 年度
授業研究の方針・目的	指導と評価の一体化、よりよい授業づくり	生徒の学びの姿を丁寧に見取る、「やりたくなる」授業研究
授業研究の方法	指定された授業のチームで授業研究を行う。	自分たちで授業を指定し、個人または、チームで授業研究を行う。チームごとに研究シートを作成する。
公開授業	指定された授業で、指導案を作成し、全体に授業を公開し授業検討会を行う。	希望する教員は授業を公開し、指導案作成の判断は授業者に委ねる。その他、指導教諭のみが参観する限定的公開も用意する。
実施の確認方法	参観週間を設定し、できるだけ実施するよう呼び掛ける。	個々の教員が公開か限定公開か、公開不可かを判断し用紙に記入し提出する。
授業参観・振り返りの方法	紙に印刷された指導案を配布し、事後に参加可能教員で授業検討会を行う。	タブレット端末のクラウド上で指導案や資料を閲覧し、参観者はクラウド上で参観中にコメントを記入する。授業後は、授業者が省察し、コメントを記入し、全員で共有する。

Ⅲ．結果

１．授業研究・公開授業の実施状況

X 年度の個人研究は 10 件、チーム研究は２名５件、３名４件、11 名１件であり、複数研究に参加した教員は４名であった。また、年間に実施された公開授業は、X-1 年度は１回であったが、X 年度は８回、限定的公開授業は６回と大幅に増加し、複数の授業で公開授業を行った教員も３名いた。なお、公開授業の１つでは、対象授業以外の生徒を下校させ、教員が全員参観できる体制で実施した。

２．教員アンケート・研究シートの結果

A 校で毎年度末に実施されている教員用の学校評価アンケート（４件法）の「本校は、専門性の向上に向け、研修・研究体制ができ、職員の自発的な研修が行われている。」の項目では、X-1 年度は「よくあてはまる」と「ややあてはまる」を合わせた肯定的評価が 66.7%（28/42）であったが、X 年度は 91%（41/45）に増加した。X 年度末に実施した校内研究に関するアンケート（４件法）では、今年度の研究スタイルに関する肯定的評価が 100%（32/32）、全員参観による公開授業では、参加者全員（31 名）が肯定的に評価、研究シートを書いた教員の 95%（19/20）が自らの学びにつながったと評価している。一方で、研究シートについて、複数の授業者がいるにもかかわらず個人研究として作成していたもの 26.3%（5/19）、考察や所感の欄に課題が記されていないもの 36.8%（7/19）であった。

Ⅳ．考察

X 年度の研究スタイルは、従来のスタイルと異なったため教員の戸惑いも予想されたが、多くの教員の主体的な取組と共に、研修に対する充実感を確かめることができた。X-1 年度と異なり、研究のテーマや進め方を一律に決めるのではなく、教員個々のニーズに基づく取組を可能にしたことが主な要因と考えられる。また、指導案や授業感想などの紙面配布が不要で常時閲覧・編集可能な状態など、タブレット端末の活用による即時の情報共有や効率化により隙間時間を活用できる働き方改革、他の教員に見てもらえていることによる働きがいの向上などにもつながったと考える。さらに、全員参観による授業研究は研究活動に取り組む意識向上に有効だったと考える。A 校には自ら学びたいと考えている教員が多く、それを可能にする条件整備の重要性が示唆される。一方、本年度の取組では各教員が設定した研究テーマに関する客観的評価が不十分であり、自己評価が過大または過小になるケースが見られた。今後は、他者評価やピアレビューのプロセスを導入し、教員同士のフィードバックを計画段階から定期的に受けられる体制を作っていくことが必要である。また、教員が自発的に研究テーマを設定し、個やグループで研究を進めたが、結果として個の学びに偏るケースが見られた。授業研究への意欲を高めるには、各教員の主体性を尊重することの重要性とともに、個々の教員の学びを支える校内体制の整備による協働的な研究の推進の必要性が示唆された。

（Yo HAMADA, Akitaka NAKAYA）

知的障害教育における
日常生活の力を育むことを目的とした理科教育の研究

―授業前後の調査を通して―

○池田　みゆき　　今枝　史雄
(大阪教育大学大学院連合教職実践研究科)　　(大阪教育大学)

KEY WORDS:　知的障害　理科教育　日常生活

Ⅰ．はじめに

気象情報など日常生活において理科の知識を必要とする機会は多いものの、知的障害のある生徒は理科が日常生活に結びついていることに気づいていないことが多い。知的障害の特性として目に見えない、生活圏にない自然事象については抽象的であるため、イメージしづらいことが予想される。知的障害教育における理科の実施率は中学部 16.1%、高等部 33.4%であり、他教科と比較して低いことが報告されている（今枝他,2021）。知的障害特別支援学校では、理科教育に関する教材が少なく、理科実験ができる場所や実験器具が少ないことが多い。このような現状で、いかにして知的障害のある生徒が理科教育によって日常生活の力を身に付けることができるかということが課題である。

以上より、本研究では、知的障害のある生徒の学習特性を明らかにし、日常生活の力を育むことを目的とした理科教育を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１.調査対象:知的障害特別支援学校高等部２年生 46 名であった。46 名は学習習熟度別に５つのグループに分かれて理科の授業を受けた。１グループごとおおよそ９名ずつであった。発達段階は高い順から１班、２班、３班、４班、５班であった。**２.授業内容**:取り扱った授業テーマは学習指導要領に基づき、「雲と天気の変化」であった。**３.調査項目・調査方法**:授業前には授業テーマに関する生活経験の有無を問うた。授業後には、育成すべき資質・能力を基に、学習の定着度（知識及び技能）、日常生活に生かせる考察力（思考力・判断力・表現等）、日常生活への活用（学びに向かう力・人間性等）に関する内容を問うた。知識及び技能に関わる質問は「夏に吹く風」について、学びに向かう力等に関わる質問は「天気に応じて服装を考えて登校できたか」等を問うた。**４.授業実施及び調査期間**:202X 年 9 月～202X 年 12 月であった。**５.手続き**:夏に吹く風(知識及び技能)の回答率、正答率を算出した。また、天気に応じた服装(学びに向かう力等)の授業後（10 月及び 11 月）での実施率を算出した。**６.倫理的配慮**:本研究は、大阪教育大学大学院連合教職実践研究科に設置された倫理審査委員会の承認を経て実施した。調査前に研究概要を説明し、同意を得た上で調査を実施した。また、研究発表に対しても同意を得た。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ．結果

１.夏に吹く風の回答率及び正答率について

知識及び技能に関わる質問である「夏に吹く風」の回答率及び正答率を算出した結果を図１に示す。

図１より、１班を除くどの班においても、正答率は 50%以下であり、１班から５班へ発達段階が低くなるにつれて正答率は低くなった。一方、無回答率は発達段階が低くなるにつれて高くなった。

２.天気に応じた服装の実施率について

学びに向かう力等に関わる質問である「天気に応じて服装を考えて登校できたか」について、授業後である 10 月の実施率及び 11 月の実施率を算出した結果を図２に示す。

図２より、全ての班で天気に応じた服装を考え登校する生徒が増えた。また、２班と３班では、２班の方が発達段階は高いが、３班の方が天気に応じた服装を考え登校する生徒が多かった。

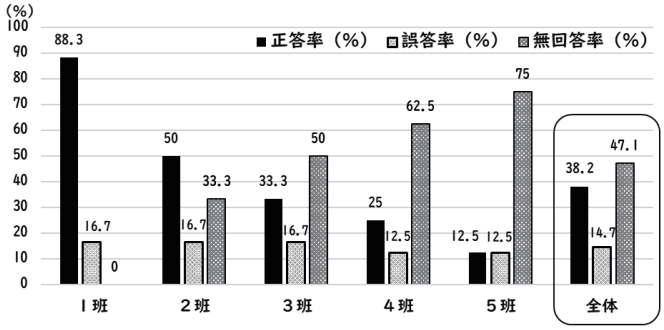


図１．夏に吹く風は？

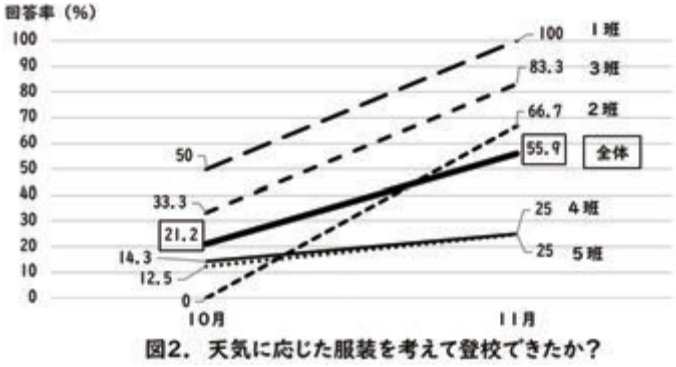


図2．天気に応じた服装を考えて登校できたか？

Ⅳ．考察

夏に吹く風の正答率等の結果から、夏の季節風は目で確認しづらいため、知的障害のある生徒にとってイメージして実感することが難しいことが明らかとなった。文部科学省（2021）の「障害のある子供の教育支援の手引」にも知的障害者は抽象的思考が苦手とあるため、この特徴は知的障害の特性と考えられる。

また、全ての班で天気に応じた服装を考え登校する生徒が増加した。天気予報ニュースや雨雲の観察など生活経験の視点から約１ヶ月天気の変化について授業を行った結果、天気を日常生活で実感して気象情報を理解し（知識及び技能）、天気予報から天気の変化を予想（思考力・判断力・表現力等）しようとした結果だと考えられる。以上のことから、理科教育において日常生活の力を身に付けるためには、自然事象と日常生活との関わりを意識できるような授業を展開していく必要があることが推察される。

この他、単元ごとで学習内容を変更することで、生徒自身にとって、単元間での関連性や連続性が見られない傾向があった。これは、知的障害の学習特性である知識の断片化であると考えられるため、今後、年間を通して、単元ごとの学習内容の関連性を重視する必要があると言える。また、学習内容の定着を図るため、生徒の日常生活との関連を引き続き検討していくことが必要であると言える。

(IKEDA Miyuki, IMAEDA Fumio)

ダウン症児へのひらがな指導に関する実践的研究

―友だちや先生の名前を用いたワークシートによる指導**の効果**―

穴井裕子
（岐阜女子大学大学院・大津市立比叡平小学校）

KEY WORDS: ダウン症　ひらがな　ワークシート

（目的）

ダウン症児には、構音障害が高い頻度で認められる。しかし、ダウン症児の「構音は一貫しない誤りと、語内位置によって変化すること、獲得した音がいつまでも 100%構音できるようにならないことが、佐藤ほか(1992)、大澤(1995)、斉藤(1996)、西村ほか(1997)のいずれの研究でもみられた。」（斉藤 2002）とされており、構音障害の改善は容易ではない。そのため、会話以外のコミュニケーション手段を獲得する必要がある。

（勝部 2024）が、「海外のダウン症児の読み書きは先行研究のほとんどにおいて指導を行うことで獲得する可能性があることが示唆されている。」としていることから、ひらがなの習得によりコミュニケーション障害を改善することが期待できる。

本研究では、ダウン症のある児童に対して、その対象児の特性や興味関心を踏まえて作成したワークシートによる指導を行い、かな文字の読み書きの獲得に対する有効性を検討することを目的とした。

（方法）

対象児

公立小学校の特別支援学級に在籍する 5 年生のダウン症女児（A 児）が研究に参加した。A 児は、研究開始前年の 8 月に教育相談機関で実施された新版 K 式発達検査 2020 で、発達年齢（DA）全領域 3 歳 3 ヵ月であった。明るく、人なつっこい性格で、友だちや先生と積極的に関わり、楽しく学校生活を送っていた。日常生活上の簡単なやりとりを言葉ですることができるが、発話が不明瞭でわかりにくくコミュニケーションが難しいことがしばしばあった。A 児の保護者からは「発話が不明瞭で言っていることがわからないことがよくあるため、ひらがなを習得しコミュニケーションがスムーズにできるようになってほしい」という要望があげられており、本研究の実施および公表について同意を求めたところ快諾が得られた。また、本研究及び発表については、所属校の許可も得ている。

研究実施前に、自分の名前はひらがなで書くことができた。授業中は、褒めるなどのフィードバックにより一定の時間、学習に向かうことができたが、気持ちがのらないときは離席することもあった。

研究実施期間、実施場所および状況

本研究は 202X 年 4 月 9 日から翌年 3 月 21 日の約 1 年間、国語の授業時間内に週 4 から 5 回、1 回約 10 分、公立小学校の特別支援学級の教室内で実施した。A 児の負担に配慮し、体調等により実施を休んだり短時間に変更したりした。

教材

ワークシートは、Microsoft Word（A4 サイズ）で作成した。顔写真を横 1 列に掲載し、それぞれの顔写真の下に名前を記入する欄を設けた（図 1）。A 児と同じクラスに在籍している児童、交流学級に在籍している児童、A 児が在籍している小学校の教員の顔写真を用い、1 枚のワークシートに 5 名ずつ掲載した。名前を記した手本用（図 2）と A 児が記入する解答用（図 1）の 2 種類を作成した。



図 1



図 2

手続き

（1 日目～5 日目）

① 手本と解答用ワークシートを A 児に渡し視写させる。

② 正しく書けているか確認し、間違っている際は書き直させる。

③ 指導者が A 児と一緒に声に出して、1 文字ずつ確認しながら丸つけをする。

（6 日目～）

④ 解答用ワークシートのみを A 児に渡し、記入するよう指示する。

⑤ 書けない文字は、机上に置いたひらがな 50 音表を指導者が指差しで示して教える。

⑥ A 児が指導者の助けを借りずに、5 名の名前すべてを書けるようになるまで、同じワークシートに取り組ませる。5 名の名前すべてを書けるようになったら、次のワークシートに進み、手順①から同様に行う。

(結果)

手本を見ないで書く取り組みでは、名前を構成するかな文字は合っているが、文字の順序を誤って書くことが頻繁にあった（例えば、“ひまり”を“まひり”と書くなど）。約 1 年間の実施で、友だち 26 名と先生 12 名の名前の読み書きができるようになった。練習の過程で、A 児が好意をもっている友だちや先生の名前ほど、早く習得した。また、交流学級での学習の際に、友だちの名前を書いて本人に見せに行き、「○○ちゃん、僕の名前書けるんや、すごいな！」などと友だちに言われることで、他の友だちの名前も書けるようになりたいという思いを強くもち、前向きに本教材に取り組む様子が見られた。さらに、本教材の使用をはじめて 3 ヵ月経過したころから、授業中の離席が大幅に減少した。

（考察）

多くの試行数を要したものの、友だち 26 名と先生 12 名の名前の読み書きができるようになったことから、A 児の人と関わることを好むという特性に合わせた教材を用いて指導をしたことは、効果があったといえる。また、本教材の使用により学習意欲が高められたことも示唆され、その意味でも有効な指導法であったといえる。しかし、単文字の読み書きの獲得には至っておらず、今後かな文字と読みの 1 対 1 対応の習得に向けて指導法を検討する必要がある。

（文献）

・斉藤佐和子「ダウン症児者の言語発達に関する最近の研究」聴能言語学研究 Vol.19 No.1 2002.4

・勝部洋祐　藤川雅人　稲垣卓司　山口穂菜美「ダウン症児の読みの指導法の検討―ひらがな読みの学習における行動随伴性の効果―」教育臨床総合研究 23　2024 研究　p95-107

（ANAI Yuko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-07

知的障害特別支援学校の理科教育の実施に関する調査研究

○白旗音務　　三橋翔太　　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院）　（埼玉大学教育学部）　（東京学芸大学）
KEY WORDS:知的障害特別支援学校　理科　教科別の指導

Ⅰ.目的

特別支援学校学習指導要領によれば、知的障害教育課程における各教科の指導形態は「教科別の指導」を原則としつつ、特に必要があるときには、他教科等と合わせた指導（以下、合わせた指導）をすることができる。その中で理科は、中学部と高等部の必修教科に設定されている。しかし今枝ら(2021)は、知的障害特別支援学校の理科に関する検討が特に行われていないことを指摘している。また、白旗ら(2025)は、知的障害教育課程における理科の実施に、教員の理科の専門性と理科室等の施設設備の必要性を指摘している。

そこで本研究では、知的障害特別支援学校の理科教育の実施状況を把握するとともに、理科教育の実施に必要な教員の専門性や施設設備の現状について検討を行った。

Ⅱ.方法

１．参加者と手続き

１つの県（A 県）の全ての公立知的障害特別支援学校 18 校の中学部及び高等部で理科に関する学習指導を担当している教員（各学部１名）を調査対象とし、郵送法を用いた質問紙調査を実施した。

２．質問内容

令和６年度の「学部の状況」と「理科教育の実施状況」について尋ねた。「理科教育の実施状況」では、表１に基づき、理科の学習指導形態のタイプについて学年ごとに尋ねた。

３．倫理的配慮について

調査参加は各校の意志であること、回答者や学校名等が分かる形での結果の公表は一切行わないことを調査前に送付した調査要綱にて伝えている。また本研究は、東京学芸大学倫理審査委員会の承認を得ている（承認番号 773）。

Ⅲ.結果

１．回答数及び回収率

質問紙を配布した 18 校のうち、16 校の回答が得られ、回収率は 88.9%であった。

中学部の回答数については、17 校に配布し、16 校からの回答が得られ、回収率は 94.1%であった。有効回答数は 15 校であった（有効回答率 93.8%）。

高等部の回答数については、18 校に配布し、15 校からの回答が得られ、回収率は 83.3%であった。有効回答数は 15 校であった（有効回答率 100.0%）。

２．理科教員免許状の保有状況と理科室の設置について

理科教員免許状の保有状況について、15 校の中学部のうち、理科教員免許状を保有する教員が 1 名以上いる学校は 6 校（40.0%）であった。15 校の高等部のうち、理科教員免許状を保有する教員が１名以上いる学校は８校（53.3%）であった。理科室の設置状況について、回答した 16 校のうち、理科室が設置されている学校は１校（6.3%）であった。

３．中学部及び高等部の理科教育の実施状況

中学部及び高等部の全学年において、理科教育は A、B、C のいずれかのタイプで実施されており、D タイプの学校は今回の調査では見受けられなかった。

表２は中学部の理科教育の実施状況である。15 校中、14 校が 3 学年同じ指導形態で理科教育を実施していた。この 14 校のうち、A タイプは３校、B タイプは９校、C タイプは２校であった。また、全 15 校のうち、3 学年を通して理科の教科別の指導を実施している学校（A タイプまたは B タイプ）は 13 校（86.7%）であった。

表３は高等部の理科教育の実施状況である。15 校全てが 3 学年同じ指導形態で理科教育を実施していた。15 校のうち、A タイプは５校、B タイプは６校、C タイプは４校であった。15 校中、3 学年を通して理科の教科別の指導を実施している学校（A タイプまたは B タイプ）は 11 校（73.3%）であった。

Ⅳ.考察

１．理科教員免許状の保有状況と施設設備について

中学部と高等部ともに、全体の半数程度の学校に理科の専門性を有する教員が配置されていないことが示された。また、1 校以外の学校には理科室が設置されていない状況も示された。このことから、知的障害特別支援学校の理科教育の実施において、「教員の専門不足」や「施設設備の不足」の課題があることが推察される。

２．知的障害特別支援学校の理科教育の実施状況について

中学部と高等部ともに、3 学年を通して同じ指導形態で理科教育を実施する傾向があった。このことから、知的障害特別支援学校の理科教育は、学年を通して同一の指導形態で行われることが推測される。

また、知的障害特別支援学校の理科教育は「教科別の指導」を中心に実施される傾向があった。これは、特別支援学校学習指導要領の改訂に伴い、通常学校の教育課程との「学びの連続性を重視した対応」が各学校で行われているためだと推察される。

表１．理科の学習指導形態のタイプ

理科の教科別の指導の実施	合わせた指導で取り扱っている	タイプ
○	○	A
○	×	B
×	○	C
×	×	D

表２．中学部の理科教育の実施状況（単位：校）

	1年生	2年生	3年生	内訳	合計
3学年通して同じ	A	A	A	3	15
	B	B	B	9	
	C	C	C	2	
その他	A	B	B	1	

表３．高等部の理科教育の実施状況（単位：校）

	1年生	2年生	3年生	内訳	合計
3学年通して同じ	A	A	A	5	15
	B	B	B	6	
	C	C	C	4	

謝辞

本研究の実施にあたっては、茨城キリスト教大学文学部児童教育学科の村山亮教授から多大なるご支援をいただきました。感謝申し上げます。

文献

今枝史雄・佐藤麗奈・菅野敦(2021).知的障害特別支援学校の教育課程編成に関する今後の課題―指導形態ごとの実施率と年間授業時間数の分析を通して―.大阪教育大学紀要.総合教育科学.第 69 巻.pp63-76.

白旗音務・鎌田正裕・奥住秀之(2025).中学校理科における密度の教材開発と知的障害特別支援学校での活用.東京学芸大学紀要.総合教育科学系.第 76 巻.pp169-177.

(SHIRAHATA Otomu,MITSUHASHI Shota,OKUZUMI Hideyuki)

協調運動に困難を有する知的障害青年への運動介入の検討

―高等部におけるサーキットトレーニングの群間比較から―

〇石井正幸　　赤木和重
（神戸大学大学院人間発達環境学研究科/兵庫県立のじぎく特別支援学校）　（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）

KEY WORDS: 青年期　知的障害　サーキットトレーニング

【目的】

青年期の知的障害生徒における協調運動の改善に関する先行研究は限られている（石井・赤木，2024）。しかし，協調運動の困難さは学童期以降も継続し，就労や社会参加に影響を及ぼすとされている（(岡・三浦，2007）。このような問題意識を背景に，石井・赤木（2024）は，中学部の知的障害生徒 2 名を対象に 3 か月間のサーキットトレーニングを実施し，粗大運動と微細運動の両方で協調運動の改善が見られたと報告している。しかし，対照群がなく対象者も少数であり，運動支援の効果を十分に検証するには限界がある。

そこで，本研究では，石井・赤木（2024）の介入パラダイムをもとに，実験群と対照群を設定することで，協調運動が困難な知的障害生徒における協調運動の改善の有効性をより精緻に検討することを明らかにする。

【方法】

介入方法：石井・赤木（2024）を参考に，初回から 5 回目までは「5 種目のサーキット」を実施した（Fig.1）。6 回目以降は生徒の提案を取り入れてアレンジし，最終的には 9 種目のコースで実施した（Fig.2）。

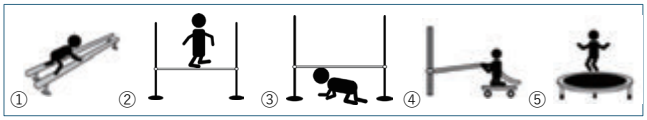


Fig.1　サーキット 5 種目

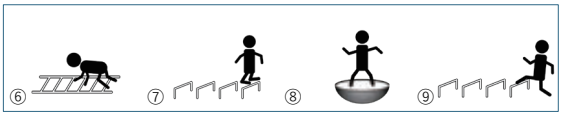


Fig.2　サーキット追加 4 種目

実施手続：高等部 2 年生 2 クラスを対象に，実験群と対照群を設定した。各群とも，週 4 回（1 回 20 分）の朝の活動を 3 か月間継続した。実験群は週 2 回のサーキットトレーニング（全 15 回）と週 2 回のランニング（全 15 回）を行い，対照群は週 4 回すべて（全 30 回）ランニングを実施した。介入前後に協調運動機能を評価し，その変化を検証した。

対象者の選定方法：知的障害を有し，協調運動が困難と判断された高等部2年生10名を抽出し，そのうち8名を分析対象とした。選定には，S-M社会生活能力検査およびHashimoto et al.(2020)の運動質問用紙を用い，保護者および担任教員に調査を依頼した（Table1参照）。

対象者：知的障害を有し，協調運動に困難さが認められた高等部2年生8名(男子7名，女子1名。療育手帳区分B2～A)。うち2名はダウン症(DS)であった。A組4名（生徒A～D）を実験群，B組4名（生徒G～J）を対照群とした(Table1参照)。

評価テスト：先行研究を参考に，粗大運動と微細運動の課題をそれぞれ2種類ずつ実施した。(1)粗大運動は「片足跳び」と「おぼん運び」，(2)微細運動は，「シール貼り」と「はさみ課題」とし，すべて1回の試技で実施した。

倫理的配慮：神戸大学大学院人間発達環境学研究科の倫理審査委員会の承認を得た。

【結果】

本研究で実施した実験群および対照群の事前値のうち，実験群の値は先行研究（平田ら，2011）の値と概ね類似していた。また，実験群では粗大運動課題および微細運動課題の双方において，介入後の改善が確認された。一方，対照群では課題によって記録の後退やばらつきの増加が認められた。微細運動テストのシール貼り課題においては，実験群の平均値は，所要時間が 8.73 秒から 5.60 秒へと短縮され，ズレ（位置の誤差）も 1.01 mm から 0.64 mm へと改善された。また，標準偏差も減少し，作業の安定性が向上した。一方，対照群では速さ・ズレともに平均値が悪化し，特にズレではばらつきも増加した。(Table2 参照)

粗大運動テストのお盆運び課題では，実験群において，所要時間が 7.24 秒から 5.97 秒へと短縮され，歩数も 9.5 歩から 8.5 歩へと減少した。こぼした量については，全員が一貫して 0 を維持していた。速さと歩数の双方で改善傾向が見られた。一方，対照群は，所要時間が 4.87 秒から 7.90 秒へと増加し，歩数も 7.5 歩から 9.25 歩へと増加した。こぼした量は,事前は全員 0 であったが,事後には平均 3.75mL(SD= 4.79)と大きなばらつきを伴って発生し，作業の安定性が低下した。

【考察】

本研究では，特別支援学校高等部の生徒に対してサーキットトレーニングを実施することで，粗大運動および微細運動における協調運動の改善が見られた。特に粗大運動中心の構成であったにもかかわらず，微細運動課題においても改善が見られた点は注目される。これは四つ這い運動や跳躍といった活動によって体幹が強化され，姿勢保持や平衡機能が向上したことが，手指操作の安定化も寄与した可能性がある（石井・赤木，2024)。一方，対照群では遂行のばらつきや記録の悪化が見られたことから，今回の改善は介入効果によるものと考えられる。松坂（2017）は，思春期以降の運動技能の向上は乏しいと報告しているが，本研究の結果は，高等部の発達段階においても，適切な構成と継続的な運動実践により機能的な改善が可能であることを示唆している。

(ISHII Masayuki, AKAGI Kazushige)

Table1 対象者情報

		性別	療育手帳	社会年齢 SA	社会指数 SQ	Hashimoto ら評価
実験群	生徒A	女子	B1	3.7歳	22	48
	生徒B	男子	B2	11.4歳	66	27
	生徒C	男子(DS)	A	4.1歳	24	56
	生徒D	男子(DS)	A	3.8歳	22	59
対照群	生徒G	男子	B1	9.3歳	54	27
	生徒H	男子	B2	13.0歳	76	38
	生徒I	男子	B2	11.4歳	66	39
	生徒J	男子	B1	7.3歳	42	45

Table2 運動評価テスト結果

		シール貼り				お盆運び					
		速さ(秒)		ズレ(mm)		速さ(秒)		歩数		こぼした量	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
実験	平均値	8.73	5.60	1.01	0.64	7.24	5.97	9.50	8.50	0.00	0.00
	標準偏差	3.87	4.19	0.31	0.22	2.45	3.01	3.11	2.38	0.00	0.00
対照	平均値	13.56	14.77	0.63	1.02	4.87	7.90	7.50	9.25	0.00	3.75
	標準偏差	11.75	11.47	0.13	0.54	1.72	3.50	0.58	1.26	0.00	4.79
先行	平均値	4.94		1.06		5.77				0.19	
	標準偏差	2.34		0.55		3.27				0.42	

知的障害特別支援学校高等部における「自己選択・自己決定」に焦点を当てた音楽授業の実践（１）

―インタビューから見える生徒の就労意欲の変化―

○後呂　洋　　高橋　登
（大阪教育大学大学院連合教職実践研究科）　（大阪教育大学教育学部）

KEY WORDS:自己選択・自己決定　音楽　就労意欲

【問題と目的】

知的障害の生徒は、今までの失敗経験からくる劣等感や自信のなさを抱えており、自己効力感も低い（野崎, 2022）。それゆえ学習活動に意欲的に参加できず、経験の少なさからくる自己理解の不十分さがあり、「自分に何ができるか」「何がしたいか」等の将来の「なりたい自分」の未来像が描ききれていないため、就労への自信や意欲が低くなりがちである。また，卒業後のイメージができていないことから、今の学習に「何の意味があるのか」「何のためにやっているのか」理解できず、学習意欲が湧かないことが多い。経験を積み、自己理解を深め、将来と学習のつながりを理解して就労意欲を持つためには、将来に展望を持って学習活動に取り組むキャリア発達を促す視点が必要である。本研究では、著者所属校の学校行事である学習発表会に向けて、教科「音楽」における自己選択・自己決定に焦点を当てた授業実践を行い、「就労意欲」の変化を検証するために半構造化インタビューによる分析を行った。

【方法】

調査対象者　A知的障害特別支援学校高等部に在籍する音楽授業グループの生徒 11 人（男子 9 名、女子 2 名）。対象者には口頭で本実践の主旨を説明し、保護者には文書による説明文を配布、書面による承諾を得た。また、本研究は大阪教育大学倫理委員会の倫理審査を受け、承認された。

授業構成　歌唱練習や楽器体験を経験する期間を設定した。経験によって得られる結果を受容し、自己理解することで、「やりたい」「できる」という意味付け・価値づけされた自己選択・自己決定をできるようになることを目的としている。**歌唱**　曲想の異なる 3 曲を歌唱練習し、アンケートによる自己選択・自己決定を行い、多数票を演奏曲とした。**器楽**　打楽器及び鍵盤楽器による演奏パートを 4 種類提示した。4 種類のパートごとに選択できる楽器を決めて、メロディ・和音パートやリズムパートを設定した。生徒は 4 回の楽器体験期間を経て、担当する楽器を自己選択・自己決定した。**和太鼓**　リズムを 3 種類にパート分けし、1 回の授業ごとにどのパートを担当するか選択場面を設定した。**アンケート･インタビュー**　202x 年 5 月と 202x+1 年 2 月の 2 回アンケートを実施した。アンケートの回答を元に半構造化インタビューを行い、「余暇としての音楽活動を始めるために働きたいと思うか」について全員にインタビューした。さらに、対象生徒 11 人のインタビューを文字に起こし、逐語記録データを作成した上で、生徒ごとに逐語記録上の語りを意味のある最小単位で切片化し、語りの意味を反映する具体的な要約名称をつけるコーディング作業を行った。コーディングした概念は類似する概念ごとにまとめ、より抽象度の高いカテゴリ化を行い（山口, 2023）、どのような関係性を読み取ることができるのか、また、卒業後の音楽活動のための就労意欲について、音楽授業の実践による向上が見られたか、介入前後である 5 月と 2 月のインタビューを比較し、分析した。

【結果】

カテゴリは、「進路選択における自己決定の意識」「音楽授業への意欲」「卒業後に向けた音楽活動への意欲」の 3 つに分かれ、下位カテゴリとして「進路選択における自己決定の意識」は、「進路選択における自己決定の促進的側面」「進路選択における自己決定の制約的側面」の 2 つ、「音楽授業への意欲」は、「音楽授業の興味・関心動機」「音楽授業の挑戦・達成動機」「音楽授業の自己決定動機」「音楽授業の協働・責任感動機」「音楽授業の制約・葛藤要因」の 5 つ、「卒業後に向けた音楽活動への意欲」は、「余暇としての音楽活動意欲」「音楽活動のための就労意欲・経済意識」「音楽活動に関する制約・葛藤・不安」「音楽活動の成功体験・心理的側面」の 4 つの合計 11 に分かれた。カテゴリ内の特徴として、「進路選択における自己決定の促進的側面」は、音楽授業の経験を経たことで、進路選択に向けて意欲的な発言が見られた。「音楽授業の自己決定動機」は、音楽授業での成功体験を発言する生徒が増え、自己選択・自己決定の経験効果があったことが示唆された（Table 1）。「卒業後に向けた音楽活動への意欲」は、「音楽活動を行うために働いてお金を稼ぐ」という就労意欲の向上が逐語記録から見られた（Table 2）。インタビュー逐語記録からの事例を以下に示す。

Table 1 音楽授業の自己決定動機

生徒８：自分にしかこれは演奏できないからこそ責任を持ってやって。そしてもうその本番の学発の時も、まあ自分なりでいいんですけど、うまくできたなって気持ちよく終われたなっていう気持ちがあったんで。あ、自分で決めてよかったなっても思いましたし、責任もそこで、あ、責任感を持ってやってよかったなと思いました。

Table 2 卒業後に向けた音楽活動の意欲（就労意欲の向上）

著者:(カラオケ行くために)働きたい、お金稼ぎたいって思ったりする？ 生徒11:思ったり、めちゃくちゃするっす。自分のしたい趣味とかに、やっぱお金をかけれるっていうのになってます。

【考察】

音楽授業での自己選択・自己決定の経験は、余暇としての音楽活動を行うための就労意欲向上の一因になることが示唆された。音楽授業への意欲は、苦手意識や上手くできるかの不安・葛藤があるものの、自己選択・自己決定による演奏の成功体験の蓄積によって向上し、自ら取り組む主体性や興味関心、責任感も高めることが考えられる。また、音楽授業への意欲の下位カテゴリ同士が相互関係にあり、学習意欲を高めている。さらに音楽授業への意欲向上は、卒業後に向けた音楽活動への意欲にも繋がり、音楽活動のための就労意欲・経済意識と比例して向上している生徒も見られた。その反面、就労意欲向上までは結びつかなかったが、学習意欲が向上し、余暇活動として音楽を趣味でやりたいというライフキャリアの拡充が見られた。

【文献】

野崎善之(2022). 知的障害特別支援学校高等部における就労意欲獲得のための考察―特別支援学校高等部における新しいキャリア教育指導・支援プログラム開発の前段階として. 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, *1*, 107–112
山口富子(2023). インタビュー調査法入門　質的調査実習の工夫と実践　ミネルヴァ書房

(USHIRO Hiroshi, TAKAHASHI Noboru)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-10

知的障害のある生徒のコミュニケーションに焦点をおいた学校生活の実態に関する事例的検討

○橋本　彩乃（宇都宮大学大学院教育学研究科）
岡澤　慎一（宇都宮大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 知的障害　双方的コミュニケーション　事例的検討

目的

知的障害のある児童生徒の学校生活には，様々なわかりにくさが生じやすい．こうした困難の所在について，子どもの視点から学校生活を捉え，検討する研究は少ない．本研究では，知的障害のある児童生徒の学校生活におけるわかりにくさの実態を，子どもと周囲の人との間において取り交わされる信号の受信・発信の方向性や対応関係等の交信関係の観点から検討する．

方法

対象生徒は，知的障害特別支援学校中学部 3 年生の A である．医学的所見は知的障害とダウン症，漏斗胸． 普段は穏やかな生徒であるが，学校生活においては，自発的発信行動が少なく，他者からの働きかけをほとんど受け入れている様子である．月に 1 回程度，行動の調整が乱れ，周囲の物に当たり，泣き出すことがある．

A の在籍学級に筆頭者は，X 年 9 月～10 月の期間，週 3 日，朝の会から昼休みまでの時間，訪問した．A の学校生活の様子を観察し記述するとともに，映像によって記録した．

A と他者との間で生じるやりとりの最小の単位をインタラクションとして書き起こした．そこに，状況条件である「1 授業場面」,「2 作業学習」,「3 日常生活の指導」,「4 休み時間」の別，および，付帯条件の「1 個別の係わり」あるいは「1 一斉指導」の別を記載した．これらを，交信関係の視点から，「1 双方的信号対応型交信関係」，「2 自発的発信行動」，「3 双方的信号非対応型交信関係」，「4 一方的信号非対応型交信関係」，「5 一方的信号対応型交信関係」，「6 信号非受信発信行動」，「7 非交信関係」の観点を設定し，分類した（表 1）．

表 1 信号の交信関係に関する 7 つの観点

名称	受信／対応／発信 (+)：有，(−)：無	行動例
1 双方的信号対応型交信関係	受信(+)対応(+)発信(+)	周囲の状況や他者からの働きかけを理解し，それに合う行動を考えたり調整したりしている姿
2 自発的発信行動	発信(+)	自発的に他者や環境へ働きかける姿
3 双方的信号非対応型交信関係	受信(+)対応(−)発信(+)	発信された信号や周囲の状況に注意が向いているが，内容の理解に及ばないまま，行動をする姿
4 一方的信号非対応型交信関係	受信(+)対応(−)発信(−)	他者からの働きかけや周囲の状況に置かれていると理解していると思われるが，無反応である姿
5 一方的信号対応型交信関係	受信(+)対応(+)発信(−)	周囲の状況や他者からの働きかけに対して理解する間もなく，行動する姿
6 信号非受信発信行動	受信(−)対応(−)発信(+)	ある状況に置かれているが，適合しない行動をする姿
7 非交信関係	受信(−)対応(−)発信(−)	発信された信号に注意が向いておらず，無反応である姿

結果

X 年 9 月から 10 月まで，20 日間，84 時間の観察から，714 のインタラクションを収集した．それらを信号の交信関係に関する 7 つの観点について，4 つの状況条件および 2 つの付帯条件ごとの割合と実数を表 2 に示した。

表 2 より，A が自分で考えて何らかの発信をする，「1 双方的信号対応型交信関係」,「2 自発的発信行動」は，ほとんどの状況条件において，「個別の係わり」の場面で多く生じていた．「個別の係わり」は， A が考えて行動する際の手掛かりとなり，A にとってわかりやすい状況の実現に関与したと考えられる．一方，A にとってわかりにくさが生じていると考えられる「3 双方的信号非対応型交信関係」,「4 一方的信号非対応型交信関係」,「5 一方的信号対応型交信関係」,「6 信号非受信発信行動」,「7 非交信関係」は，4 つの状況条件のすべてで生じていたことや，「一斉指導」のみでなく，「個別の係わり」の場面においても生じていたことがわかった．

表 2 各信号交信での状況条件及び付帯条件ごとの割合

観点	付帯条件	1 授業	2 作業	3 朝の会	4 休み時間
1 双方的信号対応型交信関係	1 個別	39.7% (146)	38.2% (39)	29.6% (40)	40.4% (44)
	2 一斉	14.7% (54)	6.9% (7)	18.5% (25)	2.8% (3)
2 自発的発信行動	1 個別	13.3% (49)	24.5% (25)	6.7% (9)	21.1% (23)
	2 一斉	2.7% (10)	8.8% (9)	14.8% (20)	8.3% (9)
3 双方的信号非対応型交信関係	1 個別	8.2% (30)	3.9% (4)	5.9% (8)	2.8% (3)
	2 一斉	6.3% (23)	2.9% (3)	3.0% (4)	0.0% (0)
4 一方的信号非対応型交信関係	1 個別	0.3% (1)	2.9% (3)	0.7% (1)	0.9% (1)
	2 一斉	2.2% (8)	1.0% (1)	1.5% (2)	0.9% (1)
5 一方的信号対応型交信関係	1 個別	2.7% (10)	7.8% (8)	8.1% (11)	16.5% (18)
	2 一斉	1.1% (4)	0.0% (0)	3.0% (4)	3.7% (4)
6 信号非受信発信行動	1 個別	3.5 (13)	0.0% (0)	0.7% (1)	2.8% (3)
	2 一斉	3.0% (11)	0.0% (0)	5.9% (8)	0.0% (0)
7 非交信関係	1 個別	0.3% (1)	1.0% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)
	2 一斉	2.2% (8)	2.0% (1)	1.5% (2)	0.0% (0)
合計	／	100% (368)	100% (102)	100% (135)	100% (109)

考察

A の学校生活のわかりにくさは，係わり手から発信された信号の意図がわかりにくい，自分で考える時間が保障されていない，置かれている状況に理解が及んでいないなど，様々な特徴があることがわかった．児童生徒のわかる学校生活を保障するために，教師は，こうした細かな実態把握の視点から，係わりや環境設定の検討や改善をすることが重要である．

付記

本研究の実施および発表について，対象の学校および保護者の承諾を得ている．

文献

梅津八三（1976）心理学的行動図．重複障害教育研究所研究紀要，創刊号．（HASHIMOTO Ayano, OKAZAWA Shinichi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-11

知的障害児における計算論的思考の指導に関する研究動向

〇竹田壮平　　小島道生
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS:　計算論的思考　プログラミング教育　知的障害

Ⅰ．問題と目的

計算論的思考（Computational Thinking; 以下、CT）とは、ある問題を定式化し、その解決策を人や機械が効率的に実行できるように表現するための思考プロセスである(Wing, 2017)。知的障害児（以下、ID 児）の CT を育成することにより、①論理的思考力や問題解決能力の向上(Taylor et al., 2017)、②問題行動の減少や社会スキルの向上(Gkiolnta et al., 2023; Michalek et al., 2020)といった効果が報告されている。

CT の育成においてはプログラミングツールの活用が効果的な手法とされている(Grover & Pea, 2013; Wing, 2008)。Juvino de Araújo & Andrade(2021)は、ID 児のプログラミングスキルに関する実践研究を整理した結果、教材の工夫や個別支援、協働作業などの支援がプログラミング学習を可能にすることを示している。一方で、プログラミングスキルの習得ではなく、CT の概念理解が重要であると指摘されている(中島・平田, 2022； Wing, 2008)。現在の研究はプログラミングスキルに焦点を当てたものが多く、CT 育成に向けた指導法に関する知見は限定的である。したがって、ID 児の CT の概念理解を促す指導法のあり方を明らかにすることが今後の課題である。

そこで、本研究では、国内外の ID 児を対象とした CT に関する実践研究を整理・分析し、CT 育成に有効とされる指導法の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象

対象文献は、①CT が提唱された 2006 年以降に発行された学術論文であること、②対象が ID 児であること、③CT の育成を目的とした実践研究であること、④CT が評価されていることの４つの適格基準をすべて満たすものとした。

２．手続き

文献収集の手順は友利ら(2020)を参考にした。

日本語文献は CiNii、英語文献は Web of Science および ERIC、APA PsycInfo で検索・収集した（2025 年５月８日実施）。日本語の文献検索は「知的障害 AND (計算論的思考 OR プログラミング)」とした。英語の文献検索は「(“intellectual disability” OR “mental retardation”) AND “computational thinking”」とした。

データベース検索より文献を特定し、重複した文献を除外した。適格基準に従ってタイトルと要旨を確認し、一次スクリーニングを実施した。その後、全文を確認し二次スクリーニングを実施した。なお対象文献の引用・参考文献欄より、検索から除外された可能性のある論文も対象とした。

分析は Juvino de Araújo & Andrade(2021)を参考にして、対象文献から①出版年数、②使用教材、③支援法、④評価法を抽出し分析した。1 件の文献に複数の手法が含まれている場合は、それぞれの手法を個別に計上した。

Ⅲ．結果

キーワード検索の結果、日本語文献は 45 件、英語文献は 530 件が得られた。重複文献を除外し一次スクリーニングした結果、日本語文献は 22 件、英語文献は８件であった。その後二次スクリーニングを行った結果、日本語文献は 13 件、英語文献は５件が対象となった。さらに対象文献の引用・参考文献欄から４件の文献を加えた。最終的には、日本語文献は 13 件、英語文献は９件が対象となった。内容は以下の通りである。

１．出版年数

対象文献の出版年数は、2006～2010 年ならびに 2011～2015 年は０件、2016～2020 年が 12 件(54.5%)、2021～2025 年が 10 件(45.5%)であった。

２．使用教材

使用教材は、操作が簡便なロボット教材が 14 件(41.2%)、タブレット上でブロックを組み合わせる形式のビジュアルプログラミング言語が 13 件(38.2%)、ICT 機器を用いずにカードの並べ替え等を行うアンプラグドプログラミングが７件(20.6%)であった。

３．支援法

学習支援では、ワークシートの活用が 12 件(32.4%)、ブロックなどの物理的に操作可能な具体物の使用が９件(24.3%)、同年代の仲間と教え合うピアサポートが８件(21.6%)、その他が８件(21.6%)であった。

４．評価法

学習評価は、行動観察が 17 件(45.9%)、心理検査が６件(16.2%)、課題達成状況が５件(13.5%)、ルーブリック評価が４件(10.8%)、その他が５件(13.5%)であった。心理検査は DN-CAS や CAB、WISC-Ⅲの絵画配列が使用されていた。

Ⅳ．考察

本研究の結果から ID 児の CT に関する研究は過去 10 年間で増加し、視覚的・操作的な支援やピアサポートを活用したプログラミングツールによる CT 指導の可能性が示唆された。

ID 児は推論や問題解決、抽象的思考などの困難さにより、プログラミングスキルの習得が容易ではない（Juvino de Araújo et al., 2022）が、ロボットやビジュアルプログラミング言語による学習が可能であることが示された。この結果は Juvino de Araújo & Andrade(2021)の報告と一致した。

CT の学習支援では視覚的・操作的な支援とピアサポートが行われていた。視覚的・操作的な支援は、ID 児の記憶を保持したり試行錯誤を促したりする（Kim et al., 2024; 水内・山西, 2018）。ピアサポートは ID 児が他者を援助する過程で CT を活用し、相互的な学びが促進される（武富, 2022; Wong et al., 2023）。

一方で、CT の評価方法には課題が残る。定型発達児に対する CT の評価はパフォーマンス評価が中心であり、プログラミングスキルに焦点が当てられている（Tang et al., 2020）。ID 児においてもパフォーマンス評価や心理検査が実施されており、CT を評価しているとは言い難い。近年、Relkin et al. (2020)などによって定型発達児向けの CT 評価テストが開発されていることから、ID 児の CT を評価する方法を確立することが今後の課題である。

（主要文献）

Juvino de Araújo, E. C. & Andrade, W. L. (2021) A Systematic Literature Review on Teaching Programming to People with Cognitive Disabilities. *2021 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-8.

(TAKEDA Sohei, KOJIMA Michio)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-12

知的障害特別支援学校高等部における運動習慣の形成に向けた保健体育科の授業

―運動習慣の調査結果から―

〇櫻井優歩　（北海道教育大学大学院教育学研究科）
細谷一博　（北海道教育大学函館校）

KEY WORDS: 特別支援学校　保健体育科　運動習慣

Ⅰ　問題と目的

世界保健機関(2020)は、障害のある人も可能な限り、定期的に身体活動を行う必要があるとしている。さらに、文部科学省(2019)は、保健体育科の目標として、生涯にわたって心身の健康を保持増進する資質・能力の育成を掲げている。しかし知的障害特別支援学校の卒業生について、高畑・中道(2005)は、健康や日頃の運動・スポーツに関心があり運動の必要性を認識しているにも関わらず、家庭では何もできないでいる現状があることを指摘している。そこで本研究では、知的障害のある高校生を対象に、余暇の過ごし方や運動に対する意識等の調査結果から、知的障害特別支援学校高等部における保健体育科の授業の在り方について検討することを目的とする。

Ⅱ　方法

1.対象生徒：北海道H管内に設置されている高等支援学校 2 校と特別支援学校高等部 1 校に在籍する 141 名に配布し､129 名から回答を得た(回収率 91.5%)。

2.実施場所：200X 年 10 月に各学校にアンケート用紙を持参した後、3 ヶ月の回答期間を設けて、12 月末に回収した。

3.分析方法：余暇の項目において、平日又は休日に「運動をいつもしている」と回答した生徒を「運動している群(a 群)」、そうでない生徒を「運動していない群(b 群)」とし、それらを独立変数とした。その他の余暇の過ごし方や運動種目、運動に対する意識を従属変数として、クロス集計した後、割合を算出した。

4.研究倫理：本研究への協力について、対象校 3 校の管理職に対し、紙面と口頭による説明を行い、了承を得た上で実施した。なお、本研究は北海道教育大学倫理委員会に提出し、承認を得ている（北教大研倫 2024092001)。

Ⅲ　結果

1. 平日及び休日の過ごし方：どちらの群も、余暇の時間が短い平日と余暇の時間が長い休日どちらも「テレビ等の視聴(a 群:平日 89.3%、休日 82.1%、b 群:平日 82.2%、休日 85.1%)」や「音楽を聴く(a 群:平日 82.1%､休日 78.6%､b 群:平日 71.3%、休日 73.3%)」､「家族との会話(a 群:平日 78.6%、休日 71.4%、b 群:平日 62.4%、休日 63.4%)」などの静的な活動が上位となった。

2.実施している運動種目 (Fig.1)：運動していない群(n=101)は、集団で実施する運動種目より、個人で実施できる運動種目に取り組んでいる割合が高かった。運動している群(n=28)では、散歩・筋トレなどの個人で実施できる運動種目からバスケットや野球など集団で実施する運動種目など幅広い種目に取り組んでいた。どちらの群も「筋トレ(a 群 82.1%、b 群 40.6%)」や「散歩(a 群 67.9%、b 群 45.5%)」など日常的に一人でできる種目が上位にあがっていた。

3. 運動に対する意識(Fig.2)：どちらの群も「健康でいるため(a 群 89.3%､b 群 68.3%)」や「体力をつけるため(a 群 96.4%、b 群 71.3%)」に運動している・運動したいと思っている割合が高く、「大会に出るため(a 群 25.0%、b 群 29.7%)」や「運動する場所があるため(a 群 42.9%、b 群 50.5%)」に運動している・運動したいと思っている割合は低かった。その一方で健康の保持増進のために運動が必要だと考えている割合が高かった。運動している群では、「運動が楽しい(82.1%)」と答えた割合が多く、運動を義務的に行っているのではなく、楽しみの一つだと捉えていることが分かる。

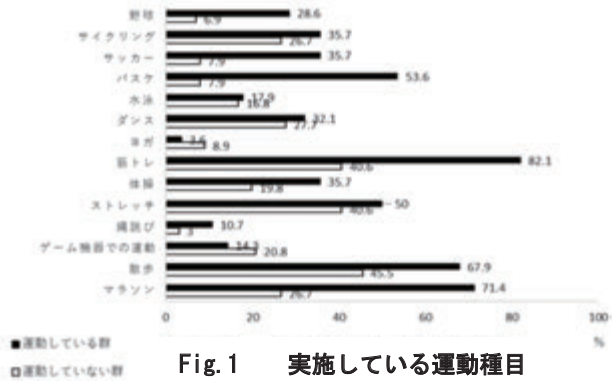


Fig.1　実施している運動種目

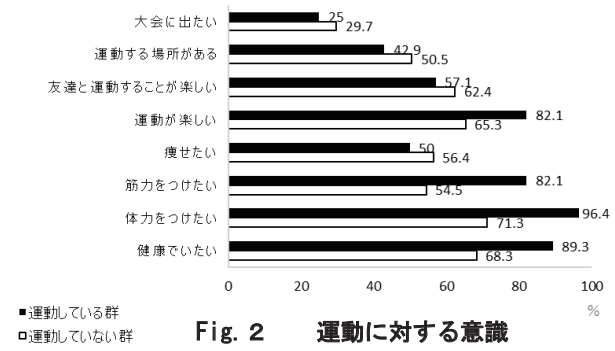


Fig.2　運動に対する意識

Ⅳ　考察

運動していない群の特徴として、静的な運動を好むことや運動の必要性を理解しつつも実行できていないことが明らかとなった。また、運動している群の特徴として、今ある環境で実施可能な運動を選択していることや健康の保持増進のために運動し、さらに運動に楽しみを見出していることが明らかになった。これらの特徴から、保健体育科の目標に向けて、今後は、運動の効果が実感できる仕組みや音楽を取り入れた活動、家庭でできる運動、自分で運動種目を選択できる手立てを取り入れた保健体育科の授業の検討が必要である。

Ⅴ 文献

1) 世界保健機関(2020)身体活動及び座位行動に関するガイドライン.
2) 高畑庄蔵・中道正(2005)肢体不自由のある重度知的障害生徒を対象にした生涯スポーツを目指した支援：３年間にわたる「お手玉ふっきん」の実践を通して.特殊教育学研究、43(1)、31-39.
3) 文部科学省(2019)特別支援学校高等部学習指導要領.

(SAKURAI Yuho・HOSOYA Kazuhiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-13

知的障害がある子どもが感動する和楽器の授業とは

～弦の振動を感じた重度の子どもたちの変容と箏の指導の工夫について～

柳田 和美
（明星大学大学院 教育学研究科）

KEY WORDS:知的障害・音楽・和楽器(箏)

1. 目的

特別支援学校の音楽の授業において、和楽器の指導では、和太鼓を用いたリズム演奏を授業に用いる実践が大半を占めている。しかしながら、箏など弦楽器を用いた授業では、箏が学校に揃っていない、楽器の準備や指導法が分からない等、授業で取り入れられないケースが多く見られる。

本研究では、様々な障害を抱えた知的障害のある子どもが、和楽器の中の弦楽器（箏）に触れたことで、どんな変容があったのか、箏ならではの楽器の特性や、重度の子どもが見せた変容はなぜ表出したのか、箏の指導の工夫がどのように行われたのかを分析し、検証を行う。

2. 方法

A 特別支援学校中学部に在籍する、重度から軽度の知的障害がある生徒 25 名を、生徒の興味・関心や実態に応じて和楽器を分担し、箏 10 名、三味線 3 名、大正琴 2 名、和太鼓 6 名、締太鼓 4 名、音楽の授業や音楽発表会に向けて和楽器の実践を行った。期間は 2024 年 1 月～2025 年 2 月である。

本研究では、和楽器（箏）を担当した、重度の生徒 3 名に焦点を当て、検証実施前と「箏の指導の工夫」によって、重度の子どもたちにどんな変容があったのか検証を行う。

分析方法は、「主体的に和楽器に関わり、協働して音楽活動を楽しもうとする生徒の育成」（2019 年度東京都教員研究生カリキュラム開発研究報告書）の「特別支援学校和楽器の指導法における工夫」を参照しながら、本実践の検証を行った。

「本人や保護者、所属機関等の許可を得て掲載している」

3. 結果

「和楽器の指導における工夫」による生徒の変容　検証結果

生徒 A（障害：自閉スペクトラム症(中度)　愛の手帳 2 度）

生徒の実態 （検証実施前）	特別支援学校　和楽器 箏の指導の工夫	生徒の変容 （検証結果）
木製しゃもじを持って弦を鳴らす。手からの振動に興味をもち、弦を鳴らす。気持ちが向かないと弾こうとはしない。	【調弦の工夫】【場面の工夫】本人のタイミングで演奏できるようにする。集中した時に弦を沢山弾けるよう、演奏の順番の配慮を行う。	箏爪をしっかりつけて弦を鳴らし、弦の振動や響き、音が出る感覚を楽しむ様子が見られた。

生徒 B（障害：難聴・発達障害・知的障害　愛の手帳 1 度）

生徒の実態 （検証実施前）	箏の指導の工夫	生徒の変容 （検証結果）
弦に触れている間は集中しているが、飽きると立ち上がって離席してしまう。椅子に座っていられなくなる。	【補助具の工夫】【場面の工夫】「木製しゃもじ」を持って弦を鳴らせるようにした。集中した時に沢山弾けるよう演奏の順番の配慮を行う。	木製しゃもじで弦を鳴らし、手や指に振動が伝わることで、さらに弦を鳴らし、長い間、音を鳴らし続けることができた。

生徒 C（障害：難聴・ダウン症　愛の手帳 3 度）

生徒の実態 （検証実施前）	箏の指導の工夫	生徒の変容 （検証結果）
箏爪で弦に触れると弦の振動を感じ、自分から音を鳴らす。箏爪の触れ方や弾き方が弱く音が小さい。	【調弦の工夫】【場面の工夫】どの弦を弾いても他の音と合うようにし、好きな友達と一緒に弾いて、音を鳴らす感覚や楽しさを味わえるようにする。	箏爪を滑らかに滑らせて弦の振動を感じながら綺麗な音を鳴らし、友達と一緒に弾くことを楽しむようになった。

＜箏の指導法の利点＞

・箏は、弦の振動を感じて笑顔になる生徒が多かった。

・弦を鳴らすと音色の響きを味わうことができるので、長い時間、弦に触れて楽しむ生徒が多かった。

・沢山の観客が見ている音楽発表会は、緊張していた生徒が多かったが、発表が終わった後、教員や保護者に褒められる事で、様々な生徒の達成感・成就感を育むことができた。

＜重度の子どもたちの変容＞

・箏爪をつけられない生徒には、「木製のしゃもじ」を持たせ、補助具の工夫を行うことで、操作が容易で音を鳴らしやすいので、しばらくの間、持って弾き続けることができた。

・生徒 C は、椅子に長い間座ることが難しいが、箏に触れると弦の振動を感じながら、自分の好きなように音を鳴らせるので笑顔になり、弾いている間は鳴らす事に集中し、静かに楽器に向き合うことができた。

・箏を弾けるようになったことで自分に自信をもつようになり、自己肯定感が高まった生徒が多かった。

4. 考察

＜箏の特性と効果＞

・箏は、弦を鳴らすと指や手に弦の振動がダイレクトに伝わる楽器なので、自己刺激や感覚に没入しがちな重度の生徒には、とても魅力的な楽器である。

・箏は、隣り合った弦を 1 弦ずつ奏でるだけで、繰り返しの奏法（オスティナート）を作りやすく、色音符を見て弾けない生徒でも容易に、即興的に演奏しやすい楽器である。

・箏は、弦を奏でるだけで日本古来の響きが味わえる特徴を持った楽器である。箏に触れる機会を多くもつことで、日本の伝統文化を学び、よさを一層味わうことができる。

・箏は、奏法や調整感、音色の特徴など、楽器の特性や良さを十分に理解して指導することで、重度の子どもたちにその魅力が伝わり、様々な変容が見られた。

・聴覚に障害がある生徒は、弦を弾いている時に、手や指からの振動に意識を集中し、研ぎ澄ませながら弾いている様子が見られた。箏の弦に触れると、手や指から振動がダイレクトに伝わるので、音を手や指から感じとることができるのではないか。

上記により、和楽器（箏）は、知的障害がある子どもが触れたくなる、魅力ある楽器なのではないかと考える。

知的障害がある子どもの和楽器（箏）の指導法について、今後もさらに検証していきたい。

（参考文献）

・「主体的に和楽器に関わり、協働して音楽活動を楽しもうとする生徒の育成」（柳田　和美）
～自ら、生き生きと楽しめる和楽器の指導～
2019 年度東京都教員研究生カリキュラム開発研究報告書

・小学校、中学校音楽科における箏の指導の問題点とその打開を目指して ～洋楽と邦楽の融合による新しい日本歌曲の表現の視点と共に～ （梅村憲子　麻植美弥子　星谷丈生）

・日本の伝統音楽と音楽科の授業（有本 明生）
―「心に響く日本の音色」をどう扱うか―

(Yanagida Katsumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-14

知的障害のある児童生徒の知的機能と適応行動に関する検討

―改訂版鈴木ビネー知能検査と S-M 社会生活能力検査(第 3 版)による調査－

○Nguyen Minh Chau[1)]　橋本創一[1)]　山口遼[2)]　田中里実[3)]　本宮久仁彦[1)]　尾高邦生[4)]　霜田浩信[5)]

1)東京学芸大学)　2)国立特別支援教育総合研究所　3)青山学院大学　4)順天堂大学　5)群馬大学

KEY WORDS:　改訂版鈴木ビネー知能検査, S-M 社会生活能力検査, 知的障害

【問題と目的】

近年、日本における特別支援教育を受ける児童生徒数は増加しており、令和 5 年度には約 64 万人、全児童生徒の 6.8%に達している(文部科学省, 2025)。このうち、特別支援学校に在籍する知的障害のある児童生徒は 141,063 名にのぼり、多様で包括的な支援が求められている。アメリカ知的・発達障害協会(AAIDD, 2021)は、知的障害を「知的機能と適応行動(概念的・社会的・実用的スキル)の双方に明らかな制約があり、発達期(22 歳以下)に生じる障害」と定義しており、個別の特性に基づいた支援の必要性が強調されている。そのため、標準化された指標を用いて、知的機能と適応行動を的確に把握することが重要である。知能の多因子構造を前提とする CHC 理論に基づいた代表的な検査として WISC-V があるが、実施時間が長いために被験者に負担をかけることがあり、実生活への適合度の点で課題も指摘されている。一方、日本独自の知能検査の一つとして挙げられる改訂版鈴木ビネー知能検査(SB-R)は、2 歳から成人までを対象とし、手続きが簡便で項目数が少ないために低負荷に実施できる点が特徴である。特に、知的機能の遅れや偏りのある児童生徒への適用が期待されており、日常生活や学習場面に即した支援の検討に資することができる。本研究では、SB-R および S-M 社会生活能力検査第 3 版(S-M)を用いて、特別支援学校に在籍する知的障害児の知的機能と適応行動との関連を検討する。

【方法】

調査対象は東京都内の知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒 52 名(男子 28 名、女子 24 名)およびその保護者であり、小学部(n=14)、中学部(n=17)、高等部(n=21)に分かれている。データは 2025 年 1 月に収集された。SB-R は臨床心理学を専攻とする大学院生が実施し、保護者には S-M 社会生活能力検査(S-M)を回答してもらった。本研究参加者には、研究目的、方法、参加は自由意志で拒否による不利益はないこと及び個人情報の保護について文書と口頭で説明を行い書面にて同意を得た。

【結果】

SB-R では、課題の正答・誤答に基づいて精神年齢(MA)および知能指数(IQ)を算出し、さらに下位項目を「知識・言語(KL)」「知覚・操作(PO)」「記憶・再生(MR)」「概念・算数(CM)」の恣意的に 4 つの領域に分類した。S-M では、保護者の回答から社会生活年齢(SA)および社会生活指数(SQ)を求め、「身辺自立(SH)」「移動(L)」「作業(O)」「コミュニケーション(C)」「集団参加(S)」「自己統制作業(SD)」の 6 下位領域に分類した。結果として、IQ と SQ の間には中程度の正の相関(r=.55, p<.01)が認められ、SB-R と S-M の下位領域間でも中程度から高い相関(r=.57～.78)がみられた。特に、KL と C、PO と O の間には強い関連が観察された。これは、言語的知識とコミュニケーション能力、知覚処理能力と作業能力との関連性を示唆している。さらに、分散分析の結果から、学部間の比較において、小学部の児童は中学部および高等部と比較して、SB-R (F(2; 49 =11.6, p<.001)および S-M (F(2; 49 =22.77, p<.001)の全下位領域において有意に低い得点を示した。中学部と高等部の間には有意差が認められなかった。

IQ 及び SQ を指標とした知的機能と適応行動の制限レベルは、「最重度(IQ≤19, SQ≤24)」「重度(IQ=20~35, SQ=25~45)」「中度(IQ=36~50, SQ=45~55)」「軽度(IQ=50~70, SQ=55~75)」という 4 レベルに分類した。これに基づくクロス集計の結果から、有意な関連(χ^2(9)=43.61, p<.001)が認められ、多くの児童生徒が中度から重度の制約にあることを示していた。中には、知的機能は軽度でも適応行動において重度の制約がみられるケースも存在し、個別具体的な支援の必要性が示唆された。

【考察】

本対象児らは、知的機能と適応行動における相関が顕著にあり、両機能の低下が知的障害の特徴とされていることが明白であった。特に、心理機能として同一視される言語コミュニケーション領域や操作領域において、SB-R と S-M で関連性がより顕著にみられた。つまり、知的な能力と社会生活における行動スキルの直接的な連関が明白となって現れていた。また、SB-R および S-M の下位領域が小学部と中学・高等部で有意差がみられたことから、小学部段階の発達が認められ、中学部以降の伸長が停滞することが明らかになった。本研究は対象者数が少ない小規模調査であり、今後はより多様な背景をもつ児童生徒を対象に調査範囲を広げること、疾患特性ごとの詳細な分析を行うことが求められる。

(NGUYEN Minh Chau, HASHIMOTO Soichi, YAMAGUCHI Ryo, TANAKA Satomi, MOTOMIYA Kunihiko, ODAKA Kunio, SHIMODA Hironobu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-15

知的障害特別支援学校における不登校支援についての調査

〇本宮久仁彦　橋本創一　Nguyen Minh Chau　山口遼　熊谷亮　尾高邦生　渡邉貴裕　霜田浩信
（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）（東京学芸大学）（東京学芸大学大学院教育学研究科）
（国立特別支援教育総合研究所）（宮城教育大学）（順天堂大学）（順天堂大学）（群馬大学）
KEY WORDS:　知的障害特別支援学校・不登校児童生徒の特徴・実施している支援

（目的）

通常学校における不登校児童生徒の支援に関して、山本(2007)は不登校児童生徒の状態と支援方法をカテゴリー化し、不登校児童生徒のタイプと有効な支援方法を明らかにしている。一方、知的障害特別支援学校に在籍する不登校児童生徒の状態像や支援方法については、複数の事例を紹介した研究はあるものの十分な研究は行われていない。そこで本研究では、知的障害特別支援学校に在籍する不登校児童生徒の状態や行われている支援を明らかにすることを目的とする。

（方法）

1．調査対象

202X 年 8 月に知的障害特別支援学校小学部・中学部・高等部 859 校の学部主事を対象に質問紙調査を行った。依頼状と QR コードを送付し、Google form から回答してもらった。

2．調査内容

調査内容はフェイスシート、不登校や不登校傾向のある児童生徒の在籍人数と診断名についての質問、不登校児童生徒の特徴についての質問 11 項目（友だち関係がうまくいかない等）、不登校児童生徒に対して実施している支援についての質問 11 項目（本人の思いを受容し、教師との関係性を大切にする等）、不登校児童生徒への支援における教師のストレス度合いについての質問から構成されていた。不登校児童生徒の特徴と、実施している支援についての質問は、4 件法（1：全くあてはまらない～4：とてもあてはまる）で回答を求めた。質問項目は、不登校児童生徒の担任経験がある知的障害特別支援学校に勤務する教師 14 人（17 ケース）に対して、半構造化面接によるインタビュー調査を行い、得られた結果を KJ 法を援用して作成した。教師のストレスについての質問は、ストレス度合いを 4 件法（1：全くストレスを感じない～4：とてもストレスを感じる）で回答を求めた。

3．分析方法

不登校児童生徒の特徴と支援に関する回答は、「全くあてはまらない」を 1 点、「あまりあてはまらない」を 2 点、「ややあてはまる」を 3 点、「とてもあてはまる」を 4 点として得点を算出した。不登校児童生徒の特徴（11 項目）は、クラスター分析を用いて分析した。不登校児童生徒に対して実施している支援（11 項目）と、教師のストレス度合いは、平均より高い回答であった群を「高群」、平均より低い回答であった群を「低群」とし、各クラスターとの関連を χ^2 検定を用いて分析した。

4.倫理的配慮

本研究は東京学芸大学研究倫理審査委員会にて承認を得て（816 号）実施した。実施に当たっては書面にて研究の趣旨や個人情報の保護について説明し、調査への回答をもって研究への同意とした。

（結果）

1．不登校児童生徒の在籍状況

小学部 160 校、中学部 143 校、高等部 172 校からの回答を分析対象（有効回答率は 18.4%）とした。不登校児童生徒が在籍していると回答した学校は、小学部 55 校(52.3%)、中学部 87 校(60.8%)、高等部 128 校(74.4%)であった。

2．不登校児童生徒の示す特徴

不登校児童生徒の特徴、不登校児童生徒に対して実施している支援、教師のストレス度合いについては、不登校児童生徒が在籍していると回答があった小学部 45 件、中学部 77 件、高等部 114 件を分析対象とした。不登校児童生徒の特徴を明らかにするために、クラスター分析を行い 4 つのクラスターを抽出することができた。クラスター1(57 名)は、「生活リズムの乱れ」「遅刻や早退」でプラス値を示す群であったため、「生活の乱れ群」と命名した。クラスター2(73 名)は、不登校の特徴の全ての項目でプラス値を示す群であったため、「支援困難群」と命名した。クラスター3(43 名)は、不登校の特徴の全ての項目でマイナス値を示す群であったため、「明確な問題がない不登校群」と命名した。クラスター4(63 名)は、「友達関係」「気分の変動」などの項目でプラス値を示す群であったため、「学級適応・情緒混乱群」と命名した。各クラスターと、所属学部、実施している支援、教師のストレス度合いについての χ^2 検定の結果、「支援困難群」において所属学部、実施している支援の内 5 項目、教師のストレス度合いにおいて有意な関連がみられた。また「明確な問題のない不登校群」において、所属学部、実施している支援の内 4 項目において有意な関連がみられた。支援困難群では、高等部に在籍する生徒数が有意に多く、実施している支援（周囲の生徒に説明、教室以外で過ごせる場所、校内の教員・管理職に協力、SC・SSW、フリースクールや教育委員会）、教師のストレス度合いにおいて、平均より高い回答であった群（高群）の人数が有意に多かった。明確な問題のない不登校群では、小学部に在籍する児童数が有意に多く、実施している支援（周囲の生徒に説明、教室以外で過ごせる場所、校内の教員・管理職に協力、SC・SSW）において、平均より低い回答であった群（低群）の人数が有意に多かった。

（考察）

各クラスターと所属学部との関連は、支援困難群では高等部の人数が有意に多く、高等部では支援に困難を感じる生徒の割合が多いことが明らかにされた。また各クラスターと実施している支援との関連では、支援困難群において実施している支援の内 5 項目で高群の人数が有意に多かったが、明確な問題のない不登校群では 4 項目において低群の人数が有意に多く、児童生徒の示す不登校の特徴の違いによって、実施している支援が異なることが明らかにされた。これらのことから、不登校児童生徒の特徴に基づいて支援メニューを選択することで、不登校支援に経験が浅い教師でも経験が一定程度ある教師と同程度の支援を提供できる可能性が示唆された。今後の課題として、学部によっても不登校の特徴や実施している支援が異なる可能性があるため、学部間の違いを検討していくことが必要であると考えらえる。

（文献）

山本奨(2007)不登校状態に有効な教師による支援方法.教育心理学研究,55,60-71.

(MOTOMIYA Kunihiko, HASHIMOTO Soichi, NGUYEN Minh Chau, YAMAGUCHI Ryo, KUMAGAI Ryoh, ODAKA Kunio, WATANABE Takahiro, SHIMODA Hironobu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-16

知的障害特別支援学校高等部における「探究的な学び」の充実に向けた授業実践と課題

―探究的な学びのプロセスを取り入れた生活単元学習「Ｄスタディ」の実践から―

〇田中智佳　（秋田大学大学院教育学研究科）
前原和明　（秋田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 知的障害　特別支援学校　探究的な学び

（目的）

近年、児童生徒の興味・関心等を生かした探究的な学習等を充実することが目指されている。Easterly and Myers（2011）は、探究型学習が障害の有無で内容理解に差が無かったことを報告している。一方で、知的障害児を対象とした探究的な学習に関する授業実践例はまだ少ない。

そこで本研究では、A 特別支援学校が実施する探究的な学習である「D スタディ」を取り上げ、知的障害特別支援学校における「探究的な学び」の充実に向けた視点等を明らかにする。

（方法）

１．研究方法

本研究では、A 特別支援学校が独自に実施する「D スタディ」の取組を紹介し、課題と改善の視点を確認する。なお、この「D スタディ」とは、生涯学習力を高めるための探究型の学習プロセスを導入した生活単元学習として考案されたものである。

２．研究対象及び分析

A 特別支援学校高等部（生徒 20 人）に対して行った「D スタディ」の授業実践を対象とする。本研究では、「D スタディ」の授業実践に対して、田中・前原（2025）で提示した探究的な学びのプロセスから分析を行い、充実に向けた視点等について検討する。

３．倫理的配慮

本研究は、授業実践を分析対象としており個人情報を活用しないが、守秘義務の遵守及びプライバシーへの配慮等から、個人が特定されないように加工した。なお、A 特別支援学校は研究校として、入学時に本人及び保護者に対して研究協力の同意を得ている。その上で、報告に際しては、特別支援学校校長の許可を得た。

(結果及び考察)

この授業の単元名は、「単元名：楽しむぞ！挑戦するぞ！～調べて調理をしよう～」であり、表１の「探究的な学び」の特質を意識しながら展開した。

まず、生徒と教師及び生徒同士の対話、教育資料を基に興味関心等を把握して「課題の設定」を行った。興味関心が限定的な生徒が多く、課題の設定は多くの教員が難しさを感じており、生徒が新しいことに気を向けるきっかけや試す機会の設定が必要であった。「情報の収集」では、様々な手段の中から生徒それぞれが得意なものを選択し、調理に必要な情報を集めた。専門家として大学教員の協力を得た。調理や試食のあとには、活動の振り返りや感じたことを表現するだけでなく、味や見た目などに関するアンケートを実施し、集めたデータを「整理・分析」し、新たな課題の発見や改善点の検討をして、再度調理の活動をした。一連の活動をサイクルとし、複数回繰り返して発展させることで、生徒が課題を解決するまでの流れをつかみ、見通しをもって主体的に活動する姿を引き出せた。

生徒の中には、家庭でも調理をし、般化したり、探究し続けたりする姿が見られた。しかし、障害の程度によっては、自ら考えを広げることが難しい場合もあり、生徒それぞれが目指す「探究する姿」の検討が必要であると考えられた。また、教員が探究するために必要な力や基盤について共通理解を図ることが、小学部からの段階的な指導が実現し、生徒の探究する力を育むことができると考えられた。

表１　本授業の特徴

特徴	詳細
課題の設定	ITP、保護者の声、話合いから、生徒の希望や疑問をテーマ設定。その際は、タブレットを活用して、友達の考えを参考にした。
情報の収集	インターネット検索、図書室活用で、調理の情報を収集。情報の取捨選択が難しく、家政の専門の大学教員の協力を得た。また、試食後のアンケート調査を活用した。
整理・分析	収集した情報の分類、グラフ化等の分析に基づき話し合いをし、新たな課題の発見や改善策の検討をした。
まとめ・表現	学部での学習発表を設定した。タブレットでスライドを作成し、単元を通した学びや気付きを報告するとともに、大学教員から専門的な講評を得た。
探究のプロセスと発展性	探究プロセスを生徒と共有し、学びの般化や探究の発展を目指した。

（文献）

Easterly and Myers (2011) Inquiry-Based Instruction for Students with Special Needs in School Based Agricultural Education.Journal of Agricultural Education.52(2),36-46.

田中智佳・前原和明（2025）知的障害特別支援学校教員の「探究的な学び」に対する認識と課題. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 80.

(TANAKA Chika, MAEBARA Kazuaki)

交流及び共同学習（総合的な学習の時間）における協同学習導入の効果

○細谷一博　（北海道教育大学函館校）
野口和人　（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS：総合的な学習の時間　協同学習　相互交渉

Ⅰ　問題と目的

小学校の特別支援学級と通常学級児童の交流及び共同学習（教科交流）の実施における相互の関りにおいて，多くの課題が指摘されている(細谷・野口，2023；2024)。交流及び共同学習のねらいの一つが相互理解の促進であることから，相互に関わる機会を確保することは重要である。

そこで本研究では，小学校の知的障害特別支援学級に在籍している児童が参加する交流及び共同学習（総合的な学習の時間）に協同学習を導入した際の典型発達児との相互交渉に及ぼす効果について検討すること目的とする。

Ⅱ　方法

1)対 象 児：小学校の知的障害特別支援学級に在籍している児童 4 年生の女児(A 児)であり，国語と算数以外は通常の学級で学習をしている。通常学級児童は A 児と同じグループに配置された 3 名の典型発達児である。

2.分析場面：1 グループを 4 名の児童で構成するよう，通常学級の児童を 3 グループに編成した。授業は協同学習を用いた総合的な学習の時間(1 単位時間 45 分)を 4 回実施し，A 児が所属するグループの全ての相互交渉を分析対象とした。

3.分析方法：A 児が所属するグループの相互交渉を全て VTR 記録し，全ての言動からトランスクリプトを作成した。その後，以下の 3 点について抽出を試みた。

1)相互交渉の成立率：「A 児から典型発達児に向けた始発の働きかけ」と「典型発達児から A 児への始発の働きかけ」を抽出し，働きかけた後に相互交渉が成立した割合を算出した。

2)相互交渉成立時の働きかけと応答：各相互交渉成立場面のターン数を算出し，その数の多い(中央値以上)場面を分析対象とした。行動内容は田坂・鴇田(2003)を参考に，「相手への働きかけ」と「働きかけに対する応答」に分類し，出現率を算出した。なお，第一筆者と特別支援教育を専攻する学生 2 名が独立して分類し，2 名が一致していた分類を採用した。

3)働きかけの下位過程：4 回の協同学習におけるトランスクリプトから，A 児の課題解決に向けた働きかけの 3 過程（自己の学習理解の促進，解決方法・方略の修正，活動に対する評価）に関するエピソードを抽出した。

4.研究倫理：本研究は北海道教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（北教大研倫 2023052002）。

Ⅲ　結果

1.相互交渉の成立率：典型発達児から A 児への働きかけ，および A 児から典型発達児への働きかけにおける相互交渉の成立率(Table1)では，全ての回で 8 割を超えていることが明らかとなった。さらに A 児も積極的に典型発達児へ働きかけていることが明らかとなった。

2.相互交渉成立時の働きかけと応答：典型発達児から A 児への働きかけ(Table2)では，活動内容や自分の意見を相手に伝える「説明」が多く確認された。また，A 児から典型発達児への働きかけ(Table3)では，文脈に沿った自分の意見や考えを相手に伝える「指摘」が多く確認された。応答では両者ともに相手の働きかけ内容を受け入れたり，それを繰り返して応じたりする「受容」や働きかけ内容を認めたうえで，新しい考えを加えて応じる「同意」の出現が多かった。

Table1　協同学習の実施における相互交渉の成立率

実施回	題材名	典型発達児→知的障害児 総始発回数	成立回数	（%）	知的障害児→典型発達児 総始発回数	成立回数	（%）
協同学習①(#1)	寿司おきねえ	34	30	（88.2）	44	38	（86.4）
協同学習②(#2)	アイスの位置を当てよう	45	41	（91.1）	26	17	（65.4）
協同学習③(#3)	キャラクターの家はどこ	36	32	（88.9）	25	22	（88.0）
協同学習④(#4)	先生はどこだ	41	34	（82.9）	42	36	（85.7）

Table2　典型発達児から知的障害児への働きかけと応答

		協同学習①(#1) 回数	（%）	協同学習②(#2) 回数	（%）	協同学習③(#3) 回数	（%）	協同学習④(#4) 回数	（%）
働きかけ	質問	23	（26.1）	29	（11.0）	33	（17.5）	22	（18.3）
	説明	30	（34.1）	33	（12.5）	101	（53.4）	57	（47.5）
	同意	15	（17.0）	18	（6.8）	44	（23.3）	27	（22.5）
	提示	19	（21.6）	47	（17.8）	10	（5.3）	12	（10.0）
	復唱	1	（1.1）	7	（2.7）	1	（0.5）	2	（1.7）
応答	無反応	10	（11.1）	2	（0.7）	4	（1.8）	25	（16.0）
	受容	33	（36.7）	43	（14.4）	42	（19.0）	82	（52.6）
	同意	4	（4.4）	88	（29.5）	106	（48.0）	14	（9.0）
	確認	43	（47.8）	6	（2.0）	69	（31.2）	35	（22.4）

Table3　知的障害児から典型発達児への働きかけと応答

		協同学習①(#1) 回数	（%）	協同学習②(#2) 回数	（%）	協同学習③(#3) 回数	（%）	協同学習④(#4) 回数	（%）
働きかけ	質問	18	（28.1）	18	（10.9）	19	（18.6）	9	（9.2）
	説明	0	（0.0）	3	（1.8）	3	（2.9）	3	（3.1）
	指摘	33	（51.6）	11	（6.7）	33	（32.4）	54	（55.1）
	模倣	3	（4.7）	2	（1.2）	9	（8.8）	1	（1.0）
	試行	8	（12.5）	59	（35.8）	31	（30.4）	29	（29.6）
	要求	2	（3.1）	0	（0.0）	7	（6.9）	2	（2.0）
応答	無反応	3	（4.5）	1	（0.6）	1	（1.0）	0	（0.0）
	受容	31	（46.3）	24	（14.2）	62	（60.8）	68	（73.1）
	同意	1	（1.5）	63	（37.3）	26	（25.5）	15	（16.1）
	確認	32	（47.8）	5	（3.0）	13	（12.7）	10	（10.8）

3.働きかけの下位過程：「学習理解の促進」では，「皿が 100 円ってこと？(#1)」や他児の発言を聞いて「あ～確かに(#3)」と理解をする様子が見られた。また，「方法・方略の修正」では，他児の意見を聞いたうえで「こっち？(#2)」と言いながら指摘されたカードを確認したり，協議を進める中で「じゃあ，こっちじゃん(#4)」と自分が考えていたこととは異なる方法に修正したりする姿が確認された。さらに「活動に対する評価」では，「じゃあ，これ合っているじゃん(#3)」など，協議に対して評価をする姿が確認された。

Ⅳ　考察

協同学習を用いた交流及び共同学習(総合的な学習の時間)は，A 児と典型発達児の相互交渉が高い割合で生起し，相手を意識した働きかけが見られたことから，相互交渉の機会を確保することができる方法であることが示唆された。さらに，A 児においては学習理解の促進や方法・方略の修正，活動に対する評価が確認されたことから，集団への具体的参加を通して，知識や技巧を習得している姿(学び)は，実践共同体として機能していると捉えることができる。今後は教科学習へ導入した際の相互交渉に及ぼす効果を検討する必要がある。

文献

細谷一博・野口和人(2023)教科交流(体育)における知的障害児と典型発達児の相互交渉．第 61 回日本特殊教育学会ポスター発表,P2A-6.

細谷一博・野口和人(2024)教科交流場面における知的障害児と典型発達児の相互交渉(働きかけ)の様相．第 62 回日本特殊教育学会ポスター発表,P1-14.

田坂裕子・鴇田征子(2003)極低出生体重だった小学校低学年双胎児の発達・学習を促進する協同問題解決．発達障害研究，25(2)，117-128.

(HOSOYA Kazuhiro, NOGUCHI Kazuhito)

知的障害特別支援学校高等部の器楽指導

鈴木奏音
（東京学芸大学教職大学院）
奥住秀之
（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEY WORDS: 教育（高等学校）、知的障害、器楽指導

【問題と目的】
知的障害特別支援学校高等部（高等部）の音楽科における器楽の授業は、様々な側面から児童・生徒の発達に影響を与えることが期待できる。(山出, 2010）ドラムは、音程の理解が必要ではなく、高等部の生徒が演奏を楽しむことができる要素を多く含む。また、ドラムは学習指導要領には記載されていないが、構成する楽器は全て記載されている。
本研究では、高等部の音楽科教員への半構造化面接法（検討１）と、高等部の生徒にドラムの指導実践（検討２）を行い、最後に全体考察を行う。

【検討１　１名の教師を対象として高等部における音楽の器楽に関する意識】

Ⅰ．目的
高等部の音楽科教員を対象として、器楽の授業の実態について検討する。
Ⅱ．方法
１． 参加者と手続き
高等部の音楽科教員（教員Ｂ）を対象とし、30 分程度の半構造化面接法を行った。
２． 内容
高等部の器楽について、筆者が事前に作成した調査項目を使用し、回答を求めた（表１）。
３． 倫理的配慮
本学会の「倫理綱領」を遵守し、人権及び研究倫理上の配慮を行い、教員 B に承諾を得た。
Ⅲ.結果
表１　検討１で用いた調査項目とその回答

調査項目	回答
①高等部の音楽科・器楽の授業で使用している楽器は何か	トーンチャイム、マリンバ、シロフォン、バスドラム、スネアドラム、キーボード
②器楽のうち多く取り組む活動内容は何か。	合奏
③器楽の活動でよく使用する教材、そのうち効果的だと感じられる教材とその理由は何か。	校歌、『Bling-Bang-Bang-Born』
④器楽の指導を展開するにあたって、今後取り組みたいことは何か。	バンド、邦楽、部活や余暇の時間
⑤特別支援学校の高等部における音楽科・器楽の授業が生徒に与える影響は何か。	情緒の安定、表現力の向上、非認知能力の開発、国語力や言語化する力の育成。
⑥生徒の個人差にどのように対応しているか。	楽器を変える、楽しむことを重視する。

Ⅳ．考察
使用教材について、『Bling-Bang-Bang-Born』を使用している理由として、同じリズムを繰り返す場面のある楽曲であるから、生徒がよく知っていて興味を持てる楽曲であるから、といった理由が挙げられた。器楽のねらい達成のための支援として、選曲の工夫が多く挙げられており（松村ら, 2019)、その工夫として、以上の 2 点が考えられる。

【検討２　１名の高等部の生徒を対象としたドラムの指導実践】

Ⅰ．目的
ドラムの指導実践を行い、指導の有効性や限界等について検討することを目的とする。
Ⅱ．方法
１． 参加者と手続き
高等部の 2 年男子生徒（A）を対象とし、計 4 回の指導を行った。
A には知的障害と視覚障害、身体障害があり、音楽がとても好きである。
２． 内容
計 4 回の対面形式で指導を行い、映像で記録を行った。
３． 評価
筆者が作成した評価シートを用い、教員 B が 5 段階で評価を行った。
４． 倫理的配慮
本学会の「倫理綱領」を遵守し、人権及び研究倫理上の配慮を行い、A 及び A の保護者に承諾を得た。
Ⅲ．結果
表２　第１回の評価（○)、第 4 回の評価（★）

評価項目	できている	ややできている	どちらともいえない	ややできていない	できていない
① 曲想と音楽の構造などとの関わりを理解している。	★		○		
② バスドラムの４つうちができる。	○ ★				
③ エイトビートが継続的に叩ける。	○ ★				
④ バスドラムのリズムアレンジができる。	★				○
⑤ 複雑なリズムを叩くことができる。	★			○	
⑥ 演奏の仕方によって音色が変わることに気づくことができる。	★				○
⑦ 曲に対するイメージを膨らませ、どのように器楽表現するかについて思いや意図を持つことができる。(曲想に合わせて強弱や叩き方を工夫することができる。)	○ ★				
⑧ 粘り強く楽器の演奏に取り組んでいる。		★			○
⑨ 進んで楽器の演奏に取り組み、演奏することを楽しんでいる。	★			○	
⑩ 音楽経験を日々の生活に生かそうとしている。			★	○	

Ⅳ．考察
A は基礎的な演奏技術が向上したことで楽器が叩きやすくなり、表現の幅が広がったと考える。成瀬（2008）による音楽科教育の研究から、知的障害のある生徒に対しても、正しい姿勢や楽器の奏法が身につくような指導を行うことで、表現力を発揮できると考えられる。

【全体考察】

ドラムは同じリズムを繰り返す動きが基本であり、生徒にとって身近な楽曲で使用されている楽器である。ドラムの特徴は、教員 B が検討１で挙げた楽曲選択の条件とおおむね一致しており、高等部でのドラムの指導は、指導や教材の幅を広げる可能性があると考える。
また、検討２において、A は演奏技術の向上が、表現力の向上につながった。合奏を楽しむ基盤として、個人や少人数での指導を行い、技術力の向上を図ることが大切である。

【引用文献】

成瀬朋子（2008）学校音楽教育研究,12,79-80
松村日菜ら（2019）日本教科教育学会誌,第 3 巻,2,61-70
山出智世（2010）音楽教育実践ジャーナル,7,41-42

(SUZUKI Kanon, OKUZUMI Hideyuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-19

知的特別支援学校における行動障害のある児童の適応行動促進を目指した支援の検討

－機能的アセスメントと代替行動の形成－

〇田口　藍　　中山　健　　青木　康彦
（福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻）　（福岡教育大学大学院）　（福岡教育大学大学院）

KEY WORDS: 応用行動分析学　行動障害　機能的アセスメント

（目的）先行研究では，行動障害のある児童生徒には応用行動分析学（Applied Behavior Analysis：以下，ABA）の機能的アセスメントに基づく支援が有効とされている（平野・半田，2021）。

本研究では，知的障害特別支援学校における行動障害のある児童生徒および支援の実態を明らかにするとともに，ABA に基づく機能的アセスメントおよび環境調整を活用した支援の実践的有効性を検証することを目的とした。

（方法）以下のように行った。

１．研究期間：202X 年 7 月～202X+1 年 3 月

２．研究対象：某県内の知的障害特別支援学校 1 校。教員 63 名と児童生徒 156 名を対象とし，個別支援の対象は小学部 2 年生の男子（以下，A児）とした。

３．手続き：以下のような手続きをとった。

１）行動障害に関するアンケート調査

厚生省（1998）の強度行動障害判定基準を参考に，自傷・他傷・多動など 11 項目の行動障害について，児童生徒 156 名を対象にアンケート調査を行った。行動障害の有無・内容や行動上の問題に対する困り感と支援方法を担任が記入した。

２）行動障害のあるA児への介入支援

アンケート調査の結果から，小学部に在籍する知的障害のあるA児を選定し，ABA に基づく支援計画を立案して介入を実施した。A児には「飛び出し」行動が頻繁に見られた。

４．評価方法：調査データは記述統計によって分析した。A児の行動分析には動機付けアセスメント尺度（Motivation Assessment Scale：MAS；Durand，1990）を用いた機能的アセスメントを行い，正反応生起率と問題行動の発生数を記録・比較した。

５．研究倫理：A児の母親に研究の目的・方法・成果・権利を口頭および書面で説明し，同意を得た。また，研究成果の発表についても書面で同意を得た。A児の在籍校の校長にも研究実施の許可を得た。

（結果）以下のような結果が得られた。

１．行動障害に関するアンケート調査の結果

156 名の児童生徒に対するアンケート調査では，33.3%にあたる 52 名に行動障害が認められ，合計 139 件が報告された。行動別では他傷，自傷，激しいこだわりが多く，小学 3 年生以降に急増し，小学 4 年生で最多となった。教員の困り感では「教員の人手が取られる」が最多で，支援策は「個別対応」が主であり，機能分析の実施は 3%にとどまった。

２．A児への介入支援の結果

A児の飛び出しは，観察により「朝の準備後～朝の会まで」「帰りの準備後～帰りの会まで」の自由時間帯に多く生じていた。MAS の結果，行動機能は①物や活動の要求，②注目要求，③感覚要因，④逃避要求の順となった。そこで，絵カードを用いた「適切な要求行動（＝正反応）の獲得」と「飛び出しの減少」を標的行動とし，まず絵カードを用いた要求行動の形成のため，別室介入を行い，その後教室での介入により般化を図った。図 1 に別室介入期の正反応生起率と飛び出しの生起数，図 2 に介入前の飛び出しの生起数および教室介入期の正反応生起率と飛び出しの生起数を示した。

飛び出しの平均生起数は，ベースライン期には朝 2.18 回，帰り 3.81 回と高かったが，別室介入期には 0.15 回に減少し，教室介入期には朝 0 回，帰り 0.4 回となり，介入後は大幅に減少した。正反応生起率は，別室介入期の第 1～第 3 セッションでは 0%であったが，第 4 セッション以降は，ほぼ 100%を維持した。また，教室介入期においては，朝の第 1 セッションのみ 80%であったが，それ以降は朝・帰りともに 100%を維持した。

（考察）本研究の結果から，ABA に基づく段階的な支援および環境調整が，行動障害のある児童に有効であることが確認された。特に，刺激の少ない別室において絵カードを用いた要求行動を提示・定着させた上で，刺激の多い教室環境へ般化を図ったことで，適応行動が安定し，行動問題も大幅に減少した。また，支援者を担任へ切り替えた後も正反応生起率が維持され，人的般化が達成されたことが示された。さらに，担任との半構造化面接では，家庭でも口頭による要求行動が見られるようになったとの報告があり，家庭場面への般化が進んでいることがうかがえた。以上の結果から，児童の行動の機能を的確に捉えた個別的な支援が，望ましい行動の定着および行動問題の予防・軽減に寄与することが示唆された。

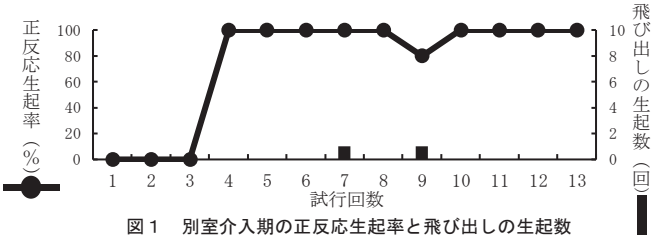


図１　別室介入期の正反応生起率と飛び出しの生起数

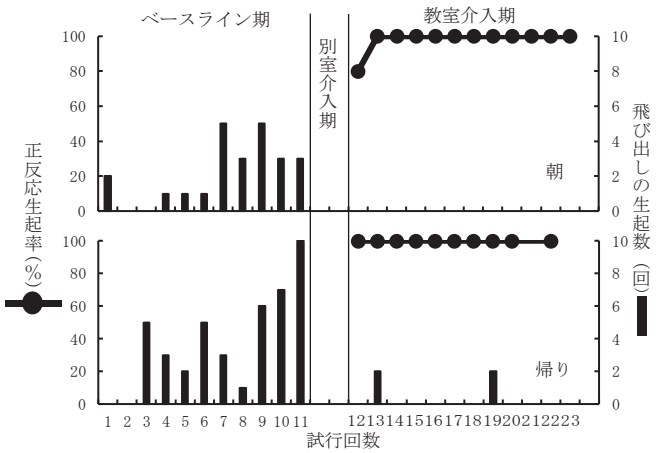


図２　介入前の飛び出しの生起数および教室介入期の適切な要求行動の正反応生起率と飛び出しの生起数

（文献）

平野香穂・半田健(2021) 行動障害を示す知的障害のある生徒を対象とした機能的アセスメントに基づく支援－行動障害の低減と生活の質の向上に関する事例的検討. 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要，29，117-127.

（TAGUCHI Ai，NAKAYAMA Takeshi，AOKI Yasuhiko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-20

小児における認知的柔軟性と概念の階層性

～語連想課題における反応の発達的変化～

〇内城あまね　　平田正吾
（東京学芸大学大学院教育学研究科）　（東京学芸大学総合教育科学系）

KEY WORDS: 認知的柔軟性, 語連想課題, 概念

（目的）

かつてルリヤ, A.R.(1979/1982)は、語の意味（「犬とはどんなものですか？」）を小児に定義させた場合に、２つのタイプの反応が生じることに注目していた。すなわち、「犬は吠える」というような対象が持っている具体的な諸特性や状況に注目した実物・行為的反応と、「犬は動物です」というような特定のカテゴリーに関係づける言語・論理的反応である。発達的には、第１の反応がまず現れ、その後第２の反応へと移行するとされる。こうした反応の変化は、意味ネットワークの形成ともおそらくは対応しており、現在でも注目に値する現象だと思われる。内城・平田(2025)は、特定の具体物（例：うさぎ）を、連想的な関連（にんじん）や分類学的な関連（サル）に応じて、自発的に分類するカテゴリー柔軟性に関して、５歳までの小児では連想的な関連に基づく分類がまず現れるのであるが、そこから分類学的な関連に基づく分類へと切り替えることが難しいことを報告している。本課題における連想的な分類は上述した実物・行為的反応と、分類学的な関連は言語・論理的反応と類同であるようにも思われるが、語連想課題においても、分類課題と同様の認知的柔軟性の低さは現れるのだろうか。この点について検討することは、知的障害のある児童生徒の概念理解や認知的柔軟性の評価を考える上でも重要であろう。本発表では、定型発達児に対して語連想課題を実施し、刺激語に対する回答内容の自発的切り替えについて検討した。

（方法）

１）対象児. 定型発達児 88 名。その内、４歳から６歳の幼稚園児が 51 名、９歳から 10 歳の小学生が 37 名である。対象児の知的機能の指標として、絵画語い発達検査(PVTR)を実施し、その修正得点を分析に用いた。調査実施及び結果の公表に関する同意は、保護者より書面で得ている。

２）語連想課題. まず「鳥とは、どのようなものですか」という質問を口頭で行い、対象児の回答を記録する（反応１）。その後、「他に何かありますか」と再質問を行い、回答を記録する（反応２）。「クッキー」と「トラック」に関しても、同様の手続きで測定を行った。その後、各回答を「実物・行為的反応（飛ぶ、食べる、走るなど）」、「言語・論理的反応（動物、お菓子、乗り物など。「ケーキ」など同一カテゴリーに含まれるものも本反応とした）」、「その他（しりとりなど音韻に基づく反応や、回答理由を類推することが困難）」に分類した。分類は、研究実施者２名の合議により行った。その後、各刺激語に関して、反応１と反応２で、実物・行為的反応及び言語・論理的反応が出現している場合を３点、言語・論理的反応のみが出現している場合を２点、実物・行為的反応のみが出現している場合を１点、その他を０点として得点を算出した。３つの刺激語における得点の総和を、語連想得点として主な分析の対象とする。

（結果と考察）

各刺激語における得点の分布を見たところ、０点の者を除くと１点か３点となっている対象児がほとんどであり、２点となっていた者は少数であった。このことから語連想課題において、まず実物・行為的反応のみが現れ、その後に言語・論理的反応が併せて出現するという反応の推移を推定することができる。図１は、語連想課題の得点に対する PVTR の修正得点の関係を、loess 曲線で近似したものである。PVTR の修正得点が 40 以上の者（語彙年齢７歳７ヶ月）では、語連想課題の得点がほとんど４以上となっており、ある刺激語に対して、実物・行為的反応と言語・論理的反応のいずれも出現していることが分かる。

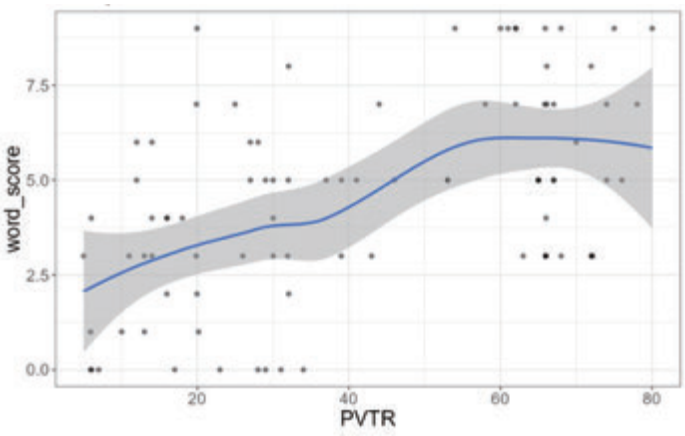


図１　語連想得点と PVTR の修正得点

先行研究を踏まえると、動物や食べ物、乗り物という概念それ自体は、本研究で対象とした年齢の小児では既に理解している可能性が高い。それにも関わらず、語彙年齢が７歳未満の幼児において、実物・行為的反応のみが現れやすいことは、ルリヤの指摘を裏付けると共に、幼児における認知的柔軟性の低さが、語連想課題でも認められることを示している。今後はこうした認知的柔軟性の制約が、知的障害児でも同様に認められるのか検討していく。

（文献）

1) ルリヤ, A.R. (1979/1982). 言語と意識, 金子書房.
2) 内城あまね・平田正吾(2025). 日本認知心理学会第 23 回大会ポスター発表, P1-65.

(NAIJYOU Amane, HIRATA Shogo)

ダウン症のある生徒における文脈情報を手がかりとした感情認識能力に関する検討

鯛　海音　　小島道生
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 知的障害,感情認識,文脈情報

Ⅰ.問題と目的

感情認識能力とは、自分や他者の本質、原因、結果を理解する能力と定義されており（Cavion et al.,2020）、社会適応の成功と失敗に影響するとされている（Schelegel et al.,2012）。また、感情認識を高める方略として文脈情報が挙げられる。文脈情報は感情を認識し、ラベル付けする能力に影響を与える（George et al.,2018）。感情認識において困難さを抱えているのがダウン症（DS）者である。DS 児・者の感情認識では、恐怖（Cebula et al.,2017）や嫌悪（Santana et al.,2014）、怒り（Kasari et al.,2001）の感情で認識が困難とされている。また感情認識の困難さとして認知や知的障害だけでは説明ができない感情特異性仮説（Rojahn et al.,1995）が主張されているが DS 児・者では未だ詳細は明らかとなっていない。さらに、ID 児を対象とした文脈情報を手がかりとした際の感情認識への影響は明らかとなっているが DS 児・者は明らかとなっていない。

以上より本研究の目的は、DS 生徒と定型発達児との比較から文脈情報を手がかりとした感情認識能力の特徴を明らかにする。また、DS 生徒の課題点数と MA、CA と TD 児の課題点数と CA の相関を分析することで感情特異性仮説を検討する。

Ⅱ.方法

1.対象：精神年齢（MA）3-5 歳、生活年齢（CA）が 13 歳-18 歳である DS 生徒 25 名および、CA4 歳-6 歳の TD 児 25 名対象とした。

2.調査内容:個別面接によって以下の課題を実施、DS 生徒に対しては田中ビネー知能検査Ⅴも合わせて実施した。

感情認識課題：先行研究をもとに①線画②顔写真③文脈ありの 3 種類から構成された感情認識課題を作成し用いた。①は喜び、悲しみ、無表情、怒り、あいまい驚きの 6 感情、②は喜び、悲しみ、嫌悪、怒り、恐怖、驚きの基本 6 感情、③も②同様に基本 6 感情を対象とする。検査者は回答者にそれぞれ 1 枚ずつ写真を提示し、「この写真の顔はどんな感情（表情）をしていますか」と教示を行った。検査者は回答者の選択した感情とそのように考えた理由を記録した。

3.分析の方法:分析方法は次の 4 つである。①DS 生徒、TD 児の感情認識課題の平均得点の有意差を検討するため Mann-Whiyney U test を実施した。②DS 生徒、TD 児それぞれの群内で 3 課題間の平均得点の有意差を検討するため反復測定分散分析を実施。③感情認識課題の得点と MA・CA の相関を明らかにするためスピアマンの順位相関分析を実施。

4.倫理的配慮：本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た上で実施した（課題番号;筑 2024-60A）。

Ⅲ.結果

①DS 群（n = 25）と TD 群（n = 25）間で比較した結果、線画（U = 191.00, >.05）、顔写真（U=217.00,>.05）、文脈あり課題（U = 217.00, *<.01*）、および総合得点（U = 143.50, *<.01*）で線画、総合得点で DS 群の得点が有意に高かった。②DS 群、TD 群それぞれの群内での反復測定分散分析の結果を Table 2 に示す。両群ともに Bonferroni 補正後の比較で有意な差は見られなかった。③MA との関連では、線画課題得点においてのみ有意な正の相関が認められた（ρ=.394, p = .022）。

課題間の相関についても、DS 群内ではいずれの課題間においても有意な相関は認められなかった。

Table.1 反復測定分散分析の結果

群	条件	平均値（M）	標準偏差（SD）
DS群（n=25）	線画	3.2	1.29
	顔写真	3.04	1.65
	文脈あり	4.04	1.51
TD群（n=25）	線画	1.86	0.46
	顔写真	2.57	0.34
	文脈あり	3	0.29

一方、TD 群では、CA と線画課題得点との間に強い正の相関が確認された（ρ= .716,< .001）。また、課題間の相関では、線画と顔写真（ρ= .705,< .001）、線画と文脈あり課題（ρ= .533,<.013）間に有意な正の相関が認められた。

Table 2 スピアマンの相関分析結果

群	条件	相関係数（ρ）	ρ値	有意性
DS群（n=25）	CA × MA	0.018	0.933	n.s.
	CA × 線画	-0.135	0.519	n.s.
	CA × 顔写真	-0.138	0.509	n.s.
	CA × 文脈あり	-0.02	0.925	n.s.
	MA × 線画	0.394	0.022	*
	MA × 顔写真	0.022	0.918	n.s.
	MA × 文脈あり	0.278	0.178	n.s.
	線画 × 顔写真	-0.067	0.749	n.s.
	線画 × 文脈あり	0.18	0.388	n.s.
	顔写真 × 文脈あり	0.18	0.388	n.s.
TD群（n=25）	CA × 線画	0.716	0	**
	CA × 顔写真	-0.123	0.595	n.s.
	CA × 文脈あり	0.098	0.671	n.s.
	線画 × 顔写真	0.705	0.001	**
	線画 × 文脈あり	0.533	0.013	*
	顔写真 × 文脈あり	0.209	0.363	n.s.

※（*：p < .05, **：p < .01, n.s.：有意ではない）

Ⅳ.考察

本研究では、ダウン症（DS）生徒と定型発達（TD）児における感情認識課題の得点を比較し、特に線画課題、文脈あり課題、総合得点において DS 群が TD 群を有意に上回る結果が得られた。DS 群は視覚的・具体的手がかりに基づく感情認識が得意であり、言語的ラベリングよりも文脈情報を活用することで認識精度が高まる可能性が示唆された。Wishart & Pitcairn,（2000）や McKenzie et al.,（2001）も同様に、DS 者は抽象的な感情ラベルの理解が難しいと非言語的な手がかりに基づく感情理解は可能であると指摘している。また、MA と線画課題得点との間に中程度の相関が認められたことから、抽象的な課題においては認知発達水準が影響する可能性が考えられる。

一方、上記の結果は DS 群の感情認識能力が単純に CA や MA の水準に比例して発達するのではなく、課題の形式や処理要求に応じて特異的なパターンを示すという感情特異性仮説を支持するものであると解釈できる。とりわけ、線画課題の得点のみが MA と有意に関連していた点は、抽象化された視覚情報に対する処理が DS 児にとって比較的、知的能力に依存している可能性が考えられるこの結果は、Wishart & Pitcairn（2000）が指摘したように、DS 児が具体的で文脈に富んだ情報よりも、抽象的情報の処理に困難を抱えやすいという先行研究の知見と一致しているのではと考えられる。

これらの知見は、特別支援教育における自立活動の指導、とくに感情理解、認識の支援において、視覚的・文脈的手がかりを活用した方略が有効であることを示しており、今後はその具体的な指導モデルの開発と実践的検証が求められる。

Ⅴ.文献

George Murray, Karen McKenzie, Aja Murray, Kathryn Whelan, Jill Cossar, Kara Murray & Jennifer Scotland. (2018) The impact of contextual information on the emotion recognition of children with an intellectual disability. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilitie, 32(1), 152-158.

(TAI Kaito, KOJIMA Michio)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-22

知的障害特別支援学校における理科教育の可能性

〇丸山　裕也
（信州大学教育学部附属特別支援学校）
KEY WORDS:特別支援学校での教科教育、授業分析、障害特性に応じた指導

（目的）

知的障害は、知的能力の程度や他の障害との重複により、一人一人の障害の状況が異なっている。その中でも共通する障害特性として「知的能力」と「適応能力」の弱さがあり、指導には以下の点に留意することが必要である。

〇学習によって得た知識技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい。

〇成功体験が少ないこと等により、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない。

〇実際的な生活経験が不足しがちであることから、抽象的な指導内容よりも、実際的・具体的な内容の指導が必要である。

このような特性を踏まえて、知的障害のある児童生徒に対して効果的な指導を進めるため、各教科等を分けずに、これらの一部又は全部を合わせて指導を行う指導の形態が多くの学校で実施されている。しかしながら、理科の観察や実験を通じて身の回りの現象を不思議と感じる場面では、合わせた指導だけでなく、教科としての理科教育を行った方が効果的ではないかと筆者は考えている。

本実践では、上記の障害特性について考慮しながら、知的障害特別支援学校での理科教育を実施し、その可能性について検討を行った。

（方法）

（１）対象

長野県 A 特別支援学校の中学部の生徒 6 名
（男子 2 名女子 4 名）
長野県 B 特別支援学校の中学部の生徒 4 名
（男子 2 名女子 2 名）
計 10 名

（２）実施をする学習の場の選定

長野県 A 特別支援学校では個別学習の時間（40 分）
長野県 B 特別支援学校では PLUS の時間の学習（40 分）

（３）個人情報の取り扱いについて

本研究で対象となった生徒の写真、およびデータの使用については、本人および保護者に許可を得て使用した。

（４）実験の手順や注意事項について

実験の手順や注意事項については口頭だけの指示ではなく、「4 コマ漫画の様に流れが分かる形で示すこと」や、「教師の演示を行うこと」、「教師の演示を動画で撮影したものを事前に確認をし、必要に応じて後で確認ができるようにすること」に取り組み、知的障害のある子どもが安全に観察・実験に取り組むことができるようにした。

(結果)



図１　スターリングエンジンの実験

実践初期に行った実験の様子について図１に示す。この実験では教師が「子ども達にとってインパクトのある実験の方がよいだろう」と考え、スターリングエンジンをお湯で温めて、その温度差で稼働させた時の様子である。実験の最初は興味を持っていた生徒であったが、後半になるにしたがってあまり興味をもてずに、積極的に参加をしない姿が多く見られた。実験後に「またこの実験をやってみたいか」を尋ねたが、「もういいかな」と回答していた。このことは、子どもの興味関心に即しない実験は学びに繋がりにくいのではないかと考える。同様に、教師が提案した「アルギン酸ナトリウムを使用したつかめる水」の実験も子どもたちにとって興味に繋がっていなかった。

図２に実践の中期に行った「貝殻の変化」についての実験の様子を示す。この実験は生徒から「骨や貝殻は硬いけど、溶けると聞いた。本当かどうか確かめたい。」という発言があり、その興味関心に合わせた実験である。



図２，３　貝殻の変化についての実験

酢酸（食酢）に貝殻を浸ける実験の手順を説明すると、「酢で貝殻が溶けるわけがない」と発言した生徒も、反応が始まり貝殻から泡が出始めると興味深そうに眺めて、観察用紙に記録を始めた。また、しばらく食酢に浸した貝殻を触察するときには指で押して硬さを確かめたり、食酢に浸していない貝殻との違いを見比べたり、気が付いた変化についてクラスメイトと話し合う姿に繋がった。このことから、子どもの疑問を基に理科教育を行うことは、現象に対して疑問を持ち、積極的に観察・実験に取り組むことに繋がっていたと考える。

（考察）

本研究から、知的障害特別支援学校で行われている合わせた指導だけではなく理科教育として授業を行うことで知的障害教育の場面でも身近な現象に興味をもったり、その現象がどのような現象か確かめるために観察・実験に積極的に参加をしたり、それらから分かったことについて生徒同士で話し合う姿に繋がることが見いだせた。ただしそれらの姿に繋がるためには、教師側が子どもの興味関心、疑問を解決できるような実験の題材を探したうえで、実験の手順を障害特性に応じて準備するなどして、知的に障害のある子どもが意欲的に理科に参加をしていくことができる場面を設けることが重要であると考える。

（謝辞）

本研究は長野県科学振興会、中谷医工計測技術振興財団の研究助成を受け、実施を致しました。また、本研究の公開について許可を得ております。重ねて深く感謝の意を表します 。

(MARUYAMA Yuya)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-23

知的障害特別支援学校小学部の児童に対する帰宅準備に関する行動連鎖の形成

エコロジカルな要因の分析と強化のタイミングを工夫する支援を通して

仲村あかり　　須藤邦彦
（山口大学教育学研究科）　（山口大学特別支援教育コース）
KEY WORDS: 帰宅準備　特別支援学校　行動連鎖

（目的）

帰宅準備などへ日々繰り返し行われる「日常生活の指導」は児童生徒の自立に重要な役割を有している（秋田県教育委員会,2018）が、特別支援学校（あるいはニーズを有する子ども）においては課題が生じやすい場面でもある（熊野ら，1994)。なかでも太田（2012）は、特別支援学校小学部の自閉症、知的障害の２年生に対し朝の荷物整理や着替えに関する行動連鎖の困難さの要因を分析し、空き教室での環境調整、支援手順の視覚化や統一、行動連鎖後の強化子の導入を行い、標的行動の行動連鎖を形成した。しかし、特別支援学校では空き教室や教員の不足が課題となっており（文部科学省,2021；文部科学省,2022)、在籍する教室内で完結する支援方法の検討も必要である。そこで、本研究では帰宅準備に関する行動の連鎖が途切れやすい児童に対し、その要因を分析したうえで教室内で可能な支援を実施する。具体的には、一部の行動を即時強化するといった、後続事象を工夫することでその場で実施可能な支援による効果を検討した。

（方法）

１．対象者

特別支援学校小学部に通う知的障害、ADHD、自閉症スペクトラム障害を有する１年生の児童を対象とした。３日間の予備観察から、周囲の人の声や動き、あるいは教室内の掲示物や教材等に注意がそれる行動や頭を振って髪の毛が顔に触れる感覚に没頭する行動などによって、帰宅準備に関する行動の連鎖が頻回に途切れてしまう様子が観察された。担当教員はその都度遂行を促す指示を行っていたが、送迎車を待たせているなどの理由から一部を代行していた。

２．研究期間

X 年６月から 11 月までの８回のデータを計測。

３.倫理的配慮

本研究へは自由意志で参加し、拒否・中断による不利益はないことや個人情報保護が保護されることについて保護者に説明し同意を得た。なお、山口大学倫理調査委員会の承認を得た。（承認番号：2024－062－01）

４.標的行動

水筒やファイル等の荷物をそれぞれの置き場から集め、かばんにしまう 20 項目の行動とした。

５．手続き

（1）BL 期：担当教員が手順書をもとに口頭で帰宅準備を指示した。標的行動を動画で記録した。

（2）介入期：介入１では、逸脱が生じやすい標的行動の直後に強化子（パズルのピース）を提示した。介入２では、すべての標的行動が生起した後に強化子（介入１で使用したパズルの全ピース）を提示した。いずれの介入でも、３種類４ピースからなるパズルをその都度選択させたうえで、行動項目と強化子が記された手順書を示しつつ、帰宅準備に取り掛かるよう指示した。標的行動が自発された場合は、自力でできたことを言語賞賛した。５秒以上、標的行動が生起しなかった場合は、段階的なプロンプト（言語、指差し、身体介助）を示した。

（結果）

結果を図に記した。BL 期では帰宅準備に平均 475.5 秒を要していたが、介入１では平均372.3秒に、介入２では平均165.6 秒に減少した。BL 期では標的行動の自発数が平均 4.5 回だったが、介入１では平均８回、介入２では平均 12.6 回に増加した。介入１を実施直後から、標的行動の自発数が増加し帰宅準備に要する時間も減少したが、パズルのピースで遊ぶ行動やパズルのピースのみを集めるといった行動が散見された。介入２では、これらの逸脱が減り、標的行動の連鎖がスムーズになった。また、教師の帰宅準備を手伝う申し出に対して自力で行うことを主張したり、操作が苦手な標的行動（例えば、リュックを閉める行動等）について手伝いを要求したりする等の様子が見られた。研究終了から６か月後においては、手順書を見ながら自力で標的行動を素早く（45 秒程度で）完遂する様子が確認された。

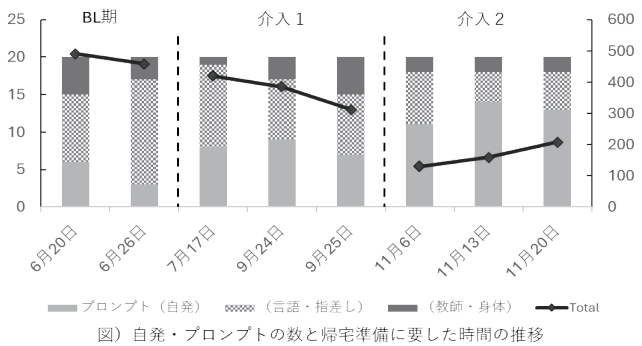
（考察）

本研究は、行動連鎖が途切れる要因を分析したうえで、まず一部の行動を即時強化する支援を行い、その後強化を遅延させた。太田（2012）は行動連鎖が途切れやすい知的障害の児童に対し、エコロジカルなアセスメントを実施したうえで、別室から教室へと支援の場を調整することで朝の準備行動に関する行動連鎖を形成にした。本研究は、先行研究の知見を支持するとともに、強化子の提示の仕方が教室内での行動連鎖の形成に影響する可能性を示唆した。

（主な引用文献）

太田千佳子・青山真二（2012）自閉症児の行動連鎖を妨げる要因のエコロジカルな分析の指導の展開－特別支援学校での登校後の荷物整理と着替えの場面を通して－.特殊教育学,50（4）,393－401

秋田県教育委員会（2018）特別支援学校日常生活指導ガイド.2025 年５月 30 日
https://www.pref.akita.lg.jp/uploads/public/archive_0000032758_00/%E6%97%A5%E5%B8%B8%E7%94%9F%E6%B4%BB%E3%81%AE%E6%8C%87%E5%B0%8E%E3%82%AC%E3%82%A4%E3%83%89.pdf



図）自発・プロンプトの数と帰宅準備に要した時間の推移

(NAKAMURA Akari, SUTO Kunihiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-24

人を避ける行動から「しっぽとり」へのシェイピング

知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する療育

○山口泰聖[1]　奥田千世[1]　翠川清香[2]　大口美空[3]　芹沢紬[4]　下山真衣[5]
（[1]信州大学総合人文社会科学研究科）（[2]株式会社スタートライン教育ツボミ園）（[3]長野県安曇野養護学校）
（[4]信州大学教育学部附属特別支援学校）（[5]信州大学学術研究院教育学系）
KEY WORDS: 知的障害，集団遊び，シェイピング

（目的）

自閉スペクトラム症児は，限定的な興味関心といった特性が見られる。また，一人遊びや単純遊びが多く，集団遊びやごっこ遊びは少ないとされる（Holmes，2005）。こうした特性に対し，遊びのスキル獲得を目指した支援が行われ，一定の効果が報告されている（Cally et al, 2020）。また，社会的関わりのある集団遊びを支援する有効性も示されている（藤原・園山，2015 など）。だが，重度知的障害を伴う事例は限られ，対象の遊びもごっこ遊びなど一定の言語理解を前提した事例も多い。そこで本研究は，発語のない知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対し、シェイピングを用いて集団遊びのしっぽとり遊びの形成を目的とする。

（方法）

1．参加児：知的障害と自閉スペクトラム症のある男児 1 名で指導開始時は 4 歳であった。Vineland-Ⅱでは，受容言語 1 歳 2 か月，表出言語 9 か月，遊びと余暇 1 歳 1 か月，粗大運動 1 歳 8 か月であった。2．倫理的配慮：本研究は所属大学において卒業研究の一環として実施した。研究の目的・方法について対象児の保護者に十分な説明を行い，書面にて同意を得たうえで実施した。なお，本研究は，ヘルシンキ宣言の倫理原則に準拠して実施し，個人情報の保護と匿名性には十分に配慮し，得られた情報は研究目的以外には使用していない。3．研究期間と場所：20XX 年 4 月～20XX+1 年 2 月に大学のプレイルームで実施した。1 回 45 分の療育のうち，5～10 分を本研究に充てた。4．手続き：本課題の指導は応用行動分析を学んだ大学生及び大学院生が担当した。＜フェーズⅠ＞は複数の指導者が A 児を追いかけ，接近を回避しようとする行動をさらに追いかけ捕まえて高い高いをして逃げる行動を強化した。＜フェーズⅡ①＞は，指導者がひもをA児の目の前に提示し，取れたら強化した。＜フェーズⅡ②＞は指導者がひもを腰に付けて立ち，A 児が追って取れたら強化した。＜フェーズⅡ③＞は，複数の指導者がしっぽを付けて走り，2 人以上のしっぽを取れば強化した。いずれの場面も A 児の自発行動が見られない時は身体プロンプトを用いた。

(結果と考察)

フェーズⅠにおける人を避ける行動から逃げる行動への変化を Fig.1 に随伴性ダイアグラムで示した。また，フェーズⅡにおけるしっぽとりの正反応率の変化を Fig.2 に示した。

指導開始時点で A 児は指導者との接触を避ける傾向があった。指導者が近づき，A 児の身体に触れる（A）と肩を内側に寄せて回避した（B）。結果，指導者らは関わることを恐れ，接触や指示が減少した（C）。つまり，A 児の「肩を内側に寄せる」行動が指導者の接触や指示を除去し，負の強化が起きたと解釈される（Fig.1 上段）。そのため，指導者の関わり方を改めた。A 児に近づき（A’），肩を寄せるなど回避的な行動（B’）を示したら更に追いかけたり，高い高いを行うことで A 児にとって好ましい結果（C’）を提示し，正の強化による関わりに転換した（Fig.1 下段）。結果，人を避ける行動から逃げる行動に発展し，遊びとして追いかけっこが成立した。

Fig.1　人を避ける行動から逃げる行動の随伴性ダイアグラム

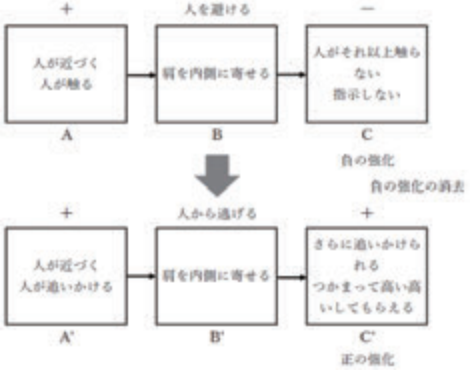
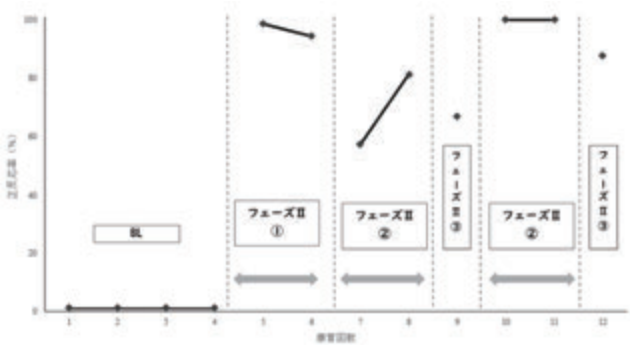


Fig.2 「しっぽを取る」行動の正反応率



引き続き集団遊びとして「しっぽとり」をシェイピングした。フェーズⅡ①は比較的すぐに達成された。目の前のひもを取る行動は導入されやすかったと言える。だが，フェーズⅡ②と③への移行は正反応率が大きく低下した。これはしっぽを取ることに時間が掛かり強化までの時間が長くなったこと，身体プロンプトの増加が原因だと考えられた。そこでフェーズⅡ③への移行を一度やめ，再びフェーズⅡ②に取り組んだ結果，しっぽを取る行動の正反応率が安定し，確実にシェイピングできたことでフェーズⅡ③が達成された。

以上から，人を「避ける」行動から「逃げる」へ転換し，「しっぽを取る」という遊びの中核的行動をシェイピングすることで行動レパートリーが広がった。よって，既存の行動を起点に集団遊びの手がかりとなり得る行動を形成することの重要性が示された。本研究の課題は，条件統制が不十分な点である。特に追いかける時間や距離は重要な条件である。また，保育園などの場で般化されるかの確認が求められる。

（文献）

Cally,K et al (2020) A Systematic Review and Meta-analysis of Interventions to Improve Play Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*, 91-118

Holmes,E, & Willoughby,T (2005) Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability,30*(3),156-164

藤原あや・園山繁樹（2015）自閉スペクトラム児に対する社会的遊びの指導　―遊びの条件がスキルの獲得と般化に及ぼす影響―. 自閉スペクトラム研究，*12*(2),33-43

(Yamaguchi Taisei, OKUDA Chise, Midorikawa Sayaka, Oguchi Miku, Serizawa Tumugi, Shimoyama Mae)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-25

知的障害児における量の大小判断の学習過程に関する研究

－系列化課題と対象の知覚的影響要因の関連性－

○宮崎 仁美　・　吉川 一義
（金沢大学大学院人間社会環境研究科）（金沢大学大学院教職実践研究科）

KEY WORDS: 知的障害　系列化　学習過程

【目的】

本研究は、知的障害児を対象に２歳６か月頃に獲得する大小の対概念獲得から７歳頃に学習する媒介項を用いた測定（間接比較）に至る獲得過程を明らかにすることを目的とした。宮崎（2024、2025）は、教材の形状が大小判断に影響し、特に系列化においては、立方体、円、長方形の順に判断の難度が高くなることを報告した。本報告では、大小判断による系列化に焦点を当て、判断獲得の順序と系列化対象の知覚的要因の影響を検討した。

【方法】

１）対象児：知的障害のある児童９名（５年生）

２）方法：表１に示す系列化課題を実施した。系列化の対象物は、円、立方体、長方形の３種類。系列化対象の個数は 10 個と５個とし、同一形状における対象物間のサイズ差を 0.8 ㎝と 1.6 ㎝とした（表１）。

３）結果の整理：系列化対象の形状・個数・サイズ差ごとに、達成者の割合（達成率）を算出した。そして、課題遂行時の操作を、基点設定の有無（教材の一部を揃えているか）・置き直しの有無・完成度から評価して分類した。なお、基点の設定は、対象物の中心や端を基点として重ねる、並べる（下端の揃え、中央部の揃え）操作を抽出した。

４）倫理的配慮：本研究のデータは教育活動の一環として収集し、データ収集と公表について学校長から了解を得た。

表１　課題の手続きと対象物

教材	手続き
円 	対象物を不斉一に提示し、「だんだん大きくなるように並べてください」と教示した。 ①直径３㎝～10.2 ㎝の 0.8 ㎝ずつ大きくなっている 10 個の円 ②10 個の円の内、小さい方の１～５番目 ③10 個の円の内、１・３・５・７・９番目
立方体 	対象物を不斉一に提示し、「だんだん大きくなるように並べてください」と教示する。 ①一辺３㎝～10.2 ㎝の 0.8 ㎝ずつ大きくなっている 10 個の立方体 ②10 個の立方体の内、小さい方の１～５番目 ③10 個の立方体の内、１・３・５・７・９番目
長方形 	対象物を不斉一に提示し、「だんだん長くなるように並べてください」と教示する。 ①９㎝～16.2 ㎝の 0.8 ㎝ずつ長くなっている 10 個の長方形 ②10 個の長方形の内、小さい方の１～５番目 ③10 個の長方形の内、１、３、５、７、９番目

【結果と考察】

表２　系列化課題達成率

達成率	立方体	円	長方形
50%	５個(差 1.6 ㎝) ５個(差 0.8 ㎝) 10 個(差 0.8 ㎝)	５個(差 1.6 ㎝) ５個(差 0.8 ㎝)	
40%		10 個 (差 0.8 ㎝	５個(差 1.6 ㎝) ５個(差 0.8 ㎝)
30%			10 個(差 0.8 ㎝)

結果、対象物の形状、個数、サイズ差によって達成率が異なり（表２）、知覚的要因が課題の達成に影響すると思われた。すなわち、立方体は個数やサイズ差で達成率が変わらなかったが、円と長方形は、個数やサイズ差によって達成率が異なった。10 名の課題遂行時の操作について、基点設定の有無・置き直しの有無・完成度で分類した。各操作の組合せを用いた対象児の数により、線の太さを変えて表記した（図１a～d）。図１a～d は円 10 個（0.8 ㎝差）・５個（0.8 ㎝差）の課題遂行過程において、基点を揃えた場合と揃えなかった場合について示した。図 1b と 1d から、５個の円（0.8 ㎝差と 1.6 ㎝差共に）であれば、達成者に着目すると基点を揃える操作がなくても完成できたが、10 個（0.8 ㎝差）の場合、基点の設定が無いと完成できなかった（図 1a と 1c）。

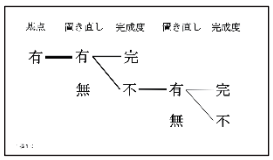


図 1a 円 10 個
（揃えた場合）

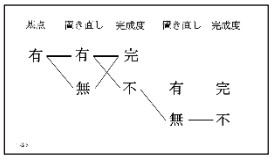


図 1b 円５個
（揃えた場合）

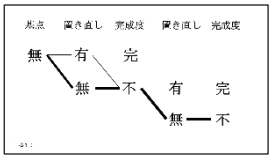


図 1c 円 10 個
（揃えない場合）

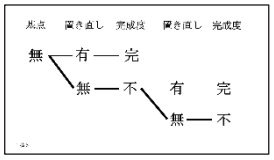


図 1d 円５個
（揃えない場合）

他の対象物についてみると、長方形は個数やサイズ差に関係なく基点の設定がないと完成できなかった。これに対して、立方体は、置かれた状態で底辺が揃うため、基点を設定する操作の必要がなく、個数やサイズ差の影響を受けなかったと考えられた。そして、課題完成者の操作から、対象物の基点を揃えて置き直しを繰り返しながら完成に至るパターンが多かった。他方、未完成者に最も多いパターンは、対象物の一部を揃えることなく、置き直しもないものであった。

以上のことから、まず、大小判断には比較対象物の形状の影響を受け、立方体、円、長方形の順で難度が高くなる。その要因には、比較には「基点を揃える」操作が重要であることがわかった。特に 10 個の円の課題は、揃える部分を特定せず、一部分を揃えることで可能なため、長方形の比較における基点設定操作に繋がる課題と思われた。これより、大小比較のための基点となる「枠」の設定が有効と思われた。

【文献】

・宮崎仁美（2024）「知的障害児における量の大小判断の学習過程に関する研究」日本特別ニーズ教育学会第 30 回記念研究大会発表要旨，pp153-154
・宮崎仁美（2025）「知的障害児における量の大小判断の学習過程に関する研究」金沢大学大学院教職実践研究科実践研究報告書，第８号，pp148-162

（MIYAZAKI Hitomi・YOSHIKAWA Kazuyoshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-26

知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の共同注意を促す教師の関わり方に関する文献検討

○柳沼佑介　　佐々木銀河
（筑波大学大学院人間総合科学学術院・筑波大学附属久里浜特別支援学校）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：知的障害　自閉スペクトラム症　共同注意

（目的）

本邦の特別支援学校（知的障害）においては、自閉スペクトラム症（ASD）を伴う児童生徒が高い割合で在籍している。知的障害を伴う ASD 児は、知的障害を伴う非 ASD 児よりも共同注意が生起しにくく[1]その困難さは ASD 児の中核的な症候と指摘されている。一方で、共同注意は言語や社会性の発達を促進する機軸スキルとも考えられているため、特別支援学校においても ASD 児の共同注意を促す支援や指導が求められている。本文献研究においては、学校教育の重要な要因の一つである「教師の関わり方」に焦点を当てて ASD 児の共同注意に関する研究を調査し、その動向を明らかにするとともに、今後の課題を検討することを目的とした。

（方法）

1.論文選択の適格基準:

対象が知的障害を伴う ASD 児であるもの、教師の関わり方を検討しているもの、査読付論文であるものの３点を適格基準とした。

2.文献の検索方法:

（１）英語論文の検索

2025 年 5 月 23 日に PubMed にて検索を行った。検索語は、第１キーワード：autism、第２キーワード：(joint attention)、第３キーワード：(teacher OR school)とし、それぞれのキーワードを用いて AND 検索を行った。

（２）邦語論文の検索

2025 年 5 月 23 日に J-STAGE にて検索を行った。検索後は、第１キーワード：「知的障害」、第２キーワード：「自閉」、第３キーワード：「共同注意」とした。

(結果)

検索結果より 452 編（PebMed 339 編、J-STAGE 113 編）を抽出し、そのうち 34 編（PebMed16 編、J-STAGE 18 編）が適格基準を満たした。抽出された文献から、共同注意を促す「教師の関わり方」と、その結果促される「ASD 児の共同注意行動」の視点から文献の整理を行った。

共同注意を促す教師の関わり方として最も多く報告されていたのは Kasari らによる JASPER プログラム[2]の研究(8 件）であった。JASPER プログラムにおける教師の具体的な関わり方としては、「対象と人への注意の橋渡し」（子供と同じ対象に教師も注意を向けながら、「見て！」と言って玩具と子供を交互に見る等)、「要求行動への応答」（指差し、視線、発声への迅速な応答等)、「非言語的注意行動のモデル化」（教師自ら興味深いものを見たときに子供と視線を合わせる、指差しする、驚きや喜びを共有する等）であった。これらの関わり方により応答的共同注意も始発的共同注意も増加するが、特に ASD 児が自分から他者との関心を共有しようと意図して行動する始発的共同注意が重視されていた。

本邦における報告では、動作法によって共同注意を促す関わり方の報告[3]が 7 件と最も多かった。動作法による関わりでは、「身体を通じた働きかけ」（ASD 児の身体を支えたり、一緒に動いたりする）や「情動的交流遊び」（笑顔や声かけ、視線の合わせ方）が特徴であり、その関わりの結果として、視線の一致や要求言語行動等の ASD 児の共同注意の割合が増加したことが報告されていた。

また、本邦においては SCERTS モデルに基づく関わり[4]や共同行為ルーティンによる関わり[5]が報告されていた。

ASD 児の共同注意を促す関わりは、教師と子供の一体一での関わり場面を文脈としている報告が多かったが、上述の SCERTS モデルや共同行為ルーティンによる関わりでは、子供同士の関わりも重要な文脈としていることに特徴が見られた。また、先の Kasari らの報告では、子供同士の関わりに焦点を当て、遊びを通して仲間とつながるためのスキルを育むための指導を検討していた[6]。

（考察）

共同注意を促す教師の関わり方が様々に検討されていた。関わり方の共通点としては、いずれも子供の興味・関心や教師と子供との関係性の構築を重視していた。一方で JASPER プログラムでは比較的自由度の高い非程構成的な文脈において始発的な共同注意がより促されていたり、共同行為ルーティンでは決められた構成的な文脈での他者との意図共有が促されていたりする点に相違点があり、文脈や場面ごとに促しやすい共同注意があることが推察された。今後、学校生活の場面ごとに促すことが効果的な共同注意の特徴や教師の関わり方を検討していくことで、学校生活での文脈をより活かした形での「共同注意を促す教師の関わり方」を検討していくことができるのではないかと考えられた。

（文献）

1)Loveland, S. & Landry, S.(1986) Joint attention in autistic and language delayed children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,16,335-350.

2) Lawton K, Kasari C.(2012) Teacher-implemented joint attention intervention: pilot randomized controlled study for preschoolers with autism.*Journal of consulting and clincal Psychology*. 80(4),687-93.

3)宮脇幸菜・千川隆（2019）自閉症スペクトラム障害の児童への VOCA を用いた要求言語行動の形成を含む動作法指導パッケージの効果.リハビリテイション心理学研究,45(1),3-13.

4)西山剛司（2014）共同活動「荷物運びゲーム」を通した意図共有の発達支援　SCERTS モデルを通した実践から.自閉症スペクトラム研究,11(2),39-48.

5)青木雄一・吉井勘人（2023）特別支援学校における自閉スペクトラム症児の意図理解から意図共有への発達向上アプローチ-共同活動、役割反転模倣、三項関係への能動的参加に着目して-.発達心理学研究,34(3),168-182.

6) Shire SY, Shih W, Bracaglia S, Kodjoe M, Kasari C.(2020) Peer engagement in toddlers with autism: Community implementation of dyadic and individual Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation intervention.*Autism*,24(8):2142-2152.

(YAGINUMA Yusuke, SASAKI Ginga)

高等学校における知的障害のある生徒のカリキュラム調整の特徴

○山野真梨紗　　米田宏樹
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：知的障害　高等学校　学校設定教科・科目

１．問題の所在と目的

インクルーシブ教育の実現に向けて、障害のある生徒の通常カリキュラムへのアクセスの保障が重要となっている（UNESCO, 2005）。しかし、日本では通常学級における知的障害のある生徒は「特別の教育課程」の編成の対象ではないことから、通常カリキュラムの中に知的障害の教育的ニーズを汲み入れ、それ自体を改変するといった実際的な研究は十分に行われていない。そこで本研究では高等学校で知的障害のある生徒を受け入れている自治体独自の実践を対象に、通常カリキュラムに対してどのようなカリキュラム調整を行っているかを明らかにした。今回は各学年の教科・科目及び単位数に着目して検討を行った。

２．研究方法

【対象校】特別入試制度で知的障害のある生徒を受け入れる公立高等学校を対象とする。自治体 A では 11 校（普通科 3 校、総合学科 6 校、職業学科 2 校）、自治体 B では 18 校（普通科 18 校）、計 29 校である。自治体 A は受験時に療育手帳の所持が必須となっているが、自治体 B は所持に関係なく、中学校や家庭などでの学習や生活の全般の様子から知的障害があると判断される生徒も含まれる。

【対象資料】①「令和 6 年度教育課程実施計画（教育課程編成報告書）」、②令和 6 年度『学校設定科目』及び『学校設定教科に関する科目』届（『学校設定科目』の設置について（届出））、③「令和 6 年度指導と評価の年間計画」を対象とした。資料の収集に際し、各学校に学校・自治体名を匿名にした上で研究発表を行う旨を説明し、同意が得られた場合に、資料を提供していただいた。さらに自治体 HP、情報公開条例の行政文書開示請求及び複写申出によって資料を収集し、全校の資料を得た。

【分析】課題１：①知的障害のある生徒の「教育課程実施計画」に示された各学年の教科・科目及び単位数について、当該学年の一般生徒との比較を通してどのような特別な配慮が行われているかを整理した。またクロス集計とカイ二乗検定を行い、学科間の比較を行った。

課題２：②「学校設定科目」及び「学校設定教科に関する科目」届、③指導と評価の年間計画を対象に、知的障害のある生徒のための学校設定教科・科目の内容を検討した。分析は、資料を体系的に整理するために TA 法を用いた。

３．結果と考察

課題 1 の結果、全ての対象校が「知的障害のある生徒のための学校設定教科・科目」を設定していた（選択科目も含む）。単位数の平均は、1 年生が約 2.7 単位、2 年生が約 3.6 単位、3 年生が約 4.2 単位であった。学年が上がるにつれて単位数が増加していた。これは、3 年生が 1 年生に比べて必履修教科・科目が少なくカリキュラムの弾力的な編成が可能であることや、卒業後を見据えた指導に重きを置いているためと考えられる。また自治体 A の 6 校（総合学科 5 校、普通科 1 校）において、「共通必履修教科・科目の編成時の配慮」が確認された。例えば、「数学Ⅰ」などについて、一般生徒と比べて単位数を増やす（c 校・d 校・g 校・f 校）、同一科目を 2 以上の年次にわたって分割履修する（d 校・f 校・h 校）があった。学科間でクロス集計を行ったところ、総合学科は学校設定教科・科目の単位数が平均以上で、共通必履修教科・科目の編成上の配慮を行っているところが多く、それぞれ有意な差が見られた（$p<.01$）。

課題 2 の結果、知的障害のある生徒の学校設定教科・科目の中身は「卒業後の自立・進路」「学校生活」「教科学習」に分類された。「卒業後の自立・進路」については、自治体 A と自治体 B ともに「就労」が最も多かった。次いで、自治体 A では「自立」、自治体 B では「上級学校への進学」が多く見られた。これは、自治体間で想定される対象生徒の状態像がやや異なり、進路指導の方向性に相違があることが示唆された。また自治体 A では「教科学習」など多岐に渡る内容を扱っていた。

本研究は、高等学校における知的障害のある生徒のカリキュラム調整の特徴として、「学校設定教科・科目による付加的な指導」や「共通必履修教科・科目の編成時の配慮」が行われていることを明らかにした。このことは、学科や地域に関係なく、全ての対象校が知的障害のある生徒に対して何らかの特別な対応が必要であると認識していることを示唆している。また総合学科ではカリキュラムの弾力的な編成が可能であり、他学科に比べてより柔軟な対応をとっていたことを明らかにした。ただし、一部の総合学科や職業学科では一般生徒のカリキュラムの中に基礎学力の定着などの科目を設け、特別に知的障害のある生徒を抽出しない学校もあった。今後は、学校側の認識を含め、実態調査を行う予定である。

Table 1　知的障害のある生徒のための学校設定教科・科目の単位数 学科間比較（各学年の教育課程実施計画ごとに分析）

学科	平均以下	平均以上	計
普通科	51(81.0%)	12(19.0%)	63(100%)
総合学科	4(22.2%)	14(77.8%)	18(100%)
職業学科	6(100%)	0(0%)	6(100%)

出典：「令和 6 年度教育課程実施計画」「令和 6 年度教育課程編成報告書」より作成

Table 2　知的障害のある生徒のための学校設定教科・科目の中身（重複含む）

カテゴリー	サブカテゴリー	代表的なデータ	校数
卒業後の自立・進路	自立	・生活自立や社会参加に必要な技能や習慣を身に付ける。（a 校：生活自立）	7
	就労	・勤労に対する意欲や関心を高め、将来の職業に関する事柄について理解を深める。（m 校：社会と自立Ⅱ）	25
	上級学校への進学	・（略）専門学校等の上級学校における職業教育の体験活動など、多様な年齢・立場の人と関わる実体験をともなった学びに取り組む（n 校：キャリア）	11
学校生活	学校生活	・学校生活を円滑に過ごす力（略）を身に付ける（e 校：自立力育成）	8
教科学習	必履修教科の補充・活用	・必修や選択科目の内容の定着や進展のため、テーマを絞って具体的な作業や事例を交えた学習を行う。（f 校：基礎演習）	1
	卒業後に役立つ教科学習	・基礎的な英語を学ぶことで卒業後の進路につなげる（g 校：教養英語）	2

出典：「令和 6 年度『学校設定科目』及び『学校設定教科に関する科目』届」「令和 6 年度『学校設定科目』の設置について（届出）」「令和 6 年度指導と評価の年間計画」より作成

【文献】
UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.

【謝辞】科研費 23K22302; 21K02714 による成果の一部である。

(YAMANO Marisa, YONEDA Hiroki)

知的障害特別支援学校高等部教員の「主権者教育」に対する意識

相馬　慈
（秋田大学大学院教育学研究科）
前原　和明
（秋田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校，主権者教育，ゲートキーピング

１．研究の目的

2015 年の公職選挙法の改正により，選挙権が満 18 歳に達した者に与えられるようになった。この結果，高等学校等において，選挙権を有する生徒が在籍することになった。これを受け，文部科学省は，高等学校等の授業において，現実の具体的な政治的事象を取り扱うことや，模擬選挙や模擬議会など現実の政治を素材とした実践的な教育活動を積極的に行うことを明確化した（文部科学省，2015）。

このような状況を受け，特別支援学校においても同様に，主権者教育が推進されている。2018 年の和田らの研究によれば，知的障害特別支援学校において，9 割以上の学校で主権者教育に取り組んでいる現状が示された（和田ら，2018）。

しかし，特別支援学校における主権者教育に関する先行研究は，管理職に対する質問紙調査が中心であり，教育実践を担う教師の視点から主権者教育の現状と課題を明らかにした研究は，管見の限り見当たらない。

そのため，本研究の目的は，教育実践の当事者の視点から，主権者教育に対する教師の認識を明らかにすることである。

２．研究の方法

本研究は，研究協力者の属性および主権者教育の実施状況・実施体制について尋ねた上で，半構造化面接を実施した。面接の質問項目は，教育実践の当事者としての教師の視点から，主権者教育の全体像を捉えることができるように，教育の目標・内容・方法に着眼して質問項目を構成した。

また，面接は，A 県内の知的障害特別支援学校 3 校の高等部に所属する 10 名の教師を対象に行った。調査は，20XX 年 6 月から 20XX 年 10 月にかけて実施した。研究に際しては，事前に所属校の管理職に対して，研究協力の依頼を行い，承諾いただいている。また，研究協力者に対しては，質問紙調査への回答および半構造化面接の前に，改めて，研究の目的，研究成果の発表，個人情報保護の方法などを説明したうえで，書面で承諾を得ている。なお，本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

３．結果

（1）教師の考える，主権者教育で育成したい資質・能力

教師が主権者教育で育成したいと考えている資質・能力について，資質・能力の 3 つの柱に基づいて教師の語りを整理した結果，以下の表 1 のようになった。

表１　主権者教育で育成したい資質・能力

カテゴリー	ラベル	構成概念
知識及び技能	社会参加のために求められる知識	・自身の障害の状態に応じた社会参加の仕方の理解 ・ルールやマナーの理解 ・最低限の生活を送るために必要な作法の理解
	自分自身や自分の生活とのつながりの認識	・政治的な決定が自分たちの生活に直結していることの理解 ・自分の決定によって生じる影響の理解
	情報の収集・整理	・必要な情報の収集 ・多様な情報の取捨選択
思考力，判断力，表現力等	目的に応じた判断	・自分の利益に基づく判断 ・視座を基にした判断
	意思決定と表出	・自分の意思の表現 ・他者に対する意思の表出
学びに向かう力，人間性等	社会的事象や生活についての関心	・障害者支援サービスの享受の際に求められる社会福祉への関心 ・私生活や社会生活の質向上を目指す態度 ・社会の変化への対応
	社会の担い手としての姿勢	・社会の一員としての自覚 ・健常者との協働

（2）主権者教育に対する教師の認識

上述のように，教師は，主権者教育で広範な資質・能力を育成したいと考えているものの，主権者教育で扱う内容や教育実践の経験について尋ねた際には，10 名すべての教師が，選挙に関する学習について語っていた。特に，選挙管理員会による出前講座の実施についての語りがみられ，教師自身による教育実践は，積極的に行われていないことが示された。

（3）主権者教育を担う教師の専門性についての認識

10 名中 8 名が，特別支援学校では，教科の専門性よりも，子ども理解が優先されるという認識を示した。主権者教育は，他校種においては，社会科を基盤として教育課程に位置付いているが，知的障害特別支援学校では，社会科を教育課程に位置付けていない学校もある。教科の専門性が優先されると語った教師も，主権者教育の実施に際しては，社会科の専門性を有する教師が主導的な役割を果たす校内体制の整備を求める語りも見られた。

（4）主権者教育を実施する上での教師の不安

主権者教育を実施するうえでの教師の不安は，①多様な生徒の実態、②取り扱う内容、③政治的中立性に大別された。①では，生徒の実態に応じた学習グループの編成や共通教材の使用の工夫が挙げられた。また，②では，主権者教育で扱う内容は，選挙のことだけでいいのかという不安や，学習内容についての教師間の共通認識の必要性などが挙げられた。③では，主権者教育では，政治的な問題も扱うため，生徒の家庭環境への配慮や教育公務員としての政治的な中立性の遵守などについての不安が語られた。

４．考察

スティーブン・J・ソーントンの「カリキュラムと授業のゲートキーパーとしての教師（teachers as curricular-instructional gatekeeper）」の概念を踏まえ，教師が特別支援学校に主権者教育をゲートキーピングする過程を考察する。教師は，生徒の多様な実態や政治的な中立性について懸念しながらも，「自立と社会参加」という特別支援教育の根源的な目標を達成するために，主権者教育（特に，選挙に関する学習）をゲートキーピングした。しかし，選挙に関する学習を実践する上では，教育課程上の制約や自らの専門性への不安があるため，外部機関との連携や保護者との丁寧や共通理解の方法を模索しながら，外部機関による出前講座を中心として実践してきたと考えられる。

また，選挙に関する学習といっても，教師の捉え方には，コンピテンシー・ベースと，コンテンツ・ベースの 2 種類が存在していると考えられた。

参考文献

文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2015）．高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）．国立国会図書館 HP.

和田充紀・水内豊和（2018）．知的障害特別支援学校における主権者教育に関する現状と課題　－全国知的障害特別支援学校を対象とした質問紙調査から－．富山大学人間発達科学部紀要，12(2)．45-53.

（SOMA Itsumu, MAEBARA Kazuaki）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-29

米国の知的障害教育における学びのユニバーサルデザインの活用状況

－実践研究のレビューから－

○LIU　XINYU　　米田宏樹
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 知的障害　学びのユニバーサルデザイン　アカデミックアチーブメント

１．目的

学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning、以下 UDL）は全ての学習者に「有意義且つ挑戦的な学習機会にアクセス、参加できる」フレイムワークとして、「提示（理解）、行動と表現、取り組み」のために多様な方法のデザインを提案し（CAST, 2024a）、特別のニーズのある学習者に対して様々な有効性が証明された。しかしながら、知的障害のある児童生徒（知的障害児）の UDL の実施に関する研究が少ない。また、知的障害児に対する UDL の有効性、効果的な指導の設定と実施のあり方について究明する必要がある。本研究は、UDL が法的に位置づけられている米国において、知的障害児を対象とした実践研究を整理し、アカデミックアチーブメントに関連する UDL の活用状況とチェックポイント別の傾向を明らかにすることを目的とする。

２．方法

文献検索データベース ProQuest、Eric、EBSCOHost にて、("Intellectual Disability" OR "Cognitive Disability") AND ("Universal Design for Learning" OR UDL) をキーワードにして検索を行った。また、「知的障害」の関連用語として「"Intensive Needs"」、「"Significant Support Needs"」、「"Significant Needs"」、「"Significant Disabilities"」、「"Extensive Support Needs"」、「"Multiple and Complex Need"」、「"Severe Disabilities"」も併用し、「UDL」との組み合わせによる検索も行った。重複した文献を除外し、題名と抄録の内容から本研究に関連する文献を選定した。選択基準は、(i)査読済みであること、(ii)本文または本体リンクにアクセス可能であること、(iii) 米国において実施された研究であること、(iv)知的障害または知的障害を伴う他の障害と診断された児童生徒を対象としていること、(v) アカデミックアチーブメントに関わる内容であることとした。632 件の検索結果うち、2008 年～2023 年に発表された 15 件が対象文献とされた。これらの文献の記述内容を最新版 The UDL Guidelines 3.0 (CAST, 2024b) のチェックポイントを参考にコーディングし、分析した。

３．結果及び考察

小学校から大学に至る多様な教育段階において、軽度から最重度の知的障害児を対象に、UDL が活用されている実態が明らかとなった。アカデミックアチーブメントについては、①リテラシースキル（アカデミックに関連する情報の理解、読み書き、語彙の習得等、12 件）、②数学の問題解決スキル（2 件）、③学術問題解決スキル（１件）で積極的な結果が見られた。また、使用された教材教具については、編集された教材のほか、マルチメディア教材（デジタル教材、音声転換ツール等）の使用が多く見られた（13 件）。

全体的に見ると、UDL の三つの原則のうち、「提示（理解）」に関する工夫が多く見られた。各チェックポイントの活用状況として、「情報を知覚するために複数の方法をサポートする（1.2）」と、「練習や実践でのサポートを段階的に調節して流暢性を伸ばす（5.3）」などが挙げられた。これに対して、「多様な考え方とアイデンティティを自分にとって意味のある方法で表す（1.3）」と、「協働、支え合い、協同学習を促進する（8.3）」など他者との関係に関わるチェックポイントによる工夫が少なかった。アカデミックアチーブメントとチェックポイントの関連について、①リテラシースキルで「情報を知覚するために複数の方法をサポートする（1.2）」、②数学的問題解決スキルで「関連性、価値、意義を最適化する（7.2）」、③学術問題解決スキルで「情報やリソースを整理する（6.3）」が最も見られた。

今回の研究を通じて、障害の程度と年齢を問わず、UDL の活用が知的障害のある児童生徒のアカデミックアチーブメントに対して積極的な影響を与えることが明らかとなった。米国における実践では、特にマルチメディア教材とテクノロジーの活用に関する工夫が多く、「提示（理解）」に関する工夫や、「情報を知覚するために複数の方法をサポートする（1.2）」などの頻出チェックポイントが、多くの場合テクノロジーの活用によって実現されており、学習とテクノロジーが相補的な関係であることを示唆している。Coleman, Hurley, & Cihak (2012)が指摘のように、テクノロジーは学習内容としての重要性を持つとともに、個別最適な学びを促進する基盤的役割を果たしている。

リテラシースキルでは、知的障害のある児童生徒の理解を促進するため、語彙習得や内容理解には視覚・聴覚など多様な提示方法が有効であると考えられる。数学的問題解決スキルでは、生活に密着した内容（買い物や割引など）を用いることで、学習の目的が明確となり、意欲や理解の向上につながっていた。学術的問題解決スキルでは、図や表を活用した情報整理が、思考の可視化と課題解決力の向上に寄与していた。一方で、他者との関係性に関するチェックポイントの頻度は全体的に低く、これは本研究で分析対象とした文献の多くが、個別指導または少人数支援に特化した研究であったため（13 件）、集団による協同的な学習環境を反映していない可能性がある。

したがって、今回の分析結果は、必ずしも学校現場における UDL の実践状況全体を反映しているとは限らない。今後は、学校現場における UDL の活用状況についての調査が求められる。

【文献】

CAST (2024a) The UDL Guidelines.

CAST (2024b) Universal design for learning guidelines version 3.0 (Japanese) .

Coleman, M. B., Hurley, K. J., & Cihak, D. F. (2012) Comparing teacher-directed and computer-assisted constant time delay for teaching functional sight words to students with moderate intellectual disability. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47(3), 280-292.

謝辞：科研費 23K22302；21K02714 による成果の一部である。

(LIU Xinyu, YONEDA Hiroki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-30

知的能力障害を伴う自閉スペクトラム症児における PECS の拡大がコミュニケーションと問題行動に与える効果

大沼永遠* 入江萌生** 高浜浩二*
*作新学院大学大学院心理学研究科 **済生会宇都宮乳児院児童家庭支援センターにこにこ広場
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症 PECS 問題行動

【問題の所在と目的】

文字カードや絵カードを使ったコミュニケーション指導の獲得が問題行動の低減に有効であることが指摘されてきている（松田，2020）。また、モーラタッピングを付加した PECS 指導によって、発話行動が促進されることが指摘されている（平野・佐々木・野呂，2016）。しかし、絵カード（語い）の増加や複雑な文構造（二語文など）の獲得といった PECS の拡大が、他のコミュニケーションや問題行動に与える効果を検証した研究は少ない。

そこで、本研究で、知的能力障害を伴う自閉スペクトラム児 1 名に対して、PECS における動詞カードの獲得や、2 語文の獲得が、指差しを使ったコミュニケーションを促進し、問題行動を軽減させるかを検討することを目的とした。

【方法】参加児：知的能力障害を伴う自閉スペクトラム症児 1 名、で、特別支援学校の小学部 4 年生の男児であった。参加児は、CA6 歳 7 ヶ月時に実施した KIDS 検査では、運動：3 歳 4 ヶ月、捜査 1 歳 8 ヶ月、理会言語：1 歳 4 ヶ月、表出言語：0 歳 11 ヶ月、概念：2 歳 9 ヶ月、対こども社会性：1 歳 8 ヶ月、対成人社会性：1 歳 6 ヶ月、しつけ：3 歳 3 ヶ月、食事：1 歳 0 ヶ月、総合発達年齢が 1 歳 10 ヶ月であった。研究開始前、PECS のフェイズⅢまで達成していた。参加児の成長に伴い、要求した内容がより高度化、複雑化したため、1 語文での要求では伝えきれない様子が見られた。**倫理的配慮**：本研究を実施、発表するにあたり参加児の保護者に対して説明を行い、同意を得た。**場面設定：**大学の臨床心理センターで、週一回 60 分のセッションのうち、休憩時間（15 分間程度）を使って実施した。**〈ベースライン〉**：セッション中に、標的行動に応じた状況刺激を提示した。参加児が状況刺激への注目や指差しをした場合、参加児の前に要求ブックを提示した。要求ブックの中の絵カードを渡してきた際は、絵カードに対応したお菓子や玩具を提示した。**〈動詞トレーニング〉**：PECS のフェイズⅢに準じた。状況刺激に対して、参加児が反応を示した後に要求ブックを提示した。参加児には動詞カードを文ストリップに貼り指導者に手渡すことを求めた。2 秒以内に要求ブックから対応する動詞カードを選択しなかった場合には、実験補助者が動詞カードを指差しプロンプトを行なった。指導者に文ストリップを手渡した直後に、カードに対応するお菓子や玩具を与えた。**〈ニ語文トレーニング〉**：PECS のフェイズⅣに準じた。状況刺激に対して、参加児が反応を示した後に要求ブックを提示した。参加児には、名詞カードと動詞カードを貼った文ストリップを指導者に手渡しすることを求めた。それ以外は動詞トレーニングと同様であった。**従属変数と実験デザイン**：PECS の利用頻度を評価するために、1 セッションあたりのカードを使った要求の生起数を測定した。PECS 以外のコミュニケーション行動を評価するために、1 セッションあたりの指差しの生起数を測定した。問題行動の頻度を評価するために、1 セッションあたりの問題行動（自傷、他害等）の生起数を測定した。

【結果】

PECS による要求及び指差しの生起数の推移を Fig.1 に示す。また問題行動の生起数の推移を Fig.2 に示す。

ベースラインにおいて、1 セッションあたりの平均生起数は、PECS が 15 回、指差しが 41 回であった。また、問題行動の平均生起数は 67 回で、増減が大きく不安定な傾向が見られた。動詞トレーニングにおいて、PECS および指差しの生起数は、ベースラインと比べてやや増加した。その一方で、問題行動の生起数は減少した。二語文トレーニングにおいて、PECS および指差し行動が増加した。一方、問題行動の生起数は動詞トレーニングに比べるとやや増加したが、ベースラインに比べると低く、安定した傾向が見られた。

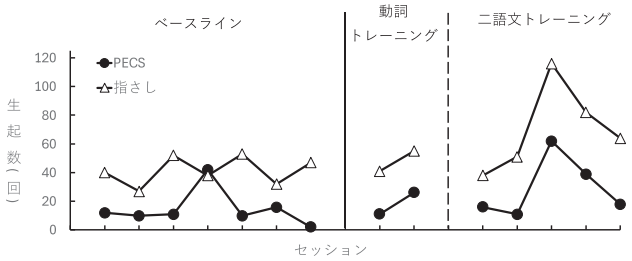


Fig.1 PECS による要求・指差しの生起数の推移

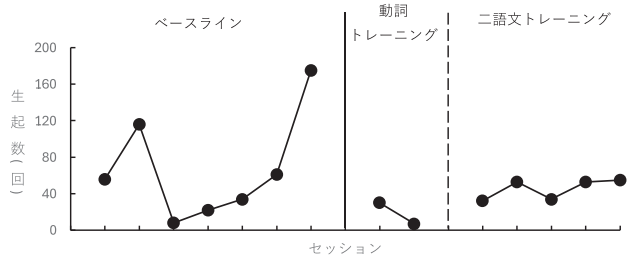


Fig. 2 問題行動の生起数の推移

【考察】

本研究では、動詞トレーニング、二語文トレーニングを通して、PECS における絵カードの増加や複雑な文構造の増加が、他のコミュニケーション行動を促進し、問題行動を軽減させることが示唆された。

PECS のフェイズⅢ、Ⅳと段階的に指導することで、参加児は二語文を用いた要求を獲得した。また、PECS による要求行動の増加に伴い、指差し行動によるコミュニケーションの回数も増加した。このことから、より高度で複雑な要求が強化されることで、同じ機能を有する、その他のコミュニケーション行動の生起も促進されたと考えられる。

一方、問題行動については、動詞トレーニングおよび二語文トレーニングにおいて、ベースラインよりも生起数が減少した。このことから、より高度で複雑な要求を可能になったことで、不適切な方法で要求充足される機会が少なくなり、相対的に問題行動が軽減したと考えられる。

【引用文献】

平野ら（2016）.障害科学研究, 40, 15−28.
松田（2020）心理社会的支援研究,11:93-105.

(ONUMA Towa, IRIE Moe, TAKAHAMA Kohji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-31

オープンカレッジの継続性に関する課題

-2 年間に渡るカレッジ長大の運営から-

○小川夏帆[1)]　丹野傑史[2)]　青木雄一[2)]
1)長野大学大学院総合福祉学研究科/カレッジ長大コーディネーター 2)長野大学社会福祉学部/カレッジ長大運営スタッフ
KEY WORDS：障害者の生涯教育　STEAM 教育　学生の育成

１．目的

公立大学法人長野大学では、文部科学省から委託を受け知的障害者を対象に、オープンカレッジ「カレッジ長大」を 2023 年度より実施している。カレッジ長大の目的として、障害者版 STEAM 教育のプログラム開発とともに、地域協働型教育を謳う大学として、学生スタッフの育成を掲げている。本研究は 2 年間の運営から、それぞれの目的に対して成果と課題を明らかにすることを目的とした。

２．研究の方法

本事業は文部科学省の委託事業であり、年度末に事業報告を提出している。事業報告書の内容を分析するとともに、2 年間のプログラム運営からみられた成果と課題について、運営スタッフ・学生スタッフから聴取した。また、年度毎の報告書を作成するにあたり学生から寄稿をお願いしてもらっており、その内容を分析した。聴取の実施にあたっては、使用目的と意図（学会で成果報告を行うこと）を説明し、了解を得た。学生スタッフに対しては、初回のオリエンテーションおよび、最後に感想を収集する際に研究目的として使用すること、個人が特定されない形でデータを取り扱う旨口頭説明し、了承を得た。

３．結果と考察

（１）障害者版 STEAM 教育プログラムの開発：Table 1 に 2024 年度プログラムの概要を、Table 2 に 2023 年度、2024 年度のスタッフ参加者の概況を示した。2023 年度、2024 年度とも基本的には同じプログラムで実施しているが、継続受講者が多かったこと、2023 年度の結果も踏まえて、2024 年度は一部内容を追加した。

カレッジ長大のコンセプトは「STEAM で障害者対応型 STEAM 教育を体験としてアソビュ！しながらマナぶ（成果報告書, 2024, 2025）」であった。レッジ長大では、地域との繋がりも大事にしており、2024 年度は近隣福祉施設関係者の見学を受け入れたり、放課後等デイサービスの児童と一緒に活動（第 3/6 回）をした。

Table 1　2024 年度プログラムの概要

回	内容	回	内容
1	探求的な学び（研究とは）	5	長野大学大学祭の参加（見学）
2	*哲学的対話*（S）*理科的な学び①*	6	*対話型鑑賞*（S）*理科的な学び②*
3	スポーツ（A）	7,8	成果発表会の準備（A）
4	演劇（A）	9	成果発表会　修了式（A）

（ ）内は該当する STEAM である。第 2 回は台風接近の為中止.

Table 2　スタッフおよび受講者の参加状況

年度	運営スタッフ	学生スタッフ	受講者
2023-2024	6-7(6)	18-22(11)	9-16(8)

24 年度の()内は継続参加者.

STEAM 教育に関しては第 3 回、第 4 回について外部講師を招いて実施した。また、2023 年度は主に「A」に軸足を置き活動を構成したが、2024 年度は STEAM を実現するために「S」に相当する活動を 2 回計画した（1 回は中止）。受講者からは「去年とは違う初めての事に挑戦して楽しかった（成果報告書, 2025）」という声もみられた。一方、「T」「E」「M」については、活動を実施するには至らず、特に後半は 2 年続けて同じ内容であったため、活動展開には課題を残した。実際に、2023 年度は受講者の参加率は 100%（毎回全ての参加者が出席）であったが、2024 年度は後半の回を中心に欠席者がいた。

（２）学生の育成：長野大学授業科目「ボランティア論とその活動」等で学んだ学生達を中心に学生スタッフを構成し、本事業の中核的な役割を担うこと、担える人材を育成することを事業のテーマとして掲げた。実際には、参加した知的障害者への事前アセスメントや当日のサポート、あるいは学内外への周知にかかるポスター作成、当日の会場準備等を担った。事業報告書への学生の寄稿や、終了後の座談会（報告書所収）、終了後のアンケートからは、「知的障害者と関わることが事前に不安であったが、実際に関わってみると思った以上に普通であった」といった声が多く聞かれ、接触経験としては有意義であったことがうかがえた。

一方で、「中核的な役割を担う」と位置づけたものの、当事者への事前アセスメント～当日のサポート以外、特に活動企画等については学生に多くを求めることができなかった。2024 年度は 7 月 28 日に初回の企画を実施し、12 月までに 9 回（実際に 1 回は中止）実施するという短期集中型の開催であった。学生にとっては特に前半の参加者の状況を見きわめ、活動を行いながら企画の最終確定を行う時期が、試験期間や夏休み、ソーシャルワーク実習等と重なってしまい、学生の声があまり反映されない中で、活動が決まってしまった状況があった。実際に「グループワークの時間設定」「昨年との内容の変更」等の意見が活動に対する意見や「学生同士での情報共有」「参加者の実態や配慮点」の共有時間がもてなかったとの意見があったものの、これらを運営スタッフが共有できたのは、終了後の意見の段階であった。年度途中で確認共有の場を予め組み込む等の工夫をしないと、学生は正課外の活動の中で参加することから、制限の多さがやりがいのなさにつながってしまうことが懸念された。

４．文献

長野大学(2024)「『カレッジ長大』成果報告書『障害者版 STEAM 教育のプログラム開発を目指して一自由になるための方法（リベラルアーツの「A」を意識しながら一」.
長野大学(2025)「『カレッジ長大』成果報告書『障害者版 STEAM 教育のプログラム開発を目指して Ver,2一自由になるための方法（リベラルアーツの「A」を意識しながら一」.

【謝辞】本ポスターの作成にあたり、聴取への協力や助言を下さった、運営スタッフの長野大学宮本先生、三村先生に感謝申し上げます。

【付記】本研究は、令和 6 年度文部科学省委託事業『学校卒業後における障害者の学びの支援推進事業』の委託を受けて実施した成果報告の一部である。

(OGAWA Kaho, TANNO Takahito, AOKI Yuichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-32

知的障害特別支援学校におけるタブレット端末の活用と評価に関する研究

田口陽介（秋田大学教育学研究科）　能田昴（秋田大学）　藤井慶博（秋田大学大学院）

KEY WORDS: 知的障害、タブレット端末活用、評価

I. 目的

近年の ICT 教育研究では、木下ら（2023）が指摘するように、実践研究は多いものの客観的な指標や評価方法の開発が不十分であることが課題となっている。知的障害教育における ICT の利活用については、新技術の試行段階にあり、こうした指標や評価についての取り組みが少ないことが明らかになっている。タブレット端末の活用については、辻・小倉（2023）が実践報告の評価方法を分析し、著者や保護者・教員による観察が多いものの、より客観的な実践報告が求められると指摘している。現状の評価方法の多くが主観的な観察に依存しており、今後の実践研究では、タブレット端末を用いた教育効果について、より客観的な根拠のある検証が必要であると主張している。

このような状況を踏まえて、タブレット端末活用における現状の実態と評価上の課題を明らかにすることで、今後の客観的評価手法の開発に向けた基礎資料を得ることができるのではないかと考えた。そこで本研究では、タブレット端末の活用を通じて児童生徒が獲得する教科内容の理解や思考の深まり、操作技術の向上、学習に対する取り組みの変化など、多面的な成長や変化を「学びの深まり」として定義し、知的障害特別支援学校におけるタブレット端末活用の実態と、この「学びの深まり」に関する評価上の課題を教員への調査を通して明らかにすることを目的とする。

II. 方法

【調査方法】本研究では、知的障害特別支援学校教員のタブレット端末活用に関する実態と評価上の課題を把握するため、Google フォームを用いた質問紙調査を実施した。調査内容は以下の通りである。 ①タブレット端末を活用した授業の実態について（活用教科、頻度、授業での課題等） ②タブレット端末活用による「学びの深まり」の評価について（評価方法、評価上の課題、必要な視点等） 。量的データについては単純集計およびクロス集計を実施し、自由記述については回答内容の類似性に基づく分類整理を行った。

【調査対象】A 県内の知的障害特別支援学校に勤務する教員 33 名を調査対象とした。

【調査時期】 202×年 12 月～202×年 1 月

【倫理的配慮】調査実施に際し、対象者に対して研究目的、個人情報やデータの取扱い、参加の任意性について十分に説明を行い、同意を得た上で倫理的配慮を図って実施した。

III. 結果

回答数は、33 名中 18 名（54%）であった。

① タブレット端末を導入した授業の実態

タブレット端末活用を行っている授業の教科と学部について調査した結果を表 1 に示す。全学部を通じて最も活用が多いのは生活単元学習（計 15 件）であった。学部別では、小学部で国語・算数（6 件）、高等部で生活単元学習（7 件）の活用が目立った。中学部では教科教育と作業学習の両方において比較的幅広い活用が見られた。授業でのタブレット端末導入における課題として、「児童生徒がそのまま引用し、思考が深まらない」「意図しない、望ましくない活用をする」「教師の知識、専門性の充実が必要」「紙媒体とタブレット端末活用のバランス」「障害の重い児童生徒が活用する際の支援」「小学部では、基本的操作習得に時間を要する」 等の回答が得られた。

表 1 タブレット活用の教科・学部別集計

	小学部	中学部	高等部
国語・算数または国語・数学	6	3	0
音楽	0	1	0
美術	0	2	1
体育	2	1	1
道徳	0	1	0
生活	1	0	1
総合的な学習の時間または総合的な探究の時間	0	0	4
生活単元学習	5	3	7
作業学習	0	2	4
特別活動	1	0	2
その他	0	1	0

② タブレット端末活用による「学びの深まり」の評価

児童生徒のタブレット端末活用における学びの深まりの評価課題について質問した結果、「評価する人の主観が入りすぎる」「教科の見方・考え方をどこまでできるようになることを目指すかなど、学びの深まりそのものに関する評価基準の明確さ」「観察等による評価には時間を要する」といった回答が得られた。また学びの深まりが学習環境・動機付け・学習方法等の複数要因で形成されることや、実態差のある学習集団での比較評価の困難さなど、タブレット端末による効果の判断自体が難しいという指摘もあった。これらは、評価の客観性や指標の明確化に関する具体的な課題を示している。

また、学びの深まりの評価に必要な視点について質問したところ、「児童生徒の学習前後の変容」「個人の学びと集団での学びの視点」「具体的な操作技能と思考の深まり」「使用以前との比較」「場面に応じた活用能力」「回数等の明確な基準」等の意見が得られた。

IV. 考察と今後の展望

調査の結果、タブレット端末による学びの評価には、①評価者の主観に依存することによる客観性確保の課題、②学びの深まりに関する評価基準の不明確さ、③観察による評価の時間的制約に加え、④学びの深まりが学習環境・動機付け・学習方法等の複数要因によって形成される中でのタブレット端末活用効果の判断の困難さ、⑤実態差のある学習集団における比較評価の課題があることが明らかになった。

今後は先行研究の分析や教員へのインタビューを行い、教科や知的障害の程度に合わせた具体的な評価の観点を整理する。また、「学びの深まり」については観察・測定可能な活用モデルとして具体化する。これらの成果に基づき、児童生徒のタブレット活用を評価する基準を確立し、知的障害特別支援学校における客観性のある評価手法を作成する。その後、授業実践において検証し、評価の妥当性を確認する。

（文献）

木下武治・任龍在・石田祥代（2023）特別支援教育における ICT の利活用に関する研究動向－知的障害と発達障害に着目して－、『千葉大学教育学部研究』71、pp.107-115。

辻歩美・小倉正義（2023）知的障害特別支援学校でのタブレット端末活用の動向、『鳴門教育大学学校教育研究紀要』37、pp.99-108。

（TAGUCHI Yousuke, NOHDA Subaru, FUJII Yosihiro）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-33

重度知的障害者を子に持つ親が我が子について語るとき

我が子と他者を比べる語りに着目して

梶原佐保
（東京大学大学院教育研究科）

KEY WORDS：親　重度知的障害者　語り

（目的）

ある集団に属する者に対し，特定の性質や資質を帰属して差異化することは，特定の集団を回避するといった差別的な行動の起点となりうる（北村・唐沢編，2018）。一方で，差異を認識することは他者理解の一環でもある。本研究は，重度知的障害児を育てる親が，我が子と他者とを比べて差異化する語りに着目し，親が我が子と他者との間の差異をどこに見出し，どのように意味づけるかについて理解しようと試みる。

（方法）

調査として，重度知的障害を持つ成人（30 代）の子を持つ親 3 組（6 名）を対象に，半構造化インタビューを行った。調査対象は，脳性麻痺や精神発達遅滞といった重度の障害を抱える 3 名の子どもの親である。インタビューは 202x 年に実施され，「これまでの障害児・者と接した体験の内容」「障害児・者への接し方を変化させた体験」等について，各回 1〜2 時間程度語ってもらった。インタビュー内容は逐語録を作成され，ここから親が「我が子と他者を比較する語り」を抽出した。分析においては，親の語りの内容だけでなく，その内容の語り方にも注目した。なお，本調査は東京大学倫理審査専門委員会に本研究の内容を申請し，承認を受けた上で実施した（審査番号：23-137）。

（結果・考察）

インタビューから，親たちの語りより「我が子と他者を比較する語り」が 38 箇所確認された。これらを内容が関連すると考えられた語りをグループにまとめ，さらにこれを大きな意味のまとまりから大グループにまとめた。結果として，語りは 8 個のグループ，【我が子の障害が判明するまで】【我が子の障害が判明して：他の障害児との出会い】【他者の我が子へのかかわり】の 3 個の大グループに整理された。

【我が子の障害が判明するまで】では，親が我が子の誕生から間もないときに我が子を他者と比べていたというエピソードをまとめた。特に障害が診断されるまでの時期の我が子は幼く，赤ん坊であることもよくある。身体的，認知的発達が障害の有無にかかわらず未熟な時期には，障害が目立たないことが多く語られた。また，我が子がよく笑うことも，親にとって知的障害や自閉的な特徴がないと判断する理由となっていた。親は時間が経つにつれて，我が子の発達を健常児に期待される発達と比べて違和感を覚えるようになっていった。その後，我が子の障害の告知を受けた親たちは，少しずつ大きくなっていった違和感の答えを得つつも，当初は障害を受け入れ難いものとして体験されていた。

親は我が子の障害を告知された衝撃に浸る間もなく育児や療育，治療に奔走していた。【我が子の障害が判明して：他の障害児との出会い】には，その親たちが他の障害児との出会いを通して，我が子の障害を相対化していく語りをまとめた。ある親は他の障害児とその家族との出会いによって，我が子の障害は「いろんな障害のある中のひとつの形」であるという認識を持つようになったと語った。親の語りからは，それまで障害のない健常児と絶対的に異なる存在として我が子を見ていた彼らが，我が子の療育や小学校入学を通じて障害のある他の子どもの存在を知り，彼らの家族とかかわりを持ったことで，彼にとって我が子の障害を相対化するきっかけを得たと考えられる。

我が子が社会との接点を持つにつれ，【他者の我が子への関わり】が増えていく。この大グループでは，他者の我が子と我が子以外に対する態度や言動とを比較した語りをまとめた。親によれば，我が子の発語の有無や，視覚的にわかる身体的な障害の有無は，他者にとって我が子の知的発達の有無や程度を推測し，態度を調整する手がかりとなっていた。我が子が持つ障害を示唆する視覚的な手がかりが，我が子が得うるケアの質や量を左右すると語る親もいた。また，親を含むケア者にとって，我が子らの身体障害，知的障害の有無や程度はケア者の精神的な余裕を左右することも語られ，親たちの間では障害種の差異が体験的に認識される機会が多いことがうかがえた。インタビューでは，親が障害種を比較した語りの後に「障害種ではなく人による」といった中庸的な語りを続ける場面が何度か見られた。ここでは親たちが，障害種による比較からの脱却を求める社会的な期待に適応した語り方を選択した，と考えられるかもしれない。

（結論）

本研究から，親たちが我が子を他者と比較する語りは，我が子の障害が判明する前後でその用途が変化すると考えられた。障害が判明する以前の語りでは，親は我が子の様子を理解するための目的的な手段として比較を行っていたが，診断後の他の障害児・者との出会いによって生じた比較は，我が子の障害を相対化して見る契機となっていた。

一方で親は，我が子の支え方や，他者が我が子をどう受け取るかといった語りにおいて，障害の内容や程度，それによる他者との差異も意識していた。ここから親は，我が子と我が子の障害は切り離せないものとして捉えていると考えられる。我が子の見せる障害ゆえの行動的な特徴や，障害によらない表出も，親にとっては他者が我が子とかかわる上での手がかりとなりうる。しかしながら，その差異は必ずしも自由に語られなかった。親の行った対比を自由に語ることは，親にとっては障害によらず我が子らが持つ差異を包摂する行いである一方で，社会規範に照らして求められる包摂のあり方とは必ずしも一致しないことが示唆された。

本研究は，親の語りを通じて，障害児へのまなざしや包摂の可能性について考察しようと試みた点で，障害によらない包摂的な態度のあり方を追求する一助となるものである。今後は他の障害や世代の親を含めた比較分析を通じて，より包括的な理解を深める必要がある。

（謝辞）

本研究は，東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター2023・2024 年度若手研究者育成プロジェクト，JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2108 の助成を受けている。

（文献）

北村英哉・唐沢穣（編）（2018）偏見や差別はなぜ起こる？――心理メカニズムの解明と現象の分析．ちとせプレス．

※本研究は，東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター「バリアフリー教育研究紀要」（第 3 号，印刷中）の紀要論文を一部改変したものである。

(KAJIWARA Saho)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-34

在外教育施設における特別支援教育担当教員の連携実践

欧州内日本人学校の特別支援教育担当教員の学校間連携を図るモデルの構築

○古山　貴仁[*1,2]　　松本　晃[*3]
東北大学大学院教育学研究科[*1]　　筑波大学附属桐が丘特別支援学校[*2]　　堺市立東三国丘小学校[*3]
KEY WORDS: 特別支援教育コーディネーター　在外教育施設　学校間連携

【問題と目的】

2022 年 6 月に、「在外教育施設における教育の振興に関する法律」が公布・施行され、在外教育施設における教育の法的な位置づけがなされた。そして 2023 年 4 月には、この法律に基づき、文部科学省・外務省がこれらの施策の基本方針を策定した。在外教育施設（日本人学校・補習授業校）に通学し、日本国内と同様の教育を受けている児童生徒の教育をより一層充実させていくことは、喫緊の課題である。

海外子女教育振興財団（2019）は、日本人学校における特別支援教育の実態調査を行っている。この調査によると、半数近くの日本人学校の中で、診断のある、あるいは診断はないものの支援を要する児童生徒が在籍している状況が明らかとなった。しかし、特別支援学校・支援学級、通級指導教室等での指導経験のある教員が派遣されている学校は十分ではなく、特別支援学教教諭免許の所有者も少ない。さらに、日本国内の小・中学校ではほぼ 100%指名されている特別支援教育コーディネーターが、日本人学校においては半数の学校で指名されていない。このような現状から、日本人学校でも特別支援教育コーディネーターの指名をすすめる施策が行われている（文部科学省, 2024）。しかし、派遣教員数が限られている中、全ての日本人学校に特別支援教育の専門性のある教員を配置することは困難であり、初めてコーディネーター業務にあたる教員も多いことが予想される。

そこで本研究では、欧州内の日本人学校の特別支援教育コーディネーター・特別支援教育担当教員を繋ぐネットワークづくりを行った。そして、特別支援教育の専門性を持つ教員が複数校の支援を行い、各校の校内支援体制の充実や、特別な配慮が必要な児童生徒に対して指導方法の具体的なアドバイス等を行うモデルを構築することを目的とした。

【方法】

（1）欧州内の日本人学校への参加依頼

2024 年 5 月に、欧州内にある日本人学校の特別支援教育コーディネーターである研究発表者が、欧州内日本人学校 20 校の特別支援教育コーディネーター・特別支援教育担当教員に対して、各校の特別支援教育の校内体制整備の充実に向けた情報交換を目的としたネットワークへの参加依頼を欧州内の日本人学校の校長会を通じて行った。

（2）欧州内の特別支援教育ネットワークの構築

参加する各日本人学校の特別支援教育コーディネーター・特別支援教育担当教員が情報交換をする場を設定した。情報交換の場には、メーリングリストおよび Google Classroom を用いた。また、テレビ会議システム（Zoom）を用いて、月に１～２回、情報交換や相談の場を設定した。

（3）学校間連携のモデルの提案

構築したネットワークの中で、実際に情報交換や特別な配慮が必要な児童生徒への支援を行い、学校間連携を図るモデルを検討した。

（4）倫理的配慮

本研究は、発表者の勤務校の校長および理事会の承認を受け、欧州日本人学校校長会の同意を得た上で実施した。また、研究発表に際しては、対象者・保護者へ研究目的・個人情報の保護についての説明を行い、同意を得た。

【結果と考察】

欧州内の日本人学校へ参加依頼を行った結果、20 校中 10 校の特別支援教育コーディネーター・特別支援教育担当教員と繋がることができた。まずはこの 10 校でネットワークをスタートし、継続的な情報交換等を行った。以下に、具体的にどのような情報交換をしていたのかを示す（Table 1）。

Table1 ネットワークの中で情報交換した内容

- 各校の校内支援体制の現状と課題
- 児童生徒の実態把握の方法について
- 個別の支援計画の作成、運用について
- 特別な配慮を必要とする児童生徒の入学許可について
- 教材、教具の工夫について
- 特別な配慮を必要とする児童生徒が在学している学校へのコンサルテーション　等

各校の間で様々な話題について情報交換を行うことができたが、特に、特別な配慮を必要とする児童生徒の入学許可ついて、どの学校も問題を抱えていることが明らかとなった。日本人学校は文部科学省の認定を受けているが、いわゆる私学の学校であるため、特別な配慮を必要とする児童生徒の受け入れが困難な環境の場合、入学許可を出せないことがある。しかし、2024 年 5 月に障害者差別解消法が改正され、さらなる合理的配慮が提供される中、日本国内の法律が及ばないとはいえ、在留邦人の子女に可能な限り教育の機会を提供する必要があると考えている。各校がどのようにインテークや実態把握をしているのか、活発な情報交換ができたことは、今後の日本人学校における特別な配慮を必要とする児童生徒の受け入れについて、示唆を得ることに繋がった。

また、欧州内のＡ日本人学校からの依頼があり、構音障害のある児童のコンサルテーションを行う機会があった。そこで、本ネットワークに参加している教員に呼びかけ、通級指導教室での経験のある教員の協力のもと、Ａ日本人学校の担任、特別支援教育コーディネーターとの間で、オンラインでのケース会を実施した。ケース会の後も継続的な支援を行い、教室内での配慮や具体的な指導方法についてのアドバイスを行うことができた。

本研究の遂行により、欧州内の日本人学校の特別支援教育コーディネーター・特別支援教育担当教員が他校の状況を共有したり、実際に児童生徒の支援について相談したりできる環境を設けることができた。時差の問題があるため、他地域の日本人学校とリアルタイムで繋がることは難しいが、この実践を１つのモデル事例として、それぞれの地域へと発信していきたい。また、日本国内から日本人学校に派遣される教員は、２～４年で入れ替わるため、このネットワークを持続可能なものとして運用していく課題がある。どのように引き継ぎ体制を作っていくのか、どのようなニーズがあるのか等、今後も継続した研究を行っていきたいと考えている。

【文献】

海外子女教育振興財団（2019）日本人学校における特別支援教育の実態について.

本研究は、JSPS 科研費(課題番号：24H02468、研究代表者：古山貴仁)の助成を受けたものである。

(KOYAMA Takahito, MATSUMOTO Akira)

レジリエンスプログラムの実践研究

－小学校自閉症・情緒障害特別支援学級での取組を通して－

〇小寺未来
（鳴門教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS: レジリエンス　自立活動　ソーシャルスキル

【目的】

近年，教育分野，心理分野等あらゆる分野において，子供の精神的健康や学校適応に影響する概念としてレジリエンス（resilience）が注目を集めている。

欧米では，レジリエンスを教育の一環として導入している学校がある。Boniwell ら（2009）は，教育現場で教育的アプローチである SPARK レジリエンスプログラムを実践し，子どもたちの自己効力感，自尊感情，楽観性，再起力を向上させ，抑うつの症状を低減するといったさまざまな効果が実証されたことを報告している。

自閉症・情緒障害特別支援学級における学校教育活動で行う心のケア（メンタルヘルスの維持）の一つとして，レジリエンスプログラムを実施することは，意義深い教育活動となると考える。そこで，足立ら（2014）が提唱する「SPARK レジリエンスプログラム」をもとにしたレジリエンスプログラムを開発・実践し，その効果について検討することを目的とした。

【方法】

１．実践対象

実践協力機関は，著者の勤務校である A 小学校で，自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童８名（低学年２名，中学年２名，高学年４名）を対象とした。

２．実践期間

実践期間は 202X 年 12 月～202X＋１年３月で，著者が自閉症・情緒障害特別支援学級担任として実践した（以後，実践者と表記する）。

３．調査手続き

レジリエンスプログラムの有効性を検証するため，事前調査（202X 年 12 月初旬），事後調査（202X＋１年２月初旬），フォローアップ調査（202X＋1 年 3 月初旬）の 3 時点において，対象児童に質問紙調査を実施した。

４．レジリエンス尺度

小塩ら（2002）が作成した精神的回復力尺度（全 21 項目）を小学生に適した表現であるか，著者を含めた小学校教諭５名，大学教員（臨床心理士）１名で協議し修正した。尺度は原尺度と同じ３因子構成で「感情調整（９項目）」「興味・関心の追求：以下，興味関心（７項目）」「肯定的な未来志向：以下，未来志向（５項目）」とし，５件法で回答を求めた。

５．倫理的配慮

学校長に書面及び口頭で本研究の趣旨を説明し，了承を得た。児童には実践者から，１）調査用紙には，氏名を記入するが，個人情報は学校内で厳守すること，２）本調査の結果は学校の成績に全く関係しないこと，３）正しい回答や間違った回答はないこと，４）回答用紙は裏ふせの状態で，実践者が一人ずつ回収することを口頭で説明した。本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

６．レジリエンスプログラム

本研究では，足立ら（2014）が提唱する「SPARK レジリエンスプログラム」をもとに，ソーシャルスキル習得を主軸とした小学校自閉症・情緒障害特別支援学級向けのレジリエンスプログラムを作成した。プログラムは，自立活動等と関連させ，全 13 時間の全体計画で実践した（表１）。

表１　レジリエンスプログラム全体計画

習得する力 【ソーシャルスキル】	授業時限・【教科】内容項目・〇主題
Ⅰ　いろいろな感情やレジリエンスの理解力 【感情理解スキル】	第１時限【自立活動】３　人間関係の形成　（１） 〇感情について学ぶ
	第２時限【自立活動】２　心理的な安定（２） 〇レジリエンスについて理解する
	第３時限【道徳】希望と勇気，努力と強い意志 〇逆境を乗り越えた人から学ぶ
Ⅱ　緊急時対処力 【ストレス対処スキル】	第４・５時限【自立活動】２　心理的な安定（１） 〇ネガティブ感情への対処方法について学ぶ
	第６時限【自立活動】２　心理的な安定（３） 〇物事の捉え方を変える
Ⅲ　レジリエンス基礎力 【自己理解スキル】	第７時限【道徳】個性の伸長 〇自己効力感を高める（I can）
	第８・９時限【特別活動（学級活動）】（２）イ 〇自尊感情を高める（I am）
	第 10 時限【特別活動（学級活動）】（３）ア 〇ポジティブ感情を高める（I like）
	第 11・12 時限【道徳】家族愛，家庭生活の充実 【自立活動】２　心理的な安定（１） 〇心の支えになる人に気付く（I have）
Ⅳ　レジリエンス応用力 【自己認知スキル】	第 13 時限【学級活動】（２）ウ 〇生活の中でレジリエンスを高める

【結果】

レジリエンス尺度について，対応のある t 検定の結果を表２に示した。レジリエンス全体と「感情調整」において，事前 - 事後，事前 - フォローアップに 5%水準で有意差が認められ，プログラムに一定の効果が確認された。

表２　レジリエンス尺度の t 検定結果

(n=8)

	事前	事後	フォロー	t 検定(t 値)		
	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	事前-事後	事後-フォロー	事前-フォロー
全体	68.50(7.46)	77.88(14.25)	75.54(12.46)	-2.51*	0.44 n.s.	-2.38 *
感情調整	23.38(4.53)	30.02(5.31)	29.26(4.95)	-2.38 *	0.41 n.s.	-3.75 *
興味関心	25.63(4.30)	28.00(5.60)	27.51(4.50)	-1.49 n.s.	0.29 n.s.	-1.03 n.s.
未来志向	19.50(3.29)	19.88(4.58)	18.77(4.53)	-0.31 n.s.	-0.14 n.s.	-0.35 n.s.

* $p<.05$

【考察】

レジリエンス尺度全体において，プログラム実施後に有意に得点が上昇した結果から，児童のレジリエンス学習に一定の効果があることを確認できた。レジリエンス３因子のうち「感情調整」において有意に得点が上昇したことは，児童の感情コントロールに効果的内容でプログラム構成されていたことが示唆される。特に，ソーシャルスキル学習として系統立てたこと，自立活動を基盤にして道徳や学級活動と関連づけて横断的な単元構成にしたことが有効だったのではないかと考える。今後の課題には，有意差が認められなかった２因子を加味するプログラム内容の再構成，プログラムの効果を般化・維持するための方略の検討が挙げられる。

【文献】

足立啓美・鈴木水季・久世浩司・イローナ ボニウェル監修（2014）『子どもの「逆境に負けない心」を育てる本　楽しいワークで身につく「レジリエンス」』法研.

小塩真司・中谷素之・金子一史（2002）ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性--精神的回復力尺度の作成，カウンセリング研究，35 巻，57-65.

Boniwell, I. & Ryan, L. (2009) SPARK resilience: A teacher's guide. London: University of East London. (ボニウェル,I.・足立啓美・鈴木水季監訳(2014)SPARK レジリエンスプログラム指導書.一般社団法人日本ポジティブ教育協会).

(KODERA Mirai)

知的・発達障害児が教室内で利用する Assistive Technology Device の選定要因に関する調査

〇林優佳　　佐々木銀河
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: Assistive Technology Device　知的・発達障害児　教室

（目的）
Assistive Technology Act, 2004 によると、Assistive Technology Device（以下、ATD）は市販品、改造、カスタマイズ品を問わず、障害者の機能向上、維持、改善するために使用されるあらゆる品目、機器、製品システムであると定義されている。教室内では様々な ATD が利用されているが、知的・発達障害児に対する ATD 利用状況や選定、導入の課題に関する調査は見当たらない。また ATD の選定を行う専門職は主に特別支援学校教員と作業療法士であるが、その専門性の違いによる差異についても検討されていない。本研究は知的・発達障害児が教室内で利用する ATD に関し、その利用や選定要因、導入の課題を明らかにすることを目的とした。
（方法）
１．対象
目的的サンプリングにて、国内の知的・発達障害児の ATD に関する知識や経験を有する作業療法士と特別支援学校教員（以下、教員）に直接依頼し、同意を得た計 17 名を対象とした。作業療法士８名の知的・発達障害児のリハビリテーションに関わる年数が６～29 年目、教員は９名で知的分野の教員経験年数は３～15 年目であった。
２．調査方法
予備調査として国内で利用可能な ATD のリストを作成した。今回は室内での集団活動で利用可能な ATD のみを対象とした。「教室」とは，特別支援学校のみならず、通常級や支援級、保育施設なども含み、ATD の使用場面は教室内での集団活動全般とした。インタビュー項目：①利用している ATD、②ATD を選定する際の個人要因・環境要因、③ATD を導入する際の課題。新たな ATD は適宜リストに追加した。インタビューガイドと ATD リストを元に、第１著者が半構造化面接を対面またはオンラン会議システム ZOOM を利用して実施し、対象者の同意を得て、内容を録音または録画した。調査期間は 2024 年７月～９月で、所要時間は 32 分～１時間 10 分であった。
３．分析方法
本研究は対象者へのインタビューによる質的研究とした。対象者ごとの逐語録からコードをまとめ、①ATD の利用状況、②選定に関する要因，③導入の課題ごとに分類した。①については品目ごとにまとめた後、その利用方法ごとに分類した。②と③に関しては，Thematic Analysis 法（以下、TA 法）におけるハイブリットアプローチ(土屋, 2014)を採用し、Human Activity Assistive Technology model（以下、HAAT model）(Cook, Polgar, & Encarnação, 2019)に基づき演繹的にコードをまとめ、各テーマとサブテーマを決定した。HAAT model は、ATD の位置づけを理解するためのフレームワークであり、Human（人）、Activity（作業）、Context（環境）、Assistive Technology（支援技術）（以下、AT）の４つの要素からなる。
４．倫理的配慮
本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（課題番号：筑 2024-68A）。
(結果)
１．ATD の利用状況
利用目的毎に①視覚的支援・構造化、②姿勢・運動機能、③感覚などの特性、④コミュニケーションの４つに分類され、それぞれに対象児が落ち着くことや安心感を高めることで、円滑な集団活動への参加を支援する目的で使用されていた。
２．ATD の選定に関する要因
TA 法におけるテーマは【】、サブテーマは《》、コードは〈〉で示す。【Human】に関して《ニーズ》《目標》《観察評価》《介入（試用)》《子ども主体》の共通する５つのサブテーマを抽出した。作業療法士では加えて《聞き取り》が抽出された。作業療法士は〈介入時の様子〉などから〈仮説検証しつつ現象から原因を探る〉のに対し、教員は〈生活の中・やり取りの中から選定する〉,〈色々なもの試す〉ことをしていた。【Context】は《物理的環境》《安全管理》《試用できるか》《コスト（金銭的・時間的・労力)》《管理方法》《人的環境》《学級運営》《理論の利用》が共通しており、教員は《教員の専門性》《他職種連携》、作業療法士は《作業療法士の専門性》《連携とフォローアップ》を双方に挙げていた。教員は《コスト（金銭的・時間的・労力)》、作業療法士は《ATD の受け入れ》に関するコードが多く挙がった。【Activity】では《ATD 以外の支援方法の検討》、【AT】では《ATD の特徴》が抽出された。
３．ATD 導入の課題
導入の課題については【Human】では《子どもを対象とする課題》、【Context】では《コスト（金銭的・時間的・労力）の課題》《学級経営》が共通しており、その他に教員は《ATD の研修の必要性》《情報共有や連携の必要性》を挙げ、作業療法士は《支援者・保護者に ATD の知識を提供する必要性》《仕組みや連携の必要性》を挙げていた。また双方が自身の《専門性》を課題に挙げているが、教員は〈多忙，教員の働き方の課題〉などからの影響が見受けられた。作業療法士のみ《学校文化に ATD を導入することへの課題》も抽出された。
（考察）
知的・発達障害児に対して教室内の集団活動で利用される ATD は４つに大別でき、その利用方法から、まず対象児が落ち着いて集団に参加するための環境設定の必要性が窺えた。
選定に関する要因においては、教員は学校に常駐する内部の専門家であるのに対し、今回対象となった作業療法士は、単発的な関わりが多い外部専門家であることに由来する差異が生じていると考える。ATD の選定は本人のニーズを満たすだけでなく環境要因もクリアする必要があり、金銭的コストを含めた物的環境や、ATD の受け入れに関わる人的要因、所属するコミュニティの価値観、文化的な背景なども加味して ATD が選定されていると考える。また ATD 導入の課題解決に向けて、学校における ATD に関する情報共有や他職種との連携強化、ATD の供給システム構築の必要性が示唆された。
（文献）
土屋雅子（2014）テーマティック・アナリシス法インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎．ナカニシヤ出版.
Albert, M. Cook., Jan, Miller, Polgar., & Pedro, Encarnação. (2019) *Assistive technologies PRINCIPLES & PRACTICE 5th EDITION.* ELSEXIER.
(HAYASHI Yuka, SASAKI Ginga)

学習障害児の作文に対する音声入力とプランニング指導の有効性

○内田佳那[1)2)]　山下祥代[3)]　丹治敬之[4)]　大竹喜久[5)]
（1. 兵庫教育大学大学院）（2. 日本学術振興会特別研究員）（3. 広島大学大学院）（4. 筑波大学）（5. 岡山大学）
KEY WORDS: 学習障害、音声入力、プランニング

Ⅰ 問題と目的

音声入力の活用により、LD 児の作文における文章量や質の向上が報告されている(e.g., MacArthur & Cavalier, 2004; 内田・丹治, 2024)。一方、音声入力では内容や文章構成を内的に保持しながら入力を行う必要があり、記憶や集中力に負荷がかかることが指摘されている(福島・岡崎, 2020)。そこで、これらの認知的負荷を下げる方法に、アウトライン作成等のプランニング支援がある(Kellogg, 1988)。実際、音声入力によって文章量や正確さは向上したものの、物語の構成といった質の向上には、作文前のプランニングが有効であったという報告もある(Quinlan, 2004)。しかし、音声入力に加えプランニング指導を必要とする児童の特徴については十分に明らかにされていない。そこで本研究では、音声入力のみでは効果が限定的だった LD 児を対象に、作文前のプランニング指導を加えた作文支援の有効性を検討した。

Ⅱ 方法

1）参加児：通常学級在籍の LD のある小学 3 年生女児 1 名(A 児)。WISC-Ⅴは FSIQ93、VCI97、VSI103、FRI100、WMI71、PSI94 であった。STRAW-R(宇野ら, 2017)では、音読の流暢性が+2.0*SD* 以上、カタカナ単語・漢字の書取が-2.0*SD* 以下であり、読み書きに著しい困難が認められた。言語・コミュニケーション発達スケール(LCSA)では、LCSA 指数 84、語彙知識 4、文表現 6、関連語の想起・推論 7 であった。視覚的な手がかりや具体的な状況を示されることで、言葉の意味の推測や文内容の理解が進む様子が見られていた。

2）研究期間・場所：期間は X 年 12 月～X+1 年 4 月であった。1～2 週間に一度、約 20 分の指導を ZOOM で行った。

3）研究デザイン：ABC デザインを適用し、A)手書き、B)音声入力、C)音声入力+プランニングの順に条件を導入した。従属変数は、①文字数、②文法エラー率(エラー数／文字数×100)、文の要素数であった。文の要素数は、真名瀬ら(2015)を参考に「時・場所・人・内容・理由・感情」について記述がある要素数を算出した(最大値 6)。なお、全セッションを通じて作文のジャンルは日記とした。

A）手書き条件：縦書き用紙に手書きで作文を書かせた。

B）音声入力条件：iPad の音声入力を用いて、縦書き入力アプリ「縦式」に作文を書かせた。

C）音声入力+プランニング条件:作文前にマインドマップアプリ「SimpleMind」で「いつ・どこで・誰と・何を・どうして・どんな気持ち」を入力させた。アセスメントでの視覚的手がかりの有効性を踏まえ、マインドマップには写真(例：食べた物)を挿入し、写真に写る物や場所から作文内容を想起できるようにした。また、言葉がスムーズに出ない場面では、指導者が問いかけをし、言語化を促した。その後、作成したマップを参照しながら、「縦式」に音声入力で作文を書かせた。

4）倫理的配慮：岡山大学教育学研究科倫理委員会の承認(課題番号 R613)を受けた。研究目的、個人情報の取扱、研究成果の公表等について保護者から書面で同意を得た。

Ⅲ 結果

Table1 に A 児の作文例、Fig.1 にセッションごとの作文の文字数、文法エラー率、文の要素数を示した。

A）手書き条件：文字数は平均 39.0 字(*SD*=10.4)、文法エラー率は 7.2%(*SD*=3.9)、文の要素数は 2.7 個(*SD*=1.5)であった。句読点の抜け、助詞の誤り、表記の誤り(例：すいみん→スイミング)等が生じ、ひらがなで書くことが多かった。

Table 1　A 児の作文例

手書き（S1）	音声入力（S5）	音声入力+プランニング（S13）
土曜日ですいみんのてすとでごうかくしたときうれしかったつぎのてすともごうかくしたいです。（44字）	明日やりたい事はお昼寝です。何故かと言うと寒いからです。あったかい布団に寝たいです。（42字）	日曜日、フルーツタルトを家で食べました。家族と食べました。本当はイチゴとメロンのケーキを食べたかったけど、XXちゃんが選んだからそれにした。おいしかった。（80字）

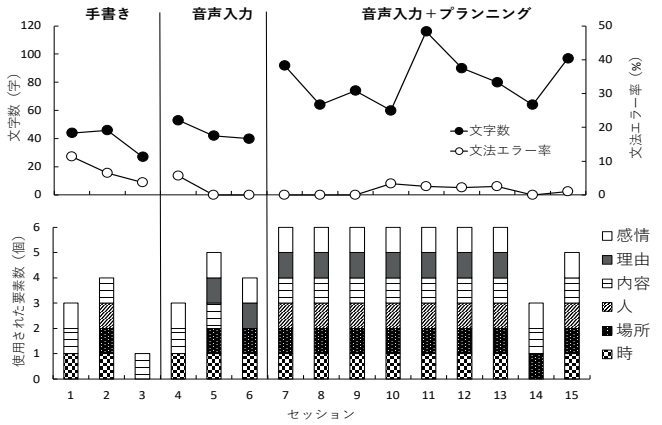


Fig. 1　作文の文字数、文法エラー率、文の要素数の推移

B）音声入力条件：文字数は平均 45.0 字(*SD*=7.0)、文法エラー率は 1.9%(*SD*=3.3)、文の要素数は 4.0 個(*SD*=1.0)であり、手書きと比べ文法エラーが軽減し、文の要素数が増加した。しかしながら、作文時には「何やったか忘れた」「書きたいことはない」等の発言があり、作文内容の想起に時間がかかったり、書く内容に困ったりする様子が見られた。

C）音声入力+プランニング条件：文字数は平均 81.9 字(*SD*=18.5)、文法エラー率は 1.3%(*SD*=1.4)、文の要素数は 5.6 個(*SD*=1.0)であった。マインドマップ作成時には、写真を想起の手がかりにしながら、全項目を入力することができた。また、指導者とのやりとりを通じて、その時の経験や感情を段階的に言語化していく様子が見られた。

Ⅳ 考察

手書きでは、他条件に比べ文字数、文の要素数が少なく、文法エラー率が高かった。一方、音声入力では、文の要素数が増加し文法エラーが軽減した。Berninger & Swanson (1994) は、作文にはアイデアを言語表現に変換する「テキスト生成」と、それを文字として表出する「書き起こし」の 2 つのプロセスがあると指摘する。A 児の場合、文字の形態想起に困難があり、音声入力により書き起こしの負荷が軽減したと考えられた。ただし、音声入力では文字数は大きく変化せず、プランニングの追加により文字数、要素数が増加したことから、マインドマップによる文要素の視覚化、写真による内容想起、指導者とのやりとりによる言語化の有効性が指摘できた。本研究の結果、プランニング指導を必要とする児童の特徴は、アイデアの記憶や想起に課題があり、内容構成の視覚的手がかりや言語化支援を必要とするような、テキスト生成段階での困難さを有する場合であると示唆された。

※本研究は、JSPS 科研費 23KJ1576 の助成を受けた。(UCHIDA Kana, YAMASHITA Sachiyo, TANJI Takayuki, OHTAKE Yoshihisa)

自閉スペクトラム症児における 本人が行う自己刺激行動と選好する玩具の関係

○宮内琴葉　　佐々木銀河
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症、自己刺激行動、選好

（目的）

自己刺激行動は、自閉スペクトラム症（ASD）児に多く見られる行動である（内田, 1987）。このような自己刺激行動を活用した玩具を、青木・野呂（2020）は、自己刺激行動で産出される感覚、視覚刺激が玩具の好みに影響を与える可能性を示唆している。本研究では、ASD 児が行う自己刺激行動に関連した玩具と、その ASD 児が行わない自己刺激行動と関連した玩具をそれぞれ用意し、各々の玩具への選好と自己刺激行動の関連について検討することを目的とした。実験１では、対象児の玩具選択に基づく選好評価を、実験２では対象児が玩具に従事した時間に基づく選好評価を行った。

（実験１の方法）

【対象児】ASD の診断があり、自己刺激行動が見られる幼児・児童２名（A 児、B 児）とした。A 児は、特別支援学校の小学部に在籍する男児で、研究開始時は 12 歳４か月であり、11 歳１か月時点での新版 K 式発達検査 2020 の結果は、全領域（DQ29）、認知・適応（DQ29）、言語・社会（DQ28）であった。B 児は、児童発達支援事業所に在籍する男児で、研究開始時は５歳４か月であり、５歳０か月時点での新版 K 式発達検査 2020 の結果は、全領域（DQ34）、姿勢・運動（DQ63）、認知・適応（DQ34）、言語・社会（DQ21）であった。A 児は手をパチパチ叩く自己刺激行動、B 児はぐるぐる回る自己刺激行動が、他の自己刺激行動よりも多く見られた。

【手続き】手をパチパチ叩く自己刺激行動に関連する玩具３種類（叩くと音が鳴る太鼓、ハンドクラッパー、ピンアート）と、ぐるぐる回る自己刺激行動に関連する玩具３種類（アンパンマンのころころ、光が回る玩具、ハンドスピナー）の６種類の玩具を使用した。実験者が玩具を２つずつ手に持って対象児に提示し、何を選択するかを評価した。玩具を選択した後、30 秒前後、玩具を提示して対象児が従事できるようにした。対象児が無反応や拒否を示す場合には次の試行に移った。ここまでを１試行とし、９試行提示した。６種類の玩具はランダムに、必ず３回提示されるようにした。上記の流れで、A 児は 10 セッション、B 児は９セッション実施した。

【従属変数】玩具の選択回数（０～３回）とし、セッションごとに累積した。選択回数が多いものを選好が高いとした。

（実験２の方法）

【対象児】実験１の A 児を対象とした。

【手続き】10 分間、6 種類の玩具を長机の上に全て提示し、自由に取れるようにした。対象児が３秒以上玩具に従事した際に１回の選択とし、何にどの程度の時間、従事するかを評価した。上記の流れで、８セッション実施した。

【従属変数】10 分間あたりの玩具の従事時間（秒）とし、累積した。従事時間の長いものを選好が高いとした。

【倫理的配慮】実験１および２は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（筑 2024-11A 号）。

（実験１の結果）

全 10 セッションにおける A 児の累積選択回数を Fig.1 に示す。累積選択回数は、ピンアートが最も多く 20 回選択し、次いで、ハンドクラッパーが 18 回、アンパンマンのころころが 14 回、光が回る玩具が 14 回、叩くと音が鳴る太鼓が 13 回、ハンドスピナーが 11 回であった。10 回目のセッションを除いて、１セッションの中で、提示した６種類の玩具を全て１回は必ず選択した。全９セッションにおける B 児の累積選択回数は、アンパンマンのころころが最も多く 18 回選択し、次いで、ピンアートが 15 回、光が回る玩具が 10 回、ハンドスピナーが 3 回、叩くと音が鳴る太鼓が 2 回であった。ハンドクラッパーは一度も選択しなかった。

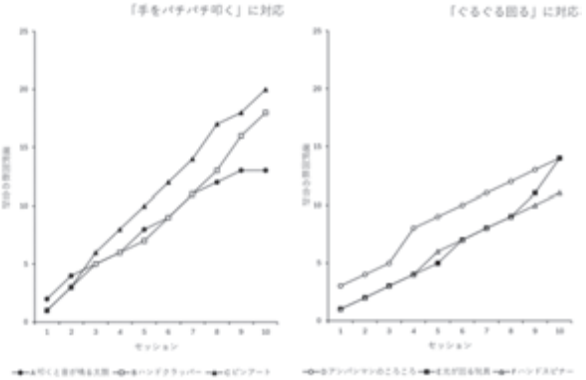


Fig.1　A 児の累積選択回数

（実験２の結果）

全８セッションにおける A 児の従事時間は、ハンドスピナーが最も長く 332 秒、次いで、アンパンマンのころころが 326 秒、ピンアートが 282 秒、叩くと音が鳴る太鼓が 178 秒、ハンドクラッパーが 88 秒、光が回る玩具が 58 秒であった。

（考察）

実験１および２の結果からは、対象児は、高頻度ではない自己刺激行動に関連する玩具に対しても、選択や従事が見られた。このことから、自己刺激行動を示す ASD 児の強化子選定においては、自己刺激性の機能をもつ玩具であれば、自己刺激行動の種類や頻度によらず、一定の選好を示し、強化子の候補になり得る可能性が考えられた。研究の限界として、A 児は実験１において１セッションの中で玩具を全て１回ずつ選択するなど、玩具自体の刺激特性ではなく、ルーティンに基づいて玩具を選択した可能性がある。また、B 児は実験１の後半で手足を床にバンバン叩く自己刺激行動が多く見られるようになり、自己刺激行動の種類や頻度が変更した。実際に選択回数が多かったピンアートは手足に刺激を与えられる玩具であり、自己刺激行動の変化が玩具の選好にも影響した可能性がある。今後は、自己刺激行動の頻度と玩具への選好の程度をより精緻に分析する研究が必要である。

（文献）

内田一成（1987）自閉症児の全身性自己刺激行動と限局性自己刺激行動に及ぼす artificial DRA と natural DRA の臨床効果. 行動療法研究, 12(2), 124-139.

青木康彦・野呂文行（2020）ASD 児における自己刺激行動と同様の感覚を産出する玩具の好みと強化価に関する検討. 行動分析学研究, 35(1), 11-20.

（MIYAUCHI Kotoha, SASAKI Ginga）

書き場面における視知覚得点による刺激の捉え方

○渡邊貴子　（早稲田大学大学院人間科学研究科）
大塚千冬　（早稲田大学人間科学部）
大森幹真　（早稲田大学人間科学学術院）

KEY WORDS：視知覚・書字・視線機能

（目的）

文部科学省（2022）が通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査を行った結果，学習面で著しい困難を示す小学生は，6.5%いると推定している。また小学校 4 年生までの段階で約 10%の児童に書き困難がある。書く際には，認知機能や運動機能が求められ，Carames（2022）は，協調運動の向上は，読解力，書字能力の向上と関連していることを明らかにした。視覚運動協応のなかでも，微細運動制御と視覚運動統合の障害が ASD 児の手書きの困難に寄与している可能性が高いことを述べている（Kushki et al., 2011）。一方で視知覚に関しての言及は少ない。視知覚が文字の判読性や書字スキルの発達に関係しており（Lee, 2022），視覚認知スキルへの支援が読み書きの能力向上に有効であることが示唆されている（Grewal et al., 2014）。しかし，視知覚に関連する視線行動の中でも，注視の頻度や時間，画面に対する注視割合に注目し，視知覚能力の高低によって視線の動きにどのような違いが生じるかを検討した研究はない。さらには実際に書字中における視線行動を通して視知覚の影響を検証した研究は限られている。そこで本研究の目的は，5〜16 歳の子どもを対象に，アイトラッキング技術を用いて，書字中の視線を分析することにより，視知覚得点の違いが書字時の注意の向け方にどのように関連しているかを明らかにすることを目的とした。

（方法）

参加者

学外施設に通う男子 9 名と女子 9 名（平均年齢 8.7 歳）と特別支援学校に通う軽度知的障害児 8 名（平均年齢 16.51 歳）を対象とした。本研究は早稲田大学倫理審査委員会(2021-152)での承認後，参加者本人と代諾者に文章と口頭で説明を行い，両者からの書面による同意を得た上で，研究を実施した。

装置

本実験では，アイトラッカー（Tobii X3-120），モニターを使用した。アイトラッカーはモニターの下部に設置し，書字中の視線を計測した。また，アイトラッカーは，測定興味領域（AOI）内で観測された視線について，解析ソフトウェア，(Tobii Prolab, Tobii Technology）を利用して分析を行った。

刺激

本実験では，群分類を行うための Berry-VMI 検査，20 文字の文章を 2 つと 32 文字の文章を 1 つ用意した。Berry-VMI 検査は，Visual Perception（視知覚）と Motor Coordination（運動協応）の 2 つの課題で構成されていた。

従属変数

Berry-VMI 検査の視知覚得点をもとに，VP 高群・VP 低群に分類した。従属変数には，アイトラッカーで計測した視線を用いた。反応時間（刺激を提示してから書きが終了するまでの時間），総注視時間（AOI 内に入った合計の注視時間），平均注視時間（AOI 内の視線停留の平均時間），視線停留回数（視線停留が起きた回数）を用い，全ての従属変数において，課題で使用した文字数で割り，1 文字あたりにしたものを分析に使用した。また，総注視時間を反応時間で割ったものを画面注視割合とした。

(結果)

Berry-VMI 検査の視知覚の結果をもとに，VP 高群・VP 低群に分類し t 検定を行った結果，VP 高群(113.58, SD = 8.59)と VP 低群(93.17, SD = 7.93)において有意な差が認められた（p<.001）。反応時間と平均注視時間については有意な差は認められなかった（p =.170, p =.350）。しかし，総注視時間，視線停留回数，画面注視割合において有意な差が認められた（すべての従属変数において p<.05）。

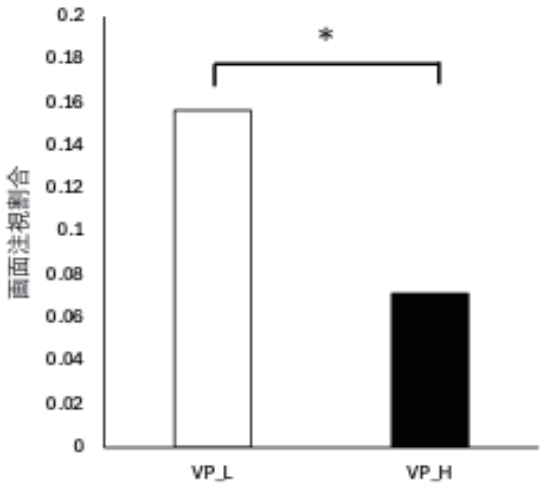


Figure1　VP 高群・低群における画面注視割合

（考察）

本研究では，視知覚得点の違いが書字中の視線行動に与える影響を検討した。その結果，反応時間や平均注視時間に有意差はなかったが，総注視時間，視線停留回数，画面注視割合において，VP 高群と VP 低群の間に有意な差が認められた。画面注視割合の高さは視知覚得点が低い群に顕著であり，視知覚の低さにより，視覚情報を処理するために頻繁な視線移動が必要となり，結果として画面注視割合が高くなった可能性が示唆される。視知覚が良好な子どもは文字の形状や空間配置を正確に再現できる傾向があることが明らかにとなっており（Tseng & Murray, 1994），これらを踏まえると，視知覚の弱さを補うために，視線誘導や視覚的手がかりを強化した書字環境の提供が有効であると考えられる。

（文献）

Lee, S. C. (2022). Visual perceptual skills as predictors of handwriting skills of children grades 1-3. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, *15*(3), 265-273.

本研究にあたって利益相関関係はない。本研究は科学研究費(No.22K13739)の助成を受けて実施した。

(WATANABE Kiko, HIGASHI Miho, OMORI Mikimasa)

自閉症スペクトラム症のある児童に対する自己決定指導の効果

自己決定力と問題行動の変化に着目して

○陳　玉欣　　王　青童
（広島大学人間社会科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 自己決定、自閉症スペクトラム症、問題行動

（目的）

本研究では、日本において障害児教育を担当する教員が自己決定指導の実施を促進するため、自己決定学習モデル指導（Self-Determined Learning Model Instruction; SDLMI）の有効性を検証し、自己決定力の向上と問題行動の改善に注目し、両者のつながりを明らかにすることを目指す。

（方法）

1. 研究協力者

本研究の対象児（以下、A 児）は、自閉スペクトラム症のある 5 歳 11 か月の幼児であり、中国籍で日本で育っている。研究開始時に実施した新版 K 式発達検査 2020 の結果、全領域における発達指数（Developmental Quotient：DQ）は 69、発達年齢（Developmental Age：DA）は 4 歳 1 か月であった。領域別の結果では、姿勢・運動（P-M）の数値は低く、DQ は算出不能であったが、認知・適応（C-A）は DQ66（DA：3 歳 9 か月）、言語・社会（L-S）は DQ73（DA：4 歳 4 か月）であった。A 児は 3 歳より放課後等デイサービスを利用しており、他に ASD のある男児 1 名と、場面緘黙症のある女児 1 名とともに、グループで活動を行っている。指導開始当初、A 児は簡単な指示の理解が可能であったが、集団活動やグループでの指導においては、大声を上げる、大泣きするなどの行動が頻繁に見られた。

2. 実施場面と観察場面

本研究は、日本国内の放課後等デイサービス施設 A において実施された。観察場面としては集団活動を選定した。

3. 倫理的配慮

本研究の実施および成果の公表にあたっては、研究開始前に A 児の保護者に対し、研究の目的、方法、個人情報の保護などについて口頭および文書で説明を行い、インフォームド・コンセントを得た。また、研究計画は広島大学の研究倫理審査委員会の承認（HR-ES-000943）を受けて実施された。

4. 研究期間

研究期間は、X 年 10 月～X＋1 年 6 月であった。

5. 手続き

（1）プレ・ベースライン期（10 月）：A 児の自己決定力を把握するため、指導担当者に対して質問紙調査を実施した。あわせて、SDLMI の第 1 段階である「目標設定」の指導を行い、その結果、A 児は「ちいさいこえではなす」という目標を自ら設定した。

（2）ベースライン期：集団活動における標的行動の観察をしつつ、SDLMI の第 2 段階「行動の計画」を実施した。これにより、A 児が自ら設定した目標を達成するための具体的な行動計画を立案した。

（3）介入期：SDLMI に基づく支援を集団場面に組み込み、標的行動の観察を継続した。必要に応じて、視覚的支援やモデリングなどの補助的支援も導入した。

（4）維持期：引き続き集団活動における標的行動を観察した上で、SDLMI の第 3 段階「自己調整」に関する指導を行い、A 児が自身の目標達成状況を評価し、今後の改善点を見出すことができるよう支援した。さらに、介入終了時点における自己決定力の変化を把握するため、再度、指導担当教員に質問紙調査を実施した。

6. 従属変数

（1）自己決定：1 つ目の従属変数は自己決定の測定である。評価には、American Institutes for Research（AIR）による自己決定評価尺度の教育者用フォーム（Wolman et al., 1994）を使用した。AIR 尺度は、「能力（知識・遂行能力・認識）」と「機会（それらを実践する場）」という 2 つの要素を評価する。回答は 5 件法（1：全くない、5：いつもある）で行われた。

（2）標的行動：突然大声を上げる、あるいは長時間にわたり激しく泣くといった、情緒的制御の困難さを示す行動。

(結果)

指導教員による A 児の自己決定力の評価の変化を図 1 に示す。指導の結果、効果量（Cohen の d）を算出したところ、知識（d= 0.9）、遂行能力（d= 1.1）、認識（d= 0.9）および機会（d= 0.4）が確認され、中程度から大きな効果が見られた。これにより、A 児の自己決定力ならびに授業場面における自己決定の機会に関する評価が向上したことが示唆される。また、A 児の問題行動状況について、自己決定指導を受ける前より、改善したことが見られた（図 2）。

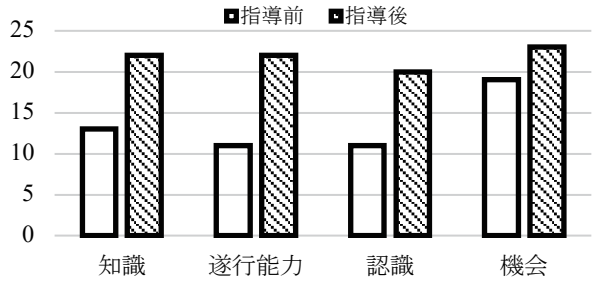


図 1　A 児の自己決定力の変化

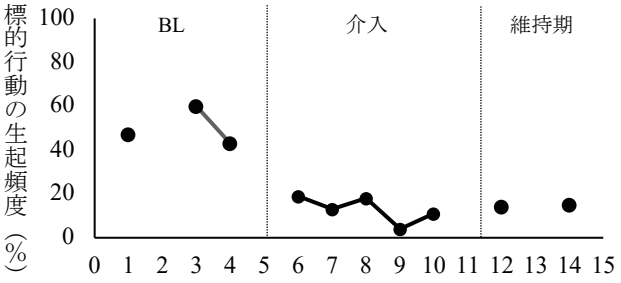


図 2　A 児の標的行動の変化

（考察）

SDLMI 指導により、A 児の自己決定力と問題行動を改善した。そのため、SDLMI の指導は一定の効果があったことが示唆される。一方、本研究では、A 児の自己決定力への評価は教員のみで実施されることが大きな課題である。また、A 児のみのデータは般化しにくいも課題である。今後はより厳密な研究計画による効果の検討が必要であろう。

（主要な文献）

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting Causal Agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction. Exceptional Children, 66(4), 439-453.

(YUXIN Chen, QINGTONG Wang)

特別な支援を必要とする生徒に対する支援の効果

－合理的配慮の提供と教職員への研修を通して－

大道和美　　河村暁
（福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻）　（福岡教育大学大学院）

KEY WORDS: 合理的配慮　個別の教育支援計画　個別の指導計画

（目的）

通常学級に在籍し特別な支援を必要としながらも合理的配慮が提供されていない可能性のある生徒を、「６領域学校環境適応感尺度(以下 ASSESS)」(栗原・井上,2023)を用いて「学習的適応」と学級担任への半構造化面接により抽出する。次に、行動観察を通して授業参加を困難にする要因を明らかにし、具体的な支援方法を検討・実践して、その効果を検証する。文部科学省(2022)の調査では、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の多くが、実際には特別な支援を受けられていない現状が示されており、教育現場における合理的配慮の適切な提供体制の構築が急務となっている。本研究では、抽出した生徒に対する支援計画・指導計画の作成とその共有を通じて、個々の生徒の教育的ニーズに応じた合理的配慮を実現するとともに、教員への研修を通して支援に対する理解を高め、教員全体の意識向上と支援体制の充実を図ることを目的とする。

（方法）

１．対象　公立中学校に在籍している中学１年男子生徒２名(以下 A 児・B 児)と教職員 36 名を対象とした。A 児(ASD および ADHD)は、個別の教育支援計画(以下支援計画)を小学校在学時に中断していた。B 児は小学校では支援計画や個別の指導計画(以下指導計画)は、作成されず引き継ぎも行われていなかった。

２．期間　20XX 年６月～20XX 年 12 月

３．実施内容　①生徒への支援について：ASSESS の「学習的適応」が 40 未満の生徒を抽出基準とし、学級担任への面接やサポートヒントシート(シート１)(福岡県教育センター、2016)の結果をもとに、 通常学級に在籍する A 児・B 児の２名を選定した。A 児は、実施された ASSESS の「学習的適応」が 38 であった。B 児は、「学習的適応」の値は高いものの、学力は低く、教員は学習意欲が低いと感じていた。今後、学級担任と連携して支援計画・指導計画を作成する。②教職員への支援について：意識調査をもとに研修も実施する。

４．評価方法　①A 児・B 児の行動を直接観察した。その際、平澤他(2006)の定義を基に、授業参加が難しくなる行動を分類した。授業参加を妨げる行動を A 児は「不適切な会話」「立ち歩き」「落ち着かない」B 児は「取り組まない」「指示理解の困難」「無気力」とし、それらの行動を「行動問題」として定義した。A 児・B 児の行動観察には部分インターバル記録法を用い、授業内の行動問題を定量的に記録した。50 分の授業を５分ごとの 10 インターバルに区切り、各インターバル内で行動問題が１回でも見られた場合にチェックを入れ行動出現率を算出した。支援方法としてはサポートヒントシート(シート２)を活用し学級担任と報告者とでそれぞれの支援方法の検討を行った。A 児は、「コミュニケーション」や「状況理解」「セルフコントロール・セルフイメージ」の項目が支援の優先度が高かった。そこで、「ルールや指示などを視覚的に提示する」「よい行動を具体的にほめる」「座席の配慮を行う」という３点の支援を行うことにした。B 児は、「情報の入力（聞く）」や「注意集中」「状況理解」の項目が支援の優先度が高かった。そこで「言語指示は、平易なことばで伝える」「指示などを視覚的に提示する」「個別の声掛けを行う」という３点の支援を行うことにした。また生徒自身の適応状況の変化を捉えるために、ASSESS の「学習的適応」などの因子得点を支援前(７月)と支援時(12 月)に比較した。②教職員を対象に「インクルーシブ教育システムの構築に関する意識調査」(福岡県教育センター,2018)を用いて、福岡県の平均値との比較を行い、教職員の理解状況や校内体制の実態を把握し、合理的配慮に関する研修を実施した。その際、事前・事後アンケートを実施し、知識の変化を把握するために独自に作成した４点満点の質問項目の得点を用いて対応のある t 検定を行った。

５．倫理的配慮　研究内容の公開にあたり、実践校の校長に個人情報保護について説明し、承諾を得て実施した。

(結果)

①部分インターバル記録法の結果から、A 児・B 児ともに支援後は行動問題の頻度が低下した(図)。ASSESS の「学習的適応」が、A 児は向上し、B 児は低下した。②教職員に対する意識調査では、県平均を上回った項目がある一方で、「特別な配慮を要する児童生徒の指導や支援を進めるために校内研修を実施している」などの項目では平均を下回った。そこで、合理的配慮の提供に関する研修を実施した。研修後の合理的配慮に関する知識の得点は、平均 1.88 から 3.13 に有意に上昇(p<.01)し、教員の理解が向上したことが明らかとなった(表)。

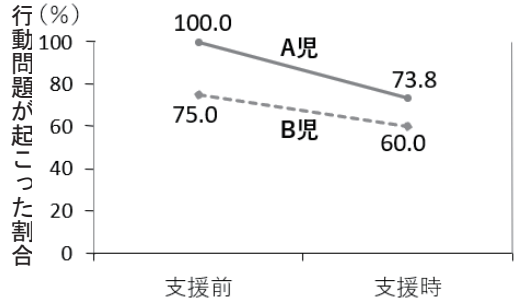


図　A 児と B 児の部分インターバル法の結果

表　合理的配慮に関する研修の効果検証結果

	研修前	研修後	df	t 値	p 値
M	1.88	3.13	15	-4.44	.00 **
SD	1.15	0.72			

** p＜.01

（考察）

①A 児は「学習的適応」が向上したことから、授業中の不適切な会話など行動問題の低減が学習的適応の改善に寄与したと考える。B 児は「学習的適応」が低下したことから、教育的支援の必要性を示唆し、今後の支援策の再検討が重要である。②合理的配慮に関する研修は教員の知識向上には一定の効果があった。しかし、知識を現場での実践につなげるためには、組織的な支援体制の整備が不可欠である。今後も特別支援教育コーディネーターの役割の明確化や全教員を対象とした継続的な校内研修の実施が求められる。

（文献）

栗原慎二・井上 弥(2023)アセスの使い方・活かし方　ほんの森出版

平澤紀子・神野幸雄・廣嶌忍(2008)小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面の調査-学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について-.岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 (55),227-232.

(OMICHI Kazumi、 KAWAMURA Satoru)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-42

自閉スペクトラム症児の約束の履行に関する支援

○二川敬子　　廣澤満之
（白梅学園大学大学院子ども学研究科）　（明星大学教育学部）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症児　約束　社会的相互交渉

１．問題と目的

自閉スペクトラム症児（以下、ASD 児）は、「約束をして守る」という項目を含む対人関係の能力が、精神年齢から期待される水準の働きよりも遅れていることが指摘されている（Frith,2003）が、ASD 児による、社会的相互交渉としての約束の履行（または不履行）の様相については、まだ明らかにされていない。本研究は、ASD 児の約束の履行が何によってなされるようになるのかを、約束を履行するための教師の支援を通して明らかにするとともに、ASD 児の約束の履行に関わる要因について検討することを目的とする。

２．方法

（１）参加児：公立小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学 2 年生の ASD と ADHD の診断を受けた A 児（男子）。知的発達は標準域であり、自閉症スペクトラム指数はカットオフ値以上であった。A 児には、危険な行動を止められると暴言や暴力が長時間続く、多弁だが話が一方的で会話が成立しない、友達との遊びが継続しにくい、学習意欲が低い等の傾向が見られた。

（２）支援期間：支援期間は A 児が 2 年生であった 20XX 年 4 月より 20XX＋3 年 7 月。筆者は A 児の担任として支援を行った。

（３）教師の支援：①約束の交わし方と交わすまでの過程に関する支援、②約束を履行するための支援、③約束を履行できた時の支援、④約束が履行できなかった時の支援、⑤他児との関係性への支援、⑥保護者や他機関との連携についての支援を行った。

（４）分析資料：20XX 年 4 月から 20XX＋３年 7 月まで筆者が記録した A 児の指導記録から、約束場面に関わる A 児と筆者とのやりとりや A 児の言動、A 児と他児との関わりについてのエピソードを抜粋し、分析対象とした。また、約束の履行に関わると思われる「情動調整」「行動の切替」「他者の意図理解」「状況の理解」「自己理解」にに関するエピソードも抜粋し、合わせて分析を行った。

（５）倫理的配慮：研究目的や方法、研究への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報の保護等について保護者と学校長に文書で説明し承諾を得た。

３．結果

筆者と A 児の間での約束に関するエピソード数は 170（Ep.で表示）、約束の履行に関わると思われる 5 点についてのエピソード数は 68 で合計 238 であった。

（１）約束の内容：①A 児の安全確保に関するもの、②望ましい行動を増やすもの、③危機管理に関するもの、④対人関係に関するもの、⑤基本的な生活習慣、⑥当番活動に関するものという 6 種類に分類された。

（２）教師の支援と A 児の約束の履行の変化：A 児が約束を履行する動機になったものは何だったかという点から、支援期間はⅠ～Ⅲ期に分けられた。

○Ⅰ期：動機づけになるものが無く約束不履行

（20XX 年 4 月～20XX 年 12 月）

A 児と相談の上約束を決め、可能な限り意向を尊重し、履行できるよう支援を行ったが、時間や教師の声掛けでは行動の切替が難しく、不履行になる場面が多かった。

○Ⅱ期：教師の声掛けにより約束の履行が可能

（20XX＋1 年 1 月～20XX＋1 年 11 月）

Ⅰ期の支援を継続すると共に、活動前に A 児に約束を確認したり、活動途中で確認の声掛けをしたりした。また、結果として不履行になった場合でも、約束を履行しようとした A 児の意図を認め、褒めるようにした。

○Ⅲ期：A 児が自発的に約束の履行が可能

（20XX＋1 年 12 月～20XX＋3 年 7 月）

Ⅰ、Ⅱ期の支援に加え、約束内容の理解について教師と A 児のズレを修正する支援や環境の調整、不履行にした場合の結果について理解を促すための支援を行った。

Ⅰ期のエピソード「自分で言ったことは守る」　Ep. 18

5 時間目、国語。A「外に行きたい。気晴らしに。」専科の教員が付き添ってくれるというので、時間を決めて行くことを許可する。教師「何分で帰るの？」A「10 分。戻ったら課題のプリントするから。」25 分経ち、下校時刻を過ぎてから戻る。教師「自分で 10 分と言ったんだから守ってね。」A は聞いているようだが反応は無い。

Ⅱ期のエピソード「時間を守って行動する」　Ep.88

4 時間目は算数や予定表を書く課題が済んだら、授業が終わるまでタブレットを使って良いことを A に伝えた。A「給食食べるまで使っていい？」教師「給食を待っている時は皆しないでしょう？給食の準備が始までね。」A「はーい。」教師が交流学習の付き添いから戻り、A 児に終了の声掛けをする。2 回目の声掛けで片付けた。

Ⅲ期のエピソード「用事が済んだら行くから」　Ep.112

A 児が給食後の配膳台を片付ける当番の仕事を始めたところで、クラスで仲の良い友達が声を掛けた。「A ちゃん、向こうで遊ぼう」A「ちょっと待って用事が済んだら行くから」と答え、仕事を終えてから友達の所へ行った。この間、教師の声掛けは無かった。

４．考察

教師の支援と A 児の約束履行については、Ⅰ期からⅡ期では、約束を交わす過程で A 児の意向や自己決定を尊重し A 児に共感することで、教師と A 児との関係性や学習の土台がつくられ、Ⅱ期からⅢ期では、A 児と教師が意図を共有し A 児の自己決定を促したことや履行できたという経験により A 児の有能感が高まったことで、約束履行に対する動機づけが高まったことが A 児の変化につながったと思われる。特にⅡ期からⅢ期は、外発的動機づけから内発的動機づけへの変化が見られたと言える。A 児の約束履行に関しては、重要な他者としての教師の役割や A 児自身の情動調整能力が行動の切替に影響を与えていたことが示唆された。A 児の「自己理解」や「状況の理解」「他者の意図理解」と約束の履行との関連について、さらに分析を進めることが今後の課題である。

（引用参考文献）

Frith, U. (2003) *Autism: Explaining the Enigma second edition.* Wiley-Blackwell. Oxford. 冨田真紀・清水康夫・鈴木玲子訳 (2009) 新訂自閉症の謎を解き明かす. 東京書籍.

(FUTAGAWA Keiko, HIROSAWA Mitsuyuki)

通常の学級に在籍する教科学習支援ニーズのある児童生徒の学びの場「リソースルーム」に関する考察

～教科学習支援を行う「リソースルーム」の実際と学生の意識調査から～

○熊谷 美穂（明星大学　教育学研究科）
宮田 和美（明星大学　教育学研究科）
森下 由規子（明星大学　教育学部）

KEY WORDS:　通常の学級　　教科学習支援ニーズ　　リソースルーム

（目的）

文部科学省は「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査(2022)」において、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は、小中学校が 8.8%、高等学校が 2.2%と発表した。通常の学級に在籍する児童生徒の最も代表的な個別指導は、支援レベル 3 にあたる「通級による指導」である。現行の学習指導要領から通級による指導の内容は「自立活動の指導を参考とする」と示された。これまでの「教科内容の補充をするための特別の指導を含む」が「各教科の内容を取り扱いながら行う」に変更になり「教科の遅れを補充するための指導」は実質的には実施が困難な状況にある。その結果、通常の学級に在籍する教科学習支援ニーズのある児童生徒の大多数は支援レベル 1､2 の中で指導・支援を受けながら教科学習を進めている。そうした現状下、市区町村によっては学習補充（学習支援・学力向上）のための個別指導を行う「リソースルーム」(名称は様々）を設置していることがわかった。「リソースルーム」を活用する児童生徒の支援ニーズは市区町村によって異なるため、多様な支援の場として認識されている可能性がある。本研究は「教科学習支援ニーズ」に応える「リソースルーム」の現状を知り、今後の指導・支援の場としての活用の可能性を考察し、提言に結びつけることを目的とする研究の途である。

（方法）

日本と諸外国の「リソースルーム」活用対象者を文献および先行研究から比較検討する。また、特別支援教育の早い時期から教科学習支援ニーズのための「リソースルーム」を設置している日野市の実態を「第 6 次日野市特別支援教育指針計画」（2023）を中心に、運営マニュアル（2009）（2014)、指導マニュアル（2009)、ホームページに記載されている内容等を参考に「リソースルーム」を設置した経緯や指導方法、評価方法等の概要を分析し考察する。教育学部 1 年生に「通級による指導」についての初修段階で授業内実施した「教科学習支援ニーズのある児童生徒の学びの場に関するアンケート」の結果を学生の意識調査として分析する。なおこの調査の実施に際しては、授業評価に関わりのないこと、本研究への活用許可の確認、個人が特定されないこと等の説明を行った上で実施している。

(結果)

「米国インディアナ州立学校のリソースルームの実態（2016)」によると中学校は以下の 3 つの特別支援プログラムに明確に分かれている。①固定式の特別学級である FAP（Functional Academic Program）②ED（情緒障害）のプログラム③一般的なリソースプログラムである。ここでいう②ED（情緒障害）のプログラムは日本における「通級による指導」と同義である。③「一般的なリソースプログラム」は教科学習の補充等を中心に指導する場として設置されている。その他の文献を検索してみたが、学習の補充は支援レベル 1 の学級内に様々な指導担当を配置し、個々に応じた指導・支援を個別に行っている国々が目立ち、取り出し指導を明記している記述は見当たらない。

日野市の「リソースルーム」は 2011 年度に小学校 17 校 2018 年度には中学校 8 校の全校に設置された。小学校の利用者数は開始当初から 300 人以上で、2021 年度は 330 人である。中学校は開始当初は 79 人だったが 2021 年度は 126 人に増えている。教員免許のあるリソースルームティーチャーを配置し、週に 1～2 時間、個別の学習指導・支援を行っている。リソースルームティーチャーは研修を年 2 回義務付けられ、指導力向上にも配慮している。各学校の実情に合わせ「空間環境」「時間環境」「人環境」を整え、有効な支援を目指している。特に「人環境」を重視していることも特徴の一つである。本人も周りの児童生徒も「リソースルーム」を肯定的に捉えることができるよう、理解推進に努めている。

教育学部 1 年生に対し「教科学習支援ニーズのある児童生徒の学びの場に関するアンケート」を実施、102 名の回答を得た。89%が「教科学習のための取り出し指導が必要である」また、92%が「リソースルームを知らない」と回答した。「リソースルームはどのような子どもが通う所か」という問いでは「学習の足りない部分を補う所」「楽しくコミュニケーションをとる所」「貧困の子どもが通う所」「教室にいるのが辛いと感じる子どもが通う所」「通級対象外の知的障害がある子ども、不登校の子どもが行く所」等の回答があった。「リソースルーム」に対するイメージにばらつきがあることがわかる。

（考察）

日野市の小学校における「リソースルーム」活用者数は大きく変動しない。受け入れ数が上限に達している可能性が考えられる。中学校の「リソースルーム」は当初より約 1.6 倍になり、特別支援教室の利用者数（131 人）とほぼ同数である。これは教科学習支援のニーズが高いことを示している。日野市の「リソースルーム」の指導は通常の学級の教育課程内で行われ、2 種類の教育課程を使う特別支援教室とは異なるものである。チェックリストはあるものの「リソースルーム」入室の基準が明確とはいえず、各校の校内委員会の判断に任せられていることが今後の研究課題だと考える。

また学生へのアンケート結果から「リソースルーム」の認知度は低いことがわかる。活用方法の認識も様々で「リソースルーム」の在り方自体が問われている。教員の認識も同様である可能性が予想される。今後の教科学習支援ニーズのある児童生徒の学びの場としての「リソースルーム」（仮称）の確立と理解推進が課題である。

（文献）

・日野市教育員会「第 6 次日野市特別支援教育指針計画」
・日野市教育委員会「リソースルーム運営マニュアル（2009)」「リソースルーム指導マニュアル（2009)」等

(KUMAGAI Miho, MIYATA Kazumi, MORISHITA Yukiko)

小学校通常学級における 自閉スペクトラム症児支援の実施状況と障壁に関する調査

―学級集団全体に対する支援に焦点を当てて―

〇小野寺直美　内海友加利　丹治敬之
（筑波大学大学院障害科学学位プログラム）　（東京学芸大学教育学部）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症児、小学校通常学級、集団に対する支援

Ⅰ．目的

本研究の目的は、小学校通常学級に在籍する自閉スペクトラム症（以下，ASD）児の特性に基づく困難に対して、学級で実施されている支援の現状と課題を明示することである。

通常学級に在籍し、特別な教育的支援が必要と判断されている ASD 児の中には、通級による指導を受けていない児童がいる。そのような ASD 児に対しては、通常学級の中で支援を行っていく必要がある。通常学級における ASD 児支援の方法として、相互依存型集団随伴性に基づく支援や、クラスワイド社会的スキルトレーニング（以下, CSST）のように、ASD 児の特性に基づく困難に対する支援を学級集団全体で実施するものがある。本研究ではこれらの支援を「集団に対する支援」と名付けた。集団に対する支援は、ASD 児を含む学級全体の行動変容を期待できる可能性がある。しかし、学校現場における集団に対する支援の現状や課題について明らかにした研究は限られている。

そこで本研究では、小学校通常学級における集団に対する支援に焦点を当てて、支援の実施状況と、支援実施上の障壁となる要素を調査した。この調査に基づき、集団に対する支援の実施を充実させるにあたっての課題について考察した。

Ⅱ．方法

１．調査方法：Microsoft Forms を用いた質問紙調査を実施した。調査期間は 2024 年８月から 11 月であった。

２．調査対象者:全国の公立小学校のうちの 104 校において、ASD 児が在籍する通常学級で担任を務める教師（計 614 名）。

３．調査内容：①回答者の属性（教職経験年数、特別支援教育経験年数、1 日の中で授業準備に割く時間）、②担当学級の特徴（学級児童数、要支援児数）、③集団に対する支援の実施に関する内容（集団に対する支援の実施状況、担当学級での実施必要性の有無、実施上の障壁となる要素）。①、②は自由記述で尋ねた。③のうち、集団に対する支援の実施状況、担当学級での実施必要性の有無は２項目選択回答で、実施上の障壁となる要素は多肢選択回答で尋ねた。支援の実施状況は、実施ありを１点、実施なしを０点として点数化した。

４．集団に対する支援の項目：福本・菊池（2014）の「クラスワイドな支援のチェックリスト」のうち、ASD の特性に当てはまらない項目や個別支援に関する項目を除外し、CSST の実施状況について尋ねる項目を追加した。質問項目は計 44 個であった。これらを、7 つの大項目（時間の構造化、情報伝達の工夫、参加の促進、環境の調整、ルールの明確化、クラス内の相互理解、CSST）に分類した。

５．分析方法：単純集計及び統計分析を実施した。単純集計では、集団に対する支援の実施率、大項目ごとの支援実施率、実施上の障壁として答えられている割合等を算出した。実施率は、（回答者の合計得点の平均値）／（項目数）×100 で算出した。回答者の合計得点の平均値は、（各回答者の合計得点）／（有効回答者数）で算出した。統計分析では、回答者の属性及び担当学級の特徴の間で、支援の実施状況の得点に差があるかを分析した。回答者の属性及び担当学級の特徴（教職経験年数、特別支援教育経験年数、1 日の中で授業準備に割く時間等）を、回答年数・時間が回答者全体の平均値より長い群と短い群の２つに分けて分析した。

６．倫理的配慮：本研究は調査対象者の自由意思に基づき、拒否による不利益はないこと及び個人情報保護について説明したうえで、調査対象者の同意のもと実施した。

Ⅲ．結果

１．回収率：全 64 名から回答が得られ（回収率 10.4%）、そのうち 52 名を有効回答とした（有効回答率 81.3%）。

２．集団に対する支援全体の実施率：70.6%であった。

３．大項目ごとの支援実施率：最も実施されていた大項目は「参加の促進」（76.4%）、次いで「クラス内の相互理解」（72.0%）であった。

４．支援実施上の障壁となる要素：、「授業準備時間の不足」（29.1%）、「支援に関する知識の不足」（26.6%）、「教師経験の不足」（15.4%）が多く回答されていた。

５．統計分析：t 検定を用いて分析した。集団に対する支援全体では、授業準備時間長群で支援の実施状況の得点が有意に高かった（$t(44)=2.55, p=.014$）。大項目ごとにみると、「時間の構造化」では教職経験年数長群（$t(49)=2.43, p=.019$）や授業準備時間長群（$t(34)=3.19, p=.003$）、「情報伝達の工夫」では授業準備時間長群（$t(44)=3.66, p<.001$）、「クラス内の相互理解」では特別支援教育経験年数短群（$t(49)=2.61, p=.012$）、「CSST」では授業準備時間長群（$t(47)=2.17, p=.035$）において支援の実施状況の得点が有意に高かった。

Ⅳ．考察

１．集団に対する支援の現状：支援全体の実施率は約 70%であったことから、本調査で尋ねた項目については、対象者の多くが何らかの集団に対する支援を実施していることが推察された。大項目ごとの支援実施率に関して、最も実施されていたのが「参加の促進」であったことは、ASD 児が在籍する学級の担任教師にとって、参加の促進（児童が授業・活動へ参加できるようにすること）への優先順位が高い、または実施しやすいことを示していると考えられた。

２．集団に対する支援の課題：本研究の結果から、授業準備時間が長い教師の方が、実施状況の高い項目が多かった。授業準備時間については、櫻井・佐久間（2008）が、授業においてあまり行われていない配慮として教材準備に時間のかかるものを挙げていることや、実施上の障壁となる要素で最も回答が多かったのは「授業準備時間の不足」であったことから、通常学級における集団に対する支援の実施にあたっては、長い準備時間を必要とするものの多さが課題になっていることが考えられた。また、教職経験年数が長い教師の方が「時間の構造化」に関する支援を実施していたことから、若手教師が支援を実施するための手立て（例：研修、OJT、校内組織体制）の不足も課題になっていると考えられた。

Ⅴ．文献

福本優紀・菊池哲平（2014）通常の学級におけるクラスワイドな支援のチェックリスト作成．熊本大学教育学部紀要，63，187-193.

(ONODERA Naomi, UTSUMI Yukari, TANJI Takayuki)

発達障害者支援センターの教育機関への支援や連携・協働

○五十嵐亮成　　池田吉史　　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院）　　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 発達障害者支援センター　地域支援体制　学校支援

【問題と目的】

発達障害者支援センター(センター)は、発達障害者支援法の施行により、地域支援体制の専門的・中核的機関として全国に設置された。運営形態は、自治体の直営事業と政令で定める法人への委託事業がある。センターの実態の全国的調査(厚生労働省,2022)では、運営主体間で差異が認められたが、教育との連携については十分な検討がされていない。そこで、本研究では、全国のセンターを対象とした質問紙調査をすることで、学校への支援や連携・協働の実態を明らかにし、改善策を検討することを目的とする。

【方法】

1. 参加者と手続き

全国のセンターに質問紙調査を行い、配布数は 106 部、回収数は 69 部(回収率 65.1%)であった。

2. 質問紙の内容

(1)フェイスシート(2)学校との接点(4 項目)(3)学校への支援の内容(特別支援学校のセンター的機能に基づいた 27 項目)(4)学校と連携・協働における特色や課題(5)学校との連携・協働の今後の展望の５つである。

3. 倫理的配慮

本学会の「倫理綱領」を遵守し、人権及び研究倫理上の配慮を行った。また、東京学芸大学の研究倫理委員会の承認を受け実施した(承認番号:803)。なお、本研究に関して開示すべき利益相反事項はない。

【結果】

1. 全体傾向

(1)属性:直営で 19 件(73.1%)、委託で 50 件(62.5%)であった。
(2)職員数:常勤は平均 6.2 人、非常勤は 1.8 人であった。
(3)学校との連携・協働における課題:「他事業が忙しい」の回答が 44 件(65.7%)と最も多く、「学校の情報が入りづらい」の回答が 43 件(64.2%)で 2 番目に多かった。
(4)学校との連携・協働の今後の展望:「増やしたい」の回答が 55 件(85.9%)であった。
(5)センターの学校への支援機能

実施率が高い項目は、「教員への支援」や「協議会への参加」、「研修協力」に関する項目で、実施率が低いのは「子どもへの指導」や「支援機器や施設の提供」に関する項目であった。

2. 運営主体の比較

(1)学校との接点の差異

実施数を「0~1 個」「2~3 個」「4 個」に分類し、運営主体と関連があるか χ^2 検定及び残差分析により解明した。有意な連関がみられ、「0~1 個」が直営事業において有意に高く、「４個」が委託事業において有意に高かった。

(2)学校への支援の実施の差異

運営主体と学校への支援の実施率に関連があるか Fischer の直接法を用いて解明した。「学校や教員への支援機能」「情報提供機能」「関係機関との連絡調整機能」「研修協力機能」の４つの機能、６項目において有意な連関がみられ、全ての項目において委託事業が有意に高かった。

【考察】

1.支援体制の考案

本調査から、センターは今後学校との連携・協働を増やしたい、強化したいことが明らかになった。学校との連携・協働を増やしていくことで、教員の専門性の向上、学校や地域の支援体制の強化を行い、センターの専門性、地域支援の中核機関としての役割を生かし二次障害の予防や切れ目のない支援、きめ細やかな支援の実現をねらいとしていることが考えられる。一方で、連携を強化していくには管轄地域の学校数の多さや直接支援の困難さ、運営主体の違いによる学校の接点や支援実態の差といった課題がある。そこで、現状センターで発揮されている機能を活かし、学校との連携を強化するために、特別支援学校を連携の拠点校とした支援体制の構築を考案する(図１)。特別支援学校がセンター的機能を発揮し、地域の学校へ支援や連携・協働を行うことで、管轄する学校数の多さから生じる人材不足を解消し、学校との連携の拡大が期待される。また、連携体制が構築されることで、情報共有が容易になり直接支援の実施が行いやすくなること、運営主体の違いによらずに支援や連携・協働を行うことができ、学校との連携の充実が期待される。

このように、特別支援学校を拠点校とし、特別支援学校がセンター的機能を発揮することで学校との連携・協働が拡大、充実していくことが考察される。

2.研究限界と今後の課題

本稿はセンターの視点による調査であり、学校の視点は含まれていない。学校ではどのような支援を求めているのか不明であり、学校への調査からそれらを更に検討していくことが課題である。

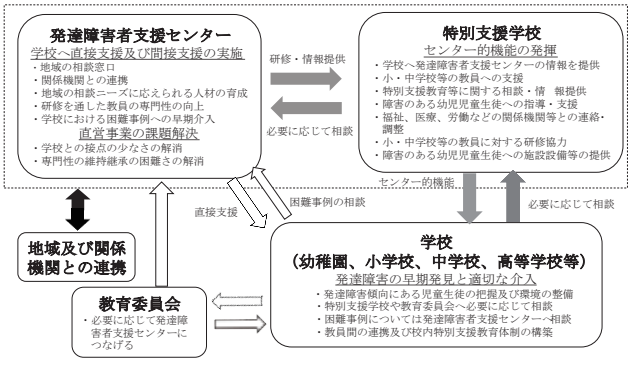


図 1 センターを中心とした学校全体を支える連携モデル

【引用文献】

厚生労働省(2022) 発達障害者支援センターの地域支援機能、運営状況等に関する実態調査報告書. 株式会社政策基礎研究所.

厚生労働省アフターサービス推進室(2017) 発達障害者支援センター運営事業における新たな支援のあり方に関する調査.

(IGARASHI Ryosei, IKEDA Yoshifumi, OKUZUMI Hideyuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-46

ADHD 傾向（不注意）が強い児童の支援に関する調査研究

―小学校通常の学級に在籍する ADHD 児と比較して―

〇三浦新菜 1)　橋本創一 2)　本宮久仁彦 2)　熊谷　亮 3)　山口　遼 4)
1) 東京学芸大学教育学研究科　2) 東京学芸大学　3) 宮城教育大学　4) 国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: ADHD 傾向，不注意，通常学級

【目的】

近年，“発達障害グレーゾーン（グレーゾーン）”という言葉が広がりを見せており，「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」（文科省，2015）においても使用されている。そもそも“グレーゾーン”とは，「障害の傾向があるが診断基準を満たしていない状態」（山田，2024）を指す。照山（2019）は，診断を受けていることが，学校側に配慮を求めたり支援に繋がったりする際の重要な根拠としての役割を持っているとしており，診断がされない“グレーゾーン”児は診断のある障害児と比べて，十分な支援を受けていないことも推察される。また，ADHD のなかで多動-衝動性は周囲から見て顕在化しており，直接的な支援を検討されることが多いが，不注意傾向のみが強い児童の場合は，一見すると「個人の意欲の問題」とも捉えられるような言動が多く，支援が行き届かないばかりか，叱責を受け続け，二次障害を引き起こす可能性もあると考えられる。

そこで，本研究では「小学校に在籍する，ADHD 症状の一部は認められるが診断には至らない，またはおそらく診断されないという状態」で，不注意優勢の児童(以下，不注意優勢の ADHD 傾向児)と ADHD 児の 2 つの仮想事例に対して，教師が「支援・対応を行いたい/行うと思う」という意識や考えについて調査することで， 不注意優勢の ADHD 傾向児と ADHD 児への支援の実際について推察することを目的とした。なお，“グレーゾーン”という名称に関しては“グレー”という表現から，その使用が疑問視されることもあるため，「傾向児」という名称を用いた。

【方法】

調査方法/時期：オンライン上の質問紙調査(2024 年 7 月-8 月)
調査対象：首都圏にある小学校 4 年生の担任教諭，特別支援コーディネーター各 1,000 名
調査内容：①フェイスシート，②仮想事例における ADHD 児と不注意優勢の ADHD 傾向児に対する支援の程度
※②：1 (全く実施しない)～4 (必ず実施する)の 4 件法
特別支援コーディネーターに関しては，「自分の学校の担任教師」がどの程度行うと思うかについて回答するよう依頼。
※仮想事例の作成に際しては，予備調査を行った。
事例 A（不注意優勢の ADHD 傾向児）

> A さんは，小 4 児童(通常級)です。ADHD の診断はされていませんが，先生の話をあまり聞いておらず，整理整頓ができません。提出物を期限までに提出できないことも多いです。また，約束を忘れることがあるので，A さんのことを苦手に思っている周囲児童も少なくありません。

事例 B（ADHD 児）

> B さんは，小 4 児童(通常級)です。ADHD の診断があります。授業中に注意が散漫になり，すぐ他のことに注意がそれてしまいます。また，給食当番なのに片づけないで遊びに出てしまった際に友達から注意を受け，かっとなって友達と叩いてしまうこともあったため，B さんのことを苦手に思っている周囲児童もいるようです。

〈対応 8 項目〉
「座席位置の工夫」「保護者との連絡」「即時注意」「机間指導の重視」「個別指導計画作成」「個別の説諭」「問題対処の準備」「周囲児に理解を求める」
※調査対象者には，研究の趣旨・回答の自由と個人情報の保護などについて説明し，同意を得た。なお，東京学芸大学研究倫理委員会の承認(696)を得ている。

【結果】

仮想事例における ADHD 児と不注意優勢の ADHD 傾向児に対する支援の程度については，小学校 4 年生の通常学級を担任する教員と，特別支援教育コーディネーター合わせて 268 名の回答を得られた。各事例における小 4 担任教師と特別支援教育コーディネーター間の平均値の差の検定を行い，有意な差が認められなかった項目に関しては両者を一群として，事例 A-B 間の各項目の平均値の差を t 検定（対応あり）で検定した。その結果，有意な差が見られた項目は，「保護者との連絡」（小 4 担任教諭：$t(139)=-4.162$，$p<.001$，特別支援教育コーディネーター：$t(128)=-3.053$, $p<.05$)，「即時注意」（$t(267)=-9.912$，$p<.001$)，「個別指導計画の作成」（小 4 担任教諭：$t(138)=-5.175$，$p<.001$，特別支援教育コーディネーター：$t(126)=-4.242$, $p<.001$)，「個別の説諭」($t(265)=-9.254$, $p<.001$)，「問題対処の準備」（$t(267)=-7.466$，$p<.001$)，「周囲児に理解を求める」（$t(268)=-5.423$，$p<.001$）の 6 項目であった。

【考察】

有意差が見られた 6 項目で，いずれも不注意優勢の ADHD 傾向児の方が低くなっており，それらの項目に関して，ADHD と診断されている児童と比べて，不注意優勢の ADHD 傾向児に対して支援・対応を行いたいと思う程度が低いことが明らかになった。

また，有意差が見られなかった「座席位置の工夫」「机間指導の重視」の 2 項目に関しては，日常的に行われる授業を円滑に進めるために有用な支援と言える。両事例に「注意が散漫で先生の話に集中することが難しい」という記述があったため，授業中に 1 人の児童にかかりっきりになってしまって，授業の進度や他の児童に影響が生じるといった事態を避けることや，クラス全体への影響を考えた上で，診断の有無に関わらず支援を行うという結果になったと推察する。

一方，「保護者との連絡」「問題対処の準備」の項目に関しては，事例 B にのみ「友達を叩く」という他害行為の記述をしたために，平均値が高くなった可能性もあり，本研究の課題である。

(MIURA Niina, HASHIMOTO Soichi, MOTOMIYA Kunihiko, KUMAGAI Ryou, YAMAGUCHI Ryou)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-47

高等学校におけるソーシャルスキルトレーニングが生徒の学校適応と心理的適応にもたらす効果の検討

ソーシャルスキル及び学校適応感・精神的健康への影響

宮野原勇斗

（大阪大学大学院人間科学研究科/株式会社 LITALICO）

KEY WORDS:総合的な探究の時間　地域連携　心理教育

【目的】

学校現場では、特別な支援が必要な児童生徒に限らず、すべての児童生徒を対象とした予防教育の一つとして、ソーシャルスキルトレーニング（以下 SST;小林・渡辺,2017）の実践が徐々に定着しつつある。学校適応とソーシャルスキルの関連も検討されており（西村・藤原・村上・福住,2022）、児童生徒の問題行動や不登校等の指導上の諸課題への対応策として注目が集まっている。一方で、集団適応や対人関係の課題があるから SST を行うといった判断が、子どもにとって心理的に多くの負担となる可能性について認識しておくべきであるとの指摘もある（野口・半田・新川,2025）。

そこで本研究では、SST の目的を、集団適応を促すスキル獲得に限定せず、生徒が自分らしく他者と関わり、活動を通して相互理解を深める機会とすることを重視してプログラムを設計した。効果検討にあたっては、ソーシャルスキル得点に加え、学校で周囲と安定した関係を築けているかを問う学校適応感や精神的健康（抑うつ症状）も含めて多面的に評価を行った。本研究は、学校における SST の目的や在り方を再考する一助となることを意図している。

【方法】

対象者　公立の全日制高校 A 校 1 年生及び単位制多部制 B 校 1 年次生が参加した。参加者のうち、基本属性を問う事前の質問紙への回答者は A 校 247 名（男性 116 名、女性 121 名、その他 1 名）B 校 141 名（男性 52 名、女性 61 名、その他 2 名）であった。A 校は全員が日本語母語話者であったが、B 校は 38 名が非日本語母語話者であった。

実施者　児童発達支援・放課後等デイサービスに勤務する職員がクラスに 1 名ずつ講師として配置された。講師は授業の進め方に関する研修を受講し、著者が作成したマニュアルに沿って授業を進行した。授業の音声は録音し、授業後に著者が作成した 8 つのチェック項目について手続きの適用適切度を評価したところ、平均得点率は 93.06%であった。

実施時期　2024 年 4 月から 7 月にかけて実施した。

授業内容　「自分らしさを大切にしつつ、コミュニケーション能力を磨き、相手も自分も気持ちの良い人間関係を築く」ことを SST の目的とした。A 校は全 3 回（各回 50 分）,B 校は全 2 回（各回 90 分）であり、テーマは、「話し方・聞き方のコツ」、「アサーション」、「あたたかい言葉かけ」であった。

評価方法　(1)基本属性：年齢、性別、(2)高校生用ソーシャルスキル評価尺度（小栗,2016）、(3)包括的学校適応感尺度（岡田,2006）、(4)自己記入式抑うつ評価尺度短縮版（並川他,2011）について、事前は第 1 回の 1 週間前、事後は介入終了の 1 週間後までを目安に web のアンケートフォームにて回答を求めた。全回終了後は主任と担任教員に 7 項目のアンケートを行い、社会的妥当性を評価した。本研究は株式会社 LITALICO 倫理委員会の承認を得た（承認番号：23007B）。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果と考察】

ソーシャルスキル評価尺度および学校適応感を従属変数とし、介入効果の検討を行った。本研究における尺度の信頼性は、事前/事後それぞれ、ソーシャルスキル α=.93 / .95、学校適応感 α=.94 / .96、抑うつ症状 α=.71 / .76 であった。介入効果の分析には混合効果モデルを用い、固定効果として、時期（介入前・介入後）の効果を、変量効果として対象者の効果をモデルに加えた。分析結果を Table1 に示した。分析の結果、ソーシャルスキルと抑うつ症状については、混合効果モデル上で時期の主効果は有意ではなかったが、効果量は小さいながらも統計的に有意であり、一定の改善傾向が示唆された。学校適応感には統計的に有意な改善が見られた

本研究では、SST の実施によって、ソーシャルスキルはわずかな改善にとどまったが、学校適応感は向上する可能性が示唆された。授業後のアンケートでは、「今まで話したことのない人と話せた」など SST でクラスメイトと話した体験をポジティブに捉えた感想も見られた。ソーシャルスキルが向上したという実感にまではつながらないまでも、SST の活動により、学校への安心感や所属感は向上した可能性がある。一方で、教員が評価する社会的妥当性においては、プログラムの有効性が 5 点中 3.01 点、実施の負担感が 2.98 点であり（回答数 15 名）、教員から見た SST の有効性と実施の負担感については課題が残った。

Table 1 各変数の平均、標準誤差と分析の結果

	介入前	介入後	時期の効果（F値）	効果量d_z
ソーシャルスキル	3.76 (0.13)	3.87 (0.14)	0.59 p =.444	0.13 [.039, .221]
学校適応感	2.91 (0.08)	3.11 (0.09)	4.37* p =.038	0.336 [.251, .422]
抑うつ症状	7.16 (0.38)	6.43 (0.46)	2.38 p =.125	-0.243 [-.313, -.173]

注）(　)は標準誤差 , [ ]はd_zの95%信頼区間を示した。 *p<.05

ソーシャルスキル,学校適応感は各項目の平均得点を示した。（得点可能範囲：1-5点）

抑うつ症状は,合計得点を示した。(得点範囲：0-18点；カットオフ値：7点)

【文献】

小林朋子・渡辺弥生 (2017).ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究,65,295-304.

(MIYANOHARA Yuto)

特別支援学級担任経験１年未満の教員の自立活動実施に向けた支援

―個別の指導計画作成を通して―

山上真弓
（福岡教育大学教職大学院教育学研究科教職実践専攻）

KEY WORDS：特別支援学級　自立活動　個別の指導計画

（目的）

特別支援学級が増加し，自立活動の必要性が高まっている。しかし，特別支援学級担任の経験が浅く，自立活動に対する理解が十分でなく，計画的に実施できていないことが課題となっている。そこで本研究では，特別支援学級担任経験１年未満の教員に対し，自立活動の個別の指導計画作成に向けた支援を行うことによって，個に応じた自立活動を実施できるようにすることを目指した。自立活動の個別の指導計画作成の過程で，特別支援学級担任に対し，短時間研修やコンサルテーション等を行い，自立活動実施に対する担任の困難さを解消するための支援を行えば，担任が自立活動への理解を深め，自立活動の時間の指導ができるようになると考えた。

（方法）

１．研究期間　202X 年５月～202X＋1 年１月

２．研究対象　特別支援学級担任経験１年目（自閉症・情緒障害特別支援学級）の教員２名

３．実施内容　特別支援学級担任が自立活動の目標や内容について理解を深めることができるようにプレゼンによって短時間研修を実施した。自立活動の個別の指導計画作成の過程において，各シートを提供したりコンサルテーションを行ったりした。まず，個々の児童の実態把握をもとに指導目標を設定することができるよう，自立活動の内容ごとに一区分１シートの実態把握シートを提供した。次に，実態把握シートで課題となったものを抽出した課題関連シートを一人１枚ずつ作成して提供し，各課題の関連について考え，児童の中心課題を見つけられるようにした。それをもとに個々の指導目標に沿って，指導項目を選定し，指導内容の設定を支援した。その後，教材資料の提示や単元計画の提案を行うことによって，単元計画を決定できるようにした。必要に応じてコンサルテーションを行い，教材選定の視点，ゲームを取り入れる意図やペア及びグループ活動を設定する意図について説明し，担任が自立活動を計画する際のポイントを理解することができるようにした。さらに授業の準備段階では，振り返りシートを提供したり，自立活動の時間の指導において教師が毎時間必ず行うことについて確認したりして，担任が自立活動の時間の指導をイメージできるようにした。

４．評価方法　特別支援学級担任への支援の実施前に，自立活動の理解度に関するアンケートや半構造化面接を行い，担任の自立活動に対する困難さを把握した。支援の実施後に，同じく自立活動の理解度に関するアンケートや半構造化面接，指導計画作成に向けた支援に関するアンケートや自立活動の今後の実施に向けたアンケートを行い，担任の意識の変化を評価した。

５．倫理的配慮　研究内容の公開にあたり，実践校の校長，対象教員２名に個人情報保護について説明し，承諾を得た。

（結果）

実態把握シートと課題関連シートの提供，コンサルテーションによって，担任は，一人一人の児童の実態を把握し，自立活動の個別の指導計画を作成することができた。実践前後の自立活動に対する担任の意識の変化を調べると表１のようになり，担任が自立活動の目的や内容の六区分などについて理解を深め，自立活動の必要性をさらに感じることができるようになった。また，自立活動の実態把握の仕方について以前より理解が深まっている。また，自立活動の流れや内容，進め方についてイメージできるようになった。指導計画作成に向けた支援に関するアンケートから，短時間研修や各シートの提供，教材資料の提示，コンサルテーション等が有効であったことも分かった。教員 A は，「個別の自立活動の時間とグループでの活動の時間を組み合わせた単元計画がとてもよかったので今後もそのようにしたい」と言い，今回行った実態把握や個々の指導目標をもとに３学期の自立活動の単元計画を自分で作成し授業を行うことができた。

表１　実施前後の担任の意識の変化

質問項目　1 まったく　2 あまり　3 だいたい　4 とても　(N＝2)	平均点数 実践前	平均点数 実践後	前後の変化
①自立活動を何のために行うのかが分かる	2.0	3.5	↑ 1.5
②自立活動の六区分が何かが分かる	2.0	3.5	↑ 1.5
③自立活動の必要性を感じている	3.0	4	↑ 1.0
④自立活動の実態把握の仕方が分かる	2.0	3.5	↑ 1.5
⑤自立活動の個々の中心課題の見つけ方が分かる	2.0	3.0	↑ 1.0
⑥自立活動の単元全体において、どんな活動を仕組んでいくとよいか、イメージがある	1.5	4.0	↑ 2.5
⑦自立活動の授業において、個の活動とグループでの活動をどう仕組んでいくとよいか、イメージがある	1.5	3.5	↑ 2.0
⑧自立活動の１時間の授業の進め方についてイメージがある	2.0	3.0	↑ 1.0
⑨自立活動において子ども達の評価の仕方が分かる	2.0	2.0	0
⑩自立活動の授業で行う指導と日頃の指導とをどう関連させるとよいかイメージがある	2.5	2.5	0

（考察）

個別の指導計画作成の過程で行ったそれぞれの支援が，自立活動実施に向けて困っていた教員の困難さの解消につながったと考える。自立活動の個別の指導計画を作成することによって，担任は，児童が自立活動で何を目指すのかを意識するようになった。個別の指導計画の作成の手順を具体的に示し，指導計画を作成できるようにする過程が，自立活動の実施に向けて重要であり，個に応じた自立活動の実施につながっていくものだと考える。今回提供した各シートについては，評価基準の曖昧さや質問項目の多さからかなりの時間を要し，担任がとまどう姿も見られたことから，改善が必要である。今後も特別支援学級担任経験がない教員が自立活動を実施することができるようにするためには，報告者がすべてにおいて支援するのではなく，担任が自分で学んだり作成したりするシステムが必要であると考える。今回使用した各シートをコンピューターを使って整理できるよう関連させたり，研修やコンサルテーションの内容を担任が自分でアクセスして学べるものにしたりして，個別の指導計画作成に向けたツールとして今後整理していきたい。 また，自立活動の時間の指導と日頃の指導との関連についても計画に位置づけられるようにしたい。

（文献）

古川　勝也　一木　薫　2020. 自立活動の理念と実践改訂版　ジアース教育新社
兵庫県立姫路しらさぎ特別支援学校自立活動チェックリスト　https://dmzcms.hyogo-c.ed.jp/
文部科学省 2023.　学校基本調査

（YAMAGAMI Mayumi）

自閉スペクトラム症児に対する返礼行動の指導が向社会的行動の遂行に及ぼす効果の検討

○大室元[1]　岡村章司[2]　宮田賢吾[3]　朝岡寛史[1]
（[1]広島大学大学院人間社会科学研究科）（[2]兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻）（[3]高知大学教育学部）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　返礼行動　向社会的行動

（目的）

感謝というポジティブ感情は、他者のためになるような向社会的行動を促進する効果があるといわれる（Bartlett & DeSteno, 2006）。しかし、社会的行動全般の獲得に困難さのある自閉スペクトラム症（ASD）の子どもについては、両者の関係性について述べた研究はほとんど存在しない。本研究では、人に感謝を伝える返礼行動や向社会的行動の遂行に困難さのある ASD 児を対象にして返礼行動の指導を行い、その指導が他者への向社会的行動の遂行にも波及効果をもたらすのかについて検討した。

（方法）

１．参加児：小学校 5 年生男児（A 児）及び小学校 6 年生男児（B 児）を対象とした。両児ともに ASD の医学的診断を受けており、返礼行動と援助行動にあたる向社会的行動の遂行において課題があった。

２．倫理的配慮：A 児、B 児の保護者に口頭と書面にて研究の目的や方法、研究成果の公表について説明を行い、書面による同意を得た。また、広島大学人間社会科学研究科倫理審査委員会から承認を得た（申請番号：HR-ES-002621）。

３．指導期間及び場所、指導者：X 年 10 月～X＋1 年 3 月の 6 カ月間にわたって、大学構内のプレイルームにおいて工作・実験活動を行った。第 1 著者は指導者（Main Trainer; MT）として、活動を進行した。活動には、A 児または B 児と児童役の大学院生や学部学生、現職教員（Sub Trainer; ST）1～2 名が参加した。

４．従属変数：本研究では、他者から物を手渡されたり手伝ってもらったりしたことに対する返礼行動（例：「ありがとうと返す」）、及び他者が援助を必要とする場面に自発的に目を向け、実際に援助行動を行うような向社会的行動（例：「活動準備場面で他者が机を運ぶのを手伝おうとする」等）を標的行動とした。返礼行動は「生起率（%）」を、向社会的行動は「活動 30 分あたりの回数（回）」を算出し、これら 2 つのデータを従属変数とした。

５．手続き：（1）アセスメント期にて、以降と同様に設定した活動内における標的行動の実態を観察・把握したのち、（2）ベースライン期にて、事前に活動の中に標的行動の表出対象となるような手がかり（「ST が参加児に道具を手渡す」「ST の道具が不足している」等）を設定し、それらに対する参加児の反応を観察し、記録した。ここでは、「手渡されたものを使用後、相手が必要とする場面で返す」ように、受けた援助と同様の援助を遂行する機会も設定している。（3）介入期では、参加児の返礼行動の生起の有無に応じて「～してもらったよ」「なんて言うの？」等のプロンプト呈示と「どういたしまして」「（ありがとうと言えて）偉いね」等の強化子としての社会的称賛を組み合わせた指導を開始した。向社会的行動の自発した時は、「ありがとう」とだけ返し、特別な指導は行わなかった。また、この指導によって標的行動の増加が十分に見られなかった場合は、同様の指導に加え、ビデオセルフモニタリング（VSM）を開始した。この返礼行動指導＋VSM 期では、活動終了後、活動を記録した映像を参加児と視聴し、参加児の標的行動の実態について確認した。振り返りの中で、参加児にはそれぞれの援助に対して抱いていた感謝の程度を「ありがとうレベル」とし、「とても助かった」から「おせっかいだった」までの 5 件法で回答を求めた。なお、これらの観察の結果は、活動内で生じる援助の種類によって「物品の提供」「行為の提供」「情報の提供」に分類して記録した。

（結果）

A 児の「物品の提供」「行為の提供」「情報の提供」における返礼行動の生起率及び向社会的行動の生起数の推移を Fig.1 に示した。介入の効果として返礼行動の生起率に上昇傾向が見られたが、それに伴う形で向社会的行動には明確な増加は見られなかった。B 児においても同様の結果となった。

（考察）

ASD 児を対象に返礼行動の指導を行ったところ、返礼行動の生起率は増加した。この変化は、活動内の MT からの言葉かけや、VSM により自身の行動について振り返る活動を通して、それまで参加児が意識できなかった他者からの援助により気が付きやすくなったことが要因であると考えられる。一方で、向社会的行動には明確な波及効果が見られなかった。参加児からの援助行動が増加しなかった一因として、ST が児童役とはいえ成人であり、かつ活動中は継続的に参加児に援助を提供する立場にあったため、参加児にとって ST を援助の対象として認識することが難しかった可能性がある。今後は、向社会的行動への波及効果を高めるために、標的行動の対象との関係性についてより詳しく検討する必要がある。

（文献）

Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006) Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science,* 17, 319-325.

(OMURO Gen, OKAMURA Syoji, MIYATA Kengo, ASAOKA Hiroshi)

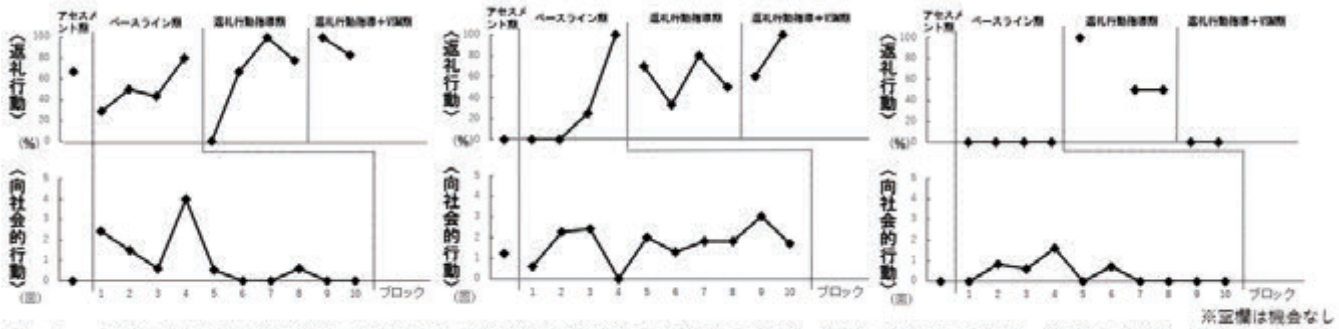


Fig.1　A児における返礼行動の生起率及び向社会的行動の生起数の推移（左から物品の提供、行為の提供、情報の提供）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-50

小学校特別支援学級における児童による遊びの創造

—遠隔操作ロボット Double3 を用いて—

○横山　由季　　池田　吏志
（広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期・広島市立中島小学校）（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS:　探究　好奇心　遠隔操作ロボット

（目的）

近年、幼少期からの非認知能力の育成が期待されている（文部科学省，2023）。非認知能力の一つに、好奇心が挙げられ（西川，2021）、初等教育では好奇心に基づいた探究力の強化が目指されている（内閣府，2021）。これらのことから、好奇心を喚起する実践は探究を促進することが示唆され、実践の蓄積が喫緊の課題であると考えられる。さらに、教育現場では、ＩＣＴ等を活用した学習活動の充実を図る取り組みが推進されている（文部科学省，2018）。年々、授業にＩＣＴを活用して指導する能力や児童生徒のＩＣＴ活用を指導する教員の能力が高くなっている傾向がある（文部科学省，2024）。なかには、遠隔操作ロボットを用いた授業実践も行われており（田中，2022; 横山・池田，2023; 横山，2024）、知的障害のある児童が遠隔操作ロボット Double3（以下、ロボット）を用いて、歴史博物館と連携した学習を行い、好奇心が喚起され、探究する姿が見出されたことも報告されている（横山・池田，2023; 横山，2024）。

そこで本研究では、ロボットを用いた実践を通して、好奇心や探究を促す要因を明らかにすることを目的とした。とりわけ、先行研究（横山・池田，2023; 横山，2024）の後続研究としてロボットを用いた実践を行うことで、児童が主体となって授業を創る活動を目指した。好奇心は、新しい情報を獲得したい欲求（Litman& Jimerson，2004）、探究は、他者とのかかわりや生活体験を通した表現の探索（笠原，2021; 横山・池田・若松，2022）と定義した。

（方法）

1　対象者

Z 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する 4 名の児童のうち、4 年生の児童 1 名（以下、児童 A）と 5 年生の児童 1 名（以下、児童 B）を抽出して論じる。本研究の趣旨と公表について口頭及び書面にて児童、保護者、担任、学校長の了承を得た。本研究は、広島大学大学院人間社会科学研究科研究倫理審査委員会 HR-ES-001978 の承認を得た。

2　実践概要

本研究は、202x 年 10 月～202x＋1 年 3 月の期間に、自立活動「ロボットで遊ぼう」（計 7 時間）を実施した（Table 1）。まず、児童はロボットが学校現場や博物館で活躍している動画を視聴した。そして、実際にロボットと同じ空間で操作したり、ロボットが見えない状態でロボットを遠隔操作したりするなどして、操作や仕組みを学び、どのような遊びができるかイメージできるようにした。第三次で、児童が具体的に遊び方について意見を出し合い、次時に向けて準備物や役割を決めた。第四次は、児童が創出した遊びを実施した。

3　分析方法

活動の記録から、児童が好奇心を喚起し、探究していると思われた場面を抽出し、考察した。担任と、美術教育・特別支援教育の複合領域を専門とする大学教員が分析結果の妥当性を協議した。

（結果）

〈好奇心が喚起された様子〉児童は、第一次の動画視聴後、担任が Z 小学校でロボットを操作できることを発表した際、予想外な展開に絶叫し気持ちが高揚した。第二次では、ロボットが前後左右に動くこと、柄が伸びること、会話ができることなどが分かり、操作方法に関心をもった。

Table 1　自立活動「ロボットで遊ぼう」の概要

第一次	遠隔操作ロボットって何？（1 時間）
	①遠隔操作ロボットの紹介動画を視聴する。
第二次	遠隔操作ロボットを動かしてみよう（2 時間）
	①遠隔操作ロボットを操作し、動かし方を知る。
第三次	遠隔操作ロボットを使った遊びを考えよう（1 時間）
	①児童同士で意見を出し合いながら、遊び方を考える。
第四次	遠隔操作ロボットを使って遊ぼう（3 時間）
	①「障害物競走」をする。 ②「これなんでしょうゲーム」をする。

〈探究する様子〉第三次の話し合いでは、児童 A が中心となり、面白そうだからという理由で、「障害物競走」と「これなんでしょうゲーム」の遊びを生み出した。担任は、児童の自由な発想を促したり、アイデアに同意したりした。「障害物競走」は、教室にある全ての机と椅子を 2 列に並べ、その間をロボットが通る通路にした。第四次の活動中、児童 B は通路の途中に信号を設置する提案をし、児童 B 自身が信号機となった。スタートからゴールまで掛かった時間を測定し、順位を競った。「これなんでしょうゲーム」は、出題者がロボットの画面にキャラクターを映し出し、回答者がそれを当てるクイズであった。回答者はロボットを背にして、その他の児童がロボットの画面を見ながらヒントを回答者に伝えた。

（考察）

本実践の導入で、児童は、思いもよらなかったロボットの操作ができることに期待感を膨らませた。これは、予期していた事とのズレから喚起された好奇心（Loewenstein, 1994）が見られた瞬間であった。そして児童 A・B は、遊びを考える際、友達が楽しみ、面白いと感じることを基準に遊びを考えていた。「おかしい」「おもしろい」という心の中にわきあがる気持ちをユーモアといい、人を楽しませたいことを目的とした「遊戯的ユーモア」がある（上野，2003）。発達障害のある人は、ユーモアが理解できないと指摘されるが（三橋，2010）、児童は、「遊戯的ユーモア」を想起・表現しながら探究していたことが推測された。

以上より、好奇心や探究を促す要因には、児童と教材との出会い方に意外性をもたせることと、児童の提案や「遊戯的ユーモア」を引き出す環境を整えることが大切であると考えられた。

（主要引用文献）

横山由季（2024）小学校知的障害特別支援学級における校内博物館づくり—遠隔操作ロボット Double3 を用いた他校との交流—．第 61 回大学美術教育学会金沢大会大会冊子

（付記）本研究は、科学研究費補助金 JP 24H02453 の助成を受けた。

(YOKOYAMA Yuki, IKEDA Satoshi)

自閉スペクトラム症児とその保護者のための セルフ・コンパッション介入プログラムの開発と効果の検討

○原桃花　　榎本拓哉
（徳島大学大学院創成科学研究科臨床心理学専攻）　（徳島大学大学院社会産業理工学研究部）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症，セルフ・コンパッション，親子関係

【問題と目的】

自閉スペクトラム症（ASD）は社会的相互作用や行動に困難を伴う神経発達障害であり，精神的健康の問題や保護者のストレスとも深く関連している。従来の支援はスキル獲得を重視したペアレント・トレーニング（PT）が主流だが，参加者のメンタルヘルスの問題から継続が困難であることも報告されている。近年では，自己への思いやりを意味するセルフ・コンパッション（SC）が，ASD 児やその保護者の精神的健康を高める新たな支援手法として注目されている。SC の向上により，不安や抑うつの軽減，ウェルビーイングの向上が確認されているが，親子関係への影響を検討した研究は少ない。

そこで本研究では，ASD 児の保護者の SC 向上を目的とした介入プログラムを開発し，その効果を検証する。

【方法】

実験協力者：児童発達支援・放課後等デイサービス A の利用者で，ASD の診断もしくはその疑いのある子どもの保護者 8 名を対象とした。

実施期間：20XX 年 2 月～4 月にかけて，全 6 回，各回 90 分のセッションを実施した。

実験手続き：本研究は，事前評価，介入，事後評価の 3 つのフェーズからなる。事前評価として，質問紙調査を実施した。その後，MSC（Germer & Neff, 2019），MBSR（Rojas-Torres et al., 2021）などを参考に作成したプログラムを実施した。プログラム終了後，事前評価と同様の質問紙調査を実施し，効果を比較した。

従属変数：質問紙調査の内容は以下の通りである。①フェイスシート：年齢・性別・連絡先・家族構成，②SC：セルフ・コンパッション尺度日本語版（有光, 2014），③抑うつ，不安，ストレス：日本語版 DASS-21（村上他，2022），④マインドフルネス：FFMQ 日本語版（Sugiura et al., 2012），⑤ウェルビーイング：心理的ウェルビーイング尺度短縮版（岩野他，2015）⑥親子関係：FDT 親子関係診断検査（東他，2002）

プログラム内容：1 回 90 分のセッションを計 6 回実施した。各セッションのタイトルは Table 1 に示す。

Table 1　プログラムのタイトル

セッション	タイトル
1	コンパッションに生きるーマインドフルネスとセルフ・コンパッションー
2	平静をたもつーマインドフルネスのプラクティスー
3	やさしさを向けることーラビング・カインドネスー
4	困難な感情と付き合う
5	子どもと対立したとき
6	すべてに感謝するーまとめー

倫理的配慮：研究開始時に保護者へ倫理的配慮の説明を行った。本研究への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと，個人情報の保護と利用用途について口頭と書面で説明し，同意を得た。

【結果】

プログラム前後における SC 得点の変化を Figure 1 に示した。対応のある t 検定の結果，プログラム後の SC 得点は，プログラム前と比較して有意に高かった（$t(7) = -3.84$, $p<.01$）。また，SC の下位尺度のうち「共通の人間性」と「過剰同一化」において有意な変化が認められた。

抑うつ，不安，ストレス得点については，プログラム後に低下傾向が見られた。マインドフルネスおよびウェルビーイング得点については，プログラム後に上昇傾向が見られたが，いずれも有意差は確認されなかった。

親子関係に関しては，一貫した変化が見られなかった。

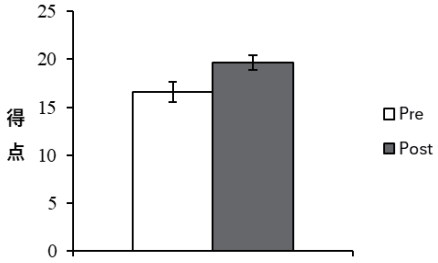


Figure 1　プログラム前後における SC 得点の比較

【考察】

ASD 児の保護者を対象とした SC 介入プログラムを実施した結果，SC の有意な向上が見られた。これは，多くの先行研究の結果を支持するものであった。特に，有意な差が認められた「共通の人間性」，「過剰同一化」については，保護者同士の交流や経験の共有によって促進された可能性が考えられる。

SC 以外の従属変数に関しては，改善の傾向は見られたものの，有意な差があるとは言えなかった。これは，介入内容が SC の向上には直接的に作用した一方で，他の変数には間接的な影響にとどまった可能性や，心理的変化が定着するまでに時間を要する可能性が影響していると考えられる。

親子関係に関しては一貫した変化が確認されなかった。これは，使用した FDT が定型発達児の親子を対象に作成された尺度であるため，発達障害児を育てる保護者の変化を反映できなかった可能性が示唆される。そのため，半構造化面接による質的分析なども検討する必要がある。

今後の研究では，親子関係をより適切に測定できる尺度の再検討が必要であり，保護者のみではなく ASD 児本人も含めた介入プログラムの開発とその効果検証が求められる。

【引用文献】

Germer, C. & Neff, K. (2019). Teaching the Mindful Self-Compassion Program: A Guide for Professionals. The Guilford Press.（クリストファー・ガーマー，クリスティン・ネフ　富田 拓郎（監訳）山藤 奈穂子（訳）(2022). マインドフル・セルフ・コンパッション プラクティスガイド　星和書店）

（HARA Momoka, ENOMOTO Takuya）

日本特殊教育学会第 63 回大会 （2025 水戸大会） P1-52

活動切り替えに困難を示す自閉症スペクトラム障害のある子どもに対するセルフモニタリングを用いた支援の検討

〇今城和紀
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
松下浩之
（山梨大学大学院総合研究部教育学域）
KEY WORDS: 活動の切り替え・支援つきセルフモニタリング・課題従事行動

I.目的

自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）のある子どもは活動の切り替えに困難を示すことがあり（松下・園山, 2013）、セルフモニタリングの有効性が示されているが、知的障害を伴う場合の適用は十分研究されていない（永富, 2023）。

そこで本研究では、知的障害を伴う ASD の小学生 1 名を対象に、動画による視覚的教示や録画記録の提示を含むセルフモニタリングを用いて、活動切り替えの有効性を検討した。

II.方法

1.参加者

小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）2 年の男児 1 名（以下、A 児）が参加した。A 児は知的障害および ASD の診断を受けており、隔週で B 大学の教育相談において個別指導を受けていた。指導場面では、遊びの中断や課題の開始、着席課題の持続が困難であった。本研究開始時の CA は 7 歳 4 か月であり、6 歳 11 か月時の WISC-Ⅳによる FSIQ は 69、S-M 社会生活能力検査第 3 版による SQ は 42 であった。

2.研究期間と場面設定

本研究は、60 分間の個別指導中の机上課題 3～4 つと課題間の 5 分程度の自由遊び場面において実施した。なお、研究期間は X 年 7 月から X+1 年 3 月までの約 6 か月であった。

3.倫理的配慮

研究開始時に、保護者に対して本研究の目的と方法、予想される結果などを説明し、書面にて自由意思による参加の同意を得た。なお、本研究は山梨大学大学院総合研究部教育学域研究倫理委員会の承認を得た（受付番号：R6-020）。

4.従属変数とデータ処理

（1）課題従事行動生起率

「奇声、物投げ、許可のない離席などの課題遂行を阻害する行動」（非課題従事行動）が生起せず、提示された課題に取り組むことを標的行動とした。各課題開始から最大 5 分間を 5 秒間のインターバル記録法を用いて標的行動の生起を記録し、セッションごとに行動生起率を算出した。

（2）着席正反応生起率

「各遊び時間の終了後、1 分以内に着席すること」を切り替え場面における「着席正反応」とした。1 回の切り替え場面を 1 試行とし、セッションごとに、行動生起率を算出した。

（3）切り替え時間

「着席正反応」となる自由遊び終了 1 分経過時点から、着席までの時間を計測し、セッションごとに平均値を算出した。

（4）セルフモニタリング正反応率

A 児の自己記録と録画に基づく客観的記録の一致数を合計し、セッションごとに正反応率を算出した。

5.手続き

すべての手続きについて、筆頭発表者（以下、MT）が A 児への教示、プロンプトおよびフィードバックを行った。

（1）ベースライン（以下、BL）

自由遊びから課題への切り替え場面において、A 児の活動の切り替えが円滑になるよう、自作のタイマースライドアニメーションを用いて視覚的に提示するなどの工夫を適宜行った。

（2）セルフモニタリング

各セッション開始時、大学生のモデルがアラーム直後に着席あるいは遊びを続ける様子を演じた 15 秒程度のビデオを数試行提示し、それぞれモデルの「着席正反応」が生起したか、シートに〇印を記入するよう教示する弁別訓練を実施した。正解には賞賛とともにシールを提示し、全試行終了後に枚数に応じて好みのキャラクターカードと交換した。

各個別課題終了後、自由遊びの時間をデジタルタイマーによって提示し、終了後にアラームが鳴ったら 1 分以内に着席してシートに〇印を記録するように教示したうえで自由遊びを開始した。自由遊び終了後は着席とシート記入を再教示し、着席しない場合は、適宜活動の切り替えを促す言語プロンプトや片付けの手伝いを行ったが、身体的な誘導は行わなかった。シートへの記入後は即時にフィードバックを行い、正反応は弁別訓練と同様に強化し、誤反応の際はタブレット端末による録画を A 児に提示した。

III.結果

セッションごとの各従属変数の結果を Fig.1 に示した。BL における平均の切り替え時間は 147.2 秒、着席正反応生起率は 6.3%、課題従事行動生起率は 44.0%であった。セルフモニタリングを用いた介入後、セッション 5 から 12 までの 8 セッションの平均はそれぞれ 55.8 秒、56.3%、75.2%となった。弁別訓練を撤去して実施したセッション 13 では、それぞれ 28.8 秒、75.0%、69.7%と概ね維持された。

IV.考察

本研究の結果、知的障害を伴う場合のセルフモニタリングの適用について、活動切り替えへの有効性が示唆された。憶保持や注視、自身の行動を客観的に把握することの困難さは知的障害や ASD の障害特性に起因するものであると考えられ、それらに対して動画による視覚的教示や録画記録を提示する手続きが有効であった可能性がある。一方で、A 児はシートに〇印だけでなく×印も記録したがるなど、こだわりなどの特性に対する配慮も必要なことから、より簡便で円滑な記録方法の検討が必要である。

（IMANARI Kazuki, MATSUSHITA Hiroyuki）

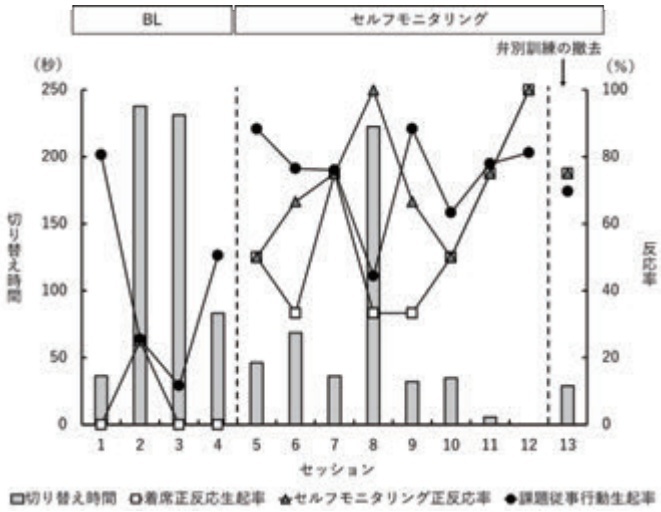


Fig.1 各従属変数の結果

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-53

行動問題を示す自閉スペクトラム症児に対する多職種連携

—家庭と放課後等デイサービス・園、医療による支援の効果検討—

小池由香里　　岡村章司
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科・滋賀医科大学小児科学講座）　（兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻）

KEY WORDS:自閉スペクトラム症　行動問題　連携

Ⅰ　問題と目的

発達障害への対応は、保健・教育・福祉・医療の多領域・多職種連携が不可欠である（神尾、2018）。医療の役割としては診断・薬物療法が中心になるものの、行動問題を示す場合には心理社会的支援を併用していくことが重要となるが、医療の場で、環境調整や心理教育等の子どもへの適切な関わりについて保護者と共有する時間の確保は難しい。学校（園）、放課後等デイサービスや家庭との連携の報告（例えば、松﨑；2021、佐藤ら；2021）は見られるものの、連携が子どもに与える影響を具体的に示すことが必要であると考えられる。

そこで本研究は、自閉スペクトラム症（以下、ASD）児の行動問題軽減を目的に、保護者、通所施設および所属園の職員に対して、機能分析に関する研修を実施し、医師による定点観測を行い成果等を共有した。それらの連携が ASD 児の行動変容に与える影響について検討することを目的とする。

Ⅱ　方法

1)参加者：ASD であり、療育手帳 A1 の小学 4 年生男児、（S1）、療育手帳 A2 の小学 3 年生男児、（S2）、療育手帳 B1 の 5 歳児女児、（S3）、その保護者 3 名、および S1、S2 がそれぞれ通所している放課後等デイサービス（以下、放デイ）職員 2 名、S3 が通園している子ども園（以下、園）の職員 1 名、S1、S2 の主治医（D1）、S3 の主治医（D2）であった。

2)実施期間：X 年 9 月から X+1 年 1 月であった。

3)介入手続き：Phase1（家庭介入）BL 期：家庭における 1 週間の行動問題を記録した。介入期：オンデマンド研修およびビデオ会議システム Zoom 上で演習を行った。オンデマンド研修は 2 回（10 分程度の動画の配信 2 本×2 回）、演習は 1 時間全 3 回であった。オンデマンド研修は機能分析及び行動支援計画に関する内容であった。演習は、第一筆者がファシリテーターを担当した。演習 1 回目では、参加者が子どもに対する目標行動を決定し、行動支援計画を立案した。演習 2，3 回目では、行動支援計画に基づく実践を共有し、計画の評価、修正を行った。演習 1 回目に行動支援計画と子どもの行動記録の連携シートを放デイ・園と共有するよう教示した。Phase1 の支援計画作成時より、放デイ・園において担当職員が子どもの行動問題を記録した（Phase2 の BL 期）。Phase2（放デイ・園介入）Phase1 の家庭介入と同様の手続きで研修および演習を行った。Phase1 の BL 期、介入期および Phase2 の介入期に医療機関受診時に主治医による定点観察（行動、情緒、生活面について聞き取り）を行った。

4)評価：子ども評価として、行動問題の記録、ABC-2、子どもの強さと困難さアンケート（以下、SDQ）、保護者の評価として PNPS、GHQ12、放デイ・園の職員の評価として認知的評価尺度・コーピング測定尺度（竹村・杉山、2002）を事前事後に依頼した。社会的妥当性の検討のために、保護者、放デイ・園の職員および医師に事後アンケートを実施した。

5)倫理的配慮：兵庫教育大学倫理審査委員会の承認を得た（2023-40）。

Ⅲ　結果

1)行動問題:S2 の家庭、放デイの記録が得られなかった。S1、S3 では、放デイ・園での行動問題が減少し、家庭では若干の減少が見られた。S3 は家庭、園で同様の行動問題を標的とし、Phase2 では園が家庭で用いたツールを活用した。また、Phase1 での放デイ・園における BL 期の行動問題はほとんど生起しなかった。Phase2 における家庭での行動問題に関する記録は得られなかった。

2)子どもの状態の評価:ABC-2 を事前事後と比較すると、全参加者ともに全因子が減少もしくは現状維持であった。保護者の SDQ は変化は見られなかった。放デイ・園の SDQ では行動・情緒が改善もしくは現状維持を示していた。

3)保護者に関連する評価：PNPS は S1 のみ肯定的な変化が見られ、S2,3 は否定的な関わりが増加した。GHQ12 は事後では参加者全員がカットオフ値以下であった。

4)放デイ・園における評価：認知的評価尺度・コーピング測定尺度は全参加者が事前から肯定的な回答であった。

5)医師による定点観測：観測の 2 回目（Phase1 の介入期）以降、参加者全てにおいて生活（睡眠・食欲）が安定した。S2 のみ投薬があり、投薬内容は現状維持であった。S1,3 は、環境調整が可能であり、薬物療法の必要が生じなかった。

6)社会的妥当性：参加者全体の評価はおおむね肯定的であった。医師からは、保護者からの家庭、園の取り組みの報告により環境要因の把握ができたとの記述があった。

7)連携について： S3 のみ、家庭・園での連携シートをもとに双方向のやり取りができていた。Phase2 では、視覚支援を用いた予告が園・家庭いずれにも有効なことを保護者が医師に報告していた。 S1,2 は、放デイは送迎のため、担当職員が保護者と会う機会がなく共有が出来なかった。

Ⅳ　考察

1)行動問題について：家庭における行動問題の数は減少し、ABC-2 が全ての参加者で肯定的な変化が見られた。子どもの行動変容の経験が、保護者の GHQ12 の肯定的な評価への変化に寄与したことが推測される。一方で、目標設定場面以外の困難場面に般化しなかったため、SDQ や PNPS の評価に変化が見られなかったと考えられる。

2)連携について：家庭、放デイ・園の関わりの記録を医師と共有できなかったが、受診時の定点観測により子どもの具体的な状態を把握でき、薬物療法の判断に寄与したことが考えられる。S3 では、家庭、園が同様の行動問題に対する互いの関わり方を共有し Phase2 では園が家庭で用いたツールを活用したことで園での行動問題が減少した結果、保護者による効果的な関わり方の気づきが生じたと考えられる。波及効果が見られなかった要因として、BL 期に行動問題がほぼ生起しなかったことが挙げられる。放デイとの連携が取れなかった S1,2 に関しては、連携のために家庭と放デイが話す機会を設けることが困難であったと考えられる。今後の課題として、子どもに与える効果などの連携のメリットに関するより丁寧な説明及び連携についての具体的な手続きが求められる。加えて、家庭、放デイ、医療が連携に関するコミュニケーションを促進するために無料アプリやオンライン上のプラットフォーム等を活用し、参加者全員が簡便にアクセス可能な連携の在り方の検討が必要である。

（KOIKE Yukari, OKAMURA Shoji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-54

思春期・青年期の発達障害者を対象とした オンライン SST における話し合い活動の分析

テキストマイニングによる分析

〇飯塚朱里[1,4]　佐藤亮太朗[2,4]　佐藤七瀬[3]　荘司さやか[1,4]　熊谷恵子[4]　小島道生[4,5]

（1 筑波大学大学院人間総合科学学術院）（2 東京未来大学こども心理学部）（3 桜花学園大学教育保育学部）（4 筑波大学心理・発達教育相談室）（5 筑波大学人間系）

KEY WORDS: 発達障害　SST　コミュニケーションスキル

Ⅰ．目的

2016 年と 2017 年に告示された現行の学習指導要領では、生きる力を育むことを目指して「言語活動の充実」が標榜されており、「言語活動の充実に関する指導事例集」（文部科学省,2012）において、話し合いを取り入れることも例示されている。しかし、発達障害やその傾向を有する生徒らは、その障害特性から話し合い活動への参加が難しかったり､活躍することが難しかったりすることも少なくない。そこで、思春期・青年期を対象に、話し合いのスキルを身につけた上で、様々な日常の問題を取り上げ、話し合いにより解決していく SST を実施し、その内容を分析した。

Ⅱ．方法

1. 対象　X 相談室で実施されている発達障害やその傾向のある中高大学生を対象とした SST で行われた話し合い活動のうち、分析可能な音声データ（中学生 1 名、高校生 2 名、大学生 5 名、スタッフ 8 名）。

2. 対象期間　20XX 年 5 月から 20XX＋1 年 2 月（8 回分）。

3. 指導方法及び指導内容　1 回の SST は、熊谷ら（2023）の元となった手続きで実施した。導入では、傾聴態度及び話し合いの役割（リーダー：①メンバー全員に発表させる②時間を確認しながら司会をする③いい意見が出た時にほめる､メンバー:①自分の意見を最低一回は言う②時間を気にしながら話す③いい意見が出た時にほめる）の確認、活動テーマの教示をした。展開では、モデリング及びリハーサル、フィードバックを交えながら話し合い活動を行なった。まとめでは、テーマの要点を伝えながら活動の振り返りを行い、感想シートとセルフチェックシートの回答を求めた。各回のテーマは、「自己紹介」「身辺管理」「タイムマネジメント」「報告・連絡・相談」「自己理解」「職業について」「金銭管理」「会話の始め方・続け方」であった。また、Zoom を使用し、毎回の参加者は 6～12 名程度、3～4 名で 1 グループとし、各グループにスタッフ 2～3 名がついた。

4. 分析　KH Coder 3 でテキストマイニングを実施し、前処理として「えっと」等、話し合いのルールには直接関係しない感動詞を除外してテキストデータを形態素分析した。その後、語の最小出現数を 20 と設定して共起ネットワーク図を作成した。また、話し合いでの役割の「リーダー」「メンバー」「スタッフ」を外部変数に対応分析を実施した。

5. 倫理的配慮　第 1 筆者の所属機関の研究倫理委員会の承認を得て実施した。発表と掲載について、個人が特定さ旨を明記し、研究対象者や保護者の同意を得た。

Ⅲ．結果

総抽出語数（使用）は 31,820（10,879）、異なり語数（使用）は 2,299（1,900）となった。出現頻度は、思う（260）、はい（180）､お願い（154）､ありがとう（128）､言う（104）、感じ（100）の順で多かった。共起ネットワークと対応分析の結果を Fig.1、Fig.2 に示した。

Ⅳ．考察

Fig.1 の黄色のまとまりや Fig.2 の原点付近に「思う」があることから、いずれの役割でも自分の意見や考えを述べられていたと考えられる。さらに、Fig.2 の原点付近に「そうですね」があることから、他者の発言や意見への同意や理解を示せていたと考えられる。Fig.2 より、リーダーは、「次に」「発表」「ありがとう」等の語を特徴としており、役割を意識しながらの話し合いを進められていたと考えられる。メンバーは、「買う」「円」等の各テーマに関する語を特徴としており、テーマに沿った発言ができていたと考えらえる。また、「一応」「感じ」という語も特徴であり、考えながら話す様子や意見の主張が強すぎない様子も窺えた。一方で、自身の意見や発言への自信の乏しさも表していると推察される。スタッフは、「リーダー」「グループ」「皆さん」という語が特徴であり、リーダーやグループ全体への働きかけに関わる発言が多いことが示された。本分析の結果より、話し合い活動中心の SST は、コミュニケーションスキルに困難のある参加者にとって、対人コミュニケーションの良いきっかけになっていたと考えられる。

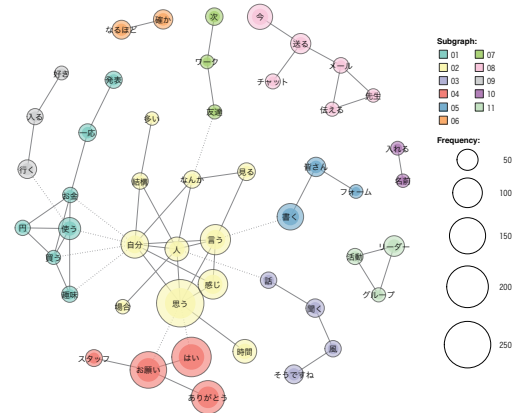


Fig.1 共起ネットワーク図

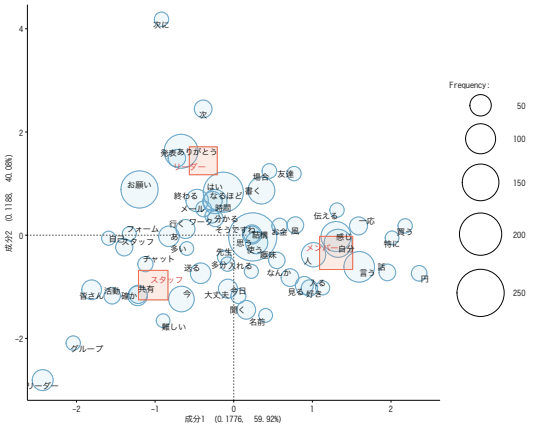


Fig.2　話し合いの役割を外部変数とした対応分析

文献

熊谷恵子・熊上崇・坂内仁編（2023）中高生のソーシャルスキルトレーニング―「話し合い活動」を取り入れた青年期の諸課題への対応．金子書房．　他

（IITSUKA Akari, SATO Ryotaro, SATO Nanase, SHOJI Sayaka, KUMAGAI Keiko, KOJIMA Michio）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-55

知的障害のある自閉スペクトラム症児における社会的かかわりの好みのアセスメント方法の検討

○數面響子[1]　岡村章司[2]　宮田賢吾[3]　朝岡寛史[4]
（[1]筑波大学大学院人間総合科学研究科）（[2]兵庫教育大学）（[3]高知大学）（[4]広島大学）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　好みのアセスメント　社会的かかわり

（目的）

自閉スペクトラム症（以下，ASD）児にとって社会的かかわりが強化子として機能することは重要である。強化子として機能する社会的かかわりを調べる方法に好みの直接的なアセスメントがある。社会的かかわりの好みは食物や玩具のように直接触って選べないためよりアセスメントが困難であり，方法が確立したとはいえない。Morris et al. (2023) は対象児の前提スキルに応じた適切な方法を選択し，手続きを調整する必要性を示唆している。さらに社会的かかわりは複合刺激であり，対象児の好みが触覚，聴覚，視覚等のある要素に依存している可能性がある。そこで本研究では，(1)前提スキルに基づき参加児ごとに好みの直接的なアセスメント方法を検討すること，(2)好みを示すかかわりに共通する触れ方の強弱や声の大小があるかを検討することを目的とした。

（方法）

1. 参加児:知的障害と ASD の診断を受けた 2 名が参加した。研究開始時の生活年齢は A 児が 16 歳 5 か月，B 児が 7 歳 11 か月であった。A 児は要求の際，名詞一語程度の発語があった。B 児は無発語で，人や玩具への興味が希薄であった。

2. 倫理的配慮:本研究は広島大学大学院人間社会科学研究科における研究倫理審査（請求番号：HR-ES-001903）を経て参加児の保護者や支援者の同意を得て実施した。

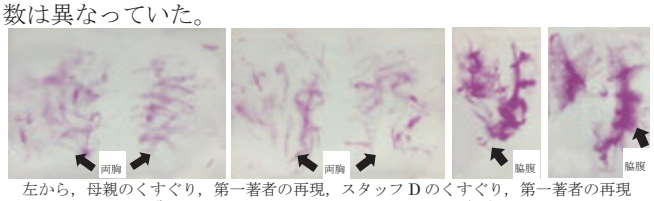
3. 手続き：まず，間接的なアセスメントとして両児の保護者や支援者に半構造化面接を行い，直接的な好みのアセスメントで使用するかかわり方の候補をそれぞれ 3 つ選定した。次にプレアセスメントにおいて食物，玩具，人がかかわる様子の写真カードや動画等のマッチング課題等を実施した。

A 児はプレアセスメントの写真カードのマッチングにおいて高い正答率を示したため，Lang, et al. (2014)を参考に多刺激非置換提示法（以下，MSWO）を行った。実施の方法は，間接的なアセスメントで選定された 3 種類（くすぐる，歌を歌う，「頑張って」と言う）でそれぞれ A 児とかかわっている写真カードを机上で一列に並べ，一枚を選択するように求めた。選択した写真に対応するかかわりを提示し，残りの 2 枚から選択するように求め，最後の一枚を選択するまで続け，選択順を記録した。その後，単一強化スケジュールで強化アセスメントを実施し，1 または 2 分間のシール貼り課題と紐通し課題の正答数の順位と MSWO の階層との一致を調べた。

B 児はプレアセスメントの写真カードのマッチングにおいて低い正答率を示したため，Smaby, et al. (2007) の手続きを参考に，ベースラインと社会的結果条件を交互に繰り返す単一強化スケジュールにおいて，音声→絵カードの見本合わせ課題 1 分間の正答率を記録した。さらに，課題中の「笑顔」「課題実施者への視線」「接近」「課題への視線」「離席」「課題を押しのける，落とす」「発声」という 7 項目を「課題への取り組みに関する変数」として 10 秒インターバル生起率を記録した。社会的結果条件では正答への結果事象としてかかわりを行った。B 児の母親がくすぐり，拍手，言語称賛を行った 6 試行と第一著者が母親のかかわりと放課後等デイサービスのスタッフ 2 名のくすぐりと 1 名の言語称賛を感圧シートや音量計を用いて測定し，再現した 12 試行を実施した。

（結果）

A 児において MSWO と強化アセスメントの階層は一致しなかった。B 児において，全 18 試行中第一著者が母親とスタッフ D のくすぐりを再現した 2 試行のみベースラインよりも社会的結果条件での正答率が上昇した。母親とスタッフ D のくすぐりはくすぐる場所や強度が異なっていた（Figure 1）。課題への取り組みでは，「笑顔」「課題実施者への視線」「接近」の生起率が社会的結果条件において上昇した（Figure 2）。母親のくすぐり，第一著者が再現した母親・スタッフ D・E のくすぐりに対する B 児の正答率や取り組み変数は異なっていた。



左から，母親のくすぐり，第一著者の再現，スタッフ D のくすぐり，第一著者の再現

Figure 1　感圧シートによるくすぐりの強さと場所

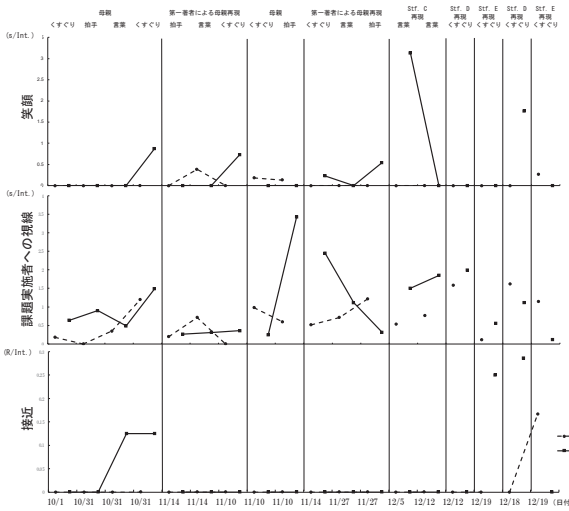


Figure 2　B 児の課題への取り組みに関する変数の推移

（考察）

明確な好みの階層を把握するまでは至らなかった。これは社会的かかわりの強化価が低いことや課題の選定に課題があった可能性がある。しかし B 児の結果から無発語の ASD 児においても，社会的かかわりが強化子となり，課題の正答率から評価できる可能性，笑顔や視線という変数が好みを予測する指標となる可能性が示された。今後の課題として、社会的かかわりのどの要素（例えば、くすぐりの強度）が強化として機能するのかを同定することが挙げられる。

（文献）

Morris, S. L., Gallagher, M. L., & Allen, A. E. (2023) A review of methods of assessing preference for social stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 56(2), 416-427.

(SUMEN Kyoko, OKAMURA Shoji, MIYATA Kengo, ASAOKA Hiroshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-56

TRPG を用いた特別支援学級の自立活動および休み時間の実践に関して

—TRPG の活動における発話量に着目して—

○塚原葵　神山努
（横浜国立大学教育学研究科）

KEY WORDS: 特別支援学級　自立活動　TRPG

Ⅰ．目的

近年，テーブルトーク・ロールプレイングゲーム（以下：TRPG）を用いた支援が療育や教育の場面で用いられている。TRPG とは，コンピューターを使わず，紙・鉛筆・サイコロ等を用いて，相互の会話で物語を進めるロールプレイゲームの総称とされている（加藤ら 2018）。TRPG は精神的・情緒面で満足感を高めるとともに，自閉スペクトラム症（以下、ASD）児の仲間づくりにも有効であることが示唆されており（加藤ら 2012），また，TRPG を行う中で，ASD 児の間での自発的な発話が促進されたと報告されている（加藤ら 2018）。しかし，TRPG は数時間から 1 日かけて行うことが一般的であり（大羽ら 2022），学校の自立活動において行うには、複数回に分けて行う必要がある。

以上のことを踏まえて，特別支援学級の自立活動において TRPG を行うことで，参加児の発話量に向上が見られるかを検証する。

Ⅱ．方法

１．参加児

小学校の特別支援学級に在籍していた 4 人を対象とした。学年は，2 年生が 2 人（A・B 児）、4 年生が 1 人（C 児）、5 年生が 1 人（D 児）であった。そのうち，A 児が知的障害であり，ほか 3 名は ASD であった。

２．設定

自立活動の授業時間 2 回分（約 80 分）において、20XX 年 1 月～2 月に行った。また，参加児より TRPG を行いたい希望があった休み時間 5 回分（約 50 分）においても行った。

３．手続き

本実践では『いただきダンジョン RPG』を用いた。『いただきダンジョン RPG』は，「①準備」「②冒険の始まり」「③ダンジョンの冒険」「④冒険の終わり」「⑤経験値の配布」の流れで行われる。本実践では，1 回目の流れを授業 1 回分。2 回目の流れを授業 1 回分と休み時間 2 回分。3 回目の流れを③まで行った。

また、1 月 17 日の授業において、参加児に対して、休み時間に TRPG を行っても良いと口頭で伝えた。

４．分析方法

休み時間での実践を対象として，1 回の実践において，参加者それぞれが全体の時間に対してどの程度の割合発話を行っていたのか評価した。さらに、TRPG 活動に参加した児童数も集計した。

５．倫理上の配慮

研究の目的や授業内容については，あらかじめ学校長および担任に文章および口頭にて説明し同意を得た。

Ⅲ．結果

図 1 は，TRPG 実践中の発話量の割合である。A 児の発話量が多かった。B 児は参加した 2 回において発話量が少なかった。C・D 児はいずれの回においても、同じ程度の発話量であった。発話量の合計では，4 回目が最も発話量が多かった。

図 2 は，休み時間の TRPG の活動人数である。A・B 児は活動が行われたすべてに参加した。また，A 児は休み時間が始まると B・C・D 児に自ら声をかけて，一緒に遊ぼうとする様子が見られた。

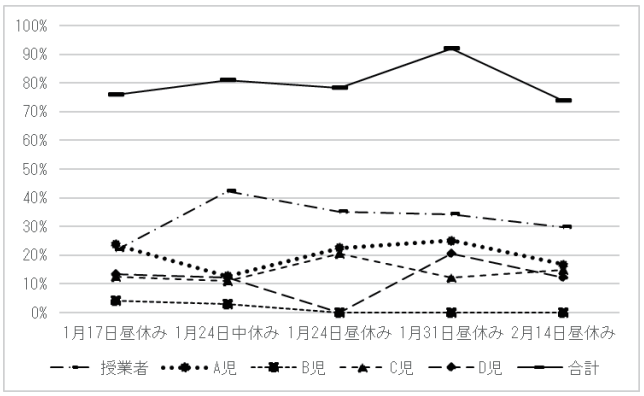


図 1 .TRPG 実践中の発話量の割合

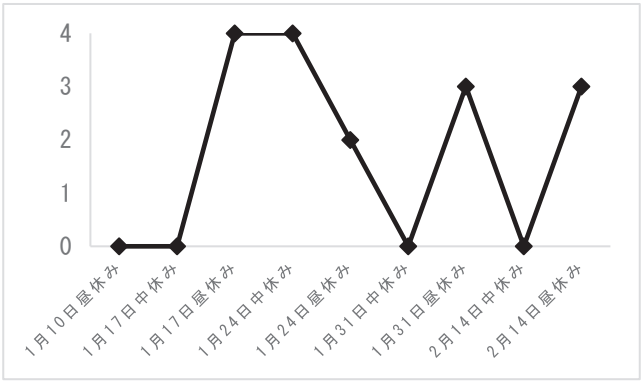


図 2 .休み時間の TRPG の活動人数

Ⅳ．考察

図 1 の 1 月 31 日は「①準備」の場面を行った。この回では，D 児が A 児に対してアドバイスをしている場面が見られた。このことから，児童が教えて，それに対して受け答えをする場面では発話量が増えると考えられる。その一方で，「③ダンジョンの冒険」では，参加児がゲームのクリア方法を考える場面が多いことから発話量が増えなかったと考察された。

本実践では発話量に注目したが，ゲームを行う上で参加児がゲームのクリア方法を考える場面が多いと，発話量の向上につながりにくいことが分かった。発話量を増やすためには，ゲームのクリア難易度を下げクリア方法がすぐに思いつくようにするといった工夫をすることが必要になると考える。

文献

加藤ら（2012）コミュニケーション障害学，29，9-17.
加藤浩平・藤野博（2018）東京学芸大学紀要．総合教育科学系，69（2），277-284.
大羽達己・大井雄平（2022）. 教育実践報告誌，6(1), 15-22.

(TSUKAHARA Aoi, KAMIYAMA Tsutomu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-57

中学生における英単語綴り低成績の継続に関連する要因の検討

—通常学級における読み書きアセスメント 2 か年分の分析から—

○馬見塚優也（東京学芸大学教育学研究科）　早川莉央（福岡市立東福岡特別支援学校）　雲井未歓（鹿児島大学教育学部）

KEY WORDS: 中学生，英単語，読み書き困難

【目的】英単語を綴る力は，英語学習における基礎スキルの一つであり，つまずきを早期に把握し支援することが重要とされている。銘苅ら(2015)は，中学生の英単語綴り低成績の背景要因を明らかにするために，中学１～３年生の英単語綴り課題の低成績と，基礎的な読み書きスキルとの関連を検討した。その結果，ローマ字綴りの未達成を英単語綴り困難のリスク要因として報告している。

早期支援との関連では，中学１年次の英単語綴り低成績に注目することが重要であろう。しかし学習初期の段階では成績が後に改善する場合も多いと考えられる。一方，１年次と２年次で低成績が継続する場合には，英語学習困難につながるリスクの存在が推測される。従って，１年次での英単語綴り低成績が２年次に継続する場合の関連要因を明らかにする必要がある。この点を１年次の評価に基づいて明らかにできれば，継続的な綴り低成績を示す可能性のある生徒を早期に把握し，予防的支援を行う検討が可能になる。

そこで本研究では，中学生を対象に１年次と２年次に実施した読み書きアセスメントの結果について分析し，英単語綴りの低成績が２年継続する場合の出現要因を二項ロジスティック回帰分析によって明らかにし，その予測精度を ROC 分析により検討する。これらに基づき，英語学習における早期のリスク把握について考察することを目的とした。

【方法】対象者：A 中学校の通常学級に在籍する 2 年生（調査時）の生徒 180 名とした。そのうち，未実施のテストが一つ以上あった者を分析対象から除外し，分析対象は 153 名であった。手続き：学校で実施された読み書きアセスメントのうち，課題はすべて，東京都教育委員会（2018）が発行する「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント～中学校版～」に基づき，担任教員がクラスの全生徒に対して一斉実施した。漢字書きテスト，漢字読みテスト，順唱課題，逆唱課題について，前年度分と合わせた２年分を分析対象とした。分析方法：英単語綴りの１年次と２年次の成績（低成績または非低成績）に基づいて対象者を分類・集計した。低成績の基準は 10 パーセンタイル以下とした。次に低成績が２年継続した者を目的変数とし，１年次の漢字単語の読みと書き，聴覚記憶の順唱と逆唱の４課題を説明変数として二項ロジスティック回帰分析を行い，変数の有意性を検討した。このうち最も有意であった課題の得点について，英単語綴り低成績の継続との関連性を ROC 分析により検討した。倫理的配慮：学校長及び生徒の保護者に対し，研究の目的と資料の収集・分析方法，および結果は個人を特定できないように統計処理のみを行うことを事前に説明して承諾を受けた。

【結果および考察】英単語綴りテストの成績について，１・２年次ともに低成績群（LL 群：７名），１年次のみ低成績群（LN 群：11 名），２年次のみ低成績群（NL 群：15 名），１・２年次ともに非低成績群（NN 群：120 名）の４群に分類した。各群の人数は，LL 群と NN 群の人数に偏向したことが確認された（$\chi^2(1)=9.954, df=3, p<.01$）。このことから，１年次での低成績または非低成績は２年次に継続する傾向があることが示された。二項ロジスティック回帰分析の結果，回帰式は有意（$p<.05$）であり変数のうち漢字読みテストのみ有意であった（Table. 1）。従って，１・２年次での英単語綴り低成績の継続（LL 群）には，関連する要因として１年次における漢字読みテストの成績を指摘することができた。このことから，英単語綴り低成績の継続には，書きよりも読みに関わる音韻的な弱さが共通の背景となっている可能性が示唆されるが，この点については，漢字読みでの誤答の内容などをさらに分析して検討する必要があると考えられた。

Table. 1 ２年継続する英単語綴り低成績の生起に関するオッズ比

変数	オッズ比	95%信頼区間	偏回帰係数
漢字読みテスト	0.74 *	(0.57-0.97)	-0.297
漢字書きテスト	0.78	(0.78-0.34)	-0.246
順唱課題	1.20	(1.20-0.64)	0.184
逆唱課題	0.86	(0.86-0.36)	-0.156

* $p<.05$

１・２年次での英単語綴り低成績の継続（LL 群）を，１年次の漢字読みテストの成績によって予測するために，ROC 分析を行った（Figure 1）。ROC 曲線の曲線下面積（AUC）は 0.8 であり，曲線の形状からはカットオフ値は 11 とすることが適当と判断された。本研究の対象児において漢字読みテストの 10 パーセンタイル値は 6 点であり，11 点は低成績の範囲を超える値である。しかしこの値におけるオッズ比は 10.1 と高かった（p<.01）。すなわち，1 年次の英単語綴りでの低成績と同時に，漢字読みテストの得点が 11 点以下であることが組み合わさった場合には，英単語綴りの低成績が 2 年次に継続する可能性が高くなることが本研究の結果明らかとなった。

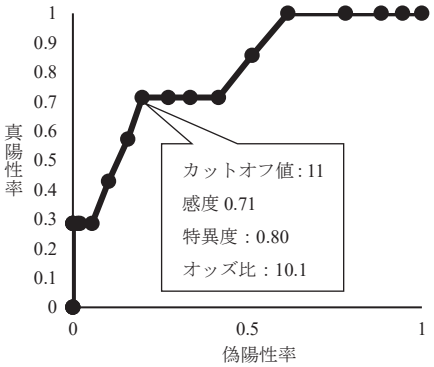


Figure 1 漢字読み低成績と英単語綴り低成績の関連に

本研究では，漢字読み低成績が継続する英単語綴り低成績の背景要因である可能性を指摘した。さらに，ROC 曲線が示すように，漢字読み成績が 11 点以下である場合には，漢字読み低成績に関わらず，継続する英単語綴り低成績のリスクが高くなる可能性を指摘できる。このことは，英単語綴りにのみ著しい困難を有する生徒がいる可能性を示す。一方で，漢字読み低成績と継続的な英単語綴り成績低成績が重複する場合の背景要因について本研究の範囲で明らかにすることはできなかった。今後は，漢字読み低成績と英単語綴り低成績に共通する背景要因についても検討する必要がある。

(MAMITSUKA Yuya, HAYAKAWA Rio, KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 25K06425 の助成を受けたものです。

市民活動の子ども・子育て支援における人と人の相互作用

障害児親子の社会参加の過程において

金井玲奈
（明星大学通信教育課程教育学専攻博士後期課程）

KEY WORDS: 子ども・子育て支援　発達障害　社会参加

（目的）

令和 6 年 4 月より、改正障害者差別解消法が施行され、改訂基本方針が適用された。新たな障害者支援体制としての第一歩が踏み出され、我が国では、障害のある人もない人も、互いにその人らしさを認め合いながら、共に生きる（共生社会）の実現を目指してる。

しかしながら、その人らしく生きていく要件として重要である余暇活動において、本人の趣味や関心の隔たりがあり適切な余暇活動を見つけることが難しいという特徴があり、その結果、家で保護者と過ごすことが多く、家族意外とコミュニケーションの場が少ない現状が問題となっている。

また、令和 5 年には「子ども家庭庁」が発足し、「こどもまんなか社会」の実現を目指し、社会全体で子ども・子育て中の人々を応援する意識改革を促進しており、地域社会の中で障害児と保護者が隔たり無く社会参加できる体制の構築も整える必要がある。

そこで本研究では、障害児とその保護者が社会参加をしていく過程にどのような人と人の相互関係があり、「社会全体で子どもを見る」とは、どのような人の関係性が醸成されると成立するのかを描き出す事を調査の目的した。

（方法）

調査方法：参与観察および保護者へのインタビュー調査

・参与観察では、研究者が地域活動に参加し、活動現場での観察を通じて、参加者の行動や相互行為を記録した。高田（2002）の相互行為の文化人類学によるフィールドノーツ調査を採用し、研究者の視点を相互行為の参与者の視点に寄り添わせながら、それぞれの行為の参与者たちが関わっている世界の中でどのように動いているかを経験的に示すことで、その分析の妥当性を確保した。

・インタビュー調査では、半構造化面接法に基づき、参加者の経験や意見を深く掘り下げた。

調査対象：関東地域 A 市の公園を利用して実施されている子ども・子育て支援の地域活動（表 1）

表 1　ボランティア活動への参加者

NO	日にち	天気	乳	小	12～18	大人	ボラ
1	2024/4/6(土)	晴れ	8	23	8	10	11
2	2024/5/4(土)	晴れ	12	38	7	15	8
3	2024/6/1(土)	晴れ	7	45	2	10	12
4	2024/7/6(土)	晴れ	5	16	5	5	10
5	2024/8/3(土)	晴れ	3	15	14	4	9
6	2024/9/7(土)	晴れ	3	15	2	5	8
7	2024/10/5(土)	雨	0	22	5	7	7
8	2024/11/2(土)	雨	0	3	4	4	10
9	2024/12/7(土)	晴れ	9	44	5	12	11
10	2025/1/4(土)	晴れ	7	31	6	13	10
11	2025/2/1(土)	晴れ	6	26	7	11	9
12	2025/3/1(土)	晴れ	6	25	10	15	9

研究対象：子ども・子育て支援活動に参加している自閉症スペクトラムの若者とその保護者

調査期間：2024 年 4 月～2025 年 3 月

分析方法：インタビュー―調査で得られた会話のトランスクリプトを分析するにあたり、以下の手順を採用した。

①注意語句の抽出：トランスクリプトから「相互行為により変化した様子を語る語句」を抽出した。

②相互行為の言い換え：①の抽出した語句を相互行為の視点で言い換え、どのような関りであるか再定義した。

③関係性の中で生じる心情：②で定義した語句を保護者の心情と関係性の視点で言い換え語句を抽出した。

④③で抽出した語句を同じカテゴリーで分け、関係発達論に寄せて分析した。

本研究は桜美林大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号：22071）

(結果)

トランスクリプトは 124 会話抽出され、関係性と保護者の心情の語彙分類は 14 の語句に分類された。また、14 の語句は 4 つのカテゴリーで分かられた。

1．社会に繋がる障壁（傷つき、障害理解の無さ、人権、連携の困難感・保護者の負担）

2．主体性の現れ（主体的に動く、挑戦、出会い）

3．関係性の変化（受け入れられる、支える・支えられる、自信、ひろがり、認識させられる）

4．場の理論（場の持つ文化、世間体）

（考察）

1．社会に繋がる障壁のカテゴリーでは、幼稚園に診断名を伝えて面談に行った際に門前払いされ、ただ無理と言われて帰ってきた経験や、小学校の就学前の面談で忘れらえていて粗雑な対応を受ける経験、障害の方もどうぞと書いてあるミュージカルの鑑賞で退席させられたような、傷つけられた体験が多く積み重なっていた。小学校で籍制度を利用した際は、障害理解の無さから、お客様化し通常級での活動はホームルームで母が障害について話す時間になり、子どもの関わりにつながる時間は持てなかった。特別支援学校の保護者の会では、同じ困り感を共有できる唯一のつながりが持てるネットワークであったが、地域に目を向けると、障害者グループホーム設立の反対運動が行われていることに出会うことになった。

2．主体性の現れでは、障害理解の無さを多く感じる経験を通して、障害について発信していく必要性を強く感じた保護者が、勇気をもって市民活動に親子で参加することで、少しずつ安心して参加の場を増やしたことにより、子どもの楽しむ姿の増加やその場の一員であると認識していることが分かる行動が増えてきた。

3．受け入れられていく関係性では、親子と地域の人たちの相互行為が抽出され、地域社会に出ても大丈夫だと思える保護者の自信に繋がる要因が明確になった。

4．場の理論では商店街の誰でも受け入れていく文化や野外での地域活動が持つ開放性がつながりを支えることが明示された。

（文献）

1．橋本和明（2009）発達障害と思春期・青年期の生きにくさ理解と支援　明石書店

2．日本福祉のまちづくり学会　福祉のまちづくり研究　第 25 巻（2023）「共生型生涯学習に概念と場づくりの要件」

3．厚生労働省 HP（2023）地域共生社会の実現

4．文部科学省 HP（2018）今後の社会の在り方についての提言

5．鯨岡峻（2017）関係の中で人は生きる　ミネルヴァ書房

6．川田学（2023）保育的発達論のはじまり－個人を尊重しつつ、「つながり」を育む営みへ　ひとなる書房

（KANAI Rena）

発達障害者のコミュニケーション能力が攻撃行動の発生頻度に及ぼす影響

車智勳（釜山大学校特殊教育学科修士課程）朴在國（釜山大学特殊教育学科名誉教授）

KEY WORDS: 発達障害者、コミュニケーション、攻撃行動

(研究の必要性及び目的) 人間は言語、非言語行動(身振りなど)等のコミュニケーション行為を通じて自身の感情と考えを伝達し、他人の感情と要求を理解する社会的動物である。 発達障害者は言語的コミュニケーション、非言語的コミュニケーションに困難があり(謝藝、小里、2024)、これによって自分に効果的な不適切な行動をすることになり、その行動は学習される(當眞、城間、2024)。Sigafoos (2000) によると、発達障害者のコミュニケーション能力が低いほど、問題行動が激しくなる。しかし、発達障害者のコミュニケーション能力のうち、どの部分が攻撃行動に影響を及ぼすかについて、量的に比較した研究は少ない。そこで、本研究では、発達障害者のコミュニケーション能力が行動障害に及ぼす影響について探索することによって、発達障害者の攻撃行動減少のための基礎資料を提供しようした。そのための研究問題は以下の通りである。

1) 発達障害者の変因別によるコミュニケーション能力と攻撃行動の頻度との間に差異はあるのか?

2) 発達障害者の攻撃行動頻度に及ぼす個人特性とコミュニケーション能力の影響はどういうものであるか?

(研究方法) 202X 年 X 月 XX 日から X 月 XX 日まで全国の障害者週間利用施設 600 ヶ所を対象に発達障害者のコミュニケーション能力及び攻撃行動頻度についてアンケート調査を実施し、151 ヶ所機関から回答を受けた。事前に特殊教育、障害者福祉施設の専門家にアンケート調査の妥当性および倫理的配慮に適合しているかどうかを確認し、回答者に統計法第 33 条に基づき秘密保障および研究目的以外の用途で使用されないことを案内し同意を受けた後、アンケート調査を行った。不誠実な回答を除いた後、研究の目的に合う 144 人の資料を最終的に分析資料として活用した。コミュニケーション能力は、簡単な指示に従うこと、絵や写真を見て状況を理解すること、単語レベルで状況や感じを表現すること、質問に簡単に答える、AAC (Augmentative and Alternative Communication) の使用能力を問う 5 項目に対する 4 点尺度 (非常に高い:4 点-非常に低い:1 点) を用いた。結果は回答点数が高いほど, コミュニケーション能力が高いと解釈される。尺度の信頼度係数のは Cronbach's α は.92 と非常に信頼できる水準であった。攻撃行動の頻度は自害行動、他害行動、社会的攻撃、妨害行動、物破壊行動など攻撃行動を問う 5 項目に対する 4 点尺度 (非常に高い:4 点-非常に低い:1 点) を用いた。結果は回答点数が高いほど攻撃行動の頻度が高い解釈される。得られた全てのデータについては、技術統計 (*M,SD*) 、*t-test*、*ANOVA* と実施及び *Scheffe* 事後検証を実施した。攻撃行動頻度に及ぼす個人特性ととコミュニケーション能力の影響を把握するためには線形回帰分析 (Linear Regression Analysis) を実施した。

(研究結果)

Table 1 意思疎通能力、攻撃行動の頻度(N=144)

区分		コミュニケーション能力		攻撃行動の頻度	
		M	SD	M	SD
性別	男性 (n=119)	2.13	0.87	2.22	0.84
	女性 (n=25)	2.10	0.89	2.48	0.76
	t	0.183		-1.458	
障害の程度	重症 (n=119)	2.02	0.92	2.51	0.67
	軽症 (n=25)	2.64	0.17	1.08	0.40
	t	-3.342***		10.223***	
年齢	a.10 代 (n=5)	2.84	0.51	2.16	0.11
	b.20 代 (n=69)	1.83	0.95	2.58	0.66
	c.30 代 (n=64)	2.38	0.69	1.90	0.91
	d.40 代 以上 (n=6)	2.36	0.75	2.56	0.65
	小計	2.13	0.87	2.26	0.83
	Scheffe	a≒c≒d>b		a≒b≒d>c	
	F	6.274***		8.329***	
障害種別	知的障害 (n=70)	2.30	0.76	1.92	0.87
	自閉性障害 (n=74)	1.96	1.96	2.59	0.65
	t	2.370***		-5.217***	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

分析の結果、コミュニケーション能力、攻撃行動の頻度では、障害の程度、年齢、障害種別によって、統計的に有意な差が確認された。重症であるほどコミュニケーション能力が低く、攻撃行動頻の度が増加し、20代が他の年齢帯よりコミュニケーション能力が低く、攻撃行動の頻度が高く、知的障害より自閉性障害でコミュニケーション能力が低く、攻撃行動の頻度が高いことを示唆する。

Table 2 コミュニケーション能力と攻撃行動の頻度に対する線形回帰分析結果(N=144)

従属変数	独立変数	B	SE	β	*t*	統計量
攻撃行動の頻度	上水	3.637	0.495		7.347***	R=0.703
	コミュニケーション能力	-0.241	0.061	-0.252	-3.981***	R^2=0.495
	性別	0.064	0.144	0.029	0.446	修正された
	年齢	0.059	0.089	0.044	0.654	R^2=0.476
	障害種別	0.204	0.124	0.122	1.648	*F*
	障害の程度	-1.181	0.165	-0.536	-7.156***	(27.011***)

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

分析の結果、発達障害者の障害程度、コミュニケーション発達障害者の能力が攻撃行動頻度の頻度に統計的に有意な影響をしたことが確認された。

(考察) 20 代でコミュニケーション能力が低く、攻撃行動の頻度が高いこと、そして自閉性障害が意思疎通により多くの困難を経験することは、障害者週間利用施設利用者の主要年齢が 20 代であり、利用者の障害程度がますます重症化しているという韓国障害者週間利用施設協会(2024)の報告と知的障害より自閉性障害の意思疎通能力が低いという保健福祉部(2022)の報告と一致する。これは年齢、障害種別、障害程度など個人的特性に合った支援が必要であることを示唆する。そして、コミュニケーション能力が攻撃行動頻度に及ぼした影響の結果は、コミュニケーション能力の向上で発達障害者の攻撃行動発生を予防することが示唆された。また、コミュニケーション能力が攻撃行動など問題行動に影響を及ぼすと報告した Hutchins & Prelock(2014)の研究結果と一致する。これは機能的コミュニケーション訓練が問題行動の減少に効果があると報告した Carr & Durand(1985)の研究結果を支持する。これは発達障害者のコミュニケーション能力が攻撃行動など問題行動発生に影響を及ぼすため、機能的コミュニケーション訓練を通じたコミュニケーション能力向上を通じて攻撃行動など問題行動減少を図る必要があることを示唆する。

(文献) 謝藝, 小野里 (2024). 発達障害のある子どものコミュニケーション能力向上に関わる支援のあり方について- 小学校通級指導教室における支援による検討 -. 教育研究ジャーナル, 17, 67-71

Sigafoos, J. (2000). Communication development and aberrant behavior in children with developed disabilities. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 168-176.

Characteristics of Adults with Developmental Disabilities Who Do Not Use Employment Services and Structural Factors of Employment Exclusion in Korea

○ Yiseul Kim[1]　Jinhyeok Choi[1]

([1]Department of Special Education, Pusan National University)

KEY WORDS : Adults with Developmental Disabilities, Employment Services, Employment Exclusion

Background

Employment is a vital element of adulthood for individuals with developmental and autism spectrum disabilities, contributing to independence, identity, and community participation (An & Lee, 2022; Lee & Lee, 2024). Despite legal frameworks and support systems such as the Act on the Employment Promotion and Vocational Rehabilitation of Persons with Disabilities(1990) and the Act on Guarantee of Rights of and Support for Persons with Developmental Disabilities(2014), people with developmental disabilities continue to face significant barriers to securing and maintaining employment in South Korea. The 2024 National Survey on the Work and Life of Adults with Developmental Disabilities revealed that 84.2% had not used employment services in the past three years, and 83.7% of unemployed but job-seeking individuals reported a need for such services(KEAD, 2024). These findings indicate not a lack of motivation but systemic barriers, including poor information access, limited outreach, and the absence of individualized service pathways.

Method

This study employed secondary data from the *2024 National Survey on the Work and Life of Adults with Developmental Disabilities*, conducted by the Korea Employment Agency for the Disabled (KEAD). The sample consisted of adults aged 18 or older with a diagnosed intellectual or autism spectrum disorder, matching the legal definition of developmental disabilities in Korea.

The key outcome variables included (1) employment service use in the past three years (yes/no), and (2) current employment status (employed/unemployed who gave up employment/unemployed who want to get a job). Predictor variables were categorized into four domains: (1) sociodemographic factors: age, sex, education level, and household income; (2) disability-related variables: type and severity of disability, communication ability, and health status; (3) psychosocial and cognitive characteristics: self-determination, independence in daily functioning, and stress levels; and (4) contextual variables: family support for employment, awareness of available employment services, and experience or perception of service needs.

Descriptive statistics and cross-tabulations were conducted to compare characteristics between service users and non-users. Logistic regression analysis was then used to estimate the impact of service non-use on employment outcomes. Finally, decision tree analysis (CART) was applied to visually identify high-risk profiles of individuals most vulnerable to employment exclusion.

Result

Key findings from logistic regression and decision tree analyses include:

1. Characteristics of Non-Users:
   Non-users of employment services were more likely to be female, have lower education levels, and lack awareness or understanding of available services. Many reported living in household-dependent or institutionalized environments with limited autonomy.
2. Predictors of Employment Exclusion:
   - ■ Negative predictors:
     - Non-use of employment services (OR = 0.35, $p < .001$)
     - Receiving public assistance (OR = 0.41, $p < .01$)
     - High dependency on others for daily activities (OR =0.48, $p < .01$)
3. Positive predictors:
   - ■ Higher levels of family support for employment (OR = 1.62, $p < .001$)
   - ■ Awareness of services (OR = 1.75, $p < .01$)
   - ■ Self-rated good health and communication ability (both $p < .01$)
4. CART analysis revealed that individuals who:
   - ■ Did not use employment services,
   - ■ Had no access to customized employment programs,

   And showed low family involvement were grouped in the highest-risk node for employment exclusion.

Table 1. Logistic Regression Summary

	Variable	Odds Ratio	P-value
1	Non-use of Service	0.35	<.001
2	Public Assistance	0.41	<.01
3	Low Daily Fuctioning	1.62	<.001
4	Family Support(High)	1.62	<.001
5	Service Awareness	1.75	<.01

Discussion

This study confirms the significant association between service non-use and employment exclusion among adults with developmental disabilities. It highlights that:

- ■ Service access itself is a structural gatekeeper: being disconnected from public employment systems leads to invisibility in policy response.
- ■ Gender and socioeconomic disadvantage are compounded by lack of service awareness, particularly among women and those in institutional living environments.
- ■ Family support emerged as a strong protective factor, reaffirming prior studies (e.g., Dempsey et al., 2009; Kim & Lee, 2016).

References

Choi, J. H., & Shin, B. H. (2018). Analysis of factors affecting the employment of people with developmental disabilities. *Journal of Disabilities, 20*(2), 67–90.

Korea Employment Agency for Persons with Disabilities. (2024). 2024 Survey Report on the Work & Life of Persons with Developmental Disabilities

A Case Study on University-Based Lifelong Education for Adults with Developmental Disabilities : Focused on a Program at P University in Korea

○ Choi Songhwa[1] Kang Youngsim[2]
([1]Graduate School of Special Education, Pusan National University) ([2] Pusan National University)
KEY WORDS： University based program, Lifelong education, Developmental disabilities

Purpose

In Korea, recent legislative efforts such as the revision of the *Lifelong Education Act* and the proposal of a dedicated *Act on Lifelong Education for Persons with Disabilities* are strengthening the institutional foundation for adult learning. Lifelong education for people with disabilities is mainly operated by national and local governments and universities (Kim et al., 2022). Studies show that universities are preferred by parents of adults with developmental disabilities due to their inclusive environments and shared campus infrastructure (Kim et al., 2016). Despite this potential, most university-based programs remain in their early stages, lacking systematic structure and clear institutional roles. This study aims to examine the educational impact and structural limitations of the "K College" program at P University, and to explore the sustainable role of universities in lifelong learning for adults with developmental disabilities.

Method

This study is a single case study focused on K College at P University, which is the first non-degree, three-year program in Korea centered on arts-based education for adults with developmental disabilities.

1) **Case Selection**: K College at P University was selected as the research subject due to its status as Korea's first three-year, non-degree program focused on cultural and artistic education.
2) **Data Collection**: A total of 25 official documents—such as operational manuals, curricula, and local government reports from 2019 to 2024—were analyzed, along with 3 supplementary interviews with program staff and instructors. All data were collected and analyzed with informed consent.
3) **Analysis Method**: The data were categorized and analyzed using content analysis across four key domains: learner feedback, curriculum structure, employment outcomes and satisfaction levels, and comparison with similar regional institutions.

Result and Discussion

1) K College

K College is a three-year, non-degree, university-based lifelong education institution for adults with developmental disabilities. It operates an integrated curriculum that includes cultural and artistic creation activities, general education, career and vocational training, and integrated arts psychotherapy, going beyond basic skill acquisition to promote self-expression, emotional development, social relationships, and psychological stability. K College fosters emotional stability and individualized learning through arts-centered education that nurtures creativity and sensory abilities, helping adults with developmental disabilities to become independent members of society, explore career paths, and improve their quality of life. Cultural and arts education also restores suppressed creativity and enables people with disabilities to express their latent talents through immersive activities, making K College's model an effective approach to support self-realization and social integration for adults with developmental disabilities.

2) Data Analysis

① **Enrollment :** Since its opening in March 2019, K College has admitted 39 students. As of the second semester of 2024, 20 have graduated and 9 have withdrawn or taken leave due to personal, health, or career reasons.

Table 1 The Current Status of Students at K College

Year	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Sum
Admission	9	7	5	4	6	2	6	39
Submission	4	1	0	1	1	1	1	9
Collection	0	0	0	5	6	5	4	20

② **Faculty :** The program is operated by 15 instructors, including 4 professors from P University, 4 PhDs in special education, and various external experts in arts and human rights education.

③ **Programs :** Initially offering 12 courses per semester, the number of programs increased and recently slightly decreased. There has been a shift toward general education to meet learner needs and support independence.

Table 2 The Number of K College Programs by Year

Year	2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Semester	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Programs	12	12	17	20	23	21	21	22	21	17	18	17

④ **Employment & Satisfaction :** 13 of 20 graduates (65%) are currently employed. Learner satisfaction and achievement have remained high and continue to improve annually.

Table 3 Results of Student Achievement and Performance

Year	2020	2021	2022	2023
Student Achievement	93.7%	93.2%	94%	94.9%
Student Satisfaction	95.1%	95.4%	92.2%	93.9%

3) Implications and Recommendations

Recently, **K College** has emerged as a meaningful example of a university-based lifelong education model for adults with developmental disabilities, fostering holistic growth and social integration through creativity and emotional development. In particular, arts-centered education offers opportunities for self-expression, nurtures a sense of achievement, and ultimately improves quality of life, underscoring its importance as a field that should be further expanded. However, in practice, the growth of degree-granting programs and the expansion of free public education options have created challenges in recruiting students for K College, a tuition-based, non-degree program. This challenge also reflects the transitional phase of university-based cultural and arts lifelong education, which has not yet been fully institutionalized. Therefore, going forward, it is essential to develop flexible, learner-centered curricula, strengthen career and job preparation components, and differentiate K College's offerings from those of other universities and local government programs. In addition, national-level policy reforms and inter-university collaborative networks are needed to ensure that arts-centered lifelong education for adults with developmental disabilities can become a sustainable and scalable framework.

References

-Kim, K., & Kang, Y. (2020). A study on the operation of university-based lifelong education programs centered on culture and arts for adults with developmental disabilities. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(1), 617–640.
-Kim, Y.-J., et al. (2022). A study on the advancement of support systems for university-based lifelong education for adults with developmental disabilities from the perspective of adult continuing education. *Journal of Welfare for the Disabled*, 13(2), 86–133.
-Kim, D.-Y., Park, I.-Y., Park, M.-J., Yoon, J.-H., & Cho, C.-B. (2016). A study on parental needs regarding the operation of the Seoul Lifelong Education Center for Persons with Developmental Disabilities. *Journal of Lifelong Education and Welfare for the Disabled*, 2(1), 37–64.

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-62

A Research Trend Analysis of Domestic Studies on Non-Disabled Adult Siblings of Individuals with Developmental Disabilities

Taewoo Ha [1] Jinhyeok Choi [2]
([1]Doctoral Student, Pusan National University) ([2]Professor, Pusan National University)

KEYWORD: Adult individuals with disabilities, Non-disabled siblings, Research trends

Background and Purpose

As the population of adults with developmental disabilities increases, academic interest in their lives beyond the school years has grown. Recent research has shown a growing focus on the support needs of adult individuals with developmental disabilities and their families. While earlier studies largely focused on the roles of parents, the aging of caregivers has led to increased attention on non-disabled siblings. These siblings are now being examined across various domains, from emotional and psychological issues to policy-level implications. A comprehensive analysis of such studies may provide valuable insights into current support practices and future directions for non-disabled siblings. However, few studies in Korea have systematically reviewed and analyzed research trends in this area. Therefore, this study aims to conduct a systematic analysis of academic research in the field of special education in Korea on non-disabled adult siblings of individuals with developmental disabilities, to identify their life experiences, support needs, and implications for future research.

Methodology

1) Literature Selection: A total of 31 peer-reviewed journal articles published between 2015 and 2024 were selected and analyzed following the PRISMA 2020 guidelines. The selection process included identification, removal of duplicates, screening, abstract/title review, and eligibility assessment (see Figure 1). Databases used included RISS, KISS, KCI, DBpia, and Kyobo Scholar. Keyword combinations included “developmental disability,” “disability,” “adult,” “non-disabled sibling,” and “siblings.” The search was limited to the last 10 years to ensure recent relevance, and only peer-reviewed Korean journal articles were included.

2) Analysis Framework: Based on prior meta-analyses and research trend studies in special education, an analytical framework was constructed consisting of three major categories:

General characteristics of the studies

Thematic categorization

Future research suggestions

Results and Implications

1) General Trends: The majority of participants in the studies were non-disabled siblings in their 20s and 30s, with over 50% being in their 20s. Only five studies focused on a single type of disability (four on intellectual disabilities, one on autism spectrum disorder); the remaining 27 mentioned multiple or severe disabilities. There has been a notable increase in research over time: 8 articles were published between 2015–2019, and 23 between 2020–2024.

Qualitative methods were used in 20 out of 32 studies.

2) Thematic Trends(Studies were allowed to contribute to multiple themes.): The most frequently addressed topic was psychosocial conflict and emotional burden among non-disabled siblings (15 studies). Other prominent themes included changing family roles and relationships (11), and caregiving responsibilities (10). Fewer studies (7) focused on support needs or policy suggestions, indicating a stronger emphasis on the internal psychological experiences of non-disabled siblings.

3) Future Research Directions(Recommendations were coded across studies.): 11 studies emphasized the need for increased emotional support for adult siblings. 9 studies suggested improvements in policy and services to address emotional challenges. These findings indicate that further research and program development should focus on supporting the emotional well-being of non-disabled adult siblings, alongside policy refinement.

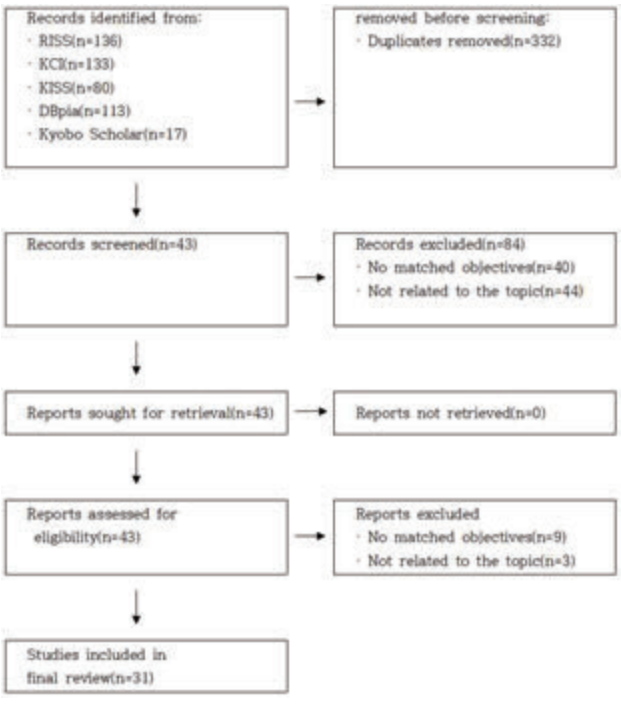


Figure 1.

The Effects of Job Satisfaction and Self-Esteem on Life Satisfaction among Individuals with Developmental Disabilities

Park, Dan-A[1] & Choi, Jin-Hyeok[2]

[12]Department of Special Education, Pusan National University

I. Introduction

Participation in economic activities holds significance beyond mere livelihood for individuals with disabilities, as it forms the foundation for autonomy and self-determination. In particular, for individuals with developmental disabilities, employment functions as a crucial means to fulfill social roles and achieve social integration. Various studies have reported that employment positively influences life satisfaction among individuals with developmental disabilities, with job satisfaction identified as one of the core contributing factors (Cramm et al., 2009).

However, recent statistics indicate that employment rates and working conditions for individuals with developmental disabilities remain at unsatisfactory levels. In addition to quantitative expansion of employment, qualitative improvement is necessary to ensure that individuals with developmental disabilities are satisfied with their jobs and thereby experience enhanced quality of life.

Job satisfaction refers to an individual's emotional response to their job and affects job retention, employment stability, and organizational adjustment. For individuals with developmental disabilities, job satisfaction is closely linked to life satisfaction and is also associated with psychological factors such as self-esteem (Fornes, Rocco, & Rosenberg, 2008). Self-esteem refers to the extent to which an individual perceives themselves positively, and previous studies have shown that job satisfaction enhances self-esteem, which in turn positively influences life satisfaction (Lee, Patel & Scior, 2023).

Prior research has shown that self-esteem serves as an important mediating factor in the quality of life, social participation, and emotional stability of individuals with disabilities. Studies confirming the mediating role of self-esteem in the relationship between job satisfaction and life satisfaction are steadily increasing (Shogren et al., 2021).

Accordingly, this study aims to analyze the effects of job satisfaction on life satisfaction among individuals with developmental disabilities using self-reported data from the "2024 Survey on the Work & Life of Persons with Developmental Disabilities" conducted by the Employment Development Institute (2024). Furthermore, the study investigates the mediating role of self-esteem in this relationship. The purpose of this study is to provide empirical evidence that can contribute to improving the quality of employment and life for individuals with developmental disabilities.

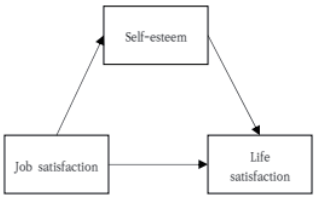
II. Research Method

1. Participants

This study utilizes data from the "2024 Survey on the Work & Life of Persons with Developmental Disabilities" conducted by the Employment Development Institute.

2. Research Model

The study examines the relationships among job satisfaction, self-esteem, and life satisfaction in individuals with developmental disabilities. Specifically, it investigates how job satisfaction affects life satisfaction through the mediating role of self-esteem. The research model is illustrated as follows.



3. Measurement Tools

(1) Job Satisfaction

Job satisfaction is measured using three items assessing subjective attitudes toward work ("How do you feel about going to work?", "Do you enjoy your work?", "Would you like to work longer hours each day?"). All items use a 3-point scale and will be averaged after reverse coding where necessary.

(2) Self-Esteem

Self-esteem is measured with four simplified items from the Disability Employment Panel Survey, selected for their comprehensibility by individuals with developmental disabilities (e.g., "I am satisfied with myself"). These items will also use a 3-point scale.

(3) Life Satisfaction

Life satisfaction is measured using three items that assess satisfaction with daily life ("Are you healthy?", "Are you happy?", "Do you get along well with your family?"), all on a 3-point scale.

4. Data Processing and Analysis

SPSS 27.0 and PROCESS Macro 4.2 will be used for data analysis. Frequency and descriptive statistics will be used to examine participants' demographic and occupational characteristics. Correlational analysis will be conducted to examine the relationships between variables. The mediating effect of self-esteem will be tested using the bootstrapping method via PROCESS Macro.

References

Cramm, J. M., Finkenflügel, H., Kuijsten, R., & Van Exel, N. J. A. (2009). How employment support and social integration programs are viewed by the intellectually disabled. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(6), 512–520.

Employment Development Institute (2025). *2024 Survey on the Work & Life of Persons with Developmental Disabilities*. SeongNam: Employment Development Institute.

Fornes, S., Rocco, T. S., & Rosenberg, H. (2008). Improving outcomes for workers with mental retardation. *Human Resource Development Quarterly, 19*(4), 373–395.

Lee, J. Y., Patel, M., & Scior, K. (2023). Self-esteem and its relationship with depression and anxiety in adults with intellectual disabilities: A systematic literature review. *Journal of Intellectual Disability Research, 67*(6), 499–518.

Shogren, K. A., Bonardi, A., Cobranchi, C., Krahn, G., Murray, A., Robinson, A., & Nisonger RRTC on Health and Function. (2021). State of the field: The need for self-report measures of health and quality of life for people with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 18*(4), 286–295.

※ The raw data utilized in this study were obtained from national agency statistics and are made available under the 'Public Domain Type 2: Attribution + Non-Commercial Use' license.

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-64

刺激ペアリング手続きによる文字習得に関する文献研究

―実施手続きの課題を中心に―

〇鈴木りえ子　　丹治敬之
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：発達障害　読み書き困難　刺激ペアリング

Ⅰ．目的

文字の読み書きに困難のある児童生徒に対する文字の習得方法に関して、様々な指導法が模索されている。近年、刺激ペアリング手続き(以下、SP)を用いた介入の効果が見られたという報告が複数なされている。元来 SP は刺激と刺激の時間的・空間的近接提示と観察によって刺激間関係を形成する方法であるが、その手続きは様々である。本研究では、本邦における SP による先行研究を整理し、SP の実施手続きの現状と課題を整理することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．文献検索方法

CiNii にて「刺激ペアリング手続き」のキーワードで検索を行った。検索結果からポスター発表や重複した文献を除外し、2000 年から 2024 年までに発表された学術論文 10 編を分析の対象とした。

２．分析方法

対象者の障害種、標的文字、標的行動、刺激の既知・未知、刺激提示順序、刺激提示時間、要求する反応、強化子、刺激ペアリングの種類、ICT 使用の項目に関する情報を抽出して整理した。

Ⅲ．結果

抽出した項目観点別に結果を記す。文献中に複数の介入結果が報告されている場合は、それぞれの介入について数えた。人数が判別できるものは、人数を数えた。

【障害種】対象者の障害種は、知的障害のみが 5 件、知的障害と ASD の重複が 1 件、知的障害と ADHD の重複が 1 件、知的障害と ASD、ADHD の重複が 1 件、知的障害と広汎性発達障害の重複が 2 件、学習症とアーレンシンドローム疑いのある者が 1 件、ASD、ADHD の重複が 1 件、ASD のみが 1 件、ADHD のみが 1 件であった。

【標的行動の文字】平仮名が 1 件、片仮名が 1 件、漢字が 8 件であった。

【標的行動】読みは 8 件、書きは 3 件であった。

【未習・既習】対象の文字刺激が対象者にとって未習の介入は 3 件、既習が 7 件であった。野田ら(2017)は、対象者の学年配当漢字を教材として含んでおり、介入時点で未習の文字があった可能性があるが、便宜上、既習とした。

【刺激提示順序】最初に提示した刺激が文字刺激のみであったのは 7 件（漢字の部首のみを含む）、文字と音声の提示が 7 件であった。

【刺激提示時間】刺激の提示時間が 3 秒以下の介入は 6 件、4 秒以上の介入は 2 件であった。野田ら(2021)は、1 回目の SP で効果が維持できなかったとして、潜時の基準を短くして同じ対象者に 2 回目の SP を実施していた。

【要求する反応】介入中、音声提示後に復唱（音声模倣）を対象者に求めたものは 8 件であった。

【強化子】強化子提示は 1 件のみであった。

【刺激ペアリングの種類】SP は 9 件、継次的刺激ペアリングは 2 件、系列刺激ペアリング手続き(以下、SSP)は 1 件であった。

【ICT の有無】ICT 使用は 8 件、ICT 非使用は 2 件であった。松下ら(2022)は、タブレット端末を用いた指導と紙による指導の比較をしている。松下ら(2022)は、ICT 利用の利点を①刺激提示の容易さ、②系統的かつ同一条件での実施可能性の高さ、の 2 点を挙げている。ICT を用いた SP の有用性は、松岡ら(2024)によると、対象者がタブレットを使った漢字の学習を覚えやすいと感じたり、プリントより学習しやすいと回答したりしたと報告している。

Ⅳ．考察

全文献で、SP による介入成果が報告されていた。標的行動は文字読み、単語の読みから句の読みまで範囲が拡大していた。また、対象者の障害種は知的障害と発達障害が多くみられた。文字の習得に様々な困難のある対象者に対し、有効な指導であることが報告されていた。

介入手続きでは、文字の読みの音声を復唱することを要求した研究が多かった（8 件：80%）。音声刺激に対して言語リハーサル反応を導入することが、刺激間関係の形成に有効であると考えられた。松岡ら(2024)が、タブレット端末を使用した学習の方が対象者にとって覚えやすいと回答したことを報告したように、SP・継次的刺激ペアリングは、ICT を用いることで児童生徒の意欲を引き出す可能性があることが示唆された。学習対象の文字が対象者にとって未知であっても、SP や継次的刺激ペアリングの介入効果は見られると考えられるが、石﨑ら(2023)が既知情報を活用することで漢字書字に効果的であると報告していることから、対象者の既有知識を有効に活用することで介入効果が高まることも考えられた。

刺激提示順序は、はじめに文字刺激のみの提示や、文字刺激と音声刺激の対提示とした研究が多かったが、どのような刺激順序が効果的であるかの検証はなされていない。また、刺激提示時間が 3 秒以下の介入が多かったが、野田ら(2021)が正反応の潜時を短くしても効果が示されたとしており、適切な刺激提示については議論の余地があり、今後検討が必要である。

強化子を与えたのは、1 件のみであった。SP による指導では、石塚ら(2019)の「読み行動自体が強化子として機能している可能性」が考えられるかもしれない。なお、SP の変法として継次的刺激ペアリングも生み出されている。例えば石塚ら(2019)は、平仮名単語を一字ずつ提示する継時的な提示形式を採用している。清水(2023)は、片仮名単語の読みを継次的刺激ペアリング手続きで指導している。石﨑ら(2023)は、漢字を部首ごとに 2 分割して提示する SSP を実施している。また、松下ら(2022)のタブレットによる指導では、画面にて漢字と読み仮名（文字刺激）、意味を表す絵（意味刺激）、音声（音声刺激）を連続して提示している。今後は、SP と継次的刺激ペアリングの効果比較、対象児の実態に応じた刺激提示方法や手続きの適用による効果検証が必要である。

(SUZUKI Rieko, TANJI Takayuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-65

インクルーシブ教育と通常の学級経営

子どもと「つながる」ことを大切にした教師のかかわりと学級経営

○熊谷美郷　　原　広治
（島根大学大学院教育学研究科）　（島根大学大学院）

KEY WORDS: 通常の学級、インクルーシブ教育、教師の「姿勢」

1. 目的　共生社会の形成を目指すインクルーシブ教育が推進される今、子どもへの対応が複雑化、多様化し、「個」への支援だけでなく、学級といった「集団」のあり様や、「個」と「周囲」との関係構築を視野に入れた学級づくりが求められている。この点について牧野(2025)は、「『個』は『個』だけで育つのではなく、『個』は周囲との関係の中で育つ」とし、「暮らしにくさを子どもの能力の問題とするのではなく、子どもの今を受け止め、子どもに関わる人たちとのかかわりの中で繰り広げられる暮らしそのものを豊かにすることを考える必要がある」と述べている。また、学級づくりについて深沢(2021)は、「学校生活において、他者とのつながりや自分らしさを大切にしつつ、互いに困っていることを共有し合える場や雰囲気があることで、多様な子ども自ら幸福をつかむことが可能となる」と述べている。つまり、どの子にとっても「居場所」が感じられる学級づくりを行うことが重要であり、そのためにも、誰もが自己肯定感をもち、他児とお互いに認め合うことが大切であると考えられる。そのための重要な鍵を握るのは担任のかかわりであろう。そこで本研究では、誰もが安心して過ごすことのできる学級づくりを行う上で、担任教師のどのようなかかわりや姿勢が重要になるのかについて明らかにすることを目的とする。

2. 方法　通常の学級担任のかかわり観察およびインタビュー調査を実施した。調査対象は M 市 N 小学校の通常の学級担任 3 名であった。調査対象教員には文書と口頭で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守等を説明し、許可を得た。

(1)通常の学級担任のかかわり観察：調査期間は 202X 年 6 月～202X＋1 年 3 月であり、その期間に対象となる教諭の授業を合計約 200 単位時間観察した。また、特に担任と子ども、子ども同士の関係が構築・促進された場面に着目した「エピソード記述」を描き、それらを観察記録とした。

(2)インタビュー調査：202X＋1 年 1 月～3 月の期間に、半構造化面接による調査を実施した。インタビューの主な内容は、①観察で見られたかかわりの意図、②1 学期からの子どもたちの様子の変化、③子どもと関わる中で大切にしていることであった。インタビューは録音し、逐語化した。分析方法については、一つの質問事項に対して複数の内容が含まれている回答を内容ごとに分割した後、内容の類似性によって分類し、カテゴリー名をつけた。

3. 結果と考察　A 教諭の逐語データの分析の結果、通常の学級担任の姿勢を示すカテゴリーとして「支える」「教える」の 2 つが示された(図 1)。「支える」とは、子どもを信頼したり、子どもの思いや気持ちに寄り添い、受け止めたりすることであり、教師の受容、共感的な姿勢である。「教える」とは、選択肢や葛藤する時間を与えるなど子どもたちに考えさせたり、導いたり教師の思いや考えを諦めず伝えるというかかわりである。

これらの分析結果をもとに、面接実施前から行っていた授業観察の「エピソード記述」を、関連する場面と結び付け考察した。そこでのエピソードの概要を示す(図 2)。

エピソードの「早く終わったから動きたくなるね」という A 教諭の言葉は、図 1 にある「気づく」「受け止める」「共感する」という「支える」かかわりである。また、B さんの行動を止めるような言動は、図 1 にある「禁止する」「見逃さない」という「教える」かかわりであり、このエピソードから、教師のかかわりとして「支える」、「教える」の両方が一時にあることがうかがえた。B さんが自らの行動を振り返り、席に戻って再び学習に取り組むという変化が見られたのは、教師による「支える」と「教える」の両方のかかわりが適切に働いた結果であると考える。以上のことから、「支える」と「教える」のいずれか一方のかかわりに偏るのではなく、子どもの状態や場面に応じて両者を柔軟に使い分けることの重要性が示唆された。



図 1　A 教諭の学級経営で意識していること

〈エピソード〉　授業中、個人で意見を考え、ノートに書く活動があり、B さんは他の人より早く書き終えて近くの人に話しかけたり、遠くの席の友達の所へ行こうとしたりしていた。その様子を見た担任は B さんに近寄り「早く終わったから動きたくなるね」と B さんに伝えるとともに「でも今は動く必要のないときだよ」と伝えた。B さんも『あ、そうだった』と気づき、自分の席に戻っていった。そして、担任は B さんの意見(ノート)を見て、「ここはどういうこと？」などと、より B さんの意見を深めようとしたり感想を返したりしていた。B さん自身も自分からさらに分かりやすくなるよう書き換えようと、学習に向かっていた。

〈考察〉　担任は、立ち歩いてしまう B さんの気持ちを感じ取り受け止め、「早く終わったから動きたくなるね」と話したのだと思った。しかし立ち歩くという行動を許すのではなく、「今は動く必要のないとき」と言わなければいけないことは伝えていた。その後 B さんは、自ら気づき席に戻り、学習に再度向かっていたが、これは、担任がまずは B さんの気持ちを受け止め、共感したことで生じた子どもの気持ちや行動の変化であると思えた。

図 2　A 教諭の「支え、教えるかかわり」のエピソード

(文献)
・牧野泰美(2025)「学校教育の中の担当者・担任の役割(1) - 結成 50 周年島根調言研のこれまでとこれからを考えるー」（島根県聴覚言語障害教育研究会 3 学期定例研修会資料）
・深沢和彦(2021)「インクルーシブ教育を推進する小学校学級経営のあり方 - 通常学級担任教師の指導行動と指導意識に注目してー」

(KUMAGAI Misato, HARA Hiroji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-66

LD 等の子どもを対象とした漢字指導研究における文献的検討

－学習者による学習方法の活用に着目した今後の課題－

○中山瑛衣　　丹治敬之
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：漢字指導　学習方略　活用

Ⅰ．問題の所在と目的

LD 等の漢字の読み書き習得に困難さがある子どもへの指導研究は数多くの知見が蓄積されている。一方で、その多くは教師主導型の指導成果報告で留まっている（勝二, 2021）。学習においては、教師が子どもの特性に合わせて指導することだけでなく、子ども自身が学習を調整していくことの重要性も示されている（中央教育審議会, 2021）。漢字の読み書き指導研究を対象としたレビュー論文は複数存在する（小高, 2018; 大西ら, 2020 など）が、困難さの要因や特徴、漢字指導方法の情報に焦点が当てられており、学習者による学習方法の活用に焦点を当てて整理しているものはみられない。

そこで本研究では、これまでの漢字の読み書き習得に関する指導研究の傾向について、指導効果が検証されている研究に対象を絞り、学習方法の他場面での活用に焦点を当てて整理し今後の課題について考察することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．文献検索

CiNii を用いて、年代を限定せず日本語で書かれた論文を対象とした。検索ワードは、("LD" OR "学習障害" OR "発達障害" OR "読み書き障害" OR "児" OR "生徒") AND 漢字 AND（"指導" OR "支援" OR "方略" OR “学習”）とし、547 件（2025 年 5 月 7 日時点）が該当した。重複を除き、大学紀要、学会・協会から発行されている学術論文に限定した。題目と要旨より、以下の除外基準を満たす論文は除外した。除外基準は、「巻頭言や抄録などの文章」「レビュー、概説、シンポジウム報告、調査、障害機序や特徴の検討、スクリーニングやアセスメント開発に関する研究」「対象者が教員志望学生、日本語が母語ではない者、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・知的障害児者」「書写、古典、英語、作文、ひらがなやカタカナの読み書きなど、漢字の読み書き習得を主要課題としない研究」「通常学級での集団への介入」と設定した。CiNii の検索画面で確認できる範囲内で上記の基準を満たす論文を除外した。また、検索時に含まれたレビュー論文が分析対象としていた論文のうち、漢字指導介入に関する論文で上述した発行基準と除外基準をクリアするものを追加した。その後、全文を入手し、後述する適格性基準を満たす論文を分析対象論文として採用した。最終的に分析対象とした論文は 52 編であった。

２．適格性基準

適格性基準は、「日本語を母語とし、知的障害やその疑いの記載がない、あるいは WISC の全検査 IQ70 または KABC の認知総合尺度 70 を上回る LD 等の小学生から高校生を対象」「認知機能検査や漢字の読み書きに関するアセスメントを実施」「個別/少人数指導」「漢字の読み/書きが主要な指導課題の１つである」「介入手続きの記載が具体的であり、標的漢字の読み書き習得の介入効果を示す介入前後の個別の数量的データについて明確な記載がある」論文と設定した。

複数事例の場合は基準を満たす対象児の事例のみを対象とした。なお、本研究では「漢字の読み書きの習得」を「漢字を正しく読むことや正しい形態で書くことができるようになること」とした。正しい筆順で書くことや漢字の形態の細部を整えること、ICT 機器の検索や入力・変換機能を用いて正しく読み書きできるようになることのみを指導課題とする研究は対象外とした。また、読み書き習得に困難さがない群と指導効果の群間比較をしている研究も対象外とした。

３．分析対象論文からのデータ抽出

①対象児の学年、②学習課題（読み、書き）、③実験デザイン（単一事例実験法、1 群事前事後テストデザイン）、④活用に関する内容の扱いの有無（日常場面における学習した漢字の活用、他場面での学習における学習方法の活用）についてデータを抽出した。

Ⅲ．結果

52 編（対象児 78 名）を上述の 4 観点で整理した結果を以下に示す。①対象児の学年は、小学校 1 年生から高校 1 年生まで幅広く、小学 3 年生から 6 年生の対象児は各学年 10 名以上で全体の 71.8%を占めていた。②学習課題は、読みが 4 件（5.1%）、書きが 63 件（80.8%）、読み書き両方が 11 件（14.1%）であった。③実験デザインは、単一事例実験法が 10 件(19.2%)、1 群事前事後テストデザインが 42 件(80.8%)であった。④活用に関する内容の扱いは 6 件 (11.5%) あり、学習した漢字の活用で 3 件（5.8%：小 4,5,6 で 1 名ずつ)、学習方法の活用で 3 件（5.8%：小 2 が 2 名、小 3 が 1 名）であった。学習課題は 6 件全て漢字の書きであった。なお、活用に関する内容があった 6 件全てにおいて数行程度の記述での報告であり、活用状況を数量的データによって検討した研究は 0 件であった。さらに、対象児による自主的学習を目指した支援の検討も研究目的の 1 つとして明示され、その支援の効果検証が行われた研究は 1 件（1.9%）のみであった。

Ⅳ．考察

学習方法の活用においては、その方法が対象児に効果的かどうかが検証されている必要がある。そのため、研究内で実施された指導方法について少なくとも介入前後の数量的データによる効果検証が行われていると判断された研究に絞り検討した。結果として、対象児は小学校中高学年、学習課題は漢字書字が多くを占めていた。実験デザインでは単一事例実験法と比べて 1 群事前事後テストデザインが 80%以上であったことから、よりエビデンスレベルの高い単一事例実験法を用いた効果検証も必要であると考えられる。また、対象児による学習方法の活用の記述がみられたのは、52 件中漢字の書きを指導課題とした 3 件のみであった。さらに、実際の検証はなかったが、対象児に適合していた学習方法と判断される一方で自主学習の方法としては十分に適しているとは言えないと考察している事例もみられた。このように、漢字習得のための指導方法に焦点が当たることが多く、研究場面ではない日常の学習場面での本人による活用状況の検討は十分ではない。今後は、対象児の特性や実態に合わせた指導方法についてよりエビデンスレベルの高い実験デザインでの効果検証に加え、その学習方法を本人が実際の学習場面で活用していくためにはどのような困難さが存在し、どのような支援や環境が必要であるのか、検討・検証していく必要があると考えられた。(NAKAYAMA Akie, TANJI Takayuki)

発達障害のある成人のセルフ・コンパッションに関する研究

○大槻毬萌　片岡美華　水内豊和　小島道生
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）（鹿児島大学教育学系）（島根県立大学人間文化学部）（筑波大学人間系）
KEY WORDS:セルフ・コンパッション 発達障害 主観的幸福感

【目的】

セルフ・コンパッション（Self-Compassion:以下、SC）とは、苦しみや失敗の経験などの状況に陥っても自分に対して思いやりの気持ちをもって接することであり、精神病理の改善や心理的適応に寄与することが示されている（Neff, 2003）。

しかし、発達障害のある成人における SC は十分に検討されておらず、また SC 尺度日本語版（以下、SCS-J）（有光, 2014）には、発達障害のある成人への適用において問題点がある。

そこで本研究では、まず発達障害のある成人の SC を測定できるように、SCS-J の改編およびその信頼性と妥当性を検証し、次に改編した尺度を用いて発達障害のある成人における SC の特徴と他の尺度との関連について明らかにすることを目的とした。

【方法】

１．対象者　本調査は、著者および共同研究者の機縁法による調査依頼に加え、親の会４か所への協力依頼を通じて、18 歳から 30 歳までの成人を対象に実施した。

分析対象者について、発達障害群は 30 名（男性 18 名、女性 11 名、回答しない１名）で構成され、そのうち ASD と診断されている者（ASD 群）は 23 名（男性 15 名、女性 7 名、回答しない１名）であった（Table１）。

Table１ 発達障害の診断名とその人数

診断のある発達障害の数	診断名	男性	女性	回答しない	合計
１種	ASD	9	2	0	**11**
	ADHD	2	4	0	**6**
	SLD	1	0	0	**1**
２種以上	ASD＋ADHD	5	5	0	**10**
	ASD＋ADHD＋SLD	1	0	1	**2**
		18	11	1	**計30名**

ASD（自閉スペクトラム症）、ADHD（注意欠如・多動症）、SLD（限局性学習症）

なお、定型発達群は 132 名（男性 59 名、女性 71 名、回答しない２名）であった。

２．調査手続き　202X 年７月～10 月に、機縁法および親の会に研究協力を依頼し、Web 上でのアンケートを実施した。

３．質問紙の構成　質問項目はフェイスシート、自尊感情尺度９項目（小島・納富, 2013）、主観的幸福感尺度 11 項目（小島, 2018）、改編した SCS-J（有光, 2014）26 項目であった。

４．倫理的配慮　筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た上で実施した（課題番号：筑 2024-61A 号）。

【結果】

１．SC 尺度の因子構造および信頼性・妥当性の検討

全 26 項目に対して探索的因子分析を行った結果、「自己への冷淡さ」と「自己への思いやり」の２因子が抽出された。.45 以上の因子負荷量を示さなかった４項目を削除し、２因子 22 項目因子構造とした。また、Cronbach の α 係数を算出したところ、第１因子「自己への冷淡さ」（α=.91）、第２因子「自己への思いやり」（α=.88）であった。関連尺度との相関関係は、「自己への冷淡さ」では中程度の負の相関（自尊感情: r = -.53, p <.01; 主観的幸福感: r = -.54, p <.01）が確認され、「自己への思いやり」では、中程度の正の相関（自尊感情: r = .53, p <.01; 主観的幸福感: r = .42, p <.01）が確認された。

２．定型発達群との比較

定型発達群との群間差を検定するために、t 検定を行った（Table２）。「自己への冷淡さ」では発達障害群、ASD 群ともに定型発達群に比べて有意に高かった（t(160) = 2.21, p = .029; t(153)=2.54, p =.012）。「自己への思いやり」では、発達障害群・ASD 群ともに有意差は認められなかった（t(160)=1.37, p =.173; t(153)=1.91, p =.059）。

３．発達障害群と ASD 群における群内差

Table 2 定型発達群とのSC得点の比較

	発達障害群				ASD群			
	発達障害群(N=30) 平均値（SD）	定型発達群(N=132) 平均値（SD）	p 値	効果量d	ASD群(N=23) 平均値（SD）	定型発達群(N=132) 平均値（SD）	p 値	効果量d
自己への冷淡さ	36.50(10.34)	32.39(8.95)	.029*	.45	37.57(9.45)	32.39(8.95)	.012*	.57
自己への温かさ	32.03(9.5)	34.23(7.52)	.173	.28	30.87(9.27)	34.23(7.52)	.059	.43

*p<.05

性別と所属による群内差を検討するために U 検定を行った（Table３, ４）。ASD 群の「自己への冷淡さ」において学生と社会人の差に有意差（U=23.50, W=68.50, Z=-1.98, p = .046）が見られた。

Table 3 発達障害群とASD群における性別によるSCの比較

	発達障害群				ASD群			
	男性群(N=18) 中央値（四分位範囲）	女性群(N=11) 中央値（四分位範囲）	p 値	効果量r	男性群(N=15) 中央値（四分位範囲）	女性群(N=7) 中央値（四分位範囲）	p 値	効果量r
自己への冷淡さ	35.00(14.00)	41.00(8.00)	.122	.29	35.00(14.00)	42.00(8.00)	.185	.29
自己への温かさ	30.50(13.00)	27.00(12.00)	.465	.14	29.00(14.00)	26.00(10.00)	.185	.29

Table 4 発達障害群とASD群における所属によるSCの比較

	発達障害群				ASD群			
	学生群(N=15) 中央値（四分位範囲）	社会人群(N=12) 中央値（四分位範囲）	p 値	効果量r	学生群(N=11) 中央値（四分位範囲）	社会人群(N=9) 中央値（四分位範囲）	p 値	効果量r
自己への冷淡さ	41.00(10.00)	31.50(20.00)	.053	.37	40.00(17.00)	32.00(12.00)	.046*	.44
自己への温かさ	29.00(10.00)	33.50(13.00)	.167	.27	27.00(10.00)	29.00(13.00)	.331	.23

*p<.05

４．SC 尺度と各尺度の関連性

発達障害群と ASD 群において、「自己への冷淡さ」では、自尊感情と中～大程度の負の相関を示し（r = -.72, p < .01; r = -.62, p < .01）、主観的幸福感と中程度の負の相関を示した（r = -.67, p < .01; r = -.60, p < .01）。

「自己への思いやり」では、自尊感情と中程度の正の相関を示し（r = .54, p < .01; r = .48, p < .05）、主観的幸福感と中程度の正の相関を示した（r = .54, p < .01; r = .62, p < .01）。

【考察】

改編した SC 尺度は２因子構造を示し、一定の信頼性と妥当性が確認された。

また、発達障害のある成人は定型発達者と比較して、「自己への思いやり」の低さよりも「自己への冷淡さ」の高さがより顕著であり、この傾向は先行研究（Willoughby& Evans, 2019）と同様の様相を示す結果となった。発達障害がある成人において、過去の失敗経験の多さによる自己批判のリスクの高さが、「自己への冷淡さ」の高さに繋がっている可能性が指摘されている（Willoughby& Evans, 2019）。そのため、発達障害のある成人の SC を検討する際には、「自己への冷淡さ」が生じる背景要因などを障害特性に起因する困難場面や過去の経験などに基づいて丁寧に明らかにする必要があると考えられる。また、SC を育む介入においては、ポジティブ側面の促進に加えてネガティブ側面の軽減も重要であり（Floria et al., 2021）、とりわけ発達障害のある成人においては、その両面からの支援が効果的と考えられる。さらに、ASD のある学生は ASD のある社会人よりも「自己への冷淡さ」を軽減するための支援ニーズが高い可能性が示された。

加えて、発達障害のある成人においても、SC の高さが主観的幸福感の高さと関連し得ることが示唆された。

（文献）

有光興記（2014）セルフ・コンパッション尺度日本語版の作成と信頼性，妥当性の検討. 心理学研究, 85, 50-59.

Neff, K. D.（2003）Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101.

（OTSUKI Marimo, KATAOKA Mika, MIZUUCHI Toyokazu, KOJIMA Michio）

自閉スペクトラム症児の社会的相互作用を促すユーモア介入の効果

―インタビュー場面時における笑顔の量と質の変化から―

〇松浦快真　　榎本拓哉
（徳島大学大学院創成科学研究科臨床心理学専攻）　（徳島大学大学院社会産業理工学研究部）

KEY　WORDS：自閉スペクトラム症，社会的相互作用，印象評価

【問題と目的】

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder：以下 ASD）児への支援では感情表出（笑顔）の促進が多く行われているが，印象評価という質的側面の検討は不十分である。そこで本研究では，①ユーモアを含む介入が ASD 児の感情表出に与える影響と，②その変化が定型発達者による印象評価に及ぼす効果について検討した。

【方法】

研究デザイン：本研究ではベースライン，介入，プローブからなる ABA 実験デザインを採用した。倫理審査承認後及び実験参加者の研究同意が得られた時点から，2 週間に 1 日，1 日あたり 1 セッション（1 セッション約 10 分）実施した。

対象者：小学校低学年の知的障害をもたない，自閉スペクトラム症の診断のある男児 1 名（生活年齢 7 歳 0 か月）だった。

手続き

（1）ベースライン期

A 大学 3 階にあるプレイルームにて行われる，参加児との遊び場面（1 セッション約 10 分）をベースラインとした。

（2）介入期

ベースライン期と同様，参加児との遊び場面を介入期とし，松田・山本（2019）によって実施された介入パッケージを参考に実施した。

（3）プローブ期

ベースライン期の手続きと同様の内容で実施した。

従属変数

従属変数は社会的相互作用と他者からの印象評価の 2 つとした。

（1）社会的相互作用

笑顔やアイコンタクト，うなずきの生起率を従属変数とし，これらの笑顔やアイコンタクト，うなずきを標的行動とした。操作的定義として，笑顔は唇を少し開いて口角を上げて目じりが下がる表情（笑い声も含む），アイコンタクトは実験者の顔を 2 秒以上見ている行動，うなずきは実験者の話を聴いている際に，頭を上げる動作と下げる動作を合わせた行動（確認や同意を示す相槌も含む）とした。

（2）他者からの印象評価

介入パッケージを行う訓練前後にインタビュー場面を設定し，実施した。それぞれインタビューPre とインタビューPost として録画し，それらを閲覧する第三者からの印象評価を従属変数とした。インタビュー場面はプレイルームにて，参加児と 1 対 1 の半構造化面接式で行われた。インタビューでは，実験者と参加児がお互いに「名前」や「昨日したこと」，さらに毎回異なるテーマに沿った「自分の好きなこと」についてやりとりを行う形式とした。また，インタビュー場面時のインタビューPre とインタビューPost での参加児のビデオ録画を視聴してもらい，　質問紙調査を実施した。質問紙構成として，（1）フェイスシート（年齢，性別），（2）評価質問（評価カテゴリーの参加児への親しみやすさ，近づきやすさ，自然さ，スムーズさを回答してもらう。）評価は，Visual Analogue Scale（VAS）を用いた。

印象評価者：参加児が通っている放課後等デイサービスのスタッフ６名を印象評価者とした。

倫理的配慮

参加児・保護者に対し，本研究の実験概要について，書面及び口頭で十分に説明を行い，理解と同意を得た上で，同意書に署名をもらった。また，自由意志に基づく参加であり，途中で自辞退も可能であることを説明した。

【結果】

Figure1 は，インタビューPre，Post での参加児の笑顔，アイコンタクトの生起頻度，うなずきの生起反応率を示した。Figure2 は，他者からの印象評価の結果を示した。

Figure１　インタビューPre, Post の笑顔やアイコンタクトの生起頻度，うなずきの反応率

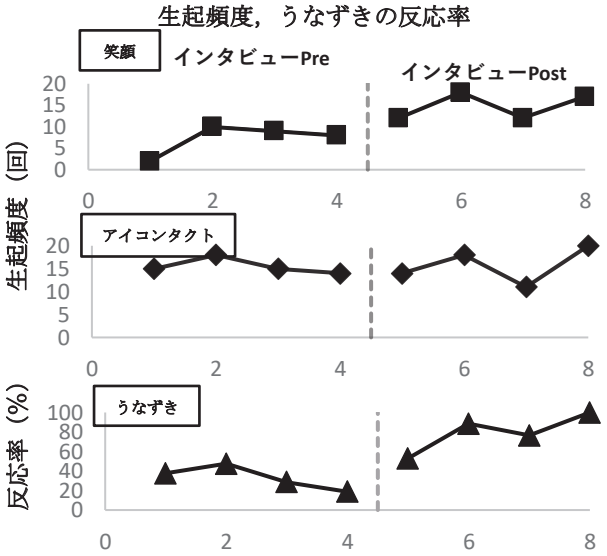
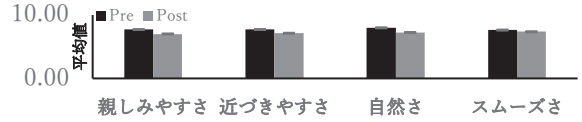


Figure２　インタビューPre, Post の評価者４による印象評価



【考察】

ユーモアを含む介入パッケージにより、遊び場面だけでなく，インタビュー場面でも ASD 児の笑顔やうなずきなどの社会的相互作用が増加したが，印象評価に肯定的な変化は見られなかった。また，対象児が 1 名だったため，特性や実験開始時期などの剰余変数の統制が不十分だった。今後は多層ベースラインデザインの活用や系統的なリプリケーションにより，内的妥当性と再現性を確認する必要がある。

【引用文献】

Noah J. Sasson, Daniel J. Faso, Jack Nugent, Sarah Lovell, Daniel P. Kennedy & Ruth B. Grossman. (2017). Neurotypical Peers are Less Willing to Interact with Those with Autism based on Thin Slice Judgments. *Scientific Reports*, *7*(1), 1-10.

（MATSUURA Kaishin，ENOMOTO Takuya）

日本に在住するインドネシア人家庭における発達障がい児の子育て実感と支援に関する研究

〇ヌルサリー・オカノ　　下司優里
（流通経済大学大学院社会学研究科）　（流通経済大学共創社会学部）
KEY WORDS：発達障がい、在日外国人親、子育て支援

（目的）

本研究の目的は、日本に住む発達障がい児を育てるインドネシア人の親の子育てにおける実感や不安、支援状況およびその課題を明らかにし、今後の支援策を検討することである。親の出身国以外での発達障がい児の子育てに関する支援については、国内外での実例が報告されているが（金，2022；鈴木・森山・五味・持田，2018；菱田，2021a,b など）、在邦インドネシア人に焦点を当てた報告はまだない。

本研究の目的を達成するために、在邦インドネシア人親たちへのインタビュー通じて、発達障がい児を育てるなかでの具体的な問題やニーズを把握し、支援体制の向上に向けた方策を検討する。将来的には、そのほかの日本在住外国人あるいは障がい児の子育て支援の充実に向けて示唆を得ることをねらいとする。

（方法）

本研究では、インタビュー調査と結果の分析を行った。20XX 年 11 月から 20XX＋1 年 1 月までの間に、対象者に個別に半構造化面接を行い、その結果を分析した。質問項目は、田尻・柘植（2021）を参考に、①日本における子育て実感、②大変なこと、③利用しているサービス、④サービス利用で困ったこと、⑤あると良いサポートや情報（親に対して）、⑥あると良いサポートや情報（子どもについて）を設定した。対象者は、日本の関東地方に住む 13 人のインドネシア人の親であり、各親の個別の経験や意見を深く掘り下げるため一対一のインタビューを実施した。インタビューの内容は録音し、その後内容を全文文字起こしして分析した。

なお、本研究は流通経済大学研究倫理審査委員会の承認を得ている（申請番号：第 55 号）。

（結果）

インタビュー調査参加者の内訳を表に示す。

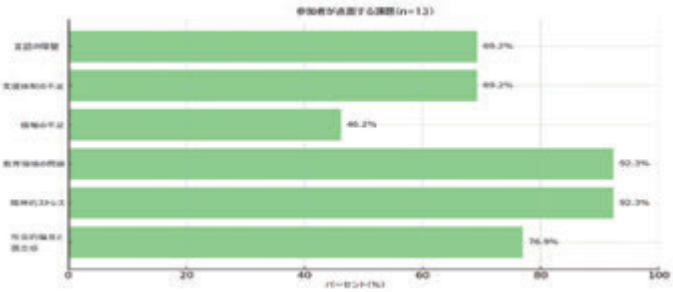
表　インタビュー調査参加者

子どもの発達障がい（疑いを含む）	ADHD、自閉症、アスペルガー症候群
子どもの年齢	6 歳～23 歳
対象者夫婦の国籍	インドネシア人夫婦、インドネシア人妻―日本人の夫、日系インドネシア人
対象者の性別	女性 13 人（100%）
対象者の年齢	人数　（%）
20 歳代	1　（8%）
30 歳代	2　（15%）
40 歳代	8　（62%）
50 歳代	2　（15%）

インタビュー調査参加者の回答をカテゴリ分けすると、次のような結果・回答者数となった。また、カテゴリごとの回答者の割合は図の通りである。

1. 言語の壁（９人）：多くの親が日本語を話せないため、医療や教育に関する情報を理解するのが困難と感じている。
2. サポート体制の不足（９人）：発達障がい児を育てることに対する負担が大きいと感じている。
3. 情報不足（６人）：どのような支援が受けられるのか、手続き方法がわからないという意見が多く見られた。
4. 教育環境の問題（12 人）：学校における特別支援の理解が不足している、または適切な環境が整っていないという声がある。
5. 精神的ストレス（12 人）：子育てに対する不安や罪悪感、周囲からの偏見を感じることでストレスが増加し、自身のメンタルヘルスにも影響がある。
6. 社会的偏見と孤立感（10 人）：周囲からの理解が不足していることが孤立感を生み出していると感じている。

図　インドネシア人親が直面している課題



（考察）

対象者の多くが、言語習得レベルに関係なく、言語的障壁や情報収集における困難を感じていた。言語の壁がもたらす情報不足や支援の受けられなさに加え、文化的差異が社会的孤立を深め、親のストレスを増加させる要因となっていることが看取された。言語的および文化的障壁は密接に関連していることから、障がい児を育てる在邦外国人に対しては、多言語での情報提供といった支援に加えて、支援者においては文化的差異への理解と日本での子育てに対する不安や困惑を考慮しながら支援を行うことが重要である。これは、親の情報不足や不安感が親自身の教育や仕事に影響を及ぼすだけでなく、子どもの発達にも悪影響を与えるからである。そして、教育環境も、長期的な視点で改善・充実させる必要があると考える。

本研究は発達障がい児を育てるインドネシア人の親が直面する多様な課題と、その背景にある社会的、文化的要因を理解するための重要な一歩をとなりうるだろう。

（文献）

田尻・柘植（2021）パリ在住邦人家庭の障害乳幼児親子の子育ての実感と支援課題に関する探索的研究．障害科学研究，45，117-128．他当日提示。

(OKANO Nursari, GESHI Yuri)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-70

頭部運動機能検出を用いた 自閉スペクトラム症児の対話特徴分析

○望月大輝　　大塚和弘　　神山努
（横浜国立大学大学院理工学府）　（横浜国立大学大学院工学研究院）　（横浜国立大学教育学部）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　頭部運動機能　対話

Ⅰ．目的

頭の動きは精神的及び感情的な情報を表すため，自閉スペクトラム症（ASD）児の非言語コミュニケーション能力を知るうえで重要な役割を持つ[1]．しかし，非言語コミュニケーションの中でも，視線や表情といった特徴に比べ，頭の動きに注目した研究が少ない．その要因には，頭の動きは明確なカテゴリに分類しづらく，解析に高度なトラッキング技術が必要である点が挙げられる．しかし近年，画像認識や機械学習の進展により，頭の動きの定量的解析が可能となってきた．

本稿では，当研究室で開発した手法により，対話中に頭部運動が担うコミュニケーション上の機能 10 種類（発話関連機能（リズム取り，強調，反応確認，思考（発話時）），反応機能（hr1:相槌，hr2:応答，hr5:思考（受け手），hr6:理解，hr11:肯定），その他機能（hc1:正の感情表出））[2]の有無を，非排他的かつ微細な時間粒度で検出し，ASD 児と定型発達（TD）児の聞き手としての反応速度の差を分析した結果を報告する．

Ⅱ．方法

本研究には，小学生の ASD と診断された児童 3 名と TD 児童 1 名が参加した．研究の参加にあたり，本人及び保護者に研究内容を説明し，参加の同意を得た．対話は X 大学プレイルームまたは自宅で各児と成人男性のペアによって自由なテーマで行った．1 回 10 分の対話を A 児 11 回，B 児 3 回，C 児 6 回，D 児 3 回実施した．Table 1 に各児童の特徴を記述する．

Table 1 各参加児の特徴

	学年	性別	診断	WISC-IV結果
A	小 4	男	ASD, ADHD, LD	FSIQ90, VCI91, PRI100, WMI85, PSI91
B	小 5	男	ASD	-
C	小 4	女	ASD, ADHD, LD	FSIQ91, VCI115, PRI74, WMI68, PSI110
D	小 2	女	診断なし	-

本研究では，機械学習の手法を用いて，対話参加者の頭部運動機能を検出した．成人側で表出した発話関連機能の各々に対して，児童側が反応機能またはその他の機能のいずれかを表出するまでの反応時間の平均を，表出-反応の機能組別に集計した．あわせて，反応時間が 3 秒を超えた割合も同様に集計した．そして，平均反応時間には Mann–Whitney の U 検定を，3 秒超の割合には Fisher の正確確率検定を用いて，各 ASD 児（A 児，B 児，C 児）と TD 児（D 児）との間で，反応速度に統計的有意差（有意水準 5%）があるか検証した．また，これら結果の多重比較（Bonferroni 補正利用）により，双方に有意差が認められた機能組を特定した．

Ⅲ．結果および考察

分析の結果，A，C 児は D 児より有意に反応が遅い機能組が多くみられた．これに対し，B 児は D 児より有意に反応が速い機能組が多くみられた．Table 2 にこれらの機能組を示す．

Table 2 より，A 児は成人側のリズム取りや反応確認，思考の 3 種類の発話関連機能に対して，D 児よりも有意に反応が遅かったことが分かる．具体的には，相槌や思考，理解といった反応機能を返すまでの時間が D 児よりも長かった．Table 1 の WISC-IV結果からわかるように，A 児は言語理解能力が高くない．これに起因し，相手の意図を理解して自らの発話表現をするまでに，時間を要したと推察される．

B 児は，多くの機能組で有意に D 児よりも速く反応を返しており，D 児よりも有意に反応が遅い機能組は全くなかった．この原因として，B 児には自身が興味のある話題を一方的に話す傾向があり，それが本場面にも表れたものと推測される．

C 児は，4 種類の発話関連機能への反応において，D 児よりも有意に遅れが見られた．対話時には視線の逸れや，不自然な笑顔が時折観察されたが，全体的に顕著な特徴はなかった．先行研究では，ASD のある女児には，周囲に適応しようと自身の特性を隠す傾向があることが示されている[3]．このため，相槌や思考などの社会的相互作用を示す頭部運動機能がすぐには表出されず，遅れを伴って現れる可能性がある．したがって，今回観察された反応の遅れは，C 児が適切な反応を内的に検討した上で行動に移した結果であると推測される．

Table 2 D 児との間に有意差が認められた機能

発話関連機能	A 児	B 児	C 児
リズム取り	hr1, hr6	hr11, hc1	hr1, hr2, hr5, hr6, hr11, hc1
強調	-	hr11, hc1	hr1
反応確認	hr1, hr5	hr2, hr6, hr11, hc1	hr1, hr5, hr6
思考（発話時）	hr1, hr5, hr6	hr2, hr5, hr6, hr11, hc1	hr1, hr2, hr5, hr6, hr11, hc1

Ⅳ．結論

機械学習による頭部運動機能の検出を通じて，児童の聞き手としての反応速度を分析した．単なる動作ではなく対話文脈における機能的な動きに注目することで，ASD 児と TD 児の違い，さらには ASD 児間の多様性も捉えられた．これは，個々の反応特徴に応じた柔軟な支援の可能性を示唆する．

参考文献

1) Zhao, Z., Zhu, Z., Zhang, X., Tang, H., Xing, J., Hu, X., Lu, J., Peng, Q., & Qu, X. (2021) Atypical Head Movement during Face-to-Face Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 14, 1197-1208.
2) Otsuka, K. & Tsumori, M. (2020) Analyzing Multifunctionality of Head Movements in Face-to-Face Conversations Using Deep Convolutional Neural Networks. *IEEE Access*, 8, 217169-217195.
3) Backer van Ommeren, T., Koot, H.M., Scheeren, A.M., & Begeer, S. (2017) Sex differences in the reciprocal behaviour of children with autism. *Autism*, 21, 795 - 803.

(MOCHIZUKI Daiki, OTSUKA Kazuhiro, KAMIYAMA Tsutomu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P1-71

折り紙による手先の器用さ向上に向けた有用性の検討

○豊嶋真生　　村上祐介
（順天堂大学スポーツ健康科学研究科）　（順天堂大学スポーツ健康科学部）
KEY WORDS: 発達性協調運動障害、手先の器用さ、折り紙

（目的）

発達性協調運動障害（developmental coordination disorders: DCD）の特徴を持った子供は、日常生活や学業、遊びなどの場面で微細運動や粗大運動を含む協調運動に不器用さを抱えている。この不器用さは成人後も残存する場合があり、身体的、精神的な不安に繋がっている。折り紙は伝承遊びとしてこれまで、家庭や教育などの現場で広く用いられている。折り紙には、折る、広げる、合わせる、つまむ、おさえるといった様々な動作が必要になる。また折り紙を折ることには様々な効果があり、副島（1951）は折り紙が持つ教育的価値として 8 つの効果について挙げている。その中には「手先の運動神経が発達すること」という効果が含まれており、子供たちは折り紙をすることで指先の細かい正確な筋肉運動の練習ができるということが述べられている。

また Bruinks-Oseretsky Test of Motor Proficiency Second Edition(以下 BOT-2)は、国際的な協調運動評価のための検査であり、特に手先の器用さについて様々な課題が用意されている。折り紙がこれまで手先の器用さに関わる遊びとして注目されている一方で、折り紙と BOT-2 のように標準化された協調運動の検査との関係を見たものは少ない。

本研究では、協調運動の中で手の微細運動における器用さに注目し、教育現場やリハビリテーション現場で広く用いられている折り紙と標準化された協調運動の検査である BOT-2 の関係を明らかにし、手先の器用さの向上に向けた折り紙の有用性について検討することを目的とした。

（方法）

大学生 12 名(20.00±1.00 歳、女性 5 名、男性 7 名)を対象に、折り鶴課題と BOT-2 課題を実施した。本研究において個人名が第三者に特定されることがないこと、参加は自由意志であり拒否における不利益は無いこと、ならびに本研究の目的と内容を参加者へ説明し、同意を得た。

折り紙課題では、制限時間のある場合とない場合の 2 回実施した。1 回目の折り鶴作成では制限時間を設けずに対象者には丁寧に折ることを意識するよう伝え実施し、2 回目では 1 回目の折り鶴作成にかかった時間の 70%の時間制限をかけて実施した。作成された折り紙の評価に関しては、折り紙に関する先行研究（丸山, 2018）等を参考に出来栄えに関して 4 つの観点（羽、くちばし、尾、しわ）を設定した。各観点について 0〜3 点の 4 段階で採点し、計 12 点満点で評価を行った。評価は運動発達の研究に取り組んでいる大学生 3 名で行った。表 1 は 4 つの観点と評価のポイントを示している。

表 1 折り鶴の評価観点

観点	評価のポイント
①羽	羽として成立しているか、羽先がそろえられているか
②くちばし	くちばしとして成立しているか、くちばしの先がそろえられているか、中割り折りができているか
③尾	尾として成立しているか、尾の先がそろえられており、紙の重なりに沿って中心でおられているか
④しわ	折り線以外の位置にしわができていないか、しわが全体のフォルムやラインをくずしていないか、破れなどがないか

「羽」「くちばし」「尾」では鶴を構成するパーツとして成立しているか、部分が揃えられているかを評価ポイントとした。「しわ」に関しては、折り線以外の位置にしわがないか、しわが鶴全体のフォルムやラインを崩していないか、破れがないかを評価ポイントとした。

また BOT-2 課題は、微細運動と粗大運動のうち手の微細運動に関わるサブテスト（Sub-test1.2.3）について実施した。Sub-test.1 には Filling in Shapes-Circle や Cutting Out a Circle といった微細運動の精度が求められるテストが含まれており、Sub-test.2 では Copying a Circle などの微細運動の統合が求められるテストが含まれている。Sub-test.3 では Placing Pegs into a Pegboard や Sorting Cards などの手先の器用さが求められるテストが含まれている。３つのサブテストから得られた Row スコアを基に BOT-2 の得点換算表に従い Point スコアに換算し評価を行った。

（結果・考察）

折り紙課題では、1 回目の折り紙評価の得点は 12.69±2.00 となり、2 回目の折り紙評価の得点は 10.25±3.76 という結果となった。また BOT-2 課題では、Sub-test1.2 に関して対象者のほとんどが満点を記録しており、差が見られなかった。Sub-test.3 ついてのみ差が見られ、Sub-test.3 の下位テストのうち有意水準を 5%で Sorting Cards と 2 回目の折り鶴のしわの得点との間に有効な強い正の相関が見られた(図 1)。

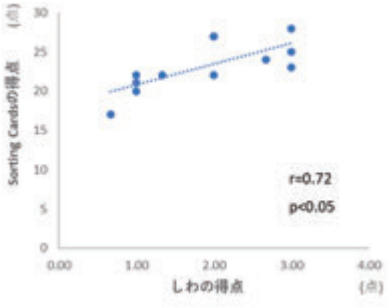


図 1 しわと Sorting Card の関係

Sorting Cards は色や形を認知してから、次の行動を瞬時に判断し適切な行動に移す流れのスムーズさが求められる。今回、折り紙評価のうち時間制限を課した際の「しわ」と Sorting Cards の間に関係性が認められたことから、焦りが知覚や認知プロセスを含む行動の判断に作用し、さらに折る際の力加減や紙を適切な力で保持する際の力の調整力に影響を与える可能性が示唆された。これらの結果は、今後折り紙による手先の器用さ向上に向けた支援の有用性を検討する上で重要な知見になると考えられた。

（文献）

・ 副島ハマ（1951）『折り紙教本』. フレーベル館.
・ 中田眞由美・清本憲太・岩崎テル子（2019）『新　知覚をみる・いかす―手の動きの滑らかさと巧みさを取り戻すために―』. 共同医書出版社.
・ 丸山真名美（編）梶田正巳・杉村信一郎・竹内謙彰・山内和人（著）(2018)『保育・教育に生かす Origami の認知心理学』. 金子書房.

(TOYOSHIMA Masaki, MURAKAMI Yusuke)

通級指導教室担当教員同士の連携の実態

―教育委員会の資料の分析及び教員への質問紙調査を通して―

〇浜野陽香　　米田宏樹
（筑波大学人間総合科学学術院）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：通級指導教室　通級指導教室担当教員　連携

［目的］

通級による指導を受けている児童生徒は増加の一途を辿っており(文部科学省,2021)、通級による指導はますます重要度が高まっている。通級による指導の連携に関して通級指導教室担当教員（通級担当教員）同士の連携の重要性が指摘されており(北浦・吉岡 2022)、川森(1997)は、相談機能を有する連絡会の設定により、指導における示唆が得られる可能性を指摘している。そこで本研究では、都道府県教育委員会の資料を基に、どのような相談や研修の機会があるのかを整理し質問紙を作成し（課題１）、通級担当教員同士の連携の実態を明らかにすること（課題２）を目的とした。

［課題・方法］

課題１　都道府県教育委員会作成の研修要項並びに通級による指導に関する手引書が公開されている 20 都県を対象とした。⑴研修要項をもとに「研修形態」「学校種」「障害種」について、⑵通級指導の手引書をもとに「連携の機会の有無」「連携相手」「連携内容」「障害種」について整理した。

課題２　通級指導教室一覧が公開されている 5 県(岩手、岐阜、和歌山、徳島、兵庫)の小中学校の通級担当教員を対象とし、連携の実態や期待する連携について明らかにした。調査項目は「通級指導教室と担当教員に関する項目」と「通級担当教員同士の連携に関する項目」（①研修別での連携②普段の連携③自治体の連絡会等での連携④自治体以外の連携⑤その他の連携⑥期待する連携）であった。得られた結果は単純集計し、一部「学校種」「障害種」「自校の担当教員人数」とクロス集計を行った。自由記述は、質的コーディングを行い、カテゴリーに分類した。本研究は筑波大学人間系研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(筑 2024-162A 号)。

［結果］

課題１　⑴研修要項の分析結果：研修の形態は、大きく分けると「講義」「協議会や実践発表」「演習や事例検討(他校や仮の事例検討)」「演習や事例検討(自校の事例検討)」「相談会」の５種類の研修に整理できた。小中学校の教員向けの研修が多かった。障害種別で分かれているものは少なかったが言語障害は発音や吃音など障害の特性に応じた研修が設けられていた。研修とは別に自治体ごとの連絡会が 2 県で行われていた。**⑵手引書の分析結果：**「現職教員同士の連携の機会」、「後継者育成のための連携の機会」、「前任教員との連携の機会」が記載されていた。その他、医療機関やその他関係者との連携に関する記載も多く見られた。

課題２　49 名から回答があった(回収率：11.6%)各研修に参加した人のうち連携をしたと回答した人は、講義、事例検討(他校)、事例検討(自校)、相談会が 100.0%であり協議会が 93.1%であった。講義では「教材や教具」、協議会では「教材や教具」「具体的な児童の指導」、事例検討(他校も自校も)では「具体的な児童の指導」の共有が最も多かった。相談会では、他の研修に比べ万遍なく共有が行われており「通級運営」「具体的な児童の指導」の相談が多かった。普段の連携は自校や他校の担当教員と行うことが多く「具体的な児童の指導」の相談が多かった。自治体で連絡会があると回答した人は 81.3%であった。主に「通級運営」や「教材や教具」の共有をしており、半年に１回や月に１回程度の人が 6 割以上であった。対面にて集団で行われているものが 87.2%と最も多く９割以上の人が満足していた。自治体以外の連携の機会があると回答した人は 87.8%であった。約８割の人が他校の担当教員と連携をしており、そのきっかけの約７割が研修であった。連携内容は、「具体的な児童の指導」「教材や教具」「通級運営」に関するものが多く、頻度は月に１回や半年に１回が多かった。対面での個別実施が 58.1%であり 95%以上の人が満足していた。

その他、LINE や classroom のチャット機能などの「オンラインツールで随時」、「県全体での研修」、「地域(市)ごとの研修」が行われていた。期待する研修では、「授業公開」「気軽に連携できるオンライン」「少人数でのグループ」「マニュアルの提案」や新任担当教員のための研修など「新たな連携の提案」があった。さらに、クロス集計の結果では、自校に複数担当教員がいる場合に普段の連携内容一つひとつの割合が高く、特に「教材や教具」で有意な差が見られた($p<.01$)。また、障害種別では、言語障害通級で自校に複数教員いる割合が高く一つひとつの連携内容の割合が高かった。

［考察］

通級担当教員には、通級担当経験年数が浅い人が多く特別支援学校教諭免許状の取得は約半数であったから現職研修や日々の連携の重要性がうかがえた。各研修会での連携は、研修内容に関連する事項での連携がみられた一方で、それ以外の相談会や普段の連携では、より個別的な事例の相談や文書作成等の相談が行われていた。また、他校の教員と出会う機会として、研修会が大きな役割を果たしていると考えられた。これらのことから、多様な形態の研修の設定が必要であると考えられた。

自治体で行われる連絡会は、都道府県資料の結果を大きく上回る割合で開かれておりその満足度も高い。しかし立ち上げが有志の自治体もあり、人材や政策に影響されると考えられる。自治体の差を是正するため、連携がうまく行われている岩手県などの連携について詳しく調査する必要がある。

クロス集計の結果、複数人担当教員がいる方が連携内容の幅が広がることが明らかになった。しかし、全校に複数人配置することは難しいため（徳田・湯浅，2024)、巡回指導方式による教員集団の確保や地域ごとのオンライン交流のニーズが高まると考えられた。新任教員支援・後継者育成のための専門職・ベテラン教員配置等の実態調査も必要である。

［文献］

川森友紀子(1997) 学校教育現場における学習障害児の現状と課題―近畿における通級指導教室担当者へのアンケートを通して―.障害児教育研究紀要,19,61-70.

北浦郁乃・吉岡恒生(2022) 小中学校通級指導教室の実態に応じた個別の教育支援計画の活用と通級による指導の今日的な課題―通級による指導に関わる教員への面接調査を通して―.障害者教育・福祉学研究,18,23-30.

文部科学省(2021)通級による指導実施状況調査結果(概要).

徳田莉奈・湯浅哲也(2024) 大阪教育大学紀要,総合教育科学,第 72 巻,83-100.

【謝辞】科研費 23K22302 による助成を受けた。

（HAMANO Haruka, YONEDA Hiroki）

共生社会の構築を目指した美術鑑賞交流プログラムの開発

－ろう者と教員養成課程の聴者の学部生の対話をろう芸術における Visual Vernacular でつなぐ－

〇劉錡洋　　池田吏志
（広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期）　（広島大学人間社会科学研究科）

KEY WORDS:美術鑑賞　障害理解　交流及び共同学習

１．研究背景と目的

本研究では，身体の動き，ジェスチャー，表情，象徴的なサインといった特徴を持ち，ストーリーを映画のように伝える表現技法とされる Visual Vernacular(以下,VV;Brandwijk, 2018 ； 劉, 2023)を，ろう者と聴者を対象とした美術鑑賞に取り入れ，交流プログラムを開発した。プログラムの実施により，両者の「意思伝達表現」の生成過程および共生社会に向けた「相互理解」の形成要因を明らかにすることを目的とした。また，目的に基づき，リサーチクエスチョンとして次の 3 点を設定した。①美術鑑賞交流プログラムは両者の交流を促進するか。促進するとすれば，その要因は何か。②長期間にわたる VV による美術鑑賞交流プログラムでは，どのように相互に相手に意思伝達をするのか。その時の表現はどのように生成されるのか。③両者の「相互理解」は VV による美術鑑賞交流プログラムを通して形成されるのか。形成されるとすれば，その形成要因は何か。

２．方法

（１）参加者・実施時間・実施内容

本研究における美術鑑賞交流プログラムでは，広島県在住のろう者 1 名（以下，協力者 B）と A 大学教育学部の教員養成課程の聴者の大学生１名（以下，協力者 C）を対象とした。「第 1 回目（初級編上）2 時間」「第 2 回目（初級編下）～第 4 回目（中級編下）6 時間」,「第 5 回目（上級編上）～第 6 回目（上級編下）4 時間」,「第 7 回目（共同創作編上）～第 8 回目（共同創作編下）4 時間」を実施した。これらのセッションは，20XX 年 6 月 29 日に A 大学教育学部 L 棟 207 教室にて，また 20XX 年 8 月 3 日および 8 月 4 日に K 棟 208 教室にて実施された。

（２）事前事後調査・インタビュー調査・追跡調査

１）事前事後調査

交流プログラムの開始前の 202X 年６月 26 日及び 20XX 年 8 月 4 日の交流プログラム実施終了直後に，協力者 2 名に対し，ろう者を対象とした事前・事後アンケート及び聴者を対象とした事前・事後アンケートをオンライン上でそれぞれ回答するよう求めた(Microsoft Forms で作成)。協力者（聴者）に対して,「障害のある人との関わり（4 項目)」,「ろう者に対する考え（9 項目)」,「障害者の美術教育（5 項目)」,「交流プログラムに対する期待／考え（5 項目)」の 4 つのカテゴリーで選択式 20 項目及び自由記述式 2 項目を作成した。協力者（ろう者）に対して,「障害のない人との関わり（5 項目)」,「聴者に対する考え(5 項目)」,「障害者の美術教育(5 項目)」,「交流プログラムに対する期待（5 項目)」の 4 つのカテゴリーで選択式 20 項目及び自由記述式 2 項目を作成した。特に,「聴者に対する考え（5 項目)」は,「ろう者に対する考え」の 5 項目を改良したものである。得られたデータは「(2)よく当てはまる」,「(1)やや当てはまる」,「(0)どちらとも言えない」,「(-1)あまり当てはまらない」,「(-2)全く当てはまらない」という 5 段階評価で分析を行った。

２）インタビュー調査

プログラム終了後，20XX 年＋1 年 1 月 13 日に協力者 B に対し Zoom を用いて実施した（1 時間半）が，通信環境の不安定さにより発話内容（手話とチャットの混合）に影響が生じたため，同インタビューの内容を踏まえて，1 月 25 日に対面でのインタビューを改めて実施した（1 時間程度)。協力者 C に対しては，1 月 21 日に Zoom にてインタビューを実施した（1 時間半程度)。インタビューでは，編集された映像記録を協力者とともに視聴しながら，半構造化インタビューを実施し，チャットで回答を得た。事後インタビューの対話記録を逐語録で電子化し，逐語録としてリサーチクエスチョンに対応させながら，SCAT（Steps for Coding and Theorization）分析（大谷，2019）を行った。

３）追跡調査

交流プログラム実施から 6 ヶ月後の 20XX＋１年 1 月に，協力者 2 名を対象に追跡アンケート(Microsoft Forms で作成)のリンクを配信して回答を得た。

なお，本研究は広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承諾を得て実施された（承認番号:HR-ES-000323)。

３．結果及び考察

2 名の協力者から得た事前･事後調査,インタビュー調査,追跡調査の回答内容を分析した結果を 3 つのリサーチクエスチョンに対応させ，考察を行った。

リサーチクエスチョン①に関して，第一に，ジェスチャーという非言語的表現や，それに映画撮影技術を組み合わせて高度に進化した VV という，ろう者特有の豊かな視覚表現によって，音声言語を超えた創造的な対話が成立し，その蓄積が促進要因となった。第二に，辰己（2022）の「アッサンブラージュ」概念および Goodley（2016，2019）の「批判的障害学」の理論によって構築された，異質性を維持しながら連結される「新たな関係性」を形成できる空間において，両者は相手との違いを維持しつつも，相手に合わせるための相互調整を通じて，音声言語を超えた信頼関係を構築したことである。第三に，VV の共同創作活動を通じた体験に基づき，繰り返しの練習や録画を重ねる中で，両者が互いに対する意識を転換し，相手の考えや行為への理解を深化させたことである。

リサーチクエスチョン②に関して，両者は検討してきた意思伝達手段を超えて，相手の思考や行為に応じて距離の調整や視線の共有，笑顔といった非言語的行動を組み合わせることで，新たな意思伝達表現を構築し，意思伝達の効果を高めたと考えられる。

リサーチクエスチョン③に関して,第一に,両者が Goodley（2016，2019）の「批判的障害学」や辰己（2022）の「アッサンブラージュ」の理論から得られた対等な関係性のもとで相手との異質性を持続しながら自由に交流できる空間の存在である。第二に，新たな意思伝達手段を通じて積極的に協働し，協働の中で互いを心から認め合い，より良い信頼関係を築いたことである。第三に,ろう芸術における VV やジェスチャーの導入と，美術鑑賞の対話的手法を融合させたことによって，両者の「遊び心」が引き出され，リラックスした状態で，対話による意思伝達が最大化に促進された点である。

【付記】本研究は，JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム：広島大学創発的次世代研究者育成・支援プログラム（新 SPRING）JPMJSP2132 の助成を得て実施された。
(LIU Qiyang,IKEDA Satoshi)

大学の授業での行動分析的知識の学習過程の可視化 1

：CBRS の総点分析の結果から

○今村幸子　　肥後祥治
（鹿児島大学大学院人文社会科学研究科・鹿児島女子短期大学）　（鹿児島大学地域政策科学研究科）

KEY WORDS：行動分析　大学の授業　子どもの行動養育尺度（CBRS）

Ⅰ　目的

著者らは、行動論的な保護者トレーニングのプログラムの開発に関わる中で、その効果評定の一環として行動論的な子どもの養育に関する知識の評価方法の再検討の必要性を認識していた。肥後・徳丸・今村（2025）は、KBPAC（志賀,1983）に対する分析・削除・修正・追加の過程を経て KBPAC Ⅱを提案してきた。この KBPAC Ⅱは、総点と 3 領域への得点プロフィールを示す機能を有しているが、誤答の分析機能は付加されていなかた。この誤答分析機能を付加するために、KBPAC Ⅱの質問文および選択肢に分析を加え、質問文・選択肢の内容の修正、分析枠組みの構成、結果の表示法等の検討をおこなった質問紙 8CBRS)を開発した。本報告は、CBRS を用いて大学の授業における行動論的知識の学習過程の記述を試みることが目的であった。この取り組みは、授業の成果の可視化と授業内容と学生が習得する知識の関連性の有無を実証的に示す側面、そして質問紙の実際の運用可能性を検討する側面を持っていた。本報告においては、授業の進行における CBRS の総点の推移を中心に報告を行う。

Ⅱ　方法

1.調査参加者

A 大学の障害児の行動分析的指導に関する授業を受講した大学生 29 の中で研究の趣旨に協力の意思を示した者。最終的に 3 回の CBRS の記入に参加した学生は、26 名であった。

2.倫理的配慮

CBRS が行動論にもとづく保護者支援プログラムの有効性の評価のために開発途中であること、また該当授業が行動分析に関する知識と技能の提供を目指していることから、授業改善の資料を得る上でも有効であることを質問紙を配布し口頭にて説明した。趣旨に賛同いた場合にのみ記入後、質問紙を返却してもらった。その際、各人の参加・不参加が授業評価とは全く関係のないこと、参加途中での、不参加の表明も可能であることを説明した。

3.手続き

授業内容を行動分析の基礎と行動低減に関する情報と演習（指導第Ⅰ期）と行動形成に関する情報と演習（指導第Ⅱ期）に分けて 15 回の講義を実施した。授業の講義開始前に事前評価、授業第Ⅰ期の内容終了後に 1 回目の事後評価、授業第Ⅱ期の講義終了後に 2 回目の事後評価をおこなった。

4.質問紙

報告者らが開発中の「子どもの行動養育尺度(Child Behavioral Rearing Scale;:CBRS)」を用いた。CBRS は、「行動理論」「行動形成」「行動低減」の 3 領域各 10 問ずつから構成される総点 30 点の質問紙である。各質問は 4 つの選択肢が用意され、行動論的に最も適切であると考えられる選択肢を選んでいく形態をとる。正答以外の選択肢は、誤答分析用に設けられた誤答分析において 5 つ領域(「子どもの意図・自主性の重視」「注意・叱ることによる行動制御」「説明と約束の利用による行動制御」「一般的価値観等統合」「強化刺激使用への抵抗感」)へ分類され、回答者の子どもとの関わりにおける基本的考え方を予測できるよう計画されている。

4.統計処理

統計処理においては、HAD(清水,2013)を用いた。

Ⅲ　結果と考察

本報告では、3 回の CBRS の総点の調査結果について報告する。総点の平均値と標準偏差を Table1-1 に示した。

Table 1-1　CBRS の平均値と標準偏差の推移

	事前評価	指導Ⅰ期後	指導Ⅱ期後
N	26	26	26
M	11.54[a]	18.73[b]	21.69[c]
SD	4.10	4.39	3.15

3 回の CBR の測定時期による得点の平均値の差を検討するため、対応のある一要因の分散分析を行った結果有意差が見られた（F (2,50) ＝ 100.855, p<.01, η^2_p＝.80)。また Holm 法を用いた下位検定においては、事前評価と授業Ⅰ期後（p ＜ .01)、事前評価と授業Ⅱ期後（p ＜ .01)、授業Ⅰ期後と授業Ⅱ期後（p ＜ .01）のいずれにおいても有意差が見られた。

各評価期における、3 点ごと得点の度数分布を Fig.1-1 に示した。図中の縦の破線は、事前評価の平均値と標準偏差を基に設定した評価枠組み「ふつう(-1SD<*M*<+1SD)」8~15 点、「やや高い(+1SD～+2SD)」16~19、「高い(+2SD<)」20~30 の範囲を示している。授業を重ねるごとに、回答者の総点が増加している。事前評価においては、「やや高い」以上の範囲に入った者が 26 名中 5 名のみであったが、授業第Ⅱ期後には 26 名中 25 名となった。

以上のことから、該当授業の参加は、CBRS の総得点を挙げることにつながり、行動論的な子どもの養育に関する知識の増加に貢献することが明らかになった。

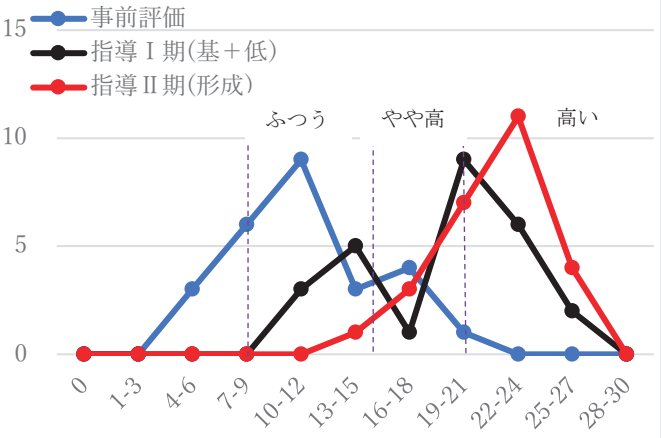


Fig1-1 総点の測定期毎の度数分布

（文献）
肥後祥治・徳丸主麿・今村幸子(2025)応用行動分析の知識測定のための質問紙開発の基礎研究.鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編,76,43-64.
清水裕士(2016)研究実践における利用方法の提案.メデア・情報・コミュニケーション研究,1,59-73.

（IMAMURA Sachiko ,HIGO Shoji）

大学の授業での行動分析的知識の学習過程の可視化 2

：CBRS の正答の 3 領域における得点分析の結果から

○肥後祥治　　今村幸子
（鹿児島大学地域政策科学研究科）　（鹿児島女子短期大学児童教育学科）

KEY WORDS: 行動分析　大学の授業　子どもの行動養育尺度(CBRS)

Ⅰ　目的

本報告の目的は、CBRS を用いて大学の授業における行動論的知識の学習過程の記述を試みることであった。ここでは、授業の進行による CBRS の正答 3 領域（「行動理論」「行動形成」「行動低減」）毎の平均点の推移について報告を行う。

Ⅱ　方法

前報告(大学の授業での行動分析的知識の学習過程の可視化 1)と同様であった。

Ⅲ　結果と考察

1.　行動の理論の得点の測定毎の平均値の推移

行動の理論の測定時期毎の平均点の要約統計量を Table 2-1 に示した。これらの平均値の差を検討するため、対応のある一要因の分散分析を行った結果、有意差が見られた(F (2,50) ＝ 57.799, p<.01, η^2_p=.70)。また Holm 法を用いた下位検定においては、事前評価と授業Ⅰ期後（p <.01)、事前評価と授業Ⅱ期後（p <.01)、授業Ⅰ期後と授業Ⅱ期後（p <.01）のいずれにおいても有意差が見られた(Fig.2-1)。

2.　行動低減の得点の測定毎の平均値の推移

行動低減の測定時期毎の平均点の要約統計量を Table 2-2 に示した。これらの平均値の分散分析の結果、有意差が見られた(F (2,50) ＝ 81.420, p<.01, η^2_p=.77)。下位検定の結果は、事前評価と授業Ⅰ期後と事前評価と授業Ⅱ期後においては有意差が見られた（p <.01）が、授業Ⅰ期後と授業Ⅱ期後の平均値には有意差は見られなかった(Fig.2-2)。

3.　行動の形成得点の測定毎の平均値の推移

行動形成の測定時期毎の平均点の要約統計量を Table 2-3 に示した。これらの平均値の分散分析の結果、有意差が見られた(F(2,50) =16.401, p<.01, η^2_p=.40)。下位検定の結果は、事前評価と授業Ⅱ期後と授業Ⅰ期後と授業Ⅱ期後において有意差が見られた（p <.01）が、事前評価と授業Ⅰ期後には有意差は見られなかった(Fig.2-3)。

Table 2-1　行動の理論の要約統計量

	事前評価	指導Ⅰ期後	指導Ⅱ期後
N	26	26	26
M	3.00[a]	5.85[b]	7.27[c]
SD	1.85	2.22	1.48

Table 2-2　行動の低減の要約統計量

	事前評価	指導Ⅰ期後	指導Ⅱ期後
N	26	26	26
M	3.31[a]	7.00[b]	7.58[c]
SD	1.59	2.15	1.75

Table 2-3　行動の形成の要約統計量

	事前評価	指導Ⅰ期後	指導Ⅱ期後
N	26	26	26
M	5.23[a]	5.89[b]	6.85[c]
SD	1.61	1.39	0.93

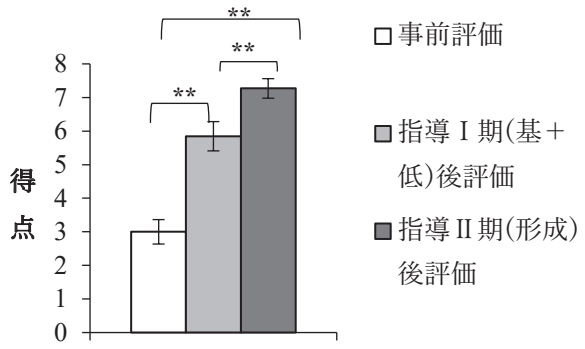


Fig. 2-1 測定期毎の平均値(理論)

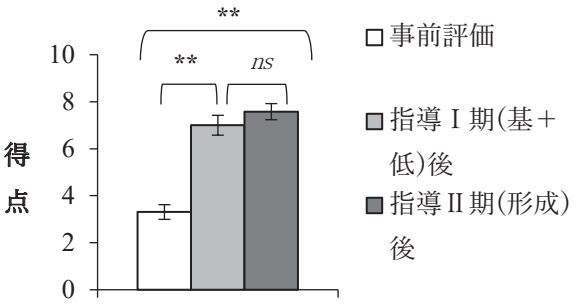


Fig. 2-2測定期毎の平均値(低減)

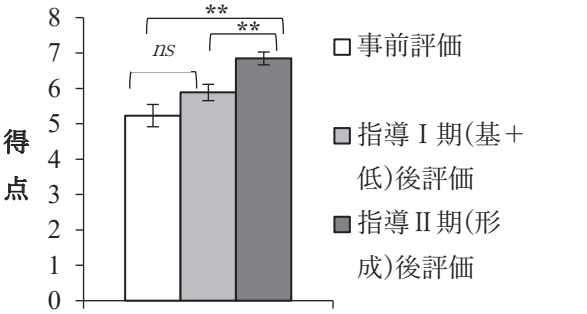


Fig. 2-3測定期毎の平均値(形成)

4.　考察

授業に参加した調査協力者の領域別の平均値の増加は、行われた指導の内容と関連が強いことが統計的に示すことができた。また、このことにより本報告で使用した質問紙 CBRS は、学習者の学習した行動論的な知識の概要を測定できる質問紙である可能性も同時に示すことができた。

（文献）

肥後祥治・徳丸主麿・今村幸子(2025)応用行動分析の知識測定のための質問紙開発の基礎研究.鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編,76,43-64.

清水裕士(2016)研究実践における利用方法の提案.メデア・情報・コミュニケーション研究,1,59-73.

(HIGO Shoji,　IMAMURA Sachiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-01

音声言語による意思表出や他者とのやり取りの困難な盲重複児のための触覚シンボルの作成と活用

-盲学校教員を対象とした質問紙調査の質的分析-

○瀬端壮太　真尾桃子　　佐島毅
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:触覚シンボル，盲重複児，質的分析

【問題の所在と本研究の目的】

知的障害のある子どもたちの意思表出ややり取り手段の一つとして、写真等の視覚シンボルが活用されるが、知的障害のある盲重複児は、その活用が難しいことから、触覚に依拠したシンボルの活用が必要である。触覚シンボルは介入研究による有効性が示されている（Roland&Schweigert,2000）が、個別性が高いことから学校現場でのシンボルの作成・活用は、各教師の創意工夫に委ねられていると考えられる。一方、日本国内において作成や活用に関する視点についての系統的研究は行われていない。そこで本研究では日本の盲学校における教師による触覚記号の作成・活用の工夫や課題を明らかにし、整理することを目的とした。

【方法】

1. 参加者：全国の盲学校 67 校で触覚シンボルの指導経験が豊富な教員各校 1 名を対象とし 56 校から返送があり（回収率 83.6%）、対象教員がいなかった 12 校を除く 44 名を分析対象とした。

2. 調査内容：本調査は自記式質問紙調査であり、触覚シンボルの作成と使用に関して、①工夫・留意点、②課題や困難、③その解決策、④盲重複児による違い、⑤その他の意見の質問で構成された。

3. 分析方法：佐藤（2008）の質的データ分析法に基づき、各回答者の記述を集約し一覧にした後、定性的コーディングおよび焦点化コーディングを行い、上位・下位コードとデータとの関係を検討し、概念モデルを作成した。

4. 倫理的配慮：本研究は筑波大学人間系倫理委員会の審査を受け、承認を経て実施され（東 23-9 号）、質問紙への回答をもって対象者の同意を得た。

【結果】

①触覚シンボル作成・活用の工夫・留意点では、【子どもの実態・学習・生活】・【シンボルの形態】など 7 つの上位コードが抽出された。②課題や困難では、【費用・コスト】・【シンボルの特徴】など 7 つの上位コードが抽出された（Table1）。③その解決策では、【個別性】・【資源・コスト】など 7 つの上位コードが抽出された。④盲重複児による違いでは回答者の 9 割が違いがあると回答し、違いに関する記述からは【活用方法】・【シンボルの特徴】など 9 つの上位コードが抽出された。⑤その他の意見では【教員の専門性】・【状況に応じた活用】など 3 つの上位コードが抽出された。

【考察】

触覚シンボルの作成・活用においては大きさ・重さ・形の重要性とそれらを子どもの発達や学習・生活に関連づけることの重要性に関する回答があり、Ivy,Robbins,& Kerr（2020）の指摘を支持するものであった。本研究では、触覚シンボルの作成に関して費用やコスト、時間や負担感に課題があることが明らかになったが、標準的な触覚シンボルには教師が触覚シンボルを作成する必要性を減らし、シンボルの均一な品質と耐久性を確保すること、教師が作成するよりも高品質であること、時間の節約になること、様々な場面で一貫して使用できることといった意義や利点がある（ Trief,Bruce,Cascella,&Ivy,2009;Trief,Bruce,&Cascella,2010）ことに鑑みると、日本の実態に合わせた標準的な触覚シンボルの開発が求められると考えられる。課題に対して教員が考える解決策については学校にある身近な素材を用いるとともに、情報を共有しやすい新しい仕組みを構築することが有効であると示唆された。また、盲重複児の実態に応じて具体性を変化させる必要性が指摘され、子どもの発達段階等の実態によるシンボルの具体性の違いなどに関する研究が望まれる。さらに、触覚シンボルに関する意見として触覚シンボルに関する専門性の継承に課題があり、今後は実践事例の収集が求められると考察される。

Table1 触覚シンボル作成・活用の課題・困難

概念的カテゴリー	上位/下位コード（回答の頻度）	回答の抜粋
作成	1.【資源・コスト】	
	1.1［費用］(4)	「費用がかかる。また、かけたとしても上手く使えるとは限らない」
	1.2［時間］(7)	「作成する時間が十分になく、どうも場当たりな準備指導になってしまうことが課題」
	2.【シンボルの特徴】	
	1.1［子どもに合わせた個別性］(4)	「生徒の理解度はそれぞれなので個に応じた触覚シンボルを作成する必要がある」
	1.2［シンボル考案の困難］(11)	「授業の内容・活動がイメージしやすい素材等がなかなか見つからず、言葉だけで伝えることもある」
	1.3［他のシンボルとの区別］(2)	「素材選び（色々な感触を使ってしまうと区別することができなくなってしまう」
	1.4［シンボルの耐久性・安全性への配慮］(2)	「シンボルサインが触り方に耐えられるか」
活用	1.【子どもの実態】	
	1.1［子どもに合わせた個別性］(4)	「生徒によって分かりやすいシンボルというものがあり、全員が全く同じということが難しい」
	1.2［子どもとのイメージの共有］(2)	「シンボルを通して子どもと同じイメージを共有できているかどうか」
	2.【シンボルの再検討】	
	1.1［シンボルの見直し・改善］(3)	「作成したものが対象児童の生活の中に定着するには、時間がかかるが、それが児童にあっていないものだから作り変えたほうがいいのか、それともそのまましばらく使い続けたほうがいいのか見極めが難しい」
	1.2［シンボル活用の発展］(1)	「子どもが興味があり、安全な素材で身体全体で感じられるものとして、スズランテープのカーテンを教室の入り口につけていたが、どのように広げたり発展させたりしていくかが課題だと感じている」
	3.【シンボルの長期的な活用】(2)	「1つのシンボルを長く使うために手軽に手に入り、かつ、ずっと手に入るものを使用しているが、商品の都合で急に手に入らなくなることがある」
作成・活用の両方	1.【専門性】	
	1.1［教員の専門性］(1)	「触覚シンボルに長けた職員がいない」
	1.2［学校の専門性］(3)	「作成の留意点や工夫・活用の仕方について、一部の職員間のみで共有しているため、教職員の専門性が学校として引き継がれているか不安がある」
	2.【教員の負担感】(3)	「担任の負担が大きい」

【文献】

Ivy, S., Robbins, A., & Kerr, M. G. (2020) Adapted Picture Exchange Communication System using tangible symbols for young learners with significant multiple disabilities. Augmentative and Alternative Communication, 36-3, 166-178.

Rowland, C., & Schweigert, P. (2000) Tangible symbols, tangible outcomes. *Augmentative and Alternative Communication*, 16-2, 61-78.

Trief, E., Bruce, S. M., & Cascella, P. W. (2010) The selection of tangible symbols by educators of students with visual impairments and additional disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104-8, 499-504.

Trief, E., Bruce, S. M., Cascella, P. W., & Ivy, S. (2009) The development of a universal tangible symbol system. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103-7, 425-430.

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-02

ゲーム的要素を取り入れた 読字障害児のための教科書読み練習アプリの提案

〇芦田千頼　　豊田莉子　　藤芳明生
（茨城大学大学院理工学研究科）　（茨城大学大学院理工学研究科）　（茨城大学工学部）
KEY WORDS: 読み困難 音声教材 デジタル教材

（目的）

ゲーム的要素（吉田, 2023）を取り入れたデジタル教材を提案する。茨城大学藤芳研究室では、文部科学省の受託事業として「ペンでタッチすると読める音声付教科書」の制作および提供を行っている。この教材では朗読音声を聞きながら紙冊子の対応個所を追うことで読みの練習につながるということが期待されている。しかし紙媒体のため印刷・製本費がかさみ、利用者増加に対応しづらいという課題がある。一方、DAISY 教科書のようにタブレット端末で利用可能な音声教材は複製に関する費用が抑えられるため、利用者の増加への対応が容易である。そこで、音声付教科書の制作で得た音声データおよび教科書書面情報を活用し、タブレット等の GIGA スクール端末で使用可能な読み練習アプリケーションを開発する。

（方法）

本アプリケーションのスクリーンショットを図 1 に示した。本アプリケーションの基本的な機能は、児童が教科書の書面画像の文字列の上に配置された矩形を、正しい順番にタッチすることで、対応する朗読音声が再生されるというものである。誤った順番でタッチすると警告音とともにナビゲーションキャラクターが注意喚起をする。

学習意欲を向上させるために、正しい順序で操作を進めると得点が加算されるシステムを導入した。正しい順番でタッチできた場合は高得点を与える一方、間違えた場合は点数の増加量を減点しながらもやり直しの機会を与えることで、児童が楽しみながら学習を続けられるよう工夫した。親しみやすいキャラクターを表示させてナビゲーションを担当させたり、複数段階の難易度選択機能を取り入れたりすることで、児童の発達段階に合わせた柔軟な対応を可能とした。アプリケーションを使用したログを内部に残し閲覧可能とすることで、支援者や保護者がアプリケーションの使用状況を確認できるようにした。

音声データとテキストデータを統合し、効率的にアプリケーション用データを作成する補助プログラムも併せて開発した。このプログラムを用いることで、「ペンでタッチすると読める音声付教科書」の制作に使用した完成済みデータを再利用可能とし、児童が実際に使用している教科書内容に即したデータを短時間で制作できる仕組みを構築した。

（評価実験）

評価実験は、放課後等デイサービス事業所の協力を得て、6 名の知的障害・発達障害をもつ児童生徒（小学校 5 年～中学校 2 年）を対象に行った。

実験参加者には 2 つの方法で本アプリケーションを使用してもらった。本アプリケーションを用いて教科書で扱われている物語の冒頭 5 ページの音声を聞きながら読んでもらった。そののちに物語の冒頭から本アプリケーションを用いて音声を聞いたのち、読み上げるといった作業を行ってもらった。

参加者が本アプリケーションを使用している間、操作状況、学習時の様子を記録した。また、実験終了後に実験参加者には 5 つの項目について「はい」「いいえ」「わからない」の 3 択のアンケート調査を行った。

本評価実験は茨城大学工学部生命倫理委員会の承認を得て実施された。研究対象者には、研究概要や得られた情報の取り扱い方について丁寧に説明を行い、研究に参加することや研究を発表することへの同意を得ている。

（結果及び考察）

評価実験の結果、操作方法についてはおおむね理解され、大きな操作ミスは見られなかった。朗読文章を聞きながら対応するテキストを指でなぞることの組み合わせによる操作についても「わかりやすい」とする肯定的な意見が多かった。アンケート調査の「読む練習になったと思いますか」には 6 名中 4 名がはいと答えた。本アプリケーションを使用した学習には一定の効果があると考えられる。

一方、学習の楽しさや動機付けに関しては満足な評価を得るには至らなかった。「また使いたいと思いますか」という質問には 6 名中 4 名がいいえと答えた。児童生徒が自発的に使用していくのは困難だと考えられる。教科書の物語に途中で飽きてしまう児童もいた。そもそもの学習意欲の欠如が原因と考えることもできるが、本アプリケーションのゲーム性の向上も必要であると感じている。実験に協力していただいた事業所スタッフからは、本アプリケーションそのものに対する好意的な反応が得られた一方、利用効果や継続利用の可能性については慎重な見方もあった。

今後は児童に継続的に興味を持ってもらえる仕掛けとして、報酬システムやアニメーション、効果音などの追加をすることが必要である。また、個々人の興味や習熟度に応じた内容を提示することによってより効果的な教材になることが期待される。



図 1　アプリケーションのスクリーンショット

（文献）

吉田寛, デジタルゲーム研究, 東京大学出版会, 2023

(ASHIDA Chiyori, TOYODA Riko, FUJIYOSHI Akio)

学校教育における点字楽譜の指導の実態に関する検討

〇中尾美咲（広島大学大学院人間社会科学研究科）
氏間和仁（（広島大学大学院人間社会科学研究科）

1. 問題の所在と目的　点字楽譜とはほかの点字表記と同様に、６点の組み合わせによる記号を左から右へ横１行に表記したものである（文部省，1984）。点字の音符は、①、②、④、⑤の４点で音の高さ（音高）を、③、⑥の２点で音の長さ（音価）を示しており、１マスの点字で１つの音の基本的情報を表している（Fig. 1）。小学校学習指導要領において、中学年以降で楽譜を見て歌ったり演奏したりする技能を身に付けることが示されおり（文部科学省，2017）、点字楽譜においては、点字楽譜独自の構造である音符表記、音列記号などについて、関連する項目を踏まえて学習できるようにする必要がある（文部科学省，2023）。Park and Kim（2014）や高橋（2018）は点字楽譜の役割として、耳だけでは聴き取れない曲の詳細な確認ができ、作曲家の意図や曲想を理解した正確な演奏が可能になることを挙げている。

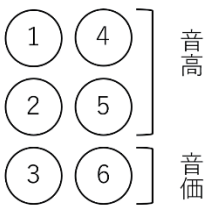


Fig. 1 点字楽譜

しかしながら、点字楽譜指導の文献・実践的な研究は少なく、明確な学習方法や指導法は十分に整備されていない。特に、視覚障害特別支援学校（以下、盲学校）での音楽科の授業において、点字楽譜の指導法や活用、音楽科の指導の工夫、教員が抱える困難さなど、その実態が不明瞭である。

そこで、本研究では盲学校における点字楽譜指導を中心とした音楽科の指導法に焦点を当て、音楽科担当教員の点字楽譜の習得状況、指導の手立てと効果、課題を明らかにするとともに、その実態について検討し、効果的な学習方法、指導法や研修ニーズについて整理していくことを目的とした。

2. 方法　【対象】全国の盲学校 65 校において点字を常用する児童生徒の指導を行う音楽科担当教員

【調査方法】オンラインアンケートシステム Formzu（Formzu 社）を利用し質問紙調査を行った。回答者には、研究目的、データの取り扱いについて事前にメールで説明し、回答前に再度確認し、同意を得た。

【調査内容】回答者の個人属性、教員の点字楽譜の知識、日々の点字楽譜の指導や音楽の授業に関する内容、視覚障害教育における音楽教育に関する内容の４ブロック 33～37 項目で構成される質問紙を作成し、2024 年 10 月 28 日～12 月 2 日で実施した。

【分析方法】全ての項目について単純集計により全体の傾向を捉えた。点字楽譜指導の得意・不得意については、得意と回答した者を熟達者とし、クロス集計の集計軸とした。ブロック２～４に含まれる自由記述については、コーディングによる解析、または、MeCab64 0.996.2 を用いて形態素解析を行い、その結果を R for Windows 4.4.2 を用いてテキストマイニングによる解析を行った。

3. 結果と考察　回答率は 65 校中 38 校の 58.46%で 41 名から回答を得た。そのうち回答に不備があった 11 名を除いた 30 名分を有効回答とし量的分析の対象とし全 38 回答を質的分析の対象とした。

〇教員の点字楽譜の習得状況と使用率

50%が小学校で扱う点字楽譜を書けないという回答であった。習得が困難な理由は、点字楽譜の複雑さ(73.3%)、教員の点字楽譜の勉強時間が取れない（43.3%）、学習機会がないこと（40.0%）が挙げられた。点字楽譜の習得のために、教科書（76.7%）、勉強会や研修会（73.3%）が求められており、研修会等の内容は、点字楽譜の初期の指導法や、音楽の教科書に沿った内容、基本的な内容が挙げられた。

点字楽譜の使用率について、30%の教員が使用しておらず、教員が点字楽譜を習得していないことがその理由として挙げられた。使用率の向上のためにも音楽科担当教員の研修会への参加が求められる。

〇日々の授業での点字楽譜の指導

点字楽譜の指導に熟達した教員は、練習時の曲の暗記及び詳細な確認、曲想理解、楽曲構成理解のために点字楽譜を使用していた（Fig. 2）。また、点字楽譜の指導において役に立った経験については、研修会等への参加、参考書やテキスト等の活用、点字楽譜の作成などの経験に加え、教師と共に学習する児童生徒や相談できる教員の存在など点字楽譜の習得や指導に前向きになれる環境も重要であることが明らかになった。

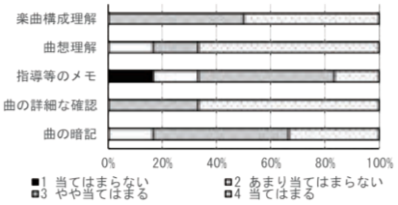


Fig.2 熟達者の指導の目的

研修会等は、点字楽譜の習得のきっかけになり得るだけでなく、点字楽譜を使用した指導法を知ることや、同じ状況や悩みを持つ教員同士の交流の場となり、指導の熟達へ繋がっていくと考えられる。

表１役に立った経験

大分類	小分類	回答数	
学びや交流の場	研修会	3	7
	研究会	2	
	講座・講習会	2	
参考書やテキスト	点字楽譜の手引	2	5
	初歩の点字楽譜	1	
	参考書	1	
	指導書	1	
人的環境	児童生徒の存在	2	4
	相談できる教員の存在	2	
自作すること	ピースコアでの作成	2	3
	MuseScoreからの変換	1	
知識	音楽理論の理解	2	2

（文献）

Hyu-Yong Park & Mi-Jung Kim (2014) Affordance of Braille music as a mediational means: significance and limitations. *British Journal of Music Education*, 31, 2, 137-155.
宮城 やよい（2012）主体的に取り組み楽しく表現できる音楽活動の指導の工夫―点字楽譜導入期における授業実践を通して―. 沖縄県立総合教育センター前期長期研修員研究収録, 52, 1-10.
文部省（1984）点字楽譜の手引. 日本ライトハウス点字出版所.
文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）. 株式会社東洋館出版社.
文部科学省（2023）点字学習指導の手引（令和５年 改訂版）, 株式会社ジアース教育新社.
高橋 沙希（2018）音楽活動を行う視覚障害者における点字楽譜の役割と課題. 平成 30 年度 広島大学大学院教育学研究科修士論文

本研究は、JSPS 科学研究費補助金基盤（B）25K00822 の助成を受けた

（NAKAO Misaki, UJIMA Kazuhito）

盲児の社会科学習における指導上の配慮に関する研究

―教員へのインタビューを通して―

〇中島もえ　谷口葵羽　築嶋みどり　佐島毅
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（茨城県立つくば特別支援学校）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 盲児　社会科　点字教科書

【目的】

特別支援学校小学部における各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領に準ずるとされている（文部科学省, 2018）。一方で、社会科における問題解決的学習のほとんどは視覚を通した間接的体験であり、原典教科書の題材は触覚に依拠して体験やイメージ化をすることができないことから、盲児にとってその活動をそのまま適用したのでは学習者主体の能動的・問題解決的学習活動にはなりえない。したがって本研究では、盲学校および小学校教員へのインタビュー調査を通して、小学校・盲学校教員が社会科指導を行う際に留意している点や重要視している点に関して明らかにするとともに、原典である検定教科書をもとにした点字教科書を使用して行う社会科指導における課題を把握することを目的とした。

【方法】

対象者　点字教科書編集委員 4 名、それ以外の盲学校教員 1 名､小学校社会科専科の教員 2 名を機縁法によって選定した。

インタビューガイド　盲児及び児童の指導に困難を伴う単元、社会科教育全体の指導上の工夫及び考え方等 7 項目であった。

手続き・分析　半構造化面接を行い、調査項目ごとの逐語録から意味のまとまりに基づいてテキストを抽出した。定性的コードを割り当て、さらにそれらを焦点的コードとして整理し、それらのコードの類似性から概念的カテゴリーの作成を行った。

倫理的配慮　本研究は筑波大学研究倫理審査委員会にて承認を受け(第東 24-13 号)、対象者・所属機関長の同意を得て実施した。

【結果】

インタビューガイドの質問項目ごとに抽出された上位コードは Table 1 のようになった。

【考察】

小学校・盲学校教員へのインタビュー結果から、盲児は核となる体験を重ねることで、触って外界を理解する力を身につけ、概念形成を行い、そして自分の周囲や社会事象にも興味関心を持つことができると考えられる（Fig. 1）。社会科は空間の教科であり、平面および空間の概念を理解できていないと、特に地図をはじめとしたビジュアル資料の読み取りに苦戦することがインタビュー調査でも明らかになった。学校外での幼少期からの触経験、社会科の前段階の教科である生活科や他教科の活動を通して、様々な、かつ核となる部分を押さえた触経験を積むことがのちの 2 次元平面および 3 次元空間の概念獲得に繋がり、これらの平面・空間概念の土台のもとに地図学習があると推察される。

原典である検定教科書をもとにした点字教科書を使用して行う社会科指導における課題については、「点字教科書の制度的な問題」と「原典教科書の非身近さ」の大枠で概念化できると考えた。「点字教科書の制度的な問題」では、晴眼児を想定して作られている教科書を点字に直したところで、本質的に異なるものになってしまっているという指摘が多く挙げられた。そのため、点字教科書をどのように工夫して活用するか、という部分は、教員の専門性に委ねられている部分が大きく、教員の専門性の必要性が示唆された。また、「原典教科書の非身近さ」については、教科書で児童の身近な地域や題材が扱われていないため、体験に依拠した概念形成、および主体性や社会事象に対する興味関心の育成が難しいことが考えられ、体験活動や地域の副読本、その他補助資料などを通して、盲児にとって身近な地域・事例に落とし込むような工夫・配慮の必要性を指摘した。

Table 1　質問項目ごとに抽出された上位コード

質問項目	上位コード
1. 盲児および児童の指導に困難を伴う単元	図表や写真などのビジュアル資料 地図・地形図 まちの様子 公害問題 知識を得ることが中心の単元
2. 点字教科書及び教科書の活用	ビジュアル資料の文章化 抽象度の高い単元 知識獲得 補助教材としての活用
3. 点字教科書および教科書の課題	教科書の非身近さ 点字教科書の制度的な問題 教科書「で」教えること 社会科のカリキュラム上の問題点
4. 記録・ノート指導の工夫	ノートテイクの基礎的習慣をつける 能力に応じた指導の工夫 見学の目的に応じた指導の工夫 振り返り 問題意識を持たせる
5. 理解度の確認方法	教科書編集における単元のまとめの工夫 業者テスト 学んだことを活かすまとめ 個別の課題による個別の評価 協働的な学び 日頃のノートでの確認
6. 指導内容の精選に関する観点	概念形成 基本的な内容に絞る 基本的な内容の概念形成 本質を楽しく執拗に追求できる教材
7. 初等社会科で重視したい指導	体験の言語化 周囲の世界への興味関心 より良い社会・生活を形成しようとする気持ち
8. 社会科教育全体の指導上の工夫及び考え方	触察力獲得のための工夫 共同学習 主体的に学ぶ力 網羅的な指導 イメージ化の工夫 多角的な見方・考え方 主体的・対話的で深い学び

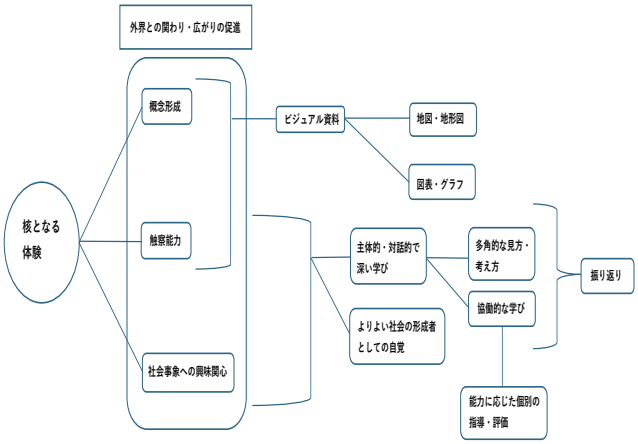


Fig. 1　小学校・盲学校教員が社会科指導を行う際に留意している点や重要視している点について

【文献】

文部科学省（2018d）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年告示）. 78

(NAKAJIMA Moe, TANIGUCHI Aoba, YANASHIMA Midori, SASHIMA Tsuyoshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-05

視覚障害者のための関数グラフの音声説明の自動生成

○豊田莉子　　芦田千頼　　藤芳明生
（茨城大学大学院理工学研究科）（茨城大学大学院理工学研究科）（茨城大学工学部）
KEY WORDS: 視覚障害　音声化

目　的

点図は理系科目の点字教科書や大学入学共通テストなど、現在多くの場面で使用されている。また、インクルーシブな社会においては、視覚障害者も晴眼者と同様に図を理解することが求められる。そのため点図教育は必要不可欠である。しかし関数グラフを点図で読み解く際に、理解に多くの時間を要する。また。グラフ中の座標を正確に把握することが難しいという課題がある。

そこで本研究では、視覚障害者が関数グラフを理解する際に音声説明が役立つのではないかと考え、関数グラフの音声説明を自動生成するソフトウェアを開発する。このソフトウェアで生成された音声を点図の補助として与えることで、点図を読み取る速度を上げることや、点図では不十分な情報の補完が期待できる。また、日常的な学習で活用することで、関数グラフを多く扱う理系科目の理解を深めることができると考える。さらに、生成された音声説明を、日本語における標準的な説明手法として提案したい。

方　法

1.標準的な音声説明：本研究では関数グラフの標準的な音声説明を自動生成するソフトウェアを作成した。音声説明の構成や内容を決定する際に文献[1]を参考にした。[1]は視覚障害者が大学レベルの関数グラフをより効率的に理解するために、標準的な記述を確立することを目的としている。[1]では、メタデータ（グラフに関する基本的な情報）、座標系（軸の範囲、単位、表示されている象限）、環境（グラフに関する背景情報）、関数名、特徴の説明（関数の始点と終点、x の値が増加した時の y の値の増減、極値、変曲点）、その他の情報の順に説明文が構成することが提案されている。本研究では、[1]を参考に、何度も聞き直すことができ、グラフの全体的な流れを理解できるように、簡潔で連続した音声説明の方法を考案した。(1)多項式：はじめに関数の次数を述べる。次に関数が始まっている象限を述べる。その後、x の値が増加した時の y の値の増減、主要な座標（極値、切片）とその時の y の値の増減を説明する。最後に変曲点があれば変曲点の座標、１次関数の場合はグラフの傾きを述べる。(2)二次曲線：二次曲線の場合、グラフの連続性は重視せず、個々の情報を順番に述べる。楕円の場合、中心点、x 切片、y 切片、長半径、短半径、焦点の順に説明する。双曲線の場合、漸近線、頂点、x 切片、焦点の順に説明する。

2.自動生成ソフトウェア：数式を入力するとグラフを描画し、そのグラフの説明文を自動生成するソフトウェアを作成した。生成された説明文は合成音声エンジン「VOICEVOX」を利用して音声化し、wav ファイル形式で保存可能である。現在 4 次までの多項式、二次曲線（楕円、双曲線）に対応している。

３．評価：本研究で作成した関数グラフの音声説明が、十分な情報保障となりうるかを確認するため、評価実験を行った。実験の参加者は、予備的検証として、晴眼の大学生の４名(A,B,C,D とする)である。参加者には、実験の目的と内容、自由意志での参加、個人情報の適切な管理について説明し、同意を得た。参加者は音声説明のみを聞き、その後音声による情報を基に紙面にグラフを描画した。音声説明は４つ(f_1～f_4)で、それぞれ３回ずつ再生した。(1)f_1の音声説明：3 次関数のグラフである。関数は第 3 象限から始まっている。x の値が増加するにつれて、y の値も増加し、点(-1,0)を通り、第 2 象限に入り、さらに増加し、極大値を点(0,4)で取ったあと第 1 象限に入り、減少し、極小値を点(2,0)で取ったあと増加する。変曲点は 1 個あり、点(1,2) である。(2)f_2の音声説明：3 次関数のグラフである。 関数は第 2 象限から始まっている。x の値が増加するにつれて、y の値は減少し、極小値を原点(0,0)で取ったあと第 1 象限に入り、増加し、極大値を点(2,4)で取ったあと減少し、点(3,0)を通り、第 4 象限に入り、さらに減少する。変曲点は 1 個あり、点(1,2) である。(3)f_3の音声説明：楕円のグラフです。中心は点(0,0)です。x 切片は点(-4.0),点(4,0)です。y 切片は点(0,-3),点(0,3)です。長半径は 4,短半径は 3 です。焦点は点(√7,0),点(-√7,0)です。(4)f_4の音声説明：双曲線のグラフです。漸近線は y=3 分の 2x, y=-3 分の 2x です。頂点は点(-3,0),点(3,0)、y 切片はなしです。焦点は点(√13,0),点(-√13,0)です。

結果および考察

１．結果：図は参加者 A が描画したグラフである。音声説明で述べた主要な座標を正しく理解していることがわかる。すべての参加者は音声説明のみを聞いて、グラフを正確に描画することができた。このことから、本研究で使用した４つの音声説明は情報保障の観点から有効であるといえる。

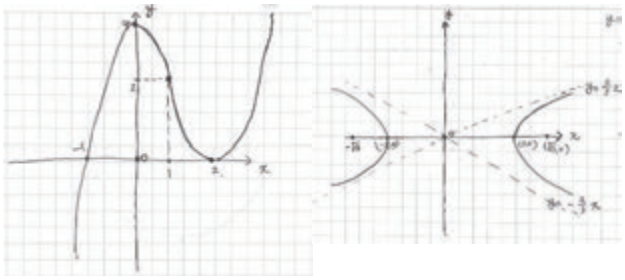


図 参加者 A が描画したグラフ（←f_1, f_4→）

２．考察：本研究で作成したソフトウェアで生成された音声説明を利用することで、晴眼の大学生であれば音声のみでグラフをイメージすることができた。点図の補助としての有効性や、視覚障害のある学習途上の中高生に対する有効性については検証が必要である。

今後の展望として、複数の関数グラフの関係性を説明する機能や、座標上の数値が明示されていないグラフの説明に対応する改良、標準的な説明手法の提案に取り組む予定である。また、本システムをウェブアプリケーションとして開発し、教師や生徒が日常的に利用可能な形で提供したい。

〈文献〉
[1]Zoé Esmeralda Sobota, Ann-Christin Freese, Thorsten Schwarz and Karin Müller : Towards Establishing a Description Standard of Mathematical Function Graphs for People with Blindness, ICCHP2024, LNCS 14750, 313-321, 2024

視覚障害者の書字支援のための字形点図辞書の作成と評価

○薗部駿之介　　藤芳明生
（茨城大学大学院理工学研究科）　（茨城大学工学部）
KEY WORDS: 視覚障害、点図、自動生成

（目的）

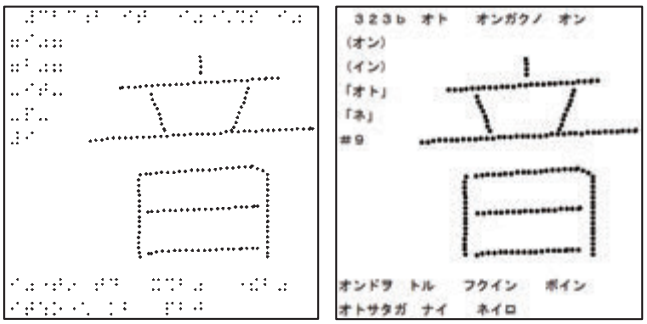
視覚障害者、特に中途失明者や高齢の視覚障害者は、文字を書きたいと強く思っている者もいる。視覚障害者が字形を確認するためには、最も簡単な方法として立体コピー機で文字を印刷する方法や、視覚障害者の手のひらに、指で文字をなぞる方法などがあるが、健常者の助けが必要である。また、高齢の視覚障害者には、PC 等を必要とするツールの利用は困難である。視覚障害者が自立的に字形を確認するには、点図として文字を作成するのが良いと思われる。発表者らは、視覚障害者が自律的に字形を確認できるツールの開発を行っている(薗部,2024)。

本研究では、このツールを活用し、視覚障害者の書字を支援する字形点図辞書の作成を行った。また、字形点図辞書には、高品質な字形点図が必要とされる。ツールで自動生成された点図を改良する方法の検討を行った。

（方法）

字形点図辞書を作成するために、発表者らが開発した字形確認ツールを活用する。このツールは、Windows 向けに、言語として C#、開発環境として Visual Studio 2022 を用いて開発した。また、点図教材作図システム BPLOT(藤芳,2017)に対応したテキストファイルを出力する。作成された点図は、ESA721 等の点字プロッタによって印刷することができる。

本研究で作成された字形点図辞書を図 1 に示す。



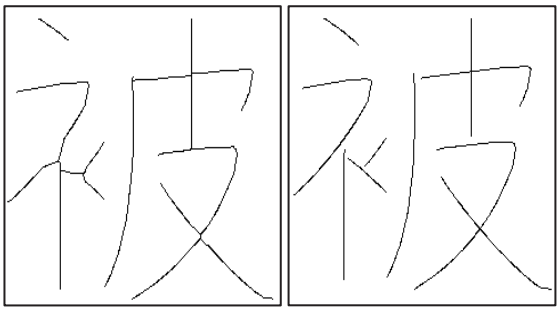
(1) 字形点図辞書の一項目　　(2) 墨字訳

図 1 字形点字辞書の一項目とその墨字訳

各項目には、1 行目に JIS コードと読み詳細、2 行目以降に音読み、訓読み、画数、右側に漢字の字形、字形の下に 2 行分の用例が書かれている。音読みか訓読みか区別できるようにするために、音読みは丸括弧、訓読みは鍵括弧で括っている。ユーザは、漢字、詳細読み、音読み、訓読み、用例、画数、JIS コードが記載されているファイルを読み込ませることで、字形点図辞書と点字辞書の墨字訳を作成することができるソフトウェアを新たに開発した。

字形の作成方法：初めに、文字コードから、Windows 内に含まれているフォントから対応する文字画像(Bitmap)を作成する。フォントには、UD デジタル教科書体(モリサワ)を使用している。UD デジタル教科書体とは、ICT 教育向けに開発された、視覚障害や読み書き障害に配慮したユニバーサルデザイン書体である。次に、文字画像に細線化処理を行い、1 本の線画に変化させ、そして、BPLOT の点図作図コマンドに変換する。

Windows 内に含まれているフォントに細線化処理を行った場合、線の歪みや途切れが見られ、明瞭な漢字の線画に変換されない問題があった。この問題を解決するために、モリサワ UD デジタル教科書体筆順フォントを利用する。このフォントは、書き順に沿ったストロークごとに一文字として、文字を書いてく過程を収録しているフォントである。筆順フォントでストロークごとに細線化処理を行い、最後にストロークを全て合成することで歪みのない字形点図の作成を可能にした。元の細線化画像と筆順フォントを使用した細線化画像を図２に示す。



(1) 元の細線化画像　　(2) 筆順フォントを使用した細線化画像

図 2 筆順フォント使用した細線化画像の結果

小中学校で学習する漢字には、筆順フォントを適用し、それ以外の筆順フォントに含まれない JIS 第一水準の漢字については、Windows 内のフォントで作成された線画に対して試行錯誤を繰り返しながら、手作業で編集を行い、最終的に目的とする形状へと修正を加えた。

項目の作成方法：初めに、読み込んだファイル内から漢字の JIS コード、読みの詳細、音訓読み、画数、使用例を抽出する。その後、自動点訳ソフト Extra で仮名変換を行い、BPLOT の点字コマンドに変換する。

（考察）

本研究では、視覚障害者が点図として字形の確認作業を行うことを可能とする字形点図辞書の作成を行った。常用漢字だけでよければ、点字学習を支援する会が発行する「視覚障害者の漢字学習」の別冊 UV 点字冊子で字形を確認できるが、現在では入手困難となっている。今回の開発により、PC の活用が困難な高齢の視覚障害者等も、字形辞書を利用することで書字の支援が可能になったと考えられる。今後の課題としては、本ソフトウェアで作成した字形点図辞書を用いたアンケート調査を行っていくことや、健常者が視覚障害者に字形を教えるときに使いやすくするために、点図や点字の下に墨字で書かれた文字や線画を描くことである。

（参考文献）

藤芳衛 ,藤芳明生 ,石田透 , 重度視覚障害を有する教職員等の点字教材の自立的作図を可能にする Bplot(コマンド記述方式),日本教育工学会論文誌 41(2), 2017.

薗部駿之介,藤芳明生, 視覚障害者の書字をサポートするための字体確認ソフトウェアの開発, 日本特殊教育学会第 62 会大会ポスター発表, 2024.

(Sonobe Shunnosuke, Hujiyoshi Akio)

視覚障害が乳幼児の発達過程に及ぼす影響に関する文献的考察

ー盲乳幼児の発達の二次的遅れに着目してー

○谷口 葵羽　　中島 もえ　　簗嶋 みどり　　佐島 毅
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（茨城県立つくば特別支援学校）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：盲，発達，二次的遅れ

【目的】

盲乳幼児の発達過程には、晴眼乳幼児とは異なる独自的な特徴や二次的な発達の遅れが現れる（Fraiberg, 1977; 五十嵐, 1993）ことから、視覚障害が乳幼児の発達に及ぼす影響は多大であると考えられる。盲乳幼児の教育支援においては個々の乳幼児の発達を的確に捉えたうえで介入をおこなうことが重要である一方で、盲乳幼児の発達を構造的に考察した論文が少ないことが現状である。そこで本研究は、盲乳幼児の発達に関する国内の研究動向を概観し、視覚障害に起因する二次的発達規定要因が乳幼児の発達に及ぼす影響について議論を整理することで、盲乳幼児への教育支援における課題と展望について明らかにすることを目的とする。

【方法】

2024 年 10 月までに発表された邦語論文について、CiNii Research を用いて第 1 キーワードと第 2 キーワードをそれぞれ AND 条件で検索した。また、視覚障害に関連する研究誌を対象とした手検索も実施した。得られた文献に対し、本研究との関連性を検討するスクリーニングをおこない、抽出された文献の発表年、研究の種類、研究テーマを整理した（Table 1）。さらに記述内容に関して、文献を精読のうえ、盲乳幼児の発達過程および発達構造に関する文脈をコードとして抜き出した。コードは類似性を基にサブカテゴリに分類し、さらに抽象度を上げたカテゴリに大別した。

Table 1　対象文献の項目別件数

項目	詳細	件数
発表年	1970～1979	6
	1980～1989	1
	1990～1999	2
	2000～2009	1
	2010～2019	1
	2020～2024	1
研究の種類	量的研究	5
	質的研究	1
	事例研究	3
	文献研究	1
	文献研究・量的研究	1
	総説論文	1
研究テーマ	発達	3
	日常生活動作	2
	認知・概念	2
	歩行	3
	運動	1
	探索行動	1

【結果】

検索によって 7,092 件の文献が特定され、スクリーニングの結果 9 件の文献が抽出された。さらに、手検索によって得られた 3 件の文献を加え、合計 12 件の文献が分析対象となった（Table 2）。記述内容については、身体・運動発達領域において 2 カテゴリ、4 サブカテゴリ、12 コード、知的発達領域において 4 カテゴリ、7 サブカテゴリ、16 コード、社会的発達領域において 2 カテゴリ、8 サブカテゴリ、24 コード、発達全般において 1 カテゴリ、3 サブカテゴリ、9 コードが抽出された。

Table 2　盲乳幼児の発達に関する文献（1970-2024）

文献番号	書誌情報	内容 テーマ	内容 概要
①	五十嵐信敬・青山祥二・笹平真理・渡辺須美子（1970）盲幼児の歩行能力の発達とその指導．特殊教育学研究，8(2)，36-49．	歩行	文献研究法によって乳幼児期の歩行動作発達の過程や盲幼児の発達に関する過去の研究を整理したうえで，盲幼児歩行能力検査法を作成し，盲幼児に対する歩行指導法の開発を試みた．
②	五十嵐信敬（1971）未訓練盲幼児の成長について．東京都心身障害者福祉センター研究報告集，東京都心身障害者福祉センター，2，9-16．	発達	専門家による指導を受けていない盲幼児の実態を具体的に示すデータを得るために，「盲幼児発達手龍検査表」を使用し，68名の盲乳幼児に発達検査を実施した．
③	五十嵐信敬・鈴木和明（1971）盲幼児の行動発達について．盲心理研究，日本盲心理研究会，17，33-42．	探索行動	2歳～4歳の24名の盲幼児を対象とし，あちこちに遊具を配置した部屋の中での行動の様子を観察，記録した．
④	山本裕子・岩田圭子（1971）0歳盲児の発達について．東京都心身障害者福祉センター研究報告集，東京都心身障害者福祉センター，2，1-8．	発達	盲乳児の発達の現状を明らかにすることを目的とし，34名の盲乳児に対して乳幼児精神発達質問紙をもとにした発達検査を実施した．
⑤	五十嵐信敬・青山祥二・藤野真理・大塚須美子（1972）盲幼児の身辺処理能力の発達とその指導．特殊教育学研究，日本特殊教育学会，10(1)，24-33．	日常生活動作	身辺処理能力の特徴及び発達段階別の指導内容の枠組みを明らかにすることを目的とし，標準化した「乳幼児身辺処理能力検査」を用いて，盲幼児を対象とした調査を実施した．
⑥	斉藤和良・中田英雄・佐藤泰正（1979）視覚障害幼児の社会的発達について．心身障害学研究，筑波大学心身障害学系，3(2)，9-16．	発達	社会成熟度診断検査（鈴木，1961）を用い，4歳～6歳の盲幼児63名，弱視幼児12名，晴眼幼児187名の情報提供者に記入報告を求める調査研究を実施した．
⑦	千田耕基・木塚泰弘（1981）盲乳幼児の歩行能力の発達過程ー盲と正眼の双生児の比較研究をとおしてー．国立特殊教育総合研究所研究紀要，国立特殊教育総合研究所，8，65-74．	歩行	盲と晴眼の二卵性双生児を対象とした運動発達過程の質的解析により，同一環境内で視覚欠如が粗大運動発達に及ぼす影響とその後の歩行能力の発達過程とについて検討した．
⑧	大城英名（1993）盲幼児の対物意識と認知発達との関連性 ーリーチング行動の発達を通してー．国立特殊教育総合研究所研究紀要，国立特殊教育総合研究所，20，81-87．	認知・概念	盲幼児の対物意識と認知発達の関連性を明らかにするために，1名の盲幼児にリーチング課題（Bigelow，1986）を縦断的に実施した．
⑨	中田英雄（1995）視覚障害児の発育・発達．発育発達研究．日本発育発達学会，23，67-73．	運動	視覚障害児の身体発育や運動発達の特徴及び特性について，これまでに行われてきた研究や調査によって得られた知見を整理し，考察した．
⑩	山本利和（2006）視覚障害乳幼児の対象の永続性概念発達：一事例研究．大阪教育大学障害児教育研究紀要，大阪教育大学教育学部障害教育講座，29，29-36．	認知・概念	出生後ごく早期に失明した1児を対象とし，対象の永続性概念の発達過程に関する行動観察を実施した．
⑪	橋見瑛梨佳・佐島毅（2011）盲幼児の日常生活動作獲得の発達的特徴に関する研究 ー食事・着脱衣・清潔領域における視点から一．障害科学研究，障害科学学会，35，65-78．	日常生活動作	盲幼児の日常生活動作獲得における発達的特徴を明らかにすることを目的とし，盲学校幼稚部に在籍する盲幼児19名の保護者を対象に，面接法による調査を行った．
⑫	正井隆晶・湯浅哲也（2024）視覚障害児の歩行の発達と指導過程に関する文献的考察．福岡教育大学教育総合研究所附属特別支援教育センター研究紀要，福岡教育大学教育総合研究所附属特別支援教育センター，16，51-62．	歩行	先天視覚障害児の歩行について，幼少期から小学校（小学部）高学年までの指導を中心として，指導の内容や順序が空間概念等の発達，または，ある程度の年齢の目安とともに整理されていると思われた4つの文献・資料を整理した．

【考察】

身体・運動発達領域では、空間認知の困難性、視覚障害による視覚的情報および模倣の欠如が要因となり、二次的な発達の遅れがもたらされることが示された。知的発達領域では、特有の発達的所見が認められることや歩行能力との関連性が指摘された。社会的発達領域では、対人関係において歩行能力の制限が遅れの要因となることが明らかになった。また、日常生活動作では、視覚障害による視覚的情報および模倣の欠如が二次的な発達の遅れを発生させることが示された。これらのことから、盲乳幼児の発達の遅れの多くは、視覚障害による視覚的情報および模倣の欠如、歩行能力の発達の遅れによるものであるということが示唆された。

本研究より、盲乳幼児における発達の遅れは視覚障害による 2 次的な要因に起因することが明らかになったが、遅れの構造についてはさらに詳細な分析が可能であると考える。そこで、触覚の特性と盲乳幼児における「継時的認知」に着目して、盲乳幼児の発達像を捉えるうえで大切にしたい視点について考察を加えた。多くの盲児において、認知発達段階がある発達課題の要求する水準に到達した時点で、たちまち当該課題を達成し、それまでの遅れをキャッチアップするという独自的な発達過程が観測される。このことを踏まえると、盲乳幼児の発達像をより確からしく見立てるためには、触覚の性質、認知特性や空間概念の成り立ちなど、盲乳幼児の発達に影響を及ぼしている各要素に目を向け、それらを評価し、発達の実態を構造的に捉える視点を持つことが望まれる。

【文献】

Fraiberg, S.（1977）Insight from divergent patterns in blind sighted infants, Psychoanalytic Study of the Child. 21, 327-357.
五十嵐信敬（1993）視覚障害幼児の発達と指導. コレール社.

（TANIGUCHI Aoba, NAKAJIMA Moe, YANASHIMA Midori, SASHIMA Tsuyoshi）

知的障害・肢体不自由のある児童生徒の視力検査の現状

○毛利帆乃加　　氏間和仁
（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS：視力検査、健康診断、実態把握

（目的）学校教育では視覚を介した教授が一般的である。視覚情報の入力の良し悪しは児童生徒の学習の成果と密接に関係しており、児童生徒の視機能に応じた指導は重要である。学校においては、学校教育法、学校保健安全法に基づいて行われる健康診断で視力検査が実施されるが、「児童生徒等の健康診断マニュアル」（日本学校保健会, 2015）には、知的障害や肢体不自由（以下、知的障害等）により一般的な方法での検査が困難な児童生徒への配慮についての記載はなく、特別支援学校では各学校の養護教諭が各自で工夫している現状があり、香川県特別支援学校児童生徒の 20%が測定困難であったことが報告されている（林・星川, 2016）。そこで、本研究は、（１）全国的な知的障害及び肢体不自由特別支援学校（以下、知的障害等特別支援学校）での視力検査の現状、（２）視力検査の実施困難の原因、（３）知的障害等特別支援学校における視力検査に関する養護教諭のニーズについて明らかにし、児童生徒の視力検査実施率 100%への示唆を得ることを目的とする。

（方法）全国の小学部が設置されている知的障害等特別支援学校 216 校（分校・分教室含む）の養護教諭を対象に、フォームズ株式会社の「formzu（フォームズ）」を利用し、質問紙調査を実施した。本調査への参加は自由意思で拒否による不利益はないこと、調査結果は個人が特定されない状態で公表されることを説明し、同意を得た。調査期間は、2024 年 11 月 11 日から 12 月 27 日であった。質問紙は、香川県内の特別支援学校における視力測定の現状について調査した林・星川（2016）に基づき作成した。質問内容は、視力検査の実施状況、児童生徒の眼鏡及びコンタクト装用の把握状況、検査結果の活用、特別支援学校における視力検査に関するニーズの４項目であった。分析について、選択回答、複数回答の質問項目は全て単純集計を行った。また、必要に応じてクロス集計を行った。単純集計及びクロス集計には、Microsoft Office Excel（Ver. 2412）を用い，自由記述は、KJ 法を用いて分析した。

（結果及び考察）回答を依頼した 216 校中 54 校（25%）から回答を得た。

（１）視力検査の現状：視力検査実施困難な児童生徒の割合は、「0 割」が４校（7.4%）、「１～３割」が 35 校(64.8%)、「４～６割」が８校(14.8%)、「７～９割」が７校(13.0%)であった。実施困難な児童生徒が 1 割以上である学校は 50 校（92.6%）であった。各検査法について、「実施している」と回答した学校の割合は、絵視力表が 98.1%、字ひとつランドルト環が 90.7%であるのに対し、森実式 Dot Cards、Teller Acuity Cards（以下、TAC）、Lea GRATINGS、OKN Drum は 10%以下であった。このことから、例えば林・星川(2018)が作成した障害が重度の児童生徒までを対象にした「視力検査法マニュアル」は県内での活用に留まっている現状が示唆された。視力検査実施困難な児童生徒の割合と各検査実施状況の関係を明らかにするため、実施困難な児童生徒の割合を軸としてクロス集計を行ったところ、実施困難な児童生徒が 4 割以上の学校では、他覚的検査が実施されていなかった（Fig、１）。このことから、他覚的検査の実施は視力検査実施率の向上に貢献することが示唆された。

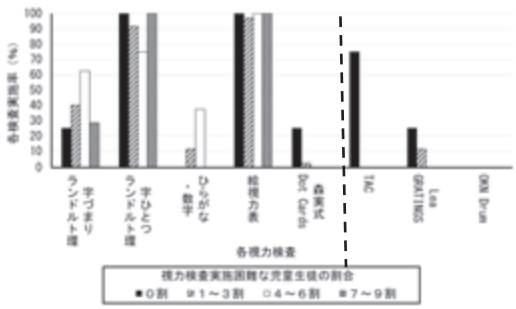


Fig. 1 視力検査実施困難な児童生徒の割合と各検査実施状況の関係

（２）視力検査の実施困難の原因：実施率が 20%以下であった視力検査方法の実施しない理由は、実施していない学校の 60%が「道具がない」と回答した。このことから、視力検査の実施困難原因の一つとして、多くの学校が児童生徒の実態に応じた視力検査の選択が困難な状況にあることが考えられる。林・星川（2016）は、「TAC は高価であるため学校間での共同利用も一案」と述べているが、本結果から、盲学校を中心とした検査機器の共同利用等の連携が十分にとられていないことが考えられる。

（３）養護教諭のニーズ：研修会への参加希望は、52 校（96.3%）が「ぜひ参加したい」「やや参加したい」と回答した。資料の必要性については、全ての学校が「必要である」「やや必要である」と回答した。自由記述の「視力検査において現在困っていること」について、KJ 法を用いて作成した親和図を Fig. ２に示した。健康診断における視力検査は、あくまでも法令に基づいて行われるため、児童生徒の実態に応じた検査の工夫がどこまで認められるのかという点を不安視する回答が目立った。このような現状から、視力検査方法の工夫や選択の指針となる資料、マニュアル及びそれらの根拠となる基礎的研究が必要であると考えられる。

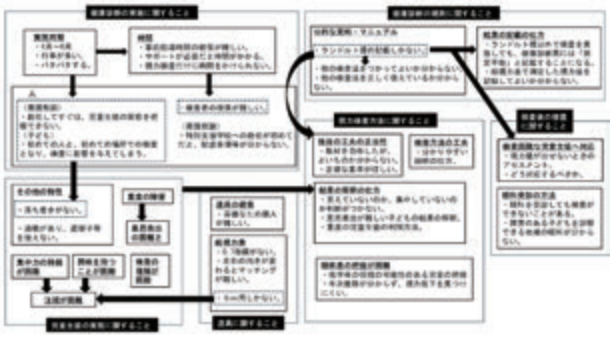


Fig. 2 視力検査について「現在困っていること」KJ 法の親和図

（文献）

日本学校保健会（2015）児童生徒等の健康診断マニュアル. 日本学校保健会, 29-35.
林京子・星川じゅん（2016）香川県内特別支援学校における視力測定の現状. 日本視能訓練士協会誌, 45, 243-251.
林京子・星川じゅん（2018）香川県内で統一した特別支援学校における視力検査マニュアル作成による視力評価法の変化. 日本視能訓練士教会誌, 47, 131-140.
本研究は JSPS (25K00822)の助成を受けた。
(MOURI Honoka、UJIMA Kazuhito)

疑似弱視状態における障害物の高さが歩行中の視線行動に与える影響

—アイマークレコーダーを用いた分析から—

〇三宅真優　　門脇弘樹　　中村貴志
（福岡教育大学大学院教育学研究科）　（福岡教育大学）　（福岡教育大学）

KEY WORDS: 視覚障害　歩行　視線行動

Ⅰ. 目的

本研究では，疑似弱視状態において障害物の高さが歩行中の視線行動に与える影響について明らかにすることを目的とした。

Ⅱ. 方法

１．対象者：晴眼大学生７名（男性７名，年齢：21.9±1.5 歳，身長：166.3±5.6 ㎝，体重：68.4±10.0kg，右手握力：37.0±7.9kg，左手握力：34.8±5.3kg）であった。なお，対象者には研究の目的および方法について書面による説明を行い，研究参加の同意を得た。

２．手続き：本研究は，X 大学 Y センターの評価・実験室で行った。実験室内に 12ｍの歩行路を設定した。歩行路に障害物を設置し，対象者に障害物をまたいで歩くよう教示した。また，視野条件として，シミュレーションレンズを装着しない状態での歩行（以下，正常視野条件）と視野狭窄のシミュレーションレンズを装着した状態での歩行（以下，視野狭窄条件）の 2 条件を設定した。障害物条件として，先行研究（宇野・Yeap・村木，2018）にならい，歩行路に高さ 4cm の障害物（以下，4cm 条件）または高さ 15cm の障害物（以下，15cm 条件）を設置した。対象者 1 名につき 2（視野条件）×2（障害物条件）×3 試行の計 12 試行を行った。なお，実験の前に練習歩行を行った。

３．視線行動の計測：視線行動の計測は，アイマークレコーダー（ナックイメージテクノロジー社製，EMR-9）の帽子モデルを用いた。

４．分析方法：視線行動は，歩行中に撮影された視野映像上のアイマークデータをもとに視線解析ソフトウェア（ナックイメージテクノロジー社製，EMR-dFactory）を用いて分析した。その際，歩行路を障害物前方，障害物，障害物後方の 3 つのセグメントに分割し，計測区間における注視時間の割合を算出した。

Ⅲ. 結果

各条件における注視時間の割合を Fig. 1 に示した。障害物への注視時間の割合に着目すると，正常視野条件と視野狭窄条件のいずれも，4cm 条件と比較して 15cm 条件において，その注視時間の割合が増加する傾向にあった。また，4cm 条件と 15cm 条件それぞれの障害物への注視時間の割合について視野条件で比較すると，正常視野条件と比較して視野狭窄条件において障害物への注視の割合が高くなる傾向にあった。さらに,視野狭窄条件では,4cm 条件と 15cm 条件のいずれも，障害物前方および障害物後方への注視時間の割合が低くなり，障害物への注視時間の割合が高くなる傾向にあった。一方，正常視野条件ではこの傾向はみられなかった。

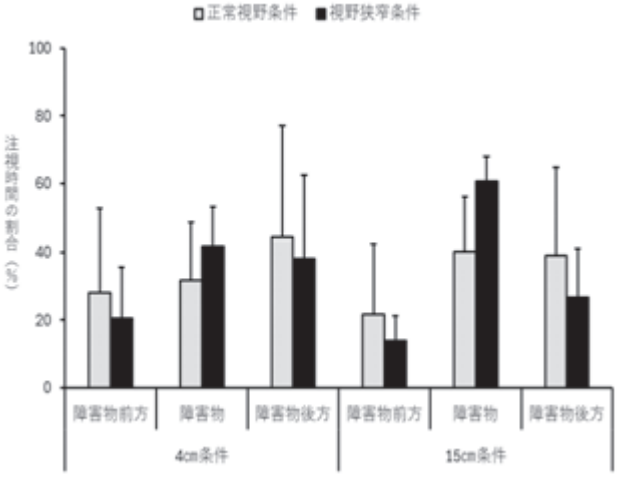


Fig.1　各条件における注視時間の割合

Ⅳ. 考察

本研究の結果，正常視野条件と視野狭窄条件のいずれも，障害物の高さが高くなると，障害物への注視時間の割合が増加する傾向にあることが明らかになった。正常視野条件におけるこの結果は，晴眼者のまたぎ動作において障害物の高さが高くなると障害物への注視時間が長くなると指摘した先行研究(Patla & Vickers, 1997) の知見を支持していた。また，視野狭窄条件においても，障害物の高さが高くなると同様の傾向がみられることが明らかになった。このことから，視野狭窄を伴う弱視者においても，障害物の高さが歩行中の注視時間の割合に影響を及ぼすことが示唆された。この点については，障害物前方および後方よりも障害物へ注視を配分することで，障害物の高さの変化に対応したと考えられた。

また，4cm 条件と 15cm 条件それぞれの障害物への注視時間の割合について視野条件で比較した結果，正常視野条件と比較して視野狭窄条件において，障害物への注視時間の割合が高くなる傾向にあった。障害物をまたぐためには，障害物の形状や距離を空間的に認識し，身体の動作を調整する必要がある。正常視野条件では，障害物の形状や距離を視野全体で把握することができた一方で，視野狭窄条件は周辺視野の利用が困難であるため，対象者は中心視野から得られる情報をもとに環境を視認したと推測される。そのため，視野狭窄条件では歩行中の空間的な情報処理に時間を要した結果，障害物への注視時間の割合が高くなったと考えられた。

さらに，視野狭窄条件においては，4cm 条件と 15cm 条件のいずれも，障害物前方および障害物後方への注視時間の割合が低くなり，障害物への注視時間の割合が高くなる傾向にあった。一方，正常視野条件ではこの傾向はみられなかった。この点について，正常視野条件では障害物と障害物後方に注視をバランスよく配分することによって，歩行路の環境を確認しながら障害物の高さの変化に適応したと考えられた。一方，視野狭窄条件では，前述したように障害物へ注視を配分することによって，障害物のまたぎ動作を行っていたと推測される。このことから，障害物をまたいで歩く際，視野狭窄を伴う弱視者は，晴眼者と異なる視線行動の方略をとることが示唆された。

主要文献

宇野直士・Yeap, L. P.・村木里志（2018）網膜色素変性症患者の障害物またぎ動作における下肢運動の特徴. 人間工学, 54(5), 197-204

Patla, A. E. and Vickers, J. N. (1997) Where and when do we look as we approach and step over an obstacle in the travel path?. *Neuroreport*, 8(17), 3661-3665.

(MIYAKE Mahiro, KADOWAKI Hiroki, NAKAMURA Takashi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-10

難聴学級の自立活動と教科等の関連に着目した事例的検討

〇三ツ堀由真　　坂口嘉菜
（上越教育大学大学院学校教育研究科）
KEY WORDS: 難聴学級　教科連携　自立活動

Ⅰ.目的

現在の特別支援教育において、自立活動と教科指導を分断した指導が多いことが指摘されている(有井・池田, 2024)。しかし、学習指導要領において両者が密接な関連を保つことが示されており、個々の実態把握に応じた指導が求められる。そこで、特別支援学級（難聴）（以下、難聴学級）に在籍する児童の中心的な課題を明らかにし、自立活動と教科指導を関連づけた教材作成及び授業実践を行い、その効果について検討することを目的とした。

Ⅱ.方法

1.対象

X 市立 Z 小学校の難聴学級に在籍する A 児 1 名（小学校 1 年生）。A 児は高度難聴（右：98dB,左：103dB）であり、人工内耳を両耳装用（右：25dB,左：22dB）していた。

2.手続き

活動期間は 20XX 年 9 月から 12 月であった。はじめに授業参観と検査による実態把握を行い、その結果に基づいた自立活動と教科指導を関連づけた教材作成及び授業実践を行うこととした。

授業参観の他に PVT-R（絵画「語い」発達検査）と J.coss（日本語理解テスト）を実施し、A 児の実態把握を行った結果、特殊音節の読みや動詞の質的情報の結びつきに困難さがあること、言葉の質的情報の量及びそれらのつながりを考えることが課題であると考えた。そこで、特殊音節の読みの困難さに対して、文字と読みを一致させる支援が必要であると考え、学習・教材作成支援アプリ「OMELET」を活用し、特殊音節の読みや文字を確認できるタブレット教材を作成した。その他、1 年生の国語科の内容と関連させて、じどう車や動物などの数え方（助数詞）の読み、動詞の意味を理解する指導を主に自立活動の指導の時間に行った。また、これらの課題を国語科の教科指導に活かすことを主眼に置き、計 3 回の国語科の授業を行った。授業では仲間分けゲームとして、じどう車や虫、衣服をさまざまな視点で仲間分けする活動やその仲間分けの理由説明を通して、上位概念に対してどのような仲間分けができるかを多様な視点から思考し、言葉と言葉でつなげて考えるように促した。なお、各回のテーマは、国語科の単元や他教科との関連していること、A 児の苦手とする動詞と結びつけられることから、1 回目から順に『じどう車』、『虫』、『衣服』を選定した。

授業の様子はビデオカメラで記録し、文字に起こした後、A 児の言動を中心に分析した。支援効果の評価を行うにあたり、実践者の評価に加え、担任を対象とした 5 件法の選択質問と自由記述によるアンケートを実施した。

研究の実施にあたっては、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を受け（承認番号：2023-95）、対象児の保護者、担当教諭、学校長に研究の説明を行い、同意書への署名を得た。

Ⅲ.結果

仲間分けゲームの評価項目は、「各回のテーマに関連する言葉を連想したり違いに気づいたりしながら考えを話すことができる」と設定した。1 回目の『じどう車』では、カードを確認した後、一つずつグループをつくる過程を丁寧に押さえた。この時、A 児は実践者の顔色をうかがいながら取り組んでおり、手元にあるカードを時間をかけて仲間分けした。仲間分け後、A 児に理由説明を問いかけたが、説明は困難であった。自立活動の指導の時間で学習した動詞の意味については理解しているものの、それらの共通点について説明が困難であると解釈した。2 回目の『虫』では、カードを確認した後、一つの例題を実践者と一緒にグループに分け、その後は迷いなく他のグループを作り始めた。1 回目で理由説明につまずく姿が見られたため、支援ツールとして「説明文のテンプレート」を用意し、それに当てはめて理由を説明するように促した。結果、少し不安そうであったが、テンプレートに言葉を当てはめて発表することができた。自立活動の指導の時間においても、同時期に文と文をつなぐ接続詞・接続助詞について学習していたこともあり、スムーズにテンプレートを活用していると解釈した。最終回の『衣服』ではカードを確認した後、例題をせずに本課題に取り組み始めた。自分自身でグループを次々とつくる様子が見られ、途中、できあがったグループを解体させて違ったグループをつくり直す様子も見られた。また、理由説明では、始めはやり方を問いても答えることができなかったが、前回使用したテンプレートを 1～2 秒ほど見せたところ、テンプレートを見ずに実践者の顔を見ながら理由説明を発表した。なお、担任から得られたアンケートでは授業実践のすべての項目で高い評価を得た他、「動きや用途でまとめることに目がいくようになってきた」、「考えを出してすぐに終わりとせず、立ち止まって考えたり修正したりする思考がついてきたように感じる」との自由記述回答を得ることができた。

Ⅳ.考察

自立活動と教科指導を関連させた指導によって、A 児は、主体的に自分の考えをまとめ、言葉で表現できるようになったと考えた。特に文型を示したことによって理由説明が可能になり、題材が異なっても表現力が維持されたのには、自立活動と教科指導の双方での指導が影響したと考えられた。

また、視覚情報から特徴や動作を連想させて関連づける幅が広がり、理由説明の思考過程や枠組みが定着したと考えられた。

担任のアンケートからも日常における A 児の行動や思考の変化に関する回答が得られた。これは自立活動と教科指導の関連による影響の他、対象児の実際の様子を見取り、次の教材作成や授業実践に反映させていくという過程及び形成的評価が繰り返されることによって、学習がより実生活に結びついたとも考えられた。今回は言語能力に焦点を当て、語彙や文法に着目した実態把握を行った。そのため、自立活動の学びを教科指導や実生活に結びつけやすく、評価もしやすい構造となっていた。今後は他の教科との関連についても検討していく必要があると考えた。

なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅴ.文献

有井香織・池田彩乃（2024）:「特別支援学校における教師間の協働を通じた授業改善の試み―各教科担当教師と自立活動担当教師との対話に着目して―」,山形大学教職・教育実践研究,19,49－57.

(MITSUHORI Yuma, SAKAGUCHI Kana)

聴覚障害のある児童生徒の交流及び共同学習に関与する教員のかかわりの変化に関する考察

〇宮原凪咲（東京学芸大学教職大学院）
永山宏平（埼玉県立本庄特別支援学校）
若林上総（宮崎大学教育学部）

KEY WORDS: 聴覚障害 交流及び共同学習 居住地校交流

（目的）

本研究では，聴覚障害のある児童生徒の交流及び共同学習の実践について探索的に調査し，聴覚障害のある児童生徒の交流及び共同学習に関与する教員のかかわりの変化について考察することを目的とした。

（方法）

１．調査期間：20XX 年 11 月から 12 月にかけて調査した。

２．調査対象：研究目的に照らして「聴覚障害のある児童生徒の交流及び共同学習に関与する教員」に協力を依頼した。2 県の聴覚特別支援学校に所属する教員 8 名及び 1 県の小学校に所属する教員 4 名の協力を得た。

３．手続き：研究協力者に対して半構造化面接を実施した。属性，経験，交流及び共同学習において実践された聴覚障害のある児童生徒へのかかわりを聞き取った。

４．分析方法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。概念生成は第 1 筆者と第 3 筆者によって概念化する作業の方向付けを行い，残りは第 1 筆者が行った。結果図は第 1 筆者と第 3 筆者によって作業の方向付けを行い，第 2 筆者の意見を交えながら作成した。

５．倫理的配慮：各学校の校長と教員に対して本研究に関する説明を行い，同意書への署名を得た。収集したデータは厳重に管理することを説明した。以上の手続きは，宮崎大学教育学部研究倫理委員会の承認を得た（承認番号：2024-15-1-E-925）。

(結果と考察)

１．概念の生成

面接の逐語録をもとに概念生成を行った。以下に，分析過程の一部を示す。代表的な具体例は（例「A 先生（校種）：発言内容」），概念は≪≫で示している。

まず，交流及び共同学習の実施にあたる教員と交流先の教員との連絡調整に関連した語りに注目した。例えば「D 先生（聴覚）：できる教材を選びながらやっているというところです。」という語りがみられ，個々の児童生徒の実態に応じた交流になるように連絡調整に努めている趣旨の内容であると考え，≪実態を踏まえたすり合わせ≫という概念を生成した。

次に，交流先の学級の教員が実践する配慮に関連した語りに注目した。例えば「B 先生（聴覚）：クラスの中に入れてくださるっていうことをしてくださいましたね。」という語りがみられ，聴覚障害特別支援学校の児童生徒が交流先で，クラスの一員として活動に取り組むことで，自信につながるように努めている趣旨の内容であると考え，≪クラスの一員としてのかかわりにつながる手立て≫という概念を生成した。

以上のような手順に従って，その他，21 の概念を生成した。

２．概念間の関係性の検討とカテゴリーの生成

生成された概念間の関係性を検討し，8 つのカテゴリーに分類した。Table 1 に生成された概念とカテゴリーの一部を示す。カテゴリーは【】で示している。

主要な流れとなる【教員間の交流及び共同学習の前提理解】→【交流学級の風土の醸成】→【積極的見守り】という一連のプロセスにつながりがあることが考えられた。

Table1 カテゴリーおよび概念リスト（一部）

カテゴリー名	概念名
教員間の交流及び共同学習の前提理解	聞こえを考慮した教科の選定、学習実態に応じた教科の選定　など
交流学級の風土の醸成	聴覚障害特別支援学校の児童生徒が見せる慣れない環境でのふるまいの把握、交流場面における配慮　など
協働するうえでの心理的ハードル	交流先に対する遠慮
意義形成と今後に向けたかかわり	意義形成を促すかかわり、転学を見据えた交流
積極的見守り	手話通訳の在り方、自然な交流の創出　など
協働するうえでの心理的ハードル	交流先に対する遠慮
理解啓発	聴覚障害についての理解啓発、学習実態に応じた教科の選定　など
交流学級の状況	特別支援教育対象児への配慮
認識のズレ	交流及び共同学習についての理解不足

（総合考察）

１．教員が積極的見守りに至るプロセス

交流及び共同学習において【積極的見守り】は不可欠である。特別支援学校の教員が≪手話通訳の在り方≫を見直し，交流先の児童生徒に対して≪手話を含めた表現の模索・提示≫を行う。これにより，児童生徒同士のかかわりを自発させる教師が児童から離れる人的環境（細谷・白府, 2013）が構築され，こうした人的環境は≪自然な交流の創出≫につながるといえよう。交流先の児童や障害のある児童の双方を起点としたかかわりは，交流及び共同学習の交流学習と共同学習の両側面を促進するうえで必要なかかわりだと考えられる。

２．交流先との協働

結果と考察から【交流学級の風土の醸成】を阻害する≪交流先に対する遠慮≫が示された。遠慮は，特別支援学校の教員が，交流先の負担を懸念して積極的な関与を控えることとの関連が考えられる。また、【交流学級の状況】や【認識のズレ】も風土の醸成を阻害する可能性がある。特別支援対象児への個別対応の必要量が増加するほど周辺児への対応が質的にも量的にも低下する(深沢・河村,2017)といった指摘を踏まえれば，特別支援学校の児童生徒への配慮や支援の難しさと，交流学級の風土の醸成の難しさとの関連が考えられる。

本研究において【認識のズレ】は，理解不足から生じていることが推察された。大学等において特別支援教育に関する単位取得、特別支援教育に関する研修等の経験を積み、理解や技能を高めた教員（小島ら, 2011)が，交流及び共同学習を取り扱うことで【認識のズレ】の改善につながると考えられる。

（文献）

小島ら.(2011). 通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因.特殊教育学研究, 49(2), 127-134.

細谷一博・白府士孝.(2013). 交流及び共同学習における教師の付き添いが及ぼす知的障害児の発信内容の変化に関する実践的研究. 北海道教育大学紀要. 教育科学編, 64(1), 81-88.

深沢和彦・河村茂雄.(2017). 小学校通常学級における特別支援対象児在籍数と周囲児の学級適応感の検討. 学級経営心理学研究, 6(1), 1-10.

(MIYAHARA Nagisa, NAGAYAMA Kouhei, WAKABAYASHI Kazusa)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-12

聴覚障害児の特殊音節単語書字に関する一考察

—音韻意識課題との関連に焦点を当てて—

○塚本若菜　　大鹿　綾
（東京学芸大学 教職大学院）　（東京学芸大学　特別支援科学講座）

KEY WORDS: 聴覚障害　音韻意識　特殊音節

（目的）

聴児の音韻分析行為と単語書字の関連は，清音・濁音・半濁音を含む単語の書字に分解能力が影響し，特殊音節を含む単語の書字に抹消能力と逆唱能力が強く関係するとされている（深川,2022)。聴覚障害児においても、特殊音節単語の書字に先立って発達する音韻分析行為は分解能力であることが示された（塚本,2025)。特殊音節は音節・拍・文字数の対応が崩れるため（「やきゅう」→1 音節：2 拍：3 文字）習得が遅れるとされており（高橋,2001)，読み書きに遅れが見られる聴覚障害児は特殊音節単語を書くにあたって聴児以上の困難さを示すと考えられる。そこで本研究では，聴覚障害児の特殊音節単語書字における発達的特徴について音韻意識課題の成績との関連に着目しながら考察する。

（方法）

対象：聴覚特別支援学校の幼児・児童（幼稚部 2 年生 13 名，3 年生 16 名，小学部 1 年生 12 名）計 41 名

手続き：(1) 音韻意識課題：絵カードを提示し，分解，抽出，抹消，逆唱の順に行った。検査単語は幼児に身近である 4,5 モーラの清音からなる単語 4 語と，特殊音節を含む 3〜5 モーラの単語 30 語とした。(2) かな単語書字課題：音韻意識課題で使用した検査単語をかな文字で書かせた。(3) 評価：各検査の評価基準に従って結果を点数化した。音韻意識課題はモーラ単位による操作を主な評価基準とした。(4) 倫理的配慮：本研究は東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号：2024-802)。

（結果と考察）

分解課題の実施が困難だった 21 名を除き 20 名を分析対象とした。内訳は幼稚部 2 年生 5 名，3 年生 8 名，小学部 1 年生 7 名である。対象児の学年ごとに検査課題における正答人数の割合を求め，60%以上の対象児が正答した時点を通過基準とした。清音課題と特殊音節課題で共通して実施したなかで最もモーラ数の小さい 4 モーラにおける結果を以下に示す（Fig.1〜5)。

［清音］幼 2 までに分解課題が基準を達成し，小 1 までに抽出課題と書字課題が基準を達成した。幼 2 時点では抽出能力より書字能力の方が高い正答率を示したが，幼 3 から小 1 にかけての時期に抽出能力が書字能力を追い越すように発達した。このことから，書字能力の発達により対象児の音韻と文字を一対一対応させる力が促進されたと考える。

［長音・撥音］抽出，書字課題では，清音と同じあるいは次いで基準を達成した。子どもにとって比較的身近な検査単語が選出できたことがその理由に関係していると考えた。また，渡部（2021）が述べるように，長音や撥音は清音と同様に文字数とモーラ数が一対一対応しているため認識されやすかったと考える。

［促音］分解課題，抽出課題で基準を達成した項目のうち最も発達が遅かった。また，分解課題で幼 2 から幼 3 にかけて，抽出課題で幼 3 から小 1 にかけて成績が急激に向上している。そこで対象児の誤答の内容を確認したところ，分解課題で「お/に/ごっ/こ」のように音節単位で解答している者が多かった。この結果から，音がないにも関わらずそこに一つの音韻が存在していると理解する段階で聴覚障害児は困難さを有しているとわかる。したがって，促音を一つの音韻として数えられるようになれば分解能力や抽出能力が急速に発達し，他の特殊音節に追いつくように音韻操作ができるようになると考えられる。

［拗音・拗長音］常に過分解をしていた対象児の解答を正答にすれば，拗音・拗長音の分解能力は他の特殊音節と同じく幼 2 までに発達している。このことから，モーラでなくとも一貫性をもった単位で分解できるようにしていくことが書字能力の獲得のために大切だと考える。また、分解以降の課題では基準を達成しなかった。音節数やモーラ数，文字数が一対一対応ではないために，拗音・拗長音の音韻分析行為ではモーラ単位で操作をした後に書字行為では文字単位で操作をするなど，状況に応じて都度求められる単位で音韻操作をしなければならない難しさがあることから，全体的な傾向として他の特殊音節よりも獲得が遅れると考える。拗音・拗長音が抽出以降の課題で他の特殊音節よりも獲得が大きく遅れている理由については，検査実施時に過分解を誤答としていたことも影響している可能性がある。この点は，抽出以降の音韻意識課題で過分解の影響を受けたと考えられる解答を正確に測定し今後改めて検討していきたい。

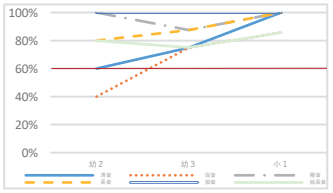


Fig.1 年齢別正答率（分解）

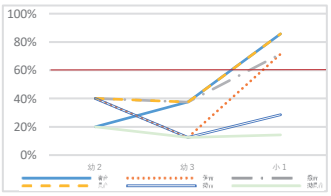


Fig.2 年齢別正答率（抽出）

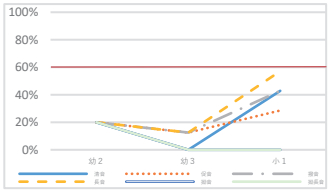


Fig.3 年齢別正答率（抹消）



Fig.4 年齢別正答率（逆唱）

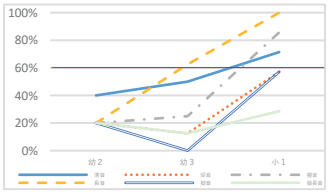


Fig.5 年齢別正答率（書字）

（文献）

・深川美也子（2022）幼稚園年長児の音韻意識と小学 1 年生ひらがな書字成績との関係—幼稚園年長時から小学校 1 年生 7 月・12 月までの縦断的検討を通して—．LD 研究，31（1），2-16.
・高橋登(2001) 8 章 文字の知識と音韻意識. 秦野悦子(編)，『ことばの発達入門』，大修館書店.
・塚本若菜（2025）聴覚障害児の特殊音節における音韻意識の発達とひらがな書字の関連について．コミュニケーション障害学会，ポスター発表

（TSUKAMOTO Wakana，OSHIKA Aya）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-13

聴覚障害児童生徒の社会科公民的分野における教科語彙の習得傾向

－政治・経済的内容における誤答傾向の発達的様相から－

○酒井　清士郎　　林田　真志　　新海　晃
（広島大学大学院 人間社会科学研究科）

KEY WORDS：聴覚障害，社会科，語彙

Ⅰ．目的

従来，聴覚障害教育の現場では，多くの児童生徒が概念を表す学習言語の習得に困難を示すことが指摘されてきた（大西ら，2015；塩崎ら，2014）。とりわけ，社会科公民的分野（以下，公民的分野）に関連して横山ら（1992）は，「現代社会」の学習について，「教科内容の理解にまず語彙力・読解力が必要とされる」と指摘している。一方，現在の社会科教育では「公民としての資質・能力の基礎」（文部科学省，2019）を育成することが目標とされており，多面的・多角的な思考を行うための具体的事項，および抽象的な概念を理解し，活用することが求められている。そこで本研究では，聴覚障害児童生徒を対象として，公民的分野の教科語彙の習得について学年・学部間で検討するとともに，健聴児童生徒との比較を通して，公民的分野における教科語彙の理解傾向について明らかにすることを目的とした。調査結果のうち，本稿では聴覚障害児童生徒の学年段階に伴う教科語彙の習得傾向の推移について報告する。

Ⅱ．方法

１．対象：X 特別支援学校（聴覚障害）小学部 6 年生から高等部 1 年生の単一障害学級に在籍する児童生徒 11 名，ならびに，統制群として，Y 大学附属 Z 小学校・中学校に在籍する健聴児童生徒 292 名。**２．調査期間**：202X 年 11 月～12 月。**３．調査項目**：「公民的分野における教科語彙の習得度を測る課題」（4 肢択一の問題 14 問）を実施した。**４．手続き**：研究協力校に対し，在籍児童生徒が課題で取り扱われている教科語彙が既習であることを確認したうえで課題冊子への解（回）答を求め，各学年の正答数，誤答数の中央値および四分位偏差（以下，*QD*）を算出した。**５．分析方法**：解答した選択肢の番号に基づき，「正答」「音韻または字形的な側面から想定される誤答」，「前後の学習事項と関連させた誤答」「無回答」の 4 群にラベリングをして，全体および学部間の誤答傾向を分析した。**６．倫理的配慮**：調査協力校の校長に対して，調査目的と調査協力の任意性，個人情報の取り扱い，収集データの管理，結果の公表形態について書面で説明した後，書面で同意を得た。なお，調査協力者であった児童生徒に対しても，同様の説明を口頭または文書で行ったのちに調査を行った。**７．利益相反**：開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ．結果

１．正答数の推移：統制群における各学年の正答数を Fig. 1 に，聴覚障害群におけるそれを Fig. 2 に示した。Fig. 1 および Fig. 2 より，中学校 1 年生では統制群（中央値 12.00 個，*QD*=1.00），聴覚障害群（3.50 個，*QD*=0.75）ともに下降傾向を示したが，中学校 3 年生では両群ともに上昇傾向がみられた（統制群：14.00 個，*QD*=0.50；聴覚障害群：8.50 個，*QD*=0.25）。**２．誤答傾向の推移**：音韻または字形に起因する誤答数について，統制群の中央値は全学年とも 0.00 個～1.00 個であった。一方，聴覚障害群では，小学部 6 年生の中央値は 2.00 個（*QD*=0.00）であり，中学部になると 1 年生の中央値が 6.00 個（*QD*=0.25），3 年生の中央値が 4.50 個（*QD*=0.25）と，増加傾向がみられた（Fig. 3）。

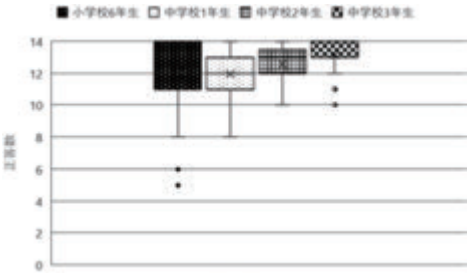


Fig. 1 正答数の学年比較（統制群）（*N*=292）

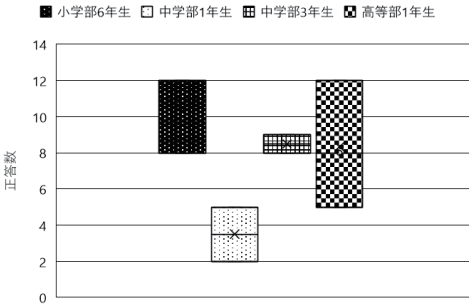


Fig. 2 正答数の学年比較（聴覚障害群）（*N*=11）

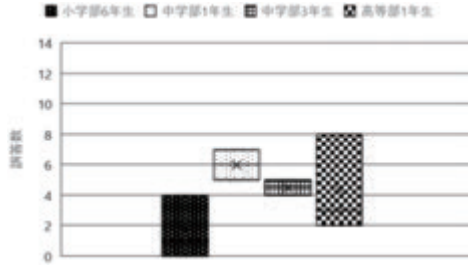


Fig. 3 音韻または字形に起因する誤答数の学年比較（聴覚障害群）（*N*=10）

Ⅳ．考察

両群ともに公民的分野で学習する教科語彙の習得には学年間の多寡がみられた。これは，学年段階によって，公民的分野に関連する教科語彙に触れる機会の差が大きく，いわゆる学習の親近性効果がみられたことが理由として挙げられる。しかし，統制群における課題成績の下降値は，聴覚障害群のそれと比較すると小さかった。つまり，健聴児童生徒は，小学校での学習後も日常生活での学びを通して教科語彙を習得している可能性が考えられた。そのため今後は，日常生活における聴覚情報の制限が教科語彙の習得に及ぼす影響について，児童生徒の背景要因とともにより多面的に考察する研究が求められるであろう。

主要文献

横山知弘・平美穂子・竹村茂（1992）聾学校生徒の社会科アチーブに及ぼす読解力と語彙力の影響（その 2）．筑波大学附属聾学校紀要，14, 75-82.

謝辞

本調査にご協力いただいた，X 特別支援学校，ならびに Y 大学附属 Z 小学校・中学校の先生方，児童生徒の皆様に深く感謝申し上げる。
（SAKAI Seishiro, HAYASHIDA Masashi, SHINKAI Akira）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-14

インクルーシブ教育における難聴特別支援学級生のための セルフアドボカシー教育プログラムの効果

〇新見　美希　　中島　武史
（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）　（兵庫教育大学）
KEY WORDS:聴覚障害　中学校　セルフアドボカシー

Ⅰ　問題と目的

地域に通う難聴児童・生徒がそれぞれの環境で適切な支援を受けるためには、難聴当事者本人にとって必要な配慮を周囲に伝える力、つまりセルフアドボカシーが必須であるとしている（木村ら,2020）。

本研究では、地域の中学校でその学校に 1 名しか在籍していない難聴特別支援学級生同士をオンラインでつなぎ、セルフアドボカシー教育プログラムをすることによって、セルフアドボカシースキル向上と生徒の変容を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ　方法

対象者は、X 県の X 地区の難聴特別支援学級設置中学校のうち、参加の意思があった難聴学級に在籍する生徒 4 名と教員の 4 名である。

実施期間及び実施場所は、20XX 年 7 月～12 月の年 3 回実施し、各校の教室で実施した。参加形態はオンライン（Zoom）を活用した。

手続きは、対象の生徒と教員に事前アンケート調査、セルフアドボカシー教育プログラムの参加、事後アンケート調査と感想を実施した。

セルフアドボカシー教育プログラムの内容は、1 回目は「聞こえにくさを感じる場面について考えよう」、2 回めは「聞こえにくさへの対応について考えよう」、3 回目は成人聴覚障がい当事者の講演である。

アンケート調査の質問項目は、Self-Advocacy Competencies for Students Who are Deaf or Hard of Hearing（Luckner, J. L., & Becker, S. J., 2013）、きこえについての質問紙 2002（鈴木ら,2002）等を参考に、12 項目で、「できる」（5 点）から「できない」（1 点）までの 5 件法での回答を求めた。

なお、対象生徒と保護者や対象職員に対して目的等と個人が特定されないように倫理的配慮を厳守することを書面に明記した。所属長に対しても趣旨を説明し、了承を得ている。本研究において開示すべき利益相反はない。

Ⅲ　結果と考察

本稿では、生徒のアンケート調査の部分の結果を報告する。

生徒の結果は、事前アンケート調査と事後アンケート調査を比較して、28 点上がる結果となった。Fig. 1 に示す。

質問項目は、「①難聴の種類」「②補聴機器の利点と欠点」「③オージオグラムの見方」「④裸耳の聴力」「⑤補聴閾値」「⑥福祉生徒の知識」「⑦補聴器・人工内耳の不具合の報告」「⑧補聴機器の各部分の名称」「⑨補聴器・人工内耳の管理」「⑩さまざまなコミュニケーション方法の知識」「⑪コミュニケーション支援手段の活用」「⑫話が聞き取れなかったときの策略」である。

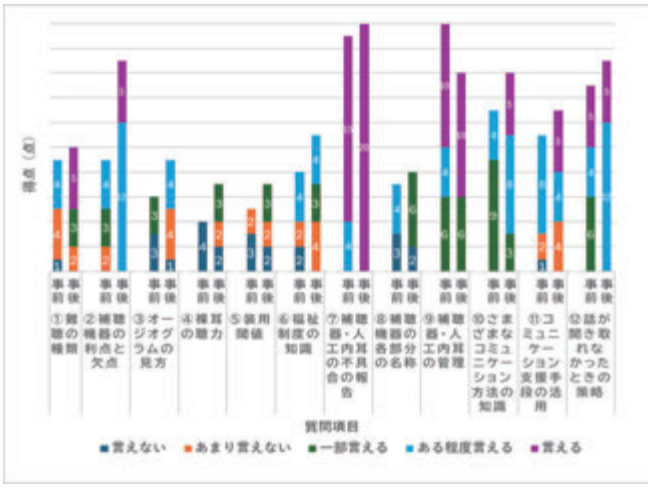


Fig.1　アンケート調査の結果（生徒）

「②補聴機器の利点と欠点」の得点が一番顕著で、事前アンケート調査では 9 点であったが、事後アンケート調査には 17 点と得点が 8 点上がった。これはセルフアドボカシー教育プログラムの中で、聞こえにくい時の各場面や対処法を共有することによって、装用している補聴機器について知り、得点が上がったと考えられる。

「⑩さまざまなコミュニケーション方法の知識」の得点は事前が 13 点から事後では 16 点に、得点が 3 点上がり、「⑪コミュニケーション支援手段の活用」が 11 点から 13 点に、「⑫話が聞き取れなかったときの策略」も 15 点から 17 点に、得点がそれぞれ 2 点上がった。これはセルフアドボカシー教育プログラムの中で、それぞれの生徒が普段の学校生活でしていることの話し合いから、コミュニケーション手段となり、「紙に書いてもらう」の筆談、「手で合図みたいなことをしたりする」のジェスチャー等が話題に上ったからだと考えられる。

したがって、セルフアドボカシー教育プログラムの実施により、セルフアドボカシースキル向上と生徒の変容が見られたことから、セルフアドボカシー教育プログラムの効果があったと言える。

文献

木村淳子・藤吉昭江・井手朱里・西村美紀・光吉佳奈・福島邦博（2020）学童期聴覚障害児におけるセルフアドボカシーの評価と検証. 耳鼻 66, 222-227.

Luckner, J. L., & Becker, S. J. (2013) Fostering Skills in Self-Advocacy: A Key to Access in School and Beyond, Odyssey, *New Directions in Deaf Education*, 14, 34-38.

鈴木恵子・原由紀・岡本牧人（2002）難聴者による聴覚障害の自己評価―「きこえについての質問紙」の解析―. Audiology Japan, 45, 704-715.

（NIIMI Miki, NAKASHIMA Takeshi）

聴覚障害児の英単語習得における音節数の差異が与える影響に関する検討

-1 音節非語と 2 音節非語を用いた比較を通して-

〇小林汰門　　濵田豊彦
（東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科）　（東京学芸大学教育実践創成講座）

KEY WORDS:聴覚障害、英単語学習、音節

【問題と目的】

英単語学習における音節認識能力が習得に影響を及ぼすことは先行研究にてすでに示されているが、聴覚情報に制限のある聴覚障害児にとって、英単語の音節を理解することがどのような影響を及ぼすのかは検討の余地がある。本研究は、聴覚障害児の英単語習得において音節数の差異がどのように働くかを検討することを目的とする。

【方法】

1）対　象：聴覚特別支援学校中学部および高等部に在籍する 80 名（平均聴力レベル：88dB、S.D.：24.92)。本調査への参加が自由意志であること、個人情報保護および研究成果の公開の際の匿名性について文書及び口頭で説明し、同意を得た者のみ、調査を実施した。

2）問　題：短時間提示される英単語を捉え記述させる英単語短期記憶課題（小林ら,2023）を実施した（以下、英単語課題)。問題は 1 音節非語 4 問、2 音節非語 4 問の計 8 問で構成された。Dollaghan & Campbell（1998）にて用いられた English Nonword Repetition Task を参考にしたため、すべて非単語で構成された。また、ひらがなをローマ字に直させるローマ字課題も実施し、アルファベットの識字およびローマ字の理解力を測った。

さらに、提示順に数字を回答させる順唱課題、提示と逆に数字を回答させる逆唱課題、モニターに映る黒丸の場所と順番を回答させる黒丸課題の 3 つの記憶課題も実施した。

3）手続き：英単語課題における 1 音節非語と 2 音節非語の成績を用いて、Ward 法によるクラスター分析を実施した。それによって分類された群ごとの記憶課題の成績を比較し、聴覚障害児の英単語習得における音節数の差異が与える影響について検討した。

【結果及び考察】

英単語課題の平均点は、1 音節非語で 3.2/4 点、2 音節非語で 0.9/4 点となった。

上記成績を用いたクラスター分析の結果、対象が 4 つの群に分類された（A 群：7 人、B 群：34 人、C 群：23 人、D 群：16 人)。それぞれの平均聴力レベルは、A 群が 78dB、B 群が 92dB、C 群が 82dB、D 群が 87dB となった。それぞれの群における 1 音節非語と 2 音節非語の成績以下に示す（Table.1)。

Table.1 群ごとの英単語課題の成績

	1 音節非語	2 音節非語
A（ 7 人、78dB)	0.9 点	0 点
B（34 人、92dB)	2.9 点	0.5 点
C（23 人、82dB)	3.9 点	0.3 点
D（16 人、87dB)	3.8 点	2.9 点

さらに、それぞれの群におけるローマ字課題および各記憶課題の結果を Table.2 にまとめた。

Table.2 群ごとの各課題成績

	ローマ字課題（10点）	順唱課題（25点）	逆唱課題（25点）	黒丸課題（21点）
A（78dB)	5.7点	16.0点	12.1点	13.7点
B（92dB)	7.0点	15.7点	14.7点	14.5点
C（82dB)	6.7点	16.9点	14.9点	15.2点
D（87dB)	8.1点	18.8点	17.1点	16.1点

その結果、他の 3 群に比べて 2 音節非語の英単語課題の成績が最も高かった D 群は、すべての課題で最も成績が高かった。一方、ほとんどの課題で成績が最も低かったのは A 群であった。

各課題成績について、先行研究において、ローマ字知識が英単語習得に影響を及ぼすことがすでに示されているが（松浦,2005; 山田ら,1988)、課題の平均点を見た時、今回の英単語課題の成績とローマ字課題の成績からはそれを示す結果とはいえなかった。しかし、A 群と B 群に着目すると、2 音節非語の成績には差がほとんどないが（A 群：0 点、B 群：0.5 点)、1 音節非語の成績において、A 群が 0.9 点、B 群が 2.9 点と差が生じた。ここでローマ字課題の成績に着目した時、A 群で 5.7 点、B 群で 7.0 点となっており、アルファベットの識字およびローマ字の理解が一定の水準に達していないとアルファベットの文字列を英単語として捉えることができなくなるのではないかと考えた。

また、C 群と D 群に着目した。C 群と D 群は英単語課題における 1 音節非語の成績が 3.8 点と 3.9 点となり、ほとんど差がなかった。2 群での決定的な差は 2 音節非語の成績であり、C 群が 0.3 点、D 群が 2.9 点となっている。ここで各記憶課題の成績を比較すると、順唱課題で、C 群が 16.9 点、D 群が 18.8 点、逆唱課題で C 群が 14.9 点、D 群が 17.1 点となった。これは頭の中で文字列をどれだけスムーズに再生できるかどうかが、英単語を記憶として保存および再生する力に関わってくると考察した。

今後の展望としてはまず、対象の数を増やしたうえでクラスター分析による分類をした後、多変量解析等を用いて課題成績を分析していくことでより詳細に検討を重ねることができると考えている。さらに、音節数の差異に限らず、対象に英単語の音節による分解等もさせ、その結果を用いて英単語力等との関連を見ていく必要がある。

【文献】

・Dollaghan & Campbell（1998) Journal of Speech,Language and Hearing Research,41(5),1136-1146.
・小林・濵田・吉田（2023）東京学芸大学紀要, 74, 459-466.
・松浦（2005）日本教科教育学会誌, 28, 81-89.
・山田・柳瀬・松浦（1988）障害者教育・福祉学研究, 12, 57-67.

(KOBAYASHI Tamon, HAMADA Toyohiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-16

文字による情報保障支援の特徴に関する研究

—パソコン文字通訳と音声認識による字幕の比較を通して—

〇吉田未来　　白澤麻弓
（筑波技術大学情報技術科学研究科アクセシビリティ専攻）　（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

KEY WORDS: 聴覚障害学生支援　パソコン文字通訳　音声認識

Ⅰ．問題の所在と目的

近年、音声認識技術の進展により、従来のパソコン文字通訳（以下、PC 文字通訳）やノートテイクなどの人の手による情報保障支援手段に加えて、音声認識による字幕（以下、音声認識字幕）が広く普及している。これにより、授業や講演などで容易にリアルタイム字幕を提供できる可能性も出てきた反面、文字化された情報の正確性や読みやすさ、理解のしやすさには課題が残ることが示唆されている（松﨑ら，2008）。一方、PC 文字通訳は内容を理解した上で表現を調整するため、読みやすさや正確性において一定の強みを持つが、通訳者の養成やスキル維持が難しく、支援体制の確保が長期的な課題とされている。今後、聴覚障害学生が自らのニーズに応じて適切な情報保障手段を選択できるようになるためにも、各手法の特徴を明らかにしていくことが重要である。

そこで本研究では、大学の授業に近い環境で撮影された動画を用いて PC 文字通訳と音声認識字幕を作成し、それぞれの手法の特徴と課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

1）使用映像の選定： 動画配信サービスに一般公開されている講義動画（3 分間）を題材として使用した。内容はスライド資料に基づく専門的な話題で、大学の授業に近い環境で収録されたものであった。

2）PC 文字通訳と音声認識字幕の撮影： PC 文字通訳（①熟達者/②実務初級者）および音声認識字幕（③辞書登録・修正なし/④辞書登録・修正あり）の計 4 種類の字幕を作成した。PC 文字通訳は、経験の異なる 2 組の入力者が captiOnline を用いて作成し、音声認識字幕は、UD トークを使用して、④の条件では修正経験者が誤認識の修正を行った。

PC 文字通訳者には、各個人の文字通訳技術を評価するものではなく、情報保障手段ごとの特徴を明らかにすることが目的であると説明し、調査協力について文書で同意を得た。

3）トランスクリプトの作成と量的データの算出： 作成した 4 種類の字幕についてトランスクリプトを作成し、文節ごとに区切った上で「同等」「置換」「挿入」「脱落」の 4 カテゴリーに分類した。加えて「完全一致」「同等置換」「同義置換」「明確化」「判断困難」「情報の減少」「意味のずれ」「句読点の変更」などの 14 の下位カテゴリーに分類して出現回数を集計した。

Ⅲ．結果

1）全体的傾向

音声認識字幕では「同等」の割合が約 66%（修正あり 65.96%、修正なし 65.83%）と最も高く、「置換」は約 6%、「挿入」は 1～2%、「脱落」は約 26～27%となった。一方、PC 文字通訳では「同等」の割合が約 24～26%（熟達者 25.96%、実務初級者 24.37%）と低く、「置換」が約 25～29%、「脱落」が約 41～49%と高い傾向が見られた。

2）下位項目による分析

「置換」の内容を分析した結果、「同等置換」の出現回数が音声認識字幕（修正あり・修正なし）では 7 件・6 件と少なく、PC 文字通訳（熟達者・実務経験者）では、64 件・47 件と 7 割前後を占めていた。「同等置換」は、軽微な表現の置換はあるが、原文とほぼ同じ内容を伝えるものである。ここから、音声認識字幕が話者の発話をそのまま文字に変換する性質を持つのに対して、PC 文字通訳では、意味を補足・調整する意図的な表現変更が多く行われていることが示唆された。

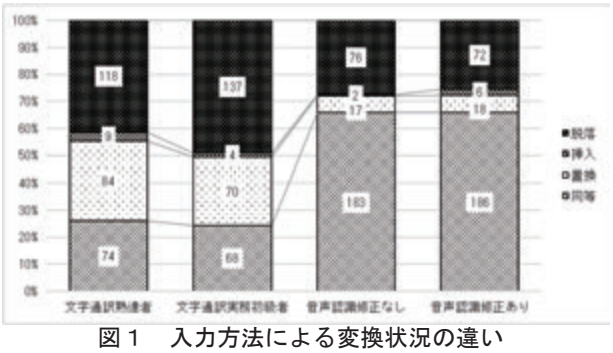


図１　入力方法による変換状況の違い

さらに「意味のずれ」については、音声認識字幕の場合、誤認識や接続詞の誤りによって意味内容が変わってしまうものが多く確認された（例：正「第二次意見」→誤「第 2 事件」）。一方、PC 文字通訳では、特に実務初級者において文を端的に要約して伝えた結果、意味が変わってしまうケースが見られた（例：「…関わるテーマとなってきます」→「テーマです」）。逆に熟達者の PC 文字通訳では、意味のずれを伴う置換が少なくなる傾向が確認された。

このことから、音声認識字幕は自動処理による誤りが、PC 文字通訳は通訳者の解釈や入力スキルにより意味の変化が、それぞれ発生する傾向が示された。

表１　「置換」における下位項目の出現状況

	PC 文字通訳		音声認識字幕	
	熟達者	実務初級者	修正なし	修正あり
同等置換	64	47	6	7
同義置換	6	7	1	2
明確化	2	2	0	0
判断困難	4	2	0	0
情報の減少	2	3	0	0
意味のずれ	1	5	8	5
句読点の変更	5	4	2	4

Ⅳ．考察

本研究の結果、音声認識字幕と PC 文字通訳には明確な特徴の違いがあることが分かった。音声認識字幕は原文の再現性が高く「同等」の出現率が高いが、誤認識による「意味のずれ」や「脱落」も一定数見られた。一方、PC 文字通訳は「置換」や「脱落」の割合が高く、話者の意図や文脈を踏まえた表現調整が多いことが特徴的であった。特に熟達者による PC 文字通訳では、意味のずれが少ない傾向が見られ、スキルによる訳出の質の差が示唆された。

今後は、多様なニーズを踏まえ、聴覚障害者・聴者の評価を通じてこれらの有効性と特徴を明確化し、状況に応じた適切な情報保障手段の選択や、支援者および大学・機関における効果的な活用方法を提案していきたい。

Ⅴ．文献

松﨑 丈,藤島 省太 (2008) 聴覚障害学生支援における音声認識を活用した通訳システムの構築：利用者の観点に基づいた字幕呈示の検討．宮城教育大学紀要，43,191-203.

（YOSHIDA Miku, SHIRASAWA Mayumi）

ろう重複障害のある児童生徒の卒業後の進路を見据えた学校と関係諸機関との連携の在り方についての検討

○鈴木隆宏　（宮城教育大学教職大学院）
菅井裕行　（宮城教育大学大学院教育学研究科）

進路指導　就労支援　生涯発達

（はじめに）

本研究は，ろう重複障害のある児童生徒の卒業後の進路を見据え，学校と関係諸機関の連携の在り方を検討し，より効果的な支援体制の構築に寄与するものである．

（方法）

本研究では，聴覚特別支援学校の高等部の重複学級生徒 1 名を対象として授業観察を行った．指導及び生徒と教員との関わり，生徒の高等部卒業後の生活に向けた授業や関係機関との繋がりについて教員からの見聞を筆記で記録し，工夫点を抽出してまとめた．また，ろう重複障害のある生徒の卒業後の進路に関連する情報収集として，県内及び県外の施設を訪問してインタビューを含めて情報収集を行った．

本調査への参加は自由意志で拒否による不利益は無いこと，個人情報保護について説明し，同意を得ている．なお，本研究は，研究及び研究発表に際して対象機関から許可を得て掲載している．

(結果)

1.1. 教育の基本方針

学校では，生徒が社会で適応できる力を育成することが重視されていた．「できることを増やす」ことだけでなく，卒業後の生活や就労を見据え，授業担当者は以下の力の習得を目指している．

・意思表示の力（自分の希望や要望を適切に伝える）
・指示理解と従う力（作業指示を理解し，継続する）
・感情のコントロール力（衝動的な行動を減らし，適切な表現を使う）
・環境への適応力（新しい場所や活動に慣れる力）

1.2. 指導の実際と具体的な工夫

（1）職業的スキルの指導

生徒の特性に応じた工夫がなされていた．①長時間の作業が難しい生徒に対して，短時間で完結できる作業を用意し，成功体験を積ませるよう配慮されていた．②作業の継続が難しい生徒に対して，生徒の好きなことや集中できること(タブレット端末でのスライドづくりや検索機能等)を授業にする工夫がなされていた．このように，職業的スキルの指導では，生徒の成功体験を積み重ねること，作業意欲を引き出し，それの維持・継続を重視しながら指導が行われていた．

（2）コミュニケーションと適応力の指導

生徒が社会の中で円滑にコミュニケーションを取り，環境の変化に適応できる力を身につけることを重視して指導が行われていた．他者から依頼される経験を増やすことが大切であると述べた教員は，頼まれることや役割を果たす経験を積む機会を設け，自己有用感や作業へのモチベーションに繋がる指導を考えていた．具体的には，販売する品を作るために，毎時間の作業項目を立て，完成に向けて授業担当者からの依頼を生徒が実行するという作業の流れを作っていた．

（3）卒業後の生活の安定を目指した進路指導

生徒の作業能力を評価するだけではなく，卒業後の生活の安定を目指した進路選択が行われていた．作業が得意であっても，環境に適応できなければ長期的な就労は難しくなる．そのため，生徒が落ち着いて過ごせる環境かどうかが重要な判断基準となっていた．また，進路先を選定する際は，保護者と生徒の意向も重要である一方で，生徒が新しい環境で安定した生活を送ることができるか，基本的な職場のルールを守れるかといった点が重視されていた．このように，卒業後の生活全体を見据え，安心して働き続けられる環境を整えることを目指し，個々の特性に応じた進路選択を支援していた．

(課題と今後の展望)

2.1. 学校での学習・進路指導における課題

まず，指導方針が全体として統一されていない点が挙げられる．一部教員は「できることを増やす」ことに重点を置く一方で，他の教員は「環境適応力」を重視する傾向があるというように，教員ごとに重点が異なっている．

また，教員は「卒業後にどのような力が求められているか知りたい」と考えているものの，進路先等との情報共有が十分とは言えないため，教員が生徒の実態に応じて試行錯誤しながら行っているのが現状である．生徒の実態を踏まえながら「安定して過ごす力」や「新しいことに挑戦する力」を伸ばす形での指導が行われているものの，学校では適応できていた生徒が，卒業後に新しい環境に馴染めなくなるという可能性が考えられる．進路先等で求められる力と学校における指導の重点を協議していくことが求められる．進路先での支援を見据えた教育を行うためには，学校と関係機関との情報共有をより強化し，統一した指導方針のもとで卒業後を見据えた支援の在り方を検討することが必要であると考える．

2.2. 関係機関との連携における課題

学校と卒業後の生活の施設といった機関同士が繋がり合うネットワークはできているものの，生徒一人ひとりの“個別的なニーズ”の考えが結びついていない現状がある．福祉は個別に即した具体的な情報を得たいが，学校は卒業後に関して各施設に任せていることや個人情報は出せないという状況があり，どのように連携を取るかが課題となる．

また，ろう重複障害のある生徒の進路が知的障害や精神障害を対象とした施設も含まれるため，学校の個人情報管理もあり，ろう重複障害者を把握しきれない現状や，それによって，施設でコミュニケーションが取れずに困難を抱えたまま生活するという二次的な問題が生じている状況がある．

さらに，利用者の高齢化や当事者家族の高齢化があり，介護施設等のろう重複障害の次なるライフステージの整備が追いつかず，卒業後のコミュニケーションを重視した居場所づくりや利用の受け入れができていない状況があるなかで，生涯の発達を踏まえた卒後の暮らしを構想していく必要がある (甲斐ら(2021))．

2.3. 今後の展望

進路指導と教育の連携強化，福祉・医療機関との連携体制に関する実状把握と分析を行う．卒業後の進路先で求められる力を明確化し，学校にどのように反映できるかを検討する．

ろう重複障害者が働く就労支援機関や福祉機関等に訪問し，インタビューを実施する．インタビューでは，学校に求められる役割や関係諸機関との具体的な連携を把握する．得られた調査結果をもとに，学校と関係諸機関の双方が求める支援や連携のポイントを整理することで，“個別的なニーズ”を考えた教育現場に活かせる具体的な示唆を導き出す．また，進路指導部と授業担当者との情報共有の現状を調査し，学校教育の中で福祉・就労支援の視点を活かす方途を考察する．

（SUZUKI Takahiro, SUGAI Hiroyuki）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-18

聴覚障害教員の就労に関する予備的調査

～他障害種の特別支援学校への就労に焦点を当てて～

〇高村　智宏　　大鹿　綾
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEY WORDS：聴覚障害　障害のある教員　情報保障

Ⅰ.目的

聴覚障害教員の人数は、2015 年度には 448 名だったものが、2024 年度には 506 名と増加傾向にある（全国聴覚障害教職員協議会,2015-2024）。文科省においても障害のある人が教師等として活躍することを推進していることからも、今後聴覚障害教員の数は増加する見込みである(文科省,2018)。その一方で聴覚特別支援学校の設置数は公立・私立を含め 106 校と、通常の学校の設置数と比較して少数である。多くの場合、聴覚障害のある教員は聴覚特別支援学校に勤める(全国聴覚障害教職員協議会,2024)が、近年は異動等により他障害種の特別支援学校(以下、他障害種校)に勤めるケースも増加している。通常の学校で勤務している聴覚障害教員の就労環境や合理的配慮の実際については研究が行われてきているが、他障害種校で勤務している聴覚障害教員の実際については明らかにされていない。そこで本研究では他障害種校で勤務している、または勤務経験のある聴覚障害のある教員に対して調査を行うため、先行研究を基にインタビュー項目を作成・実施し、予備的資料を収集することを目的とする。

Ⅱ.方法

研究 1.google scholar、J-stage、CiNii から「聴覚障害/教員/就労」で検索。検索時期は 2015 年~2025 年とした。

研究 2.2025 年 5 月に、インタビューによる調査を実施した。調査対象者は聴覚に障害のある教員で、聴覚障害以外の障害種に勤めている者 2 名であった。対象者の属性を Table1 に示す。本調査への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得た。

Table1.調査対象者

ID	性別	コミュニケーション手段	勤務校の障害種	教員経験年数（内、他障害種校経験年数）	主な情報保障の受け方
A	男性	口話・手話併用	知的障害	12 年(12 年)	FM マイク・UD トーク
B	女性	口話・手話併用	知的障害	3 年(3 年)	YYProbe(文字起こしアプリ)

Ⅲ.結果と考察

(研究 1)

日本における聴覚障害教員の就労に関する文献 7 件を検討対象とした。他障害種校で勤務している聴覚障害教員を対象に入れた文献はごくわずかであり、聴覚特別支援学校または通常の学校で勤務する聴覚障害教員を対象としたものがほとんどであった。聴覚障害における就労の際の「参加制約」として、Ⅰ聴覚障害による教職業務における情報の制約、Ⅱ職場での同僚による障害の理解などの配慮、Ⅲ児童生徒との関係、Ⅳ保護者との意思疎通など関係形成、Ⅴ障害による不安・懸念などで構成され、特にⅢとⅤについては、通常校での聴児を対象とする教員や中等度難聴の教員で、制約に困難が生じやすいことが示されている(奥沢ら,2022)。さらにⅢについて、他障害種の児童生徒とコミュニケーションを取る場合は障害理解の面で困難が生じるのではないかと推測されていた。また、聴覚障害教員の就労には、周囲との円滑なコミュニケーションに基づいた人間関係の形成が重要であり、障害に関する啓発や、学校内での情報支援と関係形成支援の体制化が必要であると述べられている(奥沢ら,2017)。

以上を踏まえ、他障害種校で勤務する聴覚障害教員について、①情報保障、②同僚との関係、③児童生徒との関係④保護者との関係、⑤障害に起因する課題について重点的に研究 2 で調査を行うこととした。

(研究 2)

インタビュー調査によって得られた映像データから逐語録を作成し、分析の資料とした。本研究では主に【情報保障】、【聴覚障害教員が他障害種で勤務することの有用性】、【キャリア経験を得る機会について】の 3 つのカテゴリーから結果をまとめ、考察する。

【情報保障】教職員同士のコミュニケーションにおいては、会議や事務連絡等、仕事に関わる場での情報保障については、FM マイクや文字起こしアプリの活用により、100%に近いレベルでの情報保障が行われていることが語られた。今回調査対象となった 2 名とも主に聴覚活用でのコミュニケーションを行っていることも上記の結果に関係していると考えられる。また、知的障害特別支援学校では、教員 2 人体制で授業を行うケースが多いため、児童とのやりとりの際も、ペアとなる教員に要約してもらう等の補助的な支援も受けていることが語られた。その一方で、教員同士の雑談場面では必ずしも十分な支援は受けられていないということが語られた。その原因として、「わざわざマイクをつけてもらうのも申し訳ない」という遠慮の気持ちや、「相手に気を使わせてしまうくらいなら、雑談には初めから参加しないほうがいい」といった諦めの気持ちが語られた。聴覚障害教員は雑談に参加できない現状があることが示唆された。

【聴覚障害教員が他障害種校で勤務することの有用性】他障害種校での勤務を行う上で活かされたこととして、A 先生からは「聴覚障害を併せ有する知的障害児の指導では、手話が活かされた」と語られた。また、B 先生からは「児童の異変(体調不良等)に気付くのは、他の教員より早い自信がある」と語られた。聴者の教員と比して手話を使うことや目を使うことが、聴覚障害教員自身の強みとなっているといえよう。

【キャリア経験を得る機会について】校務分掌の所属について、A 先生からは「学年主任のようなみんなをまとめるような仕事は(他の先生の例を含めても)任されない印象がある」と語られた。また、B 先生からは、「私の校務分掌はないようなもの。やることがない。」といった語りもあった。このことから、聴覚障害に起因するキャリア形成阻害の可能性も示唆された。

Ⅳ.今後の課題・展望

今回、調査の対象者は知的障害特別支援学校に勤める教員であった。そのため、知的障害以外の障害種で勤務する教員についても調査を行うとともに、現在聴覚特別支援学校に勤める聴覚障害教員に対しても、他障害種校で勤務することに対しての意識などを調査していきたい。

Ⅴ.文献

・文科省(2018)障害のある人が教師等として活躍することを推進する・全国聴覚障害教職員協議会(2015-2024)現勢調査報告・奥沢忍ら(2017),聴覚障害のある教員の就労の実態と心理社会的影響および関連する要因の検討,AudiologyJapan 60,72～82.・奥沢忍ら(2022)聴覚障害のある教員の生活機能と参加制約に関する検討.AudiologyJapan 65,185～193.

(TAKAMURA Chihiro, OSHIKA Aya)

聴覚障害児の連濁・音便の獲得に関する一考察

○増田健人　　濵田豊彦
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 聴覚障害児, 言語獲得, 音韻変化

（目的）
聴児の言語獲得は無意図的なものである。複合語における連濁や音便の使用もその一例である。聴覚障害児童は、聴覚入力に制限があるため連濁等の音韻変化についてもそのルールの獲得に困難を示すのではないかと考える。
連濁・音便の獲得について、平均聴力レベル、補聴閾値との関連から困難さがみられるかを調べる。また、言語活動に関するアンケートと獲得の関連をみることを目的とする。
（方法）
1,対象
聴覚特別支援学校に通う小学部 3～6 年生(計 43 名)。1，2 年生は書字能力が十分でないと判断し対象外とした。本研究に関する説明を行い、保護者の同意を得た児童のみを対象とした。全体の平均聴力レベルは 90.4dBHL(SD＝18.2)、補聴閾値は 40.2dBSPL(SD＝11.2)であった。
2.調査方法
・ワークシート課題
連濁・音便の自作の課題を対象児童に実施した。各学年教室で一斉に行った。連濁は、単純な連濁、並列の関係、外来語の 3 パターンに分けた。使用したものは**「くつばこ・どくがえる・おおとかげ・のみくい・すききらい・みずぶそく・かみこっぷ・きょうだいげんか」**である。音便は、促音便、撥音便、その他の計 8 題を出題した。その後、言語活動に関するアンケートを行った。項目は、国語の授業は好きか、文章を書くことは好きか、読書は好きか、読書は一日どれくらいするかであり、4 件法での回答に設定した。
(結果)
連濁課題の平均正答率は 65.5%(SD＝1.6)、音便課題の平均正答率は 89.8%(SD＝1.7)だった。連濁課題正答率と音便課題正答率でピアソンの積率相関係数を算出したところ、ほとんど相関は見られなかった(r=0.25)。特に連濁の正答率が低い児童でも、音便正答率が 100%である者がいた。このことは同じ言語ルールの獲得でも連濁と音便では聴力への依存度が異なることを示唆した。そこで各々聴力との相関を調べた。
(1) 連濁課題
平均聴力レベル(人工内耳（以下 CI）装用児含む)と課題正答率との相関を出した(図１)ところ、非常に弱い負の相関(r=－0.31, p<0.01)がみられた。また、平均聴力レベル(CI 装用児除く)と課題正答率の相関出したところ、非常に弱い負の相関(r=－0.32, p<0.01)がみられた。相関はみられたものの全体的にばらつきのある結果であった。CI 装用児に関してみると、正答率に個人差がみられた。
補聴閾値(CI 装用児含む)と正答率の相関（図３）をみると、ほとんど相関はみられなかった(r=-0.14)。補聴閾値(CI 装用装用児除く)と正答率にもほとんど相関はみられなかった(r=－0.26, p<0.01)。50dB 以上の児童において、正答率 80%を超えるものはいなかった。相関の結果をみると、聴力との関係は積極的には言えず、聴力とは関係なく正答率 80%以上を抽出すると読書量と関係しそうであった。正答率の高い（正答率 80%以上）児童は、7 人中 6 人が読書をすることに対して「どちらかといえば好き」「好き」に回答していた。
(2) 音便
平均聴力レベル(CI 装用児含む)と課題正答率との関係について検討をした。両者の相関を算出した(図２)ところ、有意な相関は見られなかった(r=-0.27, p>0.05)。平均聴力レベル(CI 装用児除く)と課題正答率との相関を算出したところ弱い負の相関がみられたが、統計上の有意性はなかった(r=－0.35, p>0.05)。100 dB近辺で正答率のばらつきがみられ、正答率 50%をきる者がいた。平均聴力レベル約 100 dB以下であることが自然に獲得できる臨界点である可能性が示された。また、CI 装用児についてみると、正答率 80%をきるものがおらず、高い正答率を示していた。
補聴閾値(CI 装用児含む)と正答率の相関（図４）をみると、中程度の負の相関(r=-0.51, p<0.01)がみられた。補聴閾値(CI 装用児除く)と正答率にも中程度の負の相関(r=－0.52 p<0.01)がみられた。CI 装用児は、全員正答率が 85%以上であり、高い正答率であった。60dB 近辺で正答率の低下が大きく、平均正答率を超える者がいなかった。聴力閾値では 60dB が一つの指標になるのではないかと考える。

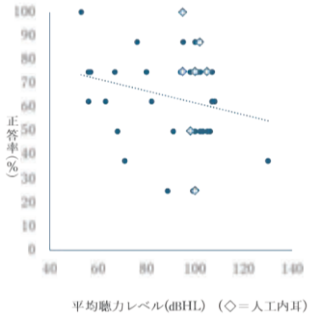


図 1. dBHL と連濁課題正答率の相関

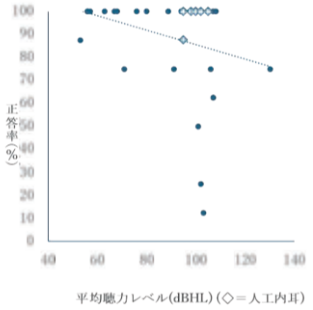


図 2. dBHL と音便課題正答率の相関

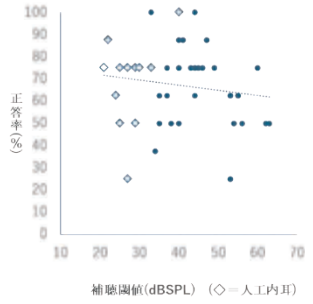


図 3. dBSPL と連濁課題正答率の相関

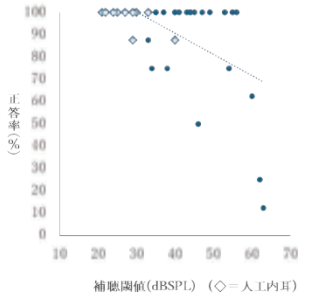


図 4. dBSPL と音便課題正答率の相関

（考察）
連濁よりも音便のほうが聴力による獲得の影響が少ない結果がみられる。学校における文法指導や作文指導などにおいて音便の指導が行われていることや読書量との関連があることから、比較的難聴が重い子でも高い正答率であったと考察する。一方で、連濁は意図して指導する場面がなく、聴覚活用を通じての言語経験が直接関与している可能性が比較的高いことが示唆される。
（文献）
文部科学省(2020)聴覚障害教育の手引き　言語に関する指導の充実を目指して

(MASUDA Kento, HAMADA Toyohiko)

人工内耳装用児支援のための 外部専門家・教員・家族の連携に関する検討

――当事者の家族の視点から――

〇紺野莉沙　　熊井正之
（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 人工内耳　連携　家族の視点

〔目的〕

聴覚特別支援学校に通う人工内耳装用児への支援のために、耳鼻咽喉科医、言語聴覚士をはじめとする医療従事者（以下, 外部専門家）、教員、家族で３者連携を図ることが求められる（日本耳鼻咽喉科頭頸部外科学会, 2023）。しかし、人工内耳装用の選択に関わる術前と言語獲得のための指導が中心となる術後の３者連携が検討されていない。

そこで本研究では、当事者の家族の視点に着目し、術前・術後における３者連携の実態と要望を明らかにすることを第一の目的とする。さらに、実態、要望から考えられる今後の３者連携の課題を検討することを第二の目的とする。

〔方法〕

対象者：聴覚特別支援学校の乳幼児教育相談、幼稚部あるいは小学部に通った経験のある人工内耳装用児の母親 5 名。**手続き**：20XX 年 7 月に対象者の希望を確認して対面あるいは LINE（トーク）での個別の半構造化面接を実施。対面では許可を得てビデオカメラとボイスレコーダーを使用。**フェイスシート**：「人工内耳装用児の性別」「術前後の乳幼児教育相談、幼稚部、小学部の通学経験」「対象者の名前、続柄、連絡先」**質問項目**：「術前・術後の３者連携の有無と状況」「家族が望む術前・術後の３者連携の形態」**分析**：佐藤(2008)の質的データ分析法を参考。1) 定性的コードを割り振るオープン・コーディングを実施。2) 逐語録全体の文脈から定性的コードが割り振られた文書セグメントを切り出し、焦点的コードを選択的に割り振る焦点的コーディングを実施。3) 単一の焦点的コードをもとに、あるいは類似する複数の焦点的コードをまとめたカテゴリーを生成。なお、定性的コードと文書セグメントの間、複数のコード同士、文書セグメント同士、カテゴリー同士を比較して検討。**倫理的配慮**：調査の目的と内容、任意性と撤回の自由、個人情報保護を書面で説明し、Google フォームで同意を取得。

〔結果と考察〕

1. ３者連携の実態と要望

分析の結果、24 個の〈定性的コード〉、6 個の《焦点的コード》を抽出し、3 個の【カテゴリー】が生成された。

（1）【間接的な３者連携】：《家族を通じた情報共有》という１個の焦点的コードからなる実態のカテゴリーである。

《家族を通じた情報共有》：術前に〈手術に向けて家族から外部専門家と教員の各々に必要な情報を共有〉が、術後に〈手術の結果と聞こえの状況を家族から教員に共有〉〈聴覚特別支援学校での活動内容をまとめた文書・資料を外部専門家に共有〉〈外部専門家から文字で共有された教員と家族へのコメント〉〈文書・資料で医療機関でのリハビリテーションの課題を教員に共有〉〈「聴覚特別支援学校用」「家庭用」と共有された聴力検査の結果に関する文書・資料〉〈家族が回した交換日記〉が確認され、術前後ともに家族が窓口として情報を共有していたと考えられる。

（2）【３者連携の不確実な有用性と効果】：《３者連携に対する意識の欠如》《人工内耳に対する価値観の齟齬》《時間的制約》という 3 個の焦点的コードからなる実態のカテゴリーである。

《３者連携に対する意識の欠如》：術前に〈３者となると連携がなかった記憶〉〈連携皆無という感覚〉〈必要に応じて自分から話すこと〉〈互いに知っているため連携の必要はなし〉〈連携を望んでいなかったことを記憶〉〈どのような連携が可能であったのか不明〉〈連携がなくても今に至るので必要なし〉が、術後に〈３者連携という形はなかったという感想〉〈必要に応じて自分から話すこと〉〈３者連携が必要であったことが初耳〉〈連携の希望はなし〉が確認され、術前後ともに直接的な３者連携を図っていなかったと考えられる。また、〈連携皆無という感覚〉を語った対象者については、術後に間接的な３者連携があったことが確認されたが、術前は直接的にも間接的にも３者連携を図っていなかったことが推察される。以上のことから、術前・術後における３者連携の内容と方法を具体化し、外部専門家、教員、家族が連携の重要性を認識することが必要であると考えられる。

《人工内耳に対する価値観の齟齬》：術前に〈人工内耳を否定的に捉えている教員から反対されるかもしれないので連携の必要はなし〉が確認された。人工内耳装用児支援のための３者連携を図るうえで、人工内耳の利点と限界を理解していることを前提に連携相手と価値観を共有することが重要であると推察される。

《時間的制約》：術前に〈時間がなかったため連携の希望はなし〉〈３者で集まることの難しさを推測〉が確認され、外部専門家、教員、家族の各々の時間確保と３者での時間調整の困難さが連携を阻害する可能性が示唆された。

（3）【直接的な３者連携の必要性】：《３者で集まる機会》《外部専門家、教員からの情報共有》という 2 個の焦点的コードからなる要望のカテゴリーである。

《３者で集まる機会》：術前に〈難しいと思うが、術前に３者で集まる機会を要望〉が、術後に〈難しいと思うが、術後に３者で集まる機会を要望〉が確認され、３者それぞれの都合に応じた連携を構築する必要があると考えられた。

《外部専門家、教員からの情報共有》：術後に〈外部専門家と教員が互いに直接、人工内耳装用児一人ひとりの聞こえや様子に関する情報を共有することを要望〉が確認された。実際に人工内耳装用児への指導を行っている外部専門家と教員が直接、情報共有することが求められると考えられる。

2. 実態、要望から考えられる今後の３者連携の課題

共通理解の形成：《３者連携に対する意識の欠如》《人工内耳に対する価値観の齟齬》での定性的コードから、術前・術後における３者連携の内容と方法、人工内耳に対する価値観を共有することが課題となると考えられた。

ICT 活用の検討：《時間的制約》《３者で集まる機会》《外部専門家、教員からの情報共有》での定性的コードから、時間的制約を考慮しながら直接的な３者連携を実現するためには、遠隔会議システムを検討することが課題となると考えられた。

なお、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(KONNO Risa, KUMAI Masayuki)

音声認識による文字併用の効果及び時間的な差異による影響

－聴者及び聴覚障害者の傾向に関する検討－

○江橋佳音　　小渕千絵
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY　WORDS：音声認識　聴覚障害　情報処理

【目的】

近年，高等教育機関に在籍している聴覚障害学生の数は増加傾向にあり，聴覚障害学生への主な情報保障としてパソコン要約筆記や音声認識ソフトの使用が挙げられる。しかし，「視線移動による疲労」や「誤変換・誤認識による読みづらさ」，「音声と字幕のタイムラグ」などそれぞれ利用上の困難さが報告されている(有海, 2013)。聴覚障害学生ではきいて理解することに注力が必要である。このため聴覚障害学生への情報保障場面では，授業者の話を聞きながら字幕を見るというマルチタスク下の状況となり，字幕のタイムラグ及び正確性などへの注意により，複合的な情報処理の負荷が生じると考えられる(Picou, & Ricketts, 2014)。しかしながら，情報保障場面での認知的負荷については十分なエビデンスが報告されていない。本研究では，聴覚障害者への情報保障を仮定した場面を設定し，複数情報処理場面における字幕タイムラグの影響について，認知及び心理的な影響について検討する。

【方法】

1. 対象者：成人の聴者5名(平均年齢26.6±3.9歳)及び聴覚障害者1名(年齢24)を対象とした。聴覚障害者は先天性の中等度難聴であった。全ての対象者に研究の趣旨について口頭および書面にて説明し同意を得た。なお本研究は，筑波大学研究倫理委員会の承諾(課題番号：筑2025 - 49A号)を得て実施した。2. 刺激：①聴覚課題文は，通常発話で約3分(約500字程度)の文章で内容の難度が同程度となるものをChatGPTにより3つ作成した。この課題文を「日本語 音声読み上げソフト 音読さん」により音声ファイルに変換した。②PC画面上に提示する字幕は，①の課題文を単語ごとに提示するが，1課題文中に単語が不一致となる単語を10個設定した。このような字幕を，①の課題文と同時呈示の0秒条件，1秒後，2秒後の遅延条件の3条件で呈示した。3. 手続き：課題は，①字幕エラー検出課題：聴覚課題文をききながら，PC画面上の字幕で異なる単語(不一致単語)を見つけた際に挙手をする，②内容理解課題：各条件の課題が終わるごとに，聴覚課題文に関する内容の確認問題を5問呈示し，○×による正誤の回答を求める，この2つを実施した。全ての課題の実施後，③主観的評価として，条件ごとに「労力(1:全く労力を不要～10:かなりの労力必要)」，「ストレス(1:全くストレス無～10:かなりのストレス有)」，「タイムラグの気になり度(1:全く気にならない～10:かなり気になる)」，「内容理解度(1:全く理解不可～10:かなり理解可)」への回答を求め，内省を求めた。①の字幕エラー検出課題では3条件の実施順は対象者間でカウンターバランスを取った。③4. 分析：①字幕エラー検出課題では，対象者ごとに不一致単語の検出率を，②内容理解課題では，正しく回答できた正答率を算出した。③主観的評価では「労力」，「ストレス」，「タイムラグの気になり度」，「内容理解度」の各回答をまとめた。

【結果】

1. 字幕エラー検出課題(図 1)：字幕エラー検出率は 0 秒，1 秒後条件では約 100%と誤りは少なく，2 秒後条件で約 80%と誤りがみられた。この傾向は対象者間で同様であった。

2. 内容理解課題(図 2)：0 秒条件では聴者 100.0±0.0%に対し聴覚障害者は 80.0%，1 秒後条件は 64.0±8.9%，40.0%と差が見られた。2 秒後条件では同傾向を示した。

3. 主観的評価：主観的評価において、聴者は「労力」「ストレス」「タイムラグの気になり度」のいずれの項目でも、0 秒条件と比べて 1 秒後，2 秒後条件でより高い評価を示した。聴覚障害者は，「ストレス」の項目では 0 秒条件と比べて 2 秒後条件で高い評価を示し，「内容理解度」では，0 秒条件と比べて 2 秒後条件でより低い評価を示した。

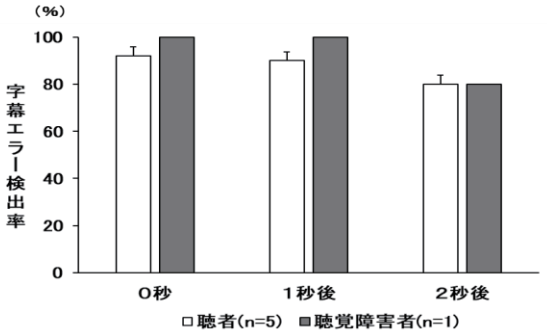


図1　字幕エラー検出率

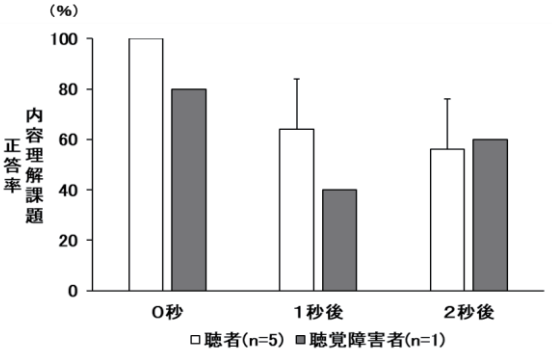


図2　内容理解課題正答率

【考察】

字幕エラー検出課題では，聴者及び中等度聴覚障害者共に80%以上の高い成績を示したが，内容理解課題では音声と字幕のタイムラグが生じることで成績が低下した。さらに，2 秒以上のタイムラグが生じることでストレスが増加し，内容理解のしやすさが低下した。対象者からは「音声を一生懸命聞こうとすると，タイムラグのある字幕を見る余裕がなくなり，内容を理解することが難しい」という内省が得られた。このことから，音声をきくことと同時に何かしらの作業を実施する状況では，複合的な情報処理を必要とすることが明らかであった。他の認知作業に使用できる資源が限られ，作業成績が低下し，タイムラグによる内容的なずれが心的負荷の増加につながったと考えられる(Gagne et al., 2017; 有海, 2013)。今回は明確な対象者間の差は少なかったが，今後はさらに多くの対象者に実施し，聴覚障害者にとっての最適な情報保障の形態を明らかにしたい。

(EBASHI Kanon, OBUCHI Chie)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-22

学齢期の難聴児における援助要請行動の分析

－保護者の回答傾向についての検討－

○大島美絵 [1) 2)]　村田彩奈 [1)]　江橋佳音 [1)]　小渕千絵 [3)]
筑波大学大学院人間総合科学学術院 [1)]　栃木県立聾学校 [2)]　筑波大学人間系 [3)]

KEY WORDS: 難聴児　援助要請行動　保護者

1. 目的

自らの力では問題解決が困難な際に、必要に応じて他者への援助を求めるという対処方略の一つに、援助要請行動（help-seeking behavior）がある。難聴児者は、社会生活上の課題として、困難な場面を避ける、曖昧な状態で過ごしてしまう等があげられている。難聴児者が早期に適切な援助要請行動を獲得することは、将来直面しうる様々な困難への対処方略や社会生活上の適応能力を広げることに繋がると思われる。一方、難聴児を育てる聴者の保護者は、未知の事柄への対処により多くの不安を抱え、それに伴い保護的な養育態度を示す場合もあり、保護者の要因が難聴児者の援助要請行動に影響を与える可能性もある。

本研究では、難聴児の援助要請行動の実態について検討するうえで、まずは保護者の回答傾向を分析し今後の調査について検討する。

2. 方法

2-1.対象　重複する障害のない難聴児 3 名（8 歳～10 歳）の保護者を対象とした。全例、先天性の両側難聴（中等度～重度）であり、医療機関において適切に調整された補聴器ないし人工内耳装用を装用している。

2-2. 方法

藤原ら（2016）が作成した児童用援助要請行動尺度を質問紙として使用した。この尺度は、小学生用学校ストレッサー尺度及び、学校心理学において提唱されている 4 つの援助サービスを参考に、①対人関係、②学習、③心理、④健康、⑤叱責の 5 つの領域に関する 12 項目から成り立っている。領域と質問例を表 1 に示した。各質問において「お子さんが、どのくらい他の人に相談するか」について、「いつもする」、「ときどきする」、「ほとんどしない」、「絶対しない」のうち、当てはまるものに○を付けるよう求めた。さらに、半構造化面接にて、相談する場合の相手や子どもの援助要請行動の様子を聞き、内容を記録した。

なお、本調査については、保護者に研究の趣旨を説明し、書面にて同意を得た上で実施した。結果は個人が特定されないよう全体として処理した。

表 1　児童用援助要請行動尺度の領域と質問例

領　域	質問例
学習	勉強がわからなくて困ったとき
心理	自分が人からきらわれていないか、気になったとき
対人関係	友だちとけんかをしたとき
叱責	怒られて、イライラしたとき
健康	体の調子が悪いとき

2-3.　分析

質問紙の各項目を 4～1 点（いつもする：4 点～絶対しない：1 点）で点数化し、援助要請尺度得点とし、質問項目ごとに比較した。

3. 結果

質問ごとの援助要請尺度得点の平均は、『学習』が高かった。一方で、『心理』、『対人関係』、『叱責』は、ほとんど相談しない（2 点）が多かった。「誰に相談するか」では、両親の他、担任教師、学童の職員という回答が見られた。子どもの援助要請行動の様子でみられた内容は、表 2 にまとめた。

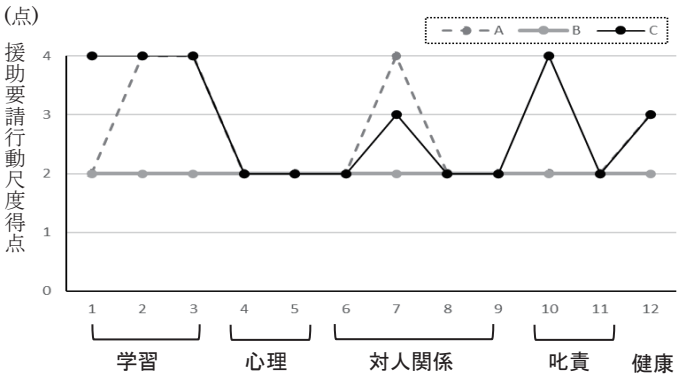


図 1　質問紙の結果（保護者）

表 2　子どもの援助要請の様子

・本人は、困っているはずで、困ったら相談するように言ってあるが、ほとんど相談してくれない ・学習面については、相談してくる ・自分で説明できずに、飲み込んだり、イライラしたままになっていたりする ・母が、気付いて声をかけている

4. 考察

今回の検討では、学習にかかわること以外は、ほとんど相談しない傾向が見られた。この要因として、2 点考えられた。1 点目は、年齢である。藤原ら（2016）は、高学年であるほど、困ったときに他者に援助を求める行動が身についている可能性もあると報告しているが、今回の対象児は年齢が低いため、援助要請が難しいことが考えられた。2 点目は、言語的援助要請の困難さである。難聴幼児では、困っていることを伝える、要求する場面では、言語的要請を行うことが多いものの、状況の説明が加わると難しくなる傾向が見られている。また、難聴幼児は、言語的要請が難しいために表情等で訴えるような非言語的要請になりやすいという側面と、保護者が難聴幼児の様子をよく観察しているため非言語的要請にも気付いているという両方の側面があると推測された。このため学齢期の難聴児の援助要請行動においても、同様の傾向があると考えられた。

今回は、学齢期の難聴児の保護者に子どもの援助要請行動についての質問紙を実施し、その回答傾向を分析したが、学習場面で行う援助要請行動は可能であっても、その他の場面ではなぜ使用しにくいのかについては十分な結論が見いだせなかった。今後は、質問項目を見直し、さらに対象児を増やし、改めて検討していきたい。

5.文献

・藤原健志・村上達也他 2016. 児童用援助要請尺度の作成 教育相談研究 53, 1-12

(OSHIMA Mie, MUARATA Ayana, EBASHI Kanon, OBUCHI Chie)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-23

聴覚特別支援学校幼稚部の個別指導に関する研究

手指メディアに関する文献調査を通じて

〇及川澄志　　西永堅
（星槎大学大学院）　（星槎大学大学院）

KEY WORDS: 聴覚障害幼児　手指メディア　個別指導

（問題）

現在の公立聴覚特別支援学校においては、手話言語法制定推進事業や難聴児の早期支援に向けた施策に伴い、人工内耳の普及に伴う聴覚活用の促進や日本手話による教育ニーズの高まりなど、多様な教育ニーズに対応できるような聴覚障害教育が求められている。また、ろう重複障害児や医療的ケア児の増加を背景に、子ども一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うために行事活動や集団指導、自立活動などを計画的・効果的に進める必要がある。そのためにはまず、聴覚障害の早期発見・早期療育の推進にあたり、乳幼児期からの教育的支援が重要である。

幼稚部の自立活動及び個別指導において、波多野ら(2013)の調査では、手話をコミュニケーション手段とする幼児を含め、ほぼ全ての幼児に対して発音指導が実施されている。一方、ろう重複障害児の特性に応じた個別指導は、菅井ら(2022)が指摘するように、口話法の枠外に位置づけられ、十分な研究的蓄積がみられない。さらに、日本手話による教育ニーズのある幼児は、音声日本語を介さずに指文字や文字を通じて音韻を獲得することが多いが(木島　2014)、手話や指文字を含めた視覚的言語を援用した個別指導の蓄積が不足している。

（目的）

本研究の目的は、障害の種類や状態が複雑かつ多様化している聴覚特別支援学校幼稚部における個別指導の実態を明らかにし、従来の個別指導プログラムにおける課題や不足点を整理することである。

（方法）

関連する先行研究を対象に文献調査を行った。文献の収集には主に「Google Scholar」を使用し、「個別指導」「言語指導」「手話」「指文字」などのキーワードを組み合わせて検索を行った。加えて、各論文を手がかりに関連資料を追跡し、要点を分類・整理した。

(結果と考察)

(1)手指メディアの使用状況と発達段階

手話や指文字、キューサイン、身振り手振りといった手指メディアのうち、全国の国公立聴覚特別支援学校幼稚部の個別指導におけるコミュニケーション手段では、手話と指文字が比較的使用率が高いことが報告されている(井口ら 2018)。その手話と指文字の言語発達に関して、幼児期後期の発達段階に焦点を当て、先行研究をもとに整理した(表1)。

表1　幼児期後期の手指メディアの言語発達(著者作成)

媒体	引用文献	内容
手話	鳥越(2006)	・3歳ごろまでに一致の語形変化を獲得する。 ・3歳でまず受動的動詞のみが出現し、6歳以降になって能動的・受動的動詞が出現するようになる。
	武居(1999)	・3歳で類辞の理解が始まり、6歳時でかなり複雑な類辞の使用範囲を拡大し始める。 ・3歳前後から、空間内に対象物を登録し、以降その地点を指さしたり、動詞を一致させるといったような指さしの使用が見られ、3歳半になると、現前しない対象物も空間に登録されるようになる。 ・4歳半で成人聾者が使用する指さしの機能をほとんど獲得する。
	明晴学園(n.d.)	・3歳までに500、4歳までに1500、5歳までに2500の語彙を持つようになる。 ・3～4歳で物の大きさや形などをCLを使用する。 ・4～5歳で手の形や手のひらの向き、位置、動き、顔の表情の５つのパラメータや数の一致を使用する。
指文字	井口(2021)	・3歳前後に指文字の模倣をし始め、4歳中頃に単語単位で表出することが可能である。 ・清音の１字読みは、年少時期の後半に読字数が増加し、年中時期におおむね完成する。
	近藤(2010)	・3歳前半はまだ手形の認識ができず、上手な模倣ができないが、3歳後半から4歳前半にかけては手の精緻な運動発達や空間認知の発達に伴い、一文字ずつの模倣なら可能になる。 ・4歳半ごろから指文字を単語単位で表出できるようになる。

(2)手話や指文字を活用した言語指導

手話や指文字を活用した日本語指導に関する文献としては、木島(2014)や中森(2007)、及川(2020)などの教育実践事例が報告されている。これらの言語指導がより効果的に行われるためには、手話や指文字の言語的側面を理解し、運用する力の育成も重要である。小田（1993）は、手話で考える経験を大切にしたり、手話の表現力を高める活動をしたりすることは、結果的に日本語という言語のもつ構造や機能に対する理解を深めることにつながるものであると述べており、日本語習得の補助手段として手指メディアを活用する場合であっても、その手指メディア自体の言語力の獲得・習得が前提とされるべきである。

(3)課題と展望

しかし、手話そのものによる言語力や指文字を含めたコミュニケーション能力の向上をねらいとした教育実践研究の蓄積は、依然として十分とは言い難いのが現状である。さらに、先行研究の中には、アメリカ手話(ASL)を対象としたものが含まれており、日本手話における言語発達と完全には一致しない可能性があるという課題もある。

今後は、日本の手指メディアにおける発達段階を踏まえたアセスメントに基づく具体的な教育実践の蓄積が求められる。

付記：本研究は文献調査研究のため、記すべき倫理配慮はない。

（主要文献）

波多野雄一・谷本忠明(2013)聴覚障害特別支援学校（聾学校）で取り扱われる特徴的な自立活動の内容に関する調査-手話使用の広がりを背景とした発音発語・指導に関する 2002 年調査結果,特別支援教育実践センター研究紀要,11,56.

(OIKAWA Kiyoshi, NISHINAGA Ken)

聴覚障害児教育の専門性に関わる「暗黙知」を次世代につなげるためのナレッジマネジメント研究

～乳幼児期における個別の言語指導の実践より～

○山本 明子　　井坂 行男　　湯浅 哲也
（大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科）（大阪教育大学）　（大阪教育大学）

KEY WORDS: 暗黙知　ナレッジマネジメント　専門性の維持・継承

（目的）

聴覚特別支援学校にとって「言語指導」は大きな指導の柱である。指導内容を引き継ぐために各校が独自に事例集を作成したり教材を保管したりしているが、専門性の維持・継承は容易ではなく、全国的に大きな課題となっている。特に乳幼児期の個別指導は、教員と対象親子との指導場面となるため、他の教員と場を共有できず、ベテラン教員の持つ言語化されていないスキルなどの「暗黙知」を共有することが難しい。そこで、ナレッジマネジメントの視点を取り入れ、聴覚特別支援学校の乳幼児期の言語指導場面に関わる「暗黙知」について分析すること、「暗黙知」を含めた専門性を組織で共有する効果的な方法を探ることを研究の目的とする。

（方法）

１．対象教員

筆頭著者の勤務校 A 県立 B 聴覚特別支援学校の早期教育部および幼稚部教員の中から、個別指導の経験年数が５年未満の４名の教員に研究協力依頼をした。本研究は大阪教育大学教職大学院倫理審査の承認を受け、それを遵守して進めた。

２．研究の方法

① インタビュー調査

４名の対象教員に、言語指導について半構造化インタビュー調査を実施する。プレインタビューは介入開始前の８月に実施、ポストインタビューは翌年３月に実施し、介入前後の対象教員の意識の変容等を分析する。

② 個別指導の実践より暗黙知を分析する

・対象教員４名に、個別指導の言語指導場面（1回30～40分）を週１回程度録画してもらう。
・対象教員が録画した指導場面を筆頭著者が視聴し、事例集や教材だけでは伝わらない「暗黙知」はどの点であるのかを検討する。
・対象教員と筆頭著者が、個別に事後検討会を月１回程度実施し、実践を振り返って難しかった事や気づきを話し合う。指導スキルや専門性に関わる「暗黙知」について情報提供をおこない、次の指導時に意識することを確認する。
・上記を繰り返し、対象教員の変化を観察するとともに「暗黙知」を組織で共有する方法について考察する。

（結果と考察）

① インタビュー調査

日頃の困り感を中心に半構造化インタビュー調査を実施し、M-GTA 分析を著者らでおこなった。プレインタビューでは 16 の概念が生成された。その中の主なものは「他教員の個別指導を見る機会の少なさ」「専門性の捉えにくさ」「研修内容を個別指導に活かす難しさ」「自身の専門性への不安視」であった。ポストインタビューでは 11 の概念が生成され、「教員間コミュニケーションの増加」「自身の課題への気づき」「やりがい・自信の向上」など、プレインタビューから変化した点が見られた。

② 個別指導の実践より暗黙知を分析する

対象教員４名の指導の中で「口声模倣の誘いかけが少ない」「子どもからの予想外の反応に対応できず、すぐに答えを提示することが多い」「子どもの言動に合わせすぎてしまい、活動のねらいにせまれない」などの様子が共通して見られた。そこで事後検討会時にこれらの課題について話し合い、次の指導ではどのように指導を展開していけばよいのかについてアドバイスをおこなった。さらに「対象教員同士で指導実践を見合う場の設定」「専門家からの助言」が必要だと感じ、グループでのレクチャーを企画した。レクチャーでは、共同研究者の大学教員に専門家の立場からアドバイスや助言をいただいた。このレクチャーでお互いの指導実践を共有したことが刺激となり、教員間のコミュニケーションが活発になり、日常的に指導に関する雑談が増加した。

（結論）

個別の言語指導場面において「暗黙知」を含めた知識やスキルを教員間で共有し、専門性を維持・継承していくためのナレッジマネジメントモデルを検討した（Fig.1）。「第１フェーズ」では、ベテラン教員や研究部、学部主事などの介入なしでは、経験の浅い教員は、ナレッジマネジメントのサイクルが回っていかない状況であった。そこで、ナレッジマネジメントを円滑に回すためにファシリテーターの役割が重要となったため、筆頭著者が担った。また、ファシリテーターを支える役割および専門的知識の補完として、外部専門家の役割を担う大学教員との連携は大変有効であった。外部専門家による介入は、知識の提供だけではなく、エンカレッジや同僚間でナレッジマネジメントサイクルを回す「第２フェーズ」に引き上げる役割があった。

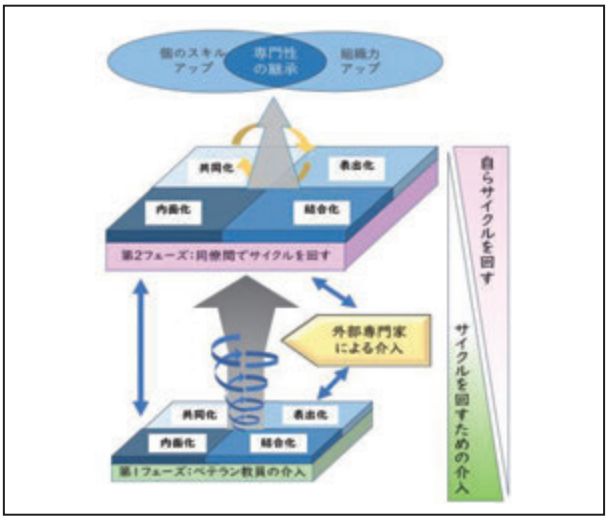


Fig.1 教育現場型ナレッジマネジメントモデル

暗黙知や形式知の共有による成果がすぐに目に見える形で表れるものではないため、企業で実践されてきたナレッジマネジメントが、特別支援教育の場ではどのように活用でき、どの部分は独自の工夫が必要となるのか、さらなる検討が必要である。本研究は今後も継続して進め、さらに詳細な分析を目指す。

(YAMAMOTO Akiko, ISAKA Yukio, YUASA Tetsuya)

聴覚障害児における
日本語と英語の発話明瞭性の関連について

佐々木愛海　　濱田豊彦
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 聴覚障害、英語教育、発話明瞭度

（目的）

学習指導要領の改訂により聴覚特別支援学校でも小学部から教科としての外国語（英語）が導入され、学校現場ではルビ振り教材はじめ、様々な工夫が行われてはいるものの個々に応じた指導法の確立には至っておらず、なかでも音声や音韻の指導に苦慮されていることが多い。

新生児聴覚スクリーニングや人工内耳の普及等で補聴環境が向上していることもあり、カタカナ英語の一斉指導ではなく、英語の原音で学習を行うことが有効である児童生徒もいるのではないだろうか。そこで本研究では、聴覚障害児の日本語・英語の発話明瞭度を測定し、日本語の発話明瞭度から期待できる英語の発話の明瞭さの目安を示すことを目的とする。

（方法）

聴覚特別支援学校に通う小学部 6 年生、高等部 1・2・3 年生の計 19 名を対象とした。

日本語は 67-S 語表の 20 単音節と文章（『おおきなかぶ』の一部）の発話を材料とした。聴者の大学生 3 名で録音した聴覚障害児の発話を評価した。英語は小学 5 年用教科書（NEW HORIZON）から抽出した一音節単語（15 語）と会話文の発話を材料とした。英語を母語とする 3 名（聴者）で録音した発話を評価した。

日本語単音節と英語一音節単語の明瞭度は聴取した通りに書き取らせ正答得点を出し､評価者 3 名の平均点を単音節･一音節発話明瞭度とした。文章音読･会話文音読の明瞭度は、音読の明瞭さの印象を 7 段階で評価させ、評価者 3 名の平均点を文章・会話文音読明瞭度とした。

（結果）

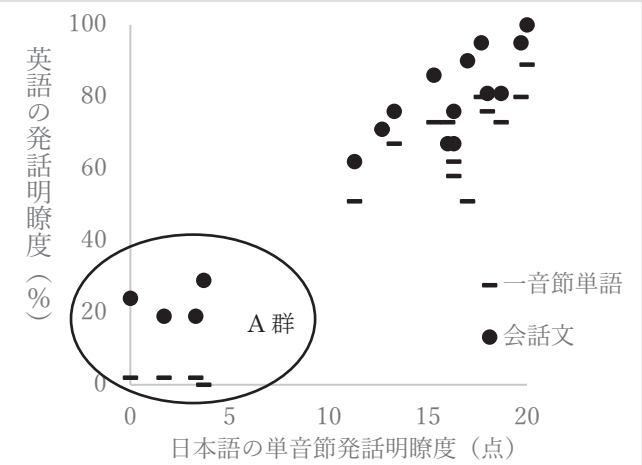


図 1 単音節発話明瞭度と一音節単語･会話文音読明瞭度

図 1 は、日本語の単音節発話明瞭度と英語の一音節単語・会話文音読明瞭度の関係をまとめたものである。英語の各発話明瞭度は満点が異なるため、この図では得点率に換算している。成績の低い A 群の 4 名に共通していたのは、聴力レベルが約 90dBHL 以上･補聴閾値が 40dBSPL 以上または補聴器等を装用していない・全員がコミュニケーションモードを聞かれて一番初めに手話を挙げていたことの 3 つであった。

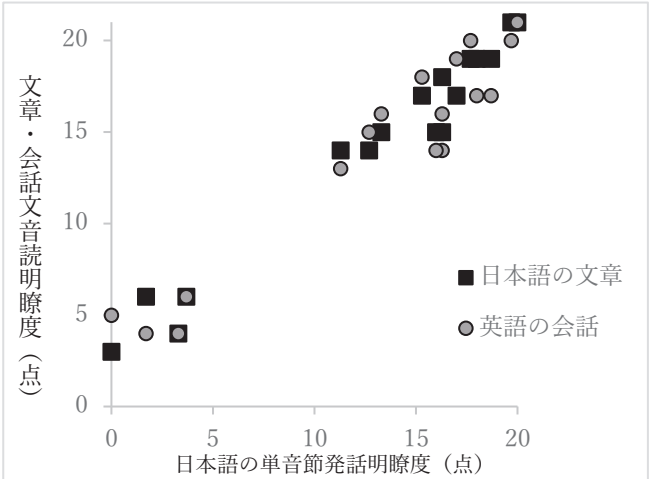


図 2 単音節発話明瞭度と文章・会話文の明瞭度

日本語の単音節発話明瞭度と、日本語の文章・英語の会話文音読明瞭度の関係を図 2 にまとめた。事前の予想では、生活言語である日本語と異なり学習言語に近い英語の会話文音読明瞭度は、日本語の文章音読明瞭度よりも低い結果を示すと考えていた。しかし調査をしてみると、両者にはほとんど差は見られず、日本語よりも英語の方が高い結果を示す者も少なくなかった。

表 1 聴力、各発話明瞭度の相関係数

		日本語		英語	
		単音節	文章	一音節単語	会話文
聴力レベル(dBHL)		r=－0.51	r=－0.50	r=－0.39	r=－0.50
補聴閾値(dBSPL)		r=－0.33	r=－0.35	r=－0.35	r=－0.29
日本語	単音節		r=0.98	r=0.95	r=0.96
	文章	r=0.98		r=0.95	r=0.97
英語	一音節単語	r=0.95	r=0.95		r=0.94
	会話文	r=0.96	r=0.97	r=0.94	

日英の発話明瞭度の間にはどの組み合わせをとってもかなり強い正の相関を示した（表 1）。

（考察）

英語の会話文では明瞭性を評価したことで、日本語よりも高い値を示す結果となった。評価法に関しては今後改善したいと考える。

日本語の単音節発話明瞭度が得点率 20%（5 点）未満の児童生徒は極端に日本語の文章音読、英語の一音節単語・会話文音読の明瞭度が低くなることから、明瞭性にこだわらず英語の読み書きにつながるための単語の構造を考慮した指導を重視する必要があると考える。逆に日本語の単音節発話明瞭度が 85%（17 点）以上の児童生徒は、英語の一音節単語明瞭度・会話文音読明瞭度ともに概ね 80%を超えており、いずれも聴力レベルが 70dBHL 未満または人工内耳装用者で日常的に音声でコミュニケーションを取っている者であった。英語の音声コミュニケーションの可能性について個々の状況に応じて今後も検討を深める必要がある。

(Manami Sasaki, Toyohiko Hamada)

絵本読み聞かせにおける聴覚障害幼児と教員の相互作用

—同一クラスにおけるねらいの異なる絵本読み聞かせ—

○榎戸里佳　　左藤敦子
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学）

KEY WORDS:　絵本の読み聞かせ　活動のねらい　相互作用

Ⅰ．目的

特別支援学校（聴覚障害）幼稚部では、言語活動の１つとして、幼児との相互作用を基盤とした絵本読み聞かせが実施されていることが示されている(陳ら, 2013)。また、相互作用のある絵本読み聞かせは幼児の語彙力やイマージェントリテラシーを伸ばす可能性があると考えられている（Trussel et al. 2017;Reynolds et al. 2020)。本研究では、同一クラスにおいて実施された読み聞かせ活動の事例における聴覚障害幼児と教員の音声行動に着目し、活動のねらいによる相互作用の特徴について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

対象　聴覚口話法を基本とする特別支援学校（聴覚障害）幼稚部の５歳児クラスの聴覚障害幼児４名(うちCI装用１名)とクラスの担当教員１名(聴覚障害教育経験年数10年以上)を研究対象とした。

活動場面　①『もりのおばけ（福音館書店)』、②『おじさんのかさ（講談社)』、の読み聞かせ活動場面を対象とした。いづれの活動においても、〈導入〉〈本文〉〈読後〉を分析の対象とした。

手続き　教員が担当クラスの聴覚障害幼児に対して絵本読み聞かせを実施している場面をiPad Pro にて撮影した。活動時間は『もりのおばけ』15分、『おじさんのかさ』17分半であった。実施時期は20XY年９月であった。

分析の観点　活動のVTRをもとに、トランスクリプトを作成した。松本(1997)を参考に教員と幼児の相互作用の分析を行った。

絵本の地の文の言い換えは、①『もりのおばけ』が3.5%、②『おじさんのかさ』が48.2%であった。教員への聞き取りと絵本表現の言い換えの割合から、①を絵本の世界観重視(以下、世界観重視の読み聞かせ)、②を幼児との相互作用重視(以下、相互作用重視の読み聞かせ)、として分析を行った。

倫理的配慮　筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した(筑 2022-210A 号)。開示すべき利益相反関係事項はない。

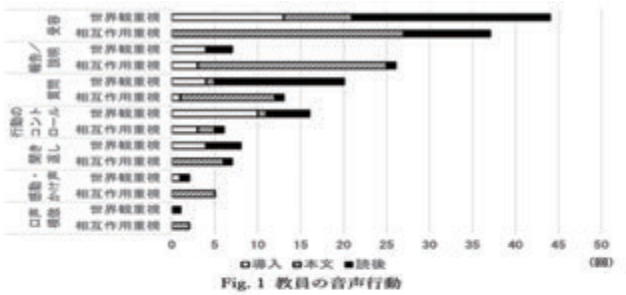


Fig. 1 教員の音声行動

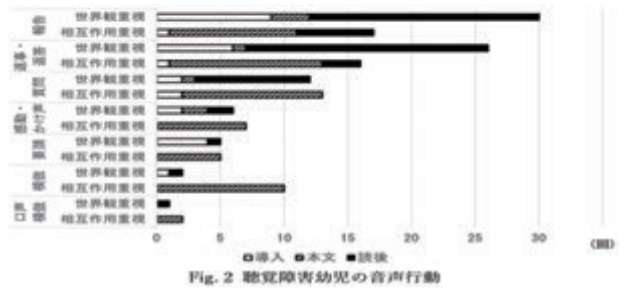


Fig. 2 聴覚障害幼児の音声行動

Ⅲ．主な結果

Fig.1 に教員の音声行動の頻度を、Fig.2 に聴覚障害幼児4名の音声行動の頻度を示した。

世界観重視の読み聞かせ　教員の音声行動は、どの場面においても聴覚障害幼児の発話にする「受容」が多かった。聴覚障害幼児の音声行動も〈本文〉では頻度が低く、相互作用のある場面は限られていたが、〈導入〉〈読後〉に音声行動の頻度が多かった。

相互作用重視の読み聞かせ　教員の音声行動においては〈本文〉で「受容」「報告/説明」が多く、「質問」「聞き返し」も確認された。「質問」には、主人公の行動の理由、聴覚障害幼児の疑問や生活経験と結びつける内容が含まれた。

聴覚障害幼児の音声行動は、〈本文〉で「返答・返事」「質問」「模倣」「報告」が多かった。ことばの意味や絵本の展開に関わる質問やリズム感のあるセリフの模倣、自分の考えの報告、他児の発話に対する応答など、自発的な発話がみられた。

Ⅳ．考察

本研究でとりあげた２事例の読み聞かせ活動から、教員のねらいに応じて教員および聴覚障害幼児の相互作用の場面に違いがみられた。相互作用重視の読み聞かせでは、読み聞かせ中に教員と聴覚障害幼児双方から積極的な働きかけが行われていた。絵本の内容に対する自発的な気づきや疑問、教員からの質問に応じた聴覚障害幼児自身の考えを共有する場面がみられた。教員からの働きかけ、子どもの興味関心や自由な想像の受容により、聴覚障害幼児からの働きかけも促進されたと考えられる。これらは、Trussel et al. (2017)やReynolds et al. (2020)で指摘されているように、絵本読み聞かせ活動を通してことばの理解や表出につながる相互作用が生まれていたといえる。

世界観重視の読み聞かせでは、読み聞かせ中の教員からの働きかけの頻度は低く、聴覚障害幼児が絵本に集中できる環境を整えるために、教員との相互作用の場面は限定的となったことが示唆された。しかし、読み聞かせの前後には絵本に対する子どもの気づきや想像から、相互作用が活発となっており、絵本の世界観に入り込むことで、絵本の内容を受けてさらに子ども自身が表現したり、他児の発話を聞いたりする機会につながる可能性がある。

また、聴覚障害幼児の発達段階によって教員が異なるねらいをもって読み聞かせを行うことで相互作用の特徴も変化することが推測される。今後、同一絵本を用いた異なる発達段階の幼児に対する読み聞かせの共通点と相違点について検討していく必要がある。

引用文献

陳ら (2013) 聴覚言語障害, 42(1), 31-41.
松本 (1997) 筑波大学附属聾学校紀要, 19, 151-159.
Reynolds et al. (2020) Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 68-79.
Trussell et al. (2017) Topics in Early Childhood Special Education, 37(3), 147-163.

付記　本研究は、JSPS 科研費 23K20718, 23K22302, 24K21448 の助成を受けた。

(Rika, ENOKIDO, Atsuko, SATO)

中国における聴覚障害幼児のセマンティックス発達特徴

○郭思奕　　鄭仁豪
（筑波大学障害科学学位プログラム）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:聴覚障害幼児　セマンティックス　発達的特徴

Ⅰ. 目的

セマンティクスと(semantics)は、言語的要素がどのように意味を持つのかを研究する学問である（Wagner, 2010)。健聴幼児のセマンティクスの発達状況については、BESA-ME を用いた研究により、年齢の上昇とともに幼児の成績が向上する傾向が報告されている（McMillen, Albudoor, Peña, & Bedore, 2022)。一方、聴覚障害幼児のセマンティクスの発達については、3 歳から 5 歳 11 か月の人工内耳使用児 48 名と、同年齢の健聴幼児 40 名を対象に、「幼児言語発達検査 第 3 版（TELD-3)」により調べた結果、聴覚障害幼児におけるセマンティクスの発達の遅れが指摘された（Kutlu, Ozkan, & Yucel, 2021)。しかしながら、Kutlu らの研究からは、聴覚障害幼児のセマンティクスの発達傾向や、健聴幼児との発達的相違については、十分かつ明確に解明されているとは言い難い。そこで本研究では、就学前の聴覚障害幼児におけるセマンティクスの現状および発達的特徴を明らかにすることを目的とし、以下の 2 点について検討を行う。①同年齢の健聴幼児との比較を通して、聴覚障害幼児のセマンティクスの発達現状を把握する、②年齢の上昇にともなう、聴覚障害幼児のセマンティクスの発達的特徴について検討を行う。

Ⅱ. 方法

1.対象幼児：中国河北省における聴覚障害リハビリセンターに在籍し、音声言語を使用してコミュニケーションする聴覚障害幼児 90 名（3 歳児 30 名、4 歳児 30 名、5 歳児 30 名）と同省の通常の幼稚園に在籍している健聴幼児 90 名（3 歳児 30 名、4 歳児 30 名、5 歳児 30 名）である。なお、聴覚障害幼児は、中度から重度の聴覚障害を有し、他の障害は併せ持たないこと、言語領域を除く他の発達領域には問題がないことを担任教師により確認した。また、聴覚障害幼児と健聴幼児の両群は読み書き指導を受けていないことも事前に確認した。

2.方法：本研究においてセマンティックステスト（Pena. E.,Bedore. L.,& Rappazzo, C.,2003)を用いて測定する。具体的には、関連性、特徴性、機能、カテゴリ、言語概念、比較の 6 つの側面から把握する。各側面は 5 つの問題があり、実施者が問題を口頭で提示し、それを聞いた対象幼児が内容に基づいて回答する。セマンティックスは 30 問からなる。各問題は 1 点で満点は 30 点。

3.分析内容：①聴覚障害幼児のセマンティックスの現状：セマンティックスの総得点及び下位検査項目の得点を年齢別に集計し、平均値と標準偏差値を計算する。同年齢の健聴幼児との比較による現状を検討する。②聴覚障害幼児のセマンティックスの発達的特徴：健聴幼児のセマンティックスの年齢による発達的変化を参照に、聴覚障害幼児のセマンティックスの発達特徴を検討する。

4.研究倫理：研究の実施にあたっては、学校長、担任教員及び保護者に書面による、同意を得た上で実施した。なお、本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号:2023－175A)。

Ⅲ.結果

1.聴覚障害幼児のセマンティクスについて

聴覚障害幼児と健聴幼児の平均得点を Table 1 に示した。聴覚障害幼児と健聴幼児におけるセマンティックス総得点及び下位項目の成績の差を検討するために、正規性の判断に基づいて Mann–Whitney 検定を行った。その結果、総得点及び、6 つの下位項目において、3 歳、4 歳、5 歳の聴覚障害幼児はいずれの年齢においても健聴幼児より成績が低く、健聴幼児との有意な差が認められた（p<.05)。

2.聴覚障害幼児におけるセマンティックスの発達的特徴

聴覚障害幼児における年齢の変化に伴うセマンティックスの差を検証するために、セマンティックスの年齢間の差について、クラスカル・ウォリス検定及び多重比較（steel-dwass）を行った。その結果も Table 1 に示す。健聴幼児の場合は、3 歳児と 4 歳児、4 歳児と 5 歳児の間にセマンティックスにおける有意な差が認められた（p<.05)、一方、聴覚障害幼児においては、3 歳児と 4 歳児、4 歳児と 5 歳児、3 歳児と 5 歳児の間に有意差も認められた（p<.05)。健聴幼児は 3 歳から 5 歳にかけて発達的な傾向を示していることを明らかにした。聴覚障害幼児も健聴幼児と同じく発達傾向が示唆された。下位項目については、関連性には、健聴幼児は 3 歳前後に発達していくことに対して、聴覚障害幼児は 3 歳～5 歳の間に発達が比較的ゆっくりと進行していることが確認された。また、特徴性については、健聴幼児は年齢ごとに発達していくに対して、聴覚障害幼児は 3 歳～5 歳の間に徐々に発達している。比較については、健聴幼児は 3 歳～5 歳の間に発達していく傾向が示唆されなかったに対して、聴覚障害幼児は 3 歳～5 歳の間に緩やかに発達していることが示した。

Table 1 聴覚障害幼児と健聴幼児のセマンティックスの差の比較

		健聴幼児（N=90）		聴覚障害幼児（N=90）		
	年齢	平均得点	年齢間の差	平均得点	年齢間の差	両群の差
総得点	3	22.72(1.71)	*	12.10(1.86)	*	.000*
	4	24.34(1.84)	*	17.62(1.82)	*	.000*
	5	26.28(1.51)		19.24(1.41)		.000*
関連性	3	4.17(0.60)	*	2.17(0.97)	*	.000*
	4	4.55(0.51)		3.45(0.74)	*	.000*
	5	4.48(0.51)		3.69(0.54)		.000*
特徴性	3	3.28(0.52)	*	2.24(0.99)	*	.000*
	4	4.06(0.84)	*	2.97(0.73)	*	.000*
	5	4.55(0.63)		3.17(0.54)		.000*
機能	3	3.86(0.58)		1.97(0.82)	*	.000*
	4	3.97(0.57)	*	2.83(0.66)	*	.000*
	5	4.17(0.54)		3.45(0.57)		.000*
カテゴリ	3	3.79(0.68)	*	1.69(0.71)	*	.000*
	4	4.17(0.67)	*	2.62(0.67)	*	.000*
	5	4.38(0.56)		2.97(0.50)		.000*
言語概念	3	3.55(0.83)	*	2.07(0.75)	*	.000*
	4	3.75(0.79)	*	2.86(0.72)	*	.000*
	5	4.38(0.56)		3.07(0.92)		.000*
比較	3	4.07(0.88)		1.97(0.78)	*	.000*
	4	4.20(0.62)		2.90(0.72)	*	.000*
	5	4.31(0.51)		2.89(0.71)		.000*

注：*はp<.05；（ ）の中はSD値

この結果から見ると、聴覚障害幼児の発達傾向としては、年齢の向上とともに発達していくが、その進展は一貫して緩やかであることが示されていた。健聴幼児と同様に、3 歳から 5 歳にかけて年齢が上がるにつれて、セマンティクスが徐々に発達していく傾向が認められたが、下位項目であるにおいても、健聴幼児と異なる発達的な特徴が示唆された。

Ⅳ. 考察

本研究は、中国河北省における聴覚障害リハビリセンターに在籍している聴覚障害幼児を対象とし、健聴幼児との比較を通して、聴覚障害幼児のセマンティックスの現状及び発達的特徴を明らかにすることを目的とした。本研究の結果、健聴幼児は年齢の上昇に応じてセマンティックスが向上している、それに対して、聴覚障害幼児は 3 歳から 5 歳の間に、同様の発達傾向が見られた。また、3 歳・4 歳・5 歳の各年齢において、聴覚障害幼児は同年齢の健聴幼児と比較して成績に差が見られたが、年齢の上昇に伴いその差が徐々に小さくなる傾向が明らかになった。全体的に、聴覚障害幼児は健聴幼児に比べて、成績は低いものの、同様の発達傾向を示している。なお、セマンティックスにおける下位項目から見ると、健聴幼児には 6 つの下位項目において異なる発達的特徴を示した、関連性、機能、カテゴリ、言語概念においては、3 歳から 5 歳の間に緩やかな発達傾向が示された。特徴性においては、3 歳から 5 歳の間に年齢ごとに順調に発達していくことが示唆された。比較においては、年齢間の差が見られなかった、3 歳児にも高いレベルに達した。それに対して、聴覚障害幼児は、6 つの下位項目において、3 歳から 5 歳の間に緩やかな発達傾向が示された。この結果から見ると、聴覚障害幼児は関連性、機能、カテゴリ、言語概念においては、健聴幼児と同様な発達傾向が見られたが、特徴性、比較においては、聴覚障害幼児は健聴幼児と異なる発達的特徴が示された。特徴性と比較のこの 2 つの問題を回答する時に、語彙に対するある程度の想像力が求められ、二つの物の共通点、違いところを見つけることが必要と考えている。健聴幼児が 3 歳以降、語彙や概念理解の獲得とともに、概念的知識の幅を広げ、柔軟なカテゴリー化や特徴の抽出、比較判断といった認知能力を段階的に発達させていることを示唆している。一方、聴覚障害幼児は聴覚的情報の制限で、抽象的な特徴の把握や対象間の類似・相違点を理解する能力の発達に影響を及ぼしている可能性を示している、健聴幼児と異なる発達的特徴が示唆された。これは先行研究（Ben-Dror、Bentin＆Frost、1995）の結果を裏付けている。

Ⅴ.文献（紙面の関係上、省略）（KAKU SHIEKI, CHUNG INHO）

人工内耳装用幼児における教育場面での言語活動への参加度と言語力との関連

○何美隣　　鄭仁豪
（筑波大学障害科学学位プログラム）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 言語力　言語活動　人工内耳装用幼児

Ⅰ．目的

近年、中国における新生児聴覚スクリーニング検査と人工内耳の普及により、人工内耳を装用する聴覚障害児が増えつつある。1995 年に初例の人工内耳手術が行われてから 2021 年まで、約 7 万人が人工内耳の手術を受け、そのうち、90%以上を子どもが占め、毎年 1 万人以上増えていることが報告されている（王·楊·陳·曹·高, 2021）。しかし、人工内耳装用後、幼稚園などの教育場面において、子どもたちが言語活動への参加状況に関しては、十分な情報が提供されておらず、言語発達を促す工夫点を模索する上でも、新たな対応が求められている。そこで、本研究では、教育場面における人工内耳装用幼児の言語活動への参加度と言語力の関連について、健聴幼児との比較を通して、検討した。

Ⅱ．方法

1.研究対象

1）人工内耳装用幼児：中国湖南省株洲市、長沙市、江西省南昌市、贛州市、河南省鄭州市、雲南省昆明市、河北省保定市、広東省広州市、浙江省台州市、重慶市、中国首都にある北京市に所在する計 13 ヶ所のリハビリセンターに通っている（3 歳・4 歳・5 歳児の各 70 名ずつ）210 名の人工内耳装用幼児（人工内耳装用後 1 年間以上経過し、他の障害のない幼児)を対象とした。

2）健聴幼児：中国の江西省にある幼稚園（通常公立幼稚園）に通っている（3 歳・4 歳・5 歳児の各 70 名ずつ）210 名の健聴幼児を対象とした。

2.研究方法と内容

1）調査内容：対象幼児の言語力は、言語力検査【Manual of Mandarin Clinical Evaluation of Language Fundamentals】（劉・黄・杜・孫, 2021）を用いて測定した（約 40～60 分間）。なお、対象幼児が言語以外の領域において、発達的遅れがないことを確認するため、【ASQ-3 乳幼児発達検査スクリーニング】（中国語版）を用いて発達度合を検討した（約 5～10 分間）。対象幼児の保護者と指導する教員に対して、教育場面での言語活動への参加度に関する質問紙調査を実施した（それぞれ約 15～20 分間）。**2）質問紙の構成は、**対象幼児の基本情報（年齢、重複障害の有無）、聴覚活用の状態（音への気づき、言語音の聞き取り、教師や友達の話に集中して耳を傾けるときの様子）、学習状態（注意散漫の程度、注意継続の時間の程度、口頭による指示に対して、戸惑いを示したり躊躇したりすることの程度）、及び言語活動への参加度①言語学習活動への参加度（談話活動、講述活動、聞く・話すゲーム活動、文学作品の学習活動、読書活動への興味度）、②言語学習以外の言語活動への参加度（他の子どもと交流の程度、先生たちあるいは園内その他のスタッフと交流の程度、自分のニーズに対して、言語ではっきり表出できる程度）であった。**3）分析の観点：**①人工内耳装用幼児の言語力に対し、健聴幼児との年齢別の違い、年齢間の変化、及び聴覚活用状態による違いについて検討した。②学習状態、言語活動への参加度に対し、人工内耳装用幼児と健聴幼児の年齢別の違い、年齢間の変化、及び人工内耳装用幼児の聴覚活用状態による違いを検討した。③人工内耳装用幼児の言語力は、学習状態、言語活動への参加度との関連を、健聴幼児との比較を通して、統計学の相関分析と回帰分析による検討した。

3.研究倫理

研究の実施にあたっては、学校長、担任教員及び保護者に書面による、同意を得た上で実施した。なお、本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号:筑 2024-176A)

Ⅲ．結果と考察

対象となった幼児のデータ有効率について、聴覚障害以外に併存障害のない人工内耳装用幼児は、3 歳児 63 名、4 歳児 65 名、5 歳児 62 名の計 190 名であった。対照群としての健聴幼児は、各年齢（3 歳・4 歳・5 歳）70 名ずつ、計 210 名が対象となった。人工内耳装用幼児と健聴幼児における言語力、学習状態、言語活動への参加度の平均得点を Table 1 に示した。

1.対象幼児の言語力の発達現状について

人工内耳装用幼児と健聴幼児、また人工内耳装用幼児の聴覚活用状態の高群と低群における言語力の成績の差を検討するために、年齢に応じて、正規性の判断に基づいて Mann-Whitney 検定を行った。その結果、全体的には、人工内耳装用幼児と健聴幼児における言語力に差が見られた。年齢の上昇にともない、人工内耳装用幼児と健聴幼児の得点はどちらも高くなったことが示されたが、言語力の下位項目である「語彙理解力」「文理解力」「文構成力」「物語理解力」の各項目において、3 歳、4 歳と 5 歳における人工内耳装用幼児はいずれの年齢においても健聴幼児との有意な差が認められた（p<.05）。また、年齢の変化に伴う言語力の差を検証するために、言語力の年齢間の差について、クラスカル・ウォリス検定及び多重比較を行った。人工内耳装用幼児と健聴幼児のどちらも年齢間の発達的傾向が示された。

Table 1　人工内耳の言語力と教育場面での言語活動への参加度

		聴覚活用状態の高群		聴覚活用状態の低群			人工内耳装用幼児		健聴幼児		
	年齢	平均（SD）	N	平均（SD）	N	P値	平均（SD）	N	平均（SD）	N	P値
総合言語力	3歳	102.74(41.91)	42	55.14(52.22)	21	<.001*	98.06(50.56)	63	128.31(36.80)	T0	0.001*
	4歳	109.88(34.72)	41	70.29(44.58)	24	<.001*	101.57(45.27)	65	108.79(24.01)	T0	0.001*
	5歳	102.09(48.86)	40	88.14(39.38)	22	<.001*	135.65(67.77)	62	109.07(15.08)	T0	0.001*
学習状態	3歳	9.88(1.88)	42	8.24(1.84)	21	0.003*	9.3(1.82)	63	9.4(2.05)	T0	0.714
	4歳	10.81(1.88)	41	8.00(1.91)	24	<.001*	8.85(2.27)	65	10.14(2.32)	T0	0.399
	5歳	11.10(1.35)	40	8.68(2.01)	22	<.001*	10.31(2.47)	62	10.64(1.80)	T0	0.521
言語学習活動への参加度	3歳	18.50(4.22)	42	12.06(4.65)	21	<.001*	15.02(4.82)	63	18.60(2.57)	T0	0.009*
	4歳	17.59(4.04)	41	12.79(4.48)	24	<.001*	15.82(4.77)	65	17.13(3.35)	T0	0.110
	5歳	18.53(4.31)	40	13.55(4.23)	22	<.001*	16.78(4.88)	62	17.89(3.29)	T0	0.085
言語学習以外の言語活動への参加度	3歳	11.02(2.26)	42	7.87(2.44)	21	<.001*	9.90(2.81)	63	10.87(1.62)	T0	0.032*
	4歳	11.17(2.16)	41	8.17(2.38)	24	<.001*	10.08(2.67)	65	11.29(1.04)	T0	0.011*
	5歳	12.00(2.06)	40	8.81(2.25)	22	<.001*	10.28(2.04)	62	11.90(1.37)	T0	0.080

注：* p<.05

Table 2　教育場面における意思的回帰分析による検証（人工内耳装用幼児 n=190）

モデル		非標準化係数		標準化係数	t	p	VIF	R^2	調F	F
		β	標準誤差	Beta						
1	（定数）	-32.455	10.691		-3.306	0.003				
	言語学習活動への参加度	5.074	0.873	0.447	5.811	<.001	2.234	0.504	0.499	94.965**
	言語学習以外の言語活動への参加度	5.823	1.441	0.311	4.042	<.001	2.234			
2	（定数）	-134.509	16.825		-7.994	<.001				
	言語学習活動への参加度（統制変数）	3.646	0.821	0.322	4.442	<.001	2.53			
	言語学習以外の言語活動への参加度（統制変数）	2.049	1.386	0.112	2.055	0.41	2.649			
	年齢	17.906	3.148	0.265	5.688	<.001	1.048	0.619	0.609	59.806**
	学習状態	5.969	1.443	0.058	0.934	0.394	2.144			
	聴覚活用状態	1.234	1.388	0.286	4.299	<.001	1.652			

a 従属変数：言語力
注：**p<.001

2.言語活動への参加度、学習状態について

人工内耳装用幼児と健聴幼児、聴覚活用状態による人工内耳装用幼児の高群と低群における学習状態、言語活動への参加度の得点の差を検討するために、年齢に応じて、正規性の判断に基づいて Mann-Whitney 検定を行い、Table 1 に示した。人工内耳装用幼児の聴覚活用状態の高群と低群における各指標に差が見られた。この結果は、人工内耳装用児において聴覚情報を適切に活用できる能力が、言語発達全般に広範な影響を与えることを強く示唆している。

3.言語活動への参加度と言語力との関連について

相関分析の結果より、人工内耳装用幼児において、年齢、聴覚活用状態、学習状態、言語活動への参加度のすべては、言語力と有意な正の相関を示した。この結果は、人工内耳装用児の言語発達を促進するためには、単に聴覚訓練を行うだけでなく、言語学習への興味を引き出す指導法や、日常生活における言語体験の機会を増やす取り組みが有効である可能性が示された健聴児との比較から、人工内耳装用児にはより個別化されたアプローチが必要であり、特に学習意欲の維持・向上を考慮した指導が重要であると考えられる。

回帰分析の結果を Table 2 に示した。調整後 R^2=0.499 は、モデルがデータの半分を説明できることを示し、言語活動への参加度は、言語力との関連が高いと意味すると考える。言語活動への参加度を統制した結果からは、R^2は 0.504→0.619 という変化は、モデルがデータの変動を約 11.5%多く説明できるようになったことを意味する。また、人工内耳装用幼児の学習態度が言語力への影響度、健聴幼児の言語学習以外の言語活動への参加度が言語力への影響度の p 値は>.05、この結果は、人工内耳装用幼児の場合、学習に対する姿勢そのものよりも、「いかに言語に触れる機会を増やすか」がより直接的に関わる可能性を示している。健聴児の場合、年齢が上がるにつれて自然に言語力が発達するため、「非学習的な言語体験」の影響が相対的に小さくなる可能性があると示唆できると考える。

Ⅳ．文献（紙面の関係上、省略）

(HE Meilin, CHUNG Inho)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-29

聴覚障害幼児に対する手話による絵本の読み聞かせ活動の特徴

－聴覚障害のある教員の発話内容の分析－

○岩田璃子　井口亜希子　田原敬
（茨城大学大学院教育学研究科）　（茨城大学教育学野）　（茨城大学教育学野）

KEY WORDS: 聴覚障害　手話　読み聞かせ

【目的】

幼児教育における絵本の読み聞かせ活動は，絵本を媒介として教員と幼児がやり取りを交わすことで，物語の世界を共有し想像することを楽しむ機会となっている（仲本, 2015）。日常的に手話でやり取りをする聴覚障害幼児に対しては，手話による絵本の読み聞かせ活動が有効とされるが（Andrews, 2012），読み聞かせの技法や展開の仕方等は十分に検討されていない。井口・下山田・田原（2024）は，聴覚障害のある教員への聞き取り調査から，手話による絵本の読み聞かせ活動の展開について検討している。本研究では，手話による絵本の読み聞かせ活動２場面の映像記録をもとに，教員の絵本の文を読む以外の発話を分析し，手話による絵本の読み聞かせ活動の特徴を明らかにすることを目的とする。

【方法】

1) 対象者：井口ら（2024）と同対象者である聾学校幼稚部の年中児担当教員１名（聴覚障害有，日常的に手話使用，聾学校勤務歴15年）。担当クラスには聴覚障害幼児3名（4.8~5.5歳，重度／最重度感音難聴，両側補聴器装用）が在籍し，3名とも主なコミュニケーション方法は手話であり，平仮名の1字読みは可能だが文を読んで理解することはできない段階であった。対象教員による日本手話（音声は伴わない）による絵本の読み聞かせ活動は，昨年度（年少児期）から定期的に実施されており，幼児が絵本に親しむとともに，手話の豊かなことばや表現に触れ，伝え合いを楽しむことをねらいとした活動として位置付けられていた。

2) 手続き：茨城大学教育学部研究倫理委員会の審査・承認を得て実施した。井口ら（2024）が20XX年11月に収録した２回の手話による絵本の読み聞かせ活動場面の映像を分析に使用した（各20分程度）。収録時は普段と同じように活動を行うことを依頼した。各収録時の使用絵本（選定理由）は，物語絵本：「くもかいじゅう（PHP研究所）」（幼児とのやり取りを楽しむため），知識絵本：「しゅつどう！しょうぼうたい（金の星社）」（翌日に消防署見学があるため）であった。

3) 分析：教員の手話をすべて書き起こし，日本語に訳した。文単位で区切り１発話とし，絵本の文を読む以外の発話を抽出した。それを，①絵本の読み場面と②幼児とのやり取り場面に大別した。次に，発話形態に着目して，横山・水野（2008），左藤・庄司（2023）を参考に，①は「情報追加」「情報整理」，②は「発問」「応答」「注意」に分類した。また，各形態別に，内容が類似する発話をカテゴリにまとめ，分類名を付記した。

【結果と考察】

Table 1に絵本の種類別に教員の発話の内訳を示した。

1）絵本の読み場面：まず，「情報追加」は，知識絵本では「絵本の絵の情景描写・補足説明」（例：消防車両・道具の形や動き，人物の動き等の描写的表現）と「絵本の文に関する補足説明」（例：車両点検や訓練をする理由）が多く，物語絵本では，これらに加えて「登場人物の心情を表すセリフ」（例：おなかがすいた）や「読み手の感想」（例：あ～よかった）もみられた。知識絵本では事前学習の一環として背景知識等の補足説明を多く取り入れ，物語絵本では物語の大筋を変えない範囲で想像力や好奇心を高めるための発話を加えていたと考えられた。また，両絵本で，とくに絵の情景描写・補足説明では，CL（形や動き等を表現する技法）等の手話の言語的特徴が活かされていた。次に，「情報整理」では，場面転換の目印となる発話（例：次は何かな？），場面を強調するような驚きや発見を示す非手指要素（NMs）を伴った発話がみられた。これらの発話がみられることは，聴児（並木，2012）や聴覚障害児（榎戸・左藤，2024）に対する音声による読み聞かせと共通していた。絵本の内容理解を深め，物語を楽しむために，手話の言語的特徴が活かされていると考えられた。

2）幼児とのやり取り場面：幼児の発話を受けての「応答」が多くみられ，聴児や聴覚障害幼児に対する音声による読み聞かせと同様に，教員が一方的に読み進めるのではなく，幼児とのやり取りを交えて活動が展開されていた（横山・水野，2008；左藤・庄司，2022）。応答では，幼児の手話表現の復唱や適切な表現への言い換えがみられ，これは聴覚障害児に対する音声による読み聞かせでの聞き返しや口声模倣（榎戸・左藤, 2024）と同様の役割を果たしていると考えられた。次に「発問」は，「絵本の内容理解を深める問いかけ」と「日常体験と関連付ける問いかけ」に大別された。例えば，知識絵本では絵本の内容理解を深める問い（例：消防署にベッドがあるのはなぜ？），物語絵本では日常体験と関連付ける問い（例：野菜が嫌いな子はいる？）であった。先行研究同様に幼児が実際の世界と結びつけて楽しむための工夫が取り入れられていた（横山・水野，2008）。また，「注意」は，絵本や話し手等の注目させたい対象への視線誘導であった。

【まとめ】

聴覚障害の有無や使用言語（音声または手話）にかかわらず，幼児期の絵本の読み聞かせ活動において教員は，絵本を介したやり取りを通して，物語の世界を共有し想像を楽しむことを目指していると考えられた。また，絵本の種類によって，教員の発話内容に異なる特徴が示された。知識絵本では，偶発学習の不足による生活経験を補い，イメージを拡充するために，背景知識に関する補足説明や発問が多く加えられていたと考えられた。物語絵本では，幼児の想像力や好奇心を高めるために，物語の大筋を変えない範囲で，登場人物の心情を表すセリフや日常体験と関連付ける発問等が加えられていたと考えられた。一方で，両絵本に共通した特徴として，手話の言語的特徴を活かした絵の情景描写等が多いことがあげられ，絵本を楽しみながら豊かなことば（手話）に触れるための工夫であると考えられた（井口ら，2024）。今後，絵本の本文を手話で読む技法についても分析が求められる。

Table 1 絵本の種類別にみた教員の発話内容の分類

場面	発話形態	発話内容	知識絵本	物語絵本
絵本の読み	情報追加	絵本の絵の情景描写・補足説明	85	18
		絵本の文に関する補足説明	22	3
		登場人物の心情を表すセリフ	0	9
		読み手の感想	0	2
	情報整理	場面転換・場面強調のナレーション	11	4
幼児とのやり取り	応答	幼児の発話内容の復唱・言い換え 幼児の発話内容への返答	34	33
	発問	絵本の内容理解を深める問いかけ	9	11
		日常体験と関連付ける問いかけ	1	9
	注意	幼児の視線誘導	8	1

（IWATA Riko,　IGUCHI Akiko,　TABARU Kei）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-30

雑音下聴取課題遂行時のエフォートに影響を及ぼす要因

○磯谷　壮樹　（筑波大学大学院）
田原　敬　（茨城大学教育学部）
久保　愛恵　（茨城キリスト教大学文学部）
勝二　博亮　（茨城大学教育学部）
丹治　敬之　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:エフォート　言語的報酬　DTT

【目的】

Pichora-Fuller et al. (2016) は，課題の難易度と，課題に対するモチベーションによって，心的な負荷であるエフォートの多寡が決定されるモデルを提唱している。これらの要因のうち，金銭的報酬を与えてモチベーションを操作したことで，特に難易度が高い課題においてエフォートが増加したといった報告が確認される（Koelewijn et al.,2018）ものの，課題の難易度を操作した一連研究に比べて，報告数が少なく検討の余地がある。これまでに検討されてきた金銭的報酬を用いた方法を，教育現場で活用されている言語的報酬に置き換えることで，課題遂行時のエフォートが影響を受ける可能性が考えられる。そこで本研究では大学生を対象に雑音下聴取課題遂行時のエフォートを反応時間 (RT)を用いて測定し，褒めるといった言語的報酬が及ぼす影響を明らかにする。

【方法】

(1)対象者：聴覚に異常がない大学生及び大学院生 34 名（平均年齢 21.29±1.86 歳）を無作為に 17 名ずつ①報酬あり群と②報酬なし群に分けた。本研究は，茨城大学教育学部倫理委員会の承認を得て実施（承認番号：20P3002）。**(2)手続き**：課題は Digit triplet test(DTT, 石田ら, 2023)を行った。内容は，雑音と共にスピーカから呈示される 3 つの 1 桁の数字を聞き，可能な限り早く正確にキーボードに打ち込むものである。課題は，練習問題（雑音なし），SN 比 0dB 条件，SN 比-5dB 条件の順に実施した。それぞれの試行の終了後には主観的評価として労力とモチベーションについて 10 段階で回答を求めた。SN 比 0dB 条件の終了後に報酬あり群と報酬なし群にわけて，1 分間のフィードバックを行った。報酬あり群では，Usuzaka et al., (2023)を参考に，DTT の結果と記入してもらった主観的評価を見ながら，言語的報酬を与えた（例：反応時間も後半になるにつれて速くなっていますね。最初から最後まで集中して取り組んでいたという証拠だと思います等）。報酬なし群では，検査とは関係のない雑談で自然な会話を行った。**(3)分析**：3 つの数字を過不足なく正しく回答した試行を正答，それ以外を誤答とした。次に対象者ごとに各条権における RT の平均値を算出した。その際，平均±2SD を超える試行と誤答であった試行は除外した。さらに SN 比-5dB 条件の平均 RT を SN 比 0dB 条件の平均 RT で除したものを変化率として算出。

【結果】

(1):正答数:報酬あり群は SN 比 0dB 条件では 19.94±0.24 個，SN 比-5dB 条件では 19.56±0.86 個，報酬なし群の SN 比 0dB 条件では 19.65±0.59 個，SN 比-5dB 条件では 19.35±0.68 個であった。報酬の有無×SN 比条件の 2 要因分散分析を行った結果，SN 比条件の主効果が有意であり，SN 比 0dB 条件の正答率が-5dB 条件よりも高かった（$p = .015$）。

(2)RT の変化率（図 1）：報酬あり群の変化率の平均値は 0.93±0.08，報酬なし群の変化率の平均値は 1.00±0.06 であった。t 検定を行った結果，報酬あり群が報酬なし群よりも有意に低くなっていた。（$p = .012$）

(3)主観的評価：労力の平均値は，報酬あり群の SN 比 0dB では 4.63±2.39，SN 比-5dB では 6.75±2.19，報酬なし群の SN 比 0dB では 5.00±2.52，SN 比-5dB では 5.65±2.00 であった。報酬の有無×SN 比条件の 2 要因分散分析を行った結果，SN 比条件の主効果（p<.001）と交互作用（p=.015）が有意であった。報酬の有無ごとに，SN 比条件を要因とする単純主効果検定の結果，報酬あり群にのみ有意差が認められ（p=.000），SN 比 0dB 条件の労力が SN 比-5dB 条件よりも低かった。モチベーションの主観的評価について，平均値は，報酬あり群の SN 比 0dB 条件では 6.88±2.00, SN 比-5dB 条件では 7.38±1.93，報酬なし群の SN 比 0dB 条件では 7.06±1.86，SN 比-5dB 条件では 7.29± 1.77 であった。報酬の有無×SN 比条件の 2 要因分散分析を行った結果，主効果や交互作用の有意差はなかった。

【考察】

正答数では言語的報酬の効果は確認されず，いずれの条件においても天井効果が生じていた。エフォートという点について，報酬あり群は，なし群に比べて RT の変化率が短縮していた。Carrillo-de-la-Pena & Cadaveira (2000) はモチベーションが高い条件ではエフォートが上昇し RT 短縮することを報告している。本研究でも言語報酬がモチベーションを向上させ，エフォートの増加につながった可能性があるが，モチベーションについて主観的評価では条件間差が認められなかった。これは Kunda (1990) が指摘する主観的評価の感度の低さによると考えられる。したがって言語報酬は主観的評価では捉えられなかったもののモチベーションを向上させ，エフォートの増加につながったと示唆される。さらに，報酬あり群は，SN 比-5dB 条件においてより労力を要したと感じており，主観的なエフォートも高まった。難易度の影響が強いのであれば，報酬なし群においてもエフォートの増加が確認されると想定されるが，エフォートの増加は報酬あり群のみ確認された。報酬あり群にみられたエフォートの増加は単なる難易度の上昇のみでなく，言語的報酬の影響を反映していると考えられる。以上より，成績への影響はなかったが，言語的報酬はエフォートに影響したと言える。

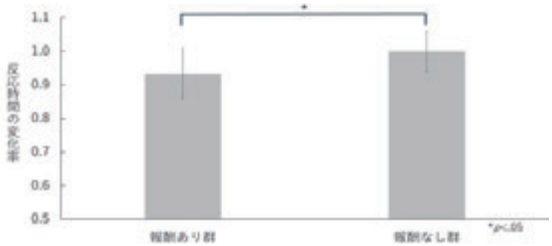


図 1: 各群における RT の変化率

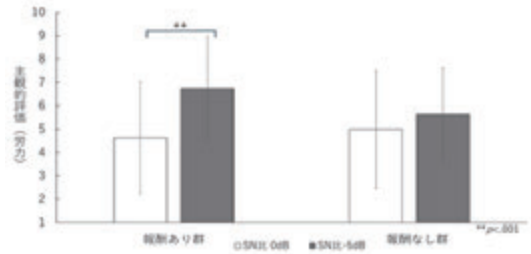


図 2：主観的評価（労力）

（ISOGAI Masaki, TABARU Kei, KUBO Manae, SHOJI Hiroaki, & TANJI Takayuki）

アジア・太平洋戦争下における聴覚障がい者の情報取得に関する事例的検討

―聴者の家族への面接調査から―

〇二木ののか　　雁丸新一
（横浜国立大学大学院教育学研究科）　（横浜国立大学教育学部）

KEY WORDS: 聴覚障がい者 アジア・太平洋戦争 情報取得

Ⅰ．問題の所在と目的

アジア・太平洋戦争下における障がい者の戦争体験はあまり記録に残されていないことが指摘されている（安仁屋, 1999）。特に聴覚障がい者においては、情報源の中心がラジオや新聞であった当時、情報取得はきわめて困難であったと推測されるが、その実情についての研究は少ないようである。

そこで本研究では、アジア・太平洋戦争下における聴覚障がい者の情報取得について、聴者の家族への面接調査から事例的に明らかにする。

Ⅱ．方法

(1)対象

聴覚障がい者の両親を持つ、1945 年時点で 5 歳の聴者 1 名を対象とした。

(2)調査方法

面接調査（半構造化面接）を実施し、対象者の承諾を得て録画した。

(3)質問項目

「他の聴覚障がい者との関わり」「戦時中の情報取得手段」「戦時中の日常生活で印象に残っていること」「空襲警報が発令されたときの行動」「戦時中の周囲との関わりで印象に残っていること」「戦時中の大変だったこと」を中心として、計 12 項目で構成された。

(4)分析方法

録画された内容について逐語録を作成し、主題分析法を用いて分析した。

(5)倫理的配慮

調査にあたっては、本調査の目的、得られた情報は第三者に特定されることのないよう配慮し、本研究のみに使用すること、研究期間終了後に破棄すること、調査への参加は自由意志であり拒否することによって不利益が生じないことについて口頭により説明し、同意を得た上で実施した。

Ⅲ．結果

(1)聴覚障がい者同士の関わりについて

聴覚障がい者同士が直接接することによって情報を共有していたという証言が得られた（Table1）。場所については、複数の聴覚障がい者が働いていた軍服を製作する場所があり、そこに聴覚障がい者が各地の作業所や工場に行く前後で情報共有をしていたという証言が得られた。

(2)戦況の把握について

聴者からの伝達以外に新聞や周囲の状況をみて情報を取得していたという証言が得られた（Table2）。また、近所で戦死公報が届けられている状況や配給が少なくなっている状況をみて、戦況が悪化していると推測していたという証言が得られた。

(3)配給の情報について

配給についての情報は音声で伝達されており、音声が聞き取ることができない聴覚障がい者が自力で情報を得ることは困難であったという証言が得られた(Table3)。また、配給には対象者が両親と必ず同行し、配給を受け取る際には本人確認などに必要な通訳を行ったという証言が得られた。

Table 1　聴覚障がい者の情報共有に関する語りの一部

私も不思議なんだけどね、聞こえない人同士っていうのはね、ものすごく情報つかむのも早いし拡散するのも早いんですよ。なんでなんでしょうね。ふしぎなぐらい早いですよ。昨日誰かが何かあった言うたら明日にはもうほんぼに散ってる人にダーっとみんな散ってますから。一昨日どこかに爆弾、どういう爆弾が落ちて誰がどういう風に怪我をしたとか、うん、そういう、そういう情報はもう聞こえる人並みぐらいに速いスピードで回ってきてますね。

Table 2　戦況の把握に関する語りの一部

日本負けるらしいよとかねあのときそういう話はね、私も子ども心に日本勝つなんて聞いたことない。手話の中で見る限り、日本今戦争負け状態とかね。そういう話は聞いてましたから割と正確に戦況は聞こえる人とは別の意味で鋭んでたんじゃないですかね。新聞見るだけじゃなくていろんなこう周りの状況とか見てこれ戦争に勝ってる状況じゃないねとか。それを見ててやっぱり負けかなあ、負けかなあ、また負けてる状態かなとか。いってましたね。

Table 3　配給の情報に関する語りの一部

一番困ったのはやはりあの配給が、あの、今日何が配給あるよっていうのがみんなこう、あの、メガホンで、何時からどこのお店でお米に配給がありますとかお芋の配給がありますとかいうのはその周りのこう、なんて、団体の班長さんが、組長さんみたいな人たちがメガホンでこう、言って歩くんですよ。うち聞こえないし、ねえ、近所にそんなにあの聞こえない者同士がいるわけじゃないのでその情報を聞き漏らすことがやっぱ一番困ったっていうんかな。

Ⅳ．考察

(1)聴覚障がい者同士の関わりについて

対象者の両親の情報取得の手段として、聴者の家族からだけではなく、他の聴覚障がい者との関わりが頻繁にある環境において情報を取得していたと考えられる。

(2)戦況の把握について

日本では戦時中に新聞やラジオなどのメディアに対する統制がさらに強化され、メディアは戦況の悪化とともに国策に沿った情報を提供していたと指摘されている（村上, 2020）。しかし、聴覚障がい者はラジオから情報を得ることは困難であることから、周囲の状況をみて、社会的な雰囲気から戦況を把握していた聴覚障がい者もいた可能性があると考えられる。

(3)配給の情報について

配給の情報は、聴者の家族から伝達されており、聴覚障がい者が自力で情報を取得することは困難であったことから、視覚的な情報は不足していたと考えられる。また、配給の受け取りにおいて対象者が通訳を行っていたことから、聴覚障がい者が配給を受け取ることはきわめて困難であったと推察される。

今後、戦争下での聴覚障がい者の情報取得についてより詳細に分析するため、当事者への面接調査も含め、さらに多くの事例を検討する必要があると考えられる。

Ⅴ．文献

安仁屋政昭（1999）障害者と戦争．手話通訳問題研究，69, 14-17.

村上聖一（2020）戦前・戦時期日本の放送規制―検閲・番組指導・組織体制―. NHK 放送文化研究所年報 2020, 64, 235-304.

(NIKI Nonoka, GANMARU Shinichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-32

LiD 症状を抱える小児例の雑音下聴取における ラウドネス感覚とリスニングエフォートに関する検討

村田彩奈[1)]　山本弥生[2)]　佐々木香緒里[2)]　岩崎淳也[2)]　江橋佳音[1)]　大島美絵[1)3)]　小渕千絵[4)]
1)筑波大学大学院障害科学学位プログラム　2)国際医療福祉大学成田保健医療学部　3)栃木県立聾学校　4)筑波大学人間系
KEY WORDS:LiD/APD、ラウドネス、リスニングエフォート

（目的）

聴力正常だが雑音下でのことばの聞き取りに困難を示す、Listening Difficulties または Auditory Processing Disorder（以下 LiD/APD）と呼ばれる病態がある。聞き取りにくさを示す例には聴覚過敏と考えられる症状を訴える例もみられるが（岡本ら, 2022）、その関係は明らかになっていない。聴覚過敏性については自覚的な評価でその症状を捉えようとするものが多いが、その実態を明らかにするうえで主観的な感覚量の評価についても検討する必要がある。特に小児例においては、自らの症状の理解や困り感を伝えることが難しい場合が多く、十分な検討が必要である。

そこで本研究では、LiD/APD 症状を抱える小児例の聴取実態を明らかにするため、雑音や音楽といった背景音がある中での文章聴取において、背景音のラウドネスやことばを聞き取る上での精神的な聴力努力（listening effort,以下リスニングエフォート）の程度について検討した。

（方法）

対象：主観的な聞き取りにくさを持って来学した 7 名（9-15 歳）であり、純音聴力検査、拡張高周波数聴力検査、語音聴力検査、耳音響放射のいずれにも問題がないことを確認した。主観的な聞き取りにくさの質問紙（Obuchi&Kaga,2020）は平均：97.43 点（SD18.52）であり聴覚検査の結果に比して強い聞き取りにくさの訴えがみられた。これらの対象児は、ASD のスクリーニングである AQ でカットオフ値を超えている例はみられなかった。ADHD に関してはスクリーニングである Conners3 において 2 例が確率 87%、98%と高かった。

なお本研究は筑波大学人間系倫理審査委員会（筑 2024-85A 号）の承認を得て行い、対象児の保護者には本研究の内容について説明し、書面にて同意を得た上で実施した。

実施課題：課題は防音室内で実施した。背景音がある中での文章聴取課題を設定した。聴取する文章は後鬼（VOICEBOX）の読み上げ機能を用いて作成した 30 秒程度のニュース原稿とした。背景音は一般的な雑音だけでなく、注意が惹きつけられやすいように、ホワイトノイズ、マルチトーカーノイズ、歌謡曲（アイドル,YOASOBI）、クラシック音楽（カノン,Johann Pachelbel）の 4 種類とした。歌謡曲は楽器演奏のみのものを使用し、背景音は全て言語音を含まない音源とした。各背景音に 3 段階の SN 比（0dB、-5dB、-10dB）を設定し計 12 条件で実施した。対象児には背景音に対する①ラウドネス、文章聴取の②リスニングエフォートを 10 段階の尺度を用いて評価を求めた。

分析：背景音の種類、SN 比によるラウドネス評価点およびリスニングエフォート評価点の差異についてフリードマン検定および多重比較は Scheffe 法を用いた。

（結果）

背景音の種類及び SN 比ごとのラウドネス評価点を図 1 に示した。SN 比ごとの背景音は種類によりラウドネスは有意に異なった（ホワイトノイズ $\chi^2=11.27$, $p<0.01$; マルチトーカーノイズ $\chi^2=10.64$, $p<0.01$; 歌謡曲 $\chi^2=12.07$, $p<0.01$; クラッシック音楽 $\chi^2=7.28$, $p<0.05$）。背景音ごとの SN 比は 0dB、-10dB 条件で有意であり、ホワイトノイズはいずれの条件でも厳しく、クラシック音楽は得点が低い傾向を示した。

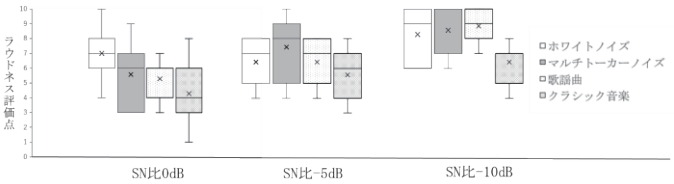


図 1　背景音の種類及び SN 比ごとのラウドネス

次にリスニングエフォート（図 2）について、SN 比ごとの背景音ではホワイトノイズ以外で有意であった（マルチトーカーノイズ $\chi^2=10.33$, $p<0.01$; 歌謡曲 $\chi^2=12.33$, $p<0.01$; クラッシック音楽 $\chi^2=11.57$, $p<0.01$）。背景音ごとでは、すべての SN 比条件で有意な差を認め、ラウドネスと同傾向であった。

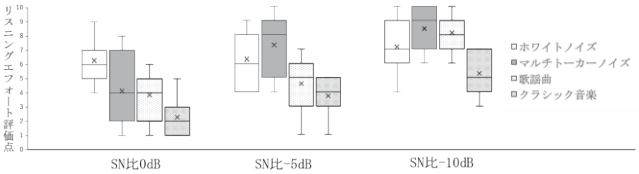


図 2　背景音の種類及び SN 比ごとのリスニングエフォート

（考察）

結果より、SN 比が低下するほどラウドネスやリスニングエフォートは大きくなるが、その変化の程度は背景音の種類によって異なり、ホワイトノイズは SN 比 0dB の聴取が容易な条件でも音を大きく感じ聴力努力が必要であった。ホワイトノイズはすべての周波数成分を含み他音をマスキングするエネルギーが大きいことが要因と考えられた。一方、クラシック音楽は他の背景音に比して SN 比-10dB の難度の高い聴取条件になってもラウドネスやリスニングエフォートが大きくなりにくく、緩徐な音楽かつ BGM として馴染みやすい曲調であることで聴取負荷が小さいことが関与すると考えられた。背景音下の文章聴取において、背景音が及ぼすラウドネス感覚やリスニングエフォートはその種類や SN 比による影響が大きく、聴取環境に応じた支援が不可欠であると考えた。特に客観的な得点だけでなく、本研究のような主観的な感覚評価によって子どもの感覚を詳細にとらえ、具体的な支援を講じることが重要であると推察された。

（文献）

岡本康秀,小渕千絵,中市健志ら.「聞き取り困難」における聴覚特性と背景要因.日本耳鼻咽喉科頭頸部外科学会会報 2022;125(7):1092-1103

Obuchi C,Kaga K.Development of a questionnaire to assess listening difficulties in adults with auditory processing disorder.Hear Balance Commun 2019;18:29-35.

(MUARATA Ayana, YAMAMOTO Yayoi, SASAKI Kaori, IWASAKI Junya, EBASHI Kanon, OSHIMA Mie, OBUCHI Chie)

発達性言語障害児への明示的な文法指導の効果

高学年以降の 2 事例への中央埋め込み文の理解方略の指導

〇伊藤敬市　　藤野 博
（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）

KEY WORDS: 発達性言語障害　文法指導　明示的指導

（目的）

発達性言語障害（DLD）は自閉スペクトラム症や知的障害などの医学的要因によらない言語発達の障害を指す。DLD 児は語彙習得やことばの想起、語用論など言語の諸領域に困難を抱えるが、複雑な文法の理解や表出は特に困難だとされる。英語圏では高学年以降の児童に文法規則の説明や視覚的教材を活用した明示的指導が行われる（Balthazar, et al., 2020）。今回、小学 5 年生および中学 1 年生の DLD 児に対して中央埋め込み構造をもつ主題構文の理解方略の指導を行った。

（方法）

【対象】A 児:10 歳 4 か月男児。WISC-Ⅴの FRI100、KABC Ⅱ表現語彙 SS10、理解語彙 SS9。日常で不自然な語の使用や文法の誤りから、相手に意図が伝わらないことがしばしばあった。B 児：13 歳 2 か月男児。FRI100、表現語彙 SS10、理解語彙 SS10。文の組み立てに困難さがあり、格助詞や動詞活用の言い淀みや言い直しが目立った。両事例とも文法関連の課題では可逆文や複文・埋め込み文の理解が不十分であった。【倫理的配慮】ヘルシンキ宣言に則り計画され，東京学芸大学研究倫理委員会の承認の下実施（承認番号 633）。保護者に研究目的と指導内容、参加の任意性、同意の撤回可能性、撤回の際も不利益がないこと、データの匿名性と保管方法について書面・口頭で説明し同意を得た。【スケジュール】A 児はベースライン 3 回、文の構成活動 7 回、文の理解方略指導 9 回、フォローアップ 3 回を行った。C 児はベースライン 7 回、文の理解方略指導 3 回、1 か月・9 か月後のフォローアップを行った。【教材】①格助詞「が」「を」「は」の認知的イメージを視覚化したアイコン、②埋め込み文の構造を視覚化た構文枠（図 1）。文法規則の説明と練習に用いる図版やミニチュア玩具類。【手続き】①埋め込み文の構造の明示的説明、②構文枠やアイコンを配列して埋め込み文を構成しミニチュアで演じる活動（A 児の指導前期のみ）、③文を聞きながら構文枠とアイコンを配置し、対応する絵を選択する練習、④視覚教材を段階的に取り除き、聞き取った文の構造や意味役割を頭の中だけでイメージし図版を選ぶ練習を段階的に行った。

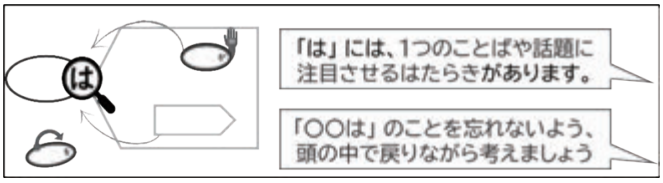


図 1　指導に用いた構文枠とアイコン

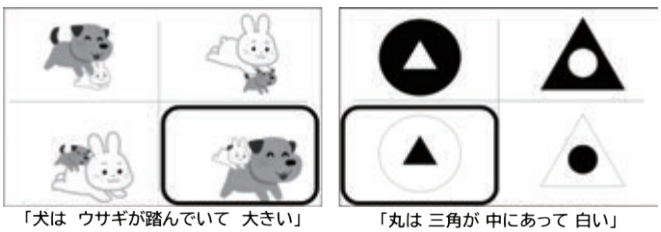


図 2　プローブおよび指導に用いた図版の例

【効果の分析】聴覚提示した中央埋め込み文に対する絵の 1/4 選択課題を 4 題実施（A 児のセッション 1、2 は J.COSS の「項目 20」を使用）。各期のプローブ成績はグラフによる視覚的分析に加えて Tau-U を用いて比較した（Vannest, et al., 2016 によるウェブアプリを使用）。

（結果）

A 児はベースラインの平均正答率が 33.3%だったが、教材を用いた文構成活動の期間は 71.4%に上昇。教材と図版を用いた聞き取りと文理解練習の導入後は 94.4%に上昇し（Tau-U=0.810：非常に大きな変化, p=0.007）、フォローアップでも正答率 91.7%を維持した（図 3）。B 児はベースラインの正答率 14.3%に対し、介入期の正答率は 91.7%に増加した（Tau-U=1.000：非常に大きな変化, p=0.0167）。また、1 か月後、9 か月後も 100%の正答率であった（図 4）。

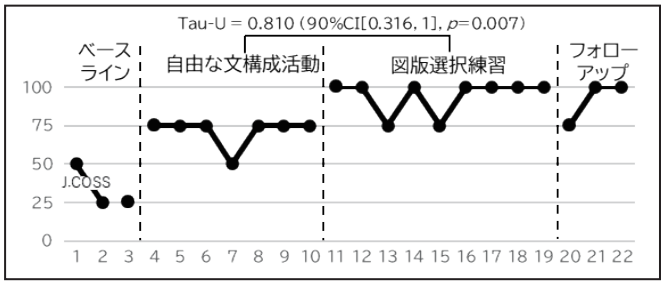


図 3　A 児のプローブ成績の変化

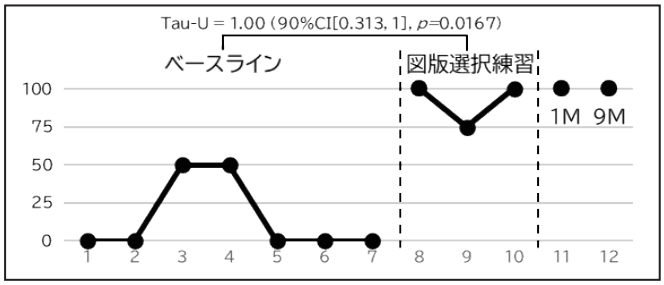


図 4　B 児のプローブ成績の変化

（考察）

DLD 児が高学年以降も困難だとされる複雑な構文の理解方略を形成することができた。A 児の結果から、文の構成活動だけでは理解課題への効果は限定的であり、文理解に焦点化した指導が必要であった可能性が示唆された。今後はより低年齢への児童や、異なる言語・認知プロフィールの事例、他の障害種への適用可能性を明らかにすることが課題である。また、他の構文や言語発達全体への影響、日常生活や学習成績によい変化をもたらすか検討することも必要である。

（文献）

Balthazar, C. H., Ebbels, S., & Zwiserlood, R. (2020) Explicit grammatical intervention for developmental language disorder: three approaches. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51, 226-264.

(ITO Keiichi, FUJINO Hiroshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-34

知的障害児における受動文及び授受文の産出の特徴

石川愛羽
（東京学芸大学大学院）
村尾愛美
（東京学芸大学）
KEY WORDS：知的障害、受動文、授受文

（目的）

竹尾・大伴（2022）は能動文と受動文を交互に産出させる課題を行い、知的障害児は視点の移動に伴う態の変換に困難がある可能性を指摘している。受動文と同じく視点の移動がかかわる構文に授受文がある。能動文と受動文においては動詞の形態が変化するのに対し（例：押す、押される）、授受文においては動詞そのものが変化する（例：あげる、もらう）。本研究では、この違いが文の産出に与える影響を検討するために、知的障害児における受動文と授受文の産出の特徴を明らかにすることを目的とした。

（方法）

１．対象児

特別支援学校小学部並びに高等部に在籍する知的障害児 15 名、４歳７カ月から 11 歳４カ月の定型発達児 14 名を対象とした。t 検定を行った結果、知的障害児群と定型発達児群の語い年齢に有意差は見られなかった（両側検定：$t(27)=1.296, p=.206$）。なお、本研究は東京学芸大学の研究倫理審査の承認を得て行った（承認番号 823）。

２．課題

竹尾・大伴（2022）を参考に文産出課題を作成した。課題に用いた刺激文は１）能動文（例：パンダがウサギを押している）、２）受動文（例：ウサギがパンダに押されている）、３）あげる文（例：ネコがイヌにプレゼントをあげている）、４）もらう文（例：イヌがネコにプレゼントをもらっている）で、各文型６文、計 24 文とした。検査者は絵を見せながら動詞の直前までを口頭で提示し、対象児に動詞の産出を求めた。対象児の反応は IC レコーダーで録音した。

３．分析方法

主語に応じた動詞の態または動詞そのものを産出できている場合を正答とした。授受文において（動詞のテ形）＋「もらう」、「あげる」を産出した場合は誤答とした。構文（能動文と受動文を合わせたもの、あげる文ともらう文を合わせたもの）、４種の文型ごとに平均正答率を求め、構文・文型と正答率との関連について検討した。

（結果）

両群ともに能動文・受動文の平均正答率に比してあげる文・もらう文の平均正答率が低い傾向にあった。２(群)×２(構文(能動文・受動文とあげる文・もらう文))の２要因の分散分析を行った結果、群の主効果は有意でなく、構文の主効果が有意であった（$F(1,27)=12.97$, $p<.01$）。交互作用は有意でなかった。

図１は文型ごとの平均正答率を示している。２（群）×４(文型)の２要因の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった（$F(3,81)=5.33$, $p<.01$）。Holm 法による多重比較を行った結果、知的障害児群において受動文ともらう文（$t(27)=1.81, p=.081$）、あげる文ともらう文の間で有意差がなく（$t(27)=1.47, p=.151$）、それ以外の文型間で有意差があった。定型発達児においては能動文とあげる文の間で有意差が無く（$t(27)=0.87$, $p=.391$）、それ以外の文型間で有意差があった。

（考察）

両群において能動文・受動文の正答率よりもあげる文・もらう文の正答率が有意に低かったことから、言語発達段階をそろえた場合、知的障害と定型発達児は同程度に能動文・受動文とあげる文・もらう文の産出が可能であり、視点の移動が関わる文の産出において形態統語的な変化よりも語彙の変化の方が困難であると推察された。知的障害の言語研究を概観した伊藤（1998）によると、語彙や意味的側面は一般的認知能力と対応するが、統語的側面はそれと対応しない可能性がある。あげる文・もらう文は動詞の意味的側面と密接に関わっているため知的能力の影響を受けやすい可能性がある。

また、両群ともに能動文よりも受動文で正答率が有意に低かったことから、両群ともに能動文に比して受動文の産出が困難であると言える。この結果は、従来の知見と類似している（伊藤，1990；中川・松本（島守）・伊藤，2013）。

一方、あげる文ともらう文を比較すると、知的障害児群ではあげる文ともらう文の正答率との間に有意差が認められなかったが、定型発達児群では、あげる文よりもらう文の正答率が有意に低かった。このことから、知的障害児においてはあげる文ともらう文の産出力が同程度であるのに対し、定型発達児はあげる文に比してもらう文の産出が困難であると言える。

定型発達児においてこの相違が見られた理由の一つとして、ガ格とニ格が主な用法と異なる働きをしていることが考えられる。また、別の理由として、もらう文においては１）語順方略（文頭寄りの名詞句を動作主格かつ起点格とみなす方略）と２）起点格視点（起点格かつ動作主格の名詞句に話し手の視点が一致すると文を解釈する方略）（石黒, 1985）を過剰適用していることが考えられた。

一方、知的障害児においては、あげる文ともらう文の産出に相違がみられなかった。このことから、上記１）、２）の方略の影響が小さい可能性が考えられた。知的障害児のあげる文、もらう文における誤答はそれぞれ受取動詞、授与動詞を産出するものが多く、その割合は同程度であった。この理由として、知的障害児は授与動詞と受取動詞の意味の違いを十分に理解できておらず、混同している可能性が考えられた。

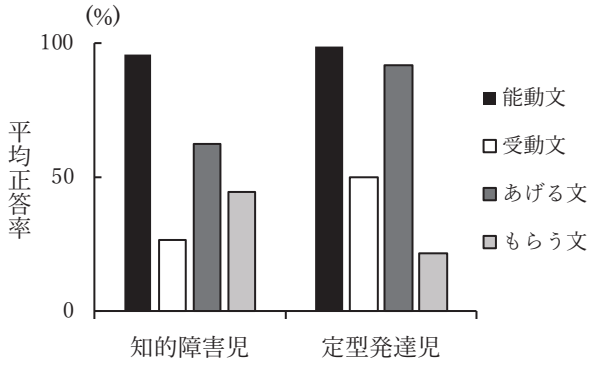


図１　文型ごとの平均正答率

(ISHIKAWA Aiha, MURAO Aimi)

言語発達に遅れがみられる学齢児の発話の内容と形式の特徴

基準語との一致と文法的誤りに視点を当てて

山本郁乃　　村尾愛美
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 言語発達の遅れ、ナラティブ、誤用

（目的）

欧米では、特異的言語発達障害（以下 SLI）を対象として、ナラティブを検討した研究がいくつかある(Berman & Slobin,1994; Botting,2002)。Colozzo, Gillam, Wood, Schnell, and Johnston (2011) は、SLI と定型発達の学齢児を対象に 5 枚の連続絵を用いたナラティブ課題を行い、内容と文の構造を検討した。その結果、SLI 児の発話は内容が乏しいものの文法面は正しいか、内容は精密なものの文法の誤りが見られるかのいずれかに分けられることを示した。このことは日本語にも当てはまるのだろうか。

そこで本研究では、ナラティブ産出課題を用いて言語発達に遅れがみられる学齢児の発話の内容と形式の特徴を明らかにすることを目的とした。

（方法）

1. 対象児

言語発達に遅れが見られる小学 3､4 年生の児童 2 名（a 児、b 児）を対象とした。この 2 名は言語発達の遅れを主訴として、ことばの教室に通室していた。また、対照群として、6 歳 4 ヶ月から 11 歳 2 ヶ月の定型発達児 13 名も対象とした。さらに、基準語の抽出のために、大学生・大学院生 20 名も対象とした。なお、本研究は東京学芸大学の研究倫理審査の承認（承認番号 826）を得て行った。

2. 手続き

文字のない絵本“Frog, where are you？”（Mayer,1969）（以下､Frog Story）を用いたナラティブ産出課題を行った。Norbury and Bishop（2003）の検討に基づき、絵本の内容を一通り確認させた後、絵本についてお話をするよう求めた。

対象児の発話は IC レコーダーで録音し、文字化した。また、全ての対象児に対して、絵画語い発達検査を行った。

3. 分析方法

文字化したデータより、宮田（2012）のガイドラインに基づいて発話サンプルを作成した。また、成人 20 名から得られた発話より､絵 1 枚ごとに発話者の 50%以上が産出した語を基準語とし、平均一致率を算出した。

さらに、村尾・伊藤（2013）に基づき、形態論的・統語論的誤用、語彙の誤用、談話の誤用、創造的誤用に分類し誤用を分析した。

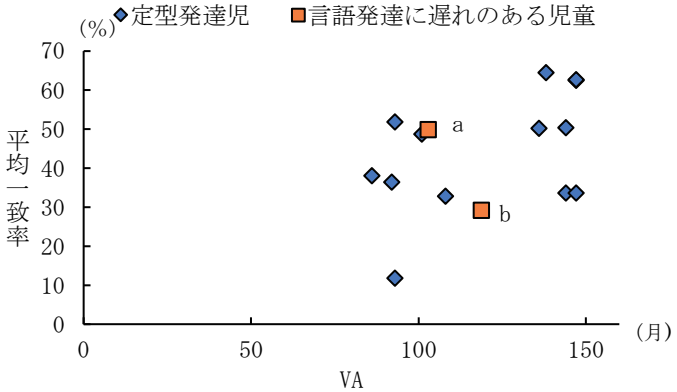


図 1　対象児の VA と基準語との平均一致率

(結果)

図 1 は、定型発達児および言語発達に遅れのある児童の基準語との平均一致率を示したものである。定型発達児においては、語い年齢（以下 VA）が高いほど基準語との一致率が高くなる傾向が見られた。言語発達に遅れのある児童については、VA が高いほど基準語との一致率が高くなる傾向は見られなかった。

表 1 は、定型発達児および言語発達に遅れのある児童における発話内の誤用数を示したものである。定型発達児においては、13 名中 7 名、言語発達に遅れがある児童については、2 名ともに誤用が見られた。また、言語発達に遅れのある児童 2 名の形態論的・統語論的誤用については、いずれも格助詞の誤用であった。定型発達児の A 児は格助詞の誤用が 2 回と使役文の誤用が 1 回、E 児は格助詞の誤用が 1 回、M 児は複文の誤用が 1 回とその他の助詞の誤用が 1 回みられた。

図 1 と表 1 を比べると､a 児の基準語との一致率は 49.7%、b 児は 29.1%であるが、形態論的・統語論的誤用数はいずれも 1 であった。a 児の方が基準語との一致率が高かったが、両児の誤用数には差が見られなかった。

（考察）

VA と基準語との一致率との関係についてみると、定型発達児は VA が高くなるにつれ、一致率も高くなる傾向が認められたが、言語発達に遅れのある児童ではその傾向は認められなかった。石田（2003）は、言語発達障害児 1 名について、理解語彙年齢は伸びが見られたものの、日常会話の際、適切な語彙を使って表現できないという問題が残っていたと報告している。このことと本研究の結果から、言語発達障害児においては、理解語彙と適切に語を選択して表出する力は対応していない可能性がうかがえた。

次に誤用についてみると、a 児、b 児ともに形態論的・統語論的誤用が見られ、いずれも格助詞の誤用であった。村尾・伊藤（2013）では、SLI 児 2 名の自然発話にみられる誤用の特徴を検討しており、格助詞の誤用が多いことを明らかにしている。誤用数が少ないことを考慮する必要はあるが、本研究の結果はこの知見と一致している。

本研究の結果、a 児と b 児には Colozzo et al.（2011）が示したような、発話の内容と文法との間に明確な対応関係は認められなかった。この点については、人数を増やしてさらに検討を続ける。

表 1　対象児ごとの誤用の特徴

誤用の分類	定型発達							言語発達の遅れ	
	A	B	C	D	E	F	M	a	b
形態・統語	3	−*	−	−	1	−	2	1	1
語彙	2	1	1	2	−	1	−	2	−
談話	−	−	−	−	−	−	−	−	−
創造	−	−	−	−	−	−	−	1	−

*誤用がなかったことを示す.

（YAMAMOTO Ikuno, MURAO Aimi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-36

ダウン症児の発話における複文の特徴

―連続絵説明課題を用いた予備的検討―

湯浅絵理　　村尾愛美
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: ダウン症児、発話、複文

（目的）

ダウン症児は他の原因の知的障害児と比べて表出言語の発達に著しい遅れを呈し（Ashman, 1982;鮎澤・池田, 1993）、構音と並んで構文の発達に特異性があるとされている（斉藤, 2007）。 鮎澤・池田（1993）は、学齢期のダウン症児の発話における文構造の発達について、非ダウン症の知的障害児との比較から検討した。その結果、ダウン症児は語い年齢（以下 VA）が上がるにつれて、発話に占める複文の割合は高くなるものの、非ダウン症児に比べると、その伸びがあまり見られず、VA6 歳時点では、ダウン症児の複文の割合が非ダウン症児と比べると著しく低いことが明らかになっている。日本語は様々な複文構造をとり得るが、ダウン症児の発話における複文の構造と VA との間には関係があるのだろうか。

そこで、本研究では、ダウン症児を対象として、複文の種類数と語い年齢との間に対応があるのかどうかを明らかにすることを目的とする。

（方法）

1. 対象児

対象児は特別支援学校の中学部及び高等部に在籍するダウン症児 12 名であった。各対象児に絵画語い発達検査（PVT-R）を施行し、VA を求めたところ、VA の範囲は 4 歳 8 カ月～9 歳 7 カ月であった。

2. 手続き

第 2 筆者が個別に行った。5 場面で 1 組の連続絵説明課題を 5 課題行った。1 課題目は、練習課題とし、残り 4 課題を本課題とした。発話は IC レコーダーで録音した。発話を Excel で文字化し、不明瞭で聞き取れない発話、検査者の発話の復唱、「うん」等の返事、挨拶は分析対象外とした。

3. 分析方法

分析対象となった発話から、益岡・田窪（2024）を参考にして節を抽出し、発話における単文と複文の割合を算出した。次に、複文を構成する節により複文の種類数を算出した。例えば、副詞節＋主節、並列節＋主節の場合、2 種類の複文が出現したものとみなした。それぞれ VA との関連を調べた。

3.倫理的配慮

本研究は東京学芸大学研究倫理審査委員会の承認を得た研究の予備的検討である。対象児の保護者に研究の目的や個人情報の保護、途中でも参加を取りやめることができること等を口頭および文書にて説明し、書類による同意を得た。

（結果）

1.　発話全体における複文の割合と語い年齢

Fig.1 は、分析対象となった発話における複文の割合と VA の関係を示している。相関係数に対する有意性検定を行った結果、発話全体に占める複文の割合と語い年齢との間に有意な相関はみられなかった（$r(10)=.104, p>.001$）。

2.　複文の種類数と語い年齢

Fig.2 は、複文を構成する節による複文の種類数と VA の関係を示している。相関係数に対する有意性検定を行った結果、節による複文の種類数と語い年齢との間に有意な相関はみられなかった（$r(10)=.238, p>.001$）。

（考察）

対象児数が少ないことを考慮する必要があるが、発話全体における複文の割合と語い年齢との間に、有意な相関は認められなかった。鮎澤・池田（1993）は、語い年齢別に、順序絵の説明発話における文構造の出現頻度の割合を算出し、非ダウン症児は語い年齢の上昇にともない複文の割合が増加し、定型発達児と同じ文構造の発達的変化が認められるのに対し、ダウン症児は VA5 歳から 6 歳にかけて複文の割合について有意な差がなく、複文の出現頻度は停滞傾向にある可能性を指摘した。また、斉藤（2007）によれば、ダウン症児者の構文は単文から複文に移行する段階で停滞すると考えられている。本研究の結果は、これらの研究を支持すると考えられる。

次に、節による複文の種類数も、語い年齢との間に、有意な相関は認められなかった。本研究で対象としたダウン症児の中には、文を区切らず、節を長く繋げて説明しようとする発話がみられた。このことから、本研究の分析で示した複文の種類の多さは、必ずしも構文の発達を捉えているとは言い難いと考えられた。

今後の課題として、複文を従属節と並列節に分けて検討を行う必要がある。また、同じ言語発達段階の定型発達児、非ダウン症の知的障害児と比較する必要もある。

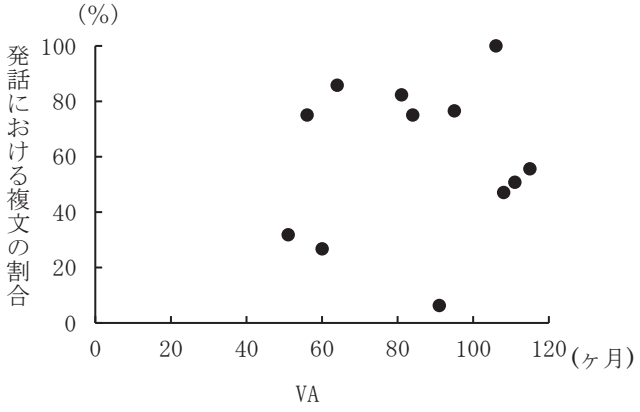


Fig. 1　分析対象発話における複文の割合と VA

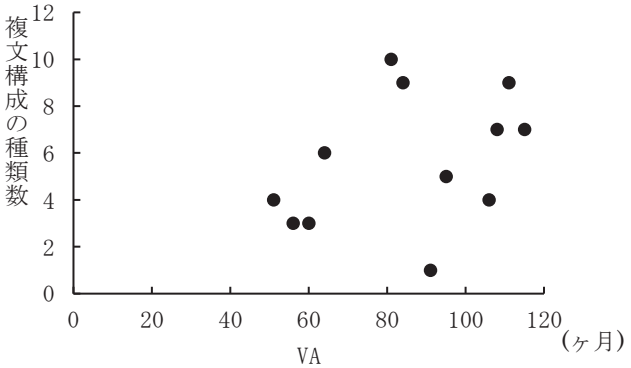


Fig. 2　節による複文構成の種類数と VA

(YUASA Eri, MURAO Aimi)

児童の主体性を育てる「通級による指導」の在り方

—通級による指導を受けていた青年とその通級担当教員の「語り」から—

〇乾　恵里子　　原　広治
（島根大学教職大学院・浜田市立三隅小学校）　（島根大学大学院）

KEY WORDS：通級による指導　教師のかかわり 子どもと担当者の「語り」

１．目 的

通級による指導（以下、通級と表記）を受ける児童の中には、障がいによる困難さから自信がもてず自己肯定感が下がったり、周囲との関係の中で生きづらさを感じたりする子がいる。高田・三木（2021）は、今後の特別支援教育の在り方として、障がいのある子どもの自立と社会参加を見据え、「子どもの主体性」を大切にしてかかわることが、最も重要視すべきことであると述べている。通級においても、子どもの主体性といった“内面”の育ちに丁寧にかかわることが重要だと考える。そこで、本研究では、児童の主体性を育てるための通級担当教員のかかわりの在り方を検討する。

２．方 法

次のとおり、半構造化インタビュ―を行い、逐語録を作成して整理・分類するとともに、そこでの「語り」が意味するものについて考察することとした。

1）調査対象：S 県公立小学校で過去に通級を受けていた青年 6 名とその指導を担当した教員 5 名

2)調査期間：202X 年 1 月～5 月

3)調査内容：

①小学校で通級を受けていた青年（20～30 代）に対しては、通級や通級担当教員のかかわりに対する当時の思いや成人した現在の思い

②青年を実際に指導していた通級担当教員（30～60 代）に対しては、当時の思いや通級担当者としてのあるべき姿

なお倫理的配慮は、対象者に対し文書及び口頭で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し許可を得た。

３．結 果

〇 通級を利用していた A さん：20 代男性。短期大学に通い保育士を目指している。

・ 通級歴：小学校中学年から高校卒業まで（約 9 年間）
・ 通級での学習内容：主に他者とのかかわりに関すること
・ 「語り」の概要：

中学校が一番不安定で、一日の半分を保健室で過ごし、通級がなければ不登校に陥っていた。自分をコントロールすることができず、周囲で必ずトラブルが起こった。幻覚や幻聴があり、他者が自分を嘲笑っているのではないかと思っていた。陰口を言われたと教師に訴えても、「相手は言ってないと言っている、勘違いじゃないか」と片付けられた。学校は自分を問題児として見ていた。当時、自分に対する自信はゼロ。ネガティブ思考そのもの。全部自分が悪いと塞ぎ込んでいた。

通級教室では、好きな音楽を聴き、体を動かしたり、調理をしたりしながら、先生と話すことを繰り返していた。そうしながら、日々の振り返りをしていた。音楽を聴いていたことは、結構自分の中では、でかかったかもしれない。ストレスの解消法で、今も音楽を聴くことが一番の解消法である。

通級の先生は、よく話を聞いてくれて、謎に安心感があった。今から思えば、教師と生徒という仕事としてのかかわりではないようだった。良かった点は、ニックネームでお互いを呼び合っていたこと。近い存在だが、友だちでもなく親戚でもない、周りのどの関係とも違う。人生で何か起こったときには先生に報告したい。「先生のおかげで成長しました。ここまでできるようになりました。」と伝えたい。

通級はそれを目的に「頑張ろう」と思える心の拠り所だった。精神的な安らぎを求め、“休み”に行っていた。

根本的には自分は変わっていないが、今は落ち着いた。自分に対する自信は「五分五分位」。人とのかかわりやコミュニケーションは改善していて、自信がもてたところもある。でも世の中は僕らに歩み寄ろうとはしないので、僕らが歩み寄らなきゃいけない。多様性と言いつつ、生きていく環境は変わらないこと、障がいに対する理解の低さに憤っている。

〇 A さんの通級担当者：30 代（当時 20 代）女性。中学校教諭。担当 1 年目に A さんに会い、卒業までの 3 年間を担当。

・ 「語り」の概要：

A さんは頭の回転が速く、面白い子という印象。人とかかわりたい気持ちはあるがうまくいかず、授業参加が難しかった。そのことで教師から注意や叱責があったと思う。

通級教室では、一番は本人がリラックスして話せることを大事にしたいと考えていた。活動の希望を聞き、可能な範囲で実現した。自分を客観視できるよう、実際のできごとを基に SST を実施していた。好きな音楽を聴く活動については、内心、「こんなことをしていていいのかな」と思うこともあったが、ふと出てくる彼の思いを知れたり、彼の好きな曲を一緒に聴けたり、悩みながらだったが、これは必要なものだった。Aさんと、担任や周囲の関係者の思いに齟齬があるときは、Aさんの思いを伝えるよう働きかけた。その結果、職員室内でも彼に対する見方は徐々に改善に向かった。

A さんには、「あなたの言動が悪いのではなく、あなたが変わらないといけないわけではない」ことを、伝えていたように思う。私まで、周囲の大人と同様な考えや意見に引っ張っていかないようにしていた。それはしてはいけないと思っていた。彼が「友だちと仲良くしたい」と思えば、「どういうふうにしていこうか」と彼から出てくる言葉や考えを試し、こっちがぐいぐい引っ張らないようにしていた。ニックネームで呼んでいたのは、意識していたわけではなく、「先生－生徒」「集団で動く」「指示に従う」という中学校の文化が、私自身、得意ではない部分からきている。

学校で流れに乗れない子がいても、それを肯定し、「今のあなたで素敵だよ」と伝えたり、生徒と一緒に考えたりできるような対等な存在であることを大切にしていたように思う。

４．考 察

鯨岡（2006）は、「子どもの心を育てること」は力をつけること以上に喫緊の課題だとし、その必須の要件となるのが子どもの心に寄り添うという、子どもに接するときの態度や姿勢であると述べている。A さんと通級担当者の「語り」から、子どもとの“関係性”は非常に重要で、教師の考えや意見を優先せず、まずは子どもを“肯定する”、“話を聴く”、“興味のあることを一緒に楽しむ”、“信じて伴走する”、“周囲に対する働きかけをする”ことが子どもの主体性を育てることにつながっていると考えられた。

（文献）
・高田昭夫・三木裕子（2021）「子どもの主体性と今後の特別支援教育の在り方についての一考察―社会自立に向けた教育相談を通して―」（『大阪総合保育大学児童保育論集』　第 1 号　51 - 64 頁）
・鯨岡 峻（2006）『ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性』

(INUI Eriko, HARA Hiroji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-38

幼児における発話の非流暢性と音韻単位の獲得

○渡部　琴音　　松本　幸代
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 幼児　発話の非流暢性　音韻単位

目　的

幼児期には発話の非流暢性が見られることが一般的に知られているが、同時期に吃音も発生しやすく、特徴もよく似ているといわれている（伊藤, 1994）。幼児期の吃音の発生や消失、及び発話の非流暢性の出現や減少が、統語発達と密接に関わっていることは多くの研究で報告されているが、音韻発達との関係を詳細に検討した研究は少ない。

本研究では、幼児期の発話の非流暢性に音韻単位の獲得がどのように影響するのかを検討するために、モーラに自覚的に分節化できるかどうか（例：ア/ン/パ/ン/マ/ン）で発話の非流暢性の頻度や種類に違いがみられるかを明らかにすることを目的とした。

方　法

（1）対象児

3〜5 歳の幼児 12 名を対象に調査を行った。発話がなかった等の理由により 3 名を分析の対象外とし、9 名を分析の対象とした（A 児：3 歳 1 か月、B 児：3 歳 11 か月、C 児：4 歳 3 か月、D 児：4 歳 4 か月、E 児：4 歳 11 か月、F 児：5 歳 3 か月、G 児：5 歳 4 か月、H 児：5 歳 5 か月、I 児：5 歳 7 か月）。保護者によると、いずれの幼児も検診や保育所等での発達やことばの遅れの指摘はないと報告されていた。

（2）手続き

本研究では、第一筆者との自由遊び場面での IC レコーダーによる自然発話の収集と語の自覚的分節化課題を行った。

自然発話の収集にあたっては、伊藤（1994）を参考に、実験者との自由遊び場面において収集し、発話総数が 100 になるまで行った。なお、ひとりごと、挨拶ことば、「うん」「そう」などの返事、感嘆詞、不明瞭発話は自然発話から除いた。

語の自覚的分節化課題は、はじめに刺激語と対応する絵を提示し、対象児に呼称させた。次に、伊藤・香川（2001）を参考に、練習課題として自立語からなる単語（イス、トマト）を分節化して発話する例（ト/マ/ト）を示し、同じように切って言うように教示した後、本課題を実施した。本課題の刺激語は、ペンギン、ワンワン、ニンジン、アンパンマン、バイキンマン、シンカンセンの 6 語を用いた。

（3）分析方法

非流暢性のタイプは、伊藤（1994）と同様に、言い直し、語の部分のくり返し、語句のくり返し、挿入、間、とぎれ、引き伸ばしの 7 種類とし、全てのタイプを合わせた非流暢性の総合頻度と、各タイプの頻度を対象児ごとに算出した。頻度を求める際に分母となる文節数は全て 350 文節とした。評定者間の一致度は 95.0%であった。

語の自覚的分節化課題は、モーラへの分節化が可能（例：ペ/ン/ギ/ン）か不可（例：ペン/ギン）かを分析した。

（4）倫理的配慮

本研究は、東京学芸大学倫理審査委員会の承認を得て実施したものであり（番号：812）、対象児の保護者から同意を得て行われた。

結　果

（1）自覚的分節化課題

表 1 はモーラへの自覚的分節化が可能であった対象児と不可であった対象児の非流暢性の総合頻度と「語の部分のくり返し」頻度を示している。自覚的分節化課題において、モーラへの自覚的分節化が不可であった対象児は、A 児、B 児、C 児、E 児、G 児、可能であった対象児は D 児、F 児、H 児、I 児であった。

（2）自然発話

本研究での非流暢性のタイプ別生起頻度に関しては、「言い直し」「挿入」は全ての対象児にみられた。モーラへの自覚的分節化ができなかった対象児の非流暢性の生起頻度が高くなっている非流暢性のタイプは「語の部分のくり返し」であった。

表 1 から、自覚的分節化不可群の発話の非流暢性の総合頻度は、全体的に高い傾向があった。また、自覚的分節化可能群の「語の部分のくり返し」頻度は 1%未満であり、低い傾向があった。「語の部分のくり返し」はいずれの幼児も「1 モーラのくり返し」の回数が多い傾向があった。

考　察

本研究では、モーラへの自覚的分節化が不可であった対象児が 5 名存在し、発話の非流暢性の総合頻度はモーラへの自覚的分節化が可能であった対象児よりも高い傾向があった。この結果から、モーラへの自覚的分節化ができない時期は発話の非流暢性の総合頻度が高く、モーラへの自覚的分節化が可能になると発話の非流暢性の総合頻度が低くなる可能性が示唆された。本研究で行った自覚的分節化課題は、音韻単位の獲得を検討するとともに、音韻的側面に対するメタ言語知識の発達を検討するものであるといえる。伊藤（1995）は音韻的側面に対するメタ言語知識の発達は発話の非流暢性を減少させる方向に機能すると述べている。本研究の結果は、伊藤（1995）の考えを支持するものであるとともに、モーラという音韻単位に対するメタ言語知識が発達すれば、発話の非流暢性の頻度が減少する可能性があることを示唆している。

本研究では、モーラへの自覚的分節化不可群は、モーラへの自覚的分節化可能群よりも「語の部分のくり返し」の頻度が高い傾向があり、その中でも「1 モーラのくり返し」の回数が多い傾向があった。本研究の結果から、モーラへの自覚的分節化が正確にできない時期でも、自然発話において 1 モーラのくり返しが生じることが明らかになった。この結果から、モーラのくり返しという無意識の分節化が可能になった後に、自覚的な分節化が可能になる可能性が示唆された。今後は、さらに人数を増やして検討する必要がある。

表1　モーラへの自覚的分節化の可否と非流暢性の頻度

		非流暢性の総合頻度	「語の部分のくり返し」頻度
自覚的分節化不可	A児	16.3	3.7
	B児	10.6	2.6
	C児	14.0	2.6
	E児	10.6	1.1
	G児	7.1	0.3
自覚的分節化可能	D児	4.9	0.6
	F児	5.4	0.3
	H児	10.6	0.6
	I児	6.6	0.0

(WATANABE Kotone, MATSUMOTO Sachiyo)

筋ジストロフィー児の学校生活における「参加」経験の意味と課題

本人と保護者の視点からの質的分析

〇新津雪乃 [1)2)]　　野口和人 [1)]
1）東北大学大学院教育学研究科　　2）日本学術振興会特別研究員 DC

KEY WORDS: 筋ジストロフィー、学習活動への参加、通常の学校

Ⅰ. 問題と目的

筋ジストロフィー（以下、筋ジス）は、筋力低下と筋萎縮を特徴とする遺伝性の筋原性疾患である（Emery, 2002）。近年は医療技術の進歩により、生命予後が改善し、筋ジス者が成人期を迎え、地域社会で生活する機会が拡大している。学校教育は、筋ジス児の能力や可能性を育む重要な場であるが、実際には授業や行事への参加が制限されている事例も報告されており（中本・駒井, 2023）、個別の状況に応じた支援が十分に提供されていない現状が示唆される。筋ジス児が、学校生活において授業や活動に参加し、その能力や可能性を広げていく過程を支えるためには、授業や活動に参加することの意味を本人たちの視点から明らかにするとともに、具体的な課題についても検討することが求められるだろう。それにも関わらず、筋ジス児の学校生活に関する研究は限られており、実生活に即した知見は不足している。

本研究では、筋ジス児が学校生活における種々の活動への参加の仕方やその経験の実際の内容、およびその過程で直面する具体的な課題、さらに、そうした経験や課題が本人にとってどのような意味や影響を持つのかについて、筋ジス児および保護者の語りに基づくエピソードを整理し、検討する。

Ⅱ. 方法

対象：X 県内の高等学校に在籍する A さん（調査当時高校 2 年生）とその保護者である。A さんはデュシャンヌ型の筋ジス患者であり、本人にも障害告知がなされている。

手続き： A さんと保護者に対して、半構造化面接を実施した。調査にあたっては、事前に保護者に対して調査概要および倫理的配慮等について記載した依頼文書を用いて説明を行い、文書による同意を得た上で実施した。本研究は東北大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得て実施している。

分析：筋ジス児本人および保護者の語りの逐語録を精読し、特に本人の語りに焦点を当てて、学校生活における活動にどのように関わり、どのようにその経験を積み重ねていったのか、また、その過程で生じた経験の意味や影響について検討した。具体的には、語りに現れる具体的な場面を中心に整理しながら、本人が参加にどのような意味を見出し、どのような困難や葛藤を経験しているのかを探った。分析においては、語りの中で繰り返される語句などに注目し、保護者の語りは、本人の語りの背景理解や補足的視点として参照した。

Ⅲ. 結果

本研究では、面接における語りの中から、座席配置に関する支援のエピソードを分析対象として選定した。選定の理由としては、第一に、本人の語りにおいて、学校側からの配慮として提供された支援が、本人の学校生活に具体的にどのような影響を及ぼしていたのかが明瞭に語られており、出来事と経験の意味づけとの関係が把握しやすいと考えられた点が挙げられる。第二に、このエピソードは日常的な学校生活の場面に関わるものであり、学校生活において生じる支援の実態やその影響を含めて検討することで、より一般的な実践上の課題を反映しやすいと判断された点にある。

A さんは学校生活の中で、最も楽しいと感じる瞬間として、「昼休みにみんなで弁当を食べながら話しているとき」や「自分が言ったことでみんなの笑いをとれたとき」など、他児と何気ない時間を共有する経験を挙げた。これらの経験に価値を見出す背景には、「同世代の人と一緒にいられるのが、1 人（支援学校在籍時）だったときから考えると、すごい貴重な時間なので、一緒にいられて幸せ」と語ったように、かつての孤立的経験との対比があると考えられた。そのような中で、A さんは入学当初より、教室内での座席配置に関して学校側からの配慮を受けていた。この配慮は「合理的配慮ということで、学校の方で勝手にやっていただいている」「（本人と保護者に対して）提案も何もなく、あのー、入ったら、もう、そこまで気を使っていただいていた」と保護者が述べるように、当人の申し出を経ずに学校側の判断で行われたものであった。A さんおよび保護者は、この配慮について、特に試験時など限られた移動時間内での円滑な移動が可能になる場面で「ありがたい」と評価していた。しかし、日常的な場面においては、その座席位置がかえって他児との関わりを妨げる要因となっていることが語られた。このことに関して、A さんは「みんな友達も…車椅子に乗っているっていうことに、慣れすぎて、教室の入口と反対側にみんな固まって喋ったりしてて、意地悪でやってるわけではないんですけど、そうなると話しかけることもできないのでそこが寂しいなって思います。」と語り、保護者も「机がいっぱい並んでるので、（中略）窓のところまで行けないんですよ。で、窓近辺に、なんていうんすかね、人がたむろしてるわけですよ。そこに行けないという、そのもどかしさ、そういうのは 1 年生の最初の頃はなかったんですね。うん。だんだん、だんだん、そのね、ほったらかしてもいいやっていう。別に A はそれで強い人だって勝手に思われるんですよね。」と述べ、孤立感が強まっていく過程を指摘していた。このことから、筋ジス児が学校生活において周囲からの配慮を受けながらも、そのあり方によっては、①対人関係や参加への実感に影響を及ぼすことがあること、また、②本人にとって、他児との繋がりの中で感じる喜びと、そこから取り残される寂しさといった、相反する感情を伴う意味を持ちうることが示唆された。

Ⅳ. 考察

Mori-Yoshimura ら（2024）は、環境や体制が比較的整っている場合であっても、筋ジス児が対人関係上の困難等を経験するという事例を報告しており、提供されている支援や環境が、本人の抱える課題に対して必ずしも適切に対応しているとは限らないことを示唆している。このことは、支援や環境が「外部からの見立て」に基づいて整えられるだけでは不十分であり、「本人がどう感じているか」「何を望んでいるか」という視点を反映した支援が不可欠であることを示している。本研究で得られたエピソードも、一定の支援が提供されていたものの、支援者による見立てと本人の実際の願い、さらには見立てに基づく手段との間に、十分な整合が取れていなかった可能性を示している。特に進行性疾患である筋ジスにおいては、筋力の低下という目に見えやすい身体的制約に支援の重点が置かれがちである。したがって、本人の語りや経験に基づき、対人関係や情緒面に関わる課題の所在を的確に把握することは重要となる。このことは、本人の学びや対人関係における実質的な参加の実現にも資するだろう。

（NIITSU Yukino, NOGUCHI Kazuhito）

発達障害を伴う筋ジストロフィー児に対する「〇〇をやりたいです.」の要求行動獲得を目指した指導有効性の検討

〇市坪日花里（長岡技術科学大学大学院・株式会社 LITALICO）
佐伯忍（刈谷市立刈谷特別支援学校）
笠原芳隆（上越教育大学）

KEY WORDS:筋ジストロフィー・応用行動分析・要求行動

（目的）

Duchenne 型筋ジストロフィー（Duchenne muscular dystrophy : DMD）とは，骨格筋の壊死と再生を主な病態とし，疾患の進行とともに様々な合併症を呈する，筋ジストロフィーの代表的な疾患である． 渡部・成田（2002）は，筋ジストロフィー児に対する教育的支援の一つとして，コンピューターの活用によって自己表現や意思伝達の機会が拡大し，自信や自律的な行動が促進された事例を報告している．さらに，稲垣（2019）は，筋ジストロフィー児が学校生活において充実感を得るためには，「自己決定」の機会が不可欠であると指摘している．したがって，コンピューターを活用して自己決定の機会を保障することは，筋ジストロフィー児の QOL 向上に寄与する重要な支援であると考えられる．

本研究では，コンピューターを活用したゲーム活動を通して，DMD 児がゲームの内容やルールを自己決定し，要求を他者に伝える行動獲得を目指し，応用行動分析（ABA）の手法に基づく指導を行い，有効性を検証することを目的とする．

（方法）

1．対象生徒

特別支援学校高等部に在籍する Duchenne 型筋ジストロフィーを主障害とし，広汎性発達障害の診断を受けている生徒（以下，対象生徒と表記する．） 1 名．

2．指導手続き

指導は 2024 年 12 月から開始し，セッションは全 9 回で，1 回あたり約 30 分間，週 1 回の頻度で行った．指導は Zoom を用いた遠隔形式で実施し，指導者が作成したオセロや三目並べなどの対戦型のゲームを用いた．ゲームの進行においては，生徒が自分のコマを置きたい場所を口頭で指導者に伝え，指導者がパソコン上で操作を行う形式とした．

標的行動は，対象生徒の要求スキルを担任教員に確認し，「〇〇をやりたいです.」といったゲームの内容やルールの希望を指導者に伝える行動とした．ベースライン期では，要求行動を，自発的にどの程度行っているかを記録し，介入前の基礎的な行動水準を把握した．介入期 1 では，毎回提示される複数のゲームリストから活動を選択する際の要求行動を促す指導を行った．介入期 2 では，ゲームリストの提示を初回のみとし，その後は生徒自身が自発的に要求を伝えるかどうかを観察した．さらに，指導頻度を減らした状況下でも獲得された行動が維持されるかを確認した．また，指導の効果を多面的に検討するため，行動観察による定量的評価と，有効回答 8 名の教員による質問紙評価の両面からデータを収集した．アンケートは，活動の選択，自発性，およびコミュニケーションに関する行動に焦点を当てた全 11 項目から構成されており，各項目について 5 件法による評価を求めた．

3．倫理的配慮

国立大学法人上越教育大学研究倫理規程第 11 条第 1 項の規定に基づき，上越教育大学研究倫理審査委員会から承認を得た（承認番号：2024-71）．また，本研究に参加する生徒およびその保護者，学校長に対して，研究の目的，方法，結果の利用方法を十分に説明し，文書による同意を得た．

(結果)

1．標的行動の生起回数

図 1 に各セッションの標的行動の生起回数を示す．ベースライン期では 10 回中平均 4．7 回の標的行動が生起した．介入期 1 でゲームを通じて，常に提示されるゲームリストから選択することで 10 回中平均 10 回（増加率 112.8%）標的行動が生起した．介入期 2 ではゲームリストを最初のみ提示し，セッションの期間を空けたが，獲得行動維持を確認した．

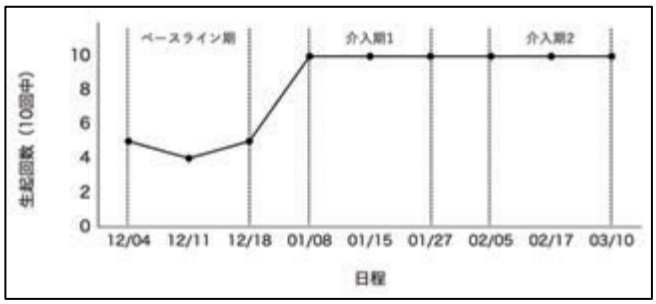


図 1 各セッションの生起回数

2．教員からの評価

指導前後に実施したアンケートの結果について，「提示された活動から好きなことを選択する」「休み時間を楽しく過ごす」「自分がやりたいことを相手に要求する」「相手からやりたいことや関心があることを尋ねられたときに答える」「3 つ以上の選択肢から自分の判断で選ぶ」「自分がやりたいことをみつけて学習課題に取り組む」の 6 項目において，有意な得点の上昇が認められた．

（考察）

介入期 1 において標的行動の増加率は 112.8%に達し，介入期 2 で支援を減らした状態で生起回数が維持された．よって獲得された行動が自発的に定着し，支援がなくとも継続できる状態に至ったであろう．加えて，指導前後に実施した教員によるアンケート評価においても，コンピューターの利用を通じて自己表現や自己決定の機会が拡大し，主体的な学びと他者とのやりとりにおいて質的な成長が生じた．よって，今回の指導は対象生徒の「〇〇をやりたいです.」などの要求行動を増やすことに有効であると考えられた．

（文献）

(1) 稲垣日花里・石田祥代（2020）学校生活での気持ちに着目した筋ジストロフィー児の支援方法について．千葉大学教育学部研究紀要，68.

(2) 日本神経学会（編）（2021）デュシェンヌ型筋ジストロフィー．『神経疾患最新の治療 2021-2023』．南江堂，東京．

(3) 野田航・松見淳子（2014）小学 2 年生の掛け算スキルの流暢性の向上を目指した応用行動分析的指導の効果―Cover-Copy-Compare の応用―．特殊教育学研究，52(4).

(4) 渡部親司・成田滋（2002）コンピューターを活用した進行性筋ジストロフィー症児の自己効力感の形成．特殊教育学研究，39(4).

(Hikari ICHITSUBO Shinobu SAEKI Yoshitaka KASAHARA)

院内学級における知的障害児への学習機会の保障

全国の院内学級における知的障害児の入級および学習機会の保障の状況と課題

〇葛西　希望　　野口　和人
（東北大学大学院教育学研究科／仙台市立国見小学校）　（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 院内学級　知的障害児　学習機会の保障

（目的）

入院中の子どもの学習機会を保障する学びの場として「院内学級」がある。知的障害児も治療のために入院することがあり得るが，入院中の知的障害児への学習機会の保障に目を向けると，院内学級への転学手続きができなかった事例があったり，院内学級の入級対象を「通常の学級に在籍している児童生徒」と明記する等自治体によって対応が異なったりと，必ずしも学習機会の保障が十分ではない事例を見聞きする。知的障害児の入級をうかがわせる先行研究（長江，2016 他）はあるが，院内学級における知的障害児の入級状況は分かっていない。また，入級できたとしても，知的障害児の障害特性に応じた教育課程の編成や担当教員数の関係で，十分な学習機会の保障がなされていない可能性もある。入院中の病気療養児の中で知的障害児が占める割合は必ずしも高くないと想定されるものの，全ての病気療養児が取り残されずに学習機会の保障がされることが望ましく，現状において課題があれば改善していく必要がある。

そこで，本研究では，院内学級の現状について全般的に把握するとともに，院内学級における知的障害児の入級および学習機会の保障の状況を把握し，学習機会を保障する上での課題を明らかにすることを目的とする。

（方法）

1）調査対象者

全国の院内学級を有する学校（402 校）の担当教員ないしは代表者 1 名とした。

2）調査手続き

各学校長宛に依頼書（校長宛と担当者宛の 2 名）を郵送した。担当教員宛の依頼書には Google form の QR コードと URL を記載した。調査は，202x-1 年 12 月から 202x 年 1 月末に実施した。

3）調査内容

質問内容のうち今回の発表では，（1）知的障害児の入級状況，（2）知的障害児への学習機会の保障の状況，（3）知的障害児への学習機会を保障する上での課題と工夫の 3 点について取り上げる。回答は選択式で，一部自由記述を求める内容とした。

4）分析方法

Microsoft office Excel を使用し，各質問項目を単純集計した。

5）倫理的配慮

本研究は東北大学大学院教育学研究科研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：24-1-061）。

（結果）

有効回答数は 155 名（特別支援学校 37 名，小・中学校 118 名）で，回収率は 38.5%（特別支援学校 29.1%，小・中学校 42.9%）であった。

【1．知的障害児の入級状況】

過去 5 年～202x-1 年 12 月 1 日まで時点の知的障害児の入級状況は，「入級があった」が 49.0%と約半数において知的障害児の入級があった。「入級がなかった」との回答の内訳では，「入級希望があったが入級できなかった」が 3.8%，「入級希望もなく，入級しなかった」が 96.2%と少数ではあったが，入級できなかったケースも見られた。

次に，過去 5 年分の知的障害児の原籍校または学びの場については，毎年約 250 人以上の一定の入級人数があった。「通常の学級」が最多だが，「特別支援学校（知的障害※併置含む）」「特別支援学校（知的障害以外）」「特別支援学級（知的障害）」「特別支援学級（知的障害以外）」全ての校種・学びの場からの入級があった。

【2．知的障害児への学習機会の保障の実施状況】

（1）教育課程

教育課程の適用については，6 つの選択肢（「①小・中・高等学校に準じた各教科，領域の指導」「②下学年の各教科の指導」，「③下学部の各教科の指導」「④特別支援学校（知的障害）の各教科と代替による指導」「⑤教科・領域を合わせた指導」「⑥自立活動を中心とした指導」）と自立活動のうち，複数の教育課程を適用しているとの回答が多かった。

（2）配慮事項

実施されている配慮については，「理解度に応じた学習内容の変更・調整」が最多だが，病状や発達の遅れ等子どもの実態に応じた内容の実施が 6 割を超えていた。

【3．知的障害児の学習機会を保障する上での課題と課題に対処するための工夫】

（1）学習機会の保障を行う上での現場における課題

「子どもの実態が多様である」（23.0%）との回答が最多であったが，そのほかにも「病院内という環境の制限がある」（16.7%），「集団の授業に混じることが難しく，個別対応が必要になる」（16.3%）など多様な回答があった。

（2）課題に対処するための工夫

「子どもの実態が多様である」ことへの対処を尋ねたところ，「子どもの特性に応じた学習教材や教具を用意した」（30.6%）ことや，「前籍校（地域校等）の教員に対して積極的に連絡を取り，情報共有をした」（16.2%）こと等，教員自身が積極的に行動していることが窺えた。一方で，「子どもの学習指導の対応のための加配教員」（4.0%）を置くことや「学部間や校内で連携し，対応する教員を調整」（5.8%）すること等，人員配置に関わることの回答率は低かった。

（考察）

約半数の学校で知的障害児の院内学級への入級があり，全校種・学びの場からの入級があることに加え，複数の課程が適用されている状況から，知的障害児の多様な実態が推察された。学習機会を保障する上での現場における課題としても「子どもの実態が多様である」が最多であった。配慮事項では，知的障害児の理解度や病状等に応じた内容が多く選択されており，多様な実態の子どもたちに対して教員が個に応じた対応に取り組んでいることが窺えた。学習機会を保障する上での課題では，学習内容の高度化・複雑化に伴う交流及び共同学習への参加の難しさが窺える内容が上位に挙がっており，知的障害児の特性を考慮した指導や支援体制の構築の必要性が示唆された。

今後は知的障害児への学習機会の保障の実践を収集・整理し，学習機会の保障を行う上での課題について詳細に検討していきたい。

(KUZUNISHI Nozomi, NOGUCHI Kazuhito)

病弱特別支援学校教職員を対象とした トラウマインフォームドケア研修の実施と効果

－不登校傾向や集団不適応の背景にあるトラウマへの理解を深めるために－

○小松未来　　小山穂菜美
（島根大学大学院教育学研究科院生）　（島根大学教育学部）

KEY WORDS：特別支援学校　　トラウマインフォームドケア　　不登校

（目的）

特別支援学校では、不登校や集団不適応の児童生徒が増加傾向にある。不登校の要因は多岐にわたるが、障がいのある児童生徒はトラウマとなるようなできごとを体験するリスクが高いとされており（白川,2020）、その影響が不登校や集団不適応の背景に潜んでいる可能性も否定できない。なかでも、病弱特別支援学校はこれまで対象としてきた慢性疾患等の児童生徒以外に、心身症を伴う不登校経験児や、二次障がいを伴う発達障がい児が転入するケースが多い（前田・深澤,2017）。そのため、病弱特別支援学校の教職員がトラウマやその影響について理解を深めることは、児童生徒への適切な指導支援に役立つと考えられる。こうしたトラウマに関する基本的な知識をもとに、配慮ある対応を行うことをトラウマインフォームドケア（Trauma Informed Care：以下、TIC）という。

本研究は、不登校傾向や集団に適応することが難しい状況にある児童生徒が多く在籍する病弱特別支援学校において、教職員に TIC の理解を深めることを目的に、TIC に関する校内研修会を実施し、その効果を検討した。

（方法）

１．対象者：A 県立病弱特別支援学校に勤務する教職員のうち、TIC に関する校内研修会（以下、研修会）に参加した 23 名を対象とした。

２．実施時期：202X 年 1 月 15:40～16:40

３．手続き：研修会の内容は、筆頭発表者と共同発表者とで書籍等を参考に内容を吟味した。研修会のタイトルは、参加者に対してトラウマの視点をもつことのメリットを促し、加えて印象に残りやすいフレーズを用いることを意図し、「トラウマのメガネをかけて子どもたちと接してみよう」とした。講義内容は TIC の文献を参考にした。研修のプログラムについては表１に示す。

表１　TIC 校内研修のプログラム

①	不登校の要因に潜むトラウマ
②	トラウマの体験率や出来事とその影響
③	トラウマの回復を支えるトラウマインフォームドケアとは
④	「トラウマのメガネをかけて」事例検討しよう

TIC 研修会の前後に、TIC と本研修に関するアンケート調査を行った。調査には、トラウマインフォームドケアに関する態度（Attitudes Related to Trauma-Informed Care 10：以下、ARTIC-10）尺度を用いた。事後調査では、ARTIC-10 に加え TIC の概念理解をたずねた。具体的には、トラウマの体験率や出来事とその影響についての理解の深まり、研修内容の意味（参加者が有意義と感じたか）について５件法でたずねた。その他、学びたいことやさらに学びたいことを自由記述でたずねた。これらの調査は、Google Form を用いて行った。

４．倫理的配慮：研修会の参加は、トラウマという繊細な内容を扱うことを考慮し任意とした。本研究の実施にあたっては、研究の概要、研究に用いるデータ、個人情報の取扱い、データの公表に関する説明文書をメールで配布し、オプトアウト方式により研究協力の同意を得た。なお、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（結果及び考察）

本研修会による効果の検討をするため、参加者の TIC に関する態度の変容と TIC の概念理解について、研修前後の質問紙調査及び自由記述の内容をもとに分析を行った。研修会参加者 23 名のうち、ARTIC-10 については事前調査に回答のあった 17 名、TIC の概念理解は 23 名を分析対象とした。

まず、ARTIC-10 の得点について事前事後の対応のある t 検定を行った。その結果、研修前の得点は 5.21（±0.34）、研修後は 5.56（±0.59）と事後に上昇しており、有意傾向が認められた（$t(16)=-2.065$, $p=0.06$）。この結果は、参加者のトラウマに配慮した考えや意識が、研修会を通して変化した可能性が示唆された。ただし、Kataoka et al.（2022）の先行研究における ARTIC-10 の平均得点（4.3）と比較すると、本研修会参加者の得点は高く天井効果の影響も考えられる。A 県立病弱特別支援学校は心身症、発達障がい、不登校経験のある児童生徒が多く在籍しており、教職員は日常的に配慮ある対応が求められる。このような状況から、教職員がもともと TIC の視点を一定程度有していた可能性があり、そのため ARTIC-10 の得点が高く、有意傾向に留まった可能性が考えられる。次に、研修後に行った TIC の概念理解に関するアンケートでは、多くの参加者がトラウマの体験率や出来事、影響について理解が深まったと回答した。また、研修内容の意味については、「あてはまる」「ややあてはまる」が 96％であった。自由記述では、「学んだこと」の上位３つの回答は、「トラウマの視点で子どもを捉えることの必要性」「３つの E」「トラウマの影響」であった。「さらに学びたいこと」の上位３つの回答は、「トラウマの影響がある子どもへの対応」「トラウマのある子どもの事例」「トラウマを認識するための方法」であった。これらの結果から、参加者が TIC に関する知識を得るとともに、実践に向けた関心や意欲が高まったことが示唆された。

本研修会のプログラムでは、講義を通じてトラウマの体験率や出来事、その影響や TIC の概要を紹介し、事例検討により TIC の視点で児童生徒を捉える機会を設けた。これらの内容は、ARTIC-10 の得点の上昇や事後アンケートの自由記述にみられたトラウマの理解や関心の高まりという結果に表れており、TIC に対する理解や態度に変容が生じた可能性がある。しかしながら、本研修会への参加は任意で、もともと TIC に関心をもつ教職員の参加が多かった可能性があり、肯定的な評価に偏っていることも考えられる。今後は、TIC の視点を校内全体への普及させるための工夫と、全教職員が共通理解のもとで児童生徒を指導支援できるような取組が求められる。

（文献）

白川美也子（2020）『子どものトラウマがよくわかる本』講談社

(KOMATSU Miki, KOYAMA Honami)

吃音とその支援・配慮に対する認識についての検討

小中学校教員および教職課程の学生への実態調査を通して

渡邊哲也　　荻布優子
（長崎大学教育学研究科）　（長崎大学教育学部）

KEY WORDS: 吃音知識，実態調査

【目的】

吃音は発話時の非流暢性を特徴とした疾患であり、7～8 割が自然回復する一方で、小学校入学以降ではその確率は低い(国立特別支援教育総合研究所,2025)。学校教育における吃音指導は主に小学校のことばの教室が担い(髙橋,2022)、同小学校内であれば通常の学級との連携等がより図りやすく、中学進学時の引継ぎ等もより密になされていると想定される。また教育職員免許法では、校種に関わらず教諭免許状の取得には、吃音等の言語障害も含む「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する科目が 2017 年に必修化され、全ての教員に吃音への理解が求められている。しかし、医療情報系大学生を対象とした飯村らの 2017 年の報告では、吃音の全般的な知識について正しい知識を得ている回答者は一部に限られていた。そこで本研究では、現段階で吃音に対する理解が進んでいると予想されることばの教室が設置されている公立小学校およびその進学先となる同学区内の公立中学校の教員、あわせて小・中学校教諭免許状の取得を目指す学生を対象に、吃音の認知度や知識の程度、想定している支援・配慮のあり方等について実態を明らかにすることを目的とした。

【方法】

A 市内のことばの教室を置く公立小学校 4 校および同学区内の公立中学校 4 校の教員、4 年制大学教育学部 3 回生を対象に、Google フォームを用いて質問紙調査を実施した。研究の目的、本調査への参加は自由意志に基づくこと、匿名回答による個人情報への配慮などを、回答フォームの冒頭に記載し、同内容を教員には紙面にて、学生へはスライドおよび口頭で説明を行い、回答をもって同意を得たと判断した。また学生には、調査参加の有無が成績評価に影響することはないと説明した。調査内容は、飯村ら(2017)の調査項目に加え、「「吃音」と「どもり」を初めて聞いたのはいつか」「担任として吃音者を受け持ったことがあるか」をそれぞれ選択式で、「吃音のある児童生徒にどのような配慮をしているか(したことがあるか)」「その他吃音について知っていること」を記述式で回答を求めた。回答期間は 20XX 年 1～3 月であった。

【結果】

回答に欠損のなかった 168 名を分析対象とした。内訳は、教員が小中それぞれ 38 名、中免取得学生 32 名、小免取得学生 60 名であった。結果の一部を抜粋して記載する。

「吃音」「どもり」の認知度は、聞いたことが「両方ある」と回答したのは教員で約 85～95%に対し、学生では 60～70%と両者の間に約 25%の差がみられた。

有症率を「1%以下」と回答したのは教員で約 25%、学生では 5%前後と両者の間に約 20%の差がみられた。

原因については無回答を除き、いずれの属性においても心因性(緊張、恐怖体験など)の回答が最も多かった。また環境と答えた割合は中学校教員と学生で 2 番目に多く、遺伝と答えた割合は教員、学生ともに 5%未満にとどまった。

提供している(したことのある)配慮については教員のみに回答を求めた。小中学校ともに「最後まで話を聞く」が最も多かった。中学校教員で「吃音について周知する」と答えた割合は、小学校教員より約 10%少なかった。

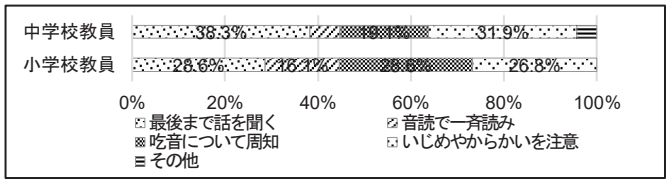


図 1 提供している(したことのある)配慮

「その他吃音について知っていること」は、身近にいる(いた)吃音者についてやことばの教室に関する回答がある一方で、成長によって治癒する・意図せず汚言を吐いてしまうなど誤った理解に基づく回答もみられた。誤った理解に基づく回答は、小免取得学生 12.5%、中免取得学生 33.3%、小学校教員 25%、中学校教員 0%であった。

【考察】

飯村ら(2017)の調査と比べ、本研究で「吃音」や「どもり」という言葉を聞いたことが「両方ある」と回答した割合は約 60～95%と高く、教員やそれを目指す学生の吃音の認知度は他の職種よりも高い可能性がある。また調査実施時期に 8～9 年の差があり、一般社会において吃音の認知度が全体的に向上した可能性も考えられる。

有症率は、「1%以下」の回答率は学生では 5%前後と差がみられなかったが、教員で約 25%と飯村ら(2017)よりも 20%以上高い結果となった。ただし本調査は、ことばの教室のある学区の教員を対象としていることから、正しい知識を持つ教員が他の学区よりも多い可能性もあるといえる。

吃音の原因は、心因性の回答率が教員、学生ともに飯村ら(2017)の報告と概ね同じく、遺伝は 5%未満とやや低かった一方、環境は小学校教員を除いて 10～25%と高い結果となった。一般に吃音の明確な原因は未解明だが、原因について明らかな誤解をしている教員や学生も少なくないことが明らかとなった。

実施配慮は、中学校教員の「吃音について周知する」の回答率は小学校教員よりも低く、これは思春期を考慮してその判断を慎重にしている可能性も考えられる。吃音症状に対する「いじめやからかいを注意する」は小・中学校教員ともに全体の 1/4 を超えていた。教員を目指す学生と吃音当事者の考えを比較した中塚・津島(2022)は、吃音のある児童生徒が教員に求める望ましい対応のひとつに、からかいへの対応を挙げており、現に教員が実施している対応とも合致していた。

その他吃音について知っていることは、小免取得学生で 1/8、中免取得学生で 1/3、小学校教員の 1/4 に誤った理解に基づく回答がみられた。

「吃音」「どもり」という言葉は教員の間で広く浸透している一方、原因や治癒について誤った認識を持つ者もいることから、吃音の予後や原因についての理解、当事者の意見や希望をより踏まえた支援・配慮に必要な事柄について正確な知識を浸透させていく必要があるといえる。

【文献】

飯村大智・矢田康人・今泉一哉(2017)「吃音に関する知識の実態調査：大学生を対象とした予備的検討」『コミュニケーション障害学』34(1)日本コミュニケーション障害学会 11-15

(WATANABE Tetsuya, OGINO Yuko)

重度・重複障害児における意思表出の形成に関する事例的研究

須原朱音　　田原 敬　　勝二博亮
（茨城大学大学院教育学研究科）　（茨城大学教育学野）　（茨城大学教育学野）
KEY WORDS: 重度・重複障害，意思表出，選択行動

【目的】

茨城大学障害児生理学研究室では，約 10 年にわたりある重度・重複障害児(M 児)に対して，頭頸部の回旋動作によるスイッチ操作を用いたコミュニケーション支援を続けてきた。川井(2021)では，左右に設置されたスイッチを押下することで好きな楽曲を選択する活動を開始し，それ以来現在に至るまでも同活動を継続して行っている。大谷(2022)では，頭部回旋運動の偏向性や表出行動を分析し，スイッチをより多く押下することで自身の好みを表出できるようになったものの，M 児にとって聞き慣れない曲や活動に応じることが難しいという課題を指摘している。しかし大谷(2024)において，M 児がより明確な期待反応を示す様子が確認され，それに伴う選択行動の発達も考えられた。そこで本研究では，新規の楽曲を用いた活動を通して，M 児の表出行動の変容と意思表出の変化について検討することを目的とした。

【方法】

(1)対象児：生後3か月時に脳室周囲白質軟化症と診断を受けた17歳6ヶ月(20XX+1年1月時点)の女児で，自力での立位や座位，姿勢の保持が困難であり，普段は仰臥位で過ごしている。コミュニケーションに関して，受信については声色の違い等によって相手を理解している様子，発信については表情に加え発声による意思表出が活発になっている可能性がうかがえた。KIDS乳幼児スケール(タイプA)を実施したところ，総合発達年齢は0歳5ヶ月であった。なお，本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認(15P002)を得ており，保護者から書面による同意を得て実施した。(2)活動期間及び実施場所：20XX年2月20日～20XX年11月26日までの期間，M児が普段生活している自宅の居間で活動を実施した。1回の訪問を1セッション(S)とし，全26回活動を実施した。(3)活動の内容：活動は①呼名，②演奏で用いる楽曲の選択，③選んだ楽曲の演奏の順で行い，この内，②の楽曲選択場面を分析対象とした。分析対象期間はS11～26とし，それを楽曲の組み合わせによって3期に分類し，Ⅰ期のS11~14，Ⅱ期のS17~20，Ⅲ期のS21~23，25の活動を分析した。使用した楽曲については，S1~10では、本研究以前に使用していた8曲と，新たに追加した7曲の中から，無作為に抽出した2曲を使用した。分析対象期間では，各期でそれぞれ使用する楽曲を固定して活動を行った。Ⅰ期では，S1~10に使用した新規の楽曲のうち，M児が好んでいるような様子がみられた曲A,Bを使用した。Ⅱ，Ⅲ期では，M児が1度も聞いたことがない曲C,Dと曲E,Fの各2曲を用いた。いずれの期間でもセッションごとにスイッチの左右を入れ替え，スイッチと楽曲の関係を固定しなかった。(4)分析：スイッチの押下数について，活動によって実施時間が異なり，単に比較ができないため，20秒ごとの平均押下数を算出し，頻度情報として分析した。

【結果】

(1)スイッチ押下数と偏向性：スイッチの平均押下数を算出したところ，M児が好むと思われる楽曲側の押下数に偏りがある傾向が見られた(図1上)。M児が好むと思われる曲A,C,Eの平均押下数を曲B,D,Fの平均押下数でそれぞれ減じ，偏向性をみた。その結果，全体的に正の値を示すことが多く，曲A,C,Eへの偏向性が高い様子が読み取れた(図1下)。これらの結果からは，楽曲やスイッチの方向性を入れ替えたとしても高い偏向性を維持していたことが明らかとなった。

(2)スイッチの押下パターンと表出行動：スイッチの押下パターンについて折れ線グラフを作成した(図2)。その際，大谷(2022)が行った活動時の折れ線グラフとの比較を行った。例として，大谷(2022)のS17選択①と本研究のS17を比較する。大谷(2022)のS17選択①では，三角形が複数並んだようなグラフになっており，左右のスイッチを交互に連続して押下していることが読み取れる。一方で本研究のS17では，台形が並んだようなグラフを示し，右及び左のスイッチを複数回連続で押下していることが読み取れる。本研究ではこのような台形型のパターンが増加している点が特徴的であった。

【考察】

大谷(2022)は，新規の楽曲を使用した活動で，かかわり手が迷うことなく判断できるほどの表出行動にまだ不安定さがあったため，M児の要求表出の達成段階は「選択による初期的要求表出」から「選択による要求表出」への移行期間であると考察していた。しかし，本研究では，スイッチを入れ替えても特定の楽曲に偏向したスイッチ押下が多く見られたこと，好みの楽曲が流れる方のスイッチを連続して押下しているセッションの増加が確認されたことから，以前と比較して意思表出がより明確になったと考えられ，要求表出は「選択による要求表出」(小池ら，2014)にほぼ到達したと考えられる。M児の選択行動がより明確になったことによって，かかわり手がM児の意思をより正確に読み取り，M児が要求することに対してより適切な応答を返すことができるようなるという相互作用が生じた可能性が考えられる。

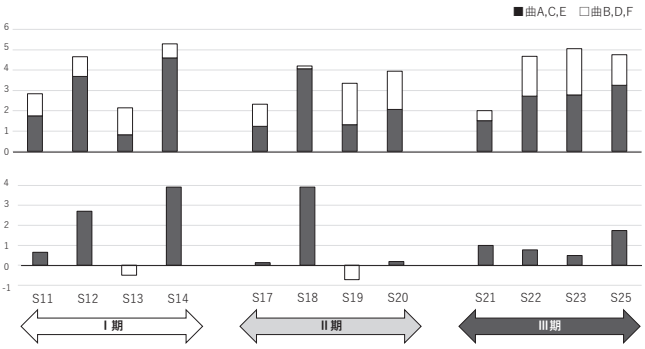


図 1　スイッチ押下数（上）と偏向性（下）：押下数については，曲 A, C, E を黒（M 児が好むと思われる曲），曲 B, D, F を白で示した。偏向性は，曲 A, C, E への偏向性が高い場合には上向きに黒で，曲 B, D, F への偏向性が高い場合には下向きに白で示される。

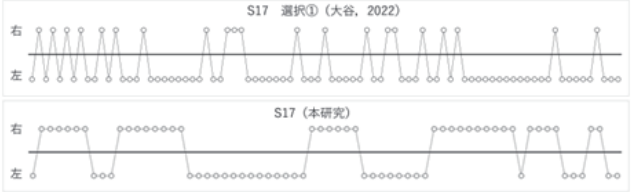


図 2　大谷(2022)と本研究の押下パターンの比較：M 児が右のスイッチを押下した際は上に，左のスイッチを押下した際は下にプロットされる。

大学における病弱教育の理解啓発に関する障害理解教育

―教員養成系大学の学生を対象とした調査から―

○兒玉尚子
（筑波大学大学院人間総合科学研究科，宮城教育大学教育学部）

KEY WORDS：障害理解教育　病弱教育　教員養成系大学

Ⅰ．目的

障害理解教育の対象となる障害種は、知的障害や肢体不自由等が扱われやすい。病弱教育を扱ったものは少なく、内容も病種の限定や、医療面を中心にしたものが多い。兒玉・永井(2018)は、高等学校の生徒を対象に病気の子どもの現状や心理面を扱った障害理解教育を行い、相手の困難な状況や心情を自身の経験と照らし合わせ、相手の気持ちに寄り添った関わりを想起することの重要性を指摘している。渡邉(2014)は、教員を目指す大学生の病弱教育へのイメージは表面的なものであると指摘する。学校教育における障害理解教育は教員が担う必要がある。そのような立場となる者が、医療や支援方法に加え、心理面に関する内容を学ぶことも重要となる。

本研究では、教員を目指す大学生を対象に、病気の子どもを取り上げた障害理解教育を行い、病気の友だちの理解・教員としての病気の子どもの理解の現状や、今後の大学における障害理解教育の在り方を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

1．期間・対象者：20XX 年に「病気の子どもを取り上げた障害理解に関するワークショップ」を実施。A 大学で特別支援教諭免許取得を目指す学生のうち、ワークショップ(以下、WS)前後に実施した両質問紙に回答した 8 名を分析対象とした。

2．ワークショップの概要：展開は次の通り。①対象者が入院治療や継続的に治療が必要な病気を想起する時間を設け、その後説明、②病気の子どもの日常・学校生活の現状を説明、③身体的な困難さの具体例の早期・提示等の後、病気の子どもの困難さの説明、④心理面に関する病気の子どもの不安を想像することをねらったワークを行い、その不安に対して友だちとしてどのように向き合い関わるのかを考える時間の設定、⑤病気の友だちと関わる可能性の説明。

3．調査内容：質問項目は独自に作成し、4 件法や、自由記述によって回答を求めた。「質問①他者とのコミュニケーションについての自信の程度とその理由」、「質問②病気のある人とのコミュニケーションについての自信の程度とその理由」、「質問③病気の友だちと関わるときに、どのようなことに注意をしなければならないと思うか」、「質問④教員として病気の子どもと関わるときに、どのようなことに注意をしなければならないと思うか」。

4．分析方法：4 件法を用いた項目は、対応のある t 検定を実施した。自由記述に関しては、内容を類似した項目に選出して分類し、カテゴリー生成を行った。

倫理的配慮：文書と口頭で個人情報保護等の倫理的配慮に関する説明を行い、同意の得られた者に質問紙への回答を依頼。

Ⅲ．結果・考察

抽出されたカテゴリーを【】、代表的な内容を「」で表した。

質問①、②の自信の程度の結果を Table1 に示した。WS 前後で自信の程度に有意な差は得られなかった。他者とのコミュニケーションに関しては、「最低限の会話はできる」「部活等で多くの人と関わってきた」等の経験があったことで変化が認められなかったと推測される。病気のある人とのコミュニケーションに関しては、WS 前は「病気のある人と関わった経験が少ない」「どこまで踏み込んでよいのかがわからない」等の内容が認められた。WS 後も同様の不安が残っていたが、「実際に病気の子どもと関わる機会に生かせたら自信が持てるかもしれない」といった肯定的な捉え方も認められた。

質問③の結果として、WS 前に病気の友だちと関わる際の注意点として、【相手の気持ちに寄り添った関わり】、「自分ができることを友だちにとっては当たり前でないかもしれない」等で構成される【自己と他者の違いの理解】、【相手の立場に立った関わり】、「病状によって難しいことを知って一緒にできることを考える」等で構成される【身体面に関する理解】の 4 のカテゴリーが抽出された。WS 後は、WS 前と共通する 3 カテゴリーに加え【特別扱いはしない】、【学校に関する不安に寄り添った関わり】、「掛けてほしい言葉を考える」等で構成される【話しかける言葉選び】の 3 つが加わった。【話しかける言葉選び】については、同様の回答が高校性を対象とした研究でも認められた(兒玉・永井，2018)。WS 内では、これまでの自分自身の学校生活を想起したり、病気になった自分が他者からどのように接してほしいのか等を考えることを重視した。そのため、病気を自分自身の問題として捉えることが可能となり、学校生活への不安や、心情に寄り添った関わりの必要性を感じることができたと考えられる。

質問④の結果として、WS 前に教員として病気の子どもと関わる際の注意点として、【子どもの気持ちに寄り添った関わり】、【子どもの立場に立った関わり】、「マイナスな感情にならない言葉掛け」等で構成される【話しかける言葉選び】、【子どもの実態把握と連携】、「楽しい気持ちになれる時間や空間作り」等で構成される【子どもが安心できる環境作り】、【身体面に関する理解】、【特別扱いはしない】、【病状の変化に応じた関わり】の 8 のカテゴリーが抽出された。WS 後は、WS 前と共通する 5 カテゴリーに加え、【子どもの言動の把握】、【クラスメイトとの関係性を重視した関わり】の 2 つが加わった。これらは、WS 内での気づきである可能性もあるが、対象者は特別支援教諭免許状取得を目指しており、病弱教育や関連する講義で病気の子どもの心理面や学校生活に係る内容を学ぶため、具体的な言及が得られたと推測される。

病気の子どもの生活を知り、自身が病気になったときの状態や気持ちを想像する活動を通して、自らの立場との変換を行いながら、相手の立場に立つことや必要な対応・注意点等について考えることができたと推察される。自身の担当学級に病気の子どもが在籍する可能性は高い。その子どもを受け入れることのできるクラス作りのためにも障害理解教育が重要となる。教員を目指す学生であるからこそ、病気の子どもの医療面や支援方法だけでなく、心理面にも目を向けた学びが必要となる。今後、対象者を増やしたり、WS 内容、質問内容の精査を行うことで、WS による自信の程度の変化を検討したり、より教員を目指す大学生に合った病弱を対象とした障害理解教育の内容を検討していくことが求められる。

Table1　ワークショップ前後の自信の変化

	WS前	WS後	
	平均値（*SD*）	平均値（*SD*）	*t*値
他者とのコミュニケーション	2.75（0.46）	2.65（0.51）	1.89
病気のある人とのコミュニケーション	3.00（0.92）	2.87（0.83）	1.89

注.　$p < .10$

(KODAMA Shoko)

重度・重複障害児教育における専門性向上を目指した実践

－福山特別支援学校指導ツールの効果的な活用を通して－

奥　隆司
（福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻）
河村　暁
（福岡教育大学大学院）

KEY WORDS:重度・重複障害　福山特別支援学校　アセスメントチェックリスト

（目的）

本研究は、重度・重複障害児の指導を行うにあたり、福山特別支援学校指導ツール（以下、福山指導ツール）の活用についての研修を経験の浅い教員に対して実施することの有効性を検証することを目的とする。

（方法）

１．期間　20XX 年５月～20XX+1 年１月

２．対象　若年教員研修２年目の教員６名（以下実践群）

３．実施内容

福山指導ツールを用いて、重度・重複障害児のＡ：実態把握について、Ｂ：具体的な指導について、Ｃ：教材・教具の活用方法、Ｄ：評価・改善についての研修を行った。それぞれの研修では､スライドを用いた講義や演習を 50 分間行い、適宜対象者からの質問に答えた。Ａ：実態把握については、実態把握の具体的方法を福山指導ツールにおけるアセスメントチェックリストを使用しながら教示した。Ｂ：具体的な指導については、感覚と運動の発達や因果関係の理解の視点から見た重度・重複障害児の発達段階の把握及び指導方法についてアセスメントチェックリストを用いて教示した。Ｃ：教材・教具の活用方法については、ICT・AT 機器を含む各種教材・教具を実際に体験しながら、どのように活用するか教示した。Ｄ：評価・改善については、指導における評価及び改善方法について福山指導ツールを用いて教示した。

さらに、週１回 15 分程度の教室巡回を行い、上記研修で実施した内容を踏まえた児童生徒との関わり方や教材教具の選定・活用方法についての助言を行った。

４．評価方法

①指導動画の評定

介入前後（介入前：５月、介入後：12 月）に実践群の重度・重複障害児に対する指導場面の動画(導入後の展開部分 10 分間の指導の様子）を録画し、指導方法や教材・教具の選定、児童生徒への言葉掛け、児童生徒の反応への対応等実践における専門性の変容を検証した。

測定には、専門性尺度を参考に作成した７項目の得点表を使用した。得点表の各項目に関する言葉掛けや行動が見られる毎に、１点加算し、その合計得点を測定した。測定は報告者と特別支援教育に関わる大学教員の２名で行った。

②特別支援教育専門性尺度

介入前後(５月、８月、１月)に日野ら(2020)が作成した特別支援教育専門性尺度（以下、専門性尺度）と自由記述による重度・重複障害児への指導に関する専門性の測定を行った。それぞれの時点における専門性尺度の得点の変化や意識調査の記述内容について比較を行った。

５．倫理的配慮

研究内容の公表にあたり、実践校の校長に個人情報保護について説明し、承諾を得て実施した。

（結果）

①指導動画の評定結果

指導動画の評定における得点の変化を図に示す。実践群４名（２名は介入後測定時点で重度・重複障害児の指導担当から外れたため除外）の得点が介入前よりも介入後の方が上昇していた。

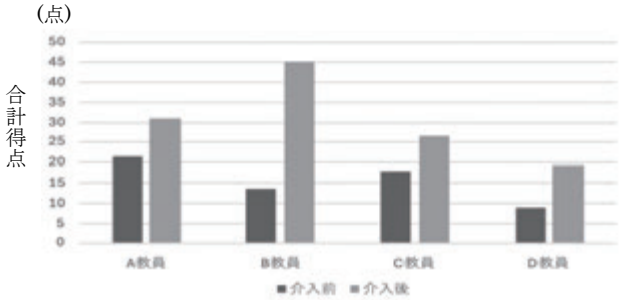


図　指導動画の評定における得点の変化

②専門性尺度における結果

実践群及び研究協力校のその他教員 20 名（以下統制群）の専門性尺度における各因子の平均点数の変化について比較したところ、いずれの群にも、５月、８月、１月にかけて、各因子における平均点数に有意差は見られなかった。

本研究で実施した福山指導ツール活用の研修と教室巡回・助言は、専門性尺度上の介入前後の有意な変化は見られなかったが、介入前後の指導場面の測定において、言葉掛けや行動等に変容が見られたことから、重度・重複障害児教育における専門性向上に一定の効果があると言える。

（考察）

指導動画の評定において、介入前よりも介入後の方が得点が上昇した。上昇した評価項目の中でも、即時的なフィードバックを評価する項目の得点については、実践群の全教員に上昇が見られた。これは、福山指導ツール活用の研修内で取り扱った「B：具体的な指導について」の内容を指導場面で応用できるようになったと推察した。

介入前後における専門性尺度での有意差が見られなかった要因として、今回使用した「特別支援教育専門性尺度」が特別支援教育全般の専門性を測る尺度であった可能性がある。今後は、より重度・重複障害児への指導の専門性に特化した尺度を使用し、教員の専門性を測定したい。

また、対象教員に福山指導ツールの使用感についてのアンケート調査を行った結果、児童生徒の発達段階や課題が分かり便利だ、などの肯定的な意見がある一方で、アセスメントチェックリストにチェックする際の手間や解釈の難しさを感じる意見が多数あった。福山指導ツールを使用するにあたって、児童生徒の発達段階を客観的に把握することができるアセスメントチェックリストへの記入は欠かせないものである。福山指導ツールを日々多忙な教員が重度・重複障害児への教育活動に円滑に使用することができるよう、アセスメントチェックリストをより手軽に、分かりやすく改良したものを作成する必要があると考える。

（文献）

広島県立福山特別支援学校（2023）「重度・重複障害児のアセスメントチェックリスト―認知・コミュニケーションを中心に―ver.10.0 令和５年３月発行」広島県立福山特別支援学校 HP PDF 資料

日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健（2020）特別支援教育専門性尺度の作成と検討．　佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, 4,10-17.

(OKU Ryuji、　KAWAMURA Satoru)

インクルーシブな環境における子どもの変容に関する文献研究

―海外における幼児期の障害児に対する受容と仲間関係に焦点を当てた評価方法の整理―

○望月太敦
（東京大学大学院工学系研究科先端学際工学専攻）

KEY WORDS: 幼児期　障害児　インクルージョン

（目的）

幼児期は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な時期であり、仲間関係と遊びは、相互に関係し合うことで、子どもを発達させるとされている。一方で、幼児期の重症心身障害児と同年代の子どもが共に遊ぶ姿に焦点を当て、子どもたちの仲間関係や障害受容を評価している国内の研究はみあたらない。そこで、本研究では、海外文献を対象に、幼児期の障害児と障害のない子どもが共に過ごすインクルーシブな環境において、子ども同士の相互作用による子どもの変容を評価する上で、効果的であると考えられる方法を提示することを目的とした。

（方法）

1. 文献検索の方法及び検索期間

幼児期の子どもを対象に、共に過ごす障害児に対する受容ならびに仲間関係を評価した海外文献を幅広く検索するため、教育学分野、心理学分野、医学分野、社会学分野における包括的な論文データベースである「ERIC」「PsycINFO」「PubMed」「SocINDEX」を用いた。具体的な手順として、幼児期、障害、環境、受容の観点から、第 1 キーワードを「kindergarten」「childhood」「preschool」、第 2 キーワードを「disability」、第 3 キーワードを「inclusion」、第 4 キーワードを「acceptance」「friendship」「peer relation」「playmates」「social distance」とした。各キーワード間は AND、キーワード内は OR で繋いだ。検索は、2025 年 2 月 25 日に実施した。

2. 対象論文の選定基準及び除外基準

文献のスクリーニングは、3 段階に分けて実施した。1 次スクリーニングでは、データベースで抽出した論文を全て入手し、重複している文献を除外した。2 次スクリーニングでは、本文を精読し、未就学児を対象としていない文献を除外した。3 次スクリーニングでは、分析方法において、障害児を含む子ども同士の相互作用による子どもの変容を評価していない文献を除外した。なお、分析方法では示しているが結果において抽出された子どもの変容が特定できない文献、対象児の発達の遅れは示しているが子どもの障害を特定できない文献は除いた。

3. 分析方法

分析対象の文献を整理し、「研究デザイン」「対象児」「分析データの種類」「子どもの変容」に焦点をあてて考察し、インクルーシブな環境における子どもの障害変容に関する評価方法を分析した。本研究に関連して開示すべき COI はない。

（結果）

検索結果の合計は、670 件であり、重複文献を除き、抽出された論文は 362 件であった（Fig1）。次に本研究の選定基準をもとにスクリーニングをおこない、最終的に 17 件（Table1）の論文を分析対象とした。いずれも、Peer Review がされている文献であった。研究デザインについては、一事例実験研究 10 件、観察研究 4 件、介入研究 2 件、実験研究 1 件であった。対象児の障害については、発達障害 16 件、知的障害 3 件、聴覚障害 2 件、視覚障害 1 件、言語障害 1 件であった。分析データの種類は、子どもの言動、遊びの種類や発生率、子ども同士の距離や接近速度等であった。子どもの言動のデータについては、言語的・非言語的な社会的相互作用や反応の回数等の子ども同士のコミュニケーションに関する分析をしていた。また、障害のある子どもについては、相互作用による遊びの質や遊びの発生率を分析対象としていた。子どもの変容については、障害児を含む参加している子どもの仲間関係、共に遊ぶ上での距離、社会的受容に関する仲間との相互作用等について分析していることがわかった。実験研究では、介入前後で質問紙による効果測定をしていた。

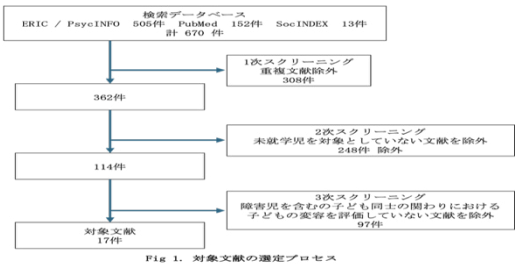


Fig 1. 対象文献の選定プロセス

Table 1. 分析対象論文

No	論文タイトル	著者	発行年	雑誌名
1	A Case Study on Peer Relationships between Children with and without Autism Spectrum Disorder in a Chinese Inclusive Kindergarten	Xie, Zhengli ; Deng, Meng ; Yuan, Jingru	2023	Global Studies of Childhood
2	A Granular Perspective on Inclusion: Objectively Measured Interactions of Preschoolers with and without Autism	Fusano, Regina M. ; Perry, Lynn K. ; Zhang, Yi ; Vitale, Laura ; Wang, Jue ; Song, Chaoming ; Messinger, Daniel S.	2021	Grantee Submission
3	Children's social preference for teachers versus peers in autism inclusion classrooms: An objective perspective	Madison Drye , Chitra Banarjee , Lynn Perry , Alyssa Viggiano , Dwight Irvin , Daniel Messinger	2025	Autism Res
4	Combining Preferred Activities with Peer Support to Increase Social Interactions between Preschoolers with ASD and Typically Developing Peers	Hu, Xiaoyi ; Lee, Gabrielle T. ; Watkins, Laci ; Jiang, Yitong	2021	Journal of Positive Behavior Interventions
5	Improving Communication between Children with Autism and Their Peers through the 'Circle of Friends': A Small-Scale Intervention Study	Kalyva, Efrosini ; Avramidis, Elias	2005	Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities
6	Inclusion and Classroom Membership in Early Childhood.	Erwin, Elizabeth J. ; Guintini, Margaret	2000	International Journal of Disability, Development and Education
7	Increasing Social Interactions of Preschool Children with Autism through Cooperative Outdoor Play	Ziegler, Sonja M. T. ; Mercier, Michael J.	2022	Journal of Special Education
8	Interaction among preschoolers with and without disabilities: effects of across-the-day peer intervention	Goldstein H, English K, Shafer K, Kaczmarek L.	1997	J Speech Lang Hear Res.
9	Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers.	Nelson, Catherine ; McDonnell, Andrea P. ; Johnston, Susan S. ; Crompton, Angie ; Nelson, Andrew R.	2007	Education and Training in Developmental Disabilities
10	Peer Mediation in Play Settings for Minimally Verbal Students with Autism Spectrum Disorder	Gabtan Brist ; Gatd Le Naser-Idrissi ; Tangry Sevens ; Olivier Le Marec ; Sandrine Le Sourn-Bissaoui	2023	Autism & Developmental Language Impairments
11	Promoting Interaction during Sociodramatic Play: Teaching Scripts to Typical Preschoolers and Classmates with Disabilities.	Goldstein, Howard ; Cisar, Connie L.	1992	Journal of Applied Behavior Analysis
12	Social Inclusion—the Next Step: User-Friendly Strategies to Promote Social Interaction and Peer Acceptance of Children with Disabilities	Batchelor, Denise ; Taylor, Heather	2005	Australian Journal of Early Childhood
13	The Combined Effects of Social Script Training and Peer Buddies on Generalized Peer Interaction of Children with ASD in Inclusive Classrooms	Hundert, Joel ; Rowe, Sarah ; Harrison, Erin	2014	Focus on Autism and Other Developmental Disabilities
14	The Effects of Variety of Activities on the Social Interaction of Preschool Children with Disabilities	Driscoll, Coralie ; Carter, Mark	2018	International Journal of Disability, Development and Education
15	The Making Friends Program: Impact on Social Acceptance in Inclusive Preschool Settings	Tringa Shpendi Sirin ; Emine Ahmetoglu	2024	Asia-Pacific Education Researcher
16	Typically Developing Preschoolers' Behavior toward Peers with Disabilities in Inclusive Classroom Contexts	Hong, Soo-Young ; Eun, Jungwon ; Long, Yanjie ; Wu, Chaorong ; Welch, Greg	2020	Journal of Early Intervention
17	'Understanding Our Peers': A Naturalistic Program to Facilitate Social Inclusion for Children with Autism in Mainstream Early Childhood Services	Balau, Lidija ; Byrne, Mitchell K. ; Miellet, Sebastien	2022	International Journal of Disability, Development and Education

（考察）

インクルーシブな環境における子どもの変容を評価する上では、介入の因果関係や介入の影響に着目した研究が多いことが明らかになった。また、子どもに対する調査と共に、保護者や教員へ調査を実施している研究が複数あり、幼児期の子どもの研究においては、複合的に検討する必要性が示唆された。一方で、重症心身障害に該当する障害児を対象としている研究はみあたらず、インクルーシブな環境における幼児期の重症心身障害児関連の研究は非常に少ないことが示唆された。重症心身障害児においては、社会的相互作用による言語的・非言語的な言動の測定が困難であることから研究対象に含まれにくいことが考えられる。そのため、幼児期の重症心身障害児と同年代の子どもが共に遊ぶ姿に焦点を当てて子どもの変容を評価する上では、本研究で得られた知見と重症心身障害児者のコミュニケーション領域の評価方法の知見を合わせて、検討することが求められているといえる。

(MOCHIZUKI Tatsuru)

特別支援学校における「個別の教育支援計画」の作成･活用と連携に関する事例的検討

－子どものニーズに基づく計画の作成･活用と支援･連携のために教員に要請される条件の考察－

○半澤　彰子　　熊井　正之
（東北大学大学院教育学研究科/宮城県立山元支援学校）　（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:　個別の教育支援計画　活用　教員に要請される条件

【目的】「個別の教育支援計画」の活用に、学年進行やライフステージの移行に伴う引継ぎがあり、計画の手引き等で活用例として紹介されることもあるが、その多くは通常の学校、通常の学校-特別支援学校の引継ぎを想定している。特別支援学校における事例報告には髙津ら(2021)があるが、未だ数少ない。また、計画の活用と連携には子どものニーズを把握して計画に反映する教員の姿勢と資質の向上が課題とされてきた(和田ら,2015)。半澤･菅井(2023a)では、教員が子どもの想いを見出す重要性や、蓄積された計画から子どもの〈積み重ねを知る〉活用イメージが確認され、その実際を検討してきたが(半澤･菅井,2023b;半澤ら,2024)、より長期間蓄積された計画を活用した事例は未検討であった。そこで本研究では、特別支援学校において 5 年間蓄積された個別の教育支援計画を活用した事例から、子どものニーズに基づく計画の作成･活用と支援･連携が展開されるために教員に要請される条件について考察する。

【対象と方法】X 年 4 月~X+1 年 3 月、Z 特別支援学校(以下、Z 校)において、第一著者(以下、A)が子どもとの係わり合いや教員間のやり取りの内容を筆記にて記録した。分析では、筆記記録と個別の指導計画等の関連資料を基に支援･連携の経過を質的に検討した。**倫理的配慮**:本研究の実施･結果の公表について、Z 校校長に研究趣旨を説明し同意を得た。本稿の事例は個人情報保護のため本質を損なわない範囲で加工した。

【結果】A が担任として係わった B 児への支援･連携を事例とする。B は ASD と診断されており、重度の知的障害がある。Z 校には X-5 年 4 月から在籍している。在籍当初は発語が 2~3 語程度であったが、家庭･専門機関(言語聴覚療法/月 1 回,X-2 年度末で終結)との連携により、音声言語による表出の可能な場面･対象が広がった。**問題状況**:X-1 年夏以降、B は音声言語による表出や自発的な行動が徐々に減少した。A が担任となった X 年 4 月時点で、B は音声言語のみならず表情等による表出もほぼ見られず、学習活動や日常生活動作の大半において支援者が手を添えなければ遂行不可能な状態であった。

場面 1:問題状況の整理(X 年 4 月~5 月)

A は B の「個別の教育支援計画」から、Z 校在籍当初から B の表出や自発的な行動の拡大を目指した支援が実施されてきたこと、B の表出や行動の状態が X-5 年度当初の状態に近いことを確認した。また、働き掛けに対する B の様子(Ep.1)や X-1 年度の指導記録から、「B が周囲の状況に対して強い不安感を抱いていること」が問題状況の背景にあると推測した。これらを T1(ペア担任)と共有すると T1 は A の捉えに同意し、T2(X-5 年度担任,他校勤務)への相談を提案した。T2 への相談においても A の捉えは概ね支持され、「B は支援者と一緒に取り組むことを必要としている」との仮説が示された。そこで、担任間(A-T1)でさらに支援の手立てを検討し、①使役的にならないよう注意を払いながら B の手や身体に手を添えて動作を支援する②B の好む遊びを一緒に行う③B の行動や微細な表出を B の言葉として受け止め言語化して応えることにした。

Episode 1:かたまった B

廊下で教師に「おはよう」と声を掛けられた B は、それまで呟いていた独り言をピタリと止めた。教師が B に挨拶を促そうとしてさらに声を掛けるが、B はロを真一文字に結び、表情も身体も硬くしていた。

場面 2:ケース会の実施(X 年 6 月)

担任の働き掛けに対し、B は視線や身体を動かして表出するようになってきた(Ep.2)。しかし、音声言語による表出は見られず、教員が手を添えないと動作が停滞する状態も続いていた。そこで、学部内でケース会を実施し、B の「音声言語による表出」「自発的な行動」を目指した支援の手立てを検討した。検討の過程で「B の興味関心」に話が及び、A は個別の教育支援計画に付加された資料から B の好む遊びの種類が幼少期からほぼ同様であることを共有した。すると、学部教員から「B は好きな遊びを繰り返すことで安心していた」「無理に行動させるのではなく B の感情を大切にしたい」といった意見があり、B の「興味関心」「行動の背景にある想い」「安心感」に着目したニーズの検討と、支援の手立て①~③の継続が確認された。

Episode 2:小さな挙手

《朝の健康観察で》A が B と対面して座り、「健康観察を…」と言葉を掛けながら、B の指先が健康観察簿の縁にかかるよう手を添えた。B が健康観察簿を開き始めたので、A はその動きに合わせて「は･じ･め･まーーす(始めます)」と言葉を添えた。B の視線はしばらく宙に向けられていたが、A に視線を向けたのを合図に「B さん」と名前を呼ぶと、B は小さく挙手をした。

場面 3:状況設定の工夫(X 年 7 月~X+1 年 3 月)

B は担任とのやり取りにおいて音声言語で表出(Ep.3)するようになると、他の場面(挨拶･返事･簡単な応答)においても音声言語で表出する場面が徐々に増えた。さらに、教員の添える手がなくても活動や動作を遂行できる場面が増えてきた。そこで、担任間で話し合い「B が『やってみたい』と思える状況」を意図的に設定することにした。A は個別の教育支援計画から、B が表出しやすい状況や学校･家庭･専門機関で実施されてきた支援内容を確認した上で、「玩具の選択･要求場面」を設定した。A と B が一緒に玩具を選ぶ、A と一緒に B が絵カードを選んで T1 に玩具を要求する経験を重ね、B は休み時間になると絵カードや玩具を自ら取りに行くようになった。やがて、遊びを継続したいときに明確な要求表現も見られるようになった(Ep.4)。また、学期末に実施された担任間における振り返り場面では、「B への接し方やどのように配慮して指導したら良いかを考える良い機会となった」との認識が示された。

Episode 3:「はーい」

対面して座った A に B が視線を向けたので、A が「健康観察を…」と話し始めると、B は自然な速さで健康観察簿を開いた。A は B に合わせて「始めまーす」と言葉を添えた。B が再び A に視線を向けたのを合図に「B さん」と名前を呼ぶと、B はそっと手を挙げながら、小さな声で「はーい」と応えた。

Episode 4:「もーいっかい」

《CD でお気に入りの曲を聴いていた》B は曲が終わると、期待感を込めたように目を輝かせて、A をじっと見つめた。A は“B は曲をもう一度聴きたいのだろう”と思い、「B さん、なあに?」と言葉を掛けた。すると B は、片手の人差し指を出し、笑顔で「もーいっかい(もう一回)」と言葉にした。

【考察】A は B のニーズを把握するために、蓄積された個別の教育支援計画を活用して支援･連携の内容や B の実態を長期縦断的に確認した。これにより、ライフステージ全体を通じた B の成長の様相や、現段階の B の心理状態を把握し、問題状況の背景を見立てることが可能となった。また、教員間のやり取りや事例検討において計画の内容や計画を活用して得られた見立てを共有したことで、B への理解を深めた上でのニーズ･支援の手立ての検討や、元担任への相談、専門機関による支援内容を援用した支援など、B のニーズに基づく支援･連携が創出されたと考えられる。以上から、子どものニーズに基づく計画の作成･活用と支援･連携が展開されるために教員に要請される条件として、(1)計画の内容を長期縦断的に確認すること(2)心理状態も含めて子どもの実態を丁寧に把握すること(3)計画に蓄積された情報や連携ネットワークを主体的に活用することが示唆された。

付記:本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。(HANZAWA Akiko, KUMAI Masayuki)

音楽と感覚がつながる支援

音楽療法×感覚統合療法の実践を通して

本郷みか
（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）

KEY WORDS：発達支援，音楽療法，感覚統合

（目的）重度心身障害児は，感覚統合機能の未成熟が情緒面・行動面・社会性の困難に影響していることが報告されており，その支援には多面的かつ統合的なアプローチが求められる。音楽療法は，感情表出，他者との関係構築，感覚入力の調整に寄与する非言語的な手段として有効であり，感覚統合療法との併用によって相乗的な効果が期待される。

本研究の目的は，障害児通所支援事業所において，音楽療法と感覚統合療法を融合した実践プログラムを構築・実施し，その過程および子どもたちの反応，行動的・情緒的変化を検討することである。

（方法） 本実践は，某障害児通所支援事業所において，3〜18 歳の重症心身障害児約 8 名を対象に実施された。介入は各回において音楽療法と感覚統合療法の要素を組み合わせた活動を展開し，介入デザインは以下の構成を基本とした。

・導入フェーズ：季節の歌や名前の歌などによる予測可能な始まり。情緒の安定と活動への見通し，動機づけを促進。

・感覚刺激フェーズ：布，風船，リボン，ブラシ，スポンジなどを活用し，触覚・固有感覚・前庭感覚への多様な入力を提供。リズムや音楽と動作の同期を意識。

・光遊び・視覚刺激フェーズ：暗所でのブラックライトによる視覚刺激と音楽の組み合わせにより，感覚統合と選択的注意を促した。

・ストーリーフェーズ：音楽を用いた絵本，パネルシアターやペープサートは，言語理解・言語表出促し，視覚，聴覚，触覚などの統合が，語彙習得や追視，集中を支援。また，ストーリーで用いられる台詞のオノマトペなどのリズムは，発話の模倣や音韻意識の発達を助けた。

・音楽サーキットフェーズ：前庭・固有覚を刺激する楽器，ハンモック，ウォーターベッド，トランポリン，トンネル，スクーターボード等の遊具，触覚を刺激する，足裏ブラシ，芝生マット等を用いた音楽サーキットで身体を動かし協調運動，諸感覚への認知能力，ボディイメージを促した。跳ぶ・渡る・くぐるなどの課題を音楽に合わせて遂行する事で身体運動・空間認知・運動計画・実行機能にアプローチした。

・終結フェーズ：クールダウンの音楽とともに床に横たわる時間を設け，頭上からヒラヒラと舞い落ちる素材を追視したり，全員で柔らかな素材の布を上下に動かし，風を感じたり，布の形状の変化を注視し，一体感，情緒の調整を図った。 各回の終了後には，スタッフによる記録（自由記述形式），および簡易観察スケール（情緒的安定性，対人応答性，身体協応性等に関する指標）を用いて子どもの変化を記録した。 なお，本研究は神戸大学人間発達環境学研究科の倫理審査により承認を得ている。

(結果)観察スケールおよび記録により，以下のような傾向が明らかとなった。

1.情緒の安定化：特に揺れる活動（ハンモック・ウォーターベッド）や，光遊びを含む回において，活動後の落ち着きや表情の柔らかさが顕著に見られた。特定の児童は，感覚刺激後に癇癪や拒否的行動が明らかに減少した。

2.身体協応性の向上：音楽サーキットを繰り返す中で，リズムに合わせた動きの滑らかさや順序立ての理解が進み，課題遂行に対する見通しと自信が育まれた。

3.対人応答性の変化：遊具や楽器を使ったやりとりや，模倣的な遊びを通じ，他者への関心や呼びかけへの応答行動が増加した。遊びを提案する，楽器を選んで渡すなどの行動や，言葉のやりとりも増加した。

（考察）本実践は，音楽療法と感覚統合療法の要素を組み合わせた複合的支援プログラムが，重度心身障害児に対して多角的に働きかけ得る可能性を示した。特に音楽がもつ構造性・リズム性・情緒的性質が，感覚刺激への安心感を高め，活動への積極的な参加や内発的動機づけの喚起に寄与したと考えられる。音楽は予測可能で一貫性のある時間的枠組みを提供するため，活動全体の「見通し」を形成しやすく，不安や混乱の軽減に役立つと考えられる。本実践では，揺れを感じる活動や光遊びの場面で，音楽を組み合わせることで，感覚刺激が過剰に感じられやすい子どもにも穏やかな受容が促され，情緒的安定が得られやすい様子が観察された。また，音楽サーキットにおけるリズムと身体運動の統合は，身体協応性，順序理解といった発達課題へのアプローチとして有効であった。上下肢に麻痺がある子ども達にとって，訓練的になりやすい粗大運動が，音楽サーキット一連の流れの中では見通しをもつ事が出来，遊びながら諸感覚の統合を助け，音楽・言葉・身体を通した三項関係が成立出来た活動が展開された。

リズムに合わせて身体を動かすことは，前頭前野や小脳の働きを促し，実行機能や注意制御にも好影響を及ぼすことが報告されている（Schaefer et al., 2014）。加えて，音楽を媒介とした非言語的なやりとりが，対人応答性の向上にもつながった点は注目に値する。また，身体表現，模倣やターンテイキング，楽器のやりとりなど，即興的な関わりが他者との関係形成の土台を支える役割を果たしていた。この点は，Bruscia（1998）が示す，音楽が「関係性を育む場」として機能するという理論とも一致する。一方で，本実践には，対象児の人数が少ないこと，評価方法が主にスタッフの観察と記述に依存していることなどの限界がある。今後は，標準化された評価指標の導入や，活動の効果をより客観的に捉えるための方法論的工夫が求められる。また，個別性への柔軟な対応や，専門職間の連携体制の整備を通じて，支援の質と継続性を高める実践モデルの構築が望まれる。

（引用文献）

Bruscia, K. E. (1998). Defining Music Therapy (2nd ed.). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Schaefer, R. S., Morcom, A. M., Roberts, N., & Overy, K. (2014). Moving to music: Effects of heard and imagined musical cues on movement-related brain activity. Frontiers in Human Neuroscience, 8, Article 774.

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-50

静岡県における就学支援に関する実態調査

就学支援委員会等での審議・検討における地域差について

〇市川真里　　大塚　玲
（静岡大学教職大学院）　　（静岡大学教育学部）

KEY WORDS: 就学支援委員会・発達障害・地域差

Ⅰ．目的

近年、発達障害のある児童生徒が増えており、特別支援学級も増加傾向にある。しかし、令和 5 年度の学校基本調査によると、特別支援学級在籍児童生徒の障害種別の割合において、全国的には自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自情学級と示す）に在籍している児童生徒の割合の方が高いにも関わらず、静岡県は知的障害特別支援学級に在籍している児童生徒の割合の方が高いことがわかった。（全国２位）

柴垣(2024)は、発達障害のある子どもを通常学級か特別支援学級のどちらで対応するかについての教育委員会や学校、教員の意識や対応の差が特別支援教育対象率の都道府県間の差異に表れていることを指摘している。

そこで、本研究では、静岡県内の各自治体を対象に調査を行い、就学支援委員会等での審議・検討における現状や地域差を明らかにする。

Ⅱ．方法

1　調査対象

障害のある子どもの就学先決定に直接関与するのは市町教育委員会であることから、本調査の対象は静岡県内 35 市町教育委員会の各就学支援担当者とした。

2　調査方法及び回収（実施）数

2024 年 10 月から 2025 年２月にかけて、就学支援に関する質問紙調査（メールで依頼をし、Google フォームにて回答）及び、各市町教育委員会への訪問調査を実施。質問紙の回収数は 31 市町（88.6%）、訪問調査の実施数は 35 市町（100%）であった。

3　調査項目（主なもの）

・市町就学支援委員会について（障害種、審議材料、審議の仕方等）
・通常学級及び特別支援学級からの転籍状況について
・各市町の就学支援体制及び困難なことや課題等について

4　倫理的配慮

本研究は、調査対象者並びに所属長に口頭及び文書を用いて研究の趣旨について説明し、調査協力の同意を得た。

Ⅲ．結果

1　各自治体の就学支援委員会における審議対象について

就学支援委員会で審議の対象となる者の割合は、新学齢児では全体の 9.3%（範囲 0%～20.9%）、小学生では全体の 3.2%（範囲 0.1%～14.5%）、中学生では全体の 1.4%(範囲 0.1%～7.5%)であった。発達段階が進むにつれて審議対象者は減るものの、自治体により対象者の割合に大きく差があることが認められた。

2　審議における保護者の同意の有無について

審議に際し、保護者の同意をとっている自治体は、新学齢 71.4%、学齢 74.2%であった。同意をとる又は働きかけをしながらも保護者の同意を得られなかった場合の対応について、対応なしの自治体は、新学齢 69.0%、学齢 55.2%であるが、審議あり、把握＋仮判定、把握のみ等の対応をとっている自治体もあり、特別な支援を要すると思われる児童生徒についての審議や把握の状況に違いが見られた。

3　就学支援委員会用の専門調査員の配置の有無について

就学支援委員会での審議に際し、専門調査員を配置している自治体は、新学齢 45.7%、学齢 37.1%であった。調査の仕方について、該当者全員行う自治体もあれば、必要な子のみや保護者面談なし等、対応が分かれた。

4　自情学級の審議で必須としている判断材料について

自情学級の審議の際の判断材料について、医療受診（診断書や意見書、診断名等）を必須としている自治体は 80.0%であった。一方、個別の教育支援計画や個別の指導計画を必須としている自治体は 10.0%にすぎなかった。

5　自情学級及び発達通級対象児における主障害について

自情学級に在籍している児童生徒の主障害の種類別人数の割合は、小学校では、自閉症 96.0%、情緒障害 4.0%、中学校では、自閉症 94.4%、情緒障害 5.6%であり、圧倒的に自閉症としての入級者が多いことがわかった。発達通級においても、小学校では、自閉症 43.1%、情緒障害 1.8%、LD22.6%、ADHD32.6%、中学校では、自閉症 49.6%、情緒障害 2.0%、LD25.0%、ADHD23.4%であった。本県では情緒障害的な「表れ」よりも自閉症という「診断」を判断の根拠とする地域性があるといえる。

6　学びの場の変更（転籍）の状況について

令和５年度から令和６年度に学びの場を変更（転籍）した児童生徒の状況は、回答のあった 21 市町において特別支援学級から通常の学級へ転籍したのは、小学校 22.0%、中学校 32.7%であるのに対し、通常の学級から特別支援学級へ転籍したのは、小学校 64.3%、中学校 49.0%であった。

7　就学支援担当者の兼務状況について

各自治体の就学支援担当者において、他の業務の兼務状況は、特別支援教育 88.6%、学習指導 20.0%、生徒指導 17.1%、その他（主なもの：部活動、幼児教育、GIGA（ICT）、学籍等）62.9%であった。子どもの一生に関わる仕事という緊張感をもちながらも、他の業務も抱えており、就学支援だけに専念できない等、苦労を語る担当者が多かった。

Ⅳ．考察

就学支援委員会において審議の対象となる者の割合について、県内においても地域差がかなり大きいことが認められた。その要因として、各園や学校が抱える困り感の程度により就学に対する押さえや子どもの見え方が変わってくること、審議対象者の範囲や教育的ニーズの把握の仕方等により、適切な学びの場の見立てに地域差が出ることが伺える。

平成 25 年の教育法施行令の一部改正により就学先決定の仕組みが大幅に変更された。就学支援委員会を「就学基準に該当するかの判断」の場とするのか、支援方法の検討の延長線上の「適切な学びの場の検討」の機会とするかで、この会における意味が変わっている。就学支援が一時的な「場の検討」で終わりではなく、生きづらさを抱えている子どもの可能性を広げるためのものになるよう、そして、より多様なニーズに適切に対応できるよう、関係機関内でその在り方についての共通理解を図る必要があるのではないかと考える。

（文献）

・柴垣登（2024）「インクルーシブ教育の実現と公教育経営改革」岩手大学大学院教育学研究科研究年報 8,131-144

（ICHIKAWA Mari, OTSUKA Akira）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-51

教育相談における父母の関与と認識の差異に関する質的研究

芳賀　誠
東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科　発達支援講座
（横浜国立大学　ダイバーシティ戦略推進本部　D&I 教育研究実践センター）
KEY WORDS: 教育相談　父親　認識の差異

（目的）

文部科学省（2024）の調査によれば、不登校児童生徒の数は過去最多を記録し、いじめや暴力行為、自殺者数も高い水準で推移していることが明らかとなった。これらは、学校生活への適応困難や心身の健康上の問題に起因する深刻な課題であり、日本の教育現場における支援体制の見直しと強化の必要性を示唆している。このような状況に対し、教育相談の充実が喫緊の課題となっている。教育相談は、児童生徒の行動や心理的状態を早期に把握し、適切な支援へとつなげる重要な手段であり、文部科学省も通知等を通じてその重要性を強調している。特に、家庭と学校の連携の中で保護者の参画が果たす役割は大きく、支援の効果を高める上で欠かせない。しかしながら、芳賀（2025）が示すように、不登校児に関する教育相談においては、母親の参加が多い一方で、父親の参加は依然として少ない傾向がある。プロセス分析の結果、父親の関与の少なさは、学校支援体制との接点の不足や心理的・行動的距離感に起因していることが示唆されている。このような実態は、家族全体での支援の必要性を再考させるものである。さらに、父親が教育相談に参加することは、母親の心理的負担を軽減する効果があるだけでなく、児童生徒にとっても心理的安定や行動面での良好な変化をもたらす可能性があると考える。

本研究では、教育相談における父親と母親の関与のあり方と、その背景にある認識の差異や心理的要因について明らかにすること、父親の教育相談への参加の意義を多面的に検討し、その促進のための方策を探ることを目的とする。

（方法）

対象は、小学校の特別支援学級（自閉症・情緒障害学級）に在籍する児童の父親、母親各１名である。入学時より学校での不適応行動が頻発し、学校側が対応に苦慮した結果、保護者に対して校内での支援を要請することとなった事例である。

半構造化面接により個別のインタビュー調査を実施した。質問項目については、保護者に書面にて事前に知らせた上で、教育相談における経験、児童理解の変化、家庭内での支援の在り方等について尋ねた。対象者の許可を得た上でボイスレコーダーにて録音した。インタビューの所要時間は，約４０分であった。

質的データに対しては、構造的把握を目的として KJ 法による分析を用いた。分析手続きは、①逐語録を作成、②文章の流れに配慮し意味のまとまりで区切り内容を一行の文章で表したラベル作成、③ラベルの比較から意味の類似性が判断できるものをグルーピングし集められたラベルの意味から新たなラベルを作成、④③を繰り返しカテゴリーに分類した。なお、分析は父親、母親に分けて行った。

（倫理的配慮）

学校長および各対象者に研究目的、方法、インタビュー内容の録音、プライバシーの保護、参加の自由等について説明し、調査協力の承諾を得た。面接開始前に、改めて口頭と文書により同意を得てインタビューを実施した。

（結果）

父親、母親に行ったインタビュー調査について KJ 法に基づく質的分析による分類とカテゴリー生成を行った結果である。父親の語りからは、「父親の育児観と関与の姿勢」「子どもへの理解と関わりの工夫」「学校との連携と面談への認識」「学校支援体制への信頼」が主なカテゴリとして抽出された。たとえば、「母親の言葉を介して伝える役割を担っていた」と述べるように、父親自身が家庭内での役割を補完的に捉えていた。また、「担任以外の立場の人が入ることで安心感が得られた」など、支援体制の多層性を肯定的に受け止める姿勢も見られた。一方、母親の語りからは以下のカテゴリが抽出された。「父親の関与と家庭内協力」「母親の心理的負担と役割過多」「学校との連携・支援体制の課題」「相談のしにくさと初期対応の重要性」であった。父親の学校行事への参加の少なさを指摘する言葉や、「夫婦で喧嘩の取り扱いが難しい」といった夫婦間の育児観の差異を表す内容が多く見られた。また、「管理職の先生が参加することで深刻な印象」など、相談環境への心理的ハードルの高さも明確に語られていた。これらの結果から、母親は日常的な支援の中心に位置付けられ、心理的負担を強く感じているのに対し、父親は育児や支援に対する学習意欲を持ちながらも、その関わりは限定的であることが示された。

（考察）

母親の語りからは、父親の学校参加の少なさや家庭内の協力体制の不均衡が顕在化しており、母親の心理的・実務的な負担の大きさが際立っていた。とりわけ、相談の場面におけるハードルの高さや、支援者の不在・交代に対する不安感が、母親の孤立感を助長している様子がうかがえた。これらの語りは、母親の「相談しづらさ」や「支援の届きにくさ」といった構造的課題を浮き彫りにしている。一方、父親は子どもの特性への気づきや関わり方において一定の工夫と学習を行っており、支援体制に対しても合理的な視点から信頼を寄せていた。しかしながら、その役割は「補佐的」「情報伝達者」としてとどまり、教育相談や学校との協議への主体的参加は少ないという現実も明らかになった。この背景には、父親自身が感じる心理的ハードルの高さや、学校文化における父親の受容度の低さがあると考えられる。

以上のことから、家庭における支援の偏在と、父親の関与を阻む無意識的・制度的な障壁の存在が明確になった。今後の教育相談においては、母親支援に加え、父親の参加を促進するためのアプローチが不可欠であり、「両親を含めた包括的支援モデル」の構築が求められる。特に、初期段階からの関係形成と相談の場の柔軟性を高めることで、家族全体を支える支援体制の実現が期待される。

（文献）

文部科学省（2024）令和５年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
芳賀誠，泉真由子，高野陽介．(2025)．不登校児の教育相談における両親の心理・行動と学校支援体制のプロセス分析．教育デザイン研究，16(1)，106-115.

(HAGA Makoto)

特別支援学校におけるグループワイド・ポジティブ行動支援の効果と教員の職務満足感との関連

本木信司
（関西学院大学大学院文学研究科総合心理科学専攻心理科学領域/兵庫県立のじぎく特別支援学校）
KEY WORDS: 応用行動分析　グループワイド PBS　教員支援

【目的】

文部科学省(2023)は、教員の精神疾患による休職者数が過去最多と報告している。とりわけ、特別支援学校においては、在職者に占める精神疾患の割合が全学校種の中で最も高く、教員のメンタルヘルス改善は喫緊の課題である。

このような状況の中で、紅山(2017)が指摘する「教員の同僚性」や、チームによる組織的支援体制が教員の心理的負担の軽減やメンタルヘルスの維持に有効であることが示されている（工藤，2022；中央教育審議会，2015)。

本研究では、チームによる支援のあり方に注目し、チームを「学年が期待する標的行動及び、その支援方法を統一し、全ての生徒を対象として行う介入」と定義する。そして、特別支援学校において「グループワイド・ポジティブ行動支援(以下 GW-PBS)」を実施し、このようなチームによる介入が教員の職務満足感に与える影響を検討することを目的とする。

【方法】

本研究の対象校はＡ特別支援学校、対象者は高等部 2 年生の担当教員 15 名であった。当該学年に在籍する生徒は知的障害および肢体不自由のある高等部 2 年生 29 名のうち、26 名が対象となった。

本研究では、共通理解と一貫した支援の実施を目的に、教員に対して 4 回の校内研修を行った。研修では、GW-PBS の手順に加え、その基盤となるポジティブ行動支援(PBS)および応用行動分析(ABA)の基礎知識を共有した。標的行動は「自分から挨拶をすること」とし、支援・記録方法も教員間で検討・共有した。挨拶行動は、「生徒から教員への挨拶数」で記録し、以下の式で自発率を算出した。

$$\text{標的行動の自発率} = \frac{\text{当日の挨拶数}}{\text{当日の挨拶の最大数(生徒数} \times \text{教員数)}} \times 100$$

Table 1.　教員用職務満足感の下位尺度毎の得点の変化とウィルコクソンの符号付順位和検定の結果

	事前 M(SD)	事後 M(SD)	W(14)	P 値
Ⅰ他者評価	39.8(6.79)	40.2(4.26)	54.5	0.776
Ⅱ仕事への積極性	26.2(5.06)	26.5(5.26)	39.0	0.670
Ⅲ効力感	30.5(4.05)	31.1(4.10)	50.5	0.924
Ⅳ教師間の雰囲気	14.6(3.76)	13.9(3.02)	50.0	0.407
Ⅴ管理職との協同性	8.1(2.69)	8.0(3.07)	27.0	1.00
Ⅵ職務環境	13.8(2.91)	13.3(3.53)	64.0	0.485

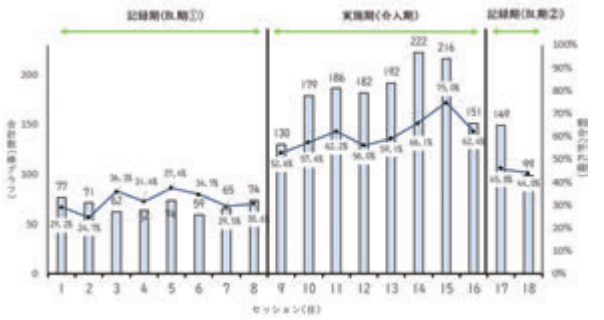


Figure 1.　標的行動「自分から挨拶する」の GW-PBS の結果

介入期間

X 年 9 月～10 月にかけて、8 日間の記録期 BL 期①・8 日間の介入期・BL 期②の合計 18 日実施し、教員が生徒の挨拶行動を観察・記録した。

使用尺度

教員に対して 37 項目 5 件法の教員用職務満足感尺度(事前事後)、15 項目 6 件法の介入受容性尺度(事後のみ)、5 項目 6 件法の社会的妥当性アンケート(事後のみ)、自由記述アンケート(事後のみ)の回答を依頼した。

倫理的配慮

本研究は兵庫教育大学倫理審査委員会の審査を受け，X 年 3 月に本研究について承認を得ている(第 2023 - 77 号)。

【結果】

GW-PBS の効果

Figure1 に示すように、「自分から挨拶」行動の自発率は、BL 期①に比べ介入期で上昇し、BL 期②においてもその水準が維持された。また、Tau-U による効果量の測定では、GW-PBS の実施は非常に効果的であることが示された （Tau=.94 $CI_{90\%}$[.448，1])。

使用尺度の結果

介入前後で教員用職務満足感尺度を実施し、ウィルコクソンの符号付順位和検定を行ったが、有意な差は認められなかった(Table1)。一方、介入受容性尺度の平均得点は 67.4 とカットオフ値（52.5）を上回り、社会的妥当性アンケートでは 85%が肯定的な意見を示した。自由記述アンケートでは一部にトークンへの疑問が見られたが、全体として肯定的な意見が多かった。

【考察】

GW-PBS の実施は、特別支援学校においても挨拶行動の増加という点で効果的であった。一方、教員の職務満足感については有意な変化は見られなかった。要因としては、使用した教員用満足感尺度の下位尺度の得点から、対象教員には既に一定の満足感があったと考えられる。また、同尺度の結果から、GW-PBS を管理職のリーダーシップのもとに、推進チームを立ち上げ、組織的に実施することで、職務満足感のさらなる向上が期待できる可能性が示唆された。

今後は、複数の特別支援学校の実態に応じた導入や統制群を設定するなどの条件整備し、GW-PBS の効果をより厳密に検証する必要がある。

また挨拶行動の増加に加え、人間関係の広がりや他場面への汎化などの副次的効果も確認された。こうした変化が教員のメンタルヘルスに寄与する可能性もあり、その関連を明らかにしていくことも今後の課題である。

【文献】

大久保賢一・月本彈・大対香奈子・田中善大・野田航・庭山和樹 (2020). 公立小学校における，学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)第 1 層支援の効果と社会的妥当性　行動分析学研究，*34*，2，244-257.

(MOTOKI　Shinji)

岡山県の特別支援学校におけるセンター的機能の取組の現状と課題

—アンケート調査における自由記述の分析—

角原佳介（兵庫教育大学大学院／岡山県立東備支援学校）
井澤信三（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS:特別支援学校，センター的機能，地域支援

【はじめに】

特別支援学校は，地域の特別支援教育の推進において中核的な役割を担い，地域の小・中学校等を積極的に支援していくことが,センター的機能として求められている(中央教育審議会，2005)。

特別支援学校のセンター的機能は一律に行われるものではなく,地域の実情に応じて柔軟に対応するべきである(文部科学省，2017）と示されており，その取組の現状と課題は,地域によって異なることが想定される。しかしながら，特別支援学校のセンター的機能の地域性に関する研究は報告されていない(家塚・加瀬，2018；阿部・笠原，2024)。

そこで本研究では，第一著者が所属する岡山県の特別支援学校を対象にアンケート調査を実施し，センター的機能の取組の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

【方法】

１．調査対象：岡山県にある特別支援学校全 16 校(知的:8 校，肢体不自由:1 校，知肢併置:4 校，病肢併置:1 校，視覚:1 校，聴覚:1 校)に在籍する，特別支援教育コーディネーター(以下「Co.」)歴が最も長い教員であった。

２．調査項目：「基本情報」「現状」「課題」とし，それぞれの項目における質問の概要を表 1 に示した。

表 1　質問の概要

【基本情報】（選択）
「性別」「教員歴」「Co.歴」「Co.の人数」
【現状】（選択）
「昨年度の依頼件数」「特に多かった依頼内容」「対応した相手校教員の立場」
【課題】（自由記述）
「専門性」「関係機関との連携」「保護者支援」「特別支援学校間連携」「地域の学校園との連携」について直面した課題

３．調査方法:WEB 上のフォームでアンケートを作成した。岡山県内すべての特別支援学校の所属長宛てに，アンケートのリンクが記載された文書を送付し，対象教員への配付と回答を依頼した。

４．倫理的配慮：回答者には，研究の目的や方法，倫理的配慮について文書で説明を行い，同意を得てから回答を依頼した。

５．回答の分析：５つの課題項目についての自由記述での回答を対象に分析を行った。分析においては，同様の記述内容を抽出し，カテゴリー名を付与して分類した。

【結果】

本調査の回収率は 100%であった。それぞれの課題項目において整理されたカテゴリー名と，各カテゴリーの回答率を表 2 に示した。

【考察】

「専門性」「関係機関との連携」「保護者支援」の課題項目では,「相談支援の方法」や「情報提供の仕方」に関する内容が多く挙げられていた。「保護者支援」で挙げられている「学校と保護者のズレ」については，学校に対して，保護者とのやりとりの仕方に関する支援を行うものであり，間接的支援が求められる。このような間接的支援も,「相談支援の方法」や「情報提供の仕方」に該当するものであると考える。松村（2006）は，特別支援教育 Co.に必要な資質や技能として,「教育的支援やアセスメントに関する知識・技能」等の特別支援教育に関する専門性だけでなく,「カウンセリング技能」「交渉する力」「人間関係を調整する力」などの Co.に特有と考えられるスキルを挙げている。本調査によって「専門性」「関係機関との連携」「保護者支援」の項目で多く挙げられた課題は，この Co.としてのスキルに関連するものであると考えられる。

表 2　アンケートへの回答まとめ

課題項目	カテゴリー名	回答校数	回答率
専門性	・相談支援や情報提供の仕方	10 校	62%
	・Co.としての経験値	3 校	19%
	・具体的な専門的知識	3 校	19%
関係機関との連携	・相談支援や情報提供の仕方	7 校	44%
	・家庭支援	5 校	31%
	・その他	4 校	25%
保護者支援	・学校と保護者のズレ	11 校	69%
	・関係機関との連携	2 校	12%
	・回答なし	3 校	19%
特別支援学校間連携	・連携の機会が少ない	8 校	50%
	・連携の機会は十分ある	4 校	25%
	・その他	4 校	25%
地域の学校間連携	・継続的支援	3 校	19%
	・センター的機能の活用	3 校	19%
	・時間的制約	2 校	12%
	・相手校の指導・支援・体制	2 校	12%
	・その他	6 校	40%

また,「地域の学校園との連携」の項目で挙げられていた「継続的支援」や「時間的制約」の課題は，限られた相談支援時間の中で，依頼した学校のニーズに的確に応えていく力に関する内容であった。これもまた，特別支援教育の専門性に基づいて「正しい支援方法」を伝えるだけでなく，相手校の実情を把握し，相手校が「実行可能な支援」を想定して情報を提供していくことを必要とする課題であり，Co.としての特有のスキルが必要であると考えられる。

「特別支援学校間連携」の課題項目では，多くの Co.が連携の機会の少なさを挙げている。岡山県では，年に３回集まる機会が設定されているが,Co.同士で情報共有できる時間は限られている。そのため,Co.は互いの実践を共有することはできておらず,Co.の実践は個人の専門性に依拠しているとが考えられる。

以上のことから岡山県の特別支援学校における Co.は，特別支援教育の専門性に関する課題よりも,Co.に特有のスキルに関する課題を抱えていると言える。しかしながら Co.研修や取組についての情報共有の機会は限られており，日々の業務の中で Co.としてのスキルを身につけていくことが求められている現状と言える。これらの考察を踏まえて，今後は岡山県の特別支援学校の Co.間で連携を図りながら，お互いの実践を共有できるネットワークを構築する等，日々の実践の中で Co.としてのスキルを身につけていくことができるシステム開発が求められていると考える。

(KAKUHARA Keisuke ISAWA Shinzo)

国立大学附属小学校の特別支援教育

有我紀子　　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEY WORDS: 国立大学附属小学校、特別支援教育、現状と課題

（目的）

高橋ら(2011)は、国立大学附属小学校（附属小）にも特別な配慮を要する児童が在籍していることを指摘し特別支援教育のニーズを示した。文部科学省(2023a)でも、附属小の特別支援教育支援体制の課題が指摘されている。また、体制機能についても文部科学省(2023b)より検討を要する。また、連携・協働に関する事例検討はあるが網羅的検討はない。そこで本研究では、附属小の特別な配慮を要する児童実態、支援体制の機能、連携・協働の実態を明らかにすることを目的とする。

（方法）

１．参加者

全国附属小学校・義務教育学校前期課程における、特別支援教育コーディネーター又は特別支援教育の担当者 1 名に対し質問紙調査を行った。配布数は 72 校で、回収数は 32 校(回収率：44.4%)であった。

２．内容

（１）回答者と学校の属性

「回答者の役職」、「学校の基本属性」、「各学級数」と「全児童数」等について尋ねた。

（２）児童の特別支援教育に関する実態

高橋ら(2011)を参考に「児童の特別支援教育に関する実態」、「発達障害の児童数」、「障害種」、「特別教育的な配慮を要する児童数」、「児童実態」について尋ねた。

（３）特別支援教育に関する体制整備状況

文部科学省(2023a)に準じ支援体制の実施について尋ねた。

（４）支援体制の機能

「個別の教育支援計画の作成」、「個別の指導計画の作成」、「合理的配慮の実施」、「校内委員会」、「コーディネーター」等の機能について独自に調査項目を設定した。

（５）特別支援教育に関する他機関との連携

「専門機関」や「附属学校機関」との連携について、非大学関係、大学関係に分類し連携・協働について尋ねた。

３．倫理的配慮

本学会の「倫理綱領」を遵守し、人権及び研究倫理上の配慮を行った。本研究は筆者が所属する大学の研究倫理委員会の承認を受けて実施された(承認番号：804)。

(結果)

１．特別な教育的配慮を要する児童の在籍状況

高橋ら(2011)と比較すると、発達障害の診断を受けている児童」についても「診断はないが、特別な教育的配慮を要する児童」についても在籍数、在籍率が上昇していた。

２．支援体制整備状況

文部科学省(2023a)と比較(表)すると、7 項目中 5 項目は 10%未満と差異は見られなかった。

３．支援体制の機能について

「個別の教育支援計画の作成」、「個別の指導計画の作成」、「合理的配慮の実施」については、いずれの項目も診断を受けている児童全員に作成・実施している学校が半数前後であった。「校内委員会」については、定期開催している学校が 6 割程度であり、頻度、内容は実態差があった。特別支援教育コーディネーターついては、指名人数「1 人」が多かった。

４．独自の連携・協働について

「大学関係の専門機関」及び「同大学の附属学校園」は 7 割の学校が連携・協働を行っていた一方で、「異なる大学の附属学校園」については実施していなかった。「大学関係の専門機関」の連携先はばらつきがあった。「同大学の附属学校園」については、「附属幼稚園」「附属中学校」「附属特別支援学校」が高く、「自校以外の附属小学校」が低かった。

（考察）

１．児童実態と支援体制

特別な教育的配慮を要する児童が増加傾向にあるため、附属小においても特別支援教育のニーズがある。また、体制整備について文部科学省(2023a)と大きな差異はなく調査の妥当性を示している。

２．支援体制の機能

機能については、各項目で実態差が見られ、実施の実態が充実している学校が少なかった。体制整備だけでなく、一層の機能化が課題である。

３．附属小の独自性

独自資源である機関や学校園は多くの学校で連携・協働が見られた。しかし、連携先にはばらつきが見られた他、「異なる大学の附属学校園」との連携・協働は実施されていなかった。よって、独自資源を活用する体系化された連携・協働体制の構築と連携・協働の一層の推進が課題である。

（文献）

文部科学省(2023a)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」/文部科学省(2023b)「令和 4 年度特別支援教育に関する調査結果について」/高橋智ら(2011)「附属小における特別支援教育の現状と課題-管理職・特別支援教育コーディネーター及び養護教諭への全国調査から-」日本教育大学協会研究年報,29,219-228

(ARIGA Noriko, OKUZUMI Hideyuki)

表：文部科学省(2023b)と本研究の比較

	校内委員会の設置		実態把握の実施		特別支援教育コーディネーターの指名		特別支援教育コーディネーターの専任指名		個別の指導計画の作成		個別の教育支援計画の策定		合理的配慮の実施	
	本研究	文科省	本研究	文科省	本研究	文科省	本研究	文科省	本研究	文科省	本研究	文科省	本研究	文科省
あり	29		30		30		15		23		25		29	
%	90.6	98.6	93.8	94.4	93.8	94.4	50.0	82.4	71.8	82.4	79.0	70.9	96.7	79.2
なし	3		2		2		15		6		5		1	
%	9.4	1.4	6.3	5.6	6.3	5.6	50.0	17.6	16.7	17.6	16.2	29.1	3.3	20.8
回答不明	0		0		0		0		3		2		2	

A 県内の特別支援学校におけるセンター的機能の現状と課題

-高等学校への支援に着目して-

○田所　未羽（東京学芸大学教職大学院）
奥住　秀之（東京学芸大学）
KEY WORDS: センター的機能　高等学校

【問題と目的】

通級による指導が制度化されるなど、高等学校における特別支援教育の推進は喫緊の課題となっている。高等学校における特別支援教育の推進のためには、特別支援学校との連携は必須である。文部科学省(2005)においても、特別支援学校に期待されるセンター的機能の 6 項目が例示されている。

しかし、田所・奥住（2024）は、高等学校における特別支援教育コーディネーターの複数指名と校内委員会の定期的な開催により、巡回相談の実施の可能性が高まったものの、センター的機能の活用には有意差が見られなかったと指摘している。そこで、センター的機能の活用が十分でないことは高等学校のみの課題であるかを明らかにすることを目的とした。

【方法】

1.参加者と手続き

A 県内の全ての県立特別支援学校 53 校において、指名されている特別支援教育コーディネーターを対象に質問紙調査を行った。53 校中 30 校（回収率 56.6%）から回答があった。

2.内容

⑴回答者属性:「所属している学校名」「センター的機能を役割とする専任教員であるか」「センター的機能を主として担当する分掌や組織に所属しているか」を尋ねた。

⑵小・中・高等学校へのセンター的機能の実施状況：「教員を対象とした訪問や Web 会議システムによる相談の実施回数」を尋ねた。加えて、「センター的機能の実施状況」では、6 項目の機能について、それぞれの学校種に対して「かなり実施している」「やや実施している」「あまり実施していない」「ほとんど実施していない」の 4 件法による回答を求めた。

⑶小・中・高等学校へのセンター的機能の実施上の成果および課題：想定される 5 項目の成果と 10 項目の課題について、それぞれの学校種に対し「とてもそう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「ほとんどそう思わない」の 4 件法による回答を求めた。

30 校分の回答のうち、欠損値を含む 5 校分を除いた 25 校分の回答を用い、各センター的機能の項目について、学校種別ごとに平均値および標準偏差を算出し、比較を行った。

3.倫理的配慮

調査においては、回答者が特定されない形での回収、集計を行った。調査参加は各教員の意思のみに基づき、事前に回答を拒否したり、回答の途中で取りやめたりすることを許可した。なお、本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認（承認番号：774）を得て実施した。

【結果】

1.小・中・高等学校へのセンター的機能の実施状況

回答は「かなり実施している」を 4 点、「やや実施している」を 3 点、「あまり実施していない」を 2 点、「ほとんど実施していない」を 1 点として得点化した。小学校に関しては、6 つの機能のうち〈教員への支援機能〉(M＝3.08, SD＝1.15）の得点が最も高かった。中学校（M＝3.04, SD＝1.02）および高等学校（M＝2.64, SD＝1.15）に関しては〈特別支援教育等に関する相談・情報提供機能〉の得点が最も高かった。〈特別な支援を必要とする児童生徒への施設設備等の提供機能〉は、小学校（M＝2.2, SD＝1.16)、中学校（M＝1.8, SD＝1.08)、高等学校（M＝1.84, SD＝1.14）とどの学校種においても得点が最も低かった。

2.センター的機能の実施上の成果および課題

回答は「とてもそう思う」を 4 点、「ややそう思う」を 3 点、「あまりそう思わない」を 2 点、「ほとんどそう思わない」を 1 点として得点化した。センター的機能の実施上の成果について、小学校に関しては〈教員と連携しながら、特別な支援を必要とする児童生徒への支援ができた〉(M＝2.96, SD＝1.1）の得点が最も高かった。中学校（M＝2.8, SD＝1）および高等学校 (M＝2.8, SD＝1.04) に関しては〈学校との関係が深まった〉の得点が最も高かった。また、〈学校への支援に関する自校の教職員の専門性が向上した〉の得点は、小学校（M＝2.4, SD＝1.04)、中学校（M＝2.32, SD＝0.95)、高等学校（M＝2.28, SD＝0.98）とどの学校種においても得点が最も低かった。

センター的機能の実施上の課題について、〈多様な障害に対する教職員の専門性を確保すること〉は、小学校（M＝3.16, SD＝1.07)、中学校 (M＝3.28, SD＝0.98)、高等学校 (M＝3.44, SD＝0.87) とどの学校種においても得点が最も高かった。また、〈学校を訪問するための旅費等の予算を確保すること〉は、小学校（M＝1.68, SD＝0.85)、中学校（M＝1.72, SD＝0.84)、高等学校（M＝1.8, SD＝0.96）とどの学校種においても得点が最も低かった。

【考察】

1.小・中・高等学校へのセンター的機能の実施状況

特別支援学校は、小学校の教員への支援機能の実施ができている一方で、中学校および高等学校に対しては、特別支援教育に関する相談や情報提供機能の実施に留まっていると言える。教員への具体的な支援の実施においては、相談や情報提供が前提になると考えられる。そのため、中学校および高等学校は支援実施の定着の過渡期にある可能性が示唆される。

2.センター的機能の実施上の成果および課題

特別支援学校によるセンター的機能の実施を通して、小学校に関しては小学校の教員と連携しながら児童への支援ができ、中学校および高等学校に関しては自校と各学校との関係が深まった点は成果であると考えられる。他方で、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは、各学校からのセンター的機能実施の要請がないといった各学校側の課題に先立って、自校の教職員の専門性の確保や向上を課題と捉えていると推察される。今後は、特別支援学校の教員の多様な障害に対する専門性の確保や、特に高等学校の特性に応じた支援の確立のために必要な取り組み等を仔細に検討する必要がある。

文献

田所未羽・奥住秀之（2024）高等学校における特別支援教育の校内支援体制の現状と課題.SNE ジャーナル, SNE ジャーナル, 30(1), 104-117.

文部科学省(2005)特別支援教育を推進するための制度の在り方(答申).

（TADOKORO Miu , OKUZUMI Hideyuki）

特別支援教育における防災教育の在り方

報告書及び研究動向

〇及川 美月　井出 凜生　伊藤 鷹一　笠原 芳隆
（上越教育大学大学院）　（上越教育大学）

KEY WORDS: 防災教育　特別支援教育

【目的・方法】

日本は，地震を始めとした自然災害が多く，災害に苛まれながらも日々の生活を送っている。誰もがそのような環境下でも生き抜く技能や判断力を発揮するためには，防災教育が重要になってくる。

そこで，本稿では文部科学省の報告書等の防災教育のねらい，位置付けをまとめ，障害のある児童生徒の防災教育に対する教員の意識及び学校組織としての実践内容について整理し，今後の特別支援教育における防災教育の課題と研究の方向性を提起する。

なお，研究動向については，国立情報学研究所（CiNii）と Google scalar で「特別支援教育」「防災教育」をキーワードとして用い，検索の上抽出した。

【文部科学省等の報告等と防災教育の課題】

文部科学省では，平成 25 年に学校防災のための参考資料として『「生きる力」を育む防災教育の展開』を作成し，「自然災害等の現状，原因及び減災等について理解を深め，現在及び将来に直面する災害に対して，的確な思考・判断に基づく適切な意思決定や行動選択ができるようにすること」，「地震，台風の発生等に伴う危険を理解・予測し，自らの安全を確保するための行動ができるようにするとともに，日常的な備えができるようにすること」，「自他の生命を尊重し，安全で安心な社会づくりの重要性の認識をして，学校，家庭及び地域社会の安全活動に進んで参加・協力し，貢献できるようにすること」の三つを掲げている。

福祉避難所の運営において唐澤・立松（2018）より，福祉避難所の運営は本来，市町村が担うべきものであるが，物資や資材，支援人材等の運営準備が不十分で，特別支援学校が福祉避難所としての機能を整備・運営することは難しく，市町村は早急な準備が必要とされ，防災教育を行う教職員自身の防災意識を高く持つことを求められている。

通常校の教育課程では，共通して学校生活での防災教育は必要不可欠であり，近年頻発する自然災害を受けて，防災・減災対策といった防災教育に対する取組が活発になったことが挙げられている。しかし，和田・池田・池崎・栗林（2016）より，特別支援学校においては，避難訓練や備蓄など防災に対する意識は高いが，地域との連携や防災教育の日常の授業実践が少ないことを課題として挙げている。

また避難訓練では，特別支援学校として共通して避難を行う中で迅速に避難することができるように地域社会と連携し児童生徒について知ってもらい防災力の向上を図ることが求められていることが挙げられていた。神谷・中山・上野（2015）より，合同避難訓練を行うことで隣接する高校と自然に助け合う関係が築かれていき，両校及び外部者との関わりの中で，おんぶ紐や避難支援の仕組みが作られつつある一方，重度重複障害児の場合，手足が動かせない，数時間に一回医療ケアを受けなければならない等，非常に多岐にわたる課題があるため，学校周辺の住民，医師・保健師等医療関係者，福祉関係者等とより連携しながら取り組む必要があると述べている。

【教員の防災教育に対する意識】

教員に対する意識調査では，村上・堀・阪田（2014）により，教員は，発達障害児への防災教育の重要性は認識しているのに対して，指導法については不安を抱えていることが判明した。

また山田・冨永（2019）により，学校組織として障がいのある子どもの防災教育の押えどころを意識した教員の指導性が発揮されることで，子ども主体の防災教育へと発展し，防災教育に関する教員間の理解の広がりにつながることが示唆された。さらに，障がいのある子どもを主体とした特別支援学校のセンター的機能の活用が，地域の学校に防災教育を広める上で有効であると考えていることが明らかになった。

【学校組織としての実践】

防災教育の実践研究では，小野・新井（2024）により特別支援学校で防災に関する基礎的な知識の理解を促すために，理科や社会における教科的な要素と生活単元の場を繋げ，防災行動の必要性やメカニズムまで学び，実際の災害状況をイメージしながら自らの生活状況と関連付けて考える授業を実施した。防災教育において知識の習得と理解を促すためには，行動を他場面に適応する「般化」を超えて，教科的学習を含む多様な「見方・考え方」を働かせることで，他の生活場面にも適応できる「汎用的能力」の獲得が求められることが示唆された。

【おわりに】

以上の文献調査により，特別支援学校での防災教育に関する多くの研究が行われているが特別支援学級の研究が少なく，学校によって防災教育の力の入れ方が違うことが考えられる。また，災害対策の実践だけでなく被災後の対応やメンタルケア等を学ぶ機会を持つ必要があると考える。授業で防災グッズに触れることやゲームをすること等で，防災意識を日頃から持つことが必要だと考える。

【文献】

唐澤亜由美　立松麻衣子（2018）「市町村による福祉避難所指定を受けた県立特別支援学校の防災管理の現状と課題」奈良教育大学紀要　第 67 巻　第 1 号（人文・社会）pp143-150

神谷大介・中山貴喜・上野靖晃（2015）「特別支援学校の津波避難に関する課題と支援方策の検討プロセス～沖縄県での取り組みを事例として～」土木学会論文集 H（教育）,Vol,71,No.1, 9-17,

村上佳司・堀　清和・阪田真己子（2014）「発達障害を持つ子への防災に関する教員の意識」日本教育保健学会年報第 21 号(2014 年 3 月)

文部科学省（2013）「生きる力」を育む防災教育の展開

小野貴史・新井英靖（2024）「知的障害児の防災教育に関する実践的研究― 防災に関する知識の実態と授業づくりを中心に―」茨城大学教育学部紀要(教育科学)73 号(2024)571 - 590

和田充紀・池田弘紀・池崎理恵子・栗林睦美（2016）「知的障害特別支援学校における防災教育のあり方に関する一考察-現場の聞き取り結果と，教育過程に位置付けた実践の検討を通して-」人間発達科学部紀要　第 10 巻第２号：143-153

山田春華・冨永光昭（2019）「知的障がい特別支援学校における防災教育の現状と課題-知的障がい特別支援学校教員へのインタビュー調査を通して-」大阪教育大学障害児教育研究紀要　第 42 号

(OIKAWA Mizuki, IDE Rio, ITO Yoichi,
KASAHARA Yoshitaka)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-57

特別支援教育と演劇ワークショップ双方の学習観を接続するための考察

―教員の戸惑いと不安に注目して―

○波田光咲（九州大学大学院芸術工学府）
長津結一郎（九州大学大学院芸術工学研究院）
宮本聡（九州大学大学院人間環境学研究院）

KEY WORDS:特別支援学校　演劇ワークショップ　自立活動

（目的）

本研究は、特別支援教育における演劇ワークショップを主題にしている。これまで、特別支援学校や特別支援学級で、アーティストなどの外部人材によるワークショップが行われてきた。例えば永杉・若鍋（2021）は、特別支援学級で行われた打楽器奏者によるワークショップにおいて、子ども同士の音楽によるコミュニケーション活動としての意義と、音や音楽を聴くことの学びとしての意義を見出した。このように、ワークショップは参加者に様々な変化や気づきをもたらすとされているが、「教員としての視点を持ちつつワークショップに参加する教員」はどのようにワークショップと関わるのか。苅宿（2012）は、学校でワークショップを行った際に、ワークショップの様子を見ていた教員から発せられた「ワークショップは学習なのか」という疑問から浮かび上がる学習観の違いについて議論している。学校での教育活動は、繰り返し行って「刺激と反応」の結びつきを強化することを学習とする行動主義学習観と納得感を伴った理解を通じた知識の獲得を学習とする認知主義学習観の影響を、ワークショップは他者と知識を分かちあうプロセスを学習とする社会構成主義学習観の影響を受けている。ワークショップに対する「これは学習なのか？」という疑問は、行動主義学習観と認知主義学習観にもとづく学びしか認めない教員の姿勢から生まれているのである。苅宿はこれを学校の「凝り」であるとした。この「凝り」に対して、教員の「凝り」の背景にあるものを深く読み解いた上で、ほぐし、ワークショップの学びとつなげていく必要があるだろう。

上述した問いに対して、本研究では、福岡県内のＡ特別支援学校で行われた演劇ワークショップに対して、教員が感じた戸惑いや不安について、「学習観の違い」を手がかりにしながらその背景を検討する。そこで明らかになったことから、特別支援教育と演劇ワークショップにおける学習観の違いを接続するための方法を考察することを目的とする。

（方法）

本研究でフィールドとしたのは「Ａ特別支援学校における演劇ワークショップを通じた自立活動」である。特別支援学校近辺にあるＢ大学がＡ特別支援学校にファシリテーターを派遣し、自立活動として同校高等部１年生を対象に 202X 年度に演劇ワークショップを計４回実施した。その前後で振り返り・打ち合わせを行った。教員は、ワークショップ中は生徒と同じ「ワークショップの参加者」として、振り返り・打ち合わせでは「教員」としてワークショップに関わった。

最後の振り返りが終わったのちに、ワークショップに関わった全教員に対してアンケート調査を行った。自立活動と演劇ワークショップの重なりをどう捉えているか、前提として教員の自立活動に対する認識を知ることを目的とした。その結果、教員の自立活動の「当たり前」を捉えることができ、戸惑いや不安が生まれうるポイントを知ることができた。

アンケート結果をふまえて、４人の教員に対してインタビュー調査を行った。演劇ワークショップと自立活動を含めた学校教育そのものとの違いに注目しながら、不安や戸惑いを詳細に捉えることを目的とした。

なお、本研究を実施及び成果発表するにあたり、事前にＡ特別支援学校の許可を得ている。また、九州大学大学院芸術工学研究院研究倫理審査委員会の承認を得て調査を行った。

（結果）

インタビュー調査により、 ①ワークショップ中は生徒と対等な関係であること②創造性の担保のために生徒に対する支援を極力減らしたこと③ワークショップの目的設定の３点において教員が戸惑いを感じていたことが分かった。

これらは、学習観の違いによって説明することができた。演劇ワークショップでは「教員から生徒に教える」という関係の必要性が無くなり、何を学ばせるのかが見えづらく、普段の支援が無効化されたのだ。この学習観の違いに加え、本事例では教員の行動主義学習観・認知主義学習観を強化する「評価」の存在が見えてきた。学校の評価の性格を、梶田（2010）は「実態把握」「測定」「目標到達性の把握」「査定」の 4 つに分類している。このうちワークショップの評価は、森（2013）によると「実態把握」的な性格が多いとされている。特別支援学校では「実態把握」を重視しているものの「目標到達性の把握」的な評価への強い意識があるため、ワークショップに対する戸惑いにつながったと考えられた。

（考察）

特別支援学校で行う演劇ワークショップは「実態把握」の位置付けであることを教員・ファシリテーター・コーディネーター全員が捉え直すことで学習観の接続へつながる。

また、学習観の違いが浮き彫りになった反面、今回のワークショップでは、教育における「当たり前」が崩される場面も垣間見られた。ファシリテーター・コーディネーターとともにワークショップの設計について考え、特別支援教育を「反省的にとらえ直し学ぶ」という仕組みが特別支援教育の学びとワークショップの学びの接続をより促進しうる。

（付記）

本発表は科研費 JP23K25142、JP24K05605 の成果の一部です。

（文献）

・苅宿俊文（2012）「まなびほぐしの現場としてのワークショップ」. 苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び１　まなびを学ぶ』. 東京大学出版会. p69-116
・梶田叡一（2010）『教育評価』. 有斐閣双書.
・永杉理惠・若鍋久美子（2021）「障害のある子どもの即興による音楽表現活動 ある打楽器奏者の特別支援学級におけるワークショップから」.『質的心理学研究』. 20(Special). S243-S249
・森玲奈（2013）「ワークショップを評価する」.『ワークショップデザイン論―創ることで学ぶ』. 慶應義塾大学出版. p155-184

(HADA Misaki, NAGATSU Yuichiro, MIYAMOTO Satoshi)

保育所等訪問支援の視点から考える教育と福祉における子どもの見立ての重点と共通点に関する研究

ーインクルーシブ教育を見据えてー

野々山貴
（桜花学園大学大学院・インクルーシブおおぞら園）

KEY WORDS: 保育所等訪問支援、インクルーシブ、支援計画

【問題及び目的】

共生社会の実現に向け、障害の有無にかかわらずすべての子どもが共に育つことを目指すインクルーシブ教育・保育の重要性が高まっている。教育・保育現場では多様性を尊重する取り組みが進む一方、障害のある子どもへの支援においては、教師や保育者の専門性の不足や支援の質のばらつきといった課題が依然として存在する。

2024 年施行の改正障害者差別解消法では、合理的配慮の提供が義務化され、インクルーシブ実現への後押しとなったが、地域や現場による理解度の差が大きく、着実な浸透には至っていない。こうした中、「保育所等訪問支援」は、インクルーシブな環境を支える制度として注目される。専門職が保育所や学校を訪問し、障害のある子どもへの直接支援や関係職員への間接支援を行うものである。しかし、制度発足から 10 年以上が経過した現在でも認知度は依然として低く、実施件数も少ない現状がある。上村・小野里（2020）は、約 7 割の保育士が障害児保育に不安を感じていることを報告し、是枝（2020）は支援員の訪問が現場で批判的に捉えられることがあると指摘する。さらに、前嶋（2023）は、制度名が誤解を招き、「学校」での活用が進みにくいことを示している。また、文部科学省の「トライアングルプロジェクト」(2018）では、学校と福祉事業の所管省庁の違いが連携を妨げているとされ、教育と福祉の接続の難しさが明らかになっている。日本の教育現場では、学習指導要領に基づいた「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」が用いられ学力や社会性の成長が評価される。一方、福祉の現場である放課後等デイサービス（放デイ）では児童福祉法に基づき生活スキル向上を目指した「個別支援計画」が活用されており、目標やアプローチの違いが教育と福祉の連携の壁となっている。今後は、教育と福祉の専門性の違いを尊重しつつ、それぞれの専門性や現場間の協働体制の強化を通じて、子ども中心としたインクルーシブな環境の実現が求められる。

【研究方法】

学校（教育現場）が“個別の教育支援計画”と“個別の指導計画”を作成する際に基づいている“学習指導要領”、“障害のある子供の教育支援の手引”と放デイ（福祉現場）が“個別支援計画”を作成する際に基づいている“放課後等デイサービスガイドライン”の説明文章を KH Coder の階層クラスタを使用し分析する。

【倫理的配慮】

本研究は、倫理的配慮について事前に筆者所属機関の研究倫理審査委員会にて承認を得て実施している。（研究倫理審査委員会受付番号：大 2024-9）

【結果 1　抽出語と階層クラスタ】

それぞれの計画作成の際に基づいているガイドライン等を KH Coder を使用して分析し得られたデータ（抽出語）を階層クラスタの形式で類似性の高い項目を出力した結果を図 1-1（教育）と図 1-2（福祉）に示す。階層クラスタ分析の結果、それぞれ 5 つのまとまりが生成された。

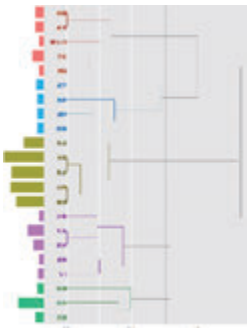


図 1-1（教育）

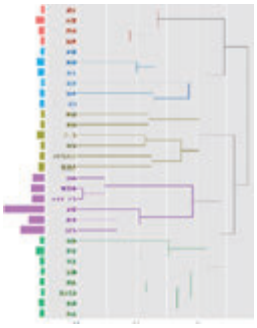


図 1-2（福祉）

【結果 2　関連語】

さらに抽出された語句に関連する文章を KH Coder を使用し分析、得られたデータ（抽出語）の上位 5 つを“関連語”とした。一部を表 1 に示す。

表 1　抽出語と関連語

教育：Group1		福祉：Group1	
抽出語	内容、必要、踏まえる、学校、図る	抽出語	設定、内容、目標、提供
関連語	支援、教育、計画、指導、個別	関連語	領域、支援、具体的、計画、家族

【考察 1　抽出語と関連語】

分析結果から抽出語、関連語の語句数は、それぞれ教育では 47 語（抽出語 22、関連語 25）、福祉では 55 語（抽出語 30、関連語 25）であった。関連語の 25 語句のうち重複している語句をまとめると教育では、10、福祉では 12 だったため使用している語数は、教育で 32、福祉では 42 となった。また、教育と福祉の 2 つの分野で共通している語句を省きそれぞれのみで使用されているオリジナル語句は教育で 14、福祉で 32 だった。このことから教育では、計画の的が絞られているのに対して福祉は幅広く考えられている。

【考察 2　重点語】

2 つの分野の抽出語と関連語のうちどちらにも共通している語句数は 8 語だった。そのうち“支援”という語句はどちらの分野においてもどこかのまとまりに入っていたことがわかった。このことから教育と福祉どちらの分野においても計画を作成する際には“支援”について重点を置き立案していることが明らかになった。

【今後の展開】

以上のように教育と福祉の子どもの見立て方、計画立案のポイントについて明らかにしてきたが、共通語やオリジナル語の中身についても引き続き研究を進めていきたい。また、インクルーシブ教育・保育が進められてきている流れの中でどの段階で共通点が増えてきたのかなど歴史的背景も探っていきたい。

【文献】

是枝喜代治（2022）質的調査を通した今後の児童発達支援センターの役割と方向性.ライフデザイン学研究,17,329-347.

（NONOYAMA Takashi）

障害児通所支援事業所に最適な職員のためのメンタルヘルス・ケアとは何か

―フォーカスグループインタビューによる構成要素と導入の工夫の抽出―

〇山田祐香[1,2]　森脇愛子[3]
([1]青山学院大学教育人間科学研究科　[2]スマートキッズ株式会社　[3]青山学院大学)

KEY WORDS: 障害児通所支援事業・メンタルヘルス・支援者支援

【目的】

バーンアウトは熱心に働いていた人が極度の心身疲労により燃え尽きたように意欲を失い社会に適応できなくなる症状を指し（久保，2007），特に教育・福祉医療の分野等で働く対人援助職における予防に関する研究が進んでいる。筆者は近年増加する障害児通所支援事業の職員に注目し，企業等（事業運営母体）／事業所／個人の各レベル別の職員メンタルヘルス対応の状況を調査した(佐々木, 2022)。企業レベルのメンタルヘルス対策や個人レベルでの所謂セルフケアも行われているが，実際には，事業所単位での取り組みが不可欠であるにも関わらず様々な負担や壁があり実践が困難であることが考えられた。特に事業所レベルの取り組みこそが，具体的な職場環境改善や，職員が相互にメンタルヘルスを支える人的資源（；バーンアウトへのストッパー）となりうることに繋がる可能性があり，効果が見込まれることが推測された。そこで，事業所レベルで行う最適なメンタルヘルス・ケアの在り方について検討することを目的として，本研究では，障害児通所支援事業所に所属する職員・管理責任者を参集しフォーカスグループインタビュー（以下，FGI）を行った。

【方法】

参加者:障害児通所支援事業所に所属する職員男女 5 名(役職：代表取締役、児童発達支援管理責任者、サービス管理責任者代理、児童指導員／療育経験：5～20 年／保有資格：保育士、小学校・中学校・高等学校教諭、公認心理師、児童発達支援管理責任者）を対象とした。

調査方法：特定の属性をもつ参加者による議論を行う FGI では，モデレーター（筆者）が調査テーマについて質問する形式で進行し，自由な発言の中で多様な意見・情報を収集しながら，グループとしての合意を得るプロセスを含むことができる。本研究では 150 分と 120 分の計 2 回のセッション（FGI-1／FGI-2）を実施した。

分析方法：FGI の様子はビデオ録画し，会話および行動をスクリプトとして起こし，一次分析として FGI-1／FGI-2 の参加者の反応を時系列に沿って整理し，二次分析として事業所におけるメンタルヘルス・ケアの最適化に必要な観点抽出を試みた。

倫理的配慮：口頭説明による IC および書面による同意を得た。参加者個人・所属等の特定を避けるため FGI での相互の配慮についても理解を求めて実施し、記載上も匿名化する等十分配慮を行った。なお本研究に関して開示すべき COI 関係はない。

【結果】

一次分析：時系列の整理

FGI-1　すでにエビデンスのある福祉分野以外の医療・教育分野でのメンタルヘルス・ケアの実践例をもとに障害児通所支援事業所でも取り組める内容があるのか評価シートを用いて議論した。事業所で取り組みやすい 4 つの実践方法が選出されたが、その導入や継続を維持するためには、「職員の主体性」と「受け入れやすさ」が鍵になるだろうとの意見が出され、多くのメンバーもそれに賛同した。

FGI-1 の分析　選出された 4 つの実践例に共通するのは「土台となる環境改善」,「強みの発見や共有」,「セーフティネット」という 3 つのメンタルヘルス・ケアの要素であった。これらの要素の関係性は Caplan, G.の一般的な職業人のためのメンタルヘルス予防の三段階（安田，2017）とも一致する逆三角形による構図を想像させるものであった。

FGI-2　抽出された 3 要素そのものへの合意は得られたが，一般的な職業人を想定した逆三角形の構図は、障害児通所支援事業所には合わないという意見が出た。その背景には各事業所の理念、構成員、設立年数や組織成熟度等のフェーズの違い、対象としている子どもの特性等、様々な要因によって事業所そのものの状態が大きく異なることが挙げられた。また、職員のためのメンタルヘルス・ケアを導入しようとする際に多くの配慮を要し、職員の理解を得るための説明の方法、実施計画と説明資料等の作成、管理者の介入の有無、外部の第三者の介入の効果などを考慮する必要があること、さらにケアへの取り組み維持のためには、実践のための時間・頻度の調整、職員の主体性の向上などへの工夫が必要であることが現場の声として挙げられた。

二次分析　メンタルヘルス・ケアの取り組みが障害児通所支援事業所で最適化されるための課題について、第 1 観点：内容や様式を固定しないメンタルヘルス・ケア、第 2 観点：職員の主体性を高める導入と継続の工夫の 2 つの観点を抽出した。

【考察】障害児通所支援事業所に最適化したメンタルヘルス・ケアとは

障害児通所支援事業所職員が取り組むメンタルヘルス・ケアとして 3 つのメンタルヘルス・ケアの要素が抽出された。一方で、その 3 要素は事業所ごとに取り組む優先順位が異なるため、逆三角形の構図にはならず、内容や様式が固定されたメンタルヘルス・ケアは適さないという独自性も伺えた。また、職員同士が話し合うこと自体に意味がある、と参加者が感じていたことから、職員全員で話し合えるような選択肢の設定、事業所に即した言葉での表現、取り組む優先順位の決定などで主体性を高めながら継続の可能性も上げる工夫が必要であると考えられた。

つまり、障害児通所支援事業所に最適化したメンタルヘル・ケアとは内容や様式が固定されたものではなく、職員全員で主体的に取り組むことができ、継続可能と感じられるための工夫や配慮をなるべく多く用意し、事業所ごとに話し合える形のものが良いだろう。

【文献】

久保真人(2007). バーンアウト(燃え尽き症候群)ヒューマンサービス職のストレス，日本労働研究雑誌，第 558 号，54-64.

安田みどり(2017). コミュニティ心理学における予防に関する教育の試み，コミュニティ心理学研究、第 20 巻第 2 号、164-173

(YAMADA Yuka, MORIWAKI Aiko)

1970 年代アメリカにおける学校作業療法士の導入

—初期の課題と対応—

〇加藤晴香　　岡　典子
（筑波大学大学院・流通経済大学教育学習支援センター）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 学校作業療法士、統合教育、アメリカ

（目的）

日本では、文部科学省は平成 25 年度より、特別支援学校の専門性の向上を図るため外部専門家として作業療法士を導入する事業を行っている。一方アメリカでは、すでに 1970 年代以来、特別支援教育の関連サービスの一貫として作業療法が位置づけられてきた。

しかし、導入初期には学校作業療法士の不足という問題に直面し(Souzaa,2020)、アメリカ作業療法協会(AOTA)には早急な対応が求められた。学校作業療法士の導入初期の課題、実際にどのような対応が行われたのか、その詳細は明らかでない。

今回、統合教育へと転換し、学校作業療法士が導入された 1970 年代アメリカを対象とし、学校作業療法士が法律でどのように位置づけられ、課題に対してどのように対処したか明らかにする。このことにより、今後、日本で学校作業療法士を導入する際の課題や必要な対応策が明らかになると考える。

（方法）

研究方法は文献研究とする。使用する文献は、アメリカ作業療法協会(AOTA)の報告書に加えデータベースの Google Scholar,PubMed,ProQuest 等で検索した学校作業療法士に関する文献を用いた。分析対象の期間は、障害児教育法が制定された 1975 年から導入初期の現状や対策が論じられている 1990 年までとした。

(結果)

1，1970 年代の統合教育への転換と学校作業療法士の法律上の位置づけ

1970 年に障害者教育法が制定され、障害のある子どもへの国の助成が拡充された。各地で公立の普通学校へ通うために裁判が行われ、裁判所は障害のある生徒は教育を受ける権利があり、無償の公教育を提供することを義務とした(Nathaniel,2022)。1972 年のミルズ対コロンビア特別区教育委員会の判決では障害の程度に関わらず身体、精神、知的、発達に障害のある子どもたちは公教育を受ける権利があるとされた。

1973 年にはリハビリテーション法が制定され、様々な障害を持った子どもを学校で支援することが必要となった。そして、1975 年に制定された全障害児教育法では、障害をもった子ども達のスクリーニング、評価ならびに支援のために、作業療法士を始め専門的な人員を導入することが定められた(Rodes,1980)。

全障害児教育法は、支援を受ける資格のある子どもが、最小制約環境下において無償で適切な公教育を受ける権利を確立した。同法では、特別な支援を必要とする全ての障害児を特定し、個別支援計画(IEP)に沿って、特別支援教育および関連サービスを提供することが義務づけられた。作業療法は関連サービスのひとつとして位置づけられ、IEP によって作業療法を受ける資格があると判断された生徒に対して作業療法を提供することが求められた。

2，学校作業療法士の導入における課題と対応

①1975 年の全障害児教育法が制定された後、急速に学校作業療法士が必要となり、量も質も不足することが予測された (Punwar&Wendt,1980)。実際に、公立学校において従事している作業療法士は 1973 年には 674 人であったが、法律制定後の 1977 年には約 2000 人に増加した(Rodes,1980)。学校作業療法士の養成および専門性の向上を図るため、ウィスコンシン州作業療法協会は、認定資格の導入について議論する委員会を結成し、州教育省に助言を行った。各州でこうした動きが広まる中、1978 年に AOTA が学校作業療法士の認定資格を取得できるコースを設立した。ここでは、専門的な実践に必要な技能の獲得を目的としていた。

②作業療法士が学校で支援を開始した際に、大きく課題となることは、学校における作業療法士の役割が明確でないことであった(Anderson, Greer and McFadden,1976)。テキサス州では、1976 年に学校作業療法士の役割に関する意見証明書を州教育省に提出した。それは、子どもの障害に応じた対応をマニュアル化したものであり、作業療法士がその役割を理解し、学校管理者、教員さらに保護者に伝えるための基礎となるものであった(Rodes,1980)。そのマニュアルは、それ以来 AOTA の基準ともなった。

AOTA は、1980 年全米にて開催された AOTA 会議にて、学校作業療法士の支援内容を AOTA の実施基準に定めた。支援は、スクリーニング、評価、プログラム計画、実施、再評価などの直接サービスと、管理、相談などの間接サービスに分けられた。学校作業療法士の役割は、生徒が教育プログラムから最適な利益を得ることができるようにすることと定義づけた。

3，学校作業療法士の導入に関する残存した課題

認定資格のコースは開始されたが、学校作業療法士が教育現場に適応していくことは容易では無かった。元々、作業療法士は、医療のバックグラウンドを持ち医療モデルを使用していたため、教育用の専門用語とは非常に異なる専門用語を使用していた(Boge,1979)。しかし、学校では、チームメンバーの一員としてコミュニケーションをとる必要があった。さらに、支援を行うためには、特別支援教育と関連サービスに関する連邦法および州の法律を理解している必要があったが、不十分であった。また、学校作業療法士のサービス提供モデルの確定および効果検討や、学校教育の中での明確な位置づけや役割が必要であると議論された。

（考察）

様々な障害を持った子どもが学校にて教育を受けられるようになった時代背景に合わせて、作業療法士は子どもが教育を受けるために必要な専門職として学校教育に加えられた。そのため、学校作業療法士のニーズが増えたが、学校作業療法士の不足や技能の不足などの課題があり、作業療法士界としても対応が求められた。

AOTA は学校作業療法士の認定資格コースを設立し、支援の定義を定めてきた。しかし、医療従事者である作業療法士が学校教育にて支援を行うことは、学校に適応した用語やさらなる技能が必要であり、様々な課題が生じている。

(文献)当日の資料に記載する。

(KATO Haruka, OKA Noriko)

高等特別支援学校生徒と高等学校生徒におけるカヌー活動による交流体験が意識に及ぼす影響

—交流前後アンケートによる意識の変化の分析—

千歳　歓（ 兵庫教育大学大学院・兵庫県立総合教育センター ）

KEY WORDS ： インクルーシブ教育　交流活動　意識変容

Ⅰ．問題と目的

インクルーシブ教育システムの構築が求められる中（文部科学省， 2012)、障害のある生徒と障害のない生徒が対等な立場で関わり合う体験的な交流活動の意義が注目されている。しかし、高等学校段階においては、行事や授業の中でそうした自然な交流の場が十分に確保されているとは言いがたい。本研究では、協働的な活動が求められるカヌー活動を通じた高等特別支援学校生徒と高等学校生徒の一日交流を実施し、その交流の質および生徒の意識変容の観点から意義を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．研究協力者：高等特別支援学校に在籍する軽度知的障害のある生徒 13 名（以下、高特生徒）および高等学校に在籍する生徒８名（以下、高校生徒）を対象とした。本研究の参加者は、教員が学校内で活動内容を広く周知し、希望者を募ったうえで、参加を希望した生徒が対象となった。本人および保護者から事前に参加同意を得た。さらに、生徒および保護者に対して、研究の目的およびプライバシー保護に関する事項を文書および口頭で説明し、改めて同意を得た。

２．カヌー活動による交流の内容

X 年２月 Y 日にカヌー活動による一日交流を実施した。本活動では、高特生徒と高等生徒が異校種混合のペアを組み、２人乗りカヌー体験を通じて協働的な交流を行った。各グループには大学生ボランティアがリーダーとして配置され、活動全体の円滑な進行と仲介的支援を担った。交流活動は以下の流れで実施された。

① グループ内での自己紹介を行い、初対面同士の緊張を和らげるとともに、活動に向けた見通しを持たせた。

② 施設インストラクターによる安全指導と、経験者によるデモンストレーションを見学した後、陸上でパドルの持ち方や漕ぎ方、カヌーの乗り方などの基本操作を練習した。

③ 本番では、高特生徒と高等生徒が２人１組でカヌーに乗艇し、決められた範囲内を約 30 分間かけて２人で漕いだ。指導者はあえて先導せず、ペアの２人が話し合いながら進むことを重視した。タイミングを合わせないとうまく進まないため、自然と声をかけ合い、協働や相互のやりとりが促されるようにした。後半には複数のペアによる競争形式のゲームを行い、楽しみながら交流を深められるようにした。

３．評価方法

カヌー活動による交流の事前（Pre）および事後（Post）に、参加生徒を対象としたアンケートと自由記述による調査を実施した。アンケート項目は、①交流に対する満足感、②相手に対する印象の変化、③自己認識の変化を中心に構成した。

高特生徒には、Pre に「障害のない人と一緒に活動すること」、Post に「障害のない人と一緒に活動したこと」と質問した。自由記述では、「今日の活動で楽しかったこと」と尋ねた。一方、高等生徒には、Pre に「障害のある人と関わることの楽しさ」、Post に「障害のある人との交流への意欲は変わりましたか」と質問し、自由記述では「今日の活動で新たに知ったことや感じたこと」と尋ねた。自由記述は記述内容について、意味内容が近いと考えられる記述を４つのカテゴリーに分類した。

Ⅲ．結果

１）高特生徒の結果：Pre で「楽しみ」と回答した生徒 5 人は、全員が Post で「またやりたい」と回答した。Pre で「普通」と回答した生徒 7 人のうち、Post では 4 人が「またやりたい」、3 人が「普通」と回答した。Pre で「不安」と回答した生徒 1 人は、Post で「またやりたい」と回答した。自由記述には、「知らない人と話せた」「ペアで声をかけあいながらカヌーができた」といった対人交流の楽しさを挙げた記述が最も多く見られた（Table 1)。

２）高等生徒の結果：Pre で「とても楽しめると思う」と回答した生徒 3 名のうち、Post では 2 名が「もっと関わりたいと感じている」、1 名が「あまり変わらない」と回答した。また、Pre で「楽しめると思う」と回答した生徒 3 名のうち、Post では 2 名が「もっと関わりたいと感じている」、1 名が「あまり変わらない」、1 名が「少し興味が出てきた」と回答した。自由記述には、「障害の有無にかかわらず協力できた」「区別すべきではないと感じた」といった共生への意識変容が見られたほか、「交流しづらかった」「次は頑張りたい」という記述が見られた（Table 2)。

Table 1　高特生徒

カテゴリー	該当人数
A：対人交流の楽しさ	10
B：カヌー体験の楽しさ	5
C：水のかけあい・遊び	3
D：挑戦・困難・悔しさ	4

Table 2　高等生徒

カテゴリー	該当人数
A：障害理解・共生意識の変化	2
B：交流反省・次への意欲	1
C：ボランティア・将来への関心	2
D：活動（カヌー）への感想	3

Ⅳ．考察

高特生徒の結果から、カヌー活動を通じた交流が、高特生徒に肯定的な意識変化をもたらしたことがうかがえる。Pre で「楽しみ」と答えた生徒は全員が Post で「またやりたい」と回答しており、活動が期待通りの体験となったと考えられる。また、Pre で「普通」や「不安」と答えた生徒の多くも Post では「またやりたい」と回答しており、実際の交流が当初の印象や不安を好転させたことが示唆される。

高等生徒の結果から、Pre で「とても楽しめると思う」または「楽しめると思う」と回答した生徒の多くが、Post で「もっと関わりたいと感じている」と回答しており、当初の期待に沿った体験となったことがうかがえる。また、「少し興味が出てきた」や「あまり変わらない」といった回答も見られ、全体としては肯定的な傾向が強く、交流活動が関わりへの意欲に一定の影響を与えたことが示唆される。

今回のカヌー活動による交流は、高特生徒と高等生徒が協働的な体験を通して関わり合い、互いに気づきや学びを得る機会となった。

高特生徒からは「知らない人と話せた」「ペアで協力できた」といった対人交流の楽しさや活動そのものへの肯定的な感想が多く寄せられた。失敗を内省する記述も見られ、成長の契機となったことがうかがえる。高等生徒からは「障害の有無に関係なく協力できた」といった共生意識の芽生えや、「次は頑張りたい」といった振り返りが見られたほか、進路や社会貢献への意欲を示す記述もあった。このように、カヌー交流は、自然な関わりを通じてインクルーシブな意識と社会的スキルの向上を促す有効な実践であったといえる。

(CHITOSE Kan)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-62

小学校通常の学級における児童の指示従事行動を促進するための学級規模介入と個別介入の組み合わせ

岸本遥　　宮木秀雄
（山口大学教職大学院）　（山口大学）
KEY WORDS：指示従事行動、学級規模介入、個別介入

（目的）

近年、全ての教師が障害のある児童生徒を含め多様な児童生徒が通常の学級に在籍していることを前提として、全ての児童生徒に対し、通常の学級において安全・安心に学ぶことができるよう、多様性を尊重した学級経営を行うことが求められている（文部科学省，2023）。学級経営に関しては、これまで集団随伴性に関する実践研究が散見される。しかし、非依存型集団随伴性を適用した研究は少なく、個別介入との組み合わせの効果を検討した研究は見られない。

そこで、本研究では、小学校通常の学級における児童の指示従事行動を促進するため、非依存型集団随伴性による学級規模介入とチェックイン・チェックアウト（CICO）による個別介入を組み合わせて実践し、その効果を検討することを目的とした。

（方法）

１．対象学級

公立小学校１年生の通常の学級（24 名）であった。対象学級には、学級担任の指示に従わず、立ち歩いたり、私語をしたりする児童が複数名在籍していた。学級担任は、教職経験３年目の教員であった。

２．研究期間

X 年６月から X＋１年３月であった。

３．倫理的配慮

本研究の実施と公表に当たっては、対象校の校長および対象学級の学級担任、保護者に個人情報の保護等について説明し、書面にて同意を得た。また、第１著者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た。

４．標的行動と測定方法

児童の指示従事行動（授業中に各自行うことに関する学級担任の指示に従う行動）であった。学級担任の指示とは、授業に必要な物を出す、ノートを書く等の比較的簡単な指示であった。国語と算数の授業において、学級担任が指示を出した後、約 10 秒以内に指示従事できたら〇、学級担任が机間指導に来るまでに指示従事ができたら△、指示従事ができなかったら✕として、学級担任が児童の座席表に記録した。

５．手続き

（１）ベースライン

記録を取ること以外は、従来通りの指導を行った。

（２）学級規模介入

国語と算数の授業において、学級規模で非依存型集団随伴性とトークンエコノミー法を適用した。スタンプカードを全員に配付し、授業中、指示従事できている児童に学級担任が机間指導しながらスタンプを１つ押した。１時間の授業で概ね２～３個のスタンプが得られた。一定数貯まるごとに、授業終了後シールと交換することができた。最初のスタンプカードはスタンプ５個でシールと交換、次のスタンプカードは８個、次は 10 個というように交換基準を変更した。

（３）学級規模介入＋個別介入

学級規模介入では十分に効果の見られなかった A 児に対して CICO を援用した支援を実施した。登校後に「１日でスタンプ２個」といったその日の目標を学級担任と A 児で確認し、目標が達成できたら家庭でご褒美（アイス等）と交換できることとした。なお、個別介入開始後も学級規模介入は継続した。

（４）フォローアップ

学級規模介入と個別介入を撤去した。その際、これまで貯めたスタンプの数が書かれた賞状を一人ひとりに渡した。

６．研究デザイン

場面間多層ベースラインデザインであった。

７．社会的妥当性の評価

介入の受容度や負担感、効果等について学級担任にアンケート調査を行った。

（結果）

学級全体の指示従事率（〇と△の割合）の平均値について、国語では、ベースラインで 79.4%、学級規模介入で 89.6%、学級規模介入＋個別介入で 97.1%、フォローアップで 95.7%であった。また、算数では、ベースラインで 83.0%、学級規模介入で 89.2%、学級規模介入＋個別介入で 96.7%、フォローアップで 95.5%であった。

次に、A 児の指示従事率（〇と△の割合）の平均値について、国語では、ベースラインで 38.3%、学級規模介入で 18.1%、学級規模介入＋個別介入で 87.9%、フォローアップで 100%であった。また、算数では、ベースラインで 36.2%、学級規模介入で 20.2%、学級規模介入＋個別介入で 76.4%、フォローアップで 100%であった。

なお、国語で 10 回（全体の 9.3%）、算数で 6 回（全体の 8.1%）、第１著者が学級担任と同様の方法で記録を行い、観察者間一致率を算出したところ 94.2%であった。

また、学級担任へのアンケート調査の結果、介入の受容度、負担感、効果等について、いずれの項目もポジティブな回答が得られた。

（考察）

非依存型集団随伴性とトークンエコノミー法による学級規模介入を行った結果、学級全体の指示従事率が高まった。介入前は、指示従事せず、手遊びや私語をしてしまう児童や学級担任のプロンプトがないと指示従事できない児童が多くいたが、介入後は、指示への取りかかりが遅れがちの児童が素早く従事できるようになった。また、学級規模介入では十分に効果の見られなかった A 児に対して CICO を援用した個別介入を行った結果、A 児の指示従事率も高まった。特に、個別介入においては、バックアップ強化子との交換を家庭と連携して行ったことにより、学級担任の介入実施に係るコストを抑えることができた。学級担任へのアンケート調査の結果からも本研究の手続きには一定の社会的妥当性が認められた。

(KISHIMOTO Haruka, MIYAKI Hideo)

特別支援学校のセンター的機能の相談件数比較による一考察

巡回相談の実践を通して

〇半田彩子　　渡邉鮎美　　新井英靖
（茨城大学大学院教育学研究科・茨城県立内原特別支援学校）（茨城県立高萩高等学校）（茨城大学）

KEY WORDS: センター的機能　インクルーシブ教育　巡回相談

（目的）

特別支援学校のセンター的機能は学校教育法などにより位置づけられ、多くの実践が積み重ねられており、現在もインクルーシブ教育の構築において重要な役割を果たしている。これを受けて、巡回相談や職員研修などで地域における特別支援に関する知識の深化や拡張につながっている。その中で、巡回相談の内容の変化から、現場の特別支援に向けるニーズが変化しており、相談数の推移や内容の変化を比較、その変化と背景について考察し、今後の展望と課題を明らかにする必要があると考えた。

（方法）令和３年度から令和６年度の A 県立 B 特別支援学校（知的障害）におけるセンター的機能（地域支援センター）における特別支援巡回相談件数や依頼先、相談内容について比較検討を行う。

①相談数、②依頼先、③相談内容、④職員研修⑤相談対象障害種を示した。

データ収集に際しては、研究の目的および方法について当該校長に説明し、十分な理解と承諾を得た上で実施した。また、提供された情報については、個人が特定されない形で統計的に処理された情報を用いる。

(結果)

①相談数

	R3	R4	R5	R6
対象人数	423	481	672	616
内容件数	803	767	856	1222

令和 6 年度は 2 名体制により同行で相談を行った。移動時間などの時間の制約から、対象人数（相談対象者のべ人数）が減少したが、多角的な視点からの助言により、内容件数（相談内容のべ人数）が増加している。

②　相談依頼先の割合（%）

	幼児教育施設	小学校	中学校	高等学校	その他
R3	48.7	40.7	2.1	0.2	8.3
R4	33.9	55.3	5.8	0	5
R5	12.9	82	1.2	1.4	2.5
R6	19.8	69.7	2.1	2.9	5.5

幼児教育施設・小学校からの相談依頼が圧倒的に多く、高等学校からの依頼は微々ではあるが増加している。小学校からは特別支援学級在籍の児童生徒だけではなく、通常学級の児童生徒が対象としての相談数が増加している。

③－１相談内容の割合

	指導内容	講師依頼	就学・進路	支援体制	情報	その他
R3	76.1	0.6	18.6	1.5	3.1	0.1
R4	64.1	1	25.7	1.4	7.8	0
R5	76.9	1.4	7	3.5	11	0.2
R6	52.3	1.6	9	4.7	32.3	0.1

指導内容についての相談が多く、情報提供・交換については上昇傾向にある。講師依頼は割合としては多くなく、大きな変化は見られないが、件数として R3 は５件、R4 は8件、R5 は 1 件、R6 は 19 件と増加している。

③－２　相談内容（指導内容）の内訳

	発達相談	指導計画	教材・教具	環境調整	指導内容	困難の背景の把握
R3	0	0.8	25.7	26.7	44.5	2.3
R4	1.0	2.0	11.1	23.6	49.7	12.6
R5	0.3	7.1	2.0	10.5	56.2	23.9
R6	2.2	0.3	3.3	13.4	19.1	61.7

幼児児童生徒の学習や行動に関する困り感に対して支援方法や環境整備、教材教具などの助言にて対応していた。徐々に困難の背景を把握し、対象児を理解し、事前に支援を検討する主訴となり困難の背景把握の割合が高まった。

④　職員研修内容の割合

	発達段階	困難の背景の把握等	支援方法	その他
R3	0	20	60	20
R4	25	25	25	25
R5	0	66	17	17
R6	5	68	11	16

支援方法：グループワーク、ＳＳＴ等の支援方法が中心、困難の背景把握と支援方法：困難の背景把握ワークシートと支援方法等

対応法から対象幼児児童生徒の困難の背景を把握し、障害特性等を理解しようとする研修会の割合が増加している。

③　相談対象障害種の割合

	知的（学習）	情緒（行動）	その他
R3	70	26	4
R4	56	43	1
R5	28	67	5
R6	23	68	9

その他：聴覚・視覚・言語等

情緒（行動）に関する件数が増加し、R5 に知的（学習）に関する相談と逆転している。（精神疾患にかかわる可能性のある相談の一部は病弱特別支援学校の地域支援センターと連携し、同行での巡回相談で対応した。）

（考察）

以上の結果から、相談の目的や内容が主訴に応じた支援方法の検討から困難の背景把握へと変化しており、特別支援に対する考え方にも変化が見られた。これは特別支援を通常の学級でも意識する機会が増え、実際に多様な課題を抱える幼児や児童生徒が増加している結果であると考える。また、知的障害に関する相談だけではなく、情緒障害等の可能性や併せた相談内容の増加が数値から明らかになった。現場の意識として特別支援に学習だけではなく、行動面への配慮や支援も課題と認識されてきていることが考えられる。この変化には、多くの通知やセンター的機能や研修会などの情報、保護者からの要望等様々な影響を受けているのではないかと考える。

今後さらに現場での多様な児童生徒に寄り添い、支援や配慮をすることが日常的になっていくことを期待したい。その認識の先に様々な幼児児童生徒が一体となって共に学ぶことができるインクルーシブ教育とつながっていくと考える。

（HANDA Saiko,WATANABE Ayumi,ARAI Hideyasu）

A 大学における障害学生支援の現状と体制整備に関する一考察

○梶井 正紀　　熊井 正之
（東北大学大学院教育学研究科・共栄大学教育学部教育学科）（東北大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS:障害学生支援　合理的配慮　体制整備

（目的）2006 年の障害者基本法改正以降、障害者の権利保障に関する政策が進展し、2014 年の障害者権利条約批准、2016 年の障害者差別解消法施行などにより、教育における合理的配慮の提供が制度的に位置づけられてきた。さらに、2021 年の改正障害者差別解消法により 2024 年 4 月からは私立大学等においても合理的配慮の提供が法的義務となった。このような制度的背景を受けて、私立大学においても障害学生の修学機会を保障する体制整備が急務となっている。そこで本稿では、学生数約 1400 名の私立 A 大学の障害学生支援の現状を報告し、今後の課題を明らかにすることを目的とする。

（方法）2024 年 4 月から 2025 年 1 月にかけて実施した障害学生支援のうち、(1)合理的配慮申請に基づく支援のプロセスについて、(2)支援体制の構築状況について記述的に整理する。なお、原則火曜から木曜までの週 3 日非常勤職員の支援員（1 名）が障害学生の支援をバリアフリーサポートルーム（現バリアフリー推進室）にて担当している。また、A 大学では、合理的配慮の面談の際、非常勤支援員とともに保健管理センター所属の障害学生担当教員（1 名）も同席する。本報告は特定個人の調査を伴わないため研究倫理審査の対象外である。なお、表 1 は個人の特定を避けるため障害名の詳細は省略した。

（結果と考察）

(1)合理的配慮申請に基づく支援のプロセスについて

A 大学における 2024 年度の合理的配慮申請学生は（表 1）に示す通りである。内訳として、B 学部に所属する学生は発達障害 2 名、精神障害 1 名、その他 1 名であり、C 学部の学生は精神障害 2 名であった。なお、日本学生支援機構（2023 年度）調査によれば、大学における障害種別支援校数は、「精神障害（651 校）」「発達障害（618 校）」「病弱・虚弱（608 校）」の順に多いことが報告されている。本学においても精神障害および発達障害に関する申請が中心であり、全国的傾向と一致する特徴が認められた。

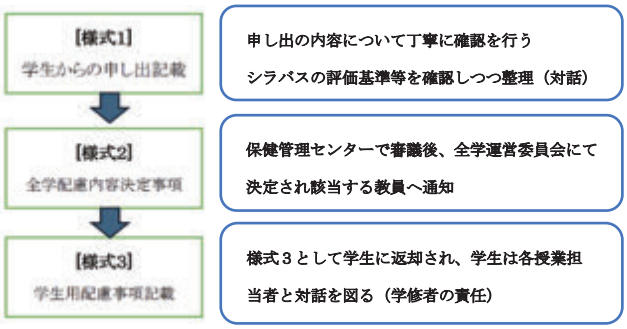
（表 1）障害区分と申請数について　※退学者は申請数から除外

障害区分	発達障害	精神障害	その他
申請数	2 名	3 名	1 名

A 大学では、学生からの申し出を受けて、バリアフリーサポートルームにて主に支援員と障害学生担当教員が面談を実施した。その際には、医師の診断書に基づいた所見をもとに様式 1 ～ 3（図 1）について説明を行った。ただし、申し出られたすべての内容（様式 1）がそのまま実現されるわけではなく、授業の進め方や成績評価の方法との兼ね合いから調整が必要となる場合もあった。その際には、学生との「対話」を重ねながら、希望する支援内容の実現可能性や適切さについて検討・見直しを行った。一方、支援の正式な申請には至らなかったものの来室して相談を行った学生も一定数確認されており、制度の利用にはためらいが見られるケースもあった。

(2)支援体制の構築状況について

教職員に対しては、「障害のある学生のためのサポートガイド」（教員用・学生用）を周知し、合理的配慮の制度　理解を促すため、2023 年 11 月及び 2024 年 11 月に FD を実施し、制度の趣旨や具体的事例の共有を行った。FD 実施後に行ったアンケートでは、例えば「支援の目的が理解できた」など肯定的な意見が多く寄せられた。一方で、一部には支援内容の解釈にばらつきが見られるなど、理解の浸透には今後も継続的な研修が必要であることが示唆された。



（図 1）A 大学の支援申請の基本的な流れ（サポートガイドに基づく）

（今後の課題）

発達障害や精神障害など「見えにくい障害」を抱える学生は、相談には来室するものの申請をためらう様子が見られた。制度の存在は認知されつつあるものの、制度内容や申請手続きへの理解不足、心理的ハードルの高さから、申請に至らないケースが依然として見受けられる。そのため、2025 年度は 4 月の初年度セミナー（1 年生の授業の 1 コマ）で制度の趣旨や申請方法を視覚的に紹介し、障害学生担当教員による解説を行った。また、申請希望者が申し出やすい環境の整備に向けて、「バリアフリーカフェ」の導入や、旧称バリアフリーサポートルームから改称されたバリアフリー推進室（2025 年 4 月から）の名称についても検討を進めていきたいと考える。また、4 月に実施する入学式前のオリエンテーション時の情報提供を含めた早期周知に加え、入試の前段階での情報共有など支援準備体制の強化が課題となる。A 大学の合理的配慮は「教育的責任との両立」の視点から運用されている。一方で、合理的配慮とモディフィケーション（授業内容や評価基準の変更）との違いについては、支援実務の中でも判断が難しい場面が見受けられた。今後は学内の事例や他大学との情報交換を通して、教職員間の認識共有を図り、協働的な支援体制の構築を図ることが重要である。

本研究の研究者は演題発表に関連し，開示すべき COI（利益相反）関係にある企業等はありません。

(KAJII Masanori,KUMAI Masayuki)

特別な支援が必要な子どもをチームで支える取組

―段階的学年会議の実践を通して―

高橋智子
（福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

KEY WORDS: チーム　協働　段階的学年会議

（目的）

本研究の目的は，特別な教育的支援が必要な児童に対する，学年における協働体制を構築するために，①PDCA による実践の具体化を図る第１段階の学年チーム会議（以下，チーム会議）と②学年全体での支援が必要な児童や校内委員会につなぐ児童の協議を行う第２段階の学年合同会議（以下，合同会議）の段階的学年会議のサイクルが有効か検証することである。

（方法）

１．期間　20XX 年８月～20XX＋１年２月

２．対象　第３学年通常の学級担任５名

３．実施内容

①５クラスを２つのチームに分け，交流学級がある特別支援学級担任もそれぞれ該当するチームに入る。

②チーム会議で話し合う対象児童を数名抽出する。

③毎週，チーム内の教師で，対象児童の支援内容やその効果を検討する話し合いを行う。（第１段階チーム会議）

④個別の指導計画（Google スプレッドシート）に記録する。

⑤約１カ月に一度合同会議を開き，学年で支援が必要な児童の支援や効果的な支援方法，校内委員会につなぐ児童を共有する。（第２段階合同会議）

４．評価方法

チームアプローチ評価尺度改訂版（以下，TAAS-R）（飯岡・亀井，2021）を用いて，実践前後のチームの協力やチーム会議コミュニケーションの質を評価した。また，担任へ半構造化面接を行った。

５．倫理的配慮

研究内容の公開にあたり，実践校の校長に個人情報保護について説明し，承諾を得て実施した。

（結果）

今回使用したスプレッドシート型の個別の指導計画は，仮に会議を欠席したとしても後日スプレッドシートで支援方法を確認し，有効だと思われる支援を記入したり，対象児童のクラスへ行動観察に行って様子をその場で書き込んだり，それを担任にフィードバックしたりすることができた。学級担任からは「自分が伝えたい事のフォローをしてもらった」「日常的に相談しやすくなった」「違う見方でアドバイスをもらった」，特支担任からは「対象児童を気にかけて観察するようになり，教室に入った時は，その児童の支援に入るようにした」など，協力して子どもたちを見守ろうとする言動が見られた。TAAS-R の９月と 12 月の回答結果を比較すると全 26 項目の内 16 項目上昇し，５項目は変化なし，５項目が下ｋｋ降となった（表１）。

表1　チームアプローチ評価尺度改訂版回答結果の平均（n＝5）

番号	質問内容	９月平均	12月平均
1	問題の解決に向けて積極的・発展的に取り組んでいる	3	3.4
2	葛藤を処理する手段を活用している	2.6	3
3	チームメンバーはそれぞれ責任を持って役割を遂行している	2.8	3
4	チームメンバーそれぞれが課題に対して貢献している	2.6	3
5	チームの活動に関して自分の能力を効果的に発揮している	2.4	2.6
6	チームは意思決定に向けて自由な発言を認めている	2.6	2.6
7	チームメンバーの専門性や特性を踏まえて役割が分担されている	2.4	2.6
8	私はチームメンバーとして貢献できている	2.2	3
9	効率的な話し合いが展開されている	2.6	3
10	伝えるべき情報は正確に伝えている	3.2	3.4
11	チームで取り組む課題に重要性を感じている	3.2	3.2
12	チームメンバーは，少数意見であっても傾聴しようとしている	3.6	4
13	チームの目標や優先すべきことは明確である	2.8	3.2
14	チームメンバーの役割は明確である	2.4	2.6
15	私は良いチームワークをつくれるという自信がある	3	3.2
16	問題状況に応じて役割を調整している	2.6	2.8
17	チーム内のコミュニケーションは円滑である	3.4	3.2
18	必要な時には，適宜意見交換を行っている	3.4	3
19	私はチームの目標を達成するために努力している	3.4	3.2
20	チームの意思決定は効果的に行われている	2.6	3
21	チームメンバーはお互いに協働している	3.4	3.2
22	私はチームが導き出した結果に満足している	3.2	3.2
23	チームメンバーはお互いに尊重しあっている	3.6	3.2
24	チームのリーダーシップは適切である	3.2	3.2
25	チームに一体感が感じられる	3	3.2
26	チーム内で行われている討議は意義がある	3.4	3.4

４：とてもそう思う～１：全くそう思わない

（考察）

チーム会議で各クラスの対象児の支援策を具体化し，PDCA を繰り返すことで支援の質が向上した。伊藤（2009）は協働的なシステム変化に有効な方略として，例えば教師間の協働を促進するツールを使用すること，教職員が共通理解すること等を挙げている。チーム会議に続き，合同会議で他のチームの支援内容を共有・振り返ることによって学年全体で支援に取り組む意識が向上し，各教員が自分にできることを実践しようとするチームワークの向上につながったと考える。松岡（2016）は，教員の自己有用感の低下をもたらすケースとして，学級担任が対応に苦慮した結果，自らの判断で取組を進めてしまうことを挙げている。複数の教員で支援内容を考えたことが，学級担任の「今まで自分の支援について不安だった」気持ちを和らげ，心理的負担軽減にもつながったと考える。TAAS-R の項目「チームメンバーの専門性や特性を踏まえて役割が分担されている」は，担任の経験年数によって評価が分かれた。「役割をふってほしい」「お願いしたい支援内容リストがあれば他の人に言いやすい」等の回答から，若年教員の値が低かった理由として，経験が少ないが故，主体的に役割を担うことが難しかったのではないかと分析した。チームの経験値を補うため，NOTEBOOK LM（AI を搭載したリサーチアシスタントツール）や福岡県サポートヒントシート等の支援ツール，分担の具体例を提示して選択できるようにするなど，特別支援教育に関する知識を補う必要があると考える。

（文献）

浜谷直人（2012）通常学級における特別支援教育の研究成果と課題. 教育心理学年報, 51, 85-94.

飯岡由紀子・亀井智子（2021）チームアプローチ評価尺度改訂版（TAAS-R）の開発. 日本看護科会誌, 41, 114-121.

伊藤亜矢子（2009）学校・学級組織へのコンサルテーション. 教育心理学年報, 48, 192-202.

松岡敬興（2016）若手教員への「教育相談」を通した教育効果に関する研究. 教育実践総合センター研究紀要, 41, 11-20.

（TAKAHASHI Tomoko）

中国における父親の養育と子どもの言語発達との関係

王岳川　　七木田　敦　　村上　理絵
（広島大学人間社会科学研究科）　（広島文化学園大学学芸学部）　（広島大学人間社会科学研究科）

KEYWORD：言語獲得　乳幼児期　父親

（目的）

子どもの言語発達に対する親の影響に関する研究では、母親への言及が多く、父親に関する示唆が少ない(Conica, 2020)。現在の中国において、男女同権（Gender Equality）運動や共働き家庭が増加している状況を踏まえると、父親の育児参加が社会的に必要とされていることがわかる。王(2004)の研究では、子どもの言語発達に関して、父親の育児参加への期待が日々高まっていることを示唆した Polcari ら(2014)は、子どもの言語発達について、母親と父親からの影響は独立性があることを指摘し、Lankinen ら（2020）では父親が女児の言語発達に対して強い影響を及ぼしていることを示唆した。

そこで本研究では、子どもの言語発達について、現在の中国の社会的状況に基づき、父親の育児の特徴と子どもの成長と発達における影響について明らかにすることを目的とした。さらに調査結果の分析から、父親の養育が子どもの言語発達のどのような領域に影響を与えるのかについて考察した。

（方法）

研究対象は中国の家庭を選定し、0 歳 1 ヶ月から 6 歳 11 ヶ月の子どもを持つ家庭を対象とした。回答は父親が行った。本研究の主な研究方法はアンケート調査である。子どもの言語発達能力アンケートは KIDS 子ども発達スケール(三宅, 1985)から言語発達に関して「言語理解」「表出言語」「概念」を抜粋して、アンケートを作成した。父親の養育に関するアンケートは森下（2006）が作成した父親の育児関与尺度を使用して、「妻へのサポート」「育児関心」「養育行動」の三つの父親尺度と基本項目合計 121 項目のアンケートを実施した。

調査対象とした家庭は、中国北京市に位置している 5 園に通っている子どもであった。得られた 125 組の家庭の回答から、未回答や回答のミスなどが判断された 3 組を除いて、122 組(97.6%)の回答について相関分析と重回帰分析を行った。

北京市にある 5 園の園長に研究の主旨を説明の上、中国のウェブサイト「アンケートスター(问卷星)」を通じて、保護者へのアンケートの配布を依頼し、配布の承諾を得た。保護者に対しては、アンケートの冒頭において、研究の趣旨、研究への参加は任意であること、研究途中であっても辞退することができること、発表においては個人情報が保護されることを記載し、アンケートへの回答をもって研究への同意を得た。

（結果）

父親の年齢、学歴、職業によって父親自身の養育行動がどのように異なるのか、また子どもの言語発達にどのような違いをもたらすのかを検討した結果、36 歳以下の父親の場合、子どもの言語発達の三領域(言語理解、表出言語、概念)のいずれにおいても高い得点を示した。父親の職業は「国家機関、企業の責任者」である場合、子どもの言語発達能力の得点が高かった。父親が「公務員」である場合、子どもの言語発達能力得点が低かった。

子どもの年齢や性別を統制せず相関分析を行った結果、父親の養育の各側面と子どもの言語発達の三領域の間にそれぞれ相関があることが示された。

Table 1 父親の職業を分類した各項目の平均値

	N	言語理解	表出言語	概念	妻へのサポート	育児関心	養育行動
国家機関、企業の責任者	35	117.47**	108.46**	127.68	45.43	24.57**	46.86**
専門の技術員	101	99.45	97.67	112.65	42.33	23.27	43.88
公務員	22	90.53	83.90*	109.05*	44.32	22.05*	42.73
商売人、サービス業	62	84.75*	92.08	114.45	42.02	21.77	43.13
農業	9	105.31	96.24	120.64	47.22**	24.44	40.56*
生産あるいは設備の操作者	54	95.12	98.51	115.68	42.31	22.13	43.61
軍人	4	103.68	104.69	137.19**	41.25*	21.25	41.50

*はこの列の最低値**はこの列の最大値

Table 2 父親の養育と子どもの言語発達能力の相関性分析

	妻へのサポート	育児関心	養育行動
言語理解	0.16**	0.19**	0.18**
表出言語	0.20**	0.15**	0.16**
概念	0.21**	0.23**	0.17**

**p < 0.01

重回帰分析の結果では、父親の育児に関心を持つことは子どもの言語発達に影響を与えることが示された。子どもの年齢を統制した分析では、4 歳の子どもの父親の「父親と子どもの会話」が、子どもの「概念理解」に正の影響を与えることが示された(B＝7.40, p＜0.05)。また、女児の言語発達能力と父親の養育との間に強い相関が示された。また父親が「子どもとお風呂に入る」という行為が男児の「概念理解」に影響を与えることが示された(B＝3.95, p＜0.01)。

Table 3 父親の養育と子どもの言語発達能力の重回帰分析

		妻へのサポート					育児関心				養育行動					
		手伝い	理解協力	気遣い	悩み聞く	思いやり	親と屋外遊び	他人と育児を話す	家事頼む	一緒にお風呂	一緒に遊ぶ	厳しくつける	おしゃべり	教学	一緒に食事
言語理解	β	2.34*	0.95	-0.21	1.85	-1.09	1.54	2.50*	-0.14	1.48	2.44	1.53	-1.09	0.87	5.48
	p	0.03					0.04			0.04					
表出言語	β	1.58	1.58	-0.76	2.58	-0.28	0.44	2.44*	0.26	0.88	1.25	1.06	1.57	-0.35	5.71
	p	0.05					0.03			0.03					
概念	β	1.62	2.26*	0.87	0.22	-0.17	-0.01	2.50*	1.90	1.42	1.69	0.43	1.90	-0.28	8.61
	p	0.05					0.05			0.04					

*p＜0.05

（考察）

本研究では父親の養育が子どもの言語発達に影響を与えており、父親が育児参加において意欲を持って持続的に取り組むことの重要性が示された。そして、特に 4 歳未満児では日常会話量を確保して、例えば、「拡張的会話」（子どもの発話に情報を付加する手法）や「語彙多様化戦略」（日常生活で使用する単語の範囲を意識的に広げる方法）を実施することが有効であると考えられた。そして、男児に対する身体接触を伴う養育行動（共浴や身体を使った遊び）が運動性言語野の発達に有意な影響を及ぼすことが分かった。これについては触覚的刺激が前言語期の音韻処理能力を活性化させるという神経発達メカニズムによる可能性が考えられた。

（文献）

森下 葉子 (2006) 父親になることによる発達とそれに関わる要因, 発達心理学研究, 17 (2) , 182-192.

M. Conica, E. Nixon & J. Quigley (2020) Fathers’but not mothers’repetition of children’s utterances at age two is associated with child vocabulary at age four. Journal of Experimental Child Psychology. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096519302668?via%3Dihub (2024 年 12 月 1 日閲覧) .

(WANG Yuechuan, NANAKIDA Atsushi, MURAKAMI Rie)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-67

小学校教諭の場面緘黙児への認識に関する実態調査

場面緘黙児の認識と個人属性の関連

○西野ひとみ　　田中佑里恵　　水野雅之
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 場面緘黙，小学校教諭，認識

目的

場面緘黙は「他の状況で話しているにもかかわらず，話すことが期待されている特定の社会的状況（例：学校）において，話すことが一貫してできない」と定義される不安症のひとつである（American Psychiatric Association, 2022）。場面緘黙は，主に幼児期から学齢期に発症し（高木，2021），藤原・園山（2019）は，場面緘黙児には話せるようになるための支援と学校等で安心して過ごせるための両方が必要であることを指摘している。そのためには教師やクラスメイト，保護者など，周囲へ場面緘黙の理解を深めるためのアプローチが必要である。

しかしながら，日本の場面緘黙に関する研究は，事例報告が中心であり，周囲の大人の場面緘黙に関する認識や理解度を調査した研究は少ない。水野・水野（2023）は，幼稚園教諭や保育士など保育者を対象に，場面緘黙に関する認識について調査を実施している。一方で，小学校教諭を対象とした研究は，これまでに報告されていない。場面緘黙児への学校における支援を充実させるには，小学校教諭の場面緘黙への適切な認識が重要である。

そこで本研究の目的は，小学校教諭の場面緘黙に関する認識を明らかにするとともに，その認識に関わる，小学校教諭の個人属性を明らかにすることとした。

方法

調査対象者　茨城県内の公立小学校教諭 158 名（男性 100 名，女性 55 名，その他 3 名，平均年齢 ＝45.55 歳，*SD* = 12.75）であった。また，教師経験年数は 18.53 年（*SD* = 12.58）であった。

調査手続き　学校長の許可のもと，Google form を用いたオンライン調査を実施した。

調査内容　①個人属性（年齢，性別，教師経験年数，担当教室，場面緘黙児と関わった経験），②場面緘黙の認識（場面緘黙であることを伏せたビネットを提示し，選択肢の中から，子どもの状態像に合う選択肢を選ぶように求めた），③啓発授業のニーズ（希望あり，希望なし，どちらともいえない）

倫理的配慮　調査への協力は自由意思に基づくものであり，調査に協力しなかったり，途中で協力を取りやめたりしても不利益は生じないことを回答開始前の画面に明記した。筑波大学人間系研究倫理委員会からの承認（筑 2024-115A）を得て実施した。

結果と考察

場面緘黙の認識について，ビネットを読んで，場面緘黙を選択した教諭は 129 名（83%）であった。その他，「人見知り・引っ込み思案・恥ずかしがり屋」（以下，人見知り）を選択した教員は 23 名（14%），「自閉スペクトラム症」（以下，ASD）は 3 名（2%），「その他」は 2 名（1%）であった。小学校教諭は，おおむね場面緘黙の行動特徴や状態像を適切に認識できると考えられる。水野・水野（2023）は，保育者を対象に，場面緘黙のビネットを提示した上で，適切な状態像の選択を求め，保育者の 61%が場面緘黙を選択することが示されている。選択肢やビネットの内容が異なるため，単純な比較は難しいが，小学校教諭の方が保育者よりも場面緘黙を適切に認識していることが示唆された。

次に場面緘黙の認識が教諭の個人属性によって異なるか，χ^2 検定によって検討した。まず，先行研究（秀・若田, 2021; 岩立他, 1997）を参考に，教師経験年数によって 3 群に分類した（若手 35 名 : 0 年～5 年，中堅 37 名 : 6 年～15 年，ベテラン 86 名 : 16 年以上）。場面緘黙の認識（場面緘黙，人見知り，ASD，その他 : 4）×経験年数群（若手，中堅，ベテラン : 3）の χ^2 検定を実施した。その結果，有意な関連はみられず，教師としての経験年数を積むほど，適切に場面緘黙を認識できるようになるとは言えないことが示された。

次に，場面緘黙の認識（4）× 担当教室（管理職，通常級，支援学級，その他 : 4）の χ^2 検定を実施した。その結果，有意な関連はみられず，担当教室の相違が，場面緘黙の認識の有無に関わらないことが示された。

また，場面緘黙の認識（4）× 関わった経験（経験あり，経験なし，分からない : 3）の χ^2 検定を実施した。その結果，有意な関連が見られ，場面緘黙児と関わった経験がある教師は，適切に場面緘黙を認識し，人見知りやその他と捉えることは少ないことが示された。また，場面緘黙児と関わった経験のない教師や，関わったことがあるかわからないと回答した教師は，適切に場面緘黙を認識することが少なかった。加えて，関わった経験がない教師はその他を選択すること，わからないと回答した教師は人見知りを選択することが多かった。すなわち，実際に場面緘黙児と関わった経験が，適切な認識と関連があると考えられる。

最後に，場面緘黙の認識（4）× 啓発授業のニーズ（あり，なし，どちらともいえない : 3）の χ^2 検定を実施した。その結果，啓発授業を希望する教師は ASD やその他を選択することが少なかった。また，どちらともいえないと回答した教師は適切に場面緘黙を選択することが少なく，ASD やその他を選択することが多かった。すなわち，啓発授業を受けて場面緘黙への理解を深めようという希望のある教師ほど，場面緘黙児を他の状態像であると認識することが少なく，啓発授業を受けることの希望があいまいな教師ほど場面緘黙児を他の状態像と認識しやすく，場面緘黙と認識することが少なかった。啓発授業への希望があいまいな教師ほど，場面緘黙児への適切な理解が不十分であり，啓発授業の受講へ促す工夫が必要である。

主要引用文献

藤原あや・園山繁樹 (2019). わが国における保育現場で場面緘黙を示す幼児の支援に関する文献的検討 障害科学研究, 43, 125-136.

水野裕子・水野雅之 (2023). 保育者の神経発達症および場面緘黙の認識（1）―子どもの行動特徴への気づきに関する検討― 日本障害理解学会 2023 年大会

高木潤野 (2021). 青年期・成人期の場面緘黙当事者に対するエクスポージャーと心理教育を用いた治療的介入の効果 特殊教育研究, 58, 207-217.

本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(NISHINO Hitomi, TANAKA Yurie, MIZUNO Masashi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P2-68

不登校と体育・スポーツの構造化

〇保坂　凛　　内田　匡輔　　笹本　剛太
（東海大学大学院体育学研究科）（東海大学体育学部）（東海大学大学院体育学研究科）
KEY WORDS：不登校、体育、スポーツ

（目的）

現在、小・中学校における不登校児童生徒数は年々増加しており過去最多を記録している(文部科学省,2025)。この不登校の増加はメディアでも社会現象として取り上げられるほどである。

佐藤（1999）は「いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊などの一連の子どもをめぐる危機的現象は、その社会的文脈に即して発生の機構を認識する必要がある」と述べる。
つまり、子どもたちに起きている不登校という現象を捉えるためには、社会的文脈のなかで認識することが必要になる。

その認識の一つとして、文部科学省（2016）は「不登校の要因や背景は本人・家庭・学校に関わる様々な要因が複雑に絡み合っている場合が多く」あると述べている。さらに、文部科学省（2019）は「『学校に登校』するといった結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉え、社会的に自立することを目指す必要がある」とし、また、「児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある」と述べている。このように、国の認識もステレオタイプ的な登校すれば解決という捉え方ではない事や、不登校の積極的な意味についても認識がある事がわかる。

不登校支援の中核となる教育支援センター（適応指導教室）では、「個別の学習指導」「相談・カウンセリング」に次いで「スポーツ活動」が行われている（文部科学省,2019)。
その中でも、原（2019）は、教育支援センターで実施されているスポーツ活動は児童生徒のストレス発散、交流の場の提供を意図するレクリエーションとして取り組まれている実態を明らかにしている。

和氣（2006）は中学校期の心の健康に及ぼす運動の影響において、運動頻度が高いものほど心身の健康状態を示す心の健康総合得点、自己効力感・不安傾向・心身に関する訴えにおいて、良い効果があると指摘している。また、学校体育においても、川村（2019）は保健体育での学習内容である体ほぐし運動は児童の学級適応感を向上させる一助となる可能性を示唆している。

しかし、体育科教育（2019,3）で、ヒャダイン氏は体育の授業に対し、「他科目と大きな違いはチームワークを要することでしょう、体育って。自分が圧倒的に足を引っ張ったせいで気まずい雰囲気になったバスケの授業は今でも覚えています。他教科で誰かの足を引っ張ることなんてないでしょう。たとえそこにあなた達教師がフォローに入ろうがそれはただの憐憫。「劣性だけど仲良くしてやれよ」という哀れみです」。「『運動が得意な子』だったあなた達体育教師の自己肯定でもあるのでしょう。根底の差別意識がある限り何も変わりません」と、述べている。さらに、体育科教育（2025,３）でも、澤田氏は「スポーツが苦手な子が、公開処刑のようにみんなの前で恥をかく授業スタイルは正しいのでしょうか。」「私が体育の先生に求めることはただ一つ。スポーツに子どもを合わせるのはなく、「子どもにスポーツを合わせてほしい」ということです。」と述べている。
不登校支援の現場で、活用されるスポーツや学級適応感を高める体育授業の存在がある一方、正反対な体育・スポーツのあり方への指摘もある。

つまり、変わらぬ学校体育が、苦しく厳しい子ども達の現実を作り出し、その結果として不登校という状態に陥いる子どもの存在が想定される。その一方で、自身に合った体育・スポーツによって不登校という状態ではなくなった子どもも居るかもしれない。しかし、現状、不登校と体育・スポーツの関係性を示す文献は、散見されない。

そこで本研究は、不登校と体育・スポーツがどのような関係があるのかを“社会を切り取り”且つ、“個人の視点”から整理することを目的とした。

（方法）

本研究では大木（2019）をもとに、文献を網羅的に抽出した。文献は、朝日新聞「朝日新聞クロスサーチ」、読売新聞「ヨミダス」のデータベースを用いた。社会的な文脈からの整理を目的とし、本研究では、上記新聞を対象としている。
また、1998 年から 2025 年の間に発刊された記事を検索した。検索語は「不登校 and スポーツ」「不登校 and 体育」とし使用した。

文献採択基準は、①不登校を経験した本人またはその親、支援者の語りが記載されている記事であること、②不登校のきっかけが体育・スポーツによるものであると記載されている記事であること、③不登校からの回復が体育・スポーツによるものであると記載されている記事であること、④不登校のきっかけ・回復の両方が体育・スポーツによるものであると記載されている記事であること。⑤電子媒体もしくは紙媒体にて全文が習得可能であることとし、インデックス、コラム、広告などは除外した。なお、見出しとリード文、本文から関連性が高いと判断した記事を対象文献として確認し、採択された文献は齋藤（2015）参考に整理を行なった。

（結果及び考察）

検索語を用いて抽出された文献は、合計 4170 件であり、朝日新聞「不登校 and 体育」で 1217 件、「不登校 and スポーツ」で 1236 件、読売新聞「不登校 and 体育」で 793 件、「不登校 and スポーツ」で 924 件であった。

文献採択基準に則り選定し、朝日新聞「不登校 and 体育」で 9 件、「不登校 and スポーツ」で 13 件、読売新聞「不登校 and 体育」で 4 件、「不登校 and スポーツ」で 4 件の合計 30 件を採択文献とした。①に該当する文献数は、朝日新聞「不登校 and 体育」9 件、「不登校 and スポーツ」で 13 件、読売新聞「不登校 and 体育」9 件、「不登校 and スポーツ」4 件。②に該当する文献数は、朝日新聞「不登校 and 体育」8 件、「不登校 and スポーツ」6 件、読売新聞「不登校 and 体育」3 件、「不登校 and スポーツ」2 件。③に該当する文献数は、朝日新聞「不登校 and 体育」6 件、「不登校 and スポーツ」10 件、読売新聞「不登校 and 体育」2 件、「不登校 and スポーツ」2 件。④に該当する文献数は、朝日新聞「不登校 and 体育」5 件、「不登校 and スポーツ」3 件、読売新聞「不登校 and 体育」1 件、「不登校 and スポーツ」1 件であった。

現在、整理・構造化は、進行中であるため、最終結果について本学術大会にて報告する。

(Rin Hosaka, Kyosuke Uchida, Kouta Sasamoto)

自閉スペクトラム症児に対するユーモアスキルの SST の効果

〇二階堂梓　　外川輝　　高浜浩二
（作新学院大学大学院心理学研究科）　（作新学院大学臨床心理センター）　（作新学院大学大学院心理学研究科）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症，SST，ユーモア

【問題と目的】

脇浜・田中(2023)は、ユーモアによるコミュニケーションの促進や精神的健康の向上などのポジティブな機能が示されており、自閉スペクトラム症（以下、ASD）者へのユーモアを導入した支援が有効だとしている。ASD 者のユーモア表出の特異性として、表出の際に他者の心的状態に意識を向けづらく、場合によっては他者を傷つけていることに気付きにくいことが挙げられる。そのため、ASD 者は他者とのユーモアの共有が難しく、他者との関係性の悪化につながりかねないと指摘している(脇浜・田中，2023)。

そこで、本研究では周りを盛り上げる目的で他者に対して余計な一言を言ってしまう ASD 児に対して、大喜利を用いたユーモアスキルの SST を実施し、その効果を検討した。

【方法】

参加児：研究開始時 11 歳の ASD 男児 1 名が参加した。8 歳 6 か月時に実施した WISC-5 では FSIQ：107、VCI：117、VSI：91、FRI：110、WMI：85、PSI：95 という結果であった。セッション中に場が盛り上がった場面で、スタッフをけなすような「余計な一言」を言う様子が見られていた。「余計な一言」の機能として、場をさらに盛り上げようとする機能が考えられたため、代替行動として「笑える一言」の獲得を標的とした。**場面設定**：大学付属の臨床心理センターで週 1 回 1 時間程度のセッションを行った。本研究の課題はその中の 15 分程度を使って実施した。**手続き**：**＜ベースライン・プローブ＞**大喜利として人が映った画像を提示し、「笑える一言」が生起するか確認した。指導者と参加児が机を挟んで向かい合って座り、参加児の隣にピア役のスタッフ 2 名が座った。指導者が画像を提示し、参加児→スタッフ 1→スタッフ 2 の順番で一言ずつ回答した。回答に対して取り組みへの言語称賛を提示した。**＜トレーニング＞**指導者は「画像に対して短く、分かりやすく、相手を傷つけないような内容で面白い一言を付け加えてください」と言い人が映った画像を提示し、スタッフ 1→スタッフ 2→参加児の順番で一言ずつ回答した。スタッフの 1 人が成功例、もう 1 人のスタッフが失敗例を提示し、指導者はそれぞれの回答について、良かった点と悪かった点を参加児に伝えた。参加児の回答へは、『①短い、②分かりやすい、③傷つけない』の 3 点について、指導者が参加児にフィードバックを行った。**＜般化プローブ＞**スタッフの実際の動作に対して、「笑える一言」を求めた。フィードバックは行わなかった。**従属変数**：回答への評価は『①短い』は 30 文字以内、『②分かりやすい』は指導者とスタッフ 2 名が内容を理解できたか、『③傷つけない』は相手をけなしていないかの 3 点で行った。3 つの要素を含めて回答できた場合を正反応、1 つでも含まれていない場合を誤反応とした。参加児とスタッフ 2 名がそれぞれ 1 回ずつ回答することを 1 試行とした（般化プローブは参加児のみ）。3 試行 1 ブロックで実施し、正反応率は(正反応の数/3)×100 で算出した。また、課題以外の場面での「余計な一言」の生起回数をカウントした。**倫理的配慮**：参加児の保護者に対して、個人情報の保護に関する説明を行い、同意を得た。

【結果】

笑える一言の正反応率を Fig.1、セッションにおける介入前後の余計な一言の生起回数を Fig.2 に示す。笑える一言の正反応率について、ベースラインでは 33%であったが、トレーニングでは 100%に上昇し、プローブでも維持された。余計な一言の生起回数は、介入前では平均 6 回生起していたが、介入後では平均 1 回に減少した。課題中には全員の回答終了後に参加児が「もう 1 回答えたい」と言う様子が見られた。

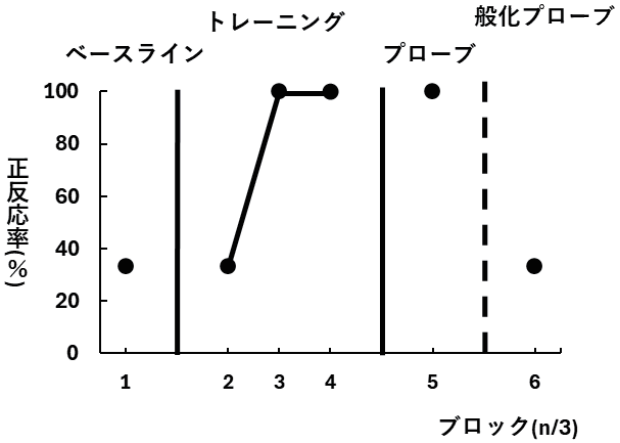


Fig.1　課題中の正反応率の推移

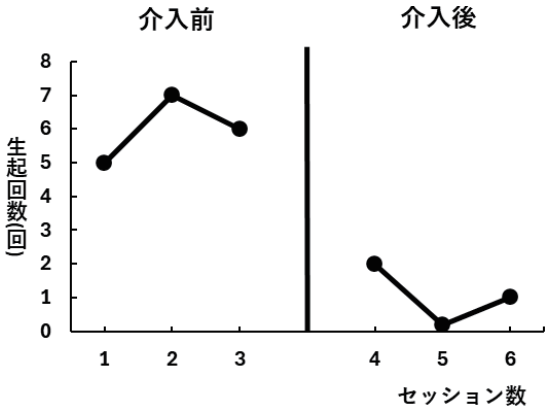


Fig.2　介入前後の余計な一言の生起回数

【考察】

本研究では余計な一言を言ってしまう ASD 児に対して、大喜利を用いたユーモアスキルの SST を実施した。その結果、笑える一言が獲得され、余計な一言が減少した。このことから、ユーモアスキルの SST が有効であったと考えられる。また、他者からの教えを拒否する参加児に対して、『大喜利』といった遊びの文脈を取り入れた結果、「もう 1 回答えたい」と言うなど積極的に課題に参加する様子が見られた。これらのことから、遊びの文脈を入れた課題設定が課題の嫌悪性を下げ、参加児にとって取り組みやすい課題設定となったと考える。今後の課題として、日常場面への般化の確認が挙げられる。

【引用文献】

脇浜・田中(2023)　自閉スペクトラム症者のユーモアに関する研究動向－理解・体験・表出からみた支援－.特殊教育学研究,60(4),225-244.

(NIKAIDO Azusa, TOGAWA Akira, TAKAHAMA Kohji)

日本語版セルフアドボカシー尺度の作成と信頼性・妥当性の検討

高等教育機関における発達障害のある学生を対象として

〇西あかね　尾川周平　片岡美華　小島道生
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）（長野大学社会福祉学部）（鹿児島大学教育学系）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: セルフアドボカシー　発達障害　高等教育機関

【目的】

セルフアドボカシー(Self-Advocacy；以下，SA)は，「自分の権利を自分で護ること」(立岩・寺本, 1998)であり，「個人の権利を理解し求めること」(English, 1997)である。SA は主体性や自己管理が求められる高等教育機関においてますます必要である(e.g. Adams & Proctor, 2010)。また，発達障害のある者にとって障害を理解し適切に説明するために重要である(e.g. Terras et al., 2020)。しかし，国内外で，高等教育機関における発達障害のある学生を対象とした SA 尺度は見当たらない。SA 支援のために，実態把握のための評価・測定を行うツールが求められる。本研究では，SA 尺度を作成し，その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。

【方法】

1. 対象者：日本の高等教育機関に通う発達障害の診断のある者およびその傾向のある者 202 名であった。

2. 手続き：Web 調査会社の株式会社 ASMARQ にサンプリングを依頼し，オンラインアンケート調査を行った。

3. 質問項目：SA を尋ねる項目については，第一著者による文献調査より，日本の文化的特徴や高等教育機関の特色をふまえて 26 項目を抽出した。その後，内容的妥当性の検討のため，第二，三，四著者および発達障害のある学生 2 名が加筆修正を行い，最終的に 22 項目(6 件法)となった。また，構成概念妥当性の検討のため，自己理解度・自己一致感尺度(青柳ら, 2002)，援助要請スキル尺度(本田ら, 2007)，青年用アサーション尺度(玉瀬ら, 2001)を尋ねた。

4. 倫理的配慮：本研究は，筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得たうえで実施した(課題番号；筑 2024-13A)。また，回答をもって同意をみなすこと等の倫理的配慮に関する説明を Web 上にて行った。

【結果】

1. 対象者の属性：障害種別(複数回答)では，ASD が 99 名，ADHD が 84 名，SLD が 21 名，その他が 8 名，診断はないが傾向があると回答した者が 80 名であった。性別では，男性が 73 名，女性が 125 名，その他が 3 名，回答しないが 1 名であった。

2. 尺度項目の構成：2 回の探索的因子分析(主因子法，プロマックス回転)を行った結果，固有値，単純構造，解釈可能性を考慮し，因子負荷量.400 以下を示した項目等を除外した 15 項目 3 因子構造が適切と考えられた(Table 1)。その後，確認的因子分析(最尤法)を行った結果，モデルが一定程度支持された(χ^2 (87) = 291.94, p <.001, CFI = 0.90, RMSEA = 0.11)。適合度向上のため誤差変数同士の共分散が推定されたが，解釈可能性を考慮し修正しなかった。Test et al. (2005) および Pfifer et al. (2021) を参考に，因子名を，「権利に関する理解・行動」，「自己に関する理解・行動」，「自己主張」と命名した。

3. 信頼性と妥当性：SA 尺度全体でのクロンバックの α 係数は 0.94 であった。また，他尺度との間の相関係数を算出した結果，自己理解度・自己一致感尺度との間に r = 0.73, p <.001，援助要請スキル尺度との間に r = 0.70, p <.001，青年用アサーション尺度との間に r = 0.60, p <.001 が得られた。

Table 1　質問項目の基礎統計と因子パターン行列

項目　(Range = 1~6)	*M*	*SD*	因子負荷量 I	II	III
権利に関する理解・行動					
8. 学校や施設での利用者としての権利について理解している	3.44	1.38	**1.019**	-.023	-.221
9. 自分が持つ教育上の権利について理解している	3.60	1.35	**.915**	-.086	-.035
10. 自分の権利を侵害された時，どのように対応したらよいか知っている	3.25	1.41	**.822**	-.117	.070
19. 必要な時に相手と交渉する	3.64	1.43	**.484**	.049	.319
18. 必要な時に相手を説得する	3.54	1.44	**.442**	.065	.323
11. 困った時に周囲に援助を求めることができることを知っている	3.65	1.35	**.432**	.281	.112
16. 必要な時に支援機器を利用する	3.26	1.45	**.412**	.153	.219
自己に関する理解・行動					
21. 自分の困難さについて理解している	3.98	1.28	-.045	**.940**	-.120
22. 自分の困難さがなぜ起きるのか理解している	3.79	1.37	.001	**.835**	-.043
7. 自分の障害特性について分かっている	3.88	1.31	-.129	**.799**	-.020
6. 自分にはどのような合理的配慮が必要か思い浮かべられる	3.42	1.46	.222	**.601**	-.002
20. 自分から支援を求めた(お願いした)経験がある	3.73	1.48	.084	**.541**	.098
自己主張					
14. 自分の要求(欲求)をはっきりと主張する	3.46	1.50	-.044	-.084	**.989**
13. 自分の感情をはっきりと主張する	3.43	1.48	-.106	.046	**.919**
15. 必要な時にはっきりと断る	3.52	1.46	.073	-.187	**.809**

因子間相関	I	II	III
I	—	.706	.757
II		—	.656
III			—

□は，因子負荷量.400 以上を示す。

【考察】

本尺度は，Test et al. (2005)および Pfifer et al. (2021)を一部踏襲しつつも，異なる 3 因子構造の概念的枠組みを示した(Figure 1)。権利について，理解と行動の両側面とが概念的に分けられず連続的なものであることが示された。自己について，SA における自己理解をどう捉えるかは様々な議論があるが，本研究では，強みや好み等の理解を含む広義の自己理解(e.g., Test et al., 2005)よりも，障害特性理解に焦点を当てた狭義の自己理解が抽出された。自己主張は，SA におけるコミュニケーションの側面が反映された。今後，日本の SA 概念のさらなる明確化と本尺度の応用が期待される。

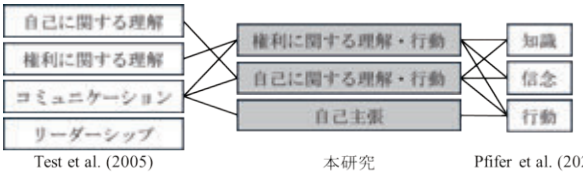


Figure1 SA における先行研究の概念的枠組みと本尺度の構造との比較

（文献）

Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010) Adaptation to College for Students With and without Disabilities: Group Differences and Predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22 (3), 166-184.
English, K. M. (1997) *Self-Advocacy for students who are deaf or hard of hearing*. Austin, Texas: PRO-ED.
青柳健隆・守屋麻樹・岡浩一朗 (2002) 自己理解度・自己一致感尺度の信頼性および妥当性の検証. 経済系：関東学院大学経済学会研究論集,286, 1-9.
本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2017) 中学生用援助要請スキル尺度の作成, 日本教育心理学会総会発表論文集.
Pfifer, M. A., Reiter, E. M., Cordero, J. J., & Stanton, J. D. (2021) Inside & Out: Factors That Support & Hinder the Self-Advocacy of Undergraduates with ADHD &/or Specific Learning Disabilities in STEM. *CBE-Life Science Education*, 20(17), 1-20.
玉瀬耕治・越智敏洋・才能千景・石川昌代 (2001) 青年用アサーション尺度の作成と信頼性および妥当性の検討. 奈良教育大学紀要.人文・社会科学, 50(1), 221-232.
立岩真也・寺本晃久 (1998) 知的障碍者の当事者活動の成立と展開. 信州大学医療技術短期大学部紀要, 23, 91-106.
Terras, K., Anderson, S., & Grave, S. (2020) Comparing Disability Accommodations in Online Courses: A Cross-Classification. *Journal of Educators Online*, 17(2).
Test, D. W., Flower, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005) A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities. *Remedial & Special Education*, 26(1), 43-54.

(NISHI Akane, OGAWA Shuhei, KATAOKA Mika, KOJIMA Michio)

通級教員による多様な子どもへの理解を深める教員研修の実践

－感覚処理特性が人それぞれ違うことへの気づきを通して－

大嶋容子
（明星大学通信制大学院教育学研究科、東三鷹学園三鷹市立第六中学校）

KEY WORDS：感覚処理特性、理解啓発、通級指導教室

Ⅰ　目　的

わが国の、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換により、様々な教育的ニーズを持つ子どもたちへのサポートは一部の特別な場所だけでなく、学校におけるすべての場所で、すべての教員によって行われることとなった。その後、2007 年にわが国は「障害者の権利に関する条約」に署名し、共生社会に向けて進むこととなり、「障害の社会モデル」の考え方に基づいて、通常の学級の環境を整えることがますます重要になっている。そのためには、周囲の児童生徒、教員の様々な教育的ニーズを持つ子どもへの理解が不可欠となる。児童生徒向けでは、「学校種を越えた連携，障害理解教育に係る教員研修の充実や新たな教材開発，特別支援学校によるコンサルテーションの必要性が示唆されている」（髙橋ら，2024）と述べられている。また、児童生徒向けの理解啓発の授業は多く実践されているものの、教員向けの理解啓発の研修の実践はまだ多くない。さらに、近藤ら（2023）によると、「対象児の行動理解に感覚特性の理解は有用であったことから、教員が感覚特性についての知識を学ぶ機会が望まれる」と述べられている。

以上から、本研究では通級指導教室担当教員が専門性を活かし、感覚処理特性を題材とした教員への理解啓発研修の実践の成果と課題を明らかにする。

Ⅱ　方　法

調査対象

A 学園（中学校 1 校、小学校 2 校）の教員 46 名

（1）調査方法及び日時

感覚処理特性の疑似体験や感覚処理特性は人それぞれ違うことを可視化し体験できる教員研修を実施し、その直後にアンケート調査を google form で実施した。

（2）調査項目

内容として、（1）研修の分かりやすさ、（2）新しい知見を得られたか、を 5 件法で回答を求めた。また（5）研修の前後で子どもへの見かたや自身の考え方の変化は二項選択法、（3）良い点（4）検討点、（6）研修前後の変化の内容、について自由記述にて回答を求めた。

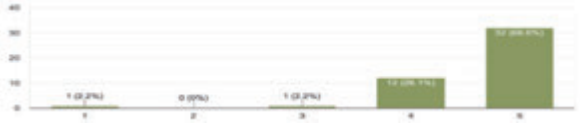
（3）分析方法

選択式回答の集計と自由記述のアフターコーディングを通して、参加者のニーズや意識の変化を分析した。

Ⅲ　結　果

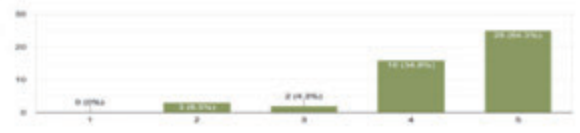
回答は 46 名から得られ、すべてが有効回答であった。

（1）今日の研修は分かりやすかったですか？（5 件法）



1　とてもわかりにくい　－　5　とても分かりやすい

（2）今日の研修で新しい発見はありましたか？（5 件法）



1　まったくなかった　－　5　たくさんあった

（3）良かったところを教えてください。（自由記述）

①感覚の違いへの理解、②体験型学習の効果、③感覚処理特性への理解、④自己理解・他者理解の深化、があげられた。

（4）もっとこうしたらいいというところ、もっと知りたいことを教えてください。（自由記述）

①具体的な支援・対応策の情報が知りたい、②感覚処理特性の見極めについての詳細を知りたい、③他児童生徒・保護者への伝え方を知りたい、があげられた。

（5）話を聞く前と後で、子どもの見方や先生の考え方等に何か変化がありましたか？（二項選択法）

研修の前後で子どもへの見かたや自身の考え方に変化があったとの回答は 82.6%、変化なしは 17.4%であった。

（6）変化があった場合は、その内容を教えてください。（自由記述）

①子どもの困り感への理解と視点の変化、②子ども一人ひとりへの理解の大切さの認識、③知識不足の自覚と学びへの意欲、④自分自身の感覚や経験を通した気づき、⑤感覚の多様性、違いの再認識、⑥意識の変化はあったが具体的には不明、があげられた。

Ⅳ　考　察

本研究の成果として、感覚処理特性の困り感の疑似体験や、感覚処理特性は教員自身も含めて多様であることを可視化する体験、子どもの様々な行動の背景を感覚処理特性から考えていく体験を含む体験型の研修の実施が、多様な子どもへの理解に一定の効果をもたらすことが示された。今後の課題として、本事例では一つの事例をもとに検討を行ったが、今後複数の実践を行うことで、より多様な教育現場で適用できる知見を得たい。また、より具体的な実践例や支援方法や子ども・保護者への伝え方に対するニーズが高かったため、今後それらを取り入れた応用編としての研修の内容についても開発し、実践していくことで、通級指導教室担当教員の専門性を活かした多様な教育的ニーズを持つ子どもたちへの理解啓発の推進に寄与したい。

Ⅴ　引　用　文　献

近藤万里子・佐々木沙和子・伊東祐恵・小林千鶴・星山麻木（2023）：感覚特性への合理的配慮に焦点を当てた就学支援シートの検討－感覚プロファイルを用いた支援会議から－．帝京短期大学紀要，No.24，57-64

髙橋真理子・近藤千晴・藤井慶博（2024）：小学校における障害理解教育推進へ向けた課題－小学校教員へのアンケート調査を通して－．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，No.46，97-107

Ⅵ　倫　理　的　配　慮

アンケートの冒頭にて、本調査結果を学会等で発表する旨を明記し、回答をもって同意が得られたものとした。回答は全て匿名で収集され、個人が特定される情報は含まれていない。また、筆者及び研究協力者の所属長に許可を得た。

付　記

この理解啓発授業は三鷹市と株式会社探究学舎との「授業づくりに関する連携協定」において、協働して制作したものの一部を再編したものである。また、利益相反関係はない。

（OHSHIMA Yoko）

他害・破壊行動を示す ASD 児の呈する行動問題と機能的に等価な backup 強化子を用いたトークン・エコノミーの効果の検討事例

○門脇　陽一
（兵庫教育大学大学院臨床心理学コース・兵庫県立こやの里特別支援学校）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、トークン・エコノミー

（目的）平澤・小笠原(2010)は PBS 論文をレビューし①行動問題と機能的に等価な代替行動の介入および、②行動問題の生起場面における望ましい行動として適応行動への介入が多数を占めたと報告した。また小笠原ら（2013）は③トークン・エコノミーを用いて課題従事と対立する行動問題について検討した。しかし、行動問題の確立操作に関する研究は少ない。そのため、本研究は、行動問題と等価な backup 強化子を用いたトークン・エコノミーが、行動問題の発生を抑制するかについて検討を試みた。

（方法）研究協力者：重度知的障害と自閉スペクトラム症の診断がある小学 1 年の男子Aは新版 K 式発達検査（202X-1 年 11 月、CA6：5）認知・適応 2：11（DQ45）、言語・社会 2：3（DQ35）、全領域 2：8（DQ42）で、数語の音声表出が可能であった。

標的行動：望ましい行動（本を読む、イスを運ぶ、机を拭くなどのお手伝い行動）、望ましくない行動（大声、尿を撒く、破壊や他害行動など）

Backup 強化子：表 1 のように望ましくない行動の機能に等価と想定した backup 強化子を使用した。

表 1　backup 強化子のリスト（一部）

行動上の問題	対応する backup 強化子
衣服を尿で濡らす	着替えができる
DVD を破壊する	DVD と交換できる
大声を出す	歌や音楽が提供される

実験デザイン：202X 年 1 月～202X 年 3 月

材料：backup 強化子のイラスト（DVD、衣服、トランポリンなど）、トークン表（交換基準 4）、望ましい行動と望ましくない行動のイラスト掲示物

手続き：毎朝登校後にトークン表と掲示物の前で、A に対して「トークン４つでご褒美」と教示した。正反応時のフィードバック：掲示物の望ましい行動が見られたら「いいね」と告げてトークンを 1 つ手渡した。トークン交換基準は 4 で、即時に backup 強化子と交換した。誤反応時のフィードバック：行動上の問題が生起後「～～やめて、トークンなし」と教示しトークンを一つ撤去した。

研究同意：研究参加拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、保護者に文書による同意を得た。また利益相反関連事項はない。

（結果）行動上の問題と望ましい行動の一日当たりの生起回数を図 1 に示した。望ましい行動の増加の効果量は Ninci et al.(2015)の解釈を用いると Tau-U：91%でとても効果的であった。望ましくない行動の減少の効果量は Tau-U：49%で効果が疑わしいかった。TR の 39 日間の内 87.5%にあたる 28 日間が望ましくない行動が発生せず backup 強化子を得ていた。

（考察）トークンが望ましい行動を増加させたことは確認できた。しかし、Backup 強化子が望ましくない行動の確率操作として機能し、抑制する効果は確認できなかった。トークンの交換基準（4 回）の反応努力が行動問題に見合わなかった可能性がある。今後、トークンの交換基準を変えたり、環境豊穣化をしたりする追加調査が必要であろう。

（文献）Ninci, J., Vannest, K. J., Willson, V., & Zhang, N. (2015). Interrater agreement between visual analysts of single-case data: A meta-analysis. Behavior Modification, 39(4), 510–541.

（謝辞）保護者のご理解、兵庫教育大学嶋崎まゆみ先生のご指導について、深く感謝いたします。

（KADOWAKI　Yoichi）

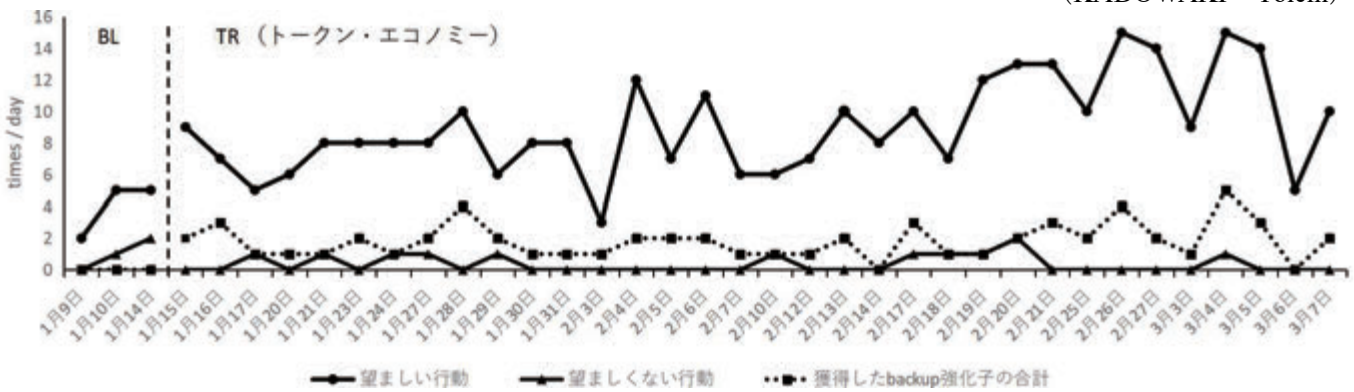


図 1　1 日当たりのトークン・エコノミーと望ましい行動と望ましくない行動の回数の推移

場面緘黙当事者・経験者の困難な行動場面での心理状態および社交不安、発話の程度

—低・高社交不安者との群間・場面間比較—

田中佑里恵
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）

KEY WORDS: 場面緘黙　場面想定法　群間・場面間比較

【目的】

青年・成人の場面緘黙当事者・経験者には生活上の困難があるが（久田・浜田, 2015 等）、困難な行動時の心理状態を明らかにし、関係性の解明が課題とされる社交不安症との比較を行った研究は少ない。本研究は、場面緘黙当事者、場面緘黙経験者、高社交不安者、低社交不安者を対象として、場面緘黙当事者・経験者が困難を感じる行動の場面想定時の心理状態および、社交不安、発話を群間・場面間で比較し、相違や関連を明らかにすることを目的とする。

【方法】

分析対象者　場面緘黙当事者 21 名（男性 5 名、女性 16 名；平均 21.00 歳、*SD* = 2.30、18-25 歳）、場面緘黙経験者 35 名（男性 5 名、女性 29 名、その他 1 名；平均 21.63 歳、*SD* = 2.12、18-25 歳）、高社交不安者 69 名（男性 18 名、女性 51 名；平均 19.57 歳、*SD* = 1.37、18-24 歳）、低社交不安者 46 名（男性 23 名、女性 22 名、その他 1 名；平均 19.30 歳、*SD* = 1.60、18-24 歳）を分析対象者とした。

調査内容　①SFNE（社交不安）、②SMQ-J（発話）の評定を求めた。また「雑談する」「発表する」「大きな声で話す」「動作をする」場面（以下、雑談、発表、大声、動作とする）のシナリオを呈示し、各場面における心理状態として、③新版 STAI 状態不安尺度、④受動的自動思考尺度、⑤④の下位尺度 援助期待、⑥本来感尺度、⑦対人恐怖心性尺度の下位尺度 自分や他人が気になる悩み、⑧注目を感じる程度（2022 年調査時のみ）の評定を求めた。

倫理的配慮・利益相反　京都大学大学院人間・環境学研究科人間情報研究・動物実験倫理委員会（承認番号 30-H-6、2019 年調査）および名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究倫理委員会（承認番号 22-1734、2022 年調査）の承認を得た。開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果】

社交不安（SFNE）、発話（SMQ-J）の群間比較（Fig. 1,2）1 要因被験者間計画の分散解析を行った。群の主効果は、SFNE、SMQ-J 合計のいずれも有意であった。SFNE は、低社交不安者群よりも、当事者群、経験者群、高社交不安者群が高かった。SMQ-J 合計は、当事者群よりも、経験者群、高社交不安者群、低社交不安者群が高かった。高社交不安者群よりも低社交不安者群が高かった。

各心理状態の群間および場面間での比較（Fig. 3-8）　2 要因混合計画の分散分析を行った。いずれの心理状態も場面および群の主効果、場面と群の交互作用は有意であった。状態不安、受動的自動思考、援助期待、本来感、自他不安、注目を感じる程度について、雑談、発表、大声、動作場面で、動作の援助期待と本来感、発表と大声の注目を感じる程度以外のいずれの心理状態も、当事者群、経験者群が高社交不安者群、低社交不安者群よりも問題の程度が高かった。動作の援助期待は、当事者群が高社交不安者群と低社交不安者群よりも、経験者群が低社交不安者群よりも、問題が高かった。動作の本来感は、当事者群が低社交不安者群よりも問題が高かった。当事者群と経験者群の間では、発表と大声で当事者群は経験者群よりも受動的自動思考、援助期待が高かった。場面間の差について、本来感は、当事者群と経験者群は雑談よりも動作が高く、高社交不安者群と低社交不安者群は動作よりも雑談が高かった。状態不安は、当事者群と経験者群は雑談と動作は差がなく、高社交不安者群と低社交不安者群は雑談よりも動作が高かった。

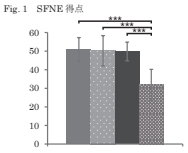
【考察】

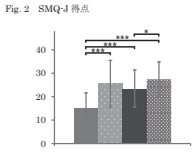
社交不安と発話の群間差は一部のみにも関わらず、場面緘黙当事者および場面緘黙経験者は、高社交不安者と低社交不安者に対し、多くの場面の多くの心理状態の問題が高かった。当事者は経験者よりも一部の問題の程度が高いが、当事者と経験者には連続する特徴があり、高社交不安者とは異なる状態像であると考えられる。

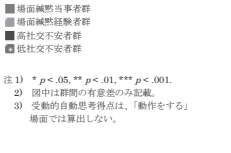
【文献】

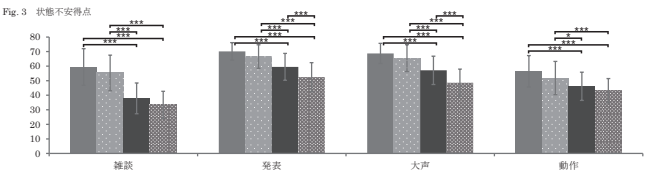
久田信行・浜田貴照（2015）かんもくの会（場面緘黙）. 精神科, 26(3), 210-213.

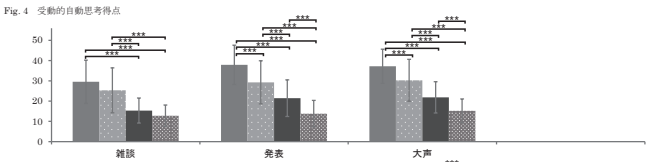
（TANAKA Yurie）

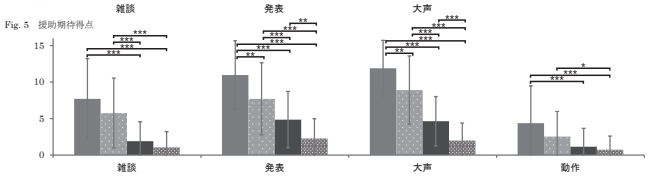


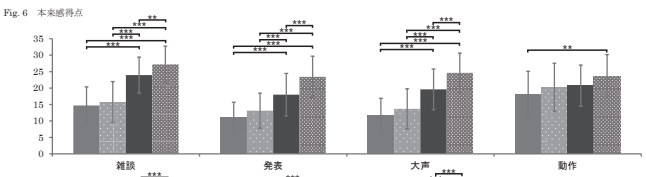


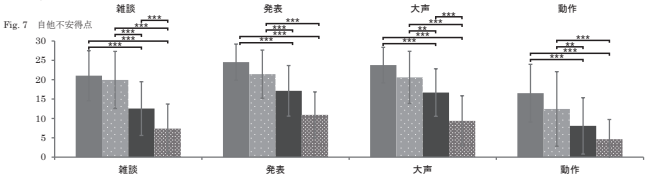


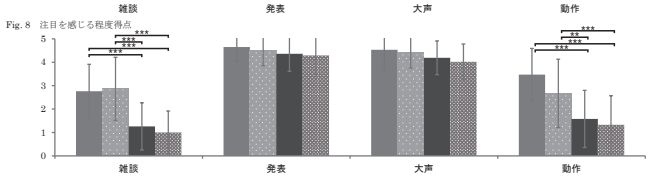












ASD 児の特定の他者形成のための支援

大村由佳　樋口和彦
（広島修道大学大学院人文科学研究科）

自閉症スペクトラム障害　他児童との関係づくり　ウィゴツキー発達理論

（問題と目的）

自閉スペクトラム障害（以後 ASD とする）は、臨機応変な対人関係が苦手であることと、自分の関心、やり方、ペースの維持を最優先させたいという本能的思考が強いなどの特徴があり（本田，2017）、他者との関係の構築と維持が難しい（若野ら，2024）。学校生活では「友達ができない」、「自分の気持ちをうまく言葉で伝えられない」などの問題が生じる。

ウィゴツキーよると、心理的または身体的な問題を持っている子どもの教育においてもっとも重要なことは、おとなや同輩との社会的相互作用を改善していくことである（Bark and Winsler，1995）。と指摘するように、学童期の子どもには同年代や異年齢の子ども同士の関わりは、精神面、発達面において非常に重要である。本研究の目的は、人間関係の構築が難しい ASD 児の特定他者（児童）との関係獲得のための必要な条件について一事例を通して明らかにすることである。

（方法）

A 児。小学校 3 年生。自閉症情緒学級在籍。ASD。ADHD。心身症。不安神経症。協調性障害。感覚過敏。

2.　支援期間

20XX 年 4 月～20XX 年 3 月

3.　支援開始当初の様子

休み時間は特別支援学級（以下、支援学級とする）や支援学級のプレイルームで楽器を鳴らしたり、走ったり、ままごとやトランポリンで遊んだり、一人遊びをしながら他児童の遊ぶ様子を嬉しそうに眺めていることが多い。

他児童が話かけても無表情のまま応答しない。教師がやりとりをすすめても、緊張して静止してしまうため、周囲の児童が徐々に声をかけなくなってきている。

また、学習中に笑って暴言を吐いたり、机をゆらしたり、机に落書きをするなどの問題行動が観察された。

過度のストレスからチックや癇癪、暴言、暴力、自傷行為、物にあたるなどの行動が増えてきている。

4.　支援方針

A 児が特定の他者との関わりを通して交友関係を築くことをねらいとし、次の支援内容を設定した。①安心できる環境づくり、②他児童との同一活動を通じた関係づくり、③A 児の好きな活動への他児童の参加、④必要に応じた大人による支援、⑤他児童とのやり取りの援助。

（結果）

支援内容と A 児の変容を Table 1 に示す。

交流学級ではトイレ時以外は席から離れなかった。はじめは多くの他児童が A 児に話しかけたが、応答がないため徐々に声をかける子どもが限定されていった。支援学級では、自由遊びや教師とのやり取りを楽しんだ。自立活動の学習では、他児童や大人に対して「いいよ」「どうぞ」「ありがとう」などのやりとりができるようになった。次第に A 児は、他児童の発言や行動に注目し、内言の表出が増えていった。また、A 児が「メニュー（カードゲーム）やりたい。」とつぶやくとそれに応答する他児童の行動がきっかけとなり、共同活動へ発展することもあった。

Table 1　支援内容と A 児の変容

	支援方針と内容	支援者の働きかけと結果	変容
①	安心できる環境づくり 【学習環境の設定】	交流学級での学習を支援学級で行う場合もあった。視覚的な手掛かりを示すことで能動的に参加した。学習後、自由遊びや教師とのやり取りを楽しんだ	2 年生になっても交流学級ではトイレ時以外は、席から離れなかった。支援学級では主体生の遊びや会話に注目して笑うなど自発的な行動が増えていった
②	他児童との同一活動を通じた関係づくり 【活動の共有】	他児童が行っている活動への参加を促した。活動の共有場面では「上手だなあ」「いい音がきこえてきた」等、A 児の表情を見ながら A 児や他児童の活動を称賛した	実際あそびやままごとでは、他児童に注目した。大人が他児童を称賛すると A 児も自分を褒めるようにアピールした。自宅で他児童の名前や学校での出来事を話すようになった
③	A 児の好きな活動への他児童の参加 【共同的参加への促し】	A 児が好むをもつ活動へ他児童が参加できるよう仲介した。他児童の参加は対人関係構築のきっかけとなった	遊びの準備をしている A 児に「いれて」と声をかけた他児童に対し「いいよ」と伝える。シャボン玉遊びがなくなると「ください」「どうぞ」「ありがとう」と大人や他児童とやりとりができるようになった
④	必要に応じた大人による支援 【自発性の支え】	A 児が好むカードゲームを希望した際、支援者がともに他児童に声かけを行った	講師の先生で他児童と一緒にカードを選ぶ。準備した、よりが近づくと「くるよ」「できるかうよ」など、自発的な発言が増えた
⑤	他児童とのやり取りの援助 【孤立を防ぐ媒介的支援】	交流学級では、学習時に他児童が声をかけるが、応答しないため、大人が気持ちを補足して代弁した	はじめは多くの他児童が A 児を誘ったが、応答がないため徐々に声をかける子どもが限定されていった。大人が確認しても応答しないことが多かった

（考察）

A 児は、交流学級ではほとんど席から離れなかったが、支援学級では、様々な場面で自発的に行動していた。理由としては、A 児が安心できる環境設定になっていたことが考えられる。支援学級は在籍児童数が少なく、クールダウンスペースもあり、スケジュールカードで予定の確認ができた。さらに、負担を減らすために課題量を精選し、自由遊びの時間を設定した。不安が強い A 児にとって、静かで構造化された支援学級は安心できる場であったと考えられる。

ままごとや楽器あそび、カードゲームなど A 児の好きな活動に、他児が参加する機会を意図的に設けると、好きな遊びの中で相互関係が深まった。

以上から、ASD 児にとって特定の他者の形成のためには次の 3 点が重要であると示唆された。①安心できる場、②自分が好きな活動に他児童が参加する、③困難な場面では大人が介入し、徐々に支援を減らす足場づくりを行う。

また、子ども同士のやりとりに大人が代弁による介入する方法が行われてきたが、A 児の気持ちを伝達しているという確証はない。よって、大人の推測での代弁は A 児の安心感につながらなかった。それどころか代弁は、自発性を奪ったり、依存心を高めたり、子ども同士の関係構築の妨げになる可能性がある。支援の際には、子どもの表出や自発的な行動を育む視点が重要であろう。

（主要引用文献）

Berk, L. E. & Winsler, A. (1995) *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. National Association for the Education of Young Children.* 田島信元・田島啓子・玉置哲淳 編訳（2001）ウィゴツキーの新・幼児教育法 幼児の足場づくり． 北大路書房.

＊本研究は，対象児が所属する小学校の校長及び担任，対象児の保護者に詳細な説明を行い，許可を得たうえで実施した。

（OMURA Yuka, HIGUCHI Kazuhiko）

知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究①

インクルーシブ教育の実現をめざして、「自己理解」と「周囲の理解」の相互的なアプローチを行った取組

〇小林　敬芳　　谷畑　雅紀　　坂井　聡
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS: 自己理解、交流及び共同学習、知的障害特別支援学校小学部

（目的）

本校では、「豊かな生活」を「尊厳ある人と自ら認め、周囲の人に認められてサポートを得ながら自己選択・自己決定できる幅を広げ、主体的に様々な活動に参加して自分らしく過ごす生活」と定義付け、その実現のために実践研究を行っている。自分のことをポジティブに理解する「自己理解を深める実践」と、周囲の人に特別支援学校の児童生徒や障害のことを知ってもらうための「障害理解促進のための啓発」について相互的に取り組むことで、「豊かな生活」を実現でき、誰一人取り残さない教育を理念に掲げる「インクルーシブ教育」の実現に近付くのではないかと考える。

そこで、小学部では、「中学部・高等部・卒業後の生活へと繋がる自己理解と周囲の理解の土台作り」をテーマに取り組むことにした。

（方法）

1．「自己理解を深める実践」に関する取組

（1）好きなもの調べ

児童の実態を詳しく知るために、右記の項目で、「好きなもの調べ」を実施した。子ども目線、指導者目線、保護者目線でそれぞれ回答した。すると、見る人や児童を取り巻く環境が異なれば、好きなもののバリエーションも変わることが分かった。「好きなもの」と一口に言っても、いろいろな視点から考えることが大切であることが分かった。

○食べ物	○お店
○飲み物	○色
○動物	○音楽・曲
○植物	○運動・ｽﾎﾟｰﾂ
○遊び	○ｹﾞｰﾑ・漫画
○ｷｬﾗｸﾀｰ	○絵本・図鑑
○おもちゃ	○動画
○乗り物	○自分なりの楽しみ

（2）授業実践

小学部１組（1、2 年生）では、遊びの指導の時間に、小麦粉を素材として用いた感触遊びを行った。遊びの経験が少なく、言葉の意味理解が十分でない児童が多いという実態から、素材の感触を肌で感じながら遊び、自分の思いを適切な言葉で表出できるような単元を設定した。「楽しい」気持ちや「嫌」な気持ちを表現できるよう、活動中の児童に対し、指導者が「気持ちシート」を提示しながら言葉を掛け、指差しをしながら思いを確認する支援を行った。



写真１　気持ちシート

小学部３組（5、6 年生）では、図画工作科の時間に、空き箱を使って自分が住んでみたい部屋を作る活動を行った。好きなものがはっきりしている児童が多いという実態から、制作活動を通して自分の「好き」を形にする題材を設定した。作りたいもののイメージを具体的にもち、計画的に制作を進められるように設計図シートを作成したり、制作活動と自分の気持ちの繋がりをより実感できるように、毎時間の振り返りの場面で自分の気持ちを選択したりする活動を取り入れた。



写真２　設計図シート



写真３　気持ちの選択肢

2．「障害理解促進のための啓発」に関する取組

（1）交流及び共同学習

S 小学校と F 小学校の 4 年生児童を対象に、交流及び共同学習を行った。S 小学校とは年間 4 回、F 小学校とは 2 回の交流をし、互いの学校を行き来して様々な遊びや活動を行い、ペアの友達との仲を深めることができた。また、本校職員が各学校で事前授業を行い、障害の社会モデルを紹介した。

（2）アンケートの実施

今年度の交流及び共同学習では、「障害理解促進のための啓発」という観点を踏まえ、交流対象児童にアンケートを実施した。その中で新しい試みとして、初回の交流後に、ペアの友達に関する質問を記入してもらい、本校教員が回答・助言した。すると、その次の交流ではうまくコミュニケーションが取れたと感じ、ポジティブな感想をもった児童が増えた。このことから、本校児童のことをより詳しく知ってもらう過程において、私たち指導者が行うアプローチの重要性を感じることができた。

3．倫理的配慮

本研究は、対象児童の保護者へ、研究の目的、方法、プライバシーの保護、研究への参加及び撤回の自由などについて文章で説明し、同意を得て学校長承認の上実施した。

（結果）

「自己理解を深める実践」に関する取組では、各学級の児童の実態に応じて、単元や題材を設定して授業実践を行うことで、児童が自分の好きなものを感じたり、見付けたりする活動の経験を少しずつ積むことができた。少しずつ自分の気持ちに合った言葉を使ったり、休み時間に自分の好きなものに浸って過ごしたりする児童の姿が見られるようになってきた。

「障害理解促進のための啓発」に関する取組では、交流及び共同学習を通して、共に活動する中で互いのことを知りながら仲を深めることができ、本校児童のことをポジティブに理解するきっかけを作ることができた。最終事後アンケートからは、「特別支援学校の友達は、自分たちと変わらない人」だという回答も見られ、複数回の交流を経て、交流相手校児童の意識が大きく変容したことが分かった。

（考察）

本研究は、児童の卒業後の豊かな生活をめざし、「自己理解に関する実践」と「障害理解促進のための啓発」の二つの視点からアプローチをした。「好きなもの」を見付け、広げていくことで、「自分なりに楽しんで生活する力」を育むことができ、将来の豊かな生活に向けての重要な素地を作っていくことに繋がると考えている。今後は、授業実践や日常の生活の中で集めた「自分の好き」を改めて見返す手段や、周囲の人に伝えるためのツールをどのように作成していくかが課題である。また、交流及び共同学習をより有意義な活動機会としていくために、「日常性」と「連続性」を重視し、児童の意識の流れがより繋がる活動内容を検討していきたい。その際、交流学習のねらいを明確化し、相手校と共有しながら取組を進めていく必要がある。活動の場のもち方を再考しながら、様々な場面で「一緒に」活動することを通して互いの学びをより深めていけるような活動内容を検討し、今後、さらに実りのある交流及び共同学習の場を作っていきたい。

(KOBAYASHI Takayoshi, TANIBATA Masaki, SAKAI Satoshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-02

知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究②

インクルーシブ教育の実現をめざして、「自己理解」と「周囲の理解」の相互的なアプローチを行った取組

〇秋山　尚子（香川大学教育学部附属特別支援学校）
坂井　聡（香川大学教育学部）

KEY WORDS：インクルーシブ教育システムの構築、自立活動、知的障害特別支援学校中学部

【目的】

本校では、「豊かな生活」を「尊厳ある人と自ら認め、周囲の人に認められてサポートを得ながら自己選択・自己決定できる幅を広げ、主体的に様々な活動に参加して自分らしく過ごす生活」と定義付け、その実現のために実践研究を行っている。自分のことをポジティブに理解する「自己理解を深める実践」と、周囲の人に特別支援学校の児童生徒や障害のことを知ってもらうための「障害理解に向けた啓発」について相互的に取り組むことで、「豊かな生活」を実現でき、誰一人取り残さない教育を理念に掲げる「インクルーシブ教育」の実現に近付くのではないかと考える。

中学部段階では、「自分を知り、共に生きる力を育む～自分ノート作りと活用～」をテーマに取り組むことにした。

【方法】

1．「自己理解を深める実践」に関する取組

生徒の自己理解の難しさが障害による難しさと深く関係していることに着目し、自立活動を基盤とした自己理解を深めるための実践を行った。

（1）自立活動の流れ図の作成と分析

自立活動の流れ図を作成し、自立活動の視点から生徒の実態を整理し個々の指導すべき課題を明確にするとともに、多くの生徒に共通して見られた課題から自己理解の難しさの原因を分析した。その結果、他者との違いに気付いたり、他者からの評価を受け入れたりすることの難しさが、自分を正しく理解することの困難さに繋がっていると仮説を立て、自立活動の人間関係の形成及びコミュニケーションの内容を中心としたアプローチを行うことにした。

（2）授業実践

週に１時間のパワーアップタイム（自立活動の時間の指導）で、「自分の得意、不得意を知り、自分について説明しよう～フゾクエスト・自分探しの冒険にでかけよう～」という授業を計 20 時間実施した。ありのままの自分を知り、それらを自分らしさとしてポジティブに受け入れて説明できるようになることをねらいとし以下の学習を行った。

①自分アンケートの実施
②自分キャラクター作り
③自分の基礎値を知るためのレーダーチャート作り
④自分や友達の強みを生かして協力ミッションに挑戦
⑤プレゼンテーション形式での自分キャラクターの紹介
⑥自分ノートの作成

授業には、生徒の関心の高いロールプレイングゲームの要素を取り入れ、キャラクターとして自分を客観視し、楽しみながら自分について考える機会とした。また、「自己評価」「他者評価」「体験的な活動」の三つを軸として授業を構成し、友達や教員との話し合いの場面を多く取り入れつつ、自分について知ったことを実感できる体験的な活動が行えるようにした。最後に、自分について分かったことをまとめた「自分ノート」を作成し、蓄積できるようにした。

2．「障害理解に向けた啓発」に関する取組

中学部で、年間３回行われている交流及び共同学習における課題を分析し、活動内容の充実を図る。

（1）事前授業の実施

特別支援学校の教員が交流校の対象学年に対して、障害理解や合理的配慮についての授業を行うとともに、学級ごとに行われるゲームの計画に参加し、交流校の生徒から直接意見や質問が聞ける機会を得た。

（2）障害のある人との関りに関するアンケートの実施

アンケートを実施し、交流及び共同学習で「困ったこと」「もっと知りたいこと」「学んだこと」等の調査を行った。

3．倫理的配慮

本研究は、対象生徒の保護者へ、研究の目的、方法、プライバシーの保護、研究への参加及び撤回の自由などについて文章で説明し、同意を得て学校長承認の上実施した。

【結果及び考察】

「自己理解を深める実践」に関する取組では、自分について具体的に知ることで、自分の得意なことを意識して自信をもっていろいろな活動に挑戦できる生徒が増えた。また、苦手なことにも前向きに取り組む姿勢が見られるようになってきた。他者との関りにおいては、自分とは違う人間だという意識が芽生え、自立活動の時間以外の場面でも、自分や友達の特徴を考慮して役割分担を話し合うことができるようになってきた。このことから、この取組が自分をポジティブに受け入れ、自信をもって次への一歩が踏み出せるようになるだけでなく、他者との関係構築を円滑にし、共に生きる力を育むことにも繋がっていると考える。

「障害理解に向けた啓発」に関する取組では、交流校の生徒に実施したアンケート結果の内容を表１にまとめた。

表１　障害のある人との関りに関するアンケートの結果

質問内容	回答
困ったこと	・コミュニケーションに関する困り感（49 件） ・関わり方に関する困り感（12 件） ・行動に関する困り感（9 件）
もっと知りたいこと	・友達になる方法に関すること（33 件） ・障害に関すること（19 件） ・生活に関すること（16 件） ・コミュニケーションに関すること（11 件） ・関わり方に関すること（11 件）
学んだこと	・関わり方に関すること（43 件） ・人としての尊厳に関すること（41 件） ・コミュニケーションに関すること（11 件）

アンケート結果から、コミュニケーションに難しさを感じる生徒が多い一方で、同世代の友達として歩み寄りたいと考える生徒が多いことが分かった。これらをもとに、同世代の友達として関わり合える交流内容への改善やオンラインを使った効果的な交流方法を検討していきたい。また、「自己理解を深める実践」に関する取り組みで作成した「自分ノート」を効果的に活用し、周囲の理解を深める取組に繋げていきたい。

（AKIYAMA Naoko, SAKAI Satoshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-03

知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究③

インクルーシブ教育の実現をめざして、「自己理解」と「周囲の理解」の相互的なアプローチを行った取組

〇朝倉　由里乃　　坂井　聡
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS：インクルーシブ教育システムの構築、キャリア・パスポート、知的障害特別支援学校高等部

【目的】

本校では、「豊かな生活」を「尊厳ある人と自ら認め、周囲の人に認められてサポートを得ながら自己選択・自己決定できる幅を広げ、主体的に様々な活動に参加して自分らしく過ごす生活」と定義付け、その実現のために実践研究を行っている。自分のことをポジティブに理解する「自己理解を深める実践」と、周囲の人に特別支援学校の児童生徒や障害のことを知ってもらうための「障害理解促進のための啓発」について相互的に取り組むことで、「豊かな生活」を実現でき、誰一人取り残さない教育を理念に掲げる「インクルーシブ教育」の実現に近づくのではないかと考える。

高等部では、「夢に向かってポジティブに取り組む人づくり」をテーマに、「自己理解を深める実践」と「障害理解促進のための啓発」に取り組むことにした。

【方法】

1.「自己理解を深める実践」に関する取組

（1）キャリア・パスポートの様式見直し

生徒が将来のなりたい姿から今の自分の課題について考えるトップダウンの考え方をすることができるように様式を変更した。キャリア・パスポートに記入する内容は以下の通りである。

①将来のなりたい姿（長期目標）
②なりたい姿を叶えるために必要な資質
③今、自分ができていること
④今学期で取り組むこと（短期目標）

様式の見直し後、生徒が初めてキャリア・パスポートを記入する際には、指導者があらかじめ書いておいた手本を見せたり、直近の卒業生の生活の様子を話したりすることで、将来のなりたい姿をイメージしやすくした。

（2）LHR で定期的に面談を実施

週に１時間の LHR の時間を使用して、定期的に指導者と面談を行うようにした。面談では、短期目標の進捗状況を確認した。目標達成が難しい場合には、達成するための環境を一緒に整えたり、目標自体の見直しの検討を行ったりした。指導者と一対一で対話をしながら目標検討を行うことで、自分の目標達成までの道のりを再確認したり、必要な支援を考えたりできるようにした。

（3）授業実践

（1）の実践を行う中で、将来なりたい姿ともっている力の差に落ち込み、研究テーマであるポジティブに取り組むことが難しい生徒が出てくる可能性が考えられた。そこで、保健体育科で「レジリエンスを高めよう～集めよう！ピンチ解決のヒント～」という授業を実施し、様々な困難に冷静に対応策を考える学習を行った。ICT を活用し、生徒一人一人が考えた対応策を共有できるようにすることで、生徒が様々な視点から課題を考えられるようにした。

2.「障害理解促進のための啓発」に関する取組

（1）作業販売の実施

①K 大学での作業販売

生徒の得意、不得意をもとに役割を分担し、陳列棚のレイアウトや購入した人へのおもてなし方法、作業販売の宣伝方法などを生徒同士で意見を出し合いながら準備を進めた。作業販売専用の SNS アカウントを開設し、準備や当日の様子を生徒が発信した。

②地域のイベントでの作業販売

本校のある地域で行われているイベントに、有志の生徒が参加し、作業販売を行った。販売する一角に、作業学習の意義など、特別支援学校の生徒についての掲示を行い、生徒のことをより多くの方に知ってもらえるようにした。

（2）大学の授業にゲストティーチャーとして参加

K 大学教育学部の学生が受講する授業に、本校の生徒１名がゲストティーチャーとして参加した。事前に集めていた学生からの質問に生徒が答えるという授業を行った。支援学級に在籍していたときにうれしかった支援内容や、嫌だった指導や支援内容などの話題があがった。

3.倫理的配慮

本研究は、対象生徒の保護者へ、研究の目的、方法、プライバシーの保護、研究への参加及び撤回の自由などについて文章で説明し、同意を得て学校長承認の上実施した。

【結果】

「自己理解を深める実践」に関する取組では、キャリア・パスポートの様式の見直しや定期的な面談を実施したことで、以前よりも目標を意識し、生活しようとする姿が見られるようになった。指導者と面談する中で、どうしたら達成できるか案を出したり、目標設定を見直したりする姿が見られ、自分の力について見つめ直すきっかけになった。

「障害理解促進のための啓発」に関する取組では、大学販売を定期的に実施したことで、障害のある生徒について知ってもらうきっかけとなり、現場実習の受け入れ先や卒業後の就職先としてつなげることができた。また作業販売当日に大学広報の取材を受け、大学の SNS や広報誌に活動を掲載してもらい、本校の活動についてより知ってもらうきっかけを作ることにもつながった。また、将来の教員をめざす学生に、当事者として授業を行うことで、特別支援学級に在籍していた生徒が抱える困り感を知ってもらうことができた。

【考察】

本研究は、生徒の卒業後の豊かな生活をめざし、「自己理解に関する実践」と「障害理解促進のための啓発」の二つの視点でアプローチをした。「自己理解に関する実践」で取り組んだ、なりたい自分を叶えるためには周囲の理解も必要である。「障害理解促進のための啓発」に取り組むことで、生徒が社会で困った時に支援をしてくれたり、応援をしてくれたりする人が増えると考えられる。障害のある生徒へのアプローチと一緒に、社会に向けたアプローチも進めることで、生徒が卒業後も社会の一員として認められ、なりたい自分に向かって、生き生きと生活する「豊かな生活」によりつながると考えている。

（ASAKURA Yurino, SAKAI Satoshi）

医療的ケアが必要な重複障害のある生徒への少林寺拳法の指導の試み

－特別支援学校（聴覚障害）における中学部保健体育科の武道の授業として－

〇天海丈久[1]　神山　博[2]　保村崇有[3]　菊池百合子[4]　秋元宏介[5]　衞藤裕司[6]
（弘前大学[1]　青森公立大学[2]　青森県立弘前聾学校[3]　青森県立弘前第二養護学校[4]　一般財団法人少林寺拳法連盟[5]　大分大学[6]）
KEY WORDS: 少林寺拳法，保健体育科「武道」，医療的ケア

１．目的

平成 29（2017）年に告示された知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校中学部保健体育科に武道が新設されたことに伴い，天海ら（2023；2024；2025）は少林寺拳法の指導プログラムの開発及び評価規準の検討を行い，一定の成果を得ている。本稿では，聴覚障害と知的障害を併せ有し，医療的ケア（気管カニューレ内の痰の吸引）が必要な生徒への少林寺拳法の適切性を検討することを目的に実施された指導の結果について，指導法（教材，提示，医療的ケアを考慮した対人的技能）と評価を中心に報告を行う。

２．方法

1)対象生徒：聴覚障害と知的障害を併せ有する B 特別支援学校（聴覚障害）中学部第 2 学年に在籍する生徒 1 名であった。対象生徒は中学部第 1 学年次から筆者らによる少林寺拳法の授業を継続的に受けていた。気管カニューレを装着しており，痰の吸引は 1 日に 1～2 回程度必要としていたが，対人的技能における動作制限はなかった。また骨導補聴器を装用しており，聴覚活用の状態は良好であったが，視覚言語（手話や文字）等を補助的に使用していた。

2)対象授業：全体指導を筆頭著者が行い，体育科教員 3 名とともに 202X 年 11 月～12 月に計 5 単位時間の指導が実施された。対象生徒は保健体育科（知的障害）では，2 段階の目標及び内容を学習していた。なお対象生徒に加え，中学部第 1 学年に在籍する生徒 1 名（聴覚障害，知的障害，医療的ケアが必要）に対しても複式での指導が行われた。

3)指導内容：実施したプログラムは，天海ら（2023；2024）を参考に，(1)1 年次の講話の復習（「少林寺拳法とは」「人づくりの道（行）」「『武』としての少林寺拳法」「『ほんとうの強さ』とは」），少林寺拳法の特徴の理解（「拳禅一如」「力愛不二」「守主攻従」「不殺活人」「剛柔一体」「組手主体」），(2)対人的技能の学習（礼法・作法・基本動作，内受突と上膊抜（1 年次の復習），上受蹴，上膊捕，天地拳第一系，演武練習，演武発表会により構成された。天地拳第一系は単独演武であるが，本実践では安全面を考慮し生徒同士の練習を行わなかったため，指導内容をより充実させるために取り上げられた。

4)指導法

（1）教材：対象生徒は，視覚的な手がかりや運動的な手がかりを活用した指導が有効であると考えられたことから，家庭等でも自由に見ることができる講話および対人的技能の「字幕入動画」が作成（参考；財団法人少林寺拳法連盟，2004）され，予習，復習で活用された。

(2) 提示：体育科教員による手話通訳とともに，Roger On（PHONAK 社製，2022）を指導者の首に下げつつ襟に装着することで，話した内容を「UD トーク」（Shamrock Records 社製，2013）により文字に変換し，モニター表示された。

(3)医療的ケアを考慮した対人的技能：安全面を重視し，練習は生徒同士ではなく教師と行うよう計画された。また天地拳第一系は，全体指導者の左右後方に生徒を配置し，動作模倣と確認が行いやすいよう鏡を見ながら実施された。

5)評価：天海ら（2023；2024）が提案した評価規準による評価が行われた（Table 参照）。知識に関する評価は，天海ら（2025）を参考に解答語群から正答を選択して記述する完成法（穴埋め問題法）によるテストが実施された。さらに毎時間の終了後，自己評価も実施され，最終授業終了後は，生徒に直接感想が求められた。

３．倫理的配慮

本研究は，弘前大学教育学部研究倫理委員会の承認を得て実施され，対象生徒及び保護者に対し事前に説明を行い，研究発表や出版物への発表・掲載について文書による承諾を得るとともに，所属長からも同様の承諾を得た。また，研究に当たって開示すべき利益相反関係はなかった。

４．結果

1)指導法：（1）教材の「字幕入動画」については，対象生徒から「技や講話を聞いたり見たりして，どのようにすれば技ができるようになるか，この言葉はどのような意味なのかを知ることができたので役立った」ことが報告された。（2）提示については，対象生徒から「聞き取れなかったところを，UD トークを見て理解することができたので役立った」こと等が報告された。（3）医療的ケアを考慮した対人的技能については，ヒヤリハットもなく安全に指導を行うことができ，授業中，痰の吸引が必要になることは一度もなかった。また，鏡を使用した練習について対象生徒から「鏡を見ながらゆっくりと天地拳第一系を練習することで，動きを覚えることができた」ことが報告された。

2)評価：評価は体育科教員 3 名と共に実施された(Table 参照)。テストによる評価は満点の 100 点であった。また，

Table 少林寺拳法第 2 学年の指導における評価規準

A（◎）：十分達成　B（○）：達成　C（△）：未達成

評価の観点		評価規準	評価
知識・技能	知識	・少林寺拳法の特徴（拳禅一如，力愛不二，守主攻従，不殺活人，剛柔一体，組手主体）について理解できたか。	A
	技能	・礼法・作法，基本動作，内受突，上膊抜，上受蹴，上膊捕，天地拳第一系ができたか。	B
		・演武の仕方を理解し，演武の中で相手の動きに応じた対人的技能（内受突，上膊抜，上受蹴，上膊捕）ができたか。	B
思考・判断・表現	思考・判断	・自分や相手の課題を見付け，その解決のための活動を考えたり，工夫したりしていたか。	A
		・演武における自分や相手の課題を見付け，その解決のための活動を考えたり，工夫したりしていたか。	A
	表現	・相手と考えたり，工夫したりしたことを伝え合っていたか。	A
主体的に学習に取り組む態度		・礼法・作法に関心をもち，正しい動きをしようとしていたか。	A
		・内受突，上膊抜，上受蹴，上膊捕，天地拳第一系に積極的に取り組もうとしていたか。	A
		・安全に留意し活動していたか。	A
		・意欲的に教え合い，相手を思いやりながら互いに協力して練習していたか。	A
		・発表会の作法，演武の流れを理解し，意欲的に発表していたか。	A

対象生徒から授業終了後の感想として，「演武では互いに直すところを教え合うことで，素晴らしい演武をすることができた」「優しくて強い人間になろうと思った」等が報告された。

５．考察と今後の課題

体育科教員 3 名からも，教材については「字幕入動画」の作成，提示については「UD トーク」の使用，医療的ケアを考慮した対人的技能については教師と練習を行うこと，鏡を活用すること，評価では知識の評価でテストを実施すること，自己評価の実施が適切であったことが報告された。本研究の結果から，少林寺拳法は医療的ケアが必要な対象生徒にとって適切な武道の種目であったことが確認された。なお中学部保健体育科（知的障害）の内容を履修できる段階にある者で，他の医療的ケアを必要とする者への少林寺拳法指導の可能性については，今後さらに実践研究を行う必要があるであろう。

（AMAGAI Takehisa,, KAMIYAMA Hiroshi, YASUMURA Takasumi, KIKUCHI Yuriko, AKIMOTO Kohsuke, ETO Hiroshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-05

ペンでタッチすると読める音声付教科書の活用効果に関する研究(1)

—音読に対する動機づけに関する検討—

○笹目奈那　木村雅也　細川美由紀　藤芳明生　原田浩司
（茨城県立水戸飯富特別支援学校）（茨城県立内原特別支援学校）（茨城大学教育学部）（茨城大学工学部）（筑波技術大学）
KEY WORDS: 音声付教科書　音読　動機づけ

目　的

読み書きの困難に対する支援の中で，通常の検定教科書の使用が困難な児童生徒のために設定された特別な教材として位置付けられる音声支援型学習教材が存在する。山田（2024）は，読みに困難を示す児童を対象に，「ペンでタッチすると読める音声付教科書」（以下，音声付教科書）を活用した支援を通じて，読みの正確さや流暢性，ならびに読みにかかわる認知機能や動機づけに関してどのような効果が認められるのかについて検討した。その結果，支援前後において，読み能力ならびに読みにかかわる動機づけにおける顕著な変化は示されなかった。その要因として，音声付教科書を使用していたのは支援実施中のみと限定されており，授業内で使用していなかったことに加え，児童自身が音読練習を行った結果やプロセスに関して振り返りを行っていなかったことが考えられた。

そこで本研究では，読みが困難な児童を対象として，音声付教科書を用いた支援を授業内に取り入れることに加えて，授業の最後に自身の音読の正確性や流暢性に関して自己評価を行う機会を設定することで音読の正確性や流暢性，および読みにかかわる動機づけにどのような変化が生じるのかについて検討することを目的とする。

方　法

1．対象：A 小学校の知的障害特別支援学級に在籍する小学６年生男児１名を対象とした。なお，本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認を得て実施された（許可番号：24P0900）。

２．アセスメント：(1)読みにかかわるアセスメント；STRAW-Rの速読課題，ELCの逆唱課題，WAVESの視知覚にかかわる下位検査を実施。(2)読みにかかわるインタビュー；音読の動機づけ，音読練習前後の振り返りに関して質問。

３．支援内容：(1)支援期間および回数；202X 年 9 月から 12 月で，音声付教科書を使用しない状態と使用した状態で，計 13 回ずつ，特別支援学級における国語の授業内の冒頭 10 分程度実施。（2）指導内容；音声付教科書を使用しない状態と使用した状態での個人での音読練習を 5 分間実施後，音声付教科書を使用しない状態で学級全体でまる読みを実施。その後、「おんどくカード」にその日に音読した教科書の範囲と自己評価について記録。

４．分析：STRAW-Rの速読課題は反応時間および誤読数，ELC の逆唱課題は正答数，WAVES は下位検査の評価点および視知覚尺度の指数を分析対象とした。動機づけのインタビューに関しては，4 件法の回答（「すごく思う：4」～「ぜんぜん思わない：1」）を得点化した。音読練習の振り返りに関するインタビューは，回答内容をそのまま表にまとめた。また，対象児が記入した「おんどくカード」における対象児の自己評価（◎・○・△）の数についても分析対象とした。

結果および考察

１．音読の正確性：音読の正確性に関しては，STRAW-R の結果では指導前後で，ひらがな・カタカナ非語の誤読数の増加や，文章速読における一貫した誤読数の多さが見られ，客観的な正確性の改善は認められなかった。この要因として，STRAW-R で使用される非語は，意味のない単語であり，音読しても意味情報によるフィードバックが得られないことから，自分自身が間違えていても気づかなかったことが推測される。加えて，音声付教科書を使用した音読練習により，対象児は自身の読みの正確性が向上したと感じていたため，より客観的に自身の音読の正誤をフィードバックすることが困難になったことも推測された。

２．音読の流暢性：指導前後における STRAW-R の結果から，ひらがな単語・非語，カタカナ単語，文章速読において反応時間の短縮が見られた。その要因として，音声付教科書の活用による，視知覚能力の向上や音読の流暢性に関する対象児の自己評価の向上が推測された。視知覚能力向上については，音読練習実施後に WAVES の視知覚指数が上昇した（53→60）ことが根拠として挙げられる。音声付教科書を使用したことで，読みづらい文章や，難しい箇所などを音声ペンでタッチし，目で一回確認することが，より注意深く文章を追視することにつながったのではないかと予想される。対象児の自己評価の向上については，音声付教科書を使用した音読練習後のインタビューにて，「音声ペンを使ったおかげで，先に読んでくれるので，スラスラ読めた気がしました」と回答していた。このことから，音声付教科書の「先に読んでくれる」という特徴により，「すらすら読めている」という自己評価が促されたことが対象児の音読をサポートし，スムーズな読みにつながったと推測した。

３．音読に対する動機づけ：音読に対する動機づけに関しては，音読の指導が進むにつれて，アンケートの回答がより自律的な方向に変化し，音読に対する抵抗感が減少したことが示された。その理由として，まず音読練習を一定期間にわたり，継続して通常の授業の中に取り入れたことが挙げられる。音読練習をした期間全体を通して，対象児の音読に対する意識の変化が見られたことから，音声付教科書使用の有無にかかわらず，通常の授業の中で音読の練習を積み重ねることが対象児の読みの動機づけにつながることが示唆された。次に，音読練習に音声付教科書を活用したことで，対象児が音読の流暢性の向上を実感できたことである。インタビューにおいて，「音声ペンを使ったおかげで，先に読んでくれるので，スラスラ読めた気がしました。」との回答が見られたことから，対象児自身が音声付教科書の活用効果を実感していることが伺えた。最後に，「おんどくカード」の導入により，毎授業において，音読に対する振り返りの機会を設定したことが挙げられる。自分自身の音読練習を客観的に振り返りながら評価し，音読学習に対する前向きな態度や自己改善への意欲が向上したことが推測された。

（ SASAME Nana, KIMURA Masaya, HOSOKAWA Miyuki, FUJIYOSHI Akio, HARADA Koji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-06

ペンでタッチすると読める音声付教科書の活用効果に関する研究(2)

－眼球運動を指標とした検討－

○木村雅也　笹目奈那　細川美由紀　藤芳明生　原田浩司
（茨城県立内原特別支援学校）（茨城県立水戸飯富特別支援学校）（茨城大学教育学部）（茨城大学工学部）（筑波技術大学）

KEY WORDS: 音声付教科書　音読　眼球運動

目　的

読みが困難な子どもに対して，文字を音韻変換する過程を補助することができる音声教材の一つに「ペンでタッチすると読める音声付教科書」(以下，音声付教科書)がある。山田 (2024) は,音声付教科書を使用した音読練習の直後に実施したテストにおいて,音声付教科書を使用せずに音読練習した直後と比べ，誤読率が減少することを報告した。その背景として音声付教科書の使用により，正しい音読を事前に耳で聞くことができたことと，音声ペンで文頭をタッチすることにより，より的確に文章を目で追うことができるようになったことが想定されたが，いずれの背景が関与していたのかについては検討されていない。そこで本研究では，読みが困難な児童を対象として，授業時における音声付教科書を活用した音読の指導により，教科書音読時の眼球運動にどのような変化が生じるのかについて検討することを目的とする。

方　法

1．対象：A 小学校の知的障害特別支援学級に在籍する小学６年生男児１名，ならびに眼球運動計測の統制群として大学生および大学院生 22 名(男性 6 名，女性 16 名，平均年齢 22.4 歳)を対象とした。なお，本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認を得て実施された（許可番号：24P0900)。

２．アセスメント：STRAW-R の速読課題，ELC の逆唱課題，WAVES の視知覚にかかわる下位検査を実施。

３．眼球運動計測：（１)計測装置：Tobii pro glasses 2 を使用。（２)刺激：対象児の学校が使用している小学 6 年ルビ付きの国語教科書を使用。（３)計測条件：①音声付教科書未使用条件(以下，未使用条件):対象児は 2 試行(練習試行および本番試行)，統制群は 1 試行のみ計測。②音声付教科書使用条件(以下，使用条件)：対象児は音声ペン使用試行の後に音声ペン未使用試行を，統制群は音声ペン使用試行のみ計測。各条件は対象児では別日程で，統制群では同日中に計測。(４)音読に対する動機付けアンケート(統制群):小学 6 年生の頃を思い出し，教科書を音読することは好きだったかどうか(以下，好意度)，ならびに教科書を音読することは得意であったかどうか(以下，得意度)について 4 件法にて回答を求めた。

結果および考察

1．健常大学生における音読時の反応時間と視線停留回数の傾向：対象者を音読の好意度と得意度によって高群と低群に分け，音読における反応時間と視線停留回数における平均値を比較するため t 検定を行った結果，好意度高群(N=11)と低群(N=11)の間では，いずれにおいても有意な差は認められなかった。一方得意度高群(N=12)と得意度低群(N=10)について，未使用条件では，得意度低群に比べ，得点度高群における視線停留回数が多い傾向にあった（$t(20)=1.78$, $p<.10$)。このことから，音読による視線の停留回数は，音読が得意であったと認識している対象者で多くなる傾向にあることが示された。

２．読みが困難な児童における音読時の成績と視線停留回数から見た音声付教科書の活用効果:アセスメントの結果，STRAW-R の文章速読課題の所要時間は 138.82 秒から 128.27 秒に短縮したが，誤反応数に変化は認められなかった。一方 WAVES における視知覚指数は 53 から 60 に増加した。指導後に実施した初見の文章刺激を提示した際の眼球運動計測においても,1 文節当たりの音読時間が 2.38 秒から 1.85 秒に短縮し，1 文節当たりの視線停留回数が 0.61 回から 1.6 回に増加したが，誤読数と読み直し数に変化は認められなかった。加えて，音読に関する動機づけアンケートでは，音読に対する動機づけが高まる傾向が認められた。以上の結果から，音読指導全体を通して，対象児の文章音読の流暢性は向上した一方で，正確性に関しては困難が残ることが示された。また動機付けアンケートならびに WAVES と視線停留回数の結果から，音読の流暢性の向上の背景には動機づけの変化や視知覚能力の向上が関与することが示唆された。

続いて，音声付教科書を使用する指導と使用しない指導で効果に差が認められるのかについて検討するため，各指導の前後における音読の反応時間，ならびに誤読数と読み直し数，および視線停留回数の推移について検討した。まずは音声付教科書を使用せずに音読指導をした前後で音声付教科書未使用条件本番試行における音読成績と停留回数を比較した。その結果，反応時間が 134 秒から 101 秒に短縮し,視線停留回数が 71 回から 94 回に増加したが，誤読数,および読み直し数に変化は認められなかった。一方，音声付教科書を用いて音読指導をした前後における音声付教科書未使用条件本番試行では，反応時間は 101 秒から 83 秒に短縮し,視線停留回数が 94 回から 132 回に増加が認められたことに加え，誤読数は 13 から 6 に,および読み直し数も 18 から 11 に減少していた。以上の結果から，音読練習の期間中，繰り返し音読を行なった刺激に関しては，音声付教科書を使用した音読指導により音読の流暢性に加え，正確性も向上したことが示唆された。

一方，指導期間全体を通して音読時の視線停留回数が増加した点に関して，これまでに読みの困難と眼球運動の停留回数について検討した報告では，一貫した結果が得られていない（e.g.，金森ら，2020；増本ら，2021；氏間・今津，2024）。また，本研究における大学生を対象とした結果からは，音読に対する得意度によって停留回数が増加することが示された。以上のことから，音読に対する動機付けが上がることによって「よく見る」という意識づけがなされた結果，停留回数は増加したものの，眼球運動が効率よく行われていたとは言い難いため，初見の刺激における誤読の減少にはつながらなかったのではないかと推測される。

（KIMURA Masaya, SASAME Nana, HOSOKAWA Miyuki, FUJIYOSHI Akio, HARADA Koji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-07

集団療育を活用した行動障害の軽減プログラム

短期入所利用者 A さんの行動障害が軽減した事例

〇金子尚弘　　森下直　　金子真奈美　　芝崎悦子
（社会福祉法人コロロ学舎）

KEY WORDS：自閉症　強度行動障害　コロロメソッド

（目的）

強度行動障害を有する自閉症者はしばしば、こだわりの強さからパニック状態に陥り、自傷や他害、物損などの問題となる行動を起こしてしまうことがある。また、そういった行動障害を理由に施設や日中支援から排除され、行き場を失ってしまった事例も少なくない。当法人では、集団参加を促すことにより、人との相互作用の中で衝動性、攻撃性等を自ら制御し、社会性を育み、社会適応に繋げていくことに重点を置いた独自の療育プログラム「コロロメソッド」を開発し、実践してきた。コロロメソッドにおける集団療育は、他者との関わりによって行動障害が生じやすい自閉症者の課題を解決するために、初期は集団モデルを用いた療育プログラムを提供し、状態の安定化を経てから、個別の関わりを増やしていく。本研究では、強度行動障害によって社会生活が困難になった自閉症者へ集団療育でアプローチを行い、行動障害の軽減及び状態の安定化に成功した事例について報告する。

（方法と結果）

1.　対象者　A さん　当時 25 歳　男性　区分 6　自閉症
　強度行動障害判定表の点数　満 24 点中 18 点

二語文での要求ややり取り（「〇〇ほしい」「〇〇しません」）が可能。思い通りにならないことがあると、興奮状態となり、大声や壁叩き、周囲の人への他害といった行動障害が起こることがあった。特別支援学校の高等部を卒業後、日中生活介護に通所していたが、コロナ禍により、家族と家で過ごす時間が増えたことで関係が悪化し、行動障害が激化した。相談支援員の勧めで精神病院へ入院したが、相部屋のため両手拘束の対応がされていた。その後、家庭に戻ると問題が再燃する恐れから、当法人の短期入所に受け入れと行動障害の分析の相談があり、8 ヶ月間の入院生活を終え、当法人の短期入所を約 12 ヶ月間に渡って利用した。

2.　実施期間　20XX-1 年 4 月～　20XX 年 7 月

3.　実施場所・実施回数　五乃神学園にて、2 週間から 3 ヶ月程度の短期入所の入退所を繰り返しながら､利用中は 24 時間体制での支援を行った。

4.　実施者　担当を固定せず、職員が持ち回りで支援を行った。コロロメソッドに基づいたプログラムを作成し、同メソッドに基づいて毎日の様子を評価して職員間で情報の共有と支援方法の検討を行うことで、行動障害の頻度や強さの軽減に向けて一貫した支援を提供できるようにした。

5.　手続き　自閉症者の行動障害は「周囲の人」や「場所」といった環境が条件として結びつき、同じ環境において行動が繰り返されることで条件反応が獲得されると考えることができる。A さんの行動障害も「介助者」の存在や言葉掛けが A さんへの刺激となり、過剰な要求語から攻撃的な行動までが一連の機序を辿って繰り返されていると仮説を立てた。そのため、基本的に全ての対応を集団（A さん含む 20 名）の中で行い、職員からの個別のアプローチは最低限に留めた。自閉症者の視覚優位の特性に着目し、次にすべきことが見て分かる集団モデルを常に本人の周囲に配置することにより、職員の個別対応による要求語の誘発や反発を回避した。

①　短期入所受け入れ前の本人状態と行動障害

家庭内では、常に険しい目つきが顕著な緊張状態となり、家族への他害行為や大声といった行動が毎日生起していた。新たに壁や冷蔵庫など物を破壊する行動も起こり、本人・家族とも危険な状況となっていた。

②　短期入所受け入れ初日から 1 か月目

初日、玄関での受け入れ時、こだわりの物品についての要求語が頻出する状態であったが、集団運動療法を行う利用者が音楽をかけて歩く様子を見て、職員からの過剰な言葉掛けが無くても集団と同じ動きをすればよいというその場の目的が分かり、要求語は収まり集団運動に自ら参加、その後も提示されたプログラムに順応する様子があった。受け入れ当日の内に周囲に人がいても平静を保てる状態となった。

しかし、職員同士の会話が A さんに聞こえると、近くの利用者の背中を強く叩いたり、大声を出したりすることがあった。職員間で言葉を交わさずに、直接的な働きかけを最小限にして支援をすると、そういった行動は起こらなかった。

③　短期入所受け入れ 2 ヶ月目から 6 ヶ月目

受け入れ前の毎日興奮状態に陥っていた状態から環境が変わり、集団療育によって他者が視界に映っても過剰に反応しない状態を保つことができたことから、険しかった目つきが穏やかになり、笑顔が多く見られるようになった。

④　短期入所受け入れ 6 ヶ月目から 12 ヶ月目

集団療育によって状態の安定化が見られたことから、行動障害を軽減するための次のステップとして、言葉のやり取りを含む他者との直接的な関わりを柔和に行えることを目指し、職員からの直接的な促しを増やした。A さんはこれに対しても穏やかに応じられるようになっていて、最初期にあったような反射的な条件反応は起こらなかった。

⑤　A さん関係者の動き

短期入所受け入れ期間中に支援者会議を行い、A さんの今後の動向について検討をした。当法人の施設内という環境での行動障害の改善は達成できたが、家庭という環境に深く根差した条件反応の改善には至っていないことから、家には戻らずに、地方の入所施設に入所することとなった。

（考察）

自閉症者の行動障害への対応の手段として、行動障害の引き金となりやすい介助者からの直接的な促しを減らし、他者との関わりにおいても行動障害が生起しない状態に導くことができるコロロメソッドによる集団療育が有効であった事例であると言える。A さんのように成人後に行動障害が悪化した事例は数多く、施錠や身体拘束に至るようなケースも珍しくない。当法人のコロロメソッドにおける療育プログラムは、自閉症者の社会性を育み、自閉症者本人の未来に資するものであると考え、実践を続けていきたい。

（倫理的配慮）

本研究は本人、保護者に研究目的や結果の公表方法、個人情報保護に関して口頭で説明し、本学会で発表することの同意を得た。本研究に関して開示すべき利益相反関連事項は無い。

（参考文献）

菅原京二（2009）発達プログラム，113，2-6
巻渕直子（2002）発達プログラム，81，16-18

(KANEKO Naohiro, MORISHITA Nao, KANEKO Manami, SHIBASAKI Etsuko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-08

重度知的障害を伴う自閉症者の会話学習

会話文を活用し二者間の会話に繋げた S さんの事例

〇芝崎悦子　　金子真奈美　　森下直　　金子尚弘
（社会福祉法人コロロ学舎）

KEY WORDS: 自閉症　会話の学習　コロロメソッド

（目的）

重度の知的障害を伴う自閉症者は、発語に至っても、相手との会話が難しく、エコラリアや一方的な話し方に留まる場合が多くみられる。(原田・浦田,2006)。しかし、言語コミュニケーションにおいては、相手の言葉を聞き、それに応じて適切な言葉を返すという「会話スキル」の獲得が求められる。一般的な会話学習では、口頭・音声でのやり取りを中心に行われるが、コロロメソッドでは、視覚優位の特性をもつ自閉症者の特性を生かし、発語学習と同様にカードマッチングから書字学習の順を踏むことで学習成果を上げている。(金子真・芝崎・金子尚・羽田・長谷川, 2015)。当法人では成人期利用者にも積極的な学習活動を実施しており、言語理解やコミュニケーションの発達を促す成果を上げている。本研究では、挨拶や問いに答える程度のやり取りが可能となった利用者が、コロロメソッドを活用して特定場面において要求語を含めた会話が可能となるまでの学習ステップを発表する。

（方法と結果）

1. 対象者　S さん　男性　重度知的障害　自閉症

名詞や二語文動作文（手を洗う等）の書字・簡単な口頭でのあいさつ・要求（「ありがとう」「ください」等）が可能

2. 実施期間　20XX 年 5 月～　20XX 年 7 月(21 歳)
3. 実施場所・実施回数

五乃神学園学習室にて　月 4 回　1 回約 30 分。

計　3 ヶ月　12 回

4. 実施者　五乃神学園　生活支援員 1 名
5. 達成目標　生活場面における困りごとや要求場面において、相手に対し自発的に発話し、会話を通して問題解決することを目標とした。
6. 手続き

今回は 2 つの会話場面を想定し学習を行った。

A：ティッシュがないので新しいティッシュをもらう場面

B：喉が渇いたのでお茶のおかわりをもらう場面

A・B の混同を避けるため、まず、A 場面から以下の①～④の流れでパターニングを行った。

①「困りごと写真カード」と「文カード」のカードマッチング・書字

「ティッシュの空箱の写真」＝「ティッシュがない」、「空のコップの写真」＝「のどがかわいた」として、困りごとの状況を文字で理解する課題に取り組んだ。

マッチング成立後、写真の下に白紙を置き、「ティッシュがない」「のどがかわいた」の書字を行った。

②「困りごと文カード」と「どうする(解決策)文カード」のカードマッチング・書字学習

「ティッシュがない」だから「先生にもらう」、「のどがかわいた」だから「おちゃをもらう」というように、困りごと状況と、解決策の理解を進め、カードマッチング成立後には、解決策の書字を行った。

③「困りごと」場面で交わされる会話文のカードマッチング・書字・プリント学習（図 1）

相手の会話文カード「なんですか」に、本人の会話文カード「ティッシュがありません」のマッチング成立後、プリント学習として、「なんですか」⇒「ティッシュが　ありません　ティッシュを　ください」⇒「ティッシュをどうぞ」⇒「ありがとうございます」と、会話の流れに沿って相手の会話文を読み上げてから本人の会話文の書字を行った。

【　S　】　（せんせい　いいですか） 「せんせい」　なんですか 【　S　】　（てぃっしゅが　ありません） ⋮

図 1　会話文の書字・プリント学習

④口頭でのやりとり

机上にティッシュの空箱を置き実際場面を想定して、会話文カードを見ながら、相手の発話を聞き、自分の発する会話文を読む練習から取り組んだ。はじめは本人が読む文を職員が指し示し、本人が、自分が発すべき会話文やタイミングを理解したところでプロンプトを減らしていった。

⑤「困りごと」場面を増やす

同様の手順で B「のどが渇いた場合」についても取り組んだ。二つの「困りごと場面」について、それぞれ概ね正答できるようになったところで、「困りごと写真カード」を交互に提示し、正しい会話文が答えられるかを確認した。

⑥実際場面でのやりとり

生活場面でも会話練習に取り組んだ。言葉に詰まってしまった際は、プロンプトとして、③で使用したカードを示し、気付きを促した。

（考察）

文字を重視した学習を取り入れることで、特にエコラリアを軽減し、相手の言葉に応じた返答を促すという会話の基本を教えるためには、文字の活用が有効であった。

自閉症者はパターン認知が強く、今回のように場面ごとに学習することで特定の会話パターンを定着させることができた。しかし同類の状況でも場所や物が変わったり、相手の言い回しが少し変化するだけで会話が繋がらなくなってしまうことがあった。今後は様々な場面を設定し、会話パターンを増やしていくことで他の場面でも般化し、より実践的な会話へと繋げることができるよう学習を進めていくことが、会話力の柔軟性に繋がるのではないかと考える。今回は呼びかけ、要求といった生活場面で必要になる頻度の高い内容を重点的に扱ったが、今後は日常的な雑談や、相手への相槌などにも幅を広げて取り組んでいきたい。

（倫理的配慮）

本研究は本人、保護者に研究目的や結果の公表方法、個人情報保護に関して口頭で説明し、本学会で発表することの同意を得た。本研究に関して開示すべき利益相反関連事項は無い。

（文献）

石井聖(2014) 新発語プログラム 1・2. 学苑社.

金子真奈美・芝崎悦子・金子尚弘・羽田雅幸・長谷川正裕（2019） 自閉症療育におけるコロロメソッド②. 日本自閉症スペクトラム学会第 18 回大会抄録集, 71.

原田敬子・浦田麻由子（2006）発達プログラム, 103, 26-27.

(SHIBASAKI Etsuko, KANEKO Manami, MORISHITA Nao, KANEKO Naohiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-09

障がい等のある子どもの災害時のセルフケア獲得を目指した防災アプリ教材開発と検証①

タブレットで学習できるＩＣＴ教材の開発と活用について

〇富山比呂志（茨城県立結城特別支援学校）
岡本功（茨城県立つくば特別支援学校）
加藤令子（関西医科大学看護学部）

KEY WORDS: 防災教育　ICT 教材　セルフケア

（目的）

本研究は、認知能力が IQ50 程度に相当する知的障がいのある児童生徒を対象に、災害時に必要なセルフケア（自らを守り、災害に備える行動）の獲得と定着を目指す。従来の防災教育では講義形式やスライドによる伝達が中心であるが、体験的・実践的な学習が不可欠と考えられる。そこで、加藤らが科研費で開発した「障がいのあるこどもの災害備えパッケージ（セルフケアパッケージ）」を基盤とし、ICT 技術を活用してタブレット上で体験学習が可能な「防災アプリ」を開発、実装することで、児童生徒が実際に防災行動を取る際の判断力や行動パターンを形成することを狙いとしている。

なお、以下の内容は、科学研究費助成事業：基盤研究（B）（課題番号 20H04005・23k20350）研究代表者：加藤令子　の一部であり、その倫理規定等に則り、利益相反はない。



（図 1）

（方法）

１．アプリ開発の背景と必要性

東日本大震災を契機に、災害時の安全行動やセルフケアの重要性が広く認識される中、障がいのある児童生徒に対しては従来の情報伝達方法では十分な学習効果が得られなかった。従来の防災アプリや災害支援アプリは、一般の利用者向けに設計されており、知的障がいのある子どもたちが直感的に操作し理解できる内容になっていない点が課題とされていた。そのため、セルフケアパッケージの有効性を踏まえつつ、タブレット端末を利用したより体験的かつシミュレーション的な学習環境を構築する必要が生じた。獲得を必要とするセルフケア 10 項目（子ども・教師・保護者からのインタビュー調査より）を提示し、その行動を獲得するためのシナリオを作成して開発を進めることとした。

２．シナリオとストーリーの設計

防災アプリは、校内での地震発生から避難、避難所生活、最終的に保護者への引継ぎまでの一連の流れをシングルエンディング形式で体験できるストーリーとして設計された。物語の中では、児童生徒が自らの操作でキャラクターを動かし、各場面で正しい行動の操作をすることで、即時フィードバックが得られる仕組みである。例えば、実際の地震発生シーンでは、適切な避難行動になるようキャラクターの操作をすると正解マークが表示され、同時に防災スキルと災害に役立つアイテムの獲得が可能となる。こうしたゲーミフィケーションの手法により、単なる知識の習得だけでなく、実際の災害時に即した判断力を養う工夫が盛り込まれている。

３．対象設定とユーザビリティ

本アプリの主な対象は、知的障がいを有し、IQ 約 50 程度の理解力を持つ児童生徒である。平易な言い回し、音声ガイド、視覚効果を駆使して、誰でも直感的に状況を把握できるよう配慮した。また、操作面では、タブレット（特に iPad）のタッチ操作に最適化し、画面上のキャラクター操作によって実際の防災行動をシミュレートする設計を採用。これにより、児童生徒が選択肢に迷うことなく、自然な流れで学習を進められる環境を整えた。

４．プラットフォームと実装プロセス

正誤判定や即時フィードバックを可能にするため、開発は「FingerBoard」というプラットフォーム上で行われた。既に教員による教材作成や他の実践事例があるこのプラットフォームを採用することで、低コストかつ効率的な開発が実現した。初期のプロトタイプ作成後、富山・岡本らが内容の確認を行い、富山らのシナリオおよび設定資料を基にソフトウェア開発会社に開発を委託。最終的な動作検証や調整を重ねた結果、現場で即戦力となる防災アプリが完成した。アプリは FingerBoard ファイル形式で配付され、同プラットフォームのアプリがインストールされたタブレット端末で動作する仕組みとなっている。アプリは無償であるが、利用に際しては、セルフケアパッケージに関する研究の中で、書面および口頭で説明し承認・承諾を得た。合わせて、学習目的や心理的な影響などについて利用確認を行った。

(結果)

実際に A 県内の特別支援学校において、校内避難訓練およびその前後の指導の一環として本アプリが活用された。利用後のアンケート調査では、従来のスライド形式の説明に比べ、アプリによる体験学習のほうが「理解しやすい」「実践での自信がついた」といった評価が多数寄せられた。また、2024 年 12 月に開催されたオンラインセミナーでは、全国から多数の学校が参加し、200 件以上のアプリファイルがダウンロードされたことから、今後の避難訓練への活用が期待されている。これらの結果は、本アプリが障がいのある児童生徒に対し、効果的に災害時のセルフケアを促すツールとなる可能性を示している。

（考察）

アプリを通じたシミュレーション学習は、座学だけでは得られない体験的な学習効果をもたらすと同時に、訓練による実践的な側面との相乗効果により、児童生徒の防災行動に前向きな影響を与えたと考えられる。特に、実際の避難行動や避難所生活を模したシナリオにより、如何に正しい判断を下すかを体感することで、防災意識の向上が実現された。 一方で、アプリ自体の改良や、初期配付時の丁寧な操作サポートが、より高い学習効果へとつながる課題も明らかとなった。さらに、近年の技術進展を背景に、VR（仮想現実）などの先進技術を取り入れることで、さらにリアルな体験シミュレーションが可能になると期待される。また、地震だけでなく、津波や洪水といった他の災害シナリオへの展開も求められており、今後の研究開発への展望として、より包括的な防災教育ツールの実現を目指す。

（文献）

富山比呂志（2019）「災害に備えるための ICT 教育教材の開発と活用の実際」,『小児看護』（へるす出版）2019 年 11 月号,pp1536-1541

(TOMIYAMA Hiroshi, OKAMOTO Isao, KATO Reiko)

障がい等のある子どもの災害時のセルフケア獲得を目指した防災アプリ教材開発と検証②

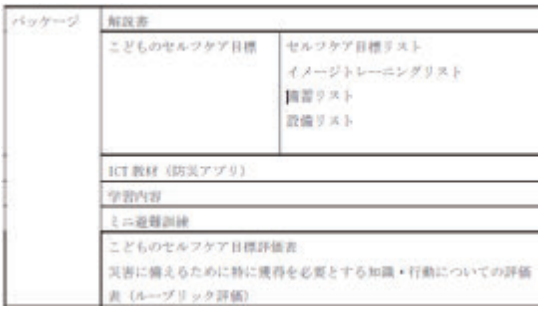
検証授業の実際と成果について

〇岡本功（茨城県立つくば特別支援学校）
富山比呂志（茨城県立結城特別支援学校）
加藤令子（関西医科大学看護学部）

KEY WORDS: 防災教育　ICT 教材　セルフケア

（目的）

障がいをもっている児童生徒で認知能力が小学１～２年生程度を対象に、地震発生時のセルフケア能力の獲得・定着を可能とするためのツール「障がいのあるこどもの災害備えパッケージⅡ」を開発した。本研究では開発したパッケージを用いた介入研究から作成したアプリ教材の有効性について検証する。具体的には、知的障がいのあるこどもを対象に介入前後のセルフケア能力を評価するとともに教諭へのインタビュー調査を行う。アプリ教材を活用することでのこども自身の地震に備えるセルフケアの獲得・定着について検証する。なお、以下の内容は、科学研究費助成事業：基盤研究（B)（課題番号20H04005・23k20350）研究代表者：加藤令子 の一部であり、その倫理規定等に則り、利益相反はない。



【セルフケア目標】

Ⅰ．身を守る　Ⅱ．緊急事態を察知する
Ⅲ．必要物品の準備活用　Ⅳ．他人の力を借りる
Ⅴ．落ち着いた対応　Ⅵ．自立した行動
Ⅶ．周囲の状況の理解　Ⅷ．連絡手段の確保
Ⅸ．自己と信頼できる人への信頼
Ⅹ．自己受容できる

（方法）

１　対象者

本研究はA県立特別支援学校６校を協力校としている。介入研究は2023年度５月以降から実施する。そのため、対象者の選定は、2023年４月に各学校校長へ研究協力依頼書を送付し、選択基準にあったこどもとその主担当教諭または主担当教諭と副担当教諭の推薦を得る。推薦をいただいた児童生徒の自宅へ協力依頼書を送付し、本人および保護者の両者から研究協力の承諾・同意（自署）を得られた者を研究対象者とする。教諭は学校へ依頼状を送付し、研究協力の同意（自署）を得る。但し、こども、保護者、教諭の３～４者の協力が得られた場合にのみ研究対象者とする。教諭へのインタビュー調査は、事前の同意を得ていても、インタビュー実施前に再度紙面と口頭で説明をし、本人の自由意思で研究協力に口頭で同意を得た者を対象とする。

２　選択基準

以下の基準を全て満たすこどもを介入対象とする。

⑴　協力校に在籍する知的障がいのこども
⑵　IQ50程度、または、生活年齢小学１・２年生程度の者
※学年・性別は問わない
⑶　タブレット端末（iPad）の操作が可能である者
⑷　本研究への協力にあたり書面による説明を受けた後、十分な理解の上、本人の自由意思の 承諾と保護者の両者の文書承諾・同意が得られた者

２　研究の方法

○　介入期間
・2023年５月１日～2024年３月29日
○　インタビュー調査（教諭）
・2024年６年２月１日～2024年３月29日
○　介入研究計画
・開発したツールを用いた教育介入（２クール実施）
・予告なしミニ避難訓練（約40分）⇒ICT教材（約20分）⇒学習内容（約20分）⇒予告なしミニ避難訓練（約40分）
・ミニ避難実施時に評価表を活用した評価の実施

5～7月 １クール目	8～9月	10～12月 2 クール目	２～３月
○5 月 ミニ避難訓練評価 ○5～7月 月1回教育介入 ○7 月 ミニ避難訓練評価	空白 期間	10月 ミニ避難訓練評価 10～12月 月1回介入	3 月 ミニ避難訓練評価 児童生徒インタビュー 教諭インタビュー

(結果)

１　介入後の教諭へのインタビュー結果

ICT教材を活用しての教育効果として、以下の点が挙げられた。

【楽しく学習ができる】※音への関心、キャラクター設定
【ゲーム感覚での学習】※ポイント獲得等
【関心をもって主体的に学習ができる】※慣れているタブレットでの操作
【繰り返しの学習が容易である】
【理解度が高い学習ができる】

○　A県立M特別支援学校でのアプリ活用の成果
・災害に関する知識の獲得
・ミニ避難訓練と合わせて実施することとでの有効性
○　A県立T特別支援学校でのアプリ活用の成果

児童生徒のセルフケア能力の向上を図ることができるとともに、一緒にアプリに取り組む教職員の危機管理能力の向上にもつながった。

(考察)

１　アプリの有用性

学習順序や学習内容が明確なことで、活用しやすく児童生徒も安心して取り組めるものである。アプリでの学習と避難訓練等の体験を組み合わせることで、より知識理解深まり効果的である。また、アプリとしてタブレットで学習に取り組めることは、繰り返しの学習が容易であり、主体的に学習に取り組むことができる。さらにセルフケア評価表を使用することで、児童生徒の評価も容易にできる。

２　アプリの課題

学習内容を個別（理解度や障がい種）に応じて変更したり、バージョンを用意したりすることで、より汎用性が高まると考えられる。

(OKAMOTO Isao, TOMIYAMA Hiroshi, KATO Reiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-11

ICT 機器に頼らないプログラミング教育３

ムーブメント遊具を用いたアンプラグドプログラミング教育の実践

〇山垣雄大
（神奈川県立あおば支援学校）

KEY WORDS: ムーブメント教育　プログラミング教育　情報ムーブメント

（目的）

本研究は、高等部 1 年生の情報科授業において、ICT 機器に依存せずプログラミング教育を実践することにより、生徒の自己選択力および自己決定力を育成することを目的とする。情報科は、生徒が情報を主体的に収集・判断し、論理的に考える能力を養うための科目であり、プログラミング教育はその目標達成のための重要な手法として位置付けられている。文部科学省の学習指導要領は、プログラミング教育を通じた論理的思考力の育成を求めている一方で、特別支援学校においては ICT 環境に依存しない教育方法の確立が求められていることを示している。

本実践では、特にムーブメント教育のサーキット活動を取り入れたアンプラグドプログラミング教育を実施した。「ムーブメント教育は、身体を動かすことにより、あるいは動かしてやることにより身体運動の能力だけでなく、他の諸機能を育てることもねらい」(小林, 2010) としており、特別支援教育の現場においてもその有効性が数多く実証されている。筆者は大学においてムーブメント教育を専攻し、身体運動を通じた学習意欲や自己効力感の向上に強い可能性を感じてきた。この背景を踏まえ、サーキット活動を通じて、生徒が自らの動きを選び、順序立てて計画する体験は、プログラミング的思考の育成に直結すると考える。また、フロスティッグ（2018）は「創造的活動から得られた経験は、個人が自分の感情を知ることを助け、内的満足と達成感を与え、人生に新しい意味を与える」とし、また「最適の建設力となりうる手段と動機の両方を手に入れる」とも述べている。複数の選択肢から自ら決定し実行する経験は、生徒の自己効力感を高め、学習への積極的な姿勢を引き出し、動機づけを強化する効果が期待される。

従って、本研究の目的は、ICT 機器を使用しない環境下でも、ムーブメント教育とプログラミング教育を融合させる新たな教育的手法を探求し、特別支援学校における情報科授業の可能性を広げるとともに、生徒の論理的思考力および主体性の発展に寄与する基盤を構築することである。

（方法）

本単元では、「自己選択、自己決定すること」を目標に、ムーブメント教育のサーキット活動を基盤とした授業を全 10 回実施した。今年度の実践では、遊具や活動に季節のテーマを取り入れることで生徒の興味・関心を引き出し、自己選択・自己決定力の育成を図った。さらに、グループ討議を経て、自らオリジナルのコースを作成する過程を取り入れた。実践ではまず、生徒が使用する遊具に親しむことを目的とし、自由遊びの時間を設けた。遊具を廊下に一列に並べることで、大掛かりな準備を必要としない環境を整えた。また、季節感を取り入れるため、遊具を「海」「橋」「川」等の風物詩に見立て、視覚的な演出や言葉かけを工夫した。特に 12 月の授業では「クリスマス」をテーマに、生徒を「サンタ」に見立て、「ゴールの日本まで行ってね！」という目標を提示し、活動への意欲を高めた。次に、生徒は各遊具における「動き」を自ら考え、フローチャートに記入する活動を行った。電子黒板を活用して各遊具の説明と、クリアするための具体的な動きの例を提示した後、フローチャートを紙で配布し、生徒が各遊具での動きを具体的に書き込めるよう支援した。これにより、生徒が論理的に考えながら、動きの計画を立てる経験ができるよう工夫した。その後、作成したフローチャートに基づき、各生徒が一人ずつ遊具をクリアする活動を行った。さらに、生徒同士で好きな動きを発表し、グループ内で話し合いながら 1 つのフローチャートを完成させた。グループで作成したフローチャートを実際に動きとして実践し、その結果を共有し合う時間も設けた。

最後に、これまで使用した全ての遊具を再提示し、各グループでそれぞれ種類の異なる活動を行った。一方のグループは、全遊具の中から最も魅力的だと感じた遊具を選び、グループ討議を通じてコースを作成し実践する活動を行った。もう一方のグループは、予め提示された課題―大きなビニールシートと的あて―に対し、どの遊具を使用すれば最も効果的にクリアできるかを考察する活動に取り組んだ。

(結果)

本実践を通じて、生徒たちは遊具や動きの選択が全体の流れに影響を与えることを理解し、試行錯誤しながら動きを調整する姿が見られた。楽しそうな動きを真似する生徒や、実際に試しながらより良い動きを模索する様子が多く、フリーの時間には相談しながら動きを決めたり、新たな動きを発見したりする姿もあった。教員の言葉かけも工夫され、「ビニールシートは海だから落ちないようにね」といった具体的な言葉かけが増えた。的あてでは点数を設定する生徒や、重り運びでは他の生徒の様子を見て挑戦する生徒もいた。フローチャート作成では、動きをより詳細に書き直す姿や、遊具ごとに複数の動きを設定できるか討議する場面が見られた。普段発言が少ない生徒が司会役を務める場面もあり、意見の集約や合意形成のスムーズさが向上した。作成したコースを試す過程では、想定通りに動けない際に「小さなマットを加えればうまくいく」などの解決策を考え、計画を見直しながら進める姿も見られた。

（考察）

本実践を通じて、ICT 機器を使用しなくてもプログラミング的思考を育成できる可能性が示された。また、粗大運動を取り入れることで、生徒が自己選択・自己決定を繰り返し経験し、自らの行動を計画・修正する力を養うことができた。さらに、活動の中で普段とは異なる生徒の姿が見られ、論理的思考の発達だけでなく、主体性や協調性の向上も確認された。一方で、「繰り返し」などのより複雑なプログラミング要素を取り入れることで、学びの深化を図ることが今後の課題として挙げられる。

（文献）

小林芳文（2010）．ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイド．学苑社.
フロスティッグ（2018）．フロスティッグのムーブメント教育・療法―理論と実際．学苑社.

本実践は旭川市立大学山崎智仁先生に多大なるアドバイスをいただいた。
本研究は保護者、事例所属機関の許可を得て掲載している

(YAMAGAKI Yudai)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-12

知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援の考察①

～３つの課題別学習グループを編成した授業実践を通して～

○飯島徹[*1]　澤本佳江[*1]　飛田真里[*2]　古江陽子[*1]　堀江俊丞[*1]　宮林一菜[*1]　小島道生[*1*3]
（筑波大学附属大塚特別支援学校[*1]）（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校[*2]）（筑波大学人間系[*3]）
KEY WORDS: 知的障害　理科　教科別の指導

（目的）

現行の学習指導要領では、育成を目指す資質・能力が体系的に整理され、各教科固有の見方・考え方を働かせることで、教科の特性に応じた資質・能力を育成することが期待されている。一方で、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の理科に関する実践事例や先行研究は少なく、実践事例やその成果を発信していくことが重要であると考えられる。

本研究では、O 特別支援学校（以下 O）の中学部で行った理科「太陽と地面の様子」の単元について、指導方法及び教材・教具の工夫について整理する。O では、知的障害特別支援学校中学部における理科の指導について、生徒の学習到達段階に応じて３つのグループに分けて授業実践を行い、それぞれの効果を検証している。本発表では、「知的障害特別支援学校学習指導要領（小学部）の国語・数学における２段階の目標に相当する生徒」を対象とした「第１グループ」における実践を取り上げる。単元を通した生徒と保護者の変容の検証を行い、知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援について考察することを目的とする。

（方法）

１　対象の授業の概要

単元名：「太陽と地面の様子」
時数：７時間（教科別の指導）
実施期間：20XX 年 X 月に実施した。

実践にあたって：授業の実践にあたり、「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」及び理科の授業づくりの上で重要となると考えられた「理科の見方・考え方を働かせた資質・能力の育成」を意識して、実践を行った。

２　対象生徒

生徒は、知的障害特別支援学校学習指導要領（小学部）の国語・数学における２段階の目標に相当する生徒５名を対象とした。保護者は、５家庭を対象とした。

３　調査方法

①生徒にアンケート形式の調査用紙を配布し、学習したことについて回答を得た。回答にあたっては、２件法（できた・できなかった）で回答を得たのちに、学習したことを自由に記述できる項目を設けた。一部発言を教師がまとめた。

②教師によるエピソードの収集（授業内での発言等）

③保護者：調査用紙は、Google フォームにて送信し、返信を依頼した。

４　調査期間

①生徒のアンケートは単元終了時に学習の振り返りとして行い、②教師によるエピソードの収集は、単元実施期間内に行った。③保護者には、単元を実施した X 学期末の X 月に行った。

５　回収率

生徒：５名中、５名（100％）の生徒から回答を得た。

保護者：５家庭のうち、４家庭の保護者から回答を得た。なお、４家庭のうち、２家庭から両親それぞれが回答し、合計６名の保護者から回答を得た。

６　手続き

①分析対象：生徒及び保護者ともに調査項目の記入に不備はなく、回答のあった結果を分析対象とした。

②分析：指導方法及び教材・教具の工夫について整理する。その後、生徒と保護者のアンケート及び教師が収集したエピソードの検証を行い、知的障害のある生徒を対象とした効果的な理科の指導について考察する。

（結果）

１　生徒のアンケート結果及び収集したエピソード

アンケートでは、日なたや日陰の違いに関する質問に誤答も見られたが、授業中では、教師が視点を焦点化すると、全ての生徒が「日なたは暖かい、日陰は涼しい」と表現した。「太陽が暖めるから」等と理由を表現した。

２　保護者のアンケート結果

保護者による自由記述では、授業後の生徒の様子として、①照明の光などで自分の影を楽しむことがあった②学習後、「日なただね」「日陰だね」と歩行中に発言することが増えた③気温の変化や体感を知らせてくれるようになった等の記述があった。保護者自身の関わり方にも変化が見られ、一緒に出かけたときは、影絵を楽しむようにしたり、太陽が出ると暖かくなること等を意識して話すという記述もあった。

（考察）

本研究で実施したアンケートからは、生徒が理科的概念の芽生えや気付きが見られ、日常生活の行動に結びついていたことが確認された。また、保護者の回答からは、学習内容が家庭での会話や行動に反映され、学びが生活に汎化する契機となっていたことが示唆された。

指導・支援の方法と教材・教具の工夫としては、以下の点が特に効果的であった。

１　感覚的・身体的な体験的活動の重視

屋外で実際に日なたと日陰を移動して体感する、影を探す等の活動を通して、生徒自身の「気付き」を促し、こうした「あたたかい・すずしい」といった身体感覚を通じて、自然事象への理解の芽生えを育む契機となった。

２　自然の変化に注目しやすい教材・教具の工夫

立体版日時計（自作）を使用して、太陽が動くことによって、影はどのように動くのか、自分で影の位置を考えることで、空間的な視点を育むことが可能であった。

３　生活経験に基づく繰り返しを重視した授業構成

活動の中で出会った自然の変化に、教材・教具や問いかけを工夫して何度も触れるように授業を構成したことで、生徒が自分の生活経験と学習内容を結び付けやすくなった。

以上より、本グループの生徒の理科における資質・能力の育成においては、生活経験を起点とし、感覚的・身体的な体験を通して自然事象への気付きを育むことが重要であると示唆された。そのうえで、生徒が自然の様子に注目したり、違いに気付いたりしやすくなるような教材・教具や問いかけを通して、理科の見方・考え方につながる視点を育てていくことが、生徒の学びを支えるものであると考察した。

※本研究の実践及び公表にあたっては、保護者の同意を得た上で、所属学校長の許可を得ている。

※本研究は、研究開発学校制度の基、実施されたものである。
(TORU Iijima, YOSHIE Sawamoto, MARI Tobita, YOKO Furue, SHUNSUKE Horie, HITONA Miyabayashi, MICHIO Kojima)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-13

知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援の考察②

～３つの課題別学習グループを編成した授業実践を通して～

○古江陽子[*1]　飛田真里[*2]　飯島徹[*1]　澤本佳江[*1]　堀江俊丞[*1]　宮林一菜[*1]　小島道生[*1*3]
（筑波大学附属大塚特別支援学校[*1]）（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校[*2]）（筑波大学人間系[*3]）
KEY WORDS: 知的障害　理科　教科別の指導

（目的）

本研究では、O 特別支援学校（以下 O）の中学部で行った理科「太陽と地面の様子」の単元について、指導方法及び教材・教具の工夫について整理する。O では、知的障害特別支援学校中学部における理科の指導について、生徒の学習到達段階に応じて３つのグループに分けて授業実践を行い、それぞれの効果を検証している。本発表では、「知的障害特別支援学校学習指導要領（中学部）の国語・数学における１段階（一部、小学部３段階）の目標に相当する生徒」を対象とした「第２グループ」における実践を取り上げる。単元を通した生徒と保護者の変容の検証を行い、知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援について考察することを目的とする。

（方法）

１　対象の授業の概要

単元：「太陽と地面の様子」

時数：７時間（教科別の指導）

実施期間：20XX 年 X 月に実施した。

実践にあたって：授業の実践にあたり、「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」及び理科の授業づくりの上で重要となると考えられた「❶理科の見方・考え方を働かせた資質・能力の育成」「❷問題解決の過程」の２つを意識して、実践を行った。

２　調査対象

生徒：知的障害特別支援学校学習指導要領（中学部：国語・数学）における１段階（一部小学部３段階）の目標を相当する生徒５名を対象とした。

保護者：５家庭の保護者を対象とした。

３　調査方法

生徒：アンケート形式の調査用紙を配布し、学習したことについて回答を得た。回答にあたっては、２件法（できた・できなかった）で回答を得たのちに、学習したことを自由に記述できる項目を設けた。一部発言を教師がまとめた。

保護者：調査用紙は、Google フォームにて送信し、返信を依頼した。

４　調査期間

生徒：単元終了時に学習の振り返りとして行った。

保護者：単元を実施した X 学期末の X 月に行った。

５　回収率

生徒：５名中、５名（100%）の生徒から回答を得た。

保護者：５家庭のうち、４家庭の保護者４名から回答を得た。(80%)

６　手続き

①分析対象　生徒及び保護者ともに調査項目の記入に不備はなく、回答のあった結果を分析対象とした。

②分析　指導方法及び教材・教具の工夫について整理する。その後、生徒及び保護者のアンケートからエピソードの収集及び検証を行い、知的障害のある生徒を対象とした効果的な理科の指導について考察する。

（結果）

１　生徒のアンケート結果

全ての生徒は、「影は光の反対側にできる」「太陽は動くと影が動く」などの影のでき方や太陽の動きに関する設問を正答した。自由記述では「太陽が出ると影ができる」「体育館の中で影（や光源）を見つけるのが楽しかった」「『おばけのふうちゃん』(自作ゲーム教材）や影ふみが楽しかった」等、観察や遊びを取り入れた体験と概念理解が結び付いている記述があった。また「太陽が左にあると影が右にできる」「暑いときは日陰に行く」など、生活に応用しようとする記述も見られた。

２　保護者のアンケート結果

保護者による自由記述では、授業後の家庭での生徒の様子として、「日が当たっているから暑いと言った」「影を見て時間を考えていた」「日陰に移動していた」といった回答が複数あった。また「一緒に影の大きさを比べた」「季節や時間による変化を日々伝えるようにしていきたい」など、保護者自身の関わり方に変化が見られる記述もあった。

（考察）

本研究で実施したアンケートからは、生徒が理科的概念を理解し、日常生活に応用しようとする姿勢を身に付いていたことが確認された。また、保護者の回答からは、学習内容が家庭での会話や行動に反映され、学びが生活に汎化する契機となっていたことが示唆された。

指導・支援の方法と教材・教具の工夫としては、以下の３点が特に効果的であった。

１　体験的活動の重視

生活と結びついた題材をもとに、屋外での体験・観察や、教室内でのゲーム要素を取り入れた追体験と、本単元の見方・考え方を働かせやすい学習のまとめを繰り返し行うことで、影の関係や地面の温度差といった抽象的な概念を、生徒が視覚的・感覚的に捉えやすくした。

２　学習のつながりを重視した授業構成

前時の生徒の発言や活動を抜粋し、視覚化した動画や資料を導入に活用し、毎時の学習を構造化した。学習内容の蓄積と自己の学びの内省が可能となり、生徒は自身の経験を軸に学習をつなげていくことができた。

３　問題解決の学習を支える協働的な学び

多様な生徒が主体的に学習に参加できるよう、学びを共有・発展させる協働的な場を意図的に構成した。互いの発言や行動が集団全体の気付きとして相互に働きかけ合い、学びを促進し、授業中に記録した動画を振り返ることで、生徒は仲間の言動だけでなく、自らの発言や行動も客観的に捉え、新たな気付きを得ることができた。このような視点の往還は、生徒一人一人の理解を再構成し、問い直す契機となり、問題解決の学習に必要な思考を築く土台となっていた。

以上より、生活と結び付いていた題材と体験的な活動を起点とし、学習の積み重ねを意識した構成と、問題解決の学習を支える協働的な学びの場を設定することによって、本グループの生徒における理科における資質・能力の育成に効果があると考察した。

※本研究の実践及び公表にあたっては、保護者の同意を得た上で、所属学校長の許可を得ている。

※本研究は、研究開発学校制度の基、実施されたものである。

(YOKO Furue, MARI Tobita, TORU Iijima, YOSHIE Sawamoto, SHUNSUKE Horie, HITONA Miyabayashi, MICHIO Kojima)

知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援の考察③

～３つの課題別学習グループを編成した授業実践を通して～

〇宮林一菜[*1]　堀江俊丞[*1]　飯島徹[*1]　澤本佳江[*1]　飛田真里[*2]　古江陽子[*1]　小島道生[*1*3]
（筑波大学附属大塚特別支援学校[*1]）（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校[*2]）（筑波大学人間系[*3]）
KEY WORDS: 知的障害　理科　教科別の指導

（目的）

本研究では、O 特別支援学校（以下 O）の中学部で行った理科「太陽と地面の様子」の単元について、指導方法及び教材・教具の工夫について整理する。O では、知的障害特別支援学校中学部における理科の指導について、生徒の学習到達段階に応じて３つのグループに分けて授業実践を行い、それぞれの効果を検証している。本発表では、「知的障害特別支援学校学習指導要領（中学部）の国語・数学における１段階及び２段階の目標に相当する生徒」を対象とした「第３グループ」における実践を取り上げる。単元を通した生徒と保護者の変容の検証を行い、知的障害のある生徒の効果的な理科の指導・支援について考察することを目的とする。

（方法）

１　対象の授業の概要

単元：「太陽と地面の様子」

時数：７時間（教科別の指導）

実施期間：20XX 年 X 月に実施した。

実践にあたって：授業の実践にあたり、「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」及び理科の授業づくりの上で重要となると考えられた「❶理科の見方・考え方を働かせた資質・能力の育成」「❷問題解決の過程」の２つを意識して、実践を行った。

２　調査対象

生徒：知的障害特別支援学校学習指導要領（中学部：国語・数学）における１段階・２段階の目標を相当する生徒６名を対象とした。

保護者：６家庭の保護者を対象とした。

３　調査方法

生徒：アンケート形式の調査用紙を配布し、学習したことについて回答を得た。回答にあたっては、２件法（できた・できなかった）で回答を得たのちに、学習したことを自由に記述できる項目を設けた。

保護者：調査用紙は、Google フォームにて送信し、返信を依頼した。

４　調査期間

生徒：単元終了時に学習の振り返りとして行った。

保護者：単元を実施した X 学期末の X 月に行った。

５　回収率

生徒：６名中、６名（100%）の生徒から回答を得た。

保護者：６家庭のうち、３家庭の保護者から回答を得た。なお、３家庭のうち、２家庭から両親それぞれが回答し、合計５名の保護者から回答を得た。

６　手続き

①分析対象　生徒及び保護者ともに調査項目の記入に不備はなく、回答のあった結果を分析対象とした。

②分析　指導方法及び教材・教具の工夫について整理する。その後、生徒及び保護者のアンケートからエピソードの収集及び検証を行い、知的障害のある生徒を対象とした効果的な理科の指導について考察する。

（結果）

１　生徒のアンケート結果

全ての生徒が、「陰は太陽の反対側にできる」「太陽が地面を暖める」などの本単元の知識に関する設問を正答した。自由記述では「温度計で実験したのが楽しかった」「日陰で氷が溶けないのは涼しいから」等、遊びや観察などの体験的な活動が自然事象の理解と結び付いているような記述があった。また、「暑い時は日陰に行く」「洗濯物は日なたの方が早く乾く」など、生活に応用しようとする記述も見られた。

２　保護者のアンケート結果

自由記述では、授業後の家庭での生徒の様子として、「日なたは暑い、日陰は涼しい」と暖かさの違いについて話題にしている回答が複数あった。また、「散歩中に日陰を見つけて歩く場所を一緒に考えた」「家の中の日当たりの良い場所を探した」など、保護者の関わり方の変容に関する記述があった。

（考察）

本研究で実施したアンケートからは、生徒が自然事象を理解し、日常生活に応用しようとする姿勢を身に付けていたことが確認された。また、保護者の回答からは、学習内容が家庭での会話や行動に反映され、学びが生活に汎化する契機となっていたことが示唆された。

指導・支援の方法と教材・教具の工夫としては、以下の３点が特に効果的であった。

１　自然事象への理解を深める指導・支援

本単元で学習する自然事象に焦点を当てた、屋外での活動や観察などの体験活動が、生徒が影の向きや温度の違いに関心をもつきっかけとなったことに加え、生徒自身の気付きを促し、疑問や予想を立てる手掛かりとなった。また、授業の冒頭に知識や単元で扱う語彙の定着を図るクイズ（クイズアプリ Kahoot!）を行い、理解を深めた。これにより、生徒の問題解決の学習を進める上で必要となる本単元での知識・技能の定着を促すことができた。

２　問題解決の学習を進めるための個に応じた指導・支援

タイムラプスや拡大した温度計等の視覚的教材を使用し、生徒が変化を捉えやすくした。また、生徒の実態を考慮した選択式と自由記述のワークシートを用意する個に応じた指導を行うことで、個々が考えをもって予想を立てたり、結果から考察したりすることが可能となった。

３　主体的・対話的で深い学びを促す協働的な学び

１や２のような指導・支援を行ったことで、個々が単元の自然事象や学習の問いに対して、自分の考えをもつことにつながった。そこで、ペアでの学習を意図的に設定し、友達の意見を聞くことで、さらに自身の考えを深めたり、再考したりすることができた。

以上より、自然事象への理解を深める活動や個に応じた手立てを立てたことにより、生徒が自身の考えをもって問題解決の学習を進めることができた。その上で、主体的・対話的で深い学びを促す協働的な学習につながったことで、本グループの生徒の理科における資質・能力の育成に効果があると考察した。

※本研究の実践及び公表にあたっては、保護者の同意を得た上で、所属学校長の許可を得ている。

※本研究は、研究開発学校制度の基、実施されたものである。
(HITONA Miyabayashi, SHUNSUKE Horie, TORU Iijima, YOSHIE Sawamoto, MARI Tobita, YOKO Furue, MICHIO Kojima)

知的障害特別支援学校におけるスクールバス及び乗務員に関する実態調査(1)

―児童・生徒の利用状況について―

○末永　統　　原田　晋吾　　冨田　享子
（作新学院大学 人間文化学部）　（東京家政学院大学 生活創生学部）　（愛媛大学 教育学部）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校 スクールバス 実態調査

【目的】

知的障害特別支援学校に在籍する児童・生徒の多くは、通学の支援として提供されているスクールバスを利用している。バスを利用している児童・生徒は、住まいの遠さ、交通手段の不便さ、生活年齢や知的レベルや障害の程度、などの理由から公共交通機関を利用できない場合もある。また、行動上の問題のために利用が難しい場合も少なくない。そのため、多様な行動問題のある児童・生徒がスクールバスに乗車することになるのが現状である。

しかし、学年や障害の程度が多様な児童・生徒に対して日常的に車内で支援に当たる乗務員については、特別支援教育や障害者福祉に関する経験や資格の有無など、その実態は明らかでない。また、乗務員の職務に係る心身の負担についての評価も示されておらず、障害に関する知識や行動問題への対応について、実際にどのような困難さを感じ、どのような解決策を望んでいるかというニーズについて明らかにされていない。

本稿では、スクールバス担当教員への調査を通して、特別支援学校のスクールバスの使用実態及び児童・生徒の利用状況について、明らかにすることを目的とする。

【方法】

対象及び期間 202X 年 7 月から 9 月を調査期間とし、発表者の所属する、東京都、栃木県、愛媛県にある、公立知的障害特別支援学校全校を対象とした。ここでは、児童・生徒の利用状況について検討した。事前に電話で確認し、スクールバスを利用していないと回答された学校を除いた結果、学校数はそれぞれ 45 校、9 校、5 校であった。

手続き 対象の学校の校長に宛てて依頼状を郵送し、学校長より同意の得られた場合、同封したスクールバス担当教員向けの調査票に回答するよう依頼した。調査の実施には Microsoft Forms を使用し、調査票には、URL にリンクする QR コードを印刷しておいた。質問紙の内容は、自校の「スクールバスの台数」「乗務員の人数」「児童・生徒の人数及び乗車時間」について、数値の入力により回答してもらった。

倫理的配慮 本調査は、作新学院大学の倫理審査委員会の承認(20240617-01)を得て実施している。

【結果】

回答の得られた学校及び回収率 東京都 6 校、栃木県 2 校、愛媛県 4 校から回答が得られ、回収率はそれぞれ、13%、22%、80%であった。以下、東京都立校を東、栃木県立校を栃、愛媛県立校を愛として通し番号を付す。

スクールバスの台数及び乗務員の人数 各校からの回答について、Table 1 に示した。

Table 1 スクールバスの台数及び乗務員の人数

学校名	台数 (単位は台)	乗務員数 (単位は人)
東 A	4	4
東 B	5	10
東 C	9	16
東 D	11	27
東 E	16	24
東 F	12	30

学校名	台数 (単位は台)	乗務員数 (単位は人)
栃 A	5	5
栃 B	5	5
愛 A	2	8
愛 B	3	11
愛 C	4	13
愛 D	3	7

学校やバスコースごとに差はあるが、東京都では、多いところでバスは 16 台、乗務員は 30 人が配置されていた。

児童・生徒の最大の乗車人数 各校からの回答について、Fig. 1 に、それぞれの平均人数とともに示した。

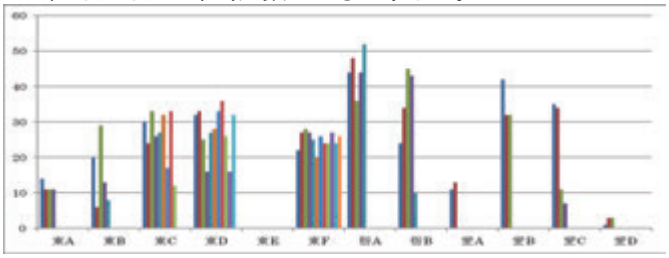


Fig. 1 各校の最大乗車人数及び平均人数(単位は人)

学校ごと、バスコースごとに差はあるものの、最も少ない 1 人から最も多い 52 人であった。特に、栃木県立２校と愛媛県立 1 校は、日によるものの、乗務員 1-2 名で 30 人以上の児童・生徒の乗車支援に当たっていることが示された。

児童・生徒の最大の乗車時間 各校からの回答について、Fig. 2 に、それぞれの平均時間とともに示した。

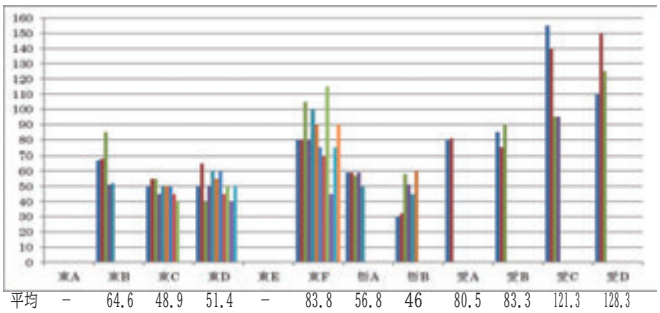


Fig. 2 各校の最大乗車時間及び学校ごとの平均時間(単位は分)

学校ごと、バスコースごとに差はあるものの、最も少ない 30 分から最も多い 155 分という結果であった。特に愛媛県立２校の乗車時間は、最低でも 90 分以上の長時間であった。

【考察】

これまで知的障害特別支援学校のスクールバスの実態について調査が行われていなかった。調査の結果より、文部科学省の示す特別支援学校設置基準「小学部又は中学部の一学級の児童又は生徒の数は、六人以下とする」だけでなく、一単位時間が 45 分(小学部)又は 50 分(中学部、高等部)を超える場合があり、乗務員の負担は学校教員に類すると推定される。

しかし、調査の回収率について、愛媛県(80%)と比べ、東京都(13%)及び栃木県(22%)についてはあまり高いものでなかった。この理由として、愛媛県では、自校で乗務員を雇用しているため、調査票の依頼が容易であったものの、東京都及び栃木県では契約しているバス会社を通してのやりとりとなるため、回収率が低くなった可能性がある。それぞれのバス会社に直接依頼することで、回収率が高められる可能性はあるが、運行業務を委託する側である学校の関係を考慮すると、調査を進める上で、両者にどのように折り合いを図っていくのか、今後検討されるべき課題である。

【付記】

本研究は 2024 年度日本特殊教育学会「実践研究」助成による
(SUENAGA Subaru, HARADA Shingo, TOMITA Kyoko)

知的障害特別支援学校におけるスクールバス及び乗務員に関する実態調査(2)

―乗務員個人の特徴について―

○原田　晋吾　　冨田　享子　　末永　統
（東京家政学院大学 生活共創学部）　（愛媛大学 教育学部）　（作新学院大学 人間文化学部）

KEY WORDS:　知的障害特別支援学校 スクールバス 実態調査

【目的】

「知的障害特別支援学校におけるスクールバスおよび乗務員に関する実態調査（１）-児童・生徒の利用状況-」により、知的障害特別支援学校において、一部の地域では過密な乗車環境や長時間の通学が常態化している実態が明らかになった。乗務員体制や通学時間に大きな偏りが見られ、支援の質や児童生徒・保護者への負担が懸念され、通学支援の在り方や体制の適正化に向けた検討が求められる。また、乗務員 1 名で 30 名以上の児童生徒に対応するケースがあり、行動支援や緊急対応に課題がある。

学年や障害の程度が多様な児童・生徒に対して日常的に車内で支援に当たる乗務員については、特別支援教育や障害者福祉に関する経験や資格の有無など、その実態は明らかでない。また、乗務員の職務に係る心身の負担についての評価も示されておらず、障害に関する知識や行動問題への対応について、実際にどのような困難さを感じ、どのような解決策を望んでいるかというニーズについて明らかにされていない。

本稿では、登下校の支援に当たる乗務員への調査を通して、個人の勤務状況や研修歴といった特徴について、明らかにすることを目的とする。

【方法】

対象及び期間 東京都、栃木県、愛媛県にある、公立知的障害特別支援学校全校を対象に、202X 年 7 月から 9 月に実施した。ここでは乗務員個人の特徴について検討を行った。

手続き 郵送した依頼状について、学校長より同意の得られた場合、同封したスクールバス乗務員向けの調査票を配布するよう依頼した。調査票には、乗務員個人の調査研究への参加は任意であること、提出をもって同意されたとみなすこと、回答にかかる時間及び通信にかかる費用は各自の負担となることを明記した。調査の実施には Microsoft Forms を使用し、調査票には、URL にリンクする QR コードを印刷して示した。質問紙「ご自身について」では、「学校の所在地」「学校名」「年齢」「性別」「勤務形態」「経験年数」「スクールバスの乗務以外で障害児者と関わった経験」「これまでに研修を受けた経験」の 8 項目を設け、回答を分析した。

倫理的配慮 調査は、作新学院大学の倫理審査委員会の承認(20240617-01)を得て実施している。

【結果】

回答の件数及び勤務校の所在地 36 人の乗務員より回答を得た。回答者の所属は、東京都 10 人、栃木県 4 人、愛媛県 22 人であった。

性別及び年齢 回答者の性別は、男性が 21 人、女性が 15 人であった。年齢については、Table 1 に示した。

Table 1 回答者の性別(単位は人)

20-29 歳	2
30-39 歳	1
40-49 歳	2
50-59 歳	11
60-70 歳	10
70 歳以上	10

20-49 歳までが 5 人である一方、続く 50-59 歳は 11 人、60-70 歳は 10 人、70 歳以上は 10 人であった。

Table 2 勤務形態(単位は人)

契約社員	1
正社員	12
パート・アルバイト	9
運行支援員	9
会計年度任用職員	5

勤務形態 勤務形態に関する回答を、Table 2 に示した。

スクールバス会社あるいは当該の学校で雇用されている、正社員やパート・アルバイトの人数が多かった。また、令和 5(2023)年度より東京都で知的障害特別支援学校を対象に実施されている「スクールバス安全運行支援員」も複数名いた。

経験年数 回答者の乗務員経験年数については、「５年以上」が 19 人と最も多く、以下、「３年から５年未満」が 8 人、「１年から２年未満」が 4 人、「１年未満」が 3 人、「２年から３年未満」が 2 人と続いた。

乗務以外で障害児者と関わった経験 「ない」の回答が最も多く、20 人であった。続いて「授業介護」が 3 人であったが、「教員」「保育所」「放課後等デイサービス」を含め、以降は一律 1 人ずつであった。「その他」の項目には、「子供が障害あり」「家族が障害者」などの自由記述が見られた。

研修を受けた経験　研修歴について、Table 3 に示した。

Table 3 これまでに研修を受けた経験(複数回答可、単位は人)

ない	18
ある	18
特別支援教育に関するもの	16
問題行動の支援に関するもの	10
障がい者教育	1
認知症	1
バス乗務	3

受講経験の有無については、それぞれ 18 人であった。「ある」と回答した者に研修の内容を問うと、「特別支援教育」が 16 人、「問題行動の支援」が 10 人であった。

【考察】

本調査の回答者のうち、60 歳以上が計 20 名（全体の 55.6%）を占めており、シニア層が担い手の中心となっている実態が明らかになった。また、約６割にあたる 20 名が乗務以外で障害児者と関わった経験を有しておらず、半数が研修未受講であった。特別支援学校の通学支援では、障害特性への理解と適切な支援スキルが不可欠であるため、東京都の「安全運行支援員」制度導入を先行例とし、他県でも研修の実施や研修内容の整備が求められる。本調査は３県を対象とし学校数も限られているため、サンプルに偏りがあり、分析結果には一定の限界がある。今後は調査対象の地域や件数を拡大し、より詳細な実態把握が求められる。また、乗務員の支援スキルの向上を検討する上で、児童・生徒がスクールバス内に示す行動問題の状況と支援ニーズを明らかにする必要がある。

【付記】

本研究は 2024 年度日本特殊教育学会「実践研究」助成による
（HARADA Shingo, TOMITA Kyoko, SUENAGA Subaru）

知的障害特別支援学校におけるスクールバス及び乗務員に関する実態調査(3)

―児童・生徒の行動問題の状況と支援ニーズについて―

○冨田　享子　　末永　統　　原田　晋吾
（愛媛大学 教育学部）　（作新学院大学 人間文化学部）　（東京家政学院大学 生活創生学部）

KEY WORDS:　知的障害特別支援学校　スクールバス　実態調査

【目的】

「知的障害特別支援学校におけるスクールバスおよび乗務員に関する実態調査（１）-児童・生徒の利用状況-」により、知的障害特別支援学校において、一部の地域では過密な乗車環境や長時間の通学が常態化している実態が明らかになった。また、「知的障害特別支援学校におけるスクールバスおよび乗務員に関する実態調査（２）-乗務員個人の特徴-」において、回答者のうち、60 歳以上が全体の 55.6%を占めていること、約６割が乗務以外で障害児者と関わった経験を有しておらず、半数が研修未受講であることが明らかとなった。今後、乗務員の支援スキルの向上を検討する上では、児童・生徒がスクールバス内で示す行動問題の状況と支援ニーズを明らかにし、それに対応した乗務員研修を行う必要があると考える。そこで本稿では、スクールバス内での児童・生徒の行動問題の状況について明らかにすることを目的とする。

【方法】

対象及び期間　東京都、栃木県、愛媛県の公立知的障害特別支援学校全校を対象に、202X 年 7 月から 9 月に実施した。ここでは児童・生徒の行動問題の状況と支援のニーズについて検討を行った。

手続き　郵送した依頼状について、学校長より同意の得られた場合、同封したスクールバス乗務員向けの調査票を配布するよう依頼した。調査票には、乗務員個人の調査研究への参加は任意であること、提出をもって同意されたとみなすこと、回答にかかる時間及び通信にかかる費用は各自の負担となることを明記した。調査の実施には Microsoft Forms を使用し、調査票には、URL にリンクする QR コードを印刷して示した。

質問紙「児童・生徒の行動上の問題について」では、「問題行動を示す児童・生徒の有無」「問題行動の種類」「問題行動への対応」「問題行動を予防する工夫」「車内での行動の頻度」「行動への対応の難しさ「悩みを解決する手段」「対応に関する研修の希望」「解決に向けた手立て集の希望」「希望する場合の連絡先」の 10 項目を設け、分析した。なお、乗務員への質問紙では、原則として、「問題行動」と表記した。

倫理的配慮　調査は、作新学院大学の倫理審査委員会の承認(20240617-01)を得て実施している。

【結果】

行動問題を示す児童・生徒の有無　回答者 36 人のうち、行動上の問題を示す児童・生徒が「いる」と選択したのは 28 人（77.8%）であった。

行動問題の種類　行動上の問題を示す児童・生徒が「いる」場合の、行動問題の反応の種類を Table 1 に示した。

Table 1 車内での行動問題の反応の種類(複数回答可、単位は人)

反応の種類	人数
かんしゃく(大声をあげる、床にねそべる　など)	23
常同行動(手をひらひらさせるなど反復的な動き)	23
多動(乗降の前後に車内で動き回る)	20
こだわり(特定の物事・人・場所など)	19
自分を傷つける(自分の頭を叩くなど自傷行動)	18
物を投げる	18
衝動的行動(待つことが苦手、とっさに行動するなど)	18
他人を傷つける(他の人を叩くなど他傷行動)	17
物を壊す(自分や他人の物など)、人の物を盗む、隠す	16
子ども同士のトラブル	15
車内を汚す(物をこぼす、意図的に失禁する　など)	14
その他	0

行動問題への対応及び行動問題を予防する工夫　自由記述で回答を求めたところ、「その事例によって、子供にケガしないように落ち着くよう促す。周りの子供たちにも落ち着くように促す。」や「他傷行動のある生徒の場合などは乗降の際、必ず両手を繋ぐようにしています。」などの回答がみられた。

車内での行動問題の頻度　乗務員が、一週間の乗務のうち、行動問題を観察した頻度について、Fig. 1 に示した。

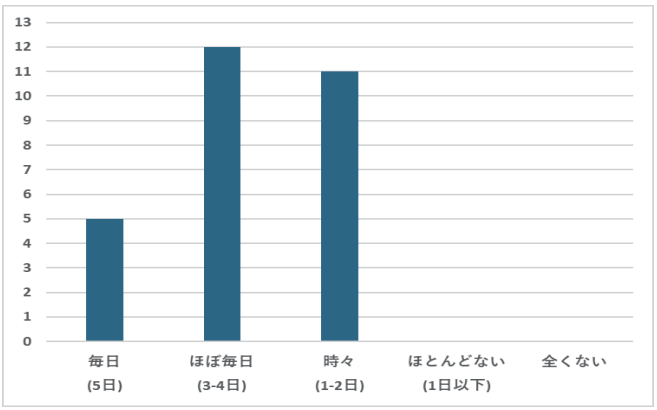


Fig. 1 車内での行動問題の頻度(単位は人)

「毎日」が 5 人、「ほぼ毎日(週に 3-4 日)」が 12 人、「時々(週 1-2 日)が 11 人」であった。

行動問題への対応の難しさ　行動問題への対応について、難しさが「とてもある」と回答した乗務員が 9 人、「ある」が 11 人、「少しある」が 8 人であり、回答者全員が何らかの困難さがあると回答した。

悩みを解決する手段「ある」とした 19 人全員は「学校に相談する」と回答した。一方で、「ない」とした回答者も 9 人いた。

研修及び手立て集の希望　全回答者 36 人中、研修について「内容が分かったら参加したい」を選択したのが 27 人（75%）、手立て集については「希望する」が 31 人（86%）であった。

【考察】

回答者の８割近くがスクールバス内で行動問題を示す児童・生徒がいると回答しており、その反応の種類も多岐にわたっていることが明らかとなった。児童・生徒が示す行動は、かんしゃく、動き回る、物を投げるなど、バスの安全運航に関わるものも多く、スクールバス内での行動問題に対する的確な対応は喫緊の課題であると考えられる。

また、乗務の中で行動上の問題を示す児童・生徒がいる場合、すべての回答者が対応の難しさを感じていた。しかし、悩みを解決する手段がある場合でも、方法は学校に相談することのみであり、３分の１の乗務員は悩みを解決する手段をもたないことも明らかとなった。研修参加希望者が 75%、手立て集の希望者が 86%いることから、日々の乗務の中で生じる課題を解決したいと望む乗務員は多いものの、その具体的な方法を学ぶ機会が限られていることが推察される。今後は、本稿で明らかとなった車内での行動問題の種類に着目し、研修や手立て集を作成した上で、支援の実行可能性や持続可能な研修システムを検討することが必要であると考える。

【付記】

本研究は 2024 年度日本特殊教育学会「実践研究」助成による
(TOMITA Kyoko, SUENAGA Subaru, HARADA Shingo)

「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に係る現状と課題

－都道府県及び政令指定都市教育委員会を対象としたアンケート調査に基づく検討－

〇山口遼　丹野哲也　土屋忠之　大崎博史　牧野泰美　金子健　武富博文
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS：特別支援教育、重複障害者等に関する教育課程の取扱い、教育委員会

【問題と目的】

学習指導要領における総則に位置付く「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」（小学部・中学部学習指導要領第１章総則第８節、高等部学習指導要領第１章総則第２節第８款）は、特別支援学校学習指導要領においてのみ、規定されるものであり、小学校、中学校、高等学校学習指導要領には設けられていない。つまり、特別支援学校においてカリキュラム・マネジメントを推進する上で核心的支柱となる規定ともいえるが、少ない項目数に比してやや難解とされている。本規定を読み解き、具体的な教育課程編成に反映させていくためには、教育課程編成に関する豊富な実務経験や理解が必要であると考えられる。また、教育委員会の指導主事等においては、小、中学校や高等学校の実務経験を経た指導主事等が、所管内の特別支援学校における教育課程編成についての相談や助言を求められることも多い。当該の指導主事等からは、重複障害者等の教育課程の考え方が分かりにくく、各相談・助言場面で不安があるという指摘が往々にしてあるところである。そのため、本稿の目的は、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に焦点を当て、各規定の項目ごとの現状と課題について、明らかにすることである。

【方法】

調査手続き：本研究に係る依頼状及び Excel ファイルで作成した質問紙をメール送付し、記入されたものを返送いただく形式で実施した。実施時期は令和６年８月～10 月であった。

調査対象：特別支援学校を設置する、都道府県教育委員会 47 箇所と政令指定都市教育委員会 15 箇所の特別支援教育主管課担当者等とし、40 箇所（64.5%）から返送があった。

調査項目：Ⅰ．フェイスシート、Ⅱ．管下の特別支援学校のうち、重複障害者等に関する教育課程の取扱いについて工夫して取り組まれている学校について、Ⅲ．重複障害者等に関する教育課程の取扱いについて、学習指導要領の記載に対する、教育委員会の方針、取組について、Ⅳ．重複障害者等に関する教育課程の取扱いについて、教育委員会で工夫されていること、課題となっていることについて、といった観点から構成した。回答は、選択肢又は自由記述により得た。本稿ではⅢ・Ⅳの回答を取り上げる。

倫理的配慮：調査の実施に際して、事前にインフォームド・コンセントの手続き、個人情報の取り扱い、研究資料を保管する場合の情報の取扱い等に関して、国立特別支援教育総合研究所内の研究倫理部会による審査を受け、承認を得た。

【結果と考察】

（１）「重複障害者等に関する教育課程の取扱い（以下、“本取扱い”と記す）」の教育課程編成への活用度

本取扱いについて、教育委員会が所管する特別支援学校では適切に理解した上で教育課程編成に活かされているかを四件法で尋ねた。その結果、〈活用されている〉が 15 箇所（37.5%）、〈どちらかといえば活用されている〉が 22 箇所（55.0%）、〈どちらかといえば活用されていない〉が３箇所（7.5%）、〈活用されていない〉が０箇所（0%）であった。37 箇所（92.5%）の教育委員会が〈活用されている〉または〈どちらかといえば活用されている〉を選択していた。現行の学習指導要領の趣旨等が漸進的に理解され、浸透しつつあることが示唆された。また、漸進的な理解、浸透に当たっては、教育委員会の取組が寄与しているものと考えられる。

（２）本取扱い各項目に対する教育委員会の取組状況

教育委員会の具体的な取組として、選択肢を７つ提示し該当するものを複数選択してもらった。また、本取扱いに関する各項目に対して回答を求めた。その結果、「問い合わせが来た際に口頭で対応している」（85.0～90.0%）が最も多く、次いで「教育課程に関する説明会、研修会で示している」（27.5～60.0%）であった。また、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に関する教育課程編成指針や手引き等の作成状況において、14 箇所（35.0%）の教育委員会が〈作成している〉と回答していた。そして、「指針や手立てを明示していない」を単独で選択している教育委員会は１箇所のみであった。多くの教育委員会が、管下の特別支援学校に対して教育課程編成指針やリーフレット等で予め「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の具体について明示していなくとも、各学校に対して個別対応を中心に、説明会や研修会等の全体への周知を含めていずれかの方法で対応していることが分かった。

（３）本取扱いに係る工夫点、課題点

工夫点として、20 箇所（50.0%）の教育委員会から回答があり、「教育委員会が情報共有・交換、指導・助言等を目的とした会議や研修会等を主催していること」や、「教師が参考となるような資料等を作成していること」等が挙げられた。一方で、課題点として、19 箇所（47.5%）の教育委員会から回答があり、「教員一人一人の学習指導要領に対する理解度」や、「児童生徒の実態に応じた教育課程編成の在り方や示し方」等が挙げられた。現行の学習指導要領で示されている、「児童生徒一人一人の障害の状態等を考慮することなしに、例えば、重複障害者である児童生徒は，自立活動を主とした教育課程で学ぶことを前提とするなど、最初から既存の教育課程の枠組みに児童生徒を当てはめて考えることは避けなければならない。」等に関連する指摘であると考える。現行の学習指導要領の趣旨等が着実に理解、浸透しつつある一方で、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の具体的な適用に関する課題を示している。引き続き、学習指導要領の中で示されているように、各特別支援学校においてカリキュラム・マネジメントが推進される中で、個別の指導計画を基にした児童生徒一人一人の学習の習得状況等の把握の在り方や、卒業までに育成を目指す資質・能力の整理を基に児童生徒一人一人に対する指導の在り方について検討が求められるだろう。

（４）今後の展望、検討点

本研究は引き続き、「学習指導要領を基に作成したリーフレット等で指針や手立てを示している」と回答のあった自治体、「小学校学習指導要領第２章に示す各教科等の目標及び内容の一部を取り入れることができる」規定を取り入れていると回答した自治体から資料を提供いただき、今後、重複障害者等の教育課程の取扱いをどのように示したら良いのか、知的障害の教科の目標・内容を達成している場合の指導計画をどのように考えたらいいのか、教員を派遣して教育を行う場合で考慮すべき事項は何か等について検討を進めていく。

(YAMAGUCHI Ryo, TANNO Tetsuya, TSUCHIYA Tadayuki, OSAKI Hirofumi, MAKINO Yasumi, KANEKO Takeshi, TAKEDOMI Hirofumi)

小・中・高等学校の特別の教育課程編成等に係る現状と課題

－小・中・高等学校を対象とした特別の教育課程編成等に関する質問紙調査に基づく検討－

〇武富博文　丹野哲也　牧野泰美　大崎博史　土屋忠之　山口遼　金子健
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 教育課程、カリキュラム・マネジメント、特別支援教育全体計画

【問題と目的】

我が国がより一層、インクルーシブ教育システムの充実を目指す際、連続性のある多様な学びの場における教育課程編成等の実情を踏まえて、その成果や課題を整理し、進展させていく必要がある。

令和６年 12 月 25 日に開催された中央教育審議会では、初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について諮問がなされ、「障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに応じた、質の高い特別支援教育の在り方をどのように考えるか」が問われるとともに、特別支援学級や通級による指導に係る特別の教育課程の質の向上や自立活動の充実も検討課題として位置付けられた。

国立特別支援教育総合研究所が実施する重点課題研究「特別支援教育に係る教育課程の基準等に関する研究」では、軌を一にして「インクルーシブ教育システムの構築に向けた教育課程等に関する論点整理」を検討の柱として位置付けており、特に小・中・高等学校における「通常の学級」、「通級による指導」、「特別支援学級」の各学びの場において、特別な教育的ニーズを有する児童生徒に対する教育課程の編成・実施等のカリキュラム・マネジメントに係る状況を質問紙調査により明らかにし、以て、質の高い特別支援教育の在り方に関する知見の整理を行うことを目的としている。

本報告では、特に小・中・高等学校の特別の教育課程編成等に係る現状と課題について、その概況を報告する。

【方法】

調査手続き：全国の小・中・高等学校における「通常の学級」「通級による指導」及び小・中学校の「特別支援学級」を対象として、８つのサンプルについて各 1,300 校（ただし、高等学校の通級による指導は 256 校）を抽出した。これらの学校は、都道府県ごとの確率比例配分に基づき、単純無作為抽出により選定した（ただし、高等学校の通級による指導は設置校全てを対象とした）。

調査に当たっては、各対象校へ依頼状を郵送し、Microsoft Forms を用いた回答形式により実施した。実施期間は令和６年 12 月中旬～令和７年３月下旬であった。

回収状況：小学校・通常の学級 313 校（24.0%）、小学校・通級による指導 282 校（21.6%）、小学校・特別支援学級 258 校（19.8%）、中学校・通常の学級 270 校（20.8%）、中学校・通級による指導 300 校（23.1%）、中学校・特別支援学級 262 校（20.2%）、高等学校・通常の学級 280 校（21.5%）、高等学校・通級による指導 92 校（35.9%）から回答を得た。

調査項目：　調査項目は、「通常の学級」、「通級による指導」、「特別支援学級」のそれぞれの学びの場に「共通する質問項目」、「通級による指導」と「特別支援学級」の特別の教育課程編成に共通する質問項目、それぞれの学びの場に「固有の質問項目」とで構成した。なお、本報告では三つの学びの場に「共通する質問項目」への回答状況を取り上げる。

倫理的配慮：本調査の実施に際して、事前に文書によるインフォームド・コンセントの手続き、個人情報の取り扱い、研究資料を保管する場合の情報の取扱い等に関して、国立特別支援教育総合研究所内の研究倫理部会による審査を受け、承認を得た。

【結果と考察】

（１）学校種における取組状況の比較

本調査では、各学校において「学校経営計画とは別に作成されている特別支援教育の推進のための計画又は学校経営計画等の中に内容として盛り込まれている特別支援教育推進のための計画」を「特別支援教育全体計画」と規定し、その作成の有無について尋ねた。その結果、作成されている割合は、小学校で 80%程度、中学校で 70%程度、高等学校では 20%前後となっていた（表 1）。

表1　特別支援教育全体計画の有無

		「通常の学級」調査	「通級による指導」調査	「特別支援学級」調査
小学校	有	252（80.5%）	231（81.9%）	209（81.0%）
	無	61（19.5%）	51（18.1%）	49（19.0%）
中学校	有	195（72.2%）	213（71.0%）	192（73.3%）
	無	75（27.8%）	87（29.0%）	70（26.7%）
高等学校	有	47（16.8%）	22（23.9%）	－
	無	233（83.2%）	70（76.1%）	－

また、学校評価に関して、特別支援教育の観点から設定した「自己評価項目」の設定がされているか尋ねたところ、小学校で 75%前後、中学校で 75%前後、高等学校では 50%前後で設定されている状況となっていた（表 2）。

表2　学校評価における特別支援教育の観点からの自己評価項目の設定の有無

		「通常の学級」調査	「通級による指導」調査	「特別支援学級」調査
小学校	有	236（75.4%）	209（74.1%）	196（76.0%）
	無	77（24.6%）	73（25.9%）	62（24.0%）
中学校	有	195（72.2%）	233（77.7%）	193（73.7%）
	無	75（27.8%）	67（22.3%）	69（26.3%）
高等学校	有	120（42.9%）	54（58.7%）	－
	無	160（57.1%）	38（41.3%）	－

更に、各学びの場における「教育課程の編成、実施、改善、のサイクルにおいて、教育上特別の支援を必要とする児童生徒に対して作成した個別の指導計画の実施状況と評価の改善を教育課程の評価と改善につなげていくための工夫を行う必要性」について４件法で尋ねたところ、「かなり必要だと考える」と回答した学校の割合は、小学校・通常の学級 109 校（52.2%）、小学校・通級による指導 145 校（51.4%）、小学校・特別支援学級 150 校（58.1%）、中学校・通常の学級 60 校（45.5%）、中学校・通級による指導 146 校（48.7%）、中学校・特別支援学級 121 校（46.2%）、高等学校・通常の学級 31 校（27.2%）、高等学校・通級による指導 34 校（37.0%）となっていた。

以上の３項目をとってみても学校種で比較すると、小・中学校と高等学校の間では、特別支援教育全体計画の作成状況や学校評価における特別支援教育の観点からの自己評価項目の設定状況、個別の指導計画の実施状況と評価の改善を教育課程の評価と改善につなげる必要性について開きが見られ、特別な教育的ニーズを有する児童生徒への対応状況には差異がある可能性が推察される。

今後は、学びの場の違いにより教育課程編成上、課題となっている点の詳細な分析や特別支援教育全体計画が教育課程編成に及ぼす影響等について検討し、質の高い教育課程編成につながる知見の検討を行う必要がある。

(TAKEDOMI Hirofumi, TANNO Tetsuya, MAKINO Yasumi, OSAKI Hirofumi, TSUCHIYA Tadayuki, YAMAGUCHI Ryo, KANEKO Takeshi,)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-20

埼玉県立特別支援学校（知的障害）における教育課程編成上の課題解決に向けた具体的方策

—「教育課程編成サポートツール」の開発・提案—

〇仙石大吾[1]　土屋忠之[2]　武富博文[2]　金子健[2]　丹野哲也[2]　牧野泰美[2]　大崎博史[2]　山口遼[2]
（1:埼玉県立浦和特別支援学校）　（2:国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 教育課程編成　学習指導要領　年間指導計画　個別の指導計画

（目的）

埼玉県では、令和５年度より国立特別支援教育研究所重点課題研究「特別支援教育に係る教育課程の基準に関する研究」に参画し、埼玉県立特別支援学校（知的障害）における教育課程編成上の課題解決に向けた研究に努めている。令和５年度からの研究の中で、学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に係り、「各教科・各教科等を合わせた指導で取り扱う指導内容の明確化」「各教科等の時数設定の妥当性」「１２年間の指導内容の系統性の確保」「各種指導計画の連携」等が主に課題として挙げられている。本研究ではそれらの課題のより具体的な調査および、解決策としてのサポートツールの開発及び提案を目的とした。

（方法）

本研究は、埼玉県内の特別支援学校（知的障害）を対象にした調査を基にしている。調査は 2 段階に分けて実施した。

第 1 段階では、埼玉県内の特別支援学校（知的障害）35 校を対象に Google フォームによる質問紙調査を実施した。この調査は令和 6 年 8 月から 9 月にかけて、主に管理職の教員を対象に行った。

第 2 段階では、質問紙調査に協力いただいた学校を対象に、聞き取り調査を実施した。主に管理職の教員に対して、半構造化面接形式でインタビューを行い、10 月から 11 月にかけて実施した。

また、調査結果を基に、教育課程編成に関する現状や課題を整理し、それらに基づいたサポートツールの開発に向けた方向性を検討した。なお、本調査の実施に際しては、事前に文書によるインフォームド・コンセントの手続き、個人情報の取り扱い、研究資料を保管する場合の情報の取扱い等に関して、国立特別支援教育総合研究所内の研究倫理部会による審査を受け、承認を得て実施した。

(結果)

調査結果から以下の現状や課題が明らかになった。

〇現状

質問紙調査において、28 校から回答を得た。それぞれの学校が直面している現状として、指導内容の明確化が不十分であること、教科間の系統性の確保が課題であること、指導計画の整合性が欠けていることなどが挙げられた。さらに、教育課程を点検するための組織や機会が不足している学校が多いことも明らかになった。

〇課題

調査結果から導かれた課題には、学習指導要領に基づいて指導内容を選定し、組織的に配分する段階で問題が生じていることが示された。また、教育課程の点検や評価が進まない原因として、学校内での教育課程に関する体系的なガイドラインやチェックリストが不足していることが挙げられた。加えて、指導計画が各教科や指導の形態において十分に連動していないため、計画作成にかかる負担が大きいことも課題として浮き彫りになった。

〇学校での取り組み

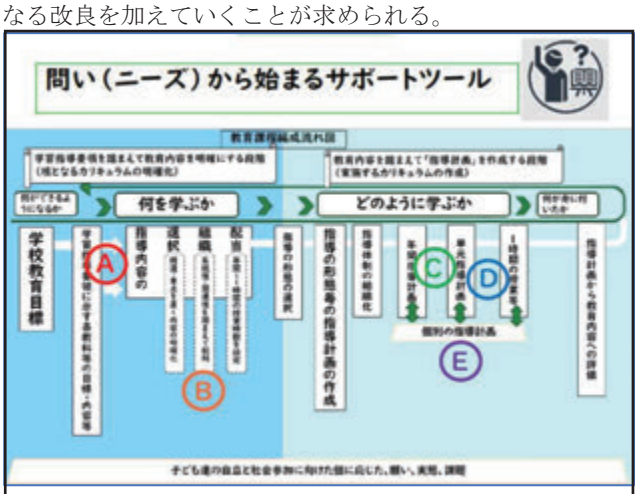
一部の学校では、教育課程編成の改善に向けた取り組みが進められており、特に「授業概要シート」の活用や、教科全体計画の作成など、学校間で共有される実践例が見られた。具体的には、学習指導要領を基にした授業概要シートを作成し、教科ごとに年間計画を組み立てている学校や、全校で年間指導計画を共有し、計画作成をより効率化するための取り組みを行っている学校があった。

（考察）

本研究の調査結果から、埼玉県立特別支援学校（知的障害）における教育課程編成上の課題は、いずれも学校現場において日々の指導に直結する重要な要素であることが確認された。特に、学習指導要領に基づいた指導内容の選択や組織化、そして教科間の系統性を確保するためのツールの必要性が強く求められていることが分かった。

これらの課題に対応するために、本研究では「教育課程編成サポートツール」を提案した。このツールは、学習指導要領に基づき指導内容を選定・整理する機能を持ち、学校ごとのニーズに応じて調整可能なものである。また、指導計画作成の負担を軽減するために、ICT を活用し、簡便かつ効果的に作成・管理できるツールとして設計されている。特に年間指導計画の作成においては、各指導の形態や学習集団ごとの計画を一元化し、教科間の連携を強化することが可能である。

最後に、本ツールの効果的な活用には、各学校の教職員が協力し、共通の目的に向けて取り組むことが重要である。また、今後の研究では、本ツールの実施後の効果を評価し、更なる改良を加えていくことが求められる。



A：教科横断/年間単元配列チェック書式
B：各教科等を合わせた指導/年間単元配列チェック書式
C：年間指導計画書式（各教科等を合わせた指導・各教科）
D：単元デザインシート書式（各教科等を合わせた指導・各教科）
E：個別の指導計画書式

図：教育課程編成の流れ図に即したツールについて
(SENGOKU Daigo, TSUCHIYA Tadayuki, TAKEDOMI Hirofumi KANEKO Ken, TANNO Tetuya, MAKINO Yasumi, OOSAKI Hirofumi YAMAGUCHI Ryo)

自閉症スペクトラム障害児に対する時間関係の指導

――教示による前後関係・反応時間の制御および質問言語「いつ」の表出獲得――

〇河村優詞
（八王子市立宇津木台小学校・環太平洋大学）

KEY WORDS: 潜時・反応時間・質問

（目的）

自閉症スペクトラム障害児は言語への反応や質問行動の獲得に困難を示すことがある。疑問詞の中でも時間関係に関する「いつ」の表出や「ちょっと待って」などの刺激提示や反応の遅延等を示唆する曖昧な言語への反応は習得の難度が高いケースが知られている。そこで本研究ではそれらの習得を図った。

（方法）

参加児・場面・強化子 公立小学校の特別支援学級の在籍する自閉症スペクトラム障害児であり、重度の知的障害を伴う６年生の男児であった。本研究開始前に「なに？」「どれ？」「どっち？」「どこ？」「ここ？」の教示への反応、および「どこ？」「どれ？」「どの？」の表出が獲得されていた。また、物の名称の叙述を指導すると、要求言語に転移することが多く、給食で増やしたい物があると「～をください」のような言語による要求が生じた。ただし、「ちょっと待って」「～してから」のような時間や順序に関する指示に応じることができず、要求を連呼する傾向があった。学校・家庭において「いつ」の表出は確認されてなかった。小学校の教室で指導を実施した。強化子は教師の言語称賛のみであった。

概要 教師の教示「〇〇をすぐ取って」「〇〇をちょっと待ってから取って」「〇〇を先生が手を叩いた後取って」に対応した行動を形成するフェイズ１、質問言語「いつ」の表出を形成するフェイズ２があり、これらの終了後、別の教材における反応の生起を確認する般化フェイズを設定した。

積み木などの教材二つを机上に提示し、いずれか一方の教材の名称を「〇〇をすぐ取って」「〇〇をちょっと待ってから取って」「〇〇を先生が手を叩いた後取って」のように教示しつつ左手の掌を差し出し、参加児に教材の手渡しを求めた。机上の教材を指定する順序はランダムであった。教材を手渡した直後に介入期のみ強化子を提示した。手渡すまでを１試行とした。３つの教示はおおむね５試行ごとに入れ替える計画であったが、獲得状況が芳しくない場合は連続してより多い試行数が必要であると判断され、さらに学級内の他児への対応を要することがあり、５試行未満で指導が中断することもあったため、入れ替えは不規則となった。

フェイズ１ ベースライン(BL)期では全教示でプロンプトの提示はしなかった。介入期では、「〇〇をちょっと待ってからとって」の教示をした際、プロンプトとして指導者は左手をグーにして手渡せないようにしつつ口頭で三秒数え、その後、左手の掌を開いて教材を受け取れるようにした。「〇〇を先生が手を叩いた後取って」の教示では、指導者は左手の掌を差し出しつつプロンプトとして右手の掌で壁を作って手渡せないようにし、約５秒以内に掌を叩き、その後左手の掌を開いて教材を受け取った。これらプロンプトは漸減させた。その後フォローアップ期としてBL期と同じ手続きを実施した。行動獲得の傾向を見て、フェイズ２に移行した。

フェイズ２ 指導者は教材２つを机上に提示し、いずれか一方の教材の名称を「〇〇とって」を教示した。両教材を指定する順序はランダムであった。この際、手を差し出さなかった。

BL期ではこの状態で言語反応の表出を観察した。介入期ではプロンプトとして「いつですか」と指導者が言い、参加児に復唱させた。復唱できたら、フェイズ１と同様に「〇〇をすぐ取って」「〇〇をちょっと待ってから取って」「〇〇を先生が手を叩いた後取って」のように教示しつつ左手を差し出し、参加児に教材の手渡しを求めた。

般化フェイズ 教材を変更し、フェイズ２と同じ手続きを行った。

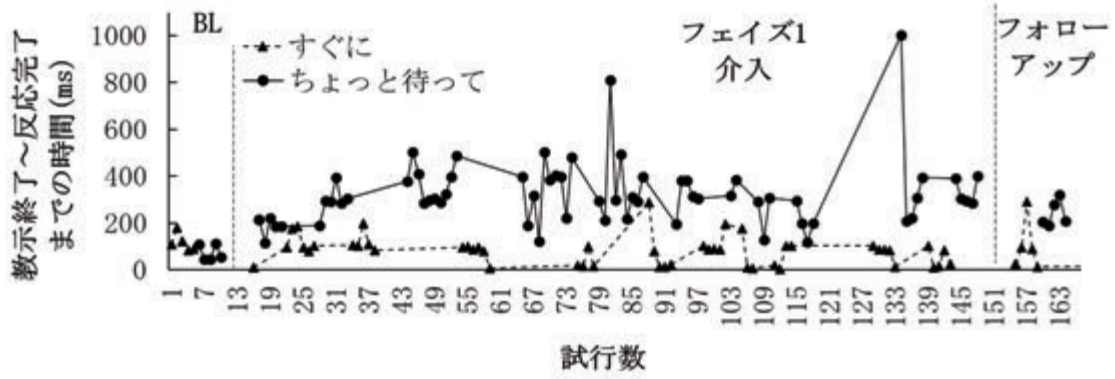
倫理的配慮 インフォームドコンセントを実施し、参加児の保護者より実施と公表に関する同意を得た。実施と公表に関し、在籍校校長の許可を得た。

社会的妥当性 前年度に参加児への指導経験を有する小学校教師１名に対し、研究概要を説明し、質問紙調査を実施した。

（結果と考察）

「すぐ」の指示に対しては即座に反応したが、「ちょっと待ってから」の指示に対して潜時および反応完結までに要する時間が長くなり、「～の後に」の指示に対して正しい時系列で反応することができるようになった。疑問詞「いつ」を含む質問が獲得された。般化フェイズで刺激の種類を変えても反応が維持された。給食を増やす場面で要求を連呼した際に、「ちょっと待って」と言うと要求が数十秒程度中断するようになった。ただし、生活場面での「いつ」の表出について、弁別刺激を特定して訓練を計画する必要性が残った。

(KAWAMURA Masashi)



書く力を育む授業づくり

～国語の授業実践を通して～

植木昭晴
（愛知県立佐織特別支援学校）

KEY WORDS：知的障害、国語、指導方法

１　目的

国語の書く活動に苦手意識を示す生徒が多い。昨年度担当した生徒も、書く活動に消極的であった。文化審議会答申は、「これからの時代に求められる国語力」の中で、“「書く」ことは、考えを整理し、考えることそのものの鍛錬にもなる。したがって、まとまった話をするためにも書くことは大切である。”と述べている。自分の考えをもち、伝える力を身に付けることは、多くの人と関わる生徒たちにとって、大きな自信につながると考えた。そこで、生徒の「書くこと」への意欲を高め、自分の考えをまとめ、表現する力を育む授業づくりを目指したいと考え、本研究に取り組むこととした。

２　研究仮設

（仮説①）日記の学習を通して書く習慣を身に付けることで、書くことへの苦手意識が和らぎ、書く力を高められるだろう。

（仮説②）「物語」の授業で、学習過程や教材を工夫すれば、生徒の「書いてみよう」という意欲が引き出せ、書く力を高められるだろう。

３　方法

書く習慣を身に付けるために、年間を通して日記の学習に取り組み、日記の成果や生徒の実態を踏まえ、「物語」の授業内容を検討し、実践した。生徒の作品や授業の感想から、仮説の結果を考察した。

４　結果と考察

(1) 生徒の実態把握

私は学年の中でも習熟度の高いグループを担当していた。好きな活動や得意なことに対しては、意欲的であるが、初めての活動や苦手なことに対しては消極的であり、活動内容によっては参加することが難しい生徒もいる。本研究を進めるにあたり、国語に関する実態調査を行った。

実態調査の結果から、国語の授業が好きな生徒は多いが、書くことに対して苦手意識をもっていることが分かった。

(2)　仮説①について

【実践①】 授業のはじめに日記を書く時間を５分間設定し、文章記述の基本的な知識・技能の習得を目指した。

ア　意欲的に取り組むための工夫について

日記を提出した際、「褒める・励ます・共感する」といったポジティブなコメントを返すようにした。そのことで、やりとりを楽しみながら、相手に伝えようという意欲が育まれるだろうと考えた。また、良い文章は授業の中で紹介し、文章の書き方を学んだり、語彙を広げたりできるようにした。

イ　文章力を高める工夫について

接続詞一覧表や文章構成表を提示し、文章と文章のつながりや「はじめ・中・おわり」の文章構成を考えて書くことができるようにした。

【実践①の考察】

最初は、一文日記が多かった。しかし、継続的に取り組むことで少しずつ表現の幅が広がり、自分の気持ちや考えを交えながら、「はじめ・中・おわり」の文章構成を意識して書くことができるようになった。指導者がコメントをすることで相手を意識し、より分かりやすいように表現できるようになった生徒もいた。また、普段は自分の気持ちを伝えることが苦手だった生徒も、日記を通して様々な感情を表現できるようになり、自分から指導者に話しかける機会が増えた。

(3)　仮説②の実践と考察

【実践②】文章の構成を考えながら筋道の通った文章を書く力や、自分が伝えたいことを文章で表現する力を身に付けることを目標に、物語の創作活動に取り組んだ。

ア　学習過程の工夫について

自分を主人公にしたサクセスストーリーを創作することを最終目標とし、「物語」の授業を三段階に分けて学習を進めた。段階を踏みながら物語の作り方を学び、最後には物語の作者になることで、自分の考えや思いを文章で表現することを楽しみながら、書く力を高めることができると考えた。

イ　教材の工夫について

〇写真

身近な人物を起用することで興味・関心を高めたり、表情の変化が分かりやすい５枚の写真を提示することで物語を想像しやすくしたりした。

〇ワークシート

物語の全体構成を捉えるために、ワークシートを活用して、登場人物の設定をしたり、「はじめ・中・おわり」の構成で粗筋をまとめたりすることができるようにした。また、感情グラフを記載して、気持ちの変化を表現しやすくした。

〇いいね！ＢＯＸ

語彙を広げることができるように、これまでの学習で生徒が考えた良い語句や表現を集めた「いいね！ＢＯＸ」や、日記の学習に引き続き「接続詞一覧表」を提示した。

【実践②の考察】

書く活動に消極的な生徒も、進んで学習に参加することができた。また、ワークシートを使って登場人物の特徴や物語の粗筋をまとめることで、スムーズに物語を書き始めることができた生徒が多く、三つの場面で構成される物語を創作することができた。また主人公の心情をせりふ以外の表現方法で描いたりすることができた生徒もいた。「はじめ・中・おわり」の文章構成で日記の学習に取り組んできたことも、物語の創作活動に生かすことができたと考える。

５　研究の成果

本研究では、書く力を育む授業づくりの検討及び実践に取り組んだ。日記の学習では、「書くこと」に慣れることで苦手意識が和らぎ、物語の創作へとつなげることができた。そして、物語の創作では、学習過程や教材を工夫することで、文章を構成する力や伝えたいこと表現する力を高めることができたと考える。

実践後に「文章を書く力が伸びたと思うか」という質問を行ったところ、全員が「思う」と回答した。「書くことができた」という達成感が、書く力の向上につながったと感じる。

６　参考・引用文献

・文化審議会答申　これからの時代に求められる国語力について　2004.2.3
・二瓶弘行　小学校国語　「書くこと」の授業技術大全　明治図書出版　2022.9
・齋藤孝　「なにを書けばいいかわからない…」が解決！こども文章力　KADOKAWA　2021.7

(UEKI Akiharu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-23

この子一人の確かな学びと育ちを支援する学育とは(6)

―臨床的研究者による人間性尊重と生活重視の教育思想の系譜と我が国の生活・経験重視の教育観による取組から考察する―

市 澤　　豊
（星槎大学）

KEY WORDS：「釈根灌枝の教育」「生きた知識」「学育の内容と方法」

1 課題設定の事由

学習指導要領 1998 年版には、「教え込む」義務教育では《子どもの学ぶ力を減退させる》と解説されている。教科指導が成立する基盤が脆弱なままに子どもの学習へのニーズを無視した一方向性の「教え込み」教育は、J.デューイが 1915 年に《教育と子どもの生活の浪費である》と指摘している。これは、「釈根灌枝の教育」に安住している学校が少なくない証であろう。

本主題は、2020 年福岡大会から、人間中心の社会:Society5.0 において人間らしく学び自分らしくより善い育ちを支援する教育課程編成とその実施及び評価の実践課題として設定した。

2025 年は、その(6)として標記副題による考察を提案する。

2 課題解明の目的

インクルーシブ教育実現の捷径は，《この子一人の確かな学びと育ちを支援する学育論の実践》にあり、それを志向する。

3 課題解明の手続きと経緯

2020 年（1）の副題は，「インクルーシブ教育の実現は個別の指導計画の機能化と学校の教育目標達成の C.M.による」として、①「等級制」時代の個別的授業法②「学年別編成学級」の成立と授業法の転換について③《等級制の工夫・個に応じたカリキュラムの設計》等のオルタナティブな教育実践論の系譜と④「個別の指導計画」と個別的授業法の実践事例を考察した。2021 年(2)の副題は、「学校が主体的に編成する教育課程と［個別の指導計画］及び［学習の成立］を考究する」とし、授業における「学習＝支援」活動の一体的成立の授業デザイン手法と三つの評価法の実践事例を提案した。2022 年の(3)の副題は、「［学校の教育目標］を達成する教育課程の中核に［個別の指導計画］を位置づけた学校経営計画案（S.M.）を考究する」として、①学校が設定する学校の教育目標の役割と②学校の教育目標が具備すべき六要件及び③学校の教育目標の価値概念と表現形式の実例を提示し、④学校の教育目標と個別の指導計画の指導目標との整合性と系列化の具現的S.M手法と⑤達成実践事例を提案した。2023 年(4)の副題は、「青少年の生活・自然体験の実態と小学校学習指導要領の教育観及び知的障害児の教育内容・方法の検討から」として、①人間らしい学びの筋道の視点から②青少年の生活・自然体験の実態と課題を検討し③学習指導要領の教育課程編成観の変遷と教育思潮の動向を把握した。これは④知的障害教育が一貫して指向してきた教育内容と方法の特質であったが、知的障害教育実践の現状は日本型学校教育の動向に逆行する教科指導偏重教育ではないかと考察した。2024 年（5）の副題は、「人類の進化と［ヒト］の発達過程とに適合した学習者主体の教育内容・方法による教育支援を考究する」として、①教育から学育への道筋②合科・統合の意味③学習指導要領の教育課程編成観変遷の検討④学習者重視のカリキュラムの実践例を提案した。そして教育内容・方法における「生活か教科か」といった二項対立論ではなく、児童の学習と発達歴を踏まえて「生活の論理から教科の論理へ」の教育課程編成観による教育支援が最善であると考察した。

4 人間らしく学び自分らしく育つ学育支援論の背景

教育は、本来の「助けて生立たらしめる」「引きだす」の意味であったが、生活の時空間から切り離した画一内容を「教え込んで育てる」教授法に逸脱した。福沢諭吉（1889）は「発育」を、陶行知（1925）は「教学」を使用している。

「学育」とは、一人一人が確かに学び自らの生きる知恵（できる・わかる・使える）を育み、より善く生き続け自己実現を図る人間的営為を理念とした内容・方法論である。

4-1 人間性尊重と生活重視の教育思想の系譜

アリストテレスは、「善い人間像」を論考した。J.A.コメニュウスも現実の自然性に従った「真の人間形成」の教授・学習法を論じ、J.J.ルソーの「児童に内在する心身を発達させる力」を発見させた。そのルソーの思想の影響を受けた J.H.ペスタロッチは、子どもの「自己活動」に注目し感覚的直観から明晰な概念を高めようとした。先達の教育思想を継承した F.W.A.フレーベルは、「人間の発達段階を生き抜く」発達観により直観教授・合科教授・単元学習などを導入した。F.W.パーカーは、「教育は一定量の知識を習得することだけでなく人間性の調和的発達を目ざす」と児童中心の活動主義（実行による実行の学習）を実践研究して、J.デューの児童中心の教育理論に影響を与えている。H.パーカストは、児童中心の教育原理にたち個人差に着目した学校組織と教育法を考案した。生活重視の教育思想の源流は、障害児の教育と医療の先駆者である J.M.-G.イタールと E.O.セガンに遡る。その生理学的教育法（各個人の思考、運動、感覚等の諸器官が活動できるように発達させること）は、O.ドクロリーの「生活による生活のための教育」や M.モンテッソリ―法（運動感覚能力を基に知的能力を高める）へと継承された。

4-2 我が国の生活･経験重視の教育観による取組の底流

この教育観は、1710 年貝原益軒の「子ども自ら五官を動員した学びの力」観や寺子屋教育を受け継いだ学制の「等級制」などを源流として途切れることのない底流となっている。

1886 年の小学校令の教科目に「手工科」の設定があり北沢種一らが実践した。佐藤武は 1917 年に「生活算術」を提唱し、入沢宗寿は 1924 年に教育の「生活化、直観化、遊戯化、労作化、個性化、社会化」を目指して、川崎市田島小学校で「生活科」を特設した。1934 年東京光明国民学校は、教育方針に「一人一人の個性尊重」を掲げて「生活科」「適性」を教育課程に位置づけた。新教育改革期の「1951 年学習指導要領一般編（試案）改訂版」には、「教育目標に到達するには各方面にわたる学習経験を組織し計画的、組織的に学習せしめる必要がある。かような**経験の組織が教科である**」と説明し、教科の四つの経験領域を例示している。1991 年には「生活科」が創設され、1998 年に「総合的な学習の時間」の導入、2019 年の幼保小の接続の「架け橋プログラム」の実施等へ至る。

4-3 生活実態と学育要求に応える教育内容と方法の実践例

「生きた知識」とは、知識が身体の一部となって現実の生活課題に自ら自在に使える知識である（今井むつみ 2023）。「身体化された認知」の理論を基に、W.ペンフィールド(1950)と時実利彦（1969）の知見から構成した模式図を提示する。「学育の内容と方法」の実践事例も図案により提案する。

5 考察

「学育」の潮流は、臨床研究者による人間性尊重と生活重視の教育思想の系譜にあり、それを受容した我が国の教育的取組として継承されている。生理学的教育思想には「学育の原点」があると再認したい。　（ICHISAWA Yutaka）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-24

知的障害特別支援学校小学部における学級規模 PBS の実践
－授業準備行動への介入－

滝澤　健
（香川県立香川中部支援学校）
KEY WORDS：知的障害特別支援学校　ポジティブ行動支援　授業準備行動

１　目的

近年、小・中学校における学校（学級）規模ポジティブ行動支援（以下、SWPBS）の実践が広まってきている。しかし、知的障害特別支援学校における学級規模 PBS 実践はほとんどなく、機能的アセスメントを基にした問題行動への介入（第 3 層支援）が中心である。これは、学級の実態差が大きく、言語によるルールや随伴性を理解することに困難な児童が多いことが理由であると考えられる。

そこで、本研究では学級規模 PBS を実践し、知的障害のある児童への指導過程や効果を検討することを目的とした。具体的には、学級全体の目標として授業準備行動を設定し、トークンシステムによる介入を実施した。

２　方法

（1）対象者及び倫理的配慮

特別支援学校小学部 2 年に在籍する知的障害児 7 名（その内 4 名が ASD の診断あり）を対象とした。太田ステージによる評価は Stage Ⅰ - Ⅲ（A 児 B 児）、Ⅱ（C 児 D 児）、Ⅲ－1（E 児 F 児 G 児）であった。管理職の許可を得て実施し、保護者から書面と口頭で同意を得た。対象児にも事前に内容を説明し、負担がないよう十分に配慮した。

（2）指導期間：X 年 9 月～X 年 12 月の約 3 か月間であった。ベースライン期を X 年 9 月 4～9 月 6 日（3 日間）、指導Ⅰ期を X 年 9 月 8 日～10 月 4 日（18 日間）、指導Ⅱ期を X 年 10 月 7 日～X年 12 月 4 日（41 日間）とした。

（3）標的行動と介入場面の設定：学級目標として授業準備行動を設定した。タイマーの音が鳴り、集合の BGM（約 80 秒間）が鳴り終えるまでに、各自が集合場所に椅子を運び着席することを標的とした。介入場面は、休み時間から授業が始まる場面とし、午前中 3～4 回ある機会の内、１回目を測定した。指導は 3 名の教員で実施した。

（4）トークンシステム：指導Ⅰ期には、上記の学級目標やトークンシステムについて写真やイラストで補いながらテレビモニターを使って口頭で説明した。トークンボード（25×80cm）には、学級目標を示すイラストと対象児の顔写真、トークン（マグネット）を貼る欄を設けた。バックアップ強化子として玩具を用意し、昼休みにトークンと玩具を交換できるようにした。玩具は飽きがこないように個に応じたものを適宜、追加、変更を行った。玩具は昼休み以外には利用することを制限した。

（5）個別指導：集合の BGM が鳴り終わるまでに着席できなかった児童（A 児、E 児）に対し、指導Ⅱ期より、個別指導を行った。タイマーが鳴ると同時に、教員 2 名がそれぞれ A 児、E 児に名前カードを手渡しスケジュールボードに行くことを促した。

（6）指導手続き：授業開始時刻に合わせてタイマーをセットした。タイマー音の後、集合 BGM を鳴らした。タイマー音や集合 BGM を聴いて休み時間に使用していた玩具等を片付け始めた対象児に対し口頭で称賛した。また、集合の BGM が鳴り終わるまでに着席できた児童には、「早く集まれたね、まる」等と言い、トークンを渡した。トークンを貼る欄を間違える児童には指さしで教えた。トークンは、教師が手渡すことから、段階的に児童が自分で貼るようにした。

（7）測定及び評価

休み時間の終了を知らせるタイマーが鳴り、7 名全員が着席するまでに要した時間と、集合の BGM（80 秒間）が鳴り終わるまでに着席できなかった人数を記録した。

３　結果

BL 期と指導Ⅰ期、Ⅱ期の標的行動の所要時間と時間内に着席できなかった人数の経過を示す（図 1）。BL 期は平均 212 秒かかっていた所要時間が、指導Ⅰ期には大幅に短縮された。80 秒間で全員が着席できたセッションは 2 回だった。指導Ⅱ期からは時間内に着席できなかった 2 名に対して個別指導を実施した。目標時間内に全員が着席できることが増え、53 日目からは安定した。全員が自発的にトークンをボードに貼ることができるようになった。F 児、G 児は、タイマーの表示を見て、タイマーが鳴る前から着席するようになった。昼休みにトークンと玩具を自発的に交換できたのは A 児を除く 6 名であった。

４　考察

本実践の結果、トークンボードの使用により標的行動が改善した。2 名は個別指導が必要であったが、自発的にトークンを貼る様子が見られた。着席後の称賛とトークンによる効果であると考える。バックアップ強化子の玩具については、A 児を除く 6 名が、自発的に交換を要求できたことから、学級目標のルール（随伴性）を理解できていたと考えられる。A 児は着席後、トークンを貼る活動自体が強化子として機能したことが窺えた。　（TAKIZAWA　Ken）

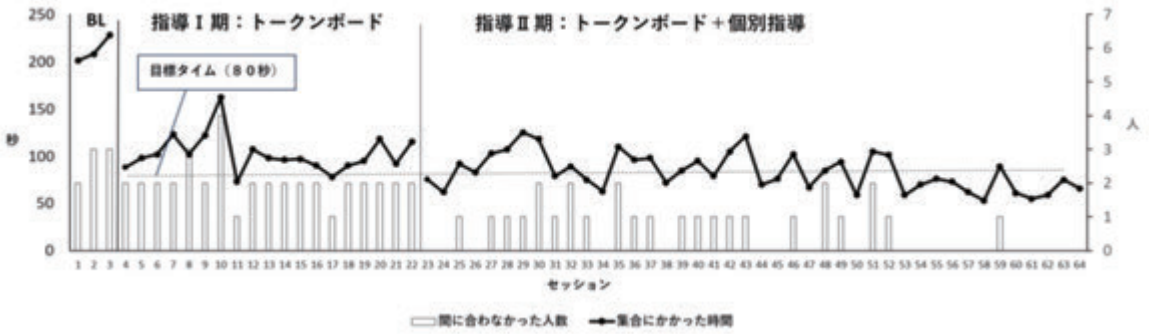


図１　授業準備行動の変容

知的障害生徒への国語における仲間と対話して自ら思考する協働的学びの授業づくり

○関口朋子　　細川かおり　　鴫原初穂
（千葉県教育委員会）（千葉大学教育学部）（千葉大学大学院教育学研究科）
（キーワード）知的障害　協働学習　教科学習

1. 問題と目的

知的障害特別支援学校においても，生徒が主体的・対話的・深い学びを行うために協働学習の授業づくりが求められている。生徒は課題解決を通して仲間とやりとり(対話)し，自ら考えていくことやその態度が求められており，AAR サイクルはその一つである。一方で，知的障害生徒は「考えること」自体に困難があるとされ，協働的学びの授業をつくるには工夫が必要である。本研究では，協同的（協働的）学びの授業実践を行ってきた佐藤学(2012)の授業づくりを手掛かりにして，高等部の国語の授業において授業実践を行ったので報告する。佐藤学(2012)の協同的学びの授業モデルを一言で説明することは難しいが，共有の課題，ジャンプの課題等課題を工夫したり，教師が聞くことを大事にしたりし相互に学び合う学習をつくりだしている。本実践では佐藤学(2012)のモデルを参考にし，生徒が挑戦でき夢中になれる，多様な一人ひとりがわくわくし没頭する授業をつくることを念頭に授業づくりを行った。

２．方法

1）対象

X 特別支援学校の高等部１年生の生徒６名と担任 A と B。

2）授業のねらいと概要

国語科「誰でも使える作業マニュアルを作成しよう」は，「誰にでも使える」ということを意識して友達と話し合ってマニュアルに載せる内容を選び，相手に伝わるように文章を考えて書く力を付けることをねらい，９～３月の期間(13 時数)，以下の学習内容で実施した。

時数	実施月	学習内容
1	９月	「新聞記者になろう」（学習内容を知ろう）
2,3	９月	（新聞を作ろう）
4	９月	（発表し合おう、話し合おう）
5	11月	「誰もが使えるマニュアルを作ろう」（学習内容を知ろう）
6,7	11,12月	（マニュアルを作ろう）
8	１２月	（マニュアル通りに作業してみよう）
9	１２月	（よりよいマニュアルにするために話し合おう）
10	１２月	（マニュアルを改訂しよう）
11	３月	（マニュアルを改訂しよう）
12	３月	（改訂したマニュアルで作業してみよう）
13	３月	（マニュアルを完成させよう）

まず，人に伝えるために文章を書くことや話し合い活動に慣れるために，作業マニュアル作りの前に新聞を作って発表し合う活動を設定した。次に，自分たちが日々取り組んでいる作業内容のマニュアルをグループで話し合いながら作る活動を展開した。作業マニュアル作りでは，農園芸を行うコースと清掃活動を中心に行うコースに分かれてグループで活動した。本単元の開始時，自分が所属するコースの作業内容のみを知っている状態であった。

生徒自身が学ぶ授業にするために，教師が答えに導くことはしないよう努め，生徒同士の対話や話をよく聞くようにした。生徒同士で進めているときは見守り，それが難しくなったときも極力少ない言葉掛けになるように努めた。

3）倫理的配慮

協力校の管理職，担任，保護者，生徒に倫理的配慮について説明し、研究の実施及び研究発表への承諾，同意を得た。

３．結果と考察

1）教師の授業づくりの配慮（課題，題材，教師の姿勢）

担任 A:「マニュアル作りという少し難しい課題でも取り組むことができるように，作業学習という生徒たちが日々取り組んでいることを題材にした。自分の意見や考えを伝えることが難しい生徒には教師から声をかけ，一問一答形式の質問を投げかけたり，生徒に役割を与えたりした。生徒には『教える』よりも『一緒に考える』という姿勢で関わるようにした。」

担任 B:「授業を通して自分で考えて動くことや困難(分かりやすく伝えるためにどうするか)を自分で解決する力を身に付けてほしいと考えた。そのため，なるべくヒントを与えず，生徒たちに委ねる，具体的には生徒の発言や行動を『待つ』ようにした。正直，口を出しそうになったが『待ってよかった』と思った瞬間が何度もあった。」

2)生徒の変容

初めは，特定の生徒が発言することが多かったため，生徒たちに司会や書記，発表者といった役割を与えたところ，チームとして話し合いを進める姿が見られるようになった。しばらくすると教師の支援がなくても，自分たちで必要な役割を考えて話し合う姿も見られるようになった。また，初めは自分の意に沿わない発言を友達がしたら，すぐに訂正していたが，徐々に「その発想おもしろい。」「その考え思いつかなかった。」と相手の意見を受け入れ，楽しむ姿が見られるようになった。８時数目に自分たちのグループが作ったマニュアルを見てもう片方のグループが実際に作業してみる活動をしたところ，思うように作業が進まないのを目の当たりにした。この後に設定された「マニュアルを改訂しよう」(11,12 時数目)では，相手のグループの生徒に「この文章で意味分かる？」「もしこう書いてあったらどう動く？」などと聞く姿が見られ，「もし初めてのことだったら」と第三者視点をもって話し合いができるようになった。

3)考察

本研究では，生徒同士の話し合いを積極的に取り入れた授業実践を行い，知的障害生徒の協働学習の授業づくりを検討した。担任２名の発言と生徒の変容から，生徒同士が協働的に学ぶためには，教師の『待つ』姿勢が第一であると考えられる。自分から発言することが難しい生徒が話し合い活動に参加するためには,『待つ』だけでなく，生徒に質問をしたり，役割を与えたりすることも，場合によっては必要である。

また，相手のグループがマニュアルを見て自分たちの考えているようには作業できないという経験をしたことで，生徒のもっと相手に伝わるマニュアルにしたいという意欲につながった。これは生徒の体験的なふりかえり(リフレクション)であり，考え，作成(実施)し，ふり返り，さらに考えていくという AAR サイクルともなっていると考えられた。

単元の計画段階から，生徒自身が困難に直面し，仲間や教師と一緒に乗り越える場面を設定することも協働学習の授業づくりでは大切であると考えられる。

（本報告は JSPS 科研費 25K06444 による助成を受けた。）
(SEKIGUCHI Tomoko, HOSOKAWA Kaori, SHIGIHARA Hatsuho)

児童の興味関心に基づく自立活動による行動レパートリーの拡大

山本麻衣　　宮木秀雄
（山口県立山口南総合支援学校）　（山口大学教育学部）
KEY WORDS：自立活動、興味・関心、行動レパートリー

（目的）

本研究では、特別支援学校小学部において、児童の興味関心に基づいて指導内容を設定した自立活動（ハッピータイム）を学級担任と協働しながら実践し、児童の行動レパートリーの拡大という視点からその効果を検討することであった。

（方法）

１．研究協力者

（１）X支援学校

公立特別支援学校小学部の知的障害、ASD、ダウン症等のある児童５名（４年生）と担任教員１名であった。主な研究対象は、嫌なことがあると癇癪が生起するA児であった。

（２）Z支援学校

公立特別支援学校小学部の病弱・知的障害のある児童１名（４年生）と担任教員１名であった。B児は学校生活では、基本的に座位保持椅子やバギーに座って過ごしていた。手元にある物を投げる行動問題が学校でも家庭でも見られた。

２．倫理的配慮

本研究の実施と公表にあたっては、研究実施前に学校長に対し、研究の目的や方法、個人情報保護の徹底等について口頭で説明し承諾を得た。また、保護者に対しては書面で許可を得た。その上で、山口大学の研究倫理審査委員会の承認を得た（管理番号：2024-011-01）。

３．研究期間

研究期間は、X年４月～X＋１年１月であった。

４．手続き

（１）X支援学校

週に２回５時間目に自立活動の時間における指導としてハッピータイムを行った（全約50回）。児童５名の興味関心に基づきながら、２つのコーナー遊び（例：「すごろく」「アイロンビーズ」「風船バレー」等）を設定し、児童が好きなコーナーを選択して自由に活動できるようにした。また、授業のはじめには「選ぶことができる」「伝えることができる」「時間を守ることができる」という３つの約束を確認してから行った。指導にあたっては、児童が見通しをもてるように活動の流れを提示したり、タイムタイマーをテレビ画面に提示したりした。また、児童の行動の直後に、教師が声かけやジェスチャーで即時強化し、授業の最後はタブレットで児童の望ましい姿を見せて強化した。特に癇癪に対しては、５秒待って回復しなければ、要求の仕方をイラストや文字で提示したりするなど、視覚プロンプトを行った。

（２）Z支援学校

毎日２時間目の自立活動の時間における指導としてハッピータイムを行った（全約 100 回）。まず、カードを提示し、児童がおもちゃを選択すると、担任教員が児童におもちゃを渡した。児童がおもちゃで遊び、担任教員と目が合ったら「ちょうだい」と声をかけ、児童からおもちゃを手渡してもらい、またカードを提示し、新たなおもちゃを選択して遊ぶという活動を行った。11 月５日からは、音が鳴るボタンを児童の机上に固定し、ボタンを押して担任教員を呼ぶ練習を行った。

５．従属変数

（１）X支援学校

標的行動は「癇癪（大声で泣く、床に寝そべる、人に当たる、机をたたく等）が起きた際に他者に口頭で要求を伝えることができる」とした。癇癪の生起およびその後の要求行動の生起については、担任教員がスキャッタープロットを用いて記録した。

（２）Z支援学校

標的行動は「担任教員に手渡しでおもちゃを渡すことができる」とした。記録については、B児におもちゃを渡した回数のうち、投げた回数と教員に手渡すことができた回数を記録した。また、11 月 29 日からは、音が鳴るボタンで担任教員を呼んだ後、おもちゃを手渡すことができた回数も併せて記録した。

６．社会的妥当性

手続きの社会的妥当性を検討するため、担任教員と保護者にアンケート調査およびインタビュー調査を行った。

（結果）

（１）X支援学校

A児はハッピータイム開始後、プロンプトなしで要求を伝えることができる回数が増え、それにともなって癇癪の生起率は低下した。他の児童は、活動の中で順番を守る姿や、友達が活動に加わる際に「いいよ」と返答する姿など、行動レパートリーの獲得と増加が見られた。

（２）Z支援学校

介入後、おもちゃを担任教員に手渡せるようになり、それに伴って物を投げる回数が減少した。さらに人への般化も確認され、12 月からは、音が鳴るボタンで、遠くにいる担任教員を呼ぶことができるようになった。

（考察）

（１）X支援学校

A児が興味関心のある活動の中で友達や教員とのかかわりを通して、要求行動が増加し、それに伴って癇癪の生起率が減少したと考えられる。また、児童の行動の直後に、教師が即時強化したことや、授業の振り返りの際、タブレットで児童の望ましい姿を写真や動画で紹介したことで望ましい行動が強化されたと考えられる。

（２）Z支援学校

これまで、おもちゃを投げることで担任を呼んだり、おもちゃに飽きて投げていたが、担任におもちゃを手渡すと違う種類のおもちゃを提示されたり、担任からの適切な注目を得られたりしたことで、おもちゃを投げる行動が減少したと考えられる。（YAMAMOTO Mai, MIYAKI Hideo）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-27

知的障害児の理科学習に対する アナログ・デジタルノートテイキングの効果

渡部　奏　　池田吉史
（さいたま市立仲本小学校）　（東京学芸大学）
KEY WORDS：知的障害，教科学習，ノートテイキング

（目的）

インクルーシブ教育システム構築に向けて，障害のある児童の学習の質を保証するために，合理的配慮を提供することが求められている。特に，知的障害特別支援学級に在籍する児童においては，理科を含む一部の教科について交流級での一斉授業の機会が多く，学習内容の理解に困難が生じやすい。そのため，一斉授業における合理的配慮の提供は重要であり，その効果的な方法の考案と検証が期待されている。

教科教育の関連要因の一つとしてワーキングメモリ（以下，WMとする）がある。先行研究では，算数・数学（湯澤, 2019）や理科（茂原, 2021）とWMの関連が明らかにされており，WMの特性を踏まえた指導方法を考案することが有用である。

WMの有効な支援の一つとしてノートテイキング（以下，NTとする）がある。先行研究（魚崎, 2014）において，NTの量と成績の間に正の相関があることが示されており，何らかの影響があることが指摘される。近年，一人１台のタブレット端末が普及し，従来のノートやワークシートに筆記用具で書くアナログ媒体のNT以外にも，タブレット端末を使ったタイピングやカメラで行うデジタル媒体のNTも広まっている。

以上を踏まえ，本研究では小学校特別支援学級に在籍する知的障害児童を対象として，理科の一斉授業場面において，アナログ媒体とデジタル媒体の NT 方法の違いが学習成果に及ぼす影響を検証することを目的とした。

（方法）

１　対象

甲信越地方の小学校で知的障害特別支援学級または自閉・情緒障害特別支援に在籍する，５・６年生の児童８名 （男子７名，女子１名）を対象とした。

２　手続き

朝学習の時間に，振り返り学習（10 分）と小テスト（５分）の計 15 分の活動を実施した。対象児童は，アナログ媒体とデジタル媒体の NT を１回ずつ計２回，学年ごとに行った。アナログ媒体の NT では，紙のワークシートを使用し，対象児童が持参した筆記用具で記入させた。デジタル媒体の NT では，Google スプレッドシートで作成したワークシートを使用し，プルダウンで設定された選択肢から適切な言葉を選択して入力させた。振り返り学習の内容は，対象児童が所属学年の１学期に学習したものを扱った。小テストはすべて紙で実施した。単語を答える問題と文章の正誤を答える問題を設定した。２回の実施後，NT に関するアンケートを実施した。

３　倫理的配慮

本研究は，上越教育大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：2022-32）。なお，本発表に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（結果）

１　NT 状況

NT 状況を①正確な記録，②メモの文字数，③その他で評価した。アナログ媒体の NT では，漢字や送り仮名の書き間違いや漢字を使わない NT が見られ，メモをした児童が１名いた。デジタル媒体の NT は，ふりがなの未選択や選択ミスが見られ，メモをした児童はいなかった。

２　小テスト

NT 方法の違いと学習成果との関連は見られなかった。NT 方法別の小テストの正答率で Wilcoxon の符号付き順位検定を行ったところ，有意差は示されなかった（標準化された検定統計量 = -1.521, p = .128）。学習内容別の小テストの正答率で Wilcoxon の符号付き順位検定を行ったところ，有意差は示されなかった（標準化された検定統計量 = 0.140, p = .889）。また，学習内容による違いも関連は見られなかった。

エビデンスレベルを検討するためにベイズ法による仮説検定を行いアナログ媒体条件とデジタル媒体条件との間に「不確かな証拠」の水準で差がないことが示された。また，１回目と２回目の学習内容との間に「中程度の証拠」の水準で差がないことが示された。

３　アンケート

①楽しさと③覚えやすさで有意な関連が見られたが，②簡単さでは有意な関連が見られなかった。アナログ媒体において，楽しさと覚えやすさが高いことが示唆された。

（考察）

１　小テスト

対象児全体では有意差は見られなかったが，障害別にみると，知的障害児はアナログ媒体の NT のほうが学習成果は良く，自閉症・情緒障害のある児童はデジタル媒体の NT のほうが学習成果は良い傾向がある可能性が示唆された。

２　アンケート

「楽しさ」では，書くという動作が学習への意欲や達成感につながっていることが考えられる。「簡単さ」では，NT 方法に対する慣れやタブレット端末の操作スキルなどに影響したためばらつきがあったと考えられる。「覚えやすさ」では，小テストの正答率と伴わなかったが，回答数とは伴った結果であった。小テストの回答方法の理解が足りておらず，記憶ではなく，表出に課題があったと考えられる。

以上のことから，知的障害のある児童の教科学習の充実・効率化，学習の質保障の支援の一つとして，NT 方法の選択が重要であり，バランスよく取り入れることで，教科学習が充実し，主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善ができるようになることが期待される。

（文献）

茂原伸也（2021）．知的障害生徒における理科学習とワーキングメモリの関連．上越教育大学大学院修士論文.

島宗理・永富大輔・八木絵梨奈（2015）．知的障害のある生徒がメモをとるように指導する―ガイド付きノートの効果―．行動分析学研究, 29, 86-93.

魚崎祐子（2014）．短期大学生のノートテイキングと講義内容の再生との関係―教育心理学の講義を対象として―．日本教育工学会論文誌, 38, 137-140.

湯澤正通（2019）．ワーキングメモリの発達と児童生徒の学習：読み書き・算数障害への支援．発達心理学研究, 30, 188-201.

（WATANABE Kanade, IKEDA Yoshifumi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-28

放課後等デイサービスにおける ソーシャルスキルトレーニングを通した支援方法と般化

児童指導員の役割分担を中心に

木村美幸
（近畿大学九州短期大学通信教育部）

KEY WORDS：知的障害、ロールプレイ、ステップバイステップ方式

（目的）

2012 年 4 月、児童福祉法の改正により、障害者が利用できる施設が児童発達支援事業として一元化され、障害がある就学児が放課後や休日に通うことができる福祉サービスとして放課後等デイサービス（以下、放デイ）ができた。国保連データによると、2012 年度一月当たりの放デイの利用者数は全国で 53,590 人だったが、2021 年度は民間事業者の参入が進み、放デイの施設数は 17,298 カ所となり、利用者数も 274,414 人になった。

放デイには、日常生活だけでなく学校生活や人とのかかわり方に支援が必要な就学児童（小学生・中学生・高校生）の中で障害がある子どもや発達に特性のある子どもが通所しているケースが多く、施設によって様々なソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）が行われているが、2024 年 4 月より、児童発達支援ガイドライン及び放課後等デイサービスガイドラインが改正され、放デイの５領域「①健康・生活」「②運動・感覚」「③認知・行動」「④言語・コミュニケーション」「⑤人間関係・社会性」のすべてを網羅した療育を行うこととされ、より一層の専門性が必要とされるようになった。

放デイによって実施している訓練内容は異なるが、1 日の利用者数は平均 10 名であり、児童発達支援管理責任者と児童指導員（以下、指導員）複数名でチームを組み支援している。この授業展開の仕方は特別支援学級でも利用できると考え、実際に行われている授業内容を調査し、般化させていく過程をまとめることを目的とした。

（方法）

調査方法　児童発達支援（未就学児対象）と放課後等デイサービスの両方を実施しているＡ施設で、実施したことがある訓練の①具体的な展開方法、②指導員の役割分担、③学習テーマなどの聞き取り調査を実施した。

Ａ施設では平日は主に SST を活用した訓練をしており、土曜日や祝日、長期休暇中には調理実習や外出イベント等を実施している。

利用者　Ａ施設の近隣に住む未就学児（年長）～中学 3 年生の児童で男子が多い。平日の利用者は平均 10 名である。

Ａ施設を毎日利用している児童もいるが、利用する曜日を固定して複数の放デイを利用している児童のほうが多い。

調査時期　20XX 年 3 月～4 月

調査に当たっては、Ａ施設からの研究協力の承諾を得ている。

（結果）

(1)訓練体制

指導員はシフト制で勤務しているためリーダーは固定しておらず、その都度役割は異なっていた。

リーダー：訓練の主担当者。はじめに訓練の目安とポイントを伝え、訓練の進行やまとめを行う。

子リーダー：１～３名参加。必要に応じて児童が自ら考え行動できるように支援する。

(2)訓練を受ける時の決まり

・話を聞くときは話をしている人を見る。発言をするときはまっすぐ手を挙げて、あててもらってから発言する等の心構えを毎回確認してから訓練を開始している。

(3)訓練の流れと支援方法

・子リーダーは児童が集中を切らせたとき、「今どこを見たらいいのかな」や「今みんな何をしているかな」のように、児童自身に何をすべきか考え、気づかせるような声掛けをする。

・児童にどうすればいいか考えるきっかけを与えるために、子リーダーがよい見本や悪い見本を見せる。見本を見せる時は、子リーダーＸが悪い見本、子リーダーＹがよい見本のように役割分担をして演じる。基本的には悪い見本を先に行い、児童たちに何が悪いのか１つずつ答えさせ、リーダーが板書する。

・どうすべきか分かったところで、挙手した児童をあて一人ひとり順番にロールプレイを行う。

・前でロールプレイをした児童の何がよかったかを、他の児童に発表してもらう。

・ロールプレイをした児童が席に戻ったら、子リーダーが「○○がよかったよ」等声掛けし、児童が自己肯定感を上げやすい状況をつくる。

・全員ロールプレイをした後で振り返りを行い、児童に感想や何を頑張ったか（本人が自信をつけたこと）を発表させる。

(4)訓練例：椅子の座り方

新しい利用者にＡ施設のルールを身に着けてもらうとき等に実施する。悪い見本を見て挙手した児童が一人一つ発表する。意見がまとまらないときでも気が付いたことを述べる。発表内容は板書され、確認のために実際にみんなの前で正しい座り方をし、褒めてもらう。

（考察）

本研究より、Ａ施設では児童に考える時間を与え、自分なりの答えを発言することに注力しており、考える時間がかかっても、考えることが大切であることを伝える SST のステップバイステップ方式をとっていた。児童の思考を整理するために考える範囲を狭め、二択や三択で選べるようにするなど工夫し、最終的に児童が自分で考える経験を積めるようにしていた。

また、考えた後で実際にロールプレイを行うこと、周りの児童や指導員から褒められることで、よい経験が定着しやすくなり、同様の訓練を定期的に行うことで般化が起こると考えられた。

特別支援学級の定員は８名。それに何人の教員や支援員を導入できるかが鍵になるが、ステップバイステップ方式のやり方を工夫すれば学校現場でも活用できると考える。今後は他の施設でも取り組みを調査しまとめたいと考えている。

（文献）

鴨下賢一・立石加奈子・中島そのみ(2013)　学校がたのしくなる！発達が気になる子へのソーシャルスキルの教え方 中央法規

(KIMURA Miyuki)

文部科学省著作教科書小学部「こくご」語彙の定量分析

～「こくご」の学習支援ツール開発に向けた基礎研究～

○丹野　哲也　　加藤　宏昭
（国立特別支援教育総合研究所）　（文部科学省）
KEY WORDS: 知的障害者用著作教科書　国語　異なり語数

【目的】

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（2017 年４月文部科学省告示）における知的障害のある児童のための各教科の目標・内容は、１段階から３段階に区分し示されている。これらの内容に応じて、「文部科学省著作教科書特別支援学校小学部知的障害者用」が発行されている。さらに、これらの著作教科書が適切に活用できるよう、教師用の「教科書解説」（文部科学省 2020）が発行されている。

本研究では、小学部「こくご」の星１から星３までの教科書解説に掲載されている各題材の「言語事項」に着目し、そこに示されている語彙について品詞等に分類し定量的に分析した。

なお、本研究は、科学研究費（研究活動スタート支援）における研究「文部科学省著作教科書国語の題材を活用した習得状況把握支援ツールの開発」の一環として取り組み、国立特別支援教育総合研究所内の倫理審査委員会により承認を得た。

【方法】

教科書解説の各題材の「言語事項」を集約し、品詞や語句のまとまりごとに分類する。

分類上の品詞は、広く共有されている品詞の捉え方である「名詞」、「代名詞」、「動詞・動詞句」、「形容詞」、「形容動詞」、「副詞・擬音語・擬態語」、「感動詞・挨拶・応答」、「数詞」、「その他」とした。

なお、「言語事項」には、語彙のみならず、複数の語彙から構成される名詞句や動詞句、挨拶や慣習的な言い回しなどの言葉も多く含まれているため、それぞれの語彙が主にどのような働きをするのかという観点から分類を行った。例えば、物語の題材である「魔法使いの男の子」という言語事項の場合には、「魔法使い⇒名詞」、「の⇒助詞」、「男の子⇒名詞」という構造になるが、この語彙の文脈は、物語の登場人物を示すことから、「名詞」として、１つの語彙としてカウントした。また、品詞の分類が困難な語彙、例えば、教師の発問に相当する語彙については、「その他」としてカウントした。

さらに、「言語事項」には、同じ語彙が複数回出現するため、この場合でも１語としてカウントした。例えば、「犬、猫、犬、鳥」という語彙においては、語彙数は４語であるが、異なる語彙は３語としてカウントし、これを「異なり語数」とした。

【結果】

各段階の異なり語数とその特徴は次の通り。

Table　各段階における異なり語数

分類上の品詞	国語１段階 こくご☆	国語２段階 こくご☆☆	国語３段階 こくご☆☆☆	1段階⇒３段階
名詞	151(61%)	174(50%)	318(56%)	3.0　倍
代名詞	2(1%)	4(1%)	7(1%)	3.5　倍
動詞・動詞句	23(9%)	31(9%)	76(13%)	3.3　倍
形容詞	15(6%)	15(4%)	20(4%)	1.3　倍
形容動詞	2(1%)	3(1%)	4(1%)	2.0　倍
副詞・擬音語・擬態語	24(10%)	28(8%)	39(7%)	1.6　倍
感動詞・挨拶・応答	21(8%)	34(10%)	42(7%)	2.0　倍
数詞	10(4%)		20(4%)	2.0　倍
その他		10(3%)	40(7%)	
合計(異なり語数)	248	350	566	1164

○異なり語数の増加：1 段階 248 語、2 段階 350 語（約 1.4 倍）、３段階 566 語（約 2.3 倍、2 段階からは約 1.6 倍）**○名詞の増加：**全ての段階で名詞の語句が最も大きな割合を示した。１段階約 61%、2 段階約 50%、３段階約 56%。３段階での名詞の増加が顕著。**○動詞・動詞句の増加：**１段階 23 語、２段階 31 語、３段階 76 語と着実に増加。特に３段階で倍増。**○形容詞：**ほぼ横ばいであるが、３段階でやや増加。**○形容動詞：**段階とともにわずかに増加。**○副詞・擬音語・擬態語の増加：**１段階 24 語、２段階 28 語、３段階 39 語**○感動詞・挨拶・応答の増加：**１段階 21 語、２段階 34 語、３段階 42 語

【考察】

異なり語数は、３段階では、１段階と比較し、名詞 3.0 倍、代名詞 3.5 倍、動詞・動詞句 3.3 倍となっている。語彙内容をみてみると、名詞の３段階では、身の回りの具体的な事物だけでなく、場所、概念などが加わり異なり語数が著しく増加していた。

同様の傾向は、動詞・動詞句にもみられる。特に３段階では、倍増しており、より多様な動作や状態、あるいは、それらが組み合わさった複雑な表現となる動詞句が増えていた。このことは、表現する内容が複雑になるにつれて、「動詞・動詞句」の計画的な指導の重要性を示唆していると考えられる。

一方で、形容詞は３段階でやや増加するものの、１段階から横ばいである。基本的な性質を表す言葉は、児童の言語表現を豊にする上で、欠かすことができない。小学部国語の内容として取り扱う語彙の全体像について、教員が構造的に理解することは、個別の指導計画等を長期的な視点から作成する際に、極めて重要になると考えられる。

文献： 文部科学省（2020）こくご☆こくご☆☆こくご☆☆☆　教科書解説,東京書籍

(TANNO Tetsuya　KATO Hiroaki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-30

特別支援学校（知的障害）における体育授業コンサルテーションの試案

〇村井敬太郎
（日本体育大学体育学部）
KEY WORDS：特別支援学校（知的障害）・体育授業・コンサルテーション

1.緒言

特別支援学校（知的障害）教員の体育授業の取り組みの困難さを検討した村井・野井（2024）によると，体育授業の取り組みの困難さには，自己の運動経験不足や苦手意識，研修機会の制限等といったことが起因することが推察されている．そして，体育授業の取り組みの困難さを軽減するためには，教員養成段階から体育授業を学ぶ機会を多く設けること，現職研修においては教員のキャリアや立場を考慮した研修機会を積極的に設定する等の必要性を示唆している．しかし，多くの教員が専門性向上のための研修会への参加の必要性を感じているが，学校業務の多忙化により研修機会の確保が困難なことも指摘されている．

白旗・大友・西田・原（2021）は体育授業コンサルテーション方略を開発し，小学校において実践している．その結果，外部の専門家によるコンサルテーションが小学校教員の体育指導効力感を向上させ，体育授業の課題発見や課題追求が期待できることを報告しており，外部の専門家による体育授業コンサルテーションには一定の効果があることを明らかにしている．一方，こういった実践は非常に少なく，さらに，学校業務の多忙化による教員の研修機会の確保が困難であることから，体育授業の質を担保するためにも学校種を問わずに外部の専門家による体育授業コンサルテーションが必要であることを示唆している．

そこで，本研究では特別支援学校（知的障害）教員の体育授業の取り組みの充実を図るための一助となるための，体育授業コンサルテーションの作成を試みた．

2.方法

まず，学校へのコンサルテーションに関する一連の先行研究を精査し，特別支援学校（知的障害）の体育授業コンサルテーションに適すると思われる方法を整理した．さらに，研究協力校（特別支援学校＜知的障害＞）の管理職から意見を聴取し，それを踏まえて内容を修正しまとめた．

3.倫理的配慮及び利益相反

本研究は，日本体育大学人を対象とした研究倫理審査委員会（承認番号：024-H032）より承認を得た．なお，本研究に報告すべき利益相反状態はない．

4.結果

1)体育授業コンサルテーションの定義

本研究における体育授業コンサルテーションは「教員が改善したい体育授業の課題に対して，外部の専門家が一方的に指導や助言等を行うのではなく，お互いの専門性を主体的に活かし合い，体育授業を協働して改善，充実させていくもので，最終的に教員が子どもの成長に効果的な体育授業を実践できるようになることを目指すもの」とした．

2)体育授業コンサルテーションの方法

コンサルテーションを大別すると直接的コンサルテーションと間接的コンサルテーションになるが，本研究では直接的コンサルテーションに取り組むこととした．なお，本研究では直接的コンサルテーションを「外部の専門家が教育機関などに継続して訪問することにより，単元や年間など，一定期間行うコンサルテーション」とした（表 1）．

表1　体育授業コンサルテーション方法

コンサルテーションタイプ		対象	コンサルテーション内容	対応時期，期間
A 子ども	A-1：子ども直接関与不定期タイプ	子ども	目的：子どもの課題解決 方法：教員には直接関与し，子どもにも直接関与あり（観察，面談 他）	必要に応じて
	A-2：子ども直接関与定期タイプ	子ども	目的：子どもの課題解決 方法：教員には直接関与し，子どもにも直接関与あり（観察，面談 他）	定期的に
B 教員個人	B-1：教員個人直接関与不定期タイプ	教員個人	目的：教員個人の職務能力向上，課題解決 方法：教員個人には直接関与し，子どもには直接関与なし	必要に応じて
	B-2：教員個人直接関与定期タイプ	教員個人	目的：教員個人の職務能力向上，課題解決 方法：教員個人には直接関与し，子どもには直接関与なし	定期的に
C 教員チーム	C-1：教員チーム直接関与不定期タイプ	教員チーム	目的：教員チームの職務能力向上，課題解決 方法：教員チームには直接関与し，子どもにも直接関与あり（観察，面談）	必要に応じて
	C-2：教員チーム直接関与定期タイプ	教員チーム	目的：教員チームの職務能力向上，課題解決 方法：教員チームには直接関与し，子どもにも直接関与あり（観察，面談）	定期的に
D 教員チーム	D-1：教員チーム間接関与不定期タイプ	教員チーム	目的：教員チームの職務能力向上，課題解決 方法：教員チームには直接関与し，子どもには直接関与なし	必要に応じて
	D-2：教員チーム間接関与定期タイプ	教員チーム	目的：教員チームの職務能力向上，課題解決 方法：教員チームには直接関与し，子どもには直接関与なし	定期的に

3)体育授業コンサルテーションの手順

図 1 に本研究における体育授業コンサルテーションの手順の概要を示した．

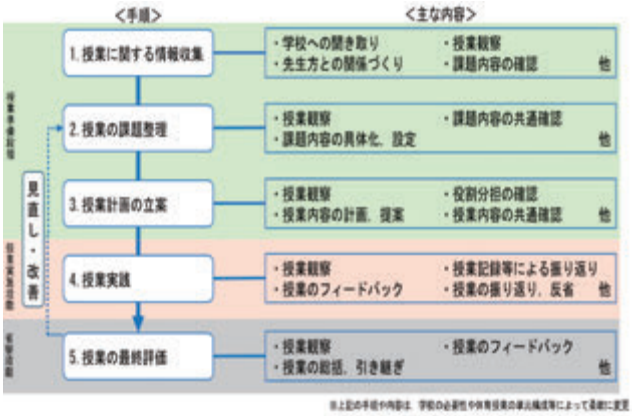


図1　体育授業コンサルテーションの手順（単元期間）

5.考察

本研究は体育授業コンサルテーションの試案を作成するに留まっている．今後はどのような体育授業コンサルテーションが望まれるのかを明らかにするとともに，特別支援学校（知的障害）教員との体育授業づくりを通して，この体育授業コンサルテーションが有効であるか，実現可能かを検証し，活用するための方策を検討する必要がある．

6.文献

村井敬太郎・野井真吾（2024）特別支援学校（知的障害）の体育授業の取り組みにおける教員の意識：困難さに焦点を当てて.日本幼少児健康教育学会誌，10：13-27.

白旗和也・大友智・西田順一・原祐一（2021）小学校体育における教師効力感を高めるコンサルテーション方略の開発及び有効性の検討：体育指導効力感尺度の開発を通して．体育学研究，66：869-890.

付記

本研究は，JSPS 科研費 22K11687 の助成により実施している．

(MURAI Keitaro)

軽度知的障害児の自己理解を基点とした自立活動の在り方

○菊池高之　　藤井慶博
（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）　（秋田大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 軽度知的障害、自己理解、自立活動

１．目的

学習指導要領では特別支援学校における自立活動の重要性が示されており、児童生徒個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、個別の指導計画を作成・活用しながら学校の教育活動全体を通じて適切に行うことが求められている。特に、学習指導要領解説自立活動編では、自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなど、発達の段階を踏まえた指導を充実するために項目を改訂したことが示されており、自己理解の重要性が伺える。

さて、近年特別支援学校において軽度知的障害の児童生徒は増加傾向にあるが、全国の知的障害特別支援学校高等部生徒の７割が「自己理解がうまくできていない」ことが報告されている(李ら,2020)。この理由の一つに、自立活動の指導内容における生徒の意識の低さや、個別課題について教師と生徒が共有できていない(三浦,2020)ことが考えられる。

そこで、本研究は軽度知的障害のある児童生徒の自立活動や自己理解の指導に関する現状と課題を明らかにし、自己理解を基点とした本人主体の自立活動の在り方を検討することを目的とした。

２．方法

Ａ県内で軽度知的障害のある児童生徒の指導にあたっている特別支援学校教員（72 名）を対象とした質問紙調査（無記名）を、202x-1 年 12 月～202 x 年１月に実施した。回答は単純集計及び KJ 法に準じて分析した。

調査①は自立活動に関することで、内容は「指導の現状について」、「個別の指導計画の PDCA サイクルにおける本人の参画状況について」、「本人の参画を充実させるために必要な工夫について」、「中心課題について」などであった。

調査②は自己理解に関することで、内容は「具体的な指導場面について」、「児童生徒の自己理解を深めるために必要な工夫について」などであった。

倫理上の配慮として、研究の趣旨や内容、データの取扱いについて対象校の校長から同意を得た。対象者にはこれらの内容に加え、調査協力の任意性と撤回の自由、途中辞退の内容について文章で説明し、同意を得た。

３．結果

回収率は 86.1%（62/72）であった。

【調査①：自立活動に関すること】

自立活動の時間を特設していない学校は 37.1%であった。その場合は、主に学校生活場面のあらゆる機会において、または必要に応じて指導を進めており、各教科等と関連を図ったりするなど計画的に自立活動の指導を進めることが少なかった。個別の指導計画の PDCA サイクルにおける本人の参画の有無について、「ある・どちらかといえばある」と回答したのは、P(計画)では 29.0%、D(実践)では 56.4%、C(評価)では 48.4%、A(改善)では 27.5%であった。本人の参画の場としては、「個別面談など定期的な対話を通した参画」が多かった。また、本人の参画を充実させるために必要な工夫について KJ 法に準じたカテゴリー分析を実施した結果、表１のようになった。

表１　本人の参画を充実させるために必要な工夫

n=108

参画の方法（54）	振り返りから適切な自己評価をする（13）
	多面的に自己理解を深める（10）
	課題意識を高め、自分事として捉える（８）
	成長や変容を実感する（７）
	教師と目標などを共有する（７）
	将来を見据え、目的意識をもつ（５）
	興味関心のある学習活動を通して学ぶ（４）
参画の場（30）	個別面談など定期的な対話（19）
	自己理解や自己評価のための時間（９）
	特設された自立活動の時間（２）
参画を支える環境（24）	周囲の人との関係（13）
	面談期間の設定など学校の仕組み（４）
	自立活動の視点を取り入れること（４）
	丁寧な実態把握をすること（３）

児童生徒の中心課題に、自己理解に関する内容を指導目標に設定している状況としては、「１　健康の保持(４)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」は 22.5%、「３　人間関係の形成(３)自己の理解と行動の調整に関すること」については 53.2%、「４　環境の把握(２)感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」は 16.1%、「４　環境の把握(４)感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること」は 19.4%であった。

【調査②：自己理解に関すること】

自己理解に関する指導場面について、「各教科等を合わせた指導」が 75.8%、「各教科」が 62.9%、特別活動が 37.1%であった。また、児童生徒の自己理解を深めるために必要な工夫について KJ 法に準じたカテゴリー分析を実施した結果、「自分自身の適切な評価」、「日々の指導における配慮」、「自己肯定感を高める」などの大カテゴリーが抽出された。

４．考察

調査結果に基づき、軽度知的障害のある児童生徒の自己理解を基点とした本人主体の自立活動の在り方を検討したところ、以下の４点が重要になると考えた。

・PDCA サイクルを意識し計画的に自立活動の指導を実践することに加え、個別面談など定期的な対話場面を設定することにより、本人の参画意識を高めること
・自分から学習環境や生活環境を変えようと自身の「外側」へ働き掛けることを目標とした指導を充実させること
・合わせた指導など様々な学習場面における自己理解に関する学びを、自立活動の指導を通じて統合させること
・多面的に自己理解を深められるようにするとともに、適切に自己評価する力を育み、「できること（強み）」を知り自分を肯定的に捉えられるようにすること

（文献）
三浦光哉(2020)本人参画型の「自立活動の個別の指導計画」理解度チェックと指導様式.ジアース教育新社.
李受眞,橋本創一,尾高邦生,杉岡千宏,廣野政人,日下虎太朗,山口遼,渕上真裕美,和知真由(2020)全国知的障害特別支援学校における自己と他者にかかわる教師の認識と支援の調査研究―高等部生との重要な他者と障害名の認知,自己理解・自尊感情に着目して―.発達障害研究,42,3.
(KIKUCHI Takayuki, FUJII Yoshihiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-32

特別支援教育におけるインストラクショナルデザイン

―理論と実践をつなぐ経験の浅い教員への足場かけ―

南　紀明
（埼玉県立久喜特別支援学校）
KEY WORDS：インストラクショナルデザイン，太田ステージ，足場かけ

【目的】

インストラクショナルデザイン（Instructional Design、以下 ID とする）について、向後（2015）は ID を「科学的根拠に基づき、意味あるつながりを重視する教授設計」と定義している。本研究はこれらの ID の理念を援用し、特別支援教育において経験の浅い教員が質の高い実践を行うための ID モデルの開発とその有効性検証を目的とする。

具体的には、ピアジェやヴィゴツキーの理論を基盤とし、太田ステージに基づく児童生徒の見立てや支援を可能とする「足場掛け」となる ID を定義し、実践を通じて児童生徒の成長に適切に関わる力を養うことを目指す。

本モデルは、太田ステージを基盤にピアジェ・ヴィゴツキー理論を統合し、「発達理解」「児童・生徒理解」「教材・提示・関わり」のスリーステップと「支援の三層構造」から成る。

モデルの理解と実践の深化を促すため、少人数でのディスカッションを通じた振り返りを重視する。

対象は、実践上の課題を具体的に抱え始め、発達理解に基づく指導法の必要性を自覚し始めた「教員二年目」とした。初任時は専門知識や技術を体系的に学ぶ余裕が限られるため、二年目での本モデル導入に意義があると考える。

本研究は、経験の浅い教員が専門性を高め、児童生徒に適切な支援を提供する一助となることを目指す。

【方法】

特別支援学校に勤務する筆者が、教員二年目の三名を対象に個人勉強会を実施した。各回で発達理論や指導観に関する講義を行い、学びの言語化を促すディスカッションを通じて実践的理解を深めた。

勉強会では、「発達理解」「児童・生徒理解」「教材の選定と提示方法」のスリーステップからなる支援モデルを提案・実践し、経験が浅くとも理論に基づく支援を段階的かつ論理的に構築することを目的とした。

第一ステップでは、ピアジェやヴィゴツキー理論と太田ステージを対応づけた資料を用い、生徒の発達段階を多面的に捉える視点を養った。

第二ステップでは、観察・記録に加え、太田ステージをアセスメントツールとして用い、生徒の発達段階、関心、行動特性を多角的に把握した。

第三ステップでは、ZPD（最近接発達領域）を踏まえた教材構成に TEACCH の構造化視点（視覚支援・手順の明確化・見通しの提示）を取り入れ、ICT 活用も行った。さらに ABA（応用行動分析）の視点を加えた「関わり方」を工夫し、「選定」「提示」「関わり」の三層構造による支援モデルを構築した。

「選定」では、太田ステージの既存研究を参照し、生徒の発達ステージに即した重点項目（例：感覚・操作、構造化理解、対人関係など）を意識して教材を選定した。

「提示」では、TEACCH プログラムの構造化視点を取り入れ、視覚的支援や手順の明確化、活動の見通し提示により生徒が自律的に活動できるよう工夫し、ICT 機器も併用して支援の柔軟性と魅力を高めた。

「関わり」では、ABA の視点を踏まえたフィードバックや声かけを重視し、生徒の行動を肯定的に支援。特に ZPD を意識し、子どもが「ひとりでは難しいが支援があれば可能」な課題に挑戦できる適切な足場を設定した。

これら「選定」「提示」「関わり」の三層を段階的かつ相互に関連づけて支援することで、経験の浅い教員でも理論に基づいた一貫性ある支援を構築しやすくなるよう配慮した。

【結果】

参加した教員からは、「発達の見立てができるようになった」「教材選択の理由が明確になった」「ABA の知識により対応の幅が広がった」といった前向きな意見が得られた。これらの変化は、発達段階に応じた教材準備・提示および日常的な関わりに対する自信と安心感の醸成を示している。

以上の実践から、「発達理解」「児童・生徒理解」「教材・提示・関わり」の三段階と、「支援の三層構造」による支援モデルの有効性が示唆された。

【考察】

本研究を通じて、「発達理解」「児童・生徒理解」「教材・提示・関わり」の三要素からなるスリーステップモデル、そして支援の三層構造が、特別支援教育における ID の有効な枠組みとなることが示された。このスリーステップは、教材の選定・提示・関わり方を一貫して支える視点を提供し、発達理論と教育実践とを橋渡しする役割を果たす。

とりわけ、経験の浅い教員にとっては、生徒の発達段階の見立てや教材選定の根拠が理論的に明確となることで、日々の支援に対する見通しが持てるようになり、実践への安心感や自信の形成に寄与したと考えられる。

今後の課題としては、より多くの教員への適用や、長期的な実践を通じたデータの蓄積と分析を進めることで、本モデルの汎用性・持続性を検証していく必要がある。これにより、特別支援教育の現場における若手教員支援の体系化と質の向上を目指していきたい。

【参考文献】

波多野完治（1986）ピアジェ入門．国土社の教育選書 9.
太田昌孝・永井洋子（1992）認知発達治療の実践マニュアル―自閉症の Stage 別発達課題（自閉症治療の到達点二）.
大久保賢一（2019）スリーステップで行動問題を解決するハンドブック.
向後千春（2015）上手な教え方の教科書 ～ 入門インストラクショナルデザイン．北大路書房.
柴田義松（2006）ヴィゴツキー入門．寺子屋新書 20.

【倫理】研究の目的・方法・個人情報の取扱いについて、研究対象者に対し事前に文書および口頭で丁寧に説明を行い、文書による同意を得た。参加は自由意志によるもので、同意の撤回も含めて一切不利益がないことを明示した。また、発表に際しては匿名性を確保している。（MINAMI Noriaki）

自立活動の指導を充実させるための省察的実践

〇葛西一馬
（三重県立特別支援学校玉城わかば学園・星槎大学共生科学部非常勤講師）
KEY WORDS: 校内研修　自立活動　省察

（目的）

自立活動は、各教科等を学ぶ土台となり、極めて大切な指導である（下山, 2021, p22）とされる。しかし、「自立活動を指導するときの教員の専門性、自立活動の学校教育活動全体での取り組み方も課題となっている。」（明官ら, 2023, p12）と指摘されている。また、本件では昨年度より県下統一の校務支援システムが本格実施され、自立活動の具体的な指導の内容を設定する流れ図を入力することになった。これらから自立活動の指導がどのような実態から課題の整理、目標設定がなされ、評価するかついて学校全体で理解を深める必要性が出てきた。

A 特別支援学校では、１年間の校内研修として自立活動を取り上げることとした。しかし教職員の現職研修は多様であり、近年は看護教育の分野において「省察（リフレクション）」に注目が集まっている（永井, 2010, p427）。そこで、自立活動の指導を省察することが指導の充実につながるのではないかと考えた。

このような背景から、目的を教員自身の自立活動の指導の省察を行い、自立活動の指導の理解を深めることとし、研究を行った。

（方法）

対象は、三重県内の A 特別支援学校である。実施期間は、202X 年から 202X＋1 年であった。本研究の発表にあたっては、A 特別支援学校校長より許可を受けた。

研修内容及びスケジュールは次のとおりである。

4 月	全体研修	・研修テーマ、方法の説明 ・研修スケジュールの説明 ・自立活動とは
5 月	全体研修	・夏期公開研修会の概要説明 ・ポスターセッションについて知る
6 月	研修班	・自立活動の指導の授業見学【県内 B 特別支援学校】
7 月	全体研修 クラス別研修	・自立活動の指導の授業見学【県内 B 特別支援学校】還流報告 ・自立活動の区分及び項目の内容整理
8 月	夏期公開研修会 クラス別研修	・玉城わかば学園実践紹介・交流会 ・ポスターセッション振り返り
1 月	全体研修	・今年度の研修まとめ

（結果）

各研修終了後に振り返りアンケートを実施した。その結果、「自立活動の時間の指導」の理解が進んだと回答した教職員の割合は 98%であった。また、各研修についての自由記述をまとめると、次のようになった。

1）他校見学・還流報告研修

６月に県内特別支援学校の自立活動の時間の授業見学を行った。見学した内容について７月に還流報告を行った。報告については、業務削減の視点も加味し、写真を中心とした報告を行った。教職員のアンケートからは他校の取組・授業形態を知る機会になった、他校と比較検討する必要がある等の意見が出た。

2）クラス別研修

７月のクラス別の研修では、自立活動の６区分のうちクラスで一つの区分を担当し、参加したクラスの教員全員で学習指導要領解説自立活動編を読んだ。そして、どのような実態の生徒にどのような自立活動の区分及び項目の指導が必要か、どのような手立てがあるのかについて検討し、「自立活動マトリックス」を作成した。学部毎に手立てに差異が出ることが考えられたため、学部毎に作成した。教職員アンケートからは「学習指導要領と照らし合わせて自立活動の指導方法や具体的な手立てについて学ぶことができた。」という意見があった。

3）夏期公開研修会（ポスター制作）

１学期の自立活動の指導の実践をポスターにまとめた。実際に指導に関わる６７名がポスターを作成した。夏期公開研修会では、各教室を会場とし、ポスターセッションを行った。参加者は本校教職員に加え、センター的機能の一環として、学区域の小中学校への周知も行い、外部参加者を加えた形で行った。そのため、コーディネーターや進路担当等も取組のポスターを作成した。実際の教室で使用教材等を紹介しながら自立活動の指導について省察できる機会となった。また、クラスでの振り返りの時間から、担任間での指導方法の共有ができた。教職員のアンケートからは多様な取り組みを知ることができた、学部間の系統性を考えることができた等意見が出た。一方、ポスターセッションの時間をもう少し長くしてほしいという意見もあった。

（考察）

今年度の職員アンケート結果から、自立活動の指導について理解を深めることができたと言える。また他校見学・還流報告研修についても教職員全員で多様な取り組みを知ることができた意義は大きい。また、夏期公開講座で取り組んだポスターセッションでは、自立活動の指導を省察する機会になった。また、このような研修スタイルを共通理解することができる機会になった。一方、教職員の働き方を考えたときに、一人一枚のポスター制作は負担になっていた面もある。また、外部講師を呼び研修をしてほしいといった意見もあり、引き続きより良い全体研修について検討していくことが課題である。また、自立活動の指導については、指導する形態（グループ編成）や指導内容および方法について引き続き学校全体で考え、充実させていく必要がある。

（文献）

明官茂・渡邉健治・大井靖・梶井正紀 (2023). 知的障害教育における自立活動の指導の実態と課題: 特別支援学校全国調査の結果から. 明星大学教育学部研究紀要, 13, pp11-25.

下山直人（2021）. よく分かる！自立活動ハンドブック１指導すべき課題を導く. 筑波大学附属桐が丘特別支援学校（編著）. pp9-59.

永井睦子. (2010) 看護教育における省察的実践理論の展開. 日本プライマリ・ケア連合学会誌, 33(4), pp427-430.

(KASAI Kazuma)

若手教師の専門性開発のための対話分析

―公立小学校特別支援学級における国語科授業の事例―

太田裕子　　荒巻恵子
（聖徳大学）　（帝京大学）

KEY WORDS: 教師の専門性開発・対話分析・T-SEDA 対話コード表

【問題の所在】

我が国の校内研究の授業研究の多くは、逐語録の作成は行うが、それを基にした客観的・数量的な分析を行うことは稀で、ほとんど行われていない。そのため、授業後の研究会で指摘される事柄に対して、授業者が授業改善につなげる目標や手立てを持ちにくい現状があった。とりわけ小学校特別支援学級の研究授業に対しては、研究協議会での話題は個々の障害の特性の理解啓発に焦点が当たり、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた教師の授業力の向上にまでは協議が進まない現状があった。ケンブリッジ大学 Camtree は教育者のための対話分析ツール Toolkit for Systematic Educational Dialogue Analysis（以下 T-SEDA）を開発し、授業における教師と児童との対話授業を、10 の対話コードに分類して教師の対話教育を支援している。本研究では、知的特別支援学級の若手教師の専門性開発のために T-SEDA 対話コード表を使って分析を行い、特別支援学級の対話授業の実態を客観的に理解し、特に若手教師の対話に焦点を当てた専門性開発を検討する。

【研究倫理に基づく事前の説明】

本研究を実施する前に、当該授業者、管理職に対して、研究の内容を説明し、授業記録の収集と解析、発表についての説明を行い、承認を得て行った。

【研究の方法】

対象

・公立小学校カエデ知的障害特別支援学級（仮名）の担任タロウ教諭（仮名）、児童 A（4 年男児）、児童 B（5 年男児）、児童 C（6 年女児）、児童 D（6 年女児）、児童 E（6 年女児）

対象学級の児童は、本を読むことは好きだが、文章で使われる表現や意味、内容を表面的に読む傾向がある。

・タロウ教諭は、特別支援学級担任経験 6 年、20 代、男性

方法

(1) カエデ学級の授業研究会での国語科「ごんぎつね」を対象として、授業記録をとる。
(2) 事前に、授業者には質問シートを使って自身の対話授業の課題を抽出する。
(3) T-SEDA 対話コード表を使い教育対話分析を実施する。

【研究の結果】

研究授業の概要

国語の授業として「ごんぎつね」を題材 11 時間扱いで計画した。「ごんぎつね」は小学校 4 年生国語の教材である。授業研究のテーマは「主体的に学び、表現力を高める子の育成」であり、単元の目標としては、①文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、1 人 1 人の感じ方などに違いがあることに気づくことができる。②登場人物の気持ちの変化を具体的に想像することができるである。

研究授業は全 11 時間ののうち 4 時間目を研究授業にあてた。

分析結果

文字起しした逐語記録の発話に対して、共同研究者 2 名が合意した T-SEDA 対話コード表に基づいてコーディングを行った（表 1）。全体の発言 233 中 155(66.5%)が教師による発言であった。教師の発言内容を 155 の発言は、コード E(考えを述べたり促す)が 59(38%)と一番多い。それに続いてコード G(対話や活動を方向付ける)が 30(19%)、CA(アイデアの調整や合意)26(16%)となっている。このことから、教師は発言が多いだけでなく、本来児童が行うべき E「考えを述べたり促す」発言を自らが行っている現状が明らかになった。また、児童の発言についてみると、授業全体で 78 の発言があった。教師の 155 と比べると、発言の 66.5%は教師がおこない、33.5%が児童の発言であり、発言の比率からも教師の発言が多い。

児童自身の発言はコード B(考えを積み上げる)が 49 と一番多かった。児童の発言の 62%が考えを積み上げる発言となっている。児童の個別の内容を見ると発言が一番多かったのが児童 B の 35 で、児童の 78 の発言中 44.8%を占めている。次が児童 D の 19 で 24%であった。このことから、児童の発言回数にも偏りがみられた。

児童 E は発言回数 6(7.6%)であったが、コード C(関連付ける)が 3 と、他の児童には無かった対話を深める発言 C があった。

表 1 T-SEDA 対話コード表の結果（全体）

対話コード		教師	児童合計	児童				
				A	B	C	D	E
IB	考えの積み上げを促す	0	0	0	0	0	0	0
B	考えを積み上げる	0	49	5	20	7	14	3
CH	異議を唱える	2	0	0	0	0	0	0
IR	推論を促す	14	1	1	0	0	0	0
R	理由を明確にする	1	3	1	2	0	0	0
CA	アイデアの調整や合意	26	0	0	0	0	0	0
C	関連付ける	1	4	0	0	0	1	3
RD	対話や活動を振り返る	14	0	0	0	0	0	0
G	対話や活動を方向付ける	30	0	0	0	0	0	0
E	考えを述べたり促す	59	5	2	2	1	0	0
EE	賞賛の言葉	8	3	0	2	0	1	0
X	応答・返答	0	13	1	9	0	3	0
合計	全発言 233	155	78	10	35	8	19	6
%	100%	66.5	33.5	4.3	15.0	3.4	8.1	2.6

【考察】

平常からタロウ教諭（仮名）の発言が多いことは、校長からも指導を受けていた。またタロウ教諭は児童たちには知的障害があるという意識から、どうしても丁寧に説明を繰り返してしまう傾向があり、課題をもっていた。T-SEDA 対話コード表では 66.5%が教師の発言であることが明確になり、どのような発言を控え、どのような発言を増やすかの課題が明確になった。また、教師の賞賛の言葉（コード EE）、応答・返答（コード X）は T-SEDA 対話コード表になかったため新しくコード化した。児童の発言では、発言の多い少ないではなく児童 E のような少ない発言の中にも対話には主体的に参加し対話の内容を深めていく発言ができている姿を確認できた。特別支援学級の教師の対話の特徴を捉え、特別支援学級における教師の対話教育に関する専門性を明らかにする必要があることが示唆された。

参考文献

T-SEDA Collective (2023) Toolkit for Systematic Educational Dialogue Analysis (T-SEDA): A resource for inquiry into practice. v.9.

(Ota Yuko, ARAMAKI Keiko)

知的障害を伴う自閉スペクトラム症の生徒に対する支援方法の検討

～アシストガイドを利用した買い物指導を通して～

〇坂井聡（香川大学教育学部）　小林敬芳（香川大学教育学部附属特別支援学校）　宮﨑英一（香川大学教育学部）　小山佳織（ソフトバンク株式会社）

KEY WORDS: ICT 活用　知的障害　アシストガイド

（目的）

GIGA スクール構想は、令和元年に公布された「学校教育の情報化に関する法律」に基づいており、特別支援教育の現場でも ICT（情報通信技術）の活用が期待されている。特に、障害による学習や生活上の困難を改善し、個別に最適化された学びを促進することが目指されている（文部科学省 2020）。文部科学省は、特別支援教育における ICT 活用の視点として、障害による学習や生活上の困難を改善・克服するための ICT 活用を挙げている。本研究では、この視点に焦点を当て、ICT を活用した指導方法を検討し、指導に必要な資料を得ることを目的とする。具体的には、香川大学とソフトバンク株式会社が共同開発したアプリ「アシストガイド」を使用する。研究を進めるにあたり、対象児の保護者には研究内容を文書で説明し、発表に関する許可を得ている。

（方法）

本研究の対象児は、県内の特別支援学校に在籍する中学部２年生の男子生徒（A 児）である。A 児は２歳のときに知的障害を伴う自閉スペクトラム症の診断を受けており、療育手帳は〇B、田中ビネーV テストの結果は 48 であった。保護者からは、A 児が現金で好きな物を一つと依頼された物購入できるようになってほしいとの願いがあった。また、購入した品物はエコバッグに入れることも求めていた。A 児は自分の好きなおやつを一つ買うことはできていた。また、日常的にアシストガイドを活用していた。

（指導）

指導は、令和〇年４月 26 日から令和〇＋１年２月 10 日までの期間に、計 14 回実施した。買い物の場所は、大学近くのスーパーマーケットである。指導は２名で行い、１名がサポート、１名がスマートフォンでその様子を撮影した。実施後の評価は、指導内容を課題分析したものを基に行い（Table.1）、一人でできた場合は２点、軽微な支援が必要な場合は１点、できなかった場合は０点とした。評価は、撮影したビデオ資料を基に、指導者２名で話し合って行った。判断が分かれた場合は、必要に応じて研究室の学生にも参加してもらった。また、うまくいかなかった項目については、大学のプレイルームで模擬の買い物を実施した。

（結果および考察）

評価の合計得点の経過を Fig.1 に示す。購入を依頼された品物と自分の買いたいものの合計金額を電卓で入力して判断できるように指導したが、うまくいかなかったため、４回目からは所持金から減算する方法に変更した。また、店員とのやり取りがうまくいかず、困った表情でサポートの学生を見る場面が多くあったので、11 回目からはスマートフォンの裏に「ポイントカードは持っていません」「レジ袋はいりません」と書いたメモを貼り、それを店員に見せるように指導した。この結果、スムースにやり取りができるようになった。13 回目に得点が下がっているが、これは初めて２種類の商品を購入する依頼があったため、電卓アプリへの入力がうまくいかず、所持金よりも購入金額が１円多くなってしまったことが原因である。この時は、指導者が不足分を精算機に入金することで解決した。精算機を利用する場合、何かトラブルがあったときに、精算機担当の店員がいないことがあり、その場合、レジを打っている店員に支援を依頼しなければならないが、その店員が他の客にレジ対応している場合、支援を依頼するタイミングが難しいことが分かった。トラブル時の対応方法の指導の在り方が課題となった。また、本人が購入したいものと依頼された商品の合計が所持金よりも多くなった場合、本人が購入したいものを金額に合わせて変更することができにくいことも分かった。

今回の指導では、課題分析した内容をアシストガイドのお助けメモに組み込み、手順を確認しながら買い物ができるように指導した。手順表を確認する際にアシストガイドのお助けメモは効果的であったと考えている。一方で、店員とのやり取りについては手順表だけでは解決できないため、スマートフォンの裏に必要事項を貼り付けて見せる方法が有効であった。このことから、デジタルとアナログを組み合わせる必要があることも分かった。また、できなかった行動については、その部分を抽出し、練習の機会を設けたことも効果を上げる要因となった。スマートフォン用のアプリは、生活上の困難を解決するための一つの方法として活用できる可能性がある。今後、学校等で携帯型端末等の活用について、日常生活を支えるための機器としてどのように指導するのかを考えていく必要がある。

Table. 1　課題分析した項目

	買い物の流れ
1	お店に入る。
2	最初にかごを取る。
3	頼まれた商品を見つけ、かごに入れる。
4	好きな商品を選び、かごに入れる。
5	レジに行く。並んでいる場合は待つ。
6	店員さんの質問に答える。（レジ袋を断り、ポイントカードの有無を答える。）
7	
8	精算機でお金を払う。
9	おつりとレシートを財布に入れる。
10	かごをサッカー台に移す。
11	買った商品をエコバッグに入れる。
12	かごを返す。
	お店を出る。
	お金の計算
1	電卓に所持金を入力する。
2	「－」を押す。
3	商品の税込み価格を入力し、「－」を押す。
4	もう１つの商品の税込み価格を入力する。
5	「＝」を押す。
6	買えるかどうか判断する。（マイナスがつかなければ買える。）
	買い物のマナーやルール
	買わない商品は触らない。
	分からない時はアシストガイドを見る。

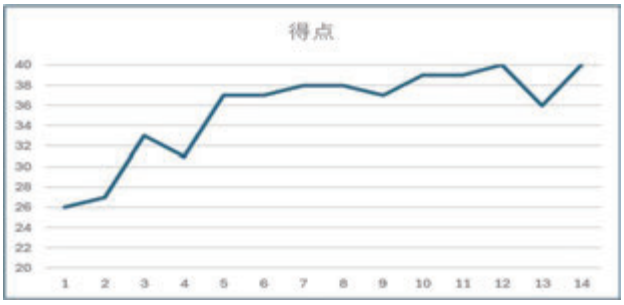


Fig 1.　点数化したグラフ

ASD に対する Evidence-Based Practice の認識と活用の実態

EBP report を基にした知的障害特別支援学校教師への全国調査

〇村浦新之助　（上越教育大学）
奥住秀之　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害　自閉スペクトラム症　EBP

（目的）

科学的に十分な根拠に基づく実践として Evidence-Based Practice (以下、EBP) がある。Steinbrenner et al.(2020)は、自閉スペクトラム症(以下、ASD)を対象とした EBP について、Wong et al.,(2014)の系統的レビュー(1990-2011)を 2017 年までアップデートし、EBP report を報告した。EBP は、指導技法として、教師の専門性にも関連するものである。

そこで本研究は、知的障害特別支援学校の教師を対象に、EBP report に記載されている指導技法の認識と活用の現在における傾向を明らかにすることを目的とする。

（方法）

対象と期間　202X 年度全国特別支援学校学校情報に、知的障害を種別として掲載している特別支援学校に所属している教職員複数名とした。調査は Google form を用いた web 調査とし、学校情報に記載されている代表メールアドレスに送付した。メール送付校数は 695 校であり、回答は 195 校(28.1%)からあり、回答者数は 794 件であった。期間は 2024 年 8 月であった。

調査項目　回答者の属性、EBP の認識、EBP の活用、の 3 セクションから構成される。

認識と活用のセクションでは Steinbrenner et al.(2020)に記載されている 28 の指導技法の知識と活用についての項目を設けた。各指導技法については、先行研究で既に扱われている邦訳を基本とし、見当たらない場合は独自に邦訳した。

認識セクションは、指導技法の名称は邦訳及び英語表記を記載した。回答は、「知っている」(K)、「聞いたことがある」(H)、「知らない」(DK)、とした。

活用セクションは、名称の邦訳ともに、定義および活用の例示を記載した。指導技法の定義文は、EBPreport の定義文を邦訳したものを用いた。例示は定義文を基に生成 ChatGPT 4o を用いて平易な例示を 1 つだけ示した。回答は、「とても～」(5 点)から「全く～」(0 点)の 6 件法とした。

各項目の、名称と定義文の邦訳、例示、の妥当性については、修士号を有する現職教員 2 名及び福祉事業所職員 1 名に確認を依頼し、修正をしたものを用いた。

また、Web 調査であることから回答項目の精読を判断する目的で Direct Question Scale 項目(以下，DQS 項目)を認識と活用のセクションで 1 項目ずつ設けた(MANIACI and ROGGE, 2014)。

分析　2 つのセクションの DQS 項目において指示通りの回答が 769 件(96.9%)確認された。所属学部の結果では、幼稚部所属(N= 3)と養護教諭(N= 2)を分析から除外した。認識と活用のセクションにおける回答の合計点として、認識数と活用数を算出し、Z 得点化したうえで、±2SD を超えたデータを分析から除外した。最終的に 688 件(86.6%)を分析対象とした。分析には Microsoft Excel 及びフリーの統計ソフト jamovi ver 2.3.28 を用いた。

倫理的配慮　本研究は東京学芸大学研究倫理委員会(受付番号 583)による承認を得た。回答者にはインフォームドコンセントを実施し、結果の公表について同意を得た。

(結果)

回答者の所属と人数は、小学部 274 名(M =11.56; SD = 8.75)、中学部 150 名(M = 12.29; SD = 8.72)、高等部 195 名(M = 14.80; SD = 9.72)、担任外 69 名(M = 20.68; SD = 9.11)であった。

Table 1 に EBP の認識と活用の傾向を示す。その結果、用語の認識と活用に差異がある項目が複数示された。

Table 1　EBP の認識と活用の傾向(N = 688)

	認識(%)			活用	
	DK	H	K	M	SD
ABI	69.5	21.4	9.2	4.09	0.96
CBT	26.2	48.3	25.6	3.27	1.18
DR	45.6	33.0	21.4	3.98	0.97
DTT	89.2	9.3	1.5	3.83	1.11
EM	24.4	38.5	37.1	2.80	1.42
EXT	33.4	27.5	39.1	4.02	0.98
MD	5.5	31.7	62.8	4.58	0.62
NI	77.6	20.5	1.9	3.91	1.07
PII	73.4	22.2	4.4	2.35	1.32
PI	46.9	34.3	18.8	3.16	1.14
PT	25.9	41.1	33.0	4.07	1.01
R	9.6	21.5	68.9	4.08	0.95
RIR	73.5	21.7	4.8	3.20	1.10
SM	7.7	46.1	46.2	2.94	1.24
SN	54.5	29.2	16.3	2.39	1.32
SST	0.7	10.6	88.7	4.08	0.90
TA	10.9	38.8	50.3	3.97	0.91
TD	62.9	27.2	9.9	2.57	1.38
VM	44.5	35.0	20.5	3.59	1.21
VS	0.6	3.8	95.6	4.52	0.76
AAC	8.3	14.5	77.2	3.45	1.28
FCT	42.7	40.3	17.0	3.25	1.21
MI	21.7	39.8	38.5	2.60	1.45
TAII	77.8	18.2	4.1	1.33	1.26
SI	6.8	32.3	60.9	2.96	1.40
BM	78.6	19.2	2.2	3.36	1.14
DI	50.0	30.7	19.3	2.90	1.29
FBA	34.0	44.8	21.2	3.32	1.22

（考察）

本研究の結果から、用語は知らないが、活用はしているという EBP がいくつか示された。このことから、現場での専門性が専門用語を用いずに、経験則や模倣学習で継承されている可能性がある。また、実践から帰納的に名称や理論を学習するような研修が有効である可能性が示唆された。

（文献）

Steinbrenner et al. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

(MURAURA Shinnosuke, OKUZUMI Hideyuki)

高等学校から特別支援学校高等部に異動した教員の授業

－「勤務年数」と「発達障害のある生徒への教えづらさ」の変化を中心に－

〇土谷　充章（大分県立爽風館高等学校）
衛藤　裕司（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 高校教員 特別支援学校 発達障害

Ⅰ．目的

高等学校の教員が特別支援学校に異動して，発達障害のある生徒への授業場面で「教えづらさ」を感じている(土谷・衛藤，2017)。土谷・衛藤(2024)は，特別支援学校教諭免許状の所有の有無による困難感を比較したが，特に差はなかった。そこで，本研究では，高等学校に勤務経験のある特別支援学校高等部教員を対象として，発達障害のある生徒の授業場面における教員が感じる「教えづらさ」について，勤務年数の長さの違いという視点から「教えづらさ」を感じている内容について明らかにする。

Ⅱ．方法

１．調査対象

Ａ県の特別支援学校高等部に勤務する教員のうち，高等学校に勤務経験のある者を対象にした。各教員には研究目的，方法，参加は自由意志で拒否による不利益はないこと，個人情報の保護について文章及び口頭で説明を行い，対象教員，及び学校長の許可を得た。

調査対象数は 123 人，回収数は 79 人であり，配布総数に対する回収率は 64.2%であった。対象者 79 人のデータのうち，質問紙が未記入の 7 名を除き，72 人のデータが分析に使用された。

２．質問紙

質問紙の内容は，以下の通りであった。

1)対象者の基本属性に関する質問紙（全 16 項目）

2)授業の実態についての質問紙（全 29 項目，その内の 11 項目は５段階のリッカート尺度で，18 項目は記述式又は選択肢であった。）

３．手続き及び結果の分析方法

1)手続き

郵送法または対象者に直接手渡しする方法で配布し，記入が依頼された。調査期間は 202X 年 2 月から 3 月の約 1 カ月間であった。

2)結果の分析方法

授業の実態についての質問紙から，リッカート尺度の選択の「１」を 1 点，「２」を 2 点，「３」を 3 点，「４」を 4 点，「５」を 5 点として点数化し，全体の平均値と標準偏差（以下 SD）を算出した。対象者の特別支援学校勤務年数を 10 年以上と 5 年未満で 2 群に分類し，それぞれの平均値と標準偏差を算出し，t 検定による差の検定を行った。

Ⅲ．結果

特別支援学校勤務年数の違いによる発達障害生徒への授業に関する困難感の結果を Table に示した。

10 年以上群で平均点の高い順に項目を並べ順位をつけると，1 位「必要な指導方法の学習」，2 位「高校での生徒の情報交換の機会」，3 位「当該学年レベルの学習内容の設定」，4 位「発問の特別な工夫」，5 位「特別な指導法の習得」，6 位「教育課程の進度の遵守」，7 位「『身の回りのもの』を使用しない授業」，8 位「高校と比べての授業展開」，9 位「７割程度以上の内容理解」，10 位「生徒とのコミュニケーション」であった。そのうち，「『身の回りのもの』を使用しない授業」，「高校と比べての授業展開」の 2 項目については，有意水準 5%で有意な差が見られた。

Ⅳ．考察

今回の調査で，発達障害のある生徒への授業に関する困難感の項目の平均点の上位 4 項目については，移動後の勤務年数間で差はなかった。しかし，これらの平均点は高く，勤務年数にかかわらず困難を感じていると考えられる。また，「『身の回りのもの』を使用しない授業」と「高校と比べての授業展開」については，5 年未満群の平均値が 10 年以上群の平均値より高く有意な差があった。このことから，特別支援学校の勤務年数が 5 年未満の教員は 10 年以上の教員より，経験が少ないことにより，「身の回りのもの」を使用しない授業や授業展開について，困難な感じを減少させられないと考えられる。

全体的に，高校から特別支援学校高等部に異動するだけでは，専門性は身につかないと言え，研修受講・自己研鑽による等の努力が必要であると考えられる。

(TSUCHIYA Mitsuaki, ETO Hiroshi)

Table　発達障害のある生徒への授業に関する困難感（高校からの異動後の勤務年数別）

順位	質問項目	１０年以上		５年未満		t	p
		平均	SD	平均	SD		
1	必要な指導方法の学習	4.52	0.59	4.44	0.71	−0.434	ns
2	高校での生徒の情報交換の機会	4.29	1.01	4.26	0.86	0.114	ns
3	当該学年レベルの学習内容の設定	4.13	0.92	4.30	0.87	0.708	ns
4	発問の特別な工夫	4.03	0.91	4.25	0.70	1.020	ns
5	特別な指導法の習得	3.97	0.87	4.32	0.72	1.682	ns
6	教育課程の進度の遵守	3.52	0.85	3.86	0.89	1.503	ns
7	「身の回りのもの」を使用しない授業	3.47	0.70	4.00	0.53	2.415	*
8	高校と比べての授業展開	3.42	1.12	4.04	0.96	2.507	*
9	７割程度以上の内容理解	2.87	0.76	2.85	1.17	−0.075	ns
10	生徒とのコミュニケーション	2.77	1.06	2.71	0.98	−0.226	ns

*p<.05，ns p<.ns

対象児が参画するけん玉スキルの指導

―継続的なトレーニングを目指して―

○草場和歌子（東大阪市立高井田東小学校）
岡村章司（兵庫教育大学院）

KEY WORDS: けん玉 課題分析 参画

Ⅰ．問題と目的

発達障害児者の QOL の向上を目指した余暇活動として、料理（井上ら,1994）、パーティゲーム（奥田ら,2001）、ビリヤード（宮崎ら,2007）等が幅広く行われている。料理（井上ら,1994）は、課題分析と教示ビデオ、マジック（石坂ら,2008）は課題分析とセルフモニタリングを用いてスキルが獲得できたとしている。一方で、宮崎ら（2007）は、トレーニング中に生起するエラーに対し、ネガティブな発言や寝転ぶなどの行動が観察されたとしている。プログラムを計画したとしても、継続的に練習するための手立てがなければ、トレーニング中にドロップアウトにつながる危険性があると考えられる。けん玉の技は、勢いよく引き上げるダイナミックな操作と、皿と玉の位置を合わせる繊細な操作が含まれるため難しく（坂部ら,2023）、習得には継続的な練習が必要である。子ども自身が目標を設定し、失敗した時の方略を考えることが、継続的な練習に取り組む際に有効ではないかと考えた。

そこで本研究では、けん玉の技の獲得と継続して練習する方法を、子どもが参画しながら実施する効果を検討する。

Ⅱ．方法

1.研究期間：X 年 5 月から X 年＋1 年 2 月であった。通級指導中に 25 回実施した。指導の様子は毎回、連絡プリントに記録し、保護者と学級担任に伝えた。

2.対象児童：医師による発達障害に関連した診断はなかった。他校通級の小学校３年生男児で構音に課題があり、会話が聞き取りにくい、自分の話したいことを一方的に話す、スキップ、ボール、なわとびといった運動面の不器用さが観察された。けん玉は、2 年生時の生活科の授業で取り組んだことがきっかけとなり、YouTube で高度な技を検索し説明できるものの、自身では皿にのせることができず「けん玉の技ができるようになりたい」と話していた。

3.プログラム

BL 期　大皿と小皿を各 3 セッション実施した。1 セッションは 10 試行であった。

介入Ⅰ期　大皿の課題分析を手順表として提示し 1 セッション目を実施した。作戦会議で決まった内容をもとに準備運動を行い、その後セッションと作戦会議を繰り返した。作戦会議では、本児とともに「どんどんうまくなるけん玉スタートブック」（日本けん玉協会,2023）を参照し、課題分析に新たな手順を加筆した（Table1）。併せて、準備運動としてけん玉操作の向上を目的に、けん玉をそのまま投げてキャッチする「けん玉キャッチ」、皿に玉をのせたまま上に投げる「玉キャッチ」、わきが広がらないように、ぬいぐるみを挟んで練習することを実施すると決定した。

Table1　けん玉の課題分析

1 糸の長さを中皿と糸の間に指を２本入るくらいにする
2 親指と人差し指でけんの根元をつまむ
3 足は肩幅の広さで前後に開く
4 おへその前で持つ
5 膝を曲げて玉を下げる
6 膝を曲げて玉を受ける
7 玉をまっすぐ上にあげる
8 胸とおへその前で玉を動かす
9 1で玉を下げる、2で玉を上げる、3で玉を受けるタイミングを唱える
10 わきをしめる
11 玉を皿にのせる

4~10は、本児と考え加筆した項目

介入Ⅱ期　準備運動後に動画撮影をしながら 1 セッション目を実施した。その後、作戦会議とセッションを繰り返した。作戦会議では、失敗した際の対処法を例示し、「悔しい」、「もう 1 回」、「次がんばるぞ」等の言葉の自発を促し、魔法の言葉として画用紙に書いて掲示した。併せて、iPad で自身のけん玉操作の動画を撮影し、セルフモニタリングした。動画と手順表を照合し、できていない部分を見つけ、その部分だけを取り上げて練習した。

FU 期　BL 期と同様の手続きを実施した。

4.倫理的配慮 本研究の実施と結果の公表について保護者及び学校長の同意を得た。

Ⅲ．結果

結果を Fig.1 に示す。BL 期での平均成功率は、大皿 9.6%、小皿は 0%であった。

介入Ⅰ期の大皿の平均成功率は、24.3%であった。10 回目には失敗が続き、泣く姿が観察された。10 試行中 3 回目までに失敗すると、手順を無視して取り組む様子が観察された。

介入Ⅱ期の大皿の平均成功率は、71.0%であった。失敗した際は「こんな時は何と言うんだっけ？」というプロントで魔法の言葉を言っていたが、後半は自発して唱えていた。併せて、3 回目までに失敗したとしても、継続して手順通りに取り組むことができた。13 回目までは、第 1 筆者が記録していたが、14 回目からは本児が成功した回数をおはじきで置きながら確認するようになった。課題分析の手順表を覚え、自分で声に出して確認していた。15 回目からは、小皿にも取り組んだ。新たな課題分析の手順表は提示しなかったものの、56.5%の平均成功率であった。

FU 期の平均成功率は、大皿 75%、小皿 85%であった。迎えに来た保護者の前で披露し、称賛されていた。また、新しい技に自ら挑戦し、失敗した際は何が要因かを自身で分析しながら練習し、成功させていた。

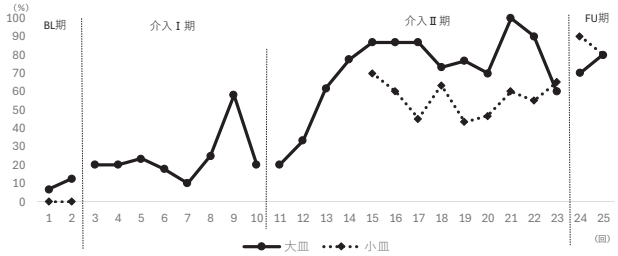


Fig.1　成功率

Ⅳ．考察

本児が参画することで、けん玉の技の習得と継続的な練習ができた。介入Ⅰ期で本児が練習方法を考え、介入Ⅱ期で失敗した時の対処法とセリフモニタリングを併せて実施するといった段階的な取り組みが、ネガティブな言動を抑え、継続して練習に取り組み、成果を上げることになったと考えられる。併せて、保護者や担任からの称賛が本児にとって強化子になったと考えられる。

一方で、魔法の言葉の実施率を算出し、成功率との関連を検討する必要があると考えられる。

（KUSABA Wakako, OKAMURA Shoji）

小学校道徳科における発達障害児童への配慮・支援の実態

—通常の学級の担任教師への質問紙調査より—

〇青木利樹　（栃木県那珂川町立小川小学校）
奥住秀之　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 道徳科　通常の学級　指導方法

Ⅰ. 目的

2015 年に「特別の教科　道徳」（以下，道徳科）が教科化された。道徳科は，より良く生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とし，道徳教育の要とされている。近年，道徳科における LD 等発達障害児童への配慮・支援が課題となっている。本研究では，文部科学省（2016）が示した「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（ 以下，「報告」）の内容を用いて，質問紙調査を行うことで，道徳科における発達障害児童の困難とその解消のために行われている配慮・支援の実態を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

ある市内の公立小学校（全８校）の通常の学級の担任教員 63 名に質問紙調査を依頼し，56 部回収し（回収率 88.9%），有効回答は 55 部であった。質問紙には，担任をしている学級に発達障害又はその傾向のある児童（以下，発達障害児童）が在籍していると回答した教員 40 名（全回答者のうち 72.7%）のみに回答を求めた。質問紙は全て郵送委託法により配布，返信による回収を行った。質問の内容は，担任をしている学級に在籍している発達障害児童を１人想定し，道徳科における発達障害特有の困難とその解消のために道徳科で行っている配慮・支援で当てはまるものの回答を求めた（複数回答可）。表１，表２はそれぞれの質問内容である。質問項目は「報告」（文部科学省， 2016）で示されている「発達障害等のある児童生徒に対する道徳科の指導について」を基に筆者が独自に作成した。分析については，選択肢ごとに選択した人数及び回答者全体に対する割合を求めた。また，道徳科における発達障害児童特有の困難とそれを解決するために道徳科で行っている配慮・支援の連関を見るために χ^2 検定を行った。なお，統計処理には IBM SPSS Statistics27 を使用した。

本研究の実施については，東京学芸大学倫理審査委員会の承諾を得ている（承認番号　590）。

Ⅲ. 結果

表１は，道徳科における発達障害児童特有の困難であり，選択した人数が多い順に示している。表２は，発達障害児童に対して道徳科で行われている配慮・支援であり，選択した人数の多い順に示している。表３は，道徳科における各困難の有無と支援の実施についての 2×2 の χ^2 検定の χ^2 値と有意確率であり，困難のある児童に対して配慮・支援を行っている人数が多いもので，有意確率が 0.05%未満の項目を示している。

Ⅳ. 考察

「知らない言葉が多い。」という困難のある児童に対して，机間指導の際などに，言葉の意味を丁寧に伝える教師が有意に多かった。発達障害児童は知的発達に顕著な遅れはないものの，学習意欲の低下などから，同学年の児童と比べて獲得語彙が少ないことが指摘されており，道徳科を含む全ての教科等の指導において既習の言葉に置き換える等の支援が行われていることが報告されている（青木ら, 2021）。特に道徳科では教科書等の内容理解を目的としておらず，それを前提として道徳的価値の理解を図ったり，自己を見つめたりすることができるように児童の発達段階に即した内容，表現を用いることが求められている。また，他者との交流の際にも丁寧な言葉の意味理解が求められており，発達障害児童が道徳的価値について考えを深めるためには言葉の意味を児童が適切に理解できる配慮・支援を行う必要性が示唆される。

「注意の持続が難しく，態度が変わりやすいため，気まぐれで誠実ではないように見える。」などの ADHD の特徴的な行動のある児童に対して，机間指導の際などに短時間で具体的な見通しを示す教師が有意に多かった。ADHD 児童に対して，集中できる時間を考慮し短時間で活動を区切りメリハリのある活動を行うことで，必要な事項に専念しやすくなる効果が期待される。道徳科においては教科化するにあたり多彩な学習活動を取り入れることが重要な着眼点となっており，多様な学習活動の展開が予想される中で，児童が安心して授業に参加し，道徳的価値について意欲的に考えるためには，学習活動を適切な時間で切り替え，その見通しを示す配慮・支援を行う必要が示唆される。

文献

青木利樹・ 田中亮・奥住秀之（2021）「小学校『特別の教科 道徳』における発達障害児及びその傾向のある児童への指導上の工夫・配慮」『東京学芸大学紀要合教育科学系』72, 217-224.

文部科学省（2016）「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」.

表１　道徳科における発達障害のある児童の困難（n=40）

道徳指導上の困難	人数（人）	%
注意の持続が難しく、態度が変わりやすいため、気まぐれで誠実でないように見える。	22	55.0
自分の気持ちを文字で文章にできない。	20	50.0
相手の気持ちを考えなかったり、結果がどうなるのか考えないで始めた行動により問題が起きることがある。	20	50.0
こだわり行動または感覚の過敏により、望ましいと分かっていてもその通りにできないことがある。	19	47.5
「努力してやり遂げる」ことに消極的である。	13	32.5
知らない言葉が多い。	12	30.0
不注意によるうっかりミスをすることがある。	12	30.0
多動性・衝動性により、「ルールを守る気がない」、「安全を軽視している」と受け止められることがある。	12	30.0
別のことに注意がそれて、期限や待ち合わせなどの約束を守れない傾向がある。	12	30.0
相手の気持ちを想像することが苦手で、字義通りの解釈をすることがある。	11	27.5
明文化されていないものの、暗黙のルールや一般的な常識が理解できていないことがある。	9	22.5
誤って学習したことの修正が困難な傾向がある。	6	15.0
最後まで物事に注目しないために結末を記憶せず、そのことで、「自分ではない」と主張し、それが嘘やごまかしと思われることがある。	5	12.5

表２　道徳科における発達障害のある児童への配慮・支援（n=40）

配慮・支援	人数（人）	%
成長が認められる行動や発言があった場合は、行動や発言のあった都度、評価する。	21	52.5
机間指導の際などに、言葉の意味を丁寧に伝える。	17	42.5
机間指導の際などに、「あと５分」「ここまでやったら」など、短時間で具体的な見通しを示す。	17	42.5
机間指導の際などに、誤った理解をしていないか、適宜確認する。	15	37.5
言語コミュニケーションの方法を文字言語のみに限定しない（口頭で答えることも可能にする）。	10	25.0
デジタル教科書やタブレット端末などICT機器を活用する。	7	17.5
机間指導の際などに、必要なことをメモする、提示する、付箋で示すなどして、単純なミスをしないで済むようにする。	6	15.0
特別支援教育支援員や特別支援教育コーディネーターと連携し、個別指導や補習的学習を行う。	6	15.0
提示する教材には、音声による情報を付け加える。	3	7.5
チェックリストや備忘録、スケジュール表などを用意し活用する。	3	7.5
イラストにセリフを書き込んだりすることができるワークシートをその児童に配布する。	3	7.5
机間指導の際などに、「〇〇ですと言ったのは、△さんが『～だ』と思っていたからです」など主語を明確にして説明する。	2	5.0
特に行っていない。	4	10.0

表３　道徳科における困難と配慮・支援の連関

困難	配慮・支援	χ^2値
知らない言葉が多い。	机間指導の際などに、言葉の意味を丁寧に伝える。	4.097*
注意持続が難しく、態度が変わりやすいため、気まぐれで誠実ではないように見える。	机間指導の際などに、「あと５分」「ここまでやったら」など、短時間で具体的な見通しを示す。	5.507*
不注意によるうっかりミスをすることがある。	デジタル教科書やタブレット端末などICT機器を活用する。	12.542**
	机間指導の際などに、「あと５分」「ここまでやったら」など、短時間で具体的な見通しを示す。	4.097*
多動性・衝動性により、「ルールを守る気がない」、「安全を軽視している」と受け止められることがある。	机間指導の際などに、「あと５分」「ここまでやったら」など、短時間で具体的な見通しを示す。	7.410**
相手の気持ちを考えなかったり、結果がどうなるのかを考えないで始めた行動により問題が起きることがある。	机間指導の際などに、誤った理解をしていないか、適宜確認する。	5.227*
最後まで物事に注目しないために結末を記憶せず、そのことで、「自分ではない」と主張し、それが嘘やごまかしと思われることがある。	特別支援教育支援員や特別支援教育コーディネーターと連携し、個別指導や補習的学習を行う。	9.076**
別のことに注意がそれて、期限や待ち合わせなどの約束を守れない傾向がある。	机間指導の際などに、「あと５分」「ここまでやったら」など、短時間で具体的な見通しを示す。	4.097*

*p<.05　**p<.01

（AOKI Toshiki, OKUZUMI Hideyuki）

自己を肯定的に捉える児童の育成

通級指導教室の児童との「外在化する対話」とその効果について

黒田　明志
（千葉市立鶴沢小学校）

KEY WORDS：対話　外在化　自己理解

１　目的

通級指導教室（以下、通級）で取り扱う自立活動は、学習、生活上の困難を主体的に改善、克服する力を身に付けるための学習であることから、児童が自分の性格や考え方の特徴を知り、自己理解を深めることが重要である。

しかし、これまでの指導を振り返ると、児童の多くが学習面、情緒面の問題の原因が自分にあると解釈することで、必要以上に自分を責めたり自信を失くしたりし、さらに自己を否定的に捉える傾向が見受けられた。

そこで、自分と問題とを切り離す「外在化する対話」を通級による指導の中に取り入れることが、児童が自己を肯定的に捉えることに有効であると考え、本主題を設定した。

２　方法

（１）対象児（Ａ児）

６年生女児（当時）。年長時に ASD、ADHD 傾向の診断を受けた。感情の調整が難しく、学習意欲の低下や対人関係のトラブルがあった。また、自分に自信が持てず、自己を否定的に捉えている。２年生時から通級を開始した。

（２）分析方法

「外在化する対話」を取り入れた検証授業を実施する。Ａ児の語りや表現作品、生活場面の記録からＡ児の自己の捉え方や行動の変容を分析する。

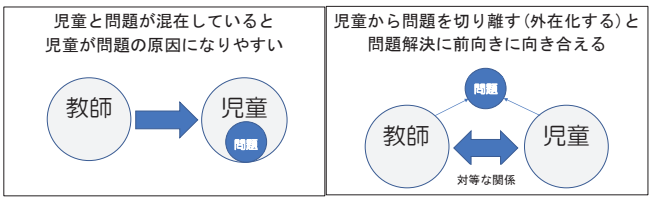
（３）論理的配慮

本研究は、Ａ児とその保護者から研究実施及び個人情報の収集、掲載に係る同意を得ている。

（４）「外在化する対話」について

ナラティヴ・セラピーの「問題の外在化」の考え方を参考にした。「問題の外在化」とは、問題と問題を抱える人とを切り離して捉えようとする対話の方法である。それによって問題を客観視できることや、不必要な自責を軽減させることにつながると言われる（伊藤・国重,2018）。

［図１］「問題の外在化」のイメージ



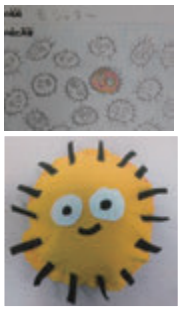
３　結果

（１）５年生時の検証授業：キャラクター作り

Ａ児の問題をキャラクターとして外在化し、そこから想像を膨らませて、新たな視点で自己を振り返らせることをねらいとした。Ａ児は、自分の感情を「モジャラー」というキャラクターに置き換えて表現した。そして、キャラクターについて説明をするうちに、「嬉しい」や「悲しい」だけでなく、そこに「怒り」の「モジャラー」を存在させた（[資料１]）。

４年生時は感情の調整ができない自己を否定的に捉えていたが、対話の中では「怒る気持ちがあるのは当たり前。それも含めての自分だから。」と語った。この言葉は、自己を肯定的に捉える気持ちの一つの現れであると考えられ、また、学校生活でも行事の司会を任せられるなど、よい変化が見られた時期とも重なっている。

［資料１］自作のキャラクター「モジャラー」と対話の実際

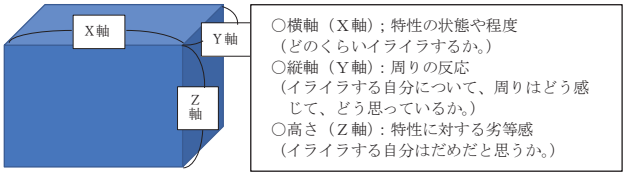


【対話の内容】
児童　「名前は『モジャラー』。謎の生き物だよ。」
担当者「『モジャラー』かぁ、１つだけ色が付いているのはなぜ？」
児童　「いろいろな感情で『モジャラー』は光るよ。嬉しい時はピンク、悲しい時は青、怒っている時は赤、みたいに。」
担当者「へぇ、面白い！ところで、最近は学校であまり怒らなくなったのに怒っている『モジャラー』はまだいるの？」
児童　「うん、いるよ。だって怒る気持ちがあるのは当たり前じゃん。」
担当者「あれっ、前は怒る自分が嫌だって言っていたよね。」
児童　「うん、でも怒る自分もいるのが自分だから。」
担当者「そうだんだ。いろんな気持ち全部ひっくるめて私だなんて、素敵だね。」

(2) ６年生時の検証授業：気持ち関係図

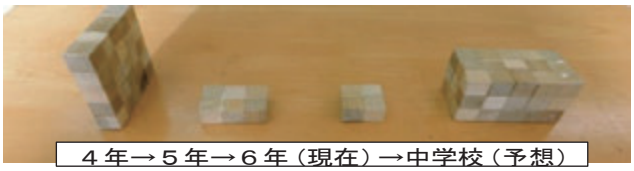
怒りを抑えられないＡ児の特性に対する気持ちを、「Ｘ軸＝特性の程度」「Ｙ軸＝周りの反応」「Ｚ軸＝特性に対する劣等感」で構成される立体で捉える「気持ち関係図」に外在化させた（[資料２]）。６年生と中学校、過去に作成した４、５年生の立体を比較させ、各時期について振り返った。

［資料２］気持ち関係図



４年生時は友達から嫌われることへの不安を抱え、立体のＹ軸は最大値であった。しかし５、６年生では友達との関係が良好だと捉え、Ｙ軸の数値を減らし、友達が支えてくれた出来事を振り返った（[資料３]）

［資料３］本児が作った気持ち関係図



一方で、中学校の立体は大きくなり、学習面や人間関係の悩みでＸ軸が増えると予想した。Ａ児は現在もイライラすることはあるが、それでも日々折り合いをつけて過ごしていると語った。怒りの感情をなくすのではなく、対処できることとして語ったことや日常生活の様子から、怒りに対する肯定的な受け止めが日常の適応に関連していると考える

４　考察

怒る気持ちのある自分を認める言葉や、怒りへの対処方法を語るＡ児の姿から、「外在化する対話」が自己を肯定的に捉えさせる方法として有効であることがわかった。本研究では、一事例のみを検討した。また、怒りの感情のみを問題として扱った。「外在化する対話」を他の児童で実施、検証するとともに、別の問題でも有効であるか検討が必要である。

【主な引用／参考文献等】

・伊藤伸二・国重浩一「どもる子どもとの対話　ナラティヴ・アプローチがひきだす物語る力」金子書房 2018

（KURODA Haruyuki）

就学前児における読み困難のスクリーニング検査の開発（1）

－就学前と小学生時の課題成績の関連から－

○宮本直美[1]　大内田裕[2]　今枝史雄[2]
[1]関西福祉科学大学　[2]大阪教育大学

KEY WORDS:就学前児　読み困難　スクリーニング

Ⅰ. 目的

読みの発達は幼児期から連綿と発達していくが，読字の習得を目標とした小学校の学習過程において問題が顕在化する（稲垣, 2010）。幼児期から児童期への読みの滑らかな接続のためには，早期からの介入が重要である。

ひらがな読字に関わる認知機能として音韻意識が挙げられる。原（2001）は就学前の 1 年間に音削除や逆唱課題をこなす音韻操作能力が整うと述べ，高橋・中村（2020）は音韻意識の適切なアセスメントの重要性を指摘している。現在，幼児を対象とした読みのチェックリストや検査はいくつか作成されている（原・北，2020 ; 高橋・中村，2009）。宇野・春原・金子・Wydell（2017）は，ひらがな読字と呼称速度を測る RAN（Rapid Automatized Naming）課題との関連を示している。読みの障害は ADHD と併存することが多く，読み困難には注意の問題も関連するとされる（岡野，2018 ; 室橋，2011）。しかし，幼児を対象としたスクリーニングにおいて，注意機能を測定する検査は見当たらない。

本研究では，注意機能も含めた読みのスクリーニング検査を作成し，就学前児を対象に逆唱課題と RAN 課題とともに実施する。さらに，就学後の小学校 1 年生を対象として読字検査を実施し，その関連性を検討する。

Ⅱ. 方法

1. 対象者：A 市と B 市の認定こども園（2 園）に在籍する就学前児（年長児）28 名であった。

2. 課題：就学前児の課題は，逆唱課題，RAN 課題（STRAW-R），注意機能を評価するフランカー刺激を用いた 3 文字課題であった。3 文字課題では，パワーポイントのスライド上に 3 文字の平仮名を提示し，中央の文字をターゲット刺激，両側の文字を妨害刺激として設定する。対象者は中央の文字を読字することが求められる。この課題により，ターゲット刺激の平仮名の読字能力を評価でき，同時に ADHD でよく見られる注意の抑制機能の低下も効率的に検出することができる。小学生の課題は，特異的発達障害診断治療のための実践ガイドラインの単音速読課題（以下，単音速読）と単文速読課題（以下，単文速読）であった。

3. 調査方法・時期：幼児教育施設では保育時間内に，小学校では授業時間外に課題を実施した。就学前児の課題は 202X 年 6 月（年長 6 月）と 202X+1 年 3 月（年長 3 月），小学生の課題は 202X+1 年 7 月（小学校 1 年生 7 月）に実施した。

4. 統計解析：3 種類の課題（3 文字課題，RAN 課題，逆唱課題）と 2 つの検査時期（年長児 6 月，年長児 3 月）を独立変数とした重回帰分析を実施した。従属変数として「単音速読」「単文速読」の 2 つを設定し，「3 文字課題 6 月正答数」「3 文字課題 3 月正答数」「3 文字課題 6 月位置誤」「3 文字課題 3 月位置誤」「RAN 課題 6 月」「逆唱課題 6 月」を独立変数としてステップワイズ法による分析を行った。

Ⅲ. 結果

「単音速読」を従属変数とした分析では，第 1 ステップで「3 文字課題 6 月正答数」が有意な予測因子として抽出され（モデル M_1: $R^2 = .709$, $p < .001$），第 2 ステップでは「3 文字課題 3 月位置誤」が追加され，モデルの適合度が有意に改善された（モデル M_2: $R^2 = .752$, $\Delta R^2 = .043$, $p = .047$）。最終モデル（M_2）の回帰係数では，「3 文字課題 6 月正答数」が有意な負の予測因子となり（$\beta = -0.762$, $p < .001$），正答数が多いほど読みにかかる時間が短くなる傾向が示された。一方，「3 文字課題 3 月位置誤」は有意な正の予測因子となり（$\beta = 0.223$, $p = .047$），位置誤が多いほど読みにかかる時間が長くなることが示された。最終モデルの AIC は 236.847 となり，前段階モデル（M_1: AIC = 239.344）より適合度が高く，このモデルは成績の約 75%を説明する高い予測力を示した（調整済み $R^2 = .732$）。「単文速読」については，ステップワイズ法による重回帰分析の結果，最終モデルにおいて「3 文字課題 6 月正答数」（$\beta = -0.483$, $p < .001$），「3 文字課題 3 月正答数」（$\beta = -0.395$, $p < .001$），「RAN 課題 6 月」（$\beta = 0.304$, $p = .008$）が有意な予測因子として抽出された。このモデルは単文速読課題の成績の約 84%を説明しており（$R^2 = .841$，調整済み $R^2 = .821$），3 文字課題の正答数は速読成績に負の影響を，年長の時期における RAN スコアは正の影響を与えることが示された。特に 3 文字課題 6 月正答数の影響が最も強く，モデルの適合度も良好であった（AIC = 222.976）。

Ⅳ. 考察

本研究では，就学前児の読字関連課題の成績が，小学校 1 年生の読字能力にどのような影響を与えるかを検討するため，3 種類の課題（3 文字課題，RAN，逆唱）と読字課題のスコアを用いた重回帰分析を行った。結果として，読字（単音速読・単文速読）に対しては，3 文字課題（正答数・位置誤）と RAN 課題が有意な予測因子として抽出され，読字能力に関わる基礎的スキルの多様性が示唆された。

単音速読においては，「3 文字課題 6 月正答数」と「3 文字課題 3 月位置誤」が有意な予測因子として抽出された。特に，年長 6 月時点での正答数の多さは，就学後のひらがな単音読字の速さを高める要因となることが示された。一方で，年長 3 月時点での位置誤りの多さが読字時間を延ばすことから，視覚的・空間的処理精度の重要性が確認された。これは，読字初期には視覚認識と空間的定位が重要であり，文字の位置を正確に処理する力が読字の効率性に貢献している可能性を示唆する。単文速読においては，「3 文字課題」の正答数（6 月・3 月）に加え，RAN 課題（6 月）が有意な予測因子となった。RAN 課題は視覚認識と音韻処理を迅速に統合する能力を測る課題であり，文の読み速度に大きく寄与していることが明らかとなった。これは既存研究（Wolf & Bowers, 1999）において，RAN が読字流暢性の強い指標とされていることとも一致する。さらに 3 文字課題の正答数が多いほど速読性が高まる傾向は，文字認識の自動化が進んでいる子どもほど，より流暢な単文の読みが可能である可能性を示唆している。

Ⅴ. 主な引用文献

Eriksen, B. A., & Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. Perception & Psychophysics, 16(1), 143-149.

倫理的配慮：本研究は，第一筆者所属の倫理審査委員会の許可を得た。各所属長，対象幼児児童に同意を得たうえで調査を実施した。また，利益相反関係はない。

(MIYAMOTO Naomi, OOUCHIDA Yutaka, IMAEDA Fumio)

専門学校の分野に着目した障害学生支援の現状と課題

○齊藤彩
（お茶の水女子大学基幹研究院）
KEY WORDS：専門学校，分野，障害学生支援

目的

専修学校専門課程（以下，専門学校）は，職業や実生活に即した実践的な職業教育を行う高等教育機関である。令和 6 年度学校基本調査（文部科学省，2024）によれば，全国 2,676 校に 558,255 名が在籍している。専門学校への進学率は 24.0%で前年度より 2.1 ポイントの上昇を見せ，現代の日本の高等教育システムに十分に定着している教育機関であるといえる。しかしながら，大学等と比較すると専門学校における障害学生支援に関する調査研究は乏しく，その実態は十分に明らかになっているとはいえない。専門学校における障害学生支援は，大学等と比較すると発展途上の段階にある学校が多く，さらなる整備および促進が今後の重要な課題となっている（齊藤・原口, 2024）。令和 6 年 4 月より，私立学校も合理的配慮の提供が努力義務から法的義務となった現在，私立学校が大多数を占める専門学校における障害学生支援への関心はさらに高まっている。

専門学校には，職業実践教育中心のカリキュラム，実習や実技の多さ，クラス単位中心の生活，過密で固定化された時間割などの独自の性質が見られるが，専門学校の実態は各学校の専門分野によって大きく異なることが想定される。専門学校は，工業，農業，医療，衛生，教育・社会福祉，商業実務，服飾・家政，文化・教養の 8 分野に分類されるが，これらの分野に着目して障害学生支援の現状や課題について考察した知見は管見の限り見られない。

そこで本研究では，専門学校の 8 分野に着目し，障害学生支援の現状ならびに課題について，専門分野ごとの比較検討を行った。なお，あくまで各分野の現状と課題を明らかにすることが目的であり，専門分野別の障害学生支援の充実度の優劣を評価するものではない点に留意されたい。

方法

調査対象者と手続き：調査 1：202X 年 9 月に，全国 900 校の専門学校に調査への参加を依頼する説明文書ならびに質問紙を郵送した。説明文書では，本研究の目的，調査への参加方法，匿名回答でありプライバシーへの配慮が十分に行われること，調査参加は任意であり回答提出をもって同意と見なすこと，調査に参加しない場合にも何ら不利益を受けないことを丁寧に説明した。調査依頼校のうち，280 校から有効回答を得た。280 校の専門分野を Figure 1 に示す。

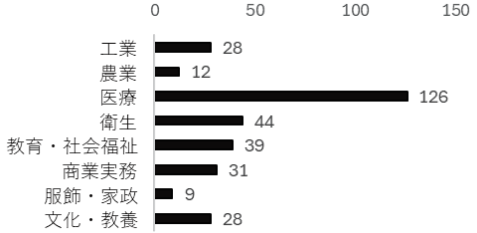


Figure 1　調査対象校の専門分野（複数回答可）

調査 2：202X 年 2～3 月に，調査 1 の参加校のうち 16 校の学生支援担当者を対象にオンラインでの半構造化面接調査を実施した。調査に先立ち，各参加者に対して，参加は任意であり不参加の場合にも一切の不利益はないこと，途中辞退も可能であること，データは匿名性を保障した上で研究目的のみに使用されること等を丁寧に説明し，参加同意書への署名・返送をもって正式な同意と見なした。本研究の実施に際し，責任発表者の所属大学の倫理審査委員会の承認を受けた。本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。調査内容：①障害学生支援について（担当部署・担当者の有無，対応要領等の有無，活動の実施状況），②発達障害特性のある学生について（在籍状況，支援の実施状況）

結果

①障害学生支援について：各回答について分野ごとの比較をカイ二乗検定により行ったところ，工業系の学校は医療系の学校と比較して，障害学生支援の「専門部署・機関がある」または「他の部署・機関が対応している」学校が多く，「担当部署・機関はない」学校が少ない傾向にあった（$p < .05$）。障害学生支援の「兼任スタッフ」については，医療系の学校と比べて教育・社会福祉系の学校に多いことが明らかとなった（$p < .01$）。また「外部スタッフ」は，教育・社会福祉系の学校と比べて農業系の学校に多いことが示された（$p < .05$）。「専任スタッフ」や「クラス担任による対応」には分野による有意差は見られなかった。対応要領等の有無についても，分野による有意差は見られなかった。実施している活動については「学外機関との連携」ならびに「オープンキャンパス等での情報提供」は，医療系の学校と比べて文化・教養系の学校で多く取り組まれていることが示された（$p < .05$）。

②発達障害特性のある学生について：各回答について分野ごとの比較を一元配置分散分析により行ったところ，農業系の学校は医療系ならびに文化・教養系の学校と比べて「基礎的な読み書き計算などにおける困難」を示す学生の在籍の割合を高く捉えている傾向が示された（$p < .05$）。また，診断の有無を問わず発達障害特性のある学生に対して行っている支援については，医療系の学校と比べて工業，教育・社会福祉，文化・教養系の学校では「進路・就職指導に関する支援」を行っている割合が多い傾向にあることが明らかとなった（$p < .05$）。

面接調査においては，分野の性質を踏まえた障害学生支援の現状と課題として，例えば医療系の学校では，注意欠如・多動症特性（ADHD 特性）の高い学生が看護実習等において注意力を要する作業やスケジュール管理等の困難に直面しやすい実態や，教育・社会福祉系の学校では，発達性協調運動症特性（DCD 特性）の高い学生が保育実習等において工作等の細かい作業や子どもとの遊び場面での困難に直面しやすい実態が報告された。各専門分野における支援事例の詳細については，当日のポスターにて紹介する。

考察

本研究により，専門学校における障害学生支援について，専門分野により差が見られる側面と専門分野を問わず共通する側面の双方が明らかとなった。本研究で実施した調査は全数調査ではないため調査対象校の性質には少なからず偏りがあり，知見の一般化可能性には限界があるものの，専門学校の分野ごとの特色を踏まえた上で障害学生支援を充実させていくことの重要性が示唆されたといえるだろう。

(SAITO Aya)

小学校の体育的行事における特別な支援を要する児童への支援

○大竹くるみ　　奥住秀之
（守谷市立黒内小学校）　（東京学芸大学）

KEY WORDS:　特別活動　体育的行事　発達障害

１．問題と目的

小学校における体育的行事とは、特別活動の学校行事、健康安全・体育的行事に位置付けられる。体育的行事においては、特別な支援を必要とする児童（以下、対象児童）と周囲の児童が、互いのよさや可能性を発揮し認め合いながら成長することができるような指導・支援が求められ、特別活動でのよりよい学びは、全ての児童にとって、その他様々な学びの質を高めうるといえる。しかし、特別活動や学校行事に関して、特別支援教育の側面に焦点を当てた研究はほとんどみられない。そのため、本研究では小学校の体育的行事（運動会）の現状や対象児童への支援と成果について明らかにすることを目的とする。

２．検討１　感染症等の影響による運動会の変容

１）目的

感染症等の影響による運動会の取り組み方の変容と学校全体としての対象児童への支援体制について明らかにする。

２）方法

A 県 B 市の公立小学校 32 校を対象に質問紙調査を実施した（回収率 71.8%、有効回答率 100%）。

３）結果と考察

表１は、感染症流行や働き方改革前と令和６年度の運動会の相違点についてまとめたものである。運動会の取り組み方の変容については、開催時間の短縮に加え、他学級・学年等との交流がある活動が減少傾向であり、運動会で児童が関わる集団が縮小されているといえる。対象児童への運動会における支援については、支援は当日の状況や児童の状態に合わせておこなわれているとわかった。

本検討から、感染症流行等による体育的行事の縮小は、体育的行事の教育的意義になんらかの影響を及ぼしている可能性があると考えられる。

表１　感染症流行や働き方改革前と令和６年度の運動会の相違点

質問項目	以前よりも増 N (%)	以前とほぼ同 N (%)	以前よりも減 N (%)	全てなくした N (%)	もともと行っていない N (%)
集団での競技等	2 (9.1)	5 (22.7)	15 (68.2)	0 (0)	0 (0)
応援団等の応援活動	0 (0)	8 (36.4)	9 (40.9)	3 (13.6)	2 (9.1)
参加児童全体で行う活動	0 (0)	5 (22.7)	12 (54.5)	2 (9.1)	3 (13.6)
開会式や閉会式等	0 (0)	12 (54.5)	10 (45.5)	0 (0)	0 (0)
児童が行事運営に携わる	2 (9.1)	15 (68.2)	5 (22.7)	0 (0)	0 (0)
保護者等の競技参加	0 (0)	6 (27.3)	6 (27.3)	6 (27.3)	4 (18.2)
保護者等の校庭での参観	1 (4.5)	16 (72.7)	4 (18.2)	1 (4.5)	0 (0)
運動会の事前学習	0 (0)	9 (40.9)	13 (59.1)	0 (0)	0 (0)

３．検討２　運動会における支援を要する児童への支援

１）目的

運動会の事前学習と当日における対象児童への支援と成果を、学級・学年規模の視点も踏まえて明らかにする。

２）方法

A 県 B 市の公立小学校７校 42 教員を対象に質問紙調査を実施した（回収率 76.2%、有効回答率 100%）。

３）結果と考察

表２は、運動会における対象児童や周囲の児童への支援についてまとめたものである。支援については、種目参加において、対象児童が全体に合った方法をとるか参加しない場合が多いということがわかった。学級・学年規模による支援と成果の比較では、カイ二乗検定、Fisher の正確確率検定において、一部項目で、規模の小さい方が大きい方に比べて有意に支援の数が少なく、成果がみえやすいということが明らかになった。これは、学級規模等の縮小は教師がより多くの児童生徒と関われるといったメリットに繋がる（山森、2013）との指摘のとおり、規模が小さい場合、学級や学年全体にシステム的な支援をしなくても、対象児童個人の細かいニーズへの支援が可能となっていることで、成果がみられやすかったのではないかと考える。

このことから、体育的行事における対象児童へ支援については、各学級・学年・学校の特性を踏まえ、そこから生じる児童や教員への影響等を考慮した支援方法を考えていくことが重要であると考える。

表２　運動会における対象児童や周囲の児童への支援について

選択肢	N (%)
補助教員やサポートスタッフをつける	22 (71)
対象児童が見通しをもてる工夫	20 (65)
対象児童に合わせた方法での種目参加を認める	19 (61)
対象児童の場所の移動や休憩を認める	18 (58)
対象児童の種目への不参加を認める	14 (45)
周囲の児童に対象児童との関り方の支援	14 (45)
対象児童の活動場所や位置の工夫	13 (42)
対象児童に他の児童との関り方の支援	9 (29)
周囲の児童に対象児童のサポート役割の任命	9 (29)
対象児童に合わせ種目全体の変更・中止	5 (16)
対象児童に特別な役割を与える	5 (16)
対象児童に勝ち負けにこだわらない言葉かけ	5 (16)

４．主要な引用文献

久保田(河本)愛子（2023）コロナ渦における小学校の運動会の中止・縮小と社会参画意識との関連－学校・家庭要因、運動会での役割発揮を考慮に入れた検討－，日本特別活動学会紀要，31，49-58.

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　特別活動編」.

山森光陽（2013）学級規模、学習集団規模、児童生徒－教師比に関する教育心理学的研究の展望，教育心理学研究，61，206-219.

５．倫理的配慮

本学会の倫理規定を遵守し、調査は無記名とし回答者が特定されない形での回収、集計を行うとともに、調査参加は各教員の意思のみに基づき、事前に回答を拒否したり、回答の途中で取りやめたりすることを許可した。

（OHTAKE Kurumi, OKUZUMI Hideyuki）

タングラム課題における自閉スペクトラム症児の解決方略

○奥村香澄　　郡司竜平　　中澤幸子
（名寄市立大学保健福祉学部）　（名寄市立大学保健福祉学部）　（日本体育大学体育学部）
KEY WORDS: タングラム課題・方略評価・自閉スペクトラム症

（目的）

タングラム課題とは、視空間や問題解決スキルを刺激する子どもにとって親しみのある課題である（Halliday, Calkins & Leerkes, 2018）。この中でも特に、視空間スキルは視空間情報を処理すること、操作することに関わる力である（Rafi, Anura, Samand, Hayati, & Mahadzir, 2005）。これらの力は、就学後の子どもにとって学習の基礎となる力であると考えられる。本研究では、デジタル版タングラム課題遂行時の方略の種類や用い方について事例的な検討を行った。

（方法）

1）研究協力者：自閉スペクトラム症の小学校 1 年生の男児一名（以下、A 児）を対象とした。平仮名、片仮名の読み書きが定着した児童であった。なお、Osmo によるデジタル版タングラム課題に取り組んだことがないものであった。本研究は名寄市立大学研究倫理委員会にて承認を受けた。

2）課題：タングラム課題には Osmo（Tangible Pay 社製）のタングラムを用いた。Osmo のタングラムは iPad に専用アプリをインストールし、iPad に Osmo ベースと反射鏡を設置、机上にて専用の積木を用いて画面上に提示される模様を組み立てることができる。模様が完成するとフィードバック（音声や模様が動くなど）が得られる。誤答（形や色が異なるなど）の場合も、フィードバック（画面上の該当する箇所が点滅するなど）が行われる。本研究では、Osmo タングラム課題のうち、14 種類の模様で構成された“junior”を用いた。タングラム課題中、実験者は研究協力者に対して、必要最低限の声掛けに留め、Osmo によるフィードバックをメインとした。使用した機材は、Apple 社製 iPad（第 5 世代、OS16.7.10）および、Tangible Pay 社製 Osmo を使用した。Osmo 遂行時の動画撮影には、Apple 社製 iPad Air（第 5 世代、OS17.6.1）を使用した。

3）行動成績：それぞれの模様の制限時間は 2 分間とした。模様が完成した場合は、次の模様へと自動的に画面が切り替わる。制限時間内に模様が完成しなかった場合は、実験者が模様を完成させることとした。行動成績として、達成時間、各模様の正誤反応を求めた。

4）方略評価：タングラム課題遂行時の方略を確認するためにビデオ記録を行った。ビデオの記録は、手元および目線移動が映るように研究協力者の左斜め後方からの撮影を行った。

(結果)

1）行動成績：正答率は 100%であった。このうち 3 項目において、自己修正が見られた。自己修正の内容はいずれも同じ大きさの三角形の色配置の誤りであった。問 3 においては、実験者により、画面下に提示されたヒント（誤った箇所を強調し、移動させる様子が提示）への注目を促したところ、色配置の誤りに気が付くことができた。問 6 においては、「できた」と実験者の顔を見たものの、画面が切り替わらないことに気が付き、ピース配置を修正することができた。問 9 においては、画面のヒント（誤った配置のピースが点滅する）に気が付き、修正することができた。反応時間は平均 14.7±13.4 秒であった。問題がすべて終了した時点で、ピースの形および色について尋ねたところ、平行四辺形についてのみ「わかんない」と回答し、そのほかのすべての形（正方形、大きさの異なる三角形）は正答となった。色については、一色のみ誤答となった。

2）方略評価：模様の確認（画面内に提示された模様を確認する）、フィードバックへの反応（音声やピースが光ったところに注目し、自己修正をする）が見られた。また、画面上のヒントに気づいた後に、言語による確認（「ここ光った」）を行い、その後、ピースを正しい色に修正する様子が見られた。

（考察）

奥村・郡司（2025）においては、幼児にとって馴染みのない平行四辺形の扱い（頻繁に回転させる、ピースの向きのエラーに気づきにくい等）に苦慮する様子が観察された。本研究においては、平行四辺形が含まれる問 7 以降においても、ピースの回転は最小限であり、練習効果が生じたこと、A 児における視空間認知の高さが推測された。また、奥村・郡司（2025）および喜多・藤田（2000）同様、使用方略としては、連続して視覚—運動的に見当をつける「視覚—運動型」および、ブロックの種類、向き、配置を分析して、ブロック一つ一つを行もしくは列にそって構成する「分析型」の 2 種類の方略が用いられたと考えられた。誤反応は色配置の誤りのみであり、いずれも Osmo のフィードバックにより自己修正が促されたと考えられた。これらのことから、デジタル版タングラム課題においては、音（正しく完成した時の音楽）、点滅（誤った配置のピースが点滅する）、直接的なヒント（ピースの向きが誤っている場合、そのピースに「うらがえす」などと表記した文字情報によるヒント）が模様の完成までのフィードバックとして機能したと考えられた。A 児においては、これらのフィードバックを適切に活用し、適宜自己修正できたと推測された。

利益相反：本研究で用いた Osmo は、令和 6 年から令和 7 年 3 月まで学研ステイフルにより郡司竜平氏に貸し出されたものを使用した（令和 7 年 3 月以降に譲渡された）。

（文献）

Halliday,S. E., Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2018) Measuring preschool learning engagement in the laboratory. Journal of Experimental Child Psychology, 167, 83-116.

喜多陽子・藤田和弘 (2000) 構成行為における使用方略と誤反応の関連性—3 種の構成課題の持つ特質の検討—. 心身障害学研究, 24, 87-97.

奥村香澄・郡司竜平(2025) デジタル版タングラム課題遂行時における方略評価. 社会保育実践研究, 9, 69-74.

Rafi, A., Anura, K., Samand, A., Hayati, M., & Mahadzir, M. (2005) Improving spatial ability using a Web-based Virtual Environment (WbVE). Automation in construction, 14(6), 707-715.

(OKUMURA Kasumi, GUNJI Ryuhei, NAKAZAWA Sachiko)

発達性読み書き障害児の文作成に与える単語共起性の影響

○後藤 隆章[1)]　天野 詩歩子[2)]　赤塚 めぐみ[3)]
1）横浜国立大学 教育学部　2）横浜市立太田小学校　3）常葉大学 保育学部
KEY WORDS: 発達性読み書き障害、文構成、単語共起性

【問題の所在と目的】
学習活動において意見や考えを文として書くことは重要なアカデミックスキルの一つである。発達性読み書き障害（DD）児では、このアカデミックスキルの困難を示すことが多い。そのため、DD 児にとって少ない認知負荷で文が書けるようになることは、学習理解を進める上で重要である。

先行研究により DD 児の書字成績に、心像性や書字頻度などの漢字の語彙属性が影響することが指摘されている（横井ら,2020;井村ら,2011)。文を書く処理は、複数の漢字単語を用いることから、個々の語彙属性だけでなく、漢字単語間の関係性も影響することが予想されるが、この点についての検討は十分になされておらず、明らかとなっていない。近年、膨大なテキストでの潜在意味解析が可能となった。これより複数の漢字単語の共起性(文中でどの程度一緒に用いられるか)に関する定量的指標を算出することができるようになった。

本研究では通常の学習場面において使用される教科書のテキスト情報から、複数の漢字単語の共起性に基づき漢字単語ペアリストを整理する。その上で、DD 児を対象に特定の漢字単語ペアを用いた文作成課題を実施し、その成績と共起性との関連について検討することを目的とする。

【方法】
標的単語の選定：小学校５年生の社会科教科書（教育出版、東京書籍、日本文教出版）のテキスト情報について形態素解析を行い、単元別の頻出単語リストを整理した。本研究では、小学校５年生社会の学習指導要領の「国土の自然環境と国民生活との関連」を標的学習単元とした。単元内の頻出上位単語５つを第１標的単語とした。次に各単元内のテキストにおいて、第１標的単語と共に用いられている単語をジャッカード係数に基づき、第２標的単語のリストを整理した。ジャッカード係数は、二つの単語が文中で同時に登場した数を分子、二つの特定の単語が用いられた数の和集合を分母として、その比率により表す。本研究では、ジャッカード係数に基づき、第２標的単語の上位５単語と下位５単語を標的単語とした。なお、第１標的単語の出現回数に大幅な違いが生じていたことから、すべての試行のジャッカード係数分布に基づき第２標的単語の共起性分類を行った（0.6 以上を高共起単語、0.2~0.6 を中共起単語、0.2 以下を低共起単語)。
対象：小学校 6 年生の DD 児（以下 A 児）とした。A 児は通常学級に在籍しており、通級による指導は受けていなかった。小学校 2 年の時点で特殊音節の読みに困難を示していたが、本研究に参加した時点では読めていた。また当該学年配当漢字の読みは約 7 割可能である。なお、本研究における DD は、①WISC 知能検査の FSIQ が 80 以上であること、②視覚、聴覚の感覚障害がないこと、③連続音読検査課題（稲垣ら、2013）の二つ以上の課題で読み正答数、または反応時間が基準値（平均値＋2SD）よりも低いこととした。また A 児は小児神経科医師より発達性読み書き障害の診断がなされていた。本研究の実施に先立ち、保護者に対して文書にて研究趣旨と実施内容について説明を行い、研究参加への同意を文書にて得た。本研究は、横浜国立大学倫理委員会において承認を経て実施した。
期間：202X 年 4 月から 5 月にかけて週 1 回の頻度で 5 回実施した。指導は 1 回あたり 30 分程度であり、オンラインミーティングアプリ（ZOOM）を用いて個別に実施した。
文作成課題：画面上に提示される２つの標的単語を含む文を作るよう求めた。実施手続きについて理解したことを確認後、画面上に二つの標的単語を提示し、手元の用紙に作成した文を書くよう求めた。なお、画面上に標的単語が提示してから終わったとの報告を受けるまでの時間を文作成に要する時間（反応時間）として記録した。作成した文において、助詞の誤りや文意が通らない表現が見られた場合には、適切な表現をモデルとして示した。
評価：A 児によって作成された文の評価は、①指定された標的単語が使用されている、②適切に助詞が使用されている、③文意が読み取れるとし、これらすべての条件が満たされている場合に、文の作成が可能であると判断した。
解析：文作成課題の達成状況を従属変数、文作成課題で作成した文の文字数、作成に要する時間、ジャッカード係数に基づく単語の共起性分類を独立変数とする二項ロジスティック回帰分析を行なった。

【結果】
文作成課題において、適切な文を作成できたのは 27 単語であった。適切に文が作成できなかった単語のうち、指定された単語が使用されていなかったものが 4 単語、不適切な助詞の使用が 8 単語、文意が通らないものが 19 単語であった。

表１は、ロジスティック回帰分析の結果を示す。解析により、共起性分類、および文字数において有意なオッズ比が認められた。この回帰式モデルに基づくデータの正判別率は 68.5%であり、データの適合度は高かった(Hosmer と Lemeshow 検定 $\chi^2(8)=4.95$ p = n.s.)。

表１　二項ロジスティック回帰分析結果

説明変数	B	標準誤差	Exp(B)	Exp(B)の95%信頼区間		
				下限	上限	
共起性分類	0.756	0.277	2.129	1.238	3.662	*
文字数	-0.047	0.028	0.954	0.903	1.007	†
要した時間	-0.005	0.006	0.995	0.984	1.007	
定数	0.645	0.814	1.905			

* p <.05　† p <.10

【考察】
二項ロジスティック回帰分析により、共起性分類での有意な正のオッズ比が認められ、文字数において負のオッズ比が認められた。これより、DD 児において、文中で同時に使用されている単語を指定することで文作りが容易になった可能性が指摘できた。一方、作った文に含まれる文字数が多くなる場合には、助詞の不適切な使用や文意が通らないなど、適切に文作成を行うことが困難になっていた。本研究では、指定した二つの単語を含む文を作ることに加えて、書き処理も含んでいたため認知負荷が高まった可能性が考えられた。今後、書き処理を除いた手続きを用いて検討を行うことや事例数を増やした検討が必要である。

(文献)
横井美緒他(2020) 音声言語医学. 61,171-176
井村純子他（2011）音声言語医学. 52,165-172
本研究は、科学研究費補助金（22K02763）により実施した。
開示すべき利益相反に関する情報はない。
(GOTO Takaaki, AMANO Shihoko and AKATSUKA Megumi)

発達障害児における英語音素意識得点の特徴および発達的変化

○大森幹真
（早稲田大学人間科学学術院）
KEY WORDS: 音素意識・文字と音の対応関係・発達的変化

（目的）

英語の読み書き発達には単語の音声構造である音素(phoneme)の認識と操作を行うための音素意識(phonemic awareness)と，文字と音の対応規則であるフォニックス(phonics)の獲得が重要である(NICHD, 2020)。米国では言語能力の低さと問題行動の生起頻度の高さに相関関係があることについて，多数の研究報告がある(e.g., Chow & Wehby, 2018)。しかし，我が国の通常教育場面での英語指導は語彙獲得には効果的であるが，音素意識の獲得にはつながっておらず，英語に対してのモーラでの反応が英語の読み書き獲得を阻害している可能性もある(津田・高橋, 2014)。また，音素意識やフォニックスの学習は日本での学習機会が少ないこと(太田, 2019)や大学生(Coulson et al., 2013,)であっても，自発的な獲得はなされにくいという報告もある。わが国でも外国語授業が 3 年生から開始されたが，日本国内における学齢期児童の英語の音素意識の発達的変化や，発達障害傾向との関連はほとんど言及がない。そこで本研究では，放課後等デイサービスを利用している児童と，通常学級に通う児童を対象に，英語の読み発達検査である TOPA-2+ (Torgensen & Bryant, 2004)を行うこととした。そのうえで，音韻意識と英語の文字と音の対応関係の標準得点に発達障害傾向や学年間において違いが見られるかを検討することとした。

（方法）

参加者：まず，放課後等デイサービスに通う発達障害児 21 名が本研究に参加した。その中で自閉スペクトラム症(ASD)傾向を測定する質問紙を実施し，ASD 低群 13 名(平均年齢：8.18 歳)と ASD 高群 8 名(平均年齢:11.29 歳)に群分けを行った。その後，ASD 高群と年齢が合致する通常学級に通う小学校 6 年生児童を 71 名(TD 児：平均年齢:11.75 歳)追加募集し，参加者とした。本研究は早稲田大学倫理審査委員会(2022-179)での承認後，参加者本人と代諾者に文書と口頭での説明を行い，両者からの書面による同意を得た上で研究を実施した。

刺激：TOPA-2＋は英単語の音読などを通して音韻意識や英語の文字と音の対応関係の獲得状況を評価する検査であった。PA 課題では英語音声に対応する絵を，LS 課題では英語音声に対応する文字を選択することを求めた。検査後に，音素意識(PA)の標準得点と文字と音の対応関係(LS)の標準得点を，100 点を年齢相当としてそれぞれ算出した。また語彙年齢を計測するために絵画語彙検査（PVT-R）を実施し，ASD 傾向を測定するために SRS-2，ADHD 傾向を計測するために SNAP-IV を使用した。

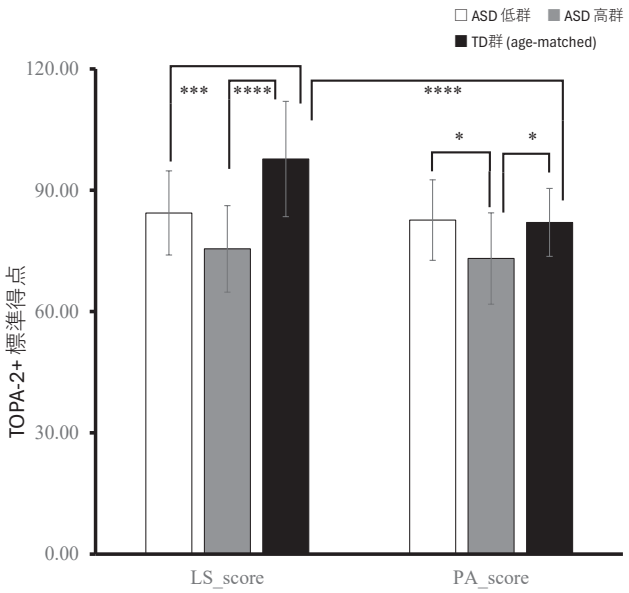
手続き：発達障害児群においては，言語年齢を測定する PVT-R を実施し，その後 ASD 傾向を測定する SRS-2 を行った。その後，TD 児の追加募集も行い，参加者全員の PA および LS 得点を TOPA-2+で計測した。

結果の処理法：まず，発達障害児 21 名においては言語年齢や障害傾向を計測した質問紙に対して *t* 検定を行った。その後，全参加者に対して，TOPA-2+要因（LS vs PA）×グループ要因(ASD 低群×ASD 高群×TD 群)の二要因分散分析を行った。

（結果)

各質問紙の *t* 検定を行ったところ，SRS-2 の全検査や社会性得点，常同行動得点において，ASD 低群よりも ASD 高群の方が有意に高くなったことを示し，カットオフ値を超えていた。一方で，ADHD 傾向に両群間での有意差は見られなかった。PVT-R 得点においては，両群間で評価点に有意差は見られなかったが，言語年齢は生活年齢と同様に ASD 高群の方が高くなったことを示した。次に TOPA-2＋の LS 得点は ASD 低群では 84.38(SD=10.40) 点，ASD 高群では 75.50(SD=10.70)点，TD 児群では 97.73(14.27)点であった。次に PA 得点は各群でそれぞれ 82.62(SD=9.96) 点，73.13(SD=11.30)点，82.03(SD=8.40)点であった。ANOVA を行ったところ，二要因間に有意な交互作用が見られた[F (2, 89)=8.824, $p < .001$, $\eta^2 = .165$]。下位検定を行ったところ，LS 得点では TD 児群のほうが ASD 児高低群よりも有意に得点が高くなったが，PA 得点では TD 児群と ASD 低群間に得点差が見られなかった。

図 1．各群の TOPA-2＋の標準得点



（考察）

本研究の結果から，文字知識が反映する LS 得点においては，年齢相当の発達的変化が見られた。一方で，英語音声と対応する語を含む絵を選択する PA 課題においては，発達的変化は見られず，ASD 高群のみが得点が低くなることを示した。今後の研究ではフォニックスの発達的変化や障害傾向による相違を明らかにしつつ，英語能力と学校内での問題行動の生起頻度の関係も解明することを試みることとする。

（文献）

Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*, 61-82.

本研究にあたって利益相反関係はない。本研究は科学研究費(No. 22K13739)の助成を受けて実施した。

(OMORI Mikimasa)

発達障害のある児童の適応を支援する学級経営の在り方

学級担任への半構造化面接に基づく探索的研究

〇岡部　帆南（茨城県立つくば特別支援学校）
澤田　祐輝（筑波大学人間総合科学学術院，つくば市立吾妻小学校）

KEY WORDS：通常の学級，学級経営，発達障害

（目的）2023 年度時点で日本の小中学生全体の 0.9%が特別支援学校に通学しており、4.0%が特別支援学級に在籍している。また、1.9%が通級による指導を受けている（内閣府, 2024）。通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合の 8.8%（文部科学省，2022）を踏まえると、日本の小中学生の約１割以上が特別支援教育を必要としている状況にあるといえる。インクルーシブ教育システムの構築の目的には、「障害者理解を推進することにより、周囲の人々が障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で平性を確保しつつ（中略）次代を担う子どもに対し、学校においてはこれを率先して進めていくことはインクルーシブな社会の構築につながる」と示されている（文部科学省, 2012）。つまり、障害のある者と障害のない者がただ同じ空間を共にするのではなく、お互いのことを知り、共に学び合うことが期待されている。

本研究では、小学校の通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童を取り巻く環境に焦点を当て、発達障害のある児童が適応を支援する学級経営の在り方を明らかにすることを目的とした。

（方法）調査協力者は、X 市立 Y 小学校の４年生から６年生の 14 クラスの中で、（１）学級生活意欲尺度（河村，1998）の結果および（２）発達障害のある児童を取り巻く学級雰囲気尺度（岡部・柘植，2022）の結果が上位である通常の学級を担任する教師２名である。本研究では、学級集団の凝集性や一体感が高い学級において、緊張が非常に強い場合があることに留意し、安易に（1）、（2）で使用した尺度の数値が１番高いクラスを選定するのではなく、上位の学級の中から学校長の意見を参考にしながら、発達障害の可能性のある児童が落ち着いて学習活動を行うことができている学級の担任教師を選定した。調査協力者に対して、６つの項目からなる半構造化面接を行った。

研究に先立ち、調査対象校の学校長及び調査協力者に対し、研究の目的と内容、倫理的な配慮事項について文書と口頭で説明後、同意を得て実施した。なお、本研究は、第一筆者が当時所属していた筑波大学人間系の研究倫理委員会の承認を得て実施した。

（結果）データの分析には、修正版グランテッド・セオリーアプローチ（以下、M-GTA）を用いた。教員から語られた内容について、IC レコーダーの録音から逐語録を作成した。分析にあたり、「発達障害のある児童が過ごしやすい学級では、どのような学級経営が行われているか」という分析テーマを設定し、結果の概要を文章化した後、最終的に関係図を作成した。これらの一連の流れに沿った討議を、障害科学を専攻する博士後期課程の大学院生１名と発達障害を専門とする大学教授と実施し、分析結果の見直しやカテゴリーの整理を行うことで、第一著者の恣意に偏る危険性の軽減に努めた。

M-GTA による分析の結果、〔23 の概念〕と【５つのカテゴリー】が生成された。ここでは、カテゴリー１の学級経営について記載する。この【１．学級経営】カテゴリーは、学級担任が学級経営の中で、大切にしていることに関わるエピソードから生成された。『*対人関係で難しい子は、周りのサポートが絶対的に必要だろうなってのは、実感として思っています。教員の力うんぬんよりも、支え合わないと難しいかなって思って。今はそんな感じで、周りの子の協力を得ながらやっています。*（A 先生）』という具体例がある。これは、学級担任が、例えば対人関係で困難を示す児童が学級内で適応的に過ごすためには、教員によるかかわり以上にクラスメイトの理解や協力を重視しているとされた。したがって、学級担任が、児童同士で支え合い、育ち合う環境の構築を目指していると捉えることができ、【１．学級経営】カテゴリー内の概念である〔1. 支え合い、育ち合う環境をつくる〕としてまとめた。

（考察）本研究で明らかになった「発達障害のある児童の適応を支援する学級経営の在り方」は、児童一人ひとりを理解し、【５．児童の実態に合わせた対応】を大切にするという学級担任の行動理念のもと、特別な教育的支援を必要とする児童を含めた全ての児童に対応するための土台となる【１．学級経営】の重要性が明らかになった。また、学級担任の発達障害のある児童への関わり方が、障害者に関する知識や接した経験が不足している児童にとってモデリングされる可能性がある。そのため、教員は、人を傷つける行為に対して毅然とした態度を取り、【４．円滑な人間関係を築く】ために、具体的な行動を児童に示していくことが必要である。以上から、一人ひとりの違いを理解し合い、自分たちで知恵を絞り出し、様々な問題解決をしようとする児童を育てることが、学級全員が支え合い、育ち合うことのできる関係性を築いていくための学級経営の要となると推察された。

また、学級担任は【２．児童との関わり】において、児童の発言を否定的に捉えたり即座に評価したりすることなく、まずは受容的な態度で傾聴することの重要性を認識していた。【３．問題が起きた際の対応】については、はじめに事実確認を行い、起きた事実と叱る基準を照らし合わせながら淡々と指導をした後に、消極的な感情のままで次の活動に移らないように配慮していた。学級担任は、児童の頑張りや変化を可能な限り具体的かつ肯定的な言葉でフィードバックをしていた。そして、学級担任は、児童一人ひとりの性格や人間関係を積極的に把握するために、休み時間などを児童と共に過ごそうとしている傾向にあったため、児童にとって学級担任が親しみやすい存在になっている可能性が考えられた。以上より、発達障害のある児童が適応を支援する学級経営は、学級全員が支え合い育ち合うことのできる関係性を構築するための学級経営を基盤とし、児童と教員が信頼関係を築き上げていることが示された。

（主要文献）

内閣府（2024）令和５年版障害者白書. 図表 3－1 特別支援学校等の児童生徒の増加の状況（2013→2023）.
岡部帆南・柘植雅義（2022）学級雰囲気が通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童に対するクラスメイトの認知と働きかけに与える影響. LD 研究 31(3), 223-233.

（OKABE Honami、 SAWADA Yuuki）

高等学校での「通級による指導」開始のための校内体制整備

特に、「巡回による指導」の開始に向けて

大本直子　　原　広治
（鳥取県立米子西高等学校）　（島根大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 通級による指導　高等学校　校内体制

Ⅰ. 目 的

平成 30 年度より高等学校において「通級による指導」（以下、通級指導と略記）が実施され、現在A県では県立高等学校 5 校で「自校通級」が実施されている。しかし、A 県では高等学校で発達障がいと診断された生徒数が増加傾向にあるとともに、中学校で特別支援学級に在籍していた卒業生の 66.5%が高等学校に進学をしていることなどをふまえれば、通級指導をさらに充実させる必要がある。この状況を鑑みA県では、令和 8 年度からA県西部地区のB高等学校を拠点校として「巡回指導」を導入することとなった。さらに、B高等学校では自校通級も始まる。そこで、本研究では、A県西部地区県立高等学校で行われている生徒への支援や配慮等について整理をし、「巡回指導」の実施において特に配慮すべきことについて、校内体制整備の観点から明らかにする。

Ⅱ. 方 法

質問紙調査および訪問調査を実施した。調査対象教員および学校長には文書と口頭で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守等を説明し、了承した教員のみ回答を求めた。

1．質問紙による調査

調査期間は 202X 年 5 月中旬～6 月下旬であった。調査対象はA県西部地区県立高等学校 7 校（1 校に異なる課程が設置されている高校はそれぞれの課程を 1 校とした）と拠点校となるB高等学校の合計 8 校の特別支援教育コーディネーター（以下、特支 Co と略記）であり、郵送で質問紙を配布し回収を得た。回収率は、100%であった。調査対象高等学校の概要を表 1 に、質問紙の内容を表 2 に示す。

表1 質問紙調査対象高等学校の概要(n=8)

項目 1	項目 2	学校数
学校の形態	全日制	7
	定時制	1
学科	普通学科	4
	専門学科	3
	総合学科	1
学校規模（生徒数）	200人以下	1
	201～449人	3
	450人以上	4
卒業生の主な進路	大多数が進学（大学・短期大学・専門学校）	2
	進学者と就職者が混在	4
	大多数が就職	2

表2 質問紙調査の内容

項目 1	項目 2
(1)各高等学校における校内支援について	授業や学習における支援や配慮
	学校生活における支援や配慮
	人間関係における支援や配慮
	定期考査や評価における支援や配慮
	進路指導における支援や配慮
(2)高校通級について	高校通級について知っていること
	高校通級に期待すること

2．訪問調査

202X 年 6 月下旬～7 月中旬の期間に、半構造化面接による訪問調査を実施した。令和 8 年度から巡回指導の対象となるA県西部地区の県立高等学校 7 校と拠点校となるB高等学校のうち、訪問調査の了解が得られた 6 校を訪問し、特支 Co に対し、表 2 に示した質問紙の内容について、具体的な事例を尋ねた。

Ⅲ. 結 果

全ての学校において、掲示物の内容ごとに貼る場所を決める、ホワイトボード周辺の掲示物は少なくする、といった教室環境の整備が行われていた。また、生徒がパニックになった時にクールダウンできる場所の確保、個別指示の提示、大切なことが書かれたメモ渡し等の支援が大多数の高等学校で行われていた。さらに、教員間で生徒の情報を共有し、可能な範囲でクラス編成やグループ編成に活用するとともに、生徒の話を丁寧に聴く等して生徒が安心して学校生活を送ることができるような配慮が行われていた。表 3 に、質問紙の調査項目毎の教師の「困り事」を示す。

表3　質問内容に対する教師の困り

授業や学習における支援や配慮での困り	
	レポートの内容やノート提出が評価に含まれるため、他の生徒との兼ね合いもあり、配慮が難しい。
	教員間の共通理解を図ることが難しい
学校生活における支援や配慮での困り	
	本人に困り感がない場合に支援が難しい
	専門科が多く、学科によって授業や実習の内容、生徒の動きも異なるため生徒の実態把握が難しい
	教員間の共通理解をはかること
人間関係における支援や配慮での困り	
	学科やコースがあるためクラス編成の配慮ができない
	本人や保護者の理解や協力が得られない
	他の生徒とのトラブルがあった時に本人や保護者への説明や周囲の生徒との関係の修復が上手く行かない
	SNSや異性関係のトラブルなど把握できない事もある
定期考査や評価における支援や配慮での困り	
	試験科目が多いため、時間延長をすると時間割が組めない。また、考査監督を確保することができない
	学科によって対応が異なる
進路指導における支援や配慮での困り	
	その生徒にあった適切な指導や支援が出来ているか不安である
	保護者の協力や理解が得られない場合がある
	生徒の自己理解（学力や適性）をどう進めるか

各項目に共通する悩みとしては、「教職員の共通理解を図ること」「生徒の自己理解が進まないこと」「支援の内容が適切かどうか分からない」ことが挙げられた。訪問調査で上記の悩みについてさらに尋ねたところ、「学科ごとに教育課程や授業での指導内容が大きく異なるため」、「就職してから生徒が困らないように、高校生のうちに厳しく指導することも必要と考える教職員もいるため」等が特別支援教育についての共通理解を図ることが難しい理由として挙げられた。また、「生徒の自己理解」については、どの高等学校でも「生徒の自己理解や保護者の子ども理解をどうすすめていいか分からない」、「自己理解を深めるためには継続的な面談が必要だと思うが、時間が取れない」という回答があった。

Ⅳ. 考 察

学校規模や学科、卒業生の進路先に違いはあるが、巡回指導の対象となる高等学校では、生徒が安心して学校生活を送りながら、卒業後の自立と社会参加に必要な力を付けることを念頭に支援や配慮が行われていることや、支援や指導の方法について試行錯誤を繰り返していることが調査結果から言える。さらに、通級指導を受ける生徒のニーズや、教職員が通級指導に期待することも多様であることが想定されるため、通級指導担当者は巡回先の教育課程や授業内容、学校文化を理解するために、積極的に情報収集をすることも必要であろう。巡回先では特別支援教育について教職員の考え方が異なることも想定されうるが、どの教職員も卒業後の生徒の姿を見据えて支援や指導をしている。巡回指導においては、生徒のニーズに応じた指導はもとより、在籍校での取組みを大切にし、教職員の悩みや思いに寄り添うことも必要である。在籍校の教職員と巡回指導担当者が生徒を支える両輪となって、生徒の成長を下支えしていく体制を整えるためにも、通級指導担当者は巡回先の教職員との意思疎通を粘り強く図っていく必要がある。

(OMOTO Naoko, HARA Hiroji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-49

小学校通常学級における児童の認知スタイルを考慮した漢字書字の指導

〇深谷あんじ　　髙橋純一　　大橋淳子
（郡山市立柴宮小学校）　（福島大学人間発達文化学類）　（福島県教育委員会）
KEY WORDS: 小学校　認知スタイル　漢字書字

目的

これまでの認知スタイルを考慮した漢字書字の指導に関する実践研究の知見として、児童が聴覚優位である事例（春原ほか, 2005）や視覚優位である事例（佐囲東, 2009）、画要素の運動イメージ記憶が良好な事例（髙橋・後藤・成・小池, 2008）が報告され、それぞれ指導の効果を明らかにしている。しかし、勝二（2021）は、漢字書字の指導の報告の多くが指導者によってあらかじめ用意された教材を遂行するような教師主導型の支援であることを指摘している。また、漢字書字の学習では、家庭学習や自主学習に依存している現状が予想されるため（河村, 2017）、児童が自己の得意な方略を選択し、使用して効果的に学習を進められることは重要であると考えられる。本研究では、漢字書字の指導の実践研究（たとえば、春原ほか, 2005；佐囲東, 2009；髙橋ら, 2008）の知見を参考にした物体視覚方略、聴覚方略、空間視覚方略の 3 つを提示する。そして、小林・宇野（2022）を参考に、その中から自分に合った方略を選び、覚え方を考える場を設定し、授業内容による漢字書字テストの正答数への影響と漢字による選択方略の違い、認知スタイルと使用方略の関係について検討する。

方法

実践概要　対象は、X 小学校の通常学級に在籍する 6 年生 1 学級（34 名）であった。実施は 20XX 年 7 月で、筆者が授業者として各学級で授業を 3 回実施した。授業は「カンジー博士の漢字学習の秘伝」（光村図書『国語 6 創造』）という単元で実施された。第 1 次では、物体視覚・聴覚・空間視覚の学習方略を知り、第 2 次では、児童自身で方略を選択して、漢字の覚え方を考えるという流れであった。

使用方略　物体視覚方略は漢字たし算とイラスト、聴覚方略は語呂合わせ、空間視覚方略は同定援助条件を活用したものを使用した。

テスト　形式は、漢字を記入する部分を四角に置き換え、その四角に解答を記入するもので、回答時間は 10 分間とした。プレテストは、授業が始まる 6 日前に実施し、ポストテストはプレテストから 12 日後に授業時間内で行った。採点は、1 問 1 点として筆者が採点を行った後、独立採点者として、小学校に在籍する現職教員の院生 1 名に採点を依頼した。カッパ係数を算出したところ、プレテストは 0.98、ポストテストは 0.99 であった。

倫理的配慮　本研究の実施と報告にあたり、保護者と学校長に対して、研究の目的や内容および個人情報保護の徹底について書面にて説明を行い、同意を得た。

結果と考察

分析対象者は、全ての授業とテストに出席し、その過程で不備がなかった児童 28 名とした。漢字書字テストの正答数について、プレテストの平均値は 6.57 点、ポストテストの平均値は 14.64 点であり、両者を対応のある t 検定で比較したところ、有意差がみられ（$t(45) = -5.17, p = .001$, Cohen's $d = .76$）、ポストテストの方がプレテストよりも正答数が多かった。よって、「児童自身が方略を選択して漢字の覚え方を考える授業」を提供することは、漢字書字の習得に効果的であるという可能性が示唆された。また、漢字による選択方略の違いについて、児童の振り返りをもとに分析した。物体視覚方略の選択が多くみられた点については、児童の振り返りから、「（中略）数個ある漢字で覚えて一つにすればいいからやりやすいと思った（原文ママ）。」や「自分はイラストだと思います。理由は、イメージしやすいと思ったから（原文ママ）。」などの記述を得られた。これらの記述から、今回使用した漢字には、漢字を部首や既知の構成要素に分解できる要素や漢字を視覚化できる要素が含まれていたために、児童が漢字を分解し再構成したり、イラストにしたりしやすく、結果として、物体視覚方略が多用されたのではないかと考えられる。また、物体視覚方略の次に、空間視覚方略の選択が多くみられた点について考察する。児童の振り返りから、「イラストだと覚えやすい！ただ、（善の上部）←こんなかんじのものだとイラストにこまる…（括弧部分は漢字の一部が記述されていたため、筆者が言葉を補足した）。」や「漢字足し算が合っていたけど、漢字足し算は、足し算できるものとできない物があるから、足し算できないものは、くみあわせで覚えればいいと思いました（原文ママ）。」などの記述が得られた。これらの記述から、今回使用した漢字の中には、物体視覚方略を選択しにくい漢字が存在していたため、代替手段として空間視覚方略の選択がみられたのだと考えられる。さらに、選択方略の違いによる正答数の差について分析を行った。まず、プレテストで使用した漢字を参加者内要因とした 1 要因 20 水準の分散分析を行い、正答数が極端に低いあるいは高い漢字を除いて、選択方略の違いによる正答数の差について分析をした。方略と調査時期ごとに児童個人の平均を求め、調査時期を参加者内要因、選択方略を参加者間要因とした 2 要因混合計画の分散分析を行ったところ、調査時期の主効果のみが有意であった（$F\ (1, 34) = 495.87, p < .01$）。しかし、方略の主効果あるいは方略を含んだ交互作用は有意ではなく（$F < 1.00$）、選択方略間の効果の差は見出されなかった。つまり、プレ・ポスト間での平均値の比較を行うと、ポストテストの点数が高く、どの方略も漢字書字の習得を促進する効果を示したといえる。加えて、認知スタイルと使用方略の関係について、相関分析を行った結果、認知スタイルと選択方略の間には有意な相関が見られず、聴覚方略と物体視覚方略との間に有意な負の相関が見られた（$r = -.416, p < .05$）。聴覚方略を使用していた児童の振り返りから、「合っていたものはごろあわせです。理由は個人的にはこれが思い出せそうだから（原文ママ）。」や「シンプルに書いて覚えるのが一番だったけれど工夫するならごろあわせ（原文ママ）。」のような記述が得られた。よって、聴覚方略を選択していた児童は、認知的負荷が高いとしても覚えやすいことを優先して方略を選択していたと考えられる。以上より、教師が児童の認知スタイルを考慮した方略を提供し、児童が自分に合った方略を選択できるようにする授業の有効性が示唆された。また、学習する漢字の特性の面から使用しやすい方略やコストも有効性も高い方略などの多くの方略があることを把握したうえで、支援をすることも必要になると考えられる。

（FUKAYA Anji、 TAKAHASHI Junichi、 OHASHI Junko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-50

集団式就学児用発達検査に基づく教育的ニーズの推定

小学 3 年時の通級指導教室の利用と不登校の発現をアウトカムとした後向きコホート研究

○佐藤亮太朗　大橋　智　矢野善教　板倉伸夫　原口政明　杉浦里奈　塚越康太郎
（東京未来大学こども心理学部）（作新学院大学女子短期大学部）（熊谷市立妻沼小学校）（大泉保育福祉専門学校）（熊谷市教育委員会）

KEY WORDS: 未就学児　発達検査　スクリーニング

Ⅰ．問題と目的

小学 1 年において学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒は 12.0%ほどとされる（文部科学省, 2022）。また、近年の不登校児童生徒では低年齢化が示唆されており、小学校においては低学年の不登校児童の割合が増加している（佐藤, 印刷中）。こうした現状を鑑みるに、就学前から教育的ニーズを把握し、就学後には速やかに個々のニーズに基づいた支援を実施することが要請される。

今日までに、就学前の児童を対象としたスクリーニング検査が開発されてきた（例えば、大六ら（2006））。しかし、その後の具体的な教育的ニーズを示唆するアウトカム、例えば、通級指導教室の利用や不登校の発現の推定には役立てられてこなかった。また、標準化された検査に基づく調査研究も行われていない。標準化された検査に基づくことで、より妥当性のある推定や教育現場における実装が期待できる。

以上のことから本研究では、TK 式就学児用発達検査に基づいて小学 3 年までの通級指導教室の利用と不登校の発現の推定を行い、こうしたニーズを有する児童の特徴を検討する。

Ⅱ．方法

１．対象

首都圏の某自治体において、2025 年度に小学 4 年に在籍する児童生徒 1,350 名であった。

２．収集データ

データは教育委員会からオプトアウトの手続きに基づいて収集した。収集したデータは学校名、受検当時の生活年齢、TK 式就学児用発達検査の下位尺度（語い、関連性の発見、数の理解、聞き取り）得点、標準得点、小学 3 年時の通級の利用状況）、小学 3 年次の不登校の発現であった。

３．分析手続き

分析には、SPSS ver.30.0 を用いた。収集データを基に、各下位尺度の差の絶対値を生成した。

まず、生活年齢と TK 式就学児用発達検査の下位尺度得点、各下位尺度の差の絶対値を独立変数として TwoStep クラスター分析を実施した。次に、それらのクラスター間の TK 式就学児用発達検査の下位尺度得点、標準得点を分散分析で比較した。事後検定は Bonferroni 法とした。また、各クラスターにおける不登校児童数と小学 3 年次の通級指導教室の利用者とを χ^2 検定で比較した。事後検定は Bonferroni 法とした。

４．倫理的配慮

本研究のオプトアウトの手続きは、人を対象とする生命科学・医療系研究に関する倫理指針（文部科学省・厚生労働省・経済産業省, 2024）に基づいた。また、本研究は東京未来大学研究倫理・不正防止委員会の承認を得た（2024-013）。

Ⅲ．結果

欠損のあるデータを除き、1,258 人分のデータを分析対象とした（平均年齢：6 歳 1 か月、SD = 0.35、有効率：93.2%）。

１．TK 式就学児用発達検査に基づく児童の分類

TwoStep クラスター分析の結果、3 クラスターに分類された（クラスター1：468 人、2：665 人、3：125 人）。

２．クラスターの特徴（Fig.1）

分析の結果、生活年齢は統計的に有意な差が見られ（F = 8.815, df = 2, p<.01）、クラスター3＞1＞2 で平均値が統計的に有意に高い傾向が認められた。

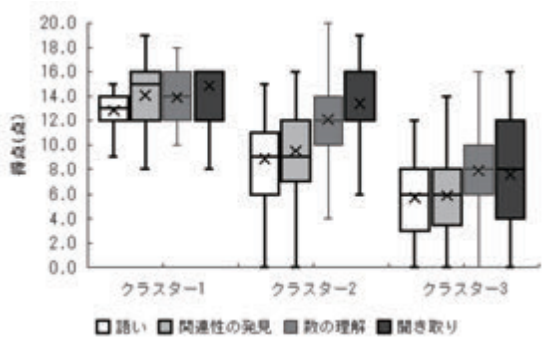


Fig. 1　各クラスターの下位尺度の箱ひげ図

TK 式就学児用発達検査の下位尺度では「語い」に統計的に有意な差が見られ（F = 499.874, df = 2, p<.01）、クラスター1＞2＞3 で平均値が統計的に有意に高い傾向が認められた。また、「関連性の発見」にも統計的な有意差が見られ（F = 437.665, df = 2, p<.01）、クラスター1＞2＞3 で平均値が統計的に有意に高い傾向が認められた。さらに、「数の理解」にも統計的な有意差が見られ（F = 259.795, df = 2, p<.01）、クラスター1＞2＞3 で平均値が統計的に有意に高い傾向が認められた。加えて、「聞き取り」でも統計的に有意な差が見られ（F = 259.439, df = 2, p<.01）、クラスター1＞2＞3 で平均値が統計的に有意に高い傾向が認められた。

３．小学 3 年次の不登校児童数と通級指導教室利用の比較

各クラスターにおける不登校児童の度数を比較した結果、統計的に有意な差は認められなかった（$\chi^2(2)$ = 2.990, $n.s.$）。一方、通級指導教室の利用については統計的に有意な差が認められ（$\chi^2(2)$ = 18.780, p<.01）、クラスター1 においては通級指導教室を利用している者の割合が統計的に有意に低く（p<.05）、クラスター3 においては統計的に有意に高い傾向が認められた（p<.05）。

Ⅳ．考察

本研究の結果、TK 式就学児用発達検査に基づいて児童は 3 つのクラスターに分類された。各クラスターの様相から、教育的ニーズの予測される群はクラスター3 であり、この特徴に該当する児童に対しては、就学後に個々のニーズに基づいた支援が求められると言える。特に下位尺度における「聞き取り」において困難を呈している可能性が示された。

文献

大六一志ら（2006）5 歳児軽度発達障害スクリーニング質問票作成のための予備的研究, 心身障害学研究, 30, 11-23.

文部科学省（2022）「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和 4 年）について」

文部科学省・厚生労働省・経済産業省（2024）「人を対象とする生命科学・医療系研究に関する倫理指針」

佐藤亮太朗（印刷中）近年の我が国の小中学校における不登校の傾向について-問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査に基づく分析-. 日本学校教育相談研究.

（SATO Ryotaro, OHASHI Tomo, YANO Yoshinori, ITAKURA Nobuo, SUGOIURA Rina, HARAGUCHI Masaaki, TSUKAKOSHI Yasutaro）

行動面や対人面に困難を有する児童における言語化による自己モニタリングへの影響

○岡島光太郎（佐野市立植野小学校）　横田真夕（見附市立見附特別支援学校）　宮坂希実（上越教育大学教職大学院）　小林優子（上越教育大学）

KEY WORDS：問題行動　自己モニタリング　言語化

【問題と目的】

学校現場で想定される衝動的な行動としては,離席や適切な場面以外の発言,指示が出る以前の勝手な行動などが考えられる。行動面や対人面の困難さを改善するための方法の一つに,児童自身の自己モニタリングが挙げられる。伊藤(2009)は、学習方略の一つとして言語化を位置づけ，学習が促進されるメカニズムを明らかにしてその過程で自己モニタリングが行われる。すなわち、正しい知識を得た後に言語化した目標を設定することで自己モニタリングの促進が行われるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、通常の学級に在籍する行動面や対人面に困難のある児童に対する支援方法として、自分自身の言動の言語化を促す指導を行い、問題行動の変化が生じるか検証することを目的とした。

【方法】

＜対象児＞C 市立 D 小学校第 3 学年の通常の学級に在籍する男子児童 2 名（A 児・B 児）であった。20XX 年 8 月～10 月に 2 名の児童が在籍する学級にて行動観察したところ、各児童について以下のような行動面の課題が見られた。

A 児：　突然離席し教諭に発言する／椅子の前足を浮かせて不安定な状態で座る／定規や消しゴムで手遊び等不適切な行為を行う、などの行動が授業中に見られた。

B 児：　他児や教師の言動や行動が気に入らないときに、大きく荒い口調でその相手に対し「死ね」「うざい」などの暴言を吐き、他児童とトラブルになることが、授業中、休み時間ともに見られた。

＜実施期間及び実施場所＞20XX 年 11 月 15 日～20XX＋1 年 2 月 6 日までの毎週金曜日に計 9 回指導を行った。指導は D 小学校内の個室で、A 児・B 児で別々に指導が行えるよう 2 部屋に分けて行った。

＜手続き＞1 時間目開始前の約 15 分間に、ボードゲーム又は振り返り活動を隔週で行った。ボードゲームと振り返り活動を隔週で行い，1 セットとし，計 3 セット，全 6 回の活動を実施した。活動は，MT 役の研究実施者（発表者）と児童の 1 対 1 で実施した。ボードゲームは、対象児の年齢に合ったゲームであること,運で勝敗が決定する要素があること,対戦型のゲームであることなどを考慮し選定した。振り返り活動では，自分の思い通りにならなかったときの衝動的な言動や行動を振り返り、2 週間後の指導日までの目標を対象児 1 名と実践者 1 名で相談して決定した。

＜分析＞指導開始前後に LDI-R(日本文化科学社)の行動面・社会性の評価項目を用い、研究実施者 3 名が協議して 4 段階で評定した。また，個別指導で決めた目標が達成されているか，対象児が在籍する学級担任に，指導期間中の毎日、チェックシートを用いて 4 段階で評価してもらった。

＜倫理的配慮＞

保護者、所属機関等の許可を得て掲載している。

【結果と考察】

A 児・B 児の LDI-R による評価の推移を図 1 に示した。

1. A 児

LDI-R では，行動の項目についてパーセンタイル段階が指導前が PL2（つまづきの疑い）から PL1（つまづきなし）に減少した。一方で、社会性の項目については指導前後で PL2 のまま変化は見られなかった。

振り返り活動において決めた目標は、指導期間中を通して「離席をしない」であった。学級担任による評価は、「2：ややできなかった」,「3：ややできた」が週ごとに変化したが、「4：できた」の評価は期間中見られなかった。

2. B 児

LDI-R では，行動の項目についてパーセンタイル段階が指導前が PL3（つまづきあり）から PL2（つまづきの疑い）に減少した。一方で、社会性の項目については指導前後で PL3 のまま変化は見られなかった。

振り返り活動において決めた目標は、12 月 5 日～12 月 12 日が「クラスメイトに『お前』と言わない」、12 月 13 日～12 月 20 日が「クラスメイトを呼ぶ際に,相手の名前で呼ぶ」、1 月 16 日～2 月 6 日が「タブレットをしまう」であった。学級担任による評価は、「2：ややできなかった」「3：ややできた」が週ごとに変化したが、「4：できた」の評価は期間中見られなかった。

A 児、B 児ともに、LDI-R による評価では行動面の粗点やパーセンタイル段階が減少し、問題行動がやや減少する傾向が見られた。両児とも、個別指導場面では落ち着いて活動することができていた。また、自分自身の行動や言動について尋ねると、「学級でも個別指導場面のように落ち着いて活動することができるかと問うと）できない。人多いからやだ（A 児」「おれが『お前』って言うのは怒っている時だけ（B 児）」のように、自分の行動や言動に対し意識を向けている発言が聞かれた。これらの結果から、自分自身の行動や言動の言語化が自己モニタリングを促す可能性が示唆された。

一方で集団場面では、顕著な行動面の改善は見られなかったことから、他児との関係や学習に対する意欲などの要因が、集団場面での行動・言動に影響すると考えられた。

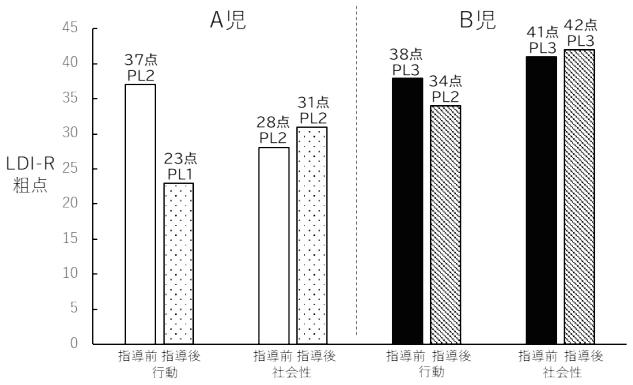


図 1　指導前後における行動面・社会性の変化

（OKAJIMA Kotaro, YOKOTA Mayu, MIYASAKA Nozomi, KOBAYASHI Yuko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-52

発達障害者への眼鏡型アイトラッカーの活用について

新井雅明　　五島　史子
（田園調布学園大学）

KEY WORDS: 重度重複障害者発達障害　視線追跡装置　眼鏡型アイトラッカー

1　目的

令和４年度から３年間続けて、本学会で「重度重複障害者への眼鏡型アイトラッカーの活用の意義」について報告をしてきた（新井 2022、2023、2024）。

その間に共同研究者の五島は、「外発性注意に及ぼす AD/HD および ASD の障害特性:ワーキングメモリ課題遂行時の視線情報を用いたアナログ研究」（五島 2022）「ワーキングメモリの実行機能と発達障害特性の関連性－視線計測を用いた発達障害特性に関するアナログ研究－」（五島 2023）というように発達障害者を対象として、研究を進めてきた。

その研究の対象の発達障害と診断された者の中で、日常生活での視線の活用について、眼鏡型アイトラッカーを活用して、その特徴を明らかにしようとする本研究への参加の同意等が得られたものを本研究の対象とする。

これまでも発達障害者の視線の動きについて、研究されてきた。北條ら(2016)「特異的読字障害の音読における視線の特徴」あるいは、藤岡（2024）「視線計測研究から分かる発達障害のある方の視線行動の特徴」等である。

しかし、これらは固定式のアイトラッカーを用いている研究である。高性能のアイトラッカーを使用することで、より精度の高い視線の動きを把握できるもののアイトラッカーは、モニターに装着することから視線の動きは、モニターに表示できるものに限られる。つまり、日常的な事物に対する視線の動きは捉えることは不可能といことである。

そこで、眼鏡型アイトラッカーを使用することで、発達障害者の日常的な事物に対する視線の動きを把握しようとするものである。さらに、生活上強いては学習上の困難を明らかにすることができるのではないかと考える。

本研究は、その端緒として、どのような日常的な場面を設定するか等を実験計画案として示して、参加者に意見を問うものである。

2　方法

【使用機器】Tobii 社製　眼鏡型アイトラッカー　Tobii Pro グラス３ワイヤレス　50Hz

【活用方法】

装着後、キャリブレーションをして、記録する。

【記録再生方法】

記録後は Tobii Pro ラボ　フルエディションで再生して視線の軌跡を画面上で示せるようにした。



写真１　眼鏡型アイトラッカー

3　研究計画案

【対象者】

共同研究者の五島が行っている研究(五島 2022, 2023)で対象とした者で、発達障害の診断がされている者の中で、本研究の概要と倫理的配慮について説明を受けるとともに、本研究に関する資料の開示と保存について説明を受けたことが確認できる「本研究参加同意書」が得られた者である。加えて、発達障害であるという診断書等の提供が改めてされた者である。なお、視線データが記録された SD カードは、施錠できる書庫に本体とともに保管する。

【環境設定】

（１）授業場面

筆者の授業の受講生の対象者に教室の中央より少し前に(４列目前後)に座ってもらいプログラスを装着して授業を受けてもらう。基本的に他の学生への影響を考慮して、開始 5 分前後とする。

（２）文字群

写真１のように、文章を提示してそれを対象者に読んでもらう。どのように視線を運んでいるか分かるように音読をしてもらうようにする。このような紙ではなく、教科書等を示しても良いと思われる。

（３）日常生活場面

筆者の研究室、印刷室、多目的トイレのある本学２号館 4 階部分を使用して、プログラスを装着して移動する。

移動する前に研究への協力について謝意を述べ、活動内容を書いた指示書を手渡して、音読をしてもらうことで活動に移る。



写真２　文章に向けた視線

活動では、印刷室でコピーをする、多目的トイレで手を洗う、研究室に戻り、（１）で述べた文字群や教科書を読むことなどを想定している。

視線の動きをより引き出すために、選択的な状況を用意したいと考える。

4　まとめ・今後の課題

発達障害と診断された者が、日常生活でどのような視線の動きをしているかを明らかにするために研究計画案を示した。

実際にどのような状況を整えたら良いのか、学会参加者の皆さんの忌憚のない意見を賜り、より良い研究計画にしたいと思う。

参考文献

新井雅明：「重度重複障害者への眼鏡型アイトラッカーの活用の意義Ⅰ」，日本特殊教育学会第 60 大会，O2-2．2022

新井雅明：「重度重複障害者への眼鏡型アイトラッカーの活用の意義Ⅱ」，日本特殊教育学会第 61 大会，P3D-23，2023

五島史子：「外発性注意に及ぼす AD/HD および ASD の障害特性:ワーキングメモリ課題遂行時の視線情報を用いたアナログ研究」

五島史子：「ワーキングメモリの実行機能と発達障害特性の関連性－視線計測を用いた発達障害特性に関するアナログ研究－」

(ARAI Masaaki, GOTO Fumiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-53

読み困難児者のための精緻化補助活動アセスメント課題

― 課題の編集と発達障害児への適用 ―

〇島田恭仁
（関西福祉科学大学）

KEY WORDS: 読み困難、精緻化補助活動、アセスメント課題

（目的）

McDaniel & Einstein（2005）らは学習材料－困難性最適化法（Material-Appropriate Difficulty：MAD）の原理に従った読解指導法を提唱した。MAD においては、読み物に対する読者の興味の有無に応じて、課題に挿入する精緻化補助活動を変更する必要があるとされ、興味のない読者は、文章の項目特定処理を自発的に行うため、関係処理を促す精緻化補助活動を挿入するのが有効で、興味のある読者は、文章の関係処理を自発的に行なうため、逆に項目特定処理を促す精緻化補助活動を挿入する方が有効であるとされている。

島田（2024）は市販の教材を材料にして、MAD 型読解指導ワークブック（以下、ワークブック）を編集する方法をモデル化したが、読み物に対する読者の興味を確かめるためには、読む前に内容の概略を紹介し、それをどの程度読みたいと思うかについて自己評定を行う必要が生じた。内容の概略を事前に知らせることは、興味のある読者にも興味のない読者にも、一様に関係処理の精緻化補助活動を行うことになる点で、MAD の原理に反しているという問題が生じた。

そこで、本研究においては、読者にとっての優勢な精緻化補助活動を推定するのに役立つ精緻化補助活動アセスメント課題（以下、精緻化アセスメント課題）を編集し、発達障害児に適用することにした。精緻化アセスメント課題の結果と KABC-Ⅱの読み書き課題の結果を比較することにより、精緻化アセスメント課題による推定の有効性を検討することが本研究の目的である。

（方法）

事例：小学校４学年の児童（以下、A 児）。知的な遅れは認められず、基礎的な読み書きの力にも遅れはなかったが、注意が持続しにくく、文章の意味を深く処理して登場人物の心情を理解したり、作者の意図を汲み取ったりする課題では弱さが認められた。そこで、精緻化アセスメント課題の内容、この課題を行うことの効用、個人情報保護等について説明した上で、本研究に A 児が参加して、筆者によるアセスメントを受けることについて、保護者及び学校関係者の同意と協力を得た。

材料：島田（2024）が編集したワークブックを改変して精緻化アセスメント課題を編集した。道徳の小学校中学年向け読み物の中から適切な読み物を１編抽出し、話の展開に沿って４つのシーン（以下、①～④）に分けて、次のように編集をした。

①：文章だけを見て音読し、音読終了後に粗筋課題を行ってベースラインを見る。②：文章に挿絵を添えて提示して、シーンの視覚的イメージを持ちながら音読する項目特定処理の促進補助を行った後に、シーン①から②にかけての主人公の気持ちの変化を考える関係処理の精緻化補助活動を挿入し、その後に粗筋課題を行う。③：文章に先に読んだ内容の要約文を添えて提示して、話の流れのイメージを持ちながら音読する関係処理の促進補助を行った後に、シーン③の出来事を自分も体験したことがあるかどうかを考える項目特定処理の精緻化補助活動を挿入し、その後に粗筋課題を行う。④：文章だけを見て音読し、音読終了後に粗筋課題を行ってフォローアップをする。

手続：精緻化アセスメント課題は、A 児の集中力の弱さに配慮して、適宜休憩を入れながら、筆者が約 60 分で実施した。KABC-Ⅱの読み書き課題は、保護者の承諾を受けて A 児が最近受検した検査結果の開示を受け、CHC プロフィールの読み書き尺度の結果を参考にして、解釈を行うことにした。

(結果)

精緻化アセスメント課題の各シーンの文章を各々3 つのパラグラフに分け、１つのパラグラフには２つの文が含まれるように整理して、結果の集計を行った。シーンごとの粗筋課題で A 児が書いた文を原文と照合し、原文との対応関係が判定できれば再生文数１とカウントし、シーンごとの文再生率（再生文数／原文数）を求めた。但し、１つの再生文が複数の原文を要約している場合は、再生文数も複数としてカウントした。さらに、再生文が、シーン内の 3 つのパラグラフの幾つから取り出されたかを確かめて、シーンごとのパラグラフ再生率（再生パラグラフ数／3）を求めた。

粗筋課題の結果をシーンごとにまとめると図１に示した通りである。文再生率は①では 17%だったが、②では 33%になり、③では 67%の高い値になった。④では幾分低下して 33%になった。パラグラフ再生率もほぼ同様な傾向を示し、①では 33%であったが、②では 67%、③では 100%に高まり、④では再び 33%に低減した。

KABC-Ⅱの読み書き課題の結果では、「文の構成」＞「文の理解」のディスクレパンシーが明らかに認められることが確かめられた。

（考察）

精緻化アセスメント課題の結果から、A 児の場合、関係処理の精緻化補助活動を挿入した②より、項目特定処理の精緻化補助活動を挿入した③の方が、文意の要約的理解が進んだことが分かった。従って、A 児は文章の関係処理は自発的に行なえるため、項目特定処理を促す精緻化補助活動の方が優勢になると推定できた。

KABC-Ⅱの読み書き課題の結果からも、A 児は単語と単語の意味のつながりを考慮して文にまとめるような関係処理課題（文の構成）は得意だが、文を読み取って自分なりの身体表現で意味を表すような項目特定処理課題（文の理解）は苦手であることが分かったため、「文章の関係処理は自発的に行なえるため、項目特定処理を促す精緻化補助活動の方が優勢になる」とする精緻化アセスメント課題による推定の有効性を確かめることができたと言うことができる。

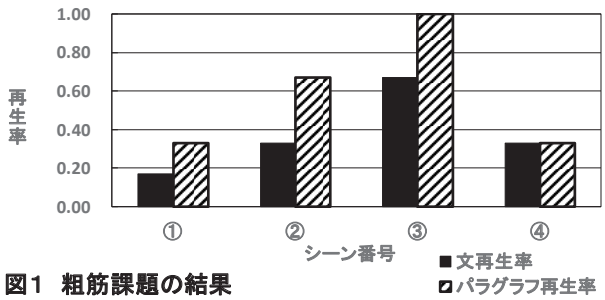


図1 粗筋課題の結果

(SHIMADA Yasuhito)

ワーキングメモリに弱さのある児童への九九学習の指導

○岩崎芽依　　小林優子
（山田町立山田小学校）　（上越教育大学発達支援・心理臨床教育学系）
KEY-WORDS：ワーキングメモリ、学習支援、九九学習

【問題と目的】

九九学習は小学２学年時に行う乗法学習であり、九九の唱え方を記憶し、九九の正しい答えを瞬時に言えるようになることを目標としている。高畑(2019)によると、九九学習における九九習得過程は、1) 九九を唱えて維持リハーサルにより短期記憶から長期記憶に移行する、2) 記憶した九九の内容を必要なときに情報を想起し、やがて九九を唱えなくても乗法の答えが瞬時に再生できるようになるとされる。すなわち九九学習において、1) の九九を定着させる段階においてワーキングメモリに負荷のかかる活動であり、音の聞き分けや自分の発した音への集中や音韻意識が弱い児童の場合に、間違えて覚えてしまう可能性も示唆されている。

そこで本研究では、ワーキングメモリや注意に弱さのある児童の九九学習の指導において(1)児童の特性に応じた九九の定着の方法を明らかにすること、(2)文章問題を読み、それに対応した九九の立式が正しくできるようになることを目的とした。

【方法】

＜対象者＞A 市立 B 小学校２年生で、通常学級に在籍する男児１名。構音指導及び行動面の指導を受けるため言語通級指導教室に週１回、発達通級指導教室に月２回通っていた。学級での行動観察の結果、集中力が持続せず授業中に授業と関係ないことを行う、注意の弱さから音の聞き間違いや問題文の読み間違いなどがある、などが課題として挙げられた。小学２年時に行った WISC-IV 知能検査の標準得点は、FSIQ 78、言語理解 78、知覚推理 78、ワーキングメモリ 78、 処理速度 96 であった。各下位検査において、言語理解・知覚推理・処理速度では、評価点が 9～10 点の項目と 3～6 点の項目が混在する傾向があり、得意不得意のバラツキが大きい傾向が見られたが、ワーキングメモリは数唱 6, 語音整列 7、算数 8 とであり、全体的にやや低めの点数であった。

＜実施期間及び実施場所＞20XX 年 10 月～12 月に、B 小学校内の教室で実施した。

＜手続き＞児童の特性として、集中力が持続しにくく、同じ活動を続けていると 10 分程度で飽きてしまう、感覚モダリティによる記憶の定着の偏りはない、文章問題を読んでも細部を正しく理解していない、もしくは忘れてしまうなどがあったので、以下の工夫を行った。

まず、九九の定着のための教材として①表面に九九の式、裏面に回答が書かれている九九カード②九九の式を提示された後に対象児が音声で答えを言って正誤のフィードバックを行うアプリ（聞いて喋って覚える九九アプリ）を用いた。また、文章問題の意味の理解と立式を学習する教材として、③問題文が示す状況を書かせる④問題文を読んでカラーブロックでグループ分けをしてから立式させる、という方法を用いた。

＜倫理的配慮＞保護者、所属機関等の許可を得て掲載している。

【結果と考察】

１．九九の定着

九九カードを用いた指導は期間中 9 回行い、各指導日ですべての段を学習せず、日によって数種類の段に取り組んでもらった。初回と最終日の正答率を比較すると、初回は 8 の段の正答率が 44%で特に低く、次いで 4 の段と 7 の段が 67%で低かったが、指導後は全ての段で正答率が 100%になった。

九九アプリを用いた指導は、期間中 7 回行った。「し」や「ち」など、発音が不明瞭な音が含まれる「4」「7」の段でなどは誤答とされることが多くなり、イライラする様子が見られたが、後半には誤変換される音を意識して発音する様子が見られた。

２．文章問題の理解と立式

図１に、絵とブロックを用いた指導における到達段階の推移を示した。各到達段階は、「０：問題文が理解できず途中で終わらせた」「１：絵やブロックを示そうとしたが不正解で、かつ正しい立式が示せなかった」「２：絵やブロックで文章題の内容を正しく示せなかったが、正しい立式は立てて正解した」「３：絵やブロックで正しく内容を示し、かつ正しく立式を立て正解だった」と設定した。絵に描かせる方法では、「３」の段階に達するまで 6 回を要したが、カラーブロックを用いた際は、5 回中 4 回において「３」の段階に達していた。

今回は、視覚情報による記憶方略（九九カード）と聴覚情報と発話による記憶方略（聞いて喋って覚える九九アプリ）という異なる感覚モダリティでの記憶の定着を図り、一定の効果が得られた。本児は同じ活動を続けていると飽きやすい傾向があったため、記憶させる際に異なる学習方法を組み合わせたが、本児のように、注意力が低下している児童に対し、感覚による単感覚で記憶の定着を図る学習方法と、異なる感覚モダリティを組み合わる方法で効果に違いがあるか、検討する必要があると考えられた。

また本対象児は、文章問題を解く際に、早とちりして誤った認識をしたり、文中に示されている数値をただ組み合わせて立式する様子が頻繁に見られた。そのため、文章題と式の関係を意識させる工夫として、絵を描かせることも試みたが、集中力や記憶力の弱さの影響から、本対象児にとっては負荷が高い活動であると推測された。そこで、集中力が持続しにくい事例に対しては、自分で描画をするより操作性が容易な具体物（カラーブロック）がより有効であると考えられた。その他に、ブロックを使うことで答えの確かめが容易になるなど、ワーキングメモリや集中力の弱さを補う手立てとして有用であると考えられた。

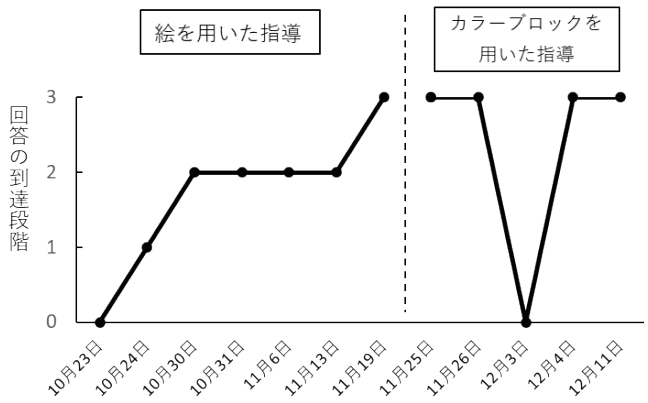


図１　絵とブロックを用いた指導における到達段階の推移

（IWASAKI Mei, KOBAYASHI Yuko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-55

音声認識アプリを活用した作文指導の検討

―ワーキングメモリや集中力に課題のある児童を対象にして―

○小林優子　　廣川委代
（上越教育大学　発達支援・心理臨床教育学系）　（上越教育大学教職大学院）
KEY WORDS：　ワーキングメモリ　作文指導　音声認識

【目的】

本実践では、第 62 回日本特殊教育学会（福岡）における発表の続報として、音声認識アプリを用いた作文指導について、対象児を加えて指導法の妥当性について検討することを目的とした。

【方法】

１．対象児

＜A 児＞20XX 年時点で X 市立 Y 小学校第６学年の通常学級に在籍する男児で、言語通級指導教室に週に１～２回ほど通っていた。。当該学年で習う漢字の学習も進まず、教科書を読むことに強い負担を感じており、書字の際に独特の描き順で文字を書き、その文字を本人が後で読んでも読み取れないような、癖のある文字を書いたり、３～４文節程度の短い文しか書けない状態であった。

小学４年次に行った KABC-II（習得検査）の結果は語彙尺度が 102 点、算数尺度が 90 点と 4 項目の中で比較的高い得点を示したが、読み尺度が 73 点、書き尺度が 64 点となり、読みと書きの得点が非常に低くなった。書字・作文の課題においては、カタカナ、漢字で特に書き誤りまたは正しい文字が想起できず、助詞で「～を」を「～お」と誤記する様子が見られた。また、短期記憶の課題では３～４スパンが上限であり、瞬間的に提示される情報が記憶に残りにくいと予想された。

＜B 児＞20XX 年時点で X 市立 Z 小学校第５学年の通常学級に在籍する女児で、発達通級指導教室に週に１回通っていた。当該学年で習う漢字の学習が進んでおらず，教科書を読むのに時間がかかり、学習意欲も低下しがちであった。書字の際に独特の書き順で文字を書き，他者が読みにくい漢字を書いていた。また、聴覚刺激に敏感で、学級内が騒がしいときには耳を押さえたり，耳栓をしたりすることがあった。学級の他児とトラブルになると授業中でも離席・退室することがあり、行動面や社会性においても課題が見られた。

小学５年次に行った KABC-II（習得検査）の結果は語彙尺度が 88 点で 4 項目の中で比較的高い得点を示したが、読み尺度が 75 点、書き尺度が 76 点、算数尺度が 70 点と全体的に低い点数であった。漢字は「魚」や「強い」など小学 2 年生程度の漢字は書くことができたが、読みが同じ漢字やつくりが似ている漢字を書き間違えることが多かった。短文を作成する課題では意味が通じる内容だったが、全て平仮名で書いていた。また、句読点や助詞が抜けた状態でも自分で誤りに気づかない様子が見られた。

【指導の内容】

１．指導内容

作文の指導において、①４コマ漫画の各コマを説明する文章を書く課題、②単語を組み合わせて自由に作文を作ってもらう課題、③手紙を書く課題④料理の手順を説明する文を書く課題、を設定した。それぞれの課題において、声に出した文をタブレット端末上の音声認識アプリで文字化し、文字で表示された文を声に出して読み、表現が適切かどうか確認させ、正しい内容で表記されていると確認できたら紙に書いて清書をする、という流れで行った。

A 児は 20XX-1 年 5 月から 20XX 年 3 月に①②③④の課題を月１～２回程度の頻度で行った。B 児は 20XX 年 11 月～12 月に①④の課題を週１回程度の頻度で行った。

２．倫理的配慮

本発表について対象児の保護者および在籍校の許可を得ている。

【結果と考察】

作文課題において、作文の文字数を完成までに要した時間を除して速度を求めた。また、書き誤りの文字の数を測定した。

平均速度は、A 児の平均値が 0.52 字／秒、B 児の平均値は 0.27 字／秒であった。助詞や漢字の書き誤りの頻度は、A 児の平均値が 0.46 回、B 児の平均値は 0.33 回であった。両児とも極端にミスが増えることはなく、1 回の指導につき０～１回程度の頻度になった。

各対象児が、音声認識アプリを使用することで変化した様子が以下の通り観察された。

１．A 児

文を考える際に、意味がつながるように語順や助詞などの表現を意識する習慣がついたこと、正しい文になっているか確認する際に、自分で書字をする必要がないため、意味が通じる文を考えることに集中できるようになったことが挙げられた。本児は、ワーキングメモリの容量の低下により、一度言語化した文を正確に覚えられず、かつ漢字が思い出せないことから、文を書くことそのものにて苦慮して、書くことに集中するうちに文の内容を忘れてしまうこと頻繁に見られた。

担任教諭や通級指導教室の担当教員からも、指導終了後の感想として、「書くスピードが速くなった」「読みやすい字を書けるようになり、書くことへの抵抗感が少なくなったと感じられた」とのことだった。

２．B 児

四コマ漫画を用いた作文の学習では，文を書く速さが指導開始時と比較して徐々に速くなった。文を考える際に，自分で体験したことを想起すると言語化しやすい様子が見られたり、イラストや描画を見てその内容を説明するなど，具体的な手掛かりが提示されている題材を用いたことで，作文で何を書くか考えることの負担が減ったと考えられた。

また、音声認識アプリを活用することで、文の意味が通じているか確認する余裕が生まれたことで、意味が通じる文かどうかに集中できるようになったと考えられた。

両児ともに、ワーキングメモリや集中力に課題のあるという特性に加え、小学校低学年から読み書きに対する苦手意識が蓄積されていたが、興味関心が向く内容の教材の提供と、注意への負荷を減らすツールを活用することにより、作文における文字量の増加や苦手意識の軽減など、一定の効果が得られたと推測された。

(KOBAYASHI Yuko, HIROKAWA Tomoyo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-56

他者視点の獲得を目指した ASD 児へのイメージ共有支援の実践

○瀬戸山悠（神戸親和大学教育学部）　浦崎朔楽（松山市役所子ども家庭部保育・幼稚園課八雲保育園）　橋本正巳（兵庫大学教育学部）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、イメージの共有、コミュニケーション

（問題と目的）

自閉スペクトラム症（ASD）児は、対人関係や社会的コミュニケーションに困難を抱えることが多く、特に他者の心情を推測したり、相手の立場に立って考えたりする力に課題がある（長峰・加藤・辻井, 2011）。これらの困難の背景には、心の理論の発達の遅れや、視線・表情・場の雰囲気といった非言語的手がかりへの注意の向け方の困難が関与していると考えられる。本稿では、「相手の立場に立って考えることができるようになること」を主訴とした中学生男子への指導実践を取り上げ、言語表現や相互的コミュニケーションに関する支援のあり方を検討した。対象児は、自己中心的な語りや一方的な発言が見られ、他者の視点を取り入れることに困難を示していた。支援では、他者との相互的なやりとりの積み重ねを通して、イメージの共有や状況理解の促進を目指した。この実践の詳細と題材設定のあり方や他者意識性の観点からの支援の意義について考察し、ASD 児へのコミュニケーション支援における示唆を得ることを目的とする。

倫理的配慮：調査協力者の保護者に口頭と書面にて本報告の目的と内容等の概要について説明し、同意を得た。また、研究実施・継続に同意した場合も随時これを撤回できる旨説明をおこなった。個人情報について匿名化しているとともに、本研究発表の公開について同意を得ている。本研究は、実施した施設の部局長の承認を得て実施しており、研究倫理上の確認を得ている。また、利益相反関係はない。

（方法）

調査協力者：14 歳（中学 2 年生）の男子生徒（以下、A）

主訴：「相手の立場に立って考えることができるようになってほしい」（保護者より）

診断名：自閉スペクトラム症

指導の目標：「相手の立場に立って考えたり、発言したりすることができる」

活動形態：9 名の知的・発達障害のある児童生徒が参加しており、「はじまりの会」「個別学習」「集団遊び」「おわりの会」で構成された。個別学習は個室で実施された。

活動期間：X 年 5 月～X＋1 年 1 月の期間に、毎月 1 回の頻度で計 8 回実施した。

指導者：個別学習の指導は大学生が担当し、大学教員がスーパーバイザーとして参加した。

（事例の経過）

A は、文脈を理解することや他者の気持ちに気づくことが苦手であり、柔軟な思考にも課題が見られた。背景には、想像力やメタ認知の困難さ、こだわりの強さがあると考えられた。そこで、言語的手がかりとしてのオノマトペや視覚化の活用により、他者とのイメージ共有を目指した支援を行った。目標には、「相手の立場に立って考えたり発言したりすることができること」を設定した。

まず、A の関心が高い食べ物を題材にしたオノマトペを用いた活動を行い、「トロトロ」「ホクホク」などの語から連想されるイメージを引き出そうとした。A は「柔らかい」「温かい」といった抽象的な言葉で表現したが、具体化には他者の支援が必要であった。支援者がより具体的な状況説明を用いてイメージを支援しようとしたが、自らの体験に基づいた反応の傾向があり、一般的なイメージの共有は困難であった。

次に、食べ物の写真を紹介する文を作る活動に取り組んだが、A の表現は個人的な経験に依存しており、共通理解を前提とした伝達には至らなかった。そこで「スリーヒントクイズ」を導入し、A が出題者となって言葉を想起させる課題に取り組んだ。当初は「わかりにくい問題を作りたい」と話すなど、相手の視点を持つことに課題が見られた。そこで支援者がヒントの候補を提示し、「回答者の立場に立って情報を選ぶ」ことを意識させるよう支援した。

「もち」に関するヒント選びでは、A は最初に「危険物」「何もない味」「醤油につけて食べる」と選んだが、それらが分かりづらいことを伝えると、「正月」「伸びる」「危険物」に修正した。A は「危険物が一番当てはまる」と主張し、理由として「正月にはもちの事故が多いから」と説明するなど、ニュースの知識をもとに自身の考えを言語化する場面が見られた。このような思考の偏りが感じられたため、思考を深める対話の重要性が確認された。

最後に、「場面に合ったセリフをつける」活動では、イラストに対して自然な会話の流れを作ることに取り組んだ。A は「私は苦手だな」と言われたセリフに対して「どこが苦手？」と問い返し、さらに「どうしてそう思うの？」と支援者に質問するなど、相互的なやり取りが展開された。それまでの「僕は何を言われても正論で返すよ」といった自己中心的な態度から、他者の意見を受け止める姿勢へと変化が見られ、相互的なやり取りの展開の端緒が確認された。

（考察）

ASD 児は、他者との相互的なコミュニケーションが困難であり、その背景には、表情や身振り、場の雰囲気を読み取る力や、相手の意図や心情を推し量る力の弱さがあるとされる（橋本, 2012）。本研究では、イメージの共有を目指して、言語的・視覚的手がかりを用いた活動を実施した。オノマトペは具体的なイメージの喚起には有効であったが、経験や知識の違いにより共有が難しく、イメージのずれも見られた。そこで、共通の知識に基づくスリーヒントクイズを導入したが、相互理解が難しく、話がかみ合わない場面もあった。この経験を踏まえ、より具体的なイメージを共有できる活動として「イラストにセリフをつける」課題を展開すると、A が関心を示し、支援者との相互的なやりとりが生まれやすくなった。

A の対人関係における困難には、相手への注意や集中の難しさに加えて、意図理解の難しさや知識の乏しさが影響していると考えられた。互いにイメージの共有を図るプロセスにおいては、視覚的な情報提示を含めた相互的なやりとりの積み重ねが重要であり、それが他者に合わせたやりとりへの発展につながると考えられた。

（文献）

橋本正巳（2012）気になる子どもの支援ハンドブック～マルチアレンジングサポートのすすめ～. 全国心身障害児福祉財団, 181-184.

長峰伸治・加藤麻登佳・辻井正次（2011）定型発達児・者との比較による高機能広汎性発達障害児・者の対人交渉方略の検討 聖隷クリストファー大学看護学部紀要 (19), 27-40.

(SETOYAMA Yu, URASAKI Sakura, HASHIMOTO Masami)

小学校通常学級教師に対する 授業の最適化を促す授業リフレクション

気づきに応じた支援を取り入れた授業リフレクションを通して

〇髙地朋見（富岡市立高瀬小学校）
藤井和子（上越教育大学）

KEY WORDS: 自立活動　気づきに応じた支援　授業の最適化

（目的）

平成 29 年告示の小学校学習指導要領総則では,自立活動について明記され校内における自立活動の組織体制を作ることが求められた。自立活動の指導では,教材内容は予め学習指導要領に明示されておらず,個別の指導計画の作成手続きを経て導き出すものであり,子どもの多様性を前提にすることから個別化された指導目標や内容の設定と授業における教授知識や方法の最適化を図ることが重要となる（安藤,2021）。

小学校の通常学級教師は,授業において絶えず全体指導を進めることと個別の支援を行うこととにおいてどちらを今,実施したらよいのかの葛藤があり,特別支援教育担当教師等による支援の検討が必要と考えられる。

本研究では自立活動の知識を有する教師が,安藤（2009）の気づきに応じた支援を参考に授業リフレクションを実施したことで,通常学級教師の授業の最適化を促進できたかを検討する。

（方法）

1. 対象教師

1）特別支援学級担任経験のある 1 学年主任の通常学級教師（以下,筆者）

2）教職経験年数 5 年目で 1 学年担任の通常学級教師（以下,A 教師）

2. 対象児童　通常学級に在籍する 1 年男児(以下,B 児)

3. 対象授業　小学校第 1 学年　国語科
「じどう車くらべ」（全 6 時間）

4. 研究期間：20XX 年 11 月

5. 手続き

本研究は,安藤（2021）の「個別の指導計画システム」に基づき筆者と A 教師とで B 児の実態把握図を作成,授業分析の手続きは,内海ら（2018）に基づき,以下の①から④までの手続きをとり,第 1 回目の授業,第 2 回目の授業で構成した。

① 授業実施：授業者による授業の実施と,1 台のビデオカメラで対象者の授業記録を行った。

② 授業リフレクション：VTR 中断法を用いて授業の振り返りを 45 分実施した。ズレを認識した手がかりとズレに対する対応等についての語りを IC レコーダーで録音した。

③ 分析：A 教師の意思決定場面及び手がかり(cue)を授業の時系列で整理し,意思決定の内的過程を可視化し状況を分析した。

④ 授業再デザイン：第 2 回目の授業前日の放課後 15 分間実施した。「授業デザインと実態のズレ」が生じた場面について,A 教師の省察に基づき,作成したトランスクリプト及び実態把握図を提示し,次時の授業デザインの確認をした。

第 1 回目の授業で得られた授業分析の省察と再デザインに基づき,授業を改善する第 2 回目の授業で構成した。

6. 倫理的配慮　本研究の実施にあたり,対象教師並びに対象児童の保護者に研究の目的を説明し,同意を得た。

(結果と考察)

第 1 回目授業後の授業リフレクションでの A 教師の語り

【プリントにはしご車の「しごと」と「つくり」を書く】学習活動場面で,A 教師は,B 児に対し,実態把握図作成時に考えた『担任と一緒に確認したり,近くで書き方を提示したりする』という手立てを取り続けるが,B 児が活動に参加できない状況が続いた。実態把握図において,【物事に慣れるまで時間がかかる】という姿の見られる B 児にとっては,新しいやり方を理解し活動する難しさがあったのだと考えられた。

また,A 教師は,「やっぱり書くところに時間がかかるので,待てる時は待ってあげたいけど,全体への指示も出していかないとだから。」と語り,一斉授業において学級全体と個の支援のバランスに対して葛藤している様子が推察された。

授業再デザインにおける A 教師の気づきに応じた助言

筆者は,A 教師に対し,【物事に慣れるまで時間がかかる】という B 児の姿に対する気づきを促しながら,B 児の実態に基づいた教材の作り方について一緒に A 教師と考えることで,A 教師が授業における最適化を図ることができるようになるのではないかと判断した。そして,「（実態把握図を見て）「見本があればひらがなを書ける」っていう姿があるので,視覚優位の特性を生かした教材の手立てを考えられるといいですよね。」と,ビデオ映像から見取った B 児の姿について伝え,B 児の実態を踏まえた教材を A 教師と共に考えた。

第 2 回目授業後の授業リフレクションでの A 教師の語り

【プリントにはしご車の「しごと」と「つくり」を書く】学習活動場面で,A 教師は B 児に対し,筆者と授業再デザインにおいて考えた教材プリントを提示した。B 児は,このプリントを使用したことで,既習事項と同じ学習活動の手順を踏みながら,A 教師にプリントを読み上げてもらったことで,救急車のしごとの部分は赤,つくりの部分は青で線を引く姿が見られた。また,B 児へ提示したプリントを学級全体の児童に対しても提示すると,B 児と同じ教材を選択する児童もおり,自分に合った教材を選択できたことで,他児童も学習活動を理解し取り組む姿が見られた。A 教師は,第 1 回目の授業時よりも B 児が学習活動を理解しながら取り組む様子を見守り,B 児が分からそうな場合は『書き方のお手本を示す』という手立てを導く思考ができたため,B 児の学習活動を継続させることへと繋がった。授業後,「（筆者と）一緒に B 児の姿に基づき教材を考えて,自分は持っていなかった引き出しが広がった。」「B 児だけでなく,他の子も取り組めるようになるんだって思いました。」との語りを得た。

授業再デザインにおいて,実態把握図に基づく A 教師の気づきを促す支援が,A 教師の授業の最適化を図ることへ影響を及ぼしたのではないかと推察された。

(主要文献)

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創世と展開 個別の指導計画システムの構築をして.教育出版.
内海友加利・平山彩乃・安藤隆男（2018）肢体不自由特別支援学校のティームティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善.特殊教育学研究,56（4）231-240.
安藤隆男・丹野傑史・佐々木佳菜子・城戸宏則・田丸秋穂・山田綾乃（2009）通常学級に在籍する脳性まひ児の教科学習の困難さに対する教師の気づき.障害科学研究, 33, 187− 198.

（KOCHI Tomomi, FUJI Kazuko）

大学生における常設型および仮設型多重感覚環境のリラクゼーション効果

〇中前佑月（筑波大学生命環境エリア支援室）
佐々木銀河（筑波大学人間系）
KEY WORDS：多重感覚環境　発達障害　高等教育機関

（目的）

自閉スペクトラム症（以下、ASD）の大学生は、感覚処理の違いにより大学において過重な負担を感じることがあり、照明などの物理的な環境調整や、ノイズキャンセリングヘッドホンなどのツールが必要になる場合がある（Robertson & Ne’eman, 2008）。感覚刺激を調整する空間として、多重感覚環境（Multi-sensory environment: MSE）がある。MSE とは、利用者が調節可能な光や音、触覚、嗅覚を通して感覚を刺激し、安心感を創出する環境である（Fava & Strauss, 2010）。しかし、MSE を高等教育機関に導入する上で、「費用の高さ」や「場所の制約」が主な課題となりうる。そこで、比較的安価な機器を用いて MSE を小型テント内に構築した環境（以下、仮設型 MSE）であれば、通常の MSE（以下、常設型 MSE）の導入に際して生じうる課題を克服し、感覚過敏を有する学生が過ごしやすい環境を高等教育機関においても構築できる可能性がある。従って、本研究の目的は、仮設型 MSE が常設型 MSE と同程度に、障害のない大学生及び感覚過敏を有する発達障害や精神疾患の大学生にリラクゼーション効果をもたらすかを検証することとした。

（方法）

対象は、発達障害及び精神疾患のない学部生（以下、障害なし学生）28 名と、ASD や注意欠如多動症（以下、ADHD）、精神疾患の診断あるいは傾向のある学部生（以下、障害あり学生）8 名であった。常設型 MSE 条件、仮設型 MSE 条件、講義室条件の 3 条件において、15 分ずつ 1 人で自由に過ごすよう求めた。各条件において、心拍数および新版 STAI 状態-特性不安検査による状態不安を測定した。各条件後に聞き取り調査を、全条件終了後に 10 形容詞対を用いた SD 法による各空間への印象評価を実施した。分析には、IBM SPSS Statistics（version 29.0）を使用した。有意水準は 5%であった。

本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得たうえで実験を実施した（課題番号：筑 2024-10A 号）。

(結果)

障害なし学生について、心拍数の平均は常設型 MSE 条件が 64.6 ± 9.8 、仮設型 MSE 条件が 66.0 ± 9.7、講義室条件が 71.0 ± 9.3 であり、有意差が認められた（p = .007）。Bonferroni 法による多重比較の結果、講義室条件よりも常設型 MSE 条件の方が、また講義室条件よりも仮設型 MSE 条件の方が、それぞれ有意に心拍数が低かった。状態不安の平均については、常設型 MSE 条件が 28.1 ± 5.6 、仮設型 MSE 条件が 30.7 ± 6.2 、講義室条件が 34.7 ± 7.8 であり、有意差が認められた（p < .001）。多重比較の結果、講義室条件よりも常設型 MSE 条件の方が、また講義室条件よりも仮設型 MSE 条件の方が、それぞれ有意に状態不安が低かった。

障害あり学生について、心拍数の平均は常設型 MSE 条件が 71.6 ± 9.7 、仮設型 MSE 条件が 72.4 ± 6.9 、講義室条件が 80.3 ± 12.4 であり、有意差が認められなかった（p = .050）。状態不安の平均については、常設型 MSE 条件が 33.6 ± 4.3 、仮設型 MSE 条件が 38.1 ± 4.5 、講義室条件が 43.0 ± 7.5 であり、有意差が認められた（p = .014）。多重比較の結果、常設型 MSE 条件の方が講義室条件と比べて有意に状態不安が低かった。

印象評価では、障害なし学生において「集中できる-集中できない」を除く全ての形容詞対で有意差が認められた上、多重比較の結果、6 形容詞対において、講義室条件よりも常設型 MSE 条件および仮設型 MSE 条件の方が有意にポジティブな印象を抱かれていた。障害あり学生においては 6 形容詞対で有意差が認められ、多重比較の結果、5 形容詞対において講義室条件よりも常設型 MSE 条件に対して有意にポジティブな印象が抱かれていた。また、聞き取り調査では、障害の有無にかかわらず、仮設型 MSE の空間の暗さや狭さをポジティブに評価した学生もいれば、ネガティブに評価した学生もいた。講義室の人気（ひとけ）が少ない点をポジティブに評価した学生は、障害あり学生の二名のみであった。

（考察）

心拍数および状態不安の結果について、障害あり学生においては障害なし学生と同様の結果は見られなかった。しかし、スコアの平均値のみを参照すると、常設型 MSE の設置が困難であっても仮設型 MSE の設置が可能であるならば、仮設型 MSE で過ごすことである程度苦痛や感覚の困難さが緩和されると考えられた。また、本実験の環境を踏まえると、リラクゼーション効果をもたらす要素の一つが「人気（ひとけ）のない環境」である学生の存在が示唆された。学生個人がリラックスのための空間に何を求めるかによって、その人のリラックスできる環境が異なる可能性が考えられる。

印象評価において、障害なし学生における常設型 MSE の平均値を見ると全体的にポジティブな印象を抱かれており、仮設型 MSE の結果も踏まえると、常設型 MSE の整備が難しい場合は仮設型 MSE を利用することでもある程度同様のポジティブな印象を抱かれることが期待できる点が示唆された。障害あり学生においては、常設型 MSE において障害なし学生と同様に全体的にポジティブな印象を抱いており、特に「リラックスできる-リラックスできない」については全員が最大値を選択していることからも、主観的評価における常設型 MSE の高いリラクゼーション効果が示唆された。

全体を通して、MSE を大学に導入する場合は、学内の環境や予算、学生が休憩スペースに求める要素を照らし合わせて様々なニーズに対応する必要性が伺えた。

（文献）

Fava, L., & Strauss, K.（2010）Multi-sensory rooms: Comparing effects of the Snoezelen and the Stimulus Preference environment on the behavior of adults with profound mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 31（1）, 160-171.

Robertson, S. M., & Ne’eman, A. D.（2008）Autistic acceptance, the college campus, and technology: Growth of neurodiversity in society and academia. *Disability Studies Quarterly*, 28（4）.

(NAKAMAE Yutsuki, SASAKI Ginga)

通常の学級における自立活動の内容に着目した学級活動の実践に関する検討（２）

―すべての子どもが安心して学べる学級づくりをめざして―

○加藤梨恵子（奥出雲町立三成小学校）　藤川雅人（島根大学教育学部）　原　広治（島根大学教職大学院）

KEY WORDS：通常の学級　自立活動　学級活動

（目的）

笠井（2020）は，通常の学級における特別支援教育について現職教員が困難だと感じる状況について「指導・支援の方法の選定」「教員自身の不安，葛藤」を挙げていることから，現職教員は通常の学級における特別支援教育の必要性を感じているもののその実現のための具体的な指導・支援の方法については迷いや不安があることが窺える。そこで本研究では，通常の学級における特別支援教育の一つとして，加藤ら（2024）の「自立活動の内容に着目した学級活動」をもとに行った実践を通して得られた指導のあり方を提案することを目的とする。

（方法）

202X 年４月から 10 月（前半：コミュニケーション期，後半：自己理解期）の期間に，A 小学校第３学年だった児童 39 名（特別支援学級児童 39 名を含む）を対象に，授業実践を 10 回行った。

評価分析方法については，以下の通りである。

１） ＶＴＲ による撮影，ＩＣ レコーダーによる録音をもとに，毎時間「授業分析シート」を作成した。「授業分析シート」には，「児童の姿」「考察」「今後に向けて」の項目を設け，それぞれ成果と課題を記録した。

２）「授業分析シート」の「今後に向けて」の内容に番号（授業番号−項目番号）を振って分類し，「ポケットタイム（自立活動の内容に着目した学級活動）のポイント」を全般に関すること・学習過程に関することに分けて整理した。

３） ２）をもとに指導のあり方として「ポケットタイムのポイント　ベース編・授業編」にまとめた。

なお，倫理的配慮について，学校長・教職員に文書及び口頭で研究の目的，方法，結果の公表，個人情報の厳守を説明し，許可を得た。児童については，個人が特定されないように配慮するとともに，対象学年児童の保護者に対しては上記事項を口頭及び書面にて説明し，同意を得ている。

（結果）

１）授業分析シート

授業分析シートの一部を抜粋し，表１に示す。

表１　授業分析シート（一部抜粋）

	児童の姿	考　察	今後に向けて
成果	スライドに集中しよく聞いていた。	視覚的な提示が理解・集中を促した。	1−③スライドを効果的に活用する。
成果	前時の写真・ふり返りを見て C1は「これ，私の！」とうれしそうに呟いた。学級全体に学習へ向かう一体感が生まれた。	学びをつなぐ重要な時間。教師は授業中に全ての児童の姿を見とることは困難。ワークシート等で把握し次時に生かすことが有効。児童の具体的な姿を示すことが主体的な学びの姿につながる。	3－③学習過程に「つなぐ」を位置付ける。 3−④児童のワークシートや写真から学びを見とる。
課題	タブレットが気になり集中が途切れる児童が数名いた。	2枚のシートを活用したこと，ルールが不明確だったことが要因だと考える。	8−②シートは1授業1枚が適当。 8−③タブレット使用ルールを確認する。

２）ポケットタイムのポイント

１）をもとに，ポケットタイムのポイントを分類・整理した。一部を抜粋し，表２に示す。

表２　ポケットタイムのポイント（一部抜粋）

	ポイント	授業分析シート項目番号
全般	スライドを用い，学習内容・児童の気づきを視覚的に示す。内容は，精選する。	1−③ 1−⑦ 2−① 6−② 7−③
全般	タブレットを用いる際，授業前に事前準備やルールの確認をしておく。	8−③
学習過程	【つなぐ】前時の児童の姿やワークシートの記述から学びを見とったり，日常生活に生かされている様子を観察したりし，写真等も用いながら効果的に示す。	3−③ 3−④ 3−⑤ 6−④ 6−⑤ 9−①

３）指導のあり方の提案

２）をもとに指導のあり方としてポケットタイムのポイントとしてベース編・授業編を作成した。

① ポケットタイムのポイント（ベース編）

ポケットタイム（ベース編）では基盤として大切にしたいこと（◎），指導場面での有効な方法（○）を示した。一部を抜粋し，表３に示す。

表３　ポケットタイムのポイント・ベース編（一部抜粋）

◎ 楽しい学習　楽しい学びは，自ら学ぶ力を伸ばします。わくわくする学習を設定しましょう。
◎ 温かい雰囲氣　人の心の育ちに寄り添う学習です。どんな姿も受け止めましょう。
○ 視覚的教材の活用　スライド等を活用して分かりやすく！内容を精選したりイラストやキーワードを用いたりしましょう。

② ポケットタイムのポイント（授業編）

文部科学省（2018）で示された指導過程を改変し，本時の指導を「いきいきタイム−つなぐ−気づく・感じる−ふり返る−決める」とした。このうち，例えば「気づく・感じる」では，「他者との関わりや体験を通して気づく・感じる」活動とし，そのポイントとして「事前に約束（ルールを守る，人を大切にするなど）の確認をする」，「データや児童にとって身近で興味関心のある話題を取り入れる」，「抵抗を感じる児童がいることも想定し，個への配慮も忘れない」などを示した。

（考察）

本研究では，「自立活動の内容に着目した学級活動」の指導のあり方として，実践する上で基盤として大切にしたいことや指導場面での有効な方法（ベース編），指導過程及びその具体的なポイント（授業編）を示すことができた。授業実践を複数回重ねたことで得られたこれらの具体的な指導のあり方は，通常の学級における特別支援教育の一つとして行う「自立活動の内容に着目した学級活動」の実践をする上で指針になり得るものと考える。とはいえ，時間配分，児童の実態に応じた指導内容の選定等，まだ課題も多い。今後は更に授業実践を重ね，本研究において提案した指導のあり方について精選を図りたい。

（文献）

笠井孝久（2020）「通常の学級における特別支援教育の実情と課題」千葉大学教育学部研究紀要第 68 巻

加藤梨恵子・藤川雅人・原広治（2024）「通常の学級における自立活動の内容に着目した学級活動の実践に関する検討−すべての子どもが安心して学べる学級づくりをめざして−」日本特殊教育学会第 63 回大会抄録

文部科学省（2018）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説特別活動編」東洋館出版社

(KATO Rieko, FUJIKAWA Masahito, HARA Hiroji)

自閉スペクトラム症傾向のある中学生への ユーモア理解を促す介入

―「ツッコミ」に焦点をあてた効果の検討―

○村井　陽江
（西脇市立西脇南中学校）
岡村　章司
（兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻）

KEY WORDS:ASD, ユーモア, コミュニケーション

Ⅰ問題と目的

ASD 児・者はオチとは異なるスキーマレベルにおもしろさを感じる傾向があり，他者とのユーモア共有が難しく，概念レベルのユーモア理解に対する介入研究は乏しい。脇浜・田中（2023）は ASD 児・者へのユーモア理解の支援として「ツッコミ」の有用性を指摘している。ユーモア体験は共通の条件である「フリ」に対して，二つの概念のズレによって発生し、「ツッコミ」を加えることでおかしみを効果的に伝達することができると考えられる（安部，2004）。本研究では,会話形式である漫才の「ツッコミ」に焦点を当て, ASD 児のユーモア理解を促す介入の効果を検討することを目的とする。

Ⅱ方法

１．対象児：通常の学級に在籍し,通級指導教室を利用していた 2 名の生徒を対象とした。A 児は,中学 3 年生の男子生徒で,友達に対して一方的に話し続ける様子が見られた。AQ（児童用自閉症スペクトラム指数）の総合得点は 37 点であった。B 児は,中学 2 年生の男子生徒で,休み時間には,クラスメイトと交流せずに一人で席に座っていることが多かった。3 歳の時に医療機関を受診し,広汎性発達障害の診断を受けた。なお,対象児の保護者に対し,研究開始前に成果発表を行うことの承諾を得た。

２．実施期間・場所：X 年 5 月～9 月の期間,C 立 D 中学校の通級指導教室を利用し,週 1 回の頻度で指導を行った。1 セッションは 10 分程度であり，全 10 セッション行った。

３．手続き：

1)「ユーモア理解」プレ・ポストテスト

漫才コンビのネタを二人の同一人物が再現した 2 本の動画を用いた。動画には「フリ」から「ボケ」に至るまでの小ネタが 12 個程度含まれており,対象児に動画を視聴するよう促し,視聴後「ここでツッコんでください」と教示した。また,おもしろ度を 10 段階で自己評価するように促した。

2)「ユーモア理解」介入期

余計な刺激を排除するため，動画に代えて powerpoint のスライドを用いた。6 テーマを用い，1 つのテーマには「フリ」から「ボケ」に至るまでの小ネタが 10～15 個含まれていた。スライドのセリフをボケ役（筆者）とツッコミ役（対象児）が交互に読み上げ,「ここでツッコミ」というセリフが出現した場合,対象児にツッコむよう教示した。回答した「ツッコミ」が「フリ」から予想される答えと一致していれば称賛した。一致していない場合，安倍（2004）を参考に自作した，概念のズレを視覚化する「お笑い発見シート」に書き込み,予想される答えを考えるよう促した。介入後には，筆者の見本コント動画をもとに，一人コント動画を作成するように促した。

Ⅲ結果

１．「ユーモア理解」の正答率の推移

A 児の正答率の推移を図 1 に示す。A 児のプレテストの正答率は 58%,69%であり,介入期はお笑い発見シートに書き込むことで正答率が 90%以上に上昇し,ポストテストの正答率は 83%,85%に上昇した。B 児のプレテストの正答率は,8%,31%であり,回答までに無言の時間が平均 5.4 秒であった。介入期はお笑い発見シートに書き込むことで平均 80%に上昇し,ツッコミまでの間が平均 2.5 秒に減少した。ポストテストでは正答率は 75%,77%に上昇した。

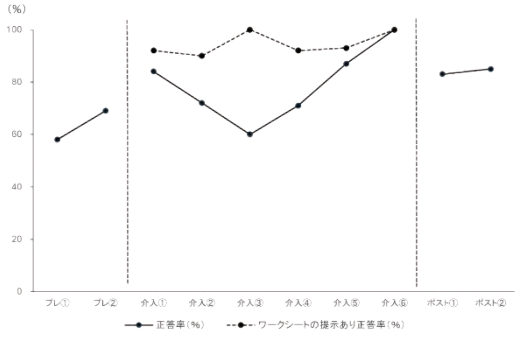


図 1　A 児のユーモア理解の正答率

２．ユーモア理解のおもしろ度の推移

A 児はおもしろ度が平均 6.8 から 7.2 に上昇した。B 児は変化が見られず、おもしろ度はすべて 1.0 であった。

３．作成したユーモア動画の内容

A 児は「空気清浄機」,B 児は「ジャンケン」というテーマに決定し,「ボケ」を A 児は 7 個,B 児は 6 個挿入し,コント動画を作成した。

３．日本語版ユーモアスタイル質問紙（HSQ）の変容

日本語版 HSQ（ Martin,2003;吉田,2012）を研究の前後に実施した。A 児は自虐的ユーモアが 27（平均域）から 31（平均域）に,攻撃的ユーモアが 21（低い）から 33（平均域）に上昇した。B 児は親和的ユーモアが 46（平均域）から 49（高い）,攻撃的ユーモアが 19（低い）から 29（平均域）に上昇した。

４．対象児のコミュニケーション場面での変化

A 児は,介入期の途中から, 日常生活の中で気付いたおもしろかった出来事の話題が増え「ボケ」の前に「フリ」を話すようになった。B 児も介入期後に自発的に「ボケ」を表出する場面が観察された。

Ⅳ考察

介入を行った結果,ユーモア理解の正答率の上昇が見られ,「お笑い発見シート」を使って構造を視覚化することが効果的であった。また,「ボケ」役と「ツッコミ」役がセリフの掛け合いをしたことが,表出までの時間の短縮につながったと推察できる。HSQ において,攻撃的ユーモアの数値が両児とも上昇した。宮代・冨田（2019）は,ポジティブな攻撃的ユーモアは友人関係を構築する上で日常的に用いられていると述べている。「ツッコミ」を学習したことで,他者とのやり取りに影響を及ぼしたと推察できる。一方，ユーモアの理解度が上がっても,おもしろ度に大きな変化は見られなかった。各自のユーモア理解やユーモア体験に応じたさらなる研究を積み重ねていく必要がある。（Murai Akie, Okamura Shoji）

発達障害学生支援における教員支援に関する支援者研修

○藤原あや　　脇貴典
（福岡教育大学）　　（宇部フロンティア大学）
KEY WORDS: 発達障害　障害学生支援　教員支援

Ⅰ．目的

発達障害学生支援において、学生の修学や生活、対人関係等の様々な困難（Clouder ら, 2020）への対応が求められる。そこで、高等教育機関の障害学生支援担当者を対象に、発達障害やその傾向がある学生への支援コンピテンシーに関するインタビュー調査を行った。その結果、支援に必要な知識や技術、姿勢等に必要と考えられる 16 のテーマ（障害、二次障害、アセスメント・見立て、面接・カウンセリング、学生支援、支援機器、卒後・キャリア、教員支援、連携、社会資源、発達・行動・心理、支援者の責務、法律・倫理、所属機関、アウトプット、教育・臨床）が明らかとなった。本研究では、発達障害学生支援に携わる支援者を対象に 16 のテーマの一つである「教員支援」に関する研修会を試行的に実施し、その効果を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．参加者

A 県内の四年制大学において発達障害学生の支援に従事している教職員１３名であった（Table1）。

Table1　参加者の概要

所属	職名	障害学生支援の経験年数	教員支援の経験
A　私立大学	カウンセラー	6〜10 年	ある
B　私立大学	キャンパス・ソーシャルワーカー	6〜10 年	ある
C　私立大学	職員	1〜5 年	ない
D　私立大学	教員	2〜25 年	ない
E　私立大学	教員	1〜5 年	ない
F　私立大学	教員	1〜5 年	ある
G　私立大学	教員	6〜10 年	ない
H　私立大学	教員	16〜20 年	ない
I　私立大学	保健師	1〜5 年	ない
J　私立大学	職員	1〜5 年	ある
K　私立大学	カウンセラー	1〜5 年	ある
L　国立大学	コーディネーター	1〜5 年	ある
M　国立大学	コーディネーター	1〜5 年	ある

２．実施方法

研修は、B 大学の講義室において対面で実施した。研修全体の説明後、①事前ワーク、②講義・質疑応答、③事後ワークの順に実施した。

３．実施内容

（1）事前ワーク：参加者は、学生が希望する配慮を提供することが難しいと考える教員への対応について記述した。

（2）講義：教員支援と障害学生への間接支援をテーマとした 60 分の講義と質疑応答を実施した。

（3）事後ワーク：事前ワークと同様であった。

（4）倫理的配慮：本研究は、福岡教育大学の倫理審査委員会の承認を得て実施した。また、参加者には書面により調査の目的を説明し、研究協力の同意を得て実施した。

４．評価

（1）教員支援に関する理解・自信：研修前後で参加者が、教員の困難や支援方法の理解、支援の自信について 4 件法で回答した結果を比較した。

（2）教員への対応：研修の始めと終わりに参加者がワークに記述した教員への対応に関する内容を比較した。

Ⅲ．結果

１．教員支援に関する理解・自信

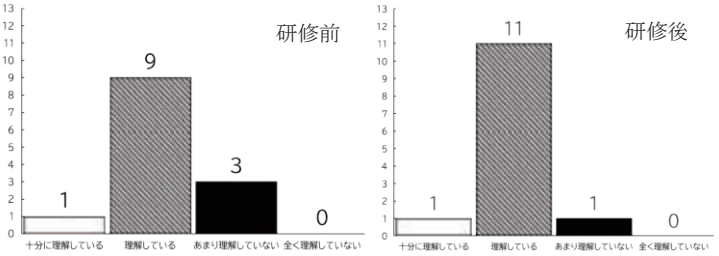


Fig.1　教員の困難に対する理解

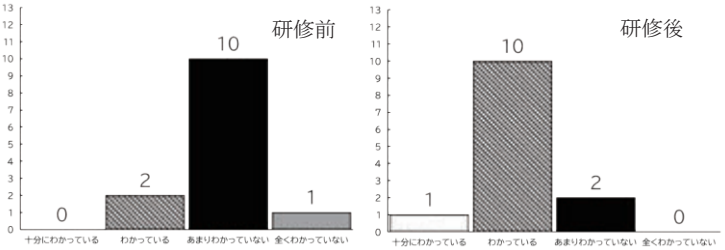


Fig.2　教員支援の方法の理解

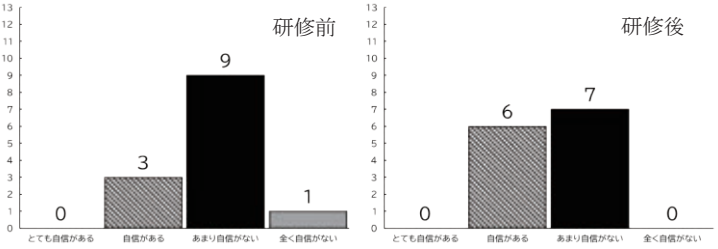


Fig.3　教員支援の自信

２．教員への対応

参加者が記述した対応を内容に沿って分類した結果、対応の種類が 6 から 9 に増加した。研修前は学生や支援に関する教員への説明や授業目標の確認、代替方法の検討や提案が主だった。研修後は、上記に加え、教員の困難を理解することや、教員との情報共有や提供、支援者としてどのような姿勢で対応するかといった記述が見られた。

Ⅳ．考察

教員を支援する方法の理解が研修後に向上したことから、支援方法の理解について本研修は、一定の効果があったと考えられる。また、研修後に参加者が記述した教員への対応の種類が増加したことから、教員支援のレパートリーが増えたと言える。今後、参加者の教員支援の自信を向上させるためには、講義に加え、参加者が考えた対応に対してフィードバックを行う機会が必要となると考えられた。

文献

Clouder、D. L.、Karakus、M.、Cinotti、A.、Ferreyra、M. V.、 Fierros 、 G. A.、 & Rojo 、 P. (2020) Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. Higher Education: The International Journal of Higher Education Research、 v80 n4 p757-778.

（FUJIWARA Aya, WAKI Takanori）

通級指導教室と通常学級の協働的な校内研修の取組み

教員の自己理解と連携に焦点を当てた成果と課題

飯野雄大　　末光真之　　高田鮎子
（山梨学院短期大学保育科）　（八王子市立いずみの森義務教育学校）　（府中市立府中第五中学校）

KEY WORDS: 通級指導教室　校内研修　教員間連携

【問題・目的】

近年、通級指導教室（東京都においては特別支援教室）を利用する児童生徒の数は増加の一途を辿っている。また、通常学級と通級指導教室の連携が重要視されている。しかし、それぞれの教員の時間的な負担やそれぞれの場で児童生徒の姿が異なることから、連携の方法や内容に課題が見られる。そこで、中学校における通級指導教室の教員と通常学級教員が協働して実施した校内研修会が、どのように連携に寄与するかを検討した。研修会は、教員の自己理解という視点から、通常学級と通級それぞれの教員が、自らの生徒との関わりを振り返りし合うことで、お互いの自己理解や生徒理解を深めるために実施された。本発表では、その研修会が教員同士の理解や連携の在り方にどのように寄与していくのかについて考えてみたい。通級指導教室、通常学級が協働して実施した研修会のプロセスを整理し、連携という視点を踏まえながら、その成果と課題について検討することを目的とした。

【方法】

１．研修会の概要：年間を通して全 5 回、学年ごとに実施（5 月：3 学年、6 月：1 学年、7 月：2 学年、8 月 3 学年、10 月：2 学年）した。通級担当教員と通常学級教員のそれぞれが同じ生徒を対象とし、教員と生徒が関わり合う「一場面」を取り上げ具体的なやりとりを記録するプロセスレコード（角田,2020）を参考とした。研修会への参加者として、通常学級の教員及び通級の教員、定期的に第一著者が参加。日程調整として、通級担当教員と学年主任が日程調整を行い、年間行事として予定した。

２．研修会資料の作成：通級を利用している児童生徒に対して、通級担当教員と通常学級担任のそれぞれに事前にプロセスレコードを作成してもらう。プロセスレコードは、教員自身が学校場面の「(良くも悪くも) 心に残っている生徒の関わり合いの場面」を選ぶ。①：「生徒の発言や行動」「教師自身の発言や行動」「教師の内面（思いや気持ち)」について記述してもらう。②：①を記述して気づいたこと、思ったことをその都度書く。③：プロセスレコードをまとめてみて考えたことを書く、という手続きを提示し作成を依頼した。作成依頼に際しては、どの生徒を対象とするのかを通級担当教員が提案し、通常学級担任の了解を得られた場合に行った。また、通級担当教員が作成した例などを先に提示して、プロセスレコードを書きやすいように配慮した。

３．研修会における事例検討：記入してもらったプロセスレコードを各教員に発表してもらい、グループ毎で振り返りをしてもらった。生徒との関わりの振り返りと教員自身の行動の振り返りから、教員自身の自己理解と児童生徒に対する理解を深められるようにした。加えて参加者は一人一回以上、発表者に質問をしてもらうようにした。

４．事後アンケート：研修会実施後に参加した教員に対して、生徒に対する見方や考え方の変化があったかどうかなどを問う、自由記述形式のアンケートを実施した。

【結果】

一人の生徒に対して通常級の教員と通級担当教員それぞれから、印象的な場面について発表してもらい、それに対して、参加者からの質問などを通して進められた。初期は特定の教員から問題解決を優先する発言が出てきやすかった。回を重ねると、ひとまず発言してみようという教員と、それに触発されて自分の考えを話す教員が増えた。また、場面を通して「生徒の特性は理解しているけれど実際の対応が難しい」など、教師が対応に苦慮する事柄が話されると、他教員から「友達同士では仲良く話している」「状況は変わるとどうなるかな」と、多面的な視点や広がりを生む発言により、対象生徒の様々な場面を共有することができていた。

教員へ実施した事後アンケートの自由記述から以下の結果が得られた。

表. 教員への事後アンケートの結果概要

（児童生徒への理解が深まったおかげで）「そうだよな」と落ち着いて見られるようになった。
その子が求めていることと教員が求めていることのギャップに気づいた。
その子の特性を確認できたので、その子に合わせた指導をみんなで実施しようと再確認できた。
（生徒の見方や考え方に）大きな変化はないが、生徒を多面的な方向から検討することは意味があることだと思う。
通常学級の様子と通級の様子の違いを知る機会となり、生徒の普段見せない姿や発言を共有することができた。
通常学級の先生から通級での生徒の様子を質問されることが増えた。また、通級の若手教員から通常学級への先生方へ質問する機会が増えた。
（先生たちの話を聞いて）その通りと思うことと現場で実際に見てもらわないとわからないと思うという気持ちが生まれた。

【考察】

場面を切り取ったことで、教員は自分自身の行動を振り返り、生徒にとってどのような影響があったのかを推察することができた。そして、他の教員からの意見を通して、児童生徒を多面的に捉える機会となり、自身の行動を冷静に捉えなおしていたことが示唆された。また、日ごろ周囲が知ることが難しい教員の感情的な面を言葉にして互いに知ることができた。教員それぞれに感じ方や気になる点が違うことを、研修会という枠組みの中で安心して共有することができ、結果的に話しやすさが生まれ、連携の下地となったことが考えられた。連携の視点としては、児童生徒の異なる場面を共有するという情報共有としての側面と、教員同士の相談や質問がしやすくなったという相互理解に寄与する側面が見られた。課題として、通級と通常学級の日程調整の困難さであったり、資料作成に時間が取られたり、資料作成に困難さを感じる教員へのフォローの必要性が挙げられた。

【文献】

角田豊（編著）(2020) 学校臨床力を磨く事例検討の進め方: かかわり合いながら省察する教師のために, 創元社

※本研究の実施・発表にあたり関係者の同意を得ており、山梨学院短期大学研究倫理審査の承認（2023020）を受けている。また、事例の本質を損なわないようにプライバシーに関わるエピソードを改変している。

(Iino Takehiro, Suemitsu Masayuki, Takada Ayuko)

小学校４−６年生における漢字単語読みの低成績の特徴

—漢字単語の親密度効果の要因に関する検討—

○長町友紀　成田まい　村尾愛美　中知華穂　小池敏英
（NPO 法人ｽﾏｲﾙ･ﾌﾟﾗﾈｯﾄ）（尚絅学院大学）（東京学芸大学）（横浜国立大学）（尚絅学院大学）

KEY WORDS: LD、漢字読み、親密度効果

（目的）

LD 児はひらがなの音読困難を示すが、それと共に漢字単語の読み困難を示すことが指摘されている。Naka et al（2019）は、通常学級に在籍する小学２－６年生を対象に検討を行い、漢字読み困難を示す５、６年生では、低心像性単語の読みの低成績を示す者が多いことを報告した。また、ロジスティック分析から言語性短期記憶の低成績が関与することを報告し、心像性効果との関連を指摘した。しかし、親密度効果との関係については、十分検討していない。

LD 児では、親密度が低く見慣れない単語では、漢字の音韻情報を効率的に抽出することが困難であることを推測できる。

本研究では、見慣れた漢字単語で読むことができる単語について、文字の順序を入れ替え、見慣れない形の漢字単語として呈示し、その読みを判断する課題を作成した。課題では、制限時間を設定し、制限時間内での正答数に基づいて、漢字音韻情報の抽出効率について評価した。本研究では、この課題を用いて、漢字単語の読みにおける心像性効果と親密度効果の背景要因について考察することを目的とした。

（方法）

１．対象　通常学級に在籍する小学４－６年生 535 名（４年生 166 名、５年生 167 名、６年生 202 名）を対象とした。調査と研究の趣旨を保護者に文書で伝え，小学校を通して研究協力と結果発表の同意を得た。調査の手続きは尚絅学院大学人間対象研究・調査倫理審査委員会の承認（2024-027)を得た。

２．調査課題（１）漢字単語読みテスト　３年生漢字と３年生以下の漢字の２文字単語を選んだ。ついで、心像性と親密度の組み合わせで、９種の区分 T1－T9（表）を設定し、その区分範囲内で子どもが経験したことがあると想定される単語を８個選んで区分テストを作成した。心像性と親密度の範囲を設定するにあたっては、地域社会で生活していく上で読むことが求められる漢字単語として、地方自治体の広報誌の本文中で振り仮名をつけずに使われている漢字単語を選出し、心像性と親密度の範囲を参考にした。

表　漢字単語読みテスト（T1－T9）の区分範囲

	低心像性	中心像性	高心像性
高親密度	T7 低心像性：高親密度 3.9<=心像性<4.3 6.1<=親密度<6.5	T4 中心像性：高親密度 4.3<=心像性<4.7 6.1<=親密度<6.5	T1 高心像性：高親密度 4.7<=心像性<5.1 6.1<=親密度<6.5
中親密度	T8 低心像性：中親密度 3.9<=心像性<4.3 5.7<=親密度<6.1	T5 中心像性：中親密度 4.3<=心像性<4.7 5.7<=親密度<6.1	T2 高心像性：中親密度 4.7<=心像性<5.1 5.7<=親密度<6.1
低親密度	T9 低心像性：低親密度 3.9<=心像性<4.3 5.3<=親密度<5.7	T6 中心像性：低親密度 4.3<=心像性<4.7 5.3<=親密度<5.7	T3 高心像性：低親密度 4.7<=心像性<5.1 5.3<=親密度<5.7

（２）基礎スキルテスト　漢字単語の音韻情報の抽出を評価するテストを実施した。漢字音韻情報の抽出テストでは、単語文字を逆順にして非単語を作成し、その読みを３種のひらがな文字列の選択肢から制限時間 30 秒で、できるだけ多く選ぶよう教示した。他に、ひらがな読み判断テストと言語性短期記憶テスト、漢字単語の意味判断テストを併せて行った。

（結果・考察）

（１）漢字単語読みテストの総得点

漢字単語読みテストの総得点の中央値は、４年生 93.1、５年生 91.7、６年生 95.8 であった。多重比較した結果、４年生と６年生、５年生と６年生間で有意差を認めた。

（２）漢字単語読みテストの低成績児

CHAID 分析の結果、４、５、６年生共に、低心像性・低親密度テスト（T9）の得点により、漢字単語読みテストの総得点分布を５分布から６分布に分割することができた（図１）。これに基づき、読み低成績者 C 群 B 群 A 群を同定した。その他児は Z 群とした。

（３）漢字単語読み低成績の背景要因

図２は、各群の基礎スキルテストの標準化得点を示したものである。クラスカル・ウォリス検定で Z 群を対照群として多重比較した。＊は有意差を示す。意味判断テストは、各学年の A から C 群で Z 群と比べ有意に低かった。５、６年生の B 群と C 群では漢字音韻情報の抽出テスト、C 群では言語性短期記憶テストが、Z 群と比べ有意に低かった。B 群と C 群では、見慣れない文字列から音韻情報を抽出する操作に弱さを示し、低成績の背景要因として推測できる。

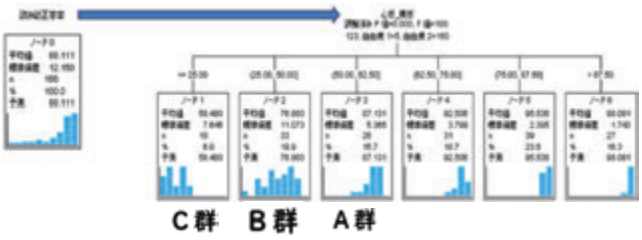


図１　CHAID 分析による分割結果（４年生）

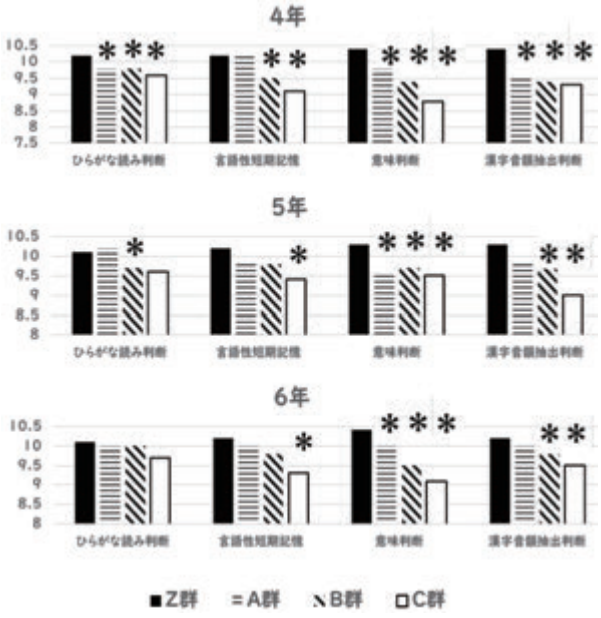


図２　Z,A,B,C 群の基礎スキルテストの標準化得点

(文献)
Naka,C et al（2019）J. Spec. Educ. Res.7,1-13.
(NAGAMACHI Yuki,NARITA Mai,MURAO Aimi,NAKA Chikaho,KOIKE Toshihide)

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童と新任教員に対する行動コンサルテーション実践

松岡 勝彦
（山口大学 教育学部）

KEY WORDS: 離席行動 新任教員 長期研修派遣教員

Ⅰ．はじめに

本研究では、某公立小学校通常の学級に在籍する低学年の児童１名を対象とし、授業中の離席行動を減少させ、授業参加行動がより生起するよう、本児と１年目の新任教員に対する行動コンサルテーションを実施し、その効果等について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．参加者

参加者は、国語と算数の授業中に離席行動が頻発していた児童１名およびその担任（1 年目の新任教員；以下「担任」とする）、大学への長期研修派遣教員１名、発表者であった。

２．倫理的配慮

保護者、学校長、担任に対して、研究目的・個人情報保護・承諾の自由・研究途中で断っても不利益を被らないこと等について口頭及び文書による説明を行い、同意を得た。

３．標的行動

平日はほぼ毎日セットされている国語と算数の授業中における学習活動とは関係のない離席行動を標的とした。離席行動は本人の学習参加機会が減少し、周りの児童にとっても学習に集中できない等の不利益が生じる可能性があった。

４．学校訪問期間

長期研修派遣教員は、Ｘ年６月～Ｘ年 12 月まで計 16 回訪問した。16 回のうち授業観察を 13 回、担任との打ち合わせを３回行った。

５．手続き

（１）ベースライン期

国語と算数のある２日間測定した。担任には「普段通りに」対応してもらった。

（２）介入１期

ここでは、

①授業開始及び終了時刻を厳守し、全員が着席してから号令をかける。

②タイム・スケジュールを視覚化する。

③適切行動に対して高頻度で正の強化を行う。

④学習準備の援助を含めた個別的な援助を行う。

以上を１日のみ実施した。

（３）介入２期

長期研修派遣教員は、ストラテジー・シート（井上・井澤, 2007）を参照し、実際の教室で教材等を使用しながら、介入１期の内容を担任に分かりやすく再度伝えた。また、放課後に担任の適切支援行動を強化し、支援内容を再確認した。なお、時間が十分にとれない場合にはメモを残しつつ、それを解説する電話相談の時間も設定した。

（４）介入３期

本児専用の個別的なタイム・スケジュールを使用し、１日のみ実施した。

（５）フォローアップ期

介入３期と同じ手続きで１日のみ測定した。

（６）事後インタビュー

フォローアップ測定後に担任に対して実施した。

Ⅲ．結果

Fig.1 のとおり BL 期の離席時間は 221 秒、1,775 秒で平均 998 秒であった。介入１期における離席時間は 2,456 秒へと悪化した。しかしながら、介入２期では 966 秒、357 秒、261 秒、205 秒、948 秒、675 秒、308 秒、54 秒と推移し、平均は 472 秒で、BL 期、介入１期に比べ大幅に減少した。介入３期では 9.5 秒、フォローアップ期も 216 秒であった。事後インタビューの結果、担任から今回の取組が本児にとっても周りの児童にとっても有効であった旨の回答を得た。

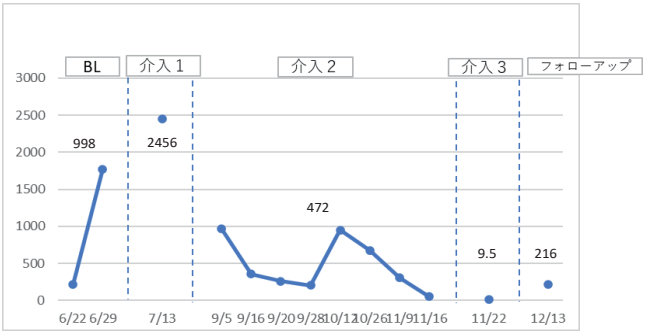


Fig1.　国語と算数45分間あたりの離席時間の推移.
各フェイズ中の数値は当該フェイズの平均値を示す

Ⅳ．考察

１．本児を含む児童の様子について

介入２期になるとすぐに本児の離席時間は減少したが、これにより担任は他の配慮を要する児童にも目を向けることができるようになった。また、介入３期では、個別的なタイム・スケジュールを導入したが、本児は課題を終えるごとに完遂した課題に自ら花丸を付す等効果がみられた。担任は、使いたい人は誰でも使ってよい旨を伝え、希望する児童にはそれを提供した（井上・井澤, 2007 参照）。このように、今回の取り組みは基本的には本児の離席を改善することではあったが、周りの児童たちにも好影響が認められた。

２．担任の様子について

介入１期では長期研修派遣教員が手続きについてメモを基に口頭で、しかも短い時間で提案した。その結果、BL 期に比して悪化した。長期研修派遣教員が意図する指導介入（コンサルテーション）が１年目の担任には十分伝わらなかったと考えられた。このことから、介入２期では担任の理解度や負担感への配慮をしながら、実際の教室で教材を使用するなど、可能な限り丁寧に、そして具体的に提案や助言を行った。また授業後には頻繁に即時にフィードバックを行った。担任からは肯定的なコメントが複数得られたが、これは本児の行動変容に関するデータをグラフ化したうえで視認してもらったこと、また児童の適切行動が増加した要因は担任の指導上の工夫によるものであると長期研修派遣教員から伝えてもらったことが奏功したと考えられた。さらに担任は国語と算数（教室）とは異なる体育（体育館）においても、学習活動のタイム・スケジュールを視覚化する等の介入効果も認められた。

本研究を実施するにあたり、中島純子先生（某公立小学校）のご協力を得ました。心より感謝申し上げます。（MATSUOKA Katsuhiko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P3-65

特別支援学校教員に対する行動記録の活用に関する研修の効果

○神山努　　岡村章司
（横浜国立大学教育学部）　（兵庫教育大学大学院教育研究科）
KEY WORDS：応用行動分析学　知的障害特別支援学校　行動記録

Ⅰ．目的

応用行動分析学に基づく支援の中核要素は、標的行動の記録と、記録結果に基づく指導改善にある。しかし、これまでに開発された、応用行動分析学に基づく支援方略を学ぶ教員研修に、行動記録に特化したものはない。

本研究では、知的障害特別支援学校の教員を対象にした、行動記録に関する研修プログラムを開発し、参加者は行動記録を日々の指導において活用できるようになるかどうか検証した。

Ⅱ．研究１

研究１では、それぞれ異なる知的障害特別支援学校に在職する教員に対して行動支援研修を行い、効果評価した。

１.参加者

研究実施者がこれまでに研修等を行った特別支援学校の教員から参加者募集した。参加希望した 9 名のうち、全日程出席した 6 名を分析対象とした。6 名中 3 名はこれまでに行動記録を指導に活用した経験があった。

２．設定

Zoom によるオンライン研修を全 4 回実施した。1 回の研修は約 90 分で、Power point を用いた講義と演習から構成した。

参加者たちは担任する学級から児童生徒 1 名を取り上げ、回と回の間の日々の指導において、研修中に立案した行動記録や指導改善を、その児童生徒に行った。

３．結果の評価方法

本研修の目的は、参加者が「標的行動の選定」、「標的行動に関する記録用紙の作成」、「記録実施」、「記録結果の分析」、「分析結果に基づく指導改善の立案」ができるようになることであった。そのため、各参加者が研修中に、取り上げた児童生徒に対して、上記ができたか評価した。また、第 4 回終了から約 2 か月後に、行動記録を行っているかなどアンケート調査した。

４．研修手続き

研修内で紹介する理論や概念は、知的障害特別支援学校における事例を示しつつ解説した。

（１）第１回：行動記録と ABC 分析による指導改善検討の流れ、各概念の定義を、具体例を示しつつ解説した。

（２）第２回：行動記録の手法、課題分析とそれに基づく記録、標的行動及びその達成規準の具体化について解説した。演習では、三田地ら（2019）を参考に作成したシートを用いて、取り上げた児童生徒の標的行動の選定と、その行動の記録シート作成をした。

（３）第３回：行動記録結果と ABC 分析による指導改善について解説した。演習では、所定のシートを用いて、行動記録結果の振り返りと指導改善の立案をした。

（４）第４回：第３回と同様の演習を行った。

５．研究１の結果と考察

6 名すべての参加者が標的行動の選定と記録を行うことができた。4 名の参加者は記録結果から指導改善を立案することができ（言語指示が一貫していなかったので視覚支援の活用など）、2 名は記録結果から行動傾向を推察することができた（午前よりも午後で正反応が起こりやすい、など）。しかし研修後に行動記録を行っていた参加者は 4 名に留まった。

Ⅲ．研究２

研究 2 では、同一の知的障害特別支援学校からの参加者に対して行動支援研修を行い、参加者同士で行動記録に関する検討が行われるか、それにより研修後に行動記録の活用がなされるか検証した。

１．参加者

研究 1 の参加者から紹介された、同じ学級の担任である教員 2 名が参加した。参加者はこれまでに大学等で応用行動分析学を系統的に学んだ経験はなかった。

２．設定

研究 1 からの変更点は、研修時間を 60 分に短縮化するため、参加者は各回で約 30 分のオンデマンド事前動画を視聴し、各回の開始時にはその理解度テストを行うようにした。研修講義では、理解度テストでいずれかの参加者が誤答を示した内容について解説した。なお、第 4 回は事前研修と理解度テストはなかった。

３．結果の評価方法

研究 1 の評価に加え、研修内容の知識獲得を評価するため、第 1 回開始前と第 4 回開始後に、知識テスト（内容は研究実施者らが作成、15 問）を各参加者に回答してもらい、結果を比較した。

４．研修手続き

研究 1 からの変更点は、児童生徒の標的行動を生活スキルに限定したこと、第 4 回の内容にチームでの行動記録結果の検討の解説を加えたことであった。

５．研究２の結果と考察

研究 2 においても、参加者たちは研修中に、標的行動の選定から、記録結果に基づく指導改善を行うことができた。また、知識テストでは、1 名の参加者は 11 点から 13 点へ、もう 1 名の参加者は 13 点から 15 点へ上昇した。さらに研修後の調査から、参加者たちは研修中に標的とした行動に加え、さらに別の児童の「挨拶の号令時に起立する」行動の 2 つについて、平均週 4 日の行動記録を行っていた。しかし、起立の行動は、記録結果からの指導改善は行われておらず、その理由を参加者たちは、記録結果から行動の傾向が推察できていないためと話した。

Ⅳ．総合考察

研究 1 をもとに短縮化した研究 2 の研修プログラムにおいても、応用行動分析学の学習経験がない参加者が、行動記録を活用できたことが示唆された。その要因に、研修中に、行動記録活用による行動変容の成功経験を得たこと、校内で行動記録に関して相互検討できるようになったことが指摘できる。しかし研究課題に、参加者たちは研修後に行動記録を活用できたかどうか、行動記録結果に関する検討機会やその内容が変容したかどうかは、聞き取りによる間接評価に留まったことが挙げられる。

倫理手続き

本研究の実施にあたり、参加者には研究内容や結果の公表について説明し、参加の同意を得た。

（KAMIYAMA Tsutomu, OKAMURA Shoji）

教育分野における強度行動障害者養成研修の活用に関する研究

―管理職を対象として―

○内山 聡至（国立重度知的障害者総合施設のぞみの園）
長江 清和（国立特別支援教育総合研究所）
石本 直巳（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 強度行動障害　研修　外部専門家活用

（目的）

教育分野における強度行動障害に対する対応について、文部科学省が令和３年１月にとりまとめた「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議　報告」では、「強度行動障害のある児童生徒に対して適切に対応することができるよう、教育と福祉が連携して、(略) 強度行動障害支援者養成研修等の専門的な研修を、特別支援学校の教師等が障害福祉サービス事業所職員とともに受講する機会を設けたりすることが期待される」と記載された[1)]。また、令和６年７月には、文部科学省より、教育と福祉の連携による支援が適切に行われるよう対策を講じること等の事務連絡（「強度行動障害を有する児童生徒への支援の充実について（通知）」）が各都道府県等の教育委員会へ発出された[2)]。

こうした動きと並行して、令和５年４月に厚生労働省の強度行動障害者支援者養成研修（以下、「強行研修」という。）の運営要領が改正され、その受講対象に特別支援学校の教師等が加えられた[3)]。国立のぞみの園が実施する強行研修・指導者研修（基礎研修・実践研修）においても令和５年度から特別支援学校の教師等の受講を受け入れが開始されている。

令和５年度厚生労働科学研究「強度行動障害者支援のための指導的人材養成プログラムの開発および地域支援体制の構築のための研究」分担報告書「教育分野における強度行動障害者養成研修の活用に関する調査」では、国立のぞみの園の強行研修・指導者研修を受講した教師８名を対象に、受講後の“研修内容の活用状況”に関するヒアリング調査を実施した[4)]。その結果、受講後の研修内容の活用・普及・定着が進んでいない状況と、その理由として“学校現場で組織的に研修成果を生かしていくための計画性が乏しいこと”が理由となっていることを把握した。

（方法）

【方法】訪問によるヒアリング調査

【期間】令和６年 11 月から令和７年２月

【対象】令和６年度に国立のぞみの園が実施した強行研修・指導者研修を受講した職員が所属する学校、８校の管理職 10 名（校長６名、教頭４名）

【内容】⑴職員を参加させた経緯・背景は何か　⑵研修参加の支援をどう行ったか　⑶職員の受講効果をどう認識しているか　⑷研修内容を校内職員にどう共有したか
⑸その他、課題と感じていること

【倫理面への配慮】国立のぞみの園調査研究倫理審査委員会で承認を得た（承認番号 06-09-03）。調査対象には、本調査への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得た。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(結果)

⑴職員を参加させた経緯・背景は何か

- 都道府県教育委員会の予算事業の一環として、強度行動障害児教育に関する研修派遣が年間計画に位置づけられている
- 児童生徒の激しい行動に、管理者を含めて校内の複数の職員が関わっている現状があり、危機感が高まっている

⑵研修参加の支援をどう行ったか

- 研修参加期間（2～4 日）の業務を他の職員　に任せる事前調整を行うこと、そのために周囲の職員の理解を得るための説明が行われている
- コーディネーターや教務主任、自立活動専任など直接的な担任児童生徒を持たない場合には、業務の事前調整が容易である

⑶職員の受講効果をどう認識しているか

- 期待をしていた児童・生徒の状態の改善については、すぐには感じられていない
- 職員間で情報を共有するためのワークシートの使用を提案するなど、受講した職員の情報発信の姿勢が積極的になったことはポジティブな変化としてとらえている

⑷研修内容を校内職員にどう共有したか

- 研修で学んだ内容の学校全体での情報共有は、時間を確保することが難しいため、受講した職員の自主的な情報発信に任せることが多い。
- 児童生徒の激しい行動に関わっている職員間では、研修内容を活用して事例検討を行っている場合もある

⑸その他、課題と感じていること

- 受講させたい研修の開催時期によっては、学校行事との兼ね合いで、参加させられない事情がある
- 学校現場では「強度行動障害」に関する研修を受ける機会・予算が乏しいことから、基礎的な知識を、別に補う必要がある
- 研修内容の学校現場での活用は、予算面や専門性などの課題があり、行政や校外の専門的人材から支援を必要としている

（考察）

本調査により、学校の管理職の視点から、“研修内容の活用”を進めるための条件として、強行研修・指導者研修を受けた職員を孤立させないために、

① 受講者を、校内の強度行動障害についての担当と位置づけ、強度行動障害について継続的な情報発信ができる環境を作ること
② 受講者が、研修でつながりのできた外部専門的人材と、定期的な訪問、オンラインでの相談などができる環境を作ること

などの対応が、特別支援学校等の管理職に必要とされていると考えられた。

（文献）

1) 文部科学省（2021）: 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議　報告.
2) 文部科学省（2024）: 強度行動障害を有する児童生徒への支援の充実について（周知）.
3) 厚生労働省（2023）: 強度行動障害支援者養成研修事業の実施について（運営要領）の一部改正について.
4) 国立のぞみの園（2024）:「教育分野における強度行動障害者養成研修の活用に関する調査」

なお、本研究は令和６年度厚生労働科学研究「強度行動障害者支援のための指導的人材養成プログラムの開発および地域支援体制の構築のための研究」の一部である。

(UCHIYAMA Satoshi, NAGAE Kiyokazu, ISHIMOTO Naomi)

場面緘黙のある中学生における問題行動・言語・社会生活能力

—場面緘黙のある子の保護者を対象とした横断的調査より（１）—

〇辻田那月[1]・飯村大智[2]・佐藤亮太朗[3]・藤間友里亜[4]
[1]大阪大学学際大学院機構　[2]筑波大学人間系　[3]東京未来大学こども心理学部　[4]同志社大学研究開発推進機構

KEY WORDS: 不安　言語　自閉スペクトラム症

【目的】

場面緘黙児は話せない以外にも、運動や排泄、コミュニケーションなど様々な困難を抱えていることが示唆されている[1]。しかし、これまでの研究は主に小学生以下を対象としており、中学生の実態は十分に明らかにされていない。本研究では、場面緘黙のある中学生を対象に、問題行動、言語能力、社会生活能力を包括的に調査することを目的とした。

【方法】

■対象者

2024 年 10 月～2025 年 3 月にかけて、場面緘黙がある未就学児～中学 1 年生の子を持つ保護者にオンラインアンケートおよび質問紙調査を実施した。本発表ではそのうち中学生 20 名（男性 4 名、平均年齢 12.7 歳）について報告する。本研究は、大阪大学学際大学院機構研究倫理審査委員会において承認を受け、実施された（承認番号：R06-02）。

■手続き

問題行動を「子どもの行動チェックリスト（CBCL）」、言語能力を「子どものコミュニケーション・チェックリスト（CCC-2）」、社会生活能力を「S-M 社会生活能力検査」を使用して調査した。CBCL は 113 項目について、「あてはまらない」「ややまたはときどきあてはまる」「たいへんまたはよくあてはまる」の 3 件法、CCC-2 は 70 項目について「週に 1 回以下」「週に数回」「日に 1,2 回」「日に 3 回以上」の 4 件法で回答を求めた。S-M 社会生活能力検査は 129 項目であり、「できる」「できない」で回答を求めた。

■分析

CBCL では、①「不安／抑うつ」、「引きこもり／抑うつ」などの 8 つの症状群尺度と、②内向尺度・外向尺度・全問題尺度について T 得点を算出した。また症状群尺度では、境界域と臨床域をそれぞれ①65～69 点／70 点以上、②60～63 点／64 点以上とし、該当者の割合を算出した。

CCC-2 では「音声」や「文法」など全 10 項目の領域別の評価点（平均 10、標準偏差 3 の標準得点）を算出し、「一般コミュニケーション能力群（GCC）」と「社会的やりとり能力の逸脱群（SIDC）」を算出した。そしてそれらの得点を用い、自閉スペクトラム症（ASD）疑いのある者の割合を算出した。

S-M 社会生活能力検査では、「身辺自立」や「移動」などの全 6 項目の領域別の社会生活年齢を算出し、全検査社会生活年齢および社会生活指数を算出した。

【結果】

■CBCL（表１）

症状群尺度のうち「思考の問題」、「引きこもり／抑うつ」において境界域以上の割合が 85%と高く、また 75%が臨床域であった。また「不安―抑うつ」では、境界域以上の割合が 80%、臨床域の割合が 65%であった。内向尺度・全問題尺度共に 90%が境界域以上であった。一方、「規則違反的行動」や「攻撃的行動」は境界域以上の割合がそれぞれ 10%、20%と低かった。

■CCC-2（表 2）

どの領域も評価点は平均点以下であった。評価点が 5 パーセンタイル以下の割合が 50%以上であった領域は、「非言語的コミュニケーション」、「社会的関係」、「興味関心」であり、10%以下であった領域は、「文法」、「首尾一貫性」、「定型化されたことば」であった。また GCC および SIDC の結果より、40%に ASD の可能性が示唆された。

■S-M 社会生活能力検査（表 3）

社会生活指数 75.8±14.4、全検査の社会生活年齢は 9.8±1.9 歳と低く、領域別では特に「移動」と「集団参加」が低かった。

【考察】

問題行動では、不安や抑うつに加え、思考の問題などの情緒的な問題が多く報告された一方で、規則違反や攻撃性などの外在化された問題の報告が少なかったことから、場面緘黙の生徒は周囲から支援の対象として把握されにくい可能性が示唆される。

また言語能力は全体的に低かったが、特に社会的な場でのやりとりや興味関心など ASD に関連する部分に困難があることが示されており、場面緘黙の背景には ASD などの神経発達症が影響していることが示唆された。

社会生活能力は実年齢より低く、中でも日常生活や集団場面における適応に困難がある可能性が示された。

以上より、場面緘黙のある生徒は、発話の困難に加えて、情緒面・対人関係面・生活面にわたる複合的な困難を抱えており、また ASD の傾向が示唆される生徒もいることから、このような実態を理解した上での包括的な支援が求められる。

【文献】
[1] Iimura D, Tsujita N, Hagihara H. (2023) Jpn Psychol Res.

【付記】本研究は、JSPS 科研費 24K16730 の助成を受けた。

表1. CBCL各尺度におけるT得点と境界域以上・臨床域の割合

尺度	T得点		境界域以上	臨床域
	平均	SD	の割合(%)	の割合(%)
不安／抑うつ	71.1	9.2	80	65
引きこもり／抑うつ	76.6	10.2	85	75
身体愁訴	61.9	7.9	40	15
社会性の問題	65.6	6.8	70	20
思考の問題	67.4	7.7	85	75
注意の問題	61.1	8.6	30	15
規則違反的行動	56.0	7.3	10	5
攻撃的行動	59.3	9.0	20	10
内向尺度	72.7	8.1	90	90
外向尺度	58.4	10.1	40	30
全問題尺度	67.9	7.5	90	75

表2. CCC-2による評価点および評価点5パーセンタイル以下の割合

領域	評価点		割合(%)
	平均	SD	
音声	5.9	1.2	20
文法	9.2	2.9	0
意味	7.9	2.5	15
首尾一貫性	6.9	2.8	10
場面に不適切な話し方	7.6	2.8	15
定型化されたことば	9.0	3.2	5
文脈の利用	5.7	1.5	30
非言語的コミュニケーション	5.2	1.8	65
社会的関係	4.1	2.2	55
興味関心	5.6	1.8	50

表3. S-M社会生活能力検査による社会生活年齢および社会生活指数

	平均	SD
社会生活年齢(歳)		
身辺自立	11.2	2.6
移動	8.6	1.9
作業	10.9	1.8
コミュニケーション	10.1	2.4
集団参加	7.9	2.3
自己統制	11.2	1.9
全検査	9.8	1.9
社会生活指数(−)	75.8	14.4

(TSUJITA Natsuki, IIMURA Daichi, SATO Ryotaro, TOMA Yuria)

場面緘黙のある子の家族構成および余暇活動

—場面緘黙のある子の保護者を対象とした横断的調査より（２）—

〇藤間友里亜[1)]・辻田那月[2)]・飯村大智[3)]・佐藤亮太朗[4)]
[1)]同志社大学研究開発推進機構　[2)]大阪大学学際大学院機構　[3)]筑波大学人間系　[4)]東京未来大学こども心理学部

KEY WORDS: 場面緘黙　生活実態　記述的研究

【目的】

場面緘黙児に関する理解を深め、より効果的な介入方法を検討するためには、発話行動や心理的特性に加えて、家庭環境や余暇活動などの日常生活に関わる背景的側面にも注目することが重要である。特に、同居家族の構成、習い事や趣味といった余暇活動の実態は、場面緘黙児の社会参加の様子を把握するうえで有用な手がかりとなることが期待される。これらの情報は、発話の機会創出に向けた環境調整や支援計画の立案を検討するうえで、実践的に意義のある基礎資料となると考えられる。そこで、本研究では、場面緘黙児の生活実態を明らかにすることを目的として、保護者を対象とした質問紙調査を実施し、場面緘黙症状、同居家族構成、余暇活動（習い事、趣味）について検討した。

【方法】

■対象者・調査方法

2024 年 10 月～2025 年 3 月にかけて、場面緘黙がある未就学児～中学 1 年生 237 名（女児 153 名、男児 83 名、性別無回答 1 名；年齢 3 歳 4 か月～13 歳 8 か月）の保護者にオンラインアンケートおよび質問紙調査を実施した。本発表では、オンラインアンケートにより収集した、場面緘黙症状、同居家族構成、習い事、趣味に関する結果を報告する。本研究は、大阪大学学際大学院機構研究倫理審査委員会において承認を受け、実施された（承認番号：R06-02）。

■調査内容

場面緘黙症状：SMQ-R（かんもくネット，2011）を使用した。SMQ-R は、園や学校、家庭や家族、園や学校以外の社会的状況の 3 つの下位尺度から構成されている。様々な状況における発話頻度について尋ねる 16 項目に対し、4 件法（0 = 全くない、1 = まれにある、2 = よくある、3 = いつも）で回答を求めた。全体合計得点と下位尺度得点について、項目平均値と標準偏差を算出した。

同居家族構成：同居している親、きょうだいについて選択式で尋ね、単純集計を行った。

余暇活動：習い事および趣味について自由記述式で回答を求め、その有無と種類を集計した。

【結果】

■場面緘黙症状

SMQ-R の結果、園や学校、園や学校以外の社会的状況における発話頻度は、「全くない」と「まれにある」の中間程度、家庭における発話頻度は、「まれにある」と「よくある」の中間程度であった（表 1）。

表1. SMQ-R 平均値（標準偏差）

全体合計	0.92 (0.54)
園や学校	0.65 (0.74)
家庭や家族	1.60 (0.70)
園や学校以外	0.56 (0.58)

■同居家族構成

同居家族について、両親が同居していた割合は 88.2%、父親のみ同居していた割合は 0%、母親のみ同居していた割合は 11.4%、両親不在の割合は 0.4%であった。上のきょうだいのみがいる（末っ子）割合は 32.9%、下のきょうだいのみがいる（長子）割合は 31.2%、上下のきょうだいがいる（中間子）割合は 11.8%、きょうだいがいない（ひとりっ子）割合が 24.1%であった。

■余暇活動

習い事をしていた割合は、65.8%であった。習い事の種類として、スポーツが多かった（表 2）。また、90.7%が趣味を持っていると回答した。趣味については、お絵描きや工作などの制作系が最も多く報告された（表 3）。

表2. 習い事集計結果（複数回答）

種類	人数（割合）
スポーツ	77 (32.5%)
音楽	50 (21.1%)
塾など	43 (18.1%)
英語	19 (8.0%)
書道	17 (7.2%)
PC系	15 (6.3%)
美術系	12 (5.1%)
その他	18 (7.6%)

表3. 趣味集計結果（複数回答）

種類	人数（割合）
制作系	105 (44.3%)
ゲーム	89 (37.6%)
映像鑑賞	48 (20.3%)
読書	36 (15.2%)
運動，外遊び	29 (12.2%)
ブロック，パズル	20 (8.4%)
ごっこ遊び	15 (6.3%)
音楽	10 (4.2%)
その他	57 (24.1%)

【考察】

同居家族構成に関して、一般人口のデータ（厚生労働省，2023）と比較し、母子家庭が多い傾向が明らかになった。また、出生順に関して、1955 年から 2021 年に出版された日本における場面緘黙の介入研究に関するレビュー（Iimura et al., 2023）と比べて、ひとりっ子が多かった。家族の形態の変化に伴い、場面緘黙児の出生順と場面緘黙発症の関連も変化した可能性がある。

余暇活動に関して、半数以上が習い事をしていた。SMQ-R の結果からは、発話が制限されていることが示されたが、場面緘黙症状が必ずしも社会参加の妨げにはなっていないことが示唆された。ただし、英語を習っている割合は一般児童（ベネッセ教育総合研究所，2024）よりも低く、言語的要求の高さが参加の障壁になっている可能性が考えられる。

場面緘黙への介入では、子どもに過度に注目しない交流の有効性が示唆されている（Oerbeck et al., 2018）。本調査では、制作系の活動を趣味としている場面緘黙児が多いことが示された。これらの活動は、子どもに注目しすぎず一緒にできる活動であるため、支援の場でも有用だと考えられる。

【文献】

ベネッセ教育総合研究所（2024）第 7 回 習い事・学習塾について考えるその 1「習い事の実態」.

Iimura, D., Tsujita, N., & Hagihara, H. (2023) Prospects for Clinical Reports on Selective Mutism Conducted in Japan: A Scoping Review. *Japanese Psychological Research*.

かんもくネット（2011）場面緘黙質問票（SMQ-R）　かんもくネット—場面緘黙児支援のための情報交換ネットワーク団体—.

厚生労働省（2023）2023（令和 5）年 国民生活基礎調査の概況 I 世帯数と世帯人員の状況.

Oerbeck, B., Overgaard, K. R., Stein, M. B., Pripp, A. H., & Kristensen, H. (2018) Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 997-1009.

【付記】本研究は、JSPS 科研費 24K16730 の助成を受けた。

(TOMA Yuria, TSUJITA Natsuki, IIMURA Daichi, SATO Ryotaro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-03

大学生における潜在的な困り感と精神的健康の検討①

デジタル学習環境における困り感と発達特性による困り感の関連性の検討

〇井手沙織[1]　上西裕之[2]　望月直人[3]　堀田亮[4]　上島奈菜子[5]　田沢晶子[2]　東條真希[6]
1)大分大学 教育マネジメント機構　2)大阪大谷大学 人間社会学部　3)大阪大学 キャンパスライフ健康支援・相談センター
4)岐阜大学 保健管理センター　5)駒澤大学 文学部　6)北海道大学 環境健康科学研究教育センター
KEY WORDS: 発達特性　デジタル学習環境　メンタルヘルス

【目的】

障害学生支援において、発達特性を有する学生への支援は、大きな課題の 1 つである。コロナ禍を経た今、大学ではメールや学習マネジメントシステム（以下、LMS）等のデジタル学習環境が定着してきており、過密な情報を処理できずに不適応状態に陥る学生の存在が危惧される。発達障害学生におけるオンライン授業の困り感の調査報告（菊池ら，2022）もあるように､背景要因の 1 つとして発達特性が考えられるが、この点は従来の発達特性の困りごとの尺度には加味されていない。よって、本研究ではデジタル学習環境の困りごとにも着目し、発達特性による困りごとと精神健康度との関連を構造的に明らかにすることを目的とする。研究①においては、デジタル学習環境の困りごとにおける因子抽出を試み、従来の発達特性による困りごととの関連を見ていく。

【方法】

対象者：筆者らが担当する複数授業の履修学生のうち、任意で回答を得られた 269 名を対象とした。

質問紙：①基礎項目（年齢 性別 学年）②精神健康度の尺度として「CCAPS-Japanese」（HORITA et al., 2020）55 項目（0～4 の 5 件法）③発達特性による困り感の尺度として「学生生活の困りごと」（佐々木ら，2019）33 項目（1～4 の 4 件法）に加えて、④筆者らが作成したデジタル学習環境の困りごと 11 項目（1～4 の 4 件法)、全 102 項目で構成した。

手続き：質問紙は Microsoft Forms を用いて作成した。202X 年 1 月の授業時に案内を配布し、QR コードから質問紙にアクセスする形で回答を依頼した。分析は、統計解析ソフト JASP（0.19.3）を用いて、各尺度の記述統計解析、デジタル学習環境の困りごとにおける因子分析を行った。

倫理的配慮：授業内で文書と口頭で研究主旨を説明の上、任意かつ回答しなくても不利益を被らないことを伝え、同意を得られる場合に回答を依頼した。また、アンケート末尾には、学内外の相談機関について情報を掲載した。本研究は大阪大谷大学研究倫理委員会の承認を得て実施した。

【結果】

1. 有効回答数

特定の選択肢に極端な偏りが見られたものを除外し、263 名（平均年齢 19.3 歳 SD=1.13）を有効回答とした。

2. 記述統計

CCAPS：8 因子（抑うつ・全般性不安・社会不安・学業ストレス・食行動・敵意・家族ストレス・飲酒）の各因子得点の平均値を求めたところ、全て Cutoff 値下であったが、「全般性不安」（M=1.54, Cutoff 値 1.7）と「社会不安」（M=2.32, Cutoff 値 2.5）では、43%の学生が Cutoff 値を超えていた。

学生生活の困りごと：5 因子（対人関係・注意集中・読み書き・生活リズム・感覚）の各因子得点の平均値を求めたところ、「感覚」のみ 2.0 を下回ったが、他の 4 因子は「2. あまりそう思わない」に準ずる平均値であった。

デジタル学習環境の困りごと：障害学生支援に携わる研究者らで､相談場面で聞かれた困りごとをもとに質問項目を 11 項目作成した（Table1 参照)。各項目の平均値を求めたところ、「2.あまりそう思わない」に準ずる平均値が大半を占めたが、オンライン授業でカメラ ON に対する抵抗感を尋ねた項目では、高い平均値（M=3.08）が示された。

3. 因子分析

デジタル学習環境の困りごと 11 項目の天井効果・フロア効果を確認したところ、2 項目にフロア効果が認められ、項目内容を考慮し 1 項目を除外した。次いで、10 項目について最尤法・Oblimin 回転による因子分析を実施した。KMO 検定の結果、全体の MAS は.91 であった。固有値の減衰状況及び平行分析からは 1 因子構造が示唆されたが、適合度指標の値及び因子の解釈可能性を考慮して 3 因子構造を採用した。最終的な因子分析結果を Table 1 に示す。第 1 因子は「メール・LMS の情報過多による困りごと」、第 2 因子は「LMS の提出物管理に関する困りごと」、第 3 因子は「オンライン受講に関する困りごと」であった。3 因子の α 係数は第 1 因子が α=.91, 第 2 因子が α=.75, 第 3 因子が α=.57 であった。なお、全体を 1 因子構造とみなした場合は α=.90 であった。

Table1 デジタル学習環境の困りごと 因子分析結果

項目（全体のα=.91）	I	II	III	h^2
I　メール・LMSの情報過多による困りごと（α=.91）				
10. 大学から配信にメールが来るため、必要なメールを見つけることが困難である	.92			.23
6. 大学からくる案内メールの重要度や緊急性が掴みづらい	.79			.33
1. 大学からのメールが多すぎて、必要な情報を見逃してしまう	.72			.36
2. 学習管理システム（LMS）で、必要な情報の掲示場所が分からない	.68			.36
9. 大学からの配信にメールがあるため、一日一回開いて確認するのが面倒に感じる	.65			.24
5. 登録が必要な大学関連のWebサイトの種類が多くて、疲れする	.52			.37
II　LMSの提出物管理の困りごと（α=.75）				
11. 課題等の提出物が多く出てしまって、学習管理システム（LMS）にアクセスすること自体を避けてしまう		.79		.61
3. 学習管理システム（LMS）上の課題は、気づいたら提出期限が過ぎてしまっている		.69		.52
III　オンライン授業に関する困りごと（α=.57）				
8. オンライン授業（Zoom やTeamsなど）で、カメラをONにすることに抵抗がある			.80	.68
7. オンライン授業だと、他のことをしてしまって授業内容に集中できない			.44	.68
因子間相関				
I	—	0.63	0.37	
II		—	0.2	
III			—	

最尤法・Oblimin回転，RMSEA=.063[.033-.092]，SRMR=.019，CFI=.986，n=263

次に、「デジタル学習環境の困りごと」と「CCAPS」「学生生活の困りごと尺度」との下位因子間の相関分析を行ったところ（Table 2)、ほとんどの因子間で有意な正の相関がみられ、特に「学生生活の困りごと尺度」の「注意・集中」因子では τ =.40 を超える中程度相当の相関が見られた。

Table2　下位因子間の相関分析の結果

		CCAPS							
		抑うつ	全般	社会	学業	食行動	敵意	家族	飲酒
デジタル学習環境の困りごと	メール・LNSの情報過多	.21***	.21***	.17***	.25***	.10*	.23***	.02	.05
	LMSの提出物管理	.22***	.21***	.17***	.29***	.16***	.23***	.05	.18***
	オンライン受講	.28***	.23***	.26***	.23***	.15**	.22***	.15**	.01

		学生生活の困りごと				
		対人関係	注意・集中	読み書き	生活リズム	感覚
デジタル学習環境の困りごと	メール・LNSの情報過多	.24***	.42***	.32***	.26***	.19***
	LMSの提出物管理	.29***	.48***	.30***	.29***	.25***
	オンライン受講	.35***	.37***	.36***	.25***	.23***

n=263　ケンドールの τ b　　*p<.05 **p<.01 ***p<.001

【考察】

「デジタル学習環境の困りごと」は 3 因子が抽出され､「学生生活の困りごと尺度」と有意な正の相関がみられたことから、発達特性を起因とする困りごとを抱く学生において、デジタル学習環境でも困り感を抱きやすいことが示唆された。また CCAPS とも有意な正の相関が見られ、発達特性を起因とする困り感が精神的健康に影響を及ぼしていると考えられた。そこで第 2 報では、発達特性の困りごとが精神健康度に及ぼす影響についてモデル構築を試みた結果を報告する。

（IDE Saori, UENISHI Hiroyuki, MOCHIZUKI Naoto,
HORITA Ryo, UESHIMA Nanako, TAZAWA Shoko, TOJO Maki）

大学生における潜在的な困り感と精神的健康の検討②

大学生における発達特性に関連する困り感と精神的健康との関連性の検討

〇上西裕之[1]　井手沙織[2]　望月直人[3]　堀田亮[4]　上島奈菜子[5]　田沢晶子[1]　東條真希[6]
1)大阪大谷大学 人間社会学部　2)大分大学 教育マネジメント機構　3)大阪大学 キャンパスライフ健康支援・相談センター
4)岐阜大学 保健管理センター　5)駒澤大学 文学部　6)北海道大学 環境健康科学研究教育センター

KEY WORDS: 発達特性　デジタル学習環境　メンタルヘルス

【目的】

発達特性を有する学生とって、コロナ禍を機に拡がったデジタル学習環境は、困り感が生じやすい場面の 1 つであると考えられる。我々は第 1 報において「デジタル学習環境の困りごと」尺度の作成を試み、「メール・LMS の情報過多による困りごと（以下、メール・LMS)」「LMS の提出物管理に関する困りごと（以下、提出物)」「オンライン受講に関する困りごと（以下、オンライン)」の 3 因子を抽出した。さらに、「学生生活の困りごと」尺度及び「CCAPS-Japanese」との相関を検討した。第 2 報では上述の研究結果を踏まえ「デジタル学習環境の困りごと」尺度を加味した大学生の困りごとが、精神的健康に与える影響についてモデルを検討する。

【方法】

分析対象者：筆者らが担当する複数授業の履修学生のうち、第 1 報で有効回答とした 263 名の回答を対象とした。

質問紙:①基礎項目（年齢 性別 学年）②「CCAPS-Japanese」（HORITA et al., 2020）：精神健康度を測定する 8 因子・55 項目③「学生生活の困りごと」（佐々木ら，2019）：発達特性による困り感を測る 5 因子・33 項目④「デジタル学習環境の困りごと」: 筆者らによって作成した 3 因子・11 項目、全 102 項目で構成された。

分析：分析は、統計解析ソフト JASP（0.19.3）および SPSS Amos（ver.30）を用いて、重回帰分析、共分散構造分析を実施した。

倫理的配慮：アンケート調査時に、文書と口頭で研究主旨を説明の上、任意かつ回答しなくても不利益を被らないことを伝え、同意を得られる場合に回答を依頼した。また、アンケート末尾に学内外の相談機関について情報を掲載した。本研究は大阪大谷大学研究倫理委員会の承認を得て実施した。

【結果】

1.重回帰分析

「学生生活の困りごと」尺度及び「デジタル学習環境の困りごと」尺度の下位因子が精神的健康に与える影響を検討するために、CCAPS の各因子を目的変数とし、ステップワイズ法による重回帰分析を行った（Table1)。

Table1　CCAPS を目的変数とした重回帰分析の結果（標準化偏回帰係数）

		抑うつ	全般	社会	学業	食行動	敵意	家族	飲酒
学生生活困りごと	対人関係	.36***	.29***	.80***	.16*	–	.28***	.24***	.15*
	注意・集中	.22***	–	–	.25**	–	.22***	–	–
	読み書き	–	–	-.19**	–	.16*	–	–	–
	生活リズム	–	.16**	–	–	–	–	–	–
	感覚	.21***	.37***	.11*	–	.29***	.17**	–	.22**
デジタル学習環境	メール・LMSの情報過多	–	–	–	–	–	–	–	–
	LMSの提出物管理	–	–	–	.17*	–	–	–	.22***
	オンライン受講	–	–	–	–	–	–	–	–
	調整済R^2	.42	.43	.56	.23	.15	.30	.06	.08

n=263　　*p<.05 **p<.01 ***p<.001

「対人関係」は、社会不安(β=.80)、抑うつ(β=.36)、全般性不安(β=.29)、敵意(β=.28)、家族(β=.24)に、「注意・集中」は、学業(β=.25)、抑うつ(β=.22)、敵意(β=.22)に、「感覚」は全般性不安(β=.37)、食行動(β=.29)、飲酒(β=.22)、抑うつ(β=.21)に 0.1%水準で有意に影響を与えていた。一方、「デジタル学習環境の困りごと」では「メール・LMS」「オンライン」因子は何れにも採択されず、「提出物」が飲酒(β=.22)に 0.1%水準で有意に影響していた。

2.共分散構造分析

第 1 報の相関分析、上述の重回帰分析の結果を考慮して、各尺度の尺度得点を観測変数として扱い、共分散構造分析によるモデルを検討した。各尺度が構成する潜在因子への寄与を想定するとともに、単独で影響を与える変数の存在を想定して、適合度指標を参考にしながらモデルの検討を繰り返し行った。その結果を Fig. 1 に示す。

まず、「デジタル学習環境の困りごと」尺度は CCAPS の下位因子との直接的な関連が乏しいことから、「学生生活の困りごと」尺度の下位因子、及びそれらから構成される潜在因子『発達特性困りごと』を構成した。また、デジタル学習環境の困りごと尺度の 3 因子に加えて、CCAPS の「学業ストレス」が潜在因子『デジタル学習環境の困りごと』を構成した。さらに、『デジタル学習環境の困りごと』は、『発達特性の困りごと』に寄与していた。CCAPS についてはあまり関連が認められない「食行動」「家族」「飲酒」以外の因子の因子得点を観測変数として用い、構造を検討した。その結果「全般性不安」「抑うつ」「敵意」が潜在因子『CCAPS 情緒』に寄与していたが、「社会不安」は寄与せず、「全般性不安」から単独で影響を受けていた。また、『困りごと』は「対人不安」を通じて、「社会不安」や『CCAPS 情緒』を高める影響を与えていた。また、『情緒問題』は「感覚」に対して正の影響を与えている。なお、最終的な適合度指標は $\chi^2(70)=234.5$, p=.00, GFI=.895, CFI=.920,NFI=.891, RMSEA=.095 であり、良好とは言えないものの一定の水準の適合度が認められた。

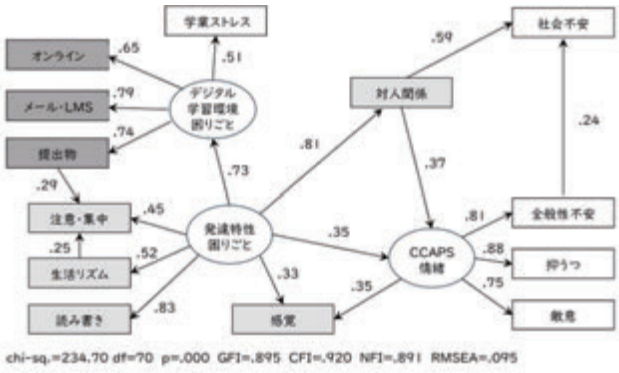


Fig.2　共分散構造分析におけるパス図

【考察】

『デジタル学習環境の困りごと』は『発達特性困りごと』の一部として寄与し、『発達特性困りごと』は「対人関係」を経由し「社会不安」、『情緒問題』に多面的に影響を与え、「感覚」過敏に影響する可能性が考えられた。今後、発達特性の困りごとのパターンを考慮し、『発達特性困りごと』の下位因子によるグループ分けを行い、さらに詳細なモデルの検討が可能であると考えられる。

(UENISHI Hiroyuki, IDE Saori, MOCHIZUKI Naoto, HORITA Ryo, UESHIMA Nanako, TAZAWA Shoko, TOJO Maki)

知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについてⅢ

－卒業生への生活状況調査を通じて得られた結果からの考察－

○迫田　真喜　　今枝　史雄
（大阪教育大学附属特別支援学校）　（大阪教育大学）

KEY WORDS:知的障害特別支援学校、卒業後、生活状況調査

Ⅰ．研究目的

知的障害特別支援学校の高等部段階は、進路選択は重要なファクターとなる。進路指導・支援やキャリア教育に関しての研究は、一人ひとりの社会的、職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促すというキャリア教育的観点によるものや、学校組織における進路支援部を中心とした構造的な在り方の分析を扱った研究は多く見られる。一方で、高等部卒業生を対象に卒業後を踏まえて高等部時に必要だった学びについて検討した研究は多くは見られない。高等部卒業生への生活状況調査を実施することで、現在の困難さ等の実態を明らかにし、高等部の教育課程に反映することが今後必要であると言える。

以上より、本研究では、迫田ら(2024)と同様に高等部卒業生への生活状況調査を継続して行うことで、知的障害特別支援学校高等部における知的障害者の卒業後の豊かな社会生活を見据えた学びについて検討することを目的とする。

Ⅱ．研究方法

１．対象：20XX 年度から 20XX＋5 年度までの A 特別支援学校卒業生 29 名であった。**２．調査項目**：菅野（2012）の提唱する「生涯発達・地域生活支援の 4 領域」をもとに「職業・仕事」「生活・くらし」「余暇」「健康」の 4 領域を軸に 52 の質問項目を作成した。これらを「20XX＋5 年度　卒業生生活状況調査アンケート」とした。主な項目として、①現在の進路先に納得しているか、②現在身に付けたい力についてなどがあった。**３．調査方法**：対象者に対して、郵送にてアンケートを送付、回収を行った。**４．調査時期**：20XX＋5 年 10 月から 12 月であった。**５．手続き**：分析対象となった 24 名について､アンケート結果を基に､各質問項目を単純集計し、グラフ化した。**６．倫理的配慮**：本研究は大阪教育大学倫理委員会より承認を受けて実施した（受付番号：23086)。対象者及び、対象者が未成年の場合、その保護者に研究について説明を行い、研究参加への同意を得た上で調査を実施した。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ. 結果

１.現在の進路先に満足しているかどうかについて

現在の進路先について納得しているかどうかその割合を図１に示す。

図１より､納得している 79%､まあまあ納得している 17%、非回答が４％であった。

２．現在身に付けたい力について

複数の項目の中から、優先度の高いものを３つ選んで回答してもらった。結果を図２に示す。

図２より、「人とのつきあい方」が最も多く、次いで「お金の計算」､「適切な運動習慣」「ストレス解消法」という順であった。

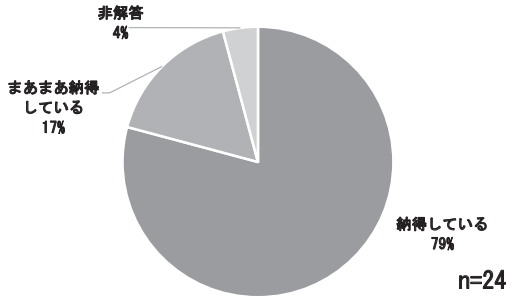


図１ 現在の進路先に納得しているかどうか

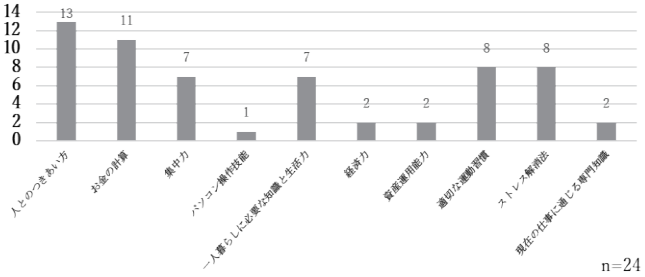


図２ 現在身に付けたい力は次のうちどれか

Ⅵ. 考察

迫田ら(2024)の結果と比較すると、「進路先について納得しているかどうか」は昨年度以上に高い満足度を記録した。さらに「今の進路先で悩んでいることや困っていることはあるか」について問うたところ､「全くない」と答えたものが 36%から 62%に大きく増加し、「少しある」､「まあまあある」の割合がそれぞれ 10%程度減少したことから卒業生たちの進路変更が上手くいった、あるいは悩みの種を克服したことにより「全くない」に転じたことが推察される。「現在身に付けたい力」は、「人とのつきあい方」や「お金の計算」が引き続き高かった。また、「集中力」や「ストレス解消法」などの数値に上昇が見られた。半面、「パソコン操作技能」などの項目に減少が見られた。一方で、「適切な運動習慣」についても引き続き高いニーズが見られた。

これらの結果を受けて､適切な高等部の教育課程としては、社会科領域や、キャリア教育領域、保健体育領域、家庭科領域、ICT 機器の取り扱いやネットリテラシー能力など情報分野における取組の充実を今後教育課程に反映することが必要である。

また、課題としては今後さらに加速することが予想される業務のロボット化や､AI の台頭などが高等部卒業生らの進路決定や、業務に与える影響についても、卒業生らから聞き取ることで、高等部の教育課程を再考していく必要がある。

（SAKODA Masaki, IMAEDA Fumio）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-06

知的障害特別支援学校における防災教育の現状と実施上の課題

－教職員を対象とした地震に関する防災教育についての意識調査から－

○野住　明美　　小林　優子　　永田　俊光
（新潟大学教職大学院）　（上越教育大学）　（新潟地方気象台）

KEY　WORDS：知的障害特別支援学校　防災教育　教職員の意識

【問題と目的】

新潟県は、この 20 年間に震度 5 以上の大規模災害を 4 回経験している。学校安全計画は、学校保健安全法第 27 条により策定が義務付けられており、文部科学省総合教育政策局（2022）においても地域の災害リスクを踏まえた実践的な防災教育の充実について示されている。しかしながら、特別支援学校においての防災教育の実践報告や調査研究は少ない。そこで本研究では、知的障害児が主に在籍する特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校）教職員が実施している地震を想定した防災教育の状況と教職員が抱く防災教育を進める上での課題を明らかにすることを目的とした。

【方法】

1. 調査期間および対象の概要

新潟県内の知的障害特別支援学校である A 特別支援学校（以下、A 校）に勤務する教職員 62 名を対象とした。A 校に在籍する児童生徒数は約 100 名で、普通学級と重複学級が設置され、寄宿舎は設置されていなかった。

調査は 2024 年 8 月に行った。

2. 調査の手続きおよび調査項目

調査は Google フォームにて実施した。

調査項目は、フェイスシートと各質問項目で構成された。フェイスシートでは、所属学部と学級種、教職経験年数、特別支援学校勤務年数、外部の防災研修の受講有無と内容についての項目を設けた。質問項目は以下の(1)～(4)の項目を設けた。

(1) 教職員自身の状況に関連する項目
- 身近で大規模地震が発生する確率の印象
- 災害時に自身が適切に行動できるかどうか

(2) 防災に関する情報交換についての項目
- 同僚との情報交換の頻度
- 保護者との情報交換についての意識

(3) 災害時の学校での避難についての項目
- 児童生徒が身を守れるかどうかの印象
- 児童生徒を避難させるイメージの具体性と回答理由

(4) 防災教育についての項目
- 児童生徒への防災教育の必要度について
- 防災教育についての指導経験と授業内容
- 授業の自信度と回答理由
- 希望するサポートについて

3. 倫理的配慮

対象者には、無記名であり個人を特定するものではないこと、結果は学会等で公表を予定していること、協力は任意であることを Google フォームに示し、同意を得た上で実施した。

【結果と考察】

27 名から回答が得られ分析の対象とした（回収率 43.5%）。内訳として、管理職 2 名、小学部普通学級 1 名、中学部普通学級 5 名、高等部普通学級 9 名、小学部重複学級 2 名、中学部重複学級 1 名、高等部重複学級 2 名、級外職員 3 名、養護教諭 1 名、栄養教諭 1 名であった。教職経験年数については、5 年未満 1 名、10～20 年 3 名、20 年以上 23 名であった。特別支援学校勤務年数は、5 年未満 6 名、5～10 年 4 名、10～20 年 9 名、20 年以上 8 名であった。防災研修受講経験有は 2 名で、うち 1 名は学校での避難所開設の経験があった。

1. 教職員自身の状況に関する項目

身近に大規模地震が発生する確率について、「とても高い、やや高い」が合わせて 70.4%。災害時の自身の避難行動については、「少しだけ行動できる」が 51.9.%、「あまり行動できない、ほとんど行動できない」が合わせて 48.1%であった。

2. 防災に関する情報交換に関する項目

同僚との情報交換頻度は、「避難訓練前後と身近に災害が起きた際」が 48.1%、「避難訓練の前後」が 40.7%、「ほとんど行っていない」が 11.1%であった。保護者との情報交換については、「少しだけ意識している」が 37%、「あまり意識していない、意識していない」は合わせて 77.7%であった。

3. 災害時の学校での避難に関する項目

生徒が自分で身を守る行動がとれるかの印象については「取れると思う」が 12%、「取れない、分からない」は合わせて 88%であった。取れない、分からないと回答した理由は、「パニックになる」「恐怖心が強い・変化に弱い」「実態が様々」「場所が変わると難しい」などの理由であった。児童生徒を安全に避難させることについて、「具体的にイメージできる、少しだけイメージできる」の回答者が合わせて 66.7%、「あまりイメージできない」が 33.3%であった。

4. 防災教育についての項目

防災教育の指導経験について「指導経験有」は 40.7%、「指導経験無」が 59.3%であった。防災教育は、生活単元学習、特別活動、職業・家庭科の時間に指導されていた。防災教育の必要性については、必要と答えた回答者が 100%であった。防災についての授業の自信度については、「自信がある」が 26.1%であり、理由として「大規模地震を経験した学校に勤務した」「勉強した」などが挙げられた。「あまり自信がない」は 73.9%であり、理由として「恐怖心が強い生徒やパニックへの対応」、「生徒の実態に合った内容になるか分からない」「知識不足」などが挙げられた。授業を行う上で希望するサポート（複数選択）は、「児童生徒の発達段階に応じた教材」が最も多く 23 回答（92%）、次いで「外部指導者などのサポート」が 15 回答（60%）「保護者との連携（理解）」が 9 回答（36%）、指導時間の確保は 6 回答（24%）であった。

本調査からは、防災教育の必要性を十分感じているものの災害時の学校での一次避難と防災教育の双方において教職員の不安や自信の無さが示された。特に不安が強くパニックになる生徒への対応や理解度に応じた指導内容の工夫が課題であり、教職員のニーズであることが明らかになった。防災教育の好事例の蓄積と校内外での情報共有が必要だと思われた。また、管理職のマネジメントの上、防災教育について学んでいく研修体制づくりも重要であると考えられた。

【文献】

文部科学省総合教育政策局（2022）第 3 次学校安全の推進に関する計画
https://www.mext.go.jp/content/20220325_mxt_kyousei02_000021515_01.pdf（2025 年 5 月 29 日）

（NOZUMI Akemi, KOBAYASHI Yuko, NAGATA Toshimitsu）

特別支援学校における記述データ活用と AI 分析の可能性

知的障害がある児童生徒の学びの姿に着目した記述データの蓄積と AI ツールによる分析の実践を通して

〇山路　祐太
（宮城教育大学附属特別支援学校）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校、記述データ、AI 分析

【目的】

武田・竹澤・菅井・福田・佐々木・佐島（2023）は、『特殊教育学研究』に掲載された実践研究論文の方法論について、①特定の変数に焦点を当て量的にエビデンスを示す「シングルケースデザインを用いた実践研究（実験的アプローチ）」と、②多要因を全体として質的に記述する「記述データを用いた実践研究（自然的アプローチ）」の大きく二つの視点から分析している。分析の結果、2000 年頃からは量的な指標による行動の測定・評価をベースとした行動分析学の手法が増加し、2010 年頃には行動分析学の手法がその多くを占めるようになった一方で、記述データを用いた質的な実践研究の掲載が少ないことを明らかにしている。その上で、自然的アプローチのような客観的なエビデンスを示すことが難しい研究も含めて、多様な方法論に基づいた実践を、理論的な考察を備えた「実践研究」として追究するための枠組みについて検討することの必要性を論じている。

こうした「記述データを用いた実践研究」の取組が少数にとどまっている現状において、近年の生成 AI の急速な進化は、新たな可能性をもたらしうる。AI ツールを活用することにより、これまで困難であった大量の記述データを効率的に分析することが可能となり、児童生徒の実態把握や日々の授業改善に新たな価値を生み出すことが期待できる。本報告においては、知的障害特別支援学校における児童生徒の学びの姿に関する記述データの活用に着目し、AI ツールを用いた分析の可能性について検討する。

【方法】

(1)記述データの蓄積

宮城教育大学附属特別支援学校（2021,2022,2023）では、児童生徒のスタディ・ログを蓄積・共有するために、Google スプレッドシートを用いて構築した独自のデータベース「M-FOCUS」を活用した実践に取り組んでいる。本報告においては、202x 年に中学部 1 学年に在籍していた生徒 5 名の学びの姿について蓄積した計 781 件の記述データを対象として検討を進める。記述データの蓄積は「M-FOCUS」における「学びの蓄積シート」に行った。記述データ 1 件あたりの文字数の平均は 250 字程度であり、日付や教科名等に関する情報がタグ付けられている。記述の内容は多岐に渡るが、主に「学習への取組の姿」「気になる行動や問題行動」「自立活動の課題に関わる姿」「効果的だった支援等、学び方の特徴に関わること」などに焦点を当て蓄積を行った。

(2)AI ツールによる分析

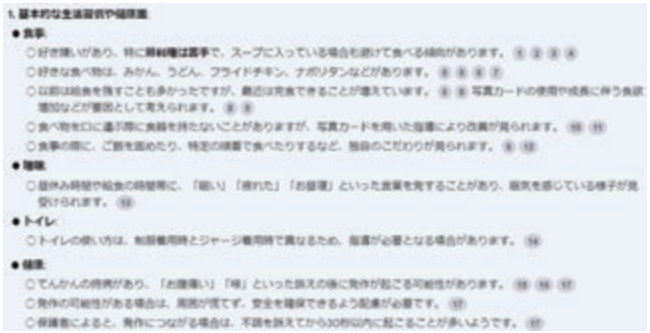
記述データを分析するための AI ツールとしては Google が開発した NotebookLM を使用した。NotebookLM は、ユーザーがアップロードした PDF やウェブページなど様々な形式のデータを対象に、AI が文脈を理解しながら対話的に情報を抽出・統合する機能を備えている。したがって、教師が日々蓄積した観察記録や振り返りといった非構造的なデータから、複数の記述にまたがる行動の傾向や時系列に沿った変容の様子などを再構成して提示することが可能となる。

本報告においては、各生徒の「学びの蓄積シート」を PDF 化したデータを基に分析を行った。

【結果】

(1)観点に沿った分析

「基本的な生活習慣や健康面」「心理的な安定に関わる事柄」「友達や教師との関わり」「言葉や数の力」「身体の動きや運動面」「得意なこと」「苦手なこと」「学び方の特徴」などの観点に沿って分析を試みた。以下は、生徒 A の「基本的な生活習慣や健康面」に関する出力例である。その他の生徒についても、蓄積された記述データを根拠としながら、分析したい観点に沿った出力を得ることができた。



(2)時系列に沿った分析

生徒 A の言語表出の変容について時系列に沿った分析を試みた。すると、4 月は「教師の指示を理解し、行動に移す」という段階にあり、5 月頃から「身近な場面での言葉の理解が進み、自分の気持ちを言葉で伝える」場面が増え、7 月には「学習を通して新しい言葉や表現を習得する」様子が多く見られるようになってきたことについて、具体的な言語表出の例を交えた分析結果が得られた。

【考察】

児童生徒の学びの姿に関する記述データを継続的に蓄積するという行為自体、子供理解に関わる「気付き」や「内省」を促し、教師としての力量を高めることにつながりうる。本報告で試みた AI ツールによる分析は、量的な指標では捉え切れない複数の記述に散在する「成長の兆し」にアプローチすることができる。そのため、ときに教師の意図や想定を越えた分析結果をもたらし、子供理解に関わる「気付き」や「内省」をより一層深める可能性を有していることが示唆される。生成 AI の進化は日進月歩である。「記述データ×AI 分析」という枠組みにおいて、子供と教師の成長を促す「実践研究」の在り方を具現化していくことが今後の課題となる。

【文献】

武田鉄郎・竹澤大史・菅井裕行・福田奏子・佐々木銀河・佐島毅(2023)特別支援教育の現場の実践を見据えた実践研究のあり方の追究―『特殊教育学研究』掲載の実践研究論文の分析を通して―.和歌山大学教育学部紀要,73,73-81.

宮城教育大学附属特別支援学校(2021,2022,2023)「個別最適な学び」の実現を目指した授業づくり.令和 3・4・5 年度研究紀要,53,54,55.

※本研究の実践及び報告に当たっては、保護者の同意を得た上で、所属校の学校長の許可を得ている。

(YAMAJI Yuta)

軽度知的障害児の「読み理解・聞き理解」場面での視線機能

〇東美穂　　渡邊貴子　　大森幹真
（早稲田大学人間科学学術院）　（早稲田大学大学院人間科学研究科）　（早稲田大学人間科学学術院）
KEY WORDS: 視線機能・読み理解・聞き理解

（目的）

言語理解には、視覚的モダリティ（読み理解）と聴覚的モダリティ（聞き理解）の 2 側面があり、それぞれ異なる認知処理を伴う。読み理解では、視線制御、文字認識、語彙検索などの複雑な処理が伴う一方、聞き理解では時間的制約下での音声処理や文脈予測が要求される。ただし、これまでの研究の多くは正答率や反応時間に着目しており、リアルタイムの認知的負荷や注視行動の比較には踏み込めていない。Tobii 等の視線追跡技術は、予測可能な視覚刺激への注視傾向を通じて、認知的注意の特性を客観的に捉えることを可能にしている（Omori, 2025）。特に児童や学習困難を抱える層において、読み理解と聞き理解の得意不得意の差を視線から定量化できれば、個別の支援設計につながる。

本研究では、軽度知的障害児を対象に、Tobii を用いた視線解析を通じて、「読み理解」と「聞き理解」の認知的特徴を比較した。その際に、両課題における注視時間・回数の差異を可視化することを目的とした。加えて、行動指標として読み理解得点と聞き理解得点への影響を分析した。これにより読み理解・聞き理解支援に向けた基礎的知見の構築を目指す。

（方法）

参加者：特別支援学校に通う軽度知的障害児 8 名(平均年齢 16.51 歳)が本研究に参加した。本研究は早稲田大学倫理審査委員会(2021-152)での承認後、参加者本人と代諾者に文書と口頭での説明を行い、両者からの書面による同意を得た上で研究を実施した。

手続き：参加者の視覚運動協応(Beery VMI6)を測定し、次に読み理解場面および聞き理解場面での視線機能を計測した。

刺激：300 文字程度で構成された文章を 4 つ用意し、そのうちの 1 つを読み理解課題に、もう 1 つを聞き理解課題に使用した。また、それぞれの文章に対応して、内容理解を問う質問を 5 つ用意した。

装置：参加者が読み理解および聞き理解を行っている際の視線追跡反応を計測するため、アイトラッキング装置(Tobii, X3-120)が搭載されたコンピュータ画面上に刺激文章を提示した。

読み理解・聞き理解評価：参加者には 300 文字程度の刺激文章を、音読すること、もしくは提示された文章に対応する音声を聞くことを求めた。それぞれ刺激文章は、参加者ごとにランダムな順序で提示された。

従属変数：まず、Beery VMI の視覚運動協応の標準得点を算出した。次に、刺激文章を音読もしくは聞いているときの所要時間および、文章理解に関する問題の正答率を算出した。また、読み理解・聞き理解場面を評価するために、課題中の視線停留回数・平均注視時間を算出し、各従属変数に対して対応のある t 検定を行った。

（結果）

視線指標の解析の結果、合計注視時間および合計注視回数において、読み理解が聞き理解よりも有意に高い値を示した（それぞれ $p<.01$、$p<.05$）。すなわち、読み理解時にはより長い時間、かつ頻繁に視線が向けられており、視覚情報に対して高い注目が払われていることが明らかとなった。一方、平均注視時間には有意差が見られず（$p>.05$）、1 回あたりの注視時間における差は明確ではなかった。また、行動指標としての聞き理解得点および読み理解得点に基づく理解度スコアについても有意な差は確認されなかった（$p>.05$）。

これらの結果は、読み理解時には視線の集中度および注視頻度が高まることを示しており、視覚的な刺激に対する注意配分がより強いと解釈できる。しかしながら、行動指標としての理解度に関しては、読み理解得点と聞き理解得点の間に統計的な差が見られなかったことから、処理様式が異なっていたとしても、最終的な理解の成果には大きな違いが生じていないことが明らかとなった。

以上より、視線機能における認知的負荷の違いは存在するが、理解のアウトカムには大きな影響を与えていないことが示された。

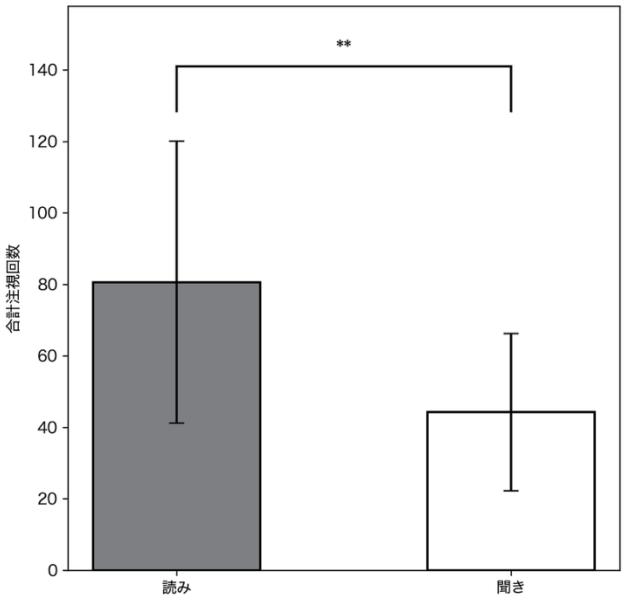


図 1．読み理解・聞き理解時の合計注視回数

（考察）

本研究では、Tobii による視線解析を通じて、読み理解と聞き理解の処理様式の違いを明らかにした。その結果、聞きによる情報処理でも、読みと同等の理解度スコアが得られることが示され、文章を読むことが必ずしも理解促進の最適手段とは限らないことが示された。特に、読み困難のある児童にとっては、読み聞かせや音声教材の活用が有効な支援手段となり得る。したがって、読みと聞きのモダリティの特性や個々の児童の認知特性に応じて、指導法を柔軟に選択する必要がある。今後は、視線機能を指標とした教材設計や支援の個別最適化を図り、読む力に課題を抱える児童への音声支援の有効性を検証することが求められる。

（文献）

Omori, M. (2025). Increased observation of predictable visual stimuli in children with potential autism spectrum disorder. *Scientific Reports, 15(1)*, 4572.

（付記）

本研究にあたって利益相反関係はない。本研究は科学研究費（No. 22K13739）の助成を受けて実施した。
(HIGASHI Miho, WATANABE Kiko, OMORI Mikimasa)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-09

知的障害特別支援学校における人権教育の系統性に関する実践的検討

○大木　陽菜乃　　岡澤　慎一
（栃木県立富屋特別支援学校）　（宇都宮大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS：知的障害　人権教育　系統性

Ⅰ　目的

人権は、誰にでも保障されるものである。だが、重い知的障害がある子どもにとって、直接的な権利概念の理解や、権利侵害への気付きは難しいと考えられる。また、現状として、知的障害教育における人権教育のあり方は明らかになっていない。そのため、独自の目標設定や教材開発、また知的障害教育における人権教育の系統性を整理する必要がある。

本研究では、人権教育の目標に関する資料の検討を踏まえ、知的障害特別支援学校における人権教育の目標の一案を示す。目標を基に個別の事例研究を検討し、発達段階を踏まえた人権教育の一端を例示することから系統性の整理を行う。

Ⅱ　知的障害特別支援学校における人権教育の目標設定

1　人権教育の目標に関する資料の検討　栃木県教育委員会（2024）は、人権教育で育てたい資質・能力として、知性・判断力・感受性・技能・実践力の 5 つを定めている。このように育てたいものを明確にすることは、発達段階に応じて系統立てる際の軸になると考える。また、和歌山県教育委員会（2006）と埼玉県教育委員会（2008）は、人権教育を行う上で育てたい要素を細分化し、要素ごとに発達段階に応じた目標を示している。育てたい資質・能力を細かく具体的に示すことは、系統性の具体化につながると考える。しかし、これらには障害がある子どもの目標は示されていない。加えて、基礎となる小学校低学年の目標を参照しても、知的障害がある子どもにとっては難しいと思われるものもあった。このことから、様式は参考にしつつ、知的障害がある子どもに合わせた目標設定が必要であることが分かった。

2　知的障害特別支援学校における人権教育の目標の設定

栃木県教育委員会（2024）が示す育てたい資質・能力（知性・判断力・感受性・技能・実践力）を軸に、主に和歌山県教育委員会（2006）、埼玉県教育委員会（2008）が設定した目標を基にして、目標を設定する項目 13 個とそれに対応する目標を設定した。この際、目標を段階別に設定した。これは、文部科学省（2019）が学習指導要領において、「同一学年であっても、個人差が大きく、学力や学習状況も異なる」ことから知的障害特別支援学校の各教科の内容を段階別に示していることによるものである。知的障害が重い小学部の児童から知的障害が軽い高等部の生徒までを包括することを目指し、周囲の物やできごとに気づくステージⅠから、自分と他者との関係性を考えるステージⅤまで、5 つの段階に分けた。例として、後述する事例研究に関連する目標を示す。

Table1　資質・能力：実践力、項目：課題解決の目標

ステージⅠ	嫌なことに気づき、訴えることができる
ステージⅡ	問題が生じた時、それを解消するための行動をとることができる
ステージⅢ	問題が生じた時、それを解消するための適切な行動をとることができる
ステージⅣ	学級で起きている問題を認識することができる
ステージⅤ	学級で起きている問題を解決しようとする

Ⅲ　知的障害特別支援学校における人権教育に関する個別の事例研究

1　対象と方法　A 知的障害特別支援学校小学部 4 年男児（以下、本児と記す）。知的障害と自閉症がある。関わり手が簡単な言葉でひらがなやカタカナを用いて書いて見せ、読み上げると指示を理解しやすい。また、否定的な言葉を好まず、不快そうな表情で大声を発する等の行動を取ることがある。

X＋1 年 10 月から 12 月までに、本児が好む制作中心に、1 回 20 分程度の関わりを計 25 回実施した。同じ目的の関わりを期としてまとめる。第 1 期（計 5 回）では、Ⅲ章で設定した目標表の、「育てたい資質・能力：感受性、項目：自己尊重、ステージⅠ『自分の気持ちが分かる』」の達成を目指し、第 2 期（計 20 回）では、「育てたい資質・能力：実践力、項目：課題解決、ステージⅢ『問題が生じた時、それを解消するための適切な行動をとることができる』」の達成を目指した。

2　関わりの概要と考察　第 1 期は、筆者が提示した完成見本を見て本児が制作するキャラクターを選択し、完成見本のパーツを本児が指し示すことで筆者から材料を受け取って制作した。制作の流れを共有する期間（2 回）の後、感情語をイラストと共に提示したり、振り返りに用いたりした。しかし、本児の様子から、日常生活の中で本児の気持ちと言葉を結び付けた方が実感を伴うと考えられ、強みである文字による受信の得意さも生かせていないことから、目標を変更した。

第 2 期は、本児が文字の見本合わせによって制作するキャラクターを選択し、文字による手順表を見て制作した。手順表の内容は、徐々に複雑な調整が必要なものにするため、関わりを重ねるごとに本児が選択する要素や筆者と協働する要素を追加していった。また、途中から、サポートを求めるイラストと文字を記したカードを提示した。期の始めは手続きの共有され難さがあったが、手順表を改善することで、文字を見て行動を調整して制作する姿が見られた。また、問題（作り方が分からない）が生じた時に、解消のための適切な行動（カードを読む）を取れた場面もあった。その一方、目標とした、日常生活において乱れた気持ちの時に、自ら文字を用いて行動調整している姿は見られなかった。しかし、他者と文字で行動調整する経験を積み重ねることで、将来的に、自ら行動調整できることに繋がると考える。

Ⅳ　まとめ

人権教育の目標に関する資料を踏まえ、知的障害がある子どもの特性を加味した人権教育の目標を設定して、知的障害特別支援学校における人権教育の系統性の一案を示した。加えて、その目標表に基づいて個別の事例研究を検討した。日常生活への汎化が見られなかった等の課題は残ったものの、目標の達成に近づいた場面も見られ、系統性に基づいた教育の一端を例示することができたと考える。

系統性の整理にあたって、実践を基に全体を省察すること、より多くの実践例を示すことは今後の課題である。

付記：本研究の実施および発表について、対象学校と対象児童の保護者の承諾を得ている。

(OKI Hinano, OKAZAWA Shinichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-10

知的障がい児の昆虫を題材とした理科学習の教材開発

〇江田　慧子・菅原　伸康
（関西学院大学教育学部）
KEY WORDS：知的障がい児、昆虫、理科、SDGs

【目的】

平成 30 年に特別支援学校学習指導要領が告示され、各教科等の目標や内容を構造的に整理し充実が図られた。本来、教科の「理科」は日常との関わりが深く、観察・実験を通して探究的に学ぶプロセスは「生きる力」に様々な形で結びついており、知的障がい児が体験的に身につけやすい教科である。しかし、教育現場では理科はあまり行われず、岩井ら（2021）は教材・教具や実験室の不足、専門の教員不足により理科の授業の実施に課題があるとしている。理科の内容の中で生命領域の実践は従前から行われている（太田・北尾，2006）。その中でも昆虫は知的障がい児にも親しみがある生き物で、アリやチョウ等を使った活動の報告がある。一方で、物質・エネルギー領域はあまり実践されていない。そこで知的障がい児に親しみがある生命（昆虫）を題材にして体験活動の中で物質・エネルギー領域の学習ができる教材を作成し、試験的に実践してみた。

【方法】

理科の「てこの働き」で使う演示用てこを改良して傾きを大きくなるよう改良してシーソーを作った。てこの片腕には生きたチョウが入ったケースと衣装ケースを取りつけ、逆の片腕には重り約 8kg を取りつけた。チョウのケースの上には巨大なクモをぶら下げた。チョウを救出するためには重さをかけてシーソーを傾ける必要がある。重さが一つ約 4g のアクリルダイヤを用意した。約 50g になるようダイヤ類の数を調整してカプセルに入れて、野外へ 100 個設置した。またクモが仕掛けているという設定の 3 つのミッション（水鉄砲、的当て、虫採り）を野外へセットしてクリアしたら大きな重いダイヤ（約 100-300g）をもらえるようにした。子どもにはカプセルがある場所とミッションが実施される位置を示した地図を配った。物には重さがあり、重さを比べて小さいダイヤをたくさん集めたら、ミッションをクリアして重いダイヤを集めたりすることでシーソーを傾けることを貢献して、チョウを助けることができる。ダイヤやカプセルはアミューズメント施設で使われていたものを再利用した。ミッションは段ボールや、古紙、古着等を積極的に活用することで SDGs に繋がるよう配慮した。

【結果】

20XX 年 7 月に A 特別支援学校の中学部が修学旅行の一環として K 大学で活動した。活動は 13：25－14:50 で、はじめの 10 分間は室内で大学生による説明があり、クモがいたずらしてチョウを閉じ込めてしまった劇をした。劇中でチョウを助けるためにはダイヤを集めて、シーソーを傾けることを説明すると、生徒たちは手元にあったダイヤを自発的にシーソーに入れる行動が見られた。しかし、手元のダイヤだけではシーソーが動かなくなったことから、生徒は野外にダイヤが入ったカプセルを探しに行った。活動は 45 分間で生徒たちはペアの大学生とともに地図とかごをもって、カプセルを探しに行き、見つけると見つけたことをアピールしたり、大学生に自慢したりした。ほとんどの生徒がミッションにも参加し、大きなダイヤを手に入れることができた。

生徒は野外から室内に戻ると 15 分間でダイヤを先生たちに見せたり、触って感触を確かめたりした。チョウ役の学生がダイヤを回収しに行くと、自分たちが獲得したダイヤを取られることに難色を示したが、チョウを助けるためであることを理解して、大事に渡していた。最後の 15 分間にて全員で集めたダイヤをシーソーの衣装ケースに入れて、シーソーが傾くのを全員が集中して見守った。シーソーが揺れるごとに歓声が起こり、大きく傾いた瞬間、飛び跳ねたり大声を出して喜んだ。生徒に見守られながら生きたチョウは野外へ還っていった。ダイヤ探しとともにチョウが落とした宝箱を見つけた生徒には宝箱に入っていた番号に対応した景品をもらうことができ、活動は終了した。

【考察】

小学校理科の「物と重さ」の教材には体積が同じで重さが異なるブロックを使う。一方で、ブロックの重さをなぜ比較しなければならないのかは不明瞭である。本研究の教材ではチョウを救出するためには重さが必要であるという明瞭な目的があり、そのためできるだけ重いものを探したり、獲得しているのである。活動の目的が重さを比較することが目的ではないが、活動を通して重さに着目することで、生徒はより積極的に取り組めるのではないだろうか。

景品については指定された番号の景品を渡すことにした。欲しいものではない場合は、自分で行動を起こすことを期待したである。景品をもらったが、自分の欲しい景品ではなかった生徒がいた。生徒は気に入らないことを学生に訴えて、自分が欲しい景品が当たった生徒のところに行き、一緒に交渉をした。すると景品を持っていた生徒は交渉に応じて、景品を交換することに成功した。本活動を通して、生徒たちが自ら行動し、主体的に取り組むことができるようになったと考えられた。



【文献】

岩井祐一他（2021）「知的障害特別支援学校高等部における理科の授業パッケージの開発」東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要 65：77-82.
文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）. 東洋館出版社.
※JSPS 科研費（課題番号：25K06408）の助成を受けている。また本学の研究倫理規定に則って遂行された。写真の掲載を含むすべての研究活動においては、子どもの個人情報およびプライバシーの保護に十分配慮し、A 特別支援学校から事前に同意を得ている。
(KODA Keiko, SUGAWARA Nobuyasu)

書字を苦手とする児童への支援方法②

～筆順アニメーションを用いた漢字練習～

〇井上和紀
（新潟市立和納小学校）

KEY WORDS: 書字　空書き　タブレット端末

Ⅰ．問題と目的

書字を苦手とする児童がいる。本人も算数と比べて国語や漢字の学習には意欲がわきにくく，練習がなかなか進まない。これらの児童は書字に苦手意識があり,特に鉛筆を持って字を書くことが不得意である場合がある。

井上(2018)は，書字を苦手とする児童に，漢字を繰り返しなぞらせてからテストをする支援を行った。繰り返し行うことにより，漢字を覚えたことを実感し，だんだん点数が上がるという効果が見られた。

橋本ら(2013)は，漢字書字障害をもつ児童を，WISC の結果などから 7 つのタイプに分類し，予想される状態と対応を示した。タイプ別の対応方法が示されており，使いやすい。

しかし，漢字をなぞることに困難がある児童の場合には，漢字をなぞらせること自体に支援が必要となる。

稲垣(2005)は, 漢字を直接書いて練習する「書字学習条件」と，紙面上に指で漢字を書いて練習する「空書学習条件」に分けてその違いを実験から示した。それによると,「書字」と「空書」の学習法の違いは,「書字行為の結果の視覚的な確認」の有無であることを明らかにした。これは,「空書」では，書いたものが見えないため，視覚的な確認ができないことを示している。

鉛筆を持って漢字をなぞることが困難である場合，鉛筆を持たずに，紙面上に指で漢字を書いて練習する「空書」をすることが必要となる。しかしこれだけでは書いたものが見えないため，確認をすることが難しい。

一人一台端末の支給により，児童が端末に直接指で字を書く「タッチペイント」が可能となった。また，これに対応した漢字アプリが多く出てきた。児童が使う漢字ドリルに対応したものも出てきている。書き順を動画で示したものもあり，これにタッチペイントで文字を入力すると，書いたものが表示される。また，これに対する正誤を判定するものも入手できるようになった。これを用いて課題を解決することができると考え，以下のような実践を行った。

Ⅱ．方法

１対象者

A 県 B 小学校特別支援学級在籍の児童１人

２手続き

（１）支援前の実態

書字を苦手としており，書字に対する苦手意識がある。平仮名，片仮名に苦手意識がある。

（２）支援目標

学校の授業で使用している漢字のワークブック（いわゆる「ドリル」）に付いている練習用アプリケーションを利用し，漢字を見ないで書くことができるようにすること。また，漢字書字に対する苦手意識を軽減すること。

（３）支援内容

①新出漢字を見せる
②「ひつじゅん」を開き，再生する。
③「書いてれんしゅう」を開く。
④「ゆび書き」を開き，ゆび書きをする。
④「うつし書き」を開き，うつし書きをする。
⑤「たしかめ」を開き，手本とそっくりに書く。
⑥答えを確かめ，合っていたら次の漢字へ進む。
⑦直後に，または後日，漢字テストをする。

（４）評価

①漢字テストの正答率を見る。
②アプリでの一連の練習をしたか確認する。
③本人に事後アンケートを取る。
④支援の前後での本人の様子を観察する。

Ⅲ．結果

１漢字テストの正答率

テスト１「風」「元気」「読む」「言う」「光る」　　％
テスト２「話」「丸」「声」「行く」「分ける」　　％

２事前・事後アンケート

漢字の何が難しいか問うた結果，次の項目を選んだ。

（１）書き順　（前）　（後）
（２）字の形　（前）　（後）
（３）画数　（前）　（後）
（４）似た漢字がある（前）　（後）
（５）書くことが大変（前）　（後）

３支援の前後

本支援以前に漢字をなぞらせていた時には，書いた漢字が線から大きくはみ出すことで満足感が得られないことが多かった。しかしアプリを使い，端末上に指で書く「空書」をして，さらにそれで書いたものが見えることで，本人が確認することができた。また, アプリによって「よくできました」と肯定的な評価を得ることができた。

Ⅳ．考察

書字を苦手とする児童，特に鉛筆を持って字を書くことが不得意である児童にとって，漢字練習をすることは容易ではなかった。また，うまく書いたりなぞったりできないことで肯定的な評価を得にくく，漢字の練習そのものが嫌になることが多かった。

今回 iPad とアプリを使うことで，鉛筆を持たずに字を書き，それを自分が指で書いた文字を自分で見ることで確認することができた。また，それを肯定的に評価されることにより，正しくできたという自己肯定感が生まれ，新たな意欲を引き出したと考えられる。また，それにより，漢字テストの成績が向上したと考えられる。このことから，支援により課題が解決に近づいたと言える。

付記：発表にあたり，保護者の同意を得ている。

文献

橋本紀子，石井清久，田中利徳(2013)発達障害をベースに持つ読み書き障害児童・生徒の認知特性と対応－ADHD 児の漢字書字障害を中心に－．PT-OT-ST Channel Online Jornal,2(3)．(2025.5.17.11:56 閲覧)

稲垣紀夫，藤田正(2005)漢字学習における書字行為に関する研究．教育実践総合センター研究紀要．14.47-54.

井上和紀(2018)書字を苦手とする児童への支援方法～漢字テストに焦点を当てて～．日本特殊教育学会第 63 回大会発表論文集．

(INOUE Kazunori)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-12

知的障害者の自己決定に向けた集合概念を用いた選択肢理解の特徴について（２）

―成人期の日常生活講座を通して―

○金野　楓子[1)]　辻村　洋平[2)]　今枝　史雄[3)]　菅野　敦[4)]
[1)] 世田谷区立尾山台小学校　[2)] 東京都立八王子南特別支援学校　[3)]大阪教育大学　[4)]東京学芸大学

KEY WORDS: 知的障害　自己決定　選択肢の理解

Ⅰ.はじめに

知的障害者支援の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。今枝ら(2019)はこれまで提言されて自己決定プロセス等を踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案し、自己決定に含まれる選択行為には選択肢の理解が必要であるとしている。選択肢を構成する複数の条件の組み合わせを理解することが選択肢理解につながると言えるが、こうした行為は論理的操作を伴い(辰野,1970)、多くの知的障害者にとって、遂行困難が予想される。知的障害者の学習特性を踏まえると、選択肢理解の支援として選択肢の特徴の視覚化が必要であると言える。

以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取組であるオープンカレッジ東京では、知的障害者の自己決定に向けて、集合概念を用いて選択肢を理解する活動を含む「日常生活の”考えるわざ”」という講座(以下,日常生活講座)を開催している。2024 年度は「宿泊先の選択」を題材とした。

本研究では、「日常生活講座」の講座内容の報告とともに、集合概念を用いた選択肢理解の特徴について、活動ごとの遂行状況から明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象者：成人期知的障害者 43 名であった。**２.講座展開**: 講師による講義の後、グループ分けの活動を通して要素の整理を行い、構成図を用いて条件に合ったものを特定する活動を行った。その際、知的障害の程度別に活動班を分け、重度班と軽度班で選択肢の数や要素の数を変更した(重度班 17 名、軽度班 26 名)。**１）講義１**:講師より宿泊先を選ぶ際に重要なことについて講義を受けた。**２）展開１**:「宿泊費」「温泉の種類」「施設(カラオケの有無等)」「食事(バイキング等)」の観点について、それぞれの特徴を提示した。その後、重度班と軽度班に分かれ、宿泊先を観点ごとに分類した(図１)。

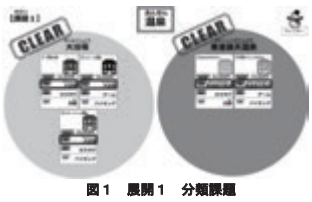


図１　展開１　分類課題

３）展開２:集合の重なりの部分に選択肢カードを貼り付けて、リクエストに応じた宿泊先を特定した(各班２回ずつ)。ここでは、班によって手続きを変更した。重度班は、展開１のワークシートから構成図に選択肢カードを貼り直して宿泊先を特定した(図２)。ヒントの提示として、①必要な観点の確認、②選択肢カードの貼り直し、③集合の重なりに入るものの確認の順で支援者が声を掛けた。軽度班は、構成図に直接選択肢カードを貼り付けた。加えて、円の中に入らないものは円の外に貼ることも課題に含めた(図３)。また、難しい受講生には展開１の分類に関するヒントカードを提示し、必要な円を確認した。



図２　特定課題（重度班）



図３　特定課題（軽度班）

３.分析：展開１、展開２について、対象者の達成率を算出した。達成水準は①支援なしで自ら遂行した「達成」、②ヒントを提示した「ヒント提示」、③ヒント提示に支援者の声掛けが必要だった「一対一援助」、④支援者が答えを提示した「答えの提示」の４水準とした。

Ⅲ. 結果

展開１の達成率を図４に示す。観点「温泉」では、「達成」が 79.1%、「ヒント提示」が 11.6%、「一対一援助」が 7.0%、「答えの提示」が 2.3%であった。観点「施設」では、「達成」が 81.4%、「ヒント提示」が 11.6%、「一対一援助」が 7.0%であった。「答えの提示」はなかった。観点「食事」では、「達成」が 88.4%、「ヒント提示」が 4.7%、「一対一援助」が 7.0%であった。「答えの提示」はなかった。

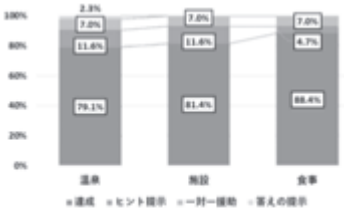


図４　展開１　各課題　達成率

展開２の達成率を図５に示す。１回目の課題では、「達成」が 72.1%、「ヒント提示」が 9.3%、「一対一援助」が 14.0%、「答えの提示」が 4.7%であった。２回目の課題では、「達成」が 79.1%、「ヒント提示」が 9.3%、「一対一援助」が 9.3%、「答えの提示」が 2.3%であった。

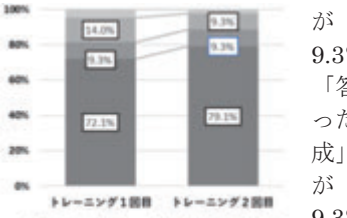


図５　展開２　各課題　達成率

Ⅳ. 考察

展開１では、課題を重ねるにつれて達成率が上がっており、分類課題への理解度が上がっていると考えられる。展開２では、１回目から２回目の課題にかけて達成率が上昇しており、１回目の課題を受けて、「特定」課題に対する理解度が上がっていると考えられる。また「ヒント提示」を含めると、８割以上の受講生が課題を達成できており、手続きを工夫することで構成図の重なりの部分に、条件を満たすものを置く操作が可能になると考えられる。

以上のことから集合概念を用いた選択肢理解については、学習の積み重ねや、障害程度別で手立てを工夫することによって、選択肢の特定ができることが明らかになった。しかし集合の図の重なりの部分が「A∩B である」という理解に至っているか否かは検証できておらず、今後は提示方法や支援方法も含めた検討が必要である。

【附記】本研究における大阪教育大学倫理審査委員会の承認を得て実施した。課題は、対象者に対し、参加・協力の同意および学会発表の承諾を得た上で実施した。課題に協力してくださった方々に深謝申し上げる。
(KONNO Fuko, TSUJIMURA Yohei, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-13

特別支援学校（知的障害）自立活動実態把握観点表の作成

～ICF モデルに基づいた一定の経験を有する教師の自立活動の実態把握の観点の整理を通して～

〇内田暢一　望月佑美　加川志保　笠井のぞみ　藤岡優美　本宮久仁彦　冠雄祐
（埼玉県立本庄特別支援学校）（静岡県立浜名特別支援学校）（青森県立弘前第一養護学校）（香川県立香川東部支援学校）
（広島県立広島特別支援学校）（千葉県立香取特別支援学校）（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:　自立活動、特別支援学校（知的障害）、実態把握観点表

（目的）

特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導においては、子どもの実態把握についての課題が指摘されているが、植田・安藤(2021)は経験年数の少ない教師が、同じ学習集団の教師や校内の専門性の高い教師から学んでいることを明らかにしている。しかし知的障害のある子どもの実態把握チェックリストに関する研究は行われているものの、ベテラン教師のもつ実態把握の観点を明らかにした研究は少ない。知的障害教育に関わる教師が感じる実態把握の困難さに対処するためには、自立活動の指導について経験を積んでいる教師の実態把握の観点を明らかにすることが有用であると考える。そこで本研究では、知的障害教育に一定の経験のある教師の実態把握の観点を明らかにするために、自立活動の指導における実態把握観点表を作成することを目的とする。

（方法）

1)調査対象

国立特別支援教育総合研究所専門研修第二期知的障害教育コースに参加した全国の特別支援学校教師 75 名、特別支援学級（知的・自情）5 名の合計 80 名を対象とした。

2)調査方法

202X 年 10 月に、調査の目的と Microsoft Forms の QR コードと URL が記載された依頼文をメール送付し、web 上で回答を求めた。

3)調査内容

質問は教員経験年数、特別支援教育経験年数、自立活動の実態把握について教師の観点を尋ねる質問「自立活動の指導を行っている子どもを 1 名思い浮かべてください。その子どもの実態を把握するうえで、子どものどこを、どのような点を見取りましたか？なるべく細かく、多く記入してください（例：子どもの動き、箸・スプーンの使い方、友達との関わり方、教師への言葉遣いなど）。」から構成されていた。

4)分析方法

教師の観点について得られた回答 1 件につき 1 ケースとしてカウントし、58 名から得られた回答 118 ケースに対して、質的研究法(佐藤,2008)（①ラベル作り、②土俵づくり、③ラベル集め、④表札づくり、⑤構造化）に基づき、現職の特別支援学校教員である研修員 7 名で 6 回分の研修時間を用いて分析した。カテゴリの作成に当たっては、国際生活機能分類（ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health)のモデルを援用した。

5)倫理的配慮

調査にあたり、国立特別支援教育総合研究所の担当研究員の承認を得て研究倫理に配慮して実施し、研究発表に当たっては所属機関の承認を得ている。研究参加者には、研究への参加は任意であることを口頭と文書で説明し、回答をもって研究への同意とした。本研究は令和 6 年度国立特別支援教育総合研究所専門研修第二期知的障害教育コース 6 班の課題研究をまとめたものである。

（結果）

回答者の教員経験年数は、平均 13 年（SD=5.9）であった（最小値 5 年、最大値 31 年)。特別支援教育経験年数は、平均 11.2 年（SD=5.1）であった（最小値 3 年、最大値 30 年)。

自立活動の実態把握の観点については、516 個のラベルが抽出され、児童生徒の実態を把握するための方法（各種検査の実施や引継ぎ資料の使用等）について記入された 64 個のラベルを除外した、452 個のラベルを ICF の健康状態、心身機能／身体構造、活動・参加、背景因子（環境因子、個人因子）に基づいて分類した結果、82 個の小カテゴリが生成された。この小カテゴリは 30 個の大カテゴリに集約され、自立活動実態把握観点表が作成された（表 1)。

表 1　自立活動実態把握観点表（小カテゴリまで）

ICFのモデル	【大カテゴリ】 小カテゴリ （ラベル数）
健康状態	【本人の特性】障害特性(5) 困り感(4)　【本人の状態】本人の身体状態(13) 服薬(3)　【生活習慣】睡眠について(9) 食事について(1)
心身機能／身体構造	【骨と関節の機能】骨(1) 関節(1)　【筋の機能】筋(8) 筋緊張(8)　【運動機能】運動(6) 体の使い方(6) 体の機能(22) 移動(9)
	【摂食機能】摂食機能(4)　【記憶機能】記憶(3)　【情動機能】感情(5)　【認知機能】時間間隔の理解(5)
	【感覚機能】視覚機能(5) 聴覚機能(4) その他の感覚機能(2) 刺激への反応(3)
	【音声と発話】音声(8) 発話(4)
活動・参加	【学習場面での様子】学習場面での様子(8)　体育での様子(4)　新規場面での様子(3)
	【模倣】模倣(3)　【文字の読み書き】文字を読むこと(2)　文字を書くこと(3)　文字を書く時の道具の使用(8)
	【活動への集中】活動への集中(10)
	【理解】理解全般(9) 指示の理解(2) 規則の理解(3) 身体名称の理解(1) 特異な認知手段(2)
	【学習意欲】学習全般への意欲(3) 授業への意欲(9)　【集団参加】学校での集団参加(7)　【謝罪の仕方】謝罪の仕方(1)
	【他者への応答と表出】他者への応答と表出全般(12) 教師とのやりとり全般(3) 限定された場面でのやりとり(3)
	他者への意思表出全般(4) 感情表出全般(1) 非言語的な感情表出(9) 音声言語を使用した感情表出(4) 文字を使用した意思表出(1)
	子どもの表情(13) 非言語的な意思表出(13) 音声言語を使用した意思表出(7) 文字を使用した意思表出(1) 他者への要求の仕方(5)
	困ったときの要求の仕方(8) 行動で表す拒否の表出(3) 他者への応答(3) ストレスへの対処(2)　【挨拶】挨拶の仕方(1)
	【姿勢・運動】立ち方(4) 歩き方(5) 指の動き(7) 手の動き(12) 手首の動き(9)
	【日常生活動作】身辺自立(6) 食事(9) 靴の着脱(4) 衣服の着脱(9) 用具全般の管理・扱い方(3) 持ち物の管理・扱い方(5)
	【対人関係】他者への関心(2) 他者との関り方(8) 他者との距離(3) 他者との会話の仕方や言葉遣い(4) 人見知り(1)
	【余暇生活】余暇生活(4)　【その他】その他(4)
背景因子（環境因子）	【外的環境】気候(3)
	【人的環境】他者(4) 環境の変化(4)
背景因子（個人因子）	【本人】本人に関わること(5) 興味関心・得意不得意(27)

（考察）

作成された実態把握観点表では、ICF の活動・参加に該当する観点が多く収集されており、特別支援学校（知的障害）教師の自立活動の実態把握の観点について一定の傾向を明らかにすることができたと考えられる。特に大カテゴリ【他者への応答と表出】に属する観点が多く収集され、特別支援学校（知的障害）教師は日常生活場面での教師や友達との意思疎通を注意深く観察していることを示していると考えられた。本研究は特別支援学校（知的障害）における実態把握観点表の作成を目的としたが、今後は知的障害以外の特別支援学校における自立活動の実態把握の観点を明らかにし、比較する必要があると考えられる。また実態把握に基づく自立活動の指導とその有効性の評価についても、検討する必要があると考えられる。

（文献）

植田佐知子・安藤隆男(2021)自立活動の授業過程における肢体不自由特別支援学校教師の困難さへの対処.特殊教育学研究,59(2),73-82.

佐藤郁哉(2008)質的データ分析法 - 原理・方法・実践.新曜社.

(UCHIDA Yoichi, MOCHIZUKI Yumi, KAGAWA Shiho, KASAI Nozomi, FUJIOKA Yumi, MOTOMIYA Kunihiko, KAMMURI Yusuke)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-14

通常学校及び知的障害のある子どものための国語科における学びの連続性

学習指導要領における目標と内容の比較より

〇植田　佐知子　　八柳　千穂
（静岡県立中央特別支援学校）　（茨城県立盲学校）

KEY WORDS: 学びの連続性　国語科　知的国語科

Ⅰ．問題の所在と目的

2012 年 7 月中央教育審議会分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」の「小・中学校における通常の学級，通級による指導，特別支援学級，特別支援学校といった，連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である」ことを受け，今次の特別支援学校の学習指導要領総則の各教科では，小学校等と各教科等の内容構成を概ね同じにしたり，各段階の目標の系統性や内容の連続性について小学校等の内容を参考に充実したり，関連を分かりやすくし目標及び内容の系統性を整理している（文部科学省，2018)。さらに，「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」では，小学部の3段階に示す各教科の内容を習得し目標を達成している者については，小学校学習指導要領各教科の目標及び内容の一部を取り入れることができるとした。特別支援学校内では，ここで取り上げられる小学校等の学習指導要領の各教科等の目標及び内容を取り入れている児童生徒は，小学部 6.1%，中学部 6.7%，高等部 12.6%の在籍となり僅少であり(全国特別支援学校知的障害教育校長会，2024)，報告例が少ない。比較的軽度の知的障害の児童生徒が在籍している知的障害特別支援学級では，令和2年度全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査報告書によると，小学校で 85.0%，中学校で 90.9%の学校が通常の学級の各教科等を中心に教育課程を編成しており，知的障害特別支援学校の各教科等を中心にしているのは，小学校で 7.7%，中学校で 2.8%しかなかった。実際のところ，小・中学校を卒業して知的障害特別支援学校の高等部に入学してきた生徒の指導目標・内容の設定は，苦慮するところであり，連続性のある学びを担保するためには，双方の教育課程を体系的に把握し，個々の児童生徒を的確に把握した指導目標・内容を設定した個別の指導計画の作成が求められるところである。

ここでは，知的障害者である児童生徒に対する特別支援学校の国語科(以下，知的国語科)と小・中・高等学校における国語科(以下，国語科)の目標・内容をそれぞれ整理・比較することを通して，国語科における学びの連続性の検討を試みる。

Ⅱ．方法

1．対象：学習指導要領における知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の国語科(小・中・高等部)と，小・中・高等学校の国語科の目標，内容

2．方法：国語科の教員免許をもつ現職教員と特別支援学校及び特別支援学級での指導経験がある現職教員で，育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて目標と内容を整理・比較する。

Ⅲ．結果

1．　目標の連続性

国語科の目標では，「言葉による見方・考え方を働かせ，言語活動を通して，国語で『正確に』理解し，『適切に』表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」（二重かぎ括弧は筆者による）とあるが，知的国語科では『正確に』と『適切に』が入っておらず，理解や表現の程度に相違が見られた。

知的国語科の小・中・高等部の各段階と国語科の小中高等学校の学年別で整理すると，「知識及び技能」と「思考力，判断力，表現力等」とでは，対応する目標の段階と学年が異なった。

国語科の「知識及び技能」に関する目標は，各校内で全学年同じであった。一方，知的国語科は，段階毎に系統性を示していた。知的国語科高等部２段階と中学校の国語科で一致が見られた。

2．内容の連続性

育成を目指す資質・能力の三つの柱の一つ〔知識及び技能〕を見た時，知的国語科及び国語科ともに，内容が「言葉の特徴や使い方に関する事項」，「情報の扱い方に関する事項」，「我が国の言語文化に関する事項」から構成されている点で共通していた。一方で，国語科ではそれぞれの事項に，更に具体的な内容を設定している（例えば「言葉の働き」「話し言葉と書き言葉」「漢字」等）のに対し，知的国語科にはそのような事項はなかった。

次に，知的国語科と国語科の内容を一つずつ対応させてみると，小学校国語科 1・2 年には知的国語科小学部 3 段階～中学部 2 段階の内容が，小学校国語科 3・4 年には知的国語科中学部 1 段階～高等部 2 段階の内容が，小学校国語科 5・6 年には知的国語科高等部 1 段階～高等部 2 段階の内容が相当していた。知的国語科では，小学校国語科の各学年の内容を小学部3段階から高等部2段階にかけて幅を持たせて指導するようにしていた。

小学校国語科では取り扱われているが，知的国語科では取り扱われていない事項もあった。「文の中での語句の係り方や語順」（小 5・6 年(1) カ）「図などによる語句と語句との関係の表し方」（小 5・6 年 (2) ア）のように一部が取り扱われていないもの，「漢字」や「言葉の由来や変化」のようにそもそも対応する事項がないものがあった。

3．目標と内容の連続性

目標では，知的国語科高等部2段階と中学校国語科の文言が一致していた。それに対して，内容は知的国語科高等部 2 段階は小学校国語科 5・6 年生に相当しており，目標と内容では相当する学年の間にズレが生じていた。

Ⅳ．考察

目標と内容の取扱いにおける知的国語科と国語科との比較から，知的国語科では小・中・高等部の段階に広くまたがって指導することになっていたり，一部もしくは全部取り扱わない内容があったりした。知的障害児の言語獲得が定型発達児に比べて緩やかであること（大伴，2001）から，生活や人とのかかわりの広がりを考慮しつつも，知的障害の特性に応じた内容の精選及び指導時期の柔軟性が必要であることを示唆している。しかし，このことが実際の教育現場においての連続した学びの実現を難しくしている。今後、通常学校と特別支援学校の学びの連続性を更に精緻化していくためには，この点について議論していかねばならないと考える。

（文献）全国特別支援学校知的障害教育校長会(2024)令和 6 年度情報交換資料全国まとめ.
大伴潔(2001)知的障害．西村辨作(編)言葉の障害入門.

(UEDA Sachiko,　HACHIYANAGI Chiho)

知的障害者の自己決定に向けた集合概念を用いた選択肢理解の特徴について（１）

―成人期の地理講座を通して―

〇川西　邦子（東京都立立川学園）
吉澤　洋人（東京都立あきる野学園）
今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害　自己決定　選択肢の理解

Ⅰ.はじめに

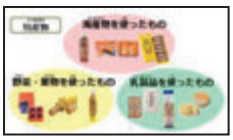
知的障害者支援の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。今枝ら(2019)はこれまで提言されて自己決定プロセス等を踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案し、自己決定に含まれる選択行為には選択肢の理解が必要であるとしている。選択肢を構成する複数の条件の組み合わせを理解することが選択肢理解につながると言えるが、こうした行為は論理的操作を伴い(辰野,1970)、多くの知的障害者にとって、遂行困難が予想される。知的障害者の学習特性を踏まえると、選択肢理解の支援として選択肢の特徴の視覚化が必要であると言える。

以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取組であるオープンカレッジ東京では、知的障害者の自己決定に向けて、集合概念を用いて選択肢を理解する活動を含む「ディスカバー講座」と称する地理講座を開催している。2024 年度は「北海道のお土産」を題材にした「Discover Japan Travel」を実施した。

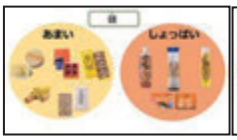
本研究では、「Discover Japan Travel」の講座内容の報告とともに、集合概念を用いた選択肢理解の特徴について、活動ごとの遂行状況から明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象者：成人期知的障害者 36 名であった。**２.講座について:１)目的**：①北海道の地理的特徴や特産物を知る。②お土産の観点を知り、特徴を表に整理することができる。③お土産の特徴を図に表すことができる。④お土産の特徴を踏まえて、ニーズに応じてお土産を選ぶ。**２)展開：（１）講師による講義**：北海道の地理的特徴や特産物について学んだ。特産物を「野菜・果物」「海産物」「乳製品」のカテゴリーでまとめた。**（２）北海道のお土産の特徴を知ろう**：特産物を使った９品のお土産を紹介し、使っている特産物、味、分けやすさについて説明を加えた。**（３）課題１：お土産の特徴を知ろう**：お土産を観点ごとに分類した。①例題：特産物、②味、③分けやすさ、で分類した。（資料①、②、③）分類に悩む受講生には、使用する「お土産カード」に書かれているキーワードに着目するよう言葉をかける、指さすなどの支援をした。また受講生によっては④自分で観点を決めて分類する、に取り組んだ。



資料①

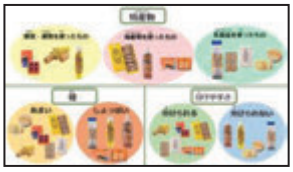


資料②



資料③

（４）課題２：構成図を使ってお土産を選ぼう：構成図を使って「●●なお土産」を選んだ。「海産物を使った甘いもの」を例題に、構成図の活用について確認した。次に、問１「乳製品を使ったしょっぱいもの」、問２「しょっぱくて分けられるもの」、問３「あまくてわけらるもの」に取り組んだ(資料⑤⑥⑦)。どのお土産が該当する悩む受講生には、ヒントカード（資料④）を提示し注目を促す支援をした。



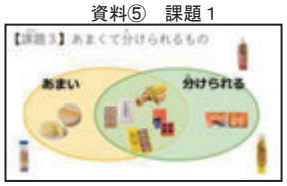
資料④　ヒントカード



資料⑤　課題１



資料⑥　課題２



資料⑦　課題３

３.手続き：課題１、課題２について、対象者の達成率を算出した。達成水準は①支援なしで自ら遂行した「達成」、②ヒントを提示した「ヒント提示」、③ヒント提示に支援者の声掛けが必要だった「一対一援助」、④支援者が答えを提示した「答えの提示」の４水準とした。

Ⅲ. 結果

展開ごとのの達成率を図１及び図２に示す。

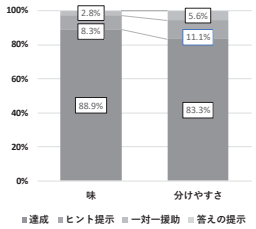


図１　課題１　各課題　達成

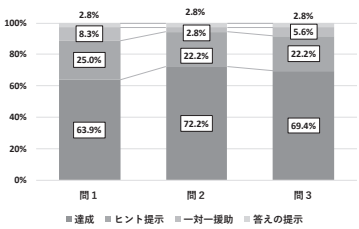


図２　課題２　各問　達成率

課題１では、８割以上の受講生が、自ら観点ごとに対象物を分類することができた。課題２では、６割から７割の受講生が自ら構成図を活用して対象物を特定することができたが、２割の受講生はヒントの提示を要した。また個別対応を要する受講生もいた。問１から問２にかけて達成率が上がったことは、繰り返しによる学習効果と考えられ、一方で、問２から問３にかけて達成率が下がったことは、当てはまる対象物が複数になったことが影響したと考えらえる。

Ⅳ. 考察

２つの条件を併せ持っているものを抽出するために、構成図を用いたが、「重なり」(２つの条件を満たす部分)を認識することが難しい受講生や、当てはまる対象物が複数あると混乱する受講生がいた。また今回の講座展開では、課題２に取り組む際に、課題１で達成した分類を活用することが難しく、再度分類から確認が必要な受講生が見られた。講座展開や学習活動の手続きに改善が必要である。

【附記】本研究における大阪教育大学倫理審査委員会の承認を得て実施した。課題は、対象者に対し、参加・協力の同意および学会発表の承諾を得た上で実施した。課題に協力してくださった方々に深謝申し上げる。
(KAWANISHI Kuniko, YOSHIZAWA Hiroto, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-16

障害者の生涯学習における知的特別支援校の地域実践

卒業後の地域参加を目指した地域連携の取組

〇渋谷純一　（秋田県立支援学校天王みどり学園）
前原和明　（秋田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS：障害者の生涯学習、つなぐ役割、関係機関との協働創出

（目的）

障害者権利条約批准や障害者差別解消法施行を受け、共生社会実現に向けた取組として障害者の生涯学習に注目が集まっている。その一方で文科省委託調査（2023）によると、社会教育施設における障害者の生涯学習機会が現状少ないと指摘され、特別支援学校に対しては地域資源の活用と地域の学びの場への接続の促進が必要であることがうかがわれる。また、障害児者の生涯学習の普及に向けては、障害児者を支える保護者を含んだ支援者の生涯学習に対する意識変容の必要性が指摘されている（津田，2023）。本研究では、A 県Ｂ知的支援学校（以下Ｂ校）における保護者や教員の意識調査等を基に、障害者の生涯学習の充実に向けて期待される役割や今後の課題を明確にし、今後求められる教員の専門性の向上につながる取組や卒業生等を対象とした地域連携の取組を実施する。

（方法）

研究１では、202X 年 6 月 4 日～28 日の期間でＢ校児童生徒保護者 92 名を対象に障害者の生涯学習に対する認識について質問紙調査を行った。この調査項目は、文部科学省委託調査（イノベーション・デザイン＆テクノロジーズ株式会社，2019）が実施した「学校卒業後の障害者が学習活動に参加する際の阻害要因・促進要因等に関する調査研究」における調査項目を参考に、研究目的に基づき独自に作成した。この各項目について、全くない＝1、あまりない＝2、どちらとも言えない＝3、どちらかと言えばある＝4、とてもある＝5 の 5 件法で回答を求めた。

研究２では、202X 年 6 月 4 日～28 日の期間でＢ校教職員 60 名を対象に障害者の生涯学習に対する認識について質問紙調査を行った。この調査項目は、研究１同様、文部科学省委託調査（イノベーション・デザイン＆テクノロジーズ株式会社，2019）を参考に、研究目的に基づき独自に作成した。この各項目について、全くない＝1、あまりない＝2、どちらとも言えない＝3、どちらかと言えばある＝4、とてもある＝5 の 5 件法で回答を求めた。

研究１・２の調査にあたり、秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承諾を得た。また、調査表には、個人情報等が分からない形で加工し、研究目的での発表を予定していること、調査研究への研究協力への同意については返信をもって同意を得たものとすること、いつでも研究協力の同意を撤回することができることや研究に協力しないこと、また研究協力への同意を撤回することによる不利益は一切生じないことを記載した。

研究３では研究１・２の結果を受け、実践として職員研修の実施や青年学級の改善を行った。

研究１～３を実施したＢ校は、Ｂ校所在市と県庁所在地を中心に近隣の市町村から知的障害のある児童生徒の通う特別支援学校である。A 県内では中規模の特別支援学校である。

(結果)

研究１の保護者調査では、71 名から回答を得ることができた（回収率：77.2%）。項目に対してプロマックス回転、最尤法による探索的因子分析を行った。固有値の減衰状況及び因子の解釈可能性から因子 3 構造が妥当であると考え、それぞれの因子を「学びを支える支援や環境」、「学びとの接点」、「学びに対する思い・意欲」と命名した。また、「学ばせたい、体験させたい意欲があるか」(3.99)、「学校では生涯学習に取り組んでいるか」(3.44)、「周囲の理解はあるか」(3.29) についての認識が高かった。

研究２の教職員調査では、58 名から回答を得ることができた（回収率：96.7%）。教員は「障害者の生涯学習の必要性を感じているか」(4.36)、「学校以外で学んでほしい、体験してほしいという視点をもっているか」(4.16)、「在学中から生涯学習に取り組むことの必要性」(4.16) の認識が高かった。一方で、相談する人や関係機関を紹介 (2.52)、支援やサービスの紹介 (2.52)、生涯学習に関する情報 (2.72)、生涯学習の機会 (2.72) について課題に感じている傾向が示された。

研究３の職員研修では、職員研修のワークショップ型協議では、「卒業後や実践につながる指導内容の工夫」、「保護者との生涯学習の魅力共有」等が挙げられ、課題共有と今後の方向性確認ができた。また、活動同内容の改善や関係機関との協働の視点から青年学級では、B 校を会場に地域の専門家を招いて e-sports、関係機関を招いて防災教室の実施を通して、「参加者増加を目指した取組の必要性」、「地域資源との連携の有効性」、「卒業生等への生涯学習の魅力発信の工夫」といった教職員が障害者の生涯学習の実践を展開するための視座を得られた。

（考察）

保護者と教職員の生涯学習の認識に差異があり、保護者は児童生徒の学習や情報提供によって影響を受けること、教職員の多くは生涯学習や在学中の取組の必要性を感じるが、実践には至っていないことが示唆された。実践では、この認識の差異を前提とした職員研修と専門家活用・関係機関連携が実践改善に向けて有効であったと考えられた。

研究１～３の結果から、知的特別支援学校の役割として、在校生や保護者と生涯学習の楽しさをつなぐ、卒業生等と地域資源等をつなぐことが期待される。この役割の充実には、「ニーズ等の把握→研修→実践」サイクル構築と教職員の働き方の両立、自治体等との協働創出や継続が課題である。

（文献）

イノベーション・デザイン＆テクノロジーズ株式会社 (2019)
文部科学省委託調査　「生涯学習を通じた共生社会の実現に関する調査研究」. 文部科学省.
株式会社リベルタス・コンサルティング (2024)
文部科学省委託調査　「生涯学習を通じた共生社会の実現に関する調査研究」. 文部科学省.
Mitsubishi　UFJ　Researchand Consulting (2023)
文部科学省委託調査　令和４年度「生涯学習を通じた共生社会の実現に関する調査研究」. 文部科学省.
津田英二 (2023)『生涯学習のインクルージョン　知的障害者がもたらす豊かな学び』明石書店

ダンスを通して体の動きを伝える言葉の変容

自己の体の動きを調整するための目標設定と振り返りの工夫を通して

○石井　綾子　　竹尾　勇太
（福岡教育大学附属福岡中学校）　（福岡教育大学特別支援教育研究ユニット）

KEY WORDS:身体表現活動、言語コミュニケーション、経験の視覚化

【目的】

本研究では、知的障害のある生徒に対する保健体育科（体育分野）におけるダンスの指導場面において、身体表現活動を通して体の動きを伝え、調整する際に用いられる言葉の役割に着目する。大伴（2021）が提示する「ことばの役割」のうち、本研究では「世界を切り出すためのことば」と「自分自身と関わるためのことば」に焦点を当てる。ダンスの指導の中で、「ことばの役割」が明確に位置づけられた場面を設定し、そこでの効果的な言語活動のあり方を検討する。さらに、身体表現と結びついた言語コミュニケーションの変容を分析することで、指導における有効な支援を明らかにすることを目的とする。

【方法】

（対象者）中学校の特別支援学級に在籍する中学１年生５名、２年生１名、３年生４名の計１０名を対象とした。LC-R または LCSA の結果により、語彙知識の乏しさやことばの意味理解の曖昧さ、表現の幅の狭さといった課題が明らかとなった。

（研究方法）保健体育科（体育分野）における実践を中心に、活動中の言語活動の様子を記録し、変化の様子を分析した。期間は 20xx 年 11 月～翌年２月までで計 17 時間で、週１～２回の頻度で実施した。単元名は「アンブレラダンスで団結力を表現しよう」とし、本実践では、①生徒自身が個人目標を設定する場面と、②自己の体の動きについて評価する場面を設定した。各場面における指導内容については、表１に示す。

表１　各場面における指導上の主な手だて

活動場面	学習活動	指導内容
①	前時に撮影した練習の動画を視聴して課題点を確認し、自分が改善したい体の動きを選択して、個人目標を決める。	○ダンスの手本カードを提示し、改善したい体の動きを選択する。 ○体の部位と動作を表す言葉カードを提示し、改善したい動きを一覧表に貼る。
②	ダンスを踊るときに、撮影した画像と手本の画像を比較し、自分の体の動かし方について仲間に説明する。	○ロイロノートの録画機能で撮影し、他者と分析する。その際、設定した個人目標の場面で一時停止し、手本カードと比較する。 ○活動場面①で使用した体の部位と動作を表すカードを用いて、自分の身体表現について説明する。

本単元では、生徒自身が設定した個人目標を他者と共有したり、自己の体の動きについて評価したりする言語活動の際、ダンスの手本カードと体の部位カード（腕、足、胸、手）、動作を表す言葉カード（伸ばす、曲げる、跳ぶ、回る、ジャンプ、ぴーん、シャキーン、くるくる）、位置や方向カード（上、下、右、左、真ん中）を提示し、生徒が各場面でカードを選択し、一覧表に貼り付けて内容項目順に他者へ説明する活動を行った。

（分析方法）活動状況の観察および記録映像から分析した。

（倫理的配慮）本研究の実施にあたり、所属機関と保護者の承諾を書面で得ている。

【結果】

表２、表３に本実践前と実践後の生徒同士の会話を示す。

表２　各場面における実践前の生徒の会話

活動場面	生徒同士のやりとり
①	生徒 A「これ。こう。こうする。」 生徒 B「うん。」
②	生徒 A「ここが、こうだった。」 生徒 B「どこ？」 生徒 A「ここ。もっとこう。」 生徒 B「こうってこと？」

表３　各場面における実践後の生徒の会話

活動場面	生徒同士のやりとり
①	生徒 A「５番のポーズで、傘を胸に持ってきます。 手は真ん中です。Ｂくんは何にしますか。」 生徒 B「ぼくは３番のとき、まわる方向が分からなくなるから、右回りで回れるようになりたい。」
②	生徒 A「腕が、ぴーんって、伸びてる。」 生徒 B「C さん、伸びているね。右っていうのもあっているね。」 生徒 A「うん！よかった、できた。」 生徒 B「僕もちゃんと膝を曲げることができた。」 生徒 A「すごいね。できたね。」

実践前のやりとりでは、生徒は「ここ」「こう」といった指示語を多用し、何を指しているのか曖昧で正確に伝わっているとは言いがたい場面が見られた。一方、実践後のやりとりでは、「腕が、ぴーんって、伸びてる」など、具体的な身体部位や動作に関する語彙が用いられるようになった。このように、生徒の語彙が具体的になり、語順も適切に使用されるようになったことで、円滑な言語コミュニケーションが可能になった。

【考察】

本実践では、身体表現と連動する言語活動において、「ことばの役割」を基にした支援方法の工夫が、生徒自身による明確な個人目標の設定へとつながった。また、体の動きに対する自己評価や他者評価が具体化され、自身の体の動きを客観的に捉えたり、互いの体の動きを認め合ったりする姿が見られるようになったと考える。さらに、体の動きを調整する場面では、撮影した映像をもとに自分や仲間の体の動きを分析し、できている点や改善点を円滑に共有できるようになった。その結果、意識的な体の動きの調整が促され、ダンスの技術や表現力の向上がみられた。このような言語活動は、身体感覚と結びついた思考の深まりや自己理解の促進に寄与したといえる。

(AYAKO Ishii, YUTA Takeo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-18

授業中の予想外場面における教師の意思決定に関する研究

- 生活単元学習の実践から -

菅原宏樹
（千葉大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS: 生活単元学習　教師の意思決定　予想外場面

（目的）

生活単元学習では子どもの主体的な活動参加を通して学びを得ることを目指すことに特徴があり、子どもの主体的な学習への参加が前提となる資質・能力の育成への効果が期待される。子どもの主体性を担保し、資質・能力を育成する方法として、子どもの思考に沿った単元構成の修正（岩佐ら, 2024）や、子どもの姿や意見に応じた活動内容の修正（高橋・竹林地, 2019）が報告されている。生徒の様子に応じて授業を修正する際には、計画時の想定とは異なる予想外場面が生じており、予想外場面では教師の意思決定が働いているが（樋口, 1995）、これまで生活単元学習を含め知的障害教育において、予想外場面に注目して教師の意思決定を明らかにした研究はない。そこで、本研究では、生活単元学習において教師は、子どものどのような姿を予想外と捉え、それに対しどのように対応するか、教師の意思決定について明らかにすることを目的とする。

（方法）

1　対象者とセッティング

4 名の教師を対象に、半構造化インタビューを実施した。質問項目は主指導を担当した生活単元学習の授業において「どのような事態が想定外だったか」「想定外な事態に対してどのような対処をしたか」「対処するかどうかについて迷いはあったか、判断の規準は何だったか」であった。インタビューは対象者の勤務校で行い、所要時間は 30－45 分であった。対象者のプロフィールを表 1 に示した。なお、インタビューの対象者には研究の概要、倫理的配慮について説明を行い、書面にて参加への同意を得た。

表 1　4 名の教師のプロフィール

A 教諭（中学部）	教員 16 年、うち知的障害特別支援学校 6 年
B 教諭（中学部）	教員 11 年、うち知的障害特別支援学校 11 年
C 教諭（小学部）	教員 15 年、うち知的障害特別支援学校 15 年
D 教諭（小学部）	教員 23 年、うち知的障害特別支援学校 23 年

2　データ分析の手続き

インタビューデータの分析はＫＪ法を参考に、次の手順で行った。①録音されたデータから逐語録を作成した。②逐語録について SCAT 分析（大谷, 2007）を行い構成概念を作成した。③構成概念について KJ 法におけるグループ分けの手続きに従い、類似するものごとに分類、整理した。④樋口（1995）の作成した授業における予想外応答に対する教師の対応についてのカテゴリーを参考に、生活単元学習における教師が捉える児童生徒の予想外行動とその対応行動、及び対応行動への影響因のカテゴリーを作成した。

（結果と考察）

分析の結果、予想外場面は「a 単元のゴールへの理解度合いが低い」「b 想定と違う方法で参加する」「c 活動従事レベルが低い」の 3 つに分類された。

a への対応行動は「a1 単元のゴール・指導目標の修正」「a2 ゴール理解のための支援の追加」であった。このうち、a2 の小カテゴリーは「a2-1 生徒がゴールに至るようガイドする」「a2-2 ゴールに至るステップを具体的に伝える」であり、両者は共に「協働して思考して、自分でゴールを考えて欲しいという教師の構え」に支えられていたが、「説明に時間を掛けられない子どもの実態」等によって「a2-2」が選択された。

b への対応行動は「b1 子どもの行動への支援」「b2 あえて修正しない」であった。これは子どもの行動が「授業テーマから外れていない」「子どもなりの意図が読み取れる」場合に選択された。この選択は「正解はないという教師の構え」に支えられていた。

c への対応行動は「c1 活動の修正」「c2 あえて修正しない」であった。c2 を支える要因は「同僚との話し合いによるポジティブなとらえ直し」「今後の変化への期待（他児の様子を見ている様子等から）」であった。

また「授業準備時間の無さ」、「校外学習等の行事との関連」「安全面・衛生面への配慮」等が授業の修正を行わない要因となっていた。

本研究で明らかになった教師の意思決定は教師のもつ授業についての構えや児童生徒の実態、実際的な状況における問題（授業準備の時間など）による影響を受けていた。今後は、本研究で得られた成果を基盤として授業の中での教師の意思決定の様相を詳細に迫り、生活単元学習を始めとした子どもの思考を促す授業の方法について明らかにしたい。

(SUGAWARA Hiroki)

［付記］本研究は JSPS の助成を受けた。（課題番号 25H00121）

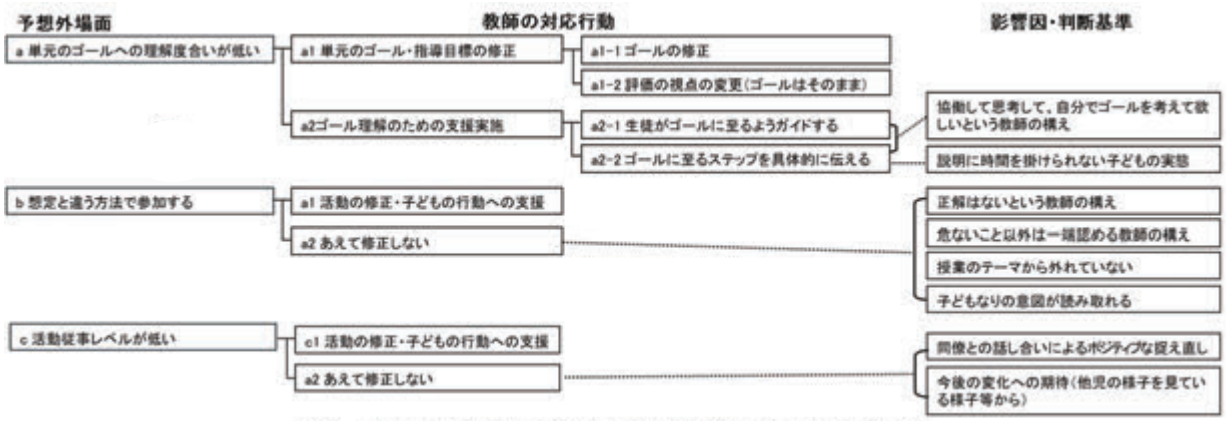


図 1　生活単元学習における予想外事態とその対応（概要）

特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導の検討Ⅱ

～自立活動と各教科等の指導の関連付けに着目した指導実践～

〇船橋奈生子　　加藤隆芳
（香川県立香川西部支援学校）　（香川大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 自立活動　中心課題　各教科等との関連

（目的）

特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導は，各教科等を合わせた指導を含む柔軟な指導体制を構築することが可能であるとともに，自立活動の指導と各教科等との関連の明確化に係る課題が示されてきた。本研究では，１年次において，児童生徒一人一人の学習上又は生活上の困難を踏まえた実態把握，自立活動の指導における「中心課題」の抽出，各教科等においても踏まえるべき「指導の方向性」の教員間の共通理解，各教科等における手だて・配慮の検討に係るプロセスについて検証し，①困難の背景を探る実態把握，②「指導の方向性」を踏まえた手だて・配慮の共通理解，③自立活動及び各教科等それぞれの指導上の課題を整理して還元する改善のサイクル構築の３点が重要であることを明らかにした。この点を踏まえ，２年次は，自立活動と音楽「器楽合奏」を基に実態把握からのプロセスを検証し，校内での研修を通して共有しながら自立活動と各教科等の関連付けの在り方を検討する。

（方法）

1．事例生徒の実態把握

A 特別支援学校（知的障害）（以下，A 校）在籍生徒（以下，B）の日々の姿，保護者や前担当教員の情報等より，自立活動の内容 6 区分 27 項目の観点で実態把握を行い，困難さやよさ，得意なこと等の背景について実践・校内研修を通して検討する。

2．実践期間

20XX 年 5 月～20XX 年 2 月

なお，実践における対象生徒には，個人が特定されないよう指導に関する事項のみを扱う旨を保護者に説明し了承を得た。

3．自立活動の時間における指導と各教科等の配慮事項の検討

実態把握を基に中心課題を抽出し，自立活動の時間における指導（以下，時間の指導）の指導目標及び指導内容の検討とともに，指導の方向性に基づく各教科の手だて・配慮の共通理解を図る。

4．授業実践（音楽「器楽合奏」）

器楽合奏における指導計画を立案し，B の自立活動の指導を踏まえた手だて・配慮との関連を検討する。

（結果）

1．B について

文字に興味がある。好きなキャラクター等の名称・聴きたい歌・欲しいもの・行きたい場所等を発語・身振り・写真等で伝えられる。集団指導に参加し，簡単な手順を理解し自ら活動できる。

2．自立活動の検討の概要

表１のプロセスで検討を実施した。校内研修①（実態把握）において，学習上又は生活上の困難や得意な面の背景について，複数の教員の視点で意見交換し考察を深めた。得られた情報を踏まえた実践を通して中心課題が定まり，自立活動の内容6区分27項目と照らし合わせて指導の方向性を導き出し，時間の指導の指導内容や各教科等における手だて・配慮の共通理解を図ることができた。校内研修②（中心課題）では学習指導要領解説自立活動編に掲載される「流れ図」でプロセスを整理し共有した。

表１　自立活動の検討のプロセス

困難の背景	味覚や触覚，視覚的な感覚の鋭さ等の特徴により，食生活や様々な生活経験を広げることの難しさ
中心課題	生活習慣を整え，得意な文字と物事等を一致させながら様々な経験を積み重ね，集団で学ぶ力を育てる
自立活動の指導内容	
イラストのマッチングや選択，文字ならべ，色の弁別，集団ゲーム，線なぞり，パズル	
指導の方向性	
指導の方向性	**６区分 27 項目との関連**
生活習慣の基本的な力を育てる	「健康の保持」(1) (3) 「身体の動き」(1) (3)
言葉と物事を結び付ける	「心理的な安定」(2) 「環境の把握」(1) (3) (4)
気持ちの表出方法を身につける	「人間関係の形成」(1) (3) (4) 「コミュニケーション」(1) (3) (4)
各教科等における手だて・配慮	
・ワークシートの文字と文字シールのマッチング ・座る姿勢の助言 ・文字を使用した教材提示 ・様々なものから選択する活動経験	

上記を基に器楽合奏の指導との関連を検討した。B を含む学年団の実態を踏まえた楽器編成や編曲と指導計画，並びに指導目標を立案し，アルファベットによる曲進行の提示，手元用カード，楽器の選択場面等，B の自立活動を踏まえた手だて・配慮を設定した。B は友達の演奏を聴きながら，担当箇所で楽器を選んで演奏し，その楽しさや音色の心地よさ，奏法を学んだ。実施後は，より主体的に楽器を選択して演奏できる環境と楽器の再検討，より良い演奏に向けた合奏指導の工夫について再検討するとともに，楽器や曲の名称とその文字との一致や演奏を通じた身体の使い方の工夫等が必要であることから，自立活動の指導の改善に向けた学びの基盤として重要な事項は，各教科を通して学んだ事象と文字の一致，様々な姿勢をとるための体づくり等であることを明らかにした。

（考察）

特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導をより充実させ，自立活動の指導と各教科等との関連の明確化を図るために，6 区分 27 項目の視点に基づいた複数の教員での実態把握とその共通理解のための体制づくり，児童生徒個々の自立活動の中心課題を踏まえた各教科等における授業実践などが重要であり，一人一人に応じた教育の実現に向けて有効な取組と考える。

（文献）文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）.開隆堂出版.

（FUNAHASHI Naoko, KATO Takayoshi）

「遊び」の先にある ASD 児にとっての学びとは？

社会的コミュニケーションに着目して

○青木雄一 1・吉井勘人 2 ・真鍋　健 3
（1 長野大学社会福祉学部　2 山梨大学大学院　3 千葉大学教育学部）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症, 遊びの指導,社会的コミュニケーション

Ⅰ.問題と目的

自閉スペクトラム症児(以下, ASD 児とする)は,社会的コミュニケーションに中核的な課題を抱えていることが指摘されている(Prizant et al.,2006)。ASD 児の社会的コミュニケーションを促進するにあたって,支援者の共感的応答(Siller & Sigman,2002),子どもの興味・関心を喚起する玩具や題材を媒介としたやりとり(川上・関戸,2006),共同行為ルーティンの設定(Snyder Mclean,1984)といった, ASD 児を取り巻く環境(人・物・事)のあり方の重要性が問われるようになってきた。一方,特別支援学校(知的障害)における遊びの指導でも,従来から子どもが遊びに没入できるよう「遊びを主導する存在ではなく,ともに遊ぶ仲間としての教師」,「子どもの興味・関心に応じた遊具や玩具」,「帯の教育課程」といった遊び環境を重視してきた経緯がある。このように,双方の目的は異なるものの, 指導・支援を行う環境には近似する部分が多いと言える。本研究では, 遊びの指導の副次的効果として ASD 児の社会的コミュニケーションが発達するか検証することを目的とする。

Ⅱ.方法

1.対象児　Z 特別支援学校(知的障害)の小学部に在籍する ASD の児童 2 名を対象とした。A 児は指導開始当時 CA7 歳 9 ヶ月,DA3 歳 9 ヶ月(KIDS 乳幼児発達スケール TYPE T)で,3 語文程度での簡単なやりとりが可能であった。B 児は CA6 歳 1 ヶ月,DA3 歳 0 ヶ月で,1,2 語文での要求が可能であった。

2.事前・中間評価　A 児と B 児の社会的コミュニケーションの変化を把握するため,SCERTS モデル SAP-O 社会的コミュニケーション領域　共同注意によるアセスメントを実施した。対象児の「朝の会」「休み時間」「遊びの指導」の 3 つの場面に関する動画を,特別支援教育を専攻する大学院生(本研究には関与していない)が視聴し,SAP-O(言語パートナー段階)の基準に沿って評価した。評価方法は,複数の文脈で行動が観察される場合は 2 点,1 つの文脈で観察される場合は 1 点,観察されない場合は 0 点であった。第 1 著者との一致率は対象児 A については 88.7%,対象児 B は 85.5%であった。

3.指導期間　X 年 7 月から X+2 年 2 月まで実施予定であり,本稿では,X 年 7 月から X+1 年 3 月までの経過を扱った。

4.指導場面　Z 特別支援学校小学部 1 年から 4 年生を対象に行われる遊びの指導である。

5.記録・分析　上記の期間のうち,全 11 回の「遊びの指導」「朝の会」における対象児 A・B の発話や行動を第 1 著者がビデオカメラで撮影した。また,対象児の細かなつぶやきも録音できるよう,対象児に小型ワイヤレスマイクを装用した。

(1)事前・事後評価の得点及び得点率の算出： SCERTS SAP-O の得点率を算出し,グラフ化して視覚的分析を行った。

(2)対象児 A,B の「遊びの指導」「朝の会」における他者との相互行為の質的分析：全 11 回の「遊びの指導」「朝の会」における対象児 A,B それぞれの教師との相互行為について転写法(Atkinson and Heritage,1984)を用いてトランスクリプトに書き起こし,場面間における質的な相違点に着目した。

6.倫理的配慮　長野大学倫理審査委員会の承認(2024-001)を得た。保護者及び所属校管理職の承諾を得た。

Ⅲ.結果

(1) 事前・事後評価の SCERTS モデル SAP-O の得点率の算出： Fig.1 に SCERTS モデル SAP-O の結果を示した。事前評価時と比較し事後評価時の方が A 児は 9.7 ポイント, B 児については 8.0 ポイント得点率が増加した。

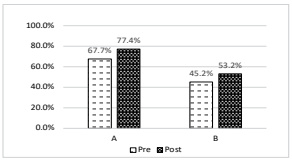


Fig.1 SAP-O の結果

(2) 対象児 B の遊び場面における教師 K との相互行為：トランスクリプトを Fig.2 に示した。校庭の森にて色々な虫を探す遊び場面で,対象児 B が校庭すぐ側にある駅を見るため校門から出ようとしている場面である。門付近で対象児 B が 3,8 行目のように雑草を指差して「何これ？」と発問する。教師 K は 5,7,9,11 行目のように対象児 B の関心に応じて,即時応答するものの,対象児 B はそれを聞かず,その隙に 11 行目で門の方に近づいていく。本当に門から出たいのであれば,そのまま外に出るはずだが,13,14 行目のように教師 K の様子を見ていた。16 行目で「¥へへ h¥」と笑い,「こうしたら K はどうなるだろう」といったように教師 K の意図を想定したからかい遊びに発展した。教師 K は 17 行目で一瞬慌てるものの,19 行目にそれさえも笑って「遊び」として捉えたのである。このように遊びの指導では,教師が子どもの関心に応じて非指示的な態度を取る傾向にあった。一方,取り組むべき活動が明確である朝の会では,教師は「教示」「促し」といった指示的な関わりをする傾向にあった。

01　B：んん：んんん：(雑草の前で立ち止まって鼻歌のように歌う)
02　K：(2.5)
03　B：何これ¿(雑草の方を指差して)
04　K：゜え,どれ¿゜
05　K：(雑草の方を指差して)草いっぱい生えてるね,何これ¿
06　B：え：：[い,は] ははは
07　K　　[雑草]
08　B：(1.0)何これ¿(もう一度雑草の方を指差して)
09　K：雑草
10　B：゜雑草゜ (呟きながら門の方に行く)
11　K：こ [れはねえ,(・]・)ダイコ [ンに見えて] (草を触りながら)
12　B：　[ちやかね：]　　[かっしゃ　]
13　B：(立ち止まって K の方をチラッと見る)
14　B：[(門の前でしゃがみ込み,K の様子をみる)]
15　K：[゜　これ雑草　　]
16　B：¥へへ hh¥
17　K：(B が門の前でしゃがんだのに気づき,少し慌てて近づこうとする)
18　B：¥(B の様子を見ている) (0.5)¥
19　K：(B の様子を見て指を指して笑みを浮かべる)




Fig.2 対象児 B の遊び場面における教師 K との相互行為

Ⅳ.考察

Fig.2 のようなからかい遊びは,「教師 K は自分と同じものに注目してくれている」という認識があって初めて成立する遊びであろう。このように多様な実態の子どもを包摂する,自由度の高い遊びの授業では, 教師はあるべき方向に子どもを導くのではなく,その場その場の子どもの関心を緩やかに見守る非指示的態度を主眼に置く傾向にあった。本稿で示したのはその一部分に過ぎないが,本研究の指導期間中, 対象児が遊びに没入する中で,教師の関わりを起点に他者と相互行為を重ねた結果, 社会的コミュニケーションが発達した可能性が推察された。[本研究は博報堂教育財団の助成(2024-008)を受けて実施した](AOKI Yuichi,YOSHI Sadahito, MANABE Ken)

小学校国語科の内容に替えた指導による効果とその特徴

－知的障害のある生徒を対象にした検査・調査結果の分析を通して－

北　翔平
（金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校）

KEY WORDS:　知的障害特別支援学校　国語科　教育評価

はじめに

平成 29・31 年告示特別支援学校学習指導要領では、インクルーシブ教育システムの推進により、幼稚園、小・中・高等学校（以下、小学校等）の教育課程との連続性を重視した対応が図られた。一方、教育課程等の円滑な接続に向けた改善・充実の方向性として、子供たち一人一人の学びの連続性を実現していくために、学校種別にかかわらず、教科の目標・内容を一本化する可能性についても検討する必要があるとされた。そこで、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校（以下「本校」）では、文部科学省研究開発学校の指定を受け、国語科において目標・内容を一本化する可能性と課題を整理した。

１　目的

知的障害のある生徒が小学校国語科第 3 学年及び第 4 学年の内容で指導を受けた際の「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」（特に「読むこと」）に係る効果と変化の特徴を明らかにする。

２　方法

（１）　対象・内容（表 1）

・実施期間は 202X 年 4 月から 202X+3 年 3 月である。
・評価方法は包括的領域別読み能力検査（以下「CARD」）結果と令和 4 年度石川県基礎学力調査問題（小学校第四学年国語）（以下「学力調査」）結果の経年比較とした。
・対象は検査・調査に 2 回協力し、経年比較が可能な高等部生徒 6 名とした。

表 1　検査・調査の内容

検査・調査	実施月	対象生	備考
CARD	①202X年6月	A～F	・2回目は高等部卒業学年時に実施
	②202X+2年10月	A・B	
	②202X+３年6月	C～F	
学力調査	①202X+2年2月	A～F	
	②202X+3年2月	A～F	

（２）　倫理的配慮

研究の内容や倫理的配慮について、保護者に対しては書面で、生徒に対しては口頭で説明のうえ、研究実施及び個人情報の収集、研究発表に係る同意を得た。また、校長の許可を得た。

３　結果

（１）　CARD

各生徒の CARD 結果と結果の変化を整理した（表 2・3）。文字・単語の処理の変化は平均+5 か月、標準偏差は 1 年 10.6 か月であった。文の処理の変化の平均は+3 か月で標準偏差は 1 年 0.8 か月であった。関係性の理解と推論の変化は平均+4 か月で標準偏差は 8.2 か月であった。心情理解の変化は平均+5 か月で標準偏差は 5.4 か月であった。

（２）　令和 4 年度石川県基礎学力調査小学校第 4 学年国語

学力調査の結果から、正答と誤答・無解答（以下「誤答等」）の変化数を整理した（表 4）。

1 回目調査と 2 回目調査の設問において、「知識及び技能」（以下「知」）でどちらとも正答だった割合は 57.1%、2 回目に正答になった割合は 10.7%、2 回目に誤答等になった割合は 4.8%、どちらとも誤答等だった割合は 27.4%であった。「思考力、判断力、表現力等」（以下「思」）でどちらとも正答だった割合は 40.9%、2 回目に正答になった割合は 15.2%、2 回目に誤答等になった割合は 10.6%、どちらとも誤答等だった割合は 36.4%であった。

表 2　CARD 結果と変化

内容／生徒	文字・単語の処理	文の処理	関係性の理解と推論	心情理解
A	9:8,7:2(-2:6)	9:8,9:2(-0:6)	9:2,10:8(+1:6)	9:2,10:2(+1:0)
B	11:8,12:8(+1:0)	9:2,10:8(+1:6)	9:2,8:6(-0:6)	12:8,12:8(0:0)
C	7:2,10:8(+3:6)	6:8,6:8(0:0)	6:8,6:8(0:0)	7:2,7:8(+0:6)
D	12:8,12:2(-0:6)	8:8,7:2(-1:6)	7:8,6:8(-1:0)	10:2,10:2(0:0)
E	9:8,10:8(+1:0)	8:2,9:8(+1:6)	8:8,8:8(0:0)	12:8,12:8(0:0)
F	9:8,9:2(-0:6)	7:2,7:8(+0:6)	7:8,7:8(0:0)	6:8,7:8(+1:0)
備考	・テスト年齢を歳:月で表す。（例）9 歳 8 か月→9:8 ・表の値は「１回目結果, 2 回目結果(結果の変化)」で表す。 （例）1 回目結果(9:8)と 2 回目結果(10:8)の場合→9:8,10:8(+1:0)			

表 3　CARD 結果の変化の平均・標準偏差

avg.	+0:5	+0:3	+0:4	+0:5
SD	1:10.6	1:08	0:82	0:5.4

表 4　学力調査正誤数の変化（1 回目正誤→2 回目正誤）

正誤変化／生徒		A	B	C	D	E	F	割合(%)
1回目→2回目	内容							
○→○	知	12	10	7	7	6	6	57.1
	思	7(2)	9(2)	4(2)	1	4(1)	2(1)	40.9
×→○	知	1	0	3	2	1	2	10.7
	思	2	1(2)	1(1)	3(1)	1	2	15.2
○→×	知	0	0	1	0	2	1	4.8
	思	0	0	1	1	3(2)	2(1)	10.6
×→×	知	1	4	3	5	5	5	27.4
	思	2(1)	1	5	6(2)	3	7(1)	36.4
備考		・○は正答、×は誤答・無解答を表す。 ・割合は「知」「思」別にそれぞれ集計し算出した。 ・( )は「読むこと」領域の正誤数で内数を表す。						

４　考察

CARD の結果より「文字・単語の処理」「文の処理」については指導に要した年数に比べテスト年齢の高まりは小さく、標準偏差は比較的大きかった。このことから、検査問題や検査時の心理的な状態による影響が考えられるものの、テスト年齢に近い題材を扱うことによって、生徒によっては力が高まっていく特徴があると言える。一方、「関係性の理解と推論」や「心情理解」といった文章レベルの処理については、指導に要した年数に比べテスト年齢の高まりは小さく、標準偏差も小さかったことから、どの生徒も緩やかに力が高まっていく特徴があると言える。

また、学力調査の結果を加味すると、一度身に付けた「知」は発揮されやすい一方、「思」については緩やかに力が高まっていくうえに、力の発揮が不安定であることが明らかになった。これらのことから、発達段階に近い学年・学部段階の内容を繰り返し取り扱い、緩やかではあるが確実に力を発揮できる状況を目指した指導計画を作成することが効果的な指導につながると考える。加えて、生徒によっては「関係性の理解と推論」と「心情理解」との間に大きな差が見られたことから、「読むこと」においては取り扱う題材（説明的文章・文学的文章）ごとに指導方法の工夫、具体的には個人内の能力差等を把握し、生活年齢や文章量、既有知識の有無を踏まえ、単元目標に適した教材の選定が必要であると言える。

（KITA Shohei）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-22

アイスランドにおける知的障害者の大学教育保障の動向と課題

―アイスランド高等教育・産業・イノベーション省および国立アイスランド大学教育学部の訪問調査（2025 年 2 月）から―

○石川衣紀　田部絢子　石井智也　能田昴　内藤千尋　池田敦子　髙橋智
（長崎大学）（日本大学）（兵庫教育大学）（秋田大学）（山梨大学）（東海学院大学）（東海学院大学）

KEY WORDS: 知的障害者、大学教育、国立アイスランド大学教育学部、アイスランド高等教育・産業・イノベーション省

1．はじめに

現在においても知的障害者の大学教育保障は不可能・論外であるとの社会的通念が支配的である。しかし、ゆっくりと成長・発達していく障害特性を有する知的障害者が生涯にわたる学びの機会と社会参加の可能性を広げていくためには、知的障害当事者のニーズに基づき、大学教育のあり方を知的障害者の受け入れと修学保障というインクルーシブな視点から根本的に問い直すことが不可欠である。

報告者ら「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」調査チーム（代表：髙橋智東海学院大学教授・東京学芸大学名誉教授）は、これまでにスウェーデン・デンマーク・フィンランドの国民大学等の訪問調査を実施し、知的障害を含めた多様な特別ニーズを有する若者の後期中等教育修了後の継続教育・成人教育・高等教育のシステムについて検討してきた。

その一環として本稿では、2025 年 2 月に実施したアイスランド政府の高等教育・産業・イノベーション省および国立アイスランド大学教育学部への訪問調査を通して、アイスランドの大学における知的障害者の受け入れの経緯や意義、修学保障の課題について検討する。高等教育・産業・イノベーション省および国立アイスランド大学には事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止、写真撮影と掲載の許可」について説明し、承認を得ている。また本研究に関わり報告すべき利益相反事項はない。

2．アイスランドにおける知的障害者の大学教育保障の動向

調査訪問したアイスランド高等教育・産業・イノベーション省の Sigríður Geirsdóttir 担当官は「アイスランドでは障害者に高等教育・大学教育を保障することについて法律に明文化できていない。省としてはここが一番の課題だと認識している」と述べた。「大学で学ぶ権利が法律で示されていないので法律が変わらないと難しい」との認識から、現在は法律家との協議や「大学と教育・子ども省と連携して方法を考えていく」取り組みを進めているが、「障害者権利条約の理解は国内でもまだ確立していない」として、アイスランドにおける知的障害者の大学教育保障に関わる社会的理解の浸透には長期的な取り組みが必要であることを認めている。

アイスランドの大学において最初に知的障害者対象の「職業ディプロマ・プログラム」が設置されたのは 2007 年であり、それは国立アイスランド教育大学においてである。開設の背景には、アイルランドのダブリン大学トリニティ・カレッジの先駆的な取り組み、それを嚆矢とするアイスランドを含む欧州 4 カ国の共同研究、そして当事者の要求があった。

2008 年に国立アイスランド教育大学は改組によりアイスランド大学教育学部となり、このプログラムも同学部に引き継がれて現在に至る。知的障害者対象の「職業ディプロマ・プログラム」では通常のディプロマの半分の 60 単位を 2 年間で学ぶ。応募者に対して面接が行われて約 15 名がプログラムへ入学する。2025 年 2 月の調査訪問時には 18 人の学生が在籍しており、これまでに 135 人が修了している。

ディプロマ・プログラムの成績評価は大学教員ではなく、知的障害学生自身が自己評価する。またプログラム担当教員と知的障害学生との面談及び年 2 回の授業アンケートを通して学修状況を振り返る。またピア制度と呼ばれる支援体制が導入され、ピアとは職業ディプロマ・プログラムの学生と同じ授業を受講する一般の教育学部生であり、同じ学生という立場から支援を行う存在である。

3. アイスランドにおける知的障害者の大学教育保障の課題

Stefánsdóttir ほか（2011）が行ったインタビュー調査によれば、職業ディプロマ・プログラムに入学した知的障害学生が最も重要な成果として挙げたのは、他の大学生との交流や「大学にいる」という体験そのものであった。

アイスランドの「大学法（Lög um háskóla. No. 63/2006）」は知的障害者に対して大学教育を受けるための権利を付与していない（Björnsdóttir：2017）。それゆえに職業ディプロマ・プログラム修了者の修了証明書には「知的障害者の職業ディプロマは大学教育ではない」という但し書きが付されている（Stefánsdóttir ほか：2019）。

また Björnsdóttir ほか（2022）は、大学において知的障害当事者が教育学部の職業ディプロマ・プログラム以外にも興味ある分野や将来の生活・職業をふまえながらもっと柔軟に学べるようにする必要があると指摘している。

報告者らのアイスランド大学教育学部のプログラム担当教員へのインタビュー調査では、職業ディプロマ・プログラム学生の学修が教育学部以外に広がっていかないことについて「担当できる教員の確保や知的障害学生向けの教材づくりなどを一から作り上げていくことが困難であるため」「資金不足」等が語られた。また、応募者全員を必ず受け入れていく方針ではないことも改めて強調された。

4. おわりに

国立アイスランド大学教育学部の職業ディプロマ・プログラムの学生は多様な動機と期待を持って学びに臨んでおり、学びの成果や人間関係に満足している。しかし一方で、知的障害学生は学士の修了資格を取得することはできないこと、さらに大学内で職業ディプロマ・プログラムの学生が選択できる科目が制限され、知的障害学生の多様な学びの要求やニーズに応えることができていない。

日本においてもこれまで大学での学びが不可能とされてきた知的障害者を包摂する大学教育のあり方について問い直し、真にインクルーシブでユニバーサルな大学教育の創造をめざすことは現代的課題である。その際に、知的障害当事者の学びに対するニーズや成長・発達の可能性という観点を大事にして、知的障害当事者の視点から検討することが不可欠である。

文献

Björnsdóttir, K. (2017) Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. European Journal of Special Needs Education, 32(1), pp.125-136.

Björnsdóttir, K., Jónsson, Ó.P., Stefánsdóttir, G.V. （2022） Háskóli fyrir alla. Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun, Sérrit 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar.

Stefánsdóttir, G.V., Björnsdóttir, K. (2019) Meaningful participation and shared ownership in an inclusive university education. In O'Brien et al. (Eds.), People with Intellectual Disability Experiencing University Life-Theoretical Underpinnings and Lived Experience (pp. 115-128). Leiden, The Netherlands: Brill.

青年期の知的障害者に対する中等教育からの移行支援プログラムに関するニーズ調査

○嵯峨摩理子　　佐々木銀河
（元筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：知的障害　青年期　学びの場

（目的）

知的障害特別支援学校高等部（以下、高等部）卒業後の進路は一般就労と福祉的就労が大半を占めており、進学を選択できる生徒は極めて少ない現状がある。一方、海外では知的障害者への高等教育が進んでおり、米国では教育省が資金提供するモデル実証プロジェクト（Transition and Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disability：以下，TPSID）が 2010 年から実施されている（Think College，2017）。現在日本で実践されている学びの場として、特別支援学校専攻科（以下、学校専攻科）、障害福祉サービスを活用した「福祉事業型専攻科」、大学が行っている公開講座等（以下、オープンカレッジ）が挙げられるが、全国的に見ても数が少なく利用者となる障害者本人や保護者に周知されていない可能性と進学に対するニーズが潜在化している可能性が考えられる。

本研究は、高等部卒業後の学びの場に対するニーズの違い及び海外で行われている知的障害者への高等教育が日本において実現可能か探ることを目的とし、知的障害特別支援学校の生徒やその保護者、特別支援学校教員（以下、教員）、障害学生支援室に勤務する大学職員（以下、大学職員）に対し、日本と米国の取り組み（TPSID）に関する比較調査を質問紙調査にて行った。

（方法）

TPSID と日本の高等部卒業後の３つの学びの場（学校専攻科、福祉事業型専攻科、オープンカレッジ）の４つの学びの場のプログラムモデルを作成し、ヴィネット調査法によるニーズ調査と高等教育機関での実現可能性に関する調査を質問紙調査にて行った。ヴィネット調査法の構成要素は全てのプログラムモデルにおいて TPSID の構成要素に準拠した「対象」、「期間」、「費用」、「身分」、「住居」、「支援体制」、「学びの内容」、「課外活動」、「進路」とした。対象は全国の知的障害特別支援学校に通う児童生徒の保護者 437 名、生徒本人（中学部・高等部在籍）104 名、教員 164 名、大学職員 31 名であった。分析は SPSS を使用し、自由記述は KHCoder を用いて特徴語分析を行った。本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（筑 2024-95A 号）。

（結果）

質問紙調査の結果、保護者の 72.1%、教員の 48.9%が学校専攻科の存在を把握していなかったことが確認された。また、福祉事業型専攻科については保護者の 64.5%、教員の 45.9%が、オープンカレッジは保護者の 74.4%、教員の 46.5%が存在を把握していなかったことが確認された。保護者を対象とした「本人をプログラムに通わせたい」という質問についてフリードマン検定を行ったところ表１の結果となり、学校専攻科と福祉事業型専攻科が同等であり、次いでオープンカレッジ、TPSID の順でニーズが高いことが示唆された。また、プログラム提示後に学校専攻科や福祉事業型専攻科を進路希望先として選択する人数の増加がみられた。教員を対象とした「生徒に進路先として提案したい」という質問についてフリードマン検定を行ったところ、表１の結果となり福祉事業型専攻科とオープンカレッジ、学校専攻科のニーズが同等であり、次いで TPSID の順でニーズが高いことが示唆された。

対象	質問項目	平均値（標準偏差） TPSID (A)	学校専攻科 (B)	福祉事業型専攻科 (C)	オープンカレッジ (D)	フリードマン検定	多重比較
保護者	a.本人をプログラムに通わせたい（n=408）	3.2（1.77）	4.9（1.58）	4.8（1.56）	4.1（1.70）	$\chi^2(3)=298.414, p<.001$	A<D<C≒B
教員	a.知的障害のある生徒に、このプログラムを進路先として提案したい(n=154)	4.2(1.35)	4.8(1.30)	4.9(1.17)	4.8(1.40)	$\chi^2(3)=36.321, p<.001$	A<B≒D≒C

表１　４つの学びの場に対するニーズ（保護者・教員）

保護者と教員における各プログラムモデルの魅力について特徴語分析を行った（表２）。TPSID は大学に通うこと、学校専攻科は一人暮らし体験等自立に向けた取り組み、福祉事業型専攻科は活動内容や同年代との交流があること、オープンカレッジは余暇活動として参加しやすいことなどがプログラムの魅力として挙げられた。

TPSID		学校専攻科		福祉事業型専攻科		オープンカレッジ	
大学	.226	学校	.133	内容	.092	参加	.115
大学生	.120	一人暮らし体験	.122	活動	.080	体験	.080
サポート	.081	自立	.089	学生	.072	活動	.080
環境	.065	学習	.082	経験	.057	サポート	.077
特別コース	.061	特別支援学校	.068	福祉	.055	興味	.075
授業	.058	時間	.066	自立	.053	学生サポーター	.074
一般	.058	自分	.064	交流	.053	受講	.073
ピアメンター	.057	力	.060	可能	.053	余暇	.071
学生	.055	延長	.055	学びの場	.051	講座	.065
健常	.054	身	.054	時間	.049	大学生	.064

表２　各プログラムの魅力（特徴語分析）

生徒本人の高等部卒業後にやりたいことについて、60 名（57.7%）が「仕事をしてお金をもらいたい」を選択した。この回答に所属学部が関連するかχ^2検定を用いて分析したところ統計的に有意な差がみられ、高等部になると就労と収入を得ることへの意識が高まる可能性が高いことが示唆された。また、「大学生になってみたい（15 名、14.4%）」等、就労以外の希望が確認された。大学職員を対象とした高等教育機関での実現可能性に関する調査の結果、オープンカレッジと TPSID でウィルコクソンの符号付順位検定による比較を行ったところ、「資源」、「金銭的補助」、「知識」、「費用面」、「他の教員の賛同」の項目において有意な差（p<.001、「知識」のみ p=.03）がみられ、オープンカレッジの方が TPSID と比較して実現可能性が高いことが示唆された。

（考察）

保護者と教員について、現在日本で実施されている学びの場へのニーズが存在する可能性が示唆された。また、就労以外を希望する生徒が一定数いたことから、積極的な高等部卒業後の学びの場の創造が必要であると考える。特に知的障害者の継続的な大学での学びを実現するためには、国全体としてのシステムの構築が必要であると考える。

（文献）

Think College(2017) What is a TPSID?. 2017 年 8 月 28 日，https://thinkcollege.net/what-is-a-tpsid (2025 年 5 月 20 日閲覧).

(SAGA Mariko, SASAKI Ginga)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-24

アイスランドにおける障害・疾病等を有する当事者の継続教育・生涯学習の動向

―アイスランドの障害者生涯学習センター「フョルメント Fjölmennt」の訪問調査（2025 年 2 月）から―

○内藤千尋（山梨大学）　田部絢子（日本大学）　石川衣紀（長崎大学）　石井智也（兵庫教育大学）　能田昴（秋田大学）　池田敦子（東海学院大学）　髙橋智（東海学院大学）

KEY WORDS: アイスランド、知的障害者、継続教育・生涯学習、障害者生涯学習センター「フョルメント（Fjölmennt）」

1. はじめに

近年、知的障害特別支援学校高等部・高等特別支援学校には境界知能・発達障害・不登校等の多様な発達困難を有する生徒が増加しており、こうした生徒は学校生活や卒業後の就労・社会生活において学習・対人関係・環境適応等の各種の困難や生きづらさを抱えている（国立特別支援教育総合研究所：2012）。

文部科学省は「学校卒業後の組織的な継続教育」として自立訓練や就労移行支援等の「障害福祉サービスと連携した学びの場づくり」とオープンカレッジや公開講座等を中心とした「大学における知的障害者等の学びの場づくり」等の生涯学習の促進に取り組んでいるが、知的障害者の大学進学や修学保障に繋がる施策についてはほとんど未着手である。

諸外国に着目すると例えば欧州では、後期中等教育以降の継続教育・成人教育・生涯学習の拡充が図られてきており、失業・障害・疾病・移民・難民等の多様な背景を有する若者・成人への多様な学びの提供を行っている。なかでも北欧諸国では、継続教育・成人教育・生涯学習機関である国民大学のほか、障害者生涯学習センター等による多様な学びの場がある。

本発表では 2025 年 2 月に実施したアイスランドの障害者生涯学習センター「フョルメント Fjölmennt」への訪問調査を通して、アイスランドにおける障害・疾病等を有する若者・成人の継続教育・生涯学習の現状と高等教育保障の拡充に向けた課題を検討し、日本の障害者の後期中等教育修了後の継続教育・生涯学習のあり方についての示唆を得ようとするものである。障害者生涯学習センター「フョルメント Fjölmennt」には事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止、写真撮影と掲載の許可」について説明し、承認を得ている。また本研究に関わり報告すべき利益相反事項はない。

2. アイスランドの障害・疾病等を有する当事者の継続教育・生涯学習の動向

アイスランドでは 1996 年の中等学校法改正により知的障害等の障害児の高校進学が可能になり、知的障害当事者の「自分たちも同じように 4 年間の教育を受けたい」という強い訴えもあり、1998 年から障害児も 4 年間の高校教育が可能になった（髙橋ほか：2019）。しかし多くの高校で提供されている知的障害生徒等を対象とした教育課程では、就労目的の特別プロジェクトから発展してきたものが多く、特別教育コースを修了しても職業高校卒業資格「Sveinspróf」や高校卒業資格（大学進学資格）「Stúdentspróf」の取得はいずれも不可能である。Hildiþórsdóttir（2006）は、高校で実施されている障害生徒向けの職業プログラムは卒業後の就労・継続教育の準備を目的に掲げているにもかかわらず、雇用と継続教育の両面でリソースが不足し、有効に機能していないと指摘している。

1980 年代後半より複数の特別職業専門学校で障害者の成人教育が実施された。それは「障害者のための成人教育（Fullorðinsfræðsla fatlaðra）」として 1992 年制定の「一般成人教育法」において規定された。さらに教育省は障害者成人教育の組織変更の必要性を認め、2002 年には新たな障害者成人教育施設として「フョルメント（Fjölmennt）」が開設された。

3. 障害者生涯学習センター「フョルメント Fjölmennt」の取り組み

「フョルメント Fjölmennt」は 20 歳以上の成人障害者のための生涯学習機関である。「ヒョル（Fjöl: many kinds of）」と「メント（mennt: education）」をあわせて「多様な教育」を意味する。運営母体は障害者協会であり、国から独立している。フョルメントの業務は生涯学習部門と相談支援部門の 2 つに分かれている。

利用者へのインタビューから、各自の興味・関心に基づいて積極的にコースに参加し、充実している様子が語られた。「もしここに来られなかったら、やはり人生がつまらないと思う」のように、本格的に学べるフョルメントでの学びの意義が示された。

また、フョルメントは 2007 年の国立アイスランド大学教育学部の知的障害者対象の職業ディプロマ・プログラムの設立にも深く関り、障害学生が大学等で学び続けるための道筋づくりに寄与してきた。現在も学びの多様なニーズに応じた支援と大学等へのスムーズな移行支援を意識的に行っている。フョルメントでは限定された資金の中での工夫により運営を何とか行っているが、今後は資金獲得や資格取得に直結するコースの設置、さらなる大学との連携強化、コース修了後におけるディプロマ・資格を付与できるシステム整備等の課題が山積している。

4. おわりに

フョルメントは、障害の有無を問わず、様々な人々の興味・関心に応じた幅広い学びの機会を提供している。特に障害者の職業教育と就労促進を重視しており、実践的スキル習得のプログラムやトレーニングの機会も設けられている。こうした取り組みはアイスランドにおける障害者の学びと労働市場への参入機会の拡大という国家的方針とも連動しているが、一方で就労困難のために余暇活動の範疇にとどまっている現状も確認された。

日本においても知的障害者対象の自立訓練や就労移行支援等の「障害福祉サービスと連携した学びの場」やオープンカレッジ、公開講座、生涯学習支援センターによる講座等は近年増加してきているが、後期中等教育修了後に進学したり、学び続けることが可能な継続教育・高等教育機関の選択肢は著しく不足している。また、障害・疾病の有無にかかわらず、共に学ぶことができる生涯学習機会の拡充も解決すべき課題である。

文献

国立特別支援教育総合研究所（2012）『特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究―必要性の高い指導内容の検討―』。

Hildiþórsdóttir、 M. (2006) Möguleikar fatlaðs fólks til náms að loknum framhaldsskóla.

石川衣紀・田部絢子・石井智也・内藤千尋・能田昴・髙橋智（2022）アイスランドの特別ニーズ教育システムの動向―アイスランド教育科学文化省の訪問調査から―、『長崎大学教育学部紀要』8、pp.43-58。

髙橋智・田部絢子・石川衣紀・内藤千尋（2019）北欧における障害者の生涯学習と発達支援：スウェーデン・デンマーク・アイスランドへの訪問調査を通して、『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』70（1）、pp.217-234。

(NAITOH Chihiro, TABE Ayako, ISHIKAWA Izumi, ISHII Tomoya, NOHDA Subaru, IKEDA Atsuko, TAKAHASHI Satoru)

知的障害青年における意思決定過程の実験的検討

意思決定課題と評価尺度を用いた検討

○藤田貴久　　岡崎慎治
（元筑波大学大学院）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 知的障害　リスクテイキング　the Balloon Analog Risk Task

（目的）

青年期はリスクテイキング行動の増加が多くみられるが、「精神障害と診断の統計マニュアル（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; DSM)」の第５版テキスト改訂版(Text Revision；DSM-5-TR；APA, 2022）において社会適応への問題で定義される知的発達に遅れのある青年についても様々な意思決定場面においてリスクテイキング行動の増加が指摘されている（Greenspan et al., 2011)。そのため、本研究では実験課題を用いて知的発達に遅れのある青年の報酬とリスクに関する意思決定の方略を明らかにすることを試みた。

（方法）

１．研究協力者(協力者)

知的障害特別支援学校高等部に在籍する知的発達に遅れのある青年 20 名（平均年齢 16.95 歳、SD 0.35 歳、男性 60.00%）を対象とした。本研究は、筑波大学大学院人間系倫理審査委員会の承認を得て実施した（筑 2022-35A 号)。

２．課題

協力者には、リスクテイキング行動の評価を行うための課題である「the Balloon Analog Risk Task（BART；Lejuez et al., 2002)」を、先行研究（Hupen et al., 2019）を参考として作成したものを実施した。PC 画面上で自動的に報酬と爆発リスクを増加させながら膨らむ風船を爆発させないようにできるだけ報酬が大きくなるように停止させる課題である。あわせて意思決定の評価尺度として「BIS/BAS 尺度日本語版（BIS/BAS 尺度;高橋ら, 2007)」を実施した。BIS/BAS 尺度は 20 項目からなる質問紙尺度であり、各項目に４件法で回答を求めた。

３．手続き

１）BART: 作成および提示、データ収集には Visual Studio（Microsoft 社製）を用いた。本試行は 40 回の試行を行い、４条件が各 10 回ランダムな順序で出現するように実施した。試行ごとに報酬とリスクの高低の条件を設け、試行の直前に協力者へ提示した。本試行を行う前には練習試行を行い、各４種類の条件を５回実施した。

４．分析

１）BART:各試行における反応時間（RT）をリスクテイキング行動の尺度とした。２）BIS/BAS 尺度: BIS および BAS スコアを算出した。また、平均値をカットオフ値として２群に群分けを行った。統計解析には IBM SPSS Statistics Ver.29 を用いた。

(結果)

図１は BART の報酬およびリスクの高低条件による RT を示したものである。報酬の高低、リスクの高低とした２要因、２水準それぞれを被験者内因子とし、測定変数を RT として ANOVA を行った結果、低リスク条件で高リスク条件よりも RT が有意に延長することが確認されたが（$F(1,19)=17.66$, $p<.001$, $\eta p^2=0.482$)，報酬条件での有意差は得られなかった。

BIS/BAS 尺度の各スコアと RT との間には、高報酬×低リスク条件で BAS スコアとの正の相関が得られた（$r=.452$, $p<.05$)。群分けした際には、BIS の２群においては条件ごとの RT との交互作用に有意差は認められなかったが、BAS 群においては、報酬条件での RT との交互作用に有意差が認められ（*Pillais's Trace*=0 .32, $F(1,18)=8.37$, $p=.010$, $\eta p^2=0.317$)、BAS 低群では高報酬条件で低報酬条件よりも RT が短縮するが、BAS 高群では延長することが確認された。

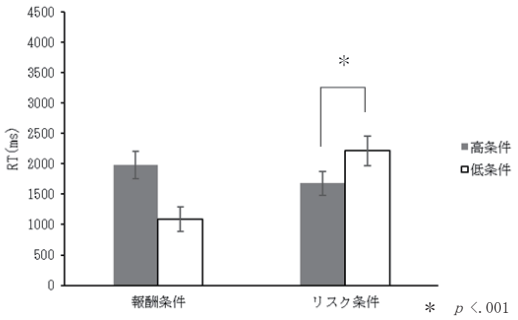


図１　BART の条件ごとの RT

（考察）

結果から、知的発達に遅れのある青年についても、BART のようにリスクの条件を事前に提示されることで、リスクテイキング行動をある程度調整することができることが示唆されたが、報酬の条件には必ずしも定型発達児者にみられるような意思決定の方略が反映されない可能性も示唆された。また、BIS/BAS 尺度における BAS スコアが高い個人が、報酬が高いと提示された際にリスクテイクを行う可能性が確認されたことから、BIA/BAS 尺度がリスクテイキング行動と関連し、予期することができる可能性があることが示唆された。知的発達に遅れのある青年は、事前の条件提示の際にリスク条件のみに着目している可能性や報酬条件における個人内の相対的な調整幅が狭い可能性がある一方で、知的発達に遅れのある青年でも、BAS スコアが高くポジティブなどのパーソナリティが高い場合、不確定であっても事前に危険は伴わないが見返りは大きいといったローリスクハイリターンの話を持ち掛けられると巻き込まれる可能性の高さも指摘できる。あわせて、遅滞する報酬および損失などの長期的な視点をもつことの弱さが関連する可能性も考えられる。知的発達に遅れのある青年は定型発達青年よりもリスクテイクを行わないという報告（Christensen et al., 2020）がある一方で、知的発達の遅れがリスクテイク行動に与える影響には IQ のみでなく個人の特性などが複雑に関連し、行動パターンとして見られる可能性が示唆された。

（文献）

Hupen, P., Habel, U., Schneider, F., Kable. J. W., & Wagels, L. (2019) Impulsivity Moderates Skin Conductance Activity During Decision Making in a Modified Version of the Balloon Analog Risk Task. Frontiers in Neuroscience, 13, 345.

Lejuez, C. W., Read, J. P., Kahler, C. W., Richards, J. B., Ramsey, S. E., Stuart, G. L., Strong, D. R., & Brown, R. A. (2002) Evaluation of a behavioral measure of risk taking: The Balloon Analogue Risk Task(BART). Journal of Experimental Psychology, 8(2), 75-84.

(FUJITA Takahisa, OKAZAKI Shinji)

カリキュラム・マネジメントの基盤構築

個別の指導計画の様式、教科別の時数設定、年間指導計画様式の見直しを通して

○星直哉　　山路祐太
（宮城教育大学附属特別支援学校）　（宮城教育大学附属特別支援学校）

KEY WORDS:カリキュラム・マネジメント 教科別の時数　知的障害

１．序論

現行の学習指導要領(平成 29 年 4 月告示)では育成を目指す資質・能力を育成するため、各学校の教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントの実施について示されている。知的障害特別支援学校において一木（2021）は、「個々の学習状況を集約し、学習集団に対する教育課程の評価・改善につなぐ視点が不可欠となる」と述べている。また、現場では児童生徒一人一人の多様なニーズや発達の段階に応じた教育を実現するための視点を定め、見通しと柔軟性をもった組織的なマネジメントが求められる。

本校の教育課程は、知的障害のある児童生徒にとって学んだことを他の場面に生かす「般化」が難しいという特性を考慮し、各教科等を合わせた指導を中心とした教育活動を行ってきた。このような指導は、児童生徒にとって理解しやすく、実生活と結び付いた学びを提供するうえで有効である一方で、いくつかの課題も見られた。具体的には、単元の中でどの教科等の内容を取り扱っているのかが不明瞭になりがちであり、合わせた教科等の意図や役割が見えにくくなっていた。そこで本取組では、こうした課題を解消し、学校全体として教育課程を組織的に運営していくために、以下に示す三つの方法でカリキュラム・マネジメントの基盤構築を試みた。

２．方法

（１）個別の指導計画様式の見直し

一つ目として、これまでは指導の形態別に作成していたが、これに加え、すべての教科等別の項目を追加した。このうち教科別の指導を行っていない教科がおおよそ半数を占める。そのため、教師が各教科等を合わせた指導の中で合わせた教科等を必然的に意識できるようにすることをねらいとした。二つ目として、児童生徒一人一人の教科別の達成度を表した「個別の学習履歴」から教科別に目標を設定することを共通理解した。三つ目として、優位感覚、認知特性、多重知能から児童・生徒一人一人の特性を見取る本校独自のツールである「GK シート」を基に指導の手立てを検討することとした。

（２）教科等別の時数設定

これまで指導の形態別に時数を設定していたが、これまで本校で積み重ね検討・実践されてきた学習活動を基に、学習指導要領に記載されている教科等ごとの目標・内容を取り扱うことのできる時数となるよう検討した。また、「教科別の指導で行う時数」「各教科等を合わせた指導で行う時数」も明確にした（図１）。

	教科別の指導	各教科等を合わせた指導				合計時数
		日生	生単	作業	課題	
国語		57.5	22	40	20.5	140
社会		30	20	20		70
数学		35	15	10	40	100
理科		60	10			70
音楽	35	10				45
美術			20	15		35
保健体育	105	20	5			130
職業	180		10	55		245
家庭	35		5			40
道徳科		15	10	10		35
総合	35					35
特別活動	10	20	5			35
自立活動		35	8		27	70
合計	400	282.5	130	150	87.5	1050

図１　各教科等を合わせた指導で行う教科別の時数

（３）年間指導計画の様式の見直し

教科別の指導では、取り扱う内容のまとまりと時数を、各教科等を合わせた指導では、指導の形態別に単元ごとに合わせた教科等、取り扱う内容のまとまりと時数を明記できる様式とした。

３．教師の意識の変容

三つの取組を通して、一年前と比較した自身の意識の変化について以下の項目でアンケート調査を行った。①個別の指導計画の目標・手立てを作成するとき、児童生徒の教科別の達成度や特性、年間指導計画をより確認し意識するようになったか。②日々の授業をするとき、児童生徒の教科別の達成度や特性、年間指導計画をより確認し意識するようになったか。（１：そう思わない、５：そう思う）以下１、２を否定的回答、４、５を肯定的回答と表記する（図２）。

①個別の指導計画	R5.4		R6.4		R7.3	
	肯定的	否定的	肯定的	否定的	肯定的	否定的
教科別の達成度	100.0	0.0	94.1	0.0	89.5	5.3
児童生徒の特性	81.9	0.0	76.5	5.9	68.5	0.0
年間指導計画	81.9	0.0	100.0	0.0	89.5	5.3

②日々の授業	R5.4		R6.4		R7.3	
	肯定的	否定的	肯定的	否定的	肯定的	否定的
教科別の達成度	90.9	0.0	94.1	0.0	58.8	17.6
児童生徒の特性	81.8	0.0	88.2	0.0	78.9	0.0
年間指導計画	63.7	0.0	82.4	0.0	73.7	15.8

図２　アンケート調査結果

４．考察

令和５年から様式を変更した個別の指導計画作成時には児童生徒の「教科別の達成度」「特性」を意識することができた。令和６年、日々の授業において肯定的な回答が増えたのは、教師が、この個別の指導計画を基に意識して１年間授業に取り組んだ成果であると考える。令和７年に否定的な回答が増えた理由は、自由記述や聞き取り調査からをしたところ、「年間指導計画」や児童生徒の「教科別の達成度」「特性」の意識するのが当然のこととなったため、自身の意識に変容はなかったという意図であった。以上から、３年間の取組により教師間での視点共有が達成されたと考えられる。

今後、これまでの「指導の形態別の時数管理」に加え、「教科等別の時数管理」をしていくことで、より授業や単元、年間指導計画の改善をしやすくなると想定している。教師が同じ視点で「日々の授業実践」から「年間指導計画」を改善していく場を設定し、カリキュラム・マネジメントにつなげることを目指していく。

文献

中央教育審議会(2016). 中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会における審議の取りまとめ
一木薫(2021). 特別支援教育のカリキュラム・マネジメント「段階ごとに構築する実践ガイド」

付記

本取組は、令和４年度～令和６年度、宮城教育大学附属特別支援学校の教育課程委員会での取組の成果の一部である。なお、研究報告に当たり所属校の学校長の許可を得ている。

（HOSHI　naoya、YAMAJI　yuta）

特別支援教育コーディネーターによる 自立活動の理解を導く支援の特徴

～小学校の個別の指導計画作成場面に着目して～

〇阿部利佳子*　　藤井和子**
（上山市立上山小学校*）　（上越教育大学**）

KEY WORDS：個別の指導計画　特別支援教育コーディネーター　ファシリテーション

【目的】

小学校学習指導要領(2017)では、特別支援学級に在籍する児童について、自立活動を取り入れること、個別の指導計画を作成し効果的に活用することが義務付けられている。しかし、安藤(2021)は、自立活動の本質の理解やこれに基づく個別の指導計画の作成・活用には課題がみられるとし、特別支援教育コーディネーターが中心となって進める個別の指導計画システムを提起した。しかし、特別支援教育コーディネーター(以下、Co)がどのように自立活動の本質の理解を導いているのか、その実態については明らかになっていない。そこで、本研究では、Co によるファシリテーションの特徴を明らかにすることを目的とする。

【方法】

1. 対象

A 小学校の Co1 名、特別支援学級在籍児童 1 名(以下、B 児)の担任教師 C(以下、教師 C)、B 児の交流学級担任教師 D(以下、教師 D)の合計 3 名。なお、Co は、自立活動に関する任意の研究会に所属し、安藤(2021)について学んでいた。

2.「自立活動の本質の理解」の定義

本研究では、小学校等における個別の指導計画システムの手続き(安藤,2021)を通して、対象教師が主体的に児童の実態把握の方法や自立活動との関連、指導目標や内容の設定方法などを理解し、指導を行うことができることとした。

3. 手続き

安藤(2001)(2021)に基づいた。Co のファシリテーションの特徴は、Co、対象児が在籍する特別支援学級教師(教師 C)、交流学級担任教師(教師 D)に対する事前インタビュー、ケース会の振り返り、事後インタビューから明らかにする。

1)　事前インタビュー(Co、教師 C、教師 D)

個別の指導計画の作成について

2)　個別の指導計画作成の手続き(Co、教師 C、教師 D)

事前に情報収集と情報の収束を行い、ケース会１では実態把握図の作成、課題の抽出、指導目標や内容の設定を行う。

3)　ケース会１の振り返り(Co、教師 C、教師 D)

①ケース会１を振り返って②ケース会１での発言の意図

4)　ケース会１を受けての実践(Co、教師 C、教師 D)

5)　ケース会２(Co、教師 C、教師 D)

実態把握に基づく課題や指導目標や内容が妥当であったか、2 学期の授業実践の評価と今後の指導内容の検討を行う。

6)　ケース会 2 の振り返り(Co)

①ケース会 2 を振り返って②ケース会１後の情報交換について③ケース会 2 での発言の意図について

7)　事後インタビュー(Co、教師 C、教師 D)

個別の指導計画の作成や B 児の捉えの自身の変化について

4. 倫理的配慮

本研究を行うにあたり、A 小学校の校長、対象教師から研究協力の承諾を得た。また、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を得た(承認番号：2024-9)。

【結果と考察】

1)　事前インタビュー

Co は、個別の指導計画作成において対象教師に安藤(2021)の作成を強要しないことを意識していた。教師 C は、児童の実態と自立活動の関連付けが曖昧であること、教師 D は個別の指導計画を作成も確認もしたことがないと語った。

2)　個別の指導計画作成の手続き

ケース会１において、心理的な安定や環境の把握を中心に B 児の実態が共有され、課題は「自分の気持ちや考えを書きだすこと」、指導目標や内容は「板書の工夫」「安心できる場所で安心できる人と過ごす時間を増やすこと」が決定した。

3)　ケース会１の振り返り

Co は、課題の抽出をする際は具体的な場面で考えてもらい、B 児の関連したエピソードが出てくることを期待し話をした。Co は自身のもっている知識と B 児の行動を関連づけたり、特別支援教育の視点で話をしたりすることで、教師 C、D が B 児の行動の意味を正しく理解できるようにしていた。

4)　ケース会１を受けての実践

安心して過ごせるような場所と人の工夫、板書の工夫、教師 C が放課後の ICT を活用した筆談を行った。

5)　ケース会 2

いい方向へと変化していることを B 児自身が気づけるようにすることや中学校への引継ぎについて話し合われた。

6)　ケース会 2 の振り返り

ケース会１後の情報交換では､B 児の特性を振り返ったり、問題行動等の根拠を導き出したりするために実態把握図を見せながら話をした。Co の B 児に対する見取りや教師 C、D の指導に対して言語化してフィードバックすることで配慮事項や手立てを今後も実行する必要性を伝えた。

7)　事後インタビュー

Co は、ケース会だけでのファシリテートは難しく、日ごろの対話を大切にしていることや、学校現場の現状を踏まえたケース会の時間の工夫や研修の難しさについて語った。教師 C、D は、情報交換を密に行い、課題にあった支援を行うことができた、個別の指導計画が B 児との関わりや支援につながったと語った。

以上のことから、自立活動の本質の理解を促している特徴として、ケース会だけではなく、ケース会での検討をもとにしながらケース会以外の場においてもファシリテーションをしていたことが明らかとなった。また、１時間を目安に作られた個別の指導計画システムのケース会を２回とも約 30 分で効果的な運営をしたことは教師の負担感を減らすことができたのではないかと考える。しかし、本研究は１事例のみであることから結論付けるには限界があると考えられる。

【文献】

安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践　あすの授業を創造する試み. 川島書店

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開 ―個別の指導計画システムの構築を通して―.　教育出版

文部科学省（2017）小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編.

(ABE Rikako, FUJII Kazuko)

知的障害特別支援学校における言語指導の現状

―A 県の県立知的障害特別支援学校への質問紙調査の結果と考察―

○堀　直人　（千葉県立習志野特別支援学校）
藤野　博　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 特別支援学校　知的障害　言語指導

【目的】

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2023）では、知的障害のある児童生徒には、言語、運動、動作、行動等に発達の遅れが見られ、特に配慮を要する状態が伴うとされている。そのため、気持ちや要求を適切に伝えることや、相手の意図を理解することが難しく、円滑なコミュニケーションが成立しにくいことがある。こうした児童生徒には、語彙や文法の知識、発話の流暢性や構音、文字の読み書き、他者とのやり取り等、言語に関する多様な指導が求められている。本研究は、千葉県立知的障害特別支援学校における言語指導の現状を明らかにし、今後の課題や指導の方向性を検討するための基礎資料とすることを目的とした。

【方法】

A 県の県立知的障害特別支援学校 27 校を対象に、小学部・中学部・高等部（普通科〔職業コース〕及び専門学科を除く）の学部主事等 72 名に対して質問紙調査を実施した。調査は 20xx 年 7 月上旬から下旬にかけて実施し、インターネットによる選択式及び自由記述式の形式を用いた。調査にあたっては、依頼文にて研究の目的、個人情報保護、データ管理について事前に説明した。質問項目は、①言語指導の実施状況、②言語指導の具体的な内容、③言語指導の頻度の 3 点である。

【結果】

25 校の 56 名の学部主事等から回答を得た（回収率 77.8%）。内訳は、小学部 21 名（84.0%）、中学部 18 名（75.0%）、高等部 17 名（73.9%）であった。

①言語指導の実施状況

全体の 87.5%（49 名）が「言語指導を行っている」と回答し、学部別では小学部 90.5%、中学部 94.4%、高等部 76.5%であった。

②言語指導の具体的な内容

言語指導を行っていると回答した 49 名に対し、「a　語彙や文法の知識」「b　発話の流暢性や構音」「c　文字の読み書き」「d　他者とのやり取り」の四つの領域を定義として提示し、実施状況を尋ねた。その結果は図 1 に示す。

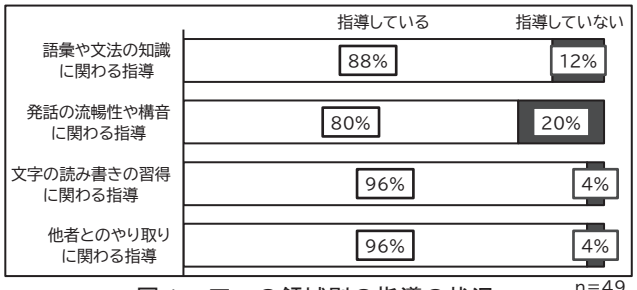


図 1　四つの領域別の指導の状況

③言語指導の頻度

言語指導を行っていると回答した 49 名に対し、その頻度を尋ねたところ、「毎日」との回答は小学部 89%、中学部 53%、高等部 31%であった。中学部では「週に数回」29%、「週に 1 回」6%、高等部では「週に数回」46%、「月に数回」8%であった。また、各学部で「その他」が約 1 割あり、「特定の時間を設けず、教科や生活場面で実態に応じて柔軟に行っている」との記述が多く見られた。その結果は図 2 に示す。

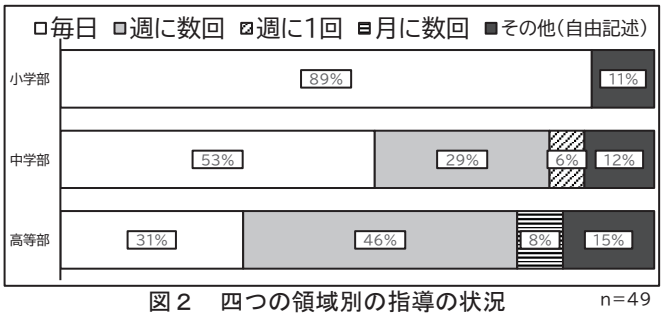


図 2　四つの領域別の指導の状況

【考察】

「①言語指導の実施状況」について、全体の 87.5%が「行っている」と回答しており、多くの知的障害特別支援学校で言語指導が行われていることが明らかとなった。一方、学部ごとに違いが見られ、小学部・中学部では 9 割以上が取り組んでいるのに対し、高等部では 76.5%にとどまり、やや低い傾向が示された。これらの結果は、全学部で「指導している」との回答を予想していた事前の想定とは異なるものであった。本項目①では、何を「言語指導」とするかの定義を設けなかったことから、各回答者が所属学部の実情や捉え方に基づき自由に判断した結果が反映されたと考えられる。これにより、言語指導に対する解釈や認識が学校・学部によって異なることが浮き彫りとなった。そもそも「言語指導」という語は、学習指導要領上の明確な用語ではなく、その意味内容も一様ではない可能性が示唆された。

「②言語指導の具体的な内容」では、「文字の読み書きの習得」及び「他者とのやり取り」に関わる指導がいずれも 96%と非常に高く、広く実施されていることが明らかとなった。一方、「発話の流暢性や構音」は 80%、「語彙や文法の知識」は 88%であり、高い水準ではあるものの、前述の二項目と比較するとやや低い傾向が見られた。小学部においては、文字の読み書きの指導（100%）に比べ、語彙や文法の知識に関する指導（89%）がやや少なかった。これらのことから、表出面である文字や発話に関する指導は広く行われている一方で、語の意味を理解するための基礎的な言語理解に関する指導が十分に行われていない可能性が示唆された。

「③言語指導の頻度」については、学部が上がるにつれて「毎日」との回答が減少し、高等部では 3 割にとどまった。これらの傾向は、言語指導の解釈や認識とも関連している可能性がある。生活年齢や教育課程の違いにより、言語指導の捉え方が異なっていることが一因と考えられる。例えば、小学部では、「聞く・話す・書く・読む」といった活動全般を言語指導として捉える傾向があるのに対し、高等部では「語彙や文法」等、より限定的な内容を指導対象と捉える傾向があることも推察される。また、発話ややり取りを言語指導に含めない意識が背景にある可能性も否定できない。

今後は、児童生徒の発達段階や教育課程に応じた指導内容の整理に加え、言語指導に関する共通理解と基本的な考え方の共有が求められる。併せて、言語理解と表出の両面に着目した一貫性のある指導体制の構築が課題となる。

(HORI Naoto, FUJINO Hiroshi)

知的障害特別支援学校の作業学習におけるメタバース活用

Society5.0 時代の「働き方」を見越した「報告・連絡・相談」スキルの獲得を目指して

○佐藤裕理（埼玉県立越谷西特別支援学校）
山口明乙香（高松大学発達科学部子ども発達学科）

KEY WORDS: 指導方法，作業学習，支援技術

【目的】

現在は，Society5.0 時代と呼ばれる AI やロボット，情報を中心とする産業構造変化の渦中にある(内閣府，2016)．障害のある生徒の卒業後に働く上で求められるスキルも変化している．本研究は，生徒の新たな時代の働き方を見越した「報告・連絡・相談」スキルの獲得を試みた実践について報告する．本研究では作業学習においてメタバース環境を活用し， 卒業後の働く基礎スキルとして重要な「報告・連絡・相談」スキルの習得と向上を目指した．

【方法】

高等部作業学習における既存の学習内容をアップデートし，メタバースや Google Classroom などのプラットフォームを活用した作業学習の効果を検証した．メタバースの選定は，生徒の操作性やインターフェースの簡便さ，セキュリティ面の安全性から「メタライフ」を活用した．以下の環境設定を行った．

（1）生徒の実態と作業環境：A 県立特別支援学校高等部には，清掃と事務作業を行う作業班があり，事務作業として校内外に掲示するポスター制作などのパソコン業務がある．作業学習における報告・連絡・相談の場面において，問題なく質問できる生徒もいれば，指導者に対して直接質問するのではなく，「あれ？」などと大きな声を出して注意喚起行動を行い，指導者側に気づいてもらえるように振る舞う行動が見られる．口頭でのコミュニケーションは可能であるが，言葉遣いの面で目上の人との会話で丁寧な言葉遣いができないことがある．指導者側も，机間巡視を行う際に生徒に声掛けして先んじて教えてしまうなど，生徒が報告・連絡・相談の機会を失う場面もあるといった実態がある．

（2）環境設定：作業学習場面において「報告・連絡・相談」はメタバース空間内で実施するように設定した．本研究では，教員のアバターに近づき，音声チャットで「質問いいですか」と確認してから報告等行うようにし，実際の業務での報告等の方法と適切なコミュニケーション手段が学べるようにした．指導のプラットフォームは Google Classroom を使用し，指示連絡事項を随時更新して学習内容と順序を明確にし，生徒自身が見返せるように工夫した．生徒は， 作業終了後 Classroom で報告書を作成し，生徒自身でチェック項目を確認できるようにした．作成過程では，Canva で指示された内容のポスター製作を行い，デザインに必要な情報や素材は Canva 内で共有し，他の生徒のデザインを見て参考にできるようにした．

（3）生徒の手続きと条件：生徒に提示した具体的な流れと工夫は以下の通りである．

①メタバース内で質問する時はどうすればよいか，画面内に表示した（先生のアバターに近づいて会話，または手を挙げるアクションコマンドを押して教師が近くに行く）

②チャットでの学習外の遊びを制限し，報告等の活動が行われるよう，チャット機能は制限した．

③タスクをメタバース画面内に表示し，デザインの仕様を報告書に示したことで，指示が無くても次に取り組む課題が分かるようにした．

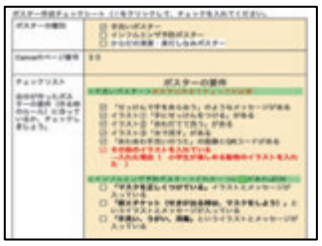
④Classroom で報告書を提出する際には，必ず教員に確認しなくてはいけない項目を設けることで，意図的にメタバース内で質問に来る場面設定を行った．

⑤画面共有や音声のミュート設定など，生徒の画面操作の補助をするサブの教員を教室に在中させ，適宜その教員にも相談できる体制を整えた．

⑥音声チャットで使用するイヤフォンを 3 種類（カナル形，インナーイヤー型，ヘッドホン型）から選べるようにし，障害による感覚特性への配慮を行なった．

なお本研究の実施には，発表者の所属機関である高松大学倫理審査委員会(高大倫審 2024001)の承認を経ていると同時に、実践校の対象者となる生徒の保護者への承諾を経ている．







【結果】

報告・連絡・相談に課題のある生徒は，以下のような行動の変化として，まず注意喚起行動が見られても，メタバース内でのアバターを操作して教員に近づき相談等することができた． 画面共有の方法もすぐに覚えたことで，スムーズに聞きたいことを伝えられるようになった生徒が大半であった．対面での報告回数よりも頻回相談ができるようになり，製品作りの確認が増えたことで品質が向上するという結果であった．また対面でも報告等をする際の注意喚起行動が減り，「先生」と声をかける回数が増え，自発的な行動が増えた．生徒に仕様書を明示したことで，Canva のポスターデザインの校正回数が減少した．作業班の他の生徒も同様の環境で取り組んでおり，同様に報告・連絡・相談することに課題のある生徒も,報告回数の増加と成果物の品質向上が見られた生徒もいた．ボイスチャット機能の活用では，大きな声を出さなければ相手に聞こえないため，声の大きさに課題のある生徒が必然的に声を出す練習となった．

【考察】

教育現場におけるメタバース活用可能性を提示し，不登校の生徒の指導可能性があることが検討され，次年度は不登校の生徒の作業学習参加に向けた取り組みを検討している．

【文献】

内閣府(2016)Society5.0 とは．＜https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/＞

本研究は JSPS 科研費 24K21188 の一部である．本研究の発表にあたり報告すべき利益相反はない．

(SATO Yusuke, YAMAGUCHI Asuka)

子どもの内面を支援に生かすための支援記録シートの検討

子どもの表出から思いや考えを見取り，支援を改善していくために

○真下和将
（群馬大学共同教育学部附属特別支援学校）
KEY WORDS: 子どもの内面　支援改善　ツール開発

本校は，これまで子どもの姿を大切にして，活動や教材，かかわり方等の支援の有効性を検討し，改善してきた。一方で，知的障害者である子どもの内面に着目して支援を改善することへの課題があった。子どもの内面に着目した授業改善については，菊地（2021）においても指摘されている。そこで，授業実践の中で，子どもの表出から内面を見取り，支援を改善するために「支援記録シート」を作成することにした。

【目的】

・支援を改善するために，子どもの表出から，どのような内面を見取るかを明らかにすること。
・子どもの表出から，見取った子どもの内面を整理し，支援改善につなげるために有効な支援記録シートの構成を明らかにすること。

【方法】

・授業者は，毎時間の授業実践の後に，「支援記録シート」を使用して，振り返り，支援の改善を行う。また，作成した支援記録シートを，学部会や学校全体の研究会で共有し，内容や構成について検討する。
・研究部員は，授業者や会の参加者から共有された情報を基に「支援記録シート」の構成を修正する。
・「支援記録シート」の修正は，随時行っていくが，ここでは，校内で実施及び公開された研究授業で使用された「支援記録シート」を中心に，内容や構成を検討する。
・令和６年度において実施された研究授業を，**表１**に示す。

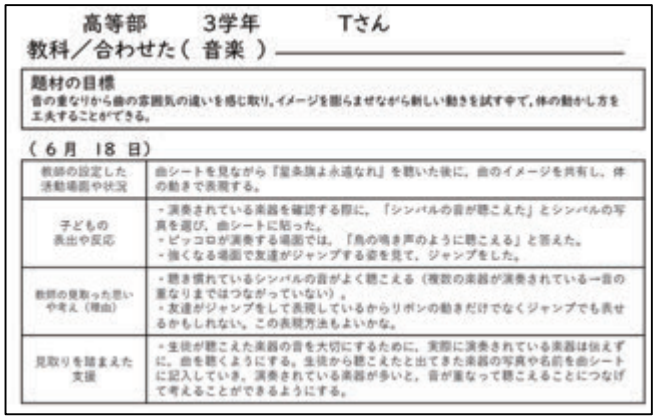
表１．令和６年度に実施された研究授業一覧

単元の期間	研究授業の実施日	校内・公開	学部	教科
期間Ⅰ	６月 21 日	校内	小学部	図画工作科
			高等部	音楽科
期間Ⅱ	11 月８日	公開	小学部	体育科 音楽科
			中学部	音楽科 国語科
			高等部	保健体育科 国語科
期間Ⅲ	２月 13 日	校内	小学部	算数科
	２月 20 日	校内	高等部	美術科

【結果】

期間Ⅰにおいて使用された支援記録シートを**図１**に示す。期間Ⅰの支援記録シートでは，「教師の設定した活動場面や状況」，「子どもの表出や反応」，「教師の見取った思いや考え」，「見取りを踏まえた支援」の項目を設定した。図１の支援記録シートでは，どのような子どもの内面を見取ればよいかに課題があった。また，子どもの内面の流れや子どもの表出と教師の捉えた内面とのつながりが見えにくく，支援を考える際の難しさがあった。

そこで，期間Ⅱにおいては，**図２**のように構成を修正した。期間Ⅱの支援記録シートでは，子どもの内面を「思い」と「考え」に分けて捉えることにした。期間Ⅰで実施された研究授業を参観した教員が，授業中に見取った子どもの内面を「思い」と「考え」に分けて記述し，研究部員が分類を行った。子どもの「思い」は，「欲求」「期待感」等，活動に対する動機であると捉えた。また，また，子どもの「考え」は，「認識」や「比較」等，学びの過程における認知機能であると捉えた。修正した**図２**の支援記録シートを，全教員が授業実践にて使用し，使い方や構成の確認を行った。

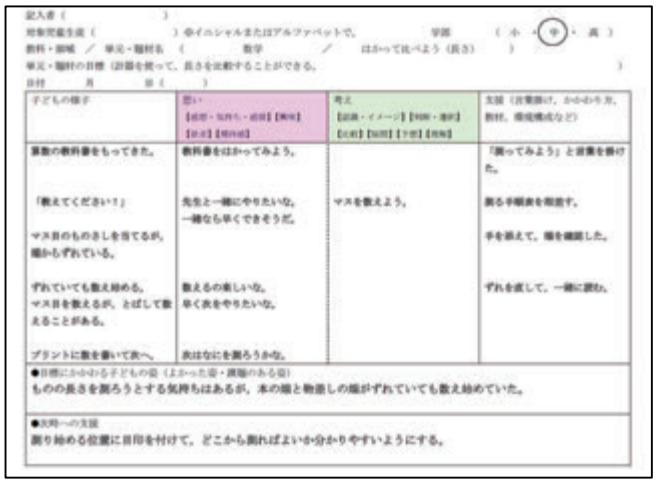

高等部　3学年　Tさん
教科／合わせた（ 音楽 ）

題材の目標
音の重なりから曲の雰囲気の違いを感じ取り，イメージを膨らませながら新しい動きを試す中で，体の動かし方を工夫することができる。

（６月 18 日）

教師の設定した活動場面や状況	曲シートを見ながら『星条旗よ永遠なれ』を聴いた後に，曲のイメージを共有し，体の動きで表現する。
子どもの表出や反応	・演奏されている楽器を確認する際に，「シンバルの音が聴こえた」とシンバルの写真を選び，曲シートに貼った。 ・ピッコロが演奏する場面では，「鳥の鳴き声のように聴こえる」と答えた。 ・強くなる場面で友達がジャンプする姿を見て，ジャンプをした。
教師の見取った思いや考え（理由）	・聴き慣れているシンバルの音がよく聴こえる（複数の楽器が演奏されている一音の重なりまではつながっていない）。 ・友達がジャンプをして表現しているからリボンの動きだけでなくジャンプでも表せるかもしれない。この表現方法もよいかな。
見取りを踏まえた支援	・生徒が聴こえた楽器の音を大切にするために，実際に演奏されている楽器は伝えずに，曲を聴くようにする。生徒から聴こえたと出てきた楽器の写真や名前を曲シートに記入していき，演奏されている楽器が多いと，音が重なって聴こえることにつなげて考えることができるようにする。

図１．期間Ⅰの支援記録シート


記入者（　　）
対象児童生徒（　　）※イニシャルまたはアルファベットで。　学部　（小・中・高）
教科・領域　／　単元・題材名（　　数学　　／　はかって比べよう（長さ））
単元・題材の目標（計器を使って，長さを比較することができる。）
日付　月　日（　）

子どもの様子	思い 【感情・気持ち・欲求】【興味】 【自己】【他者関係】	考え 【認識・イメージ】【理解・選択】 【自己】【他者】【予想】【見通し】	支援（言葉掛け，かかわり方，教材，環境構成など）
算数の教科書をもってきた。 「教えてください！」 マス目のものさしを当てるが，端からずれている。 ずれていても数え始める。 マス目を数えるが，とばして数えることがある。 プリントに数を書いて次へ。	教科書をはかってみよう。 先生と一緒にやりたいな。 一緒なら早くできそうだ。 数えるの楽しいな。 早く次をやりたいな。 次はなにを測ろうかな。	マスを数えよう。	「測ってみよう」と言葉を掛ける。 測る手順表を用意す。 手を添えて，端を確認した。 ずれを直して，一緒に測る。
●目標にかかわる子どもの姿（よかった姿・課題のある姿） ものの長さを測ろうとする気持ちはあるが，本の端と物差しの端がずれていても数え始めていた。			
●次時への支援 測り始める位置に目印を付けて，どこから測ればよいか分かりやすいようにする。			

図２．期間Ⅱの支援記録シート

期間Ⅲでは，子どもの思いや考えの推察に際し，「根拠」となる情報を**図２**の支援記録シートの余白に記入することで，より客観的な推察を基に支援を改善することができた。

【考察】

子どもの内面を「思い」と「考え」に分けて支援記録シートの項目を設定することで，子どもが楽しんでいるかに留まらず，活動の中でどのような考えをもって取り組んでいるかに着目し，子どもが目標に迫っているか評価しながら，支援を改善することができるようになった。

本発表にあたっては，学校長及び研究部員等協力者へ説明を行い，同意を得た。

（文献）

菊地一文【監修】　知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン　本人の「思い」や「願い」を踏まえた「深い学び」の実現に向けて　ジアース教育新社

(MASHIMO Kazumasa)

知的障害を伴う自閉症児が自発的に活動に取り組む授業づくり

各教科等を合わせた指導と教科横断的な指導

森　優希
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

KEY WORDS:知的障害を伴う自閉症、 生活単元学習、合わせた指導

（はじめに）

知的障害を伴う自閉症児は、予測困難な状況や環境の変化に強い不安を抱きやすく、見通しをもって行動することが困難な場合が多い。また、集団活動への参加に対して抵抗や緊張を示すことがあり、注目される場面では行動の過度な高揚や不安定さが見られるなど、教育的支援には個々の特性に応じた工夫が求められる。特別支援学校（知的障害）での自閉症教育の取組に関する調査において、自閉症教育の課題としては、主に「個別の対応が多くなる」、「特定の教師との関りになりやすい」等が挙げられた。(国立特別支援教育総合研究所、2017)。本単元「クリスマス会」では、これまでの生活単元学習「夏祭り」の経験や毎日の係活動、当番活動を踏まえ、役割をもって集団の一員として関わるとともに、活動に見通しをもち、自発的に活動に向かう姿を引き出すことをねらいとした。また、図画工作・国語・音楽などの教科と関連付けた活動の中で、見通しをもって安心して参加できる環境を整えながら、他者とのつながりの中で自己表現する力が育つのではないかという仮説のもと、本実践を構成した。

対象児は、知的障害を伴う自閉症の小学２年生女児１名である（以下 A 児)。A 児は、活動に対する意欲は高い一方で、集団の中で注目されることへの不安や、活動の見通しがもてない場面での不安定な様子が見られていた。こうした特性から、日々の学習では、言葉と視覚的手掛かり（動画・具体物・絵カードなど）を併用して活動の流れを伝える工夫や、個別の空間･一対一の関わりを設ける配慮を行ってきた。A 児は、細かい作業への集中力が高く、安心できる環境下では丁寧な活動が可能であるという強みをもち合わせている。

(方法)

・授業の構成：生活科「カ役割」と図画工作科「A 表現」を合わせ、国語、音楽、図画工作科、自立活動を横断的に取り扱って、構成した。
・期間：20XX 年 12 月２日～17 日（計 10 時間）
・単元名：「クリスマス会をしよう」
・A 児の実態

観点	実態	教育的配慮・課題
集団参加の難しさ	・他児とのやり取りは徐々に広がってきているが、活動中に教師の注目を求める行動が見られる。 ・自分の思い通りにいかない場面でかんしゃくを起こすことがある。	注目を集める場面や集団の中での役割場面では、安心できる支援と予告が必要。
見通しをもつことの難しさ	・ルーティンに強く依存している。 ・初めての活動や予定変更に混乱しやすい。	活動前に絵カード・動画などで視覚的に内容を提示し、事前理解を促すことが重要。
注目行動の激しさ	・好きな教師に注目してほしい気持ちが強く、できることでも援助を求める傾向がある ・注目場面で感情が高ぶりやすい。	小さな成功を丁寧に承認し、注目行動を適切な行動に置き換える支援が必要。

・分析方法：観察記録、ビデオ記録、単元構想シートの指導の記録から複数人での振り返り。

（結果）

単元に取り組む以前の A 児は、活動の内容や流れが把握しづらく、見通しがもてない状況で戸惑いを見せる場面が多かった。また、集団活動中には、安心できる教師のもとから離れられず、助けを求める言動や、注目を集めようとする行動が繰り返し見られた。こうした状況では、自ら活動に向かうことは難しく、教師の個別の関わりが不可欠であった。しかし、水やり当番や日直など、毎日継続して行う役割活動を通じて、「自分の仕事を果たす」という経験が蓄積され、「役割」をもつことへの意識が徐々に高まった。さらに、夏祭りの取り組みにより、他者と関わる中で自分の役割を果たす充実感を体験的に学んだ。その後の単元「クリスマス会」では、国語、音楽、図画工作科などと連携した教科横断的な活動の中で、自分の役割を確認しながら、誰かのために準備する、演奏の発表をするといった社会的自己表現を行えるようになった。単元終了後には、学部集会において、自ら役割を認識し、活動の流れを見通しながら主体的に取り組む姿が見られ、支援に頼らず集団の中で自立的に行動する姿勢へと変容が見られた。

（考察）

A 児は、単元前には活動の流れが分からず見通しがもてないことから不安が強く、集団活動においては近くの教師への依存や、注目を集めようとする行動が頻繁に見られた。特に、自分に視線や関心が集中する場面では、緊張や情緒の不安定さが顕著になり、活動に対して受け身の姿勢が目立っていた。これは、自閉症児に共通してみられる「予測困難な状況に対する不安感」や「集団内での役割把握の困難さ」、「注目場面における自己制御の難しさ」を示す行動であったと考えられる。しかし、日々の生活における役割活動（水やりや日直など）を継続して経験する中で、「自分にもできることがある」、「人のために働く役割がある」といった意識が育ち始めた。これらの積み重ねが、夏祭りという大きな行事をきっかけに、「自分が活躍する場」、「見てもらいたいという感情」を育て、他者の存在を意識しながら活動に向かう土台となった。さらに、今回のクリスマス会では、国語、図画工作、音楽などの教科横断的な活動を通して、自分の思いや表現を「誰かに伝える」、「一緒に楽しむ」といった社会的な文脈の中で実行することが可能となった。このように、見通しを保障し、活動の意味を他者との関わりの中で明確化することで、A 児は安心して集団に参加し、自ら進んで役割を果たす姿勢へと変容したといえる。以上の結果から、自閉症のある児童においては、個別の見通し支援と日常的な役割経験を基盤に、社会的なつながりの中で意味付けられた活動を展開することが、自己有用感や対人関係スキルの発達、そして集団への自立的な参加を促すために重要であると示唆された。

※内容は、保護者、所属機関の許可を得て掲載しています。

（文献）

国立徳部宇支援教育総合研究所 (2016)「自閉症教育実践マスターブック」
筑波大学附属久里浜特別支援学校 (2024) 自閉症教育実践研究協議会　実践研究集録

(MORI yuki)

成人期知的障害者の自己決定に向けた集合概念の理解に関する研究

―選択肢の特徴の理解に向けて―

竹井　卓也[1)]　　今枝　史雄[2)]　　菅野　敦[3)]

[1)]東京都立八王子西特別支援学校　[2)]大阪教育大学　[3)]東京学芸大学

KEY WORDS：知的障害　自己決定　集合概念

Ⅰ. はじめに

知的障害者支援の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。今枝ら(2019)はこれまで提言されて自己決定プロセス等を踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案し、自己決定に含まれる選択行為には選択肢の理解が必要であるとしている。選択肢を構成する複数の条件の組み合わせを理解することが選択肢理解につながると言えるが、こうした行為は論理的操作を伴い(辰野,1970)、多くの知的障害者にとって、遂行困難が予想される。知的障害者の学習特性を踏まえると、選択肢理解の支援として選択肢の特徴の視覚化が必要であると言える。

以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取組であるオープンカレッジ東京では、自己決定時の選択肢の特徴の理解に向けて、選択肢の特徴を視覚化する試みとして、集合概念を用いている。2024 年度は２回の学習講座とともに、学習講座を振り返る活動発表会を開催した。

本研究では、オープンカレッジ東京の「活動発表会」の講座内容を報告するとともに、知的障害者の集合概念の理解度について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

１. 対象者：成人期知的障害者 34 名であった。34 名を障害程度別に２グループに分け、重度グループ 11 名(以下,重度 G、軽度グループ 23 名(以下,軽度 G)とした。**２. 活動発表会の展開**:**１）展開１**：全体教示で練習問題に２問(観点は色)で取り組んだ(**図１**)。３つの選択肢(黄色の○、黄色の△、青色の○)を見て、同じ観点の選択肢を指さし、１つの丸(集合)で囲む練習に取り組んだ。その後、グループ別の活動に分かれて、重度 G は３つ、軽度 G は５つの選択肢から同じ観点(色、形、大きさ)の選択肢を指さし、１つの丸(集合)で囲む問題に取り組んだ。問題数は、重度 G は６問、軽度 G は 15 問であった。**２）展開２**：「大人の雑学、こんな時にどうする？」シリーズとして、「入院している友人のお見舞い」に何を持っていくかという課題に取り組んだ。果物を主題として、登場人物がどの果物を選んだのか、展開１で取り組んだ観点(色、形)に加えて、食べ方(手で皮がむけるか)の３観点でヒントを踏まえて答え(みかん)を導き出した(**図２**)。軽度 G は６つの果物(みかん、りんご、バナナ、ぶどう、メロン、かき)を観点別に丸で囲み(グループ分け)、すべての観点で丸(集合)に含まれている果物を特定した。これらの課題を終わったグループは、お菓子(５種類)を３観点(分けやすさ、保存方法、日持ち)について、同様の手順でプリントを用意しておき取り組んだ。

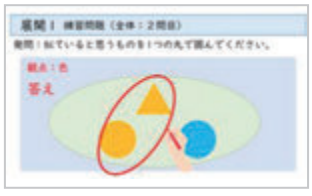


図１：展開１(練習問題)



図２：展開２果物(軽度グループ)

３. 分析：展開１及び展開２の課題の達成率を算出した。今回は軽度 G(23 名)を対象に算出した。達成水準として、①自ら遂行できた「達成」、②ヒントを提示した「ヒント提示」、③②に支援者の言葉かけが必要だった「一対一援助」、④支援者が答えを提示した「答えの提示」とした。

Ⅲ. 結果

１. 展開１：色の集合を回答する課題(５問)の達成率は「達成」が 95.7%、「ヒント提示」は 4.3%であった。形の集合を回答する課題(５問)の達成率は「達成」が 87.0%、「ヒント提示」は 13.0%であった。大きさの集合を回答する課題(５問)の達成率は「達成」が 82.6%、「ヒント提示」は 17.4%であった。「一対一援助」は見られなかった。

２. 展開２：果物課題、お菓子課題のグループ分け(観点にあった選択肢を１つの丸で囲む)並びに回答(選択肢の特定)に対する達成率を図３に示す。

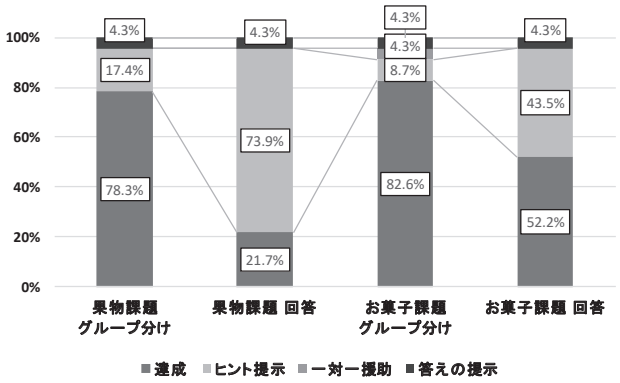


図３　展開２　各課題　達成率

グループ分けに関しては８割の受講者が達成となっているが、回答になるとヒント提示が必要な受講者が多くなっていた。

Ⅳ. 考察

展開１では、観点が変わるときに達成率が下がっていくことが理解できる。ただ、ヒント提示として観点(形、大きさ)を口頭で伝えることで課題を達成できていた。これは、弁別課題において言語化指導を行うことで学習の達成が容易させるという先行研究(喜多尾ら,2008)とも一致する。これらの課題は、受講生に言語化をする手順を加えて、課題の達成にどう影響するか検討していく必要がある。

展開２では、グループ分けはできるものの、回答するためにはすべての観点で集合に含まれている選択肢を理解する必要があるため、論理的操作が必要であることが分かる。グループ分けから回答に至るまでの論理的操作について、どのような手順を踏まえるのか分析し、課題として設定を行う必要があるだろう。

【附記】本研究における大阪教育大学倫理審査委員会の承認を得て実施した。対象者に対し、参加・協力の同意及び学会発表の承諾を得た上で実施した。また、利益相反関係はない。課題に協力してくださった対象者の方々に深謝申し上げる。

(TAKEI Takuya, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

知的障害を伴う ASD 児のナラティブの発達支援

―自立活動における共同調理後の振り返り活動を通して―

〇永井　志麻　（山梨県立かえで支援学校）
吉井　勘人　（山梨大学大学院総合研究部教育学域）

KEY WORDS:　ASD 児　パーソナルナラティブ　発達支援

【目的】ナラティブとは、自己の経験や空想の物語などについて語る行為、および、そこで語られたもの（仲野・長崎,2009)である。ASD 児は、経験した出来事を時系列に沿って秩序立てて語ったり、その際の心情や因果関係を言及したりするナラティブの産出が困難であるとされる。本研究では、特別支援学校に在籍する ASD 児に対して共同調理とその後の振り返り活動をルーティンに構成した授業を設計し、振り返り活動で 2 つの支援を導入する。 1 つは、入山ほか(2024)を参考に、ナラティブの基本構造(マクロ構造とミクロ構造)を身に付けることができるよう、情報の体制化を促す支援、もう 1 つは、小野里ほか(2015)を参考に、子どもが自らの経験を仲間や教師と共同想起する支援を行う。これらの支援により、知的障害を伴う ASD 児のパーソナルナラティブの産出を促進することができるかについて検証する。

【方法】1.対象児　特別支援学校の小学部高学年に在籍する男児 3 名(以下 A 児、B 児、C 児)で、医療機関において知的障害と ASD の診断を受けた。質問―応答関係検査（佐竹ほか,2012）による段階は、A 児 5 歳台、B 児 4 歳台、C 児 3 歳台後半であった。倫理的配慮として、保護者には、支援開始前に学級担任を通して研究計画等を説明し、その実施についての同意を得た。2.支援期間・場所 20XX 年 5 月～12 月にかけて週 1 回程度で全 15 回の支援を、特別支援学校（知的障害）小学部の教室で行った。3.手続き (1)場面構成：小集団の共同調理活動を行った後に、振り返り、その内容を清書した。(2)支援計画：事前評価期のセッション(以下 S)1～4（共同調理活動とその後の振り返りをルーティンに構成して行う)、支援Ⅰ期の S5～7（振り返り活動で、情報の体制化を促す支援を行う)、支援Ⅱ期の S8～12（振り返り活動でⅠ期の支援に加えて、共同想起の支援を行う)、事後評価期の S13～15 の、全 15S で計画した。(3)支援目標：児童 3 名の言語発達段階やナラティブの実態から、自分が経験した出来事を、接続詞や接続助詞を使用して、時系列に沿って文章に表すということを、支援目標とした。(4)援助方法：支援は、共同調理と振り返りの活動を定型的なルーティン（共同行為ルーティン）に構成した場面で、情報の体制化と共同想起の支援を組み合わせて実施した。情報の体制化を促す支援は、支援Ⅰ期から、振り返り活動で、視覚情報を含む手順表を提示し、下書きシートと清書シートへの記入を促した。共同想起の支援は、支援Ⅱ期から、振り返り活動で、児童同士の話し合いの場を設けた。4.分析方法(1)支援場面内での評価：長崎（2008）を参考に、振り返り活動の清書シートに書かれた主語と述語からなるまとまり(主語は省略される場合もある)を 1 言及(以下 1CU)として、そのCUを、ナラティブのマクロ構造に関わる要素（7 タイプ）に分類して、それを基にマクロ構造のレベル（8 レベル）を同定した。また、ミクロ構造は CU 間の結束性（語彙の繰り返しや接続詞の使用）等の生起頻度を分析した。(2)支援場面外での評価：支援前と支援後“昨日何をしましたか”という題の作文を書いてもらい、その結果についてマクロとミクロ構造を分析した。

【結果】振り返り場面でのパーソナルナラティブのマクロ構造のレベルの変化を Fig.1 に示す。A 児は「2 つの出来事」から「重みづけ終結ナラティブ」へ、B 児は「1 つの出来事」から「典型的ナラティブ」へ、C 児は、「2 つの出来事」から「重みづけ終結ナラティブ」へといったように、児童 3 名とも、パーソナルナラティブの産出の向上が確認された。ミクロ構造は、3 名とも事前評価期では CU 間の結束性を示す言葉の生起はほとんどなかった。しかし，セッションを重ねるにつれ「最初」「次」「最後」といった【接続：時間】の生起数が増加した。支援場面外の評価では、A 児と B 児の「昨日したこと」の作文で、時系列順に出来事を詳しく述べている文章を確認した。

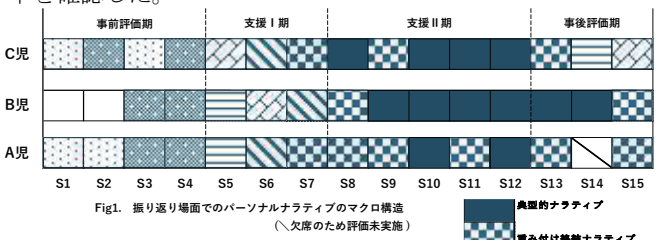


Fig1.　振り返り場面でのパーソナルナラティブのマクロ構造
（＼欠席のため評価未実施）

【考察】児童 3 名とも、振り返り場面でのパーソナルナラティブの産出が向上した。振り返り場面の中で、「最初に、次に、最後に」や「～して」「～と～」といった接続詞や助詞を使用することが可能となったのは、情報の体制化の支援として、手順表や下書きシートを用いたことが効果的であったと考えられる。つまり、手順表や下書きシートを用いて、接続詞等の用語を、児童に確認させてから清書させたことが、ナラティブのマクロ構造とミクロ構造の両面の理解を促していたと推察される。また、共同想起の支援として、児童同士が調理活動について話し合う際に、支援者が「どうして？」「〇〇君はどうだった？」のように意図的に児童の発話の拡充を図る質問を行った。そのことが、児童が自身の経験を言語で表現する際に情報を順序立てて構造化することを促進していたと考えられる。以上より、共同行為ルーティンにおいて、情報の体制化の支援、共同想起の支援を行うことが効果的であると考えられた。

(NAGAI Shima, YOSHII Sadahito)

カードゲームを活用した自立活動の実践の検討

前原　侑香
（奈良県中学校教諭）
KEY WORDS：自立活動・ゲーム・知的障害

（目的）

本研究は、知的障害のある中学１年生の男子生徒１名（以降、本生徒）を対象に、自立活動の授業時、「ナンジャモンジャ」というカードゲームを通じて他者の話をきく態度が自ずと備わることにより結果的に離席が減少することを目的に行った実践である。年度当初より、授業中折り紙やあやとりをするために、離席が目立ったり、授業者が話をし、生徒がきく場面で状況にそぐわない発言をしたりすることが頻繁に生じるため保護者と授業者から困っているという訴えが挙げられた。本生徒と保護者には支援方針を見出すことを目的に、これまでの検査結果や補足的な実態把握の同意を得た上で、202X 年 10 月に実施した著者と授業者複数名による行動観察に加え、外部機関における 11 歳２か月時点での新版 K 式発達検査 2001、及び 12 歳 10 か月時点で著者が実施した国語科スクリーニング検査(小国 A)から本生徒の実態を以下にまとめた。２文程度の長さを聞き取ってそのまま言うことには困難があるものの、本生徒がわかる絵（イラスト）やキャラクター、またそれらを活用したゲーム性のある活動を通じて、周囲の人と話しながら課題を解いたり、例えば方法を授業者が動作として示したりすることにより解けるとわかれば学習活動に取り組むことができることがわかった。

以上から、本生徒が興味を持つようなイラストやキャラクターが登場するカードを通じて、授業者の話を自ずときたいと思うようなゲーム性があるもので、かつ単語や文での命名でやり取り可能な「ナンジャモンジャ」が本生徒の自立活動に適すと考えられた。偶然にも、本生徒の眼前に置かれていた際、興味を示したカードゲームでもある。「ナンジャモンジャ」は以下のルールで行うゲームである。第 1 に、山札から本生徒と授業者が順にカードをめくる。第２に、初めて出てきたカードをめくった者は、そのカードに描かれているキャラクターに命名し、それを全員（本生徒と授業者）が覚えなければならない。第３に、キャラクターが２回目以降に出た場合、命名した語句（あるいは短文）を言い、最も早く正確に答えることのできた者がそのカードを手にすることができる。第４に、最終的に最も多くのカードを保有している場合に勝者となる。このように、本生徒がカードをめくらない場面では、相手の命名を注意深く聞かなければならない。本生徒にとっては自分自身の知っている言葉でキャラクターに命名するため無理なく進めることができることに加え、他の者がつける名前は、本生徒の実態を踏まえて、2 文より短くするなど命名の内容を操作できるため、「あともう少し正確に聞けば、自分は正解できる」という経験を積み、聞こうとする態度を自ずと作りやすい環境を設定できるものと考えた。以上のように、本実践は、自立活動における「人間関係の形成(３)自己の理解と行動の調整に関すること」に該当するものと考えられ、「ナンジャモンジャ」を通して、「(他者が話し終わるのを)待つこと」「他者の話を最後まで注意深く聞くことによって思った通りの結果が得られること」を培うことができるのではないかと考えた。また、本生徒が得意としていたあやとりや折り紙の作り方について実物を示し、1 つ 1 つ手順を授業者に教える活動も同じねらいを達成できるものと考えられた。

（方法）

支援開始時の本生徒の生活年齢は、13 歳 5 か月であった。本人・保護者(両親)に公表の許可を文書にて了承を得た上で、202Ｘ年 12 月に特別支援学級担当の複数教員に本生徒の実態を共有し、50 分授業のうち後半に、本実践を行った。202X 年 12 月から 202X+１年(アセスメントの翌年)3 月まで実施し、本生徒と授業者 1：1 で活動を行った。

(結果および考察)

紙面には限りがあるため、以下では主要な結果を報告する。記録は 202Ｘ年 12 月であり、Ｔは授業者、Ａ：本生徒とした。

①Ｔ：(カードをめくって)「ぼくの給食どこいった」
(中略)
②Ａ：(2 回目にカードが引かれて)「給食どこいった」
③Ｔ：「ぼくの給食どこいった、やで」
④Ａ：(頭を両手でおさえて)「ああ、せやった」
（次のカードをひいた）

上記の記録は、「ナンジャモンジャ」を本生徒と初めて実施した際のものである。①では、教師がカードを引き、そのカード命名した。その後、再び同じカードが出たため、②で本生徒が「給食どこいった」と発言した。③ではじめに教師が命名した名称と異なることを指摘すると、本生徒は④で自身の発言を振り返り、誤りに気づきカードを教師に差し出したと推測される。取り組みを始めた 202X 年 12 月時点では、「ナンジャモンジャ」では、「今から言うよ。聞いてね」という掛け声を４.5 回してしばらく経ってから聞く構えを作っていた。また、記録のように脱文も見られた。しかし、徐々に回数を重ねていくにつれて、「今から言うよ。聞いてね。」と言うと、1 回で聞く構えをとることができるようになっていった。202X+１年の４月時点(13 歳９か月)で実施した国語科スクリーニング検査(小国 A)の、場面が描かれたイラストを見て指示された通りにイラストに○・△・×を書き込む課題で、指示を最後まで聞き、指示通りに解答する場面が見られた。また、文章を読んで生活場面に応じた適切な内容を文章に書く課題も達成した。上記のことから、この取り組みによって、「聞く」「待つ」とはどういうことかを理解し、自身の行動を調整することに目が向けられるようになった。これは、自立活動の「自己の理解と行動の調整」に該当する。

202X+１年の４月から６月は、複数人の教師と、複数人の生徒の４～５人で「ナンジャモンジャ」を実施した。ほぼ同時にカードの名前を言ったが、3 年生の女の子や１年生の女の子にどうぞ、とジェスチャーし、ゆずることもあった。このような姿も見られたことから、本実践の波及効果として、周囲の人にも目を向けられるようになり社会性も培えたと示唆されるため、結果として自立活動の「集団への参加の基礎」も培う側面もあったと考えられる。

（文献）

・ナンジャモンジャ https://sugorokuya.jp/p/nanjamonja/
・佐藤明宏ら編(2019)「聞く、読む、書く能力の認知特性・発達状況を把握する小・中学校国語科スクリーニングテスト」、明治図書出版.

博物館と知的特別支援学校の連携による歴史文化学習のユニバーサルデザイン

博物館出張ワークショップ「カラー拓本」体験を通じた知的特別支援教育における歴史文化学習

栗本千津子
（奈良県立奈良東養護学校）

KEY WORDS: 博物館活用　知的障害特別支援学校　ユニバーサルデザイン

（目的）

知的障害特別支援学校中学部に在籍する生徒には、小学部から進学した生徒に加え、各地域の小学校等から入学した生徒が含まれる。小学部に在籍していた生徒だけでなく、地域の小学校から入学した生徒の実態は多様である。平成２９年度４月に学習指導要領が改訂告示以来、中学校における『合理的配慮』や『環境整備』についての研究は事例が重ねられ、授業ユニバーサルデザインの成果が語られることも散見されるようになった。しかしながら、知的障害特別支援学校活動時の児童生徒の実態の多様性に対しての授業を検討する研究は少なく、「知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」のうち、特に社会科の歴史文化学習においては無いに等しい。

そこで、本研究では、「みんながわかる歴史文化学習」を目指して、歴史文化を学ぶ楽しさを知ることを目的として検討した。

（方法）

対象　知的障害特別支援学校中学部Ａ学級

期間　２０２X年９月

授業計画

①事前学習　「平城京の瓦」「動画による『カラー拓本』ワークショップの紹介」「拓本用タンポづくり」…計２時間

②学芸員による教室への出張ワークショップ「カラー拓本」…計２時間

③事後学習　「カラー拓本」２回、各１時間…計２時間

その他：以上の計画を実施後、カラー拓本の作品を校内美術展に出品、平城宮跡への校外学習、薬師寺散策を実施した。

本研究は、研究倫理と個人情報保護に配慮し、本人と保護者、学校、関係博物館の了承を得て、発表している。研究倫理上の手続きとして、特別支援学校学習指導要領に基づいた学習目的と手続きを学校と博物館で連携して、対象者全員の実態に応じた指導計画を立案、実施した。個人情報については、対象者と保護者に対して個人情報に関するアンケートを実施し、本年４月に再度実施して確認した。

本校は、歴史文化に恵まれたＡ市に所在し、徒歩圏内に薬師寺と唐招提寺等の世界遺産があり、平城宮跡も近い。そこで、薬師寺、平城宮跡への校外学習の事前学習の一環として生徒と共に「平城京古代瓦の拓本」を実施することを立案した。瓦の研究に詳しい大学附属博物館に問い合わせ、教材準備や瓦の歴史について学芸員に相談をした。その結果、「Ｂ市博物館では、絵の具を使った『カラー拓本』のワークショップがある。それなら、特別学校の子ども達も喜ぶのではないかと、Ｂ市の博物館とワークショップの担当学芸員を紹介して頂いた。

「カラー拓本」を特別支援学校の授業の中でどのように実施すると良いか、Ｂ市博物館へ出張して担当学芸員と面談し、指導計画に基づいて具体的に打ち合わせをした。ここで、博物館が通常行っているワークショップのプログラムを精選し、「カラー拓本」の工程のうち、「タンポづくり」については、教師が出張ワークショップの事前学習の中で担当することにした。タンポの作り方については、教師が学芸員から、その場で指導を受けた。実際の学芸員による教室への出張ワークショップでは、「⑴霧吹きで和紙を湿らせ、瓦に密着させて、絵の具でカラフルな拓本作品を取り組むこと」と「⑵博物館学芸員さんとの交流」に重点を置いて、計画した。

事前学習の「学芸員さんの紹介」では「カラー拓本」の動画※を使用した。本校への出張ワークショップの際には、動画と同様に古代人の衣装で来校する事を快諾して頂いた。

以上の「カラー拓本」の学習の後日に薬師寺散策を実施し、続けて、平城宮跡への校外学習を実施した。

(結果)

「カラー拓本」ワークショップ時の学習の様子（②）

・動画に出演していた学芸員が、古代衣装で教室にやってきたことで、生徒らは歓喜し、名前をすぐに覚えてあいさつする等、授業に入る前に学芸員との関係づくりができた。

・和紙に霧吹きをかける作業は図工で既習であったので全員できた。タンポで絵の具を打つ作業は、ワークショップ内に習得し、集中して楽しそうに取り組むことができた。

・「できました。」「絵の具をください。」「紙をください。」などの報告や作業を進めるための要求を、教師だけでなく学芸員に対してもでき、始終、積極的な授業態度であった。

事後学習の様子（③）

・カラー拓本の手法を早々と習得した生徒が、教師に代わって、他の生徒らに優しく教えたり、また、教えられたりする楽しい雰囲気の中で、作品作りができた。

・絵の具の色を積極的に選び、それぞれの思考や判断が反映された美しい作品に仕上げることができた。

・「カラー拓本」の動画を繰り返し視聴したり、保護者に対して、楽しそうに、学芸員とカラー拓本の話をした。

平城宮跡への校外学習の様子

・平城宮跡歴史公園平城宮いざない館に展示されている平城京蓮華文軒丸瓦を見て、「あれ、知ってる！同じ瓦。」「知ってるよ。ポンポンしたよ。」等、生徒らは、口々に発言した。カラー拓本で用いた瓦と展示されている瓦の文様の一致に、自ら気がつき、学んでいる様子が確認された。



図１　生徒作品



図２　展示物の古瓦

（考察）

古瓦や拓本、歴史文化学習は、一見、地味で退屈と捉えられがちである。しかしながら、以上のように博物館と連携して指導計画や教材を精選し、「カラー拓本」を体験するなどして文化財にフォーカスすることで、自ら発見して学ぶ楽しさを得ることは、知的障害を持つ生徒だけでなく、誰もができる可能性があると考える。

（参考資料）

※https://www.youtube.com/watch?v=LAQ-46Fr-Q4【イコハク動画】カラー拓本をやってみよう（第２拓：実践編）

(KURIMOTO Chizuko)

軽度知的障害者の性別による IT リテラシーの実態について

特例子会社に対する調査を通じて

〇松田光一郎
（身延山大学）

KEY WORDS: 軽度知的障害、IT リテラシー、情報モラル教育

（目的）

知的障害特別支援学校において、知的障害者の学習や生活を支え促進するものとして ICT が活用されてきた。一人一台端末時代の到来によって、改めて教師主導による活用ではなく、学習者としての知的障害者が自分自身で学習や生活に ICT を効果的に利活用するための指導や支援が学校教育において進められている。そこで ICT の利活用と表裏一体として捉えられてきたのが情報モラル教育である。知的障害者は、自他のプライバシーに対する意識が未熟で、コミュニケーション能力に制限を有する者が少なくない。そのため、情報化社会の中で問題を生じやすいことが指摘されており、情報モラル教育の観点の指導が不可欠であるとされている。

そこで本研究では、SNS 上でトラブルに巻き込まれ、被害に合う可能性が考えられる軽度知的障害者に焦点をあて、性別による IT リテラシー（情報セキュリティ及び情報モラル）の実態について明らかにする。

（方法）

1. 調査目的：企業に雇用されている軽度知的障害者は、情報セキュリティ及び情報モラルについて、どの程度の理解と知識をもっているのか、性別による IT リテラシーの実態を明らかにするために調査を行うこととした。

2. 調査協力者：A 特例子会社に雇用されている軽度知的障害者 51 人

3. 調査方法：「令和 4 年度特例子会社一覧」を基に、近畿圏の特例子会社に範囲を絞り、軽度知的障害者を多数雇用する A 特例子会社を選定した。A 特例子会社の主要業務は、親会社からの文書の電子化、文書破棄、パソコンデータ消去、名刺等の印刷、郵便物集配・配送等であった。障害種別割合は、軽度知的障害が 70%、精神・発達障害が 20%、身体障害が 10%で構成されていた。A 特例子会社の責任者に電話で研究概要および調査目的を説明した上で、郵送法により調査協力者に無記名自記式の調査票を配布し、回答を記入してもらうように管理者に依頼した。調査票の返送については、同封の返信封筒により返却を依頼した。調査期間は、2024 年 6 月から 7 月であった。

4. 調査票の設問構成：調査協力者の属性として、勤続年数、性別を尋ねた。次に、設問 1 は保有している機器の種類、設問 2 は情報モラル教育の有無、設問 3 はよく利用する SNS、設問 4 は SNS の利用目的、設問 5 は SNS で投稿する内容、設問 6 は ID とパスワードの保管、設問 7 は自分の ID とパスワードを他人に教えたことがあるか、設問 8 は実際に経験したトラブル、設問 9 は過去に SNS で実際にとった対応ついて尋ねた。

5.倫理的配慮：調査対象者には、文書により、研究の趣旨、個人情報の扱い、研究成果の公表について明記し、回答をもって協力の同意を得たものとした。本調査は、A 特例子会社の責任者に調査協力を依頼し、同意を得た上で実施した。なお、今回の研究を実施するにあたり、著者が所属する大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した（研究倫理 2023-02）。なお、本研究に関連して、開示すべき COI 関係にある企業等ではない。

(結果)

調査協力者の勤続年数を性別でみると、男性は「1 年以上 2 年未満」が最も多く、次に「半年以上 1 年未満」が多かった。女性は「半年以上 1 年未満」が最も多く、次に「1 年以上 2 年未満」が多かった。

調査協力者が保有している機器を性別でみると、男性は「スマートフォン」が最も多く、次に「ノートパソコン」、「ゲーム機」の順で多かった。女性も「スマートフォン」が最も多く、次に「ノートパソコン」、「ゲーム機」の順で多かった。

情報モラル教育を受けたことが「ある」と回答した調査対象者は、50 人中 10 人であった。性別でみると、男性は 4 人、女性は 4 人、その他は 2 人であった。

調査協力者がよく利用する SNS を性別にみると、男女ともに「YouTube」と「LINE」を利用する人が最も多いが、3 番目に女性は「Instagram」が多く、男性は「Twitter」が　多いことがわかった。

調査協力者が SNS を利用する目的をみると、全体で「動画視聴」が 24 人で一番多く、2 番目に「友達と連絡」が 10 人であった。性別では、男女とも「動画視聴」が一番多く、男性は「情報収集」と「ひまつぶし」が 2 番目であった。女性は「友達と連絡」が 2 番目であった。

調査協力者が SNS で投稿する内容をみると、全体で「趣味」と「好きな事や物」が 22 人で一番多く、2 番目に「あだ名・ニックネーム」が 21 人であった。性別では、男性は「あだ名・ニックネーム」が一番多く、「趣味」が 2 番目であった。女性は「好きな物や事」が一番多く、「趣味」と「生年月日」が 2 番目であった。

ID とパスワードの保管については、全体で「PC、携帯電話、スマートフォンにメモしている」が 26 人で一番多く、2 番目に「記憶している」が 23 人であった。性別では、男性は「記憶している」が一番多く、「PC、携帯電話、スマートフォンにメモしている」が 2 番目であった。女性は「PC、携帯電話、スマートフォンにメモしている」が一番多く、「記憶している」が 2 番目であった。

ID とパスワードを他人に教えたことがあるかについて、男性で「ある」と回答した者は 31 人中 1 人であった。女性で「ある」と回答した者は 18 人中 1 人であった。

調査協力者が実際に経験したトラブルについては、男性で「経験なし」と回答した人は 39 人中 15 人であった。女性で「経験なし」と回答した人は 23 人中 8 人であった。

調査協力者が過去に SNS で実際にとった対応について、男性で「該当なし」は 33 人中 17 人であった。女性で「該当なし」は 23 人中 7 人であった。女性で一番多かったのは、「SNS やインターネットサービスのパスワードは、忘れないように複数のサービスで共有にしている」であった。

(考察)

調査結果から、情報モラル教育を受けたことがある調査対象者は 50 人中 10 人であり、IT リテラシーは不十分だと考えられる。軽度知的障害者の中には、不用意に相手を信用して、安易に「生年月日」や「居住地域」などの情報を SNS に投稿して、詐欺等の被害に遭う可能性が考えられた。そのようなトラブルを未然に防止するためには、軽度知的障害者自身が、これまで以上に情報セキュリティ及び情報モラルに関する認識を高める必要がある。そのため、軽度知的障害者を雇用する事業主は、情報技術の進展とともに、組織的に情報セキュリティ及び情報モラルに関する教育や研修等を実施していくことが望まれる。

本研究の限界として、A 特例子会社で雇用されている軽度知的障害者のみを対象とした主観的な調査であることや、SNS における情報セキュリティ及び情報モラルに関する認識について、質的研究による検証が行われていないことなどが挙げられる。今後は、SNS を利用する調査協力者の年代や勤続年数の違いなどから、トラブルに巻き込まれやすい要因を明らかにするなど、さらなる調査分析が求められる。

(MATSUDA Koichiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-37

知的障がいのある児童生徒における書くことの困難さの軽減について

タブレット端末利用時における自由発話の分析

〇菅野和恵（東海大学健康学部）　岡本明博（十文字学園女子大学教育人文学部）　柘植美文（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: ICT、知的発達段階、特別支援学校

（目的）

知的障がいのある児童生徒は、書字、文章産出、作文などに難しさがある。テクノロジーの導入とその使用方略指導が、LD 等の読み書き困難のある児童生徒に対する学習保障となる（丹治，2022）ように、ICT 活用とその指導は、知的障がいのある児童生徒の書記表現の困難さを軽減する可能性が考えられる。知的障害特別支援学校では、タブレット端末の活用が進み（辻・小倉，2023）、児童生徒によるタブレット端末を用いた文字入力の実践（山崎ら，2019）や、Teams アプリのチャット機能を使用した実践（黒木ら，2021）が報告されている。タブレット端末を用いた指導が展開されているなか、児童生徒の書くことの困難さにどのような影響を与えているのか検討する必要がある。また、操作スキルに対する障がい程度の影響（塚本・中村，2015）に留意することも重要である。そこで本研究では、知的障がいのある児童生徒におけるタブレット端末使用による書くことの困難さの軽減は、知的発達段階によって違いがあるかを、作文活動後の自由発話の内容を分析することにより検討する。

（方法）

1. 参加者：特別支援学校と特別支援学級において、日常的に文章を書くことを行っている児童生徒と保護者に対して調査参加を依頼した。本人および保護者の同意が得られた者を参加者とした。小 5～高 3 までの児童生徒 42 名が参加した。

2. 課題：タブレット端末（iPad）を利用して作成する作文課題と、3 種類の発達評価課題（PVT-R、STRAW-R 、S-M 社会生活能力検査）を実施した（岡本ら，2024；柘植ら，2025）。作文課題においては、終了時に、タブレット端末を使って作文を書いたことに関する意見を、自由に述べてもらった。本研究では、作文課題終了時の自由発話および S-M 社会生活能力検査の結果を分析対象とした。

3. 分析：全参加者の自由発話をテキストデータ化した。それらを内容により分割し、類似するものを統合してカテゴリを生成した。その後、生成したカテゴリに各発話が該当するかを、参加者ごとに評価し、あてはまる場合を「該当あり」とした。カテゴリ別に「該当あり」の個数をカウントした。S-M 社会生活能力検査は、社会生活年齢を算出した。

4. 倫理的配慮：東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会の承認を受けた（承認番号：22196, 23021, 24008）。

（結果）

Table は、自由発話から生成された 18 カテゴリを示したものである。18 のカテゴリはさらに、1 簡単・楽・楽しい、2 難しい、3 筆記と比べた利点、4 機能的な利便性、5 構造的な弱点、6 そのほかの大カテゴリにわかれた。社会生活年齢に従い、参加者を 5-6 歳台、7-9 歳台、10 歳台以上の 3 グループにわけ、グループ別にカテゴリの合計個数を算出した。Figure は、合計個数を当該グループ人数で除し、カテゴリ該当率として示したものである。いずれのグループも、「1 簡単・楽・楽しい」は、50%以上該当していた。10 歳台以上では、「3_1 簡単に、綺麗に消すことができる」の該当率が高かった。7-9 歳台では、「3_2 漢字の変換や選ぶことが便利」「3_5 速く書くことができる」の該当率が高かった。「3_6 鉛筆で書くときの手の痛みや疲れがない」は、5-6 歳台と 7-9 歳台において該当があった。

Table　タブレットPC利用に関する自由発話のカテゴリ

1 簡単・楽・楽しい
2 難しい
2_1 タブレットは操作が難しい
2_2 最初は難しいが慣れた
3 筆記と比べた利点
3_1 簡単に、綺麗に消すことができる
3_2 漢字の変換や選ぶことが便利
3_3 書かなくてよい
3_4 字の下手さを気にしなくて良い
3_5 速く書くことができる
3_6 鉛筆で書くときの手の痛みや疲れがない
3_7 文字が濃い
4 機能的な利便性
4_1 データを保存できること
4_2 拡大することができる
4_3 画面が大きいので見やすい
5 構造的な弱点
5_1 時々誤作動がある
5_2 タブレットは持ち歩きが不便
5_3 タブレットは落とすと壊れる
6 そのほか
6_1 紙と鉛筆で書くのがよい。
6_2 タブレットはゆっくり考えられる

（考察）

タブレット端末の使用により、書くことの困難さが軽減することが認められた。タブレット端末のどの機能が評価されるかは発達段階で異なっていた。カテゴリ 6_2 のように、手書きにかかる負荷を減らし、思考にリソースを分配する発言も認められた。合理的配慮の観点からの検討が求められる。

（文献）柘植・岡本・菅野（2025）知的障がいのある児童生徒におけるタブレット PC を用いた書記表現．国立特別支援教育総合研究所研究紀要，52，1-12

付記：本研究は、JSPS 科研費 22K02751 の助成を受けた。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。
(KANNO Kazue, OKAMOTO Akihiro, TSUGE Mifumi,)

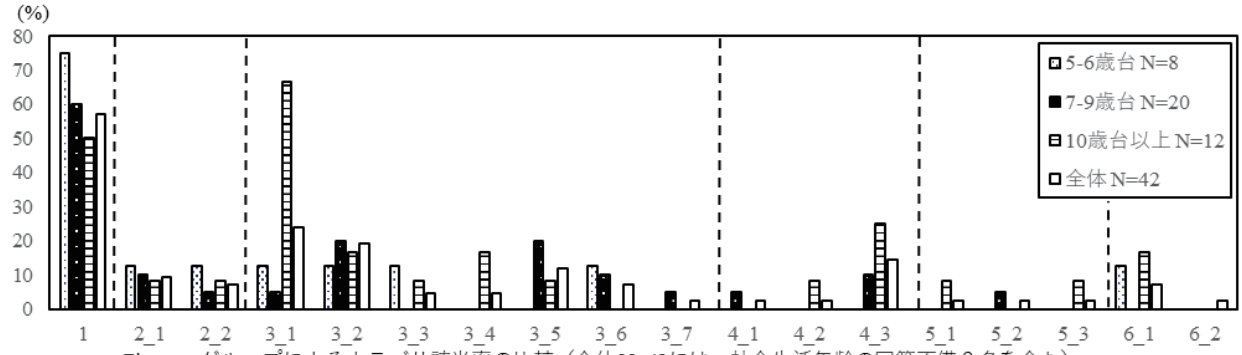


Figure　グループによるカテゴリ該当率の比較（全体 N=42には、社会生活年齢の回答不備 2 名を含む）

自閉スペクトラム症児童の ASD アイデンティティの発達

診断告知後の「ASD である自分」への疑問・気づきに着目して

〇上田綾香　　田中真理
（九州大学基幹教育院）　（九州大学）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症，ASD アイデンティティ，診断告知

【問題と目的】自閉スペクトラム症（以下，ASD）児は，他者と異なる特別な支援環境への疑問を発端に，自身の特性等，より内面的な疑問や気づきに直面しやすい（田中ら, 2006）。これらは診断告知で対応されることが多く，告知後も自己について様々な疑問や気づきを抱き理解していくが，この過程は自己アイデンティティ（Id）の重要な基盤となる（稲垣, 2022）。自己 Id は青年期に限らず生涯に関わる概念であることから（宮下, 2014），児童期の自己理解は自己 Id の発達にも重要だと言える。しかし，告知の体験は，診断名が自己の支えとなる利点が見込まれる一方，社会的にスティグマ化されやすい診断名をいかに自己に位置付けるかが課題となる（MacLead et al., 2013）。その課題を考えるにあたり重要な概念の一つとして，本研究では ASD アイデンティティ（以下，ASD Id）に着目する。

ASD Id は，ASD を自分から切り離すべき否定的なものではなく，より中立的な特性や属性として自己と分離不可能なものと捉えた概念であり（Dunn & Andrew, 2015），自己 Id に内包される形で存在する。本研究では，「自己に対して ASD であることが関与しているという意識がある状態」と定義する。ASD Id の様相には，「①自分の存在を確かにする」「②自分の能力や強みを価値づけ，誇りを与える」「③集団への所属感や集団内の繋がり・仲間意識を強める」「④ASD に関する情報・出来事への興味・関心を強める」の４つの側面がある（上田・田中, 印刷中）。また，Kapetansky（2023）は ASD Id の発達モデルを作成しており，その中で「疑問に思う段階」「学ぶ段階」「アイデンティティに統合する段階」を初期段階とする７つの流動的な段階を示唆している。これらは，自己への疑問や気づきから生じる段階プロセスであると言えるが，青年期・成人期以降の ASD 者の回顧的な語りから作成されており，児童期の ASD 児がリアルタイムで抱く思いや感情，表出のされ方が十分に捉えられていないという課題がある。ASD Id 研究の多くは，児童期の経験について，保護者の語りのみ(e.g., Crane et al., 2019)，もしくは成人後の ASD 者の回想的な語り（e.g., Liley et al., 2023）から理解されていることから，児童期のより豊かな心情を捉えるには，保護者と ASD 児の双方からリアルタイムで語りを得ることが有効であると考えられる。したがって，本研究では，保護者の語りに加え，診断告知を受けた ASD 児本人との直接的なやり取りの中で，自己や「ASD である自分」に対する疑問や気づきに着目し，自己理解と ASD Id の関連から内的な変容プロセスを事例的に明らかにすることを目的とする。

【方法】１）事例概要　①事例：A（女児，ASD※年少時@B 病院），C 小・支援級所属　**②発達特性：**実験的な遊びへの没頭が強い一方，コミュニケーション面での課題は見られにくい。IQ94，VCI106（WISC-Ⅴ，小５時）　**③相談歴：**B 病院（年少時～），E センター“ASD 自己理解グループプログラム”（X-1 年，小２～）**④告知前の自己理解：**支援級（F 学級）に A 以外は行かないことから，「なんで（A は）F 学級におると？」「なんで（みんな）来んと？」。**⑤診断告知**：小３時（X 年）に E センターのスタッフより告知。反応は「ふーん」「ゲームしよう！」と別の話題へ。一方，筆者らに会う前に母が告知資料を持っているのを見て，「あのこと話すと？」と気にする。**２）手続き：(A)** 月１回 50 分の遊びの中で第一著者とやり取り。遊びの中で自己に関するインタビューをする等，自己に目を向け，語りを引き出すきっかけを作る。**（母）**第二著者が別室で親面接を実施。生活上で A が表出する，A 自身や ASD に関する言及，支援学級や支援機関への疑問について聞き取り。**３）倫理的配慮：**本研究実施及び発表にあたり，研究の目的及び承諾の自由，発表に際する個人情報保護の手立てを説明した上で，保護者より同意を得た。

【事例の経過と考察】小３～小６（X 年６月～X＋３年 11 月，全 26 回）の経過から，全部で５つの時期に分けられた。

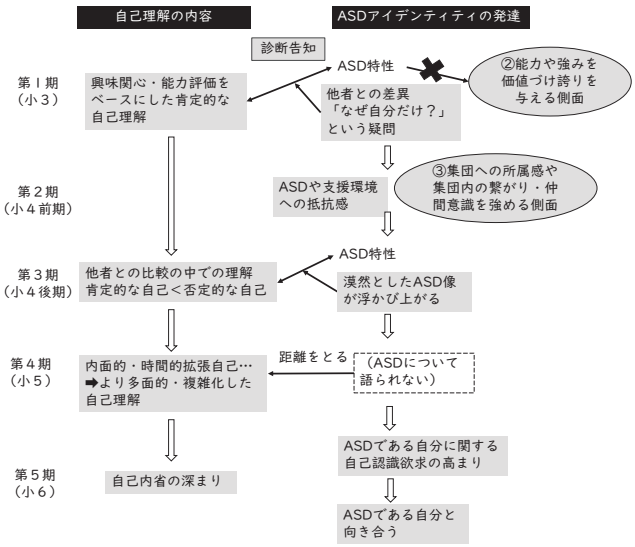
第１期:ASD であることに対する疑問が生まれつつ自己との肯定的な繋がりは見られない時期（#1～#6：小３時）

第２期:ASD であることや取り巻く支援環境に対する抵抗感が垣間見える時期（#7～#11：小４前期）

第３期: 否定的な自己に目を向ける中で，ASD との関連から理解を深めていく時期（#12～#15：小４後期）

第４期: ASD を含む自己が複雑化し，深く考えたり話したりせず A なりに折り合いをつける時期（#16～#22：小５）

第５期: 自己内省の力がつき，ASD や自己について知りたい気持ちが表れる時期（#23～#26：小６）



【総合考察】告知を受けた A は，年齢相応の自己理解の内容の変化と，ASD Id の発達の変化の両方を経験し，その両輪で葛藤しながら自己と向き合っていた。その中で，②や③の側面は，児童期から早くも経験されていることが示唆された。これは，自己の肯定的側面に目が向きやすい児童期の自己理解の特徴や，支援級等の具体的な支援環境に身を置きやすい児童期特有の環境要因があるからこそ経験されるのだと考えられた。これらの児童期の葛藤や，その中での介入として重要となる ASD Id の側面は，日常での A の何気ない言動や，１対１の遊びの中で A から発せられる雰囲気や振る舞い等の些細な変化に着目したからこそ，より緻密に捉えられたと言えよう。児童は早期から自己理解において内面的な枠組みを持っているとされるが(佐々木ら, 2000)，本研究では，ASD 児におけるその内実がより浮き彫りになったと言え，児童期に有効な支援が示唆された。(UEDA Ayaka, TANAKA Mari)

高等学校における特別支援教育に係る中高連携の効果の検証

B 高等学校の「特別支援教育に係る中高連絡会」の実践を通して

松島恵理子（鹿児島市立鹿児島女子高等学校）
佐藤誠（鹿児島大学）
肥後祥治（鹿児島大学）

KEY WORDS: 高等学校，情報交換，中高連携

【目的】

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（初等中等教育分科会. 2012）では，高等学校における中学校との連携の重要性について述べている。A 県の公立高等学校は，年 2 回程度，自校主催の中高連絡会を開催し，学区内の中学生の情報交換を行う学校が多い。しかし，障害の有無に関わらず，全生徒が対象で，時間が限られているため，特別支援教育の対象となる生徒の情報が十分に得られないことに課題があった。

そこで，A 県立 B 高等学校は，令和 4 年度から特別な支援を必要とする生徒に特化した情報交換を目的とした，「特別支援教育に係る中高連絡会」（以下，中高連絡会）を企画，開催している。これまで，特別支援学校が主催する学校間連携を目的とした情報交換の実践報告は多くみられたが，高等学校が主催し，特別支援教育の対象となる生徒に焦点を当てた中高連携の実践報告はほとんど見当たらない。以上から，本研究は，令和 X 年度に B 高等学校が主催した中高連絡会の実践報告と，得られた成果と課題の検証を目的とした。なお，本研究の企画・運営に当たっては，事前に B 高等学校長の承諾を得た。

【方法】

1. 参加者

B 高等学校を学区とする中学校 27 校のうち，15 校の教員 20 名，B 高等学校の教員 17 名（内訳：1 年担任（4 名），特別支援教育係（7 名），教育相談係（6 名））。近隣の特別支援学校の特別支援教育コーディネーター2 名が参加した。

2. 開催日

令和 X 年 8 月 X 日（夏季休業期間を活用）

3. 中高連絡会の概要

表 1 特別支援教育に係る中高連絡会の内容

0：05	1. 校長挨拶，諸連絡
0：15	通級による指導の紹介 ・高等学校における通級による指導の概要と，B 高等学校の実践の紹介
0：45	2. 講話①「支援を必要とする生徒への進路指導と入試の合理的配慮について」 ・A 県教育委員会指導主事が担当 ・主に A 県の実情について説明
0：10	（休憩）
0：45	3. 講話②「発達支援・登校支援の視点から中高・その後の中高連携を考える」 ・学校スクールカウンセラーが担当 ・個別の教育支援計画の活用を柱にした中高連携の在り方等について説明
0：45	4. 情報交換 ・中学校教員と高等学校教員がペアで実施 ・特別な支援等を必要とする B 高等学校生徒の中高間の情報共有 ・当該生徒の中学校での支援内容と，高等学校での生活について情報を共有

4. データ収集

中高連絡会終了後に会に参加した中学校の教員に，表 1 のうち，講話を除く「2. 通級による指導の紹介」と「4. 情報交換」について自由記述式のアンケートを行った。分析は，筆者 2 名で，①記述内容を文（節・句）に分け，②文に含まれる共通する語句等に着目してカテゴリーを生成，③カテゴリーごとに回答数と記述内容の分析を行った。

【結果】

「通級による指導の紹介」のアンケートは，回収率：75.0%（15/20）であった。15 の回答を 23 の文に分け，5 つのカテゴリーを生成し分類した（表 2）。最も多かったのは，「授業実践」に関する記述，次いで，「中高連携」，「教育課程」と続いていた。

表 2 「通級による指導の紹介」について

カテゴリー	具体的な記述例	記述数
授業実践	通級についてどのような取り組みが高校で行われているのか知ることができた。	10
中高連携	中学校の支援学級で行っていたことを高校でもしてくださるのはとてもありがたいです。	6
教育課程	通級指導は「教科指導ではない」「自立活動」に相当することを再確認できてよかった。	5
教材・教具	紹介してくださった教材が参考になった。	1
生徒の実態	生徒の変容について。通級指導が必要な生徒人数と入級の割合について確認できてよかった。	1

「情報交換」のアンケートは，8 名の参加で回収率：100.0%であった。8 の回答を 11 の文に分け，2 つのカテゴリーを生成し分類した（表 3）。

表 3 「情報交換」について

カテゴリー	具体的な記述例	記述数
卒業生の様子	高校での様子（学習面や生活面等）を具体的に知ることができ，ありがたかった。	8
	1 学期は頑張って過ごしている話がうかがえてよかった。	
会の運営	高校の実情を知ることができ，通常の中高連絡会では知り得ない情報を得られて良かった。	3
	1 年生中心だったので 2・3 年生の卒業生の様子も聞けるとよかった。	
	生徒本人を知らない教員が参加したため，あらかじめ知りたい情報が分かっていたら，職員に確認ができ，スムーズだったと思う。	

【考察】

具体的な記述は，いずれも「ありがたい」「よかった」など，中高連絡会の内容を肯定的に捉えたものであり，一定の評価を得ることができたと考える。「通級による指導の紹介」は，上位を占めるカテゴリーから，「教育課程上の位置付け」や「具体的な指導内容」など，高校通級の制度や教育課程の情報を得る機会が少ないといった問題の存在が推測される。今後も継続した情報提供が必要だと考える。「情報交換」は，記述内容から中学校教員が卒業生の様子を知る貴重な機会になったことが伺える。特に，「通常の中高連絡会では知り得ない情報を得られて良かった」の記述は，高校主催の利点の表れだと考える。一方で，「会の運営」は，1 年生担任が主に担当だったため，今後，他学年担任の参画や，中学校に得たい情報等を事前確認しておくことで，より効果的な運営が可能になると考える。

【参考文献】

秋田喜代美，藤江康彦. これからの質的研究法～15 の事例にみる学校教育実践研究～. 東京書籍, 2019

(MATSUSHIMA Eriko, SATO Makoto, HIGO Shoji)

自閉スペクトラム症の生徒に対する英作文の指導の試み

中学部 3 年生徒が自己調整方略学習（SRSD）を用いて実用技能英語検定 3 級を取得した学習指導の実践

〇関　龍之介
（福島県立西郷支援学校）

KEY WORDS:自閉スペクトラム症　英作文　自己調整方略学習

（目的）

文章作成において,障害のある子どもが能動的に学習方略を身につける指導法のひとつとして,「自己調整方略学習（self-regulated strategy development, SRSD：Graham & Harris, 1993）」がある。SRSD は作文のプランニングやモニターなどのメタ認知に着目した指導モデルと言える。たとえば,丹治・横田（2017）は自閉スペクトラム症のある 6 名の児童を対象として,物語作文に関する指導を行った。結果から,物語作文の要素数や物語作文内容の質的評価などについて多くの児童が高い介入効果を示したとしている。一方で,外国語に注目すると,SRSD を外国語の指導に援用している実践報告は,著者が知る限りほとんど見当たらない。特別支援学校学習指導要領では，外国語の「書くこと」の指導は，個別の指導計画に基づき，生徒の実態に合わせて指導することになっている（文部科学省，2018）。特別支援学校の外国語の「書くこと」では,生徒の多様なレベルや実態に合わせた多様な指導の在り方が模索されており,それを実現するためには，生徒が能動的に学習方略を身につける指導法が必要となる。この点において,SRSD を外国語の指導に用いることは有用であると考える。そこで本研究では,自閉スペクトラム症のある生徒 1 名を対象として,SRSD を用いた指導が英作文の理解に有効であるかどうかを検証した。

（方法）

参加者　県立特別支援学校に在籍する 1 名の中学部男子生徒である。対象生徒の年齢は 14 歳で自閉スペクトラム症の診断があった。また，指導前の対象生徒の知能指数（WISC-IV の全 IQ）は 53 であった。

参加者の保護者に対して本研究における個人情報保護について説明し,同意を得た。また,本事例を発表することについて説明し,同意を得た。

手続き　対象生徒は,実用技能英語検定 3 級を 2 度受験した。1 度目に受験した実用技能英語検定 3 級の評価から生徒の文章産出過程を見直した。さらに 1 度目に受験した際の実用技能英語検定 3 級の Writing の評価と 2 度目に受験した際の Writing の評価を比較した。

（結果）

指導前の特徴　対象生徒は，1 度目に受験した評価では内容 0／4 点，構成 0／4 点，語い 0／4 点，文法 0／4 点で Writing 項目での点数が合格基準を下回り，不合格となった。学習では,以下の様子が見られた。英作文の質問を大まかに理解することはできた。What や When−,Who−,Where−の疑問詞の意味は理解することはできるが，Which や How−，Whose の疑問詞の意味は理解することが難しい場面が多く見られた。また，Yes や No で答える疑問文では Yes や No を答えることはできるが，理由や 25 語以上 35 語以内などの条件に合わせて日本語で回答することは難しく，「Yes,I do.」（3 語のみ）のように答えていた。自分で書いた文章を推敲することはなかったため，語数の条件や単語の綴りの誤り，時制や複数形などの文法的な誤りが多く見られた。

指導　英作文の方略指導（質問の理解，プランニング，文章化，推敲，モニタリング）の指導を行った。質問の理解では主に Which や How−（How often−, How many−などを含む），Whose の疑問詞の意味の理解とそれらの疑問詞を含む疑問文の意味の理解の学習に取り組んだ。プランニングでは，以下の①から④の定型文を使って文章を書く学習に取り組んだ。①答えとなる文（Yes,I do.や I like summer.）②There are two reasons.③一つ目の理由（First,I like swimming in the sea.）③二つ目の理由（Second,I like eating ice cream.）④まとめの文章（For these reasons, I like summer.）であった。文章化では時制（現在形か過去形か），複数形（単数か複数形か），文の始まりは大文字，カンマやピリオドを忘れていないかなどについて確認しながら英作文に取り組んだ。推敲では，誤りがあった文章の中から誤りを見付ける学習，誤った文を正しく直す学習に取り組んだ。モニタリングでは，書き終えた文章を読み，語数を確認し条件を満たしているかを確認した。確認後語数が足りない場合には，再度プランニング，文章化，推敲，モニタリングという手続きを行った。

指導後の特徴　対象生徒は，2 度目に受験した評価では内容 2／4 点，構成 3／4 点，語い 2／4 点，文法 2／4 点で Writing 項目での点数が合格基準を上回り，合格となった。学習では,以下の様子が見られた。英作文の質問の意味を大まかに理解することはできた。全ての疑問詞の意味は理解することができた。指導で学んだ①から④の定型文を用いて文章を作ることができた。自分で書いた文章を推敲し，単語の綴りの誤り，時制や複数形などの文法的な誤りがほとんど見られなかった。25 語以上 35 語以内などの条件に合わせて日本語で回答することができた。

（考察）

本研究では，自閉スペクトラム症のある中学部生徒を対象として,SRSD を用いた指導が英作文の理解に有効であるかどうかの検証を行った。指導前と指導後の 2 回受験した実用技能英語検定 3 級の結果は次に示す。指導前が内容 0／4 点，構成 0／4 点，語い 0／4 点，文法 0／4 点であった。指導後は，内容 2／4 点，構成 3／4 点，語い 2／4 点，文法 2／4 点であった。点数の上昇が見られたことから，SRSD は英作文の技能の向上に効果があると推測できる。また,SRSD によって生徒の自律的に英作文に取り組む能力が向上したという可能性を示唆している。

（文献）

Graham, S., &Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development:Helping students with learning problems as writers._*The Elementary School Journal*, 94,169-181

文部科学省_(2018). 特別支援学校学習指導要領解説外国語編 .http://www.mext.go.jp/component/a_menu/.education/micro_detail/icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_4.pdf　（最終閲覧日：2025 年 5 月 25 日）

丹治__敬之・横田__朋子_(2017). 自閉症スペクトラム障害児に対する作文指導の自己調整方略学習(SRSD)モデルを用いた小集団介入. 教育心理学研究, 65,_526-541.

（SEKI　Ryunosuke）

自閉スペクトラム症児における描画発達の特徴

礪波有里子　　池田吉史
（新潟県立高田特別支援学校）　（東京学芸大学）
KEY WORDS：描画，発達，自閉スペクトラム症

（目的）

子どもの絵の表現には発達の順序があり，諸説よって年齢の区分や名称は異なるが，その順序は基本的にほぼ同じような発達の道のりを辿る。進藤（2013）は，「なぐり描き期」，「象徴期」，「図式期」，「写実期」の 4 つの段階に大別した。5 歳から 8 歳ごろにあらわれる「図式期」では，知的リアリズムという実際の見えと異なる描画を行う現象がみられる（Luquet, 1979）。8 歳ごろから青年期にかけて見られる「写実期」では，複数の対象が重なり合った遮蔽表現，特定の視点からの見えを忠実に描くことが可能になる。この写実性を視覚的リアリズムと呼ぶ（Luquet, 1979）。

自閉スペクトラム症（ASD）児は，描画発達の特異性が指摘されている。先行研究では，ASD 児が早期に描画の発達段階が写実期（視覚的リアリズム）に達するという事例が報告されている（Selfe, 2011）。ASD 児における描画技法獲得の特異性も示唆されている。浜谷・木原（1990）は，知的障害を併せ有する 2 名の ASD 児の絵を対象として描画技法の分析を行った。その結果，早期に透視画（視覚的リアリズム）が出現しただけでなく，通常幼児期に優勢ないくつかの技法を使用する時期がみられないことが示された。一方で，ASD 児は，描画発達の特異性を示さないという報告もある。Charman and Baron-Cohen（1993）は，ASD 児の描画発達は，同程度の MA の定型発達児や知的障害児と差がなく，ほぼ同じ MA（5 歳半以上）で知的リアリズムから視覚的リアリズムへと変化することを示唆している。以上のように，ASD 児の描画発達に関する知見は一貫していない。

本研究では，ASD 児と定型発達児や他の発達障害のある児童との描画発達の違いを明らかにすることを通して，ASD 児の描画発達の特徴を明らかにすることを目的とした。

（方法）

1　参加児童

通常学級及び特別支援学級に在籍している児童と通常学級に在籍し通級を利用している児童の計 352 名を対象とした。本研究では，礪波・池田（2024）が報告した定型発達児 247 名に加えて ASD を含む知的障害・発達障害様症状のある児童 90 名を対象とした。なお、15 名のデータは除外した。

2　調査内容

児童には，2 つの模写課題を実施した。模写課題①は子どもの描画の発達段階を考慮して独自に作成し，模写課題②は知的リアリズムの有無をみる模写課題を参考にして課題を作成した。課題の評価は，浜谷ら（1990）の評価方法を参考に，絵の構造を主に図式と構図の 2 つの異なる水準で検討する評価項目を作成した。さらに，独自に空間設定の観点からも項目を作成し，計 11 個の評価項目となった。課題の評価は，大学院生 3 名が行った。また，知的機能の影響を検討するために，特別支援学級在籍の児童や通級による指導を利用する児童には WISC-IV を実施した。

特別支援学級に在籍する児童及び通級に指導を利用する児童の担任教諭には，発達障害（ASD，読み障害，書き障害，算数障害，ADHD）の特性と描画技法の得点の関連について分析するため，発達障害チェックリスト（ASSQ，LDI-R，ADHD-RS-IV）を実施した。

3　倫理的配慮

研究計画について所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た。事前に，参加児の保護者に研究内容について説明し，研究協力について書面で同意を得た。なお，本発表に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（結果）

描画技法と障害特性との関連を調べるために，月齢と性別を制御変数とした Spearman の偏順位相関分析を行った。その結果，ASD と描画技法得点には関連が見られなかった。読み障害は，一側技法（ρ =.114）に正の相関がみられた。書き障害は，一側技法（ρ =.162）に正の相関，立体技法（ρ =-.162）に負の相関がみられた。算数障害は，一側技法（ρ =.194）に正の相関，立体技法（ρ =-.196）と遮蔽技法（ρ =-.136）に負の相関がみられた。ADHD は，立体技法に負の相関（ρ =-.134），基底線による空間設定（ρ =.146）に正の相関がみられた。知的障害は，一側技法（ρ =.110）に正の相関，立体技法（ρ =-.144）に負の相関がみられた。加えて，単純技法（省略）（ρ =.132）に正の相関，遮蔽技法（適切な重なり）（ρ =-.160）に負の相関がみられた。

（考察）

描画技法の得点と障害特性の関連から，読み・書き障害，算数障害，ADHD，知的障害の症状のある児童は，描画の発達段階が低い技法を使用する傾向が示唆された。一方で，ASD 児はそのような傾向が示されず，技法の使用に偏りは示されなかった。技法の使用に偏りがないことから，特定の技法の使用に偏らず技法の変化が起こっていることが示唆される。このことから，ASD 児は定型発達児と同様の描画の発達段階を歩むことが示唆された。これらの結果は，Charman and Baron-Cohen（1993）の知見と一致するものである。これは，ASD 児の強みとして，学校教育における図画工作科やその他の造形活動に生かすことができると考えられる。

（文献）

Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1993) Drawing development in autism: The intellectual to visual realism shift. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 171–185.

Freeman, N. H., & Janikoun, R. (1972) Intellectual realism in children's low drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, 43, 1116–1121.

浜谷直人・木原久美子(1990) 自閉症児の特異な描画技法の発達過程. 教育心理学研究, 38, 83-88.

Luquet, G, H.（1927) *Le dessin enfantin.* 須賀哲夫（監訳）（1979）子どもの絵－児童画研究の源流－. 金子書房.

Selfe, L. (2011) Nadia revisited: A longitudinal study of an autistic savant. *New York NY: Psychology Press.*

進藤将敏(2013) 幼児における描画発達研究の外観と展望. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 62(1), 217–234.

礪波有里子・池田吉史（2024）定型発達児における描画技法の年齢変化. 日本心理学会第 88 回大会, 3B-060-PO, 熊本.

（TONAMI Yuriko, IKEDA Yoshifumi）

ADHD 学生の学修における成功・失敗の原因帰属

ADHD 学生と大学教員の原因帰属の不一致と指導困難感に着目して

〇吉田　ゆり　（九州大学基幹教育院）
田中　真理　（九州大学基幹教育院）

KEY WORDS: ADHD 学生・大学教員・原因帰属・指導困難感

【問題と目的】 ADHD 学生の修業困難は多く報告されている（高橋ら,2012：Lewandowski ら,2008）。その困難に関する指導教員と学生の原因帰属の不一致は、教員の不適切な指導や指導困難感の生起に影響し、さらには学生の二次的症状の生起にも影響を及ぼす（吉田ら,2017)と考えられるが、教員の原因帰属研究は ADHD 児に限られ（Mikami ら,2019）ADHD 学生や大学教員を対象としたものは見当たらない。本研究では、大学教員と学生の大学生活における成功・失敗の原因帰属の差異と、教員の指導困難感との関連についての仮説を生成することを目的とする。

【方法】研究協力者： A 大学 B 学部に在籍する ADHD の診断があり修学上の合理的配慮を申請している学生 4 名（以下学生）と、その学生を直接指導する教員 4 名(以下教員。特別支援等の専門外)。**手続き：**学生を対象に 3・4 年時の 2 年間（20XX 年＋2 年）、卒業まで定期的に実施した学修に関する面接のデータの中から、各学生毎に、原因帰属について叙述されている代表的なエピソード（「うまくいったこと（成功)」「うまくいかなかったこと（失敗)」）を 2 つずつ抽出しそのエピソード（学生自身が選択した帰属因は提示せず）をビネットとして成形して教員に提示した。教示として「これは学生〇が、大学生活でうまくいったこと、いかなかったことです。先生はどうしてこうなったと思われますか？」を問い、回答内容及び当該学生の指導、自身の経験などを中心にインタビューガイドを用いて半構造化面接を行った。**分析：**①**原因帰属の一致：**エピソードに対する原因帰属は、帰属の方向（内在性・外在性）と帰属因（努力因・能力因/運因・難度因）を分析の対象とした。学生と教員が各々選択した帰属因が同じものを一致、それ以外を不一致とし一致率を求めた。②**指導困難性の判断**：半構造化面接のデータは、指導困難性に関わる内容分析を行った。「指導できない」「難しい」「分からない」の困難を表したテキストの出現頻度を教員毎にカウントし、高（10～）・中（9～4）・低（～5）で分類した。さらに全テキストを対象に共通するテーマを分類し、大中のカテゴリーで分類し表に整理した。**倫理的配慮：**学生の面接については研究者所属（当時）にて研究倫理審査を受け承認された。教員面接は別途個別に同意を得た。さらに本研究に当たり学生及び教員に対し面接データの利用について改めて個別に同意を得た。

【結果】面接時間は学生 4～6 回平均 45 分、教員 1 回平均 42 分。学生 21・教員 21 個の原因帰属に関する叙述が得られた。

1)教員ごとの原因帰属：

教員 W：原因帰属の一致率が高く、指導困難は低かった。実習・卒論指導のやりとりが多く学生への接触経験が多かった。成功は努力（本人の努力）運（ナチュラルサポーター）、失敗は能力（障害特性）運（教員の指導）で帰属した。**教員 X：**原因帰属の一致率が低く、指導困難は中程度であった。学生支援業務の担当の影響を語った。成功は努力（本人の努力）能力、失敗は努力と能力（障害特性）の内在性で帰属した。**教員 Y**：原因帰属の一致率が高く、指導困難は低かった。成功を努力（本人の努力）能力（高い能力）運（先生の資質）、失敗を運（先生の資質）で帰属した。**教員 Z：**原因帰属の一致率が低く、指導困難が高かった。ADHD 学生の指導への拒否や効力感の低さが語られた。成功を運（偶然）、失敗を努力（努力不足）能力（能力が低い）と帰属した。

2)教員の語りの分析：教員の指導困難性に影響する要因について大カテゴリー3 個〈大〉、小カテゴリー8『小』）個が得られた。①〈障害学生への対象理解〉『接触経験の高さ』『障害の知識』②〈周囲の理解や支援の評価〉『ナチュラルサポートの認知』『他の教員の評価』③〈教員自身の教育効力感への影響〉『学生支援への親和性』『障害の指導困難』『教員の当事者感』『身近な相談の機会の確保』

【考察と今後の課題】 第一に原因帰属の一致率が高いと教員は指導困難を感じず、一致率が低いと指導困難が高くなる傾向を確認し、原因帰属の一致率の低さと指導困難性の高さが関連すると考えられる。第二に教員全体の帰属の方向性や帰属因選択に傾向はみられなかった。その要因として障害学生との接触経験や障害への知識、学生の周囲の評価などがあり、さらに教員の教育効力感へ影響していた可能性が指摘できる。課題として本研究では障害特性による成功・失敗を能力因と分類したが内在性ではあっても統制性を伴わないことから、内在性、外在性以外の方向性も検討が必要である。また、運帰属に教員の資質や気質を含めたが、修学については Hoza ら（2002）は独立した帰属因としており検討が必要である。さらに学生と教員の組み合わせの数が少なく量的な比較までは至らなかった。また卒業の際の回想的な帰属にとどまり初期帰属や変容なども重要であろう。

		イベント	学生	教員	一致(%)
成功	A	実習	努力	努力	4/4 (100)
		実習	運	運	
		就職試験	運	運	
		就職試験	努力	努力	
	B	就職試験	運	努力	0/2 (0)
		卒業論文	運	能力	
	C	実技	運	運	4/4 (100)
		実技	努力	努力	
		院試	努力	努力	
		院試	能力	能力	
	D	実技	努力	運	0/2 (0)
		院試	能力	運	
失敗	A	課題	能力	能力	2/3 (66)
		授業	能力	能力	
		授業	能力	運	
	B	実習	能力	能力	1/2 (50)
		授業	能力	努力	
	C	実習	運	運	1/2 (50)
		卒業論文	難度	運	
	D	実習	運	努力	0/2 (0)
		卒業論文	難度	能力	

指導困難性の判断

教員	発言	困難度
W	2	低
X	8	中
Y	0	低
Z	12	高

教員ごとの両者の帰属の一致率(%)

	成功	失敗	全体
A⇔W	100.0	66.0	85.7
B⇔X	0.0	50.0	25.0
C⇔Y	100.0	50.0	83.3
D⇔Z	0.0	0.0	0.0

成功の帰属因

	学生	教員
努力	5	5
能力	2	2
運	5	5
難度	0	0

失敗の帰属因

	学生	教員
努力	0	2
能力	5	4
運	2	3
難度	2	0

＊本研究は科学研究費補助金(基盤研究(C)：課題番号 20290661・研究代表者：吉田ゆり)の助成を受けた(YOSHIDA Yuri, TANAKA Mari)

通級指導教室担当者の専門性向上に関する検討

－担当経験年数の違いによる研修ニーズと到達度の比較から－

石本　直巳
（独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS：通級による指導　担当者の専門性　研修ニーズ　意識調査

【目的】

全国的に通級による指導を受ける児童生徒の増加に伴い、通級指導担当者の専門性の維持・向上が急務となっている。発達障害の特性理解や連携調整など多様な実践力が求められる中で、継続的・体系的な研修の充実が求められているが、その充実には現場の課題把握が欠かせない。

そこで本研究では、通級指導教室での担当経験年数の違いによって、担当者が研修をどのように必要と感じ、どのような点に課題を感じているのかを明らかにし、今後の研修内容の優先順位や実施方法を検討するための基礎資料とすることを目的とした。

【方法】

本調査は 202X 年 1 月～3 月に、A 県内の通級指導教室担当教員 22 名を対象に実施した。担当経験年数に基づき、3 年以上を Group1（n=10）、1～2 年を Group2（n=12）とし、この分類は実務上の経験層に基づく区分（国立特別支援教育総合研究所, 2020）による。

調査項目は、特別支援教育の理念、障害観、発達障害の特性、アセスメント、行動・生活面の支援等、15 項目で構成されており、いずれも研修コアカリキュラム（国立特別支援教育総合研究所,2020）に基づき、内容の妥当性を確保した。各項目について、「研修ニーズ」「「指導上の重要度」」「「自身の到達度」」の 3 観点から 5 件法で回答を得た。

分析では、各観点の平均値と標準偏差を算出し、群間の比較には Welch の t 検定および効果量(Cohen’s d)を用いた。また、教職経験年数についても任意記述により把握しており、Group1（3 年以上）は平均 27.6 年、Group2（1～2 年）は平均 20.08 年であった。

なお、本調査は国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の承認（受付番号：2024-32、2024-49）を得て実施した。

【結果及び考察】

通級指導経験の有無による「「研修ニーズ」」、「「指導上の重要度」」、「「自身の到達度」」の違いについて、担当経験年数に基づく Group1（3 年以上、n=10）と Group2（1～2 年、n=12）の比較を行い、その結果を以下に示す。観点別の比較結果（表 1）では、「研修ニーズ」と「指導上の重要度」に有意差は見

表 1　観点別の平均値と効果量

観点	Group1 平均	Group2 平均	p 値	効果量(d)
研修ニーズ	3.82	3.90	.729	-0.15
指導の重要度	4.21	4.48	.103	-0.74
自身の到達度	3.51	2.80	**.008	**1.33

* $p < .05$, ** $p < .01$

られなかったが、「指導上の重要度」では中程度の効果量（d = -0.74）が確認された。一方、「自身の到達度」においては、Group1 が Group2 より有意に高く（p = .008）、大きな効果量（d= 1.33）が示された。これにより、通級指導の経験が自己評価に影響していることがうかがえた。なお、Group2 の教職経験年数は平均 20.08 年であり、Group1（27.6 年）と比べて短いものの、決して少ない年数ではなかった。それにもかかわらず、通級指導に関する到達度は全体的に低く、通

表 2　担当経験年数群別にみた各項目の平均値

		研修ニーズ		指導上の重要度		自身の到達度	
		group1	group2	group1	group2	group1	group2
Q1	特別支援教育の理念	3.7	3.83	3.5	4.17	3.2	2.92
Q2	障害観の変遷（ICF、障害者基本法等）	3.7	3.33	3.4	3.25	3.1	2.33
Q3	発達障害者支援法、障害者の権利に関する条約、学習指導要領（自立活動、各教科の配慮事項等）	3.7	3.75	3.6	3.92	3.4	2.58
Q4	インクルーシブ教育システム（合理的配慮と基礎的環境整備）	4.1	4.25	4	4.67	3.6	3.25
Q5	発達障害の定義と診断基準（医学的診断と教育的定義）	3.9	4.42	3.7	4.08	3.4	2.75
Q6	発達障害の概念と特性	4	4.58	4.2	4.5	3.6	3.08
Q7	アセスメントの意義や目的と倫理	4.4	4.5	4.6	4.58	3.8	2.83
Q8	実態把握、情報収集、行動観察、インテーク	4.7	4.58	4.9	4.92	3.7	2.75
Q9	発達、心理、学力、行動、社会性のアセスメントの方法	4.5	4.83	4.7	4.92	3.6	2.42
Q10	心理検査等の種類と特徴、包括的な解釈	4.2	4.58	4.2	4.58	3.5	2.5
Q11	学習面に関する指導・支援	3.9	4.25	4	4.33	3.7	3.25
Q12	行動面、生活面に関する指導・支援	4.3	4.75	4.4	4.83	3.7	3.08
Q13	対人関係、コミュニケーションなど社会性に関する指導・支援	4.4	4.92	4.6	5	3.6	2.83
Q14	感情や情動のコントロールに関する指導・支援	4.8	5	4.8	5	3.3	2.75
Q15	感覚・運動面に関する指導・支援	4.4	4.5	4.5	4.5	3.4	2.67

級経験の差が自己評価に強く影響していることが示唆された。項目別の平均値（表 2）では、Group2 は Q9「アセスメントの方法」（M=2.42）、Q14「感情のコントロールに関する支援」（M=2.75）、Q13「社会性の指導・支援」（M=2.83）などで特に到達度が低く、Group1 との差も顕著であった。さらに、これらの項目は Group2 において重要度が非常に高く評価されており（いずれも M≒5.00）、重要度と到達度のギャップから、これらの領域における「研修ニーズ」の顕在化が確認された。

表 1 および表 2 の結果から、通級による指導における専門性の形成には、教職経験の長さだけでは不十分であり、通級での実践経験が重要であることを示唆している。Group2 は教職経験年数の平均が 20.08 年と一定の実績があったものの、Group1（27.6 年）に比べて通級指導経験が短く、「自身の到達度」は全体的に低く評価されていた。Group2 は教職経験が比較的長いにもかかわらず、「自身の到達度」は Group1 より一貫して低く、特に Q9「アセスメントの方法」や Q13「社会性に関する指導・支援」、Q14「感情のコントロールに関する指導・支援」といった実践的領域で差が大きく表れていた。これらの項目はいずれも重要度が高く、到達度が低いというギャップがあり、「研修ニーズ」が明確に顕在化しているといえる。今後の研修では、知識の一方向的伝達にとどまらず、経験の浅い担当者と経験豊富な担当者が協働的に学び合える「対話型」「実践共有型」のプログラム構成が効果的である。さらに、経験の差を活かした知見の循環や、安心して試行錯誤できる研修環境づくりが、通級指導担当者の専門性向上を支える重要な要素となる。

【引用文献】

1）国立特別支援教育総合研究所（2020）：通級による指導の担当者の専門性に関する研修コアカリキュラム（案）-発達障害を中心に－

（付記）本研究は、令和６年度～７年度科学研究助成事業（研究活動スタート支援:24K22719）「発達障害理解とアセスメントに関するパッケージ型研修プログラムの開発」 の一部である。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（ISHIMOTO Naomi）

段階的な交流実践による通常学級児童の障害に対する意識変容

—知的障害特別支援学校児童との一年間の協働活動を通して—

〇遠藤佑一
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

KEY WORDS: 交流及び共同学習、障害理解教育、インクルーシブ

【目的】

文部科学省（2019）は、交流及び共同学習の意義として「児童一人一人が多様性を尊重しながら力を合わせて生活する態度を身に付ける」ことを挙げている。一方、楠見（2016）は「効果的な交流教育の実践方法の開発が進んでいない」と述べ、「具体的な交流方法の提案を行なっている研究は寡少であり、現状は多くの実践が教師の手探りで企画されている」と指摘している。

本研究では、こうした現状を踏まえ、出前授業、教師が考案した活動、通常学級の児童自身が考案した活動という段階的な交流及び共同学習を計画的に実践し、その過程における通常学級児童の障害に対する気持ちや思考過程の変化を明らかにすることで、今後の交流及び共同学習の具体的な方法提案の一例となることを目的とする。

【方法】

対象児童　A 知的障害特別支援学校小学部の１～６年生 35 名、同市内の市立 B 小学校６年生の１学級 34 名である。

交流期間　X 年６月～X＋１年２月

交流計画　A 特別支援学校教諭による B 小学校児童への出前授業が２回、B 小学校の児童による A 特別支援学校の見学が１回、A 特別支援学校教諭が考案した活動での直接交流が２回、B 小学校児童が考案した活動での直接交流が２回であった。交流日程等は表１の通りである。なお、出前授業と直接交流はそれぞれ 45 分間行い、直接交流後には 30 分程度振り返りの時間を設けている。

交流グループ編成　A 特別支援学校では各学年 1 学級（5～6 名）、B 小学校では 5～6 名の班を編成し、A 校の各学年と B 校の各班を１対１で年間を通して固定的に組み合わせて交流活動を実施した。

効果測定　B 小学校児童に出前授業と直接交流を行い、それぞれ実施前後で障害のある人へのイメージについて「どちらかといえばプラス、プラスでもマイナスでもない、どちらかといえばマイナス」のいずれかで評価してもらい、併せてその理由や感想等もアンケートで収集した。

表１　交流計画について

	日にち・会場	内容
㋐	6 月 17 日 ・B 小学校	・出前授業①（担当：A 校教諭）
㋑	7 月 3 日 ・A 特別支援学校	・B 校児童による見学
㋒	7 月 9 日 ・A 特別支援学校	・直接交流①（活動考案：A 校教諭） ・振り返り
㋓	9 月 17 日 ・A 特別支援学校	・直接交流②（活動考案：A 校教諭） ・振り返り
㋔	11 月 5 日 ・B 小学校	・出前授業②（担当：A 校教諭）
㋕	11 月 28 日 ・B 小学校	・直接交流③（活動考案：B 校児童） ・振り返り
㋖	2 月 13 日 ・B 小学校	・直接交流④（活動考案：B 校児童） ・振り返り

なお、本実践をまとめるにあたって、両校の所属長に個人を特定できない内容で実践発表をする旨の了解を得ている。

【結果】

交流学習開始以降、活動ごとに収集した B 小学校児童の障害のある人へのイメージの変容の経過を図１に示した。

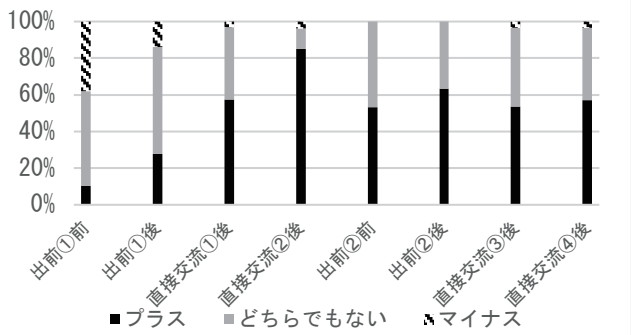


図１　障害のある人へのイメージ変容

出前授業①の開始前後で、プラスのイメージをもつ児童は 10%から 28%、マイナスは 38%から 14%、どちらでもないは 52%から 59%へと変容した。多くの児童が「障害＝違い」、「特別なものではない」、「自分と共通点がある」などと気付き、「マイナスではなく個性や困難さの一つ」と捉えるようになっていた。

直接交流②後にはプラスの変容が最も多く、「障害があってもなくても全然変わらない」、「一緒に遊んで楽しかった」、「不安だったが話しかけて仲良くなれた」などポジティブな回答が目立った。

出前授業②ではプラスが最も少なかった一方でマイナスはいなかった。自由記述は知識や理解中心で、活動や感情については少なかった。

児童が活動を考案した直接交流③・④では、「説明や働き掛けが伝わらない」、「工夫が必要」といった記述が増える一方、「仲良くなれた」、「工夫すれば楽しめる」、「障害は個性の一つ」といった肯定的・相互理解に関する記述も多く、③は「うまくいかなかった」、「不安」などが目立ち、④は「より楽しめた」、「仲良くなれた」、「工夫で活動しやすくなった」といった経験の変化が増加した。

【考察】

段階的な交流活動を通して、児童の障害へのイメージは「違い」、「特別ではない」という受容的態度や、実際の交流体験による相互理解の深まりが見られた。出前授業や教員考案の活動では主に知識や気付きの変容が中心だった一方、児童自身が活動を考案した際には「説明の工夫」や「関わりの難しさ」など体験的・実践的な学びが増え、協働や自己成長につながっていた。活動形態の違いが児童の学びの質を多面的に豊かにしたことも、交流活動の意義といえる。

【引用・参考文献】

文部科学省（2019）「小学校学習指導要領解説 特別活動編」
楠見友輔（2016）日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題．特殊教育学研究，54（4），213-222.

（ENDO Yuichi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-45

自閉スペクトラム症児に対する小書き文字に注目した構成反応見本合わせがひらがな拗音の読みに与える効果

入江萌生　　高浜浩二
（済生会宇都宮乳児院児童家庭支援センターにこにこ広場）　（作新学院大学大学院心理学研究科）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　構成反応見本合わせ　拗音文字

目的

自閉スペクトラム症（以下、ASD）をはじめとする神経発達症児において、文字の形態処理能力の弱さや、構成行為の問題からひらがな文字の読みに困難さを抱えやすい。なかでも、拗音文字は混成規則の理解が必要となるため、ASD 児において拗音文字に困難さが生じやすいと考える。丹治・野呂・有路（2015）の拗音文字の読みに対して、構成反応見本合わせ（以下、CRMTS）を用いた指導を行うも、拗音単語を構成する際に拗音文字ではなく、清音文字を選択してしまう反応パターンが見られた。そのため、従来の構成反応見本合わせ手続きでは、拗音の特徴に対応できていないと考えられる。

そこで、本研究では、ひらがな拗音の読みに困難さのある 2 名の ASD 児に対して清音文字と小書き文字を構成する構成反応見本合わせを行い、拗音文字の読みの獲得が促進されるか、また未訓練の拗音文字の読みへ転移するかを検討した。

方法

参加児：小学校 1 年生の男児（A 児）と小学校 2 年生男児（B 児）の 2 名が参加した。両児ともに ASD でひらがな拗音文字の読みが困難な児童であった。**倫理的配慮：**研究目的、方法等について保護者に対して口頭および書面で説明をして、参加の同意を得た。**期間と場面：**X 年 11 月～X＋1 年 2 月までの期間に週に 2 回 40 分のうち 25 分間を遊び時間とし対象児の通う小学校の一室にて実施した。**手続き：** 1 試行終わるごとに対象児が選んだ試行表にシールを貼り、試行表が埋まると遊び時間とした。**(アセスメント)** ひらがな文字の読みのアセスメントを実施し訓練文字、訓練単語、未訓練文字を選定した。**(BL・PR)** ひらがな拗音単語カードを提示し読み上げを求める拗音単語→音声課題と、ひらがな拗音文字カードを提示し読み上げを求める拗音文字→音声課題を実施した。正誤に関わらず、課題に取り組む姿勢に対して強化を行った。**(介入 1：清音文字＋小書き文字 CRMTS)** 4 試行 1 ブロックとして、参加児の訓練単語が構成できる単文字カードの中から提示した拗音単語のイラストに対応した単語を構成することを求めた。誤反応の場合には指導者が「これは○○です」とイラストに対応する単語を音声提示し、再構成することを求めた。正反応の場合には、指導者が構成した文字を指差ししながら読み上げ対象児に音声模倣を求め、ハイタッチなどの身体強化や言語強化を行い試行表に貼りシールを渡した。**(介入 2：小書き文字弁別 CRMTS)** A 児にのみ実施した。「きゅうり」と「きゃらめる」の 2 単語の単語を使用しそれ以外は清音文字＋小書き文字 CRMTS と同様であった。**（従属変数）** BL・PR 期における正反応数、CRMTS における正反応率、社会的妥当性の評価を算出した。

結果

A 児の結果：BL の拗音単語正答数が 2 単語、拗音文字の正答数が 3 文字であった。介入 1 は 10～13 ブロック目まで正反応率が 75%を推移した。続く、介入 2 を 2 ブロックで実施した後、介入 1 において正反応率 100%に達した。PR の拗単語の正答数は計 15 単語、拗音文字の正答数は計 17 文字と、正答数の上昇が見られた。

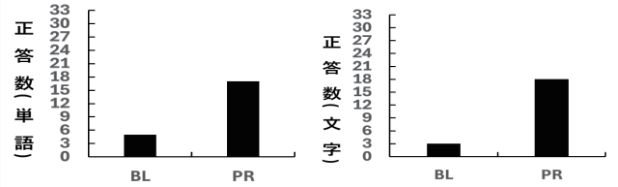


図 1　A 児の BL・PR の結果（右：拗音単語、左：拗音文字）

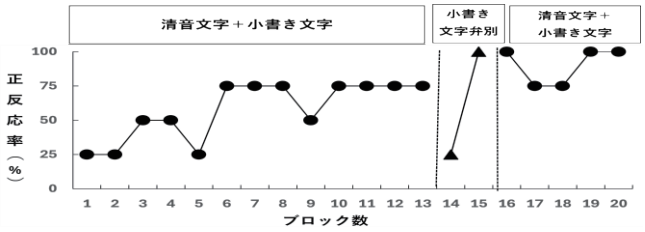


図 2　A 児の CRMTS における正反応率の推移

B 児の結果：BL の拗音単語の正答数が 27 単語、拗音文字の正答数は 26 文字であった。介入 1 の 3、4 ブロックで正反応率 100%に達した。PR の拗音単語の正答数が 33 単語、拗音文字の正答数が 33 文字と正答数の上昇が見られた。

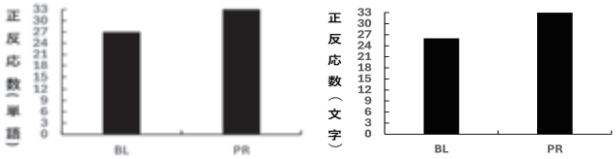


図 3　B 児の BL・PR の結果(右：拗音単語、左：拗音文字)

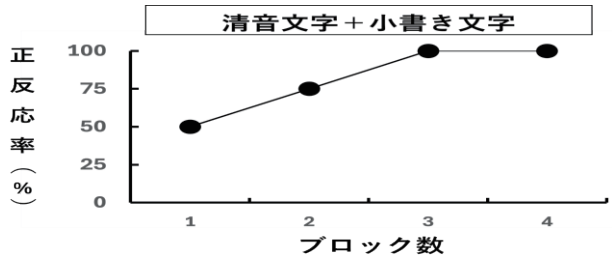


図 4　B 児の CRMTS における正反応率の推移

考察

拗音を清音文字と小書き文字を用いた CRMTS により拗音文字の読みの獲得が促進されること、未獲得の拗音文字の読みの獲得が促進されることが示唆された。

拗音文字の読みの獲得が促進された要因として、清音文字と小書き文字で構成することにより、単文字への注目が促進され、混成規則を獲得したことが考えられる。

文献

丹治・野呂・有路(2015)ひらがな拗音の読みが困難な 2 事例に対する拗音読みの習得状況に応じた指導法の選択とその効果の検討，行動療法研究，41(3)，239-250

(IRIE Moe, TAKAHAMA Kohji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-46

他校通級におけるオンラインコンサルテーション導入による連携効果

関原真紀
（上越教育大学学校教育研究科）
KEY WORDS: 他校通級　ICT 活用　連携

（問題の所在と目的）

1. 通級による指導の課題

近年、発達障害等を対象とした通級による指導を受ける児童生徒数が急増している。現行の小学校学習指導要領では、通級による指導を実施する際に各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に務めるものとしている。今西ら(2011)は、自校通級と他校通級の連携の差は、臨床的な印象として指導効果にも影響していると述べている。国は自校通級の増設を進めているものの、現状、他校通級は通級による指導の約 24%を占めており、教員の確保や専門性の担保などの課題を抱える中、他校通級においても十分な教育の提供をする体制作りが喫緊の課題である。

2. 行動コンサルテーションの効果

発達障害のある児童生徒に対して行動コンサルテーションの効果が近年我が国においても数多く報告されている（半田 2017 など)。行動コンサルテーションは、応用行動分析学を背景にもち、行動上の問題を示す児童生徒（クライアント）に対して、保護者や教師（コンサルティ）と専門家（コンサルタント）が協働して問題解決を図っていく過程である。加藤（2011）は、介入整合性を良好に維持する方法の一つとして、パフォーマンスフィードバックを挙げている。コンサルティの支援行動を視覚的、聴覚的に提示することで、問題点や課題を具体的に助言できると共に、コンサルティの適切な対応を強化することができる。欧米では、インターネット通信を活用したテレコンサルテーションが行われており、近年、我が国においてもオンラインによるコンサルテーションの研究が報告されている（泉山・加藤 2023)。

本研究では、ICT を活用したオンラインによるコンサルテーションを他校通級に導入し、時間的空間的な問題による連携の困難さを改善し、対象児童の行動変化や介入整合性の維持に効果が得られるか検証することを目的とする。

（方法）

1.対象：授業中の学習参加に困難を示す児童を対象児とし、学級担任、通級担当者を対象とした。

2.期間：20XX 年 7 月～20XX＋1 年 2 月

3.手続き：通級担当者がコンサルテーションの過程を主導し、通級担当者と学級担任の協働で指導目標、指導内容及び指導方法を決定する。実態把握、指導計画作成、支援の実行、評価の段階において実行し手続きは(1)～(3)のとおりである。全てオンラインにより実施した。

(1)アプリを用いた実態把握図の作成と支援計画の作成

アプリを用い、収集した情報から KJ 法によって対象児の課題を抽出した。その課題から指導目標、支援方策等を決定し、個別の指導計画を作成した。明記された支援方策を台本化し、日常的に使用することとした。

(2) 動画視聴による担任の支援行動へのフィードバック

担任が指導目標や支援方策に関連する場面を予測し、タブレット端末を用いて動画を撮影した。動画の中から担任が通級担当者と確認したい場面を中心に選択し、授業環境、児童の行動、担任の支援行動についてオンライン上で同時視聴した。その後「児童の行動の意図」「担任の支援行動の意図と効果」を話し合い担任の介入整合性の維持を図った。

(3) アプリを用いた実態把握図への追記による指導計画の評価・改善

(1)で作成した図に、現在の様子を付箋に書いて追加し、児童の変容や支援行動の効果を確認した。

4.上越教育大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：2023－97)。

(結果と考察)

本研究では、他校通級においてオンラインによる連携を導入することにより児童の適応行動の増加に効果が得られるか検証した。その結果、学級担任の支援方策に対する介入整合性が早い段階で上昇し、高い水準で維持されたことにより、対象児童の学習参加行動も高い水準で維持される結果となった。介入整合性の維持については、支援方策の明文と動画視聴時のフィードバックをオンラインで導入した。自校通級においては日常的に自然な情報共有ができるが、他校通級においては何らかのツールを持ち込まなければ、情報連携は困難である。今回実施したオンラインによる KJ 法の導入や、動画視聴は既に学校現場で使用されているアプリやタブレット端末を使用して日常的に使用可能なツールである。学級担任は「自身の支援行動に対して、ビデオで一緒に見ながら助言を得られたこと、対象児の特性や気持ちへの理解が深まったことは、日々、悩みながら指導している負担感に比べ気持ちが楽になるため、負担に感じない。」と述べた。学級担任が通級担当と共に個別の指導計画作成に参画し、自己の支援行動へのフィードバックを視覚的、聴覚的に得られ支援を継続できたこと、更に児童の適応行動増加という効果が実感できたことが負担感軽減につながったと考えられる。

他校通級におけるテレコンサルテーションは、全ての参加者の同意をえて実践できた。個人情報の取り扱いや情報活用に関するインフォームドコンセントの手続きを整え、実装できる体制整備の検討が必要である。

52 行

（文献）

今西満子・小山ありさ・玉村公二彦（2011）LD 通級指導対象児の適応・指導効果・予後に影響を及ぼす要因に関する - WISCⅢプロフィールと環境的要因の視点から - .奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要,20 巻,pp.145-157.

半田　健・平嶋みちる・野呂文行（2017）行動問題を示す発達障害児童の特別支援学級担任を対象とした行動コンサルテーションー望ましい行動に対する行動契約の効果ー.障害科学研究,41,183-194.

加藤哲文・大石幸二（2011）「行動コンサルテーション実践ハンドブック」学苑社.

泉山佳世・加藤哲文（2022）自閉症スペクトラム症のある不登校生徒をもつ保護者に対するテレコンサルテーションの効果.上越教育大学心理教育相談研究,21,pp.17-33.

本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業基盤研究(C)（20K03022）の助成を受けた。

（SEKIHARA Maki）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-47

保育者の神経発達症および場面緘黙の認識（4）

認識群と非認識群の比較

〇水野裕子　　水野雅之
（東京家政大学健康科学部）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 保育者，神経発達症，場面緘黙

目的

神経発達症や場面緘黙は幼児期からの早期介入の有効性が確認されている。たとえば，自閉スペクトラム症（以下，ASD）については，行動や社会コミュニケーションに焦点化した介入がコミュニケーション能力を向上することが，メタ解析で示されている（Tachibana et al., 2017）。また，注意・欠如多動症（以下，ADHD）を対象とした研究は児童期以降の研究が多いものの（DuPaul et al., 2014），幼児期においても感情調節や計画, 時間管理への介入が ADHD の症状や診断を軽減することがランダム化比較試験において確認されている（Shuai et al., 2020）。加えて，園や学校と協働した段階的エクスポージャーによる場面緘黙への介入においては，より年少児において発話の増加への介入効果が高いことが明らかにされている（Oerbeck et al., 2014）。

早期介入につなげるためには，幼児に関わる専門職が子どもの示す行動特徴から，神経発達症や場面緘黙の可能性に思い至ることは重要である。実際，神経発達症の子どもが生活を送る上で，保育者による子どもの行動への気づきは，支援の第一歩となることが指摘されている（宮寺・吉澤, 2015）。

これまで水野・水野（2023）や水野・水野（2024）は，保育者を対象に, ASD や ADHD, 場面緘黙のビネットを提示し，ビネットに示された子どもの行動特徴から，神経発達症や場面緘黙の可能性を認識することができるか，認識できる保育者と認識できない保育者で支援に関する自己評価や支援技術に関する研鑽の必要性の認識がどのように異なるか検討してきた。保育者の半数以上は，幼児の示す行動特徴から神経発達症や場面緘黙の可能性を認識しており，特に ASD に関しては，約 75%の保育者がその可能性を認識していた（水野・水野, 2023）。また，それぞれのビネットにおいて，神経発達症や場面緘黙の可能性を認識している保育者の方が，コンサルテーションを受けることや研修を受けること，同僚から助言を受けることに積極的であり，対応への自信や困難感の自己評価には差異がみられないことが示されている（水野・水野, 2024）。

本研究では，水野・水野（2023）で示された 4 つのビネット（ASD，ADHD 不注意優勢，ADHD 多動・衝動性優勢，場面緘黙）について，すべてのビネットで子どもの行動特徴をもとに適切に状態像を認識した保育者（認識群）と，すべてのビネットで適切に状態像を認識しなかった保育者（非認識群）を比較することを目的とした。補足的な分析ではあるが，認識群と非認識群の違いを明確にすることは，今後，保育者を対象とした研修プログラムを開発する際の基礎資料となるだろう。

方法

調査手続きと調査対象者

インターネット調査会社が保有する調査モニターを対象に，2023 年 9 月にオンライン調査への回答者募集を行い，保育者 152 名（女性 147 名）から回答が得られた。本研究では，このうちすべてのビネットで適切な状態像を選択した保育者 38 名（認識群：女性 38 名，平均年齢 38.00 歳±10.68）と，すべてのビネットで適切な状態像を選択しなかった保育者 23 名（非認識群：女性 22 名，39.00 歳±11.31）を分析対象とした。

調査内容

属性に関する項目　年齢，性別，所属，保育経験年数

子どもの行動特徴への気づき　水野・水野（2023）と同様に，子どもの行動特徴への気づきを測定するために，メンタルヘルスリテラシーの「疾患の認識に関する能力」の測定方法を使用した（e.g., Koyama et al., 2008）。具体的には，ASD と ADHD 多動・衝動性優勢に存在，ADHD 不注意優勢に存在，場面緘黙の行動特徴を示す，4 つのビネットを提示し，子どもの状態象に合う選択肢をひとつ選ぶよう求めた。

支援に関する自己評価・支援技術に関する研鑽の必要性の認識　5 つの質問に対して，5 件法で回答を求めた。

外部の専門家による支援へのつなぎ　保護者に利用を勧める，外部の専門家として該当するものがあるか，複数選択可で回答を求めた，

倫理的配慮

筑波大学人間系研究倫理委員会における研究倫理審査を受けて，研究を実施した（筑 2023-119A）。

結果と考察

認識群・非認識群×経験年数群（若手・中堅・ベテラン）の χ^2 検定を行ったところ，有意差はみとめられなかった。単純に経験年数を積めば，子どもの行動特徴から状態像を認識できるようになるわけではないと考えられる。

支援に関する自己評価について，認識群・非認識群を独立変数，自己評価を従属変数とした対応のない t 検定を実施した。その結果,「上手く対応できる」において，認識群の方が非認識群よりも有意に平均値が高かった（$t(59)=3.14, p<.01$）。個々のビネットにおける認識・非認識群の差異では，有意差がみとめられなかったが（水野・水野, 2024），4 つのビネットを合計した今回の分析では有意差がみとめられ，特定の状態像だけでなく全体的に状態像を適切に認識できることは対応の自信につながると考えられる。支援技術に関する研鑽の必要性についても，同様の分析を行ったところ,「同僚から助言が欲しい（$t(59)=3.52, p<.01$）」「外部の専門家から助言が欲しい（$t(59)=5.09, p<.01$）」「関わり方について研修を受けたい（$t(59)=4.85, p<.01$）」において，認識群の方が平均値が有意に高かった。この傾向は個々のビネットを対象とした分析においてもおおむね有意差が認められており（水野・水野, 2024），より明確な結果が得られたと考えられる

外部の専門家による支援へのつなぎについても同様の分析を実施したところ, 認識群は非認識群よりも, 保健師（$t(59)=2.88, p<.01$）や臨床心理職（$t(59)=2.23, p<10$）への相談を保護者に勧めることが示された。

主要引用文献

水野裕子・水野雅之 (2023). 保育者の神経発達症および場面緘黙の認識（1）―子どもの行動特徴への気づきに関する検討― 日本障害理解学会 2023 年大会

水野裕子・水野雅之 (2024). 保育者の神経発達症および場面緘黙の認識（3）―保育者の対応に関する検討― 日本教育心理学会第 66 回総会

本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(MIZUNO Hiroko, MIZUNO Masashi)

大学段階の授業における配慮の希望に関する研究

－ 障害のない大学生の合理的配慮提供項目への希望の程度 －

○ 衛藤 裕司
（大分大学）

KEY WORDS: 大学生 配慮の希望 障害のない者

１．研究の目的

合理的配慮は「それがあればできるもの」であり，通常の教育状態の中で必要に応じて提供される。障害のある者の場合，それは必要不可欠である。その一方，障害のない者の場合，それらの配慮の提供がなくてもその状態の適応は維持されるが，あればより適応が容易になることが考えられる。

本研究では，障害のない者は，合理的配慮の提供で使用される項目について，どの程度の希望があるのかということについて，質問紙による調査を行う。その結果の分析を通して，配慮の必要の程度ではなく，配慮の希望の程度を明らかにすることが本研究の目的である。

２．方法

１）対象者

A 大学の B 学部，C 学部，D 学部に在籍する計 134 名であった。

２）倫理的配慮

１）に対し，研究協力に対する可否の選択の自由，個人が特定されないデータ処理を行うこと等が書面で説明され，承諾が得られた者のみ対象者とされた。また，回答の記述は匿名とされ，回答途中における研究協力の取り下げができることが改めて確認された。

３）材料

本調査のために「配慮の希望に関する質問紙」が作成された。質問紙は，E 県の高校－大学で合理的配慮の提供項目としてこれまで 10 年間使用されてきたものを質問項目化し(全 39)，「あれば便利である」と感じる程度について，数直線上に示された 5 段階の数値で該当するものに最も近いものに「○」で囲むようになっていた。これらは A3 用紙 1 枚に横書きで印刷されていた。

４）手続き

調査はＸ年 5 月から 6 月にかけ実施された。記入は直接，質問紙が手渡され，その場での回答が求められた。

５）分析方法

回答された数値に対し，「1」は 1 点，「2」は 2 点，「3」は 3 点，「4」は 4 点，「5」は 5 点が割り振られた後，「エクセル統計（Bellcurve for Excel）Ver.4.08」を使用して平均点と標準偏差を算出し，平均点順に並べ替えた。

３．結果

結果を Table に示した。縦軸は質問項目番号であり，横軸には，順に，質問項目，平均値，標準偏差（SD）である。

全体の平均は 2.73 であり，標準偏差は 2.23 であった。

平均点の数値から，最高得点 5 点のところ，平均値 4 点以上であった質問項目は 1 つであり，「26 室内温度の調整（平均値 4.10：標準偏差 1.11)」であった。

また，平均値 3.0 以上であった質問項目は，つあり，「17 十分な作業時間の確保（平均値 3.89：標準偏差 1.14)」，「 19 電子辞書・スマートホン・パソコンの使用許可（平均値 3.87：標準偏差 1.19)」，「14 板書の撮影許可（平均値 3.78：標準偏差 1.19)」，「34 注意事項・変更点等の文書伝達（平均点 3.75：標準偏差 1.24)」，「29 授業欠席時の代替課題の提示（平均値 3.49：標準偏差 1.36)」，「33 課題量の調整（平均値 3.34：標準偏差 1.41)」，「11 説明箇所の再確認（平均値 3.28：標準偏差 1.35)」，「2 当日の授業の流れの視覚的な提示（平均値 3.16：標準偏差 1.38)」，「25 遮光カーテンの使用（平均値 3.15：標準偏差 1.41)，「9 プレゼン・ソフトを使用した説明（平均値 3.11：標準偏差 1.43)」，「32 次回・次週の予定の文書化（平均値 3.07：標準偏差 1.47)」，「21 応答の際のマイクの使用（平均値 3.00：標準偏差 1.39)」の 12 であった。

Table 大学生の配慮希望の程度(平均点，得点順)

	配慮内容	平均	SD
26	室内温度の調整	4.10	1.11
17	十分な作業時間の確保	3.89	1.14
19	電子辞書･スマートホン･パソコンの使用許可	3.87	1.19
14	板書の撮影許可	3.78	1.19
34	注意事項･変更点等の文書伝達	3.75	1.24
29	授業欠席時の代替課題の提示	3.49	1.36
33	課題量の調整	3.34	1.41
11	説明箇所の再確認	3.28	1.35
2	当日の授業の流れの視覚的な提示	3.16	1.38
25	遮光カーテンの使用	3.15	1.41
9	プレゼン･ソフトを使用した説明	3.11	1.43
32	次回･次週の予定の文書化	3.07	1.47
21	応答の際のマイクの使用	3.00	1.39
27	空気清浄機等の利用(大教室は除く)	3.00	1.42
3	遅れての入室許可	2.88	1.34
8	要約筆記(授業の板書や話した内容の筆記)	2.85	1.46
23	通路幅の確保(教室内)	2.85	1.51
28	定期健診･通院における代替授業の実施	2.84	1.45
35	試験方法の選択(レポート型，口頭等)	2.78	1.51
18	計算機の使用許可(数学関連の授業時も含む	2.75	1.29
15	作業手順書の配布	2.71	1.34
36	解答方法の選択(チェック式)	2.69	1.50
30	体育の授業配慮	2.66	1.56
13	パソコンによる「記録(レコーディング)」の許可	2.65	1.42
12	授業の録音許可	2.57	1.62
31	語学(外国語)の授業配慮	2.54	1.44
20	書字による解答(口頭応答の代替)	2.44	1.40
5	コピーによる配布資料の拡大	2.36	1.38
7	授業で使用する動画の字幕付け	2.22	1.37
16	作業手順の復唱	2.16	1.27
37	解答方法の選択(口頭の代筆)	2.14	1.36
38	試験時間の延長(1.3倍)	2.10	1.23
24	1階又は低層階の教室での授業実施	2.06	1.29
22	座席位置の指定	2.02	1.24
39	別室受験	1.99	1.36
1	授業道具の出し入れの指示	1.89	1.20
4	カラー･グラスの使用許可	1.76	1.25
10	板書･教科書等の代読の利用	1.70	1.14
6	読み上げソフトの使用許可	1.64	1.22

４．考察

平均点 3.0 以上の質問項目は，「学習環境に関する配慮」，「作業量に関する配慮」，「わかりやすさに関する配慮」で構成されており，これらに対する希望が高いと言える。

（ETO Hiroshi）

通常学級に在籍する児童への筆ペンを用いた漢字指導

-書字における運動プログラム制御の試み-

〇白府士孝
（函館短期大学）

書字困難　　筆ペン　運動プログラム制御

1.問題と目的

文部科学省（2022）の調査によると，小学校・中学校の通常学級において「読む」または「書く」ことに困難のある子どもは、2012 年の調査では 2.4%であったのに対して 2022 年の調査では 3.5%と増加傾向にあることが報告された。特に小学校学習指導要領「国語」において，「書くこと」は「話すこと，聞くこと」の 3 倍程度の年間授業数が配当されており，書字活動は児童の学習において非常に重要な要素である。

書字困難児童の背景には，眼球運動や追視など視覚機能の課題、視空間認知や音韻認識、行動抑制機能やワーキングメモリなどの認知機能の課題、運筆コントロールや協調運動などの感覚・運動機能の課題など多様な要素が影響している。

本研究では,書字動作における行動抑制機能に着目し,「ゆっくり書いて」などの言語指示がなくても児童自らが書字速度を調整しながら操作できる効果的な指導方法を検討することを目的とした。齋藤・高橋(2011)は,3 つの条件下(通常の状態,視覚イメージを活性化させた状態,運動イメージを活性化させた状態)で急速反復書字を行った事例研究において,運動書字困難の背景に運動プログラム制御の困難さがあるについて言及し,書字指導においては書字がスムーズに行われる最適速度を対象児自信が体得し,操作できるように指導することが重要であると述べている。そこで,本研究では「筆ペン」を用いて書字における運動プログラム制御を試み，その試みが書字速度を調整しながら漢字を書いて覚える学習に効果的であるかどうかについて検討する。

2.方法

(1)対象児

通常学級に在籍する小学 6 年生 女児

(2)指導期間と指導場所

202X 年 9 月～11 月の計 6 回。月 2 回の個別学習の中で 30 分間行った。

本研究を実施するにあたっては，函館短期大学「研究倫理等に関する規定」に基づき,個人情報とプライバシーの保護に配慮し,対象児及び保護者から口頭と書面にて同意を得た。

(3)対象児の主訴と背景情報及び認知的特徴

対象児の主訴は,「漢字を正確に書けるようになりたい」であった。小学校入学時から通常学級に在籍。1 年生の時は,学習に困難は見られなかった。しかし,学年が進むにつれて新出漢字と書字量が増加したことで書くことに困難を示すようになった。具体的には,衝動的に誤った漢字を書いたり,漢字の細部を間違って書いてしまったりする様子が見られた。また,手指の巧緻性については,それほど高くなかった。ハサミで直線を切ることができるが,急ぎすぎるためギザギザになることがある。しかし,細かな波型や山形を切る際には,とても集中して丁寧に切る様子が見られた。

KABC-Ⅱと WISC-Ⅴを実施した結果,以下の認知的特性が見られた。①概ね「平均の下-平均」の認知能力をもっている。②情報を素早く処理したり,注意を維持したりすることを求められない場合に高次な認知能力を発揮できる。③継次処理に弱さがある。④聴覚ワーキングメモリの弱さがある。⑤効率性や速さを求めないように配慮する必要がある。

(5)指導方針

指導方針については,以下の 4 点とした。①書字速度を調整し,漢字の部分に注目できるように促す。②書き順については指導の対象とせず,全体から部分に迫る指導を行う。③視覚的な手がかりを基に書けるようにする。④書字時間を保証する。

(6)指導内容と評価方法

1 回の指導で出題する漢字は既習(5 年生)の漢字 10 問とした。指導手続きは以下のように設定した。①プレテスト(鉛筆)の実施,②筆ペン(ぺんてる慶弔サインペン)による線なぞり,③筆ペンによる漢字練習(なぞり書き→試写),④ポストテスト(鉛筆)。また,指導の効果については,各回のプレテストとポストテストの書字時間と正答率の変容をもとに評価する。

3.結果

筆ペンを用いた漢字の書字指導の結果については以下の通りである(Fig. 1)(Fig. 2)。

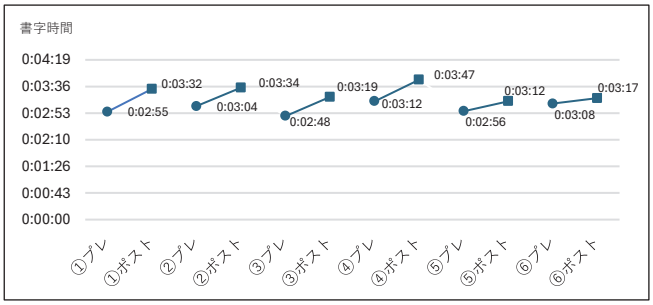


Fig. 1　書字時間の変容

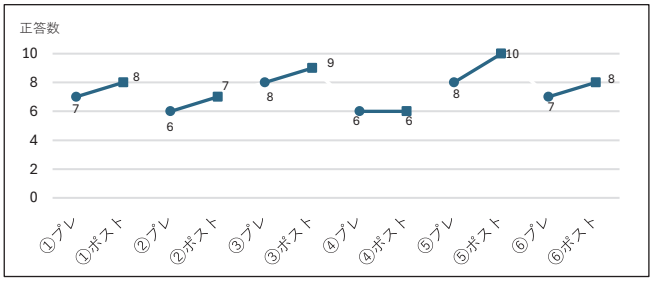


Fig. 2　正答数の変容

4.考察

筆ペンを用いた漢字の書字指導により,各回のポストテストでの書字時間は介入前に比べて長くなり,正答数も上昇した。このことは，介入後に書字速度が低下したことにより漢字の細部に注目が向くようになり，間違える漢字が減ったと考えることができる。ただし,本実践研究の成果は,介入直後の短期的な効果であり,長期的な効果までは示すことができなかった。今後は,長期的な指導の効果を検証する必要がある。

5.文献

文部科学省(2022) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果.

齊籐真善・高橋絢子(2011) 書字スリップにみる漢字書字に困難を持つ中学男児の運動プログラム制御の問題について.

北海道教育大学紀要(教育科学編),62- 1.117-126

※本研究は,科研 25K06434 の補助を受けた。

(SHIRAFU Noritaka)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-50

小学生における「そして」「つまり」「なぜなら」の習得過程

整理の接続詞「そして」理解の接続詞「つまり」「なぜなら」の選択課題に基づく検討

○成田まい[1,2]　中知華穂[3]　小池敏英[1]
（[1]尚絅学院大学 学校教育学類）（[2]秋田こどもの心と発達クリニック）（[3]横浜国立大学 D&I 教育研究実践センター）

KEY WORDS: 接続詞　読解困難　学習障害

【目的】

成田ら(2024a)は、読解困難の背景要因とされている論理の接続詞「だから」「しかし」（成田ら,2024b）について、小学1～6 年生における接続詞の習得過程を検討した。その結果、①接続詞を選択して使用する能力は発達するスキルであり 6 年生で概ね習得が完了し、②学習課題として中学年では「しかし」の選択課題を、高学年では「だから」の選択課題を選択することが効果的であることを報告した。接続の選択使用スキルは中学年以降で発達する能力であるものの、その他の機能をもつ接続詞の発達過程には触れられていない。そこで本研究では、整理の接続詞に分類される「そして」（補助的な機能としては並列）と、理解の接続詞に分類される「つまり」（補助的な機能としては換言）「なぜなら」（補助的な機能としては補足）の習得状況を整理することで、読解支援への手がかりを得ることを目的とする。接続詞の習得状況については、仲(1983)に基づき接続詞の選択課題を用いて検討した。

【方法】

対象は公立小学 3～6 年生の児童 1,116 名(3 年生 253 名、4 年生 275 名、5 年生 287 名、6 年生 301 名)である。調査と研究実施に関しては、教育委員会ならびに学校長の承諾を得た。研究実施の手続きは、東京学芸大学の倫理委員会により承認を得た。調査課題としては、整理の接続詞「そして」と理解の接続詞「なぜなら」「つまり」について接続詞の選択課題(各5 問)と、長文の要点把握についての読解課題を実施した。

【結果・考察】

図 1 は、接続詞選択課題の成績分布を示している。整理の接続詞「そして」の得点は 3 年生では平均得点 3.85(標準偏差 1.39)、4 年生 4.24(1.12)、5 年生 4.37(1.11)、6 年生 4.67(0.81)であった。理解の接続詞である「つまり」の得点は 3 年生では平均得点 3.25(標準偏差 1.42)、4 年生 3.71(1.45)、5 年生 3.70(1.45)、6 年生 4.23(1.13)であり、理解の接続詞「なぜなら」の得点は 3 年生では平均得点 4.0(標準偏差 1.35)、4 年生 4.27(1.24)、5 年生 4.41(1.10)、6 年生 4.74(0.73)であった。

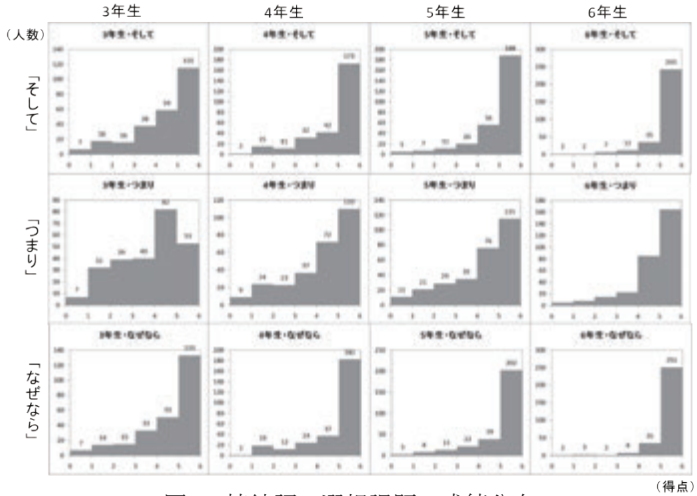


図 1. 接続詞の選択課題の成績分布

「そして」「なぜなら」の成績分布は概ね一致しているのだが、「つまり」は 3 年生で満点以外の成績分布が目立っていた。よって、「つまり」と比較した場合には「そして」や「なぜなら」の習得が先行する可能性を指摘できる。ただし、6 年生においてはすべての接続詞選択課題で類似した成績分布が確認されている。平均得点の推移からも、学年経過とともに得点が安定していく傾向がみられている。これらの結果は、接続詞を選択して使用する能力は発達するスキルであること、さらに 6 年生で概ね習得が完了するという成田ら(2024a)の指摘と一致している。次いで、接続詞の選択課題の成績について発達的変化を検討するために、クラスカル・ウォリス検定により学年比較を実施した。その結果、すべての接続詞選択課題は 1%水準で有意であった（「そして」($\chi^2(3)=80.56$, $p<.01$)「つまり」($\chi^2(3)=78.61$, $p<.01$)「なぜなら」($\chi^2(3)=78.61$, $p<.01$)）。表 1 には、有意差と各課題の平均得点と標準偏差を示した。すべての接続詞選択課題において 6 年生と他全学年の間で 1%水準の有意な増加を認めた。また、3 年生と 5 年生の間でも 1%水準の有意な増加を認めた。「そして」「つまり」では 3 年生と 4 年生の間でも 1%水準の有意な増加を認め、「なぜなら」では 5%水準の有意な増加を認めた。これより、「そして」「つまり」「なぜなら」すべての接続詞において 3 年生から 4 年生にかけて習得が進み、4 年生から 5 年生では習得状況に大きな変化はないものの、5 年生から 6 年生にかけて習得達成者が増加することが予想される。

表 1. 接続詞の選択課題の学年間比較

	3年生	4年生	5年生	6年生
そして選択課題				
平均得点	3.854	4.240	4.365	4.674
標準偏差	1.39	1.12	1.11	0.81
つまり選択課題				
平均得点	3.253	3.705	3.703	4.225
標準偏差	1.42	1.45	1.45	1.13
なぜなら選択課題				
平均得点	4.000	4.265	4.411	4.735
標準偏差	1.35	1.24	1.10	0.73

$p < .05$: ——, $p < .01$: -----

読解低成績者と読解非低成績者の接続詞の選択課題の成績を比べてみても成績分布の様相が異なっていたため、読解学習以前に接続詞など文法理解を安定させる学習も検討していく必要がある。以上の整理および理解の接続詞の発達過程に基づくと、「しかし」は中学年段階で学習すべき課題といえるが、「そして」「つまり」「なぜなら」は「だから」と同様に、高学年段階に適した学習である可能性が示された。

【参考文献】成田ら(2024a)小学 1～6 年生における論理の接続詞の習得過程－論理の接続詞「だから」「しかし」の真偽判断課題および選択課題に基づく検討. 成田ら(2024b) 小学 3～6 年生における文章の要点読解低成績の背景要因に関する研究－論理の接続詞「だから」「しかし」の文完成テストの低成績を中心とした検討－. 特殊教育学研究,62(1),1-13. 仲(1983) 接続詞「だから」の獲得過程－論理的推論と経験的推論における「だから」使用の発達－.教育心理学研究,31,28-37.
（NARITA Mai, NAKA Chikaho, KOIKE Toshihide）

保育者の発達障害児・気になる子どもへの理解

－キャリア段階による違いの検討－

○ 小林 真
（富山大学教育学系）

KEY WORDS:発達障害、気になる子ども、保育者

問題と目的

大塚・巽(2016)は保育現場における「気になる子ども」について、発達障害の診断は受けていないが定型発達からの軽度の遅れや発達のゆがみを持ち，保育士が何らかの特別な支援が必要だと認識している子どもと定義した。それでは、保育者は発達障害児や気になる子どもに対する理解や保育現場での支援技術について、どのように身に付けていくのであろうか。

上村(2018)によれば、一般的な保育者のキャリア形成については、勤務年数が２～５年の若手は、11～20 年の中堅保育者群と 21 年以上の熟達者よりも子どもの個性や行動の意味を理解することに対する困難感が高かった。また初任者・若手・若手後期(６～10 年)に比べて、中堅者・熟達者の方が子どものニーズや些細な変化に敏感に気づくことが示された。

しかし、発達障害児や気になる子どもについての理解・支援について、保育者のキャリア段階別に調査した研究は見当たらない。したがって、それぞれのキャリア段階の保育者が発達障害児・気になる子どもについてどのように理解したり、保育の中で支援を行ったりしているのかについての実態把握が必要である。こうした実態を確認することで、それぞれのキャリア段階に合わせた研修を立案することができると考えられる。

そこで本研究では、発達障害児や気になる子どもの理解・保育における支援についての調査結果を、保育者のキャリア段階別に検討する。

方　法

対象者：A県内の保育者 153 名。

手続き：質問紙調査を実施した。A県が主催した保育者向けの研修会の参加者に、質問紙を配付した上で休憩時間に回答するように依頼した。

調査内容:小林･山口(2022)が作成した調査項目を使用した。

まず本研究におけるキャリアの定義として、若手(～５年)、移行期(６～10 年)、中堅(11～20 年)、ベテラン(21 年以上)の４段階に分類することを説明した。そして対象者がそれぞれの段階でどのような専門性を有している(いた)かについて尋ねた。今回は全 18 項目の中から「それぞれの障害が分かる」「子どもの困り感が分かる」という２項目を分析の対象とする。回答は「全くわからない」「あまりわからない」「少しわかる」「よくわかる」の中から選択してもらった。

調査時期：X 年 10 月。

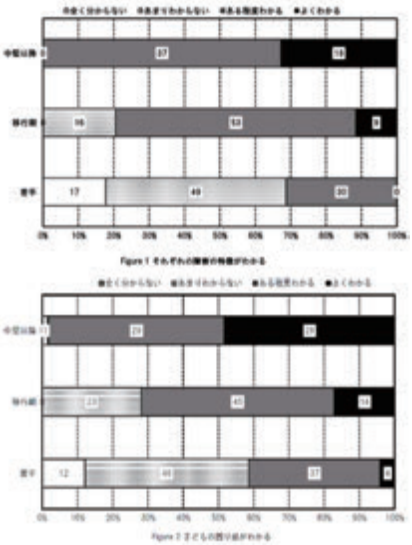
倫理的配慮：まず研修会の担当者に依頼し、調査の許可を得た。次に、研修会の開始前に封筒に入れた調査用紙を配付し、日本特殊教育学会倫理綱領・倫理規定に則って、調査への協力の任意性・協力撤回の可能性・回答の匿名性・データの使用目的(研究にのみ使用)・データの保管(大学が定める年限)・結果公表の際には個人が特定されないように配慮することについて、文書と口頭で説明した。調査に協力できる場合には、記入済みの調査用紙を封筒に入れて厳封して休憩時間に提出してほしい旨を説明した。したがって、提出された調査用紙には倫理的な問題はないと判断できる。

利益相反事項：なし。

結　果

回答者のキャリア段階：若手 25 名、移行期 21 名、中堅 37 名、ベテラン８名、無記入８名であった。ベテランの人数が少なかったため、中堅保育者とベテラン保育者を合算して集計することとした。

キャリア段階と保育者の専門性：「それぞれの障害の特徴がわかる」、「子どもの困り感がわかる」の回答をキャリア段階別に集計した結果を Figure 1・2 に示す。



「障害の特徴」については$\chi^2(6)=104.12$ ($p<.001$)で有意となった。残差分析の結果、若手は「全く分からない」「あまりわからない」が多く、中堅以降では「少しわかる」「よくわかる」が多かった。「困り感」については、$\chi^2(6)=82.69$($p<.001$)で有意となった。残差分析の結果、若手は「全く分からない」「あまりわからない」が多く、中堅以降では「よくわかる」が多かった。

考　察

若手保育者は、障害の特徴や子どもの困り感が全く分からない、あまりわからないと回答する傾向があった。この点は、一般的なキャリア発達について検討した上村(2018)と同様の結果である。しかし中堅以降の保育者が養成校で学んでいた時代に比べると、発達障害や気になる子どもに関する知見は増えているはずである。小林・山口(2023)は、中堅・ベテランの保育者にインタビューを行ったが、学生時代には障害や気になる子どもについてほとんど学んでいなかったことが語られている。それに比べれば、現在の学生や若手保育者は、在学中にこうした知見を学んだり、実習中に様々な子どもに出会ったりする機会は増えているはずである。

養成校で多様な子どもについて学ぶ機会が増えているにもかかわらず、実際にはその特徴や子どもの困り感がわからない若手保育者が半数以上を占めている。養成校における様々な授業科目を通して、保育現場に在籍する多様な乳幼児の事例を具体的に学ぶ必要があるのではないだろうか。

文　献

小林真・山口ひかり 2023 発達障害児・気になる子どもとその保護者への支援に関する保育者の専門性の発達―調査項目の開発－ とやま発達福祉学年報, **13**, 9-17.

大塚敏子・巽あさみ 2016 発達上“気になる子ども”の保護者に対する保育園の保育士の支援内容 日本公衆衛生看護学会誌, **5**(3), 219-229.

上村晶 2018 保育者の熟達化と子ども理解の関連性に関する研究 (2) 桜花学園大学保育学部研究紀要, **18**, 1-12.

(KOBAYASHI Makoto)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-52

5 歳児における文字の方向認知とひらがな読みの関連

－ 5 月と 2 月の成績推移に基づく検討 －

○赤塚めぐみ　小池敏英　森下未奈子　後藤隆章
（常葉大学保育学部）（尚絅学院大学学校教育学類）（常葉大学保育学部）（横浜国立大学教育学部）

KEY WORDS: 5 歳児　ひらがな読み　文字の方向認知

（目的）近年、多様な学びを保障する上で、幼小の円滑な接続がますます重視されている。特に、ひらがなの読みは、就学後の生活や授業場面で急激に求められるため、そのつまずきを軽減する支援法の整備が急がれる。

これまで、幼児を対象としたひらがな読みの獲得は、音韻意識や数唱など聴覚性の基礎スキル課題との関連から検討されてきた。同時に、読み学習では文字の形の識別が求められる。これについて、図形の弁別とひらがな読みとの関連を検討したものはいくつか見られるが、文字の方向認知との関連から検討した研究はほとんど見当たらない。

そこで、本研究では、就学前の 5 歳児（年長児）を対象に、年度初めの 5 月と就学直前の 2 月における文字の方向認知に関する成績推移を明らかにする。次いで、幼小接続期におけるひらがな読みの支援法整備に向けた基礎的研究として、文字の方向認知に関する成績推移とひらがな読みとの関連について検討することを目的とした。

（方法）認定こども園に在籍する 5 歳児 92 名を対象に、ひらがな読みとその基礎スキルについて、以下の 8 課題を個別に実施した。実施時期は 5 月および 2 月とした。

1) ひらがな読み課題　ひらがな 46 字について、一文字ずつ音読するよう求めた。

2) 文字弁別課題　小池ら（2003）の評価課題を用いた。これは、見本刺激と同一のひらがな文字を、5 つの選択肢から選択するものである。選択刺激には、見本刺激と同一文字の上下反転文字、左右反転文字、類似文字、類似文字の左右反転文字が含まれた。課題は、計 4 題とした。

3) 音韻分解課題　ひらがな清音で構成される課題語について、音の数だけマグネットを台紙に並べることを求めた。課題語は、2 または 3 モーラの単語を各 3 題ずつ設定した。

4) 音韻抽出課題　音韻分解課題で用いた課題語について、語頭音および語尾音を抽出することを求めた。

5) 音韻削除課題　音韻分解課題で用いた課題語について、語頭音および語尾音を削除することを求めた。

6) 数唱課題　検査者が音読した数列を復唱することを求めた。2 系列から 5 系列の数列を各 2 題ずつ実施した。

7) 非単語の復唱課題　検査者が音読した非単語を復唱することを求めた。課題語は、ひらがな清音 2～4 文字から成る非単語とした。具体的には、「てふろく」などの単語らしさの高い非単語を計 9 題実施した。

8) 語彙課題　課題語を表す絵を、4 つの選択肢の中から選択するよう求めた。

分析は、1 題正答につき 1 点とし、課題ごとに単純集計を行った。各課題における達成の程度を評価するために、成績の 10 パーセンタイル値を算出し、基準値とした。本研究は、常葉大学倫理委員会の承認を受け、実施した（研草 22-21）。

（結果）はじめに、5 月と 2 月における文字弁別課題の得点を用いて、クラスタ分析を行った。その結果、5 月から 2 月における成績推移は、4 つのクラスタに分類された（図 1）。クラスタ 1 は、5 月と 2 月ともに得点が満点の群であった。クラスタ 2 は、2 月の得点が満点の群であった。クラスタ 3 は、文字弁別課題の成績が途上の群であった。クラスタ 4 は、5 月の成績に比べ、2 月の成績が低下した群であった。クラスタ 4 は規模が小さく、成績に不安定さが伺えたことから、分析対象から除外した。

次に、クラスタ 1～3 について、2 月のひらがな読み課題における成績分布を検討した。その結果、すべてのクラスタで 46 点の事例が最も多く、右に偏った分布を示した。そこで、この 3 群について、Kruskal-Wallis 検定により、ひらがな読み成績の差を検討した。クラスタ 1～3 の平均順位は、それぞれ 52.98、37.78、21.78 であり、有意差が認められた（H=28.32, p<0.001）。多重比較の結果、クラスタ 1 とクラスタ 2、およびクラスタ 1 とクラスタ 3 で有意差が認められ（クラスタ 1-2；p<0.05, クラスタ 1-3；p<0.01）、クラスタ 2 とクラスタ 3 では有意傾向が認められた（p=0.058）。これら 3 群において、月齢に関する差は認められなかった。

他方、2 月の文字弁別課題における成績が良好であっても、2 月のひらがな読みで低成績を示す事例が、クラスタ 1 では 1 名、クラスタ 2 では 4 名認められた。クラスタ 3 では、5 名であった。その背景要因を検討するため、2 月におけるひらがな読み課題の低成績の出現を目的変数とし、5 月における聴覚性基礎スキル課題の低成績の出現を説明変数として、二項ロジスティック回帰分析を行った。その結果、有意な変数として音韻削除課題（オッズ比；5.47, 95%信頼区間; 1.16－25.76, p<0.05）と語彙課題（オッズ比；5.96, 95%信頼区間; 1.04－34.17, p<0.05）が抽出された。

（考察）本研究は、5 才児を対象に、ひらがな文字の方向認知に関する成績推移をひらがな読みとの関連から検討した。その結果、文字の方向認知に関する成績推移は月齢に関係なく 3 つの群に分類された。また、各群におけるひらがな読みの成績に差が認められたことから、文字の方向認知とひらがな一文字読みは関連すると指摘できる。他方、文字の方向認知が良好であっても、ひらがな読みの習得が促進されない事例の存在が確認された。この背景要因には、音韻削除あるいは語彙の低成績が示された。これより、幼小接続期におけるひらがな読みの習得を促す上では、従来指摘されてきた音韻意識の向上だけでなく、文字の方向認知の成熟が必要であり、その支援法の検討が急がれる。

（文献）

小池敏英・雲井未歓・窪島務編著（2003）LD 児のためのひらがな・漢字支援. あいり出版. P.21-21.

(AKATSUKA Megumi, KOIKE Toshihide, MORISHITA Minako, GOTO Takaaki)

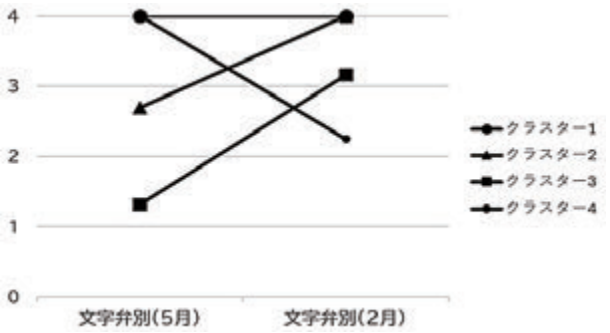


図 1. 文字弁別の成績パターンに基づくクラスタ結果

公立高等学校の通級による指導と特別支援教育その２

都立高校での取り組み報告
○小町孝太郎　澤崎陽彦
（東京都立五日市高等学校、東京都立神代高等学校）
KEY WORDS: 不登校、特別支援教育、通級指導

（目的）
本研究では、東京都多摩西部および東部に位置する全日制課程と定時制課程の併置校であるＡ高校とＢ高校を対象とする。Ａ高校は全日制１学年４クラス、定時制１学年１クラス、Ｂ高校は全日制１学年８クラス、定時制１学年１クラスである。両校とも創立 80 年以上の伝統を持ち、恵まれた自然環境や地域の特色を活かした教育を通じて、自主的・自律的に活動できる力を育成し、地域から愛される生徒の育成を目指している。Ａ高校は、小規模校ならではの落ち着いた環境を活かしたきめ細かな指導が特徴であり、とくに国語・数学・英語の３教科における少人数授業や、学年全体で取り組む学び直しを通じて、生徒一人ひとりの学習到達度に応じた手厚い支援を実施している。さらに、安心した高校生活を支えるために、自立支援担当教員や特別支援担当教員によるきめ細やかな対応に加え、スクールカウンセラー（SC）、ユースソーシャルワーカー（YSW）、特別支援教育心理士など専門職との連携による心のケアを展開している。個々の特性に応じた個別指導（通級を含む）や、不登校傾向の強い生徒に対しては別室登校の対応も行っている。一方、Ｂ高校では大規模校の特性を活かし、オンライン教材を活用した学習支援を行っている。学習到達度に応じた個別対応や、SC による継続的な心のケアを実施しており、通級指導を含む多様な支援を展開している。本研究では、両校における全日制課程の通級指導および特別支援教育に関する取組について報告する。なお、本研究に際しては、事前に通級指導に関係する両校の教職員および生徒全員から同意を得ている。

（方法）
両校の特別支援教育体制を比較する。Ａ高校では、東京都の「特別支援教育推進計画（第二次）」に基づき、令和３年度より通級による指導を開始。入学前より中学校と連携し、生徒情報を把握している。これまでに９名が通級指導を受講し、うち５名が現在も継続中である。受講者の多くは進学を希望しており、指導は進路支援を重視し、個別指導と集団指導を組み合わせて行っている。Ｂ高校でも同計画に基づき、令和４年度より通級指導を開始。在籍生徒約 900 名に対し、通級指導の対象は５名である。通級指導は他業務と兼務する教員が担当し、教育委員会から派遣された専門家による指導も導入している。
以下は両校の体制を比較したものである：

両校比較	生徒数	コーディネーター	SC	YSW	特別心理士	通級指導在籍数	特別支援委員会
Ａ高校	280 人	専任１名	○	○	巡回	５人	10 回、随時
Ｂ高校	940 人	兼務	○	×	オンデマンド	５人	５回

Ａ高校は専任コーディネーターと柔軟な委員会運営により、継続的で個別性の高い支援が可能である。一方Ｂ高校は、規模に対して支援体制が限定的であり、今後の体制強化が課題とされる。

（結果）
両校において、通級指導の実施は心理士による巡回相談を経て、生徒や保護者の「困り感」を把握し、東京都教育委員会の審査会に申請することで進められている。中学校で別室指導等を経験し、他者からの視線を気にする傾向にあった生徒も、両校では放課後に指導を実施することでプライバシーが確保され、安心して取り組めるよう配慮されている。
実際の受講生からは、学習方法の理解が深まったことや、自分の意見・気持ちを相手に伝える力が育ってきたという報告があった。さらに、自身の感情や思考を言語化する経験を重ねることで、自己理解および他者理解の促進につながっている。これらの変化は、思春期から青年期にかけての発達課題への支援として非常に意義深い。

（考察）
両校ともに放課後実施の通級指導によって、生徒の参加意欲が高まりつつあるが、記憶の定着が難しい生徒もおり、継続的な支援体制の構築が求められる。通級指導は正式な授業として扱われており、年間 35 回の出席で１単位の修得が可能であり、卒業要件への組み入れもできる。しかし、部活動やアルバイトなどにより欠席する生徒も多く、欠席時の補完体制の整備が課題である。また、通級指導を担当する教員は特別支援教育コーディネーターを兼任している場合が多く、通常授業の時間数が軽減されているとはいえ、通級指導の準備・実施に多くの労力を要している。通級指導に関しては、都内に５つの支援事業者があり、学校によっては教員のみで対応している場合もあるが、Ａ高校では事業者の協力を得て運営している。今後、教員の働き方改革との整合性を図りつつ、負担を軽減しながら継続的に質の高い支援を提供する体制の確立が、通級指導の持続可能性を左右する重要な鍵となるだろう。
(KOMACHI Koutarou、SAWAZAKI Haruhiko)

（文献）
東京都特別支援教育推進計画（第二期）
第二次実施計画　～共生社会の実現に向けた特別支援教育の推進～　令和４年３月 東京都教育委員会
公立高等学校の通級による指導と特別支援教育について P4-63 日本特殊教育学会第 62 回大会ﾌﾟﾛｸﾞﾗﾑ集

特別支援学級に在籍する外国籍児童への筆順指導とその効果

触覚刺激に着目した「書き」教具の開発・活用を通して

〇松浦百香　　堀部要子
（春日井市立西山小学校）　（名古屋葵大学）

KEY WORDS:触覚　読み書き支援　教具

1. 目的

本研究は、ひらがなや数字を下から上に書く外国籍の特別支援学級在籍児童Ａを対象としている。児童Ａは、母語の筆順で縦棒を書く場合、下から上に書くパターンが複数あるため、指摘されても筆順が修正されなかった。加えて、児童Ａには不器用さがあったため、字形を作ることが最優先され、筆順に対する意識の低さが推測された。そこで、鉛筆等の筆記用具を用いず、指を使って正しい筆順が身につくよう教具開発をすることにした。さらに児童Ａは注意欠如と多動の傾向があるため、心地よいと感じる指への触覚刺激に着目した。小久保・大坪(2004)によると、視覚–触覚間で刺激が提示されると、反応促進効果が見られるという。以上のことから触覚刺激に着目した「書き」教具の開発・活用を通して筆順指導を行う必要があると考え、本主題を設定した。

2. 方法

(1)対象　Ｂ小学校特別支援学級　児童Ａ(第１学年)

(2)実施時期　202X 年４月～７月(４ヶ月)

(3)効果の検証方法

児童Ａが正しい筆順で書けたひらがなと数字の字数を指導前後で比較し、効果を検証する。

(4)教具の開発

児童Ａには注意欠如があるため、繰り返し触りたくなるような心地よい感触が必要とされた。片畑(2003)の箱庭を用いた研究では、砂に触った群は触らなかった群よりも満足感が大きいという結果が得られている。このことから指を使って砂をなぞることによる「書き」の教具を作成した。

また、児童Ａに実施したフロスティッグ視知覚検査によると、知覚指数(PQ)66 であり、特に「Ⅲ形の恒常性」に弱さが見られた。そのため、字を大きくし、シンプルではっきりした色づかいにすることにした。トレーの底部に黒色画用紙を入れ、砂で覆う。その上に、A4 白紙をラミネートして、字の部分をくり抜いた「ひらがなカード」「数字カード」を被せることで視認性を高めた(Figure1)。



【Figure1 開発した教具】

(5)教具を活用した指導

教具を活用した筆順指導では、２つの指導目標を設定した。１つ目は、児童Ａが身に付けている「左から右へ」の筆順ルールを肯定した上で、「下から上へ」ではなく「上から下へ」と筆順ルールの修正をする。２つ目は、仲間の話を聴き、ともに学ぶことの楽しさを体験させる。児童Ａは、個別に指摘されても筆順を変えなかったため、仲間と楽しく学習活動を行う中で、自然と筆順ルールを修正するような具体的な手だてが必要だと考えた。具体的な手だてとして「先生ごっこ」「順番かるた」「始筆はどこ？」「クロスワード」の順に行う。

ア「先生ごっこ」の意図と具体的な内容

上下左右を理解した上で、正しい筆順で書きたいという意欲の醸成、仲間との学び合う関係づくりを意図した。「あっち向いてホイ」の遊びを行うことで、上下左右の言葉の意味を体験して獲得する。その後、作成した教具を見せ、順番になぞらせる。さらに先生役を児童に任せる。

イ「順番かるた」の意図と具体的な内容

他児童と話し合うことで、筆順を身に付けるだけでなく語彙を増やす機会にするため、「ひらがなカード」を教室の床に広げ、ひらがなかるたを行う。順番が来たら、全身を使って取ったカードを、砂の上に置いて字をなぞり、その字のついた言葉を考えて仲間に伝える。

ウ「始筆はどこ？」の意図と具体的な内容

始筆で迷う様子が見られたため、字をなぞったら始筆の色が分かるよう、正方形を４分割して色分け(左上が赤、左下が黄色、右上が緑、右下が青)したシートを砂の下に置いた。始筆の色ごとに「ひらがなカード」「数字カード」を分類する。

エ「クロスワード」の意図と具体的な内容

筆順のルールと同様の「左から右へ」「上から下へ」のルールの定着と語彙を増やす機会にするため、クロスワードクイズを行う。教具の部分は黒いシートを被せ、何の字が隠れているかを考えさせる。解答後、縦と横に並んだ言葉を発音し、字をなぞる。

(6)倫理的配慮

本研究の内容、方法、個人情報の取り扱い等について、対象児の保護者に説明を行い、承諾を受け、研究を開始した。また、保護者と所属長に発表の許可を得た。

3. 結果

指導をすることで、正しい筆順で書ける字数は以下のように変化した(Table1)。

【Table1 指導前後の字数比較】

	202X 年４月（指導前） 正しい筆順で書けた字数/聴写字数	202X 年７月（指導後） 正しい筆順で書けた字数/聴写字数
ひらがな	1/3 (33%)	43/46 (93%)
数字	1/10 (10%)	9/10 (90%)

児童Ａは４月、名前に使うひらがなの３字を書けたが、正しい筆順で書けたのは１字だけであった。指導後の７月には、46 字全てを覚えた。「や」は「か」と同じ書き順で書き、「も」「わ」では左から右へ書くことから始めたため誤答となったものの、縦に書く部分は上から下へ運筆した。他は全て正しい筆順で書くことができた。

数字については、４月の時点で全ての数字を書けたが、正しい筆順は「６」のみであった。指導後の７月には「９」を除いた全ての数字を正しい筆順で書けた。

4. 考察

開発した教具を活用し筆順指導をすることにより、児童Ａの筆順のルールを修正することができた。児童Ａは仲間とともに学び、ひらがなや数字の正しい筆順を数多く覚えることができたが「９」は丸い部分を右から左へ書き始めるために指導した筆順のルールの例外となり、定着しにくかったと考えられる。砂を用いることで、鉛筆の持ち方ではなく筆順に集中することができ、指への触覚刺激により何度も書きたくなる様子があった。触覚刺激に着目した「書き」教具を用いた筆順指導の効果が認められたと考える。

5. 文献

小久保博幸・大坪治彦(2004)視・聴・触覚刺激による感覚間反応促進効果　日本認知心理学会第２回大会発表論文集,72

片畑真由美(2003)身体感覚がイメージ体験に及ぼす影響–箱庭制作における触覚の観点から　心理臨床学研究,21(5),462–470

(MATSUURA Momoka, HORIBE Yoko)

知的能力障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する関係フレーム理論に基づく数字の読み指導

○江後竣斗（栃木県中央児童相談所）　手塚彩花（作新学院大学臨床心理センター）　高浜浩二（作新学院大学大学院心理学研究科）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、関係フレーム理論、数字の読み指導

1. 問題と目的

発達障害児は定型発達児と比べて大小や長短などの概念間の関係性の理解に困難が見られている。概念間の関係性の学習について着目した理論の 1 つに関係フレーム理論(RFT)がある。小笠原ら(2018)は、発達障害児を対象に、2 種類の硬貨を「大きい」と「小さい」の文脈刺激に基づき、弁別することを指導した。RFT に基づく指導によって、実際の硬貨価値の大小に関する関係反応が獲得され、直接学習を行っていない派生的関係反応が生起したことを報告している。

本研究は、日本語の数唱から数字を選択することは可能だが、数字読みは英語になる知的能力障害を伴う自閉スペクトラム症児の事例について報告する。RFT に基づく指導を行うことで、日本語と英語、それぞれの文脈刺激に合わせて数字を読むことができるのか検討することを目的とした。

2. 方法

(1)倫理的配慮：本研究を実施、発表するにあたり、A 児の保護者に対し、研究目的及び方法、研究成果の公表途中での同意撤回等について保護者へ書面口頭にて説明し、同意を得た。

(2)参加者：特別支援学校に通う小学 3 年生(研究開始時)の男児(以下、A 児)が研究に参加した。9 歳 10 か月児に実施された田中ビネー知能検査 V では、IQ=31、MA:3：0 であった。

(3)手続き:ベースライン(BL)：数字→日本語音声条件：提示された数字を日本語で音声表出することを求めた。物→日本語音声条件：Cl の強化子であるアポロが 1 ～10 個書いてある物カードを用いて、個数を日本語で音声表出することを求めた。**トレーニング(TR)：**音声模倣条件：日本語及び英語で数字を音声模倣することを目的として刺激セット 1 の数字（1,3,5,7,8）を用いてエラーレスでトレーニングを実施した。この際、タブレットの画面に表示された音声ボタンをタッチさせ、日本語及び英語での音声模倣教示後に模倣することを求めた。正反応の際は言語賞賛し、一次性強化子を提示した。誤反応の際は、模倣が生起するまで同様に行った。音声表出条件：タブレットを用いて、日本語および英語での教示言語に合わせて数字を読み上げることを求めた。正反応の際は言語賞賛し、一次性強化子を提示した。誤反応の際は音声ボタンをタップさせ、回答を求めた。再度誤反応の際は、音声模倣に移り、音声ボタンをタップさせ、模倣を求めた。**プローブ(PR)：**刺激セット 1 の数字を日本語及び英語で数字カードから読むことができるのか確認を行った。トレーニングを実施していない刺激セット 2 の数字においても、読み上げることができるかを確認した。その後、物カードから個数を答えることができるのか確認をした。BL・PR では正誤のフィードバックをせず、取り組みに対して言語賞賛し、一次性強化子を提示した。**(4) 研究デザインと従属変数**：単一事例研究計画法の ABA デザインを採用した。5 試行 1 ブロックとして、正反応率を従属変数とした。

3. 結果

A 児の刺激セット 1､2 における正反応率を図 1､2 に示す。BL において、数字→日本語音声条件では、英語で回答する様子が見られ、日本語で読み上げる行動は生起しなかった。TR においては、音声模倣条件での正反応率が安定したため、プローブを実施した。しかし、1 度目のプローブでは、日本語で数字を読むことはできなかった。再度、音声模倣条件を実施し､正反応率が安定したため､音声表出条件へ移行した。刺激セット 1 の数字カードを用いて PR を実施した結果、日本語､英語ともに数字カードを見て数字を読むことができた。また、未訓練の刺激セット 2 においても、日本語、英語ともに数字を読むことができた。また、日本語、英語ともに物カードから数字を読むことも可能であった。

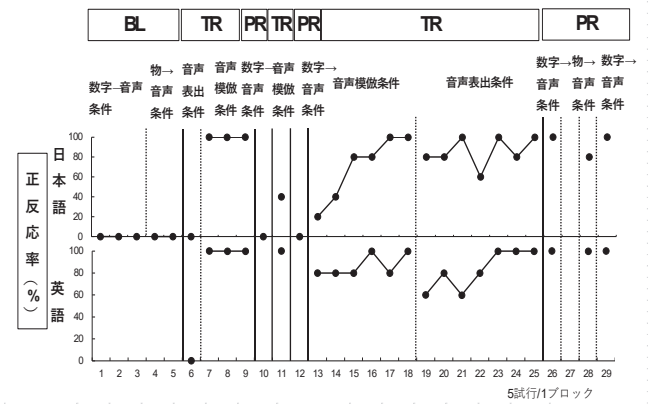


図 1　刺激セット 1 における正反応率の推移

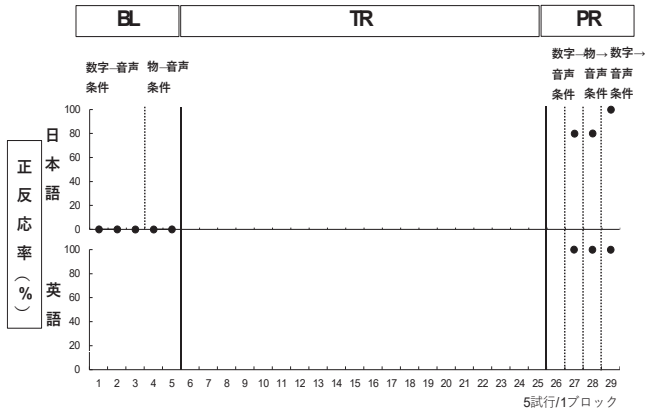


図 2　刺激セット 2 における正反応率の推移

4. 考察

結果から、RFT に基づいたタブレットでのエラーレストレーニングを行ったことで日本語と英語、それぞれの文脈に合わせて数字を読むことが可能になることが示唆された。また、その効果は、未訓練の刺激セット 2 の数字・物カードに対しても、文脈に応じて日本語と英語で読むことができるようになった。これは小笠原ら(2018)と同様に、派生的関係反応が生起したと考えられる。

5. 文献

小笠原ら(2018). 日本認知･行動療法学会大会プログラム・ 抄録集 第 44 回大会, 316-317.

(ENGO Shunto, TETSUKA Ayaka, TAKAHAMA Kohji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-56

中国における発達障害児のためのインクルーシブ教育の新たな試み

児童発達支援・放課後等デイサービス施設と学校の連携による教育支援の実践と成果

〇龔佳佳　　王栄輝　　王旭
（中国深圳職業技術大学）　　（中国深圳市鏈接未来健康科技有限公司）

KEY WORDS: 発達支援　発達障害　インクルーシブ教育

１．背景と目的

中国ではインクルーシブ教育政策が推進される一方、普通学校の特殊教育スキル不足が課題となっている。本研究では、専門性を持つ児童発達支援・放課後デイサービス施設（児発・放デイ）と学校の連携モデルを構築し、特別なニーズを持つ子どもの教育質向上と社会統合を目指した。

２．方法

本研究では、現地観察、インタビュー、アンケート調査などの方法を用いて、児発・放デイと学校の連携の全過程を詳細に調査・記録した。現地観察では、児発・放デイと学校との具体的な協力の様子を実際に観察し、双方の取り組みを客観的に評価した。インタビューでは、児発・放デイのスタッフ、学校の教員、そして特別なニーズを持つ子どもたちとその保護者に対して詳細な質問を行い、連携の効果や課題について深く掘り下げた。アンケート調査では、関係者全体の意見や感想を広く収集し、定量的なデータとして分析した。

実践において、児発・放デイはまず特別なニーズを持つ子どもたちにアセスメントを実施し、個々の子どもの実際の状況に基づいて個別の教育計画（IEP）を策定した。この計画は、子どもたちが児発・放デイでの指導・訓練だけでなく、学校環境でのニーズも特に考慮している。アセスメントの際には、心理的評価、行動観察、保護者からの情報収集など多角的な手法を用いて子どもの特性を詳細に把握した。

さらに、児発・放デイは幼稚園や学校との緊密な協力関係を築いている。一方では、豊富な特別支援教育の経験を持つ特別支援教育支援員（中国では「影子教師（シャドウティーチャー）」）を学校に派遣し、特別なニーズを持つ子どもたちに一対一の指導と支援を提供している。特別支援教育支援員は、子どもたちの授業中のサポート、行動の管理、社交スキルの指導など、多岐にわたる役割を果たしている。

他方では、通級指導教室（中国では「資源教室（リソースルーム）」）などの場を利用して、特別なニーズを持つ子どもたちに集中した教育と訓練を提供している。リソースルームでは、専門の教員が個別または小グループでの特別な指導を行い、学習の遅れや行動の問題に対処している。この二重のアプローチは、特別なニーズを持つ子どもたちが学校生活により良く適応し、学校生活の適応性、社会的な能力や学習能力を向上させることを目的としている。

研究倫理：本研究は参加者（児童・保護者・教職員）に対し、研究目的・方法・データの保管期間を説明し、書面によるインフォームド・コンセントを取得した。個人情報保護のため、収集データは匿名でコード管理し、分析結果から個人が特定されないよう処理した。調査中は参加者の心理的負担に配慮し、自由意思での参加・中断を保証した。

３．結果

連携実践の結果、顕著な成果が得られた。１）特別なニーズを持つ子どもたちの問題行動が抑制され、学校でのパフォーマンスが安定し、対人交流が円滑になった。特に、特別支援教育支援員の関与により、授業参加率と集中力持続時間の向上が観察された。２）学習能力が向上し、学校生活への適応が促進された。具体的には基礎学力の向上が見られ、グループ活動への参加意欲が高まった。３）支援介入の頻度が段階的に減少する中で、子どもたちは自立して学校生活を送れるようになった。この変化は保護者アンケートでも確認され、家庭内行動にも好影響が及んでいた。

４．考察

本研究は、児発・放デイと学校の間の連携モデルが特別なニーズを持つ子どもたちの教育において広範な応用可能性を持つことを示している。この連携は、普通学校が特殊教育に関する不足を効果的に補い、特別なニーズを持つ子どもたちにより全面的で個別化された教育支援を提供することができる。しかし、このモデルは実践過程で多くの課題にも直面している。例えば、通常学級の教員が特別支援教育の知識に不足していることが挙げられる。特に、特別なニーズを持つ子どもたちへの指示方法、質問の仕方、褒める方法などに関するスキルが不足している。

したがって、今後は児発・放デイが通常学級の教員を対象に、発達障害児の特徴や対応方法に関する講座を提供する必要がある。これにより、教員は特別支援教育の基本的なスキルを身につけ、日常の授業において特別なニーズを持つ子どもたちを効果的に支援できるようになる。また、定期的な研修やワークショップを通じて、教員同士の情報共有や連携を促進し、特別支援教育に対する理解と協力を深めることが求められる。

さらに、連携モデルの最適化のためには、リソースの配分や役割分担の明確化も必要である。例えば、学校と児発・放デイが共同でリソースを管理し、効率的に利用することで、特別なニーズを持つ子どもたちへの支援がより効果的になる。また、定期的な連絡会議を設け、双方のスタッフが現状の問題点や改善策を共有し、連携の質を向上させるための具体的なアクションプランを策定することが重要である。

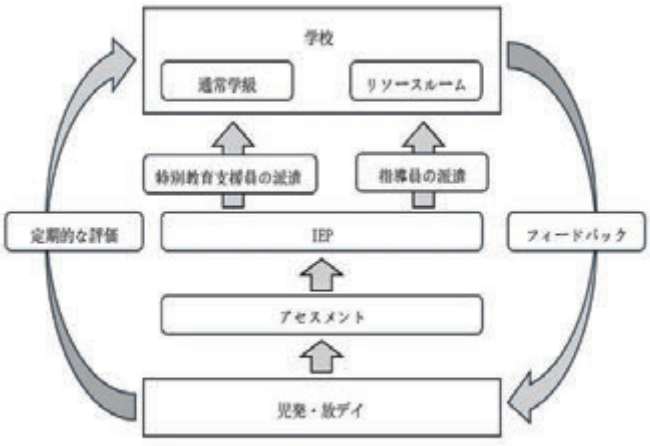


Fig.1 児発・放デイと学校の連携プロセス

（GONG Jiajia，WANG Ronghui，WANG Xu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-57

自閉スペクトラム症児の言語コミュニケーション促進による慢性的な対人ストレスに及ぼす影響

—唾液コルチゾール濃度を指標とした検討—

渡邉孝継[1]　坂本真季[2]　大石幸二[3]
（[1]聖学院大学心理福祉学部）（[2]星美学園短期大学幼児保育学科）（[3]立教大学現代心理学部）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症児　言語コミュニケーション　慢性的ストレス

（目的）

自閉スペクトラム症（以下，ASD）児は，社会・言語コミュニケーションの困難がある。そのため，ASD 児は他者と信頼関係や相互関係が結べず，社会的に孤立しやすい（傳田,2017）。日常生活において，慢性的なストレスを抱えやすく（浜田ら，2015），そのストレス値は定型発達児よりも高い(Tomarken et al. , 2015)。

ASD 児は成功的なコミュニケーションを積み重ねることで，他者と社会的な関係を構築でき，対人関係から生じるストレスが緩和される（大石，2022）。日常生活場面において他者と関わる場合，言語コミュニケーションが多くの割合を占める。ASD 児の言語コミュニケーションの成立を促進することが可能であり（Parsons et al .2019），中でも自然的発達行動介入（NDBI）(Schreibman et al .2015)が成果を挙げている。しかし，言語コミュニケーションの活性化が対人関係で生じる慢性的なストレスを緩和するか，いまだ検討されていない。

そこで本研究では，言語コミュニケーションに困難さのある ASD 児に対して，言語コミュニケーションを促進する介入プログラムを実施することで，ASD 児の慢性的な対人ストレスが緩和されるか検証することを目的とする。

（方法）

対象児

対象児は，A 大学の臨床発達セッションに参加している小学 6 年生の ASD 児（以下，対象児）であった。対象児は男児であり，ASD の行動特徴を示していた。そして，WISC-IVの結果と保護者からの聴取や行動観察から，“他者と円滑に言語コミュニケーションを展開する”ことにおいて課題があることが示された。

倫理的配慮

研究者の所属する大学の研究倫理審査を受け（申請番号 2022-002），事前に承認を得た。そして，対象児とその保護者から，研究活動や論文作成などへの協力に関する承諾を書面にて得た。

場面設定と課題設定

本場面は対象児 1 名と実験者 1 名，実験協力者 2 名によって構成された。対象児と実験者，実験協力者の 4 名で，対象児の選好のテーマについて，会話を 10 分間行う会話場面を設定した。

手続き

ベースライン期では，まず，実験者の用意した対象児の選好のテーマの話題の中から，対象児が話したいテーマを選択した。参加者は，全員でそのテーマに沿って会話を行った。会話場面では，実験者と実験協力者は，あいづちを打ちながら対象児の話を聞いた。実験者は，終了時に，テーマの内容について教えてくれたことに謝意を伝えた。

介入期は上記に加えて，対象児の話に対して，説明が不足していた場合，実験者が追加質問と拡張模倣を行った。その回答や，説明がわかりやすかった場合，実験者と実験協力者で言語賞賛を行った。

プローブ期は，介入期で増加した発話量が，研究参加者の選好性が高くないテーマでも，維持されるか検証するために実施した。

独立変数と従属変数

独立変数は，①説明が不足している会話に対する質問と拡張模倣による介入，②会話場面の実施であった。従属変数は，①1 つのテーマにおける対象児の発話量，②唾液コルチゾール濃度であった。

ストレスの測定

対象児の協力を得て唾液を採取し，コルチゾール濃度を測定した。唾液コルチゾール濃度は，慢性的なストレスがある場合，反応するという特徴がある。そのため，コルチゾール濃度は，長期的なストレスの変化の測定に適しているため，これを使用した。唾液採取は，家庭において，起床 1 時間後，昼食後 1 時間後，就寝前に実施してもらった。

（結果）

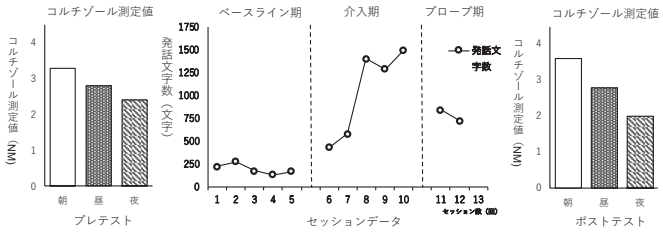


Fig.1 対象児の発話量の推移とコルチゾール濃度の変化

ベースライン期において，対象児の発話量は，177 文字から 279 文字を推移していた。介入期においては，第 6 回と第 7 回は，436 文字と 584 文字であった。第 8 回から第 10 回までは，1,292 文字から 1,504 文字を推移するまで増加した。研究開始前の ASD 児のコルチゾール濃度は，朝 3.3NM，昼 2.8NM，夜 2.4NM であった。研究終了後の ASD 児のコルチゾール濃度は，朝 3.6NM，昼 2.8NM，夜 2.0NM であった。

（考察）

本研究では，言語コミュニケーションに困難さのある ASD 児に対して，本人の選好のテーマの会話を行う場面において，介入プログラムを実施した。その結果，対象児の発話量は増加し，研究終了後には，対象児の朝と夜のコルチゾール濃度の差が広がった。以上のことから，①対象児の選好性の高い内容をテーマとした会話場面において，説明が不足している会話に対する質問と拡張模倣による介入を行うことで，対象児の言語コミュニケーションが促進されること，②対象児の言語コミュニケーションが促進されると，コルチゾール濃度の朝と夜の差が広がり，慢性的なストレスが緩和されることが明らかになった。

先行研究では，ASD 児の言語コミュニケーションを促進することで，質問紙で測定されたストレスが緩和されることがわかっていたが，本研究では生理的指標を用いることで，慢性的な対人ストレスを緩和することが明らかにした。

（付記）

本研究は JSPS 科学研究費 JP 24K06162 の助成を受けた。
（WATANABE Takatsugu, SAKAMOTO Maki & OISHI Kouji）

自閉スペクトラム症児に対するオンライン相談支援

―自己を否定的に語る行動に着目して―

○岡村章司
（兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻）
小池由香里
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科・滋賀医科大学小児科学講座）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　オンライン　相談支援

Ⅰ．問題の所在と目的

自閉スペクトラム症（ASD）傾向と自尊感情の関連が指摘され（大石，2021）、ASD 者は障害特性から自己効力感が下がりやすく、その向上は容易でない（砂川，2021）。面接では障害特性を踏まえながら、当事者の課題に限らず、得意な面を扱うことが重要になるだろう。ビデオ会議などのオンラインでの支援は ASD に適合する可能性があり（Hepburn et al., 2015）、知見を積み重なる必要がある。そこで本研究では、自己を否定的に語ることが多い ASD 児に対してオンラインを用いた相談支援を行い、その効果を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象児：ASD、ADHD の小学校 5 年生男児。X-3 年 4 月に実施した WISC-Ⅳでは、FSIQ128、VCI117、PRI141、WMI136、PSI86 であった。泣く、否定的な言動が多いという主訴により、月 1 回通院していた。「役に立たない」「（学校は）辛いことしかない」と否定的な言動が多く、家庭では忘れ物をしたことなどで「自分は馬鹿だ」「死にたい」と泣いて怒ることが頻繁にみられた。本児は友達の言動を嫌なことと捉えがちで、学校では壁に頭をぶつける行動を示すこともみられた。X 年 2 月に実施した GSFSC-R の結果はすべての下位尺度で「非常に低い」値であった。一方、本児はブロックで作品を作ったり、漫画を描いたりすることを好んで行った。保護者に対して、研究の目的等を口頭により説明し、研究の同意を得た。

２．期間：X 年 2 月～6 月を BL 期、X 年 6 月～X+1 年 7 月を介入 1 期、X+1 年 8 月～X+4 年 1 月を介入 2 期とした。介入 1 期では月 1 回、介入 2 期では X+3 年 1 月からは月 2 回、第一筆者がオンラインで面接を実施した。

３．標的行動：行動をモニタリングし、状況を正確に記述する、適切な行動や肯定的な発言を表出する、とした。

４．手続き

１）BL 期：母親は、対象児の泣く行動と否定的/肯定的な言動のエピソードを記録した。また、第一筆者は支援の依頼をされた病院の心理士（第二筆者）から本人のプロフィールに関する聞き取りを行った。

２）介入期の全般的な手続き：セッションは対象児が訴える内容の相談、本人が制作した作品紹介から構成された。言動についてはワープロで打ちながら視覚化し、相談内容に応じて適宜インターネットの様々なサイトを画面共有しながら参照した。対象児の面接後は、母親面接を実施した。

２）介入 1 期：忘れ物をしないための方法を考えたいという訴えにより、忘れ物および相談したい内容（例　友だちにふざけていると言われる）について扱った。面接では、実際に起こった事実を具体的に記述させ、それらの事態に対する捉え方を確認した後、今後の対処法について表出するよう促した。本人の捉え方には肯定も否定もせず、あくまで事実を確認するようにした。対処法を表出できない場合には、本人の特徴、これまで行った対処法やそれらの成果や課題を確認し、再度対処法について表出するよう促し、できる限り提案を避けた。提案する際にはあくまで筆者の意見であることを強調した。計画の実行に対しては称賛し、結果に基づき計画の修正を行った。忘れ物については対象児による記録をもとに行った。

２）介入 2 期：介入 1 期の内容に加え、泣く行動を取り上げ、行動が生じたときの状況、自動思考、情動、合理的な反応を整理した。X+2 年 11 月からは、家庭や学校で楽しかったことをランキング形式で発表する機会を面接の最後に設けた。なお、母親面接では、各期を通じて障害特性を確認するとともに、否定的な言動に反応せず、適切な言動を称賛する、学校と情報共有するように母親に依頼した。

Ⅲ．結果

BL 期では月に 3～9 日泣く行動がみられ、大泣きすることが多かった。介入 1 期では月に 3 日泣くことが多く、介入 2 期では強度が弱い泣きが多く、泣く行動がみられない月もあった。忘れ物をすることはときにみられたものの、介入 2 期では対象児は忘れ物に関する記録をとることをやめ、忘れ物をしても否定的な発言をすることがなくなった。母親が記録した月ごとの肯定的・否定的な記述については、BL 期では否定的な記述が 5～11 回みられたが、徐々に減少していき、X+3 年では 0～1 回の記述が 9 か月であった。一方、肯定的な記述は介入 2 期の 2023 年では安定的にみられるようになった。学校では、介入 1 期では頭を壁にぶつける自傷行動がみられたが、介入 2 期でほとんどみられなくなり、自ら教室を出てクールダウンすることがあったと担任から報告があった。介入 2 期では友達に勉強を教える、生徒会役員を担うといった肯定的な報告があった。しかし、GSFSC-R の毎年の結果はすべての下位尺度で「非常に低い」値であった。PSI では X 年 6 月ではすべての下位尺度がグレーゾーンであったが、X+1 年 9 月以降の結果は「ソーシャルサポート」で「友人」のみがグレーゾーンであったもののその他の変化はなかった。

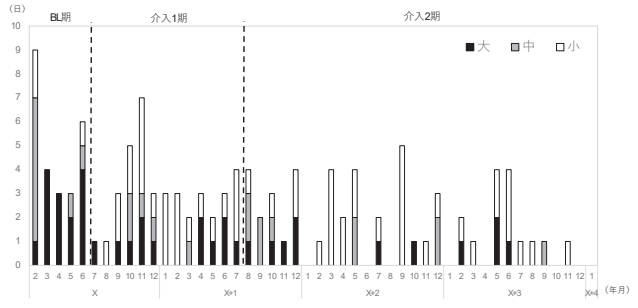


Fig.1 泣く行動の推移

Ⅳ．考察

オンラインでの面接においても一定の成果がみられた。ASD 特性に応じた面接の工夫を通して、あくまで自ら対処法を表出することを促し、実行を強化したこと、得意な面に着目する機会を徐々に多く設定したこと、保護者の否定的な言動に対する日々の対応が効果的であったと考えられる。尺度の変化はみられず、今後の支援のあり方を検討する必要がある。

（OKAMURA Shoji, KOIKE Yukari）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-59

重度知的障害を伴う自閉スペクトラム症の子どもにおける感覚特性と好みのアセスメントにもとづく新規玩具の使用促進

松下　浩之
（山梨大学大学院総合研究部教育学域）

KEY WORDS ：　知的障害　　感覚特性のアセスメント　　好みのアセスメント

I.　問題と目的

子どもにとって遊びは、発達の基盤を形成する上で重要な活動であるが、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder；以下、ASD）の子どもは感覚処理の特異性に起因して遊びにも困難があることが多く、個々の特性に応じた支援が重要である。青木・野呂（2020）は、自己刺激行動と同様の感覚を産出する玩具が強化子として活用できる可能性を示唆しているが、日常場面における玩具を用いた遊びの拡大についての検討が課題である。

そこで本研究では、知的障害を伴う ASD のある子どもを対象に、本人の好みや感覚特性のアセスメントにもとづく玩具を活用した遊びの拡大可能性について検討することを目的とした。

II.　方法

1.　参加児：重度知的障害および ASD 男児 2 名。A 児は特別支援学校（知的障害）小学部 2 年で、B 児は 5 歳で児童発達支援事業所を利用していた。いずれも機能的発語はほとんどなく、自由場面では自己刺激的な行動や限定された玩具の使用がみられた。

2.　研究期間と場面設定：基本的に 2 週間に 1 回 60 分間の大学教育相談での個別指導のうち、自由遊び場面など約 20〜30 分間を使用して、X 年 10 月から X+1 年 1 月までの 4 ヶ月間実施した。

3.　玩具分類表の作成：遊びや発達、保育書等の文献を参考にして、玩具を発達段階ごとに産出される感覚で分類した表を作成した。

4.　使用玩具の選定：各参加児の保護者に対し、SP 感覚プロファイル（岩永・萩原, 2015）および好みのアセスメントシート（松下, 2021）を用いて感覚特性および好みの評価を行い、保護者と協議しながら玩具分類表の中から参加児の特性に合う玩具を選定した。

5.　手続き：選定された玩具について、直接的な行動観察により、統制場面と自由場面におけるそれぞれの好みを評価した。

1）統制場面の評価（多刺激非置換呈示法；MSWO）：8 つの玩具を参加児の前方に弧状に配置し、「遊んでいいよ」と提示した。参加児が 1 つの玩具に対して連続 30 秒間操作した場合、その玩具を撤去して再試行を繰り返し、好みの順位づけを行なった。

2）自由場面の評価（フリーオペラント法；FO）：MSWO によって好みが高いとされた玩具と同様の感覚刺激を産出する玩具と、それ以外の感覚刺激を産出すると考えられた玩具を、あわせて 8 つ程度提示し、10 分間の自由遊びを実施して、行動を観察した。

6.　分析方法：統制場面では玩具の選択率を、自由場面においては 5 秒間のインターバル記録法を用いて行動生起率を算出した。

7.　倫理的配慮：本研究は山梨大学総合研究部教育学域研究倫理委員会に承認され、定められた手続きによって保護者から同意を得た上で実施した（R6-022）。また、開示すべき利益相反はない。

III.　結果

SP 感覚プロファイルおよび好みのアセスメントシートの結果より、A 児は特に前庭覚、触覚、口腔感覚、聴覚が、B 児は光る視覚刺激や聴覚、前庭覚、手指への触覚刺激を好むことが示唆された。

Table 1　作成した「玩具分類表」（一部）

年齢	玩具一般名称	基本の遊び方	視覚	聴覚	前庭覚	触覚	口腔感覚
6ヶ月	すず	見る、触る、聞く		◎		◎	
	プレイマット	見る、触る、上を歩く		○	○	◎	
	ミニカー	見る、触る	○	○		◎	
	おきあがりこぼし	見る、触る、聞く	◎	◎		◎	
	トンネル	くぐる			◎	◎	
	背もたれ付ブランコ	揺れる、大人の膝の上に乗る	◎	○	◎		
	シェイカー	**見る、振る、聞く**	◎	◎		◎	
	積み木	触る、並べる	◎	○		◎	
	吹く楽器	**吹く、聞く**		◎		○	○
	吹き戻し	**吹く、聞く**	◎	◎		◎	○
	ぬいぐるみ	触る	◎	○		◎	
1歳	型落とし	触る、型にはめる	◎			◎	
	ひねる玩具	ひねる	◎			◎	
	子ども用マット（上る）	登る、滑り下りる			◎	◎	
	差す/落とす玩具	**型に差す、穴に落とす**	◎			◎	
	ボール（中）	転がす、蹴る、追いかける	◎			◎	
	チェーン	触る、ひっかける	◎			○	
	入れ子	触る、積む、崩す	◎			○	
	たいこ	**触る、手やバチでたたく**		◎		◎	
	鍵盤打楽器	**バチでたたく**		◎		◎	
	お手玉	乗せる、握る、投げる	◎			◎	
	押し車	押して歩く、聞く	◎			◎	
	こま	回す	◎			○	
	引くおもちゃ	聞く、引っ張る	◎			○	
	積み木（積み上げる）	触る、積む、崩す	◎			◎	
	バランスボール	**転がす、揺れる、座る**			◎	○	
	トランポリン	**跳ぶ**			◎	○	

この結果をもとに MSWO を実施したところ、A 児は前庭覚や聴覚を産出する刺激が、B 児は前庭覚や視覚を産出する刺激が好みとして同定された。これらの好みを反映した新規玩具と、好みに該当しない玩具を用いて FO を実施した結果、両児とも新規玩具への使用行動が確認された（Fig.1 参照）。

IV.　考察

本研究の結果、感覚特性と好みのアセスメントにもとづいた玩具の提示は、新たな遊びの促進に有効であった。また、それらの遊びは他者との関わりを通して徐々に広がっていく可能性が示唆され、自由遊びや余暇活動の質を高めるのみならず、子どもの動機づけを高め、より効果的な指導・支援へとつながる可能性が考えられた。

［付記］本研究は令和 6 年度山梨大学教育学域戦略プロジェクト経費の助成を受けた。　　（MATSUSHITA Hiroyuki）

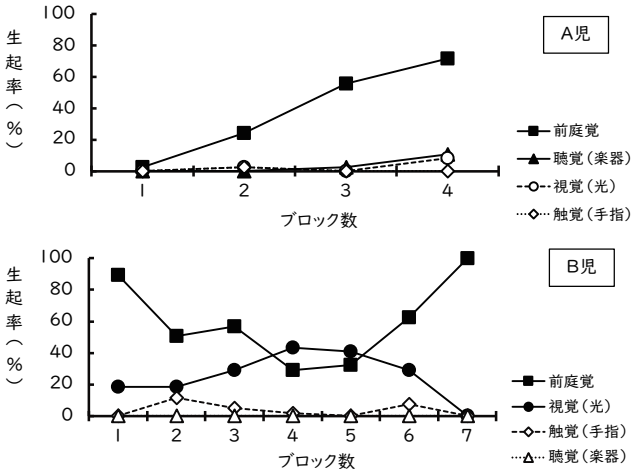


Fig.1 自由遊び場面における結果

黒いプロットは高い好み、白いプロットは低い好みと推定された刺激を示す.

ADHD および ASD 併存のひきこもり児童への心理社会的介入

認知行動療法を適用した一事例

藤田知也
（上越市役所）

KEY WORDS：ひきこもり　家庭訪問　心理社会的介入

（目的）

ひきこもりは、「様々な要因の結果として社会的参加（義務教育を含む就学、非常勤職を含む就労、家庭外での交遊など）を回避し、原則的には 6 ヶ月以上にわたって概ね家庭にとどまり続けている状態」と定義されている（厚生労働省, 2010）。これまでにひきこもりに対して様々な支援が試みられているが、Wong et al.（2019）は、エビデンスの不足を指摘している。特に国内のひきこもり児童への介入研究は限られており、ひきこもりに対する介入のエビデンスの蓄積は課題である。

先行研究で有効性が示唆される認知行動療法（CBT）は、介入研究における有望なアプローチである（Chan, 2023）。本事例では、注意欠如多動症と自閉スペクトラム症と診断されたひきこもり状態の男児に対して行動的介入を適用し、その効果を検討することを目的とした。

（方法）

1. 概要

（1）対象：通常学級籍に在籍する小学校 6 年生の男児（以下、対象児）。家族構成は、母親（40 代、会社員）と本児の 2 人家族。

（2）支援に至る経緯：就学前は特記すべき発達上の問題は認められなかった。しかし、小学校入学後、集団への適応に課題を抱え、頻繁な欠席が見られるようになった。学校からの勧めに伴い医療機関を受診した結果、ADHD および ASD の診断を受けた。小学 3 年生からは不登校となり、徐々に外出を控えるようになった。自宅ではゲームや絵画制作に時間を費やすことが多かった。

学校においては、母親、学級担任、特別支援教育コーディネーターによる定期的な支援会議が実施されていた。しかしながら、昼夜逆転傾向が進行し、理髪や体調不良時の受診など、必要最低限の外出に限定されるようになった。また、夜間におけるゲーム中の大声、母親への反抗的な態度など、行動上の問題が顕著に増加した。この状況を受け、教育委員会からの依頼により、当機関が介入に至った。

2. アセスメントと支援方針

アセスメントは、当機関での面談、学校での会議、および家庭訪問を通じて情報収集を行い実施した。機能的アセスメントの結果、オンラインゲームの自由な利用環境が正の強化子として機能し、対象児の自宅滞在行動を維持させている可能性が示唆された。介入の初期目標は、対象児と支援者間の言語を介した対話の確立とした。その後、対象児の主訴を聴取し、実行可能な介入策を共同で検討する方針とした。

3. 介入の構造と期間：初回面談は当機関で実施し、その後、学校にて支援会議を 1 回、家庭訪問を 36 回実施した。面談時間は 1 回あたり約 50 分であった。

4. 記録の方法：ゲーム利用時間は、Nintendo Switch™の「見守り設定」機能を用いて算出した。外出行動は、対象児に対し、外出先および外出頻度を口頭で聴取した。

5. 倫理的配慮：保護者から口頭及び書面により、研究の目的、手続き、予想される結果等の説明を行い、承諾を得た。

6. 介入の手続き

（1）1 期：動機づけ面接　対象児の関心が高い話題から導入し、その後、生活に関する質問へと移行した。行動変容に関連する言語反応に焦点を当て、開かれた質問や肯定的是認を用いてこれらを強化した。特に、遅延大報酬（将来得られる大きな価値の報酬）に関連する言語反応を具体化し、対象児による自己ルールの形成を促すことで、行動の促進を図った。

（2）2 期：低頻度行動分化強化（DRL）　ゲーム利用時間の減少に対してカードが提示され、カードの枚数に応じて強化子が提示された（食事内容：テイクアウトの選択）。

（3）3 期：　トークン・エコノミー①　家事の手伝いを標的とし、バックアップ強化子はネットスーパーで一定額購入できることであった。

（4）4 期：トークン・エコノミー②　別居している祖父母の手伝いを標的とし、バックアップ強化子は現金であった。

(結果)

ゲーム利用時間に関して、アセスメント期の平均は 8 時間 56 分であった。これに対し、介入期（第 1 期から第 4 期）においては、8 時間 59 分から 5 時間 38 分へと漸減傾向を示した。

外出行動の新規累積数については、アセスメント期には認められなかった（0 回）。しかし、介入 16 回目より出現し始め、その後は増加傾向をたどり、支援終了時には累積 18 回を記録した。

（考察）

本実践は、ADHD および ASD と診断されたひきこもり状態の男児に対し、機能的アセスメントに基づく行動的介入の効果を検討した。

結果として、ゲーム利用時間の漸減と外出行動の増加が認められた。これは、機能的アセスメントで示唆されたオンラインゲームの強化子としての機能が、介入により効果的に低減されたことを示唆する。特に、対象児にとって価値の高い強化子（テイクアウト、現金）を用いた DRL やトークン・エコノミーが、行動変容を促進したと考えられる。この結果は、ひきこもり児童への行動的介入の有効性を示す先行研究と一致し、国内における実践の発展に寄与する。しかし、本研究は単一事例であり、結果の一般化には限界がある。今後は、複数の事例を対象とした研究や長期的な追跡研究が課題である。

（文献）

Chan, G. H. (2023). Therapeutic comparison in psychological capital. Frontiers in Psychiatry, 14, 1114170.
齊藤万比古. (2010). ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン. 厚生労働科学研究「思春期のひきこもりをもたらす精神科疾患の実態把握と精神医学的治療・援助システムの構築に関する研究」 報告書.
Wong, J. C. M., Wan, M. J. S., Kroneman, L., Kato, T. A., Lo, T. W., Wong, P. W. C., & Chan, G. H. (2019). Hikikomori phenomenon in East Asia: regional perspectives, challenges, and opportunities for social health agencies. Frontiers in psychiatry, 10, 512.

(FUJITA Tomoya)

「ceasing segregated special education」を、どのように理解すべきか？

～第 24 条（教育）に関する勧告（ａ）の和訳の検討～

中山忠政
（弘前大学 教育学部）
KEY WORDS：障害者権利条約 インクルーシブ教育システム 総括所見

（目的）

2022年９月９日、国連の障害者権利委員会から、第１回締約国報告（2016年６月提出）に対する総括所見が公表された。下は、第24条（教育）に関する勧告の一部である。

> 52（ａ）Recognize the right of children with disabilities to inclusive education within its national policy on education, legislation and administrative arrangement with the aim to ceasing segregated special education, and adopt a national action plan....

下線部を「分離特別教育を終わらせる」とする「仮訳」が、2023年１月、外務省のＨＰに掲載された。わが国には、「特別教育」にあたるものは存在せず、総括所見において、何を「廃止」するように求められたのかを理解することが出来ないものとなっている。一方、総括所見の英語正文を対象に、独自の和訳を試みようとするものもみられており、どのような和訳がなされているのであろうか。それらを手掛かりとして、「ceasing segregated special education」の理解を深めていきたい。

（方法）

勧告（ａ）のうち、「ceasing segregated special education」の部分を中心に、どのような和訳がなされているのかについて、比較検討する。

（結果）

① 特別支援教育課（2022）「参考資料２」（2022年９月）

2022年９月13日の記者会見において、文部科学大臣は、「特別支援教育を中止することは考えていない」旨の表明をしている。後述の「閣議後記者会見想定（令和４年９月13日）」の資料には、「参考資料２」として、「(参考) 障害者権利委員会による総括所見（抜粋・仮訳)」と題された、51・52パラグラフの和訳が示されていた。その中では、「障害のある子供が、分離された特別支援教育を止めるための国の教育に関する政策、法律及び行政上の取り決めの範囲内で・・」と和訳されていた。また、52パラグラフの（ａ）には、「インクルーシブ教育を受ける権利を持つことを認識」と「質の高いインクルーシブ教育に関する国家計画を導入」の２箇所に、下線が付されていた。

なお、この「想定」の文書は、行政文書開示請求（2024年12月27日付け）によって開示されたもの（2025年３月13日付け）である。また、「参考資料２」の作成者は、行政文書不開示決定通知書（2025年５月12日付け）によって、特別支援教育課において作成されたことが確認できている。作成日については、2022年９月13日の記者会見用の「会見想定」の資料の参考資料として付けられたものであるから、総括所見の公表から会見までの間に作成されたものである。

② 越野(2022)「教育関係の内容の仮訳」(2022年9月９日)

2022年10月17日、全国障害者問題研究会全国委員長（越野和之）名による「教育関連の勧告事項について」とする談話が公表された。この談話（９月15日付け）には、51・52パラグラフを対象にした、越野による「教育関係の内容の仮訳」（2022年９月９日付け）が付けられていた。この中では、「・・インクルーシブ教育への権利を認め、隔離された特殊教育の廃止をめざすこと。すべての・・・」とされていた。

③ 外務省（2023）「和文仮訳」（2023年１月20日）

2023年１月20日、外務省のＨＰ内の障害者権利条約のページに、和文仮訳が掲載された。該当箇所は、「・・取り決めの中で、分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のある子どもが障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認識すること。」とされていた。その後、2024年３月に、仮訳の一部修正が行われたものの、第24条（教育）に関しては、変更はみられなかった。

④ 高橋ら（2023）「対訳」（2023年７月24日）

2023年７月24日、『こころの健康図鑑』のサイト（https://kokoro-zukan.com）に、高橋ら６名による、総括所見の全部を対象とした「対訳」が掲載された。該当箇所は、「包摂的教育を受ける権利を認識すること、分離された特殊教育をやめ、すべての障害のある生徒が、すべての教育レベルにおいて合理的配慮と・・」とされていた。

⑤ 日本障害フォーラム（2023）「仮訳」（2023年10月31日）

2023年10月31日、日本障害フォーラム（ＪＤＦ）のＨＰの「関連資料」のページに、ＪＤＦによる「仮訳」ならびに政府仮訳との「対照表」が掲載された。仮訳は、総括所見全体を対象としたものであり、冒頭、「政府仮訳を基に、現時点で特に必要と思われる箇所に修正加えたものです」とされていた。また、「・・取り決めの中で、分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のある子どもが障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認めること。また、・・」とされていた。対照表には、「政府仮訳」に対して、「修正を加えた箇所は下線で示してある」とされていたが、この箇所には、下線は付されておらず、コメントも付けられていなかった。

（考察）

総括所見の和訳を試みたものを対象に、「ceasing segregated special education」の部分を検討した。

外務省のＨＰに掲載された仮訳（③）は、「分離特別教育を終わらせる」とするものであった。ＪＤＦのもの（⑤）は、外務省による仮訳（③）と同一であり、③の仮訳に問題はないとし、③を追認したものであった。

「ceasing segregated special education」のそれぞれの和訳についてである。「ceasing」については、「止める／やめ」（①④）、「廃止」（②）、「終わらせる」（③⑤）、「special education」については、「特別支援教育」（①）、「特殊教育」（②④）、「特別教育」（③⑤）、「segregated」については、「分離された」（①④）、「分離」（③⑤）、「隔離された」（②）であった。「special education」については、「特別教育」（③⑤）ではなく、「特殊教育」（③⑤）をあてるのが妥当と思われた。なお、③では「特別教育」とされたが、当初、①では「特別支援教育」があてられていたが、その後、「特別教育」（③）とされたことになる。

その他、①③⑤では、「ceasing segregated special education」が、最初の文節（Recognize the right of children ...）へかかる訳がなされていたのに対して、②は「めざすこと」、④は「やめ」と、言い切るかたちの和訳とされていた。

(Tadamasa NAKAYAMA)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-62

大学生が持つ「特別な支援を必要とする子ども」のイメージ

－かかわった経験による意識の違い－

〇秋本　公志
（静岡市立城内中学校）
キーワード：特別支援,関わりの経験,学生の意識

【目的】

特別支援教育が始まってから15年以上が経過し、教員養成においても「特別な支援を必要とする幼児，児童及び生徒に対する理解」に関する科目の1単位以上の履修が必修となった(文部科学省，2017)。しかし,その対象となる子どもたちのイメージについては,あいまいであるように思われる。髙橋・河村(2022)は，学生の障害者に対する意識の変化について、特別支援教育に関する科目と学生自身の障害児者とのかかわりとの関係から考察を行っているが、課題として「かかわり体験において，どのような具体的な体験が学生の意識に影響を与えているか」についての検討が必要であることを上げている。

本研究では，その関わりの時期や場所、場面と現在学生たちが持っている「特別な支援が必要な子ども」のイメージについて調べることで、特別支援教育の理解を深めるアプローチの方向性を探ろうと考えた。

【方法】

対象：A大学の複数学部に在籍する学生83名
時期：20XX年5月上旬～10月上旬
手続き：以下の調査項目についてMicrosoftのFormsを利用した調査を行った。

A　関わりの状況
①関わりの有無(2件法),②関わった時期(５つの選択肢から選択),③場所（自由記述）

B　特別な支援が必要な子どものイメージ
⑤具体的な表れ，⑥考える原因(ともに自由記述)。

倫理的配慮：対象となる学生に対して,で本調査の目的,内容と統計処理により個人が特定される危険性がないことを説明し,回答をもって同意を得たものとみなした。

【結果】

得られたデータの数値データはHAD Ver.16，自由記述はKH-Corder3を利用して分析を行った。

(1)関わりの経験

何らかの時期に該当の子どもと関わった経験がある学生は全体の71%(59名)おり，関わった時期は小学校低学年(以下小低)が一番多く29名，次いで中学校が(以下中)16名，小学校高学年(以下小高)8名で、これだけで経験がある学生のほぼ90%を占めた。それ以外は，大学(以下大)が3名，就学前が2名，高校(以下高)が1名であった。

関わった場所については，学校が48名で全体の84.2%を占め、それ以外は保育園等(1名),自宅及び付近(3名),親戚宅(2名),アルバイト先(2名),学習支援の場(1名)であった。

保育園等と回答した学生がかかわった時期は就学前、アルバイト先と回答した２名及び学習支援の場とかかわった時期は大学であった。自宅及び付近と回答した３名のうち１名は就学前だったが、それ以外と親戚宅と回答したものはそれぞれ小学校であった。

(2) 関わりの経験と特別な支援が必要な子どものイメージ

関わりの経験の有無と想起されるイメージに関連した語句との共起ネットワークを作成して、その傾向を探った。

経験の有無と抽出された語句の関係を見てみると，多くの語句が共通していたが，経験のない学生にのみ出現した語句は「生まれながら」「発育」「悪い」等で，経験のある学生にのみ出現した語句は、「個性」「適応」「表現」「特徴」「周囲」等であった。さらに，経験がある学生が関わった時期との関係を見てみると，全ての時期で出現していたのは「身体的」及び「難しい」であった。また，中・高・大で初めてかかわった学生は小低と共通する語句が多かった。(図１)

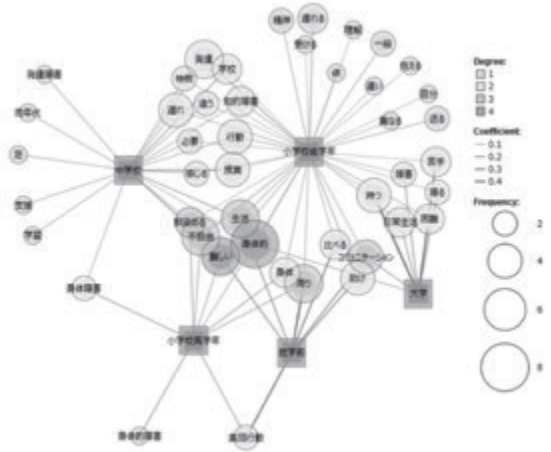


図１　経験した時期と単語の共起ネットワーク

(3) 関わりの経験と支援が必要な原因の推測

経験の有無と抽出された語句の関係を見てみると,共通する語句が多かったが，「脳」・「障害」・「事故」という言葉について経験がない学生は結びつきが強く，経験がある学生では結びつきは弱かった。また，共通する語句に以外に出現した語句は，経験がある学生が18であったのに対し，経験のない学生は2つであった。さらに，経験がある学生が関わった時期との関係を見てみると,「環境」が全ての時期で，「生まれつき」が高以外の時期で，「発達」・「障害」が高・大以外の時期で出現していた。各時期にのみ出現した語句は，中が12で，他の時期は1ないし2であった。

【考察】

かかわった経験がある学生が7割くらいでかかわった場所も学校が多数であったことは，彼らが小学校に入学する３年程前から特別支援教育が始まったことで関わる機会が増えたと考えられる。

また，かかわった経験のある学生の方は，支援が必要となる子どものイメージに関して，「個性」・「適応」・「周囲」など子ども自身を取り巻く周囲に関連する言葉を上げていることから，かかわる経験の中で環境と表れの関係に目を向けようとしていると推測される。それは，その原因についての記述で「脳」・「障害」・「事故」という子ども自身の状況についての言葉とのつながりが弱く，「環境」という言葉がかかわった全ての時期で多く用いられていたことからも，表れとその原因を子ども自身に求める傾向が変わりつつあることを示唆していると考えられる。

今回は教員養成課程ではない学生の経験の有無との関係について見てきたが，具体的な経験についての検討が十分とは言えなかったので、今後さらに検討を続けたい。

(Koji Akimoto)

東京都立高等学校における学習面での特別な配慮が必要な生徒に対する支援実態

―教員を対象とした質問紙調査から―

〇米田智香（ながやまメンタルクリニック）
川間健之介（山口学芸大学）

KEY WORDS: 高等学校　学習面　校内支援体制

【目的】

境界知能及び軽度知的障害の人々は，将来的に貧困，非行・犯罪，精神疾患，物質使用障害等につながるリスクの高いことが指摘されている[1)2)]。IQ70～85 程度の境界知能には人口の約 14%が該当するとされるが，知的能力は成人しても 11～12 歳程度にとどまるため[3)]，知的障害と同様に学習面で苦労する場合があっても，支援の対象になりにくいとされる。現在，日本の高等学校等への進学率は約 98%であり，東京都立高等学校（以下，都立高校）では定員内不合格を認めていないため[4)]，特別支援学校ではない高校にも境界知能及び軽度知的障害の生徒が一定数在籍していることが予想される。高校では進級や卒業のために単位認定を受ける必要があるため，学習面に困難を抱える生徒は勉強不足や努力の問題と見なされて支援につながらないことが懸念される。生徒の実態を明らかにし，支援体制を整備していくことが喫緊の課題である。そこで本研究では，都立高校における学習面での特別な配慮が必要な生徒の在籍状況と支援実態を明らかにすることを目的とする。

【方法】

都立高校 228 校（全日制 172 校，定時制 53 校，通信制 3 校）を対象に，質問紙（A4 両面 1 枚）を郵送し，同封の返信用封筒にて返送を依頼した。回答者は，校内の実情を最もよく把握している特別支援教育担当者を各校で選定していただいた。調査期間は 2024 年 5 月～6 月だった。

調査内容は，①学校概要，②回答者の職種・分掌，③境界知能もしくは軽度知的障害の可能性がある生徒の在籍状況，④授業内外での支援内容，⑤学習面以外での困難事例，⑥面接調査への協力可否とした。調査項目の作成にあたっては，先行研究を参考に都立高校の特別支援教育コーディネーター及び経験者 5 名とともに検討した。

本研究は，筑波大学人間系研究倫理委員会東京地区委員会の承認を得た（課題番号東 23-110 号）。なお，本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果】

228 校中，77 校から回答を得た（回収率 33.8%）。回答者の職種・分掌は特別支援教育コーディネーターが最も多く（53 校，68.9%），次いで養護教諭（17 校，22%），管理職（13 校，16.9%）だった。「境界知能もしくは軽度知的障害の生徒が在籍している」と回答した学校は 77 校中 35 校（45%）だった。内訳は，学校種別では全日制が 59 校中 19 校（32.2%），定時制が 17 校中 15 校（88.2%），通信制が 1 校中 1 校（100%）だった。4 年制大学への進学率では，進学率 70%以上の学校が 27 校中 1 校（3.7%），進学率 31～69%の学校が 23 校中 10 校（43.5%），進学率 30%以下の学校が 27 校中 24 校（88.9%）だった。35 校中，「知能検査等により境界知能もしくは軽度知的障害であることが明確な生徒」の概数を 140 名，100 名，80 名と回答した上位 3 校はいずれも生徒数 601～700 名の定時制（三部制）だった。また，「知能検査等の結果はないが普段接している教員から見て境界知能もしくは軽度知的障害の可能性がある生徒が在籍している」と回答した学校は 32 校（91.4%）だった。

当該生徒に実施している学習面の支援（複数回答可）は，「配布物等にルビを振る」（18 校，51.4%），「座席位置の配慮」（16 校，45.7%），「ICT 機器の活用」（15 校，42.9%），「教材・教具の整備」（15 校，42.9%），「考査前や長期休業中の補習」（15 校，42.9%）が多かった。また，「定期考査での配慮」は 12 校（34.3%）で実施されていた。校内での組織的な対応（複数回答可）は，支援委員会の開催が最も多く（27 校，77.1%），教員研修の実施（19 校，54.3%），専門職や外部機関との連携（18 校，51.4%）等が挙げられた。当該生徒が転退学したケースの有無については「あり」（19 校，54.3%），「なし」（11 校，31.4%），「不明」（5 校，14.3%）だった。

学習面以外での困難事例の自由記述を内容に基づいて分類すると，〔保護者との連携〕，〔対人関係・コミュニケーション〕，〔生活面・集団参加〕，〔情緒面・精神疾患〕，〔進路〕，〔支援者側の課題〕について記載があった。

【考察】

回答を得た都立高校の 45%（全都立高校における割合は 15.4%）に境界知能もしくは軽度知的障害の可能性がある生徒が在籍していることが明らかとなった。特に 4 年制大学への進学率が低い学校ほど在籍率が高くなっており，より手厚い支援が必要だと考える。当該生徒が在籍している学校では，授業や定期考査等で様々な学習面の配慮が実施され，生徒の実態に合わせて教員が工夫していることが示された。一方で，保護者との連携や，対人関係・生活面・情緒面等への対応，進路指導といった課題も挙げられた。高等学校における特別支援教育の推進にあたっては，知的な遅れのない発達障害の生徒に限らず，学習面に困難を抱える生徒に対する包括的な支援の充実を図る視点が重要だと考えられる。

【文献】

1)Peltopuro M, Ahonen T, Kaartinen J, Seppälä H, Närhi V.(2014). Borderline Intellectual Functioning: A Systematic Literature Review. INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES ,Vol.52,No.6, 419-443.
2)Luteijn I, VanDerNagel JEL, van Duijvenbode N, de Haan HA, Poelen EAP, Didden R. (2020). Post-traumatic stress disorder and substance use disorder in individuals with mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: A review of treatment studies. Research in Developmental Disabilities ,105.
3) 熊谷恵子（2021）．境界線知能と学習の遅れ，そだちの科学 (37), 46-50,日本評論社.
4)文部科学省（2023）．令和 5 年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）.

(YONEDA Tomoka, KAWAMA Kennosuke)

スウェーデンの支援付基礎学校における指導

ケアと教科指導の観点から

〇是永かな子
（高知大学）

KEY WORDS: スウェーデン　支援付基礎学校　ケアと教科指導

(目的)

2024 年に知的障害特別学校(särskola)は支援付基礎学校(anpassad grundskola)に名称変更した。Jonasson et.al(2024)は、近年、スウェーデンの支援付基礎学校カリキュラム(läroplam)において、教科指導(kunskap)の視点がより重視されるようになっているにもかかわらず、ケア(omsorg)志向が強すぎると批判されることが多い、と指摘する。実際、2022 年以降の支援付基礎学校のカリキュラムでは、相対的に知的障害が重度の子どもが履修していた訓練学校コース(inriktningen träningskola)の名称を、教科領域(ämnesområden)に統一するなど「教科」を意識する表現に変更した。その上で、Jonasson et.al(2024)は支援付基礎学校では、子どもの発達を促進するためにケアと教科指導の関連づけ方が重要であることを指摘する。本報告は、先行研究を踏まえ、スウェーデンの支援付基礎学校の実践をケアと教科指導の観点から考察することを目的とした。

(方法)

研究の方法は、調査研究と文献研究である。調査研究は、2025 年 3 月にスウェーデン第二の都市イェーテボリ近郊の A 基礎自治体にある公立支援付基礎学校(以下、B 学校)を訪問し、実施した。B 学校は 9 年制義務教育学校である基礎学校(grundskola)と隣接し、施設・設備を共有する「場の統合」の状態にある。訪問時には B 学校の 1 学級(以下、C 学級)を中心に、授業参観と聞き取り調査を実施した。C 学級は 7 歳から 11 歳の 7 人の子どもで集団を編成しており、特別教員と通常教員、就学前教員、リソース教員、アシスタント 2 人の合計 6 人の教職員を配置していた。聞き取り調査対象は、C 学級の特別教員と通常教員、そして B 学校校長であり、聞き取り項目を示しつつ、半構造化面接を行った。倫理的配慮に関しては、聞き取りを実施した 3 人の教職員に対して、研究の目的と聞き取り調査の意図、質問項目を英語の文書で提示し、了承を得られた項目のみを回答してもらった。文献研究は、関連する先行研究や公式 Web サイトを検討した。本研究は利益相反はない。

(結果)

本稿では調査研究の一部として特別教員への聞き取り結果を示す。第一に、複数人の指導体制において、いかに教職員間の協力体制を構築するか、について。教職員チームとしては毎週会議を行う。内容はどのように子どもが成長しているか、今週の活動を振り返るとともに来週いかに活動を展開すべきか、活動の何が良かったか、そして何を変えるべきか、子どもが楽しんでいるか、安心しているか、また具体的な教材についても協議する。個々の子どもを対象とした「調整」についても話をする。

第二に、いかに子どもの実態を評価するか、について。子どもと教職員の関係を構築して、まずは子どもの興味関心をさぐる。基本的には 1 人の子どもに 1 人の教職員が支援できる体制があるが、子どもの状況を考慮しつつ、対応する教職員を変更する。

第三に、支援付基礎学校のカリキュラムを履修しつつ、基礎学校で学んだり、基礎学校のカリキュラムを履修しつつ、支援付基礎学校で学ぶ「統合児」はいるか、について。C 学級の 7 人の子どもは支援付基礎学校カリキュラムの内「教科領域」ではなく「教科」を履修する。何らかの教科で基礎学校で学ぶ統合児の制度を活用している子どもはいる。一方で例えば C 学級で学ぶ D 児は、自閉スペクトラム症と知的障害の判断、また就学当初会話が困難であったことから、支援付基礎学校に就学して、支援付基礎学校カリキュラムを履修し始めた。しかしその後の再調査(Utredning)で知的障害の判断がなくなったため、現在は C 学級において基礎学校のカリキュラムを履修している。つまり支援付基礎学校で基礎学校のカリキュラムを学ぶ「統合児」である。

第四に、知的障害児のノーマライゼーションをどのように考えるか、について。ADHD や自閉症、言語障害の子どもは基礎学校との様々な交流や統合が可能なことはあるが、知的障害の子どもの統合は容易ではない。また知的障害のある子どもは他の障害も有する重複障害の場合もあるため、教育におけるノーマライゼーションとしての統合の具体化は難しい。

第五に、現在の C 学級の実践における一番の課題は何だと考えるか、について。C 学級の E 児は薬物療法も受けているものの、状態が安定しない。ある時には数字の 100 までの理解ができるが、調子が良くないと 10 までしか理解できない。また他の子どもや教職員と同じ机に座っていられないため、別室にいることもある。強迫性障害(OCD)もあり、「順調な発達」を期待できず、成長が安定しない。県立療育機関としての子どもハビリテーリング(Barnhabilitering)や医師、そして保護者と連携をとりつつ、暖かいウォーターベット等を活用した感覚統合など、様々な活動の選択肢も試行している。試行錯誤の指導を通じて、どのように E 児が成長したかの情報を蓄積している。最近は休み時間に他の子どもと一緒に活動したり、支援付基礎学校において理解を促すために部分的に用いる「手話」を使いながらかかわっていったりする様子も見られる。可能な限り C 学級という環境の中で、社会性を高めることを課題としている。

(考察)

C 学級の毎週のチーム会議では子どもの成長のみならず、子どもの安心にも注目していた。実態評価においても子どもとの関係構築を第一に考えていた。統合児制度の活用では基礎学校、支援付基礎学校双方で、異なるカリキュラムで学ぶ統合児が存在しており、「教科」の枠組みを援用しつつ、柔軟に指導がなされていた。教科指導を行う際には、子どもの状態や教員と子ども及び子ども同士の関係を考えつつかかわるなど、ケアの視点があった。総合的に、訪問したスウェーデンの支援付基礎学校 C 学級においては、ケアを基盤としつつ、可能な限り基礎学校との共通性も踏まえた教科指導の視点で指導がなされていると考察した。

(文献)

Jonasson,M.S.A,,Hallgren,N.K.,Johansson,S.T.,Barow,T.(2024)Omsorg och kunskap i samspel – en förutsättning för lärande.En etnografisk studie om omsorg och undervisning i anpassad grundskola för elever som läser ämnesområden. Ett liv som andra i gemenskap med andra,Sweden.

(KORENAGA Kanako)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-65

特別支援教育に関する小学校教員の研修

特別支援学級等在籍経験者と関係者の話を聴く早期ダイアローグ・ミーティングの検討

高橋ゆう子
（大妻女子大学家政学部児童学科）

KEY WORDS: 早期ダイアローグ・ミーティング，教員研修，特別支援学級等在籍経験者

１．背景と目的

「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告（令和 3 年 1 月）」には、特別支援教育に関する基礎的な知識や合理的配慮に対する理解等に加えて、『社会モデル』の考え方を踏まえ、障害による学習上の又は生活上の困難について、本人自ら合理的配慮を意思表示できるよう促していくような経験や態度の育成が求められるとされ、知識習得型だけでなく、実践的な研修の充実も重要とされている。

早期ダイアローグ（以下、ED）は、教育や福祉の現場でできるだけ早い段階で協力関係を・体制を構築し、支援のための共同作業を進める方法で、フィンランドで開発されたもので、報告者は支援を要する子どもを巡って、幼稚園や保育所、小中学校で ED を活用したミーティングを実践している。

ここでは、ある小学校で行った「特別支援学級に在籍した経験がある成人男性と母親、就労支援関係者の話を聴く」ことに主眼を置いた ED ミーティングによる研修の意義や課題について検討することを目的とする。

２．方法

（１）研修の概要：参加者は、小中学校で特別支援学級、特別支援学校高等部に在籍､就労支援を受けて働いている 20 代前半の男性とその母親、男性の就労支援担当者（社会福祉士・精神保健福祉士）の 3 人、校長と小学校教員 23 名（20 代～40 代）である。そこにファシリテーター2 名が加わり、進行と記録を行った（1 名は報告者､もう 1 名は精神保健福祉士)。先の 3 人の話を聴いた後、リフレクティングとグループに分かれてリスニングワークを行った。リフレクティングは、誰かの話を聴いた後に、話をした人の前で感想や意見を交わすことで、グループでのリスニングワークでは、順番に感想、考えたことを話して共有、話して聴く機会が参加者に同じように提供された。研修時間は 2 時間である。

ED ミーティングでは、まず校長から、これまで児童や保護者の困り感を十分に聞けていただろうかという懸念があり、一緒に話を聴かせてもらうことで、自らも積極的に校長としての役割が果たせるのではないかと思いを表明し、先の 3 人の話を聴いた。次に、ファシリテーター2 名と校長でリフレクティング、その後、グループに分かれてリスニングワークを行った。さらに希望者 5 名によるリフレクティングを行い、最後に 3 人の感想を聴いて、研修を終了した。

（２）分析の対象と方法：研修終了後に実施したアンケートの自由記述に記載された内容を対象とし、文章の内容ごとにキーワードを振って分類を試み、特徴を捉えた。

（３）倫理的配慮：参加者には、研究計画の概要と研究協力の任意性と撤回の自由、個人情報保護等を記した文書を渡して説明、同意書を得た。また、報告者の所属機関の研究倫理委員会の承認を得た。

３．結果と考察

自由記述の内容は、大きく 2 つに分類された。一つは 3 人の生の声が聴けたことで、もう一つは研修の進行等に関することであった。

前者の話を聴いて考えたこととして、最も多かったのが「子どもに対する声がけや言葉の重要性」次に「子どもの将来を踏まえる」続いて「自身の関わりの振り返り」「個に応じた関わり」であった。「声がけや言葉の重要性」については、先の男性が、小仲学校のときは自分がやんちゃではあったが、先生のメリハリのある関わりは、安心して過ごせた時期だったとしたのに対して、高校の先生の威圧的な態度や声がけに、不信感をもち、感情が素直に出せなくなり自分を保つことが難しくなったと話したことが大きく感想に影響したと考えられた。母親も、高校時代は、困っていることを先生にも言えず、行かなくてもいいと思ったし、子どもが理解されていないことは親として辛かったと話し、就労支援関係者も、高校時代の男性に会ったときは苦しそうに見えたと、それぞれの立場から触れたことで、さらに何気ない声がけや言葉に子どもは傷つき、忘れられないでいることが教員にとって印象的だったと思われた。そしてそのことから、小学校での学習や指導が、担当した時期だけでなく、将来にもつながるという見通しにつながったことが考えられた。また、一人ひとりと丁寧に向き合って、今後の指導に生かしたいと考えた教員もいる一方､自身の関わりを振り返り､「やってあげたい」「こうしたらできるようになるかな」と言った支援ばかりを考えていたと振り返り、見直しを図ろうとする記述もあった。

Seikkula et al.(2006)[1] は、参加者は対話を通して、より広い文脈から物事をみるようになる。それはただ「わかる」「理解する」のではなく、人間として「触発される」ことで、新たな理解は情動体験を共有することで生まれるとする。今回、参加者である教員にとって、「生の声」「生の言葉」との記述があったが、直接、経験者本人から話が聴けたこと、そしてその人たちの前でワークをしたことは貴重な機会となったことが考えられた。その体験が、新たな理解を生み出し、普段、学校で関わりながら考えている範囲を超えた子どもたちの姿や状況があること、考えが及んでいない部分があることを自覚し、見直しを図る機会になったのではないだろうか。

後者の ED ミーティングの進行については、「話し合いの進め方はシンプルでしたが、ファシリテーターの進行や、記録を確認するなど、話し手、聴き手とも安心して話し合いができたと思う」「パワポを使った講義ではなく、生の声を対談形式で聞くことができたのは貴重だった」との記述があった。

ダイアローグ、対話の目的は、さまざまな人の意見に耳を傾け、自分の意見を掲げてどんな意味なのかよく見ることで(Bohm,1996)[2]、合理的な解決策を見つけるのではなく、不確実性に耐えながら、参加者が互いに資源としてその場に参加する方法である(野口,2017)[3]。このような特徴を生かした ED ミーティングは、知識習得型ではなく、実践的な研修としても活用できるのではないかと考えられる。

文献

1)Seikkula, J. & Arnkil, E.T.(2009) Dialogical meeting in social network. London: Karnac Books. 高木俊介・岡田愛訳(2016)オープンダイアローグ，港北出版.

2)Bohm,D(1996)　On dialogue. New York: Routledge Classics, 金井真弓訳(2017)ダイアローグ：対立から共生へ，議論から対話へ，英治出版.

3)野口裕二(2017)ソーシャルネットワークの復権, N；ナラティヴとケア，８，96-100.

（TAKAHASHI Yuko）

障害福祉サービス事業所における生涯学習推進に向けた検討

○池田和馬（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）
藤井慶博（秋田大学大学院教育学研究科）
前原和明（秋田大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS：障害福祉サービス事業所，生涯学習，特別支援学校

Ⅰ　目的

2017 年 4 月文部科学大臣メッセージ「特別支援教育の生涯学習化に向けて」を契機に文部科学省は，当時の生涯学習政策局（現 総合教育政策局）に「生涯学習支援推進室」を新設するなど，障害者の生涯学習に係る推進体制を構築した。また，学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議報告（2019）において，教育，スポーツ，文化芸能の施策全体にわたり，障害者の生涯を通じた多様な学びを横断的・総合的に推進することが提起され，第 4 期教育振興基本計画においても，障害者の生涯学習の充実に向けて，学びの場・機会の提供等の推進が提唱された。

さて，特別支援学校卒業生の進路として約 6 割が障害福祉サービス事業所（以下，福祉事業所）を利用している。藤井ら（2025）の福祉事業所における生涯学習に関する調査では，生涯学習に取組んでいない理由の一部として，施設入所支援や生活介護では，利用者の高齢化や障害の重度化，生涯学習への関心の薄さに加え，職員の不足などが挙げられた。また，就労継続支援 A 型，B 型等の訓練系・就労系事業所では，職員のノウハウ不足に加え，作業中心であることや時間不足などが挙げられた。そこで本研究では，福祉事業所における生涯学習の現状を把握し，障害者の生涯学習の推進に向けた方向性の検討を目的とした。

Ⅱ　対象と方法

A 市内福祉事業所（70 箇所）の管理者及びサービス管理責任者に対し，「生涯にわたる豊かな学び」に関するアンケート調査を 20XX 年 7 月に実施し，27 名から回答があった。

障害者の卒業後の学びについて，どの程度「重要」と認識しているか，どの程度「機会の提供」を行っているかについてそれぞれ「重要である」「提供している」（5 点），「やや重要である」「やや提供している」（4 点），「どちらともいえない」（3 点），「あまり重要でない」「あまり提供していない」（2 点），「重要でない」「提供していない」（1 点）の選択肢により回答を求め，平均値を比較した。平均値の比較に当たっては，対応のある t 検定を用いた。検定ソフトは SPSSver.29 を使用し，統計学的有意はいずれも p 値が.05 未満と定義した。また，自由記述による回答を KJ 法に準じて分析した。

なお，倫理的配慮として施設長に対して，研究の趣旨や内容，データの扱いについて書面にて説明し，回答によって同意を得た。

表 1　卒業後の学びに対する認識と機会提供の状況（n=27）

設問項目	「重要」と認識 / 「機会の提供」	平均値	差
①様々な経験を通した成長のため	「重要」と認識	4.56	−0.52
	「機会の提供」	4.04	
②健康の維持のため	「重要」と認識	4.48	−0.67**
	「機会の提供」	3.81	
③仕事に必要なため	「重要」と認識	4.59	−0.85**
	「機会の提供」	3.74	
④友達との交流の機会	「重要」と認識	4.26	−0.70**
	「機会の提供」	3.56	
⑤ボランティア活動に生かすため	「重要」と認識	3.70	−1.07**
	「機会の提供」	2.63	
⑥人生を豊かにするため	「重要」と認識	4.74	−0.70**
	「機会の提供」	4.04	
⑦やっていて楽しいため	「重要」と認識	4.41	−0.60**
	「機会の提供」	3.81	

*p＜.05　**p＜.01

表 2　障害者が「生涯にわたって学び続ける」ために大切なこと（n=49）

利用者自身の視点(23)	生きがいや楽しさの実感(6)
	学びの選択肢の拡大(4)
	社会生活スキルの向上(3)
	情報の活用(3)
	地域社会とのつながり(3)
	経済的安定と家族亡き後の問題(2)
	周囲との楽しさの共有(1)
	様々な大人や経験に触れる機会(1)
環境の整備(15)	興味関心を広げる環境づくりや機会の提供(8)
	人材の確保と育成(3)
	生涯学習の更なる普及(3)
	特別支援学校の専攻科や大学部の新設(1)
周囲の支援体制(11)	関係機関等の支援体制(5)
	本人の思いに寄り添うこと(4)
	人員，設備及び運営に関する基準の明確化(1)
	移動手段(1)

Ⅲ　結果

表 1 の結果から，障害者の卒業後の学びについて，各設問項目で「重要」と認識している平均値よりも「機会を提供」しているという平均値が低く，特に②から⑦の項目では有意に低かった（表 1）。

自由記述の「障害者が『生涯にわたって学び続ける』ために大切なこと」の結果は 3 つの大カテゴリーに分類された（表 2）。利用者自身の視点では，生きがいや周囲の人と楽しさの共有，学びの選択肢の拡大，社会生活スキルの向上，情報の活用，地域社会とのつながりなどが挙げられた。

環境の整備では，興味関心を広げる環境づくりや機会の提供，人材の確保と育成，生涯学習の更なる普及，特別支援学校の専攻科や大学部の新設が挙げられた。

周囲の支援では，関係機関等の支援体制，本人の思いに寄り添うこと，支援基準の明確化などが挙げられた。

Ⅳ　考察

調査結果から，福祉事業所において，障害者の卒業後の学びを「重要」と認識しているものの，「機会を提供」できているとは言い難い状況が推察された。

今後，福祉事業所においては，スポーツ・文化活動からコミュニケーション・生活・職能等のスキル，情報活用能力の育成など，各事業所設置の目的・内容に応じ，余暇支援からキャリアアップまで生涯学習を幅広く捉え，学びの機会を提供していくことが内容の充実につながっていくと考えた。

また，福祉事業所では限界もあり，家庭や福祉事業所以外のサードプレイス的な学びの場や機会の情報提供や支援などの環境整備も求められよう。

【文献】
学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議(2019)：障害者の生涯学習の推進方策について－誰もが，障害の有無にかかわらず共に学び，生きる共生社会を目指して－(報告)．
文部科学大臣（2017）：特別支援教育の生涯学習化に向けて．
藤井慶博，瀬田川榮一，後藤進，田中勉，西嶋崇広，安田周悦，桜田星宏(2025)：ICT 活用による障害者の生涯学習推進の可能性，秋田大学教育文化学部研究紀要，80，55-61.
(IKEDA Kazuma,FUJII Yosihiro,MAEBARA Kazuaki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-67

特別支援学校教員の褒める行動の拡大に向けた支援の検討

―対象教員に対するポジティブ・フィードバックの効果に着目した予備的研究―

〇土田菜穂・中鹿直樹
（立命館大学）

KEY WORDS: 特別支援学校，褒める行動，フィードバック

【問題と目的】

学校場面において、教員の褒める行動が児童生徒の適切な行動を引き出す効果があることは多くの研究で明らかになっている（たとえば、Reinke, Lewis-Palmer, & Merrell, 2008; Sutherland, Wehdy, & Copeland, 2000)。教員の褒める行動を増加させる効果的な手続きとして、パフォーマンス・フィードバックやセルフ・モニタリングなどが挙げられる（Hawkins, & Heflin, 2011)。学校内での実用性を考慮すると、手続きの簡素化・簡略化が求められている。加えて、褒める行動を増加させる量的な変化だけでなく、褒める言葉のフレーズの変化や褒める内容の具体的な広がりなど、様々な変容が想定できる。

本研究の目的は、特別支援学校の教員を対象に、褒める行動が増加する、または褒める言葉かけの種類が増えるなど、褒める行動が拡大するための効果的な手続きを検討することである。

【方法】

参加者：K 市内の特別支援学校に勤務する教員 4 名（小学部 2 名、中学部 1 名、高等部 1 名)。それぞれの参加者を教員 A~D とした。いすれも 3 名から 6 名の児童生徒の学級の担任であった。本研究の実施前に参加者に研究内容を説明して、研究協力の承諾を得た。本報告を実施するにあたり管理職とそれぞれの参加者に学会発表することについて同意を得た。第 1 著者は同じ特別支援学校に勤務しており、学校研究として実施したものを加筆・修正した。

従属変数： 参加者である教員の褒める行動の回数と内容 (どんなときに、どの児童生徒の、どんな行動に対して、どんなこと言葉かけで褒めたか) であった。褒める行動の定義は、教員が児童生徒の行動に対して、ポジティブな評価をすること（言葉かけやジェスチャーなど）とした。

設定： 介入場面は、参加者が主担当となって学級単位で活動する場面として、教員 A と C は朝の会、教員 B と D は自動生徒が個別に学習する時間であった。場面は、参加者となった教員と第 1 著者が話し合って決定した。

測定方法：介入場面の時間を録画し、その映像を第 1 著者が視聴して測定した。朝の会は 10 分程度、個別課題は 20 分程度であった（測定時間はこの中の 10 分とした)。

手続き：1 回目の測定、1 回目のフィードバック、2 回目の測定、2 回目のフィードバックという流れで実施した。1 回目の測定は、褒める行動を着目することを伝え、撮影と測定を実施した。フィードバックでは、第 1 著者が「褒めシート」を作成し、教員の褒めた行動に対してポジティブなフィードバックをした。このシートは、参加者である教員の褒めた行動の回数と内容（どんなときに、どの児童生徒の、どんな行動に対して、どんなこと言葉かけで褒めたか) で構成していた。また、「褒め方の種類がとても多い」「この行動に着目したところがすごい」など、参加者の“今日の一押しの褒めポイント”を見つけて、教員にフィードバックした。加えて、参加者が 2 回目の測定までに褒める行動に着目するため「ご自身の一押し褒めを探してください」と依頼して、期間中に一押し褒めを探すことを促した。約 2 週間後に、2 回目の測定を実施して、再度褒めシートを用いてフィードバックした。その後、第 1 著者から参加者に対して、取り組みについての感想や意見の聞き取りと一押し褒めの内容を確認した。

【結果と考察】

Table1 より、いずれの参加者も 1 回目の測定から 2 回目の測定で、それぞれ褒めた回数が増加した。また、教員 A は、児童の同じ行動に対して、より具体的な言葉かけで褒めるようになった (Table2)。教員 D は、1 回目の測定時は、「ありがとう」「オッケー」など端的な誉め言葉で数回同じフレーズがあったが、2 回目の測定時は、言葉の種類が増えた (Table3)。感想や意見の聞き取りでは、褒めシートでのフィードバックよって、「自分の褒める行動を振り返る機会になった」「ポジティブな評価がもらえて嬉しい」「もっと褒めていこうと思った」などがあった。

これらの結果より、特別支援学校の教員の褒めた行動に対して、褒めシートによるポジティブなフィードバックと、「あなたの一押し褒めを探して」という依頼によって、褒める行動の拡大がみられた。また、褒めた回数の増加に留まらず、言葉の種類が増えたり、言葉がより具体的になったりするなどの変化もあった。教員自身が褒める行動に注目することで、さらに子どもたちのできることを見つけて褒めることにつながり、子どもたちにとっても褒められる機会が増え、子どもたちのパフォーマンスも向上するという良い循環が生まれたのではないかと考えられる。今回は予備研究として、褒めシートを渡す前後で 1 回ずつしか測定できなかったため、継続した測定を実施して変容を検討していきたい。

Table1　1回目の測定と2回目の測定の褒めた回数と変化率

	1回目の測定	2回目の測定	変化率
教員A	25	32	+28%
教員B	34	43	+26%
教員C	12	18	+50%
教員D	10	21	+211%

Table2　教員Aの児童への言葉かけの変容（一部抜粋）

1回目の測定	2回目の測定
「〇〇くん、ばっちり」	「ありがとう、〇〇くん、上手には発表してくれました」

Table3　教員Dの褒めた言葉かけの種類

1回目の測定	2回目の測定
「ありがとう」	「上手に」
「オッケー」	「オッケー」
「きれい」	「きれいに」
「すごい」	「すばらしい」
「上手に」	「しっかり出来てる」
「ばっちり」	「力強い」
「がんばったな」	「お気に入り」
	「えらい」
	「すごい」
	「いいなーと思った」
	「正解」
	「満点」
	「なかなかできないこと」

(TSUCHIDA Naho, NAKASHIKA Naoki)

市町村間の特別支援学級対象率の差異とその要因について

－Ａ県内の市町村の特別支援学級対象率と市町村間の差異に着目して－

柴垣　登
（岩手大学教育学部）
KEY WORDS：特別支援学級対象率　　市町村　　差異

１．課題

現在、学齢期の子どもの数が減少し、小中学校の通常学級に在籍する児童生徒数は減少しているにもかかわらず、特別支援学校（以下「特支校」）や特別支援学級（以下「特学」）に在籍する児童生徒数は年々増加の一途をたどっている。なぜ、特支校や特学に在籍する児童生徒数は増加しているのであろうか。文部科学省は、その要因について、特別支援教育に関する理解や認識の高まり、障害のある子どもの就学先決定の仕組みに関する制度の改正等をあげ、現在の特別支援教育が有効であり今後もよりいっそう推進していくとしている。しかし一方では、特支校や特学に在籍する児童生徒数の増加のうち、特に特学に在籍する児童生徒数の増加について、発達障害の児童生徒が通常学級から特学に移行せざるをえない構造が小中学校にあることが指摘されている。つまり、通常学級で適切な指導や支援を受けることができずに不適応をきたした児童生徒が、やむをえず特学に流れ込んだり、送り込まれたりしていると考えられているのである（堤 2019、柴垣 2022、原田 2023 など）。

柴垣（2022）は、特学に在籍する児童生徒数が増加している状況や都道府県間で差異があることの要因が、財政面の差異ではなく、特支校や特学の対象者を決定する基準、学校や学級の配置といった運用面の差異にあることを明らかにしている。しかし、そこでは小中学校の設置者として学校・学級の設置、就学事務の取り扱いなど、直接的かつ重要な役割を持つ市町村は対象とされていない。

以上のような状況の中で柴垣（2025）は、学校基本調査や総務省の公表データなどを基に、Ａ県内の市町村間で小中学校全児童生徒数に占める特学児童生徒数の割合（以下「特学対象率」）に差異がある状況を明らかにしている（最高が 8.87%、最低が 2.57%）。そして、自閉症・情緒障害対象率（特学全児童生徒数に占める自閉・情緒障害特学在籍児童生徒数の割合）、人口に占める義務教育児童生徒数の割合、児童生徒１人当たり教育費（市町村の教育費支出から普通建設事業費を引いた額を義務教育児童生徒数で除したもの）などとの関連について記述統計によって検討した結果、市町村間でこれらに差異が見られるものの、特学対象率の差異と関連するものは見出せなかったとしている。

このように、データの分析からは市町村間での特学対象率の差異と関連するものが明確に見出せない中で、差異が生じている要因を明らかにするためには、特学の設置基準や運用状況、就学先決定のプロセス、福祉や医療等との関連から検討することが必要である。

２．方法

本研究では、Ａ県内の市町村を対象として、それぞれの教育振興計画や特別支援教育に関する公表資料などを用いて、そこに示された、特別支援教育推進の方向性や施策の内容などを検討し、それらが特学の状況とどのように関連しているのかを考察した。

３．結果

いずれの市町村の教員振興計画においても特別支援教育に関する項目が設定されていた。しかしその内容は、各関係機関と連携する、校内就学支援体制の構築と適切な就学支援に努める、多様な情報収集と的確な実態把握に努める、学級経営に工夫をこらす、スクールアシスタントを適切に配置するといった概括的な内容が多く、特学の増加の要因の分析やそれに基づく今後の特別支援教育推進の方向性や施策の内容を具体的に述べたものはなかった。

特学に関する記述があったものでも、児童生徒数が増加傾向であり、特別な支援が必要な児童生徒が適切な教育を受けられるよう支援する、特別な支援が必要な児童生徒が地域の学校に通うことができるようにニーズに合わせた特学の設置に努めるなどの記述にとどまり、増加要因の分析にまで踏み込んだものはなかった。

特徴的なところでは、特学対象率が県内で最低の市町村が、教育大綱ではなく障害者計画の中で療育・保育とともに今後の方向性を示しているものがあったことである。

４．考察

以上の結果から、教育振興計画や公表されている資料からは、それぞれの市町村が特学に在籍する児童生徒数の増加について、どのように認識し対応しようとしているのかを具体的に把握することはできなかった。柴垣（2024）は、教育振興計画などの公的な文書から都道府県の実際の認識を把握することは難しいことを指摘しているが、今回の結果からそれは市町村でも同様であるといえる。

しかし、インクルーシブ教育を推進していくための具体的な方策を検討していく上で、小中学校の設置者である市町村が特学に在籍する児童生徒数の増加についてどのように認識し対応しようとしているのかを明らかにする必要がある。そのため、今後は市町村教育委員会を対象にアンケート調査やインタビュー調査を行い、それぞれの市町村が認識している特学の設置や運用状況とその課題、またそのことを含めて特別支援教育をどのように推進しようとしているのかを具体的に明らかにすることが必要である。「３．結果」で示したように、特学対象率が県内で最低の市町村が、教育大綱ではなく障害者計画の中で療育・保育とともに教育の今後の方向性を示しているものがあった。そのような示し方には市全体の障害者施策の方向性が反映していると考えられ、そのことも含めて市町村間の差異の要因を明らかにしていく必要がある。

（文献）

原田琢也（2023）「社会的に不利な状況にある子どもたちが『発達障害』とされていく仕組み」（佐藤貴宣・栗田季佳編『障害理解のリフレクション』ちとせプレス、85-121.

柴垣登(2022)『インクルーシブ教育のかたち　都道府県ごとの特別支援教育の違いから』春風社.

柴垣登（2024）「特別支援教育の現状と課題についての考察－都道府県ごとの特別支援教育の状況の違いから－」、『岩手大学教育学部研究年報』83、101-120.

柴垣登（2025）「岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察」、『岩手大学教育学部研究年報』84、167-187.

堤英俊（2019）「知的障害教育への流れ込みという社会現象」、『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたちーインクルーシブ社会への教育学』東京大学出版会、83-101.

（SHIBAGAKI Noboru）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-69

小学校等の教師との学習に関わる特別支援学校教師の意識

〇藤井和子　　関原真紀　　坂口嘉菜
（上越教育大学学校教育研究科）
KEY WORDS: センター的役割　交流及び共同学習　教師の学習

（問題の所在と目的）
1. 小学校等と特別支援学校間相互の連携
1969（昭和 44）年の「特殊教育の改善充実のための基本的な考え方（報告）」において、「特殊教育諸学校または特殊学級に在学し、特定の時間普通児とともに学習することが可能な心身障害児については、その障害の種類、程度等により、可能な範囲で普通学校または普通学級において指導できるようにするため、関係の学校または学級相互の間の提携協力を図るなど必要な措置をとること。」等が示された。
1979（昭和 54）年盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部・高等部学習指導要領では、「児童又は生徒の経験を広め，社会性を養い，好ましい人間関係を育てるため，学校の教育活動全体を通じて，小学校の児童又は中学校の生徒及び地域社会の人々と活動を共にする機会を積極的に設けるようにすること。」と示され、これ以降の学習指導要領では、地域の学校相互の連携や交流を図ることが盛り込まれていく。そして、平成 11 年 3 月告示同学習指導要領では，「地域の実態や家庭の要請等により，障害のある児童若しくは生徒又はその保護者に対して教育相談を行うなど，各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」が加わる。さらに、特別支援教育体制へ移行後の平成 21 年告示同学習指導要領では、「教師等に対して必要な助言又は援助」を行うこと、「学校として組織的に取り組むこと」が記述され、現行の学習指導要領では、学校運営上の留意事項の一つとしてセンターとしての役割を果たすよう努めることとされている。
このように、1969（昭和 44）年以降、小学校等と特別支援学校は相互的学校間交流・連携の実績を積み重ね、それを基盤として、特別支援学校は、センター的役割を果たす学校として、小学校等はセンター的機能を活用して特別支援教育を実施する組織として、充実を図ってきたものと考えられる。
2.センター的役割の現状
しかし、平成 27 年度センター的機能の取組に関する状況調査（文部科学省，2017）では、「地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること」「全教員が特別支援教育の重要性について理解していること」が課題として挙げられた。学習指導要領に「センターとしての役割」等が明記された 1999（平成 11）年からすでに 26 年目を迎えている。
3.教師間の関係性
近年、小学校等と同じ敷地内あるいは近距離に特別支援学校が設置されることがあり、交流及び共同学習が盛んであると言われている。交流及び共同学習は、子どもたちだけでなく教員も学ぶ機会（岡本・村山,2023 ）であり、特別支援学校が小学校等を支援し、小学校等は支援を受けるという一方向的な関係性ではなく、相互的な学びの関係性があるのではないかと考えられた。そこで本研究では、学校間相互の学習に関する実態や意識を明らかにすることを目的とした。
（方法）
1.対象：全国の特別支援学校のうち、小学校等を併置する等物理的に近隣の関係にある特別支援学校を学校のホームページに公開されている情報から抽出し、分校を除く 146 校の地域支援担当者に対して調査依頼を行った。
2.手続き:2025 年 2 月～3 月郵送による質問紙調査を行った。
3.調査内容：回答者の属性、勤務校の実態（校種、地域支援部、通級による指導、外部専門家の活用等）、小学校等との研修、小学校等との連携に対する意識、小学校等の教師と互いに専門性を高め合うための工夫（自由記述）等であった。
4.上越教育大学研究倫理委員会の承認を得た（承認番号 2024-73）。
(結果と考察)
58 校から回答を得た。回答者の勤務校は、視覚障害 4 校、聴覚障害 10 校、知的障害 23 校、肢体不自由 10 校、総合支援学校 11 校であった。医療職を配置している（非常勤含め）学校は 35 校であった。小学校等との連絡会を設置している学校は 30 校であった。通級による指導を実施している学校は 8 校（聴覚 5 校、視覚 2 校、知的 1 校、総合 1 校）、回答年度において隣接している学校からの支援要請のあった学校は、26 校であり、支援内容として最も多かったものは、特別支援学級の教科の授業改善であった。
回答者のうち、23 名が特別支援教育コーディネーターを兼務し、地域支援部専任は 17 名であった。教職経験年数は 23.9 年（平均値）であった。小学校での勤務経験がある者は 15 名、中学校での経験がある者は 9 名であった。38 名が就学支援委員、専門家チーム等の地域支援役割を担っていた。交流及び共同学習には、「かなり取り組んでいる」6 校、「ある程度取り組んでいる」40 校、「どちらでもない」3 校、「あまり取り組んでいない」5 校、「全く取り組んでいない」4 校であった。隣接する小学校等との関わりにおいて感じていること 6 項目を設定し「かなりある」から「全くない」の 5 件法で尋ねた。最も平均値が高かった項目は、「隣接する小学校等との教師とかかわることで、勤務校の教師として身に付けなければならない力は何かを考えることがありますか」であり、平均値は、4.02 であった。互いに専門性を高め合っていくための工夫に関する自由記述のコーディングを行ったところ、授業参観期間を設定し互いの授業を見合う、研修会を開催する等「互いの学習の場を創ること」、対面での検討を重視する、一方的であっても情報発信を続ける、互いの文化が異なることを踏まえかかわるなど「関係性を構築し続けること」、「特別支援の授業づくりの楽しさを伝えること」、「特別支援学校の教師が地域支援を自分事として捉えられるように働きかけること」に分けられた。
特別支援学級の授業改善に一緒に取り組んだり、互いに授業を見合う期間を設定し協議したりするといった「授業研究」を媒介としたかかわりを通して、特別支援学校として蓄積すべき専門性に関する省察が行われていることが推察された。今後はその詳細を明らかにすることが課題である。
（文献）
岡本綾子・村山拓（2023）「交流及び共同学習」に対する教員の意識に関する研究の動向.東京学芸大学紀要総合教育科学系,74,175-185.
本研究は、科学研究費補助金（基盤（C）通級担当教師の自立活動の授業力育成を図る地域協働モデル構築に関する研究（課題番号 22K02783）の助成を受けた
(FUJII Kazuko, SEKIHARA Maki, SAKAGUTHI Kana)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P4-70

アイスランドにおけるインクルーシブ教育と特別ニーズ教育
―レイキャビク市教育委員会・基礎学校・特別基礎学校の訪問調査（2025 年 2 月）から―

○田部絢子　石川衣紀　石井智也　能田昴　内藤千尋　池田敦子　髙橋智
（日本大学）（長崎大学）（兵庫教育大学）（秋田大学）（山梨大学）（東海学院大学）（東海学院大学）

KEY WORDS: アイスランド、インクルーシブ教育、特別ニーズ教育

1. はじめに

サラマンカ宣言や国連障害者権利条約の採択を重要な契機として世界各国でインクルーシブ教育の推進が図られているが、いずれの国も子どもの多様な発達のニーズに応じた特別ニーズ教育が不十分であり、インクルーシブ教育は課題山積である。こうした問題意識のもと、報告者ら「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」調査チーム（代表：髙橋智東海学院大学教授・東京学芸大学名誉教授）は 30 年以上にわたり北欧福祉国家（スウェーデン・デンマーク・ノルウェー・フィンランド・アイスランド）への訪問調査研究を実施し、インクルーシブ教育と特別ニーズ教育の問題・課題について検討してきた。

その一環として、本発表では 2025 年 2 月に実施したアイスランドの首都レイキャビク市の教育委員会、ハムラ基礎学校、ケレッタ特別基礎学校への訪問調査を通して、アイスランドのインクルーシブ教育と特別ニーズ教育の問題・課題を検討し、日本のインクルーシブ教育・特別ニーズ教育のあり方について示唆を得ようとするものである。

調査対象機関には事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止、写真撮影と掲載の許可」について説明し、承認を得ている。また本研究に関わり報告すべき利益相反事項はない。

2. アイスランド・レイキャビク市の特別教育システム

アイスランドではインクルーシブ教育が基本とされているが、特別学校（sérskólar，義務教育段階のみ）も 3 校設置され、特別学校での教育・発達支援が適切と判断された場合に選択される。特別教育対象の子どもには教育心理サービスのアセスメント結果とアドバイスに基づいて個別教育計画（IEP）が作成される。レイキャビク市では多様な発達困難・支援ニーズを有する児童生徒のための特別教育センターが各基礎学校に設置され、特別教師・発達支援専門員・心理士等が配属されている（Svavarsdóttir ほか：2011）。2022 年 1 月に「子どもの成功のためのサービス統合に関する法律」が施行されたが、同法はアイスランドのインクルーシブ教育を支える法的基盤として位置づき、米国の RTI モデルを基に三層構造の支援サービスについて定めている。現在レイキャビク市では 98.5%の子どもがインクルーシブな環境で教育を受けている。市内には特別学校 2 校、ASD 対象の特別学級 6 クラス、聴覚障害児が手話を習得する特別学級 1 クラスが開設されている。聞き取り調査をしたレイキャビク市教育委員会の Hjörtur Ágústsson 氏は現在の課題について「国の予算措置が根本的に足りず、特別教師を養成するための資金もない」「多様な子どもに対する教師の専門性が低い」「PT・ST・心理士との連携強化が必要」と述べている。

3. ハムラ基礎学校（Hamraskóli）のインクルーシブ教育の課題

ハムラ基礎学校の児童生徒数は約 240 人、そのうち 36%は外国人あるいはアイスランド語を母語としない子どもである。障害等の特別な支援を必要とする子どもには学習支援センターまたは通常学級で特別教育が行われている。ASD 特別学級も設置され、調査訪問時は 12 人の子どもに対して 9 人のスタッフ（特別教育免許保持者 5 名、アシスタント 4 名）が配置されていた。聞き取り調査では ASD 特別学級が基礎学校に設置されていることで授業交流等が促進されているが、特別学級の子どもに対する偏見・いじめ等も少ないことが語られた。近年は ASD の診断を有する子どもが増加し、特別学級への就学希望者全員を受け入れることができていないという問題も述べられた（2025 年度は 40 件の応募に対して受け入れ 8 件）。結果的に通常学級に在席せざるを得ない ASD 児には発達支援が十分に保障されていないために不適応に繋がりやすく、全ての基礎学校に ASD 特別学級の設置が不可欠であるとの指摘もなされた。

4. ケレッタ特別基礎学校（Klettaskóli）のインクルーシブ教育の課題

2011 年開校のケレッタ特別基礎学校はアイスランド国内唯一の特別学校である。1 クラス最大 7 人の児童生徒に対して 2～3 人の教職員が配置され、重度身体障害・医療的ケア児対象の「bjarukiss」（看護師常駐）や精神疾患を有する子ども対象の「spoliz」等の特別クラスも設置されている。また基礎学校 4 校に「参加クラス」を設置しているほか、通常学校対象のセンター的機能も担っている。当初 80 人の児童生徒と 60 人の教職員を想定して設計されたが、現在は 150 人の児童生徒に 200 人の教職員が配置され、過大・過密化が進行している。担当者への聞き取りでは、来年度 15 人空席予定に対し入学希望者が 30 人という状況で、昨年は条件を満たしていた 11 人が受け入れられなかったという。在籍する 10 年生の女子生徒へのインタビューからは、高校特別課程修了でも高校卒業資格が得られないことや校外学習への参加制限等に対する問題が指摘され、さらに「アイスランドでは遺伝子検査で障害が判明すると 99%が中絶を選択する現実がつらい」としてアイスランド社会の優生学的障害観への批判も示された。基礎学校との連携については、個別教育計画は両校で協議して作成するが、特別学校からの支援ニーズに関する情報伝達が十分に機能せず、連携に困難を抱えている状況も確認された。

5. おわりに

本調査を通して、アイスランドではインクルーシブ教育および特別ニーズ教育に係る予算・リソースが圧倒的に不足しているために、特別な教育的ニーズを有する子どもへの教育保障が不十分であるという実態が明らかとなった。Öhrn ほか（2017）は、従来アイスランドでは社会的統合の中核として教育が位置づき、教育機会拡充のために公的資金の投入が重視されていたが、近年の規制緩和・市場化等の新自由主義の動きに伴い、教育の貧困が生じていると警鐘を鳴らしている。

ソーシャルインクルージョン実現の方法としてインクルーシブ教育を推進するアイスランドであるが、実際には課題が山積している。インクルーシブ教育を支えるに足る多様な子どもの発達困難・ニーズに応じた特別ニーズ教育と発達支援を、どのように拡充整備していくのかが当面する課題である。とくにレイキャビク市以外では特別学校・特別学級等のリソースがほぼ皆無という事態の改善が急務である。

【付記】本稿は科研費基盤研究 C（2024～2026 年度、24K05711）による研究成果の一部である。

文献

石川衣紀・田部絢子・石井智也・内藤千尋・能田昴・髙橋智（2022）アイスランドの特別ニーズ教育システムの動向―アイスランド教育科学文化省の訪問調査から―、『長崎大学教育学部紀要』8、pp.43-58。

Öhrn, E. & Weiner, G. (2017) Urban Education in the Nordic Countries: Section Editors' Introduction. Second International Handbook of Urban Education, 1, 649-669.

Svavarsdóttir, H.B., Ólafsdóttir, S.B., Logadóttir, H. （2011） Framkvæmd Sérkennslu í Almennum Grunnskólum.

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-01

弱視児・者における自己描写の内容分析

〇吉田　美世（名古屋ライトハウス）　相羽　大輔（愛知教育大学）　尾原　健太（上越教育大学）　柴田　剛（筑波大学大学院人間総合科学学術院）

KEY WORDS: 視覚障害　弱視　合理的配慮　発達　自己理解

Ⅰ．問題と目的

将来、弱視児童生徒が合理的配慮の意思の表明を行えるようになるには、系統的な自己理解の指導が必要である(相羽, 2023)。例えば、自立活動等の指導において、弱視児・者の自己理解を促すためには、彼らの自己描写がどのような構造からなり、特に、障害認識に関わる自己描写が何かを把握することが有効であろう。

そこで、本研究では、Montemayor & Eisen(1977)による 20 答法を用い、弱視児・者の自己描写の聴取・内容分析を行った。

Ⅱ．方法

1．協力者

全国の視覚特別支援学校、弱視学級、当事者団体等を介し、小学校 1 年生～3 年生(14 名)、小学校 4 年生～6 年生(23 名)、中学生(22 名)、高校生(25 名)、大学生(21 名)の計 105 名の協力者を集めた。協力者の性別は男性 56 名、女性 49 名、視力値の中央値は 0.1(*range*：0.01-0.8)であつた。

2．手続き・調査内容

協力者には、本研究の目的・内容・倫理的配慮について説明した。任意協力を得られた者が、それぞれ①自由記述形式の質問紙法、②構造化面接法のいずれかを選択し「私は・・・」という文章を、20 文作成するよう求めた。例えば、「私は背が高いです。」というように作らせた。このうち、①は日本ブラインドサッカー協会が提供する UB-Finder を活用して調査フォームを設計した。両者の調査内容は同一であったものの、②については低年齢の協力者が回答する際の負担を考慮して設けた。なお、本研究は所属機関の研究倫理委員会の承認を得て行った。

3．分析方法

滝吉・田中(2011)の基準に基づき、20 答法で得られた 2089 の回答を分類・整理した。各回答については、障害に関連しない一般描写と、障害に関連する障害描写が含まれたため、Table1 にそれぞれの回答件数もまとめた。

Ⅲ．結果と考察

自己描写は 3 個の【大カテゴリ】と 10 個の［小カテゴリ］に分類・整理できた。そこで、まずは、各カテゴリと代表的な回答をまとめた。

【身体特性】には、「私は背が高いです」(一般)や「私は目が見えにくいです」(障害)といった［身体的特徴］と、「私は X 小学校の 1 年 2 組です」(一般)や「私は視覚障害者です」(障害)といった［外的所属］が含まれた。一般描写も障害描写も全てのサブカテゴリで表出されていた。

Table 1　自己描写内容の具体例と回答件数

大カテゴリ	小カテゴリ	具体例	一般	障害
身体特性	1．身体的特徴	【一般】私は背が高いです。 【障害】私は目が見えにくいです。	72	79
	2．外的所属	【一般】私は X 小学校の 1 年 2 組です。 【障害】私は視覚障害者です。	106	54
行動特性	3．活動	【一般】私は牛乳を 1 日 1 本飲みます。 【障害】私は Y 小学校「目の教室」に通っています。	152	38
	4．注意・関心	【一般】私は、YouTube を観るのが好き。 【障害】私はフロアバレーが好きです。	930	34
	5．能力評価	【一般】私はピアノが弾けます。 【障害】私は単眼鏡を使いこなすことができます。	228	126
人格特性	6．内向性・外向性	【一般】私は積極的な性格です。 【障害】該当なし。	51	0
	7．分離・愛着（協調性）	【一般】私は自己中です。 【障害】該当なし。	67	0
	8．自然・統制（勤勉性）	【一般】私は怠け者です。 【障害】該当なし。	57	0
	9．非情動-情動	【一般】私はネガティブな性格です。 【障害】私は視覚障害について受け入れられています。	41	5
	10. 現実-遊戯	【一般】私は夢見がちです。 【障害】該当なし。	49	0

【行動特性】には、「私は牛乳を 1 日 1 本飲みます」(一般)や「私は Y 小学校「目の教室」に通っています」(障害)といった［活動］、「私は YouTube を観るのが好き」(一般)や「私はフロアバレーが好きです。」(障害)といった［.注意・関心］、そして、「私はピアノが弾けます」(一般)や「私は単眼鏡を使いこなすことができます」(障害)といった［能力評価］が含まれた。一般描写も障害描写も全てのサブカテゴリで表出されていた。

【人格特性】には、「私は積極的な性格です」(一般)といった［内向性・外向性］、「私は自己中です」(一般)といった［分離-愛着(協調性)］、「私は怠け者です」(一般)といった［自然-統制（勤勉性)］、そしして、「私は夢見がちです」(一般)といった［現実-遊戯］の他、「私はネガティブな性格です」(一般)や「私は視覚障害について受け入れられています」(障害)といった［非情動-情動］が含まれた。一般描写は全てのサブカテゴリで表出されていた。これに対し、【人格特性】は障害描写が 5 件しかなく、いずれも［非情動-情動］のサブカテゴリでのみ表出された。

以上、障害描写が主に【身体特性】と【行動特性】からなることを踏まえると、弱視児・者の障害認識も【身体特性】と【行動特性】に基づき深化する可能性が示された。

文献

相羽大輔 (2023) 発達に応じた弱視児の自己理解，障害開示，援助要請の指導とその要点について．弱視教育, 60(4), 18-25.

Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self-conception from childhood to adolescence. Developmental Psychology, 13, 314-319.

滝吉美知香・田中真理 (2011)　思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解．発達心理学研究, 22, 215-227.

※本研究は JSPS 科研費（23K02568）による。

(Miyo YOSHIDA, Daisuke AIBA, & Kenta, OHARA)

弱視児・者の見えにくさの理解の発達様相について

○相羽　大輔（愛知教育大学）　尾原　健太（上越教育大学）　柴田　剛（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　吉田　美世（名古屋ライトハウス）

KEY WORDS: 視覚障害　弱視　合理的配慮　発達　自己理解

Ⅰ．問題と目的

将来、弱視児童生徒が合理的配慮の意思の表明を行えるようになるには、系統的な自己理解の指導が必要である（相羽，2023）。そのような指導を効果的に実践するには、各発達段階の弱視児・者が自身の見えにくさをどのように認識しているのかを踏まえ、自立活動の授業等で扱う必要がある。

そこで、本研究では、弱視児・者が自らの見えにくさをどのように理解しているのかについて、小学校 1 年生～3 年生までの小低群、小学校 4 年生～6 年生までの小高群、中学群(中学生)、高校群(高校生)、大学群(大学生)ごとに聴取し、その内容分析を行った。

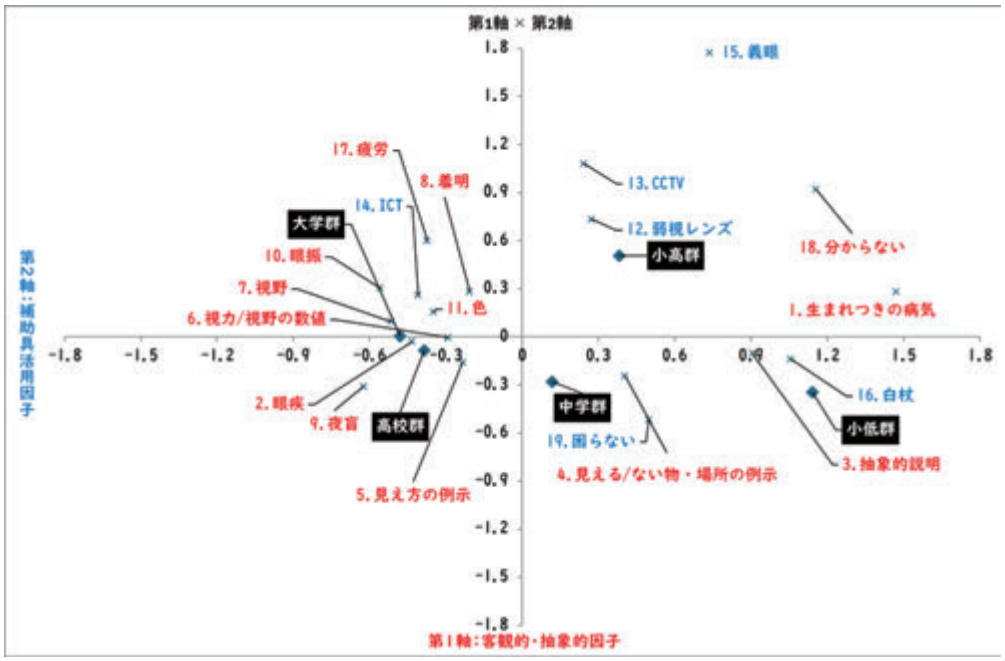


Fig. 1 弱視児・者の見えにくさの発達様相（*M*=379）

Ⅱ．方法

1．協力者

全国の視覚特別支援学校、弱視学級、当事者団体等を介し、小低群(14 名)、小高群(23 名)、中学群(22 名)、高校群(25 名)、大学群(21 名)の計 105 名の協力者を集めた。協力者の性別は、男性 56 名、女性 49 名、視力値の中央値は 0.1(*range*：0.01-0.8)であった。

2．手続き・調査内容

協力者には、本研究の目的・内容・倫理的配慮について説明した。任意協力を得られた者が、それぞれ①自由記述形式の質問紙法か、②構造化面接法のいずれかを選択し、「わかる範囲であなたの見え方を説明してください」という質問項目に回答した。このうち、①は日本ブラインドサッカー協会が提供する UB-Finder を活用して調査フォームを設計した。両者の調査内容は同一であったものの、②については低年齢の協力者が回答する際の負担を考慮して設けた。なお、本研究は所属機関の研究倫理委員会の承認を得て行った。

3．分析方法

佐藤(2008)を参考に自由記述のデータを回答者ごとに分類、意味のまとまりごとにコード化し、19 個カテゴリを生成し、その回答件数と発達段階との関係をクロス集計表にまとめ、双対尺度法による分析を実施した(Fig. 1)。

Ⅲ．結果

分析の結果、クロス集計表の $\chi 2$ 値は、第一軸($\chi^2(21)=114.58$, $p<.01$)と第二軸($\chi^2(19)=31.18$, $p<.05$)が有意であり、それぞれの寄与率は 65.01%、19.77%と、累積寄与率も 80%を超えたため、散布図を作成した(Fig. 1)。相関比による最適重みベクトルを参考に各軸を解釈すると、第一軸ではプラス方向に「1. 生まれつきの病気」(1.47)、「18. 分からない」(1.15) 、「3. 抽象的説明」(0.90)といった抽象度の高い内容があり、マイナス方向には「9. 夜盲」(-0.62)、「10. 眼振」(-0.55)、「7. 視野」(-0.51)という客観的内容が示された。よって、第一軸は客観的-抽象的因子と命名した。第二軸は、プラス方向に「15. 義眼」(1.77)、「13. CCTV」(1.08)、「12. 弱視レンズ」(0.73)といった補助具があり、マイナス方向には「19. 困らない」(-0.52)という補助具の活用等に反する内容が示された。よって、第二軸は補助具活用因子と命名した。

なお、第一象限に小高群、第二象限に大学群、第三象限に高校群、第四象限に中学群と小低群がプロットされた。

Ⅳ．考察

Fig. 1 より、小学校低学年は「1. 生まれつきの病気」のように、説明が困難であり、説明ができたとしても “遠くはあまり見えず、近づかないと見えない。” というように、「3. 抽象的説明」になった。小学校高学年になると病識が芽生え、“野球ボールなどの小さいボールが見えにくい。”というように「4. 見える/ない物・場所の例示」をし、「12. 弱視レンズ」等の視覚補助具の活用状況も伝える特徴があった。

中学生は “サランラップをくしゃくしゃにして、それを通して見ているような感じです。” というように「5. 見え方の例示」ができ、他者視点的な説明が芽生える一方、思春期に突入することから「19. 困らない」との距離も近かった。

高校生以上では他者視点が確立し、「2. 眼疾」や、「7. 視野」、「8. 羞明」、「9. 夜盲」といった症状等に基づく客観的な説明が可能となり、ICT 活用も積極的に伝えられるようになった。

文献

相羽大輔 (2023) 発達に応じた弱視児の自己理解，障害開示，援助要請の指導とその要点について．弱視教育, 60(4), 18-25.
佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法：原理・方法・実践．新曜社.

※本研究は JSPS 科研費（23K02568）による。
（Daisuke AIBA, Kenta OHARA & Tsuyoshi SHIBATA）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-03

My Narrative as an Educational Consultant for Students with Visual and Multiple Disabilities

Between an Unsystematic Theory and Practice

○ Shin yeon seo

(Kangnam University)

KEY WORDS: Theory-Practice Gap, Educational Practice, Support System

Introduction

The educational field for students with visual and multiple disabilities faces ongoing challenges due to fragmented theories across disciplines and limited integrative approaches. This fragmentation hinders addressing students' real needs and results in insufficient curricula and instructional methods in teacher training programs. As an educational consultant at two specialized schools for the visually impaired, I observed this gap firsthand while working with teachers to support pre-linguistic students. These experiences revealed a significant disconnect between theory and practice, inspiring critical reflection and motivating this research to better understand and improve educational practices for these students.

Research Methods

This study utilizes an autoethnographic approach to explore the educational experiences of students with visual and multiple disabilities through the author’s role as an educational consultant. This study was conducted from November 20XX to May 20xy. It was carried out in compliance with ethical principles. Voluntary informed consent was obtained from all participants after a thorough explanation of the research purpose, procedures, confidentiality, and anonymity. Participants were also informed of their right to withdraw from the study at any time without penalty.

Multi-layered data were utilized, including in-depth interviews, seminars, informal discussions, and researcher/teacher journals. These sources helped explore the practical challenges and educational gaps faced by teachers, providing rich contextual insights. Data analysis began with thematic analysis following Colaizzi's (1978) phenomenological procedure. In vivo coding was used to preserve participants' authentic voices and to deeply understand educational practices.

The research findings were presented using a descriptive and factual writing style, aiming to clearly convey the complex realities of the educational context and enhance the study's transparency. Rigorous attention was paid to ensuring the trustworthiness of this autoethnographic study, encompassing credibility, transferability, dependability, and confirmability. To enhance credibility and confirmability, the study underwent in-depth review by one qualitative researcher and two researchers specializing in visual-multiple disabilities education. Dependability was ensured through detailed methodological descriptions to allow for audit trails. The researcher's continuous self-reflection and efforts to academically reconstruct personal experiences, rather than merely recounting them, emphasized the study's methodological rigor and authenticity, further contributing to confirmability.

Results

First, teachers faced significant communication challenges with students with visual and multiple disabilities due to the complex sensory and cognitive characteristics, lacking clear guidelines for effective interaction.

Second, teachers agreed on the importance of interaction in student-centered communication models, but opinions on assessment varied, and without formal administrative support, implementation was difficult.

Third, a modular curriculum for pre-linguistic students was introduced, enabling teachers to develop tailored instructional methods, though intuitive guidelines and shared resources remained insufficient.

Fourth, teachers resisted being solely blamed for educational challenges, emphasizing that educational authorities and researchers had not provided adequate instructional methods, theories, or philosophies, raising concerns about effective education under current circumstances.

Conclusion

First, communication difficulties arise from structural issues, including the lack of tailored interaction strategies and supportive educational systems, highlighting the need for theory and practice to be closely connected.

Second, although diverse communication assessment models exist, insufficient administrative and institutional support limits their widespread adoption, emphasizing the need for stronger collaboration between practitioners and policymakers.

Third, a modular curriculum for pre-linguistic students provides practical guidance and flexibility, balancing individualization with educational consistency.

Fourth, teachers resist attributing challenges solely to themselves and call for clear theoretical foundations and practical support from authorities and researchers.

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-04

社会資源を利用しない中途視覚障害者の実態に関する一考察

長﨑龍樹
（日本福祉大学大学院福祉社会開発研究科）
KEY WORDS: 中途視覚障害者　未支援層　支援回避

（目的）

中途視覚障害者は生活の再構築にあたり支援制度や社会資源の活用が推奨されているが、実際にはそれらを利用せず孤立する人々も少なくない。既存研究では、支援を求める当事者を中心とした支援体制や有効性の検討が主であり、支援を受けていない層（未支援層）に関する実態や背景の理解は十分に明らかにされていない[(1)(2)]。

本研究では制度や情報が存在しているにもかかわらず支援を受けていない中途視覚障害者の語りに着目し、当事者が支援に至らない背景を明らかにすることを目的とした。

（方法）

支援制度や社会資源を利用していない中途視覚障害者 12 名を対象に半構造化面接を実施した。調査は対面形式で行い、当事者の了承を得て録音・逐語化を行った。主な質問項目は、①受障以降の日常生活状況、②社会資源を利用していない理由、③支援に求めるニーズの 3 点である。

分析では谷津[(3)]に基づく質的記述的研究法により、語りを意味的にまとまりのある主なコードを抽出し、内容の類似性に基づきサブカテゴリー、カテゴリーへと統合した。

また日本福祉大学大学院倫理審査委員会の承認を得て実施した（承諾番号 20-010）。

（結果）

分析の結果を以下に示す。主なコード「　」は一部抜粋、サブカテゴリーは＜　＞、カテゴリーは【　】で示す。

（1）受障以降の日常生活状況では、「糖尿病の進行や人工透析への不安がある」などから＜障害進行への不安＞が、「運転ができなくなったのが辛い」などから＜受障後に実感した生活の辛さ＞が示され、【受障後の生活上の困難と将来への不安】を抽出した。また、「周囲の障害理解のなさを痛感している」などから＜社会的関係への不信と回避＞が、「点字や歩行訓練が中心なので今の自分には関係がない」などから＜支援を利用することへの抵抗感＞が示され、【当事者が認識する社会及び支援との距離感】を抽出した。さらに「自分だけどうしてこんな障害になったのか悔しくてたまらない」などから＜受障後に抱いた孤立感＞が、「最初は家族への後ろめたさがあったが今は開き直っている」などから＜自身における障害理解の進展＞が示され、【受障に伴う心情の変化との向き合い】を抽出した。

（2）社会資源を利用していない理由では、「見えない自分がどこに相談すればよいのかもわからなかった」などから＜支援情報の獲得困難な体験＞が、「当事者団体や視覚障害の姉はポジティブすぎて、引っ込み思案の自分には近寄りがたい存在」などから＜支援者・当事者への否定的感情＞が、「視覚障害自体辛いのに訓練を受けることが知人に知られるのはなお辛い」などから＜訓練への抵抗感＞が、「今更リハビリや訓練をしても視力は回復しないから意味がない」などから＜見えることへのこだわり＞が示され、【福祉サービス利用へのつまづき】を抽出した。また「見えづらいがまだ自分は福祉のお世話になる身ではない」などから＜自立志向による支援受給の回避＞が、「夫にも自分の障害のことで心配かけたくないから福祉サービスもなるべく受けていない」などから＜家族への配慮＞が示され、【自立志向による支援回避】を抽出した。さらに「見えづらくても自分の透析や母の介護で精いっぱい」などから＜視覚障害に重なる生活上の困難＞が、「障害進行が不安だが見えているうちにできることを優先したい」などから＜障害進行時よりも現状維持への対応を選択するジレンマ＞が、「自分も見えている時そうだったが視覚障害の大変さは誰もわからない」などから＜障害に対する社会の理解のなさへのあきらめ＞が示され、【障害と生活負担による支援利用の困難】を抽出した。その他、【家族の支援による充足】を抽出した。

（3）支援に求めるニーズでは、「何が自分にとってよい選択なのか教えてくれる人がいるとありがたい」などから＜支援の選択を援助するサービス内容の必要性＞が、「常時ではなく暗い所や夜間での外出が一人では困難なので介助があれば助かる」などから＜個別のニーズに対応した支援への期待＞が、その他＜職場継続支援に対する要望＞、＜障害進行時の相談体制に対する要望＞から【多様なニーズに対応できる支援体制への希求】を抽出した。また、「役所はもっと視覚障害のことを理解してほしい」などから＜視覚障害への理解に関する啓発の必要性＞が、「本当は社会のお荷物になりたくないという思いを理解してもらいたい」などから＜当事者心理への配慮に関するニーズ＞が示され、【支援における障害理解の必要性】を抽出した。その他、＜自分に適したサービス選択の困難性＞、＜支援を受けることへの心理的抵抗＞から【支援を利用することへのためらい】を抽出した。

（考察）

本研究から、既存の制度や支援の情報を得ても、必ずしも当事者が支援と結びつくわけではない現実が示された。

（1）に関しては、障害進行や生活困難に加え、支援との距離感や孤立感など、複合的な困難が受障後の当事者における生活に影響を及ぼしていた。

（2）では、制度の複雑さや情報不足に加え、支援への違和感や生活面及び心理面での負担感、さらには「家族による充足」といった認識も支援回避の一因となっていた。

（3）からは、ニーズは存在しているにもかかわらず、既存の支援にアクセスできない・しない構造や心理的要因が浮き彫りとなった。特に、制度利用へのためらいや、自立との両立をめぐる葛藤は、制度の整備だけでは対応しきれない領域を示していた。こうした実態は支援の初期段階における関わり方を再考する必要性を示唆しており、当事者の個別性と他者との関係性に配慮した柔軟な支援の構築が求められる。本研究の知見は、未支援層を含む中途視覚障害者支援の構築に向けた一助となり、制度設計や実践的支援モデルの議論に貢献し得るものと考える。

（文献）

（1）小林由紀・斎藤千穂（2022）視覚障害者における支援回避要因の分析, 医療福祉学雑誌, 35(1), 18-27.
（2）川端悠介（2023）リンクワーカーの制度化に向けた課題, 視覚支援研究, 5(2), 10-21.
（3）谷津裕子（2015）Start Up 質的看護研究第 2 版, Gakken, 98-187.

(NAGASAKI Tatsuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-05

枠入れ立体構成課題を用いた盲児の保存課題における手の使い方の分析

―量の保存への気づきの有無の視点から―

○福田奏子　　佐島　毅
（宇都宮大学共同教育学部）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 盲児　枠入れ立体構成課題　量の保存課題

１．問題の所在と本研究の目的

粘土の変形や液量の移し替えによる Piaget の保存課題と同等の課題を盲児に実施するためには、手で操作して保存状況を体感することのできる教具が必要である。福田・戸嶋・佐島（2024）は、盲児を対象に枠に積木を入れる教具を用いて保存課題を実施し、入れる枠の形が異なっても入る量が同じであるという経験をすることは、保存の概念の理解を促すために有効であったと報告した。今回は、盲児の保存課題における手の使い方について、量の保存への気づきの有無（気づいた盲児と気づかなかった盲児の比較）から分析し、盲児が数量を推論する際にどのような手の動きが必要なのかということについて検討することを目的とした。

２．方法

（１）対象児：触覚を主に活用して学習している盲幼児・児童・生徒、計 14 名を対象とした。研究実施にあたっては保護者の同意及び所属機関研究倫理審査委員会の承認を得た（H19-0061）。

（２）教具：枠入れ立体構成課題を用いた。35 ㎜四方の立方体を１倍体とし、１倍体が４個分入る枠（小枠）を４種類（Table１）、８個分入る枠（大枠）を５種類使用した（Table２）。確認する際に枠に入れる積木には、35×70×35 ㎜の直方体を用いた。

Table１　小枠４種類

番号	図	枠の内寸(㎜)
1		37×37×140
2		37×142×35
3		37×72×70
4		72×72×35

Table２　大枠５種類

番号	図	枠の内寸(㎜)
1		72×72×70
2		37×37×280
3		37×282×35
4		37×72×140
5		72×142×35

（３）実験課題：小枠の４種類の枠を対象児に触るよう教示し、「積木が沢山入りそうな枠があるか、それとも同じくらい入りそうな枠があるか」と質問した。対象児が予測を立てた後に、実際に枠に積木を入れるよう教示し、枠に入る積木が同数であることを経験させ、その後に同じ質問をした。大枠についても同様の手続きを行った。

（４）分析：予測時点で枠に同数の積木が入ることに気づいて発言した場合には「◎＋」、予測時点では気づかず確認している途中で気づいて発言した場合には「◎」、確認後に気づいて発言した場合には「○」とした。確認後にも、同数の積木が入ったことを理解していない発言が有った場合「×」とした。また、枠内に手を入れて枠内を測定するような手の動きと、枠同士を並べて比較するような手の動きの出現状況について、ビデオ記録を用いて行動観察を行った。

３．結果

予測時点および確認後ともに量の保存への気づきのなかった A～C の３名は手による枠内の測量は小枠課題では認められず、大枠課題でのみに認められた。予測時点における枠同士を並べての比較動作は３名とも認められなかった。

量の保存に予測時点では気づかなかったが確認後および確認途中に気づきが認められた D～J の７名は全員に手による枠内の測量が認められた。予測時点における枠同士を並べての比較動作が認められたのは小枠課題では７名中１名（14.3%）、大枠課題では７名中２名（28.6%）であり、比較動作は少なかった。

小枠課題・大枠課題のいずれかにおいて、予測時点で量の保存への気づきが認められた K～N の４名は、全員に手による枠内の測量が認められた。予測時点における枠同士を並べての比較動作が認められたのは、小枠課題・大枠課題どちらも４名中３名（75%）であり、比較動作が多く認められた。特に、予測時点で保存に気づくことができた試行（◎＋）では、全てにおいて枠同士を並べての比較動作が見られた。M 児は「これとこれ、立てると同じ高さだから同じくらい入るかな」と発言し、立てて高さが同じであることを手掛かりに量の保存に気づいていた。

Table３　同数の積木が入ることへの気づきの状況と手の使い方

対象児	学年	気づきの状況 小枠	気づきの状況 大枠	手による枠内の測量の出現有無（小枠）	手による枠内の測量の出現有無（大枠）	枠同士並べての比較動作 小枠（１～４）	枠同士並べての比較動作 大枠（１～５）
A	小１	×	×	なし	あり	なし	なし
B	小１	×	×	なし	あり	なし	なし
C	小５	×	×	なし	あり	なし	なし
D	５歳児	○	○	あり	あり	なし	なし
E	小１	○	○	あり	あり	なし	２と３
F	小２	○	○	あり	あり	なし	２と３，４と５
G	小６	○	○	あり	あり	なし	なし
H	中１	○	○	あり	あり	１と２，３と４	なし
I	中３	○	○	あり	あり	なし	なし
J	小５	○	◎	あり	あり	なし	なし
K	小３	○	◎＋	あり	あり	１と２	２と３，４と５
L	小６	◎＋	◎	あり	あり	２と４	なし
M	小６	◎	◎＋	あり	あり	なし	２と３
N	小５	◎＋	◎＋	あり	あり	２と４、３と４	１と４

４．考察

量の保存への気づきが認められなかった３名は手による枠内の測量が少なく、予測時点における枠同士の比較は認められなかったことから、自身で試行錯誤して量を推論する学習の段階にはまだ至っていないと考えられる。したがって、そうした手の使い方をする盲児は構成課題を通して数量や空間の概念を育む学習段階にあると評価することができる。

量の保存に予測時点では気づかなかったが、確認後および確認途中に気づきが認められた７名は、手による枠内の測量は認められたものの比較動作は少なかったことから、枠の辺の長さなどを並べて直接比較するという方法に習熟していないことが考えられる。枠を並べて辺の長さを比較したり、辺の長さを辿って知覚したりするような手の使い方を習得することが、量を推論する思考活動に必要であると考える。

小枠課題・大枠課題のいずれかにおいて予測時点で量の保存への気づきが認められた４名は、予測時点で保存に気づくことができた試行全てにおいて比較動作が認められた。枠を並べることで同一の空間的基準点を設けて比較できるため、量の推論において有効な動作であると考える。また、偶然に触れたものを比較するのではなく、複数ある枠の全体を触ってその形状や長さなどの特徴を記憶し、似ている長さの辺などの視点から意図的に比較してそれに気づく様子が認められたことから、複数のものの全体像を把握して記憶する力は触覚による推論において必要であると考えられる。

５．結論

枠に入る積木の数量を推論するためには、手による枠内の測量の動きが必要であり、枠が複数ある場合、枠を並べて比較する動作や複数のものを把握・記憶する力も必要であると考える。

６．引用文献

福田奏子・戸嶋純那・佐島　毅（2024）盲児における枠入れ立体構成課題を用いた保存課題に関する予備的検討. 第 62 回日本特殊教育学会発表論文集.

（FUKUDA Kanako, SASHIMA Tsuyoshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-06

視覚障害児の立体図形認識を促す指導プログラム開発の試み

触察により理解しやすい補助教材の活用を目指して

〇宮﨑　善郎（岡山大学）　正井　隆晶（大阪教育大学）　中垣　敏江（兵庫県立こばと聴覚特別支援学校）

Key Words：点字教科書　盲児　立体図形認識

【目的】

視覚障害教育の指導実践においては，視覚を通した物の形や位置関係の理解が困難であることに配慮した指導が必要である。例えば特別支援学校(視覚障害)小学部算数科の点字教科書では，図形領域を中心に取り扱われている見取り図を展開図や投影的手法の図に差し替える編集を行っている。これは見取り図が視覚的な映像を図として表現しているため，盲児が主として触覚を活用して得られる情報では理解が困難であることが理由である。視覚特別支援学校の教科等の学習内容は小学校の学習内容に準じたものになっており，適切な指導のもとでは盲児が３次元の空間を２次元に置き換えた表現を理解することは十分可能であるが，そのためには特別支援学校学習指導要領(文部科学省,2017)にも配慮事項として示されているように，視覚の活用が困難であることを考慮し，視覚障害の特性に応じた指導上の工夫が求められる。このことは特別支援学校(視覚障害)小学部点字教科書編集資料（2024）でも「児童の実態に応じて，触察により理解しやすい補助教材を用意して対応することが望まれる」とある。宮﨑(2022)は，３次元の空間を２次元に置き換えた表現を盲児に理解を促す指導について先行研究を整理概観したところ，関連する報告は笹田・田中(1992)，宮﨑・香川(2003)，増岡・佐藤・大内(2004)，国立特別支援教育総合研究所(2010)など散見される程度であったものの，いずれも触覚を用いた操作的な活動を中心とした学習活動を組織していたとしている。このことは，視覚によって外界から情報を収集する者とは異なる方略による学習活動を展開することにより，３次元の空間を２次元に置き換えた表現についても盲児が理解することの可能性を示唆している。前述した点字教科書編集資料では，点字教科書編集の方針「(1) 図の取り扱いについて」において，「③見取り図は原則として削除し，投影図法の表現や展開図，または文章化することによって理解を促すようにした」とある。また，「立体図形を平面に表す手段として，投影図が最適であるとは言い難い。投影図から，立体そのものをイメージすることはかなり難しい。そこで，触認知の負担を軽減するために，課題に合わせた立体図形を準備することが望まれる」として，補助教材活用の必要性を強調している。宮﨑・正井(2024)は，特別支援学校(視覚障害)小学部点字教科書編集資料と同編集資料(文部科学省，2020)等について，立体図形や図表の取り扱いの観点から，改訂による編集の具体的方針の変更点と編集の実際について比較したところ，「課題に合わせた立体図形を準備すること」について，2024 年度発行の編集資料では具体的な指示があった箇所は６であり，同様の記述は 2020 年発行の編集資料では３，2015 年発行の編集資料では１であったとしている。どの指導場面において具体的に補助教材を活用することが望ましいかが点字教科書編集資料に記述されるようになりつつあるものの，未だ十分とはいえない状況がある。

そこで本研究では，盲児の図形認知の特性に配慮した立体図形認識に関する学習プログラムの開発並びに効果的な活用が可能となるカリキュラムモデルの提案を目指し，点字教科書との関連において，どの指導場面で具体的に補助教材を活用することが望ましいかについて具体的な提案を行うことを目的とする。

【方法】

特別支援学校(視覚障害)小学部点字教科書編集資料(文部科学省，2024)の中から図形領域の単元において，課題に合わせた立体図形等の教材活用が求められる箇所を第１学年から第３学年について抽出し，先行研究で用いられた教材等の具体的な活用について記述した試案を作成した。

【結果】

(1) 抽出箇所

課題に合わせた立体図形等の教材活用が求められる箇所として，第１学年の「いろいろなかたち」で１箇所，第２学年の「はこのかたちをしらべよう」で２箇所，第３学年の「円と球」で１箇所を抽出した。

(2) 補助教材の具体的活用

第１学年の「いろいろなかたち」では，立体図形を投影図法により表現した図が初めて取り上げられている。そのため，投影図法を用いた表現の基本的理解を促すための活動として，立体を粘土等に押し当ててできた形を触察したり，立体が隙間なく通る形の穴を開けたスチロール版に立体を通す操作的活動（トンネル法）に取り組むこととした。

第２学年の「はこのかたちをしらべよう」では第１学年同様の活動に加え，立方体や四角柱などの立体を，立体の面を構成する基本形のカードで覆う活動や，基本形カードをつなぎ合わせて立体を構成したり，展開図にしたりする活動，市販の回転磁石付き立体図形学習教材を用いた構成活動に取り組むこととした。

第３学年の「円と球」では，缶（円柱）が取り上げられている。円柱の側面は曲面になっており，触察では正面から見た図である長方形との対応関係について理解し難い可能性があるため，ここでも円柱の側面が隙間なく通る長方形の穴を開けたスチロール版に立体を通す操作的活動（トンネル法）等を用いることとした。

【考察】

点字教科書の編集資料には原典教科書をどのように点字教科書へ翻案したかについて具体的に記述されている。編集資料という性質上，補助教材の活用を含め具体的な指導方法にまで詳述することには限界があるが，関係者の努力により「課題に合わせた立体図形を準備すること」についての具体的指示だけでなく，編集の基本方針に基づき「算数教材教具」に関する解説，原典教科書にはない点字教科書独自の教材である「導入編」や「珠算編」の作成など，充実が図られてきた。今回は第１学年から第３学年において補助教材の具体的活用について試案を検討したが，今後は第６学年までの試案を作成し，その実証的な検証を通して効果的な活用が可能となるカリキュラムモデルの提案につなげたい。

本研究は 2023 年度科学研究費補助金基盤研究(C) (2)(課題番号 23K02616)による研究の一部である。

(MIYAZAKI Yoshio, MASAI Takaaki, NAKAGAKI Toshie)

視覚障害者のロールモデルに関する研究

―学校教育段階と職業段階の差異に着目して―

〇舟橋勇人　　小林秀之
（東京都立葛飾盲学校）　（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: ロールモデル、キャリア発達、視覚障害教育

１．目的

本研究は、社会人経験を有する視覚障害者への調査を通じて、学校教育段階のロールモデルが職業段階に及ぼす影響、学校教育段階とその後の職業段階におけるロールモデルの差異、視覚障害者のキャリア形成におけるロールモデルの活用の実情を明らかにすることを目的とする。

２．方法

対象者：学校教育段階と職業段階の差異を比べるために、学生経験を換算する起点を中学生の段階からとして、学生経験と職業経験が同程度となる視覚障害者を条件とする。

調査方法： 本研究の調査では、3 回のインタビューを行う。1 回目では、ライフライン法を用いる。ライフライン法とは、横軸に年齢、縦軸にプラスーマイナスを記した紙を手渡し、自分の過去の職業生活を振り返って、自分が思うキャリアの浮き沈みを線で描いてもらう手法である（下村, 2009）。本研究では、調査対象者が弱視協力者を想定したグラフを筆記具で記す方法と、点字使用者を想定したシールで表す方法を想定する。ライフラインの結果を基に、グラフの浮き沈み等に注目しながら、対象者のキャリアにおけるロールモデルの有無、その影響、影響を通じた変化について質問していく。2 回目・3 回目は、分析結果の確認と修正、前回のインタビューで聞き出せなかったこと、疑問点、不明点の確認を行う。

分析方法：本研究の分析には、サトウ・安田・木戸・高田・ヤーン（2006）の複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model: 以下 TEM） を用いる。TEM 図の主な構成要素として、個人が等しくたどり着く「等至点」、等至点とは逆の現象である「両極化した等至点」、行動が分かれる「分岐点」、個人が必ず経験する「必須通過点」が挙げられる。

倫理的配慮：本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（筑 2024-45A 号）

３．結果と考察

結果：研究協力者は、視覚障害者 4 名であった。学校教育段階と職業段階の期間に関しては、A が特別支援学校（盲学校）中学部から大学院、その後の留学を含めた学校教育段階 12 年半・職業段階 9 年半、B が特別支援学校（盲学校）中学部から大学までの学校教育段階 10 年・職業段階 12 年、C が特別支援学校（盲学校）中学部から大学までの学校教育段階 11 年・職業段階 12 年、D が特別支援学校（盲学校）中学部から大学までの学校教育段階 10 年・職業段階 12 年であった。

協力者４名はそれぞれ、A は 3 名、B は 6 名、C は 12 名、D は 7 名のロールモデルを挙げた。全体としては、学校教育段階で共通して挙げられたロールモデルは、特別支援学校（盲学校）中学部・高等部の同級生や上級生、大学の友人、学外の知り合いであった。また、職業段階で挙げられたロールモデルは、職場の同僚、職場の上司、社外の知り合いであった。なお、メディア上の人物や空想の人物をロールモデルとする協力者はみられなかった。なお、本研究では、特性上、教員等の指導者はロールモデルとして扱っていない。

本研究における TEM 図の構成要素は、表 1 に示した。本研究では、等至点は「現在のキャリアの獲得」、両極化した等至点は「別のキャリアの獲得」、必須通過点は「盲学校中学部に進学する」・「次の進路に進む（高校）」・「次の進路に進む（大学）」・「次の進路に進む（就職）」、分岐点は「特別支援学校から大学進学」・「社会人としての悩みにぶつかる」となった。

表１　本研究における TEM 図の構成要素

TEM の構成要素	本研究における内容
等至点	「現在のキャリアの獲得」
両極化した等至点	「別のキャリアの獲得」
分岐点	「盲学校中学部に進学する」・「次の進路に進む（高校）」・「次の進路に進む（大学）」・「次の進路に進む（就職）」
必須通過点	「支援学校から大学進学」・「社会人としての悩みにぶつかる」

考察：学校教育段階と職業段階のロールモデルの差異として、協力者４名とも特別支援学校（盲学校）に在籍していたため中学・高校では、視覚障害者がロールモデルとして位置づけられたと考える。一方、大学や職業段階では、視覚障害者がロールモデルとなることはなかった。そのなかで、中学部・高等部の同級生が果たす役割として、視覚障害の有無に関わらず同級生・上級生としてのものと同じ視覚障害者としてのものに分けられることが明らかとなった。インクルーシブ教育システムが進む中、特別支援学校（盲学校）以外に在籍する場合、前者の同級生・上級生としての役割は、維持・拡大されていく一方で、後者の視覚障害者固有の役割を保証していくことは困難であることが予想される。

ロールモデルと出会う場面として、学校教育段階、特に中学・高校段階では学校が中心となり、職業段階では会社内外に大差なく存在することが示された。ただし、例えば C の視力低下の際に、視覚障害当事者団体との係わりの中で視覚障害者のロールモデルが現れることも示された。

学校教育段階のロールモデルが職業段階に及ぼす影響として、学校教育段階のロールモデルが職業段階に直接的に影響を及ぼすことはほとんどなく、学校教育段階で変化を与えた考え方や行動を通じた間接的な働きかけを及ぼすことが示された。視覚障害者のキャリア形成におけるロールモデル活用として、(1)進学や就職といった環境が変化する場面で起きる経験や行為に対する有効性、(2)指導者がロールモデルと同様に環境の変化への適応や決定への後押しといった効果を持つことが示唆された。

４．引用文献

サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヴァルシナーヤーン（2006）複線径路・等至性モデル 人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して． 質的心理学研究, 5(1), 255-275.

下村英雄（2009）成人キャリア発達とキャリアガイダンス―ライフライン法の予備的分析を中心とした検討． 独立行政法人労働政策研究・研修機構ディスカッション・ペーパー / 労働政策研究・研修機構 編. 7, 35-77.

(FUNABASHI Yuto, KOBAYASHI Hideyuki)

中国の弱視生徒に対する教育指導に関する研究

特殊学校での教師内の連携に焦点をあてて

○周超越　　増田貴人
（弘前大学大学院地域社会研究科）　（弘前大学教育学部）

KEY WORDS：中国、弱視児童、特殊学校、支援の現状

目的：中国では、弱視児童に学習意欲の欠如や不登校、社会生活の問題があると指摘されている（黄・杨, 2016, 姬他, 2017, 张, 2021）。このようななか中国の教育現場では、弱視児童にどんな指導をしているのか。本研究では、学校内での連携に焦点をあてて、中国で質問紙調査を行い、文献から読み取れた日本での状況と比較しながら考察を行いたい。

方法： 2022 年 4～6 月に、北京、上海及び大連の中国の特殊学校（視覚障害を主たる障害種とする）36 校の校長を対象として WeChat や質問紙を配布した。質問内容は近藤（2018）を参考に作成され、主な項目は、「A．教師間の共通理解」「B．弱視児童生徒をどのように支援するかの理解」「C．弱視児童生徒の見え方の理解」「D．弱視児童生徒の気持ちの理解」「E．児童生徒への接し方の認識」であった。

倫理的配慮： 本研究参加者に対し、研究実施及び発表に関して研究目的・方法・参加は自由意思で拒否による不利益がないこと及び個人情報の保護について、十分説明の上書面にて同意を得た。

結果：中国で学習指導上全く困っていなかった特殊学校は 36 校中でわずか 2 校（5.7%）で、大半の学校では何らかの課題を抱えていた（図 1 及び表 1 参照）。***「A．教師間の共通理解」***の回答は、中国では 11.4%だった。日本の結果（近藤, 2018）は約 9 割であり、中国と日本との間には大きな差が見られた。学校の教員・担任は弱視児童生徒のデータを共有し、一人ひとりの実態を把握する「校内の連携」が図られ、「地方福祉機関との連携」を促進できる。

「B．弱視児童生徒をどのように支援するかの理解」は、中国の特殊学校では 2 割であったが、日本では 7 割を超えていた（近藤, 2018）。

「C．弱視児童生徒の見え方の理解」において、調査結果は、中国の特殊学校の半数以上が、弱視児童生徒の「見え方が分からない」であった。中国の特殊学校に働いている教員は、自由記述で「弱視児童生徒の見え方について理解しようと思うが難しい」「自分は健常者だから、彼らはどのような見え方をしているのか分からない」と述べていた。

「D．弱視児童生徒の気持ちの理解」との質問に対しても、中国の特殊学校で 6 割であったのに対し、日本（近藤, 2018）では 9 割以上であった。

「E．児童生徒への接し方の認識」では、日本（近藤, 2018）の 9 割に対し、中国では 6 割であった。

考察：調査結果で確認した内容は、いずれも支援の充実や教員研修の必要性という点で、中国における課題であることが考えられる。インクルーシブ教育時代において、教員が弱視児童生徒の実態を一人ひとり把握し子の支援に対する知見をマスターすることは重要である。弱視児童に寄り添った教育環境の構築が、中国の特殊学校に求められている。

日中の弱視児童生徒の教育現状において、中国の特殊学校の校内連携は、日本に比べ様々なことにおいて遅れている、または満たされていない部分があることが示された。両国における社会や経済などの発展の違いを考慮した上で、中国の特殊学校における弱視児童生徒に対する教育指導要領や教育方法の改善が必要である。

引用文献：

近藤宏（2018）弱視特別支援学級に在籍する児童・生徒への学習指導等に関する調査―学習指導の実態と視覚障害教育歴別での課題について―. 弱視教育, 56, 1-7.

张伟（2021）中国儿童弱视防治专家共识. 弱视儿童保健服务, 57, 336-340.

黄连珠・杨慧珍（2016）儿童弱视的健康教育. 名医（学术版）, 32, 456-458.

姬明利・贾俊・万鹏飞他（2017）斜视和弱视儿童心理状况的调查分析. 国际精神学杂志(Journal of International Psychiatry), 44, 686 - 700.

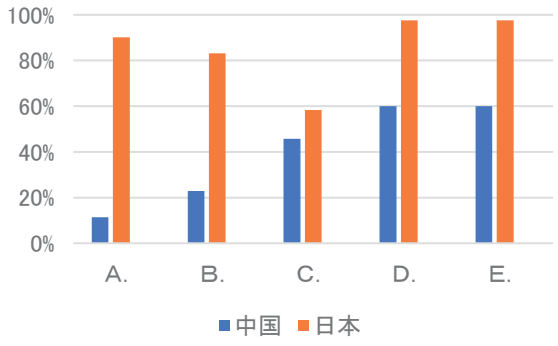


図1　日中両国の結果の比較

表1　日中両国の結果の比較

	全体 (n=35)	小学校 (n=24)	中学校 (n=11)
課題をこなすことが困難	34(97.1%)	24(100%)	10(90.9%)
弱視児童にどのように支援してよいのかわからない	27(77.1%)	19(79.2%)	8(72.7%)
教師間の共通理解がない	31(88.6%)	21(87.5%)	10(90.9%)
弱視児童への接し方がわからない	14(40.0%)	5(20.8%)	9(81.8%)
弱視児童の見え方がわからない	19(54.3%)	9(37.5%)	10(90.9%)
教材が整備されていない	6(17.1%)	3(12.5%)	3(27.3%)
弱視児童の気持ちがわからない	14(40.0%)	8(33.3%)	6(54.5%)
全く問題点がない	2(5.7%)	1(4.2%)	1(9.1%)
弱視児童の「自己理解」がわからない	27(77.1%)	20(83.3%)	7(63.6%)
その他	2(5.7%)	0(0.0%)	2(18.2%)
学習の指導上、困っていることはない	2(5.7%)	1(4.2%)	1(9.1%)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-09

台湾のエスコートゾーンの問題点

〇徳田克己　（アール医療専門職大学）
水野智美　（東京科学大学）
KEY WORDS: 台湾　エスコートゾーン　点字ブロック

（目的）

エスコートゾーンとは視覚障害者の移動支援設備のひとつであり、横断歩道の中に直線的に設置されている突起状の道筋である。視覚障害者は手がかりのない広い空間を進むことが苦手であり、まさに横断歩道は手がかりのない広い空間である。そのため横断歩道を外れて車道の中に歩き出ることも多く、また方向を見失って進めなくなることもある。この種のトラブルを防ぐため、凹凸で進路をわかるようにしているのがエスコートゾーンである。最近では、鉄道の踏切内の事故を防ぐためにエスコートゾーンが設置されるようになっている。しかし、我が国のエスコートゾーンの設置方法には問題点があり、早急の改善が求められている（徳田・水野,2023）。

本研究では、台湾の主な都市のエスコートゾーンを実地調査した結果をもとに、その問題点を指摘したい。

（方法）

本発表論文の著者 2 名が、2023 年 3 月 4～7 日に高雄市内を、2023 年 6 月 8～12 日に台北市内を、2024 年 10 月 13～15 日に桃園市内、新竹市内、台中市内、彰化市内を実地調査した。また、徳田が 2023 年 12 月 27 日～2024 年 1 月 1 日に台北市内を実地調査した。

(結果)

1. 台湾のエスコートゾーンの形状

台湾のエスコートゾーンは写真 1 に示すように、連続した 3 本の、やや凸状の白線で構成されている。日本形状とは全く異なっている。



写真 1.台湾のエスコートゾーン

2. 気まぐれ的な設置状況

実際に、どのような基準で設置されているのかが不明であるが、主要とは思えないような交差点で、4 本の横断歩道のうち、2 本の上だけにエスコートゾーンが設置されているようなケースが数か所あった(写真 2)。



写真 2.隣にはない

3. 視覚障害者が利用できない状況

(a)横断歩道上での屈曲

グレーチングを避けるために（写真 3 左)、あるいは道路の形状の特性から(写真 3 右)、横断歩道上でエスコートゾーンが屈曲している箇所があった。

横断歩道上での屈曲があると、その箇所での探索（どの方向に行けばよいのかを探る行為）を必要とするために、横断歩道上で立ち止まったり､迷ったりする危険性が増す。



写真 3. 横断歩道上での屈曲

(b)横断歩道前の警告ブロックとつながっていない

日本の基準では、横断歩道前の警告ブロックとエスコートゾーンは 30cm の間隔を空けるように記されているが、実際にはつながっていた方が視覚障害者はエスコートゾーンを発見しやすい。

写真 4（左）では横断歩道前の警告ブロックとつながっておらず、杖でゾーンを発見しにくい。このような設備の設置で最も重要なのは「共通性」である。視覚障害者が探しやすいように、近い距離で、あるいは空きがなく、写真 4（右）それらが一定であることが求められる。



写真 4. 警告ブロックからの距離が大きい

(c)横断歩道前の誘導ブロックと位置がずれている

横断歩道前にある警告ブロックにつながっている誘導ブロックは､視覚障害者が進む方向を示している｡日本では、誘導ブロックの延長上にエスコートゾーンを設置することが求められている。台湾も同様であるが、誘導ブロックとエスコートゾーンの位置のずれがある箇所があった。

(d)視覚障害者が利用できないと思われるケース

3 本線ではなく 1 本の線であり、杖で発見することは困難なケース、歩道に点字ブロックがなく横断歩道の途中からエスコートゾーンが設置されているケースがあった。

(結論)

台湾のエスコートゾーンには多くの問題がある。設置が進む前に､適正で共通化した設置方法を定めるべきである。

(TOKUDA Katsumi, MIZUNO Tomomi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-10

知的障害を併せ有する盲児の歩行能力と年齢・聴覚による環境認知・触覚の活用・手指操作・認知概念との関連

〇中西雄飛（大阪府立大阪南視覚支援学校）
瀬端壮太　真尾桃子（筑波大学人間総合科学学術院）
佐島　毅（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 盲児　知的障害　歩行指導

【目的】

身体・生理的機能と歩行動作の発達の関連や、運動能力・感覚能力・概念能力等の各能力と歩行能力との関連を指摘されているものの、歩行能力の発達ではどの段階において、どの能力が関連しているかについては明らかになっていない。歩行指導においては、獲得を目指す能力の指導を系統的・段階的に計画することが重要であることから、関連する能力の発達を促すことが、歩行能力の獲得につながると考えられる。以上のことから、知的障害を併せ有する盲児の歩行能力と基礎的な能力との関連について検討することは意義があると考える。そこで、本研究では、知的障害を併せ有する盲児の歩行能力の発達と、聴覚や触覚などの視覚以外の感覚の活用、出し入れなどの手指による操作、形や大小の弁別などの認知概念といった基礎的な能力との関連を検討することを目的とする。

【方法】

対象　盲学校幼稚部、小学部、中学部に在籍しており、手段は問わず立って歩くことができており、肢体不自由を併せ有していない知的障害を併せ有する盲児　151　名を分析対象とした。

調査項目　「歩行能力」の調査に当たっては、中西・小森・宮田・森本・佐島（2024）が作成した「知的障害を併せ有する盲児の歩行能力評価票」を活用した。調査項目は、「音源歩行」「手引き・つかまり歩行」「手すりや壁を利用した移動・歩行」「教室内の移動・歩行」「校舎内の移動・歩行」「言語や環境認知による歩行の調節」「白杖歩行」の 7 領域から構成された。また、「基礎的な能力」については、「聴覚による環境認知」・「触覚の活用」・「手指操作」・「認知概念」の 4 領域 57 項目と「年齢」から構成された。

手続き　対象児について各項目を、「完全にできる。または、すでにその段階を過ぎている」を 「○」、「手がかりやヒントがあればできる、理解できる」を「△」、「きわめてへたか、全くできない」を「×」、「どう評価していいかわから ない」を「？」で評価するよう歩行指導に携わる教員に依頼した。評価結果を、○を 2 点、△を 1 点、×・？を 0 点に変換し、得点を算出した。各「基礎的な能力」と「歩行能力」各領域の相関を検証し、有意に相関がみられた項目については重回帰分析を行った。本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の審査・承認を得て実施した（第東 23-11 号）。

【結果】

「知的障害を併せ有する盲児の歩行能力」と、「年齢」および基礎的な能力 4 領域である「聴覚による環境認知」・「触覚の活用」・「手指操作」・「認知概念」とのそれぞれの相関を検討したところ、全てにおいて有意な正の相関が認められた。「知的障害を併せ有する盲児の歩行能力」と「年齢」および「基礎的な能力」との関連を、重回帰分析を活用して検討したところ、「歩行能力全体」は「聴覚による環境認知」・「触覚の活用」・「手指操 作」・「認知概念」との有意な相関がみられた（Table1）。「音源歩行」は「聴覚による環境認知」・「手指操作」、「手引き・つかまり歩行」は「聴覚による環境認知」・「手指操作」、「手すりや壁を利用した移動・歩行」は「触覚の活用」・「認知概念」、「教室内の移動・歩行」は「聴覚による環境認知」・「手指操作」、「校舎内の移動・歩行」は「触覚の活用」・「手指操作」・「認知概念」、「言語や環境認知による歩行の調節」は「触覚の活用」・「手指操作」・「認知概念」、「白杖歩行」は「認知概念」と有意な相関がみられた。

Table1　知的障害を併せ有する盲児の「歩行能力」と「年齢」「聴覚による環境の認知」「触覚の活用」「手指操作」「認知概念」との関連

	B	標準誤差	β	VIF
年齢	0.76	0.50	0.06	1.25
聴覚による環境認知	1.49	0.46	0.20**	2.65
触覚の活用	1.38	0.61	0.15**	3.10
手指操作	0.91	0.27	0.24**	3.49
認知概念	1.32	0.20	0.39**	2.57
R		0.893		
R^2		0.797		
Adj.R^2		0.790		

B:偏回帰係数，β:標準回帰係数，R:重相関係数
R^2:決定係数，Adj.R^2:自由度調整済み決定係数
**p<.01，N=151

【考察】

文部省（1985）は、視覚障害者の歩行能力が総合的能力であることから初期の指導の中で、歩行運動の動作に加え、環境把握 の基礎的能力として外界の探索・構成作業などの領域や言語・社会性の領域などの各発達領域のバランスが重要であることを指摘している。「聴覚による環境認知」・「触覚の活用」・「手指操作」・「認知概念」が歩行能力と関連をしていたとする本研究の知見は、このことを支持するものと考える。したがって、知的障害を併せ有する盲児の歩行能力の習得にあたっては、「聴覚による環境認知」・「触 覚の活用」・「手指操作」・「認知概念」の実態把握が重要と考える。また、歩行能力と「年齢」との間には関連がみられなかったことから、知的障害を併せ有する盲児の歩行能力は年齢とともに自然と獲得していくわけではないことが示唆された。さらに、「歩行能力」の各領域においてそれぞれ関連する「基礎的な能力」は異なっており、その各「歩行能力」を活用して歩行をする際に必要であると考えられる基礎的な能力との関連が推察された。したがって、知的障害を併せ有する盲児の歩行能力の指導にあたっては、相関がみられた基礎的な能力の関連も踏まえつつ、実態把握を踏まえて、意図的かつ計画的、系統的・段階的な指導が需要であると考える。 最後に今後の課題として、作成した評価票を具体的案指導場面で活用して実践事例研究を積み重ねていくこと、知的障害を併せ有する盲児の「歩行能力」は「基礎的な能力」4 領域と関連が認められることは明らかになったもののその背景要因や因果関係については十分に検証されていないことから今後は具体的指導の経過等を確認しながら関係性についての検討していくことについても検討してくことが重要であると考える。

【文献】

文部省（1985）歩行指導の手引き.慶応通信.

(NAKANISHI Yuhi,　, SASHIMA Tsuyoshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-11

日米の大学に在籍する聴覚障害学生のための オンライン国際協働学習(COIL)実践

○小林洋子　田中晃　神村幸蔵
（筑波技術大学）

KEY WORDS:オンライン国際協働学習(COIL)　異文化理解　語学力

【はじめに】

近年、オンラインを活用した国際交流活動が広がりを見せるようになってきており、その一つに COIL がある。COIL とは、オンライン国際協働学習を意味する Collaborative Online International Learning の頭文字を取った略称で、オンライン会議システムや情報共有アプリケーションなどのコミュニケーションツールを活用し、国内にいながら海外の学生と繋がり、協働学習を行うという教育実践手法である。異なる言語や文化的背景を持つ学生が、オンライン上で協働しながら学びあうことが可能で、このような交流により異文化理解やグローバルな視野を持った人材の育成にも繋がる。

著者が所属する筑波技術大学 (以下、NTUT) とパートナー校のアメリカ合衆国ギャローデット大学 (以下、GU) は、聴覚障害学生のための高等教育機関として大学間交流協定を結んでおり、従来から学生や教職員同士の教育や研究における国際交流活動を実践してきている。2024 年度に、NTUT 学生向けのグローバルラーニングを視野に入れた国際交流科目「異文化コミュニケーション (Cross-cultural Communication)」と、GU 学生向けのろう者の歴史やコミュニティ、ろう文化、歴史、手話言語などの基本について学ぶ科目「ろう者学入門 (Introduction of Deaf Studies)」の間で同期型と非同期型を組み合わせた COIL を実践した。

本稿では、NTUT と GU の間で実践した COIL のアンケート結果をもとに、学習効果と課題の報告、そして今後の国際交流の発展の方向性について考察する。

【研究対象と分析方法】

COIL に参加した GU 学生 30 名、NTUT 学生 10 名を対象にアンケートを実施した。NTUT と GU 学生への共通質問として、「1. オンライン交流活動は楽しかったですか。もし、楽しかったと思う場合、どんな点が特に楽しかったですか。」「2. オンライン交流活動は大変でしたか。もし大変だったと思う場合、どんなところが大変でしたか。」「3. オンライン交流活動はためになりましたか。もしためになったと思う場合、どんな点が勉強になりましたか。」「4. オンライン交流活動中のブレイクアウトルームでの体験はどうでしたか。(とても良かった、良かった、どちらとも言えない、よくなかった、全くよくなかった)」「5. オンライン交流活動に参加して、日本とアメリカの共通点・相違点や、相手の学生と話してみて気づいたことなどを書いてください。」を挙げた。質問 4 は 5 段階のリッカート尺度による選択式の項目、それ以外の質問は自由記述式とし、記述内容の質的分析を行った。なお、GU 学生による英語での回答は筆者が日本語に翻訳して分析を行った。

NTUT 学生へは、追加で「オンライン交流活動は、あなたの学習意欲を高めましたか。」「オンライン交流活動は、あなたの語学力 (アメリカ手話 [以下、ASL]、英語) を高めましたか。」(いずれも選択式、とても高めた、高めた、どちらとも言えない、あまり高めない、高めない) についても尋ねた。

【結果と考察】

COIL を通して両校の学生がどのように感じたのかについて、アンケート結果の一部を紹介する (表 1)。

表 1 自由記述式質問の回答 (抜粋、一部編集)

質問	NTUT [回答数 5]	GU [回答数 26]
1	言語体験[3] 文化交流[2]	友情・出会い[10] 言語体験[7] 文化交流[4] 活動の楽しさ[3]
2	コミュニケーションの壁[4] その他[1]	コミュニケーションの壁[10] なし[7] プログラム・進行に関すること[2]
3	手話力の向上[3] 異文化理解[2] 自己表現力向上[1]	異文化理解[14] 自己表現力の向上[2] 進行について[2] その他[3]
5	文化の違い・共通点[3] 言語の比較[2]	環境や制度の違い・共通点[9] 文化の違い・共通点[4] 考え方の違い[4]

質問 4 については、日米の学生ともに「とても良かった」または「良かった」と回答した学生が 100%であった。NTUT 学生への追加質問については、全員が 2 つの質問のどちらに対しても「とても高めた」または「高めた」と回答した。

本稿では、海外協定校との COIL 実践内容を報告した。受講生の学びを明らかにするために、アンケート結果の分析を行った。その結果、COIL の取組みは相手国や大学に関する知識、テーマの内容に関する知識だけでなく、異文化理解に対する態度や語学学習に関するモチベーションなど学習意欲にも影響を与えることがわかった。COIL の経験を肯定的に捉えており、オンラインでも異文化理解や異文化コミュニケーションの促進が可能であるということが示唆された。一方、COIL に関して「コミュニケーションの壁」が大変だったと感じた学生が日米ともに多かったことも明らかとなった。実際、オンライン交流活動時に、NTUT 学生が GU 学生の ASL によるコミュニケーションの速さに追いつけなかった場面が時おり見られた。このことから、COIL の学習効果を高める上で交流前の学生の語学力向上が課題となっていることが示唆された。

パートナー校との緊密な連携や時差に伴う時間割の調整に対する学生と大学の協力、言語や文化、価値観など異なる背景を持つ学生同士の協働学習、両国の学生のアンバランス、授業時間外での準備など多くのハードルがあるものの、COIL による学びは学生に対し複数の良い影響を与えることがわかったため、授業計画の見直しを行いつつ今後も COIL を継続し、より良い実践のあり方を追求したい。

(KOBAYASHI Yoko, TANAKA Akira, KAMIMURA Kozo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-12

聴覚障害学生のキャリア発達及び その促進と抑制に関する追跡研究Ⅶ

〇杉中 拓央
（東北文教大学人間科学部）
KEY WORDS: 聴覚障害　キャリア発達　追跡研究

（目的）

わが国の聴覚障害教育におけるキャリア発達（Career Development）の概念は、キャリア教育の導入過程において、就職するための技術や態度、自己開示力等を示すものと理解されがちであった。無論それらも重要であるが、キャリア発達本来の概念を引けば、聴覚に障害のある者自身が、やりたいこと・やりたくないこと、できること・できないことを吟味する機会を持つことが生活の質や、学業・就労の継続を担保することにつながる。ゆえに、彼ら固有の精神構造や心理的課題に目を向け、そのキャリア発達についても支援していく必要がある。

本研究は、上述の支援を検討するための基礎資料の作成をめざしたものである。聴覚障害学生については、そのキャリア発達の未成熟や、あるいは彼ら特有の事象である、減算的将来展望の影響がキャリアに影響するものと仮説を立て、2018 年度より縦断研究を実施している。本稿においては、大学を卒業し、進学・就職をした調査協力者の状況に、彼らと同世代である、新社会人の協力者を加えた、七年目（大学卒業後三年目）の前向き縦断調査の一部を報告する。

（方法）

本研究が最終的に明らかにしたい事項は以下の 3 点においた。1．聴覚障害を有する大学生のキャリア発達の実態と、進級による縦断的変化、及び卒業後のそれ　2．聴覚障害を有する大学生のキャリア発達を促進あるいは抑制する個人要因の同定（聴力・性差・専攻・コミュニケーションモード・被教育歴・被支援経験・職業経験・相対年齢効果等）及び卒業後のそれ　3．各尺度における標準化データを用いた聴者／聴覚障害者の比較検討　実施七年目にあたる今年度は、聴覚障害のある社会人三年目（進学含む）の男女 21 名（平均年齢 25.4 歳，*SD*=1.8 歳）を対象とし郵送法によって質問紙を手交した。調査開始時の調査協力者は 24 名であったが、うち卒業に至った者は 12 名であり、この継続協力の 12 名に、同世代である 9 名の新規協力者を加え計 21 名とする形で一昨年度より調査プロセスを組み直した。

デモグラフィックデータとしては、年齢・性別・生年月日（データ取得日との間で日齢を取得）・聴力・人工内耳装用の有無・コミュニケーションモード・専攻・被教育歴・被情報支援歴・職業（アルバイト）経験の記入を求めた。

次いで、混合研究法（mixed methods）の視点により組成したバッテリへの記入を求めた。具体的には、標準化された心理尺度 3 点（職業レディネス・テスト/職業未決定尺度/自我同一性地位判定尺度）と、自由記述（コロナ禍の影響・自身の職業について・就労前の後輩に伝えたいこと）であった。

これまで六カ年に亘って本学会において報告したように、大学卒業～就職・進学までの期間、縦断調査においては定量（心理尺度）・定性的（自由記述）分析を行ってきた。本稿においては、キャリア発達の構成概念である時間的展望を踏まえた設問である「就労前の後輩に伝えたいこと」について焦点化し、バッテリ内の定量的なキャリア発達の縦断調査の数値が経年後有意に上昇している群の発話を抜粋した。本研究は小田原短期大学研究倫理委員会、筑波技術大学研究倫理委員会、東北文教大学学術研究倫理委員会の受審と承認を得て行った。

(結果)

今年度は、調査票を依頼した 21 名のうち、17 名から回答があった（回収率 80.9%、有効回答率 100%）。回答のなかった 4 名について、事由としては、退職による回答の辞退 2 名、調査への応諾はあったものの最終期日までに音信不通であった者 2 名であった。自由記述は以下の通りであった。なお、敬体は常体に変更した。

「健聴者のいる社会の中に入るということは自分のアイデンティティについて考えさせられることでもある。自分は何故きこえないのか、何のために生きているのか、きこえていたらこんなに思いをせずに済んだのに、などつらい思いをすることもあるが、自分を見失わないように強く自分をもち自分をほめてほしい」（公務員）

「障害のことを恥ずかしがらずに伝えることが自分のためでも相手のためでもある。それができれば障害がハンデではなくなりやすい。言い訳も出来ないしもっと頑張ろうとなれる」（金融業）

「聞こえていたら聞こえていなかったらに関係なく、就職は自分の人生の岐路のひとつだった思う。自分が選んだ後でもやっぱりこっちのほうがよかったとなれば選び直すことはできる。あまり気負いせず今やりたいこと、今どうありたいかを優先してほしい」（旅行業）

「同じ障害のある仲間と繋がっていることで、日々辛いことがあっても乗り越えられるかもしれない。嫌なことや苦しかったこと出来事を共有しあえるのは大切。一人で抱えこまず、周りに打ち明けるのもよい。意外と周りの人は想像しているより優しかったりする」（団体職員）

（考察）

社会人三年目にあたり、早期退職が本研究の対象者にも生じた。このことは既に先行研究に指摘されており、離転職の契機ともなっているため、検討が必要である。結果の発話からは、キャリア発達を果たしている者からの前向きな記述が示された。全体として、前年度まではコロナ禍の存在等もあり、情報支援の整備や不備についての記述が中心であったが、今年度調査からは自身の障害受容や、周囲とのコミュニケーション、あるいは自己吟味についての記述が増加していた。このことは、大学卒業後三年目を迎え、自己の活動のスタイルが確立されてきたことや、周囲との関わり方が成熟してきたことを窺わせるものであった。これらは、あくまで一貫したキャリア発達をなしている者のデータではあるが、後続する聴覚障害学生には参考となる語りと思量する。

（謝辞）

回答頂いた聴覚障害学生の皆様、また彼らを斡旋頂いた教職員の皆様に深謝します。なお、本研究は科研費若手研究 18K13227、基盤研究(C) 21K02717、基盤研究(C)24K06177 の支援により実施いたしました。記して感謝申し上げます。

(SUGINAKA Takuo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-13

聴覚障害者の日本語習得に影響を与える要因について

聴覚障害者の日本語習得に影響を与える要因の調査項目に関する基礎的検討

〇鈴木拓弥　　巴 優菜
（筑波技術大学 産業技術学部）

KEY WORDS: 聴覚障害　日本語習得　調査項目

（目的）

聴覚障害者が日本語習得する過程では複数の要因が多面的に影響している。音声言語の習得，音韻構造の理解，読解や語彙習得の困難性，あるいは日本手話との文法の違いに着目した研究などがある。また，言語指導の方法や支援の質などの社会的な要因の影響も示唆されている。これらの要因は複数が多面的に影響すると考えられ，様々な教育法や指導法が提案，実践されてきた。また，日本語習得について柔軟に捉え，当事者の日本語リテラシーに関する心理的負荷を軽減する必要性について論じた研究もある。日本語習得については，単に日本語力の向上のみを目的とせず，第一言語の問題などを含めて多面的に捉え，検討する必要がある。

個人的，社会的な両側面から，日本語習得に影響を与えたと考えられる要因について明らかにするため，本研究では，日本語習得過程調査時の調査項目や質問項目について検討した。具体的には，これまでの聴覚障害者の言語発達，言語習得に関する研究について調査し，日本語習得に影響を与える要因に関する調査時の質問項目について検討した。

（方法）

本研究は文献調査を中心として進めた。佐藤ら [1] は聴覚障害児教育における補聴機器の活用と教育的支援について論じており，音声入力の有無が音韻意識や語彙・認知発達に影響することを示唆している。本研究から聴力・補聴機器・対話手段に関する設問が必要であると判断した。渡部 [2] は聴覚障害児が日本語の語彙や文構造を習得する過程において，音韻意識の発達が重要な役割を果たすことを示唆している。本研究から，音韻意識の発達と語彙・文習得過程，学習支援についての設問が必要と判断した。大土 [3] は家庭で使われるコミュニケーション手段や，メディアや機器の活用が言語発達に影響を与える点について述べている。本研究から，家庭内の言語環境やメディア・機器活用に関する設問が必要と判断した。本田 [4] は親の聴覚状態に関係なく視覚的な言語や相互理解の手段を使うことで親子関係や子どもの共同注意の形成に良い影響を与える可能性を示している。本研究から家族関係について確認することとした。三枝ら [5] は相手のコミュニケーション手段によって満足度が変わることを示唆している。このことから，相手との関係性によるコミュニケーション手段と満足度について確認することとした。森ら [6] は言語習得の継続と頻度が学修成果に影響を与えることを示唆している。このことから学修の頻度や時期を確認する必要があると判断した。猪原ら [7] は幼児期における読書経験（頻度・種類）とその後の言語発達との関連を明らかにしている。本研究は幼児期に限定しているが，同様に小学生を対象とした研究も存在するため，範囲を高校生まで拡張し，読書経験について確認することとした。林ら [8] は学習の動機づけが教育支援において重要であるとし，一方で聴覚障害児に対する研究は不十分であるとも述べている。そこで日本語習得に関する動機について確認することとした。

また，上記文献調査後，二名の聴覚障害当事者へのヒアリング調査を実施し，項目の適切性について確認した。本研究は筑波技術大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号 2025-06）。なお本論文に関して開示すべき利益相反事項はない。

（結果）

以上の文献調査から，日本語力形成過程に関する要因調査時の確認項目として,以下の 8 カテゴリと質問項目を決定した。

1）聴力・補聴機器・コミュニケーション手段に関する設問
- 年齢別の聴力（dB）と障害者手帳の等級
- 聴力変化があった場合の時期や状況
- 補聴器・人工内耳の装用時期と使用状況
- 手話・口話の使用開始時期

2）語彙・読み書きの学習支援に関する設問
- 家庭・学校での語彙獲得支援の有無と内容
- 語彙の習得や読み書きに関する困りごとのエピソード
- 聴力レベル，家庭の言語環境，コミュニケーション手段

3）家庭の言語環境とメディア・機器活用に関する設問
- 家庭における日常的なコミュニケーション手段（手話・口話など）
- YouTube や NHK for School，アプリなどの活用状況

4）家庭との関わりやコミュニケーションの頻度
- 家族でのコミュニケーションの頻度や方法
- 家族構成と，聴覚障害者がいるかどうか

5）関係性によるコミュニケーション手段と満足度
- 家庭・学校での語彙獲得支援の有無と内容
- 語の習得や読み書きに関する困りごとのエピソード

6）発音練習の場所・頻度に関する設問
- 発音練習をしていた場所と頻度

7）幼児期から高校生までの読書経験
- 幼児期から高校生までどんな本をどの程度読んでいたか

8）日本語習得の動機づけ
- より日本語ができるようになりたいと思った理由と時期

（文献）

[1] 佐藤正幸，長南浩人，渡部杏菜，聴覚障害児教育における補聴器・人工 内耳の活用と教育的支援,日本音響学会,78(12)，pp.711-717，2022
[2] 渡部杏菜,聴覚障害児の音韻意識の発達と語彙,文の習得,コミュニケーション障害学.38(2),pp.133-137,2021
[3] 大土恵子， 聴覚障害児のコミュニケーション手段と家庭の言語環境:保護者調査から，大阪樟蔭女子大学研究紀要,13,pp.65-74，2023
[4] 本田和也遊びの場面における聴覚障害児と母親の視線共有および母親の働きかけの特徴日本特殊教育学研究 55(5)，pp.271-289，2018
[5] 三枝里江・鄭仁豪聴覚障害学生のコミュニケーション手段の使用状況とその満足度に関する研究障害科学研究 42(1)，pp.115-124，2018
[6] 森つくり・熊井正之補聴器装用の先天性重度聴覚障害児童への就学後の言語指導と言語発達経過日本聴覚医学会，55(6)，pp.650-661，2012
[7] 猪原敬介,上田紋佳,塩谷京子,小学校低学年児童における読書量，語彙力，文章理解力の関係，博報堂教育財団研究成果論文，2013
[8] 林雄大， 澤隆史， 聴覚障害児の読み能力と日本語意識に関する文献的研究,東京学芸大学紀要，68(2)，2017

(SUZUKI Takuya, TOMOE Yuuna)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-14

状況絵を題材とした作文課題における描画活動の導入効果

－聴覚障害児と健聴児の作文内容の比較を通して－

檜垣　栄慈
（愛知県立千種聾学校ひがしうら校舎）

KEY WORDS: 状況絵　作文課題　描画活動　聴覚障害児　健聴児

Ⅰ　問題と目的

聾学校小学部の教員は、児童に自己の心情表現力を求めている（新海・澤, 2018）。先行研究では、作文に先行した複数場面の描画活動において人物の表情を意識させることで心情表現を促す効果があることを示した（檜垣, 2023）。しかし、日常生活を題材とした場合、行き先と行為に関する言及が増加し、人の様子や心情に関する言及が減少することを指摘した（檜垣, 2024）。そこで、題材を状況絵とすることで、題材の影響を受けずに心情表現力を高める学習を設定できると考えた。本研究では、状況絵を題材とした作文課題における描画活動の導入効果を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ　方法

小学２年と５年 25 名ずつと聾学校小学部高学年に在籍する 10 名を対象に状況絵を題材とした描画作文課題と作文課題を集団場面で実施した。まず、描画作文課題を実施した。４枚一組の状況絵を 30 秒間提示した（Fig.1）。そして、状況絵を隠した状態で用紙にある四つの枠の中に記憶に基づき状況絵の絵を描かせた。６分後、描画の内容を作文させた。次に、作文課題を実施した。同様の４枚一組の状況絵を 30 秒間提示した後、作文のみ書かせた。さらに、５年のみ心情表現を意識できるよう描画作文課題の意図を事前に説明した作文課題を実施した（以下、「描画＋促し」と略す）。各課題の作文において出現した主語と述語から成るまとまり（主語が省略された文も含む）を「言及」と定義し、筆者が得点化した。研究に関係ない教師１名に協力してもらい、言及内容の一致率を求めた。一致率は、92.7%であった。不一致箇所は協議により解決した。その後、各言及の得点における平均値の差を検定した。

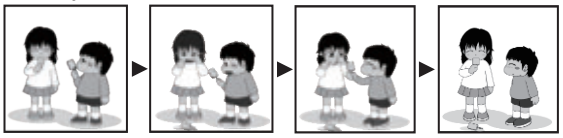


Fig.1　状況絵で使用した図版（４枚一組）

Ⅲ　結果

それぞれの作文内容における言及数の平均と言及数に占める各言及内容における出現率の平均を Table 1 に示す。平均値について学年・所属（２年・５年・聾高学年）×課題（描画作文・作文）の二元配置分散分析を実施した。事後の多重比較の結果、言及数は、５年のみ描画作文課題の方が有意に高かった（p <.05）。一方、行為は、２年より５年の描画作文課題の方が有意に低かった（p <.01）。人の様子は、２年と聾高学年より５年の描画作文課題の方が有意に高かった（p <.01）。物の様子は、両主効果（p <.05）と交差作用（p <.01）において有意差が認められたが、各水準間の差は有意ではなかった。心情は、作文課題の主効果に有意差が認められたが（p <.05）、各水準間の差は有意ではなかった。次に、５年の全作文課題を対象として一元配置分散分析を実施し、言語教示の効果を検証した。その結果、心情を促す効果は認められなかった。

Table１　言及数と各言及内容における出現率の平均

課題	言及数	行為	人	物	心情
小２描画	5.5	80%	9%	0%	11%
小２作文	5.9	81%	8%	2%	8%
小５描画	8.2	65%	20%	6%	9%
小５作文	7.4	69%	22%	3%	6%
小5描+促	7.9	69%	20%	2%	9%
聾高描画	6.4	78%	8%	1%	13%
聾高作文	7.5	74%	8%	10%	8%

Ⅳ　全体考察

１　作文に先行した描画活動と言語教示の導入効果

５年の描画作文課題では、情報量（言及数）が増加し、行為以外の人や物の様子、心情への言及がみられた。一方、２年と聾高学年は、情報量が減少し、行為が占める割合が高かった。心情の出現率を高めることができたのは、描画活動において人物の表情を意識させたことが要因であると考える。よって、聾高学年に作文に先行して描画活動を導入することで、言及内容の精選や心情の出現率を高める効果があることを示した。次に、５年を対象とした描画活動の意図を事前に説明した作文課題では、心情表現を促す効果は認められなかった。檜垣（2025）の指摘した言語教示を保持しながら心情を記述することは困難であることを支持する結果となった。

２　描画作文課題が効果的である学習者の条件

先行研究では、学力検査の成績が高い児童には、状況絵を題材とした描画作文課題の効果が認められなかった（檜垣, 2016；檜垣, 2019）。本研究における５年の知能偏差値と聾高学年の読書力偏差値および学力検査の知能偏差値の平均値は、先行研究よりすべて低かった。よって、描画作文課題の効果は、学力検査の成績が低い児童に限定される可能性がある。

３　今後の課題

５年と聾高学年の作文内容を比較すると、聾高学年は作文の情報量が少なく行為中心に記述する特徴がみられた。今後は、作文の情報量を増やし、表現の幅を広げるための描画を活用した事後指導の在り方を検討することが課題である。

文　献

新海晃・澤隆史（2018）聴覚障害児の作文における評価観点の重要度に関する研究:教員の担当学部･経験年数との関連. 特殊教育学研究, 56(3), 135-145.
檜垣栄慈（2016）出来事の描画が作文内容に及ぼす影響に関する予備的研究. 日本発達心理学会第 27 回大会発表論文集.
檜垣栄慈（2019）聴覚障害児を対象とした作文前の出来事の４コマ描画が作文内容に及ぼす影響に関する研究：状況絵を出来事とした場合. 日本特殊教育学会第 57 回大会発表論文集.
檜垣栄慈（2023）聴覚障害児を対象とした作文指導における描画活動の導入効果：出来事の整序と心情表現の向上に焦点を当てて. ろう教育科学, 64(3), 153-158.
檜垣栄慈（2024）聴覚障害児を対象とした作文内容における心情表現を促すための作文指導：作文に先行した描画活動と作文題材の差異が作文内容に及ぼす影響. 日本特殊教育学会第 64 回大会発表論文集.
檜垣栄慈（2025）聴覚障害児を対象とした作文指導における描画活動の導入効果Ⅱ：言語教示と状況絵を題材とした作文課題との比較. ろう教育科学, 66(2), 12-17.

付　記

本研究に関して利益相反関連事項はありません。本研究にあたっては、児童と保護者に研究内容を事前に説明し、承諾を得ました。任意参加で不参加による不利益は生じないことを説明しました。また、当時の勤務校及び現任校から学会発表の同意を得ました。

（HIGAKI Eiji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-15

聴覚障害教育における自立活動指導用教材のﾃﾞｼﾞﾀﾙ化へのﾆｰｽﾞ

－担当教員を対象とした調査をもとに－

○林田　真志　・　新海　晃　・　澤　隆史　・　相澤　宏充
（広島大学）　（東京学芸大学）　（福岡教育大学）

KEY WORDS: 聴覚障害教育，自立活動指導用教材，デジタル化

Ⅰ．目的

聴覚障害教育における自立活動では，幼児児童生徒の自立や社会参加を目指し，様々な指導が行われている。一方で，各教科における教育内容の増加やそれに伴う教育課程の過密化に加え，学校運営等に係る業務量の増加といった今日的課題の影響もあり，教員が自立活動の指導用教材を作成するための時間を十分に確保できないという状況も生じている。そこで本研究では，①作成・編集作業の効率性，②可搬性・汎用性・拡張性，③教育効果，という観点に立ち，聴覚障害教育における自立活動指導用デジタル教材を試作することを目的とした。本稿では，デジタル教材の試作に先立って実施したニーズ調査の結果の一部を報告する。

Ⅱ．方法

1. 対象：特別支援学校（聴覚障害）に勤務する教員 34 名。2. 調査期間：202X 年 9 月 18 日～同年 11 月 29 日。3. 質問項目：(1) 基本属性（教職経験年数，特別支援学校（聴覚障害）通算勤務年数，役職，担当学部等）を問う 4 項目，(2) 自立活動の指導経験や指導上の困難について問う 3 項目，(3) デジタル化を望む指導用教材について問う 4 項目，の合計 11 項目。4. 手続き：各学校の校長を通じて協力者を募り，オンライン回答フォーム（Google フォーム）を介して回答を求めた。5. 分析方法：単純集計及びカテゴリー分類を行った。6. 倫理的配慮：調査目的と調査協力の任意性，個人情報の取り扱い，収集データの管理，結果の公表形態について文書及び回答フォーム画面上で説明し，同意した場合のみ回答するよう求めた。本調査は，広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承認を得て行った（承認番号 HR-ES-001395）。7. 利益相反：開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ．結果

1. 基本属性：平均教職経験年数は 20.0 年（*SD* = 11.6），特別支援学校（聴覚障害）での平均通算勤務年数は 12.6 年（*SD* = 9.4）であった。役職は，教諭 28 名，部主事 3 名，教頭・副校長 3 名であった。担当学部等は，乳幼児教育相談部 3 名，幼稚部 5 名，小学部 11 名，中学部 6 名，高等部 5 名，管理職 2 名，その他 2 名であった。2. 自立活動の指導経験や指導上の困難：指導経験のある内容として，「手話や指文字」と「日本語の読み書き」が 29 名（85.3%）と最大値を示し，次いで「聞く力の育成」が 25 名（73.5%），「発音・発語」が 24 名（70.6%）と高い値を示した。また，30 名（88.2%）が指導上困難を感じる内容が「ある」と回答し，困難を感じる内容として「日本語の読み書き」（20 名，66.7%）と「発音・発語」（18 名，60%），「聞く力の育成」（14 名，46.7%）が上位を占めた。3. デジタル化を望む指導用教材：26 名（76.5%）がデジタル化を望む指導用教材が「ある」と回答した。デジタル化を望む指導用教材のカテゴリーと各教材に実装してほしいコンテンツや機能について，Table 1 に示した（類似回答は集約）。Table 1 より，回答数が最多となったのは「日本語の読み書き」（回答数 11）であり，次いで「発音・発語」（回答数 10），「聞こえの仕組み」（回答数 4），「聞こえの障害」（回答数 4）となった。「日本語の読み書き」に関しては，「慣用表現に関するクイズ」等が挙げられた。「発音・発語」に関しては，「口腔内の運動や呼気の視覚化」等が挙げられた。

Table 1　実装してほしいコンテンツや機能

カテゴリー	コンテンツや機能
聞こえの仕組み	音の伝導のアニメーション化
	ラウドネスやピッチ，イントネーションの視覚化
聞こえの障害	難聴のタイプと聞こえ方
	自身の聞こえに関するチェックリスト
	他者の聞こえ方のシミュレート
聞こえの検査	オージオグラムの描画
	自身のオージオグラムとスピーチバナナとの照合
聞こえの補償	補聴器や人工内耳の構造と機能
聞く力の育成	聴覚学習のための教材集
発音・発語	口腔内の運動や呼気の視覚化
	発話明瞭度の評価や自身の発音の特徴分析
	指導用絵・文字カードのパッケージ化
	実態に応じた指導メニューの提案
手話や指文字	自身の手話表現や指文字の評価
	手話表現の日本語へのリアルタイム翻訳
日本語の読み書き	慣用表現に関するクイズ
	動詞活用や受動文の教材集
	助詞の機能や文構造の視覚化
	読書教材中の文節の色分けや文章要約
	作成した文章の評価や添削
	習得状況に応じた読書教材の選定
社会常識やマナー	筆談のマナー
	SST
他者との集団生活	パーソナルスペースの学習
	コミュニケーションの取り方
	聞こえにくさから生じる困難や対応策
福祉制度の理解や活用	手帳申請のフロー
	手帳の等級と利用可能なサービス
聴覚障害者を取り巻く歴史	ろう者の歴史をまとめた動画
情報保障の方法や活用	合理的配慮に関する事例集
その他	動植物の調べ学習用図鑑
	ライフキャリアデザイン

Ⅳ．考察

自立活動で「聞こえの仕組み・補償」や「発音・発語」を指導した経験のある教員は，谷本ら（2015）よりも減少していた。この背景には，在籍幼児児童生徒のコミュニケーション手段の多様化や，当該指導領域に係る専門性の維持・継承の難しさがあると考えられる。なお，「聞こえの仕組み」や「発音・発語」に関する教材に関しては，画像処理や動画，音声認識といった技術を活用した機能を求める回答が多かった。学習者と指導者の双方にとって直観的に理解・操作しやすいことに加え，指導経験の浅い教員でも十分に活用できることが望まれているといえよう。このことは，デジタル教材によってもたらされる（と想定される）教育効果に関して，「発音指導の経験がない教員でも指導方法がわかる」（原文ママ）という回答にも表れている。本調査の結果をふまえ，デジタル化する自立活動指導用教材を選定・作成・配布し，指導者による試用をとおした評価を得る予定である。

主要文献

谷本忠明ら（2015）特別支援学校（聴覚障害）で取り扱われる自立活動の内容に関する動向．広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，13, 41-51.

謝辞及び付記

調査にご協力いただいた先生方に感謝申し上げる。本調査は JSPS 科研費 23K02595 の助成を受けたものである。
（HAYASHIDA Masashi, SHINKAI Akira, SAWA Takashi, AIZAWA Hiromitsu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-16

手話施策推進法による教育施策の実現可能性と課題

聾学校教員の手話スキル向上と教員養成における施策の検討を中心に

○金澤　貴之（群馬大学）

KEY WORDS: 手話施策推進法，聾学校，手話スキル習得

【問題の所在と目的】

超党派「障害児者の情報コミュニケーション推進に関する議員連盟」において作成され、2024 年 12 月 10 日の同議員連盟総会で承認された「手話施策推進法案」は、その後全政党間で合意形成が完了し、2025 年5 月現在、国会提出目前となっている。全政党での党内手続きを終えているため、国会内の委員会等での審議を経ることなく成立する可能性も高い。

本法案は、「①手話の習得・使用に関する施策を講ずるに当たっての当事者の意思の尊重や、必要かつ合理的な配慮が適切に行われるための環境の整備、②手話が長年にわたり受け継がれてきたことに鑑み、手話文化の保存・継承・発展が図られるようにすること、③共生社会の実現に資するよう、手話に関する国民の理解と関心を深めること」が掲げられている（山本ひろしブログ、2025.1）。特に、法案第 6 条において「乳幼児期においてその心身の発達に応じて手話を学習することができる機会の提供、学校の授業その他の教育活動においてその心身の発達に応じて手話を学習することができる機会の提供その他の手話の習得の支援のために必要な施策を講ずる」としたことに加え、さらに第 7 条においては「手話の技能を有する教員が養成されるようにするための大学及び教員養成機関による取組の促進」とまで明記されており、教育における手話環境の整備について、かなり踏み込んだ法律となっている。

しかしながら、現行の教育行政制度においては、縦割り構造や大学自治の原則などにより、これらの施策を現場に反映させることは容易ではない。そこで本発表では、手話施策推進法案で求められる教育施策のうち、聴覚特別支援学校（聾学校）における教員の手話スキル向上の課題と、教員養成における手話スキル習得の課題の 2 点に焦点を当て、その困難さを浮き彫りにさせた上で、可能なスキームの提案を検討することを目的とした。実現可能性と課題について検討するにあたり、省庁間等の「縦割り」や担当部署間のパワーポリティクスに着目した。

【結果および考察】

(1) 聾学校教員の手話スキル向上施策

教員に対する手話研修については、文部科学省（文科省）に総合教育政策局教育人材政策課（教人課）に教員免許・研修企画室があるとはいえ、初等中等教育局特別支援教育課（特支課）が特別支援教育行政全般を一元的に所管しているため、まずは特支課が本法令の教育施策全般を担当することになると考えられる。そしてどこかが担当することにより、教育人材政策課などの他部署は、基本的には自ら介入することは行いにくい。同課は初等中等教育局に属するため、地方教育行政機関（教育委員会）に対して施策提案を行う立場にある。

ここで障壁となる課題として３点あげられる。

第１に、制度設計は中央行政の役割とはいえ、聾学校内で手話の研修を行うことも、そのために外部講師を招聘することも、長期研修として他機関で学ばせることも、現行制度でこれらを妨げるものはないため、文科省としては地方行政の裁量で実施を「推奨」する、あるいは促進されるようなモデル事業を実施する程度に留まらざるを得ない。そのため本件は地方行政に委ねられることになるが、教育現場からすると、実感としても、「すでに最大限実施している」との回答にならざるを得ない。

第２に、手話スキルの問題は「当該校種の免許状保有率達成」以上に高い聴覚特別支援学校教員の専門性にはなり得ず、日々の授業準備や校務分掌の多忙さの中で手話スキル向上に割ける時間数が必然的に狭められてしまうことが挙げられる。

第３に、中央・地方いずれも教育行政において、最短で効果的に手話を習得できる教育カリキュラムが構築されておらず、この開発から始めざるを得ない一方で、この開発を請け負える部署が現状として存在しないということが挙げられる。

以上を踏まえると、教育行政の範囲では、教員の手話スキル不足を解消しうる打開策を見いだすことは容易ではない。解決可能な最適解として、厚生労働省の自立支援振興室が主管し、福祉行政で全国で統一的に実施されている手話奉仕員養成講座を流用する方法が考えられる。すなわち障害福祉担当部署が主体となり、教育委員会と連携する形で、地域生活支援事業の手話奉仕員養成講座を聾学校で開催し、教員がこれに参加する形で事業を実施するスキームである。これならば既存制度を壊さずに現場のニーズに応えられ、広く普及可能である。ただし、年間 70 時間規模の手話研修を確保するには、長期休業期間の活用や校内自主研修との組み合わせが不可欠であること、「縦割り」を超えた議論が必要であることが課題となろう。

(2) 大学における教員養成課程への手話教育導入

大学における教員養成課程の所管は文部科学省総合教育政策局教育人材政策課教員養成企画室といえるが、大学の自治原則により、国や地方自治体が直接カリキュラム内容に介入することは難しい。したがって、大学での手話教育導入を広げていくには、財政的インセンティブを伴う「手上げ方式」による事業推進が現実的な選択肢となろう。手話教育を推進する大学に対し時限的な事業予算として措置するのか、運営費交付金に組み込むか、あるいは法人評価に反映させるか等でその可能性は大きく異なる。

ただし、特別支援学校教員免許（聴覚障害領域）の養成を行っている大学数が全国でわずか 20 校程度に留まっている現状を踏まえると、遠隔による大学間連携、カリキュラムの共同化の方法も含めて、各都道府県に少なくとも一校、聴覚障害領域免許を発行できる大学を配置することが必要であろう。とはいえ、少なくとも現行の特別支援学校免許制度の範囲では、コアカリキュラムに手話に関する科目を必須としたとしても、スキル習得には全く足りない時間数でしかない。そのため、教育職員免許法の改定も含めた文科省内の横断的な検討により、特別支援学校教員養成における手話習得のための講義の設定についての検討が必要であろう。

【まとめ】

手話施策推進法の成立は、教育施策における手話推進の観点から、歴史的転機をなすものである。しかしながら、現行制度に内在する大学自治や縦割り行政構造の制約は大きく、理念の実現には制度横断的なアプローチが不可欠である。現時点で現実的な方策としては、①地域生活支援事業を活用した聾学校教員の手話スキル向上、②教員養成課程へのインセンティブ付与、③特別支援学校（聴覚障害）免許のカリキュラムの見直し、④国立大学法人評価との紐付け等が考えられる。いずれも、通例の意思決定システムを超える決断が必要であり、ハードルは決して低いものではない。

(KANAZAWA Takayuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-17

肯定的自己理解の醸成を目指した通級指導の実践

実態把握と早期の信頼関係確立を基にＡ児（両側高度難聴 HA 装用）の悩み解決に向き合った事例

〇杉山　実
（静岡県立静岡聴覚特別支援学校）

KEY WORDS: 実態把握　早期の信頼関係確立　肯定的自己理解

（目的）難聴通級生の多くが、在籍校(以下学校)でコミュニケーション等の困難を抱えながら生活している。問題に対処できず「孤立したり自信を失って落ち込んでいく」(2009 白井)筆者が担当する通級指導教室（以下通級）の６名が悩みを打ち明け、問題解決し肯定的自己理解(2025 小川)を進め、自信をもって自己開示できる支援について考えた。そこで①実態把握②早期の信頼関係確立③通級生の悩みの自己開示④解決策の検討や学校での発信を実現することにより自信や受容感を感じる中で肯定的自己理解が醸成され、学校生活での好循環に繋がるのではないかという仮説を基に実践した。

小学６年生Ａ児(女子)を事例児とした。Ａ児は、明るい性格であるが、学業の遅れや人間関係の悩み、聞こえからの頭痛等の不調に悩んでいた。Ａ児が肯定的自己理解を基に自信を持って自分のことを発信したり生活を変容させたりするまでの実践である。研究期間は、（202Ｘ年４月～翌３月）

（方法）１実態把握：聞こえやＡ児の自己理解の実態把握

（1）聞こえの状態の把握ａ聴力測定は、平坦な波形のオージオグラムを描く平均聴力 75dB（混合性難聴）ｂ騒音下語音聴力検査：①5M提示音 55 dB（静音下）語音明瞭度 65%②同（60 dBの騒音下）語音明瞭度 35%

（2）アンケート及び聞き取り調査（抜粋）

Ａ児の実態把握を目的に実施（年３回）と聞き取り内容は

ａ通級に望むことは同じ障害の仲間との交流である。

ｂ得意なことやりたいことは「手話、ピアノ」などである。

ｃ通級は嫌い。学校が終わった後、車で 40 分掛けて通級に登校することから面倒である。「居住地域の友達と遊びたい。」そこでＡ児にとって楽しいと思える通級にしたいと考えた。

２エピソード記録：教員の働き掛け向上をねらいやり取りを記録し振り返りを行う。エピソード記録を「（共有し）教員仲間からのアドバイスは有り難い。」（2014 松本）

３学校訪問の実施(年２回)：筆者が学校を訪問し通級生からの難聴啓発等の発信ができる機会を設けた。

４専門家との連携(1)病院と年２回 ST との情報交換（Zoom）(2)関東の研究協議会に参加し聴能分野の専門家に相談する。

５倫理的配慮：本研究発表の目的内容を説明し、書面にて対象児の保護者より同意を得た。個人情報保護のため個人を特定できる情報は改変した。

(結果)１導入期：A 児が得意なピアノや手話等の話題で対話を重ね信頼関係を確立すると A 児から不快音について相談をしてきた。(1)不快な音がある(2)その音を聞くと頭痛や吐き気がする(3)周囲には言い出せないというものであった。

２定着期：(1)不快音を特定する。A 児の話をもとにして様々な音源、楽器等で調べて不快音が①リコーダーの高音②スズメの鳴き声③女性の悲鳴であると分かる。

３発展前期：第１回学校訪問で筆者と共に不快音があることを友達に伝えることができた。事後アンケートで、不快音の存在は理解してもらえたが、Ａ児の気持ち、友達にどうしてほしいのかなどの伝え方や内容が不十分だと分かり、更に不快音への対応方法や自分の気持ち等への探求を深める。

４発展中期：外部専門家に相談する。外部の専門家の助言としては、(1)A 児は聴覚過敏の可能性がある(2)Uncomfortable Loudness Level 不快閾値聴力検査(以下 UCL)を実施すると対処法が見えてくる。(3)ＵＣＬを実施できる協力校内の言語聴覚士有資格 C 教諭にＵＣＬ実施や聞こえのカウンセリングを依頼した。UCL は、敢えて不快音を聴かせる検査であるためＡ児や保護者への説明と同意を得た上で実施した。心理的サポートのため筆者も同席した。検査の結果Ａ児のダイナミックレンジは 10dB しかなく、聴覚過敏の可能性もあると考えられた。そこで補聴器のミュートやボリュームを活用し生活することになった。

５発展後期：第２回学校訪問では、対処法の確立により、不快音と共に生活しようというＡ児の肯定的自己理解の基に、不快音がしたとき①席を外す②補聴器の音量調整をする等の自己開示と理解啓発を自分から訴えることができた。また、この頃から通級が楽しいと口にするようになった。

（考察）１成果（1）アンケート等でＡ児の自己理解の実態をつかむことで、早期の信頼関係を確立することができた。

（2)信頼関係を確立したことでＡ児が、通級を自分の居場所と捉え様々な悩みを打ち明けるようになった。

(3)心理的安定と肯定的自己理解の好サイクルが実現した。「できるだけ多くの意識を子供に向け、共に活動することが大切」（2018 原田）であり一緒に問題解決する取り組みが、Ａ児の心理的安定と肯定的自己理解や発信力向上を導いた。

(4)校内外の専門家との連携は、筆者だけでは気が付かないＡ児の聞こえに起因する困難さや解決策の手掛かりに触れる機会となりＡ児の変容をもたらす鍵となった。

２課題(1)様々なケースへの対応力の育成：中学進学以後は、人間関係や学習面への対応も求められるために、より「聞こえの状況や聴覚障害の特性を自ら理解し、それを他者に伝えられるようにしていくことが不可欠」（2021 加藤）になる。そのため更にケーススタディを積み重ねる必要がある。

３おわりに今回の実践研究を通して、アンケート等の情報収集によりＡ児の自己理解の実態をつかむことで早期の信頼関係を確立することができた。またＡ児の悩みや訴えを受け止めて一緒に解決策を導き出すことが、受容感や安心感そして肯定的自己認識の醸成に繋がることが分かった。そこでは、①Ａ児を肯定的に捉え悩みや訴えを真摯に受け止めること②エピソード記録をとり、自分本位の授業展開になっていないか、Ａ児の発信を導く働き掛けであったかの反省③一人で抱え込まず教員仲間や専門家の助けを借りることの大切さを感じた。今回の成果は、本人と保護者、学校の担任、助言者の尽力の賜物である。Ａ児は自信がついて卒業式のピアノ伴奏者を引き受けたり、クラス委員に立候補したりするなどの変容がみられた。今後も同実践研究を重ねていきたい。

（文献）小川征利『今日からの聴覚障害教育への期待』東海教育オーディオロジー研究会第 21 回講演会（2025）/白井一夫・小網輝夫・佐藤弥生編著『難聴児・生徒理解ハンドブック』学苑社（2009）/松本末男「特集保護者支援①」（2014）『聴覚障害』2014 夏号、ジアース教育新社/原田公人「学級運営」四日市章・鄭 仁豪・澤隆史編（2018)『聴覚障害児の教育と指導』明石書店、283-289ｐ/加藤哲則「障害認識・アイデンティティ」宇高二良・長嶋比奈美・加藤哲則（2021）『聞こえの困難への対応』建帛社、129-137ｐ

(SUGIYAMA Minoru)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-18

特別支援学校（聴覚障害）の授業における手話活用の効果と課題

－教師を対象とした質問紙調査の分析－

〇雁丸新一　　鄭仁豪
（横浜国立大学教育学部）（筑波大学人間系）

KEY WORDS：特別支援学校（聴覚障害）　授業　手話

１．目的

特別支援学校（聴覚障害）（以下，聾学校）では多様な視覚的手段の１つとして手話が用いられている。聾学校高等部の教師を対象とした調査では、調査対象者の約９割が教科指導における主なコミュニケーション手段として音声（聴覚口話）との併用も含め、手話を用いていることが報告されている（雁丸・鄭，2023）。しかしながら、聾学校の授業での手話活用に焦点をあてた総合的・体系的な検討には至っていない。

本研究では聾学校各学部の教師を対象とした質問紙調査の結果のうち、特に、教師が認識する授業全般における手話活用の効果と課題、及び手話活用上の配慮について明らかにする。

２．方法

（１）対象

縁故法によって、聾学校の授業において音声（聴覚口話）と手話を併用し、かつ指導年数と手話使用年数の長い各学部の教師を対象とした。

（２）方法

調査票を 2024 年７月～2025 年１月にかけて郵送法により配付し、回収した。

（３）調査項目

①属性、②授業でのコミュニケーション手段、授業全般での③手話活用の効果(10 項目)、④手話活用の課題(11 項目)、⑤手話活用上の配慮（10 項目）、手話活用が⑥効果的な授業場面・内容、⑦効果的ではない授業場面・内容の計 46 項目で構成された。これらのうち、③と④については「1：まったくそう思わない／2：あまりそう思わない／3：ややそう思う／4：とてもそう思う」の４件法、⑤は「1：まったくしていない／2：あまりしていない／3：ややしている／4：とてもしている」の４件法により回答を求めた。

（４）分析方法

調査項目③～⑤の各項目について、学部や教科の影響を Kruskal-Wallis 検定により分析した。

（５）倫理的配慮

本研究は、横浜国立大学「人を対象とする非医学系研究倫理専門委員会」（非医-2024-01）、及び筑波大学人間系研究倫理委員会（筑 2023-225A）による倫理審査・承認を受けて実施した。

３．結果

（１）回収率

聾学校 42 校 416 名のうち、382 名より回答が得られ（回収率 91.8%）、これらのうち無回答項目を含む回答を除外し、372 名の回答を分析対象とした。

（２）回答者の属性

教師の聾学校での指導年数、所属学部での指導年数、手話使用年数の各平均、手話スキルの自己評価の中央値、聴覚障害の有無の人数を Table 1 に示した。また、中学部及び高等部の教師については、各教科の人数を Table 2 に示した。

（３）各学部における手話活用の効果や課題

各学部における手話活用の効果や課題を検討するために、

Table 1　回答者のプロフィール

	聾学校指導年数 (SD)	所属学部指導年数 (SD)	手話使用年数 (SD)	手話スキルの自己評価 中央値	聴覚障害の有無 あり 人数（%）	聴覚障害の有無 なし 人数（%）
全　体（n=372）	10.78（7.77）	7.46（6.08）	12.00（8.72）	3	44（11.8）	328（88.2）
幼稚部（n= 36）	14.00（8.65）	9.96（6.82）	13.51（8.42）	3	1（2.8）	35（97.2）
小学部（n= 47）	12.94（7.67）	9.07（6.56）	13.52（8.45）	3	7（14.9）	40（85.1）
中学部（n=145）	9.27（7.01）	5.84（5.01）	11.59（8.95）	3	22（15.2）	123（84.8）
高等部（n=144）	10.77（7.98）	7.94（6.33）	11.56（8.63）	3	14（ 9.7）	130（90.3）

Table 2　中学部及び高等部の教師の教科

	国語	社会	数学	理科	英語	その他
全　体（n=289）	64（22.1）	60（20.8）	53（18.3）	51（17.6）	59（20.4）	2（0.7）
中学部（n=145）	33（22.8）	32（22.1）	27（18.6）	23（15.9）	28（19.3）	2（1.4）
高等部（n=144）	31（21.5）	28（19.4）	26（18.1）	28（19.4）	31（21.5）	0（0.0）

学部（４水準）を要因とする Kruskal-Wallis 検定を行った結果、手話活用の課題では、「音声への意識低下」($H=13.09$, $df=3$, $p<.01$)、「聴覚障害児が手話を読み取れない」($H=13.09$, $df=3$, $p<.01$)、「手話と日本語での理解の不一致」($H=9.41$, $df=3$, $p<.05$)、「教師が手話で表現できない」($H=8.33$, $df=3$, $p<.05$)、「教師が手話を読み取れない」($H=9.36$, $df=3$, $p<.05$）の各項目で学部による影響が有意であった。

また、手話活用上の配慮では、「手話の分かりやすい提示」($H=8.55$, $df=3$, $p<.05$)、「文字の提示」($H=8.35$, $df=3$, $p<.05$)、「正しい手話単語の使用」($H=9.41$, $df=3$, $p<.05$)、「計画的な手話使用」($H=8.13$, $df=3$, $p<.05$）の各項目で学部による影響が有意であった。

一方、手話活用の効果については、学部による有意な効果は認められなかった。

（４）各教科における手話活用の効果や課題

中学部及び高等部の教師を対象とし、教科における手話活用の効果や課題を検討するため、教科（５水準）を要因とする Kruskal-Wallis 検定を行った結果、手話活用の課題では、「教科の用語の手話表現が少ない」において教科による有意な影響が認められた（$H=17.45$, $df=4$, $p<.01$）。

また、手話活用上の配慮では、「手話の分かりやすい提示」（$H=15.95$, $df=4$, $p<.01$）において教科による有意な影響が認められた。

手話活用の効果については、学部と同様、教科による有意な効果は認められなかった。

４．考察

本調査の結果から、手話活用の効果や課題のうち、手話活用の課題、及び手話活用上の配慮については、学部や教科の特性によって、教師の捉え方が異なることが示された。

今後は、手話活用の効果や課題と、教師の指導年数や手話スキルの自己評価等の個人内要因との関係についての検討も必要であると考えられる。

文献

雁丸新一・鄭仁豪（2023）特別支援学校（聴覚障害）高等部教師の教科指導における手話活用意識に関する研究．聴覚言語障害，52（2），39-51.

(GANMARU Shinichi, CHUNG Inho)

難聴特別支援学級または難聴通級指導教室における英語科指導の実態調査

—担当教員に対する質問紙調査を通して—

〇川城紀子（東京都立葛飾ろう学校）　大鹿綾（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEY WORDS：聴覚障害　英語科教育法　特別支援学級

（目的）　グローバル化という社会からの要請により、英語教育改革が進められて久しい。だが、聴児ですら中学生の 3 割強が「英語に対する抵抗感」を持ち、24.2%が「英語を話すことが苦手」、13.3%が「英語を聞き取ることが苦手」がつまずきの原因とされている(ベネッセ教育総合研究所,2015)ことに鑑み、発話と聴こえに困り感を有する難聴児に関しては更に英語学習に多くの困難を抱えるであろうことは想像に難くない。本研究では、将来的にはより一層、通常校に通う難聴児が増えると予見される現在、通常校ならではの環境による難聴児及び彼らに英語を指導する教員の困難を検討することで難聴児と教員へのより良い支援に繋げていくことを目的とした。以下、難聴特別支援学級及び難聴通級指導教室を【学級/通級】とする。

（方法と倫理的配慮）　各学校長及び教員に対し本研究と収集データの匿名化・公表に関する説明を行い、回答をもって同意を得た。①対象者：関東、東海、関西地域の聾学校中学部と中学校、計 156 校に設置されている【学級/通級】の教員及び難聴児の英語科指導を担っている教員を対象とした。②調査方法：Microsoft Forms 上もしくは紙面での質問紙調査。③調査内容：A(【学級/通級】担当教員向け)①【学級/通級】の実態（16 項）②【学級/通級】に通う実態（7 項）、B(難聴児の英語科指導を担当する教員向け)①【学級/通級】の英語指導の実態（13 項）②難聴児への英語科指導の実態（13 項）③難聴児に対する英語科の教材及び評価（22 項）

（結果）　調査対象計 156 校のうち、質問紙 A と B に対して、有効回答件数 A：40 件、B：32 件を得た。①【学級/通級】担当教員の所持する特別支援学校教諭免許の障害領域として、母数 40 件のうち「聴覚障害領域を所持」が 17 件であった一方、「所持している者はいない」が 19 件と約半数を占めた。②教材作成に関し、母数 32 件のうち、「【学級/通級】教員が作成」は 13 名、「通常学級の英語科教員が作成（聴覚障害児への配慮をすることができている）」は 10 名、「通常学級の英語科教員が作成（聴覚障害児への配慮は難しいので【学級/通級】教員による加筆修正の必要がある）」は 7 名、「【学級/通級】教員と通常学級の英語科教員が共に作成」は 1 名となった。また、質問紙 A 及び B の合計有効回答者 60 名のうち、複数回答可とした「教員の負担削減策」では「難聴児に即したアプリ等の学習支援デジタル教材」が 34 件と最多となり、続く「難聴児用ルビ振り採択教科書」19 件、「ルビ振り教材の教科書業者からの提供」11 件と共に難聴児に即した教材を望む声が多数であった。③【学級/通級】において、免許不所持にも関わらず英語指導を担当せざるを得ない教員が存在し、英語指導に不安を抱える教員に至っては 66%に上った(Table 1)。また、指導上のルビの活用法として「英語指導にルビは不適切」等の理由でルビを「使用していない」教員が 4 割弱であることが明らかになった。

（考察）　これらの結果を踏まえ、【学級/通級】の教員と難聴児の抱える困難に対する解決策として、第一に、検定教科書業者等による教科書・教材の改善が挙げられる。【学級/通級】教員が教科指導のためにルビ振り教材を自ら作成する負担が浮き彫りになっており、これを叶えることで相当程度の負担削減に資すると考える。第二に、教員の専門性の向上が挙げられる。「教員の負担削減策」として【学級/通級】教員に対する聴覚障害、難聴児指導法及び自立活動指導法についての研修が有効との要望が多く見られた。また、英語科免許不所持の教員も存在し、英語指導に不安を抱える教員が 66%を占めた。現在文科省の求める英語科教員の資格が英検準 1 級(CEFR B2 レベル)以上(文科省,2024)であること、難聴児への英語指導歴が 5 年以内の教員が母数 32 人のうち 28 人と 87.5%を占めていることからも、英語科指導法と聴覚障害児指導法の双方に不安と迷いがある様子が伺える。自由記述の「自立活動とはいえ、英語の教員免許を持たず、いきなり生徒に指導するのは如何なものかと考える。」という訴えや、特別支援学校教諭免許取得者が学級/通級に 0 人との回答が半数を占めたことからも、その切実さは想像に難くない。

専門性の向上については、教員自身の英語力の向上と同時に難聴児の学習方略に資するものとして、学習指導要領上も求められているフォニックス指導を提案したい。文字依存性の高い日本人(平賀,2024)にとっては、難聴児のみならず、全ての生徒に安心感を与えることで効果的であり、記憶方略の観点からも有効であるからだ。視覚的にのみアルファベットを捉え、音声と結びつけていないが故の綴りの誤り(小林・濵田・吉田,2023)を犯しがちな難聴児がフォニックスという綴りと発音のルールを学ぶことは、苦手意識のあるライティングの単語レベルからの定着にも効果が報告されており(廣瀬・有馬,2017；比嘉,2013)、結果的にはリーディングと、自信を持った発音ひいてはスピーキングスキル向上につながる。さらに、聴こえの個人差に対応するには音声を視覚的に表す手段、即ち教師の口形を見せる工夫が英語に限らず必要である(長南,2024)が、フォニックスの指導では口形の模倣がなされるため、難聴児の英語指導に適していると考える。聴児の記憶方略としての多感覚利用は、近年の補聴機器の進歩による難聴児の聴こえの向上を踏まえれば、難聴児に対しても有効であろう。今回、「英語指導にルビは不適切」、「必要性を感じない」等を理由にルビを「使用していない」教員が 4 割弱存在することが明らかになった。しかしながら、難聴児の特性を鑑みれば、理解度を確認するためにも情報を視覚的に保障する必要があるのではないか。ルビは、難聴児が得ている情報を、教員と生徒の間に齟齬が無いよう確認する手立ての一つであると考える。

難聴児の障害特性と英語という言語の教科の特殊性に鑑み、難聴児には特別支援と英語科の専門性に即した指導が当然提供されるべきであり、今後も教員の専門性担保が求められる。

（文献）長南浩人（2024）聴覚障害児の英語教育の現状と課題―誌上での授業検討を通して―. 聴覚障害, 797, 20-27.
平賀優子（2024）発音と綴り字指導の可能性：スペリングブックからフォニックスまで. 日本英語教育史究, 39, 67-94.

(KAWASHIRO Noriko, OSHIKA Aya)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-20

ろう・難聴の児童生徒に対する周囲の認識に関する調査研究

－大学生への回顧的アンケート調査から－

下中村武
（岡山大学学術研究院教育学域）

KEY WORDS: 聴覚障害　大学生　アンケート

Ⅰ．問題と目的

ろう・難聴の児童生徒が小学校・中学校・高校の通常の学級で学ぶためには、学校内で配慮の実施方針を決定・周知する、授業担当教員が配慮を実施する、ノートテイク・手話通訳等の情報保障を用意するといった環境調整を行うことが重要である。例えば、高校段階では、学校内で配慮の実施方針を決定している割合は、最も高い項目では、話し方に関する配慮で約 3 割、授業環境に関する配慮で約 6 割である（下中村，2018）。また、授業担当教員による配慮実施割合は、最も高い項目では、話し方に関する配慮で約 9 割、授業環境に関する配慮で約 5 割である（下中村・古田，2017）。中学校における情報保障実施割合は、手書きノートテイクが約 5 割、パソコンノートテイクが約 1 割、手話通訳が約 1 割であった（下中村，2017）。学校内での配慮の実施方針や授業担当教員による配慮、情報保障などの環境調整の実施状況の一部については明らかになりつつある。しかし、授業内ではグループワークなど、児童生徒同士で関わる機会もあり、そのような場合は、ろう・難聴児童生徒の周囲が行う支援が重要となる。高校段階では、授業内で実施されるグループワーク時の配慮に関するニーズが明らかになっていることからも（下中村・古田，2016）、周囲がろう・難聴児童生徒についてどのように認識し、関わっているかについて明らかにする必要がある。また、ろう・難聴児童生徒と周囲がともに学ぶ上で、どのような学びや気づきがあるかについても明らかにすることで、インクルージョン推進のあり方についても検討することが可能になると考えられる。本研究は、ろう・難聴の児童生徒に対する周囲の認識について、大学生への回顧的アンケート調査から明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象：A 大学教育学部で開講された、特別支援教育の基本に関する授業を履修している合計 440 名を調査対象とし、回答が得られた 207 名を分析対象とした（回収率 47%）。

２．手続き：Microsoft Forms によるアンケート調査を実施した。調査項目は、学生の属性 2 項目（所属、学年）、ろう・難聴児童生徒との関わり経験 9 項目（小学校・中学校・高校のそれぞれについて、①ろう・難聴の生徒がいたかどうか、②どのような関わりがあったか、③関わることで学びになったことや気づいたこと）、インクルージョンに関する考え 2 項目（①ろう・難聴の児童生徒が聞こえる児童生徒と学ぶこと、②一緒に学ぶために学校・教員ができること）であった。

３．期間：2025 年 5 月に実施した。

４．分析方法：選択式項目は単純集計する。自由記述式項目については意味のまとまりごとに切片化し、切片を類似した内容で整理することで、カテゴリを生成する。

５．倫理的配慮：調査目的、データの取り扱い、個人情報保護・プライバシー保護、自由意思での参加、回答後の撤回、研究成果公表について説明した。回答をもって同意とした。

Ⅲ．結果

１．学生の属性：所属学部は、教育学部 163 名（幼児教育専攻 15 名、小学校教育専攻 75 名、中学校教育専攻 36 名、養護教諭養成課程 26 名、特別支援教育専攻 11 名）、法学部 14 名、理学部 12 名、文学部 11 名、農学部 5 名、工学部 2 名であった。また、学年は、1 年が 1 名、2 年が 0 名、3 年が 181 名、4 年が 25 名であった。

２．ろう・難聴児童生徒との関わり経験：同じクラス・学年・学校にいたと回答した人数は、小学校 39 名（18.8%）、中学校 19 名（9.2%）、高校 9 名（4.3%）であった。

項目	小	%	中	%	高	%
同じクラス	9	4.3	6	2.9	2	0.96
同じ学年	8	3.9	2	0.96	3	1.4
同じ学校	22	10.6	11	5.3	4	1.93
いなかった	168	81.1	188	90.8	198	95.7

（１）どのような関わりがあったか（具体例）：「クラスのみんなが、聞こえにくいことに配慮して、口形を大きくして話していたり、教員が話していることを個別に横で教えたりしていた」（小）、「同じ部活で仲がよかった」（中）、「日常生活には全く問題なさそうな感じで、普通に接していた」（高）などの回答が得られた。

（２）学びになったことや気づいたこと（具体例）：「様々な人とコミュニケーションをとるには相手の身になって配慮が必要である」（小）、「後ろから話しかけても聞こえづらいので、前から話しかける」（中）、「こちらからだと聞こえづらいかもしれないなど、話しかける向きに気をつけたりした」（高）などの回答が得られた。

３．インクルージョンに関する考え

（１）ろう・難聴の児童生徒が聞こえる児童生徒と学ぶこと（具体例）：「教員が少し工夫すれば他の聞こえる子どもと学ぶことは決して不可能ではない」、「一緒に学ぶのはいいことだが、当事者にとっては大変ではないか」、「手話でないと会話ができない生徒の場合、手話で会話ができる先生・生徒とともに学べる環境のほうがいい」などの回答が得られた。

（２）一緒に学ぶために学校・教員ができること（具体例）：「本人の希望に合わせた支援をする」、「難聴理解のための授業をする」、「視覚的な情報を利用したり、手話ができる支援員を配置したりして、聞こえに関して不利になることがないような環境を作る」、「簡単な手話を覚えてコミュニケーションをとる努力をする」などの回答が得られた。

Ⅳ．考察

ろう・難聴児童生徒と周囲の関わりは、学校段階が上がるにつれて減少していることが明らかとなった。これは、ろう・難聴の可視性が低くなっていることによる可能性が考えられた。授業等の場面で配慮や支援は必要であるため、学校・教員が障害状況（個人の障害と社会的障壁）を把握し、学習のための環境調整の方法を検討することが必要である。

文献

下中村武・古田弘子（2016）高校で学ぶ聴覚障害のある生徒の授業時の配慮に関するニーズ．SNE ジャーナル.
下中村武（2017）中学校の通常の学級における聴覚障害のある生徒への支援の実態に関する調査研究．聴覚言語障害.
下中村武・古田弘子（2017）高校で学ぶ聴覚障害のある生徒への授業時の配慮に関する調査研究．SNE ジャーナル.
下中村武（2018）高校における聴覚障害のある生徒への配慮の取り決めに関する調査研究．聴覚言語障害.

(SHIMONAKAMURA Takeshi)

聾学校の運動部活動における地域移行・地域連携について

○上山栞里　　大鹿綾
（都立府中けやきの森学園）　（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEY WORDS: 聴覚障害 運動部活動 地域移行

（目的）　学校の運動部活動は従来、教育的意義を有してきたが、少子化や教員の働き方改革が進む中で部活動運営が難しくなってきている。文部科学省（2022a）は、新たにスポーツに親しめる環境として運動部活動の地域移行・地域連携を示している。「地域移行の部活動」とは、市区町村がスポーツ・文化芸術団体、大学、民間事業、地域学校協働本部と連携し、指導者を配置し、複数の中学または高校が参加するものである。このような体制が困難な場合は「学校部活動の地域連携」として、校内での部活動に外部指導員を取り入れることがある。　聴覚障害の特別支援学校（聾学校）では他の障害種と比べて部活動が盛んであり、また、運動部活動の地域移行に関する検討会議提言（文部科学省，2022b）では、参加者は全ての希望する生徒を想定している。

そこで本研究では、聾学校の運動部活動における地域移行・地域連携について、聾学校の教員にアンケート調査を実施し、聾学校における運動部活動の現状を通常校と比較し、今後の聾学校の運動部活動の在り方を考察していくこととする。

（方法と倫理的配慮）各学校長及び教員に対し本研究と収集データの匿名化・好評に関する説明を行い、回答をもって同意と得た。対象：全国の中等部、高等部のある聾学校もしくは聴覚特別支援学校（91 校）。保健体育の免許を保持、もしくは運動部活動の顧問を担っている教員 1 名に回答を求めた。

（結果）　全国の中学部、高等部のある聾学校、聴覚特別支援学校より、61 校（67%）の回答があった。

各学校の運動部活動の配置について尋ねたところ、「以前はあったが、現在はない」との回答がチームスポーツで多く目立ち、現在配置されている運動部活動の多くは個人競技のため、少子化の影響が大きく表れていることが分かった。

聾学校の運動部活動の「地域移行の部活動」や「学校部活動の地域連携」について期待しているかを尋ねたところ、「期待している」との回答は 10 件（16%）であり、特に「教員の勤務時間の短縮」と「運動経験のある指導者から指導を受けることができる」ことに期待をしていた。また、「期待しているが、課題が多いと感じる」との回答は 32 件（53%）、「課題が多いため、期待していない」との回答は 19 件（31%）であり、課題として「運動指導者の聴覚障害についての理解」が最も多く、障害の特性であるコミュニケーションについても多く挙げられた。なお、予算については大きな課題として挙げられなかった。

聾学校の教員として、聴覚障害児の運動部活動はどのような形であるべきか尋ねたところ、『聾学校だけでなく地域の通常学校と合同で外部指導員を呼び、いずれかの学校内で「学校部活動の地域連携」を行うとよいと考える』との回答が最も多く 18 件（29%）であり、次に『聾学校内に外部指導員を呼び、「学校部活動の地域連携」を行うとよいと考える』との回答は 17 件（28%）となった。

学校内の運動部活動に外部指導員を取り入れているかを尋ねたところ、「現在、外部指導員を取り入れている」との回答は 17 件（28%）、「過去に外部指導員を取り入れていた」との回答は 13 件（21%）となり、約半数の学校が外部指導員を取り入れた経験があることが分かった。外部指導員を取り入れたことがある学校に課題を尋ねたところ、「通訳として部活動への参加」との回答が最も多く、教員が期待する「教員の勤務時間の短縮」には充分繋がっていないことが分かった。

聴覚障害児と聴児がともに行う「地域移行の部活動」や「学校部活動の地域連携」が進められた場合、運動指導者に求めることを尋ねたところ、「聴覚障害児と指導者自身のコミュニケーションの工夫」が最も多く 49 件（80%）、次に「聴覚障害への全般的な理解」が 45 件（74%）、次に「聴覚障害児と聴児とのコミュニケーションへの支援、サポート」が 28 件（46%）と続いた。

部活動に関する課題や悩みへの調査の中学校、高等学校の結果（文部科学省，2018）と本研究の結果を比較したところ（Fig.1）、通常校と比べ「部員数が多いまたは少ないため活動が難しい」との回答が約＋20%、「校務と部活動の両立に限界を感じる」、「自身のワークライフバランス」、「自身の心身の疲労・休息不足」との回答が約－20%となった。

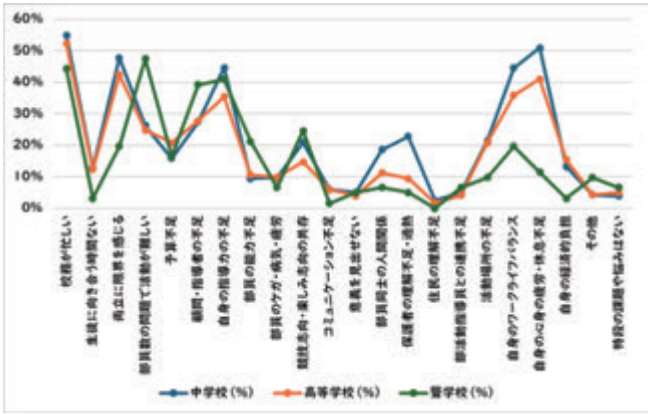


Fig.1 部活動に関する課題や悩み（通常校との比較）

（考察）本研究の結果、筆者は現状を踏まえた上で段階的に移行を進めていくべきと考え、聾学校だけでなく地域の通常学校と合同で外部指導員を呼び、いずれかの学校内で「学校部活動の地域連携」を行うとよいと考える。以上のことから、聴覚障害児と聴児がともに運動部活動を行っていくには「①聴覚障害児と指導者自身、聴覚障害児と聴児とのコミュニケーション」、「②聴覚障害への理解」、「③運動指導者の確保」、「④　教員と運動指導者の連携」の 4 つの点が重要であり、かつ課題であると考える。

聴覚障害児と聴児が関わりをもつことは今まで少なく、ともに運動を行うことになれば両者にとって良い学びとなるだろう。良い点として、社会参加への第一歩となり、将来、お互いに関わっていくとなった場合に見据えることが簡単になるが、聴覚障害者のコミュニティが少なくなる可能性も有している。

今後は 4 つの課題を踏まえた聴覚障害児への運動指導についてのガイドの制作に繋げ、部活動の地域移行がどのような展開をみせるのか、期待したい。

（文献）文部科学省（2022a）運動部活動の地域移行について
文部科学省（2022b）運動部活動の地域移行に関する検討会議
（UEYAMA Shiori OSHIKA Aya）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-22

難聴児を受け持つ通常校の学級担任に関する調査項目の検討

～小学校で学ぶ難聴児への教育的支援に係る実態と対応について～

〇奥沢忍
（つくば市立竹園東小学校）

KEY WORDS: 難聴児　通常の学級　学級担任

1. 目的

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策については、教育的支援を必要とする児童生徒一人一人の実態を学級担任等が適切に把握し、集団における授業の工夫や合理的配慮の提供を行うことが重要とされている（文科省,2023)。近年ではインクルーシブ教育が普及し聴覚障害児が聾学校や難聴学級に併せて通常級での教育を受ける児童・生徒が増加し、通常学級の担任が教育的支援で果たす役割は極めて大きく、積極的に検討されるべきであると考える。

本研究では、通常の学級にて学ぶ小学校難聴児への合理的配慮に着目し、学級担任の学級経営に関連した調査票作成のために必要な項目を作成､検討することを目的とする。

2. 方法

①調査対象者

A 市内の難聴（補聴器＆人工内耳装用、一側性難聴等）の児童を受け持ったことのある小学校教員を対象とする。

②調査方法

当該児の実態や合理的配慮の様相を問うた調査用紙を作成し、調査対象者に記入してもらう形で行った。質問項目としては通常の学級における難聴児支援活動（奥沢,2025; 廣田,2021 など）を参考にしながら、受け持った児童についての実態の捉えに関する 10 項目と担任としての配慮に関する 15 項目の計 25 項目を作成し､「とてもそう思う」｢どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」｢あまりそう思わない」の 4 件法で求めた。その他、担任としての留意事項を自由に記述する項目を設け、回答を求めた。本調査は 202＊年＊月に実施し、調査への参加は自由意志で拒否による不利益はないことを伝え、同意を得た上で行った。

③分析方法

得られた対象者の回答は、段階評価の分析、探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）による因子構造の検討の他、自由記述欄による記述内容も参照しながら、調査項目を構成する概念を検討する。

3. 結果

①属性

19 名の小学校教員から有効回答を得た。内訳は難聴学級が設置されている小学校から 15 名、設置されていない小学校からは 4 名である。回答した教員がこれまでに受け持った難聴児童は延べ 43 名になり、その内訳は軽度難聴 3 名、中等度難聴児 22 名、高度難聴児 4 名、重度難聴児 4 名、人工内耳装用児 8 名、一側性難聴児 2 名であった。

②質問項目分析

25 項目を「とてもそう思う」を 4，「どちらかといえばそう思う」を 3，「どちらかといえばそう思わない」を 2，「あまりそう思わない」を 1 として配点した。

43 名の対象児に対する各担任の実態の捉えの 10 項目では、回答 1 及び 2 を否定群、3 及び 4 を肯定群としたところ、肯定群が半数以下だったのは「聞き洩らしや聞き落としがほとんどない」の聞こえに関する項目であり、半数以上であった項目が､「担任や支援員と良好な関係を構築している」「自力で補聴器や人工内耳を活用管理できる」「聞こえにくさを認識している（障害受容)」の当該者の働きかけによる 3 項目であった（図 1）。因子構造では 3 因子構造が適当と判断し、「聞き取りと学習の様相」「周囲との関係構築」「障害受容と機器管理」とそれぞれ命名した。

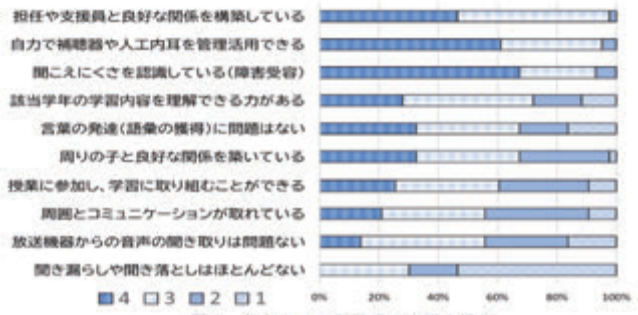


図 1　担任による難聴児の実態の捉え

19 名の担任による配慮に関する 15 項目の平均値は 3.41 であった。各回答の平均値との比較検討では、「英語や音楽等の授業で聴覚活用を工夫する」(3.06)、「各教科で授業のユニバーサル化を進める」(3.05) といった教科学習関係への工夫では低かったが､「活動内容に応じて座席や機器活用を工夫する」(3.78)、「教室では当該者の座席の配置に留意する」(3.68)、「機器を外す場合でも安心できるように留意する」(3.63)といった個別的な聞こえやすい環境作りについての対応で高得点を示した。また「学級内で当該者の聞こえの理解を図る」｢難聴の知識や対応の研修を行う必要がある」等､理解啓蒙を図る項目も高い傾向を示した(図 2)。因子構造では、因子分析の過程で 3 項目を除外した 12 項目からなる 3 因子構造が認められ、それぞれ「周囲との関係作りと教材の工夫」「学習環境の整備」「学習の実施と課題」と命名した。



図 2　担任としての難聴児への配慮

4. 考察

学級担任による難聴児実態把握の質問紙は、因子構造から「学習理解と聞こえとの関連」「周囲との関係構築」「機器管理と障害受容」の項目、さらに担任の配慮に関しては「周囲との関係作りと教材の工夫」「学習環境の整備」「学習の実施と課題」に関するカテゴリで構成することで、個別状況の把握が可能で妥当であると考えられる。その他、配慮についての質問への回答が実際の配慮か、考慮なのかを区別できるように作成する必要があると考えられる。

本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(OKUZAWA Sinobu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-23

軽度・中等度・一側性難聴児における学習言語（理科・社会）の聴取について

○佐藤正幸（筑波技術大学）　安　啓一（筑波技術大学産業技術学部）　脇中起余子　長南浩人（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

KEY WORDS: 学習言語の聴取　軽度・中等度難聴児　一側性難聴児

１．目的

軽度・中等度・一側性難聴児においては聴力損失の程度が比較的軽微であり、小学校 2 年生程度までは健聴児童と同じく生活の中における言語（生活言語）の獲得が可能であるため、音声言語の聴取については問題とされて来なかった。しかしながら、これらの難聴児における教科学習上の言語発達(Halliday, et al.,2017)、学力(Blair, 1985)の問題に関する研究が散見されており、軽度・中等度・一側性難聴児は、学習言語の聴取に困難を示しているのではないかと考えた。そこで、本研究では学習言語（理科・社会）音声リストを作成し、軽度・中等度・一側性難聴児における学習言語の聴取について調べ、異聴傾向について分析することを目的とした。

２．方法

（1）学習言語リスト及び音声リストの作成

学習言語リストは、小学校 3 年から 6 年までの理科・社会の教科で用いられている単語を抽出し、3 年 4 年のリストを 4 リスト(計 80 語) 5 年 6 年のリストを 6 リスト（計 120 語）作成した。学習言語聴取調査のための音声リストは、東京方言話者でアナウンサー経験者の発語を録音した音声で作成した。

（2）調査対象児童

今回は、軽度難聴児（5 名）、　中等度難聴児（5 名）一側性難聴児（2 名）が調査対象として参加した。学年別にみると軽度難聴児は 3-4 年が 2 名、5-6 年が 3 名、中等度難聴児は 3-4 年が 3 名、5-6 年が 2 名、一側性難聴児は 5-6 年 2 名であった。いずれの難聴児にあっても LiD などの他の障害は併せ有していなかった。

（3）調査方法

聴取調査は個別にスピーカー法による音声呈示で行い、呈示音圧は対象児それぞれが補聴器なしかまたは使用している補聴器を装用した上での至適レベルで行った。すなわち、対象児の着席位置での音圧は 50-60dBSPL であった。呈示された音声リストについて 3-4 年は 3-4 年のリスト、5-6 年は 3-6 年の音声リストであった。応答については「きこえたとおりに紙にかいてください」と指示した。

３．結果

文中の（%）は総呈示数（3-4 年リスト 80 語 ×人数、5-6 年リスト 120 語×人数）に対する無応答並びに異聴語数の割合である。

軽度難聴児の 3-4 年リストにおける聴取状況は、総呈示数 400 語に対し、無応答 19 語（4.8%）、清濁 4 語（１%）（清→濁：1 語　（例「ぶんかざい（文化財）→ぶんがざい」）、濁→清：3 語（例「きょうどげいのう（郷土芸能）→きょうどけいのう」）、撥音 5 語（1.3%）（撥音挿入：1 語（例「きょうどげいのう（郷土芸能）→きょうどげんのう」）、撥音脱落：4 語（例「ほういじしん（方位磁針）→おおいじし」）、子音 20 語（5%）（交替：19 語（例「ほね→こめ」）、脱落：1 語（「へちま→いま」）、母音 6 語（1.5%）（交替：6 語（例「うえかえ→いれかえ」）であり、無応答を除く異聴のあった語は総数で 35 語（8.8%）であった。

一方、5-6 年リストにおける聴取状況は、総呈示数 360 語に対し、無応答 3 語（0.8%）、清濁 2 語（0.6%）（清→濁：1 語(例､「ぶけしょはっと（武家諸法度）→ぶけしょはっど」）濁→清：1 語（例「けんずいし（遣隋使）→へんすいし」）、撥音 4 語（1.1%）（撥音脱落：4 語（例「まんしゅうじへん（満州事変）→ましゅうじへん」）、子音 15 語（4.2%）（交替：14 語（例「でいがん（泥岩）→れいがん」、脱落：1 語（例「たいせきがん（たい積岩）→たいせだん」）、母音 2 語（0.6%）（交替 1 語（例「せきらんうん（せき乱雲）→せけらんうん」）挿入：1 語（例「しゅうぎいん（衆議院）→しゅうぎいいん」）であり､無応答を除く異聴のあった語は総数で 23 語（6.4%）であった。

中等度難聴児の 3-4 年リストにおける聴取状況は、総呈示数 400 語に対し、無応答語 53 語（13%）、清濁 1 語（0.3%）（濁→清：1 語）、撥音 4 語（1.0%）（撥音挿入：3 語、撥音脱落：1 語）、子音 33 語（8.3%）（交替：30 語、脱落：3 語）、母音 5 語（1.3%）（交替：4 語、挿入：1 語）であり、無応答を除く異聴傾向のあった語は総数で 43 語（11%）であった。

一方、5-6 年リストにおける聴取状況は、総呈示数 240 語に対し、無応答語 32 語（13.3%）、清濁 1 語（0.4%）（清→濁：1 語）、撥音 2 語（0.8%）（撥音挿入：1 語、撥音脱落：1 語）、子音 22 語（9.1%）（交替：22 語）、母音 5 語（2.1%）（交替：２語、脱落：1 語、挿入：2 語）であり、無応答を除く異聴のあった語は総数で 30 語（12.5%）であった。

一側性難聴児にあっては無応答、異聴ともに軽度・中等度難聴と比べ少ない傾向にあった。3-4 年リストにおける聴取状況は、総呈示数 160 語に対し、無応答語 2 語（1.3%）、子音 4 語（2.5%）（交替：3 語、脱落：1 語）で清濁、撥音、母音については異聴傾向がみられず、無応答を除く異聴の総数としては 4 語（2.5%）であった。

一方、5-6 年リストにおける聴取状況は、総呈示数 240 語に対し、無応答語 0 語、清濁 2 語（0.8%）（清→濁：2 語）、撥音 2 語（0.8%）（撥音挿入：1 語、撥音脱落：1 語）、子音 8 語（3.3%）（交替：7 語　脱落：1 語）、母音 3 語（1.3%）（交替：1 語、挿入：2 語）であり、無応答を除く異聴のあった語は総数で 15 語（6.3%）であった。

４．考察

今回の聴取調査の結果、軽度・中等度・一側性難聴児のいずれにおいても聴取された学習言語の応答にあって子音の異聴が比較的多い傾向がみられた。また、聴力の損失の程度が軽くてもいくつかの学習言語音声の聴取困難がみられた。特にカタカナでの言葉「メスシリンダー→ミスシリンダー」「エナメル線→エダメル線」は異聴が多く、生活言語ではあまり出てこない音声の組み合わせについてはこれらの難聴児についても文字と音声の視聴覚の連合形成を確立させる必要があろう。本研究は筑波技術大学研究倫理委員会の承認を得て行った（承認番号 2023-27）。また、科学研究費補助金（基盤研究 C：課題番号　23K02607）の助成を受けた。

文献：1.Halliday: J. of Speech and Hearing Research, 60,1551-1567,2017.　2.Blair :The Volta Review, 87(2)、87-93,　1985. (SATO Masayuki, YASU Keiichi, WAKIANAKA Kiyoko, CHONAN Hirohito)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-24

日本手話環境で育つろう児に対する音声日本語指導の研究

－バイモーダル・バイリンガルろう教育における実践研究－

阿部敬信
（九州産業大学人間科学部）

KEY WORDS: 日本手話・音声日本語・バイモーダル・バイリンガルろう教育

１．目的　バイリンガルろう教育とは、自然言語としての日本手話を第一言語として、書き言葉としての日本語を第二言語として、ろう児の教育実践を行う理念であり方法である。我が国では東京都の私立Ａ学園が実践している。一方で、近年、両側高度難聴児に対して人工内耳手術が行われるようになり、聴覚活用による音声言語習得の可能性が広がっている。そこで、日本手話環境でのろう児に、第二言語として音声日本語を育みたいというニーズが生まれてきた。視覚と聴覚の２つのモードから、日本手話と音声日本語の２つの言語による、バイモーダル・バイリンガルろう教育である。阿部・赤堀（2023）、阿部（2024）では、バイモーダル・バイリンガルろう教育の実践に関する研究を報告してきた。本発表は、この一連の研究の続報である。阿部・赤堀（2023）では、両耳人工内耳装用児女児Ｂを対象者として、20XX 年４月から 20XX＋２年３月までの幼稚部２年間の放課後の個別指導について報告した。そこで、本発表では、Ａ学園小学部入学以後の２年間､20XX＋2 年４月から 20XX＋４年３月までの 28 回にわたる放課後の個別指導の実践と成果について報告する。なお、本研究の開始にあたって対象児保護者に文書と口頭にて倫理的事項について説明した上で、研究承諾書をとった。Ａ学園に対してはＡ学園法人理事会にて承認を受けた。

２．対象児　女児Ｂは２歳２ヶ月で右耳、４歳４ヶ月で左耳の人工内耳手術を受けている。都内の難聴児支援を行っている診療所併設の児童発達支援事業所にてマッピング、ハビリテーションを受けている。両耳の音場閾値検査では 30dBHL のフラットとなっている。家族は、女児Ｂ以外は全員聴者である。女児Ｂは２歳からＡ学園に併設されていた児童発達支援事業所に通っていた。年中よりＡ学園幼稚部へ入園した。その後、引き続き小学部へ入学した。

３．個別指導の概要　個別指導は月に２回から１回、１回につき１時間実施した。Ａ学園から徒歩 10 分のところにある公民館の１室を借用し行った。20XX＋２年４月から 20XX＋３年３月までは、Ａ学園で１学年上の男児Ｃとともに個別指導を実施した。男児Ｃは HA 装用で、音声日本語指導の希望があった。20XX＋３年４月から 20XX 年＋４年３月までは、Ａ学園で１学年下の女児Ｄとともに個別指導を実施した。Ｄも HA 装用で、音声日本語指導の希望があった。指導にあたっては二つの原則を採用した。一つは OPOL；one-person, one-language（一人一言語）である。日本手話と日本語のバイリンガルを育むことから、家庭では母親は原則日本手話を、他の家族は原則音声日本語を用いる、Ａ学園では日本手話と書き言葉の日本語、Ａ学園以外の場所では音声日本語を用いる。ただし、女児Ｂが日本手話で話し掛けてきた時は日本手話で応答する。もう一つの原則は、個別指導はＡ学園の外の施設で行うことである。そこでは、原則、音声日本語のみを用いた指導を行う。このように二つの言語運用のルールを設けて、バランスよく二言語のインプットが行えるように考慮した。個別指導の指導方針としては、対象児が「今、やってみたい」という気持ちをできるだけ尊重した教材による学習とし、その教材を介して活発な音声日本語の対話を積み上げることとした。興味関心をもっている素材による遊びの環境を設定し、指導者とともに遊ぶ中で、音声日本語を聞かせ、発話を引き出し、その発話に返すという、幼児がとても楽しいと感じることができる対話を繰り返すこととした。指導の参考として、AVT Tips 動画プロジェクト（南，2021）、言語聴覚士向け研修会２資料（鈴木，2022）、AVT；Auditory Verbal Therapy の考え方（Rhoades, et al., 2016）、インリアル・アプローチ（竹田・里見，1986）を用いた。個別指導の中で対象児との対話を積み重ねる際に留意した。

４．指導の結果　女児Ｂは個別指導時には自ら教材を選定し、高い意欲で学習を継続することができた。男児Ｃとともに個別指導を受けていた時には、男児Ｃと音声日本語のみで会話を行うことができいた。ただ、発話での助詞の欠落は多く、助詞を補って発話を返すと、それを復唱しようとする態度が認めれらた。また、新版構音検査を実施すると、単音節の発音は意識すると可能だが、５音節以上になると曖昧さが目立っていた。特にラ行音は子音が脱落しており、その場で舌の動きを、指導者が口の横で手の動きを表示しつつ口を見せると、その場では修正されるが、定着は困難であった。20XX＋2 年当初から日本手話と音声日本語の自然なスイッチが起こるようになっていたが､20XX＋2 年後半には意図的なスイッチをするようになった。さらに、20XX＋3 年時には、個別指導の場面では、全てを音声日本語で話そうとするようになっていた。20XX＋3 年３月に、DN-CAS 認知評価システム（ナグリエリ，2007）の簡易実施を音声日本語教示で実施したところ、標準得点はプランニング：103、同時処理；97、注意：103，継次処理：86、全検査：97 であり、全検査による認知水準は「平均」であった。20XX＋4 年２月に日本手話の評価として“Frog, where are you?”の日本手話語りの収録を、女児Ｂを含むＡ学園小学部第１学年から第３学年児童 20 名に対して実施した。女児Ｂの日本手話語りに対してのろう者教師による評価は､「各場面の内容が語られている：＋」とあり、総合的には学年相当の日本手話文の表出ができているとのことであった。20XX＋４年２月に音声日本語教示での PVT-R を実施したところ、語い年齢６歳１ヶ月､「聴覚障害児の言語発達評価基準」（廣田，2002）では、音声日本語は、言語発達段階「VI成人語模倣期」（聴児６歳）であった。

５．考察　日本手話環境で学ぶろう児に対して、４年間にわたる音声日本語の個別指導を実施し、今回の発表では後半の小学部入学以後の２年間の 28 回にわたる実践と成果について報告した。認知的な発達、日本手話の表出は年齢相当であった。音声日本語は理解・表出ともに約２年程度の遅れを認めたが、二言語を自分の意思で場面に応じて使い分けようとするメタ認知が育まれていた。このメタ認知によって日本手話によるトップダウン処理による読み書きの習得から音声日本語へのフィードバックに重点を置いた指導によって両言語の習得段階の乖離を解消できるのではないか。

【文献】　阿部敬信・赤堀仁美（2023）バイモーダル・バイリンガルろう教育の実践に関する研究～日本手話と音声日本語を同時に育む～，第 57 回全日本聾教育研究大会奈良大会研究集録，37-38. 阿部敬信（2024）バイモーダル・バイリンガルろう教育の実践に関する研究－日本手話と音声日本語の二つの言語を育むためには－，日本特殊教育学会第 62 回大会論文集，P3-1.（ABE Takanobu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-25

自立活動「具体的な指導内容の設定」を考慮した指導について

ーインタラクティブなデジタルツールを用いた取り組みー

〇木澤健司
（東京都立花畑学園）

KEY WORDS：自立活動　遊び　デジタルツール

１．目的

平成６年に批准した「児童の権利に関する条約」では、生存権（生きる権利）、発達権（育つ権利）、保護権（守られる権利）、そして、意見表明権（参加・発言する権利）が明示されている。また、平成 18 年に国際連合で採択され、平成 26 年に日本が批准した「障害者の権利に関する条約」では、「“Nothing About Us Without Us”（私たちのことを、私たち抜きに決めないで）という考え方が基本となる。

学習指導要領解説自立活動編において「具体的な指導内容の設定」において考慮する事項が、ア～キの７点に整理されている。その中において、「自己選択・自己決定」などの指導内容を取り入れることで、児童生徒の学びが生活の中で活かされていくことが期待されている。

「自己選択・自己決定」の基礎となる一人ひとりの感じ方（感覚）や考え方（認知）、そして、表現方法は、遊びの活動の中で豊かに経験され、個性のある一人ひとりが身に着けていく。

本研究では、インタラクティブなデジタルツールを教材とし、児童生徒一人ひとりが判断を行い、合理的・効果的な動作を発揮し、周りと楽しくやりとりをすることを目指した実践を報告する。

２．方法

１）対象

肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒３名であり、室内での車椅子移動が可能である。また、腕を上げる下げる（上肢の屈曲・伸展）、腕を広げる（上肢の水平伸展）について若干の不自由さがある児童生徒が３名中２名となる。

２）環境設定

株式会社デジリハ社製アプリ「忍者でドロン！」を使用した。アプリは Windows11 の端末で動作し、映像はプロジェクターを天井に固定し壁面に投影した。投影面は横 330 cm、縦 185 cm程であった。測域センサ（HOKUYO UST-10LX）を用いて、投影された忍者のオブジェクト（以下、忍者とする）を触ると、効果音とともに忍者が動いて消失する。

３）手続き

（１）設定について

アプリの設定を、２０人の忍者を何秒で消失できるかというモードにした。また、忍者の出現場所を投影面の横６カ所、縦２カ所とし、ランダムに出現するようにした。

児童生徒は、「道具」と「場所」について選択をしてからプレーを行った。「道具」は、DAISO 社製「やわらか！おもちゃの刀」、「ソフトソード」、「ピコピコハンマー」を用意した。また、道具を使用せず投影面に直接手で触ることができることや、他の道具を使用できることも児童生徒に説明を行った。「場所」については、投影面の「左」「中」「右」の希望について児童生徒に聞いてから決定した。

（２）学習活動について

自立活動室に設置されている装置を、自立活動の時間における指導の週２回のうち１回において実施した。実施に当たり、前回の記録表（図１）を壁面に投影し、「道具」、「場所」、そして、前回の「必殺プレー」を確認した。

１回目の試行が終わった後に「作戦タイム」を設定し、変更したいことがあるか、児童生徒に質問を行った。返答がない時に、必要に応じて教員が変更の提案を行うことがあった。

	1回目 〇〇秒		2回目 〇〇秒		はやい		必殺（ひっさつ） プレー		たのしかった
	どうぐ	ばしょ	どうぐ	ばしょ	みつける 〇△×	たおす 〇△×	〇△×	せつめい	〇△×
児童生徒 A									
児童生徒 B									
児童生徒 C									

図１　記録表

２回目の試行後に、それぞれの試行においてのクリアタイムを共有した。その後に児童生徒一人ひとりに質問を行い、評価を行った。「道具」「場所」「速さ」「必殺プレー」「満足度」の項目ごとに実施した。

３．結果

１）児童生徒の変化

「道具（道具なしを含む）」については、各児童生徒とも複数のものを選択して試したが、第９時には全員が道具を使用せずに手でタッチするようになった。

第３時以降からの「必殺プレー」に関する動作の変容については児童生徒の振り返りが難しいため、教師が具体的な場面をあげて分かりやすく評価することが重要であった。

３名同時に行う時間の他に、一人で同一のアプリで練習を行った児童生徒や、他のアプリを行った児童生徒が現れた。

２）クリアタイムの変化

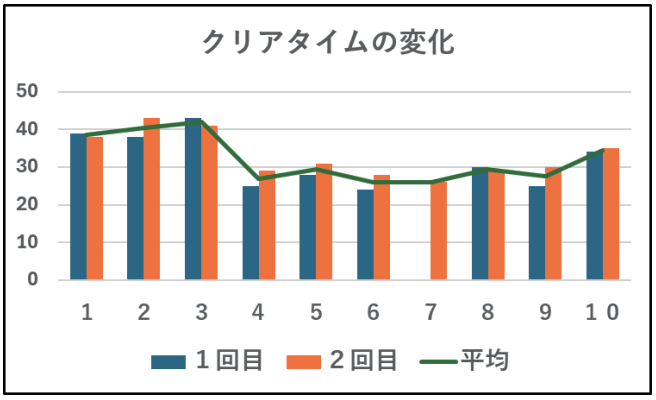


図２　クリアタイムの変化

第４時には児童生徒が行いやすい場所を発見できた。第 10 時は遊び方の自発性が高まりクリアタイムは長くなった。

なお、本実践は自立活動の指導計画に基づいて行われた内容であり、実践については保護者に参観もしくは文面で報告を行った。また、本研究についての児童生徒への説明は図２をもとに実施した。保護者には、本原稿を基に口頭で説明を行った。

（KIZAWA Kenji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-26

重度・重複障害児の教科の指導に対するベテラン教師の認識

―特別支援学校（肢体不自由）に在職する教師を対象として―

○ 椎　寿美
（千葉県立船橋特別支援学校）

任　龍在
（釜山大学特殊教育科）

KEY WORDS： 重度・重複障害　ベテラン教師　教科の指導

【目　的】

2017 年の特別支援学校学習指導要領改訂により、特別支援学校（肢体不自由）においては、重度・重複障害児に対する教科の指導の可能性を検討し、実施している状況にある。しかし、実際の指導にあたっては、自身の教科の指導の経験の無さから授業内容に悩んだり、児童の実態と合わず目標設定が難しいなどの意見が上がったりしている。その中で、肢体不自由経験 11 年以上のベテラン教師にあっては、教科の指導の必要性や大切さを特に感じており、今後、教科の指導を進めていく上でベテラン教師の知恵を生かすことが有効であろうと考えられる。そこで、本研究では、特別支援学校（肢体不自由）のベテラン教師に着目して、重度・重複障害児の教科の指導を行なう上で大切にすると良いと考えられる要素を明らかにすることを目的とした。

【方　法】

1）インタビュー調査：特別支援学校（肢体不自由）において、重度・重複障害児の指導経験が 11 年以上ある者、小学校で指導経験がある者など６名に、インタビュー調査を実施した。期間は、20XX 年 12 月～2 月、20XX 年７～８月で、1 名につき 30～60 分、２～３回実施した。対象者の属性や、教科の指導に対する認識を尋ねてから、重度・重複障害児の教科の指導において大切だと考えられる要素について自由に語ってもらった。内容は同意を得て録音し、逐語録化して、カテゴリー分析を行った。後日、分析した内容を対象者に提示し、内容や内容に付けられたキーワードに違いが無いかの確認と、教科の指導で大切だと考える語りの内容（キーワード）を３つ選んで、優先順位をつけてもらった。

2）倫理的配慮：研究協力の趣旨と方法、話された内容に対する秘密の保持、研究の参加は任意であり、得られた情報は研究以外で使用しないこと、公表の際の匿名性の保持について個別に説明し、研究協力の同意を得た。

3）分析：教科の指導で大切だと考えられる順に対象者が優先順位をつけたもの（カテゴリー、サブカテゴリー）を、1 位から順に表に整理した。表の中から、カテゴリー別に多く上がったものについて、その内容を検討した。分析は、肢体不自由教育を専門とする大学教員１名、及び肢体不自由特別支援学校での教職経験がある大学院生２名と協議し、カテゴリーとして生成した。

【結果と考察】

対象者の教職経験の平均は 36±3.1 年、肢体不自由教職経験の平均は 25±5.2 年、小学校の指導経験がある者は 4 名であった（表１）。

表１　対象者の概要

対象者	教職経験	肢体不自由教職経験	小学校の指導経験	所有免許
A	40 年	20 年	0 年	特支，小，中，高
B	30 年	19 年	5 年	特支，小
C	35 年	28 年	7 年	特支，小
D	35 年	29 年	0 年	特支，小
E	38 年	32 年	6 年	特支，中，高
F	35 年	20 年	3 年	特支，小，中，高

重度・重複障害児の授業づくりにおける大切だと考えられる要素は、≪実態把握・目標設定・指導計画≫、≪指導内容や指導方法≫、≪教師の姿勢≫の３つのカテゴリーと 10 のサブカテゴリーに分類された（表２）。カテゴリー別では、≪指導内容や指導方法≫、≪教師の姿勢≫が７件、≪実態把握・目標設定・指導計画≫が４件、サブカテゴリー別では、＜教師間の連携＞が４件と最も多く、次いで＜未学習の内容の把握＞、＜日常生活の関連した内容＞が３件と多かった。

≪実態把握・目標設定・指導計画≫、≪教師の姿勢≫については先行研究においても関連指摘が多く（中山，1978 など）、指導要領の改訂に関わらず長年、重度・重複障害児教育で大切にされてきた要素だといえる。その中で、＜教師間の連携＞については、6 人中 4 人がその重要性を言及した特に大切な要素だと考えられた。「重度・重複障害児の学習では、構築したかかわり手との関係を足場として、対象児が力を発揮できるようになる」（樋口，2018）ともあるように、彼らの学習において、特に担任教師との関係は重要である。児童の些細な表出を受け止め、それに丁寧に返すやりとりを続けることで児童との信頼関係は育っていくものといえよう。

次に、＜未学習の内容の把握＞をするには、ベテラン教師は経験則で補えたとしても、若手教師には困難であることが推察された。今後、発達段階や就学前教育の内容に関する研修を行ない、教師間で共通理解が図れると良いと考えられる。また、児童の成長はすぐには表れず時間をかけてゆっくりと成長するものである。対象者Ｃは、児童の学びのペースで＜指導計画の作成＞をすると語ったが、児童の学びの力を信じ、児童が時間をかけて成長する経過を見守ってきたからこそ、強調された要素だと考えられる。指導内容の詰め込みにならないよう、児童の学びのペースをふまえた指導計画を作成することが肝要であるといえよう。

最後に≪指導内容や指導方法≫については、特に教科の学習につながる内容を日常生活場面と関連させ、体験を取り入れながら指導することが挙げられた。これは教師が個人レベルで行なえることでもある。

今後は若手や中堅教師の教科の指導に対する認識にも着目し、彼らがどのような要素を大切に考えているかを明らかにしていきたい。

表２　重度・重複障害児の授業作りにおける大切な要素

カテゴリー	サブカテゴリー	件数
実態把握・目標設定・指導計画	未学習の内容の把握	3
	指導計画の作成	1
指導内容や指導方法	日常生活と関連した内容	3
	自立活動	2
	教科につながる内容	1
	児童の意欲を引き出す	1
教師の姿勢	教師間の連携	4
	児童との信頼関係づくり	2
	児童の学びの力を信じる	1

文　献

中山文雄（1978）重度・重複障害教育の現状と今後の課題．特殊教育学研究，16（2），26－38.

樋口和彦（2018）学習の視点から見た重度・重複障害児研究の展望．特殊教育学研究，56，33－46.

（SHII Hisami and LIM Yongjae）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-27

医療的ケア児担当教師における看護師の知識や技能を活用した実践

藤川　雅人
（島根大学教育学部）
KEY WORDS:医療的ケア　教育実践　看護師

【目的】

特別支援学校に在籍する喀痰吸引や経管栄養等の医療的ケアが日常的に必要な児童生徒（以下、医療的ケア児）は増加傾向にある。2021 年、「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が施行された。それに伴い、文部科学省の「学校における医療的ケアの今後の対応について（通知）」では、教育委員会の管理体制、学校の実施体制、医療的ケア実施の留意事項等が示されており、中でも看護師との連携は重要であることが記載されている。しかしながら、教師と看護師との連携については、情報共有がなされていないなどの課題がある。一方で、教師は看護師に対して、医療的ケア児の関わり方や手立てのほか、学習内容や授業目標などを伝達する（藤川，2023）とともに、看護師からの「医療的ケアに関する知識」だけでなく、「医療的ケア児の状態の判断」や「学習活動を検討する材料」を得て、それらを医療的ケア児の実態把握や授業改善などの実践に結びつけている（藤川，2024）との報告がある。つまり、教師は看護師に対して医療的ケア児に関する情報を提供するとともに、看護師からの医療的な知見を活用した実践をしていることが示唆される。本研究の目的は、医療的ケア児担当教師における看護師の知識や技能を活用した実践を検討することである。

【方法】

全国の特別支援学校（肢体不自由）の医療的ケア児を担当している教師を対象とした。特別支援学校（肢体不自由）113 校に質問紙を送付し、58 校（回収率 51.3%）198 人から回収でき、欠損値のあるものを除いた 193 人を分析対象とした。調査期間は、20XX 年 7 月から 9 月までであった。調査内容は、対象者の属性や看護師との連携による実践などであり、看護師からの知識や技能を活用した実践については 19 項目を設定した。各項目について 5 件法で回答を求め、「非常にそう思う」を 5 点、「ややそう思う」を 4 点、「どちらともいえない」を 3 点、「あまりそう思わない」を 2 点、「全くそう思わない」を 1 点として得点化した。倫理的配慮は島根大学の研究倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号：教 06－5）。調査は無記名で実施され、個人は特定できないことを質問紙の表紙に記載し、同意を得て実施した。開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果】

各項目の平均値（標準偏差）を表 1 に示す。平均値が 4 点台のものは、「看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の健康状態を判断している」が 4.67(0.58)、「看護師から得られた知識や技能を同僚の教員にも伝えている」が 4.36(0.74)、「看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の学習環境を整備している」が 4.07(0.79)であった。平均値が 2 点台のものは、「看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の指導内容の評価をしている」が 2.89(1.07)、「看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の指導目標の評価をしている」が 2.78(1.08)、「看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の指導目標を設定している」が 2.76(1.05)であった。

表 1　看護師からの知識や技能を活用した実践

質問項目	平均値 (SD)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の健康状態を判断している	4.67 (0.58)
看護師から得られた知識や技能を同僚の教員にも伝えている	4.36 (0.74)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の学習環境を整備している	4.07 (0.79)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の保護者に説明をしている	4.02 (0.82)
看護師から得られた知識や技能を担当している医療的ケア児以外の児童生徒にも応用している	3.80 (0.98)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の実態を医学的な面から捉え直している	3.78 (0.92)
看護師からの知識や技能を活かして、医療的ケア児の学習上や生活上の困難を新たな視点で整理している	3.69 (0.90)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の将来の姿を想定している	3.67 (0.92)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児への手だてを見直している	3.66 (0.99)
看護師が作成している医療的ケアのマニュアルを医療的ケア児の指導に役立てている	3.64 (1.14)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の指導すべき課題を整理している	3.35 (0.96)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の具体的な指導内容を設定している	3.24 (1.07)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の学習内容を組み立てている	3.22 (1.12)
看護師から得られた知識や技能を医療的ケア児の自立活動の個別の指導計画に反映している	3.20 (1.10)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の授業を改善している	3.17 (1.08)
看護師から得られた知識や技能を医療的ケア児の個別の教育支援計画に反映している	3.13 (1.13)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の指導内容の評価をしている	2.89 (1.07)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の指導目標の評価をしている	2.78 (1.08)
看護師の知識や技能を活かして、医療的ケア児の指導目標を設定している	2.76 (1.05)

【考察】

教師は看護師の知識や技能を活用して、医療的ケア児の実態把握、学習環境の整備、手だての見直しなどを行っていると考えられる。また、同僚への伝達のほか、他の児童生徒への応用、保護者への説明にも活用していることが示唆される。一方、指導内容の評価、指導目標の設定やその評価は活用されにくく、これらは教師の専門性を発揮する内容であると推察される。

【文献】

藤川雅人（2023）医療的ケアにおける教師と看護師の情報伝達の内容と情報共有の認識について．リハビリテーション連携科学, 24(1). 13-20.

藤川雅人（2024）特別支援学校の医療的ケアにおける教師と看護師との情報交換の効果－情報交換の内容と教師の利点に着目して－．育療, 74, 1-9.

(FUJIKAWA Masahito)

肢体不自由特別支援学校教師による算数授業の省察に関する事例研究

○丸山真幸
愛知県立岡崎聾学校（研究時：愛知県立岡崎特別支援学校）
KEY WORDS: 肢体不自由特別支援学校教師　算数　省察

（目的）

特別支援学校におけるセンター的役割が求められている肢体不自由特別支援学校では、教師の教科指導に関わる指導技術の不足が指摘されている。そこで本研究では、教師は授業経験の省察により学ぶ(坂本,2007)という視点から、肢体不自由特別支援学校教師の算数授業に関する省察について整理し、個人での省察による学習の内容について考察することを目的とする。

（方法）

本研究では、研究者が自身の経験を記述し、分析する自己エスノグラフィを用いた。

１　調査対象

教師Ａ(筆者)は、教員養成系大学院を修了後、特別支援学校に勤務。肢体不自由特別支援学校勤務経験年数が６年、知的障害特別支援学校勤務経験年数が３年である。研究時は教職経験年数 10 年目で、肢体不自由特別支援学校に勤務していた。配属学年は小学部３・４年生の複式学級で、準ずる教育課程の算数を担当していた。

２　手続き

手続き１：教師Ａが 20XX 年４月～20XX 年 12 月までの間、算数に関する省察を記録した。記録を行いやすくするため、日時、授業や授業に関わる日常の記録を入力するフォーマットを予め設定し、記録を入力した。分析対象は「あまりのあるわり算」の単元とした。

手続き２：定性的コーディング(佐藤,2008)をもとに、教師Ａが記録した文の意味内容をコーディング（オープンコーディング）し、次にそれらの複数のオープンコードに共通する、より抽象度が高いコーディング（焦点的コーディング）を行い、概念を抽出した。

手続き３:抽出されたオープンコードと概念を、吉崎(1988)に示された「授業についての知識領域」の定義とカテゴリーを参考に整理し、それぞれ分類した。

３　倫理的配慮について

本研究発表にあたり当時の関係者及び所属長より承諾を得ている。

（結果・考察）

算数の授業の教師個人レベルの省察内容について、９のオープンコードとそれらの組み合わせからなる５の概念が抽出された(Table１)。＜推論することの難しさ＞や＜複数の情報を用いて処理したり同時に処理したりすることの難しさ＞が【学習に関する課題】として挙げられた。これは一般的なつまずきの特徴と考えられるため、領域３に分類した。【算数を学習する中での難しさ】として＜数量関係のイメージの難しさ＞、＜算数の言葉を使って説明することの難しさ＞、＜わり算とあまりのあるわり算の認知的負荷の違い＞が省察されていた。これらは算数という教科とその単元における学習者に対する「つまずきの知識」と考えられるため、領域Ｂに分類した。省察の中には＜具体的な事実から考えていくこと＞といった【単元や授業の組み立て方】が見られた。これは、授業及び単元の構造であることから領域２に分類した。また＜視覚化すること＞といった【算数を教えるときのポイント】だととらえた省察も見られた。これは、ある教材を教えるときの教師が用いる方法であるため、領域Ａに分類した。【難しさや課題を踏まえた手立て】として＜半具体物を用いた操作と観察＞、＜計算方法シートを活用する＞ことについての省察も見られた。これらは、【学習に関する課題】や【算数を学習する中での難しさ】を把握した上で内容を習得するために教師が設定した方略であることから、領域Ｄに分類した。これらをふまえ、Fig.１のように整理した。

Table１ 省察記録のコーディング

【概念】	＜オープンコード＞
算数を学習する中での難しさ	数量関係のイメージの難しさ
	算数の言葉を使って説明することの難しさ
	わり算とあまりのあるわり算の認知的負荷の違い
学習に関する課題	推論することの難しさ
	複数の情報を用いて処理したり同時に処理したりすることの難しさ
単元や授業の組み立て方	具体的な事実から考えていくこと
算数を教えるときのポイント	視覚化すること
難しさや課題を踏まえた手立て	半具体物を用いた操作と観察
	計算方法シートを活用する

分類されたオープンコードの数は領域１から３よりも領域ＡからＤの方が多いが、領域Ｃについて今回省察されていない。吉崎（1988）は教授方法の知識について学習環境を含めた授業におけるマネジメントを挙げている。この点で言えば、肢体不自由のある児童生徒のポジショニングやティームティーチングは領域Ｃにあたると考えられる。肢体不自由のある児童生徒への教科指導は、自立活動の時間の指導と各教科等を担当する教師との協働を前提とした自立活動との各教科等との関連が不可欠である(安藤,2021)。同僚性という視点から教師の学習についての研究を進めて行く必要があると考える。

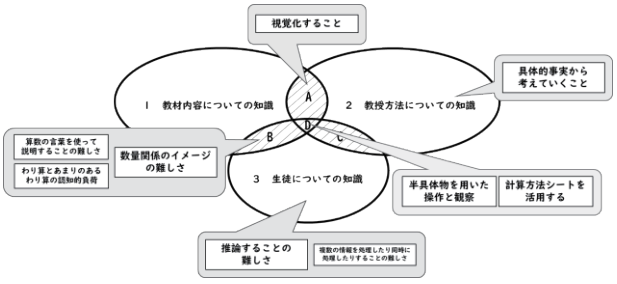


Fig.１　省察内容と授業についての知識領域との対応
（吉崎,1988 を基に作成）

（文献）

安藤隆男(2021)新たな時代における自立活動の創成と展開－個別の指導計画システムの構築を通して－.教育出版.東京.

坂本篤史(2007)現職教師は授業経験から如何に学ぶか.教育心理学研究,55,584-596.

佐藤郁哉(2008)質的データ分析法.新曜社,東京.

吉崎静夫(1988)授業研究と教師教育(１)－教師の知識研究を媒介として－.教育方法学研究,13,11-17.

(MARUYAMA Masayuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-29

特別支援学校における ICT を活用した音楽指導

題目（副題）

○岡田信吾[*1]　中西　裕[*1]　山田美穂[*2]　松田雅弘[*3]　安久津太一[*4]
*1（就実大学）　*2（お茶の水女子大学）　*3（順天堂大学）　*4（岡山県立大学）

KEY WORDS: 特別支援学校　ICT　音楽活動

（目的）

特別支援学校学習指導要領において定義されている音楽教育の目的は、音楽表現に必要な技能の習得、創意工夫を伴う音楽表現の実現、音楽活動を通じた楽しさ体験と、音楽に親しむ態度の育成である。これらの目標達成は教育現場において重要な課題である。しかし、障害を有する児童・生徒においては、身体的および認知的な制約により、音楽技能の習得が困難となる場合が多い。その結果、音楽教育が受動的な体験に終始することがしばしば見受けられ、音楽教育の理念である「主体的かつ能動的な音楽表現」の実現に課題がある場面が観察される。

この現状について筆者らは、簡便な操作で豊かな音楽表現が可能となるデジタル技術を活用した音楽装置を開発し、この装置を用いた教育実践を行ってきた。研究グループにおけるこれまでの実践では、障害を有する児童・生徒が音楽活動を通じて高揚感や充実感を得ていることが確認されている。このような取り組みは、彼らの音楽学習への主体的参加を促進し、潜在的な能力を引き出す可能性を示唆している。

本研究は、これまでの成果を踏まえ、特別支援教育において実用可能かつ効率的に活用できる音楽表現支援システムの確立を目指している。その目的は、音楽体験の質を保持しながら、操作性および設置性に優れたシステムを構築し、実践的有用性を検証することである。本稿では、新たに導入された音楽支援システムの使用状況や実践的検討の成果について報告し、その特別支援教育領域への応用可能性について論じる。

（方法）

本研究において使用した機器およびソフトウェアは、ノート型パーソナルコンピューター、プロジェクターまたは大画面モニター、Web カメラ、音声出力用スピーカーである。中核となるソフトウェアとして、SHIKUMI DESIGN 社が提供するデジタル楽器「KAGURA」*（図１）を採用した。このソフトウェアは、カメラを用いて身体の動きや物体の動作を検出し、それに応じた音楽制御を行うシステムであり、簡易な機器構成で運用できる点が特徴である。インターフェース上に配置されたアイコンは、身体や物体の動作で触れることにより音を発し、それぞれ異なる音源が割り当てられリズムに同期して発音される。この機能により、演奏は容易でありながらも、リズムの安定性と音楽表現の多様性が担保される。

また、これらの機器およびソフトウェアは、参加者の身体的・認知的能力に応じた柔軟な調整が可能であり、即興性のある音楽表現を容易にサポートするものである。本研究では、これらの特徴を最大限に活用し、特別支援教育のフィールドにおいて音楽の実践を行った。

授業における教材楽曲として、「虹」（作詞：新沢としひこ、作曲：中川ひろたか）、「さんぽ」（作詞：中川李枝子、作曲：久石譲）の二曲を選定した。加えて、学校側の要望のあった楽曲も授業内で活用した。なお、これらの楽曲の使用に際しては、著作権法第 35 条および第 47 条の 6 項に基づく教育利用規定を遵守し、適切に権利処理を行った。

本実践は、A 特別支援学校の教育課程の一環として行われた活動であり、学校長の承認を得たうえで、研究対象者およびその保護者から同意を取得した。参加者は、肢体不自由を主とする障害を有する児童・生徒であり、多くは知的障害を併せ持っていた。実践にあたって、「KAGURA」の操作性を考慮し、上肢の制約が比較的少ない児童・生徒を中心にシステム導入を行った。

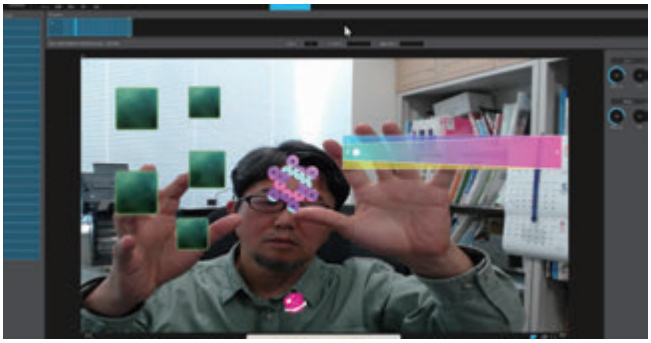


図 1　KAGURA の操作画面

（結果および考察）

実践の中間的な成果として、以下の点が確認された。

これまで、障害児教育現場においては、先進的に高度な ICT 機器の導入が試みられてきた。研究チームのこれまでの実践においても、その活用による教育的効果は高いものの、システムの設置準備や操作が煩雑であり、日常的な教育実践への適用性に限界があった。今回導入した「KAGURA」を用いたシステムでは、その操作性の容易さと設定変更の柔軟性が確認された。これにより、教員が児童・生徒の状況や興味に応じた即時的な音楽環境の提供が可能となった点が第一の成果である。

近年の特別支援教育現場においては、Wi-Fi 環境や ICT デバイス（1 人 1 台端末）およびプロジェクター等の学習資源が整備される一方で、これらの活用方法に関する具体的な指針は未だ模索の段階である。このような現状において、簡便かつ汎用性の高い ICT ツールは、非専門的なスキルしか持たない教員であっても効果的に利用可能であり、特別支援教育における新たな授業設計に寄与する可能性を秘めている。

今回利用した「KAGURA」のような ICT ツールは、児童・生徒にとって音楽表現という活動をより直感的かつ魅力的なものへと変容させる役割を果たしている。通常の楽器演奏では動作や操作が制限されがちな児童・生徒においても、ICT を活用したシステムでは、その制約を越えた自由な表現が可能となり、「自分の動きが音楽として伝わる」という直接的なつながりを実感できる。このように、ICT によって提供される体験は、単なる音楽の学びにとどまらず、彼らの身体的・感覚的な楽しみを喚起するだけでなく、自己表現や自己肯定感の向上にも寄与するのではないかと考えている。

（引用文献は、本発表において示す。）

(OKADA Shingo, NAKANISI Yutaka, YAMADA Miho, MATSUDA Tadamitsu, AKUTSU Taichi)

*KAGURA の利用について、SHIKUMIDESIGN 社との利益相反はない。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-30

特別支援学校における過剰な援助要求行動を示す児童へのアプローチ

―肢体不自由特別支援学校の担任教師への行動コンサルテーションを通して―

石井　恭子
（茨城県立土浦特別支援学校）

KEY WORDS: 行動コンサルテーション、過剰な援助要求行動、肢体不自由特別支援学校

【目的】

知的障害児が示す問題行動への対応方法については課題があり機能的アセスメントに基づく応用行動分析学的なアプローチの有効性が示されている。また、問題行動等への間接的な介入である行動コンサルテーションは、コンサルティの支援行動を促進することが重要であると示されている。

障害児の援助要求行動獲得は、自立へ向けた重要なスキルである一方で、不適切な場面で高頻度に生起した場合、その行動の機能を分析し随伴性を操作する必要がある（加藤・小笠原, 2015）としている。

そこで、本研究では、朝の準備行動において、教師に話しかける行動を標的行動として、知的障害の児童と担任教師に対して行動コンサルテーションを実施することで、対象児童が自力遂行可能な課題に従事し、適切な援助要求行動が生起するための支援効果について検討する。

【方法】

1. 参加者

クライエントは肢体不自由特別支援学校小学部に在籍する知的障害を併せ持つ児童１名（以下Ａ児）。知的代替の教育課程に所属している。太田ステージによる評価は StageⅣ。コンサルティは経験年数 6 年目 29 歳（女）で、コンサルタント（筆者）はコンサルティと同学年を担当している。

2. 倫理的配慮

Ａ児の保護者に個人情報の取扱や成果発表に関する同意を書面で得た。担任も同意を得て介入を実施した。

3. 研究期間

X 年 10 月～X 年 12 月までの２カ月間であった。

4. 社会的妥当性

プローブ期終了後に担任に対して５件法８項目の質問により評価した。また、保護者に対してもエピソードを聞き取り、介入の効果について評価をした。

5. 手続き

行動コンサルテーションの 4 段階（①問題の同定、②問題の分析、③介入の実施、④介入の評価）に準じて実施した。担任へのインタビューと観察者（筆者）の行動観察で得られた情報をもとに、機能的アセスメントによってＡ児の行動の機能を推定し、担任に説明した。そのうえで、観察者が担任に先行事象・行動・結果事象に対する介入案を提示した（Fig. １）。また、活動場面における介入に関するポジティブなフィードバックを担任に行った。プローブ期では、コンサルテーションを行わずに担任が支援を行った。

【結果】

Ａ児の教師を呼ぶ行動を標的行動として介入を行った。観察の結果、教師を呼ぶ行動は 1 日中生起していたが、午前 9：00～9：20 に記録や介入が比較的容易であることが確認されたため、この 20 分間に介入を行った。不適切行動の生起数を示す（Fig. ２）。

ベースライン期には平均 13.4 回程度であった不適切行動が、介入期には平均 2.2 回に減少した。プローブ期には平均 0.4 回であった。適切な援助要求（トイレ介助要請等）は、研究期間中生起する日もあれば、生起しない日もあった。

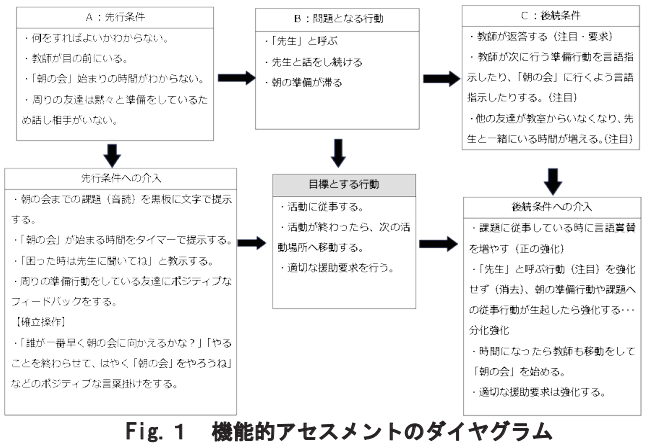


Fig. 1　機能的アセスメントのダイヤグラム

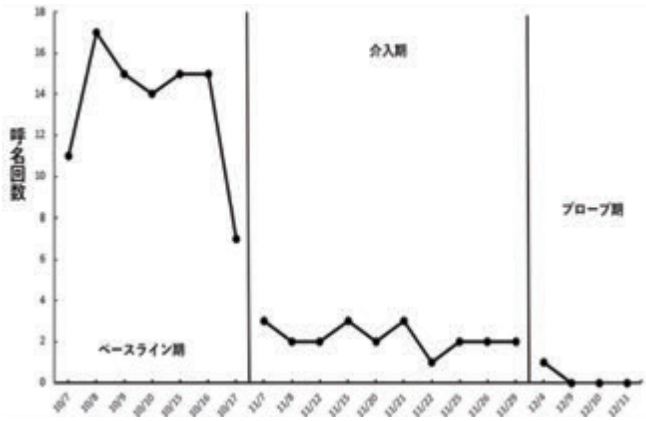


Fig. 2　児童の不適切行動生起数

【考察】

機能的アセスメントに基づく支援を行った結果、Ａ児の行動問題は改善し、教師に援助要求をせずに課題従事することで、Ａ児は言語賞賛を得ることができた。事例は行動支援計画で提案した支援方法の効果が認められた。担任が活動内容の提示やルールの教示、言語賞賛などの支援を行うことが有効であると示唆された。また、トイレ介助など適切な援助要求は研究期間中生起していたことから、指導方法は適切であったと考える。そして、課題に用いられた給食の献立や、教科書の音読は朝の会の献立発表や国語の音読等でもともと従事している課題であったことから、Ａ児にとって課題の負荷が少なく遂行することが容易であったと考える。

短期間で変容の期待できる標的行動の選定や、実施難易度の低い技法を提供するなどして教師の支援行動を促進するコンサルテーションが重要であるとした野呂（2004）の先行研究の指摘を裏付ける結果であった。

（文献）

加藤慎吾・小笠原恵　(2015) 自閉症児に対する高頻度で生起する要求行動の適切な使用に関する介入．学校教育学研究論集, (31) 1-11

野呂文行　(2004) 通常学級への支援(1)．加藤哲文・大石幸二　(編著)　特別支援教育を支える行動コンサルテーション―連携と協働を実現するためのシステムと技法―．学苑社, 66-83.

（ ISHII Kyoko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-31

全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する実態調査

〇杉林寛仁・吉川知夫・織田晃嘉・藤本圭司
（独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所）
KEY WORDS: 肢体不自由、特別支援学級、支援ニーズ

１．目的

全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する現状について把握するため、国立特別支援教育総合研究所（以下、本研究所）では、経年で質問紙調査を実施している。

インクルーシブ教育システムの推進に向け、小・中学校における特別支援教育の充実は喫緊の課題となっている。肢体不自由のある児童生徒においても学びの場が多様化する中で、小・中学校における指導の充実とそれらを支えるセンター的機能の充実が求められる。

本調査は、小・中学校肢体不自由特別支援学級の実態や特別支援学校のセンター的機能をはじめとした地域資源の活用状況等を把握し、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指導の改善・充実に資する基礎的知見を得ることを目的として実施した。

２．方法

（１）調査対象

令和 6 年 5 月 1 日現在の全国の小・中学校における肢体不自由特別支援学級の学級担任を対象に行った。

（２）調査方法

全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会の協力を得て、文書で全国の小・中学校を設置する教育委員会教育長と肢体不自由特別支援学級を設置する小・中学校長宛に依頼状及び調査の実施に係る手順書、回答様式の送付を依頼し、肢体不自由特別支援学級を担任する教員に回答を求めた。政令指定都市については、市の教育委員会に依頼し、肢体不自由特別支援学級を設置する学校の学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担任する教員に回答を求めた。回答は手順書に記載された二次元コード又は URL からアクセスし、Microsoft Forms により回答するものとした。

（３）調査期間

令和 6 年 9 月～令和 6 年 12 月

（４）調査内容

本研究所では、平成 26 年度、令和元年度にも肢体不自由特別支援学級を対象とした調査（国立特別支援教育総合研究所, 2016、2021）を行っており、これを参考に質問項目を構成した。調査票の主な構成は、次の通りとした。

①基本情報
②肢体不自由特別支援学級について
③肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について
④学校内外との連携等について

（５）倫理的配慮

本研究所の研究委員会倫理審査部会の審査を経て、個人情報の保護、調査対象者の回答に係る配慮等のうえ実施した（受付番号 2024-24）。

３．結果と考察

（１）回収率

調査の対象となった 3,146 学級のうち、1,375 校 1,385 学級から回答が得られ、回収率は 44.0%であった。

（２）調査結果の主な内容

①肢体不自由特別支援学級の基本的な情報について（設置数、児童生徒数、教育課程）

・設置されている肢体不自由特別支援学級はほとんどが 1 学級であり、70%以上の学級で、在籍児童生徒数は 1 人であり、前回調査とほぼ同様の結果であった。
・児童生徒は、当該学年の教科を中心に学習している児童生徒が多く在籍しており、前回調査と同様の傾向であった。

②担当する教職員について

・担任の肢体不自由教育経験年数は、５年未満が 90%以上であること、約 70%が特別支援学校教員免許を所持していないという結果は、前回調査とあまり変わっていない状況であることが分かった。

③在籍する児童生徒について

・在籍児童生徒の主な診断名としては「脳性まひ」が一番多かった（31.2%）が、その他の回答から、脳室周囲白質軟化症など、本来脳性まひに分類される回答も多くみられることから、割合としてはさらに高くなると思われる。
・学習動作や活動作（会話でのやりとり、移動、食事、排泄等）については、おおよそ半数以上が「ひとりでできる」ことがわかった。
・医療的ケアの必要な児童生徒は 1,612 人中 173 人であった。そのうち、特定行為の実施については 155 件（複数回答）であった。
・肢体不自由特別支援学級における指導で特徴的である自立活動の指導については、姿勢や歩行、手指の動きの改善など身体の動きに関する記述が一番多く見られた。
・ICT 機器・支援機器等の活用については、各教科の学習における活用が 57.2%で一番多く、自立活動の指導においても 19.7%の活用があった。

④学校内外における連携について

・特別支援学校のセンター的機能の活用に関しては、センター的機能の認識度については前回調査よりも若干上がっているものの、活用したことがあるという割合は 46.5%で前回調査とほぼ同じ割合であった。
・今後活用したい特別支援学校のセンター機能に係る主な回答として、子供の理解、運動や体育等の指導、自立活動の指導、校内の環境整備や支援体制づくり、肢体不自由教育に関する情報提供等が多く挙げられた。「ものの見え方や捉えにくさへの対応に基づく教科指導に関すること」に関する割合は比較的低いが、認知特性から今後必要な潜在的ニーズとして考えられる。
・センター的機能の活用上の課題として、日程調整の難しさが挙げられた。今後のセンター的機能の強化・充実に向けて、支援ニーズの分析だけでなく、支援方法に関する検討の必要性も示唆された。

(SUGIBAYASHI Hirohito,YOSHIKAWA Tomoo,ORITA Teruyoshi,FUJIMOTO Keiji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-32

自立活動の指導経験の浅い教師の実践的な知識技能の向上(2)

自助努力による授業改善を促すための、課題設定と学習評価規準の構造化による試み

徳永光真
（広島文化学園大学）

KEY WORDS:授業改善　自助努力　構造化　気づき　先輩教師

Ⅰ 目的

自立活動の指導にかかる実践的な知識や技能の維持や継承が問題化している。植田ら(2021)は、肢体不自由教育経験年数の浅い教師が自立活動の指導に困難さを抱きやく、今後、高い同僚性による協働化の仕組みや校内研修の見直しが必要であると報告している。しかし一方で教師個々の自助努力による必要な知識や技能の向上方法を模索していくことも益々重要になってくるものと考えられる。そこで本研究では、授業の省察による気づきと授業改善の取り組みやすさのために課題設定と学習評価規準の構造化の導入を事例教師１名に試みた。その経過について報告し、もって自助努力による実践的な知識や技能の向上のための一助に資することを目的とした。

Ⅱ 方法

(1) 対象となる教師(以後:A)について

肢体重複学級に在籍し、肢体不自由児者の自立活動の指導の指導歴は０年である。

(2)事例生徒(以後:B)について

痙直型の脳性まひの高等部１年の生徒。常時前方に 90 度ほど屈した状態であり、対人関係に未熟さが残る。車いすを常時使用する。理解程度は概ね４歳程度である。

(3) 課題設定と学習評価規準の構造化と省察方法について

ア　課題設定の構造化

本時の目標を満たす課題を「中心課題」とし、中心課題を下支えする課題を「基礎課題」とした。

イ　学習評価規準の構造化

田村(2022)及び徳永(2023)を参考に、筆者が考案した学習評価規準のフォーマットと言語サンプルを用いた。学習評価規準の視点を「知識・技能の側面、感じ・気づき・思考・判断・表現の側面、主体的に取り組む姿の側面」とした。各教科の３観点による学習評価の主旨との混同を避けるため「３視点での評価」と称することとした。

ウ　本時の授業の実施に至るまでの経緯

徳永(2024)のとおり、Aは実態把握から指導すべき課題の整理までの一連について、実践的な知識や技能を蓄えはじめている。

エ　実施期間と授業回数及び授業の省察と授業改善回数

実施期間は 200X 年４月から７月まで。授業回数は 42 回。省察と主な授業改善の回数は４回である。

ウ　授業改善のための省察の方法

F･Korthagen(2010)の ALACT モデルを一部参考とした。

(4) 倫理的配慮については、研究の内容や方法をＡ及びＢの保護者に説明し、結果を公表することについて同意を得た。

Ⅲ 結果 （紙面の都合上、経過の一部を報告する）

(1) １回目の授業の省察と主な授業改善

Aと筆者の双方の考えた本時の授業目標と具体的な指導内容をそれぞれに対して説明し、指導の様子を報告した。Aの主な気づきは「取り組んでいる課題が本時の目標にどのよう関連しているか」と「本時の目標を達成すべく課題(中心課題)と、それを下支えする課題(基礎課題)に整理することの重要性」であった。Aの気づきにより、一つ一つの課題の意味から「基礎課題」と「中心課題」に分けて整理した。Ａ自身による再検討のために、森崎ら(2014)の文献を参考とした。

(2) ２回目の授業の省察と主な授業改善

学習評価を筆者は「Ｂの取り組み方」と「Ｂの気づきや思考」等に触れながら説明した。Aは自身が「Ｂの身体の動きのみに注目し、Ｂの取り組み方、気づきや思考等に及んでないこと」に気がついた。Aにその気づきがみられたことから、筆者が考案した構造化した学習評価規準のフォーマットと言語サンプルを紹介した。

(3) ３、４回目の授業の省察と主な授業改善

構造化した学習評価規準の導入に合わせ、ALACT モデルを参考にした省察方法を紹介した。AはＢの「○○している」にあたる身体の動きのみに注意を払わず、「△△しながら」にあたる感じ・気づき・思考・判断に注意を払いながら授業改善に取り組むようになった。そしてＢが「△△しながら○○している」となるためには、Ａ自身の手だて(支援)にあたる「◎◎すれば」の改善に注意を払うことが重要だと気がついた。そのことで日常的に授業改善がなされるようになった。例(◎◎すれば、△△しながら、○○している)、(△△がないから、○○が難しいのだろうか、ならば◎◎すればよかったのかもしれない)等である。

(4) Ｂの学習上や生活上の変化

このような日常的な授業改善により、Ｂは他の教師や保護者が一見してわかる程、上体と顔が常時上がり、周囲の人や動きに注意と関心が向くようになった。さらに他者(特に教師)からの声かけの頻度が増し、おしゃべりを楽しむようになった。国語や数学等の学習にＢは「今日は何かな」と教科学習にも期待を寄せる言葉を口にするようになった。

Ⅳ考察

今回の構造的な課題設定と学習評価規準の導入にあたっては、筆者はＡの気づきや必要感に注意を払った。Ａの動機づけへの配慮が十分でなければ、仮に効果的な方法であったとしても、それを取り入れ、継続的な自助努力へと結びつけることは難しい。

Ⅴ結論

徳永(2023)(2024)は、自立活動の経験年数の浅い教師の自助努力による学びを進めるためには先輩教師の役割が重要であると報告している。今後自助努力による方法の開発が進展したとしても、その導入と定着までには先輩教師の関与方法が重要であり、これは植田ら(2021)の報告にあった「協働化」と重なる部分もあると言えるであろう。

Ⅵ 文献

植田佐知子・安藤隆男(2021)自立活動の授業過程における肢体不自由特別支援学校教師の困難さへの対処.特殊教育学研究,59,73-82.

田村学(2022) ゴール→導入→展開で考える「単元づくり・授業づくり」.小学館.

F・Korthagen・武田信子監訳(2010)教師教育学.学文社.

森崎博志・小柳津和博・船橋篤彦(2014) からだの動きを学習しよう　肢体不自由児への今日から使える自立活動の手立て. 三恵社.

徳永光真(2024)自立活動の指導経験の浅い教師の実践的な知識技能の向上(1) 第 62 回特殊教育学会.発表論文集.

徳永光真(2023)自立活動の指導の継承-OJT による取組の一例-.肢体不自由教育,259,34-39.

(TOKUNAGA Mitsuma)

特別支援学校教員の専門性を高めるための部主事のリーダーシップ支援の実践研究

○伊藤　徹　　吉澤寛之
（愛知県教育委員会特別支援教育課）　（岐阜大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS：特別支援学校　専門性　リーダーシップ

（目的）

特別支援学校では、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等の喫緊の課題に対応した指導の改善を図るうえで、教員の専門性向上が不可欠である。研修等で獲得した専門的な知識や技術を部内で共有し授業等に実装するためには、組織の柔軟な風土や部内で共有する体制の構築が不可欠で、その構築に部主事のリーダーシップが影響すると考えられる。

部主事のリーダーシップが所属教員の専門性向上に与える影響を検討するうえで、望ましいリーダーシップは教員のレディネス（能力と意欲の程度）によって異なると考えられるため、Hersey & Blanchard（1977）が提唱した SL（Situational Leadership）理論に基づき、部主事のリーダーシップと教員のレディネスの組合せが職場適応に及ぼす影響を調査する。その結果から、レディネスとリーダーシップが不適合であった部主事と教員の組み合わせを抽出し、部主事のリーダーシップを SL 理論に適合するタイプに変える介入研究を行い、その効果を検証する。

（方法）

本研究は、岐阜大学医学系研究科医学研究等倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：2023-190）。

令和 6 年 5、10 月に、A 県肢体不自由特別支援学校 11 校の部主事 33 名、及び教員約 800 名を対象に調査を依頼した。

教員のレディネスにおける能力は、国立特別支援教育総合研究所（2010）「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究」をもとに教員の専門性（以下「教員」）、特別支援教育にかかわる専門性（以下「特支」）、肢体不自由児の教育にかかわる専門性（以下「肢体」）の 3 つに整理して独自項目で調査した。意欲は、西村ら（2017）による「看護師のワーク・モチベーション測定尺度」を参考に作成した項目（以下「WM」）で調査した。各教員が部主事から受けているリーダーシップについては、SL 理論を参考に、①教示的、②説得的、③参加的、④委任的の 4 つから選択を求め、部主事の主観についても調査を行った。職場適応は、北島・細田（2021）による「新人看護師の職場適応尺度」を参考に作成した項目を調査した。

5 月調査の分析結果から、教員のレディネス（意欲値は WM、能力値は肢体）と部主事のリーダーシップの対応が、SL 理論に基づき適合していない 43 ペアを抽出した。43 名の教員のペアとなる 7 校 16 名の部主事に対して該当教員に対する望ましい接し方（前述の①から④のいずれかのリーダーシップ）を教授し、令和 6 年 7 月から 10 月までの 4 か月間、該当教員に対して教授した接し方を実践してもらった。ただし、該当教員には部主事に接し方を教授したことは伝えていない。

実践後、組み合わせが不適合から適合に変化したペアと不適合のままのペアで変化量に差があるかを分析するため、5 月と同じ調査を 10 月末に再度依頼し、実施した。

（結果）

実践ができた該当教員のうち 10 月調査の回答があった教員は 13 人であった。サンプルサイズがとても小さいが、部主事支援を行った実験群 13 人と支援を行っていない統制群 34 人において、各変数（WM、教員、特支、肢体、職場適応）の 5 月調査と 10 月調査の変化量に差が生じるか検討するため、対応のない t 検定を実施した。分析の結果、いずれの変数の変化量においても、実験群と統制群による有意な差は見られなかった。

そこで、部主事支援の遂行度について 10 段階で部主事が自己評価をした得点について、4 か月分の得点を足し、満点の 40 で割った数値を「遂行状況率」として、各変数（WM、教員、特支、肢体、職場適応）の変化量と遂行状況率との間に相関があるか分析した。分析の結果、WM と遂行状況率に高い有意な相関があった（Fig. 1）。また、肢体や職場適応とも有意ではないが効果量中程度の正の相関があった。

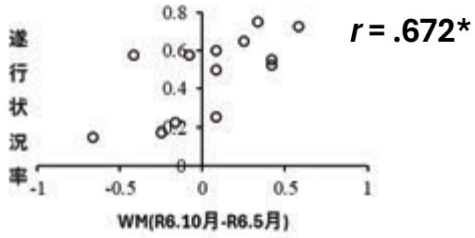


Fig. 1　WM 変化量と遂行状況率の相関係数と散布図
* $p < .05$

（考察）

サンプルサイズの問題で得られた結果の信頼性に問題があると考えられるが、部主事が意図的に望ましいリーダーシップ・スタイルを遂行できたと感じていると該当教員のワーク・モチベーションや肢体不自由特別支援学校の専門性、職場適応も増加していることが示されたと言える。

このことから、肢体不自由特別支援学校の現場において、教員のレディネスに対して SL 理論に基づく望ましいリーダーシップを導入することの有効性が示唆された。

教員のレディネスと部主事のリーダーシップが職場適応に及ぼす効果を明らかにするために、今後は、十分なサンプル数を確保した調査研究と介入研究が可能となるよう、質問項目や方法の改善が求められる。

（文献）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2010）肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究―特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案（平成 20 年度～21 年度）研究成果報告書

Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior : Utilizing human resources, Seventh edition. Prentice Hall.* 山本成二・山本 あづさ訳（2000）　入門から応用へ　行動科学の展開　新版　―人的資源の活用―. 生産性出版, 184-226.

北島 洋子・細田 泰子（2022）　新人看護師の職場適応尺度の開発―職場適応行動と職場適応状態―　日本看護研究学会雑誌, 45(1), 1_29-1_40.

西村 夏代・出井 涼介・山本 智恵子・山口 三重子・中嶋 和夫（2017）　看護師のワーク・モチベーション測定尺度の開発　社会医学研究, 34(2), 27-34.

(ITO Toru, YOSHIZAWA Hiroyuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-34

発達につまずきのある幼児への教材を介したかかわり

視覚認知の高まりを目指して

〇土本奈津子　　香野毅
（静岡県立袋井特別支援学校）　（静岡大学教育学部）

KEY WORDS：視覚認知　感覚と運動の高次化理論　動作法

【目的】

発達に遅れの見られる幼児に対し，教材を介した個別のかかわりを行った。視覚認知へのアプローチを軸としたかかわりの経過を記述し，発達を促す要因について検討した。

【方法】

１．研究協力者

女児（Ｂさん：以下Ｂ）開始時の年齢（4:0)。精神運動発達遅滞。定頸（0:9)。長座・あぐら座（＋）立位（－）いざり・ずりばいで移動。15 語程度の有意味語を発する。

２．手続き

Ｙ年４月から同年８月の５か月間（全８回）

座位を獲得することを目的とした動作法の指導期間を経て，かかわりを開始した。発達検査，保護者からの聴き取り，「実践しながらの実態把握（香野，2020)」にてアセスメントを行った。設定に関し，宇佐川 (2007)，池畑 (2020) を参照した。

３．倫理的配慮

静岡大学ヒトを対象とする研究倫理委員会の審査を受審し，倫理上の配慮について承諾を得た。(登録番号 23-74)

４．ベースラインの見立てと支援仮説

姿勢：絶えず体のどこかを動かしている。視覚：眼球運動のコントロールが未熟。好きなモノが特になく，玩具は手あたり次第に掴み，ばらまいて終わる。色への気づきが薄い。中心視困難による周辺視優位の発達が注意転導を生み出している状態（樋口・儀間，2018）と想定される。聴覚：刺激に振られやすい。複数の音が鳴ると混乱したり，音を聴いている時に動きが止まったりする。手指の運動：尺側握り中心。情緒：パターン的なやりとり（もぐもぐのふり遊び）で，人との関係を確認して安心したい様子。つまずきのある対物二項関係にアプローチし，自分の力が外界を変化させうるとの気づきを促し，自己効力感を育みたい。

５．主な活動

①のせる②入れる③輪抜き④遅延⑤同じ⑥丸の型はめ等

【結果】

１．かかわりでの協力者の変容

第４回の概観：自分始動にこだわり，相手に合わせることに固さがある。「①のせる」では，1 枚の皿を目の前に置き，1 個の菓子の玩具を手渡しした。玩具を上方からぎこちなく放して皿にのせた。１個のせただけで集中力が切れ，援助者の口に皿をつけ，「もぐもぐ」のやりとりを求めた。

第５回の概観：「①のせる」では，握りからつまみが現れ，皿やかごに触れる程近くで玩具を放すようになった。「③輪抜き」では，当初は，筒を自分の手や体の方に引いていたが，棒に擦りつけながら抜くことができるようになった。擦れる感覚に集中し，筒や輪を目で追うことが難しい様子であった。

第６回の概観：目線を教材にかけてあるシートに向け，展開を予測して静かに待つことができるようになった。「①のせる」では，玩具と皿を往復する視点移動が見られた。「④遅延」では，当初は左右にずらすだけで正解できなかったが，１個の動く箱を，正中線を越えて追視できるようになった。

第７回の概観：褒めてほしい時や困ったときなど，援助者にアイコンタクトを頻繁に送るようになった。課題を達成した時に満足そうな笑顔を浮かべた。「①のせる」では，玩具が足元に落ちた時，机の下をのぞき込んで玩具を目で追い拾った。「⑤同じ」では，ケースを上からのぞき込む立体視の動きが出た。初めて見た菓子を食べ物と認識して口に入れた。援助者が，「みかんどっち？」と訊くと，「ここ」と応答の指差しを産出した。

第８回の概観：「①のせる」では，皿２枚と玩具２個の提示に対し，両手に１個ずつ持った玩具を皿に１個ずつのせることができた。玩具がのった皿の移動では，玩具が落ちないように目で見ながら手を調節し，目的の場所を見て置いた。菓子の箱のイチゴのイラストに共感の指さしをし，援助者にアイコンタクトを送った。援助者が「イチゴ」と応えると笑顔になった（象徴性の理解)。「②入れる」では，先に入れた乾電池に当たって筒に入らないことがわかると，視線を移して確認し隣の筒に入れた。「⑥丸の型はめ」では，500 円玉を選び，最後に押し込む連続した動きではめることができた。「③輪抜き」では，上への方向のある動きを獲得した。

２．援助者の支援

⑴「見ようとする（川間，2006)」ための環境づくり：姿勢保持，コントラスト増強と見る範囲の限定，見る終点，処理の力に合わせた１つずつの提示，意欲を引き出すためのままごと道具や食べ物の玩具の使用等。⑵発達のつまずきにアプローチ：目の使い方の向上が全体の発達を押し上げるとの仮説。手指の巧緻性は求めず情緒の安定を優先等。⑶「共同注意の成立した三項関係の形成（徳永，2020)」:「違い」に気づく働きかけ。教材を介した援助者とのやりとり。

３．保護者からの事後の聴き取り―生活での変化―

①好きな食べ物ができた②首を振ったり，指で差したりして，食べたいものを伝える③違いが見てわかり，大人の食べているものを欲しがる④お風呂が好きで出ようとしない⑤着替えの流れを覚えて行う⑥頭や体を自分で洗う⑦先を読むようになり，ルーティーン通りでないと不満そうな様子になる⑧気に入っている玩具を持ってきて，「遊んで」と言いたそうに差し出す⑨言葉で伝えた内容を行動に移すことが増えた⑩家族を呼称で呼ぶようになった（「パー」「じぃじ」等)。

表１　遠城寺式・乳幼児分析的発達検査結果

	事前(3:11)	事後(4:4)
Ⅰ．運動		
1．移動運動	0:7 - 0:8	0:8 - 0:9
2．手の運動	0:7 - 0:8	0:9 - 0:10
Ⅱ．社会性		
1．基本的習慣	1:4 - 1:6	2:3 - 2:6
2．対人関係	1:4 - 1:6	1:8 - 1:9
Ⅲ．言語		
1．発語	0:11- 1:0	1:4 - 1:6
2．言語理解	1:2 - 1:4	1:9 - 2:0

【考察】

視覚認知の発達を促すことで，生活の中で「できること」が増えていった。また，Ｂと援助者との「共同注意の成立した三項関係の形成」が土台となって，他者を意識して自分の意思を発信する力や，相手の発信に応じる力の育ちにつながっていった。　(TSUCHIMOTO Natsuko, KONO Takeshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-35

特別支援学校（肢体不自由）における ICT 活用時のフィッティングに関する調査

－ 準ずる教育課程に在籍する児童生徒の上肢機能に着目して －

〇藤本圭司*, **・島谷康司***・島圭介**
（*国立特別支援教育総合研究所）（**横浜国立大学）（***県立広島大学）

KEY WORDS: フィッティング、ICT 活用、肢体不自由

１．目的

現在、GIGA スクール構想により１人１台端末が配備され、ICT 機器を十分に活用しながら学びを深めていくことが求められている。肢体不自由教育においても同様に、個々の実態に応じて、ICT 機器を含めた学習環境を整備し、児童生徒の力を最大限に発揮できることを保障した上で、教育内容を充実させていくことが必要である。特に、肢体不自由のある児童生徒に対する指導においては、文部科学省（令和２年）「情報教育に関する手引き−追補版−」の中で、障害の状態等に応じて、適切な支援機器の適用と、きめ細かなフィッティングが必要であることが述べられている。この様にフィッティングは、肢体不自由教育で ICT 活用を進める上で重要な要素であると考えられるが、ICT 活用時のフィッティングに着目した実践報告等[1,2]は、散見される程度であり、多様な障害実態を網羅しているとは言い難い状況である。 このような背景から、本研究においては、特別支援学校（肢体不自由）に在籍する児童生徒の上肢機能の実態を把握し、上肢機能の分類別に ICT 活用時のフィッティングに関する現状と課題を整理することを目的として調査を実施した。

２．方法

調査の対象は、特別支援学校（肢体不自由）で準ずる教育課程を担当する教員とした。期間は、202x 年 10 月から 202x 年 12 月の期間に実施した。調査内容については、児童生徒の上肢機能は MACS（Manual Ability Classification System）[3]を一部改訂して用い、レベルⅠ～Ⅴに分類した（表１）。また、ICT の活用については、機器の種類、活用頻度、操作方法の理解度、周辺機器・アクセシビリティ機能の活用状況、学習姿勢、支援や学習環境整備等について設問を設定した。

表１　MACS の各レベルの内容（一部改訂）

Ⅰ: 対象物の取り扱いは、容易で上手である
Ⅱ: 対象物の取り扱いは、たいていのもので可能だが、上手さ、速さという点では少し劣る
Ⅲ: 対象物の取り扱いには困難が伴うため、準備や課題の修正が必要となる
Ⅳ: かなり環境調整した限定した場面で簡単に取り扱えられるような物であれば取り扱うことができる
Ⅴ: すごく簡単な動作さえも困難である

実施方法は、Microsoft Forms にて回答するものとした。

本調査は、日本学術振興会科学研究費助成事業 基盤研究(C)「肢体不自由のある児童生徒の ICT 活用を支援する学習環境フィッティングシステムの構築（令和６年度～８年度）」において行った。なお、本調査は、国立特別支援教育総合研究所研究委員会倫理審査部会の審査を経て、個人情報の保護、調査対象者の回答に係る配慮等のうえ実施した（受付番号 2024-05）。

３．結果と考察

調査の対象となった教員から児童生徒 83 名（小学部 28 名、中学部 27 名、高等部 28 名）の回答を得た（回収率 91.2%）。

①児童生徒の上肢機能について

児童生徒の「手でものを操作する力」に関しては、レベルⅠが 24 名（29%）であり、児童生徒は学校生活の中で物や道具を手で上手に操作することが可能であることが分かった。一方で、レベルⅡ～Ⅴの児童生徒 59 名（71%）は、操作に対して何かしらの困難さを有しており、支援や学習環境設定が必要であることが分かった。

②学習面における ICT 機器の種類と活用頻度

学習場面における ICT 機器については、iPad が最も多く用いられていることが分かった（92%）。ICT 機器を授業で毎日活用している者が８割であることが分かった。

③児童生徒の ICT 機器の操作方法の理解度

児童生徒の ICT 機器の操作方法の理解度は、基本的操作習得者、上達者や熟練者を合計すると約５割が基本的な操作を習得していると教師が判断していることが分かった。

④周辺機器・アクセシビリティ機能の活用状況

周辺機器については、レベルⅠではキーボードを活用しており、レベルⅡ・Ⅲではキーボードとトラックパットなどを併用しており、レベルⅣ・Ⅴではスイッチや音声入力などを活用して学習している。これらのことから、レベルⅢとⅣを境界に画面をタッチによる操作から、スイッチの活用など上肢機能を代替した操作方法へと活用が変わっており、上肢機能（手で操作する力）に応じて周辺機器を使用しながら ICT 機器が活用されていると考えられる。

アクセシビリティ機能については、画面の拡大や音声入力・読み上げ等の機能が多く活用されている（レベルⅠ～Ⅳの児童生徒の約６～８割）。しかし、外部スイッチとの連携、ショートカット機能等の活用率が低く、アクセシビリティ機能を使用せずに ICT 機器を活用している者も２～３割程度いる。これらのことから、児童生徒が ICT 機器をより主体的に活用できるよう、アクセシビリティ機能の活用推進に向けて検討の余地があると考えられる。

⑤ICT 活用時の学習姿勢と支援や学習環境について

学習姿勢が良好な者は、レベルⅠで約２割、レベルⅡ・Ⅲでは約１割であった。一方で、姿勢が不良（自分で修正可能な者を含む）である者は約７割であることが分かった。また、学習姿勢に関する支援については、口頭での指示が最も多く、姿勢や学習環境の調整が最も少ないことが分かった。これらのことから、上肢機能に困難さのある者ほど、学習中に姿勢不良が生じる傾向がみられており、学習環境の整備や姿勢の調整に関する支援の充実が期待される。

４．文献

1）白石（2018）．肢体不自由特別支援学校におけるタブレット端末の活用．日本デジタル教科書学会 発表予稿集 Vol.7. 35-36

2）苅田（2018）．重度重複障害児へのコミュニケーションエイドのフィッティングにおける定量的評価の試み．ヒューマンインターフェース学会論文誌. Vol.20, No2, 27-36

3）Eliasson AC, et al. (2006) The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. Developmental Medicine and Child Neurology, 48: 549-554

(FUJIMOTO Keiji, SHIMATANI Koji, SHIMA Keisuke)

韓国における「学生個別統合支援法」の制定とその意義

―特別な教育的ニーズを抱える児童生徒への統合的支援を目指して ―

○ 任　龍在[1]　石田 祥代[2]
（[1]Pusan National University　[2]千葉大学教育学部）

KEY WORDS：学生個別統合支援法　特別な教育的ニーズ　韓国

目　的

韓国では、児童生徒が直面する多様な 特別な教育的ニーズ（情緒・行動上の問題、いじめ被害、虐待、境界知能、自殺のリスク、欠食など）が増加しており、既存の断片的かつ省庁ごとに分断された支援体制では、これらの問題に十分に対応することが困難であると指摘されてきた。こうした状況を受けて、2025 年 1 月 21 日に「学生個別統合支援法」が制定され、2026 年 3 月 1 日より施行される予定である。

本研究では、関連する法律および資料の分析を通じて、「学生個別統合支援法」の制定経緯とその意義を明らかにすることを目的とする。

方　法

1）資料：関連する法律と政策資料であった。法律は「学生個別統合支援法」。政策資料は、教育部や国立教育開発院等が作成した政策資料及び報告書（国立教育開発院，2025a，2025b）など。

2）分析：この法律の特徴として挙げられる、①早期発見、②統合支援、③地域連携、④情報共有という 4 つの目標について、それぞれの現状と照らし合わせながら、その制定経緯と意義を整理した。

結果と考察

この法律の特徴としては、①早期発見、②統合支援、③地域連携、④情報共有という4つの目標が挙げられた（表1）。

表 1 学生個別統合支援法の 4 つの目標

項目	現状	目標
早期発見	各施策の担当者がそれぞれに支援対象を発見	学校内のすべての教職員が危機（情緒・行動上の問題、自殺リスク、虐待など）にある児童生徒を早期発見
統合支援	支援制度ごとに分断された対応（供給者主導）	児童・生徒の状況やニーズに応じ、制度間の連携と専門人材の協働による統合的な支援（当事者中心）
地域連携	担当者の力量や裁量に依存した外部資源との連携	自治体および地域の専門機関との協力体制の構築し、学校内で地域連携支援を推進
情報連携	支援制度ごとに手作業で情報を管理、制度間の情報共有なし／進学・転校時に情報が途切れる	関係機関間での情報共有により、支援の重複や漏れを防ぎ、継続的な管理を実現

国立教育開発院（2025a）をもとに筆者作成

第一に、この法律は早期発見を重視している。情緒・行動上の問題、自殺のリスク、虐待、欠食などは、早期に 発見されなければ深刻な事態につながる可能性が高い。これまでの 学校現場では、担当教員の経験に依存した対応や、問題が表面化してからの「事後対応」がほとんどであった。この法律では、情 緒・行動特性検査、出欠状況、学業成績、教員や保護者の意見など、多 様な情報を活用することで、支援を必要とする 児童生徒を早期に把握できる体制の整備が進められている。また、 学校には早期介入のためのプロトコル構築が義務づけられている。

第二に、統合支援体制の整備も、この法律の重要な目的の一つである。従来、教育、福祉、医療といったサービスは、省庁や機関ごとに分断された形で提供されており、その結果、一人の 児童生徒に対する支援が断片的で継続性に欠けるという課題があった。この法律の制定により、学校、自治体、保健所、警察、相談センターなどの関係機関が共同で支援計画を立案・実行する仕組みが整備され、それぞれの支援 内容が「個別統合支援計画」として一体化され、児童生徒一人ひとりに最も適切なサービスを提供することが期待されている。そのため、各 学校には、これまで個別の支援ごとに構成・運営されてきた委員会やチームを一つに統合し、柔軟に運営することが求められている。今後、IEP（個別指導計画）委員会の統合も進められる可能性が高いと考えられる。

第三に、地域連携はこの法律における一つの重要な柱である。地域によって差異はあるものの、各地には青少年相談福祉センター、精神保健福祉センター、児童保護専門機関など、活用可能な資源が存在している。学校だけであらゆる問題に対応することには限界があり、地域との協力体制を構築することは、より効果的かつ不可欠であるといえる。この法律では、教育部と自治体が連携し、「学生個別統合支援センター」を設置・運営することが定められている。これにより、学校が児童生徒の困難を把握した際に、地域の専門機関と連携して支援を行う体制が確保される。

最後に、情報共有は、支援を必要とする児童生徒への支援の効果を高めるために欠かせない要素である。従来、教育、福祉、医療などの関係機関間での情報共有が不十分であったため、同じ児童生徒が複数の機関から重複して支援を受ける、あるいはどの機関からも十分な支援を受けられないといった問題が生じていた。その結果、支援の重複や漏れが発生し、児童生徒の困難が長期化・深刻化するケースも少なくなかった。こうした課題を解決するために、本法律では、児童生徒の個人情報を適切に保護しながら、福祉、医療、教育などの関係機関が公的に情報を共有できる仕組みの構築が進められている。

この法律の制定により、これまでグレーゾーンにあった多様なニーズをもつ児童生徒に対して、包括的な支援が可能になることが期待される。今後、「学生個別統合支援法」については、特別支援教育法や初等中等教育法との関係性、ならびに既存の特別支援教育対象者の取り扱いなどに関して、実践を通じて課題を明らかにし、制度の定着を図っていくことが求められる。

文　献

大韓民国（2025）学生個別統合支援法.
国立教育開発院（2025a）学生個別統合支援. .https://www.kedi.re.kr/studentsupport/index.do（閲覧日：2025 年 4 月 20）
国立教育開発院（2025b）学生個別統合支援システム構築ガイドブック. https://www.kedi.re.kr/（閲覧日：2025 年 4 月 20）

（LIM Yongjae, ISHIDA Sachiyo）

肢体不自由学生の生活支援における援助要請の抵抗感

-抵抗感と関連要因の量的検討-

○山森 一希
（大阪大谷大学 障がい学生支援室）
川間 健之介
（山口学芸大学）

KEY WORDS:援助要請　生活支援　　量的検討

（目的）

大学などの高等教育機関に在籍する障害学生が増加傾向にある。そのなかで、肢体不自由学生は大学が提供する修学上の合理的配慮や友人等によるサポートを受けたりしながら大学生活を送っている。他者に何らかの支援を求めることは援助要請(help-seeking)と呼ばれる。肢体不自由学生は食事介助や排泄介助が必要になる場合がある。食事介助や排泄介助は生活支援と呼ばれ、生活支援は大学が提供する合理的配慮の対象外とされてきた。従来は大学内において障害福祉サービスを提供するのは基本的に困難であったが、2018 年度より「重度訪問介護利用者の大学修学支援事業」が開始されたことで、生活支援を大学内において福祉サービスとして提供可能になった。これにより今後は高等教育機関に進学する生活支援を必要とする肢体不自由学生が増加すると予想される。

筆者らは、男性肢体不自由学生の食事介助や排泄介助を依頼する時に生じる抵抗感（山森・川間, 2024）や女性肢体不自由学生の排泄介助を依頼する時に生じる抵抗感（山森・川間, 印刷中）を質的検討により明らかにしてきた。

ただ、生活支援を依頼する時に生じる抵抗感と関連要因の量的な検討は十分ではない。そこで、本研究の目的は、「生活支援を必要とする肢体不自由学生の援助要請における抵抗感とその関連要因の関係性を明らかにすること」とする。

なお、実施にあたっては筑波大学人間系研究倫理委員会(課題番号 東 23- 100)の承認を得た。

（方法）

まず、これまでに実施してきた質的検討（山森・川間, 2024; 山森・川間, 印刷中）をもとに 11 項目の生活支援の抵抗感尺度を作成した。また、国立大学法人筑波大学(2017)を参考に作成したフェイスシート、自尊感情尺度及びソーシャルサポート尺度、必要としている生活支援についてを加え、質問紙を作成した。つぎに、質問紙を活用し、ＷＥＢ 調査を実施した。対象者は、(1)大学等(大学・大学院) に在籍している肢体不自由学生、または、卒業・修了から 5 年以内の肢体不自由者である。(2)通信制の大学等に在籍していない。または、通信制の大学等を卒業・修了していない。(3)大学等内で排泄介助か食事介助のどちらか一方を必要としている、あるいは必要としていた。または、排泄介助と食事介助の両方を必要としている。あるいは必要としていた者とした。調査期間は、2024 年 6 月から 8 月であった。分析は、カイ二乗検定または、Fisher の正確確率検定を行った。

表１　　排泄介助の抵抗感とその関連要因

排泄介助の抵抗感尺度	障害種	種別	等級	支援区分	居住形態	小学校	介助の種類	排泄への移乗	排泄前の便器	排泄後の清拭	排泄後の陰部	子等への移乗	排泄後の車椅
1 介助者に介助を依頼することに恥ずかしさを感じる。	-	●	●	●	●	-	-	●		-		-	
2 介助者に介助を依頼することに申し訳なさを感じる。	-	-	-	●	-	-	●	●		-		-	
3 介助者に介助を依頼することに遠慮を感じる。	●	-	●	●	-	●	-	-		-		●	
5 介助者に介助を断られるのではないかと不安に感じる。	-	●	●	●	-	●	-	●		-		-	
6 介助者が介助について、嫌悪感を持っているのではないかと不安に感じる。	-	-	●	-	-	-	-	-		-		-	
8 介助者にどのタイミングで介助を依頼するか迷う。	-	-	-	-	-	-	-	-		-		-	
9 介助者にどのように介助方法を説明すればよいかわからない。	●	-	●	-	-	-	●	●		●		-	
10 介助者に介助を依頼せず、自力で解決したい。	-	-	-	-	-	-	-	●		-		-	

●:p<0.05

抵抗感については、「あてはあまらない」、「ややあてはまらない」を抵抗なし、「ややあてはまる」、「あてはまる」を抵抗ありと捉えて検定を行った。「どちらともいえない」については欠損値として扱い、分析から除外した。

(結果)

調査期間には、117 件の回答が収集され、不完全な回答や対象者の条件に合わない回答を除外し、最終的には 41 件の回答を有効回答とした。

排泄介助の抵抗感と関連要因の関係(表１)は、1）障害種では、一部項目で脊髄損傷で有意に抵抗ありが高く、脊髄性筋萎縮症（以下、SMA）で有意に抵抗なしが高いなどの結果が見られた。２）種別では、一部項目で現役学生が有意に抵抗なしが高く、社会人では有意に抵抗ありが高かった。３）手帳の等級や障害支援区分、必要としている生活支援の種類、介助の程度では、おおむね障害の程度が重い方が、有意に抵抗なしが高く、比較的軽度な方が有意に抵抗ありが高かった。４）居住形態は一部項目で一人暮らしの方が有意に抵抗ありが高く、家族と同居の方が有意に抵抗なしが高かった。５）小学校段階の学びの場では、一部項目で、通常の学級に在籍する方が、有意に抵抗なしが高く、特別支援学校に在籍する方が、有意に抵抗ありが高かった。

食事介助の抵抗感と関連要因の関係(表２)は、1）障害種では、一部項目で脊髄損傷で有意に抵抗ありが高く、SMA で有意に抵抗なしが高いなどの結果が見られた。２）種別では、一部項目で現役学生が有意に抵抗なしが高く、社会人では有意に抵抗ありが高かった。３）手帳の等級や障害支援区分、必要としている生活支援の種類、介助の程度では、おおむね障害の程度が重い方が、有意に抵抗なしが高く、比較的軽度な方が有意に抵抗ありが高かった。４）小学校段階の学びの場では、一部項目で、通常の学級に在籍する方が、有意に抵抗なしが高く、特別支援学校に在籍する方が、有意に抵抗ありが高かった。５）サービス利用では利用ありで、抵抗なしが高く、利用なしで抵抗ありが高かった。６）介助者の種類では、一部項目でヘルパーで抵抗なしが有意に高かった。

（考察）

全体を通して①より介助を必要としている人が抵抗感が小さい、②現役学生の方が、社会人より抵抗感が小さい、③小学校のときに通常の学級に在籍している場合の方が抵抗が小さい可能性が考えられ、今後は、在籍学校種による差異など、より詳細な検討を必要とする。

表２　　食事介助の抵抗感とその関連要因

食事介助の抵抗感尺度	障害種	種別	等級	支援区分	小学校	サービス利用	介助の種類	食事等の配膳	片付け	食器等の	介助者の種類
1 介助者に介助を依頼することに恥ずかしさを感じる。	-	●	●	●	●	●	●	●		●	-
2 介助者に介助を依頼することに申し訳なさを感じる。	●	-	●	●	●	●	●	-		●	●
3 介助者に介助を依頼することに遠慮を感じる。	●	●	●	●	●	●	●	●		●	-
4 介助者にうまく介助してもらえるか不安に感じる。	-	●	●	●	-	-	-	-		-	-
5 介助者に介助を断られるのではないかと不安に感じる。	-	-	●	●	●	●	●	●		●	-
6 介助者が介助について、嫌悪感を持っているのではないかと不安に感じる。	-	-	-	-	-	●	●	●		●	-
7 介助者に介助を依頼するかどうか迷う。	-	-	●	●	●	●	●	●		●	-
8 介助者にどのタイミングで介助を依頼するか迷う。	-	-	-	●	-	●	●	-		-	●
9 介助者にどのように介助方法を説明すればよいかわからない。	-	●	●	●	●	●	●	●		●	-
10 介助者に介助を依頼せず、自力で解決したい。	-	-	●	●	●	-	●	●		●	-
11 介助者に介助を依頼することがめんどくさい。	*	-	●	●	-	-	●	-		-	-

●:p<0.05　＊：ｐ<0.05だが残差分析の結果、差がなかった。

(YAMAMORI Kazuki, KAWAMA Kennnosuke)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-38

進路面談における各家庭との情報共有の在り方に関する一考察

肢体不自由特別支援学校における進路指導の実践を通して

〇愛甲　悠二
（埼玉県立越谷特別支援学校）

KEY WORDS: 肢体不自由　進路面談　情報共有

◆目的

Ａ校は肢体不自由単独の特別支援学校で、小学部、中学部、高等部がある。学校卒業後に向けたイメージは多種多様で、生活介護事業所、就労継続支援Ｂ型事業所や就労移行支援事業所等の障害福祉サービス事業所の利用に限らず、進学や一般就労という可能性を見据えている児童生徒も少なからず在籍している。進路指導においては、本人を中心に考えた多角的な視点からの丁寧なアプローチが求められ、教育、家庭、医療、福祉、行政等、関係諸機関との連携が欠かせないことを痛感している。中でも、本人にとって最も身近な存在である家庭との連携は重要だ。

Ａ校における進路指導の一つとして、各家庭との情報共有を目的として進路面談の機会を設定している。発表者は、進路面談を行う際、障害福祉に関する地域社会の状況や今後の見通し等を踏まえ、教育支援計画に基づいた個別の情報共有資料（以下、共有資料）を作成し、参考資料として各家庭に提示している。家庭との情報共有が児童生徒一人一人の自分らしく生きがいを感じられる将来の生活を形作るための一助となるよう、共有資料の作成において試行錯誤を重ねた。

本発表では進路面談において個別に作成した資料に焦点を当てる。各家庭が主体となって進路選択や進路決定に向けて動けるよう、進路面談における共有資料の活用について考察することを主な目的とする。

◆方法

本発表では、X 年～X＋３年に実施した進路面談の実践から得られた情報について分析する。なお、本研究は特定の個人、事例に限定された研究ではなく、匿名性の高い複数事例における研究であること、本発表おいて学校からの承諾を得ていることを付け加えさせていただく。「①個々の可能性を踏まえた進路に関する情報共有」と「②地域社会における本人を中心としたネットワークの共有」の２つの項目にまとめ考察する。

◆結果

①個々の可能性を踏まえた進路に関する情報共有

児童生徒の居住地域や本人の実態、将来の希望等によっても共有資料に掲載する情報は様々であった。地域にある社会資源の情報が中心になることもあれば、地域にある通常の学校の状況、さらに高等教育機関の状況等に関する情報を共有することもあった。その中で課題として感じたことの一つに、担任との情報共有の重要性がある。進路面談を行う日中の時間帯、担任は授業を持っていることが多いのだが、可能な範囲で進路面談の場に同席を依頼している。それは進路指導に関しても、各家庭との窓口はあくまでも担任であるという考えからである。それまでに担任が把握している情報や進路面談の際に新たに共有した情報がカギとなることも多いため、進路面談に担任が同席することはそれだけ重要だと感じる。

もう一つ、共有資料を作成する際に留意したい点として、資料に掲載する情報の量がある。筆者としては、Ａ４用紙１枚程度がよいのではないかと感じている。最大でもＡ４用紙の両面１枚に情報をまとめる程度がまとめる者にとって大きな負担なく情報を整理できるのではないかと感じている。なお、事前に進路指導に関する大枠を掲載した「進路のてびき」を各家庭に配布していることを申し添える。

②地域社会における本人を中心としたネットワークの共有

発表者として必ず共有資料に掲載する情報に地域のネットワークがある。行政、医療、福祉、教育等、地域の支援機関に関する情報については、進路面談において話題になることが多い。卒業後の生活を見据えた準備という観点からしても、例えば小学部入学前からネットワーク構築に向けて動き始めていたとしても決して早すぎることはないと考えている。学校を卒業すると、学校との関係は薄れていき、その後は地域社会との繋がりがより強くなっていく。学校在籍中に地域社会との繋がりの基礎を形作ることはそれだけ重要なことだと感じている。学校卒業後の新たな生活に向けたより良いスタートが切れるよう、学校にいる間に準備を進めていく必要があり、このことがどの家庭にとっても欠かせない。地域社会や制度が多様化している昨今、教員が児童生徒一人一人の将来を見据え、共に考え、行動していくことがますます求められてきているとも言えるのではないだろうか。

◆考察

当初、共有資料はあくまでも各家庭への情報提供ツールの一つとして活用するものと捉えていた。しかし、進路面談では、想定していない話題が出てくることがよくあり、新しく出てきた話題に焦点が移ることもある。そこから、進路面談では情報提供という形ではなく、共有資料を介して各家庭が抱く希望や考え方等を共有する中で資料の内容が補われていくことが望ましいということに気づくようになった。この点を踏まえ、進路面談における共有資料の在り方として、情報提供のための視点ではなく、情報共有のための視点が重要であるという結論に至った。

これまで多くのご家族と話しをさせていただく中で、ご家族が子どもの将来の生活に対して考え悩みつつも、各々がそれぞれの形で前向きに試行錯誤しながら進まれていると感じている。進路面談では、各家庭が考えている方向性を尊重しつつも、本人の実態や進路選択、進路決定の時期に想定される課題等、場合によっては家庭の考え方とは別の視点で情報共有をすることが求められることもある。学校を卒業すると、徐々に学校との関係性は薄れていく。進路面談では、卒業後の生活をも見据えた情報共有の在り方を考えていくことが重要だと感じている。

最後に、これまでに進路面談の機会を設けてきたものの、必ずしも全ての家庭と話しができたわけではないことを付け加えさせていただく。進路面談が心理的なハードルとなっている家庭があることを暗示しているようにも思う。以上から、これからも引き続き各家庭との情報共有の在り方については模索していく必要があると考える。

(AIKO Yuji)

自立活動の実践と具体的指導法

－教育動作法を基礎にした最近の自立活動の検討－

久田信行　A00056
（群馬医療福祉大学 社会福祉学部）

KEY WORDS: 教育動作法　一般技法　特殊技法

＜序論＞

筆者は、自立活動の在り方について長年検討を続けてきた（例えば久田，2022）。昨今の特別支援学校の研究発表の動向から、方法論の欠如に対する危機感を抱いている。そこで、方法論の検討の一助として「一般技法」と「特殊技法」という観点を考察し、具体的な指導法への注目を通じて、より良い実践の展開について検討したい。

（技法の分類と特徴）

筆者は、子どもの行動に働きかける技法を二つ分けると分かりやすいと考えている。一つは「特殊技法」で、特別な方法と理論が統一された体系を持つ技法であり、例えば〇〇療法や教育動作法がこれに該当する。一方、一般技法は、日常的な相互交渉を通じた働きかけである。この技法は、理論に基づいているというよりも、日常の経験や体験から考え出され、体系化されていない場合が多い。また、多くの場合、技法として意識されることは少ない。

このように技法を分類すると、教育や保育、看護といった子どもの全体に働きかける場面では一般技法が主に使用される。一方で、訓練や治療では、特殊技法が主に意識的に用いられていると考えられる。ただし、特殊技法を用いる際にも一般技法を全く使わないわけではなく、一般技法はベースとして必要不可欠である。特殊技法は一般技法の上に成り立つものである。

この二つの観点をもつと、例えば動作法の研修を受ける先生方がスーパーバイザーなどから訓練の特殊技法だけでなく、子どもと接する一般技法についても指導を受け、それを意識的に考える必要が出てくる。このような状況は、特殊教育の本質を多面的に再検討する良い機会であると言えよう。

（動作法の応用例）

臨床動作法を用いて様々な問題にアプローチしている（秋山，2024）。動作法の理論と技法の学習から、筆者が日常の関わりで参考にしている例を少しあげる。

・始動困難・持続困難・終結困難:行動の始まり、持続、完了のフェーズはいずれも困難が生じにくい。それぞれのフェーズで支援を工夫すると効果的なことが多い。例えば、椅子から立ち上がるなど、始動困難の一例であるが、動作法の技法を用いると，行動がスムーズになる。

・リラクセイション：身体の緊張を下げてリラックスするように支援することは，例えばパニックになりそうな状態を改善するのに役立つことが多い。また、ストレス・コーピング（ストレスへの対処法）を教える上で，諸外国でもとりくまれている。

・触れること（情動面）：不安や恐怖の状態は、行動や表情よりも身体に触れて，拍動や呼吸、筋緊張などを触知する方が分かりやすい。

・触れること（行動面）いろいろな作業を行うとき、手の動きに手を添えていると，準備段階の緊張やモチベーションの変化プロセスなど，リアルタイムに把握することができる。

これらは、動作法抜きでも一般技法として伝達可能な技法、すなわち一般技法として位置づけることが可能である。

行動療法（行動分析など）にも多くの技法があり、一般技法と思われている技法もある。

例えば，問題行動は無視するという対応が一般の書籍にも書かれており、今や一般技法という位置づけであろうが、実は，行動療法における、特殊技法としての「消去」は、より厳密に行われている。一般化した「無視」は中途半端で失敗している例が多い。これなど、単に一般化することの弊害を例示している。いわば悪貨が良貨を駆逐した例であろう。

とはいえ、一般技法は多く行われており、かつまた、障害の種類や特性に関係なく，一般に広く行われている働きかけである。この一般技法を吟味していくことは，自立活動を実施する上でも重要なテーマである。

（具体的指導法の吟味）

挨拶や手を引いて歩くなどの援助は、動作法の実践の中でも行われており、研修において指導されることもある。すなわち、特殊技法である動作法は、一般技法を含んだ形で、それを理論的にも吟味して実施される。当たり前の，普通の関わりが基礎にあって、それに特殊技法が加えられる形で実施されるのである。

コアカリキュラムの議論でも、指導方法については、多くの理論ごとに異なるので，指導方法を示すことが出来ないという論理で，指導方法がコアカリキュラムから削除された。具体的な指導法を吟味することは、特殊技法の理解を深めるだけではなく、一般技法の意識的な活用を促進するものである。この視点が欠けていることにより、例えばコアカリキュラムから指導法が削除されるような事態が発生している。教員養成課程においても、特殊技法の一部を教授することにより、実践的な指導力を高めることが重要である。

（「身体の動き」について）

東京都の「自立活動指導事例集」令和 6 年では、身体の動きのみ全く触れられていなかった。全国の特別支援学校の研究発表について検索しても，身体の動きについて発表されることが少なくなった. 特殊教育学会にしても同様である。

もっとも，川村（2015）のように、動作法の理論と方法を基礎にしているが、特別技法の研修が必要ない形で，動きや姿勢の課題をどう支援して実施するかのマニュアルを工夫する傾向がある。これも、特殊技法から一般技法を紡ぎ出す試みの一例と言えよう。

（結論）

自立活動を実施する際には、計画段階で認知機能に着目するだけではなく、実施段階で行為機能に焦点を当てる必要がある。一般技法と特殊技法のバランスを意識し、それぞれを適切に活用することで、より良い支援と教育を提供することが可能であると考える。

(引用文献)

秋山和寛（2024）特集 教育現場で用いられる臨床動作法の実践例，臨床動作学研究，vol.29, 15-19.

川村賢一（2015）「こうやるんだ」「やれた」を実感しながら取り組む自立活動「身体の動き」指導の工夫 ―指導資料「これカラダ」の作成と活用を通して―，群馬県総合教育センター長期研修員報告書 252 集，1-14. https://center.gsn.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/1393　2025.5.6 日採取

東京都教職員研修センター「自立活動指導事例集」令和 6 年

(HISATA Nobuyuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-40

知的障害を伴う肢体不自由児に対する算数科の指導Ⅱ

測定領域における数学的な見方・考え方の整理と，子供の姿からの授業改善

〇橋本陸　　和久田高之
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）　（神奈川県立三ツ境支援学校）

KEY WORDS: 肢体不自由　　知的障害　　算数・数学科

Ⅰ　目的

筑波大学附属桐が丘特別支援学校（以下，桐が丘）では，これまで各教科等で育成を目指す資質・能力を育む指導の在り方について提案してきた（下山ら，2021）。その中で，知的障害を伴う肢体不自由児に対する算数・数学科の指導として，数学的な事象に積極的に関わり数学的な活動に子供たちが没頭するための授業実践（橋本ら，2024）や，数学的な見方・考え方と数学的活動を軸として授業改善を行った実践（和久田ら，2025）を行ってきた。これらの成果として，数学的活動に没頭する授業や，日常生活で数学的事象に触れる機会の設定の必要性（橋本ら，2024），①子供が操作したくなる教材，②子供にとって分かりやすい言葉掛け，③子供が学びやすい姿勢の 3 つの要点が重要であること（和久田ら，2025）が明らかになった。一方で，双方の実践が図形領域を扱っているものであることから，他の領域での実践の蓄積が必要であり，また，他の指導場面においても，和久田ら（2025）が整理した 3 つの要点が重要であるかの検討が課題となった。

そこで，本研究では，和久田ら（2025）の実践をもとに，測定領域における数学的な見方・考え方を整理し，そこで示す３つの要素が重要であるか検証することを目的とした。

Ⅱ　方法

１．対象と期間

知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の算数科（以下，知的算数科）小学部１段階の目標・内容で学習を行う，知的障害を伴う肢体不自由児の小学部第６学年１名（児童 A）を対象に，測定領域「箱であそぼう」の単元を開発した。授業は児童 A と他児の計２名と教師２名で行った。同単元は，20XX-1 年 11 月～20XX 年１月に行い，全 11 時間の授業で構成し，実施した。

２．手続き

（１）測定領域における数学的な見方・考え方の整理

和久田ら（2025）をもとに，学習指導要領等をもとに，測定領域の見方・考え方を整理した。

（２）授業の実施と，子供の姿からの授業改善

子供の実態と，（１）の整理に基づき，指導目標や評価規準，指導の工夫を検討し，単元を計画し，授業実践を行った。

３．倫理的配慮

本研究は，授業の実践を研究発表用にまとめており，個人情報および倫理面に配慮し実施した。実施及び公表にあたっては，保護者及び学校長の許諾を得た。

Ⅲ 結果と考察

１.測定領域における数学的な見方・考え方の整理

数学的な見方・考え方について，図 1 のように整理した。

数学的な見方について，知的算数科の目標・内容に照らし整理すると，測定領域においては，「対象物に注意を向ける」「量の違いに注目する」「量に着目する」「量の単位に着目する」であると整理した。数学的な考え方は，「気付く」「捉える」「区別する」「比べる」「分類する」「関係付ける」であると整理した。

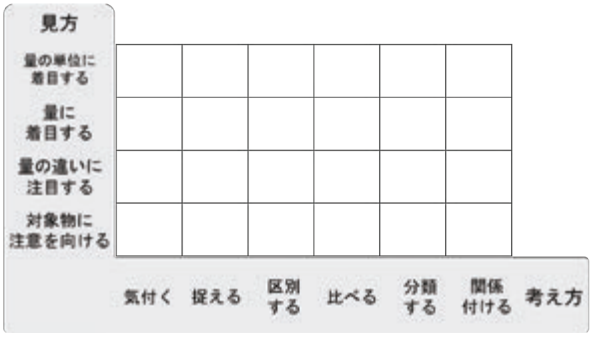


図1　測定領域における数学的な見方･考え方の整理

２．授業の実施と，子供の姿からの授業改善

（１）単元の指導目標と評価規準

単元の指導目標と評価規準は表１の通りとした。

表1. 単元の指導目標と評価規準

■指導目標

箱の大きさに関わる数学的活動を通して，大小に関心をもち，
大きさを基準に対して同じか違うかによって区別できるようにする。

■評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
大きさを，基準に対して同じか違うかによって区別している。	大小で区別することに関心をもって，量の大きさを感じて表現している。	数量や図形に気付き，算数の学習に関心をもって学ぼうとしている。

（２）指導の工夫の検討

和久田ら（2025）が整理してきた３つの要点に基づき，指導の工夫を検討した。実施した授業「箱であそぼう」の単元において，足や手で箱を押して倒す活動や，大きな箱を積みあげ，その裏に隠れた教員を探す活動を設定した。その際に，子供の動きを引き出せる姿勢を活動に応じて設定した。また，感覚に訴え，概念形成につながる言葉かけや，子供の期待を促す言葉かけを行った。教材は大きさに注目しやすくなるように，色や素材，形状などの規格の統一を行った箱を用いた。

（３）授業を実施しての改善

単元の途中で，授業者の実感として子供に期待する姿が十分見られず，指導目標が十分達成されていないと評価した。そこで，授業者間で授業映像等を見返すなどをし，子供の姿から子供が何を感じているのかを検討し，指導改善を図った。これらを踏まえ，これまでの指導の工夫に加え，以下の３点を新たに，工夫として行った：①子供に伝わるように学習活動をシンプルにすること，②子供とのやり取りが充実するように，子供きっかけの授業展開にすること，③学習したことが子供に残るように，教材の提示，片付けなどを丁寧に行うこと。その結果，これまでよりも，箱の大小に注意を向ける様子が見られたり，主体的に授業に参加したりする様子が見られ，指導の充実につながった。

（主要文献）

和久田高之・橋本陸（2025）知的障害を併せ有する肢体不自由児に対する算数・数学科の指導の在り方に関する実践研究―数学的な見方・考え方と数学的活動を軸にした単元開発―.筑波大学附属桐が丘特別支援学校紀要,60,9-16.

(HASHIMOTO Riku, WAKUDA Takayuki)

オンラインを活用した自立活動演習の効果

―受講者へのアンケート結果から―

〇野崎美咲
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS: 自立活動　オンライン研修　実践的指導力向上

（目的）

「令和４年度 ICT を活用した自立活動の効果的な指導の在り方の調査研究調査報告書」(2023,筑波大学）において桐が丘特別支援学校は，昨今の先輩教師の大量退職や若手教師の大量採用等により，自立活動の指導の知識・技能の伝承や職場内で指導の悩み・疑問を解決することが全国的に難しい現状があることを鑑みて「オンラインを活用した自立活動演習～自立活動実践力錬成塾～」の取組を報告した。自立活動実践力錬成塾は，自立活動の指導に悩む教員が居住地域に関わらず参加でき，実践的指導力向上を図ることを目的としたオンラインによる研修である。令和５年度からは，受講者が普段自立活動の指導を担当している児童生徒をケース児として挙げて行う演習（Ａコース）と当校の児童生徒をケース児として挙げて行う演習（Ｂコース）を開設した。

そこで，本研究では，Ａコース，Ｂコースの両コース研修受講者のアンケート結果から本研修の効果とオンライン研修の在り方を考察する。

（方法）

（１）対象者：令和Ｘ年度，令和Ｙ年度の自立活動実践力錬成塾受講者 14 名のうち，調査の同意を得られた９名（Ａコース２名，Ｂコース７名)。

（２）調査内容：①自立活動の指導への自己効力感，②本研修への満足度の２つについて，５件法を用いて回答を求めた。また，本研修への満足度については，各回答の理由について自由記述による回答も求めた。質問項目については，Table1 に示した。

Table1　アンケートの質問項目

カテゴリ	質問項目
自立活動の指導への自己効力感	・実態把握ができている。 ・指導すべき課題を見出すことができている。 ・自立活動の指導目標を設定できている。 ・自立活動の指導目標の達成に向けた指導内容を設定できている。 ・自立活動の指導を行う場面を設定できている。 ・変化に気付いて適切に評価できている。 ・自立活動の指導の手ごたえを感じている。
本研修の満足度	・資料や情報の提供は満足できたか。 ・参加前に疑問に思っていたことの解決・参考になる内容だったか。 ・演習１～４の内容・時間配分は適切だったか。 ・実際に指導している児童生徒の実態と異なるケース児での演習が自身の指導実践にどのように生かされたか。（Ｂコースのみ）

（３）手続き：①自立活動の指導への自己効力感については，本研修参加前と参加後の２回アンケート調査を実施した。②本研修への満足度については，本研修終了後の１回のみアンケート調査を実施した。

（４）倫理的配慮：対象者に対しては本調査への参加は自由意志であること，個人情報保護について説明し，同意を得た。

（結果）

①自立活動の指導の自己効力感について

受講者の本研修への参加前・参加後のアンケート比較では，令和Ｘ年度・Ｙ年度で両アンケートへの回答のあった９名の受講者において，研修参加後に自己効力感が向上していた受講者は８名，変化がなかった受講者は１名であった。なお，自己効力感の変化が見られなかった受講者１名は，Ｂコースに参加していた特別支援学校の勤務経験年数１年目の受講者であった。各項目における自己効力感の変化の平均値については Table2 に示した。特に自己効力感の向上が見られた項目は，Ａコースでは「変化に気付いて適切に評価できている」「自立活動の指導の結果に手ごたえを感じている」の２項目であり，　Ｂコースでは「実態把握ができている」「自立活動の指導の結果に手ごたえを感じている」の２項目であった。

Table2　自立活動の指導への自己効力感の変化結果（平均値）

質問項目	Ａコース	Ｂコース
実態把握ができている。	＋1	＋1.14
指導すべき課題を見出すことができている。	＋1	＋0.86
自立活動の指導目標を設定できている。	＋1.5	＋1
自立活動の指導目標の達成に向けた指導内容を設定できている。	＋1.5	＋0.86
自立活動の指導を行う場面を設定できている。	＋1.5	＋0.57
変化に気付いて適切に評価できている。	＋2	＋0.86
自立活動の指導の手ごたえを感じている。	＋2	＋1.14

②本研修への満足度について

全ての項目において「とても満足，とても参考になった（とてもそう思う)」「満足，参考になった（そう思う)」の回答が得られた。自由記述においては，Ａ・Ｂコースともに「子供をとらえる視点が広がった」「チームで情報共有する有効性を感じた」との回答が複数みられた。また，Ｂコースについては,「実態把握から評価までの手続きを理解できた」との回答も複数みられた。

（考察）

アンケート調査の結果より，本研修は実際に自身が指導を担当する児童生徒をケース児として挙げるか否かに関わらず，自立活動の指導への自己効力感の向上に有効であったと考える。両コースに共通して,「自立活動の指導の手ごたえを感じる」の項目の自己効力感の向上が大きかった。これは，本研修への満足度に関する自由記述の「子供をとらえる視点が広がった」「実態把握から評価までの手続きが理解できた」との回答が関係しているのではないかと考える。居住地域を超えた様々な教師との演習を通して，自立活動の指導の流れや子供のとらえ方の理解を深めることができたことで，勤務校の自分が担当するケース児においても PDCA を回すことができ，指導の手ごたえをつかむことにつながったのではないかと推測する。

一方，Ｂコースの特別支援学校の勤務経験１年目の受講者については，全ての項目において自己効力感の変化は見られなかった。しかし，本研修の満足度ではすべての項目で「とても満足（そう思う)」の回答が見られ，自由記述において「児童生徒の様子を踏まえて，実態把握からどのような指導をしていくかの手続きを具体的に考えることができた」との回答が見られたことから，本研修が実態把握から評価までの手続きの理解には有効であったと考える。この結果から，指導を直接していないケース児による研修で理解できたことが，自身の実際の指導にすぐ結びつかないことがうかがわれた。特別支援教育の経験年数が浅い，かつ自身の担当する指導生徒をケース児として挙げることが難しい受講者が，研修で得たことを自身の指導に生かし，手ごたえを感じられるような研修コンテンツについては，引き続き検討していきたい。

（文献）

筑波大学（2023）.令和４年度 ICT を活用した自立活動の効果的な指導の在り方の調査研究成果報告書.

(NOZAKI misaki)

「希望者全員就学」に伴う 都立肢体不自由養護学校における教育課程編成の変化

丹野傑史　（長野大学社会福祉学部）

KEY WORDS：希望者全員就学　肢体不自由養護学校　カリキュラム・マネジメント

１．目的

1973 年 10 月、東京都教育委員会は「心身障害児の希望者全員就学」の方針を示し、1974 年 4 月より全国に先駆けて就学義務制を実現した。本研究では、希望者全員就学に伴う教育課程編成の変化について、東京都教育委員会の方針を整理することを目的とした。

２．方法

東京都教育委員会が設置した「心身障害教育内容現代化委員会」（1973～1978）から出された指導資料集を対象に、教育課程編成方針、養護・訓練のあり方について整理した。併せて、東京都教育委員会の資料を基に、児童生徒の実態も分析した。本研究は歴史研究として実態や制度が研究対象とし、刊行された史料を分析対象に個人が特定されるような情報は扱わない。また、開示すべき利益相反関連事項はない。

３．結果と考察

（１）東京都の肢体不自由教育の展開：東京都教育委員会では、1960 年代半ばより肢体不自由教育の整備に取り組み（表 1）、希望者全員就学実施前後で、就学免除・猶予者数に大きな変化はみられなかった。一方で児童生徒の障害の重度・重複化の傾向として、1974 年度から実施した発達段階調査（①日常生活、②言語、③社会性、④上肢能力、⑤移動、⑥指示理解、⑦健康、⑧安全管理）では、軽度と判定された児童生徒が 1974 年度 7.4%から 1976 年度 5.2%に減少したのに対し、最重度判定は 32.8%から 37.8%まで増加した（東京都心身障害教育百年記念会，1978）。小学部 1 年生に限ると、表 2 のように希望者全員就学後の重度・重複化の傾向が著しい。

教職員について 1972 年度には小学部特別学級を、1973 年度からは介助職員を教員に切り換え年次進行にて 1 学級 2 担任制を実施した（東京都教育委員会，1974）。また、機能訓練を重視し、1973 年度 41 名、1974 年度 49 名、1975 年度 52 名の実習助手を都独自の財政措置により配当した（東京都教育委員会，1977）。

（２）教育課程編成および養護・訓練の実施体制・実施内容：「心身障害教育教育内容現代化委員会」では、重度・重複化への対応を中心に検討を行い、3 年目からは障害別に教育課程・指導法について考究した（表 3）。実際には、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの実践の報告集という側面が強かったが、1975 年度には発達段階表を試案し、段階に応じた指導法の実践報告がみられた（東京都教育委員会，1976b）。1977 年度は、「重度・重複障害児童生徒の社会性の発達」に焦点化したものの、教育課程編成に課題は残しつつ、日々の授業を通じた実態把握の重要性に帰着している（東京都教育委員会，1978）。

最終年度の 1978 年度は、これまでの各学校の実践を総括し、「学習の単位」として『「生活」「国語」「体育」などを中心に合科・統合した「初期学習」「さんぽ」「ことば」「あそび」』『国語と算数、理科と社会、音楽と体育などの教科を合科した「ことばとかず」「くらしと自然」「音・体」』『2～3 か学年の複数学年による「たて割り」の学習グループを編成し、「合同体育」「合同音・体」』等、脳性まひ児の各教科の特例、精神薄弱養護学校の教科等、あるいは幼稚園教育要領や保育指針を参考にした教育課程編成の例が報告された（東京都教育委員会，1979）。一方で『校内での学年相互の系統性及び校内での横の連携が十分とられていない』『学部・学年間、学校間で教育内容の系統性や共通理解に欠ける。』『各学校で工夫された「学習の単位の名称」は各校の独自のものであり、普遍性や単位認定などで問題がある。』といった課題が示され、『学部・学校間の共通の場において、検討し、学校としての一貫性のあるものが必要』であること、合科についてはその根拠を明示する必要性を指摘した（東京都教育委員会，1979）。養護・訓練については、従来通りの機能訓練に加え、発達初期の能力の獲得を目指す教員による養護・訓練の重要性が指摘されたものの、これも教員・学校による差異が指摘された。

４．文献

東京都教育委員会（1974,1976a,1977）東京都教育委員会年次報告./（1975,1976b,1978,1979）心身障害教育教育内容現代化指導資料集.
東京都心身障害教育百年記念会（1978）東京都心身障害教育百年誌.

［付記］本研究は、JSPS 科研費 JP24K06154 の助成を受けて実施した。（TANNO Takahito）

表２ 小学部１年生の重度･重複化の実態

入学年度	1972	1973	1974	1975	1976	1977
重度･重複障害	14.3%	26.6%	56.0%	71.4%	58.3%	52.6%

調査項目は、①食事、②排泄、③衣服着脱、④言語、⑤移動、⑥身体状況、⑦情緒、⑧健康管理
東京都心身障害教育百年記念会（1978）より作成.

表３ 心身障害教育内容現代化委員会研究主題(肢体)

1973	盲･ろう・養護学校および心身障害学級における指導計画の作成と展開（共）
1974	ひとりひとりの児童･生徒が生き生きと活動する指導のあり方（共）
1975	重度・重複障害児童・生徒の特性に応じた効果的指導法（肢）
1976	「養護・訓練」の効果的指導法（肢）
1977	重度・重複障害児の社会性の発達を促す指導法（肢）
1978	心身障害教育における教育課程の編成と指導計画のあり方（共）

東京都教育委員会（1979）より作成.

表１ 東京都における肢体不自由教育の状況

年度	出来事	主な内容	学校数（新規）	就学猶予	就学免除
1963	機能訓練師定数化	実習助手として正規職員化	4		
1968	介助職員配置				
1973	複数担任制実施 心身障害教育検討委員会 心身障害教育教育内容現代化委員会（～1978）	介助職員からの切り換え等 教育措置,学級編制,教職員定数基準 盲聾養護学校の適正配備,施設設備 相談所およびセンターの設置に関する提言 表 3 参照	7(村山)	101	93
1974	希望者全員就学			61	93
1975	心身障害教育教育内容充実検討委員会（～1977）	重度・重複障害児童生徒の教育目標と教育内容について	8(町田)	87	119
1976	行財政 3 ヶ年計画	養護学校の新設，学級編制・教職員定数基準改善 障害児教育相談所の設置,スクールバスの配車		67	123

東京都教育委員会（1976a，1977）より作成.

知的障害を併せ有する肢体不自由児の「未測量」の概念形成

「C 量と測定」の指導における児童の反応に着目して

〇武部　綾子
（岩手大学教育学部　特別支援教育科）

KEY WORDS: 知的障害を併せ有する肢体不自由児、具体的な活動、児童の気付きが促せる環境設定

（目的）

文部科学省(2018)は、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、具体的に思考や判断、表現できる指導が効果的であることを述べている。また肢体不自由のある児童生徒は、身体の動きの困難により体験の機会が不足したまま言葉や知識を習得していることがあるとして、思考力等の育成の充実を求めている。知的障害のある子供の算数の指導について、遠山(1972)は、数値化された量ではなくそれ以前の段階である数値化されていない、大きさや長さ等の量を未測量と呼び、数量概念の出発点となると示している。

これらのことを受けた本研究は、知的障害を併せ有する肢体不自由児への未測量の概念形成過程にある困難やこれを獲得できる指導とはどのようなものであるかを問いとする。筆者の算数「C 量と測定」領域の指導事例に見られた児童の反応を分析して考察する。

（方法）＊本報告の発表にあたり関係者の承諾を得ている。

20XX 年度のＡ特別支援学校での筆者の算数(知的障害特別支援学校の各教科)の授業記録から指導目標と指導内容、そこで見られた児童の反応を示し、背景にある児童の困難と指導上必要と考えられる配慮や工夫について考察する。

(1) 対象児：小学部 1、2 年生 7 名。算数の実態としては、2～3 段階の目標、内容のものを扱っている。

(2)指導場面：算数の集団授業場面(週 1 コマ)

(3)指導目標と指導内容

	指導目標	指導内容・算数的活動
ひろさ	①「ひろい」「せまい」という用語を知り表す（２段階）	・小(赤)シートに複数で座り無理に乗るとはみ出ること、大(青)シートには皆が座れることを確かめる。
	②「ひろさ」が数で表せることに気付く（３段階）	・小・大シートに座れた人数を表す。 ・違った形につないだジョイントマットの広さを比べる。
	③「ひろさ」の比べ方に気付く（３段階）	・丸まったり折れたりしているシートの比べ方を考える。
ながさ	①「みじかい」「ながい」という用語を知り表す（２段階）	・中の見えない袋から紐の端をもって引っ張り出す。 ・棒や紐のながさをくらべる
	②「ながさ」の確かめ（自立活動）	・棒の端から端までをなぞって確認する。
	③「ながさ」の比べ方に気付く（３段階）	・日常生活で見る物の長さ比べをし、机の上にそれらをどのように置けばよいか考える。

（結果）

上記の指導の結果、児童には以下のような反応があった。

(1)ひろさ

①赤シート(50 ㎝×1m)に体育座りで二人座れることを確かめ、そこへ教師が無理に座ろうとすると二人のどちらかが押し出される事象を体験した。児童は「むり」「2 人だけ」等と笑って喜ぶ。その後青シート(3m 四方)に実際に座る。「まだ座れる」「先生も座って」「子ども 7、大人 4 全部で 11」等の表現あり。「赤は小さい(せまい)・青は大きい(広い)」とサインを交えて言う。一人では表現できない児童も。

②①の後 3 枚のジョイントマットを違った形につなぎ「どっちがひろい」と聞く。児童は任意の方に指を差す、マットの枚数に着目した児童はいない。大人が実際に座ってどちらも 3 人座れることを見せたが、ピンとこない様子。

③②を受け、赤よりも大きく青よりも小さい白シートを提示。やや丸めた状態で示すと一人が前に出てきてシートを広げて並べた。一部の子はそれをぽかんと見ているが、その後、その方がいい、それがいいといった表現が聞かれる。

(2)ながさ

①袋から見える紐の端をもって後ろに移動しながらゆっくり引っ張り出すとすぐに終わってしまった（短い紐）児童は残念な表情、ずっと終わりがこない（長い紐）の児童に「いいなぁ」という表現がある。皆で「ながーい」と言う。

②棒の長さはどこからどこまでと問い、指でなぞる。

③長さの異なる芯を別の児に配り「どっちが長い」と問うとあっち、こっちと声があがり「どうやって比べる？」と問うと近くに行ってみようとする。机に「トン」と置いて比べたことを教師は褒めた。長い紐と筒を比べる場面では、やりたくて紐の端を持つが、たるんだまま遠ざかろうとしない。

③長机の端に衝立をたて、これを机や地面と同じ役割とすると示した。ある児童は絡めて置いたリングチェーンを伸ばし「広く」と求めた。このことがすぐに理解できた児童とそうでない児童がいた。

（考察）

対象児の反応から以下のことが読み取れ、知的障害のある肢体不自由児が未測量の概念を獲得する際の指導に配慮や工夫が必要な点と考えられる。

(1) 活動を通した学びに対するニーズ

知的障害と肢体不自由のある児童にとって、身体を動かした活動そのものに魅力があり体験が強く刻まれることが分かる。活動を概念形成につなげられる指導が求められる。

(2) 言語化、数値化の難しさに対する指導の工夫

指導者は言葉や数を「なんとなく」理解し用いている実態があることを踏まえ、活動や体験を通して児童が実感した言葉や数を丁寧に取り上げる必要がある。活動（身体を動かす）ことで思考が働きにくくなる様子も見られ、身体を動かす／思考する場面の使い分けを吟味する必要がある。

(3) 比べ方の気付きを促せる操作や学習の環境設定

操作経験が少なさと運動の制限のため一つ一つの行動の細部とその意味を自覚しにくい実態がある。このことの気付きを促すため、学び合いができることや目と手が合いやすく操作が確かめやすい環境設定が考えられる。

(4)必要な気付きや行動があったときの賞賛、価値づけ

指導場面における指導者の適切な賞賛や価値づけが児童の学習を促すことにつながる。

（文献）文部科学省　2018　特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編
遠山啓　1972　歩きはじめの算数

（TAKEBE Ayako）

先天性ミオパチー者の言語表現拡大に関する実践研究

〇寺本　淳志
（宮城教育大学）

KEY WORDS:　乳児重症型先天性ミオパチー　言語表現　国語科教育

Ⅰ．問題と目的

乳児重症型先天性ミオパチーは，診断上知的障害を伴わないものの，生後早期から濃厚な医療的ケアが必要で学習経験や生活経験が制限されやすいこと，意思表出手段の獲得が課題となりやすいことなどから，学力や言語表現に関する能力が生活年齢に比して遅れやすいことが教育的課題として挙げられる．寺本(2024)は，全国の肢体不自由及び病弱支援学校に在籍する乳児期発症重症型の先天性神経・筋疾患児の学習状況等についての調査から，「準ずる教育課程」で教科を学ぶ子どもたちが一定する存在することや，「自立活動を主とする教育課程」で学ぶ子どもの中にも文章表現等が可能な児童生徒が在籍していることを明らかにしたが，これまで，当該疾患の子どもたちの教科指導の在り方について焦点を当てた先行研究は少ない．本研究の対象者(以下 A)は，特別支援学校に在籍中「自立活動を主とする教育課程」に在籍し，ほとんど教科指導を受けていないものの，スイッチ操作を介して ICT 機器を操作することで文字による表出が可能である(寺本,2023 他)．ただし，その表現内容は限定的で，「A は B です」といった事実を伝える表現が多く，気持ちや感情の表現，伝わりやすい形容詞や副詞の使用が乏しいことが特徴であった．そこで本研究では A の感情表現や物事を修飾する表現の拡大を意図して行った教育的係わり合いの経過を整理し，その有効性について検討することを目的とする．

Ⅱ．方法

1. 対象者：ネマリンミオパチーの成人女性. 生後半年頃から常時人工呼吸器を使用している．左右の親指でピエゾセンサーを操作しタブレット端末のメモ機能や SNS アプリで文字による表出を行う．**2. 問題の整理と支援の方針**：A は日常的な会話や活動中の要求や意思決定，課題への回答など，文字を介して様々な表出を行っているが，定型的な言い回しが多いことが特徴的であった．家族以外の他者への文字による意思表出の経験の少なさ，系統的な国語科の指導を受けていないこと，自らの気持ちや体験とそれを表す言葉とを結びつける経験の乏しさ等がその背景にあると考えられる．筆者らは，A なりの表現方法や内容を否定するものではなく，まずは様々な言葉に触れ，それらを使用する活動を通して A の日常的な表現の広がりが見られることを意図して支援を行うこととした. 3. 手続き：月に数回，対面及びオンラインでの活動の様子を録画し，A と筆者らとのやりとりの内容や A の表出内容の変容について分析を行う．

Ⅲ．結果と考察

1.色々な言葉に触れる活動

A は幼少期に両親から絵本や童話の読み聞かせを楽しむ様子はあったものの，その後読書等の経験は乏しかった．筆者らは様々な表現や言葉に触れ，その読解を通して，オノマトペや比喩，擬人法，対比表現などを学ぶことを意図して活動を行った．毎回数編紹介-解説される詩の中で A はオノマトペが含まれる詩を好む様子が見られた．語感の楽しさを味わう様子はあったものの，オノマトペを通して感じるイメージについて，筆者らとは共有が難しい様子が見られた．肢体不自由児の特性として挙げられる「経験や体験の不足」(筑波大学附属桐が丘特別支援学校,2008)が大きく影響していることが示唆された.「お題当てゲーム」や「言葉集め」活動では，言葉を聴いて知るだけでなく，実物や実体験に言葉を重ねながら知ってもらう機会を設けることを意図して，散歩して同じ風景や環境音を見聞きし，事物に触れる経験などを取り入れた．A 自らが体験したことにすぐオノマトペなどの表現を重ねることは難しい様子だったが，筆者らが「これはスベスベ？ザラザラ？」等複数の言葉を提案する中で A なりに当てはまる言葉を選択し，自分の感覚と言葉を結び付けたり，筆者らとオノマトペのイメージを共有したりする様子が見られた.「お題当てゲーム」においても，オノマトペを用いたヒントからお題を想像して答えを導き出すことができていた.

A さんの実態から，日常的な両親との会話や動画サイトでの様々な動画の視聴，テレビ視聴を通して様々な言葉には触れており理解語彙は一定程度有しているものの，それに比して表現語彙はかなり制限されていること，また，オノマトペのような一見平易な言葉も周囲とイメージを共有することが難しいため，まずは様々な言葉を知り，さらに理解語彙を拡大することが必要である．ただし，それらの語彙は辞書的に増やすのではなく，あくまでも A の体験や経験と関連付けながら取り組むことが重要であると考えられる．

2.学んだ語彙や感情を表す言葉を使用する活動

1.の活動と並行して，気持ちや感情の表現，オノマトペの使用などを目指した出力に関わる活動を行った．筆者らと A が一緒に体験した活動などを題材とした「作文」や，A が好んだ詩を模倣しながら行う「作詩」を設定した．作文においては，A の動機づけを高めるために過去 A と係わっていた卒業生への手紙を書く，という「伝える意味のある場面」を設定して活動に取り組んだ．例えば，筆者らと散歩した日の感想を伝える手紙では「散歩に行った」「鳥の声が聞こえた」といった事実は A 自身が綴ることができるものの，1.で学んだようなオノマトペや A の気持ちを表す内容は自発的には出てこないため，筆者らと一緒に体験を振り返る中で「鳥の声はどんなだった？キュイキュイ？ピチピチ？カーカー？」等と選択肢や文章表現の例を示し，その中から A が選択して入力する形で作文を行った.「作詩」においては，A の自宅にいる 2 匹の猫を題材にすることで，猫の様子を表すオノマトペを選択肢の中から選んだり普段の猫の様子を詩の中に盛り込んだりする様子が見られた．活動を通して感情表現やオノマトペの自発的な使用は見られなかったが，例えば「お題当てゲーム」でヒントを出す際に「目が丸くてかわいい」という A の思いを含んだヒントを表出する等，「伝えよう」とする内容に変化が見られている．

上述の通り，筆者らは現在の A の表現内容を否定するわけではなく，A の「伝えたい」気持ちの高まりに基づいて表現語彙が拡大していくことを目指して支援を行った．そのための場面や活動の設定により，A が活動を楽しむ様子につながった．また，A はある種定型的な，パターンに沿った表出を行うことは得意としていたため，筆者らが作文を例示したり，既存の詩の表現パターンを模倣する形で作詩に取り組んだりしたことで，これまでは消極的だった創作的な要素を含む言語表出にも意欲的に取り組むことができたと考えられる．

付記：研究の実施及び発表に際して保護者に対して説明を行った上で同意を得ており，活動中の文章等を発表することについて本人から同意を得ている．なお，本研究の一部は卒業生である木村充穂子氏と共同で取り組んだものであり，氏の了解を得て筆者の責任において発表する．　(TERAMOTO Atsushi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-45

討論型ハイブリッド授業における情報保障用字幕作成システム使用の振り返りと共有の効果

○熊井正之[1]　森つくり[2]　紺野莉沙[1]　梶井正紀[1,3]　橋本陽介[4]
（[1]東北大学大学院教育学研究科 [2]目白大学保健医療学部 [3]共栄大学教育学部 [4]白梅学園大学子ども学部）
KEY WORDS：字幕作成システム、振り返り共有、討論型ハイブリッド授業

【目的】現在の音声認識による字幕作成システム(以下,システム)使用時には、修正者が必要で(磯田ら,2018)、その有効性も確認されている(熊井ら,2023)。しかし、誤認識が増加すると校正に時間を要し、討論型授業への参加に支障が生じるため、「誤認識の影響を参加者が理解し、誤認識が生じにくい発話を心がける」等の配慮も必要である(熊井ら,2023)。そこで、誤認識の影響の理解等を参加者に促すため、参加者で定期的にシステム使用の振り返りと共有を実施し、効果を検討した。

【方法】対象者：討論型ハイブリッド授業参加者のうち、月1回の振り返りへの協力を得た、難聴学生１名(人工内耳装用、遠隔参加、主に音声使用)、聴学生 5 名(遠隔・対面混合)。目的・内容・方法、プライバシー保護、協力の任意性等を、振り返りシートの表紙に提示して説明・同意済。**設備・機器等**：システムとして UD トーク(難聴学生が希望、大学特別支援室が契約)を使用。併せて Zoom、iOS 端末、PC と鍵盤等を使用。UD トークと Zoom を使い、参加者が発話。誤認識された字幕は専従修正者(大学特別支援室が養成、2～3 名体制)が校正。**討論型ハイブリッド授業**：事前配布資料・スライド、システム等を用い、参加者による発表と討論を週 1 回(通年)実施。初回授業で情報保障の必要性、システムの使用法(認識ボタン押し等)、使用時の注意点(音声入力時の話速度・発音、専門用語等の事前登録)等を解説。**システム使用振り返りと共有**：毎月末の授業の最後に実施。事前配布される振り返りシート(当月使った感想とその理由、当月使って良かった点、良くなかった点、使用時の工夫等)に参加者は自由記述式で回答。回答内容を授業担当教員が匿名化処理して読み上げ、参加者間で共有。**分析**：授業 8～11 回(振り返り 2～3 回)を 1 期とし、4 期分を分析。分析者 2 名の合議で回答を意味単位に分割し、類似の回答をカテゴリ化(表 1)。

【結果】難聴学生の振り返り内容：1 期に『システムの問題』、2 期に『認識ボタン押し忘れの自覚』『認識ボタン押し忘れ対策』『認識ボタン押し忘れ対策の負担への気づき』、3 期に『認識ボタン押し忘れ対策』『字幕確認の負担』『ニーズ理解の要望』、4 期に『発話時の配慮の要望』『誤認識修正時間の問題』等の回答があった。3 期の『ニーズ理解の要望』は、この学生に先行して字幕中心の情報保障を受けていた他の聴覚障害学生とは異なるニーズを自身が有していることへの理解を求める回答であった。

聴学生の振り返り内容：初回授業で解説された認識ボタン押しに関する『押し忘れ対策』、専門用語を事前登録する『誤認識防止策』の回答は 1・2 期からあり、理解と配慮が確認された。3 期には、難聴学生の振り返りにあった『字幕確認の負担』に関する『気づき』や『軽減策』の回答が出現した。配慮を要する学生が複数参加する授業では、個別のニーズの理解に基づく偏りのない配慮が必要であるが、聴学生から 3 期に「早口になってしまったり、声が小さくなってしまったりしても…字幕が生成された」との回答があったことから、字幕中心の情報保障に参加者の意識が偏りがちであったことがわかる。4 期になると、難聴学生の振り返りにあった『発話時の配慮の要望』に対応する『発話時の配慮』や、『誤認識修正時間の問題』に関する『対応策』の回答が出現した。

【考察】定期的な振り返りと、その内容の参加者間での共有は、システム使用だけでなく個別のニーズに関する理解や、理解に基づく配慮を参加者に促す効果があったと考えられた。今後は、対象者数を増やした検討等が必要である。

本研究に関して開示すべき利益相反はない。

(KUMAI Masayuki, MORI Tsukuri, KONNO Risa, KAJII Masanori, HASHIMOTO Yosuke)

表１　各期における振り返り内容のカテゴリと回答例

		カテゴリ(回答数)	回答例
難聴学生	1期	システムの有効性(3)	「聴覚(音声)情報の補足として UD トークを見るのは効果的であった」「認識率が良かった」
		システムの問題(1)	「補足（サブ）として適宜 UD トークを見るようにしているが、言葉のニュアンスが反映されないのが残念」
	2期	システムトラブルへの対応(3)	「UD トークトラブルが多く、PC ノートテイクで対応いただいた」「今後は授業開始前に参加者同士で使用テストできると安心」「UD トークのトラブルの際に、△さんが文字入力で指摘したが、周りに気付かれない状況だった。聴者が多い環境では UD を使用しながら音声で知らせたほうが良いと感じた」
		認識ボタン押し忘れの自覚(2)	「議論に夢中になると UD のボタン押しを忘れてしまう」「UD のオンオフが徹底できていない。自分の発表だと UD の存在を忘れてしまう」
		認識ボタン押し忘れ対策(1)	「常に UD トークの存在を頭に入れて気を付けたい」
		認識ボタン押し忘れ対策の負担への気づき(1)	「UD トークを使用する際にボタンのオンオフの徹底を今まで先生方にお願いしてきたが、自分の発表時に UD を使う経験を通して、先生方に難しいお願いをしてきたことを痛感した。聴者の立場にたって物事を考えられる良い機会だった」
	3期	認識ボタン押し忘れの自覚(2)	「UD トークのマイクをオンにするのを完全に忘れていた時があった」「オンオフが大切だと思いつつも、忘れてしまう」
		認識ボタン押し忘れ対策(1)	「話す時は「オン」、話さない時は「オフ」にする工夫が欠かせない」
		字幕確認の負担(1)	「不明瞭な話し方の学生の音声を文字にした UD トークを見ると目が疲れる。そのため UD トークを見ずに音声情報の獲得に集中するが、時々音声が途切れたり、話し方が明瞭でなかったりするため聴き取りに苦労する」
		ニーズ理解の要望(1)	「音声情報の獲得をする聴覚障害者もいることを知ってほしい。UD トークがあれば聴覚障害者全員が問題なく情報を獲得できると思わないでほしい」
	4期	字幕確認負担の軽減策(1)	「見やすいように UD フォントにしている」
		発話時の配慮の要望(3)	「ひとにはそれぞれ特有の話し方があると思うが、発話に困難のない方には「大きい声で」「ハキハキと」「ゆっくり」話すの3点を意識してもらえると聞き取りやすくなり、UD トークの認識率も上がる」
		誤認識修正時間の問題(1)	「誤認識・誤変換が多く修正が追いついていないと、的外れなコメント・回答を出してしまう」
聴学生	1期	システムの有効性(1)	「UD トークを使うと聴覚障害の方ともコミュニケーションができた」
		認識ボタン押しの迷い(1)	「昨日のように自分がずっと発表する時はボタンを押したままでも良いか迷った」
	2期	システムの有効性(4)	「文字変換が早い」「文字として残っているので前の会話なども戻って確認できる」「重要な用語を再確認できる」
		誤認識防止策(1)	「自分が使う専門用語は事前に単語登録した」
		認識ボタン押し忘れ対策(1)	「ボタンを押し忘れないように意識する」
	3期	システムの有効性(8)	「音声認識が正確で、早口になってしまったり、声が小さくなってしまったりしても、基本的には発話した通りに字幕が生成された」
		システム改善要望(1)	「LINE のように授業での UD トーク会話ログが保存できるようになればいつでも振り返り確認することができる」
		認識ボタン押し忘れの自覚(1)	「UD トークのボタンを押し忘れてしまうことがある」
		字幕確認負担への気づき(2)	「字幕を読むのは大変だと感じた」
		字幕確認負担軽減策(1)	「一文話したら間（ま）をおいて、字幕が改行されて読みやすくなるように気をつけた」
	4期	システムの有効性(2)	「やりとりを見返す際に役立った」「既に発信し終わった発言を後から修正することが自分でもできる」
		認識ボタン押し忘れ対策(1)	「話す前にすることと、話した後にすることを、パソコンの近くに書いておいておくようにしている」
		発話時の配慮(1)	「発言したい内容を頭で整理してから話すと、滑舌や話すスピードも丁度良く、誤変換が少ないと感じる」
		誤認識修正時間の対応策(1)	「自分の発表中は難しいが、サポーターの邪魔にならないように気をつけながら、他の参加者の間違いを修正するなど協力する」

障害のある高校生の高等教育機関進学における高等学校教員の情報・支援ニーズ

○末吉彩香
（筑波大学人間系）
KEY WORDS:高大接続　障害のある高校生　支援者支援

【問題と目的】

高等教育機関に在籍する障害学生が増加しており，高等学校における特別支援教育の中でも，障害のある生徒の進路選択に関わる支援の充実が期待されている。本研究の目的は，高等学校教員が障害のある生徒の進学のための支援に際してもつ情報・支援ニーズ等を明らかにすることである。

【方法】

1. 対象：全国の通級指導教室をもつ高等学校で勤務する教員に任意で回答を求めた。併せて，発表者が企画・運営に携わった発達障害に関連するイベント・研修会等に参加した教員にも調査について周知し，任意で回答を求めた。

2. 調査実施期間：202X年2月～10月。

3. 調査項目：（選択して回答）①回答者の居住地方，②教員としての勤務期間，③職名や校務分掌，④障害のある生徒の指導経験の有無，⑤合理的配慮の理解，⑥進学希望先の情報収集に関すること，⑦進路指導に向けた校内外の連携に関すること，⑧進路指導に対する回答者個人の自信
（自由記述回答）⑨高等教育機関との連携で必要なこと，⑩障害のある生徒への進路指導における課題と工夫

【結果】

①北海道を除く地域の教員59名から回答を得た。②については，勤続年数20年以上（22名），10年以上20年未満（18名），1年以上10年未満（18名），1年未満（1名）であった。③についてはクラス担任（26名），通級指導担当（15名），特別支援コーディネーター（11名），進路指導担当（9名），学年主任（3名），養護教諭（3名），教頭（1名）であった（複数回答可能）。④について，主たる業務に障害のある生徒への直接的な支援が含まれる者は36名，過去に担当経験がある者は15名で，障害のある生徒への進学指導の経験がある者は29名であった。

⑤の合理的配慮について，「知っている」「少し知っている」と回答した者は42名，「あまり知らない」「知らない」と回答した者は16名だった。⑥について，「情報収集が十分にできている」「できている」と回答した者は17名，「あまりできていない」「全くできていない」と回答した者は24名だった。情報収集のためのツールでは「進学希望先のホームページ」（30名）が最も多く，「進学希望先への直接連絡」（22名），「進学希望先のパンフレット」（19名），「オープンキャンパス」（16名）が続いた。進学に向けた情報で特に重視する内容は「合理的配慮に関する情報」（29名）が最も多く，次いで「障害学生支援部署（相談窓口）に関する情報」（26名），「カリキュラム（授業の内容や履修計画）」（25名），「入試に関する情報（入試での配慮等）」（20名）があげられた（重要度が高いと感じる項目を5つまで選択可）。⑦について，校内での連携先を「よく知っている」「知っている」と回答した者は44名，「あまり知らない」「知らない」と回答した者は14名だった。進学指導における校外の連携先は「本人の保護者」が最も多く32名，次いで「本人の希望進学先」が25名，「本人が通院する医療機関」（14名）と「本人の出身中学校」（13名）が続き（複数回答可），校外との連携体制が「十分に整っている」「整っている」と回答した者は30名，「あまり整っていない」「全く整っていない」と回答した者は27名だった。⑥，⑦に関連する質問には，「指導経験がないのでわからない」という回答も複数認められた。⑧について，「指導に自信がある」「少し自信がある」と回答した者は22名，「あまり自信がない」「全く自信がない」と回答した者は26名だった。

⑨，⑩の自由記述回答の結果は，高等教育機関との連携に関する回答（5カテゴリ），進学指導で課題に感じること（7カテゴリ），進学指導における工夫や留意点（7カテゴリ）の19のカテゴリに分類した（Table1）。

Table1 自由記述回答の結果

1. 高等教育機関との連携において必要なこと
1-A　障害学生の実際の学生生活を高校生に伝えたい
1-B　修学上の合理的配慮や学生生活の支援の具体例が知りたい
1-C　関係者間の協力・情報共有を充実させたい
1-D　ホームページや大学説明会等で情報発信してほしい
1-E　相談窓口や支援を受けるための手続きを公開してほしい
2. 指導の中で課題に感じること
2-A　生徒本人の自己理解や進学準備
2-B　保護者との連携
2-C　中学校との連携
2-D　校内の支援体制整備・連携
2-E　特別支援教育や障害学生支援に関する経験や知識の不足
2-F　進学先との連携や進学後の支援の継続性
2-G　入試や進学後の支援に関する情報収集
3. 指導上の留意点・工夫していること
3-A　生徒や保護者が進学先の情報を得られるようにサポートする
3-B　進学希望先と直接連携できるよう働きかける
3-C　高等教育機関の障害学生支援全般について情報収集する
3-D　校内の支援体制整備・連携の強化
3-E　生徒自身の自己理解や希望を重視する
3-F　保護者と連携する
3-G　継続的な支援に向けた進学先への情報共有

【考察】

高等教育機関における障害学生支援においても重要な「合理的配慮」という言葉は多くの教員が認識しており，修学上の合理的配慮の具体的な内容に対する情報ニーズも高いと推察される。一方で進学先の情報収集が不十分と感じる者もおり，特に障害学生の実際の修学の様子，相談窓口や支援内容等は具体的な情報が必要とされている。情報収集のツールはHPが最も多い一方で，進学希望先から直接情報収集する例も多く，高等教育機関側はHPやパンフレット，オープンキャンパス等で広く情報発信するとともに，進学後の支援の継続性を担保するためにも，個別の相談・連携も求められていると考えらえる。

【今後の展望】

本調査では回答者の人数が限られており，今後は本研究の結果をもとに，インタビュー調査等を通してより具体的に教員の持つ情報・支援ニーズについて検討する必要がある。また，教員にとっての連携先の一つであり，生徒の進路選択において重要な役割を持つ保護者の観点からの検討も必要であると考えらえる。

【付記】本研究は筆者の所属する機関に設置された研究倫理委員会の承認を得て実施された。また，本研究はJSPS科研費23K12794の助成を受けた。(SUEYOSHI Ayaka)

特別支援教育の教育活動の質と専門性の向上に寄与する実践研究の在り方に関する研究

－インタビュー調査（予備調査）の結果から－

〇谷戸諒太 安藤隆男 加藤敦 冠雄祐 滑川典宏 横尾俊
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS：実践研究者としての教師、教師の専門性向上、特別支援教育

１．問題と目的

実践研究は、学校現場等の実践の場で行われる研究を指すが、研究者が行う場合と、教師が行う場合とでその意味合いが異なると考えられた。いずれの場合も、教育活動の質や教師の専門性の向上に寄与することが期待される。しかし、実際には、教育現場において実践研究が浸透していない現状がある。それは、実践研究が教育現場において持続的かつ効果的に機能する方法や評価基準等が確立していないことが課題であると考える。そのため、教師が実践研究にどのような価値や役割を見出しているのか、教師の視点で実践研究を整理する必要があると考える。

本研究は、今後計画しているインタビュー調査においての質問項目について検討を行うことを目的として、実践研究に関わる教師の専門性に関するインタビュー予備調査を行った。本稿では、予備調査として行なったインタビューから浮かび上がった現場の課題について報告する。

２．方法

(1) 調査対象

研究機関や教育センター等での研究経験を有する特別支援学校の教員経験者３名を対象に調査を実施した。本調査は、今後実施予定の本調査に向けた質問内容の精緻化を目的として行ったものである。

(2) 調査手続き

20xx 年 10 月から 20xx 年３月の期間に、対象者となる３名に対し、実践研究に関する課題に焦点を当てた半構造化インタビューを行った。質問項目は「自身の実践研究の経験について」、「実践研究の価値と課題」、「実践研究の今後の方向性」である。

(3) データ分析

インタビューデータから、実践研究に関してそれぞれどのような課題とそれを踏まえてどのような工夫が考えられるかについて内容を整理した。そして、研究分担者間でそれぞれの内容の妥当性について確認した上で、項目化した。

(4) 倫理的配慮

本調査は、国立特別支援教育総合研究所研究委員会倫理審査の許可を経て実施した。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。（申請番号：2024-51）

３．インタビュー調査の結果について

(1) Ａ氏

学校現場の教員にとって「研修」と「研究」の区別が曖昧であり、多くの教員が「研究」に高い心理的ハードルを感じている。特に仮説設定や検証など、研究的なプロセスが導入されないまま感覚的に実践が進められている現状がある。また、研修が単発で終わり、成果の継続的な応用や振り返りが行われないことも課題である。研究的視点を持つ教員が孤立しやすく、教育現場の文化として研究的アプローチが浸透しにくい点もあると考える。その一方で、理論的枠組みを理解した教員が実践に根拠をもたせ、効果的な支援に繋げている事例もある。継続性と研究の視点を焦点化する仕組みづくりが必要であると考える。

(2) Ｂ氏

実践研究が教育課題の明確化や教員の成長に寄与するとし、その意義を肯定的に捉えている。一方で、日常業務との両立に伴う時間的・心理的負担が大きく、教員のモチベーションを下げる要因となっていると考えている。研究の継続性が難しく、１年ごとのテーマ変更により成果が蓄積されにくい状況も問題である。研究を推進する主任教員や管理職の役割が重要であり、組織的な支援体制の整備が求められる。また、研究が現場の教育課題と乖離していると、形式的な取組みに終わる可能性がある。研究成果の実感が得られるテーマ設定や研究内容を共有する仕組みが必要であり、校内外での成果活用が実践研究を活性化させる鍵になると考えられる。

(3) Ｃ氏

所属校では、「研究部」が中心となり、単元計画を軸にした授業改善の取組を月１回の協議を通じて進めている。研究テーマは学習指導要領の改訂や学校教育目標と現場の課題を踏まえ、教員の実感に基づいて設定されている。研究主任教員は通信の発行や研修の設計などを通じて教員の参加意欲を高め、自主性を重視した運営を行っている。

研究の過程では、形式的な成果を求めるのではなく、教員が普段の授業の中で課題を見出し、実践を通して改善していくことが重視されている。一方で、研究を特定の担当教員任せにせず、学部全体で共有しながら進めていくことの必要性や、業務負担の分散、継続的な記録の蓄積といった課題もあると考える。

４．考察

本研究では、予備調査として、NISE に在籍する特別支援学校の教員経験のある研究員３名にインタビュー調査を実施し、特別支援教育における実践研究の意義と課題について質的分析を行った。その結果、実践研究は教員の専門性向上や授業改善に資する重要な実践であることが共通して示された。一方で、教育現場での継続的な実践や組織的支援の不十分さ、研究に対する心理的ハードルの高さなど、複数の構造的課題も浮き彫りとなった。一つ目として、教員の多くが「研修」と「研究」の境界を明確に捉えられておらず、研究的手法を用いた省察的実践の蓄積が十分になされていない現状がある。こうした背景には、研究という営みに対する心理的抵抗感や、実践との乖離感が影響していると考えられる。二つ目として、実践研究の継続的推進には、個々の教員の自律性に依存するだけでなく、学校組織としての支援体制の整備が不可欠であることが考えられた。具体的には、研究主任や管理職による伴走的支援、研究内容の校内共有の仕組み化、業務負担の分散、成果の可視化などが求められる。三つ目として、実践研究を特定の「担当者任せ」にするのではなく、学校全体で取り組む文化の醸成が求められる。以上の点を踏まえると、「研究のための研究」ではなく、日常の教育実践と不可分な省察的営みとして再定義することが重要であると考える。

今後は、今回の予備的調査を踏まえた本調査を通じて、教育現場における実践研究の意義を再考し、その発展的な在り方を探る一助としたい。

(TANITO Ryota, ANDO Takao, KATO Atushi, KAMMURI Yusuke, NAMEKAWA Norihiro, YOKOO Shun)

高等教育機関の授業における多様な学びのオプションの提供に関する調査

○佐々木銀河　岸良隼人　森千夏　舩越高樹　佐藤克敏
（筑波大学人間系）（筑波大学人間総合科学学術院）（筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局）（京都教育大学）
KEY WORDS: 高等教育機関、学びのユニバーサルデザイン（UDL）、授業改善

【目的】日本の高等教育機関では障害学生が増加しており、障害の有無に関わらず、多様な学びのオプションを設けて学習者のニーズに応える学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning：UDL）の枠組みが重要である。しかし、日本の高等教育機関で利用可能な UDL に関する評価指標はない。本研究では授業で多様な学びのオプションを提供しているかを評価する指標の作成を目的とした。

【方法】

＜参加者＞高等教育機関の学生 351 名。性別は男性 168 名、女性 183 名であった。所属は大学が 332 名（94.6%）であった。障害学生が 55 名であり、精神障害（うつ病、双極症等）が 22 名、ASD が 17 名、ADHD が 16 名であった。

＜調査項目＞「*A：フェイスシート*」 年齢、性別、学校種、学年、障害の有無を聴取した。*「B：授業についての質問」*『全ての回を 1 人の先生が担当する講義や演習形式の授業を 1 科目だけイメージ』するように教示した。*「C：授業における多様な学びのオプションの提供に関する尺度（以下、オプション尺度）」* Beaulieu et al. (2022)を参考に、UDL の 3 つの側面である「提示（理解）」「行動と表現」「取り組み」を想定した設問を 10 項目ずつ合計 30 項目作成した。B で想定した授業について、『全ての受講生に行われた内容として当てはまるか（提供状況）』と教示し、「1：まったく当てはまらない」から「4：とても当てはまる」までの 4 件法で回答を求めた。併せて、『その対応が授業で行われることが、あなたにとって重要であるか（重要度）』と教示し、「1：まったく重要ではない」から「4：とても重要である」までの 4 件法で回答を求めた。*「D：大学学級環境尺度 CUCEI（College and University Classroom Environment Inventory）日本語版「授業の満足度」下位尺度」（平田, 2003）* 大学の授業評価尺度である CUCEI 日本語版のうち、10 項目で構成される「授業の満足度」下位尺度について、「1：全然当てはまらない」から「5：全くあてはまる」までの 5 件法で回答を求めた。

＜倫理的配慮＞筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（筑 2022-154A）。

【結果】

＜因子分析＞オプション尺度（提供状況）30 項目の因子数について、MAP 基準では 3 因子、BIC 基準では 2 因子が推奨された。UDL の 3 つの側面を当初想定していたことから、3 因子解を採用し、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。因子負荷量が.40 未満の項目および複数の因子に.30 以上を示す項目を除いた。その結果、3 因子 21 項目で構成された（Table 1）。適合度指標は CFI=.90、RMSEA=.07、SRMR=.06 であり、十分な適合度が得られた。

＜信頼性（内的整合性）＞オプション尺度（提供状況）の α 係数は「提示（理解）」で.75、「行動と表現」で.83、「取り組み」で.88 であり、十分な値を示した。

＜併存的妥当性＞オプション尺度の併存的妥当性を確認するため、オプション尺度（提供状況）の 3 つの下位尺度について、CUCEI 日本語版「授業の満足度」下位尺度との相関分析を行った。その結果、「提示（理解）」（$r = .40$, $p < .001$）、「行動と表現」（$r = .20$, $p < .001$）、「取り組み」（$r = .37$, $p < .001$）のいずれも有意な正の相関が確認された。

＜障害の有無による比較＞障害の有無でオプション尺度の重要性に差があるかを確認するため、オプション尺度（重要度）の 3 つの下位尺度に対して Mann-Whitney の U 検定を実施した結果、いずれも障害の有無により有意差はなかった。

Table 1 探索的因子分析の結果

項目	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
Ⅰ．「提示（理解）」のための多様な方法			
（1）実際に授業で行われる活動（例：グループワーク）の内容は、何をやるのか受講生がわかる形で、シラバスや事前配布資料などで予告されている	**.77**	-.02	-.18
（2）実際に授業で行われる活動（例：グループワーク）の内容は、何をやるのか受講生がわかる形で、シラバスや事前配布資料などで予告されている	**.63**	.20	-.15
（5）授業で取り扱う中核概念やキーワードは、授業全体の到達目標と関連づけて説明されている	**.56**	-.09	.15
（3）各回の授業中において、その回のアウトライン（授業の流れ）や重要なポイント・要約が示されている	**.50**	.17	.10
（10）授業の成績評価に必要な試験やレポート課題の実施方法、提出締切に関する情報は、受講生がいつでもアクセスできる形で提供されている	**.46**	.20	-.05
（4）授業で示される音声や視覚情報は、授業に参加する全ての受講生に届くように示されている	**.42**	-.18	.22
Ⅱ．「行動と表現」のための多様な方法			
（13）授業の活動や課題に取り組む際に、様々な見本や手本、例が提供されている	-.02	**.68**	.11
（14）受講生の学習到達度を段階的に向上させるための方略として、前半は丁寧に説明や補助が提供され、後半では説明や補助を少なくされている	-.01	**.66**	.10
（19）授業で行われる活動や課題の達成度を評価する観点について、具体的な項目や段階が示されている（例：チェックリスト、ルーブリック）	-.04	**.64**	.16
（17）授業全体の到達目標に対して、より細かな目標設定やマイルストーンが示されている	.14	**.62**	.09
（18）受講生がどの程度、学習目標を到達したかについて、成績評価（A、B、C、Dなど）以外の指標で確認できるようにされている	.05	**.57**	-.13
（12）授業に関して、特定の方法による表現（例：音声や筆記）が難しい場合に、別の方法による表現（例：チャットやテクノロジーの利用）が認められている	-.01	**.44**	.22
Ⅲ．「取り組み」のための多様な方法			
（28）目的や進行方法、グラウンドルールが具体的かつ受講生がいつでも参照できる形で示されたグループワークや他の受講生との共同学習機会が提供されている	-.28	.09	**.80**
（26）受講生一人一人の背景や考え方が多様であることを前提として、授業内で異なる意見や考えを尊重するような工夫がされている	.10	.01	**.68**
（23）授業で扱うトピックについて、受講生の状況や興味・関心のある事柄、実体験と関連づけるように説明されている	.11	.00	**.66**
（27）授業で提供される教材や説明に対して、受講生が適切に注意を向けられるように工夫が提供されている	.13	.02	**.64**
（22）授業中に、受講生が授業に関する内容で企画や提案をする機会が提供されている	-.21	.24	**.62**
（24）授業で扱うトピックについて、なぜ学ぶ必要があるのか、なぜ重要であるのかについて、授業時間中に示されている	.19	-.17	**.60**
（25）授業で取り扱う中核概念やキーワードについて、受講生が授業時間内外で実践する機会や方法が提示されている	-.10	.27	**.59**
（30）受講生の反応を求めるために、先生が受講生に対して行う質問は具体的で答えやすい形式で示されている	.16	.08	**.54**
（20）授業で聞きたいことや気になることがある時に、先生に質問やコンタクトを取りやすい方法や雰囲気が提供されている	.15	.11	**.41**
因子間相関			
Ⅰ		.43	.56
Ⅱ			.64
Ⅲ			

【考察】UDL の 3 つの側面に依拠する 3 因子 21 項目のオプション尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証した。特に授業で多様な学びのオプションを設けることが授業の満足度と関連しており、また、障害の有無によりオプション尺度における重要度に差がないことから、障害の有無を問わず、様々な学習者を想定した授業改善に寄与すると期待される。

【文献】

Beaulieu, C., Larose, S., Heilporn, G., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., & Châteauvert, G. B. (2022). Does Inclusive Teaching Impact College Adjustment and Performance for Students with and without Disabilities? *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 35(3), 229-246.

(SASAKI Ginga, KISHIRA Hayato, MORI Chinatsu, FUNAKOSHI Koju, SATO Katsutoshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-49

就学猶予・免除をめぐる動向に関する一考察

髙橋幸子（國學院大學人間開発学部）　田尻由起（東洋大学人間総合科学研究所）
KEY WORDS: 就学猶予　低出生体重児　就学支援

Ⅰ．はじめに

養護学校義務制実施から 46 年、東京都において「養護学校入学希望者全員入学」（1974 年）が実施されてから 50 年余が経過した。学校教育法第 18 条には市町村教育委員会は「やむを得ない事由」があれば保護者の「就学させる義務」を猶予、免除できると規定されており、障害のある児童生徒は不就学を余儀なくされ長く学習権を奪われていた。本来、就学猶予・免除は保護者からの願い出によるものであるが、橋田（2018）の保護者への聞き取り調査によれば、実際には教育委員会から子どもへの「就学猶予」通知が送られ行政主導で行われていたことがうかがえる。子どもの就学保障という観点から、就学猶予・免除規程については「運用違憲」であり廃止すべきという指摘（三島 1976 髙橋 1985 ほか）も多いが、改廃はなく現在に至る。

学校基本調査によれば、1947 年に 19,853 人であった就学猶予・免除者は、義務制実施後の 1980 年には 3,384 人まで減少している。しかし、1991 年の 1,205 人以降増加に転じ、2023 年には 3,990 人となっている。

本研究では、近年の就学猶予・免除をめぐる動向について海外の状況と対比して検討することを目的とする。

Ⅱ．日本における就学猶予・免除規程の運用状況

学校基本調査における不就学学齢児童生徒数調査結果を 1990 年以降 5 年ごとに整理したものが表 1 である。

新生児医療の進歩により低出生体重児の生存率は増加したが、低出生体重児に発達上の困難が生じる例は多数報告され支援の在り方も課題になっている。三科（1999）は、超低出生体重児の就学に関する現状を調査し、10 年間の就学猶予 17 事例や猶予を申請したが「前例がない」と許可されなかった 7 事例を示し超低出生体重児の就学の在り方について問題提起をしている。

2010 年 3 月の朝日新聞には茨城県日立市において、440ｇで出生した幼児に対し就学猶予が認められた例が掲載されている。2013 年 11 月には国会でこの問題が取り上げられ、同年 12 月には文部科学省から「就学義務の猶予又は免除に関する留意点について」との事務連絡が発出された。

表 1　就学猶予・免除のやむをえない事由について

		1990	1995	2000	2005	2010		2015	2020
就学免除	障害（肢・知）	47	23	10	10	3			
	病弱・虚弱	32	36	16	7	2	病弱・発育不全	10	11
	教諭院又は少年院	37	22	50	21	26	児童自立支援施設又は少年院にいるため	11	4
							重国籍のため	2317	2528
	その他	107	312	623	1130	2003	その他	189	154
	合計	223	393	699	1168	2034	合計	2527	2697
就学猶予	障害（肢・知）	138	108	54	34	10			
	病弱・虚弱	143	97	60	17	37	病弱・発育不全	30	24
	教諭院又は少年院	448	330	246	126	44	児童自立支援施設又は少年院にいるため	17	5
							重国籍のため	929	1081
	その他	280	583	750	1068	1561	その他	232	188
	合計	1015	1118	1110	1268	1652	合計	1208	1298
免除・猶予者数合計		1238	1511	1809	2436	3686	免除・猶予者数合計	3735	3995

E-start 学校基本調査データをもとに作表

その中では「近年増加傾向にある低出生体重児等への対応についても『その他やむを得ない事由』に該当し、小学校及び特別支援学校への就学を猶予・免除することが適当と判断される場合もあり」とされ、自治体窓口での対応に注意喚起がなされている。それに伴い学校基本調査の枠組みも 2014 年から変更された。

同様に 2014 年に少年院法が改正され、少年院等に在籍中の児童生徒の就学猶予、免除者も減少した。児童自立支援施設や少年院において義務教育課程に準ずる教育が実施されている状況を後追いする形で就学猶予・免除の願い出を不要としたと考えられる。一方グローバル化の中で、重国籍者の就学猶予・免除についての増加が顕著である。

Ⅲ．フランスの就学支援における就学猶予

フランスの Code de l'éducation（教育法典）の L131-1 に義務教育について、「3 歳から 16 歳までのすべての児童は、教育を受ける義務がある。この規定は、より長い就学期間を要する特定の要件の適用を妨げるものではない」と記載があり、義務教育期間が延長されることの可能性が記載されている。L131-5 では要件の一つに、障害や疾病のある子どもたちを挙げており、その他、学校で学ぶことを免除される子どもたちの規定もある。

とくにフランスの学校教育は課程主義であるため、留年や飛び級が行われ、学習上の大きな問題がある場合、校長が議長を務める教師評議会が留年を決定することができる。ただし、保育学校については、障害や疾病を理由にする以外は、留年が認められない。

本研究の対象である小学校への進学（就学）に焦点を当てると、小学校で学習することが様々な理由で難しいと判断される場合、年長児クラスを 2 回実施するという留年（小学校への進学を猶予する）という選択をすることがあり、障害のある子どもたちの中で本選択をすることがある。

Ⅳ．考察

国の方針として、低出生体重児を含む「発育不完全」児童が就学猶予の対象として位置づいてきたが、実際には顕著な増加は見られていない。一年遅らせることで本来の就学年齢相当の成長がみられるかは不確実であることや年齢主義の我が国においては、一学年下の同級生と過ごすことへの抵抗も大きいことが推察される。長島（2007）は、保護者が就学猶予を求める背景には、超低出生体重児がその遅れのために通常の学級で受け入れられない現状があるとし、周囲の認識の変化を求めている。低出生体重児の就学猶予をめぐる課題は障害児の就学における課題とも一致している。我が国においては、低出生体重児のフォローアップ体制は整いつつあり、障害のある子どもにとっては多様な学びの場の整備が進んできた。とはいえ、受け皿は個々の教育的ニーズに十分応えているとはいえず、就学猶予の在り方については更なる議論が求められる。「共に学ぶ」「可能な最大限度まで発達」をめざすインクルーシブ教育実現への道程と合わせて検討していくべき課題である。

＊本研究は JSPS23K02291 の助成を受けたものである

（TAKAHASHI Sachiko）
（TAJIRI Yuki）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-50

特別支援学校における心理的支援の実態と課題

—全国調査に基づく分析—

〇佐野昌子　　橋本創一
（共栄大学教育学部）（東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター）

KEY WORDS: 特別支援学校、心理的支援、心理教育的アセスメント

（目的）特別支援学校における心理的支援は、児童生徒一人ひとりの特性を理解し、教育的ニーズに応じた指導を行うための重要な基盤である。発達障害や知的障害など多様な困難を抱える児童生徒が在籍する特別支援学校では、教育的支援だけでなく、心理的側面への配慮が不可欠である。近年、文部科学省においても、スクールカウンセラーの配置や心理検査の活用など心理的支援体制の充実が進められている。また、外部専門家制度の導入により、理学療法士(PT)、作業療法士(OT)、言語聴覚士(ST)、医師、臨床心理士などの多職種が特別支援学校において活用されており、特に心理検査や児童の指導方法に関して専門的な助言を提供することで、教員の負担軽減と指導の質の向上に寄与している。

本研究は、特別支援学校に勤務する教職員を対象に、心理的支援の実施状況や関係者の関与、心理教育的アセスメントの活用方法、実施主体の実態、さらには心理的支援に対する教員の研修ニーズなどについて調査を行い、現場の実態と課題を明らかにすることを目的とする。

（方法）

《調査方法》Google フォームを利用したアンケート調査

《調査時期》2023 年 8 月～9 月

《調査対象》全国の特別支援学校の教員。回答者は各校各学部 1 名とし,回答のあった 378 件を分析対象とした。尚,学校としての回答ではなく,回答者自身の経験や考えに基づいての回答を求めた。その選出については各校に一任した。

《調査内容》①回答者の勤務する学校の所在地(都道府県)②心理教育的アセスメントの実施状況③心理教育的アセスメントの実施者④心理教育的アセスメントの種類⑤教員の心理的支援についての意識　5 項目についてアンケートを実施した。回収結果は Excel で集計し傾向を分析した。

《倫理的配慮》調査データは統計処理し,回答者及び学校などが特定されることは一切なく結果については学術的な目的以外に使用しないことを明示し承諾を得た(東京学芸大学研究倫理委員会承認 550)。

(結果)心理教育的アセスメントの実施状況に関して、「全学年で全員に実施している」と回答した学校は 15.95%にとどまった。「必要な児童に対してのみ実施している」が 17.3%「各学部 1 年生に実施」(7.03%)、「就学前または小 1 入学直後に全員に実施」(5.68%)といった学年や時期を限定した実施も見られた。一方で、「実施していない」との回答が 25.68%あり、アセスメントを全く実施していない学校が一定数存在していた。全校的なスクリーニングとしての活用は限定的であり、必要時対応が主流となっている実態が明らかとなった。特別支援学校で用いられている心理教育的アセスメントの種類とその実施傾向に関しては、延べ実施数を集計した。最も多かったのは「S-M 社会生活能力検査」で 117 件、続いて「太田ステージ」「遠城寺式」「WISC」「田中ビネー」などが多く使用されていた。カテゴリ別では、発達検査が最も多く、次いで知能検査、社会性検査、行動観察・情緒検査の順に使用頻度が高かった。複数の検査を併用している例もあり、「太田ステージと S—M 社会生活能力検査を併用している」との回答も 4.44%見られた。多くの学校で取り入れられていた心理教育的アセスメントはいずれも行動観察や日常的な生活スキルを測定するものであり、学校現場での実施が比較的容易であることが共通している。日常生活に関するアセスメントが主に選択されている傾向があり、知的発達や認知機能の詳細な心理教育的アセスメントはあまり活用されていないことが分かる。心理教育的アセスメントの実施者は、「担任教師」が 64.39%と圧倒的に多く、検査結果が直接的に教育活動に反映されている様子がうかがえる。「特別支援教育コーディネーター」(7.58%)や「学部・学校の分掌担当者」(6.06%)など、校内の支援体制に関わる職員による実施もある。「外部専門家」(5.68%)や「かかりつけ医・通っている専門機関」(5.68%)による実施も一部では確認されたが、全体としては校内での対応が中心であり、外部連携の比重は低い傾向にあった。

最後に、教員による心理検査スキル習得の必要性についての意識調査では、「心理検査等の実施スキルを身につけることで、児童への指導に役立つ」との回答が 50.27%と最多を占めた。また、「心理検査等の知識は特別支援教育に必要な専門性である」とする回答も 21.74%にのぼり、多くの教員が心理教育的アセスメントに対して肯定的な関心を寄せていることが明らかとなった。一方で「どちらでもよい」(13.86%)、「必要がない」(12.5%)とする回答も一定数存在し、「専門家が実施すべき」「教員の業務外」とする意見も見られた。これらの結果は、教員の役割認識や業務範囲に関する見解が分かれている現状を示しており心理的支援の一部を担うことへの期待と負担の間で葛藤が生じている様子が伺える。

心理教育的アセスメントの実施体制や支援の担い手、検査の活用方法、教員の意識など、心理的支援にかかわる各側面において、特別支援学校間で実践のばらつきが存在し、制度的・人的な支援体制の差異が影響を与えていることが明らかとなった。

（考察）多くの学校では必要な児童に心理教育的アセスメントを実施している一方、四分の一の学校では検査を実施していない実態も見られた。また、検査の実施に外部の専門家を活用している事例は限定的で、校内での対応が主となっている。使用検査についても、比較的簡便な検査に偏りがみられ、心理教育的アセスメントの多様性や目的の違いへの理解が十分とは言い難い。検査結果を担任教師が主に活用している点は、教育実践に即した活用の表れであるが、解釈や支援計画への応用には専門的知見が求められる。教員の半数以上が心理教育的アセスメントスキルの習得に前向きであることから、今後、実務と専門性のバランスを取った研修実施が必要だと考えられる。

（文献）

1)文部科学省:中央教育審議会答申(2005)　2)文部科学省:切れ目ない支援体制整備充実事業資料 7-2(2024)　3)佐野昌子・橋本創一「特別支援学校における重度・重複・多様化と外部専門家活用に関する調査報告」共栄大学研究論集第 23 集(2024)　4)斧田真希・堀田千絵「学校現場における心理検査によるアセスメントの実用的な活用」人間環境学研究　第 19 巻 2 号　(2021)

(SANO Shoko, HASHMOTO Soichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-51

障害児の就学移行支援に関する自治体のビジョンと戦略

―「情報の引継ぎ」を超えて―

○真鍋健[1)]・広瀬由紀[2)]
1. 千葉大学教育学部　2. 共立女子大学家政学部
KEY WORDS: 就学移行支援、自治体、地域の支援体制

【目的】

障害のある子どもへの就学支援については、2000 年初頭の「小 1 プロブレム」をきっかけに、特別支援教育への転換や、障害者の権利条約に伴う就学先決定の手続きの変更などのタイミングを経て、検討されてきた。当初は、保幼小間での限られた連携機会数を担保すべく、「引継ぎ方法の工夫」「就学支援シートなどの情報媒体物」などに焦点が当たった。しかし、障害のある子どもたちの社会的スキル等の獲得状況と、就学後の学校適応状態との関連を示す研究（例えば McIntyre, 2006; 堀江・小畠, 2020））も広まる中、「就学前段階での準備教育」や「伴走する保護者への働きかけ」など、就学移行支援を成す活動も幅広くなっている（近年ではスタート、アプローチカリキュラムなども）。

他方で、開発されてきた支援活動の何を、どのような形で行う／行わないかは、地域や学校等の実情により様々である。特に移行支援の成否は、就学前後機関の風通しや相互のコミュニケーション、自治体のインフラ状況に左右される（Rous ら, 2007）。このことから、自治体教育委員会等がどのように地域全体を見渡し、ビジョンを持ち、具体的な戦略を企てているのかを明らかにするとともに、先行例・好事例の知見を整理・共有することが重要である。

本研究では、小学校への就学移行支援の好事例と判断された複数の自治体への実地調査を行った（守・広瀬・真鍋ら, 2024）。この結果について、改めて先の Rous らによる移行支援枠組みを参考に、具体的な支援活動とそれを下支えする複数の要因とを関連づけた検討を行う。これを通して、自治体の隠れた自助努力や独自な工夫を浮かび上がらせ、就学移行支援の発展に向けた情報を得たい。

【方法】

対象は、人口規模の異なる全国の自治体 6 つである。筆者らを含む 2 名 1 組ほどで、各自治体の実地調査を 1 ～2 時間ほど行った。基本的には自治体教育委員会の代表者に聞取りを行い、協力が得られたところでは、保育所幼稚園や小学校、また療育施設等への訪問や聞取りなども行った。調査に当たっては、教育委員会・各施設等の代表に、事例的内容の扱いや調査内容の公表等について、それぞれの訪問者が書面を交えて説明を行い、同意を得た（こども教育宝仙大学学術研究倫理委員会 23-002 による）。

分析にあたっては、子どもたちの多様な移行を、生態学的な文脈と組織構造システムの視点を交えて解釈するために作られた Rous ら(2007)の枠組みを参考とした。つまり、『機関間連携のレベル』として①カリキュラム連続性、②コミュニケーションと関係性、③支援のインフラ整備について整理し、具体的な『活動レベル』の内容と照合した。

【結果】

下記表に 6 つの自治体のうち、自治体区分・人口規模の異なる 4 つの自治体の結果を示した。

各自治体で、子どもや家族の新生活・環境への準備と適応に向けた取り組みは多様であったが、それを下支えする機関間連携のレベルでは、共通する事項が多く、特に「就学前も就学後も両方の教育機関等との交流を行っている者が、幼小人事交流・連携会の開催・引継ぎ書式の開発・運用に直接関わったり、企画調整している」ということが明らかとなった。この“行っている者”だが、教育委員会内で就学に関わる実務専門職種を配置するところもあったが、教育委員会のみでは完結できない事業も多く、また人口規模と照らし合わせて全ての子どもたちをフォローするには程遠い人員であった。これをカバーすべく、ほとんどの自治体で部局横断型の専門部署や就学移行や架け橋期プログラムに関わる関係者会議が設置され、協働体制が整っていることが指摘された。

【考察と今後の課題】

就学移行を支える諸活動の目的については、今回各自治体から直接聞き取りを行ってはいない。しかし、これらの結果から推察するに、子どもや保護者の不安に寄り添い、就学への「期待」を最大限高めるべく、自治体を挙げてその姿勢が(時間をかけて)醸成されているように思われた。今回は先行例・好事例に焦点を当てたが、こうした基盤がいまだに整っていない、あるいはこれからと問えようとしてる自治体について、その地域の実情に即した戦略の在り方・方法についても目を向けたい。

【文献】

Rous,B ら (2007).The transition process of young children with disabilities: A conceptual framework. Infants and Young Children, 20(2), 135-148.

【付記】

本研究は令和 5 年度文部科学省委託「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業（研究代表者：守巧）」による報告を再検討したものである。

(MANABE Ken, HIROSE Yuki)

自治体		B	C	G	I
区分		政令指定都市	その他の市	施行時特例市	中核市
子・保護者の新環境への準備・適応に向けた活動		・タブレットでの小学校紹介(就学前) ・小学生が園訪問-遊び交流(就学前) ・学習サポーター(就学後) ・巡回相談指導(就学後)	・次1年担任や通級担当の運動会見学(就学前) ・幼児の教室見学、机に座る体験(就学前) ・教室内外環境やモジュール授業の工夫(就学前後)	・巡回相談の実施(就学前) ・就学相談での親への働きかけ(就学前) ・保護者への就学パンフレットの配布(就学前) ・5歳児の2月にプレクラスの開催(就学前) ・UDとしてのスタートカリキュラム設定(就学後)	・手に取りやすいパンフレットの作成 ・学校・学級見学(就学前) ※下記幼児教室担当者の同行 ・拠点施設での保護者相談(就学後)
連携に関わる変数	カリキュラムのつながり	・アプローチカリキュラムの設定 ・スタートカリキュラムの設定	・スタートカリキュラム作成・活用	・スタートカリキュラムの設定	・市のスタートカリキュラムから一部参考に
	コミュニケーションと関係性	・派遣教師「学びの架け橋通信」発行 ・派遣教師「1年学年会」への参加 ・小学校教師の「園に行こう週間」	・UD環境に関する実践研究会での関係者の協働 ・保育・授業公開および協議会 ・幼保園への出前授業	・発達支援センターと幼稚園等との教諭の異動	・「架け橋期の説明会」での就学前後・部署を超えた情報共有と協議
	支援のインフラ	・就学前後での「共通様式」の活用 ・情報引継ぎフローチャートの設定 ・その他、幼小連携機会の設定補助あるいは幼児教育の「見える化」	・部局横断の「幼児教育・保育推進連携チーム」ー交流機会の設定 ・諸計画を統合した「〇〇シート」の開発と情報の電子化・共有仕組み ・スタートカリキュラムでのアドバイザーの配置	・就学アドバイザー2名の専門職者配置（教育委員会・自発センター兼務） ・独自の就学支援ファイルの設定・活用 ・就学相談の担い手教諭(特別支援担当)活用 ・気になる4歳児の参観(市内全幼稚園)	・子育てや教育等に関わる拠点施設の整備 ・複数個所の幼児教室による就学支援への関与(「引継ぎシート」の作成や、就学後の調整) ・拠点施設の就学後フォロー(保護者・教員向け) ・「架け橋期の説明会」の毎年の開催(年3回)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-52

「学びの物語」から捉え直すインクルージョン

長澤真史
（関東学院大学教育学部こども発達学科）
KEY WORDS: 学びの物語　インクルージョン　ナラティブ

１．問題と目的

障害の捉え方として、しばしば個人モデルと社会モデルが対比される。教育の分野では、こうした捉え方の転換を端的に示す言葉として「困った子ではなく、困っている子」というフレーズが知られる。「困った子」は、子どもの行動に困っている周囲のまなざし、「困っている子」はその子ども自身のまなざしを示す。そして、前者の視点に立てば子どもが、後者であれば周囲の者が、変わることを求められる。当事者の視点に立とうとし、環境を調整して困難を解消しようとするアプローチは重要である。一方で、困難に着目するアプローチは、別の見落としを生む可能性がある。「困っている」ことに焦点化することで、それ以外の多様な経験や環境との結びつきが背景化されてしまうのである。「学びの物語」のアプローチは、困難に焦点化した支援モデルの枠組みをずらし、それを問い直す視点を提供する。本発表では、「学びの物語」の理論的可能性に注目し、ナラティブセラピーやダイアローグをめぐる議論と接続し、状況論的な学習観を深めることで、インクルージョンについての異なる見方を探求する。

２．学びの物語とは

「学びの物語」はニュージーランドの保育カリキュラム、テ・ファーリキにおいて使用されているアセスメントの方法である。スキル・能力に焦点化するのではなく、子どもが環境の中で何かをしようとしている姿を前景化し、「学びの構え」に焦点をあてる。これは、障害のある子どものために作られたものではないが、障害のある子どもの支援においてもインパクトを持つ。ここでは、あるエピソードを題材に説明する。なお、個人名等を伏せて事例を公表することは、所属機関を通じて承諾を得ている。

エピソード「ずり足歩き」
保育所での外遊びの場面。他児が砂場で玩具を使いながら集団で遊んでいる。自閉スペクトラム症のある年少の A 児は一人離れて、園庭をずり足で歩き、花壇の草を触り、すのこに立って足踏みする。観察者も真似をして A 児の後ろを歩く。やがて、A 児が園庭の地面にできるずり足歩きの跡に注視していることに気付く。その後、A 児は白線をなぞったり、足跡で大きな円を描いたりする。A 児は時々、観察者の方を振り返って視線を向けてくる。観察者が大股で歩いたり、ジャンプしたりすると、A 児がそれを模倣する。その様子をみて、同じクラスの他児数名もついてきてずり足歩きで遊び始める。

この事例において、観察者は、「自閉スペクトラム症のある A 児が友達と繋がれない。どうしたらいいだろうか」という相談を受けていた。ここで焦点化されているのは、「社会性の発達の遅れ」である。こうした見方では、「今は無理に促さずにゆっくり待ちましょう」「A ちゃんにも分かりやすい遊びをしてみましょう」などの A 児が現在は“やっていないこと”を引き出すための対策が検討されるかもしれない。これに対して、「学びの物語」は A 児が現在“やっている”ことを前景化する。本事例では、A 児がやっていること(例：ずり足歩き)を認め、それを可視化し（例：観察者の大げさな模倣)、結果的に、友達と一緒にずり足歩き遊びが成立していたといえる。

３．語り直すこと

ナラティブセラピーの概念に照らしたとき、障害のある子どもを「困った子」「困っている子」とする見方は、いずれも障害や特性という概念を通して子どもを捉えるドミナントストーリーだといえるかもしれない。そうした支配的な物語に抑圧されつつ、「潜-在」している異なる見方が常にある。「学びの物語」は子どもの志向に目と耳を傾けることで別の語り方を探り、子どもの捉え方を複数化していくための枠組みだといえる。また、オープンダイアローグのアプローチでは、不均衡な関係の中で抑圧されてしまう本人の経験を対話において可視化し、本人・家族のネットワーク、支援者のネットワークで共有することは、ネットワークを治癒するものだとされる。これに照らせば、「学びの物語」も子どもを捉える別の見方を絵、写真、文字などの媒体を用い、物語という形式で可視化し、子どもを取り巻くネットワークを変化させるものだといえる。単に見方を変えるだけでなく、周囲の関わり方やモノの配置などの環境を実際に変化させる力をもつのである。「学びの物語」は、元来、ナラティブに関する理論を参照しているが、ナラティブセラピーやダイアローグなどの“語り直す”ための方法を巡る議論と接続することで、その意義をさらに高められると考える。

４．事物とのつながりを学びと捉えること

「学びの物語」は状況論的な学習観に基づいており、周囲のツールや慣習と結び付いていく過程が学習とみなされる。こうした見方は、障害のある子どもの支援に有意義である。能力を訓練で高めるというより、環境の配置を変化させ、つながりを再組織化することを重視するからである。力や能力の社会モデルとでもいえるかもしれない。さらに、ここでは、周囲の人々とのつながりだけでなく、事物とのつながりが重視されている。開発者である Carr は、子どもが何かを学ぶ時、まず人工物そのものに関心を向けることを指摘する。事物とのつながりに学びを見出すことは重要である。多くの場合、既存の社会的コミュニティとつながることが包摂としてイメージされるからである。しかし、園庭の地面やすのことの結びつきが学びとして可視化されるとき、A 児は園の中に居場所を見出しているとみなされうる。A 児の場合、むしろ既存の砂場遊びのコミュニティとつながらないことで、事物とつながり、結果的に新たな「ずり足歩き」の集団的活動が組織されていた。「学びの物語」には既存のコミュニティとつながらない形での包摂というような、新たなインクルージョンの語り方を見出す理論的可能性がある。

５．まとめ

「学びの物語」は障害や包摂を語る時に支援者が前提している枠組みを相対化する契機となりうるものであり、保育の分野を超えた応用可能性を有していると考える。

文献

Carr, M., Lee, W. (2001) Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories. SAGE Publications.

（NAGASAWA Masashi）

特別支援学校の学校の教育目標の表現形式と位置づけについて

○佐藤　貴宣　　河合　康

（高知大学教育学部）　（上越教育大学大学院）

KEY WORDS:特別支援学校　学校の教育目標

【目的】

学校においては、学校の教育目標の達成にむけて教育課程が編成され、さらに教師一人一人の授業や教育活動と教育課程を結びつけていくことが重要である(文部科学省,2018)。河合・大野(1995)は、学校の教育目標は、個々の教師にとって日常の教育活動を導く規準となり、教育活動を進めるにあたっての具体的なめあてとなる、と述べている。このように学校教育として、全ての教師の日々の教育活動の指針となるように学校の教育目標を設定することが求められる。

一方で，学校の教育目標を日々の教育活動の拠り所とする教職員は一部にとどまり、多くはその存在をあまり意識することなく日常の教育活動を営んでいるというのが学校の現実である（天笠,2013)。また、学校の教育目標を設定する際に、法律及び学習指導要領に定められた目的や目標を前提とするものであることや、学校として育成を目指す資質・能力が明確であること(文部科学省,2018)を踏まえると、学校の教育目標の主語は「子ども」として設定する必要があると考える。しかしながら、学校の教育目標についての研究は十分にされていない。

そこで本研究では学校の教育目標の表示形式と位置づけについて着目し、各学校の教育目標の構造を明らかにする。

【方法】

1.調査対象および調査内容

2024 年 6 月から 2025 年 3 月にかけて、全国の公立特別支援学校のホームページに掲載されていた令和６年度と確認ができた 714 校の学校の教育目標を分析の対象とした。また学校の教育目標の位置付けについては、学校経営計画やグランドデザイン等の教育方針を示す資料を基に分析をした。

2. 分析の手続き

(1) 学校の教育目標の表現形式について

河合・大野(1995)を参考に、学校の教育目標の表現形式を主語に着目して６つの視点で分類し、障害種別で学校数と割合を算出した。①主語が子ども②主語が教師③主語が子どもと教師の両者④主語が学校⑤主語が学校と教師の両者⑥不明（校訓・スローガン等）

(2)学校の教育目標の位置づけについて

河合・大野（1995）を参考に，学校経営計画やグランドデザイン等の資料を障害種別で分類し学校数と割合を算出した。なお，資料が確認できた学校数は 625 校であった。位置づけについては、①文章の資料では，項目立てからみて，学校の教育目標が最初に示されている場合と，図の資料では，学校の教育目標を中心に他の目標や指針に結びついている場合には，最上位とした。②それ以外の資料は「その他」とした。

【結果】

１．学校の教育目標の表現形式と位置づけについて

すべての障害種で「教師」を対象とする学校の教育目標が最多であり、知的障害特別支援学校では 67.8%、肢体不自由特別支援学校で 70.4%、併置校で 72.2%を占めた。すべての障害種で，65%を超えていた。一方で「子ども」を対象とした学校の教育目標では，すべての学校で 15%以下であった（Table1)。

Table1　学校教育目標の表現形式

	視覚障害 (n=23)		聴覚障害 (n=44)		知的障害 (n=338)		肢体不自由 (n=81)		病弱 (n=34)		併置 (n=194)	
	校数	割合(%)	校数	割合(%)	校数	割合(%)	校数	割合(%)	校数	割合(%)	校数	割合(%)
①	0	0	5	11.4	35	10.4	12	14.8	4	11.8	15	7.7
②	18	78.3	31	70.5	229	67.8	57	70.4	23	67.6	140	72.2
③	3	13.0	5	11.4	24	7.1	4	4.9	1	2.9	10	5.2
④	0	0	1	2.3	5	1.5	1	1.2	0	0	2	1
⑤	1	4.3	0	0	10	3	1	1.2	1	2.9	6	3.1
⑥	1	4.3	2	4.5	35	10.4	6	5.9	5	14.7	21	10.8

２．学校の教育目標の位置づけについて

学校の教育目標が最上位に位置づけられている学校は全体の約 60%であり、病弱特別支援学校が(79.3%)と最も高く、聴覚特別支援学校が(53.8%)と最も低かった(Table2)。

Table2　学校教育目標の位置づけ

	視覚障害 (n=20)		聴覚障害 (n=39)		知的障害 (n=294)		肢体不自由 (n=69)		病弱 (n=29)		併置 (n=174)	
	校数	割合(%)	校数	割合(%)	校数	割合(%)	校数	割合(%)	校数	割合(%)	校数	割合(%)
①	13	65	21	53.8	193	65.6	41	59.4	23	79.3	121	69.5
②	7	35	18	46.2	101	34.4	28	40.6	6	20.7	53	30.5

【考察】

河合・大野(1995)の研究と同様に学校の教育目標の主語が教師という割合がすべての障害種で最も多かった。河合・大野(1995)では，当時の状況として，障害の重度・重複化が進行していることが，子ども向けの目標を設定しても子どもが理解をすることが難しいため，教師を対象とした記述がある、と述べている。一方で「令和の日本型学校教育」の構築では、一人一人の子供を主語にする学校教育の目指すべき姿を具体的に描いている(中央教育審議会,2021)。学校の教育目標の達成にむけて日々の教育活動を実施することを踏まえると子どもたちに身につけてほしいことを明確にして、子どもを主語にした学校の教育目標の設定が必要であると考える。さらに，学校の教育目標の位置づけについても河合・大野(1995)と同様の結果が得られた。学校の教育目標を達成させるためのカリキュラム・マネジメント（加藤,2024）を踏まえると，学校においては学校の教育目標を最上位もしくは中心に位置づけて，教育方針や経営計画を立てていく必要があると考える。

【引用文献】

河合康・大野由三(1995)肢体不自由養護学校における学校教育目標の構造と形式に関する研究-学校要覧の分析を通して-.特殊教育学研究,32(4),29-37.

文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説総則編.

天笠茂(2013)カリキュラムを基盤とする学校経営.ぎょうせい.

加藤典子(2024)学校教育目標の実現に向けた特色ある教育活動について.特別支援教育,96,6-9.

(SATO Takanori,KAWAI Yasushi)

私立大学における要把握学生への早期支援の試み

―「大学生活支援カード」の自由記述の分析―

〇緒方敦子[1]　向晃佑[2]　山森一希[1]　小田浩伸[2]
（1.大阪大谷大学障がい学生支援室）　（2.大阪大谷大学教育学部）

KEY WORDS: 障害学生支援　合理的配慮　早期支援

（目的）

障害学生支援においては、入学前からの情報把握が合理的配慮の提供や環境整備の起点となる。学生本人の申告内容を多角的に把握し、どのような支援設計が可能かを制度的・実践的に整理することが求められる。本学では新入生に向けた取り組みとして、2019 年度入学者以降入学手続きの一環として「大学生活支援カード（以下、支援カード）」と呼ばれるアンケートを実施しており、入学後の修学環境の調整や大学生活全般における支援の提供に活用してきた（向・井手・小田, 2020）。本研究では、支援カードの自由記述欄に記載された内容について①1 回生時点での合理的配慮の利用状況、②障害種別の観点から分析を行い、今後の早期支援体制の整備に資することを目的とする。なお、本研究は本学研究倫理委員会の許可を得て行っている。

（方法）

2019 年度から 2025 年度に実施した支援カードにおいて、「相談希望」の項目に「はい」と回答した学生 97 名を対象とした。自由記述欄の内容については、以下の 12 の支援ニーズ項目に該当するかどうかを評価し、「該当＝1」「非該当＝0」とした:『合理的配慮』『授業環境』『障害・特性』『体調不安』『教務（成績・評価・履修）』『対人コミュニケーション』『学習面（勉強・課題管理）』『大学生活』『支援情報』『金銭関係（奨学金など）』『その他』『記述なし』。なお、『合理的配慮』については、「合理的配慮」という語句が含まれているかどうかで評価した。そのうえで、各支援ニーズ項目の該当件数を算出し、1 回生時点での合理的配慮の利用状況（利用あり：34 名、利用なし：63 名）に基づいて、それぞれの割合を比較した。さらに、合理的配慮を利用している学生 34 名については、「令和 6 年度（2024 年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査」に準拠し、「視覚」「聴覚」「肢体」「病弱」「発達」「精神」「知的」「重複」「その他」の 9 つの障害種別に分類し、各種別における支援ニーズ項目の件数を集計した。

（結果）

1 回生時点での合理的配慮の利用状況別に支援ニーズ項目の割合を算出したところ、合理的配慮利用学生（34 名）では、『合理的配慮（23.5%）』『授業環境（17.6%）』『障害・特性（14.7%）』の順に多く、一方で非利用学生（63 名）では、『大学生活（17.5%）』『障害・特性（15.9%）』『対人コミュニケーション（14.3%）』の順に多かった（表 1）。

表 1 合理的配慮の有無別にみた支援ニーズ項目の件数（割合%）

支援ニーズ	合理的配慮	
	あり(34名)	なし(63名)
合理的配慮	**8(23.5)**	3(6.3)
授業環境	**6(17.6)**	3(6.3)
障害・特性	**5(14.7)**	**9(15.9)**
体調不安	1(2.9)	3(6.3)
教務(成績・評価・履修)	3(8.8)	1(3.2)
対人コミュニケーション	3(8.8)	**8(14.3)**
学習面(勉強・課題管理)	1(2.9)	2(4.8)
大学生活	1(2.9)	**10(17.5)**
支援情報	2(5.9)	4(7.9)
金銭関係(奨学金など)	―	4(7.9)
その他	2(5.9)	5(9.5)
記述なし	3(8.8)	7(12.7)

次に、合理的配慮を利用している学生（34 名）について障害種別ごとに記述傾向を集計したところ、「聴覚」および「発達」の学生では『合理的配慮』に関する記述が複数確認された。「聴覚」では『授業環境』『障害・特性』『対人コミュニケーション』に関する記述も複数見られた。また、「病弱」の学生では『教務（成績・評価・履修）』に関する記述が複数確認された（表 2）。

表 2 障害種別にみた支援ニーズ項目の件数

支援ニーズ	視覚 (1)	聴覚 (14)	肢体 (1)	病弱 (3)	発達 (8)	精神 (4)	重複 (1)	その他 (2)
合理的配慮	0	5	0	1	2	0	0	0
授業環境	1	2	1	0	1	1	0	1
障害・特性	0	2	0	1	0	1	0	1
体調不安	0	0	0	0	0	1	0	0
教務(成績・評価・履修)	0	0	0	2	0	1	0	1
対人コミュニケーション	0	2	0	0	1	0	0	0
学習面(勉強・課題管理)	0	0	0	0	1	0	0	0
大学生活	1	0	0	0	0	0	0	0
支援情報	0	1	0	0	0	1	1	0
金銭関係(奨学金など)	0	0	0	0	0	0	0	0
その他	0	0	0	0	1	0	0	0
記述なし	0	1	0	0	0	1	0	1

（考察）

1 回生時点での合理的配慮の利用状況に着目して自由記述の傾向を比較したところ、支援ニーズの内容に違いが見られた。合理的配慮を利用学生では、『合理的配慮』『授業環境』『障害・特性』に関する記述の割合が高く、制度的な支援や学修環境の調整、障害・特性に関する不安への対応が求められていた。これは、支援を受けた経験を通じて自身のニーズを具体的に把握し、制度や環境のさらなる改善を求める意識につながっている可能性も考えられた。一方、合理的配慮を利用していない学生では、『大学生活』『障害・特性』『対人コミュニケーション』に関する記述が多く、制度にアクセスする前段階での不安や困難が窺われた。特に『大学生活』や『対人コミュニケーション』といった領域は、制度的対応だけでは十分に拾いきれない支援課題であることが示唆された。

さらに、合理的配慮利用学生を対象に障害種別に記述傾向を分析したところ、「聴覚」および「発達」の学生では『合理的配慮』に関する記述が複数確認された。「聴覚」では『授業環境』『障害・特性』『対人コミュニケーション』にも言及があり、情報保障や環境整備、コミュニケーション面での支援が複合的に求められていた。また、「病弱」では『教務（成績・評価・履修）』に関する記述が複数見られ、健康状態に応じた履修管理や評価方法の情報を求める傾向が明らかとなった。

以上より、早期支援体制を構築するうえでは、制度的対応にとどまらず、多様な支援につなげられる枠組み整備が重要であることが示唆された。あわせて、入学前から合理的配慮の制度や大学の授業環境に関する情報を分かりやすく示すことで、大学生活の具体的なイメージ形成を促し、進学に対する不安の軽減や支援設計の一助となることが期待される。

（文献）

向晃佑・井手沙織・小田浩伸（2020）. 私立大学における新入生を対象とした要支援学生への早期介入の取組み―「大学生活支援カード」の導入による初年度の実践報告―, 大阪大谷大学教育学部特別支援教育実践研究センター紀要, 4, 39-47.

（OGATA Atsuko、Mukai Kosuke、YAMAMORI Kazuki、ODA Hironobu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-55

自立活動の時間における指導と各教科等の指導をつなぐ教師間の連携のあり方

－関係教師間の情報共有に着目した基礎的研究－

〇有井香織（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
池田彩乃（山形大学）
内海友加利（東京学芸大学）

KEY WORDS：自立活動の時間における指導と各教科等の指導　密接な関連　教師間の情報共有

Ⅰ．目　的

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領においては，自立活動の時間における指導（以下，時間における指導）と各教科等の指導とが密接な関連を保つことの重要性を示している。各教科等の指導では，その該当する学年の子供の力がその内容を習得することができることを前提に配列されている（特別支援教育総合研究所，2018）。しかしながら，障害のある子供は，小学校等における教科学習の前提となる諸要件の基盤が脆弱であり，その様相も一人一人異なっているため，特別支援教育において効果的な教科指導を実現する上で，時間における指導と密接な関連を図ることが重要である（安藤，2021）。一木（2024）は，各教科の実態把握で得た学習上の困難に関する情報を，自立活動の視点で捉えた実態把握に基づき子供の課題を理解する段階に照らすことで，学習上の困難が生じる理由を把握することができ，授業での子供の変容を各授業に還元できると述べている。

学習指導要領においては，「各教科，道徳科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動にはそれぞれ独自の目標があるので，各教科等における自立活動の指導に当たっては，それらの目標の達成を著しく損なったり，目標から逸脱したりすることのないよう留意しながら，自立活動の具体的な指導内容との関連を図るよう工夫するなど，計画的，組織的に指導が行われるようにする必要がある」と，その留意事項については基本的な考え方を示しているものの，具体的に何をどのように関連させるのかは明示されていない。

そこで本研究は，時間における指導と各教科等の指導とが密接な関連を保つとは，どのようなことであるのかを文献を基に検討し，整理することを目的とした。現在，小・中学校等に在籍する特別支援教育の対象となる児童生徒が増加している。そうした児童生徒には自立活動を取り入れ，各教科等の指導と密接な関連を保つこととしている。本研究の知見は，特別支援学校のみならず小・中学校等において両者の密接な関連を保つための一助となると考えている。

Ⅱ．方　法

学習指導要領及び関連する文献を収集し，時間における指導と各教科等の指導とが密接な関連を保つことの具体的な手続きについて検討，整理した。

Ⅲ．結果及び考察

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）においては，実際把握や情報収集の際に，児童生徒一人一人の学習上の困難について，指導に当たる教師間で共通理解を図ること，各教科等の目標の達成を著しく損なったり，目標から逸脱したりすることのないよう留意することが示されている。また，評価・改善の際には各教科等の指導にかかわっている教師間の協力の下に評価を行うことと示されている（Fig. 1）。これらのことから，時間における指導と各教科等の指導とが密接な関連を保つには，教師間で児童生徒の実態把握や情報に関して共通理解を図ること，教師間で評価を行うことが必要であるといえる。つまり，関係する教師で実態把握や評価についての情報を共有することが重要である。また，教師個人では各教科等の目標を踏まえて，各自で授業をすることが必要である。授業を考えるにあたっては，各教科等における個別の指導計画の作成，活用が欠かせない。

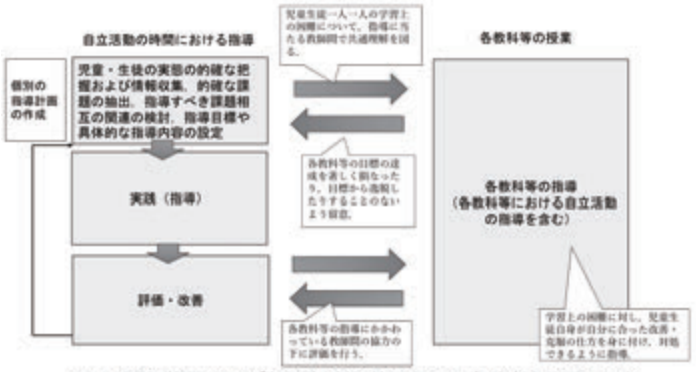


Fig.1　学習指導要領における「各教科等と密接な関連を保つ」モデル図（文部科学省，2018）

安藤（2021）は，自立活動の個別の指導計画の作成においては，複数の教師が関与すること，授業は原則として教師個人の営みであることを前提として，個別の指導計画の作成の流れを示している。その中で，自立活動の個別の指導計画の作成においては実態把握図の作成と課題の抽出，授業においては授業の評価・改善については，集団，すなわち複数教師で実施するとしている。また，有井・池田（2024）は，時間における指導と各教科等の指導において，担当教師間の協働による授業改善のプロセスの中で授業後の教師の対話に着目し，教師間で対話を通して協働することで，時間における指導と各教科等の関連性を踏まえた授業改善につながったことを明らかにした。

これらの文献を基に，時間における指導と各教科等の指導とが密接な関連を保つこととは，関係する教師間で，個別の指導計画の作成において実態把握の情報や課題の抽出を行い，共通理解を図ること，また授業後に対話やケース会などで評価・改善をすることが重要，すなわち関係する教師間で情報共有を図ることが大切であると整理した（Fig.2）。

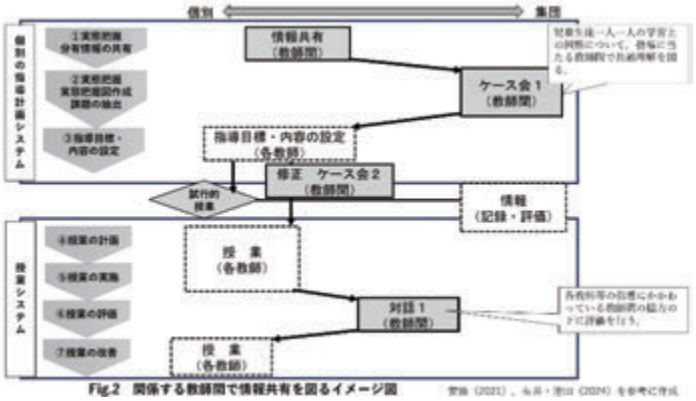


Fig.2　関係する教師間で情報共有を図るイメージ図

Ⅳ．主要文献

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開－個別の指導計画システムの構築を通して－．教育出版．

(ARII Kaori，IKEDA Ayano，UTSUMI Yukari)

若手教員の資質・能力の向上

―教員のキャリア発達と Well―Being から考えるー

達　直美
（東京都立光明学園）

KEY WORDS: 若手育成　キャリア発達　メンター

【目的】

教員を取り巻く現状においては、中央教育審議会（Ｒ４年 12 月）「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修などの在り方について「新たな教師の学びの姿」の実現と多様な専門性を有する資質の高い教職員集団の形成が答申で示された。また、働き方改革が推進される中で、研修や会議に費やす時間が短くなるなど教育活動が精選されたり、制限されたりする状況も見られる。

Ｋ特別支援学校（以下、Ｋ校）の現状も同様で、昨年度は、初任者２４名、2 年年次研者１６名、３年次研者５名で全教職員の３分の２が採用されて３年未満の教員であった。学校の経営方針においては、若手育成が近々の課題で、重点目標に、授業力の向上が掲げられ、初任者への校内研修の充実として初任者担当の非常勤教員が配置されるなど若手教員の資質能力の向上に向けての方策や若手教員などが働きやすく魅力的な職場環境を創出するための一環として独自の新規採用教員メンターの試行等が導入された。

ここでは、教育振興基本計画で示された「２０４０年以降の社会を見据えた持続可能な社会の作り手の育成」での主体性、リーダーシップ、想像力、課題発見、解決力、倫理的思考、表現力、チームワークなどの要素や「日本社会に根差したウエルビーイングの向上」での利他性、協働性、多様性の理解、幸福感、心身の健康、自己肯定感、自己実現などの要素を踏まえた若手育成のあり方とはどういうものかについて、Ｋ校の初任研、校内研や授業実践を通して育成のポイントについて考える。なお　ここで報告する実践報告については、個人が特定されることがないよう個人情報保護を徹底すること及び所属する学校において許諾を得て報告する。

【方法】

①　OJT 担当のアンケート結果からの課題を明確にする。
・管理職の明確なビジョンと組織体制の構築
・３年次までの若手育成の校内プログラムの構築
・的確な指導教員の配置とサポート体制
・必要に応じた指導方法や指導助言できる人材の育成
・授業を参観する機会
・日常的に相談できる職場環境の構築
・仕事への責任感

②　若手育成担当と役割

授業やクラスをもたずに初任者に臨機応変に対応できる専任の担当者として非常勤教員（副校長・研究主任などの経験者など）を配置。研究研修部と連携し年次研に関わった。
・初任者研などの研修の企画運営
・研究指導案の指導助言
・日々の授業や教育活動の観察
・資料や参考図書や教材教具などの情報提供
・各学期にアンケート調査を行い課題分析と改善

③　若手育成のメンターの活用

メンターとは　指導者・助言者を意味する言葉である。メンターに対して助言を受けるものはメンティとなる。若手教員が働き続けられる職場環境を整えるために、同世代の先輩教員などがメンターとなり、日常的な声掛けや様々な相談を通してサポートする。Ｋ校では、若手教員の気持ちや悩みを理解し、寄り添える資質のある３年次４年次の教員を配置した。

④　初任者アンケートの実施

学期ごとに同じ項目でアンケートを取り、課題や成果を把握し、改善を初任研の内容に加味した。
・現在　学習指導を実施することで難しいと感じていること
・現在　授業力など専門性を高めたいと考えていること
・現在　学級経営・学校運営で難しいと感じていること
・現在　課題解決において有効だと感じていること
各１０項目について４段階で聞き取った。

【成果と課題】

①　若手育成担当

なぜ・何のための授業なのか、その授業で学んだ力はどんな力につながるのかに焦点を当て、年３回の研究授業の指導案作成から指導助言することや授業前後の授業観察を行うことで　一人一人の課題が明確になり、的確な助言で授業改善ができ、授業力の向上に繋がった。若手を育成する中堅教員の育成が次の課題となる。

②　メンターの試行

若手が話しやすいように同年代のメンターを選定したことで、わからない事が聞けたり悩みを相談したりできたというアンケートでの回答があった。同僚性についてもメンターもメンティも考える機会となり共に学びあう結果に繋がった。組織の中での位置付けやメンターの選定などは今後の課題になる。

③　初任者アンケート結果　（上位項目）
・学習指導を実施するにおいて難しいこと
　１児童・生徒の実態把握　２基本的な指導技術
　３教材・教具の工夫
・授業力など専門性を高めたいと考えている事
　１児童・生徒理解　２各教科の専門知識
　３教材研究
・課題を解決するにあたって有効だと感じている事
　１管理職などからの助言　２若手育成・指導教員などからの助言　３同僚との情報交換

＊アンケート調査結果は当日報告する。アンケートの分析と根拠を明確にした結果、児童生徒理解と実態把握の力を専門的知識と教材研究で各自が自主的に学び培っていくことが課題になることがわかった。管理職などが授業観察に定期的に出向いたことも若手教員の意欲にも繋がっている。

【まとめ】若手教員の育成においては、①教員としての心構えや教員としてのキャリア発達のイメージをもつこと②授業力向上の機会で自信をもたせること③メンター制度などを活かした組織風土の構築などがポイントになると考える。教員のキャリア発達は、子供達同様に目標をもちその達成に向けてのプロセスの中で育まれる。なぜ　教員になったのかその意味付けをしながら学校全体で支えていくことが必要であると考える。

（TSUJI Naomi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-57

保幼小接続期における支援の現状と課題

○小里　直通　　阿部　崇
（東京家政大学子ども支援学部）
KEY WORDS：　保幼小接続　特別な配慮を必要とする子ども　現状や課題

１．目的

3 要領・指針は、全ての子供が格差なく質の高い学びへと接続できるよう、小学校教育との円滑な接続を図るよう努めることを明記し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」など、施設類型や学校種を越えて、子供の成長を理解する手掛かり等を共通に整理した（文部科学省 2017、厚生労働省 2017、内閣府 2017）。さらに、「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について」のなかで、「子供の発達の段階を見通した架け橋期の教育の充実」を方策として掲げ、推進している（中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 2023）。

しかしながら、低学年段階の学校における不適応が増加傾向にあることが明らかになっている。例えば、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒は小学校第 1 学年の児童では、平成 24 年調査が 9.8%、令和 4 年調査が 12.0%と増加している（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012・2022）。また、小学校第 1 学年の不登校児童が平成 26 年は 1,225 人に対して、令和 5 年は 9,154 人と増加していることが分かる（文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2016・2024）。

以上のように、保幼小接続期における学校不適応の課題は未だ解決している状態であるとはいえない。したがって、これまでの保幼小接続の現状や課題を整理し、今後、特別な配慮を必要とする子どもに対して、どのような指導や支援が必要かを熟考する必要があるといえる。そこで、本研究では、このような背景を踏まえ、「保幼小接続期における支援」に着目し、文献レビューを行うことを目的とする。

２．文献検索方法

本研究では、保幼小接続期に関する「特別支援教育／保育」「障害児教育／保育」「特別な配慮を必要とする子ども」に関する先行研究文献を網羅的に抽出した。文献は、CiNii Articles（最終検索日 2025 年 5 月 3 日）のデータベースを用い、国内論文を対象とした。検索語は、「幼小」「保小」「保幼小」「幼保小」と「連携」「接続」を組み合わせて使用した。

３．結果

⑴文献の選択

文献採択の結果は、表の通りである。上述の検索語を用いて抽出された文献は 1,840 編であった。そのなかから、タイトルと概要から「特別支援教育／保育」「障害児教育／保育」「特別な配慮を必要とする子ども」について言及されていない論文を除外した 48 編を採択した。

⑵採択文献の分類

採択した文献は、タイトルや概要から 4 カテゴリーに分けられた。それらは、①指導や支援の実践（9 編）、②連携の仕組みや方法（30 編）、③専門職の役割・資質向上（5 編）、④具体的な支援ツール（4 編）であった。

岩立（2012）の考え方を援用して、複数のテーマにまたがることも多かったが、タイトルや概要を参考に主なテーマとして論じられていると思われる内容で分類した。

表　「(幼小 OR 保小 OR 保幼小 OR 幼保小)(連携 OR 接続)」の検索結果

年代	検索数	支援系タイトル・概要
2021~2025	526	7
2016~2020	565	18
2011~2015	381	11
2006~2010	241	9
2001~2005	104	3
1996~2000	16	0
1991~1995	1	0
1986~1990	3	0
1981~1985	3	0
1981~2025合計	1840	48

⑶分類別の概要　　※詳細は、当日提示するポスター等に掲載する。

①指導や支援の実践（9 編）…幼児教育的アプローチを生かした小学校での実践や幼児期を外国で過ごした幼児の接続期の支援の実践などがあり、個別の幼児児童の例があった。

②連携の仕組みや方法（30 編）…保幼小での情報共有ができる体制づくりや保育要録・個別の教育支援計画などを参考にした引き継ぎの例、連携モデルの提案などが見られた。

③専門職の役割・資質向上（5 編）…スクールソーシャルワーカーと協働する例や、つなぐ役割としての特別支援教育コーディネーターの資質向上研修の例があった。

④具体的な支援ツール（4 編）…アセスメントツールや、小学校入学支援カード・就学支援シートといった個別対応に必要な引き継ぎツールを作成し、活用した例が紹介された。

４．考察

本研究では、保幼小接続期における支援に着目して、文献検索を行った。その結果、実践の多くが個別支援であり、引き継ぎのためのツールも個別性の高いものが多いことが明らかになった。これは、幼児教育の「一人一人に応じた適切な指導」や、「幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価」の特徴も影響している可能性があるといえる。

５．今後の展望と課題

上述したように、「現状」「課題」で検索を行うと、個別の支援やツールを活用していく例が多く、架け橋期として、インクルーシブな活動や保育をどのように進めていくかについて言及されている文献はそれほどなかった。そのため、全体支援やカリキュラムに焦点を当てての検索を試みたい。また、接続の機会確保については、今もなお、難しさが続いている現状が明らかになった。さらに、小学校側の文献が、保育園や幼稚園側と比較すると、やや少ないように見受けられた。小学校側の保幼小接続に向けたアプローチについても、検討を深めたい。

（文献）

・岩立京子（2012）「幼保小連携の課題と今後の方向性」『保育学研究』50,1

(KOSATO Naomichi, ABE Takashi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-58

韓国での障害のある児童生徒のピア・サポーターの運用要件

○柳澤　亜希子　　李　熙馥
（山口大学教育学部）　（国立特別支援教育総合研究所）
KEY WORDS: 韓国　ピア・サポーター　包摂的・共感的な学校風土

目的

韓国は、障害のある児童生徒に対して多様な学びの場を設けており、我が国と近似した体制で障害のある児童生徒の教育を行っている。韓国では、統合教育（inclusive education）の取組の一環として、障害のある児童生徒が在籍する通常の学級の中でピア・サポーターを選出し、障害のある児童生徒への支援を行っている（李, 2018）。本研究では、ピア・サポーターの導入経験のある教員の実践から円滑な運用と障害のある児童生徒と障害のない児童生徒、教員にとって意義のある取組となるための要件について検討した。

方法

１．対象

韓国の初等・中等学校及び高等学校でピア・サポーターを導入している（導入経験のある）教員を対象とした。研究分担者（第二著者）を通じて縁故法により協力者を募った。

２．方法と手続き

第１著者と第２著者（インタビュー時に逐次通訳を担当）が、直接またはオンラインによる半構造化面接を実施した。協力者には、依頼時に質問項目を提示した。

３．調査内容

①サポートの対象となる障害のある児童生徒の実態と選定基準、②ピア・サポーター（以下、サポーター）である障害のない児童生徒の選定基準、③サポーター導入の計画と運用（a. 導入場面、b. サポーターの役割、c. 実施計画の有無と実施手順、d. 運用にあたって教員が留意・工夫していること）、④サポーター導入の成果と課題について尋ねた。

４．調査期間

2024 年 12 月～2025 年２月

５．倫理的配慮

本調査の実施に当たっては、山口大学人一般審査委員会の承認を得て実施した（2024-081-01）。協力者には、事前に書面を通じて本調査の目的や研究データの取扱いと管理等について説明し、IC レコーダーでの録音の可否を含めて書面により同意を得た。

６．分析方法

佐藤（2008）の質的データ分析の「事例－コード・マトリックス」を参考にした。横軸に６名の協力者（事例）を、縦軸に「選定基準」「サポーターの役割」「円滑な運用のための工夫」「導入の成果」「課題」に関するエピソードを抽出し、回答内容が類似している記述をまとめてコード化した。サポーターが円滑に運用され、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒、教員にとって意義のある活動となるための要件に関するカテゴリーを導き出した。

結果

１．協力者の属性

初等学校教員１名（A）、中等学校教員２名（B・C）、高等学校教員３名（D・E・F）の計６名の協力を得た。各教員の経歴について、A は初等学校での教職歴は 25 年で障害のある児童を担当するのは現勤務校からで５年目だった。B～F は特殊教育教員として従事しており、B・C はそれぞれ 17 年、D・E はそれぞれ 15 年、F は 19 年であった。インタビューの時間は、逐次通訳を含めて平均 93.8 分であった。

２．サポートの対象となる障害のある児童生徒の選定

「障害種や障害の程度は多様」（C・F）、「生活面や行動面に課題がある児童生徒」（A・B・E）を対象としている中で主だって挙げられた障害種は、「知的障害」（B・C・D・E・F）、「自閉症」（B・C・D・E）、「肢体不自由」（E・F）であった。サポーターをつけるかは「学校生活への適応と支援の必要性」（A・B・E）から検討し、「障害のある児童生徒本人の意向」（B・D）と「障害のある児童生徒の保護者の意向・承諾」（B・D・E）によって決定していた。

３．サポーターの児童生徒の選定と役割

サポーターとなる障害のない児童生徒の選定にあたっては、「自主性・自発性」（A・B・E・F）を基本としつつ、「受容的・協力的なキャラクター」（E・F）の生徒が対象となっていた。サポーターは、障害のある児童生徒の「移動支援」（C・D・E・F）、「教員の指示や変更についての伝達」（D・E・F）、「教員に障害のある児童生徒の様子を報告」（D・E）、「いじめや学校暴力の見張り役」（D・F）等を行っていた。

４．円滑な運用と意義のある取組となるための要件

サポーターが円滑に運用され、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒、教員にとって意義のある活動となるための要件に関する記述は、【年間計画に基づいた運用】【ナチュラルサポート】【包摂的・共感的な学校風土の創出】の３つのカテゴリーに分類された。カテゴリー１【年間計画に基づいた運用】では、特別学級運営計画（B・C・E・F）や個別指導計画（E）の立案時にサポーターの運用について検討していた。高等学校（E・F）ではボランティア点数を付与するために年間計画が必要であった。韓国では年２回、障害理解教育の実施が義務化されており、その中でサポーターの募集や説明が行われていた〈定期的な障害理解教育〉。カテゴリー２【ナチュラルサポート】では、サポーターが過度または全面的に障害のある児童生徒を支援しないように注意を促し（A・E）、サポーターに強制力や過度の負担がかからないように配慮（B・C・D）していた〈負担感ややらされ感の軽減〉。障害のある児童生徒の実態を知らないことで生じる不安や拒否感を払拭するために、サポーターには障害のある児童生徒個々の事例について具体的に説明をしていた〈個々の特性や関わり方についての具体的な説明〉（B・C・D・E・F）。カテゴリー３【包摂的・共感的な学校風土の創出】では、特別学級担任が授業等で接点のない通常の学級の生徒の名前を覚えたり、彼らの相談にのったりする等の〈生徒との親しみのある関わり・交流〉（C・D・E）を、また、通常の学級担任や教科担任との〈親密な関係づくり〉（B・D・E・F）に努めていた。

考察

ピア・サポーターは、インクルーシブな環境での障害のある児童生徒の学びの充実だけでなく、障害のない児童生徒の障害理解や多様性を包摂し共感する学校風土にも肯定的な影響を与える取組であると考えられる。国内でも様々な形のピア・サポーターの取組が実施されることで、多様性を包摂した教育を促進できるのではないかと考えられる。

引用文献

李熙馥（2018）韓国の教育現場における特殊教育及び統合教育の現状. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 第 7 号, 42-46.

（YANAGISAWA Akiko, LEE Heebok）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-59

障害のある高校生を対象とした 大学進学サポートプログラムの実践

長山慎太郎　末吉彩香　宮川拓人　鶴井孝大　岸良隼人
（筑波大学 BHE）（筑波大学人間系）（筑波大学 BHE）（日本点字図書館）（筑波大学 BHE）
西村恵　中田弘美　森千夏　舩越高樹　佐々木銀河　竹田一則
（筑波大学 BHE）（筑波大学 BHE）（筑波大学 BHE）（筑波大学 BHE）（筑波大学人間系）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 高大連携　大学進学サポートプログラム　障害学生支援

（目的）

本報告は、大学進学を希望する障害のある高校生を対象とした対面形式の進学サポートプログラムの実践を通じて、大学進学に向けた具体的な支援の在り方を明らかにすることを目的とする。本実践では、障害のある高校生が大学進学後の学びや生活を具体的にイメージできるよう、模擬授業や在学中の障害学生（以下、大学生メンター）との交流、入試や進学時における合理的配慮等の説明を行う。また、本実践は高校生にとっての学びの機会であると同時に、大学生メンターにとっても自身の経験を振り返る機会となることから、相互的な学びの場の構築も意図している。とりわけ今回報告するプログラムでは、障害種を限定せずに参加できる対面形式とすることで、より多様な高校生のニーズに応えることを目指した。

（方法）

令和 6 年度に実施した本実践では、2 回の大学進学サポートプログラムが計画された。第 1 回はオンライン形式で開催され、発達障害のある高校生を対象としたが、本報告では第 2 回プログラム（対面開催）のみを対象とする。第 2 回プログラムは、2025 年 2 月 15 日に対面で実施され、高校生 7 名（当日欠席 1 名を含む）、保護者・同伴者 9 名が参加した。実施内容は以下の通りである。

（1）「わたしの大学生活をデザインするために －大学での合理的配慮について－」（模擬授業）（2）「わたしの学びをデザインする －先輩に聞いてみよう－」（座談会）（3）「わたしのお昼ご飯をデザインする」（4）「わたしの生活をデザインする」（発表+説明＋座談会）。

なお、プログラム終了後には、参加した高校生および保護者、大学生メンターを対象に事後アンケートを実施した。アンケートは無記名方式で実施され、プログラムの満足度について自由記述を含む複数項目で構成された。

本アンケートは、学術学会等における成果報告に活用する可能性がある旨をアンケート冒頭に明記した上で、回答者の自由意思に基づく同意を得て実施した。得られたデータは、個人が特定されない形で集計・分析を行い、倫理的配慮に十分留意している。

(結果)

参加者から回収した事後アンケートの結果からは、以下のような肯定的な評価が多く見られた。高校生からは「実際にメンターさんや障害のある学生とゆっくり話せて、聞きたいことを聞けた」「合理的配慮を受けるにあたって、どのような準備が必要なのかを具体的に知ることができた」といった声が寄せられ、模擬授業や大学生メンターとの交流が有益であったことが示された。保護者からは、「合理的配慮の事が具体的に分かり、質問も沢山できて色々な話しが出来ていた」「障害の種類は異なれど、それぞれの先輩方が、自分なりに困りごとを整理して伝え、合理的配慮を受けながら大学生活を楽しんでいる様子を見て、勇気づけられたと思います」とのコメントがあり、大学における合理的配慮に関する情報提供の必要性が示唆された。大学生メンターからは、「障害のある高校生と一緒に過ごすことを通して、合理的配慮の重要性などについて再認識することができたため、メンター側としても成長できた」「初めはお互いに緊張しておりなかなか話が続かないこともありましたが、段々とほぐれて楽しくお話することができ、良かった」等の感想があり、メンター自身の内省や成長の機会となっていた。

これらの結果から、本プログラムが高校生および保護者にとって有益であったのみならず、大学生メンターにとっても学びの場となっていたことが明らかになった。なお、本発表ではアンケート結果の一部を紹介するにとどめるが、詳細については当日のポスターにて掲示する予定である。

（考察）

本報告で示した対面形式による大学進学サポートプログラムは、障害のある高校生が大学進学後の生活を具体的にイメージするうえで有効に機能していたといえる。とりわけ、模擬授業や大学生メンターとの交流は、参加者にとって「実感を伴う理解」や「安心感の獲得」につながっており、進学に対する不安や疑問を軽減する一助となっていた。また、保護者にとっても進学後の支援体制に関する具体的情報を得られる機会となり、家族単位での進学準備が促進された点も重要である。さらに、本プログラムは高校生への一方向的な支援にとどまらず、支援する大学生自身の成長をも促す、相互的な学びの場として機能していた。大学生メンターにとっては、自身の大学生活を振り返り、他者に伝えるという経験を通じて、自己理解や支援の視点が深まることが確認された。こうした構造は、大学生のキャリア形成や支援者としての意識の醸成にも寄与する可能性があり、障害学生支援における人材育成の観点からも注目される。

本実践は地方自治体（A 市、B 県教育委員会）とも連携し、地域における進学支援の一環として展開されてきた。今後は、プログラムのオンデマンド化やリーフレットの配布等を通じて、より広範な地域・当事者への情報提供を行うとともに、外部資金の獲得やネットワーク形成を図ることで、全国規模での障害のある高校生への進学支援体制の強化を目指していく必要がある。

(NAGAYAMA Shintaro, SUEYOSHI Ayaka, MIYAKAWA Takuto, TSURUI Takahiro, KISHIRA Hayato, NISHIMURA Megumi, NAKATA Hiromi, MORI Chinatsu, FUNAKOSHI Koju, SASAKI Ginga, TAKEDA Kazunori)

オープンデザイン型特別支援教育プログラムに関する考察

大学生を対象とした授業内容策定への主体的な参加と障害理解との関係

〇大森直也
（大阪常磐会大学　子ども教育学部）

KEY WORDS: 特別支援教育、アクティブ・ラーニング、授業改善、カリキュラム・マネジメント

（目的）

文部科学省「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（2018）では、予測困難な社会の到来を見据え、学生や教員が時間や場所の制約を受けにくい教育研究環境の必要性が強調されている。とりわけ、生涯にわたって学び続ける力や主体性を涵養するためには、大規模講義から少人数でのアクティブ・ラーニングや ICT を活用した教育手法への転換が求められている。こうした背景のもと、大学教育において学生の主体的な学びを促進するためには、学習者自身の活動を中核とする授業設計が重要である。川野（2013）は、授業内でのグループ討論が主体的な学びの契機になると指摘し、福田ら（2022）は、現職教員研修においてワークショップ形式の学習が新たなアセスメントスキルの習得に効果的であることを示した。さらに、青柳ら（2022）は、特別支援教育専攻の学生が視覚障害児向け教育プログラムをワークショップ形式で立案・実施した事例から、学習者が主体的に参画することの教育的意義を報告している。また、井関（2021）は、教材のデジタルアーカイブ化の必要性を論じ、大学教育における教材の多様化と柔軟な学習環境の構築の重要性を指摘している。これらの知見を踏まえ、筆者は、特別支援教育を学ぶ大学生が自らグループワークの題材や内容を構想・実施する「オープンデザイン型特別支援教育プログラム」の教育的可能性を探ることを試みた。本研究では、学習者がテーマ設定や活動内容の設計に能動的に関わることを通して、障害のある子どもへの理解や共感、さらに実践的指導力の育成にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的とする。本研究は、今後の本格的なプログラム構築に向けた予備的研究として位置づけられ、設計原理および学習効果の検証に資する基礎的知見の蓄積を意図している。なお、調査協力者には事前に趣旨を説明し、同意を得たうえで実施しており、個人情報の取り扱いや倫理上の問題は生じていない。

（方法）

筆者が担当する大学の講義において、特別支援教育の理解を深めることを目的に、次回授業で実施するグループワーク（以下、GW）の内容を学生自身が企画・立案する活動を取り入れた。授業冒頭にプログラムの趣旨と学習目標を共有した上で、「特別な支援を必要とする子どもへの理解を促進する」というテーマに基づき、学生が自ら GW の内容を構想するよう求めた。学生は 3〜4 名の小グループに分かれ、テーマ設定、活動の進行、対象児の想定とその特性、配慮事項、評価の観点などを含めた企画書を作成した。各案には、授業で学修した配慮の必要な子どもやその特性を踏まえた提案が含まれており、子ども理解や想像力の発揮が見られた。提出された複数の企画案から、実現可能性、教育的効果、創造性、配慮の具体性などを基準に筆者が評価を行い、最も優れた案を選定した。次回の授業では、その案に基づく GW を全体で実施し、各班で互選したファシリテーター役の学生が進行を担った。なお、全学生に、自由意志に基づき回答の有無や内容は成績評価に影響しないことを周知したうえで、メールアドレスを記録しない無記名の Web アンケートへの協力を依頼した。設問は、自分たちで GW の内容を考えたとき、「対象児の行動を理解したいと思ったか」「対象児への支援を考えたいと思ったか」「この経験が対象児の理解や支援に役立つと思ったか」「自分たちで考えたことで、当日の GW への取り組み意欲に変化があったか」などであった。

（結果）

アンケートは、受講生全員から回答が得られ、すべての設問項目において「そう思う」「少しそう思う」の回答が 80%以上を占めた。なかでも「対象児の行動を理解したいと思ったか」という問いには、「そう思う」71.0%、「少しそう思う」18.0%と、全体の 89.0%が肯定的であった。「支援を考えたいと思ったか」「この経験が理解や支援に役立つと思ったか」の設問も肯定率が高く、学生が障害のある子どもへの理解と支援に対して積極的に意識を向けたことがうかがえる。また、「当日の取り組み意欲に変化があったか」についても、93.0%が肯定的に回答しており、活動への能動的な関与が学習意欲を高めたことが示された。

（考察）

本実践では、学生が学習活動の設計段階から主体的に関与する「オープンデザイン型」の導入により、障害のある子どもへの理解や支援への関心、さらには学習意欲や実践的指導力の芽生えを促す効果が確認された。すべての設問で 80%以上の学生が肯定的に回答したことは、活動の初期段階から対象児を強く意識し、課題に能動的に取り組んでいたことを示している。特に、「自分たちで内容を考えたことで、今日の取り組みへの意欲が高まった」という結果は、学習者の能動性と学習成果の関連を示唆する重要な所見である。これは、川野（2013）が述べた「学生の活動を高める場面の構成」の意義を実証的に支持するとともに、福田ら（2022）が示したワークショップ形式の効果を、教員養成段階の学生に応用した点で新たな教育的示唆を提供する。一方で、企画段階での理解度や意識の差、対象児の像の具体化の難しさ、ファシリテーターを担った学生の心理的負担などの課題も見出された。今後は、準備学習の充実や支援体制の整備を通じて、多様な学生が安心して主体的に参画できる仕組みづくりが求められる。総じて、オープンデザイン型の学習活動は、学生の思考と実践を往還させる効果的な教育手法である。特別支援教育における専門性の育成においても、学習者が「構成者」として教育活動に参画し、自らの学びを意味づけていく経験は、今後の大学教育において一層重要性を増すものと考えられる。

（文献）

文部科学省（2018）2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン
川野　司（2018）主体的に学ぶ学生を育てる授業デザイン
福田弥咲、大伴潔、橋本創一　他（2022）特別支援教育に関する現職教員研修の効果的な在り方とは
青柳まゆみ（2025）特別支援教育専攻学生による「科学へジャンプ」のワークショップ実践
井関貴博（2021）大学の授業における電子教科書サブスクリプションモデルの試み

(OHMORI Naoya)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-61

大学における「ボーダーライン知的機能（境界知能）」を有する学生の修学実態と支援の課題
―当事者の聞き取り調査から―

○池田敦子（東海学院大学人間関係学部子ども発達学科）
髙橋 智（東海学院大学人間関係学部子ども発達学科）

KEY WORDS:：大学、ボーダーライン知的機能、境界知能、修学保障、当事者調査

1. はじめに

近年、日本の大学進学率は5割を超え、専門学校を含む高等教育の進学率は8割に達しており、国民の高等教育へのアクセスはユニバーサルな段階を迎えつつある。一方で少子化から私立大学の学生未充足校の割合は約 60%に達し、また入試形態の多様化等も相まって、大学においても発達障害・精神障害・知的障害や「ボーダーライン知的機能（境界知能）」（以下、境界知能）等の多様な修学支援ニーズを有する学生が増加している。

大学等において発達障害・精神障害や病弱等の各種の障害・疾病を有する学生の在籍・在学の状況は報告されているが、境界知能を有する学生の修学実態と支援については全く不明である。なかには各種の修学困難を抱えて孤立し、支援を受けることもなく退学に至るケースも少なくないと想定される。大学進学を果たした境界知能を有する学生の大学における成長・発達が保障され、卒業後の就労等の適切な社会移行支援が求められているが、彼らの大学における困難や支援ニーズは未解明であり、その支援は未着手である。それゆえに本稿では、境界知能を有する大学生当事者の調査を通して、大学における境界知能を有する学生の修学の実態と支援の課題を明らかにする。

調査対象者は国内の複数の大学に在籍の学生３名と大学卒業生１名の４名であり、４名とも 20 代である。知能検査で IQ が境界域（IQ 70～85）にあると医療機関にて診断された者２名、IQ は不明であるが担当の大学教員によって小学校３・４年生程度の算数・国語の理解が十分ではないと評価された者１名、IQ は不明であるが中学校の成績評価が５段階評価で１と２ばかりであった者１名である。療育手帳の保有者はいない。調査方法は半構造化面接法調査（対象者に各 100 分程度の面接実施）であり、調査期間は 2024 年 12 月～2025 年 3 月。調査内容は、①幼児期から現在までの育ちの経過、家庭環境・家族関係の状況、②小中高校大学における学習・学修および生活上の状況と支援ニーズ、③今後の進路と移行支援ニーズその他である。

本調査は、筆者らの所属大学の研究倫理審査を受け、調査対象者には調査協力の同意書を得て実施している。記述においては、個人情報保護の観点から個人が特定されないように加工を加えている。本調査研究に関して報告する利益相反はない。

2. 境界知能を有する当事者の学びの発達支援

調査対象の４人は、学習面では全員が小学校中学年までの具体的操作段階で足踏みをして「9・10 歳の発達の節目」を越えていけない状態であった（楠：2024）。「宿題をやる気がなかったわけではない、諦めてしまっただけだった」「みんなと一緒にできないので、自分のペースを大切にして欲しかった」「基礎に戻って教えて欲しかった」等の学習ニーズからは、通常教育で根強い一斉教授と境界知能を有する子どもの発達特性についての無理解が、その後の学習困難を大きく増幅させた。

子どもの学習の遅れに対する支援よりも通級指導教室に行くことを「恥」と捉える保護者の影響を強く受けて、「勉強と人間関係に困っていたが、通級指導教室を勧められても、クラスから離れることに強い抵抗を感じて断った」として小学校の特別支援教育に繋がる機会を逃した当事者は、生活と発達面の大きな困難が大学まで継続した。一方で、勧められ入級した小学校の知的障害特別支援学級においても、境界知能を有する子どもの発達特性についての理解が不十分なために、適切な学習支援を受けることができず「授業はお金の計算とプリントと手作業ばかりで、学年相応の勉強を教えて欲しかった」等の学びのニーズが示された。

高校期の学習支援では、選択して進学した定員割れの高校の少人数教育の場が境界知能を有する生徒の受け皿になっており、丁寧な少人数指導により喪失させられた学習意欲を再び育てることができることが示された。それは学校に対する信頼回復と大学進学への希望や選択に繋がった。大学においては「レポートが書けない」「定期試験に合格しない」「教育実習が難しい」など大学ならではの学修困難が示された一方で、「大学での学びは面白かった」「答えが明確ではないことに最初は苦労したが次第に慣れた」「3 年ぶりの発達検査で IQ85 から 89 にアップした」等のように学びへの意欲・希望や成長・発達が示された。

3. 境界知能を有する当事者の自信・自己肯定感を回復し、自己理解を促進する発達支援

大学生になっても他者との関りが顕著に苦手であり「何を話していいか不安」「さっと気持ちを言えない」「友人の気持ちに気が付かなかった」等の回答をする一方で、「自分は他の人とそんなに変わりはない」「（単位取得できない科目が多くあっても）自分は何とかできている」という自己理解の乖離も示された。これは保護者が子どもの境界知能を受け入れず、学習の遅れやそれに対する特別支援を「恥」とする考えが、境界知能を有する学生の適切な自己理解と支援を阻害した事例でもあった。

しかし、「親のアドバイスに従い、言いなりのまま、大学まで何とか来た」という当該学生も、小中高期にはない大学での講義・演習や実習での学びや自由な人間関係、初めての就労体験を通して「自分はどうして他の人よりできないでいたのか」という自身の認知特性に気づき、それをきっかけに自己に対する捉え直しを始めた。そのほかにも「一人暮らしで、苦しかった家庭から離れて楽になった」「大学入学時は緊張していたが、人間関係やコミュニケーションは格段に自由になった」等のように、大学における 4 年間の自由な学びの中で、自己理解を通して自身が抱える各種の困難を客観的に捉え直し、その困難に取り組みながら自立に向かって一歩踏み出していく姿が示された。

4. おわりに

境界知能を有する学生も大学において小中高時代と違う学びを発見し、自由な人間関係や各種の社会経験を通して自己理解が促進され、自己理解を通して自身が抱える各種の困難に取り組みながら自立に向かって踏み出していく。境界知能は固定的ではなく、適切な教育や発達支援を通して、顕著な発達的変化を遂げていく。

いわゆる面倒見が良いと言われる大学は、大学らしい学びと手厚い支援によって、境界知能等の各種の発達困難を有する学生の社会的自立を支えるセーフティーネットとなっている。現在、障害学生支援とともに、少なくない大学において不十分ながらも取り組まれている「孤立・孤独、不適応・不登校・引きこもり、単位不足・退学等を防ぐ丁寧な修学支援や就労・社会移行支援」は、ユニバーサルでインクルーシブな大学の構築には不可欠であり、この機能の大幅な拡充整備が強く求められている。

【付記】本稿は科研費基盤研究C「大学等の高等教育機関における知的障害当事者の在学実態と修学支援に関する開拓的研究」（2024～2026 年度、24K06158、研究代表：池田敦子、分担研究者：髙橋智・田部絢子・石川衣紀・石井智也・内藤千尋・能田昴）の研究成果の一部である。（IKEDA Atsuko, TAKAHASHI Satoru）

Disability and Inclusion from the Perspective of Students with Disabilities in Afghanistan’s Higher Education Institutions

Mohmmad Idrees NAEEMY[1)] and Hiroki YONEDA[2)]
[1)]Doctoral Program in Disability Sciences, University of Tsukuba* 2) Institute of Human Sciences, University of Tsukuba
Keywords: students with disabilities, inclusion, disability, narrative analysis, Afghanistan

I. Introduction

The effective inclusion of students with disabilities (SwDs) in higher education institutions (HEIs) hinges on understanding their lived experiences. However, empirical research in low-resource and conflict-affected countries, such as Afghanistan, remains limited. Building on prior work examining faculty perceptions (Naeemy & Yoneda, 2024), this study shifts focus to SwDs' perspectives on disability and inclusion within Afghan HEIs. It assesses current inclusive practices and identifies persistent, systemic barriers from the viewpoints of those most affected.

II．Methods

This qualitative study employed a narrative analysis design. Ethical approval was obtained from the Research Ethics Committee of the Institute of Human Sciences at the University of Tsukuba (Tsukuba2023-160A). The interview protocol used open-ended questions to explore participants' educational experiences at the school level, personal perceptions of disability, societal attitudes toward people with disabilities, and specific accommodations available during enrollment, classroom participation, assessments, and extracurricular activities. Twenty-six SwDs (24 men, 2 women)—with visual (n = 8), hearing (n = 1), and physical/locomotor (n = 17) impairments—were recruited from seven universities across ten provinces. Purposeful sampling ensured variation in gender, disability type, academic field, and location. Semi-structured interviews (approximately 30 minutes) were conducted in Pashto (15) or Dari (11). Most were in-person (n = 23), with two online and one assisted by a sign-language interpreter. All interviews were transcribed and translated into English. Transcripts were inductively coded using MAXQDA 24. Narrative analysis focused on how participants constructed identity and meaning through plot elements, positioning, and turning points within their cultural and institutional contexts.

III．Result

Four overarching narrative themes emerged.

1. Reconstructing Identity Through Education

For many students, education was both a refuge and a tool to challenge stigma. Participants emphasized rejecting "mayub" ("defective") in favor of "malul" ("disabled"), asserting their dignity and potential. One student explained, "Disability is a limitation, but not inability." Several described injury or illness as a turning point, prompting them to focus on studies to prove self-worth. Family advice such as "Since you can't do physical labor, study hard" often provided guidance. Peer support—from siblings to classmates—was crucial in daily academic life. Public academic achievement helped shift societal views: "When people see someone with a disability succeeding, their attitudes change."

2. Navigating Institutional Barriers

Despite strong personal motivation, students encountered deeply inaccessible university environments. Entrance exams on the upper floors, restrooms too narrow for wheelchairs, and the absence of campus ramps forced many to rely heavily on peers for mobility. Visually impaired students reported recording lectures due to a lack of Braille materials or screen readers. Others described outdated and unaccommodating educational materials. The absence of formal disability service units meant that requests for exam accommodations were often dismissed, sometimes with remarks like, "Write however you can." Many students stressed the need for structural changes—such as elevators, assistive technologies, trained faculty, and transportation subsidies—to ensure success did not depend solely on personal resilience.

3. Societal Influences and Language

Culture and language significantly shaped students' inclusion experiences. Derogatory labels like "mayub" caused deep emotional wounds, and many felt public awareness campaigns had not meaningfully changed how people interact with persons with disabilities. Excessive sympathy or unsolicited public comments were also alienating. While urban students reported some improvement in attitudes, particularly where media campaigns had influence, those from rural provinces often faced entrenched stigma. Nevertheless, participants expressed hope: "Perception is changing, especially in recent years," noted one female student. There was a clear call for national media campaigns that frame disability in terms of rights, not charity.

4. Aspirations and Employment Anxieties

As graduation approached, students described growing anxiety about employment prospects. Many feared renewed dependencies, despite academic success: "I studied hard, but without a job, I feel like a burden," said one participant. Although Afghanistan has a 3% public-sector hiring quota for persons with disabilities, enforcement was weak, and many organizations lacked the confidence or resources to support inclusion. While some students created their own opportunities—through tutoring, advocacy, or small businesses—others called for formal employment offices, mentorship programs, and stronger enforcement of the quota. They also urged public campaigns to normalize the presence of disabled professionals.

IV．Discussion

These findings support global evidence for the social model of disability: impairments are not inherently disabling; rather, exclusion stems from environmental and attitudinal barriers. In Afghanistan's underfunded higher education system, these barriers are pronounced, ranging from inaccessible infrastructure to the lack of trained staff and accommodations. Although family, friends, and a few committed faculty help mitigate some of these gaps, their support cannot replace institutional responsibility. Urgent reforms are necessary: retrofitting campuses, providing accessible learning materials (Braille, audio, digital), implementing modern assistive devices, and training faculty in inclusive practices. Disability service centers with counseling, academic support, and job placement functions must be established. Government monitoring of the 3% quota and incentives for inclusive hiring are also essential. By translating student resilience into structural support, Afghan HEIs can foster genuine inclusion—enabling SwDs not only to study but to thrive and contribute meaningfully to society.

References

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? In Journal of Educational Change (Vol. 6, Issue 2). https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Babik, I., & Gardner, E. S. (2021). Factors Affecting the Perception of Disability: A Developmental Perspective. In Frontiers in Psychology (Vol. 12). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166

Chiwandire, D., & Vincent, L. (2020). Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. African Journal of Disability, 8. https://doi.org/10.4102/ajod.v4i1.602

Dlodlo, S., & Moyo, M. (2022). Examining Ndebele derogatory labels bestowed on people with disabilities in Zimbabwe. Nomina Africana: Journal of African Onomastics, 36(1). https://doi.org/10.2989/na.2022.36.1.2.1362

(Additional references available on request.)

Acknowledgements: This work was supported by KAKENHI 23K22302; 22H01031.

*****Affiliation at the time of presentation is Institute of Human Sciences, University of Tsukuba*
(NAEEMY Mohmmad Idrees and YONEDA Hiroki)

特別支援教育支援員に対する教員のニーズに関する研究

◯中知華穂[1]　髙野陽介[1]　芳賀誠[1]　金城尚義[1]　泉真由子[1]　五島脩[2]
（1 横浜国立大学）　（2 大阪教育大学）

KEY WORDS: 特別支援教育支援員 通常の学級 インクルーシブ教育

【目的】障害者権利条約の批准を受けインクルーシブ教育の推進が求められている。国連子供の権利委員会（2019）は、インクルーシブ教育を発展には専門家や専門スタッフの養成・配置することの重要性を指摘している。日本においては、特別支援教育支援員（以下、支援員）制度が導入され、教師と協働し障害のある児童生徒への支援を担っている。教師と支援員の協働に関する研究では、教師は支援員に対して、専門知識や経験よりも人柄やコミュニケーションの力を重視する傾向があると報告されている（高橋ら,2016）。一方で、特別支援教育コーディネーターは支援員の知識や経験を重視する傾向があると指摘されており、教員歴や支援に対する考え方によって、支援員に求めることが異なる可能性が推測される。そこで本研究では、教員の支援員に対するニーズと、特別支援学級等の指導経験といった教員の属性及び障害のある児童生徒に対する意識との関連性について検討することを目的とする。

【方法】（１）対象と手続き：A 市の公立小中学校の全校の管理職を通して、通常の学級で指導をしている教員に質問紙調査を実施した。回答は任意、匿名とし、202X 年 1 月~3 月に実施した。1098 名より回答がありその内、有効回答数は 1070 名であった。

（２）調査内容：質問項目の作成にあたっては、江田ら（2009）、高橋ら（2016）を参考に作成した。具体的な調査内容を Table1 に示す。

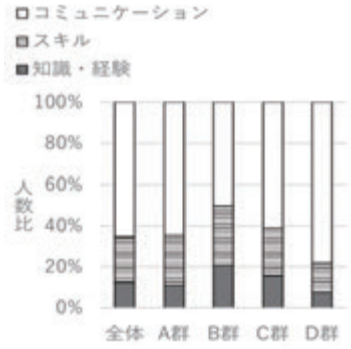
Table1 調査項目の内容と回答の種類

No	内容	回答の種類
■回答者の基本情報に関する項目		
1	年齢	選択式
2	性別	選択式
3	教員歴	記述式
4	特別支援学校・特別支援学級・通級の指導経験	選択式
5	特別支援学校教諭免許状の有無	選択式
■支援員に対するニーズに関する項目		
	通常の学級において、支援員に最も望む役割について以下の3つから1つ選択するよう回答を求めた。	
6	①知識・経験（教育や障害に関する知識や子どもへの支援・指導の経験があること） ②スキル（学習、生活、心理面への支援ができるスキルを持っていること） ③コミュニケーション（子どもや教職員と適切なコミュニケーションを取ることができること）	選択式
■障害のある児童生徒に対する意識に関する項目		
	下記の①~⑥の項目について教員自身がどのように感じているか、5件法（「全くそうは思わない」「あまりそうは思わない」「どちらでもない」「まあそう思う」「とてもそうお思う」）で回答を求めた。	
7	①障害のある児童生徒をサポートすることに、負担を感じると思う。 ②障害のある児童生徒を助けることによって、自分の時間がなくなってしまい、活動が制限されると思う。 ③障害のある児童生徒とどう接していいかわからない。 ④障害のある児童生徒と接することに、戸惑いや不安がある。 ⑤障害のある児童生徒の身体に触れることに怖さや抵抗がある。 ⑥障害のある児童生徒をサポートすることで、怪我などをさせてしまうことが怖い。	選択式

【結果】（１）教員の属性について：教員の年齢は 20 代が 156（14.6%）、30 代が 267 名（25.0%）、40 代が 337 名（31.5%）、50 代が 228 名（21.3%）60 代が 82 名（7.7%）であり 30、40 代が全体の約半数を占めた。性別は男性が 512 名（47.9%）、女性が 558 名（52.1%）であった。教員歴は平均（SD）が 17.0 年（10.1）、範囲は 1 年～49 年であり、教員歴が 1 年～23 年の者が全体の 8 割を占めた。次に、通常の学級以外の指導経験と特別支援学校教諭免許状の保有率を集計した結果、特別支援学校、特別支援学級、通級のいずれかの指導経験（以下、指導経験）を有する者は 426 名（39.8%）、特別支援学校教諭免許状の保有者は 184 名（17.2%）であった。

（２）支援員に対するニーズについて：Table1 の 6 に示す①「知識・経験」、②「スキル」、③「コミュニケーション」の中で支援員に最も望むことについて教員に回答を求めた。その結果、「コミュニケーション」を望む者が最も多く 699 名（65.3%）であった。次に「スキル」が 239 名（22.3%）、「知識・経験」が 132 名（12.3%）であった。

（３）支援員に対するニーズと教員の属性及び障害のある児童生徒に対する意識との関連：支援員に対するニーズと関連性の強い要因を明らかにするため CHAID 分析を用いた。説明変数には Table1 の 1～5、7 とした。結果を Fig.1 に示す。支援員に対するニーズの分布を最も大きく区分する要因は指導経験の有無であった。指導経験があり教員歴が 14 年目以上の教員（D 群）は支援員に「コミュニケーション」を望む者が 209 名（78.0%）であったに対し、指導経験はなく、年齢が 20 代、60 代の教員（B 群）は、74 名（50.7%）であり支援員に対するニーズの分布に違いを認めた。



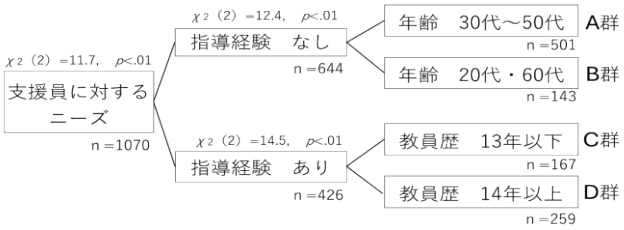


Fig.1 樹状図及び各区分における支援ニーズの分布

【考察】先行研究と同様に支援員に円滑なコミュニケーションを求める教員が多かったが、一方で、通常の学級以外の指導経験のない若手や 60 代の教員は、支援スキルや経験・知識を求める者の割合が増えた。これは障害のある児童生徒の指導・支援の経験の少なさ影響している可能性があり、この点を補完するため支援員に対し、支援スキルや経験・知識を求めている可能性が示唆される。これより、教員の支援員に対するニーズは、教師自身の指導経験や教員歴、年齢によって異なる可能性を指摘できる。今回の結果では、教員の障害のある児童生徒に対する意識は、属性と比較すると支援員に対するニーズとの関連性は強くなかった。今後は意識に関する質問項目を精査するなどより詳細な検討が必要であると考える。

【文献】江田ら（2009）特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 19 47-54. 国連子供の権利委員会(2019) https ://documents.un.org/（2025.5.1 アクセス）.高橋ら（2016）特別支援教育支援員の活用と評価(2) :支援員と連携する小中学校教員を対象に, 上越教育大学研究紀要 32 201-209.

本調査の公表については所属機関より承認を得ている。また対象者には回答は自由意思で拒否による不利益はないこと及び個人情報保護について文章にて説明し同意を得た。開示すべき利益相反情報はない。

（NAKA Chikaho, Takano Yosuke, HAGA Makoto, KINJYO Naomichi, IZUMI Mayuko, GOSHIMA Osamu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-64

病気療養児の学びを支える環境調整および自己調整方法の検討

○池田　陽大　　石川慶和
（群馬県立二葉高等特別支援学校）（静岡大学教育学部）
KEY WORDS：病気療養児　学習環境デザイン　環境調整

Ⅰ．目的

本研究では①活動内容②空間③共同体④人工物に着目し、病気療養中の学習環境デザインについて環境調整を試みると共に、子どもによる自己調整方法について検討したい。病児の学びを支える環境と自己調整方法を明らかにする。

Ⅱ．方法

１．対象

入院中の小学 4 年生の A 児と中学 2 年生の B 児、通院中である小学 2 年生の C 児の計 3 名を対象とした。

２．学習支援における工夫

荘林（2023）の病気療養児にとっての学習環境デザインをもとに、本研究で①活動②空間③共同体④人工物の 4 つの観点で学習支援における支援の工夫を行った。

３．調査内容

1）インタビュー：事前インタビューでは①学習活動②空間③共同体④人工物について質問した。事後インタビューでは、①学習支援を通した学びの変化②学習支援の良い点・改善点③学習計画表の感想について質問した。

2）アンケート：自己調整学習を測定するアンケートと自尊感情を測定するアンケートを事前・事後に実施した。学習支援の始まる前に保護者には①入院歴②お子さんとの学習での関わり③学習支援での希望について質問した。

3）エピソード記録：①学習内容②環境に働きかけている場面③学びの困難④気持ちの変化について記録した。

４．調査の手続き

インタビューとアンケートは学習支援の事前と事後に行った。学習活動はエピソード記録をとった。

５．倫理的配慮

静岡大学（登録番号 24-1）と協力病院の倫理審査（受付番号：56）で承認を得た。

Ⅲ．結果

１．事前インタビューの結果

3 人とも宿題以外の学習習慣はなかった。A 児と B 児はともに病室の机で勉強し C 児はリビングで普段勉強をしていた。苦手な勉強を一緒に頑張る人として、A 児は友達や先生、B 児は父、C 児は支援者とのなら勉強を頑張れると話していた。3 人とも予定表の使ったことがあった。

２．事後インタビューの結果

3 人とも勉強時間が増えたとし、C 児は「言われたらすぐに片付けられるようになった」と述べていた。学習支援の希望として、A 児が「ゲームや遊びの時間を増やしてほしい」、C 児が「勉強増やしても良いがゲームの時間は欲しい」と述べていた。3 人とも学習計画表を良かったと評価していた。C 児は好きなキャラクターを埋めていくことを評価していた。

３．エピソード記録の結果

A 児は投薬が辛いときに休むことや、体調が悪いときは映像を見ることなど、体調に合わせた自己調整学習ができていた。B 児はヒントを用いて正解すると手を振って喜んでいることがあった。C 児は PC による宿題に困難があるものの、支援者と共に学ぶことで負担が軽減していた。

Ⅳ．考察

１．対象児の学びの現状

1）学習環境での困難：A 児は治療が辛い日に何もしたくないと伝えてくれたことから、治療やおやつの配膳、点滴など自分ではコントロールできない環境の変化によって集中力の低下や気持ちの切り替えに困難が生じていると考えられる。また、事前インタビューの結果より、宿題以外に取り組む経験が無かったことが、学習内容の選択に困難をもたらしているのだと考えられる。B 児は A 児が退院して寂しそうであったことから、誰かと一緒に勉強できないことや、孤独感を感じること、面会制限といったことからのストレスが学習意欲の低下に繋がっていると推測できる。

2）対象児の学びの意義：A 児や B 児が学習の後に声掛けがなくても掃除ができるようになったことから、支援者が机の整理を繰り返し呼び掛けることで自主的な掃除ができるようになり、自主性の涵養に繋がると考えられる。B 児が社会の話をすることを楽しむ様子から、遊びや話をする時間を設けることで心理的な安定に寄与するものだと推測できる。A 児が体調の悪いときに何もしたくないといえたことは、学習計画表を用いて体調を確認することが病気に対する自己管理能力の向上に繋がったと考えられる。

２．対象児の学習環境デザイン

1）病気療養児の学習環境デザイン：遊びや話す時間を取り入れることは勉強への意欲を向上するだけでなく、心理的な安定にも繋がることが分かった。今回の学習支援では活動場所の選択肢を提示したものの病室での学習を希望していたことから、慣れている場所で行うことが望ましいと考えられる。しかし、病室内の環境は十分な環境とはいえないため、遊びの時間を自習室やプレイルームで過ごし、初めての場所への抵抗を減らすことが自己調整の幅を広げることに繋がると考えられる。共同体について、ななめの関係は安心感を与え、自己肯定感を向上する効果があるので、支援者は一緒に勉強できる仲間として学習支援を行うことが求められる。人工物として、事後インタビューで C 児が好きなキャラクターを埋めていくことを評価していたことから、学習者本人の興味・関心を学習計画表に取り入れることが、学習意欲の向上に貢献すると考えられる。

2）学習環境デザインと自己調整学習：学習支援の前に毎回体調を確認することが、体調に合わせた予定を立てることに繋がったと考えられる。今回は学習計画表を用いて体調を確認したが B 児が紙を失くしてしまうこともあったのでタブレットやPCを活用することも効果的だと考えられる。

３．病気療養児の自己調整学習

体調を確認する項目と、体調に合わせた目標を記入する項目を用いた学習計画表を使用することで、A 児と C 児の自己調整学習尺度が向上したことから、体調の確認をすることが自己調整学習を支えることに繋がるのだと考えられる。また、方略を決める際に自己決定の機会を設ける工夫や、前回の目標や活動がどのようなものだったのかが一目でわかるようにする工夫、好きなキャラクターを用いた学習計画表を使用する工夫を取り入れることが自己調整学習を促進させる要因だと考えられる。

（IKEDA Haruto, ISHIKAWA Yoshikazu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-65

病気療養児の対人交流と学校適応感

〇石川慶和　　池田　陽大
（静岡大学教育学部）　（群馬県立二葉高等特別支援学校）
KEY WORDS: 病気療養児　対人交流　学校適応感　ICT

Ⅰ 目的

本研究では病気療養児の療養環境と対人交流の実態と学校適応感を明らかにした上で ICT の活用を考察し、子どものニーズに応じた環境づくりを検討することを目的とした。

Ⅱ 方法

１．調査対象

アンケートは病院に入院する小～中学生の子ども 11 名とその保護者を対象とした。インタビューはアンケート対象者のうち、了承の得られた４名を対象とした。

２．調査内容

１）子どもアンケート：①学校の友人や教員との交流方　法と頻度、②学校の友人に対する信頼感、③学校適応感、④ICT を活用した教育的支援の有無について質問した。

２）保護者アンケート：①子どもの学年、②対人交流の有無と内容、③SNS 等の利用状況、④学校生活に対する気持ち、⑤学校へ期待する支援について質問した。

３）インタビュー：①友人との交流内容、②友人との交流による気持ち、③入院中の教育的支援について質問した。

３．手続き

アンケートは病院の地域連携室を通して、対象者に調査者が配布・回収した。インタビューは対面で実施した。

４．倫理的配慮

静岡大学（承認番号 24-1）と、病院の倫理審査（受付番号 57）で承認を得た。

Ⅲ 結果

１．学校の友人との交流手段と頻度

対面による交流はないが、チャットやゲームでの交流が行われていた。また D 児と F 児は Zoom を利用して定期的に学校と病室を繋ぎ、交流していた。

２．学校の友人に対する信頼感と学校適応感

信頼感の高い子どもほど学校適応感も高いことが明らかになった。また、療養中でも学校の友人と交流している子どもの方が交流をしていない子どもよりも学校適応感が高い傾向であった。

３．子どもへのインタビュー調査結果

１）学校の友人との交流による気持ち：B 児や D 児は、自分のことを心配してくれることが嬉しい、早く学校に戻り友人と直接話したいと述べた。A 児や C 児は、チャットやゲームでの交流自体を楽しんでいる様子はみられたが、学校には戻りたくなるわけではないと述べた。同じ病室にいる子どもと直接話したりゲームをしたりすることが楽しく、退院することが寂しいと述べた。

２）ICT を活用した教育的支援の現状と気持ち：ICT を活用した教育的支援を受けているのは、C 児と D 児のみであった。Zoom の通信の影響によりクラスメイトの授業進行が滞ることが気になると述べた。D 児は校外学習やテストをともに受けられないことが寂しいと述べていた。

４．保護者へのアンケート調査結果

療養中の子どもの様子について人との交流による表情の和らぎや、同じ病室の子どもや Zoom を活用した友人との交流は楽しそうであると回答した。

Ⅳ 考察

１．病気療養児の療養環境

１）病気療養児が感じている困難

①学校の友人と直接交流できない困難：子ども本人の力では物理的距離の解消は困難である。そのため仲間からの分離による孤独や不安と同時に、友人が不自由なく生活していることに対する羨望や焦燥感が生まれ、療養生活に対するモチベーションが低下する可能性がある。

②学習に遅れが生じる困難：学校との情報共有不足により、見通しを持つことができず学習空白が生まれる。そして、独りで学習する退屈さと友人との進度の差を自覚し、学習意欲の低下や復学時の学習に対する不安感が増加する。

２）病気療養児が感じているニーズ

①誰かと一緒に学習するニーズ：わからないところをすぐに質問できたり友人と切磋琢磨できたりする環境が、学習のやる気や充実感を増加させるといえる。同年代の友人や大学生など、学習を共有する他者の存在が重要である。

②学校の友人との会話ニーズ：子どもが日常生活の大半の時間を過ごす学校が、病気療養児にとっては病室である。そのため、信頼する友人とチャットを通して継続的に交流することが療養の支えとなっている。交流が学校に戻りたいという気持ちを強め、治療に前向きなることができたり復学後の戻りやすさにつながったりすると考えられる。

③同じ病室の子どもと交流ニーズ：病室で会話をしたりゲームをしたりすることにより、信頼感が高まり退院することに寂しさも感じている。病気療養児には自分を理解してくれる、ともに病気と闘う同じ病室の友人の存在が必要である。その場で一緒に笑ったり話題を共有したりできることが、病気に対する心配や不安を減らしていると考えられる。

２．環境への適応感を高めるために必要なこと

居場所感を持てる環境づくりのために大切なのは、同じ場所で時間や出来事を共有することができる信頼感の高い友人の存在である。単に友人との交流の機会さえあればよいのではない。ありのままを受け入れてくれる友人とのつながりが、療養中の心の拠りどころとなる。趣味や楽しいこと、些細な悩みを打ち明けられる環境を整える必要がある。

３．療養中の ICT の活用方法

１）病気療養児の気持ちに対する配慮：病気療養児はオンラインで授業参加によって他の子に迷惑がかかることを懸念している。子ども同士が互いに安心して交流するためには教員がオンライン上の学習で感じた困り感や要望を把握し、改善しようとする態度を示すことが重要である。

２）学習場面以外での活用：病気療養児にとって大切なのは、友人と会えない寂しさを少しでも減らすことだ。顔を見て話すことには、相手の気持ちを表情からも読み取れたり、共感がしやすかったりする良さがある。休み時間や学級活動の時間も学校と病室をつなげることにより、復学後の学校生活のイメージができ、友人と再会する期待感も高まる。

３）学校との情報共有を目的とした活用：子どものニーズを把握するためには、保護者も含めて情報共有をすることが必要である。教員は、学習の進捗状況を定期的に伝達したり、クラスメイトに療養児の状況を伝えたりすることにより、病気療養児が復学時に学級へ戻りやすくなることが期待される。

（YOSHIKAZU Ishikawa, HARUTO Ikeda）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-66

障害が重い子どもの学習を支える理論（11）

—生態心理学の視点からの重度・重複障害児の学習活動の改善③—

〇樋口和彦　　渡邉正人　　出水知憲
（広島修道大学人文学部）　（鳥取大学地域学部）　（横浜訓盲学院）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　生態心理学　heuristic（ヒューリスティック）

（問題）

重度・重複障害児の学習を考える際、エビデンスとなる理論は重要である。本研究では、（11）「生態心理学（Ecological Psychology）」、（12）「視機能評価」、（13）「コールの人工物と教材の関係」について議論する。

宮武（1990）は、Barker（1968）の行動セッティングの概念を基に、特定の場の個別的特性に依存しながら自己の生活を広げていこうとする重度・重複障害児（以後、重度の子とする）の教育課題は、定型的なアルゴリズミックな方法で検討するのではなく、場の特殊性に基づいたヒューリスティック（heuristic：発見的）な手続きによって明らかにされるべきであるとした。また、教師と重度の子がやりとりする際、①相互交渉そのもの（陽の相）、②両者の行動傾向（陰の相）の両側面を統一的にとらえて初めて相互関係（interaction）といえるとした。そして、その手続きは、教師の decision making（意思決定）の過程（場における法則性の発見と、教師のかかわり方の変容）であり、教師の資質を高める効果が大きいとした。

（目的）

宮武の行動場面理論に基づく２つの側面から重度の子のコミュニケーションを議論する。

（方法）

生態心理学視点から重度・重複障害児の学習研究の方法を議論した後、重度の子と教師のやりとりを前述の２つの側面から分析する。

（結果）

（1）重度児と特殊的個別的法則性

現在の重度・重複障害児の学習は、発達段階表の活動例から課題リストを作成し、それに基づく教育計画を作成される例が多い。これらは、アルゴリズミックな指導方法といえる。しかし、宮武（1990）は重度児の課題設定は個々子どもの状態やヒストリー、活動文脈など、日常生活（エコロジカル）場面から教育目標が見いだされなければならないとした。

宮武は、子どもと環境（特にかかわろうとする教師）との相互関係の特殊的個別的法則性（小さな法則）に着目している。法則性は、子どもと教師のやりとりの中で、deviance（逸脱：予測されない方向にすすむ）を生じ、これを分析することにより法則性が明らかにされるとした。そして法則性の発見は教師の意思決定（decision making）の過程として heuristic な手続きの開発が必要であるとしている。

（2）ヒューリスティツク（発見的）な問題解決

宮武は、heuristic な問題解決モデルでは、表面的な現象だけでなく、構成員の相互関係には２つの側面が存在するとしている。ひとつは、現出した相互交渉そのもので、実体として外部から観察できる両者で展開される相互交渉の姿である。これに対して、もう１つの側面はやりとりを担った土台の部分（両者の行動の意図）である。この状況では、かかわる側（指導者）は文化的価値の体系（教育的意図や目標）を盛り込んでいることが多い。一方、重度の子は教師の教育的意図や目標とは異なる自己の意図（楽しい・好きだなどの好み）をもってかかわっている。健常児の場合は、教師はの教育的意図や目標を理解して学習を進めるが、重度児の場合は、両者の行動の意図を微調整していく。つまり、両者の意図（土台）の部分のぶつかり合いである。２ 側面を分析するとヒューリスティックな問題解決の法則性が明らかになる。

（3）heuristic な視点からの子どもと教師の関係の再検討

樋口（2021）は、宮武（1990）の２側面の視点を基に重度児と教師のやりとりの分析を試みた。やりとりしているのは、T 教諭（以後 T とする）と重度児 C（以後 C とする）である。

宮武は両側面をⒶ相互交渉そのもの（陽の相）、Ⓑ両者の行動傾向（陰の相）のという表現をした。しかし、これらをⒶ表出（現出した相互交渉）、Ⓑ意図（行動傾向）とする方が理解しやすいと考えたため、両側面の名称を変更する。

表に、T と C のやりとり場面の両側面を示す。

表 教師と子どものやりとり

T（先生）の行動と意図		C さん（子ども）の行動と意図	
Ⓐ表出	Ⓑ意図	Ⓐ表出	Ⓑ意図
Cちゃんおはよう。昨日は、リンゴで遊んでくれたんだって？	保護者から、リンゴの模型で遊んでいたと聞いて、嬉しくなり、たずねる。		
		笑顔になり、身体を揺らす。	大好きな T に会ったので、嬉しくなる。
リン：「遊び、楽しかった？ 今日は、リンゴ狩りに行こう	家でのリン：「遊びを思い出して笑顔になったと思い、たずねる。今日の活動を伝える。		
		笑顔のまま、足をばたつかせながら、身体を揺する。	T とやりとりできて楽しい。 自声言語が理解できていないので、質問の内容はわからない。
行こうね！今日はリンゴ取るんだよ	今日の活動内容が伝わったと思い、喜ぶ。		

畑にリンゴ狩りに行くため事前授業でホールに網を巡らせ、リンゴ園の疑似状況を設定した。赤い画用紙を丸めて手作りのリンゴの模型を取り付けた。その授業の開始時、「明日は、リンゴ狩りに行きます。リンゴ狩りの予習をしましょう」と伝え、網にかけたリンゴの模型（以後リンゴとする）を取らせた。終了後リンゴを持ち帰らせた。T は翌日朝、保護者から C が家でリンゴを触っていたと伝えられた。すると T は、C が前日の事前学習を思い出してリンゴを触っていたと考え、「家で予習してくれたんだって？」と C に声をかけた。

（考察）

C の評価からは、予習ができる程度まで表象機能は発達していないと考えられる。C はリンゴを気に入ったので触っていただけで、次の日の予習をしているという意図はなかったといえる。T は表出だけをみて、C の行動を判断していたと考えられる。このようなやりとりは、特別支援学校では日常的に観察できる（樋口，2021）。これらを改善するには、①教師による子どもの行動評価の改善、②やりとりの２つの側面の視点をもつことが重要であろう。

（引用文献）

樋口和彦（2021）重度・重複障害児の学習とは？ —障害が重い子どもの主体的で対話的な深い学び—，ジアース教育新社.

宮武宏治(1990) EcologicalPsychology の視点から考察した重度・重複障害児のための教育課題の設定．特殊教育学研究，28(2)，43-55.

(HIGUCHI Kazuhiko, WATANABE Masato, IZUMI Tomonori)

＊事例報告は個人情報および倫理面に配慮し、発表と掲載について保護者・所属機関長の同意を得ている。

＊本研究の一部は JSPS 科研費 JP23K17603 の助成を受けた。

障害が重い子どもの学習を支える理論（12）

― 肢体不自由がある重度・重複障害児の視機能評価を踏まえた学習活動にむけて ―

〇渡邉正人　　樋口和彦　　出水知憲
（鳥取大学地域学部）　（広島修道大学人文学部）　（横浜訓盲学院）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　初期学習　教育的な視機能評価

（目的）

渡邉は 2022～2024 年の本学会年次大会ポスター発表において、重度・重複障害児の初期学習理論(第Ⅰ層Ⅰ水準～Ⅲ水準)の発達段階に応じた学習内容や評価について具体的に示してきた(Table 1)。しかしながら重度・重複障害児の初期学習理論の実態把握における「視覚の活用」については客観的に示すまでにはいたっていない。

そこで(12)では、肢体不自由がある重度・重複障害児の学習活動の取り組みにむけて、重度・重複障害児の初期学習の「視覚の活用」の実践的評価ができるよう教育的な視機能評価*の有効性についてまとめ報告する。

Table 1　重度・重複障害児の初期学習・第Ⅰ層(渡邉, 2023)



*教育的視機能評価：墨字(通常文字)使用児童生徒が学校における学習場面や日常生活がより活動しやすくなるために、視力や視野、色覚等の視機能を把握することをいう。

（方法）

本研究の議論は、次の手順で行う。

1.肢体不自由がある重度・重複障害児の教育的視機能評価の重要性を確認した後、2.具体的な評価方法について整理する。3.重度・重複障害児の初期学習理論における「視覚の活用」の有効性を検討し、重度・重複障害児の学習の適用を示す。

（結果）

1. 教育的な視機能評価の重要性

肢体不自由の主な疾患は、脳性まひや脳外性後遺症、脳水腫などの脳性疾患が多く、肢体不自由特別支援学校で 70～80%と最も多い（任, 2018)。そのため、主障害である脳性まひ等によって視覚障害や視覚認知、視覚記憶機能の問題が随伴障害として現れやすい。加えて、重度・重複障害児には知的障害がある場合が多いため、視機能や認知等を検査する際に内容や意味が伝わらず実施困難な場合が多い。このようなことから、肢体不自由がある重度・重複障害児の教育的視機能評価は、脳性疾患を中心とする医学的知識をもち、発達段階に応じた知的障害への具体的な配慮、支援方法等を考慮しながら評価を進めていく必要がある。

2. 具体的な視機能評価の方法

自覚的な視力検査の方法として、幼児や知的障害児等の視力検査でも用いられている、単独絵視標(視距離 5m)、森実式ドットカード(視距離 30 ㎝)がある。

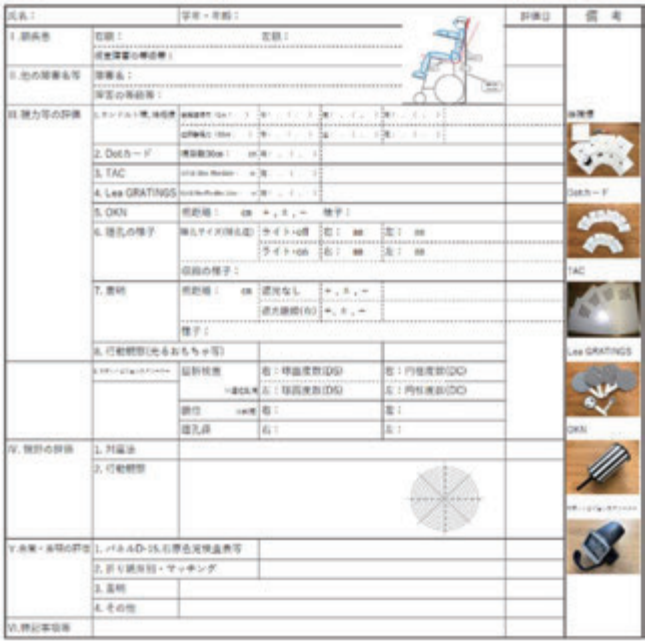
一方、他覚的な視力検査の方法としては、新生児や乳幼児、低視力の弱視児、重複障害児の視力検査でも用いられている縞視力検査である Teller acuity card(TAC)や Lea GRATINGS がある。縞視力検査が困難な場合に、視運動性眼振(OKN; optokinetic nystagmus)による眼球運動の反射を利用した検査を用いる場合が多い。視運動性眼振は、白黒の縞模様になっているドラムを回旋させることで幼児児童生徒に眼振が誘発されるかを確認し、視覚刺激が見えているかを判断する。また、ビジョンスクリーナーを用いて屈折異常(近視、遠視、乱視)や不同視、斜視等を確認して、積極的に視機能評価を検討していくことが出てきている(Fig.1)。

なお、教育的視機能評価を実施する際には、肢体不自由がある重度・重複障害児用の記録表を検討し、作成することとした(Table 2)。



Fig.1 視機能評価の方法　Lea GRATINGS, OKN, ｽﾎﾟｯﾄﾋﾞｼﾞｮﾝｽｸﾘｰﾅｰ

Table 2　重度・重複障害児用教育的視機能評価の記録表



3. 初期学習理論における「視覚の活用」の有効性と活用

肢体不自由がある重度・重複障害児の初期学習理論を検討する際、客観的な視機能評価は重要であるため、実態把握の「視覚の活用」に行動観察と共に記載することが必須となる。

（考察）

今回は、肢体不自由がある重度・重複障害児の視機能評価の重要性を検討し、具体的な評価方法を整理した。また、肢体不自由がある重度・重複障害児の眼疾患や視機能を評価することで、初期学習理論の「視覚の活用」の検討がより客観的なものになったと考える。今後は、初期学習理論における「聴覚の活用」の客観的な評価について検討しながら、肢体不自由特別支援学校における実践評価を進めていきたい。

（文献）

渡邉正人(2024)　肢体不自由がある重度・重複障害児の視機能評価-視力、屈折異常を中心とした教育的な評価から-. 地域教育学研究 17-1, 15-19.

(WATANABE Masato, HIGUCHI Kazuhiko, IZUMI Tomonori)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-68

障害が重い子どもの学習を支える理論（13）

―盲ろう教育における三項関係理論の拡張―

○出水知憲　　樋口和彦　　渡邉正人
（横浜訓盲学院）　（広島修道大学人文学部）　（鳥取大学地域学部）

KEY WORDS:ヴィゴツキー　梅津八三　コール　人工物　教材

（問題）

出水（2024）は盲ろう教育に強い関心を示していたロシアの心理学者レフ・ヴィゴツキー（1896 - 1934）と、日本の盲ろう教育の草分けである梅津八三（1906 - 1991）の理論を比較検討し、両者の主張した三項関係の「媒介」にあたる部分、つまりヴィゴツキーにおいては「心理的道具」と梅津八三においては「信号」がほぼ同義であることを指摘した。しかし、両者の媒介項に教材は含まれていない。

（目的）

中島（1981）は梅津が自ら教材を自作し、盲ろう児の教育にあたったと述べる。教材は盲ろう児らが文字を獲得する上で重要な役割を果たした。しかし、梅津理論においては言葉のみが強調される傾向にある。一方、ヴィゴツキー（2003）は発達の最近接領域という用語で、生徒一人だけでは到達できないことも、教員の手助けがあれば到達できる領域について言及することで、教材の必要性に触れている。しかし、梅津同様、ヴィゴツキーも言葉を強調する傾向にあった。マイケル・コール（1996）は記号に重きを置いていたヴィゴツキー理論をさらに一歩進めて「人工物（artifact）」という言葉で媒介項を拡張した。本稿では、コール理論を援用し、「教材」の現代的意義を示したい。

（方法）

梅津（1970）の盲ろう児への実践記録の教材に関する記述を分析する。またマイケル・コールの主張する媒介項「人工物（artifact）」を整理し、梅津の実践に援用することで、梅津理論を拡張する。

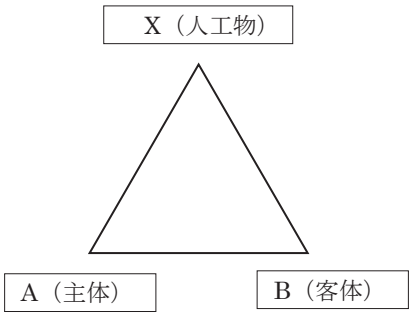
（結果）

（１）　梅津の教材論

梅津（1970）は盲ろう児を教育する前段階として次のように述べている。「アヴェロンの野生児の文字言語学習において、いきなり、文字による単語カードと実物との結合を試みて、失敗し、やがて簡単な幾何学的図形の弁別に始まる大きな回り道をして、やっとある程度の成功が得られたことも、上にのべた実情に関係があるであろう。／われわれも、そういう適切な回り道をあらかじめ覚悟してかかることを方針としよう」。梅津が述べた「上に述べた実情」とは、盲ろう児に点字カードを触らせた後、その指示対象である実物を触らせてもほとんど効果があがらなかったことを指している。「言葉」と「実物」との間には、もう一つの媒介が必要ということである。また梅津は点字指導についても以下のように述べている。「6 ㎝×4 ㎝であったのを、まず 3 分の 2 にする。つぎにまたさらに縮小するというふうに 8 段階をへて、やっと凸点の山と山の間の距離がほぼ、5.5ｍｍ×3ｍｍのものに縮小した。これは現行の点字の大きさである」。梅津がここで用いている方法は、点字を拡大した枠にリベットという鋲で凸を形成し、それを徐々に縮小していく方法である。点字教材によるきめ細やかな指導がなければ盲ろう児は言語を獲得することができなかったと考えられる。教材こそが、学習における真の媒介であるといえるだろう。

（２）コール理論

コール（2010）は「人工物（artifact）」について以下のように述べている。「人工物とは、物質世界の一つの側面であって、それは目標思考的な人間の行為に取り入れられ、長い歴史のなかで変形されてきた。人工物が創造され使用された過程で生じた諸変化によって、それは、同時に観念的（概念的）であり、物質的なものでもある」。ヴィゴツキー理論では言葉のみが強調されていたものを、コールはさらに推し進めて、「人工物」という言葉ではなく、教材と解釈できるものにまで範囲を広げている。（Fig.1）さらに、「目標思考的」とは教員と生徒の学習の達成という目標に沿って作られた人工的な物であり、自然に作られた言葉とは異なる。さらにコールは「『テーブル』という言葉と、実際のテーブルとの相違点は、その物的側面と観念的側面のどちらを相対的に重視するのかと、それらがつくりだす一種の協応関係である」と述べる。テーブルは、言葉でも表現でき、また同時に物質として存在している。ヴィゴツキーは「観念」としての言語に目したのに対し、コールはここで、「物質」という概念を導入している。この「物質」こそ教材である。



コール理論 Fig.1

（考察）

梅津が盲ろう児に使用したリベットで構成された点字教材も物質と観念の両方を合わせもつものである。直接点字に入る前に、盲ろう児は形のはめ板やリベットで位置の学習、拡大した点字から現行の点字への移行を通して、点字や指文字を習得することができた。その梅津実践と、コールがいう、「人工物」は符合する。物質性を伴う教材が教員と生徒を結ぶ、最大の媒介であることを、ヴィゴツキーと梅津、そしてコールの理論の変遷から考察することができる。

（主要文献）

Michael Cole（1996）CULTURAL PSYCHOLOGY-A once and future discipline Harvard University Press. 天野清訳（2010）新曜社.

梅津八三（1970）盲ろう児の言語行動の形成.梅津八三編,重複障害児との相互補正-行動体制と信号系活動・所収,東京大学出版会,90-123.

(IZUMI Tomonori, HIGUCHI Kazuhiko, WATANABE Masato)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P5-69

障害・疾病等の特別ニーズを有する子どもの教育史研究の動向

―1990 年代から現在までの研究史的整理と学史的検討―

○石井智也　　石川衣紀　　能田昴　　髙橋智
（兵庫教育大学）　（長崎大学）　（秋田大学）（東海学院大学）

KEY WORDS：特別ニーズ教育、特別支援教育、教育史、研究史、学史的検討

1. はじめに

本発表では、1990 年代から現在に至るまでの約 30 年間における障害・疾病等の特別ニーズを有する子どもの教育史研究に関する研究史的整理と学史的検討を行う。本研究は「特別ニーズ教育史研究チーム」（代表：髙橋智東海学院大学人間関係学部子ども発達学科教授・東京学芸大学名誉教授）による共同研究である。

周知のように 1994 年開催のユネスコ・スペイン政府共催の特別ニーズ教育世界会議にて採択された宣言である「サラマンカ声明」において特別ニーズ教育とインクルージョンが提唱されたが、それは国際的にも各国の特別教育システムにとても大きな影響を与えた。日本国内においても、例えば 1995 年に「特別ニーズ教育に関する理論的・実践的研究を通して、学習と発達への権利に関する教育科学の確立をめざす」日本特別ニーズ教育学会（SNE 学会）が設立されて従来の特殊教育・インテグレーションや通常教育（学）・通常学級教育のあり方についての根本的批判がなされ、「サラマンカ声明」が提起する特別ニーズ教育とインクルージョンの創造・創出のあり方について盛んに議論された。そうした国内外の動向の中で 2007 年度に特別支援教育が制度化された。

旧来の特殊教育・インテグレーション教育・通常教育（学）・通常学級教育批判と新たな特別ニーズ教育とインクルージョンの創造・創出に取り組んできた約 30 年において、そうした動向を受けて障害・疾病等の特別ニーズを有する子どもの教育史研究がいかなる変化を遂げてきたのかを研究史的、学史的検討を行うのが、本発表の目的である。

2. 研究史的整理と学史的検討の視点と方法

特別支援教育の制度化から 20 年近くが経過したが、インクルーシブ教育の拡張のなかで、子どもの「特別な教育的ニーズ」が看過されたまま教育が行われる（荒川：2020）、あるいはインクルーシブ教育とは名ばかりであり、それに必要な通常教育改革が行われないままに特別な場での教育、特別支援教育ばかりが推進されるなど（渡部：2019）、特別ニーズ教育がインクルーシブ教育・特別支援教育に埋没したかのような印象すらある。こうした現状をふまえて、あらためて約 30 年前に「サラマンカ声明」において特別ニーズ教育とインクルージョンが提唱されたことの歴史的意義をふまえて特別ニーズ教育の役割・独自性や現代的課題を問い直す必要がある（髙橋：2022）。

1990 年代においては、従来の特殊教育・障害児教育の分離・別学の教育形態や機能障害等に狭く限定された教育対象が問題とされ、「『特殊教育』と通常教育はもっと広い範囲の生徒と特別なニーズを取り扱う一つのシステムに統合されないければならない」ことや（マイヤーほか：1997）、障害児教育と通常教育との協同・連繋により新たな教育領域である特別ニーズ教育の創出の課題と方法について活発に議論がされていた（髙橋：1999）。

とくに新自由主義・市場化政策を皮切りに多国籍企業化・規制緩和・民営化等による国家と社会のシステムが大きく変動し、社会的格差と貧困を生み出し、そのことは障害児教育や特別ニーズ教育の存立維持基盤そのものを大きく揺るがせた。そうした社会変動に相即して子どもの多様な発達困難・リスク（学習困難、不登校、いじめ・被虐待、学校不適応等）が深刻化していたために、障害児の「権利の実質保障」の拡充や抜本的な通常教育改革と特別ニーズ教育の創造が求められていた。

その際に髙橋ほか（1999）は「従来の特殊教育・障害児教育が果たしてきた意義と役割、蓄積された成果と当面する課題などについての整理や評価がなされないままに、海外動向の『歓迎展示』に奔走しているきらいがある」こと、「特殊教育ないし障害児教育からインテグレーション、インクルージョンや特別なニーズ教育を展望するにしても、そのような移行の要因、背景、課題等についての十分な歴史的総括の作業が不可欠」であり「特殊教育・障害児教育・特別ニーズ教育の三者の歴史的な意義や課題、機能・役割の整理や評価」の必要性を強調している。

そこで髙橋・清水（1998）は 1930 年代から今日までの障害児教育の歴史的展開を「特殊教育の近代化」から子どもの障害やそのほかの特別なニーズに応じて様々の形態の教育を準備する「障害児教育の現代化」への歴史的位相と捉え、その中に城戸幡太郎の教育科学と障害児教育理論を定位する試みに取り組んだ。

さらに髙橋ほか（2000）は通常教育における特別な教育的配慮・対応の歴史的検討を行う上で、通常学級で「学習に困難を抱える子どもへの個別指導、朝学習・放課後の居残り学習、通級などの抽出指導などの形態をとりながら、通常学級で学力回復と学力保障を行い」「子どもの諸能力と人格の発達保障をめざす特別の指導」である「促進・補償教育」に着目する必要性を指摘した。

従来、戦前期の小学校に設置の特別学級は特殊教育・障害児教育の端緒として捉えられてきたが、前田・髙橋（2000、2002）はこうした特別学級編制を通常学級に在籍する特別な教育的ニーズを有する子どもの「促進・補償教育」の一形態であったことや戦前期の特別学級が分離・別学の教育システムではなく通常教育との共通性・連続性を有していたことを歴史的に解明している。髙橋・石川・前田（2010）、石川（2012）、石井（2022）は上記の提起を踏まえて、子どもの「生活と発達の貧困」に対応した先駆的な教育的営為として、戦前の大阪市・東京市の小学校教育改善事業と特別学級編制に注目している。

このように 1990 年代から現在までの約 30 年間、特殊教育・障害児教育の教育史的展開のみならず通常教育との横断的な教育史研究、通常教育の教育史における特別な教育的対応・配慮の実証的解明を追究する教育史研究が登場するが、それらを俯瞰的・総合的に捉えて障害・疾病等の特別ニーズを有する子どもの教育史研究に関する研究史的整理と学史的検討は未着手である。

【文献】

石井智也（2022）『戦前の東京市の初等教育と「特別な教育的配慮・対応」の研究』風間書房。

髙橋智・清水寛（1998）『城戸幡太郎と日本の障害者教育科学―障害児教育における「近代化」と「現代化」の歴史的位相―』多賀出版。

髙橋智（2004）「特別ニーズ教育」という問い―通常の教育と障害児教育における「対話と協働」の可能性―、『教育学研究』第 71 巻 1 号、pp.95-103、日本教育学会。

髙橋智・石川衣紀・前田博行（2010）『戦前における鈴木治太郎の大阪市小学校教育改革と別な教育的配慮のシステム開発に関する研究』緑蔭書房。

髙橋智（2022）特別ニーズ教育の「特別ニーズ」についての学史的検討―SNE 学会設立 10 年間の議論のレビューから―、『SNE ジャーナル』第 28 巻 1 号、pp.5-22。

（ISHII Tomoya,ISHIKAWA Izumi,NOHDASubaru,TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-01

知的障害児における注意制御の実態評価の試み

～神経心理学的評価と行動観察の２側面から～

○櫻井　希　　平田正吾
（東京学芸大学附属特別支援学校）　（東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座）

KEY WORDS：知的障害，共同サイモン効果，行動観察

（目的）

知的障害児の注意制御能力に関して、単独で取り組む神経心理学的課題だけでなく、他者の存在が及ぼす影響（共同サイモン効果）、普段の学校生活における行動の観察の３点から立体的に把握することを試みた。

（方法）

１）対象児. 知的障害特別支援学校小学部３年から６年の児童 11 名（女児６名）に対して、調査を行った。調査実施及び結果の公表に対する同意は、保護者より得ている。

２）注意制御課題. *①Go-No go(GNG)課題*：対象児は刺激呈示画面が身体の右側に位置するように座り、ターゲット刺激 A が画面に現れたら右手でボタンを押すように求められる。ターゲット刺激は画面の右側と左側にそれぞれ５回ずつ呈示する。非ターゲット刺激１種も同様に、左右それぞれに５回ずつ呈示された。

②サイモン課題：対象児は刺激呈示画面が身体の中央に位置するように座り、ターゲット刺激 A が画面に現れたら右手で、ターゲット刺激 B（GNG 課題における非ターゲット刺激）が画面に現れたら左手でボタンを押すように求められる。各ターゲット刺激は、画面の左右それぞれに５回ずつ呈示される。ターゲット刺激 A が左側に呈示された時（不一致試行）に、右側で呈示された時（一致試行）よりも反応時間が延長していた場合、サイモン効果が生起したと解釈する。

③共同サイモン課題：GNG 課題と同様に対象者は刺激呈示画面の右側に位置するように座り、ターゲット刺激 A が画面に現れたら右手でボタンを押すように求められる。ただし、この課題では、ノートパソコンの左側に位置するように調査者が座り、ターゲット刺激 B が出たら、調査者がボタンを押すことを教示する。本課題で実施していることは、GNG 課題とほぼ同様であるにも関わらず、対象者の不一致試行における反応時間が一致試行よりも延長していた場合、共同サイモン課題が生起したと解釈する。

３）行動観察. 不注意や多動 - 衝動性の評価尺度である ADHD-RS-による学校生活における注意制御の定量化を行うと共に（調査者が、児童の学校生活の様子をもとに評価した）、学校生活全般の様子（特に、他者との関わり方や授業中の活動参加状況について）を、参与的に観察した。

（結果と考察）

１）注意制御課題.　表１は、一連の注意制御課題における通過人数（課題に最後まで取り組むことができたか）、及びサイモン効果及び共同サイモン効果が生じたと見なされる者の人数を示したものである。サイモン効果の生起が認められた児童は３名、共同サイモン効果の生起が認められた児童は２名であった。

２）行動観察. ADHD-RS-5 による評価の結果、ほとんどの児童のパーセンタイル値が 50 を超えており、不注意や多動 - 衝動性の問題が著しいことが明らかとなった。これらの評価結果を踏まえ、学校生活の様子を詳細に観察する児童４名（表２）を選定した。その結果、以下の点が明らかとなった。

①ペアI（共同サイモン効果の生起に違いが見られた児童２名）：A 児 B 児ともに注意制御課題で高い成績を示しており、両者ともにサイモン効果が認められた。行動観察の結果から、B 児のみに“目線が合わない“、“他者へ呼びかけて注意を引くことなく、突然話し始める“、“他者との狭い間隔を無理矢理通ろうとする“といった行動が見られた。こうした特性は、B 児における共同サイモン効果の未生起とも整合的である。

②ペアII（注意制御課題の通過状況に違いが見られた児童２名）：C 児 D 児ともに ADHD- RS-5 において、ADHD 特性が特に強く評価されている。行動観察では、C 児は対物の課題や個人で取り組む課題では集中しやすく、D 児は対人の課題や集団で取り組む課題に対して集中しやすいことが分かった。D 児が「注意制御課題を不通過」となった要因として、課題に対する集中力よりも「（注意制御課題を媒介として）他者とコミュニケーションを取りたい」という欲求が上回り、注意や視線が分散してしまった可能性が考えられる。

以上、知的障害児の注意制御能力に関して、様々な視点から評価することにより、対象とした児童の実態把握をより深めることができたと言える。特に、学校生活全般の様子を観察することから得られた情報は、注意制御課題における反応の個人差を考える上で重要である。

表１　注意制御課題の通過人数

	通過	非通過
GNG 課題	6	4
サイモン課題	6(3)	4
共同サイモン課題	7(2)	3

※（）内は、サイモン効果や共同サイモン効果が生起していた者の人数

表２　参与観察の対象児

		共通点	相違点
ペアI	A 児	サイモン効果が生起	共同サイモン効果が生起
	B 児		共同サイモン効果が未生起
ペアII	C 児	強い不注意・衝動性	サイモン効果が生起
	D 児		注意制御課題を非通過

謝辞：小島啓治先生のご助言に感謝いたします。

(SAKURAI Nozomi, HIRATA Shogo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-02

教科の目標と関連付けたプログラミング教育

—知的障害特別支援学校高等部における国語科の実践から—

〇水内 豊和（島根県立大学人間文化学部）
金森 光紀（富山大学教育学部附属特別支援学校）
山﨑 智仁（山口県立大学社会福祉学部）

KEY WORDS: 教科学習 プログラミング 思考の可視化

Ⅰ．目的

2020 年度に小学校でのプログラミング教育が位置付けられて以来、特別支援教育の現場でも様々なプログラミングツールを使った実践が積み重ねられてきた。それらのプログラミング教育は単にプログラミング的思考の伸長を意図したものだけではなく、各教科等の学びをより確実なものにするためにも取り入れられている（水内・山﨑, 2024）。一方で高等部段階での教科学習に関連付けたプログラミング教育の実践報告は少ない。そこで本研究は、知的障害特別支援学校高等部の国語科において、教科の目標達成を支援する手立てとしてプログラミング教育をいかに取り入れられるかを授業実践から検討する。そして本事例を通じて、教科の目標とプログラミング的思考との接点を見出しながら、教育課程へ無理なく統合していくための枠組みの提示を試みる。なお、本研究は、所属長および保護者に対し、研究の概要に関して口頭にて説明を行い、同意を得た上で実施した。

Ⅱ．方法

知的障害特別支援学校高等部の 1～3 年生 5 名による学習グループを対象に、国語科にてプログラミング的思考を伴う学習活動を実施した。また、学習への動機付けとなるように、学習活動で考えたクイズを全校集会のイベントとして実施することにした。本単元では、「どんなクイズをする？」というテーマのもと、まずは全校の児童生徒を対象としたアンケートを実施し、その結果をもとにクイズの形式や出題ジャンルを検討した。そして得られた情報を根拠として、自分の意見を整理し、順序立てて文章にまとめる活動に取り組んだ。この学習を通じて、生徒が根拠に基づいて自分の考えを明確にし、相手に分かりやすく伝えるための文章構成力を養うことをねらいとした。学習活動の流れは、以下のとおりである。

①基本的な文章構成（はじめーなかーおわり）を知る。
②全校生徒に実施したアンケート結果を表したグラフから読み取った情報を学習グループで共有する。
③自分の意見、根拠となるアンケートの情報を整理して文章の構成を考える。
④構成をもとに、正しい接続詞を考えて文章を書く。

自分の考えを文章にまとめるためには、情報を整理して順序立てて話の構成を考える必要がある。そこで、③の学習においてプログラミング的思考を伴う活動を取り入れることとし、国語科の目標を設定するとともに、プログラミング教育に関する目標も設定することとした。また、水内・山﨑（2024）は知的障害のある児童生徒のプログラミング教育における重要なポイントの一つとして、「思考の可視化」を挙げている。本実践においては思考の可視化ツールとしてオンラインホワイトボード「FigJam」を使うこととした。

Ⅲ．結果

③の学習活動では、まずはワークシートに自分の意見（クイズの形式や出題ジャンルなど）と根拠となるアンケート結果から読み取った情報をそれぞれ対応させながら書き出した（図 1）。FigJam ではそれらを一つずつ付箋にし、自分の意見とアンケート結果で色分けを行った。基本的な文章構成を意識し、自分の意見と関連するアンケート結果の付箋を矢印機能でつなぎ合わせることで、文章構成を考えた。今回の



図 1. ワークシート



図 2. FigJam を利用した文章構成の一部①

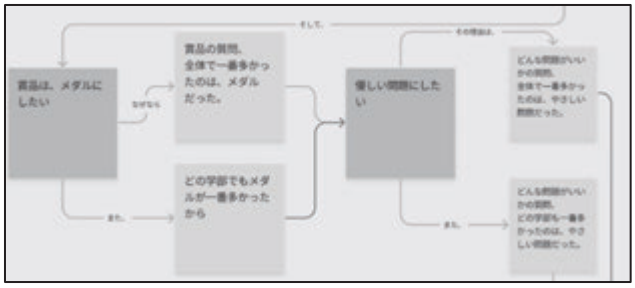


図 3. FigJam を利用した文章構成の一部②

学習で見られた文章構成の多くは、例えば、「〇×クイズをする」という意見の付箋と「小学部では、〇×クイズが一番多かった」という根拠となる付箋を矢印でつなぐという一対一対応の順次的な構成であった（図 2）。中には、根拠を二つ示し、矢印を使って並列でつなぎ、文章構成を考える生徒の姿も見られた（図 3）。

Ⅳ．考察

生徒らは FigJam によって思考が可視化されたことにより、プログラミング的思考を働かせ、根拠を明示しながら自分の考えを伝える文章を作成することができた。効果的であった支援としては、①FigJam を使用する前に、ワークシート上で自分の意見（やりたいクイズ）と、その根拠となるアンケート結果とを対応づけて書き出したこと、②FigJam 上で、意見と根拠を色分けした付箋に整理したこと、③それぞれの付箋を矢印機能でつなぎ、文章構成を視覚的に捉えられるようにしたこと、の 3 点が挙げられる。本実践を通じて、プログラミング的思考を取り入れた学習活動は、生徒が根拠に基づいて自分の考えを構成し、伝える力を育む上で有効であることが推察された。また教科学習における目標達成を支える手立てとしてのプログラミング教育は、本事例のように ICT を活用した「思考の可視化」という点で特に親和性が高く、学びに有効に機能する可能性が示唆された。

（文献）

水内豊和・山﨑智仁（2024）知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育を創る—ねらい、教育課程、指導法、評価を中心に—. 島根県立大学松江キャンパス研究紀要, 63, 11-20.

※JSPS 科研費 24K06288、25K06470 の助成を受けた。
(MIZUUCHI Toyokazu, KANAMORI Koki & YAMAZAKI Tomohito)

特別支援学校教師の支援実行度を高める行動支援計画

—記載内容の具体性に着目して—

○渡久山ひな[1]　小川裕代[2]　岡村章司[3]　朝岡寛史[4]　宮田賢吾[5]
（[1]高知県立高知若草特別支援学校）（[2]高知大学教育学部附属特別支援学校）（[3]兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
（[4]広島大学大学院人間社会科学研究科）（[5]高知大学教育学部）
KEY WORDS:支援実行度、行動支援計画、特別支援学校教師

（目的）

特別支援学校における知的障害児の行動問題への支援では、外部支援者と協働で作成した行動支援計画（BSP）の教師による確実な実行が求められる。しかし、教師の支援実行度が低下し、想定した介入効果が得られないことが課題である。従来、事後介入として外部支援者が参加児の行動や教師の支援を視覚的にフィードバックすることで、支援実行度を維持する方略が検討されてきた（Noell et al, 2005）。一方で、BSP 作成段階での事前介入、すなわち支援手続きの記載内容が教師の支援実行度に与える影響は十分に検討されていない。支援手続きは外部支援者の助言にもとづき検討されるが、限られた協働機会や時間的制約から BSP への記載が言語称賛や声かけ等の抽象的内容となることも推測される。特別支援学校での複数教師による支援では、抽象的記載により教師間での実行状況の相互確認が困難となり支援実行度が低下する可能性がある。そこで本研究では、BSP における支援手続きの具体的な記載が教師の支援実行度に与える影響を検討し、外部支援者の効果的な助言手続きを明らかにすることを目的とした。

（方法）

参加児と支援者：特別支援学校小学部 3 年女児（A 児）であった。A 児は知的障害の診断で、他者を叩く・蹴る等の他害があった。担任は教師 a（40 代男性）、教師 b（40 代女性）の 2 名で小・中学校勤務歴 20 年以上であったが、特別支援学校勤務歴は 2 年未満であった。

期間・場所、外部支援者の役割：X 年 9 月～12 月の 4 カ月間、A 児の在籍教室で実施した。支援効果の維持を検証するフォローアップ（FU）は X+1 年 1 月に行った。第一著者は研究時、学部 4 年生で特別支援教育や応用行動分析学が専門の大学教員（第五著者）のスーパーバイズのもと行動観察や記録、支援会議での助言を行った。

支援会議と BSP：担任 2 名、学部主事（第二著者）、外部支援者（第一・五著者）の 5 名で月 1 回実施した（全 3 回）。第 1 回（9/26）では機能的アセスメントにもとづき他害・逸脱行動の逃避・注目機能を同定した。朝の準備場面を支援目標とし、抽象的 BSP（離れて見守り、選択肢提示、適切行動時の称賛）を作成した。第 2 回（10/21）では支援目標を朝の準備場面のうち連絡帳提出に焦点化し、具体的 BSP（教卓に位置取り、連絡帳提出時に内容音読）に修正した。第 3 回（12/12）では支援目標に着替えを加え、着替えの具体的 BSP（着替えのミニカードの提示、遂行時の花丸記入、連絡帳への添付）を追加した。なお、全ての支援会議で A 児の行動や支援を振り返るビデオやグラフによる視覚的フィードバックを行った。

従属変数：教師の支援の実行度とした。観察された支援機会に対する実際の支援実行数の割合で算出した。

倫理的配慮：教師や保護者に研究目的や方法、個人情報の守秘義務の遵守、協力の中断や辞退の自由を明記した文書を用いて説明し、同意を得た。所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得た（令和 6 年度第 1 号）。

（結果）

A 児の他害や逸脱行動の生起数は、第 2 回支援会議以降、事前アセスメントに比べて有意に低減した（Tau=0.816、p=0.026、SE_{Tau}=0.289）。

Fig.1 に教師の支援実行度の変化を示した。Fig.1 より、第 1 回の抽象的 BSP における教師の支援実行度の平均は 29.2%（範囲 0-50%）であった。第 2 回の具体的 BSP では 75%（範囲 60-80%）に上昇し、特に教卓での位置取りと連絡帳提出時の音読は一貫して実行された。支援目標に着替えを加えた第 3 回の具体的 BSP でも 85.7%と高い支援実行度を維持した。第 3 回で新たに加えたミニカードを使用した支援手続きは 100%実行され、FU でも同水準を維持した。

（考察）

具体的 BSP は教師の支援実行度を向上させた。支援目標の特定化、位置取りの指定やミニカードの支援ツール活用、A 児の行動に随伴した手続きの記載により、教師が「いつ、どこで、何を」すべきかが明確となり、支援実行の手がかりとして機能したと考えられる。これらの知見は外部支援者が BSP 作成における助言の際、従来の学校文脈や教師の実行可能性への配慮に加え、手続きの具体性を重視すべきことを示唆している。本研究の限界として、一事例研究による一般化の制約、特定の教師特性が大きく影響したこと、支援会議でのフィードバック効果との交絡が考えられる。

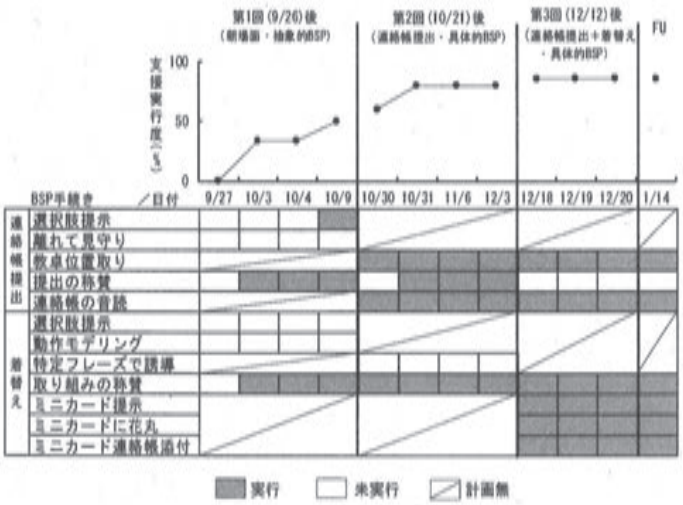


Fig. 1 BSP の記載内容と教師の支援実行度の変化

（文献）

Noell, G. H., Witt, J. C., Slider, N. J., Connell, J. E., Gatti, S. L., Williams, K. L., Koenig, J. L., Resetar, J. L., & Duhon, G. J. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review*, 34, 87-106.

(TOKUYAMA Hina, OGAWA Hiroyo, OKAMURA Shoji, ASAOKA Hiroshi, MIYATA Kengo)

自立活動の校内研修についての成果検証の予備的検討

知的障害特別支援学校における実態把握と目標設定の研修実施２年後の評価と作成された個別の指導計画の妥当性の観点から

〇飯島　啓太　　鈴木　英樹
（千葉県立東葛の森特別支援学校）

KEY WORDS: 自立活動　実態把握と目標設定　校内研修

Ⅰ．問題と目的

知的障害特別支援学校において自立活動の指導の充実が求められている。しかし、教師の養成段階において十分な学修機会が保障されていないため、現状では現職研修において自立活動の専門性の育成を図る必要がある。また自立活動の個別の指導計画作成や指導体制を、学校のシステムや教育課程にどのように位置づけて運用するかという点や、実践上の困難さなどについて明らかにすることが課題である。本研究では、自立活動の視点による個別の指導計画の作成と指導を全生徒対象に行っている知的障害特別支援学校において、実態把握と目標設定に関する校内研修を実施したことによる成果や課題を、教師個人の認識と学校での運用の両面から評価することを目的とした。中期的な成果に注目するための予備的な検討として、研修実施２年後に教師への面接調査を行い、分析した。また研修の実際的な成果として、作成された個別の指導計画の妥当性にも注目し、検証することとした。

Ⅱ．方法

１．対象：公立Ｍ特別支援学校を対象とした。知的障害の高等部普通科単独校であった。

２．Ｍ特別支援学校の自立活動の概要：Ｘ年度より個別の指導計画の書式に自立活動の視点からの実態把握と目標設定が含まれており、これを全生徒において作成した。また、教育課程に自立活動の「時間における指導」が設定されていた。

３．研修プログラム：安藤（2021）を参考に立案した。

４．研究の経過：①X 年度３月：実態把握と目標設定の方法に関する校内研修を実施➔在校生全生徒についてクラスの教師を中心に実態・目標の協議と資料作成を行い、引継ぎ
②X+1 年度４月～X+２年度３月：引き継がれた資料から新担任が個別の指導計画を作成、新入生は新たに実態・目標の協議を行った。年度末には実態の見直しを行った
③X+3 年度４月：面接調査と実態・目標の妥当性評価の実施

５．研修の成果の分析：面接調査を X+3 年度４月に実施した。対象教師は、教職経験年数をもとに６名を選出した。内海・安藤(2021)を参考に半構造化面接を行った。研修で扱った実態把握と目標設定の手続きの実施状況や、従来の手続きと比較しての評価などについて聞き取りを行った。

６．データの分析：佐藤(2008)の質的データ分析法を援用し、発話からセグメントを抽出し、オープンコーディングを行い、類似性に着目してカテゴリーを作成した。

７．実態・目標の妥当性評価：面接調査対象の６名の教師が X+2 年度に主担当として作成した個別の指導計画を、別の３名の教師が５つの観点（①実態の情報収集、②実態と目標の関係性、③目標の妥当性、④目標の客観性、⑤目標と指導内容の関係性）から５段階（5:極めて的確、4:概ね的確、3:一部的確であるが不十分な点がある、2：的確とは言いがたい、1:全く的確でない）の評価尺度を用いて評価を行った。

７．倫理的配慮：本研究は、Ｍ特別支援学校の管理職より実施の許可を得た上で実施した。参加者に対しては、研究の目的・内容・匿名性の確保・自由意思による参加・取得した情報の取り扱い等について書面と口頭で説明し、同意を得た。

Ⅲ．結果

面接調査より、セグメントとして抽出された発話は 53 で、コーディングとカテゴリー化の結果 5 の大カテゴリーと 14 の中カテゴリーが生成された。表１に分析の結果を示す。また、実態・目標の妥当性評価の結果を表２に示す。

表1　実態把握と目標設定についての研修の成果と課題

《大カテゴリー》	〈中カテゴリー〉	コード数	オープンコーディングの例(発話コード)
協働性の促進	協働による子どもの理解の深化	5	他の先生の意見を聞くことで,子どもの行動の背景が自分の中で整理される.(A-2)
	協働による方向性と整合性の確立	3	共通の考え方が土台になることにより,目標設定がしやすく,実践がぶれにくくなった.(C-2)
	相談・共有の習慣化	13	若手でも意見が言いやすい.(B-4)
	チームとしての実践形成	6	担任が代わった際の継続性.(E-2)
自立活動の視点の活用	視点の共有と実践基盤化	4	子どもの実像に近づくことができて,課題が明確になり,どうアプローチするかという話ができるようになった.(E-4)
	視点の明確化と内面化	6	情報の関連付けの仕方がわかりやすくなって目標が立てやすくなった.(D-1)
実態把握の変化・継続性	実態把握の多角化と充実	2	子どもの情報を多く出せるようになった.(A-3)
	実態シートの視点提供ツールとしての機能	4	実態シートの視点をもとにして,情報の確認が促される.(E-9)
	研修成果の継続・定着	3	実態把握の考え方が変わった.(C-4)
目標設定の質的変化	目標設定の流れの理解	4	流れ図の考え方や使い方を,実践することで知ることができた.(F-7)
	共有された実態を基盤とした目標設定	2	教師間で課題が共有できている状態で目標設定をしている.(E-7)
課題意識・継続的ニーズ	運用上の課題	4	時間の確保の必要性.(B-11)
	教師側の実践的困難／負担	9	大変だという感情や負担感は否めない.(F-9)
	その他	1	保護者への示し方.(E-5)

表2　各教師の作成した実態・目標の妥当性評価の評定平均

教師（X年度の教職経験年数）	A(1)	B(2)	C(6)	D(12)	E(18)	F(26)
実態の情報収集	4	4.3	4.7	3.3	3.7	3.3
実態と目標の関係性	3.3	3.7	3	4	4	3.3
目標の妥当性	3	3.7	2.3	3.3	3.7	3
目標の客観性	3.3	3.7	2.3	3	3.3	2.7
目標と指導内容の関係性	3.7	4	2.3	3.3	4	3.7

Ⅳ．考察

面接調査の結果から、研修により教師同士の《協働性の促進》が生起したことが強く認識されており、それに伴い《自立活動の視点の活用》、《実態把握の変化・継続性》、《目標設定の質的変化》のいずれかも促進されたことが複数のコードより示唆された。課題として、時間の確保や負担感があげられており、先行研究と一致する。しかし、実態把握に時間をかけることで目標の方向性が定まり、結果として負担軽減につながったというコードも抽出された。業務精選や職務上の優先度を意図的に調整するマネジメントが、課題の解消とより適切な個別の指導計画の作成を保障する可能性がある。

実態・目標の妥当性の評価の結果から、研修の成果が一定程度示され、また中期的にも維持する可能性が示された。この評価の方法については、子どもの情報の過不足の評価や適切な評価方法などについて、さらに検討が必要である。

Ⅴ．文献

安藤(2021)新たな時代における自立活動の創成と展開.
内海・安藤(2021)肢体不自由特別支援学校における教師の協働に基づく校内研修プログラムの実施と有効性.特殊教育学研究 59(3), 179-190.

(IIJIMA Keita, SUZUKI Hideki)

知的障害特別支援学校美術科における対話型鑑賞の実践的研究Ⅲ

―深い学びにつながる授業モデルの検討―

〇花田　知恵　（大阪府立豊中支援学校）
今枝　史雄　（大阪教育大学）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校　美術鑑賞　主体的・対話的で深い学び

Ⅰ.はじめに

現行の特別支援学校学習指導要領では、中学部美術科の「鑑賞」活動が、生徒の思考力や感性を育む重要な学びとされている（文部科学省,2018）。鑑賞は、生徒が自分の感覚や体験をもとに作品のよさや美しさを主体的に感じ取り、見方や感じ方を深める活動である。

全国では対話型鑑賞が広く実践され、作品模型や対話の痕跡を残すマトリックスの活用などが補助教材として効果を上げている（美術による学び研究会,2024）。また、鈴木・田代（2019）は「準備」「実践」「ふりかえり」の視点が対話の深化に重要と述べている。一方、知的障害特別支援学校では、対話を通じた鑑賞の深まりに課題があり、認知面や適応面に配慮した指導法が求められている。

また、美術館が提供するアートカードやワークシートなどのツールは、知的障害のある生徒にも有効で、楽しく能動的な鑑賞を支えている（深澤,2017）。花田（2023）の実践も、上記の視点の有効性を示しつつ、対話による深まりには課題があることを指摘している。

本研究では、これらの先行研究を踏まえ、知的障害のある生徒に適した「主体的・対話的で深い学び」の鑑賞授業モデルの構築とともに、中学部の授業を通して実践と検討を行い、美術以外の教科にも応用可能な指導モデルの提案を目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象:A 特別支援学校中学部美術科の授業４回であった。

２.実施内容:実施回ごとの鑑賞作品、生徒数、実施形態等を表１に表す。

表１　対話型鑑賞の実施内容

回数	鑑賞作品	場所	鑑賞形態	教員等	生徒	時間
１	ゴッホ《３本のひまわり》	教室	モニター	３名	６名	39 分
２				４名	９名	36 分
３	前田泰宏《山陰海岸》	美術館	実物	７名	８名	32 分
４	岡本太郎《太陽の塔》	屋外	実物	１名	５名	19 分

３.実施期間:2024 年７月～11 月であった。

４.手続き:①文部科学省(2016)が示す「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の３観点を基に対話型鑑賞での「主体的・対話的で深い学び」を定義し、逐語録に基づいて生徒の発言を「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」「その他の発言」の４つに分類した。②「深い学びの発言」の現状分析を４つの方法（生徒/生徒以外の発言数と生徒の深い学びの発言数の割合の比較、深い学びの発言数の割合の比較、生徒の全発言数における深い学びの発言数の割合の比較、深い学びの発言者ごとの発言数の割合の比較）を行った。

Ⅲ. 結果

対話型鑑賞における生徒の発言分類の結果を図１に示す。生徒の発言では、「対話的な学びの発言」が全体の発言数の半数以上を占めていた。また、「深い学びの発言」が他と比べて割合が高い１回目は、「対話的な学びの発言」が他と比べて割合が低い結果となった。

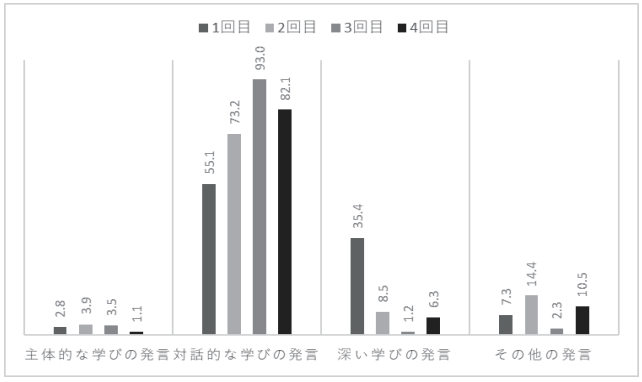


図１　対話型鑑賞での生徒の全発言数における４観点での生徒の発言の割合

「深い学びの発言」の現状分析では、１回目の実施で生徒の発言数が生徒以外を上回り、４回の実施の中で「深い学びの発言」が最も多かった。「深い学びの発言」は特定の生徒に偏っており、発言がなかった生徒も２名いた。「深い学びの発言」をした生徒の多くは対話的な学びの発言が中心だったが、「深い学びの発言」の方が多い場合もあった。

Ⅳ. 考察

昨年度の研究（花田, 2024）では、生徒の発言を分類・分析し、「深い学びの発言」が 5%未満であることが判明した。今年度はその課題を踏まえ、対話型鑑賞授業における生徒の発言傾向と深い学びへの発展状況を分析した結果、以下の３点が明らかになった。

１つ目は、対話型鑑賞が生徒同士や教師との対話を促し、他者の発言を受けて新たな発見を試みるなど、主体的かつ対話的な鑑賞姿勢が育まれた。発言は半数以上が「主体的」「対話的な学び」に分類され、学びの活性化が確認された。一方で、「深い学びの発言」には回ごとのばらつきがあり、環境要因の影響が示唆された。２つ目は、生徒の発言数と深い学びの発言数との関連である。発言数が多いほど深い学びが増える傾向があり、生徒主導の発言が重要であると分かった。３つ目は、「深い学びの発言」が一部の生徒に偏っていた点である。発言の少ない生徒には、鑑賞の視点や発言内容に関する支援が不足していた可能性がある。

以上から、発言を促す環境整備や関与者の配置、生徒一人ひとりへの支援が、深い学びを促進する授業設計において重要であると結論づけられる。

【附記】
授業を実施する上で協力を得た吉原和音氏、大阪府立江之子島文化創造センターの八木梓氏と長田絵美氏に感謝を申し上げる。本研究は大阪教育大学研究倫理委員会の承認を得た（受付番号：23085）。授業の実施、研究発表にあたり、対象となった生徒及びその保護者について、書面にてプライバシー保護について説明し、同意を得た。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。
(HANADA Tomoe, IMAEDA Fumio)

中学部における作業学習充実のためのプログラム開発

～A 特別支援学校におけるアクションリサーチから～

〇柿崎 亜由美　　山元 薫
（静岡県立富士特別支援学校）　（静岡大学教育学部）

KEY WORDS: 中学部　知的障害　作業学習

Ⅰ　問題の所在と目的

知的特別支援学校の中学部と高等部では、作業学習を教育活動の中心に据えていることが多い。中学部の生徒は大多数が高等部に進学し、６年間の作業学習を経験することになる。平成 29 年度版の学習指導要領では資質・能力の育成を目指して各教科の目標と内容が定められ、知的障害教育課程の教科の内容も精緻化された。中学部段階の作業学習は「職業・家庭」の内容を、作業活動を通して学ぶもの、とあるが、学校によっては「各教科等を合わせた指導」の基本的な理解が不十分で、高等部の作業学習の活動を先取りして取り組んでいる中学部もあろうかと思われる。教員の基礎的知識を補完する学習会を設定し、さらに適切な学習評価の仕組みを整えることで、中学部段階の作業学習の質を向上させることができると考えた。中学部段階の作業学習を充実させることは、高等部の作業学習のさらなる充実にもつながるであろう。

そこで本研究では、中学部段階の作業学習を充実させるために、学習会やグループワーク（以下、GW）の方法を提示した「作業学習授業づくりプログラム」を開発・実践して教員の意識の変容を検討することで、プログラムに必要な要素を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　方法

本研究は A 特別支援学校（知的障害教育課程）で、アクションリサーチの手法を用いて行った。

１．対象：A 特別支援学校 知的障害教育課程 中学部教員

２．期間：20xx 年４月～11 月初旬

３．手続き

（１）４月・７月・11 月の３回、学習会を提案、実施。

表１　学習会の時期と内容の抜粋

	時期	学習会の内容（抜粋）
1	４月初旬	基礎的知識の講義、作業班ごとの GW
2	７月下旬	実践の紹介、前期の実践の振り返りの GW
3	11 月初旬	１年間の取り組みの紹介（20 分）※GW なし

（２）３回分の学習会終了後（４月、７月②、11 月）と１学期終了時点（７月①）に、教員へ質問紙調査を行った。学習会後の３回の調査では質問項目は同一にして、４件法で回答を求め、点数化したのち平均値を算出した。点数の得点率によって４つの群に分け、群の構成人数の推移を比較した。

４．質問項目と群構成の点数の定義

（１）質問項目

学習会に向かう意欲について３問【意欲】及び、学習会で変化した意識、得た知識について５問【意識・知識】

表２　群構成の点数定義

		【意欲】	【意識・知識】
A 積極群	90%以上	10.8 点↑	18 点↑
B プレ積極群	80%以上	9.6 点↑	16 点↑
C 現状維持群	70%以上	8.4 点↑	14 点↑
D 停滞群	69%以下	8.3 点↓	13 点↓

※表２中の↑は「以上」、↓は「以下」を示す。

Ⅲ　結果

（１）学習会の【意欲】【知識・意識】に関する質問項目の回答

表３　【意欲】に関する質問の回答結果

「意欲」の回答結果	４月 平均	７月② 平均	11月 平均
1 この研修に積極的に参加することができた	3.58	3.83	3.55
2 作業学習への意欲が高まった	3.66	3.83	3.66
3 この学習会に満足している	3.62	3.87	3.66
合計点の平均	10.87	11.54	10.88

※小数点第３位は切り捨て。

表４　【意識・知識】に関する質問の回答結果

「意識・知識」についての回答結果	４月 平均	７月① 平均	７月② 平均	１１月 平均
1 今日学んだ内容を、生単など他の場面でも活用したい	3.62	3.30	3.70	3.38
2 学習指導要領をもっと活用したい	3.50	3.17	3.50	3.38
3 「各教科等を合わせた指導」について、理解が深まった	3.75	3.30	3.58	3.38
4 学習評価について理解が深まった	3.54	3.30	3.41	3.27
5 各教科の内容を扱うことの重要性が分かった	3.62	3.34	3.79	3.44
合計点の平均	18.04	16.43	18.00	16.88

※小数点第３位は切り捨て。

（２）群推移の結果

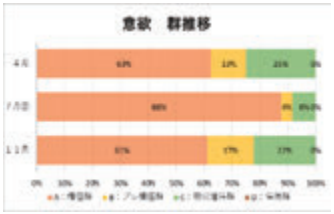


図１　【意欲】群推移グラフ

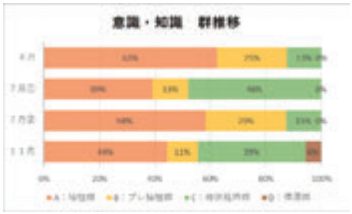


図２　【意識・知識】群推移

Ⅳ　考察

図１【意欲】の調査結果について、４月の積極群 63%から、７月②の積極群は 88%と大幅に増加した。７月②の学習会は１学期終了後すぐであったため、４月の学習会の内容を授業で実践し、GW で他者と意見交換しながら振り返る機会を設けたことが、教員の意欲向上に繋がったと推察される。なお、【意欲】４月の積極群が７月②と比較して 63%という低い数値なのは、学習会が春休み期間中だったため、教員自身が作業の実際や生徒の実態を把握できておらず、自分事として捉えるのが難しかったからだと考えられる。

図２【意識・知識】について、４月・７月②で積極群が大幅に増加している。この２回の学習会では、講義と GW を両方盛り込み、学んだことをすぐに共有する構成にしていた。この２段階の構成により、学ぶ側（＝教員）が、「得た知識を活用した」という実感を得ることができたため、【意識・知識】の得点が高くなったと推測される。

以上から、教員の知識獲得と実践の間に、同僚と得た知識や実践の評価について共有する場を設けることが、学習会に必要な要素であると推測される。この、知識獲得→知識の共有→実践→評価の共有、という意欲・知識を向上しながら繰り返すサイクルを、本研究では「教員の学びのスパイラルアップモデル」と名付けた。このモデルを発展させていくことが、合わせた指導の質の向上にも繋がっていくであろう。

Ⅴ　倫理的配慮

質問紙調査の実施については A 校の校長に許可を取り、個人名が特定されない形で調査を実施した。

(KAKIZAKI Ayumi, YAMAMOTO Kaoru)

キャリア・パスポートの活用による高等部生徒の効果検証

—A 特別支援学校（知的障害）での質問紙調査と行動観察を通して—

○　渡邉里美　　山元　薫
（静岡県立沼津特別支援学校）　（静岡大学教育学部）

KEY WORDS：知的障害　キャリア・パスポート　高等部

Ⅰ．目的

学習指導要領の改訂に基づき、令和２年４月からキャリア・パスポート（以下 CP）が導入された。本研究では、知的障害特別支援学校高等部向けに開発した CP の活用による、生徒の自己理解に対する効果検証を行う。

Ⅱ．方法

１．期間：20xx 年４月～12 月。**２．対象**：A 特別支援学校（知的障害）高等部 1、2 年生生徒 42 名。**３．内容**：【質問紙調査】小島・池田（2004）の知的障害者の自己叙述に基づく自己理解の測定の質問項目を参考に、全 10 項目による質問紙を作成した。４月と 12 月に調査を実施し、回答内容の比較を行った。【行動観察】研究者が参観者となり CP 活用授業の参観を行い、鯨岡（2005）をもとにエピソード記述を行った。**４.倫理的配慮**：静岡大学の研究倫理委員会の承認を得て実施（登録番号 23-76）。

Ⅲ．結果

１．質問紙調査による効果の検証

質問紙調査の結果について、４月と 12 月の記述を比較し、項目ごとの回答内容の増減に関する人数比を示す。高等部１年（表１）は、１～８の質問項目について、４月と比較すると 12 月時点で記述の増加が見られた生徒が最も多かった。高等部２年（表２）は、「好きなこと、得意なこと」「嫌いなこと、苦手なこと」について、記述内容が増加した生徒が最も多かったが、「悪いところ」「苦手なことへの対応」「どんなところが好き」「どんなところが嫌い」「昔どんな人」「将来どんな人になりたい」については、記述内容が減少した生徒が最も多かった。減少者の中には、第１回では記述を行っていたが、第２回で記述をしなくなったり、「ない」と回答したりする生徒が複数名見られた。

表１　高等部生徒質問紙調査結果（１年）

１年（N＝21）	増加者数（%）	変化者数（%）	維持者数（%）	減少者数（%）
1 いいところ	11（52.4）	6（28.6）	1（ 4.8）	3（14.3）
2 悪いところ	8（38.1）	6（28.6）	0（ 0.0）	7（33.0）
3 好きなこと、得意なこと	8（38.1）	4（19.0）	3（14.3）	6（28.6）
4 嫌いなこと、苦手なこと	9（42.9）	7（33.0）	1（ 4.8）	4（19.0）
5 苦手なことへの対応	11（52.4）	5（23.8）	3（14.3）	2（ 9.5）
6 どんなところが好き	11（52.4）	4（19.0）	2（ 9.5）	4（19.0）
7 どんなところが嫌い	10（47.6）	5（23.8）	0（ 0.0）	6（28.6）
8 昔どんな人	9（42.9）	6（28.6）	3（14.3）	3（14.3）
9 将来どんな人になりたい	8（38.1）	8（38.1）	1（ 4.8）	4（19.0）
10 将来のために今できることやしなくてはならないこと	9（42.9）	11（52.4）	0（ 0.0）	1（ 4.8）

表２　高等部生徒質問紙調査結果（２年）

２年（N＝21）	増加者数（%）	変化者数（%）	維持者数（%）	減少者数（%）
1 いいところ	6（28.6）	3（14.3）	6（28.6）	6（28.6）
2 悪いところ	4（19.0）	1（ 4.8）	6（28.6）	10（47.6）
3 好きなこと、得意なこと	7（33.0）	6（28.6）	3（14.3）	5（23.8）
4 嫌いなこと、苦手なこと	9（42.9）	3（14.3）	5（23.8）	4（19.0）
5 苦手なことへの対応	5（23.8）	3（14.3）	5（23.8）	8（38.1）
6 どんなところが好き	5（23.8）	3（14.3）	2（ 9.5）	11（52.4）
7 どんなところが嫌い	5（23.8）	2（ 9.5）	2（ 9.5）	12（57.1）
8 昔どんな人	3（14.3）	7（33.0）	3（14.3）	8（38.1）
9 将来どんな人になりたい	4（19.0）	3（14.3）	5（23.8）	9（42.9）
10 将来のために今できることやしなくてはならないこと	7（33.0）	2（ 9.5）	7（33.0）	5（23.8）

２．行動変容による効果の検証

【記述の変容】将来の夢や卒業後の希望の記術では。年度当初には空欄やわからないと記述する生徒がいたが、年度の途中である各学期のはじめや終わりに繰り返し確認をすることで記述することができるようになった生徒がいた。また、記述の内容について、漠然としていたものが具体的な職種や事業所名になり、その理由が追記されるなど、表出に変容が見られた。さらに、いいところ、得意なこと、頑張っていることの記述では、学期を振り返るごとに追記がなされ、自己理解の変容や広がりが見てとれた。【CP 活用の変容】学期の取り組みの振り返りでは、日常生活、働く生活、授業、家での生活の４点について、職場実習、作業学習、各行事など、各授業場面での取り組みを授業で使用した CP の書式を見ながら、自己評価の記入を行った。CP の活用により各場面での学びや自身の姿を関連付け、総合的、横断的な自己評価を行なうことにつながった。

Ⅳ．考察

質問紙調査の結果から、高等部１年では、自己理解に関する項目に対して記述できる項目が増えたり、記述内容の増加や変化が生まれたりした。高等部入学後、新たな学校、クラス、人間関係、作業学習や各教科等の授業、行事、校内実習等において、新たに自身の役割を果たす場面が増加し、それに対して CP を用いる中で見通しと振り返りを繰り返すことで、自己理解の広がりや深まりが生じたことが推察される。

一方、高等部２年では、高等部１年と比較し、回答内容に変化がない、または減少する生徒が多く見られた。これらについては様々な要因が考えられるが、一つとして、職場実習等を通してより社会との関係をふまえた自己理解が進み、そのことによるアイデンティティの形成過程での葛藤、卒業後の生活が迫る中で見通しの持てない将来への不安などが生じていることが推察される。このような時期だからこそ CP を用いた見通しと振り返りを行うことにより、自身について視覚的に整理し、対話を通して新たな気付きを得ていくことが有効なのではないかと考える。それにより、まんざらでもない自分（児美川、2023）への気付き、自己肯定感や自己効力感の高まりなどにつなげていくことができるよう、効果的な活用を、さらに検討する必要性があると考える。

Ⅴ．参考文献

・小島道生、池田由紀江（2004）「知的障害者の自己理解に関する研究－自己叙述に基づく測定の試み」特殊教育学研究 42（３）215-22
・鯨岡峻（2005）「エピソード記述入門」東京大学出版会

（WATANABE Satomi, YAMAMOTO Kaoru）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-08

知的障害のある児童生徒のためのプログラミング教育のねらいを達成を目指すプログラミングの学習活動について

プログラミング的思考の育成と各教科の学びを確かにするための学習活動の配列について

〇織田　晃嘉　　加藤　敦　　杉林　寛仁　　平沼　源志
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: プログラミング教育　プログラミング的思考　知的障害

（目的）

現行学習指導要領において小学校におけるプログラミング教育が必修化された。特別支援学校学習指導要領小学部の記述から、特別支援学校小学部においても同様にプログラミング教育が必修化されていることが明確である。しかしながら、必修化されたプログラミング教育であるが、特別支援学校における実施率は高いとは言えない。水内(2019)では特別支援学校小学部の 81.5%で、爲川(2018)では特別支援学校中学部・高等部の 89.9%では実施していない・実施の予定はないとある。冨田(2023)では福島県立特別支援学校小学部の81.3%では実施していない・実施の予定はないとなっている。未実施の理由としてはいずれの報告においても、プログラミング教育、特に特別支援教育におけるプログラミング教育に関する教員の知識・技能の不足が挙げられている。また、教育課程への位置づけの不明確さも要因として挙げられている。以上を踏まえ、本研究では、教員のプログラミング教育に関する知識不足への対応と教育課程の位置づけの在り方について検討することとした。

（方法）

国立特別支援教育総合研究所では、令和５年度から６年度において先端的・先導的研究「知的障害のある児童生徒に対する系統的なプログラミング教育推進のための先導的研究」における研究協力機関である特別支援学校（知的障害） ５校の協力を得て、プログラミング教育の実践を行った。以下では、研究協力機関の許諾のもと、個人が特定されることがないよう個人情報保護を徹底した上で、研究成果の一部として、教育課程への位置づけについて報告する。

(結果と考察)

プログラミング教育は情報活用能力と関係が深いので、まずは学校の情報教育もしくは情報活用能力育成のための全体計画や年間指導計画における位置付けを行い、その後に各教科等の年間指導計画との関連付けの検討を行う。小学部段階では「気付き」の段階、中学部段階では「理解」の段階、高等部段階では「活用」の段階として、発達段階に応じてプログラミング教育を実施することが望まれる。次に各学部における教育課程上の位置付けについては、発達段階、学習段階に応じた学習集団の児童生徒の状況に合わせて、プログラミング教育のねらいを設定することが望ましい。

プログラミングの学習活動については「小学校プログラミング教育の手引（第三版）の分類をもとに整理を行った。A 分類と B 分類の違いは例示の有無のみであり、どちらの学習分類も学習指導要領で示された内容に従うものであり、プログラミングの学習活動を通じて各教科等での学びをより確実なものとすることには変わりがない。C 分類は「プログラミング的思考」の育成、プログラムのよさ等への「気付き」やコンピュータ等を上手に活用しようとする態度の育成を図ることなどをねらいとして実施するものである。

C 分類の学習活動においては、各教科等の学びにと近しい学習活動から、プログラミング教育の基盤に関する学習活動と幅の広い学習分類であるため、単元や授業のねらいによって学習活動を配列して単元としてプログラミング教育のねらいを達成することが望ましい。さらに、B 分類・C 分類とも各教科等の内容を指導する中で実施されるものであることから B 分類と C 分類の間に明確な区分は存在せず、重点の置き方の違いにより学習活動として連続的に配列することができると言える。

単元の初期にはプログラミングツールを有効に活用するために「プログラミングの体験」「プログラミングの基礎」に関する学習活動を計画的に配列する必要がある。学習の進展により、「プログラミングの体験」「プログラミングの基礎」に関わる学習活動の比重は低下させ、「各教科等の学びを確実にする」学習活動の充実を目指して、「プログラミングによる課題解決」「プログラミングによる表現」へとプログラミングの学習活動の重点を移していくことが望ましい。つまり、プログラミングの学習活動の設定においては、単発の授業単位での設定以上に、単元全体の流れの中で、適切なプログラミングの学習活動を配列していくことにより、さらに効果的なプログラミング教育の実践につなげていくことができるのである。

プログラミング教育のねらいは、大きく言えば情報活用能力の育成と各教科等の学びを確かにするものであり、情報活用能力は特別支援学校においても児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮して育成していくこととされている。知的代替の教育課程においても、知的代替の各教科等の学びと情報活用能力の育成のためにプログラミング教育を実施していくことが求められている。

プログラミング的思考の育成を基盤としたプログラミングの学習活動が成立し、プログラミング教育の２つのねらいが達成される。着実に展開されたプログラミングの学習活動を、同じく着実に展開された各教科等の学びが結びつくことで、プログラミング教育の３つ目のねらいである、各教科等の学びを確実なものとすることも達成できるものである。

（文献）

織田 晃嘉(2025),特別支援学校（知的障害）におけるプログラミング教育の学習活動の分類と目標の設定について,国立特別支援教育総合研究所研究紀要第 52,13-24

爲川雄二(2018)， 知的障害特別支援学校でのプログラミング教育の実施に向けて-全国調査の結果からみた実施要因の考察-,日本教育情報学会年会論文集,34 82-85

冨田邦彦・片寄一・小檜山宗浩(2023)， 特別支援学校(知的障害)小学部のプログラミング教育に関する一考察～知的障害のある子供の「プログラミング教育」推進のために～,福島大学教職実践研究 2,67-85

水内豊和(2019)， 知的障害特別支援学校小学部におけるプログラミング教育の実施状況と課題,富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 14,141-145

文部科学省(2020),小学校プログラミング教育の手引き（第三版）

(ORITA Teruyoshi,KATO Atsushi,
SUGIBAYASHI Hirohito,HIRANUMA Motoshi)

知的障害のある子どもの「よさ」を生かした自立活動の在り方

～子どもが主体的に取り組んだ自立活動の実践事例の分析を通して～

〇徳田 朋子（岡山県立岡山南支援学校）
天谷 由香里（静岡県立浜北特別支援学校）
金原 正和（静岡県立西部特別支援学校）
小森谷 さおり（宮城県多賀城市立多賀城小学校）
千葉 聡子（東京都立八王子特別支援学校）
三浦 拓也（弘前大学教育学部附属特別支援学校）
大崎 博史（国立特別支援教育総合研究所）

Keyword:子どもの「よさ」・自立活動・知的障害

【目 的】

本研究では，子どもが主体的に取り組んだ自立活動の実践事例について，私たちが整理した子どもの「よさ」が用いられていたかについて明らかにする。

【方 法】

（1）事前調査

自立活動の指導の中で，子どもが主体的に取り組んだ実践事例を挙げた 22 名の教師を選出した。

（2）本調査

・実施期間：20XX 年 X 月 XX 日～20XX 年 X 月 XX 日

・対象:事前調査の際，インタビュー調査に協力できると回答した 12 名

・方法：オンライン会議システム（zoom）による，60 分程度の聞き取り調査

・インタビュー調査の内容：①本実践を行った理由や，行うことになったきっかけについて，②実践を行った手ごたえについて，③子どもの「主体的な姿」について，④自立活動の指導に対する考え方等について，⑤私たちの研究に対するご意見等，を尋ねた。

（3）分析方法

子どもが「主体的に取り組めた自立活動の実践には，私たちが整理した子どもの『よさ』が生かされていただろう」という仮説をもとに分析を行った。どのカテゴリーの子どもの「よさ」が多く用いられているかについて，２人組で実践の再構成を行った後に，研究チームで質的分析を行った。

【結 果】

今回，12 名のインタビュー回答者が，子どもが主体的に自立活動に取り組めたと捉えた 12 事例のうち，10 事例に私たちが整理した子どもの「よさ」が生かされていることが分かった。また，その 10 事例の中で多く用いられていた「よさ」のカテゴリー（表１）は，１と８だった。一方で，今回の調査で出現しなかったカテゴリーは，２・４・５・６・７・９であった（表２）。

表１ 子どもの「よさ」とカテゴリーの説明

カテゴリー	説明
1．好きなもの・好きなこと	子どもの興味関心が高く，本人の動機付けになるもの
2．生まれもった「よさ」	障害特性を生かそうと捉えたもの
3．捉え方で強みとなるもの	子どもの課題となっていることを別の視点（どこまでならできているか，言い換えたらどうなるかなど）で捉えたもの
4．人間関係	人と関わるときの姿に関するもの
5．人柄や性格	子どもの人柄や性格に関するもの
6．得意なもの・得意なこと	その子どもの中で発達が進んでいる側面や自信をもって取り組めるもの
7．主体的に取り組む姿勢や活動	子どもの取り組み方に関わるもの
8．学習経験や生活経験の積み重ねで身に付けたこと	これまでの経験の積み重ねから，子どもが「できること」や「できるようになったこと」に関わるもの
9．特別な力 Gifted	他者と比べた際に圧倒的に優れている力に関するもの
10．将来の夢や希望	子ども自身が抱く夢や希望に関するもの 子どもの将来につながる夢や希望
11．その他	今回分類したカテゴリーに分けることが難しかったもの

表２ 各事例に出現した「よさ」のカテゴリー

事例	A	B	C	D	E
カテゴリー	1	3	1 8	8 10	1
事例	F	G	H	I	J
カテゴリー	1 8	8	1 8	1 11	1

【考 察】

私たちが整理した「よさ」が生かされていた 10 事例の中で多く出現した「よさ」のうち，カテゴリー１（好きなもの・好きなこと）は，子どもの姿として出現頻度が高く，実態把握の場面で子どもの「よさ」を捉える際にわかりやすく，見取りやすいものであることが理由として考えられる。また，カテゴリー８（学習経験や生活経験の積み重ねで身に付けたこと）は，これまで教師がその「よさ」を伸ばすことで，障害による困難の改善，克服に結びつくと考え，指導に生かしていることが推測される。

今回，分析した「よさ」を生かしていた 10 事例を詳しく見てみると，ほとんどが「よさ」を目標達成のための活動への「動機づけ」として使われていた。そのため，「よさ」を生かすということは，より子どもが活動に意欲的に取り組むための動機づけとして活用ができるのではないか。そして，動機づけとして生かされていなかった事例であっても，過去に経験のある事柄や認知上得意なインプットの仕方を生かしている事例であったことから，教師が子どもに合った「学びやすさ」を整理した結果，子どもが主体的に活動に取り組むことができたと推測される。

このように，中心課題の解決に向けて子どもが主体的に取り組むためには，「よさ」を生かすことが有効であると考えられる。今後も，子どもの「よさ」を「動機づけ」や「子どもの学びやすさ」として生かしていくような，子ども主体の自立活動がさらに広がることを期待する。

（文献）

1）徳田・三浦・小森谷・千葉・天谷・金原（2023）子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方を考える実践研究―知的障害の子どもの自立活動の指導を中心に―.特別支援教育研究論文集―令和４年度特別支援教育研究助成事業―.公益財団法人みずほ教育福祉財団.

〔倫理的配慮〕なお、対象者には事前に本研究の主旨、倫理的配慮と個人情報の保護について書面にて説明を行った。協力への同意の得られた協力者には、インタビューの開始時に改めて説明して同意を得た。

〔付記〕本研究は，科学研究費（奨励研究）課題番号 24H02473 の研究として取り組んだ。

(TOKUDA Tomoko, AMAYA Yukari, KINPARA Masakazu, KOMORIYA Saori, CHIBA Satoko, MIURA Takuya, OSAKI Hirofumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-10

特別支援学校における「作業学習」の現状と課題

—知的障害教育部門高等部の「作業学習」の現状—

〇福田　寛
（神奈川県立相模原中央支援学校）

KEY WORDS: 「作業学習」「人手不足」「情報共有」

（目的）

本研究は、神奈川県内の特別支援学校知的障害教育部門高等部における「作業学習」の現状について調査し、特徴や課題を明確にすることで、「作業学習」の今後の在り方への示唆を得ることを目的とした。

（方法）

（1）アンケート調査

神奈川県立特別支援学校知的障害教育部門高等部（26 校）ならびに同分教室 21 教室（16 校）を対象に、Google フォームによるアンケート調査を実施した。主な調査内容は、作業学習の授業名、合科の状況、班構成、地域との関わり等である。約 53%にあたる 25 校（分教室含む）から回答を得た。

（2）インタビュー調査

アンケート調査の内容から特徴的な回答がみられた 6 校を対象に、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。調査は、各校で作業学習を担当する教員を中心に実施した。主な調査内容は、作業学習の具体的な内容、教員間の取り組み、人的・物的資源の活用、生徒の様子等である。6 校の回答を質問項目ごとにまとめて TF-IDF 法に基づくテキストマイニングを使い、スコアの高い名詞と特徴的な名詞を抽出して分析した。

（1）アンケート調査、（2）インタビュー調査ともに、参加・回答は自由意志で拒否による不利益はないことと、個人情報保護について説明をし、同意を得た上で実施した。また、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（結果と考察）

いずれの調査も調査項目が多岐にわたるため、本報告では結果の一例のみを示す。

（1）アンケート調査の結果の一例

質問 16「貴校が作業・職業において課題と考えている点をご記入ください」（自由記述回答）

結果

25 校から得られた自由記述回答を分類して図 1 にまとめた。最も多かった回答は「教員体制・人手不足」で 12 件であった。以下、「施設環境」が 8 件、「作業内容の広がり」が 5 件、「地域との連携」と「生徒に関すること」がそれぞれ 4 件ずつ、「打ち合わせ時間の確保」と「専門性の維持」がそれぞれ 3 件ずつ、「卒業後の進路とのつながり」が 2 件であった。その他の意見としては、評価に関することや他グループとの連携、学習内容の共有などの意見があった。

考察

「教員体制・人手不足」と「施設環境」が他の回答に関しても大きな影響を与えていることがわかった。実際に回答のあった学校の中には、「作業班の在り方を見直して新しい形での作業班作りを進めている」というように教育や教員体制の変化に応じて学校全体での大幅な改善に取り組んでいる学校もあった。今後はこのような抜本的な見直しもひとつの選択肢として検討する必要があるのかもしれない。

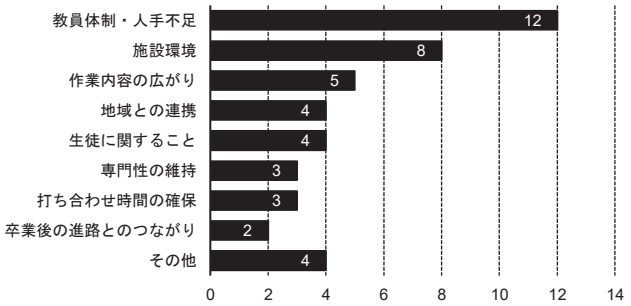


図 1　作業・職業において課題と考えている点

（2）インタビュー調査の結果の一例

質問 4「貴校では教員同士で共通理解を図るためにどのような取り組みをされていますか」

結果

最もスコアが高かった単語は「情報共有」でスコアは 14.53 であった。回答例としては「作業班同士でも**情報共有**できるように、月に 1 回作業班会というのを設定して、その前には作業班チーフ会を設定してチーフ同士で確認する場も…」などといった文脈で「情報共有」という単語がみられた。

表 1　本質問の回答におけるスコアと出現頻度

（出現頻度の上位 6 位までの名詞）

名詞	スコア	出現頻度
作業	4.56	17
班	8.21	8
計画	2.51	7
情報共有	14.53	5
指導	2.62	5
年間	2.50	5

考察

本質問において「情報共有」という単語を回答の中で使用していない学校も見られたが、それらの学校では「年間指導計画」や「打ち合わせ」など、情報共有に関連した発話がみられている。この点から、教員の共通理解が重要視されていることが推察できる。特別支援学校はティームティーチングによって教育活動を展開し、個々の実態に応じて異なる目標に対する教育課程や日課で教育活動を展開していることから、情報共有が特に重要であると考えられる。

（主要文献）

池田彩乃「特別支援学校の 3 計画とカリキュラム・マネジメント」，三浦光哉他編著『特別支援学校が目指すカリキュラム・マネジメント』，ジアース教育新社, 2022, pp18-21.

（FUKUDA Hiroshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-11

知的障害特別支援学校における知識・技能の習得を目指した生活単元学習の検討

―校内研究を活用した取組―

小出　博史
（栃木県立那須特別支援学校）

KEY WORDS：知的障害　生活単元学習　知識及び技能　エピソード

Ⅰ　問題の所在と目的

Ａ特別支援学校高等部では､「各教科等を合わせた指導における効果的な指導と評価の在り方」を研究主題に据えて実践に取り組んでいる。指導内容等の検討を含めて整備の途上にあるため、カリキュラム・マネジメントを少しずつ進めているところである。

現行の学習指導要領では、各教科の指導内容等の充実を図ることが求められている。高等部三年間においても、基本的には学習指導要領に示された指導内容等を取り扱う必要があり、教科別の指導と各教科等を合わせた指導とのつながりを計画的に充実させていく必要がある。一方で、各教科等を合わせた指導は、生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据えて、実際的な状況下で指導していくところに魅力があるものの､「児童生徒の主体的活動と言いつつ、教師の主観的・主導的な指導になることがあり、活動内容ばかり焦点が当たり、合わせている教科等に重点が置かれていない」（瀧田, 2024）という課題も指摘されている。

本研究では、各教科等を合わせた指導（生活単元学習）における各教科等の知識及び技能に焦点を当て、その習得に向けた有効な手立てを、校内研究というかたちで探ることとした。

Ⅱ　方法

各教科等を合わせた指導（生活単元学習）において、知識及び技能を確実に習得するために必要な手立てを、校内研究を通して検討する。校内研究は高等部８名で組織し、実践を報告し合い、その中から有効な手立てを探る。

Ⅲ　結果

校内研究の手順に沿って、以下の結果を示す。

１　学部会を活用した確認

・年間指導計画の作成に当たって、改めて教育課程表を確認し、各教科等を合わせた指導で扱う必要がある教科を確認した。Ａ特別支援学校高等部では、「社会」「理科」「美術」「家庭」が該当した。
・高等部家庭科を取り上げ、各教科等の目標及び内容に示された具体例を基に､詳細に検討できることを確認した。例えば、Ｂ（エ）「布を用いた製作」は高等部段階から設定されており､一段階では目的に応じた縫い方(手縫い、ミシン縫い)､二段階では型紙に合わせた裁断やミシンを使って作る簡単な小物や袋物の製作が示されているが、指導内容を具体的に表記することで、高等部三年間の系統性と内容の網羅を具体的に検討できることを示した。

２　校内研究における実践

・「合わせている教科等に重点を置く」という課題意識を共有して実践に取り組んだ。その際に、①教科の目標の設定､②単元を通した知識及び技能の習得に向けた手立て、③エピソードを踏まえた生徒の学ぶ姿、を基にして記録した。ここで、実践の一部を紹介する。

【高等部１年　「ギャラクシーボトルを作ろう」】

ギャラクシーボトルとは、宇宙をイメージしながら透明な容器の中に綿を詰め、二色の絵の具やスパンコール等で飾り付けた作品である。本単元では、美術と理科に焦点を当てた。

対象生徒となるＢさんは、中学部美術１段階「材料や用具の扱いに親しみ、表したいことに合わせて、表し方を工夫し、材料や用具を選んで使い表すこと」を参考にしながら、知識及び技能の習得に取り組んだ。

エピソード「宇宙をイメージしながら」

ふだんから学習意欲が高く、宇宙をイメージした作品作りと聞いて、授業以外でも熱心に図鑑を見る様子が見られた。一方で、分からないことや難しそうなことには消極的な面もあるため､「できそう」という思いがもてるように配慮した。

二色の絵の具を選ぶ際には、その組み合わせをタブレット端末で確認できたことで､「うーん」と悩みながらもいろいろな組み合わせを試すことができた。図鑑にあった写真も参考にしながら紫とピンクを選び、制作を進めた。

完成後の感想では､「宇宙かっこいい。形、キラキラ、バランス」と書いていた。感想を通して、かっこいい作品をイメージして工夫したことが伝わってきた。

３　実践報告を踏まえた手立ての検討

各々の実践を報告し合い、特に知識及び技能の習得に向けた有効な手立てについて意見を出し合った。

・生徒の実態に幅があるため、生徒に応じて習得する知識・技能を焦点化することが必要になる。一つずつ確実に身に付けていくためには、生徒の実態の違いが大きいため、一人一人に適した課題の設定が必要。
　例）包丁、小型ナイフ、はさみの使い方など
・習得に向けて、視覚的な情報を活用した「わかる」、興味や関心を引き出す「おもしろそう」、生徒に応じた課題の設定による「できる」などの状況づくりが有効であった。
　例）自分で縫った雑巾での掃除、生徒が選ぶ卵焼きの味付け、塗り絵ができるようにした観察記録など
・友達の良さや違いを活用して学ぶ機会を大切にする。
・学校での取組が生活場面につながるようにと願うものの、活動によってはつながりにくいものがある。ただ、経験したことが下地となり、将来生かされる可能性はある。

Ⅳ　考察

本研究では、知識及び技能の習得に向けた個別具体的な事例から､「実態に合わせた課題の設定」「わかる、おもしろそう、できるといった状況づくり」などの手立てが有効であることが分かった。また、校内研究を通して、実践における具体的な手立てやそのときの生徒のエピソードなどを共有することもできた。これからも、限られた時間であったとしても、時代の変化に合わせて必要な情報を確認したり、互いに実践を伝え合ったりすることで、知識及び技能の習得に向けた意識を少しずつ高めていきたい。

【付記】本研究の公表にあたり、Ａ特別支援学校の学校長及びＢさんの保護者に了承を得た。（KOIDE Hiroshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-12

知的障害を伴う ASD 生徒の「歯磨き」の自立を目的とした指導

アセスメントに基づいて検討する再構造化の手続き

佐々木敏幸
（明星大学教育学部教育学科）

KEY WORDS: ASD　構造化　歯磨き指導

（目的）

感染症対策は、昨今の学校現場において障害の程度等に関わらず必須の安全対策となった。このことは、自閉スペクトラム症（以下、ASD）の診断基準に示される「行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」（APA,2013）の状態像として出現する課題場面であったとしても、適切な行動への修正が求められる事態であることに変わりはない。本研究では、特別支援学校に在籍する行動障害が伴う重度知的障害のある ASD 生徒の、儀式化した歯磨き行動への介入として、アセスメントに基づいた構造化による指導を実施した。衛生面への緊急性が伴う対応と共に、ADL として重要になる歯磨きの自立を目的にした指導の実際について検討した。

（方法）

1、指導期間

20XX 年 4 月始業日（入学式翌日）から 20XX 年 5 月末日までの約 2 ヶ月間、週 5 日の給食の時間に指導を行った。

2、対象生徒

知的障害特別支援学校高等部に入学したヒデさん｛仮名｝（以下、ヒデ)。重度の知的障害を伴う ASD(療育手帳 2 度)で、ADL は概ね自立していた。日常生活は、個別のスケジュールを活用することにより自発的に活動できた。見通しがもてない状況での指示や活動のエラーへの修正、独特の行動様式でパターン化された行為に対し変更のための指導をすると行動問題（他害・物投げ等）へと発展することがあった。

３、手続き

TTAP を実施（外部専門員・心理職）し、その結果を基に学習環境の構造化を検討した。職業スキル（VR）における行動観察では、指示理解における「左から右の流れ」や「終了箱」などの視覚的組織化が有効であり、構造化された環境下で適応行動が引き出しやすいと分かった。視覚的指示として文字が有効で、写真・絵は見落としやすい認知の特性があるものの、検査 No,7 の「旅行キットのパッケージング」でシルエットが視覚的な支援に有効であると確認できた。他に、保護者からの聞き取りや中学部で活用した支援ツールを参考にした。また、行動問題への機能的アセスメントの他、記録にはスキャッタープロットを用いた。

４、「歯磨き支援ツール」(以下、支援ツール)設定の経緯

COVID-19 流行下における衛生管理が必須の教室で、ヒデの歯磨き時の儀式的な行為（共同利用のシンク底面へコップを置いて水を注ぐ）への修正の介入が不可欠となった。また、歯磨き自体も簡略化して粗雑に取り組む様子があり、指導が必要と判断した。保護者へ面談を実施し、現在家庭では問題と捉えていないことを確認し、中学部で活用した手順書（絵カードをリングで綴じためくり形式）を学校で活用するよう提案され、翌日渡された。面談内容を基に指導を行なったが改善はみられず、儀式的な行為が顕著になった。行動を修正するための対面による指示では行動問題を示すようになり、経過と共に指導困難になった。よって、ヒデがその場で求められていることを視覚的に理解し、自立して適切な手順で歯磨きができるようになるための個別の支援ツールを検討・開発した。Table 1 は、その再構造化による各設定である。

Table1 支援ツールの各段階の設定

① 保護者から提案された、中学部で活用していたためくり式の絵カード
② コップの場を示すシルエット（土台）のみ
③ ドロップスとシルエット
④ ドロップスとシルエットとVOCA
⑤ ドロップスとシルエットとVOCAと文字の指示を鏡映対称に変更

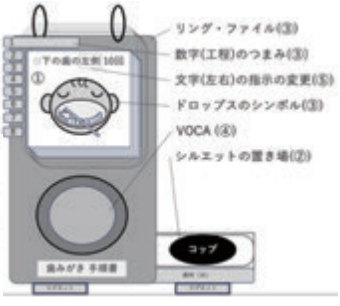


Fig.1　完成した支援ツールの構造

5、倫理的配慮

研究の報告に先立ち、保護者へ口頭による説明及び書面による確認を行い、署名による承諾を得た。

(結果)

新規の支援ツールを導入(②)以降、実日数 30 日で適切な手順で取り組む、自立した歯磨きの行動が完成した。その期間の再構造化による各設定の達成結果を Table 2 に示す。○は合格、△は芽生え（支援が必要)、×は不合格を表す。①は保護者からの引き継ぎと共に、中学部時代の手順書を用いた結果である。②は、緊急性が高い介入であり、TTAP の結果を基にシルエットの視覚的指示を用いた設定により課題の行動が改善(シルエットの上に置く)した。手順書を付加した③により、片手で支援ツールを操作し、もう一方の手で歯を磨くことができた。ヒデが歯磨きを簡略化するようになったため、各手順で合図を入れ確認できるように④の VOCA を設置することで、適切な回数で磨けるようになった。市販のシンボル図に付随した文字の指示に混乱していたため、⑤で左右の表記を鏡映対称に変更すると歯磨きの全工程が自立した。

Table 2　再構造化による各段階の効果

	コップを適切な場へ置く	自立して片手でツールを操作する	数と文字の視覚的指示を確認する	各工程を適切な回数で歯磨きする	左右の歯の位置を間違えずに磨く
①	×	×	△	×	○
②	○			×	
③	○	○	△	△	×
④	○	○	○	○	×
⑤	○	○	○	○	○

（考察）

Fig.1 は、⑤の歯磨きが自立した最終段階の支援ツールである。最初の設定(②)は、シンク底面へコップを置くという儀式的な行為が、感染症対策として緊急性の高い介入場面であった。次いで、歯磨きの手順を簡略化して取り組む様子が顕著になり、独特の行動様式として定着する危惧があった。それが衛生的に問題となる場合、修正の指導によって行動問題を生起させるからである。視覚的指示や自ら VOCA を押す合図の機能を加えて手順全体を構造化することで、適切な方法を理解できたと考えられる。構造化の設定には、多角的な観点からアセスメントを活用した。過去に活用していた手順書や保護者からの聞き取り、行動観察などのインフォーマルアセスメント、TTAP フォーマルアセスメントの結果など、再構造化の手続きの根拠にすることが有効であったと考えられる。状況を見極め、支援ツールを改変することで歯磨きの自立度は高まり行動も安定した。この過程には、再構造化を繰り返す期間が不可欠であり、これら手続きもより深く個の特性を理解するためのアセスメントになり得ると考える。

(TOSHIYUKI Sasaki)

学びをつなぐカリキュラム・マネジメント

各教科等の位置づけを明確にした各教科等を合わせた指導の授業づくり

○樫木暢子*1,2　　合田千幸*2　　石川　圭*2　　田鍋尚佳*2
（愛媛大学大学院教育学研究科）*1　（愛媛大学教育学部附属特別支援学校）*2

KEY WORDS:カリキュラム・マネジメント、各教科等を合わせた指導、単元配列表

（目的）

愛媛大学教育学部附属特別支援学校では、「12 年間の系統性・継続性を重視した一貫教育を行い、自立し社会参加、就労するために必要な力を養う」ことを重点目標とし、「各教科等を合わせた指導」（以下、合わせた指導）を中心とした教育活動を展開し、研究実践に取り組んでいる。平成 29 年の学習指導要領改訂や「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」の趣旨を踏まえ、改めて、学びの主体である子どもたちが、多様な他者と活動する中で、自らの価値や貢献を実感し、共に育ち合う学びの在り方を追求する必要がある。特別支援学校学習指導要領解説総則編には、カリキュラム・マネジメントの 4 つの側面が示されている。個々の授業の質の向上を目指した取組に加え、合わせた指導をカリキュラム・マネジメントの視点で見直すことで、子どもたちの学びのつながりを視覚化することにより、12 年間の系統性・継続性を重視した一貫教育の具現化が図れると考えた。本研究では、各教科等の目標及び内容を踏まえたカリキュラム・マネジメントにより、12 年間の系統性・継続性のあるカリキュラムを検討することを目的とする。なお、本研究は令和 4 年度からの 3 か年計画で実施し、本研究に関する利益相反はない。

（方法）

（1）単元配列表の作成

年間指導計画を見直し、単元間のつながり、各教科等の位置づけを明確にした単元配列表作成により、合わせた指導の系統性・継続性を分析する。

表 1　単元配列表作成過程

1 年次	年間指導計画の見直し、単元配列表を作成
2 年次	単元配列表の見直し、改善 キャリア重点指導項目の検討
3 年次	単元配列表の見直し、改善 12 年間の生活単元学習の系統性の検討

（2）授業実践における学習評価の在り方の検討

生活単元学習や作業学習に焦点を当て、学習指導案の様式の改善、単元評価シートを作成する。

表 2　授業実践計画

	授業改善	学習評価
1 年次	・生活単元学習、作業学習を中心とした授業改善 ・授業づくりの三つの柱に沿った授業研究	「各教科等を合わせた指導」と各教科等の目標や内容との関連について
2 年次		「各教科等を合わせた指導」の学習評価について
3 年次		「各教科等を合わせた指導」の評価と個別の指導計画との関連性について

(結果)

（1）単元配列表の作成

キャリア教育重点指導項目の見直しを行い、単元配列表の上部に記載することとした。各部の単元配列表は各部の年間指導計画に合わせて、単元を書き入れ、各部における指導がどのように進められているか、ふかんできる表とした。さらに単元を構成する各教科等を明確化し、全校でそれらの目標及び内容の理解を図った。

（2）授業実践における学習評価の在り方の検討

各教科等の指導において、単元を構成する各教科等及び目安となる時数を明らかにした。さらに単元の中で評価する主たる教科等を１～２程度定めた。学習指導案の様式を見直し、単元目標を各教科等の目標及び内容と関連づけ、該当箇所にアンダーラインを引くようにした。また、単元に関する個別の実態及び目指す姿においても、各教科等の目標や内容との関連を明らかにした。さらに、「単元評価シート」を作成し、単元における各教科等の段階の目標及び内容に準拠した評価が行えるようにした。

（考察）

単元配列表を各教科間の横断的な関連や単元相互の関連で検討したことで、年齢段階に応じた人と関わる力を育てながら、自己の役割を果たし貢献を実感する経験を積んでいくことの共通理解を図ることができた。また、単元評価シートを作成し、個別の指導計画に基づいた適切な目標設定と評価により、児童生徒が身につけた力を明確に評価できるようになった。こうした学習評価の在り方の検討は、授業改善のみならず、教育課程の改善の取組につながったと考える。カリキュラム・マネジメントは一度で終わるものではなく、全校での教育課程理解の過程として、繰り返し行われるべきものであり、子どもたちの学びがつながり、一人ひとりが自身の役割を理解し、他者と自分の良さを実感しながら、成長していくことにつながることが明らかになった。

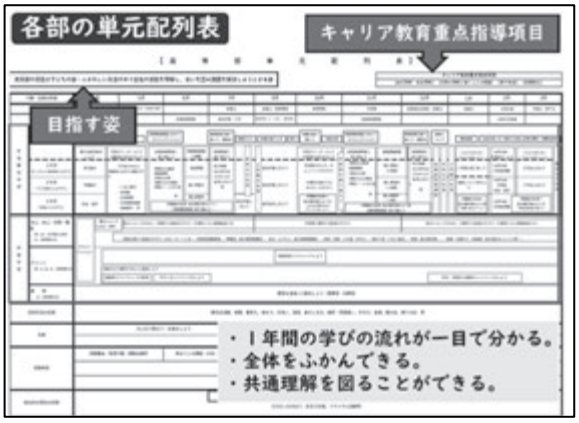


図１　単元配列表の例（高等部）

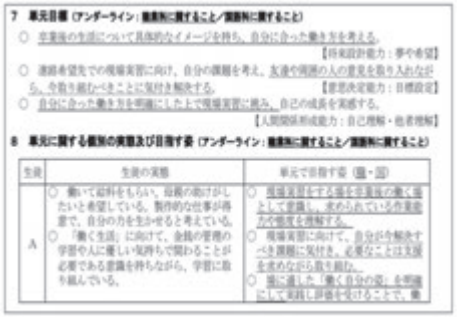


図２　高等部作業学習学習指導案抜粋

（文献）
特別支援学校学習指導要領小学部・中学部解説総則編（2018）
愛媛大学教育学部附属特別支援学校研究収録 49（2025）

（KASHIKI Nagako, GODA Chiyuki, Ishikawa Kei, TANABE Naoka）

知的特別支援学校での SWPBS における授業改善の効果

～教員の教授行動（プロンプト）及び児童生徒の正反応に与える影響について～

〇吉見祐太
（兵庫県立むこがわ特別支援学校）

KEY WORDS: 知的特別支援学校、学校規模ポジティブ行動支援、授業改善

（目的）

生徒指導提要（文科省, 2022）は、問題行動への事後対応から、成長を促す支援への転換を示し、SWPBS の重要性が高まっている。特別支援学校での実践はまだ少ないが、学習指導要領（文科省, 2017）では授業改善が重視され、応用行動分析に基づく介入の有効性が指摘されている。

本研究は、知的障害特別支援学校において、SWPBS の一環として授業改善に取り組み、教員の教授行動（プロンプト）および児童生徒の正反応に与える影響を検討した。

（方法）

対象. 対象校には小学部・中学部・高等部 1 年が在籍し、児童生徒数は 126 名、教員数は 64 名であった。全教員が本研究に参加し、国語・算数・数学の授業において、児童生徒の実態に応じて 20 グループを編成し授業改善に取り組んだ。分析対象は 2 事例とした。

事例 1 は、小学部 1 年の児童（C1：知的障害・広汎性発達障害）である。新版 K 式発達検査では全領域 29。発語はなく、カードを用いた要求が可能であった。目標は「縦線を指でなぞることができる」であった。

事例 2 は、中学部 2 年の生徒（C2：知的障害・ASD）である。新版 K 式では全領域 36。言語での指示理解や選択による応答が可能で、目標は「提示された数のまとまりに分けることができる」であった。

研究期間. 研究期間は令和 X 年 9 月から X 年 12 月までとし、月 1 回の研究日を通して校内研修を実施した。

従属変数. 従属変数は、①教員のプロンプト率（各プロンプト数／1 日の学習機会数×100）と②児童生徒の目標に対する正反応率（正反応の回数／1 日の学習機会数×100）とした。なお、プロンプトとして「言語」「指差し」「モデル」「身体」という順に提示し、プロンプトありで正反応の場合を各プロンプト回数とし、プロンプトをしても誤反応の場合や無反応の場合はすべて誤反応とした。また、プロンプトなしで自発できた場合のみを正反応とした。

授業改善の手続き. 研究日の校内研修では、Fredrick ら（2000）に基づき、応用行動分析学の視点である(1) データに基づく有効性、(2) 個人への焦点化、(3) 実践可能性を中核に据えた授業改善を行った。ここでは、「学び手は常に正しい」という観点から、指導上の課題を教員が提供する環境（教員のかかわりを含む）に帰属させる考え方を全教員と共有した。具体的な授業改善の手続きとしては、教授行動の分析や支援方法を記述することができるよう（a）「行動支援シート」を使用して教科における目標の設定や支援の手続きを手順・誤反応や無反応の場合の訂正方法、行動の直後のフィードバックを検討した。加えて、(b)「記録用紙」を使用して学習機会数、正反応数、誤反応数、各プロンプト数を記録し、グラフ化し、（c）記録を「意思決定シート」に沿って確認し、行動支援シートの見直しを行った。BL 期に続く介入期では、授業改善に関する（a）（b）（c）に基づいて検討した内容を実施した。

倫理的配慮. 本実践およびその報告は、保護者および校長の了承を得たうえで実施している。

（結果）

BL 期と介入期における記録の平均に基づき分析した結果、事例 1（図 1）では BL 期の正反応率は 0%、介入期は 90%と上昇し、プロンプト率は BL 期では 91.5%、介入期では 12.5%と下降した。事例 2（図 2）では BL 期の正反応率は 10%、介入期 1 では 58.8%になり、介入期 2 では 90%と上昇した。プロンプト率は BL 期では 40%、介入期 1 では 41.5%、介入期 2 では 10%と下降した。これらの結果から、授業改善の手続きに基づく実践がプロンプト率及び正反応率に影響していることが示された。

（考察）

本研究で実施した授業改善の取り組みは、児童生徒一人ひとりの実態に応じた支援内容を具体化し、記録・分析・振り返りを通して指導方法を見直す実践であり、SWPBS の第 2 層支援に該当するといえる。特に、プロンプトの種類や頻度、正反応との関連をデータとして捉えることで、教員の支援の在り方が可視化され、個別最適な指導の精度が高まった。第 1 層支援としての全体的な授業改善で得られた情報をもとに、記録用紙や行動支援シートを活用した第 2 層支援へ接続し、必要に応じて第 3 層である機能的アセスメントを含む個別支援計画へとつなげていく体制が求められる。今後は、SWPBS として第 1～3 層の取り組みを校内で明確化し継続的に運用することで、学校全体の支援体制の質の向上と児童生徒の行動的成長の両立が期待される。

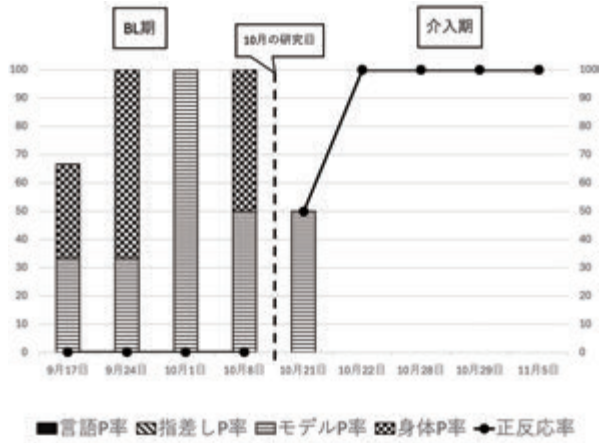


図 1　C1 の各プロンプト率と目標に対する正反応率の推移

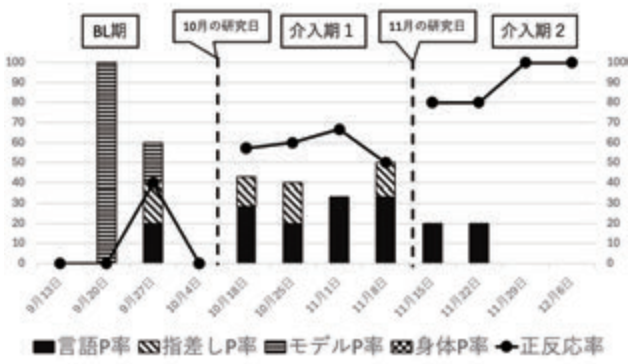


図 2　C2 の各プロンプト率と目標に対する正反応率の推移

(YOSHIMI Yuta)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-15

旭出学園所蔵記録メディアのデジタル化とその内容分析

〇志村聡子（立正大学社会福祉学部）　野口武悟（専修大学文学部）　堤　英俊（都留文科大学教養学部）　慶野直美（旭出学園（特別支援学校））

KEY WORDS: 旭出学園・記録メディア・デジタル化

1.目的

私立特別支援学校である旭出学園（東京都練馬区）には、その創設に尽力した三木安正（1911－1984、以下、三木）が残した実践を記録したメディア（以下、資料）が多数残されており、それらを集めた「三木安正記念文庫」が設置されている。本研究の目的は、特に映像資料のデジタル化により学園の実践史を明らかにするための基盤を整えることである。学園所蔵の資料群については、20 年以上にわたって外部の研究者が順次メンバーを替えながら整理に取り組んできた。近年、いまだ手つかずの 8 ミリフィルム、スライド、音声テープなど大量の資料の存在が明らかになり、これらの整理に着手したところである。これらの記録時期は、当学園の創設期である昭和 30 年代に始まり、昭和 40 年代、50 年代、60 年代にわたっている。しかし、すでにこれら資料は劣化が進み、かつ再生機器もなく、デジタル化が喫緊の課題となった。

戦前の愛育研究所で障害幼児保育の研究にあたっていた三木は、主として保育の方法を障害児分野に導入した。そしてその記録や効果検証のため、三木は積極的に実践を映像等で記録した。したがって、これらの資料のデジタル化による復元は、学園創立当初からの障害児教育実践と研究の歴史を詳らかにする際に欠かせない貴重な資料群となることは間違いない。なお、これら資料のデジタル化と分析を経て、旭出学園における教職員研修のコンテンツ開発につなげることも目指している。

今回は、デジタル化の経過と成果を中心に発表する。

2.方法

本研究の方法は、8 ミリフィルム等の資料のデジタル化と分析である。資料をデジタル変換の専門業者に委託し、デジタル化する。記録された映像の内容分析は、文字資料との照合や関係者への聞き取りを併用しながら進める。

記録された映像の被写体となった児童生徒の尊厳に配慮しつつ、資料を扱う。本研究においては、研究代表者が所属する学部で倫理審査委員会の審査を経ている（立正大社福倫理第 5－3 号）。デジタル化の委託業者には、プライバシーマークを取得した業者を選定するなどの配慮も行った。資料の扱い等について、旭出学園と申し合わせを交わし、関係者との信頼関係を構築しつつ研究を進めている。

3.結果

デジタル化の実績は、2025 年 5 月現在で、映像 127 件（劣化のため業者から断られたものは除く）、音声 14 件、スライド 666 枚等である。

映像の大半は旭出学園（当時は旭出養護学校）における実践で、合宿、行事、研究対象児の姿等、であった（ほとんどの映像に音声なし）。映像の概要について、以下に述べる。

①特色ある実践

アルミケースに「Asahide School② Handicraft-Class」と記された 8 ミリフィルムの映像（17 分）は、女子生徒らが機織りを行ない、共同で大きな作品を作り上げる内容であった。この映像は、旭出学園教育研究所刊『精神薄弱児教育の研究－1－』（1963 年）所収の風間満知子「手芸教室のあゆみ」に関連があることがわかった。同様の作品は日展で入選した実績もあったことから、そうした実践の成果を広く伝えようとする意図もあったと考えられる。

②学校行事

合宿の映像は 40 件（遠方・校内）、遠足は 7 件であった。古いものは千葉県保田での合宿風景で、バスでの移動、現地の海岸での活動、食事や清掃の様子などであった。昭和 40 年代になると、撮影年月が収納ケースに明記されるが、その前に撮影されたと考えられる映像では、正確な撮影年月は不明である。関係者によれば、撮影された映像は翌年度に子どもたちの事前学習に役立てられたとのことである。創立記念行事「青葉の集い」や運動会、研究所開所式の映像もあった。

③研究対象児

特定の子どもを対象とする映像もあった。その最初は体操場面にある女児を追って撮影する映像であったが、撮影年月日は不明である（昭和 35 年頃か）。昭和 36 年を過ぎると、対象児の名前と撮影年月が収納ケースに書かれるなど整理されるようになり、撮影技術も向上していた。事例検討に活用されていたのかどうかの関係者への聞き取りが、今後の課題である。

④その他

三木がアメリカ国内を調査旅行した際に撮影したと考えられる映像もあった。アメリカで制作された短編映画「A WAY OF HOPE」（7 分、音声あり）もあり、アメリカにおける障害児施設での取り組みを紹介した内容となっていた。三木と友人らとの私的旅行の映像もあった。

戦前の三木が愛育研究所勤務時代に撮影したと考えられるものもあった。三木自身の愛児（1 歳頃か）を撮影対象としたと考えられる映像（2 件）、愛育研究所に関係する実践と考えられる映像（1 件）もあった。

4.考察

8 ミリフィルム等の資料は、撮影年月日が不明のものが多数あり、その特定が今後の課題である。

撮影機器が一般には普及されていなかった時代から、私立学校において映像の撮影が行なわれていたことが明らかになった。他の特別支援学校においても同様の取り組みがされていたのかどうか、関心を払っていきたい。

【文献】

学校・施設アーカイブズ研究会編『学校・施設アーカイブズ入門』大空社、2015 年

越野和之ほか「戦後における重度重複障害児教育実践の創成に関する歴史研究とアーカイブ化」（科研費研究成果）研究期間　2016-04-01 ～ 2020-03-31

【謝辞】本研究は、「立正大学 研究推進・地域連携センター支援費第２種」ならびに立正大学社会福祉研究所により研究助成を得た。

(SHIMURA Akiko, NOGUCHI Takenori,
TSUTSUMI Hidetoshi,　KEINO Naomi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-16

学校卒業後の保護者の特別支援学校(知的障害)に対する評価

－インタビュー調査の分析を中心として－

○高野聡子
(東洋大学)

KEY WORDS: 特別支援学校(知的障害)、保護者、教育評価

(目的)

少子化傾向によって学齢期の児童生徒数は減少しているが、それに反して特別支援学校(知的障害)の児童生徒数は増加している。特別支援学校(知的障害)の児童生徒数の増加に関する研究には遠藤(2011；2014)、国立特別支援教育総合研究所(2010)がある。国立特別支援教育総合研究所(2010)は教育委員会に対する調査結果から、特別支援学校(知的障害)の児童生徒数が増加している要因の一つに保護者の特別支援教育等に対する意識の変化をあげている。そこで本研究では、特別支援学校(知的障害)に対する保護者の意識を明らかにするべく、特別支援学校(知的障害)を卒業した知的障害者の保護者を対象にインタビュー調査を実施し、特別支援学校(知的障害)に対する保護者の意識や評価を検討した。

(方法)

1.インタビューの手続き：特別支援学校(知的障害)高等部を卒業した知的障害者の保護者を対象に半構造化面接法でグループインタビューを 20XX 年 2 月の 2 日間、計 4 回実施した。インタビューは各回 3 名を対象に計 12 名を対象に行った。インタビューはインタビューガイドに基づき 60 分程度実施し、IC レコーダーに録音した。インタビューガイドの内容は、①特別支援学校(知的障害)で学んで良かったこと又は困っていたこと、②特別支援学校(知的障害)との現在の関係、③子どもが在学していた時と現在の特別支援学校(知的障害)の違い、④特別支援学校(知的障害)児童生徒数が増加している理由で構成した。

2.分析方法：インタビュー終了後に逐語録を作成し、佐藤(2008)を参考にしながら Excel を使用してコード化しカテゴリ、サブカテゴリを付け分析した。

3.倫理的配慮：東洋大学大学院文学研究科倫理審査委員会の承認を得た(承認番号：2024-10)。開示すべき利益相反関連事項はない。

(結果)

1.研究協力者の属性：12 名の保護者(A～L)は全て母親で、子どもの年齢は 24～29 歳、性別は男性 10 名、女性 2 名だった。11 名は公立の特別支援学校(知的障害)高等部を卒業していた(1 名が私立の特別支援学校(高等部)を卒業)。また、7 名が公立の特別支援学校(小学部)を卒業し、11 名が公立の特別支援学校(知的障害)中学部を卒業していた(1 名が私立の特別支援学校を卒業)。なお、5 名が小学校時代には特別支援学級、通常の学級、特別支援学校(肢体不自由)で学んだ経験がある、または卒業していた。一方、現在の特別支援学校(知的障害)との関係は 3 名が関係有り、9 名が関係無しだった。

2. インタビューの結果：

カテゴリは、①【特別支援学校(知的障害)に対する肯定的な評価】、②【特別支援学校(知的障害)に対する否定的な評価】、③【現在の特別支援学校(知的障害)に感じる変化や違い】の計 3 つだった。以下、カテゴリを【】、サブカテゴリ＜＞で標記して示す。

(1)【特別支援学校(知的障害)に対する肯定的な評価】

サブカテゴリは 6 つで＜一人一人の教育的ニーズに応じた指導の提供＞、＜教師と保護者・子どもの良好な関係＞、＜個別の教育支援計画又は個別の指導計画の作成＞、＜特別支援教育への名称の変化＞、＜友人や人との関わり方に関する学び＞、＜様々な体験が提供され経験できたこと＞だった。＜一人一人の教育的ニーズに応じた指導の提供＞では、身辺自立といった日常生活の指導が行われたこと、指導が現在の生活に繋がっていることが抽出された。

(2)【特別支援学校(知的障害)に対する否定的な評価】

サブカテゴリは 5 つで＜教師と子どもの関係性＞、＜教師の指導内容や方法＞、＜地域や地域の通常の学校との交流＞＜小学部から中学部へ変わる際の指導内容や方法の変化＞、＜中学部から高等部へ変わる際の指導内容や方法の変化＞だった。〈教師と子どもの関係性〉では、教師と子どもの関係の難しさが抽出され、＜中学部から高等部へ変わる際の指導内容や方法の変化＞では、高等部の学校卒業後を見据えた教育方針の転換に対する評価等が抽出された。＜地域や地域の通常の学校との交流＞では、居住地域の通常の学校と繋がりを持つことの難しさが抽出された。

(3)【現在の特別支援学校(知的障害)に感じる変化や違い】

サブカテゴリは 8 つで＜PTA 活動の希薄化＞、＜スクールバスによる送迎の充実＞、＜学校や教師の変化＞、＜在籍児童生徒の障害の程度の変化と広がり＞、＜働いている保護者の増加＞、＜保護者の子どもとの向き合い方＞、＜放課後等デイサービスの利用・利用する保護者の増加＞、＜分からない＞だった。〈分からない〉が抽出されたが、それ以外の 7 つのサブカテゴリでは変化や違いを指摘していた。働いている保護者が増加したことに関わり、PTA 活動への希薄さや放課後等デイサービスの充実が指摘されていた。また、教師との関係性が希薄になっている点も違いとして抽出された。

(考察)

研究協力者の保護者は在学時を振り返って、特別支援学校(知的障害)の教育内容に対して肯定的な評価を示しているものの、一方で否定的な評価も示していた。とくに否定的な評価として、副籍交流といった居住地域の同年代の子どもと交流する機会がほぼ無く、機会を支える制度が整っていなかったことを指摘していた。また、高等部になると、学校卒業後を見据えた教育方針に転換していったことを感じ、それに戸惑いを示していた。さらに、現在の特別支援学校(知的障害)の保護者、学校、教師に対して変化や違いを感じていることも明らかになった。

(文献)

遠藤俊子(2011)特別支援学校における生徒増加に関する一考察－特別支援教育コーディネーター活用による制度内要因－. 日本女子大学人間社会研究科紀要, 17, 1-13.

遠藤俊子(2014)特別支援学校高等部「生徒急増加」要因に関する一考察－神奈川県を中心に－. 関東教育学会紀要, 41, 53-63.

国立特別支援教育総合研究所(2010)知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究.

佐藤郁哉(2008)質的データ分析方法：原理・方法・実践. 新曜社.

本発表は JSPS 科研費 JP20K03031 の助成を受けた
(TAKANO Satoko)

知的障害教育における ICT 活用の「難しさ」についての検討

生活単元学習の協働場面における ICT 活用の姿から

〇古滝　達也　　菅原　宏樹　　細川　かおり
千葉大学教育学部附属特別支援学校　　千葉大学教育学部

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　ICT　協働的な学び

１．目的

令和 3 年中央教育審議会答申によれば、「ICT」は社会構造の変化に対応した教育の質的向上という文脈から必要不可欠であり、これまでの実践と最適に組み合わせて有効に活用しながら「協働的な学び」を実現し、多様な他者と共に問題の発見や解決に挑む資質・能力を育成することが時代の要請として求められている。知的障害特別支援学校における ICT 活用に関する研究は限定的（石田・野村，2021）であり、とりわけ重度知的障害の児童生徒を含む集団学習の場面において、ICT 活用の効果や効果的な利活用の在り方については明らかになっておらず、更なる検討が求められている。

実践報告の中には、学習の効果を高めるものとして位置づけた ICT 活用が、教師の意図したように奏功しない事例も、数は少ないが存在する。本研究では、この ICT 活用の「難しさ」に注目し、知的障害教育における協働的な学習場面の中で、ICT 活用が子どもの「難しさ」につながるのはどのような場面なのか、A 特別支援学校の実践記録を基に明らかにし、その背景について考察することを目的とする。

２．方法

１）エピソード記録の作成

A 校の知的障害のある中学部 1 年生から 3 年生の生徒 18 名を対象に、生徒一人一人の学習活動の様子について、エピソード記録を作成した。子どもの姿を多面的にとらえるため、中学部の教師 7 名で作成・共有し、適宜協議を行いながら、記録を作成した。収集したエピソードの中から、ICT 活用の「難しさ」につながると考えられるものを抽出し、具体的な場面について明らかにする。なお、研究への参加にあたっては各家庭より書面にて承諾を得た。

２）対象の授業について

〈対象授業〉

11 月に実施した生活単元学習を対象とする。単元概要は、「クレヨンを砕いて溶かし固め（にじいろクレヨンと呼称した）、それらを使い、森と海をテーマにしたモザイクアート作品を協働的に制作し、校内に展示する」というものである。

〈ICT 活用の視点〉

子どもの協働的な学びを引き出すために、①大型モニターによる画像・映像教材の提示、②一人一台タブレット端末によるアプリケーション上での協同作業や成果物の共有、③動画・写真を活用した振り返り活動、の 3 つの ICT 活用を位置付け、単元期間を通して実施した。なお、アプリケーションとして、授業支援クラウド「ロイロノート・スクール」（以下、ロイロノート）を活用した。

３．結果

抽出したエピソードのうち、代表的なものを以下に示す。下線部は、「難しさ」として注目した箇所である。

①F さんのエピソード記録より（抜粋）

> 塗り終えた画用紙のパーツをタブレット端末で撮影し、ロイロノート上に投稿した。（中略）「とりあえずここに置こう」という感じで、画像データを操作して、設計図の枠の中に置いていた。友達が先に置いていたデータが気になるのか、<u>タッチして友達のデータの位置をずらそうとする</u>ので、「友達が作ったものには触らないようにしましょう」と確認した。（中略）やはり友達のものが気になるようで、操作して並べ変えようとしていた。クレヨン作りや色塗りは良く取り組んでいたので、あまり注意ばかりするのも気が引け、「次はどのクレヨンで色を塗る？」と話しかけ、タブレットから離れるよう誘導した。

②E さんのエピソード記録より（抜粋）

> この日も O さん（上級生）の隣に座り、ペアで川の部分のモザイクアートの制作に取り組むつもりでいる様子。（中略）話をすることに意識が向かい、クレヨンの色にあまり注意を払わずに取り組んでいるように思われたため、ロイロノート上に用意した設計図を見せ、「二人で色を決めてから塗ったらどう？」と教師が提案。ロイロノート上に取り込まれた画像を E さんが次々と並べ、「これでいいや」と発言する。O さんが何か言うか期待して「どうかな？」と教師から問いかけるが、教師の顔を見ながら「いいと思う」と言うのみで、<u>相手が置いた場所については、どう意見を言っていいか分からない様子</u>。

４．考察

記述された子どもの姿から、アプリケーション上の操作では、子ども同士で担当個所を決めて色塗りに取り組んだり、友達の設置した画像データの位置を参照し、同時に空いている場所に自分の画像データを並べたりするような協働作業が成立しにくい様子がうかがえる。生徒の発達水準と照らし合わせ、幼児教育における協同に関する文献に手掛かりを求めると、無藤（1997）は著書の中で、幼児期後期の発達レベルの課題解決場面においては、知覚的な協同と動作的な協同による単純なルーティーンの成立が、目標志向的な協同性の組織化の基礎となる、と示している。このことから、以下の 2 点が考えられる。①アプリケーションを介した協働作業においては、「相手がタブレットを指で操作する」「自分のタブレット内の画像の配置が変化する」という因果関係の複雑さによって、相手の動作と操作結果の観察が困難となり知覚的・動作的な協同作業成立の妨げとなっていることがある。②ゲームやスマートフォンアプリなどで遊んだことがある生活経験から、相手の操作とその結果に注目できる実態の子どもであっても、協同作業のためのルーティーンが成り立つように、約束事の設定や操作に慣れてやり取りを熟達化させることが重要である。

今後は、本研究の考察を基に、協働的な学習の場面において、指導効果を高めるような ICT 活用のあり方について、検討していきたい。

５．文献

石田祥代・野村知宏（2021）学校の各現場で求められる特別支援教育の今日的な課題（その３）．千葉大学教育学部研究紀要，69, 13 - 14.

鯨岡峻（2005）エピソード記述入門－実践と質的研究のために－．東京大学出版会.

無藤隆（1997）協同するからだとことば－幼児の相互交渉の質的分析－．金子書房.

(KOTAKI Tatsuya, SUGAWARA Hiroki, HOSOKAWA Kaori)

特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」

その１２　自主的な発言に抵抗感を持つ生徒に対する授業での働きかけの工夫

福田久美子
（旭出学園（特別支援学校））

KEY　WORDS：知的障がい、マカトンシンボル、自発的参加

【目的】

本校中学部の授業「見つけた考えた」は、生徒が発表者となり、進行役の教員とともに、学校や家で興味をもって見つけたものについて、実物を見せながら紹介をし、それに対して、聞いている生徒たちがサブティーチャー（以下サブ T）の補助を受けながら、気が付いたことや感想などを発言し、対話的に考えを深めたり、コミュニケーションの力を伸ばしたりしていく授業である。発言の補助的な役割として、マカトンシンボルやイラストを用いて示した紙（以下シート）（図１）を一人ずつに渡し、気づきや感想を発言できるようにしている。

今回対象にした生徒は、自分の気づきを人前で発言するという事に消極的な生徒で、日常的な会話は行えるが、授業の中での発言は、側にいるサブ T にシートを指さす形で伝えるというやり方で行っていた。また、発表者として前に立つことも指導１年目は、一度も見られなかった。その生徒に対して、サブ T として側ついた筆者が、補助教材を使いながら行った指導・支援を報告し考察をする。

【倫理的配慮】

発表にあたり、発表の目的と、指導期間内での本人の変化のまとめ、こちらの働きかけの振り返りと考察した結果を、保護者に伝える場を設け、同意書の提出をもって許可を得た。学校長にも。同様の内容を伝える場を設け、許可を得た。

【方法】

１、対象生徒Ａ（以下Ａ）の概要

対象生徒：Ａ（中学３年生）ダウン症候群

認知面は、田中ビネー知能検査Ⅴにて 11 歳 11 カ月時、精神年齢（MA）が 4 歳 2 か月、IQ３５であった。学習面では、文字の読み書きに関して、平仮名・カタカナ・小学１年生程度の漢字を書いて読むことができる。

２、指導期間 20XX 年 4 月から 20XX＋2 年 4 月

３、授業中（20XX 年 4 月から 20XX＋1 年 3 月）の様子と年度末の評価

Ａ は、よく周囲を見ており、サブＴと一緒にではあるが、発表物を観察することはできている。触ることや匂いを嗅ぐことは促しによって行えていた。気が付いたことは、シートを指さしてサブＴに伝える。9 月以降になると授業の流れが理解できた様子で、形状（つぶつぶ・固いなど）や分類（種、根、花など）、感想（好き・嫌い）についても指さしで伝えるようになり、それをサブ T が代弁する形で発言を行い、自分で手を挙げて発言することはなかった。

４、その後の授業（20XX 年＋1 年 4 月から 20XX 年＋2 年 4 月）の取り組み

Ａは、発表物が、全体の場に出てきたときにサブ T にその分類、色、を指さしで伝えるようになり、実物に触れると、形状（ふわふわ、ざらざら、つるつる）感触（びしょびしょ）、感想（好き・きらい・こわい）について、サブ T に指さしで伝えるようになった。また、進級したことで新しく加わった生徒が質問をする様子に影響を受け質問もシートを指さす形ですることがあった。7 月の段階で、少し離れたところに座っていた別の教員に、口頭で色を伝える様子も見られており、自主的な発言をする様子がみられた。9 月に入り、本人と一緒に挙手をし、指名されてからサブ T が代弁するという方法にすると、最初に補助をするだけで、自分で手を挙げ続けることができるようになった。12 月の授業では、旅行先で自ら撮った写真を全体の場で発表をした。ノートの読み上げは、進行役の教員が行ったが前に出ることと、質問に対して、頷いて答えることができた。１月になり、サブＴからの働きかけを減らすようにしたことで、自らサブＴを呼んでから、気が付いたことを指さすという様子に変化した。また、シートを持たずに取り組んだ時には、色については口頭で答えることができていた。２月には、自宅で遊んでいるかるたやおもちゃを発表し、進行役の教員には聞こえる声で発表内容を伝えることができるまでに変化した。



図１（シンボルシート）

【結果と考察】

シートがあることで、どんな視点で発表物に向き合えばよいのか、見通しを持つことができ自信を持って自分の気づきを伝えることができた。また、気が付いたことや感想を、口頭以外の方法で伝えることができ、自分の気づきが全体の場にも伝わり、反応が返ってくるという経験を積み重ねることで、発言したいという気持ちを持つことに繋がっていった。その中で、自主的に授業に参加し、自らの言葉で発言するまでに変化していったことが読み取れた。今後に向けては、授業の中で使用しているシンボルシートを、生徒の状態や授業の目標に合わせて、改変していくということも必要だと思う。

（FUKUDA　Kumiko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-19

知的障害青年の生涯学習に関する事例的研究

―知的障害特別支援学校高等部専攻科におけるノンフォーマル教育実践「研究ゼミ」を通した考察―

〇髙田大輔　　石井奈緒美
（鳥取大学附属特別支援学校高等部専攻科）

KEY WORDS: 青年期教育　生涯学習　ノンフォーマル教育

はじめに

鳥取大学附属特別支援学校は，全国で唯一，国公立知的障害特別支援学校として高等部専攻科を設置している。専攻科は，「地域社会」を「家庭」「学校」に次ぐ『第３の世界』ととらえている。学生が「地域社会」に自分の居場所を求めて，自ら『第３の世界』をつくり出していくことを生涯学習と位置付け，実践的な学びの充実を図っている。

目的

教育課程を６領域で編成しており，「研究ゼミ」では学生一人一人が個人研究テーマを設定して，年間を通して調査活動に取り組んでいる。個人研究テーマの設定にあたっては，興味関心や趣味，知りたいことなど，自由に設定することができる。調査活動は，書籍，インターネット，現地調査，アンケート調査，実践的検証など，テーマに適した方法を選択しながら進める。学生の自己充実欲求の高まりが生涯学習につながる視点から，「研究ゼミ」の教育的意義を考察する。

方法

１　対象学生

知的障害を有する１年学生Ｂである。「研究ゼミ」の取組を中心とした学生Ｂの様子をエピソードにまとめ，考察する。本研究は，本人，保護者及び本校の承諾を得て掲載している。

２　対象学生の実態

学生Ｂは，まわりの様子を見て，仲間のことを気にかけることができる。しかし，自己評価が低く，自分を他者と比較して「できない」と思ったことは「無理」と言って取り組まないことが多い。少し心配なことがあると，「先生おってよ（そばにいて）」と教師に見守りを求め，安心して自分を発揮できる環境を求めている様子が見られた。「研究ゼミ」では，好きな音楽グループがしているメイクに挑戦したくて「コスメにせまる」というタイトルを設定した。ファッションやおしゃれをもっと楽しみたいという青年らしい願いがある。

結果

対象学生の変容

①「不安，防御線，見通し」

入学式にしていたメイクについて「お母さんにしてもらった」「自分ではできない」「メイクは好き」「お姉ちゃんが上手」と語るＢ。家族への尊敬や憧れの気持ちが窺われた。研究テーマをコスメとしたが，この時は「メイクが好き＝メイクをしてもらうのが好き」であったようで，コスメやメイクの仕方についてあまり知らない様子だった。好きな芸能人のメイクを手掛けているメイクアップアーティストのメイク本をもとに話をすると，「家族が協力してくれそう」「自分がメイクするのは難しい」とつぶやく。憧れている姉の協力を得て，夏季休業中はお勧めのコスメなどを見つけて，メイク本に付箋を貼ることを課題とした。

②「支え，自分らしさに対する自信」

夏季休業後は，教師が声をかける前に「やってきたで」と課題を渡した。メイク本を開いて自分から話をする姿には，家族と協力して課題ができた自分，研究ゼミに向けて準備をしている自分，好きなことをしている自分に対して「今の自分ってちょっといいかも」という自信の芽生えが窺われた。

③「より具体的に，自信につながって」

地元のメイクアップアーティストを講師に，メイクの仕方を学んだ。最初は緊張した面持ちだったが，鏡を見ながらＢにメイクをする講師の話に頷き，徐々に集中していった。講師が提示するコスメの色などを見比べて指さしで答えており，メイクへの具体的な「好き」が少しずつ明確になっているように感じた。メイクに対して，他学部の教師からのプラスの声かけに勇気づけられたようで，数日後の行事の日は登校するなり「今日，メイク（自分で）してきたで」と勢いのある声で話した。研修旅行の現地調査先である大型コスメショップでの買い物リストを作成する場面でも，講師から学んだメイクのことを前向きに語る姿が見られた。

④「充実感を得て拡がる自己表現（願い）」

大型コスメショップでは，買い物リストをもとに商品を探した。最初は緊張と戸惑いを含んだ表情で，Ｂは店員に声をかけることができなかった。教師が声をかけ，商品を１つ見つけた後，Ｂは「何て言ったらいい？」と店員への声かけの言葉を確認し，見つからない商品について尋ねたり自分にあった色を相談したりすることができた。売り切れのコスメは，その場で自分の好みの物を探すことができた。また，宿泊したホテルでは，買ったコスメを使ったメイクをして，自信をもって仲間や教師に説明をしながら披露した。

⑤「行きつ戻りつの姿，手段としてのメイクと興味の拡がり」

なじみのある教師と少人数で話す時は，誇らしげな表情で伝えたい気持ちを表現したが，授業公開の日は，研究ゼミのまとめを見守る複数の教師の前で急に無口になり，手を止めた。「自信がない，評価されたくない」という気持ちは変わらずあり，「好き，表現したい」という前向きな気持ちと「表現することで評価されてしまうかもしれない」という不安な気持ちの両方を行き来している様子が見られた。１１月頃には「普段はたいぎい（めんどう）」「何かあったらするけど」と話し，メイクをするモチベーションが低くなっていた。時間の経過とともに周囲の反応が薄れてきたことや家族の他に憧れの存在がいないことも原因のひとつだと考えられる。Ｂの発言からは，メイクができるようになった自信をもったまま，『いいなと思える自分』を演出する手段のひとつがメイクだというところに落ち着いたと考えられる。

考察

津田（2023）は，障害者の生涯学習を支援するにあたっては，多様な学びを保障する「ノンフォーマル教育」の教育的意義を述べている。「研究ゼミ」は，学生一人一人が年間を通して自分らしく探求する「カリキュラム設定の自由度」，探求する過程や姿を評価する「評価の観点の自由度」，個人研究テーマに応じた調査活動を選択できる「方法の自由度」，学生の願いに応じた助言や選択肢を支援として提供したり，自己充実欲求に対話的に向き合う間を保障したりする「学習者個々人のニーズに応じる柔軟性」がある。組織化・制度化が進んだ学校教育において，学生自身が自分の願いに向き合い，自分らしさに磨きをかける学びの大切さを改めて確認した。

文献

津田英二（2023）生涯学習のインクルージョン ― 知的障害者がもたらす豊かな学び．明石書店．

（TAKATA Daisuke, ISHII Naomi）

知的障害教育における自立活動の授業づくり

-小集団学習による自立活動の実践を通した授業づくりプロセスの検討-

〇田中諒平　松本京樹　小川裕代　佐藤貴宣
（高知大学教育学部附属特別支援学校）　（高知大学教育学部）

KEY WORDS: 自立活動　学習形態　授業づくり

【問題の目的と所在】

知的障害特別支援学校小学部においては，各教科・特別の教科道徳・特別活動・自立活動によって教育課程を編成する。自立活動の指導については，個々の児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。学習の形態については，個別学習で行われることが多いが，指導目標を達成する上で効果的である場合には，集団を構成して指導することも考えられる（文部科学省,2018）。飯島ら(2022)は,「自立活動の時間における指導」を設定する学校が増えている一方，学校間で自立活動の押さえや取り組みについて差があることを指摘している。そこで，本研究では，小集団学習の自立活動の実践を通して，自立活動の授業づくりのプロセスについて検討する。

【方法】

自立活動の授業づくりのプロセスを検討するにあたり，以下の流れで進めることとした。

①流れ図を踏まえた個別の指導計画の作成
→学部教員全員でブレインストーミングの手法で実態把握を行い，多角的な視点で個々の児童の実態を捉え，共有する。

②個別の指導計画を基にした学習形態の検討
→個別学習か小集団学習のどちらで指導する方が効果的かを検討する。

③授業毎の評価
→目標に対する評価と教員の手立てに対する評価を行い，目標や内容，手立て，学習形態を検討する。

④指導目標に対する評価
→時間の指導だけでなく，生活場面での様子も含めて，多角的な視点での評価を行う。

●授業実践について

１．対象

C 特別支援学校（知的障害）小学部の小集団による自立活動の指導「すきるんタイム」の授業を対象とした。グループに所属する児童は６名であり、個々の児童の流れ図から設定された中心課題をもとにグループ編成を行い，生活年齢は１年生から５年生と幅の広い集団である。

２．授業実践の概要

グループの編成

小学部の全児童は１８名であり，個々の児童の流れ図から中心課題を導き出し，１グループ６名の３グループに編成した。なお，このグループ編成は児童の発達段階，生活年齢，合理的配慮の必要性も考慮しており，学習内容によって柔軟に編成を変更することも学部内で確認した。

②個々の児童（C 児，D 児）の指導目標

	指導目標
C	・舌の動きに気をつけて発音しようとする。会話を通して伝わる経験を積み自信をもって話すことができるようになる。 ・友達との関わり方を知り、ルールに沿って遊ぶことができる。 ・ゲームに勝った時、負けたときの振る舞いや切り替えの経験を積む。
D	・舌の動きや口形、単音の発声を模倣すること楽しむ。 ・0 の声のジェスチャーを見て発声のコントロールをしようとする。 ・友達との活動や遊びの一部に主体的に参加しようとする。

③題材の設定

題材については，個々の児童の興味関心と指導目標を踏まえて設定した。また，同じ活動ではあっても，指導目標はそれぞれであることに留意している。具体的な活動としては，「おくちまねっこ（口形模倣・発声練習）」「虫取りゲーム」である。

【倫理的配慮】

本実践においては，各児童の保護者へは研究発表の対象，肖像権の取り扱い，プライバシー保護に関する承諾を事前に取っており，毎年その意思をあらためて確認している。

【結果】

児童の変容については２名の児童のエピソード評価を Table1 にまとめている。また，授業づくりのプロセスを Figure1 に示している。

Table1　授業評価の抜粋

児童名	目標	評価（エピソード）	教員の手立て	手立てに対する評価
C	・舌の形、口の開き具合を真似て「さ」「し」を発音しようとする。	・MTの口形に注目して「し」は小声になっていたが声に出すことができていた。	・苦手さを感じさせないように他の児童に向かって話したり、できたときは全体で褒める。 ・即時に称賛し、良い行動を増やす。	・MTが本児の正面で手本を示しても嫌がったりすることなく、模倣して声を出していた。前の時間の自立/国算で個別に練習をしたことも苦手意識の軽減につながったと考えられる。
D	・友達がゲームをしているところを見たり、教員と一緒にやってみようとすることができる。	・教室から出ることが一度もなく虫とりを見たりやってみたりと参加することができた。	・集団から離れていてもゲームに関心が向くように目を合わせたり状況を伝える。	・寝そべった時や道具を投げた時は、その行動には過度に反応せずに、活動するタイミングで身体支援を行い、座位を促したことで、活動に参加することができた。

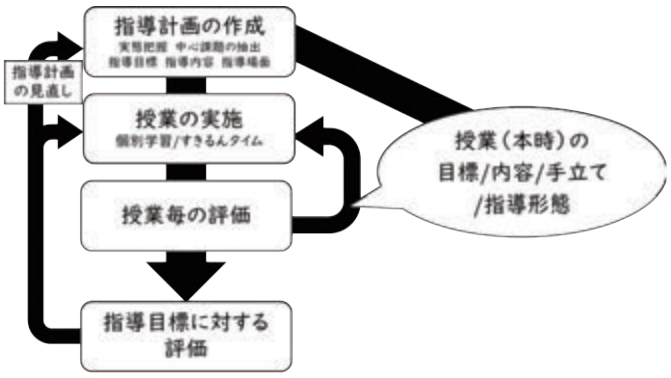


Figure1　自立活動の授業づくりのプロセス

【考察】

流れ図を踏まえて個別の指導計画を作成し，個々の中心課題に応じて，学習形態を検討することで，より効果的な指導につなげることができた。小集団の形態をとることで，友達の姿を見たり，友達との関わりの中での課題に対してアプローチしたりすることができた。評価については，児童の変容に加えて，教員の手立てについても記録することで授業改善につなげることができた。また，授業実践を通して自立活動の授業づくりのプロセスについてまとめることができた。

【参考文献】

・文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）平成 30 年 3 月. 開隆堂

・飯島徹・阿部晃久・笠原芳隆（2022）知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する研究動向. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター，28，41-45

(TANAKA Ryohei, MATSUMOTO Atsuki, OGAWA Hiroyo, SATO Takanori)

人との関わりを好む知的障害児の周囲を思いやる条件を整えた授業実践

○安部（東海林）天　　鈴木　徹
（秋田県立ゆり支援学校）　　（秋田大学教育文化学部）
KEY WORDS: 知的障害　望ましい行動をしやすい条件　授業実践

Ⅰ 問題と目的

行動問題のある知的障害児に対する支援は、行動問題に直接働き掛け、その減少を図るものが多かった。また、知的障害児が自分から望ましい行動をできるような支援もほとんど行われてこなかった。本研究では、知的障害児が周囲を思いやる条件を整えた授業実践を行い、その効果を検証する。

Ⅱ 方法

1）対象

B 県内の C 知的障害特別支援学校に通う小学部 5 年生の男児（A 児）を対象とした。A 児は自分から進んで発言をしたり、友達を誘って一緒に活動しようとしたりするなど、積極性があった。加えて、A 児は他者の表情や言葉を理解できており、周囲を思いやって行動しようとする場面もあった。

2）授業実践の内容

202x 年 10 月から 11 月にかけて A 児の周囲を思いやる言動を促す授業実践を 7 時間行った。具体的には、ゲームや制作活動の時間を 3 回（6 時間）設定し、1 回目と 2 回目の間に話し合いの時間を 1 時間設けた。

授業は、（A 児を含む）学級の児童たちが他者を思いやりながら活動を楽しむことをねらいとした。授業では、3 回とも 3 つのゲーム（つりゲーム、わなげ、まとあて）で遊んだ。ゲームの感想を発表した後、「皆が楽しめるゲームに進化させよう」という目標のもとで、新しいルールを考えたり、道具を作り替えたりした。最後に、新しいルールや道具を用いて改めてゲームを行った。

なお、筆者は、本研究を開始する前に A 児と定期的に関わり、A 児が周囲を思いやる条件を整理していた（図 1）。授業実践では、A 児の様子に合わせ、これらの条件を踏まえた「仕掛け」を授業の中に組み込んだ。

条件①	行動のモデルを示されたとき	条件②	A児が自身の行動を褒められたとき
条件③	時間を意識していたとき	条件④	自分の立場を意識していたとき

図 1　A 児が周囲を思いやる条件

3）分析方法

授業中の様子は 2 台の定点カメラで撮影した。授業後に撮影した動画を見て、A 児が他者を思いやった言動（①）と、この場面以外で他者に意識を向けていた言動を抽出した（②・③）。A 児が自身の思いを優先していた言動も抽出した（④）。これらの場面を基に、A 児が周囲を思いやる条件を整えた仕掛けを用意したことで、A 児と他者とのやりとりにどのような変化が現れたかを分析した。また、A 児に他者を思いやるように指導するのではなく、A 児が自分から周囲を思いやる条件を整えることにより、言動②・③に挙げたような行動をすることで、自ずと言動①に繋がり、発生件数も増加するのではないか、という仮説のもとで実践を行った。

倫理的配慮としては、研究の内容に関して、A 児の保護者と学校に口頭で説明を行い、同意を得た。

Ⅲ 結果

A 児は積極的に他者とやりとりしており、楽しそうに活動に取り組んでいた。以下には、仕掛けの内容や、それによって変化していた A 児の様子を活動回数ごとに示した。

1 回目：A 児は自身の活躍に対して「勝ち」と表現したり、他者に対して「負け」などの言葉を悪気なく遣ったりしていた。そのため、1 回目の後、活動中に出てきた言葉について、新しい言い方を考える活動を実施した。このとき、児童の話し合いを筆者や担任がコーディネートし、児童が考えた言葉をホワイトボード上に記録した。

2 回目：話し合いをもとにやりとりの手本を作成し、提示した（仕掛け①）。また、他児を思いやりながら制作活動に取り組むことができるよう、制作中のポイントを掲示した（仕掛け②）。

3 回目：A 児が 2 回目よりもやりとりの手本を参考にして他児と関わることができるよう、写真や図を用いてその活用例を提示した（仕掛け③）。A 児がゲーム中の他児の様子に注目することができるよう、応援コーナーを設け、空間を構造化した（仕掛け④）。このとき、やりとりの手本を応援コーナーのそばに配置した。

4）仕掛けによる A 児の言動の変化（図 2）

1 回目と比べて 3 回目では言動④は減っていた。また、1 回目と比べて 2 回目と 3 回目では言動②③が増えていた。言動①は全てで確認された。③回目において、A 児はハイタッチなどの他者の活躍を喜ぶ行動に対し「なんかいい」と発言していた。

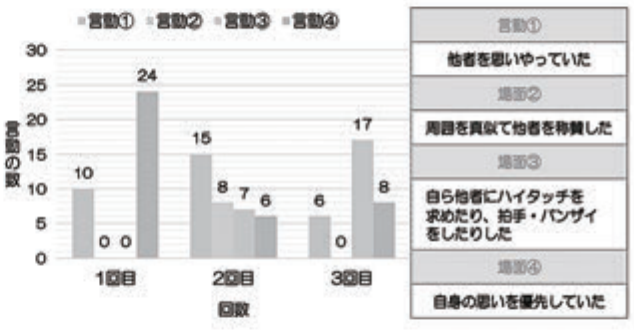


図 2　活動回数ごとの場面①～④の場面数

Ⅳ 考察

今回の結果だけでは、先に挙げた仮説が立証されたとは言えなかった。しかしながら、A 児の「タッチした方がなんかいい」という発言から、A 児は一連の行為によってなんらかの心地よさを得ていたと思われる。これは A 児がより多くの場面で他者を思いやるための重要な段階であり、今後経験を重ねることで自身の力でできるようになると解釈されよう。また、A 児が周囲を思いやる条件を整えた活動や環境を設定したことで、A 児は自分から他者を思いやって行動したり、それによる心地よさを感じたりしていた。以上より、児童生徒が望ましい行動をしやすい条件を整えた活動や環境を設定することは、効果的な支援の一つと言えるだろう。今後、ハイタッチなどの複数の意味をもつ行動を提示する場合には、児童生徒が意味を混同して行動することがないように留意した上で、仕掛けに組み込むことが必要であると思われる。

（ABE Sora, SUZUKI Toru）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-22

特別支援学校（知的障害）高等部における進路検討過程への本人参画に対する保護者の意識

北岡大輔
（和歌山大学教育学部）
KEY WORDS: 進路指導　本人参画　保護者の意識

【問題と目的】

特別支援学校（知的障害）高等部（以下、高等部）に在籍する生徒の多くは、卒業後、福祉的就労を含む様々な職場に就職していく。そのため高等部では、作業学習や現場実習などを通して、職場で求められるスキルやマナーの指導を中心とした、職場へのスムーズな移行を意図した指導が大切にされてきた。

一方で、知的障害のある生徒の進路検討が受動的になりやすい傾向があることが指摘されている。松為（2014）は、①高いキャリアを期待しない家族・学校・職場などの社会的環境、②障害そのものに対する社会の排他的な注目、③両親・教師・雇用主からのステレオタイプな断定などが、知的障害のある生徒のキャリア発達の停滞をもたらす要因になっていることを指摘している。また、大谷（2016）は、進路指導の困難さには、教員自身の保護者に対する価値判断・評価が影響するとして、保護者の心情、要望の程度・背景などを把握し、理解を深めることで、その困難さが低減されるとしている。

こうした背景を踏まえると、高等部における進路指導においては、生徒の意思形成を支援し、進路検討過程への本人参画を促すことが重要となる。本研究では、そのための手がかりとして保護者を対象とした意識調査を行い、進路検討に際して保護者が本人の意思を尊重することに対してどのような不安や葛藤を抱いているのか、また、進路検討に向けて本人にどのような力が備わっていればよいと考えているのかを明らかにする。これにより、進路検討への本人参画を促すために扱うべき指導内容と、保護者と協働して指導を行うための観点を検討する。

【方法】

1. 対象

X 高等部 1～3 年生 14 名の保護者を対象とした。生徒はいずれも地域の中学校を卒業し、高等部より特別支援学校に入学した生徒である。

2. 時期

2024 年 11 月

3. 調査手続き

本調査は、①X 高等部の進路学習の改善･充実を図ること、②広く特別支援学校（知的障害）高等部において有効な本人参画を促すキャリア教育について検討すること（本研究の目的）の 2 つの目的のもと実施した。①の目的から、アンケートは各担任教員より目的を説明した上で保護者に配付し、記名による回答を求めた。その上で、②の目的（本研究の目的）のために、回答者の氏名を担任が削除したデータを筆者が受け取った。

アンケート項目（一部抜粋）は以下の通りである。

- 家庭で子と進路の話をするか（4 件法）
- 子の進路検討時に保護者として重視すること（3 位まで選択）
- 子の進路選択では「子の意見」「保護者の意見」「その他の意見」をどの程度重視するか（割合を回答）
- 「その他の意見」に誰の意見が含まれるか（ある場合のみ、自由記述）
- 子が自分で進路を決めることについて、不安はあるか（4 件法）
- そのように感じる理由（自由記述）
- 子にどのような力が備わっていれば、自分で進路を決めることができると思うか（自由記述）
- 学校でどのような教育がなされれば、自分で進路を決める力が身に付くと思うか（自由記述）

4. 分析手続き

選択肢による回答を求めた項目については、単純集計を行った。また、記述による回答を求めた項目については、得られた回答を意味のまとまりで区切りコード化した。そして、内容が類似しているコード同士をカテゴリーとしてまとめ、各カテゴリーの含まれるコードの数を集計した。

5. 倫理的配慮

本研究は、和歌山大学研究倫理審査会の承認を受けた（承認番号：令 06-01-09J）。

【結果と考察】

1. 進路検討への本人参画を促すために扱うべき指導内容

保護者の不安、備えるべき力、教育に求めることのいずれにおいても、本人の自己理解に関する回答が多く得られた。この自己理解には、本人が自身の特性や能力についての理解に加え、自身の好みや価値観についての意識化を図ることも多く含まれた。

また、生徒本人の社会経験の少なさから、現実社会と照らして自己理解を深めることが十分にできていないことも、保護者の不安の要因となっていた。そのため、現場実習や卒業生等の社会人と話す機会など、実際の社会生活や職業生活の理解と関連付けて自己理解を促すことが、意思形成を図る指導においては重要であることが示唆された。

2. 保護者と協働して指導を行うための観点

保護者が本人の自己理解の不十分さに不安を抱いていることを鑑みると、生徒が自分をどのように捉え、社会をどのように捉えているのか、何に悩み、何を大事にしたいと考えているのかを可視化することが重要となる。それとともに、保護者が不安に感じていることも可視化し、両者で共有する機会を設けることで、進路選択についての親子間の理解を深めることができると考えられる。具体的には、進路懇談において、保護者と生徒がそれらを整理しまとめた資料を持ち寄るようにし、それを基に話し合うことで、互いの方向性の一致を図るといった取り組みが考えられる。

（文献）

松為信雄（2014）青年期におけるキャリア発達と就労支援. 発達障害研究, 36(3), 215-223.

大谷博俊（2016）進路指導における知的障害特別支援学校教員の保護者観 ： 担任学年・指導の困難感・支援意識との関連性の検討. 特殊教育学研究, 54(1), 1-10.

（付記）

本研究は、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科に提出した博士論文の一部に加筆・修正したものである。

(KITAOKA Daisuke)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-23

特別支援学校（知的障害）における教授行為の認知と実践のズレ

―教員経験年数と介入による変容に着目して―

○多田麻美　（広島県立三原特別支援学校）
川合紀宗　（広島大学 D&I 推進機構）

KEY WORDS: 授業分析・自己評価・教員経験

（目的）

特別支援学校（知的障害）において授業改善を図るためには、教員が自身の教授行為を客観的に把握し、必要に応じて自ら修正できる力を育成するための支援が必要である。特に、教員が授業の中で「実施している」と認識しているが、実際には「実施できていない」教授行為に対して、指導助言を通じて認知の修正を促すことは、授業の質の向上と生徒の主体的な学びの喚起に有効であると考えられる。また、教員が知的障害のある生徒の実態に即した効果的な指導・支援を実践するためには、特別支援学校での経験年数が教授行為にどのような影響を与えるかを明らかにし、その知見に基づいた教員の専門性向上を図ることが重要である。

そこで本研究では、特別支援学校（知的障害）における教員経験の長短が教授行為に及ぼす影響を分析するとともに、認知のズレへの介入が教授行為に与える変化を明らかにすることを目的とした。そのため、一般校での教員経験は長いが、特別支援学校（知的障害）での勤務経験が短い教員１名を対象として授業中の教授行為を詳細に分析し、当該教員が適切に「実施している」と思っているが、実際には「実施できていない」教授行為に対して介入を行い、その効果を検討した。

（方法）

まず、特別支援学校（知的障害）における経験年数の長さによる教授行為の違いを明らかにするため、特別支援学校（知的障害）における勤務経験の短い教員と長い教員を対象に比較研究を実施した。具体的には、本研究で新たに作成した全 28 項目で構成される教授行為チェックシートを用いて、授業者の授業動画を筆者が分析し、各項目の実施状況をカウントした。また、同様のチェックシートを授業者自身にも配付し、自己評価を記録してもらった。これらのデータを比較し、筆者の評価を他者評価に位置づけ、両者の一致度を分析した。さらに、アセスメントシートおよび授業者へのインタビューも併用しながら両者の教授行為を分析し、両者の教授行為の特徴とそれに対する授業者－評価者間における認知のズレの程度を明らかにした。

次に、特別支援学校（知的障害）経験の短い教員において、「実施している」と認識しているが、実際には「実施できていない」という認知のズレが確認された教授行為を特定し、そこに対する介入を行った。介入では、授業観察後にポジティブかつ具体的なフィードバックを行い、教員が自身の教授行為を客観的に振り返る機会を提供した。その上で、教員の認識と実際の行動とのズレがどのように変容するかを分析し、教授行為の改善プロセスを検討した。

なお本研究は、広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承認を得た。また研究協力依頼時に、対象教員、生徒本人・保護者に研究目的や倫理的配慮について口頭と書面で説明し、書面で承諾を得た。

（結果）

分析の結果、特別支援学校（知的障害）経験の長い教員においては、自己評価と他者評価の一致度が高く、必要な場面での的確な教授行為が実施されていた。一方、経験の短い教員においては、28 項目中 10 項目において自己評価と他者評価の間に明確な認知のズレが認められた。また、当該教員に対する介入の結果、認知のズレが改善され、授業に対する姿勢や教授行為に肯定的な変化が認められた。具体的には、生徒の意図や感情への理解が深まり、それに基づいた教授行為を自ら考えたり、実行したりする姿が確認された。

（考察）

特別支援学校（知的障害）での勤務経験が短い教員に認められた自己評価と他者評価の不一致は、生徒の実態を的確に把握し、それに応じた教授行為を行うことの難しさが示唆された。具体的には、自己評価と他者評価が一致しなかった 10 項目のうち９項目は、「生徒が」「生徒にとって」といった生徒主体の記述を含む項目であり、別府・吉井・田上（2023）が指摘する初任期における「生徒理解と関係形成」の困難さとの関連性が認められた。一方で、特別支援学校（知的障害）での勤務経験が長い教員は、自身の行動を客観的に捉え、生徒の反応を的確に読み取って教授行為を柔軟に調整しており、自己評価と他者評価の一致度も高かった。

これらの結果は、教員経験年数の多寡だけでなく、特別支援教育への理解の深さや経験の質が教授行為に大きな影響を及ぼすことを示している。特に、知的障害のある生徒の特性やニーズを理解し、それに応じた具体的な指導を積み重ねてきた教員は、自己認識と実践の乖離が少なく、授業の質も高い傾向にあることが明らかとなった。

また、特別支援学校経験が短い教員への介入では、肯定的かつ具体的なフィードバックや適切なツールの活用を通じて、教員が自身の行動と認識を照合し、実際の行動としての具体化を促すことで教授行為の改善が促進された。特に、認知のズレを認識するプロセスそのものが、教員の自己理解と実践力の向上に寄与した点は注目に値する。この点に関しては、「当事者型授業研究」の実践を通じて、教員が他者からの視点を取り入れながら自らの授業を省察する過程が、授業観の形成や専門的成長につながることを示し、自己評価と他者評価の差異がメタ認知的気づきの契機となる可能性を示唆した鹿毛・藤本・大島（2016）の指摘とも一致するといえる。

さらに、介入におけるポジティブなアプローチは、教員の意欲を喚起し、生徒一人ひとりの個別的なニーズに応じた指導の質を高める効果をもたらした。介入後には、教員が主体的に改善点を見いだし、授業に積極的に反映させる姿が確認され、これは教員としての成長の兆しと捉えられる。

このように、教員への支援を通じて教授スキルを向上させることは、生徒の学びの質を高め、特別なニーズを有する生徒たちへの質の高い教育提供につながる。今後も実践と研究の往還によって特別支援教育のさらなる充実が図られることが期待される。

（主要文献）

鹿毛雅治・藤本和久・大島　崇（2016）「当事者型授業研究」の実践と評価．教育心理学研究，64，583-597.

（TADA　Mami,KAWAI Norimune）

特別支援学級における「生命（いのち）の安全教育」の検討

○門脇絵美　　西村健一
（横浜市立矢部小学校）　（高知大学教育学部）

KEY WORDS：性教育　生命（いのち）の安全教育　特別支援学級

（目的）

「性犯罪・性暴力対策強化の方針（内閣府：2020)」の１つに文部科学省による「生命（いのち）の安全教育」の推進がある。知的障害や発達障害のある児童生徒にとって性に関する指導は必要である（江田ら、2000；小畑ら、2022)。しかし、特別支援学級においては、先行事例や実践研究は少ないため知見の蓄積が必要である。

そこで、本論では「生命（いのち）の安全教育」を中心とした性教育の実践を小学校特別支援学級で行い、その内容や指導方法の有効性に関する検討を行う。

（方法）

X 小学校の特別支援学級に所属する児童（合計 33 名）を児童の発達段階や実態に応じて、A と B の 2 グループに分けた。

A グループは、小学校特別支援学級在籍児童 1～3 年生を中心とした 20 名であった。主なねらいは、「プライベートゾーンについて理解する」「他者との触れ合う際の同意の得方を理解する」とした。一方、B グループは小学校特別支援学級在籍児童 4～6 年生 13 名であった。主なねらいは「からだの権利について理解する」「性暴力に遭った時の振る舞い方を理解する」とした（表１)。

指導においては体験的な活動を通してふれあいの楽しさや心地よさを感じることや自己決定を行うことなどの点に留意をして各１時間ずつ、計２時間の授業を展開した。

本研究は所属長の許可を得ており、公開すべき COI はない。また、データ回答者である教職員に対して本研究についての説明を行い、同意を得ている。

表１　各グループと主な内容

対　象	主な内容
A グループ （1～3 年生 中心：20 名）	・体のいろんなところの名前を言おう ・プライベートゾーンって何？ ・ふれあい遊びをしよう ・まとめの絵本を見よう
B グループ （4～6 年生：13 名）	・距離感と関わり方について考えよう ・同意はいる？いらない？ ・プライベートゾーンって何？ ・NO と言う権利 ・逃げ方や報告の練習をしよう ・まとめの動画を見よう

実践後、授業を参観した教員らに半構造化面接を行い、ねらいや内容、構成などについて感想を集めた。グループ A には 8 人より 39 個のコメントが寄せられた。グループ B には、6 人より 30 個のコメントが寄せられた。その後、Excel で入力し KH Coder（Ver.3）で共起ネットワークを出力した。KH Coder（樋口耕一氏開発）は、テキストマイニング用のソフトウェアである（販売元㈱SCREEN アドバンストシステムソリューションズ)。

(結果)

A グループでは「良い＝流れ」「大事＝思う」「遊び＝体験」3 つのサブグラフが形成された（図１)。体験や遊びを通した構成や、イラストやスライドを活用した視覚的な提示の仕方が有効であることが読み取れる。

B グループでは３つのサブグラフが形成された。参観者の満足度は高く、ロールプレイを通して考えたり行動に繋げたりすることの有効性が示された。

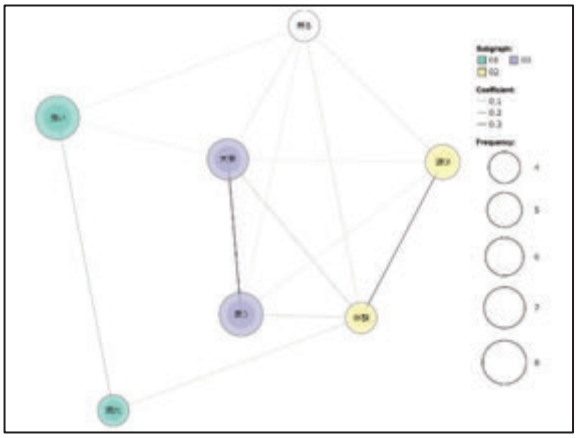


図１　A グループの共起ネットワーク

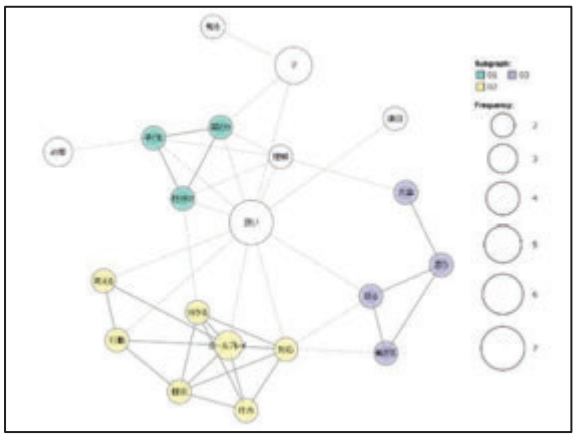


図２　B グループの共起ネットワーク

（考察）

先行研究では、「性に対する肯定的な捉えの少なさ」「人権を基盤にからだの権利を保障すること」などが課題として指摘されている（村瀬、2022；木全、2023)。本実践においては、体験的な活動を通してふれあいの楽しさや心地よさを感じることや自己決定を行うことなどに留意して実践を行った結果、児童の内容理解や積極的な参加に繋がり、参観者からの高い満足度が得られた。

本研究より、学習した内容を視覚的に示すことや遊びやロールプレイなど体験的な活動を通した学びを設定することが有効であると考えられる。実施において、自身の身体や触れ合いについてポジティブに捉えられるよう、また教え込みではなく体験的に考えて学べるよう、生命の安全教育の手引き等を整理することが課題であると考える。

（文献）

村瀬桃子（2022）文部科学省「生命（いのち）の安全教育」に関するノート．米沢国語国文，50 号，22－30.

木全和巳（2023）発達障害のある子どもたちとセクシュアリティ教育実践の課題．発達障害研究，第 45 巻第２号，36－45.

(KADOWAKI Emi, NISHIMURA Kenichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-25

特別支援学校幼稚部におけるチームで取り組む授業づくり

チームで幼児理解を深め、共通理解をもって指導する方法の検討と実践

近藤　芽未
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

KEY WORDS: チーム、自立活動、授業づくり

Ⅰ　目的

Ａ校は知的障害を伴う自閉症児に特化した教育、研究に取り組む特別支援学校である。20XX 年度の幼稚部には、３歳から５歳の幼児が 16 名在籍している。年齢ごとに４名から６名の幼児で学級を編成し、各学級２名から３名の教師で指導にあたっている。

幼稚園教育要領解説（2018.文部科学省）には、「幼児の生活する姿を考慮して、それぞれの発達の時期にふさわしい生活が展開されるように、具体的な指導計画を作成して適切な指導が行われるようにする必要がある。」と示されている。教師が一人一人の幼児に応じた指導内容を決めて授業づくりをする必要があり、Ａ校幼稚部では、幼児の姿から適切に実態を把握して授業づくりを行うことが大切であると考え、指導にあたっている。

また、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（2018.文部科学省）には、指導目標の設定について、「…このような分析や整理を進めていくには、特定の教師だけに任せることなく、複数の教師で検討する学校のシステムを構築していくことが望まれる。」と示されている。これまで本校幼稚部では、それぞれの教師が前年度から引き継いだ内容を踏まえて幼児一人一人のねらいを設定し、その後、担任間でねらいなどを共有し、指導にあたっていたという現状があった。

そこで本研究では、チームで幼児理解を深め、共通認識をもって指導するための方法を検討して実践することを通して、その方法の有効性を考察する。

Ⅱ　方法

先述の目的のための方法は二つである。一つ目は、複数の教師で実態を捉え、ねらいや障害特性を踏まえた支援を導き出す方法としての「ふせんワーク」の構築である。二つ目は、幼児一人一人のねらいや支援に共通認識をもって指導にあたるためのツールとして「のびのびシート」の作成である。

１　「ふせんワーク」について　「ふせんワーク」の手順は、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（2018.文部科学省）に示されている実態把握から指導目標を設定するまでの過程を参考に構築した。（図１）付箋を用いたワークにした理由は、教師一人一人が意見を出しやすく、他の教師から幼児の姿を整理・分析する視点を学び合えるためである。

	やること
1	映像を見ながら、気付いたことをふせん（ピンク）に書く。
2	ふせん（ピンク）を出し合い、共通してそうな物を集める。
3	まとまりごとに幼児の行動の背景をふせん（水色）に書く。
4	ふせん（水色）を出し合い、ふせん（水色）の内容から幼児に対する手立てを話し合う。※ファシリテーターがふせん（緑色）に書いて回る。
5	ふせん（ピンク、水色）を自立活動の6区分に分ける。
6	まとまりとまとまりの関係を考えながら、矢印や線を書く。
7	まとまりの関係性からやりにくくなりそうなねらいを1，2つに決める。
8	やりにくくなりそうなねらいから、ねらいとする行動をふせん（緑色）に書く。
9	ふせん（緑色）を出し合って共通してそうな物を集め、ねらいとする行動を3つ程度に決める。

図１

２　「のびのびシート」について　「のびのびシート」は、「のびのびシートⅠ、Ⅱ、Ⅲ」で構成され、先述の「ふせんワーク」の内容を転記、参考に記入するシートになっている。

（１）「のびのびシートⅠ」　実態把握から指導目標を設定するまでのプロセスが分かるシートである。まず、幼児の姿や、その行動の背景を「好み・よさ」「つまづき」の視点で整理する。「好み・よさ」の定義として、好みは好きな物や好きな関わり、好きな感覚とした。よさは、強みと励みに分け、強みは得意なことや得意な学び方、できていることとし、励みは意欲や達成感の感じ方とした。そして、幼児の姿や行動の背景を自立活動の区分で整理し、項目同士の関連から導き出したねらいを記入する。

（２）「のびのびシートⅡ」　幼児にとって必要な支援が分かるシートである。障害特性に応じた支援の視点として、PEP－３（自閉症児・発達障害児教育診断検査三訂版）を参考に、「整理統合・自立性」「コミュニケーション」「意欲・達成感の感じ方」「遊び・活動の提案」「その他」の視点で整理した。「整理統合・自立性」は場や時間、活動の分かりやすさ、「コミュニケーション」は働き掛けの理解や表出、「意欲・達成感の感じ方」は動機付けの方法や達成感を得る方法、「活動・遊びの提案」は自由遊びや設定遊び、個別活動の活動アイディア、「その他」は先述以外の内容を記入する。

（３）「のびのびシートⅢ」　幼児の生活全体を捉えるシートである。先述の「ふせんワーク」で導き出したねらいを基に、それぞれの指導の場で目指す具体的な姿と、その指導の場における具体的な支援内容を記入する。

３　「ふせんワーク」と「のびのびシート」の実施について

幼稚部の各学級担任でチームとなり、年度初めにある授業づくり検討日に、学級の全幼児の「ふせんワーク」を実施した。そして「ふせんワーク」の内容を基にして、全幼児の「のびのびシート」を作成した。この「のびのびシート」を活用して、個別の指導計画や学級の年間指導計画などを作成した。

Ⅲ　結果

幼稚部教師に「ふせんワーク」での実態把握や、「のびのびシート」を用いた指導についての聞き取りを行った。その結果、『複数の教師で「ふせんワーク」を行い、幼児の姿から実態把握することで、ねらいや支援に納得感を得ることができた。また、「のびのびシート」に幼児のねらいや支援がまとめられているため、ねらいや支援内容をより意識して指導にあたることができた。』とのことだった。

Ⅳ　考察

「ふせんワーク」を通して、教師一人一人の意見を交換し合いながら、幼児の姿から実態を把握し、ねらいや支援を導き出したことで、それぞれの教師がねらいや支援に納得感を得た上で共有することができたと考える。そして、ねらいを導き出す過程や、幼児に必要な支援を記載した「のびのびシート」を用いて指導することで、一目でねらいや支援が分かり、共通理解をもって指導にあたることができたと考える。このことから、チームで幼児理解を深め、共通認識をもって指導するため方法として、「ふせんワーク」や「のびのびシート」は有効である。今後の取組としては、「ふせんワーク」の質を高めるために、ファシリテーターの質の向上を含め、定期的に幼稚部教師全員で「ふせんワーク」を行う機会を設けたい。さらに、「のびのびシート」に日々の指導を振り返る視点を加え、効果的に運用していきたい。

Ⅴ　文献

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説
文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編

※本研究は、幼稚部教員に研究の説明を行い、許諾を得た上で、所属機関の許可を得て掲載している。（KONDOU Megumi）

特別支援学校の学部主事による困難事例への対応

－　経験年数の多い学部主事による解決のための考え　－

○ 三原　彰夫（大分県立さくらの杜高等支援学校）
衞藤　裕司（大分大学教育学部）

KEY WORDS:　学部主事　困難事例　解決のための考え

１．研究の目的

特別支援学校の学部主事は，所属教師から相談を受けたり教頭等へ相談したりするなどして，日々生じる様々な問題解決を図っている（三原・衞藤，2024)。本研究では，学部主事が困難事例の問題解決においてどのようなことを考え，解決を図ろうとしたのかについてインタビューし，対応の分類を通して，その考えについて明らかにすることを試みる。

２．方法

１）対象者

特別支援学校において複数校で学部主事経験があり，学部主事経験年数５年以上の教員４名であった。

２）材料

本調査のために以下の(1)～(4)が作成された。(1)フェイスシート：教職勤務年数や学部主事としての経験年数，経験した解決困難事例の概要記入欄で構成された。記入する際，収集された事例は個人が特定されないように一般的な記述により要約するよう依頼された。(2)インタビューガイド：予め質問項目を整理し，実際の質問順に並べた。解決に当たり，①大切にしたこと，②困ったこと，③学んでおけばよかったことなどで構成された。(3)逐語記録表：インタビューで得られた音声データを文字化したものが記録された。(4)事例コード・マトリックス：困難事例を縦軸，質問項目を横軸として対象者の要約した話しが書き込まれた。

３）手続き

調査はＸ年５月に半構造化面接により行われた。記入された困難事例の概要について詳細が聴き取られた後，質問がなされた。

４）分析方法

それぞれ話された内容について，記述の特徴に沿ってコード（見出し）が付与された。質問項目ごとに事例間で共通性の高いコードと低い（個別性の高い）コードに分類された。

５）倫理的配慮

対象者に対し，研究協力に対する可否の選択の自由，個人が特定されないデータ処理を行うこと等が書面で説明され，承諾が得られた対象者の事例のみを対象とした。また，事例において氏名や在籍学年等，個人の特定につながる情報は話す必要がないことを確認して面接が行われた。音声データの取得についても承諾を得て実施した。

３．結果

１）学部主事が経験した困難事例

対象者４名から４事例が収集された（Table)。

２）コードの比較・分類

質問①では 14 のコードが抽出された。このうち「児童生徒中心の対応」は３，「役割分担」は２つであり共通性が高かった。また，９つは共通性が低かった（個別性が高かった)。質問②では 10 のコードが抽出された。「家庭との協力体制の構築」は３，「他の業務への支障」は２つであり共通性が高く，５つは共通性が低かった（個別性が高かった)。質問③では９のコードが抽出され，「社会資源に関する知識」は２つであり共通性が高く，７つは共通性が低かった（個別性が高かった)。

４．考察

学部主事が行った困難事例への対応では，語られた内容は，「大切にしたこと」，「困ったこと」，「学んでおくとよかったこと」のいずれの質問に対しても，複数事例による共通の対応があった。その一方，多くの対応は共通性の低い，つまり個別性の高い対応であった。今後こうした分析例を増やし，個別性の高い対応の全体像を把握する必要がある。

（MIHARA Akio，ETO Hiroshi）

Table 学部主事の行った困難事例への対応

困難事例		質問① 解決に当たって，大切にしたこと	質問② 解決に当たって，困ったこと	質問③ 解決に当たって，学んでおくとよかったこと
		コード	コード	コード
1	児童生徒の登校が減少，学部全体体制で児童生徒へのアプローチを試みるも，担任との関係修復や登校日数の増加につながらなかった事例	1 児童生徒中心の対応	1 校内の指導体制の再構築	1 社会資源に関する知識
		2 担任の気持ちへの配慮	2 家庭との協力体制の構築	2 豊富な解決策の考案
		3 役割分担	3 家庭との協力体制の構築	3 疾病に関する知識
		4 介入のタイミングの見極め	—	—
		5 家庭の状況把握	—	—
2	児童生徒の登校が減少，保護者が担任変更を希望し，解決の糸口がつかめない状態が長期間継続した事例	1 児童生徒中心の対応	1 膠着状態の打開	1 社会資源に関する知識
		2 役割分担	2 他の業務への支障	2 外部とのネットワーク作り
		3 自身のメンタルヘルス	—	—
3	新担任になり保護者との関係がうまくいかない中で，新たな指導上のトラブルが発生し，対応に苦慮した事例	1 保護者への正確な情報伝達	1 解決に必要な情報の不足	1 保護者との信頼関係形成
		2 協力者の獲得	2 他の業務への支障	2 年度当初の信頼関係形成
		—	3 担任との意思疎通の不足	—
4	児童生徒の行動上の問題の要因が捉えにくく，家庭の状況が複雑なため，長期間にわたり対応の方針の設定が困難であった事例	1 事実確認に基づく支援	1 問題の同定の難しさ	1 専門的見立てに基づく提案
		2 児童生徒中心の対応	2 家庭との協力体制の構築	2 コーチングスキル
		3 担任の指導観の理解	—	—
		4 保護者の価値観の理解	—	—

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-27

「個別の指導計画」の対話的活用による教師の意識変容

－再生刺激法を用いた児童との振り返り場面における質的分析を通して－

○石田　一平
（長野県木曽養護学校）

KEY WORDS: 個別の指導計画　対話　省察

Ⅰ．問題と目的

児童生徒一人ひとりの学習や発達を支援するために、個別の指導計画の活用は不可欠である。しかし、実際の現場では、個別の指導計画が学習の説明責任を果たす文書としての利用にとどまり、学習と十分に結びついていないことも少なくない。安藤(2021)は個別の指導計画と学習が繋がらないことを指摘している。こうした背景のもと、個別の指導計画の作成や更新などについて、学習者本人が参画する実践が行われている。小倉(2023)は生徒が個別の指導計画の目標立案に関与することで、学習効果が向上した実践を報告している。また、石田(2024)は個別の指導計画の目標をイラスト化して児童と共有し、対話を通じた振り返りにより目標意識を促す活用方法を提案している。これらの実践は、学習者本人と目標を意識した対話を重ねることが、児童生徒だけでなく教師の意識にも変容をもたらす可能性を示唆している。しかし、こうした対話が教師の意識にどのような変容をもたらすかについての分析は不足している。特に、知的障害特別支援学校においては、早期の小学部児童との対話的活用はほとんどなく、教師の意識変容まで明らかにした研究は見られない。

本研究の目的は、教師と児童が個別の指導計画を基に対話を通じた振り返りを実施し、その場面における教師の意識変容を質的に明らかにすることである。

Ⅱ．方法

1. 研究参加者

知的障害特別支援学校に在籍する児童１名(以下､A児)と、担当教師 1 名(以下、教師 X)の計 2 名が参加した。A 児は自閉スペクトラム症のある小学部 2 年生であり、教師 X は教員歴 16 年のうち、知的障害教育歴は 2 年であった。

2. 実施方法

児童の目標理解を促すことを目的に、教師 X が作成した個別の指導計画を筆者がイラスト化した(図 1)。教師 X は図 1 および目標に対応する行動場面をスマートフォンで撮影し、写真を児童に提示して､それらを手掛かりに対話を通した振り返りを行った。指導場面はビデオで撮影し、その後､再生刺激法を用いて教師 X に半構造化インタビューを 7 回実施した。



図 1 目標イラスト化の例

3. 分析方法

インタビューの逐語録を基に質的テーマ分析を行った。まず、教師の語りについて意味のまとまりごとにコーディングを行った。その後、類似するコードを統合し、教師の意識変容に焦点を当てて共通するカテゴリを抽出した。

4. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、研究参加者に対して口頭で説明を行い、書面による同意を得た。また、研究の成果発表について、研究参加者および校長から許可を得た。

Ⅲ．結果と考察

全 7 回のインタビューは合計 3296 秒となり、セグメントとして抽出された教師 X の発話は 76 件(合計 8105 文字)であった。個別の指導計画の目標を共有し、児童との対話を通じた振り返りの中で、教師 X の意識には変容が見られ、それは 5 つのカテゴリに分類された。

1. 評価から共感への転換

教師 X は第 1 回に「褒める言葉を考えていませんでした」と語り、児童の行動を促すための評価的な声掛けを重視していた。しかし、第 5 回では「本当にすごいと思ったとき心から言葉が出てくる」と語り、形式的な褒めから児童の語りや思いに共感する関係性へと変化する様子が見られた。

2. 言語活動による児童の成長の実感

教師 X は A 児の語りに対し「悔しいって言葉が出てきたのが良かった」(第 1 回)と述べ、自身の予想を超える A 児の語彙や表現に成長を実感していた。また「“何をして”って聞けばよかった」(第 2 回)や「“待つ”っていうのは大事だと思う」(第 5 回)など、A 児の言葉を引き出す支援の在り方について、教師が試行錯誤しながら省察する様子が伺えた。

3. 視覚的手がかりを通じた支援の再構築

教師 X は「まずはロッカーの写真を撮ったよね」(第 1 回)と語り、写真が目標意識を促す手掛かりになっていることを実感していた。また「(写真は)意識しやすい、形として残しやすい」(第 2 回)という発言から、写真による指導手続きの有効性が示された。一方で「(振り返りの際に)写真を提示することで俺の意図が入っている」(第 4 回)と述べ、写真により教師の一方的な意図が介入する懸念も示された。

4. 児童の内面への関心と行動解釈の深まり

教師 X は「俺が勝手にいいと思っているだけで、彼(A 児)はいいと思っていない」(第 1 回)、「A 児がどう思っているかを知りたい」(第 2 回)と語り､児童との思いのズレを自覚し、内面や感情に関心を向けて、行動の背景を捉え直そうとする語りが見られた。また「不安なことがいっぱいある中で過ごすこと自体が頑張っていることかも」(第 7 回) といった発言には、児童の行動を教師自身の枠組みで評価するのではなく、解釈しようとする意識の変化が現れた。

5. 教師の迷いと価値観の見直し

教師 X は「(自分が予測していることを A 児に)言わせたい気持ちがどこかにある」(第 2 回) と述べ、自身を客観的に捉えながら支援についての省察を重ねていた。また「できていないことを変換して“できた”とする(伝える)のはいいのか」(第 5 回)という発言は、これまでの支援の正当性への葛藤が伺えた。さらに「前は私が A 児に答えてほしい振り返りだった。今は A 児の振り返りだから」(第 4 回)と語り、学びの主導権を児童に移行する意義を見出し、支援の在り方や教師自身の価値観そのものを問い直すようになった。

Ⅳ．総合考察

教師 X は A 児との対話の中で、自身の意図と児童の受け止め方とのズレに気づき、それを“戸惑い”や“違和感”として経験したことが意識変容の契機となった。このプロセスは Schön(1983)の「省察的実践」に通じ、児童との対話が教師の省察を促し、支援や価値観の見直しに繋がったと考えられる。

特別支援教育においては、日々の児童生徒の姿と支援内容を照らし合わせ、改善を重ねる省察的実践が不可欠である。本研究は、学習者本人と目標を共有できる環境の設定と、対話を通した振り返りを実施することにより、個別の指導計画が学習の説明責任のみではなく、教師自身の省察を促進するツールとして機能する可能性を示唆した。(ISHIDA Ippei)

６軸センサーを活用した自立活動の実践

－知的障害のある生徒の動作の安定化を目指して－

〇松本和也
（熊本県立小国支援学校）

KEY WORDS: センサー　知的障害　デジリハ

Ⅰ　問題・目的

文部科学省は，知的障害のある児童生徒への教育において「児童生徒の知的障害の状態や学習状況，経験等に応じて，教材・教具や補助用具などを工夫するとともに，コンピューターや情報通信ネットワークを有効に活用し，指導の効果を高めるようにすること」と提唱している（文部科学省:2020）．A 県立知的障害特別支援学校（以下 A 校）では，自立活動や各教科等の授業において，ICT が視覚的理解の促進やコミュニケーション支援に日常的に活用されている．特に自立活動の授業では，近年，コミュニケーションに関する課題を取り扱うことが増え，ICT を活用した実践が蓄積されてきた．しかし，身体の動きや環境の把握といった課題に関しては，ICT を活用した事例がほとんどないのが現状である．全国的に見ても，自立活動におけるセンサーを活用した身体機能向上の実践事例は，肢体不自由や重度・重複障害を主な対象としており，知的障害のある児童生徒を対象としたものは少ない傾向にある．しかし，自己の身体イメージの形成や自身の動きを客観的に捉えることに困難さを抱える知的障害のある児童生徒にとって，センサーを活用し即時的かつ具体的なフィードバックが得られる教材は，動作の学習効果を高める上で有効である可能性が考えられる．

本研究は，知的障害のある中学部生徒を対象とした，センサーを活用した自立活動に関する実践研究である。具体的な実践を通して，身体の動きや注意の向け方を改善し，日常生活動作における課題の軽減を目指す．なお，本研究は，本人及び保護者，所属学校長の承諾を得て掲載している．

Ⅱ　方法

１　実施期間

202X 年 10 月～202X 年２月

自立活動の授業において全９回実施

２　対象者

A 校中学部の生徒１名

３　対象者の実態

知的障害の他，自閉スペクトラム症の診断がある．身体的にはバランス感覚に問題はないものの，力の加減や動作の安定性に課題があり，例えば給食を運ぶ際に内容物をこぼしてしまうことが多い．こうした課題により，日常生活において支援を要する場面がある．

４　効果検証の方法

実際の給食運搬の場面において，給食をこぼしたか否か，こぼしたタイミング（例：曲がり角，机に置くとき 等）について記録・観察を行い，介入前後の変化を分析する．これらの記録をもとに，介入前後における「給食をこぼした頻度」および「こぼしたタイミングの傾向」を比較分析し，活動の成果として生徒の動作にどのような変容が見られたかを評価する．

Ⅲ　実践の概要

本実践では，株式会社デジリハが提供するプラットフォーム「デジリハ BASE」内のアプリ「きらきらジュエリー」を使用した．使用機材は，アプリを起動するための PC（Windows），PC と Bluetooth 接続された Moff バンド（3 軸の加速度センサーと 3 軸のジャイロセンサーで構成される 6 軸 IMU [Inertial Measurement Unit：慣性計測装置]），アプリの映像及び音声を出力する大型ディスプレイである．

本アプリは，Moff バンドを用いて，センサーが動きを検知すると，画面に宝石がキラキラと出現し，同時に煌めくような効果音が鳴る仕組みである．センサーの感度は 20 段階に調整可能である．このアプリは通常，Moff バンドを装着した身体部位の動きをセンサーが検知し，それに応じたフィードバックを提示することで身体活動を促すものである．本実践ではこの原理を応用し，センサーが反応するとフィードバックが生じるという特性を利用して，逆にセンサーが反応しないように静かで滑らかな動きを意識させることで，動作の安定性向上をねらいとした．

介入前の記録として，給食を運ぶ際の観察記録（10 回）を行った．内容物がこぼれてしまうタイミングを記録したところ「自分の机に置く場面」が 6 回，「右方向へ 90 度旋回する場面」が 3 回という結果だった．

実際の授業では，まず Moff バンドを手首に装着し，手首を動かすとセンサーが反応すること，センサーの感度を変えることで反応する動きの大きさが変わること，ゆっくり動かせばセンサーが反応しないことを体験的に学習できるようにした．その後，給食運搬時の動きを想定し，Moff バンドが載せられたトレイを，センサーが反応しないように机上から持ち上げ，一定の距離を移動し，机上にトレイを置く学習に取り組んだ．指導場面では，センサーの感度，移動距離，運搬コースの形状といった条件を段階的に調整し，徐々に課題の難易度を高めていった．

Ⅳ　結果と考察

介入後の給食を運ぶ際の観察記録（10 回）では，内容物がこぼれてしまうタイミングとして「自分の机に置く場面」が 1 回，「右方向へ 90 度旋回する場面」が 2 回という結果だった．この結果から，上下の動きについてはゆっくり動かす能力が向上したと考えられる．一方，旋回動作については多少の改善は見られるものの，大きな変化は見られなかった．この要因として，本実践で設定した様々なコースにおいて「持ち上げる」「机上に置く」といった上下動を伴う動作は全てのコースで学習機会が確保されていたのに対し，旋回動作の学習機会はコースによって異なり，結果として総試行回数が少なかったことが影響している可能性が考えられる．これらの結果から，本アプリの活用によって，生徒は自身の動作に伴う傾きや振動を視覚的・聴覚的な即時フィードバックとして捉え，それによって動作の安定性や力の加減をより意識的に調整するようになったと考察される．本実践は，センサーを反応させないように注意して動くという課題設定の理解が対象生徒に求められるものの，知的障害のある児童生徒に対するセンサー技術を活用した自立活動において，身体動作の安定性向上に寄与しうることを示した一事例と言える．今後は，旋回動作に特化した実践や，より長期的な視点での効果検証が必要である．

（文献）

文部科学省（2020）「特別支援教育における ICT の活用について」

(MATSUMOTO Kazuya)

一人一台端末を用いた自己理解を推進するＬＳＳＣの取組

～産業現場等における実習の評価と自立活動の指導を関連付けた往還的な指導～

〇吉池　久
（東京都教育庁 東部学校経営支援センター支所）

KEY WORDS: 一人一台端末　自立活動の指導　自己理解

（目的）

現在、障害のある子供たちが主体的に自己選択・自己決定をしながら自己理解を深め、自らのキャリアを構築していけるよう、個に応じた進路指導が求められている。

森脇は、産業現場等における実習（以下、現場実習とする）のねらいと評価を生徒一人一人に意識させ、学校の授業でフィードバックすること、そして次の実習で検証していく地道な取組が必要であること、自立と社会参加に向けて、生涯にわたるキャリア発達の道筋の必要性を述べている。

また、特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）には、現場実習は生徒が自己の職業適性や将来設計について考える機会であり、主体的な職業選択の力や働く態度の育成に寄与していること、「社会に開かれた教育課程」の理念のもと、創意工夫に基づく教育活動の充実において、地域との連携・協働を重視し、教育活動の更なる充実を図っていくことが大切であると示されている。

そして、特別支援学校学習指導要領の自立活動の目標には、「生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」と示されており、生徒が現在の自身の課題を把握し、改善に向けて主体的に取り組むことが重要であることが示されている。

これらから、知的障害特別支援学校高等部において、現場実習の評価を学校教育へフィードバックし、生徒が主体的に自立と社会参加の意味や意義を理解し、自己理解をとおして働く態度を身に付けていく取組が必要であると考える。

そこで本研究では、現場実習で得た評価と、校内における自立活動の指導を関連付けた自己理解を推進する取組みについて、カリキュラムマネジメントに位置付け、現場実習の評価と校内における指導の往還的な取組を組織的に行うことで、上記の課題に対応していこうと考えた。本報告の実施について、当該特別支援学校長の承諾を得ている。

（方法）

１.対象者

Ａ知的障害特別支援学校：高等部全生徒（182 名）

２.学校と企業等が連携・協働した往還的な取組

実習先との協働による往還的な学びを整理し、生徒自身が自己の課題を把握し改善に向けて毎日の取組みを自らチェックするシステム「ライフスキル・セルフチェック（以下、ＬＳＳＣとする）」を開発した（図１）。実施にあたり、生徒の氏名等の個人情報は番号化されて保護され、個々の取組記録は生徒と担任・進路担当教員のみが共有すること、取組を定期集約し面談することを生徒と保護者に伝え承諾を得た。



図１　現場実習の評価と校内における指導の往還的な取組

（結果）

（１）現場実習の評価の活用

現場実習で受けた生徒の評価に基づき、担任は「実習評価に基づく課題確認表」に評価数値と学校生活の指導に活かすことを整理する。生徒は、「実習評価に基づく課題確認表」を元に進路担当及び担任と現場実習を振り返り、自身の課題を把握して、「ライフスキル目標設定シート」を用いて、担任と相談しながら学校生活で毎日取り組む課題を選定した。

（２）ライフスキル・セルフチェック（ＬＳＳＣ）の取組

ＬＳＳＣの目標項目は、現場実習の評価内容と本校がこれまでに取り組んできた「生活指導検定」の項目と、「自立活動」の６区分 27 項目を基に作成されている。生徒は「ライフスキル目標設定シート」に示された自己の課題に取り組み、一人一台端末を用いて取り組んだ結果を５点法で自己評価して記録する。日々の取り組みの状況はデータとして蓄積され、生徒は、折れ線グラフで日々の成果を確認した。（図２）



図２　ＬＳＳＣの取組状況のグラフ

（３）生活指導検定の取組

ＬＳＳＣは、主に生徒の自己評価のため、現場実習前に、生活指導検定で教員による他者評価を行い成果検証をした。自己評価と教員評価の違いをすり合わせる対話をとおして、日々のＬＳＳＣの取組による生活態度の改善状況を把握し、生徒は主体的に自己理解を深められた。そして、次の現場実習で成果を発揮し、評価を通して自己効力感の涵養を図った。

（４）ＬＳＳＣの実施状況

令和６年９月から２月末までの生徒 182 名の実施状況から、148 名（81%）が継続して取組めた。学年進行で「就労意欲」「積極性」「顧客意識」「責任」「体力」といった、就労を意識した課題項目を設定する生徒が多くなる傾向が見られた。

（考察）

現場実習の評価と校内における指導の往還的な取組をカリキュラムマネジメントに位置付け、全生徒と共に全教員が取り組むこととした。ＬＳＳＣは、生徒が目的意識をもって主体的に取り組み、その経過や達成状況を視覚的に確認することで、自己効力感を高める効果が見られた。そして、一人一台端末を使用し毎日継続して行うことで GRIT の醸成が期待できた。また、本取組に欠かせないものは、教員の協働・連携・情報共有による生徒の取組目標の把握と行動の強化である。ＬＳＳＣの取組状況は、Microsoft Teams を活用することで、関係者間で即時に情報共有できるが、授業ごとの個に応じた手立てや支援の状況の共有には改善の余地がある。教員の連携と協働を推進し、生徒の自己理解をより深めたい。

（文献）特別支援教育におけるキャリア教育―高等部職業学科の取り組み―，発達障害研究 29（5），pp.331-336，2007

（YOSHIIKE Hisashi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-30

知的障害特別支援学校における 指導すべき課題を導き出す研修の効果

―「個別の指導計画システム」を活用した学年研修の取組ー

〇阿久津百子
（茨城県立内原特別支援学校）

KEY WORDS:実態把握　指導すべき課題　研修

Ⅰ．問題の所在と目的

特別支援学校学習指導要領等(2018)では、個別の指導計画の作成過程において「指導すべき課題」を明確にすることが示された。しかし、自立活動における実態把握、指導目標及び具体的な指導内容の設定までのプロセスについては、教員の理解が十分でなく、指導目標と到達状況の乖離があることや（文部科学省中央教育審議会,2016）、特別支援学校における個別の指導計画作成に関して作成が授業に「つながらない」、実態把握などに「確信がない」といった課題が指摘されている（安藤,2021）。

安藤(2021)は、理論的枠組みと方法（安藤,2001）を踏まえて、自立活動の本質的理解に導く学習機能を埋め込んだ①実態把握における情報収集、②情報収束と実態把握図作成、③課題の抽出、④指導目標及び指導内容の設定からなる「個別の指導計画システム」を提唱し、実態把握図等による視覚化は、実態や「指導すべき課題」の把握に有効であることが明らかになっている。

そこで、本研究では、「個別の指導計画システム」を活用した学年研修を通して、「指導すべき課題」の導出が、若手とベテラン教師の実態把握への「確信」や授業への「つながり」に与えた影響について検証することを目的とする。

Ⅱ 方法

(1)対象

知的障害特別支援学校の中学部で同じクラスに所属する教師２名。自立活動や個別の指導計画に関する研修は受講経験あり（Table.1）。

Table1 対象教師の教職経験と自立活動や個別の指導計画に関する研修機会

	役割	教職経験年数（講師経験）	自立活動や個別の指導計画に関する研修の機会
教師A	担任	２３年（２．５年）	県教育委員会主催の自立活動に関する研修 年次研修、校内研修
教師B	副担任	１年（11年）	年次研修、校内研修

(2)手続き

学年研修の時間に、筆者がファシリテーター役を担い、学年の生徒 13 名について、対象教師２名に同じ学年に所属する教師３名を加えた合計６名で、安藤(2021)の「個別の指導計画システム」に基づいた研修を実施。研修では、①実態把握における情報収集、②情報収束と実態把握図作成、③指導すべき課題の抽出まで行い、④指導目標及び指導内容の設定は、各クラスの担任と副担任で実施した。

(3)調査と分析

対象教師に対してアンケート及び面接調査を実施し、研修を実施しての教師 A と教師 B の意識について分析した。分析には佐藤 (2008) の定性的コーディングを用いた。「逐語録」―『オープンコード』―【概念】の順に語りから概念を抽出した。

(4)倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、調査対象者に同意を得た。

Ⅲ．結果

(1)個別の指導計画システムの有効性

教師 A、教師 B は有効性を「とても感じる」とし、要因として教師 A は『指導上大切にしていることの共有』や『対等な立場での話し合い』ができることを挙げ、【教師間の子どもや指導に対しての考え方の共有】に有効性を感じていた。教師 B は、『実態の具体化』により『指導案の実態部分の記述』や『背景要因の意識と理解』ができるようになり【初任者としての学び】を実感していた。

⑵個別の指導計画への活用

教師 A は、個別の指導計画作成システムを活用して指導すべき課題を踏まえたことで『指導目標や手立ての根拠』が明確になり、システムを実施していない教師たちとも『根拠をもとに共通理解を図った指導』ができ、【指導すべき課題の導出が指導の根拠につながる】と語った。教師 B は、『目標に対しての手立ての具体化』を図ることができ、分かりやすい手立てなど【一人一人に応じた支援の実践】ができたと語り、個別の指導計画や指導場面に活かされたことが示唆された。

⑶授業への効果の波及

教師 A は、『指導すべき課題という共通認識をもつことで教師の関わり方に変化』があり、子ども側も教師の変化を感じ取り『教師との関わりに広がり』が見られるなど、【関わりにおける教師と子どもの変化】について挙げている。また、『実態把握図の作成による実態の捉えが裏づけや説得力』につながり、『学部内の指導・支援の仕方にも好影響』を与えるなど【学年の枠を超えた共通認識と指導の効果】も指摘している。教師 B は、『中心的な課題を踏まえた指導で子どもたちの学習の取組が好転』し、『集中力の高まりや話し合い活動の広がり』など【日々の学習活動への効果】を実感している。

⑷個別の指導計画システムの難しさや負担感

教師 A、教師 B は負担感を「全く感じない」とし、要因として教師 A は『指導や子どものことについて共有できる』ことを挙げた一方、『ファシリテーターは専門的知識と力量』が必要であり【ファシリテートへの負担感】を感じていた。教師 B は「負担以上に得るものが大きかった」と語り、『ベテランから子供の見方や捉え方の学び』や『指導案や授業につながる学び』が得られた一方、『区分から子どもの実態を捉える難しさ』を挙げ【初任者ならではの難しさ】が示唆された。

ⅳ．考察

「個別の指導計画システム」を活用して指導すべき課題を導出する研修が、若手、ベテラン教師を問わず、実態把握への「確信」や授業への「つながり」の実感に関与していた。一方、活用においては、ファシリテートに対する負担感があり、研修機能の一つにファシリテーターの育成をどう位置付けるかが課題である。

主要文献:安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開―個別の指導計画システムの構築を通して―. 教育出版.

(AKUTSU Momoko)

知的障害教育教科「生活」「社会」「理科」の新設

―都立高島特別支援学校の実践から―

〇鈴木悠介　石川　拓　奥住秀之
（東京都立高島特別支援学校）　（東京都立高島特別支援学校）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: カリキュラム・マネジメント　「生活」「社会」「理科」

【目的】

近年，カリキュラム・マネジメントについて多くの学校が校内研究として取り上げ，各学校の特色や持ち味を生かした実践が行われてきている。特に，学校教育目標を踏まえ，教科横断的な視点は，教育課程を編成するうえで重要な位置づけであるといえる。

東京都教育委員会（2025）は，「知的障害の状況や程度に応じた指導の在り方について」の研究報告を行っている。これは，学習指導要領に各教科が明確に示されるようになり，教科と各教科等を合わせた指導の内容の扱いや設定する授業時数の根拠を明らかにしていく必要性があるからである（宮田ら，2024）。これまで，「教科指導」と「各教科等を合わせた指導」の関連性および対比については多くの研究でなされてきたが，知的障害教育における教科「社会」「理科」の新設により，どのような学習効果をもたらすのかは未知数であるといえる。そのため，東京都教育委員会より都立高島特別支援学校は，上述の研究指定校として指名され，令和６年度より中学部に教科「社会」「理科」を新設し授業実践に取り組むこととなった。

そこで，本研究は，小学部「生活」，中学部「社会」「理科」に焦点を当てた実践や，校内研究会を通して年間指導計画，単元配列表，単元網羅表について，系統的な教育課程を構築していくことを目的とする。

【方法】

対象：都立高島特別支援学校教職員 114 名（小学部・中学部）
期間：2024 年 4 月～2025 年 3 月
研究会実施回数：学年研究会 8 回　教科研究会 2 回
学年別課題：学年別に下記の教科および合わせた指導
小学部 1 学年～4 学年：「生活単元学習」
小学部 5 学年～6 学年：「生活」
中学部 1 学年～3 学年：「社会」，「理科」
研究項目：以下の 6 項目とする。
①教育内容と時数配当について（都指定）
②指導の形態，年間指導計画の見直し（学年研究会）
③単元配列表の見直し（教科研究会）
④個別指導計画に反映
⑤単元網羅表の作成（校内研究部）
⑥次年度年間指導計画の作成（教科部会）（学年研究会）
※本研究では，②③⑤⑥について報告する。
単元設定：「生活単元学習」「生活」「社会」「理科」

1 つ目は各教科等を合わせた指導「生活単元学習」の内容に示されている「コ　社会の仕組みと公共施設」「サ　生命・自然」「シ　ものの仕組みと働き」が，教科「生活」「社会」「理科」において，どの内容が実践可能かを含めて検証する。（総じてコサシと略する。）生活単元学習におけるコサシは，これまであまり扱われてこなかった背景がある。

2 つ目は，都指定により「生活」は小学部 5，6 学年が取り組むこととなったため，小学部 1～4 学年は「生活単元学習」においてコサシの内容を踏まえた「社会的要素」と「理科的要素」を含めた実践に取り組む。

小学部 5～6 学年は，教科「生活」に取り組むため，中学部「社会」「理科」へと接続を意識した単元を開発して実践しながら検証する。

中学部は，教科「社会」「理科」に取り組むため，生活単元学習から明確に取り出して実践検証を行う。

倫理的配慮：本学会の倫理規定を遵守して研究を遂行した。教員アンケートは記名にしたが，研究発表の際は厳密に匿名性を確保した。

【結果】

②年間指導計画の見直し

年間指導計画をもとに，授業を振り返りながら検討を行った。「この時期では，生活単元学習で取り組む内容と近いことから，教科の単元を削除してその他の単元の設定期間を伸ばす必要性がある。」「行事による軽減等で，当初想定をしていた回数をこなすことができなかった。」等の意見が挙がった。

③単元配列表（教科）の見直し

前年度に，抜本的に教科配列表（教科）を見直しに取り組んだため，系統的な流れは担保されているが，2024 年度の検討を踏まえ，適宜教科配列表の文言等を修正した。また，中学部「社会」「理科」は，年間授業時数 35 時間（社会：17 時間，理科：18 時間）であり，担当者からは授業時数の少なさと単元内容の構成の難しさがあったとの意見があった。

また，「理科」は教科の特性上，指導内容は明確であるが，指導内容の難しさが取り組む中で明らかとなった。

⑤単元網羅表の作成

「生活単元学習」の内容から一部，「社会」「理科」へと，振り分けを行うことができた。

⑥次年度年間指導計画の作成

各学年が集まる教科研究会を中心に作成した「年間指導計画」について作成し，文言の修正や単元の見直しを図った。中学部に教科「社会」「理科」を設置することによる実証研究により，単元設定の難しさや「生活単元学習」において実施する方が取り組みやすい単元がみられた。

【考察】

教科「生活」「社会」「理科」の設置は，より教科の特性を踏まえた授業展開でき，教科の魅力を児童・生徒に伝えていくチャンスであるといえる。本研究から，授業と研究会を重ねるたびに，修正しながら課題をクリアしていくプロセスを経ることができた。一方で，これまでの知的障害教育は，いわゆる合わせた指導の実践を積み重ねてきている。そのため，教科としての扱いや授業内容の精選など，検討すべき課題は残されており，次年度以降も継続的に取り組んでいきたい。

【文献】

宮田愛・中村大介・丹野哲也・武富博文（2024）都立特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進，日本特殊教育学会第 62 回大会（2024 福岡大会）抄録集，自主シンポジウム 2-6.
東京都教育委員会（2025）知的障害の状況や程度に応じた指導の在り方について，知的障害の状況や程度に応じた指導の在り方事業 研究成果報告資料
全国特別支援学校知的障害教育校長会（2020）学習指導要領 Q&A 特別支援教育［知的障害教育］東洋館出版社.

(SUZUKI Yusuke, ISHIKAWA Taku, OKUZUMI Hideyuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-32

軽度知的障害生徒の体力・運動能力と健康度及び生活習慣に関する研究

○石川敦士*　渡邉貴裕**　尾高邦生**　川田裕次郎**
*東京都立港特別支援学校　**順天堂大学スポーツ健康科学部

KEY WORDS: 軽度知的障害、体力・運動能力、健康度、生活習慣

1.目的

軽度知的障害のある生徒（以下、軽度知的障害生徒）に特化したカリキュラムが組まれた選抜型の知的障害特別支援学校高等部が全国各地で設置されている。こうした学校では、卒業後の就労意欲を育むことはもちろんのこと、社会生活を送るうえで必要となる健康意識や余暇でスポーツを行う意識を高めることも重要な課題とされている

しかし、知的障害生徒を対象とした体力・運動能力の測定や健康度の調査は、十分な実態把握を基に、個別の目標設定がされているとは言い難い。近年、軽度知的障害の生徒を対象に、自己理解に関する研究をはじめ、本人の意識や生活習慣を問う研究が実施されるようになってきた。ところが、彼らの健康度や生活習慣等については十分明らかになっていない。

本研究では、軽度知的障害生徒の体力・運動能力、健康度及び生活習慣に着目し、生涯スポーツの実現に向けた保健体育授業の改善に必要な課題を明らかにすることを目的とした。

2.方法

（1）調査対象

T 都知的障害特別支援学校高等部就業技術科 5 校、職能開発科 6 校、普通科 8 校、中学校特別支援学級 10 校に在籍する生徒（1 年～3 年）1123 名であった。分析対象は 765 名（68.1%）であった。

（2）調査内容

・体力・運動能力について

新体力テストの体力・運動能力の調査項目（文部科学省）

・健康度について

質問紙「健康度・生活習慣診断検査」（Diagnostic Inventory of health and Life Habit）（以後、DIHAL.2 と略す。）

（3）調査方法

QR コードを配布し、Google フォームを用いたオンライン調査を 202x 年 6 月～7 月に実施した。

（4）分析方法

体力・運動能力の測定には文部科学省による新体力テストに示されている「握力」「上体起こし」「長座体前屈」「反復横とび」「20m シャトルラン」「50m 走」「立ち幅跳び」「ハンドボール投げ」の結果について個々の結果を得点化し、総合評価基準表をもとに A～E の段階分けを行った。

体力・運動能力の A,B,C を「上位群」、D,E を「下位群」として分析した。男女別に「高い群」「低い群」のデータと健康度及び生活習慣についてクロス集計表を作成し、分析を行った。

（5）倫理的配慮

調査対象者及びその保護者に対し、書面と口頭にて本研究の目的及び測定に関する説明を十分に行い、同意を得た。

3.結果及び考察

表 1 は、全 8 種目を測定した者を対象とした。図 1,2 は、紙幅の都合、質問項目（45 項目）の中から 1 項目抜粋し、女子と男子の結果を示したものである。

表 1．体力・運動能力総合評価基準　段階分け

	女子（人）	男子（人）
上位群（A,B,C）	35（15.8%）	114（15.0%）
下位群（D,E）	187（84.2%）	648（85.0%）

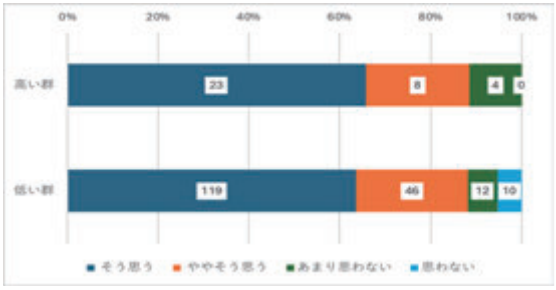


図 1.運動を続けると生活習慣病の予防等、良いことが多いと思う。(女子)

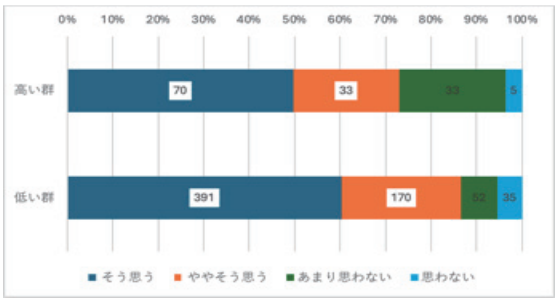


図 2.運動を続けると生活習慣病の予防等、良いことが多いと思う。(男子)

調査の結果、健康度および生活習慣は、男子よりも女子の方が、体力運動能力が「高い群」の方が「低い群」と比して、「そう思う」「ややそう思う」の傾向が高かった。

特別支援学校学習指導要領の第 1 章総則第 2 節教育課程の編成では、学校における体育・健康に関する指導について、「生徒の発達段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行う」としている。

今回実施した DIHAL.2 の目的にもある、「個人や集団の資料をもとに望ましい健康や生活習慣へ変容するように教育的指導を行う」について、上記の各教科等においてどのように実施していくのか、引き続き実践と効果の検証を行っていく必要がある。

自らの健康状態を主観的に評価することは、特別支援教育の対象となる児童生徒にとって重要であり、日頃から主観的健康観と健康に及ぼす影響を考える機会を積極的にもたせていきたい。

付記：本稿は JSPS 科研費 JP24K06199 の助成を受けたものです。

(ISHIKAWA Atsushi, WATANBABE Takahiro, ODAKA Kunio, KAWATA Yujiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-33

知的障害特別支援学校における担当教師間の連携に関する考察

実態把握図の作成とその後の指導を通した教師の語りに着目して

大川木綿子
（千葉県立矢切特別支援学校）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校　担当教師間の連携　実態把握

（はじめに）

学校教育現場において教師個人モデルでは解消し得ない本質的課題に対処する方略として導入された（安藤, 2021）チーム・アプローチを活かすことが求められている。一方で、竹内ら（2020）は知的障害特別支援学校においては、学習集団の大きさから児童生徒一人ひとりにかける時間や特定の児童生徒を担当する割合が少ないことを指摘している。さらに、今井ら（2013）は学習によって担当教師が変わったり複数の教師で指導にあたったりすることが多いため、実態把握やそれを踏まえた複数の教師間の連携に関する課題があることを指摘している。これらから、教師の個性や特性を生かした役割分担、多面的な視点からの児童・生徒の理解、個々に即した対応や集団運営の共通理解（長谷川ら,2008）を図ることが必要だと考えられる。

（目的）

知的障害特別支援学校におけるチームティーチングを実施する担当教師の実態把握図の作成やその後の指導を通した語りから、生徒理解や指導の変化について明らかにし、担当教師間の連携の在り方を考察する。

（方法）

１．対象生徒：中学２年生のアンジェルマン症候群男子

２．担当教師：教師 A(教員経験年数 16 年)、教師 B (教員経験年数 5 年)、教師 C(教員経験年数 14 年)計 3 名

３．研究の手続き

本実践は、実態把握図の作成と、作成後における指導の評価に関する話し合いによって構成した。

実態把握図は、特別支援学校学習指導要領に明示された自立活動の 6 つの区分を情報収集の観点とする安藤ら（2020）の個別の指導計画作成の手続きを参考に、8 月に作成した。作成時の教師の語りはボイスレコーダーに記録した。指導の評価は、形成的評価の機会を月 1 回放課後に 30 分程度設定し、9 月～11 月に実施した。話し合いはボイスレコーダーに記録した。12 月以降は生徒の指導に関する話し合いが習慣化されたため、話し合われた内容を筆者が随時メモで記録した。ボイスレコーダーに記録した語りを文字に起こし、メモした語りと併せて時系列にまとめた。

４．分析

語りを分析するにあたっては、上記の研究に参画した教師 C に加えて、客観的に語りを分析できる立場として教師 D とともに 2 名で実施した。まず、時系列にまとめた語りを、生徒を捉える視点と指導の方向性に着目して、教師 A、B、C それぞれが語った日ごとに見出しを付けた。見出し付けは、阿久津・安藤（2020）のコード化を参考に行った。次に、「生徒の実態に応じた担当教師らの語りの内容の変化」から時系列に 3 つの時期に分けた。そして、各期における、担当教師らの変化とその理由について考察した。

５．倫理的配慮

実施に当たっては、書面と口頭にて説明を行い、対象者の同意を得た。また、同意の拒否・撤回は随時可能であること、対象者が不利益を受けないことを確認した。

(結果)

教師の語りの一部抜粋を「」、見出しを『』、三つに分けた時期を【】に示す。

実態把握図を作成した時は、「（教師の言葉かけに）頷いても行動はしない」など、『生徒の行動に対する評価』をしていた。実態把握図の作成や作成時の振り返りを通して「本当に要求をかなえたいのか」という『生徒に関する疑問』があがった。この時期を、【教師それぞれの生徒に対する評価から疑問をもつ時期】とした。指導の実践においては、「（生徒の）サインを汲み取（りき）らずに、わからないと伝えるか」や、「（生徒の）反応を見たら、相手の反応は読み取れていた」という『自身の指導の振り返り』と『試行的な取組の評価』が行われていた。加えて、『指導の困り感』や『新たな試行と結果の共有』があった。この時期を、【試行的な取組を繰り返し、指導の方向性を明確にする時期】とした。その後は、「私も気になって、保護者に聞きました」と、『生徒の変化の共感』や『変化に関する背景要因の情報収集』があった。また、「自分から準備をしている」という『生徒の強みに関する評価』や、「アピールしてくる時と諦める時がある」という『指導の評価と考察』、「動きがあるとわかりやすいよう」という『生徒の内面への考察』もあがるようになった。「教師が座る椅子を差し出してくれますよね」といった『生徒の変化の投げかけ』もあった。この時期を、【試行的な取組による生徒の変化や指導の方向性の共感が増える時期】とした。

（考察）

１．それぞれの時期の教師の語りの変化と特徴

【教師それぞれの生徒に対する評価から疑問をもつ時期】では、教師それぞれの評価の表明や、評価の違いへの気づきから、生徒に関する疑問がでてきた。この時期の評価は、生徒の行動といった外見的な様子に関する評価であった。

【試行的な取組を繰り返し、指導の方向性を明確にする時期】では、前の時期であがった疑問に対し、教師個々が試行的な取組を実施し、その結果を共有することで新たな生徒の様子が見られた。これらの繰り返しにより①話し合いが増え考察し合う②新たな疑問が出た時に聞き合う関係になった。

【試行的な取組による生徒の変化や指導の方向性の共感が増える時期】では、指導の目的や教師の役割と手立てが明確になった。教師個々の実践と他の教師の実践が次の指導の手がかりになり、自身の指導の評価と振り返りにもなった。実態把握から指導の評価と見直しになったことが示唆される。

２．連携の在り方の成果と課題

実態把握図の作成は、実態と指導の方向性を共有し、指導について建設的に話し合うことにつながった。作成後の授業における試行的な取組では、学習の評価と指導の振り返りがなされ、形成的評価の機会が習慣化されたことに影響を与えたと推察される。これらが教師の語りの変化をもたらした要因・背景として挙げられる。一方で、語りの変化と連携の関係を分析することが必要だと考える。

（付記）本研究発表にあたり、つくば自立活動研究会の助成を受けております。

(OOKAWA Yuko)

長期音楽療法に参加している重度知的能力障害者の音楽認知

〇山下貴子　　五十嵐一枝
（目白発達心理研究所）　（国立病院機構　東京医療センター）
KEY WORDS:（音楽認知　重度知的能力障害　音楽療法）

（はじめに）

厚生労働省の簡易生命表によると、令和３年度の日本人の平均寿命は、男性 81.47 歳、女性 87.57 歳である。一方、ダウン症児の平均寿命は、同年の発表で 60 歳前後となった。また、令和５年の報告では、重度知的障害者においても以前は短命であるとされていた平均寿命が医療の進歩とともに医療機器の検査も可能となり、健常者の平均寿命と変わらず高齢化が進んでいる事が明らかになった。しかし早期認知症やアルツハイマー型認知症へのリスクを抱えながらであり、特に重度知的障害者は、40 代頃から認知症の症状が出現する傾向にある。生涯発達の考えの基に、学校教育を終了し、就労をしてからも生涯療育が必要であるという考えを B 型作業所施設と共有し、施設におけるグループ音楽療法活動を約 25 年前後継続して実施している。その課題の中で記憶に特化した音楽療法が、加齢とともに認知症のリスクが高いとされる重度知的能力障害者のリスク回避の一助として大きな意味があり、集団や日常生活の中での行動の変化を示唆するという報告をおこなった。

（2021 年、2022 年、2023 年、2024 年日本特殊教育学会）

（目的）

今回、8 年から 25 年にわたって取り組んできた重度知的能力障害者 2 名とダウン症候群 2 名が、音楽を構成する要素（メロディ、歌詞、リズム、聴取した音楽の感情表出、歌唱）をどのように認知しているかを明らかにすることを目的に検討を行った。

（対象）

症例 A　30 歳　女性　IQ22（田中ビネーV）2022 年実施
診断名　ダウン症候群
音楽歴　無　　グループ音楽療法歴　8 年
主訴と療育目標　語彙を広げる　集団適応

症例 B　33 歳　男性　IQ 26（田中ビネーV）2022 年実施
診断名　ダウン症候群
音楽歴　無　　グループ音楽療法歴 14 年
主訴と療育目標　不安感情の軽減　語彙を広げる

症例C　42 歳　女性　IQ 35（田中ビネーV）2022 年実施
診断名　知的能力障害
音楽歴　ピアノ歴 35 年　　グループ音楽療法歴 25 年
主訴と療育目標　声のコントロール、　不安感情の軽減

症例D　45 歳　女性　IQ 40（田中ビネーV）2022 年実施
診断名　自閉スペクトラム症＋知的能力障害
音楽歴　無　　グループ音楽療法歴　18 年
主訴と療育目標　語彙と計算能力を伸ばし、歌唱力も伸ばす

（本研究にあたり、症例 A と B とCとDの保護者と所属施設長より承諾書を得た。利益相反なし。）

（方法）

音楽認知の評価方法

1 セラピストがピアノでメロディ曲を弾き、曲名を書かせた。
　使用曲の既知曲：「こいのぼり」「海」「さんぽ」「ビリーブ」
　未知曲：「花のワルツ」
2．ピアノで歌唱曲のメロディを弾き、音が止まった次のメロディの歌詞を書かせた。
　使用曲：「君をのせて」「茶摘み」「ひなまつり」
3．リズムは、タンバリンを用いて実施した。
　四分音符：〇　八分音符：×　休符：△とし、
　2 小節と 3 小節と 6 小節のリズム聴音を書かせた。
4．即興で演奏された曲を聴き、その曲想を喜怒哀楽で表示させるため色鉛筆を選びフェースマークで描かせた。
　即興曲：ニ長調と ト短調の曲を聴取させた。

5　1 で用いた曲を対象者が選び、皆の前で独唱をさせた。

(結果)

［症例 A,B］セッション参加当時は、文字を読むこと、書くことが困難であった。音楽療法で歌詞幕を読ませ、歌詞幕をスタッフと一緒に作成し、文字を書くことを毎回行った後、ひらがなを書くことを嫌がらず文字を覚えて書くことができるようになった。現在は、名前、住所、電話番号、好きな曲なども書くことができる。

A と B は、メロディを聴いて、曲名を書くことができなかった。メロディを聴くと曲の歌詞を書いていた。メロディが途中で止まり、途中からの歌詞を書くことは、難しくできなかった。リズム認知は、四分音符と八分音符の異なりがわからなかった。曲想からの感情表出の言語化も色での表現も困難であった。独唱は、自信を持ち、音程をとりながら大きな声で皆の前で歌えた。

［症例 C,D］メロディの認知は、曲の終わりまで聴かず曲名を正確に書けた。歌詞の認知は、途中からの歌詞も書けた。C のリズム認知は、２小節のリズムは書けた。曲想からの感情表出は、長調の曲を水色で好きと書き、短調の曲を黒色で嫌いと書いたが、曲想の言語化は、難しかった。独唱は、大きな声で音程を外して歌った。

Dのリズム認知は、正確にとれていた。曲想からの感情表出は、長調の曲を暖色系、短調の曲を黒系の色で表現したが、言語化は難しかった。独唱は、地声とならず歌う声を意識して正確に歌えていた。

（考察）

今回の音楽認知の評価では、記憶を要する課題が多かった。その結果、音楽歴の有無、音楽療法歴の長さにも暦年齢にも影響されない事が４症例から示唆された。症例 A、B、C、D は、重度知的能力障害を伴い、就労してからも療育を受けているケースである。知能検査でも知能指数が低下することなく何年も数値を維持している。本症例における音楽認知の特徴は、音楽の要素を感覚的なツールを使って表現はできているが、知的能力を要する言語化が難しく、感覚的表現による好き、嫌いに留まった。症例間の異なりについては、知能指数との関連を示唆された。音楽認知に関して重度知的能力障害者がどのように音楽を通して知能を維持しながら感情表現を言語化していく事ができるかが次の検討課題でもある。

(YAMASHITA Takako, IGARSHI Kazue)

知的障害のある児童生徒を教育する特別支援学校における文部科学省著作教科書の活用に関する全国調査

〇長江清和　　横尾俊　　武富博文
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 特別支援学校（知的障害）用文部科学省著作教科書、特別支援学校学習指導要領、教科書選定

１．目的

教科書は学習指導要領を具現化した教材であり、教科書を活用して授業づくりをすることで、学習指導要領の趣旨が日々の授業に反映される。知的障害教育では、幅広い発達段階、障害の多様化等の児童生徒の実態から、学年に即して編集された文部科学省検定済教科書（以下、「検定」教科書と記す）の活用が困難、または適切ではない状況が見られる。そのため文部科学省は、特別支援学校学習指導要領に準拠した特別支援学校(知的障害)用文部科学省著作教科書（以下、「著作」教科書と記す）を発行している。

知的障害のある児童生徒を教育する特別支援学校において、知的障害の特性を踏まえて教科書を活用する授業モデルが一般化されていない状況が見られ、どのように活用したらいいかわからないという声も聞かれる。そこで知的障害を対象とする特別支援学校における「著作」教科書の活用の状況を明らかにし、どのような実態と課題があるかを明らかにすることが求められている。本調査を基にして、「著作」教科書の活用支援ツールの開発につなげたいと考える。そして、知的障害教育の質的向上に寄与することを目的とする。

２．方法

本調査は、全国の知的障害のある児童生徒を教育する特別支援学校（知的障害の部門を設置する特別支援学校や特別支援学校分校を含む）の小学部と中学部に協力を依頼し、質問紙調査にて回答を収集した。本調査では、「著作」教科書のうち「こくご・国語」と「さんすう・数学」の「☆」から「☆☆☆☆☆」を対象とした。調査回答の収集のために、アプリでアンケートフォームを作成し、web 上で回答を収集する方法をとった。R6 年 9 月に郵送にて調査を依頼し、R6 年 12 月を回答の締め切りとした。調査の回答者は、校長又は全校の教育活動を把握できる立場（副校長、教頭、主幹教諭等）の教員１名とし、回答者の選任は対象校に一任した。

本調査の内容は、①給与の状況（教科別学年別）、②活用の状況（教科別で選択肢）、③選定した理由（教科別で選択肢）、④選定しなかった理由（教科別で選択肢）、⑤教科書のデジタル化の考え（選択肢）、⑥「著作」について特記すべきこと（自由記述）とした。なお本調査は、国立特別支援教育総合研究所倫理審査部会（2024-31）を経て承認を得て取り組み、開示すべき利益相反関係事項はない。全国特別支援学校知的障害教育校長会に承諾を得た上で、対象となる学校に依頼した。

３．結果

本調査は、723 校に調査を依頼し、366 校から回答を得た。（回答率 50.6%）なお、高等部単独の特別支援学校（分校を含む）の 66 校の回答は⑤と⑥の回答のみ集計し、①から④は小中学部設置の 300 校の回答を集計した。なお長江(2023)の調査と重なる質問事項は、比較検討を行って考察した。

（１）給与の状況（教科別学年別）

「こくご・国語」と「さんすう・数学」の「☆」から「☆☆☆☆☆」の給与の状況を教科書ごとに集計した。給与状況を、☆の段階ごとに教科で比較すると、いずれもほぼ同比率の結果であり、教科による差異はなかった。

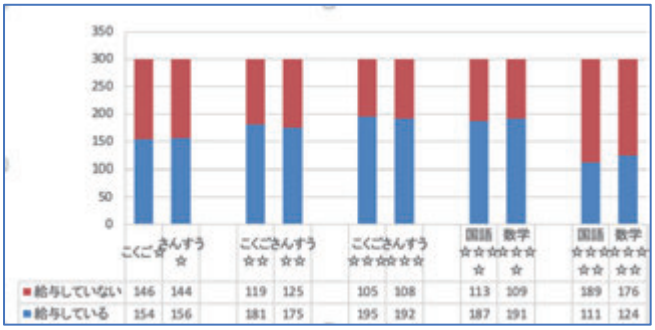


図１　国・数「著作」教科書：給与状況

（２）活用の状況（教科別で選択肢）、

「こくご・国語」と「さんすう・数学」の「☆」から「☆☆☆☆☆」のいずれかの活用状況を、学年ごとに集計した。全学年の活用状況は、教科による活用比率の差異はなかった。

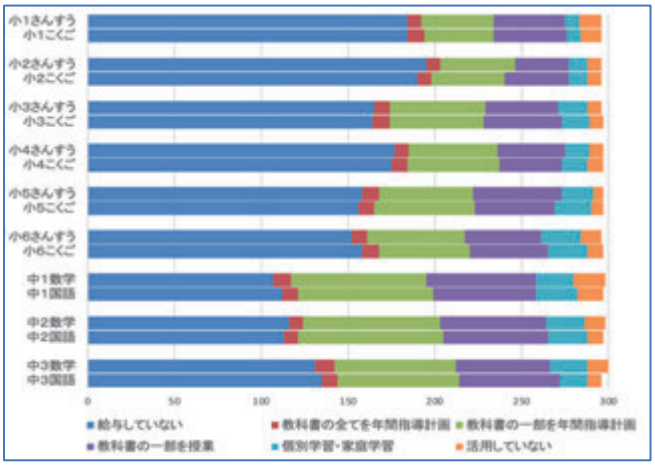


図２　国・数「著作」教科書：活用状況

４．考察

「著作」教科書のいずれかを活用している学校は、「☆☆☆☆☆」を除いて両教科共に半数を超えていた。「☆☆☆☆☆」を給与している学年は、中学部２年又は３年が多い。内容を学びきれない、又は生徒の実態と合っていないと判断して選定しなかったのではないかと考えられる。

「著作」教科書の活用の状況については、「教科書の内容の全てを、国語又は各教科等を合わせた指導の授業で、年間指導計画に位置付けて使用している」という回答はいずれの教科書も少なかった。「教科書の内容の一部を、国語又は各教科等を合わせた指導の授業で、年間指導計画に位置付けて使用している」又は「教科書の内容の一部を、関連する単元や題材の授業で活用できれば、必要に応じて使用している」の回答が多かったのは、知的障害教育の教育課程編成の特徴と関連していると考えられる。

（文献）長江清和（2023）「知的障害教育における特別支援学校（知的障害）用文部科学省著作教科書の活用に係る実践的研究 ～特別支援学校（知的障害）及び小中学校知的障害特別支援学級を対象として～」、『中研紀要 教科書フォーラム / 中央教育研究所（24）』

（〇NAGAE Kiyokazu, YOKOO Shun, Takedomi Hirohumi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-36

一人の知的障害を併存する自閉症児における常同行動の検討

○権頭こずえ　　髙尾兼利　　見上昌睦
（西九州大学大学院　総合学園ヒューマンアカデミー）（西九州大学）（福岡教育大学教育学部）
KEY WORDS: 常同行動　知的障害　自閉症

（目的）

知的障害者を教育する特別支援学校の在籍者数は、2000 年代に入り顕著な増加に転じ、特別支援学級においては知的障害と自閉症・情緒障害で大半を占めている（文部科学省,2025）。知的障害と自閉症は併存する場合があり（文部科学省,2019）、両方を有する人の困難と支援について検討することは課題である。筆者は特別支援教育現場で、知的障害を併存する自閉症児にかかわり、常同行動に興味を抱いた。自閉症の常同行動について､研究としてはほとんど取り上げられていない（鬼塚・大神, 1997）。

本研究では、一人の知的障害を併存する自閉症児の常同行動について、自然観察を通して、記述、分析し、発達段階と常同行動に関して Wallon の精神発達理論（岡本,1986:田中, 1982, 1999）の視点に基づき解釈を試みた。

（方法）

1. 対象者:九州の A 県の障害福祉通所支援事業所（B 事業所）に通う、知的障害を併存する自閉症児（調査時 10 歳 5 か月、知的障害特別支援学校に在籍）（以下､本児）とその保護者（以下、保護者）であった。

2. 調査手続き：201X 年 4 月から 5 月までの期間、B 事業所で自然観察法により調査を行った。施設内に設置した定点ビデオカメラを用いて本児の常同行動が起きる場面を録画した。平日は 16 時から 18 時、土曜は 9 時から 18 時までの間の本児が登所した時間に録画した。

3.保護者への質問項目:津守･稲尾（1961）､津守･磯部（1965）の乳幼児精神発達診断法を基に、知的障害を併存する自閉症児の成育歴に関する以下の質問項目を作成した。質問項目は①子どもの成育歴と家庭環境、②子どもの常同行動、の 2 点であった。本児の保護者には 201x 年 4 月に面接法により上記調査を行い、IC レコーダーで録音した。

3. 分析方法：自然観察法を通して、1 日の全活動を記録できた 4 日間の中から出現した常同行動の種類や回数、常同行動出現時の様子及び出現時間についての分析を実施した。常同行動そのものの様子等についての分析では、1 日の活動の記録の一部なども参考にした。面接の内容については匿名性に留意し逐語録を作成した。

4. 倫理的配慮：本調査実施前に研究目的、守秘義務及び匿名性、調査を拒否したり中止を求めたりできる権利等についての説明を口頭及び書面にて行い、対象者から書面で同意を得た。本児以外で、録画に写る可能性のあるスタッフと調査対象児以外の施設利用児の保護者に対しても文書と口頭による説明を実施した。西九州大学倫理委員会の倫理規定に基づいて調査を実施した（承認番号：H29-17）。

(結果)

1. 出現した常同行動：常同行動が独立して出現する A 群と複数の常同行動がまとまりとして出現する B 群に分けた。①A 群：「ぴょんぴょん跳ぶ」「光に手をきらきらさせる」「手をひらひらさせる」「本めくり」「水さわり」「回るものを見る」「体を前後に揺さぶる」「くるくる回る」、②B 群：「手をひらひらさせながらぴょんぴょん跳ぶ」「手をひらひらさせながら体を前後に揺さぶる」。両群で計 10 種類の常同行動が出現した。

2. 常同行動出現時の様子：①A 群は、登所時に 5 回、自由時間と降所時に各 2 回出現していた。A 群の常同行動は、「本や本棚を見つけたとき」に出現していた。「水道を見つけたとき」に「水さわり」の常同行動、「回るものを見つけたとき」に「回るものを見る」常同行動、「広い所を見つけたとき」に「くるくる回る」常同行動が出現していた。一方で、対象物を見つけても常同行動が出現しないときもあった。
②B 群は学習活動時に 40 回、集会の活動時に 11 回、運動の活動時と自由時間、登所時にはそれぞれ 2 回、降所時に 1 回出現していた。B 群の常同行動については、共通して、「声を発しようとしたとき」に出現していた。すなわち、他者から質問されて答えるときや他者に何かを言おうとしているときであった。B 群の常同行動が出現したときに、すべて他者とのかかわりがあった。

3. 常同行動の出現時間・出現回数：①A 群の常同行動、全 9 回の出現総時間は 1429 秒、平均出現時間は 158 秒であった。②B 群の常同行動全 58 回の出現総時間は 487 秒、平均出現時間は 8 秒であった。B 群の常同行動の出現回数は、A 群に比べて多かった、一方、出現時間については、A 群のほうが B 群に比べて長かった。

4. 面接調査：本児の①成育歴と家庭環境、②常同行動の記録から、発達の状態と常同行動について分析した。常同行動の出現する時期は、常同行動の種類によって違いがみられた。乳幼児期に出現した常同行動は、「本めくり」（1 歳）、「回るものを見る」「水さわり」（2 歳半）であった。「くるくる回る」「光に手をきらきらさせる」「手をひらひらさせる」「ぴょんぴょん跳ぶ」常同行動が出現した児童期初期は、本児の手や足が自由に動かせることができるようになり、ちょうど両足で跳ぶことができるようになった時期で、特別支援学校小学部に入学したときでもあった。また、6 歳から 9 歳くらいまでは「くるくる回る」という常同行動を頻繁にしていたが、最近見なくなったとのことで、10 歳になり本児の身体が大きくなってきた時期であった。

（考察）

本児については、他者との対話（声を発しようとしたとき）を伴うかかわりに際して、複数の常同行動のまとまりとしての出現が多くみられた。本児の各種の常同行動出現の時期は異なり、身体的、精神的発達と環境の変化が、常同行動出現の契機であったことがうかがえた。本児の常同行動の消失の要因についても発達と環境の変化が考えられた。

常同行動の消失について、Wallon の精神発達理論（田中, 1982, 1999）で解釈する。非自閉症児の発達では、自己と他者の分化がなされることによって循環反応が常同行動となって残留しない、循環反応が目的に合った随意行動に発展するのである（岡本, 1986）。循環反応が随意行動へ発展し常同行動が消失するのではないかと考えられた。消失すると予想されるものは、より感覚的で原始的な常同行動であると思われた。

本研究を通して、常同行動が出現する場面や、発達・環境との関係について把握することは、知的障害を併存する自閉症児の理解に生かしていけると考えられた。今後、対象者を増やし、常同行動に関する検討を深めていく必要がある。

（GONDO Kozue, TAKAO-Kanetoshi,KENJO Masamutsu）

自立活動に関する教師の意識の変化について

- 知的障害特別支援学校で実態把握図を活用した取組を受けた TEA 分析-

〇折明宏　　藤田貴史
（北海道小樽高等支援学校）　（東京学芸大学附属特別支援学校）

KEY WORDS：自立活動、実態把握図、TEA（複線径路・等至性アプローチ）

【背景と目的】現在、特別支援学校では自立活動の指導の充実が求められている。古川・一木(2016)は、現場では実態把握から指導目標や内容を導くプロセスに確信がもてないことが課題だと指摘している。佐藤ら(2019)も自立活動の内容や実施方法が具体的でないことが、重要性の理解を妨げていると述べている。このように、実態把握に関する開発と実践の必要性が示されている。安藤(2021)は、「つながらない」「確信がない」と感じる教師の課題に着目し、説明可能な個別の指導計画を作成するために、実態把握図の活用を提案している。折(2023)は、導入前後の教師 3 名へのインタビューを通じて、情報共有が目標の明確化や焦点化に効果をもたらすと報告している。さらに古市・折(2024)は、教師間の認識の差がプロセスの活用によって改善されたことを示し、安藤(2021)の方法(実態把握図)の有効性を支持している。

本研究では、プロセスの有効性をさらに明らかにするため、1 名の教師に焦点を当てたインタビューを通じて、現場実践への示唆を得ることを目的とする。

【方法】安藤(2021)を参考にして、1 人の生徒を対象に、実態把握図を作成するプロセス（以下、実態把握）を、関係する複数の教職員とともに 202X 年 7 月および 202X 年 1 月の 2 回にわたって実施した。また、202X 年 3 月に外部講師による自立活動の理論を含むプロセスに関する研修会（以下、研修 A）に参加していた。各回の実施後には、対象生徒の担任である教師 1 名（以下、A 先生）に対し、202X 年 7 月および 202X 年 4 月の 2 回にわたり、特別支援学校教師として働き始めてから研修①のインタビュー後までの出来事や経験についてインタビューを行った。インタビューは半構造化面接の形式で実施し、インタビューで得られた語りをセグメント化し、データベース化を行なった。それらをストーリー化し、意識の変化を分析した。分析方法は、藤田・柘植(2020)を参考に TEA(複線径路・等至性アプローチ)を用いた。

【倫理的配慮】日本特殊教育学会の倫理綱領および倫理規定に基づき、事前に所属長および対象者本人に対して研究の内容を説明し、了承を得た上で実施・掲載している。なお、本論文に関して、利益相反に該当する事項は一切ない。

【結果】結果は図 1 の通りであった。**介入前**：特別支援学校での勤務において、生徒が一人で目標を立てる場面があるが、目標設定時には課題ばかりが見えていた。当時は、自立活動の授業を行っていたものの、根拠をもって行っていたとは言えなかった。また、主観が入りすぎた関わりや、教師同士で指導を確認する機会が限られていたこと、教師の時間的制約により、自分の考えを諦めたり、生徒に我慢を求める場面もあった。**「実態把握」実施**：同僚の誘いで実態把握図の作成に取り組み、他の教師と助言や意見を交わす機会を得た。10 個にまとめる作業は難しかったが、実態把握図の手軽さや分かりやすさを感じた。話し合う人数が増えると負担はあるものの、生徒の特性や課題、配慮事項が明確になり、新たな意見や気づき、つながりが得られた。教材や環境の調整を行うことで考えが整理され、生徒について説明できるようになった。生徒の活躍の場が増えたことで、指導への意欲が高まり、共通認識の形成や配慮の可視化といった効果も実感された。一方で、他学年への説明の難しさや、反対意見への対応、教師の多忙さからくる限界も感じられた。そうした中で、情報共有を通じてトークンシステムを導入し、指導に意味をもたせることが可能となった。**「研修 A」実施**：研修 A を通して、特性を改めて知ることや主観を入れないことの大切さを確認できた。他の先生方と同じ方向で指導ができるようになったと実感しつつ、他の生徒への実態把握図のさらなる検討の必要性や根拠に基づいた関わりの大切さも感じていた。また、勤務校の実態をふまえて教育課程上の課題を挙げるなど、実態把握の活用に向けた具体的な提案も出ていた。

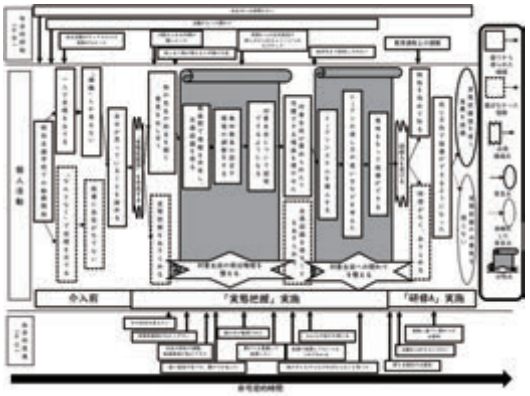


図 1　A 先生の実態把握の認識の変化に関する TEM 図

【考察】対象生徒への指導改善や行動変容の促進に加え、他の生徒への汎用性や教育課程上の課題に言及する中で、A 先生は安藤(2021)が提案する実態把握図の重要性を認識するに至った。一方で、自立活動に対する意識の変化については明確な分析結果は得られていない。古市・折(2024)は、対象とする障害種の違いにより自立活動の認識に差があることを指摘しており、この点は今後の研究課題である。

【文献】

安藤隆男(2021)(新たな時代における自立活動の創成と展開, 教育出版.

古川勝也・一木薫(2016)自立活動の理念と実践-実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス-,ジアース教育新社.

折明宏(2023)個別の指導計画における自立活動の目標設定のためのプロセス活用の効果と課題-教員間での情報共有と実態把握からの目標設定-,第 59 回北海道肢体不自由教育研究大会網走大会研究収録,59-64.

藤田貴史・柘植雅義(2020)特別支援学校を取り巻く状況を把握するための質的研究の動向-質的研究法マッピングを用いた、特別支援学校教員の経験に関する文献レビュー-日本特殊教育学会第 58 回大会ポスター発表 P13-14.

古市悦子・折明宏(2024)自立活動の目標設定でのプロセス活用に関する教員の意識構造について-肢体不自由特別支援学校と知的障害特別支援学校での GTA による比較から-,第 70 回全国肢体不自由教育研究協議会熊本大会ポスター発表.

佐藤満雄・小幡史門・折久美・中市浩史・米澤佑樹・岡野宏奈・髙橋幸恵(2019)知的障害教育における自立活動の課題と解決の方策：個人内差を把握する「実態把握票」の作成及び活用を通して,北翔大学北方圏学術情報センター年報、131-138.

(ORI Akihiro, FUJITA Takashi)

知的障害特別支援学校中学部における音楽生成 AI を活用した実践

―生成 AI の可能性と教育的意義の検討―

○山﨑 智仁（山口県立大学社会福祉学部）
本川 琢磨（富山大学教育学部附属特別支援学校）
水内 豊和（島根県立大学人間文化学部）

KEY WORDS: 知的障害 AI 生活単元学習

Ⅰ．目的

近年、急速な進化を遂げる生成 AI は、教育現場にも大きな変化をもたらしている。文部科学省（2024）は「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン」（以下、ガイドライン）を公表し、AI 時代を生きる子どもたちが生成 AI をはじめとするテクノロジーを有効に活用し、自らの能力を最大限に発揮できるようにすることの重要性を示している。一方で、生成 AI の活用には、倫理的・社会的課題や情報の信頼性、セキュリティ面での懸念も指摘されており、とりわけ知的障害のある児童生徒にとっては、情報の真偽判断や解釈の難しさなど、認知的負荷が課題となる。しかし、こうした課題を乗り越えて生成 AI を適切に活用することで、知的障害のある子どもたちの自立や社会参加、そして表現活動の幅を広げることが可能となる。本研究では、知的障害のある中学部生徒を対象に、生成 AI を活用した応援ソングの制作活動を通じて、自己表現の促進や学習への関与を図る授業実践を行った。その過程における生徒の反応や変化に着目し、知的障害児への生成 AI を活用した授業の可能性と教育的意義を検討することを目的とした。なお、本研究は、所属長および保護者に対し、研究の概要に関して口頭にて説明を行い、同意を得た上で実施した。

Ⅱ．方法

本実践では、知的障害特別支援学校中学部 2 年生の軽度から中度支援レベルの生徒 5 名を対象に、生活単元学習において音楽生成 AI を活用した授業を行った。授業は 1 回あたり 50 分、全 3 回にわたって実施した。本単元では、「自分や友達が学習発表会で頑張れるように、応援ソングを作成しよう」というテーマを設定し、生徒が感じている緊張や不安を乗り越えるために、自分自身および友達に向けた応援の言葉を歌詞に込め、それを生成 AI により楽曲として表現することを目指した。授業の目標は、歌詞を考えたり、友達と相談して曲調を決めたりする過程を通じて、楽曲制作に主体的に取り組むこと。また、自身や他者を意識し、励ましの気持ちを歌詞で表現できることであった。また、生成 AI の活用により、従来は困難とされていた楽曲制作を容易に行えることを生徒自身が体験することで、今後の余暇活動における新たな選択肢の獲得につなげることも授業の目標の一つとした。

本実践においては楽曲制作に音楽生成 AI「Suno」を使用した。

Ⅲ．結果

第 1 回目の授業では、数日後に控えた学習発表会に向けて、生徒に現在の気持ちを尋ねた。生徒からは「緊張する」「ドキドキする」といった発言が聞かれた。そこで、「自分や友達が学習発表会で頑張れるように、応援ソングを作成しよう」と提案したところ、生徒の一部には笑顔が見られた。一方で、「曲を作成できると思うか」と尋ねたところ、多くの生徒が「難しそう」と回答した。これを受けて、生成 AI を活用して楽曲制作を行うことを説明した。生徒の約半数は「生成 AI」という語を聞いたことがあると答えたが、その内容を説明できた生徒はいなかった。そこで、生成 AI の基本的な性質や利点・課題について学ぶ時間を設け、「生成 AI とは何か」「何ができるのか」といった内容を説明した。また、理解度を確認するため、プリントによる学習も実施した。この後の活動においては、生徒が歌詞・曲調・タイトルを考案し、利用規約および倫理的配慮に基づき、生成 AI への入力は教員が行うことを事前に説明した。さらに、歌詞作成に向けた導入として、友達を応援する際にどのような言葉をかけるかを考える活動を行い、その内容をもとに各自が歌詞の制作に取り組んだ。

2 回目の授業では、引き続き歌詞の制作に取り組んだ。生徒たちは「協力して頑張る」「エイサー踊ろう」といった応援の言葉を含む歌詞を考えた。その後、応援ソングにふさわしい曲調を選ぶために、童謡、ロック、アコースティック、合唱曲など複数のジャンルの曲を視聴し、どの曲調が最も適しているかを考えてもらった。生徒それぞれが意見を発表した結果、最終的に「合唱曲」が選ばれた。続いて、曲のタイトルを決める活動に取り組んだ。いくつかのキーワードを手掛かりとして提示し、題名を考えてもらったところ、「ドキドキするけど、成功させよう学習発表会」という題名に決定した。次回の授業までの間に、教員が Suno を用いて曲の生成を行った。生徒たちが考えた歌詞が多岐にわたったため、緊張する自分への応援をテーマにした曲と、友達への応援をテーマにした曲の 2 曲が完成した。ただし、生成 AI によって歌詞が一部補完される場面が見られたほか、希望していた合唱曲調とは異なり、いずれも POP 調の楽曲が生成された。

3 回目の授業では、完成した 2 曲を全員で視聴した。生徒は、曲を聴いて声を上げて笑う、曲に合わせて体を動かす、「元気が出てくる」と言いながら手を挙げる、踊り出すなどの行動が見られた。また、「学習発表会の前日に、他のクラスの友達にも披露しよう」と伝えた際には、笑顔で「はい」と返答する生徒の姿が確認された。授業のまとめ場面では、「他の曲を作ってみたい」「曲が出来て嬉しかった」などの感想が聞かれた。

Ⅳ．考察

楽曲制作に取り組む生徒からは、「協力して頑張る」といった自身や他者を意識した励ましの言葉を歌詞に取り入れる様子が見られた。また、生成された曲を聴いて体を動かす様子や、「他の曲も作ってみたい」と発言する姿からは、活動を楽しむ様子や制作活動への意欲の向上がうかがえた。生成 AI を活用することは、知的障害児にとって余暇活動における新たな選択肢の獲得につながる可能性も考えられる。一方で、AI による出力には不正確な補完や、意図と異なるものが含まれる場合があり、教師による内容の選別や調整が不可欠である。今後は障害のある児童生徒の認知特性に応じた AI 活用の在り方についても検討が求められる。

（文献）

文部科学省（2024）初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン.

※JSPS 科研費 24K06288、25K06470 の助成を受けた。
(YAMAZAKI Tomohito, HONGAWA Takuma & MIZUUCHI Toyokazu)

重度・重複障害児の表出を促す自立活動の指導

～身体の動きの変容に着目して～

〇新田　賢司
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS：重度・重複障害　医療的ケア　身体の動き

Ⅰ　目的

重度・重複障害児においては，日常生活で受け身になりがちで，自己表現の表出も限定的な傾向にある。さらに医療的ケアを必要とする重度・重複障害児においても同様の状況が起こりやすいことが指摘されている。そのため，自分から外界へ働きかけようとする気持ちを育む必要があると考えた。また，保護者は「将来は多くの人の支援を受けていく必要があるため，色々な人と関りながら，自分の気持ちを伝えられるようになってほしい」という願いがある。しかしながら，下肢の手術・リハビリテーションの目的で入院している児童においては，手術後の痛みや下肢の固定のため違和感による身体面の問題や家庭を離れて生活している環境の変化，前籍校の友達や教員と過ごせない寂しさなどの心理面の問題も考えられた。これらのことから，本研究では，表出の少ない重度・重複障害児が自分の思いを表現できるようになることを目指し，自立活動の指導実践を通して，表出につながる身体の動きの変容について検討をした。

Ⅱ　方法

（１）対象

手術・リハビリテーションの目的で病院に入院し，病院に隣接している A 特別支援学校へ短期間在籍した小学部児童（以下，B 児という）。B 児は，脳性麻痺，胃瘻増設，気管切開のため医療的ケアを要する。在学中は，両脚ギプス固定および股関節装具を常時着用した。学校での様子は，教員からの言葉かけへの反応は少ないが，好きな曲や音は聞こえると表情を変えることがある。視力は治療用眼鏡を使用しているが，人やものへの注視や追視は不確かである。さらに触れたものや見たものに手を伸ばす様子は見られない。喀痰吸引や水分注入時に実施者（保護者）へ視線を向けることも少ない。

期間 20XX 年 9 月から 20XX 年 11 月までの自立活動の指導を対象とした。

（２）内容・方法

B 児の指導目標は，現状の実態把握に基づき，「教員と上体の緊張を緩める活動を通して，一緒に手や腕を動かして人やものと関わることができるようにする」とした。また，身体面の表出を促すために，動作法を用いて腕上げ課題動作を臥位姿勢で行った（27 回）。その後に，パラバルーンを使用した活動を教員 2 名または保護者の協力を得て行った（20 回）。活動は，臥位の B 児の上を直径 3.5ｍのパラバルーンを 5 回上げ下げした後　全身を覆うように被せる。次に曲に合わせて上下させて，曲の切れ間に全身を覆い被せるようにした。これらの授業をビデオ撮影にて録画し，指導をした教員が身体の動きについて様子を記録した。

Ⅲ　倫理的配慮

本研究は，保護者より研究への参加の同意及び，写真や映像の使用の許可を得た。また保護者に本論文を見ていただき公表の承諾を得ると共に学校長の許諾を得た。

Ⅳ　結果

（１）腕上げ動作課題の取り組みの様子

今野（1990）は，腕上げ動作コントロール訓練は，4 つの段階から構成されていると述べている（図 1）。B 児の身体の動きの様子を 4 つの段階に分けて示す。

受容期	緊張の弛緩による身体感覚の受容と情動興奮の抑制
集中期	意図的な弛緩動作や緊張動作によって自分のからだへの気づき
拡大期	おとなと肩や腕を動かし，自分自身や外の世界に積極的にかかわる
主導期	自分の腕をコントロールし，安定した精神・身体的な状態をつくる

図１　腕上げコントロール訓練の４つの段階

【受容期の様子：指導１～6 回目】

腕を上げていくと緊張が入ることが多く，緊張を緩めることは難しい。

【集中期の様子：指導 7～11 回目】

教員へ視線を向けることが多くなる。緩める際には大きく息を吐く様子が見られる。痰が上がってくるようになる。

【拡大期の様子：指導 12～18 回目】

力を入れずに，お任せで腕を上げられるようになってきた。大きく息を吐くことが増えた。

【主動期の様子：指導　19～27 回目】

教員の方や上げている腕に視線を向けることが増えた。教員が垂直より頭上の方向へ促すと，一緒に動かそうとする動きが感じられるようになった。肘を曲げる緊張が入りやすく，口元を手で触れようとする動きが多く見られた。

（２）パラバルーンの活動の取り組みの様子

登校 8 日目より開始し，腕上げ動作課題の 8 回目の指導から実施した。腕上げ課題との関係性を捉えるため，腕上げ動作コントロール訓練の 4 つの段階で示す。

【集中期の期間に 2 回実施】

パラバルーンの上下の動きに合わせて，腕を上げる動きが見られたものの，顔まで覆われたパラバルーンから出てくることはなかった。

【拡大期の期間に 8 回実施】

B 児の装具が変わり痛みで泣いている様子が見られたため，保護者の助言でパラバルーンの活動にて B 児の好きな曲をかけるようにした。初回はパラバルーンの動きに合わせて腕を上げることはあったが，全身を覆うと顔を出さなかった。その後は，腕を上げる様子や顔を出す様子が見られるようになり，痰も上がってくることが増えた。

【主動期の期間に 9 回実施】

パラバルーンに合わせて腕の上げ下げは，10 回以上見られるようになった。全身を覆い被せても，すぐに出てくるようになった。保護者より「すごいね」「やる気だね」などいう言葉が多くなった。

Ⅴ　考察

活動中に自分からパラバルーンに関わる様子が見られた背景には，教材としてのパラバルーンの特性とそれを効果的に活用した指導方法が考えられた。パラバルーンによる風圧や布の感触といった感覚的な刺激，そして B 児の好きな曲を使用したことや，腕上げ動作課題との組み合わせが，B 児の意欲を引き出し，より自発的な身体の動きが見られるようになったと考えられた。

Ⅵ　引用文献

今野義孝（1990）障害児の発達を促す動作法　学苑社

(NITTA Kenji)

子供と共に創る自立活動

対話を通した授業改善

〇松尾健志　（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
野崎美咲　（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS: 肢体不自由　自立活動　対話

Ⅰ　目的

「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申） 補足資料」（中央教育審議会，2016）では，自立活動の課題の一部として，「実態把握，指導目標の設定，具体的な指導内容の設定までのプロセスについて，教員の理解が十分でない」，「子供たちの実態把握から導かれた指導目標と到達状況の乖離」が挙げられている。そのような現状において，筑波大学附属桐が丘特別支援学校では，個別の指導計画の評価システムを整理している（村主ら，2016）。このシステムにおいて，子供と教師が対話を行い，共に授業を創ることで，子供と教師が納得感をもって学習，指導に取り組むことができると考えた。また，対話を通して子供と教師の双方に納得感を創出することは，「指導目標と到達状況の乖離」という課題の改善につながると考えた。

そこで本研究では，村主ら（2016）の個別の指導計画の評価システムをもとに，子供と教師の対話を通した自立活動の授業づくりの流れを整理した。また，整理した流れをもとに，授業実践を行い，その効果を考察することを目的とした。

Ⅱ　方法

1.　対象と期間

高等学校の各教科の目標・内容で学習を行っている，高等部第 1 学年に在籍する肢体不自由生徒 1 名（生徒 A）を対象に，個別の指導計画を作成し，自立活動の授業を行った。授業は，20XX-1 年 9 月～20XX 年 3 月に全 20 時間実施した。

2.　手続き

（1）対話を通した自立活動の授業づくりの流れの整理

村主ら（2016）をもとに，子供と教師の対話を通した自立活動の授業づくりの流れを整理した。

（2）授業実施と子供と教師の対話を通した授業改善

（1）の整理に基づき，個別の指導計画を作成し，自立活動の授業実践を行った。

3.　倫理的配慮

本研究は，授業の実践を研究発表用にまとめており，個人情報および倫理面に配慮し実施した。実施及び公表にあたって，書面で目的，公表方法について明示した上で，学校名の明記，写真，指導目標，指導経過，対象生徒による自己評価の内容の公開について，保護者及び学校長の許諾を得た。

Ⅲ　結果と考察

1.　対話を通した自立活動の授業づくりの流れの整理

本研究では，対話を言語によるコミュニケーションだけではなく，非言語によるコミュニケーションも含むものと定義した。次に，村主ら（2016）をもとに，子供と教師の対話を通した自立活動の授業づくりの流れを図 1 に整理した。この流れにおいて，子供と教師の対話が行われうる場面として，①子供の情報を収集したり，学習上・生活上の困難さを把握したりし，教師として自立活動で育みたい力を明確にする場面，②教師として自立活動で育みたい力と子供が身に付けたい力をすり合わせ，学習目標・学習内容・学習方法を設定する場面，③学習目標の到達状況を評価し（形成的評価），授業改善を図る場面，④学習目標の到達状況を評価し（総括的評価），次の学習目標を設定する場面の 4 つの場面を想定した。

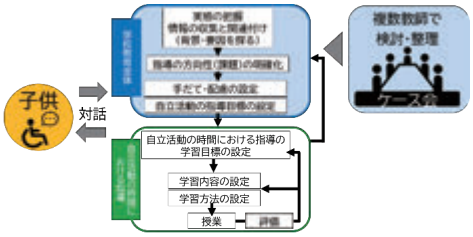


図 1　対話を通した自立活動の授業づくりの流れ

2.　授業実施と子供と教師の対話を通した授業改善

（1）自立活動で育みたい力の明確化

生徒 A との対話を通して収集した情報をもとに，複数教師で検討を行い，指導の方向性（課題），自立活動で育みたい力を明確にした。自立活動で育みたい力（自立活動の指導目標）を明確にすることで，生徒 A と具体的な学習目標についてすり合わせを行う際に，教師としての意図をもった対話を行うことができた。

（2）本授業における指導目標・内容・方法の設定

生徒 A との対話を通して収集した情報と教師が自立活動で育みたい力をもとに，①身体を動かすことによる緩みに気づくことができるようにする，②座位で左右に重心移動することで，お尻や足裏で踏みしめて，座位姿勢を調整することができるようにする，③緩みと身体の動かしやすさ、身体の動かしやすさと座位姿勢の調整のしやすさの繋がりを実感できるようにするという 3 つの指導目標を設定した。また，指導内容・方法として，①仰臥位での足首の緩めと脚の曲げ伸ばし，②側臥位での背中の緩め，③箱いす座位での重心移動，④車いす座位での重心移動という 4 つを設定した。

（3）対話を通した学習に対する納得感の創出

生徒 A と授業者が，対話を通して，教師が自立活動で育みたい力と生徒 A が身に付けたい力のすり合わせを行い，2 人の間で学習目標を共有した。また，学習目標に向かうための学習内容・方法を授業者が提案し，生徒 A と実践した。実践の中で生徒 A と授業者は，言語による対話だけでなく，非言語（身体の動かし方等）による対話をすることで，学習内容・方法を調整した。このように学習内容・方法を調整し，授業改善を行うことで，授業における発言内容，身体の動かし方に変容が見られた。また，学校生活においても，学習時の姿勢・環境を自ら調整する様子が見られるようになる等，生徒 A の行動に変容が見られた。加えて，自立活動の授業に関するアンケートでは，身体の痛みが減ってきているといった学習成果を実感している回答も見られた。これらのことから，生徒 A との対話をすることで，生徒 A と授業者の間で，学習目標・学習内容・学習方法が納得感をもって共有され，生徒 A が意欲をもって学習に取り組むことができたと考える。

（主要文献）
村主光子・杉林寛仁・城戸宏則・佐々木高一・田丸秋穂・川間健之介（2016）個別の指導計画の PDCA サイクルを活性化させる試み．筑波大学附属桐が丘特別支援学校紀要,52,55-68.

（MATSUO Kenji，NOZAKI Misaki）

社会不安症がある高等部生徒の支援

行動−情緒の問題に着目して

小野　淳美
（福島県立須賀川支援学校）

KEY WORDS: 病弱教育、社会不安症、行動−情緒の問題

Ⅰ　研究の目的

全国の病弱特別支援学校における喫緊の課題の１つは、精神疾患・心身症等の児童生徒に対する教育の充実である（永井, 2022）。本研究では、病弱特別支援学校高等部１年に在籍し、筆者が担任したＡの学びにくさを支援するため、この二次的障害を行動−情緒の問題と捉え、生徒の成長を支援するプロセスを検討した。

Ⅱ　研究の方法

植木田（2023）の「行動−情緒の問題を解決する６つのステップ」を用いて、Ａへの支援の方法を検討した。

１　認知処理の特異性を知る。
２　育ちの軌跡を知る。
３　信念体系と行動様式の歪みの連鎖をとらえる。
４　子どもとの関係を築く。
５　家族との関係を築く。
６　支援する。

また、上記を踏まえた支援を１年間続けた後の信念体系や行動様式の変容の様子を検討した。

Ⅲ　結果

１　認知処理の特異性を知る。

Ａは社会不安症、自閉スペクトラム症、特異性書字読字障害と診断され本校に入学した。興味関心が狭く、身勝手と捉えられがちな言動が多かった。ストレスに対処することが難しく、勉強や発表などを行うことが難しかった。

２　育ちの軌跡を知る

中学校では、１年生では自閉症・情緒特別支援学級、２、３年生は知的障がい特別支援学級に在籍した。少人数の学級の中で、授業の発表や給食のあいさつを行うことが難しかった。

３　信念体系と行動様式の歪みをとらえる。

中学校まで表出できない経験が重なったことで妄想−分離ポジションとなっている。また、表出したものをうまく認められない経験から、できる限り表現せずにその場をやり過ごそうという方略が身に付いている。

４　子どもとの関係を築く。

Ａの好きなゲームの話に筆者が応じることを繰り返していくうちに、自分から筆者に話しかけることができるようになった。関係を築いた上で、不満に思っていることについて否定せずに聞くことで、Ａにとって安心できる場を作ることができた。また、筆者を仲介して友達と会話することを繰り返すことで、特定の友達３名程度と話せるようになった。

５　家族との関係を築く

Ａの行動の筆者なりの解釈を母親に伝えつつ、できるようになったことを連絡帳や面談等で伝えることを続けた。

６　支援する

（１）筆者が主体となって関係を築く段階

①Ａと友達や筆者との共通点を言語化し分かりやすく伝える。

同じゲームが好き、同じ悩みを持っているなどの共通点を筆者が言語化して伝えることで、筆者との関係を築くことがスムーズになった。

②悩みや気持ちを言語化する。

生徒との面談の中で、人間関係に関する悩みを十分に聞き取った上で、「Ａ君はこんな気持ちだったんだね。」、「こうされるのが嫌だったんだね。」と言語化することにより、自己理解が深まり、気持ちの整理ができて受け入れることができるようになってきた。

③距離が離れても筆者との関係は変わらないことを伝える。

筆者との関係性ができると、時間があるとすぐに筆者のところに来たり、授業が始まる時も筆者を追おうとしたりする様子が見られるようになった。筆者からは離れていてもきちんとＡを見ていること伝え、教科担当の教師からＡの様子を聞き、できたことをフィードバックすることを繰り返した。

（２）友達や筆者との関係性を軸に、挑戦しようとする段階

①筆者だけでなく、友達との関係を深める。

２学期になり、仲の良い友達と話し合う活動を意図的に設けた。関係を築けた友達に自分の考えをスムーズに伝えられるようになり、筆者以外にも自分の悩みを伝えることができるようになってきた。

②筆者や友達との関係性を軸に苦手な活動への参加を促す。

学級での発表では「みんなそれぞれのやり方があるから、大丈夫。」と友達や筆者に言葉をかけられることで、２分程度で気持ちを落ち着かせ、発表を行うことができるようになった。この経験を繰り返し、高等部全員が出席する実習壮行会の時は、「友達と一緒なら大丈夫。」と自分で言い、大勢の前でスムーズに発表することができた。実習の礼状作成では、友達に応援されながら長い文章を考え、書くことができた。母親にそのコピーを渡すと非常に驚きながら喜んでいた。

（３）自分の苦手なことに向き合いさらに挑戦する段階

①判断するための情報の整理の仕方を教える。

Ａは進学先を大学か専門学校かで悩み、筆者にそのことを話題に挙げられると逃げようとする様子が見られた。それぞれの進学のメリットとデメリットを整理した表を作成しＡと確認することによって、「たくさん勉強しなければならないが大学に行きたい。」と決めることができた。

②できるようになったこと、頑張っていることを言語化する

大学進学のために必要なことを生徒と整理し、学年末考査の目標点数を決めたが、その点数には届かなかった。筆者はＡに、数学において以前書けなかった数式が書けるようになったこと、Ａが変わろうと努力していることは伝わったことを話した。さらに勉強した上で再考査を行うとＡは目標点数を取ることができ、その後筆者が与えた課題に一生懸命取り組んでいる。

Ⅳ　考察

Ａが成長するに従って、信念体系が以下のように変化した。

・自分を分かってくれる友達や教師がいる。
・自分にも課題があり、直そうとする。

それに伴い、行動様式の歪みも以下のように変化した。

・周りは受け入れてくれるので、表現をしてみる。
・書くことで理解が深まることが分かってきた。
・友達や筆者と話すことで、情動を調整し、一緒に頑張ることができるようになった。

認知処理の面では、勉強や緊張などのストレスに対処し、行動しようとすることができるようになっている。

※内容は、本人、保護者及び所属機関の許可を得て掲載している。

（ONO Atsumi）

全国の特別支援学校（病弱）や小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類について

全国病弱虚弱教育研究連盟の令和５年度の「病類調査」の分析を通して

○大崎　博史・土屋　忠之・工藤　ひとみ
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:全国病弱虚弱教育研究連盟，病類調査，病弱・身体虚弱教育

【目的】

全国病弱虚弱教育研究連盟（以下，全病連と呼ぶ。）では，平成３年度から２年に１回，全国の特別支援学校（病弱）及び小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の「病類」についての調査を行っている。（以下，病類調査と呼ぶ。）。病類調査は，全国の特別支援学校(病弱)や小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級で教育を受けている児童生徒の病気の実態や病類を把握することができる日本で唯一の調査である。当研究所病弱班では，全病連が収集した病類調査のデータを分析し，当該年度の傾向等を考察し，日本で病弱・身体虚弱教育を受けている児童生徒の病気の状態を俯瞰している。本研究では，令和５年度の病類調査の結果を含め，病弱・身体虚弱教育を受けている児童生徒の病類と病気の現状について考察する。

【方法】

全病連が令和５年度に実施した「病類調査」のデータを分析する。本研究の分析の視点は，以下のとおりである。

１）当該年度において，病弱・身体虚弱教育を受けている児童生徒の病類で多いものは何か。

２）過去の病類調査と比較して令和５年度の「病類調査」で変化がみられる病類は何か。

※なお，「病類調査」のデータ分析，結果の公表にあたっては，個人情報等に十分配慮する。

【結果と考察】

１）について

表１は，特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在席する児童生徒の病類の調査結果である。調査結果からは，令和５年５月１日現在，回答をいただいた特別支援学校（病弱），小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒 7,297 人中，精神疾患及び心身症群が 1,870 人(25.6%)と最も多くなっている。次いで，脳・神経・筋疾患群が 1,704 人（23.3%），慢性心疾患群 772 人（10.6%），小児がん群が 614 人（8.4%）の順となっている。以上のことから，全国の特別支援学校（病弱）と小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の約半数は，精神疾患及び心身症群及び，脳・神経・筋疾患群の病類の児童生徒であることがわかる。

２）について

図１は，特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類の相対比の経年的な変化を示したものである。経年的変化を調べると，この調査を開始した平成３年度から平成９年度の調査までは，特別支援学校（病弱）と小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類として，脳・筋・神経疾患群が第１位であったが，平成 11 年度の調査からは，精神疾患・心身症群が第１位となっている。（平成 13 年度の調査を除く。）また，平成 21 年度から今回の調査に至るまで，慢性心疾患群の児童生徒の割合が徐々に増加している。

今後、さらに詳細に分析する予定である。

表１　特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在席する児童生徒の病類　（N＝7,297）

病類（群）	人数（人）	割合（%）	病類（群）	人数（人）	割合（%）
感染症	42	0.6	慢性消化器疾患	269	3.7
小児がん	614	8.4	染色体異常症	273	3.7
慢性腎疾患	160	2.2	アレルギー疾患	61	0.8
呼吸器系疾患	196	2.7	皮膚疾患	73	1.0
慢性心疾患	772	10.6	眼科系疾患	20	0.3
内分泌疾患	152	2.1	耳鼻科系疾患	24	0.3
膠原病	50	0.7	整形外科系疾患	201	2.7
糖尿病	135	1.9	脈管系疾患	19	0.3
先天性代謝異常症	87	1.2	精神疾患及び心身症	1870	25.6
血液疾患	72	1.0	身体虚弱・肥満	94	1.3
免疫疾患	30	0.4	その他	12	0.2
脳・神経・筋疾患	1704	23.3	重度・重複など	367	5.0

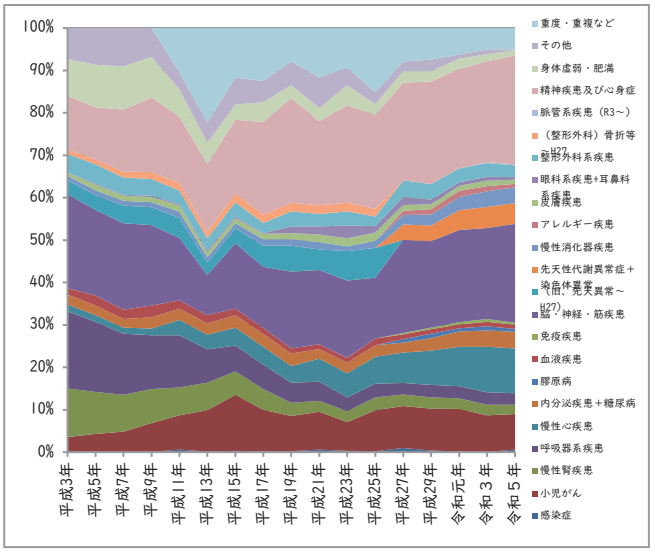


図１　特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類の相対比の経年的な変化

＜参考文献＞大崎博史・嶋野隆文・高橋司（2025）令和５年度　全国病弱虚弱教育に関する病類調査の結果について，全国病弱虚弱教育学校教育研究連盟

※本調査を実施主体の全国病弱虚弱教育研究連盟様，分析にご協力いただきました前病弱班の嶋野隆文様，前筑波大学医療系助教の高橋司様に心より感謝申し上げます。

(OSAKI Hirofumi, TSUCHIYA Tadayuki, KUDOU Hitomi)

大学における高次脳機能障害のある学生支援の事例報告

—授業におけるレジュメ整理や提出物などのタスク管理に関するサポーターによる支援—

〇髙橋由子　　松本秀彦
（高知大学学び創造センター）　（高知大学教職大学院）
KEY WORDS: 高次脳機能障害、障害学生支援、学生サポーター

Ⅰ．目的

大学等の高等教育機関における障害学生数は増加傾向であり、日本学生支援機構（2024）では、その在籍率は 1.79%、障害学生のうちの支援学生率はその約半分の 55.0%と報告されている。大学等における主な支援内容は授業における合理的配慮となるが、授業外の時間における障害による困難を軽減する方法として、少数であるが障害学生支援部署等での自己管理支援を利用する学生もいる。しかしながら、その支援の内容及び効果についての学術的な検討は少数であり、その中でも、特に高次脳機能障害のある大学生は、一定数いると考えられるものの、障害の状態についての個人差が大きいこと等から、修学支援における実践の蓄積はほとんどない。

以上のことから、本研究では、高次脳機能障害学生の修学支援に関する実践研究の蓄積の一つとして、大学在学中に高次脳機能障害を呈した一事例について、大学で行った修学支援のうちの、学生サポーターによる支援実践について報告し、高等教育機関における高次脳機能障害の支援可能性の検討を目的として考察を行う。

Ⅱ．方法

１）対象者　高次脳機能障害学生１名

全般的な知的能力は平均域であったが、高次脳機能障害の中核症状について分配性注意、記憶（記銘・保持・想起）、遂行機能の困難さがあり、易疲労も顕著であった。大学生活では、一時的な記憶の保持（特に、途中で別の刺激が入ると顕著）・想起の困難さ、データや資料整理、タスクの整理や優先順位づけに困難さがみられていた。これらのことから、特に初めて、慣れない手続きは混乱しやすい状況があった。

２）手続き　対象者の支援は 20XX 年 4 月～20XX+3 年 8 月まで行われた。本稿で報告するのは、20XX+1 年 10 月～20XX+2 年 8 月の約 1 年間の学生サポーターによる支援と、その後 20XX+2 年 10 月～20XX+3 年 2 月に支援部署教員により行われたフォローアップである。

サポーター支援以前の状態：授業で提供されるレジュメ（紙・電子）の整理に困難さがみられており、日々の授業外学習時間の大部分を、課題等の取り組みに必要なレジュメを探したり整理をすることに費やしている状況があった。

サポーター支援期：学生サポーターは障害学生支援サポーター講習会を受講した特別支援教育を専攻する大学院生であった。サポート内容は，レジュメの整理方法を構造化し、手続きの統一化を図り、毎週サポーターと手続き遂行状況の確認を行った。また，出欠管理，授業課題の把握および課題取り組みプランニングの支援を行った。サポーターには支援部署教員から事前のサポート内容等に関する助言を行い、適宜バックアップを行った。支援部署教員と対象学生との面談は，月１回及び必要時面談を継続して実施した。

フォローアップ期：支援部署教員がサポーター支援期の支援を引き継いで実施し、手続きの定着を確認した。

３）倫理的配慮

本研究の公表にあたって、個人情報および倫理面に十分に配慮し、所属機関の倫理審査委員会の承認を得た。対象者及びご家族への文書での説明及び同意を得た。

Ⅲ．結果

１） サポーター支援期

具体的な支援内容は以下の通りであった。

【支援開始時】

（１） レジュメの整理：「授業日当日に LMS（Learning Management System）から講義資料をダウンロード→USB に保存→学生用コピー機で印刷」、①PC 内に授業毎の授業フォルダ作成、②LMS より①の授業フォルダへダウンロードする、③授業毎の授業ファイルを準備、④授業ファイルへ印刷し紙資料に授業日・授業回を書き込んでファイルにはさむ。

（２）提出物等のタスク管理：授業出欠・課題状況表（支援室作成）を利用して、毎日自分で書き込みを行い，サポーターと記入状況と取り組み漏れを確認した。学期末は、期末課題等の連絡が出る度に課題内容・期限を確認し，期末課題等の連絡の有無について確認した。

【支援調整】サポーターと対象学生との間で相談して支援調整が行われた。

（１）レジュメの整理：原則として電子媒体での一括管理に変更した。①PC 内に授業毎の授業フォルダ作成、②LMS より①の該当フォルダへダウンロードすることまでとした。

（２）提出物等のタスク管理：時間割アプリ上での一括管理とした。

【支援期間の対象者の変化】

開始以前にみられていた、レジュメを探す時間は開始直後にはほぼなくなり、授業外学習・課題に専念できる様子が見られていた。また、課題の取り組みや提出期限を忘れていた場合にも、サポーターの毎週の確認により、取り組み・提出を確実にすることができるようになった。

２）フォローアップ期

支援調整で最終的な支援内容と同様の内容で、教員による毎週のフォローアップを行った。レジュメの整理については、電子ファイルの整理は授業学期開始当初より自立していた。紙配布のみのレジュメ整理については、前半は声掛けでの修正が必要な場合があったが、後半には自立した。提出物等のタスク管理については、課題の取り組みや提出期限の確認による、取り組み・提出の支援が継続して必要であり、これにより評価スケジュール範囲内での提出ができていた。

Ⅳ．考察

本研究では、レジュメの整理方法を構造化し、手続きの統一化を図るために，手続きを毎日繰り返しすることと，サポーターによる毎週の確認によって手続きの定着を図った。サポーターによる支援開始後、レジュメ整理の困難さが顕著にそして安定的に軽減しており、本対象者の修学状態改善が非常に効果的だった。一方で、提出物等のタスク管理については、定期的な支援者（学生サポーター、教員）との確認支援が必要であった。提出物等は定期的ではないイレギュラーな予定となる場合も多いことや、他の優先事項が入ると提出物が最優先にならないことが分かった。このことから、手続きの構造化による自立的支援は不向きで、継続的な人的支援が有効であったこともと考えられた。

(TAKAHASHI Yuko, MATSUMOTO Hidehiko)

病弱学級教員の専門性獲得のプロセス

―病弱学級内の実践知共有システムの検討―

〇村山咲恵　　石川慶和
（茨城県立協和特別支援学校）（静岡大学教育学部）

KEY WORDS: 病弱学級　専門性獲得　M-GTA

Ⅰ 目的

病弱学級教員には特有の専門性が求められるが病弱学級教員の研修機会不足や教員異動の短縮化から専門性獲得が難しい。本研究では病弱学級教員の専門性を明確にし、専門性獲得を①教員個人の取り組み②先輩教員等による支援③実践知の共有の観点から明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 方法

１．対象：特別支援学校が２つの病院に設けている病弱学級の教員を対象とした。

２．調査内容

１）参与観察：病弱学級の活動に参加し、病弱学級教員の専門性に関する関わるエピソードを書き起こした。

２）面接調査：病弱学級の配属期間毎の困難や工夫のエピソードについて尋ねた。

３．分析方法：M-GTA を用いた。分析テーマ「病弱学級教員の専門性獲得」分析焦点者「病弱学級に派遣されている特別支援学校の教員」とし面接後、逐語録から分析ワークシートを作成した。

４．倫理的配慮：病弱学級設置校の学校長と研究対象者に研究の趣旨と個人情報の保護と結果の公開について説明し同意を得た。

Ⅲ 結果

16 の概念と 6 のサブカテゴリー、6 のカテゴリーを生成し、「病弱学級教員の専門性獲得のプロセス」のストーリーラインを記述した。まず病弱学級に配属になって【病弱学級に配属されて初めて感じた困難】を経験し【病弱学級の教員としての困難を克服するための教員自身の取り組み】を行った。次に【教員自身の取り組みによる関係者との連携力や病状を理解した指導力の獲得】をし【教員自身の取り組みから獲得した能力を他の教員に伝えていく姿勢】が見られた。【教員自身の取り組みによる関係者との連携力や病状を理解した指導力の獲得】では【特別支援学校での経験を生かそうとする姿勢】が影響していた。最終的に【関係者との連携により教員自身の困難の解決に繋がるという肯定的な思い】が見られた。

Ⅳ 考察

１．病児に教育を行う病弱学級教員の専門性

１）病弱学級で教育を行うための専門性

①教育の意義に関する専門性：社会性の涵養や心理的安定の寄与のためには、場所や時間の制限の中で教室内に遊び場を設ける等、他者との関わりが生まれるよう学校生活を通じて支援することが期待される。このためにはまず入院中の病児が過ごす学校の環境を把握するプロセスが求められると考えられる。

②教育の場や対象に関する専門性：病児の人数に対する教室の狭さで移動が制限され、授業と休み時間の切り替えが困難になる。授業と休み時間のメリハリをつけ、休み時間は他者と関わる時間だと認識できるような支援が求められる。そのため、教員が病児と共に遊ぶ等、時間の切り替えが病児に分かりやすい行動をするプロセスがあるとよいだろう。

２）病児の支援や配慮を行うための専門性

①病気に関する知識と理解：多様なニーズのある病児の教育に対しては【特別支援学校での経験を生かそうとする姿勢】のように個々のニーズに寄り添う姿勢が<児童生徒の体調に寄り添った指導・支援力の獲得>を促したと推察する。また【教員自身の取り組みから獲得した能力を他の教員に共有していく姿勢】のように経験を言語化して伝え、病児の病気への理解が深まるプロセスがあることで病気に関する知識と理解の専門性獲得を支援することができるだろう。

②復学支援を実施する能力：復学に向けた前籍校との連携では学びの継続性を保障する役割の自覚が重要だ。一貫した教育のため、(教育を行う上で必要な体調や学習進度の情報を関係者から得るための質問力の獲得)が求められる。これは<病弱学級の教員として初めて関わる関係者との連携の困難>で関係者の視点の違いに気付き教育上必要な情報を得ようとするやりとりのプロセスにより得られたものだと考えられる。

③関係者との連携力：関係者との連携で教員が最終的に【関係者との連携により教員自身の困難の解決に繋がるという肯定的な思い】を持つ一方で医療者から、医療者へ病児との関わり方を支援する役割が期待されている。この段階へのプロセスは共に病児を支援するという責任感と関係者と関わる意欲により可能になるだろう。

２．病弱学級教員の専門性獲得

１）教員個人の取り組み：【病弱学級の教員としての困難を克服するための教員自身の取り組み】により、病気の知識と理解、復学支援、関係者との連携力の獲得するプロセスに至った。しかし、病気の知識を用いて〔自己管理能力育成のための自立活動〕を行う困難があるため周囲の支援のプロセスが求められる。

２）先輩教員等による支援：〔自己管理能力育成のための自立活動〕の実施には Off-JT の事例検討により指導技術の獲得を促すとよい。困難な状況には個別指導による OJT が有効だが、前に先輩教員が経験した困難や工夫を振り返るプロセスがあると効果的だと推察する。

３）実践知の共有方法

①授業のライブラリー化の提案：個人の努力では困難な〔自己管理能力育成のための自立活動〕などの個々のニーズに合わせるため準備に時間がかかるものの実践知の共有は、授業をライブラリー化するプロセスがあることで、教員の円滑な実践に繋がるだろう。〔自己管理能力育成のための自立活動〕では医療者の支援との一貫性が重要でありその点を明確に記載するべきだ。

②パターン・ランゲージ作成の提案：柔軟な対応力が求められる専門性 (社会性の涵養，心理的安定への寄与，関係者との連携力)の実践知共有にはパターン・ランゲージが有効だ。パターン・ランゲージとは、ある状況に応じて生じやすい問題を解決する方法を共通言語化するものだ。松本（2020）は実践知の共有を拒む要因として仕事における実践知の獲得を個人に閉じたものだと指摘し、井庭（2014）は他者の実践知を共有することで個人の限界を超えることができると述べている。以上より、病弱学級内でパターン・ランゲージを作成するプロセスにより専門性獲得が個人の努力に依存している状況を解決し、専門性獲得の一助となることが期待できる。

(MURAYAMA Sae, ISHIKAWA Yoshikazu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-45

病弱特別支援学校教員における遠隔操作ロボット活用の意識調査

GIGA スクール時代における遠隔操作ロボットの有用性

〇越智ちひろ　　田村康二朗　　奥住秀之
（東京都立光明学園）　（聖徳大学）　（東京学芸大学）

KEY WORDS：遠隔操作ロボット 病弱教育 ICT 活用

（目的）

現在、一部の病弱特別支援学校等において効果的な教育支援システムの一つとして、OriHime や kubi をはじめとした遠隔操作ロボットが活用されている。効果として、学習のモチベーション維持、不安や孤独感の低減（本間，2022）等が挙げられている。しかし、病弱教育における遠隔操作ロボットについて未だその研究数は多いとはいえない。また、GIGA スクール構想による 1 人 1 台端末の配備により、遠隔操作ロボットの有用性が低くなってきているとの意見もみられる。

本研究では、遠隔操作ロボットを活用したことがある教員に対し、活用において実感している効果や課題、活用したことがある活動および頻度、活動における個人の工夫や配慮等について意識調査を行う。また、教員の遠隔操作ロボット活用技能や活用能力向上に関して知りたい内容、今後活用したい活動や遠隔操作ロボット等について調査を行い、遠隔操作ロボットの活用実践例の蓄積と、教員の遠隔操作ロボット活用への実感について検討を行うことを目的とした。

（方法）

①対象：全国特別支援学校病弱教育校長会令和 4 年度資料から、「ICT の活用について」欄において遠隔操作ロボットに関するキーワードが記載されている学校および先行研究や各校の HP 等から活用を行っているとみられる学校 18 校の病弱部門における管理責任者かつ遠隔操作ロボットの活用について把握している教員 22 名に対し調査を行った。

②手続き：20XX 年 9 月上旬に依頼文および Google フォームの QR コードを記載した書類を発送し、同月末にかけて、Google フォームを用いた Web 調査（アンケート）を行った。なお、調査項目について、藤井ら（2020）が実施した調査内容から一部抜粋した。

③倫理的配慮：Web 調査は無記名とし、回答は任意であること、データは統計的に集約され、回答者が特定されないかたちで使用することを文面に示した。また、調査対象となる学校の管理職に承諾を得たうえで、回答者が Google フォームを通じて回答した調査協力への可否を Web 上で確認した。

（結果）

遠隔操作ロボットを活用したことがある活動：「校外学習」、「学校行事、集団活動」、「英語で道案内」、「地域の学校との交流」、「校内探検」等の回答が多く得られた。また、「プログラミングや機械の仕組みについての学習」、「ロボットの動きを利用した合奏活動」等、遠隔操作ロボットの機能や特徴を活かした活動に関する回答が得られた。

遠隔操作ロボット活用で行った工夫や配慮：。「ロボットに帽子を被せたり装飾を施したりと、操作する児童・生徒の存在を感じられるような工夫を行った」、「事前にロボットを使った説明や活動、練習、使い方の確 認やリハーサル等の実施」、「操作する児童・生徒へのケアや、見守りながらの支援」等さまざまな回答が得られた。

遠隔操作ロボット活用において実感する効果：平均値が最も高い項目として「主体的な学びにつながった」が挙げられた。次に「学習意欲が向上した」、「心理的な安定に寄与した」等への回答が多かった。また、前籍校への復学や、接続先の児童・生徒や教員との関係構築についての回答もみられた。

遠隔操作ロボット活用において感じる課題や困難さ：平均値が最も高い項目として、「活用時の突発的なトラブルへの対応が難しい」が挙げられた。他に、「ロボットを接続先に設置する際、教員が持参しなくてはならないために、遠隔地では何度も派遣することができない」、「金額の問題、レンタルでも高額になってしまう」等の回答が得られた。

回答者の遠隔操作ロボット活用能力：。「やや使えるレベルにある」が 15 名と最も多く、次いで「自由に使えるレベルにある」は 5 名、「あまり使えないレベルにある」は 2 名、「ほとんど使えない」は 0 名であった。

遠隔操作ロボット活用能力の向上に必要だと感じるもの：「「遠隔操作ロボットについての校内研修」、「活用についてのマニュアル」に対する回答は 12 名と最も多かった。また、各学校への配備や、各校での実践例に関する回答も得られた。

遠隔操作ロボット活用能力向上のために知りたい内容：「具体的な活用実践例」が 17 名と最も多く、「活用したことがない遠隔操作ロボットについて」、「遠隔操作ロボット活用の留意点」に関しても 10 名以上の回答が得られた。

（考察）

遠隔操作ロボットの活用実践に関して、遠隔操作ロボットの機能や特徴を活かした幅広い学習活動での活用や、遠隔操作ロボットを操作する児童・生徒だと感じられるような装飾といった工夫等への回答が得られた。これらの結果から、病弱教育の対象となる児童・生徒の多様なニーズに対して、病弱特別支援学校における教員は、多様な活用を行い指導・支援を行っていることが確認された。また、病弱特別支援学校における遠隔操作ロボットの有用性が高い対象児や場面があると考えられた。実感に関して、病弱特別支援学校における遠隔操作ロボットの効果は、先行研究とおおむね一致した一方で、課題に関して機器操作やトラブル対応等への回答が多かった。それらに対する一つの手立てとして、研修の実施やマニュアルの作成等、教員が機器やトラブル対応等について学ぶための機会の必要性があるといえる。また、GIGA スクール構想による 1 人 1 台端末配備という環境において、今後さらに、病弱教育における OriHime や kubi などの遠隔操作ロボット活用に関する意義の検討が必要である。

（文献）

本間優子（2021）子どもに対する ICT 活用の現在と未来－学びの継続と進化：リアルとバーチャルの統合－.知能と情報（日本知能情報ファジィ学会誌）,34(2),55-62.

藤井慶博・門脇恵（2020）ICT 活用による病気療養児への学習支援に関する教員の意識～ 小学校・中学校・高等学校教員への質問紙調査から～. 育療,67.1－10.

滝川国芳,永井祐也,平賀健太郎,大江啓賢,太田容次,小畑文也,河合洋子,五島脩,副島賢和,髙野陽介,武田鉄郎,舛本大輔,三好祐也,森山貴史（2021）病弱教育を行う特別支援学校における遠隔授業実施に関するニーズ調査.育療,68,16-29.

（OCHI Chihiro, TAMURA Kcjiro, OKUZUMI Hideyuki）

小学校通常の学級における学校給食従事者による病弱児支援と多職種連携・協働の視座

〇田中　亮　　奥住　秀之
（長野県塩尻市立桔梗小学校）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 病弱児，学校給食，多職種連携・協働

【目的】地域の学校に在籍し通常の学級で学ぶ病弱児が安心して「みんなと同じ給食」を楽しむことは，身体的成長だけでなく学級への所属意識や自己肯定感を高める上でも極めて重要である。本研究は，学校給食従事者が日常業務で実践している支援の具体像を把握し，その成果と課題を通して学校給食を基盤とした校内支援体制をいかに構築・発展させるかについて知見を得ることを目的とする。

【方法】A 県 B 市立小学校５校に勤務する給食関係職員（栄養教諭１名，学校栄養職員３名，給食調理員６名）10 名（平均年齢 48.2 歳・平均実務年数 18.8 年）を対象とした。調査は、202X 年３月から８月にかけて行われ，半構造化面接を実施した。面接項目は①病弱児に対する学校給食における支援の具体的支援内容，②支援を通して得た成果・気づき，③支援上の困難・課題　の３点である。録音データを逐語化し、本稿筆者がオープンコーディングを行った後，教育学・栄養学の専門家３名でカテゴリー統合・命名を行い，信頼性を確保した。最終的には、各コードをサブカテゴリー，メインカテゴリーへ整理し質的記述的に分析した。

【結果】支援内容は〈共通的配慮〉〈食物アレルギー対応〉〈小児慢性特定疾患対応〉〈精神・心理的不安への配慮〉の四類型に大別された。共通的配慮として，献立表へのアレルゲン・栄養情報詳細表示，視覚的メモ掲示，連絡ノートを介した保護者・養護教諭との双方向連絡，担任・特別支援コーディネーター・看護師と週次で行う情報共有，ダブル・トリプルチェック体制が安全管理を下支えしていた。食物アレルギー対応では，除去食・代替食・代替献立の提供に加え，色分けや個別ラベルによる誤配防止，受け渡しサイン確認，エピペン講習会の年２回実施，専属調理員配置といったハード・ソフト両面の工夫がみられた。小児慢性特定疾患児には，医師指示書と保護者面談に基づく主食量・塩分量・糖質量の調整，果物代替，栄養指導教材の授業内提供，ケース会議参加を通じた包括的支援が行われた。精神・心理的不安を抱える児童には，個別喫食室確保，食材形態変更，混ぜご飯の分離提供など情緒的安定を優先した調整が効果を上げていた。

成果は、表１のような内容が挙げられ、それをまとめると、①給食担当者間の専門的協働深化と相互学習，②児童・保護者の安心感向上と服薬・体調管理の適切化，③学校全体の安全文化醸成と参加機会拡大が挙げられた。

課題は、①慢性的な人員・予算不足，②アレルギー対応急増による業務過多と心理的負担，③保護者対応と校内情報共有の煩雑化，④疾患に関する知識と研修機会不足，⑤近隣校間での知見交換や共有の欠如が明確になった。

【考察】 本研究は，学校給食における病気を有する児童への支援が「食育の推進」「組織的連携」「個別ニーズへの適切対応」の三層構造で相互補完することを示した（田中ら, 2021）。食育の視点では，児童自身が疾患と食生活の関連を学ぶ教材を取り入れることで主体的健康管理を促進できる。組織的連携では，給食職員が校内委員会に正式メンバーとして参画し，医師・看護師・スクールカウンセラー・栄養教諭がリアルタイムに情報共有できる ICT プラットフォームを導入することが望ましい（田中,2020）。個別対応では，調理工程標準化とレシピデータベース化の活用が提案される。

表１　病気の子どもに対する学校給食における具体的な支援の取り組み　（　）内は人数、特記ない場合は１人

病気全般に対する取り組み	調理時にミスの無いように複数人で確認する　(10)
	メモやマグネットを活用して視覚的にわかりやすくする　(8)
	保護者との連絡ノートを設けて毎月の献立の確認を行う　(4)
	面談を通して個別相談の機会を作る　(3)
	担任や特別支援教育コーディネーターとの綿密な連絡・相談を行う　(3)
	調理技術を向上させるための研修参加する　(3)
	栄養教諭による校内研修の実施する　(2)
	校内委員会に参加する
食物アレルギーの児童に対応した取り組み	形状や味をできるだけ他の子どもたちに近付けるための工夫を行う　(5)
	アレルゲンとなる食材を完全除去した除去食、アレルゲンとなる食材を他の食品で代替える代替え食、アレルゲンとなる食材を含む料理を他の違う料理に替えて提供する代替え献立のそれぞれを献立に合わせて選択する　(5)
	誤食を防止するために食器の色を変えて提供　(5)
	提供方法やエピペン使用法などの確認・共通理解を含めた教職員研修の実施　(5)
	学校生活指導管理表を基にした保護者との面談　(3)
	喫食時に教室を巡回する　(3)
	アレルギー対応食調理の専属職員を配置　(2)
	調理員から担任教員に手渡しで行い、なおかつ、受け取りのサインを求める
	複数児童が食事を楽しめるように名前札に食べ物シールなどを貼って華やかにする
小児慢性特定疾患を有する児童に対応する取り組み	飯・麺・パンの主食量を計量する　(3)
	薬による副作用に影響のある果物を代替する　(3)
	特別支援教育支援員や学校看護師と食事量や体調などの連絡を取り合う　(2)
	保護者に対する栄養指導を行う
	ケース会議に参加する
	食べやすいように小さく切って提供する
	食べやすい食器を用意する
精神病理の症状や心理的な不安定さのある児童に対しての取り組み	混ぜご飯を具と白米とで分けて提供する　(4)
	教室で周りの友達と一緒に食べることに抵抗感を感じる場合に個別に部屋を用意している　(3)
	汚れたら交換できるように食器を多めに用意する　(3)
	心理状態の特性を配慮し、代替食や除去食を用意する　(3)
	牛乳が飲みやすいようにストローを提供する
	空腹時の不安に対応するための補食の検討

本研究の限界として対象が限定的であり，全国的傾向や他校種への適用や給食支援が学校生活全体に及ぼす心理社会的効果を検証する必要がある。さらに誤食事故件数や欠席日数の変化など定量指標を組み合わせた混合研究により支援効果を客観的に示すことが期待される。

政策的提案として①校内支援体制整備費への財政インセンティブ付与，②栄養教諭専任配置の促進，③国レベルでの給食支援標準化マニュアル策定，④国や市の連携による栄養管理アプリ等の開発が挙げられる。これらの制度設計は現場の創意工夫を尊重しつつ実践を持続・横展開する基盤として機能するだろう。学校給食をめぐる教育・福祉・医療のトライアングルがより緊密に結びつくことで，病気の有無にかかわらず全児童が「食べることを通じて学び合い，支え合う」文化的土壌が醸成されることを期待したい。

【付記】本研究は、所属機関の倫理審査を経て実施し、調査協力者には研究の目的と内容を説明し、理解と同意を得たうえで参加を依頼した。あわせて、匿名性の確保と個人情報の保護にも十分配慮した。

【文献】田中亮(2020)小学校における慢性疾患を有する子どものための校内支援体制.小児看護, 43(3),373-379.
田中亮,・平田正吾,・奥住秀之・大井雄平（2021）学校給食における栄養教諭・学校栄養職員・給食調理員による病気の子どもへの支援の実際.教育研究実践報告誌,5 (1), 42-49.

（TANAKA　Ryo, OKUZUMI Hideyuki）

病弱教育における生成 AI の活用可能性の検討

病弱児の学習の空白や遅れに焦点を当てて

〇五島脩
（大阪教育大学教育学部）

KEY WORDS: 学習の空白や遅れ　生成 AI　指導内容の精選

（目的）

病弱教育においては、入院や治療等により十分な学習時間を確保することが困難な児童生徒の学習の空白や遅れが課題とされている。例えば、慢性疾患を抱える児童生徒の中には、通学や継続した授業への参加が困難である一方で、在籍校による支援が十分に行き届いていない現状も指摘されている（五島ら, 2025）。病気のある児童生徒への各教科の指導に当たっては、入院や治療のために学習空白となっている実態を把握し、必要に応じて指導内容を精選して指導することが求められている（文部科学省, 2021）。指導内容の精選は病弱児への教育を支える重要な視点であるが、実際の現場ではその判断が教員個々の経験や裁量に大きく依存しているのが現状である。特に、病状や入院、治療による学習上の制約、授業時数の制限などの複雑な条件下で指導計画を立てることは、病弱教育に携わる教員にとって負担となっていることが推察される。近年、ICT や生成 AI 技術について教育への応用が進む中で、これらを活用して教員の意思決定を支援し、教育の質と効率を高めることが期待できる。とりわけ、生成 AI の持つ自然言語処理能力は、具体的な指導内容の優先順位付けを行うことが可能であると考えられる。そこで、本研究では、病弱教育における学習の空白や遅れという課題に着目し、生成 AI を用いた指導内容の精選や単元構成案の作成をアシストすることができる AI の開発を試みた。本研究の目的は、病弱教育に携わる教員の負担を軽減するとともに、病気療養児に対する学習の質的な保障を支えるために生成 AI を活用した新たな支援方策の可能性を探索することである。

（方法）

本研究では、病弱教育の教育的文脈に適合した指導内容の精選・単元構成案作成アシスト AI の初期開発を目的とし、既存の文献や学習指導要領等を参照しながら生成 AI を活用するためのプロンプト設計を行った。特に出力される内容について、対象児の「心身の状態」や「学習が可能な時間」など、病弱教育特有の条件を考慮して精選すべき内容の構造化を試みた。生成 AI は ChatGPT を使用し、病弱教育の文脈において教員が入力する想定で、対象児の学年や授業時数、治療や入院による配慮事項などの情報を入力の条件とし、それに基づいて学習指導要領に準拠した単元構成案を出力する仕組みとした。生成 AI の出力された内容について安定性の評価を行うため、各教科等において固定された学年、単元、児童像に関するプロンプトを設定し、設定したプロンプトで 5 回連続して単元構成案を出力し、出力された内容について下記４つの観点で分析し、出力の安定性について検討した。

① 提案項目の一致度:精選された内容や重点的に指導すべき内容、簡略化する内容の一貫性
② 構成順序の安定性:各セッションにおける構成された単元案の順序や導入・展開・まとめなどの順序の整合性
③ 表現の揺らぎ:同一内容の言い換え傾向の有無（例:「図を使う」と「視覚支援」など）
④ 全体構成の安定性:出力文章全体の構造（段落構成、流れ、情報の配置）

なお、5 回のセッションは事前に定めた共通プロンプトに基づき、すべて「新しいセッション」で出力を行った。これは、AI がこれまでのやりとり（文脈）を一切引き継がない状態で出力することで、毎回の出力がどれほど安定しているかの再現性を客観的に検証するためである。加えて、提案内容が学習指導要領に準拠しているかを検証するため、学習指導要領の該当箇所との対応を確認した。なお、本報告では、算数（小学校第５学年「分数のたし算とひき算」）および国語（第２学年「スイミー」）にて、試作した生成 AI での単元構成案の出力を試みた結果について報告する。

(結果)

算数では、5 つの出力すべてにおいて、「通分の理解」、「異分母のたし算・ひき算の定着」といった重点的に指導すべき項目が共通しており、省略された内容（発展・応用問題、複雑な文章題など）も高い一致を示した。単元全体の構成も、「導入→概念理解→定着」という一貫した構成案を出力した。算数（小学校第５学年「分数のたし算とひき算」）では、全体的に出力された情報の安定性が高かった。一方、国語（スイミー）では、単元構成案の共通目標として「登場人物の心情理解」や「感想の言語化」がみられたが、授業展開や学習活動の焦点にはばらつきがあり、①・②・④の観点において算数よりも一貫性に劣る傾向がみられた。③（表現の揺らぎ）の観点では、「読み取る」、「感じ取る」、「思いを話し合う」など、語彙表現の多様性による揺らぎがみられた。

（考察）

本研究では、生成 AI の出力された内容の分析から、指導内容の精選・単元構成案作成アシスト AI の活用可能性を検討した。結果として、算数では出力の再現性が高く、学習指導要領に基づいた安定した提案が得られることが確認された。しかし、国語では語彙の違いなどによる表現の揺らぎがみられた。このことは、教科特性上の抽象性や表現の多様性の影響も考えられるが、使用者の意図を十分に反映していない可能性も含んでおり、さらなるプロンプトの精緻化を行っていく必要があると考えられた。病弱児への配慮について出力された各案には、心理的負担の軽減、視覚的支援、活動時間の調整といった、文部科学省（2021）の障害のある子供の教育支援の手引に示されている配慮事項が、プロンプトに基づき盛り込まれていた。このことから、病弱教育に関する既存の知見をプロンプト設計に反映させることで、疾患ごとの教育的配慮を踏まえた単元構成案の出力も可能であることが示唆された。本研究は生成 AI の初期開発および活用可能性の検討段階にあるものの、得られた知見は、病弱教育における生成 AI の活用が教員の負担軽減や指導内容の精選に資する可能性を示す成果であると考える。今後は、出力された単元構成案の妥当性や実用性について、現場の教員などによる評価を通して、実証的な検討を進めていく必要がある。

（文献）

文部科学省（2021）障害のある子供の教育支援の手引 ～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～.

(GOSHIMA Osamu)

重度重複障害児のコミュニケーション意欲の向上と拡大に向けて

－強度の筋緊張のある肢体不自由児への教育実践から－

〇熊地　需　　新井敏彦　　武田　篤
（秋田県立秋田きらり支援学校）（秋田県立聴覚支援学校）（秋田大学教育文化学部）

KEY WORDS： 肢体不自由　　重度重複障害児　　コミュニケーション　　教育実践

【目的】

特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主とする教育課程で学ぶ重度重複障害児の指導にあたる多くの教師は，以下のような課題に直面している。児童生徒からの自発的で明確な表出（発声や表情，動作など）が乏しいため，ともすれば指導する教師側からの一方的な働きかけに陥りがちになってしまうこと。その結果，児童生徒が受け身的になってしまうこと。また，集団での学習を行ったとしても児童生徒を担当する特定の教師との１対１のやりとりが大半を占め，他の教師や児童生徒との関わりが限られたものになってしまうこと。そこで本研究では，重度重複障害の児童生徒が受け身ではなく，自分から能動的に意思表示できるように支援し，コミュニケーションの拡大を図る手立てについて検討することとした。

【対象と方法】

A 特別支援学校は小学部から高等部までの児童生徒約 100 名が在籍する肢体不自由・病弱の特別支援学校である。教育課程は３つあり，①準ずる教育課程と②知的代替の教育課程，③自立活動を主とした教育課程となっている。本研究では，自立活動を主とする教育課程の中学部生を対象にした。生徒は，乳幼児期に急性脳症を発症し，筋緊張が強く，両上肢・両下肢機能に著しい障害がある。姿勢保持装置を使っており自力での移動はできず，刻み食による食事で，排泄や着替え等，全介助となっている。２週に１回，担当教師８名による支援ミーティングを実施し，コミュニケーションの向上と拡大に向けた教育実践に取り組んだ。１年間の教育実践を振り返り，有効と考えられた支援の手立てについて，ミーティング記録と実践記録から抽出した。なお，本研究発表に関して学校長及び保護者に説明を行い，承諾を得ている。

【教育実践から得られた手立て】

手立て１：「発信を育てる」　年度当初のミーティングでは，障害が重い生徒に対して，教師側がともすれば意思表示は難しくなにもできないと思い込んでしまい，支援や介助を先回りし，結果的に生徒を受け身にしてしまいかねないことが確認された。そこで，本人からの主体的・能動的な反応を「発信」させるよう心がけることとした。具体的には，生徒が係り活動として給食メニュー発表する際，その日の給食が「パン」か「ごはん」のどちらであるかを視線や表情，発声等で表出できるよう支援した。表出には時間がかかるが伝えることができるととても嬉しそうで，満面の笑顔を示した。また，端末・アプリを活用して，昼休みや自立活動の時間に音楽を聞いたり動画を見たりするかを「はい」「いいえ」で選択してもらい，教師がそれに応えて対応するようにした。このような自分からの意思表示が相手に伝わり，相手がそれに応じてくれるという体験を積み重ねるなかで，生徒は「人と関わることにとても意欲的になり，笑顔で接することが多くなった」とどの教師も評価した。

手立て２：「待つ」　教師からの毎朝「おはよう」という挨拶に対して，生徒は「お」と言葉の一部を発する受け応えができる。ただし返答するまでに，かなりの時間を要するので，担当の教師は待つことを徹底した。一方で，通りすがりの他の教師からの挨拶には，通り過ぎてから挨拶を返す場面も何度もあり，日々待ってあげることの大切さを痛感した。それだけに，立ち止まって生徒からの反応を待ってくれる教職員には，



とても嬉しそうに「お」と挨拶していた。また，反応を待ってくれる人を生徒は自分から認識するようになり，それは教師だけでなく通学バスの運転手や校内清掃を担当する職員へと拡大していった。

手立て３：「目の高さ」　車いすの生徒に対して教師が見おろすように前に立って授業する場面が多いが，あるとき授業を進める教師が椅子に座って，生徒たちと視線の高さを合わせると，対象の生徒だけでなく他の生徒たちも教師の方を自分からしっかり見て反応していた。教師がしゃがんで目の高さを合わせ，待ってあげることが，生徒の反応を引き出すのに有効であった。実践を通して教師が意識的に生徒たちと目の高さを合わせ，視野に入るように工夫することの大切さが教師のミーティングでくり返し確認された。

手立て４：「対人関係の拡大」と「通訳」　障害が重い生徒の場合，どうしても特定の教師との１対１の関係になりがちである。そこで教師以外の職員や他の生徒へと対人関係の拡大を図ることを試みた。例えば，校内清掃を担当する職員に，日頃お世話になっている感謝の気持ちを伝えるために感謝状を送るという一連の学習活動を計画した。普段の生活場面での職員への挨拶を中心とした関わりから始まり，自立活動の時間に学級の友達と協力して花を育て，それをドライフラワーにし，ラミネート加工して感謝状を制作する学習活動に取り組んだ。感謝状の贈呈式では生徒の笑顔と職員の笑顔が教室中にあふれた。また他の生徒とのやり取りを拡大するために，教師が「みんな見てみて！」といって本人の発声や表情を他の生徒に注目してもらったり，生徒の意思をくみ取り「〇〇さんが，〇〇と言っているよ」など「通訳」して伝えたりすることを心がけた。その結果，他の生徒への興味関心が育っただけでなく，他の生徒も対象の生徒にこれまで以上に関心を示すようになった。

【考察】

重度重複障害児のコミュニケーション力を高めるには，児童生徒個人の力を伸ばすという指導だけでなく，本人を取り巻く教師や他の児童生徒たちとの関係性も含めて支援にあたることが鍵となる。実践を通して，いかに本人からの「発信」を増やし，周りの人がそれに応えていくという関係を築くことの重要性を再確認した。そのための手立てとして，「待つ」ことや「目の高さ」を合わせることが有効であること，さらに教師と１対１のやりとりから他の生徒や職員への拡大を図っていくことがコミュニケーション意欲のさらなる向上につながることが教師間で共有された。

（KUMACHI Motomu,　ARAI Toshihiko,　TAKEDA Atsushi）

重度重複障害のある成人のウェルビーイングに関する研究

〇冨賀見　日奈子　　〇奥住　秀之
（山口県立下関南総合支援学校）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 重度重複障害　ウェルビーイング

Ⅰ.問題と目的

次期教育振興基本計画 (文部科学省, 2023)において次期計画の総括的な基本方針に「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が掲げられているように, 現在日本の教育においてウェルビーイングの考え方が注目されている。ウェルビーイングの先行研究として, 心理学者の Martin Seligman(2014)が提唱した PERMA モデルが有名である。重度重複障害児教育においては, Andrew ら(2021)の研究のように海外では重度重複障害のある人のウェルビーイングに関する研究が進んでいる一方, 日本ではその研究はほとんど見られない。そこで本研究では, 重度重複障害のある人のウェルビーイングの検討を目的とする。対象は, その人らしい「生き方」について考えることができる発達段階にある(脇田ら, 2015)成人とする。

Ⅱ. 検討１

1) 目的

重度重複障害のある成人のウェルビーイングの検討。

2) 参加者及び方法

参加者は 3 名で, うち 2 名が介護福祉士, 1 名が社会福祉士であった。ウェルビーイングを実現するためにどのような支援を行っているか聞き取るインタビュー調査を, 20**年 3 月 15 日から同年 3 月 20 日の 5 日間に A 社会福祉法人の施設内にて半構造化面接で行った。面接時間は 40 分とした。

3) 分析

山浦（2012,pp.25-27）を参考に, KJ 法を用いて行った。

4) 倫理的配

本学会倫理規定を巡視して研究は勧められた。調査は, 所属管理職の同意を得たのち, 個人が特定されないようにした。

5) 結果

分析の結果, 最終ラベルは【個人の尊重】【身体の健康】【包括的で継続的な支援環境】【社会とのつながり】【自己決定】【自己有用感】の 6 枚に統合された。最終ラベルを用いて Fig.1 に表現する。



Fig.1 重度重複障害のある成人のウェルビーイングモデル

Ⅲ. 検討２

1) 目的

明らかとなった重度重複障害のある成人のウェルビーイングについて, その妥当性の検討。

2) 参加者及び方法

参加者は 3 名で, うち 2 名が介護福祉士, 1 名が社会福祉士であった。社会福祉士 1 名は検討 1 と同一人物である。

検討 1 で作成したモデルについて妥当性を問うインタビュー調査を, 20**年 10 月 3 日に A 社会福祉法人の施設内にて半構造化面接で実施した。面接時間は 15 分程度とした。

3) 分析

山浦（2012,pp.25-27）を参考に, KJ 法を用いて行った。

4) 倫理的配慮

調査は, 法人責任者及び調査参加者の同意を得たのち, 利用者が特定されないよう実施した。

5) 結果

考案したモデルは大部分については妥当である一方, モデルの形状や, 【医療・医療的ケアの充実】という構成要素の表現については妥当でないという意見が得られた。このことから重度重複障害のある成人のウェルビーイングは【個人の尊重】を中核とした自己実現の保証であり, 【生理的な安定】【包括的・継続的な支援環境】【社会とのつながり】【自己決定】【自己有用感】がその構成要素であると明らかになった。(Fig.2)

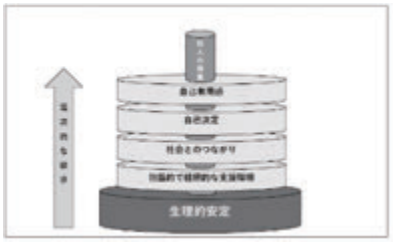


Fig.2 重度重複障害のある成人のウェルビーイングモデル ver. 2

Ⅳ. 全体考察

以上の２つ検討を通して考案したウェルビーイングには既存のウェルビーイングモデル, PERMA モデルと異なる項目があり, その特徴は重度重複障害のある成人のウェルビーイングの特徴であると示唆された。Fig.3 に表で示す。

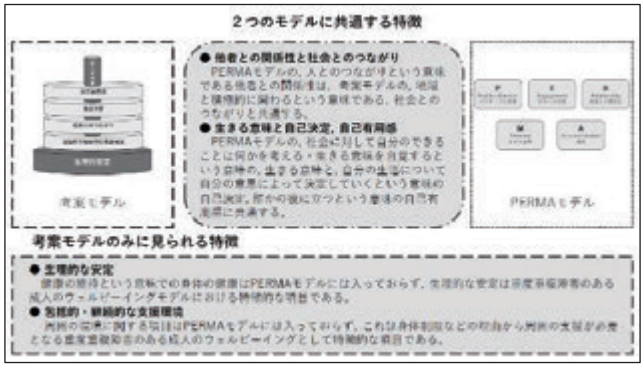


Fig.3 考案モデルと既存モデルについての考察の整理

表出が難しく支援者の判断が大きくなりやすい重度重複障害者支援においては, 「障害のある人の暮らし」と, 慣習化された活動に偏ることがある(小野寺, 2005) 。しかし, 樋口（2021）が行動や表出が微細な重度の子についても, 彼らの意図や動きを活かした, 主体的な活動を支えることが重要と述べている。このような中でウェルビーイングについて検討していくことは,本人の「より良く生きる」という意味のウェルビーイングを意識した支援に繋がること, そして本人の夢や希望を本人や保護者, 教育機関, 医療・福祉, 地域と共に協力しながら実現し, 「幸福な人生」を生涯に渡って保障できることが示唆された。

引用文献

中央教育審議会(2023), *-*
樋口　和彦（2021）,ジアース教育出版, *-*
小野寺 潤一(2015) , 青森県立保健大学誌, p436, *-*
Seligman M (2014), ディスカヴァー, *-*
脇田 耕平・藤井 梓・河合 俊典・池永 真義・富永 光昭(2015), 大阪教育大紀要, vol64, pp.177-186, *-*
山浦晴男（2012）, 医学書院, *-*

(FUKAMI Hinako, OKUZUMI Hideyuki)

外的刺激の変化による重度重複障害児の表出行動の変容

○中村龍平　　細谷一博
（北海道余市養護学校）　（北海道教育大学函館校）
KEY WORDS：重度重複障害児　表出行動　外的刺激

Ⅰ．問題と目的

重度重複障害児は，表出が困難であり，意思や要求を他者に伝えることが難しいことが指摘されている。そのような児童生徒に対し，特別支援学校では，自立活動の指導場面において，「人間関係の形成」や「環境の把握」の指導が行われており，視覚や聴覚，触覚などに働きかける幼児児童生徒が好むかかわりを行い，周囲の人とのやりとりを広げることが大切である(文部科学省,2018)。遠藤(1992)は，重度重複障害児の周囲とのやりとりを広げるために，対象児に外的刺激を与え表出行動を促し，その表出行動について検討した結果，人やものに能動的にかかわる表出行動が増加したことを報告している。そこで，実際の学校の指導場面において，対象児に様々な外的刺激を与え，表出行動を促し，その変容を分析することは，重度重複障害児の人間関係の形成を図る上で重要である。

本研究の目的は，特別支援学校小学部に在籍している表出が微細な重度重複障害児の指導場面において，外的刺激の変化による，対象児の表出行動の変容について検討することである。

Ⅱ．方法

1．対象児：特別支援学校小学部 4 年生に在籍している男児 1 名（A 児）である。A 児は，重度の知的障害と運動障害がある。食事，排泄，移動などの基本的生活面で全介助を必要としており，胃瘻による経管栄養で食事を行っている。主な表出行動として「顔の向きを変える」「眼球が動く」「まぶたを動かす」「鼻を動かす」「口元を動かす」「全身に力を入れる」がみられている。心拍数は、60 以上が覚醒がよい状態である。

2．指導場面：通年で行っている「体操」を指導場面とした。「体操」では，教師が対象児の手のマッサージと腕のストレッチを行っている。本実践で用いた外的刺激は，「①マッサージ」，「②マッサージ・音楽」，「③マッサージ・音楽・風」，「④マッサージ・音楽・風・楽器」とし，それぞれ 3 回ずつ刺激を与えた。具体的に「マッサージ」では，両手のマッサージを行い，「音楽」では，対象児の好みとされている音楽を流した。「風」では，扇風機で風を与え，「楽器」では，鈴の演奏を行った。

3．分析方法：A 児の様子を VTR で記録し，A 児の表出行動がみられた時間を算出し，クロス集計表を作成した。表出行動の算出については，第 1 筆者を含めた 4 名の教師で行った。また，A 児の心拍数も記録し、10 秒毎の心拍数を記録した。

4．倫理的配慮：本研究は，対象児が在籍する学校の管理職及び保護者に対して，書面及び口頭で説明し了承を得た上で実施した。

Ⅲ．結果

1．表出行動

A 児の外的刺激毎の表出行動がみられた時間（秒）の平均を Table1 に示す。A 児の表出行動は，「口元を動かす」がどの外的刺激においても確認でき，外的刺激が増加する毎に表出も増加する傾向がみられた。しかし，「顔の向きを変える」は，外的刺激④以降に多くみられ，「眼球を動かす」「鼻を動かす」は，外的刺激③以降に減少する傾向がみられるなど，外的刺激によって変化する傾向もみられた。また，「まぶたを動かす」と「全身に力を入れる」では，どの外的刺激においても，表出行動はあまり見られなかった。これらの結果から，A 児の表出行動は，「口元を動かす」が外的刺激の変化にかかわらず表出するものであり，「顔の向きを変える」「眼球を動かす」「鼻を動かす」が外的刺激によって変容するものであることが確認できた。

Table1　表出行動の時間（秒）の平均

表出行動	外的刺激①	外的刺激②	外的刺激③	外的刺激④
顔の向きを変える	14.0	7.0	3.0	16.7
眼球を動かす	14.7	19.3	2.7	9.0
まぶたを動かす	0.0	6.0	2.7	0.0
鼻を動かす	19.0	11.0	0.0	0.7
口元を動かす	37.7	48.7	26.0	68.0
全身に力を入れる	0.0	0.0	1.7	0.0

2．心拍数

外的刺激毎の A 児の心拍数の平均を Table2 に示す。外的刺激①では，心拍数が低く覚醒が低い状態が多かったが，外的刺激②以降では，心拍数が高いことが増え，覚醒がよい傾向がみられた。このことから，A 児は，複数の外的刺激を同時に与えることで，覚醒がよくなることが予想される。

Table2　外的刺激毎の心拍数の平均

	1回目	2回目	3回目
外的刺激①	54.7	49.4	57.1
外的刺激②	67.9	50.5	72.8
外的刺激③	61.3	82.3	61.9
外的刺激④	60.5	58.5	58.0

Ⅳ．考察

本研究では，A 児に様々な外的刺激を与え，表出行動を促し，その変容を分析した。その結果，A 児にはどの外的刺激に対しても共通してみられる表出行動と，外的刺激の種類によって変化する表出行動があるなど，外的刺激に対する表出行動の種類を整理することができた。このことから，A 児の指導場面において，教師は「口元を動かす」の表出行動を中心にかかわりを行うとよいことが推察され，今後教師をはじめとする他者とのやりとりの広がりに繋がると考えられる。また A 児は，複数の外的刺激を与えることで覚醒がよくなる傾向がみられた。このことから，本研究の対象とした比較的支援度の高い重度重複障害児の指導場面では，児童生徒の表出行動を一括りに評価するのではなく，表出された行動がどの刺激やかかわりに対する表出行動なのかを細分化して評価することが教師のかかわりを検討する際に必要である。さらに外的刺激は，同時に複数の刺激を与えることで，覚醒を促すことができると考えられることから，今後は，対象児の表出行動が生起する外的刺激の要因について整理することが必要である。

文献

文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部).
遠藤信一(1992)重度・重複障害幼児の意思の表出を促す取り組み. 特殊教育学研究, 29(4), 21-25.

(NAKAMURA Ryuhei, HOSOYA Kazuhiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-51

特別支援学校における多職種連携・協働に関する意識調査

- 医療的ケア児担当教員と学校看護師の相互の役割理解と期待について -

北角　治（愛知県立豊橋特別支援学校）　　笠原芳隆（上越教育大学）

KEY WORDS: 医療的ケア児担当教員，学校看護師，多職種連携

【目的】

多職種連携を高めるチームマネジメントの知識とスキルの内容（篠田，2011）を参考に，医療的ケア児担当経験のある教員と学校看護師を対象として「相互の役割理解と役割期待について」の意識等の調査を行った。読み取れた意識等の特徴や関連性を明らかにすることで，より良い教育活動のための示唆を得ることを目的とした，北角・笠原（2025）の調査について概要を報告する。

【方法】

調査協力依頼の承諾を得たＡ県内の肢体不自由特別支援学校に勤務する医療的ケア児の担任経験がある教員（以下，教員）と学校看護師を対象とし，半構造化インタビューを行った。佐藤（2019）の質的データ分析法と樋口（2020）のテキストマイニングによる共起ネットワークの読み取りを参考に整理した。なお，本研究は上越教育大学倫理審査委員会の承認（2023-96）を得て実施した。

【結果】

１　それぞれが認める相手の良さ

両者共通の「子ども」「医療」「ケア」という抽出語から，医療的ケア児への思いが読みとれた。また，「看護」「教員」「一緒」という抽出語から，お互いの職種を認め，一緒に仕事をしていく前向きな思考があることも読み取れた。教員群で現れた「目線」「視点」「安心」という抽出語から，医療の専門家の存在が安心して学校教育を行うことができると感じていることが読み取れた。学校看護師群で現れた「動き」「声」という抽出語から，子どものわずかな体の動きや表情の変化を子どもの表出と捉えて教育にあたっている教員を信頼し，尊敬していることが読み取れた。

２　それぞれが感じる連携・協働の困難さ

両者共通の「授業」という抽出語から，医療的ケアと授業を両立することに関してお互いが悩んでいることが読み取れた。教員群で現れた「働く」「病院」「教育」という抽出語から，病院と学校の働き方の違いが困難さに影響していると感じていることが読み取れた。学校看護師群で現れた「人」「死ぬ」という抽出語から，学校看護師は子どもの命を守るという意識が強いことが読み取れた。

３　それぞれに求める役割

両者共通の「安全」「安心」「教育」「授業」「医療」「ケア」「体調」という抽出語から，お互いが安全・安心な教育環境の設定をすることを役割として求めていることが読み取れた。また，「一緒」「理解し合う」という抽出語から，一緒に理解し合いながら仕事をすることをお互い求めていることが読み取れた。教員群で現れた「視点」「専門」「立場」という抽出語から，医療職としての専門的視点を生かした意見を求めていることが読み取れた。また，「健康」「支援」「学校」「過ごす」という抽出語から，子どもたちの健康を医療的ケアの視点から支え，学校生活を過ごしていくための支援を求めていることも読み取れた。学校看護師群で現れた「情報」「共有」という抽出語から，子どもの情報の共有を求めていることが読み取れた。また，「体力」「見る」という抽出語から，教員の視点で子どもたちの体力等を踏まえて見ることを求めていることが読み取れた。

４　お互いの連携・協働において心がけていること

共通して現れた「コミュニケーション」「気持ち」「一緒」という抽出語から，より良い連携・協働のためのコミュニケーションを大切にし，お互いの気持ちを理解すること心がけていると読み取れた。また，「子ども」「共有」「情報」「伝える」「保護」という抽出語から，お互いが子どもについての情報と保護者についての情報を共有することを心がけていると読み取れた。教員群で現れた「看護」「ケア」という抽出語から，教員は学校看護師の気持ちや医療的ケアの手技について理解を深めることで，学校看護師とのより良い関係性を築いていくことを心がけていると読み取れた。学校看護師群の主な抽出語は存在していないが，共通して現れた主な抽出語の中で「教員」という抽出語が存在する。学校看護師群の内容として，教員の気持ちやどのようにサポートするかを考え，授業の妨げにならないような関わり方を心がけていることがうかがわれた。

【考察】

教員と学校看護師のやりがいとして共通していた医療的ケア児の教育の機会の確保は，斉藤・安井（2018）が述べている，医療的ケアは児童生徒が学習に取り掛かるために必要不可欠なものであり，それがあってこそ教育を行っていくことができるという考え方と同じ意味であると言える。一方，連携・協働には主に教育的視点と医療的視点が存在し，連携・協働における困難さを誘発していた。しかし，教員と学校看護師が求める役割として，教員は医療的視点からの役割を学校看護師に求めており，学校看護師は教育的視点からの役割を求めていることが明らかとなった。お互いが求めている視点を踏まえ，相互に尊重し合う姿勢が連携・協働に必要不可欠な要因であると考える。

また教員と学校看護師が連携・協働において共通して心がけていることとして，コミュニケーションを大切にし，お互いの気持ちを理解するようにしていることが挙げられた。教員と学校看護師はインターディシプリナリー・モデルのように日々コミュニケーションを重要視していることが示唆された。

【今後の課題】

今回の研究は，校内の教育に関係する職員のより良い連携・協働についての調査研究であった。しかし，重度の障害のある子どもの一部は，通学困難等の理由で，訪問施設内教育を受けている子どもたちが存在する。今後，学校内だけではなく訪問施設内教育における関係職員との連携・協働に関する研究の進展も重要であると考える。

【文献】

樋口耕一（2020）社会調査のための計量テキスト分析第２版．ナカニシヤ出版．

北角治・笠原芳隆（2025）医療的ケア児担当教員と学校看護師の連携・協働に関する調査研究 -「教育的目標等の情報共有・相互の役割理解と期待・ファシリテーターの存在」の視点から -．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要，31，7-13.

斉藤有香・安井友康（2018）肢体不自由特別支援学校における医療的ケアの捉え方：教師・養護教諭・看護師のインタビュー調査から．北海道教育大学紀要（教育科学編），68，173-181.

佐藤郁哉（2019）質的データ分析法．新曜社．

篠田道子（2011）多職種連携を高めるチームマネジメントの知識とスキル．医学書院．

(KITAZUMI Osamu, KASAHARA Yoshitaka)

医療的ケア児の教育に対する困難感を解消するための校内体制の充実

○横関　麻衣子（岐阜県立郡上特別支援学校）
平澤　紀子（岐阜大学大学院教育学研究科）
KEY　WORDS：特別支援学校　医療的ケア児　困難感

【目的】

医療的ケア児の教育には、児童生徒等の安全の確保が保障された上で、一人一人の教育的ニーズに応じた指導が求められている。医療的ケア児に関わる教員は、医療面での専門性を兼ね備える必要があり、児童生徒等の実態を捉える難しさや関わりへの不安、看護師との連携の困難さを抱えている（神谷・稲垣・樋口，2021）。

そこで、先行研究を踏まえ、実践校の医療的ケア児の教育に対する困難感を実態調査し、その結果に基づき研修体制を充実させ、看護師と連携体制を強化することで、困難感が解消し、教育の専門性と医療的ケアの安全性の向上に繋がるのではないかと仮説を立てた。以上から、本研究では、医療的ケア児の教育に対する困難感を解消する校内体制を明らかにすることを目的とした。

【方法】

(1)倫理的配慮：Ａ大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長をはじめ対象者に研究の趣旨や方法、結果の公表を説明し、同意を得た。

(2)対象者：Ｂ県立Ｃ特別支援学校教員 34 名（担任・副担任・学年担当）

(3)手続き

①実践校実態調査

先行研究を参考に、医療的ケア児の教育に対する困難感に関する実態調査を実施、分析した。その結果から、困難感の高い項目を中心に医療的ケアに関する研修や、教育の専門性向上のための研修の実施、看護師との連携体制の強化を実践の重点として設定した。

②困難感の解消に向けたマネジメント

既存の健康教育部と地域連携部を中心組織とした。

③医療的ケアに関する研修の実施

保健主事と指導医が、4 月と 8 月に実践校の医療的ケアの体制、医療的ケア児の病態等の研修を実施した。

④医療的ケア児への教育に関する研修の実施

特別支援教育コーディネーターがコア・ティーチャーを派遣依頼し、6 月に研修会を実施した。さらに、医療的ケア児の担当教員を対象に、コア・ティーチャーの訪問支援やオンライン相談会、コア・スクールの見学を実施した。また、医療的ケア児の担当教員の授業を公開し、医療的ケア児の実態や指導方法を知る機会を設けた。

⑤看護師との連携体制の強化

医療的ケア児の体調をデータ管理できるよう整えた。また、担任と看護師との情報共有の場である医療的ケア連絡会の 2 部制を実施した。さらに、看護師を交えた緊急時対応訓練を実施した。

(4)評価分析方法

①教員の医療的ケア児の教育に対する困難感を把握する調査項目（13 項目 4 件法）を実施した。事前、中間、事後の評価点の平均値の差について、対応のあるデータの t 検定により分析した。

②教員と看護師との連携について、看護師（2 名）を対象に、11 月に半構造化面接を実施、分析した

③社会的妥当性の評価について、管理職を含む全教員（37 名）を対象に、本実践に関する目的、方法、結果の妥当性の評価を分析した。

【結果と考察】

表１に、教員が抱える医療的ケア児の教育に対する困難感の変化を示した。

表１　教員が抱える医療的ケア児の教育に対する困難感の変化（N=32）

		評価項目	4月 Mean	4月 SD	7月 Mean	7月 SD	11月 Mean	11月 SD	4月と7月 F	7月と11月 F	4月と11月 F
教員が抱える医療的ケア児の教育に対する困難感	医療的ケア児の教育	1 医療的ケア児の身体の動き、感覚や認知の特性等、的確な実態把握が難しい	3.41	0.71	3.22	0.71	2.97	0.65	n.s.	**	**
		2 自立活動において、医療的ケア児の指導目標の適切な設定が難しい	3.00	0.67	3.16	0.63	2.94	0.67	n.s.	*	n.s.
		3 医療的ケア児の実態に合う指導内容の設定が難しい	3.13	0.75	3.16	0.72	2.97	0.74	n.s.	**	n.s.
		4 医療的ケア児の姿勢、運動、動作に対する適切な支援が難しい	3.31	0.74	3.28	0.77	2.91	0.86	n.s.	**	**
		5 医療的ケア児の感覚や認知の特性を活かした支援が難しい	3.31	0.69	3.28	0.63	3.09	0.69	n.s.	*	*
		6 自立活動において、医療的ケア児の成長や学習活動における変容の評価が難しい	3.09	0.73	3.22	0.71	2.78	0.83	n.s.	**	**
	医療的ケア	7 医療的ケア児の病態について理解することが難しい	3.16	0.72	3.03	0.69	2.81	0.86	n.s.	*	**
		8 医療的ケア児の体調の変化に気づくことが難しい	3.03	0.28	3.00	0.62	2.75	0.80	n.s.	*	**
		9 緊急時の対応に不安や難しさがある	3.38	0.71	3.31	0.86	3.06	0.91	n.s.	*	*
	看護師との連携	10 医療的ケア児の病態、医療的ケアについて、看護師と情報共有することが難しい	2.00	0.53	1.63	0.74	1.50	0.53	*	n.s.	*
		11 医療的ケア児の学校、家庭での健康状態について、看護師と情報共有することが難しい	2.00	0.53	1.63	0.74	1.50	0.53	n.s.	n.s.	*
		12 緊急時の対応について、看護師と話し合い、共通理解を図ることが難しい	2.00	0.53	1.50	0.54	1.50	0.53	*	n.s.	n.s.
		13 医療的ケア児の教育内容を看護師に伝えることが難しい	2.13	0.64	1.63	0.52	1.75	0.46	n.s.	n.s.	*

※項目10～13は医療的ケア児の担当者８名の変化　　n.s.有意差なし　＊5％水準で有意　＊＊1％水準で有意

教員全体の変化として、医療的ケア児の教育に関する困難感では 6 項目中 4 項目で、医療的ケアに関する困難感では全 3 項目で平均値が有意に減少した。7 月以降に平均値が有意に減少していることから、7 月までの研修で得た知識や技術が、それ以降の実践により、具体的な医療的ケア児の様子と実践的な経験に結びついたことで、医療的ケア児の教育への見通しや医療的ケアへの意識の向上に繋がり、困難感が減少したと考える。また、医療的ケア児の担当教員の看護師との連携に関する困難感の変化として、4 項目中 3 項目で平均値が有意に減少した。情報共有に関する項目で平均値が有意に減少していることから、情報共有する時間を十分に確保した体制の継続が、看護師との連携意識の向上に繋がり、困難感が減少したと考える。

以上から、学校の実態に応じて教育と医療の両側面から研修体制と連携体制を充実させ、医療的ケア児への理解を深めることが、困難感の解消に有効であった。今後は、この取組を継続できるよう校内体制の維持と、医療的ケア児の教育にチームで取り組む認識を向上させる連携体制の検討が課題である。

【文献】

1) 神谷民生・稲垣卓司・樋口和彦(2021)：島根県内の特別支援学校教員の医療的ケアに対する意識と課題．島根大学教育学部紀要(教育科学)，54，7-14.

(YOKOZEKI Maiko, HIRASAWA Noriko)

弱視難聴児とのやりとり形成の事例的検討

肢体不自由と知的障害を併せ持つ児童を事例に

吉田光伸
（東京都立光明学園）

KEY WORDS: 重度・重複障害、盲ろう、コミュニケーション

（目的）

視覚と聴覚に困難がある盲ろうの子どもたちは主に、1.情報入手の難しさ、2.概念形成の難しさ、3.コミュニケーションの難しさ、4.移動することの難しさ、といった困難性を抱えるとされている。(国立特別支援教育総合研究所,2021)。「盲ろう」と称されている人達には、「盲＋ろう」「弱視＋ろう」「盲＋難聴」「弱視＋難聴」が含まれており、弱視難聴の状態が最も多い。先天的に盲ろうとなった子供たちはそのままでは自然言語の獲得と発達が見込めない。肢体不自由特別支援学校には、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害を併せ持つ児童も在籍している実態がある。本研究は、視覚障害・聴覚障害・知的障害、肢体不自由を併せ持つ児童のコミュニケーションの指導について事例的に検討することを目的としている。

（方法）

（１）対象

肢体不自由特別支援学校　　小学部４年生男児

歌舞伎メーキャップ症候群、上下肢機能障害

定頸（＋)、自力座位可。いざり動作可、ウォーカーなどを用いた介助歩行可。

視覚：自傷により、中途失明。右目は完全失明で左目は動くものに反応する可能性はあるとの所見。(弱視)

聴覚:難聴との診断。補聴器を持っていたが現在は装着困難。近くで話しかけると、音声言語への反応があった。(難聴)

手の操作性：左片麻痺。右手で把持、側腹ピンチ可能。

その他:常時酸素使用。水分と給食は、胃ろう部より注入（給食の初期食注入）

かかわり当初の行動所見

一人で車椅子に座って過ごすことを好んでいた。働きかけられた内容を受け入れられないと、怒って激しく拒否的な行動や自傷をとった。手にした物を口唇周辺にあてることが多く、いくつかの玩具を口に当てて遊ぶことがあるが、最後は投げておしまいにしてしまい、継続して遊び続けるものが限られていた。一部サイン言語的なものとして、「といれ」と語りかけながら本人の右手で左胸をトントンと触れると、真似たり、時々自分からの発信としても使うことがあった。

（２）実態把握と自立活動の目標・内容設定

実態把握に基づき課題関連図を作成し、自立活動について指導すべき課題とその関連を検討し目標・内容を設定した。

指導目標：理解できるサイン、言葉、シンボルを増やす

指導内容：活動とそれに応じたサイン、言葉、触れるシンボルを結びつける

（３）コミュニケーション方法と指導の方向性

コミュニケーション方法として、タッチ・キューの考え方を活用したサイン及びオブジェクト・キューを使用するという指導の方向性を検討した。本研究では、この指導の方向性にそって、202x 年９月から翌年３月にかけてサインとオブジェクト・キューを使用した指導を行い、指導の経過を分析・検討した。指導経過は、毎日の指導記録及び、個別指導や日常の様子を撮影した動画を元に分析した。

（４）倫理的配慮

本研究で扱う指導の方向性について、事前に学校関係者及び、保護者と本人に対して文章及び口頭で説明し承諾を得た。分析後の研究結果の公表については、学校関係者及び保護者と本人に文書及び口頭で説明し承諾を得た。

(結果)

（１）サインによるやりとりの形成

伝えたい言葉を音声言語で添えながら、本人の右手を使い一定のリズムで体の部位を３回「トントントン」と触れることを基本とした。使用したサインを表１に示した。

表１　対象児に期間内に指導したサイン一覧

導入開始時期	言葉	触れる場所	意味	発信手段
９月１日（1日目～）	といれ	左胸	トイレでおむつをかえる	○
	すわる	左手の先	車椅子に座る	○
	おりる	左手の肘の裏	車椅子から降りる	○
	ごはん	右ほほ	給食の注入をする	○
	すいぶん	口	水分の注入をする	○
10月17日（46日目～）	おしまい	両掌を合わせる	終わりにする	○
10月31日（60日目～）	たつ	右足の裏	立ち上がる	
	あるく	右足の腿	介助やウォーカーによる歩行	
1月8日（129日目～）	べんきょう	両掌を上に向け側面を合わせる	個別学習や授業の開始	
	まつ	あごの下	待っていて欲しい時	

※発信手段：最終的に自ら発信手段として使用が定着した場合○

指導経過は３段階で変化した。

第１期（サイン導入期）

サインの動きを促すことで、２週間程でサインを模倣し自ら発信することが始まった。

第２期（サイン自発期）

自らサインを発信することが増え、担任以外の教職員にもサインを使用するようになった。

第３期（サイン定着と意思表示期）

サインを使用することが定着した。例えば「おりる」サインで次の活動を拒否するが、次の活動を伝え理解できると納得し、再度活動に取り組むなど、意思表示ややりとりの手段として活用できるようになった。サインで次の活動を選択するというやり取りもみられた。

（２）オブジェクトキューによる情緒の安定

オブジェクトキューによって、これから何をやるか伝えたことで、次の活動に落ち着いて取り組み、道具の使用を模倣する様子がみられた。苦手と思われた活動も、伝えることで嫌がらず落ち着いて取り組むことができた。

（考察）

対象児はオブジェクト・キューとサインの組み合わせによって活動への見通しをもち、落ち着いて活動に取り組むことができた。今回のコミュニケーション方法は、対象児にとって理解しやすく、短期間で理解し活用することに結びつき、サインとオブジェクト・キューによってやりとりを形成することにつながった。このようなサインの使用は、盲ろう、知的障害、肢体不自由という複数の障害を併せ有する対象児にも有効なコミュニケーション方法であることが示唆される結果であった。今後も自ら発信できるサインの内容を増やすなど、コミュニケーション方法の拡充を目指すことが課題である。

（文献）

国立特別支援教育総合研究所(2021),視覚と聴覚の両方に障害のある盲ろうの子どもたちの育ちと学びのために,特教研 B-345, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

(YOSHIDA Mitsunobu)

障害の重い子どもの人とモノとの係わりの促進に関する検討

—相互行為の微視的分析に基づいた重度・重複障害事例との 4 年目の教育実践の省察—

○川瀬　奈津子（栃木県立足利特別支援学校）
岡澤　慎一（宇都宮大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 重度・重複障害　自立活動　教育実践

Ⅰ　目的

本研究で取り上げる重度・重複障害事例との自立活動は、身体接触のある活動が好きであると捉えられ、人との係わりが中心であり、玩具などモノを使った活動では、係わり手が本児の主体的な動きを捉えられず、快の表出も少ないことから、モノへの興味・関心は低いと捉えられていた。ここでは、障害の重い子どものモノとの係わりは、どのような人との係わりとの関係のなかで促進されるかを相互行為の微視的分析に基づいて検討した。

Ⅱ　方法

1　事例紹介

K くん（仮名、以下、K と略記）は第 1 著者（以下、A1 と略記）が X 年から 3 年間担任をしていた小学部 4 年の男児である。主な医学的所見は全前脳胞症、てんかん。気管切開をしており、口・鼻腔、気管内からの痰の吸引（1 時間に数回）、酸素吸入、経管栄養等の医療的ケアを必要とする。臥位からの姿勢変換は難しく、日常生活において全面介助を要する。

2　係わり合いの概要

A1 は K との 3 年間の係わりを重ねてきたが、表出の解釈に不安が生じていたため、K との係わりを改めて検討した。X+3 年 4 月から X+4 年 1 月までの係わり（計 23 回のセッション、以下、S1～S23 と記す）の映像記録を対象とした。

3　分析方法

映像記録から特徴的な場面を抽出し微視的分析を行なった。微視的分析は、K および係わり手の姿を秒単位で書き起こし、相互行為の関係を記述した（表 1）。生活体の行動は自身の内外の条件と関連して発現する（梅津, 1976）。そこで、K および係わり手の行動が発現した条件に着目し受け取った行動や周囲の環境等を信号と捉え、その方向も記入した。信号とは表情や音声言語等を含む行動調整の作用項であり、K が受信した信号は、行動の文脈から推定したものである。

表 1　微視的分析の例

状況条件：〔教室〕キーボード遊び後、抱っこ遊びを行う場面
本児（仰臥位）の左側に A

通し番号	カウンター	K の行動 姿勢（布団上で仰臥位）	信号の方向	係わり手（A）の受け止め・働きかけ 周囲の状況変化
1	0:12:12	視線を左に向け、両手を動かす	↘	
2	0:12:14			「なあに？こっち？」と右手に触れる
3	0:12:18			右手を握り、揺らしながら「右手にする？」
4	0:12:22	視線を A に向け、笑顔になる	↘	
5	0:12:25			右手を離し、「違う？抱っこにする？」

Ⅲ　結果と考察

1　K くんと人

当初、K の表出はてんかん発作か意思表出なのかが判断できないだけでなく、不快様の表出が多く、A1 は係わりの難しさを感じていた。そこで、まずは K と活動を共有し、A1 がどのような人であるか知ってほしいと考え、じっくりと係わりを重ねた。あらゆる表出を受け止め応えること、好きと思われる活動（不快様の表出が少ない活動）を中心に係わりを重ねた。その結果、K が A1 の係わりを受け入れ、表情が緩む（楽しい、気持ちいい）、視線の動きが多くなる（興奮、興味）といった快と思われる表出が見られるようになった。

従来、K の笑顔の表出は発作の型の一つであることが多く、快の表出か否かの判断が難しかった。しかしながら、活動の中で、揺れが止まると笑顔が小さくなること、A1 に視線を向ける動きがあることが微視的分析から見出され（表 2）、K の活動中の笑顔は A1 に向けた快の表出であると判断できた。

表 2　笑顔でのやりとり（S17、一部抜粋）

31	0:14:28		「ぶるぶるがいい？」
32	0:14:30		「いくよ。3、2、1」と言葉を掛け、ぶるぶる揺れる
33	0:14:33	笑顔になる	ぶるぶる揺れる
34	0:14:35	↓	揺れを止める
35	0:14:39	A に視線を向ける	
36	0:14:42		「おもしろい？」と顔に触れる
37	0:14:45		「もう 1 回やる？ぶるぶるーって。」
38	0:14:47	A に視線を向ける	
39	0:14:49		「いくよ。3、2、1、ぶるぶるぶるぶる。」と揺れる
40	0:14:52	笑顔になる	ぶるぶる揺れる

2　K くんとモノ、K くんと人とモノ

S15 から、ピエゾニューマティックセンサスイッチ（以下、PS と略記）を使った玩具（VOCA）遊びを実行した。

表 3　玩具への興味・関心（S15、一部抜粋）

42	0:25:13	顔を少し上にあげ、VOCA に視線を向ける	
43	0:25:14		「そう、ここ。」と VOCA を視界に入りやすいよう傾ける
44	0:25:17	左手を握る	ピエゾスイッチ：ピー
45	0:25:18		VOCA：「K くん、遊ぼう。」
46	0:25:23	左手は握り、右手は少しずつ上にあげる	ピエゾスイッチ：ピー
47	0:25:24		VOCA：「K くん、遊ぼう。」
48	0:25:30	左手を動かす	ピエゾスイッチ：ピー
49	0:25:31	右手を顎の近くに動かす	VOCA：「K くん、遊ぼう。」
50	0:25:34	左手を動かす	ピエゾスイッチ：ピー
51	0:25:35	右手を顔の前まで上げる	VOCA：「K くん、遊ぼう。」
52	0:25:38		K の右手に触れる
53	0:25:45	左手を動かす、眼振強くなる	ピエゾスイッチ：ピー
54	0:25:46		VOCA：「K くん、遊ぼう。」
55	0:25:47		K の右手付近に VOCA を移動する
56	0:25:53	左手動かす	ピエゾスイッチ：ピー
57	0:25:54	VOCA に視線を向ける	A2：左手に触れ、「そう、左手動かすと。」
58	0:25:54	↓	VOCA：「K くん遊ぼう。」
59	0:25:58		A2：「A I の声がします。」
60	0:26:00	右手、目、口の動きが多くなる	

S15 の係わりの出発時（表 3）、第 2 著者（以下、A2 と略記）は K の興味や自発的な動きを見守り、徐々に活動が活発に展開するよう、動きのある部位に触れるガイド（表出確認）や VOCA の位置や音声内容を変えるなどの状況変化を重ねた。また、K の指の動きを捉えやすい PS を使用し、K が指を動かすと、音声出力という明確な結果が伴う玩具（VOCA）を活用するといった K が自ら意識を向け、行動するような「K が…する」状況（土谷, 2005）づくりを行なった。

これらの結果、K が自ら手を動かしてスイッチを操作し、玩具に視線を向けるといった「K とモノ」という二項関係の遊びの姿、さらには、腕全体の動きから PS を付けている左中指の動きへと意識を焦点化し、自ら動きを調整する姿が生じた。また、K の動きに基づいた遊びを継続するなかで、VOCA から流れる声を聴き、声の人に視線を向けるような「K と人とモノ」という三項関係の遊びの姿も見出された。K 自身の動きで、K のペースで、じっくりとモノを捉えるなかで、K の興味・関心がモノに向き、自ら操作し、モノを把握していくといった探索活動が K 主体で展開されたといえる。

K と A2 のやりとりの様子から、A1 は K の力を過小評価し過剰な支援を加えるなど、修正が必要な係わりが多かったことがわかった。一方、重度・重複障害児が三項（自己–物–人）を関連付けるには、人との親密な係わりの獲得後、段階を踏んで獲得する（菅・樋口, 2017）という指摘から考えると、A1 が K と積み重ねてきたそれまでの係わりが、モノとの二項関係や三項関係の土台になっていたとも考えられる。

以上より、「K が…する」という視点での状況設定や K と A のやりとりの積み重ねなどが「K と人」との関係を構築し、それが土台となって「K とモノ」、「K と人とモノ」の関係が促進され、主体的な学びにつながることが示唆されよう。

付記：本研究の実施、公表に関して保護者及び対象学校の承諾を得ている。（KAWASE Natsuko, OKAZAWA Shinichi）

身体の動きがほとんど見られない児童を対象にした授業作りの実践

心拍指標を参考にして

〇佐野将大　　坂井聡
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS: 重症心身障害　心拍　授業作り

（目的）

身体の動きがほとんど見られない重症心身障害をもつ児童生徒を対象にした教育的なかかわりに対する評価の方法として、心拍指標が測定の簡便さもあってよく用いられてきた．一過性心拍反応を扱う実践（雲井,2001）や連続的な活動下における評価を試みた実践（栗延ら,2012／北側・岩永,2013）があり、それらは教育的なかかわりの評価を行うときに心拍指標が役立つことを示している．また、身体の動きが全く見出されなかった場合でも、心拍の変化の様子を丁寧に観察し教育実践を提供することで子どもの変容が見られた事例もある（岡澤, 2005）.授業を作る上で心拍指標が役立つ可能性が充分にあると言えるが，実際に授業を作っていく上での参考となる資料は少ないのが現状である．

本実践では，身体の動きがほとんど見られない児童を対象に心拍指標を参考にしながら「聞こえているか聞こえていないか」「かかわり方の違いで変化があるか」などを評価し授業を作っていった過程を報告する．心拍指標を用いた授業作りの充実のための資料の一つとすることを目的とする．

（方法）

対象児は実践開始時に A 支援学校に在籍している小学３年生の女児である．気管切開を伴う人工呼吸器や経管栄養等の常時の医療的ケアを必要としており，超重症児スコアは 26 点であった．健康状態への影響から外出や通学は難しく週に１回程度の訪問授業を受けていた．実践開始時にビデオを用いて詳細に対象児の動きを観察したものの教育的なかかわりと連動した身体の動きの変化を見出すことができず，覚醒と睡眠の区別も身体の動きの変化を指標にした観察では不可能な状態であった．訪問教育担当者からの「聞こえているか聞こえていないかが分からないということが，授業作りが困難になる原因の一つである」という相談を受け，心拍を指標にした授業作りへの実践が始まった．

本実践は２期に分けることができる．第１期は,「聞こえているか／聞こえていないか」「かかわり方を変えたら心拍に変容が見られるか」を検討することを目的とした時期である．第２期は，第１期の結果を踏まえ授業作りを行い，心拍を指標にその授業を評価した時期である．

両期とも，常時対象児の心拍と酸素飽和度を測定し表示している常駐型のパルスキシメータ（フクダ電子，N-BSJ）の画面を iPad で撮影し，その動画データから 10 秒毎の心拍の時系列データを作成し分析した．観察項目は「一人でいるとき」をベースラインとし「クラシックや童謡を聞いている時」「素材の音を聞いて触れている時」「教師が対象児の手に触れて制作活動をしている時」とした．それぞれの観察項目を 10 分以上継続して実施する計画とし，その時の健康状態や観察場面が与える健康上の問題が無いかをその都度保護者に確認し許可を得てから，安全面と健康面に配慮しながら実践を行った．なお，本報告については保護者と対象児在籍校の許可を得て掲載している．

(結果)

第１期である令和 X 年 7 月 2 日に実施した「クラシックを聞く」「童謡を聞く」の観察場面における心拍の時系列データをヒストグラムにして表示したものを Fig.1 に，令和 X 年 9 月 26 日に実施した「素材の音を聞いて触れている時」「教師が対象児の手に触れて制作活動をしている時」の観察場面における心拍の事例列データをヒストグラムにして表示したものを Fig.2 に示す．第２期である令和 X 年 11 月 19 日に実際に授業を組み立てた図工の場面における心拍の時系列データをヒストグラムにして表示したものを Fig.3 に示す．



Fig 1　音楽の種類による心拍分布の変化

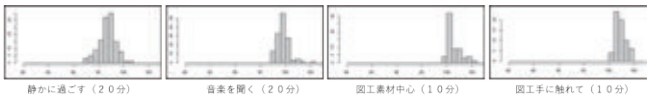


Fig 2　かかわり方の違いにおける心拍分布の変化

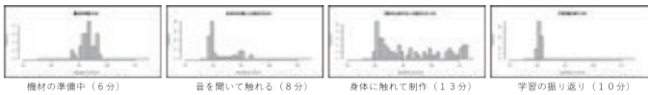


Fig 3　組み立てた授業における心拍分布の変化

（考察）

Fig.1 において，ベースラインとなる「静かに過ごす」時間と比較して教師の声が聞こえる「朝の会」と音楽が聞こえる「クラシック」では分布の形状がより尖った形に変化し，対象児になじみがあると考えられる童謡ではしっかりした減速反応が確認されることから，対象児は聞こえていると考察した．Fig.2 において，ベースラインとなる「静かに過ごす」よりも「素材の音を聞いている時間」には分布が尖った形状に変化し「教師が手に触れている時間」では比較的なだらかな形状に変化したことから,「音を聞いて触れる」活動が対象児にとって効果的である可能性が示唆された．

第２期の Fig.3 においては，これまでの傾向と同様「音を聞いてから触れる活動」で少し右に伸びる形の分布となりつつもしっかりとした減速反応が反映した分布形状になり，授業者の意図したとおりの対象児の反応が示された．

この実践において，心拍の分布形状をヒントにアセスメントを行い，意図的な活動を授業に盛り込み評価を実施することができた．今後は，他の指標との組み合わせの検討や，事例を増やして知見を深めていくことが課題である．

（文献）

雲井未歓. (2001). 重症心身障害者における S1-S2 パラダイムへの援助的介入による心拍期待反応の検討: S1 の開始介助に基づく期待反応の促進. 特殊教育学研究, 39(2), 31-40.

栗延孟, 尾沢陽子, 木実谷哲史, & 矢島卓郎. (2012). 重症心身障害者に対する体感音響装置による音楽呈示の有効性 (2)-行動反応と生理的な反応による検討. *日本重症心身障害学会誌, 37*(3), 385-391.

岡澤慎一, & 川住隆一. (2005). 自発的な身体の動きがまったく見いだされなかった超重症児に対する教育的対応の展開過程. 特殊教育学研究, 43(3), 203-214.

(SANO Syoudai, SAKAI Satoshi)

fNIRS を用いた重度重複障がい児の脳活動の可視化と考察

日置　晋平　　木下　達夫
（大阪府立光陽支援学校）　（大阪府立交野支援学校）
KEY WORD　脳活動計測　重度重複障害　支援技術

【目的】

本研究の目的は、表出手段が限られる重度重複障がい児に対し、脳機能イメージング技術（functional Near-Infrared Spectroscopy, fNIRS）[1]を用いて脳活動を可視化することにより、非言語的な反応や理解の評価を客観的に補完できる可能性を検討することである。

重度重複障がい児においては、教員が表情や視線、身体の微細な動きから反応を主観的に読み取るしかなく、評価の客観性に課題がある。

本研究では、fNIRS を使って脳活動を記録し、音声や音楽といった刺激に対する反応と、注入時の反応を分析し、考察を行う。近年、脳活動を可視化する技術として fNIRS が注目されており、教育分野における応用も模索されている[2]。fNIRS は非侵襲かつ自然に近い環境での脳活動計測が可能であり、特別支援教育現場への応用の可能性が高い。

本研究は、対象生徒および保護者に対して研究の目的と方法を十分に説明し、同意を得たうえで実施した。また生徒が所属する学校の校長にも同様に説明し、承諾を得た。個人が特定されないように十分配慮し、研究倫理に基づき進めた。また、本研究に関連して、著者および島津製作所の間に開示すべき利益相反関連事項は存在しない。

【方法】

対象について

大阪府立支援学校に在籍する中学部生徒１名（ウエスト症候群）、高等部１年生徒１名（脳性麻痺）の２名を対象に行う。２名とも GMFCS[3]での評価はレベルⅤであり、車椅子での移動は介助が必要である。コミュニケーションに関しては富田分類[4]での評価は１である。

測定機器と設置について

島津製作所の fNIRS を使用。測定部位は耳上～額部のライン上に設置。Oxy-Hb（酸素化ヘモグロビン。酸素と結合したヘモグロビン。脳の活性部位で増加しやすい。）および Deoxy-Hb（脱酸素化ヘモグロビン。酸素を放出した後のヘモグロビン。脳の活動に伴い減少する傾向がある。）の変動をリアルタイムで記録する。

実施手順

2023 年 11 月に中学部生徒、2024 年１月に高等部生徒を対象に行う。両名とも午前午後に約１時間ずつ、それぞれのニーズに応じて取り組む。

以下の条件下で fNIRS による測定を実施する。

中学部生徒への実施内容

① 絵本の読み聞かせ時の脳活動の変化
30 秒間無音から、読み聞かせを 30 秒行い、その繰り返しを 5 セット行う。1 セットごとに平坦なトーンで読み聞かせを行うパターンと抑揚を大きくつけて読み聞かせを行うパターンを交互に行う。

② 音楽の演奏を聴いている時の脳活動の変化
バイオリンの演奏を聴かせる。30 秒間の無音状態から 30 秒間、演奏の音楽を聴かせる。3 セット行う。

高等部生徒への実施内容

給食注入時の脳活動の変化を記録する。対象生徒は胃ろうからの注入の医療的ケアが必要な生徒である。

【結果】

中学部生徒の結果

① 絵本読み聞かせでは、左脳の活動が優位に確認された。平坦なトーンでの読み聞かせと抑揚をつけた読み聞かせでは、抑揚をつけた読み聞かせのほうが学習への動機づけを高める可能性が示唆された。

② 音楽刺激では、演奏が始まると Oxy-Hb の変動から脳活動の亢進が認められた。右脳の活動の方が優位に見られた。初めの 30 秒の演奏が終わり、再び無音になっても脳活動は大きく減少することはなく、活性化状態が持続する傾向が見られた。

高等部生徒の結果

注入前に歯磨きを行う際にはいくつかの味の違う歯磨きを選択させ、歯磨きを行っている。歯磨き粉の選択の場面から脳活動の変化を観察した。選択の場面では特に大きい脳活動は見られなかったが、注入を始めると脳活動が大きく変化することが確認できた。右脳の方が左脳と比べて脳活動が優位であった。

【考察と今後の課題】

中学部生徒の事例では、言語に関連する左脳活動、音楽刺激による右脳活動が明確に確認された。絵本の読み聞かせでは抑揚をつけた方が脳活動は活発になることから、学習場面などにおいて、抑揚のついた語りかけや読み聞かせが本生徒にとって学びへの刺激が強いと考察できる。音楽刺激に関しては、演奏が止まっても脳活動は大きく減少することが無かったことから、音楽を使った学習では脳活動の活発さを維持しながら学習できる可能性がある。

高等部生徒の事例では注入時に脳活動が大きく変化したことから、経口摂取と同じように摂食に類する感覚的刺激への反応が確認された。

本研究は２人の事例に限った観察であり、また対象によって条件が異なっている。今後は被験者数を増やし、脳活動と行動的評価との相関を検討することで、fNIRS を特別支援教育における評価手段として位置づけるための基盤を築く必要がある。

【文献】

1. 島津製作所. (2024) 脳機能イメージング（fNIRS） https://www.an.shimadzu.co.jp/products/life-science-lab-instruments/imaging/fnirs/index.html
2. 川田 拓・川﨑 聡大 (2020) 授業評価場面における fNIRS (functional Near-InfraRed Spectroscopy) を用いた評価者の思考過程解明のための予備的研究.バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌 22(1), pp59-63.
3. 近藤和泉、藪中良彦、楠本敬二(2007)GMFCS - E & R 粗大運動能力分類システム　拡張・改訂されたもの 日本語版 https://www.fujita-hu.ac.jp/FMIP/GMFCS_%20ER_J.pdf?utm_source=chatgpt.com
4. 富田朝太郎(2022)「富田分類から学ぶ 障害の重い子どもへのコミュニケーション支援：いつでも・どこでも・誰でも・すぐにできる」学苑社

(HIOKI Shimpei, KINOSHITA Tatsuo)

肢体不自由特別支援学校における支援機器の導入と活用の実態調査

重度重複障害児の自立活動における AT・AAC の視点から

〇田島祐子　　川間健之介
（茨城県立勝田特別支援学校）　（山口学芸大学）

KEY WORDS：AAC、支援機器、重度重複障害

（目的）

本研究は、肢体不自由特別支援学校に在籍する重度重複障害児の自立活動における AT（Assistive Technology：支援技術）や AAC（Augmentative and Alternative Communication：拡大・代替コミュニケーション）の活用実態を明らかにし、今後の教育的支援の在り方を検討することを目的とする。近年、障害の重度化・多様化が進む中で、前言語段階の児童に対するコミュニケーション支援の必要性が高まっている。中邑（2014）は、重度障害児でも「注意喚起」「受容」「拒否」などの発信行動が存在すると述べ、金森（2010）は、これらの発信が受け止められないと意欲の低下を招くことを指摘している。また、金森（2022）は、重度重複障害児の実態を捉える視点として「実態把握支援」の必要性を提唱しており、AT や AAC は意思表出手段としてだけでなく、教育的アセスメントにも有効であるとされる。これらの先行研究を踏まえ、本研究では全国の教員を対象とした質問紙調査により、現場における支援機器活用の実態と課題を明らかにする。

（方法）

全国 250 校の肢体不自由特別支援学校または部門を有する特別支援学校に郵送で調査協力を依頼し、Web 上で質問紙に回答を得た。質問項目は、①基本属性、②支援機器の活用頻度や種類、③活用場面と未活用理由、④研修の受講状況とニーズに関する選択肢および自由記述から構成した。倫理的配慮として、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認（東 24-12 号）を得て実施し、事前同意の上で調査を行った。

(結果)

各校から複数の回答を得ることができ、516 名から有効な回答を得ることができた。そのうち 480 名（93%）が授業等で何らかの支援機器を使用していると回答した。支援機器として最も多く用いられていたのは「タブレット端末」（456 名、95%）であり、次いで「スイッチ」（327 名、68%）、「VOCA」（196 名、41%）の順であった。これらの結果から、ICT の普及と GIGA スクール構想の影響により、教員の支援機器使用が定着してきている実態がうかがえる。また、活用頻度では、「ほぼ毎日活用している」との回答が最も多く、児童生徒の学習活動における支援機器の重要性が高まっていることが示された。

活用場面としては、自立活動の時間が最も多く、次いで教科学習、日常生活指導、行事活動などが挙げられた。特に、自立活動においては、意思表出支援や注意喚起への応答、視線の導きなど、児童の実態に応じたきめ細かな活用がなされていた。自由記述からは、視線入力装置の活用が難しい一方で、スイッチ操作による簡便なやり取りが児童にとって効果的であるという実践的な知見も得られた。

一方で、36 名（7%）の教員は「活用していない」と回答しており、その理由としては「児童生徒の実態として活用の必要がない」（56%）、「活用の仕方が分からない」（33%）、「教員数の不足」や「授業構成上の困難」などが挙げられた。これは、機器そのものの整備状況というよりも、指導者側の認識や研修の不足、体制面の課題による影響が大きいと考えられる。

また、AAC や AT に関する研修受講の有無では、「受けたことがある」との回答が 271 名（53%）、「受けたことがない」が 245 名（47%）と拮抗していた。研修を受けたタイミングは「教員としての経験を積んでから」や「対象児童のニーズに応じて必要に迫られて」など、自発的な学習意欲によるものが多かった。支援機器活用を進める手段としては、「校内の支援機器に詳しい教員に相談する」「校内外の研修に参加する」「文献やインターネットで調べる」などが挙げられた。

（考察）

本研究の結果から、AT や AAC を活用した支援機器は広く現場で受容されており、児童生徒の自立活動やコミュニケーション支援に大きく寄与していることが明らかとなった。一方で、機器の種類や活用方法については教員間での差が大きく、特に専門性の高い機器の活用にはハードルがある。スイッチや VOCA のような比較的操作が容易な機器は活用されやすいが、視線入力装置などの機器は専門的知識を要するため、活用率が低い傾向が見られた。

今後、支援機器の効果的な活用をさらに進めるには、教員の専門性向上とともに、継続的な研修体制の整備、ICT 支援員などの外部支援体制の充実が求められる。また、「実態把握支援」という視点は、重度障害児の教育において極めて重要であり、ICT を通じて児童の反応や意思を見取り、教育的判断を行う基盤として今後さらに注目されるべきである。学校現場での ICT 活用が真に有効となるためには、機器の整備だけでなく、教員の意識改革と専門性育成、そして多職種連携を前提とした包括的支援体制の構築が不可欠である。

（文献）

金森克浩（2010）特別支援教育における AT を活用したコミュニケーション支援．ジアース教育新社.

金森克浩（2022）新しい時代の特別支援教育における支援技術活用と ICT の利用．ジアース教育新社.

金森克浩（2024）肢体不自由教育における ICT 活用．肢体不自由教育，265，4-9.

長島由香、船橋篤彦（2019）重度・重複障害のある児童生徒への指導目標の設定と評価に関する実態調査．特別支援教育実践センター研究紀要，17，53－63.

中邑賢龍（2014）AAC 入門 コミュニケーションに困難を抱える人とのコミュニケーションの技法. 株式会社 atacLab.

野尻智之・川﨑聡大（2014）学校現場における支援機器の導入ならびに適切な利用と選定のための実態調査．教育情報研究，30，11-22.

全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（2023）肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズ No.11 Society5.0 で実現する社会を見据えた肢体不自由教育 GIGA スクール構想と支援機器等の活用による教育実践．ジアース教育新社.

（TAJIMA Yuko, KAWAMA Kennosuke）

重症心身障害の子どもの実態把握の課題と工夫

Ｓスケールを補う「受止め・対応リスト」と「受止め・対応の評価シート」の開発と活用

〇徳永豊　　古山勝
（福岡大学）　（千葉県立佐原高等学校）

KEY WORDS: 重症心身障害　覚醒　注意の芽生え・指向性

【目的】

重症心身障害、重度・重複障害の子どもの指導において、実態把握や学習評価を教師間で共有するために、Ｓスケール（学習到達度チェックリスト）を活用する取組が報告されている（徳永,2014 等）。このスケールを活用することで、教科の視点で学びの到達度を把握し、それを踏まえて目標を設定し、授業を展開することが可能となっている。これによって、従来は困難と考えられていた障害の重い子どもの教科学習に関して、小学校等の教科とのつながりを保ちつつ、教科の視点での目標設定を可能としている。

しかしながら、重症心身障害の場合には、目の動きや視線、表情、姿勢などの変化がわずかであることから、このスケールを活用しても詳細の実態把握や目標設定が難しい。具体的には、スコア４やスコア６の段階であれば、人や物とのつながりを手がかりに実態把握などが可能であるものの、重症心身障害の場合はスコア２やスコア１の行動項目を手がかりとしても、その詳細を検討するのが難しい。

そこで、覚醒や注意の芽生え・指向性などを手がかりとした「受止め・対応リスト」と「受止め・対応評価シート」を開発・活用して、重症心身障害の場合の実態把握に取り組み、その課題について考察することを目的とする。

【方法】

重症心身障害の子どもを担当する５名の教員に、Ｓスケール、「受止め・対応リスト」と「評価シート」を活用しての実態把握を依頼した。その結果とその難しさや活用する上での工夫などについて、オンラインで月に１回（90 分）、計 10 回の協議を実施した（スコア１、２の会）。なお、学会等への研究成果の発表については、研究協力の依頼及び成果をまとめた際に、協力者から承諾を得ている。

「受止め・対応リスト」とは、表１に示すように覚醒・注意の芽生え（外界への指向）・反応行動・自発行動を「発達レベルの要素（レベル要素）」に位置づけ、その程度に応じて発達段階を構成したものである。スコア４（生後４カ月相当）以下に、スコア３、スコア２、スコア 1.5、スコア１、スコア 0.5、スコアＬの７段階を設けたチェックリストである。

表１　発達レベルの要素の構造

スコア	覚醒	注意・指向	反応行動	自発行動
4		持続並		
3		持続弱		並
2		並	並	弱
1.5	並	弱	並	弱
1	並	弱	並	わずか
0.5	弱	わずか	弱	なし
L	なし	なし	なし	なし

程度は，なし・わずか・弱・並の順で大きくなる。

「評価シート」とは、「受止め・対応リスト」のみでは実態把握が難しい場合が多く、子どもの様子を繰り返し定点観測しつつ、その変化を記載するシートである。表２に示す「実態把握の基礎」と、「記録」のシートがある。「手がかりとなる反応」「有効な働きかけ」「外界の変化を受け止めやすい・外界に働きかけやすい体勢・姿勢」の情報を把握して、覚醒・注意の芽生え（外界への指向）・反応行動・自発行動のレベル要素の枠組みで、行動を記録するものである。

表２　実態把握の基礎的情報

〇手がかりとなる反応・応答・自発（期待）
　例：まばたき・頭の動き（生命活動・反応・自発）
〇有効な働きかけ（固有覚・触覚・前庭覚・聴覚・視覚）
　例：身体へのタッピング・声かけ（触覚・聴覚）
〇外界の変化を受け止めやすい体勢・姿勢
　外界に働きかけやすい体勢・姿勢

【結果】

実態把握と協議で、結果として次の点が示された。「実態把握の難しさ」としては、子どもの行動のばらつきが大きい点が報告された。体調に左右されるし、どこの教室か、どの教師なのかなどによって行動が変わる。加えて、担当する教師によって、子どもの行動の理解に違いがあることが報告された。

「リストとシートを活用してみて」としては、３段階が７段階になり、レベル要素で検討したところ、判断は難しくなったが、段階の違いが整理されて活用しやすくなったとの指摘があった。また、基礎的情報の整理が土台となり、実態を把握する情報を集めやすかったとの報告もあった。

「課題」としては、「子どもの行動のまとまりが明確でなく、教師が感覚的に受け止める部分もあり、明確な根拠が提示できない場合がある」、や「注意の芽生え、外界への指向性をどのようにとらえていくかがわかりにくい」などがあった。

【考察】

実態把握や協議、その結果から次の点が考察された。子どもの行動のばらつきについては、定点観測しつつ、評価する場面の情報を記録することが重要と考えられた。また教師の行動理解のばらつきについては、教師それぞれで、子どもの捉え方が異なることを前提に、それぞれの捉えた行動を出し合って確認する「すり合わせの協議（グループ・モデレーション）」がその解決策になると考えられる。

また、リストやシートを活用しつつ、「回数は少ないけどその行動がみられた場合」や「明確でないけど、そうかも知れない場合」などの情報を残す特殊記号（◇、？？）を活用することが有効になると考えられた。

さらに、体調に左右されることを前提として、調子が良い時の目標・内容、調子が良くないときの目標・内容を書き分けておくことも手がかりのひとつになると考えられる。

今後は、活用する事例を積み重ね、リストとシートの改善が必要になっている。

【文献】

・徳永豊（2014）　障害の重い子どもの目標設定ガイド　慶應義塾大学出版会　・徳永豊（2025）　重症心身障害の子どもの実態把握ガイド　慶應義塾大学出版会

（TOKUNAGA Yutaka, FURUYAMA Masaru）

児童デイサービスにおける音楽活動の意義と課題

― 子どもの表出と演奏家へのインタビューから ―

市川友佳子
（東京藝術大学）

KEY WORDS：音楽活動、重度重複障害児、医療的ケア児

【目的】

本発表は、重度重複障害児を対象とした児童デイサービスでの生演奏による音楽活動において、演奏家と子どもがどのようにかかわり、対話をしたのかについて、子どもの表出と演奏家へのインタビューから明らかにし、児童デイサービスにおける音楽活動の意義と課題を導き出すことを目的とする。本発表で扱う対話とは、言語的な対話だけでなく、子どもの視線や表情、微かな動き等、非言語的なものも含める。

【方法】

202X 年 8 月に重度重複障害児を対象とした児童デイサービスにおいて、チェロの二重奏と、ヴァイオリン・ヴィオラの二重奏による音楽活動を実施し、ビデオカメラで記録した。その後 202X 年 1 月にヴァイオリン奏者ヴィオラ奏者と対面で、2 月にチェロ奏者（2 名）とオンラインでインタビューを実施し、IC レコーダーまたはオンライン録画機能で記録した。以下の表は音楽活動内容である。

	第１回	第２回
楽器	チェロ	ヴァイオリン・ヴィオラ
日時	202X年8月10日(木)10:45-11:15	202X年8月28日(月)10:45-11:15
場所	L児童デイサービス	L児童デイサービス
演奏家	演奏家M、演奏家T	演奏家A、演奏家N
参加者	子ども４名、スタッフ４名	子ども５名、スタッフ３名
演奏曲目	リチャード・ロジャース《ドレミの歌》	WANIMA《やってみよう》
	ドヴォルザーク《ユーモレスク》	ヴュータン《アメリカの思い出》
	シューベルト《アヴェ・マリア》	
	ルイス・フォンシ《Despacito》	
	クンマー　3つのチェロ二重奏曲より第１番第１楽章	

子どもの表出については、蘆田・石倉（2013）の表出カテゴリーを基に、筆者が子どもの表出カテゴリーを作成した。子どもが音や音楽と、演奏家やスタッフとかかわっている場面を取り出し、一場面ごとに子どもの動きを読み取り、カテゴリー分けを行い、場面シートに記入した。

本発表における音楽活動は博士論文執筆のために実施したが、博士論文には記載しなかったものであり、東京藝術大学倫理審査委員会の承認も得ている。

【表出場面：ヴァイオリンを弾く真似をした子ども】

ここでは一例として F 児の場面を取り上げる。

F 児は演奏家から見て一番左端で座位保持椅子に座って聴いている。始めは少し興奮した様子で「ウーウー」と時々発声をしながら参加していた。しかし視線は演奏家や音の聴こえる方を追いかけ、注視していた。ヴィオラ奏者がヴィオラの紹介をしていくところである。

時間	演奏家A	演奏家N	F児の様子			
			目の動き	表情等	発声	身体の動き
			視線の変化	微笑		
9'37"	さてさて、では次は、ヴァイオリンよりもー		右を向いている			
9'44"	どうだろう…おっきくなりました！おっきくなりました！おーびっくり！		演奏家Aがいる左を見る			
	（子ども一人ひとりにヴァイオリンとヴィオラを見せて回る）		目の前にいる演奏家Nを見る	微笑		
9'52"					微かに発声する	両腕を持ち上げ、右腕を少し動かす
9'54"		うわぁ、上手！！えー可愛い！構えてた！！				
		うわー上手上手！				
	（F児に向かって）おっきくなりました！ね。		ヴィオラを見る			
10'04"	（ヴァイオリンを置きに行く）	あー上手上手！	真っ直ぐ前を見る	微笑	微かに発声する	両腕を持ち上げ、右腕を少し動かす
10'07"	凄いね！皆もうすっごい仲良くなっちゃった。					

F 児は演奏家をよく観察し、エアでヴァイオリンを弾く真似をしたのである。それを瞬時に演奏家 N が受け止め、F 児に返答している。演奏家 N だけが「ヴァイオリンを構えた」と認識したのではなく、演奏家 A と筆者も同じように捉えた。F 児は、演奏家 N の返答を受けてもう一度エアでヴァイオリンを弾く真似をしており、対話していると言うことができる。

【演奏家へのインタビュー】

次に、演奏家のインタビューの一部分を記す。

演奏家Ｎ：ちょっとゆっくりめに弾いたりとかさ、速く弾いたりとか、色々さ。「どう？どっちが好きかな？」と思って弾き分けてたけれど、速い。やっぱり子どもってさ、速いの。
演奏家Ａ：そうそう、ゆっくりのだと、やっぱりさ、子どもたちもちょっと「ん？」な感じ。
演奏家Ｎ：それって、そこまで聴き分けてるんだってのが、結構私としては驚きだったんだよね。 それに、わざとやったわけじゃないけど。
演奏家Ａ：うん、でもそんなわざとやったわけじゃないっていうのもさ、やっぱりその子どもたちの反応というか、子どもたちを目の前にして、こうやってみようかなって思ったわけじゃん。そういうやり取り。
演奏家Ｎ：かけ合いよ。うんうん。

演奏家が子どもについて知りたいと演奏を変化させながらかかわり、子どもの表出を捉えて対話しようとしていたことを窺い知ることができる発言である。演奏家のそのような姿勢が子どもに伝わり、子どもも親近感を抱いて音楽活動に参加することができたと考えられる。

【考察】

今回の児童デイサービスの部屋は比較的狭く、子どもたちと演奏家の距離がとても近い状態で音楽活動を展開することができた。その結果、児童デイサービスで音楽活動を行うことの意義が一層鮮明になったと考える。

すなわち、近い距離で実施したからこそ、子どもは何が行われているのかを理解でき、演奏家は初対面の子ども一人ひとりの聴き方や表出方法の違いを捉えることができた。子どもの息遣いやアイコンタクト、表情の変化などを読み取りながら、演奏家は対話的、共感的にかかわることができたのである。一方の子どもは、間近な演奏家に親近感を抱き、生の音の振動を実感することができた。子どもと演奏家が共に音楽を楽しみ、まさに響きを共有、共鳴する瞬間が実現したと言える。

ただし、課題も残った。その一つは、部屋の空間を考慮した選曲が求められるという点である。演奏家の反省にもあったのだが、音がぎっしり詰まった曲を選んだ部分があった。身体全体で聴いている子どもにとって、音そのものの美しさや響きを感じ取りやすい曲を選曲することは大切である。

課題の 2 点目は、異なる立場の専門家の連携、協働体制の構築である。児童デイサービスのスタッフには、保育士や理学療法士、元教員等、様々な業種のスタッフがいる。現場のスタッフと演奏家、また研究者がそれぞれの立場から子どもの表出を読み取る視点を共有し連携することによって、より詳細に子どもの変容を捉えていくことができると考える。

【参考文献】

蘆田圭・石倉健二「重症心身障害児の表出カテゴリー表の作成」、『学校教育学研究』第 25 巻、2013 年、75～82 頁。

(ICHIKAWA Yukako)

特別支援学校における盲ろう幼児児童生徒の実態調査（３）

～盲ろう幼児児童生徒のコミュニケーション方法と担当する教員のコミュニケーション方法について～

〇加藤敦、小澤至賢、*相田泰宏、冠雄祐、星祐子
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）（*横浜市教育委員会）

KEY WORDS: 特別支援学校　盲ろう　コミュニケーション

１．目的

視覚と聴覚の両方に制約がある盲ろう幼児児童生徒には、特にコミュニケーションと情報入力の面で特有の困難さがあり、それらに応じた専門的な指導・支援が必要である。そのため、継続的に盲ろう幼児児童生徒の実態等を把握し、特有の困難さに応じた専門的な指導・支援の提供がなされているのかを明確にするとともに、盲ろう幼児児童生徒への支援体制の整備の状況を明確にすることが不可欠である。

令和５年度は、これまでの調査を踏まえ、特別支援学校を対象に盲ろう幼児児童生徒の実態等を把握するとともに、教育現場が直面している課題やそれに対して各学校で工夫している点等を把握することを目的とした調査を実施した。

２．方法

（１）調査の方法

令和５年 10 月から３月を調査期間とし、日本国内の全特別支援学校（1,283 校）を対象に悉皆調査を行った。（なお、本校、分校、分教室は、それぞれ別にご回答いただいた。）

（２）倫理的配慮

調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の承認を得て実施している。

３．結果

（１）盲ろう幼児児童生徒の在籍について

本調査を通して確認された盲ろう幼児児童生徒についての総回答数は、204 件であった。また、本調査で確認された盲ろう幼児児童生徒の人数は、合計 200 人であった。

盲ろう幼児児童生徒の在籍が確認された特別支援学校は、113 校であった。

（２）盲ろうのタイプについて

本調査で確認された盲ろう幼児児童生徒 200 人の一人一人の視覚障害の状態と聴覚障害の状態から、盲ろうのタイプ（見え方と聞こえ方の組み合わせ）に分類した。

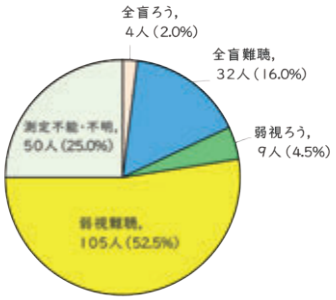


図１　盲ろうのタイプ（見え方と聞こえ方の組合せ）n=200

３．結果

盲ろう幼児児童生徒の主なコミュニケーション方法と担当教員の主なコミュニケーション方法について、盲ろうのタイプでクロス集計を行った。なお、盲ろう幼児児童生徒 200 名のコミュニケーション手段に関する回答は、担任と教育相談担当者によって異なる場合があるため総回答数 204 件を基に分類した。

（１）盲ろう幼児児童生徒の主なコミュニケーション方法について

対象となる盲ろう幼児児童生徒の主なコミュニケーション方法について、回答を求めたところ以下のようになった。

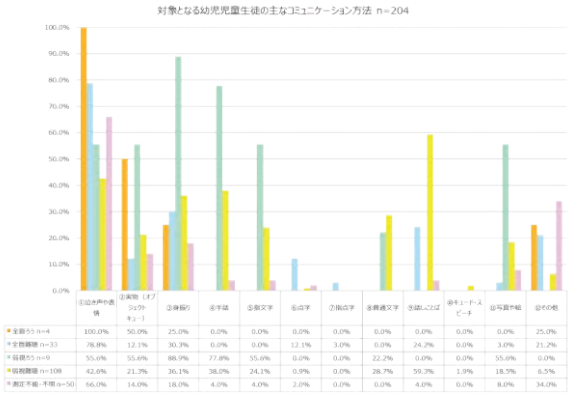


図２　盲ろう幼児児童生徒の主なコミュニケーション手段 n=204

（２）担当教員の主なコミュニケーション方法について

担当教員の主なコミュニケーション方法について、回答を求めたところ、以下のようになった。

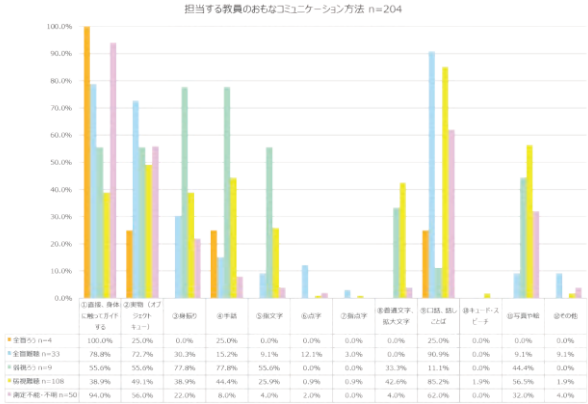


図３　担当教員の主なコミュニケーション手段 n=204

４．考察

「全盲ろう」「全盲難聴」「弱視ろう」「弱視難聴」の盲ろうのタイプ別に、コミュニケーション手段や教育上の課題が異なることが示された。

盲ろうのタイプ別の主な特徴は以下のとおりである。

- 「全盲難聴」の児童は、主に聴覚的、触覚的な情報伝達手段を使用する傾向が強い。
- 「弱視ろう」の児童は、比較的視覚情報を活用しやすく、手話や文字によるコミュニケーションが多くみられた。
- 「弱視難聴」の児童は、口話、写真や絵、実物（オブジェクト・キュー）、手話を組み合わせたコミュニケーションを行う例が多かった。

これらの結果から、視覚や聴覚の障害の程度よって、最適なコミュニケーション手段を個別に用いる必要があることが確認された。本調査の全体を取りまとめたデータについては、令和７年度に最終報告書に掲載する予定である。

(KATO Atsushi, OZAWA Michimasa, AIDA Yasuhiro, KAMMURI Yusuke, HOSHI Yuko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-61

重度・重複障害児の定位・探索行動の拡大に関する事例研究

○馬場詠万　　八島　猛
（東京都立光明学園）　（上越教育大学大学院学校教育研究科）
KEY WORDS: 重度・重複障害児　視覚的定位　探索行動　触察

（目的）

重度・重複障害児に対しては，定位反応と探索行動の促進を目指した指導が必要かつ重要である。先行研究において事物の触察を通して安定した視覚的定位及び探索行動の生起が報告されている。また，複数の場所への事物の提示がより広範囲への視覚的定位や探索行動を促すことや，継続的な指導が事物への視覚的定位を可能にし，そのことが姿勢や運動の調整に寄与することが指摘されている。

本研究の目的は，重度・重複障害児１名を対象に事物の触察を促す指導を行い，指導過程における定位・探索行動の変容を分析し，重度・重複障害児の定位・探索行動を拡大するための指導方法について検討することである。

（方法）

対象者は，特別支援学校小学部３年生の男児 A であった。触覚刺激への過敏性があり，自発的な探索行動や精緻な手指運動に困難さが見られた。視覚的定位及び探索行動の向上を目指し，20XX 年７月から 11 月までの期間，学校の個別指導の時間に担任教師が指導を行った。夏季休業前の７回を指導前期，夏季休業後の４回を指導後期とし，計 11 回行った。

手続きは，自発的に机上の物に気づく指導，嗅覚・視覚刺激により物に気づく指導，手の甲及び手のひらに触れた物に気づく指導，両手で教材へ触れる指導，教師と一緒に教材へ触れる指導で構成された。提示する教材は A 児にとって馴染みのある小麦粘土とした。

指導場面における定位・探索行動の変容を検討するため，指導日ごとの教材への注視時間，保持・操作時間及び視覚を伴う保持・操作時間を測定し，比率を分析した。また，指導場面の VTR 記録から，担任教師が行ったガイドを分類し，それぞれの注視時間を測定して比率の推移を分析した。指導効果を検討するため，指導前後に CVI レンジによる視覚的定位の評価，広 D-K 式視覚障害児用発達診断検査による探索行動の評価，定位・探索行動の発達水準の評価基準による発達水準の評価を行った。

倫理的配慮として，対象児の保護者と在籍する学校長に研究の目的と内容を説明し承諾を得た。なお本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：2021-17）。

（結果）

１　指導場面における定位・探索行動

指導日ごとの活動時間内における総注視時間の比率を分析した結果，指導後期では増加傾向にあったことが示唆された。指導日ごとの活動時間内における総保持・操作時間の比率を分析した結果，指導全体を通して増加傾向にあったことが示唆された。指導日ごとの総保持・操作時間内における視覚を伴う保持・操作時間を分析した結果，指導前期では指導日の過半数が平均を下回り，指導後期では比較的高い数値を示した。ガイド別の注視時間の比率を分析した結果，指導全体を通して接触ありガイドの比率が高く，指導前期，指導後期ともに，後半に接触なしガイド及びガイドなしの比率が高まったことが示唆された。また，各ガイドの下位項目ごとの注視時間の比率を分析した結果，接触ありガイドにおいて，指導を重ねるごとに，身体接触の時間の短いガイドが身体接触の時間が長いガイドと比較して比率が高くなる傾向にあったことが示唆された。

２　指導効果

視覚的定位について，CVI レンジの段階が第１段階「視覚的反応はわずかな段階」から第２段階「視覚的反応に一貫性が見られる段階」に向上した。また，特徴的な視覚的反応が全体的に解決の方向を示した。探索行動について，広 D-K 式視覚障害児用発達診断検査の手指運動に関する項目の段階は向上しなかったが，得点はやや上昇した。定位・探索行動について，定位・探索行動の発達水準が第Ⅰ段階「事物を注視・追視しない」から第Ⅱ段階「事物を注視・追視するが手を伸ばさない」に向上した。

（考察）

指導後期に注視時間の比率が増加傾向を示した。特徴的な視覚的反応を示す子どもは，新奇刺激より馴染みのある刺激に反応しやすく（Roman-Lantzy, 2007），A 児の場合も馴染みがある教材を用いて繰り返し指導したことで，視覚的定位の向上に繋がったことが推察された。

保持・操作時間の比率が増加傾向を示した。手の操作は体幹を中心とした姿勢の調節と深く関係しているが，A 児にとっては支持座位姿勢が手の操作を引き出しやすい姿勢であったことが示唆された。また，指導場面では，馴染みの場所，馴染みの人，活動の予告という安心して活動できる環境設定がなされていた。A 児のように触覚刺激に対する過敏性のある子どもの場合，安心して事物の操作ができるよう環境設定に配慮することが有効であるといえる。

視覚を伴う保持・操作時間の比率の推移について，指導前期は指導日の過半数で平均を下回り，目と手の協応化が十分にされていなかった。一方，指導後期は比率が増加傾向にあったことから， A 児は教材の感覚を確かめ，外界との関係を構築する段階を経て，目と手の協応的な行動が形成される段階に移行しつつあることが推察された。

ガイド別の注視時間の比率の推移について，指導前期では接触ありガイドでの比率が高く，指導前期，指導後期ともに初回は接触ありガイドでのみ注視が生起した。吉川（2018）は注視とリーチングを促す指導を行い，リーチングが不可能な子どもでは大人が子どもの手を取って誘導する等の直接的なガイドを必要としたことを報告しており，本研究でも同様の結果が得られた。したがって，子どもと関わり手との協働的な活動が，定位・探索行動の拡大に重要な役割を果たすことが示唆された。

指導場面及び指導効果の分析の結果から，定位・探索行動が初期段階にある重度・重複障害児に対し，事物の触察を促す指導を行うことは，定位・探索行動の拡大に有効である可能性が示唆された。

（文献）

Roman-Lantzy, C. (2007) Cortical Visual Impairment: An Approach to Assessment and Intervention. AFB PRESS.
吉川一義 (2018b) 重症心身障害児のリーチングと視覚的注意の関係. 特殊教育学研究, 56(4), 180-197.

(EMA Baba, TAKESHI Yashima)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-62

重度・重複障害児の指導に関する教師の意識調査（その１）

○山根　康代
（畿央大学教育学部現代教育学科）
KEY WORDS:重度・重複障害児　教師　意識調査

（目的）
本研究では、肢体不自由支援学校で教育に携わっている教師に重度・重複障害児の指導に関する取り組みやその課題について多肢選択法によるアンケート調査を実施した。本調査によって教師が日々の重度・重複障害児の教育実践を行う上で、大切にしていることや課題等に感じていることを明らかにし、重度・重複障害児に対する学校教育における教育活動の課題について検討し、考察することを目的とする。
（方法）
1.対象者
対象者は 2 県の肢体不自由特別支援学校及び訪問学級を設置している 5 つの特別支援学校の教師 97 名である。
2.調査期間及び手続
20XX 年 Y 月~Y＋2 月までの期間に Web による調査を実施した。
3.調査内容
アンケートは、多肢選択法での Web アンケートで、一部自由記述の設問も設けた。質問内容は「1.職名及び経験年数等」、「2.重度・重複障害児への指導の実際」、「3.専門性の向上」、「4.その他」の 4 項目を設定し、合計 13 問の質問から構成した。なお、質問項目については山根（2024）が行った予備調査を踏まえて設定した。
4.分析方法
今回は質問内容 1〜3 における合計各 9 問の質問項目について検討した。
5.倫理配慮
本研究の実施においては畿央大学研究倫理委員会の承認を得た。（承認番号 R06-22）
(結果)
1.職名経験年数等
(1)職名　教諭 82 名、講師等 15 名
(2)経験平均年数　教諭 23.0 (SD9.8) 講師等 12.7 (SD11.0)
以下の各質問項目においては 50%以上の教師が回答したもののみ記載した。(50%以上の回答項目数/全質問項目数)
2.重度・重複障害児への指導の実際
(1)高等部卒業時に身につけておいて欲しいと思う力（5/8）
・他者からの支援を受け入れる力（74%）
・快・不快など自分の思いを表現する力（71%）
・快・不快など自分の思いを他者に伝える力（70%）
・他者の働きかけに応える力関わりをもとうとする力(62%)
・刺激に気づき、反応する力（57%）
(2)日々の指導において、留意して指導をしていること (5/10)
・子どもへの丁寧な関わり（声かけ）や働きかけ（86%）
・体調や健康、姿勢などの身体の管理（82%）
・教職員間の連携（学校看護師等も含む）(69%)
・子どもの表出を客観的に捉えること（53%）
・環境設定　(51%)
(3) 日々の指導において難しいと感じていること（2/11）
・子どもの正しい実態把握・子ども理解（73%）
・肢体不自由教育における専門性（55%）
(4)指導の難しさを軽減するために必要なこと（1/9）
・教職員間の連携・情報共有（74%）
(5) 日々の指導においてやりがいや達成感を感じる時やこと（5/7）
・自身の働きかけによって子どもの反応がみられた時(74%)
・子どもたちと意思の疎通ができていると感じた時（69%）
・子どもたちが授業の中で達成感を感じていると思えた時（55%）
・子どもの成長を他者と共有できた時（67%）
・子どもに学びの成果が見られた時（63%）
2.専門性の向上
(1) 重度・重複障害児に教育を行うための教師の専門性 (5/6)
・身体に関する知識・技能（姿勢、体調管理等を含む）(94%)
・子どもの反応への観察力と共感する力（82%）
・発達に関する知識・理解（72%）
・障害に対する知識（67%）
・授業力（62%）
(2) 専門性を高めるために必要な取組（4/5）
・教職員同士での相談、研修、話し合い等（84%）
・研修会等への参加（79%）
・文献や資料による自己研修（67%）
・専門の講師を招聘し、指導を受ける（60%）
（考察）
「2.重度・重複障害児の指導の実際」においては、卒業時に身に付けて欲しいと思う力に多くの教師が他者と関わるための「コミュニケーション力」を挙げており、他者と関わっていく力の育成を重要視していることが示唆された。そのため、教師は子どもに対する丁寧な働きかけややり取りを実践していた。また、このことは教師のやりがいや達成感にもつながっていた。子どもたちとの関わりを丁寧に行い、やり取りの一層の充実を図るには子どもたちの適切な実態把握がなされなければならず、このことが教師にとって日々の指導の中で困難に感じていることでもあった。特別支援学校の授業では日常的にチームティーチングが行われ、特に、肢体不自由特別支援学校では、多職種の者が子どもたちに関わっているため、連携や情報共有の必要性を教師が強く感じていることが分かった。「3.専門性の向上」においては、9 割以上の教師が「身体に関する知識」を挙げており、これは日々の指導で留意していることに「身体の管理」が挙げられていることからも関連が示唆される。子どもたちへ継続した指導を行うためには健康管理が必要であり、安定した身体状況が強く求められていると考えられる。また、専門性を高めるための取組として、「校内の教職同士での相談等」を多くの教師が挙げている。これは重度・重複障害児の実態が多様で個別的であり、一般的な知識ではなく、教師間での子どもに対する情報共有の重要性が示唆されるものである。これらのことから、重度・重複障害児においては、個々の事例に応じた専門的な教育、つまりは校内における専門性の継承が求められるのではないかと考えられる。
（文献）
山根康代(2024)「重度・重複障害児の指導に関わる教職員の意識調査」畿央大学紀要 21(1),49-58
(YAMANE Yasuyo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-63

知的障害特別支援学校小学部１段階における「遊び」の記述の整理

――重度重複障害児の授業づくりにおいて適切に指導の形態を選択するための基礎資料――

〇小山　信博
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS:　各教科　　合わせた指導　　教科別の指導

Ⅰ　目的

『遊びの指導の手引』（文部省，1993）では，「遊びは一般に，それ自体が目的であり，活動自体を楽しむ自発的な活動である」［p.4］とされ，さらに「在籍する児童生徒の障害の重度化，重複化に伴い，特に，小学部の段階では，遊びの指導が一層重視されるようになってきた」［p.25］ことも示されている。また，「遊びと学習とを，その形式によって，別のものと決めてかかる必要はない」（村田，1979）［p.10］との見解に立てば，重度の知的障害と肢体不自由を有する児童生徒（以下，「重度重複障害児」）における「主体的・対話的で深い学び」は，まさに遊びにおいて実現すると考えられる。

また，特別支援学校において遊びは，知的障害特別支援学校の各教科（以下，「知的教科」）における生活科（以下，「知的生活科」）の内容とともに，各教科の内容に示され，「遊びの指導」として合わせた指導の形態で実施されてきた。しかし，現行学習指導要領では，このような合わせた指導を担う教師が，「教育の内容と指導の形態とを混同し，結果として学習活動が優先され，各教科等の内容への意識が不十分な状態にならないようにしなければならない」（文部科学省, 2018）［p.331］と懸念されている。

そこで本研究では，学習指導要領およびその解説を対象に，知的教科の小学部１段階における「遊び」に関する記述の所在を明らかにして整理することで，重度重複障害児に対する指導の形態を教育の内容を踏まえて適切に選択するための基礎資料とする。

Ⅱ　方法

１）対象資料

A. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月告示）

B. 特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編（小学部・中学部）平成 30 年 3 月

２）対象教科　生活，国語，算数，音楽，図画工作，体育

３）手続き

①　資料 A 及び B から「遊び」の記述を抽出する。

②　資料 A 及び B における「遊び」を含む記述から，各教科で遊びを通して指導することが想定されている教育の内容を整理する。

Ⅲ　結果

１）生活科

資料 A には「身の回りの遊びに気付き，教師や友達と同じ場所で遊ぼうとすること」や「遊び方について関心をもつこと」が示されていた。資料 B では，危険な遊び方や場所への気付き，友達との関わりを通した遊び，自然を利用した遊びなどが示されていた。また，遊具の片付けを教師とともに行うことや，自ら進んで片付ける姿勢も求められており，遊びを通して安全意識や社会性を育むことが想定されていた。

２）国語科

資料Aには「遊びを通して言葉のもつ楽しさに触れること」が示されていた。資料 B では，呼びかけに応じる遊び，音まね・声まね，わらべ歌や言葉遊び，動作を伴った簡単な言葉の唱和などが挙げられていた。これらの活動を通して，言葉の響きやリズムを楽しみ，言葉に親しむ態度を育成することが想定されていた。

３）算数科

資料 A には「遊び」の記載はなかった。資料 B には，玩具への興味を起点として形や量への関心を高める遊びが示されていた。スタンプ遊びや型抜きなどを通して形に関心をもたせ，「おなじ」「ちがう」などの概念に気付かせることが想定されていた。

４）音楽科

資料 A には「音楽遊びの活動を通して」「音や音楽を聴いて，自分なりに表現しようとすること」や「自分なりの楽しさを見付けようとすること」などが示されていた。資料 B では，歌唱，楽器，音楽づくり，身体表現などの活動が示されており，音楽が流れる中で，体を揺すったり，じっと動きを止めながら聴いたり，発声したりするなど，自分なりに表そうとしたり，音や音楽に気付いたり，思いに合った表現をするための技能を育てたりすることが想定されていた。

５）図画工作科

資料 A には「遊び」の記載はなかった。資料 B では，自然物や人工物に触れて形や色に気付く遊びや，造形遊びを通して表現及び鑑賞の楽しさを味わう活動が挙げられていた。「かく遊び」や「つくる遊び」など，素材に働きかけて楽しむ活動を通じて，対象を見分けることや，造形的な何かについて，知りたい，あるいは面白いと思う気持ちを，無意識の状態から意識化していくことが想定されていた。

６）体育科

資料 A には「楽しく体を動かすこと」，「体を動かすことの楽しさや心地よさを表現すること」，「合図や指示に従って遊ぼうとすること」が示されていた。資料 B では，バランスを取る，階段を上るといった基本的な動作を含む体つくり運動遊びや，マット・跳び箱・鉄棒・ジャングルジムなどを使った遊びが示されていた。また，水遊びやボール遊びなど多様な運動遊びを通して，身体能力の向上とともに，運動の楽しさや健康的な生活習慣を形成することが想定されていた。

Ⅳ　考察

学習指導要領（資料 A）と解説（資料 B）に示された各教科の内容において，「遊び」の記述の所在が明らかとなった。また，その記述を手掛かりに，各教科で遊びを通した指導が想定されている教育の内容が整理できた。重度重複障害児の遊びは，教科ごとに分断するのではなく，生活の流れに即して，教科間で関連付けたり，合わせた指導の形態で展開したりすることが効果的と考えられる。本研究は，その指導の形態の選択の一助となる基礎資料を提供できたと考える。

Ⅴ　引用文献

村田茂（1979）子どもと遊び. 村田茂・川村秀忠・武居孝男・小林芳文・志田倫代編著，発達を促す遊びの指導―重度障害児のために―. 学研，7-10.

文部省（1993）遊びの指導の手引.

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　総則編（幼稚部・小学部・中学部）平成 30 年 3 月.

（KOYAMA Nobuhiro）

重度・重複障害児の継時的分析に基づく，教師の働きかけと児童・生徒の共同注意の変容

－授業 VTR を用いた 1 年間のコーディング分析－

〇岡本　義治
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS ： 重度・重複障害児　　共同注意　　コーディング

Ⅰ．目的

共同注意とは，他者と関心を共有する物事に注意を向けるように行動を調整する能力を指す(Bruner, 1975)。重度・重複障害児の共同注意は臨床事例によって検討されてきた(雲井, 2001；徳永, 2001；中村, 2007；小柳津, 2013)。しかし，共同注意の発達過程における特徴や教師の働きかけは十分な検討がされていない。また，共同注意を解明するには，自然な場で成立過程を観察する必要がある（Adamson, 1995；陳, 2004；常田, 2007)。

こうした背景を踏まえ，岡本（2019）は，重度・重複障害児45名の特別支援学校における個別学習をVTRで撮影し，共同注意コーディングシートを用いた記録に基づいて，共同注意関連行動の特徴を明らかにした。また，岡本（2024）は，これら 45 名の行動の様相について，トランスクリプト（継時的記録）分析を通して検討を行った。

本研究の目的は，特別支援学校における個別学習場面を 1 年間にわたって撮影し，コーディング分析の手法を用いて，重度・重複障害児への教師の働きかけと共同注意の変容過程を明らかにすることである。

Ⅱ．方法

1.対象者

A 特別支援学校に在籍し，自立活動の時間を主にする教育課程を履修している 13 歳の生徒

2.観察期間

20xx 年 5 月～20xx 年 3 月

3.分析資料の収集

A 特別支援学校の個別課題授業を VTR で記録した。撮影は「いつものように授業してください」と指示し，三脚を用いて生徒の横付近に設置した。教材や座席位置等は一切指定しなかった。撮影は計 11 本実施し，10 本を分析対象とした。抽出条件に応じた 5 分間の映像を分析資料とした。

また，授業担当教師により，生徒の発達様相を自立活動６区分の実態，粗大運動能力分類，手指能力分類，コミュニケーション分類,感覚と運動の高次化からみた発達水準,横地分類（改訂大島分類）を半構造化面接で聞き取った。

4.分析方法

1）評定手続き

共同注意コーディングシートに従い，５秒単位で評定した。評定は，すべて筆者が行なった。

２）分析方法

対象児の共同注意関連行動は，20 の下位項目から二項関係 1 項目と三項関係 6 項目に分類し，これらの平均回数を学期ごと（5 月～7 月，9 月～12 月，1 月～3 月）に比較した。教師の働きかけについては，14 の下位項目から６項目に分類し，平均回数を比較した。

5. 倫理的配慮

筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会（課題番号：21-3）の承認を受けて実施した。本研究の目的，方法，情報の取扱いを保護者に対して説明し，書面にて同意を得た。

Ⅲ．結果

1. 生徒 A の発達様相と指導者の状況（表 1）

生徒 A の発達様相と授業担当教員の指導歴等を整理した。

表１．生徒 A の発達様相と指導者の状況

項目	生徒 A 実態
学年・性別	中学部 1 年・男性
健康の保持	発作・側弯
心理的安定	緊張が強いと泣く
人間関係	集団参加は良好
環境の把握	音，振動が好き
視覚・聴力	追視可・聴覚優位
粗大運動能力	V
手指能力	V
ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ	返事は口を開ける。目手の動きで要求
ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ分類	Ⅳ
認知行動	繰り返しで期待反応。本は笑顔
感覚運動の高次化	Ⅱ水準
横地分類	A1

項目	授業担当者
性別	男性
教員年数	１７年目
担当年数	２年目
授業目的	・手の巧緻性を高める ・絵本でのやりとり

2. 共同注意行動と働きかけのコーディング平均回数（表 2）

共同注意行動は,5 月～7 月と比較して,9 月～12 月には「向社会的行動」を除く全ての行動が増加した。さらに，1 月～3 月には「遊び・表象」「指さし」の行動が増加した。教員の働きかけは，5 月～7 月に比べて 9 月～12 月に「言語的働きかけ」「社会的働きかけ」「物を用いた働きかけ」が増加し，さらに 1 月～3 月には「物を用いた働きかけ」が増加した。

表 2. 共同注意行動と働きかけのコーディング平均回数

対象生徒の共同注意関連行動の平均回数　（単位：回）

項目	5 月～7 月	9 月～12 月	1 月～3 月
二項関係	18	20	18
他者意図の理解	1	4	4
提示・手渡し	0	1	1
社会的参照	2	3	1
遊び・表象	2	8	10
指さしの算出	0	2	3
向社会的行動	0	0	0

教師の働きかけの平均回数　（単位：回）

項目	5 月～7 月	9 月～12 月	1 月～3 月
注視方向	34	33	31
言語	36	42	42
社会的働きかけ	1	3	1
注意喚起	3	2	0
身体接触	6	2	7
物を用いた働きか	18	20	21
その他（応答）	21	21	14

Ⅳ．考察

時間の経過とともに，2 項関係から 3 項関係への共同注意の変容が示唆された。教員の働きかけの変容は，時期と照らし合わせると,個別の指導計画の話し合いが一因と考えられる。生徒 A の 3 項関係への共同注意の変容は，教員による物を用いた働きかけの増加により，「遊び・表象」「指差し」といった 3 項関係の行動が現れるようになったことに起因すると考えられる。これらの結果から，重度・重複障害児における共同注意の成立には，教員の働きかけの変容が重要と示唆された。今後の課題は，生徒と教師の相互作用の具体的プロセスを明らかにし，有効な働きかけを検討していく必要がある。

本研究は JSPS 科研費 21H03997 の助成を受けた。
(OKAMOTO Yoshiharu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-65

障害の重い子ども達への生きる力を育むための授業づくり

～京都府若手教職員学び合いのコミュニティ育成支援事業を活用した授業づくり研究～

〇津田　亜希　　折戸　萌美　　春田　大志　　荒川　喜博
（京都府立向日が丘支援学校）（京都府立宇治支援学校）（京都府立舞鶴支援学校）（京都府教育庁指導部特別支援教育課）

KEY WORDS:「重度重複障害」「授業づくり」「各教科等を合わせた指導」

（目的）

京都府教育委員会の人材育成事業の一つである京都府若手教職員学び合いのコミュニティ育成支援事業（以下、コミュニティ）を活用し、障害の重い子ども達が主体的に社会と関わることができる「生きる力」を育むための授業づくりについて、令和２年度より研究活動を行っている。

日々の授業づくりにおける悩みに焦点を当て、「各教科等を合わせた指導」で、どのように各教科等の目標・内容を踏まえながら、目標の設定や評価、授業づくりを充実させていけば良いのか、授業づくりのポイントを整理していくことを目的に研究を深めた。

また、コミュニティ参加者による研究成果を発信し、京都府内の各学校における授業づくりに貢献することも目的としている。なお、コミュニティは参加者３名に加え、指導助言者である荒川喜博の４名で構成している。

本研究発表において、学校長の許可及び、日本特殊教育学会倫理綱領及び倫理規定を遵守し、個人情報の取扱いについて十分な配慮を行っている。

（方法）

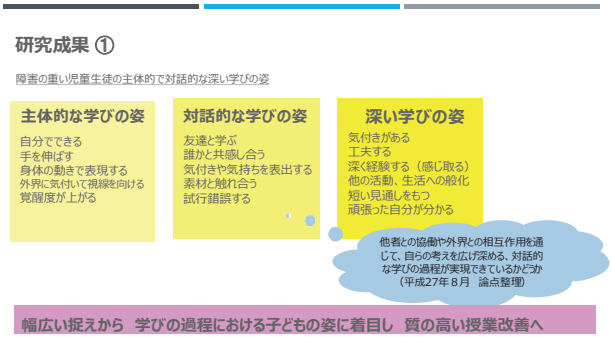
コミュニティの参加者全員が動画による授業紹介、実践発表を年１回行った。参加者の職種は教諭だけではなく、実習助手（理学療法士）といった医療職も含め、所属学部や経験年数も多様な立場から報告し、協議を深めた。授業実践の交流を軸としながら、参加者同士が質問し合ったり、気付いたことを伝え合ったりしながら研究協議を行う等、以下のような活動を中心に研究活動に取り組んだ。

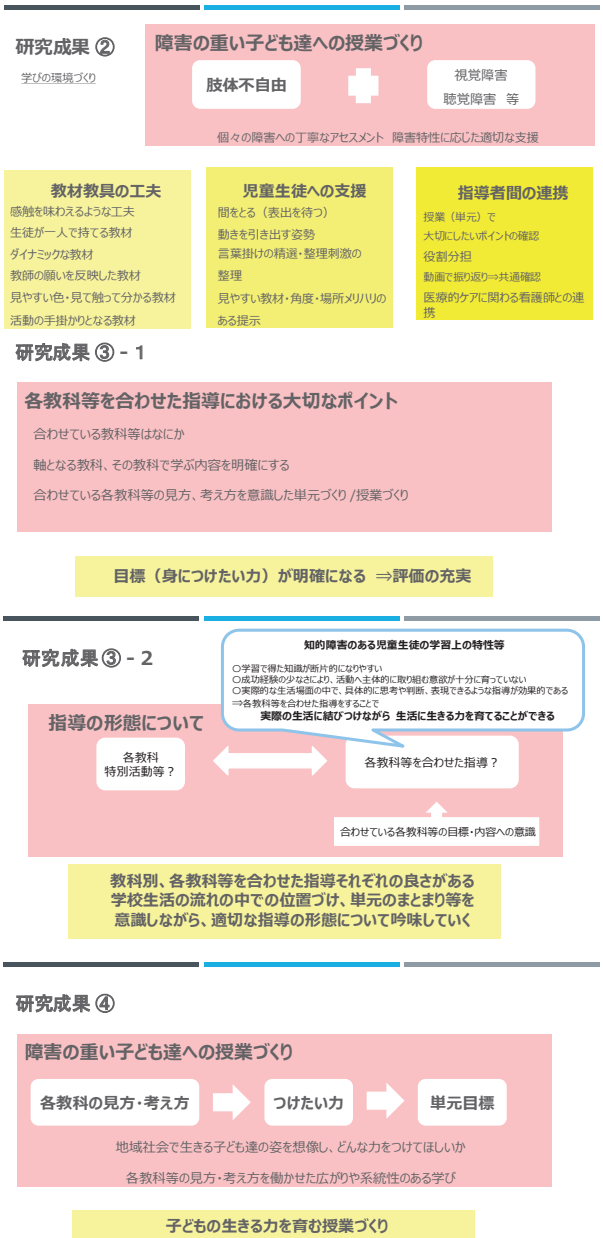
①　発表に向けた準備（単元・授業の振り返り）
②　動画等を活用した実践発表
③　悩んだこと、疑問点等の共有
④　研究協議（気付きの共有）
⑤　指導助言者より助言
⑥　学びを活かした次の単元・授業づくり

指導助言者より助言をいただきながら、年度末には授業づくりにおける大切にしたいポイントを整理した。

(結果)

研究協議を踏まえ、障害の重い子ども達への授業づくり、また各教科等を合わせた指導における授業での留意点について、①主体的で対話的な深い学びの姿、②学びの環境づくり、③各教科等を合わせた指導における大切なポイント、④各教科の見方・考え方を働かせた授業づくりの４点にまとめることができた。





（考察）

本研究活動では授業報告をする、聞く、協議することを繰り返し、この一連の取組で大切にしたいポイントを参加者で共有することができた。またインプット・アウトプット・リフレクションを伴うコミュニティの活動の中で教師としての力量を高める機会となった。

さらに、「授業を作っていくプロセスが大事。」「授業づくり、実践、子どもの様子について話して楽しい。」「どんな場面で、どんな姿があったのか、子どもの評価に自然と繋がる。」「指導者間の会話が大切。」といった言葉があがったように、授業づくり・実践について話すことが研究活動に限らず、教師という仕事においてとても大切なことだと再認識する機会にもなった。

ICF コアセット作成のための生成 AI 活用の可能性
～就学前後の継続的支援のために抽出した項目をもとに～

〇徳永亜希雄　　田中浩二
（横浜国立大学）　　（至誠館大学，のあ保育園）
KEY WORDS:ICF　コアセット　AI

１．目的

WHO において共通言語として開発された ICF（国際生活機能分類）は，本邦ではその概念図が広く紹介され，実際の活用においても概念図をもとにした活用が多く報告されてきた（徳永・松村他，2013）．一方，ICF の分類項目の活用については，その数の多さから全てを使うことは実際ではないため，より実用的な活用方策として，疾患別や文脈別の分類項目のセット（コアセット）を作成する取組について報告されてきた（出江，2016 他）．

特別支援教育に近い文脈では，重度知的障害者のためのコアセットの作成等について報告されている（藤田他，2015 他）．また，就学前から就学後にかけて子どもへの支援に必要な情報を円滑に引き継ぐための活用として，保育所の保育内容の「健康」及び特別支援学校（知的障害）の「生活科」の内容と ICF 及び ICF-CY（同児童版）（以下，ICF とまとめて表記）の活動と参加の分類項目とのマッピング結果をもとに 31 項目を抽出したことが報告されている（徳永・田中，2021）．さらに，特別支援学校の実際の個別の教育支援計画への実装化を図るため，保育士と特別支援学校教員を対象とした調査を踏まえ，前述の 31 項目から，適切と考えられる項目として 17 項目を再抽出した取組が報告されている（徳永・田中，2023）．

他方，膨大なデータの処理のための AI 活用が多く活用されてきているが，ICF 活用の文脈では，入院時サマリーや医療カンファレンス記録の入力結果をもとに ICF コードが出力されるアプリウェア開発に関する研究等が報告されている（尾崎，2024）が，ICF のコアセット作成のためのＡＩ活用の取組は見当たらない．

そこで，本研究においては，前述の徳永・田中（2023）が実施した分類項目を再抽出する時に用いた手続きをもとに，生成ＡＩへのプロンプトによる指示を行い，生成された結果と徳永・田中（2023）の抽出結果を比較することを通して，ICF コアセット作成のための生成 AI 活用の可能性について検討することにした．

２．方法

（１）手続き

徳永・田中（2023）で行われた調査手続きをもとに生成ＡＩに指示するプロンプトを次のように設定した．

#指示：ICF・ICF-CY の分類項目を抽出してください．
#制約①：就学前から就学後にかけて子どもへの支援に必要な情報を円滑に引き継ぐために有用な分類項目
#制約②：接続期における情報共有で活用できる分類項目
#制約③：抽出項目を「活動と参加」に絞ってください．

次に，抽出された「コード」，「分類項目名」及び「接続期での情報共有の視点」をもとに，「分類項目名」及び「接続期での情報共有の視点」にある記述内容に着目して，WHO・厚生労働省大臣官房統計情報部（2009）の「ICF-CY（国際生活機能分類―児童版―）」及びインターネット上に公開された「ICF-CY コード検索システム e-Angel Edition」を参照しながら，内容的に最も近いコード及び分類項目名に修正する作業を行った．

さらに，修正後の分類項目のセットと徳永・田中（2023）が報告した 17 項目との比較を行った．一連の作業は，ICF 及び ICF-CY 活用の研究を専門とする大学教員２名の合議のもとで行った．なお，使用した生成ＡＩは ChatGPT4，実施日は 2025 年 5 月 30 日である．

（２）倫理的配慮

本研究は，所属機関の倫理委員会の承認を受けた発表された先行研究の調査方法を参照した手続きのもと，公表されたその調査結果を対象としたものであり，当学会の倫理規定を順守している．

３．結果

まず，合計 18 項目の「コード」，「分類項目名」及び「接続期での情報共有の視点」が生成された（「d160」「注意の集中・持続」「活動や話に集中できるか，持続時間，切り替え」他）．これらのうち，コード及び分類項目名が ICF-CY と完全に一致したものはなかったが，コードが一致したものは「d160（注意を集中すること）」他の 8 項目であり，残りの 10 項目について ICF-CY に合わせて分類項目名を修正する作業を行った．また，分類項目名が完全に一致したものは「更衣」及び「家族関係」の 2 項目あったが，コードが不一致であったため，コードの修正を行った．残りの 16 個の分類項目名については，最も近いと判断された ICF-CY の分類項目に修正した．

次に，これらの修正を行った 18 項目のセットと，前述の 17 項目を比較したところ，「d350 会話」「d540 更衣」「d710 基本的な対人関係」「d880 遊びに携わること」の 4 つが一致し，本研究分の「ｄ110 注意を集中すること」他の 14 項目，先行研究分の「d130 模倣」他の 13 項目は一致しないという結果が得られた．

４．考察

今回，先行研究との一致率は決して高くはなかったものの，先行研究で使用された調査内容をもとにしたプロンプトにより，就学前後の継続的支援のため ICF コアセット（案）を作成することができ，プロンプトのさらなる改善等により，生成 AI 活用による ICF コアセット作成の可能性が見出されたのではないかと考えられる．今後，作成されたコアセットの検証を行うとともに，これまで多くの時間と労力を要する調査手続きを経た ICF コアセット作成の在り方についても，引き続き検討を進めていく必要があると考えられる．

（主な文献等）

徳永亜希雄・田中浩二（2023）．子どもの育ちを切れ目なく支える ICF を活用した共通情報シート開発に向けた基礎的研究，日本特殊教育学会第 61 回大会発表資料．
出江紳一（2016）．ICF コアセット日本語版出版の今日的意義と普及への期待，日本リハビリテーション医学会誌 Vol. 53，No. 9，671-675.
藤田昌也・小川美香他（2015）．他重度知的障害のある人を対象とした ICF コアセットの作成および実用性の検討，特殊教育学研究，53 (2)，97-105,.
尾崎尚人（2024）．厚労科研「自然言語処理による自動 ICF コーディングシステムの構築」2023 年度 実施状況報告書

（TOKUNAGA Akio，TANAKA Koji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-67

通級による指導に関する情報共有モデルの検討Ⅱ

クラウド型授業支援アプリ「ロイロノート・スクール」を活用した実践研究

〇長澤 洋信　　田中 優子　　麻生川 理詠
（四天王寺大学）　（泉大津市立楠小学校）　（大阪府教育センター）

KEY WORDS:　小学校　通級による指導　情報共有　ロイロノート

Ⅰ 問題の所在と目的

通級による指導（以下、通級指導）を利用する児童生徒が急激に増加している状況を受け、大阪府では、自校において通級指導を受けることができる割合を令和 9 年度に 100%にすることを目標に挙げている。今後、通級指導の自校配置が推進されることにより、校内における通級指導に関する連携のあり方がより重要になると考え、通級指導に関する通級担当教員と通常学級教員の情報共有モデル（以下、通級情報共有モデル）を検討することを目的に、研究協力校にて調査を実施してきた。その結果、即時性は高いが可視化に課題のある口頭連絡を補完するために、教材や学習成果等は教員・児童で情報共有できるロイロノート（株式会社 LoiLo が提供するクラウド型授業支援アプリ）、個人情報等は教員間のみで情報共有できる校務支援システムを活用する通級情報共有モデルを構築することができた。

しかし、通級情報共有モデルを継続的に運用するためには、教員の負担の程度や、情報共有の手続きにある即時性・簡易性・具体性等を検証する必要がある。そこで本研究は、学校長及び担当教員（通級担当教員及び通常学級教員）の承諾を得た研究協力校において、通級情報共有モデルの実用性に関する現状と課題に関する調査を実施し、調査結果を踏まえ改善を図った取り組みを報告する。

Ⅱ 方法

大阪府内の A 小学校における通級指導に関する通級担当教員（以下、通級教員）と通常学級教員に対して、情報共有モデルの実用性に関する現状と課題を把握するために、通常学級教員 2 名（T1: 30 歳代・教職歴 6 年・ICT 活用頻度高、T2: 50 歳代・教職歴 37 年・ICT 活用頻度高）、通級教員 1 名（T3: 40 歳代・教職歴 23 年・ICT 活用頻度高）の計 3 名に対して、A 小学校教室においてインタビューを実施した。インタビューに要した時間は各 40 分程度であり、インタビュー項目は、「情報共有方法の現状と課題」及び「情報共有内容の現状と課題」で構成し、発言は要約筆記と録音機で記録した。

Ⅲ 結果と考察

インタビューの結果、共通して「個別の指導計画等で設定されている学習目標・学習内容については、校務支援システムだけではなく、対面での共通理解が必要」「ロイロノートについては、通級指導の教材や本時の目標を児童・通級教員・通常学級教員のみが参加できる共有ノートを設定することで、具体的に学習内容を共有できた」「現実的には、口頭連絡が簡易で即時的」等の意見がみられた。ICT を頻繁に利用する T1・T3 からは、「実際の教材を可視化できることにより、通常の学級内で対象児童への声かけや支援が明確になった」「通級にある指導テクニックは通常学級でも活用できる」「蓄積したデータは懇談等で保護者とも共有できる」といった意見がみられた。また、ICT 機器を毎日活用する T1 からは「確認できる時間帯が制限されないことで、余裕のある時間帯に確認できることはメリットになる」「共有ノートに参加しコメントできるので、通級指導に通常学級担任も参加することができた」「共有ノートの活用を通じて、対象児童の承認欲求が満たされ、学習意欲が増したようにみえる」といった意見があった。一方、あまり ICT 活用の頻度が低い T2 からは、「ロイロノートの確認は通常業務の中で負担」「共有ノートの情報が多く、結局確認しきれない」と意見があった。また、「共有ノートを見てほしいと児童に求められるが、すぐ対応できることは少ない」といった多忙に関する実態も情報共有システムの課題として指摘された。

以上から、教員個々にある ICT 活用の頻度の差に関わらず、日常業務において負担が少なく情報を共有するためには、児童・通級教員・通常学級教員が参加する共有ノートの内容を自立活動の目標に強く関連する学習内容に絞り、情報の質を担保しつつコンパクトに整え共有することが必要と考えた。

Ⅳ 成果

上記の結果と考察より、児童・通級教員・通常学級教員が参加する共有ノートにおいて、特に自立活動の目標に強く関連する内容について、教材や児童の活動場面をロイロノートに記録し、各回の通級指導後に共有することとした。実際の通級指導の内容と、教員間で情報共有した内容の例を表 1 に示す。

表 1 通級指導の内容と共有した情報の内容例

指導すべき課題	情報共有内容	概要
サ行音・カ行音の発音	構音指導教材 発音動画	児童の発声音の実態やその変化を動画で録画し、本人にフィードバックする。通常学級教員とは、対象児童の発音状況及び指導経過だけでなく、通常学級で応用できる指導スキルも共有する。
不安・緊張・気持ちの表出	やりとり教材 （チャットカード） ソーシャルスキル教材 本人が話した内容	チャットカードのテーマ対する児童の意見をロイロノート活用して記録する。通常学級教員とは、通常学級であまり発言することがない対象児童の意見や願いを共通理解し、支援の手立てを共有する。
聞き取った情報の記憶やメモ	ワーキングメモリ 教材	「聞き取り教材」の取り組みを撮影し、どのような方略で、短期的に記憶しようとしたのか、児童と振り返る。通常学級教員とは、対象児童が記憶しやすい方略を共有する。
文章読解のスキル	リーディングスキル 教材	児童が読んで理解したことを図や絵で表した成果物を写真で記録する。通常学級担任とは、対象児童のリーディングスキルの課題と適した学習方略について共有する。

表 1 にあるように、構音障害、心理的な不安定さ、ワーキングメモリ、文章読解スキル等に課題がみられた児童に対して、それぞれの目標に応じた学修内容を記録することで、児童にフィードバックすると共に、通常学級教員と情報共有を進めることができた。以上のように、活動のプロセスを共有ノートで通常学級教員と共有することで、児童の学習成果だけでなく、児童の学習プロセスや思考過程を具体的に共通理解することが可能になり、指導や支援の手立ての具体的共有が期待できると考えている。

Ⅴ 今後の課題

情報共有システムは、対象児童の指導支援に活かされる関係教員間の情報共有が目的であるため、情報の活用について、実践研究の継続が必要になる。今後、インタビュー法や質問紙法等によって、情報共有システムを通じて共有した情報が通常の学級の指導支援に活かされているのか、障害種別によって情報共有システムの有効活用に差がみられるのか等を、検証していきたい。

(NAGASAWA Hironobu, TANAKA Yuko, ASOGAWA Michie)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P6-68

開発途上国における インクルーシブ教育と障害児に対する指導の課題

—ウズベキスタン共和国を事例として—

〇本間貴子*、鎌田ルリ子**、山田毅*
（*国士舘大学）（**筑波大学附属聴覚特別支援学校）

KEY WORDS:海外のインクルーシブ教育、開発途上国、ウズベキスタン

Ⅰ. はじめに

2006 年に国連が障害者権利条約を採択してから、全世界で本条約を批准する国が増加し続け、2025 年 5 月現在、本条約を批准する国は、192 か国にのぼる。批准国の中には、経済協力開発機構（OECD）により政府開発援助（ODA）を受け取る国に認められている開発途上国も含まれる。ウズベキスタン共和国（以下、ウズベキスタン）は、開発途上国に相当し、日本の国際協力機構（JICA）が 2021 年 11 月から 2024 年 11 月までインクルーシブ教育の支援をした。支援プロジェクト名は「就学前教育におけるインクルーシブ教育実践強化プロジェクト」である。このプロジェクトでは、実際には、就学前のみならず初等学校や視覚障害特別学校、聴覚特別学校の教員への支援も行われた。本報告の発表者らは、日本から専門家としてウズベキスタンに派遣され、現職教員に研修・助言を行った。本稿では、日本ではあまり紹介されることのない開発途上国におけるインクルーシブ教育と障害児への指導の課題を、ウズベキスタンを事例に紹介する。

Ⅱ. 方法

発表者らは、2022 年から 2024 年の期間に、ウズベキスタンの多機能幼稚園（障害児対象）・初等学校・特殊学校、教育開発センター等の教師に対し、インクルーシブ教育や各障害種別の教育について、Zoom と現地の学校訪問により、研修・助言をした。本稿では、現地訪問時の視察・観察報告、法令文書等をもとに、インクルーシブ教育と障害児への指導における課題について紹介する。本発表はウズベキスタン教育開発センター/就学前・学校教育省、JICA の許可を得ている。

Ⅲ. 結果

1. インクルーシブ学級の課題

ウズベキスタンのインクルーシブ学級は、2020/2021 年度から初等学校に開設された学級で、健常児とニーズのある子どもが同じクラスで教育を受ける学級である。研修を受けた通常学級の教師が担当をする。インクルーシブ学級 2023 年 9 月時点でウズベキスタン国内の 415 校の初等学校に設置され、736 人のニーズを有する子どもたちが在籍する。在籍児数は 30 人を超えてはならず、ニーズのある子どもの数は 3 人を超えてはならない。ウズベキスタンでは、リソースルーム（通級の指導教室）制度が未整備で特別支援学級もなく、JICA のプロジェクトで試行的に導入されたが、インクルーシブ学級教師が全体指示を出しながらニーズのある子どもの指導を同時に行う状況であり、協働な学びと個別最適な指導のあり方が課題である。学習課題が難しくなる 3・4 学年になると、学習についていけなくなる難聴児や、インクルーシブ学級内で周囲の子どもとは異なる課題を行う知的障害児もおり、適切な個別支援ができていない面がある。ユニバーサルな学習環境も課題がある。また、これまで教師が個に応じた教材開発をするという習慣がなかったため、個に応じた教材を工夫するという教師の意識改革も課題である。

2. 聴覚障害教育の課題

ウズベキスタンでは、新生児聴覚スクリーニングが整備され聴覚障害児の早期発見・診断が実施されている。ところが、多くの子どもは幼稚園入園までの約 3 年間、必要な支援を受けることなく家庭で過ごしている。多機能幼稚園に通う幼児の中にも療育開始の遅れが聴覚活用や言語発達等の遅れに影響していると見受けられる子どもがいる。また、聴覚障害のある我が子へのかかわりがわからず、子育てに不安を感じている養育者も少なくない。早期発見・診断から療育につながる 0・1・2 歳児の切れ目のない支援体制の構築が最重要課題であろう。補聴機器の公的補助が整備され多機能幼稚園に通う幼児の補聴機器（補聴器・人工内耳）保有率は 100%に近いが、聴覚を十分に活用する力はあるにも関わらず多くの子どもが補聴器の常時装用に至らず活用できていない。公的補助が有効に活用されていない状況ともいえる。言語指導では、構成法が主流なので、自然なやりとりを楽しむ自然法も取り入れることが望ましい。

3. 視覚障害教育の課題

ウズベキスタンの多機能幼稚園では、視覚障害児に教師と支援員が連携した丁寧な個別指導がなされ、全盲の子どもがロッカーまで自分の力で移動することができる指導スキルを持っていた。その一方で、グループ学習、個別指導の場面ともに指導者の声掛けや手による誘導によって学習結果を導いている様子がみられた。教材を用いた指導においても時間内に完成することが優先されているようで、子どもが動作を試行している間に次々と指導者の指示があった。教材活用の働きかけが指導者側から子どもへの一方的なベクトルになっているため、子どもたちの受動的な学習になっていた。

多機能幼稚園と初等学校には眼科医が常駐しており、子どもの視機能改善を目指し「治療すること」に力が入れられていた。ところが、実際に指導する教師は視力を把握していないということもあった。教師の作成した点図は、触図化のルールに基づいていないなど基礎的な障害理解にも課題がみられた。子どもの視覚的な潜在能力と主体性を引きだす指導を取り入れることが望ましい。

Ⅳ. まとめと考察

ウズベキスタンでは、インクルーシブ学級を設置したものの、個別最適な指導を提供するシステムが未整備で、教師の障害に対する基礎的理解も十分ではない。教師は、子どもの試行動作を待たずに正解を教えたり、個別に応じた教材を作成する意識にも乏しいという課題がある。子どもは受動的な学習をしがちであり、主体的な学びを促す指導を取り入れることが望ましい。なお、これまで述べたような JICA 専門家の指摘に基づき、ウズベキスタンの教育開発センター、就学前・学校教育省は、インクルーシブ教育における特別な教育ニーズのある児童の個別発達プログラムの開発と実施の指示、インクルーシブ教育における特別な教育ニーズのある児童の個別指導計画のモデル、およびサンプルを作成し、2025 年 3 月 26 日に就学前・学校教育省に提出した。ウズベキスタンでは、JICA プロジェクトを通じて次第に教材を工夫する教師も現れており、インクルーシブ教育の整備も進んできている。今後の改善が期待される。

（HOMMA Takako, KAMATA Ruriko, YAMADA Takeshi）

特別支援教育を学ぶ大学生の ICT 活用スキルの実態と課題

○向晃佑　　小田浩伸
（大阪大谷大学　教育学部）

KEY WORDS: ICT 活用　教員養成　特別支援教育

（目的）

近年, ICT を活用した指導や支援の必要性が高まり, GIGA スクール構想のもとで 1 人 1 台端末の環境整備が進められている。一方，教員養成課程における ICT 活用指導力の育成は未だ十分とは言えない。本学教育学部では，特別支援教育実践研究センターが主催する発達相談活動を基盤に，実践型授業「A 教室」を 18 年間継続して実施してきた。この授業では，学生が児童および保護者と関わりながら，実際の支援実践を行う。15 回の実習を通じて学生は，実態把握に基づいた個別支援計画を作成し，実践・評価・振り返りを重ねる。さらに 2016 年度以降は，本吉ら（2016）の提案に基づき，iPad などの ICT 機器を活用した支援も導入しており，学生の ICT 活用力育成の一助となっている。

本研究では，A 教室に参加する学生の ICT 活用スキルの実態を量的に把握し，文部科学省（2018）による「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」との比較を通じて，今後の教員養成における課題を検討することを目的とする。

（方法）

1）対象：X 年度に A 教室に参加した大学生 33 名

2）調査方法：Microsoft Forms を用いた無記名 Web 調査

3）主な調査項目

① ICT 活用状況を尋ねる項目（iPad や PC の活用頻度，教材作成・支援アプリの使用経験など）

② 『教員の ICT 活用指導力チェックリスト（文部科学省，2018)』の 16 項目（4 件法）（表 1）

	A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力
A-1	教育効果を上げるために，コンピュータやインターネットなどの利用場面を計画して活用する
A-2	授業で使う教材や校務分掌に必要な資料などを集めたり，保護者・地域との連携に必要な情報を発信したりするためにインターネットなどを活用する
A-3	授業に必要なプリントや提示資料，学級経営や校務分掌に必要な文書や資料などを作成するために，ワープロソフト，表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する
A-4	学習状況を把握するために児童生徒の作品・レポート・ワークシートなどをコンピュータなどを活用して記録・整理し，評価に活用する
	B 授業中にICTを活用して指導する能力
B-1	児童生徒の興味・関心を高めたり，課題を明確につかませたり，学習内容を的確にまとめさせたりするために，コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する
B-2	児童生徒に互いの意見・考え方・作品などを共有させたり，比較検討させたりするために，コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する
B-3	知識の定着や技能の習熟をねらいとして，学習用ソフトウェアなどを活用して，繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる
B-4	グループで話し合って考えをまとめたり，協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に，コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる
	C 児童生徒のICT活用を指導する能力
C-1	学習活動に必要なコンピュータなどの基本的な操作技能（文字入力やファイル操作など）を児童生徒が身に付けることができるように指導する
C-2	児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して，情報を収集したり，目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する
C-3	児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して，調べたことや自分の考えを整理したり，文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する
C-4	児童生徒が互いの考えを交換し共有して話合いなどができるように，コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する
	D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力
D-1	児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち，相手のことを考え，自他の権利を尊重して，ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する
D-2	児童生徒がインターネットなどを利用する際に，反社会的な行為や違法な行為，ネット犯罪などの危険を適切に回避したり，健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する
D-3	児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け，パスワードを適切に設定・管理するなど，コンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する
D-4	児童生徒がコンピュータやインターネットの便利さに気付き，学習に活用したり，その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるように指導する

表 1　教員の ICT 活用指導力チェックリスト

4）倫理的配慮：本研究は，日本特殊教育学会の倫理規定に則って実施した。調査にあたっては、調査目的・個人情報の取り扱い，参加の任意性・不利益が生じないこと等を説明し，同意を得た上で実施した。

5）分析：日本教育新聞社（2017）の報告に基づく「特別支援学校教員対象」の調査結果を用い，本研究の大学生のデータと比較した。

(結果)

多くの学生が PC や iPad を日常的に使用しており，使用目的は「レポート作成」「課題提出」「プレゼン作成」などであった。一方，特別支援教育の場面で ICT 機器を活用した経験がある者は 5 名，実践的な活用機会は限定的であった。

『教員の ICT 活用指導力チェックリスト』については，16 項目中 13 項目で，大学生の方が「できる」「ややできる」と回答した割合が，現職教員を上回っていた（表 2)。特に，教材作成や情報収集など，日常的な ICT 活用に関する項目では肯定的な回答が多かった。一方で,「A.教材研究・指導の準備・評価・校務に関する ICT 活用能力」に関しては，4 項目中 3 項目で現職教員の方が高い肯定的回答率を示した。

項目	A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力			
	A-1	A-2	A-3	A-4
本調査	60.6%	72.7%	66.7%	78.8%
特別支援学校	74.1%	79.7%	81.9%	64.2%
項目	B 授業中にICTを活用して指導する能力			
	B-1	B-2	B-3	B-4
本調査	78.8%	75.8%	69.7%	66.7%
特別支援学校	71.7%	51.7%	52.7%	45.6%
項目	C 児童生徒のICT活用を指導する能力			
	C-1	C-2	C-3	C-4
本調査	60.6%	69.7%	60.6%	63.6%
特別支援学校	60.5%	60.7%	44.1%	40.6%
項目	D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力			
	D-1	D-2	D-3	D-4
本調査	72.7%	78.8%	78.8%	69.7%
特別支援学校	63.9%	62.8%	55.5%	62.6%

表 2　本調査と特別支援学校教員の比較

（考察）

本調査結果は，大学生が ICT 機器そのものには高い親和性を持ち，操作や情報活用には自信がある一方で，特別支援教育の文脈における実践的な ICT 活用経験は乏しいことを示している。特に,「指導の準備・評価・校務での活用」といった項目は，現場経験がなければイメージしにくく，結果的に自己評価が低くなる傾向があると考えられる。今後の教員養成においては，教材作成や情報提供にとどまらず，学習評価，個別支援，校務処理といった実践場面における ICT 活用力の育成が求められる。特に A 教室のような実践演習において,「ICT をどのように支援に活かすか」を学生自身が考察し，実行する機会を明確に組み込むことが，ICT スキルの質的な向上につながると考えられる。

（文献）

文部科学省（2018）教員の ICT 活用指導力チェックリスト.
本吉大介・小田浩伸・落合利佳（2016）特別支援教育専攻学生に対する ICT 活用能力向上を目指した授業の取り組み. 大阪大谷大学教育学部特別支援教育実践研究センター紀要, 1, 1-15.
日本教育新聞社（2017）文部科学省委託事業「ICT を活用した教育推進自治体応援事業」（ICT 活用指導力調査項目の改善に向けた調査研究）実施報告書.

(MUKAI kousuke, ODA hironobu)

ドイツ・ニーダーザクセン州のインクルーシブ教育の動向(1)

―政策動向とスポーツ授業の教育課程から―

○千賀愛　　安井友康
（北海道教育大学札幌校）　（北海道教育大学札幌校）
KEY WORDS: ドイツ　インクルーシブ教育　学習指導要領

1.　はじめに

ドイツでは 2015 年に国連の障害者権利条約に関する厳しい改善勧告を受け、各州で改革論議が展開され、2019 年頃から新たなインクルージョン政策が具体化されてきた。北部ニーダーザクセン州(Land Nidersachsen、以下 NI 州)では、特別支援学校で学ぶ児童生徒の割合 2.9%に対して、通常学校で巡回指導・支援を受ける児童生徒の割合が高まり、初等教育で 3.6%、中等教育段階では 5.0%と特別支援学校のセンター化が進んでいる(KMK2024; NIK2024a)。2024 年時点における NI 州の基礎学校で支援対象の児童 11,493 人のうち、障害種で最も多いのは学習困難や学習障害の 36.8%(4236 人)であり、次いで言語障害 2243 人(19.5%)、知的障害1342人(11.6%)、情緒・社会性障害2102人(18.2%)、身体・視覚・聴覚障害 1570 人(13.6%)である(NIK2024a)。このように通常学校では支援が必要な障害等のある児童生徒が増加し、スポーツ授業でも教育課程の計画段階から様々な運動スキルや特性を想定した取り組みへのニーズが高まっている。ドイツを含むインクルーシブなスポーツ授業やクラブ活動に関する国際的な研究(Haegele et. al.2020)は、インクルーシブなスポーツ授業は適切に実施された場合には肯定的な経験をもたらすが、障害種、教師や支援者、地域的な要素など様々な要素を考慮しつつ、今後の研究では障害児者の視点から質的調査を通してインクルーシブなスポーツ授業の知見を蓄積すべきであるとした。

そこでドイツ北部 NI 州のインクルーシブ教育に関する動向を概観し、基礎学校におけるインクルーシブなスポーツ授業づくりの基盤となる教育課程の特徴と通常の学校における障害等のある子どもの支援の課題について報告する。

2.　方法

ドイツ NI 州におけるインクルーシブ教育に関する 2013-2024 年の行政資料の検討と、学校全体でインクルーシブ教育に取り組む A 基礎学校への訪問と関係者のインタビューを実施した。調査の訪問は、2024 年 9 月 10 日に行われた。なお本研究は 2014 年から継続している海外動向調査のため調査年を明記した。本調査の実施にあたっては、研究の趣旨などを書面(ドイツ語)と口頭で説明し同意を得たうえで行われた(倫理審査北教大研倫 2023081001)。

3. 結果

①NI 州のインクルーシブ教育の動向

NI 州は 2013 年から段階的に学校教育でインクルーシブ教育を進め、2013-14 年度から初等教育の 1-5 年生、2018-19 年度から中等教育の 6-10 年生、2021-22 年度までに職業学校と最終学年の 13 年生にかけて、通常の学校における障害等のある児童生徒の支援を展開してきた（NI2024b)。2013-14 年度以降は、学習障害児や学習困難児を対象とする特別支援学校への就学を徐々に減らし、初等学校（通常の学級）に特別支援学校の教員が巡回指導で訪問する支援センター化が進められ、2018 年度から中等教育の各学校にも対象が拡大した(NIK2024b)。ただし、他の障害種の特別支援学校は存続し、保護者や児童生徒の希望に応じて通常の学校への特別支援教員の巡回指導では、原則として 1 学級あたり週 2 時間の特別支援学校からの支援時間が加配されている(NIK2025)。しかし A 基礎学校の校長インタビューでは、巡回指導のニーズの高まりに伴い、学校側から申請した巡回指導の頻度や時間が充足されず、各校で慢性的に巡回指導の機会が不足する事態が生じているという。

②基礎学校の学習指導要領におけるスポーツ授業

2016 年以降、NI 州では「インクルーシブ校の枠組み方針」(Ramenkonzept Inklusive Schule)のもと、学習指導要領を含む教育課程の改定に向けた検討が行われ(NI2024b)、連邦政府の KMK によるカリキュラム水準に従って、2020 年から柔軟性のあるコアカリキュラムの指針が適用された(NIK2025)。「基礎学校 1-4 年生コアカリキュラム」のスポーツ教科では、1-2 年生の低学年と 3-4 年生の中学年に教育課程が編成され、運動技能とコンピテンスの発達を志向しながら、学習プロセスを重視したチームワークや協力するスキルなどの能力を獲得することが期待される（NIK2020)。能力的な個人差の大きさに配慮するために、能力が高い児童生徒にはより高い学習の機会を提供する一方で、「能力的な弱さを持つすべての児童生徒に既習内容を適切に定着させるために」授業内で「内的分化」による支援や配慮を行うことが明記された(NIK2020)。

4.考察

NI 州はインクルーシブ教育の実現に向けて障害等のある児童生徒の支援を段階的に進め、就学手続きや教育課程、個別の配慮や評価手続の改定を行ってきた。2020 年改訂のコアカリキュラムは、２学年毎に達成すべき基本的内容が示され、子どもの個人差に対応した対応や授業の内的分化を取り入れやすく、全体として学校や教師の裁量が大きい。ドイツでは以前からインクルーシブ教育や多様な背景を持つ子どもが参加する授業における内的分化により複数の学習プロセスを保障する指導方法が取られてきたが(Bönsch 2014)、教育課程の改定により全ての教科でインクルーシブ教育を想定した授業を行うことが可能になった。一方で財源や人材不足などの課題は看過できないものであり、教員養成や支援システムの改善が必要であることが分かった。

【文献等】

Haegele, J.A., Giese, M.et al. (2020) : Bruchlichen der Inklusion,German Journal of Exercise and Sport Researh,50, 417-425. KMK (2024) :Sonderpädagogische Förderungin allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen). 2023/2024. Berlin, den 11.10.2024.　NIK (2020) :Kern--curriculum für die Grundschule Schuljahgänge 1 – 4. Sport. NiBiS. NIK (2024a) :Ergebnisse der Schulstatistik vom 31.08.2023. zuletzt aktualisiert am 12.04.2024. Niedersächsisches Kultusministerium. NIK (2024b) : Inklusive Schule, Niedersächsisches Kultusministerium.
安井友康・千賀愛・山本理人(2019):ドイツのインクルーシブ教育と障害児者の余暇・スポーツ,明石書店.

(SENGA Ai, YASUI Tomoyasu)

ドイツ・ニーダーザクセン州のインクルーシブ教育の動向(2)

—基礎学校のスポーツ授業の事例から—

○安井友康　　千賀愛
（北海道教育大学札幌校）　（北海道教育大学札幌校）
KEY WORDS: ドイツ　インクルーシブ教育　スポーツ授業

1. はじめに

ドイツ北部のニーダーザクセン州(以下 NI 州)では、2012 年に州議会の決定により「インクルーシブ教育に関する法律」が公布されて以来、特別支援学校の縮小と、通常学校におけるインクルーシブな教育的取り組みが進められてきた。

通常学校では支援が必要な特別な教育的ニーズのある児童生徒が増加し、教科学習のみならずスポーツ授業でも教育課程の計画段階から様々な運動スキルや特性のある児童を想定した取り組みへのニーズが高まっている。

本報告では、ドイツ北部 NI 州の基礎学校におけるインクルーシブなスポーツ授業の実際の様子について報告する。

2. 方法

(1) 調査

ドイツ NI 州において、学校全体でインクルーシブ教育に取り組む A 基礎学校への訪問とスポーツ授業の VIR 記録、関係者のインタビューを実施した。

調査訪問は、2014―2023 年に実施された研究(安井ら 2019)の継続調査として 2023 年 3 月と 2024 年 9 月に行われた。なお本研究は、海外動向を調査するものであり個人情報については扱わないことから調査日程を明記した。調査の実施にあたっては、事前に質問内容をメールで連絡するとともに、研究の趣旨などを書面(ドイツ語)と口頭で説明し、同意を得たうえで実施された(倫理審査：北教大研倫 2023081001)。

(2)対象校

対象とした A 基礎学校は、児童数 326 人教職員 20 名(2024 年 9 月現在)の 1−4 学年の学校で、「スポーツに親しむ学校」として州の表彰を受けるなどスポーツを通した地域づくりに貢献している(安井ら 2019)。

3. 結果

(1)NI 州の学習指導要領とスポーツ活動計画

A 基礎学校では、スポーツ教科の学校活動計画として「身体が弱く運動が苦手な子どもたちが運動や遊びに参加しやすくなるよう支援する」ことが明記されるとともに、「スポーツ授業は、一般的に学級に関連づけて実施されるべきであり、内的分化を通じて異なる学習の前提条件と個人の傾向を考慮する必要がある」とされている。

表 1　年間の活動計画と教育課程(1-4 学年)

運動遊び　　*←授業 1, 2*
ボールを使った基本技術の習得と定着/ボール遊び
体操(Turnen)と運動技能　*←授業 3*
体操、リズム、ダンスの動きのデザイン
走る、跳ぶ、投げる
水泳、潜水、飛び込み　(3 年生のみ)
用具を使って転がる、滑る運動

(2)スポーツ授業の実際

実際の授業の様子として、４年生と１年生の運動遊びと４年生の体操(器械体操・ﾄｩﾙﾈﾝ)の様子を紹介する。配慮事項としては、競争ではなく相互の協力などを重視、コーディネーション(協応動作)を引き出す工夫、配慮が必要な子どもに適した役割、活動に物語性を持たせることでモチベーションの維持・向上を図っている様子などが見られた。

表 2　授業１：4 年生(16 人)（2024 年 9 月）

活動１　猿の病院
鬼役の 3 人がボールをもって追いかけタッチして”猿(役の子ども)”を捕まえる。ボールでタッチされた子どもは、仰向けになって両手両足を上げる。猿を助ける子どもが 4 人集まって、手足を持って動物病院（マット）に運ぶ。動物病院では、医者役の子どもが手術(おなかをさする)をして治ったら復帰する。
活動２　自動車の修理工場
登りロープをガソリンスタンドに(見立てる)、牽引をする自動車(スクーターボード 2 台)、ベンチを修理台に見立てて活動を行う。ビブスをつけた子ども 2 人が車を捕まえて壊す(鬼)役、捕まって壊れた自動車は床に座って両手を上げる。牽引車役の子どもは、スクーターボードをロープで引きながら助けに行き、「故障車」を乗せて修理台に連れて行く。

表 3　授業２：1 年生 24 人　（2024 年 9 月）

キャスターボードを使った活動
キャスターボードを使った活動を行う際の留意事項を確認した後、キャスターボードを利用したリレーを行う 2 人(乗る子どもと押す子ども)での移動、リング(輪投げの輪)を運ぶ活動、ボールを運ぶ活動などを実施

目標はコーディネーションと体育館の空間認識、バランス感覚の育成で、競争はさせないようにしている。特に物を運ぶときに自分の体をどう使えば良いかの気付きやコーディネーションと平衡感覚に重きを置いた授業となっている。

表 4　授業３：4 年生 14 人（27 人を 2 分割）（2023 年 3 月）

活動１　用具を使った体操(器械体操・トゥルネン)
ミニトランポリン、バランスベンチ、巧技台を使った活動を行う。トランポリンを使ったジャンプと巧技台の飛び越し。トランポリンとマットの間に高さの違う巧技台を置き、台の上に一度飛び乗ってからマットに降りたり巧技台を飛び越こしたりするなどの活動を行う。
活動２　いろいろな動き
号令とともに体育館内を自由に走り、「アイス」: その場でフリーズする、「ファイヤー」: 伏せて火をやり過ごす、「水」: 高いところに登って避難、「ストーム(嵐)：指をさされたコーナーに全力で移動するなどの活動を行う。

各授業については、多様な発達特性のある子どもが含まれていることを前提として授業が工夫されるとともに、必要に応じて個別的支援が行われている。

4. 考察

ドイツ NI 州では、従来の分離教育からインクルーシブ教育への移行にともない、通常学校のスポーツ授業においても、多様な発達的ニーズがある子どもがいることを前提とした授業の工夫が行われていた。特に勝敗をともなう競争的な活動を重視することの弊害が指摘されるなか(Block 2016)、学習指導要領などに合わせた取り組みとともに、様々な支援の手立てが行われるようになっている様子がうかがわれた。

【文献等】

Block, M.(ed.) (2016) A teacher’s guide to adapted physical education, 4thed. Brooeks.

安井友康・千賀愛・山本理人(2019)ドイツのインクルーシブ教育と障害児者の余暇・スポーツ,明石書店.

(YASUI Tomoyasu, SENGA Ai)

高等学校における学年会を活用した校内支援体制づくり（1）

—特別支援教育コーディネーターによる学年教員のアセスメントに注目して—

〇川俣理恵　　石井裕可　　原　広治
（島根大学）　（島根県立三刀屋高等学校）　（島根大学）

KEY WORDS：高等学校、特別支援教育コーディネーター、学年会の活用

（目的）

高等学校（以下、高校と表記）における特別支援教育へのニーズが高まっている。しかし、高校では中学校に比べて校内委員会の開催が少ない（中西ら，2017）ことが指摘されるなど、校内体制整備が求められている。

赤嶺・緒方（2009）は、生徒に対する支援を共有する校内委員会の場として、学年会や職員会議といった定期的に開催される既存の機会を利用することの有効性を示唆している。つまり、特別支援教育コーディネーター（以下、特支 Co.と表記）が、高校における校内体制整備を推進するうえでは、定期的・恒常的に開催される既存の会議を活用することが有効になると考えられる。

本研究では、高校における学年会を活用した校内委員会における特支 Co.のあり方を検討する。特支 Co.による学年会での学年教員のアセスメントに注目し、特支 Co.に求められる役割について提案することを目的とする。

（方法）

1　対象　S 県立 A 高校（全日制）の第 1 学年教員 5 名（担任 4 名、学年主任 1 名）および特支 Co.

2　実践時期　202X 年 4 月～202Y 年 1 月

3　実践内容　週 1 回行われる第 1 学年の学年会に特支 Co.も参加し、生徒情報の早期把握および学年での対応方針の共有を行った（計 19 回）。特支 Co.は、生徒情報の把握の際に学年の教員の発言に注目し、学級担任や学年主任の生徒観･指導観のアセスメントも行った。学年会については、VTR 撮影し、録画データを逐語化した。

4　逐語データの分析　逐語化した発言内容について、生徒情報 7 項目、対応 5 項目、集団の傾向 2 項目及びその他の合計 15 項目に分類した。分類した発言内容について、教員ごとに発言内容の件数および時間を算出した。その後、発言件数の多い順に順位づけを行い、各教員の発言の特徴を分析した。なお、倫理的配慮は学校長・教職員に文書と口頭で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し、許可を得た。

（結果）

4 月から 1 月までの分類別発言件数について、参加教員ごとに順位づけを行った(Table1)。その結果、参加教員に共通する傾向と教員ごとの傾向がみられた。全体の傾向として、「発達」や「方針」に係る発言件数が多かった。

Table1　学年会における教員ごとの分類別発言件数

		担任A		担任B		担任C		担任D		学年主任E		特支Co.		合計	
合計	1位	発達		発達		発達		発達		方針		発達		発達	
		0:10:07	15	0:14:04	29	0:07:28	13	0:18:19	27	0:05:59	14	0:12:53	30	1:11:42	126
	2位	対人		健康		方針		方針		発達		方針		方針	
		0:02:57	9	0:05:32	15	0:03:06	11	0:06:15	13	0:08:51	12	0:08:43	15	0:29:12	72
	3位	方針		方針		困り		集団の様子		その他		対人		対人	
		0:02:33	7	0:02:36	12	0:03:44	9	0:05:43	11	0:03:54	10	0:03:53	15	0:21:12	52
	4位	集団の指導		対人		集団の様子		困り		困り		その他		その他	
		0:01:48	6	0:02:48	11	0:01:57	7	0:02:53	11	0:03:09	10	0:02:22	15	0:10:39	51
	5位	実践		その他		実践		実践		家庭		家庭		困り	
		0:01:39	6	0:02:42	11	0:01:56	6	0:03:41	10	0:04:42	9	0:03:12	9	0:13:50	47
	6位	家庭		困り		健康		健康		対人		学習		集団の様子	
		0:04:13	5	0:02:39	11	0:01:54	6	0:06:50	8	0:04:58	7	0:00:56	6	0:19:36	40
	7位	集団の様子		学習		家庭		対人		集団の様子		困り		家庭	
		0:01:16	5	0:03:39	9	0:04:07	5	0:05:03	6	0:03:41	5	0:01:15	5	0:19:33	35
	8位	その他		集団の様子		学習		学習		学習		勇気づけ		学習	
		0:00:42	4	0:03:32	8	0:01:24	5	0:02:15	6	0:02:15	5	0:00:31	5	0:11:04	33
	9位	生徒その他		実践		その他		その他		集団の指導		集団の様子		実践	
		0:00:43	3	0:00:39	5	0:00:10	5	0:00:49	6	0:02:15	5	0:03:27	4	0:10:13	33
	10位	逸脱		生徒その他		対人		家庭		実践		疑問		健康	
		0:00:41	3	0:00:45	3	0:01:33	4	0:02:46	5	0:01:06	4	0:00:15	3	0:15:48	32

教員ごとの発言の特徴と特支 Co.による各教員の見立てついては、Table2 に示した。学級担任や学年主任の指導観・生徒観、得意とする指導方法、教員経験年数などの教員自身の属性や能力、価値観などが、生徒の見立てや対応方針に関する発言に表れていることがうかがわれた。

Table2　参加教員ごとの発言の特徴と特支 Co.の見立て

		発言内容の特徴及び特支Co.の見立て
担任A	特徴	「集団への指導」に係る発言が多い
	見立て	集団への指導がうまい。他の教員に授業時の様子の観察を依頼したり，気になることを教えてほしいと情報提供を求める。他クラスの生徒に対する発言も多い。生徒への指導力が強みである。
担任B	特徴	気になる生徒の「健康」や「学習」に係る発言が多い
	見立て	個別の生徒についてよく観察し，その情報を他の教員に共有するなど，連携の意識が高い。生徒への支援が的確であり，生徒が困ったことを相談しやすい雰囲気が強みである。学級内でのトラブルが未然に防がれることも多い。
担任C	特徴	「困り」、特定の生徒の「発達」に係る発言が多い
	見立て	教員経験は長いが，高校での採用1年目で初担任で，他クラスの生徒に対する発言はない。特別支援学校での勤務経験があり，支援の必要な生徒に丁寧な支援を行う。特別支援教育への理解があり，対応力があることが強みである。
担任D	特徴	「集団の様子」に係る発言が多い
	見立て	生徒面談を始めた時期こそ遅いが，丁寧に面談を行い学年会に情報を共有している。職務に対する線引きがはっきりしている。大きなトラブルが起きても冷静に対応できるところが強みである。
学年主任	特徴	「方針」、「その他」に係る発言が多い
	見立て	学年全体の経営方針について丁寧に発言する。学年会以外でも特支Co.との情報交換、方針の確認の場をもち、担任の前で学年主任と特支Co.の足並みが揃っていることを重視する。学年主任としての責任感、誠実さが強みである。

（考察）

赤嶺・緒方（2009）は、特支 Co.の多忙さとその解消のための環境調整の必要性を指摘しているが、校内委員会として学年会を活用することで、生徒に関する情報を特支 Co.が早期から、効率的に得ることが可能となったと考える。また、学年会では学年の教員らが観察・面接等で得た生徒に関する情報が共有される。そのため、特支 Co.にとっては、学年の教員らの生徒観・指導観を理解する場ともなりうることが示唆された。瀬戸（2010）は、コーディネーターにはチームメンバーから情報や指針を得て、それを生かす能力が求められるとしている。したがって、校内委員会として学年会を活用する際に、特支 Co.は学年会で得た生徒や教員に関する情報を活用して方針を提案するといった役割を意識する必要があると考える。

（文献）

赤嶺 太亮・緒方 茂樹（2009）．公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究－校内支援体制の構築を中心に－ 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 (1)， 29-39.

中西 郁・日高 浩一・半澤 嘉博・渡邉 流理也・岩井 雄一・丹羽 登・濱田 豊彦・田中　謙・渡邉 建治・喜屋武 睦（2017）．高等学校における校内委員会の組織体制と支援機能についての検討―中学校調査との比較を通して―十文字学園女子大学紀要 48 (1)， 43-56.

瀬戸美奈子 (2010) .学校におけるコーディネーションに関する研究の動向、関西福祉科学大学紀要 14, 77-86.

(KAWAMATA Rie, ISHII Yuka, HARA Hiroji)

高等学校における学年会を活用した校内支援体制づくり(2)

—特別支援教育コーディネーターの内的調整に着目して—

〇石井裕可（島根県立三刀屋高等学校）
川俣理恵（島根大学）
原　広治（島根大学）

KEY WORDS: 高等学校　特別支援教育コーディネーター　内的調整

（目的）

特別支援教育コーディネーター（以下、特支 Co.と表記）の役割として、校内支援体制の推進が挙げられている（文部科学省,2023)。校内支援体制の推進には担任の当事者性を高めることが重要だと言われる。更に当事者性を高めるためには特支 Co.が「黒子」に徹する関わりが有効だとの指摘もある（中根,2009)。つまり、担任の当事者性を高めようとする特支 Co.の自己内対話である内的調整（田中ら,2011)に注目することが校内支援体制づくりの一助となると考える。そこで本研究では、校内委員会で担任の当事者性を損なわない特支 Co.のあり方を検討する。学年会での発言内容から特支 Co.の内的調整について整理し、特支 Co.に求められる姿勢について提案することを目的とする。

（方法）

1　対象　S 県立 A 高等学校（全日制）の第１年教員５名（担任４名、学年主任１名）および特支 Co.

2　実践時期　202X 年４月～202Y 年１月

3　実践内容　週１回行われる第１学年の学年会に特支 Co.も参加し、生徒情報の早期把握および学年での対応方針の共有を行った（計 19 回)。特支 Co.は、生徒情報の把握の際に学年の教員の発言に注目し、担任や学年主任の生徒観・指導観のアセスメントも行った。学年会については、VTR 撮影し、録画データを逐語化した。

4　逐語データの分析　逐語化した発言内容に対する特支 Co.の内的調整を、田中（2011）が示した特支 Co.の内的調整の６概念(Table1)を用いて整理した。なお、田中ら(2011)の分類では保護者に向けたものとされた「受容」「見極め」について、本研究では教員に向けた内的調整として分類し、特支 Co.による内的調整の特徴的な組み合わせを抽出した。倫理的配慮は学校長・教職員に文書と口頭で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し、許可を得た。

Table1　特支 Co.の内的調整の６概念（田中ら,2011）

引き際	主要支援者が連携し独自性を出すことをCo.が願い、陰で見守り、Co.自身の思いや立場を「秘める」ことを表す概念
自己モニタリング	自身の考えや技術を絶対視せず、振り返ることを表す概念
受容	保護者の切実な訴えに対し、Co.あるいは学校が責任をもてる枠の中で十分に受け止め寄り添いながら、同時に、状態を見立てて支援方向を見通し冷静な判断をすることを表す概念
見極め	
提案	主要支援者に対して、個別の指導計画作成やケース会議を開く等の展開を促すことや子どもを理解するときに重要な観点を示すことを、指示するのではなく提案するように誘いかけるような形で、支援の流れをリードすることを表す概念
蓄積	自分の実践や、研修会等で扱った他の支援者の実践を、自分の学校現場に引き寄せて吸収し、何が有効か（＝活用したい実践）、活用に向けて何が課題か（＝課題の明確化）、その課題を克服する手立ては何か（＝課題克服に向けた他の方法の選択）等の見極めを表す概念

（結果）

特支 Co.の内的調整について検討したのは、学年会参加者の 313 件の発言であった。6 概念の中で該当するものが多い概念は「受容」302 件 (96.5%)、「蓄積」272 件 (86.9%)、「見極め」269 件（85.9%）でこの三つが 80%を超えた。

6概念の組み合わせのうち実際にあてはまったのは22通りであった。最も多かった組み合わせは、「引き際」「自己モニタリング」「受容」「見極め」「蓄積」の５概念を同時に行う組み合わせで、140 件（44.7%）であり、引き際の質的な違いから「担任への同意・応援(125)」、「戦略的撤退(15)」に分類された。次に多いのが「自己モニタリング」「受容」「見極め」「蓄積」の組み合わせで 43 件（13.7%）あり、発言に対する特支 Co.の思考過程の質的な違いから「担任へのアセスメント（19)」、「特支 Co.の困り（17)」、「特支 Co.の葛藤（7)」に分類された。

Table2　特支 Co.の内的調整上位 2 組み合わせ

	内的調整の６概念						特支Co.の思考例
	引き際	自己	受容	見極	提案	蓄積	件数
担任への同意・応援	〇	〇	〇	〇		〇	125 担任の見立てに同意し応援する
戦略的撤退	〇	〇	〇	〇		〇	15 提案したいがタイミングを待つ
担任へのアセスメント		〇	〇	〇		〇	19 担任の考え方について気づきを得る
特支Co.の困り		〇	〇	〇		〇	17 見立てや対応に自信がもてない
特支Co.の葛藤		〇	〇	〇		〇	7 担任に同意しつつも別の意見ももつ

注）内的調整６概念のうち行っているものに〇を付した。

（考察）

特支 Co.学年会に同席する上では受容することを土台に据えていることがうかがわれた。特支 Co.に受容されることで、担任が考えを語りやすくなることを意図していたと思われる。担任の努力や意欲を尊重する態度の重要性については瀬戸(2010)も述べている。

最も多かった「担任への同意・応援」においては特支 Co.が担任に賛同し、尊重する判断をしていた。一方で「戦略的撤退」では、特支 Co.が担任と異なる意見を持っているものの、提案のタイミングではないと判断していた。また、「担任へのアセスメント」は担任の指導観・生徒観について新たな側面への気付きを得ていた。「特支 Co.の困り」は自身の見立てや対応に自信がない状態、「特支 Co.の葛藤」では担任に同意しつつも他の方法もあるのでは、との思いに揺れていた。多くの場合において、特支 Co.は担任の考えを尊重し背中を押す、または担任とは異なる自らの考えの表明を先送りにするという、引き際を選択していた。

特支 Co.の「引き際」が中根(2009)の「黒子性」を指していると推察される。また、特支 Co.が学年会に同席したことで、支援のあり方を決定できなくても、次週に結論を先送りしたり、支援の方針を変更できるなどの特支 Co.が柔軟に判断しやすい環境になったと考えられる。

学年会を校内委員会に位置づけることで、特支 Co.は、担任に合わせた方針や関わりを選択しやすくなることが示唆された。学年会での担任の発言を「受容」し、特支 Co.自身の「蓄積」から担任の見立てや対応法を「見極め」、自身を「自己モニタリング」しながら多くの場合で「引き際」を選ぶことが担任を主要支援者足らしめる要素となっていたと考える。

（文献）

文部科学省（2023）通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 報告

中根 照子 (2009) 発達援助者としての特別支援教育コーディネーターの役割, 日本教育学会大會研究発表要項 68 (0), 304-305

瀬戸美奈子（2010）学校におけるコーディネーションに関する研究の動向、関西福祉科学大学紀要 14, 77-86

田中 真理・小牧 綾乃・滝吉 美知香・渡邉 徹（2011） 小学校の特別支援教育コーディネーターにおける「内的調整」機能に関する研究 特殊教育学研究 49 (1), 21-29

（ISHII Yuka, KAWAMATA Rie, HARA Hiroji）

障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に関する研究（１）

～障害のある児童生徒のキャリア・パスポートの活用に向けた考え方の整理～

〇小澤至賢、榎本容子、*相田泰宏、石本直巳、北村拓也、冠雄祐、**松橋孔亮
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）（*横浜市教育委員会）（**青森県立八戸第二特別支援学校）

KEY WORDS: 特別支援学校　キャリア教育　キャリア・パスポート

１．背景と目的

2020 年４月から、キャリア・パスポートの活用が全国の学校で求められるようになり、特別支援学校でもその実践が広がっている。一方で、障害のある児童生徒に対する活用に関しては、障害特性に応じた実践上の工夫について十分明らかとされていない。こうした背景を受け、当研究所キャリアチームは、障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に向けて、キャリア・パスポート（その趣旨を踏まえた類似の取組を含む）の活用過程における「意思決定」に着目し、以下の２点を明らかにする研究を進めている。

検討項目１： 意思決定の支援が必要な児童生徒について、特別支援学校におけるキャリア・パスポートを活用した指導・支援に係る障害特性を踏まえた工夫は何か。

検討項目２： 意思決定の支援が必要な児童生徒について、特別支援学校における意思決定の支援と個別の教育支援計画等との関連性等の課題とは何か。

本報告（1）では、研究の実施に当たり理論的に整理した、「キャリア・パスポートを活用した指導・支援に係る障害特性への工夫」及び「意思決定の支援のイメージ」について報告する。なお、続く報告（2）（3）では、予備的なインタビュー調査の結果（障害特性を踏まえた工夫や、個別の教育支援計画等との関連性に関する知見）及び、質問紙調査の実施に向けた整理内容について報告する。

２．方法（研究全体）

本研究は、特別支援学校（５障害／小・中・高等部）を対象とし、①先行研究に基づく協議を通じた、キャリア・パスポート活用に係る理論的検討（令和６年度）、②その内容に基づく予備的インタビュー調査（令和６年度）、③それを踏まえた質問紙調査（令和７年度）、④質問紙調査で把握した好事例へのインタビュー調査（令和７年度）、⑤これらの成果に基づく、次期学習指導要領解説におけるキャリア・パスポート記述への提案、の５段階で構成される。研究過程では、チーム内での協議のほか、特別支援学校校長及び実践者、キャリア教育の有識者との協議を通じ、調査設計や分析の視点を多角的に検討することとした。

３．結果

（１）キャリア・パスポートを活用した指導・支援にかかる障害特性への工夫について

理論的検討を通じ、本研究では、キャリア・パスポートを、①「自らの学習状況」などの過去の記録、②「自身の変容や成長」などの現在の記録、③「新たな生活や学習への目標」や「将来の生き方」などの将来の記録の３つの記録から構成されるものと整理した。これら３つの記録に加え、「記録の蓄積」と「対話による振り返り」という２つのプロセスを通じて活用されることが、キャリア・パスポートの基本的な構造であると捉えた。これにより、児童生徒一人ひとりの自己実現につながる意思決定とその一歩となる行動が促され、キャリア教育の充実につながると考えた。

一方、障害のある児童生徒においては、これら３つの記録と２つのプロセスにおいて、障害特性への工夫が必要である。キャリア・パスポートを活用した指導・支援における障害特性への工夫は、大きく３つの観点に整理されることが推察された（図１）。

検討項目１については、このような視点を押さえながら、障害種別の特徴を明らかにする必要がある。

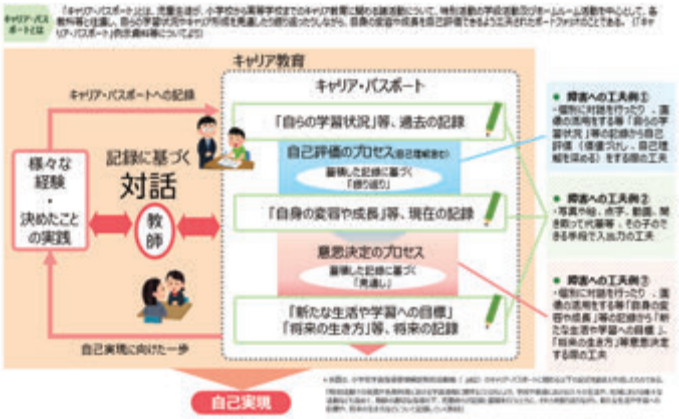


図1　キャリア・パスポートを活用した指導・支援に係る障害特性への工夫例

（２）意思決定の支援のイメージ

本研究では、図１の「意思決定の支援」について、障害のある児童生徒への支援イメージを図２のとおり整理した。この際、意思の表出が困難な児童生徒も含めたモデルとなるよう、厚生労働省が示す「意思決定支援」の概念を取り入れ、４つの段階に整理した。具体的には、「本人の決定（障害等への対応を十分に行った上での意思決定）」という段階の下に、同省が示す３つの段階を位置付けた。

また、キャリア・パスポートを活用した指導・支援に当たっては、①まず、「すべての人には、意思がある」ことを前提とすること、②そのうえで、「意思決定のための教育的支援を行い、本人の意思を最大限尊重し、意思決定をサポートする」こと、③「関係者の協議による意思決定は、その意思が周りの人に分かりにくいために行うものである」ことを基本に据えるべきであると考えた。

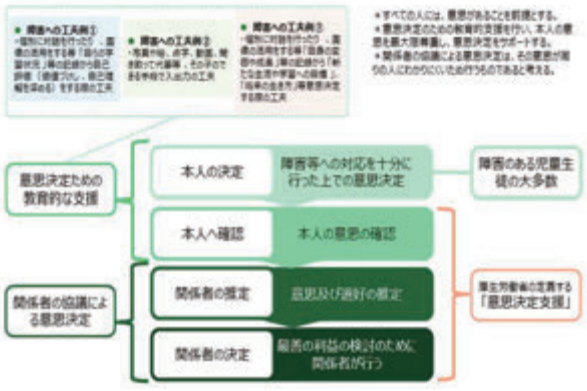


図2　意思決定の支援のイメージ図

（OZAWA Michimasa, ENOMOTO Yoko, AIDA Yasuhiro, ISHIMOTO Naomi, KITAMURA Takuya, KAMMURI Yusuke, MATSUHASHI Kosuke）

障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に関する研究（２）

～障害のある児童生徒のキャリア・パスポートの活用に関する予備的インタビュー調査の結果から①～

〇北村拓也、小澤至賢、榎本容子、*相田泰宏、石本直巳、冠雄祐、**松橋孔亮
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）（*横浜市教育委員会）（**青森県立八戸第二特別支援学校）

KEY WORDS: 特別支援学校　キャリア教育　キャリア・パスポート

１．目的

本報告（2）では、キャリア・パスポートを活用した指導・支援における「自己評価」及び「意思決定」のプロセス（報告（1）の図１参照）に着目し、各障害種における課題に対し、自己評価と意思決定のプロセスでどのような記録の工夫がなされているか、予備的に把握することを目的とする。これにより、今後実施する特別支援学校を対象とした質問紙調査の項目作成に必要な情報を得るとともに、その後に予定している好事例に対するインタビュー調査に向けた検討の基礎資料とすることをねらいとする。

２．方法

（１）対象校

キャリア教育の有識者である研究協力者から、キャリア・パスポートについて「障害特性を踏まえた特徴的な取組」または「学校の実情に応じた実践的な取組」を行っていると推薦を受けた、全国 16 校の 54 学級を対象とした。

（２）調査内容・方法

①各障害種における課題、②自己評価及び意思決定のプロセスにおける工夫について、半構造化インタビュー（約 60 分）を実施した。②については、今後の質問紙調査の設計に活用するため、選択肢形式で基本項目を尋ねた後、その内容について詳細を聞き取る形式とした。

（３）分析方法

要約記録を作成したうえで、①については、チーム内協議を通じ、共通して見出される傾向を質的に整理した。②については、質問紙項目としての妥当性を検討する目的で選択肢ごとの実施割合を算出し、概略的な傾向を整理した。

（４）倫理的配慮

調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の承認を得た後、調査対象者に調査の目的・内容・参加と撤回の自由・個人情報の保護等について説明し、同意を得た。

３．結果

（１）各障害種の課題等

視覚障害においては、視覚情報を用いた教材が利用しにくいため、意識を促す工夫や、教材に触れられるようにする配慮が必要となっていた。

病弱においては、病状により将来の見通しを持ちにくい場合があることや、授業時数の確保が困難であることが課題であり、前籍校や転出先との連携が必要となっていた。

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱のいずれにおいても、経験の乏しさにより自己理解や職業理解が不十分であること、また情報の入出力に工夫を要し、理解や表出に時間を要する点が共通課題となっていた。

さらに、知的障害を併せ有する場合には、記憶保持の困難さや、メタ認知を含む自己理解の困難さ、理解に時間を要することにより、単一障害の児童生徒よりも支援に時間を要する点が課題となっていた。

（２）自己評価のプロセスの工夫

自己評価のプロセスにおいて「自己評価を記録するための工夫」を尋ねた結果を図１に示す。障害種に共通した傾向と独自の傾向が見られた。

一例を挙げると、「教師のことば掛けや言い換え等」はすべての障害種に共通して実施されていた。また、「過去のキャリア・パスポートの確認」のほか、「画像（写真・動画）」「ＩＣＴ機器」の活用についても、視覚障害を除き、共通して実施される傾向が見られた。一方、「文字の手本の提示、なぞり書き」「代筆等」については、知的障害のみ顕著に実施されていることが確認された。

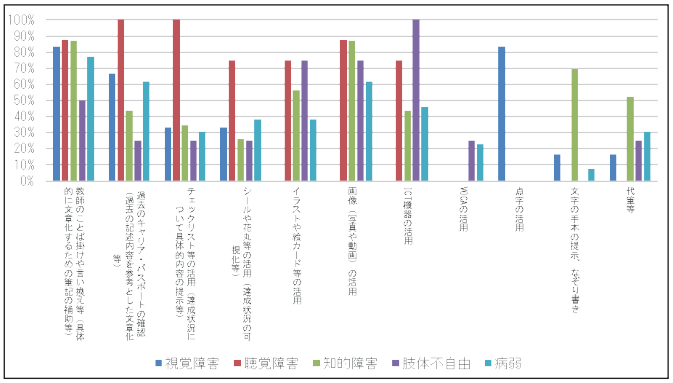


図1　自己評価を記録するための工夫

＊4障害種以上において、4 割以上の実施の場合に「共通して実施されている」と判断。（図 2 も同様）

（３）意思決定のプロセスの工夫

意思決定のプロセスにおいて「考えた内容を実行レベルにつなげられるようにするための記録の工夫」を尋ねた結果を図２に示す。障害種に共通した傾向と独自の傾向が見られたが、内容としては、自己評価のプロセスにおける記録の工夫とほぼ同様の結果であった。

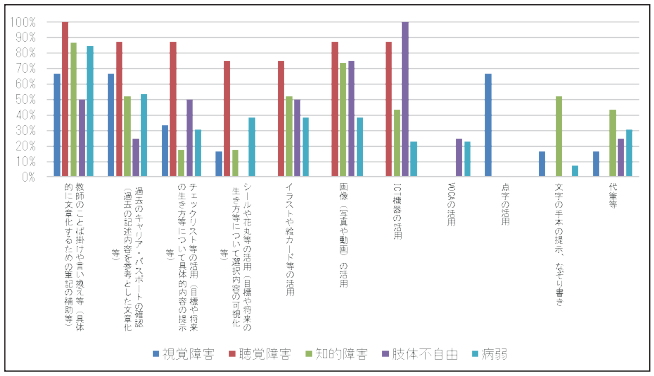


図2 考えた内容を実行レベルにつなげられるようにするための記録の工夫

４．まとめ

特別支援学校におけるキャリア・パスポートを活用した指導・支援に関して、各障害種に共通する課題への対応として、自己評価や意思決定のプロセスでは、教師によることば掛けや言い換えや、視覚的な情報を用いた工夫が行われやすい傾向が示された。いずれの工夫も、いずれかの障害種において２割以上の実施が確認されたことから、今後、質問紙調査の中に含め、全国的な動向把握につなげていく。

(KITAMURA Takuya, OZAWA Michimasa, ENOMOTO Yoko, AIDA Yasuhiro, ISHIMOTO Naomi, KAMMURI Yusuke, MATSUHASHI Kosuke)

障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に関する研究（３）

～障害のある児童生徒のキャリア・パスポートの活用に関する予備的インタビュー調査の結果から②～

〇冠雄祐、小澤至賢、榎本容子、*相田泰宏、石本直巳、北村拓也、**松橋孔亮
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）（*横浜市教育委員会）（**青森県立八戸第二特別支援学校）

KEY WORDS：特別支援学校　キャリア教育　キャリア・パスポート

１．目的

「キャリア・パスポート」を活用した意思決定支援に当たっては、個別の教育支援計画等との効果的な関連付けが望まれる。こうした問題意識のもと、本報告（3）では、個別の教育支援計画等における目標等の決定とキャリア・パスポートとの関連について、予備的に把握することを目的とする。

これにより、今後実施する特別支援学校を対象とした質問紙調査の項目作成に必要な情報を得るとともに、その後に予定している好事例に対するインタビュー調査に向けた検討の基礎資料とすることをねらいとする。

２．方法

（１）対象校

キャリア教育の有識者である研究協力者から、キャリア・パスポートについて「障害特性を踏まえた特徴的な取組」または「学校の実情に応じた実践的な取組」を行っていると推薦を受けた、全国 16 校の 54 学級を対象とした。

（２）調査内容・方法

半構造化インタビュー（約 60 分）を実施した。なお、今後の質問紙調査の設計に活用するため、選択肢形式で基本項目を尋ねた後、その内容について詳細を聞き取る形式とした。

（３）分析方法

要約記録を作成したうえで、質問紙項目としての妥当性を検討する目的で選択肢ごとの実施割合を算出し、概略的な傾向を整理した。

（４）倫理的配慮

調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の承認を得た後、調査対象者に調査の目的・内容・参加と撤回の自由・個人情報の保護等について説明し、同意を得た。

３．結果

（１）個別の教育支援計画等における目標等の決定

個別の教育支援計画等における目標等の決定について尋ねた結果を図１に示す。

「本人、保護者の意見を聞いた上で、教員間で話し合って決めている」は、すべての障害種で広く選択されていた。

一方、知的障害では「本人、保護者、関係者、教員間で話し合って決めている」が、肢体不自由では「教員間で話し合って決めて、本人・保護者の同意を得ている」が、それぞれ他の障害種と比較して顕著に選択されていた（図１）。

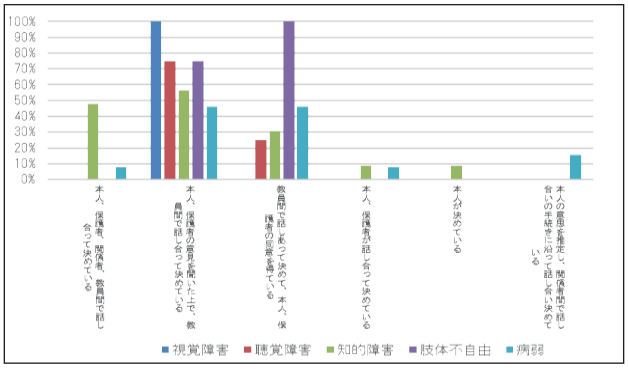


図1　個別の教育支援計画等における目標等の決定

（２）キャリア・パスポートと個別の教育支援計画等との関連

キャリア・パスポートと個別の教育支援計画等との関連について尋ねた結果を図２に示す。

「キャリア・パスポートと個別の教育支援計画等を別々に記入している」は、すべての障害種で広く選択されていた。

一方、キャリア・パスポートの目標等を個別の教育支援計画の作成に活かした取組は少なかった。

なお、知的障害において、「個別の教育支援計画等の目標等をキャリア・パスポートに転記している」が４割近く選択されていた（図２）。

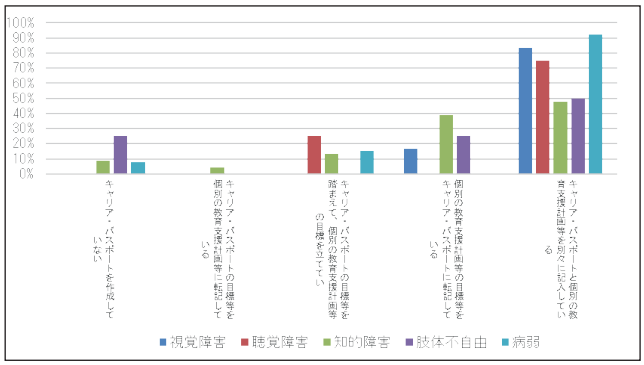


図2　個別の教育支援計画等における目標等の決定

４．まとめ

特別支援学校における、個別の教育支援計画等における目標等の決定については、本人・保護者を交えた話し合いでの決定が行われていた。また、キャリア・パスポートと個別の教育支援計画等との関連付けに関しては、キャリア・パスポートの実践に積極的に取り組む学校においても、途上段階にあることが確認された。

５．予備的インタビュー調査の総括

報告(2)(3)を通じ、以下の点を把握することができた。

- 障害種にかかわらず共通して重要と考えられる指導・支援の工夫と、障害種ごとに特有の工夫の双方を把握することができた。これにより、「キャリア・パスポートを活用した指導・支援に係る障害特性を踏まえた工夫」を明らかにするための質問紙調査の項目設計に資する知見を得ることができた。
- キャリア・パスポートの実践に積極的に取り組んでいる学校であっても、障害種によっては取り組みにくい指導・支援があることを把握できた。これにより、見落とされやすい工夫や、その背景にある課題に事前に目を向け、調査項目に反映させることができた。

本予備的インタビュー調査の結果を踏まえ、令和６年度末に全国の特別支援学校を対象とした質問紙調査を悉皆で実施した。今後は、得られた結果をもとに、キャリア・パスポート活用に関する全国的な動向の分析を進めていく。

(KAMMURI Yusuke, OZAWA Michimasa, ENOMOTO Yoko, AIDA Yasuhiro, ISHIMOTO Naomi, KITAMURA Takuya, MATSUHASHI Kosuke)

自閉スペクトラム症と発達性協調運動障害を併せ有する視覚障害児童の有音咀嚼行動改善に及ぼす介入パッケージの効果

○藤本進太郎[1]　三好里奈[1]　相羽大輔[2]　庭山和貴[3]　藤田継道[4]

（神戸市立盲学校）[1]（愛知教育大学）[2]　（大阪教育大学）[3]　（兵庫教育大学名誉教授）[4]

KEY WORDS:視覚障害　発達障害　咀嚼行動

Ⅰ．目的

クチャクチャ音を立てて食べる咀嚼行動（有音咀嚼行動）は咀嚼機能の発達により 3 歳までに消失する。習慣化した場合には改善を要する（吉田・金井,2014）ものの,視覚障害児は先行条件の工夫として視覚刺激以外の方法が必要となる（Caron,Barras,Nispen&Ruffieux,2023)。本研究は,有音咀嚼行動が習慣化した対象児に対し,本人と目標とする行動や介入手続きを相談・合意した上で,後続条件にポジティブフィードバック(以下 PF)とネガティブフィードバック(以下 NF)を用いた介入(第一指導)と,先行条件を追加した介入(第二指導)によるパッケージ介入を実施した。これが,有音咀嚼行動の改善に及ぼす効果を検討した。

Ⅱ．方法

対象児. 眼皮膚白皮症[右(0.1)・左（0.1)・両（0.1）]による小学 6 年生男児で,自閉スペクトラム症,発達性協調運動障害を併せ有した。本児は食事中,常時開口しており有音咀嚼行動が生起していた。舌運動の未熟,鼻咽腔閉鎖機能の不全,口唇閉鎖の未学習が要因として考えられた。

研究デザインと測定法. 反転デザインと行動間多層ベースラインデザインの併用。従属変数は「有音咀嚼行動」と「口唇閉鎖咀嚼行動」。独立変数は無音咀嚼行動に PF,有音咀嚼行動に NF を随伴した。測定方法は動画撮影を行い,3 分毎に 30 秒間観察して行動の有無を記録するタイムサンプリング法を用いた。生起率の算出は,（生起回数/総観察回数）×100 であった。

手続き. 本研究は,その目的・内容・方法を学校長・保護者・本児に十分説明し書面による同意を得て行った。

[第一指導期]〈ベースライン(BL）期〉 無介入期間(A)。**〈介入(IV）1 期〉** 無音咀嚼行動には PF を,有音咀嚼行動には NF を,咀嚼中に教師が音声で随伴。PF と NF は日毎に実施(B)。**〈IV 2 期〉** 給食前の目標行動の確認＋IV1 期の手続きを実施した期間(C)。**〈プローブ期〉** 交流先の小学校で BL を実施(A′)。**〈IV 3 期〉** PF と NF を同じ日に実施(D)。**〈維持期〉** 教師を変えて BL を実施(A″)。反転デザイン ABCA′DA″。

[第二指導期]〈BL 期〉 無介入期間。**〈IV1 期〉** 給食前の目標行動の確認＋給食中の有音咀嚼行動への NF と,無音咀嚼行動への PF＋有音咀嚼行動への文字目標行動の音読＋給食後の振返り(有音咀嚼行動生起回数の確認とカレンダーへの記入)。**〈IV 2 期〉** 給食前に目標行動の確認＋NF,PF＋スマートウォッチ(以下 SW)による 10 秒毎の触刺激を提示＋給食後生起した回数を本児がカレンダーに記録。**〈IV3 期〉** IV2 期の(SW による 20 秒毎の触刺激を提示)。**〈IV4 期〉** IV2 期の(SW による 30 秒毎の触刺激を提示)。**〈維持期〉** 教師を変えて無介入期間の ABCDEA′デザインであった。

Ⅲ．結果

第一指導期の介入パッケージのうち IV3 の「同じ日に PF と NF を実施する」手続きが有音咀嚼行動を減少させる効果があったが、0%を維持させることはなかった。第一指導期の介入パッケージは口唇閉鎖咀嚼行動を低減させる効果はなかった。

第二指導期の IV1 で有音咀嚼行動に文字で書かれた課題を読ませることを追加したところ咀嚼音は 0%近くまで減少し、IV234 と維持期でも維持された。しかし、口唇閉鎖咀嚼行動は BL 期よりは減少したものの，0%になることはなかった。

Ⅳ．考察

第一指導期 IV2 まで介入の効果が無かったのは,無音咀嚼行動にフィードバックを行った日に,有音咀嚼行動にはフィードバックがなかったためと考えられる。つまり,無音咀嚼行動は強化され,有音咀嚼行動は消去された可能性がある。また,無音咀嚼行動に PF が随伴する試行は、有音咀嚼行動を抑制する弁別刺激としての機能を獲得し,有音咀嚼に NF が随伴する試行は,無音咀嚼行動を促進する弁別刺激としての機能を獲得したと考えられる。すなわちこれら 2 つの試行は,互いの行動を制御する刺激性制御の機能を持つようになったと推察される。

第二指導期の指導 1 期で有音咀嚼行動が 0%まで減少したのは,音声よりも視覚刺激（文字読みやカレンダー記入）の方が本児にとって行動統制効果が高かったためと考えられる。しかしながら,口唇閉鎖咀嚼行動の抑制には大きな効果を及ぼさなかった。これには,本児の発達性協調運動障害が影響していると推測される。

【引用文献】

V Caron,A Barras,R Nispen,and N Ruffieux(2023)Teaching Social Skills to Children and Adolescents With Visual Impairments:A systematic review.Journal of Visual Impairment&Blindness，117，128－147

吉田翔・金井秀明(2014)そしゃく癖の改善を目的としたそしゃく状態通手法に関する研究.情報処理学会研究報告,52,1-8

※１本研究の一部は第65回弱視教育研究全国大会で発表された。

※２本研究は下中科学研究財団の助成を受けて行った。

(FUJIMOTO Shintaro, MIYOSHI Rina,AIBA Daisuke,NIWAYAMA Kazuki, FUJITA Tsugumichi)

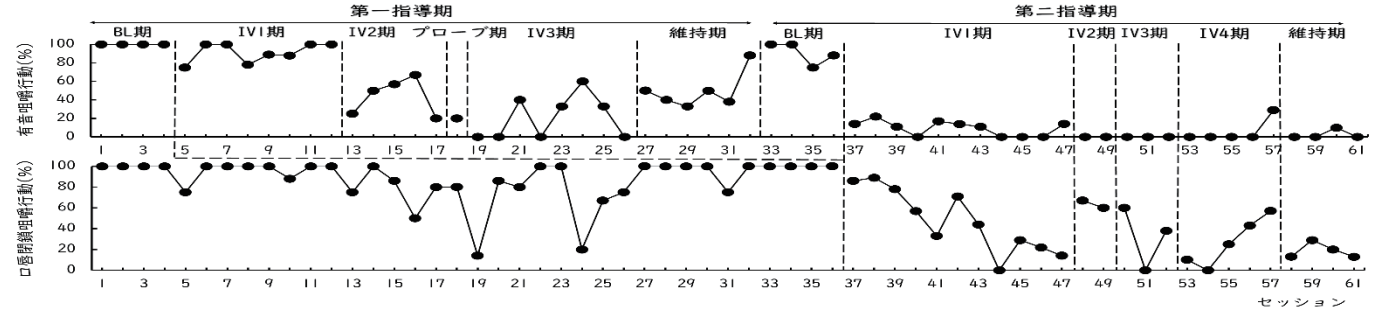


図 1.咀嚼音関連音と開口行動の生起率の推移

共生社会の担い手を育む教育に関する研究（３）

－小・中学校の学校経営・学級経営における共生社会に関する扱いについて－

○平沼源志* 竹村洋子* 柘植美文* 伊藤由美* 谷戸諒太* 山本晃* 横尾俊* 久保山茂樹* 嶋野隆文**
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所* 千葉県立つくし特別支援学校**）

KEY WORDS: 共生社会、通常の学級、障害理解

１．目的

「障害者の権利に関する条約」採択以後、わが国では学校教育法施行令の一部改正や障害者差別解消法の施行など様々な法整備が行われており、中央教育審議会初等中等教育分科会報告（2012）では、共生社会の形成を目指した教育活動の一層の展開が求められている。そこで、本研究では、小・中学校において、多様性を理解し尊重する学校・学級環境づくり及び障害理解授業について現状と課題を整理し、教育現場に提供することを目的に調査を実施した。本稿では、小・中学校の学校経営や通常の学級の学級経営における共生社会に関する扱いについての質問紙調査の結果を報告する。

２．方法

（１）対象

本研究の研究協力機関及び、国立特別支援教育総合研究所が実施するインクルーシブ教育システムに関する事業に参画している自治体（北海道から広島県までの 20 市）が所管する小学校 697 校、中学校 348 校（計 1,045 校）の各学校の通常の学級の担任１名。

（２）手続き

・実施期間：令和６年 11 月から令和７年１月。
・実施手続：依頼文書と質問用紙を学校長宛に郵送し、回答は学校ごとにまとめ、郵送で返信を求めた。

（３）倫理的配慮

本調査は、所属機関の倫理審査で承認を得て実施した（申請番号：2024-21）。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

３．結果

（１）回収率：34.1%（小学校 31.6%、中学校 39.1）

（２）学校経営計画（グランドデザイン等）の中における共生社会に関する記載

学校経営計画（グランドデザイン等）の中における共生社会等に関する記載について、教務主任に回答を求めたところ、小学校では、「特別支援教育」の記載が最も多く 73.5%であった。次いで「多様性」が 40%、「インクルーシブ教育」が 34%、「共生社会」が 31%、「障害理解」が 27.5%であった。中学校では「特別支援教育」の記載が最も多く 72.9%であった。次いで「多様性」が 33.3%、「共生社会」が 28.7%、「インクルーシブ教育」が 27.1%であった。

（３）日々の学級経営における障害や障害のある人に関する話題の扱い

日々の学級経営における障害や障害のある人に関する話題について、通常の学級担任に回答を求めた結果、小学校では 60.1%、中学校では44.4%から扱っていると回答があった。また、扱っている内容について自由記述で回答を求めた結果、小学校1,152名、中学校381名から回答があった。無回答のデータを除いた結果、回答者は小学校692名、中学校169名となった。分析は４名の研究員で記述内容を分類しカテゴリ名を付けた。１つの回答に複数の内容が含まれる場合は、内容ごとに記述を分けて分類したところ、分析対象のデータは、1019件（小学校830件、中学校189件）となった。

小学校では、「障害特性や障害者の理解に関する内容」が最も多く187件であった。次いで、「人には得意や苦手があることや多様性に関する内容」が155件、「クラスや校内にいる障がいのある児童生徒の特性理解や関わり方に関する内容」が139件であった（図１）。中学校全体では、「交流及び共同学習に関連する内容」が最も多く33件であった。次いで「パラリンピックの内容」が32件、「障害特性や障害者の理解に関する内容」が30件であった（図２）。

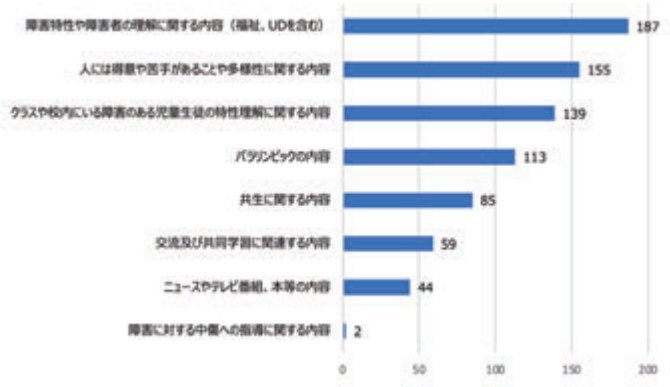


図１ 日々の学級経営において扱っている話題（小学校）

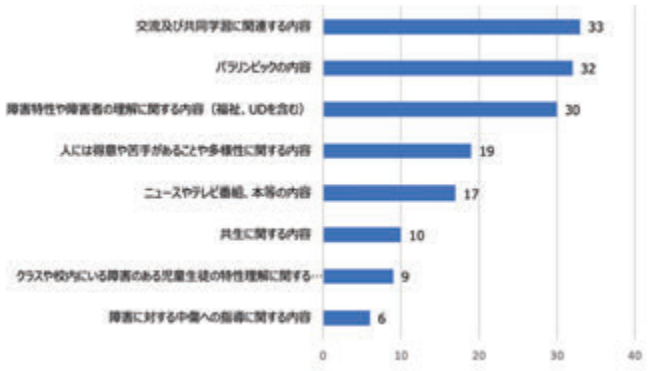


図２ 日々の学級経営において扱っている話題（中学校）

４．考察

本調査の結果から、学校経営計画（グランドデザイン等）については、小・中学校ともに共生社会に関する用語が記載されていることがわかった。また、日々の学級経営では、障害や障害のある人に関する話題について、小・中学校ともに「障害特性や障害者の理解に関する内容」が扱われている一方、障害を直接扱わない内容も話題にしていることがわかった。さらに、小学校と中学校では、扱う内容に差があることから、発達課題に応じた内容を話題にしていることも示唆された。今後は、通常の学級担任が学級経営において、学年や発達課題との関連を踏まえた上でどのように障害に関する内容を取り扱えば良いかを検討することで、共生社会の形成を目指した教育活動に寄与したいと考える。

【本研究は、国立特別支援教育総合研究所が行う「共生社会の担い手を育む教育に関する研究」の一部である。】

(HIRANUMA Motoshi, TAKEMURA Yoko, TSUGE Mifumi, ITO Yumi, TANITO Ryota, YAMAMOTO Akira, YOKOO Shun, KUBOYAMA Shigeki, SHIMANO Takafumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-10

共生社会の担い手を育む教育に関する研究（４）

－小・中学校における「障害や障害のある人に関する授業を実施する上での課題」－

○伊藤由美＊ 平沼源志＊ 柘植美文＊ 竹村洋子＊ 久保山茂樹＊ 谷戸諒太＊ 山本晃＊ 横尾俊＊ 嶋野隆文＊＊
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所＊ 千葉県立つくし特別支援学校＊＊）

KEY WORDS: 共生社会、通常の学級、障害理解

１．問題と目的

「障害者の権利に関する条約」採択以後、わが国では学校教育法施行令の一部改正や障害者差別解消法の施行など様々な法整備が行われており、文部科学省（2012）は中央教育審議会初等中等教育分科会報告で、共生社会の形成を目指した教育活動の一層の展開が求められていることを示している。

本研究は、小・中学校において多様性を理解し尊重する学校・学級環境づくりについて検討するものであり、研究の一部として障害理解授業における現状と課題について調査を実施した。本稿は、この中から小・中学校の通常の学級における「障害や障害のある人に関する授業を実施する上での課題」について取り上げ、障害理解授業の実施を困難にさせる要因を明らかにすることを目的とする。

２．方法

（１）対象

本研究の研究協力機関及び、国立特別支援教育総合研究所が実施するインクルーシブ教育システムに関する事業に参画している自治体（北海道から広島県までの 20 市）が所管する小学校 697 校、中学校 348 校（計 1,045 校）の各学校の通常の学級の担任１名。

（２）手続き

・実施期間：令和６年 11 月から令和７年１月。

・実施手続：依頼文書と質問用紙を学校長宛に郵送し、回答は学校ごとにまとめ、郵送で返信を求めた。

（３）倫理的配慮

本調査は、所属機関の倫理審査で承認を得て実施した（申請番号：2024-21）。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

３．結果

（1）回収率：34.1%（小学校 31.6%、中学校 39.1%）

（2）回答の概要：小学校 1,152 名、中学校 381 名から回答があった。本稿の対象となる質問「障害や障害のある人に関する授業を実施する上での課題」について、無回答のデータを除いた結果､回答者は小学校 699 名､中学校 234 名となった。分析は４名の研究員で自由記述の内容を分類し、カテゴリ名を付けた。１つの回答に複数の内容が含まれる場合、内容ごとに記述内容を分けて分類したところ、分析対象のデータは 996 件（小学校 747 件、中学校 249 件）となった。

（3）カテゴリの内容：996 件の回答は、「実施計画・時間の確保の課題」「教材や交流機会確保の課題」「授業実施の手立ての課題」「障害のある本人や家族への配慮をめぐる課題」「発達段階をめぐる課題」「教員自身の実施の課題」「授業の効果をめぐる課題」「児童生徒の認識や態度をめぐる課題」「特になし」と、在籍する子どもへの支援・指導の困難さといった「設問外の回答」に分類された。

（4）記述の内容：先に挙げたカテゴリに該当する自由記述のうち「特になし」と「設問外の回答」を除いたうえで、記述内容の一部を表１に示す。なお、設問外の回答に分類した記述の多くは、回答者の学級に在籍する児童生徒への指導・支援の困難について記述されていた。

表１　障害や障害のある人に関する授業の課題

実施準備に関する課題	（１）実施計画・時間確保の課題	
	・時間の調整や人手が必要になること（小２）	
	・他に実施しなければならないことが多く、障害について特化したものをとりあげる時間が不十分である（小３）	
	（２）教材や交流機会確保の課題	
	・実際に障がいのある方に来ていただいたり、一緒に活動したりする機会を設けられていない（小３）	
	・話題にするために、本やテレビ、インターネット等でその学年に合った適切なものを探さないといけないこと（小２）	
実施内容・方法に関する課題	（３）授業実施の手立ての課題	
	・特性の違いは分かっていても、受け入れられるものとすぐに受け入れられないものがあり、どこまで子どもに話をしてよいのかや、言い方などに難しさを感じる時がある（小２）	
	（４）障害のある本人や家族への配慮をめぐる課題	
	・障がいのある子どもがクラスにいる際の授業の進め方、配慮（小２）	
	（５）発達段階をめぐる課題	
	・身体はイメージを持たせやすいが、１年生には精神の方々のイメージをつかませるのは難しい（小１）	
教員の課題	（６）教員自身の実施の課題	
	・知識や経験の浅さを感じ、言葉選びや話の内容を深めたりすることに自信がなく課題を感じます（小５）	
児童生徒に関するの課題	（７）授業の効果をめぐる課題	
	・身近に感じることがなければ、自分たちとのちがいにばかり目がむいてしまうこと（小６）	
	・静かに授業は聞いているが、相手はどこまで理解しているのか正直わからないときがある（中２）	
	（８）児童生徒の認識や態度をめぐる課題	
	・障害のある人たちに対して「助けてあげよう」という上から目線がスタートラインにあること（小２）	
	・クラスに支援級の児童がいる場合、授業内容とその子がリンクしてしまい、逆にいじめが起こる場合がある（小４）	

４．考察

本調査の結果から、障害や障害のある人に関する授業を実施することに対し、通常学級の担任は、実施の準備や実施内容・方法に関するハード面や、教員自身の自信や児童生徒の授業の効果に関するソフト面まで多岐に渡り課題を感じていることが分かった。また、発達段階をめぐり課題が生じと考える記述も確認された。しかしながら、今回は発達的な特徴等を整理するには至らず課題として残った。今後は、発達段階による課題の特徴や共通性を明らかにした上で、授業の実施課題にへの対応方法を示すことで、共生社会の形成を目指した教育活動に寄与したいと考える。

【本調査は、国立特別支援教育総合研究所が行う「共生社会の担い手を育む教育に関する研究」の一部として実施した】

(ITO Yumi, HIRANUMA Motoshi, TSUGE Mifumi, TAKEMURA Yoko, KUBOYAMA Shigeki, TANITO ryota, YAMAMOTO Akira, YOKOO Shun, SHIMANO Takafumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-11

共生社会の担い手を育む教育に関する研究（５）

—特別支援学校が小・中・高等学校等を対象にして実施している「出前授業」等の障害理解教育に関する実態調査—

〇横尾俊＊ 嶋野隆文＊＊ 山本晃＊ 伊藤由美＊ 竹村洋子＊ 柘植美文＊ 谷戸諒太＊ 平沼源志＊ 久保山茂樹＊
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所＊ 千葉県立つくし特別支援学校＊＊）

KEY WORDS: 特別支援学校の地域支援、障害理解教育、インクルーシブ教育システム

１．問題と目的

特別支援学校が小・中・高等学校等を対象に実施する出前授業等による障害理解教育は、インクルーシブ教育システムにおいて特別支援学校の重要な役割と位置づけられる。しかしながら、その具体的な内容や教育課程上の位置づけ、得られた成果および直面する課題については、網羅的かつ定量的に把握した調査が十分に行われていない。本稿では、全国の特別支援学校を対象とした実態調査を通じて、出前授業に関しての実施状況、授業内容、教育課程上の位置づけ、成果・課題を扱い、今後の障害理解教育の効果的展開に資する基礎資料を提供することを目的とする。

２．方法

特別支援学校（1,055 校）に対して、障害理解教育に関する「出前授業」等の実施状況を問う悉皆調査を実施した。回答方法はウェブアンケート形式により行い、回答には Microsoft Forms を用いて回答を収集した。

本調査は令和６年８月初旬から、９月初旬に実施した。

設問は学校概要、出前授業の実施状況、内容、位置付け、成果・課題等 19 項目で構成した。調査実施にあたり、本研究所の倫理審査の許可（申請番号：2024-15）を得て実施した。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

３．結果

(1) 回収率等：779 校から有効回答を得た（回収率 73.8%）。

(2) 出前授業の実施校：出前授業を実施している学校は 382 校（49.0%）であった。障害種別でみると、視覚障害 77.4%、聴覚障害 71.0%、肢体不自由 54.4%、知的障害が 38.3%、病弱 16.7%。という結果であった。

(3) 出前授業の位置付けと契機：複数回答で問う設問において、「交流及び共同学習の事前授業」が 214 校、「学校間交流の事前授業」が 196 校、「授業の一環としての障害理解教育（該当障害児・生徒在籍なし）」が 132 校、「授業の一環としての障害理解教育（該当障害児・生徒在籍あり）」が 97 校であった。

(4) 実施学年と教育課程上の位置付け：小学校の中学年を対象としている授業の実施が最も多いことが確認された。また、中学生を対象とした授業の実施が比較的多いことも確認された。

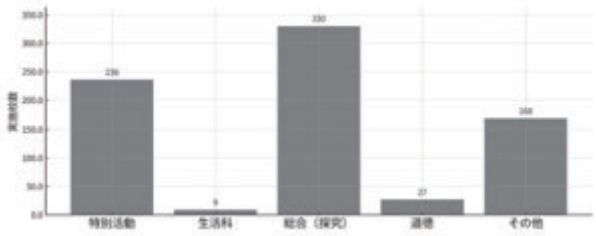


図１　出前授業の教育課程上の位置付け

教育課程上の位置付けでは、総合的な学習の時間ないし探究の時間、あるいは特別活動が多いことがわかった（図１）。その他を回答する学校も多い。

(5) 授業名の分類：出前授業の授業名(単元名)は自由記述で得た。このデータについては、内容からカテゴリー分けを行った（表１）。知的障害や肢体不自由の特別支援学校においては、交流及び共同学習、特別支援学校紹介、友達・仲間づくりといったカテゴリーに該当する授業が比較的多く実施されている。一方、視覚障害や聴覚障害特別支援学校では、障害理解の側面から、体験型および知識伝達型の授業が多い傾向が見受けられた。これにより、各障害種に応じた出前授業の目的に違いがあることが示唆された。なお本分析では、授業名(単元名)のみをもとに分類を行ったものであるため、授業名(単元名)以外の内容も包括的に取り入れている可能性がある点については留意する必要がある。

表１　授業名(単元名)のカテゴリー

	特別支援学校紹介	交流及び共同学習	友達・仲間づくり	インクル・共生社会	障害理解（知識型）	障害理解（体験型）	心のバリアフリー	パラスポーツ等	進路・キャリア等
視覚	6	1	1	1	17	52	0	11	0
聴覚	2	4	4	7	37	45	2	0	2
知的障害	53	68	28	17	21	0	9	9	2
肢体	17	32	12	2	0	3	0	8	0
病弱	0	4	3	0	0	0	0	0	0

(6) 障害理解教育の目的（目標）：障害について知ることが最も多く、次に特別支援学校のことやそこに通っている児童生徒について知ることを目的(目標)としていることが多かった（図２）。

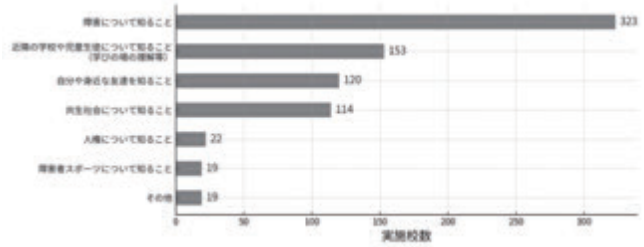


図２ 障害理解教育に関する出前授業の目的(目標)

(7) 成果と課題：出前授業を実施する成果として、①児童生徒の学び、②交流促進、③教師の指導力向上、④保護者の満足が挙げられた。課題としては、①授業準備と運営、②人材確保、③学校間・地域連携が挙げられた。

４．考察

本調査からは、多くの特別支援学校が「障害理解教育にかかわる出前授業を実施し、「理解深化」「交流促進」「指導力向上」などの成果が得られていることが明らかとなった。しかしながら、準備に関わるリソース不足や連携体制の課題も明らかとなった。インクルーシブ教育システムにおいて、特別支援学校は特別支援教育の専門的支援拠点として位置づけられることから、今後もネットワーク強化やセンター的機能の充実等の継続により、小中学校等との協働の枠組みを整備する必要がある。

【本調査は、国立特別支援教育総合研究所が行う「共生社会の担い手を育む教育に関する研究」の一部である。】
(YOKOO Shun, SHIMANO Takafumi , YAMAMOTO Akira , ITO Yumi, TAKEMURA Yoko, TSUGE Mifumi, TANITO Ryota, HIRANUMA Motoshi, KUBOYAMA Shigeki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-12

カンボジアの特別支援学校での授業実践を通したグローバル教員育成研修プログラムの検討(1)

－教師からみたカンボジアの特別支援教育－

○野村知宏[1)]　細川かおり[2)]　菅原宏樹[1)]　間々田和彦[3)]　辻耕治[1) 2)]
（千葉大学教育学部附属特別支援学校[1)]）（千葉大学教育学部[2)]）（王立プノンペン大学人文社会科学部[3)]）
海外研修　特別支援学校　知的障害　授業実践

1．問題と目的

社会のグローバル化に伴い，特別支援学校においても海外にルーツがある子どもの在籍も増えてきており，また，特別支援学校での教育においても児童生徒の国際化への意識を育成する教育が求められている。これらに対応するために特別支援学校教師もグローバル意識の育成が求められている。今回日本の特別支援学校の教師がカンボジアの特別支援教育を視察し，特別支援学校において実践活動を行った。本報告(1)においては，視察プログラムの内容及び視察した学校等の概要，実態の報告を，日本の特別支援学校の現場で教育にあたる教師から報告する。特別支援学校教師のグルーバル意識を育成するための研修プログラム検討の一助としたい。

２．方法

1）参加者　X 特別支援学校教諭 2 名，大学教員 1 名

2）カンボジア研修の日程　1 日目：移動，2 日目：Rabbit school（特別支援学校）と同一敷地内にある，Tuol Kork 小学校や日本の SSH に相当する学校などの視察をし，子ども達との交流や代表からの施設概要説明，質疑などを行った。The Center of Infant and children を訪問し，見学・交流のほか，施設概要の説明などを受けた。3 日目：タウマウにある LaValla School（肢体不自由特別支援教育学校）を訪問し，見学・交流のほか，施設概要の説明などを受け，その後プノンペン大学を見学した。4 日目：Rabbit school にて同行した 3 名で実践活動を行った。特別教育研究所 National Institute of Special Education（NISE）を訪問し，隣接する視覚障害特別支援学校，聴覚障害特別支援学校を見学した。肢体不自由施設 PPCIL（肢体不自由当事者による自立支援施設）の見学や質疑などを行った。4 日目～5 日目：移動。なお，現地でのアテンドをした共同研究者が視察先には視察の目的及び各学校の情報の紹介について承諾を得ている。

３．結果

1）Rabbit school・Tuol Kork 小学校の視察　カンボジアの公立学校（含む特別支援学校）は二部制の授業で，授業時間は 7 時～11 時，13 時～17 時となっている。 Tuol Kork 小学校ではインクルーシブ教育をしているとの説明を受けた。広い校庭があったが，校庭のある学校は少ないとのことだった。Rabbit school は，プノンペンにある私立の知的障害特別支援学校（小学校課程のみ）で利用料が比較的安い（月 100 ドル）ため人気があり，教室を増築中であった。庭等に面して長い廊下があり， 教室内の照明は暗く，扉は開けっぱなし，床はタイルとなっていた。子ども達の実態は様々で多動な者や衝動性の高い者がおり，教室環境としては建築費や配置などの観点からは合理的ではあるが，障害のある子どもに対する教室の大きさや配置等日本とは異なっていた。

教師は高卒が多く（26 名中，大卒は 6 名程度），給料は月約 100 ドルとの説明を代表者から受けたが真偽は不明である（兼業や副業もあるのかも知れない）。一つの教室に様々な発達段階，年齢の子どもがおり，中学生相当の子どもはプリントへの書き取りをしていた。できる子どもはある程度自主的に取り組めていたが，個別に教師がついていたり，とりあえず活動に取り組んでいたりする児童生徒も見られた。見学だけでは授業の目的や，見通しや達成感，振り返り・評価方法までは分からなかった。職業クラスでは木箱を使って角サイズの紙袋を作っていた。1・2 年生のクラスは在籍 11 名に対して 2 名の教師が指導に当たりコミュニケーション，社会（礼儀作法等），言葉，算数の 4 つの活動を軸としていた。

2）The Center of Infant and children の視察　1980 年に設立，2008 年に当地へ移転し，2023 年に国営となった肢体不自由・重度重複障害者の療育施設。調査時には 195 名の利用者がおり，うち 14 名は健常の孤児である。未熟児の受け入れもあり，希望者が多く地方の病院や農村から入所してくる。新しい利用者が入っても利用者数の変動はあまりない。スタッフは 87 名で入所型施設として亡くなるまで在籍できる。訓練室などもあり日本人が関わって動作法などを教えている。脳性麻痺や視覚障害，自閉症，ダウン症なども在籍していた。

3）LaValla School（タクマウ）の視察　肢体不自由者を主とした小学校課程のみの特別支援学校。入所施設（寄宿舎）で四肢欠損や車椅子，ウォーカーを使う者もいる。非常に軽度の子どもも多い。3 食提供され，訓練のためのプールや屋根付きのホールがあり，卒業後は近隣の中学・高校に送迎で通学している。日本の援助でパソコン教室や渡り廊下の屋根ができていた。卒業生がスタッフとして働いている。

4）PPCIL　障害者当事者による自立センター（肢体不自由）の視察　先天性の肢体不自由者や中途障害者の 8 名とスタッフ 10 名が 1 日 2～4 時間程度活動。代表者は様々な障害者施策を推進し，障害者の現状と課題を政府に訴えかけ，障害者代表としてアジア 7 カ国と様々な運動を展開している。

４．考察

カンボジアは経済成長がめざましく，教育の充実にも取り組んでいる。視察した学校は，カンボジアの教育を牽引する取組を行っており，教師やスタッフも熱心に取り組んでいた。しかし，小学校は二部制であり，説明された障害種や年齢に合っていない児童が在籍している様子があり，日本との違いを感じた。教員養成は高卒後 2 年の課程で行い，特別支援学校教師の養成は日本のように課程で行っていないことも背景にあるだろう。カンボジアは，2012 年に国連の障害者権利条約に批准している。発展途上国の特別支援教育の現状として，国が管理し，推し進めている施設の現状などはある程度分かったが，地方に至っては不十分な設備や障害に対する理解の低さ，教師の地位や賃金の低さ，教育を支える公的制度の弱さなどから障害者が社会的弱者となっていることが予想された。全ての障害者の権利擁護までは至っておらず，国立の大きな施設は ODA や寄付金等で形になっているが運営上の課題も大きいことが推察された。

【付記:本報告はJSPS科研費 22K0781 による助成を受けた】
(NOMURA Tomohiro, HOSOKAWA Kaori, SUGAWARA Hiroki,　MAMADA Kazuhiko, TSUJI Koji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-13

カンボジアの特別支援学校での授業実践を通したグローバル教員育成研修プログラムの検討(2) －教師の学びの検討－

○細川かおり[1)]　野村知宏[2)]　菅原宏樹[2)]　間々田和彦[3)]　辻耕治[1）2)]
（千葉大学教育学部[1)]）（千葉大学教育学部附属特別支援学校[2)]　）（王立プノンペン大学人文社会科学部[3)]）
海外研修　特別支援学校　教師　グローバル意識

1．問題と目的

教員の資質能力のひとつとして国際化への対応があげられており，そこでは多様な価値観との共存，新しい価値の創造があげられている（中央教育審議会初等中等教育分科会委員会報告，2014)。こうした多様な価値観との共存や新しい価値観の創造は教育においてインクルーシブを推進するための意識とも共通しており，特別支援学校教師には特にその育成が求められていると考えられ，グローバルな意識を育成するための研修プログラムが求められている。

今回日本の特別支援学校教師がカンボジアの特別支援学校において授業実践等の活動を行った。本報告においては，教師がカンボジアの特別支援学校で行った授業実践等の内容と構想の過程及び，カンボジアの特別支援学校での実践等の体験のふりかえりから，学びの内容について検討し，特別支援学校教師のグローバル意識を育成するための研修プログラムの検討の一助とすることを目的とする。

２．方法

1）研究協力者：　X 特別支援学校教諭 2 名

2）方法：終了後にアンケートを実施した。アンケートはカンボジアの Rabbit school（知的障害特別支援学校）での活動を通して，感じたこと，気づいたこと，また体験を通して教師としての構えや教育，価値観などに影響を受けたと感じること，日本と共通，異なると感じたことを自由に記述してもらった。

3）倫理的配慮

研究協力者に倫理的配慮について説明し、研究の実施及び研究発表への承諾，同意を得た。

4）カンボジア Rabbit school での活動

授業実践あたり，間々田和彦氏（プノンペン大学）からカンボジアの教育の現状と Rabbit school についての講義を受けた。その後，複数回の打ち合わせを行った。間々田氏から日本で用いている教材や実践をみせて欲しい，支援して欲しいという依頼があり，どのような内容でもよいということであったため，内容は日本側で考え用意した。

クラス分けは日本とは異なる基準であるようだがその基準がわからないこと，障害の程度や障害名についても明確に示すものはないとのことであった。そこで,授業内容は，言語フリーであるもの，言語での説明をあまり必要としないもの，日本から持ち運びできる教材であることにし，附属特別支援学校の授業で実践している内容を中心に考えた。3 名が授業を行ったが，授業はあわせて 1 時間程度の内容として，ある程度時間や教材に柔軟性をもたせながら分担して準備した。間々田氏と相談し 5，6 年生を対象とした授業として考えることになった。

３．結果

1) Rabbit school での授業実践

授業は場所等の関係もあり 1，2 年生で行うことになった。授業実践を 10 時～11 時まで子どもに対して行い，その後 11 時～12 時まで Rabbit school の教師を対象にして附属特別支援学校の教育の説明，実践した授業内容の説明を行った。カンボジアの小学校（含む特別支援学校）は二部制であり，午前中の授業の 1 時間及び，児童の帰宅後の昼食時間の 1 時間を用いたことになる。

2)授業の内容及び講義の内容

授業内容は，①リトミック，②タオル体操，③体を動かす活動（線の上を歩く，はう，手押し車，ボールをお玉の上にのせて歩く等)，④風船バレー，⑤視知覚教材を用いた活動であった。その後の剛毅では，附属特別支援学校の学校説明及び，各活動の意図などを説明した。

3)教師の体験と学び

①感じたこと，考えたこと

・支援について（現地の現在の状況を踏まえて教育内容を選定する必要性，現地の環境等を踏まえないと形だけ伝わる状況が起きるのではないか，現地教師との関係構築の必要性）

・日本と異なる制約された環境下でできることは何か，自分の専門性や経験を振り返る機会となった。

②共通していること，異なること

共通：・教師が目前の子ども積極的に支援することや，できたときに手をたたいて喜ぶ姿。

・クラスの TT の体制，教師と子どもとの関係性。

・子どもの実態が日本と同じ，子どものどこの国でも共通である。／子どもの親しみやすさや礼儀正しさ

異なる：・環境的な制約で，室内の環境か主であり，机上での学習が多い／日課表や予定表，写真等の日常的な教材が示されていない。／先生がたの知識技能の差が大きいという印象。

③活動を通して影響を受けたこと

・日本の教育現場を一歩引いた視点で見る経験となった。

・子ども自身が活動に意味や楽しさを見いだせなければ活動に取り組めないことや，授業は目標，計画をたてて実践し，修正するというサイクルが大事であることを，(それが回っていない現地状況をみて)改めて大事であると感じた。

４．考察

授業実践についてはうまくいかなかった面のほうが多かったといえる。また，カンボジアの教師からの感想を得ることができず，内容などの評価や役に立つ内容であったかは評価できない。しかし，実際に現地の学校で授業実践を行う体験を通して，日本との共通性と異なる点を実感し，改めて教育をする上で大切にすべき視点に気づいたり，俯瞰する視点で日頃の教育を見ることができたなど，気づきが多くあったと考えられた。

「支援する」については，アンケートにあるように現地の環境や状況を踏まえないと形だけが伝わってしまう可能性が考えられる。何よりもまず Rabbit school の教育の目標，内容について理解することや，教師同士が相互の教育の理解を深めることで，それぞれの文化の理解を含めて現地の教員のニーズにあった提供も可能になると考えられる。

付記:本報告は JSPS 科研費 22K02781 による助成を受けた。
(HOSOKAWA Kaori, NOMURA Tomohiro, SUGAWARA Hiroki, TSUJI Koji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-14

あん摩実技の授業における押圧の指導技術の変化

～指導法と母指圧の関係を中心に～

〇末永多香光　　衛藤裕司
（大分県立盲学校）　（大分大学教育学部）

KEY WORDS:押圧の指導法　母指圧　視覚障害

Ⅰ．問題と目的

視覚障害別支援学校では,「あん摩実技」の授業で, あん摩マッサージ指圧師に必要な実技指導が行われている。そして, その中でも「押圧動作」は重要な技能とされる。本研究では, 口頭説明・触覚的指導・それらの併用という 3 つの指導法による指導技術の変化について，母指圧の変化から検討を行う。

Ⅱ．方法

1.対象者 : A 学校の生徒 4 名であった。事前に氏名,視機能,年代,性別,最終学歴,就労経験・内容等を聴取した。概要を Table 1 に示した。

Table 1　対象者の概要

A	中途弱視	30 代	男性	高等学校卒	あり	整骨院助手	−
B	中途弱視	40 代	男性	高等学校卒	あり	調理関係	調理師免許所有
C	先天弱視	20 代	男性	盲学校専攻科保健理療科卒	なし	-	あん摩マッサージ指圧師免許所有
D	先天弱視	20 代	女性	盲学校高等部普通科卒	なし	-	−

2.倫理的配慮：研究の目的・方法・情報管理について対象者に説明し,同意を得た。併せて,学校管理職の承諾を得た。

3.期間：X 年 1 月から 3 月の間，実施された。

4.材料 : 1)母指圧動作における指導項目，2)「母指圧計(鈴木医療社製,1980)」であった。

5.指導内容：指導項目は「理療基礎実習第 2 版(日本ライトハウス, 2013)」を参考に,1)肘を垂直に保つ,2)対象部位を身体の正面に置く,3)漸増による加重,4)呼気時の重心移動,⑤頭部から脊柱の垂直を意識することの 5 項目が設定された。

6.指導手続き：対象者の押圧動作に対し，1)口頭,2)触覚(手を重ねて動作を伝える),3)両者の併用の 3 種類により，指導が行われた。3 種類の指導法による操作交代デザインが使用された。以下に各条件の設定について示す・

1)ベースライン条件：左右 2 回ずつ母指圧の測定を実施した。2)介入条件：母指圧の測定前に 3 種類の指導が行われた。具体的には,設定した 5 つの指導項目に基づき,口頭教示では,①「押圧するときは,肘をまっすぐ伸ばしてください」,②「母指を身体の中心に来るように位置してください」,③「押圧するときは,ゆっくり力を加えてください」,④「息を吐きながら押圧してください」,⑤「背筋を伸ばしてください」という順に対象者への指導がなされた。また，触覚的教示では,授業者が対象者の身体に触れ,指導項目に応じた動作を以下の順に 1 回ずつ教示された。具体的には,①肘の垂直位保持では,授業者が後方から対象者の肘を持ち支える,②対象部位が正面にくるように授業者が対象者の腰部を固定し誘導する,③漸増加圧では,対象者の手背に授業者の手掌を重ね,押圧動作させる。④呼気時の重心移動では,対象者の呼気に合わせ授業者が対象者の背部を押圧し,重心移動を促す,⑤姿勢保持では,背骨を軽擦し垂直を意識させるというものであった。併用では，口頭教示と視覚的教示の 2 つが同時に使用された。

指導法の順序はカウンターバランスにより調整し,ランダムに割り当てた。1 セクションにつき 1 つの指導法を個別に実施し,全体は 3 セクションで構成された。指導順は,生徒 A 口頭→触覚→併用,B が触覚→口頭→併用,C が併用→口頭→触覚,D が併用→触覚→口頭であった。

3)プローブ条件（テスト条件）: ベースライン条件と同様の手続きで実施された。

7. 結果の分析方法：母指圧の測定は，「新体力テスト実施要項」(スポーツ庁, 1999)の握力測定法を参考に，左右交互に 2 回ずつ測定し，各手の高い値を記録とした。母指圧値の測定値は，Microsoft Excel for Mac(Microsoft 社, 2021)のワークシートにその値が転記され，平均値，標準偏差，変動係数が算出された。

Ⅲ．結果

各対象者の母指圧測定値の変化を Table 2 に示した。

Ⅳ．考察

本研究では,「母指圧」を指標に 3 種類の指導法による変化を検討した。しかし，左右の母指圧値に明確な変化は見られなかった。一方, 介入時には左右差の平均値・標準偏差, 変動係数の減少が一部に見られたことから, 指導が左右差の抑制に寄与するかもしれない可能性が考えられた。

(SUENAGA Takamitsu, ETO Hiroshi)

Table 2　母指圧測定値の変化

		平均値(単位:Kg)			標準偏差			変動係数		
		ベースライン	介入	プローブ	ベースライン	介入	プローブ	ベースライン	介入	プローブ
生徒A	右母指圧	16.7	17.7	19.3	0.6	2.1	2.1	0.035	0.118	0.108
	左母指圧	14.7	16.7	16.7	1.2	1.5	0.6	0.079	0.092	0.035
	左右差	2.0	1.0	2.7	1.7	1.0	2.5	0.866	1.000	0.944
生徒B	右母指圧	16.0	14.3	12.3	3.5	0.6	1.5	0.217	0.040	0.124
	左母指圧	17.0	16.0	18.7	2.0	1.0	0.6	0.118	0.063	0.031
	左右差	4.3	1.7	6.3	1.2	1.2	1.5	0.266	0.693	0.241
生徒C	右母指圧	11.3	10.3	9.0	1.2	1.2	1.0	0.102	0.112	0.111
	左母指圧	10.0	9.0	10.0	1.0	1.0	0.0	0.100	0.111	0.000
	左右差	1.3	2.0	1.0	1.5	1.0	1.0	1.146	0.500	1.000
生徒D	右母指圧	8.3	7.7	9.3	1.5	0.6	1.2	0.183	0.075	0.124
	左母指圧	7.7	7.3	6.7	1.5	1.2	0.6	0.199	0.157	0.087
	左右差	0.7	0.3	2.7	0.6	0.6	0.6	0.866	1.732	0.217

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-15

視覚障害のある重複障害の児童の９９までの足し算指導

「5－2 進法」とタイルを用いた数概念の変容

川端康治
（埼玉県立川島ひばりが丘特別支援学校）

KEY WORDS: 全盲　5－2 進法　表象構造

Ⅰ．研究の背景と目的

5 を基数とした足し算は、10 を基数とした足し算よりも学習しやすいとする報告がある（吉田ら, 1986）。本研究では、特別支援学校に在籍する全盲の児童に対し、「5－2 進法」を用いた足し算指導を行い、99 までの数の理解を目指した。

芳賀（2010）は、算数に苦手さを示す児童の特徴として、①数え足しに頼ってしまう、②大きな数になると混乱する、③繰り上がり・繰り下がりが理解できない、④計算にムラがある、と指摘している。加えて、対象の児童には、視覚障害に起因する①数え間違い・数えづらさ、②数の把握の困難さも課題となる。

本研究では、タイルを用いて 5 や 10 のまとまりを作り、操作を通じて繰り上がりのある足し算の理解を促す指導を試みた。

Ⅱ．方法

1．対象児童

対象は特別支援学校の重複学級に所属する高学年の全盲児童（以下、児童 A）である。児童 A は数唱で 100 まで可能であり、5 までの足し算は暗算で正答できたが、それ以上になると誤答が増加した。

前年よりタイルを用いた足し算学習を行っており、タイルを一つずつ数える「カウントオール方式」を用いていた。5 の束をテープで巻き、指で「1,2,3,4,5」と数えていた。また、「5＋2」型の足し算は理解していたが、「8＋7」型の問題には困難を示していた。点字を学習している。

2．学習計画

（1）準備段階

・タイルにテープを巻いて 5 や 10 のまとまりを作成。
・タイルにキャラクター設定（例：1 くん、5 くん、10 くん）を施し、親しみをもたせた。

（2）指導段階

・1 学期：繰り上がりを含む一桁の足し算の学習。
・2 学期：大きな数と 99 までの数を扱った二桁の足し算。
・3 学期：繰り上がりを伴う二桁の足し算を重点的に練習。

（3）学習期間

20XX 年度の 1 年間、週 2 回の個別学習として実施。前半は教材を用いた操作学習、後半は計算学習を行った。

（4）記録方法

・1 学期は教師による記録。
・2 学期以降は保護者および児童 A の許可を得てビデオ撮影。

Ⅲ．結果

1 学期には 5 や 10 の塊を使って繰り上がりの概念を導入し、タイルをキャラクター化することで操作への関心と理解を高めた。一桁同士の足し算は「７＋４」型問題もタイル操作で正答できるようになった。2 学期には 99 までの大きな数を扱った。扱うタイルの多さと複雑さのため、なかなか正答できなかった。その中で、数の構成や操作の練習を通して、「5 のまとまり」としての認識が定着し、正答率が上がった。二桁同士の足し算では、数え間違いなどがあり、正答率は上がらなかった。3 学期になると、繰り上がりを伴う足し算の正答率が向上し、タイル操作もよりスムーズになった。

Ⅳ．考察

1．児童の数概念の変容

本研究では、児童 A が「32 を構成する」課題において、従来は 5 の束を「1,2,3,4,5」と 1 つずつ数えていたが、10 月 13 日の学習場面において以下のような発話が確認された。

> A「10 くんが 5 くんの部屋に行くのはダメなの？」
> A「5 くんが 10 くんの部屋に行っているように」
> T「10 くんが 5 くんの部屋に行くときはバラバラにならないといけない」
> A「5 くん、6 くん、7 くん、8 くん、9 くん、10 くん」
> と言って、5 の束、バラタイル 5 枚をタイル板に入れた。

このやりとりの後、児童 A は 5 の束を「5」という単位としてとらえ、その後の学習では「5,6,7…」と続けて数唱する様子が見られた。このことは、数のまとまりとしての「5」の認識が成立し、単位として操作できるようになったことを示している。

2．表象構造の形成と教材の役割

吉田・栗山（1986）の研究では、幼児が指を使って数を操作する際、1 本ずつ指を立てる方法や、5 をひとまとまりとして捉えて残りを数える方法など、複数の方略があるとされている。後者の方法は、5 という単位を内的に構造化した「表象構造」が成立していることを示唆する。

今回の実践でも、児童 A はタイルの操作を通して「5」をひとまとまりの単位として捉え、数の構成を組み立てられるようになった。これは、タイルという外的な具体物が、内的な表象構造へと転化したと考えられる。

ピアジェの理論においても、具体的操作の経験が内面化され、やがて抽象的な理解へと発展する段階がある。本事例はまさにそのプロセスを示すものである。

3．支援の工夫と今後の課題

また、本実践ではタイルにキャラクターを設定し、「1 くん」「5 くん」「10 くん」といった物語的な関わりを持たせた。この工夫により、児童 A の発話や操作に意味づけが生まれ、より主体的な学習参加が促されたと考えられる。

（論文掲載にあたり保護者・所属機関の許可を得ています。）

参考文献

芳賀雅尋（2010）『特別支援〈5－2 進〉タイルで教える 99 までのたし算・ひき算』太郎次郎社エディタス
吉田甫（1991）『子どもは数をどのように理解しているのか』新曜社
渡辺恵津子（2004）『いきいき算数 1 年の授業』ひまわり社
Yoshida, H., & Kuriyama, K. (1986). The numbers 1 to 5 in development of children's number concepts. Journal of Experimental Child Psychology, 41, 251–266.

（KAWABATA　Yasuharu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-16

視覚障害のある理療科生徒のための３Ｄプリンタ製血管系自作教材の評価に関する研究

○ 工藤　滋　　岸本　有紀　　原　早苗
（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））（筑波大学附属視覚特別支援学校）
KEY WORDS: 特別支援教育、教科学習、教材評価

【研究の目的】

視覚障害者を対象とする理療師養成課程の解剖学の授業では、写真や 3D 映像等の教材の利用が困難なため、手で触れて形状や構造を確認できる触察教材を活用している。視覚障害者のための立体教材を作成する際の観点としては、大きさ、安定性、耐久性、配色、単純化等が挙げられている。そのため、教材の自作には高い専門性が不可欠で、作成には多くの時間を要し、良い教材を開発しても全国に配布することは困難であった。3D プリンタを活用すれば、データの共有により、全国どこでも有用な自作教材を出力することができるため、視覚障害者に分かりやすい 3D プリンタによる立体教材の開発が求められている。また、これまでにも視覚障害者のための教材を評価する研究は行われてきたが、立体教材を作成する際の観点と視覚障害者に適した教材の評価との関係を検討した研究は見当たらない。そこで解剖学教材の中でも複雑な立体構造を持つ大脳動脈輪の 3D プリンタ製自作教材（以下、教材と記す）を作成し、その改善点を明らかにするとともに、立体教材を作成する際の観点と教材の総合的な評価との関係を分析する目的で、理療科教員を対象に、教材に関するアンケートを実施することとした。

【方法】

(1)対象 : 視覚障害者に対する理療師養成課程を設置する学校・施設に所属する、理療科教員歴 10 年以上で、解剖学の循環器系の単元を担当した経験のある常勤教員 40 名
(2)手続き : 研究対象者は、送付された教材を観察しながら、Google フォームの質問紙に回答した。
(3)調査項目：基本属性（学校名、性別、年齢、視力、理療科教員としての経験年数）、視覚障害者のための立体教材を作成する際の観点別の評価（択一式）と改善点（複数選択式）、全盲生徒・弱視生徒を対象とする教材としての総合的な評価（択一式）
(4)分析方法：教材の評価は４件法を用い、「非常に良い」とそれ以外の合計回答数との間で、改善点については「改善点は特にない」を選択したか否かの間で直接確率計算を行った。各観点の評価と総合的な評価との関係については、スピアマンの相関係数を用いた。有意水準は５％とした。
(5)倫理的配慮 : 本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会東京地区委員会の承認を得て、研究対象者及び協力機関に不利益がないよう万全の注意を払って実施した（課題番号 : 東 24-84）。

【結果】

視覚障害者のための立体教材を作成する際の観点別の評価については、「非常に良い」と「ある程度良い」の合計がすべての観点において 94%以上を占め、「非常に良くない」という回答は１件もなかった(Table)。大きさ(p<.01)、安定性(p<.01)、色分け(p<.05)は「非常に良い」がそれ以外の回答の合計と比較して有意に多かった。

各観点別の改善した方が良い点については、大きさ、安定性、耐久性、色分け、単純さでは「改善点は特にない」を選択した者が選択しなかった者と比較して有意に多かった(p<.01)。

各観点の評価と総合的な評価との関係については、全盲生徒を対象とする教材では、単純さ(r=.567)、安定性(r=.389)、手触り(r=.368)で有意であった。弱視生徒を対象とする教材では、安定性(r=.356)のみが有意であった。

Table　3dプリンタ製自作模型の立体教材の条件別評価（単位：件）

	非常に良い	ある程度良い	あまり良くない	非常に良くない
大きさ	29	8	1	0
安定性	32	6	0	0
耐久性	22	16	0	0
手触り	21	18	1	0
色分け	18	6	0	0
単純さ	24	15	0	0
向きの印	23	14	2	0
全盲用	25	15	0	0
弱視用	27	12	0	0

【考察】

作成した教材は、視覚障害者のための立体教材を作成する際の７つの観点のうち、評価では３つの観点で「非常に良い」が、改善点では５つの観点で「改善点は特にない」が有意に多かった。また、有意差はなかったものの、手触りと向きの印についても、「改善点は特にない」が 60%を超えていたことから、教材は専門性のある理療科教員から高い評価を得られたと考えられた。さらに分かりやすい教材にしていくためには、手触りと教材の向きを示す印の改善について検討する必要がある。

視覚障害のある生徒のための教材としての総合的な評価については、弱視生徒に適した教材という観点では「非常に良い」が有意に多かったのに対して、全盲生徒という観点では有意差は認められなかった。全盲生徒に適した教材としての総合的な評価は、単純さと中程度の相関、手触りと弱い相関が認められたが、この２つの観点の評価はいずれも「非常に良い」の選択の有無に有意差が認められていない。特に手触りについては、「改善点は特にない」の選択の有無に有意差がなかったことから、手触りの観点が影響した可能性が示唆される。弱視生徒に適した教材としての総合的な評価については、「非常に良い」が有意に多かった。しかし、観点別では安定性以外に有意差の認められた観点はなかった。安定性に次いで相関係数が高かったのは色分けであったが、本研究においては色を確認できる対象者を十分確保できなかったため、今後は人数を増やして再分析する必要がある。

【結論】

作成した教材は専門性のある理療科教員により、５つの観点で改善点はないという評価が得られた。そこで、手触りと向きの印について改善が必要であると考えられた。また、総合的な評価は、全盲生徒のための教材としては単純さ、安定性、手触りの３つの観点と、弱視生徒のための教材としては、安定性と相関があることが明らかとなった。

※本研究は、JSPS 科研費 23K02585 の助成を受けて実施した。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（KUDO Shigeru, KISHIMOTO Yuki, HARA Sanae）

視覚障害生徒のキャリア教育につながるオンライン時代における先輩大学生の調査

点字使用学生における教科書や授業時の配布資料の入手を中心に

〇清和嘉子　　青松利明
（筑波大学附属視覚特別支援学校）

KEY WORDS: 視覚障害　点字　大学における資料

（目的）

全国盲学校長会大学進学支援委員会は 2008 年度に、視覚障害学生に対する配慮について現状と希望を聞き取る「視覚障害学生実態調査」を実施した。その結果、学生の希望と現状の間の相違が、項目ごとに明らかとなった。また、この調査は 2015 年度に科研費（奨励研究）「盲学校高等部生徒の進路指導につながる視覚障害学生の実態調査」として継続された。筆者らはこれらの調査の企画・実施を中心的に行った。２回目の調査終了から８年が経過し、その間「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、障害者の合理的配慮が法的にも位置付けられた。一方、大学の予算等の関係で、十分な配慮ができないことを受験や入学の前に伝えられることも多く、大学で修学する際の支援や配慮の内容が改善されたとは言い難い状況がある。また、ICT 機器を視覚補助具として活用することや、オンライン授業の実施なども増えてきた。

そこで、過去２回の「視覚障害学生実態調査」の質問項目を見直し、追加・修正を行った上で、2023 年度に、視覚障害者が大学で修学する際の支援や配慮について、当事者の希望と現状の差を把握した上で、今後の課題を明らかにすることを目的に再度調査を実施した。

（方法）

(1) 時期：2024 年１月から２月

(2) 対象者

全国の大学および大学院に在学する視覚に障害のある学生 40 名

(3) 内容

大学生活における支援や配慮について、現状の内容と本人の希望を調査した。調査の際には、質問者が質問紙の内容をもとにオンライン面談形式でインタビューし、回答を書き取った。なお、本調査は、科研費（奨励研究 23H05107）の助成を受けて実施し、実施にあたっては 2023 年 12 月に筑波大学附属学校教育局研究倫理審査委員会の承認を得ている。

(4) 質問紙の内容

①プロフィール、②入学前の支援、③資料の入手、④資料の提出、⑤講義等、⑥定期試験、⑦図書館・参考資料室、⑧学習室・専用ロッカー、⑨支援機器・視覚補助具、⑩施設・設備、⑪視覚に障害のある友人との関わり、⑫学生生活、⑬高校時代に身につけておくべき力の 13 項目について、原則として、選択肢から適当なものを選び回答する形式とし、一部自由記述による回答とした。

(結果)

③の資料の入手について、入手方法（現状）と、希望する入手方法（希望）を質問した。なお、選択肢として次の 11 項目を提示し、回答は複数回答可とした。

点字／普通文字（通常の印刷された配布形式）／拡大コピー／対面朗読／音訳（録音）／スキャンして電子データ化／撮影して電子データ化／資料の作成者から提供されたオリジナルの電子データ（電子メールによる入手を含む）／web・学内ポータルサイトなどから入手／ 未入手

表１には、点字使用学生における教科書や授業時の配布資料の入手について、回答者数の割合が高かった５項目の結果を示す。

表１　点字使用学生における教科書や授業時の配付資料の入手（%）

		年	点字	スキャンしてデータ化	撮影してデータ化	オリジナルデータ	Web等
語学の教科書	現状	08	89.3	21.4	—	10.7	0.0
		15	77.8	29.6	—	11.1	0.0
		23	76.9	11.5	3.8	69.2	7.7
	希望	08	96.4	3.6	—	17.9	0.0
		15	100.0	7.4	—	7.4	0.0
		23	84.6	3.8	0.0	42.3	7.7
語学や理数系以外の教科書	現状	08	60.7	42.9	—	39.3	3.6
		15	37.0	55.6	—	40.7	0.0
		23	11.5	30.8	11.5	73.1	23.1
	希望	08	75.0	3.6	—	42.9	3.6
		15	51.9	55.6	—	55.6	3.7
		23	38.5	11.5	3.8	80.8	11.5
授業のプリント	現状	08	53.6	39.3	—	75.0	7.1
		15	39.3	21.4	—	75.0	0.0
		23	11.5	23.1	7.7	88.5	34.6
	希望	08	53.6	3.6	—	78.6	0.0
		15	42.9	25.0	—	71.4	0.0
		23	26.9	15.4	3.8	88.5	30.8
学生の発表資料	現状	08	7.1	7.1	—	42.9	3.6
		15	7.1	7.1	—	71.4	0.0
		23	0.0	15.4	3.8	69.2	23.1
	希望	08	14.3	0.0	—	78.6	0.0
		15	28.6	14.3	—	89.3	0.0
		23	7.7	7.7	0.0	80.8	30.8

（考察）

教科書においては、オリジナルデータを入手して画面読み上げソフトなどを用いて読んでいる学生の割合が増加しており、希望も同様であることがわかった。これは、「読書バリアフリー法」の整備を背景に、大学や出版社の理解と協力が進み、点字使用学生も独力で読める形態で教科書を入手できるようになった成果と考えられる。

一方、語学や理数系の教科書では、文字や式を正確に読む必要があり、画面読み上げソフトによる対応では限界がある。特に講義の内容を聞きながら、語学の教科書を音声で確認することは大きな負担が伴うため、これらの科目では点字の入手希望の割合が高かった。大学側には、教科書の内容によって、オリジナルデータだけでは十分な対応が困難であることも理解し、適切な媒体を選択する柔軟な姿勢が求められる。

また、墨字使用学生では、現状も希望もオリジナルデータの割合が大きく増加し、普通文字や拡大コピーの紙媒体の割合が減少していた。タブレット端末の普及、学生の ICT スキルの向上が影響しているものと考えられる。

授業中の配布資料については、大学のポータルサイト等 web からの入手の割合が大きく増加した。障害のない学生に対しても、ポータルサイト等から資料をダウンロードするというシステムが増えており、そのシステムで点字使用学生も資料を入手できていた。ただし、ポータルサイトによっては、アクセシビリティが十分でないこともあるため、音声でも全体の構造を把握しやすく、操作しやすいサイトが増えることを期待する。　　(SEIWA Yoshiko, AOMATSU Toshiaki)

盲重複幼児の触探索および触空間の形成過程に関する事例的検討

－玉落とし教具・平面円盤スライド教具・立体落とし込み教具・円柱差し教具における手の使い方および課題達成の分析－

〇簗嶋みどり（茨城県立つくば特別支援学校）　谷口葵羽　中島もえ（筑波大学大学院人間総合科学研究科）　佐島　毅（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 盲重複幼児　触探索　触空間

目　的

盲児は、触覚によって外界の事物・事象を触って知る必要がある（佐島, 2006）が、盲児は運動統制や手指操作といった機能を自然に獲得することが困難であることから、適切な教育的環境が必要である(五十嵐, 1993)。したがって、盲重複障害幼児の触探索および触空間の形成過程ついて整理・分析し、系統的・段階的な指導に資する研究が重要と考えた。そこで本研究では、盲重複障害幼児 1 名の触探索および触空間の形成過程について分析した。

方　法

対象児・分析対象期間　視覚障害と知的障害を併せ有する盲重複障害幼児 1 名。分析対象期間は 2 歳 1 ヶ月～6 歳 5 ヶ月の 4 年 4 ヶ月で全 39 回の指導の映像資料を分析した。また、本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認（第東 24-14 号）を受け、保護者に研究の目的と内容、および発表利用について説明し、同意書に署名を得た上で実施した。調査は個人が特定されない形で行い、協力は自由意思に基づき、いつでも撤回可能とした。

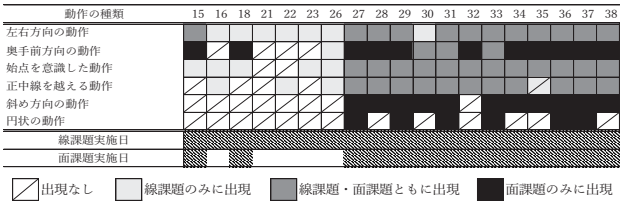
分析対象教具・分析の観点　玉落とし教具、平面円盤スライド教具、立体落とし込み教具、円柱差し教具を分析対象とし、それぞれに特徴的な手の使い方を分析の観点とした。

結　果

（1）玉落とし教具　教具を使用した期間は 2 回目から 13 回目の計 10 回であり、年齢は 2 歳 2 ヶ月～3 歳 2 ヶ月の約 1 年であった。「指先」では 7 種類の使い方が認められた。触れる・手指を置く動作、滑らせる・なでる・たどる動作、押す動作といった盤上の動きの 3 種類は指導初期から頻繁に出現した一方、それに比べてひっかく動作といった指先の操作を伴う動作の出現頻度が少なく、つまむ動作が初めて出現したのは 7 回目であった。「肘・手首・手全体」については 11 種類の使い方が認められた。点的な動作、方向性のある線的動作、片手での動作、両手が同じ働きをする動作は指導初期から出現した一方、正中線を越えた自由探索動作、体幹を回旋させる動作、前傾姿勢になり腕を伸ばす動作は 11 回目以降に出現した。

（2）平面円盤スライド教具　教具を使用した期間は 14 回目から 38 回目の計 21 回であり、年齢は 3 歳 3 ヶ月～6 歳 6 ヶ月の約年 3 ヶ月であった。課題内容を点課題、線課題、面課題に分類し、操作手と非操作手の使い方は 5 種類、空間把握の意識は 6 種類、五指の活用は 2 種類の観点が得られた。なお、空間把握の意識については課題の方向性の有無の特性から線課題と面課題のみを対象とした。操作手と非操作手の使い方については指導初期では操作手のみの動作を中心とし、指導後半にかけて非操作手の活用が線課題で顕著にみられた。空間把握の意識については左右方向の動作は指導初回から線課題と面課題ともに頻繁に出現し、始点を意識した動作は指導初期に線課題のみで出現し、遅れて面課題でも出現した。一方、斜め方向の動作、円状の動作は面課題のみで出現した（Table 1）。五指の活用においては、14 回目は手のひらによる動作のみが出現したが、15 回目以降は指先による動作の出現が増加した。

Table 1　平面円盤スライド教具の空間把握の意識における手の使い方（数字は指導回数）



（3）立体落とし込み教具　教具を使用した期間は 2 回目から 34 回目の計 24 回であり、年齢は 2 歳 2 ヶ月～5 歳 9 ヶ月の約 3 年 7 ヶ月であった。操作手と非操作手の使い方は 5 種類、空間把握の意識は 4 種類、五指の活用は 2 種類の観点が得られた。操作手と非操作手の使い方については操作手のみの動作はほぼ毎回出現した一方、穴の位置を予測する動作と教具に手をおく又は教具を押さえる動作は遅れて出現し、指導半ばから顕著に出現した。空間把握の意識については、奥手前方向の動作や肘・手首を支点とした斜め方向の動作が指導初期から連続して出現し、左右方向の動作に比べて出現が多かった。五指の活用においては、五指全体による動作が 33 回目を除いた全ての使用該当回に出現した。

（4）円柱差し教具　教具を使用した期間は 7 回目から 39 回目の計 18 回であり、このうち 8 回目から 19 回目は使用がなかった。年齢は 7 回目が 2 歳 6 ヶ月、20 回目が 4 歳 1 ヶ月、39 回目が 6 歳 5 ヶ月の約 3 年 11 ヶ月であった。操作手と非操作手の使い方は 5 種類、空間把握の意識は 3 種類、円柱の握り方は 3 種類、手首の回内・回外は 2 種類の観点が得られた。操作手と非操作手の使い方において、指導初回は操作手のみの動作が基本であったが、指導を重ねると操作手と非操作手が異なる働きをする動作や操作を確認する動作が出現した。空間把握の意識においては奥手前方向の動作、左右方向の動作、始点を意識した動作は指導初期から出現したが指導後半には奥手前方向の動作が消失し左右方向の動作と始点を意識した動作に限定された。円柱の握り方については側面から把持する握り方のみが出現する段階から、側面から先端に持ちかえる握り方を含む段階を経て先端を把持する握り方に変化した。手首の回内・回外においては方向性の伴わない回内・回外の試行錯誤の動作が指導初期に出現し、遅れて一定の方向性を伴う回内が頻繁に出現した。（Table 2）

Table 2　円柱差し教具における手の使い方（数字は指導回数）



考　察

佐島（2024）は、定型発達ではモノの出し入れ活動が 10 ヶ月でできると示している。しかし本研究の事例では、円柱差し教具の課題達成に至った年齢は 6 歳 5 ヶ月であった。この結果から出し入れ活動の発達段階に至るまでの遅れが明らかになり、盲重複障害幼児の手指機能の発達や空間の意識化には長期間の時間を要すると示唆される。したがって、本研究で得られた操作手と非操作手の動作の出現やその役割、手の使われる方向性や探索範囲、手指の動作の巧緻性・操作性などの手の使い方といった観点に基づいて盲重複障害幼児の触探索及び触空間形成の評価と系統的・段階的指導を長期的に行うことは意義があると考える。

引用文献

五十嵐信敬（1993）視覚障害幼児の発達と指導. コレール社.
佐島毅（2006）視覚障害. 本郷一夫・長崎勤（編）, 特別支援教育における臨床発達心理 的アプローチ. 別冊発達, No. 28, 139－192. ミネルヴァ書房.
佐島毅（2024）盲乳幼児・盲重複障害児の思考力を育む教具（2）. 視覚障害教育ブッ クレット, 54, 10-17.

(YANASHIMA Midori, SASHIMA Tsuyoshi)

The Lived Experiences of Self-Efficacy: Special Education Teachers Working with Students with Visual-Multiple Disabilities

○ Cha hyang mi

(Daegu Gwangmyeong School)

KEY WORDS: Self-Efficacy, Special Education Teachers, Visual-Multiple Disabilities

Introduction

This study explores the nature and meaning of self-efficacy experienced by special education teachers working with students with visual-multiple disabilities in the context of curriculum operation, and aims to elucidate its positive impact on their professional lives. Educating students with visual impairments compounded by other disabilities presents complex and multifaceted challenges, demanding individualized approaches and the development of flexible teaching methods from teachers. While existing research has focused on teachers' difficulties and the necessity of support systems, in-depth exploration of teachers' self-efficacy experiences has been lacking. Therefore, this study seeks to identify the specific contexts of self-efficacy through the analysis of teacher narratives, thereby contributing to the search for effective support measures in the visual-multiple disabilities education field.

Research Methods

This study utilized a phenomenological qualitative research approach to explore the essential nature of curriculum self-efficacy experiences among special education teachers working with students with visual-multiple disabilities. Participants were N special education teachers with at least three years of experience or currently teaching students with visual-multiple disabilities, purposively sampled to represent diverse school levels and career backgrounds. Voluntary informed consent was obtained after thoroughly explaining the research purpose and procedures.

Data were collected through in-depth individual interviews using open-ended questions focusing on specific situations of self-efficacy experience, related emotions, and the meaning for their professional lives. All interviews were recorded and transcribed with participant consent. Data analysis followed Colaizzi's (1978) procedure, including extracting significant statements, formulating meanings, generating themes, describing the essence, and conducting member checks. Strict ethical protection and personal information confidentiality were ensured for all participants

Results

Based on the phenomenological analysis, special education teachers' self-efficacy in visual-multiple disabilities (VMD) education primarily stems from three sources:

1. **Observing Subtle Student Progress:** Despite the typically slow growth of students with VMD, teachers experienced significant self-efficacy when noticing even small changes or unexpected positive responses, such as reacting to visual stimuli or attempting subtle communication. This confirmed their positive impact and ability to foster potential.
2. **Developing and Applying Individualized Methods:** Confronted by the limitations of standardized methods due to student heterogeneity, teachers felt highly efficacious when creating and successfully implementing creative, flexible, and customized teaching approaches, materials, or activities tailored to individual student needs. Success in engaging students or achieving learning effects validated their professional expertise in overcoming educational challenges.
3. **Problem Solving and Growth Through Collaboration:** Collaboration with colleagues and specialists was crucial in VMD education. Teachers gained psychological support and self-efficacy by sharing difficulties and collectively seeking solutions. Experiencing growth and finding new approaches through discussions with experts or improving methods based on peer success stories significantly enhanced their efficacy.

Conclusion

This study identified that special education teachers' self-efficacy in visual-multiple disabilities (VMD) education largely stems from recognizing students' subtle progress, developing individualized methods, and benefiting from collaboration. This highlights small changes, teacher effort, and peer support as key efficacy sources, suggesting support should focus on these areas.

Despite providing depth on VMD teacher efficacy, a limitation is the small, regional sample, limiting broad generalizability. Future studies should expand the sample and explore influencing factors. Ultimately, VMD teacher efficacy is a crucial experience for these dedicated educators, providing valuable insights for their support.

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-20

視覚障害教育における卒業後の充実した生活を充実させるための継続的な支援の在り方

拡張されたコアカリキュラムを卒業後の充実した余暇等のキャリア発達支援に生かす

○刀禰　豊[1)]
1）岡山東支援学校

KEY WORDS：特別支援教育，視覚障害教育、キャリア発達支援

【問題の所在と目的】

視覚障害教育における個々の児童生徒についての状況の把握は視力・視知覚など細部におよぶ明確な把握がなされている。

また、自分の思いや考えも含めて、在学中から多様な場面で活動を広げていくことで、自分自身の進路先を目指す姿勢、社会との関わりについて考えていくことができる。個々の在学中の体験では差もあるかもしれないが、支援の在り方を見直していくことが求められる状況がさらに高くなってきている。

【方法】

視覚障害児童生徒の多様な状況に対して、例えば知的障害領域における教育においては就労（キャリア教育）などの観点で多様な対応がなされてきている。視覚障害教育等でなされてきたでいくつかの指導例を検討する。「響き」の取り組みの中で明らかになってきた活動の展開の中から、在学中卒業後を含めてどのような支援が必要であったか、卒業後にどのような支援がなされてきたかなどを、アンケートや個別の聞き取り等から得られた意見等をまとめ、有効な実践への支援の在り方を探っていく。また、アメリカの視覚障害教育カリキュラムにおいて示されている教育（支援）の指針の方向性を検討していく。調査対象の「チーム響き」のメンバー等には調査の概要やデータの活用について了承を得ている。

【結果】

「チーム響き」でのイベント等の後でのアンケートや話し合い、メンバー等へのインタヴュー等の中で出てきた主要な意見は次のようなものであった。

① 在学中の生徒間の話し合いの機会をもてたことで今のサークルの基盤となった。
② 福祉等の公の結びつきを求めていく上で在学中の問題意識を深めていったことが役立った。
③ 在学、卒業の前後であっても個人のレベルで言うならば、常に支援してくれる機関や個人があってほしい。

在学中からの願いや思いを、継続的に支援してくれる環境、体制はまだ十分でないというのがメンバーの共通した考え方として示された。支援の過程で自己決定のプロセスの大切さやそれに関連した活動への重要性も指摘されているようであった。

【考察】

実際の活動の中で常に目指しているのは「支援する側」の視点でなく「当事者（支援される）側の思いによっている。AFB の「拡張されたコア・カリキュラム」においては、実際の支援・指導の中での有益な事項が見受けられる。

「拡張されたコアカリキュラム」については、次の９項目の領域について様々な観点から支援の展開が示されている。

①Compensatory Access、②Sensory Efficiency、③Assistive Technology、④Orientation and Mobility、⑤Independent living、⑥Social Interaction、⑦Recreation and Leisure、⑧Career Education、⑨Self-Determination

この中で、「チーム響き」の活動において顕著な対応が見られるのは、⑥、⑦、⑨である。また関連性の強いものとしては⑤、⑧である。①～④の事項については個々の視覚障害当事者の基礎的な事項である。

特に⑥、⑦、⑨の観点については、当事者が地域に自分たちの思いを伝えていくイベントの展開が考えられる。支援者を含めたレク活動の広がりもその一例である。また、自分たちの障害に関する思いを、朗読劇やネット配信でのコンテンツ展開にも広がりを見せるようになってきている。

アメリカの視覚障害教育カリキュラムにおける設定には次のような視覚障害教育の観点で個別のニーズに対応した有効な方法が設定されている。

①個々の事象にあった有効な方向性が系統的に網羅されまとめられていること。
②視覚障害教育が他の障害との関連で整理されていること。
③視覚障害教育では個のニーズを重視し、手立て、支援が行われるように設定されていること
④介入の際の十分な観察と経過の把握、十分なアセスメントが行われること。

また、卒業後の多様なライフステージにおいて個人的な多様な課題について対応できるような、多様な体験と、その中で多くの新たな人間関係を作り出して行くことが必要であると思う。

【結論】

余暇等を含めた多様な個々の課題に、在学時の時点から取り組むとともに、卒業後も多様なサポートが必要になってきている。

ECC ではインクルーシブ教育環境を前提にアメリカで展開されているものであるが、個々の場面で適応可能な部分も多いと思われる。視覚障害特別支援学校の教育環境を含めて、多様な場で適応できる取り組みを可能としていかなければならない。キャリア発達支援や自己決定等の機会保証などの面で支援の場を広げていく必要がある。

在学中から、自分たちの思いや考えが社会というものと密接に関係していて、積極的に発信していくことで、自分たちの思いを具現化していくことを重要だと思えるような経験を持つことが「チーム響き」では追及されてきている。卒業後の多様な生活の状況、個々人のウェルビーイングの実現に向けて役に立つ実践を今後どのように高めていくか今後の実践の展開を含めて大きな課題となると思われる。

（参考文献）

ECC Essentials: Teaching the Expanded　Core Curriculum to Students with Visual　Impairments, AFB, 2014

(YUTAKA Tone)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-21

イギリスにおける視覚障害児童生徒の特別カリキュラム（CFVI）の特徴

自立活動との比較から

○森　まゆ　　宮内　久絵
（広島大学人間社会科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 視覚障害、自立活動、イギリス

【目的】日本において、特別支援学校の教育課程に位置づけられている自立活動は、特定の障害種に特化したものではなく、普遍的な 6 区分 27 項目が示され、児童生徒 1 人 1 人に合わせた指導を行う、特別な活動である。一方、海外に目を向けるとアメリカでは拡大コアカリキュラム（Expanded Core Curriculum: ECC）、イギリスには視覚障害児・青少年のためのカリキュラムの枠組み Curriculum Framework for Children and Young People with Vision Impairment: CFVI)等、視覚障害に特化した特別カリキュラムが存在する。中でも、2022 年に発行された CFVI は、イギリスで最大規模を誇る視覚障害当事者団体である RNIB（Royal National Institute of Blind People）を始め、視覚障害教育研究で著名なバーミンガム大学や、その他関連団体であるビュウ（View）などが共同で作成・発行したものであり、近年、イギリス国内のみならず国際学会などでも注目を集めつつある。CFVI はインクルーシブ教育の普及や支援技術の発展といった時代的背景を踏まえて作成されており、さらにデルファイ法を用いて、教員専門家だけでなく、本人や保護者、視覚障害児童生徒の支援に関わる多様な関係者の意見を丁寧に反映して作成された点で、注目に値する（Hewett, Douglas, McLinden, James, 2023）。

本研究は、この CFVI を日本の自立活動と比較・整理し、その特徴を明らかにすることを目的とする。特に（1）CFVI が対象としている視覚障害児・者の範囲、（2）自立活動と比較した際の CFVI の特徴の 2 点に焦点を当てた。インクルーシブ教育の普及や支援技術の発展が著しい日本において、本テーマは今後の自立活動の在り方に示唆を与える基礎的資料となると考える。

【方法】文献研究法を用いた。CFVI については RNIB（2022）による CFVI の資料と、それに関連する web ページ上の情報を対象とした。日本の自立活動については、学習指導要領（平成 29 年告示）と、それを補足するための視覚障害児の指導内容の具体的な資料として広島中央特別支援学校「自立活動指導書」、筑波大学附属視覚特別支援学校 web サイトを資料とした。

【結果】

（1）CFVI が対象としている視覚障害児・者の範囲

CFVI はその対象として 0 歳の乳児から 25 歳の成人までとし、さらに重複障害を有する視覚障害児・者も含まれていた。

（2）自立活動と比較した際の CFVI の特徴

CFVI は 11 領域に分けられており、このうち視覚障害児童生徒が身につけるべき知識と技能に関連するのは領域 2 から領域 10 までの計 10 領域であった。領域 1 は合理的配慮における基礎的環境整備に関する内容であり、領域 2 以降のスキル習得の前提として位置づけられる内容であった。これら 10 領域は、必ずしも日本の自立活動の領域と 1 対 1 で対応しているわけではなかったが、Table1 に示すように、特に領域 2 から領域 8 については、自立活動の領域や項目と多くの点で重なっていた。さらに、領域 9「健康：社会的、情動的、精神的及び身体的ウェルビーイング」や領域 11「成人への準備」も、一部の内容が自立活動と重なっていることが確認された。一方、自立活動と一致しない部分もあった。例えば、領域 1「インクルーシブな世界の調整」や領域 10「社会、スポーツ、余暇」については、日本の学習指導要領では該当する領域が見当たらなかった。

Table1　領域の比較

イギリス　CFVI	日本　自立活動
1 インクルーシブな世界の調整	-
2 感覚の発達	4 環境の把握（一部）
3 コミュニケーション	6 コミュニケーション
4 リテラシー	4 環境の把握（一部） 6 コミュニケーション（一部）
5 ハビリテーション：歩行	4 環境の把握（一部）
6 ハビリテーション：日常生活技術	5 身体の動き（一部）
7 情報へのアクセス	4 環境の把握（一部） 6 コミュニケーション（一部）
8 テクノロジー	4 環境の把握（一部） 6 コミュニケーション（一部）
9 健康：社会的、情動的、精神的そして身体的ウェルビーイング	2 心理的な安定（一部） 3 人間関係の形成（一部）
10 社会、スポーツ、余暇	-
11 成人への準備	1 健康の保持（一部）

【考察】CFVI は、自立活動で取り扱われている領域と多くの点で重なっていた。このことから、視覚障害児童生徒が習得すべきスキルについて、日英両国の間である程度共通している点が確認できる。一方で、領域 9～11 のように、イギリスにおいては視覚障害児に必要なスキルとして分類されているものの、自立活動の項目とはその一部しか該当しない領域も存在する。この点については、自立活動そのものの特徴や、今回用いた主たる文献が学習指導要領であったことに起因する可能性がある。または、日本においては自立活動の枠組みではなく、体育、音楽、家庭科等の教科や特別活動など、障害の有無にかかわらず全児童生徒が学ぶ他の教科・領域に含まれている可能性も考えられる。この相違の背景を明らかにするためには、より幅広い資料の収集や、必要に応じて現場への調査等を通じた検証が求められる。

【文献】

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編.

Royal National Institute of Blind People (2022) Curriculum Framework for Children and Young People with Vision Impairment (CFVI). https://media.rnib.org.uk/documents/CFVI-Framework_Nov_22.pdf (2025 年 4 月 22 日閲覧)

(MORI Mayu, MIYAUCHI Hisae)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-22

「障害認識」実践に関するろう学校教員の意識

—高等部自立活動の指導経験を持つ教員 6 名の語りを通して—

○大川 公佳　　大杉 豊
（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

KEY WORDS:　自立活動　　障害認識　　テーマ分析

１．背景と目的

聴覚障害教育分野においては、1990 年代から現場の教員らによって「聴覚障害児者が自らの障害を含めた自己について認識する過程」を指す「障害認識」という用語が用いられている。特別支援学校（聴覚障害）（以下、ろう学校）では、主に自立活動の時間を通して聴覚障害児の年齢や発達段階に応じた障害認識に関する取り組みが様々に進められてきた。

この障害認識について、「障害に対するすべての関わり（本人の意識も含め）がその障害をどのようにとらえるかによって成り立つ」（小田 2004, p.2）ものであることから、「本人および周囲の聴覚障害に対する適切な理解が〔聴覚障害児の〕健全な自己像の発展に不可欠」（p.3、括弧内筆者）だとする指摘がある。これに従えば、ろう学校に通う聴覚障害児の「健全な自己像の発展」のためには、日中のほとんどを過ごすろう学校で生じる「障害に対するすべての関わり」を担う教員が「障害をどのようにとらえるか」、すなわち障害認識の実践やそれに関わる意識が「適切」であるかどうかが大きな鍵を握っているといえる。ところが、障害認識の実践者であるろう学校教員の意識や態度に関する調査研究は、管見の限り見当たらない。なお、聴覚障害児の障害認識に対する教育的対処をモデル化した例として小田・横尾（2000）がある。以上より本研究では、ろう学校の自立活動における「障害認識」実践に対する教員の意識を明らかにすることを目的とする。

２．方法

（１）調査協力者：関東と関西の公立ろう学校 21 校のうち高等部の自立活動、特に障害認識の指導経験を持つ教員 6 名。

（２）調査方法：202X 年 6 月～8 月に事前アンケート調査と半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。インタビュー調査は調査協力者の赴任校（6 校）で実施し、所要時間は 60 分～75 分程度であった。

（３）質問項目（インタビュー調査）：高等部の生徒や高等部における自立活動の現状、障害認識の取り組み状況、手話の位置づけ、障害認識の取り組みに対する評価と課題、教員の構えなどについて、調査協力者の考えを尋ねた。

（４）分析方法：インタビュー調査の録画データに基づいて作成した逐語録を対象にテーマ分析を行った。

（５）倫理的配慮：調査協力者に対して書面および口頭で研究趣旨と個人情報の遵守に関する説明を行い、書面での同意を得た。調査の実施にあたり、筑波技術大学研究倫理委員会の承認を受けている。

３．分析結果

赴任校で実践している障害認識の取り組みについて、教員 6 名から得られた語りを質的に分析した結果、右の表のように 4 つのカテゴリーと 20 のサブカテゴリーが得られた。

このうち、考察で取り上げる 3 つ目のカテゴリーについて記述する。これは、障害認識を実践する基礎となる「自立」観に関する語りを類型化したものである。生徒の「自立」を一般社会に適応することと考えるか、聴覚障害者としての自己を確立することと考えるかに応じて、生徒への向き合い方を始めとした指導におけるあらゆる意識に幅が生じることが析出された。こうした「自立」観の相違によって、教員の「障害認識」に対する意味づけも多岐にわたっていた。

表　カテゴリーとサブカテゴリーの一覧

カテゴリー	サブカテゴリー
「障害認識」実践における経験の重視	1. 習うより慣れろ—障害認識における経験の重視
	2. 生徒が自ら障害認識に取り組む契機としての「自分でやる」経験、「困る」経験、問題意識の芽生え
	3. 生徒のために教員が唯一できること —経験する場の提供
	4. 障害認識に取り組む場としてのろう学校
	5. ろう学校の最大の問題点 —ろう学校内で社会・現実を知ることの困難さ
	6. 主流社会に主眼が置かれる「障害認識」
	7. 生徒自身に主眼が置かれる「デフフッド」
ろう学校における集団指導の困難化	8. 障害認識の取り組みに影響する制度改革
	9. 変化に対応しようとする教員の努力
	10. ろう学校の特別支援学校化—集団指導の困難化
	11. 教員の生徒観の変容
生徒に対する向き合い方を方向づける「自立」観	12. 「自立」＝社会適応型教育観
	13. 「自立」＝自己確立型教育観
	14. 「障害認識」という用語の曖昧さが引き起こす解釈の多岐性
教員の当事者性に対応する「手話」と「自己肯定感」	15. 指導者としての教員像
	16. アライとしての教員像
	17. 当事者としての教員像
	18. 聴覚障害当事者としての葛藤
	19. 「問いかけ型」コミュニケーション
	20. 障害認識の取り組みを通じて育まれる自己肯定感

４．考察

聴覚障害児の障害認識に関する文献を収集した小田・横尾（2000）によれば、児童・生徒の障害認識に教育的に関わる際のアプローチとして「リハビリテーションモデル」、「発達課題モデル」、「異文化接触型モデル」の 3 つが挙がるという。これを上述の「自立」観に照らすと、前者の「『自立』＝社会適応型教育観」が「リハビリテーションモデル」に、後者の「『自立』＝自己確立型教育観」が「異文化接触型モデル」に類似している。加えて、調査協力者から高等部生徒の多様化とそれに伴う個に応じた指導の必要性（2 つ目のカテゴリーを参照）が多く語られたことを踏まえると、「『自立』＝社会適応型教育観」と「『自立』＝自己確立型教育観」のいずれも「発達課題モデル」を一定程度含んでいると考えられる。以上より、小田・横尾（2000）によって示された障害認識の実践に関するアプローチ法は、当時から四半世紀近く経過した現在のろう学校においても適用されうることが確認できた。

５．文献

小田侯朗（2004）「研究課題解説：本研究における『障害認識』の基本的位置づけおよび本書の構成」独立行政法人国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部（2004）『一般研究報告書　聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究—様々な連携と評価を中心に—』1-4.

小田侯朗・横尾俊（2000）「聴覚障害児の障害認識に関する研究」『国立特殊教育総合研究所研究紀要』27, 35-45.

６．備考

本研究は、筆頭発表者が筑波技術大学大学院に提出した修士論文の一部を再構成したものである。また、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（OKAWA Kimika, OSUGI Yutaka）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-23

聴覚支援学校の児童の障がい認識を育むために

～小集団での自立活動の授業を通して～

〇永戸　千賀（福島県立聴覚支援学校会津校）
武田　篤（秋田大学教育文化学部）
新井　敏彦（秋田県立聴覚支援学校）
鈴木　龍也（福島県立あぶくま支援学校）

KEY WORDS:障がい認識　自己理解　他者理解　自立活動

目的

幼稚部と小学部から成る聴覚支援学校の分校では、在籍数が各学年１名ということがある。自立活動の時間には、個々の実態に応じて指導を行っているが、児童が自己の聞こえの程度を自覚したり、他児の聞こえとの違いを意識したりする機会は少なく、自己理解を促し、正しい障がい認識を育てる必要性を感じる。そこで、児童が自己や友達の聞こえに関心を持ち、聞こえにくい音や言葉を自覚することができれば、聞こえにくさからくる困り感に主体的に対応しようとする姿勢が育つと考えた。相手に応じて伝え方を工夫したり、自身の聞こえにくさを相手に説明したりすることは、キャリア発達やアイデンティティの形成にも欠かせないことである。本研究では、児童が自己の聞こえを理解し、相手の分かりやすさを考えて関わることができるよう、自身と他者の聞こえを比較して学ぶ新たな学習を導入し、その成果を検討した。

対象と方法

１．対象児の実態

202x 年度に小学部に在籍する１学年から６学年までの児童５名（通常の学級３名、重複障がい学級２名）。

表１　対象児童の聴力の実態

学年	教育課程	補聴器機	聴力レベル（補聴レベル）dBHL 500Hz	1 kHz	2 kHz
１年	通常	両耳 HA	R: 50(35) L: 60(45)	45(30) 105(45)	60(35) 90(55)
３年	通常	両耳 骨導 HA	R: 65 L: 80 (30)	50 70 (30)	45 50 (25)
４年	重複	両耳 HA	R: 45(25) L: 50(30)	45(25) 45(35)	45(35) 45(35)
５年	通常	両耳 CI	R: 115 L: 125 (40)	115 125 (50)	125 125S0 (55)
６年	重複	両耳 HA	R: 75(40) L: 40(25)	75(45) 40(25)	70(35) 40(35)

２．学習場面の設定

小学部では、話し合い活動など、他者と協働することで学習効果が期待できる内容を小集団で学習する「合同自立活動」を年間８回、実施している。その中の２回を新たに「聞こえに関する学習」（5・11 月）として充てることとした（表２）。

表２　合同自立活動の内容

月	内容	月	内容
5	聞こえとオージオグラム	11	聞こえとスピーチバナナ
6	場所を表す言葉	12	作り方の読み取り方
7	場所を表す言葉②	1	わかりやすい伝え方
9	文化祭に関する話し合い	2	買い物学習の話し合い

なお、本研究の発表に関しては所属長の承認を得ている。

教育実践

１．５月「自分や友達の聞こえを知ろう」

自己の聞こえ客観的に把握し、他者との違いに気づくことをねらい、オージオグラムの読み方を確認した後、身の回りの音の強さの目安を記したオージオグラムに、自分のオージオグラムから補聴閾値を転記し、聞こえる範囲を捉えた（図１）。その後、125Hz 、 500 ～ 1KHz 、2KHz、4KHz に対応する音として、太鼓、オカリナ、ホイッスル、リングベルの音を、強弱を変えて聞き、聞こえの感覚を数値化させた（図 2）。

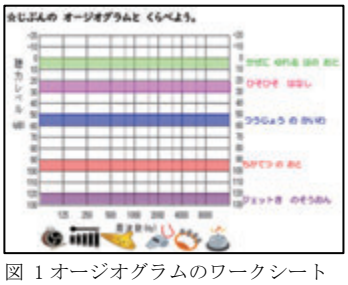


図１オージオグラムのワークシート



図２　聞こえの感覚を数値化

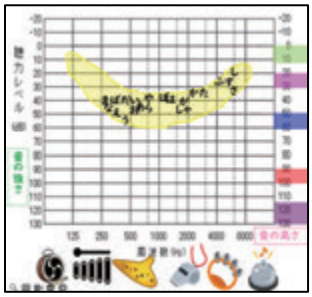


図３　スピーチバナナのシート

聞こえる音の範囲や聴いた音の量感を３段階で区分し、数値化した結果の違いを友達と比べることで、同じ音を聴いていても、聴こえ方が異なることを理解するとともに、「低い音が聞こえやすい」「高い音が聞こえやすい」など、自分の聞こえを表現できた。

２．11 月「自分と友達の聞こえた方の違いを考えよう」

１回目の授業で、児童が自己の聞こえを大まかに把握し、友達の聞こえの状態にも関心が高まったので、具体的に日本語のどんな音韻が聞き取り易いか、聞き取りにくいかを把握することをねらった。口形が似ている言葉の聞き取りにくさがある友達がいることを共有した後、スピーチバナナに自分の補聴閾値を記入し、日本語を構成する音の中で、聞き取れている音と聞き取りにくい音を確かめた（図３）。各々が自己の聞こえの状態を把握した上で、友達と共通点や違いを共有し、聞こえにくいときにはどのようにすれば良いかを話し合い、「指文字があるとわかる」「補聴援助システムを使えば良い」など、意見を出し合えた。

結果と考察

今回の学習をきっかけに、学校で聴力測定をした際、これまでは検査結果に関心を示さなかった児童が自らオージオグラムを確認し、聞こえの状態を知ろうとする様子が増えた。また、学校生活の中でも「私は、シとチが聞こえないことがある」「僕は、ケかテかわからないことがある」「私は、左耳は右耳より聞こえにくい」「マスクを外して話してください」など、自己の聞こえを説明したり、分かり易さを求めたりする場面が増えた。これらのことは、小学部段階であっても実際の体験を伴う学習を行うことで、自己の聞こえの状態を受け止め、説明する力が育つことを示していると言えよう。さらに、かるた取りの授業の際には「〇さんには、手話もつけるとわかりやすいよね」、「指文字があるとみんなわかりやすよ」など、他の児童の聞き取りに応じたコミュニケーションモードを配慮する場面も見られた。児童のこれらの変容は、自己と他者の聞こえの違いを知った上で、互いの分かり易さを共有し、自己理解と他者理解が深まった結果とも言え、小集団で、聞こえの学習を行うことの有効性が示唆された。

（文献）「365 日のワークシート　手話、日本語、そして障害認識」　2011 全国聴覚障害教職員協議会　（NAGATO Chika, TAKEDA Atsushi, ARAI Toshihiko, SUZUKI Tatsuya）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-24

大学入学以前の支援利用経験を通した情報保障リテラシーの醸成に関する検討

支援利用経験のある聴覚障害者への面接調査から

〇中島亜紀子
（筑波技術大学　障害者高等教育研究支援センター）

KEY WORDS: 聴覚障害　情報保障　意思表明

1. 目的

合理的配慮の提供にあたり聴覚障害学生が意思表明を行うには、支援利用経験の蓄積や意思表明支援の必要性が指摘されており(松﨑，2019)、一方向でなく循環的とされる意思表明の力の獲得(有海，2022)をどう支援するかが課題となっている。本研究は、大学入学前から情報保障支援を利用していた聴覚障害者へ面接調査を行い、支援利用を通して得られる知識や支援の活用力、即ち情報保障リテラシーの獲得過程やその内容を明らかにし、意思表明支援の可能性を検討する。

2. 方法

1) 調査の方法と対象者：小学校から高等学校までのあいだに定期的継続的に情報保障支援を利用した経験のある成人聴覚障害者を対象に、2022 年 6 月～2023 年 8 月の期間、半構造化面接による調査を実施した。面接は対面またはオンラインで、手話または手話と音声を併用して 60 分～90 分で実施し、その様子を映像で記録した。実施にあたり、本学研究倫理委員会の承認を受けた(承認番号 2020-14)。

2) 調査項目：小学校、中学校、高等学校で利用した支援手段と場面、支援体制、支援利用時のエピソード、現在の大学や職場での支援利用状況等を尋ねた。聴力やコミュニケーション手段、教育歴等の情報は書面で回答を得た。

3) 分析方法：録画映像から文字起こしを作成し、支援利用を通して得た知識や意思表明、支援活用に関わる言動に該当する内容を抽出した。内容の概略を表すコードを付与し、中島(2023)を参考にカテゴリーに分類して時期ごとに整理した。

3. 結果

1) 対象者：対象者 5 名のプロフィールと支援利用を始めた時期、利用した支援手段を表 1 に示す。

表 1　対象者のプロフィールと利用した支援手段

	属性	聴力	利用	小学校	中学校	高校
A	社会人	100dB	小 1～	NT/PC/SL	PC/SL	なし
B	大学院	102dB	小 1～	NT/PC	PC	PC
C	社会人	100dB	小 3～	NT	PC	PC
D	大学生	100dB	小 6～	NT	NT	NT
E	大学院	103dB	小 1～	NT	NT	なし

(NT:ノートテイク、PC:パソコンノートテイク、SL:手話通訳)

2) 生成されたコード及びカテゴリー：生成されたコードは 259 件で 3 つのカテゴリーに分類され、「支援利用を通して獲得したリテラシー」51 件、「意思表明の言動」80 件、「支援活用に関わる言動・判断」128 件であった。

①支援利用を通して獲得したリテラシー

各対象者とも、情報保障の役割や各支援手段の特性についての理解を獲得しており(20 件)、このうち支援者によって通訳方略や入力速度に差がある等、支援スキルの見極めに関しては、複数名の支援者との関わりや進学に伴い授業内容が変化したのを機に獲得されていた。また「理系科目は板書の情報を重視する」「通訳の情報が 100%と思わず情報を受け取る」等、「状況の理解」に関わる内容が 25 件挙げられた。

②意思表明の言動

具体的な要望の表明に至る以前の、支援に対するポジティブあるいはネガティブな多様な思いが挙げられた。また、小中高校では、保護者や難聴学級担任が要望を代弁したり話し合いに同席する形での「支援の要望」が複数件見られた。一方、「支援への譲歩」は大学以降のみに見られた（表 2)。

表 2　意思表明の言動のカテゴリーとコード例

カテゴリー(件数)	コードの例
支援の要望（37）	話し合い活動にも支援を希望/母親と共に英語の支援を依頼
支援への譲歩（16）	支援手段の変更を受け入れる/支援者不足の事情を察する
ポジティブな思い(17)	笑いの理由がわかる喜び
ネガティブな思い(10)	常に支援者が側にいる抵抗感

③支援活用に関わる言動・判断

各カテゴリー名と件数及び概要を表 3 に示した。「本人なりの支援活用」（専門科目は教員に積極的に質問して情報を補う等）や「支援の調達・調整」は主に大学以降に見られたが、中学や高校で経験した例もあった。「当事者コミュニティの活用」は、大学以降も含めどの年代にも見られた。また、小中学校での「自己開示や理解周知」は意思表明と同様にサポートを得て行う例があった一方、大学以降は全て自身で行われたものであった。

表 3　支援活用に関わる言動・判断のカテゴリーと内容例

カテゴリー(件数)	内容の例
本人なりの支援活用(21)	場に応じて情報源を選ぶ
支援の調達・調整（22）	自分で資料を依頼する
自己開示や理解周知(14)	自己紹介の場を設ける
聴者との関係の形成(11)	関心あれば手話を教える
当事者コミュニティの活用(29)	当事者会に参加する/先輩から情報を得る
信頼できる相手への相談(14)	担任や家族に相談する
環境の選択(17)	経験を元に進学先を選ぶ

4. 考察

各対象者の利用した支援手段や期間は異なるものの、獲得した知識や判断には共通点があり、支援利用経験の蓄積自体が情報保障リテラシーの醸成に貢献していると考えられた。一方、支援スキルの見極めに関しては、支援者不在の機会や複数名の支援者との接触、複数教科での支援利用等、多様な経験をすることとの関連が推測された。更に利用経験を蓄積した大学以降も情報交換の場を求める例があることから、意思表明の力を培うための支援利用経験とは、時間や回数の量的経験に加え、当事者コミュニティでの情報交換等を通した間接的な経験も含め、経験内容の多様さであることが示唆された。また、自ら支援を調達・調整する等の具体的行動は大学以降に集中していたが、一部の対象者は小中学校でも経験しており、環境によって経験の機会に差が生じていることがうかがえる。今後は、個々の事例分析を通し、支援利用を多様な機会提供につなげる方策の更なる検討が求められる。

付記：本研究は科学研究費助成事業（19K02927）の成果である。(NAKAJIMA Akiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-25

聴覚障害学生支援における学外支援者活用に関する検討

—支援者養成に関するシンポジウム企画参加者へのアンケート調査から—

○磯田恭子[1)]　岡田雄佑[1)]　下中村武[2)]　岸川加奈子[3)]　窪崎泰紀[4)]　久門紀子[4)]　佐藤晴菜[5)]　楠敬太[6)]　村瀬忍[7)]
白澤麻弓[1)]　中島亜紀子[1)]　萩原彩子[1)]　吉田未来[1)]
[1)]筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター　[2)]岡山大学学術研究院教育学域　[3)]昭和女子大学全学共通教育センター
[4)]特定非営利活動法人ゆに　[5)]宮城教育大学しょうがい学生支援室　[6)]佛教大学学生支援センター　[7)]岐阜大学教育学部

KEY WORDS: 聴覚障害学生支援　大学間連携　支援者共有

Ⅰ．目的

日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（以下、PEPNet-Japan）では、20 年間の活動において蓄積してきた人的資源や各種コンテンツを活用し、聴覚障害学生支援の今日的課題に対する先進事例構築を目指した「PEPNet-Japan リソース活用事業」を会員大学・機関と協働して実施している。2022～2024 年度は、「オンラインを活用した学外への支援者募集」をテーマに、会員大学・機関から募集した 7 大学・機関（以下、事業協力校）とともに、事例の蓄積ならびに課題の抽出を進めてきた。３年間の事業実践を統括する目的で、第 20 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム(以下、シンポジウム）内の教職員分科会企画「これからの支援者養成はどうあるべきか―ノートテイカーの持続的な養成・確保を目指して―」を実施し、参加者に対して成果の共有を行った。聴覚障害学生支援における学外支援者の活用については、修学の権利の不均衡を解消しうる手段として期待できるものであるが、実践例はあまり見られない。そこで、シンポジウムの参加前後で、学外支援者活用における課題やどのような期待を寄せているのかを把握することを目的として、企画参加者を対象としたアンケート調査を実施した。本稿では、本調査結果を元に、今後の聴覚障害学生支援における学外支援者を活用した実践を広げていくために必要な事項について検討する。

Ⅱ．方法

1．対象

調査１は、シンポジウム参加者から大学教職員を抽出、調査２は教職員分科会に参加したものを対象とし、趣旨を説明した上で同意が得られたものに実施した。

2．方法

事業協力校とともに、大学間での支援者共有に関する課題点等を抽出するための調査項目を作成し、調査１はメールにて、調査２は文書にてオンライン調査プラットフォーム(Qualtrics)での回答を求めた。

3．実施期間

調査１：2024 年 11 月 25 日～12 月 3 日（回答数 21 件、うち有効回答数 17 件）

調査２：2024 年 12 月 8 日～10 日（回答数 13 件、うち有効回答数 9 件）

4．分析方法

調査１は、「学外支援者活用で想定される難しさや課題」と感じる項目（複数選択可）の回答結果を元に、調査２は「学外支援者の活用や他大学との連携を期待する場面」について、そう思う(A)・どちらとも言えない(B)・そう思わない(C)の回答数の集計を行い、分析を進めた。

5．倫理的配慮

アンケート実施にあたっては、回答は自由意思に基づくものであること、結果は広く公開するが個人が特定される情報は全て匿名化すること、回答の撤回方法の説明を文書にて行い、同意を得た。

Ⅲ．結果

調査１：学外支援者活用で想定される難しさや課題として、聴覚障害学生のニーズへの対応や必要となる予算の確保、支援者のスキル把握に関する回答が多くみられた（Table1）。

Table1. 学外支援者活用で想定される難しさや課題(n=17)

項目	回答数（回答%）
聴覚障害学生のニーズに対応できるか分からない	7(41%)
学部の支援者に依頼するための予算がない	7(41%)
外部の支援者の支援スキルが分からない	6(35%)
外部の支援者と学内学生がうまく連携できるか分からない	5(29%)
学内の理解を得られると思えない	5(29%)
どのくらいの費用がかかるか分からない	5(29%)
外部の支援者活用でどの位の業務が増えるか分からない	4(24%)
具体的にどのように活用すれば良いか分からない	4(24%)
遠隔での支援を実施するために必要な機材や設備が分からない	3(18%)
遠隔での支援で使用する機材の操作に対応できるか分からない	2(12%)
業務量的に余裕がない	2(12%)

調査２：学外支援者の活用等への期待として、学内支援者が不足する場合や、費用負担が抑えられる場合での活用に関する回答が多くみられた（Table2）。

Table2. 学外支援者の活用や他大学との連携を期待する場面(n=9)

項目	A	B	C
学内の支援学生が不足する場合に活用したい	9	0	0
現地・遠隔問わず、費用負担を抑えられるなら活用したい	7	0	2
養成や交流など、授業支援以外の目的であれば活用したい	4	3	2
学内の支援学生数が十分であっても積極的に活用したい	2	2	4
現時点では外部の支援者は活用したくない	1	2	5
外部の支援者を活用する必要性を感じていない	0	5	3

Ⅳ．考察

本調査はシンポジウム企画参加者を対象としたため、学外支援者養成や派遣に肯定的な回答者に偏っていた可能性があり、課題についても、積極的な活用に向けた内容が多くみられた。しかし、他大学との連携の必要性や、学外支援者の活用に向けた具体的な方法や事例を提示する必要性については示されたと考える。

今後は、リソース活用事業内で蓄積した情報・事例を整理・発信していくことを目的として、各大学共通で活用可能な養成コンテンツや教材等を整備し、課題解決と実践の後押しに繋げていくことが重要である。

(ISODA Kyoko, OKADA Yusuke, SHIMONAKAMURA Takeshi, KISHIKAWA Kanako, KUBOSAKI Yasuki, KUMON Noriko, SATO Haruna, KUSUNOKI Keita, MURASE Shinobu, SHIRASAWA Mayumi, NAKAJIMA Akiko, HAGIWARA Ayako, YOSHIDA Miku)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-26

口話と手話を併用する聴覚障害幼児の家庭での読書活動の特徴

-絵本内容理解の程度の違いによる検討-

○三枝里江（山梨大学教育統括機構）
鄭仁豪（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害幼児　絵本理解　読書活動　口話と手話併用

Ⅰ．問題の所在と目的

聴覚障害幼児の読みに関する研究においては、家庭で保育者と一緒に絵本を読む頻度と言語発達に関連がみられること（Lederberg & Beal-Alvarez, 2011）、初期の読みの発達には読み聞かせが有効であることが報告されている（Aram & Mayafit, 2006；Easterbrooks & Stephenson, 2006；Spencer & Marschark ，2010；Stobbart & Alant ，2008）。しかし、これらの研究は観察や事例報告に留まっており、十分に検討がされているとは言い難い。本研究では、家庭における読書活動を、絵本を読んだ際の理解の程度の違いから、その発達的特徴を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．調査対象者

全国の特別支援学校（聴覚障害）10 校に通う裸耳聴力レベルが最重度（WHO の分類で 81dBHL 以上）、口話と手話を併用する幼児（3 歳児 10 名、4 歳児 13 名、5 歳 15 名）計 38 名を対象とした。

２．読書材と絵本理解の評価

読書材は、「事物絵本」を用いた。絵本理解の評価は、絵本を読んだ後の自由再生による再生率（絵本の内容を短文形式の命題文に変えたチェックリスト）を用いて算出した。

３．家庭での読書活動

絵本好意度、読み聞かせの頻度、1 回あたりの読み聞かせ時間、一人で絵本を読む頻度（5 つの選択肢からあてはまる項目 1 つ、回答を求めた。

４．分析の観点

1）絵本理解の群分けにおいては、再生率の平均より高い群を高群、低い群を低群とした。

2）家庭での読書活動においては、各質問項目に 5〜1 点を配し平均点と SD を算出した。

3）家庭での読書活動と絵本理解の発達的特徴の検討においては、年齢の違いによる発達的特徴を検討するために群ごとに Kruskal-Wallis 検定を行い、Bonferroni の修正による多重比較を行った。また、理解の程度の違いによる特徴を検討するために年齢ごとに Mann-Whitney の U 検定を行い高群と低群の比較を行った。

５．研究倫理：筑波大学人間系研究倫理委員会の審査・承認を受けて実施した（筑 2020−194A）。

Ⅲ．結果と考察

１．絵本理解

再生率の平均と SD を年齢ごとに示した（Table 1）。3 歳児 10.0%、4 歳児 21.5%、5 歳児 56.0%であった。年齢の上昇に伴い、理解度も増すことが示唆された。

再生率の平均をもとに年齢ごとに群分けを行った（Table 2）。3 歳児においては、高群 3 名（再生率の平均 33.3%）、低群 7 名（再生率の平均 0.00%）であった。4 歳児おいては、高群 5 名（再生率の平均 52.0%）、低群 8 名（再生率の平均 2.50%）であった。5 歳児においては、高群 12 名（再生率の平均 70.0%）、低群 3 名（再生率の平均 0.00%）であった。高群においては、年齢の上昇に伴い、理解度も増すことが示唆された。5 歳児においては、8 割の聴覚障害幼児が 7 割程度の絵本の理解を示す一方で、2 割の聴覚障害幼児が再生できていないことが示された。

Table 1　絵本理解

年齢	N	再生率
3歳児	10	10.0(17.0)
4歳児	13	21.5(26.4)
5歳児	15	56.0(30.4)

（注)数字は再生率の平均（ ）はSD

Table 2　群分け

年齢	群	N	再生率
3歳児	高群	3	33.3(11.5)
	低群	7	0.00(0.00)
4歳児	高群	5	52.0(11.0)
	低群	8	2.50(7.07)
5歳児	高群	12	70.0(10.0)
	低群	3	0.00(0.00)

（注）Mann-whitneyのU検定（p＜.01，低群＜高群）

Table 3　家庭での読書活動

年齢	群	N	絵本好意度	読み聞かせ頻度	読み聞かせ時間	1人読みの頻度
3歳児	高群	3	4.33(0.47)	3.33(1.25)	2.00(0.00)	3.33(0.47)
	低群	7	4.29(0.45)	3.43(0.73)	1.43(0.49)	3.43(0.90)
4歳児	高群	5	4.60(0.49) †	3.40(0.80) †	1.60(0.49) †	* 4.00(0.89) †
	低群	8	4.00(0.87) †	3.13(1.17) †	1.88(1.36) †	3.25(1.09) †
5歳児	高群	12	3.83(0.80) †	3.25(0.72) †	1.25(0.60) †	† 3.42(1.04) †
	低群	3	3.67(1.25) †	2.67(0.47) †	1.33(0.47) †	4.00(0.82) †

（注1）Kruskal-Wallis検定（*p＜.05）
（注2）Mann-whitneyのU検定（†p＜.1.0）

２．絵本理解の違いによる読書活動の発達的特徴の検討

年齢の違いによる発達的特徴においては、高群は読み聞かせ時間において差がみとめられ（H (2)＝6.05，p＜.05）、3 歳児は 5 歳児よりも有意に高かった（p＜.05）。他方、低群は、読み聞かせ頻度において、有意差はみとめられないものの年齢の上昇に伴い減少する傾向があり、3 歳児における読み聞かせは、高群は時間、低群は頻度に重きが置かれ、それぞれ異なることが示唆された。

理解の程度の違いによる発達的特徴においては、絵本好意度、読み聞かせ頻度では、4 歳児、5 歳児ともに高群は低群よりも有意に高い傾向であった（p＜.10）。一方、読み聞かせ時間では、4 歳児、5 歳児ともに低群は高群よりも有意に長い傾向であった（p＜.10）。1 人読みの頻度は、4 歳児では高群は低群よりも有意に高い傾向であった（p＜.10）。他方、5 歳児では低群は高群よりも有意に高い傾向であった（p＜.10）。3 歳児は、読み聞かせの時間、4、5 歳児は読み聞かせ頻度を多くすることが内容を理解することに繋がる可能性が考えられた。

Ⅳ．まとめ

本研究では、絵本理解においては個人差があるものの、家庭での読書活動が言語発達に影響している可能性が示唆された。家庭での読書活動においては、3 歳児は読み聞かせ時間、4・5 歳児は読み聞かせ頻度が言語発達に影響している可能性が示唆され、年齢の上昇に合わせた読書活動が必要であると考えられた。今後は、対象を増やし絵本理解と家庭での読書活動との関連を検討する必要があると考えられた。

Ⅴ．文献　（紙面の関係上、省略）

(SAIGUSA Satoe，CHUNG Inho)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-27

聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子どもの教育支援について（その２）

～３歳から 18 歳までの 15 年間の教育相談における個別の教育支援について～

〇井坂行男
（大阪教育大学教育学部）

KEY WORDS:聴覚障害、広汎性発達障害、個別の教育支援

（目的）

本研究は聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子どもの３歳から 18 歳までの教育相談における個別の教育支援過程をまとめたものである。前回（その１）は幼稚部・小学部段階の対象児に対する個別の教育支援の概要を報告した。今回（その２）では中学部以降の概要を報告する。

（方法）

本研究の対象児の保護者は生後１ヶ月頃に聴覚障害の可能性を把握し、7 ヶ月には ABR で 100dB 前後の難聴との診断を受け、特別支援学校（聴覚障害）の教育相談に通い始めた。保護者は１歳６ヶ月頃には併せ有する他の障害の可能性も把握し、広汎性発達障害との診断を受けた。対象児は特別支援学校（聴覚障害）に教育相談から中学部まで在籍し、その後は高等学校・大学を卒業した。現在は事務職に従事している。良聴耳の聴力レベルは 97.5dB(HL)でデジタル補聴器を両耳装用している。コミュニケーション手段は聴覚口話法に手話も併用している。大学での教育相談は３歳から高等学校卒業まで、概ね週１回約２時間、個別形態で言語学習支援や学習支援を主に実践した。

(結果)

対象児の言語発達過程は５歳４ヶ月時の絵画語い発達検査結果の語彙年齢は３歳４ヶ月、９歳０ヶ月時の語彙年齢は９歳７ヶ月、９歳４ヶ月時の WISC-Ⅲの全検査 IQ は 105 であった。発達初期にはこだわりや知的及び言語の発達等に遅滞が認められたが、知的発達が徐々に促され言語発達も９歳段階では年齢相応の発達に追い付いた。幼児期には数に対する興味関心の高さや数的な処理能力の高さも認められた。保護者は常に本児の発達課題を解決するために適切で受容的な関わりを継続していた。大学での教育相談で主に実践した幼稚部から小学部卒業段階までの個別教育支援関係構造図（井坂（2022））を図１に示した。

中学部以降の個別教育支援関係構造図は図２に示した。小学部段階までの視覚情報や学習継続を重視した学習支援から学習課題解決方略を重視した学習支援への移行が認められた。学習内容の高度化に伴って、これまでのボトムアップ処理に基づく学習支援からトップダウン処理に基づく学習支援への移行が必要であった。自己の課題認識理解も促進され、学習課題解決方略に基づく課題解決の有効性の認識と共に自学自習の学習形態も可能となった。

また、対象児の興味関心は幼児期の電気コードから電気で動く機械やそれを動かす電気の興味に発展し、数的処理が得意であったことから、PC に興味が移行後は高い PC スキルの習得が促された。対人関係等では SST から他者理解や人間関係に関する知識補完による社会性の向上も認められた。言語学習支援では抽象的な語彙の補完が必要であったが、社会事象に関する支援者との対話によって、それぞれのテーマにおける未知の抽象語彙の意味調べにも取り組み、語彙の習得も促された。

（考察）

対象児の中学部段階から高等学校段階は学習内容の高

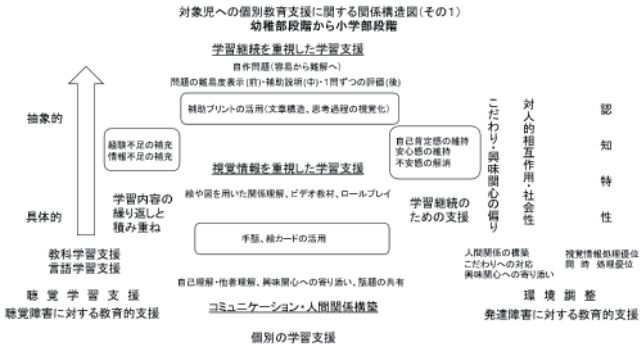


図１　対象児に対する個別の教育支援に関する支援関係構造図（その１）

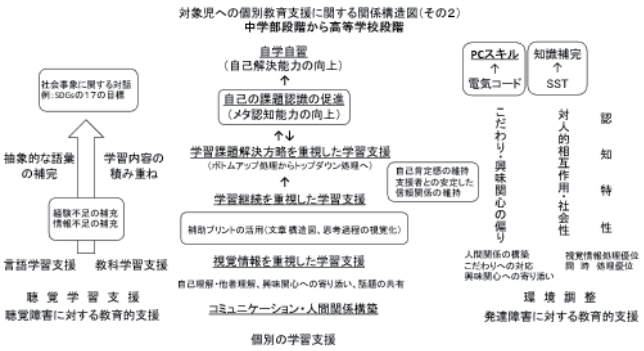


図２　対象児に対する個別の教育支援に関する支援関係構造図（その２）

度化に伴って、学習課題解決方略を重視した学習支援に移行し、自己の課題認識の理解が促進され、自学自習が可能となった。また、支援者との社会事象に関する対話や抽象語彙の習得や知識補完による社会性の習得、高い PC スキルの習得も示された。対象児の自己肯定感の維持や支援者との安定した信頼関係の維持及び対象児の発達状況を踏まえた統合的継続的な個別の教育支援の重要性が示唆された。

今後は本人及び保護者にこれらの発達過程における認識についてのインタビュー調査を実施して、本人及び保護者の認識に基づく発達過程の分析にも取り組んでいきたい。

本研究発表は保護者及びご本人に教育相談の実施結果を発表させて頂くことを口頭及び書面で説明した後に、書面による同意を頂きました。記して、お礼申し上げます。

（文献）

宮谷祐史・豊田彬義・井坂行男(2017)聴覚障害と高機能自閉症を併せ有する生徒の読み書き指導　大阪教育大学障害児教育研究紀要　第 40 号　pp. 43-52

井坂行男（2022）聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子どもの教育支援について（その１）～３歳から 18 歳までの 15 年間の教育相談における個別の教育支援について～日本特殊教育学会第 60 回大会発表論文集 P2-10

（ISAKA Yukio）

特別支援学校（聴覚障害）教育実習事前・事後特別授業に関する実践的研究

○湯浅　哲也　（大阪教育大学教育学部）
井坂　行男　（大阪教育大学教育学部）
KEY WORDS: 特別支援学校（聴覚障害）　教育実習　事前・事後特別授業

Ⅰ．問題の所在

教育実習は、「観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。」（中教審教員養成部会，2021）と示されている。しかし、教育実習生の多くは教育実習に対して不安を抱えていることが指摘されている。そのため、教員養成大学の教育実習生を教育現場に送り出す責務として、教育実習への不安を軽減し、教育実習で修得すべき資質能力を獲得できるように指導・支援することが必要である。大阪教育大学では、理論と実践の往還を重視した「積み上げ型教育実習」を行っている。その中で、特別支援学校（聴覚障害）（以下，聴覚特別支援学校）の教育実習生を対象に、不安の軽減及び実践的指導力の向上を目的とした聴覚特別支援学校教育実習特別授業（以下，特別授業）を計画・実施した。

本研究では、202X 年度聴覚特別支援学校教育実習生を対象に、教育実習及び特別授業に関する質問紙調査を実施した。それらを通して、教員養成大学での教育実習及び教員就職に向けた指導の在り方について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

①対象者：202X 年度に聴覚特別支援学校で教育実習を行った学生 8 名。**②方法**：Google フォームを使用した質問紙調査。**③質問項目・調査手順**：「聴覚特別支援学校での教育実習について」「大学における事前・事後特別授業について」に関する質問項目を設問した（全 21 問）。調査手順は、対象者に Google フォームの QR コードを貼り付けた研究説明書を添付したメールを送付し、研究協力を依頼した。**④期間**：2025 年 4 月 5 日～4 月 25 日。**⑤分析方法**：選択式の質問項目は単純集計、記述式の質問項目は筆者 2 名の協議に基づき、類似した内容ごとにカテゴリーに分類した。**⑥倫理的配慮**：大阪教育大学倫理委員会の承認（24153）を得て、実施した。

Ⅲ．結果・考察

（１）特別授業の日程・内容について

特別授業は、教育実習事前指導を含めて全 6 回開催した。授業時間は、4 回目まで（事前特別授業）は 3 限から 5 限まで、5 回目（事後特別授業）は 1 日であった。模擬授業を中心に展開し、基本的には教育実習生全員 1 名当り 45 分の模擬授業を行った。1 回目は「くじらぐも」模擬授業、2 回目・事前指導は「ごんぎつね」模擬授業、3 回目は 3 回生必修の「特別支援教育実践論」で作成した指導案に基づく模擬授業、4 回目は「大造じいさんとガン」の指導書精読・模擬授業、5 回目は「模擬教育実習」で午前は教育実習での研究授業の模擬授業、昼は給食模擬指導、午後は聴覚特別支援学校教員による模擬授業（幼稚部・小学部重複学級各 1 コマ）であった。

（２）特別授業の参加者数について

聴覚障害教育コースの学生に参加を呼びかけた。その結果、学部 3 回生の教育実習生は、1 回目 7 名、2 回目 8 名、事前指導 8 名、3 回目 7 名、4 回目 1 名、5 回目 4 名であった。

（３）質問紙調査の結果

質問紙の回答者は 8 名中 5 名（回答率 62.5%）であった。

①聴覚特別支援学校での教育実習について

教育実習への期待度は、「やや期待した」3 名（60.0%）、「どちらでもない」「あまり期待しなかった」各 1 名（20.0%）であった。また、教育実習への不安度は、「やや不安だった」1 名（20.0%）、「かなり不安だった」4 名（80.0%）であった。不安の理由として、「指導法・授業方法」「手話・コミュニケーション」各 3 名であった。特に重複障害児への指導やコミュニケーションに不安を感じる回答が多くみられた。

特別支援学校インターンシップでの経験の有用度は、「かなり役立った」2 名（40.0%）、「やや役立った」3 名（60.0%）であった。教育実習を通して、聴覚障害教育に取り組む自信度は、「やや自信がついた」3 名（60.0%）、「あまり自信がつかなかった」2 名（40.0%）、聴覚障害教育の教員に就きたい意欲は、「かなり高まった」1 名（20.0%）、「やや高まった」「あまり高まらなかった」各 2 名（各 40.0%）であった。「あまり自信がつかなかった」及び「あまり高まらなかった」の回答者は同一であり、理由として指導力不足、実習の評価が高くないため、自信をなくしたことが挙げられた。

②大学における事前・事後特別授業について

事前特別授業の満足度は、「かなり良かった」1 名（20.0%）、「やや良かった」4 名（80.0%）であった。理由は、準備等の負担が大きいものの、模擬授業の実践の場数を踏むことで自信につながったという回答が全員にみられた。また、模擬授業の実践は全員が「役立った」と回答し、その理由として「授業時間での模擬授業」「必要な支援・指導の実践」各 3 名、「模擬授業に対するアドバイス・意見交換」1 名であった。事前特別授業で役立ったことは、手話、一文の読み取りの重要性、教材・教具の工夫、指導上の留意点等が挙げられた。

事後特別授業の満足度は、「やや良かった」2 名（40.0%）、「かなり良かった」「どちらでもない」「欠席した」各 1 名（各 20.0%）であった。事後特別授業で役立ったことは、聴覚特別支援学校教員による模擬給食指導及び模擬授業、自分以外の教育実習生の研究授業の模擬授業への参加、研究授業の指導案の共有等が挙げられた。

事前・事後特別授業を通して、良かった点はお互いの授業に対する意見交換や特別授業全体に対する感想等のコミュニケーションカードのフィードバックを行ったことが挙げられた。また、課題は大学教員からの模擬授業に対するアドバイス・コメントをさらに頂きたいとの意見が挙げられた。

今回は模擬授業を中心とした特別授業を行ったため、参加者の負担が大きい意見がみられた一方で、達成感や自信につながったことが示された。今後は、教育実習生の不安が大きいことや特別授業への負担の軽減、そして、将来的に聴覚障害児教育を担う教員の育成の観点から、聴覚特別支援学校と聴覚障害教育を専門とする教員養成を担う大学教員が連携した効果的な教育実習生育成モデルを開発する必要があると思われる。（**文献省略**）（YUASA Tetsuya，ISAKA Yukio）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-29

聴覚障害児における系列再生能力の年齢縦断的検討

○小田木美歩　　澤隆史　　平田正吾
（茨城県立水戸飯富特別支援学校）　（東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座）
KEY WORDS: 聴覚障害，系列再生能力，音韻類似効果

（目的）

平田・小田木・三橋(投稿準備中)は、聴覚障害のある児童における言語性の系列再生能力について、ポインティング方式による評価を行った。その結果、聴覚障害児でも記憶材料の音韻的側面が再生に影響を及ぼす音韻類似効果が生じていたが、記憶容量それ自体は定型発達児よりも少なく、こうした定型発達児との差は年齢を重ねるごとに大きくなる傾向にあることが明らかとなった。聴覚障害児における記憶能力の発達に伴う変化については、必ずしも明らかにされてはいない。本研究では、聴覚障害児に対する年齢縦断的測定を行い、系列再生能力の発達様相について検討した。

（方法）

１）対象児. 小学校の通級指導教室を利用している聴覚障害のある児童 15 名(6～12 歳)に対して、測定を行った。これらの児童に知的障害はなく、その聴覚障害の程度は、軽度から重度まで広く分布していたが、主なコミュニケーション手段が手話である者はいなかった。初回の測定を行った約１年後に、再び測定を実施した。なお、初回の測定の約２ヶ月後に通級指導教室で実施された絵画語彙発達検査（PVTR）の評価点の平均は 11.9±3 であり、評価点が７未満であった者が１名含まれていた。研究参加及び結果の公表に関する同意は、対象児の保護者から書面で得ている。

２）系列再生課題. 平田らの先行研究における「統制条件」と「音韻類似条件」の２条件を実施した。統制条件ではその名称が音韻的にも視覚的にも類似していない視覚刺激（「くり」や「えび」）を、音韻類似条件では音韻的に類似している視覚刺激（「かぎ」や「かに」等）を、記憶材料として使用する。

本課題は、いずれの条件も命名フェイズ、呈示フェイズ、再生フェイズから構成される。呈示フェイズでは、呈示される系列を構成する材料が２個から５個の系列を、それぞれ４試行ずつ用意した。まず命名フェイズでは、調査者が対象者に対して記憶材料の名称を確認した。その後、呈示フェイズでは、対象者に眼前のタブレットの中央に 1000 ミリ秒間隔で１個ずつ呈示される材料の順序を記憶するよう求めた。再生フェイズでは、眼前のモニタに５種類の材料が表示され、対象者は先に呈示された系列と同じ順序で、材料をスタイラスペンで指差していくように求められた。再生フェイズで呈示される材料の配置は、試行によらず同一であり、対象者が選択した刺激及び、各選択に要した時間を、SuperLab により計測した。測定は、どの条件でも２個の系列から開始し、ある系列において、３試行正しく再生できなかった場合、そこでその条件の測定を中断した。各条件の反応を partial credit unit score （PCU 得点）を算出することから評価した。

（結果）

初回の測定時における PVTR の得点に個人差が認められるため、PVTR の修正得点を共変量とした２要因共分散分析の実施を試みた。しかし、系列再生課題の得点に対して、PVTR の得点は有意に関連していなかったため、共変量として用いず調査時期（１回目、２回目）と条件（統制, 音韻類似）を要因とした２要因分散分析を実施した。その結果、条件の主効果は５％水準で有意であったが、調査時期の主効果は有意でなかった。交互作用は、有意でなかった(図１)。

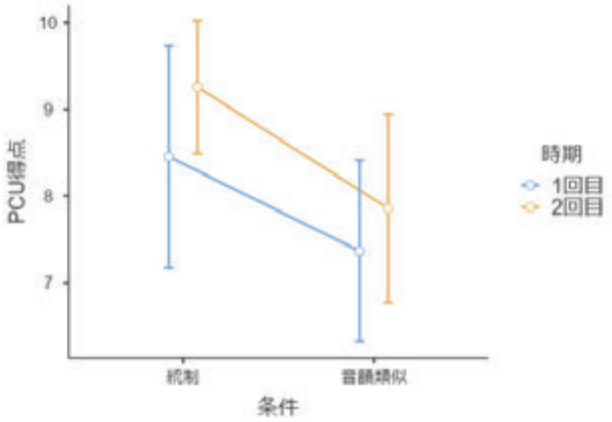


図１　聴覚障害児における系列再生課題の成績

（考察）

約１年の間隔を明けた年齢縦断的測定の結果、記憶容量の増加は認められず、音韻類似効果の生起も含め、系列再生能力に明らかな変化は認められなかった。この結果は、聴覚障害のある児童における系列再生能力の年齢横断的変化が小さいとする先行研究とも一致するものである。

ところで、１回目の調査より約９ヶ月前に実施された PVTR の得点を、本研究で分析に使用した PVTR の得点と比較すると、５％水準で有意に得点が高くなっていることが明らかとなった。この事実も踏まえると、聴覚障害児における系列再生能力の発達と、理解語彙の発達は、それぞれ独自の発達軌跡を示す可能性がある。この点について、今後更に検討していきたい。

（文献）平田正吾・小田木美歩・三橋翔太(投稿準備中).聴覚障害児における系列再生能力の特徴

(ODAGI Miho, SAWA Takashi, HIRATA Shogo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-30

難聴学級在籍児童の障害認識を育てることを目的とした実践

ー交流級における授業実践を通してー

〇佐藤歩佳　　菅井裕行
（東京都立江東特別支援学校）　（宮城教育大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 障害認識，聴覚障害，難聴学級

1. 目的

本研究では，学校生活での友人や教員との関わりの場面から難聴学級在籍児童の困りごとを明らかにし，聴覚障害児童の障害認識を育てていく上でどのような指導が必要か，授業実践を踏まえて検討する。

2. 方法

1. 授業実践

202X 年 Y 月～202X 年 Y＋8 月に M 小学校で参与観察を行った。対象は，難聴学級在籍児童 2 名(以下 A, B とする。)，及び周囲の教員，児童生徒とした。202X 年 Y＋8 月に，M 小学校で難聴学級在籍児童の障害認識を育てることを目的とした授業実践を行った。実践の場は交流級 2 学級とし，総合的な学習の時間に行った。 また，授業時の様子はビデオ記録し，他に学生 3 名が筆記記録した。なお本研究は， 研究及び研究発表に際して学校から許可を得ている。

1-1. 実践の構想　本実践では，聞こえにくいということを心身の機能の障害としては捉えない。ここでは障害を，聞こえにくいという状況に対面接触している私たち自身の障害状況を含めた「相互障害状況(梅津, 1977)」として捉える。

1-2. 実践の手立て①：聴覚障害当事者または疑似体験者を含んだ班での話し合い活動　授業の展開部では，班別学習の形態を取り、各班に一人，聞こえにくい立場の役割を設定した。A と B がいる班では，おのおの人工内耳及び補聴器を外して参加させた。それ以外の班では，特定の児童にノイズ音入りの ipod shuffle とイヤホンを与え難聴の疑似体験をさせた。

1-3. 実践の手立て②：聞こえる立場と聞こえにくい立場それぞれの困りごと，相手の困りごとに気付いた場面に着目して話し合いをふり返る。　話し合い終了後には，「聞こえにくい人が，聞こえにくくて困ったこと。また，聞こえる人が，聞こえにくい人とお話する時に困ったことや，相手が聞こえていないとわかった場面」をふり返らせた。聞こえる立場は青の付箋，聞こえにくい立場は赤の付箋に自分の考えを記入させた。そして，聞こえる人と聞こえにくい人とが一緒に話し合うためにどのような工夫ができるかを考えさせた。

3. 結果

3-1. 実践の手立て①：聴覚障害当事者または疑似体験者を含んだ班での話し合い活動　話し合い開始直後，聞こえる立場の児童は，大きな声で話したり，指で数字を表したり，指さし，筆談を用いたりするなど，普段の関わりから自然に身に付けている方法で話し合いを進めていた。聞こえにくい立場の児童は，話している人の近くに行って聞き返す，大きくうなずく，首をふるなどのジェスチャーや，手話を用いて話していた。話し合いが中盤に差し掛かると，話し合うのではなく，聞こえる児童が事後報告で聞こえにくい立場の児童に伝える方法へと移行する様子が見られた。特に A は何度か班の他児へ意思疎通を試みたものの失敗が続いた。すると，姿勢が椅子の背もたれにもたれかかるようになり，視線が他の班へ移る様子が見られた。一方，同じ班の他児は話し合いを活発に行う様子が見られた。B も同様に事後報告の方法で話し合いの内容が伝えられるようになった。そして，「勝手に話が進んでいる」と筆者に伝えた。この時，B の班も A の班と同様に話し合いが活発に行われていた。一見すると全員が話し合いに参加しているように見えるが，実際はそうとは言い難い状況であった。話し合い終了後に，A が人工内耳を装着した際に，「うるさい」と人工内耳装着前後の音環境の変化に驚いている様子が見られた。

3-2. 実践の手立て②：聞こえる立場と聞こえにくい立場それぞれの困りごと，相手の困りごとに気付いた場面に着目して話し合いをふり返る。　話し合いでは，お互いにどのような工夫をして話せばよいかを考えた行動をしていた。A や B とのコミュニケーションに慣れている児童も多かったが，特に聞こえる立場の児童が，困りごととして具体的に言語化することに難しさを感じている様子が散見された。困りごとについての記述を以下，表 1 に示す。

表 1　聞こえにくい人と聞こえる人の困りごと

A	・特に困らなかった。(家では人工内耳を外すため)
B	・勝手に話が進んで追いつかない。
疑似体験者	・すごくうるさかった。 ・相手の声が少しだけ聞こえた。 ・何も聞こえず，話についていけなかった。 ・大きい声で話してくれても， 何を話しているのかわからない時があった。 ・何回聞き返しても，文が完成しなかった。 ・みんなに気持ちが伝わっているか不安。
参加者	・困らなかった。 ・聞こえにくい人は大きな声で話しかけても聞こえない。 ・イヤホンをつけている人でも少し聞きづらそうだった。さらに人工内耳や補聴器をつけている人は，かなり聞きづらいのかなと思った。 ・聞こえにくい人が『えっ，何？』と話していて大変。 ・同じことを何度も伝えるのが難しかった。 ・近くに行って話すのが大変だった。

4. 考察

授業実践では，A が人工内耳の装着前後の音環境の変化から，自身の聞こえに改めて気付く場面が見られた。また，話し合い活動の際の工夫について，すでに児童同士がお互いに身に付けているコミュニケーションの工夫に改めて気付く機会を得ることができた。また，B は話し合い活動において，聞こえにくさがリアルタイムで話に参加することの難しさに繋がっていることに気付くことができた。このように，児童によって気付きの場面，状況に対する捉えは一様ではないものの，自身の聞こえに気付くことができていた。

授業実践の中で，A, B に他者との関わりによって聞こえにくさに対する気付きが得られた。聴覚障害児の障害認識を育てていくためには，他者との関わりの場面や学習場面から，それぞれの聞こえにくさに対する捉え方を把握し，個別の指導へ繋げることが重要であると示唆された。

本研究では，障害認識を得るためには「相互障害状況」への気づきを与える実践が有効である可能性が示された。本来の障害認識は，聴覚障害児が，聞こえにくさに対する価値づけの現状や形成過程を根本的に見直すことである(上農, 2003)と考えると，今後，将来的にこの高度な思考へと発展させていくために，初等中等教育段階ではどのような指導が必要になるかを検討していく必要がある。

(SATO Ayuka, SUGAI Hiroyuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-31

ICT を活用した聴覚障害児の社会性トレーニング教材「こころえほん しゅわ」β版の作成

○本間優子[1]・尾花凌太郎[2]
（新潟青陵大学福祉心理子ども学部）[1] （目白大学心理学部）[2]
KEY WORDS 聴覚障害児，役割取得能力，社会性，トレーニング

（目的）

聴覚障害児が学齢期に直面する課題は，言語発達，学力，社会性等多岐にわたる（片岡，2024）。特に対人関係や社会面で問題が発生する場合が多く，不登校やうつになる児も多く（Stevenson , Pimperton, Kreppner, et al.2018），健聴児の 3.7 倍であることが報告されている（Dammeyer, 2010）。聴覚障害児の社会性発達の遅れの一因として，心の理論の発達の遅延が指摘されており，言語発達の遅れにより，4 歳から 5 歳の定型発達児では概ね 80%が通過する誤信念課題において，聴覚障害児は小学 6 年生の通過率が 73.3%に留まっていることが明らかとなっている（藤野，2012）。

心の理論と類似する概念として，役割取得能力を挙げることができる。役割取得能力とは，他者の知覚，感情，思考を自己の立場からだけではなく，他者の立場からも理解する能力である (Selman, 1976)。役割取得能力は，定型発達児において学校適応と関連することが明らかとなっているが（本間・内山, 2005a, 2005b, 2016, 2017），特別支援学級や通級指導教室に在籍する ADHD, ASD を主とした発達障害児へのトレーニング実践でも，その発達段階の促進とそれに伴う学校適応の改善が明らかとなっている（本間，2018，2019，2021）。役割取得能力トレーニングは，他者心情理解に課題を抱える児童に一定の効果を示しており，聴覚障害児に対してもトレーニングを行うことで，社会適応の改善に貢献できることが期待される。本研究は，聴覚障害児向けに手話動画を組み込んだ役割取得能力トレーニングアプリ「こころえほん しゅわ」β版の作成を目的とした。

（方法）

「こころえほん しゅわ」β版には，ベースとなる，「こころえほん」アプリ（本間・阿部・株田，2021）がリリースされている。開発当初は特別な支援を必要としない幼児を対象とし，保育場面や家庭で使用することを想定しリリースしたが，前述した本間（2018，2019，2021）等，主に発達障害児を対象とし，特別支援教育でも活用されている。

アプリは物語課題であり，計 8 課題で構成されている。物語内容は，動物を主人公としており，主人公が対人場面で困ってしまう場面（対人葛藤を引き起こす）に遭遇し，その中で相手の気持ちを考え，どう行動したらよいかを考えるという内容である。物語聴取後，物語内容に基づく質問（計 6 問）の回答を，トレーニングを担当する教諭や保護者と一緒に考え，ワークシートに記載するというのが一連のトレーニングの流れである。その他の機能特徴として，画面背景をタップすると物語の字幕が表示され，登場人物をタップすると，心情理解の促進のため，登場人物がセリフを言い（音声），セリフ字幕も出るという機能がある。字幕機能があることから，聴覚障害児の役割取得能力トレーニングにも利用できると考えたが，「手話動画が入っていないので，使用は難しい」という聾学校初等部教諭からの意見を受け，本研究では物語と質問文に対応する手話動画（日本語対応手話）を挿入した「こころえほん しゅわ」β版を作成した（Figure1,2）。

Figure1 物語場面の手話挿入



Figure2 質問場面の手話挿入



（結果と考察）

「こころえほん しゅわ」β版の作成により，聴覚障害を持つ幼児・児童も役割取得能力トレーニングを行うことが可能となった。今後はトレーニング実践を行い，効果検証を行うことが必要である。役割取得能力の促進とそれに伴う社会的適応の改善が期待される他，副次的効果として，日本語対応手話と日本語字幕を同時に見ることで，日本語学習の一助となることも期待される。また，トレーニングにおいて，自分の考えを言語化することは言語発達に効果があると考えられ，役割取得能力，社会適応に加え，言語発達に関する効果も評価する必要がある。その他，ユーザビリティの向上のため，実践により利用者から得た意見を基に更なる改良を行うことが望まれる。

今後の展望として，今回の作成は手話動画の挿入のみを行ったが，①手話のスピードに合わせて字幕の該当部分の文字がハイライトされる機能②人工内耳を使用する児が手話による物語理解と併用して音声言語による理解も促進できるよう，物語や質問をゆっくり朗読する朗読スピード調整機能③弱視難聴の幼児・児童にも対応するため，字幕の大きさや色を各人にとって視認性の良い大きさ・色に変えることのできる機能の搭載等，障がい種を問わず，幼児・児童の社会性トレーニングに用いることができる教材として，必要な改良を加えていくことが望まれる。

謝辞 本研究は手話動画の作成にあたり，目白大学手話サークル「オレンジ」の協力を得た。深く感謝致します。
（HOMMA Yuko, OBANA Ryotaro）

漢字の読みに特徴的な困難のある聴覚障害児への支援

困難要因の分析と指導方法の検討

○大鹿　綾　　濵田　豊彦
（東京学芸大学特別支援科学講座）　（東京学芸大学教職大学院）

KEY WORDS:　聴覚障害　発達性読み書き障害　漢字の読み

（目的）

漢字の読みには音読み、訓読み、熟字訓などがあり、文脈に応じた判断が必要となる。聴覚障害児は聴児に比べ漢字の読みの習得に遅れが生じ、特に読みの一貫性の低い漢字において正答率が低いこと、音訓が不適切に混じるなどの音韻的誤りが多いことが指摘されている(茂木ら,2015)。また、聴児においても発達性読み書き障害があり漢字の読みに困難を示す者がいる。「空→くも」のように意味的関連をもつ他の実在語に読み誤ることが多く、その背景として音韻情報処理過程と視覚情報処理過程双方の障害により文字と音とを結びつけることが困難であることから、良好な語彙力に依存していることが指摘されている（明石ら,2013)。

大鹿ら(2023)は勝手読みの頻発する聴覚障害児について報告したが、対象児は漢字の読みについても独特の困難を示しており、継続的に指導する機会を得たので報告する。

（方法）

対象:聴覚特別支援学校に在籍する小学部 6 年生男児 1 名(以下、a 児)。右耳に補聴器(105→52.5dB)、左耳に人工内耳(25 dB)を装用。日常会話では口話と手話を併用し、発信は口話中心だが受信には手話や視覚的支援を必要とする。医学的な診断はないが本人の全体的な発達と比して特に言語上の困難を有し、加えて多動性は現在落ち着いてきているが注意の課題も有する。PVT-R(実施時 CA11:5)では、語彙年齢 7:0(SS1)、STRAW-R の漢字音読課題では介入指導開始前に実施したところ、正答数 52/126 語で 6 年生平均 113.4 語と比べて著しく低く、漢字音読年齢は 8:9 だった。最も多く見られた誤り方は、音訓の混じりだったが、「大勢→だいじょうぶ」のように一部から他の熟語につられる、「青年→あおいねん」のように熟語に送り仮名を付加する、「右折→みぎこっせつ」のように一部から想像した熟語を追加するといった特徴的な誤り方も見られた。

手続き：アセスメント結果から誤り方が生じる要因について仮説を立て、それに基づき漢字の読みの困難さを改善する指導方法を検討した。全 11 回の対面またはオンラインでの指導を実施した。なお、本研究は東京学芸大学倫理審査委員会の承認を得て実施した(受付番号 721)。

（結果と考察）

困難が生じる要因について、①聴覚障害により音韻的な学習に困難さが生じていること、②発達性読み書き障害により文字と音とを結びつける困難さや、注意の課題により熟語全体に注目することへの困難さがあること、③語彙力に不十分さがあること、が考えられた。読みの認知モデルについて二重経路モデル(Coltheart ら、2001)があるが、a 児はこれらの困難があるために語彙経路、非語彙経路ともにスムーズに活用することができず、強引に既存知識を当てはめようとしているために独特な誤りが生じるのではないかと仮説を立てた。指導方法を検討するにあたり a 児の得意さを検討したところ、比較的聴覚を活用しており正確さには欠けるものの、「なんとなく聞き覚えがある」感覚を持っていることから、これを手掛かりとすることとした。具体的には、①熟語の漢字一字ずつの読みを確認する、②音訓を組み合わせて声に出して読んでみる、③聞き覚えのある組み合わせを選ぶ、という流れで指導を行った。

指導を開始したところ、初めは漢字の一つの読み方に固執する様子があったため確認すると、漢字には音訓といった複数の読み方がある事への理解が曖昧だった。指導するとすぐに理解し、音訓の確認を行うと高頻度で正答できるようになった。読み方が分からない漢字があったときはスマートフォンの手書きで漢字検索ができるアプリを活用した。音訓の組み合わせが分からなかった場合は選択肢を示し、音読させた上で選択させた。正答に至った熟語はイラストや例文を用いて意味を確認した。また、a 児の注意力の弱さを踏まえて手続きをまとめたメモを作成し、常に確認しながら進めた。繰り返し指導していくと、自ら読みの組み合わせを変えて声に出し、「あ、こっちの方が聞き覚えがある」と正答に至る様子が見られるようになった。毎回、前回までに指導した熟語の確認テストを行ったところ、最終回指導終了時には 28/30 問正答することができた。読みの正答率は上がった一方で、熟語の意味については十分定着しない様子もあり、生活の中で繰り返し活用するなどより丁寧な指導が必要であると考えられた。

指導後に STRAW-R の漢字音読課題を再度行った(Table1)。介入後 1 回目では早く回答しようとしてしまい十分考えずに回答している様子があったため、後日解き方のメモを確認しながら回答してよいこと、ゆっくりでよいから考えて解くことを伝えて改めて 2 回目を行ったところ、誤答総数は減少した。特に送り仮名を付加したり、熟語を追加したりといった a 児に特徴的な誤りが減少し、聴覚障害児によくみられる音訓の混じりが増加するなど誤りに質的な変化が見られた。

Table1　漢字音読課題誤答の変化

誤りパターン	介入前	介入後1	介入後2
音訓の混じり(水中→みずちゅう)	14	28	27
濁点(早口→はやぐち)	4	7	6
送り仮名付加 ※(青年→あおいねん)	3	0	0
意味類似(大切→だいじ)	12	7	6
1字から他の熟語につられる ※（大勢→だいじょうぶ）	12	10	12
聞き誤り(夕刊→ゆうけん)	11	14	12
部分読み(少女→しょう)	6	0	0
熟語の追加 ※(右折→みぎこっせつ)	6	2	0
字形類似(勢力→どりょく)	2	0	0
無回答	4	0	0
計	74	68	63

※は a 児に特徴的な誤り

以上より今回の指導は a 児にとって効果的であったと考える。今後の課題として、意味指導が不十分であった点、自ら解き方を活用しようとする意識づけが不十分であった点、a 児の注意の課題への支援が不十分であった点が挙げられる。a 児自身が自分の苦手さ、得意さを意識して取り組めるように指導を継続していきたい。

（文献）

明石法子ら(2013)発達性読み書き障害児における漢字単語音読の特徴―小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW)を用いて―. 茂木成友ら(2015)聴覚障害生徒における漢字熟語の読みの特徴―漢字熟語の構成要因と読みとの関連―. 大鹿綾ら(2023)勝手読みの頻発する聴覚障害児の困難要因について.

(OSHIKA Aya, HAMADA Toyohiko)

特別支援学校（聴覚障害）における絵本読み聞かせ活動の意義

-指導経験豊富な教員への面接調査を通して-

〇左藤敦子
（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害幼児　絵本読み聞かせ　活動のねらい　絵本の読み方

Ⅰ　目的

聴覚障害幼児をとりまく言語環境のひとつに絵本の読み聞かせ活動があげられる。絵本を介した活動は、言語発達の初期段階にある聴覚障害幼児にとってコミュニケーションをうながし、リテラシーの基盤を育むものとされる。Dirks et al.（2018）は、聴覚障害幼児に対する対話型の読み聞かせプログラムの効果を検証し、オープンエンド型の質問をとりまぜた活動の重要性を指摘した。また、Reese et al.（2003）は、読み聞かせのスタイルを「説明型」「対話型」「パフォーマンス型」に分類し、読み手は本の種類や子どもの気分、年齢に応じて読み方のスタイルを変えていることを報告している。

本研究では、聴覚障害幼児に対する絵本の読み聞かせ活動のなかで、年齢段階および言語発達段階に応じて、教員はどのような工夫や配慮を行っているのか、絵本の読み聞かせ活動の意義をどのように考えているのかについて示唆を得ることを目的とする。

Ⅱ　方法

1）協力者：聴覚口話を基本とする特別支援学校（聴覚障害）幼稚部の４名の教員とした（聴覚障害教育経験 20 年以上）。

2）手続き：対面による１対１の半構造化面接を行った。面接に要した時間は各１時間程度であった。面接は IC レコーダーにて録音した。①聴覚障害幼児に向けた読み聞かせ活動のねらい、②絵本選書の観点、③読み方の工夫・配慮、④絵本を扱う際の工夫、①～④の観点に基づいて実施した。

4）分析方法：以下の手順で分析を行った。①協力者ごとに逐語録を作成した。②意味内容ごとに面接の内容を損なわないように記述を切り出し、要約した。③要約した部分をそれぞれサブカテゴリ化した。④サブカテゴリを類似点や特性等でまとめ、より抽象度の高いカテゴリを付与した。⑤各カテゴリを比較し、それらの関連や因果関係などの検討を行った。カテゴリを【　】、サブカテゴリを［　］でそれぞれ示した。

5）倫理的配慮：筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（筑 2023-231A）。

Ⅲ　結果

【聴児と共通する絵本読み聞かせの意義】【聴覚障害幼児に対する絵本読み聞かせの意義】【聴覚障害幼児の難しさ】【読書への関心】【音声言語による活動の特徴】【選書のポイント】【絵本の扱い・活動の持ち方】のカテゴリが抽出された。

【聴児と共通する絵本読み聞かせの意義】では、［幼児期の発達の基礎］［絵本の世界］［気持ちの交流］のサブカテゴリが示された。特に、［幼児期の発達の基礎］においては、「子どもが主語となる活動」「幼児としての育ちを保障する」「学習指導要領の中にあるだけのものではなく、いろいろな感じ方や考え方にふれ、それを自分で消化し解決するという幼児期の基礎になるもの」という発言が多かった。しかしながら、

【聴覚障害幼児の難しさ】においては、聴覚障害による情報の制約もあり、丁寧な関わりや理解の難しさについての言及とともに、【聴覚障害幼児に対する絵本読み聞かせの意義】では、幼稚部における他の活動や日常生活との連続性をもって絵本読み聞かせを行うことの重要性が示された。また、絵本読み聞かせの特徴としては、［コミュニケーション］［共感］［知的好奇心］［因果関係の理解］があげられた。「意識的にやりとりを深めていくこと」や「一緒にみられる」「自分とは違った意見や感じ方を共有する」ことのできる活動であると認識されていた。

Table 1　【選書のポイント】におけるサブカテゴリ例

サブカテゴリ	内容例
文字量	・子どもの理解の状況を考える
表現	・きちんとした日本語の文の形で聞かせたい ・使われていることば自体が子どもの生活の経験とか知ってる知識からちょっと遠いくらいのことばが使われているか ・絵を書き足したり、余分な絵は見えなくしたりして、挿し絵の情報を調整することがある ・方言的な言い方などを耳にした時に「あれ？」と疑問をもってほしい ・絵本の言い回しだったりリズムだったりを楽しめる
挿し絵	・挿し絵の表情を重視する ・部分的な絵だけではなく、全体像がみえる絵があるとよい ・背景の絵も活用して、絵本の内容をふくらます
題材	・しかけに気をとられてしまうので、しかけ絵本はあまり使わない ・子どもの生活のなんか身近な題材を扱っている内容を扱う
教材	・子どもと絵本に間がある場合、その間をつなぐ教材を作ってそれを差し込みながら読む

【選書のポイント】としては、５のサブカテゴリが抽出された（Table1）。［挿し絵］については、絵の色彩だけではなく、「絵が端折られていて、子どもによっては、理解が追いつかない」「1 ページの情報が多すぎると混乱する」「絵の雰囲気によっては、適切なストーリーの理解が難しい」などから、本文やストーリーがどの程度一致しているのか、子どもの理解段階もふまえて選書を行っていた。

【絵本の扱い・活動の持ち方】では、発達段階やことばの理解、活動のねらいに応じて、絵本の表現をそのまま読み聞かせる場合もあれば、内容をかみ砕いて伝えたり、表現を換えていることも示された。また、同じ題材（同じストーリー）の絵本も、複数とりそろえ、読み比べ、日本語の表現の違いやストーリーの違いを楽しむという活動も行っていることが明らかとなった。

Ⅳ　考察

Reese et al.（2003）や陳ら（2013）が指摘するように、子どもの実態や関心にあわせて多様な絵本の扱いを行っていることが明らかとなった。その一方で、聴児とは異なる視点として、日常生活や他の活動との連続性を重視する姿勢や、日本語表現を味わうための選書のポイント、個々の子どもが絵本の世界を楽しむだけではなく、相互の意見や考えにふれる機会として活動が機能していることが推察された。

引用文献

陳ら（2013）聴覚言語障害，42(1)，31-41.
Dirks, E.et al.（2018）The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23(3), 261–270.
Reese,E. et al.（2003）*On reading books to children :Parents and teachers.* 37-57, Routledge.

付記　本研究は、JSPS 科研費 23K20718，23K22302，24K21448 の助成を受けた。

(SATO Atsuko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-34

ろう学校における電話リレーサービス体験授業の試み

〇親松紗知　　井上正之
（一般社団法人日本財団電話リレーサービス）
KEY WORDS: 電話リレーサービス，アクセシビリティ，コミュニケーション

（目的）

電話リレーサービスとは，聴覚や発話に困難のある人（以下，きこえない人）と，きこえる人（聴覚障害者等以外の人）との会話を通訳オペレータが「手話」または「文字」と「音声」を通訳することにより，電話で即時双方向につながることができるサービスをいう[1]．一般財団法人日本財団電話リレーサービス（以下，財団）は，聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律（令和 2 年法第 53 号）に基づき，総務大臣から電話リレーサービス提供機関として指定を受け，2021 年 7 月 1 日より公共インフラとしてのサービスを提供している．また，2025 年 1 月 23 日より，電話で相手先の声が聞こえにくいことがある人へのサービスとして，通話相手の声を文字にするヨメテルのサービス提供も開始した．

電話リレーサービスの利用登録数は増加傾向にあるものの，仕事として利用する法人登録は全体の 1.5%にとどまっている[2]．聴覚障害者の社会参加を促進する上で，ビジネス用途での利用は不可欠と考えられる一方，社会人のきこえない人に電話利用を進めても，これまで使ってこなかった電話の利用に対して躊躇する様子がみられる．近年メールなど文字でのコミュニケーションツールで用件を済ませられることも増えたが，電話を使わざるを得ない場面も多くあり，きこえない人の職域の拡大やキャリア形成の足枷になっている可能性も考えられる．また，きこえない人にとって日常生活で電話の使い方を自然と身につけることは難しく，このような状況を打開するために幼少期から電話に親しむことが必要ではないかと考え，ろう学校での電話リレーサービスの体験授業を試験的に行うこととした．

（方法）

基本的にはろう学校からの依頼を受け，表 1 にある流れで体験授業を行った．ヨメテル開始以降は，電話リレーサービスとヨメテル両方の説明及びデモ体験を実施した．デモ体験では生徒自身に使ってみたいサービスや通訳方法を選択してもらい，先生や保護者に通話の相手役となってもらい，お店の予約等身近な内容で通話を行った．なお，生徒，保護者，学校側の同意を得た上で自発的かつ無記名の形で実施した．

表 1　授業の主な流れ

	学習活動
導入	・連絡方法には何がある？ ・電話リレーサービスの体験談
展開	・電話リレーサービスの概要説明 ・電話リレーサービスで何ができる？ ・デモ体験及び感想発表
まとめ	・利用時の注意点等の説明，感想の記入

（結果）

ろう学校から初めて依頼を受けた 2022 年度以降，2024 年度末まで延べ 15 校，157 名に授業を行った．そのうち 1 校は 2022 年度以降毎年依頼があり，3 校は 2 回以上の依頼があった．なお，表 2 には生徒数のみ記載しているが，授業内で利用登録の希望があった学校では保護者も同席した．

表 2　体験授業の実績

年度	学校	対象学年	参加生徒数
2022 年度	A	高等部	21 名
	B	高等部	19 名
	C	高等部	22 名
	D	高等部 1 年生	15 名
2023 年度	E	中学部 2 年生	4 名
	B	高等部 3 年生	4 名
	F	高等部 3 年生	9 名
	G	高等部 3 年生	3 名
2024 年度	C	小学部 4,6 年生	6 名
	C	中学部	24 名
	H	高等部 2,3 年生	4 名
	G	高等部 3 年生	4 名
	F	高等部 3 年生	12 名
	I	高等部 3 年生	3 名
	B	高等部 3 年生	7 名

以下に生徒からの感想を一部紹介する．

・１人暮らしで役立てたいと思うきっかけとなった．今まで電話をできないことが辛いと思うことが多かったが，きこえる人と同じようにリアルタイムに出来るのはすごく助かるなと思った．
・サービスは知っていたが，実際に使ったことがなく体験の時に少し緊張した．飲食店の予約の際，自分でお店に電話することが前からの憧れだった．
・自分に自信が持てたので親などに頼らず胸を張って堂々と何でもこなせる立派な大人に近づけるよう努力したい．
・電話リレーサービスを実際に体験したことで，将来社会に出て初めて使うときの抵抗感が減ったように感じる．

（考察）

デモ体験では電話の流れを知るだけでなく，生徒が自分に合ったサービスや通訳方法を考えるきっかけになり，また初対面のオペレータに画面越しで手話を読み取ってもらうことで，時には表出の仕方に工夫が必要であることを学ぶなど通訳を使う経験にもなった．保護者が同席した回では，電話リレーサービスを使っている先生や財団職員がロールモデルとなり，自立を促すためにも必要であるという認識が芽生えるとともに保護者の安心にも繋がると感じられた．いずれの授業も卒業間際での実施が多く，サービスの必要性を生徒自身が実感している一方，電話への理解を一度で深めることは難しく，繰り返し電話に親しむ機会が必要であると感じた．今後は複数回にわたった授業内容を検討し，協力校を募って試験的に実施し，その効果について調査していきたい．

（文献）

[1]電話リレーサービスとは，https://www.nftrs.or.jp/about
[2]親松紗知，井上正之“日本における電話リレーサービスの現状と課題”信学技報，vol. 124, no. 430, WIT2024-39, pp.68-73, 2025 年 3 月
(OYAMATSU Sachi, INOUE Masayuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-35

難聴児・者に対するライフステージに添った支援

―文献的検討からの示唆―

〇志磨村 早紀　　杉中 拓央　　齋藤 友介
（武蔵野大学専攻科言語聴覚士養成課程）　（東北文教大学人間科学部）　（大東文化大学文学部）
KEY WORDS: ライフステージ、補聴援助システム、聴覚活用

（目的）

本研究は、難聴児・者のライフステージに合わせた支援との結びつき、特に聞こえの自己認識と補聴援助システムの活用に着目し、その現状と課題を明らかにすることを目的とした。具体的には、先行研究の文献的検討を通じて、難聴児・者のライフステージにおいて、自身の聞こえを理解し、聞こえを最大限に活用するための選択肢を広げる上で、どのような情報提供や支援体制が求められているのかを考察した。

（方法）

本研究は、文献的検討によって実施した。具体的には、医学、福祉、教育、心理学などの分野における日本語および英語の学術論文、研究報告書、専門書、公的機関の報告書などを対象に、以下のキーワードを用いて検索・収集を行った。「難聴」「ライフステージ」「支援」「補聴器」「人工内耳」「障害認識」「補聴援助システム」「情報提供」「試用」「相談」。収集した文献については、その研究目的、方法、結果、考察を精読し、本研究の目的に合致する知見を抽出・整理した。

（結果）

文献レビューの結果、以下の点が明らかになった。

まず、難聴児・者のライフステージに応じた長期的支援の必要性は複数の研究において指摘されているが、ライフステージが進むにつれて支援との結びつきが薄くなる傾向が示唆された。小児期や学齢期には、教育機関や医療機関、行政からの手厚い支援があるものの、難聴の早期発見・早期療育や聴覚補償機器の普及に伴い地域園・地域校在籍児・者が増加し、支援が十分に受けられていないケースも少なくない。

また、成人期以降になると、職場環境や社会生活の変化に伴い、個別のニーズに応じた支援に対するアクセスが困難になるケースが散見される。特に、就労や結婚、子育てといった新たなライフイベントに直面する中で、難聴によるコミュニケーション上の困難が顕在化しても、相談先や利用可能な支援に関する情報が不足し、孤立感を深める当事者もいることが示唆された。

さらに、ライフステージの進行に伴い、聞こえの自己認識や聞こえを補うツールを活用する支援の必要性がより高まることが明らかとなった。聞こえの自己認識に関する支援については、進学・就労を機に交友関係が広がるにつれ、自身の聞こえの状態や求める配慮を他者に伝えていくための「セルフアドボカシー」につながる素地となることが示唆された。聞こえを補う支援については、補聴援助システムや音声認識をはじめとしたコミュニケーション補助ツールの存在に関する情報を得られていなかったり、利活用できていなかったりする当事者の存在が明らかとなり、ツールの情報提供や活用の検討などを一緒に考える機会・相手が不足していることが浮き彫りになった。

（考察）

本研究で得られた結果は、難聴当事者が生涯にわたって社会参加を継続し、QOL（生活の質）を向上させる上で、現行の支援体制にいくつかの課題があることを示唆している。ライフステージの進行に伴う支援からの乖離は、難聴者のエンパワメントを阻害する要因となり得る。成人期以降の難聴者に対する情報提供や相談支援の不足は、補聴援助システムの未活用に限らず、社会資源全般へのアクセスを困難にし、結果としてコミュニケーション上の困難を増幅させ、社会活動からの撤退に繋がる可能性も否定できない。

この課題に対処するためには、医療機関や福祉機関、教育機関だけでなく、企業や地域社会全体が、難聴児・者のニーズを理解し、適切な情報提供や支援に繋がるネットワークを構築することが重要である。特に、難聴児・者のピアサポートグループや自助グループの活性化は、当事者同士の情報交換や共感を促し、支援との結びつきを維持する上で有効な手段となりうる。

加えて、聞こえやコミュニケーションを補うツールの活用促進していくためには、単なる情報提供に留まらない、実践的な機会と個別相談の場の提供が不可欠である。こうしたツールは、補聴機器だけでは補いきれない環境での聞こえを補完し、コミュニケーションの質を大きく向上させる可能性がある。しかし、その効果を最大限に引き出すためには、個々のライフスタイルやコミュニケーションニーズに合わせたシステムの選択、試用、そして継続的な活用支援が必要である。

多くの難聴児・者は、かかりつけの医療機関や補聴器販売店からの情報に頼る傾向があるが、これらの機関だけでは、補聴援助システム全般に関する網羅的な情報提供や、個別の生活背景に寄り添った活用支援には限界があると考えられる。例えば、地域の福祉センターや難聴者支援団体が、様々な補聴援助システムのデモンストレーションルームを設けたり、聴覚専門家や経験豊富な難聴者が常駐する相談窓口を設置したりすることで、当事者が気軽に情報に触れ、体験し、疑問を解消できる環境を整備することが望ましい。また、オンラインでの情報提供や相談サービスも、地理的な制約を克服し、より多くの難聴者にリーチする上で有効な手段となるであろう。

（結論）

本研究の文献レビューを通じて、難聴当事者がライフステージの進行に伴って、支援との結びつきが希薄になる傾向があること、補聴援助システムに関する情報提供や試用・活用検討の機会が不足していることなど、難聴児・者支援における重要な課題が明らかになった。

これらの課題を克服し、難聴児・者が生涯にわたって充実した社会生活を送るためには、ライフステージに応じた切れ目のない情報提供と相談支援体制の構築が不可欠である。

特に、補聴援助システムについては、単なる機器の提供に留まらず、当事者のニーズに合わせた情報提供、体験の機会、専門家による個別相談、そしてピアサポートの場の充実が強く求められる。

具体的な解決策の一つとしては、先に述べたような支援や機会創出を社会資源として提供していくことが必要である。併せて、難聴当事者や家族、支援者への聞き取り調査などを通じて、ニーズや課題を精査し、より実態に即した支援の提供を拡充・継続していくことが挙げられる。

(SHIMAMURA Saki, SUGINAKA Takuo, SAITO Yusuke)

医療的ケア児に対する保育内容「健康」・「健康指導法」試案

安田誠人（花園大学社会福祉学部）　今井慶宗（関西女子短期大学）　中典子（中国学園大学子ども学部）　岡﨑三鈴（中国学園大学子ども学部）

KEY WORDS：医療的ケア児、保育内容「健康」、「健康指導法」

（目的）

医療的ケア児に対する制度としては、「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律（以下、医療的ケア児支援法と称す）」がある。その第９条第１項では、保育を行う体制の拡充等として「国及び地方公共団体は、医療的ケア児に対して保育を行う体制の拡充が図られるよう、（略）、医療的ケア児が在籍する保育所、認定こども園等に対する支援その他の必要な措置を講ずるものとする。」、第２項で「保育所の設置者、認定こども園の設置者及び家庭的保育事業等を営む者は、その設置する保育所若しくは認定こども園に在籍し、又は当該家庭的保育事業等を利用している医療的ケア児が適切な医療的ケアその他の支援を受けられるようにするため、保健師、助産師、看護師若しくは准看護師（略）又は喀痰吸引等（略）を行うことができる保育士若しくは保育教諭の配置その他の必要な措置を講ずるものとする。」と明記されている。このことから、医療的ケア児に対する保育は、特に健康上の配慮が必要であることから保育内容「健康」、その「指導法」について検討する必要がある。

西浦[1]は、保育所等における医療的ケア児への支援には、行政・医療・福祉・教育と連携・協働して子どもの成長発達に向けて支援する必要があると述べている。また、日野・渡邉・中垣[2]は、「医ケア児の継続的な通園や園での生活時間を増やす対策が、同年代の子どもとの交流や多様な環境に触れる機会となり、医ケア児の体力増強、成長発達になっており、これが医ケア児の介護予防につながっていた」と述べている。以上のことから、保育者は、医療的ケア児の「健康」・「健康指導法」について考える必要があるといえる。そこで、本研究では医療的ケア児に対する保育内容「健康」とその指導法について検討することとした。

（方法）

2023（令和 5）年 12 月初旬に実施され保育者を目指す 58 人からの回答が得られた中・安田・今井[4]のアンケート結果を基に再検討した。

アンケートで用い提示した事例は、金[4]の事例「Ａさんは結婚後の子育てと仕事の両立を強く希望していた。しかし、知的なおくれはないが、毎日たんの吸引を必要とするＢちゃん（3 歳）の誕生に伴い仕事を辞めざるを得なかった。Ｂちゃんは医療的ケアを理由に地元の保育所で受け入れを断られて主にＡさんが看護し、障がい福祉や医療の各種サービスを利用しながら在宅で生活している。ある日、Ａさんはニュースで 2021（令和 3）年 6 月医療的ケア児支援法が制定されたことを知った。そして来年はＢちゃんを保育所に預けて働きたいと決心した」というものである。自由記述を再検討し、「事例における課題」「課題に対する対応」に分類整理しなおした。

本研究の倫理的配慮は調査趣旨を口頭と書面で示し、了解を得た後に実施された結果を使用したことである。

また筆頭発表者の所属大学での研究倫理チェックシートに基づき研究倫理審査の審査を受ける有無を確認したところ、「本研究はアンケートを用いているが、教材研究のためのアンケートであるため、研究倫理審査は必要でない」との判断を受けている。なお、特殊教育学会の倫理規定についても遵守して研究を行っている。

（結果）

分類整理より明らかになったことは次のとおりである。

保育者は、医療的ケア児の保育をする場合、命に関わる状況が出た際の早急な対応が難しいので、医療の専門職である看護師と連携する必要がある。医療的ケア児の受け入れ態勢を整えるために保育者が医療的行為に関する専門的な知識・技能を持ちあわせる必要がある。そのために保育者が望むことは、医療的行為に関する研修の充実である。

これらの課題解決に向け、保育者は子どもの保育に関する情報を保護者から収集する必要がある。つまり、子どもの健康状態を理解して、保育をするということである。保育施設で、医療的ケアが可能な体制を整えるために、保育者同士で対応に関する情報を共有する必要がある。保育施設は、看護師等の医療行為を行える人材を配置する、医療的ケア体制の充実を図り、医療的ケア児の「健康」及びその指導法を考えていく必要がある。特に、「個別の指導計画」を作成するときは必要である。そのためには、保育者が医療的ケア児の成長発達に必要な保育上の配慮を理解することが求められる。また、保育者養成科目に医療に関する分野のカリキュラムの追加を検討することも求められる。

（考察）

乳幼児の「健康」には、主に「遊びの保障」「生活リズムの獲得」が求められる。医療的ケア児の場合、保育者は、看護師と情報共有しながら健康上の配慮を行い、保育に参加できるように環境を整える必要がある。先述の日野他[5]が述べるように「医ケア児の継続的な通園や園での生活時間を増やす対策が、同年代の子どもとの交流や多様な環境に触れる機会となり、医ケア児の体力増強、成長発達になって」いる。このことからも、医療的ケア児の遊びの保障、生活リズムを獲得するためのサポートの保障があると彼らの「健康」を増進することになる。そのために保育者は、保育室内を医療的ケア児が過ごしやすいような環境にする必要があるといえる。医療的ケア児のできることを把握し、声をかけてモデルを示し、彼らにとって参加可能な保育を実施し、遊びによる発達を促し、生活のリズムを整えていくための保育が必要であるといえる。保育者は、子どもは日々成長を続けているため、彼らが関心を持った遊びを理解し、状況に応じた「健康」に関する指導をしていく必要がある。それが、保育施設で医療的ケア児の成長と発達を促すことになる。

（文献）

１）西浦啓子（2022）「特集 医療的ケア児支援と在宅医療 保育所等における医療的ケア児への支援について」『小児外科』54（5）、pp. 443-446
２）日野徳子・渡邉久美・中垣紀子（2025）「医療的ケア児受入れ保育園における看護師の感染予防・対策の実践」『日本在宅ケア学会誌』28（2）、p. 97
３）中典子・安田誠人・今井慶宗(2024)「医療的ケア児を養育している保護者の『仕事と子育て』の両立に向けた支援」『吉備人文社会研究』4、pp. 1-14
４）立花直樹・安田誠人監、青井有貴・中典子他編『子どもと保護者に寄り添う「子ども家庭支援論」』晃洋書房、p. 144
５）前掲２）と同じ

日本における合理的配慮に関する研究は何を描いてきたのか

—KAKEN データベースを用いたテキストマイニング分析による日本の研究動向—

○堀田　椋
（高崎健康福祉大学 人間発達学部 子ども教育学科）

KEY WORDS：合理的配慮　科学研究費助成事業　テキストマイニング

Ⅰ．目的　本研究は、科学研究費助成事業データベース（KAKEN データベース）に蓄積された過去の科研費採択課題を対象に、「合理的配慮」に関する研究がどのような対象やアプローチで実施されてきたか研究動向を明確にし、今後の研究の方向性や課題を整理することを目的とする。

Ⅱ．方法　2025 年 5 月 1 日に KAKEN データベースにおいて「合理的配慮」および「reasonable accommodation」でキーワード検索を行い、研究課題名が重複する同一内容の記事を除いた計 230 件の採択課題を抽出した。また、これら採択課題の「研究課題名」、「研究開始時の研究概要」、「研究成果の概要」を分析対象の項目とした。なお、本研究の分析対象とする採択課題の採択年度は、当該研究が初めて確認された 2005 年度から 2024 年度までの期間とした。

本研究では、各研究課題において合理的配慮に関連する用語がどのような文脈で用いられているかを検討するために、抽出した計 230 件の課題における「研究課題名」、「研究開始時の研究概要」、「研究成果の概要」の各項目をテキストデータに置き換え，計量テキスト分析システム KH coder(樋口,2020)による分析を行った。各項目における分析では，「合理的配慮」や「知的障害」といった複合語を強制抽出したうえで，分析に必要な前処理を行い，抽出された頻出語のリストを作成した。その後，項目ごとに共起ネットワークを作成し，代表される概念を抽出した。

Ⅲ．結果と考察　1. 研究課題名

分析の結果、総抽出語数は 3741 語、異なり語数は 827 語であった。複合語については 25 語を強制抽出した。

次に、授業概要の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」、最小出現数を 8、描画する共起関係を 60 の条件とし、解釈を容易にするために最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果、研究課題名について記述されたテキストの抽出語は、表示語数が 36 語からなり、7 つのサブグラフに分類された。各抽出語の文脈を確認した上で、グループ 1 の概念は「発達障害や聴覚障害のある学生の学習支援に向けた環境整備および効果的な支援プログラムの開発と実施」、グループ 2 は「高等教育機関等の諸学校における視覚障害生徒への支援の実態」、グループ 3 は「実践的知見に基づく支援モデルと支援システムの構築」、グループ 4 は「合理的配慮に関する情報保障と支援の在り方」、グループ 5 は「就労制度に関する比較社会学的な視点」、グループ 6 は「障害者差別と障害者雇用、ならびに合理的配慮の提供に関する研究」、グループ 7 は「多様性の理解とそれを支える環境整備の促進」と解釈された。これらの結果から、特にグループ 1 と 2 に見られる「発達障害」や「視覚障害」といった語彙の出現は、障害種別に応じた支援ニーズの多様性とそれに対する個別的対応の重要性が示唆された。

2. 研究開始時の研究概要

分析の結果、総抽出語数は 14983 語、異なり語数は 1831 語であった。複合語については 25 語を強制抽出した。

次に、研究開始時の研究概要の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」、最小出現数を 20、描画する共起関係を 60 の条件とし、最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果、研究開始時の研究概要について記述されたテキストの抽出語は、表示語数が 33 語からなり、7 つのサブグラフに分類された。各抽出語の文脈を確認した上で、グループ 1 の概念は「障害児者の就労に関する課題を学校および教員の視点から明らかにし、社会における支援の在り方を検討することを目的とした研究」、グループ 2 は「高等教育機関における聴覚障害学生への支援と教育の在り方」、グループ 3 は「支援を受ける子どもや学生、教育環境を対象とし、その実態等の調査と分析を行うこと」、グループ 4 は「合理的配慮が機能する環境の構築と支援システムの整備・実施」、グループ 5 は「多様な支援ニーズに応じた配慮の必要性と資源の活用」、グループ 6 は「合理的配慮に関わる差別解消の整備および支援ツール・システムの開発」、グループ 7 は「合理的配慮に関する支援の効果を検証する取り組み」と解釈された。これらの結果から、研究初期においては合理的配慮に関わる制度の課題や支援の実態、効果検証等、合理的配慮を多面的に捉えようと探索的な段階であったことが示唆された。

3. 研究成果の概要

分析の結果、総抽出語数は 22956 語、異なり語数は 2461 語であった。複合語については 25 語を強制抽出した。

次に、研究成果の概要の抽出語をもとに共起ネットワークを作成した。集計単位を「段落」、最小出現数を 27、描画する共起関係を 60 の条件とし、最小スパニングツリー描画とした。共起ネットワークの結果、研究成果の概要について記述されたテキストの抽出語は、表示語数が 26 語からなり、8 つのサブグラフに分類された。各抽出語の文脈を確認した上で、グループ 1 の概念は「合理的配慮の実態に関する調査の実施およびその結果から得られる支援の必要性」、グループ 2 は「支援や教育の在り方に関する研究を通してその目的や効果を明らかにした実践的検討」、グループ 3 は「日本における障害者の就労制度」、グループ 4 は「合理的配慮の提供および関連する情報提供を行うこと」、グループ 5 は「障害に応じた支援の在り方の検討」、グループ 6 は「発達障害のある子どもや学生に焦点を当てた研究対象の設定」、グループ 7 は「授業における支援システムの構築」、グループ 8 は「大学における障害のある学生への支援」と解釈された。これらの結果から、特に各グループにおいて制度的側面と実践的側面が分離して論じられることなく、連続的に捉えられており、合理的配慮の実現に向けた多層的なアプローチが検討されていることが示唆された。

以上を踏まえ、日本における合理的配慮に関する研究の関心は、障害種別や教育段階に応じたニーズの明確化といった個別的視点を始まりとしつつ、障害種別等の異なる文脈や課題に応じた実践やシステムの構築が試行および検証されるといったプロセスを経て、複層的な方向性を帯びていると推察された。一方で、今後の課題として、障害種別や教育段階等、多様な支援ニーズを包括的につなぐ横断的な理論や実践的な枠組みを構築していく必要があると考える。

（文献）樋口耕一（2020）社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して— 第 2 版. ナカニシヤ出版.

(HOTTA Ryo)

特別支援学校における初任者研修

弾力的実施後における各自治体の校内研修

檜皮　修
（くらしき作陽大学　子ども教育学部）

KEY WORDS: 初任者研修　弾力的実施　校内研修

【目的】

初任者研修は，新規採用職員に対して，現職教育の一環として 1 年間の研修を実施し，実践的指導力と使命感を養わせるとともに幅広い知見や見分を得させることを目的として実施されている。（教育公務員特例法第 23 条）

2010（平成 27）年に示された中央教育審議会の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力向上について」では，教員の養成・採用・研修を通じた方策の中で「教員は学校で育つ」の考えのもと，教員の学び支援することが求められた。

2013（平成 30）年，文部科学省初等中等教育局の「初任者研修の弾力的実施について」において，ベテランの教員やミドルリーダークラスの教員がメンターとして若手教員等の指導や助言を行い，チーム内で学び合うメンター方式等も改善の方策が示された。

筆者は 2023 年日本特殊教育学会第 60 回大会において，初任者研修の実施当初から「弾力的実施」まで，特別支援学校における初任者研修の研修時間の変遷について発表した。

今回の目的は，研究対象の自治体の範囲を広げ，自治体における特別支援学校での校内研修の研修時間，研修項目の取り扱い等についてまとめていきたい。

【方法】

2025 年 5 月末の時点で，インターネット上で閲覧可能であった A～H の自治体の「初任者研修の手引」（自治体によって名称は異なる）を基礎資料として，特別支援学校（小・中学部）採用の初任者に実施されている，校内研修時間，研修内容，研修方法等について概要をまとめる。また「弾力的実施」の観点から考察を行う。

【結果】

Table 1　自治体別の初任者研修（校内研修）

自治体	校内研修年間時間（準備・まとめ時間）	研修項目	その他
A	１５０時間	例示	
B	１８０時間（８０～１２０時間）	例示	
C	１９０時間（１１０時間）	指定・裁量	
D	１３０時間	指定	週担当時間の明示あり
E	１５０時間	例示	経歴による軽減あり
F	１５０時間	例示	
G	１５０時間	例示	
H	１２０時間（１２０時間）	例示	経歴による軽減あり

①　校内研修（勤務校研修）の年間研修時間

「弾力的実施」前の年間研修時間は，基本的に校内研修は年間 300 時間程度であったが，本研究で確認できた自治体は，120～190 時間，（「準備・まとめ」等の時間を除く）を実施されている。また，「一般研修」と「授業研修」の時間配分は，同等か，「授業研修」に重点を置かれていた。

②　校内研修の研修項目（内容）

「初任者研修の手引」では，各校の実態に応じて研修項目を例示していることが多いが，本調査では，一つの自治体が「初任者研修の手引」に指定された研修項目を実施すること（時間，実施順序は裁量可）になっていた。また，「共通項目」と「学校裁量項目」を組み合わせている自治体もあった。

③　その他

採用前の経歴や常勤講師時の研修を受講済みの初任者は，校内研修を一定軽減する自治体も複数みられた。

【考察】

各自治体の「初任者研修の手引」による校内研修から読み取れることは，OJT 研修を活用するなどして，1 年目の研修時間を２，３年目に移して，初任者の過剰な負担にならないよう工夫されていた。このように「弾力的実施」により，学校現場の実情に応じた研修がより進められたと考えられる。

研修項目の取り扱いについては，ほとんどの自治体が細かく明示しながらも，これまで通り「例示」としている。項目の指定は，初任者が自治体のどの学校に配属されても，同じ内容の研修を受けることができるメリットがある一方，網羅的な研修になり，初任者や学校の実態に応じてより実践的な研修を進めにくいことが考えられる。C 自治体は共通する項目と学校の裁量の項目を分けて明示されており，他の自治体の参考になると思われる。

教育現場の多忙さが問題となっているが，D 自治体は初任者の週担当の時間が明示されおり，初任者が担任業務と研修を円滑に取り組む環境を整えようとされている。

筆者は，昨年度まで，特別支援学校で，拠点校指導教員として多くの初任者の指導の経験を積んできたが，今年度から大学教員として特別支援学校教諭の教職課程を受け持っている。今後は，「養成―採用―研修」の各段階においてどのような教師教育が求められているのか明らかにしていきたい。

（文献）

文部科学省初等中等教育局(2018)「初任者研修の弾力的実施について」
愛知県教育委員会(2025)「令和 7 年度　県立学校　初任者研修の手引」
沖縄県育委員会(2025)「令和 7 年度　初任者研修の手引　県立高等学校　県立特別支援学校」
大阪府教育センター(2025)「令和 7 年度　高等　・支援学校初任者研修　校内研修・活用ガイド」
鹿児島県教育委員会(2025)「令和 7 年度　フレッシュ研修(初任者研修）運営の手引」
岐阜県教育委員会(2025)「令和 7 年度　初任者研修（特）実施要項」
埼玉県育委員会(2025)」「令和 7 年度　特別支援学校初任者研修の手引～初任者及び指導者用資料～
宮城県教育委員会(2025)「令和 7 年度　初任者研修実施計画特別支援学校」
山梨県育委員会(2025)「令和 7 年度　山梨県立特別支援学校教員初任者研修の手引」

(HIWADA Osamu)

ペアレント・トレーニングにおけるグループセッションの効果

○竹中　正彦
（一般社団法人あうん）
KEY WORDS: ペアレント・トレーニング、保護者支援、グループセッション

（目的）

ペアレント・トレーニング（Parent Training：以下，PT）とは，日本ペアレント・トレーニング研究会ホームページにおいて，「保護者や養育者の方を対象に、行動理論の技法の学習、ロールプレイ，ホームワークといったプログラムを通して、保護者や養育者のかかわり方や心理的なストレスの改善、お子さんの発達促進や不適切な行動の改善を目ざす家族支援のアプローチの一つ」 として定義されている。原口ら（2013）によると、欧米では、ASD 児の PT は親に対し個別的に実施されることが多く、親集団に対して実施されることは少ない。一方、我が国においては、集団の形態で、ASD や ADHD を含めた多様な障害種を対象にした PT が実施されている。この支援形態は、親への支援を主とした PT と言え、ピアカウンセリング的な効果や、親同士の仲間作りの場としても有用であることが示唆されている（井上，2012）。実際プログラムの中で親同士のグループでのセッションがしばしば行われるが、本研究では、その効果について検証した。

（方法）

１．対象

20XX 年から 20XX+15 年の間に筆者が実施した PT に参加した知的障害や発達障害のある子を持つ保護者 543 名のうち（平均出席率 87.1%）、分析対象は、初回と最終回を含む 75%以上出席した保護者 368 名とした（全回出席者は 262 名）。子どもの平均生活年齢（年齢が確認できたのは 261 名）は 9.4±4.6 歳であった。子供の障害種別と男女別は Table 1 に示す。事前に本研究について説明を行い、研究参加の同意を得てから本研究を開始した。

Table 1 子どもの障害種別と男女

診断名		男子	女子
ASD	MR有	128	12
	MR無	21	3
	MR不明	21	4
知的障害(MR)		21	11
ダウン症		6	3
ADHD		6	1
その他		2	1
不明		128	

２．内容

実施した PT は、２～３ヶ月の間に４回～６回行うパッケージとし、１回の時間は 120～135 分とした。各回は講義、演習、保護者記録の振り返りで構成した。各回の前半は、応用行動分析を活用した指導（課題分析、ABC 機能分析、強化随伴性、プロンプト・フェイディング法、環境調整等）について、実際に指導している VTR を視聴しながら、全体講義を行った。後半は、子どもの年齢が近い４～６名程度の保護者のグループに分け、グループセッションで演習を行った。筆者は、随時グループセッションに加わり、助言を行った。

３．結果の評価方法

（１）保護者記録における目標行動の変容：保護者に目標行動を選定してもらい、ワークシート内にその目標行動を課題分析し、各下位行動に保護者が任意で得点を割り振って、その得点を合計すると 100 になるようにした。毎日指導を行って得点を記録し、課題達成率を計測してもらった。

（２）保護者の精神健康度の変容：保護者には初回実施前(Pre)と最終回終了後(Post)に、GHQ30（精神健康調査票,世界保健機関）に回答してもらった（カットオフ７点）。

（３）保護者による養育スキルの自己評価:PT の Pre と Post で筆者作成の養育スキルセルフチェックに回答してもらった。子どもに合った課題が設定できているかどうか、子どもをほめているかどうかなど、トレーニングで取り上げた養育スキルができているかどうかに関する質問項目８つに５件法（０～４点）で回答するものである。

（４）社会的妥当性の評価：最終回終了後に、「参加して良かったか」「グループセッションはどうだったか」などの質問十数項目に５件法で回答してもらった。

（結果）

GHQ 得点、養育スキル得点、課題達成率は Table 2 の通りであった。

Table 2　GHQ 得点・養育スキル得点・課題達成率

PreGHQ	PostGHQ	Pre 養育スキル	Post 養育スキル	課題
9.5	6.3***	14.8	23.3***	76.5%

１.子どもの課題達成率の平均値は、76.5±19.2%であった。

２.GHQ30 に関しては、PT の Pre の平均得点は 9.5±6.0 点で、Post は 6.3±5.7 点であった。t 検定を行ったところ、有意差が見られた（t(367)=10.70, p<.001）。

３.養育スキルに関しては、Pre の平均得点は 14.8±4.7 点で、Post は 23.3±4.8 点であった。t 検定を行ったところ、有意差が見られた（t(160)=20.43, p<.001）。

４.事後アンケート（抜粋）。

・「参加して良かったか」:[とても良かった(79.3%)]、[良かった(20.1%)]

・「グループセッションはどうだったか」:【とても良かった(47.7%)】、【良かった(42.0%)】

・「他の保護者の話は参考になったか」:【とても参考になった(59.6%)】、【参考になった(37.0%)】

・「PT で最も役立ったものを１つ選ぶとすると」:【講義(35.2%)】、【指導プログラム作成(23.5%)】、【グループセッション(13.6%)】、【家庭での実践(9.9%)】、【講師からの助言(17.9%)】と回答した。

（考察）

アンケート結果からは、グループセッションは保護者にとって有意義な活動であり、ストレス軽減や子どもの指導に役立っていることが推察される。また、プログラムを構成する５つの要素の中でグループセッションが最も重要であると回答している保護者が 13.6%いることからも必要性が示唆される。ただし、他の保護者とのコミュニケーションを負担に感じる保護者も少なからず居ることが考えられるので、グループセッションを導入する際は、配慮が必要である。

（文献）

原口英之・上野茜・丹治敬之・野呂文行（2013）我が国における発達障害のある子どもの親に対するペアレントトレーニングの現状と課題－効果評価の観点から－.行動分析学研究, 27(2), 104-127.

井上雅彦（2012）自閉症スペクトラム（ASD）へのペアレントトレーニング（PT）本城秀次・野邑健二（編）発達障害医学の進歩 24 一発達障害児の家族支援一　診断と治療社　pp，30−36.

(TAKENAKA Kimihiko)

大学における合理的配慮の申請方法と担当部署に関する研究

—Web 上に公開されている情報の分析を通じて—

〇長谷川　大也　　井上　智博
（青山学院大学障がい学生支援センター）　（青山学院大学障がい学生支援センター）

KEY WORDS：障害学生支援，合理的配慮，配慮申請書

（目的）

2024 年 4 月に，障害者差別解消法が一部改正され，民間事業者においても合理的配慮の提供が義務化された。国公私立の種別を問わずに，すべての大学で障害のある学生の入学および在籍を念頭におき，体制整備を行うことが求められるようになった。

その一環として，各大学では障害学生支援の取り組み状況や合理的配慮の申請方法等を，受験生および在籍学生に対して広く周知することが求められている。しかし，具体的な周知の方法や内容は不透明である。

障害学生支援に関する研究においては，具体的な支援方法や支援内容の検討が行われているものや体制整備の実態を明らかにしたものなどが散見された。

そこで，本研究では，Web 上で公開されている情報を分析することを通して，各大学における配慮の申請方法を明らかにするための手がかりを見出すことを目的とする。

（方法）

文部科学省のホームページ(文部科学省,2024)から，令和 5 年度全国大学一覧から，国立大学一覧・公立大学一覧・私立大学索引から全国の大学名の一覧表を作成した。国立大学 86 校，公立大学 100 校，私立大学 627 校を対象として，大学種別ごとに 35%ずつ（国立大学 32 校，公立大学 35 校，私立大学 220 校）をランダムに抽出した。抽出した大学について，各大学のホームページ（以下，HP）から，合理的配慮に関わる担当部署名および，合理的配慮に関わる依頼や相談を行う際に提出を求めている書類（以下，配慮申請書）の有無や配慮申請書の HP 上での公開の有無についても確認し，2025 年 4 月現在の合理的配慮に関わる公開情報の調査を行った。

担当部署については，大学事務系部署（以下，学務課系）・学生相談および保健管理部署（以下，学生相談/保健管理）・合理的配慮の対応や支援を専門に行う部署（以下，特殊名称系）・その他に分類し，それに基づき基礎統計値を算出した。

（結果）

(1) HP 公開情報に合理的配慮の担当部署の記載の有無

全大学 286 校のうち，合理的配慮の担当部署名の記載のあった大学の数は 205 校（71.7%）であった。担当部署の内訳を Fig.1 に示した。

(2) 配慮申請書の公開状況について

全大学 286 校のうち，PDF や Word などの形式の様式のダウンロードができる大学は 46 校（16.1%）。フォームへの入力を求めている大学は 4 校（1.4%）。学内者のみアクセスできる形で提供している大学は 2 校（0.70%）。公開していない，あるいは配慮申請書自体がない大学は 234 校（81.8%）であった。結果を Table1 に示す。

Table1 配慮申請書の有無

公開あり	ダウンロード形式	16.1%
	フォーム入力	1.40%
公開なし	学内者のみアクセス	0.70%
	なし	81.8%

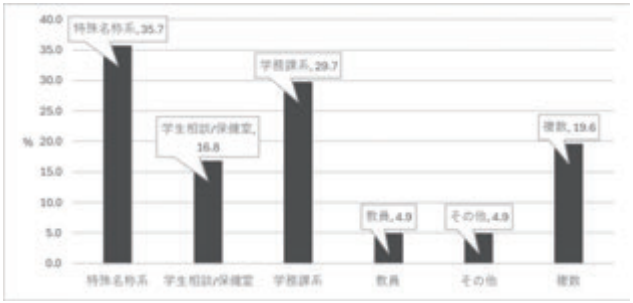


Fig.1 担当部署の内訳

（考察）

合理的配慮の担当部署名が HP 上で公開されている大学は 7 割を超えている一方で，3 割近くの大学においては公開がまだ行われていない結果となった。本調査結果は安原・篠原・申（2023）の調査と分類方法やサンプリング方法に差があるもののほぼ同等の結果を示している一方，日本学生支援機構（2023）の修学支援に関する実態調査結果報告書によれば，障害学生支援担当部署の設置状況は，98.4%の大学が設置している結果となっている。これは本調査結果とは大きな差が生じている。実際には配慮の提供や支援を行っているものの，HP 上に公開されていないことや，整備が遅れている可能性が考えられる。大学の HP 上の情報は合理的配慮の提供においても非常に重要な要素の一つであると考えられるため，公開方法のあり方に関する検討の必要性があると言える。

多くの大学が担当部署を設置している一方で，配慮申請書を公開している大学は 17.5%と非常に少ない実態があることが分かった。大学によって，合理的配慮の提供に至るまでのプロセスに差があり，配慮申請書の記入を省略している大学も見受けられる。配慮申請書の提出の存在理由の一つとして，面談に来ること自体に社会的障壁がある場合には，特に合理的配慮の提供を円滑化する効果があると考える。また，本人の意思確認の根拠となる資料となることもその目的の一つと言える。配慮申請書の意義や目的，メリットやデメリットを今後検討していく必要があると言える。

支援を求める学生を含め，学生や保護者の情報収集は，多くの場合大学の HP を介して行われることが多いと考えられる。また，入学を希望する障害学生においても同様に，大学の支援状況を調べる際には HP を参照することが考えられる。合理的配慮の提供に関する情報発信も一つの合理的配慮や支援であると位置づけて考えていく必要があるだろう。

（文献）

安原佳子・篠原千佳・申恩瑄（2023）障害者差別解消法　施行後の 大学における障がい学生に対する支援情報の公表，桃山学院大学総合研究所紀要, 49 (1), 93-107.

文部科学省（2024）令和 5 年度全国大学一覧.（最終閲覧日：2025 年 4 月 30 日）

日本学生支援機構（2024）令和 5 年度（2023 年度）大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査_結果報告書.（最終閲覧日：2025 年 5 月 30 日）

(HASEGAWA Hiroya, INOUE Tomohiro)

幼稚園・認定こども園・保育所における「インクルーシブな保育」実践ハンドブックの試案作成

○吉川和幸[1)] ・ 嶋野隆文[2)] ・ 谷戸諒太[1)] ・ 山口遼[1)]
1）国立特別支援教育総合研究所 2）千葉県立つくし特別支援学校
KEY WORDS: 幼稚園・認定こども園・保育所 インクルーシブな保育 実践ハンドブック

1. 目的

幼稚園、認定こども園、保育所における、障害のある子どもの保育については、1970 年代の制度化以降、長らく「統合保育」という言葉が用いられてきたが、1980 年代から 2000 年代にかけての包摂性概念や権利に関する条約、宣言等を背景に、近年では「インクルーシブ保育」もしくは「インクルーシブな保育」という言葉が用いられている。「インクルーシブな保育」という言葉自体に、公的な定義はなく、論者によって様々な説明がされているが、多くの論に共通していることは、障害のある子どもを含め、幼稚園、認定こども園、保育所には多様な子どもがいることが自然であるということ、そして、多様性そのものに価値があるという理念である。

国立特別支援教育総合研究所の、乳幼児期の特別支援教育に関する研究班（幼児班）では、令和６年度の研究班活動として、「インクルーシブな保育」実践ハンドブックの試案を作成した。本発表では、試案の概要について報告し、議論を通して、今後の正式版への改訂に向けた課題について検討することを目的とする。

2. 方法

1）ハンドブック作成の基本方針

読者が短時間で読めることを重視し、正式版の総ページ数は 50 ページ程度として掲載内容を検討し、試案を作成した。内容は分かりやすさを重視し、できる限り、図や写真を交えて解説すること、専門用語はできる限り使用しないこと、また、理論だけではなく、実践事例を豊富に含めることで、読者が自身の実践と比較しながら読めることを目指した。掲載する実践事例は、協力園への訪問調査、研修等で得た情報を基に検討し、全ての事例について幼児班の研究職員が原稿を作成し、班で内容の検討を重ねながら作成を進めた。

2）ハンドブック作成に伴う倫理的配慮

掲載する事例については、個人が特定される情報を含めないこと、写真を含む事例については加工、もしくはイラスト化して原稿を作成した。また、作成した全ての原稿について、協力者、協力園による確認と掲載の承諾を受けた。

3. 結果及び考察

1）試案の概要

試案は「理論編」「事例編」「深化編」から構成され、総頁数は 35 頁となった。各編の内容は以下の通りである。

① 理論編

読者の読みやすさを重視し、理論編は 4 ページに簡潔にまとめた。内容は「インクルーシブな保育の“インクルーシブ”とは？」「インクルーシブな保育とは」「統合保育と「インクルーシブな保育の違い」「インクルーシブな保育を実現するための視点」「インクルーシブな保育を“枠”から捉える」の 5 つの項目に分けて、図を交えながら解説した（図 1、図 2）。

② 事例編

1 事例につき 2 ページにまとめた。試案には 10 事例を掲載した。事例の内容は、子どもとの具体的な関わり、保護者との関わり、環境構成、園行事、保育記録、カンファレンスなど、様々な視点を含めて掲載した。

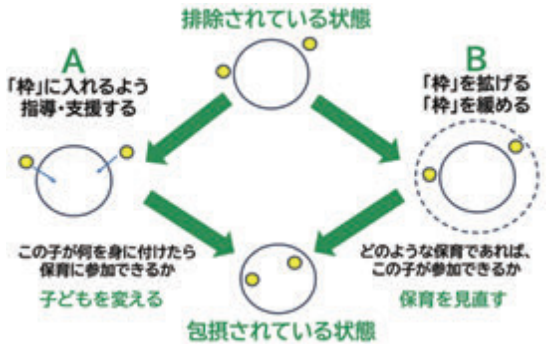


図 1 排除から包摂への視点
（赤木，2023；倉石，2021 を参考に作成）

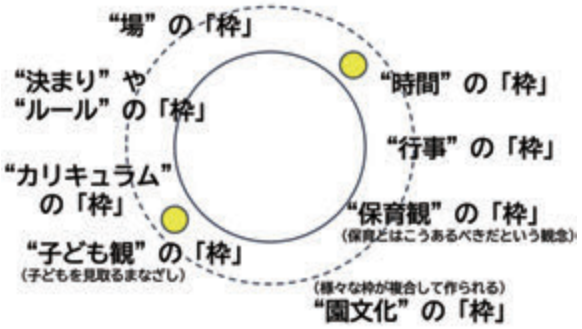


図 2 保育を構成する様々な「枠」

③ 深化編

インクルーシブな保育に関する外部有識者による寄稿文や、無料で閲覧できる関連資料の情報を掲載した。

2）正式版への改訂に向けて

事例編については、正式版では、保幼小連携、医療的ケアを要する幼児、加配保育者の役割などに着目した事例を含める予定である。また今後、協力者、協力園への意見収集を通して、内容の充実を諮り、令和７年度末に正式版として一般公開する見込みである。

文献

赤木和重（2023）日本保育学会第 76 回大会自主シンポジウム資料.
倉石一郎（2021）教育福祉の社会学＜包摂と排除＞を超えるメタ理論. 明石書店.

謝辞

「インクルーシブな保育」実践ハンドブックの作成は、国立特別支援教育総合研究所にお寄せいただいた寄付金（NISE 基金）により幼児班が行いました。多くのご支援を賜りましたことを心より御礼申し上げます。また、調査、情報収集について JSPS 科研費 22K02456 の助成を受けました。

(YOSHIKAWA Kazuyuki, SHIMANO Takahumi, TANITO Ryota, YAMAGUCHI Ryo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-42

日本で学ぶ外国人の子どもの学校での教育的ニーズ

○高橋　眞琴　　牛込　彰彦　　高橋　真優　　田中　淳一
（鳴門教育大学）（帝京平成大学ヒューマンケア学部）（大阪教育大学大学院連合教育実践研究科）（鳴門教育大学）
KEY WORDS: 外国人の子ども　教育的ニーズ　学習支援

（目的）

出入国在留管理庁（2024）によると，令和６年６月末の在留外国人数は，358 万 8,956 人で，過去最高を更新している。

また，文部科学省（2024）によると日本語指導が必要な児童生徒は，5 万人を超える状況であり，就学していない外国人の子どもも存在することから，教育機会の確保や学校の受け入れ体制，特別支援教育の担当教師による支援を学ぶ機会の重要性があげられている。

このような状況から，本研究においては，学校で，外国人の子どもに対して，どのように教育的ニーズを捉えているか傾向を把握することを目的とした。

（方法）

20xy 年 z 月に，インターネット調査会社に，外国人で 6 歳から 15 歳までの子どもがいる保護者に対する調査を依頼した。スクリーニング調査後，対象となるモニター100 名が調査に参加した。

本研究では。①「お子様には，（下記の）障害や疾患があると指摘されたことがありますか。」という質問に対して，複数の障害種等の選択肢から選択する内容と，②「お子様が学校に通うにあたって，日本で最も検討された内容はどの内容ですか。」という質問に対して，学校教育で実施されている複数の選択肢から選択する内容を取り上げる。複数の子どもがいる保護者については，5 人目まで回答を求めた。

倫理的配慮として，インターネット調査会社とモニター間の個人情報保護規定により，アンケート関連事項の伝達行為の禁止，回答者の不特定，インターネット調査会社の個人情報保護規定に基づいて回答内容が取り扱われること,同意して協力が可能な場合のみ調査に参加することという内容が調査画面に明記されており,希望するモニターが自由意思で回答を行う形となっている。

(結果)

回答者の出身は，東アジア圏が，95 名，北米２名，ヨーロッパ３名であった。尚，５人目の子どもについては，回答はなかったため，表集計では，非表示としている。

まず，①「お子様には，（下記の）障害や疾患があると指摘されたことがありますか」という質問については，表１に示す形となった。

表１　障害や疾患の指摘状況について（複数回答あり）

	n %	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	視覚障害	聴覚障害	言語障害	情緒障害	自閉症	注意欠陥多動性障害	学習障害	心理的不安定	その他　指摘された内容について	障害や疾患はない
1人目	100 100.0	1 1.0	0 0.0	0 0.0	1 1.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	1 1.0	2 2.0	1 1.0	0 0.0	0 0.0	96 96.0
2人目	34 100.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	34 100.0
3人目	5 100.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	5 100.0
4人目	1 100.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	1 100.0

＊1 人目については，複数回答があり，100%になっていない。

表２　学校に通うにあたって最も検討された内容

	n %	特別支援学校に通う	特別支援学級に在籍	通級による指導	日本語指導	通常の学級で、支援員をつける	学校の授業の他に、	通常の学級に在籍するのに、特に問題はない	学校に通う必要はない	その他　具体的に：
1人目	100 100.0	2 2.0	0 0.0	1 1.0	4 4.0	2 2.0		84 84.0	0 0.0	7 7.0
2人目	34 100.0	0 0.0	0 0.0	1 2.9	1 2.9	1 2.9		28 82.4	1 2.9	2 5.9
3人目	5 100.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0		4 80.0	1 20.0	0 0.0
4人目	1 100.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0		1 100.0	0 0.0	0 0.0

＊５人目については，回答はなかった。
尚，「その他具体的に」の欄に記載された内容は，1 人目，2 人目ともすべて，「特になし」(Nothing　Special) であった。

（考察）

本調査では，80%以上の外国人の子どもの保護者が，学校に通うにあたって，「通常の学級に在籍することに特に問題はない」と検討されたとしていた。一方，日本語指導，特別支援学校，通級による指導，支援員についても検討されたと回答している保護者も存在していた。日本語指導の必要性が検討されることは，十分考えられることであるが，日本語能力の習得状況や教科学習への理解において個々の子どもによってニーズが異なることも推察される。

また，「特別支援学級」や「通級による指導」など，特別支援教育に関する検討は，少数にとどまっていた。外国人保護者の側において，特別支援教育に対する制度的理解の不足や「特別支援」ということばに対するネガティブな捉え方，障害概念の捉え方の違いの可能性がある。日本語の習得が不十分な子どもが，実際には認知発達や知的発達ではなく，言語的支援が必要なだけであるにもかかわらず，適切なアセスメントが行われないまま，特別支援学級に配置される事例も起こりうる。逆に，認知発達や知的発達の支援が必要にもかかわらず，日本語指導に特化している事例も起こりうる。今後は，学校現場でも言語発達と認知発達を別々のものとして評価する枠組も求められるだろう。

保護者自身が日本語での情報収集が困難な場合や，在留資格の申請上の課題がある場合，地方公共団体や学校教育からの情報提供が不足する場合には，子どもの就学面で見通しが立ちにくいことや不安を持つことも考えられる。

（文献）

出入国在留管理庁（2024）令和６年６月末現在における在留外国人数について
文部科学省（2024）外国人児童生徒等教育の現状と課題
＊本研究は，科研費 22K02436, 22K02463 の助成を受けている。なお，本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。
(TAKAHASHI Makoto, USHIGOME Akihiko, TAKAHASHI Mayu, TANAKA Junichi)

交流及び共同学習を通じた教員の学びについての検討

－小学校におけるインクルーシブ教育への影響を中心に－

〇鈴木暢子（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）
藤井慶博（秋田大学大学院教育学研究科）
前原和明（秋田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:インクルーシブ教育，多様性理解学習，交流及び共同学習，小学校

Ⅰ　目的

2012 年の中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」において，交流及び共同学習の重要性が述べられている。児童生徒が多様な他者との共生に向かうためには、教育においても他者と関わり合って共に創り上げる経験が欠かせない。岡本・村山（2023）は「交流及び共同学習は障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ教育活動である。（中略）交流及び共同学習とは子どもたちも多くのものを学ぶ機会であるが，教員もまた多くのことを知り学ぶ機会であるといえる。」と述べている。実際に交流及び共同学習に関わっている小学校教員が，障害のある子どもたちとの関わりやその事前学習を通してどのような学びや気付きを得ているのか，またインクルーシブ教育にどのように影響しているのかを探ることとした。

Ⅱ　方法

A 大学附属の B 小学校の教員 19 名に対し，以下のようなアンケート調査を実施した。

【アンケートの内容】
※交流及び共同学習＋事前学習についてうかがいます
1　上記（※）を通してご自身の教育観や子ども理解等に何か変容はありましたか（5 件法）
1-①どのような変容がありましたか（自由記述）
2　上記（※）を通して今後に生かしたいこと（生かしていること）はどのようなことですか（自由記述）

自由記述はＫＪ法に準じて分析した。倫理的配慮として，研究の趣旨や内容，データの扱いや公表について，B 小学校の校長に文書により説明し，許可を得た。

Ⅲ　結果

回答数は 19 であった（回答率 100%）。調査結果を質問 1 と表 1，2 に示した。

質問 1「交流及び共同学習や事前学習を通してご自身の教育観や子ども理解に変容がありましたか」については，約 7 割から「あった」「ややあった」との回答が得られた。

質問 1　交流及び共同学習や事前学習を通してご自身の教育観や子ども理解等に変容はありましたか。

あった（6）	ややあった（7）	
あまりなかった（5）	なかった（0）	わからない（1）

表 1　どのような変容がありましたか。

交流及び共同学習のポイントの理解（7）	事前学習・振り返りの大切さ（4）
	場の共有（2）
	一緒に楽しむ（1）
個に応じた支援への理解の深まり（7）	取り組み方に幅をもたせる（3）
	個人の興味や特性への理解（3）
	画一化からの脱却（1）
子どもの変容への気付き（4）	関わり方の変化（2）
	「お互いさま」精神の芽生え（2）

表 2 交流及び共同学習や事前学習を通して今後に生かしたいこと（生かしていること）はどのようなことですか。

誰もが参加できる環境づくり（8）	寛容さの醸成（2）
	雰囲気づくり（2）
	実態把握（2）
	子どもと一緒に考える（2）
自己理解・他者理解の視座（7）	他者を受容する素地づくり（3）
	個人の尊厳への気付き（2）
	他者理解の視点（1）
	相互理解の視点（1）
継続・発展（6）	ゆるやかに継続的に（3）
	他教科との連携（3）

表 1「どのような変容がありましたか」では 3 つのカテゴリーに分類された。【交流及び共同学習のポイントの理解】では，「事前学習や振り返りの大切さ」のラベルが一番多く，事前学習を経験することで子どもたちがお互いを知り，興味をもったり安心感を得たりして意欲的に臨める姿への教師の体験的な気付きが示唆された。【個に応じた支援への理解の深まり】では，「取り組み方に幅をもたせる」「個人の興味や特性への理解」といった，集団の中でより個に着目した支援の必要性への気付きが挙げられた。

表 2「交流及び共同学習や事前学習を通して今後に生かしたいこと（生かしていること）はどんなことですか」では，3 つのカテゴリーに分類された。【誰もが参加できる環境づくり】では，「寛容性の醸成」や「雰囲気づくり」といった人的環境の整備や特性に合わせた指導のための「実態把握」の大切さ，みんなが参加できるために教師が導くだけでなく「子どもと一緒に考える」などの視点が示された。

【自己理解・他者理解の視座】では，「他者を受容する素地づくり」が自己理解や他者理解の前提として必要であるとの視点や「一人一人が特別な存在」であるという「個人の尊厳への気付き」などが挙げられた。

Ⅳ　考察

交流及び共同学習や事前学習を通して，教員は障害だけに留まらない児童個々の興味や特性への理解や気付きを得て，そのことが学級づくり等においても他者を受容する素地として生かされていることが示唆された。

教員は子どもたちにとって人的環境の大きな要因の 1 つであり、教員という環境が変容することで子どもたちへ波及する影響は少なくないと推察される。

インクルーシブ教育は多様性を受け入れ共に生きる力を育む「共生社会」づくりの土台である。今後は研修だけでなく教員自身も交流及び共同学習から体験的に学び，自分自身の実践に生かしていくことが求められよう。

【文献】
東京学芸大学紀要（2023）岡本綾子．村山拓　「交流及び共同学習」における教員の意識に関する研究の動向

(SUZUKI Nobuko, FUJII Yoshihiro, MAEBARA Kazuaki)

我が国のインクルーシブ教育システム構築における現状と課題

総括所見から見た国際比較とポジティブ・デビアンスの活用

○津軽　紫音　　和史朗
（神奈川県立相模原中央支援学校）（東北福祉大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: インクルーシブ教育　国連障害者の権利に関する条約　総括所見

Ⅰ　問題と目的

我が国において特別支援学校の在籍者数は年々増加している（文部科学省,2024）。この現状に対して、国連障害者権利委員会（2022）の教育に関する総括所見において、日本の特別支援教育は「分離教育」であるので中止するべきだとする要請を出した。しかし、この要請を受けた記者会見で永岡文科相（当時）は、現在行われている特別支援教育を中止する考えはないことを述べている。このことからも、日本の特別支援教育は国連基準のインクルーシブ教育の理念と乖離していると思われる。

これらの現状から、昨年の国際比較に続き、2025年4月までに審査された国（120か国）を対象に最新の総括所見の要請状況を更新し、日本の特別支援教育が国際的なインクルーシブ教育の潮流の中でどのように位置づいているのか明らかにする。さらに、ポジティブ・デビアンス（現場の「ささいな工夫」）の活用可能性を検討し、我が国の改善の方向を示すことを目的とする。

Ⅱ　方法

障害者権利委員会の総括所見並び、日本障害者協議会による JD 仮訳を用いて、総括所見を受けている 120 か国の指摘事項とその項目数、内容について調査した。また、ポジティブ・デビアンスの概念を活用できるか検討した。

Ⅲ　結果

2025 年 4 月までに審査を受けた国は 120 か国である。そのうち、要請を受けた国は 17 か国で、日本は 6 つの要請を受けている。これは要請を受けた締結国の中で 3 番目に多い要請の数である（表 1）。さらに、主要国首脳会議（G7）の中で要請を受けているのは日本のみであることが明らかとなった。また、学校でポジティブ・デビアンスを活用することで教育の現場に潜む「ささいな工夫」を発掘し、それを広めることで、インクルーシブ教育を実践的に推進につながることが示唆された。

Ⅳ　考察

総括所見の国際比較から、前回調査よりも要請数が多い国が増え、日本は要請の数が 3 番目に多いことが明らかとなった。国内のインクルーシブ教育の潮流は審査後も停滞しているままであり、より分離を促すような取り組みや行動計画があると考える。

一方で、インクルーシブ教育を推進するために「ポジティブ・デビアンス」の視点を導入し、既存の実践内で十分認識されてこなかった「ささいな工夫」を可視化ことが有効である。先進的な学校のような取り組みは、すべての学校にとって現実的にすぐ取り組めるものではない。そこで、既に学校現場にある「ささいな工夫」を捉え直し、インクルーシブ教育との関連を明らかにできる。例えば、自由進度学習は、個別最適化等の観点から論じられてきたが、児童自身が学習の方法や進度を選択・調整できる特性は、多様なニーズに応じた柔軟な学びの保障につながる点で、インクルーシブ教育との親和性を有する。このように、特別な制度改革や経済的資源を必要とせず、すでに現場に存在する実践を活用することによって、導入のハードルを下げながらインクルーシブ教育を推進する可能性が示唆された。

Ⅴ　結論

今年度の審査では新たな要請された国はなかったが、日本の課題は依然として深刻である。この課題を改善するためには法整備だけでなく、学校現場の実践を基盤としたアップデートが必要である。特に、ポジティブ・デビアンスは現場のささいな工夫に着目し、共有・活用できる可能性が秘めており、教員の研修や地域社会との連携等の多様な分野での活用が期待される。今後は、教育現場や地域の学校、地域社会でのささいな工夫に目を向けながら実践し、国連基準のインクルーシブ教育推進のための現場の課題について考察する。

〈文献〉

・ 外務省（2023）障害者の権利に関する条約-人権外交,障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）. https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf,（閲覧：2024-5-22）
・ International Disability Alliance（2025）IDA’s Compilation of CRPD Committee’s Concluding Observations Article 24 CRPD(Education). International Disability Alliance. https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/article_24_crpd_april_2025.pdf（閲覧:2025-5-28）
・ 文部科学省（2024）令和 6 年度学校基本調査　確定値について，学校基本調査－令和 6 年度　結果の概要－,https://www.mext.go.jp/content/20241213-mxt_chousa01-000037551_01.pdf（閲覧:2025-5-28）
・ 日本障害者協議会（2024）障害者権利条約と世界の国々《JD仮訳》,日本障害者協議会, https://www.jdnet.gr.jp/report/17_02/170215.html#3　（閲覧：2024-5-27）

表 1　国連から要請を受けた国と要請数

	要請を受けた国	要請数
1	パラグアイ	9
2	ガーナ	7
3	日本	6
4	コスタリカ	6
5	アルゼンチン	6
6	セーシェル	5
7	ボリビア	5
8	ニカラグア	4
9	ペルー	3
10	大韓民国	3
11	ハンガリー	1
12	香港（中国）	1
13	ロシア連邦	1
14	ラトビア	1
15	セルビア	1
16	ベルギー	1
17	スウェーデン	1

※2回審査を受けた国は、最新の総括所見を採用している。

(TSUGARU Shion, NIGI Shiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-45

高大連携事業による障害理解教育の効果

ピアサポーター学生と高校生の交流による変化

○脇浜幸則[1)]　上田綾香[1)]　吉永三貴子[2)]　田中真理[1)]
[1)] 九州大学　[2)] 佐賀県立小城高等学校

KEY WORDS: 高大連携事業　障害理解教育　ピアサポーター

（目的）　高校から大学への修学環境の変化は「大 1 コンフュージョン」と呼ばれ，多くの学生が困難を示しやすい（原田ら，2018）。なかでも発達障害のある学生は，その特性により困難を呈しやすい（高橋，2012）。こうした困難には学生間の相互サポートが有効だが，発達障害は可視性の低さから支援につながりにくい（横田ら，2022）。発達障害に限らず，困難を示す学生の支援には，多様性理解の促進が不可欠である。障害学生支援では高大連携の重要性が指摘されているが（西山，2012），従来の連携は障害当事者に焦点があり，周囲のサポーター育成は十分に検討されていない。

田中（2020）の障害学生支援の 4 階層モデルにおいて，日常的な支援を行うナチュラルサポーター（NS）は第 1 層に位置付けられる。一方，大学には制度化された支援を担うピアサポーター（以下 PS；第 2 層）が存在し，多くの大学で導入されている（日本学生支援機構，2024）。高校では制度的な PS は少なく，日常的支援の中心は NS が担っている。高校は大学と同じ 4 層で考えることはできないが，NS が大学の PS と交流し制度的支援に触れることは，障害や多様性理解を促すと考えられる。また，大学の PS はパソコンノートテイク等の合理的配慮を担うこともあり，個人理解にとどまらず，社会的障壁への気づきも促す効果が期待される。

高大連携事業では，障害理解に関心を持ち，周囲の啓発にもつながる NS の育成が重要である。そこで本研究では，高大連携による PS 学生との交流が，高校生にとってどのような障害理解につながるのかを明らかにすることを目的とする。仮説は以下の通りである。① 高大連携の取り組みによって，高校生の多様性理解が促進される。② PS 学生と交流を行う高校生は，行わない高校生に比べて多様性理解が促進される。

（方法）　対象者　県立 A 高校 534 名のうち，事前事後質問紙への回答が得られた 1 年生および 2 年生，合計 344 名であった。そのうち，PS 学生との交流会に参加し，全ての質問紙への回答が得られた生徒は 29 名（交流有り）であり，非参加の生徒（統制群）は 305 名であった。　**手続き**　A 高校と B 大学の連携事業による，1 年間の障害理解教育を全校生徒に行った。なお，1 年間の障害理解教育プログラム（うち，3 回を B 大学の PS 学生との交流を含む）の事前事後で質問紙調査を行った。各交流会の内容は Table1 に示す通りである。

事前・事後質問紙　障害に対する捉え方の変容を測るため，山根（2014）の benefit finding 尺度より「価値観の転換」から 3 項目を用いた。また社会的障壁への気づきと（「私は障害のある人が感じるバリアに気づくことができる」，啓発に関する動機づけ（「私は障害のある人の生活や困りごとについて，周りの人に伝えたいと思う」）について各 1 項目ずつ設定し，それぞれ 4 件法で回答を求めた。また，筆者らが独自に作成した多様性の変化に関する段階図を提示し，現在の周囲の環境はどれに当たるか，またその理由を自由記述で回答を求めた。なお，交流有り群に対しては，交流会直語に感想や新たに気づいたことについて自由記述で回答を求めた。**分析方法**　段階図に関する自由記述および交流会の感想等の自由記述は KJ 法（川喜田，1987）を参考に分析した。また，PS との交流の有無による，多様性理解に関する態度変容の効果を明らかにするため，独立変数を交流会への参加の有無，時間条件（事前・事後），従属変数を各質問項目とした二要因分散分析を行った。なお，本研究は筆者の所属する研究倫理委員会による承認を得た（承認番号：24038）

Table1　PS 学生と NS 生徒の交流会の内容の概要

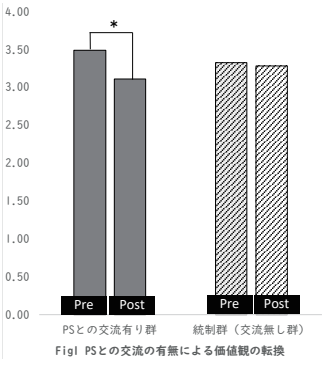
活動	参加PS・生徒数	活動の内容
第1回交流会	A大学PS　14名 B高校生徒 30名	・PS学生から合理的配慮についての講義 ・PS活動の紹介および体験 ーパソコンノートテイク，車椅子体験 等
第2回交流会	A大学PS　9名 B高校生徒 30名	・PS活動の体験 ーバリアフリーマップ；高校および周辺の実地調査 イベントアクセシビリティの向上　等
第3回交流会	A大学PS　15名 B高校生徒 21名	・PS活動の体験 ーバリアフリーマップ；高校内のBM，設備改善報告書の作成 イベントアクセシビリティ向上；学内外向け啓発劇の検討

（結果）　各交流会で得られた結果の概略を Table2 に示す。

Table2 交流会で得られた感想の分析結果

大カテゴリ	中カテゴリ	言及例
社会的障壁への気づき	当事者の疑似体験	・当事者体験をしたことでバリアに気づいた。・介助の大変さに気づいた
	自身が抱く偏見への気づき	・聴覚障害の人で手話を話せる人が意外と少ないのが意外だった ・視覚障害の人が身近に意外といることにびっくりした。
	バリアの存在	・今まで気付けなかったバリアが色んな所にあることに気づいた。
	支援に対する認識の変容	・支援は「障害のある人のための」ではなく，「すべての人のニーズに合うように」という考えになった。 ・「特別扱いをしない」というのは他の人と同じように接するのではなく，その人に合わせた合理的配慮をすることと気づいた
ピアの交流によるポジティブな影響	ピアとしての交流	・優しく教えてくれたのが嬉しかった。・たくさん質問してくれて，一緒に考えてくれたので自分の考えをたくさん出せた。 ・言葉にできなかった思いもPSの方を通して伝えることができた。
	将来へのつながり	・障害のある人が住みやすい街にする仕事もいいなと思った。 ・将来のことも考えることができた。
支援への動機づけ	印象的なPS活動	・PCNTが印象に残った。・20個も活動があって驚いた
	幅広い障害への支援への動機	・車椅子の人に限らず，見えにくい障害の人にも配慮したい。 ・PSに教えてもらったので，次は自分が教える立場になる

また，二要因分散分析の結果，交流会への参加の有無と時間条件の交互作用が有意傾向（$F(1,342)=3.29$, $p=.07$）であり，単純主効果検定の結果，交流会に参加した生徒においてのみ，価値観の転換の得点が低下していた。社会的障壁の気づきは，いずれにおいても有意ではなかったが，啓発に関する動機づけは，交流会の参加の有無の主効果のみが有意であった（($F(1, 342)=4.971$, $p<.01$）



Figl PSとの交流の有無による価値観の転換

（考察）　交流会の感想の自由記述からは，社会的障壁への気づきが促され，「支援に対する認識の変容」が促されたと考えられる。しかしながら，統計的には社会的障壁への気づきは変化が見られず，また，価値観の転換においては交流会に参加した生徒においてのみ得点が低下していた。これは，PS との交流会を通して，車椅子利用体験などの当事者体験を行ったことや，その支援方法を検討したことで，むしろ障害による困難を強く意識したためであると考えられる。そのため，結果として否定的な態度を一時的に形成した可能性がある。障害理解教育においては，公平性を強調した際などには，一時的に拒否的な態度を示されやすい可能性が指摘されている（Shannon et al., 2009）。しかし，一時的な低下の場合にも，当事者との接触経験を経ることで長期的に肯定的な態度変容を示すことも示唆されている（Krahé & Altwasser, 2006）。今後は社会的障壁などの前提知識の有無が当事者との接触や態度形成に与える影響を検討する必要がある。

科学研究費補助金（25H00570）による（WAKIHAMA Yukinori, UEDA Ayaka, YOSHINAGA Mikiko, TANAKA Mari）。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-46

アクティブラーニングによる障害理解教育の効果

○大野愛哉[1)]　脇浜　幸則[1)]　峰松翼[2)]　澁川幸加[3)]　長沼祥太郎[1)]
[1)] 九州大学　[2)] 九州工業大学　[3)] 中央大学
KEY WORDS: アクティブラーニング　障害理解教育　態度変容

（目的） 2024 年度の改正障害者差別解消法の施行に伴い，障害や合理的配慮に対する理解促進が求められている。合理的配慮については，支援への許容度が障害種によって異なり，特に発達障害等可視性の低い障害に対しては，許容度が低い傾向がある（横田ら, 2020）。障害に対する態度には，知識や障害者との接触経験などが影響を与える（Gillespie-Lynch et al., 2015；White et al., 2019）ことが示唆されている。障害理解教育においては，当事者との交流が肯定的な態度変容を促すとされる一方（Evans et al., 2015），知識伝達型教育のみでは態度が変わらず, むしろ否定的になることもある（Lee & Shin, 2019）。これは当事者意識の欠如が一因とされるため（Tindall, 2013），学生の障害に対する態度や支援認識が肯定的になるためには，主体的に学び当事者意識を持つことが重要である可能性が考えられる。

アクティブラーニングの一手法であるジグソー法では，学習者が個別に学んだ内容を共有し，協働で問題解決に取り組む。この際，学生が現在置かれている環境（キャンパス）を起点に多様な学びの場を検討することで，主体的な学習が促進されると考えられる。また，一方的な知識提供ではなく，ピア・エデュケーションを通じて理解を深めることで，態度変容が促進される可能性もある。ただし，アクティブラーニングやピア・エデュケーションによる態度変容の効果は，十分に明らかになっていない。

以上を踏まえ，本研究ではアクティブラーニングによる障害理解教育が，障害に対する態度や支援への認識に与える影響を明らかにすることを目的とする。仮説は以下の通りである。障害について主体的に学んだ学生は，他の学生よりも発達障害といった可視性の低い障害に対して肯定的な態度変容を示す。

（方法）協力者　国立 A 大学に所属する大学 1 年生 57 名。なお，本研究はアクティブラーニングを主体とした授業を介入とした（以下詳述）。そのうち，すべての授業に参加し，事前事後質問紙への回答が得られた 40 名が分析対象となった。また, そのうちジグソー法において障害（インクルージョン；以下 IN）を担当した学生は 8 名, それ以外が 32 名であった。

手続き　事前調査，ジグソー法によるアクティブラーニング，事後調査を行った。事前・事後調査においては，障害者との接触経験・知識(8 項目)・障害学生支援への意識（横田・田中, 2020 より抜粋した 16 項目），発達障害／身体障害者に対する潜在的態度（Implicit Association Test：以下 IAT（Yokota & Tanaka, 2022）が開発したもの）を用いた。アクティブラーニングにおいては，「30 年後の大学のキャンパスをデザインする」という課題のもと，ジグソー法による学習を行った。なお各グループは 5 人で構成し，それぞれ空間デザイン・テクノロジー，教授学習理論，リーダーシップ，IN という題材について各自で学習を行った。IN の学習においては，合理的配慮・社会的障壁の理念に関する自主学習，ディスカッションなどを行った。

分析方法　アクティブラーニングによる障害に対する態度変容の効果を明らかにするため, 独立変数を時間条件（事前・事後），アクティブラーニングで学習した内容（IN／その他），従属変数を知識，障害に対する態度（身体・発達），支援への認識とした 3 要因分散分析を行った。

倫理的配慮　本研究は筆者の所属する研究倫理委員会の承認を得て実施した（課題番号 202410）。

（結果）

障害に対する態度（身体・発達）について，3 要因分散分析の結果，障害種と学習内容の交互作用のみが有意であった（$F(1, 38) = 7.07$, $p < .05$）。単純主効果検定の結果，インクルージョンについて学習した学生は，身体障害よりも発達障害に対する態度が否定的であった（$F(1, 7) = 5.13$, $p < .05$）。その一方で，知識，支援への認識のいずれにおいても，3 要因分散分析の結果は有意ではなかった。

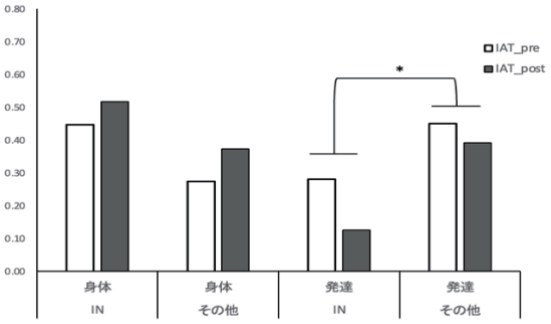


Figure 1. 学習内容と障害に対する態度

（考察） 本研究の結果から，ジグソー法によるアクティブラーニングが，必ずしも一様に障害に対する態度変容を促すものではないことが示唆された。また，インクルージョンを学習した学生が発達障害に対して否定的な態度を示す傾向も見られた。その要因として，対象者がもともと発達障害に関心を持ち，一定の知識を有していたことが影響した可能性がある。つまり，障害特性への理解が進んでいたがゆえに，その困難さをより強く認識し，結果として否定的な態度を抱いた可能性がある。

障害理解教育では，学習内容や当事者との関わりの経験により，一時的に否定的な態度が形成される可能性も指摘されている（Shannon et al., 2009）。本研究でも，インクルージョンに関心を持ち，能動的に学習に取り組んだ学生だからこそ，発達障害のある学生の困難を強く意識し，否定的な態度を示した可能性がある。

さらに，学習内容そのものの特性が影響した可能性もある。本研究では，障害特性の理解，公平性や合理的配慮の理念，社会的障壁の理解に焦点を当てた教材を用いた。また，課題として設定された「大学キャンパスのデザイン」は物理的空間の設計が議論の中心となり，障害学生のニーズに意識が向きにくく，態度変容や支援に関する認識の変化には至らなかった可能性がある。

今後は，障害当事者の視点をより直接的に取り入れたアクティブラーニング手法の開発が求められる。また，本研究ではアクティブラーニング前後の態度変容に着目したが，今後は学習中の議論や，障害学生との共生を意識したディスカッションに着目し，質的な分析を行う必要がある。科学研究費補助金（23K12817）による助成を受けた（OHNO Aikana, WAKIHAMA Yukinori, MINEMATSU Tsubasa, SHIBUKAWA Sachika, NAGANUMA Shotaro）。

中学校における生徒教師間の協働的な体育授業づくりが生徒に及ぼす影響

～主観的幸福感の変化に着目して～

〇松田貫汰（平野北中学校）
澤江幸則（筑波大学体育系）

KEY WORDS: 協働的な体育授業づくり, 主観的幸福感 , アダプテッド

（目的）

2024 年の文部科学省の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」において、学ぶ意義を見出せず、主体的に学びに向かうことが出来ていない子どもや不登校、特別支援教育対象、外国人生徒の増加が指摘されている。このことから、多様な生徒を包摂し、一人ひとりの意欲を高める指導ならびに教育活動全体を通した一人ひとりのウェルビーイングの確保が必要とされている。これに対してアダプテッドは、個々人の違いにとらわれず、運動・スポーツに参加する全員が楽しめるように、ルールや道具、人などを工夫することと述べられている（澤江、2018）。このことからアダプテッドの観点は、諸問題に対応し、子どものウェルビーイングを高めることに有効であると考える。しかし、アダプテッドの観点を取り入れた体育授業が、生徒のウェルビーイングに与える影響は明らかにされていない。

本研究では、アダプテッドの観点を取り入れ、生徒教師間の協働的に創りあげる中学校体育授業を通して、生徒のアダプテッドへの主体的意識や実践場面への適用、主観的幸福感がどのように変化するかを調査ならびに検討し、アダプテッドの観点を取り入れた中学校における協働的な体育授業が生徒のウェルビーイングに与える影響について明らかにすることを目的とする。

（方法）

202X 年 3 月、調査及び研究発表に関する許諾が得られた大阪市立中学校に在籍する中学 2 年生男子 40 名（特別支援学級在籍：3 名、中国語話者：1 名）を対象に、月 5 回の体育授業実践を行い、授業実践期間の前後に 10 分間のアンケート調査を実施した。

本研究では、生徒のウェルビーイングの変化を明らかにするために、ウェルビーイングの 1 つの指標である幸福感に着目し、主観的幸福感尺度（伊藤ら、2003）を、アダプテッドの観点が用いられていることを確認するために、アダプテッド・センシティブ尺度（齊藤ら、2021）を基に、主観的幸福に関するアンケートおよびアダプテッドに関するアンケートを作成し、アンケート結果を分析の対象とした。また、主観的幸福に関するアンケートの各項目を内容ごとにカテゴライズした下位項目「日常生活に関する幸福感」、「学校生活に関する幸福感」、「自己効力に関する幸福感」、「所属先に関する幸福感」を設け、同様に分析の対象とした。

主観的幸福に関するアンケートの各質問項目および各下位項目、アダプテッドに関するアンケートの各質問項目において、対応のあるｔ検定を実施し、体育授業実践の事前と事後における結果の変化を分析した。なお分析ソフトは Microsoft Excel 2019 for Windows を使用した。

(結果)

主観的幸福に関するアンケートの各質問項目および各下位項目の平均値±（標準偏差）は表１、アダプテッドに関するアンケートの各質問項目の平均値（±標準偏差）は表２に示すとおりである。

主観的幸福に関するアンケートの質問２「中学校に入学した頃と比べて、今の生活は幸せだと思いますか」、質問４「.危機的な状況（人生を狂わせるようなこと）に出会ったとき、自分が勇気をもってそれに立ち向かって解決していけると思いますか」、質問８「あなたはクラスや学年で、責任のある役割を持っていると思いますか」、下位項目の「日常生活に関する幸福感」および「学校生活に関する幸福感」において、事前から事後にかけて有意な向上($p<0.05$)が見られた。

また、アダプテッドに関するアンケートにおける「障害イメージ」の項目において、事前から事後にかけて有意な向上($p<0.01$) が見られた。

表１：主観的幸福に関するアンケート

	項目内容	平均値±標準偏差(事前)	平均値±標準偏差(事後)	
2	中学校に入学した頃と比べて、今の生活は幸せだと思いますか	1.87±0.75	1.62±0.82	*
4	危機的な状況（人生を狂わせるようなこと）に出会ったとき、自分が勇気をもってそれに立ち向かって解決していけると思いますか	2.18±0.94	1.92±0.81	*
8	あなたはクラスや学年で、責任のある役割を持っていると思いますか	2.49±0.84	2.23±0.87	*
	日常生活に関する幸福感	2.42±1.33	2.29±1.34	*
	学校生活に関する幸福感	1.76±0.64	1.63±0.61	*

*：p<0.05

表２：アダプテッドに関するアンケート

	質問項目	平均値±標準偏差(事前)	平均値±標準偏差(事後)	
1	障害イメージ	1.64±3.34	2.26±3.20	**

**：p<0.01

（考察）

以上の結果から、本研究における体育授業実践において、アダプテッドの観点が取り入れられていたことが示された。また、アダプテッドの観点を取り入れた中学校における協働的な体育授業は、生徒の主観的幸福感に対して、ポジティブな影響を与える可能性が明らかになった。

加えて、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」における「教育とウェルビーイング」より、アダプテッドの観点を用いて協働する経験を通して、主観的幸福感や多様性への理解が深まったと考えられる。

以上のことから、中学校における生徒教師間の協働的な授業づくりは、生徒に対して他者と協働する経験を獲得させ、それと関連して、生徒の主観的幸福感や多様性への理解などの要素が高まり、ウェルビーイングを向上させる可能性があると考えられる。

しかし、研究の限界として比較対象がないこと、対象生徒が男子のみであったことが挙げられる。今後は、教育課題である多様な生徒の包摂に向けて、対象生徒の幅を広げて、より汎用的かつ効果的な体育授業づくりについて明らかにしていきたい。

（文献）

文部科学省(2024)：初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）
澤江幸則(2018)：20 講 まとめ：アダプテッドに必要なことは？（齊藤まゆみ編著：教養としてのアダプテッド体育・スポーツ）, 44-47, 明治図書
伊藤裕子ら（2003）：主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討, 心理学研究 , 74(3)：276 - 281.
齊藤まゆみら （2021）：障害者スポーツ関連授業効果尺度の開発１, 日本体育・スポーツ・健康学会第 71 回大会発表資料.

(MATSUDA Kanta, SAWAE Yukinori)

信大附属型「インクルーシブな学校運営」における組織的協働に向けた土台づくり

—共通基盤としての「合言葉」の形成を手がかりとして—

○戸谷健史（信州大学学術研究院教育学系）　楠見友輔（信州大学学術研究院教育学系）　関浩司（信州大学学術研究院教育学系）　山口学（信州大学学術研究院教育学系）

KEY WORDS: インクルーシブな学校運営、共通の基盤、質的分析

Ⅰ　問題と目的

信州大学教育学部附属長野小学校、長野中学校、特別支援学校の 3 校(以下、3 校)は、R6 年度から文部科学省「インクルーシブな学校運営モデル事業」に採択された。事業では、小中学校等と特別支援学校を「一体的に運営する」学校運営モデルを構築することが目指されている。

シャーリー・M・ホードは、「専門職の学習共同体」の構成要素として①信念・価値・ビジョンの共有、②共有的･支援的なリーダーシップ、③集合的な学習とその応用、④支援的な状態、⑤個人的な実践の共有、を挙げている（Hord, 1997; 織田, 2011）。このうち、3 校を一体的に運営する上で克服しなければならない重要な課題は①である。なぜなら､3 校は､学校種や子どもの年齢の異なる学校であるため、異なる信念・価値・ビジョンを持ち実践と研究を行なってきたからである。

本研究では、小学校、中学校、特別支援学校という異なる学校を一体として運営する上で、どのような共通の信念・価値・ビジョンを共通の柱とすることができるのかを考察することである。その上で､考慮すべきことが 2 点ある。第一は、本モデル事業は「インクルーシブ教育の実現」を目指すものである。そのため、柱とすべき信念・価値・ビジョンの中に排除的な概念が含まれないようにする必要がある。第二は、3 校という大規模な組織を動かす上で、リーダーシップ的なイニシアティブも求められるが、その成員の参加を軽視してはいけないということである。明神（2019）は、学校改善の文脈において、ビジョンの「生成と共有」の過程に組織の成員が関与することの意義を指摘している。

これらを考慮し、「3 校を一体的に運営するための合言葉」について、教員が小グループでの議論を行う活動を行ない、参加した教員に、インクルーシブな学校運営のためのキーワードとなる語や言葉を記入してもらうという活動を行った。

提出されたキーワードをカテゴリー化することから、教師が考えるインクルーシブ教育のイメージを明らかにする。

Ⅱ　方法

1．対象　信州大学教育学部附属長野学校 3 校の教員(77 名)

2．研究の流れ　本研究は以下の流れで実施した。

第一に、3 校連携合同研修会（X 年 5 月実施)にて、共通の基盤に立つ必要性や「合言葉」の位置付け等を確認し､意見交換を行う。第二に、現時点において 3 校のどの教育活動や授業、学級経営等でも実現したいことや大切にしたいと考えることを記述する。第三に、集めた記述を質的に分析する。

3．分析方法

第一に、記入者が重視していると考えられる語句、インクルーシブに関する語句を抽出し、コード化した。第二に、それらを抽象的な概念へ置き換え、カテゴリー化した。第三に、各カテゴリーの意味内容を明確にするため、定義づけをした。

4．倫理的配慮

分析前に、集めた記述から個人を特定できる情報を削除した。記録は符号化し、研究者のみ管理できる形で保存した。なお、研究内容について信州大学教育学部研究委員会倫理審査部会の審査を受け、承認された（管理番号 25-01)。

Ⅲ　結果

分析結果として、4 カテゴリーが得られた。抽出した言葉(コード)、カテゴリー、定義の例を表 1 に示した。

表 1　分析の結果

抽出した言葉（コード）	カテゴリー	定義
・児童生徒同士のつながり ・教師も共に学び育つ ・相互的な学びの関係性 ・関わり合い　・協働 ・めあてに向けて、学び合う ・確かな力・学習指導要領	A：児童生徒同士（教師）がつながり、関わり合いながら共創する	・全ての子どもが､他の子どもや教師等との相互作用の中で、感情や思考、行動等を共有、調整し、学び合いながら、新しい発見や知見、価値を生み出すプロセス
・多様性が前提　・互いを尊重 ・子どもも教師も自分らしく ・全員が安心して参加する ・誰も排除されない ・その子らしくあれる	B：包摂的な教育環境	・障害の有無、文化的背景、家庭環境、学力、性格等の違いに関わらず、誰も排除されることなく、全員が尊重され､自分らしく、安心していられる授業、教室、学校
・主体性、自分から ・いきいきと・真剣な眼差し ・目を輝かせて取り組む ・没頭する　・めいっぱい ・子どもの意欲に寄り添う ・「やりたい」が生まれる､実現する ・「願い」が溢れる、大切にする､実現する	C：子ども主体の授業、教育活動	・子どもが自分から追究し､やり遂げる授業、教育活動 ・子どもの意欲が高まる､意欲に寄り添う、願いが実現する授業、教育活動
・みんなと幸せ ・楽しい、楽しむ ・わくわく ・学んだことの価値を実感	D：学びの喜びが実感できる授業、教育活動	・期待感や満足感､充足感が味わえる、授業、教育活動

1．各カテゴリーについて

A：児童生徒同士（教師）がつながり、関わり合いながら共創する

「つながり」「関わり合い」といった関係性に関わる語と、「めあてに向けて」「確かな力」などの学びに関わる語に着目した。さらに、定義に示したように、関係性の先にある学びの具体的内容として「新たな発見や知見、価値を生み出すプロセス」を表す言葉として「共創」を位置づけた。

B：包摂的な教育環境

「多様性」という言葉をより実際的に捉えていけるよう､定義に「障害の有無、文化的背景、家庭環境、学力、性格等の違いに関わらず～」と具体的内容を位置づけた。

C：子ども主体の授業、教育活動

3 校において従前より重視されてきた授業および教育活動の在り方であり、共通基盤の要を成すものとして位置づけた。

D：学びの喜びが実感できる授業、教育活動

A～C の共通基盤に立ったうえで授業や教育活動を実施する際に、児童生徒にどのような感情や意識、情緒面での変容が生まれることを期待するのかについて位置づけた。

Ⅳ　考察

本研究により、共通基盤が 4 つのカテゴリー(以下、「合言葉」)に集約され、インクルーシブ教育のイメージが明らかとなった。この「合言葉」を 3 校教員と共有し、日々の実践につなげていく。これにより、日常の各授業、教育活動を実施する際、異なる校種の教員が「合言葉」の視点をもって取り組んだり、互いに振り返ったりすることが可能となる。今後は、各教員が実践と「合言葉」を照らし合わせる中で更新を図り、対話を重ねながら共通基盤をさらに醸成していきたい。

Ⅴ　参考文献

文部科学省(2025) インクルーシブな学校運営モデル事業　事業概要資料 (https://www.mext.go.jp/content/20250225-mxt_tokubetu01-00004058_1_11.pdf　2025 年 5 月 14 日閲覧)

（TOYA Kenji、KUSUMI Yusuke、SEKI Hiroshi、YAMAGUCHI Manabu）

深い関係が生じる交流及び共同学習のための条件

—13 回の交流のエピソード分析から—

○楠見友輔　伊藤大輔　戸谷健史
（信州大学学術研究院教育学系）　（信州大学教育学部附属特別支援学校）　（信州大学学術研究院教育学系）

KEY WORDS: 交流及び共同学習、インクルーシブ教育、エピソード分析

（目的）

インクルーシブな社会構築を目指すためには、障害のある子どもとない子どもが「交流及び共同学習」を通して、様々な場面で一緒に活動をする機会を設定することが重要である（楠見, 2016）。しかし、交流及び共同学習は年に 1〜2 回程度の回数で行事的に行われることが多く、交流に参加した児童生徒が、お互いの名前、考え、特徴などを知ることに繋がることは少ない。そこで本研究では、交流及び共同学習を通して子ども同士の深い関係を形成するための授業設計と連携の条件を考察する。

信州大学附属長野小学校（X 校）と附属特別支援学校（Y 校）は、以前から年数回の交流及び共同学習を積み重ねてきた。これに対して、令和 6 年度より文部科学省の「インクルーシブな学校運営モデル事業」に採択され、X 校の 3 年生の 1 学級と Y 校の小学部 1 学級（5~6 年生）が年 13 回の交流を行ない、互いを良く知る関係の構築を目指した。

本取組の結果のエピソード分析を通して、深い関係が生じる交流及び共同学習のための、授業設計と連携のあり方を考察した。

（方法）

対象校の管理職、保護者に対して、教職員や児童の氏名を匿名化し、個人情報の保護やデータの取り扱いに慎重を期すことを条件に、発表の許可を得た。

X 校と Y 校の間で、令和 6 年度に 13 回の交流を行った。活動内容は、「ものづくりが好き」という両校児童の興味・関心が重なるところで設定した。各日程と、主な内容と、主な教科・領域は表 1 の通りである。全ての交流における子どもの活動の様子をビデオカメラで記録した。

全ての交流が終了した後で、ビデオ記録を見返し、各回のビデオ記録の中から最も X 校の児童と Y 校の児童の深いかかわりがみられると思われる場面を抜き出した。

抜き出した場面のエピソード分析を行い、そのような関係が生じるための授業設計と連携の在り方についての考察を行った。

表 1　X 校と Y 校の交流の期日、主な内容、主な教科・領域

期日	主な内容	主な教科・領域（X 校／Y 校）
7 月 12 日	特別支援学校で一緒に遊ぼう	特活／生活
9 月 25 日	タイルアートに挑戦しよう①	図工／図工
10 月 4 日	タイルアートに挑戦しよう②	図工／図工
10 月 12 日	高等部陶芸班の先輩や先生から施釉を教わろう	総合／※長野小のみ
10 月 22 日	ようこそ生活単元学習へ①	総合／生活単元学習
10 月 23 日	「小坂さんの土」を形にしよう	総合／図工
10 月 25 日	ようこそ生活単元学習へ②	総合／生活単元学習
10 月 31 日	一緒に校外学習に出かけよう①	総合／生活
11 月 15 日	焼き芋会をしよう	総合／生活
11 月 18 日	一緒に校外学習に出かけよう②	総合／生活
2 月 19 日	作ったタイルで記念品を作ろう①	総合／図工
2 月 28 日	作ったタイルで記念品を作ろう②	総合／図工
3 月 12 日	お別れ会をしよう	総合／生活

（結果）

13 回の交流において、Y 校児童と X 校児童が関わる姿が数多く見られた。2 つの場面についてのエピソード分析結果を以下に示す。

1．興味・関心で繋がる場面（10 月 4 日）

図画工作でタイルアートに取り組んだ。「金色を貼ろう」「虹にしよう」「丸いのをつけよう」と言葉で伝えながら大きな板に様々なタイルを貼り付ける姿、言葉を交わさなくても、友達がタイルを貼り付けると、すぐ近くに自分の好きなタイルを貼る姿があった。1 つのグループでは Y 校の児童 A がタイルを手に取った後、まだ置いていない所に、タイルを指で弾き飛ばし付けた。様子を見ていた X 校の児童 B は「おもしろい、私もやってみる」と笑顔で言い、タイルを飛ばし貼り付けた。X 校の児童 C も、「俺は上からやる」と言い、上から落として付けた。完成した作品を見た B は、「色々な所に、色々なやり方でつけたね。面白くできて楽しかった」と話した。

2．教師の仲介や支援なしに関わる場面（11 月 18 日）

校外学習では、タイルづくりに向けて粘土を作り、成形した。Y 校の児童 D のグループでは、D が先頭をきって土まみれになりながら手や足を使って土をこねた。様子を見た X 校の E は、「すごい、私も頑張ろう」と言って、再び力を込めて土をこねた。D もその様子を見て笑顔で手をグー（頑張ろう）の形にした。成形では、Y 校の児童 F と X 校の児童 G が横並びになった。F は G が粘土の塊を置き、棒で平らにしてから型で抜く様子を見つめた。その後「私もやってみる」と言い、粘土の塊を手で取り力を込めて棒で伸ばし、平らにして丸型で抜いた。F はすぐ「G さん見て、できたよ」と伝えると、G は「きれいな丸になったね。いっぱい作ろう」と答え、2 人はその後も黙々と成形を続けた。帰りのバスでは、G が「今までで一番うまくいって、よかったです」と発表した。すると F も「今日は G さん達と一緒にタイルを作りました。一緒に混ぜたり、こねたりして、かわいい丸の形ができて楽しかったです」と教師の仲介や支援が無くても、自分で 1 日の取組を振り返り、具体的な言葉にして表現した。

（考察）

深い関係が生じるための授業設計の条件として、児童生徒の興味・関心や願いの重なる題材設定の重要性、見通しをもてる活動構成、交流が生じる具体物、教師の仲介や支援なしに交流ができる仕掛け、などの重要性等が示唆された。

深い関係が生じる教員の連携として、両校の教員のミーティングの調整と参加、学習のねらいや手立ての整理、教材の準備等、管理職等への連絡、外部との渉外等が重要と考察された。

（文献）

楠見友輔（2016）日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題. 特殊教育学研究, 54, 213-222.

（KUSUMI Yusuke, ITO Daisuke, TOYA Kenji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-50

障害理解カードゲーム「あるよね〇〇」の作成

－学生が生活経験をもとに生成 AI を用いて考える困り感と支援－

菅原　弘
（仙台青葉学院短期大学）
KEY WORDS: 障害理解　カードゲーム　教材作成

1.　問題と目的】

障害特性や支援を学生が学び考える際に、生活経験の違いや障害児者と関わった経験と併せて、障害を自分とかけ離れた特殊な状況(他人事)と捉えているかどうかが影響する。自分の感覚や感情、そして環境の理解の仕方と地続きの状況として障害特性と支援を考える機会は、当事者の有する困り感や、必要とされる支援を学ぼうとする主体的な態度を引き出す可能性がある。また、対話的な学修過程を工夫することは、共通理解と合意形成過程における「(折り合いをつけながら）対話を継続する」というインクルーシブ保育を進める実践的態度を培う[1]。

以上を踏まえて試みた障害理解カードゲーム「あるよね〇〇(以下、プロトタイプ)」の一年間の作成過程を報告する。

2.　プロトタイプの作成手順と方法

障害乳幼児向け教材の作成に取り組んでいた基礎演習Ⅱ（Sゼミ）の学生 9 名に、障害児者の生活や学習上の具体的な困り感などを調べたり疑似体験したりする機会を設け、感想等を共有する。並行して、各々の生活や学修及び実習で戸惑い困った場面とうれしく助かった場面などを SNS 等で共有して、障害理解カードゲームのルールや手順のアイデアを募り、プロトタイプの作成につなげる。なお、研究協力及び作成カードとゲームの授業活用と無償公開について学生の同意を得た。本研究は、学長裁量研究（採択№0612(Gakucho0612)）の一部となる。

3.　作成過程と学修効果

3.1 カード作成とゲーム概要の検討過程

2024年5月から、障害種別の生活上の困り感についてMS Teams チャネル上で情報交換を開始した。駅のエレベーターやトイレの点字や音声アナウンス、歩道の段差や信号などから、障害種別の困り感や支援について考えることができた。また、「こまった課」[2]等を元にゲームについて考えた。しかし、実習等の忙しさも加わり 10 月まで生活経験を元にしたカードやゲームのアイデアは集まらなかった。

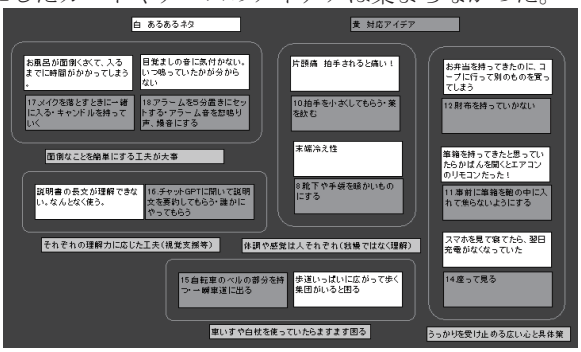


fig.1　idearFlagment2 での整理(一部分)

そこで、11 月からは、障害特性の理解や困り感の把握から一旦離れ、生活、実習、授業場面等で困った(助かった)体験、所謂「あるある探し」を試みた。付箋やフリーソフトの idearFlagment2[3]を利用して 2～4 人で例を挙げていった。そうすると新幹線の車内やバス通学でのエピソード、忘れ物や頭痛などの体調に関する様々な困り感と嬉しかった対応が次々と想起され、「あるある！」と共感と共に活発な会話が引き出された（fig.1 参照）。

活発なやりとりが聞こえてきたところで、「Copilot に困る障害種別と対応を尋ねてみようか？」と提案すると、学生も質問を工夫しながら具体例と障害との関連性を尋ね始めた。無関係に思われる具体例と類似する状況が障害によっては深刻さを増すことや、意外なつながりや共通する対応が見出せることを実感して、「なるほど」「それもあるか」と腑に落ちる声が漏れることもあった。このようにして 50 程度の具体例が集まったところで、百人一首やトランプ等のカードゲームを模したルールや進め方を、トークン(得点)の活用も含めて試行錯誤していると、「具体例カードに合った対応カードを出した人が得点をもらえることにしたらどうかな？」という提案があった。提案を全員で協議し、プロトタイプを用いたゲーム進め方が見えてきた（table.1）。

table.1 ゲームの進め方の概要（初期アイデア）

①	対応カードをシャッフルして参加者に配る
②	具体例カードをめくる(参加者の拍手等で評価し得点を決める)
③	手持ちの対応カードから１枚選んで読み上げながら並べる
④	参加者の反応が大きかった対応カードを出した人が決めていた得点を獲得する
⑤	障害種別の類似場面での困り感と対応法をまとめた参考資料カードを全員で参照する

3.2 作成カードと学修効果

MS Designer を使用した具体例カードと対応カードの例(fig.2)、そして参考資料例(fig.3)を以下に示す。具体例カードの画像と参考資料の作成には、学生が調べた Web サイトの資料に加えて、生成 AI（Copilot 等）を活用した。



fig.2 具体例カード(対応カード項目)例

痛みに悩む障害の例	バーコード	対応の基本
関節リウマチ：関節の炎症による痛み 脊髄損傷：神経の損傷による慢性的な痛み 肢体不自由や重度重複障害：体の凝りや拘縮・変形等による痛み https://center.gsn.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/2438		薬物療法：鎮痛薬や抗うつ薬、抗不安薬など 心理療法：認知行動療法（CBT）やカウンセリング 理学療法：リハビリテーションや運動療法 自己ケア：ストレス管理やリラクゼーション法を取り入れる
線維筋痛症：全身の筋肉や関節に広がる慢性的な痛み 複合性局所疼痛症候群（CRPS）：外傷や手術後に発症する激しい痛み https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjpm/60/1/60_38/_pdf		
うつ病：身体的な慢性的な痛みを伴うことがある 不安障害：心理的な要因が身体的な痛みとして現れることがある 自閉症スペクトラム障害（ASD）：感覚過敏による痛みなど （https://desc-lab.com/itagakihimari/5187/）		ASDの感覚過敏による痛み等を避ける配慮や工夫が大切 （イヤマフ、サングラス、衣類のタグの始末など）
凝りの予防とリラクゼーション/薬で痛みをコントロール/痛みにつながる刺激の減弱＝がまんを強いるのは×		

fig.3 参考資料例

プロトタイプを試用したゼミ生の感想では、ゲームを通して新しいアイデアや解決策を見つけることができ、共感する場面があって楽しかったことが挙げられた。

４．まとめと今後の課題

生活経験に引き寄せて困り感を考え、他者と対話的にプロトタイプを作成する過程を通して、ゼミ生は「なるほど」「それもあるか」と腑に落ちる体験[1]を重ねながら障害理解を深めた。AI の活用は視野を広げるきっかけとなった。プロトタイプの改良と障害理解カードゲームの障害理解に及ぼす効果の検証が今後の課題となる。

【文献】

[1] 田中公一　菅原弘, インクルーシブ保育を担う保育者養成に関する一試み～対話的な実習指導に向けた予備的調査・授業の検討, 日本特殊教育学会第 62 回大会論文集, P5-63, 2024.
[2] こまった課 https://komattaka.com/cardlist.html (2024.12.15 閲覧)
[3] idearFlagment2　https://x.gd/uBDdK (2024.12.15 閲覧)

(SUGAWARA　Hiroshi)

障害のある外国人児童生徒への特別支援学校における教育支援に関する調査研究Ⅱ

坂本　裕
（岐阜大学教育学部）
KEY WORDS: 障害のある外国人児童生徒　特別支援学校　教育支援

【目的】

本研究は障害のある外国人児童生徒への特別支援学校における教育支援の現状を検討することを目的としている。第一報では障害のある外国人が在籍している特別支援学校における支援状況を報告した。本稿では第二報として,在籍したことのある特別支援学校における支援状況を報告する。

【方法】

1　対象校

特別支援学校 615 校

2　期　間

2022 年 12 月から 2023 年 2 月

3　方　法

全特別支援学校 1051 校に調査用紙を郵送し,自由意思での回答,データの電算処理等を文面で示し,同意を得た学校 626 校(60.6%)から回答を得,欠損データ有 11 校を除外し 615 校を対象とした。

4　調査項目　予備調査(坂本ら,2019)に,障害のある外国人児童生徒数の在籍率が高い地区の状況から設定。

【結果】

1　在籍状況

在籍している学校 198 校(32.2%),在籍していた学校 64 校(10.4%),在籍がない学校 374 校(60.8%)

2　在籍していた学校の状況

(1)基礎情報

①　地区

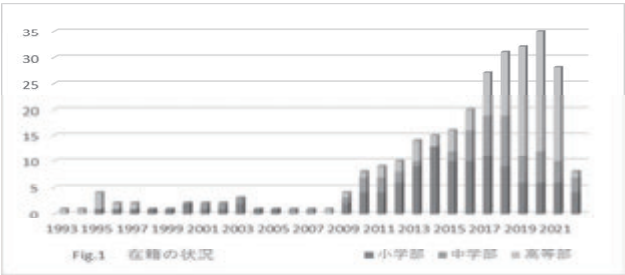
北海道 2 校(3.1%),東北 2 校(3.1%),関東 18 校(28.1%),東海 7 校(10.9%),北陸 3 校(4.7%),関西 20 校(31.3%),中国 4 校(6.3%),四国 1 校(1.6%),九州・沖縄 7 校(10.9%)

②　外国人児童生徒適応指導員

配置済 1 校(1.6%),未配置 63 校(98.4%)

③　在籍の状況

Fig.1 のような推移であった。なお，在籍年度・在籍期間不明は 14 人(小 10,中 3,高 1)であった。



④　障害の状況

知的 51 校(79.7%),肢体 16 校(8.1%),視覚 8 校(12.5%),病弱 7 校(10.9%),聴覚 4 校(6.3%)。医ケア 2 校(3.1%)

⑤　児童生徒の第一言語(複数回答)

英語 20 校(31.2%),ポルトガル語 15 校(23.4%),タカログ語 15 校(23.4%),中国語 11 校(17.2%),スペイン語 8 校(12.5%),日本語 7 校(10.9%)その他 20 校(31.3%)

(2)教育活動の状況

①　主に使用する言語(複数回答)

日本語 64 校(100.0%),英語 8 校(12.5%),韓国語 1 校(1.6%)

②　コミュニケーションの状況(複数回答)

会話：困難無 30 校(46.9%),身振り･絵・写真付加 27 校(42.2%),ゆっくりの会話 26 校(40.6%),困難 23 校(35.9%),手話･指文字併用 5 校(7.8%)。

文字の読取り：平仮名読取難 24 校(37.5%),簡単な漢字・平仮名読取可 23 校(35.9%),平仮名読取可 16 校(25.0%)

文字の筆記：平仮名書字難 28 校(43.8%),簡単な漢字・平仮名書字可 17 校(26.6%),平仮名書字可 7 校(10.9%)

③　特別な支援(複数回答)

写真カード提示 33 校(51.6%),ICT 機器提示 13 校(20.3%),平仮名カード提示 11 校(17.2%)

④　進路(複数回答)

小学部：中学部進学 24 校(68.6%),中学校特別支援学級 1 校(2.9%),帰国 6 校(17.1%),前籍校転出 4 校(11.4%)

中学部：高等部 17 校(65.4%),高等学校等 2 校(7.7%),福祉施設 1 校(3.8%),その他 6 校(23.1%)

高等部：福祉就労 15 校(37.5%),一般就労 9 校(22.5%),入所 6 校(15.0%),在宅 4 校(10.0%),進学 2 校(5.0%),その他 4 校(10.0%)

(3)保護者の状況

①　第一言語(複数回答)

英語 18 校(28.1%),タカログ語 17 校(26.6%),ポルトガル語 15 校(23.4%),中国語 11 校(17.2%),日本語 10 校(15.6%),スペイン語 9 校(14.1%),その他 21 校(32.8%)

②　主に使用する言語(複数回答)

日本語 52 校(81.2%),英語 17 校(26.6%),その他 16 校(25.0%)

③　コミュニケーションの状況(複数回答)

会話:ゆっくり 27 校(42.2%),日常会話可 23 校(35.9%),会話難 18 校(28.1%)通訳者利用 17 校(26.6%)

文字：平仮名のみ 20 校(31.3%),平仮名，ローマ字難 20 校(31.3%),漢字仮名交じり可 13 校(20.3%),読取り可 11 校(17.2%),ローマ字可 11 校(17.2%),翻訳者利用 10 校(15.6%)。

④　個別の教育支援計画・個別の指導計画(複数回答)

翻　訳: 17 校(26.6%・理解可 16 校)

翻訳無: 47 校(73.4%・日本語可 19 校.口頭説明 10 校)

翻訳困難:19 校(40.4%)

【考察】

在籍していたことのある学校は 10.4%であり，在籍している学校同様に関東，東海，関西地区が多数(69.4%)であった。在籍総数が 2010 年度以降に急激に増加していた。日本国籍がない場合は義務教育の対象でなく，公簿の引継ぎ義務が生じないことからすると，今後，教育情報を引継ぐ何らかの体制の検討が必要になると考える。

＊本研究は岐阜大学大学院教育学研究科心理発達支援専攻研究倫理審査委員会の審査を 2021 年 9 月に受けた（承認番号 2021-1）。JSPS 科研費 22K02766 の研究助成を受けた。
(SAKAMOTO Yutaka)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-52

イタリアのインクルーシブ教育の実際

ラツィオ州ローマ県の通常学校の視察から

〇是枝喜代治
（東京福祉大学社会福祉学部）

KEY WORDS：インクルーシブ教育、イタリア、法律 104 号

１．はじめに

イタリアでは 1969 年の民主化運動を契機に、1970 年代よりインクルージョンに向けた様々な法改正が進められてきた。その後の混乱期を経て、1992 年の法律 104 号の制定により全ての年代におけるインクルーシブな体制が法律として保障されることとなる。本研究の目的は、イタリアの学校現場の視察を通して、イタリアにおけるインクルーシブ教育の現状と課題を探り、日本におけるインクルーシブ教育の方向性を模索することである。

２．方法

１）調査期間・対象者等

調査期間は 2023 年 11 月 12 日から 11 月 17 日までの 6 日間である。この間、イタリアのラツィオ州ローマ県の通常学校及び医療施設に併設される特別支援学校等を訪問し、関係者へのインタビュー調査を行った。本稿では、特に通常学校の取り組みについて調査した結果を報告する。

２）倫理的配慮等

本研究の実施に際しては、日本特殊教育学会の倫理綱領・倫理規定に基づき、事前に所属長・関係者等に文書で了承を得た上で掲載している。また、国内の個人情報保護条例に抵触しないことを確認した。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項は無い。

３．結果と考察

本稿では、通常学校（2 校）の学校長及びインクルーシブ教育を担当する教員からの聞き取りをもとに、イタリアのインクルーシブ教育の現状と課題を探った。

１）ISISS Antonio Magarotto（中学校・高等学校）

イタリアで最初に設立された聴覚障害の生徒のための学校で、国の法律に基づき障害のある生徒が通常学級の生徒と共に授業を受けている。全校生徒数は約 500 名程度（関連校：幼稚園・小学校等を含めると 750 名程度）で、その中の 120～130 名程度が聴覚障害及び関連する障害を持っている。障害のある無しに関わらず、ほとんどの生徒達が手話を利用でき、外見だけでは聴覚障害の生徒との区別が付きにくく、インクルーシブ教育の現状が垣間見える学校という印象を受けた。イタリアの法律では、2 名の教員が各クラスの授業に付くことになっていて、役割も明確になっている（学校のカリキュラムの対応をする者と障害のある生徒への対応を行なう者）。各クラスに 1 名の科目担当者が付くが、その教員は聴覚障害にも対応でき、アシスタントとして手話等で意訳して生徒に伝えている。同席した 1 名の支援教員は生徒達のコミュニケーションのサポートを行っていて、対象の生徒の横に付いて支援したり、或いはクラス全体に関わったりすることで、授業担当教員の授業内容を分かりやすく丁寧に伝えていた。

２）Istituto Compresivo Octavia（総合学校）

幼稚園 1 校、小学校 2 校、中学校 1 校で構成される総合学校である。各部門では、運動障害を除く様々な障害のある生徒達のフルインクルーシブ教育が展開されていた。本校には、弱視や難聴の生徒など、様々なタイプの障害のある生徒達が混在し、障害のある生徒 1 名につき 1 名の支援教員が加配され、丁寧な支援が展開されていた。

学校長の聞き取りでは、学校のアクセシビリティを保障する内容は法律 104 号に示されていて、これまでに数回改訂されている。車いすでの移動など、これまでは 1989 年の法律 13 号に規定されていたが、法律 104 号の 23 条と 24 条が学校に関するもので、それまでは分割されていたが、法律 104 号で包含されるものとなった。古い施設を改築する場合など、ローマ市は歴史的な建物も多く、校種によって管轄も異なるため（高等学校はローマ市、それ以下の学校種はローマ区）、難しい面も多い。優先されるべきことは、生徒の安全面である（天井から器物が落下するなど）。OEPAC に関しては、まずは障害のある生徒の親が地域保健機関（AUSL）に出向いて書類を入手し、それを持参して学校に申し出る。そこで OEPAC のスタッフを決めるための申請を出していく。OEPAC はローマ区から派遣されるが、給与も少なく勤務時間も短い。自律性のない生徒の場合は OEPAC が付いて、生徒の衛生面のサポートを行う。イタリアでは 1971 年から分離教育を実施していないので、通常の学校から特別支援学校への異動などは、特別な事情のある場合のみで、特別支援学校の数も国内では限られている。

３）学校長・担当教員への聞き取りを通して

インタビューを実施した通常学校の学校長及び担当教師達からは、「イタリアのインクルーシブ教育は、障害児と健常児が共に学校生活を送る中で、自然な形で健常児達の障害児に対する差別意識が軽減され、同じ仲間として認識していくことにつながっている」などの肯定的な意見や感想が多数聞かれた。また、実際に分離型の教育を行っている特別支援学校の教師達からも、国のインクルーシブ教育に関する施策について、同様の意見や感想が得られた。幼少期から健常児と障害児が共に過ごすことは、健常児にとって障害に対する差別意識を軽減し、他者に対する優しさや思いやりの気持ちを育てていくなど、情操的な発達にも寄与するという知見は多い（別府他，2020；野口，2020）。

クラス担任者の聞き取りからも、学校生活を共に過ごすことで、特別な啓発活動的な授業を敢えて実施しなくても、周囲の生徒達の中に、障害児を含む他者に対する思いやりの気持ちが育まれていくことなどが推察された。同様に、障害のある生徒達にとっては、健常児と一緒に学校生活を送ることで、教育活動の各場面において、様々な言語刺激を受けたり、集団活動を通して社会性（対人関係の広がり）を学んだりする良い機会になっていることが考えられた。他方、財政的な問題などから、OEPAC などの支援補助員も時間単位で人が入れ替わり、一貫したサポートが疎かになりがちになるなど、人的資源の面での課題も確認できた。

1 学級の人数が 20～25 名程度で、比較的行き届いた支援が展開されていると考えられるイタリアにおいても、質の高い支援教員を継続的に確保していくことや地域格差を是正していくことなどが、喫緊の課題であると考えられた。同様に、日本においても専門性の高い教員（特に通常学級を担当する教員）の養成（理解や技術の向上）は不可欠であると考えられた。（KOREEDA Kiyoji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-53

外国人の子供の特別な教育的ニーズに関する研究Ⅱ

― 外国人の子供の教育に関する状況と必要な支援 ―

磯貝順子
（大妻女子大学人間生活文化研究所）

KEY WORDS: 外国人の子供・義務教育・不就学・多文化共生社会

Ⅰ 問　題

筆者は日本に在留する外国人の子供の不就学問題について研究を行っている（鳥海,2023 他）。特別支援教育は障害のある子供だけでなく,「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児，児童及び生徒」をも対象とし，その中には外国人の子供も含まれる。文部科学省(2021)の調査によれば，義務教育段階で外国人の子供の内,約 13,000 人（約 10%）が不就学と推察されている。前報では，公的な調査資料を分析し，在留外国人の数が日本全国で最も多い東京都を対象に外国人の子供の小中学校就学及び不就学の実態について検討を行った(磯貝,2024)。その結果，東京都 23 区の全ての小中学校に外国人児童生徒が在籍しており,不就学の可能性のある外国人児童生徒は全体の 11%存在していた。外国人の子供たちは，多文化共生社会の実現や国際化を目指す我が国にとって多文化の懸け橋となる貴重な存在であり，本来，外国人であっても教育を受ける権利は守られねばばらないはずである。

本報告では，外国人の子供に関する教育問題の内実について検討を行い，不就学問題解決の糸口を探りたいと思う。

Ⅱ 目　的

在留外国人の子供の教育における状態及び課題と今後必要な支援を明らかにすることを目的とする。

Ⅲ 研 究 方 法

在留外国人の子供の教育に関する問題の内実を明らかにするために，TEA（Trajectory Equifinality Approach：複線経路等至性アプローチ）を用いて状況を質的に検討する。

1　研究協力者：外国人の子供の支援に長年携わっている関係者 A 氏

2　インタビュー調査の内容：外国人の子供たちの教育に関する状況と日本における今後必要な支援

3　インタビュー調査の実施

（1）1 回目：202X 年 3 月 X 日

（2）2 回目：202X 年 5 月 X 日（第 1 回インタビューの文字起こし結果及び TEM 図（案）に基づき内容の確認）

（3）3 回目：202X 年 6 月 X 日（第 2 回インタビューの文字起こし結果及び TEM 図（案）に基づき内容の確認）

4　倫理的配慮：本研究は筆者が所属する大学の研究倫理委員会の審査を受け，承認されたものである。A 氏に調査協力等に関する説明文書を事前送付した後，調査当日に口頭で再度説明し同意を得た。

Ⅳ 結果と考察

1　在留外国人の子供たちの状況

在留外国人の状況に応じて,第 1 期第 1 次入国者増加期(出入国及び難民認定法（以下，入管法）が施行された 1990 年～2007 年)，第 2 期帰国者増加期（リーマンショックの 2008 年～2018 年)，第 3 期第 2 次入国者増加期（入管法の改正により「特定技能」の新設 2019 年施行～現在）の 3 期に区分した(図 1)。第 1 期は，日本の学校に馴染めず帰国した子どもたちや母国に取り残された子供たちへの支援が必要となった時期である。従来，評価の高かった日系人の子供たちの学力低下等が問題になっていた。第 2 期は，リーマンショックにより親が職を失い帰国し母国で就学するために，子供たちへの就学準備支援が必要とされた。TEM 図に示した制度的必須通過点とした義務教育が，日本では外国人の子供には当てはまらない。集住地域の調査で外国人不就学，特別支援学級在籍率の高さが問題化した。第 2 期以降になると，日本でも，母国でも十分に教育を受けられず，日本語も母国語も不十分なダブルリミテッド状態にある第 1 期の子供たちが親世代になり，家庭の教育力の脆弱さが子供への教育に影響を及ぼしている事態が生じている。そのため A 氏は，家庭の教育力を高めるために保護者支援も行っている。第 3 期では，親も子供も日本で生まれ育っている事例が増えている。帰国せず，日本に定住する傾向が強くなっている一方で，母国の生活水準も変化し，帰国したくてもできない現実も生じている。

2　課題と今後必要な支援

（1）学力の向上

外国人の子供が義務教育を受けていない現実，日本で生まれ，日本の教育を受けてきた子供たちが進学できない現実を変えなければならない。そのためには，各発達期の教育の中できちんと学力をつけ，学力差を広げない取組が必要と思われる。母国では守られている子供の権利が，日本にいるために守られない現状を早急に変えていかねばならない。

（2）多文化共生社会の実現

外国人の子供たちは，自分たちが周囲から敬意を払われていない，言葉も習慣も文化も異なる外国で生きていくことの大変さを理解してもらえていないと感じている。日本の学校では在籍している外国人の子供たちとの真の交流を行っていくことが重要である。相手の違いを尊重し，お互いに変わっていくことのできる柔軟さのある交流が必要と思われる。

注）磯貝順子は鳥海順子の学会名である。(ISOGAI Junko)

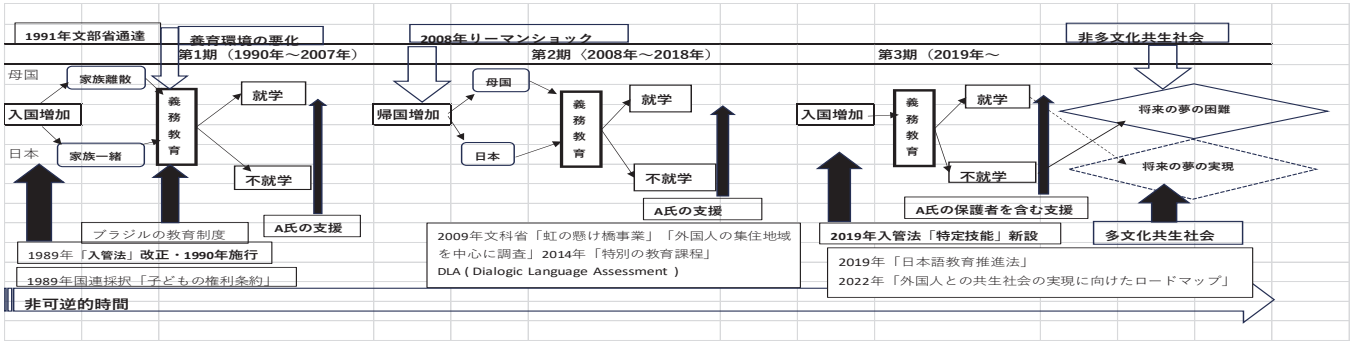


図１　在日外国人の子供の教育の状態と支援

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-54

「GIGA スクール構想後の特別支援学校における ICT 活用推進についての研究」

—特別支援学校における ICT 機器活用推進における教員の動機を高めるためのプロセスに関する分析—

〇大矢孝太郎
（埼玉県立東松山特別支援学校）

KEY WORDS：特別支援学校　ICT 機器　活用推進

（目的）

2019 年に GIGA スクール構想が閣議決定されたことで、学校現場に ICT 機器が広く普及した。

しかし、ICT 機器の活用には自治体間・学校間・地域間で格差が生じていることが課題となっている。本研究では特別支援学校における ICT 機器の活用格差を考えるために「特別支援学校においてＩＣＴ活用推進を図るために大切なことは何か」を明らかにしていく。

（方法）

「特別支援学校における ICT 機器活用推進において大切なこと」を明らかにしていくために、特別支援学校において ICT 機器活用推進を担当している教員を対象にインタビュー調査を行った。

インタビューは「埼玉県」と「新潟市」で実施した。

インタビュー調査を行うにあたり、立正大学大学院の倫理審査委員会による承認を受け、インタビューに応じて頂いた教員には事前説明を行い、書面による同意書を記入して頂いた。

インタビュー調査で得られたデータは佐藤郁哉の『質的データ分析法　原理・方法・実践』によるコーディングでの分析を行った。

(結果)

分析の結果、12 のカテゴリーが見出され、さらにカテゴリー間の関係を基に図 1 のような「特別支援学校における ICT を活用した児童生徒一人一人に合った教育を実現していくプロセス」を生成できた。

「安心感」を学校全体で生み出していくことによって、教員一人一人の ICT 機器活用に対する「意欲」と「向上心」を高めていき、そして【各教員が ICT を当たり前に活用できる】状態にすることによって、ICT 機器とアナログのベストミックスが実現し、[ICT を活用した障害児に対する多様な支援や学習が実現していく]と示すことができた。

しかし、学校単体での取り組みだけでは、活用推進は難しいことが示されている。そのために外部の力を借りることで、活用推進を進めることで学校の取り組みの効果を高めることも必要であると示された。

活用推進を進め、【9.各教員が ICT を当たり前に活用できる】という状況にすることで、「C-1.ICT を活用した教育サイクル」を形成することができる。ICT 機器を各教員が活用できることによって【10.障害児への学習や支援の選択肢が増える】ことになる。そして【12.障害児の自立に必要な能力が育成できる】ことに繋がっていく。

（考察）

調査及び分析によって「特別支援学校におけるＩＣＴ機器活用推進において大切なこと」は「安心感」、「意欲」、「向上心」であると本研究では結論付けた。そして、その３つを高めていくためには学校の中での取り組みだけでなく、外部の力を借りた取り組みをしていく必要があるということも明らかとなった。

そして、それらの取り組みを通して、ＩＣＴ機器とアナログ教材のベストミックスが実現し、障害児に対する多様な支援や学習が実現していくということが分かった。

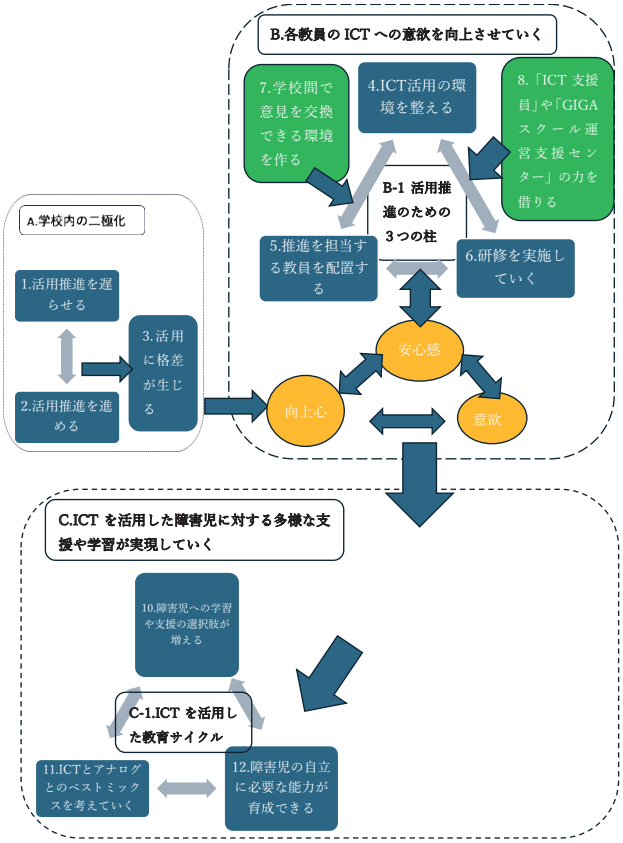


図 1　特別支援学校における ICT を活用した児童生徒一人一人に合った教育を実現していくプロセス

さらに、本研究で明らかになった「安心感」、「意欲」、「向上心」の大切さはＩＣＴ機器活用推進に留まらないと考えている。新たな教育形態が導入された時も同じような活用格差などの課題が生じることが予想される。

そのような場合でも、学校内での取り組みと外部の力を借りることを通して、学校全体に「安心感」を生み出し、教員一人一人の「意欲」と「向上心」を高めていくことは新たな教育形態を学校に定着させる上で非常に有効なのではないかと考えている。

（文献）

中邑賢龍(2015)「ICT を活用した知的障害のエンハンスメントの可能性」『発達障害研究』37（3）,226-232

佐藤郁哉（2022）『質的データ分析法　原理・方法・実践』新曜社

菅原弘一(2023)「GIGA スクール構想による環境整備と教職員の意識」『宮城教育大学教職大学院紀要』5,9-21,

山本良太　杉本昌崇　佐藤智文　平野智紀　石橋純一郎　山内祐平. (2024).「中学校における１人１台端末活用を支える教員を取り巻く教員コミュニティの様相に関する調査」『日本教育工学会論文誌』48（2）,347-362

片倉信夫研究にむけて（２）

～自閉症当事者母親との座談会記事の検討から～

〇若狭谷　知子　　青山　新吾
（広島市立八幡小学校）　（ノートルダム清心女子大学人間生活学部）

KEY WORDS:自閉症　インクルーシブ教育　指導技術・思想

（目的）

筆者は，インクルーシブ教育を進める際に，片倉信夫の指導技術と思想を問い直すことによって，共に暮らし，生きていくことに困難性のある自閉症の方々を包摂するための示唆を得ることができるのではないかと考えている。

昨年度のポスター発表では，二人の自閉症の息子を育てた大石明美氏の手記『自閉症のきょうだいを育てたある家族の流儀』をもとに，大石氏が片倉から受けた影響について考察した。そのなかで，次の２点について明らかにすることができた。一点目は，大石氏と息子の人生最大の危機を救い，乗り越えさせたのは，片倉の指導技術と思想であったこと。二点目は，大石氏は，片倉からのアドバイスを一つずつ実践していくことで，息子に，地域社会のなかで共に生活していく力を身に付けさせることができたことであり，それは，インクルーシブ教育を考えていく端緒となることである。この考察から，つきあいが難しい自閉症児を包摂できる教育の在り方や地域で包摂された状況を作っていくために，片倉の実践知見やその影響を検討することは重要であるという示唆を得ることができた。

そこで，本研究では，片倉信夫の書籍や片倉の影響を受けた支援者の記述の検討を通して，時代を超えて支援者を支え続ける片倉の影響とは具体的に何なのかを明らかにすることを目的とする。

（方法）

片倉の影響を受けたと考えられる，自閉症の息子二人を育てた大石明美氏との座談会が掲載されている『「家族の流儀」を大切にする支援～自閉スペクトラム症のある子どもの家族支援・再考～』をもとに検討する。

大石氏が影響を受けたと考えられる部分を抽出し，影響を及ぼした内容を検討すると共に，片倉の実践や思想の影響を明らかにする意義について検討する。

（結果）

座談会のなかで，片倉の名前が語られ始めるのは，息子のＡ君が特別支援学校高等部１年生のときに固まりが起こった時期からである。トイレに行くのに２時間もかかるようになってしまったとき，片倉の２泊３日の「かくたつ合宿」に行き，動きを取り戻した（P.119～126）。このとき，どのような影響を受けたのかを考察する。

強度行動障害の時期

Ａ君は，動きにぎこちなさが出て，固まるようになり，トイレに行くのに２時間かかるような行動障害になった。

大石氏は，焦った。動かないから動かそうとして，動きのみへの対処を強引に行い，時には叱ることもあった。それまでは，Ａ君のことは，自分がいちばん分かると自信を持っていた大石氏だったが，何をやってもうまくいかなくなり，自信も全て崩れ，気持ちがもう落ちるところまで落ちていた。人生史上最大に落ち込み危なかった時期である。

片倉の２泊３日の合宿

行きは，車に強制的に乗せて連れて行った。抵抗して大変な大騒ぎだったが，３日後に帰ってきたＡ君は普通に車から降りて，普通にカバンを持ち，普通に歩いていた。

片倉のアドバイスで，２時間かかったトイレが，１分もかからずに行くことができるようになった。

片倉の指導後

大石氏にとって，人生の大きな転機になった。

行動障害を乗り越え，Ａ君は親離れして自立へ，大石氏は子離れへ向かっていった。

Ａ君は，１分もかからずにトイレに行けるようになると，一瞬の笑顔の表情を見せるようになった。そして，その笑顔を見た大石氏は「この対応は間違っていない」と確信できるようになり，「動きのみでなく心，内面に入っていかないと改善しないんだろうなと思えるようになった」と自身の変化を語っている。さらに「何があっても子どもを信じることさえゆるがなければ，まっとうに生きていけます。問題行動に親は振り回されますから，なかなか難しいですよ。でもね，子どもの内面を知っていかないと何も始まりません。『あなたのことわかっているよ』『信頼しているよ』という信頼関係があれば，必ず乗り越えられます。」と辛い経験から得た教訓を語っている。のちに，この経験から得た思いを同じ自閉症児の母親たちにも伝えたいと，ＮＰＯ法人じゃがじゃがを立ち上げた。

（考察）

Ａ君は，片倉の合宿で指導を受けることで，行動障害を改善させ，その後，親離れをして自立。現在は地域のグループホームで生活している。大石氏は，息子の行動障害を乗り越える過程で片倉から子どもの内面理解をすることの重要性を学びとった。

Ａ君が行動障害のとき，大石氏は片倉から「食事場面を撮影して」と言われ，いつもの自然体の食事の様子をビデオに撮影して送った。すると，「Ａ君も一緒のテーブルで食べてよかったね。」と喜ぶコメントが届いた。行動障害を抱えているから，一人だけ早めにとか後からとか，別室でと，孤立することなく，家族の一員として一緒に食事している。何気ない生活の中のワンシーンではあるが，そこで「みんなと一緒に過ごすことができているかな」，「障害をもったことで排除されていないかな」という視点をもつことの大切さを私たちに教えてくれている。この根底に流れる思想は，障害をもっていてももたなくても，みんな同じ心をもっているということである。食事は，毎日のことである。家族と食卓に一緒に座り，同じ時間を過ごしながら食べることで，家族の表情や動きを見合ったり，味わいを楽しんだり，食器や箸の響く音を一緒に聞いたりするなかで，心が繋がり合い，温かさ，ぬくもりを感じる。時には喧嘩も起こるであろう。しかし，その毎日のドラマのメンバーの一員となっているかということが重要なのだ。感じる心を誰もがもっている。その内面を読み取って理解することが大切であると片倉は伝えているのである。

片倉の指導技術や教育思想には，インクルーシブを考えていく際の大きな意義があると考える。今後も，片倉が及ぼした影響や時代を超えて支援者を支え続ける片倉の指導技術や教育思想の影響について明らかにしていきたい。

（文献）〇勝浦眞仁，市川奈緒子，青山新吾(2024)『「家族の流儀」を大切にする支援～自閉スペクトラム症のある子どもの家族支援・再考』金子書房

(WAKASAYA Tomoko, AOYAMA Shingo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-56

保育者養成校における特別支援教育実習指導への模擬授業の導入

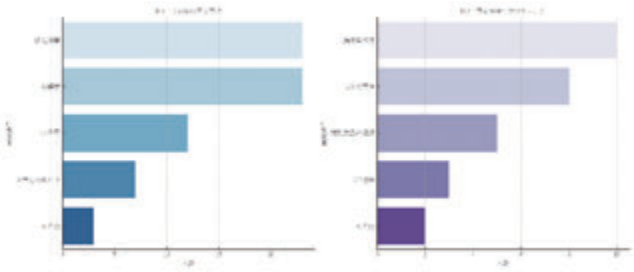
－ICT 活用を前提とした実践と効果－

○郡司　竜平　　奥村　香澄
（名寄市立大学保健福祉学部）　（名寄市立大学保健福祉学部）

KEY WORDS: 保育者養成校　特別支援教育実習　模擬授業　ICT

（目的）

特別支援教育実習は、保育者にとって障害のある子どもとの関わりを深め、実践力を養う重要な機会である。奥村ら（2023）は、保育者養成課程におけるこの実習が、今後の保育現場の実情に即した実践的学びの場となりうることを示している。また、今野ら（2016）は、実習に向けた事前指導の内容が学生の実習成果に影響を与えることを指摘し、和（2019）は、特に学習指導案の添削が授業準備力を高める上で効果的であると報告している。一方で、実習に臨む学生の不安は根強く、山根（2023）は、学生が事前に最も準備しておきたいこととして「授業についての学び」を挙げている。特に、特別支援学校における授業イメージの欠如や模擬授業未経験が大きな要因であるという。奥村ら（2024）は、幼児教育を専門とする学生が、小学校以降の教育課程や指導法に対する経験や知識に乏しいことを背景に、児童生徒との関わりに不安を抱く傾向があると述べている。こうした背景を踏まえ、202x 年度に特別支援教育実習およびその事前・事後指導を履修する学生 23 名を対象にアンケート調査を実施した。その結果、全員が「研究授業」「指導案」に不安を抱いていることが明らかとなった（図 1）。また、「事前指導で学びたいこと」としては、10 名が「指導案作成」、8 名が「授業の実際」を挙げており（図 2）、より具体的で実践的な学びを求



めていることがわかった。自由記述には「ICT を使った授業のやり方がわからない」「児童の反応が想像できない」といった不安の声が寄せられた。このような学生のニーズに対応するため、本研究では、ICT の活用を前提とした模擬授業と事前指導プログラムを設計・実施した。GIGA スクール構想の進展により、特別支援学校でも ICT の活用が日常化しており、教育実習においてもその活用力が問われている。したがって、本研究は、特別支援教育実習に臨む学生の不安軽減と実習準備の質的向上を目的とし、ICT の活用を組み込んだ模擬授業の意義と課題を検討するものである。

（方法）

１）対象：A 大学で 202x 年に特別支援教育実習を履修する学生 23 名

２）事前指導の構成：アンケート結果を踏まえ全 10 回の指導を計画し、学習指導案作成、模擬授業、ICT 機器操作、教材研究、授業記録映像の振り返り等を組み込んだ。

３）アンケート調査：特別支援教育実習事前・事後に Forms（Microsoft 365）を用いた自由記述形式のアンケートを実施し、ニーズと学びの変容を分析した。 調査にあたっては、口頭及び文書により結果が成績に影響しないことを含む倫理的配慮について説明を行い、質問紙への回答をもって同意とみなした。

４）模擬授業：知的障害特別支援学校小学部を想定した「朝の会」をテーマとし、グループごとに想定児童に応じた教材・ICT 活用・指導展開を検討、授業の録画と振り返りを実施した。

（結果）

１）事前アンケートでは、23 名全員が「研究授業」「指導案」に不安を示し、10 名が「指導案作成」、8 名が「授業の実際」を学びたいと回答した。

２）模擬授業と記録映像の振り返りにより、ICT 機器の効果的な活用方法や児童への支援方法を具体的に学ぶ様子が見られた。

３）事後アンケートでは、「授業イメージができた」（8 名）、「指導案作成が役立った」（6 名）、「現場教員・先輩の体験が参考になった」（複数）など、事前指導における模擬授業の有効性が示された。

（考察）

従来は講義内でのイメージにとどまっていた「朝の会」の授業構想に、模擬授業という実践的活動を取り入れたことで、学生は授業構成・支援技術・ICT 活用を相互に関連づけて理解できた。映像記録を用いた省察活動も、個別支援やチームティーチングの視点を養う上で有効であった。

（今後の課題）

実習校によって ICT 活用の度合いに差があるため、今後は、より多様な障害種や教育課程に応じた ICT 活用方法の紹介や、他教科との連携による模擬授業展開の工夫が求められる。また、限られた指導時間内で効率的に学べる教材開発や、日常的な ICT 活用習慣の形成支援も課題となる。

引用文献・参考文献

奥村香澄・藤川雅人・郡司竜平・安永啓司（2023）保育者を目指す学生にとっての特別支援教育実習の意義，社会保育実践研究，7，53-60.

奥村香澄・郡司竜平・藤川雅人（2024）保育者養成校における特別支援教育実習を通した学び，社会保育実践研究，8，19-24.

今野邦彦・池田浩明・小川透（2016）特別支援学校における教育実習改善の基礎的研究(3)，藤女子大学紀要，53，73-80.

今野邦彦・原田公人・矢野潤（2023）特別支援学校教育実習指導の指導内容の検討，藤女子大学人間生活学部紀要，60，55-70.

和史朗（2019）特別支援教育実習事前指導における学習指導案作成の指導，教育・教職センター特別支援教育研究年報，第 11 号，69-78.

山根康代（2023）特別支援学校教育実習実施前後における学生の意識の変容について(その１)，畿央大学紀要，20 巻 1 号，81-90.

(GUNJI Ryuhei, OKUMURA Kasumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-57

公立小学校における教員のニーズに基づく実行を促す学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）

―段階的な合意形成を図る導入プロセスの検討―

〇海部林太郎（川西市立川西北小学校）
岡村章司（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS：小学校，学校規模ポジティブ行動支援，ボトムアップ，導入プロセス

Ⅰ．問題と目的

学校全体でポジティブ行動支援（SWPBS）を導入するためには、管理職を含む全教職員の理解と同意をいかに促すかが重要な課題であると指摘している（若林ら，2024）。しかし、導入初期の段階でリーダーシップチームを編成したり、行動マトリクスを作成したりすることは、教員側に必要性の実感が伴わないまま進行してしまう懸念がある。また、コーディネーターによる調整のみでは、十分な合意形成を図ることは難しいと考えられる。特に、我が国のように制度的なバックアップ体制が十分に整っていない教育現場においては、ボトムアップ型で介入整合性を高めていくために、現場の実態に即した合意形成の在り方を模索し、教員の自発的な実行を引き出す方略が求められる。

そこで本研究では、教員のニーズを高めながら、段階的に合意形成を図るプロセスに着目し、内部のキーパーソンを中心に進められた導入実践の検討を行う。

Ⅱ．方法

１．研究期間：X 年 4 月から X+3 年 3 月であった。

２．対象校：公立小学校 A 市立 B 小学校の 1 校において実施した。研究開始年度である X 年度、X+1 年度、X+2 年度は通常学級として 15~16 学級、特別支援学級がいずれも 4 学級設置されていた。全校児童数は X 年度が 500 人、X+1 年度が 509 人、X+2 年度は 518 人、教員数は X 年度、X+1 年度が 26 人、X+2 年度は 29 人であった。第一筆者は、修士号の資格を有し、大学院にて応用行動分析を学んでいた。

X-1 年度には、校内研究で招聘した外部講師から、PBIS の研修を受けていた。しかし、各クラスのマトリクス作成にとどまり、実践は行われていなかった。

３．介入方針：本研究では、教員の内発的動機づけを重視し、SWPBS 導入において「全教員への一斉的な展開」ではなく、段階的な導入方略を採用した。第一筆者が、教員の自発的な実行を促す環境の構築と、実践を通じた成果の可視化を通して、合意形成の深化を図ることに重点を置いた。なお、学校長および教員から研究の実施と研究成果の公表に関する承諾を得た。

４．手続き

X 年：校内に SWPBS の体制は未整備であり、先行して成果を可視化することによって、教員に対して SWPBS の効果と必要感を実感してもらうことを目的とした。第一筆者が単独で計画の立案および実施、ならびに行動観察やデータの収集・分析を行った。委員会の活動として、廊下歩行、チャイム着席の 2 つをキャンペーンとして実施した。

X＋1 年：組織としての支援の実施に向け、問題行動の頻度や分布に関する校内スクリーニングを実施した。併せて、スクリーニングデータをもとに、特定のニーズをかかえる児童の学級担任及び同学年の担任と支援計画立案会議を行った。参加者は、第一筆者とともに通級担当、コーディネーター、該当の学級とその学年の教師とした。また、任意参加の PBS の研修を第一筆者が行った。

X＋2 年：第 1 層支援の充実を目的として、第一筆者が自学年において 1 層支援及び 2 層支援を行った。さらに、前年度までに任意の研修に参加していた教員から数名を抽出し、実践を行うよう促した。これらの成果については、1 月に実施した全職員参加の研修の場で共有した。研修では、取り組みの共有と PBS の概要、応用行動分析の基礎についての講義を行った。支援計画の立案を行い、3 月に実践の報告会をすることとした。

Ⅲ．結果

全職員の内、支援計画立案・実行できた教員の割合と推進チームの人数の推移を Table1 に示す。

X 年度では、廊下歩行、チャイム着席に関して成果を示すことができた。複数の教員から、取り組みについて肯定的な意見が語られた。

X+1 年度には、支援計画立案会議では、該当学年において、複数名の抽出児童が見られたことから、第 1 層支援から行っていくことが確認された。支援計画立案・実行できたのは、支援計画立案会議に参加した担任 3 人と、任意の研修に参加した教員のうち 5 人であった。任意の研修に参加したのは、16 人であった。非公式の推進チームは、第一筆者と通級担当と特別支援教育コーディネーターの 3 人であった。

X+2 年度において、第一筆者と同学年の担任が実施した学年規模の第 1 層支援および第 2 層支援において、標的行動の増加が確認された。計画を立案・実行できたのは、19 名で、全職員の 73%に該当した。通常学級においては、16 クラスのうち 15 クラスが実施することができ、標的行動の増加が同様に確認された。非公式の推進チームは、夏休み以降、校長と研究推進担当教員が加わり 5 人で構成された。

X+3 年 3 月に実施した社会的妥当性において、PBS の取組の重要性、児童の良い変化、これからも取り組んでいきたいかについては、肯定的な回答が 100%であった。負担感について否定的な回答が 20%、どちらともいえないが 60%であった。併せて、X＋3 年度の 4 月から公式な推進チームを発足することが全職員で確認された。

SWPBS の実行度を測定する TFI の第 1 層支援における評価については、X 年初めには 3%、X+1 年初めは 20%、X+2 年初めは 33%、X+3 年初めは 60%の実行度であり、下位尺度全てで上昇がみられた(Fig.1)

	支援計画立案・実行	推進チーム
X年度	0%	1人
X＋1年度	30%	3人
X＋2年度	73%	3人→5人

Table1 教員参画の推移

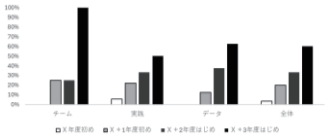


Fig.1 日本語版 TFI

Ⅳ．考察

本研究では、公立小学校における SWPBS 導入に際し、教員のニーズに基づく実行を重視し、成果の段階的な提示と関与機会の拡大を通じて合意形成を図った。その結果、関与率や組織体制が徐々に高まり、効果的な導入プロセスのあり方が示唆された。（KAIFU Rintaro, OKAMURA Shoji）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-58

実習場面における「腑に落ちた」体験の整理と「揺り動かされた感情」の把握

田中公一
（仙台青葉学院短期大学）
KEY WORDS: 腑に落ちる体験　揺り動かされた感情　実習指導

【問題と目的】

保育実習は、単に実習に取り組むだけで知識・技術が向上するというわけではなく、事前指導・事後指導を含めた一連の学習によりその学びに深みが増す[(1)]。とりわけ「腑に落ちる（感情が揺り動かされた）経験」に着目して振り返りを実施すると、体験の想起や学習の掘り下げ、また支援に向かう合意形成の基本姿勢を培う可能性がある[(2)]。

田中（2024）は、保育実習における「腑に落ちる」場面の具体例として9つの視点を見出したが、これは自由記述による回答の語りを抽出したものであり、他に設定した 12 項目の質問への解答の分析は行われていない。よって、本研究では、深まりのある実習とその振り返りのための着眼点を明らかにするため、実習場面における「腑に落ちた」体験の整理を目的に、未分析のデータを集計し、揺り動かされた感情の把握を含めた検討を行う。

【方法】

1.分析対象（データ）と分析方法

「腑に落ちる理解」[(3)]を元にした調査[(2)]の未分析データ（自由記述欄以外の 12 問への回答 818 件/31423 字）を KJ 法的に分析し、「腑に落ちる」場面と揺り動かされた感情を整理する。

2.倫理的配慮

調査への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得た。

【結果】

データ・場面・感情を整理すると、14 の場面のカテゴリーが得られた（Table.1）。

子どもとの触れ合いの中で、「好かれている」「受け入れられている」という感覚が芽生え、それによって安心や喜びが生まれる（**場面①**）。子ども同士の優しさや癒しを目の当たりにすると、心が温まるような感情が湧き上がる（**場面②**）。部分実習や全日実習を経験し、子どもたちの様子から楽しさを感じるようになる。その楽しさは嬉しさへとつながり、部分実習を終えた際には、内容の良し悪しよりも「やり遂げた」という達成感や解放感が強く残る。しかしながら、うまくいかなかった場面では、自分の力不足を痛感し、後悔や悔しさ、苛立ちを感じることもある（**場面③**）。職員との関わりも、学生の心に影響を与える。励ましや褒め言葉を直接受けることで嬉しさや安心感を得られ、指導やアドバイスを受けることで納得感が生まれる。職員が関心を寄せてくれることで、温かい気持ちになることもある。また、日誌の記入を通じて学生は視点を広げる機会を得る。行事の目的を理解することで専門性が高まり、着眼点を見出すことで学びを深める。しかし、思うようにいかない場面では不全感を抱くこともある（**場面④⑤⑥⑦⑧**）。実習最終日では、実習をやり切ったことで、学生は達成感や解放感を強く感じる。さらに、お別れ会やプレゼントを通じて、子どもたちから「感謝される経験」や「認められた実感」を得ることで、実習の意義をより深く理解する（**場面⑨**）。職員の保育技術や職員同士の連携を目の当たりにし、その専門性の高さに感激したり見入ったりする（**場面⑩⑪**）。一方で、専門的な場面ではなく、職員との間で何気ない会話や語らいがなされると緊張が和らぎ、さらに園の雰囲気や人間関係の良さに気が付くと、実習の「やりやすさ」に繋がる（**場面⑫⑬**）。なお、休憩時間などの自分の時間が確保できると、休憩やリフレッシュに繋がり、内省できる時間にもなり得る（**場面⑭**）。

Table .1「腑に落ちる」場面と揺り動かされた感情の整理

腑に落ちた体験の場面	場面の具体的内容（代表例）	揺り動かされた感情
①子どもとの触れ合いに関連すること	・実習初日で3歳児クラスに入った際に、緊張して子どもと接していたが、数日経って子どもたちが「先生おはよう！こっち来て！」と迎えに来てくれた。 ・子どもが私に何かを伝えたい時、自分で頑張って考え	・子どもからの働きかけによる「安心」もしくは「喜び」 ・「好かれている」もしくは「受け入れられている」という感覚 ・子どもの成長や発達を目の当たりにした際の「驚き」もし
②子ども同士のやりとりに関連すること	・男の子がお漏らしをしてしまったところを別の男の子が自分のハンカチで拭いてたとき。 ・友達が忘れ物をして泣いていた時「○○も忘れたことあるから大丈夫だよ」と声をかけて隣を譲ってあげていた時。	・子どもから感じる「優しさ」 ・子どもらしさに触れた際の「癒し」や「和み」 ・子どもらしからぬ状況に触れた際の「発達の理解」や「驚き」
③部分（責任、全日）実習に関連すること	・責任実習で緊張していたけど、子どもが自分の考えた遊びを楽しんでいる様子を見た時。 ・とても緊張していた全日実習が終わり、自分が子どもたちの前に立つ場面が終わった時。 ・部分実習が思うように行かず悔しくて泣いたとき。	・子どもたちの様子から感じ取る「楽しさ」や「嬉しさ」 ・良し悪しよりも、終えたことに対する「解放感」や「達成感」 ・不甲斐なさから生じる「後悔」や「悔しさ」や「苛立ち」
④反省会に関連すること	・全日実習終わった後に沢山失敗してしまったとお話したら、沢山失敗しても大丈夫、1つでも出来たことあるならいいんだよ、子どもたち楽しそうだったよと言っていただいた時。 ・周りの子より行動が遅い子に対して全てのことを保育者が声をかけ、援助をするのではなく、その子が自立し周りと同じスピードで少しずつついていけるようにできるよう必要な時に援助することが大切と保育者が言っていた時。	・「励まし」や「褒め言葉」を直接聞くことにより感じる「嬉しさ」や「安心感」 ・指導やアドバイスにより感じる「納得感」や得られる「知識」 ・言葉をかけてもらい感じる「優しさ」
⑤日誌の記入に関連すること	・日誌に書けそうな子どものエピソードや先生たちの行動を記録した。 ・日誌で確認する先生や見返した時に自分がわかりやすい文を書こうとした時。	・日誌を意識することにより高まる着眼点
⑥読み聞かせの場面に関連すること	・ある組でお昼寝前の絵本の読み聞かせをしている時に、保育者は「絵本が見える位置に移動してください」と声がけをしていました。それには意味があり、自分で絵本が見える位置に考えて移動して行動できるようそのような声がけをしているということでした。私はなるほどと思いました。	・体験したからこそ感じる「学び」と「配慮」
⑦行事（運動会等）とその練習に関連すること	・行事ではマニュアルみたいなものがあり毎年同じような感じで進めると思っていましたが、先生方が練習ごとに工夫を重ねていた。 ・運動会練習でずっとふざけていた子が徐々に真剣に行い本番では友達と盛り上がりながら真面目に踊ったり演奏していたりしていたことが心の変化、成長だと感じた。	・行事の意味合いや目的から学ぶ「専門性」 ・子どもたちから感じる「ひたむきさ」とそれを見ての「感銘」 ・非日常的なものに対する「楽しみ」や「嬉しさ」
⑧子どものトラブルに関連すること	・トラブルが起きた時にすぐ仲介に入らなければと思っていたが見守りながら話し合いを進められる雰囲気を作ることが大切ということ。 ・トラブルが起きた際、話を聞くことは大切だと思ってはいたが、結局呆然としてしまい、何もできなかった。	・職員の対応方法からの「学び」 ・対応できない、もしくは迷いから生じる「不全感」
⑨最終日（お別れ会、プレゼント）に関連すること	・最終日の帰りの時間で、実習が終わって会えなくなってしまう悲しさと、子どもたちから貰ったプレゼントの嬉しさが混ざって泣いてしまった。	・やり切ったからこそ感じる「解放感」もしくは「達成感」、または「寂しさ」 ・お別れ会やプレゼントにより「感謝される経験」もしくは「認められた」という実感と嬉しさ
⑩保育技術の工夫に関連すること	・ひらがなが掲られた判子で文章を書く活動で、正しい文字を捉すことではなく、文字に触れることを活動の目的としていた。 ・新聞紙遊びのなかで、新聞紙を布団に見立てて寝ている時に、より子ども達が世界観に入り込めるように、部屋の電気も消していたこと。 ・お買い物ごっこの品物作りをしている時、ピアスを制作していた時に、担任の先生が、モールや、折り紙を使って作	・保育技術を目の当たりにしての「感激」や「学び」
⑪職員同士の関わり・連携に関連すること	・会議の際、児童の細やかな部分まで報告し合っていて、すごいと思った。 ・トイレや見守りに入る際、それぞれの職員がやるべきことを判断して阿吽の呼吸で、パッと動いていた。	・職員の専門性の高さ ・職員の動きに「見入る」または「驚嘆する」
⑫職員からの語らいに関すること	・毎朝、緊張しながら通っていたが、先生方から「今日も頑張ってね」と挨拶しに行く時に言われたこと。 ・日誌を書いている時に担任の先生に、「大変だよね、でも子どもたちのはかわいいよね」など話しかけてもらった時。	・何気ない会話による気持ちの「和らぎ」 ・職員との距離感が縮まることの「安心感」や「心強さ」
⑬園の雰囲気・環境に関すること	・想像より施設の雰囲気が明るく、あたたかい関係が築かれていて肩の力が抜けた。 ・職員同士が仲が良くて、明るい雰囲気だった。この雰囲気だけで、子ども達も嬉しくなったり楽しくなったりすると思った。	・明るい雰囲気による「安心」や実習の「やりやすさ」
⑭休憩時に関連すること	・休憩時間があったので、ホッと一息つけて、自分自身を反省する時間になった。	・自分の時間によって、「休息」や「リフレッシュ」

【考察と課題】

田中（2024）で挙げられた 9 つの視点に加えて、5 つの視点が確認され、計 14 の視点が示された。実習中は多様な感情の変化があり成長を促す重要な経験となることが窺える。

今後は保育（教育）実習における「腑に落ちる」経験（14 場面）に着目した内容的妥当性のあるアンケートを作成し、各場面で抱く感情にも目を向けて学びを深める実習及び事前･事後指導の検証が今後の課題となる。

【文献】

（1）一般社団法人全国保育士養成協議会（2018），保育実習指導のミニマムスタンダード Ver．2，中央法規．
（2）田中公一・菅原弘（2024），インクルーシブ保育を担う保育者養成に関する一試み，特殊教育学会 2024 抄録．
（3）重松潤（2020），認知療法における認知変容に伴うクライエントの反応観察チェックリストの作成－「腑に落ちる理解」に着目して－，広島大学大学院人間社会学研究科紀要「教育学研究」，1，691-698．
（TANAKA　Kouichi）

人工呼吸器を使用する児童生徒の教育機会保障に関する研究

学校での日常的な保護者付添い期間の短縮化に注目して

岡本郁子（尼崎市立塚口小学校）　髙野美由紀（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS:保護者付添い　医療的ケア　人工呼吸器

1.目的

付添いの為に起きる弊害が示されているにも関わらず、特別支援学校では 62.5%、幼稚園・小・中・高等学校では 65.7%の医療的ケア児の保護者が、登下校や学校生活で何らかの付添いを行っている。「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が施行される 2021 年以前には、特に人工呼吸器を中心とした高度な医療的ケアを必要としている児童生徒においては、原則保護者付添いを求めている自治体がある一方、ガイドラインを策定し画一的な対応ではなく負担やリスクが大きすぎない範囲で対応する自治体もあった。

以上のことから本研究では、人工呼吸器を使用する児童生徒の教育機会を保障するために、学校での日常的な保護者付添い期間の短縮化を行う先進的な取り組みをしている自治体を調べ、どのような体制を整えればよいのかをまとめた。

2.方法

(1)対象

①先進的な取り組みを行う市区町村教育委員会（n=28）

②先進的な取り組みを行う都道府県教育委員会(n=15)

③②以外の都道府県教育委員会(n=32)

＊「先進的」とは、人工呼吸器を使用する児童生徒について研鑽があると、文部科学省の調査、先行研究、有識者への事前インタビューにより示された自治体を指す。

(2)方法

先進的な取り組みを行う自治体に、依頼文と Web（Microsoft Forms）によるアンケート調査を送付。対象者へは倫理的配慮を紙面により説明し、同意を得た。

(3)調査期間　2024 年 10 月

(4)調査内容

人工呼吸器使用者について

・幼児児童生徒数及び、日常的な保護者付添いが不要な幼児児童生徒の有無と、その人数

・日常的な保護者付添いが不要になった主な理由

・ガイドラインの保護者付添いを求める有無

・登下校方法

・介護タクシーの日々の配置方法

・安定的な介護タクシー配置についての対策

学校看護師について

・学校看護師の日々の配置方法

・安定的な看護師就労についての対策

医療的ケア児に関する支援について

・最も大きな課題

3.結果

①依頼した市区町村教育委員会 28 自治体のうち、15 自治体から回答を得た。回答率は 53.6%であった。各市区町村立学校園の人工呼吸器使用の幼児児童生徒の人数を把握していたのは 15 自治体全てであった。そのうち、人工呼吸器を使用し、日常的な保護者付添いが不要な幼児児童生徒の在籍者「有」は 10 自治体(67%)であった。また、「有」の 88.9%の自治体が 100%保護者付添い不要であった。また、人工呼吸器を使用する児童生徒の保護者付添いが不要になった主な理由は、「看護師の安定的な雇用の確保」が 9 件で 39%、「『医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律』の施行で、保護者支援の機運が高まった」が 6 件で 26%であった。

②依頼した都道府県教育委員会 15 自治体のうち、9 自治体から回答を得た。回答率は 60%であった。各都道府県内（政令都市を含む）全ての人数を把握・公表を行っているのは 4 自治体(44.4%)であった。また 4 自治体全てに日常的な保護者付添いが不要な幼児児童生徒が在籍をしていた。そのうち２自治体から人数を得たが、126 人中 29 人(23.0%)と 22 人中 14 人(63.6%)が保護者の付添いを不要としていた。人工呼吸器を使用する児童生徒の保護者付添いが不要になった主な理由は「看護師の安定的な雇用の確保」が 7 件で 70%であった。

③依頼した都道府県教育委員会 32 自治体のうち、18 自治体から回答を得た。回答率は 56.3%であった。各都道府県内（政令都市含む）学校園での、人工呼吸器使用の幼児児童生徒数を把握していたのは 10 自治体(55.6%)であった。また人工呼吸器を使用して通学し日常的な保護者付添いが不要な幼児児童生徒の有無は、在籍者「有」は 16 自治体 89%であった。

4.考察

市区町村と都道府県では、実態把握に大きな差があった。これは、本研究が都道府県に対して、管轄外である政令都市の学校園の実態を求めたことにあると考えられる。先進的な取り組みを行っている市区町村では、一部の幼児児童生徒だけでなくほぼ全員が保護者付添い不要となっており、１自治体では人工呼吸器を使用していても、スクールバスでの登下校を実施していることが明らかになった。その為には物的な環境整備のみならず、心的な機運を高めることで予算確保につながった可能性が考えられた。学校看護師の日々の配置は、学校への負担が、市区町村では少なく、都道府県ではやや多くなっていた。安定的な看護師の就労については、市区町村・都道府県両方で、休みの際の給与保障、専門性を高める研修、指導・助言が得られやすい指導体制などが求められていた。本調査では原則保護者の付添いを求める対象を、明記している自治体が６自治体（都道府県）あった。それらのところは、まずガイドラインの見直しが今後の課題となってくる。ただし、ガイドラインに明記されていなくても、宿泊行事での夜間のケアを保護者に依頼するなどの自治体もあった。

今後の課題としては、都道府県立学校園の通学生に焦点を当て、実態の把握を行う必要がある。また、通学方法に関しては方向性が様々であり、ヘルパーや看護師などを活用している自治体などの好事例から明らかにしていく必要があると考えられる。

5.文献

大川実枝子(2022)医療的ケアが必要な子どもの地域校就学の現状と課題―保護者へのインタビューから―.姫路大学教育学部紀要,第 15 号,9-23.

植田陽子(2019)豊中市立小・中学校における医療的ケア実施体制について―その成果と課題―.日本重症心身障害学会誌,第 44 巻第 2 号,323.

高田哲・山下裕史朗(2018)学校における医療的ケアの現状と課題.脳と発達,第 50 巻第 3 号,212-214.

田村正徳(2018)医療的ケア児に対する実態調査と医療・福祉・保健・教育等の連携促進に関する研究.

春木裕実(2023)障害児を育てる母親と就業.日本家政学会誌,Vol74 No.3,156-163.

(OKAMOTO Ikuko,TAKANO Miyuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-60

特別支援教育におけるＩＣＴ活用の継続的実践に向けた『流れ図』の活用に関する研究

〇岩井大樹（千葉県立松戸特別支援学校）
西原裕哉（千葉県立千葉盲学校）
大川木綿子（千葉県立矢切特別支援学校）
阿部晃久（千葉県立松戸特別支援学校）

KEY WORDS: ICT 活用, 流れ図, 指導方法

Ⅰ　目的

文部科学省（2021）は,多様な子供たちを誰一人取り残すことなく,公正に個別最適化された教育環境を実現することをGIGA スクール構想の目的に掲げ,情報活用能力の育成をその柱の一つとしている。また,「特別支援学校学習指導要領解説 総則編」においても,情報活用能力の育成のためには「日常的に情報技術を活用できる環境整備」および「各教科等の特質に応じた情報技術の適切な活用」が必要であるとされており,ICT を通じた自立的な学びの支援が強調されている（文部科学省,2019）。一方,教育現場では,ICT の導入や活用が各教員に任されており,継続的な実践や情報の共有,評価方法の確立に課題があると指摘されている。このことは,教員自身のICT への不安感や経験不足,研修の機会の少なさも実践を妨げる要因となっている（山口ら, 2024）。こうした課題に対し,米国では,アシスティブ・テクノロジー（以下,AT）導入において,支援の必要性をチームで検討し,記録を文書化することが義務づけられており,継続的な見直しと支援の可視化が制度的に支えられている。この取組は,自立活動の実態把握から目標設定にいたる手続きに共通する点が多いと考える。

そこで,本研究では,自立活動の指導において特別支援学校で広く用いられている「流れ図」に着目した。「流れ図」は,児童生徒の活動の手順や見通しを視覚的に整理するツールであり,理解支援だけでなく,教員間の情報共有や指導の明確化,支援の引継ぎ資料としても用いられている。この既存のツールに児童生徒の ICT 機器の活用情報を組み込み,授業における ICT 機器の継続的かつ有効な活用を可能とする仕組みの構築を目指すとともに,その実践的可能性について事例を通して検証することを本研究の目的とする。

Ⅱ　方法

本研究では,千葉県内の特別支援学校に勤務する教員 8 名に協力を依頼し,ICT 活用の継続的実践に向けた話し合いを行った。話し合いはオンライン会議システムで行い,各回１時間程度行った。話し合い実施後,記録をまとめ,対象者８名にメールで配付し,情報の共有を図った。

Ⅲ　倫理的配慮

対象者には研究の趣旨を伝え,研究の同意を得た。話し合いで語られた内容においては,個人が特定できないように匿名化を行い,研究を進めた。

Ⅳ　結果

（1）各回の話し合いで確認されたこと

第 1 回の話し合いでは,各校における ICT 活用の現状や課題を共有し,モラルやリテラシー,研修不足,機器導入後の継続的活用などが主な課題として挙げられた。特に,ICT の活用が教員個人の力量や経験に依存している現状が強調され,個人ではなくチームで共有・検討できる仕組みが必要であるとの意見が出された。米国の AT 導入に見られるようなチームでの文書化・継続的評価は理想的であるが,日本の現場にそのまま導入するのは負担が大きい。そのため,既存の「流れ図」をベースに ICT 項目を加える形が現実的であるとの合意が得られた。第 2 回・第 3 回の話し合いでは,「流れ図」の改良を中心に議論を進めた。主な改良点は,①自立活動の区分ごとにこれまで使用してきた ICT 機器やアナログ支援ツール（例：絵カードなど）を記入できる欄の追加,②「卒業まで」や「3 年後まで」といった具体的な時期を見据えた長期的な ICT 活用目標の記入,③現在の指導内容と ICT 機器の関連性を線で可視化する構成への変更である。その後,4 名の児童生徒（肢体不自由 3 名,視覚障害 1 名）を対象に,改訂した流れ図を用いて実践的検証を行った。

（2）事例について

A 児はタブレット型端末を継続使用していたが,視力や認知の問題から,どの程度認識して使用できているか判断が難しく,効果の評価が課題として浮かび上がった。ただし,将来的に必要とされる入力装置の種類を担任と検討できた点は成果といえる。B 児については,視力が弱い中で使用していた写真カードの適切性について見直しが行われ,視線入力や振動による刺激を組み合わせることで,活動の広がりが期待されるという新たな視点が得られた。C 児の事例では,タブレット型端末の使用目的が曖昧だったが,記録を通して使用の定着度を見直し,改めてどのように授業で活用するかを担任と検討する機会となった。また,耳が聞こえづらく文字の認識も困難なため,画像ベースで検索できる方法（インスタグラム等）に着目し,将来的な支援の方向性も話し合われた。盲学校で通級指導を受けている D 児の事例では,タブレット端末の画面設定を調整することで視距離を保ちながら操作が可能になり,現在は教師による設定を経て,本人が自分で環境調整できるよう指導を進めている。今後は,より自立的な学習環境の構築が期待される。

Ⅴ　考察

本研究では,「流れ図」を用いることで ICT 活用の記録と支援内容の整理が可能となり,指導の継続性や明確化に有効であることが示された。一方で,教師からは書式の難しさや記入の負担感が指摘され,より簡便で具体性を持ったフォーマットへの改良が求められた。また,使用した ICT 機器の名称を記録するだけでは活用場面が伝わりにくいため,使用目的や効果を記載する工夫が必要である。また,保護者や本人の記録作成への参加が有効であると考えられた。流れ図は引き継ぎ文書としても活用でき,情報活用能力を記録に組み込むことで,継続的な支援計画の基盤として機能する可能性が示された。

Ⅵ　文献

文部科学省（2021）『GIGA スクール構想』
全国特別支援学校長会（2024）『令和 6 年度全国特別支援学校長会全国調査結果』
山口拓哉・山口麻美・立石力斗（2024）『地方自治体の教育センター等実施の特別支援教育における ICT 活用指導研修と教員の ICT 活用指導力の調査研究』

(IWAI Taiki, ABE Akihisa, NISHIHARA Yuya, OOKAWA Yuko)

通級指導担当教師育成研修におけるファシリテーション

○引場　陽子　　藤井　和子
（上越市教育委員会　学校教育課）　（上越教育大学）
KEY WORDS：通級指導担当教師育成研修　連携　ファシリテーション

（目的）

通級指導担当教師は自立活動の指導を展開するため、通級指導担当教師と通常学級教師が自立活動の指導を担えるよう教師間の連携を図る力量が求められている。しかし、通級指導担当教師の育成は現場に任されており、育成プログラムもない。本研究では、安藤（2021）を参考に、通級指導担当教師育成研修を受ける教師（以下，通級指導担当予定者）と通常学級教師が、実態把握図を協働で作成し、ティームティーチング（以下，TT）で授業を行うような研修をする。通級指導担当予定者と通常学級教師が TT で授業を行う理由は、通常学級教師が通級指導担当教師の行う自立活動の指導をいかして授業をすることになっており、通級指導担当教師が通常学級教師の授業においてそのアシストをするためである。筆者がファシリテーター役として参加する通級指導担当教師育成研修の成果と課題を明らかにし、今後行われる通級指導担当教師の育成研修にいかすことを目的とする。

（方法）

（1）対象

①対象教師：以下の表 1 に示すとおりである。

表 1 対象教師の教職経験年数等

	教職経験年数	特別支援学校勤務経験年数	特別支援学級担当経験年数	特別支援学校免許保有
教師 A（通級指導担当予定者）	13 年	0 年	4 年	無 現在取得中
教師 B（3 年生通常の学級担任）	3 年	0 年	0 年	無

②対象児童：本研究では，教師 B が担任し，通級による指導を受けている 3 年生男子児童（以下，児童 D）を抽出児童として研修を行う。8 月に教師 A と教師 B が実態把握図を作成し、「書くことに困難を感じている」という指導上外せないポイント（安藤，2021）を共有していた。

③筆者：筆者は市の通級指導担当教師育成研修を担う。通級指導担当育成研修には、ファシリテーター役として研修に参加した。

（2）手続き

①実態把握図作成（ケース会）：安藤（2021）を参考に、教師 A と教師 B が、実態把握図を協働で作成して指導上外せないポイントを確認した。（8 月）

②指導案作成：教師 A と教師 B が、児童 D の指導上外せないポイントを考慮した理科の授業の指導案を作成した。（9 月）

③授業Ⅰ：指導上外せないポイントをいかした授業を TT で行った。（10 月）

④カンファレンス：授業Ⅰで得た情報を実態把握図にフィードバックして授業改善に向けたカンファレンスを行った。（10 月）

⑤授業Ⅱ：③のカンファレンスをもとに、授業を改善し、TT で授業Ⅱを行った。（10 月）

（3）倫理的配慮：本研究の実施に当たり、対象者に書面で研究の目的や内容について説明を行い、同意を得た。

（4）対象教師へのインタビュー：授業Ⅱを終えた 11 月～12 月に、教師 A と教師 B に対して安藤（2021）を参考にした手続きに関する質問を行った。教師 A と教師 B の語りは、佐藤（2012）を参考に分類した。

(結果と考察)

筆者は、8 月の実態把握図作成のケース会において、児童 D の実態把握図を作成し指導上外せないポイントを確認するようなファシリテートを行った。すると、教師 A と教師 B は授業Ⅰと授業Ⅱにおいて【「書くことに困難を感じている」児童 D を意識したワークシートづくり】をした。指導案作成の会議の時に、教師 A と教師 B には、授業Ⅰで見られた児童 D の情報をいかして授業改善を行うよう伝えていたので、筆者は、授業Ⅰと授業Ⅱの間のカンファレンスには参加しなかった。教師 A と教師 B は放課後等の時間をいかして自主的なカンファレンスを行い、授業改善を行った。授業Ⅰを終えてみると教師 A と教師 B は、「後半はなんかスイッチオフするような感じ」「発言終わった後にもう完結した」などの【授業Ⅰを終えて浮上した新たな児童 D の実態】を見つけた。 教師 A と教師 B は、【授業Ⅰを終えて浮上した新たな児童 D の実態】をもとに「D さんに一番覚えさせたい山場で、満を持してかけますか」「彼の学習力を保つと言うか、継続してもらうために、できるだけ後半の、ちょっと難解なところで答えてもらうほうがいいかな」というように【授業Ⅰで見えた児童 D の情報をいかした授業改善に向けた話し合い】を 2 人で行い、授業Ⅱに臨むことにした。 教師 B は、「（信頼している）友達がやった（発表した）後にやればやり方も大体イメージできるってところがあるのと、友達と同じ内容をぼくもやれたっていうところで達成感は大きいかな」というような【日頃の児童 D の実態をいかして授業Ⅱに臨む新たな教師 B の考え】を持つことができた。このほかにも、教師 B は、教師 A と TT で授業を行い「自分にとって、授業を考える教材研究の 1 つの新しい視点になった」と 【初めて特別支援の担当と TT の授業をしたことの良さ】も語っていた。教師 A と教師 B が児童 D を中心に据えて授業改善に向けた取組をしたことで、児童 D は授業Ⅱにおいて自力でワークシートを書くことができ、最後まで学びに向かう意欲を持続させて授業に参加することもできた。また、教師 B は、「シンプルな授業を久しぶりにしたんですけど、やっぱり定着度が高い」と他児童への波及効果を語っていた。

教師 A は「特別支援学級の担任をしながらの研修だったので、授業Ⅱまでの間の何時間かあった時に、どこの時間割のどこでやろうかなっていうのは、だいぶ（教師 A と）話をしたが流れてしまった。」と【TT 授業の時間を合わせることの難しさ】 を訴えた。教師 A が安心して研修を進めていくためには、通級指導担当教師育成研修中は、研修を受ける教師の授業を補充するなどの支援が不可欠であることも示された。今後は、このような課題を解決するための体制づくりが必要であるものと考える。

（文献）

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開―個別の指導計画システムの構築を通して―.

(HIKIBA Yoko, FUJII Kazuko)

小中学校のリーダーが捉える自校の特別支援教育の現状

—アンケート調査の結果から—

〇堀部　要子
（名古屋葵大学児童教育学部）

KEY WORDS ： 特別支援教育，リーダー，小中学校

【目的】

小中学校には発達障害児等の特別な教育的ニーズのある児童生徒（以後、ニーズ児）が多数在籍し、各学校は対応に苦慮している。この状況を改善するためにはチーム学校での対応が求められ、チーム支援を統括する校長、教頭や教務主任、特別支援教育コーディネーター（以後、コーディネーター）などのリーダーの特別支援教育への関与が鍵となる。しかし、特別支援教育において「校長の責務」や「校長のリーダーシップ」が唱導されているが、実際どのようにリーダーシップを発揮するかという、その手続きと効果評価の観点については、必ずしも具体的に示されていない（大石，2006）。また露口（2015）は、学校改善の過程は、校長のリーダーシップに加えて、組織の「あらゆる場所」「あらゆる場面」におけるミドルリーダーらの優れたリーダーシップ実践によって支えられているとしている。これらより、リーダー・ミドルリーダー（以後、リーダー）に求められる特別支援教育の推進に資する役割と行動を追究するために、チーム支援を実践する教職員全体の特別支援教育に関する認識を明確にする必要があると考えた。そこで、小中学校のリーダーを含む教職員を対象に、特別支援教育に関するアンケート調査を実施することにした。

本研究は、アンケート調査の結果を分析し、小中学校のリーダーが、自校の特別支援教育の現状をどのように捉えているかを検討することを目的とした。

【方法】

１．対象

筆者が巡回相談等で関わっているＸ県の小学校及び県内市町村教育委員会に調査の目的、内容、方法を説明し、承諾を得られた「小学校」「中学校」の教職員（全教員と可能な職員）を対象に調査を実施した。

２．調査内容

調査項目は、①回答者の属性、②学校の特別支援教育の現状、③リーダーの意識と行動実態、④担任教師等の意識とリーダーに期待する役割と行動、を質問した。本稿では、上記②のリーダーに焦点化して 14 項目の分析を行い、各リーダーの自校の特別支援教育の現状に対する認識を分析・検討する。（③、④の分析は次稿にゆずる。）

３．調査方法

調査対象校または教育委員会に依頼文、調査票を持参し、調査に関する説明等をした上で、記入後の調査票は同封の返信用封筒に入れて郵送返信してもらうように依頼した。調査期間は 2024 年 4 月～8 月。

４．倫理的配慮

調査協力の任意性、結果公表に関する個人情報の保護等について、調査依頼時には口頭で、学校・教職員へは依頼文及び調査票で説明を行った。なお本調査は、名古屋葵大学（名古屋女子大学）における「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得て実施した。

【結果】

１．回収数

県内 7 市町の小中学校 50 校（小学校 37 校、中学校 13 校）の教職員 1,304 名（小学校 893 名、中学校 411 名）。

２．調査結果

回答者を特定のリーダーとそれ以外の教職員の2群に分け、対応のない t 検定を実施した（表1）。内訳は校長 44 名、教頭 45 名、主幹教諭 5 名、教務主任 45 名、校務主任 43 名、特別支援教育コーディネーター62 名（複数指名可）、非リーダー教職員 1,060 名である。※校務主任は県独自配置で教育支援・環境整備等を担当。

表１　調査 14 項目のリーダー別平均値

	校長	教頭	教務	校務	特支コ
1 特別支援教育が必要	**3.64***	3.61	3.62	3.62	**3.65***
2 通常学級にニーズ児が在籍	**3.80***	**3.78***	3.67	**3.83***	**3.79***
3 支援級に指導困難児が在籍	3.40	3.38	3.20	3.30	3.37
4 通級指導対象者多数で不足	**3.21***	3.07	2.93	3.07	3.05
5 担任は適切な指導を実施	**2.98***	2.93	2.89	**3.02***	2.94
6 校内支援体制の整備	**2.88***	2.84	2.82	2.88	2.77
7 アセスメント・実態把握の実施	2.72	2.77	2.62	2.79	2.65
8 校内委員会・ケース会議が機能	**2.98***	2.78	2.71	2.81	2.71
9 個別の計画類の作成・活用	2.86	2.76	2.67	2.72	2.60
10 支援に関する校内の情報共有	2.95	3.02	2.98	2.86	2.81
11 保護者との相談・連携	2.84	2.89	2.86	2.95	2.92
12 外部機関連携,専門家活用	**2.75***	2.57	2.57	2.60	2.63
13 支援に関する校内研修の実施	2.68	2.56	2.45	2.44	**2.37***
14 一斉指導時の支援・援助	2.59	2.57	2.57	**2.81***	2.63

＊p ＜.05

注 1:「特支コ」は特別支援教育コーディネーターを示す。主幹教諭は少人数のため表から除外。
注 2: 4 件法質問紙調査のため満点は 4 点。1～4 は特別支援教育が必要と感じている場合に平均値が上がり、5～14 は適切に実施されていないと感じている場合に平均値が下がる。
注 3: 項目 14「一斉指導時の支援・援助」には、補助教員、支援員による支援・援助も含む。
注 4: Levene の検定が有意だった場合は、等分散を仮定しない Weltch の t 検定を行った。

【考察】

調査対象 14 項目のうち、有意差がでた項目は校長が 7 項目と多く、次いで校務主任とコーディネーターが 3 項目と多かった。分析結果からは(1)校長、教頭、校務主任、コーディネーターは通常学級にニーズ児が多いという認識が強い、(2)校長、コーディネーターは特別支援教育が必要という考えが他のリーダーより強い、(3)校長は他の教員より学校体制のもとで適切な支援が行われていると考える傾向がある、(4)校務主任は一斉指導時にニーズ児への支援・援助（担任、補助教員、支援員による）が適切に行われていると思っている、(5)コーディネーターは校内研修ができていないと思っている、ということが示された。

本稿では、紙面の都合上、リーダーに焦点化した分析を報告したが、通常学級担任、特別支援学級担任、通級指導教室担当者との比較検討、小学校と中学校のリーダーの認識の違いなどについても分析・検討する予定である。

（文献）

大石幸二（2006）特別支援教育における学校長のリーダーシップと応用行動分析学の貢献．特殊教学研究，44(1)，67-73.

露口健司（2015）学校改善のリーダーシップ．篠原清昭編著，学校改善マネジメント　課題解決への実践的アプローチ．ミネルヴァ書房．41-59.

【謝辞】ご回答いただきました先生方に感謝申し上げます。

【付記】本研究は、JSPS 科研費：22K13741 の助成を受けた。

(HORIBE Yoko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-63

学習に対するコンピテンシーと困難感の実態

高校生を対象とした記述に基づく調査から

〇堀田千絵
（京都市立芸術大学　美術学部）

KEY WORDS: 学習へのコンピテンス、学習への困難感、高校生

（目的）

子どもたちは、学校生活における学びを面白いと感じているだろうか。R5 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要（文部科学省, 2024）のうち、「不登校の状況にある子どもたちについて把握した事実」によれば、「学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった」が最も多く、小中学校ともに 32.3%、高等学校においては全日制と定時制をあわせて 32.8%であった。また、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所の調査（2024）において、「勉強しようという気持ちがわかない」と感じる小中高生は増加傾向にあり、「学習への意欲がわかない」といった高校生の悩みは約 7 割の高い状態で推移している。また、学習方法に対する理解については、2016 年に比べ「上手な勉強のしかたがわからない」と回答した小中高校生が増加傾向にもある。これらの結果は、やる気や意欲を引き出す必要のある学習場面において、自律的に進めることに困難を感じていることを意味する。

しかしながら、例えば高校生がどのように学習を進めているのか、どういった学習方略を採用しやすいのか、その実態にまなざしを向けた場合、その多くは学習方略の尺度開発という観点での知見の蓄積に偏重し、高校生自身がどのように考えているかたずねた内容を報告している研究は乏しい。学習方略の持続的な自発的使用を試みる実践においては、これらは有効な学習方略の教授の提供だけではなく、実際にどのような学習活動を展開すれば学びに対する関心を引き出すことができるのか、教室場面での直接的な体験が重要であることが示唆される(Dignath & Veenman, 2020)。こうした手がかりを得るためにも、本研究は、以下 2 点について直接的に高校生への記述を求めた。第 1 に、学習に対してどのような場面や状況で子どもたちが面白い、楽しいと感じたり有能だと感じたりしているのか、第 2 に、学習に対してどのように困難を感じているのかであった。これらの探索的な検討により、高校生を対象とした学習に対するコンピテンスと困難感の実態を浮き彫りにすることを目的とする。

（方法）

調査参加者　高校 1 年生から 3 年生の計 789 名であり、有効回答数は 753 名であった。なお、著者の所属機関の研究倫理委員会にて承認を得た上で調査を実施した。

手続き　Google forms を活用し、「学習に対してどのような場面や状況で面白い、楽しいと感じたりしますか」、「学習に対してどのような困難を感じていますか」の 2 点を自由に記述するように求めた。

(結果と考察)

学習に対してどのような場面や状況で面白い、楽しいと感じたりしますか」を「学習に対するコンピテンシー」とし、「学習に対してどのような困難を感じていますか」を「学習に対する困難感」としたうえで、KH コーダーにおける抽出語に着目した共起ネットワークを活用し、頻出であったネットワークにおいて、調査参加者がどのように記述しているか、その記述内容の概要を報告することとする。

表 1　「学習に対するコンピテンシー」の下位構造の概要

自分の興味ある分野を学んでいるとき
グループワークの活動
難しい問題を解ける
難しいことを考えて答えがわかったとき
調べて分かるとき
面白いと感じる
友達に教えている
友達と話し合う
人と違う意見をきいたり話したりする
将来、日常生活で役立つ
好きな教科
社会に役立つ

表 2　「学習に対する困難感」の下位構造の概要

テスト前の勉強する時間
集中が続かないとき
問題がわからないとき
解説を見ても理解できない
自分にあう効率の良い学習方法がわからない
やる気がでない
暗記科目が苦手で覚えられない
頭に入ったと思った内容を忘れる
応用が苦手
成績が伸びない
計画どおり進まない

表 1、表 2 には頻出の下位構造の順に内容を記載した。「学習に対するコンピテンシー」は「自分」が多く実際の記述では、「自分が興味のある内容を学習しているとき」、「わからないところを自分なりにまとめているとき」等が挙げられ、難しい事柄を考えること、他者との教えあいや学びあいにもコンピテンシーを感じることが明らかとなった。一方、「学習に対する困難感」は「勉強」が多く、「テスト前の勉強で計画的に進めること」、「効率的な勉強の仕方がわからない」、「普段から勉強する習慣がないのでテスト前に一気にワークをしたり前日に徹夜をすること」、「勉強しようと思うまでに時間がかかる」、「そもそも勉強できない」等が挙げられ、問題がわからない、理解できない、集中が続かない等、無力感を学習している場面の多さが目立った。学習に対するコンピテンシーにおいては自分が関与すること、困難感では自らの学びが関与していない勉強という表し方が顕著であった。さらに、難しい事柄を考えることに前向きである一方、それらに対する困難も感じており、高校生自身が自己に見合った学習過程の経験や学習方法の有効性を自覚することが重要であることを示唆する結果を示した。

（文献）

Dignath & Veenamn (2020). Edu.Psy Rev.東京大学社会科学研究所・ﾍﾞﾈｯｾ教育総合研究所(2024). 子どもの生活と学びに関する親子調査.文部科学省(2024). R5 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果.

(HOTTA Chie)

特別支援教育の連携による書字指導の工夫

－特別支援教育の汎用性に着目した実践を中心に－

○諏訪肇　　吉田崇　　河野文子
（帝京平成大学）（東京都志村学園）（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS：特別支援教育　書字指導　汎用性

（はじめに）

これまで，本研究グループでは肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導の実践を継続して行い，肢体不自由教育における書字指導の基礎研究の成果や豊富な実践事例を知的特別支援学校等の実践に積極的に活用してきた。これらの書字指導法の汎用性に着目し，さらに工夫を重ねて実践してきた結果とその考察を以下の通り報告する。

（目的）

本研究の目的は，肢体不自由教育と知的障害教育の連携により，工夫して特別支援教育の対象である児童生徒への書字指導を行った効果を検証し，そこから開発した新たな指導法の汎用性に着目しての実践を検証するものである。

（方法）

なお，本研究及び発表を行うにあたり，対象児（ご家族）に口頭にて内容の確認をし，本研究発表以外では使用をしないこと，それにより不利益を被ることはないことを説明し，書面にて署名により同意を得たものとした。

対　象：A 肢体不自由特別支援学校在籍の児童生徒 5 名，B 大学人文社会学科学生 1 名，C 知肢併設特別支援学校の中学部生徒 6 名 合計 12 名

期　間：20XX 年 3 月～20XY 年 9 月（19 ヶ月）

（内容及び結果）

1）　共通の課題を使った教育実践について

肢体不自由特別支援学校において，就学時から毛筆を用いた書字を実施することにより，文字学習が効率的に進められ，またこれらの活動全体によって児童の自己肯定感が向上した。それらの指導法を知的特別支援学校の中学部の教育に活かし，生徒らの自己肯定感を向上させることをもねらい「半紙や色紙に『想い』を一字毛筆で書く」との共通課題を中心とした実践を行った。

2）　肢体不自由特別支援学校での実践①

小学部 1 年時から書道を経験し，継続している児童生徒らを対象とした実践で，月 2 回取り組んだ。継続して行なってきたことで，自信をもって取り組めた。共通課題に加えて，高 3 の生徒は，卒業をひかえてこれまでの自分の集大成だということで，半切に自身の選んだ言葉「人事を尽して天命を待つ」を一文字のミスもなく書き完成させた。半切に 11 文字（5 字の平仮名と 6 字の漢字）をバランスよく配置できた。これまで学んだ基礎的な書字の技能とバランス形成の力によるものであった。

3）　肢体不自由特別支援学校の実践②

肢体中学部生徒 6 名を対象とした。まず，書写の授業の導入で，筆で文字を書く前のウォーミングアップとしての線で輪郭をかき，点描写で花びら，はらいを用いて葉を書き完成させる水墨画を取り入れた。シンプルな線と点での制作は，書字に劣等感を抱えている生徒も水墨画へは積極的に取り組み，筆を使うことへの抵抗感もなくなるようであった。次に，スポーツの多くで発声と運動が関連することが着目されていることをから，発声しつつ運筆を行わせたところ、その変化と効果が著しいことが明らかとなった。

筆を用いて，静かに字を「かく」という既成のイメージではなく，「楽しさ」を味わう実践を繰返すことで文字が苦手と頑なだった中学生であっても，書道の授業の時間を心待ちにするようになった。もともと書字が得意だった生徒も含め，全員が楽しく活動に取り組み，相互に学び合うことが可能とり，枠を超えた効果的な指導法であるといえる。これらの水墨画のわきに，筆文字で俳句や短歌を書き，国語科の授業としてのねらいを拡げていくことができるというさらなる発展的な取り組みも可能である。

4）　B 大学人文社会学科学生の実践

大学人文社会学部児童学科では，特別支援学校教員免許を取得できるコースを設定し，教員を志望する学生が集い教育現場で役立つ基本的専門的な知識や技能を学んでいる。これまで「肢体不自由教員の教育課程・指導法」の講義において，「書字の困難さ」に関する内容に触れることはあったものの，その指導法についてはなぞり書きをさせたり，使いやすい筆記具を選んだり等の方法の紹介に留まっていた。しかし，一義的な理解では実際に現場で子どもらの前に立った際に，戸惑う場面も多いといわれる。

肢体不自由児には、手指の巧緻性，の課題に加え、空間認知や図と地の弁別など目の使い方に関する課題もある。そこで本講義において，特別支援の対象児に対しては，字を正確に認識したり筆圧をコントロールしたりすることを覚えるために書写の指導は有効であると指導したところ，模擬授業に書写指導を取り入れた者も出てきた。このうち，自身の書道の経験を生かした 1 名の学生は，書写の模擬授業を行った。集中力や精神安定の効果など書写指導は有効であるとの認識から，用具を工夫して準備に時間と手間をかけずに指導できる方法を用いた。

この事例の学生は，幼い頃から成長の過程で書家の母親に直接書写の指導をされ，育ったとの境遇であり，他の学生と比較して，「書」への馴染みが深いという事情があったことが，今回の模擬授業の発想の原点となったという。これまでの自身の技能を基に工夫できたことは，学生にとって大きな成長に結びついた。

（考察）

書写は，書字指導の中でも，用具準備や扱い等の面で扱いづらいとされるが，自己肯定感の育成，筆圧のコントロール，適切な文字の大きさを意識する等の非常にシンプル活動を集めたものであり，成果は視覚に直接的なことから，自己の想いの昂揚や自律に繋がる効果もあった。文形のみならず，点や線の一点一画に個性を表現できる。自己評価に加え周囲から評価が実感され，自己肯定感及び自己有用感の醸成につながる。なお共通の課題及び教材を開発し用いることで，障碍種別の枠等を超えた連携の幅が拡がり，特別支援教育の教員養成の場面等でも，連携と活用が容易となった。今後も実践・検証を重ね開発を進めていく。

(SUWA Hajime , YOSHIDA Takashi , KAWANO Fumiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-65

特別支援教育者におけるリハビリテーション専門職者によるコンサルテーションに対する認識

－連携するための困難さに着目して－

○安心院朗子　　佐藤彰紘
（目白大学保健医療学部理学療法学科）　（目白大学保健医療学部作業療法学科）

KEY WORDS: 特別支援教育　リハビリテーション専門職者 コンサルテーション

（目的）

不安や負担を強く感じている障害児の担任は、多忙感、同僚からの孤立による職場環境ストレッサーを高く感じている（高田・中岡・黄，2011）。障害特性について専門的知識があるリハビリテーション専門職者（以下、リハ専門職者）が特別支援教育にかかわることで、教員の不安や負担を軽減することが期待される。

一方で、リハビリテーションについては認知されているが、各リハ専門職者の専門内容についての認知度は高くない（伊藤・中島・藤田，2017）。そのため、教員がリハ専門職者の専門性を知らず、具体的な連携のイメージがつくれていない可能性がある。

そこで、本稿では、特別支援教育にかかわる教員（以下、特別支援教員）が、リハ専門職者との連携に対してどの程度の希望があるのか、また連携するにあたってどのような問題があると考えているのかについて明らかにする。

（方法）

2024 年 7 月に行われた特別支援教育に関する講習会に参加した、特別支援教員を対象として Web（Microsoft Forms）を用いた無記名自記式の質問紙調査を行った。講演会の後に、研究の趣旨を口頭および書面で説明し、研究の同意が得られた対象者に協力を依頼した。回答者は 56 名（回答率 12.7%）であった。

年齢は、平均が 38.6 歳（*SD*＝11.00）、特別支援教育年数は平均 4.6 年（*SD*＝4.00）であった。在籍校は小学校が 70%（39 名）、中学校が 30%（17 名）であった。知的障害学級が 25%（14 名）、自閉症・情緒障害学級が 52%（29 名）、知的障害学級+自閉症・情緒障害学級が 23%（13 名）であった。

（倫理的配慮）

目白大学人文社会科学系研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 24 人-006）。

（結果）

１．理学療法士、作業療法士、言語聴覚士の認知度

理学療法士、作業療法士、言語聴覚士の認知度を選択式で尋ねた。「どのような専門職か説明できる」と「おおまかでも意味を知っている」を合わせると理学療法士は 64%（56 名中 36 名）、作業療法士は 61%（34 名）、言語聴覚士は 59%（33 名）であった。

２．仕事に関する主観的評価

仕事に関しての充実度を「とても充実している（5 点）」から「全く充実していない（1 点）」、仕事に関しての不安感を「とても不安である（5 点）」から「全く不安ではない（1 点）」までの 5 段階のリッカート尺度で尋ねた（表 2）。充実度の平均値は 4.0（*SD*=0.95）、不安度は 3.4（*SD*=0.93）であった。

３．リハ専門職者との連携経験

現在、リハ専門職者と連携をしているのは 2 校のみであり、どちらも頻度は 2～3 ヶ月に 1 回のかかわりであった。

４．連携希望の程度および期待度

リハ専門職者との連携の希望の程度を、「とても希望している（5 点）」から「全く希望していない（1 点）」、リハ専門職者に対する期待度を「とても期待している（5 点）」から「全く期待していない（1 点）」までの 5 段階のリッカート尺度で尋ねた。希望の程度の平均値は 4.1（*SD*=0.95）、期待度は 4.4（*SD*=0.85）であった。

３．リハ専門職者と連携する上で困ること

リハ専門職者と連携する上で困ることを選択式で尋ねた（表 4）。その結果、具体的な連携方法がわからないが 82%と最も多かった。

表 1. リハビリテーション専門職者と連携する上で困ること

具体的な連携方法がわからない	46 名（82%）
問い合わせ先がわからない	36 名（64%）
専門性についての知識が十分ではないため、何を頼ればよいのかわからない	22 名（39%）
自分が行いたい教育に理解を示してくれるかが不安	12 名（21%）
困ることはない	2 名（ 4%）

（%の母数は 56 名）（複数回答）

（考察）

特別支援教育の経験や知識が豊富な教員が少なく、教員同士での指導機会は十分ではないことが指摘されている（後藤田，2022）。そのため、教員は障害特性について理解するリハ専門職との連携を強く希望しており、期待度が高くなったと考えられる。一方で、具体的な連携方法がわからない、問い合わせ先がわからない、専門性についての知識が十分ではないため、何を頼ればよいのかわからないなど、教員側からは連携することが難しい現状であることが示された。理学療法士が小学校、中学校で運動指導をすることによる効果が報告されていたり（門脇・内尾, 2016）、2014 年より理学療法士のスクールトレーナー資格取得制度が開始されている。リハ専門職者の学校参入への働きかけが徐々に進められている現状がある。特別支援教育のサポートする上で、教員のより効率的でニーズに適した連携方法を検討し、周知していく必要があると考えられる。

（文献）

高田純・中岡千幸・黄正国（2011）小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因，広島大学心理学研究，11，241-248.

伊藤信寿・中島ともみ・藤田さより（2017）浜松市内における教員の作業療法の認知度と必要性に関する調査，リハビリテーション科学ジャーナル，13，47-57.

後藤田帆夏（2022）特別支援学級担当教員が行う専門性向上の取り組みに関する一考察，公教育システム研究，21，1-20.

門脇俊・内尾祐司（2016）学校における理学療法士による運動指導の効果-スクールトレーナー制度を見据えて，日本臨床スポーツ医学会誌，24（3），438-442.

(AJIMI Akiko, SATO Akihiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-66

Long COVID（COVID-19 罹患後症状）が子どもに与える影響と発達支援の課題

―子どもの Long COVID の国際的研究動向と障害認定を中心に―

○能田昴　田部絢子　石井智也　石川衣紀　内藤千尋　池田敦子　髙橋智
（秋田大学）（日本大学）（兵庫教育大学）（長崎大学）（山梨大学）（東海学院大学）（東海学院大学）

KEY WORDS：Long COVID、COVID-19 罹患後症状、子どもの発達困難・リスク、障害認定、発達支援

1. はじめに

COVID-19 パンデミックから 5 年が経過し、子ども・若者への長期的影響が「時間差」をもって顕在化している。2023 年度の不登校者数は過去最多を記録し、子どもの自殺者数も高止まりが続いている（河北新報：2025）。「抑うつ、睡眠困難・生活リズム障害・起立性調節障害、不登校・引きこもり、被虐待・いじめ・暴力、自傷・摂食障害、自殺企図・自殺」等の「コロナ禍後遺症」に加えて、COVID-19 感染後に持続する様々な症状である Long COVID が子どもに与える影響についても重要な課題として指摘されている。

「全国コロナ後遺症患者と家族の会」等の当事者団体により、筋痛性脳脊髄炎/慢性疲労症候群（ME/CFS）等の症状により登校できない子どもたちが、適切な教育・発達支援を受けられずに不登校状態に追い込まれている実態が明らかにされつつある（読売新聞：2025）。しかし、その実態については十分に解明されておらず、適切な教育・発達支援の方法も確立されていない現状がある。

本報告では「コロナ禍と子どもの発達困難・リスク」研究チーム（代表：髙橋智）が実施した 2024 年以降の子どもの Long COVID に関わる国際的研究動向の検討を通して、Long COVID が子どもに与える影響と今後の教育・発達支援の課題を明らかにしていく。

なお、本研究は文献レビューであり、人を対象とした調査研究は含まれていない。また、本研究において開示すべき利益相反はない。

2. Long COVID の子どもへの影響に関する国際的研究動向

WHO は ICD-11 において Long COVID を「Post COVID-19 condition」（コード RA02）として正式に分類し、「感染の疑いまたは確定診断歴を持つ人において、発症から 3 か月経過し、症状が少なくとも 2 か月間持続し、他の診断では説明できない状態」と定義されている。

子どもの Long COVID 有病率は 0.3%～66.5%と研究により大きく異なるが、多くの研究で約 10～30%を報告している（Rothensteiner et al., 2024）。世界最大規模の CLoCK 研究（Stephenson et al., 2024）では、3 ヶ月後に Long COVID と確認された若者の 70%が 24 ヶ月以内に回復したが、30%は症状が持続し、特に女性や社会的に恵まれない環境出身者で回復が遅れることが示された。

Wild ら（2024）は、子どもの Long COVID の「二重の不可視性」（疾患の社会的価値の低さと子どもという立場からくる可視性の低さ）を指摘し、社会の「COVID-19 は子どもには軽症」「パンデミックは終わった」という支配的な物語が適切なケア獲得を困難にしていると分析している。

当事者の体験を明らかにする質的研究として Newlands ら（2024）は、Long COVID を抱える子どもの教育上の困難を明らかにしている。「脳の霧」と呼ばれる認知機能低下に伴う集中力の問題、極度の疲労感、記憶困難と試験への不安、通院による授業欠席、学校の支援不足などが具体的に報告されている。

心理社会的影響に関する研究も蓄積されつつあり、例えば Özçelik ら（2024）は、Long COVID 患者の 30%にうつ病、46%に不安症状、6.9%に自殺念慮が認められることを報告している。

日本では奥村（2025）等の報告があるものの、子どもの Long COVID に関する包括的な実態把握や教育・発達支援に関する研究は圧倒的に不足しており、国外の研究動向・蓄積とは顕著な格差が見られる。

子どもの Long COVID に関する国際的な障害認定と教育支援体制の整備も注目される。WHO による ICD-11 での分類に加え、アメリカ合衆国では 2021 年 7 月 26 日に保健福祉省（HHS）と司法省（DOJ）が「Long COVID が ADA、第 504 条、第 1557 条に基づく障害となる可能性がある」とする指針を発表している。同日、教育省の公民権局と特別教育・リハビリテーションサービス局も子どもを対象とした「セクション 504 と IDEA に基づく Long COVID」に関するリソースを公開し、Long COVID は障害者教育法（IDEA）において「その他の健康障害」として特別教育サービスの対象となり、個別教育プログラム（IEP）や 504 プランによる支援が提供される可能性がある法的枠組みが示された。

3. おわりに

本報告では子どもの Long COVID に関わる国際的研究動向の検討を通して、Long COVID が子どもの教育・発達に与える影響の研究において日本と国外との格差が明らかになった。例えば、国外では質的研究により当事者の声を重視する研究が行われ、子どもの心理社会的影響や発達・教育への具体的影響が検討され、特にアメリカでは法的枠組みに基づく支援体制が検討されている。

一方、日本では子どもの Long COVID の実態把握もきわめて不十分である。当面、行政による子どもの Long COVID の全国的実態調査、当事者の声に基づく質的研究の推進、診断の有無にかかわらない子どもの特別な教育的ニーズに基づいた支援体制の構築、医療・教育・福祉の連携強化が急務である。子どもの Long COVID については現行の特別支援教育制度の活用により十分に対応可能であると考えられるが、子どもの Long COVID についての認識・理解不全の改善が求められる。

文献

河北新報（2025）コロナ禍終わり増える不登校、暴力―子どもの心ケア継続を―専門家「小さな変化見逃さないで」、『河北新報』2025 年 5 月 20 日。

髙橋智・能田昴・田部絢子編著（2024）『コロナ禍と子どもの発達困難・リスクの研究―子どもは現在もコロナ禍の最前線にいる―』風間書房。

読売新聞（2025）コロナ後遺症苦しむ子ども―「5 類」移行 2 年―今も登校困難・医療支援訴え、『読売新聞』2025 年 5 月 8 日。

（NOHDA Subaru, TABE Ayako, ISHII Tomoya, ISHIKAWA Izumi, NAITOH Chihiro, IKEDA Atsuko, TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-67

ベビーカースマホの危険性

－交通弱者の安全な移動を阻害している新しいバリアー

〇水野智美　　徳田克己
（東京科学大学リベラルアーツ研究教育院）　（アール医療専門職大学作業療法学科）

KEY WORDS: ベビーカースマホ　新しいバリア　交通弱者

（目的）

スマホの機能やコンテンツの進化によって、ながらスマホの弊害の様相が大きく変化している（Tokuda & Mizuno, 2017）。その 1 つに、子どもをベビーカーに乗せたままでスマホを操作するベビーカースマホがある。ベビーカースマホは、ベビーカーを押している人が前を見ておらず、そのためまわりの人と衝突や接触をする危険があることに加え、危険を回避する際に急停止し、子どもに大きな衝撃を与える。通常の歩きスマホとは異なり、まずはベビーカーに乗っている子どもが危険に遭うことになる。スマホを見る際は道の端で立ち止まるべきであるが、道路の真ん中で立ち止まっている人が散見される(以下､立ち止まりスマホ｡徳田･水野, 2024)。ベビーカースマホをする人と立ち止まりスマホをする人の衝突の場面を何度か見たことがある。ベビーカー使用者が道の真ん中で立ち止まりスマホをしており、他の通行者のバリアになっている光景を見ることも多い。本稿では、ベビーカースマホの実態を把握するために、日本及び海外において、これらの行為について観察調査を行った結果を報告したい。

（方法）

2021 年 11 月～2025 年 3 月の休日に日本及び海外の国・地域（台湾：台北市、高雄市、中国：北京市、香港、マレーシア：ペナン市、フィリピン：マニラ市、ベトナム：ハノイ市、ホーチミン市、タイ：バンコク市）の観光地、公園、動物園､遊園地などを中心に､観察調査した｡観察方法として、筆者 2 名がそれぞれの調査地で 1 時間にわたり目視による観察を行い、通行者数と特筆すべき事項を手書きで記録した。

(結果)

1. 日本

家族そろっての行楽の際にはベビーカースマホはほとんど見られないが、父親あるいは母親とベビーカーの子どもの組み合わせの際に、ベビーカースマホが多く観察された。特に、父親と子どもの組み合わせで多く見られた。また、家族がひとまとまりで、話をしながら移動している際にはベビーカースマホは観察されなかったが、上の子の手を引いた母親と、少し離れて下の子をベビーカーに乗せて押している父親のような組み合わせでは、両親の会話があまりなく、父親がスマホを見ながらベビーカーを押している姿が目立っていた。ベビーカーにスマホを取り付ける器具(スマホホルダー)を使っている保護者もいたが、日本以外では見かけなかった。

10 秒以上､前を見ないでスマホを見ながらベビーカーを押し続けている保護者もいた。特に、子どもの足がベビーカーから出ているケースでは、保護者が気づかないまま、子どもの足が何かにぶつかってしまう危険性がある。また、ベビーカー使用者が通路の真ん中で立ち止まり、スマホを見入っているケースがあった。狭い通路で大きなベビーカーを置いて立ち止まれば、他の通行人はたいへん迷惑することになる。

そもそも押している人からは、ベビーカーの前輪の先にある地面が見えづらいため、スマホを見ていると、道路上の障害物や段差、穴などがあった場合にそれらを見落とし、そのまま進もうとすると、転倒したり、衝突したりする危険がある。ベビーカーのサイズが大きいほど、また子どもの身体が大きいほど、押手からは見えない部分が広くなり、危険度が増す。大型のベビーカーを使用している人は、このことを意識しておく必要がある。

2. 台湾

台湾では台北市の動物園と花博公園、高雄市内の蓮池潭風景区と夢時代購物中心において観察を行った。祖父母を含めた家族で移動するケースでは、大人はスマホを見ている様子はなかった。ただし、祖父母と両親が競うように子どもの写真をスマホで撮影する姿は多かった。家族単位でいる場合は、大人同士、あるいは大人と子どもで話をしながら移動することが多く、そのため大人はスマホを見ることがないのであろうと思われた。日本と同様に、父親と子どものみの組み合わせでは、ベビーカースマホが複数回観察された。しかし、頻度は日本よりもかなり少なかった。

3. 香港

香港のベビーカーの特徴は、「年齢の大きな子どもを乗せている」ことである。これは中国も同じである。香港も中国も、子どもに対して過保護である。身体が大きい子どもを華奢な作りのベビーカーB 型に乗せているケースが多く、安定性が悪い。転倒しそうになるケースがいくつか見られた。香港市内の歩道と香港ディズニーランドの入り口付近で調査を行ったが、ベビーカースマホの頻度は日本や台湾よりも少なかった。ただ、写真を撮るために立ち止まりスマホをする人は非常に多かった。また、ベビーカーに乗っている子どもがスマホを見ているケースは日本や台湾よりも多かった。

4. 中国

2024 年 2 月の休日において北京市内の歩道と北京動物園前で調査を行った。外気温はマイナス 5℃であった。外気温が低いために、ベビーカーを押す大人たちは手袋をしていてスマホ操作をすることができないために、ベビーカースマホは非常に少なかった。しかし、電話で通話しながらベビーカーを押している大人をよく見かけた。

スマホ使用の危険性ではないが、ベビーカーを押しながら大人が走る姿をよく見かけた。少しでも早く中に入りたい、列の前に行きたいなどの気持ちからであろうが、衝突・接触事故の危険性が増す。台湾のように、家族でのんびり移動しながら楽しむという雰囲気は感じられなかった。

5. マレーシア

マレーシア(クアラルンプル、ペナン)の歩道は段差などのバリアが多く、ベビーカーを使っている家族はそれほど多くなかった。ベビーカースマホをしていると、歩道の凸凹につまずくことがあるためか、移動しながらスマホを見るのではなく、立ち止まりスマホをする状況をしばしば目撃した。

6. フィリピン

マニラ市内の旧市街では歩道が急になくなったり障害物があったりして、ベビーカーどころか、歩行者が歩くことも困難な箇所が多々ある。新市街では歩道やショッピングモールが整備されており、ベビーカースマホがしばしば見られた。

7. ベトナム

ホーチミン市内、ハノイ市内とも、歩道上は段差や凸凹などのバリアが多く、ベビーカーを使っている家族は、外国人の観光客の家族以外にはほとんどいなかった。

(MIZUNO Tomomi, TOKUDA Katsumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-68

高等教育における「学びのユニバーサルデザイン」構築にむけた研究

特別支援学校との高大接続・連携に着目して

〇太田容次
（京都ノートルダム女子大学）

KEY WORDS：高大接続・特別支援学校・高等教育

（目的）

新型コロナの影響によって、大学のアクセシビリティの再定義がなされることとなった。また、2024 年 4 月以降の改正障害者差別解消法施行により、私立大学も合理的配慮が法的義務となり、高等教育における障害学生支援は大きな転換期を迎えることとなった。このような社会的背景を踏まえ、個々の大学では組織体制の整備が進み、それぞれの規模、状況に応じたスキームの構築がなされつつある。

そこで本研究は、高等教育における「学びのユニバーサルデザイン（以下 UD と記す）」構築に向けて、特別支援学校と高等教育機関間の接続や連携の実態を調査する。

（方法）

本研究では、学びの UD 構築に向けた高大接続の実態を、特別支援学校高等部との接続を中心に調査するために、特別支援学校から高等教育への進学の実態や合理的配慮、学習状況の接続の実態を先行研究から明らかにしたい。

（結果）

（独）日本学生支援機構（2024）の調査によると、支援障害学生在籍率・障害学生支援率は、以下の通りとなっている。

○ 全学生（3,247,212 人）に占める支援障害学生の在籍率は 0.99%で、前年度（0.84%）より 0.15 ポイントの増。

○ 障害学生（58,141 人）に占める支援障害学生の割合（障害学生支援率）は 55.0%で、前年度（54.6%）より 0.4 ポイントの増。

また、障害種別の支援障害学生数は、「支援障害学生数を障害種別で見ると、多い順に「精神障害」の 12,554 人で、前年度（10,222 人）より 2,332 人の増。「発達障害」の 8,227 人で、前年度（7,164 人）より 1,063 人の増。「病弱・虚弱」の 4,778 人で、前年度（4,191 人）より 587 人の増。」としている。

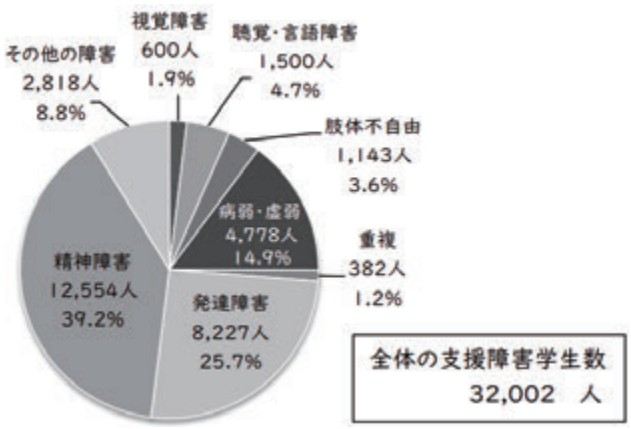


図 1　支援障害学生数[障害種別]
（（独）日本学生支援機構（2024））

さらに、障害学生数と障害学生在籍率は、「令和 5 年 5 月 1 日現在の障害学生数は 58,141 人で前年度から 8,469 人の増となった。また、障害学生在籍率は 1.79%で前年度から 0.26 ポイント増加した。」とのことであり、障害学生在籍率で、令和元年の 1.17%から令和 5 年度 1.79%と増加している。

柳本・西井（2019）は、生活介助を必要とする学生を対象とした大学進学への移行準備として、「高校（高等部）在学中にしておくべきこと」として、以下の点を挙げている。

・「一人の高校生として」学力をつける。
・「何のために」大学へ進学したいのか。
・「障害」と向き合う。
・早期から情報を集めておくこと
・つながる（できるだけ早期に）
　行政や福祉と　→「自立とは依存先を増やすこと」

河村・川合（2020）によると、特別支援学校（病弱）高等部での発達障害のある生徒を対象にした調査の中で、以下の４点が重要としている。

「①二次障害への対応すること②進路や卒業後の生活と教育課程、教育内容につながりを持たせること③自己理解・障害理解を支援すること④卒業後も継続して就労や生活を支援する関係機関とつなぐこと」

（考察）

本研究は高等教育機関における学びの UD 構築に向けた調査をまとめたものである。支援障害学生の在籍率と支援率から、いずれも前年度より増加していること、障害種別では精神障害、発達障害、病弱・虚弱の順で多いことがわかる。しかし、特別支援学校（病弱・虚弱）在籍の「中学部・高等部では、重症心身障害に次いで心身症、精神疾患が多かった。」ことから、二次障害等で医療が必要な者も含めると視覚・聴覚・肢体不自由等よりも発達障害等への対応が必要であると考えられる。具体的には、柳本・西井が「自立とは依存先を増やすこと」をあげているが、発達障害等のある生徒を対象に考えると、河村・川合の４点を加える必要があろう。

（文献）URL はいずれも 2025.5 確認

・ 独立行政法人日本学生支援機構（2024），令和 5 年度（2023 年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書，https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/2023.html
・ 柳本真一，西井拓海（2019），話題提供 1「自立を目指した大学進学への移行準備（特別支援学校）」，令和元年度障害学生支援専門テーマ別セミナー【高大連携】配布資料，https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/event/theme/2019/ex1.html
・ 河村佐和子，川合紀宗（2020），特別支援学校（病弱）高等部における発達障害のある生徒への進路指導の現状と課題―「準ずる教育課程」に沿って学ぶ生徒に焦点を当てて―特殊教育学研究 58 巻 2 号，pp.85-95
・ 文部科学省（2023），令和4年度病気療養児に関する実態調査結果，https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_00002.html

（OTA Hirotsugu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-69

病院のホームページに掲載されるバリアフリーに関する情報

－北陸信越地区の病院の HP を対象に－

○西館有沙
（富山大学教育学部）
KEY WORDS：バリアフリー、病院、ホームページ

（目的）

病院は、移動等に支障のある者や体調不良の者が多く利用する場所である。厚生労働省（2024）より、医療機関にかかる時に何らかの情報を入手しているとした外来患者の割合は 81%と多く、その 68%は家族や友人、知人からの口コミにより得ているとしたものの、医療機関が発信するインターネットから情報を得るとした者も 29%いることが確認されている。移動等に支障のある者や体調不良者は、駐車場を安全かつ円滑に利用できるかどうか、駐車場や最寄りの駅、バス停からの移動距離、移動経路のバリアフリー状況、院内のバリアフリー状況について事前に情報を得ておきたいというニーズが高いものと推測される。そこで本研究では、公開されている病院のホームページにバリアフリーに関するどのような情報がどの程度掲載されているのかを明らかにすることを目的とし、ホームページ分析を行った。

（方法）

2023 年 9 月に北陸信越地方の 5 県（新潟県、長野県、富山県、石川県、福井県）が公表している病院一覧から特定機能病院や地域医療支援病院を除く、一般病床数 100 床以上の病院を選定し、ホームページ（以下、HP）の有無を確認した。その結果、選定された病院すべてが HP を有していたため、128 件の病院の公開されている HP の情報が分析対象となった。分析においてはまず、文字の大きさを変えることができる機能や、背景色を変更する機能が付いているかを確認した。また、HP に掲載されている病院概要、院内の施設・設備に関する案内（フロアマップ、院内施設・設備、バリアフリー情報等）、交通アクセスなどの頁を閲覧し、駐車場の有無や位置、台数、駐車料金等の案内はあるか、障害者用駐車スペースの有無や位置、台数についての案内はあるか、乗降場の案内はあるか、駐車場や駅、バス停から病院玄関までの距離等に関する案内はあるか、病院内のバリアフリー情報は掲載されているかを確認した。

(結果)

病院の HP には患者やその家族、医療関係者、一般市民、学生などの多様な対象に向けて、多岐に渡る情報が掲載されており、目次の項目数は多く、一つの項目にさらに複数の下位項目が設定される傾向にあった。加えて、一つひとつの頁にも多くの情報が掲載される傾向にあった。そのため、必要な情報を入手するのに時間がかかるケースがあるものと推測される。また、多くの情報を掲載するために文字のポイント数が小さい HP があった。しかし、文字の大きさを変える機能がついていた HP は 128 件のうちの 40%（51 件）、背景色を変える機能がついていた HP は 7%（9 件）であり、視機能に支障のある者や視覚障害者の閲覧への配慮があった HP は少なかった。

移動等に支障のある者が自家用車を利用する場合は、駐車場を円滑に利用できるか、駐車場から病院まで問題なく移動できるかといった情報を必要とする。また、公共交通機関を利用する場合は、最寄りの駅やバス停から病院までの距離やバリアフリーに関する情報を必要とする。駐車場については、何らかの情報を載せていた HP が全体の 98%（125 件）であり、そのうちの 89%（125 件中 111 件）は Google map あるいはそのリンクを添付していた。Google map は航空写真に切り替えて拡大すれば、病院の敷地内の構造や駐車場の位置などを知ることができるが、撮影年が古いために現在の構造とは異なっていたり、写真が不鮮明であったり、駐車車両の存在により障害者用駐車スペースの有無や位置、台数を把握できなかったりすることが少なくない。そのため、Google map あるいはそのリンクを添付するのみであった 45 件については、適切かつ十分な情報を入手できない可能性がある。駐車場に関する情報の詳細についてみると、駐車台数を案内していたのは駐車場に関する情報を載せていた 125 件のうちの 28%（35 件）、料金の案内があったのは 22%（27 件）であった。また、障害者用駐車スペースについては区画の有無に関する情報を載せていたのが、駐車場に関する情報を載せていたうちの 57%（125 件中 71 件）であり、区画の位置を案内していたのは 14%（18 件）、区画数を案内していたのは 7%（9 件）にとどまった（Google map により一部の情報を入手できたケースは、区画の位置や区画数を正確に把握できたとは言えないため除いた）。さらに、病院の最寄りの駅やバス停について案内があったのは全体の 73%（128 件中 93 件）であり、そのうち 85 件は文書か図、もしくはその両方による案内があり、残りの 8 件は Google map にバス停マークが表示されていたのみであった。加えて乗降場については、写真やマップ等からバスやタクシーの乗降場がわかるケースはあったものの、一般車両の利用は可能かどうかも含めて把握できるものはごく少数であった。

フロアマップやバリアフリー情報の一覧などにおいて病院内のバリアフリー設備について案内していたことが確認できたのは全体の 72%（128 件中 92 件）であった。案内があった HP のうち、エレベータの案内があったのは 93%（92 件中 86 件）、多目的トイレは 86%（79 件）、授乳室やベビーコーナー等は 39%（36 件）、貸出用車いすは 16%（15 件）であった。多目的トイレについては国際シンボルサインが表示されているケースが多く、オストメイト対応のトイレなどに関する情報はごく少数であった。

厚生労働省（2024）の調査によれば、病院において診察等を受けるまでの待ち時間は 30 分未満が約半数を占めるが、30 分～1 時間未満が約 2 割、1 時間以上かかるケースも約 2 割であり、診察等の時間と合わせると長時間滞在するケースがあることがわかる。それだけにトイレを円滑に利用できるか、おむつ替えをできる場があるか、乳児に授乳させる場があるかなどの情報は重要である。実際に病院を訪れた際に、これらの施設・設備にたどり着けるよう情報がわかりやすく案内されていることはもちろんのこと、事前に情報を入手できるよう HP における情報のバリアフリー化を進めることが求められる。

（文献）

厚生労働省（2024）令和 5（2023)年受療行動調査（概数）の概況，厚生労働省，< https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jyuryo/23/index.html>，（2025 年 5 月 20 日）.

(NISHIDATE Arisa)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-70

感覚処理感受性と脳電位活動の過剰同期

猪本　修
（九州産業大学 基礎教育センター）
KEY WORDS: 感覚処理感受性，脳波，位相同期

（要約）
感覚処理感受性（sensory processing sensitivity, SPS）は，環境刺激に対するヒトの過敏な反応特性であり，生活の場や対人関係においても不安やストレスを感じることとなる［1,2］。SPS の神経生理学的基盤は完全には解明されていないが，生理心理学的には，脳波がその特性の定量評価に用いることができる可能性がある。本研究では一般の大学生 117 名の参加者を対象として，閉眼安静状態の脳波（electroencephalogram, EEG）を測定したところ，右後側頭葉の聴覚-視覚連合領域におけるデルタ帯域の同期活動が SPS 特性群で有意に増大することがわかった。このことは，SPS 特性を有するヒトは注意関連活動の過剰な同期を示すことを表している。

（方法）
本研究には，ペイド・ボランティア 117 名（男性 55 名，女性 62 名）が参加した。すべての参加者は大学生で，平均年齢は 20.09 歳（標準偏差 1.06）であった。すべての参加者はアジア人で日本語を母語とした。参加者に神経疾患を有する者や，聴覚や視覚の入力，反応，言語に関する障害を有する者はいなかった。
被験者の SPS 特性は，質問紙に回答させることで決定された。SPS 特性は，Aron & Aron を基に日本人向けに改変された HSPS-J19 心理尺度を用いて測定された［3］。この心理尺度は，低感覚閾，易興奮性，美的感受性の 3 つの下位尺度から構成されている。各尺度のスコアは 0 から 1 の範囲になるように正規化された。
EEG のデータについては，国際 10-20 電極法を用いて頭皮上で電気的活動を測定した。EEG 測定に使用した装置は，Polymate Pro MP6100（ミユキ技研株式会社，東京）で，DC アンプとアクティブ電極を使用し，24 ビットの解像度と 2kHz のサンプリングレートで測定した。実験室は静かな環境だったが，防音や電磁波遮蔽は施されていなかった。被験者はアームチェアに座り，目を閉じてリラックスした状態を保った。測定されたデータは，MATLAB（The MathWorks, Inc., U.S.）を使用して定量的に解析された。時系列データは，デジタルフィルターを用いてデルタ帯域（1-3 Hz），シータ帯域（3-8 Hz），アルファ帯域（8-13 Hz），ベータ帯域（13-30 Hz）に区分された。電位の時系列はヒルベルト変換により複素振幅に変換され，電気的活動の位相が抽出された。これにより位相同期率を計算し，その時空間的特性を調べた。

（結果および考察）
HSPS-J19 を用いて 117 名の被験者の低感覚閾値スコアを分析した結果，平均値は 0.53，標準偏差は 0.22 であった。そこでスコアが 0.75 以上の被験者を SPS 特性群とみなすことにした。
そこで被験者の脳波を帯域ごとに解析し，特定の皮質領域内または領域間のコヒーレントな電気的活動に着目した。右半球の頭頂葉（P4），側頭葉（T4），後頭側頭葉（T6）領域におけるデルタ帯の活動に着目すると，SPS 特性群の被験者の活動は，対照群の被験者よりも位相同期率が高いことがわかった。
後側頭聴覚連合領野のデルタ帯域振動における同期活動は心理的注意のレベルを示すため，HSPS 特徴群は注意の継続的な状態を維持しているのに対し，対照群では注意が頻繁に交替する状態が特徴的であると推測された。
次に，位相同期率の SPS スコアとの関係を調べた。P4，T4，T6 の部位における時間平均 PLV と SPS の低感覚閾値スコアのあいだには正の相関があることが明らかとなった。この PLV と HSPS スコアの相関は，シータ帯域や他の領野でも観察されたが，後側頭領域のデルタ帯域で SPS のスコアとの相関係数が最大であった。このことは，デルタ帯域活動とその同期性が SPS 特性の大きな被験者で生理的意義を有することを示している。すなわち，後側頭葉の視覚聴覚連合領域における心理的注意の過剰な同期が，SPS の重要な特徴の一つであることを示唆している。この発見は，右後側頭葉に不均一に分布するデルタ波活動の同期が，SPS の重要な特徴の一つである可能性を示しているとともに，そこでの位相同期率が SPS のバイオマーカーとなる可能性を示している。

本研究の実施にあたっては，被験者の個人情報および行動，環境，精神的・身体的状態に関する情報を記載した質問票の収集について，九州産業大学倫理審査委員会で審査され，承認されている（2024-0001，2024-0002）。また，研究成果の公表に際しては研究協力者の同意を書面で得るとともに，個人情報の取り扱いには十分な配慮をしている。本研究に関連して，著者が開示すべき利益相反関係を有する企業や団体はない。

（文献）
［1］ Elaine N. Aron, Arthur Aron; Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality, Journal of Personality and Social Psychology, 73(2), pp.345-368, 1997.
［2］ Elaine N. Aron, Arthur Aron, Jadzia Jagiellowicz; Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity, Personality and Social Psychology Review, 16(3), pp. 262-282, 2012.
［3］ Aki Takahashi; Development of Japanese version of the 19-item Highly Sensitive Person Scale (HSPS-J19), Japanese Journal of Research on Emotions, 23(2), pp. 68-77, 2016.

(INOMOTO Osamu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-71

吃音のある児童生徒の進学に伴う不安と支援の空白に関する質的検討

川合紀宗
（広島大学ダイバーシティ＆インクルージョン推進機構）
KEY WORDS: 吃音・進学・不安

（目的）

吃音の影響は言語面にとどまらず、自己認知や対人関係、社会参加の在り方にも及ぶ。特に進学や進路選択といった人生の転機においては、自己開示や口頭でのやり取りへの不安が顕在化し、心理的負荷が増し、自己肯定感や社会参加への意欲を低下させる要因となりうる（McAllister et al., 2013）。こうした転機は、対人関係の再構築が求められる局面であり、吃音当事者にとっては心理的負荷が増す時期である。

吃音に対する支援は、主に小学校段階における通級指導教室での言語訓練に集中しており、中学校・高校段階になるとその機会が著しく減少する（川合・鈴木, 2017）。そのため児童・生徒が進学に際してどのような不安を感じ、支援の空白をどう認識しているかについて、発達段階を縦断的に比較した研究は限られている。また、吃音当事者の性別による意識や対応傾向の差異についても、十分な検討がなされていない。

本研究の目的は、児童生徒の発達段階別に吃音当事者が進学に抱く不安や支援の不在に関する認識を質的に明らかにすることであり、併せて性別による傾向の違いにも着目し、今後の支援体系構築に資する知見を得ることである。

（方法）

本研究では、吃音を有する小学生５名（男子３名、女子２名）、中学生５名（男子２名、女子３名）、高校生５名（男子４名、女子１名）の計 15 名を対象に、半構造化面接を実施した。参加者全員が小学校段階で通級による言語訓練を受けた経験を持つ一方で、中学進学後は学校内で明確な吃音支援を受けていなかった。面接は１対１で実施し、質問項目は以下に焦点を当てた：「進学にあたって感じた吃音に関する不安」「現在の学校における支援体制についての認識」「今後必要と感じる支援の内容」。面接内容は逐語的に記録され、現象学的アプローチにより質的分析を行った。

（結果）

分析の結果、学齢別に明確な主題の違いが見出された。まず、小学生は、中学校進学に際し、「新しい教員に吃音を理解してもらえるか」という不安や、「自己紹介の際にどもることへの恐れ」、「音読や発言を求められる授業場面への抵抗感」などを語った。男子児童においては「からかわれることへの強い恐怖」、女子児童では「吃音を知られたくない」との意識が見られ、吃音に対する認知の差異が性別で現れていた。

中学生では、支援の喪失による心理的影響が顕著であった。小学校では専門的な指導を受けていたことに対する安心感があった一方で、中学進学後は「相談相手がいない」「教員に言い出せない」「同級生との会話を避けるようになった」といった孤立感や萎縮傾向が強まっていた。特に女子生徒からは「吃音を話題にされることが苦痛」「誰にも知られたくない」という強い回避志向が確認された。また、男子生徒の一部は、過去に発言時に笑われた経験がトラウマとなり、授業中の発言を完全に控えるようになっていた。

高校生になると、不安の内容がより現実的なものへと変化していた。就職や進学の面接場面を想定したときの「失敗への恐怖」、アルバイト先の選択における「電話対応のある業種を避けざるを得ない現実」、「吃音のために諦めざるを得なかった夢」などの語りが確認された。高校生男子からは、「職業選択の幅が狭まっている」「自分を表現できる場がない」といった強い制約感が、女子生徒からは「誰にも本当の自分を見せられない」といった内面的な葛藤が語られた。このように、年齢が上がるにつれて不安の性質が「対人関係」から「自己実現」に移行する様子が見られた。また男女間では、女子が吃音を「隠す」傾向、男子が「恐怖と対処行動のジレンマ」を抱える傾向が強いという違いも認められた。

（考察）

本研究の結果は、吃音当事者が進学期に経験する不安や支援の不在が、発達段階および性別に応じて異なる様相を呈することを示している。小学生は新たな人間関係における自己開示への不安を中心に語り、中学生では支援の消失に伴う孤立感や発話回避傾向が顕著となり、高校生では吃音が進路選択や職業決定に直接的な制限を加えているという現実的な問題が前面化した。こうした変化の傾向は、Hearne ら（2008）が示した「思春期における吃音の心理的負担の増加」とも一致しており、発達に伴う吃音の意味づけの変化が、当事者の認識や行動に深く関わっていることが確認された。

さらに、McAllister et al.（2013）は、青年期の吃音経験が成人後の心理的健康に影響し、支援の不足が自己評価や社会適応に影響する可能性を示している。本研究でも、支援の空白が「誰にも理解されない」という感覚を強め、自己否定や将来への諦めにつながっていた。これは吃音症状の悪化以上に、心理的レジリエンスの低下を引き起こす点で深刻である。

加えて、本研究の特徴的な知見として、性別による傾向の違いが観察された。女子は吃音を社会的に不可視化しようとする傾向が強く、自己開示を回避する一方で、男子はからかいや笑われることに対する強い恐怖と、対処行動との葛藤を抱える傾向があった。こうした傾向の違いは、先行研究では十分に取り上げられておらず、本研究の新たな貢献といえる。

川合・鈴木（2017）は、中学・高校段階における合理的配慮の不足を課題として挙げており、特に「教員側の理解と配慮」が重要であると述べている。実際、本研究においても、吃音当事者が教員に相談できない、あるいは相談しても十分な理解が得られなかったという事例が多く語られた。教員・学校環境における理解促進と継続的な支援体制の確保が、当事者の孤立感軽減に不可欠であることが裏づけられた。

以上より、吃音に対する支援は、単なる言語訓練では不十分であり、心理的支援、自己開示の練習機会、社会的理解の促進を含む多層的・発達段階別・性差配慮型の支援体系の構築が求められる。今後は、継続的支援の導入事例とその効果を追跡する縦断的研究が望まれる。

（主要文献）

川合紀宗・鈴木伶奈（2017）吃音のある中学生および高校生に対する担任教師による合理的配慮．日本コミュニケーション障害学会第 43 回大会発表論文集.

McAllister, J., Collier, J., & Shepstone, L. (2013) The impact of adolescent stuttering and other speech problems on psychological well-being in adulthood. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48, 458–468.

(KAWAI Norimune)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P7-72

聴覚障害児における場所を表す格助詞の理解

—移動性の差異が理解に及ぼす影響—

〇澤隆史・大鹿綾・村尾愛美・相澤宏充・林田真志・新海晃
（東京学芸大学）　（福岡教育大学）（広島大学）

KEY WORDS: 聴覚障害児，格助詞、場所

1. 目的

岡田・林田（2016）は外国人の日本語学習者の中に場所を表す「で」と「に」を混同する例が多く、その誤りには「移動」の概念が影響することを指摘している。すなわち、意味として空間的移動を含意する文では「で」を「に」に、含意しない文では「に」を「で」に誤用する例が多いことを示している。このような文理解の特徴は、文から想起される空間的イメージの喚起が文法の理解に強く影響することを示唆している。本研究では、聴覚障害児の格助詞の理解に文が表す移動性の有無が及ぼす影響を検討することを目的とする。

2. 方法

1)対象:特別支援学校(聴覚障害)小学部の児童 48 名(3 年 6 名、4 年 18 名、5 年 16 名、6 年 8 名)、を対象とした。良聴耳の平均聴力レベルの平均は 85.5dB であった。

2)課題：格助詞の部分を空欄にした文を呈示し、正しい助詞を「が」「で」「に」「を」の中から選択させる課題を課した。「で」「に」が正答となる文では、動詞として自動詞と他動詞を用い、「を」が正答の文では自動詞のみを用いた。いずれの文でも移動性が強い文と弱い文を各 3 文ずつ、計 30 問の問題を作成した。移動性の強い文では場所を示す名詞として、児童にとって距離的に遠いとイメージされる語（例：「外国」「沖縄」）を用いた。一方弱い文では、場所が狭く限定される名詞（例：「家」「ベンチ」）を使用した。なお「を」が正答となる文では、移動性の強い文として「通過」の意味を含む文を用いた。課題文の例を表 1 に示した。

3)手続き：課題はワークシート形式で実施した。各ページの冒頭に選択肢となる 4 つの助詞を呈示し、「問題文を読んで、（　　）の中に入る正しいことばを 1 つえらんで書きましょう」と教示した。課題は一斉テスト形式とし、実施方法の説明文書を添付して、対象児の担任教員に実施を依頼した。

4)倫理的配慮：調査内容を文書にて説明し、学校長の許諾並びに保護者の同意を得るとともに、筆頭発表者が所属する倫理審査委員会の承認を得た。

表 1　問題文の例

正答	移動性	文例
で	強	ぼくのお父さんは、来月から大阪（で）はたらく。
	弱	おばあさんが、ベンチ（で）お茶を飲む。
に	強	アメリカが、月（に）大きなロケットをとばす。
	弱	私は、おじいさんと同じ家（に）住む。
を	強	電車が、長いトンネル（を）くぐる。
	弱	ぼくは、しずかに その部屋（を）はなれた。

3. 結果

3 年生の人数が少ないため、3・4 年と 5・6 年をあわせた群間で全問題の平均正答数を比較した結果、有意差は示されなかった。全対象児の得点のヒストグラムで双方分布が認められたため、得点が 24 点以下を P 群（18 名）、25 点以上を G 群（30 名）として、各群の得点傾向について分析した。文の種類ごとに両群の平均得点を求めて、図 1 に示した。図 1 より G 群は「に」の他動詞文を除いて得点の天井効果が認められた。そこで「で」「に」が正答の文について、P 群で助詞×動詞×移動性の 3 要因混合計画分散分析を行った結果、助詞の主効果 (p=0.005) 及び二次の交互作用が有意であった

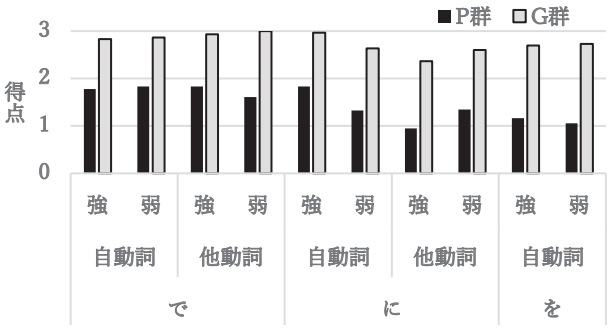


図 1 各群の平均得点

（p=0.001）。単純交互作用を分析した結果、正答数は「に」における「自動詞」で「強い」>「弱い」、「強い」で「自動詞」>「他動詞」、「強い」における「他動詞」で「で」>「に」、「に」で「自動詞」>他動詞」、「自動詞」における「弱い」で「で」>「に」、「に」で「強い」>「弱い」、「他動詞」における「強い」で「で」>「に」となった。この結果より「で」の誤用には移動性の影響が少なく、「に」では特に自動詞を用いた際に、移動性の弱い文での誤りが多いことが示された。

表2　各助詞における誤用数

正答	動詞	移動性	P 群				G 群			
			が	を	に	で	が	を	に	で
で	自	強	2	5	14		0	0	5	
		弱	5	6	10		0	3	1	
	他	強	5	3	15		0	1	1	
		弱	7	6	12		0	0	0	
に	自	強	2	10		9	0	0		0
		弱	5	9		20	1	2		8
	他	強	10	12		15	0	2		17
		弱	4	7		22	0	0		12
を	自	強	2		18	13	0		4	5
		弱	4		18	13	0		6	2

次に、各助詞の誤答数の総計を群ごとにまとめて表 2 に示した。P 群ではいずれのタイプの文でも「で」と「に」の混同による誤りが多く、フィラーである「が」への誤りも多い傾向があった。また「を」については、「に」への誤りが多かった。一方 G 群では、特に他動詞を用いた文で「に」→「で」の誤りが多かった。

4. 考察

本研究の結果、格助詞の理解に困難を示す P 群では、移動性を含意しない（弱い）文において「に」を「で」に誤る例が多く、G 群でも同様の傾向があったことから、文の含む空間移動性が格助詞の理解に影響することが示された。一方「で」と「を」については、移動性の影響は顕著でなく岡田らの先行研究とは異なる結果となった。これらの結果から、聴覚障害児の格助詞の理解には、空間的移動に関する知識や空間認知が影響することが示唆されたが、その現れ方は外国人日本語学習とは異っていることが推察された。

文献：岡田美穂・林田実（2016）日本語教育, 163, 48-63.

付記：本研究は R 7 年度科学研究費（25K06418）の助成を受けた。

(SAWA Takashi, OSHIKA Aya, MURAO Aimi, AIZAWA Hiromitsu, HAYASHIDA　Masashi, SHINKAI Akira)

Defining a strong foundation for achieving equitable access to learning and transition for children and young persons with visual impairment

Curriculum Framework for Children and Young People with Visual Impairment (CFVI)
○ Paul Lynch (School of Education, University of Glasgow, UK)
KEY WORDS: visual impairment, specialist curriculum, England

【 Purpose 】 1.To give an overview of a specialist framework to support the development of children and young people with visual impairment (aged 0-25 years) by providing them with appropriate support and accommodations. 2. To understand how the framework can help teaching and other professionals working in education with children and young people with vision impairment. 3. To identify gaps in existing provision and to prioritise skill areas for future curriculum frameworks.

【 Method 】 Children and young people with vision impairment and other impairments must have the opportunity to develop the required skills areas to move from early years to primary, secondary and adulthood and be able to thrive. Often these skills are provided by specialist support teachers and services within and outside the education system. The currently non-statutory curriculum framework identifies key outcomes for children and young people from ages 0-25 years. It is also intended to capture the importance of specialist provision for children and young people with vision impairment with high level descriptors to allow for schools and services to be able to adapt existing provision or develop new activities and resources to fit into the 11 outcome areas.

The CFVI stems from the expanded core curriculum (ECC) which focuses on facilitating an inclusive world for learners with visual impairment. Underpinning this specialist framework is the 'access to learning – learning to access model' (McLinden et al, 2023, 2021, Douglas et al, 2019). The model is rooted in the belief that specialist support for learners with visual impairment should focus on ensuring all have fair and optimised access to education and that they have opportunities to develop their own agency, voice and independence.

【Results】 The CFVI addresses the needs of learners, parents (carers) and educators in England and Wales. The framework covers 11 areas: Facilitating an Inclusive World; Sensory Development; Communication; Literacy; Habilitation: Orientation and Mobility; Habilitation: Independent Living Skills; Accessing information; Technology; Health: Social, Emotional, Mental and Physical Wellbeing; Social, Sports and Leisure; and Preparing for Adulthood. A significant challenge to specialist provision and support is that there has been no universally recognised specialist framework, shared language or agreed approach for supporting CYP with VI. This has led to confusion over what support they need and who is responsible or qualified to deliver this.

Three fundamental aims are at the heart of the framework: 1.to help clarify and define the elements of specialist skill development, interventions and best practice support that are considered to be essential for children and young people with vision impairment; 2.to assist qualified specialist practitioners in raising the awareness among other professionals and parents of the need for children and young people with vision impairment to be taught skills that enable them to access the curriculum and the wider world as independently as possible; 3.to aid discussions and understanding among all involved in a child/young person's education of how and when these skills should be taught by suitably qualified specialists and reinforced by non-specialists.

【Discussion】 The CFVI is an evidence based and robust approach to support children and young people with vision impairment to have the opportunity to engage fully with their education. There is a strong need for the framework to: a.be recognised and referenced in England Special Educational Needs and Disabilities (SEND) policies, including through recognition in the Children and Wellbeing Bill, recommendations following the National Curriculum review, SEND national standards and the Change Programme, b.be embedded in local authority service commissioning and delivery frameworks, c.be followed by all educational settings supporting children and young people with vision impairment and their families, in partnership with vision impairment specialists, and d.be embedded within quality standards for teachers of children with vision impairment and habilitation specialists across the UK and other countries e.g. Japan.

【Reference】 Douglas, G, McLinden, M, Ellis, L, Hewett, R, Hodges, E, Terlektsi, E, Wootten, A, Ware, J & Williams, L 2019, A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of educational interventions to support children and young people with vision impairment. Welsh Assembly Government. / McLinden, M., Douglas, G. Hewett, R, Cobb, R., Keil, S., Lynch, P. et al. (2023) Promoting Equitable Access to Education for Children and Young People with Vision Impairment: A route-map for a balanced curriculum. London: Routledge./McLinden, M., Douglas, G., Cobb, R., Hewett, R., & Ravenscroft, J. (2016). 'Access to learning' and 'learning to access': Analysing the distinctive role of specialist teachers of children and young people with vision impairments in facilitating curriculum access through an ecological systems theory. *British Journal of Visual Impairment*, *34*(2), 177-195.

(LYNCH Paul)

An Introduction to the U.S. Expanded Core Curriculum and Connections with the Japanese Practice at a School for the Blind

○Tina Herzberg
(University of South Carolina Upstate, U.S.A.)
Hisae Miyauchi
(University of Tsukuba)
KEY WORDS: United States, Visual impairment, Expanded Core Curriculum

【Introduction】The purpose of this presentation is to introduce the expanded core curriculum (ECC) utilized in the United States. In addition, we will discuss examples of how the ECC was included throughout a day at a school for the blind in Japan.

The ECC is a body of knowledge and skills taught by teachers of students of visual impairments (TSVIs) and orientation and mobility (O&M) specialists throughout the United States. This essential curriculum supports academic success, independent living, and employment skills. It is designed to help students with vision impairments access the general education curriculum and equip students with the experiences and skills they often miss due to a lack of incidental learning. Although other countries define the ECC differently, we suspect there may be many similarities.

【Methods】We analyzed documents and textbooks used in the U.S. related to the ECC. Afterwards, we visited a school for the blind in Japan, including informally observing students in math and science classes as well as during lunch. The study involved non-interactive observation in school settings, with no identifiable information collected. Permission to use the content was obtained from the individuals involved.

【Results】In the United States, we divide the curriculum into nine broad areas: compensatory skills, orientation and mobility, social skills, assistive technology, career education, independent living skills, sensory efficiency, recreation and leisure, and self-determination.

The poster will include a description of all nine areas. In illustration, we are sharing two example descriptions.

Compensatory skills encompass the critically important skills students need to be successful in their academic learning. Examples include braille, organizational skills, and the use of specialized educational materials.

Orientation and mobility focuses on safe and efficient travel. Students need to learn about themselves and the environment in which they move – ranging from basic body image to independent travel in rural areas and cities.

During the observations, we noticed that the teachers were incorporating ECC instruction into the classroom. For example, in the math class, students were using tactile graphics and braille books which are included in compensatory skills. Some of the students also used assistive technology, including refreshable braille displays, CCTVs and tablets. They used the technology independently. The teachers encouraged social skills through modeling socially appropriate communication and interaction as well as through the use of questioning throughout the lesson. In the science class, they also used assistive technology, primarily the light probe when determining if a substance was a base or acid. A plastic board was placed behind the glass test tubes so that the light probe would be more accurate. The plastic board also provided high contrast so that the students with residual vision could more easily see the substances in the test tubes. In the cafeteria, most of the students traveled independently between the lunch line and the tables where they ate. After lunch, students utilized independent living skills when placing their used dishes in the correct place. The cafeteria was organized with tactual references, and this encouraged students to travel independently. The younger students also determined what would be included in the healthy lunch. The process used to determine what would be offered at lunch promoted social skills, independent living skills, and self-determination.

【Discussions】In the one-day observation, we noted that students were provided with multiple opportunities to build and meaningfully use their ECC skills. We observed students building skills in seven of the nine areas taught in the United States. Their teachers embedded the opportunities while maintaining high academic expectations.

In the U.S., there is ongoing discussion about how to best teach ECC skills without sacrificing academic learning. It appears this is already happening at schools for the blind in Japan. In the future, we plan to explore how learning opportunities to build ECC skills could be embedded in mainstream settings both here in Japan and in the U.S.

【References】Clark, R. (n.d.) *Expanded Core Curriculum Basecamp Manual*. Available at https://www.expandedcoresolutions.com/product-page/expanded-core-basecamp-manual /Holbrook, M. C., McCarthy, T.S., Kamei-Hannan, C., & Zebehazy, Z. (Eds). (2017). *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (3rd ed., Vol. 2). American Foundation for the Blind. /Lohmeier, K., Blankenship, K., & Hatlen, P. (2009). Expanded Core Curriculum: 12 years later. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(2), 103-112.

Rosenblum, L. P., Herzberg, T. S., Larkin, S. K., Osterhaus, S. A., & Wild, T. S. (2025). Mission INSPIRE:A science fair-type activity for youth who use braille in STEM learning. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 119(1), 61-74. https://doi.org/10.1177/0145482X251320109.

＊This research was funded by JSPS KAKENHI, grant number 23KK02204. (HERZBERG Tina, MIYAUCHI Hisae)

The Specific Curriculum in Germany

Development Needs for the Future

○ Marie-Luise Schütt (University of Hamburg)

KEY WORDS: Expanded Core Curriculum, Visual Impairment, Universal Design

【Purpose】The concept of the ECC has also been implemented in Germany under the name "Specific Curriculum". The Specific Curriculum sees itself in a clear line of tradition to the curricular approaches known internationally as the Expanded Core Curriculum (ECC) (Allman et al., 2014; Hewett et al., 2022). In contrast to the international models, there are three versions in Germany (1. Education in an inclusive school, 2. Transition from school to work; 3. Vocational rehabilitation). The Specific Curriculum in the field of education for students with visual impairment and blindness includes six areas: Development of Vision; Perception and Learning; Orientation and mobility/practical life skills; Assistive Technology; Life planning/Career and Leisure; and Social Skills (Degenhardt et al., 2016, pp. 176–181). Each area is divided into five levels of implementation: Diagnostics; Interventions; Methodology; Equipment & Media; and Actors & Fields of Action.

		Ebenen der Umsetzung				
		Diagnostik	Intervention	Methodik	Ausstattung & Medien	Handelnde & Handlungsfelder
Bereiche des spezifischen Curriculums	Förderung des Sehens	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
	Wahrnehmung und Lernen	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
	O&M; LPF; Bewegung	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
	Technische Hilfen	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
	Lebensplanung; Beruf & Freizeit	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
	Soziale Kompetenz	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5

Figure 1: Structure of the Specific Curriculum in Germany

In Germany, the Specific Curriculum has been used and tested. As expected, the evaluations of the use of the Specific Curriculum in schools have shown that it has not been applied across the board in Germany. Selected schools for students with visual impairment and blindness have made specific adaptations for their institutions (Quality Circle for Special Education Focus: Vision, 2019). Additionally, studies - such as those examining the implementation of the areas of the Specific Curriculum during the COVID-19 pandemic - have been successfully implemented (Schütt et al., 2021). There is also information available on how the Specific Curriculum is used to professionalize TVIs (Degenhardt et al., 2016).

【Method】A systematic literature research was carried out in order to further develop the specific curriculum. The articles dealing with the Specific Curriculum in Germany were evaluated using content analysis.

【Results】

The analysis shows that there are still needs in the areas of: (I) updating the content, (II) practical examples, and (III) evaluation.

(I) According to the current situation, it can be assumed that a shift in the content will be necessary. The increasingly inclusive design of schools makes it possible that specific measures (reasonable accommodations) are no longer necessary. This necessitates a revision of the Specific Curriculum. An update is also necessary due to technological innovations (artificial intelligence) which also change the learning conditions for students with visual impairment and blindness.

(II) So far, only isolated examples are available in the German context. Teachers wish for concrete examples in order to work more extensively with the Specific Curriculum.

(III) In order to assess the effectiveness of the Specific Curriculum as accurately as possible, evaluations are necessary (about the use in schools, about the use in teacher training).

In addition, recommendations should be formulated: exchange with peers should be provided. This can also be considered through digital forms of exchange, e.g. in the area of vocational preparation.

【Discussion】Comparisons should be made with international developments, e.g. new development of the ECC in the UK and Switzerland. It can be assumed that the further developments will lead to new impulses for the specific curriculum in Germany. Of continued importance is the lack of legal anchoring of the Specific Curriculum. Therefore, the question arises as to how the binding effect can be increased in the long term. The lack of qualified teachers also influences the change process and needs to be addressed.

【Reference】Allman, C., Lewis, S., Spungin, S. (2014). ECC essentials. Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments. New York, NY, AFB Press.

Degenhardt, S., Gewinn, W., Schütt, M.-L. (Eds.) (2016): Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung. Für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und berufliche Rehabilitation. 1. Auflage. Norderstedt: Books on Demand.

Schütt, M.-L., Degenhardt, S., & Gewinn, W. (2021). Zur Bildungssituation von Schüler:innen mit Blindheit und Sehbehinderung während der Corona-Pandemie im März 2020 in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/605

Schütt, M.-L. (2025). Das Spezifische Curriculum für Kinder und Jugendliche mit Blindheit und Sehbehinderung und seine Bedeutung für inklusive Lehr- und Lernprozesse. In: Degenhardt, S. (Ed.) Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit. Kohlhammer, 93-109.

Qualitätszirkel Förderschwerpunkt Sehen (2019). Grundlegende Kompetenzen für den Förderschwerpunkt Sehen NRW.

(SCHUTT, Marie-Luise, DEGENHARDT, Sven, GEWINN, Wiebke)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-04

点字教科書における二次元コードの取り扱いに関する一考察

—中学校英語科の教科書分析を通して—

〇青柳まゆみ　　森まゆ
（愛知教育大学教育学部）　（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS: 点字教科書　二次元コード　英語

１．問題と目的

文部科学省著作の点字教科書（以下、点字教科書）は、検定教科書の中から選定された各教科１種を原典として、教科ごとの編集協力者会議による編集を経て発行される。点字教科書は、視覚障害児童生徒の「準ずる教科教育」を支える重要な役割を担ってきたが、教科書における視覚的表現や視覚活用を前提とした活動の多用化等の傾向にどう対処するかという今日的課題に直面している。

その一つが、近年ほぼ全ての教科書会社が採用している二次元コードの取り扱いに関する課題である。令和７年改訂の中学部点字教科書においては、原則として二次元コードの掲載を省略している（一部、学習コンテンツの一覧ページの URL を記載する等の配慮が見られる）（文部科学省,2025）。しかし、二次元コードを介して提供される学習コンテンツの内容によっては、点字使用の生徒にとっても有意義なものが含まれる可能性がある。

そこで本研究では、音声教材を特に多く提供していると予想される中学校英語科の教科書を取り上げ、二次元コードの掲載状況と、その先にある学習コンテンツの内容を分析することにより、点字教科書における今後の二次元コードの取り扱いを検討するための基礎資料を得ることを目的とした。

２．方法

（１）対象

検定教科書６社のうち、

① 令和７年度点字教科書の原典教科書：ONE WORLD English Course、教育出版（以下、One World）
② 令和３年度点字教科書の原典教科書：New Horizon English Course、東京書籍（以下、New Horizon）

を分析の対象とした。

※いずれも、二次元コードが初めて掲載された令和２年検定教科書と、令和６年検定教科書の１～３学年（計 12 冊）。

（２）手続き

二次元コードを介して提供される学習コンテンツを種類別に分類し、データベースを作成した。その結果を、点字使用生徒にとっての利用可能性という観点で分析した。

３．結果及び考察

（１）二次元コード掲載数の変化

教科書に印刷された二次元コードの数は、いずれも令和２年検定教科書より令和６年検定教科書の方が多かった。例えば第１学年では、One World は 15 個から 72 個、New Horizon は 81 個から 96 個に増えた。

これは、学習コンテンツの数の充実を反映したものであるが、一つの二次元コードが導くコンテンツの数の違い、すなわち教科書のレイアウトやウェブサイトのデザインの影響も大きいことが分かった。

（２）学習コンテンツの内容

安里・堀田(2024)を参考に、点字使用生徒による利活用の可能性を検討することを想定して二次元コードが導く学習コンテンツを整理したところ、「音声のみ」「音声（付加情報有）」「動画」「ワークシート」「アクティビティ」「その他」の６項目に分類された。

１）One World（令和６年検定）

音声教材は、音声のみのコンテンツが中心であり、プレイヤーのデザインも非常にシンプルであった。

文法説明の動画には、教科書にはない日本語が表示されるが、読み上げも行われていた。

２）New Horizon（令和６年検定）

音声のみのコンテンツでも、再生速度やボタン位置の変更ができる。

単語と本文の音声教材には、日本語訳の画面表示（教科書には記載なし）、特定の語句や文を隠す、リピート練習のための音声インターバルなど、様々な機能が付加されていた。

動画では、聞き取りのヒントが画面に表示される（例えば、”I love soccer.”と読まれた時にサッカーボールの絵が表示される）など、学習の助けとなる視覚情報が多く含まれていた。

「アクティビティ」のクイズは、正解／不正解が直感的に分かり、楽しみながら次週に取り組める工夫が見られた。

（３）ウェブアクセシビリティについて

視覚活用が難しい生徒が二次元コードの先にある学習コンテンツに独力でアクセスするためには、ウェブアクセシビリティが十分に保証されていなければならない。令和６年検定済みの One World は、スクリーンリーダーを頼りに音声と動画を再生することが概ね可能であり、一覧から希望のコンテンツを探すこともできることが確認された。他方、New Horizon は、コンテンツが豊富であることや再生オプションの複雑さ、使用者がアクティブに関わることを想定した設計などが相まって、現時点では点字使用生徒が教科書会社のウェブサイトを一人で閲覧することには課題が見られた。

４．今後の課題

点字教科書の選定は、点訳が比較的しやすいこと及び弱視児にも比較的見やすいことなどの観点で行われる（文部科学省,2024）。令和７年度改定の点字教科書は、二次元コードについても非常にシンプルで使いやすいものが選ばれたと言える。しかし、コンテンツの内容や操作性は今後さらに複雑かつ多様化することが予想されるため、点字使用生徒の学びを真に助けるデジタル教材と、その提供方法について、実践を踏まえながら詳細に検討していく必要がある。

（文献）

安里基子・堀田龍也(2024)小学校の社会科教科書に掲載されている QR コードからリンクしている学習コンテンツの学年別・教科書会社別の比較.日本教育工学会研究報告集 2024(3), 79-86.

文部科学省(2025)特別支援学校（視覚障害）中学部点字教科書編集資料.

（付記）　本研究は JSPS 科研費 JP22K02743 の助成を受けたものである。

(AOYAGI Mayumi, MORI Mayu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-05

教材共有ウェブサイトのユーザビリティに関する調査 -視覚障害者のタスク分析を中心に-

〇志村まゆら（筑波技術大学） 福島正也（筑波技術大学） 工藤 滋（筑波大学） 半田こづえ（明治学院大学） 小林 真（筑波技術大学）

KEY WORDS: 理療科教員，基礎医学系教材，アクセシビリティ

【背景と目的】

我々の研究グループでは，2022 年度より視覚障害者のための医療系職業教育課程(理療科・理学療法科・柔道整復科)の教員が無料で利用できるウェブ教材共有システムの開発を行ってきた。背景には，全国で利用できる医療系職業教育課程の教材共有ウェブサイトが日本理療科教員連盟の会員向け有料サイトのみである，各教育機関の生徒数減少に伴い他校との交流授業が試行され始めて所属機関を超えた教員同士の情報交換が必要となってきている，といった現状がある。システム構築に先立ち実施した一次調査（2020 年度）[1]では，回答した教員 312 名の 80%が，インターネットによる教材情報の共有を希望していた。利用者の多くが視覚に障害があるため，アクセシビリティに配慮したウェブサイトの構築を目指してきた。本調査では，構築したウェブサイト(以下，サイト）のユーザビリティを探るため，点字使用者を対象に，検索速度の分析と利便性に関するアンケート調査を行ったので報告する。

【方法】

調査対象：視覚に依存しない点字使用者で，特別支援学校自立教科教諭（理療）の免許保有者および理療科教員を志望する大学教職課程履修者 5 名（20 歳代）。

調査期間：2025 年 4 月 9 日～2025 年 5 月 30 日

調査環境：筑波技術大学春日キャンパス校舎棟 4F。

手続き①観察法：4 つの Task を課し，その間の key 操作を録画して，アクセス時間と key タッチを分析した。Task1 はサイト内の「サイトの使い方」閲覧・指定教材の検索・ダウンロード・ログアウト，Task2 はサイト内の「新着情報」と「掲示板」閲覧・指定教材のダウンロード・ログアウト，Task3 は国立国会図書館検索画面からの指定資料検索，Task4 は iPhone によるサイト内の指定教材のダウンロード画面閲覧とした。Task1,2,4 の指定教材は異なる。国立国会図書館検索システムを通じて特定の資料を抽出するまでの時間などを，データベース検索技術力（以下，技術力）として評価した。手続き②質問紙：Task1,2 後に Web アンケート調査を行った。質問紙では，回答者の属性，サイトで使用する音声ソフトとブラウザの種類，普段利用している keyboard の short cut key，主観的なユーザビリティを測る System Usability Scale（SUS）などの項目を設けた。SUS 数値（0～100 点）が高いほどユーザビリティが良好と評価される。

本研究調査は筑波技術大学研究倫理委員会の承認（番号 2024-47）を得て実施した。

【結果と考察】

Task1～4 の時間（秒）と error 回数，PC サイト閲覧に利用した音声ソフトとブラウザの種類を表 1 に示した。サイトから外れたり，立往生した時間が 5 秒以上続いたり，介入を必要とした数を error 回数とした。参加者の PC・iPhone 音声速度，PC 音声ソフト・ブラウザ利用歴，日常のインターネット検索利用機器などの情報を表 2 に示した。Task1 のアクセス時間が最も遅い者から順に A,B,C,D,E とした。Tab，Shift+Tab，Ctrl+矢印または矢印 key 以外の short cut key を利用したのは，C,D,E,3 名であった。これら 3 名は技術力もあり，PC の音声ソフト・ブラウザ利用歴は A,B より長かった。一方技術力が高くない A,B は PC による検索時間は長かったが，iPhone による検索時間は C,D,E より短かった。5 名に iPhone の VoiceOver タッチ方法の違いはほとんどみられなかった。A,B は日常のインターネット検索に iPhone を利用していた。iPhone 使用頻度の違いがアクセス時間の短縮に影響を与えた可能性がある。

主観的なユーザビリティ（SUS）の平均値は 77.0±1.9 点で，高い得点が得られた。SUS 値とアクセス時間（Task1,2 の合計）の相関関係は -0.85 であった。利用する音声ソフトが多様化[2]している昨今では，サイトにも種々のソフトへの対応が求められる。これらの結果から点字使用者によるサイトの利用は，PC-Talker，NVDA いずれの音声ソフト利用でも良好なユーザビリティを示すことが明らかになった。

表 1 アクセス時間（秒）と error 回数

	Task1		Task2		Task3		Task4		e：error	
	time	e	time	e	time	e	time	e	PC 音声ソフト	PC ブラウザ
A	648	2	200	0	197	0	84	0	PC-Talker	Edge
B	570	2	495	0	178	0	92	0	NVDA	Chrome
C	371	1	226	0	52	0	119	0	PC-Talker	NetReader
D	302	1	245	0	60	0	125	0	PC-Talker	NetReader
E	223	0	145	1	66	0	100	0	NVDA	Chrome

表 2 参加者情報 速度:音声速度（文字数/秒）

	PC 速度	PC 音声ソフト歴	PC ブラウザ歴	iPhone 速度	日常の検索	検索頻度
A	11.3	4 年	1 年	22.1	iPhone	毎日
B	8.8	3 年	3 年	20.0	iPhone	毎日
C	8.6	5 年≦	5 年≦	15.9	PC	毎日
D	8.2	5 年≦	5 年≦	18.4	iPhone PC	毎日
E	9.5	5 年≦	5 年≦	20.1	iPhone PC	毎日

【文献】

[1] 志村まゆら，工藤 滋，田中秀樹，半田こづえ，福島正也：視覚障害の教員が利用しやすい WEB 教材ネットワークに関する調査研究．筑波技術大学テクノレポート，30(1)：94-95，2023，Feb.

[2] 日本視覚障害者 ICT ネットワーク：第 4 回支援技術利用状況調査報告書．2025 年 3 月．https://jbict.net/survey/at-survey-04（2025 年 4 月参照）

なお，本稿に関して開示すべき利益相反関連事項はない。
本研究は JSPS 科研費 22K02800 の助成を受けたものである。

(SHIMURA Mayura, FUKUSHIMA Masaya, KUDO Shigeru, HANDA Kozue, KOBAYASHI Makoto)

全国視覚特別支援学校在籍幼児児童生徒調査への ICD-11 適用の試み

○柿澤敏文
（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 全国視覚特別支援学校在籍幼児児童生徒調査・ICD-11

目　的

我が国の視覚障害児童生徒の実態把握として、筑波大学・東京教育大学が 1970 年以降５年毎に、全国視覚特別支援学校（以下、盲学校）児童生徒の視覚障害原因等調査を実施してきた（柿澤, 2022）。一連の調査で得られたデータは教育関係者や医療関係者、福祉関係者から評価を受け、教育･福祉施策推進において関係者の拠り所となる資料となっている。しかしながら､1970 年以来用いられている調査票は各年度調査実施時に若干の修正・変更を経ているものの、基本的には初回 1970 年度調査において用いた調査票を踏襲しており、調査票中、特に「眼疾患の部位と症状」で用いられている用語は、必ずしも現在の状況と合わなくなっている。

ところで、WHO（2023）は、疾病及び関連保健問題の国際統計分類（International Classification of Diseases and Related Health Problems）（ICD）を作成し、ヒトの健康に影響を及ぼす様々な病気、その他の要因を記録、報告、集計するためのツールとして公表している。最新の ICD-11 は、2018 年に公表され、2019 年に WHO 総会で正式に承認されている。本研究では、筑波大学の調査で用いられてきた調査票の項目のうち､特に｢眼疾患の部位と症状｣に注目し､ICD-11 の Code 並びに Term の適用を試みた。

方　法

筑波大学の調査で用いられてきた調査票の調査項目は、各幼児児童生徒の在籍学部、学年、年齢、性別、障害発生年齢、視力、視野、使用文字、視覚補助具、重複障害、視覚障害原因、眼疾患の部位と症状である。これらのうち、眼疾患の部位と症状の各項目について、ICD-11 の Code（アルファベットと数字から成るコードで、疾病及びその他の保健問題の診断名に対応）と Term に対応付けを行った。その際、眼疾患の部位と症状の各項目の英訳を ICD-11 用の英語版ブラウザー（https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en）に入力し、関連する Code と Term を得た。

結果と提言

表 1 に眼疾患の部位と症状の各項目に関連する Code と Term の一覧を示した。眼疾患の部位と症状の項目に対して、一対の Code と Term が対応する場合とともに、複数の Code と Term が対応する場合があり、調査票の項目が単一の眼疾患を示す場合と、幅広い眼疾患を包摂する場合が確認された。調査票の項目の英訳ではあるが、Term とは異なる表現が認められ、調査票の各項目の精選と用語の更新の必要性が明らかとなった。

表１　眼疾患の部位と症状に関連する Code と Term

眼疾患の部位と症状		ICD-11 Codes and Terms				
眼球全体	緑内障・水(牛)眼 glaucoma・ buphthalmos	9C60 Glaucoma suspect	9C61 Glaucoma	5C60.0 Glaucoma in Lowe syndrome	KA41 Birth injury to eye + Traumatic glaucoma due to birth injury	9D25 Glaucoma due to ocular surgery or laser
	小眼球・虹彩欠損 microphthalmia・iris coloboma	LA10.0 Microphthalmos	LD21.0 Syndromes with microphthalmia as a major feature	LA11.4 Coloboma of iris		
	視神経欠損 optic nerve coloboma	LA13.7 Congenital malformation of optic disc				
	屈折異常 ametropia	9D00 Disorders of refraction				
	眼球ろう ocular phthisis	9C22.1 Phthisis bulbi				
	白子 albinism	EC23.2 Albinism or other specified genetically-determined hypomelanotic disorders	9E1Y Other specified diseases of the visual system: Ocular albinism			
	眼振 nystagmus	9C84 Nystagmus				
	全色盲 monochromat	9D44 Impairment of colour vision: monochromatism				
	眼球全体　その他					
角膜疾患	角膜軟化症 keratomalacia	9A78.4 Corneal degeneration: Keratomalacia				
	角膜白斑 corneal opacity	9A77 Corneal scars or opacities	LA11.5 Congenital corneal opacity	9A70 Hereditary corneal dystrophies: Hereditary corneal opacity	9A78.4 Corneal degeneration: Degenerative corneal opacity	
	角膜疾患　その他					
水晶体疾患	白内障 cataract	9B10 Cataract				
	水晶体疾患　その他					
硝子体疾患	硝子体混濁 vitreous opacity	9B84 Vitreous opacities, membranes or strands				
	硝子体疾患　その他					
ぶどう膜疾患	ぶどう膜炎 uveitis	9A96 Anterior uveitis	9B65 Posterior uveitis	9C20 Panuveitis	9B66 Intermediate uveitis	
	ベーチェット病 Behcet's disease	4A62 Behçet disease				
	ぶどう膜疾患　その他					
網脈絡膜疾患	網膜色素変性症 retinitis pigmentosa	9B70 Inherited retinal dystrophies: Retinitis pigmentosa associated with systemic disease				
	黄斑変性（網体杆体ジストロフィを含む） macular degeneration/cone-rod dystrophy	9B78.3 Degeneration of macula or posterior pole macular degeneration	9B75.0 Age-related macular degeneration	9B70 Inherited retinal dystrophies: Congenital or hereditary macular degeneration	9B70 Inherited retinal dystrophies: Cone rod dystrophy	
	網脈絡膜萎縮症 chorioretinal atrophy	9B7Y Other specified disorders of the retina: Pigmented paravenous retinochoroidal atrophy				
	未熟児網膜症 retinopathy of prematurity	9B71.3 Retinopathy of prematurity				
	網膜芽細胞腫 retinoblastoma	2D02.2 Retinoblastoma				
	網膜剥離 retinal detachment	9B73 Retinal detachments or breaks				
	糖尿病網膜症 diabetic retinopathy	9B71.0 Diabetic retinopathy				
	硝子体網膜症 vitreoretinal dysplasia	LA13.3 Congenital vitreoretinal dysplasia: Familial exudative vitreoretinopathy				
	網脈絡膜疾患　その他					
視神経視路疾患	視神経萎縮 optic nerve atrophy	9C40.B Optic atrophy	9C40.8 Hereditary optic neuropathy			
	視神経炎 optic neuritis	9C40.1 Optic neuritis				
	視中枢障害 central nervous system disorder	9C43 Disorder of visual cortex	9C44 Disorder of higher visual centres			
	視神経視路疾患　その他					
その他	弱視 amblyopia	9D46 Impairment of binocular functions: Amblyopia				
	その他（含む不明）					

文　献

柿澤敏文 (2022) 2020 年全国視覚障害幼児児童生徒の視覚障害原因等実態調査報告書. 筑波大学人間系障害科学域.
世界保健機構(2023)ICD-11 レファレンスガイド. WHO(2022): ICD-11 Reference Guide

(KAKIZAWA Toshibumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-07

視覚障害者のイメージ形成のための３Ｄ造形教材の活用

○大内　進
（星美学園短期大学日伊総合研究所）

KEY WORDS:　視覚障害教育　３Ｄプリンター　触覚教材

１．目的

視覚障害がある子どもの教育では、視覚活用の制約から触覚や聴覚など視覚以外の感覚も積極的に活用して指導を工夫する必要があり、触覚活用の面では、触覚教材の充実が求められている。触覚教材は、その形状から３次元教材、2.5 次元教材、２次元的凸教材に分類できる。それらのうち、３次元教材は、事物の概念形成のベースとなる最も基本的な教材であり、３次元で存在する事物については、３次元の立体教材を提示することが望ましいといえる。

しかし、学校教育の現場では、立体教材の入手の困難性の影響などの理由により、それらを適切に準備することがかなわない状況が続いていた。３Ｄプリンターの登場により、これまで懸案とされていた３次元触覚教材が簡便にまたタイムリーに入手できる可能性が広がってきている。

そこで本研究では、より具体的なイメージや概念を形成するために、絵本や映画に登場する画像イメージを3D造形による模型を提示し、その有効性を確かめた。

２．方法

事例１　絵本における３Ｄ造形教材の活用

ユニバーサルデザイン絵本という視覚情報に加えて点字と凸図の施された絵本がある。点字及び凸図があることにより、視覚障害があってもアクセスできる絵本になっているが、情報がそぎ落とされた２次元的凸図から実際の事物をイメージすることは容易でない場合が多い。そこで、『てんじつき さわるえほん　たのしいらくご① まんじゅうこわい』を対象として、絵本のイラストに登場する事物を3D 模型で造形し、それを触りながら絵本を読むことの効果について検証した。

３Ｄ材料：絵本のイラストを参考に、筆者が３Ｄデータを制作し、３Ｄプリンターで出力した。

対象：全盲小学生　３名

手続き：ユニバーサルデザイン絵本のイラストに登場する事物の３Ｄ模型に触れながら本を読み進め、事後、作品の読み取りにおける３Ｄ模型の影響について聞き取りをした。

事例２　映画鑑賞における３Ｄ造形教材の活用

近年、視覚に障害があっても映画が一緒に楽しめるように、映画の視覚的な情報を言葉で補うナレーションをセリフの合間に挿入した音声ガイド」付き映画が普及してきている。これにより、ラジオドラマのように映画をイメージしながら楽しむことが可能となった。しかし、場面場面に登場する事物について、既知のものであれば適切なイメージをもつことができるものの、これまで経験したことのない事物については音声情報のみでイメージすることは容易ではない。

そこで、イタリアのオメロ美術館を取材したドキュメンタリー映画「手でふれてみる世界」を対象として、３Ｄ造形作品に触れて映画を鑑賞することの効果を検証した。

３Ｄ材料　オンライン上のフリー３Ｄデータを利用して、３Ｄプリンターにより３Ｄ造形した。

対象　視覚障害のある成人３名

手続き　映画鑑賞の前後に３Ｄ造形した彫刻作品の模型を触ってもらい、映画鑑賞の後に、彫刻作品の模型に触ったことによる映画鑑賞への影響について質問紙による調査を実施した。



３．結果

事例１　絵本における３Ｄ造形教材の活用

ユニバーサル絵本に、３Ｄ造形物が加わることで、より絵本を楽しむことができたという感想は３名に共通していた。

「これまでに触ったことのない事物（むかで、あり、せみ等）については、絵本の触図ではイメージしにくかったが、３Ｄ造形物によって形状を知ることができた」

「馬のイメージは持っていたが、馬が跳ねている状態については、３Ｄ造形物に触って初めて知ることができた。」

「３Ｄ造形物があることで、見えている人とのコミュニケーションが深まった。」等の回答もあった。

事例２　映画鑑賞における３Ｄ造形教材の活用

映画鑑賞においても、調査対象者すべてから音声ガイドに加えて３Ｄ造形物が提供されることについて肯定的な回答があった。

「視覚障害者にとって見ることは触れることだということを改めて感じた。

「オメロ美術館に行きたくなった。」

「３Ｄプリンター模型があって初めて楽しめる上映だった。模型なしでトークと映画上映だけだったら、正直恐ろしくつまらなかったかとも想像している。とくに「ピエタ」については考えさせられた」

「これからは視覚障害者を対象とした映画上映には登場する重要アイテムの模型鑑賞をどんどん増やしてほしい」

４．考察

事例１におけるユニバーサルデザイン絵本の鑑賞、事例２における音声ガイド付き映画の鑑賞、いずれにおいても調査対象者は３Ｄ造形物の触察が加わることに肯定的だった。触覚教材は、その形状から３次元、2.５次元・２次元に分類できるが、やはり、形あるものは、３次元で知ることが最も理解しやすく、望まれていることが確認できた。

今後、より精査な実験計画の下に、触図や音声ガイドに加えて、３Ｄ造形物を導入することの有効性について検証していきたい。

（OOUCHI Susumu）

付記　本研究は科学研究費補助金基盤研究(A)「インクルーシブ生涯教育実現のための触察用立体模型の総合的研究開発」(研究課題/領域番号 24H00162)による研究成果の一部である。なお、本調査対象者及び保護者には、本研究発表について口頭にて確認し、結果を本研究以外では使用しないこと、それにより不利益を被ることはないことを説明し、同意を得たこととした。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-08

視覚障害生徒の日常生活動作の再指導内容の検討方法についての提案

－発達順序性の項目ネットワーク図と下位項目表の活用～食べる前に行う手指動作を例に～

左振恵子
（帝京平成大学）

【目的】

視覚障害を有する生徒は、その障害故に動作の習得のために練習を繰り返し行っても、動作の習得が難しいことが多い。また、一度習得した動作も社会生活を想定した時には、その動作そのものの再指導が必要となるケースも多々見受けられる。再指導を行う上での指導内容を考えるための参考として、本学術大会第 59 回大会では、発達順序性の項目ネットワーク図の活用、61 回大会では、視覚障害生徒への日常生活動作の再指導を行うための指導内容例（箸操作と洋服のたたみ方）の提案を行った。

本稿では、日常生活動作の再指導内容を提案するために、発達順序性の項目ネットワーク図と下位項目表の効果的な活用方法を検討する。

【方法】

（1）20XX 年6 月に行ったアンケートを元に、W3 （指をミカンに入れて皮をむき始めることができる）、W4 （バナナの皮をむいて食べることができる）に関する発達順序性の項目ネットワーク図と下位項目表を作成する。

（2）作成した図と表から、効果的な活用方法について検討を行う。

アンケートに関する詳細、及び発達順序性の項目ネットワーク作成方法については、第 61 回大会の「視覚障害生徒の日常生活動作の再指導方法についての提案（2）紙を折る―発達順序性の項目ネットワーク図・下位項目表の活用―」を参照されたい。

【結果】

下位項目表と項目ネットワークは以下の通りである。

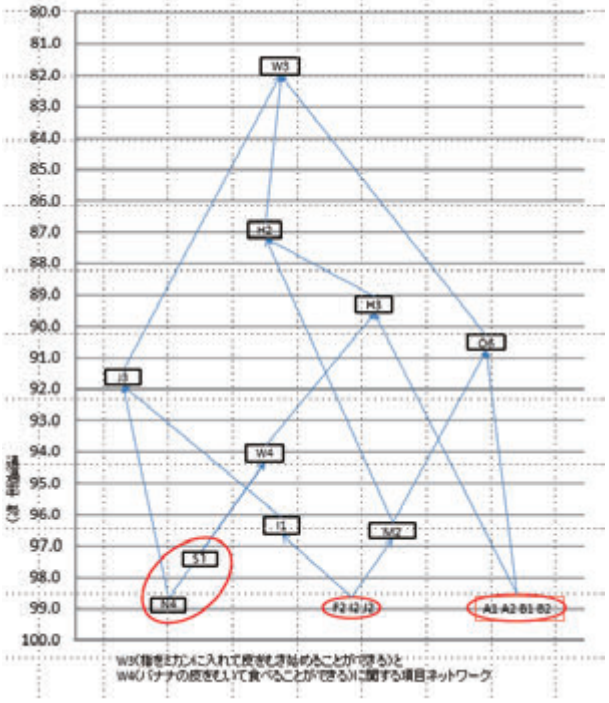
表1　W3 とW4 の下位項目表

項目	*****	*****	1	2	3	4	5
W3 指をミカンに入れて皮をむき始めることができる	81.7	15	A1(98.8)	A2(98.8)	B1(98.8)	B2(98.8)	F2(98.8)
			H2(86.6)	H3(89.0)	I1(96.3)	I2(98.8)	J2(98.8)
			J3(91.5)	M2(96.3)	N4(98.8)	O6(90.2)	W4(81.7)
W4 バナナの皮をむいて食べることができる	93.9	2	N4(98.8)	S1(97.6)			

紙面の都合で、表内にそれぞれの下位項目の内容の記載を省略したので、以下に記す。A1 （スプーンを使って食べ物を口に入れることができる）、A2 （スプーンですくって食べることができる）、B1 （フォークをスプーンのように食材をすくって口に入れることができる）、B2 （フォークを食材に突き刺して食べることができる）、F2 （ボタンの無いシャツを着ることができる）、H2 （布に付いたスナップをはめることができる）、H3 （服のスナップをはずすことができる）、I1 （ファスナーを途中から閉めることができる）、I2 （ファスナーを途中から開けることができる）、J2 （靴下をはくことができる）、J3 （裏返しになった靴下を表に戻すことができる）、M2 （うがいができる）、N4 （口をゆすぐことができる）、O6 （身体に湯をかけることができる）、S1 （紙をちぎることができる）W4 （バナナの皮をむいて食べることができる）である。

W3 は、「食事のスプーン・フォーク関連（A1 、A2 、B1 、B2 ）」、「衣類のボタン無しシャツを着る（F2 ）」、「H2 、H3 （衣類のスナップ留め外し）」、「I1 、I2 （ファスナーの開け閉め）」、「J2 （靴下をはく）」、「J3 （裏返し靴下を表に戻す）」、「M2 （うがい）」、「N4 （口ゆすぎ）」、「O6 （身体）、「に湯をかける）、「W4 （バナナの皮をむいて食べる）」、W4 は、「N4 （口ゆすぎ）」、「S1 （紙ちぎる）」である。

図1　W3 （指をミカンに入れて皮をむき始めること



ができる）と W4 （バナナの皮をむいて食べることができる）に関する項目ネットワーク

【考察】

項目ネットワーク図は順序性を示すため、課題となっている動作のすぐ下の項目が一目瞭然となり、再指導のために必要な動作の見当がつきやすい、また、それぞれの動作の関わり方が図示されるので、再指導を行いたい動作に必要な力を概観することができる。ただし、それぞれの項目の詳細を書き入れることは難しい。

一方、下位項目表は具体的な項目内容が記載されているので、下位にある動作を見て、対象生徒が効率的にできることと、できないことを分類した上で、指導内容を検討することができる。ただし、通過率のパーセンテージをみただけで、すぐに順序性が見出すには、やや難がある。

結論としては、下位項目表から上手くできない項目を選び、その項目を発達順序性の項目ネットワークで確認し、再指導内容や指導の順番を決めていくことが効果的であると考える。

なお、本研究の遂行にあたっては、聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会へ申請し、承認を得て実施したものである。

（SABURI Keiko）

刑務所における点訳活動の歴史について

小島富美子
（公益財団法人矯正協会）
KEY WORDS: 受刑者、点訳、ライトハウス

（目的）

全国の刑務所では、処遇の一環として清掃活動、福祉用具整備、点訳等の社会貢献活動が取り入れられている。中でも、点訳は、昭和２０年代から導入されているものであり、各地の点字図書館や盲学校等、地域機関との協力の上で、社会貢献活動として実施されてきた歴史をもっている。

本発表は、刑務所における点訳活動の歴史を振り返り、その目的及び活動内容等の変遷を整理することを目的とする。

（方法）

刑務所における点訳活動の歴史について、矯正図書館（公益財団法人矯正協会）及び国会図書館等の所蔵資料を通じて振り返るとともに、事例を通じて目的及び活動内容等の変遷について整理する。

（結果）

文献調査に基づき、刑務所における点訳活動の歴史を、①導入期、②展開期、③継続期、④再展開期に整理した。

①導入期〈昭和２０年代〉

昭和２８年、大阪刑務所及び奈良少年刑務所で点訳活動が開始された。導入の背景には、社会福祉法人ライトハウスや盲学校長による刑務所への働きかけがあった。

【事例１：大阪刑務所】

昭和２８年、社会福祉法人ライトハウスの岩橋武夫らが同刑務所で受刑者に対する講演を行い、受刑者による点訳活動の実施を希望した。翌年１月、同刑務所受刑者による「点字奉仕の会」が結成された。３１年４月には同会による点訳図書が１，０００冊となったことを記念して献本記念式が行われ、ヘレン・ケラーから祝辞が贈られた。

②展開期〈昭和３０～６０年代〉

点訳活動が全国各地の矯正施設（刑務所、少年院等）に広がり、各地の盲学校、視覚障害者施設及び点字図書館等に受刑者が作成した点訳図書が寄贈され、盲学校の生徒や施設入所者と、受刑者との間で文通等の交流が行われるようになった。また、死刑確定者や無期刑受刑者による点訳活動も行われるようになった。これらの活動の背景には、教誨師（※１）や篤志面接委員（※２）等、民間協力者による支援があった。

【事例２：福岡刑務所】

同刑務所では、昭和３０～４０年代にかけて、死刑確定者による点訳活動が本人の意思に基づいて行われた。ある死刑確定者は、約１３年の間に８００冊以上の点訳図書を所内で作成し、福岡県盲人協会や近江兄弟社図書館等へ寄贈した。これらの活動は、近隣住民や支援者により、必要経費の寄付や面会等の支援を受けて行われた。

【事例３：高松刑務所】

同刑務所では、昭和３１年、受刑者のグループカウンセリングの一環として点訳活動が導入された。同３３年からは、受刑者の点訳グループとハンセン病療養所大島青松園の点字グループとの交流が開始された。これは、グループ間で互いに相手を決めて点字で文通するものであり、受刑者が出所した後も交流が継続されたケースもあった（その後、点訳グループの活動は停止されたが、平成２０年から再開し、地域の図書館への点訳絵本寄贈等が行われている。）。

③継続期（平成初期～１０年代）

受刑者の課外活動の多様化に伴い、一部の刑務所では点訳活動が停止された一方、地域の障害者福祉施設やボランティア団体等と協力して、新たに点訳グループを立ち上げる刑務所等も見られた。また、点訳技術の発展により、平成初期には点字用タイプライターが導入されたが、集中力を養うという観点等から点筆で打つ方法も継続された。

【事例４：広島拘置所】

平成１２年、広島刑務所で篤志面接委員として点訳指導を行っていた障害者支援施設園長を講師として、経理係の受刑者を対象とした点筆による点訳の指導が開始され、完成した点訳図書は、地元の点字図書館等へ寄贈された。

④再展開期（平成２０年代～現在）

地域社会への社会貢献活動として点訳活動が継続される一方、ＰＦＩ刑務所（※３）等では、受刑者の職業訓練や社会参加等を目的とした点訳活動が行われるようになった。

【事例５：島根あさひ社会復帰促進センター】

同センターは、ＰＦＩ刑務所として平成２０年に開設された。「国民に理解される、支えられる刑務所」の理念の下に社会貢献活動が実施されており、その企画・実施には民間のノウハウが活用されている。現在、職業訓練科として「点字翻訳科」及び「音訳科」が設けられており、封筒類の点字印字、点字図書のデータ化、録音資料のデジタル化等が受刑者により行われている。

（考察）

刑務所の点訳活動は、昭和２０年代後半から始まり、主に「奉仕」や「贖罪」を目的とした活動として長く実施されてきた。近年では、地域社会への社会貢献活動として行われる一方、ＰＦＩ刑務所を中心に、職業訓練や社会復帰支援の一環としても実施されるようになっている。

刑務所における点訳活動が続けられてきた背景には、教誨師や篤志面接委員等の民間協力者に加え、各地のライトハウスや盲学校等の機関、さらにはボランティア等の協力があった。特に、社会と交流できる機会の乏しい受刑者にとって、点訳図書の寄贈や文通等の機会を通じて、視覚障害者や支援者と直に交流を持てたことは、点訳への意欲の向上につながり、成果を挙げることにつながったことがうかがわれる。

※１　教誨師：矯正施設の被収容者に宗教上の行事や教誨（読経、説法等）を行う宗教家
※２　篤志面接委員：矯正施設の被収容者に専門的知識や経験に基づいて助言指導等を行う民間の篤志家
※３　官民共同運営による刑務所

（文献）

教誨百年編纂委員会編(1974)． 教誨百年・下巻 浄土真宗本願寺派本願寺
『刑政』（公益財団法人矯正協会）
『矯正広島』（広島矯正管区）
立花明彦(2015).ハンセン病盲人と点字習得-大島青松園盲人会の実践とその考察-　国立ハンセン病資料館研究紀要 5.

（OJIMA Fumiko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-10

ニュージーランドにおけるインクルーシブ教育政策下のろう難聴児への協働的な乳幼児支援の意義と課題

○木村素子
（群馬大学共同教育学部）

KEY WORDS: ニュージーランド　ろう難聴児　乳幼児支援

I.　問題の所在と目的ならびに方法

近年の新生児聴覚スクリーニングの普及により出生後早期に発見される聴覚障害児の支援の充実に向けて、2022 年に厚労省により「難聴児の早期発見・早期療育推進のための基本方針」が示され、地域の実情に応じた保健、医療、福祉、教育の関係機関と連携した支援体制の構築が進行中である。

2008 年の CRPD 批准から、フル・インクルージョンに向けた政策をとるニュージーランド（NZ）では、学齢期のろう難聴児の殆どがメインストリーミングスクールに就学する状況にあるが、Advisor on Deaf Children(AODC)を軸として、就学前から医療、福祉、教育、手話、先住民に関するリソースが提供されるシステムを構築してきた。本稿では、NZ の協働的な乳幼児支援の現状を明らかにした上で、その意義と課題、日本への示唆について検討する。

研究方法：教育省、Ko Taku Reo ろう教育センター等の機関 HP、筆者による 2020 年代前半の各機関での聞き取り及び観察記録を用いる。個人情報を含む記述は用いない。

II.　NZ の協働的な乳幼児支援の体制

1.　新生児聴覚スクリーニングのリファー後の支援フロー

新生児聴覚スクリーニングでリファーになると、教育省管轄で 0〜8 歳までのろう難聴児と家族をサポートする AODC が派遣され、以後、家庭訪問等を通した情報提供、精検時の付き添いといった他機関利用の際のサポート等、終始、子と家族に伴走する。NZ でも 1, 3, 6 ルールが原則だが、生後 4 ヶ月の早期から人工内耳手術を受けられ、毎年国内で産まれる 30 名程度のろう難聴児の殆どが人工内耳を選択する。北島と南島に人工内耳センターがあり、診断後、センターでの適応判断があり、病院で手術が行われる。

2.　就学前の療育機関

(1)　Ko Taku Reo 運営の教育・療育機関

①プリスクール(オークランド)：元ケルストンろう学校敷地内にあり、平日 8:30-14:30 にろう難聴児ときょうだい又はろうの親族やろうコミュニティのつながりのある聴児に、国内統一幼稚園カリキュラムのテ・ファリキに基づいた教育を提供する。日本の幼稚部に近い。テ・ファリキの資格(ECE)のあるろう教育教師（Teacher of the Deaf: TOD)、Teacher Aide(TA)がいる。ろう者の TOD もいる。

②乳幼児期家族センター（クライストチャーチ）：かつてのヴァン・アッシュろう学校敷地内にあり、月曜〜木曜の 9:00-13:00 に親子（きょうだい含）で週に一回通うプレイグループ。日本の乳幼児教育相談に近い。ECE のある TOD, スピーチ・ランゲージ・セラピスト(SLT)のほか、ろう成人の NZSL Tutor が来て、親やきょうだいに手話を教える時間もある。

③バイリンガル・プレイグループ(ウェリントン、ダニーデン)：週一開催の NZSL と英語のバイリンガル・プレイグループで、親子（きょうだい含）で通う。聴者の TOD, NZSL Tutor, AODC, 地元デフ・コミュニティのろう者が支援にあたる。

(2)　北島と南島の人工内耳センター

①The Hearing House(THH, オークランド)：オージオロジスト、SLT による補聴管理や言語指導を行う。木曜と土曜に敷地内で First Signs 所属のろう成人の NZSL ファシリテーターが主導し、THH の SLT や手話通訳者が協働するプレイグループを開催しており、聴覚活用・発話、手話コミュニケーションの総合的発達を企図している。

②Southern Cochlear Implant Programme（クライストチャーチ）：南島で人工内耳手術ができるセント・ジョージ病院内にある。オージオロジスト、SLT のほか、リハビリ士、病理リハビリ士、耳鼻咽喉スペシャリスト等もいる。

3.　First Signs による手話環境のアウトリーチ支援

2014 年、NZ ろう協会 Deaf Aotearoa 組織内に 0〜5 歳までのろう難聴児に NZSL 環境を提供する First Signs が発足し、教育省が予算を出し、ろう者のファシリテーターが家庭訪問またはオンラインによる手話での親子支援、手話リソースの提供等を行う。AODC、Ko Taku Reo や THH のスタッフら他職種とも協働して乳幼児期の親子支援を行う。

4.　親子合宿における他職種による集中的支援の提供

オークランドとクライストチャーチの元ろう学校寄宿舎で 3 泊 4 日で行われる親子合宿で、2023 年度は 15 コース 45 家族を定員に開催。オージオロジスト、SLT、ろう児早期リテラシー教師、カウンセラー/SW のほか、視覚コミュニケーション実践者、マオリろう者の媒介者 Kaitakawaenga という専門家集団による個別セッション、グループセッション、専門家によるアセスメントと各専門家からのレポートのフィードバックを受けられる人気のコースである。

5.　ろう児の親の会やデフクラブによる居場所づくり

オークランド、ウェリントン、カンタベリー地区、オタゴ地区に親の会があり、ろう難聴児同士の交流や親へのピアサポートのほか、デフクラブや NZSL Tutor らと協働し家族向けキャンプを実施する等、民間の家族支援の場がある。

III.　NZ の乳幼児支援制度の意義と課題−日本への示唆−

1.　切れ目ない支援と他職種の連携を支える AODC 制度

学校で教師以外のスタッフが協働することが一般的である NZ であるが、ろう難聴乳幼児支援でも、他職種連携が基本である。その際、リファー直後から AODC が伴走者となり、関連機関利用における親の支援ができることは大きい。

2.　NZSL 保護施策とろう難聴乳幼児支援

2006 年に NZ ではニュージーランド手話法が制定され、ろう者を主な構成員とする NZSL 委員会などが政策策定に関与しながら、手話の保護、手話通訳養成、手話言語学研究、手話学習環境の整備、手話指導者の養成等に広く補助がなされている。AODC は聴者の SLT 経験者が多いが、手話言語学を学んだ NZSL Tutor や First Signs のろう成人も乳幼児支援に関わることで、多様な視点や学問基盤が統合されるようになっている。

3.　地域差と支援スタッフの課題

国土の割に人口の少ない NZ では、ろう教育の専門リソースを日常的に享受できる地域は限られている。ろう難聴児の多くは聴児の通う地域の幼児教育施設を利用し、Ko Taku Reo が各施設へ RTD の巡回を行うがパートタイムである。また、TA, ファシリテーター等の高等教育機関での養成を経ない支援スタッフは、そのスキルの確保は属人的になりやすい。

4.　日本への示唆と課題

インクルーシブ教育政策下では支援対象児が多く、各国とも、高等教育を受けた者だけでなくパラ、TA、介助員のような支援者を抱き込んで展開する必要がある。それら支援者のリクルート、養成、研修等のあり方を日本ではどのようにコストをかけて行い、他職種連携の制度を確立するのか議論が待たれる。

文献：当日会場にて配布

(KIMURA Motoko)

Listening Difficulties 児の物語記憶と注意機能の関係

○山本弥生　　岩崎淳也　　佐々木香緒里　　小渕千絵
（国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: LiD、記憶、注意の持続

（目的）

近年注目される Listening Difficulties（以下 LiD）は、末梢聴覚は正常だが、雑音下など不良な聴取環境で聞き取りにくさを主訴とする点が特徴である。LiD の年齢層は幅広く、小児においても聞き取り困難を訴える例は多い。LiD 児にみられる訴えには、聞こえにくさの他に「話を聞いても忘れてしまう」などが挙げられる。LiD 症状の背景には認知機能、特に注意機能の影響が大きい事が知られている（Obuchi et al,2023)。話を聞く機会の多い学校生活を想定すると、集中して聞き続けることが難しい LiD 児にとっては、LiD 症状が学校生活上の困り感を大きくしている可能性が高い困り感を大きくしている可能性が高いが、長い話をどの程度理解しているのかについては分かっていない。

そこで本研究では、LiD 症状を呈する学齢児に対して持続時間の異なる物語文を呈示し、物語記憶の正確性に関する特徴、および注意機能との関係について検討した。

（方法）

対象は LiD 症状を訴える 9〜11 歳の 5 名（表 1)。いずれも純音聴力検査および拡張高周波数聴力検査、耳音響放射検査は正常であったが、聞き取りにくさの質問紙（Obuchi & Kaga, 2019）では、合計得点がカットオフ値 109 点以下であり、主観的な聞き取りにくさは大きい状況であった。KABC-Ⅱでの表現語彙および理解語彙においては（表 1)、言語発達に遅れがみられないことを確認した。DN-CAS の結果では、B 児を除いて成績が不良であった。対照群は、通常学級に在籍し、難聴および聞こえにくさの自覚のない 9〜11 歳の計 25 名とした。

表 1　対象児の基本情報

	DN-CAS	KABC-Ⅱ		
	注意標準得点	表現語彙 評価点	理解語彙 評価点	聞き取りにくさ の質問紙
A児	72	8	12	84
B児	109	19	18	94
C児	74	10	12	103
D児	85	8	12	86
E児	76	11	11	99

課題は長さの異なる計 4 種類の物語文とした。女性話者による朗読音声を録音してパソコン内に格納し、スピーカを介して対象者の快適レベルにて提示した。いずれも通常発話速度で読み上げられ、物語文は発話時間ごとに課題文①1 分、課題文②2 分、課題文③2 分 30 秒、課題文④5 分とした。物語文は「運動会」「部活動」など、小学生にもなじみやすい内容の創作文とした。「お話が流れるから、よく聞いて覚えてね」と教示をした上で課題文を呈示した。課題文終了後に検査者が口頭で 10 問、課題文に関する質問を行った。対象者には、内容と一致していれば「まる」、誤っていれば「ばつ」と口頭にて答えるよう指示した。分析として、各課題文に対する平均正答率を Mann-Whitney U 検定にて対照群と比較し、LiD 児の注意標準得点と 4 課題文の平均正答率との関係を Spearman 順位相関係数にて検討した。なお、本研究では保護者に同意を得た上で質問紙および聴取課題を実施し、回答を得ている。また本論文に関する利益相反事項はない。

（結果）

正答率の平均は、課題文①においては定型児で 86%（SD 10.9）に対して、LiD 児は 88%（SD 8.3）で、有意差を認めなかった(z=0.12, n.s)。課題文②では定型児 83%(SD 14.2）であるのに対し、LiD 児で 66%（SD 20.7）であり、有意差を認めた(z=2.03, p<0.05)。課題文③では定型児 82%(SD 11.6）に対し、LiD 児で 76%（SD 16.7)、有意差はみられなかった（z=1.08,n.s)。最も長い課題文④においても定型児 88%(SD 11.5）に対して LiD 児で 84%（SD 5.4）となり、有意差を認めていない（z=1.23, n.s）（図 1)。

また LiD 児の 4 課題文の平均正答率と注意標準得点は、相関を認めなかった（r=0.30, n.s)。

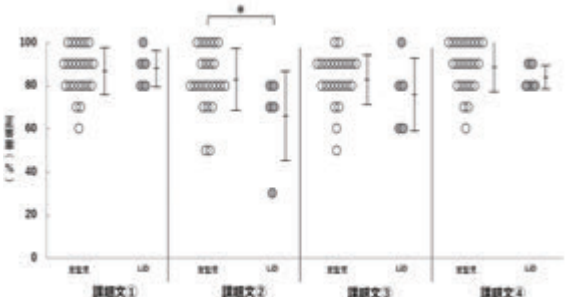


図 1　定型児および LiD 児の課題文ごとの正答率

（考察）

記憶のメカニズムの根底には注意機能の影響があると言われる(船山,2022)。有意差を認めた課題文②で、正答率 30%と顕著に低い E 児は、他の課題文の正答率が 80%であり、記憶の問題よりも、その時どの程度内容に注意を向けて聞く事ができたか、ということが重要であると考える。しかし全体の結果としては、発話時間によらず LiD 児も定型児も正答率に顕著な差を認めなかった。５分程度であれば、LiD 児でも比較的容易に聞いていられる可能性が高いため、課題文の長さを延長する等で、より負荷をかけられるような工夫が必要であると考えた。

また課題場面において「聞いて覚えるように」という事前の教示が注意喚起になった可能性が高い。日常においては、突然話しかけられる等の場面も多く、短い発話内容であっても、話し手に注意を向けなければ漫然と聞いている状態になりやすく、情報を取りこぼす可能性も考えられるため、LiD 児自身による聞き手側の努力だけでなく、注意喚起や短く簡潔に話すなど、話し手側の配慮も重要であると考えた。

（文献）

1) Obuchi C, Kawase T, Kaga K, Noguchi Y: Auditory Attention Ability under Dichotic Dual-Task Situation in Adults with Listening Difficulties, Audiol Neurootol,28:175-182,2023
2) 船山道隆：「注意機能・ワーキングメモリ・遂行機能 〜類似点と相違点〜」,神経心理学,38:193〜200,2022
（YAMAMOTO Yayoi, IWASAKI junya, SASAKI Kaori, OBUCHI Chie）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-12

学校生活での聞こえにくさと談話能力の関係

○岩﨑淳也　　佐々木香緒里　山本弥生　　西田久美子　　小渕千絵
（国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:, 聞こえ, 質問紙、談話

（目的）

聴力は正常であるにもかかわらず、聞き取りにくさを訴える Listening Difficulties または Auditory processing disorder(LiD/APD)を抱える子どもは一定数存在すると考えられている。学齢期に学校での授業や話し合い等の活動に参加する際、言葉の聞き取りにくさがあると、言語全般の発達に影響を与える可能性が考えられる。特に他者との円滑なコミュニケーションに必要となる談話においては聞き取りは欠かせず、両者の関連が推察されるが、その影響については検討されていない。

本研究では、雑音などが多い学校生活での聞こえにくさに関する質問紙と談話の課題を定型発達の小学校 2、3 年生に実施し、学校での聞こえにくさと談話能力との関係についての基礎的知見を得ることを目的とする。

（方法）

1. 対象

通常の学級に通う聞こえの問題の自覚がない小学生 10 名(2 年生 5 名、3 年生 5 名)を対象とした。

2. 実施課題

学校での聞こえにくさを測定するための質問紙である Listening Inventory For Education-Revised (L.I.F.E.-R.)を参考に、学校での聞き取り困難な場面を検出するための質問紙を作成し使用した(以下質問紙)。質問紙は、場所(教室、体育館など)、環境(静か、友達が騒いでいるなど)、聞き取る内容(先生の話を聞く、友達の話を聞くなど)の視点から作成された、学校で想定される 15 の場面での聞き取りを「いつも聞き取れる」から「いつも聞き取れない」の 5 段階で評価するよう求めるものである(表 1)。

談話については標準失語症検査補助テスト(SLTA-ST)のまんがの説明の課題から、「栗の木と子供」「鳥と鯨」の 2 問を選んで実施した。

表 1　学校における聞こえにくさの質問紙の内容

質問番号	場所	環境	聞き取る内容
1	教室	静か	先生の話を聞く
2	教室	静か	黒板を向いた先生の話を聞く
3	教室	静か	歩き回る先生の話を聞く
4	教室	静か	遠くにいる生徒の話を聞く
5	教室	静か	先生の指示を聞き取る
6	教室	友達が騒いでいる	先生の話を聞く
7	教室	教室の外が騒がしい	先生の話を聞く
8	教室	静か	テレビを見ながら先生の話を聞く
9	教室	エアコンの音	先生の話を聞く
10	教室	別の先生が生徒と話す	先生の話を聞く
11	教室	グループワーク	友達の話を聞く
12	教室	友達が騒いでいる	放送を聞き取る
13	体育館	静か	マイクなしの先生の話を聞く
14	校庭	友達が話している	友達の話を聞く
15	教室(休み時間)	騒がしい	友達の話を聞く

3. 実施方法

保護者から書面で研究協力の同意が得られた児に対し、対面で研究の内容を説明し、同意が得られた場合に課題を実施した。質問紙は 15 の状況について文章と写真で分かりやすく示した上で、不明な点を確認をしながら回答をさせた。まんがの説明課題は SLTA-ST のマニュアルに沿って行った。発話内容は IC レコーダーに録音し、録音資料から逐語録を作成して分析の対象とした。なお本論文に関する利益相反事項はない。

4. 分析

まんがの説明は、内容の説明に不可欠な基本語と、ストーリーに関連する関連語の合計数(基本語・関連語)および説明された文の総形態素数を算出した。また重森(2021)らに倣い、児の発話中に「~したから~のようになった」といった因果関係に基づく結合が出現しているかを調べ、対象児を結合あり群と結合なし群に分類した。基本語・関連語数および総形態素数と、質問紙の合計得点および項目ごとの得点の相関を、学年を制御変数とした偏相関係数相関係数を用いて調べた。また結合あり群となし群の質問紙の合計得点の差を Mann-Whitney の U 検定を用いて調べた。

（結果）

基本語・関連語と質問紙の合計得点(r=-0.24、n.s)および形態素と質問紙の合計得点(r=-0.22、n.s)との間に相関は認められなかった。基本語・関連語と項目ごとの相関を調べたところ「4.自分から遠いところにいる生徒の話を聞く」(r=-0.76、p=0.02)、「11.話し合いの時間に、友達が話している言葉を聞き取れる」(r=-0.67、p=0.05)との間に有意な負の相関が見られた。また形態素と項目ごとの相関を調べたところ「11.話し合いの時間に、友達が話している言葉を聞き取れる」(r=－0.80、p=0.01)」との間に有意な負の相関が認められた。結合あり群(5 名)となし群(5 名)の質問紙の合計得点の差を比較したところ、結合なし群の方が有意に質問紙の合計得点が高かった(z=－2.40、p=0.02)。

（考察）

談話の成績と質問紙の合計点との間に相関は認められなかったが、質問紙の項目ごとの分析では「遠くにいる友達の声を聞く」「話し合いで言葉を聞き取る」ことの難しさと談話の結果の間に関連が認められた。自分から遠い場所で話されている内容が聞き取りにくいこと、ディスカッションの際に友達の言っている内容が聞き取れず、結果として話し合いに参加する機会が減ることが、談話能力の発達に影響を与える可能性があることが示唆された。また因果関係に基づく結合が見られなかった児の方が、学校における聞き取り困難場面が多かった。これは学校の活動における聞き取りにくさが、物事を因果的に捉え、「~だから~」といった表現を使って説明することの困難に結びつく可能性を示していると考えられる。

本研究の対象は聞こえの問題の自覚がない小学生であり、対象数も少ないため、今回の結果が LiD/APD 児にも適用されるかは不明である。今後は LiD/APD の症状がある児に対しても同様に研究を行い、LiD/APD 児の学校での聞き取りにくさと談話能力の発達との関係についても調べることが必要だと考えた。

（文献）

1)小渕千絵. 聴覚情報処理障害（Auditory processing disorder, APD）の現状と対応.小児耳鼻咽喉科,40(3),225–230,2019.
2)重森千奈, 廣田栄子. 自閉症スペクトラム障害児におけるナラティブ発話の内容分析. 音声言語医学, 62(3), 195-204, 2021

(IWASAKI Junya, YAMAMOTO Yayoi, SASAKI Kaori, OBUCHI Chie)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-13

LiD/APD を抱える小児における耳栓装用の効果

-主観的評価と客観的評価による検討-

小渕千絵[1)]　村田彩奈[2)]　江橋佳音[2)]　山本弥生[3)]　佐々木香緒里[3)]　大島美絵[2)4)]　岩崎淳也[3)]
筑波大学人間系[1)]　筑波大学大学院障害科学学位プログラム[2)]　国際医療福祉大学成田保健医療学部[3)]　栃木県立聾学校[4)]
KEY WORDS: LiD/APD、耳栓、聴取能

（目的）

聞こえているのに聞き取れない聞き取り困難/聴覚情報処理障害(LiD/APD)の示す症状は、注意機能の不良さによるものと考えられるようになったが、その一部には、聴覚過敏の影響(Obuchi et al, 2024; Sasaki et al, 2025)も指摘され、「聞き取れない」という訴えへの補聴手段よりも、「聞き取りにくくする」耳栓の装用を選択する例もみられる。

成人例に対する耳栓装用の効果に関する予備的な検討結果を昨年の本学会にて報告したが（小渕ら, 2024)、小児において耳栓を装用する効果や影響については明確にできていなかった。本研究では、LiD/APD 症状を抱える小児例への耳栓装用による効果について、客観的な聴取能と主観的な尺度を用いて検討することとした。

（方法）

対象：

LiD/APD 症状の相談のために来学した 7 例（9～11 歳）のうち、疲労で中断した例と測定不能例を除いた 5 例とした。聴力、語音聴力、耳音響放射、拡張高周波数聴力といった基本的聴覚検査では問題がみられず、全例、通常学級に在籍していた。小児では本人自身で明確な聞こえにくさの自覚がない例もみられるため、保護者からの聞こえについての困難感の訴えをもとに対象児を選別した。自閉スペクトラム症のスクリーニング（AQ）での該当例はなく、ADHD のスクリーニングでは 1 例の対象児で ADHD 確率 87%と高かった。感覚プロファイルでは、保護者記載の 2 例で感覚特性がみられた。

本研究は筑波大学人間系倫理審査委員会（筑 2024-85A 号）の承認を得て行い、対象児の保護者には本研究の内容について説明し、書面にて同意を得た上で実施した。

聴取条件：

以下の実施課題について、何も耳栓を装用しない裸耳条件、雑音制御機能を付加したデジタル耳栓（MM4000, KING JIM）装用条件、遮蔽性の耳栓（dBud）装用条件の 3 条件にて実施した。測定順序は、対象者ごとにランダムとした。

実施課題：

次の 1）～3）を防音室にて実施した。

1）音場閾値検査：音場スピーカーでの純音閾値検査。

2)雑音下での文聴取検査(Hearing in noise test-Japanese, HINT-J)：前方 1m の位置に設置したスピーカーから雑音と検査文を同時に提示する Noise Front 条件で実施した。雑音の音圧を固定して適応法により検査文の S/N 比が変化し、50%文を聴取できるレベルを求める検査。

3）主観的な評価：HINT-J 実施時に感じる雑音のラウドネスおよびことばを聞き取る上での Listening effort を 1(小さい/聴取努力不要）から 10（大きい/聴取努力必要）までの 10 段階評価にて回答を求めた。さらに最も聞き取りが楽であった聴取条件を 3 条件から選択させた。

各条件での結果について分析した。

（結果）

装用閾値（図 1）においては、裸耳条件の 10.0～16.3dB に比して耳栓条件（デジタル耳栓：18.8～25.0dB、遮蔽性耳栓：16.3～23.8dB）では閾値が約 10dB 程度上昇した。HINT-J（図 2）では、デジタル耳栓で SN 比-0.8～-3.7dB、遮蔽性耳栓で-0.9～-2.3dB と、裸耳の-1.6～-5.3dB に比して不良となった。ラウドネス尺度および Listening effort 尺度では条件間に大きな差はみられなかった。各対象児に最も聞き取りの良い条件を尋ねたところ、全例で裸耳条件を選択した。

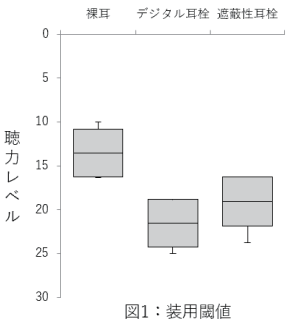


図1：装用閾値

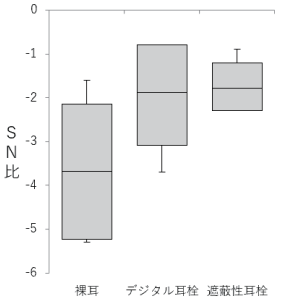


図2：HINT-J結果

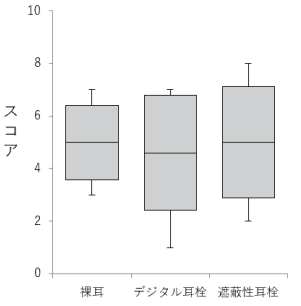


図3：ラウドネス尺度

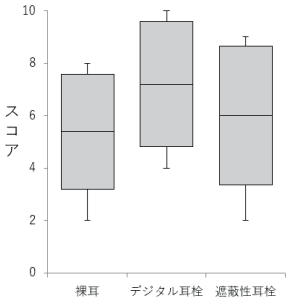


図4：Listening effort尺度

（考察）

耳栓装用により約 10dB 装用閾値は上昇し、騒音下の聞き取りも低下した。今回の対象児は、ASD 傾向がない LiD/APD 例であったためか、主観的な感覚の改善もみられず、全例で裸耳条件の聴取が良好であると判断した。すなわち今回の対象児では、耳栓装用による正の効果はみられず、装用するのではなく、補聴援助システムの方が有効に働く可能性が示唆された。昨年度の成人例での検討（小渕ら, 2024）では遮蔽性耳栓が最も効果的であると報告する例がみられ、聴覚過敏の影響が推測されていた。今回のように質問紙上、感覚特性の影響がある例でも主観的、客観的にも影響はみられない例もあり、LiD/APD 例の支援の検討では個人ごとのの背景の把握が不可欠と考えた。

（文献）

・Obuchi C et al: Traits of Developmental Disorders in Adults With Listening Difficulties Without Diagnosis of Autism Spectrum Disorder And/or Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. J clin med, 13(20), 2024.

・Sasaki K et al: Atypical sensory characteristics of children with listening difficulties: A comparison with children with autism spectrum disorders. Hear Balance Comm, 23, 10-18, 2025.

＊本研究は JSPS 科研費(23K25687)の助成を受けて実施した。
（OBUCHI Chie, MURATA Ayana, EBASHI Kanon, YAMAMOTO Yayoi, SASAKI Kaori, IWASAKI Junya）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-14

聴覚障害学齢児の家族および友人とのかかわりに関する検討

アンケート調査による聴児との比較から

○笹目友香[1)]　山本弥生[2)]　佐々木香緒里[2)]　岩崎淳也[2)]　小渕千絵[3)]
筑波技術大学　障害者高等教育研究支援センター[1)]　国際医療福祉大学成田保健医療学部[2)]　筑波大学人間系[3)]
KEY WORDS: 聴覚障害児　友人関係　家族関係

（目的）

近年、通常学級に在籍する聴覚障害児について様々な報告がなされている。通常学級の軽中等度難聴児の友人関係に関して、小渕ら(2017)は友人の数やグループの形成において同年齢の聴児と同様の傾向を示したことを報告している。また片岡ら(2021)は特に中高生以降で友人関係におけるトラブルが社会生活の問題に発展する傾向があることを報告している。一方、聴覚特別支援学校の児童は同障の仲間とともに適切な情報保障のもと学んでいるが、彼らが友人関係や学校生活についてどのように捉えているのかについての報告は少ない。そこで本研究では、聴覚特別支援学校の在籍児童にアンケートを行い、「家族」「友人」「学校生活」に対する捉えについて検討することを目的とした。

（方法）

対象：聴覚特別支援学校に在籍する聴覚障害児 3～6 年生 26 名(全員が補聴器もしくは人工内耳を装用)および通常学級に在籍する聴児 3～6 年生 31 名とした。

アンケート：①家族関係(例：お家の人のことが好きだ)、②友人関係(例：友達は多くいる)、③学校生活(例：休み時間は楽しい)について、「とてもそうだ・まあまあそうだ・あまりそうではない・まったくそうではない」の 4 件法で回答を求めた。各カテゴリーの質問項目数は 4 問、計 12 問とした。

手続き：集団形式で実施した。アンケートを配布し、「学校の成績とは関係ないこと」「友人や先生は答えを見ないこと」を伝えた。制限時間は設けなかった。設問の意味を理解できない場合には質問を受け付け、回答に影響を及ぼさない範囲で回答した。

分析方法：回答を点数化し(「とてもそうだ：3 点」～「まったくそうではない：0 点」)、各カテゴリーおよび質問項目について Mann-Whitney の U 検定を用いて聴児と聴覚障害児の結果を比較した。また、3、4 年生を中学年(聴児 15 名、聴覚障害児 13 名)、5、6 年生を高学年(聴児 16 名、聴覚障害児 12 名)とし、学年間差についても検討した。

なお本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の審査・承認を得て実施した(承認番号 2024-86A 号)。

(結果)

1）対象児間比較：「家族関係」において聴覚障害児(11.0 点、SD 1.67)は聴児(9.7 点、SD 2.10)に比し有意に得点が高かった($z= 2.76$, $p= .006$)。「友人関係」「学校生活」では両者に有意差は認められなかった。

2）学年間比較：聴児の「家族関係」において学年間に有意差が認められ、高学年(8.6 点、SD 2.22)は中学年(10.9 点、SD 1.19)に比し得点が低い結果となった($z= 3.12$, $p= .002$)。「友人関係」「学校生活」では両者に有意差は認められなかった。

3）家族関係カテゴリーの下位項目

「家の人とごはんを一緒に食べる」($z= 2.25$, $p= .02$)、「家の人のことが好きだ」($z= 1.97$, $p= .05$)の質問項目で対象児間に有意差が認められた。家の人と食事を摂るかという質問に対し「とてもそうだ」と回答した聴覚障害児は 80.0%(20/25 名)、聴児は 51.6%(16/31 名)であった。また、同様の質問項目に対し「まったくそうではない」の回答は、聴児にはみられたが、聴覚障害児の回答の中にはみられなかった。

4）友人関係カテゴリーの下位項目

「友だちとけんかをする」($z= 3.31$, $p< .001$)において対象児間で有意差が認められた。「まったくそうではない」と答えた割合は聴覚障害児が 60.0%(15/25 名)、聴児が 9.7%(3/31 名)で、聴覚障害児は聴児に比し友人とけんかをする機会が少ないと捉えていた。

5）学校生活カテゴリーの下位項目

「学校に行くのが楽しみだ」($z= 3.17$, $p= .002$)において対象児間で有意差が認められた。聴児は 2.1 点(SD 0.77)、聴覚障害児は 2.6 点(SD 0.91)であり、聴覚障害児は聴児に比し学校を楽しい場所として捉えていた。

（考察）

聴覚障害児では多くの家庭で食卓を囲む習慣があり、また聴覚障害児は保護者に対し愛着をもっていることが伺われ、親子関係が良好であることが推察された。「けんかをしない」の質問項目について聴覚障害児と聴児の間で有意差がみられた背景には、所属するコミュニティの規模の違いが影響していると考えられる。聴覚特別支援学校のクラスは通常学級に比べて少人数で構成されていることから、友人間での摩擦が生じにくい、教員の目が届きやすくけんかに発展しにくい可能性が推察された。通常学級に在籍する難聴児が友人の人数やグループの形成で聴児と同様の傾向を示し、学校生活の適応について表面的には大きな問題はみられない(小渕ら，2017)という先行研究と一部同様の結果を示したといえる。

学年間で比較すると、聴覚障害児では小学校中学年の親子関係が高学年においても継続される傾向がみられた。一方聴児では、中学年と高学年では家族に対する捉え方が変化し、「家の人は自分のことをよくわかっていると思う」など家族との心理的な距離を示す質問項目で高学年の方が中学年に比し有意に得点が低かった。この傾向は、親から独立する時期である青年期(榎本，1999)に向けた兆しである可能性が考えられた。聴覚障害児にこのような傾向が見られなかったことは、良好な親子関係の現れであると同時に、親への依存傾向である可能性もあり、今後の検討が必要であるといえる。

今回のアンケート調査の結果が他者とのコミュニケーションや関係性の構築にどのような影響を与えているのか分析し、実態や課題について検討していくことが今後の課題であると考える。

（文献）

小渕千絵・大金さや香・佐藤友貴ら（2017）学童期の軽中等度難聴児における友人関係の実態に関する検討．Audiology Japan, 60, 345-345

片岡祐子・菅谷明子・中川敦子ら（2021）両側難聴児・者が学校生活で抱える問題に関する調査の検討．Audiology Japan 64, 87-95

榎本淳子（1999）青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達的変化．教育心理学研究, 47, 180-190

(SASAME Yuka, YAMAMOTO Yayoi, SASAKI Kaori, IWASAKI Junya, OBUCHI Chie)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-15

統計的データ処理技術による知覚支援システムの開発

当事者の意識と支援 AI の関係のあり方

寺門宏倫
（茨城県立伊奈特別支援学校）

KEY WORDS: 聴覚障害　機械学習　教師なし学習

（目的）環境から経験したことない音や視覚刺激があった際,障害当事者(以下 user)は,一度注意を向けるが,意識するに値しないと判断すれば次第に意識から外れて自然と無視するようになる。環境からの情報を圧縮し,深層化(以下フィルタ)した神経構造によって徐々に符号化して意味を抽出していく過程を認識と捉えると、ある音に“慣れ”て環境音として無視していく過程は無意味な情報を除外する「学習」と捉えられる。このことから重層的なフィルタ群が情報を符号化していく過程を AI がサポートできると考えた。神経学心理学の connectionism や情報科学の deep learning を踏まえると,純粋な意識を抽出して定義することは困難と思われる。なぜなら情報がフィルタを通過するごとに抽象化され,意味を帯びていくに従い,意識的判断の密度が増していくと考えられるからである。よって,主体的判断能力は AI と対立するのではなく,むしろ AI は意識の自由を保障しつつ意識の外郭としてディスアビリティを補完できるのではないか。この考え方のもとにシステム Cognitive Supporter(以下 CS)を開発した。

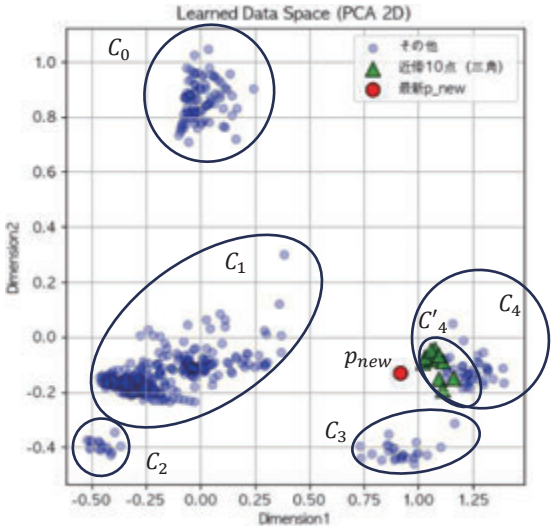


Fig1. 学習済み空間 R^N を主成分分析で二次元に圧縮

（方法）CS の構成及び動作プロセスは以下の通り。

①user は準備モードと学習モードを選択。準備モードは一定時間ごとに録音した音声$X(t)$をフーリエ変換$X(t)=\sum_{n=1}^{N-1}x(k_n,t)e^{2\pi ik_nt}:n\in\{0,1,2\ldots,N-1\}$で周波数毎に分解。各周波数の振幅絶対値$x(k_n,t)$の時間平均$\overline{x}(k_n)$でベクトル$p_m=\{\overline{x}(k_0),\overline{x}(k_1),\ldots\overline{x}(k_{N-1})\}$を作成し,学習済み空間$R^N$にプロット。プロット数$m$が増えると,クラスタ$C_g\subset R^N$が形成される(例：Fig.1 の$C_0$~$C_4$)。添字 g は環境や場面ごとの異なるクラスタを表す。準備モードは規定数M個の学習点をプロット後 CS を終了させる。

②CS を再度起動し,user は学習モードを選択。学習はスレッド化された二つのモジュール(録音部と解析部)が並行駆動。解析部は録音部から受け取った音声データについて,準備モードと同様にN次元ベクトル$p_{new}(p_{new}\notin R^N)$（Fig1 における大丸点）を作成するがこの時点ではp_{new}はR^Nには含めずに④の判断を待って保留する。

③p_{new}に対するR^N内の最近傍点p'を s 個抽出する。p'は,s 個の近似クラスタC'_g ($p'\in C'_g, C'_g\subset C_g$例として Fig.1 における$C'_4$の三角点群）を形成。近似クラスタ$C'_g$内で$p'$同士の距離を算出し,その距離データ平均値$A$と標準偏差$Std$を算出。

④p_{new}とp'との平均距離$\overline{p_{new}p'}$が$A+2*Std$より小さければ空間R^Nにp_{new}を含める($p_{new}\in R^N$)。$A+2*Std$より大きい場合,且つ user がp_{new}を環境音とみなして注意を払う必要なしと判断すれば$p_{new}\in R^N$。

⑤学習済み空間R^Nに保存するデータ数上限を定めて都度古いデータを新たなデータp_{new}で置き換えて過学習防止。なお,主成分分析(Fig.1)でR^Nを二次元に圧縮投影し,p_{new}の特異性を視覚で判断できるようにした。

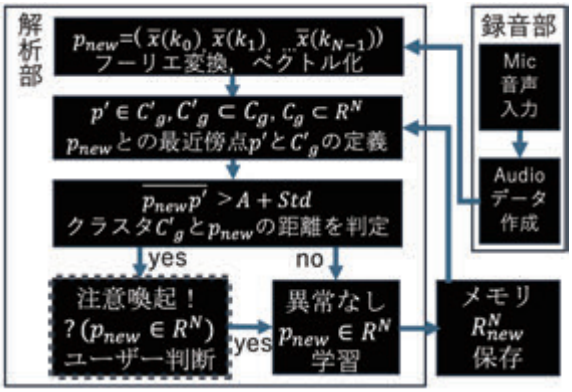


Fig2. CS の学習モード概念図

（結果)CS は,環境の変化や突発的な音声に対して user に注意を促すが,user が注意する必要ないと判断すればR^N内でクラスタ化されてやがて無視される。この際クラスタを形成するまで CS は何回か user に注意喚起することが分かった。これは刺激が徐々に慣れて無意識化する過程と捉えられる。

倫理的観点や個人情報保護の観点から処理のプロセスを明示し,安全性を保障した。同様の観点からオフラインで実行可能なエディタ及び実行環境 Anaconda jupyter notebook を採用した。

今回,p_{new}の特異性を判定するために近似的クラスタC'_gを用いた。$C'_g=\{p'|p'\in C'_g, C'_g\subset C_g\}$を用いることで広大な多次元空間内でクラスタを探すためのコストを軽減し,処理を高速化できる（例：Fig1 におけるC_4内の三角点群C'_4)。

録音部は約 2 秒間のデータを作成して解析部に渡す。録音終了と次回録音開始まで約 0.001~0.01 秒程度のブランク,これはマシンの性能に依存すると思う。

（考察）CS は機械学習の「教師なし学習」に分類されると思う。CS は予め入力データの意味づけをしない。よって user 自身が情報の意味について考えなくてはならない。CS は,視覚情報と音声情報,その他の情報も合わせて学習空間を構成することもできると考えられる。

（文献）「異常検知と変化検知」井出剛　杉山将　講談社
「聴覚障害児のための環境音学習システムの開発」平賀瑠美,筑波技術大学　日本音響学会誌 74 巻 3 号(2018)
「コネクショニスト・アプローチ」伊集院睦雄,広島大学,神経心理学第 34 巻第 3 号
「ゼロから作る Deep Learning―Python で学ぶディープラーニングの理論と実装」斎藤 康毅：O'Reilly　他

(TERAKADO hiromiti)

余白 16 mm

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-16

石川県における難聴児療育支援体制の構築と課題について

ーいしかわ難聴児相談支援センター（みみずくクラブ）の相談実績からー

〇武居　渡
（金沢大学学校教育系）

KEY WORDS: 新生児聴覚スクリーニング・療育体制・保護者支援

Ⅰ．石川県の難聴児相談支援体制構築の経緯

2010 年以前まで､石川県では精密検査を行う耳鼻科医が難聴の確定診断の出た児と家族に対し、療育機関を紹介する体制であったが、精密検査機関によって紹介される療育機関が異なり、難聴児本人や家族が療育機関を決定する機会の保障ができていなかった｡2010 年にいしかわ赤ちゃん相談支援センター（のち「いしかわ難聴児相談支援センター：みみずくクラブ」）を有志で設立し、A 病院内（その後、B 大学附属病院内）で難聴の確定診断が出たお子さんやその家族に対して、聞こえに関わる相談や療育機関の見学の斡旋を行ってきた。みみずくクラブは、耳鼻科医、言語聴覚士、聴覚障害教育専門家の 3 名が､確定診断が出た難聴児とその保護者に対して、3 回 6 時間程度の相談機会を作り、様々な情報提供を行ったうえで、保護者が自ら療育機関を選択できるよう支援する機関である。その後、2022 年にみみずくクラブは、県が大学病院に委託する形で大学病院耳鼻科の下に位置づくことになり、事務担当者を雇用する予算措置もされ、保護者研修会やパンフレット作成、トラッキングの実施など、県の難聴児支援の中核的機能を担っている。

本研究では石川県の難聴児支援の中核的機能を担うみみずくクラブが行っている事業や相談実績を報告し、あわせて現在石川県が直面している課題を明らかにすることを目的とする。なお、本研究については、研究発表者の所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得て行われている。

Ⅱ．石川県における新生児聴覚スクリーニング後の支援体制

産科　新スクの実施（生後 1 週間以内）
↓
産科　新スク結果の告知（退院時）
↓　保健師が支援（不安が強い場合は保健師同席のもと、
↓　みみずくクラブとのオンライン相談）
耳鼻科　精密検査の実施（生後 1 か月から 3 か月）
↓　精密検査機関の言語聴覚士が支援
耳鼻科　確定診断（3 か月から 6 か月）
↓
みみずくクラブ（3 か月から 6 か月）
↓2 時間×3 回の相談支援
↓（検査結果の説明、手帳の申請、補聴器装用支援、
↓　コミュニケーション支援、療育機関の紹介）
療育機関（6 か月）
保護者が選択した療育機関で療育がスタート

石川県では、新生児聴覚スクリーニング検査後、上記のような流れで保護者を支援している。

療育開始後であっても家族の必要に応じてみみずくクラブの相談会を実施している。また、トラッキングも行い、この流れから外れてしまった児を早期発見してケースカンファを行い、療育を再開できるように支援している。

Ⅲ．みみずくクラブの取り組み

みみずくクラブは、石川県の委託を受け、耳鼻科医、言語聴覚士、聴覚障害教育専門家と事務担当者の 4 名で難聴児とその家族の支援を行っている。主な業務内容を以下に挙げる。

1）相談支援：　耳鼻科医から難聴の確定診断が出た難聴児とその家族に対し､2 時間×3 回の個別相談を実施している。相談会は、耳鼻科医、言語聴覚士、聴覚障害教育専門家の 3 人で対応し、家族の疑問に何でも答えられるようにする。

2）トラッキング：　みみずくクラブ卒業生のリストをもとに、療育機関とすり合わせを行い、療育機関に行かなくなってしまった児を早期に発見し、教育が再開できるように支援する。また、養育に支援が必要な家庭について、教育関係者や行政、保健関係者などを集めケースカンファを開催する。

3）保護者研修会の実施：　難聴児の多くは聴者であり、聞こえない大人を見る機会が少ないと思われるため、社会で活躍している聞こえない方を呼び、講演会を行ったり、ろう教育専門家を呼び、聞こえない子どもの子育てで大切にすべきことを話してもらったりする勉強会を開催している。また、他の保護者との交流会にもなっている。

4）パンフレットの作成：　新スクリファーの結果告知の際に産科から保護者に手渡すパンフレットや難聴の確定診断が出た保護者に渡す冊子などを、県と連携して作成している。

Ⅳ．みみずくクラブの実績

2010 年より 2024 年まで合計 139 件の相談があった。相談者の聴力は良聴耳が軽度 4%、中等度 37%、高度 17%、重度 34%、一側性 7%、その他 1%であった。中等度と重度の相談が多かったが、一側性難聴の相談もあった。

相談件数の推移を Figure 1 に示した。1 年間で 5 件から 15 件程度の相談があったが年によって相談件数のばらつきが大きかった。



Figure 1 相談件数の推移

Ⅴ．今後の課題

専門家につながることのできない退院時から精密検査開始までの間が一番家族の不安が強いと考えられ、そのような家庭をいち早く把握し支援できる体制が望まれる。

(TAKEI Wataru)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-17

聴覚障害児の認知負荷の相違を踏まえた注意制御の予備的検討

〇石田　祐貴　（愛媛大学教育学部）
鄭　仁豪　（筑波大学人間系）
KEY WORDS:　聴覚障害　注意制御　ワーキングメモリ

Ⅰ．目　的

思考や行動をコントロールする注意制御能力は、人間の知的活動を支える重要な基盤であり、日常生活の様々な場面と密接に関連している。聴覚障害児を対象とした先行研究では注意制御能力のばらつきが大きいことが報告されている（Hall et al., 2017）。また、言語発達の個人差が大きい聴覚障害児においては、言語力も大きな関連要因のひとつとして挙げられているが（Jones et al., 2020）、使用された課題の手法や難易度によって結果にばらつきがみられ、一貫した知見が得られているとは言い難い。そこで本研究では、認知負荷の異なる注意制御課題を用いて、注意制御と言語との関連について追究することを目的に予備的検討を行った。

Ⅱ．方　法

1. 対象：特別支援学校（聴覚障害）の小学部 6 年に在籍し、音声言語を主に使用する聴覚障害児 6 名を対象とした。尚、対象児の言語習熟度の指標として、実験を行った年度に在籍校で実施された Reading-Test 全国標準読書力診断検査（福沢・平山, 2009）の成績を用いた。

2. 課題：本研究では、認知負荷が低い課題（優勢反応を抑制する課題）と認知負荷が高い課題（抑制に加えてルールの保持･切り替えが求められる課題）の 2 種類作成し、実施した。

（1）認知負荷が低い課題

画面の左右いずれかの位置に呈示される刺激に対して、妨害情報である刺激の呈示位置情報を抑制しながら、標的情報である刺激特徴が対応する反応位置のボタンを押すことが求められる課題である Simon task（Simon & Rudell, 1967）を使用した。課題は、画面中央にプラス記号の擬視点を 500ms 呈示後、赤色または緑色の●を擬視点の左右どちらか一方に呈示した。対象児には、擬視点の左右どちらか一方に呈示される刺激を判断し、赤の●なら右方向のボタン、緑の●なら左方向のボタンを、可能な限り速く正確に押すように教示を行った。刺激と反応の位置が対応する「一致条件」と対応しない「不一致条件」があり、不一致条件では刺激の出現位置に基づく自動的な反応を抑制し、色に基づく正しい反応を選択することが求められる。

（2）認知負荷が高い課題

画面の左右いずれかの位置に呈示される刺激に対して、妨害情報である刺激の呈示位置情報を抑制しながら、標的情報である刺激特徴（色）に基づいて対応する反応位置のボタンを押すことが求められる課題である Dots task（Dividson et al., 2006）の刺激を改変したものを使用した。課題は、画面中央にプラス記号の擬視点を 500ms 呈示後、赤色または緑色の●を擬視点の左右どちらか一方に呈示した。対象児には擬視点の左右どちらか一方に呈示される刺激を判断し、赤の●なら出現位置と同じ方向のボタン（一致条件）、緑の●なら出現位置と反対方向のボタン（不一致条件）を、可能な限り速く正確に押すよう教示を行った。刺激と反応の位置が対応する「一致条件」と、対応しない「不一致条件」があり、不一致条件では自動的な反応を抑制するとともに、色に応じた異なるルールを選択し適用する必要がある。

すなわち、刺激の色ごとに異なる反応ルール（赤＝同方向、緑＝反対方向）を保持しつつ、都度そのルールを適切に切り替えることが求められるため、優勢または自動的な反応を抑制する抑制制御に加え、課題遂行中の目標保持およびルールの切り替えといったより高い注意制御が要求される点で、Simon task とは異なる認知的負荷を有する。

両課題とも、刺激は呈示後 1300ms または左右のボタンによる応答反応があるまで呈示し、反応後に再度擬視点が呈示され、次の試行が開始された。1 ブロック 32 試行で一致／不一致条件を 16 試行ずつランダムに呈示した。

3. 分析観点：課題の一部が正しく遂行できなかった 1 名を除いた 5 名を分析対象とした。各課題における正答率を算出し言語習熟度の各指標との関連について相関分析を用いて分析した。尚、対象が 5 名と少数であることから、統計的な有意差だけでなく相関係数の大きさにも着目し、関連の傾向について予備的に検討を行った。

4. 研究倫理：研究に先立ち、学校長の承諾を得た上で、保護者へ個人情報の取り扱いや同意の撤回等の事柄を書面にて説明し、同意書への署名を得た。

Ⅲ．結　果

認知負荷の低い Simon task の正答率の平均は 90%（*SD* = 0.14）、反応時間の中央値は 0.46 秒（*SD* = 0.06）であった。一方、認知負荷の高い Dots task の正答率の平均は 94%（*SD* = 0.05）、反応時間の中央値は 0.56 秒（*SD* = 0.09）であった。

注意制御課題における認知負荷の相違に着目し、各課題の正答率と言語習熟度の指標として用いた Reading-Test 全国標準読書力診断検査における下位項目（読字力、語彙力、文法力、読解力）との関連を、Spearman の順位相関係数を用いて検討した。その結果、Simon task においては、いずれの下位項目とも顕著な関連は示されず、相関係数はいずれも 0.2 を下回った。一方の Dots task では、語彙力との間に強い正の相関が示され、課題遂行と語彙力との関連が示唆された（$rs = 0.98$, $p = .01$）。また、優位差は示されなかったものの、文法力とも高い相関係数が得られたことから関連がみられる可能性が窺えた（$rs = 0.80$, $p = .102$）。

Ⅳ．考　察

本研究から、注意制御課題の認知負荷の相違によって言語習熟度との関連の様相が異なる可能性が示された。この課題間の結果の相違から、言語が注意制御に関連する背景としてタスクに適さない優勢または自動的な反応を抑制する能力ではなく、複数のルールを保持しつつそれらを切り替えながら注意を制御する部分において言語が果たす役割が大きいことが推察される。特に語彙力と高次の注意制御機能との関連が示されたことは、両課題の背景に共通の認知基盤があることを示唆している。今後は、サンプル数を増やして関連を検証するとともに、言語と注意制御の関連における認知的メカニズムの解明を目指し、課題遂行中の内言使用の有無やその機能について検討していく必要がある。

Ⅴ．文献：　紙面の都合上、省略

（ISHIDA Yuki,　CHUNG Inho）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-18

聴覚障害児の作文における副詞使用の特徴

容認性ならびに共起性の観点から

〇新海晃（広島大学） 澤隆史（東京学芸大学） 林田真志（広島大学） 相澤宏充（福岡教育大学）

KEY WORDS: 聴覚障害　作文　副詞

１．目的

副詞には，命題の伝達においてその様態等をより詳細に表現するための効果があり，自身の経験や考え等を明確に伝える上での有効な表現方法の１つである。特に，言語表現のみで相手に意思伝達を行う作文では，動作や状況，またその程度などを読み手が想起したり理解したりできるよう，的確な副詞を使用する能力が重要であるといえるが，聴覚障害児においては，従来より副詞の習得や使用に課題があることが指摘されている（斎藤ら, 1989; 佐々木ら, 2018）。そこで，本研究では，読み手における容認性や他の語との関係（修飾，共起）の観点から，聴覚障害児における副詞使用の課題について検討することを目的とする。

２．方法

１）対象作文：聴覚特別支援学校に在籍する小学部４年生から６年生の児童が書いた作文 90 編を対象とした。いずれも学校行事に関する作文や日常生活の出来事，日々の経験を基に自分の考えや主張を述べたものなどの自由作文であった。また，作文は，学校長及び保護者の許諾を得た上で収集したものであった。なお，教師による修正や添削が加わっておらず， 200 字以上 1200 字未満の作文が分析対象であった。

２）副詞の抽出と分析：日本語形態素解析システム「MeCab」を用いて作文中の副詞を全て抽出した。次に，抜き出した副詞を沖森ら(2006)の副詞分類の例をもとに「状態副詞」「程度副詞」「擬音語・擬態語」に分類した。また，状態副詞と程度副詞については，修飾する語との組み合わせについて分類を行なった。

３）容認性判断課題：副詞が含まれる文又は文章の一部を読み，使用されている副詞の容認性を判断させる課題とした。使用されている副詞表現に違和感がない(適切であると感じる)場合は１，違和感がある(不自然に感じる)場合は５の５段階評価で評定させた。課題には，抽出した副詞のうち，親密度または心像性の値を参考に，22 種類の副詞を用いた。最終的に，130 語の副詞からなる 123 の評価材を作成した。

４）手続き：202X 年 10 月～11 月にかけて大学生 13 名を対象に実施した。課題の順序はランダムとし，回答欄に１～５の該当する数字をキーボード入力させた。また，誤表記や文法の誤りは考慮せず内容面に注目して評価を行うように教示し，個別又は２名同時に課題を行った。課題の実施に際しては，課題の概要及び個人情報の取扱い等について口頭及び文書で説明を行うとともに書面で同意を得た。本研究は，広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承認(承認番号：HR-ES-001005)を経て行った。

３．結果

130 語それぞれについて，評定値を１点～５点に得点化し，平均を求めた。その後，評定値による分類を行ない，状態副詞および程度副詞の結果を表１に示した。表１より，状態副詞については，評定値２点未満は 53 語（74.6%）であり，２点以上３点未満は 15 語（21.1%）であった。一方，程度副詞については，評定値２点未満は 42 語（76.4%）であり，２点以上３点未満は７語（12.7%）であった。なお，擬音語・擬態語については， ４語中４語が評定値２点未満であった。

また，評定値２点以上の副詞において修飾関係にある語をまとめ，表２に示した。

表１　容認性判断課題における各副詞の評定値の分布

		評定値による分類（該当の語数）		
種類	副詞表現	１点以上２点未満	２点以上３点未満	３点以上
状態	たくさん	18	3	1
	いっぱい	16	3	1
	いつも	7	2	
	だんだん	6	1	
	だんだんだんだん		1	
	もう	2	2	
	まだ	2	1	
	またまた		1	1
	びっしょり		1	
	のんびり	1		
	ゆっくり	1		
程度	一番	21	2	1
	すごく	10	1	
	ちょっと	8	1	2
	やっぱり	1	3	1
	ちょう			2
	あんまり	1		
	こんなに	1		

表２　評定値が２点以上の副詞が修飾していた語の一覧

種類	副詞が修飾する語
状態	間違える，生える，です，やる，見ている，来てくれる，する，いる，腹を空かす，なる，できる，死ぬ，うまくなる，走る，ある，イメージする，ふき出す
程度	速い，好き，大好き，転ぶ，くもり，あがる，大丈夫，楽しい，一番，良い，楽しい，スピード

４．考察

評定値の分布について，評定値２点未満に該当する語は状態副詞と程度副詞のいずれにおいても 75%前後の割合であり，抽出した副詞の多くは前後の語や文脈等に応じて適切に使用されていることが示唆された。一方，程度副詞においては，評定値３点以上に該当する語の割合が状態副詞に比して多く，程度副詞の使用に困難さを有することが示唆された。

また，「たくさん」「いっぱい」「一番」などの使用頻度が多い副詞についても評定値の高い使用例が確認された。例えば，「たくさん」では「生える」を修飾した例があり，先行する語として「草原」を使用していることから，「草がたくさん生える」の誤用による可能性が考えられた。同様に，名詞＋副詞＋動詞の語順から副詞に違和感を抱くケース（例：汗がびっしょりふき出す）が確認され，先行する名詞との関係性や語順（因果関係）の理解に関する課題が示唆された。

※本研究は，令和７年度科学研究費若手研究（課題番号：25K17059）の補助を受けた。

謝辞：本調査の実施にあたり，多賀麻由来氏より協力を得た。ここに記して感謝申し上げる。

主要文献：沖森・木村・陣・山本(2006)三省堂./佐々木・小渕・川瀬(2018) Audiology Japan, 61, 555-561.

(SHINKAI Akira, SAWA Takashi, HAYASHIDA Masashi, AIZAWA Hiromitsu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-19

聴覚障害児における音韻意識形成と読み書きの発達的特徴

キューを併用する聴覚特別支援学校の聴覚障害児個々の発達に着目して

〇渡部杏菜　　長南浩人
（国立特別支援教育総合研究所）　（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

KEY WORDS: 聴覚障害　音韻意識　キュードスピーチ

(目的)音韻意識は「音の連鎖からなる話しことばの意味的な側面ではなく、音韻的な側面に注目し、話しことばの音韻構造を把握し、その中の音韻的な単位に気づき、操作する能力(原, 2003)」と言われ、読み書きの習得に不可欠である。聴覚障害児には、指文字等の視覚的手段を活用した音韻意識形成があることが報告されている(斎藤,1978 など)。そして、渡部・長南（2024）は視覚的手段の中でもこれまで縦断的には検討されていなかったキュードスピーチ(母音の口形と子音の手指動作で日本語音を表す。以下、キュー)を使用する聴覚障害児の音韻意識の発達的特徴について年少児から年中児の変化を報告した。キューやかな文字といった音韻と対応する視覚的手段を理解できていること(ロゴ的段階)が音韻意識の発達に関係すると示唆した一方で、キューやかな文字の理解が遅くても音韻分解課題の正答率が高い者がいたことから、音韻意識とキューやかな文字の関係について引き続き検討していく必要性を示した。そこで、本研究では渡部・長南(2024)の研究を継続し、キュー併用下の聴覚障害児における音韻意識形成とキュー・かな文字習得状況の縦断的変化から、その発達的特徴を明らかにすることを目的とした。

(方法)キュー併用下の聴覚特別支援学校在籍児 6 名に対し、音韻分解課題(清音・特殊音節単語のモーラ分解)、音韻抽出課題(積木を使った 5 モーラ単語の語頭・語中・語尾の抽出)キュー理解・表出課題(清音・特殊音節単語の理解・表出)、かな単語理解・書字課題(清音・特殊音節単語の理解・書字)を 20XX 年 1~2 月(年少 3 学期)、20XX 年 10 月~12 月(年中 2 学期)、20XX 年 11 月~2 月(年長 2・3 学期)の計 3 回実施し、各課題の正答率の変化を分析した。途中で集中が切れ、課題遂行が困難となった b 児を除く 5 名を分析対象とした。課題の実施に当たっては学校及び保護者に対し、得られたデータは研究目的以外には使用せず個人が特定されない形で処理することを文書で説明し了承を得た。なお、本研究は所属先の倫理審査で承認されている。

表 1　対象児の最新の平均聴力レベルと装用閾値（HA:補聴器　CI:人工内耳）

a 児	平均聴力レベル:右 119dB　左 50dB、装用閾値平均:右装用なし　左(HA)33dB
b 児	平均聴力レベル:右 54dB　左 52dB、装用閾値平均:右(HA)35dB　左(HA)32dB
c 児	平均聴力レベル:右 92dB　左 74dB、装用閾値平均:右(HA)52dB　左(HA)45dB
d 児	平均聴力レベル:右 33dB　左 39dB、装用閾値平均:右(HA)23dB　左(HA)22dB
e 児	平均聴力レベル:右 73dB　左 69dB、装用閾値平均:右左(骨伝導 HA)34dB
f 児	平均聴力レベル:右 99dB　左 105dB、装用閾値平均:右(CI)27dB　左(CI)28dB

(結果) a 児、f 児については、キュー・かな文字の理解が先行し、それらの理解やキュー表出課題の正答率の伸びと共に音韻分解課題の正答率が伸びていた。a 児は 5 歳代で音韻抽出の発達と共にかな単語書字課題で高い正答率を示したが、f 児の場合は 5 歳代で音韻抽出課題の正答率が 100%でも、かな単語書字課題の正答率は約 10%であり、高い正答率を示したのは 6 歳代であった。d 児、e 児は 4 歳代で音韻分解課題の正答率が約 60%を示し、キュー・かな単語理解課題は 5 歳代になってから高い正答率を示した。キュー表出課題の正答率は加齢に伴い、伸びてはいるが、5 歳代ではキュー表出課題の正答率がそれぞれ約 20%、約 40%であった。音韻抽出課題は d 児は 5 歳代で可能になり、6 歳代で正答率 100%を示した。e 児は 4 歳代で既に一部可能であり、5 歳代で正答率 100%を示した。かな単語書字課題は d 児、e 児共に 6 歳代でも約 40%の正答率に留まっていた。c 児は 4 歳代で既にキュー・かな単語課題で高い正答率を示し、一部の語は書字もできた。音韻分解課題では約 70%の正答率を示した。5 歳代になるとキュー表出課題で正答率 100%を示し、かな単語書字課題の正答率も上がった。6 歳代には音韻抽出課題の正答率が 100%になり、かな単語書字課題では約 90%の正答率を示した。

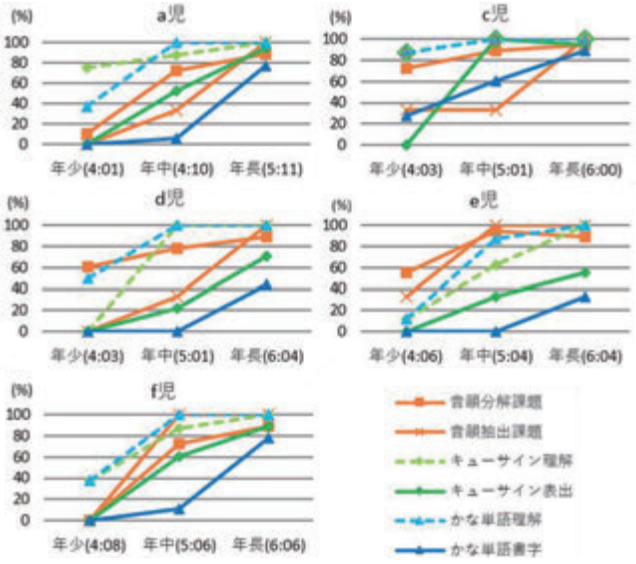


図 1　対象児毎の各課題の正答率の変化

(考察)キューやかな文字といった視覚的手段の理解が先行し、その後、キュー表出と共に音韻分解が発達していく者(a 児、f 児)がいることから、音韻意識の初期段階である音韻分解には視覚的手段の理解や表出が有効に作用する者がいると考えられた。一方で音韻分解が先行し、後から視覚的手段の理解やキュー表出が伸びてくる者(d 児、e 児)もいた。天野(1986)が聴児は文字の習得と共に音韻意識が確立していくと示していることから、キュー併用下の聴覚障害児の中には音韻意識の確立の段階で視覚的手段を活用する者がおり、同集団の中でも音韻意識形成における視覚的手段の活用に違いがあることが示唆された。かな単語書字については音韻抽出課題の正答率と共に伸びた者がいる一方で、音韻抽出課題で正答率 100%を示した後に遅れて書字が可能又は正答率が伸びた者が見られた。天野(1988)によると、音韻意識には物的な支えを必要とする水準、外言の水準、つぶやきの水準、内言の水準があるとされ、本研究でも音韻抽出において積木を手掛かりにする者、つぶやいて行う者、頭の中で考えて行う者等が見られたことから、書字の発達の違いには天野(1988)の音韻抽出行為の水準が関連するのではないかと考えられ、この点に関しては今後検討が必要である。

(文献)天野清(1986)秋山書店. 天野清(1988)教育心理学年報,27,142-164. 原恵子(2003)コミュニケーション障害学,20,98-102. 斎藤佐和（1978)東京教育大学教育学部紀要,24,205-213. 渡部杏菜(2021)東京学芸大学,博士論文. 渡部杏菜・長南浩人(2024)日本特殊教育学会第 62 回大会,P3-33.

(WATANABE Anna, CHONAN Hirohito)

難聴学齢児のマスキング音下の文聴取の検討
―マスキング音の種類と SN 比の影響―

佐藤友貴[1)]　大金さや香[1)]　小渕千絵[2)]
国際医療福祉大学　言語聴覚学科[1)]　筑波大学　人間系[2)]
KEY WORDS:難聴　競合音声　加重不規則雑音

（目的）

難聴児は、静寂下に比し雑音や競合音声など悪条件での聞き取りに困難を示す。その実態を把握するため、学童期の児に対しても雑音下の語音聴取検査を行うことが増えている。しかし難聴児の学びの場である学校は、雑音とともに多くの児童の声で溢れている。語音聴取検査のマスキング音は一般的にスピーチノイズなどの定常雑音が用いられており、日常の生活場面との違いみられる。日常での聴取状況の確認には、より生活場面に近い競合音声などを用いた評価が望ましいが、一般的な雑音と競合音声などでの聞こえ方の違いや特徴について検討した報告は少ない。

本研究では、マスキング音に競合音声と加重不規則雑音を用いて文聴取課題を行い、マスキング音の種類やその程度が文聴取に与える影響について検討した。

（方法）

1. 対象

普通小学校に在籍する中等度から重度難聴学齢児 4 名(8－11 歳 平均 9.3 歳 SD1.1)を対象とした。補聴機器は中等度・高度難聴 2 名が両側補聴器（HA）装用、重度難聴 2 名は両側人工内耳（CI）装用であった。HA・CI 装用閾値（良聴側）は平均 24.7dB(SD3.4)、語音明瞭度（57-S）は平均 84.3%(SD5.1)であり、コミュニケーション方法は全例聴覚口話法を用いていた。本研究は国際医療福祉大学倫理審査委員会の承認を受けて実施し、全対象児とその保護者に対し、本研究の目的を書面及び口頭で説明を行い、書面にて同意を得た上で実施した（承認番号：23-Io-4）。

2. 検査課題

マスキング音に競合音声と加重不規則雑音を用いた文聴取課題を作成した。

1) 検査音声

課題文は 3-5 文節の短文とし、女性アナウンサーが音読した音声を用いた。

2) マスキング音条件

・競合音声：4－8 文節の短文とし、検査文と同じ女性アナウンサーが音読した音声を用いた。

・加重不規則雑音：語音の長時間平均スペクトルに近いスペクトルをもち、語音のマスキングに適している。

3) SN 比条件

検査音声とマスキング音の SN 比は、SN0dB、+5dB、+10dB の 3 条件とした。

上記 2 条件を組み合わせ合計 6 条件とした。検査文とマスキング音は、マスキング音開始から検査文を 500ms 遅延させて合成し、SN 比条件に合わせて音声編集ソフト（WavePad）を用いて作成した。

3. 手続き

検査は防音室内にて PC、オージオメーターを介しスピーカーより 65dBSPL で提示した。提示順序はマスキング音条件において、全対象児競合音声から実施し、SN 比 3 条件終了後に加重不規則雑音を行った。SN 比条件はランダムに提示した。1 条件につき 20 文提示し復唱式で回答を求めた。

4. 分析

条件ごとに正しく復唱できた文節数を合計文節数で割り、正答率（%）を算出した。各対象児の正答率をマスキング音条件、SN 比条件ごとに比較した。

（結果）

1) マスキング音条件

競合音声における各 SN 比条件の正答率中央値(四分位偏差)は、SN 0dB：5.7%(7.8)、SN+5dB：46.5%(24.0)、SN+10dB：77.2%(14.2)であった。加重不規則雑音では、SN 比 0dB：86.2%(9.5)、SN 比+5dB：95.9%(6.0)、SN 比+10dB：99.3%(1.8)であり、全ての SN 比条件において、競合音声に比し加重不規則雑音にて正答率が高かった。

2) SN 比条件

SN 比条件における正答率は、全対象児が両マスキング音にて SN 比が大きくなるにつれて正答率が向上した。

マスキング音が競合音声の場合、SN5dB にて 60%以上正答率が向上する児から 20%程度の児まで、正答率の変化にばらつきを認めた。

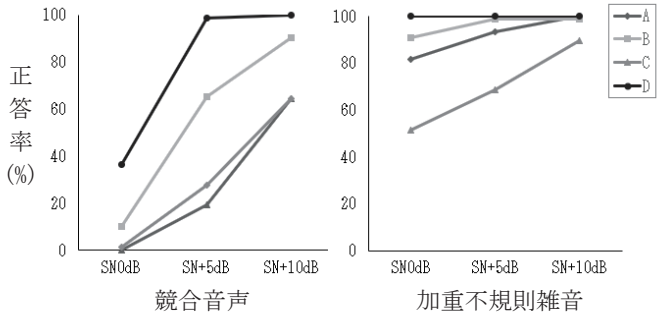


図 1 文聴取課題正答率：マスキング音条件別

(考察)

難聴児の文聴取課題の正答率は、全 SN 比条件において競合音声に比し加重不規則雑音にて高く、マスキング音の種類によって文聴取成績が異なった。本研究で使用した競合音声は検査音声と同一話者であり、声の周波数特性が同じである。これより検査音声とマスキング音が類似する場合、音の種類が異なる加重不規則雑音と比べて聴取が困難となる可能性があり、日常に近いマスキング音を用いて実態を捉える必要性が示唆された。また SN 比による正答率変化は競合音声にて個人差を認めたが、対象者が 4 名と少なく、聴力程度や使用する補聴機器が多様であることが影響したことも考えられる。学校生活場面では、多様な雑音があることを踏まえ、一斉指導やグループ活動等、場面に沿った支援を考える必要がある。また SN 比による正答率変化にも個人差が大きく、補聴援助システムの利用だけでは SN 比改善が不十分な児もいると考えられ、対象児に合わせた支援方法の構築が不可欠と推定された。

＊本研究は JSPS 科研費（23K25687）の助成を受けて実施した。

(SATO Yuki, OHGANE Sayaka, OBUCHI Chie)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-21

手話通訳付オンライン会議でのろう者の手話表出の特徴と配慮

○能美由希子　　左藤敦子
（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 日本手話　オンライン会議　手話通訳

Ⅰ．目的

コロナ禍を経て、オンラインでろう者同士が手話を使用したり、仕事の会議等で手話通訳を受ける機会が増えている。オンラインの音声通訳については、通訳者の負担が対面よりも大きいという報告がある（松下 2020）。ろう者がオンラインで手話を使用する際にも様々な困難に直面していると考えられるが、それがどのようなもので、どのように対応しているのかは明らかになっていない。

本研究では、手話通訳者が入ったオンライン会議での、ろう者の手話表出の特徴と困難点を明らかにし、よりわかりやすい手話表出に繋がる要因を明らかにしたい。具体的には、「ろう者同士で全員が手話話者の会議」と「手話通訳が入った会議（ろう者の手話表出を、手話通訳者が読み取り通訳を行う）」での、ろう話の手話表出の違いと、会議の進行上の工夫について、ろう者へのインタビュー調査を基に検討した。

Ⅱ．方法

1．調査対象者：日本手話を母語とする 20〜30 代のろう者 6 名。全員、仕事等で、手話での直接的な、もしくは手話通訳を介してのオンライン会議の経験を有している。

2．調査方法：Web 会議システムにより、研究実施者が調査対象者と個別インタビュー調査を手話で行った。研究実施者は、手話通訳士資格を有し、手話通訳の長期的経験も有する。

研究協力者に対して、手話と書面にて研究概要を説明し、書面での同意を得た上で、半構造化面接を 60〜90 分程度録画しながら実施した。主な質問項目は、①対面とオンライン会議での、直接の手話会話と手話通訳を介した会話について、②会話が通じない場合の対応方法、③手話通訳への希望、④オンライン会議の運用に関連する事項について、であった。

3. 回答の分析方法：インタビューで得られた手話での回答を日本語訳として書き起こした。それを基に、「ろう者同士で全員が手話話者の会議」と「手話通訳が入った会議」のそれぞれで、手話の表出相手（聞き手）がろう者や通訳者の場合の困難点と配慮事項の観点から整理した。

4．倫理的配慮：筑波大学倫理審査委員会の承認を得た（筑 2023-162A）。開示すべき利益相反関係事項はない。

Ⅲ．結果と考察

1．聞き手がろう者と手話通訳者の場合の手話表出の違い

表 1 に、手話の表出相手がろう者の場合の手話表出と、手話の読み取り通訳者の場合での手話表出の違いを示した。

①ろう者同士では、日本手話の会話ルールに則り、視線を自由に使いながら自然な手話表出が行われていた。

②手話通訳者への手話表出では、視線が手話通訳者に向けられがちであった。オンラインの画面越しの手話通訳者の反応は把握しづらく、理解しているのかどうかが分からないまま自身の手話表出を慎重に調整する必要があり、心理的負担が生じやすい。手話通訳者との間でも、ろう者同士の場合と同様に日本手話の会話ルールの共有が求められる。

2．オンライン会議での画面表示等に関わる運用上の課題と工夫・対応

（1）オンライン会議の進行上の工夫

①視線への配慮：メインの発言者/手話通訳者をピン留めして見やすくできる一方、他の会議参加者の反応が見づらい/把握しづらい状況であることを考慮する。

②内容を確認しやすい環境作り：司会者を配置し、発言の重なりを防ぐ。発言の確認にチャットを併用する。ピン留め機能の活用し画面を見やすくする。全体進行を妨げることなく内容確認が行えるよう、少人数別室を設ける。

③通訳者との連携：通信環境や画面サイズによる制限があるため、カメラ位置とモニターの位置の調整、自分の写り具合のモニタリング、話速の調整を行う。日本手話の会話ルールに基づき、必要に応じてその場で確認を行う。

（2）対面会議との共通点

事前に議題や資料が共有されていることが多いため、文脈を踏まえた上で内容把握がなされている。また、対面の場合でも、手話通訳者が入った会議では発言の重なりや空白のタイミングが把握しづらい。

Ⅳ．文献

菊地浩平（2008）『手話学研究』17, 29-45.；北林かや（2011）『生存学研究センター報告』15，31-55.；松下佳世（2020）『通訳翻訳研究』20，125−146.

謝辞：本研究は JSPS 科研費（23K02605）の助成を受けた。

(NOMI Yukiko, SATO Atsuko)

表 1　相手の違いによるろう者の手話表出の違い

日本手話の会話ルール	表出相手がろう者の場合	表出相手が読み取り通訳者の場合
（A）相手と目線を合わせることが、話し始め／話を聞いている合図となっている。（菊地，2008）	・カメラの位置や画面の配置に注意しながら、目線を合わせて会話を開始・継続する。 ・他の参加者・自分自身の画面写りを確認する。 ・発言内で視線移動を伴う文法表現も自然に用いることができる。（不慣れな場合を除く）	・通訳者の反応を画面越しに確認する必要があり、通訳者向けに目線の調整に特に注意が必要となる。 ・他の参加者・自分自身の画面映りも確認する。
（B）話し手の発言が理解しづらい場合には、その場で聞き手が質問や確認を行う。（北林，2011）	・「わからなければ聞き返す」という相互理解の前提が共有されており、表出の不明瞭さが多少あっても、確認しながら補完的なやりとりが自然に行われる。 ・CL（分類し）や NM（非手指表現）を利用することで、手指表現の見づらさを補うことができるため、自然なペースで会話ができる。	・通訳者の反応を見逃さないようにしながら、必要に応じてろう者から確認を行う。 ・通訳者からの確認の合図がないことが多い。 ・話すスピードを落とす、口形を強調する、指文字や対応手話を用いる、聴衆ではなく通訳者の反応を見ながら表出を調整する。 ・ろう者が「伝わっていないのでは」と不安を感じやすく、心理的負担につながる。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-22

聴覚障害児童生徒の認知スタイルと活用方略

〇鄭仁豪　　何美隣　　郭思奕　　石田祐貴
（筑波大学人間系）　（筑波大学障害科学学位プログラム）　（愛媛大学教育学部）
KEY WORDS: 聴覚障害生徒　認知スタイル　個人差

Ⅰ　目的

聴覚障害のある児童生徒の認知スタイルは、視覚をより多く活用する視覚型学習者として広く知られている（Dowaliby & lang,1999; Marschark & Hauser, 2021）。その根拠は、聴覚障害者は、聴者に比べて、視覚的・空間的な優位性を持っていることである（Bavelier, Dye,& hauser,2009; Marschark & Wauters, 2011）。しかし最近の研究では、聴覚障害児が健聴児よりも視覚的学習者である可能性は高くなく（Marschark, Morrison, Lukomski, Borgna, & Convertino, 2013）、視覚型においても、物体視覚型と空間視覚型の 2 つに分かれるという見解も示されている（Blazhenkoba & Kozhevnikov,2009; 川原・松岡、2009）。そこで本研究では、聴覚障害生徒における認知スタイルとその活用方略について調べることを目的とした。

Ⅱ　方法

1. 対象者：特別別支援学校(聴覚障害)中学部 1～3 年生の計 29 名．対象者は全員 HA や CI を装用し、家庭と学校において音声を主なコミュニケーション手段として使用する生徒であった。

2. 課題：①認知スタイルの測定；聴覚障害生徒の認知スタイルの測定の際には、表象スタイル質問票（RSI：川原、2021）及び対象・空間・言語的認知スタイル評価尺度児童版（C-OSIVQ：Blazhenkova,O., Becker,M., & Kozhevnikov, M., 2011)を参考に、聴覚障害児童生徒用認知スタイル評価尺度日本語版（HI-OSIVQ-J)の原案を作成し測定した。②HI-OSIVQ-J（案）の基準関連妥当性を検討するために、RSI における 3 つの認知スタイル（物体視覚思考・空間視覚思考・言語思考）に対応する認知課題として、日本語版 VVIQ、PFT、アナグラム課題を実施し、認知スタイルと認知課題間の関連を調べた。

3. 手続き：認知スタイルと認知課題の測定のために、①個人属性（学年、主に使用するコミュニケーション手段、補聴機器)、②思考スタイル測定尺度（HI-OSIVQ-J)、③PFT(紙折りテスト)、④日本語版 VVIQ、⑤アナグラム課題を実施した。

4. 分析内容：①聴覚障害生徒の認知スタイルの測定；3 つの思考パターンにおいて最も強い傾向を示す思考パターンを個人の認知スタイルとして特定した。なお、5 段階評定値においては、どちらとも言えない（3 段階）以上を採用し、5 以上の評定値の差が見られるものを差があると認定した。②認知スタイルの活用方略の検討；3 つの思考パターンのうち、評定値 3 以上の活用パターンから 1 パターン活用方略、2 パターン活用方略、3 パターン活用方略に分けた。

5. 研究倫理：本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号:筑 2024-177A)。

Ⅲ　結果と考察

1. 対象生徒について

認知スタイルの特定に際しては、評定値 5 のうち、「当てはまらない」を示す 2 以下の評定値については、認知スタイルを積極的に活用しないとみなし、評定値 3 以上（どちらとも言えないと当てはまる）のものを認知スタイルを活用していると判断した。その結果、対象生徒 29 名のうち、2 名は分析から除かれ、27 名が分析対象となった。

Table 1　認知スタイル別認知活動パターン

	物体視覚思考 (N=22)		言語思考 (N=15)		空間視覚思考 (N=6)	
	人数	得点	人数	得点	人数	得点
1パターン活用	4	39.25 (8.26)	1	32.00 (0.00)	0	0
2パターン活用	6	38.83 (2.27)	5	35.56 (8.90)	3	31.43 (2.50)
3パターン活用	12	36.83 (2.27)	9	22.23 (5.12)	3	28.54 (3.29)
総得点	22	38.91 (5.02)	15	37.47 (5.05)	6	35.5 (2.95)

注：（　）の中はSD値

Table 2　認知スタイルと認知課題との関連（n=27）

	物体視覚思考	言語思考	空間視覚思考	PFT	VVIQ	アナグラム
物体視覚思考	1					
言語思考	0.369	1				
空間視覚思考	0.147	0.306	1			
紙折りテストPFT	0.023	-0.085	.685**	1		
日本語版VVIQ	.495**	0.191	0.204	0.182	1	
アナグラム課題	-0.043	.512**	-0.13	-0.362	0.095	1

注：*p<.05, **p<.01

2. 聴覚障害生徒の認知スタイルと活用方略について

Table 1 に聴覚障害生徒の認知スタイルとその活用方略を示す。まず、認知スタイルについては、HI-OSIVQ-J の測定値に基づき、評定が一番高いものをその生徒の認知スタイルとした。なお、評定値間の差が 5 以内の場合は同じ評定値として見なした。その結果、物体視覚思考、言語思考、空間視覚思考の 3 つの代表的なスタイルが存在すること、また、そのスタイルの内容としては、27 名のうち、物体視覚思考のみ(8)、言語思考のみ（3)、空間思考のみ(1)、空間視覚物体視覚＋言語思考(10)、言語＋空間視覚(1)、物体視覚＋空間視覚思考(2)、物体視覚＋言語＋空間視覚(1）が混在する様子が窺えた。また、各認知スタイルのその活用方略として、1 パターン活用、2 パターン活用、3 パターン活用に分かれること、1 パターン活用は比較的少なく、3 パターン活用、次に 2 パターン活用が多いことが示された。空間視覚思考の認知スタイルでは、単独ではなく、2・3 パターンで活用される特徴が見られた。

3. HI-OSIVQ-J(案）の基準関連妥当性について

3つの認知スタイルと3つの対応認知課題間の相関を Table 2 に示す。HI-OSIVQ-J(案)の基準関連妥当性は、、物体視覚思考と日本語版 VVIQ、空間視覚思考と PFT、言語思考とアナグラム課題の間の関連をピアソンの相関係数により検討した。その結果、おずれも相関があることが示された。

本研究では、聴覚障害生徒の認知スタイルとその活用方略を調べるために、新たに聴覚障害児童生徒用の対象・空間・言語的認知スタイル評価尺度日本語版（HI-OSIVQ-J: Hearing Impaired children's Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire Japanese version）の試案を作成し、認知スタイルとその活用を調べた。研究の結果、HI-OSIVQ-J の基準関連妥当性が確認できた。また、聴覚障害生徒の認知スタイルには既存研究（川原、2021；Blazhenkova,et al.,O., 2011）で示されている物体視覚思考、言語思考、空間視覚思考の 3 つの代表的なスタイルが存在すること、その活用方略としては、単独思考活用方略より、複数思考活用方略が採られていることが確認できた。引き続き、対象を広げ、認知スタイルの発達的変化や特徴についても、調べる必要がある。

（文献）紙面の都合上、省略

※本研究は 2024 年度 JSPS 科研費 JP24K21447 の助成を受けた。(CHUNG Inho, HE Meilin, KAKU Shieki, ISHIDA Yuki)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-23

特別支援学校の授業場面における教師のオノマトペ出現傾向

－聴覚障害児を対象とした第1学年国語授業の分析－

○相澤　宏充　　左藤　敦子
（福岡教育大学）　（筑波大学）

KEY WORDS: オノマトペ　聴覚障害児　授業場面

（目的）

音声情報が制限される聴覚障害児にとって、抽象的かつ音象徴性の高いオノマトペの習得は困難であるという指摘がある。他方、難聴者の音象徴性は健聴者に類似するという見解も報告され、聴覚障害児者のオノマトペの理解や習得の様相については一致した見解が得られているとはいえない。そこで、本研究では、音声情報が制限される聴覚障害児が、教室でどのようなオノマトペに触れているのか、授業場面における言語環境を検討する。

（方法）

・対象　一貫した聴覚口話法により聴覚障害児教育が行われているX特別支援学校教師２名。２名とも聴覚障害児教育に10年以上の経験があり、熟練した教師と考えられた。

・授業及び教材　小学部第1学年対象の国語「サラダでげんき」の単元とした。「サラダで元気」は、第1学年の教材であるため短い文章ではあるが、代わる代わる動物が登場し、オノマトペも豊かに使用される物語教材であった。

・手続き　教師２名の授業をビデオ録画し、教師の全発話を文字に転記した。「サラダでげんき」のほぼ同じ場面を扱った授業数時間分、教師２名の授業時間併せて計約5時間分（教師A 2:11:38、教師B 2:48:45 ）を使用した。

教材本文で使用されているオノマトペは、出現順に「トントントン、シャシャシャキ、ストントントン、ノッソリ、チュッチュッ、チュピチュピチュ、ズラリ、チョッピリ、コソコソ、キューン、キュンゴーゴー、キュー、ブー、クリンクリン」であった。児童は、事前の授業で全文の音読を行なっているが、分析対象とする授業は、「チュッチュッ」から「コソコソ」を扱う場面であった。

本研究は日本特殊教育学会研究倫理綱領に基づき実施された。実施にあたり、授業の撮影・分析について、その目的及び個人情報の取扱い等について文書で説明を行い、同意を得た。

（結果及び考察）

教師の全発話の中から、オノマトペをすべて抽出し、産出件数を求めた。その際「トントントン」などの音の連続による強調、繰り返しなどの表現は「トントン」のカテゴリに含めた。また、産出件数の計測については、本研究では1文の区切りを採用した。例えば「ドンドン、ドンドン進んだ」のように同じオノマトペが1文の中に複数回、出現する場合に産出件数を1と数えた。

オノマトペの分類について以下のような観点から行った。オノマトペ自体の特徴から、2つの次元で分類しラベルをつけた。1つ目は、岡谷(2015)の研究で示された小学校の教科書で高頻度に使用される92語のオノマトペを高頻度語、それ以外を低頻度語とした。高頻度語は、小学校教科書で使用されるオノマトペ1087語の8.46%に過ぎないが、延べ使用率は53.02%になる。2つ目に、本単元教科書本文で使用されているオノマトペを教材語、それ以外を非教材語とした。高頻度語に含まれる教材語は、トントン（本文ではトントントン）とチョッピリの2つのみであった。

次に、オノマトペが使用された教師の発話の文機能について、以下のような6カテゴリに分類した（「」内に例）。児童オノマトペ繰り返し・言い直し「それから『ユックリ入れるよ』、だって」、児童様子状況記述「ちょっと今日ズッと頑張ったからさ」、教師様子状況記述「わあ、ビックリした」、指示・授業進行「ソロソロ次行かないとですね」、内容説明・質問「雀の場合はパタパタって来たんだよ」、語説明「『ズラリと』並ぶ、分かる？」。

教師別のオノマトペの産出延べ件数（異なり件数）はAが67(19)、Bが58(34)となった。教師２名は多くオノマトペを活用していたが、特に教師Bは多様なオノマトペを産出する傾向にあった。

頻度高・低、教材語か否かによる産出数（延べ、異なり件数）を　Table 1 に示した。高頻度語の延べ産出件数の割合は先行研究に近いものの若干低い値になっている。これは教材語の低頻度語の使用が多いことから生じていると考えられ、授業において、教科書の教材語のオノマトペを多くの発話で使用し、丁寧に説明していることがわかる。

Table 2 に頻度高・低、教材語か否か毎の文機能カテゴリ別産出件数を示した。「指示・授業進行」の機能をもったオノマトペはほぼ高頻度語であり、すべて非教材語である（キチンと、チャンと等）。高頻度オノマトペは、授業場面で特定の機能で利用されるものが存在することを示しており、オノマトペの習得とその機能や文脈との関連を分析してゆく必要性が示唆された。

（AIZAWA Hiromitsu &　SATO Atsuko）

※本研究は，令和6年度科学研究費挑戦的研究(萌芽)（課題番号：24K21448）の補助を受けた。

Table 1 頻度、教材別延べ産出件数（異なり産出件数）

	教材	非教材	計
高頻度	13(2)	46(16)	59(18)
低頻度	33(4)	33(22)	66(26)
計	46(6)	79(38)	125(44)

Table 2 文機能カテゴリ別延べ産出件数

	高頻度	低頻度	教材	非教材
児童オノマトペ繰返・言直	6	4	0	10
児童様子状況記述	1	5	0	6
教師様子状況記述	3	1	0	4
指示・授業進行	24	2	0	26
内容説明・質問	24	37	32	29
語説明	1	17	14	4

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-24

肢体不自由児における電動移動機器活用の実態と課題

－肢体不自由児療育施設における活用状況の分析結果を中心に－

船橋　篤彦　（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY　WORDS:　肢体不自由児，電動移動機器，肢体不自由児療育施設

（目的）

Bray et al.，（2020）は、肢体不自由児に電動移動機器（以下、PMD）を適用した 89 本の論文を対象に介入の効果検証を行っている。彼らは、「PMD の早期使用については確固たる証拠があるとは言えないが、5 歳未満の子どもについていえば、発達の諸側面に肯定的な影響を及ぼす」と結論づけ、年齢ではなく発達に応じた PMD の活用を提唱している。これに関連して、日本では、長谷川ら（2020）の調査報告がある。脊髄性筋萎縮症の場合、7 歳未満から電動車椅子を使用している子どもが全体の約半数（Ⅱ型では 86%）であり、補装具として交付された者が約 6 割（残りの 4 割は自費購入）であったことが示されている。

他方、肢体不自由児の中でもその多くを占める脳性まひ児および重複障害児については、上述の長谷川ら（2020）の報告とは異なる実情であることが予想されるが、その実態について報告されたものは極めて限られており、全体像が掴めていないといえる。

そこで、本報告では、日本国内において肢体不自由児の療育を実施している機関を対象に PMD の保有状況や療育における活用状況を中心に報告を行う。

（方法）

調査対象：日本国内で肢体不自由児の療育を実施している施設を調査対象とした。まず、全国肢体不自由児施設運営協議会のホームページ（https://unkyo.jp/link/index.html）に登録されている 56 か所の施設を選定した。次に、47 都道府県および政令指定市のホームページにアクセスし、肢体不自由児の療育を実施している施設を検索し、77 か所を選定した。以上を合わせた 133 の施設に対して、研究目的および倫理規定を明示した協力依頼文書を送付した。その結果、41 の施設よりアンケート協力可能の返答を得た。上記の 41 か所に対して、アンケート調査を依頼し、37 か所の施設より回答を得た（最終調査協力率 27.8%）。アンケートの回答は、各施設の療育部門の責任者等 1 名に依頼した。なお、研究実施に際して、広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承認（HR-ES-002057）を得た。

調査方法：Microsoft Forms によるオンラインアンケート調査を実施した。回答期間は 2025 年 1～3 月であった。調査内容は、Table 1 に示す通りであった。今回は「PMD を活用した支援の利点と効果及び課題や困難さについて」を中心に報告を行う。

（結果）

自由記述の回答に対して、K-Hcoder を用いてテキストマイニング分析を行った。共起ネットワーク分析と階層的クラスター分析（計算方法は Ward 法を適用，距離は Jaccard 係数を使用）を施した。まず、「PMD を活用した支援の利点と効果」では、5 つのクラスターが生成され、PMD を用いた移動を通して、子どもの意欲・自信・興味の向上や活動性の高まりに寄与することが可視化された。

Table 1　肢体不自由児への PMD 活用に関する調査項目と調査内容

調査項目	調査内容
1.回答者のプロフィール	性別、年齢、勤務年数、保有資格（記述式回答）
2.所属施設の実態	就学前・後の肢体不自由児の利用者数、利用者の障害の程度（選択回答）
3.保有しているPMD	電動車いす、乳幼児用PMD、保有していない、その他（選択回答）
4.PMDの活用状況	療育でPMDを活用している肢体不自由児の障害の程度と活用上のねらい（選択回答）
5.PMDの使用環境	療育場面、家庭、生活場面（選択回答）
6.PMD使用に伴う周囲の変化	肢体不自由児がPMDを使用することで支援者や家族・きょうだいに生じる変化（自由記述）
7.PMDを使用した支援の利点と効果	肢体不自由児のPMD使用に際して支援者が感じている利点と効果（自由記述）
8.PMDを使用した支援の課題や困難さ	肢体不自由児のPMD使用に際して支援者が感じている課題や困難さ（自由記述）
9.PMD使用に関する態度評定	①肢体不自由児がPMDを早期（乳幼児期）から活用することは効果的だと思う②子どもや保護者のPMD早期活用に対するニーズは高いと感じる③職場の専門職（PT等）のPMDの早期活用に対するニーズは高いと感じる④重症心身障害児（大島分類の1から4に相当）においても、PMDの活用は効果的であると感じる⑤療育機関等において、PMDは十分に配備されていると感じる（「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの5件法による回答）
10.PMD普及に向けた制度や取り組み	回答者が考える「PMDのさらなる普及や早期活用の進展」に向けた制度や取り組み（自由記述）

また、「自立」や「社会」のような子どもの将来を見据えた用語も出現し、PMD の活用が、子どもの現在の姿に及ぼす効果に加えて、将来的な社会参加に向けた展望を抱かせることが示唆された。次に「PMD を活用した支援の課題や困難さ」では、5 つのクラスターが生成された。「制度」や「装具」「支給」で構成されたクラスターと「導入」「生活」等で構成されたクラスターの距離から、公的な仕組みに由来する導入・活用上の課題が示唆された。あわせて、「年齢」「制限」「対象」等で構成されたクラスターについては、上述の公的な仕組みに関連した課題に位置づけられる結果となった。

（考察）

PMD 活用の今後の課題として、調査結果からは「療育機関に十分に配備されているとはいえない」現状や「公的制度との狭間に置かれ、PMD 活用について悩ましい思いを有する療育者が多く存在する」ことも明らかとなった。この傾向は、乳幼児用 PMD の保有と活用に際して、顕著に表れていると解することができる。

QYResearch 株式会社（2025）の予測によれば、2024 年における電動車椅子の世界市場規模は、2,300 億円と予測され、2025 年から 2031 年の予測期間において、年間平均成長率 4.5%で成長し、2031 年までに 3,140 億円に達すると予測されている。無論、このデータは、電動車いすを使用する高齢者の割合などが考慮されており、障害のある子どもを想定したものではないが、少子高齢化が極度に進行している日本にとって、電動車いすがこれまで以上に普及する未来が予測されているといえる。あわせて、その性能も格段に向上し、微弱な反応であっても安全かつ効率的な移動を実現するデバイスへと変化していくであろう。上述のような未来予測を含め、改めて、現代に生きる肢体不自由児・重度重複障害児の「自らの意思で移動する権利」を保障することを検討する必要がある。

（主要文献）長谷川三希子・荒川玲子・和田　太・齋藤加代子・猪飼哲夫（2020）小児期発症脊髄性筋萎縮症患者における電動車椅子の実態調査．理学療法学，47(1)，78-84.

(FUNABASHI Atsuhiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-25

肢体不自由児・者の就労を通じた社会参加に向けた教育プログラム開発の研究Ⅱ

「働く」を通じた社会参加への力を育成するための指導の検討に係る一考察

〇加藤隆芳　（香川大学大学院教育学研究科）
高橋佳菜子　（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS: 肢体不自由教育　キャリア教育　テレワーク

（目的）

障害児・者の自立と社会参加に関し，特別支援学校（肢体不自由）は，児童生徒のキャリア発達の伸長を目的に，社会の動向を踏まえた教育活動を展開している。こうしたなか，肢体不自由単一障害のうち，介助を常時必要とする者（以下，要介助者）には，公的機関・企業等での勤務や自営による就労（以下，一般就労）が困難な者は少なくない（2024，加藤）。テレワーク等の多様な働き方により，介助負担の軽減された就労が可能となるも要介助者の就労が実現しにくい現状とその背景を踏まえた研究を要する。加藤・高橋（2024）は，肢体不自由児を教育する特別支援学校（以下，肢体不自由校）A 校教員と肢体不自由者のテレワークによる業務参画を推進する企業B社の要介助者の社員を対象に，指導上の課題や業務遂行上の課題について質問紙調査を行い，その結果についてA校教員・B社社員とともに肢体不自由児・者の支援事業者等を交え，指導や支援の課題抽出を実施してきた。本研究では，この知見を基に，要介助者の就労による社会参加への力を育むための教育プログラムの開発に係る課題や展望について言及する。

（方法）

「A 校教員によるキャリア教育に係る指導を行う上での課題」「テレワークで般就労に従事する肢体不自由校卒業の要介助者のB社社員による業務遂行上の工夫や就労における課題」（加藤・高橋，2024）を基に，要介助者が一般就労を実現する上での課題や必要な教育内容について抽出・分析する。なお，本研究は個人情報保護等の研究倫理を遵守して実施しており。個人が特定されないよう研究の成果に関する事項のみを取り扱う旨を関係機関等に説明して了承を得ている。

（結果）

1. 特別支援学校（肢体不自由）のキャリア教育の課題

就労・福祉・医療等と連携しながら生涯にわたり多様なキャリアを形成する力の育成に向け「自己理解」「自己管理」に重きを置いていた。自己理解を深め，自分に必要なことを自分で考え・確認し，改善を図る行動ができる自己管理が肝要ととらえ，将来の生活への関わりを意識化させた「自分の取扱説明書」を描く視点が，特質として確認できた。課題は，学校の教育活動全体を通じたキャリア教育を実施する教育課程の編成が確認され，肢体不自由児の自立と社会参加における課題「社会性」の背景にある経験不足や，認知の偏りによる概念理解の未熟さの対応として「具体的・経験的な学び」の取扱いへの着目がみられた。また，卒業後を見通した肢体不自由児のキャリア教育について，教員間の共通理解不足とともに，学校と児童生徒本人・保護者との共通理解不足が示された。こうした課題から，肢体不自由児には，進路選択には多様な方向性があることを知り，一人一人の模索の在り方があるということを，本人と関わる全ての者が共通理解の上で連携しながら取り組むことが肝要とわかる。近年は，社会構造の変化や ICT 等の設備の充実に伴い，従前では参画が困難であった道，とりわけ，就労への選択肢が広がりつつある。より多くの人生の切り拓き方について知り・模索することが求められる。

2. テレワークに従事する肢体不自由者の課題

業務遂行上の困難として，業務時間におけるヘルパー確保が難しく，その結果として家族が負担を負う点や，介助を軸に業務や生活スケジュールを自ら算段する必要があると確認された。さらには，介護に係る制度利用の知識不足も確認される等，介助者の確保が最優先課題であることが明白となった。また，脳損傷等が起因する認知特性から自己理解・自己省察，基礎学力の習得に関する課題がある。テレワークであるために，他者と対面しないで業務を行う都合上，表情や言葉のニュアンス等をくみ取ることが難しい分，着実に意思疎通を図ることが重要であるが，ニュアンスの読み取りや抽象的な理解に課題がある者が少なくない。このことから，「伝達の工夫」「メモ・記録に活用」がそのスキルを向上の重要視，並びに，コミュニケーションや意思表出，国語の力が「テレワークに従事する上で必要なスキル」「テレワークを通じた社会参加に関して在学中に身につけてほしい力」に複数示された。これらは，進路指導・キャリア教育における注目点と考えることができた。

3. キャリア教育とテレワーク業務における課題に基づく授業開発

これらを踏まえ，A 校・B 社の連携により「コミュニケーション実習」を構築した。職場実習の事前学習に位置づけ，学校・企業双方の視点に基づく「自己理解」「他者意識」「社会貢献」への気づきを促すことを目的とした指導である。この指導を通じた学びが，生徒の課題意識や実生活と結びつけるには，学校の教育活動全体と連動することが肝要であり，そのためには，教育課程における位置づけの検討を要する。肢体不自由児の社会参加の促進を目指した教育活動として，学校設定教科，特別活動，総合的な学習（探究）の時間，自立活動との関係や，指導内容の棲み分けについて，教育課程の編成を念頭に置いた検討を要する。

（考察）

自身の障害の状態や生活環境等を踏まえつつ，様々な制度・設備を有効活用するための知識・ノウハウを身につける学びの充実とともに，自身のキャリアをどのように形成して人生を歩みたいのかを主体的に考える力の育成を要する。肢体不自由校のキャリア教育には，社会の構造に対応する力とともに社会で自分の力を発揮する方法を開拓する力・実現に向けて協働する力の育成があると思われる。

（文献）

加藤隆芳（2024）特別支援学校（肢体不自由）高等部卒業後の進路と介助との関連について．香川大学教育学部研究報告，10，13－22.

加藤隆芳・高橋佳菜子（2024）肢体不自由児・者の就労を通じた社会参加に向けた教育プログラム開発の研究Ⅰ－「働く」を通じた社会参加に関する学校・事業者による課題検討－．日本特殊教育学会第 62 回大会発表論文集.

（KATO Takayoshi，TAKAHASHI Kanako）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-26

肢体不自由教育におけるキャリア・パスポートの作成・活用に関する一考察

-キャリア・パスポートの可能性と課題と今後の展望-

〇相田　泰宏　　武　千夏也
（横浜市教育委員会事務局学校教育部特別支援教育課）　（横浜市立上菅田特別支援学校）
KEY WORDS:キャリア教育　キャリア・パスポート　肢体不自由

【目的】

現行の学習指導要領では、解説特別活動編にて「２の（３）（一人一人のキャリア形成と自己実現）の指導に当たっては、学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。その際、児童が活動を記録し蓄積する教材等を活用すること。」との記述がある（下線部は筆者追記）が、この教材等について、2019 年文部科学省によりキャリア・パスポートと呼ぶこととされた。キャリア・パスポートの作成については、特別支援学校においても小・中・高等学校と同様に取り組むことが示されつつも、児童生徒自らが記録することが困難な場合などにおいては、「キャリア・パスポート」の目的に迫る観点から、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた取組や内容を個別の教育支援計画や個別の指導計画に記載することをもって「キャリア・パスポート」の活用に代えることも可能であることも併せて示された。

2020 年以降の本学会の大会において、肢体不自由特別支援教育におけるキャリア・パスポートに関する発表は２件のみである。これは、肢体不自由特別支援学校には、その障害特性のため自ら記録することが困難な児童生徒が多く在籍していることから、肢体不自由特別支援学校ではキャリア・パスポートがあまり活用されていないことが想定される。

そこで、独自のキャリア・パスポートを導入しているＡ特別支援学校（以下、Ａ校という）のキャリア・パスポートの実践から、肢体不自由特別支援教育におけるキャリア・パスポートの有効性、効果的な活用方法・工夫点、課題・改善点を整理することで、今後の我が国における肢体不自由教育におけるキャリア・パスポートの在り方を展望することを目的とする。

【方法】

キャリア・パスポートを教育活動に取り入れているＡ校の４年間の実践から、肢体不自由特別支援教育におけるキャリア・パスポートの効果的な活用方法・工夫点、有効性、課題・改善点の３つの視点で整理し、今後の展望を考察する。なお、整理にあたってはＡ校の学校長に許可を得ている。

【結果】

①　効果的な活用方法・工夫点

Ａ校では、キャリア・パスポートをタブレット端末へ記録・蓄積している。また、Ａ校の自治体で導入している「ロイロノート・スクール」上で作成・活用をしている。そのため、記録をする際には、写真やイラストの挿入、文字や音声の入力等、一人一人の児童生徒の実態に合わせた作成が可能である。また、知的障害のある児童生徒への配慮として、その子供が理解しやすい簡易的な言葉を使用したり、親しみのあるイラストを活用したり、写真等を挿入しやすい枠を用意したり、様式も工夫している。作成・活用する場面としては、年度の初めと終わり、行事の事前・事後学習時である。年度の初めには目標を設定し、年度の終わりには振り返りをしている。作成・活用の際には、写真や絵カードから児童生徒が選択できるようにしたり、教師が対話を通して児童生徒の思いや気持ちを聞き取ったり、具体物を見せその子供の反応から内面を汲み取ったり等、児童生徒の障害の状態に応じた指導・支援を行っている。蓄積したキャリア・パスポートは、各学部を卒業する際に印刷し、児童生徒へ返却している。

②　有効性

Ａ校のキャリア・パスポートには、友達、保護者やご家族、教師、関係機関等、普段関わっている人からのコメントを記録する欄を設けている。「その子が今までどのような人たちと関わってきたのか」が毎年蓄積され、また一人一人に応じた方法で作成をしていくことで、「学校でどのような生活を送ったり、学習に取り組んだりして、その時々でどのように感じていたのか」も蓄積されていく。可能な限り児童生徒の思いや考えを記録できるよう、児童生徒の実態に応じて教師は対話的に関わることを心がけている。これらのことにより、キャリア・パスポートはその子供らしさがより反映されていき、変容や成長を実感できる教材となっている。これは、個別の教育支援計画や個別の指導計画とは異なる側面である。言語による意思表出が困難な肢体不自由のある児童生徒にとって、Ａ校のキャリア・パスポートはキャリア発達を促す上で有効な教材である。

③　課題・改善点

児童生徒によっては、また児童生徒と教師との関係性によっては、振り返ったり思い出したりすることや、児童生徒の気持ちを汲み取ったりすることが困難な場合もある。その場合、教師の推測に頼らざるを得なくなり、「本当に児童生徒の気持ちを記録できているのか」といった疑問が残る。また、必然的に教師が代わりに記録をする作業が多くなってしまう。事前の準備も含め、教師の負担感が増してしまうことも課題である。さらに、児童生徒によって記録の量に差が生じるが、このことについて教師間での共通認識が図りにくいことも課題として感じている。

【考察】

自ら記録することが困難であっても、Ａ校のようにタブレット端末等を活用し一人一人に応じた作成・活用方法を見出すことは可能であり、キャリア・パスポートを作成することで、肢体不自由特別支援学校においても個別の指導計画や個別の教育支援計画とは異なる教育的効果が期待できることが示唆された。一方、児童生徒の意思表出、教師の負担軽減、教師間での意識の統一等の課題が整理された。今後はこれらの課題を克服しつつ、キャリア・パスポートの教育的効果を最大限発揮できる活用方法を見出すことが求められる。

【文献】

・文部科学省(2017)小学校学習指導要領解説特別活動編.
・文部科学省(2019)「キャリア・パスポート」の様式例と指導上の留意事項.
・文部科学省(2022)「キャリア・パスポート」に関するＱ&Ａについて.

(AIDA Yasuhiro, TAKE Chikaya)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-27

脊髄損傷者アーチェリー競技における記録とルールの変遷

- 国際ストーク・マンデビル競技大会と世界アーチェリー選手権大会の比較を通して -

阿部　崇
（東京家政大学）

KEY WORDS: 脊髄損傷　アーチェリー競技　国際ストーク・マンデビル競技大会(ISMG)

１．はじめに

国際的なアーチェリー競技は、1900 年のパリ大会でオリンピック種目として初めて実施され、1920 年のアントワープ大会まで継続された。しかしその後、国際競技連盟の不在やルールの不統一などの理由から正式競技から除外された。そこで 1931 年に FITA（国際アーチェリー連盟）が設立され、ルールの国際的統一が進んだことにより、1959 年からは世界アーチェリー選手権大会(WAC)が隔年で開催されるようになった。競技人口の増加も追い風となり、1972 年のミュンヘン大会では、アーチェリーが正式種目としてオリンピックに復帰した（高橋・高井, 1984)。

一方、脊髄損傷者によるアーチェリー競技は、1948 年に英国ストーク・マンデビル病院で L.グットマン博士が実施した脊髄損傷患者のための競技会に端を発する。1952 年には英国以外の選手も参加し、国際ストーク・マンデビル競技大会（ISMG）として発展を遂げた。ISMG は以後、毎年開催され、後のパラリンピックの原点となったとされる。

しかしながら、ISMG におけるアーチェリーの競技記録やその推移、健常者との比較を扱った研究は見当たらない。そこで本研究では、WAC と ISMG の個人優勝記録およびラウンド設定の変遷を整理し、記録の比較検討を通じて脊髄損傷選手の競技的特性を明らかにすることを目的とする。なお対象時期は ISMG において FITA ラウンドが導入された 1960 年からオリンピックでアーチェリー競技が正式種目として再採用された 1972 年とした。

２．ISMG 優勝記録の向上

1960 年から 1972 年までの WAC および ISMG の男女個人優勝記録を比較したところ、WAC では男女ともに記録の大きな変動は見られなかった。当時 WAC では、2 日間で 288 本を射ち、10 点満点×288 射＝2880 点満点のダブル FITA ラウンドが採用されていた。一方、ISMG では 1965 年大会までは 1 日制で 144 本、満点 1440 点のシングル FITA ラウンドが用いられていたが、1966 年以降は WAC と同様にダブル FITA ラウンドが正式に導入された。この変更に伴い、ISMG においても記録の向上が顕著に見られるようになった。1968 年大会では、男子で 2107 点、女子で 2239 点の個人優勝記録が出され、両者とも初めて 2000 点を超えるに至った。特に女子個人の記録は、1967 年大会の WAC 女子優勝記録(2240 点)とほぼ同等であり、脊髄損傷選手の技術水準が国際的なレベルに近づいていたことを示している。なお、1969 年大会では天候不良により競技が 1 日制で実施されたため、記録は一時的に低下している。

３．ラウンドの新設とルールの検討

1959 年の ISMG 監督者会議では、WAC が採用している FITA ラウンドの導入が提案され、ISMG 会長の L.グットマン博士は「国際オリンピック委員会（IOC）がアーチェリーを再びオリンピック種目として検討している中、ISMG も国際ルールに準じる必要がある」とその重要性を強調した。この方針に基づき、各国の意見が集約され、1960 年大会で FITA ラウンドが正式採用された。それにより、従来の Albion

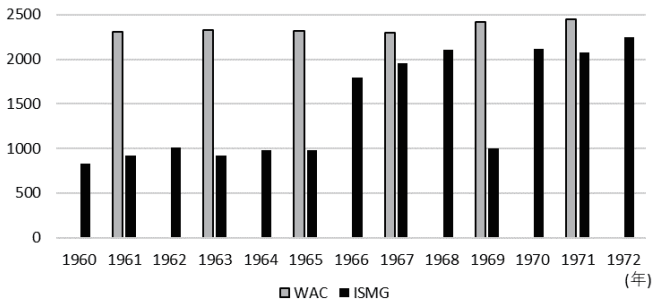


図１　WACとISMGにおける男子個人の優勝記録(点)

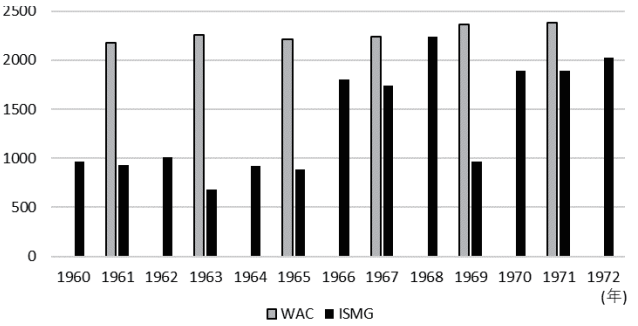


図２　WACとISMGにおける女子個人の優勝記録(点)

ラウンド（最長 80 ヤード:約 73m）から、90m・70m・50m・30m の各 36 射、計 144 本で構成される FITA ラウンドへと変更された。これは WAC と同様の距離設定であり、競技の国際標準化を図る重要なステップとなった。さらに 1965 年の監督者会議では、「FITA ラウンドは健常者のルールに則り、2 日間連続で実施されるべきである」との提案がなされ、1966 年大会以降ダブル FITA ラウンドが採用され、ISMG のアーチェリー競技は形式・内容ともに WAC との一体化が図られた。

４．おわりに

本研究では、アーチェリー競技における WAC と ISMG の記録推移およびラウンド設定の変遷を明らかにし、両者の比較を通じて脊髄損傷選手の競技力について検討した。その結果、ISMG では 1960 年代後半から WAC と同様のダブル FITA ラウンドが導入され、記録の向上が著しく見られた。特に 1968 年以降の女子個人記録は、WAC の記録とほぼ同等であり、脊髄損傷者の技術的成長を強く示していた。また、ISMG の監督者会議を通じて、ルールの国際的統一が積極的に進められたことから、ISMG はリハビリテーションの場を超え、競技スポーツとしての高度化を目指していたことが読み取れた。こうした動きは、後のパラリンピックの制度的・競技的発展にも大きく寄与したと考えられる。さらに、ISMG 創設者である L.グットマン博士の「脊髄損傷者をオリンピックへ」という理念は、競技ルールの整備や競技力向上の原動力であり、障害者スポーツの発展に深く関与していたことが本研究からも明らかとなった。

(ABE Takashi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-28

肢体不自由教育におけるキャリア教育に関する文献検討

先行研究及び機関誌「肢体不自由教育」特集記事の分析をとおして

○田中　美紀（青森県立北斗高等学校）
菊地　一文（弘前大学）

KEY WORDS ： キャリア教育　キャリア発達　肢体不自由教育

１　目的

障害のある児童生徒にとってのキャリア教育は，社会の一員として自立し，生涯にわたる主体的なキャリア形成を支援する上で重要な取組である。高等学校及び特別支援学校高等部学習指導要領への明示（2010）後，特別支援学校においては，キャリア教育を研究課題に取り上げる学校が増加し，文部科学省及び各自治体が進める特別支援教育関連事業においてもキャリア教育をキーワードとするものが進められ，現在に至っている。肢体不自由のある児童生徒のキャリア発達支援においては，個々の多様な身体機能や健康状態，医療的ケアの必要性，さらには物理的・社会的な環境へのアクセスといった側面に起因することや個別性が高く，複雑な課題が伴うことが多い。そのため，肢体不自由教育のニーズや支援の在り方についての検討や具体化が必要と考える。

これらの課題を踏まえ，これまで蓄積されてきた肢体不自由教育におけるキャリア教育の授業実践に関する文献を分析することにより，肢体不自由教育におけるキャリア教育に関する変遷と現在を整理し，諸課題及び今後の展望について検討することを目的とした。

２　方法

論文検索データベース学術情報ナビゲータ（CiNii）を使用し「肢体不自由教育」「キャリア教育」「キャリア発達」をキーワードとし検索した（2025 年 4 月 25 日閲覧）。また，日本肢体不自由教育研究会機関誌「肢体不自由教育」において「キャリア教育」や「キャリア発達」に関するテーマを扱っていた特集を掲載する第 193 号，第 205 号，第 225 号，第 263 号の 4 冊を対象とし，掲載された論説及び授業実践報告について，タイトル，実践内容，課題に関する記述を抽出し，その特徴と変遷を分析した。

３　結果

CiNii 検索では，①「肢体不自由」and「キャリア教育」は 46 件であった。なお，「知的障害」は 121 件、「病弱」は 12 件であった。また，②「肢体不自由」and「キャリア発達」は 16 件が該当した。これらの内，オンラインで確認でき全文が公開されている文献は，①が 8 件，②が 6 件であった。重複している 4 件を除き，計 10 件を対象とした。

また，対象とした『肢体不自由教育』の特集号では，論説 7 篇と授業実践 15 篇を抽出した。時期区分は、学習指導要領改訂やキャリア教育に関する国の動向及び文献の発表時期のまとまりを考慮し、5 年ごとの期間で区分した。

Ⅰ期（2010 年～2015 年）の論説では，「就職するために必要な力を育てること」「自立と社会参加を目指したキャリア教育のあり方」「キャリア教育の意義と授業作り」「肢体不自由教育におけるキャリア教育の展開」について取り挙げられていた。授業実践での主な課題として，「横断的・系統的な教育課程とキャリアの視点」「多様な生徒への対応と個別のニーズへの支援」「外部機関との連携強化や地域ネットワークの構築」「将来を見据えた多様な進路の選択肢への対応」「個別の教育支援計画に基づいた連携」「教員体制とキャリア教育に対する意識改革」に関する内容が確認された。

Ⅱ期（2016 年～2020 年）の論説では，「肢体不自由のある児童生徒のキャリア発達支援―共生社会の形成に向けたキャリア教育推進の意義を踏まえて―」「肢体不自由教育におけるキャリア教育の充実」について取り挙げられていた。授業実践での主な課題として，「教育課程」「教員のキャリアの視点と授業実践，指導の工夫」「系統的な指導の構築」「関係機関との連携強化」「様々な場でのテレワーク等の選択肢」が指摘されていた。

Ⅲ期（2021～2025 年）の論説では，「肢体不自由教育におけるキャリア・パスポートの意義と活用」が取り挙げられていた。課題として「新学習指導要領への具体的対応と実践」「個別最適な支援の深化」「校内の推進体制」「具体的な支援ツールの効果的な活用と普及」が指摘されていた。

４　考察

少ない文献での限定的な分析であるが，肢体不自由教育におけるキャリア教育は，約 15 年間で実践の具体化が推察された。特に身体上・健康上の特性に配慮した個別化された支援と，学校，家庭，福祉，医療，企業，地域など多様な関係機関との連携がキャリア教育推進において肝要であることが一貫して捉えられた。また，ICT 機器や支援機器の活用は，将来の就労や社会生活を可能にするための基盤技術として，重要であることが示されていた。

一方で，重度・重複障害や医療的ケアを要する児童生徒へのキャリア教育に関する具体的な実践報告は，他の障害種と比較すると限定的であり，取組の充実が期待された。

今後の展望として，肢体不自由のある児童生徒の多様なニーズに応じた支援方法の開発や長期的な視点でのキャリア発達を支えるための継続的な実践研究による成果の蓄積及び共有が必要であると考えた。

文献

肢体不自由教育児研究会（2010）肢体不自由教育 手足の不自由な子どもたち,特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会機関誌
肢体不自由教育児研究会（2012）肢体不自由教育 手足の不自由な子どもたち,特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会機関誌
肢体不自由教育児研究会（2016）肢体不自由教育 手足の不自由な子どもたち,特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会機関誌
肢体不自由教育児研究会（2023）肢体不自由教育 手足の不自由な子どもたち,特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会機関誌

（TANAKA Miki, KIKUCHI Kazufumi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-29

肢体不自由者における将来への不安と職業生活上の希望の関連性

～在学時のキャリア教育への期待～

〇知名青子（障害者職業総合センター研究部門）　渋谷友紀（障害者職業総合センター研究部門）　田中敦士（札幌学院大学）

KEY WORDS: 身体障害　肢体不自由　障害者雇用

（目的）

近年の障害者雇用政策における精神障害者の雇用義務化や、短時間労働者の雇用率算定、法定雇用率の引き上げ等を背景として、雇用障害者数は増加傾向にある。厚生労働省による雇用状況の集計結果[1]からは、身体障害者の雇用状況は増加傾向にあることが確認されるが、精神障害者の著しい増加率に比較すれば及ばない状態であり、身体障害者の就業可能性に関わる要因を改めて検討することが必要である。

障害者職業総合センター（2024）[2]による「障害者の雇用の実態等に関する調査研究」の結果からは、身体障害系の障害カテゴリーと精神障害系の障害カテゴリーとで、就業状況に関わる回答傾向に違いが認められ、例えば、勤続年数、雇用形態、契約期間、労働時間、昇進経験などで身体障害系の平均値が大きいことや正社員あるいは正社員に近い選択肢が多いなど、(非正規で就業することが多い) 精神障害系の障害カテゴリーとは異なる傾向があることが示唆されている。なお、この調査結果における「身体障害系の障害カテゴリー」とは、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、内部障害である。肢体不自由は、「上肢切断・上肢機能」、「下肢切断・下肢機能」、「体幹」、「脳性まひ・上肢機能」、「脳性まひ・移動機能」を統合したカテゴリーである。肢体不自由については先天性・後天性のいずれの障害も含んでいるため、特別支援教育におけるキャリア支援の観点からは、障害理解や生活設計の観点から詳細の検討が必要と考えられる。

そこで知名・渋谷・田中（2025）[3]は、調査結果の二次分析を実施し、肢体不自由のある者の中でも主障害によって合理的配慮の必要性に対する認識が、また現在の職場に就職する直前状況が在学か在学以外かによって将来に対する不安の状態が異なることを指摘した。

本稿では、これらの知見についてさらに検討を深めることを目的に、特に肢体不自由における将来への不安と職業生活上の希望の関連性を検討することとした。

（方法）

障害者職業総合センターによる「障害者の雇用の実態等に関する調査研究」（実施期間 2021 年度～2023 年度）において実施した「障害者の雇用の実態等に関する調査」による肢体不自由者の回答データ（1,657 件）のうち、「現在の職場に就職する直前の状況（８項目を“在学”と“在学以外”の２項目に分類：以下「直前状況」）」および、「将来への不安（“不安がある”、“不安がない”の２値：以下「不安」）」、「職業生活上の希望（７項目について“希望がある”、“希望がない”の２値：以下「希望」）の項目を用いた。分析にあたっては「直前状況」及び「将来の不安（有無）」が「職業生活上の希望（有無）」に関連することを、独立性の検定を用いて検討する。

倫理的配慮：データ再分析に関して障害者職業総合センター調査研究倫理審査委員会による終了研究データ利用に係る審査の結果，妥当と認められている（申請日：令和６.年 11 月 26 日，承認日：令和.６年 12 月６日，(受付 No.6 年度― D4)）.

(結果)

直前状況と不安の有無の組合せにより４群（Ⅰ群：在学×不安あり 153 件、Ⅱ群：在学×不安なし 103 件、Ⅲ群：在学以外×不安あり 608 件、Ⅳ群：在学以外×不安なし 313 件）に分類し、各希望項目における希望有無とのクロス集計を行ったところ、Q１のみ４群全てで「希望あり」が６割を超え、それ以外の項目は４群全てで３割に満たなかった。

さらに、各希望項目における直前状況と不安の有無の組合せと希望の有無の関連を検討するため、χ２ 検定を用いた独立性の検定を実施したところ、Q3 を除くすべての項目において有意性が認められた（表１）。

表１　直前状況と不安有無の組合せごとにみた職業生活上の希望有無の基礎統計量及び独立性の検定の結果

Q1　現在の業務を引き続き行いたい（継続希望）	Ⅰ|69.9%:30.1%、Ⅱ|76.7%:23.3%、Ⅲ|63.8%:36.2%、Ⅳ|78.3%:21.7%
	χ2(2)＝23.800，p＜000，V＝0.140
Q2　色々な種類の仕事をしてみたい（多様な仕事希望）	Ⅰ|28.8%:71.2%、Ⅱ|29.1%:70.9%、Ⅲ|20.9%:79.1%、Ⅳ|12.5%:87.5%
	χ2(2)＝23.661，p＜000，V＝0.142
Q3　もっと難しい仕事や高度な仕事に挑戦してみたい（高度な仕事希望）	Ⅰ|15.0%:85.0%、Ⅱ|18.4%:81.6%、Ⅲ|11.0%:89.0%、Ⅳ|9.6%:90.4%
	χ2(2)＝7.734，p＜052，V＝0.081
Q4　もっと負担のかからない仕事につきたい（負担軽減希望）	Ⅰ|18.3%:81.7%、Ⅱ|3.9%:96.1%、Ⅲ|16.0%:84.0%、Ⅳ|5.4%:94.6%
	χ2(2)＝32.835，p＜000，V＝0.167
Q5　仕事に関する訓練や研修を受けて能力を向上させたい（能力向上希望）	Ⅰ|18.3%:81.7%、Ⅱ|9.7%:90.3%、Ⅲ|19.6%:80.4%、Ⅳ|9.9%:90.1%
	χ2(2)＝18.087，p＜000，V＝0.124
Q6 現場監督者（係長、班長を含む）や管理者になりたい（管理者希望）	Ⅰ|12/4%:87.6%、Ⅱ|5.8%:94.2%、Ⅲ|4.4%:95.6.%、Ⅳ|2.2%:97.8%
	χ2(2)＝23.250，p＜000，V＝0.141
Q7　転職したい（転職希望）	Ⅰ|6.5%:93.5%、Ⅱ|5.8%:94.2%、Ⅲ|11.8%:88.2.%、Ⅳ|2.6%:97.4%
	χ2(2)＝25.415，p＜000，V＝0.147

※右列上段＝基礎統計量（群｜希望あり%：希望なし%）

続いて残差分析を行ったところ直前状況が“在学”の群においては「不安」の有無に関わらず Q2「色々な種類の仕事がしてみたい」が有意に多かった。一方、“在学以外”の群は「不安」がある場合に、Q1「現在の業務を引き続き行いたい（継続希望）」が有意に少なく、Q７「転職したい（転職希望）」が有意に多かった。

（考察）

残差分析の結果から、「在学以外」に含まれる“教育機関から離れて時間が一定程度経過したケース”において現在の職業への接続にネガティブな見方がなされる可能性が示唆された。ただし、年齢等の要因が影響する可能性もあることから、これらの変数を考慮してさらに検討を進めていきたい。

（文献）

[1] 厚生労働省（2024）．令和６年障害者雇用状況の集計結果．https://www.mhlw.go.jp/content/11704000/001357856.pdf
[2] 障害者職業総合センター（2024）．障害者の雇用の実態等に関する調査研究，障害者職業総合センター調査研究報告書 No.176.
[3] 知名青子・渋谷友紀・田中敦士（2025）．大規模データを用いた身体障害者の将来不安と合理的配慮の分析― 肢体不自由者の教育におけるキャリア開発の課題への対応に向けて―，札幌学院大学研究所紀要，第 12 巻　41-49.

(CHINA Aoko, SHIBUYA Tomonori, TANAKA Atsushi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-30

脳性麻痺児のコミュニケーションの障害の様態

―環境因子であるかかわり手の態度に着目して―

○藤村励子　　野口和人
（郡山女子大学家政学部）　（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 脳性麻痺　コミュニケーション　ICF

（目的）

脳性麻痺（以下、CP）にはコミュニケーションの障害が併発しやすく、病型や障害部位、重症度、随伴症状等の多様性と障害レベルの把握の複雑性が発達過程の中で混在することから（角山，1988）、事例の蓄積が求められる。先行研究では CP のコミュニケーションの障害に関わる要因を ICF の枠組みで整理しており（例えば、Vaillant et al. 2020）、本研究でも ICF の枠組みでコミュニケーションの障害を捉えていく。筆者らがかかわる機会を得た CP 児は、相手や状況に応じて発話の有無を選択的に調整しており、「環境因子」であるかかわり手の態度がコミュニケーションの阻害因子となっていることが示唆された（藤村ら，2017）。CP 児とのコミュニケーションにおけるかかわり手の態度に着目して検討を行ったところ、対象児がかかわり手の働きかけに反応を示さない場合にかかわり手は自身の行動を強化させること（藤村・野口，2017）、CP 児の心的状態を推測する場合にはかかわり手はステレオタイプ化（ST 化）を使用することが示された（藤村・野口，2018）。これらの知見および観察記録から、本稿では CP 児のコミュニケーションの障害の様態を「環境因子」であるかかわり手の態度に着目して整理し、今後のコミュニケーション支援について検討することを目的とした。

（方法）

対象：肢体不自由特別支援学校中学部 3 年生（観察開始時）の A である。A は特別支援学校中学部に入学してから同高等部を卒業するまでの 6 年間、学校で発話を行わなかった。唯一の例外として、怯えた際に「いや！」と発したことはあった。A に「なぜ発話しないのか」と尋ねたところ、「嫌だから」と回答しており、状況に応じて発話の有無を意図的に選択していることが確認されている。

成育歴：妊娠 31 週目に帝王切開によって産まれた。出生時体重 1714g、身長 42.0cm だった。生後 2 日目に低酸素脳症となり、生後 20 日間は人工呼吸管理下にあった。低酸素脳症の後遺症として、脳性麻痺による四肢体幹機能障害と診断された。身体障害者手帳 1 級を所有している。発話を始めたのは 2 歳頃で、初めは喃語のような言葉だった。母親が喃語に対して返事をしていると徐々に言葉を話すようになった。

発達検査等の結果：15 歳時の遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果は、移動運動 6 か月 - 7 か月、手の運動 11 か月 - 1 歳 0 か月、基本的習慣 1 歳 4 か月 - 1 歳 6 か月、対人関係 3 歳 4 か月 - 3 歳 8 か月、発語 3 歳 4 か月 - 3 歳 8 か月、言語理解 4 歳 4 か月 - 4 歳 8 か月であった。知能検査は、検査器具や図版を注視することが難しいため実施できなかった。

普段のコミュニケーション：発話がある場面では自発的かつ積極的に「ゲーム、する」「今日は、○○、した」などの二・三語文を話すが、発話がない場面では受動的かつ消極的となり、非言語行動（頷き、指さし）のみでコミュニケーションをとる。

倫理的配慮：研究の実施に際してインフォームド・コンセントが行われており、保護者の同意と了承が得られている。

(結果)

コミュニケーションの障害に影響する要因を、CP 児側の「心身機能・身体構造」「個人因子」、かかわり手の態度を「環境因子」として整理した。「心身機能・身体構造」には、運動障害と知的障害が含まれる。「個人因子」には、CP 児特有の心理特性（不安・緊張の強さ、それによる環境適応の困難さ）、本人の人格・気質、社会経験の不足などが含まれる。これらの CP 側の要因に、「環境因子」としてかかわり手の態度が阻害因子として影響を与える。かかわり手の態度を規定する対人認知過程に着目すると、①ST 化による心的状態の推測から②ST に基づく判断・行動（ベビートークなど）がなされる（藤村・野口，2018）。それによって発話が抑制され、CP 児の「参加」の制約、「活動」の制限が生じてしまう。こうした態度に CP 児が不快感を覚えたとしても意思表示しなかった場合、かかわり手は自身の行動が不適切と認識できない。また、判断を修正させうる情報を新たに得ることができない。そのため、ST 化に基づく行動をより強化させる（藤村・野口，2017）。これらが CP 児の機能低下をもたらし、「健康状態」の減退につながるという悪循環が生じていると考えられる。一方で、CP 児が自ら有する手段を用いて、あるいは AAC により、または第三者が代弁することにより、不快感を意思表示することで、かかわり手の判断修正を促すことができれば行動の修正にもつながると考えられる。また、ST 化が生じたとしても、かかわり手が「性急なかかわりを控える」ことが当然のこととして意識されていれば行動の修正が可能である（藤村・野口，2017）。これらによって行動の修正がなされれば、CP 児の「参加」の促進、「活動」の向上、機能向上につながる。それにより、「健康状態」の増進が生じるという好循環が生じると考えられる。これらを踏まえたコミュニケーション支援を行うことが重要である。

（考察）

ICF の観点から想定されるコミュニケーション支援としては、①CP 児本人へのアプローチ、②かかわり手へのアプローチ、③環境整備の 3 点が挙げられる。しかしながら、本邦では②に関する知見が乏しく、①に関するものがほとんどであった（藤村・野口，2022）。本事例の場合、かかわり手が性急なかかわりを控えるように意識してかかわったことで自発的な発話が認められることが確認されている。細渕（2018）によると、重度の運動障害をもつ子どもにとっては、日々他者に身体を動かされることの連続であり、外界の変化を把握することが困難な場合には全てが「いきなり」ということになる。したがって、性急なかかわりをされると「次に自分は何をされるのだろう」と不安や緊張を高めてしまいかねない。性急に距離を詰めるのではなく相手に合わせたかかわりをすることが、かかわり手には求められる。また、CP 児本人に対しても、不快なかかわりをされたら意思表示をするように指導・支援していく必要があるだろう。CP 児からの意思表示によってかかわり手の行動に変容が認められたことから、音声言語や AAC の活用、第三者による代弁など、CP 児一人一人に応じた手段を用いて意思表示できるようにしていくことが重要であると考えられる。

（文献）

本研究は「藤村励子（2024）脳性麻痺児のコミュニケーション支援に関する研究.［博士論文，東北大学］」の一部を抜粋・改編したものである。

(FUJIMURA Reiko, NOGUCHI Kazuhito)

がんに罹患した児童生徒への ICT を活用した効果的な授業の一考察

ーがんに罹患した経験のある AYA 世代当事者への院内学級における授業のインタビュー調査を通してー

〇川池順也（山梨大学教育学部）
李　受眞（浜松学院大学）
熊谷亮（宮城教育大学）

KEY WORDS:院内学級・ICT 活用・遠隔教育

（目的）

文部科学省は、2015（平成 27）年 4 月に、病気療養児（疾病による療養のため又は障害のため、相当の期間高等学校又は中等教育学校の後期課程を欠席すると認められる生徒等）に対する特例として、学校教育法施行規則の一部を改正する省令を施行し、高等学校･特別支援学校高等部の遠隔教育制度化を通知した。本通知により、病室等において、疾病による療養のため又は障害のため相当の期間学校を欠席すると認められる生徒に対しては、メディアを利用して行う授業の配信を行う場合、その他の特別な事情が認められる場合には、受信側の病室等に当該高等学校等の教員を配置することは必ずしも要しないことが明記された。

さらに、2020（令和 2）年 5 月には、学校教育法施行規則の一部を改正する省令が施行され、メディアを利用して行う授業により修得する単位数は、高等学校及び中等教育学校の後期課程の全課程の修了要件である 74 単位のうち、36 単位を超えないものとされているが、病気療養中の生徒であって、相当の期間学校を欠席すると認められるものが当該授業により修得する単位については、この限りでないこととすることと明記され、事実上単位修得の上限が徹底された。

このように近年、病気療養児に対し、個々の心身の状態に寄り添い効果的に ICT を活用した授業実践を院内学級等で行うことが求められている。

しかし、がんの治療が終わり入院前の地域の学校等に転籍・進学してしまうと、院内学級で受けた ICT を活用した授業が効果的であったのかどうかを当事者が振り返ったり、院内学級の教師に成果や課題を還元される機会は非常に少ない。

そこで、過去がんの治療のために院内学級に在籍したことのある AYA 世代の当事者に対して、院内学級で受けた ICT を活用した授業を振り返り、効果的であったと考える支援や課題について整理することとした。

（方法）

202X 年 3 月から 202X 年 8 月まで、がんの治療のために院内学級に在籍したことのある現在 AYA 世代のがんサバイバー当事者 4 名に対して、半構造化面接によるインタビュー調査を実施し、入院時に院内学級で受けた ICT を活用した授業を振り返り、効果的であったと考える活用のあり方や課題について聞き取った。

なお、倫理的配慮として、インタビュー前に、本調査での利用目的について明記した鑑文を本人宛の依頼状に同封して送付し、本研究で得られたデータの取り扱いには厳重に注意し，得られた個人情報は本研究の目的以外では使用せず、個人や学校名が特定されないことについて確認し、当日改めて書面を口頭で説明し了解を得てから調査を実施した。

(結果及び考察)

インタビュー調査に当たっては、前もって主な質問項目を書面にて送付し、当日インタビューに臨む際に当時を想起しやすいようにした（表 1)。

インタビュー実施に際し、ICT に関する質問項目に偏ることなく、自身が病気のために学校を転籍しなければならなかった時の心情や入院時から退院時の心の変化も併せて時系列に沿って、自身の心身の状態を振り返ってもらいながら聞き取ることで、病気の状態と併せた学校に対する思いを具体的に言葉で表出できるように配慮した。

表 1　AYA 世代当事者に対する主な質問項目

1	病院内に学校があればすぐに通いたかったですか
2	入院時は身体や心の状態から、治療に専念したり、遠隔で入院前の学校と繋がりたいと思いましたか
3	院内学級の授業について、楽しかったことや大変だったことは何ですか
4	院内学級の授業で ICT を活用した授業がありましたか
5	ICT を活用した授業で良かったことがありますか
6	ICT を活用した授業で、繋がっている授業の学習課題を円滑に受けることができましたか
7	ICT を活用した授業で通信上の課題で受けている授業で問題が生じたことがありますか

202X 年 3 月に実施したインタビュー調査を実施した S さんとの半構造化面接では、ICT を活用した院内学級の授業の要望や課題について以下のことが明らかになった。

小学校の時に、がんが再発し院内学級がある病院に入院することになった。①病院に院内学級があることで、院内学級に転校しなければならないものと考えていた。②入院する前のクラスとの関わりを大切にしたかったので、可能であれば前の学校のクラスとオンラインで繋がり、可能な限り前のクラスの授業を受けたかった。③但し、オンラインによる病棟での授業では理科や図画工作など、実際に手を動かす学習活動の場面で、１人では教材準備に手間がかかったり、点滴や医療器具に支障を来す場面も考えられるので、院内学級の先生にフォローに入って欲しい。④また、学習課題や質問に対して分からない場面も生じるので、その場で院内学級の先生にフォローに入って欲しい。⑤治療の関係から学習する時間に制限があるため、学習空白を補うために、院内学級の先生に受けることができなかった授業のフォローをお願いしたい。⑥退院が近くなってきたら、クラスでどこの席に戻るのか、周りはだれであるのか、オンラインの環境を生かして確認ができると安心である。

以上のように、個々によって、どのように ICT を活用した授業を講じて欲しいかは、個人差が大きいことが明らかになった。院内学級では、同じ病気がある仲間が自然発生的なピアサポートにより心理的な安定をはかることができる一方、学習場面では、個々の希望や発達段階に応じて、柔軟に ICT を活用した学習環境を構築できる力量が院内学級の教師に求められていることが明らかになった。

とりわけ高等学校の学習指導要領に準じた教育を行う教育課程（準ずる教育課程）で学ぶ生徒への支援として、入院前に在籍していた高等学校で受けた授業を生徒のニーズに応じて、よりリアルに学ぶための ICT を活用した授業支援の方策が院内学級の教師に、入院前の高等学校と各教科ごとの単位履修の整合性をどのように合致させるかという好支援事例集の集約が全国の病弱特別支援学校等の教務に関する分掌に求められている。

※本研究は JSPS 科研費 24K16728 による助成を受けた。

(Junya Kawaike, SUJIN LEE, KUMAGAI Ryo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-32

デジタルツイン空間を用いた病弱児との遠隔交流

交流参加学生への質問紙調査

○宮地　弘一郎
（信州大学学術研究院教育学系）

KEY WORDS：病弱教育　遠隔支援　デジタルツイン

（目的）

病弱児の教育支援において、遠隔支援技術の活用は日進月歩で進展してきており，メタバース，アバターロボット，デジタルツインなど様々な実践とそのための環境整備が進んでいる [1]。特に，アバターを用いる遠隔交流は心理的にも参加しやすいことが指摘されており [2]，背景の多様な病弱児において有効な支援方法といえる．他方，遠隔交流は，病弱教育を学ぶ学生が病弱児と交流する機会の促進にもなり得る．学校や病院，あるいは学生の授業スケジュールなどの物理的条件で直接の訪問は制限を受けやすいが，遠隔交流を活用することで多くの学生に病弱児と接する機会を提供できる．

そこで本研究では，デジタルツイン空間を用いた継続的な遠隔交流の場を設定し，特別支援教育を学ぶ学生と病弱児との交流を実施した．本研究では，交流に参加した学生に対する質問紙調査から，デジタルツイン空間による遠隔交流の有用性と課題を明らかにすることを目的とした．

（方法）

1. 参加者（大学生）

A 大学教育学部で特別支援教育を学ぶ 2 年生 23 名が, ICT 臨床実習のプログラムの 1 つとして参加した．

2. 手続き

A 大学教育学部キャンパスを再現したデジタルツイン空間において, 遠隔交流を実施した． 2024 年 6 月～2025 年 1 月の火曜 12:20-12:50 の時間帯に実施した．参加者は毎回 4～6 名ずつ参加した．1 人あたり 4～5 回の参加であった．交流児童生徒は，B 県内の病弱特別支援学校，小児科病棟のある医療機関から募集し，任意の日に入室し交流した．参加者および交流児童生徒は全員，アバターモデルとハンドルネームを使用し，本人は特定できないようになっていた．参加者は大学生であることが分かるようにハンドルネームに表示した．なお，参加者の臨床実習として実施したことから，交流児童生徒がゼロ名の日は，研究協力者が疑似的に交流児童生徒役を担当した．参加者にはこのことは伝えられなかった．交流は, 主に音声チャットと文字チャットにより行われた．また, 雑談, 空間内の散策, アイスブレイクゲームなどが行われた．

3. 調査

1 回目の交流直後（調査 1）と，参加日程の終了後（調査 2）に，それぞれ Google フォームによる質問紙調査を実施した. 調査 1 では, デジタルツイン空間の心理的効果について，S-MARE 短縮版（榊原他, 2014）のうち生理的緊張と心理的安静，日本語版 PRS（芝田他，2008）を実施し，評定平均に対して中間点を基準値とした 1 サンプル t 検定を実施した．調査 2 では，デジタルツインによる交流の対面および W．b 会議との比較，健康影響，交流の課題と改善点について，選択回答式と自由記述回答式の質問を実施した。

4. 倫理的配慮

研究実施にあたり信州大学教育学部の倫理審査機関による承認を得た．参加者については，全員に研究内容を説明し，同意した参加者が調査に回答した．

(結果)

1. 調査 1

有効回答数 15 であった．S-MARE におけるリラクセーション得点については, 生理的緊張の平均が 21.5 で基準値を有意に上回った．一方，心理的安静の平均は 13.0 で，基準値を有意に下回った．PRS の平均得点は，逃避 5.0，魅了 7.4，視野 6.6，適合 4.6 であり，魅了と視野について基準値を有意に上回った（Table 1）．

Table 1 S-MARE 短縮版および日本語版 PRS の得点平均
S-MARE の生理的緊張は逆転項目として得点化した．

	項目	平均	SD	基準値	t-value	p
S-MARE	生理的緊張	21.5	4.4	15	5.68	<.05
	心理的安静	13.0	5.3	15	5.85	<.05
PRS	逃避	5.0	1.6	5	0.07	n.s.
	魅了	7.4	2.6	5	3.63	<.05
	視野	6.6	1.7	4	5.92	<.05
	適合	4.6	1.8	5	0.88	n.s.

2. 調査 2

有効回答数 13 であった．「対面と比べてメンタルの疲弊や体調不良を起こしたか」は No が 11 名，「交流が対面と比べて参加しやすいか」は Yes が 10 名であった．Web 会議システムとの比較でも同様の結果であった．自由記述では，病弱児との交流に関する長所として，「外見や服装を気にしなくてよい」「発言しやすい」「同じ空間にいるように感じる」「感染症対策になる」「面と向かって話す感じがしない」「いつでも退室可能」などが挙げられた．短所として，「表情が分からない」「会話の時間差」「機器の不具合」などが挙げられた．や短所が挙げられた．

（考察）

PRS の結果より, デジタルツイン空間は体験自体がポジティブな心理作用を持つと考えられた．また S-MARE および調査 2 の結果より，デジタルツイン空間はストレスを感じにくい可能性が示唆された．さらに調査 2 の結果から，対面や Web 会議システムと比べて交流への参加のしやすさが示唆された．特に，空間の共有感や会話において相対的な印象が低い点は，Web 会議システムとは異なる特長であり，交流促進の要因となり得る．

（文献）

1) 公益財団法人ベネッセこども基金 (2023) ニューメディア開発協会×ベネッセこども基金共同プロジェクト発表会 vol3 特別支援学校発表「心温まる、子ども目線でのアバターロボット実践成功事例」レポート, https://note.com/kodomokikin/n/ne715da38cd6d, （公開日 2023/4/26，最終アクセス日 2025/5/28）

2) 三枝弘幸他 (2022). アバター通信を用いた心理支援における非言語コミュニケーションの豊富さと対面性の低さの役割の検討. パーソナリティ研究, 30(3), 174-185.

（謝辞）

一般財団法人ニューメディア開発協会様には多くの技術的助言を，信州大学教育学部卒業生の谷川航平さんには交流活動のサポートと調査において多くの協力をいただきました. 心よりお礼申し上げます. なお本研究は, JSPS22K18587 の研究助成を受けて行われました.

(MIYAJI Koichiro)

超重症児の情動理解を支援する簡便な授業分析法の試み

-iPad 接続型赤外線サーモグラフィーカメラを用いて-

〇石田　基起
（滋賀大学教育学部）

KEY WORDS: 超重症児　鼻部皮膚温度　授業分析

【目　的】

筆者らは、鼻部皮膚温度が末梢血管の収縮と拡張に伴って、不快情動表出時に低下、快情動表出時に上昇する点に着目し、超重症児の苦手刺激の探索的活用(石田・石倉，2024a)や、情動反応評価の妥当性向上(石田・石倉，2024b)への有効性を示してきた。これらの知見を基に、教育的対応を評価・改善することで超重症児の情動表出の促進へと繋がることが示された（石田・石倉，2024c)。しかし、①カメラ型赤外線サーモグラフィカメラが高額であること、②非接触測定であるが、機材の準備や画角への配慮により活動が制限されることから、現場導入は容易ではない。

近年、タブレット端末に接続可能な小型赤外線サーモグラフィカメラが安価で流通し、教育現場への導入も現実的となりつつある。活動中の様子を記録する感覚で熱画像を簡便に取得できれば、生理的反応を視覚的に捉える手段として､ICT 機器を活用した授業分析への応用が期待される。

本研究では､iPad 接続型赤外線サーモグラフィカメラを用いて、超重症児の授業分析を試みた結果を報告する。

【方　法】

（1）対象 : 特別支援学校小学部 4 年在宅訪問籍の男児(10 歳 3 ヶ月)。出生時仮死状態により低酸素性虚血性脳症を呈した。自発呼吸は認められず、常時人工呼吸器とパルスオキシメーターが使用されている。超重症児スコアは 26 点。睡眠と覚醒は、瞼の開閉でおおよそ判断できる。眼球運動は認められるが、明確な注視や追視は認められず、あくまでも不随意な動きによるものが多い。体性感覚刺激に対して口を開閉し舌を動かしたり、下肢に筋緊張の亢進が現れたりするが、意識的な反応と判断するには至らなかった。

（2）手続き : X 年 12 月～翌年 3 月に計 8 回実施した。本児を担当する教員が、自宅に訪問し、同年 4 月から週に 1 回、午前中に約 120 分間の頻度で授業を行なっていた。本研究では主に、表情が良好で覚醒時間が長く、安定的に測定できた第 3 回目の生理データと行動の変化を検討した。

（3）測定 : 鼻部皮膚温度は、iPad 接続型赤外線サーモグラフィカメラ(TC002; TOPDON 社製)を用い、本児の顔を前方 1.0m の距離から撮影し取得した。撮影は、隣で付き添っていた保護者に事前説明のうえ依頼した。パルスオキシメーター(iSpo2;マシモ社製)で脈拍値を測定した。ビデオカメラにより活動中の様子を記録した。

（4）分析 : 撮影した顔面熱画像の鼻部領域から額部領域を差し引いた鼻額差分温度(環境温を除いた値)を算出した。iPad に記録された脈拍の時系列データと鼻額差分温度をグラフ化し、活動内容や本児の行動の注釈を加えた。

（5）倫理的配慮: 兵庫教育大学倫理審査委員会の承認を得ており(2024-7)、保護者には書面で同意を得て実施した。

【結果と考察】

Fig .1 に、第 3 回活動時の脈拍・鼻額差分温度・行動の変化を示した。

視線や口の動きが見られた場面(斜体文字)では、脈拍の低下と鼻額差分温度の上昇が確認され、注意や関心を反映した可能性がある。また、あくび・目を閉じるなどの場面では(下線文字)、脈拍の低下と鼻額差分温度の上昇が確認され、覚醒レベルの指標としての有効性も示唆された。さらに、体操と音楽の活動では、曲に合わせて腕を大きく動かす場面(ドット絵)において脈拍の上昇と鼻額差分温度の低下が確認された。これは本児に対してカメラ型サーモグラフィカメラで分析を行った先行研究（石田・石倉, 2024c）と同様の傾向であり同一事例内で再現性が示唆された。

保護者による撮影も概ね支障なく行え、動画上でも特段の問題は確認されなかったことから、現場導入の可能性が示唆された。一方で、静止画像による断続的な記録であったため、撮影間隔にばらつきが生じ、時間的な連続性をもって生理変化を把握するには限界があった。また、測定条件や対象の状態によりデータの安定性に課題があり、一般的な指標としての活用には慎重な検討が必要である。

以上より、本手法は探索的な枠組みにおいて、超重症児の情動理解を可視化する新たな分析方法となる可能性がある。今後は同一条件での測定や複数事例での検証を通じて、実用性と信頼性の向上を図ることが課題である。

【付　記】

本研究は､JSPS 科研費(奨励研究)24H02472､25H00125 の助成を受けて実施したものである。

(ISHIDA Motoki)

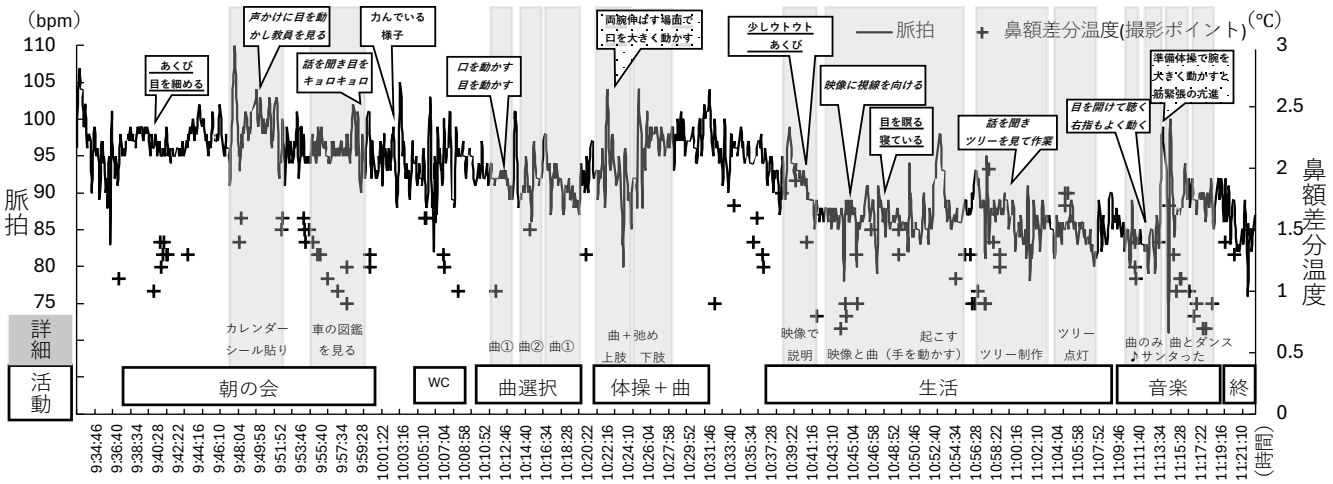


Fig .1　第 3 回活動時の脈拍・鼻額差分温度・行動の変化

先天性および若年性の視覚聴覚二重障害の難病に対する医療および移行期医療支援に関する研究

～厚生労働科学研究費補助金（難治性疾患等政策研究事業）分担研究報告～

星祐子
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 視覚聴覚二重障害（盲ろう）　移行期医療支援

１．研究の背景と目的

本研究の対象は先天性および若年性（40 歳未満で発症）の視覚聴覚二重障害（盲ろう）を呈する難病であり、小児慢性特定疾病や指定難病を含む 35 以上の疾病が該当する。全国の患者数は約 2600 人と希少である。単独の視覚障害あるいは聴覚障害の臨床像とは異なる特徴が多く、通常の診療方法が活用できない場合が多い。本難病はその希少性と多様性のために情報集積が困難で、診療領域の狭間に位置するために組織的な研究がなかった。

そこで、独立行政法人国立病院機構東京医療センター・臨床研究センター聴覚・平衡覚研究部部長松永達雄氏を研究代表として、全国 30 程の医療機関の眼科、耳鼻咽喉科、小児科等の医師が 2017 年度から６年間にわたって、難治性疾患政策研究事業において、本疾病群に対する全国疫学調査、診療マニュアル公開、診療体制整備、市民公開講座等を行い、難病レジストリを開始し、研究班 Web サイトで医療支援施設の検索を可能にしてきた経緯がある。これらの取組を踏まえ、2023 年度から本研究に３年計画で取り組んだ。筆者は、教育分野から本研究に研究分担者として加わった。

本研究においては、以下を目的とした。

①本難病の病態に基づく診療に役立つ疾患概念を確立する。
②移行期医療支援手順書の効果を検討して内容を向上し、普及を促進する。
③学会や研究班、患者団体、国内外の先進医療施設などとの連携により、専門診療と支援体制を向上、普及する。
④本難病医療･研究の基盤となる診療ネットワーク、レジストリ、遺伝子検査体制を拡充する。

２．研究計画・方法

（１）全体の計画

①本難病患者レジストリに登録された臨床情報と遺伝学的検査結果から、原因、診断、病態を検討する。病態に基づいて疾病を整理して、疾患概念を確立し、公開されている診療マニュアルに追加し、全国の関係医療施設に周知する。
②移行期医療支援手順書に沿った支援を行い、経過の記録と手順書のツールで支援前後の自律と移行の状況を検討する。その結果から運用方法や手順書の課題を明らかにし、その対策を手順書に追加する。本支援の情報発信を継続して、全国に移行期医療支援を普及する。
③成果を集約して診療マニュアルに反映する。学会、患者会、国内外の先進医療施設との連携でシンポジウム･公開講座を開催し、医療関係者、患者、関係者に情報普及する。
④全国の主たる医療施設の診療ネットワーク構築、レジストリと遺伝子検査の体制を拡充する。

（２）体制

全国に散在する極めて稀少な疾病群であること、眼科医と耳鼻科医の連携医療が求められること、大部分が遺伝的疾患であることを踏まえ、眼科医、耳鼻科医、遺伝科医が連携して 32 医療機関が参画する全国組織で実施した。

なお、本研究に際しては、各機関の倫理審査委員会の承認を得て実施し、個人情報の取扱いには十分配慮している。

３．筆者の研究への関わりについて

（１）目的

先天性および若年性の視覚聴覚二重障害の移行期医療支援手順書の効果について、意見聴取、検討するとともに、内容向上及び普及促進を図ること、また、診療マニュアルにおいて、医療機関でのスムーズな診療のために家庭や教育機関で育成しておきたい事項について反映すべき内容等を検討することを目的とした。

（２）方法

視覚聴覚二重障害や疾病の早期発見・対応、地域療育システムに関連する研究会等において、「視覚聴覚二重障害移行期医療支援手順書」を中心に報告を行い、周知を図るとともに、ディスカッションを通して、手順書についての意見聴取を行った。また、東京都盲ろう者支援センターにおいて東京都の委託事業として 2024 年６月からスタートした盲ろう児支援事業をはじめ文部科学省委託事業報告会及び教育機関等訪問時において、盲ろう児（患者）の保護者、教育・療育・福祉関係者等に対して、盲ろう医療支援情報ネットの紹介を行い、関連機関や診療マニュアル等について情報提供を行い、掲載内容や活用の利便性等に関する意見聴取を行った。

（３）結果

研究会等における報告でのディスカッションの中では、教育・療育・福祉関係者の中では「移行期医療支援」についてほとんど認識されていないこと、しかしながら、一人ひとりの障害と発達段階を踏まえた移行期医療支援の必要性、医療機関との連携の重要性、今後の展開への期待が多く出された。

盲ろう医療支援情報ネットについては、東京都盲ろう者支援センターにおける盲ろう児支援事業や文科省報告会や各機関訪問時に紹介を行ったが、まだ十分に周知されていないものの、保護者からは、診療マニュアル等の掲載内容について高い評価と期待が寄せられた。

（４）考察

移行期医療支援手順書の効果を検討し、内容向上及び普及促進を図ること、診療マニュアルに反映すべき内容等を検討することを目的として報告・意見聴取を行ったが、まずは、教育機関や患者の保護者等に手順書や診療マニュアルの周知を図ることが重要である。また、マニュアルに沿いながらも、個々人の状況に応じて、保護者と医療機関、教育機関、福祉機関等関係する機関が連携しながら移行期支援の具体を検討し、実践していく中で、手順書の周知と活用の促進が図られるのではないかと思われる。

教育機関においては、意識して医療・保健機関を始めとした関係機関との日常的な連携を模索していくこと、情報収集をしていくことが、盲ろう児（患者）と保護者への周知と活用を図る上で、重要ではないかと考える。

【参考】

https://dbmedj.org/
視覚聴覚二重障害の医療　～盲ろう医療支援情報ネット～
https://dbmedj.org/images/support-manual_v1.pdf
視覚聴覚二重障害移行期医療支援手順書　　(HOSHI Yuko)

重度・重複障害児における移動する事物による期待形成

—S1-S2 パラダイムによる支援と予期的視線移動の観察に基づく検討—

○早川 莉央[1]　馬見塚 優也[2]　成田 まい[3]　小池 敏英[3]　雲井 未歓[4]
（[1]福岡市立東福岡特別支援学校）（[2]東京学芸大学教育学研究科）（[3]尚絅学院大学）（[4]鹿児島大学）

KEY WORDS: 重度・重複障害、期待、予期的視線移動、指差しの理解、応答的共同注意

【目的】重度・重複障害児のコミュニケーション発達において、指差しの理解に代表される応答的共同注意の獲得は重要な課題である（徳永,2009）。小池ら（2024）は、子どもが大人の指差す方向を見る際に、快の事象への予期・期待が伴われることを指摘し、指差し理解の観察手続きとして S1-S2 パラダイムによる働きかけが有効なことを明らかにした。S1-S2 パラダイムでは、予告刺激（S1）と快の事象（S2）の対を反復呈示され、S1 が予告信号として認知されると S2 への期待を伴う能動的な注意が S2 まで持続する。指差しへの応答には指示方向への自発的な視線移動が含まれる点を考慮すると、予期的な視線移動に反映される期待形成を S1-S2 パラダイムで検討する必要があろう。この点について、S1 を移動する事物とした場合には、期待形成は S1 の動きに先行する視線移動として観察されることが予想できる。

そこで、本研究では重度・重複障害児の事例を対象に、移動する事物による期待形成支援を継続的に行い、予期的視線移動の獲得過程を検討する。これに基づき、期待反応形成と指さし理解の関係について考察することを目的とした。

【方法】対象児：特別支援学校小学部（知肢重複学級）に在籍する 1 年生 A 児とした。ずり這いおよび座位は未獲得で学習時は座位保持椅子使用であった。手指を口に入れることがあるが、物を掴む操作は確認されなかった。注視・追視は活発で、「いっぽんばし」の働きかけで予期的な笑いを示した。理解語と発語はともに未獲得であった。手続き：モニタの画面左端に表示された事物（自動車等）が、チャイム音の直後に右方向へ移動を開始した（S1）。約 5 秒後に右端に達し、その位置にパネルが現れて対象児が好む動画と音声が約 10 秒呈示された（S2）。これを右向きと左向きとで交互に反復した。第 4 試行からは移動中の事物が途中で遮蔽物に隠れるパタンを導入した。支援者は傍らで注目を促した。支援は自立活動の授業または自由時間に約 30 分、全 10 セッション行った。なお、事物や動画は対象児の関心を確認しながら適宜変更した。記録・分析：画面を視聴中の A 児の様子を正面から撮影し行動観察した。また、非接触型の視線計測器による A 児の視線位置の表示を時系列解析した。倫理的配慮：保護者と校長、担任に対し、研究内容と個人情報保護、及び諾否の自由について文書と口頭で説明し、署名にて同意を得た。

【結果･考察】行動観察の結果、移動する事物への A 児の視覚的応答は 4 種に分類された（事物の移動を目で追う「追従」、遮蔽物に隠れた際に視線が留まる「滞留」、移動する事物の前方を見る「先行」、事物の到達前に移動先を見る「先着」）。図 1 は各回の分類を示した。第 1～3 回では「追従」が約 60%以上を占め、第 4 回以降に減少した。代わって「先行」が第 5 回以降で増加し、第 9 回では 53%となった。「先着」は第 9 回で 13%、第 10 回で 39%を認めた。「追従」とほぼ同義の追視は発達初期から機能する受動的注意であり、A 児ではこれにより S1-S2 事象への注目と観察が惹起されたと考えられる。一方、「先行」や「先着」では移動する事物以外に視線が向けられるので、上述の受動的注意は抑制される。これには、移動後の動画（S2）への期待が形成され、S1-S2 事象への能動的な注意が生起したことが反映されるものと考えられた。

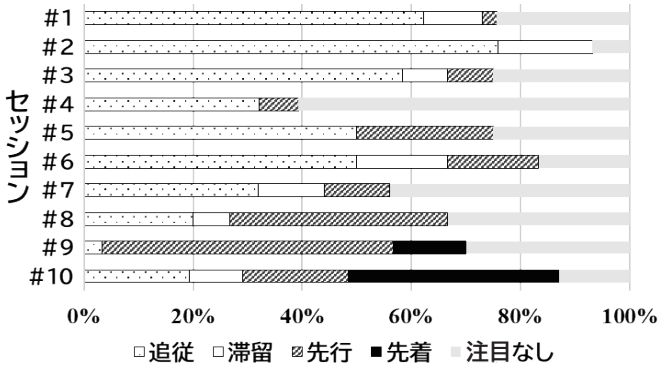


図1　移動する事物に対する視覚的応答の分類（行動観察）

図 2 は、視線位置の時系列分析の例示である。第 9 回では視線の位置変化が事物に対して大きく先行し、移動先に 2 度到達している（矢印）。図 3 は、視線－事物間の平均距離を、視線が先行した区間と追従した区間でそれぞれ算出したものである。先行区間は黒で＋に、追従区間は白で－に示した。第 1～8 回では先行区間より追従区間の値が大きく、先行区間の値は増減した。第 9・10 回は先行区間の値が追従区間より大きく、期間中最大を示した。これらの回で事物の移動に先立つ視線移動が安定的に生起したことが確かめられた。

本研究では、事物の移動による期待形成の支援を通して、視線移動の先行や先着といった予期的視線移動の生起に至った経過を確認できた。A 児において、大人の指さしに対する応答は期間中に確認されなかったが、大人の移動する姿を見てその移動先に視線を向けることは、達成の可能性があると予想される。こうした場面では大人の注意の対象に A 児も注意を向ける点で、共同注意の萌芽を指摘することができる。今後はこの点についての検討を行い、指さしの理解の達成に向けた支援を明らかにすることが課題であろう。

(HAYAKAWA Rio, MAMITSUKA Yuya, NARITA Mai, KOIKE Toshihide, KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 25K06425 の助成を受けたものです。
本研究は第一発表者の卒業論文をもとに、データの追加、再分析・検討を共同で行ったものである。

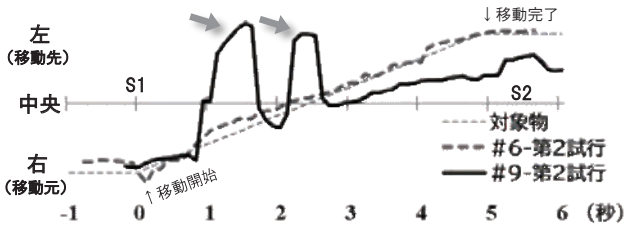


図2　事物と視線の位置変化に関する時系列分析（例）

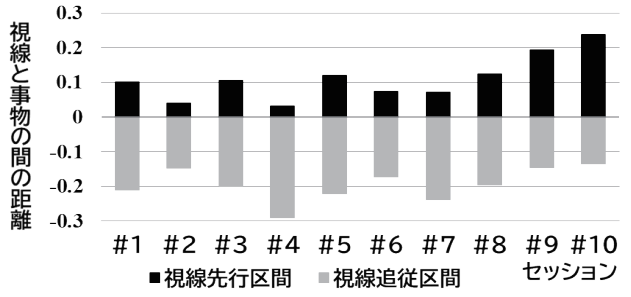


図3　視線-事物間距離の先行･追従別平均

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-36

難聴を伴う重症心身障害児への聴覚的支援に関する考察

大金さや香　　佐藤友貴　　城間将江　　小渕千絵
（国際医療福祉大学言語聴覚学科）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 難聴　重症心身障害児

（目的）

重度の知的障害と運動障害を伴う重症心身障害児には、日常生活の多くの場面において、医療的ケアや介護的な支援が不可欠である。このような児が他者と交流するうえで、聴覚機能が果たす役割は大きい。聴覚は、注意の喚起や持続、周囲の状況認知や行動調整、など様々な側面に影響を与えており、実際に音楽や楽器などの聴覚刺激を利用した教育的な取り組みの報告もみられる[1)]。新生児聴覚スクリーニングの普及に伴い、難聴の早期発見が可能になっている一方で、重症心身障害児の聴覚評価では、音源定位反応が困難、自覚的聴力検査と他覚的聴覚検査との乖離がみられる、経時的に聴力が変化し良好になる例もみられることなど、長期的な聴覚評価の継続が必要不可欠といえる。更に、装用効果の確認に難渋するなど聴覚評価や支援においての課題は多い。そこで本研究では、難聴を伴う重症心身障害児の聴覚的評価と支援について検討し、現状の課題について考察することとする。

（方法）

1．対象

A センターを受診し、難聴精査、補聴器装用、経過観察の介入を行った重症心身障害児のうち、臨床記録等で出生から学齢期までの経過について確認できた 6 名を対象とした。臨床記録からの情報収集個人が特定される情報は抽出せず、日本特殊教育学会倫理綱領を遵守し、A センターの承諾を得て実施した。大島分類での運動機能は学齢期において「寝たきり」が 3 名、「座れる」が 3 名、IQ は全員が 35 以下であった。

2．方法

対象児に関して、1)難聴相談歴と診断時期、2)聴覚評価の方法、3)補聴開始時期と補聴機器の種類、4)補聴機器の装用状況の実態、5)補聴による装用効果、6)日常的なコミュニケーション手段と意思疎通の程度の 6 項目について、後方視的に特徴を抽出し、類似の結果をまとめ分析した。

(結果)

6 名の結果を表 1 に示した。1) 新生児聴覚スクリーニング検査の実施者は 1 名のみと少なく、重症仮死の難聴のハイリスク児 1 名、先天異常症候群 4 名は 2 歳までに難聴の精査が行われ、これらの 5 名は 2 歳前に難聴と診断された。残りの 1 名は担当 ST の気付きにより 5 歳代で聴覚評価を行なうこととなり、診断が遅れた。2) 全症例で他覚的聴力検査が実施されており、この結果により難聴診断が行われたが、4 名で自覚的聴力検査（BOA あるいは VRA/COR）結果との乖離がみられた。今回の対象児の知的発達は全例重度であり、明確な音への探索行動や定位を指標とした聴力検査が可能な児は 2 名と限られていた。それ以外の児では、検査者 2 名に加え担当 ST が同席し、眼球運動、呼吸の変動、動きの静止などの聴性行動を反応の指標として取り上げ、注意深く確認しながら検査が遂行されていた。3) 補聴器は、医学的な治療が先行され、補聴器装用までに 1 年以上要し、小耳症の為ベビー型の改造を要した児が 1 名、それ以外の 5 名は耳掛け型補聴器を選択した。4) 装用状況は、保育活動や訪問教育、リハビリテーション場面での部分装用に限定されていた。5) 明らかな装用効果を示した児は 4 名で、音に対して振り向き、探索、笑う、発声、という聴覚反応以外に、行動が落ち着く、癇癪行動の軽減など情緒面の行動変容、視線が合いやすくなる、他者との交流活動が増大する等の対人相互面での向上が認められた。1 名は覚醒時間の延長、音楽があると静かになるなどの効果を認めたが反応は浮動的であり、1 名は変化を認めなかった。6) 補聴によるコミュニケーションへの波及については、ジェスチャーや視覚的支援（写真カード）を用いてコミュニケーションを取る児が 2 名、快反応として笑顔になる、不快反応としては表情や手で払いのけるなどの行動により、他者が意図を汲み取る段階の児は 2 名であった。残りの 2 名は日常的なコミュニケーション活動が困難であった。

表 1．各項目の特徴分類と人数

項目	結果	人数
1）難聴相談歴と診断時期	新生児聴覚スクリーニング（1 歳前）	1
	難聴ハイリスク要因（2 歳台）	1
	先天性異常症候群 （1 歳前：1 名、1 歳台：1 名、2 歳台：1 名）	3
	ST の気づきにより精査（5 歳台）	1
2）聴覚評価の方法	他覚的聴覚検査（ABR/ASSR）実施	6
	聴性行動反応聴力検査（BOA）	4
	視覚強化聴力検査/条件詮索反応聴力検査(VRA/COR)	2
3）補聴開始時期と補聴機器	1 歳台（耳かけ型）	3
	2 歳台（耳かけ型、ベビー型改造各 1 名）	2
	3 歳以降（耳かけ型）	1
4）補聴機器の装用状況	常時装用	0
	部分装用	6
5）補聴による装用効果	効果有（音の明確な反応、情緒、行動面の変容）	4
	やや効果有（覚醒時間延長、音楽傾聴）	1
	効果不明(**音への反射や反応が曖昧**)	1
6）コミュニケーション手段と意思疎通	ジェスチャー等の発信手段あり	2
	快不快の表出程度で他者による意図判断	2
	発信手段なく受信も不明で困難	2

（考察）

重症心身障害児においては、生命維持の医療介入が先行することで、新生児聴覚スクリーニングの実施率が低く、難聴の診断、その後の補聴はさらに遅れる傾向をみとめた。聴覚評価においても、他覚的検査と自覚的検査の結果の乖離がみられた児が多く、難聴の程度の推定が困難なために補聴器調整には長期的な視点が必要であった。

装用効果に関して、情緒面や対人相互交渉の変容を示した児もおり、聴性行動以外の行動観察の視点を含めた丁寧な聴覚評価の重要性が示唆された。明らかな装用効果を認めた例でも、安全面の考慮から補聴器の常時装用には至らず、介入時の使用に留まっていた。日常的なケアに従事する他職種に対し、補聴に対する意識づけや、補聴器装用が可能となるような行動変容などの働きかけが重要であると考えられた。

（文献）

1）中村友亮ら．音を活用した重症心身障害児（者）への教育・療育的対応に関する研究動向．東北大学大学院教育学研究科，研究年報 54：403－18．2006.

(OHGANE Sayaka, SATO Yuki, SHIROMA Masae, OBUSHI Chie)

寄り添いについての一考察

歩行を通じて考えたこと

粟井麻実

（東京都立永福学園）

KEY WORDS　　**重度重複**　　**支援技術**

【目的】

私たち「東京都教育委員会研究推進団体・視機能支援研究会」は子どもたちに寄り添うことを大切にしてきている。

「寄り添う」とは、「ぴったりとそばへ寄る」（大辞林. 第３版）ことである。「寄り添う」ことは相手の気持ちを想像したり、相手のニーズを理解したりして、共感することだと考える。そして共感するとは、「他人の体験する感情や心的状態、或いは人の主張などを、自分も全く同じように感じたり理解したりすること」（広辞苑、第４版）とある。肢体不自由のような「自分では思うように体を動かせない」人たちに、私たちは心を寄せるばかりでなく身体も寄せていくことが大切だ。その中で、自分の実践を踏まえ、改めて「寄り添う」ことについて考えてみた。

【方法】

歩行器を使った歩行練習の実践を通じて直接の観察、そこから推論をたてて検証する。本研究について、本人・保護者に口頭説明と承諾を得て公表する。

以下、３名の子どもを選んだ。

１．Ａさん　歩く際は表情を変えて、長距離に臨む。

２．Ｂさん　片麻痺のために、上手く進むことができない。

３．Ｃさん　装具装着の重さで足を運ぶのが難しい。

【結果】

１．Ａさんは、特設自立活動では歩行器を使って歩けることが分かっていた。そこで授業では歩行に取り組み、徐々にその歩行時間と距離が増えていった。私は「取り組みたい気持ちを私に伝えたから、歩くよ」と伝えた。A さんが納得するところまで、「とことん（取り組む）」ことを大切にした。

歩行に臨むと、表情は変わった。そして本人が納得できるところまで取り組んだ。指導時間が「終わり」になったことを伝えると、素直に受け入れることができた。やりとりが、無理なく成立した。

２．Ｂさんは歩行練習の際、私が前方に立って「こっちだよ」と言葉掛けをしながら歩行を誘導した。しかしこちらが期待するほど、進む様子は見られなかった。そこで私は歩行する子どもの後ろに回り、私の姿を見えなくした。すると歩行するスピードも意欲もぐんと上がり、歩く様子が見られた。

３．Ｃさんは、歩行をするには太もも（大腿四頭筋）をしっかり体に引き付け、溜め、そして足を伸ばすことを伝えた。歩行器に乗った際に、私の足の上に本人の足を乗せ、太ももを軽くタッピングして使う部位の意識を高め、伸ばすことを繰り返し練習した。自分で歩行する力を身に付け、距離を伸ばすことができた。

【考察】

Ａさんについて、「納得するまでとことん取り組む」経験を大切にした。「とことん」にはカタルシスを昇華する働きがある。そのニーズに気付いたのは、好きな活動への表情の変化である。人には夢中になれるものやそれに取り組む（取り組みたい）思いや時期がある。それを大事にしたいと考えた。「今（時期）」「何（歩行）」だ。私は歩行練習から、何か特別に、大きな変化や成長を期待したわけではなかった。ただひたすらに取り組むことに、付き添うことに徹した。しかし結果として、「終わり」と伝えると、素直に応じてくれるようになった。本人にとって、納得ができたように思う。

Ｂさんについて、私は「寄り添う」という行為は子どもの「横にいる」「前から導く」ことだと思い込んでいた。しかしＢさんは自分で選んで進みたかった。Ｂさんは「自分」という自我が育っており、「自分が選ぶ」ことが大切だった。しかし表情から、私の存在を無視しているわけではないことが伝わってきた。Ｂさんが選ぶことは、自我と主体性の成長であることに気付かされた。

Ｃさんは足の動かし方を繰り返し伝えることで、歩行能力を高めた。そして自分で進みたい方向を選んで進むようになった。すると、友だちと交流するために歩くようになった。私の伝えた歩行方法をステップに、自らの力で友だちと交流することができた。歩行は目的ではなく、ツールだった。

これら歩行器を使った歩行練習には、単に歩行能力向上以外の要素があった。「寄り添う」とは気持ちを寄せるばかりでないことに気付かされた。「寄り添う」ことは相互性で成り立っている。「寄り添い」とは Dynamic な行為なのだ。

今後も寄り添うことについての、新たなあり方や気付き、考えを深めたいと考える。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-38

身体の動きが極めて制限される脊髄性筋萎縮症事例との長期縦断的教育実践事例研究

岡澤　慎一
（宇都宮大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:脊髄性筋萎縮症　教育的係わり合い　長期縦断的教育実践事例研究

Ⅰ　問題と目的

ここでは，身体の動きが極めて制限される脊髄性筋萎縮症事例との比較的長期間に渡る教育的係わり合いの内容や経過を整理し，自己調整機能（梅津，1976；Umezu，1978；吉武，1991）の促進の視点から検討を加える．

Ⅱ　方法

事例は，筆者ら（以下，A と略記）との係わり合い開始当初（X 年 4 月），8 歳 7 ヵ月の女性（以下，V と略記）で，医学的所見は，脊髄性筋萎縮症乳児重症型（SMA Ⅰ型）．常時人工呼吸器を使用し経管栄養であるなど，継続的で濃厚な医療的ケアを必要とする．眼の動きおよび眉間の右眉側上部にわずかな動きが見出されるが，その他指先を含めて四肢の動きは極めて見出し難い．当初（X 年 4 月），周囲からの問い掛けに対応して眼球が上転するものの，肯定と否定のいずれに対しても上転することが少なくなかった．また，斜視があり，眼球運動が安定せず視線の方向を確定することが容易ではなかった．A との係わり合いは，X 年 4 月から基本的に週 1 回（実際には体調不良や家庭都合による休止などあり，月に 1〜3 回程度），1 時間 30 分から 2 時間程度，午前の時間帯に自宅で行なわれた．また，回数は多くないものの，A が所属する大学など自宅外における係わり合いもあった．

教育的係わり合いの方針：①V のイニシアチブに基づく活動を展開する，②V の表出する行動の意味を文脈のなかで見出すよう努める，③表出を確認し，意味の共有を図る，④表出された行動の意味をつぶさに叙述するようにする，⑤表出された行動の強化，拡大，分化を図る，⑥そのためのスイッチなど，インターフェースを工夫する（岡澤・寺本，2013）．

Ⅲ　結果

X 年 4 月（S1）から X＋13 年 5 月（S321）までに，321 回の係わり合いをもつことができ，そのうち 6 回は自宅外であった（以下，各々の回について，S1〜S321 と略記する）．

1　当初の活動の様子

当初の活動の内容は，①カレンダーボックスを用いた当日の活動内容の“相談”，②スイッチとのインターフェースの改善，③スイッチを使った活動の発展（コミュニケーションエイドや家電の操作など），③パソコン上における志向的選択的状況の設定，④位置弁別反応状況における一義的選択的状況（“どっちに入っていますかクイズ”の設定など），⑤Hand under hand（土谷，2006）による共同的活動などであった．

2　当初の状況設定

当初（S2〜），毎回，V の右の眉間の動きが見出される部分にピエゾセンサスイッチ（以下，PS と略記）を貼り，入力によって VOCA から「はーい（母親の音声）」の音声が流れたり，パソコンのクリックを操作したりする状況を設定した．

S64 から，OAK（ｱｼｽﾄ･ｱｲ製）を使用し，眼球の上転する動きに即応して VOCA から母親の音声が流れるようにした．その後，入力操作には PS，意思表出には OAK を区別して使用し種々の活動に取り組み，眼の動きの選択性が高まるとともに視線の方向を読み取ることが以前よりも容易になった．

3　活動内容①：共同的活動

S18 より，A の手の甲の上に V の掌を重ね，共同的にキーボードなどに触れて一緒に音を出したりする活動を展開した（岡澤・寺本，2013）．このなかで意図的に眼球の動きを抑制したりする様子が見られるようになってきた（S36）．また，普段，不安定である眼球運動が，共同的活動においては操作対象を注視している様子が見出され，V が A と活動を共有し，集中していることが推察された．その後，種々の楽器の演奏に取り組み，V のイニシアチブに基づいた，活動の進行や振り返りに関するやりとりなど，様々な対話が重ねられた（佐藤・岡澤，2018；松本・岡澤，2024）．

4　活動内容②：学習活動

当初の活動を経て，X＋4 年以降は視線入力装置（トビー PCEYE，Tobii Technology 社および Tobii communicator4 software など）を活用した学習に取り組んだ．モニター上に，ペアになっている写真やイラストあるいはひらがな文字などが 2×2 で 4 枚，2×4 で 8 枚など，ランダムに配列され，同じものを続けて選択すると，ペアの 2 枚が画面上から消える見本合わせ状況を設定した．視線を向けたものに対して 0.5 秒程度注視することで選択することができる．こうした活動の当初は，4 枚のなかから同一の 1 ペアを選択することも困難であった．そうしたなかでも，線図形やひらがな文字と比して，写真や絵の方が比較的容易に選択できる様子であった．その後，X＋13 年には，2×4 の 8 枚のなかから，写真に対応するひらがな文字・音声を選択する課題学習に対して，新出課題を自ら繰り返し選択するなど，意欲的に取り組んでいる（S321）．

5　活動内容③：電動式牽引車による移動・探索活動

V に電動車椅子を牽引車として利用する移動活動の話をしたところ，対応して眼球を素早く上転するなど，興味をもっている様子がうかがえたので，大学建物および敷地内で実施した（S293，S304，S317）．電動車椅子の後ろに V のバギー車をつなぐ．V の眉間の右側上部に PS を貼り，VOCA に接続し，VOCA の出力から電動車椅子に入力する．PS から入力があると，VOCA から秒数を数える A の音声が 3 秒間程度流れ，その間，電動車椅子が前進し，V の乗ったバギー車が牽引される．速度は 2.5km/h とした．こうした取組の初回（S293）は，PS がなかなか入力されず，若干の躊躇する様子が見られたが，3 回目（S317）においては，活動の準備が終わるとまもなく電動車椅子を発進させ，電動車椅子が止まるところでタイミングよく PS を入れたり，横断歩道において速いテンポで繰り返し PS を入れたりする，あるいは，特定箇所に留まって周囲に視線を向けるなど，状況に応じて PS の入力頻度を調整する様子が見られた．また，こうした活動の翌回の係わり合いにおいて，活動の様子の画像を見ながら振り返りをした．

Ⅳ　考察

係わり合いにおいて，A は，常に V の内的活動を仮定し，やりとりを重ね，仮定された V の内的活動が自全態（梅津，1976）化する方向に状況工作を行なった．V の学習意欲は維持・向上しており，信号変換操作（梅津，1976）をふんだんに重ねることが生体の自己調整機能を高めることが示唆される．

付記：本研究の実施および発表について保護者の承諾を得ている．また，本研究の一部は 2023 年度科研費補助金基盤研究（C）（課題番号 23K02608）による．（OKAZAWA Shin-ichi）

関係節構文の理解における統語処理と意味処理の発達的変化

少数事例による予備的検討

竹尾勇太
（福岡教育大学特別支援教育研究ユニット）
KEY WORDS:関係節　統語処理　意味処理

【目的】

名詞を修飾する節が文中に含まれる関係節構文は、獲得が遅い構文に分類される。一方、「自転車に乗った女の子が男の子と話す」のように、関係節を含む名詞句が文頭に配置される文では理解が比較的容易になる（Hakuta, 1981; 相澤ら, 2007)。従来の関係節構文の理解に関する研究では、修飾関係の明示性や語順といった意味的処理に関する分析が中心であり、統語処理過程やその発達的変化については十分に明らかにされていない。伝えたい内容が複雑化するほど、関係節や連体修飾節といった文形式の習得も必要になることから(齋藤, 2002)、関係節構文は知的障害児のように、言語発達に遅れのある児にとっても、重要な言語発達指標となる。

そこで本研究では、定型発達児を対象にした少数事例をもとに、関係節構文の理解における統語処理と意味処理の発達的変化について予備的な検討を行うことを目的とした。

【方法】

1. 研究参加児

A 児（7 歳)、B 児（6 歳)、C 児（4 歳）の 3 名であった。3 名とも法定検診にて発達上の問題を指摘されたことはなく、定型発達であると判断された。絵画語彙発達検査（PVT-R)においても言語発達上の遅れは認められなかった。実施に際しては、保護者に対し口頭及び書面で研究内容と目的について説明し、同意書に署名を得た。

2. 実験課題

(1) 文表出課題

文理解課題は、実験者が音声呈示した文と一致する絵を選ばせる絵画選択法を用いた。用いた刺激文は、文中に修飾節が位置する NNVNV 文（例 : 男の子が自転車に乗った女の子と話す、以下 NNV 文）と修飾節が文頭に位置する NVNNV 文（例:自転車に乗った女の子が男の子と話す､以下 NVN 文)であり、それぞれ 8 文ずつ作成した。図 1 は刺激絵の例である。また統語処理能力の指標として、Trueswell et al. (1999)、Snyder & Stromswold (1997) を参考に、実験者による口頭提示から回答に要した反応潜時（ms）を計測した。



図 1. 刺激絵の例

(2) 音韻記憶課題

長い文章の理解には音韻記憶の関与も考えられるため、3 モーラ（例 : ソカジ）から 7 モーラ（例 : サジテルニゲラ）の非語の復唱課題を実施した。

【結果】

表 2 に、各構文の正当数を示す。A 児と B 児では両文の正当数に差はなく、高い得点を示した。一方、C 児では NNV 文の正答数が多かった。

表 2. 参加児の発達プロフィールと各構文の正答数

	CA	VA(SS)	非語	NVN 文	NNV 文
A 児	7;5	7;11(12)	10	8	8
B 児	6;3	7;2(13)	9	7	7
C 児	4;1	3;6(9)	9	5	8

図 2~4 は、各児が示した反応潜時を示したものである。ウィルコクソンの符号付き順位検定を行ったところ、いずれの児においても、NNV 文と NVN 文の反応潜時に差は認められなかった。

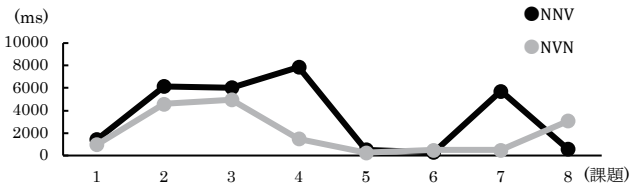


図 2. A 児における反応潜時

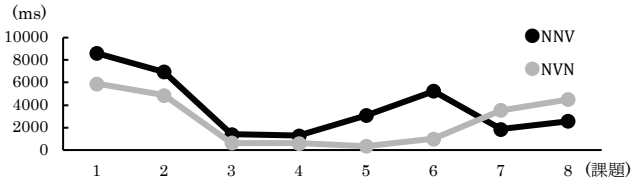


図 3. B 児における反応潜時

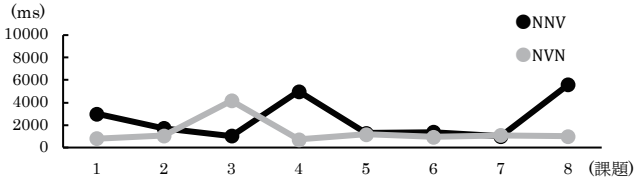


図 4. C 児における反応潜時

【考察】

「男の子が自転車に乗った女の子と話す」のような NNV 文は、文の冒頭では修飾関係が曖昧である。したがって、関係節を正しく理解する過程においては、統語的再分析が必要と考えられる。しかし本研究では、NNV 文と NVN 文の反応潜時はいずれの発達段階でも差がないことから、両文の統語処理負荷に違いはないことが示された。また、4 歳の C 児は関係節に関する統語知識が未熟であることから、語順に依存した意味主導的な処理に傾く傾向があり、両文の成績の違いに影響したと考えられる。一方で、A 児、B 児は統語構造を基盤とした処理が可能となっており、表層的語順の違いに影響されずに理解する能力が発達していると考えられた。さらに、3 名ともに音韻記憶は同レベルであるにも関わらず年齢によって成績に差異が見られたことから、関係節構文の理解に対する音韻記憶の関与は小さい可能性が推測された。

(TAKEO Yuta)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-40

ストーリーテリングによる特別支援教育の実践 II

小学校高学年向け言語コミュニケーション・プログラムの物語と関連させた活動

〇高野美由紀　武田博子　有働眞理子
（兵庫教育大学特別支援教育）　（池田市幼稚園通級指導）　（兵庫教育大学）

KEY WORDS: ストーリーテリング、言語コミュニケーション指導、小学校高学年

（目的）

インクルーシブな社会はわが国においても遍く求められ、教育も例外ではない。特に、発達障害が示唆される通常の学級の児童生徒が統計上増加しているほか、不登校状態など、多様なニーズのある児童生徒が増加しており、共に学び共に育つことが可能となるよう、インクルーシブ環境下での教育の充実が急務である。

J ブルーナー（2002）は、人びとは認識活動全般において、論理科学的な説明様式よりも物語様式により強い関心を持っており、特に発達の幼い子どもの場合、物語様式が論理科学的な説明様式よりわかりやすく思考しやすいと述べており、物語様式の思考に直結するストーリーテリングを用いた指導が、発達の遅れや偏りがある児がいる場合での対話的な学びに適していることが示唆される。特に、民衆の間で口伝えされてきた物語である昔話は、イメージの世界であり、語り手が聞き手を面白がらせ文芸的にもてなそうとする行為により継承されてきたものであることから（小澤，2018）、昔話などのストーリーテリングを教育に用いることで、お話を楽しみながら、断片的であった知識につながりを作り理解が深まるなど、質の高い学習になる可能性を持っている。

言語コミュニケーションに課題がある児に対して、多感覚に訴えるマルチセンソリー・ストーリーテリングは文脈をふまえたことばの理解がより容易になり、対話が増える（Grove, 2012）、児がストーリーテリングを行うのを促すこと（ナラティブ介入）の取り組みは、言語コミュニケーションの改善の他、読み書き能力やアカデミックスキルの向上を図ることができる（例えば、Petersen，2011）。Joffe(2011)によれば、ストーリーテリングは、学校における書き言葉のモダリティと話し言葉のモダリティの両方を必要とするスキルであり、全学年を通して、教育的なカリキュラムのほぼ全教科のいたるところに存在している。ストーリーテリングに取り組むことで、言語、コミュニケーション、言語に関係するスキル、例えば、注意力、リスニング、および記憶や社会性のスキルを練習し発達させる機会を生徒に提供し、これにより生徒が教育的カリキュラムへより一層容易にアクセスできるようにし、社会的インタラクションの改善を助ける。

本研究では、思春期の生徒を対象にした小集団で行う narrative intervention programme（Joffe,2011）を参照して作成した小学校高学年向け言語コミュニケーション・プログラムの運用・改善を行ったので、それを報告する。

（方法）

１．研究方法：アクション・リサーチ

プログラム案に沿って指導実践を行い、児童の反応、観察者（補助指導者）、指導者の評価により、プログラムを改善する。

２．プログラム案

放課後に小学生高学年を対象に、1 か月に 2 回程度の頻度で、1 回 45 分の指導実践を計 8 回程度行う。

１）プログラムの対象者：小学校 4 年生から 6 年生を対象とする。参加児童は、通常の学級に在籍する、言語コミュニケーションに課題がある児童生徒のうち、案内の紙面を見て本人が希望をして保護者が参加申し込みをした児童である。1 グループは 3～6 人程度とする。

２）プログラムの目的：①お話を聞く力を育てる、②お話する力を育てる、③人と協力する楽しさを経験する

３．評価方法

児童の反応（ワークシート、活動中の行動）、観察者の評価（観察記録および感想）、指導者の評価（準備、指導中、指導後に記録した改善点等）を質的に分析した。

４．倫理的配慮

研究の概要、実施方法ならびに参加協力の自由意思と拒否権などを紙面で説明し、同意を紙面で得た。また、別途、録音、録画についての依頼を紙面で行い、紙面にて同意を得た。筆頭発表者が所属する大学の指針に従って個人情報やデータを管理する。

（結果）

A 小学校で、小学 4 年生～6 年生までの児童が参加した。1 グループ最大 7 名で、これまでに 2 グループに指導した。

例示するお話は有働ら（2023）にあるような短いものを用いた。紙芝居、ジェスチャー、絵カード、関連する小道具などを用いたところ、小道具はイメージがしやすくなる一方で使い方によっては手遊びが増えて集中が難しくなることがあった。紙芝居が最も集中して話を聞けていた。

お話を作る活動では、導入で取り扱った話題と関連していること、先に語られたお話のモチーフがわかりやすい時にお話のアイデアが湧きやすい印象であった。

（考察）

視覚的手掛かり、具体例で参加促進され、他児と相互に自作のお話を語る活動を通して、物語構造、構成要素を意識しやすくなることが示唆された。改善案を表に示す。

表．言語コミュニケーション・プログラム改善案（8回）

回	ねらい	活動の柱
1	事前評価	アンケート、ナラティブ評価、お話作り
2	物語構造、構成要素を理解	物語構造、構成要素について、お話「まんまるまんまたんたかたん」を例に理解し、忍者の術を使うお話を作る
3	登場人物を描写	「ごんすけじいさまとえんま大王」の登場人物の描写を確認し、えんま大王さまが〇〇（例．校長先生）になったお話を作る
4	時、場所を描写	「小さな子ガモ」の話の時、場所を確認し、〇（山／海など）バージョンのお話を協力して作成する
5	物語の展開を描写	「しりやのめいじん」の展開を確認する。「〇〇のめいじん」のお話を作る
6	「終わり」を描写	「さらやしきのおきく」を途中まで聞き、「終わり」を出し合う。
7	語彙を培う	物語構造を復習する もとの物語とは異なる展開を考える
8	事後評価	アンケート、ナラティブ評価、お話作り

※参加する児童の興味関心に合わせて、物語を必要に応じて変更する

（TAKANO Miyuki, TAKEDA Hiroko, UDO Mariko）

特異的言語発達障害の疑いがある児童における複文の時制に関する言語知識の特徴

村尾愛美
（東京学芸大学）

KEY WORDS：特異的言語発達障害，複文，時制

（目的）

言語発達の遅れの一つとして，特異的言語発達障害（specific language impairment: 以下 SLI）がある。従来から，英語圏では，時制を表す文法形態素（*-ed* など）の脱落が SLI 児の臨床的指標になり得るといわれてきた (Rice & Wexler, 1996)。日本語を母語とする SLI 児においては，自然発話における時制標示の誤用は著しく少ないものの (Murao & Ito, 2015)，実験的検討からはその困難さが指摘されている (Ito, Fukuda, & Fukuda, 2009)。

日本語の複文には，従属節内の時制と主節の時制が一致しない文がある（例：私は顔を洗った後に歯を磨く）。このような文を用いることによって，SLI 児の時制に関する言語知識をさらに掘り下げて検討できるのではないだろうか。

そこで本研究では，時制の正誤判断課題を用いて，対象児の複文の時制に関する言語知識の特徴を明らかにすることを目的とした。

（方法）

１．対象児

言語発達の遅れを主訴として，ことばの教室に通う小学３～４年生の児童４名を対象とした。この４名の WISC-IV の PRI または WISC-Vの VSI・FRI は 85 以上であった。各種検査結果，保護者等への聞き取りや観察を通して，この４名は SLI の疑いがあると筆者が判断した。

２．手続き

文字提示による正誤判断課題を個別に行った。刺激文は，従属節の一つである副詞節を用いて，①正文・副詞節内の時制と主節内の時制が一致（例：私はご飯を食べた後に牛乳を飲んだ。）②正文・副詞節内の時制と主節内の時制が不一致（例：私はご飯を食べた後に牛乳を飲む。），③非文・副詞節内の時制と主節内の時制が一致（例：私はご飯を食べる後に牛乳を飲む。），④非文・副詞節内の時制と主節内の時制が不一致（例：私はご飯を食べる後に牛乳を飲んだ。），各タイプ５文，計 20 文とした。対象児に刺激文を音読させた後に正誤判断を求め，非文と判断した場合は修正するよう指示した。正誤判断も含め，どうしてもわからない場合は「△」を記入することを教示した。

Table 1 は正誤判断課題の反応ごとの得点を示したものである。本研究では，すべて正反応だった場合を 30 点満点とした。

３．倫理的配慮

本研究は東京学芸大学研究倫理審査の承認を得た研究の予備的検討である。対象児の保護者に個人情報の取扱いや成果発表の方法等の説明を行い，書類による同意を得た。

Table 1　正誤判断課題の反応ごとの得点

非文を正文と判断する	0
正文を非文と判断する	0
正文を正文と判断する	1
非文を非文と判断するが，修正不可	1
非文を非文と判断し，修正可	2

（結果）

１．対象児ごとの得点率

A 児と C 児はそれぞれ 25 点，26 点で８割以上の得点率であった。B 児と D 児はそれぞれ 17 点，12 点であり，６割未満の得点率であった。

２．対象児の誤反応の特徴

Table 2 は，対象児ごとの誤反応の特徴を示したものである。A 児，B 児は非文を正文と判断する反応が多い傾向にあったが，C 児，D 児は正文を非文と判断する反応と非文を正文と判断する反応が同程度であった。D 児の正文を非文と判断した反応の内訳は，主節の動詞の不必要な修正が１回，原因・理由を表す副詞節への修正が２回（例：私はご飯を食べたので牛乳を飲む），「△」とする反応が２回であった。B 児に見られた正文を非文と判断した反応は，主節の動詞の不必要な修正のみであった。なお，C 児は文字の大きさの修正であったため，この検討からは除外した。

誤反応が見られた文について，副詞節の動詞の時制標示と主節の動詞の時制標示が一致しているか否かで分けたところ，時制標示の一致の有無による明確な違いはどの対象児にも認められなかった。

（考察）

Ito et al. (2009) は，日本語を母語とする SLI 児 1 名を対象として，非語の動詞の活用を求める課題を行い，対象児の時制標示の困難さを明らかにした。本研究の B 児と D 児は，A 児と C 児に比して誤反応が多く，正文を非文とする反応が見られたことから，時制に関する言語知識の不十分さがうかがえた。このことから，平易な動詞を用いた場合でも，従属節内の時制の正誤判断の反応から，時制に関する言語知識の特徴を明らかにできる可能性が示唆された。

また，誤反応の特徴から，従属節内の時制の正誤判断には主節の動詞の時制標示は影響していないと推察されたが，B 児と D 児では，主節の動詞を修正していたため，この 2 名は時制標示の一致･不一致が影響した可能性がある。

Table 2　対象児ごとの誤反応の特徴

	誤反応の特徴	反応数	副詞節と主節の時制	
			一致	不一致
A 児	非文を正文と判断	2	1	1
B 児	正文を非文と判断	1	1	－
	非文を正文と判断	5	1	4
	非文の修正が不可	2*	2	－
C 児	正文を非文と判断	1**	1	－
	非文を正文と判断	2	－	2
D 児	正文を非文と判断	5*	2	3
	非文を正文と判断	6*	4	2
	非文の修正が不可	1*	－	1
計		25	12	13

* 主節の動詞を不必要に修正した反応を含む.

**「うたった」の促音の大きさを不必要に修正した.

(MURAO Aimi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-42

発話場面による吃音頻度の比較

連続絵説明課題と音読課題を用いた検討

◯松本 幸代　　多田 義光
（東京学芸大学）（東京都立板橋特別支援学校）

KEY WORDS: 吃音　連続絵説明課題　音読課題

目　的

従来から吃音は、音読よりも会話で生起しやすい例や、その逆、あるいはいずれも同程度生起するなど、発話場面による個人差が大きいことが知られている（森山, 1979）。また、小林（2014）は吃音のある子どもへの指導・支援の具体例として、発話の流暢性の問題が出にくい発話場面で、発話する経験をする方法を紹介している。よって、吃音のある子どもの指導・支援においては、発話場面による吃音の生じやすさについて明らかにする必要がある。

これまでの研究では、発話場面で吃音の生じやすさに違いがみられることが報告されているものの、課題に含まれる単語等の条件を統制して、発話場面による吃音頻度を比較したものは少ない。そこで本研究では、同様の単語が出現し、同様の話の展開になるように設定された連続絵説明課題と音読課題において、吃音頻度に差がみられるか検討することを目的とした。

方　法

1）対象児

ことばの教室に吃音を主訴として通う小学 1 年生から 6 年生の児童 14 名（男児 9 名、女児 5 名）を対象とした。

2）手続き

個別に、連続絵説明課題と音読課題を実施した。連続絵説明課題では 3 つのエピソードからなる 4 枚 1 組の連続絵 3 組を用いた。音読課題では、連続絵に登場する単語を含み、連続絵と同様の話の展開となるように作成した 2 つの文章を用いた。まず連続絵説明課題を実施し、次に音読課題を実施した。

3）分析方法

音・音節の繰り返し、引き伸ばし、ブロックを吃音症状とした。連続絵説明課題においては、連続絵とは関係しないデータ収集者に対する発話や挿入語、不明瞭発話等を分析の対象外とした。データの統計的処理には HAD（清水, 2016）を用いた。

4）倫理的配慮

本研究のデータは、対象児の保護者、対象児の通うことばの教室の担当教員、および学校長に対して、調査の目的、方法、個人情報の取り扱いなどを文書で説明し、同意を得て収集した。

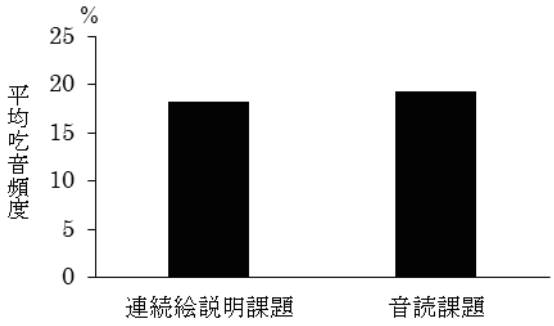


図 1　連続絵説明課題と音読課題における平均吃音頻度

結　果

図 1 は、連続絵説明課題と音読課題における平均吃音頻度を示したものである。数値を角変換して分散分析を行った結果、課題間の平均吃音頻度に有意差はみられなかった（$F(1, 13) = 0.037$, $p = .851$）。

図 2 は連続絵説明課題と音読課題における吃音症状別平均生起頻度を示したものである。数値を角変換し、課題と症状の種類の 2 要因の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった（$F(2, 26) = 3.76$, $p = .037$）。課題と症状の種類の主効果は有意でなかった。下位検定の結果、連続絵説明課題における症状の種類の単純主効果（$F(2, 52) = 4.67$, $p = .014$）が有意となり、音・音節の繰り返しと引き伸ばしの間に有意差が認められた。一方、音読課題における症状の種類の単純主効果は有意ではなかった。

考　察

本研究の結果、出現する単語等を統制した場合、連続絵説明課題と音読課題における平均吃音頻度には有意差がみられなかった。髙橋（2020）は小学生の吃音においては語に関わる要因が吃音の生起に影響を及ぼすことを指摘している。本研究の結果から、出現する単語の条件を統制した場合、語に関わる要因が大きく異ならないことが影響し、全体としては、連続絵説明課題と音読課題で吃音頻度に差がみられないことが示唆された。一方、個人別の分析も行ったところ、課題間で吃音頻度に大きな差がみられた対象児も存在した。課題間での言語処理の違いや、連続絵説明課題では単語の置き換えや挿入等の工夫を用いていた可能性があることが影響していると考えられる。

課題ごとの吃音症状別生起頻度では、連続絵説明課題で音・音節の繰り返しの生起頻度が最も高かった。一方、音読課題では 3 つの症状間で有意差がみられなかった。したがって、発話課題により生起しやすい症状に違いがみられることが示唆される。小澤ら（2013）は、幼児期、学齢期ともに最も生起頻度が高い吃音症状は、モーラの繰り返しであり、成人ではブロックが最も高頻度になると報告している。本研究においても、連続絵説明課題では小澤ら（2013）の知見と一致していた。音読課題においては、年齢が高くなるにつれ、ブロックの生起頻度が著しく高くなる子どもが増える傾向にあった。この点については今後さらに検討したい。

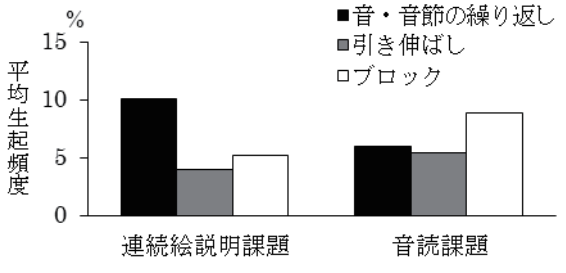


図 2　両課題における吃音症状別平均生起頻度

(MATSUMOTO Sachiyo, TADA Yoshimitsu)

放課後デイサービスにおけるストーリーテリング活動

発達障害や課題を抱える子どもたちのための、英語を取り入れた実践の試み

〇有働眞理子　武田博子　高野美由紀
（兵庫教育大学）　（池田市幼稚園通級指導）　（兵庫教育大学特別支援教育）

KEY WORDS: ストーリーテリング　英語　発達障害

１．はじめに

「子どもは、お話をまず、ことばの音として面白がる。物語、ことに昔話には繰り返しや歌、唱え文句、おまじないなど耳に心地よい印象の残る部分があり、幼い子どもはそういう箇所を喜び、繰り返し聞いたり自分も覚えて唱和したりすることで、ことばと意味をつなげ、ことばを育てていく」（高野ら 2017）という側面を重要視し、活動の自由度の高い放課後デイサービスの場においてストーリーテリングを実践し、発達障害や課題を抱える子どもたちのための対話性への影響や貢献度を観察する試みを実施した。

当初は無理を避けて日本語でのストーリーテリング実践で活動を開始したが、お話の中で口にしやすい英語表現を取り入れて、子どもたちに参加してもらうことによって、子どもたちが聴いて参加する姿勢に積極性が生じ、また英語の発話も歓迎する様子が観察されたので、英語表現を取り入れることを定型化することにした。本発表ではお話活動への参加と英語表現に慣れ親しむことが両立した実践経験を、放課後デイサービス活動の新たな形として紹介したい。

２．実践

１）準備

（１）　おはなしの選定

ストーリーテリング初心者に推奨されるお話（有働ら, 2023）を基本に、地域の伝承や外国の素材を選び、親しみやすく文化的な学びも含むないようとなるように工夫する。

（２）　英語表現の選定

お話の展開において、英語での表現が可能で、初期段階の英語学習者にも無理のない表現をセリフとして設定した。単音節か２音節の語で、日常生活上も活用できる表現（挨拶やお願い等）を取り上げ、そのセリフが、自己肯定感や自己効力感に基づいた表現、「わかった」「やってみる」など自己主張的（アサーティブ）な表現、「助けてください」など援助要求の表現、「ごめんなさい」など問題解決スキル等の表現であることで、社会的スキルの向上につながることも期待した。

（３）　教材の作成

おはなしを理解しやすくするための写真やイラスト、小道具を作成し、場面に応じて効果的に活用する。

２）ストーリーテリング実践の結果：項目と観察

	おはなし	小道具などの教材
6 月	「せがたかくなりたいねずみのはなし」 *Little duckling*	錯視を利用した紙人形 パネルシアター
	英語表現　“Please！”	
7 月	「三枚のお札」	お札
	英語表現　“Please help me!”	
9 月	「ストーンスープ」	野菜　鍋　木の枝等
	英語表現　“（野菜を表す名詞を発話）!” “Here you are.”	
10 月	「ふしぎな３つのふくろ」	３色の布袋　木箱 表情絵のポスター
	英語表現　色彩形容詞（red, yellow, blue） 情意動詞（sad, angry, happy）	
11 月	「ひょっとこの由来」	ひょっとこの面　火吹き竹（ラップの芯）
	英語表現　“All right.　I’ll try！”	
12 月	「赤鼻のトナカイ」	手書き絵本のパネル
	英語表現　“Merry Christmas to all.”の挨拶 ‘Rudolph’の発音	
１月	「ものぐさジャック」	英国人障害者の描いた紙芝居パネル
	英語表現　“All right! I got it！”	
２月	「くわばらくわばら欣勝寺」	欣勝寺の井戸の画像 カミナリの子どもの紙人形
	英語表現　“Help! Help me, please!!” “Rescue me, please!” “Please　forgive me!”	
３月	「ひもかとおもったら」 「ひよことねこ」	市販の紙芝居 絵カード
	英語表現　“What is it?”を聞いて、想像したものを英語で答える。	

対話性を向上させ英語にも親しんだ結果の一例を挙げる。「ストーンスープ」の語り実践においては、おいしいスープを作るために鍋に入れる食材を英語で発話することと、「どうぞ」と相手に渡す表現を取り扱うことにした。「どうぞ」“Here you are.”は、相手に喜んでもらえるものを提供しながら発話するので、対話を促し、肯定的に対人関係を結ぶことにつながる。自分自身の喜びや達成感を疑似体験的に感じることができる機会は、課題を抱える子どもにとってより意義深いものとなる。また、実際の野菜を取り上げることで視覚を中心に感覚情報が増え、食材の知識や自分の好みなどが話題化され、心地よく楽しい「雑音」も多く、活動の場が活性化された。

３．成果と課題

発達障害のある子どもたちが、おはなしを通して英語表現を楽しむ活動が可能・有益であり、そのためのおはなしの選定、英語表現の抽出、英語表現を助ける動作化や教材の準備など事前の準備が効果的であるとわかった。

今後はさらに個々のニーズに応じた活動にするための方法の検討・開発が必要である。

（文献）

高野美由紀 有働眞理子 上田直子 武田博子 光藤由美子（2017）「知的障害のある生徒におこなう昔話のマルチセンソリー・ス トーリーテリング- 語り手の工夫に焦点を当てて一」兵庫教育大学研究紀要　第 50 巻 pp. 11-19

有働眞理子　高野美由紀　光藤由美子（2023）『見て、聞いて、触って、動いて多感覚で楽しむストーリーテリング－心豊かな学びと支援－』 ジアース教育新社

(UDO Mariko, TAKEDA Hiroko, TAKANO Miyuki)

幼児の読みと呼称との関係

―逐字読み群と流暢読み群との比較―

○迫野詩乃
（姫路獨協大学）

KEY WORDS: 幼児　読み　呼称

目　的

読みの獲得及び障害と音韻とは密接に関係することは広く知られており、読み障害児は音韻の問題によって、就学前から発話面の発達が遅れる傾向があり、就学後に読み書き学習の困難が表面化するといわれる（Snowling, 2000）。迫野・伊藤（2015）では、幼児における読みの獲得と非語の復唱の能力との関係について検討を行い、定型発達における逐字読みをする幼児は流暢に読める幼児よりも、非語の復唱課題における得点が有意に低かったと報告している。

読みに影響を及ぼす発話面にみられる音韻の困難さの一つとして、読みの障害および読みの獲得と呼称の能力との関係性が示唆されている。本研究では、読みと呼称能力との関係に注目し、定型発達における逐字読みをする幼児（逐字読み群）は流暢に読める幼児（流暢読み群）よりも、呼称の成績が低いかどうかを検討することを目的とした。

方　法

1. 対象児

対象は、刺激語に含まれる仮名 10 文字をすべて読めた 5 歳児 4 名、6 歳児 23 名、計 27 名であった。倫理的配慮について、すべての対象児の保護者より同意を得てデータ収集を行った本人の同意を得ている。

2. 実験課題

(1) 逐字読みと流暢読みを同定するための音読課題

刺激語は、3 モーラ語 6 語を用いた（かんく、こんし、きんい、かいく、さいは、さいり）。対象児にできるだけ速く刺激語を読むよう教示した。

(2) 呼称課題

刺激語は、新版構音検査（今井ら, 2010）の中から単語検査の刺激語 50 語を用いた。また、単語検査には含まれていない音節構造の語についても検討するため、Japanese Phonology Test（上田ら, 2011）の中から、20 語を用いた。したがって、呼称課題における刺激語の総数は、2～6 モーラの刺激語 70 語であった（2 モーラ: 12 語, 3 モーラ: 28 語, 4 モーラ: 19 語, 5 モーラ: 9 語, 6 モーラ: 2 語）。

新版構音検査（今井ら, 2010）については単語検査の絵カードを 1 枚ずつ呈示し、Japanese Phonology Test（上田ら, 2011）については抜粋した刺激語の絵をパソコンの画面に 1 つずつ呈示して、Snowling et al. (1988) を参考に、できるだけ速く何の絵かを答えるよう教示した。

3. 分析方法

音読課題については、データ収集後、テープレコーダを再生して、一語ずつ逐字読みか流暢読みかを判断した。

呼称課題では、呼称の誤りが一つ以上観察された語の数を誤答数とした。また、呼称の問題については呼称速度の遅さも指摘されているため（Hulme & Snowling, 2009）、反応時間（刺激絵を呈示してから幼児がその絵を呼称し終えるまでの時間）についても測定及び分析を行った。

結　果

1. 逐字読みと流暢読みを同定するための音読課題

音読課題では、流暢にかつ正しく読めた反応を流暢正反応とした。全刺激語を逐字読みした子どものうち、1 名は呼称課題において一貫した音の誤りがみられる傾向が観察されたため、この 1 名を除いて、流暢正反応がみられない子ども 8 名（5 歳児 1 名, 6 歳児 7 名）を逐字読み群、全刺激語を流暢に読めた子ども 12 名（5 歳児 2 名, 6 歳児 10 名）を流暢読み群とした。

2. 呼称課題

(1)[i]正答数

図 1 は呼称課題における逐字読み群と流暢読み群の平均誤答数を示したものである。分散分析の結果、両条件の平均の差は有意であった（$F(1, 18) = 4.78$, $p < .05$）。

(2) 反応時間

図 2 は逐字読み群と流暢読み群における平均反応時間を示したものである。分散分析の結果、両条件の平均の差は有意であった（$F(1, 18) = 14.04$, $p < .01$）。

考　察

本研究の結果、逐字読み群の方が流暢読み群に比べて、呼称課題における平均誤答数が有意に多かった。また、平均反応時間についても、逐字読み群は流暢読み群に比して有意に長いことが明らかになった。これらの結果は、日本語の読みの獲得過程において、逐字読み段階の幼児は流暢に読める幼児に比べて、呼称に困難をもつことを示しており、音韻的側面が未熟であることが示唆された。

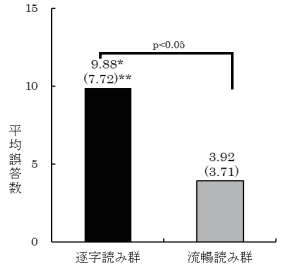


図 1　　呼称課題における両群の平均誤答数

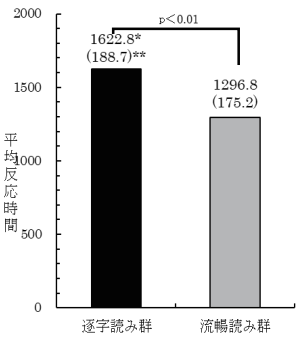


図 2　呼称課題における両群の平均反応時間

(SAKONO Shino)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-45

ダウン症候群における吃音・非流暢性発話の実態と支援

前新直志
（国際医療福祉大学　言語聴覚学科）
KEY WORDS：ダウン症候群、吃音・非流暢性発話、スピーチセラピー（吃音緩和法）

Ⅰ．目的

ダウン症児は吃音に類似した非流暢性が高頻度で生じる（Sheehan et al.,1968；Schlanger & Gottsleben,1957：Devenny & Silverman,1990）。認知機能の問題や合併症等に伴う発話症状と考えられるが、吃音症と酷似していることから、その鑑別に関して議論されてきた歴史がある（Cabanas,1954：Preus,1972,1973）。わが国では生活支援やソーシャルスキルトレーニング、言語・コミュニケーションに関する報告は多いが、Speech（発話）や Fluency（流暢性）に関する詳細な報告は少ない。

本研究は、ダウン症児の保護者に対してアンケートを行い、言語や発話の実態を把握し、実際のスピーチセラピー（以下、吃音緩和法）を通して、Ｉ自己発話への意識の状態が、吃音緩和法の適用効果にどのような影響があるのかを検証した。

Ⅱ．方法

1）実態把握

①対象者：3 歳以上のダウン症児をもつ保護者を対象に WEB 上でアンケートを行った。

②作成：google フォームで、普段の発話状態とコミュニケーション」の実態を把握する内容の質問（表 1）を行った。

③対象：5～8 歳で日常的に 3 語文以上の発話があり、吃音症と類似した症状を呈する 15 名。実際の会話サンプルのうち任意に 2 分間を抽出して対象者の非流暢性を 2 名の言語聴覚士が評価した。また、参考までにアンケートにおける 3 歳～成人の保護者が吃音症と判断した 165 名の非流暢性症状を、独立性の検定で分析し吃音症の客観的鑑別評価を踏まえ 15 名に認める非流暢性を吃音と判断した。

表 1　質問項目の要点

	質問内容
1	認知機能レベル
2	普段の話し方の状態
3	普段の話し方において流暢性が損なわれた状態または吃音と考えられる症状の有無
4	非流暢性または吃音に対する意識（吃音の自覚）の有無および保護者がそう考える理由（根拠）
5	その他（困っている事など）

2）吃音緩和法の適用

吃音症と判断した 15 名に吃音緩和法を適用。当該技法は楽などもり方での話し方を身につける技法である。事前に「上手な話し方になりたいか（以下、流暢性への意識）」を確認した。自己発話への意識の有無に着目し、「有」を「自己発話認識群」、「不明」を「自己発話非認識群」と区別し、当該技法の段階的到達度ついて検討した。

3）倫理上の手続き

アンケート調査は研究についての説明を明記し同意が得られた回答を採用した。また吃音緩和法は個人が特定されないように処理し、保護者の同意を得て行った。

表 2　吃音緩和法における段階的目標

Step 1	自己発話を認識する	自分がどんなどもり方をしているか：“Catch me” Game（どもった自分をつかまえて）
Step 2	吃音時の身体の状態認識＊重度と軽度の自己弁別	どもった時に口腔内や身体の異変を同定し、重い吃音と軽い吃音を把握する
Step 3	取り消し法	Step 1・2 が出来ている場合に実施：重い吃音の時に、慌てずに落ち着いて発話を止める
Step 4	引き抜き（Pull Out）法	Step 1・2・3 が出来ている場合に実施：重い吃音ではない時に発話を中断せずに話し続ける
Step 5	引き抜き法を会話で適用	簡単な会話（構造的）の中で、引き抜き法を取り入れる
Step 6	発話コントロール：どもる度に引き抜き法を使って話す	日常会話の中で引き抜き法を取り入れる
Step 7	日常会話で軽いどもりのまま話し続ける	日常会話で軽くどもっても話し続ける

Ⅲ．結果

1）発話や流暢性への関心

508 名から回答があり、難聴がある 131 名を除外した 377 名に「発話や流暢性への関心」についての質問を行った。結果、59.4%（224／377）で関心をもち、特に 5～11 歳児の親の関心が高いことが分かった（図 1）

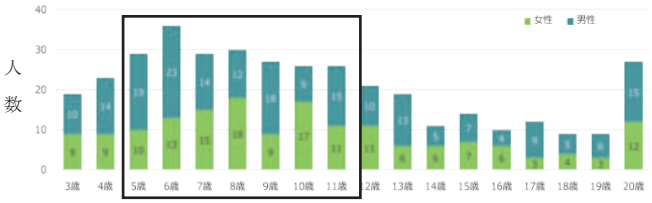


図 1　発話や流暢性への関心

2）吃音緩和法

自己発話「認識群」と「非認識群における段階的到達度（表 2）は、認識群が非認識群に比し年齢が高まるに従って当該技法のステップの進行が進むことが分かった（図 2、3）

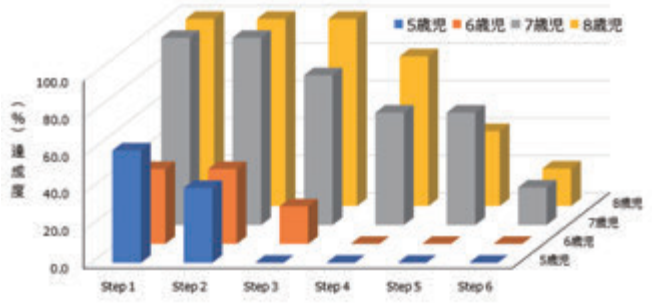


図 2　自己発話「認識群」の段階的達成度

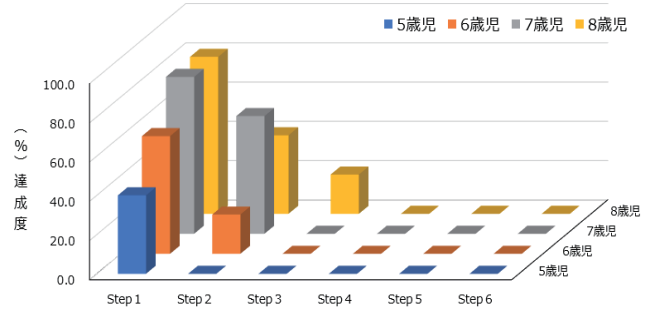


図 3　自己発話「非認識群」の段階的達成度

Ⅳ．考察

ダウン症児、特に 5～11 歳児をもつ保護者は子どもの発話（構音）や流暢性に高い関心をもっていることが確認された。また。自己発話に対する意識の状態は、スピーチセラピー（吃音緩和法）の適用効果に影響する可能性が示唆された。自己の非流暢性発話や吃音と向き合うことが前提となる吃音緩和法を吃音・非流暢性を有するダウン症児に適用する場合、自己発話への意識を促し、上手く話すことへの意識や目標を明確に持たせた状態で行うことが有効と考えられる。

（　MAEARA Naoshi　）

インクルーシブな活動を実践する人材育成プログラムの試行

—野外活動を通じた検討—

〇橋本陽介　（白梅学園大学子ども学部）
野澤純子　（國學院大學人間開発学部）

KEY WORDS：インクルーシブ　野外活動　人材育成

Ⅰ．問題と目的

わが国では、2018 年にユニバーサル社会実現推進法が施行されるなど、共生社会の推進に向けた取組が加速しつつある。

そのような中、橋本・須川(2023)は、児童が障害の有無にかかわらず参加し、学生が活動を主導する、インクルーシブな環境下での野外活動を実践し、児童同士の交流が活性化する可能性を見出した。また、児童同士の交流の活性化には、活動を主導した学生の存在が重要であることも確認した。しかし、野外活動における児童同士の交流を詳細に検討した野澤(2024)では、学生の存在が、児童同士の交流の促進要因にも阻害要因にもなることが明らかとなった。従って、インクルーシブな環境下での野外活動で、児童同士の交流を促進させるためには、活動を実践する学生の人材育成プログラムを確立する必要がある。

本研究では、インクルーシブな環境下での野外活動を実践するための人材育成プログラムを試行し、参加した学生へのインタビュー調査を通じて、当該プログラムの検証と改善案の提案をおこなうことを目的とする。

Ⅱ．試行した人材育成プログラムの概要

2024 年 8 月に 2 泊 3 日で開催する野外活動の本番に向け、同年 4 月より育成プログラムを試行した。

育成プログラムでは、野外活動の本番に参加する学生が、2 泊 3 日の活動を主導することを目標に、大学内にて活動内容の検討・構成や参加児童のグループ分け、各種配布物・必要教材の作製を進めた。加えて、野外活動の本番を実施する現地の施設へ赴き、宿泊を伴う事前トレーニングを計 2 回にわたって実施した(Table 1)。

Table 1　事前トレーニングの概要

回	時期	主な目的
1	4 月	危険個所を含む現地把握、活動体験
2	6 月	本番で実践する活動のシミュレーション

また、参加児童と学生は、計 2 回にわたって事前に関わる機会を設定した(Table 2)。なお、2 回目に実施した個別配慮事項の聞き取りは、研究メンバーの教員が付き添いのもと、参加児童のグループを取りまとめる学生が代表しておこなった。そのうえで、聞き取り終了後に、他の学生および研究メンバーの教員の全員で、個別配慮事項を共有した。

Table 2　参加児童と学生が関わる機会

回	時期	内容
1	6 月	対面による児童の参加申し込み
2	7 月	オリエンテーション、個別配慮事項の聞き取り

なお、野外活動の本番には、小学生 3 年生から 6 年生の計 9 名の児童が参加した。内訳は、知的障害特別支援学級在籍児 4 名、通常学級在籍児 5 名である。また、児童は 2 つのグループに分かれて活動をおこなった。

Ⅲ．インタビュー調査の方法

養成プログラムを経て、野外活動の本番に参加した学生 6 名を対象に、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。調査項目は、「大学内での取り組み」「事前トレーニング」「参加児童との事前の関わり」の場面ごとに、①養成プログラムで野外活動の本番に役立った取り組み、②養成プログラムで今後取り入れたほうが良い取り組み、とした。インタビューの内容は、IC レコーダーに記録し、トランスクリプト化したものを分析対象とした。

Ⅳ．倫理的配慮

本研究は、白梅学園大学・白梅学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(申請番号 202401)。

Ⅴ．結果と考察

1．養成プログラムで野外活動の本番に役立った取り組み

インタビューで得られた結果から、養成プログラムで野外活動の本番に役立った取り組みについて、複数の対象者からあげられた内容を場面ごとに抽出すると、以下の通りとなる。

まず「大学内での取り組み」では、【参加児童の特性を踏まえた話し合い】【教材作製】【役割を踏まえた話し合い】【配布物(しおり)の作成】が複数の対象者からあげられていた。また「事前トレーニング」では、【現地の構造の把握】【現地の危険個所の把握】【野外活動の各種シミュレーション】【安全や障害理解に関する講義】が複数の対象者からあげられていた。さらに「参加児童との事前の関わり」では、【事前の関わりの機会そのもの】【個別配慮事項の聞き取りと共有】【グループでの顔合わせ】が複数の対象者からあげられていた。

以上のことから、野外活動の本番を実施する現地の施設へ赴き、丁寧な現地把握や野外活動のシミュレーションを行うことは、参加児童との安全な野外活動の実施に役立つ取り組みであったといえる。加えて、事前に参加児童と関わる機会を重ねながら個々の児童の配慮事項を理解・共有し、その内容を踏まえた話し合いや準備を進めることが、障害のある児童とない児童の交流の促進を目指した野外活動の本番に役立っていたと考えられる。

2．養成プログラムで今後取り入れたほうが良い取り組み

インタビューで得られた結果から、養成プログラムで今後取り入れたほうが良い取り組みについて、複数の対象者からあげられた内容を場面ごとに抽出すると、以下の通りとなる。

まず「大学内での取り組み」では、【学生間での更なる情報共有】【インクルーシブな活動の先にある野外活動の目的の明確化】が複数の対象者からあげられていた。また「事前トレーニング」では、【参加児童の立場からの活動体験】が複数の対象者からあげられていた。「参加児童との事前の関わり」では、複数の対象者からあげられた内容がなかった。

以上のことから、野外活動の本番に向け、学生間でのコミュニケーションを活性化させ、障害のある児童とない児童の交流の先にある野外活動の目的を明確化する取り組みが必要であると考えられる。また、事前トレーニングにおいて、野外活動の本番を具体的にイメージできるよう、参加児童の立場を体験する機会を設定する必要があるとも考えられる。

Ⅵ．まとめ

2024 年度に試行した養成プログラムは、インクルーシブな環境下での野外活動で、児童同士の交流を促進させることに役立つ取り組みが含まれていたといえる。そのため、2025 年度以降は、2024 年度のプログラムを踏襲しつつ、野外活動の目的の明確化や参加児童の立場の体験を取り入れることを通じたプログラムの改善が必要であると考えられる。

付記：本研究は JSPS 科研費 JP24K05799 の助成を受けた。
(HASHIMOTO Yosuke, NOZAWA Jyunko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-47

幼児の障害理解を深める教材の検討

○岡部智子
（金城大学人間社会科学部）
枝村美夏
（金城大学人間社会科学部）
KEY WORDS:幼児の障害理解、保育教材、幼児の言葉

1. 目的

本研究の目的は、幼児の「心のバリアフリー」を育むことを目指して、保育の場で活用できる障害理解のための教材を作成することである。併せて、その教材の適切性を検討し、改善点を明らかにする。

幼児期は、他者に興味を持ち始め「自分と他者とは異なる存在である」(1)ことに気づき始める。他者理解の出発点であり、障害のある人への理解の芽生えも期待できる。しかし、保育の場では、幼児に対して障害のある人の存在や、その人の思いを伝えるための具体的な教材は十分に整っておらず、保育者も手探りで実践している現状である。そこで、本研究では、幼児にもわかりやすく、自然に理解を促す内容を盛り込んだ教材を作成・実践し、保育者が日々の保育に取り入れやすい形や工夫について検討する。

2. 方法

本研究では、幼児期における障害理解を促すための教材の有効性を検討するために、以下の方法で実践を行った。

（実施期間）2025 年 2 月～5 月

（調査対象者）

こども園在籍の 5 歳児 32 名（聞き取り調査 30 名）

（倫理的配慮）

対象となる園及び保護者に対し、研究の目的や方法、記録の取り扱いについて文書にて説明を行い、同意を得ている。記録された映像や音声データは、個人が特定されないように十分に配慮している。なお、本論に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（教材と実践内容）

以下の 3 種の教材を保育活動の一環として実施した。

① パネルシアター「いろんな人がいるね、視覚・聴覚障害に関する福祉用具、盲導犬を知る」
② 触覚・嗅覚・聴覚を使ったクイズ
③ 体験グッズ（白杖、点字ブロック、さわる絵本）

（聞き取り調査）

実践の 1 週間後、個別で実施した。（福祉用具や盲導犬の名称・役割・障害のある人が困っていた時の対応について）

3. 結果

以下に、項目毎の結果について述べる。

① 車椅子

30 人中 21 人が名称を正答し、25 人が役割を理解していた。「足が悪い人が乗っている」「自分で動かすことができる」「バドミントンも出来る」などの発言があった。日常的に目にする機会があり、メディアからの影響も理解を促している。

② 補聴器

名称を正しく言えた幼児はおらず、役割を理解している幼児は 14 人にとどまった。「音楽を聴くもの」「スマホのイヤホン」との誤認がみられた。補聴器と他の機器と混同しているようである。装着場面を目にする機会が少ないことや、示したパネル絵が適切ではなかったと考えられる。

③ 白杖

名称を正しく言えた幼児はいなかったが、役割の理解は 20 人と高かった。使用体験や説明を通じて「点字ブロックを触りながら歩く」など実物を触って歩く体験で、視覚障害者の動作と白杖の関連を把握していた。

④ 盲導犬

9 人が名称を正しく言い、20 人がその役割を理解していた。発話には、「信号の色や危険を教えてくれる」等の機能的な理解の他に「頭のいいワンちゃん」など、親しみやすい存在が理解を助けたと思われる。

⑤ 点字ブロック

20 人が名称を正しく言い、同数がその役割を理解していた。「園の玄関にある」「横断歩道のところにある」など具体的な場所と結ぶつけた発話が多かった。「目を瞑って歩いてみたけど怖かった」といった発話もあり、実際に体験することが障害者の視点に立った理解を促すと考えられる。

⑥ 困っている人への対応

「困っている人がいたらどうする？」の問いでは、ほとんどの幼児が、「助けてあげる」「大人を呼ぶ」など、支援の意思を示した。

4. 考察

本教材を通じ、幼児は福祉用具の役割や障害のある人への理解を深めた。

車椅子や点字ブロックのように、日常生活の中で目にする機会が多く、視覚的に見わかりやすいものについては、名称の正答率、役割理解ともに高い傾向がみられた。特に点字ブロックは、具体的な場所や体験を通じた記憶と結び付けながら理解する姿が確認され、実物に触れたり、自ら体験したりする活動の重要性が示された。一方、補聴器や白杖のように、外見が他のものと混同されやすいものは、名称の理解が不十分であった。ただし、白杖に関しては、動作の模倣や使用場面の再現を通じて、役割への理解が高かったことから、幼児が身体を使った体験をする活動が理解を支える手がかりになることが明らかになった。また、盲導犬は、役割だけでなく「賢い犬」だと認識していることから、実際の映像や写真を使用するなど、教材としてのさらなる工夫が必要である。

以上、幼児期における障害理解教育では、視覚的、身体的、感情的など、多様なアプローチを組み合わせることが効果的であるといえる。特に、幼児自身が「見て、触れて、動いて、感じる」といった体験を通して学ぶことが、障害のある人への理解を深め、他者への共感や思いやりの心を育てる重要なプロセスとなる。

今後は、より多様な障害特性に関するものや、それに応じた支援ニーズに対応する教材を作成・実践し、それらを保育カリキュラムの中に継続的に位置づけていくことが課題である。また、「かわいそう」「障害があるとできない」といったネガティブなイメージを抱かせることがないよう、「どう支援すれば一緒に過ごせるか」という視点を重視した指導内容が求められる(2)。これからも保育者と連携しながら実践を進めていきたい。

文献

(1)水野智美、徳田克己（2014）『身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案』障害理解研究(15)1-8.

(2)嶋田麻美、石原研治（2011）『聴覚障害理解のための新規教育方法の考察』茨城大学教育実践研究 30,219-232.

(OKABE Tomoko, EDAMURA Mika)

特別支援学級における生成 AI 支援による対話分析

—T-SEDA 対話コードスキームを用いた実践事例—

荒巻恵子　FARR William　TRIGO-CLAPÉS Ana Laura　池田彩乃　司城紀代美
（帝京大学）（ケンブリッジ大学）（メキシコ国立自治大学）（山形大学）（宇都宮大学）

KEY WORDS: 生成 AI 教育対話分析 特別支援学級

【問題の所在】

本研究は、特別支援学級における若手教師の授業実践研究での教育対話分析に生成 AI 技術を導入することの可能性と課題を明らかにするものである。対象は、公立小学校知的障害特別支援学級において実施された国語科「ごんぎつね」の授業記録で、T-SEDA 対話コードスキームを用いた人的分析では、教師の発話が児童に比べて多く、対話の質と量に偏りがある実態が明らかになった(太田・荒巻 2025)。本研究では､同じ授業実践データ解析に Python を用いた形態素解析やクラスタリング、共起語ネットワークなどの自然言語処理手法を用いて得られた機械分析結果と比較する。さらに、将来的には、こうした授業記録や教育対話のコーパスを活用し、神経発達症のある子どもへの教育・学習支援に特化した小規模言語モデル（SLM）の開発を通じて、一人ひとりの認知特性に応じたアセスメント支援の可能性を探る｡人的分析の深さと AI による自動分析の幅を補完的に用いることで、教師の専門性を支える新たなツール開発へとつなげることを目指す｡そこで本研究では Python による解析ツールのプログラム開発時においてソースコードのデバッグ改善のために生成 AI を用いる。

【研究倫理に基づく事前の説明】

本研究を実施する前に、当該授業者、管理職に対して、研究の内容を説明し、授業記録の収集と解析、発表についての承認を得て行った。

【研究の方法】

対象授業:「ごんぎつね」の授業実践（全 11 時間中 1 時限）
分析手法①：T-SEDA 対話コードスキームを用いた人的コーディング分析と同様の元データの前処理
分析手法②：Python3.11.9 による形態素解析（Janome)、TF-IDF 解析、クラスタリング、共起語ネットワーク解析
分析手法③：T-SEDA 対話コード分析
比較観点：教師の発話傾向、児童の対話参加度、意味的関連性、コード頻度の対応関係

表１　頻出語比較

	教師	児童
発話数	117	94
名詞	114	54
動詞	83	66
形容詞	32	13

表２　TF—IDF 特徴語分析

特徴語	教師	A	B	C	D	E
思っ	0.18	0	0.39	0	0	0.31
やっ	0.12	0	0.12	0	0	0
あっ	0.11	0	0	0	0.17	0
変わっ	0.06	0	0.19	0	0.15	0
っ子	0.04	0	0	0	0	0
戻っ	0.04	0	0	0	0	0

【研究の結果】

形態素解析の結果、頻出語比較（**表１**）では授業者の発話数が多い授業であり、児童の名詞頻出が多く、授業者の質問が名詞で回答させる傾向が多い授業であることが分かった。TF-IDF 特徴語分析の結果では、促音便の多さが目立ち、教育対話において教師と児童との間の関係が、非常に親しみのある一方で、日常的な対話が多く、話法を使わない傾向にあることがわかった（**表２**）。ワードクラウドや共起語ネットワークによる視覚化は、場面ごとの教師と児童の発話の連関性を解析したが、発話数に課題があり、共起語ネットワークは描画ができなかった。

T-SEDA の対話コードを用いた分析では、事前に T-SEDA スキームを学習させた機械学習によるモデルを使い、分析した結果、45（21.3%）の発話に対して、対話コードが抽出された。結果、教師、児童とも理由を明確にする（R）コードと対話や活動を振り返る（RD）のコードが抽出され、人的分析で抽出された賞賛の言葉､応答･返答については、抽出されなかった（**表３**）。

表３　T-SEDA 対話コードスキームを用いた分析結果

カテゴリ		教師	児童	個別の内容				
				A	B	C	D	E
IB	考えの積み上げを促す	2	0	0	0	0	0	0
B	考えを積み上げる	2	0	0	0	0	0	0
CH	異議を唱える	2	0	0	0	0	0	0
IR	推論を促す	1	0	0	0	0	0	0
R	理由を明確にする	13	6	2	2	0	2	0
CA	アイデアの調整や合意	0	0	0	0	0	0	0
C	関連付ける	0	0	0	0	0	0	0
RD	対話や活動を振り返る	13	6	2	2	0	2	0
G	対話や活動を方向付ける	0	0	0	0	0	0	0
E	考えを述べたり促す	0	0	0	0	0	0	0
EE	賞賛の言葉							
X	応答・返答							
合計	全発言　211	117	94	15	37	9	24	9
%	100%	55%	45%	7%	18%	4%	11%	4%

【考察】

特別支援教育においては、言語的・認知的特性に多様性が見られる児童が多く、教育支援の個別化が求められる。本研究を通じて得られた教育対話データは、今後、神経発達症のある児童に対する特化型 SLM の開発に活用しうる。特別支援教育に特化したコーパスの構築と SLM 開発は今後国際共同研究としても､AI を活用したアセスメント支援ツール開発の基盤となることが期待される。一方で、意味理解や発話の意図を捉えるという点では AI には限界があるため、人的分析との併用と倫理的配慮が不可欠である。SLM 開発を見据えた共創 AI の試行に進めていきたい。

参考文献

T-SEDA Collective (2023) Toolkit for Systematic Educational Dialogue Analysis (T-SEDA): A resource for inquiry into practice. v.9.
(ARAMAKI Keiko, FARR Will, TRIGO-CLAPÉS Ana Laura, IKEDA Ayano, SHIJO Kiyomi)

照明による調光・調色機能を用いた視覚への支援

アーレンシンドロームを対象とした効果検証

〇小園侑理愛　　熊谷恵子
（日本 K-ABC アセスメント学会学術研究員）　（筑波大学心理・発達教育相談室）

KEY WORDS: アーレンシンドローム　感覚過敏　学習支援

【目的】

人工光（照明）や自然光（太陽光）下における読みの困難性を示すアーレンシンドローム（Irlen Syndrome，以下 IS）という症状（Irlen, 1991）がある。IS の症状に対する支援はアーレンレンズと称される有色レンズの使用が知られ，読みの困難性に対する改善が報告されている。本研究では，IS に対する有色レンズ以外の支援方法を模索するにあたり，微細な調光・調色が可能な照明器具を用い，IS の症状に対する改善効果について検討を行なった。

【方法】

照明器具として，Synca フロアスタンド SXF7501W（遠藤照明社製）を使用した（写真右）。Irlen Institute の認めた有資格者によりアーレンシンドロームと判断され，アーレンレンズを作成した 16 名（小学生 1 名，中学生 3 名，高校生 2 名，大学生 2 名，社会人 8 名）に実験協力が得られた。読字時の媒体として紙面と iPad を用意し，同サイズ，フォントによる文字サンプルを提示した。環境条件としては，条件 1「カーテンを閉めた暗室」（10lx 前後），条件 2「カーテンを開けた自然光」（100lx 前後）の 2 条件を設定し，読みやすいと感じる色温度に調整するよう指示した。本研究は，対象者本人あるいは保護者及び所属機関に対し十分な説明を行い，研究実施と掲載許可を得た（課題番号：筑 2023-154 A）。



【結果】

対象者 16 名に①～⑯の番号を付与し，実際の色温度調整画面（遠藤照明「Smart LEDZ Fit」App）に，対象者が選択した位置をまとめ示した（Fig. 1, 2）。縦軸は光の強さ（lx）を示しており，0 に近いほど照明から放出される光は弱くなり，100 に近いほど強くなる。横軸は色温度（K）を示しており，左（1800K）にいくほど赤みのある色合い，右（12000K）にいくほど青みのある色合いとなる。なお，照明は不要と回答した者についての記載はない。条件 1，2 共に電球色（3000 K）から昼白色（5000K）範囲の選択が多いが，⑧のように非常に強い青みを選択するものもいた。アーレンレンズはアーレン法（Irlen Method）により 72 種類の異なった色のレンズを組み合わせ，対象者に最適な配色を調整し作成される完全なオーダーメイド品である。今回，照明器具による調光や調色も同様に，個人によって読みやすい照明色，明るさにばらつきが見られる結果となった。また，条件 2 の自然光下においては照明の必要性は下がると考えられたが，完全に 0 を選択するものは少なく，照明で調整を行なっていた。実験終了後の評価アンケートとして用意した，「調光や色彩の調整をすることで，読みやすさや疲労の軽減を感じたか」「今後も SXF7501W を使用してみたいか」に対する 5 段階評価平均は共に 4.5 であり，アーレンシンドロームの症状に対し照明器具による支援が有効である可能性が示された。

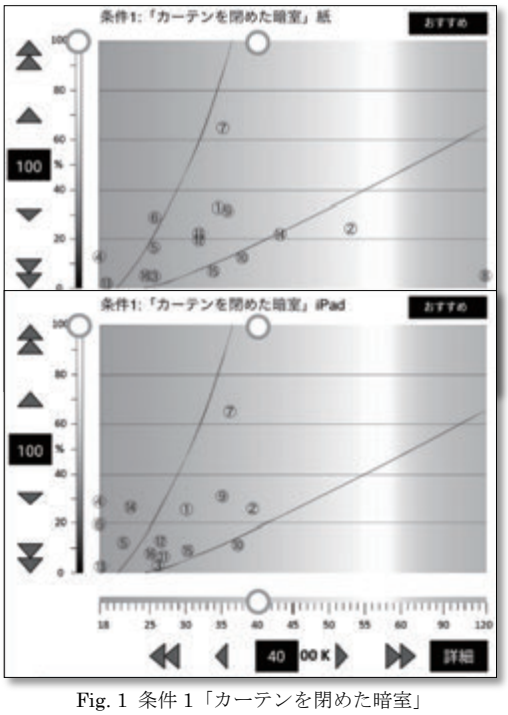


Fig. 1 条件 1「カーテンを閉めた暗室」

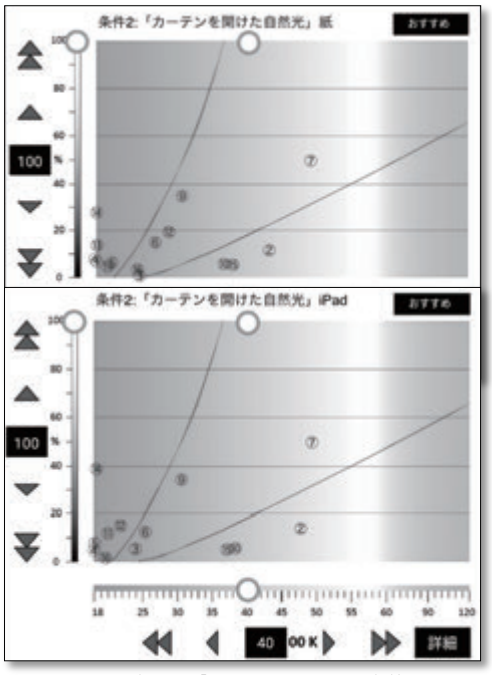


Fig. 2 条件 2「カーテンを開けた自然光」

【考察】

アーレンレンズによる調光・調色機能は作成時に固定されてしまうため，天候や環境の変化に対応できない。対象者によってはレンズを複数作成し使い分けているが，その作成費用は安くはない。照明器具を用い，気軽に調光や調色ができることはメリットが大きく，サンプルの使用希望が出るなど，照明器具に対する関心も高かった。照明による支援は，IS 者に限らず，見え方に問題を抱えている，感覚過敏がある等の者に対しても有効な支援となる可能性が高い。今後も学習場面や支援導入を踏まえた検討が必要であると考えられる。

【文献】

Irlen, H.（1991）*Reading by the colors: overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen Method.* Avery Publishing Group, New York. 熊谷恵子監訳（2013）アーレンシンドローム「色を通して読む」光の感受性障害の理解と対応. 金子書房.

【謝辞】

当研究において使用した照明器具は株式会社遠藤照明からの機材提供を受けています。

(KOZONO Juliam, KUMAGAI Keiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-50

特別支援教育関連分野で「文化」はどのように語られているか

1960 年代から 2020 年代にかけてのわが国の研究動向

○若松昭彦　　若松美沙　　小田純也
（元広島大学大学院人間社会科学研究科）（元広島大学大学院教育学研究科）（筑波大学大学院人間総合科学学術院）

KEY WORDS: 特別支援教育　文化　研究動向

【問題と目的】

「文化」の定義は広義・狭義と様々であるが（箕浦, 1990）、その諸相には物質文化（道具）、社会文化（制度・集団）、主観文化（信念・価値観）等がある（結城, 2013）。わが国では、学校や教室という道具・制度の中で、多様な教育的ニーズのある子ども（以下、子ども）が集団で生活し、相互協調的自己観（北山, 1994; Markus & Kitayama, 1991）のような価値観が重視される。また、子どもは「文化」の創造者であるとする子ども文化論も強調される（藤本, 1985）。

わが国の特別支援教育関連分野では、日々、調査・実践研究が進められるが、魚は水の存在を発見できない（Bruner, 1996; Cole, 1996）と同様に、「文化」の存在を考慮することなくして子どもを捉えることはできないと考える。つまり、私たちには、子どもを観察する際、わが国特有の「文化」の中で生まれ育つことに気づき、「文化」特有の意味体系での理解（箕浦, 1990）が求められるのではないか。

そこで、本研究では、特別支援教育関連分野での「文化」に関する研究動向を整理し、そこで「文化」はどのように語られているかを検討することを目的とする。

【方法】

研究動向を整理するために今回着目した学術誌は、Table 1 の通りである。2025 年 4 月 23 日、J-stage のデータベースを用いて、検索キーワードを「文化」としたところ合計 159 編の論文が抽出された。「文化」の語られ方は、学級文化等の「～文化」、文化的活動等の「文化～」などであった。文献の出版社名で「文化」が使用されたり、「文化」（明文化や文化祭等）を含むが意味が変化したりする論文等は除外した。

Table 1　J-stage で抽出された論文の年代別一覧

特殊教育学研究 計 77 編	1960 年代：1 編、1970 年代：10 編、 1980 年代：7 編、1990 年代：15 編、 2000 年代：19 編、2010 年代：21 編、 2020 年代：4 編
LD 研究 計 9 編	2010 年代：2 編、2020 年代：7 編
自閉症スペクトラム研究 計 13 編	2010 年代：8 編、2020 年代：5 編
発達障害研究 計 19 編	2020 年代：19 編
Journal of Inclusive Education 計 15 編	2010 年代：5 編、2020 年代：10 編
コミュニケーション障害学 計 26 編	2000 年代：11 編、2010 年代：9 編、 2020 年代：6 編

【結果】

「文化」は、『特殊教育学研究』によって 1960 年代から語られ始め（西谷・堅田, 1966）、2000 年代以降、他の学術誌でも語り続けられていた。ここ数年の論文の抽出数は、『特殊教育学研究』では少なく、他の学術誌では多い傾向を示した。

語られた内容を研究対象等の着眼点によって分類すると、重複もあるが、概ね①子ども（幼児児童生徒）と関連づけた視点、②様々な校種の教師・支援者と関連づけた視点、③保護者やきょうだいと関連づけた視点、④学校卒業後の就労・余暇・地域生活等と関連づけた視点、⑤心理学者のヴィゴツキーやブルーナーに依拠した視点、⑥ノーマライゼーション・QOL・リハビリテーション等の定義に依拠した視点、⑦海外版尺度・検査等のわが国への導入の視点、⑧欧米諸国や開発途上国での実態の視点に分けられた（Table 2）。

Table 2　語られた内容ごとの具体的知見（一部抜粋）

① 50 編	社会文化的環境による発達促進、言語・文化の違いによる言語摩擦・文化摩擦、新たな文化を創出する存在、文化的背景と自尊感情の関連、障害は文化的現象、言語による文化伝達、適切な振る舞いおよび問題行動の文化差、主体性が育ちにくい文化、文化的・社会的プレッシャー、食事という文化的営み
② 33	文化的実践（学級活動・学校行事）、学級・学校文化（雰囲気）の醸成、教師による価値観（文化的教育意図）、子ども（例：ASD）の文化理解・尊重、文化の学び合い、社会文化的アプローチ、文化間の橋渡し、文化的にインクルーシブな学校の条件
③ 14	文化的特徴（文化的背景・経験）を踏まえた養育ストレス理解、集団重視の文化（文化的規範・信条）、親自身と同じ言語・文化をもった「専門家・仲間（子育ての文化間調整役）」の存在
④ 12	職場のメンバーとの文化共有、自発的文化活動、文化・スポーツに親しむ、文化的価値の高い実践、地域文化行事の参加経験
⑤ 10	文化的人間の行動は心的（生物学的＋文化的）発達の過程の結果、言語・文化の記号現象、文化心理学によるナラティブ
⑥ 12	文化的に満足できる豊かな生活、文化に対する感受性、文化的多様性の保障（文化的風習による活動制限）、生きた文化の一部として生きた言語を使う
⑦ 19	日本独自の社会文化（歴史的文化的背景の違い・社会環境や文化の特性）の考慮、日本は多文化国家と自覚、日本文化特有のコミュニケーション感覚、日本の文化に馴染んだ項目の精選
⑧ 12	文化的・歴史的背景による障害というスティグマ（烙印）、真の文化は協調、欧米文化との接触による文化変容の可能性、モザイク社会（様々な民族の文化・言語を保持した共生社会）

【考察】

以上から、半世紀以上、特別支援教育関連分野で語られている「文化」には、子どもを取り巻く環境として、様々な視点による多様な内容が含まれているとわかった。具体的には、子どもを中心に、学校・家庭等の限られたミクロ的視点から国や時代を超えたマクロ的視点まで様々な視点、実践レベルから信念・思想レベルまで多様な内容があると示唆された。

【文献】

Bruner, J. S.（1996）*The culture of education*. Harvard University Press. 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳（2004）教育という文化．岩波書店.

Cole, M.（1996）*Cultural psychology: A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press. 天野　清訳（2002）文化心理学―発達・認知・活動への文化－歴史的アプローチ―．新曜社.

藤本浩之輔（1985）子ども文化論序説―遊びの文化論的研究―．京都大学教育学部紀要，31，1-31.

北山　忍（1994）文化的自己観と心理的プロセス．社会心理学研究，10，153-167.

Markus, H. R., & Kitayama, S.（1991）Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

箕浦康子（1990）文化のなかの子ども．東京大学出版.

西谷三四郎・堅田明義（1966）精薄幼児保育の経験．特殊教育学研究，3，26-32.

結城雅樹（2013）文化心理学．藤永保（監修），最新　心理学事典．平凡社，675-679.

【倫理的配慮・付記】

著作権等の倫理問題には十分留意した。利益相反関係はない。日本学術振興会科学研究費補助金（23K02413）、日本特別活動学会重点課題研究（タイプ A02）による実施である。

（WAKAMATSU Akihiko, WAKAMATSU Misa, ODA Junya）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-51

小・中学校の教職員における特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶことへの意識とその具体的な取り組みの様相

〇森本　明　　小原　舞音　　加藤　慎一　　東城　恵
（福島大学人間発達文化学類）　（筑波大学附属聴覚特別支援学校）　（秋田大学教育文化学部）　（郡山市立行健小学校）

KEY WORDS:　小・中学校の教職員　・　特別支援教育の専門的知見や経験　・　専門性向上への意識

１　はじめに

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒へのより効果的な支援施策の在り方については,「校長のリーダーシップの下, 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を適切に把握し, 適切な指導や必要な支援を組織的に行うための校内支援体制を充実させること」や「特別支援教育に関する専門的な知見や経験等を有する特別支援学校における小中高等学校等への指導助言等のセンター的機能を充実させること」,「よりインクルーシブで多様な教育的ニーズに柔軟に対応するため, 特別支援学校を含めた２校以上の学校を一体的に運営するインクルーシブな学校運営モデルを創設すること」などの具体的な提言がなされている（文部科学省, 2023)。

その一方で, 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒を含め, 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学習状況や適切な指導, 必要な支援のあり方については, 小学校および中学校における, 校内の, あるいは校外に開かれた, 授業研究会等の教職員の研修の機会で論点のひとつとなることは少なくないが, 必ずしも特別支援教育に関する専門的な知見や経験等を有する教職員がその検討の場にいないために, 議論が深まらない状況もある。

本研究では, 小学校および中学校の教職員が特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶ機会がどのように計画され実施されているのか, その状況を具体的に把握することで, よりインクルーシブで多様な教育的ニーズに柔軟に対応するための校内支援体制の充実や学校間連携・協働について検討する。本研究の問いは, 小学校および中学校の教職員における特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶことへの意識とその具体的な取り組みにはどのような様相がみいだされるか, である。

２　研究方法

小学校および中学校の教職員における特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶことへの意識とその具体的な取り組みにはどのような様相がみいだされるかについて検討するために, 本研究では A 県内の小学校ならびに中学校を対象に, 小学校および中学校の教職員における特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶ機会の計画ならびに実施に関するアンケート調査を令和７年５月中に実施した。

本調査は無記名調査である。本調査の実施にあたっては, 各学校長に研究の概要等について書面で説明を行った。同意が得られた場合, 回答をいただくようにしている。なお, 福島大学研究倫理委員会の倫理規程に抵触しないことを確認している。

３　調査結果

A 県内の各小・中学校の状況について, 研修等担当の教職員に記述していただくよう依頼し, 302 校からの回答が得られた。

小・中学校の教職員が特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶ機会が令和 6 年度中に設定されていたかどうかの質問に対しては, およそ７割の学校が「ある」と回答している。どのような専門的な知見や経験等を学ぶ機会であったかの質問に対しては,「障害や発達特性の理解」「授業づくりと学級経営」「合理的配慮とユニバーサルデザイン」「教育体制と校内支援体制」「個別支援・指導計画とその作成」などがあった。

特別支援教育に関する専門的な知見や経験等を有する教職員特別支援学校に所属する教職員にも開いて行う学校公開や教育実践公開等の機会が令和 6 年度中に設定されていたかどうかの質問に対しては, １割の学校が「はい」と回答し, 特別支援学校に所属する教職員の参加があったかの質問に対しては, その７割の学校が「はい」と回答している。特別支援学校に所属する教職員の参加により有意義な機会となったと感じられた, その具体としては「専門的学び・指導法の理解」「情報共有・交流・相互理解」「交流活動・授業参観・引率体験」「協議・参加に関する意義と評価」などがあった。

小・中学校の教職員が特別支援学校により開催された研修等に参加する機会が令和 6 年度中に設定されていたかどうかの質問に対しては, ４割の学校が「はい」と回答している。その参加の目的とする具体的な内容としては「専門性の向上」「初任者研修・教職キャリア初期」「個別支援・支援方法の習得」「授業・指導改善」などがあった。

小・中学校の教職員が特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶ機会についてその機会は必要かつ重要だと考えているかについて５択一の質問では, ７割の学校が「必要かつ重要である」, ２割の学校が「どちらかといえば必要かつ重要である」, １割の学校が「どちらでもない」と回答し, どのような面においてかについては「合理的配慮・環境整備」「自立活動の指導」「アセスメントの実施と活用」「行動理解と対応」「個別の指導計画の作成と実施」などがあった。

小・中学校の教職員が特別支援教育の専門性について学ぶ機会の計画ならびに実施に向けて工夫していること, また工夫できそうなこと, については,「研修の設定や進め方の工夫」,「研修の課題の解決についての工夫」などがあった。

４　考察

教職員における特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶことへの意識をみてみると, 7 割の学校が必要かつ重要であると認識し, 研修の需要は多い。その一方で, 特別支援学校の教職員を招いた公開や実践公開の機会は少ない。特別支援学校の教職員の参加があった学校は限定的であるが, 参加があった学校では有意義な機会として認められている。

また, 特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶ目的や内容をみてみると,「障害理解」「合理的配慮」「個別支援計画」「授業づくり」「学級経営」など, 多岐にわたる。

今後, 特別支援教育の専門的な知見や経験等を学ぶことの具体的な取り組みの充実を図るためには, その進め方, オンライン研修やフィールド参加型研修など, 新たな形式の導入も含めた検討が, また, 持続的な専門性向上の仕組みづくり, 単発の研修にとどまらず, 長期的, 継続的に教職員が専門的知見を深める環境の構築の検討が, 必要であるだろう。

５　今後の課題

校内支援体制の充実や, 特別支援学校を含めた２校以上の学校の連携によるインクルーシブで多様な教育的ニーズに柔軟に対応する協働, に向けて具体的な方策を検討することである。

引用・参考文献

文部科学省(2023). 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒へのより効果的な支援施策の在り方会議報告

(MORIMOTO Akira, OBARA Mao, KATO Shinichi, TOJO Megumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-52

既製服販売場面におけるバリアフリー接遇上の課題

○大部令絵
（日本社会事業大学 社会福祉学部 福祉援助学科）
KEY WORDS: バリアフリー接遇　衣生活　消費行動

Ⅰ　目的

被服は生活の基礎の一部であり、その役割は体温調節や身体保護に加え、自己表現や、所属や職業の象徴等、心理・社会的な側面にも及ぶ（多屋・成田・水沼，2014）。こうした機能に加え、障害や疾患等の個人要因も被服の選択・購入に影響する。障害者が自らの求める被服を入手するためには、当事者の既製服選択上の工夫、既製服販売店舗の物理的バリアの除去だけでなく、店員による対人サービス上の配慮（バリアフリー接遇）も重要となる。本研究では、既製服販売における消費行動に関する半構造化面接を行い、バリアフリー接遇の課題を明らかにすることとした。

Ⅱ　方法

1　対象者

本研究では何らか障害・疾患のある成人のうち、直近 1 年間に被服を購入した者（当事者の衣生活に関わる家族含む）を対象とし、機縁法により 22 名（平均 36.8 歳）から協力を得た。なお、対象者には知的障害児者の家族 3 名が含まれた。

2　調査方法

半構造化面接を実施した。質問項目は、先行研究（猪野又・財津，2013; 環境省，2021 など）を参考に、対象者の基礎情報、既製服の購入頻度、購入場所、購入時に主に確認する事柄、購入時に必要な・実際のバリアフリー接遇、バリアフリー接遇上の課題とした。調査期間は 2025 年 3 月～5 月であった。

3　分析方法

面接調査から得た音声データを逐語録化し、既製服販売場面のバリアフリー接遇上の課題に関する発言を抜き出した。そのうえで、文章を意味内容に基づいて切片化・分類した。

4　倫理的配慮

対象者には研究目的、研究方法、倫理的配慮について予め口頭及び文書で説明を行い、書面で研究協力の同意を得たうえで調査を行った。なお、本研究は日本社会事業大学社会事業研究所研究倫理委員会の承認を得て行われた（24-1003）。

Ⅲ　結果

1　対象者の基礎情報および既製服購入状況の概要

回答状況を Table に示した。対象者の既製服購入頻度と関連して、購入機会は主に、店頭で希望の商品を見つけた際、セール期間、季節の変化等であった。また、オンラインストアを利用しない場合の理由としては、サイトから必要な情報を得られない、サイト上の情報と実際に届いた商品の状態との乖離に対する懸念が挙げられた。

2　提供されたバリアフリー接遇とその課題

店頭で対象者に提供された主なバリアフリー接遇として、情報保障、店舗内誘導、商品をとる・運ぶ等の動作補助、試着の補助が挙げられた。これらの接遇は、商品に関する説明を除き、対象者が単独で店舗を訪れた際に提供されていた。

店頭におけるバリアフリー接遇の主な課題として、店員を探す困難さ、サービスの不明確さ、障害への理解不足・誤解、店員の過剰な接触に対する不快感、配慮依頼に伴う商品購入の強制感が挙げられた。

Table 対象者の基礎情報及び質問項目への主な回答

項目	回答内容
平均年齢(範囲)	36.8 歳(21 歳～87 歳)
障害種別等	視覚障害: 7 名、聴覚障害: 2 名、 肢体不自由: 8 名、発達障害: 1 名、 知的障害: 3 名、慢性疾患: 1 名
購入頻度	２ヶ月１回以上: 9 名 ３ヶ月以上で１回程度: 12 名
購入場所	実店舗のみ利用: 11 名、 オンラインストア併用: 12 名
購入時確認事項 (複数回答)	価格: 17 名、流行: 3 名、デザイン: 18 名 ブランド:8 名、着回し:13 名、耐久性:8 名、 素材:14 名、製法:1 名、洗濯のし易さ:6 名

Ⅳ　考察

課題のうち、障害への理解不足・誤解は、公共交通（国土交通省，2024）、宿泊施設（観光庁，2024）等他分野のサービス向けのバリアフリー接遇ガイドライン・マニュアルにも指摘されており、接遇提供者側には、障害者個々のニーズの多様性を理解し、コミュニケーションにより具体的ニーズを把握、または気づき、対応することが求められている。当事者のニーズ把握・理解のためにはある程度のコミュニケーション量が必要だが、店員による過剰な接触も課題となっていたことから、店員にとって、当事者にバリアフリー接遇が必要か否かを判断することも必要となると考えられた。

また、店員を探すことの困難さについて、近年の小売業ではセルフレジ導入等による店舗内人員削減の動きがあり、それに伴うバリアフリー接遇の担い手たる店員の不足が生じたと考えられる。その対応として、バリアフリー接遇の必要性を鑑み、店員を呼ぶ仕組みや無人でもバリアフリー接遇に準じた対応を可能とする技術開発等が必要となるであろう。

Ⅴ　文献

猪野又友美・財津庸子(2013)高等学校家庭科における「被服行動尺度」を用いた授業研究－購入場面の被服選択に関する教材開発－．大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要，31，151-164.

観光庁(2024)高齢の方・障害のある方などをお迎えするための接遇マニュアル 宿泊施設編．https://www.mhlw.go.jp/content/11130500/001345769.pdf（最終閲覧：2025.5.29）

環境省(2021)令和 2 年度 ファッションと環境に関する調査業務 -消費者アンケート調査-．https://www.env.go.jp/policy/pdf/st_fashion_and_environment_r2matome.pdf（最終閲覧：2025.5.29）

国土交通省(2024)公共交通事業者に向けた接遇ガイドライン．https://www.mlit.go.jp/common/001236569.pdf（最終閲覧：2025.5.29）

多屋淑子・成田千恵・水沼千枝(2014)重症心身障害児(者)のファッションショー 生活を支援する衣服 -色と装いを楽しむ-．日本重症心身障害学会誌，39(1)，61-65.

(OBU Norie)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-53

聞き取り困難が疑われる幼児事例の雑音下聴取能力と日常場面における行動特徴

○久保　愛恵（茨城キリスト教大学文学部）
田原　敬（茨城大学教育学野）
勝二　博亮（茨城大学教育学野）

KEY WORDS:聞き取り困難　雑音下聴取　注意機能

【目的】

聴力に異常がないにもかかわらず「ざわざわした所だときこえない」，「きき返しが多い」といったきこえの困難さを示す子どもが一定数存在することが明らかとなってきている（小川ら，2013）。幼児においてもそのような聞き取りの困難さをもつ幼児は一定数存在し，そのほとんどが雑音下での聴取に困難さを抱えていること，行動面を評価する質問紙で多動・不注意の面で支援の必要性のある幼児であることが明らかとなった（久保ら，2023）。しかし，実際に聞き取りに困難さが疑われる幼児が日常場面において具体的にどのような困難さを有するのかという実態は明らかにされていない。

そこで本研究では，実際に聞き取りに困難さがあることが疑われる幼児 1 名を対象に行動観察を実施し，日常場面においてどのような行動特徴うかがわれるのかを検討することを目的とした。その際，久保ら（2022）が定型発達幼児を対象として実施した雑音下数字聴取課題及び聴覚的注意機能計測課題を実施し，雑音下聴取能力と聴覚的注意機能能力についても検討を行った。

【方法】

(1)対象幼児：きこえの困難さ検出用チェックリスト（小川ら，2013）の結果から，何らかの聞き取りの困難さを抱えていることが疑われる A こども園年長クラスに在籍する 6 歳 7 か月の幼児 1 名（B 児）を対象とした。簡易純音聴力検査を実施し，1000Hz と 4000Hz の閾値が 30dBHL 以下であることを確認した。なお，本研究は茨城キリスト教大学倫理委員会の承認（2024-012）を得ており，保護者には研究の目的と内容，公表方法について書面により説明し，同意を得た。

(2)質問紙調査：観察に先立ち，B 児の保護者に「きこえの困難さ検出用チェックリスト（以下，きこえチェックリスト）」と「子どもの強さと困難さアンケート（以下，SDQ）」への回答を求めた。きこえチェックリストは，「聞き間違いが多い」といったききとりに関する 20 項目について，「年齢相応である（0 点）」から「非常に多い（3 点）」までの 4 件法で尋ねた。SDQ は「行為」，「多動・不注意」，「情緒」，「仲間関係」，「向社会性」の 5 つの下位尺度と，「向社会性」を除く 4 下位尺度の合計得点からなる「全体的な支援の必要性（以下，TDS）」に分類される。3 件法で回答を求められ，得られた得点に応じ支援レベルが設定されている。

(3)雑音下数字聴取課題及び聴覚的注意機能計測課題： B 児の雑音下聴取能力と聴覚的注意機能能力について検討を行うため，久保ら（2022）が実施した雑音下数字聴取課題と聴覚的注意機能計測課題を実施した。雑音下数字聴取課題は，バイノーラル録音にて記録したクラスルームノイズとともに 1~10 の数字音声を呈示し，対象幼児に聞き取った数字を復唱するよう求めた。条件は刺激の呈示タイミング 2 条件（一定，ランダム）×SN 比 2 条件（-6dB，0dB）の計 4 条件であった。聴覚的注意機能計測課題(以下，ACPT-P)は標的刺激として犬の鳴き声（前半 4 回，後半 11 回），非標的刺激として黒電話のベルの音（前半 11 回，後半 4 回）を呈示し，対象幼児には，標的刺激が聞こえた際に，できるだけ早くボタンを押すよう求めた。

(4) 行動観察：A 幼稚園を 20XX 年 2 月 20 日～3 月 5 日に 3 回訪問し，自由保育場面，設定保育場面を中心に観察した。観察の際には B 児の周辺にとどまり，B 児と教師や周りの幼児との関わりをできるだけ詳細に観察した。活動を妨げないよう配慮しながら，B 児や周りの教師・幼児の言動や周囲の様子についてその都度筆記記録を行った。

【結果と考察】

(1)質問紙調査：「きこえチェックリスト」をみてみると，「注意が途切れたり疲れたりして，注意して聞き続ける（5～10 分ほど）ことが難しい」，「ザワザワしたところや音が響くところでは，話し手に注意を向けることが難しい」など注意や雑音下での聞き取りに関する項目で困難さがあると評価されており，合計得点は 13 点であった。「SDQ」では，「TDS」，「仲間関係」，「向社会性」で支援の必要性が高く，「多動・不注意」，「情緒」で支援の必要性は中程度と評価された。

(2)雑音下数字聴取課題（図 1）及び聴覚的注意機能計測課題：B 児の雑音下数字聴取課題の正答数を定型発達幼児 6 歳群の平均正答数（久保ら，2022）と比べると，刺激の呈示タイミングが一定な SN 比-6dB 条件で成績が低かった。ACPT-P では，見逃しエラーが 1 個，押し間違いエラーは 0 個とエラーは少なかったものの，反応時間は 1121.88±174.13ms であり，定型発達幼児 6 歳群の平均反応時間（660.24±110.65 ms；久保ら，2022）よりも長かった。

(3)行動観察：観察によって得られた記録から，教師の指示とそれに対する結果を抽出してみると，挨拶や着替えなど日常で繰り返される短い指示に関してはスムーズに取り組む様子もみられるものの，制作などの活動において教師の全体への説明で活動を始めることが難しく，周囲の大人に「次どうするの」等尋ねながら進める姿があった。

【考察】

きこえチェックリストの結果から，　本研究の対象となった B 児は雑音下での聴取を含む聴覚的注意が必要な場面でのききとりに困難さがあることが予想された。日常場面における観察でも説明など長く教師へ注意を向ける必要のある場面において内容の理解が難しい様子がうかがえ，持続的注意機能の未熟さを反映する（Mahone et al. al., 2005）ACPT-P の反応時間にも遅延がみられたことから，持続的注意機能の未熟さがそれらに影響している可能性が示唆された。

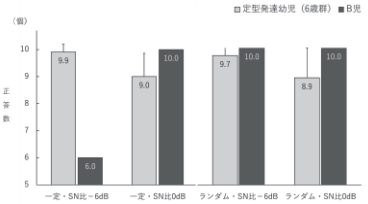


図 1　雑音下数字聴取課題における定型発達 6 歳群（久保ら，2022）の平均正答数と B 児の正答数

本研究は JSPS 科研費 JP 24K22699 の助成を受けた。

(KUBO Manae, TABARU Kei, SHOJI Hiroaki)

第三次感化法制期における感化院長会議等の論点

法的な対象規定と入院児童の実態に着目して

山﨑由可里
（和歌山大学教育学部）

KEY WORDS: 感化教育　感化院長会議　児童鑑別

1.問題

第二次世界大戦以前には、不良行為を為し又は為す虞のある者を対象とした感化法（1900 年）が制定されたものの、総合的な児童保護（福祉）法は存在しなかった。そして、このような制度的な不備のために、感化法が対象とする児童と実際に感化院に入所した児童との間に不整合性が見られた。

このことは、感化院長会議でしばしば議論され、1923 年に結成された感化教育会（感化院長や感化院職員によって構成された）でも認識されていた。そして第 3 次感化法制期に実施された感化院入所児童調査によって、感化法の対象者と実際の入所児童の実態との不整合性が実証された。

表 1：感化法(1900年～33年)から少年教護法(1934年～48年)制の時期区分

法律の施行期間	第1次感化法（1900～1907）	第2次感化法（1908～1922）	第3次感化法（1923～1933）	少年教護法（1934～1948）
対象者	8歳～16歳未満 親権者・後見人無く、放蕩・物乞い・悪交を為す者等[1][2]	8歳～18歳未満 不良行為をなす虞（おそれ）がある者	8歳～14歳未満 不良行為をなす虞がある者	14歳未満 不良行為をなし又はなす虞がある者

2.研究の目的と方法

以上をふまえ、本発表は、第 3 次感化法制期に限定し、法律上の対象規定と入院児童との整合性・不整合性という視点から明らかにするものである。具体的には、（1）各地の感化院における処遇方法や処遇困難児童の問題などを協議した感化院長会議録、（2）精神医学者による全国規模の感化院入所児童調査を分析の対象とする。

3.感化院長会議等における論点

1900 年の感化法制定以降、全国各地に公立あるいは私立の感化院が設置され、1910 年代に入ると全国感化院長会議や、地方感化院長会議が開催された。院長会議での主な論点としては、①感化院を小学校に準じるものとして扱うこと、②国立感化院を早急に設置し地方感化院で教育困難な者を入所させること、③児童鑑別機関の設置などであった。

そして、1918 年に国立感化院である武蔵野学院が開設し、地方の感化院で教育困難な児童の受け入れを期待されたけれども、武蔵野学院開設後も、地方感化院における教育困難な障害児の問題は解消されなかった。その対処の一つとして、国立武蔵野学院や、大阪府立修徳学院、愛知県立愛知学園など大規模(入院定員 100 名以上)な感化院では、不就学児童や「精神薄弱」児のための「特別学級」を設置した。また、感化院長らは感化教育の対象児と非対象児とを分別するための児童鑑別機関の設置とともに、非対象児とされた者のための特殊学校の設置も政府に対して建議した。

1925 年 5 月 13 日～16 日に開催された第 7 回全国社会事業大会では、39 項目の協議案が提案された。これらは、政府への要求案として、「児童鑑別所の早期設置」、「情緒害児のための国立施設の設置」、「『精神薄弱』児の学校の国費による建設」、「県立『精神薄弱』児学校の設置」などである[1]。このように、1920 年代においても、感化院長らは、児童鑑別所の設置によって感化教育に適応しない「精神薄弱」児などのための国公立の施設や学校の設置を要求していた。

第 7 回全国社会事業大会直後に開催された全国感化院長会議（1925 年 5 月 18 日～19 日）において長岡（社会局長）は、精神医学者三宅鉱一・杉田直樹・熊谷直三郎による全国感化院収容児童調査では、①収容児童の多数に知的障害が見られ、そのうち中程度の「精神薄弱」児が最も多く、②次に多いのが軽度の「精神薄弱」と「性格異常」とを併せ持つ児童であることを紹介し、感化院収容児童の多数が「精神薄弱」児である収容児童への指導において、感化院職員はより一層工夫をして教育の効果を高めるよう努力しなければならないと訓辞した。しかし、感化院長や職員が要求していた児童鑑別所の設置や『精神薄弱』児のための学校の設置については具体的に言及しなかった[2]。

この後、1929 年 10 月開催の第 8 回全国感化院長会議の協議事項には、①感化院入所前の一時保護に関する事項、②感化院入所を補助する類似機関の設置期間する事項、③感化院退院後の児童へのケアに関する事項などが含まれていた[3]。次いで、1932 年開催の第 9 回全国感化院長会議では、これまでの感化院長会議における議論をふまえ、感化院入所児童の実態に即した感化法の改正について協議が行われた。そして、感化法改正実現のため国会議員へ働きかけることとなった[4]。

4.対象規定と実態の不整合性を明らかにした入所児童調査

長岡が紹介した三宅・杉田・熊谷による感化院入所児童調査は、1923 年度に全国の 56 感化院の内 17 感化院（この中に国立感化院である武蔵野学院は含まれていない）の在院児童 722 名に対して実施された。三宅らは、調査を通して、児童の問題行動や精神医学的な状態、および家庭環境や就学状況などの環境的な問題点を具体的に明らかにした。これらの結果は、感化院長会議等における建議や、各地の感化院から要求された教育困難な児童に対する感化院以外の特別な施設設立の必要性を根拠づける調査でもあった[5]。

5. 小括

第 3 次感化法の対象児童は、8 歳～14 歳未満で不良行為を為す又はその虞のある者と規定されていた。しかし、それは「不良行為」という目に見える行動(現象)を対象としたものであり、その行動に至った要因には、①児童の心身の状態、②家庭(養育)環境などが複雑に関係し、双方は分かちがたいものであった。各地の感化院長たちは教育困難な児童の処遇に苦慮し、児童鑑別所や感化院以外の障害児施設・特別な学校の設置を要求した。これらが感化法改正へとつながった。

感化法の対象規定が行動(現象)に基づくものであっても、実際に入所児童への教育や生活指導を実施する上で、多様な児童の実態に対応することには限界があった。法的な対象規定と児童の実態との不整合性は、多様な児童のニーズ(必要性)に適切に対応する施設や学校を感化院以外に設置することの必要性を顕在化させたものであった

（文献）

1.第 7 回全国社会事業大会報告(1925)『感化教育』第 5 号,p.20.
2.第 7 回全国感化院長会議、同上誌、pp.194-195.
3.第 8 回全国感化院長会議(1929)『感化教育』第 16 号、p.127.
4.第 9 回全国感化院長会議(1932)『児童保護』第 2 巻 11 号、pp.20-21.
5.内務省社会局(1925)『感化院収容児童鑑別調査報告』

（本研究は科学研究費補助金課題番号 23K02110 の研究成果の一部である）

（YAMAZAKI Yukari）

インクルージョンに向けた美術館へのアクセスの拡張
－ろう者・社会福祉施設利用者との対話型鑑賞を通して－

池田 吏志
（広島大学）

KEY WORDS:対話型鑑賞，ろう者，アウトリーチ

1. 研究の背景と目的

国際博物館会議（ICOM）は 2022 年 8 月，博物館の定義を改訂し，博物館を「アクセシブルでインクルーシブ，多様性と持続可能性を育むもの」とした。文化施設におけるアクセシビリティの推進が国際的に進められるなか，美術館では，誰もが芸術にアクセスできる環境とは何かが改めて問われている。例えば，ろう者にとっての美術館の体験は，制度的にも文化的にも十分に考慮されてきたとは言い難い。日本における多くの美術館では，音声ガイドや口頭による説明が主たる情報提供手段であり，ろう者が手話を用いて参加できるような鑑賞環境はきわめて限られている。また，障害者施設の人達にとっては，美術作品の鑑賞以前に美術館への訪問時の移動の障壁を伴いやすく，物理的・制度的・文化的なハードルの克服が求められている（池田ら，2022）。

これらの課題を踏まえ，本研究では特にろう者と知的障害者施設を対象とし，美術館との連携事業として，美術作品の対話型鑑賞を行った。ろう者に対しては主体的に美術作品と関わり，自己表現や他者との対話を通じて多様な解釈を生成する美術館での鑑賞機会の創出をめざし，障害者施設に対しては，美術館学芸員によるアウトリーチ活動を実施し，美術作品を鑑賞する機会を創出した（以後，両プログラムと記す）。本研究では，これらの取り組みの成果と課題を明らかにし，アクセスの保障と芸術体験の意義を再検討することを目的とした。

2. 方法

（1）実施者：本実践は，「アートと共生に関する調査及び施策一体型プロジェクト」の一環として，広島大学，広島県立美術館，広島県，広島県アートサポートセンターの連携で実施した。

（2）実施概要

1）手話と文字を使った，みんなで楽しむおしゃべり鑑賞会

・実施日時：2024 年 10 月 5 日（土），（鑑賞会）10：30～11：30，（意見交換会）11：30～12：00
・実施場所：（鑑賞会）広島県立美術館 2 階所蔵作品展，（意見交換会）広島県立美術館 3 階大会議室
・鑑賞作品：圓鍔勝三「星羅」1960 年，木彫・彩色
・ファシリテーター：広島県立美術館学芸員
・ライブサマリー：広島県立美術館学芸員
・参加者　：5 名（ろう者）

2）みんなで楽しむおしゃべり鑑賞会（アウトリーチ in 就労センターあっぷ）

・実施日時：2025 年 1 月 30 日（木）実施。鑑賞会（10：30～11：30），意見交換会（11：30～12：00）
・実施場所：小原中央集会所「絆」
・実施対象施設：就労センターあっぷ
・参加者　：9 名（利用者），2 名（スタッフ）
・ファシリテーター：広島県立美術館学芸員
・ライブサマリー：広島県立美術館学芸員
・鑑賞作品：片山牧羊《おぼろ》 1927 年 絵画，熊倉順吉《笑いの稽古》1974 年 陶器　※プロジェクタに投影して鑑賞。

（3）データ・分析：両プログラムでは，活動中の動画を撮影した。また，参加者に対し事前・事後アンケートを実施した。

（4）研究倫理：実施に際し，参加者から研究協力の許諾を得た。本研究は，広島大学人間社会科学研究科教育系プログラム倫理審査合同委員会に計画審査を申請し，承認を受けた（承認番号：HR-ES-002515）。

3. 結果

（1）手話と文字を使った，みんなで楽しむおしゃべり鑑賞会

ろう者 5 名を対象とした手話・文字併用の対話型鑑賞会では，参加動機として「聞こえない人のための鑑賞」に関心があったという回答が全員に見られ，当事者性への期待が伺えた。また，鑑賞後は全員が「楽しかった」と回答し，「他者の意見を聞けた」「新しい視点を得た」との記述が多く，対話を通じた鑑賞の可能性が示された。2 名の手話通訳者による通訳とライブサマリーによる文字情報の併用も概ね好評であったが，一方で「パネルが見づらい」，「話の流れを見失う」といった視覚情報の伝達に関する困難に関する記述も複数みられた。今後の改善点としては，パネルの視認性や可視的なファシリテーションの運営が挙げられ，単なる技術的支援にとどまらず，発話のタイミングや空間構成を含めた「ろう者中心の対話設計」を再検討する必要がある。

（2）みんなで楽しむおしゃべり鑑賞会（アウトリーチ in 就労センターあっぷ）

参加者の多くが「美術館での鑑賞経験がある」にもかかわらず，「対話しながらの鑑賞は初めて」と回答し，鑑賞方法の選択肢が限られていた現状が浮かび上がった。鑑賞会後は 9 名中 8 名が「とても楽しかった」と回答し，「他者の意見に触れること」や「自由な発言ができること」を肯定的に評価していた。特に「知っている人・場所で安心して話せた」との記述から，施設内開催の心理的安全性が積極的な参加や発言を促したと考えられた。またスタッフも，「普段は発言が少ない利用者が積極的に語っていた」と述べ，対話型鑑賞やアウトリーチの意義を実感していた。このことは，鑑賞を通して新たな関係性や表現の場が創出されることを示唆しており，美術館が地域に「来る」ことの文化的・教育的価値を再確認させるものと考えられた。

4. 考察

本研究では，美術館によるろう者対象の対話型鑑賞と障害者施設へのアウトリーチを通して，文化的アクセスの再構築を試みた。ろう者にとっては手話と文字による情報保障が語りの主体性を支え，施設利用者にとっては慣れた環境が安心感と発話を促した。両プログラムは ICOM による新定義の実践的応答として，包摂的な文化施設の可能性を示唆している。

付記

本研究の実施と発表に際し，JSPS 科研費 JP23K22279 の助成を受けた。

(IKEDA Satoshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-56

カンボジアにおける障害者支援政策の現状

公的年金制度に着目して

○間々田理彦
（愛媛大学農学部）

KEY WORDS: カンボジア　障害者　公的年金

（目的）

本研究の目的は東南アジアのカンボジアにおける障害者支援政策の現状について，公的年金制度に着目してその実態を明らかにすることである。本研究に関連する間々田ら（2025）の調査では「無い」とされてきたカンボジアの障害者に対する公的年金制度（以下，障害年金）が，その後の調査で現在では存在していることが分かった。しかしながらその実態がわが国で報告されたことはなく，本研究ではその点について迫ってみたい。

（方法）

本研究ではカンボジアにおける障害年金の実態を明らかにするべく，目的を達成するための方法として，カンボジア政府の社会福祉省（Ministry of Social Affairs）へのヒアリング調査及びカンボジアで障害年金を受給している障害者（A 氏）へのヒアリング調査を実施した。これらのヒアリング調査は 2025 年 4 月に実施された。なお，ヒアリング調査の結果を学会等で公表することについては個人が特定されない方法を取ることでヒアリング対象者からは同意を得ている。

（結果）

障害年金について，社会福祉省へのヒアリング調査の結果から以下のことが明らかとなった。まず 2020 年より制度設計のアセスメントを開始した。当時の推計では約 40 万人が対象と見込まれていた。2022 年 11 月より申請が開始され，2025 年 4 月 29 日現在の障害年金の受給対象者数は 288,104 人である。

次に，障害年金を受給している障害者 A 氏へのヒアリング調査結果について述べる。A 氏はプノンペン在住の 30 代の男性で交通事故により障害を負った車椅子使用者である。A 氏は 2022 年の障害年金制度の開始直後に申請した。まず申請の方法であるが，地区の代表者（地区長）から制度開始の案内を聞き地区のオフィスに行き登録をした。申請にあたっては世帯員が記されている「ファミリーブック」とカンボジアの ID カードが必要となる。このときに医療機関の証明等は必要ないが，地区の役人によって本人への事情聴取や身体状況の確認があったとのことである。

等級は 1～3 級まであり 1 級が障害が最も重度のランクである。2025 年 4 月時点での支給額は，月額でそれぞれ 1 級が 30 ドル，2 級が 25 ドル，3 級が 20 ドルである。ただし，このランクは本人の障害の程度のみで決まるものではなく，本人の収入や家族構成によってスコアが付けられ，そのスコアによって変化する。

ファミリーブックは日本の戸籍謄本のようなもので世帯員が記されている。基本的に世帯主の家に保管されているが，申請者が他の地域に居住している場合は居住地のオフィスに持参し申請することもできる。支給方法は銀行振込か現金によって支給される。

なお，障害年金は基本的に独立して生活している障害者を対象としていることから，入所者の生活費等が国から支給されている国立の生活支援施設等に入所し生活している障害者は支給の対象外である。また就業あるいは起業をして給与所得のある障害者も支給の対象外である。カンボジアにも日本の生活保護のような制度があり障害年金との併用は可能である。ただし，生活保護の制度はスマートフォンの所持も受給の対象外となるため，スマートフォンの利用が広く普及し，特に都市部ではスマートフォンが無い生活が難しい現状を考えると併用している障害者は少ないのではないか，とのことであった。



図 1　カンボジアの障害年金受給カード（表面）



図注：個人情報に係わる箇所は加工している。

図 2　カンボジアの障害年金受給カード（裏面）

（考察）

本研究ではわが国で報告例がみられないカンボジアの障害年金の実態についてみてきた。首都のプノンペンの平均月給が 400 ドル前後といわれている中で，月 20～30 ドルの支給額だけでは生活が厳しいレベルと考えられる。障害者の生活水準の確保のためにも給与所得等との併用も含めた制度設計の変更等，今後の障害者福祉政策の推進に期待したい。

（文献）

間々田理彦・Sam Engleang・髙橋あらた（2025）：カンボジア農村部における障害を持った米農家の実態に関する一考察，愛媛大学農学部紀要（69），pp15-19.

付記：本研究は JSPS 科研費（23K17529）及びロッテ財団研究助成の成果の一部である。

(MAMADA Michihiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-57

大学生の自閉スペクトラム症者に対する態度と共感性および共同体感覚の関係について

○日髙優（元 筑波大学大学院）　片岡美華（鹿児島大学教育学系）　中村晋（帝京大学教育学部）　樋口和彦（広島修道大学人文学部）　小島道生（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　態度　潜在連合テスト

Ⅰ．問題と目的

自閉スペクトラム症(以下、ASD)のある学生の精神的健康は友人からのサポートの程度と関連があるが(齊藤, 2023)、ASD は外見で分かりにくい障害であるゆえに周囲の人の否定的な態度に繋がりやすい(Aubé et al., 2021)。ASD のある人に対する態度と知識および接触経験の関連は検証されているが、知識との関連は一貫した結果が得られていない(Lu, Pang& Luo, 2020; White& Hillier, 2019)。加えて、他者への関心である「共同体感覚」と、感情的側面と認知的側面から成る「共感性」が ASD のある人に対する態度に影響する可能性があると考える。本研究では、社会的望ましさが影響するとされる質問紙による顕在的態度に加えて、無意識的な潜在的態度を測定し、知識および接触経験と ASD のある人に対する態度の関連、共感性および共同体感覚が ASD のある人に対する態度に与える影響を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．対象

日本の国公立大学または私立大学に在籍する 1 年生から 4 年生の大学生 101 名であった。

2．手続き

1 対 1 の対面形式で以下の課題を行った。

①質問紙調査：基本情報、ASD のある人に対する顕在的態度に関する 16 項目、共同体感覚に関する 22 項目(高坂, 2011)、共感性に関する 22 項目(日道ら, 2017)であった。顕在的態度は河内(2004)を参考に ASD のある人のインクルーシブ教育に対する態度を測定する『統合教育尺度(8 項目)』と、ASD のある人に対する交流場面での態度を測定する『交流の場での当惑尺度(8 項目)』を作成して用いた。

②潜在連合テスト課題：ASD のある人に対する潜在的態度を測定するため、Greenwald & Banaji(1995)の潜在連合テスト(The Implicit Association Test; IAT)課題をオンラインツール(Psychexp, (一社)JESMA)で作成し、ノート PC で実施した。参加者には画面中央に提示された単語をできるだけ早く正確に、左右上側に表示されているカテゴリーに分類することを求めた。本研究では人柄(あたたかい－つめたい)・能力(高い－低い)・評価(良い－悪い)について、ASD との結びつきの度合いを課題の反応時間により測定した。IAT 課題の得点化は Greenwald et al.(2003)に従い、D-score として算出した。人柄 IAT・能力 IAT・評価 IAT の各 D-score は、値が大きいほど潜在的な態度が否定的であることを示している。本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た上で実施した(課題番号：筑 2024-62A)。

Ⅲ．結果および考察

Table 1　基本統計

		M	*SD*
顕在的態度	統合教育尺度	26.24	7.70
	交流の場での当惑尺度	23.54	8.60
潜在的態度	人柄 IAT	0.55	0.34
	評価 IAT	0.54	0.36
	能力 IAT	0.60	0.42

1．知識と接触経験の関連について

知識と接触経験の有無により対象者を群分けし、 *t* 検定および一元配置分散分析を行った。交流の場での当惑尺度で、直接的な接触経験なし群(n＝13)が接触経験あり群(n＝42)より有意に高く、「あるかもしれないが明確には分からない」と回答した接触経験不明群(n=46)も接触経験あり群(n＝42)より有意に高かった(F＝5.81, p<.05)。すなわち ASD のある人との直接的な接触経験がある人の方が、ASD のある人に対する態度が肯定的な結果が得られ、先行研究と一致していた(Kuzminski et al., 2019)。一方、統合教育尺度で知識なし群(n=41)が知識あり群(n=60)よりも有意に高かった(t＝2.18, p<.05)。さらに、同じく統合教育尺度でメディアなどとの間接的な接触経験なし群(n=25)が接触経験あり群(n=58)よりも有意に高く(F＝3.67, p<.05)、授業や演習などとの間接的な接触経験なし群(n=49)が接触経験あり群(n=52)よりも有意に高かった(t=2.56, p<.05)。すなわち ASD について知らない人や間接的な接触経験がない人の方が、ASD のある人のインクルーシブ教育に対する態度が肯定的な結果となり、知識との関連を示す Chu et al.(2021)とは異なる結果だった。本研究では参加者の自己報告により知識の有無を判断し、正誤までは確認しなかった。参加者が ASD の特性について偏った知識を有していた場合、インクルーシブ教育に対する態度に影響を与えた可能性があると考えた。

2．共感性および共同体感覚が態度に与える影響について

共感性および共同体感覚を説明変数に、ASD のある人に対する顕在的態度および潜在的態度をそれぞれ目的変数として、重回帰分析を行った。共感性の感情的側面である個人的苦痛が統合教育尺度に負の影響を与え(t=-2.52, p<.05)、認知的側面である視点取得が能力 IAT に負の影響を与えていることが示された(t=-2.24, p<.05)。本結果から認知的な側面の共感性が低い場合に ASD に対するスティグマが高まることを示した先行研究(Gillespie-Lynch, Daou, Obeid, Reardon, Khan& Goldknopf, 2021) が支持された。さらに共同体感覚の影響については、所属感・信頼感から交流の場での当惑尺度に正の影響が(t=2.47, p<.05)、貢献感から交流の場での当惑尺度に負の影響があることが示された(t=-2.75, p<.01)。本研究の結果は、先行研究の所属感・信頼感と貢献感が向社会的行動との間に正の関連を示した結果(高坂, 2012)の一部を支持しており、所属感・信頼感では反対の結果が示された。対象者が ASD のある人を外集団の一員と見なしたうえで所属感・信頼感が高い場合、ASD のある人に対してどのように交流すべきか困惑する可能性があると推察した。

(主要文献)

Gillespie-Lynch K, Daou N, Obeid R, Reardon S, Khan S, Goldknopf EJ. (2021)What Contributes to Stigma Towards Autistic University Students and Students with Other Diagnoses?. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 51(2), 459–475.

(HIDAKA Yu, KATAOKA Mika, NAKAMURA Susumu, HIGUCHI Kazuhiko, KOJIMA Michio)

知的障害特別支援学校教員におけるセルフ･コンパッション、ストレッサー、バーンアウトの関連

○尾川周平　（長野大学社会福祉学部）
小島道生　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: セルフ・コンパッション　ストレッサー　バーンアウト

Ⅰ．問題と目的

知的障害特別支援学校教員は、さまざまなストレッサーに直面しており、燃え尽き症候群であるバーンアウトにつながるリスクがある。バーンアウトの予防に寄与する可能性のある構成概念にセルフ・コンパッションがある。セルフ・コンパッションは、苦痛や心配を経験した際に、自己に対して感情的に肯定的な態度をとることである（Neff, 2003a）。しかし、知的障害特別支援学校教員におけるセルフ・コンパッション、ストレッサー、バーンアウトの関連は解明されていない。本研究は、セルフ・コンパッション、ストレッサー、バーンアウトの関連を解明することで、知的障害特別支援学校教員における精神的健康の維持・増進に寄与する知見を得ることを目的とした。

Ⅱ．方法

1. 調査対象者：学校長から調査の承諾を得られた知的障害特別支援学校 9 校に勤務する 1012 名の教員を対象に、質問紙調査を実施した。回答に不備のない 123 名（男性 52 名、女性 69 名、その他 1 名、開示しない 1 名）の知的障害特別支援学校教員の回答を分析対象とした。

2. 調査期間：2024 年 7 月下旬から 9 月上旬に実施した。

3. 調査の内容：(1) セルフ・コンパッション尺度（Neff, 2003b）の日本語版（有光, 2014）を用いた。回答は 4 件法であり、得点が高いほど、セルフ・コンパッションが高い。(2) 特別支援学校教員用ストレッサー尺度（Ogawa et al., 2022）を用いた。「保護者対応の困難」「国・地方自治体と学校現場の乖離」「職員間の人間関係の困難」「多忙」「専門性の不足」「コロナ対応の困難」の 6 因子 23 項目である。回答は 5 件法であり、得点が高いほど、ストレッサーが多い。(3) バーンアウト尺度（Maslach & Jackson, 1981）の日本版（田尾・久保, 1996）を使用した。「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の後退」の 3 因子 17 項目からなる。回答は 5 件法であり、得点が高いほど、バーンアウト傾向が強い。

4. 倫理的配慮：特別支援学校の学校長の承諾及び教員本人の同意を得た。また、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た（筑 2024-28A 号）。

Ⅲ．結果および考察

セルフ・コンパッション、ストレッサー、バーンアウトの関連を検討するため、共分散構造分析を実施した。最終的な適合度指標は、$\chi^2(23) = 26.44$, $p = .28$, GFI = .96, AGFI = .90, CFI = .99, RMSEA = .04 となり、許容されるモデル適合度が示された（Fig. 1）。

共分散構造分析の結果を基に、セルフ・コンパッションから「職員間の人間関係の困難」を介した「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の後退」への間接効果、及びセルフ・コンパッションから「多忙」を介した「情緒的消耗感」への間接効果を検討するため、ブートストラップ法（ブートストラップ標本数 5000）による媒介分析を行った。その結果、セルフ・コンパッションから「職員間の人間関係の困難」を介して、「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の後退」への間接効果が示された（順に $p < .01$, $p < .01$, $p < .01$）。さらに、セルフ・コンパッションから「多忙」を介して、「情緒的消耗感」への間接効果が示された（$p < .05$）。

先行研究（Franco, Knox, Gulbas, & Gregory, 2024）において、セルフ・コンパッションを向上させるプログラムに参加した医療従事者は、セルフケアしたり感情をコントロールしたりするスキルが向上し、同僚や家族との関係性の改善を感じていたことが報告されている。以上を踏まえると、セルフ・コンパッションが高い知的障害特別支援学校教員は、セルフケアしたり感情をコントロールしたりする傾向にあり、結果として同僚と良好な関係を築きやすくなり、バーンアウトを防ぎやすくなることが考えられよう。

文献

有光興記（2014）セルフ・コンパッション尺度日本語版の作成と信頼性，妥当性の検討．心理学研究，85(1)，50-59.
Franco, P. L., Knox, M. C., Gulbas, L. E., & Gregory, K. (2024) Learning self-compassion through social connection at work : The experiences of healthcare professionals in a 6-week intervention. Qualitative Social Work, 23(2), 364-381.
Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. Journal of Organizational Behavior, 2(2), 99-113.
Neff, K. D. (2003a) Self-compassion : An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2(2), 85-101.
Neff, K. D. (2003b) The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2(3), 223-250.
Ogawa, S., Kawamura, R., & Kojima, M (2022) Stress and resilience of Japanese teachers in special needs schools for students with intellectual disabilities during the COVID-19 pandemic. Frontiers in Education, 7, 1-9.
田尾雅夫・久保真人（1996）バーンアウトの理論と実際：心理学的アプローチ．誠信書房.

(OGAWA Shuhei, KOJIMA Michio)

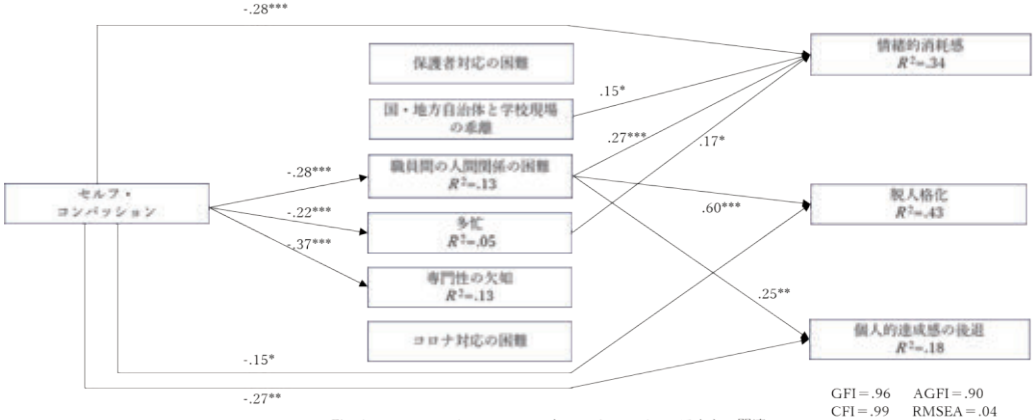


Fig. 1 セルフコンパッション，ストレッサー，バーンアウトの関連
図の煩雑さを回避するため，共分散は省略した．

特別支援学校や普通学校の教員が認識する医療的ケアの教育的意義：文献レビュー

○清水史恵
（滋慶医療科学大学大学院 医療管理学研究科）
KEY WORDS：医療的ケア　教員　教育的意義

1. はじめに

特別支援学校、普通学校で学ぶ医療的ケア児が年々増加している。「社会福祉士及び介護福祉士の一部を改正する法律」が成立し、2012 年より研修修了により学校教職員が認定特定行為業務従事者として医療的ケアを実施することが可能となった。中島ら（2013）が、特別支援学校における教員の医療的ケアに関する文献検討を行い、2000～2012 年の文献を分析し、教員が行う医療的ケアの教育的意義等の教育指導の視点からの研究が少なかったと報告している。法制度改正後、教職員を取り巻く状況も大きく変化し、教職員の医療的ケアに対する認識にも少なからず影響していると推測される。

2. 目的

文献レビューにより、特別支援学校や普通学校に勤務する教員の医療的ケアに対する教育の視点からの認識を明らかにして、今後の研究課題や学校看護師が教員を支援する上での示唆を得ることを目的とする。

3. 方法

Cinii および医学中央雑誌 Web を用いて文献検索を行った（検索日：2025 年 4 月 22 日）。医学中央雑誌 Web においては、「医療的ケア」と「教員」もしくは「教諭」をキーワードとして、会議録を除いて、2012 年以降の文献を検索して 153 件がヒットした。Cinii では、「医療的ケア」「教員」の検索で 162 件、「医療的ケア」「教諭」の検索で 123 件がヒットした。重複する文献を除き、タイトルや抄録の内容から、学校教員を対象とした論文であるかを確認し、異なるものは除外した（一次分析）。一次分析により、48 文献を収集した。解説や文献レビューを除き、教員が医療的ケアを教育の視点からどのようにとらえているのかについて記載があるかを確認し、最終的に 12 文献を分析対象とした（表 1）。各文献を精読し、教育的視点からの医療的ケアに対する教員の認識に関する記述を抜粋し、コード化した。類似するコードを集め、サブカテゴリー、カテゴリーを見出した。

本研究における開示すべき利益相反はない。文献検討の対象とした文献において示された知見を引用する場合、出典を明記した。今回の研究で明らかにした知見と明確に区分し記載した。

表1　分析対象の文献一覧

No	著者（出版年）	タイトル
1	清水春美ら（2012）	特別支援学校での教員による医療的ケア実施における関係者の意識に関する研究
2	荒木良子（2013）	コミュニケーションとしての医療的ケアに関わる実際的研究
3	斉藤有香ら（2018）	肢体不自由特別支援学校における医療的ケアの捉え方 ： 教師・養護教諭・看護師のインタビュー調査から
4	田中亮ら（2020）	小学校・通常の学級における肢体不自由児及び医療的ケア児の指導・支援と教育課程の工夫の一考察 ：教員への聞き取り調査をもとに
5	藤川雅人（2021）	医療的ケアと自立活動の関連付けについての教師の認識 ：テキストマイニングによる自由記述回答の分析
6	濵田憲太ら（2021）	特別支援学校における医療的ケアの現状ー医療的ケアに携わっている教諭の視点よりー
7	藤川 雅人（2021）	特別支援学校教師における看護師の勤務形態と情報交換が医療的ケアと自立活動６区分２７項目との関連性の程度に及ぼす影響
8	藤川雅人（2022）	個別の指導計画における医療的ケアに関する指導目標と指導内容の設定について
9	高野政子（2022）	特別支援学校における教員が実施している医療的ケアと看護師の活動に対する教員の認識
10	藤川雅人（2022）	特別支援学校教師の医療的ケアに対する認識の構造の検討
11	伊藤秀樹ら（2022）	医療的ケアにおける教育的意義に関する調査研究：A特別支援学校の教員調査を通しての一考察
12	笹原未来（2023）	重度・重複障碍児とのコミュニケーションを介した教育活動としての医療的ケアー自立活動の観点からの検討

4. 結果

12 文献のうち、特別支援学校の教員を対象としたものが 11 文献、普通学校の教員を研究対象としたものが 1 文献であった。事例研究 2 文献、インタビュー調査 3 文献、質問紙調査 7 文献であった。

教員の認識する医療的ケアの教育的意義として、医療的ケア児にとっての教育的意義として 9 サブカテゴリー、保護者や他の子どもたちや教員自身といった医療的ケア児の周囲の人々にとっての教育的意義として 4 サブカテゴリーが見出された（表 2）。

表2　特別支援学校や普通学校の教員が認識する医療的ケアの教育的意義

カテゴリー	サブカテゴリー	コード（文献No）
医療的ケア児にとっての教育的意義	登校できることで子どもの世界が広がる	さらに学校に来ることができることで＜環境の変化＞につながり，子どもの世界が広がったり社会との接点が生まれると考えていた(3)
	教育内容が充実する	医療的ケアそのものを教育の一部として捉えている(1)　教育活動の継続(3)　医療的ケアを自立活動と関連付けている(5) 教員が医療的ケアを行う意義として，児童生徒の登校できる機会が増える(6)　教員が医療的ケアを行う意義として，児童生徒への教育の機会の保障，教育内容の充実(6)　医療的ケアに関する教師の認識は「教育の充実」である(10)　教育的意義として，学習に向かうことのできる時間が長くなる，投校できる日数が増える，教育活動が充実すると感じていた(11)
	学校生活の一部である	医療的ケアを子どもにとって生活の基礎的なものとする思いがある(3) 医療的ケアを学校生活の一部として取り入れる思いがある(3) 「一つ一つの行為が毎日の生活に生かされていくっていうことが、大事な教育の側面でもあって」と＜教育活動＞として医療的ケアを捉える見方もあった(3)　教員は，教育的意義をもって医療的ケアを実施する際に，ケアの生活化という関わりを大切にしていた(11)
	健康を保持する	健康の保持(7)　教育的意義として、健康の保持増進につながると感じていた(11)　教員は，教育的意義をもって医療的ケアを実施する際に，体調や状態の観察、安全で丁寧な手技、適切なタイミングという関わりを大切にしている(11)　医療的ケアは，子どもの健康保持に役立つ(12)
	心理的な安定をはかる	医療的ケアには「児童生徒の情緒の安定」といった教育的視点がある(3) 心理的な安定(7) 教員は「医療的ケアを受けて児童生徒が満足のいく学校生活が過ごせている」と認識していた(9)　自己肯定感や自尊感情が高まる(11) 教員は、教育的意義をもって医療的ケアを実施する際に、安心できる言葉かけ、気持ちへの共感を大切にしている(11) 医療的ケアは、心理的な安定に関連した教育活動である(12)
	コミュニケーションの機会である	医療的ケアをコミュニケーションの機会として活用している(2) 医療的ケアには「他者とのコミュニケーション関係の構築」といった教育的視点がある(3)　コミュニケーション(7)　指導目標の設定にあたっては、自立活動の「コミュニケーション」が重要な区分である(8)　意思や要求を伝える力が育つ(11)　医療的ケアは子どもとのコミュニケーションの機会である(12)　医療的ケアはコミュニケーションの教育活動である(12)
	子どもや保護者との信頼関係が深まる	医療的ケアを実施する際には子どもとの＜信頼関係＞のもとに成り立っていることを感じていた(3)　教員と児童生徒の関係性の深まり(6) 教員が医療的ケアを行う意義として、医療的ケアを通して保護者との関わり信頼関係が深まる(6)　人間関係の形成(7) 信頼関係が築かれる(11)　教員と保護者との信頼関係が高まる(11)
	生きることを学ぶ	教員による医療的ケア実施は将来へ向け生きる力をはぐくむ(1) 医療的ケアには「他者と関わりあい生きることを学ぶ機会」といった教育的視点がある(3)
	環境を把握する	ケアによって自身の身体にどういった変化が生じるのかといったことを、子どもが自らの感覚系および運動系を活用して学ぶ機会である(12) 医療的ケアは環境の把握につながる(12)
医療的ケア児の周囲の人々にとっての教育的意義	保護者や家庭を支援する	教員による医療的ケア実施により保護者が時間的精神的余裕を獲得する(1) 保護者の時間の保障や保護者の安心感が生まれる(3) 教員が医療的ケアを行う意義として、保護者・家庭への支援(6)
	周囲の子どもたちの学びにつながる	教員による医療的ケア実施により、児童生徒の医療的ケアに対する意識や対象児へのかかわりに変化をもたらす(1)　同じ教室で学ぶことで他児にとって障害理解が進む(4)　医療的ケア児が通常学級で共に学ぶことは、人権教育につながっている(4)
	全ての子どもの安全安心につながる	学校行事の際に緊急時体制を事前に確立することで、どの子にとっても安全安心につながる(4)
	教員の気づきにつながる	教員による医療的ケア実施により、周囲の教員の医療的ケアに対する意識や対象児へのかかわりに変化をもたらす(1)　教員が医療的ケアを行う意義として、子どもの変化に気づき学習内容に反映できる(6)

5. 考察

地域の普通学校の教員を研究対象者としたのは 1 文献のみであった。普通学校で学ぶ医療的ケア児は増加しており、認定特定行為業務従事者である教員数が今後増加することが予測される。普通学校の教員を対象として、医療的ケアの教育的意義をどう認識しているのかを調査する必要がある。伊藤ら（2022）は、経験年数による教育的意義の意識の違いを報告していた。経験を重ねる中で、医療的ケアの教育的意義の認識の変化のプロセスに関する研究が求められる。

医療的ケアの教育的意義は、医療的ケア児だけではなく、保護者や周囲の子どもたち、教員においても見出され、多岐にわたっていた。学校看護師は、教員が認識する医療的ケアの教育的意義をふまえて関わっていく必要がある。

（SHIMIZU, Fumie）

低レジリエンス児に対する個別支援の実践

－社会性と情動の学習(SEL)に基づく介入の効果－

佐々木　水穂

KEY WORDS:レジリエンス,不登校, SEL

（目的）

過重なストレスが負荷されることがある思春期において，それを乗り越える力の１つとしてレジリエンスが挙げられる。レジリエンスは「ストレスフルな状況でも精神的健康を維持する,あるいは回復へと導く心理的特性」(石毛・無藤, 2006)と定義され，レジリエンスが不登校傾向に関連しているという結果も報告されている（小林ら，2019)。

レジリエンスを高める方法として，社会性と情動の学習（以下，SEL）と呼ばれる社会情動的スキルの育成を目的とした心理教育プログラムの実践が北米で注目されている。Green et al.（2021）の調査では，SEL によってレジリエンスが高まり，心身の健康を保つことが確認されている。日本国内では，小泉（2011）が実践している「学校における 8 つの社会的能力育成のための社会性と情動の学習（以下，SEL-8S)」がある。SEL-8S はわが国の教育事情に合わせた複数の学習単元で構成されており，学校内の集団に行うことを想定した SEL プログラムの一種である。そして，SEL-8S は学校不適応を予防する手段として一定の効果を挙げている。

先行研究から，学校不適応の生徒への支援としてレジリエンスを高めることには一定の意義があることが示されており，レジリエンスを高める方法として SEL を用いた介入が効果的であることが示唆されている。しかし，SEL-8S は学校教育現場に則したプログラムではあるが，児童生徒個人のニーズに合わせて実施された例はない。よって，本研究では，レジリエンスが低いことにより学校不適応が予測される生徒を対象に，①SEL プログラムの個別最適化を図ること，②プログラム実施が学校再適応に及ぼす効果を検証すること，の 2 点について検討する。

（方法）

参加者： A 市適応指導教室に通室する中学 3 年生の男子生徒 2 名（C 児と D 児）に介入を行い，A 市適応指導教室と B 市適応指導教室の中学生計 8 名を統制群とした。

研究期間：介入は，202X 年 3 月から 12 月に，A 市適応指導教室にて対面で実施された。

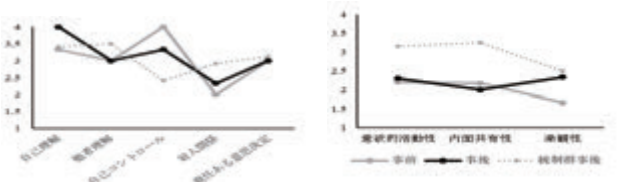
手続き：(1) 参与観察，(2) 第 1 回質問紙調査，(3) SEL-8S による介入，(4) 第 2 回質問紙調査，(5) 事後評価の順に手続きを進めた。そして(3)の効果を，(2)と(4)の比較で調べた。

(2) および (4) の質問紙調査は，全参加者に対して行なった。質問紙はレジリエンスを測定する「中学生用レジリエンス尺度」と，社会情動的スキルを測定する「SEL-8SJHS 尺度」で構成されていた。(5) 事後評価は，介入終了後に，C 児および D 児の社会情動的スキルが身についている程度を評価した。事後評価については，研究実施者および A 市適応指導教室の指導員 2 名が行った。

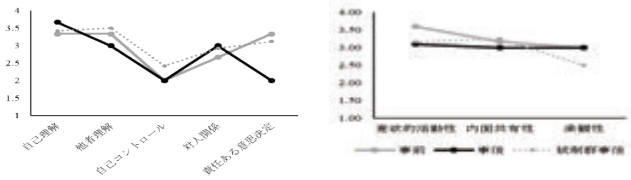
倫理的配慮：本研究は，立教大学において倫理承認を得た（承認番号：22-65)。また，参加者と保護者に研究内容を説明し，同意を得た。

(結果)

以下に，C 児と D 児の社会情動的スキルおよびレジリエンスの変化に関するグラフを示す（Figure1，Figure2)。



（Figure1　C 児の社会情動的スキルおよびレジリエンス）



（Figure 2　D 児の社会情動的スキルおよびレジリエンス）

C 児は，社会情動的スキルの「対人関係」，レジリエンスの「楽観性」が上昇した。「自己コントロール」は低下したものの，統制群と比較すると高い水準を保っていた。D 児は，社会情動的スキルの「責任ある意思決定」，レジリエンスの「意欲的活動性」が低下した。また，研究実施者および A 市適応指導教室指導員 2 名による評価では，C 児と D 児の社会情動的スキルは向上し，日常での向社会的行動が増加していた。

（考察）

介入の結果，C 児は対象とした社会情動的スキルやレジリエンスの向上がみられた。また，日常場面でも向社会的行動が増加し，一定の効果が示唆された。一方で，D 児は，日常場面で向社会的行動の増加がみられたものの，自己評価尺度結果の向上には至らなかった。これは，実施時にプログラムの活動への動機付けが維持されなかったことや，プログラムの適合性（荒木, 2013）が低かったことによると考えられる。また，適応指導教室の活動との結びつきを考慮したプログラム実施が叶わず，本研究手続きの限界であると考えられる。

今後の研究では，言語賞賛によるモチベーション維持だけでなく，身体活動やゲーム性を取り入れることによって活動水準を高めることも必要だと考えられる。また，プログラム実施の結果だけではなく，プログラム全体の評価にも目を向けた結果分析も課題であると考えられる。

（文献）

荒木史代 (2013)．スクールカウンセリングにおける予防的支援，風間書房.

Green,A.L.,Ferrante,S.,Boaz,T.L.,Kutash,K.,B.Wheeldon-Reech（2021）. Social and emotional learning during early adolescence : Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools, 58 (6)*, 1056-1069.

石毛みどり・無藤隆 (2006)．中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連　パーソナリティ研究 ,*14*, 266-280.

小林朋子・渡辺弥生・五十嵐哲也（2019）．小学生から高校生までの不登校傾向とレジリエンスとの関連，日本教育心理学会総会発表論文集，*61*，191.

小泉令三 (2011)．社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践，ミネルヴァ書房.

(SASAKI Mizuho)

通常学級学齢児における listening fatigue の実態

質問紙調査の結果から

〇西田久美子　　山本弥生　　岩﨑淳也　　佐々木香緒里　　小渕千絵
（国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: listening fatigue, 学校音響, 音環境

【目的】

難聴者は雑音下での聴取など悪条件での聞き取りに困難を要し、その影響として listening fatigue(以下、LF)を抱えやすいことが知られている。LF は、困難な聴取作業に努力を続けることによって、倦怠感、活力の欠如等を感じる気分の状態、または身体的・認知的にパフォーマンスが低下する状態と定義することができる(Hornsby ら, 2016)。

Davis ら(2021)は難聴児とその両親や学校担当者への面接を行い、難聴児の LF は、身体的・精神的・社会情緒的経験が複合したものであるという理論的枠組みを示した。難聴児の LF に関して検討した研究は散見されるが、健聴小学生の学校生活における LF について報告した研究は少ない。そこで本研究では、通常学級在籍の健聴小学生を対象とし、学校生活におけるどの場面で、どういった LF の経験をどの程度感じているのか把握することを目的として、質問紙調査を行った。

【方法】

対象：A 市の通常学級に在籍する小学 4 年生～6 年生 27 名。

手続き：集団式にて質問紙調査を行った。

質問項目：学校環境の中で想定される 16 場面での LF について、「体がつかれる」「頭がいたくなる」(身体的経験)「ぼうっとする」「頭がつかれる」(精神的経験)「聞くのをやめる」「いらいらする」(社会情緒的経験) があるかどうか、複数回答で判断を求めた。経験がある場合には、その頻度について「とても多く」(4)「やや多く」(3)「やや少なめに」(2)「少なめに」(1)の 4 件法で回答を求めた。

分析方法：全ての質問項目に丸をつけて回答した 1 名を除外して分析を行った。各場面について、LF の経験ありと回答した児童の割合を算出した。身体的経験、精神的経験、社会情緒的経験のそれぞれについて、回答された頻度を加算し「経験あり」と回答した人数で除した数値を頻度指数として示した。聴取場面間での頻度の高低について比較を行った。

倫理的配慮：本研究は国際医療福祉大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：20-Io-11-2)。書面で説明した上で、保護者の署名により同意の意思を確認した。

利益相反：本研究に関連して開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果】

分析の結果を表 1 に示した。教室内場面(No.1～13)での経験あり割合は 42.3～61.5%で、No.7 を除き半数以上が経験ありと回答した。同条件で比較すると、静寂下に比し、雑音下で経験の報告が約 2～4%増加した。話者が早口または小声になると、明瞭な話し方の場合に比べて経験の報告が約 4%増加した。デュアルタスク条件による LF 経験の報告は比較的少なかった。教室外(体育館・ホール・校庭)では経験の報告は少なく、30%台であった。頻度指数の平均値は身体的経験 2.1、精神的経験 2.6、社会情緒的経験 1.9 となり、精神的経験の報告が多くみられた。

【考察】

児童の約半数が学校生活の中で LF を経験している実態が示された。頻度指数の比較では精神的経験の報告が最も多かったことから、各児童の内省について個別に聴取を行わないと LF の程度の把握が難しいことが想定される。質問項目について再度検討を行い、学校生活での LF の把握に広く使用できる質問紙を作成していくことが今後必要と考える。

雑音下では LF の報告が増加したことから、教室内雑音の低減方法の検討も行っていく必要がある。LF の学業への影響についても実態が把握できていないことが多いため、LF と学業成績との関連等についても、今後検討を行っていきたい。

【文献】

Hornsby, B.W.Y., Naylor, G., & Bess, F.H. (2016) A taxonomy of fatigue concepts and their relation to hearing loss. *Ear Hear*, 37(Suppl 1), 136S-144S.

Davis, H., Schlundt, D., Bonnet, K., et al. (2021) Listening-related fatigue in children with hearing loss: perspectives of children, parents, and school professionals. *Am J Audiol*, 30, 929-940.

(NISHIDA Kumiko, YAMAMOTO Yayoi, IWASAKI Junya, SASAKI Kaori, OBUCHI Chie)

表1　学校生活における各場面でのlistening fatigue経験

No.	場所	状況			経験あり	頻度指数		
		話者条件	デュアルタスク条件	継続時間等		身体的経験	精神的経験	社会情緒的経験
1	教室（静寂下）	明瞭に話す単独話者		1日を通して聞き続けたとき	50.0%	2.0	2.9	1.5
2				授業1時間を通して聞き続けたとき	53.8%	1.1	2.9	1.1
3		早口または小声の単独話者		1日を通して聞き続けたとき	53.8%	1.3	1.9	1.9
4				授業1時間を通して聞き続けたとき	57.7%	1.6	1.9	1.9
5		明瞭に話す複数話者		聞き続けたとき	56.0%	2.9	2.9	2.4
6		早口または小声の複数話者		聞き続けたとき	56.0%	2.2	2.6	2.4
7		単独話者	板書をしながら	1日を通してやり続けたとき	42.3%	3.3	3.5	2.3
8				授業1時間を通してやり続けたとき	53.8%	2.4	3.1	1.9
9		複数話者	メモを取りながら	聞き続けたとき	50.0%	1.9	3.4	2.4
10	教室（雑音下）	明瞭に話す単独話者		聞き続けたとき	50.0%	1.9	2.0	1.0
11		早口または小声の単独話者		聞き続けたとき	56.0%	1.4	1.9	1.6
12		明瞭に話す複数話者		聞き続けたとき	57.7%	3.3	3.0	2.9
13		早口または小声の複数話者		聞き続けたとき	61.5%	1.8	1.1	2.1
14	教室外	単独話者		体育館やホールなど、声がひびく場所で聞き続けるとき	30.8%	2.4	2.5	1.0
15				校庭など、広くて声が散る場所で聞き続けるとき	36.0%	1.8	2.8	2.1
16	学校			テレビやパソコンを通した声をスピーカーで聞き続けるとき	48.0%	2.8	3.1	1.3

児童文化財を媒介とした多様な人との関わりの可能性

保育者養成校学生のボランティア活動後の語りの分析から

田宮　希砂
（仙台青葉学院短期大学）

KEY WORDS:児童文化財、ボランティア活動

１．研究の背景と目的

保育現場においても、様々な子どもたちが共に学び合う、インクルーシブ保育の具体的な方策を工夫することが求められている。ボランティア活動は、見知らぬ人との交流やコミュニケーション力が必要とされ、また、教育実習に取り組む学生にとって、ボランティアによって異質な他者との出会いは様々な自分を発見する機会にもなるとされている[1]。

本研究では、保育者養成校の学生（以下、保育学生）への影響を踏まえたボランティア活動を進めるため、予備的に、折り紙やお手玉、けん玉等の伝承遊びや絵本の読み聞かせ等(以下、児童文化財)を用いた運営ボランティアに参加した保育学生の語りをもとに、児童文化財を媒介とした多様な人との関わりが保育学生に及ぼす影響を、その可能性に着目して検討する。

２．研究参加者とデータ収集及び分析方法

取り組むボランティア活動は、区民まつりの一角で、就学児や未就学児の親子、地域の福祉施設に通う方々や高齢者等を対象として児童文化財で遊ぶコーナーを運営するボランティアである。

運営ボランティアのうち、子どもと関わった経験が少ない保育学生３名を対象に、個人面接による緊張感の軽減および発言のしやすさを考慮し、相乗効果性、雪だるま性、刺激性、安心感、自発性を利点とする[2]フォーカス・グループ形式の半構造化面接を実施した。

インタビューは、オープンクエスチョンによる全体の感想を尋ねた後、A)児童文化財やそれらを用いた遊びに対するイメージについて、B)ボランティア活動によって感じたことについて、それぞれ掘り下げて尋ねた。

所用時間は約 60 分である。

インタビューデータは逐語化し、オープンコーディング[3]を行った。なお、本研究は、仙台青葉学院倫理審査委員会の承認を得ている。(承認番号 0423)

３．結果と考察

学生のインタビューは 102 の切片になった。コーディングを繰り返し行い、最終的に 66 のコードと８の【カテゴリー】が抽出された。表１に【カテゴリー】とコードの一部、語りの例を示す。表１に整理したように、学生の語りは、a)児童文化財の可能性と、b)人との関わりに対する気付きにまとめることができた。それぞれの内容の概要は次のようになる。

a）児童文化財の可能性

児童文化財は、幅広い人が関わり、子どもの姿から得られる喜びを共感・共有できるものであった。当初、児童文化財を子どもが遊ぶものと捉えていた学生は、さまざまな年齢や立場の人が遊びを楽しむ姿や、児童文化財を中心にした一体感や達成感により、多様な人との関わりを深める媒介となり得ることを実感した。

また、保育現場では身近な児童文化財ではあっても、保育者として意識的に遊びを伝承していく意義や価値を見出すようになった。

b）人との関わりに対する気付き

他者との関わりの中で、戸惑いや教示の困難さへの気付きがあった学生は、言葉かけの技術など相互理解のための保育技術を学ぶ機会となった。また、柔軟な遊び受容の経験から、他者のさまざまな姿を受け入れ、それに応じて対応を柔軟に変化させる必要があるという気付きが得られた。

表１ 児童文化財を媒介とした多様な人との関わりに関する学生の語り

a 児童文化財の可能性	【児童文化財のイメージ】 感覚を養う道具としての児童文化財 保育現場における当たり前の教材	語りの例 ・保育で（児童文化財を）使うのは、子どもの指先とか感覚を養えるものだからだと思う。 ・保育園で絵本読むって当たり前みたいな感覚なのかも。
	【幼少期の児童文化財の思い出】 幼少期の絵本環境への回顧	語りの例 ・幼稚園の時に帰る前に絵本読んでもらっていてそれが楽しかった。 ・自分の好きなの持って来て、(…略…)毎週絵本を持ってかえってた。 ・郵便の（絵本）、1か月まるまる借りたんだよね。お手紙来るところが好きすぎて。
	【児童文化財の魅力】 子どもの姿から得られる喜び 児童文化財を中心にした一体感 誰もが楽しめる児童文化財	語りの例 ・出来た！ありがとう！って言って帰っていくのがすごいかわいくて、こっちも嬉しいなぁみたいな気持ちになりました。 ・けん玉で、みんなでわーってなるのが楽しかった（…略…）。 ・お父さんでコマうまい人がいて、逆に教えてもらっちゃった。
	【児童文化財活用への意欲】 遊びを伝承する意義 学びへの意欲	語りの例 ・今ってそういうものに触れる機会が少ないからこそ、こういう遊びもあるんだよって教えたい。 ・保育でやるのは当たり前だと思ってたけど、活動したことで意味があると思った。 ・（言葉かけの）抑揚だけじゃない何かが必要なんだって思って、そこを学んでいきたいって思った。
b 人との関わりに対する気付き	【児童文化財指導の難しさ】 教示の困難さへの気付き 言葉かけの難しさ 一斉に行う難しさ	語りの例 ・やる前はあんまり思ってなかったけど人に教えるって難しいと思った。 ・（折り紙の）ここときこを合わせてとか、こう折るんだよとか、自分が知ってることを言葉にするのが難しい。 ・ひとりの子は終わってないのにもうひとりの子は終わってみたいな感じで、一緒に揃えてやっていくのって難しい。
	【遊びに対する考え方の変化】 柔軟な遊び受容 児童文化財による達成感	語りの例 ・私は、折り紙はきっちり折るのが好きなタイプなんですけど、でもその時は小さな子がきっちり折らなくても形になった達成感がすごくて。 ・正しいやり方を教えることが大切な時もあるかもしれないけど、でも別のやり方で楽しんでる様子があれば、なんかそのまんまで良いのかなって。 ・自分も他の人にも（…略…）できないだろうなみたいに思ってたことができたりすると、あ一楽しいなって思った。
	【遊びを通した子ども理解】 夢中になる姿の実感 発達の個人差の実感	語りの例 ・長い絵本をじっとみてる小さい子とか、折り紙混んでるから順番待ってでもやってくれる子とかもいて。 ・年齢の幅がすごいあったんですけど、小さくても器用に折る子もいたし、小学生でも折り紙あんまりやってこなかった、苦手っ言ってる子もいて。
	【求められる保育技術】 保護者対応力 言葉かけの技術	語りの例 ・子どもが夢中になってる時、保護者に話しかけるのに何喋ろうって思った ・けん玉、できそうでできない子がいて「頑張れ頑張れ」しか言えなかった ・他に言えることがあったんじゃないかな、頑張れ以外に。 ・静かに遊びたい人もいると思うから、頑張ってばかり言うのもなって。

４．まとめと今後の課題

本研究では、児童文化財の可能性として、多様な人と関わる媒介となり、保育者としての伝承の意味や価値に気付く契機となることが示された。また、ボランティア活動による人との関わりは、学生に相互理解のための保育技術と他者を受け止め応じる柔軟さの必要性に気付かせる可能性があることが分かった。

伝承の意義や価値に気付き保育の工夫につなげる実践、他者を受け止め応じる柔軟さを培う活動内容や振り返りの工夫を具体化し、その効果を検証することが今後の課題である。

活動後学生が「小学生の男の子が、折り紙(羽の動く鳥)の順番をすごい待ってくれて…出来上がったときの笑顔が印象深くて」と語る学生の充実感を大切にして、実体験を通して学びを深める方法を今後も探り続けたい。

引用文献

[1]齋藤ゆか(2016)ボランティア経験が教育実習に及ぼす効果と期待-インタラクティブな取り組みの検討-神奈川大学心理・教育研究論集, 39 巻, p. 65-70.
[2]S. ヴォーン・J. シナグブ（1999)「グループ・インタビューの技法」慶應義塾大学出版会, pp. 215
[3]サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真美編「質的研究法マッピング」新曜社, pp. 72-79

(TAMIYA Kisa)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-64

フランカー課題における潜在制御と顕在制御の発達的変化

○鈴木浩太（四天王寺大学教育学部）　青木真純（東海大学総合教育センター）　池田吉史（東京学芸大学教育学部）

KEY WORDS: 順向性制御，認知制御，干渉課題

（目的）

フランカー課題において，不一致刺激に対する行動成績の低下を軽減するために、刺激呈示前に，周囲の矢印の位置を無視し，中央の矢印の位置に注意を焦点化する，順向性制御が行われる。順向性制御には，少なくとも，潜在制御と顕在制御の二通りの方法があると知られている（Gonthier et al., 2021）。潜在制御は，状況・環境によって注意が焦点化させられる制御である。潜在制御の適用は，比率一致性効果によって確認できる（Gonthier et al., 2021）。比率一致性効果は，一致刺激の呈示確率が高い（MC）ブロックと比較して，不一致刺激の呈示確立が高い（MI）ブロックで，不一致刺激の行動成績が改善する現象である。顕在制御は，意識的に注意を焦点化する制御である。顕在制御の適用は，先行手がかり効果によって確認できる（Bugg & Smallwood, 2016）。刺激種に関する先行手がかり（例：「むずかしい」の文字が呈示された後に，必ず不一致刺激が呈示される）によって，行動成績が改善される。先行研究において，5-6 歳児において，比率一致性効果が観察される一方で（Gonthier et al., 2021），平均年齢 11.13 歳の群において先行手がかり効果が認められない（青木 & 岡崎, 2022）ことが示されている。したがって，潜在制御は幼児期までに獲得されるが，顕在制御は学童期以降にできるようになっていくと想定される。しかし，顕在制御の発達に関する知見は乏しい。本研究では，潜在制御と顕在制御の発達を明らかにするために，10～12 歳と 14～16 歳の子どもを対象として，フランカー課題における比率一致性効果と先行手がかり効果を検討した。

（方法）

対象

10～12 歳の 55 名と 14～16 歳の 50 名が参加した。研究内容について，四天王寺大学学研究倫理審査委員会の承認を得た（2024 倫第 17 号）。実験参加前に，本人と保護者に研究内容について説明し，書面による同意を得た。なお，本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

フランカー課題

刺激は，上下左右の矢印で構成され，中央と周囲の矢印の関係性から，一致刺激と不一致刺激を作成した。参加者は，利き手の第二指で矢印の方向に対応したキーを押すことを要請された。

比率一致性

刺激は 100ms 間呈示され，Stimulus Onset Asynchrony を 2000ms に設定した。2 方向の刺激を誘発刺激，2 方向の刺激を検査刺激とした。誘発刺激は，比率一致性効果を引き起こすための刺激であり，呈示確率が操作された（MC：一致刺激 40 試行，不一致刺激 12 試行，MI：一致刺激 12 試行，不一致刺激 40 試行）。検査刺激は，比率一致性効果が潜在制御の結果であることを確認するための刺激であり，MC と MI の両条件で一致刺激と不一致刺激が等確率で呈示された（一致刺激 12 試行，不一致刺激 12 試行）。MC 条件と MI 条件を交互に計 4 ブロックを実施した。

先行手がかり

先行手がかりと刺激は 100ms 間呈示された。それぞれの時間間隔は，2000ms であった。情報条件と非情報条件を設定した。情報条件では，先行手がかりは，「かんたん」（一致刺激）と「むずかしい」（不一致刺激）であった。非情報条件では，先行手がかりは，「わからない」のみであった。1 ブロックは、一致刺激 14 試行と不一致刺激 12 試行で構成された。情報条件と非情報条件を交互に計 4 ブロックを実施した。

（結果）

比率一致性効果

10～12 歳群において，一致刺激に対する反応時間が MI 条件よりも MC 条件で有意に短縮し（$p < .001$），不一致刺激に対する反応時間が MC 条件よりも MI 条件で有意に短縮した（$p = .009$）。両刺激に対する正答率で条件間の有意な差が認められなかった。14～16 歳群において，一致刺激に対する反応時間が MI 条件よりも MC 条件で短縮したが（$p < .001$），不一致刺激に対する反応時間に条件間の有意な差が認められなかった。不一致刺激に対する反応時間が MC 条件よりも MI 条件で有意に上昇した（$p = .008$）。一致刺激に対する正答率に条件間の有意な差が認められなかった。

先行手がかり効果

10～12 歳群において，一致刺激に対する反応時間が非情報条件よりも情報条件で有意に短縮したが（$p < .001$），不一致刺激に対する反応時間に条件間の有意な差が認められなかった。両刺激に対する正答率で条件間の有意な差が認められなかった。14～16 歳群において，両刺激に対する反応時間が非情報条件よりも情報条件で短縮した（ps < .012）。両刺激に対する正答率で条件間の有意な差が認められなかった。

（考察）

MI 条件よりも MC 条件において，10～12 歳群で不一致刺激に対する反応時間が短縮し，14～16 歳群で不一致刺激に対する正答率が上昇した。先行研究（Gonthier et al., 2021）と一致して，学童期以前に潜在制御を獲得していることが示された。14～16 歳群において，非情報条件よりも情報条件で不一致刺激に対する反応時間が短縮したが，10～12 歳群で不一致刺激に対する行動成績に条件間の有意な差が認められなかった。したがって，顕在制御は，学童期から青年期にかけてできるようになっていくと考えられた。

（文献）

青木真純, & 岡崎慎治. (2023). 注意欠如多動症児の干渉制御における先行手がかりの影響に関する予備的検討. 生理心理学と精神生理学, 41(2), 154-161. https://doi.org/10.5674/jjppp.2313si

Bugg, J. M., & Smallwood, A. (2016). The next trial will be conflicting! Effects of explicit congruency pre-cues on cognitive control. Psychological Research, 80(1), 16–33. https://doi.org/10.1007/s00426-014-0638-5

Gonthier, C., Ambrosi, S., & Blaye, A. (2021). Learning-based before intentional cognitive control: Developmental evidence for a dissociation between implicit and explicit control. Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition, 47(10), 1660–1685. https://doi.org/10.1037/xlm0001005

(SUZUKI Kota, AOKI Masumi, IKEDA Yoshifumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-65

特別支援学級若手教員のための巡回指導プログラムデザイン

ホワイトボード・ミーティング®を活用したファシリテーション型巡回指導

田中雅子
（北海道教育大学釧路校）

KEY WORDS: 特別支援学級若手教員　ファシリテーション型巡回指導　ホワイトボード・ミーティング®

【問題と目的】

小・中学校に在籍する児童生徒数が減少傾向にあるにもかかわらず，小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒は年々増加傾向にあり，この 10 年間で 2 倍以上となった．在籍者数の増加に伴い，小・中学校の特別支援学級設置数も約 1.6 倍に増加している．小・中学校特別支援学級に在籍する児童生徒数と設置学級数の増加に伴い，担当教員も急増している．特別支援学級を担当するにあたって，特別支援学校教諭免許状の所持については要件になっておらず，北海道教育委員会によると小学校の特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許保有率は 57.0%，中学校は 54.1%であった．道立特別支援学校教員の保有率は 91.6%であり，このことから特別支援学級担当教員は特別支援教育や障害児教育を専門としている教員が少ない現状にあることがわかる．そのため小・中学校の特別支援学級担当教員の専門性の確保・向上が課題となっている．（大山・金井，2021）

他方，A 県 B 市立小・中学校では教員経験年数 5 年未満の教員（以下，若手教員）を特別支援学級担当に配属する学校が多く，養成段階において必修化された「特別の支援を必要とする幼児，児童及び生徒に対する理解」に関する科目しか履修していない教員も多い．しかしながら特別支援学級担当教員としての専門性向上を目的とした研修は少なく，若手教員の専門性向上を図るに十分とは言えない状況である．

そのような状況下，B 市教育委員会は 2023 年度から「特別支援教育に係る初任段階教員の授業力向上事業」（以下，本事業）をスタートさせた．本事業は「特別支援教育授業力向上指導員（以下，巡回指導員）」による研修及び巡回指導を通して，特別支援学級での指導を担当している初任段階教員（採用１～4 年目）の授業力向上を図ることを目的とした事業」である．

そこで，本事業の巡回指導において特別支援学級若手教員の専門性を向上するためのプログラムデザインを検討した．

【方法】

１．巡回指導プログラムデザインの検討

巡回指導員は筆者である．

２．若手教員及び管理職を対象とした調査

若手教員には 20XX 年 Y 月の研修終了後のアンケートで本事業の巡回指導についての感想を聞いた．研修参加者は 40 名であった．管理職には 20XX 年 Z 月に本事業を通して若手教員の成長についてアンケートを行った．26 名（回収率 100%）から回答が得られた．

【結果】

１．巡回指導の設定

巡回指導員が若手教員の勤務校へ年２回（６～９月，10～１月）訪問し，若手教員の児童生徒への対応，教室環境を観点に授業を観察する．学習指導案等は不要である．授業観察後，事後指導として若手教員と巡回指導員が１対１で 50 分程度の面談をする．管理職及び特別支援教育コーディネーターが面談の様子を見学する．

２．巡回指導プログラムデザイン

① 巡回指導員がホワイトボードの前に立ち，ホワイトボードを４つに区切る．
② 若手教員が授業づくり，子ども理解，等の自身が相談したいことや聞いてほしいことから４つのテーマを設定する．
③ ホワイトボード・ミーティング®の「あなたのための定例進捗会議（ちょん・田中・他，2021）」の手法で，巡回指導員がテーマごとに若手教員の話を聞きながら，ホワイトボードに若手教員が話したことを可視化する．
④ ４つテーマを聞き，ホワイトボードに書き終えたら，若手教員と巡回指導員がホワイトボードに可視化された内容を見ながら，さらに深めたいことを検討する．
⑤ ②③④をふまえ，巡回指導員が助言（５分程度）をする．
⑥ 若手教員が「今日から取り組む３つの行動計画」を発表する．

３．アンケートの記述（管理職のアンケート結果一部抜粋）

・本人に寄り添い，本人の課題意識のもとに指導が進められているため，自主的，主体的な学びとなっていた．
・若手教員にとって，現状の指導を振り返り，課題を明らかにしたうえで巡回指導教員の方と解決策等をアウトプットしながら焦点化していくという流れはとてもよかったと思う．すぐに実践に生かしている様子が見て取れた．
・特別支援教育に関して経験することや学ぶ機会も少なく，自分で試行錯誤することが多くなる（ともすれば，自己流になってしまう）が，自己の課題を確認することができ，授業力向上に有効的だった．
・ホワイトボード・ミーティング®の研修手法は，協議内容が整理され大変分かりやすいと感じた．ホワイトボードを見ながら思考することで，より具体化，焦点化できた．若手教員が自己の成果と課題に気付き，今後の目標設定する上で有効だと思う．

【考察】

１対１の面談ではファシリテーションの手法の一つであるホワイトボード・ミーティング®を活用し，若手教員が自ら思考し，答えを導き出すプロセスに時間をかけた．巡回指導員が若手教員の話をじっくり聞くことで「安心して話ができる場」が保たれ，巡回指導員からの助言も受け入れやすく，その後の行動にも成長が見られた．

巡回指導を見学している管理職や特別支援教育コーディネーターにとっては，若手教員が巡回指導員から答えを教えてもらうのではなく，自ら答えを導き出す様子を目の当たりにしたことで，自校における若手教員への日常的な助言にも変化があった．

【倫理的配慮】

研究協力者に対して本研究の趣旨及び倫理的配慮に関する説明をした上で同意を得た．本研究は北海道教育大学研究倫理審査委員会の承認を受け実施した．利益相反関係はない．

【文献】

大山 卓・金井篤子（2021）初めて特別支援学級を担任する小・中学校教員の初期適応プロセスに関する研究．学校心理学研究，20，99-114.
ちょんせいこ・田中雅子・他（2021）ホワイトボード・ミーティング®でファシリテーターになろう！特別支援教育編．株式会社ひとまち

（TANAKA Masako）

多様化する学校作業療法士の関与形態の整理

〇塩津裕康　　本間嗣崇　　吉岡和哉
（一社 日本作業療法士協会）　（一社 日本作業療法士協会）　（一社 日本作業療法士協会）
KEY WORDS:作業療法　関与形態　協働

（目的）

日本作業療法士協会（以下、OT 協会）は、2014 年より学校を理解して支援ができる作業療法士（以下、学校作業療法士）の養成に務めてきた。これは、作業療法士としての基礎的要素を有しているだけでなく、教員が行う「学校教育行為」をより充実したものとするための役割を十分に理解し、活動できる人材を指す。主な取り組みとしては、「学校を理解して支援ができる作業療法士の育成研修会（基礎編・実践編）」[1,2]を継続的に開催し、学校作業療法士の育成を推進してきた。近年その成果として、作業療法士が学校教育現場へ参画する形態は全国で多様化している。本研究は、これらの関与形態を体系的に整理し、教員―作業療法士間の協働をさらに促進するための基盤を提示することを目的とする。

なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（方法）

全国で実施されている作業療法士の学校支援について、下記の情報源を用いて記述的に整理し、類型化を行った。

1. OT 協会が収集・保管している各地域の取組に関する資料
2. OT 協会制度対策部部員が把握している学校支援事例

（結果）

1. 支援提供形態による分類

学校作業療法を支援提供形態で分類すると４種類に分けることができる。

（1） コンサルテーション型

児童生徒の学校場面の観察を通して、教員への助言や協働的問題解決を実施する。低頻度で短時間の介入形態となることが多い。

（2） 巡回アウトリーチ型

特別支援学校や医療機関等の作業療法士が地域の学校を定期訪問して支援する。

（3） インターナル（校内）支援型

作業療法士が学校組織の一員として日常的に授業・学校生活を支援する。

（4） 教員スキルアップ型

児童生徒の個別支援ではなく、授業づくりや教員のスキルアップを目的とした研修会などを提供する。

2. 校種・学級による分類

校種は、従来の幼稚園・小学校・中学校に加え、高等学校への関与が近年増加している。

学級では、通級指導教室、特別支援学級・学校はもとより、通常学級への支援事例も拡大している。

3. 依頼主体・財源による分類

児童福祉法による保育所等訪問支援は、事業所数・利用児童数が年々増加している。

また、行政主導での学校訪問や作業療法室の設置、教育委員会による作業療法士の雇用と巡回支援、各都道府県作業療法士会による学校訪問など、依頼主体と財源スキームが多様化している。

（考察）

本研究で示した類型化は、学校側が直面する教育課題や利用目的に応じて、作業療法士と連携する入り口を示した点に意義がある。すなわち、それぞれの学校においてコンサルテーション型支援から校内常駐支援まで、目的や資源に合わせた活用モデルを選択できることが示された。例えば、保育所等訪問支援は保護者発信の契約支援であるため、保護者のニーズを反映した支援の提供が実現する一方で、学校が求める課題解決と必ずしも合致しない場合がある。これに対し、自治体・教育委員会が主体となるスキーム（巡回型・校内配置など）があれば、学校のニーズ（児童生徒の合理的配慮の具体化や学級運営支援など）に直接的に焦点を当てて解決していける可能性がある。

OT 協会としてはそこに応えられるよう「学校を理解して支援ができる作業療法士の育成研修会（基礎編・実践編）」などを通して、学校作業療法士の育成を継続していく。同様に、各都道府県作業療法士会においても地域に根ざした取り組みがなされている。

近年、特別な教育的支援を必要とする児童生徒数の増加[3]、教員のメンタルヘルスの問題[4]など、教員のみでは抱えきれない課題が山積している。例えば、米国では非教育職員（作業療法士など）の配置数が教員職を上回り、インクルーシブ教育システムの基盤となっている。日本でも教育と保健医療の連携を強化し、教員が教育実践に専念できる体制を早急に構築する必要がある。そのためには、学校作業療法の多様な関与形態を教育関係者に周知し、連携の具体的手続きを整備することが急務である。

（文献）

1) 日本作業療法士協会：作業療法マニュアル 65「特別支援教育と作業療法－学校を理解して支援するために－」.（https://www.jaot.or.jp/academic_committee/OTmanualseries/#manual65）
2) 日本作業療法士協会：特別支援パンフレット（作業療法士が教育現場でできること）.（https://www.jaot.or.jp/files/page/kankobutsu/pdf/ot_Inclusivesienkyoiku.pdf）
3) 文部科学省：通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について（https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf）
4) 文部科学省：公立学校教員のメンタルヘルス対策に関する調査研究事業（https://www.mext.go.jp/content/20240516-mxt_syoto01-000036019_01.pdf）

(SHIOZU Hiroyasu, HONMA Hidetaka, YOSHIOKA Kazuya)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-67

被虐待経験の有無による里親委託児の睡眠障害の内容

「子どもの眠りの質問票」による評価

○林　恵津子　　鈴木保巳
（埼玉県立大学保健医療福祉学部）　（長崎大学人文社会科学域（教育学系））

KEY WORDS: 里親委託児　被虐待経験　睡眠障害

（目的）

改正児童福祉法(2016)で里親委託などの家庭養育が優先される旨が示され，里親等委託率の全国平均は 23.5%となった(こども家庭庁,2024)。里親委託が推進される中，養育困難児童が里親に委託されるケースも増加していて(厚生労働省,2020)，里親不調（委託解除）の要因となっている(伊藤,2018)。

里親委託児(以下，里子とする)の 38.4%に被虐待経験がある(厚生労働省,2020)。児童虐待は，小児期および青年期の睡眠障害を発症させるリスクを増加させ，精神疾患に長く悪影響を及ぼすと多くの先行研究が指摘している。そこで本研究では「子どもの眠りの質問票」(清水ら,2010)（三星ら,2013）を用いて被虐待経験を有する里子の睡眠障害について調査した。

（方法）

調査対象:養育里親更新研修の受講者総計に協力を依頼し，327 人の里子のデータを有効回答とした（有効回答率 88.4%）（表 1)。

表 1 得られた里子のデータ数

	就学前幼児	小学生	中高生	計
虐待あり	23	53	74	150
虐待なし	135	116	75	326
不明・無回答	10	24	25	59
計	168	193	174	535

質問項目と分析方法:　就学前の幼児の調査には「子どもの眠りの質問票」(清水ら,2010)，小学生以上の児童の調査には「小学生版子どもの眠りの質問票」(三星ら,2013)のうち睡眠障害の項目を用いた。未就学幼児には「子どもの眠りの質問票」小学生以上は，「小学生版子どもの眠りの質問票」にある 38 項目の質問について同じく 6 件法での回答を求め，アセスメントシートにそって各睡眠障害のスコアを算出した。なお、アセスメントシートに示された結果は一般家庭に暮らす子どもたちの結果である。

倫理的配慮:埼玉県立大学倫理委員会の承認を得た(通知番号 24111)。

(結果)

被虐待経験と睡眠障害:　被虐待経験の有無で見た睡眠障害の合計得点をボックスプロットで示した(図 1)。虐待あり群は虐待なし群に比べて平均値・中央値ともに高かった。Mann-Whitney-U 検定を用いた検証で幼児では有意差はなかったが，小学生では虐待あり群で有意に虐待なし群より合計ポイントが有意に高かった(U=2372.0，p=0.02，r=0.18)。

被虐待経験と睡眠障害の内容:各睡眠障害についての得点がアセスメントシートに示されている 95%ile 値を超える者と 75%ile 超え 95%ile 値未満の者を図 2 に示した。

幼児の被虐待経験あり群では「睡眠習慣」の 75%ile 値を超えたものが半数を超えていた。被虐待経験なし群では「日中の行動」と「日中の眠気」が 4 割を超えていた。小学生の被虐待経験あり群では「日中の行動」の 75%ile 値を超えたものが半数を超え，「夜間中途覚醒」と「不眠」が 4 割を超えていた。小学生の被虐待経験なし群では「不眠」と「日中の行動」が 4 割を超えていた。

（考察）

出生家庭を離れて家庭養育を受けていても，里子で特徴的な睡眠障害と，被虐待経験により影響が生じる睡眠障害の特徴が示された。睡眠障害は本人と家族の生活の質に大きく影響する。不登校や引きこもりの原因もなりかねない。幼児期から睡眠障害の調査と，適切な支援が求められる。

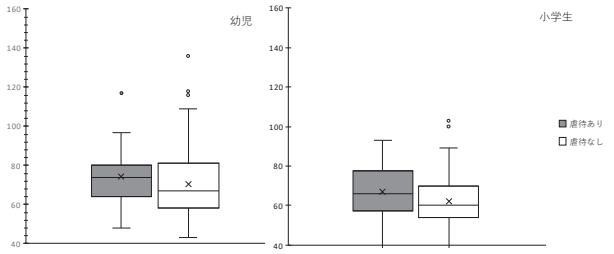


図 1　睡眠障害の合計得点

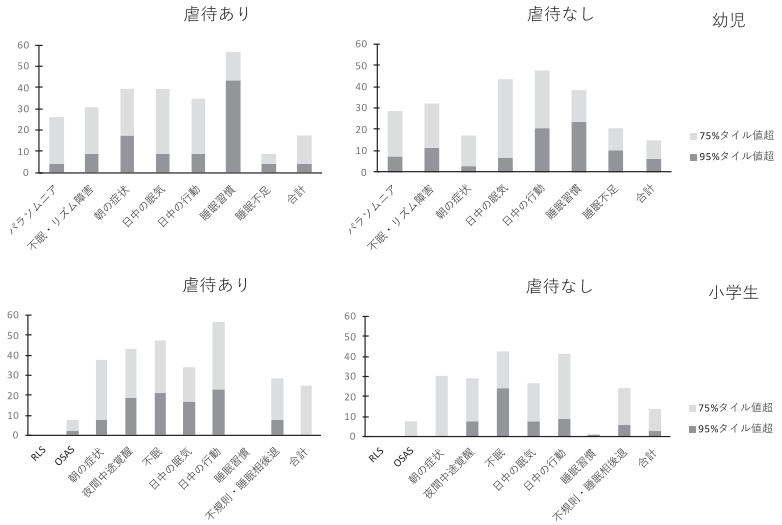


図 2　被虐待経験の有無別で見た睡眠障害の内容

（文献）

清水佐知子，加藤久美，毛利育子，下野九理子，大野ゆう子，谷池雅子(2010)．日本版幼児睡眠質問票の開発.小児保健研究 69 (6):803-813.

三星喬史,毛利育子,星野恭子,加藤久美，清水佐知子,下野九理子，橘雅弥，大野ゆう子，谷池雅(2013)．日本版小学生睡眠質問票の開発．小児保健研究:72(6)；789-79.

(HAYASHI Etsuko, SUZUKI Yasumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P8-68

地域と学校をつなぐアートプロジェクト

―特別支援学校/地域/アーティストの協働の事例から―

〇宮本聡　（九州大学大学院人間環境学研究院）
藤田雄飛　（九州大学大学院人間環境学研究院）
池山草馬　（九州大学大学院人間環境学研究院）
KEY WORDS:特別支援学校　地域に開かれた学校　アートプロジェクト

【背景・目的】

本報告は、報告者らが行なった特別支援学校と地域社会におけるアートプロジェクトについて、地域と学校のつながりという観点から報告を行うものである。近年、地域に開かれた学校やコミュニティスクールなど、学校活動への地域社会の積極的な参画が進められている。特別支援学校においてもコミュニティスクールの導入が進み、令和 6 年において 569 校（全国 1130 校中）で導入されている。こうした地域と学校の有機的なつながりが、学校運営への地域の教育資源の活用という意味合いだけでなく、地域住民の障害理解や児童生徒の卒業後の就労、インクルーシブな地域社会形成という側面においても重要なこととして捉えられていることがある。

報告者らは、地域社会と特別支援学校の間をつなぐ実践として、外部人材であるアーティストと協働し、アートを活用した実践を行なっている。近年では、アートの領域において、リレーショナルアートやソーシャリーエンゲージドアート（SEA）という形で、新たな関係性の生成や社会課題に応答するアート実践が行われている。本事例における研究フィールドでは、特別支援学校が新しく設置された地域であり、地域と学校の接点をいかに生み出していくのかが課題とされてきた。そこで本実践では、アーティストの制作プロセスを通じた出来事や生成される関係性自体をアートとして捉える視座に立って実践が進められた。上記の背景で始まったアートプロジェクトであるが、本報告では実践を通じて生成された出来事を検討することで、モノ（アート）を媒介にした地域―学校との関係性の構築という観点から考察を行う。

【方法】

本研究では、アクションリサーチ型の参与観察に基づき、質的なデータを収集し分析を行った。フィールドであるＡ特別支援学校（以下 A 校）は、20XX 年度に B 市に初めての特別支援学校として新設された学校である。A 校が位置づく行政地区である C 地区は、農業従事者が多く住む地域であるが、近年は近隣への大学移転の影響による多文化化や宅地整備事業による新規住民の増加がみられる。

なお、本研究を実施及び成果発表するにあたり、事前に A 校の許可を得ている。また、九州大学所属研究機関における研究倫理審査委員会の承認を得て調査を行った。

【実践の様子】

本実践では、2025 年 XX 月 XX 日に A 校および地元公民館において、アーティストによるワークショップを実施した。またその前後 1 週間程度、A 校の前を通る道沿いに児童生徒による絵画のオブジェクト（写真１）を用いたのぼり旗を約 100 本並べ掲示した（写真２）。のぼり旗のもとになったオブジェクトは入学時に「夢」をテーマに学校で制作されたものであり、アーティストがそれを素材にして、のぼり旗の制作を行った。のぼり旗の準備はアーティストに加え大学教員や学生、A 校の教員・職員協力のもと運搬や掲示・固定などを行った。掲示のためにのぼり旗の固定作業を行っていた際には、その様子をみた地域住民から、新設された A 校の内情の見えづらさについて話しかけられ、A 校の教員を交えて対話に発展する事態もあった。

当日の午前に行われた学校でのワークショップでは、学校内に大人・子どもを含む地域住民が訪れ、絵画ワークショップに加え、教員による施設案内も行われた。普段は目にすることのない様々な器具や施設デザイン、掲示物を前に、地域住民側から活発な質問が飛んだ。午後の公民館でのワークショップでは、地域住民と大学生らがさまざまな「宝物」を持ち寄ってそれについて語り合うワークショップが実施された。思い出の品から、地域の生業で使われた民具までが持ち込まれ、約 20 名の参加者が交流した。また公民館に放課後デーサービスの関係者が A 校の生徒とともに訪れる場面も生じた。




写真１：子どもたちによる絵画　写真２：のぼり旗の掲示

【考察】

⑴アートを媒介にした学校と地域社会の交流

地域住民が道に並べられた旗に沿って A 校へ足を向けたり、公民館へ A 校の生徒が訪れたりする様子が見受けられたが、アートを媒介にすることで偶然を含んだ形で出会いの場が生み出されたことが考えられる。既存の交流の取り組みでは、ホスト/ゲストが固定的に存在しているために一方的な関係性に限定されてしまうが、アートやモノを通した交流では、相互に交流の場へと赴くことで相互的なインクルージョン（トランスクルージョン）が実現される可能性が示唆された。

⑵共同制作としてのアート

本実践においては、子どもたちが特別支援学校において行った表現活動をオリジナルな表現とし、アーティストがその表現をのぼり旗へ写し取りデザインするというアートの円環運動が生じた。こうした連環的なアート活動は、子どものデザインの翻訳や再解釈というかたちではなく、子どもたち自身を連関する表現活動に参与するオリジナルな表現者として位置付け直す実践となっていた。協働的なアートの実践がアクターの切り替えによって生じるのではなく、アクターの複数性を担保しながら展開するものであったという点にインクルーシブなアートのオルタナティブな可能性を示すことができたと考えられる。

【引用文献・HP】

文部科学省「令和 6 年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動の実施状況について」

【付記】

本発表は科研費 JP24K05605 および JP22K02233 の成果の一部です。

(MIYAMOTO Satoshi, FUJITA Yuhi, IKEYAMA Soma)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-01

知的障害を有する ASD 児のオノマトペによる運動制御

――運動の正確性に焦点を当てて――

〇三橋翔太
（埼玉大学教育学部）

KEY WORDS：知的障害，オノマトペ，行動制御

１．目的

本研究の目的は，オノマトペ音声が知的障害を有する自閉スペクトラム症児の運動制御を促進するか検討することである。またどのような音響学的特性を持つオノマトペ音声が，高い促進効果を持つのかを併せて検討する。

２．方法

参加児　自閉スペクトラム症と軽度から重度の知的障害を有する男児（ASD 児）３名に対して測定を行った（A児：７歳，B児：13 歳，C児：10 歳）。また統制群として，４・５歳の定型発達（TD）児 55 名（平均年齢：66.4±8.4 ヵ月）に対しても測定を行った。また発達水準を把握するため，全参加児に対して絵画語い発達検査（PVT-R）を実施した。測定に先立ち，参加児の保護者に調査の概要等を説明し，書面で同意を得られた保護者の児のみ測定を実施した。本研究は，埼玉大学研究倫理審査委員会から承認を得ている。本研究は科学研究費（課題番号：24K16655）を受けて行われた。

お盆運び課題　本課題は，粗大運動の正確性を検討できるものである（Kokubun，1999）。本課題では，参加児は，スタートラインにおいて 200ml の水が注がれた 225ml 容量のコップを載せたお盆が手渡され，３m 離れたゴールラインまで運ぶように教示された。本研究では，教示および課題遂行時の提示音声の種類の異なる３つの条件，すなわち統制条件，短インターバル条件，長インターバル条件で，本課題を実施した。なお条件の実施順序はカウンターバランスを取った。

統制条件では，参加児は「この線から（スタートライン）あそこの線（ゴールライン）まで，できるだけ水をこぼさないように運んでください」と教示され，課題に取り組むよう求められた。課題遂行時，実験者からの声掛けはなかった。

短インターバル条件は，統制条件と以下の手続きを除いて同一であった。すなわち，はじめの教示が「水をこぼさないようにそっと運んでください」に変更され，課題遂行中に，実験者が参加児に並走しながら 0.5 秒間に１回の間隔で「そっと」という声掛けを行うように変更された。なお課題遂行中の声掛けの間隔を統制するために，実験者はテンポ 120 のメトロノームの音に合せて声掛けを行った。

長インターバル条件は，短インターバル条件と以下の点を除いて同一であった。はじめの教示が「水をこぼさないようにそーっと運んでください」に変更された。またおぼんを運んでいる間の実験者からの声掛けが「そーっと」となり，その提示間隔については，テンポ 40 のメトロノームの音に合わせて，1.5 秒間に１回行われるように変更された。

各条件下で２試行が実施され，ゴールライン通過時のコップの水の量が記録された。

分析　こぼした水を正確性の制御に関する指標として用いた。TD 児では，２試行におけるこぼした水の有無を指標とした。すなわち，２試行とも水をこぼさなかった場合，運動制御が正確，２試行の内１度でも水をこぼした場合，運動制御が正確でないとそれぞれ見なした。また PVT-R のマニュアルに従って算出された語彙年齢（VA）を分析に用いた。TD 児については，VA を基準に VA３歳群，VA４歳群，VA５歳群，VA６歳以上群に分類した上で分析を行った。VA に基づく TD 児の分類の結果，VA３歳群に 12 名の児が，　VA４歳群に 15 名の児が，　VA５歳群に８名の児が，　VA６歳以上群に 20 名の児がそれぞれ分類された。

３．結果

表１は，ASD 児のプロフィールと各条件の試行ごとのこぼした水の量を示している。表１より，全ての児が短インターバル条件で水をこぼし，長インターバル条件で水をこぼしていないことがわかる。

表２は TD 児の各条件におけるこぼした水の有無と VA 群の関係を示している。各条件における VA 群とこぼした水の有無に関して，2×4 の Pearson の χ^2 検定による分析を行ったところ，統制および短インターバル条件における連関は有意であったものの（順に χ^2（3）＝13.28, p=.004; χ^2（3）＝7.91, p=.048），長インターバル条件における連関は有意ではなかった（χ^2（3）＝5.83, p=.120）。残差分析の結果，統制条件では，VA３歳群において水をこぼした児が有意に多く（p<.01），VA６歳以上群において水をこぼさなかった児が有意に多かった（p<.05）。一方短インターバル条件では，VA３歳群において水をこぼした児が有意に多かった（p<.05）。

４．考察

測定の結果，発達水準の低い TD 児と ASD 児は，短インターバル条件で水をこぼしやすいことが示された。また長インターバル条件では，VA 群間で水のこぼしやすさに違いはなかった。これらの結果は，ASD 児を含む発達段階が低い児の運動制御は，オノマトペそれ自体というよりも，オノマトペ音声の音響学的特性に影響を受ける可能性を示唆している。

表１　ASD 児のプロフィールとおぼん運び課題の成績

	年齢	重症度	語彙年齢	統制条件		短インターバル		長インターバル	
				試行		試行		試行	
				1	2	1	2	1	2
A	9	軽	7:0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0
B	14	重	3:4	0.0	0.0	5.0	1.0	0.0	0.0
C	11	中	3:10	2.8	2.1	5.0	3.0	0.0	0.0

表２　TD 児における VA 群ごとのおぼん運び課題の成績

	こぼした水	VA3 歳	VA4 歳	VA5 歳	VA6 歳
統制	無	4	11	7	18
	有	8	4	1	2
短インターバル	無	6	13	6	18
	有	6	2	2	2
長インターバル	無	8	7	5	17
	有	4	8	3	3

５．引用文献

Kokubun（1999）．*Perceptual and Motor Skills*, 88(3_suppl), 1173-1176.

（MITSUHASHI Shota）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-02

ダウン症児を同胞に持つ学齢期きょうだいの支援ニーズに関する研究

－きょうだいのためのワークショップを通して－

○阿部美穂子　石橋みちる　金井美希　深沢淳子　諏方智広
（鹿児島純心大学人間教育学部）（山梨県立大学看護学部）（同看護学部）（同大学院看護学研究科）（横浜市立港南台ひの特別支援学校）

KEY WORDS:　障害のある子どものきょうだい　ダウン症　家族の支援ニーズ

１　目的

本研究の目的は、ダウン症児（以下、同胞）とともに育つ、学童期の障害のない兄弟姉妹（以下、きょうだい）が有する支援ニーズを明らかにし、きょうだい支援プログラム開発のための基礎資料を得ることであった。ダウン症は、生後間もなく診断され、家族は誕生直後から「ダウン症児中心の生活」を余儀なくされる。きょうだいもその生活に巻き込まれ（山下・山下，2011）、「同胞や親に遠慮し、気を遣っている」（藤井，2010）ことが報告されている。一方、思春期以降になると、「きょうだいは親が同胞を自分よりも優先するのは当然と受け入れている」とする考察（嶋村・岩元，2014）もあり、成長発達により支援ニーズも変化すると予想される。そこで、本研究では、学齢期きょうだいのためのワークショップを企画し、実践を通して、その支援ニーズを探ることとした。

２　方法

（1）対象：ワークショップに参加したダウン症同胞のきょうだい 7 名（第 1 回：小学生 3・中学生 1・計 4 名、第 2 回：小学生 2・高校生 2・計 4 名、小学生 1 名が両方の回に参加）

（2）きょうだいのためのワークショップ

1）第 1 回（202×年 7 月）

・テーマ「ダウン症のある兄弟姉妹について」

・活動内容：自分、同胞、親などの家族メンバーを色に例え、その色のシートを選んで座るゲームを行い、選んだ理由を発表し、特に同胞についての自分の考えを述べた。その後、付箋に同胞について知っていること、もっと知りたいことなどを書き、お互いに紹介し合った。引き続き、付箋を画用紙にレイアウトし、「家族紹介ブック」を作成した。

2）第 2 回（同年 11 月）

・テーマ「ダウン症のある兄弟姉妹に関して、友達や、周りの人との間で気になったことについて」

・活動内容：周囲の人をビーンズバッグ（お手玉）の形や色に例えて、グループ分けするゲームを行い、分類理由を発表し、同胞に関連した周囲の人との体験における自分の考えを言語化した。その後、周囲の人とのかかわりにおける悩みや困ったこと、周囲にわかってほしいことなどを付箋に書き、紹介し合いながら、解決方法を話し合った。前回同様、付箋を画用紙にレイアウトし、「こんな時対策ブック」を作成した。

3）会場：地域の福祉センターを使用した。

（3）データ収集と分析

1）参加者の発言等：活動中の参加者の発言を録音及びメモし、併せて、各参加者が各回の付箋や制作物に書き込んだ文章を撮影し、ローデータとした。それらを意味内容に応じてカテゴライズし、そこに含まれる支援ニーズを抽出整理した。

2）活動に対する参加者評価：各回の最後に参加者に対し、「①活動の楽しさ」について、「楽しかった～楽しくなかった」の 5 件法、「②活動内容ごとの満足度」について 5 点満点、「③再参加の意思」について「また参加したい～もう参加したくない」の 5 件法、「心に残ったこと」、「もっとやってみたいこと」を自由記述するよう求めるアンケートを実施し、回収後、得点集計結果と記述内容から支援ニーズを検討した。

（4）倫理的配慮：所属大学の研究倫理審査委員会の審査を受けて実施した。個人情報保護について参加者の同意を得た。

３　結果と考察

（1）きょうだいが抱く「同胞に関する懸念や思い」

第 1 回ワークショップでは、参加者が抱く同胞に関する懸念や思いとして、①特に言語面での発達が遅いことへの懸念、②肥満傾向や疲れやすさなどダウン症特有の身体的特性による健康状態への懸念、③同胞がダウン症ではない自分をどのように見ているかという、きょうだい関係への懸念、④同胞に自分にはまねができない能力や特性があることへの率直な疑問、⑤同胞のコミュニケーションや対人関係スキルの特性から、他者とかかわる際に、同胞が不利益を受ける可能性への懸念に整理された。①と②は主として小学生参加者から、③～⑤は中学生参加者から出された話題であった。年齢が進むと同胞の心情面への懸念が加わり、さらに同胞が持つ固有の能力への関心も高まっていることが示された。

（2）きょうだい自身の「周囲とのかかわりにおける気がかり」

第 2 回ワークショップでは、周囲の同胞に関する発言で、困惑した内容とその対応方法、周囲の人々に伝えたいことについて話し合った。その結果、参加者は、①ダウン症のある同胞の状況を、特別だと考えすぎないでほしいというニュアンスを込めて説明する方法、②同胞が異なる学校に通っている理由を、同胞にとってよりよい環境であるという視点から伝える方法、③答えにくい質問に「自分もわからない」と回避する回答選択肢、④同胞を見下す発言への怒りと、先入観を持たずに同胞をわかってほしい思い、⑤ きょうだいだからこそ知っている唯一無二の同胞の「人となり」を周囲に伝えたい思いを、共有しあった。①～③については、全員がアイデアを出し合い、④、⑤は、高校生参加者が話し合い後に、付箋に記入した。きょうだいには、自身の年齢や育ちに応じて、「今」の自分がとらえている同胞の姿があり、それを周囲に適切に理解してもらおうとする思いを持っており、そのために、しっくりくる方法を模索していることが示された。

（3）参加後アンケートに基づく、プログラム評価

「①活動の楽しさ」「②活動内容ごとの満足度」「③再参加の意思」の集計結果では、5 点満点中 4 ～5 点の高評価を得た。自由記述では、ダウン症に関する知識の深化や同胞とのよりよいかかわり方への気づきを評価するとともに、さらなる知識獲得への意欲の高まりが示された。また、疑問や思いを伝え合う機会の必要性と、「もっと」「みんなで」「いろんな人と」話し合いたいとする要望が述べられた。

４　総合考察

本研究の結果、ダウン症のある子どもの学齢期きょうだい支援ニーズとして、ダウン症特有の身体的特性に加え、各きょうだいが固有に抱いている懸念、また、同胞の良さとポジティブな経験や感情について共有・共感できる場、周囲との間で生じる問題について納得できる解決方法のアイデアを出し合う場が求められていることが明らかになった。きょうだいがその成長発達に応じて、自由に思ったことを発言し、話し合える「場づくり」が推進される重要性が示された。

※　本研究にあたり、日本ダウン症協会 芝草の会 様に、多大な協力を得ました。心よりお礼申し上げます。

(ABE Mihoko, ISHIBASHI Michiru, KANAI Miki, FUKASAWA Junko, SUWA Tomohiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-03

障害者雇用における知的障害者の強みを生かす支援事例

－知的障害者・進路指導教諭・人事担当者へのインタビュー調査から－

河村佐和子
（山口学芸大学教育学部）

KEY WORDS：障害者雇用　強み　関係性

【目的】

特別支援学校（知的障害）高等部では、産業現場等における実習（以下、現場実習）をはじめ、卒業後の就労に向けた様々な進路支援が行われている。また、障害者雇用に力を入れている企業においても、就労定着に向けた様々な支援が行われている。こうした就労支援において重要だと考えられることの１つに、強みを生かしたジョブマッチングがある（井口，2015）。本研究では強みに焦点を当て、知的障害者、進路指導教諭、人事担当者の三者にインタビュー調査を実施し、特別支援学校高等部在学中から就労後にかけて、見出された強みがどのようにして仕事に生かされていくのか、事例の分析を通して明らかにすることを目的とした。

【方法】

１．調査協力者　軽度知的障害のある A 氏、特別支援学校高等部で A 氏の進路担当であった B 教諭、A 氏を雇用する Y 社の人事担当者 C 氏の３名

２．調査時期　20XX 年 10 月

３．調査方法　A 氏に対して 30 分程度の半構造化面接を行い、仕事に対する思いを聞き取った。また、B 教諭と C 氏に対して１時間～２時間程度の半構造化面接を行い、強みや支援における取組について聞き取った。内容はいずれも同意を得て IC レコーダーに録音した。

４．分析方法　逐語録を作成し、質的データ分析を行った。

５．倫理的配慮　研究の実施にあたり、山口学芸大学倫理審査委員会の承認を得た。また、調査協力者に対して調査内容や目的、個人情報の保護等について、文書および口頭で説明し、署名による同意を得た。知的障害者に対しては、文書および口頭説明の内容を平易な日本語表現に改めた。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果】

１．進路指導担当のB教諭へのインタビューの概要

進路指導担当15年目。在学中、A氏は自分の世界を持っており、人の指示で素早く行動するタイプではないが、一番の強みは「創造性」であった。２年次に創造性が生かされる職種のZ社で現場実習を行い、自分で創意工夫できる点から適性があると考えられ高評価であったが、労働条件が本人・保護者の希望と合わなかった。そこで、自宅から通えてフルタイムで勤務できるY社で比較のための現場実習を行った。職種は清掃や軽作業であったが、丁寧な仕事ぶりに良い評価をもらい、本人・保護者も希望したことから、最終的にY社に入社した。卒後支援でY社を訪問した際、非常に良い環境の中で仕事ができていることが分かった。

２．人事担当者C氏へのインタビューの概要

障害者雇用担当４年目。現場実習中にどの業務に合うか、ある程度適性を見ておき、入社後に試行しながら、楽しめているかどうかを判断し組み替えている。A氏は指示をすれば何でもこなせる、明るいムードメーカーである。また、絵で自己表現ができるという強みがあるので、水で消せるチョークを使って、半年に１度社屋の窓ガラスに巨大な絵を描いてもらっている。遠方からわざわざ見に来てくれる社員もいて、A氏のモチベーションを高めている。他者に認められ、褒められることが最高の定着支援であると考えている。高等部の現場実習でA氏に出会って以来、絵を描いてもらうことは自分の夢でもあった。願いを叶えてくれたA氏に感謝している。

３．A氏へのインタビューの概要

入社２年目。高等部の時に最初に現場実習に行ったZ社の細かい作業も好きだったが、仕事の種類が少なく、他の社員とうまくいかなかった。Y社は仕事の種類も多く、職場の雰囲気がとても良かったので、Y社に決めた。細かい作業が好きなので、社員寮の清掃が一番好きな仕事であり、自分の強みは取れない汚れを取る方法を自分で工夫するところだと思う。絵も好きで、窓の絵は３週間かけて描いた。がんばれるのは、職場が楽しくてみんなで笑うことができる場所だからであり、C氏の存在が一番心強い。

【考察】

A氏の「創造性」という強みは高等部在学中から認識されていたが、Y社の仕事に直接生かされるとは考えられていなかった。しかし、C氏が適性を見極めて仕事を選び、環境を整える支援を行ったことにより、仕事に生かされることとなった。また、C氏の支援における価値観も強みの発揮に影響していた。C氏の「知的障害って線引きする必要は全然なくて。みんな一緒、苦手があるだけ。でも得意なことがある」「チームで働けばいい」という語りにあるように、苦手なことは補い合い、協力する関係性が大切にされていた。A氏とC氏や同僚との関係性もよく、お互いの存在を肯定し合い、信頼し合う相互の関係により、居心地の良い職場環境が作られていた。さらに、絵の評判が広がり、他の多くの社員ともつながったことにより、A氏の強みはA氏の中だけに存在するのではなく、他の社員に共有され、A氏と他者との間で発揮されるものとなった。これはC氏による「つながりを作る支援」であったといえよう。A氏の強みは、こうした様々な関係性の中で生かされていた。Carter et al.（2015）は、障害をベースに地域とのつながりを作っていくことは難しく、強みやポジティブな特性を知ってもらうことこそがインクルージョンにつながると述べている。職場内で知的障害者のもつ強みが他者に広まり、共有されていくことにより、共に働くインクルーシブな職場へと変貌を遂げられる可能性がある。特別支援学校においても、見出した強みを生かし、地域や他者とのつながりを構築していく教育実践が求められると考えられる。

（KAWAMURA Sawako）

特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒を対象としたセルフアドボカシーに関する調査研究

―学校場面に焦点を当てて―

〇鶴田絢子　　小島道生
（元筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：セルフアドボカシー　知的障害　半構造化面接

Ⅰ.問題の所在と目的

セルフアドボカシー（self-advocacy: 以下、SA）とは、障害のある人がサポートを要求するために行う行為（Roberts et al., 2016）とされている。SA は、近年、合理的配慮との関係で改めて重要性が増してきているとの指摘がある（片岡, 2017）。しかし、日本では高等教育機関において SA を涵養する機会があるものの、知的障害者が進学をするケースは少ない状況である。SLD 者や ADHD 者を対象とした調査では本人の視点から SA の捉えや実践、影響要因を明らかにし、支援への示唆が得られている（Koca et al., 2023; Pfeifer et al., 2020; Pfeifer et al., 2021）。そこで、本研究では、特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒本人の視点から SA の捉えと実践の過程および影響要因を明らかにすることを目的とした。なお、自立活動において SA と関係する指導事項が示されていることを踏まえ、学校場面に焦点を当てた。

Ⅱ.方法

調査対象　インタビューの手法を用いことばのやりとりを必要とすることから、日常的にコミュニケーション手段として主にことばを用いている特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒を対象とした。機縁法を用いて調査協力を依頼し、特別支援学校１校、放課後等デイサービス２か所、親の会２か所、計 5 つの組織より協力を得た。対象となった生徒 18 名の生活年齢は 15 歳 6 か月―18 歳 4 か月（*M*=16 歳 10 か月, *SD*=9.92 か月）、精神年齢は 4 歳 6 か月―９歳 10 か月（*M*=６歳 11 か月, *SD*=22.27 か月）であった。

手続き・調査内容　2024 年 7 月 10 日から同年 11 月 4 日の期間に調査を行った。保護者にフェイスシートを、生徒にインタビュー調査および検査の受検状況に応じて田中ビネー知能検査Ⅴを対面で実施した。インタビュー調査は、Koca et al.（2023）や Pfeifer et al.（2020）および Pfeifer et al.（2021）を参考に独自に作成したインタビューガイド（Table１）を用いて半構造化面接を行った。インタビュー時間は８分―54 分（平均 22 分）であった。

Table１　インタビューガイド

1　自分のことについて	
	1 〇〇さんのことを教えてください。
好み	1-1 〇〇さんの好きなことを教えてください。
強み	1-2 〇〇さんが得意なことはどんなことですか。
サポートニーズ	1-3 〇〇さんが苦手なことはどんなことですか。
夢	1-4 〇〇さんの将来の夢を教えてください。
2　学校のことについて	
	2 学校でのことを教えてください。
サポートを要求するときのことについて	2-1-1 学校でこんなサポートがあるといいなと思ったことはありますか。 2-1-2 [2-1-1において「思うことがある」場合] 学校の先生にサポートして欲しいことがあるとき、周りの人（学校の先生や友達、お家の人など）に伝えますか。 2-1-3 [2-1-2において「周りの人に伝えることがある」場合] サポートして欲しいことを誰に伝えますか。
サポートを要求することに関する知識について	2-2-1 サポートして欲しいことを、周りの人に伝える方法を教えてもらったことはありますか。 2-2-2 [2-2-1において「教えてもらったことがある」場合] 誰から、どのように教えてもらいましたか。
サポートを要求しないときのことについて	2-3-1 サポートして欲しいことがあるとき、周りの人（学校の先生や友達、お家の人など）に伝えなかったことはありますか。 2-3-2 [2-3-1において「周りの人に伝えなかったことがある」場合] サポートして欲しいことを伝えなかった理由はありますか。
サポートが受け入れられなかったときのことについて	2-4 サポートして欲しいことをサポートしてもらえなかったとき、どうしますか。

倫理的配慮　本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（課題番号：筑 2024-29A 号）。本人および保護者ともに同意が得られた対象者に調査を実施した。

分析　木下（2020）に準じ、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析を行った。分析テーマは「特別支援学校高等部の学校場面に関わるセルフアドボカシー（障害のある人がサポートを要求するために行う行為）に関するプロセス」、分析焦点者は「特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒」と設定した。

Ⅲ.結果および考察

分析の結果、最終的に 17 の概念と、3 のサブカテゴリー、5 のカテゴリーが生成された。概念図を Fig. 1 に示す。ストーリーラインは以下の通りである。（カテゴリー：【　】サブカテゴリー：≪　≫ 概念:＜　＞）

特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒は、【ニーズに関わる自己の知識】を有している。この【ニーズに関わる自己の知識】の≪苦手の認識≫や＜困難であると感じること＞を踏まえて【サポート要望】の＜サポート要望あり＞がある。さらに、【サポート要望】を踏まえて、【行為】に至る。【サポート要望】から【行為】に至るまでの過程には、【内面での思い】や【教わることに関わる認識】が影響している。

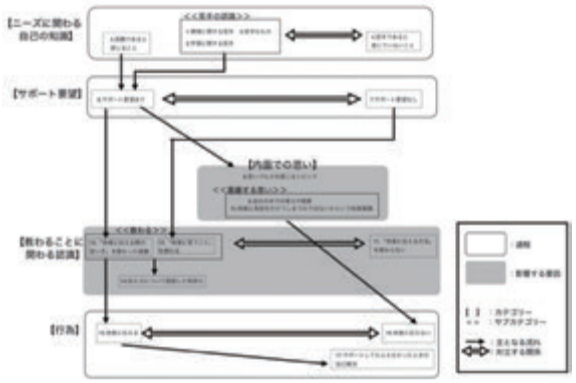


Fig. 1　特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒の SA の捉えと実践の過程と実践する過程における影響要因の結果図

第一に、捉えと実践の過程について、まず、【ニーズに関わる自己の知識】と【サポート要望】との間には必ずしも直接的な関係がないことが示唆された。また、「自己に関する知識」および「権利に関する知識」は SA の基礎的な構成要素であるとされている（Test et al., 2005）が、本研究では自身のニーズに関わる「自己に関する知識」以外の知識について言及する語りは得られなかった。成人期の知的障害者を対象としたプログラムの内容や本研究における本人の語り等を考慮すると、高等部段階から周囲の人が本人に権利に関する情報を提供していく必要性が考えられた。

第二に、影響要因については、自分の中で葛藤を抱えることや日本の文化的側面が他者に伝えない行為の要因となり得ることが考えられた。さらに、教わることが他者に伝える行為を促進する可能性が示唆された。

主要文献

Pfeifer et al. (2020) Speaking up: a model of self-advocacy for STEM undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-21.

(TSURUTA Ayako, KOJIMA Michio)

特別支援学校におけるキャリア教育体制の充実

－児童生徒とつくるキャリア・パスポートを通じて－

〇石田てい子　　平澤紀子
（岐阜県立可茂特別支援学校）　（岐阜大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: キャリア教育　キャリア・パスポート　基礎的・汎用的能力

（目的）

今日、社会の変化に伴って必要とされる能力や態度を育むためのキャリア発達の視点をもち、児童生徒と対話的に関わりながら、本人の願いを中核に据えた支援をすることが求められている。しかし、実践校では、キャリア発達を促すキャリア教育について教員の意識改革が伴っておらず、キャリア・パスポートについても、その意義や活用について十分な理解がされていないまま導入がなされ、本来の目的が果たせず形骸化してしまっていた。そこで、本研究では、児童生徒とつくるキャリア・パスポートの実践を通じて、教員が児童生徒へのキャリア発達を目指した明確な視点をもって支援できるようになることを目的とした。

（方法）

(1)倫理的配慮：A大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長をはじめ対象者に研究の趣旨や方法、結果の公表を説明し、同意を得た。

(2)対象者：B県立C特別支援学校教員 128 名（担任・副担任・学年担当)、アンケート回答が可能な高等部生徒 68 名

(3)手続き

①キャリア教育に関する校内の実態調査

先行研究を参考に、校内実態調査を実施した。基礎的・汎用的能力について中心的に研修を行うこと、キャリア・パスポートの作成と活用について具体的な方法やモデルを共有し、イメージをもって取り組むことを実践の重点項目とした。

②校内体制の整備、推進計画

キャリア教育担当者を研修部と教務部内に位置付けた。担当者会議を実施し、推進計画をたてた。

③キャリア・パスポートの様式等の見直し

各学部の基礎的・汎用的能力（4 つの力）を整理し、新たに指標を示した。4 つの力のどれを目指した目標であるか可視化、共有するため、様式内にチェックできる枠を設けた。

④キャリア・パスポート説明会

学部会において、各学部のキャリア教育担当者よる様式や作成方法について説明を行った。

⑤キャリア教育に関する研修会の実施

キャリア教育に関する研修を 4 回実施した。希望者を対象に、具体的な対話方法や目標設定について学ぶ校内自主研修を 3 回実施した。

⑥キャリア・パスポート交流会

前期は学年・学習グループ、後期は小中高等部を縦割りにしたグループで実施した。

⑦懇談を活用した保護者とのキャリア・パスポートの共有

(4)評価分析方法

①教員（128 名）のキャリア教育やキャリア・パスポートに関する意思と実践についての調査項目（17 項目 5 件法)。

②高等部生徒（68 名）のキャリア教育で育むべき 4 つの力に関する意識についての調査項目（10 項目 5 件法)。

5 件法は事前、中間、事後の評価点の平均値の差について、対応のあるデータの t 検定により分析した。

③社会的妥当性の評価

全教員を対象に、本研究の目的、方法、結果の妥当性に関する 5 項目 4 件法と自由記述を得て分析した。

(結果と考察)

表 1 に、教員のキャリア教育やキャリア・パスポートに関する意識と実践の変化について示した。

表 1　教員のキャリア教育やキャリア・パスポートに関する意識と実践の変化

評価項目			4月(N=128)		7月(N=124)		11月(N=122)		4月と7月	7月と11月	4月と11月
			Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	P	P	P
知識・理解度（どの程度説明できるか）	1	キャリア教育について	3.20	0.84	3.40	0.78	3.56	0.85	*	**	**
	2	キャリア発達について	3.12	0.80	3.22	0.81	3.38	0.88	*	**	**
	3	基礎的・汎用的能力について	2.95	0.80	3.22	0.87	3.35	0.80	**	ns	**
	4	キャリア・パスポートについて	3.35	0.77	3.42	0.83	3.81	0.89	ns	**	**
キャリア・パスポートを作成する際の難しさ	5	目標（目指す児童生徒の姿）を設定すること	2.88	1.13	2.85	1.08	3.27	1.01	ns	**	**
キャリア・パスポートを活用する際の難しさ	2	児童生徒が、自分の成長を実感し、自信や自己肯定感につながるように活用すること	3.48	0.97	3.49	1.01	3.30	0.99	ns	*	*

ns 有意差なし　＊5%水準で有意　**1%水準で有意

知識・理解度の 4 項目全てにおいて、平均値が有意に増加した。これは、重点的な推進が必要と思われる項目を中心に研修を実施したことが有効であったと推測される。キャリア・パスポートの作成と活用に関する難しさについて、13 項目中 10 項目の平均値が減少し、「児童生徒が実感し、自信や自己肯定感につながるように活用すること」は有意に減少した。これは、4 つの力の指標を活用し、教員による児童生徒のキャリア発達の視点が明確になったことで、評価が的確になり、児童生徒の実感につながった結果であると推測される。一方、「目標の設定」は有意に増加した。これは、研修によりキャリア教育やキャリア・パスポートに関する知識と理解が深まったため、児童生徒のキャリア発達を目指した目標設定の難しさに気付いた結果であると推測される。生徒のキャリア教育に関する意識について、有意ではなかったが、10 項目中 9 項目において平均値の増加が見られた。これは、キャリア・パスポートを通じたキャリア発達支援により、生徒の 4 つの力に関する意識が、少しではあるが向上した結果であると推測される。

社会的妥当性の評価では、本実践の妥当性に関するアンケートの全ての項目において、8 割以上の肯定的な回答を得た。キャリア教育に関する理解を深め、キャリア発達の視点をもつためにキャリア・パスポートの作成と活用は有用であったと、肯定的な意見が得られた。

以上から、児童生徒とつくるキャリア・パスポートの取り組みは、教員のキャリア発達の視点をもつことにつながり、さらには、児童生徒が自身のキャリア発達を意識することにもつながる可能性を示唆することができた。今後も、対話を中心としたさらに児童生徒の願いや思いに迫った実践を積み重ねていくことが重要である。そして、継続的なキャリア・パスポートの作成と活用を通して実践を可視化、共有しながら、教員が児童生徒一人一人の明確なキャリア発達の視点をもつことを定着させていくことが課題である。

（文献）長井奈月・平澤紀子(2024)：特別支援学校におけるキャリア教育の校内体制の充実-研修や対話を通じたキャリア発達支援の促進-．岐阜大学教職大学院紀要，9，1-9.

（ISHIDA Teiko, HIRASAWA Noriko）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-06

視覚的注意が知的障害者の作業の正確性に与える影響

○鈴木美穂　　三橋翔太
（茨城県立常陸太田特別支援学校）　（埼玉大学教育学部）
KEY WORDS：知的障害，微細運動，視覚的注意

１．問題と目的

知的障害者は，知的機能以外にも手先の不器用さなどいった巧緻性の低さが指摘されている（岡・三浦，2007）。特に日常生活における作業や動作など，手指の巧緻性の困難の要因としては，「動作対象へ先行注視が少ないこと（視覚と運動が協応していないこと）（岡・三浦，2007, pp. 156）」が挙げられている。これより，知的障害者の手指の巧緻性や作業の正確性を安定させるためには，注意対象を明確にし，視覚的注意を促すことが有効であると推測される。本研究では，知的障害者の視覚的注意を促進させる手続きが作業に与える影響について取り上げ，知的障害者の作業の正確性と視覚的注意の関係について明らかにすることを目的とする。

２．方法

参加者　知的障害者 46 名（平均 44.5±9.4 歳）に測定を実施した。測定に先立ち，参加者に調査の概要等を説明し，同意を得られた者のみ測定を実施した。本研究は埼玉大学研究倫理委員会から承認を得ている。

材料　直方体の積み木（約 4.5×2.2×2.7 ㎝），立方体の積み木（約 3×3×3 ㎝），それぞれの中央部分と角にシールを貼ったものの４種類を用意した。また積み木の種類ごとに，積み木の一面と同じ大きさの枠が１枚に１つ書かれた方眼紙を台紙として用意した。

配置課題　本課題は，定められた枠内に物を置く独自に開発したものであり，参加者の視覚的注意と運動の協応動作を検討可能なものである。本課題では，参加者は椅子に着座し，机の中央に配置された方眼紙に書かれた枠からはみ出ないように積み木を１つずつ配置するように求められた。本課題は，介入の内容が異なる２つの条件，すなわち統制条件，視覚支援条件下でそれぞれ実施された。統制条件では，参加者は「これを線の中にぴったり置いてください。」と教示され，積み木を枠の中にぴったり置くように求められた。視覚的支援条件では，参加者はシールが貼られた積み木を使用するように求められ，統制条件と同様の教示がなされた。各条件の実施順序は参加者ごとに入れ替えて行った。各条件において参加者は，直方体と立方体の積み木をそれぞれ２個ずつ設置するように求められた。使用する積み木の種類について，渡す順序は参加者ごとにカウンターバランスを取った。各条件において異なる種類の積み木を配置する試行を２試行ずつ合計４試行，両条件で合計８試行実施した。

分析　全ての試行に関して，積み木が枠からはみ出した面積の割合を算出し，それらの平均値と条件ごとの平均値をそれぞれ分析に用いた。また遂行中に積み木及び枠を見るために上体を机に近づける（上体の接近）という行為を運動の目標に視覚的な注意を向ける方略と見なし，この行為の有無についても指標とした。上体の接近の回数の最大値は８回，最小値は０回である。

３．結果

表１は，各条件のはみ出た面積の平均の平均値と標準偏差を示している。条件（２）×実施順序（２）の反復測定分散分析を実施したところ，条件および実施順序の主効果は有意ではなかった（条件：$F_{1,44}=0.83$，$p=.37$，$partial\ \eta^2=0.02$；実施順序：$F_{1,44}=1.44$，$p=.24$，partial $\eta^2=0.03$）。また交互作用は有意ではなかった（$F_{1,44}=0.99$，$p=.33$，$partial\ \eta^2=0.02$）。

表１　各条件のはみ出た面積の割合の平均の平均値と標準偏差

統制条件	視覚支援条件
9.0±15.1%	10.0±18.7%

次に上体接近の回数と全ての試行におけるはみ出た面積の割合の平均に関する Spearman の順位相関係数を算出したところ，２つの変数間の関係は有意であった（$r=-.46, p=.001$）。この関係が条件間で異なるか検討するため，上体接近の回数と各条件のはみ出た面積の割合の平均に関する Spearman の順位相関係数を算出した。その結果，両条件のはみ出た面積の割合の平均と上体の接近の回数の間に，それぞれ中程度の有意な負の相関が確認された（統制条件と上体の接近：$r=-.34$, $p=.020$；視覚支援条件と上体の接近：$r=-.47$, $p<.001$）

４．考察

測定の結果，条件の主効果および条件と実施順序の交互作用は有意ではなかった。これより，操作物を目立たせることは，知的障害者の作業の正確性を高めないことを示している。一方，相関分析の結果，はみ出た面積と上体を接近させる方略の回数との間に有意な相関関係が確認され，上体を接近した回数が多い者ほど，はみ出た面積が小さいことが示された。またこの関係は，両条件において見られた。このことから，知的障害者の中でも，目標となる物をよく見るように工夫する者は，支援の有無にかかわらず作業の正確性が安定する傾向にあることが明らかとなった。本課題では，積み木を配置する際に，目標である枠への視線が上腕の動きにより遮られるため，枠に対する視覚的注意を保持しつつ，作業に取り組むことが必要となる。そこで，腕の動きに伴って，もしくは前もって体を枠に接近させることによって，作業中であっても目標である枠を正確に認識することができるようになったと想定される。そのため，上体を接近させる動きがはみ出る面積を抑えることに繋がったと考えられる。こうした結果は，知的障害者の作業を支援する上で，外的環境を操作するよりも，目標物への視覚的注意を切らさないように，適切な姿勢や身体の動かし方を教示することが有効である可能性を示唆している。

５．引用文献

岡耕平・三浦利章. (2007). 知的障害者における視覚: 運動協応研究の動向. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, *33*, 143-162.

６．付記

本研究は，茨城キリスト教大学の 2024 年度卒業研究にデータを加えて，再分析したものである。

(SUZUKI Miho, MITSUHASHI Shota)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-07

特別支援学校高等部における PTR に基づく事例検討の効果

田中善大
（近畿大学教職教育部）
KEY WORDS: PTR(Prevent-Teach-Reinforce) 機能的アセスメントに基づく支援 知的障害

目的

PTR(Prevent-Teach-Reinforce)は、学校現場で機能的アセスメント(FBA)に基づく支援を教員主体で実施するためのモデルである。PTR は米国の学校における研究から校種を超えてその効果が確認されている。日本の特別支援学校においても小学部及び中学部の児童生徒を対象に研究が行われ、その効果が確認されている(田中ら, 2023)が、高等部の生徒を対象とした効果の検証はほとんど行われていない。本研究では、日本の特別支援学校高等部において PTR モデルに基づく事例検討を実施し、その効果を検証した。

方法

参加者 対象児は特別支援学校高等部 2 年生の男子生徒であった。対象児は、知的障害及び自閉スペクトラム症の診断を受けていた。対象校の教員 7 名が本研究に参加した。7 名の教員(3 名が支援担当者)と 1 名の外部ファシリテーターが支援チームとなって、PTR に基づく事例検討を実施した。外部ファシリテーターは、行動分析学及びポジティブ行動支援を専門とする大学教員が担当した。

事例検討 支援チームは、PTR の 5 つのプロセスに沿って事例検討を進めた(Dunlap et al., 2019)。5 つのプロセスは、(1)目標設定(標的行動の決定)、(2)データ収集の確立と開始、(3)FBA、(4)行動支援計画(BIP)、(5)プログレス・モニタリングとデータに基づく意思決定であった。全プロセスを実行するために 5 回のミーティングを実施した。ミーティングの 1 回目(102 分)でプロセスの(1)と(2)、2 回目(136 分)で(3)と(4)、3～5 回目(平均 43 分)で(5)を実施した。

データ収集 標的行動に関するデータ収集には、個別行動評価尺度ツール(IBRST)を使用した。IBRST は、直接行動評価(DBR)の一種で、観察後に標的行動の生起状況を 5 段階で評価するものである。対象児の標的行動(不適切な行動)は「いるべき部屋(教室など)から飛び出す」であり、この行動が生起するたびに支援担当者が記録用紙(カレンダー)に記録を行った。この記録をもとに IBRST 記録用紙の 5 段階の評価を記入し、グラフを作成した。不適切な行動に代わる適切な行動は「指導者の注目なしで、休み時間中(5 分間)、いるべき部屋で過ごす」であり、この行動については、いるべき部屋で過ごした時間について IBRST を用いて記録を行った(【1】0～29 秒、【2】30 秒～1 分 59 秒、【3】2 分～3 分 29 秒、【4】3 分 30 秒～4 分 59 秒、【5】5 分)。

FBA 標的行動の機能に関する情報は、学部教員に対する PTR-FBA チェックリストと外部ファシリテーターのインタビューによって収集した。収集した情報から、標的行動の機能は、注目の獲得及び特定の活動(特定の場所で寝転がる)の獲得であるという仮説を立てた。

BIP 行動の機能の仮説を基に予防(Prevent)、指導(Teach)、強化(Reinforce)の支援計画を立案した。支援担当者は、支援計画の練習を行った上で、対象児に対して計画を実施した。予防の支援として、時間割表にいるべき休み時間を視覚的に示した。指導の支援として、教室にいるべき休み時間にやるべきことを行い教室で過ごす練習を行った。強化の支援として、教室で過ごせたことに対してシールの提示と言語称賛を行った。加えて、教室を出そうになった場合には側に行ってそのときやるべきことを伝え、教室を出た場合は側に行って教室に戻るように伝えた。

実行度 BIP の実行度を測定するために、BIP を基に PTR 計画評価シートを作成した。評価シートには、支援の手順毎に実行の有無をチェックする欄が設けられていた。支援担当者は定期的に評価シートを用いて実行度に関する自己評価を行った。

社会的妥当性 支援担当者 3 名に対して Treatment Acceptability Rating Form を基に作成した 14 項目から成る質問紙尺度を実施した。各項目は事例検討の中で立案した BIP について 5 件法(1～5)で回答を求める形式で、数値が高いほど社会的妥当性が高いことを示した。

結果及び考察

Fig. 1 に 1 日の退出回数(いるべき部屋から飛び出した回数)の推移を示した。Fig. 1 は、記録用紙(カレンダー)の記録を基に作成した。Fig. 1 から、BIP の実施によって退出回数が減少し、介入期の後半は 0 回が継続していることがわかる。不適切な行動に代わる適切な行動の IBRST の記録では、BL で評価が 1 または 2 のいずれかだったのに対して、BIP の実施期間の後半はほとんどの評価が 5 となった。これらの結果は、BIP の実施による標的行動の改善を示すものである。

実行度について、自己評価を行った 8 回の記録から平均実行度を算出したところ、99.38%(SD = 1.77)であった。社会的妥当性の回答結果について、項目毎に平均値を算出した結果、全ての項目の平均値が 3 以上の値を示した。また、平均値が 4 以上の値を示した項目は、14 項目中 8 項目であった。

本研究において、BIP は高い実行度で実施され、対象児の標的行動にも改善が見られた。加えて、事例検討の中で立案した BIP に対する社会的妥当性の評価も高いものであった。これらの結果は、本研究で実施した事例検討の効果を示すものである。本研究の結果から、PTR は日本の特別支援学校の高等部においても FBA に基づく支援を教員主体で実施するためのモデルとして有効なものであることが示唆された。

〔大阪樟蔭女子大学研究倫理委員会にて承認を得た上で実施した。〕
〔本研究は JSPS 科研費 JP22K02793 の助成を受けたものである。〕
(TANAKA Yoshihiro)

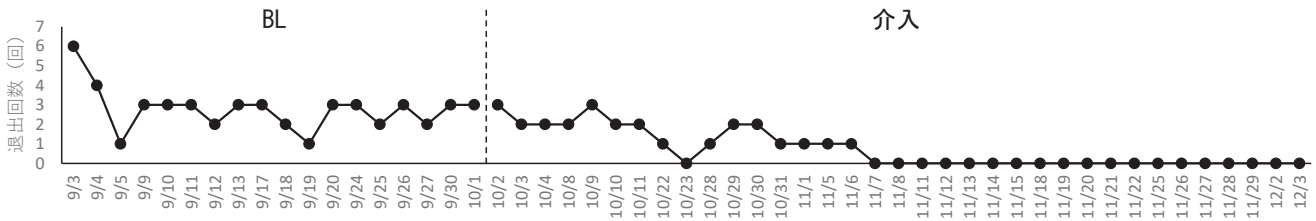


Fig. 1. 1 日の退出回数の推移.

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-08

Go/No-go Association Task を用いた 知的障害児に対する潜在的態度へのアプローチ

〇大村一史　　池田彩乃　　髙橋純一
（山形大学地域教育文化学部）　（山形大学地域教育文化学部）　（福島大学人間発達文化学類）
KEY WORDS: 知的障害、潜在的態度、障害理解

（目的）

近年、共生社会の実現を目指し、行政的・法制度的な整備を通じて、社会および教育システムの構築が進められている。しかし、障害を取り巻く人々の態度―すなわち考え方や行動傾向―を大きく変えるまでには至っていない。その背景には、障害に対する偏見や差別、それらに内包される「無意識のバイアス（潜在的な認知の歪み）」の存在が指摘されている。

態度形成においては、意識的な顕在的態度だけでなく、社会的望ましさの影響を受けにくい無意識的な潜在的態度の役割が注目されている。この潜在的態度を測定する手法として、潜在連合テスト（Implicit Association Test: IAT; Greenwald et al., 1998, 2003）や Go/No-Go Association Task（GNAT; Nosek & Banaji, 2001）などが開発され、特に IAT は障害に関する研究にも広く用いられている。しかし、障害を対象とした潜在的態度研究は報告数自体が少なく、さらに対象となる障害種も身体障害など可視性の高い障害に偏っているのが実情である。我々の調査の範囲では、知的障害を対象とした研究は確認されていない。加えて、GNAT は、IAT のように対概念を必要とせず、単一概念に対する態度を測定できる点で、より柔軟な応用が可能である。

本研究では、GNAT を用いて知的障害児に対する潜在的態度を測定し、顕在的態度の測定のみでは捉えきれない側面の検討を目的とした。対照となる顕在的態度の測定には、SD 法（Osgood et al., 1957）を採用した。具体的には、①知的障害児に対する顕在的態度は中立的である一方、潜在的態度はネガティブであること、②測定された潜在的態度は社会的望ましさの影響を受けないこと、の 2 点を仮説として検討した。

（方法）

研究対象者：右利きの定型発達の大学生 40 名（男性 20 名、女性 20 名、平均年齢 20.15±1.10 歳）。課題実施前に、知的障害児の特徴について説明し、対象のイメージを想起させた。

GNAT：コンピュータ画面に提示される形容詞（刺激語）が、分類基準の反応すべき概念・属性に当てはまるか（反応ボタンを押す：Go）、当てはまらないか（反応ボタンを押さない：No-Go）を研究対象者が判断することによって、概念（健常児－知的障害児）と属性（ポジティブ－ネガティブ）の関連の強さを検討する。反応を信号検出理論に基づいて算出される感度（d-prime）から潜在的態度の指標となる GNAT 得点が導かれる。この得点が正の方向に大きくなるほど研究対象者が、知的障害児に対してポジティブな態度をもち、負の方向に大きくなるほどネガティブな態度をもっていることを示す。

SD 法：コンピュータ画面に提示される形容詞対において知的障害児の印象に一番近いものを選択する。形容詞対は髙橋・芳賀（2016）で使用された 20 対を使用した。「評価性」「活動性」「力量性」の 3 つの下位尺度から構成され、「真面目な」～「不真面目な」のように 4 件法で回答を求め、得点が低いほどネガティブな態度を、高いほどポジティブな態度を示す。

質問紙：エディンバラ利き手調査、学部や教員志望の有無等の属性を調査するフェイスシート、知的障害に関する知識を調査する障害知識理解尺度、社会的望ましさを測定するバランス型社会的望ましさ反応尺度日本語版（谷, 2008）を実施した。質問紙は要因間の関係を探る探索的な検討に利用した。

倫理上の配慮・手続き：本研究は所属機関倫理委員会の承認を得て実施し（承認番号：2024-27）、全ての研究対象者に口頭による十分な説明を行い、全員から書面による同意を得た。

データ分析：母平均が 0 と異なるかどうかを検討するため、GNAT 得点および SD 法得点に対して、1 標本 t 検定を実施した。また両得点間の相関係数も算出した。

（結果）

GNAT 得点は-0.22±0.37（t[39] = -3.767, p < .001, Cohen’s d = -0.60）であり、知的障害児に対する潜在的態度が有意にネガティブであることが示された。一方、SD 法得点は、総合点-0.01（t[39] = -0.103, p = .918, Cohen’s d = -0.02）であり、顕在的態度は中立的であった（下位尺度得点も全て中立的であった）。なお、GNAT 得点および SD 法得点の間に有意な相関関係は見られず、性別および教員志望の有無による有意な差も認められなかった。また、両得点と社会的望ましさとの間にも有意な相関は確認されなかった。

（考察）

GNAT の測定結果は、知的障害児に対する顕在的態度が中立的であるにもかかわらず、潜在的にはネガティブな態度が存在している可能性を示している。また、この潜在的態度は社会的望ましさの影響を受けないことも確認された。GNAT は IAT ほど障害に対する態度研究で活用されていないが、本研究の結果は、障害研究における潜在的態度の測定指標としての有用性を示唆している。なお、性別や教員志望の有無による有意差が認められなかった点については、知的障害児に対する潜在的態度がこれらの要因に左右されにくい可能性、あるいは正誤に基づいて算出される GNAT 得点の指標特性による可能性があり、今後の検討が求められる。

（文献）

・Greenwald AG, McGhee DE, Schwartz JLK. (1998). *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1646-1480.
・Greenwald AG, Nosek BA, Banaji MR. (2003). *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 197-216.
・Nozek BA, Banji MR. (2001). Social Cognition, 19(6), 625-664.
・Osgood CE, Suci G, Tannenbaum P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
・髙橋純一・芳賀彩那（2016）. *電子情報通信学会技術報告*, 17-20.
・谷伊織（2008）. *パーソナリティ研究, 17*(1), 18-28.

（付記）

本研究は、山形大学地域教育文化学部の卒業研究指導の一部として実施された長南正基氏（現所属：山形大学附属特別支援学校）との共同研究である。なお、本研究に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

(OMURA Kazufumi, IKEDA Ayano, TAKAHASHI Junichi)

キャリア発達を促し，生徒が意欲的に取り組む姿を目指した中学部段階の作業学習の授業づくり

知的障害特別支援学校中学部における授業実践
○東武虎　　仲矢明孝
（岡山大学附属特別支援学校）　（元岡山大学教育学部）
KEY WORDS：キャリア教育　作業学習　ウェルビーイング

Ⅰ．研究目的

文部科学省（2022）は，キャリア教育について，「一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育」と定義し，職業教育のみならず，態度を含む内面の発達を重要視した指導の必要性を指摘している。知的障害特別支援学校では作業学習がキャリア教育における重要な役割をもっていると考えられる。しかし，作業学習，とりわけ中学部段階においては，作業内容ごとの技能や作業に向かう態度などが指導の中心とされていることが散見され，キャリア発達に関する内面の成長を促すための必要な手立てなどは整理されていないのが現状ではないかと考える。一貫したキャリア教育を推進していくためにも，中学部段階の作業学習において，生徒のキャリア発達を育成する授業づくりの視点を明らかにすることは極めて重要であると考えられる。そこで本研究では，知的障害特別支援学校中学部の作業学習において，生徒のキャリア発達を促すために必要な授業づくりの視点を考察し，明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

1．対象授業

Ｚ知的障害特別支援学校（以下，Ｚ校）中学部で実施している作業学習のうち，第１，２，３学年各３名（全９名）で構成された作業班「総合サービス班」で 20XX 年度に実施された授業を対象とする。本作業班は，20XX 年度に新設され，園芸の作業活動を中心に取り組んでいる。授業の流れは，①作業日誌の記入，②作業・片付け，③作業日誌を基に振り返り，④全体で発表である。20XX 年４月から 20XX 年+2 年３月までの２年間の授業づくりの実践から評価・考察に取り組んだ。

2．対象生徒

本作業班９名の生徒の中から，１年生の生徒Ａを対象とする。生徒Ａは，小学校の特別支援学級を卒業し，中学部からＺ校に入学した生徒である。小学校中学年程度の読み書きや計算はできるが，アルファベットや数字などの興味のあるものに気を取られ，活動や作業に注意を持続させて取り組むことに難しさがある。また，教師や友達に注意が向きにくいこともあり，報告や相談など人と関わりながら作業に取り組むことにも難しさがある。

なお，個人情報等を厳重に保護し，対象生徒の保護者や所属機関に研究の目的や方法について説明し，同意を得た。

3．記録・分析

国立教育政策研究所の「キャリア教育に関する総合的研究第一次報告書」(2022）を参考に検討し，ここでは活動に意欲的に取り組む姿をキャリア発達に関係する姿と捉えた。毎時間生徒Ａが教師と一緒に記入した作業日誌の中から，生徒Ａが思考，判断，表現しながら作業の取り組み方を工夫しようとしている記述や，作業に対する意欲を表している記述など，生徒Ａが意欲的に作業に取り組んでいると推測された部分を抽出して記録し，情報を整理・分析した。

Ⅲ．結果

抽出した記録の中から，生徒Ａの気になる姿に対して教師が介入した結果，意欲的に取り組む姿に変容したと判断された４つの場面の記述を取り上げ，生徒Ａの姿と教師の介入，及び作業活動後に実際に記述された日誌の内容を表に示す。場面Ａ・Ｂでは，生徒Ａが「販売」という目的を明確にもったり，意識しながら取り組んだりすることができるように教師が介入したことで，生徒Ａは目的達成に向けて自分で取り組み方を調整することができた。場面Ｃ・Ｄでは，生徒Ａの活動の振り返り場面を大切にし，取り組みを適切に振り返ることができるように介入したことで，自分で意識しやすく意欲が高まりやすい適切な目標を設定でき，自分で活動への取り組み方を調整することができた。

表「生徒Ａの主な姿」

場面	気になる姿と教師の介入	日誌に記入した内容と活動の様子
場面Ａ	作業に集中を継続して取り組むことが難しかったため，保護者や地域の人を対象にした販売会までの目程を示したり，商品を並べたイラストを提示し，喜ぶのはどれか問い掛けたりした。	お客さんはたくさんの商品があった方が喜ぶと考え，目標に「準備を早くして 13 個以上作るのを頑張る‼」「移動を早くする‼」などと記入。
場面Ｂ	保護者や地域の人を対象にした販売会で，たくさんの製品が売れたことについて，教師が感想を問いかけたり，振り返りの際に一緒に考えたりした。	感想を書く欄に，「うれしかったことは，たくさんの人にビオラを買って喜んだことです」と嬉しかったことを記入。
場面Ｃ	適切な場面で報告することを忘れていたため，その際教師が言葉掛けしたり，振り返りの際に一緒に考えたりした。	次回（本時）の作業の目標を，「報告するのを忘れずに大きな声でがんばる‼」と記入。作業後の振り返りで，「大きな声でわすれずに先生の所にいってできました！作業王」と，記入。
場面Ｄ	作業中，できた数をチェックする工程を忘れてしまっていたため，その際教師が言葉掛けしたり，振り返りの際に一緒に考えたりした。	作業後の振り返りで，「できた数をチェックするのをがんばった！！（ただし，ときどき忘れてしまった）」と反省を記入。次回の作業で頑張ることを，「100 点をめざすチェックをがんばる！！」と記入。

Ⅳ．考察

前述した４つの場面において，教師の介入とそれによる生徒Ａの変容をみると，①目的を明確に意識できる支援や環境設定，②意欲に繋がる目標設定のための振り返り活動，の２点の重要性が示唆される。また，今回実践された授業の結果を踏まえると，中学部段階の作業学習でキャリア発達を促す重要な視点として，①保護者から地域・外部の社会へと繋げ，社会を拡げること，②作業から販売までの一連の働く活動を積み重ねる中で，社会の仕組みを体験的に学習すること，③働くことの楽しさややりがいを感じながら，働く目的を見つけることの３点が考えられる。特にやりがいとは，自分一人の活動の達成度だけでなく，様々な他者と関わって生まれる楽しさや喜びも関係しているのではないかと考える。

Ⅴ．今後の展望

昨今，国際連合が発行する「世界幸福度報告」(2024）のデータ等から日本人の幸福度の低さが指摘されており，文部科学省(2023)が策定した第４期教育振興基本計画では，新たにウェルビーイングの記述も含まれるようになった。そういった中で，生涯においてより豊かに生活をしていく力を育んでいくためには，ウェルビーイングの視点を取り入れたキャリア教育が必要なのではないかと考える。そのためにどういった要素が重要になるのか，今後の調査で明らかにしていきたい。

(HIGASHI Taketora)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-10

知的障害児の心的回転における認知的オフローディング

〇大和田美帆　　三橋翔太
（茨城県立北茨城特別支援学校）　（埼玉大学教育学部）
KEY WORDS: 知的障害，認知的オフローディング，心的回転

１．目的

人間は日々直面する問題を解決するために，外的環境を変化させ，認知的な負担を減す認知的オフローディングを行う。例えば，傾いた文章をスムーズに読むために，頭の中で傾いた文章を回転させるのではなく，文章の傾き自体を修正する。こうした方略は，種々の問題解決に困難を示す知的障害児にとって，その困難を低減するための有効な手段になりうると考えられる。そこで本研究では，知的障害児の困難の１つである心的回転における認知的オフローディングを検討する。

２．方法

参加児　知的障害児 27 名（平均 10.6±2.3 歳）に測定を実施した。測定に先立ち，参加児の保護者に調査の概要等を説明し，書面で同意を得られた保護者の児のみ測定を実施した。本研究は埼玉大学研究倫理委員会から承認を得ている。

手続き　左右弁別課題，心的回転課題の順で測定した。

刺激と材料　１体の幽霊が描かれた円形の図（幽霊図）を材料として用いた。幽霊図は，デザインの異なる２つの図（図１）とそれぞれが左右反転したものの計４種類が用意された。



図１　２種類の幽霊図

左右弁別課題　参加児の左右の弁別能力について検討できるものである。参加児は，傾きが同じに並べられた同一のデザインの幽霊図の同異判断をするよう求められた。本課題では，同じデザインかつ同じ方向を向いた２枚の図と，同じデザインだが異なる方向を向いた２枚の図の弁別を行う試行を各２試行ずつ，合計４試行実施した。各試行において，参加児が誤反応を示した場合は正反応がフィードバックされ，再度同じ図を用いて弁別するよう求められた。フィードバックは１試行につき１度しか行われなかった。

心的回転オフロード課題（オフロード課題）　本課題では，幽霊図を見本として提示する図（見本図）と回転台の上に乗せた状態で提示する図（刺激図）としてそれぞれ用いた。参加児は，実験者より見本図と刺激図を弁別するよう教示されるとともに，回答の際に刺激図を乗せた回転台を回してもよいことが教示された。その後，参加児に回転台を回すように求め，回転台が回転させられることを確認させた。続いて練習試行として，同じデザインの見本図と刺激図を角度の差がないように提示し，弁別できるかどうか確認された。本試行では，見本図は参加児に対して傾きのない状態で提示され，刺激図の提示角度のみが変更された。各試行において参加児は，見本図と刺激図を弁別するよう求められた。それぞれのデザインの幽霊図を見本図および刺激図として用いた試行を４試行ずつ，合計８試行が実施された。各デザインの幽霊図を用いた４試行の刺激図の提示角度は，それぞれ 45°，90°，135°，180°であった。各デザインの幽霊図を用いた試行を，それぞれを４試行ずつ行った。刺激図の提示角度の実施順序についてはカウンターバランスが取られた。

分析　左右弁別課題では，各試行において正反応を示した場合に２点，フィードバックを受けた後に正反応を示した場合に１点，フィードバック後にも誤反応を示した場合は０点として，合計点を算出した。オフロード課題では，正答した試行数（得点），回転させた回数（回転回数）を算出した。

３．結果と考察

左右弁別課題　分析の結果，無反応だった児が３名，０点の児が１名，４点の児が６名，５点の児が２名，６点の児が２名，７点の児が２名，８点児が 11 名であった。左右の弁別ができない場合でも，各試行で一貫して反応を示す，かつフィードバックを受けて選択を変更できる児は６点を獲得することができる。つまり，７点以上でなければ左右弁別を正確かつ安定して行うことができるとは言い難い。これより，知的障害児の多くが，心的回転の前提となる視覚情報に関する左右の弁別に困難を示す可能性が示唆された。

オフロード課題　オフロード課題の前提である正確な左右弁別を安定して行うことのできる左右弁別課題７点以上の 13 名の児の結果を分析対象とした。

表１は，各提示角度における得点と回転回数の関係を表している。全試行の得点と回転回数に関する Spearman の順位相関係数を算出した結果，２つの変数間に有意な正の相関がみられた（r=.72, p=.006）。これより知的障害児の左右弁別の正確性を高めるためには，対象物の角度を揃えてから弁別するよう促すことが有効であることが示唆された。

本研究と同一の課題を用いて心的回転のオフローディングについて検討した Armitage et al.（2020）は，幼児期から青年期にかけて，はじめに全く回転台を回転しない反応が見られ（無回転），提示角度に関係なく常に回転させる反応（無差別回転），提示角度が増加するほど回転させる反応（選択的反応）へと発達していくと報告している。そこで Armitage et al.（2020）と同様の方法で，参加児を以下の３群に分類した。全試行で一度も回転台を回転しなかった児を無回転群，各参加児において提示角度と回転の有無に関する点双別相関係数を算出し，有意な正の相関が得られた児を選択的回転群，それ以外を無差別回転群に分類した。分類の結果，無回転群が１名，無差別回転群が 11 名，選択的回転群が１名であった。これは難易度に合わせて回転をさせる者が少ないことを示しており，知的障害児の心的回転の難度の理解，すなわちメタ認知能力が未熟であった可能性を示唆している。

表１　各提示角度における得点と回転回数の関係

		45°			90°			135°			180°		
		回転数			回転数			回転数			回転数		
		0回	1回	2回	0回	1回	2回	0回	1回	2回	0回	1回	2回
得点	0 点	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1 点	2	2	0	4	2	0	3	2	0	2	2	1
	2 点	3	5	1	1	2	4	1	3	4	2	2	4

５．引用文献

Armitage, K. L., Bulley, A., & Redshaw, J. (2020). *Proceedings of the Royal Society B*, 287(1928), 20192927.

(OWADA Miho, MITSUHASHI Shota)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-11

ダウン症児における社会的認知と知的発達の関係

～偶発行動パラダイムによる評価の試み～

〇佐々木祥日　　内城あまね　　平田正吾
（船橋市役所）　（東京学芸大学大学院）（東京学芸大学総合教育科学系）

KEY WORDS：ダウン症，社会的認知，偶発行動パラダイム

（目的）

ダウン症のある幼児の社会的認知の特徴に関して、偶発行動パラダイムによる評価を試みた。また、そもそもダウン症児は、いつ頃から他者が何らかの課題に従事している様子に、注目するようになるのかという点についても併せて検討した。更に、ダウン症ではない乳幼児に対しても同様の測定を行い、その成績の異同について検討した。

（方法）

１）対象児. ダウン症候群の小児 14 名（２～６歳）と、定型発達児９名（月齢 13～47 ヵ月）に調査を実施した。ダウン症児に関しては、ベイリーⅢ発達検査の微細運動領域の発達年齢を算出し、精神年齢の代替とした。調査実施及び結果の公表に関する同意は、保護者より書面で得ている。

２）積木課題. 他者が示す動作への関心について検討するために、ベイリーⅢ乳幼児発達検査における積木課題に取り組む際の様子を分析した。まず、検査者が積木を積む様子を示範する。その後、対象者に積木を渡し、どのような行動を取るか観察した。このときに対象者が積木に触れなかったり、積む以外の行動をしたりした場合は、積木を積む様子を再度示範し、同様に促した。撮影された映像をもとに、対象児の反応を検査者の示範を注視している（２点）、注視まではいかないが検査者の示範を見ている（１点）、検査者の示範を見ていない（０点）の３水準で評価した。

３）偶発行動パラダイム. 先行研究を参考とした偶発行動パラダイムを実施した。２つのおもちゃが付いた箱を、２種類使用する。大人がある物品(test object)に触り「やった！」と言った後に続いて、違う物品にも触り「しまった！」と言った後に、例えばライトが点灯するという end result が生じる事態を対象児に観察させ、その後に対象児がおもちゃに対して、どのように振る舞うかを評価する。ダウン症児に調査を開始すると、対象児が特定の物品に強い関心を示し、検査者の動作にさほど関心を示さずに、物品を触る場合が多かったことから、ダウン症児に対するこの課題を用いた測定は途中から中断した。これを踏まえ、ダウン症児には条件をより単純にして、調査者がライトに触れようと手を伸ばすが、ライトに触れる前に風車に触れてしまい「しまった！」と声を出す様子を観察させた。上記の課題において、ダウン症児と定型発達児でそれぞれの基準を設け、対象者の反応を得点化した。ダウン症児では、指示がある前におもちゃにすぐに触る・示範を見ない（０点）、示範を見る（１点）、調査者の「しまった！」に対して何かしらの反応をする（２点）の３水準、定型発達児では指示がある前におもちゃにすぐに触る（０点）、両方の test object に触る・「しまった！」の test object のみに触る（１点）、「しまった！」に対して何かしらの反応をする・「やった！」の test object のみに触る（２点）の３水準で評価した。定型発達児では、２課題における得点の総和を求めた。

（結果と考察）

１）積木課題における反応. 積木を積むことができていたか否かと、検査者の示範に注目していたか否かの組み合わせから生じる４タイプを反応タイプとして、各群の対象者を分類した。まず定型発達児では、月齢 27 ヵ月未満では検査者への注目のみが生じているが、これ以降の月齢では注目に加え積木を積むことも可能となっていた。一方、ダウン症児では発達年齢が 17 ヶ月以降の者から積木を積むことが生じており、それ以前の発達年齢ではまず検査者への注目が生じていた。なお、ダウン症児では積木を積むことは可能であるが、検査者への注目が生じていない者も認められた。ダウン症児 12 名に対して約半年後に実施された積木課題で、反応タイプに変化が認められるのか検討したところ、先の調査ではいずれも非通過であった児が観察のみ可能となっていること、積木のみ可能であった者たちが検査者の示範にも注目するようになっていた。

２）偶発行動パラダイムにおける反応. 定型発達児では、検査者の「しまった」という発語に応じて test object を触れなかった者は、ほとんど現れなかった。検査者の示範を注視した上で、どちらの test object にも触れる反応や、「しまった」と言いつつ触った物品のみに触れる反応が、30 ヶ月以降からよく認められた。この結果は、動作主の発話から推察される意図の理解が、他者動作の観察より後に成立することを示している。これに対してダウン症児では、検査者の示範に注目せず、即座に事物に触れる場合が、発達年齢が比較的高い者達であっても多く認められた。

ダウン症児が積木課題で偶発行動パラダイムよりも示範を注視することが多かったことは、積木を積むという物品の形態に即した動作がよく注目をひき、またその使い方が既知であるということが、関係していると考えられる。定型発達の乳幼児では、新奇の場面や事物に対する慎重さ（犬塚・大藪，2020）が生じることが指摘されている。ダウン症児における偶発行動パラダイムの反応は、この慎重さが本群で生じづらい可能性を示唆している。今後は、こうした課題の新奇性の評価と、社会的認知や知的発達の関連について検討していく必要がある。

（文献）犬塚・大藪(2020). *乳幼児医学・心理学研究*, 29 , 133-144.

（謝辞）西沢琳さんと村尾愛美先生（東京学芸大学）、原田晋吾先生（東京家政学院大学）の調査補助に感謝いたします。

(SASAKI Sachika, NAIJYOU Amane, HIRATA Shogo)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-12

知的障害を伴う ASD 児への支援を通したフィクショナルナラティブの発達的変化

－「frog, on his own」を用いたストーリー構成の評価に焦点を当てて－

○吉井勘人（山梨大学大学院）　青木雄一（長野大学）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　フィクショナルナラティブ　心的状態

【目的】

自閉スペクトラム症（以下、ASD）児は、語用論の障害があり、時間的に連続した出来事を順序づけて話すナラティブの産出に困難を示す(Losh & Capps, 2003)。特に、空想のストーリーとしてのフィクショナルナラティブ（Fictional Narrative）では、ストーリーの結末を明確にする「結果」への言及や、登場人物の言動と心的状態との因果関係に関する言及が少ないことが報告されている（李・田中, 2013）。吉井・青木（2025）は、知的障害を伴う ASD 児 2 名のフィクショナルナラティブの産出を促進するために、Rory's Story Cubes（The Creativity Hub 社）を用いた支援を行った。この教材は、各面にイラストの描かれたキューブを振り、そのイラストから連想して即興でストーリーを創作するツールである。支援では、児が話し手と聞き手の役割に分かれ、話し手が Rory's Story Cubes を用いて空想のストーリーを創作して発話する。そのストーリーについて聞き手が質問を行う。子ども同士の質問と応答の対話を通して、話し手が自身で作ったストーリーの追加や修正を行う。この役割を交互に交替するルーティン活動を 15 回実施した。支援の結果、2 名とも支援開始初期に比べ、より長い構成のフィクショナルナラティブの自発的な産出が可能になった。また、ストーリーの構成では心的状態への言及の増加が確認された。

そこで、本研究では、知的障害を伴う ASD 児の支援場面において確認されたフィクショナルナラティブのパフォーマンスの向上が、支援場面外のナラティブにどのような影響を与えるのかを検証する。

【方法】

1．対象児　Z 特別支援学校（知的障害）の中学部 3 学年に在籍する ASD の生徒 A 児と B 児の 2 名（支援開始時の CA14 歳代）を対象とした。対象児の保護者には書面と口頭で研究目的や内容等を説明し、研究実施と公表等の承諾を得た。A 児と B 児は、文レベルでの言語表出が可能であり、大人からの質問に応じて過去に経験した出来事について時系列に沿って 2 系列程度での言及が可能であった。

2．手続き　支援の前後に事前・事後調査として、支援場面とは異なるフィクショナルナラティブとパーソナルナラティブの評価をそれぞれ 1 回ずつ行った。フィクショナルナラティブの評価は、文字のない絵本である「frog on his own」（Mayer,1973）を用いた。この絵本は子どもがストーリーをどのように捉え、伝えるのかを検討するのに適切な材料であるとされる（李・田中, 2013）。各児には絵本を見てお話を作るように依頼した。また、自分の日常生活の経験を語り、意味づけるパーソナルナラティブの評価は、仲野・長崎 (2006) を参考に「最近、楽しかったこと」を各児にたずねた。それぞれの調査で実験者は、対象児が語っている間は相槌や児の発話の繰り返しは行うが、特定の情報を引き出す質問は行わなかった。

3．期間　X 年 9 月～X+1 年 2 月までの間で実施した。

4．記録・分析方法　調査は全てビデオカメラ 2 台で記録した。分析は、まず、対象児の発話と身振り等を逐一書き起こして、逐語録を作成した。次に、 野本・長崎（2007）を参考に、対象児の発話を Communication Unit（CU：主語と述語をそなえるが、それらの省略もある発話）に分類し、その数を産出した。その後は、フィクショナルナラティブとパーソナルナラティブで異なる分析を行った。

フィクショナルナラティブは、各 CU をストーリーグラマーの 8 カテゴリー（設定、出来事の始まり、状況、心的状態、計画、試み、結果）に分類した。そして、重森・廣田（2021）を参考に、CU を因果的に結びつけた叙述の結合パターンを「行為結合」と「心的結合」に分類し、それぞれの生起頻度を算出した。各例を示すと、行為結合は、「カエルは舟に跳び乗りました。（試み）／でも、舟が沈んでしまいました。（結果）」、心的結合は「カエルは女の人を触りました（試み）／女の人はびっくりしました（心的状態）」である。

パーソナルナラティブは、長崎（2008）を参考に、各 CU をナラティブのマクロ構造の 6 カテゴリー（要約、方向性、出来事、重みづけ、解決、終結）に分類して、それぞれの生起頻度を算出した。

【結果】

1．フィクショナルナラティブの事前・事後調査の結果

CU 数の事前と事後調査の結果は、A 児が 18 から 47 へ、B 児が 35 から 46 へ増加した。行為結合は、A 児が 2 から 9 へ、B 児が 5 から 10 へ増加した。心的結合は、A 児が 1 から 5 へ、B 児が 11 から 14 へと増加した。

2．パーソナルナラティブの事前・事後調査の結果

CU 数の事前と事後調査の結果は、A 児が 5 から 6 へ、B 児が 5 から 7 へやや増加した。マクロ構造の分析では、A 児は事前に要約、方向性、出来事、重みづけが生起したが、事後では要約と出来事のみが生起した。B 児は、事前に要約、出来事、重みづけが生起し、事後では、方向性、出来事、重みづけが生起した。

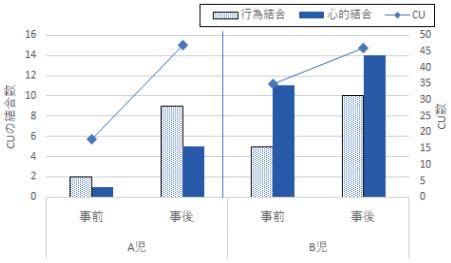


Fig.1 文字のない絵本を用いたフィクショナルナラティブのCUの結合数とCU数：事前・事後調査結果

【考察】

支援場面外では、文字のない絵本のストーリーを語るフィクショナルナラティブの向上が確認された。特に、因果関係を言及する際に心的状態を結びつけて語る頻度が増加した点は興味深い。一方、パーソナルナラティブにおいては顕著な変化は認められなかった。

＊本研究は科学研究費（基盤研究[C] 課題番号 21K02722）の補助を受けて実施しました。ご協力いただきました先生方と生徒さんに心より感謝申し上げます。

【文献】Mayer,M.(1973).Frog on his own.New York:Dial Press.

(YOSHII Sadahito, AOKI Yuichi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-13

ＴＥＡを用いた軽度知的障害生徒の進路決定プロセスの類型化

－類型ごとの特徴分析と効果的な指導方法の検討－

〇今井　彩
（関西福祉科学大学）

KEY WORDS: TEA（複線径路・等至性アプローチ）　キャリア形成支援　軽度知的障害

（目的）

知的障害のある生徒のキャリア形成については，発達の遅れから職業選択を現実に即して考えることに困難さが見られることや，自ら積極的に将来について考え，具体的なイメージを抱くことが難しいといった指摘がある。さらに，支援ニーズの多様性・複雑さへの対応が難しく，結果的に学校卒業後の主体的な進路選択に支障が生じる場合がある。特別支援学校では，個々のニーズに応じつつ，社会的及び職業自立の促進を踏まえた教育的対応が望まれているものの，進路実現に向けた知的障害がある生徒の主体形成について，その支援や指導の在り方に課題を感じている教員は少なくない（今井・前原, 2023）。そこで本研究では，軽度知的障害がある生徒に焦点を当て，質的研究法の 1 つである TEA（複線径路・等至性アプローチ）を用いて，軽度知的障害生徒の「高等部入学から進路決定までのプロセス」の類型化を試みる。そして，それぞれの類型に応じた生徒の主体形成を支える進路指導の在り方について検討する。

（方法）

1. 調査対象：障害者雇用枠での就労を希望し，特別支援学校在学中に内定を得た軽度知的障害がある 2023 年度の卒業生及び 2024 年度の在学生（高等部 3 年）を対象とした。

2. 調査協力者の選定：X 県内の知的障害を主とする特別支援学校 3 校に研究協力を依頼した。3 校の所属長に研究概要を説明し，許可を得た後，調査協力者を選定してもらった。

3. データの収集：データ収集においては，2024 年 5 月から 2025 年 2 月までの間に一人 3 回のインタビューを実施した。1 回目は，ライフラインチャートを記入しながら高等部入学から卒業までの大まかな流れを振り返られるようにした。1 回目のインタビュー結果から，調査協力者の進路決定までのプロセスを描いた TEM 図を作成した。2 回目のインタビューでは，その TEM 図を提示し，異なった認識があった場合は TEM 図を修正し，3 回目のインタビューを行うことで TEM 図の真正性を高めた。なお，本研究は明星大学研究倫理委員会の承認を受け，本人及び本人の保護者の同意に基づいて実施した（承認番号 2024011）。

4. 分析手続き：調査協力者のデータを用いて，荒川・安田・サトウ（2012）を参考に，TEM 図を統合し，類型化を図った。なお，TEM 図で使用した概念と本研究における意味については表 1 に示す。

表 1：TEM 図で使用した概念と本研究における意味

EFP（等至点）	就職する（進路先の決定）
BFP（分岐点）	進路選択に係る意思決定の分岐点
OPP（必須通過点）	共通する必須となる通過点
SG（社会的助成）	一般就労への思いを促進した力
SD（社会的方向づけ）	一般就労への思いを阻害した力

（結果）

1. 調査協力者の概要：調査協力者 8 名のうち，男性 4 名，女性 4 名であった。在学時の就労体験（職場実習）の実施回数は，3 名が 5 回，3 名が 6 回，2 名が 7 回であった。8 名の就職先は食品スーパーが 2 名，食品加工会社，卸売市場，大手部品製造会社，機械製造会社，老人介護福祉施設，清掃業がそれぞれ 1 名であった。

2. 進路決定プロセスの類型：調査協力者 8 名の TEM 図を統合した結果，「一般就労と福祉就労で悩む」と「希望条件に合った求人がない」の 2 つが BFP となり，Ⅰ型～Ⅳ型の 4 つの進路決定プロセスに分類された（図 1）。BFP1「一般就労と福祉就労で悩む」では，〈一般就労へのネガティブなイメージ〉や〈保護者の心配〉が SD となり，〈雇用制度への正しい理解〉が SG となった。BFP2「希望条件に合った求人がない」では，〈福祉就労を視野に入れた進路先の拡充〉や〈実習先の人への不信感〉が SD となり，〈一般就労への強い思い〉が SG となった。

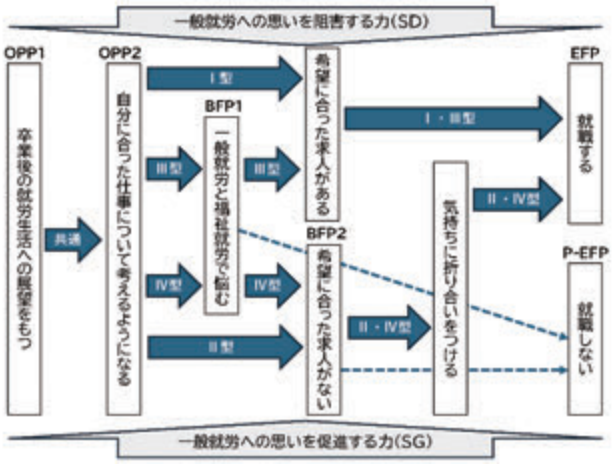


図 1 進路決定プロセスを描いた TEM 図（略図）

（考察）

BFP において働いた力（SG・SD）から，生徒の主体形成を支える指導方法について検討した。BFP1 においては，障害者雇用によって必要なサポートを受けられることや多様な雇用形態あることなど，働くことを支える制度や仕組みについて教えておく必要があると考えられる。BFP2 においては，卒業前までに就職をしたいといった強い思いが働いているが，福祉就労から一般就労へと移行するケースや，職業訓練校へ進学するケースなど，生徒が卒業までの就職にとらわれず，多様な選択肢が存在することを認識できるよう伝えておく必要があると考えられる。以上から，本研究で明らかとなった BFP があることを前提に，どの時期に，何を教えておく必要があるのかを整理し，指導計画を立てることが大切だと考えられた。なお，ここで検討した内容は，「就職する」等至点（EFP）を目指すものではなく，あらゆる進路決定を想定した上で，本人の主体形成を支援するためのものである。本研究については，今後さらに調査協力者を増やし，より多岐にわたる進路決定プロセスを調査する必要があるだろう。

（文献）

今井彩・前原和明(2023)特別支援学校高等部における現場実習の効果的なフィードバックの在り方－秋田県内特別支援学校への調査から－. Journal of Inclusive Education, 11, 56-67.

荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ(2012)複線径路・等至性モデルの TEM の書き方の一例. 立命館人間科学研究, 25.95-107.

（IMAI Aya）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-14

知的障害児における数量スキーマの特徴とプレイフル・ラーニングの可能性

―「まなびわくわくテスト」と「概数トランプ」を用いた評価と実践―

〇岩井祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）
平田正吾（東京学芸大学）
藤野博（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校、プレイフル・ラーニング、たつじんテスト

（はじめに）

知的障害のある児童・生徒（以下、知的障害児）は、読み書きや計算といった学業習得において特有の困難を示すことが知られている。しかし、その困難が生じる背景にある認知的メカニズム、特に基盤となるスキーマ（知識の枠組み）に関する研究は、いまだ十分に蓄積されていない。

今井（2024）は、学業の「つまずき」の背景に誤ったスキーマの使用がある可能性を指摘し、概念理解の基盤を測る「たつじんテスト」を開発した。このテストは、従来の学力検査では捉えきれなかった学びの基礎的特性に焦点を当てるものであり、特別支援教育においても応用が期待される。

また、単に認知特性を評価するだけでなく、柔軟な概念形成を促進する支援の方法として、プレイフル・ラーニング（遊びを通じた学び）の考え方がある。プレイフル・ラーニングとは、子どもたちが自発的・協同的に活動しながら、自然な文脈の中で知識やスキルを獲得する学びのスタイルであり、特に知的障害児において、直感的理解や社会的相互作用を支える方法として注目されている。

そこで本研究では、本研究の目的は、(1)「まなびわくわくテスト」を用いて知的障害児における数量理解の特性やスキーマの傾向を明らかにすること、(2)「概数トランプ」によるプレイフル・ラーニングを通じて、柔軟な数量概念の形成や社会的な学びの促進にどのような効果が見られるかを検討することとした。これにより、知的障害児の学びの支援において、認知評価と具体的な支援を統合する実践的な知見を得ることを目指した。

（方法）

【対象】対象は、特別支援学校中学部および高等部に在籍する知的障害児 12 名であった（ダウン症候群 4 名、自閉スペクトラム症 3 名を含む）。対象者の精神年齢は 32～92 ヶ月、知能指数は 30～60 であった。

【実施課題】今井ら（2023）による、小学生用「たつじんテスト」を、より年齢の低い子ども向けにした「まなびわくわくテスト」 の内、数量の理解に関わる以下の課題を実施した。

大問１：大小比較
大問２：数直線上の数の推定
大問５・６：半分の理解と量の分割
大問８：左右判断（視点の切り替え）

また、数量感覚や数の大小比較を遊びながら学べる教材「概数トランプ」（今井むつみ研究室開発）を用いたプレイフル・ラーニングを行った。概数トランプでは、カードに描かれた数量感覚をもとに、「より大きい数」「より小さい数」を選ぶゲーム形式で学習を促した。なお、プレイフル・ラーニングの実施は、高等部在籍の生徒のみに対して行った。プレテストを実施した約６ヶ月後に、ポストテストを実施した。

【倫理的配慮】

本研究の実施にあたっては、対象となる生徒及び保護者、関係機関の同意を得るとともに、個人情報の保護、プライバシーへの配慮、研究倫理の遵守に努めた。

（結果）

【まなびわくわくテスト】（平田ら, 2025）

数直線課題では、上限 10 の直線では 12 名中 10 名が概ね正しい推定を行ったが、上限が５に切り替わると、これら 10 名中６名が正答できなくなる傾向が認められた。また、左右判断課題では、背面視・正面視の切り替えが求められる問題において、視点転換に失敗する児童が 7 名認められた。特に視点切り替えの困難を示した児童は、数直線課題の上限切り替えにも同様に困難を示す傾向があった。プレイフル・ラーニングの実施の有無に関わらず、プレテストとポストテストの成績に明らかな違いは認められなかった。

【プレイフル・ラーニング（概数トランプ）】

プレイフル・ラーニングの活動においては、カードのイラストや提示されたヒントを視覚的手がかりとして、数の大小を推測する場面が多く見られた。特に、知的の中～重度の生徒においては、イラストを用いた量的イメージや、線による表現を参照しながら、具体物と記号（分数や小数）との対応関係を考える様子が見られ、視覚情報が概念理解の橋渡しとして有効に機能していた。

また、活動中には、個別にじっくりと考える姿だけでなく、友人と相談しながら手がかりを共有し、協働的に推論を進める姿も確認された。失敗や成功をゲームの一環として肯定的に受け止め、繰り返し挑戦する中で、試行錯誤を通じた数量感覚の形成が促されていた。さらに、休み時間などの自由な時間に、生徒自らが「概数トランプ」を持ち出し、仲間とともに取り組む姿も見られ、教材が自主的な学習やコミュニケーションの媒介となっていたことが示唆された。

（考察）

本研究では、知的障害児において、数量や左右といった概念を相対的に柔軟に捉えるスキーマ構築に困難がみられることが確認された。一方、概数トランプを用いたプレイフル・ラーニングでは、数量の相対的理解に向かう自発的な試行錯誤や、他者との対話を通じた気づきが促される可能性が示された。今後は、テストによる評価と遊びを融合させた支援プログラムをさらに開発し、その効果検証が求められる。

（謝辞）

本研究の遂行にあたり、今井むつみ先生（慶應義塾大学名誉教授・今井むつみ教育研究所）より多くのご指導と貴重な助言を賜った。ここに深く感謝の意を表する。

（文献）

・平田正吾他（2025） 日本発達心理学会第 26 回大会ポスター発表.
・今井むつみ他（2022）算数文章題が解けない子供たち ―ことば・思考の力と学力不振. 岩波書店.
・今井むつみ（2024）学力喪失. 岩波書店.

（IWAI Yuichi, HIRATA Shogo, FUJINO Hiroshi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-15

障害のある児童生徒の養育者の生活に関する大規模調査報告

—親の就業状況に着目した分析から—

○ 江尻桂子[1]　斎藤遼太郎[1]　三橋翔太[2]
（[1]茨城キリスト教大学文学部）　（[2]埼玉大学教育学部）
KEYWORDS:　障害児　養育者　就業

【目 的】

障害児の養育者における就業困難については，1990 年代後半から国内外で研究報告があり，近年では，欧州より大規模縦断データの分析結果が報告されている（江尻・三橋, 2024）。発表者は 2013 年に，特別支援学校に在籍する知的障害児の母親 243 名を対象に調査を行い，これらの母親の就業率が同年代の子の母親の就業率に比べて低いことや，非就業の母親の 6 割近くが今後の就業を希望していることを明らかにした（Ejiri & Matsuzawa, 2019）。ただ，今後の具体的な支援策を考えるためには，最新かつ大規模データをもとに，障害児の養育者の就業状況や生活の実態を知る必要があると考えた。そこで，本研究では，上記の 2013 年調査とほぼ同一の調査を，同一県内の特別支援学校の児童生徒の養育者を対象に行う。

【方法】

調査内容：A 県内の特別支援学校に在籍する児童生徒の養育者を対象に，本研究（質問紙調査）に関する説明および協力依頼を書面で示し，協力に同意する者のみに， Web または紙媒体での回答を求めた。調査の実施に際しては，事前に発表者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得るとともに（承認番号：2024-002），協力学校の同意を得た。調査実施時期は 2024 年 9 月である。

調査項目：養育者に関する項目：年齢，婚姻形態，世帯構成，教育歴，世帯収入，就業状況（就業形態・今後の就業希望等），育児サポート，社会的資源，身体的健康，精神的健康（K6 質問票：米国の Kessler がうつ病・不安障害などの精神疾患をスクリーニングすることを目的に開発した尺度）など。

子どもに関する項目：年齢，性別，障害種と手帳の等級，介助の必要度，問題行動の有無，医療的ケアの有無など。

分析方法：回答データの記述統計をもとに障害児の養育者の就業率が同年代の子をもつ養育者の就業率と比べてどうか，また，2013 年調査の結果と比較して，変化が見られるか否か等の観点から分析を行う。なお，調査データの一部について予備分析（江尻・三橋・斎藤, 2025）を行っており，本分析はそれらをふまえての分析となる。

【結果と考察】

調査協力を依頼した，障害児の主たる養育者 3,317 名のうち，1494 名より回答を得た（Web 回答者 404 名，紙媒体回答者 1090 名）。回答率は 45%である。これらのうち，子どもの年齢が 6〜18 歳と回答した 1485 名を分析対象とする。

①主たる養育者・子どもの属性：質問紙に回答した「主たる養育者」（以下，養育者）の 92%が母親であった。9 割において主養育者が母親であるとの結果は，障害児世帯を対象とした過去の報告と一致する（Ozawa, 2014）。養育者の年齢は 40 代が最も多く（58%），50 代・30 代（各々20%）が続いた。回答者の子どもの 89%が療育手帳を所持しており，診断名としては，自閉スペクトラム症（42%），ダウン症（12%）等であった（複数回答可）。

②世帯構成：ひとり親世帯（祖父母等同居世帯も含む）が 14.5%であり，この割合は 2013 年調査での割合（11%）より高い。なお，母親と子のみ，父親と子のみから成る「母子・父子世帯」（狭義のひとり親世帯）の割合をみると，本調査の養育者の 10.5%がこれに該当した。この割合は，一般児童世帯におけるひとり親世帯の割合（6.5%）（令和 5 年度国民生活基礎調査）に比べて有意に高い（$\chi^2(1)= 24.07, p<.01$）。

③主たる養育者の就業率：母親（1348 名）の就業率が 70%，父親（114 名）が 96%であり，26%の差がある。本研究（2024 年調査）における障害児の母親の就業率を，2013 年調査における母親の就業率と比べると，2024 年（70%）は 2013 年（49%）に比べて 2 割ほど高い。さらに，障害児の母親と一般の母親（同年代の子をもつ母親）の間でその就業率を比較すると，2013 年は，両者の差は 20%（障害児母親 49%・一般母親 69%）であったが，2024 年は，その差は 5%であり（障害児母親 70%・一般母親 75%），この 10 年の間に，障害児の母親と一般の母親の就業率の差は大きく縮まった。

④就業のニーズ：現在就業している養育者の 93%が，また，非就業の養育者の 75%が今後の就業を希望していた。2013 年調査では，非就業者で就業を希望していたのは 57%であったことから，この 10 年のあいだに非就業の親における今後の就業希望が 2 割近く上昇したこととなる。

⑤福祉サービスの利用：養育者の 84%が福祉サービス（放課後等デイサービス等）を利用しており， 2013 年調査の利用率（64%）に比べて 2 割増加している。過去 10 年の間に福祉サービスの拡充・利用が進んだことを示す結果であり，このことは障害児の母親の就業率が上昇した要因の一つと考えられる。ただしここ数年，国全体として女性の就業率が上昇しており，既婚女性が出産後も就業を継続しやすくなったことも障害児の母親の就業率の上昇の背景にはあるだろう。

⑥精神的健康：養育者の約 1 割（9.9%）が K6 スコア 13 点以上を示し，精神的健康上のリスクを抱えていることが示唆された。先行研究でも，障害児の養育者の 8.9%が上記の得点域にあると報告しており（Yamaoka,2015），本研究の結果は，それを追認するものである。今後，障害児を育てる養育者の精神的健康の改善に向けた支援が必要である。

【文 献】

・Ejiri,K. & Matsuzawa,A. (2019) Factors associated with employment of mothers caring for children with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(4), 239-247.
・江尻桂子・三橋翔太（2024）障害児の母親の就労に関する文献レビュー—システマティック・レビューの手続きを用いた予備的検討—，日本発達心理学会第 35 回大会論文集，333.
・江尻 桂子・三橋翔太・斎藤遼太郎（2025）障害児の養育者の就業状況とニーズはこの 10 年で変化したか—障害のある児童生徒の保護者を対象とした調査結果から—，日本発達心理学会第 36 回大会論文集, 305

本研究は科学研究費（20K03374, 25K06752）を受けて行われた。開示すべき利益相反はない。
(EJIRI Keiko, SAITO Ryotaro, MITSUHASHI Shota)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-16

知的障害のある生徒に対するデュアルシステム実習による効果

○　小倉京子　　細川雅彦
（川村学園女子大学教育学部）　（千葉県立特別支援学校市川大野高等学園）

KEY WORDS: デュアルシステム実習　キャリア発達　職業に関する専門教科

（問題の背景及び目的）

1990 年代頃から若者の勤労観、職業観や職業人としての基礎的・基本的な資質・能力をめぐる課題に対してキャリア教育の推進の中で「実務と教育が連結した実践的な人材育成システム（デュアル教育システム）の導入」が提唱された。生徒の自立と社会参加を目指す知的障害特別支援学校において、職業教育の充実や地域ネットワークの重要性などの観点から同システムを取り入れた実践による生徒のキャリア発達に与える効果及び今後の課題について検証する。

（方法）

知的障害者を対象とするＡ特別支援学校において高等部専門教科の中にデュアル実習を位置付けた。受入れ事業所は合計 19 か所で１、２年生が行う。実施方法は一つの事業所につき 2～4 名の生徒が１名の教員と一緒に出かけ、1 年生は午前中４時間、２年生は一日を通して６時間の仕事に取り組む。年間を通して生徒一人につき 3～5 回の実習となる。

第１学年目標は「自己理解」をねらいとして、生徒が主体的に学び、生徒自身の気づきや自己調整が重要となる。教職員の役割はそのサポートを行うとともに、身近な大人の働く姿勢や態度を示すことも大切な要素となる。実習の前と後には毎回、目標の確認と振り返りの機会を設け、生徒が実習に取り組む自分を見つめる時間を設定する。第２学年目標は「自己選択」とし生徒が自分の課題に向き合ったり、進路の希望を叶えたりするため、実習先を選択し進める。

これらの活動を終えた年度末に、デュアル実習が生徒のキャリア発達にどのような影響を与えるのか検証するために、アンケート調査を行う。対象校はすべての生徒、保護者に教育活動全般における個人情報の取り扱いに了承を得ており、本研究については匿名化している。

（結果及び考察）

(1) 生徒のキャリア発達の高まりについて

質問「デュアル実習でどのような力が身に付いたか」の回答を自由記述とし記述内容のキーワードをキャリア発達の４能力に照らして整理した。「人間関係形成・社会形成能力」として、全学年を通じて報告・連絡・相談の大切さ、１年生では初めて取り組むためか挨拶の大切さの意識の向上が見られた。「自己理解・自己管理能力」としては長時間働き続ける体力の大切さが多かった。「課題対応能力」としては集中力や仕事を丁寧に行うことの大切さが多く挙げられた。「キャリアプランニング能力」としては働くことの意義、自主性や工夫することの大切さが挙げられた。生徒自身に様々な気づきが生まれ、自分自身の生き方に生かそうとしていることがわかり、自分の成長を確実に感じることができる言葉がたくさん挙げられた。また、初めて取り組む仕事に、得意・不得意も含めて職業選択の道筋など将来の進路の見通しをもてていることがわかった。特に学校の実習に生かそうとする、授業とデュアル実習の双方向の意識も表れていた。

表 生徒アンケート「デュアル実習で身についたと感じる力」

（数）

回答された言葉		１年生（64人中）	２年生（43人中）	３年生（28人中）	合　計
人間関係形成・社会形成能力	挨拶・返事	9	3	2	14
	報告・連絡・相談	14	6	10	30
	コミュニケーション	5	4	6	15
	協力・連携	5	3	5	13
	社会性	2	2	1	5
自己理解・自己管理能力	身だしなみ	3			3
	体力	4	3	3	10
	自己理解			1	1
課題対応能力	丁寧さ	7	3	2	12
	安全衛生		1	2	3
	時間の意識	2		1	3
	作業効率	2	3	2	7
	集中力	9	7	7	23
	持続力	3	1	1	5
	挨拶力	1	3		4
	忍耐力	2	1	1	4
	見極める力	1			1
	作業力	3	5		8
キャリアプランニング能力	働く大切さ	3	1	4	8
	手順・工夫・考える	1	1	5	7
	自主性	1	2	3	6
	やりがい	1		3	4

(2)教職員の感じるデュアル実習の意義について

教職員からは、生徒と一緒に活動をすることで課題をともに確認しやすく、目標設定につなげられる良さ、振り返りで成果をともに確認し即時に評価できる良さがあることや、実際の社会での仕事という緊張感と責任感、他者からの感謝という評価により生徒自身のモチベーション、自信につながってることが挙げられた。事業所側の変化としては、職場の方の指示の変化や協働性の高まりを実感した。事業所側からも、生徒の働く姿から従業員や施設利用者のモチベーションが向上するという感想も得られた。

このように生徒自身の変化・成長に関することと、事業所側の変化など相互的な関係である意義を感じていることがわかった。何より教職員自身もともに働くことで、事業所への理解が深まり、生徒に対するフィードバックの指導・支援力が向上しているという効果も得られた。

(3)より良いパートナーシップの在り方について

教職員が同行することにより事業所側からは安心感をもってもらえ、ジョブコーチ的な役割を求められる。そのための情報交換は欠かせない。しかし、「パートナーシップ企業連絡会」の設定日時の調整が難しい。実習の成果報告の資料を情報提供することに加え、事業所側の要望等を実習に同行した際や巡回した際に教職員が聞き取るなど日頃の連携が一番大切である。事業所側の要望を調査集計できるオンラインアンケートを定期的に実施するなどの工夫が必要となる。

(4)今後の課題と展望

デュアル実習における生徒のキャリア発達の成果を生徒自身が気づき日々の専門教科や他の学校生活場面につなげていくことができるようにするためには、気づきを言語化し、成長を生徒自身が意識をして様々な場面に生かしていけるようにするためのキャリア・パスポートの整理及び改善、それに伴って教職員自身の観察力や対話力を向上させたり、振り返りにおける評価及び次への課題設定を丁寧に行ったりしていく必要がある。教職員自身も学校生活全体にわたって生徒のキャリア発達を意識し、学校生活の様々な活動への連続性をもって教育活動をしていくことを目指したい。　　(OGURA Kyoko, HOSOKAWA Masahiko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-17

教科の内容に基づく年間指導計画の検討

～学習指導要領に示された「内容」と「内容のまとまり」を使い分けた指導計画の作成～

〇遠山　裕一郎
（長野県木曽養護学校）

KEY WORDS: 年間指導計画　　学習指導要領の内容　　教科の内容のまとまり

（目的）

現行の学習指導要領（以下 CS）では、通常の教育と特別支援教育を区別することなく、育成をめざす資質・能力の３つの柱に基づいて各教科等の目標と内容が整理された。一方で、知的障害のある児童生徒に各教科等の内容を指導する際には、いわゆる各教科等を合わせた指導が学校教育法施行規則第 130 条第２項により認められている。

各教科等を合わせた指導が知的障害教育の教育課程の中心を担ってきた半面、各教科等の内容が曖昧になりやすいことがこれまでの研究から指摘されている。このことを受け、筆者はＡ特別支援学校において、ある１年間に行った授業内容を整理・検討し、教科の「内容のまとまり」を用いて翌年度以降に活用できる年間の指導計画を作成した（遠山,2024）。指導計画をより分かりやすくするためには、「内容のまとまり」を用いるだけでなく、教科によっては CS に示された教科の内容をそのまま用いることが有効であることも分かった。そこで、本研究においては、教科ごとに「CS の内容」や、「内容のまとまり」を使い分けながら年間指導計画を作成することを試みる。さらに、「内容のまとまり」で整理した年間指導計画は複数年分が蓄積されているため、単年の指導計画だけでなく、複数年にわたる計画（カリキュラム案）として提示することを目指す。

（方法）

筆者はＡ特別支援学校高等部の年間の指導計画を、「内容のまとまり」を用いて作成してきた。Ａ校高等部では、教科別の指導の形態で行う授業と、各教科等を合わせた指導の形態で行う授業をどちらも実施しており、指導計画は日課に沿って記載している。これを基にしながら、必要な教科については「内容のまとまり」を「CS の内容」に置き換えていくことで指導計画をより分かりやすいものにしていく。

また、授業で扱う内容に偏りがあること（毎年扱う内容もあれば在学中に１度しか扱わない内容もあること）がＡ校の教員間で話題となることがある。内容ごとの軽重をなくす方向で計画を作成するのではなく、教科別の指導において単元として設定して学習することが必要であると考えられる内容や、他の内容との関連の中で学ぶことが有効と考えられるものなど、それぞれの内容の扱い方についても考慮しながら修正を加えていく。

なお、本研究の実施にあたっては、これまでに行った年間指導計画の作成と合わせて、Ａ特別支援学校の学校長に内容を口頭で説明し、承諾を得ている。

（結果）

「内容のまとまり」と「CS の内容」を使い分けて記述したところ、授業でどのような内容を扱っているのかが分かりやすくなった。その反面、計画に記載される文字数は増加した。

また、各教科等を合わせた指導については、毎年の流れが比較的固定され、年ごとの差異はあまり生じなかったが、教科別の指導については、教師の意図により柔軟に授業内容の設定をすることが容易であった（図１：教科の視点で作成した年間指導計画）。

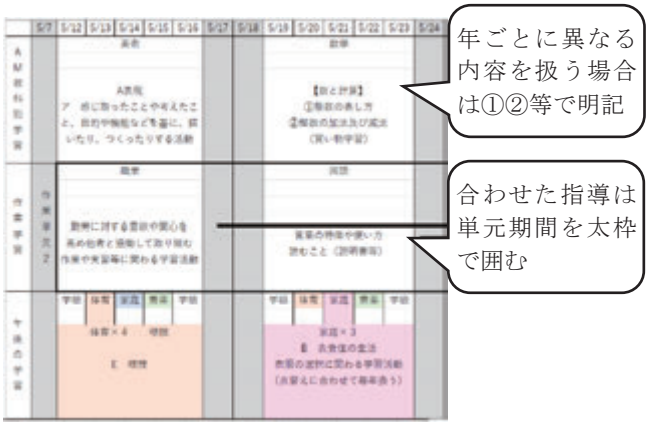


図１　教科の視点で作成した年間指導計画

（考察）

国語科における「内容のまとまり」は、「我が国の言語文化」など抽象的なものが多い。それらを「CS の内容」に沿って「ことわざや慣用句」など具体化することで授業内容と CS との関連が分かりやすくなった。「CS の内容」を用いる国語科などは「知･技」と「思･判･表」どちらも明示しようとすると２つの内容を記載することになることから全体としての文字数の増加につながったと考えられる。

また、Ａ校の各教科等を合わせた指導は作業学習が中心であり、地域の行事や文化祭に合わせて販売活動を行っていた。そのため、時期ごとの活動内容がある程度定められており、扱う内容が比較的固定化されていた。対して、教科別の指導は生徒の実態や既習内容を考慮して授業内容が検討されていたことや、季節の行事を題材にするものを除くと時期により内容が規定されることがほとんどないため、同じ教科でも年ごとに内容を変化させることが容易であった。作業学習で扱いきれない内容を教科別の指導で補完するような形をとることで CS の内容を網羅しやすくなるのではないかと考えられる。

以上より、年間の指導計画を作成においては、「内容のまとまり」と「CS の内容」を使い分けることでより授業内容と CS の関連性が明確になること、各教科等を合わせた指導で扱いきれない内容を教科別の指導で補うような形にすることで CS の内容を網羅しやすくなることが分かった。本研究は教科の視点から年間の指導計画（カリキュラム案）作成を目指したものであり、児童生徒が主体的に学習に取り組む基盤となる興味関心や、個々の実態については十分に反映できていない。本研究で作成した計画をどのように実践に落とし込んでいくかについては今後の課題となる。

（文献）

遠山裕一郎（2024）．教科の視点を明確にした年間指導計画の作成と指導要録の関連に関する実践的研究．特別支援教育研究論文集，公益財団法人みずほ教育福祉財団.

(TOYAMA Yuichiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-18

知的障害児・者の「学習や作業に向かう態度」に関する調査

「態度の階層構造」理論に基づくアセスメントツールの作成

〇小笠原拓　　菅野敦
（株式会社ドコモ・プラスハーティ）　　（東京学芸大学）

KEY WORDS:態度　階層構造　アセスメント

（目的）

新学習指導要領では「学びに向かう力」を評価する観点として、「主体的に学習に取り組む態度」が示されている。これは以前より観点別評価の対象となっていた「関心・意欲・態度」から、“自らより良く学ぼうとする姿”をさらに強調する趣旨があると考えられる。これは変化の大きい現代社会において、自ら課題を見付け、自ら学び、判断して行動する、いわゆる「生きる力」を育むにあたって重要な観点であると言える。

菅野（2015）は、「態度」を学習の初期段階で形成を目指す水準から将来の職業生活・社会生活を見据えて指導・形成を目指す水準にまで段階的に分け、階層構造として整理している（図１）。

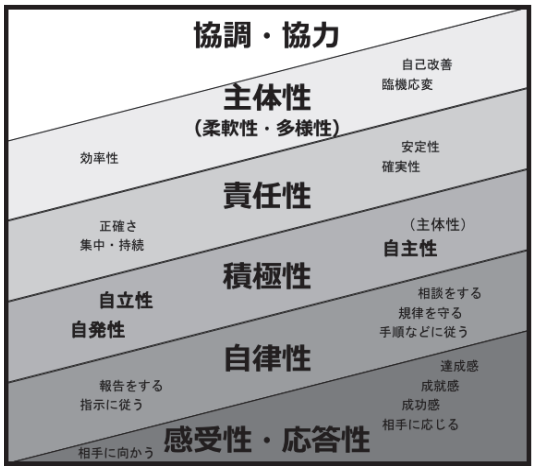


図１　態度の階層構造（菅野 2015 をもとに作成）

菅野（2015）が示した階層構造では、「態度」は人に向かい・応じる姿である「①感受性・応答性」を基礎とし、感情や行動をコントロールし活動に取り組もうとする「②自律性」、自ら肯定的・能動的に活動に取り組もうとする「③積極性」、目標の達成に向けて役割を果たそうとする「④責任性」、目的の達成に向けて自らするべきことを見出しより良く取り組もうとする「⑤主体性（柔軟性・多様性）」、目的の達成に向けて仲間と判断・責任を共有して取り組もうとする「⑥協調・協力」の順番に６階層に大別されている。

本研究では、菅野（2015）の「態度の階層構造」理論に基づいたアセスメントツールを作成し、それを使った知的障害児・者の「学習や作業に向かう態度」の調査を通じて、社会生活に必要な「態度」の獲得の様相を明らかにすることを目的とする。

（方法）

1.調査方法

「態度の階層構造」理論（菅野 2015）に基づき、態度の具体的な現れと考えられる学習や作業における姿を記載したチェックリストを作成した。リストは 6 階層 35 項目で構成されており、各項目の内容について対象者の自立度を 5 段階で評価する。

このチェックリストを使用し、次の通り調査を実施した。

(1)調査期間

平成 28 年（2016 年）9～10 月

(2)調査対象

T 県および K 県の特別支援学校、福祉事業所、企業に在籍する知的障害児・者（234 名）を対象に実施した。調査対象者の指導者・支援者にチェックリストを配布、記入を依頼した。なお、事前に対象者に対して、個人を特定できない形で分析を行い、調査結果は学会等で発表する旨を伝え、同意を得たうえで調査を行った。

2.分析方法

(1)平均得点の比較

「感受性・応答性」「自律性」「積極性」「責任性」「柔軟性・多様性」「協調・協力」の 6 階層と 35 の下位項目の平均得点を算出し、階層別・項目別の比較を行った。

(2)項目間の相関係数の算出

35 の下位項目における各項目間の平均得点の相関係数を算出した。

(結果)

調査結果をそれぞれ図 2、図 3 に示す。

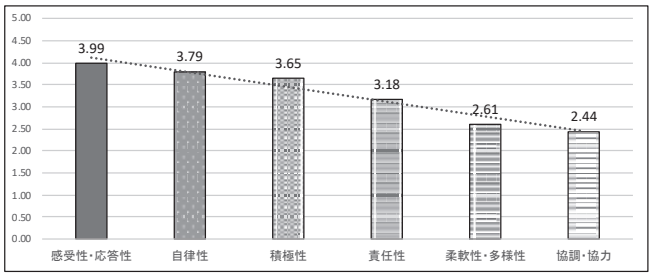


図 2　階層別平均得点

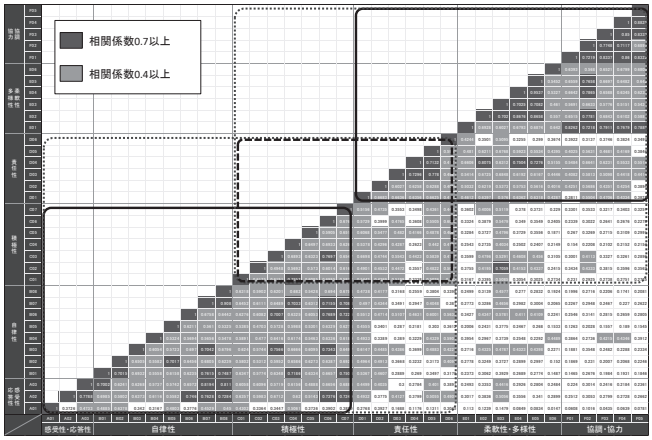


図 3　項目間の相関係数

項目別の平均得点を見ると、「下位階層から上位階層に向けて、項目内容の難易度が上がっている」と捉えることができ、「態度の階層構造」理論を支持する結果となった。

また、項目間の相関を見ると、下位階層と上位階層では態度の獲得に関して質的な違いがあることが示唆された。

(OGASAWARA Taku, KANNO Atsushi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-19

六方学園における学校教育保障への歩み

平田　香奈子
（広島修道大学　人文学部）
KEY WORDS: 歴史　知的障害教育　知的障害児施設

【目的】社会福祉施設および学校における知的障害を有する子どもたちを対象とした教育の潮流を探る研究は、発生や展開を含めこれまでにも多く行われてきた。清水(1979)は、「戦後における社会福祉施設における障害児の学校教育の保障へ歩みを分析すること」を当時の今日的課題と指摘した。戦後の義務教育の制定による養護学校の設置について、その進行は各自治体に委ねられており、これらの歩みは自治体ごと、また施設の理念に応じ異なることは容易に推測できる。

筆者はこれまで、広島県における知的障害児教育の変遷について明らかにし、その中で、当時唯一の広島県内の知的障害児施設であった六方学園の園長田中正雄が、「内容のない免状はいらない。」と、入所児を皆就学猶予または免除とする方針をとってきたことを示した。また、1979 年の障害児の全員就学目前の時期には、広島では社会福祉施設での実践を義務教育として認めることを望む声と、入所児の学籍取得や施設内学級の設置を推進する動きが混在していた状況も示した(平田,2024)。本稿ではさらに、広島県の社会福祉施設における障害児の学校教育の保障への歩みを分析する一端として、六方学園において入所児の学校教育の保障へどのように歩みが進められたのか分析することを目的とする。

【方法】本研究では、六方学園の園だよりを元に、六方学園の入所児たちの学校教育の保障への歩みを明らかにする。

【結果】六方学園は、昭和６年に田中正雄が設立した、広島県で知的障害児・者の支援を行っている施設である。昭和 45 年より発刊されてきた園だよりには、教育方針に関連して、次のような記事が掲載された。

> 一、常に児童を全体的な見地にたって観る。知能指数にばかり固執しないでもっと多角的に全人的に捕らえていくことが必要。二、広い意味での教育的視野にたって、教科的学習よりも生活指導を○○（本文不鮮明：筆者注）した巾のある生々としたものを身につけさせること。三、無理じいをしないこと。その児のもつ能力の伸びに歩調を合わせないと返ってその発達を損なう場合が非常に多い。
>
> 在園児の指導原則として，1971（昭和 46）年１月号

> 園児の義務教育権、教育の機会均等をはかり、来年度から適切なる措置を逐次とる。
>
> 学園の運営方針，1971(昭和 46)年 10 月号

> 園児の教育権を尊重し、逐次その確立をはかる。また学園内の指導においても時代の要請に応じて学習方面の強化をはかる。
>
> 新しい年度を迎えて，1972(昭和 47)年５月・６号

この年、2 名の児童が学園として初めて地域の小学校に就学し、翌 1973 年には、学園内に地域の小学校の分級が、「最初の試みではあるし、教育棟の配置等もあって、初年度はごく少数の児童（数名）に教育委員会のほうで絞って」きた形ではあるが設置された。その際の思いとして、就学や分級設置の意義を述べつつ、一方で重度・最重度の園児への対応を含めて、「教育というものは、その対象である児童のためのものであって、その児童にとって最も有効と考えられる教育が行われているところであれば学校という場に限る必要はないと思う。」とも記されている。その具体的な施設職員の考えとしては、次のように示される。

> 現実的には重度化しつつある施設在園児の中では学校教育にいくら巾をもたせても、或いは教育の対象に加減はないと明言されていながらも原則的には依然として画一的な教科を中心とした現在の学校教育のもとでは、その網からもれるもの、取り残されるものがあることは言うまでもない。そこに特殊学級の重要性があり、精薄養護学校の義務設置が是非とも必要となってくる。然し、これらをもってしてもなお、解決されない重度、最重度の児童が数多くいることも事実である。(中略) 彼らにさえもなお、強く教育権を主張することに専念するより、もっともっとそれ以前のことを考えなければならないのではなかろうか。彼らを受け入れる側としても極めて困難であることは勿論のこと、児童そのものの幸せを阻害する場合さえも無いとは言えない。
>
> 六方分級設置とその意義，1973(昭和 48)年５月号

こうした懸念を抱きながらも、この年以降、他の自治体の学籍を取得し学園内での教育を受ける者、地域の小中学校へ通学する者、学園内の分級に籍を置く者等が混在しながら、学籍の取得、学校教育の保障が拡大していく。昭和 50 年４月号の園児の状況は次のように記されている。

> 一部の就学児童を除いて、学園では児童福祉法によって学校教育に準じて六のクラスに編成して十四名の先生で学園自体で生活指導を中心として教科を含めた学習指導を行っております。また、くるみ重度棟は別クラスとして生活指導を重点に学習を行っております。したがって八七名の全園児が一部就学又は学園自体の学修を受けておる実状であります。
>
> 就学児に対する一考察，1975(昭和 50)年４月

この時、隣接する自治体への養護学校設置が決まったことが記されているが、「重度、最重度児の学校教育は、彼らの眞の福祉を考慮する時余程、慎重を期さないと形だけにこだわってその実を失うことのないように取り計らうことが大切なことではないでしょうか。」と警鐘を鳴らす記述もある。

また、六方学園ではここまで教科の内容を含めながらも「生活指導を中心と」した指導が行われていた。1976(昭和 51)年４月には、これまでの指導が「広い意味での学習を“主”に狭い意味での学習を“従”に」し、意味を持って来たが、1979(昭和 54)年の園児の就学の時期を見据えて「教科的なものを大きく織り込んで」指導に当る方針が示された。そして加えて、重度・最重度の園児の指導への懸念も記されている。

【考察】六方学園では、設置以来学園内において入所児への教育が実践されてきたが、1974 年の広島県で初めての養護学校設置を前に「全ての児童に対する義務教育をの思想が高まって」きた流れの中で、小学校への就学、分級の開設等、園児の学籍の取得が進められた。そのような中でも、入所児の多様な実態から学籍の取得だけではなく、「その児童にとって最も有効と考えられる教育」を問い続けながら歩みが進められ、学園内での教育の充実も図られた。また、教育内容も生活指導を中心とした内容から、全員就学へ向けて、教科指導を盛り込んだ内容へも転換していった。

【文献】清水寛(1979)障害児教育義務制と教育史研究の課題，教育学研究，46(2)，Pp,93-106.

(HIRATA Kanako)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-20

ウェルビーイングなカリキュラムマネジメントと実践の課題

～知的障害特別支援学校における研究としての継続的な実践と人材育成の視点から～

島田佳修
（栃木県立足利中央特別支援学校）

KEY WORDS:AAR サイクル、協働、人材育成

【目的】

A 県では 20ｘｘ年より教育課程検討集会の中で 7 か年の課題研究が示され、平成 29 年 3 月に公示された特別支援学校学習指導要領の各校での実践を目的に継続的な取り組みが行われた。本研究では知的障害特別支援学校における過去６か年の取り組みの報告を中心とし、取り組みを振り返る中で新学習指導要領などの新しい取り組みを学校で実践するための課題や成果について、組織や運営する教師の視点、人材育成の視点から報告・検討することを目的とした。

【方法】

１．対象期間

20ｘｘ年４月から 20ｘｘ年３月までの６年間

２．対象

小学部、中学部、高等部、訪問教育学級からなる知的障害特別支援学校を対象とした。調査にあたっては学校、調査参加者が特定できないよう配慮した。

３．実践内容

実践領域は「自立活動」「各教科等を合わせた指導」、「キャリア教育」の３つに分けて実践した。

４．実践と計画、記録

実践の内容を「運営組織」「担当教員」「実践内容」についてまとめていくこととした。

５．実践の有効性の検討

各年度の取り組みの様子を上記の記録の視点ごとの成果と課題を「学校評価」、「各種反省」から検討した。

【結果】

１．１年目

教育委員会からの教育課程検討集会における 7 か年計画の実践の計画を受け、本校内の組織の立ち上げ、7 か年計画の素案、学校としての研究主題が検討された。

（１）運営組織：校内では年度途中で研究推進委員会が立ち上がり、7 か年の計画案が作られ、「自立活動」「各教科等を合わせた指導」、「キャリア教育」についての大まかな方向性を示した。組織には教頭、主幹教諭、教務主任、各学部主事、訪問教育学級主任、学習指導部長、進路指導部長、各学部から数名の学年主任が所属した。

（２）担当教員：上記の研究推進員会の所属者の中から小学部、中学部、高等部、訪問教育学級で各研究担当を分担し、詳細な実践内容の検討と実践の試行を行った。実践領域は小学部、訪問教育学級が「自立活動」、中学部が「各教科等を合わせた指導」、高等部が「キャリア教育」を実践した。

（３）実践内容

①小学部・訪問教育学級：「自立活動」

学習指導部部長と学習指導部自立活動係を中心に自立活動の実践事例の収集を行った。

②中学部：「各教科等を合わせた指導」

学習指導の研究経験のある教員中心に生活単元学習での実践を検討するための、年間指導計画や単元計画の作成状況の確認とその中で課題の収集を行った。

③高等部：「キャリア教育」

進路指導部と学習指導の経験のある教員を中心産業現場等における実習で生徒が実習している進路先の中から、過去に一般就労、福祉的就労をしている進路先に対し、「身に付けておいてほしい力」、「受け入れる上で重要視している力」について、アンケートを行った。

２．２・３年目

（１）運営組織：前年度の取り組みから実践する内容が多く、対応するためには学習指導部だけでは難しいという課題も挙がり、円滑に研究の運営ができるように研修部が立ち上がり、研修部の中に研究係が設置された。引き続き、研究推進委員会が設置され、関係する教務部、学習指導部、進路指導部の各部長が残ることになった。

（２）担当教員：実践に関わる各学部の担当者は研修部研究係が小学部、中学部が２名ずつ、高等部、訪問教育学級が 1 名ずつ配置された。

（３）実践内容：実践領域は学部等で、前年度を踏襲する形で以下のように実施した。

①小学部・訪問教育学級：「自立活動」

自活の目標設定シートを作成し、自立活動において、チェックリストを用いたアセスメントの過程を経ての目標や課題の設定の重要性についての研修、実際にシートを用いての目標検討、自立活動の実践を通しての指導に関する事例検討を行った。

②中学部：「各教科等を合わせた指導」

生活単元学習において、各教科の内容の位置づけを確認しながら、年間指導計画の内容の見直しを行った。

③高等部：高等部：「キャリア教育」

作業学習において、「主体性、対話的で深い学び」を参考に「主体性」「対話」を引き出すことを目的に作業学習の内容の見直しと実践を行った。

３．４・５年目

実践を日常にするため、学習指導部や進路指導部への移行を視野に実践を行った。

（１）運営組織：4 年目は前年度同様の研究推進委員会を設置し、5 年目は推進段階を超えており、日常化の過程であるということで委員会は設置せず、業務を行う研究係会として研修部研究係、学習指導部自立活動係、学習指導部教科指導係、進路指導部からの研究に関わる係会へと移行した。

（２）担当教員

「自立活動」：学習指導部自立活動係

「各教科等を合わせた指導」：研修部研究係、学習指導部学習指導係

「キャリア教育」研修部研究係、進路指導部

（３）実践内容

各学部で３つの全研究課題を実践した。

【文献】

梅澤秋久・塚本大暉・村瀬浩二・大橋さつき・中戸川伸一(2023).保健体育科の自己調整学習における AAR サイクルの特徴 ～多様な学習者の「評価の三角形」に着目して～,横浜国立大学教育学部紀要,I 教育科学,6,13-21.

(SHIMADA Yoshinobu)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-21

知的障害特別支援学校におけるチーム・ティーチング

教師間連携に関連する主担当と副担当教師の教授行動

〇松崎保弘　　城間園子
（くらしき作陽大学子ども教育学部）　（琉球大学教育研究科）

KEY WORDS: チーム・ティーチング　特別支援学校　知的障害

（目的）

知的障害特別支援学校ではチーム・ティーチングによる授業（以下、TT 授業とする）が多い。筆者らは TT 授業において高い教育効果をあげるには教師間の連携が重要になると考え、小学部の朝の会における TT 授業を観察してきた。そのような授業の中で、特に教師間連携がとれている印象を受けた授業と対極的な授業を比較し、教師間連携に関連する要因について明らかにすることを目的とする。

なお、本研究は 2 校の授業を筆者ら 2 人のみで比較した予備的研究である。

（方法）

1　対象

調査対象としたのは知的障害の児童を教育する特別支援学校である A 校と B 校の小学部における朝の会である。各授業の状況は以下の①②のとおりであった。

①　A校（小学部 3 年生学級）

主担当教師（T1）は特別支援学校経験 6 年目の女性、副担当教師（T2）は経験 23 年目の女性であり、いずれも特別支援学校教諭免許を保有している。学級の児童数は 4 人であり、学習指導要領解説における発達段階で 1 段階の児童が 1 人、2 段階が 3 人である。担当教師は指導内容を共有するために、児童が下校後に 1 日の児童の様子等を確認しあっている。また、当該授業は児童に見通しを持たせるためにルーティン化している。

②　B校（小学部 6 年生学級）

T1 は経験 4 年目の男性、T2 は経験 6 年目の女性であり、いずれも特別支援教諭免許を保有している。学級の児童数は 7 人であり、2 段階と 3 段階の児童が在籍している。いずれの児童も日常の基本的な生活習慣は確立しており、教師の指示も言葉かけだけで行っている。各教師が指導を担当する児童は決まっており、朝の会は隔週で T1 と T2 を交代している。

2　資料収集の手続き

教室の四隅と後方にビデオカメラ（Sony, FDR-AX100）を固定し、教室に児童と教師のみがいる状況で授業を記録した。「朝の会」の教師と生徒の発話は映像記録をトランスクリプトした。さらに発話の記録と映像記録から、児童を指導している教師行動を、5 秒ごとに説明・発問・評価・代行・援助のいずれかに分類した。分類は松崎他(2024)のカテゴリーを一部修正して行った。さらに、教師間で授業内容の確認や授業進行に関連して同期した行動を「連携」と分類した。

なお、両校の「朝の会」に要した時間が異なるので、A校の朝の会に要した 17 分 25 秒（209 回の区切り）を分析時間とした。

4　倫理的配慮

研究について、学校に文書及び口頭で説明した後、児童の保護者に文書で説明し承諾を得た。また、調査時に勤務していた大学の研究倫理委員会の承認を得ている。

(結果と考察)

A校とB校の教授行動の比較を図 1 に示している。上段は T1 の教授行動、下段は T2 の教授行動の比較である。児童への直接的な指導である説明・発問・評価・代行・援助に分類できる行動は、A校の T1 が 79%、B校の T1 が 69%であった。一方、連携に分類できる行動はA校の T1 が 7%、B校の T1 が 1%であった。T1 が児童を指導する時間は、A校とB校で大きな差は無いが、連携に関する行動はB校よりA校の出現率が高かった。

T2 の教授行動に関しては、T2 が T1 を補完する役割を担うため、児童を指導する時間は T1 より出現率が低い傾向にあるが、特にB校の T2 が児童を指導している頻度が低い。さらに、B校の T2 は発問や指導（授業の進行からそれた指導）の出現が比較的多く、T1 の授業の進行（T1 の指導）に無関係な指導をする傾向があることが示された。

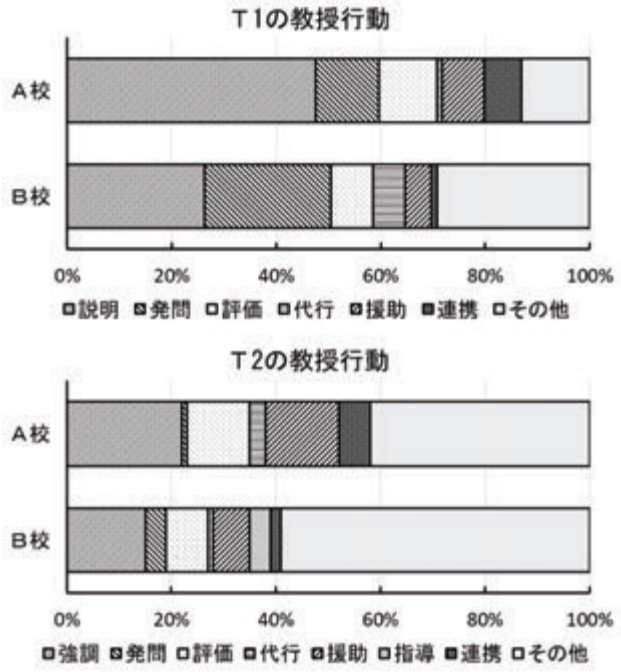


図 1　T1 と T2 の教授行動の比較

さらに、A校の T2 は T1 と連携した行動を示したが、T1 による授業進行を予測した場面が頻発した。例えば、図 2 に示すように､授業中に T2 の介助を必要とする児童 D を朝のあいさつ係として T1 の側に誘導すると同時に、児童 B の後方で他の児童の援助に入るが、児童 D の T1 による指導の終了と同時に元の位置に戻り、児童 D が自ら席に戻る指導とあいさつ係ができたことの賞賛を行っていた。一方、B校の T2 には、T1 の授業進行を予測したと認められる行動は出現しなかった。

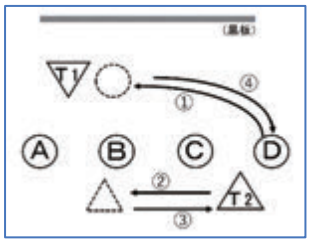


図 2　T2 と児童 D の移動

以上のことから、TT 授業の連携に関しては、T1 より T2 の教授行動と関連していることが推察された。

（文献）松崎他、福岡女学院大学紀要. 人間関係学部編 25, 2024

(MATSUZAKI Yasuhiro, SHIROMA Sonoko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-22

地域支援におけるコーディネーター育成に関する研究(4)

地域の小中学校コーディネーターの「資質向上のためのチェックリスト(改訂版)」を活用した研修実施の効果

清水謙二　　浦井尚女
（大阪府立佐野支援学校）　（大阪府立西淀川支援学校）

KEY WORDS: センター的機能・コーディネーター研修・資質向上のためのチェックシート

1　はじめに

「特別支援学校学習指導要領（平成 29 年 4 月公示)」で明示された「地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たす」ため、筆者の地域では、各ブロックの実態に応じて特別支援学校がセンター的機能を発揮できるように地域支援体制を構築している。筆者が所属するAブロックでは、特別支援学校のリーディングスタッフ（地域支援の中心的役割を担うコーディネーター：以下 LS）と 5 市 3 町の教育委員会及びリーディングチーム（各市町の特別支援教育の中心的役割を担うコーディネーター：以下 LT）が連携して、地域の特別支援教育力が向上するための取り組みを進め、一定の成果があがっている。

研究(1)(2)(3)では、近年課題となっている教員の年齢構成の変化による次世代コーディネーターの育成方法について、「資質向上のためのチェックシート」を改訂し、系統的・継続的な研修の在り方や研修を担当する特別支援学校教員の研修体制等について検討を行った。

そこで本研究(4)では、実際に「資質向上のためのチェックシート(改訂版)」を活用し、各教員の資質に応じた研修を実施した成果と課題について検証することを目的とする。

2　方法

(1)「資質向上のためのチェックシート」の実施

Aブロックの LT 及びコーディネーター140 名に対し、「資質向上のためのチェックシート(改訂版)」を配布（自分の PC に保存）→自己評価（各スキルの資質レベルのチェック）を依頼した。「資質向上のためのチェックシート(改訂版)」を Table 1 に示した。

(2) 教員の資質レベルに応じた研修の実施

対象コーディネーターがチェックした(1)の結果（データ）を市町教育委員会と特別支援学校 LS が共有し、LS が必要な研修を企画・実施した（年間 6 回の研修を実施）。その研修内容を Table 2 に示した

(3) アンケートの実施

(2)の各研修実施後に「研修内容(わかりやすさ)」「満足度」「アセスメントの活用」の 3 項目についてアンケートを実施し、その結果を Fig.1～Fig.4 に示した。

※(2)のデータ及び(3)アンケート結果の公表については、市町の教育委員会を通じて対象教員の同意を得ている。

3　結果及び考察

改訂版の「資質向上のためのチェックシート」(Table 1)を対象の LT 及びコーディネーターに配布し、現在のコーディネーターとしてのレベル（初級レベル、中級レベル、上級レベル、エキスパートレベル）を確認するよう依頼した。各自で確認した結果（データ）を市町教育委員会を通して特別支援学校 LS が共有し、その結果から令和 6 年度はアセスメントスキル初級編の研修が必要であることが明らかになった。そこで、認知面、算数のアセスメント、言語・コミュニケーション、自立活動についてのアセスメントスキル向上を目的に研修を実施することとした(Table 2)。

Fig.1 より、夏期に実施した研修(①WISC-V、②算数アセスメント、③自立活動のアセスメント)では、研修内容・

Table 1 特別支援教育コーディネーターの資質向上のためのチェックシート

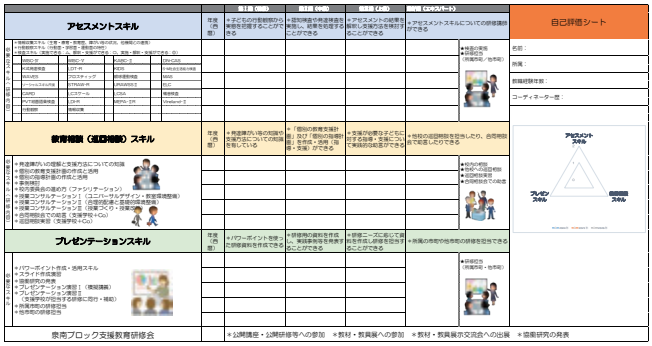


Table 2 教員の資質レベルに応じて実施した研修内容

	夏期研修のテーマ	冬季研修のテーマ
A校	①「WISC-Ⅴ検査について～基礎編～」	④「WISC-Ⅴ検査～解釈から支援へ～」
B校	②「算数の間違い方を発達的に見とる」	⑤「言語コミュニケーション発達スケールLCSAについて」
C校	③「子どもの実態から自立活動を考える」	⑥「新版K式発達検査2020～検査のまとめ方と視点～」

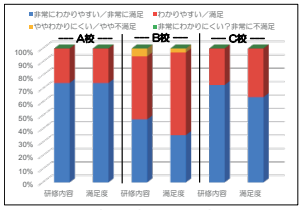


Fig.1 研修内容・満足度ついてのアンケート結果(研修①②③)

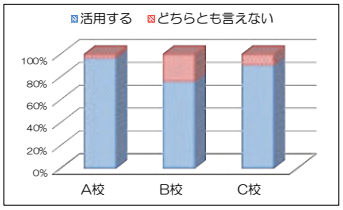


Fig.2 アセスメントの活用についてのアンケート結果(研修①②③)

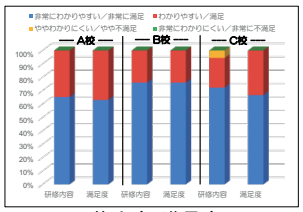


Fig.3 研修内容・満足度ついてのアンケート結果(研修④⑤⑥)

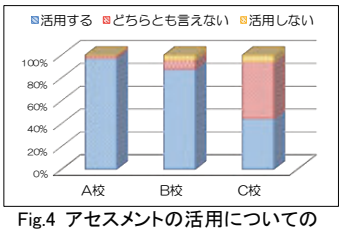


Fig.4 アセスメントの活用についてのアンケート結果(研修④⑤⑥)

満足度について肯定的な評価（非常にわかりやすい／非常に満足、わかりやすい／満足）が A 校：100%、B 校：97%、C 校：100%という結果であった。また、Fig.3 より冬季に実施した研修(④WISC-V、⑤LCSA、⑥新版 K 式)では、研修内容・満足度について肯定的な評価（非常にわかりやすい／非常に満足、わかりやすい／満足）が A 校：100%、B 校：100%、C 校：94%／100%という結果であった。

この結果から、各特別支援学校とも受講者にとって効果的な研修を実施できたことが示唆された。このことは受講者のコーディネーターとしての資質を把握した上で必要な研修を計画・実施したことによる効果であると推測される。

一方 Fig.2、Fig.4 より研修したアセスメントの活用については、夏期研修では、活用すると回答した割合が A 校:97%、B 校：76%、C 校：91%という結果であった。Fig.4 より冬季研修では、活用すると回答した割合が A 校：91%、B 校：88%、C 校：44%という結果であった。概ね研修内容の活用を促すことができているが、研修内容によっては活用が難しい場合もあり、活用を促す研修内容の整理が必要であると考えられる。

以上のことから、研修受講者の資質を把握し、レベルに応じた研修を実施することの有効性が示唆された。

(SHIMIZU Kenji, URAI Shoko)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-23

障害児・保護者支援に資する「SSW 活用促進モデル」試案

スクールソーシャルワーカーの個別の教育支援計画作成と授業への参画の可能性

〇岩山　絵理　　小倉　靖範
（愛知教育大学　福祉講座）　（愛知教育大学　特別支援教育講座）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　スクールソーシャルワーカー　個別の教育支援計画

Ⅰ．問題の所在と目的

2007 年、特別支援教育の本格的実施に伴い、障害のある子どもたち一人ひとりに対して個別の教育支援計画策定が義務づけられた。この個別の教育支援計画は、学校と家庭、福祉等関係機関との連携ツールとして期待されているが、十分に活用されていない現状がある。また、特別支援学校においては、他機関との連携や家庭支援を担うスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）が、十分に活躍できているとは言い難い。障害のある子どもが、学校と地域の双方で安全、安心に過ごすためには、行政分野を超えた一貫した支援の実現は喫緊の課題であるといえる。

本研究の目的は、特別支援学校における SSW の役割を明らかにした上で、個別の教育支援計画を用いた「SSW 活用促進モデル」試案を提案することである。

Ⅱ．研究方法

１．SSW に期待される役割の解明

発表者らは、2021 年度より継続して「SSW 活用促進モデル」の構築に向けた研究に取り組んできた。特別支援学校教員へのインタビュー調査（岩山・小倉，2022：岩山，2024）や特別支援教育と SSW に関連する文献のレビュー（岩山，2023）、保護者への質問紙調査（岩山，2024）などから、SSW に期待される役割を明らかにした。

２．個別の教育支援計画の様式の見直し

SSW が参画することを想定した個別の教育支援計画様式の開発も行った（岩山・小倉，2024）。そして、これらの研究成果を基に、開発チーム（発表代表者、共同発表者、研究協力校特別支援教育コーディネーター、特別支援学校配属 SSW、特別支援学校卒業生）による検討会を 2 回実施した（2023 年 8 月 / 2024 年 8 月）。検討会の内容を録音し、逐語録を作成した上で、質的データ分析法（佐藤 2008）を用いて分析した。

３．「SSW 活用促進モデル」の検討

上記の情報を基に、大島・源・山野ら（2019）が開発した「実践家参画型エンパワメント評価の理論と方法：CD-TEP 法」を参考にモデルの検討を進め、「SSW 活用促進モデル」試案を構築した。

４．倫理的配慮

本研究は，愛知教育大学の人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承諾を得て実施した（承認番号 AUE20220204HUM）。調査では、研究目的、研究結果の活用や報告、プライバシーの保護、録音機器の使用について説明し、調査協力者全員に書面にて同意を得た。

Ⅲ　結果

１．特別支援学校における SSW の役割

特別支援学校における SSW の役割は、文部科学省（2017）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行策等について（通知）」で示されている。この通知の内容と教員や保護者が、SSW に期待する役割の比較を行った。通知には示されていないが、教員からの期待が示された役割は「個別の教育支援計画作成への参画」・「教員からの相談対応」・「家庭と学校の架け橋になる」であった。また、通知では示されているが、教員が SSW の役割として捉えていなかったものとして「自治体の体制整備への働き掛け」や「学校への働き掛け」があった。これに対し、保護者は、「自治体の体制整備への働きかけ」や「学校への働きかけ」を、SSW に期待する役割として挙げていた。

２．「SSW 活用促進モデル」試案

上記の結果を踏まえ、開発チームによる検討会を実施し、教員と SSW の協働による個別の教育支援計画を用いた「SSW 活用促進モデル」を可視化して示すことを試みた。

開発チームによる検討会において、本モデルの最終アウトカムは、「SSW の役割が明確化し、家庭・学校・福祉が連携して、児童生徒や保護者に一貫した支援が提供できるようになる」と設定した。そして、この達成に向けた中間アウトカムは以下４つとした。

① 家庭・学校・福祉が支援目標を共有し、協力して取り組む関係になる。
② 教員は SSW から情報を得て、児童生徒や保護者への支援ができる。
③ SSW は、児童生徒や保護者が安心して生活するために、必要な社会資源を把握した上で、不足している資源の開発ができる。
④ 「本人主体」の重要性に対する認識を高め、児童生徒の自己選択・自己決定する力の育成に SSW と教員が、協働で取り組む。

以上の内容とそれぞれに対応した SSW が行う具体的な活動をロジックモデル示した（図１）。次に、誰がどこに働きかけるかのフロー図を作成し、最後に、SSW による支援内容をチェックボックス式のリストにまとめた。

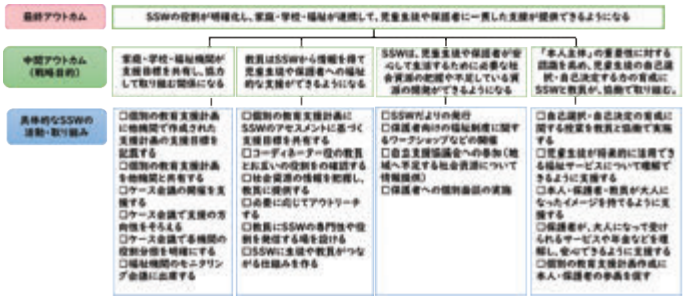


図１　ロジックモデル（簡略版）

Ⅳ　考察

開発チームによる検討会を通して、SSW が個別の教育支援計画作成に関与していく中で、①潜在的な課題のある児童生徒の発見、②本人主体の理念に基づく「本人の願い」の把握、③卒業後の自立（自律）生活を自己選択・自己決定する力の育成が SSW の役割として把握できた。そして、これらを実現するためには、通知で示されている役割を果たすことに加え、SSW の「授業への参画」の有効性が見出された。今後の課題は、「SSW 活用促進モデル」の有効性を評価し、改善することを繰り返しながらモデルを構築していくことである。

【付記】本研究は，JSPS 科研費（課題番号：22K02061）の助成を受けて実施した研究成果の一部である。

【主要文献】

大島巌・源由理子・山野則子他（2019）実践家参画型エンパワメント評価の理論と方法．日本評論社.

（IWAYAMA Eri, OGURA Yasunori）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-24

学習者の学習過程における事物的変数の効果について

〇足立圭子
（よこはま児童文化研究所）

原ふみ
（よこはま児童文化研究所）

KEY WORDS: 学習者　協働学習者　学習過程　操作変数 x,y

（目的）

学習者の学習過程の結果に影響する内的な要因あるいは外的刺激は無数に存在する。一対一で対応する因果関係は存在しない。しかし協働学習者は想定された外的刺激を提示学習者の学習過程の結果に影響する内的な要因あるいは外的刺激は無数に存在する。一対一で対応する因果関係は存在しない。しかし協働学習者は想定された外的刺激を提示しながら学習者の学習に貢献する。

これまでＬＢＭでは、①提示「時間」と②待ち「時間」と言う時間変数によって、学習者の学習結果が、どのように変動するかを探求してきた。

本研究では、変数の①と②を時間的変数とし、変数の③と④を事物的変数とする。２つの事物を用いた外的操作変数として③「〇化する刺激」と、④「×化する刺激」を追加して、学習者のカードの選択取得における結果の変量を探求する。

（方法）

１.学習者　男性 A
２.協働学習者　女性　B
３.学習装置　ラーニング学習箱
４.選択取得カード
５.学習過程と提示法と諸変数
ＬＢＭの学習過程は、時間的変数を操作して
①協働学習者は一枚のカードを 0.5 秒間提示する。
②学習者は提示されたカードを見る
③協働学習者は５秒間の待ち時間を提示する。
④学習者はＬＢの蓋を開けて３枚のカードを見る。
⑤学習者は３枚のカードの中から①で見たカードと同じカードを選択取得する。ば「〇」、同じでないカードを選択取得すれば「×」を結果する。
⑥もしも同じカードを選択取得すれ
（本研究において、⑥に事物的変数を追加し、その過程を分析する。）

A.何を操作するか
１.学習者が×を結果として出した場合に、
a.学習者が幸福感を感じる色紙、（例えば、ピンク）
b.学習者が幸福感を感じる物（例えば、白雪姫、など）
c.学習者が幸福感を感じる「a＋b」、（例えば、ピンク＋白雪姫）
２.学習者が〇を結果として出した場合に、
a.学習者が不幸感を感じる色紙、（例えば、黒）
b.学習者が不幸感を感じる物（例えば、魔女、など）
c.学習者が不幸感を感じる「a＋b」、（例えば、黒＋魔女）

B.どのように操作するか
a.例えば、学習者が試行２回目に誤差を出して×を結果として出した場合に、試行３回目が始まる前に、協働学習者は「A.〇化する刺激」として A-1 のどれかを提示する。

b. 例えば、学習者が試行２回目に誤差を出さないで〇を結果として出した場合に、試行３回目が始まる前に、協働学習者は「B.×化する刺激」として A-2 のどれかを提示する。

（結果）

表１　〇月〇日の学習結果

A ベースライン	CN	1	CN	2	CN	3	CN	4	CN	5
	123	○×	123	○×	123	○×	123	○×	123	○×
	CN	6	CN	7	CN	8	CN	9	CN	10
	123	○×	123	○×	123	○×	123	○×	123	○×
	CN	1	V	2	CN	V	3	CN	V	4
B	123	○×	xy	○×	123	xy	○×	123	xy	○×
	V	6	CN	V	7	CN	V	8	CN	V
	xy	○×	123	xy	○×	123	xy	○×	123	xy
C	123	○×	xy	○×	123	xy	○×	123	xy	○×
	V	6	CN	V	7	CN	V	8	CN	V
	xy	○×	123	xy	○×	123	xy	○×	123	xy
D	123	○×	xy	○×	123	xy	○×	123	xy	○×
	V	6	CN	V	7	CN	V	8	CN	V
	xy	○×	123	xy	○×	123	xy	○×	123	xy

表２　結果表記
記号　ABCD；試行期、V；操作変数、　x,y；〇化と×化の操作変数、
CN；カード番号、　1,2,3；提示カード番号、　1～10；試行順番、

（考察）

結果の表１より、①全体の値がベースライン期に比べて各変数導入期の値が低かった。②各変数導入期の値が 50%を超えなかった。③変数 y の効果が試行期 B、D において 40%に達した。④試行期 B において変数 x の値が 50%に達した。これらの結果から、明らかに変数 x,y が全体の結果に影響していると考えられる。詳しい数量的分析は発表時に提示する。

協同学習者は、ルールを持って学習を進めていく。学習者は、箱を開け、提示板上の３枚のカードから１枚を選択取得する。

学習者は、協同学習者の呈示するカードと。自分の選択取得したカードに対する協同学習者の行為から、協同学習者の決めたルールを見つけ出す。協同学習者一人で学習を進めるのでなく、学習者も協同学習者に働きかける結果も見られる。

40 試行の間、見つけ,確信を持って選択取得する過程、学習の軌跡を結果表が見せている。

結果に影響を与える内的・外的刺激は無数に存在する。たった１つの刺激がある結果に影響することはあり得ない。しかし、無数の隠れた変数を前提にしながら現在において考えられる変数を想定して学習に適応することは重要である。こうして隠れた変数を連続して発掘していく過程として本研究をさらに前進させていく道筋を探求できたと考えられる。

A さんとご家族に文書にて個人情報の取り扱いおよび研究について説明を行い、同意をいただきました。A さんとの学習に研究の成果を活かします。A さんと家族のご協力に感謝申し上げます。

Aachi keiko　Hara fumi

知的障害特別支援学校高等部生徒のスマートフォン及びLINE利用の実態に関する研究

○飛田真里（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）
佐島　毅（筑波大学　人間系）
KEY WORDS:知的障害特別支援学校高等部生徒 SNS　スマートフォン

（目的）

全国調査では 2023 年８月末時点，スマートフォンの保有状況は個人で 78.9%にのぼり，13～19 歳の青少年は 85.5%がインターネットをスマートフォンで利用している[1)]。青少年が利用する SNS（ソーシャルネットワーキングサービス）の中で LINE は 93.6%と YouTube に次ぐ利用率である[2)]。LINE とは，無料の簡単な登録で利用できる通話やテキストメッセージ，スタンプと呼ばれるイラストを使って，コミュニケーションが図れる SNS である。青少年は，学校でインターネット利用に関する学習を 95.2%が受けている一方で，コミュニティサイトとスマホという組み合わせで性被害も増加しており，書き込みの内容が原因となるトラブルやいじめ，犯罪にまで発展している[3)4)]。知的障害特別支援学校生徒も，青少年における課題と同様の状況に加え，障害特有の SNS のリスクを理解する難しさもあると考えられる。知的障害特別支援学校高等部生徒のスマートフォンの所持率や SNS の利用状況，LINE 利用上の課題等を障害特性や知的水準と照らし合わせて，学校，保護者双方から把握することが今後の学校での情報教育に有用であると考える。

（方法）

全国の高等部のある知的障害特別支援学校（生徒指導担当者宛，スマートフォンを所持する高等部生徒の保護者宛）622 校に電子メールにて Google Forms の質問紙を送付した。電子メールによる学校長からの承諾書の提出をもって，生徒指導担当者，保護者ともに Google Forms にて回答を集約した。それぞれ対象者には質問紙の回答をもって，目的や公表について同意を得たものとした。

調査期間は 2024 年７月～11 月だった。調査内容は，生徒指導担当者を対象に，在校生徒のスマートフォン及び SNS 利用の実態，障害種（ASD，ダウン症候群，その他の知的障害），知的水準（重度，中度，軽度）ごとの LINE トラブル 13 事例の頻度に関する質問，知的障害のある生徒が SNS を利用する上での課題と感じること（自由記述）を，スマートフォンを所持する高等部生徒の保護者を対象に，子の基本属性，スマートフォン，SNS 利用に関する質問とした。本研究は，筑波大学人間系倫理委員会の承認を得た（承認番号東 24-15 号）。なお，本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（結果）

622 校中 97 校，保護者 201 名から回答を得た。知的障害特別支援学校高等部生徒のスマートフォン所持率は，「ほとんどの生徒が所持している」と回答した学校が全体の 32.0%だった。生徒が利用している SNS は LINE が一番多く 96.9%であった。独立変数を「知的水準中度/軽度の ASD」「知的水準中度/軽度のダウン症候群」「知的水準中度/軽度のその他知的障害)」，従属変数を「LINE トラブル事例の 13 項目の有無」とし，χ^2検定あるいはフィッシャーの正確確率検定を行ったところ，スマートフォンの使用時間は「知的水準重度」の「５時間以上」と「知的水準中度」の「１時間以上３時間未満」の割合が有意に高かった。

（考察）

学校の回答より，LINE のトラブル事例において「会ったことのない人に性的な内容を送信した」等会ったことのない人とのトラブル各項目についてはいずれの障害種，知的水準においても少なく，「グループチャットに身近な人の悪口を書いた」等身近な人とのトラブルが多かったことから，身近な人である学校現場での実際の人間関係に発展してから，学校が LINE 上のトラブルを把握できることが示唆された。一方，会ったことのない人に対してのトラブルは学校で把握しづらいことが推察される。保護者の回答より，知的水準とスマートフォンの使用時間，家庭でのルールの有無との関連をみると，「家庭でのルールがない」ことが多い「知的水準重度」の子どもは，スマートフォンの使用時間が長時間になることが示唆された。LINE 利用上の課題として学校からは「文章理解」，保護者からは「メッセージの内容」が一番多く挙がっていた。LINE がほぼ身近な人とのやりとりとなる中で，メッセージの内容で相手に誤解を与えてしまったり，本人が傷ついてしまったりすることがあると推察される。「身近な人の悪口を書いた」と言った直接的な文章でのトラブルから「身近な人とのやりとりをスクリーンショットで回した」といったルールやマナー，個人情報の面からのトラブルもあることから，相手の立場を想像する「他者理解」が根底として重要になってくる。しかし，それは知的障害のある子どもたちにとって，非常に難しいことでもあるため普段の教科指導や自立活動などで，情報モラル教育につながるような題材や課題を設定していくことが有効だと考えられる。

（文献）

1)内閣府(2023)「令和４年度青少年のインターネット利用環境実態調査」
https://www8.cao.go.jp/youth/kankyou/internet_torikumi/tyousa/r04/net-jittai/pdf-index.html
2)総務省情報通信政策研究所(2023)「令和４年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」
3)文部科学省・警察庁(2023)「守りたい大切な自分大切なだれか」https://www.mext.go.jp/content/20230809-mxt_kyosei01-100003330.pdf
4)内閣府(2023)「インターネットトラブル（2023 年版)」https://www.soumu.go.jp/use_the_internet_wisely/trouble/

(TOBITA Mari, SASHIMA Tsuyoshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-26

知的障害教育の国語科における昔話教材開発に向けた検討

２冊の昔話絵本『ねずみの相撲』を用いた集団面接調査の結果をもとに

〇宮野 雄太
（相模女子大学）

KEY WORDS：知的障害　国語　昔話

（目的）

知的障害教育の国語科において「我が国の伝統的な言語文化」に関わる小学部の教材は十分に用意されていない。例えば、文部科学省作成の知的障害者用教科書（小学部）では、ロシア民話である「大きなかぶ」にもとづいた教材を、「我が国の」伝統的な言語文化の昔話教材として扱っており（文部科学省, 2020）、概念が混乱している。これを踏まえ、我が国の昔話教材を知的障害者用教科書（小学部）から抽出すると「おむすびころりん（ねずみの浄土）」をもとにした教材１篇しか見当たらない。よって、現状、知的障害のある子どもの昔話教材は、その作成が現場の教員に委ねられている。そこで、本研究は、「市販の昔話絵本を教材として扱う場合の工夫と留意点」「指導書等がない状態で教師が昔話教材をどのように捉えるか」を明らかにすることを目的に集団面接調査を実施した。

（方法）

１.時期・場所：20XX 年３月・A 特別支援学校

２.研究協力者：知的障害教育を行う A 特別支援学校小学部の教員６名

３.手続き：第１に、「ねずみの相撲（A）」を提示し、「どのように自分たちの子どもに教えるか」、そして「教材としての良さや難しさ」を自由に話し合ってもらった。第２に、「昔話の親しみ態度チェックリスト」を用いて、同じように再度話し合ってもらった。第３に、「ねずみの相撲（B）」を提示し、同様に話し合ってもらい、さらに「ねずみの相撲（A）」と「ねずみの相撲（B）」を比較して話し合ってもらった。

４.調査に使った昔話絵本：

・ねずみの相撲（A）：神沢伸子・文/赤羽末吉・絵『ねずみのすもう』偕成社、1983 年発行（以下、「絵本 A」と記す）。

・ねずみの相撲（B）：中脇初枝・文/林桂子・門野真理子・絵『ねずみのすもう』ポプラ社、2020 年発行（以下、「絵本 B」と記す）。

５.昔話の親しみ態度チェックリスト：本研究のために独自に作成した。特別支援学校学習指導要領及びその解説の記述をもとに昔話への親しみを見とるための観点を記載した。

６.測定と分析：IC レコーダーで録音した話し合いの音声データを、テキストデータに変換し分析に用いた。分析は、テキストを表す「見出し」をつけ、似た「見出し」をまとめた。

８.倫理的配慮等：相模女子大学「ヒトを対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得て実施した（24052 号）。なお、本研究は博報堂教育財団による「第 19 回児童教育実践についての研究助成」を受けて実施したものである。

（結果）

１.背景知識の必要性：子どもたちが昔話の話を理解するには、【背景知識】が必要と指摘があった。ねずみの相撲に関しては、「貧富の差の大きさ」とそれに伴う「勧善懲悪」といった考え、「相撲に関する知識」などが必要なものとして挙がった。【背景知識】を補う手立てとして、事前に、子どもに馴染みのある登場人物を使って似た状況について話をする、動画教材で「ねずみの相撲」の話を観せる、といった提案がされた。

２.昔話絵本の文量の多さ：絵本 A は、知的障害のある子どもが読んだり考えたりするには【文量が多い】と指摘があった。ただし、【「読み聞かせ」と「考える」ときの適切な文量が違う】という指摘があり、子どもの実態によっては「読み聞かせ」として扱えると捉えている教員がいた。また、一度に全て読み聞かせるのではなく、【場面で区切る】ことによって、一度に読み聞かせを行う量を減らし、さらに子どもたちにその先の話の展開に期待をもたせるという工夫が提案された。

３.絵本の構成：第１に、【文字と絵の重なり】によって、文を読めない子どもがいると指摘があった。子ども自身が読む場合、絵本 B のように、文章と挿絵が別々のページに掲載されていた方が良いと捉える教員がいた。第２に、２人で１冊の絵本を読み合うなどペア学習をするには、A4 用紙ほどの【大きさ】はあると良いという指摘があり、絵本 B は絵本のサイズが小さいと指摘があった。同様に、集団で読み聞かせを行う場合も、絵本 B は小さいという指摘があった。

４.同一話・別絵本の選択：子どもは絵本 B について、絵本 A と比べて【とっつきやすい】という指摘があった。理由は、可愛らしい挿絵であるからと指摘された。また、絵本 B には、【状況のわかりやすさ】があり、登場人物の感情が挿絵でわかりやすく描かれ、また、文章内で明示的に感情が言語化されていることが挙げられた。ただし、絵本 B は、「登場人物の会話」と「状況説明」が連続する【セリフとナレーターの繰り返し】であり、読んでいて【くどい】と指摘があった。そのため、【文章のリズム感】を楽しむことを目的とするならば、絵本 A を教材にするという指摘があった。

５.口承文芸としての昔話の言語的特徴に対する教師の気づき：教師たちは、話し合うことで、昔話に【具体的な描写がない】ことに気づいていった。また、「昔話の親しみ態度チェックリスト」を提示すると、教師は、【発端句と結末句】に対する子どもの反応を予想して話すことができるようになった。さらに、語りが、「あるところに…」のように【不特定に語る】という昔話の特徴に気づいていった。

６.ヒドゥン・カリキュラムに対する教師の気づき：子どもが「ねずみの相撲」を知ることで、物事を「お金で解決できる」「お金を盗んでいい」という理解になるリスクについて指摘があった。このリスクについて、【背景知識】を作る、【道徳の指導への展開】が良いのではと、話し合われた。

７.子どもと絵本の関係性への教師の気づき：教師の 1 人から、【子どもは同じ絵本を繰り返し読む】のはなぜか、という問いかけがあった。これに対し、予定調和で【先がわかることが楽しい】、【「わからないことが楽しい」は発達段階が高い】といった意見が交わされた。

（考察）

本研究は、「市販の昔話絵本を教材として扱う場合の工夫と留意点」「指導書等がない状態で教師が昔話教材をどのように捉えるか」について、結果に記した７点を明らかにした。同様の知見が得られるか、研究協力者を追加して、さらに調査が必要である。

（文献）

文部科学省（2020）こくご☆ こくご☆☆ こくご☆☆☆ 教科書解説. 東京書籍.

(MIYANO Yuta)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-27

知的障害教育における 教科「情報」の実践

―障害特性に応じた学習の工夫と教材開発の可能性―

○菱 真衣　樋井一宏　大島 啓輔　菱 拓夢
（東京都立あきる野学園）（大阪府立西浦支援学校）（埼玉県立熊谷特別支援学校）（埼玉県立日高特別支援学校）
齋藤大地　山﨑智仁　水内豊和
（宇都宮大学）　（山口県立大学）　（島根県立大学）

KEY WORDS: 知的障害, 情報, ICT

I. 目的

GIGA スクール構想の推進により、特別支援学校においても情報や情報技術を活用した学習が広がりつつある。しかし、知的障害のある高等部生徒に対する教科「情報」の指導については、系統的な実践の蓄積や教材開発の共有が十分とは言えず、多くの学校では試行を重ねながら実践が展開されているのが現状である。市販の情報関連書籍や一般的な教科書は、抽象度が高く、知的障害のある生徒にとっては理解や定着が難しい場合も多い。また、学習者の実態差に応じた柔軟な対応が求められる一方で、教科「情報」に関する共通の教材や指導の枠組みが不足している。こうした課題を背景に、知的障害のある生徒を対象とした情報に関する実践に取り組む 3 名の教員が授業実践を行った。それを元に、本研究では、授業構成や教材開発の工夫、学習者の実態に応じた支援の在り方などについて検討し、今後の知的障害を対象とした教科「情報」の指導の方向性のあり方について提案する。

II. 方法

3 つの授業実践について、授業構成・教材の工夫・生徒の反応・成果と課題を報告し、それらに共通する特別支援学校ならではの配慮や実践上の示唆を整理した。なお、発表で取り上げる事例や研究に関しては、個人情報の適切な取り扱いと倫理的配慮を徹底し、本人・保護者・所属機関の同意を得た上で行っている。

（1）中学部総合的な学習の時間における情報活用能力の育成―学年全体で取り組む 10 周年記念動画制作―

中学部 2 年生を対象に、知的障害特別支援学校中学部の総合的な学習の時間に学年全体で、本校の開校 10 周年を記念し、本校中学部の魅力を紹介する動画を制作し、学校公式 YouTube での発信をめざした。動画制作にあたっては、生徒の支援レベルに応じて課題を設定し、学年全体での取り組みとなるよう進めた。たとえば、中度・重度の学習グループの生徒が行ったアンケート調査の結果を、軽度の学習グループの生徒が動画としてまとめるなど、実態に応じて協働できるように課題設定を行った。情報の収集・整理・発信の過程では生徒たちが主体的に ICT 機器を活用し、動画制作に取り組むとともに、著作権や個人情報の取り扱いについての学習も取り入れた。生徒達は情報収集や整理、表現の場面で教え合い、協力し合いながら ICT 機器を活用する姿が見られた。

（2）知的障害のある高等部生徒に対する作品展への出展を通じた情報活用能力の育成の取り組み

肢体不自由特別支援学校の知的障害のある高等部 1 年生 2 名（生徒 A、生徒 B）を対象に、著作権や情報デザインの学習を通して、情報の抽象化・可視化・構造化の力を育むことを目的とした授業を行った。まず、「情報 I 」の教科書やワークシートを活用し、身近な題材や対話を通じて著作権の基礎理解を促す集団授業を実施した。さらに、集団授業では補いきれない学習内容を個別指導で丁寧に補足した。生徒 A は 3D 作品の制作に関心を示していたため、制作活動における参考資料の扱い方などの迷いや不安を抱きつつも、著作権に配慮した創作活動を進め、ICT 作品コンテストへの出展に至る取り組みができた。生徒 B は文化祭のオリジナルキャラクターを制作し、既存の作品を参考にしながらも、学習した内容を意識しながら配色などに独自性を加えて表現することができた。また、生徒 A と同様の作品展への出展を目指す中で学習内容のさらなる定着を図ることができた。

（3）知的障害特別支援学校高等部における体験的活動を通じた情報通信ネットワークの指導

知的障害特別支援学校高等部における情報の授業において、情報通信ネットワークに関する単元を実施した。情報通信ネットワークは現代社会に不可欠であり、生徒の将来を見据えても基礎的理解が必要となる。しかし、その抽象性の高さから、知的障害のある生徒には理解が難しく、指導には工夫が求められる。そのため生徒が学習内容を具体的に捉えられるよう教材を工夫し、体験的な活動を中心に授業を展開した。例えば、タブレット端末の Wi-Fi を意図的に切断し、写真撮影や動画視聴の可否を比較することで、通信環境の有無が利用可能な機能にどのような違いを生むかを体験的に理解できた。また、ネットワークの仕組みを理解する活動として、伝言ゲームを用いた模擬的な情報伝達の体験を通し、情報の伝達過程について考えることができた。

3. 結果

今回取り上げた 3 つの実践からは、情報に関する学習内容が、知的障害のある生徒にとっても学習や日常生活との関連があることが示唆された。情報に関する基礎的な知識や技能は、現代社会を生きる上で不可欠な要素であり、適切な支援や指導上の工夫があれば、知的障害のある生徒にとっても学習可能な内容であると考えられる。一方で、現場では教員が生徒の認知特性や興味関心に応じて個別に教材を工夫している実態があり、情報に関する実践の蓄積や教材の共有については、課題があることが分かった。

Ⅳ. 考察

知的障害特別支援学校高等部の教科「情報」は、各学校の教育課程の中で必要に応じて設けられるものであり、授業の在り方については、検討の余地があると考えられる。今回の実践では共通して生徒の日常生活と情報技術とを関連付けて学習できるように授業が工夫されており、情報に関する知識や技能が、一人ひとりの経験や関心と結びついた形で身につくよう配慮されていた。また、高等部の教科「情報」につながる中学部の各教科における情報活用能力の育成の重要性も示唆された。今後は、教科「情報」のねらい等について改めて整理し、知的障害のある生徒にとってどのような学びが求められ、それをどのように実現していくのかといった点について、実践を通して継続的に検討していくことが重要であると考える。その際、各学校が個別に教材を工夫している実態を踏まえ、共通性と柔軟性の両立を図る教材の開発と共有が、教員の授業力向上に寄与するとともに、生徒一人ひとりの学びをより豊かなものとなることが期待される。

※JSPS 科研費 22K02736、24K06288、25K06470 を受けた。

(HISHI Mai, HINOI Kazuhiro, OHSHIMA Keisuke, HISI Takumu, SAITO Daichi, YAMAZAKI Tomohito & MIZUUCHI Toyokazu)

知的障害者における学校時代からの友人の有無と友人関係満足度との関係性

○佐々木健太郎　　平野幹雄　　野口和人
（尚絅学院大学 総合人間科学系 教育部門）（東北学院大学 人間科学部）　（東北大学大学院 教育学研究科）
KEY WORDS：知的障害　友人関係　成人期

１．問題と目的

筆者らは、特別支援学校高等部を卒業した知的障害者において、学校卒業後にできた友人より、学校時代からの友人をより親密なものと捉えていること、学校時代の友人との交流が友人関係の満足度の高さと関連することを報告した(佐々木ら, 2024)。

この報告に基づき、そうした関連が知的障害者の一般的傾向かどうかを確認しつつ、交流の有無や頻度に関連する要因を明らかにできれば、知的障害者の友人関係の満足度を高めるための支援を検討することも可能となるだろう。

本研究では、知的障害者における学校時代からの友人との交流の有無と友人関係の満足度との関連を明らかにし、交流の有無に関連する要因を検討することを目的とする。

２．方法

(1)対象：就労した知的障害者(19 歳から 53 歳まで)及びその保護者合計 97 名。なお、データは統計的に処理し個人が特定されないこと、調査に参加しなくとも不利益とならないことを説明し同意を得た。東北大学大学院教育学研究科研究倫理審査委員会にて許可を得た(教研倫第 24-1-076)。

(2)手続き：郵送による質問紙の送付または web 回答。

(3)質問紙の構成：基本属性として、年齢、療育手帳の区分、就労形態、連絡手段(電話、メール、SNS)の有無、外出支援、意思伝達支援、初めての環境への対応に関する支援の必要度合いを質問した。加えて、学校時代の友人との交流の有無、友人関係満足度として生活満足度尺度(鈴木, 2002)より全 6 項目(5 件法合計 30 点)を質問した。

(4)分析方法：知的障害者本人の回答 41 件を分析の対象とし、友人関係満足度を従属変数、学校時代の友人との交流の有無を独立変数として 1 要因分散分析を行った。本人および保護者の回答 97 件を分析の対象とし、学校時代の友人との交流の有無を従属変数とするロジスティック回帰分析を実施した。独立変数として、基本属性の 9 項目を投入した。なお、就労形態は、支援の度合いとして、低いものから順に一般就労、A 型・B 型・就労移行、生活介護とした。統計分析には HADver.16 を使用した。

３．結果

(1)学校時代からの友人との交流の有無と友人関係の満足度との関連

学校時代からの友人との交流を持つ者の友人関係満足度の平均が 25.39(SD=0.73)、交流を持たない者の平均が 20.31(SD=1.03) であった。1 要因分散分析を行ったところ、学校時代の友人との交流の有無の主効果が有意であった(F(1,37)=16.24, p< .001)。

(2)学校時代からの友人との交流の有無に関連する要因

回答者 97 名のうち、学校時代の友人との交流のある者が 47 名(48.45%)、交流のない者が 50 名(51.55%)であった。学校時代の友人との交流の有無を従属変数とするロジスティック回帰分析を行った結果、モデル全体として統計的に有意であった($\chi^2(9) = 26.44$, $p = .002$, $R^2 = .35$)。就労における支援度が低いこと(B= −1.11, p = .042)、および LINE 等の SNS を使用していること(B = 1.26, p=.047)が、学校時代からの友人との交流をもつことと有意に関係していた。

４．考察

調査の結果、学校卒業後の知的障害者において、学校時代からの友人との交流がない者と比べて、交流を持つ者の友人関係満足度の方が有意に高かった。この結果より、知的障害者において、長期間関係を継続した友人を持つことと、現在の友人関係の満足度の高さとの関連が示唆された。

また、学校卒業後も学校時代からの友人との交流を持つことと、就労における支援度が低いこと、LINE 等の SNS を利用していることとが有意に関係していた。療育手帳の区分等に関連がなかったことから、適応能力の高さだけではなく、職場環境の違いとも関連している可能性がある。余暇支援も一体的に行われる福祉施設に対して、一般企業において、職員同士の関係を積極的に作るための機会は多くないだろう。加えて、SNS の利用が学校時代からの友人との交流の維持と関連していたのに対して、電話やメールの利用とは関連しなかった。SNS は、日常会話のようにやり取りができ、会話履歴の視認性も高いため、知的障害者にとって手軽に使用できる連絡手段であると考えられた。電話では、相手と連絡を取りたくとも、繋がらなければ会話できない。メールに関しても、SNS ように即時的なやり取りは行いづらいだろう。ただし、知的障害者において、SNS の使用方法を習得すれば友人関係を維持できるわけではない。友人関係の満足度が高いからこそ、SNS を積極的に活用しているとも考えられる。SNS の使用には、互いに連絡を取り合いたいと思える関係が必要となる。長期間関係を維持することで、こうした関係が構築され、知的障害者にとって満足できる友人関係のモデルとなる可能性がある。今後、知的障害者において、卒業後にできた友人との関係と、学校時代からの友人との関係の交流頻度や内容を比較検討する必要がある。

(SASAKI Kentaro, HIRANO Mikio, & NOGUCHI Kazuhito)

表1　学校時代の友人との交流の有無を予測するロジスティック回帰分析の結果

変数名	係数	標準誤差	*Z*値	*p*値	オッズ比	95%下限	95%上限
切片(学校時代の友人との交流なし)	-5.082	2.441	-2.082	.037 *	---	-9.866	-0.297
年齢	-0.057	0.031	-1.848	.065 +	.945	-0.117	0.003
就労における支援の度合い	-1.112	0.545	-2.038	.042 *	.329	-2.180	-0.043
電話の使用の有無	-0.250	0.776	-0.322	.747	.779	-1.771	1.271
メールの使用の有無	0.134	0.568	0.235	.814	1.143	-0.979	1.246
LINE等のSNSの使用の有無	1.264	0.636	1.986	.047 *	3.539	0.017	2.511
外出時の支援の度合い	-0.123	0.495	-0.248	.805	.885	-1.093	0.848
療育手帳の区分	-0.729	0.847	-0.861	.389	.482	-2.389	0.931
意思伝達の支援の度合い	0.084	0.292	0.286	.775	1.087	-0.490	0.657
初めての環境への対応への支援の度合い	-0.766	0.399	-1.921	.055 +	.465	-1.548	0.016

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-29

知的障害のある児童・生徒の援助希求に焦点を当てたメンタルヘルス支援と課題に関する検討

養育者のインタビュー調査を通じた質的調査

○田中美歩
（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害、メンタルヘルス、質的解析

1.問題・目的

知的障害のある子どもの多くは、病気や障害の重複、認知機能の程度の多様性からメンタルヘルスの支援・指導の難しさが課題となる。特に、知的障害児・者の約 30～60%で不安症やうつ病といった精神疾患を併存していることが指摘されており（Einfeld et al., 2011）、知的障害のある人はない人と比べて重度のメンタルヘルスに関する診断を受けるリスクが 10 倍になるとの報告もある（Perera et al.,2019）。また、知的障害のある子どもの中には、自身の気持ちを言葉で表現することの難しさから身体・精神症状などの内在化問題として現れる場合があり、このことが学校における不適応行動につながる可能性もある。近年、予防的観点における方法の一つとして、自ら他者へ助けを求める力である「援助希求スキル」が注目されている。内在化問題が生じる背景の一つにはこのスキル不足があるとされ、援助希求スキルを子どもが有することはメンタルヘルス課題への予防的介入につながると考えられる。しかしながら、知的障害のある人のメンタルヘルスについての研究数は少なく、具体的な予防的支援・指導法について明らかになっていない（田中, 2022）。

以上のことから、本研究では、特別支援学校または特別支援学級に在籍する知的障害のある児童・生徒の養育者を対象として、半構造化個人インタビュー調査を実施し、子どものメンタルヘルスに関する課題と支援ニーズについて伺い、知的障害のある児童・生徒の援助希求スキル獲得に向けた学校での関わりについて検討することを目的とする。

2.方法

調査対象者：特別支援学校あるいは特別支援学級に在籍する知的障害児の養育者 7 名より協力を得、2024 年 2 月～2025 年 3 月に調査を実施した。

実施方法：半構造化個人インタビュー面接をオンライン（Zoom）または対面にて行った。

実施内容：身体・精神的現病歴・既往歴に関するフェイスシートの記入を行った。また、「子どものメンタルヘルスに関する生活上の困難」、「子どもが精神的ストレスを感じやすい状況」、「子ども自身が周囲に助けを求める状況」、「これまでに行ってきた自助的・互助的活動」、「子どもの精神的ストレスに対する周囲からの介入・支援」の 5 項目について、個人インタビュー面接を実施した。

分析方法：得られたインタビューをもとに逐語録を作成し、テーマ分析を用いた質的解析を行った。

3.結果

インタビュー調査の結果より、【メンタルヘルスに関する生活上の困難】として、「ことばで伝えることの難しさ」や「感情の見えにくさ」といった 7 つのカテゴリーが抽出された。「ことばで伝えることの難しさ」には、“伝えることをあきらめている。” や “本当は助けてと言いたかったけど、言えず、うまく言葉にできないことがあった。” などの回答が得られた。「感情の見えにくさ」には、“感情のふたがされて思考が止まっちゃうのかもしれない。感情におぼれていく感じで涙が出てくる。“や “表面的にはすごく明るそうだけど、繊細で、全部頑張りすぎて学校に行けなくなった時があった。” などの回答があった。

また、【これまでに行ってきた自助的・互助的活動】では、「ことばでの伝え方の工夫」や「気持ちの切り替えにつながる状況・環境の工夫」などの 5 カテゴリーが抽出された。「ことばでの伝え方の工夫」については、“後じゃなくて最初にきちんと伝えておくと、長いことずっと続けられると思う” や、“ある程度予測を立てて、状況を本人が理解できるようにして対応すると理解しやすい” などの回答が含まれた。【周囲からの介入・支援】については、「教員のかかわり」や「カリキュラムの活用」などの 4 つのカテゴリーが抽出され、「教員のかかわり」には、“優しい雰囲気” や “自分のことを理解してくれていると感じた先生には意見を言いやすいと思う” といった語りが得られた。

4.考察

本調査より、知的障害のある児童・生徒のなかには、日常生活上におけるメンタルヘルスに関する困難として、ことばで伝えることだけではなく、子ども自身の感情が表面化しづらいことがメンタルヘルス上の課題にあげられることが明らかとなった。このことは、養育者にとっても、本人が困っているかどうかが分かりにくいということにもつながり、どのような対応が望ましいのか対処法について養育者が苦慮する場面が生じていると考えられる。その一方で、養育者や本人が各家庭の中で本人の実態に合わせた関わりや対処の仕方について模索していることが示唆され、このことは子ども自身の表現の幅の広がりにもつながっているといえるだろう。また、周囲からの関わりとして、教員のもつ雰囲気や、理解してくれていると感じていると子どもが伝えやすいといった語りが得られたことから、子ども自身の援助希求を引き出すための環境づくりについて検討していくことが重要であると考えられる。

4.文献

Stewart L Einfeld et al. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: a systematic review. 36(2): 137-143.

Bhathika Perera et al. (2020). COVID-19 deaths in people with intellectual disability in the UK and Ireland: descriptive study. 6(6):e123.

田中 美歩（2022）. 知的障害児・者のメンタルヘルスに関する研究動向―特別支援教育における支援・指導の充実に向けて― 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 73, 309-314.

付記：本研究は、東京学芸大学倫理審査委員会の承認を得て実施し、調査協力者には個人情報に配慮する形での発表について同意を得た。また、JSPS 科研費（23K12813）の助成を受けて行われた。開示すべき利益相反はない。

（TANAKA Miho）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-30

高等支援学校における職業科目の授業実践にみるキャリア発達支援の可能性と課題

―職業、職業に関する専門教科、企業実習の多層的な検討を通して―

【キーワード】キャリア発達支援、職業関連学習・職業に関する専門教科・企業実習、教育的意義

中島弘和
（元国立都城工業高等専門学校）

【要旨】
本研究は、高等支援学校（軽度知的障害特別支援学校高等部を含む）における就労支援に向けた、職業関連科目、特に職業に関する専門科目と企業実習の実態と教育的機能を分析し、教育と労働の接点における学校の役割と、職業関連の授業や実習を通じたキャリア発達支援のあり方を多角的に検討するものである。職業、職業に関する専門教科、企業実習がそれぞれに果たす役割の重層性に注目し、生徒のキャリア形成に資する教育的意義と課題を実証的に明らかにする。

【1. 問題の所在】
近年、高等支援学校においては、卒業後の就労に直結する教育の充実が求められている。その中核にあるのが、職業、職業に関する専門科目、そして企業等での企業実習である。これらの教育活動は、単なる技能習得にとどまらず、自己理解や職業観の醸成、社会的スキルの獲得など、広範なキャリア発達支援の役割を担っている。本研究では、高等支援学校におけるこれらの教育的取り組みが、どのようにキャリア形成を支援しているのかを明らかにし、その課題と展望を示す。

【2. 研究の目的と方法】
本研究の目的は、(1) 高等支援学校における職業に関する授業および実習の実態を把握し、(2) それらがキャリア発達にどのような影響を与えているかを明らかにし、(3) 今後の実践の改善と支援体制の在り方を提言することである。調査方法としては、フィールドワークを行った全国 23 校の高等支援学校を対象とした進路指導主事や実習担当教員への半構造化インタビューやアンケート調査の結果を分析し､検討する。

【3. 分析と結果】
(1) 職業関連学習の位置づけと意義：職業関連学習は、個々の生徒の適性や興味に応じて設計されており、主に実習での実践を通じた「学びの深化」の機会を提供している。職業的スキルの育成だけでなく、勤労意欲や達成感の獲得、集団活動における役割認識といった、キャリア形成に資する経験の場にもなっている。

(2) 専門教科の特性と課題：職業に関する専門教科では、理論と実践を融合したカリキュラムが展開されているが、教員の専門性や教材開発の面で格差がみられた。また、企業のニーズと授業内容の乖離も一部に存在し、より実践的な授業構成の再検討が求められる。

(3) 企業実習の実施と支援体制：企業実習は、生徒の適性や将来設計に応じて実施され、学校と企業との継続的な連携が成功の鍵となる。多くの学校では、実習前後の指導計画が整備されているが、個別支援計画との整合性や評価手法の確立には課題が残る。

【4. 考察】
高等支援学校におけるキャリア発達支援は、特に「職業関連学習」「職業に関する専門教科」「企業実習」の三位一体の取り組みによって展開されている。これらは相補的な関係にあり､生徒の職業的自立を多角的に支える役割を果たしている。その一方で、教員の専門性確保、地域産業との連携強化、実習の評価と支援の一体化の質的向上などの課題が、明らかになった。

【5. まとめと提言】
キャリア発達支援の深化のためには、学校内外の教育資源を有機的に統合し、多様な職業的体験の場を確保することが求められる。とりわけ、職業関連学習や職業に関する専門教科における個別化指導の充実、企業実習の年間における計画的展開と振り返りの個別支援体制の整備が急務である。また、教員研修や企業理解の促進など、制度的支援の必要性も明らかとなった。

【6. 倫理的配慮】
本研究においては、調査協力校および関係者に対し、調査の目的と内容を事前に説明し、インフォームド・コンセントを得たうえで実施した。また、個人情報保護の観点から、特定の個人･学校が識別されないよう十分な配慮を行った。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。(Nakashima Hirokazu)

壮年・高齢期における自閉症のある人の行動障害の特性

－併せもつ知的障害との関連性について－

○近藤 裕彦
（社会福祉法人檜の里　あさけ学園）

KEY WORDS：壮年・高齢期の自閉症、行動関連項目、知的障害の程度（IQ）

（目的）

筆者は、加齢化が進む施設Ｘの自閉症のある人の行動障害について、10 年にわたる縦断的研究を行なった（2022、2023）。すると、55 歳以上の自閉症のある人の 60%は、運動機能の衰えに伴って障害支援区分認定調査時の行動関連項目点数が減少し、強度行動障害の基準（10 点以上）を下回る者も出てきた。さらに、1985 年から蓄積してきた S-M 社会生活能力検査データによる加齢変化の報告（2016）を振り返ると、併せもつ知的障害が重度なほど機能低下の始まりは早いという所見も見出されている。そこで今回の報告では、行動上の問題についても、知的水準との関連性を明らかにしようと試みた。

（方法）

ａ．対象者

施設Ｘの入所、通所、グループホームを利用する知的障害を伴う自閉症のある人 70 名（平均年齢 49.5 歳、SD 7.10）。このうち、直近の行動関連項目合計点数が 10 点以上の者は 57 名（81.4%）を占めている。彼らの知的障害の程度（IQ）の分布は、測定不能を含む最重度 16 名、重度 29 名、中等度 17 名、軽度 8 名となっている。

ｂ．行動関連項目の評価

直近の障害支援区分認定調査の記録から、行動関連項目（12 項目）それぞれの点数と合計点数を求める。

ｃ．結果の整理

上記の４つの IQ 群ごとに、各行動関連項目が 1～2 点の者の占める割合（%）の高い順に示したのが表 1 である。

ｄ．倫理的配慮

個人が特定されないよう、データは統計的に処理する旨を所属機関及び保護者に説明し、発表の許可を得ている。

（結果）

① 行動関連項目の合計点数×知的障害の程度について

知的障害が最重度・重度群に加えて、中等度群も行動関連項目の合計点数が 10 点以上を示す者の割合は 90%弱とかなり高い反面、軽度群は 2 名（25.0%）にとどまっている。また 18 点以上となると、最重度群 8 名（50.0%）、重度群 13 名（44.8%）、中等度群 5 名（29.4%）、軽度群は皆無であり、併せもつ知的障害が重い群ほど多かった。

② 各行動関連項目×知的障害の程度について

表 1 より、すべての IQ 群において、1～2 点の者が 80%以上と大部分を占めたのは、[説明の理解][多動・行動の停止]の 2 項目となった。同様に 80%の境界で区切ると、重度群及び中等度群の２群はいずれも、これら 2 項目に[不安定な行動][突発的な行動][大声・奇声を出す][不適切な行為]を加えて、合計 6 項目に増加している。なお、このうち[不安定な行動][大声・奇声を出す]は、軽度群でも半数以上の者が 1～2 点の水準にあった。最重度群では、さらに[コミュニケーション][異食行動]が加わり、合計 8 項目で 80%以上の非常に高い出現率を示した。一方、この 2 項目は軽度群で皆無となっている。

表１　IQ 群ごとの各行動関連項目1～2点を示す者の割合（%）

行動関連項目＼IQ 水準	最重度	重　度	中等度	軽　度
説明の理解	100.0	100.0	100.0	100.0
多動・行動の停止	100.0	96.6	94.1	87.5
不安定な行動	93.8	93.1	100.0	62.5
突発的な行動	93.8	79.3	94.1	37.5
大声・奇声を出す	87.5	86.2	100.0	50.0
不適切な行為	87.5	93.1	88.3	37.5
過食・反すう等	68.7	79.3	64.7	62.5
自らを傷つける行為	62.5	69.0	64.7	50.0
コミュニケーション	87.5	65.5	35.3	0.0
他人を傷つける行為	56.2	55.1	29.4	0.0
異食行動	81.3	41.4	35.3	0.0
てんかん	0.0	0.0	5.9	0.0

残りの 4 項目について、[過食・反すう等][自らを傷つける行動]の 2 項目は、上記した 8 項目ほどではないが、すべての群で 50～79.3%と比較的高い。そして、[他人を傷つける行動]は、最重度・重度群で約半数、中等度群で 29.4%、軽度群では皆無であり、[てんかん]は全体で 1 名のみ 1 点の水準にとどまった。

（考察）

各行動関連項目の点数及び合計点数と知的障害の程度による４群との関連性を見ると、知的に重度となるにつれてほぼ直線的に出現率の高くなる項目は、[コミュニケーション][他人を傷つける行動][異食行動]の 3 項目と考えられる。一方、[過食・反すう等][自らを傷つける行為]は知的障害の重さと関係なく、比較的高い出現率を示していた。

一般に強度行動障害とは、主に重度の知的障害や自閉症のある人が対象と言われている。しかしながら、施設Ｘの利用者に関しては、中等度の知的障害を併せもつ群にあっても、18 点以上の者が約 30%、行動関連項目 10 点以上の者は 90%弱とほとんどを占め、軽度群でも 2 名いることが分かった。結論として、今回の報告は小規模なコホート研究ではあるが、知的障害の程度が数ある行動障害の背景要因のひとつとして重要な点が示唆された。

（文献）

近藤裕彦（2016）．自閉症のある人たちの社会生活能力の加齢変化（4）．第 54 回日本特殊教育学会大会論文集．P5-52．

近藤裕彦（2022）．壮年・高齢期における自閉症のある人の行動障害の縦断的研究．第 60 回日本特殊教育学会大会論文集．P10-13．

近藤裕彦（2023）．壮年・高齢期の自閉症のある人の行動障害の縦断的研究（2）．第 61 回日本特殊教育学会大会論文集．P3C-35．

障害者福祉研究会（2015）．障害者総合支援法　障害支援区分認定ハンドブック．中央法規．

（KONDOU Yasuhiko）

発達の遅れや ASD 特性のある中国語・日本語バイリンガル児に対する直示動詞「行く／来る」の指導

○朝岡寛史[1]　裴虹[2,3]　河野萌[3]　Yang Jing[3]
（[1]広島大学大学院人間社会科学研究科）　（[2]筑波大学人間系）　（[3]スタートライン教育）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　直示動詞　発達

（目的）

日本語を母語とする自閉スペクトラム症（ASD）児における直示動詞「行く／来る」の介入効果が報告されている（Asaoka & Takahashi, 2024）。直示表現の習得には認知的要因に加え、言語文化的特性も影響する可能性がある。本研究では、「行く／来る」の用法が共通する中国語と日本語を話す、発達の遅れや ASD 特性のあるバイリンガル児を対象とし、一言語の直示動詞の指導効果が未訓練の言語へ波及するかを検証した。

（方法）

１．参加児：日本の都市部に居住する中国人男児 3 名が参加した（Table 1）。研究開始時の生活年齢は、Haorai と Junjie が 6 歳 1 か月、Zixuan が 4 歳 6 か月であった。Haorai と Zixuan は日本で生まれ育ち、Junjie は中国で生まれ、3 歳 10 か月時に日本へ移住した。いずれも知的障害や発達障害の医学的診断は受けていなかった。3 名は同一の児童発達支援事業所にて発達支援を受けていたが、「行く／来る」の理解と表出に関する指導歴はなかった。

Table 1　フォーマルアセスメントの結果

尺度	項目	Haorai	Junjie	Zixuan
新版 K 式 2020	発達指数	69	77	77
PVT-R（中国語実施）	評価点	5	8	11
（日本語実施）		4	4	6
CARS2	合計得点	37.5	23	18

２．倫理的配慮：本研究は広島大学大学院人間社会科学研究科における研究倫理審査（申請番号：HR-ES-001124）による承認を得て実施された。保護者に研究の目的や方法、研究成果の公表について説明を行い、書面による同意を得た。

３．セッティング及び刺激：子役と参加児は対面または横並びで座った。両者の距離は常に一定であった。子役と参加児の胸の中央には反射マーカーが取り付けられていた。ビデオカメラとモーションキャプチャカメラ、PC が室内に設置された。刺激は、中国語版と日本語版それぞれについてナレーション文と質問文を各 20 セット用いた。各セットは「質問→応答」として、4 つのタイプから構成されていた（例えば、「来る？→行く」では、子役が「今日私の家に遊びに来る？」と質問し、参加児が「行く！」と応答した）。

４．手続き：（1）プレ・ポストテストは質問応答のタイプに応じた位置関係に並んで着席、カチンコによる合図、子役によるナレーションとセリフの提示、参加児のセリフを 1 試行として、中国語版・日本語版ともに 20 試行ずつ実施した。最初に、監督役がカチンコで合図をした。子役は「二人はゲームについて話しています」といったナレーションに続けて、「○○（参加児の名前）、今日私の家に遊びに来る？」と質問した。このとき、子役は「来る」と発声するのと同時に上半身を少し後ろに動かし、「行く」では少し前に動かした。最後に、参加児は「行く／来る」を用いて応答した（Figure 1）。

（2）介入では、プレテストの結果に基づき、Haorai と Junjie には日本語を、Zixuan には中国語を用いた。Asaoka and Takahashi (2024) の手続きを参考に、参加児のパフォーマンスに応じて身体・文字・音声・モデルプロンプトを導入し、段階的にフェイディングした。

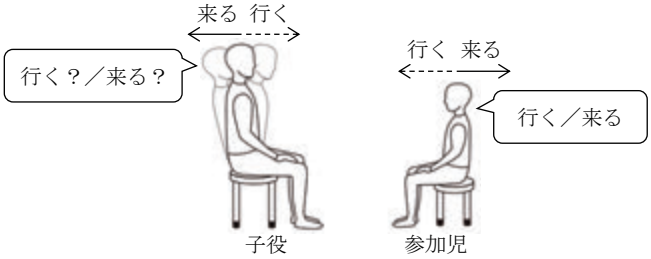
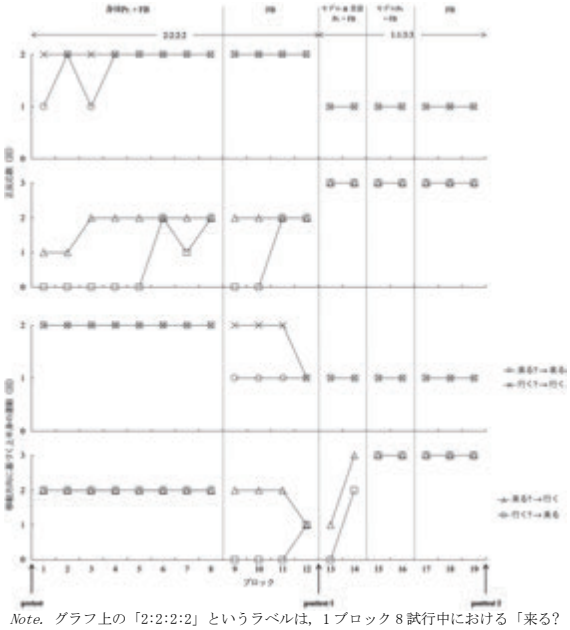


Figure 1　身体運動と言語表出の関係

（結果）

Junjie の介入期の結果を Figure 2 に示した。プレ・ポストテストのパフォーマンスを比較すると、Haorai は介入で用いた日本語のみ向上した。Junjie は両言語で向上し、Zixuan は両言語とも明確な変化はみられなかった。



Note. グラフ上の「2:2:2:2」というラベルは，1 ブロック 8 試行中における「来る?→来る」「行く?→行く」「来る?→行く」「行く?→来る」の試行数を示す.

Figure 2　Junjie における介入期の結果

（考察）

結果から、言語表出とそれに応じた身体運動のシンクロを形成することが直示動詞の獲得に影響を与えることが示唆された。未訓練の言語への指導効果の波及は、ASD 特性の強さやプレテストの成績が関連している可能性がある。

（文献）

Asaoka, H. & Takahashi, T. (2024) Acquisition and Generalization of the Use of Deictic Verbs in a Child with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education Research*, *13*(1), 35-44.

付記：本研究は JSPS 科研費 JP24K06171 の助成を受けたものです。記して感謝申し上げます。

（ASAOKA Hiroshi, PEI Hong, KOUNO Moe, YANG Jing）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-33

自閉スペクトラム症傾向のある若者が「楽しい」と感じる会話とは

高校生・大学生 1241 名を対象とした量的調査からの検討

〇青木　瑛佳
（東京大学先端科学技術研究センター）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、コミュニケーション、性差

（目的）

自閉スペクトラム症（ASD）傾向を有する人々の対人関係における困難には、これまで多くの介入プログラムが開発されてきた（Gates, Kang&Lerner, 2017）。これらのプログラムは主にスキル向上に焦点を当てたものであったが、近年では、ASD 特性を持つ人々にみられる「カモフラージュ」行動とその負の影響（Cook et al., 2021）への関心が高まりつつある。彼らの心理的健康を支えるには、対人関係の「あり方の好み」に目を向けることが重要である。

青木・喜多見（2024）による半構造化インタビュー研究では、ASD 傾向のある子どもたちが、友人との会話において「流行には興味を示さない」「他者の評価に関する話を好まない」「自分の強い興味関心に関する話題を好む」といった独自の嗜好を示す可能性が示唆された。本研究では、ASD 傾向と「会話の好み」との関連について、量的調査によって検討した。さらに、「どのような時に会話を楽しく感じるか」についても、探索的に分析を行った。

（方法）

本調査は、調査会社を通じて募集した日本全国の高校生・大学生 1241 名を対象に、オンラインで実施した。ASD 傾向については、AQ（若林, 2016）を用いて評価した。会話の好みに関しては、事前調査（高校生・大学生 500 名対象）で明らかにされた、「高校生・大学生が頻繁に話す 11 の話題（詳細は結果参照）」を用い、それぞれの話題について「１．つまらない」から「５．とても楽しい」までの 5 段階で楽しさを評定させた。加えて、「会話が楽しいと感じられる可能性がある瞬間」6 項目（結果で後述）について、楽しさを感じる順に 1~6 位まで順位付けを行い、1 位を 6 点、6 位を 1 点として点数化した。本研究は、東京大学ライフサイエンス研究倫理支援室の承認を得て実施された。また、日本学術振興会特別研究員奨励費（23KJ0819）の助成を受けた。

（結果）

各話題に対する楽しさ評定の平均値を、性別および ASD 傾向の有無で分類して算出した結果、表 1 のようになった。

表 1 ：様々な話題に対する楽しさ評定の平均値

	男性		女性	
	AQ陽性 (N=43)	AQ陰性 (N=359)	AQ陽性 (N=81)	AQ陰性 (N=750)
日常生活	3.37	4.03	3.67	4.14
恋愛	2.74	3.66	2.94	3.78
学校生活	3.35	3.66	3.10	3.60
友人やクラスメートについて	3.19	3.89	3.22	3.85
食	3.28	3.67	3.63	4.03
ゲーム	3.49	3.71	3.06	3.25
アニメ	3.47	3.69	3.19	3.33
スポーツ	3.02	3.40	2.09	2.77
音楽	3.44	3.72	3.65	3.91
特定教養ジャンル	3.33	3.44	3.01	2.98
アイドル	2.40	3.15	3.04	3.77

この平均値を基に、性別および ASD 傾向の有無を要因とする二元配置分散分析を行った。その結果、「日常生活」「恋愛」「学校生活」「友人やクラスメートについて」「食」「スポーツ「音楽」「アイドル」に関して、ASD 傾向の主効果が有意（ps<.05）となり、ASD 傾向がない学生の方が、ある学生に比べてこれらの話題をより楽しむ傾向が認められた。また、「日常生活」「食」「アイドル」については女性の方が男性よりも、「ゲーム」「アニメ」「スポーツ」「特定教養ジャンル」については男性の方が女性よりも、会話を楽しいと感じる傾向が有意に強かった。なお、性別と ASD 傾向の間に有意な交互作用は見られなかった。

次に、「会話が楽しい理由」に関する ASD 傾向および性別別の評定値平均は、表 2 のとおりであった。

表 2 ：「会話が楽しい理由」の属性別得点平均値

	男性		女性	
	AQ陽性 (N=43)	AQ陰性 (N=359)	AQ陽性 (N=81)	AQ陰性 (N=750)
欲しい情報が得られた時	3.84	4.10	4.25	3.58
新しい情報を提供出来た時	2.67	2.84	2.56	2.58
視点／考え方が得られた時	3.28	3.24	2.88	2.75
相手と親しくなれた時	4.02	4.22	3.98	4.45
共感が得られた時	4.00	3.70	3.84	4.15
共通点を発見できた時	3.19	2.90	3.51	3.48

これらの得点に関しても、性別および ASD 傾向の有無を要因とする二元配置分散分析を行った。その結果、男性は「視点／考え方が得られた時」に、女性は「共通点を発見できた時」に、それぞれ楽しさを感じる度合いが有意に高いことが明らかになった。また、「相手と親しくなれた時」では、ASD 傾向がない学生の方が、ある学生に比べて楽しさをより強く感じる傾向が有意に認められた。さらに、「欲しい情報が得られた時」と「共感が得られた時」については、性別と ASD 傾向との間に有意な交互作用が見られた。

（考察）

本研究から、ASD 傾向は日常生活で「どのような会話」を、「どのような時」に楽しく感じるかに影響を及ぼすことが示された。本知見は支援現場での実践に活かせる可能性がある。

（文献）

青木瑛佳・喜多見学（2024）「自閉スペクトラム症傾向の子どもの日常生活における対人関係の工夫と好みに関する探索的研究」 日本特殊教育学会第 62 回大会

Cook, J., Hull, L., Crane, L., & Mandy, W. (2021). Camouflaging in autism: A systematic review. *Clinical psychology review*, *89*, 102080.

Gates, J. A., Kang, E., & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, *52*, 164-181.

若林昭雄(2016) 「成人用 AQ 日本語版」 三京房

ASD 児に対する自発的な挨拶行動を促進するための方法の検討

-動画提示と強化を用いて-

〇西口　知宏
（社会福祉法人　北摂杉の子会）

KEY WORDS: 挨拶行動、応用行動分析、ASD

【目的】

文部科学省（2017）の告示した学習指導要領では、小学 1、2 年生は道徳の礼儀において「気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接すること」を目標としており、挨拶に取り組む必要性があることを示している。

しかし、本研究の参加児は知識や技術があるにも関わらず自発的な挨拶行動が少ない様子が見られていた。そこで、島宗（2022）の望ましい行動が生起しない際には、個人攻撃の罠を回避するために、知識、技術、動機づけの順に検討する必要があるとする原因推定のフローチャートを参考に、動機づけに対して動画提示による目標設定と強化を用い、自発的な挨拶行動が促進されるか検討を行うこととした。

【方法】

参加児：ASD の診断を受けていた年長の男児 1 名を対象とした。研究開始時の生活年齢は 5 歳 11 ヶ月で、4 歳 4 ヶ月時に実施された新版 K 式発達検査 2020 の結果は以下の通りであった。なお、参加児は日頃饒舌に話す様子がある一方、挨拶時に隠れる回避行動を行う様子が見られていた。

所属機関で本研究における介入の妥当性を検討した後、保護者に対し個人情報（氏名、イニシャル、住所、関連地名、生年月日等）の使用は必要最低限とし、個人が特定される方法での使用はしない旨を伝え、研究同意を書面にて得た。

領域	発達年齢	発達指数
姿勢・運動	4 歳 4 ヶ月	100
認知・適応	4 歳 7 ヶ月	106
言語・社会	4 歳 2 ヶ月	96
全領域	4 歳 4 ヶ月	100

期間および場所：およそ 2 週間に 1 度の頻度で個別療育を行う療育機関にて、20XX 年 10 月から 20XX+1 年 3 月まで研究を実施した。

ベースライン期（以下 BL 期）：療育機関への来所時と退所時にイラストと文字を用いた段取りを提示した。段取りの直前の活動から 10 秒以内に相手に聞こえる程度の音量で自発的に挨拶がなかった場合はスタッフから挨拶を行った。自発的に挨拶を行うことができた際は、スタッフから称賛を行った。また、本研究は療育機関の玄関で行ったが、参加児の刺激にならないように別室からカメラで撮影を行った。

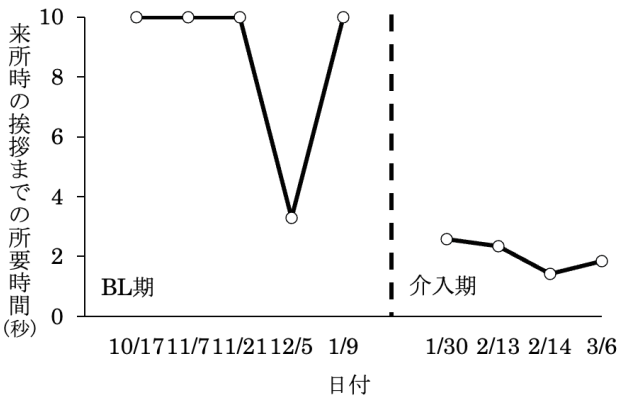
介入期：介入期は BL 期の手続きに加えて、介入期の初回に事前に参加児が相手に聞こえる程度の音量で挨拶できていた時の動画を用いて目標設定を行った。また、動画と同様に自発的に挨拶ができた際は、段取りの近くに提示したシールブックに参加児の好きなシールを毎回貼ることを伝えた。なお、10 秒以内に挨拶が見られなかった場合は、シールは提供しないものとした。

また、研究最終日に保護者に社会的妥当性を測定するための 4 件法のアンケートへの記載を保護者に依頼した。

【結果】

参加児が来所後、直前の段取りの行動を完了してから挨拶するまでの所要時間を Figure 1 に示す。BL 期では、5 セッションの内、10 秒以内に自発的に挨拶をしたのは 1 度のみであった。一方で介入期においては 4 セッション全てにおいて、10 秒以内に自発的に挨拶する様子が見られた。なお、全 9 セッションの内、無作為に選んだ 3 セッションで所要時間の観察者間一致率を測定したところ、92%一致した。

Figure 1　来所時の挨拶までの所要時間



研究最終日に実施した保護者への社会的妥当性のアンケートにおいては、目的、方法、結果の各項目にそれぞれ 3 問ずつ質問を設けたが、全ての項目で最高値となる 4 点を記録した（逆転項目においては 1 点を記録した）。また、保護者の自由記述には、保育所等で挨拶が増えた旨の記載があり、他の場面でも般化した可能性が示唆された。

【考察】

本研究終了時の時点で、参加児がシールブックを欲しいと発言する様子が見られた。この発言や結果を踏まえると、シールをもらえることや、シールブックが埋まっていくことが、参加児にとって強化力を備えていたことが考えられた。なお、BL 期において 1 度のみ自発的な挨拶を行うことができたが、保護者への聞き取りから、保育園で他児に「挨拶したらカッコよい」と言われたことが影響していると思われた。しかし、挨拶行動がその後維持していないことを考えると、他者からの称賛にも強化力が備わっているが、参加児の行動を維持することにおいては、シールによって都度強化するなどといった方法がより効果的であったことが考えられた。

本研究では動画を用いて、相手に聞こえる程度の音量で挨拶するという抽象度の高い行動を目標設定した。その理由として、相手との距離や環境要因などに応じて必要となる声の大きさは変わることが想定され、適切な声の大きさを目標として設定することが難しいと考えたためである。しかし、本研究では行動の変容が見られたが、本研究の手続きでは参加児にうまく意図が伝わらないことも想定された。そのため、必要に応じてデシベルなどの具体的な数値を用いた目標設定をするとともに、即座に参加児の声の大きさをフィードバックすることができる方法を検討する必要があると考える。

【文献】

文部科学省（2017）. 小学校　学習指導要領（平成 29 年告示）　文部科学省　Retrieved May 4, 2025, from https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf

島宗 理（2022）. パフォーマンス・マネジメント -問題解決のための行動分析学-　産業図書

(Nishiguchi Tomohiro)

発達障害児の学習場面での「疲れやすさ」に関する予備的検討

通級指導教室担当教員へのインタビュー調査

〇竹森亜美
（星美学園短期大学）

KEY WORDS: 発達障害　疲労　学習

【目的】

発達障害やその特性を有する児童は，痛みや疲労といった自身の身体感覚に過敏性や鈍感さを抱えていることがある。小畑・相川・畠山・河西（2018）は，発達障害児 12 名と定型発達児 60 名の保護者を対象に，我が子が身体症状をどのように表出するかを調査し，定型発達児は自身の疲労について言語化した後に対処行動をとるのに対し，発達障害児は言語による表出がほとんど見られないことを報告している。

竹森・大石（2021・2022），竹森（2024）では，発達障害児の書字学習支援として，力加減の調節を促す運筆課題を行なった。その結果，書字における運動調節機能が向上しても，児の主観的な疲労感は低減されなかった。このことから，発達障害児は学習場面において「疲れやすい」傾向があり，それらが学習や作業に必要な動作の自動化・熟達化を妨げている可能性が推測される。

本研究では，発達障害児の学習場面での「疲れやすさ」にまつわる実態を整理することを目的として，発達障害児の個別指導に携わる支援者にインタビュー調査を実施する。

【方法】

研究協力者　公立小学校の発達障害・情緒障害通級指導教室（以下，通級とする）を担当する教員 2 名であった。

倫理的配慮　研究実施前に，星美学園短期大学研究倫理委員会を受審した（承認番号:2024-02）。研究協力者に研究目的を説明し，研究実施と成果発表に関する同意を得た。

期間と場面設定　X 年 5 月にオンライン（zoom）で半構造化面接を実施した。所要時間は約 30 分であった。

質問項目　通級で指導している・していた発達障害児（以下，通級利用児とする）の学習場面を想起し，①疲労の表し方，②疲れやすさの要因，③学習や作業の自動化の困難さについて聴き取った。なお，知的障害およびその傾向を有する児童については，本インタビューの対象からは除外した。

分析方法　KJ 法の分析手法を援用し，逐語データから見出しを作成し，類似のスキルをカテゴリー化した。

【結果】

半構造化面接で得られたデータをカテゴリー化し，発言数が 2 以上であったものを Table1～3 に示す。

Table 1　学習場面での疲労の表出方法

表出方法	発言数
固まる	3
姿勢が崩れる	3
別のことを始める	3

通級利用児が「疲れ」を感じると，言語表出よりも行動上の変化が所生じやすいことが明らかとなった。また，教員が疲労感の表出を促しても，「自分の状態を適切に捉えることができない」「学級では自分ができないことを認めたくない」といった理由で言語化がなされないというケースが報告された。一方，個別指導では，疲れ具合の確認をルーティン化したり，作業の進捗を児童に選択させたりすることで，言語での表出が増加したという発言も見られた。

Table 2　学習場面での疲労にまつわる要因

要因	発言数
学校や通常学級に過剰に適応しようとする	8
書くことへのつまずきや抵抗感がある	8
力加減の調節が難しい	5
気持ちを立て直すことが難しい	3
記憶を活用した学習が難しい	3
学校や通常学級で多くの刺激にさらされる	2
時間割や指示に合わせた切り替えが難しい	2
頑張りが続きづらい	2

通級利用児は，「学校や通常学級に過剰に適応しようとする」「力加減の調節が難しい」ために，心理的にも身体的にも「力が入った状態」になりやすい可能性が示された。また，学習場面では，「書字」「気持ちのコントロール」「記憶」などの通級利用児にとって苦手なスキルが多く求められることが整理された。

Table 3　学習場面での動作の自動化・熟達化を妨げる要因

要因	発言数
セルフモニタリングが難しい	4
自分が気にしていないことは興味を持ちづらい	3
自分のことを卑下してしまう	3
「心地よい疲れ」と認識しづらい	2
つまずきが大きい	2
目に見える変化がないと実感を持ちづらい	2
やらされている感覚が強い	2

学習場面での動作の自動化・熟達化を妨げる要因として，自身の変化や成長を認識するための「セルフモニタリング」「興味」「受容」「実感」などにつまずきを抱えていることが挙げられた。また，達成感よりも物理的な疲労感を強く認識するために，「疲れたけれど頑張ってよかったといった振り返りが難しい」ケースも報告された。

【考察】

本研究では，発達障害児の学習場面での「疲れやすさ」にまつわる実態を整理するため，半構造化面接を実施した。

その結果，発達障害を抱える児童は，学習場面において心理的にも身体的にも「力が入った状態」になりやすく，疲労感が適切に表出・発散されづらいことが明らかとなった。また，「セルフモニタリング」「興味」「受容」「実感」などのつまずきから，自分自身の変化や成長を実感しづらく，動作の自動化や熟達化に至るまでのモチベーションやパフォーマンスが継続されづらい可能性が示唆された。

発達障害児の学習支援においては，①心理的・身体的に「脱力」を促す介入を行うこと，②自身の成長や変化，疲れを実感するために，数量や時間といった「目に見える変化」を活用することが有効だと考えられる。

（付記）本研究は JSPS 科研費 JP23K02601 の助成を受けた。本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(TAKEMORI Ami)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-36

ADHD 関連のスティグマとその緩衝要因

テーマ分析による質的検討

○武田瑞穂
（十文字学園女子大学教育人文学部心理学科）
大西正二
（帝京科学大学医療科学部作業療法学科）

KEY WORDS: 注意欠如・多動症（ADHD）・スティグマ

（目的）

精神疾患のある人々への偏見に基づく行動への影響には，援助の差し控え，回避行動，強制的な治療，隔離の 4 形態が含まれ（Corrigan & Watson, 2002），実態の理解と低減に向けた社会的な取り組みが求められる。

社会的スティグマとメンタルヘルスの転帰との関連については，構造的なスティグマやスティグマ体験が，心理的なプロセスを含め直接的な影響を及ぼし，より深刻な精神疾患の転帰を招くことがある（Frost & Castro, 2024）。このような世論や社会の認知は，感情や行動の心理的なプロセスにも作用し，良くも悪くもメンタルヘルスの転帰へ多大な効果をもたらすことから，文化や時間軸の社会的背景を踏まえた検討が求められる。

本研究では，日本の若年成人の注意欠如・多動症（ADHD）の認知ついて，質的データを収集し分析する。このデータの分析を通じて，公的スティグマに関連するストレッサーや社会的なアイデンティティに対する脅威となり得る要因，そしてメンタルヘルスに良好な転帰をもたらすことにつながる緩衝要因を明らかにする。

（方法）

一般対象者への質問紙調査を実施した。本研究の調査対象者は，医療系，心理系の学部に所属する 111 名であり，そのうち 79 名（男性 9 名，女性 70 名）から回答を得た（回収率 71.17%）。年齢は 18 から 22 歳（M=19.65±0.93）であった。調査のはじめに ADHD に関する認知度を確認するための質問項目を設けた。続いて ADHD へのポジティブ，ネガティブなイメージについて，「ADHD のある人は…」など助詞を変えた 5 パターンにより文章を作成してもらう文章完成法により回答してもらった。分析方法は，テーマ分析（Braun & Clarke, 2006）を採用し，Phase1.データを繰り返し読む，Phase2.初期コードの設定，Phase3.テーマ探索，Phase4.テーマのレビュー，Phase5.テーマの命名と定義づけを行った。データ分析は筆頭著者が，質的データ分析ソフトウェアである MAXQDA2022 を使用し，オープンコーディング法により各データをコード化した。コードブックの改良は著者 2 名で行った。本研究は著者所属機関の倫理審査委員会による承認を得て行った（承認番号：JEC 2024037）。

（結果）

対象者より収集されたデータは，ネガティブイメージが 327，ポジティブイメージが 244 であった。そのうち医療系から得られたネガティブデータは 68，ポジティブ 45，心理系から得られたネガティブデータは 191，ポジティブ 154 であり，専攻によるポジティブデータおよびネガティブデータに有意な差はみられなかった（$\chi^2(1)=.803$, $p=.370$）。なお ADHD の認知については，どちらともいえない 9（12%），知っている 61（77%），よく知っている 9（11%）であった。

データから 5 つのテーマが特定され，テーマ 1 から 3 は社会的スティグマを増幅させるテーマとして，テーマ 4 と 5 は ADHD 者の心理的プロセスにおいてスティグマへの影響を緩衝させるテーマとして示された。

テーマ 1 は，「ADHD への感情」であった。これは，ADHD から連想される像に対して浮上してくる感情であり，行動を共にすることに伴う不信や不安，症状を抱えて生活することへの同情，関りを持つことへの抵抗感や拒否感が示された。テーマ 2 は，「ADHD 像」であり，手元の情報から想起される ADHD イメージとして，落ち着きのなさや注意の変動のしやすさ，時間を守ることやマルチタスクの苦手さが挙げられた。テーマ 3 は，「コミュニケーションの取り方」であり，会話を持つ際に生じる違和感や，ADHD のある人への気遣いや協調性の問題が示された。

テーマ 4 は，「ADHD イメージへの魅力」であり，社交的で快活な性質，積極的にものごとに取り組むエネルギーや活発さ，繊細さや他者への気遣いが挙げられた。テーマ 5 は，「相対的に優れた能力」であり，切り替えの早さや，他者への共感力や発見力があげられた。

（考察）

本研究により，ADHD 者の心理的プロセスに直に影響を及ぼすスティグマ関連のストレッサーおよび緩衝要因となり得るテーマが示された。ADHD 者の会話に関するデータからは，ソーシャルネットワークやマスメディアから得られる情報が ADHD 像に影響している可能性が示唆された。このような社会構造的なラベリングは，メンタルヘルスの転帰に強く関連するため，メディア分析を通じて ADHD に関連する誤解を明らかにすることも必要であろう。

本研究から ADHD の魅力と能力がテーマとして示され，スティグマを緩衝させる可能性が考えられたが，これらがラベリングとして作用し，この像に囚われることで，返って心理的プロセスの憎悪要因となる可能性もある。また，ポジティブデータについては，最近の多様性を重視する社会において，建前や社会的な望ましさを反映した回答がなされている可能性も考慮しておく必要がある。

本研究の対象者は，障害や疾病についての学修機会があり，性別の偏りもあるため，一般人口も含めた幅広い対象への調査が求められる。

（文献）

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry, 1*(1), 16–20.

Frost, D. M., & Castro, D. (2024). An integrated understanding of the mechanisms linking social stigma to mental health among marginalized populations. *Nature Mental Health, 2*, 645–654.

本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(TAKEDA Mizuho, ONISHI Shoji)

放課後等デイサービスにおける発達支援プログラム現状と課題

― 予備調査に基づくインタビューガイドの改訂プロセス ―

○王　青童　　裴 虹　　朱　曦済　　竹内　康二
（筑波大学人間系）　（筑波大学人間系）　（一橋大学大学院経営管理研究科）　（明星大学心理学部）

KEY WORDS：放課後等デイサービス、特別支援教育、アセスメント

（目的）

近年、厚生労働省は放課後等デイサービス（以下「放デイ」）における発達支援の必要性を強調し、福祉と教育の連携強化と役割分担の明確化を求めているが、多くの事業所では具体的な支援方法と支援体制が十分に整えておらず、支援の質には施設間で大きな差があるのが現状である（厚生労働省，2015）。

本研究は放デイにおける発達支援プログラムの現状を把握することを目的とする。さらに、予備調査の結果をもとにインタビューガイドを修正し、より効果的な発達支援プログラムの開発に寄与することを目指し、特別支援教育の専門性を放デイに取り入れることが期待される。

（方法）

以下の 2 つの予備調査を実施した。予備調査①：放デイに勤務する児童発達支援管理責任者 1 名を対象に、約 30 分の半構造化面接を実施した。予備調査②：予備調査①の内容を基に、発達支援・心理学・統計分析の専門家と共にインタビューガイドの修正案を検討した。なお、本研究は第一著者の所属機関の研究倫理委員会から承認を得て実施された（承認番号：筑 2024-129A 号）。調査項目は Table 1 に示した。

分析方法としては、面接内容を逐語録に起こし、回答内容を整理した。その後、心理学、ASD、統計分析の各領域の専門家と第一著者が、回答の中から曖昧な項目や支援現場の状況が把握しづらい項目を選定し、より具体的な表現に修正したうえで、本調査用のインタビューガイドを作成した。

（結果）

⑴　対象者及び事業所情報について

対象者は、児童発達支援管理責任者として 3 年半の勤務経験を有している。勤務先の放デイには、ASD、知的障害、グレーゾーンなど多様なニーズを持つ子どもが通所しており、特に ASD 児の行動課題、外国籍児童の日本語習得の困難、グレーゾーン児の学習困難などの支援が求められると回答された。

⑵　個別支援計画に関するアセスメントについて、

保護者への事前聞き取りを行ったが、子どもに対する直接アセスメントの実施がなかった。

⑶　支援プログラムについて、

対象者が所在する事業所では、子どもに対する支援プログラムが実施されている一方、対象者本人は障害児に関する理解が不十分であると認識し、専門性を有する指導員に協力の上、支援の目標と方向性を把握しながら、支援プログラムを作成していることとなった。支援プログラムの課題と改善点について、支援計画の立て方が難しいと思い、厚生労働省により、放デイ支援ガイドに規定された 5 領域のすべてに当てはまるように、支援プログラムの設定がむずかしいと思い、すべての領域に当てはまる必要はないと回答した。

（考察）

今回の結果から、改訂したインタビューガイドの項目とその理由について、Table 1 に示した。予備調査によって得られた放デイの責任者と利用者に関する情報の把握が不十分であると明らかした。放デイにおける基本状況をより具体的に把握するために、インタビュー前に「責任者の学歴・資格」、「事業所の運営体制・事業内容」、「利用者の属性情報（学年、障害種別、国籍など）」を事前チェックリストとして内容を補足し、インタビューの聴取内容を明確化し、支援実態の把握をより正確に行うことが可能となる。

また、個別支援計画の作成に先立つアセスメントの実施状況について、極めて不十分であることが示された。保護者への事前聞き取りは間接的アセスメントの一形態として認識されている一方で、子ども本人に対する直接的なアセスメントの実施は十分とは言えなかった。対象者はアセスメントの概念自体について明確的に認識できない可能性が示唆された。今後の調査では、アセスメントに関する聴取方法を再検討し、直接アセスメントと間接アセスメントを明確に区別した上で、質問項目を追加し、詳しく修正することになる。

支援プログラムに関する結果から、厚生労働省により規定された「本人支援の 5 領域」の視点を網羅した個々の子どもに応じた支援の実施が求められているにもかかわらず（厚生労働省，2015）、対象者は 5 領域それぞれに対応させる支援プログラムの作成に対して困難感が高いと示唆された。5 領域に対する理解及び放デイガイドラインに認識が不足と明らかになった。今後の調査では、5 領域に該当する支援プログラムの現状を明らかにするために、それぞれの領域に対応しているかどうか、及び支援の形（個別・集団）と支援効果の評価に関する項目をインタビューガイドに追加する予定である。

（文献）

厚生労働省（2015）放課後等デイサービスガイドライン.

（付記）本研究は JSPS 科研費 24K00437 の助成を受けた。
(WANG Qingtong, PEI Hong, ZHU Xiji, TAKEUCHI Koji)

Table 1 インタビューガイド

インタビューガイド（調査項目）		改訂項目	改訂原因
対象者と事業所の情報	・対象者：年齢；勤務歴 ・事業所：利用者数；障害種別と特別なニーズ；外国籍の利用者の有無とその情報	・現状に関する項目は事前チェックリストにより書面確認へと変更 ・対象者項目：「最終学歴」と「保有資格」を追加 ・事業所項目：「経営形態」「営業歴」「事業内容」「利用者人数・学年・在籍状況」を追加	・追加項目が増加し、インタビュー時間が長くなる可能性があるため、事前的にチェックリストでの書面チェックでの確認へ変更 ・事業所の現状把握に関する既存項目で得られた情報が不足しているため
個別支援計画とアセスメント	・アセスメントの有無と実施形態 ・アセスメントが利用者の状況把握に有効か ・アセスメントが個別支援計画の作成に有効か ・外国籍利用者に対する特別な配慮	・アセスメントの実施形態（間接アセスメント・直接アセスメント）を具体例（保護者への聞き取り；個別検察；行動観察）と共に質問項目を追加 ・アセスメントを実際する際の困難と改善点についての質問項目を追加	・対象者よってアセスメントの概念が明確ではない可能性があり、より具体的な質問項目に修正 ・アセスメントを実施する際の困難感に関する項目はないため、それに基づき項目を追加
支援プログラム	・支援プログラムの有無 ・支援プログラムの内容・実施頻度・支援効果の評価 ・支援プログラムを実施中の課題と改善点 ・外国籍利用者に対する特別な配慮	・支援プログラムに関する聞き方を修正し、放デイガイドラインに定められた 5 領域を例として提示し、それぞれに対応するかを確認する質問項目に変更 ・支援プログラムの実施形態（個別指導・集団指導）に関する項目を追加 ・学年ごとの支援プログラムの内容についての項目を追加	・予備調査では対象者が厚生労働省により、放デイガイドラインにおける 5 領域に全てに対応した支援プログラムの作成に困難を感じている結果を明らかにしたため、それぞれの領域に関する支援プログラムの作成に対する困難感をより詳細的に把握するため、聞き方を修正し、項目を追加する ・実施現状に関する項目の追加（支援形態）

自閉スペクトラム症者の養育者における養育レジリエンス

養育レジリエンスと心理社会的適応との関連に焦点を当てて

〇永瀬　開[1]　　藤田久美[2]
（[1]広島大学大学院人間社会科学研究科　　[2]山口県立大学社会福祉学部）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　養育者　レジリエンス

【問題と目的】

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder; ASD）とは、社会的コミュニケーションと対人的相互交渉の障害、及び興味の限局と反復的行動パターンを特徴とする神経発達症の一つである（APA, 2022）。これまで ASD 児・者を育てる養育者は日々の生活の中で多くの困難を抱えることが知られており（Pozo et al., 2014）、心理社会的適応が困難になることが報告されている（Nagase et al., 2024）。そのため、自閉スペクトラム症児・者を育てる養育者における心理社会的適応を支援することは重要な課題である。

個人の心理社会的適応に関連する要因として、近年、レジリエンスという概念が注目されている（Luthar et al., 2000）。レジリエンスとは、精神的健康を著しく悪化させる状況や環境にも関わらず、良好に適応する過程を示す概念である。特に発達障害児・者を育てる養育者においては、養育困難があるにも関わらず、良好に適応する過程を示す養育レジリエンスについて先行研究が蓄積されつつある（鈴木ら, 2015）。例えば、Suzuki et al.（2015）は、どの程度発達障害児を育てる養育者が養育レジリエンスの要素を持っているのかを明らかにするための質問紙である、養育レジリエンス要素質問表（PREQ）を作成し、その信頼性と妥当性を検証した。その結果、PREQ は、子どもの特徴に関する知識、社会的支援、肯定的な捉え方といった下位尺度によって構成され、これらの下位尺度が母親の抑うつ状態を予測することが明らかにされている。このように、ASD 児を育てる養育者の養育レジリエンス要素が養育者の心理社会的適応といくつかの側面関連することは確かめられているものの、その関連が臨床的にどの程度意味のあるものなのか、すなわち支援の指標として実践的に利用可能かどうかについては、十分に検討されていない。そこで本研究では、ASD 児・者を育てる母親における心理社会的適応を「心理的ストレス反応（K6）」および「社会的孤立（LSNS-6）」という、カットオフ値が既に明らかにされた尺度により捉え、PREQ における各下位尺度得点を用いてこれらのカットオフを超えるリスクを予測することを目的とする。

【方　法】

対象者・調査手続き：ASD 者を育てる母親 352 名（平均年齢 = 44.75, *SD* = 6.52）であった。また養育されている ASD 者の平均年齢は、12.95 歳（*SD* = 5.78）であった。

質問紙：養育レジリエンスを捉える指標として PREQ（Suzuki et al., 2015）、心理的ストレス反応を捉える指標として K6（Furukawa et al., 2008）、社会的孤立をとらえる指標として LSNS-6（Kurimoto et al., 2011）を用いた。なお、K6 は 5 点以上で心理的ストレス反応相当、LSNS-6 は 11 点以下で社会的孤立に相当することが確かめられている。

分析手続き：PERQ の下位尺度得点を説明変数、K6 及び LSNS-6 のカットオフ値を基準とした二値変数を目的変数とした強制投入法によるロジスティック回帰分析を実施した。

倫理的配慮：個人情報の保護等の倫理的配慮事項を郵送した調査協力依頼と質問紙の表紙に記載し、返送をもって調査の同意が得られたものとした。本研究は山口県立大学生命倫理委員会の承認を受けた（承認番号：2021-33）。

【結　果】

心理的ストレス反応に関するロジスティック回帰分析の結果、社会的支援が有意に心理的ストレス反応を予測するモデルが有意であり（B = -0.05, $p < .01$）、オッズ比は 0.95（95%CI: 0.93-0.98）であった。その一方で、子どもの特徴に関する知識及び、肯定的な捉え方の回帰係数は有意ではなかった（子どもの特徴に関する知識：B = -0.01, *n.s*；肯定的捉え方：B = -0.04, *n.s*）。とであった。

また、社会的孤立に関するロジスティック回帰分析の結果、社会的支援が有意に心理的ストレス反応を予測するモデルが有意であり（B = -0.10, $p < .01$）、オッズ比は 0.90（95%CI: 0.87-0.93）であった。その一方で、子どもの特徴に関する知識及び、肯定的な捉え方の回帰係数は有意ではなかった（子どもの特徴に関する知識：B = 0.00, *n.s*；肯定的捉え方：B = -0.03, *n.s*）。とであった。これらの結果を Table 1 及び、Table 2 に示す。

Table 1 心理的ストレス反応に対する PREQ の各下位尺度のオッズ比

	B	*OR*	95% CI		*p*
子どもの特徴に関する知識	-0.01	0.99	0.95	1.04	0.707
社会的支援	**-0.05**	**0.95**	**0.93**	**0.98**	**0.002**
肯定的捉え方	-0.04	0.96	0.91	1.01	0.122

Note: Bold numbers indicate p <0.05.

B =partial regression coefficient; CI =confidence interval; OR =odds ratio

Table 2 社会的孤立に対する PREQ の各下位尺度のオッズ比

	B	*OR*	95% CI		*p*
子どもの特徴に関する知識	0.00	1.00	0.95	1.05	0.979
社会的支援	**-0.10**	**0.90**	**0.87**	**0.93**	**<.001**
肯定的捉え方	-0.03	0.98	0.92	1.03	0.38

Note: Bold numbers indicate *p* <0.05.

B =partial regression coefficient; CI =confidence interval; OR =odds ratio

【考　察】

本研究では、ASD 児を養育者において、養育レジリエンスの構成要素である社会的支援が、心理的ストレス反応及び、社会的孤立の双方を有意に予測することが示された。また、オッズ比が 1.00 を下回っていることからも分かるように、この結果は、社会的支援がストレスや孤立感の緩和における重要な保護因子として機能しているということを示唆している。この結果は、親の会への参加をはじめとする社会的支援が育児ストレッサーの軽減に寄与するという先行研究の知見と一致しており（山根, 2013）、ASD 児の養育者における心理社会的適応を支援する際に、支援のネットワークを構築することや養育者の社会的つながりを促進することの重要性を示したものだといえる。

一方で、子どもの特性に関する知識や肯定的な捉え方といった他の養育レジリエンスの要素は、心理的ストレス反応や社会的孤立との間に有意な関連を示さなかった。これらの要素は、日常的な心理的負担の軽減や対人関係の広がりといった側面に対して即時的に影響が強くなく、日常の子どもに対する関わり方の変化を通して、長期的なスパンで心理社会的適応に影響すると考えられる。（NAGASE Kai, FUJITA Kumi）

知的・発達障害のある人の地域における余暇活動参加について

～ある地域の動的な余暇活動参加プロセスに着目して～

〇澤江幸則　　戸田優那
（筑波大学体育系）　　（筑波大学人間学群）

KEY WORDS:知的・発達障害　地域支援　余暇活動

（目的）

知的・発達障害のある人（以降、知的・発達障害者）の健康問題として、生活習慣病の有病率が非当事者に比べて高く、短命であることが指摘されている（Bittles et al,2002）。とりわけ国外の研究では ASD 者は非 ASD 者と比べると平均 16.3 歳短命で、知的障害が伴うと 30.7 歳短命になるという報告がある（Hirvikoski et al, 2016）。その背景には座りがちな生活習慣が指摘されている。つまり、知的・発達障害者の健康問題を解決するためのひとつに余暇時間の充実を目的とした活動への参加が求められる。特に自宅を出て地域に外出するといった動的な活動は、それだけで身体的健康を促すことにつながる。しかしながら、知的・発達障害者の余暇活動、とりわけ外出を伴う余暇活動への参加は必ずしも簡単なこととは言えない。先行研究では、知的・発達障害者の余暇活動内容や阻害因子に関する実態調査結果は散見できるものの、動的な余暇活動への参加につながるプロセスを含めた調査は多くない。そこで本研究では、動的な余暇活動につながる外出・移動に着目して調査することで、知的・発達障害者が地域における余暇活動参加に至るプロセスを示すための一助にすることを目的にした。

（方法）

202X 年１月から２月までの２ヶ月間のなかで、T 市において実施された移動支援に関する実証調査に参加した知的・発達障害のある成人をもつ保護者 13 名のうち回答を得た 9 名を対象者とした。対象者の子どもの性別は男性８名、女性１名、平均年齢は 30.8±4.0 歳であった。ASD８名、ADHD１名、知的障害８名であった。療育手帳の等級は重度４名、中等度３名、軽度２名であった。就労状況は障害者枠就労４名、特例子会社３名、就労支援施設１名であった。

対象者はウェブを使ったアンケート調査において、平日および休日の外出・移動状況（平日；家を出る時間、家に戻る時間、戻ってからの様子、休日；午前および午後の様子、共通；移動手段、付き添い状況）を選択肢から選ぶように、そして外出・移動時の困りごとについては、よくあるからほとんどないの４件から選ぶように、はじめて行く場所への対策については選択肢から選ぶように尋ねられた。倫理事項として、アンケートを実施する前に、個人情報の取り扱いおよび公表方法、同意の取り消しなどについて確認をし、同意を得た場合のみ回答してもらうよう説明した。

(結果)

１．平日の外出・移動状況：対象の子どもは午前８時までに家を出ており午後 18 時までに帰宅していることがわかった。移動手段（複数回答）で最も多かったのは電車（４名）で、ついで自転車（３名）、福祉事業所による送迎（３名）、公共バス（１名）、家族の送迎（１名）と続いていた。またその際の付き添いで最も多かったのはなし（７名）で、ついで家族（２名）であった。そして自宅に戻ってからの様子でもっとも多かったのは動画・テレビ視聴、ゲーム等の座位活動（８名）でついで運動系の外出（１名）であった。

２．休日の外出・移動状況：対象の子どもは、午前中（複数回答）、運動系の外出（６名）が最も多く、ついで室内の座位活動（３名）、そして買い物（２名）であった。午後は運動系の外出（５名）と買い物（５名）が最も多く、ついで文化系の外出（３名）と室内での座位活動（３名）、そしてその他の外出（１名）であった。その外出手段の移動手段は、家族の送迎（８名）がもっとも多く、ついで自転車・徒歩（１名）であった。また付き添いでもっとも多かったのが家族（８名）でついでなし（１名）であった。

３．外出時の困りごと：ある（よくある・ときどきある）に回答した人がない（ほとんどない・あまりない）に回答した人より多かったのは「突然の変更時(遅延や運行休止)に対応ができない」（５名）で、ついで「支払い方法や受付方法が変更になって対応ができない」（４名）であった。

４．はじめて行く場所への対策（複数選択）：選択が過半数以上で、もっとも多かった回答は「家族が必ず同伴する」（６名）、ついで「家族が事前に下見に行く」（１名）であった。

表：休日の外出・移動状況

午前	外出（運動系）	外出（文化系）	外出（買物）	外出（他）	座位活動
	6	0	2	0	3
	66.7%	0.0%	22.2%	0.0%	33.3%
午後	外出（運動系）	外出（文化系）	外出（買物）	外出（他）	座位活動
	5	3	5	1	3
	55.6%	33.3%	55.6%	11.1%	33.3%
移動手段	自転車・徒歩	電車	バス	事業所の送迎	家族の送迎
	1	0	0	0	8
	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	88.9%
付き添い	なし	家族	福祉サービス		
	1	8	0		
	11.1%	88.9%	0.0%		

（考察）

以上の結果から、本研究の対象者である知的・発達障害者は、平日の余暇時間では自宅の座位活動が多く、休日の余暇時間では外出することが多いことがわかった。しかし休日の余暇活動における移動では付き添いを含めて家族に負担がかかっていることが明らかになった。さらにはじめて行く場所においては、家族が同伴することや家族が事前に下見に行くことが明らかとなった。知的・発達障害のある子どもをもつ家族の負担は以前から指摘されていたが、余暇活動のための外出・移動においてもその状況は変わらない。親なきあと問題の解決をはかるために、移動支援事業などの障害福祉サービスといった公助があるが、本調査では十分に活用されていなかった。移動については、対象者の平日の移動状況を考えると繰り返し練習するなかで移動スキルは獲得できる。問題なのは、ダイヤの急な変更や事故などのトラブル等によるいつもと違う状況になることへの対策である。いずれにしても家族の過重な負担を軽減するための仕組みを地域において創発しない限り、知的・発達障害者の動的な余暇活動を通した健康問題の解決は難しいと考えられた。

（文献）

Bittles et al.(2002)：The influence of intellectual disability on life expectancy. J Gerontol A Biol Sci Med Sci, 57, 470-472.

Hirvikoski et al.(2016)：Premature mortality in autism spectrum disorder.Br J Psychiatry, 208, 232-238.

(SAWAE Yukinori, TODA Yuna)

自閉スペクトラム症児の保護者を対象とした支援ツールとガイドブックの使用が視覚的支援の継続と効果に及ぼす影響

○大石博司
（じんぶな～）
大久保賢一
（畿央大学）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　支援ツール　ガイドブック

【目的】

自閉スペクトラム症（以下 ASD）児と関わる際の視覚的支援（以下 VS）は、多くの現場で活用されている。しかし、保護者に対する VS の研修機会は少なく、VS をするようアドバイスされても、保護者の支援物作成が困難を感じたり（坂本，2001）、その効果の汎化が難しかったり（岡本，2018）する例が報告されている。

そこで保護者に VS ガイドブックを使った研修を実施し、負担や実施困難を軽減するための支援ツールを配布し、一定期間、参加者からの質問に対応するフォローアップ体制を構築すれば、保護者が VS を開始・継続しやすいのではないかと考えた。

【方法】

[期間]X 年 7 月から 10 月の約 15 週間。

[対象]ASD の診断のある児童の保護者 10 名（全て女性）。参加者の平均年齢は 46.93 歳（SD = 10.43）、対象児童の平均年齢は 7.98 歳（SD = 3.66）。児童の主たる在籍先は、児童発達支援が 1 名、こども園が 2 名、小学校通常学級が 3 名、小学校特別支援学級が 2 名、特別支援学校小学部が 1 名、特別支援学校高等部が 1 名。

[倫理的配慮]本研究は畿央大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した。ASD 診断を受けた児童の保護者を対象に福祉事業所 2 法人で参加希望者を募集し、事前説明会で研究目的・方法・個人情報保護方針・参加の任意性について詳細に説明し、書面による同意を得た。

[研究デザイン]多層ベースライン法を採用した。

[手続き]第 1 週に事前評価を実施した。ベック抑うつ尺度（BDI）（林， 1988）を 4 件法で、家族の自信度（本山ら，2012）を 5 件法で行った。結果は Google フォームを通じてオンラインで収集した。また半構造化面接を実施し、VS に関する既存の知識・実践度を評価した。

第 2 週以降には、「伝える時に見てわかるものを使った割合」と記された記録用紙を保護者に配布し、子どもへの伝達場面における視覚的支援の使用割合を毎日、自己評価で 11 件法で記録してもらった。それを 1 週間ごとに Google フォームを通じてオンラインで収集した。

第 3 週以降、参加者を A・B・C の 3 グループに分け、それぞれ異なる時期（A は 3 週目、B は 7 週目、C は 11 週目）に介入を開始した。

第 15 週に BDI と家族の自信度のアンケートをとり、社会的妥当性について半構造化面接をした。

[ガイドブック・支援ツール・フォローアップ体制]

自作ガイドブック（大石， 2024a）を使用し、1 時間 40 分の説明を実施し、VS の理論的背景、考え方、具体例を教授し、支援ツール（本研究では㈱おめめどうのツールを使用）を配布した（図 1）。また参加者ごとに 20 分の個別相談時間を設け、各家庭の状況に応じた目標行動の設定を支援した。目標行動には「保護者の行動が目標」の場合と「児童の行動が目標」の場合があった。介入後のフォローアップ体制として、復習用動画（大石，2024b）の提供、メールによる質問対応を実施した。参加者から「絵カード作成が難しい」などの相談があった場合は、第 1 報告者がカードを作成し、適切な素材を提供するなどの個別支援を行った。また一般化可能な質問内容については、個人情報を削除した上で全参加者と共有し、学習機会を拡充した。

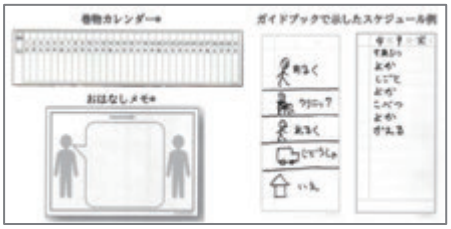


図 1　配布した支援ツールの一部とガイドブックの一部

【結果】

10 名中 7 名の保護者では子どもに伝える時に「見てわかるものを使う」割合が増加した（図 2）。事前と事後の BDI には一定の傾向は見られなかった。家族の自信度については統計的に有意な変化が見られ（p=.028）、効果量も大きかった（ r=-0.71）。

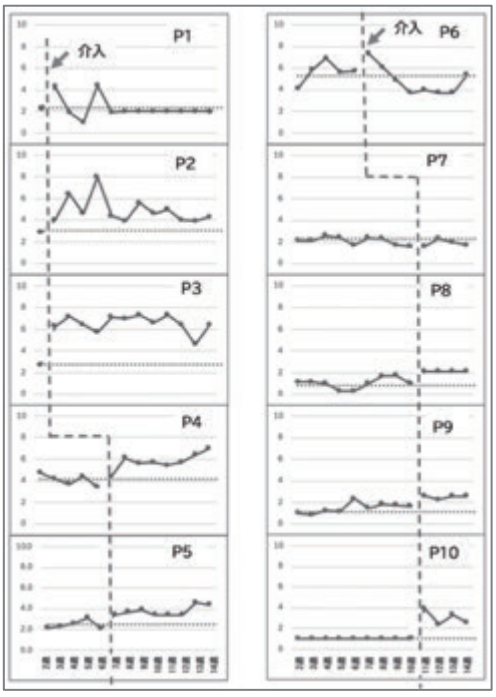


図 2 見てわかるものを使う割合の各保護者ごとの推移

【考察】

VS 実施場面における子どもの行動変容に対する保護者の解釈は、悲観的な方向に偏る可能性が示された。しかし、本研究の分析からは、そのような保護者の解釈とは別の、子どもの行動の肯定的な側面が存在したことも明らかになった。このような解釈の乖離は、保護者支援において行動の解釈に関する情報提供や、枠組みの明示が重要であることを示唆している。

本研究の結果は、ガイドブックを使った対面研修と、それを支える支援ツールおよびフォローアップ体制の組み合わせが VS の継続的実施を促進する可能性が示唆された。

（OOISHI Hiroshi, OHKUBO Kenichi）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-41

自閉スペクトラム症児・者のきょうだいにおける告知の実態と障害認識過程について

○岡島寧々　　小島道生
（研究時所属 筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: ASD　きょうだい　障害認識過程

Ⅰ．問題と目的

ASD 児・者（以下、障害児・者を「同胞」と示す）の定型発達の兄、姉、弟、妹（以下、「きょうだい」）についての研究は親からの報告に依存していることからも、きょうだい視点での ASD がある同胞の告知の受け止め方を検討する必要があるといえる。また、きょうだいにおける同胞の障害認識過程には、同胞の特性を障害とは思わずに違和感として認識することの「気づき」、同胞の障害に関する診断名や特性について説明を受けることの「告知」、同胞の特性について理解することの「理解」、これら 3 つの過程が存在していると考えられる。そこで、本研究では、ASD がある同胞のきょうだいを対象に半構造化面接を実施し、告知の実態と障害認識過程を調査することを目的とする。さらに、ASD がある同胞の ID の有無によってきょうだいの障害認識過程のどのような点に共通点や相違点があるのかを明らかにする。

Ⅱ．方法

1. 調査協力 : ASD がある同胞のきょうだい 3 名、ASD と ID がある同胞のきょうだい 7 名、計 10 名から調査協力を得た。2024 年 7 月から 2024 年 10 月にかけて調査を実施した。

2. 調査手順と内容 : 調査協力者の基本情報を把握するために、初めにアンケートを実施した。その後、インタビューガイドに基づき半構造化面接を実施した。調査は全体で 60 分程度行った。

3. 分析方法と手順 : インタビューデータは複線径路・等至性モデル（以下、TEM）を用いて分析した。分析手順は、まず、調査協力者一人ひとりの個別の TEM 図を作成した。その後、ASD がある同胞の ID の有無によってきょうだいの障害認識過程のどのような点に共通点や相違点があるのかを検討するために、ASD がある同胞のきょうだい群（以下、ASD のきょうだい群）と ASD と ID がある同胞のきょうだい群（以下、ASD・ID のきょうだい群）のそれぞれで新たに統合した、統合版 TEM 図を作成した。

4. 倫理的配慮 : 本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た上で実施した（課題番号 2024 筑 2024-59 A 号）。

Ⅳ．結果と考察

1.「気づき」について：多くのきょうだいは幼少期から小学校低学年の間に同胞の発達の遅れや ASD の特性を認識していた。しかし、障害認識に結びつくことの困難さは先行研究（圓尾・玉村・郷間・武藤, 2010; Viswanathan, Kishore,& Seshadri , 2022)でも報告されており、本研究で改めて明らかとなった。また、語りから、同胞の障害認識に至らない要因に出生順位や子どもの発育に関する知識不足が作用していることが挙げられた。気づきの内容は ASD のきょうだい群の場合、「自分の中でこだわっていきたいタイプ」や「行動面とかコミュニケーションが取れない、友達が作れない」といった、ASD の特性を色濃く認識していた。一方で、ASD・ID のきょうだい群においては、同胞が話さないことに違和感を持っていたことから、同胞の適応能力の障害よりも言語コミュニケーションによる影響が大きいことが明らかとなった。一方で 10 名中 2 名は障害があることを認識する前の段階では「気づき」がない状況であり、語りから出生順位や年齢差が気づきのないことに影響を与えていたことが示された。また、「気づき」の経験を得ていた 8 名のきょうだいのうち、告知の前に障害認識に結びついたのは 2 名だけであった。

2.「告知」の実態について : ASD のきょうだい群における告知のタイミングは小学 4 年生から高校 3 年生の間であり、ASD・ID のきょうだい群において、H 氏は中学校卒業頃であったが、その他のきょうだいは幼少期から小学校低学年までの間に告知されており、ASD のきょうだいにおける告知のタイミング比較的遅れていることが明らかとなった。ASD のきょうだい群の告知のタイミングが遅れる要因について、きょうだいは親の心理的葛藤や障害受容が影響していると語っていた。田中（2011）の調査によると、親はきょうだいが同胞のことで疑問を持ち始めた時期に説明を行うとされている。しかし、本研究では、ASD のきょうだい群は告知前に同胞の違和感を持つことや同胞の障害を認識していたが、親に質問することはなく、親がきょうだいの疑問を把握できないため告知が遅れる可能性が示唆された。また、母親はきょうだいに告知をしたことで、理解して対応してくれた、協力・サポートが得られたという理由でほとんどの母親が告知をして「よかった」と捉えていたことが示されている（森,2015)。しかし、本研究により、障害に関する「診断名」や「障害がある」といった単純な告知や情報提供を受けたきょうだいは、同胞の特性や症状を深く理解することは難しいことが示された。このことから、診断名や障害があることだけを伝えるといった単純な告知や情報提供では、同胞の特性や症状を深く理解することは難しく、より詳しい説明が必要である。

3.「理解」について：親による同胞の説明や親への質問は ASD と ID がある同胞のきょうだいにおいて特有の特徴であることが明らかになり、親から継続的に同胞について説明を受け、自ら同胞のことを親に質問することを通じて理解が深まっていた。また、ASD のきょうだい群と ASD・ID のきょうだい群の中で、親に同胞のことを質問しないきょうだいはインターネットや本を用いて障害について調べていたが、必ずしも障害について理解できるわけではなかった。

以上のことから、きょうだいの理解度に応じて、親は日常的な生活の中で、反復的に障害に対する理解を深めるための機会を提供することが求められるだろう。また、告知時には診断名を伝えることのほかに、同胞の症状や特性、関わり方など、具体的な内容を踏まえた説明が望まれる。

Ⅴ．引用文献

圓尾奈津美・玉村公二彦・郷間英世・武藤葉子（2010）軽度発達障害児・者のきょうだいとして生きる―気づきから青年期の語りを通して―. 教育実践総合センター研究紀要,19.87-94.

森由美子（2015）発達障害児およびきょうだいへの告知のあり方に関する一考察.東京家政大学附属臨床相談センター紀要,15,49-59.

田中恭子（2011）自閉症スペクトラム者のきょうだいに対する支援：診断を伝えることの重要性に関する研究.

Viswanathan P, Kishore M.T, & Seshadri SP.（2022）Lived Experiences of Siblings of Individuals with Autism Spectrum Disorder in India: An Interpretative Phenomenological Analysis. *Indian J Psychol Med*, 44(1), 45-52.

(OKAJIMA Nene, KOJIMA Michio)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-42

ADHD 様症状を示す児童の順向性・反応性制御

○岩下史弥　　池田吉史
（東御市立滋野小学校）　（東京学芸大学教育学部）
KEY WORDS: 認知制御，抑制，ワーキングメモリ

（目的）

Dual Mechanisms of Cognitive Control framework は，認知制御が順向性制御と反応性制御の二つの異なるモードで構成されることを提唱するモデルである(Braver, 2012)。課題規則と目標表象の活性化に対して，順向性制御は予測的かつ持続的に関わり，反応性制御は刺激駆動型で一時的に関わる。これまで非定型発達児・者の認知制御特性が明らかになりつつあり，発達障害の特性と順向性・反応性制御との関連が示唆されている(Pani et al., 2013；van Dijk et al., 2014；Schmitt et al., 2018)。発達障害児・者を対象とした研究では，制御方略について障害独自の特性が明らかになりつつあるが，ADHD 児を対象とした知見は非常に少なく，ADHD 児特有の脳機能のメカニズムや発達的変化を明らかにするためにも，更なる知見の蓄積が期待されている。以上のことから，本研究では ADHD 様症状を示す児童に AX-CPT 課題を実施し，定型発達児群との比較を通し，ADHD 様症状を示す児童における制御方略の特性を検討することを目的とした。

（方法）

甲信越地方にある小学校 2 校に在籍する児童 193 名を参加者とした。なお，両校において，知的障害特別支援学級に在籍していた児童については，知的機能の測定を行うため，WISC-IV を実施した。FSIQ が 70 未満であった児童 11 名は参加者から除いた。欠損値や異常値のある参加者を除外し，計 182 名を分析対象とした。また，発達障害傾向を調べるために，ADHD-RS-IV 学校版と，高機能自閉症に関するスクリーニング質問紙 ASSQ の日本版を実施し，定型発達群と発達障害群に群分けをした。

修正版 AX-CPT を作成した。ここでは，キュー刺激に 10 種類の動物のシルエット画像(ウサギ，キリンなど)を用い，プローブ刺激に 9 種類の食べ物のシルエット画像(リンゴ，ドーナツなど)を用いた。キュー刺激(A 刺激，B 刺激）とプローブ刺激(X 刺激，Y 刺激)の組み合わせによりキィ押し反応を求めた。A 刺激はウサギ，X 刺激はリンゴとし，AX 試行ではテンキーの「1」を，AY 試行，BX 試行，BY 試行では「3」を押すことを求めた。参加者が順向性制御を使用する場合，AY 試行でエラー率の上昇や反応時間の遅延が観察される。子どもから得られたデータについては，順向性・反応性制御を測る指標をそれぞれ算出した。指標として用いたのは PBI，d'-context (Hit rate AX－False Alarms BX)，A-cue bias (Hit Rate AX + False Alarms AY)であった。PBI は，エラー率と RT について算出した。算出式は(AY - BX)/(AY + BX)とした。

研究計画について所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た。事前に参加児の保護者に研究内容について説明し，研究協力についての同意を書面で得た。

（結果と考察）

分析対象者は，異常値や，ADHD-RS-IV と ASSQ の両方で基準得点を上回らなかった参加者のデータを除き，170 名のデータを分析対象とした。発達障害群では，6～7 歳が 16 名(男：女=15：1)，8～9 歳が 13 名(男：女=12：1)，10～11 歳が 12 名（男：女=10：2)，12 歳が 1 名であった。そのうち ADHD 様症状のみを示した児童が 27 名(男：女=23：4)，ADHD 様症状と ASD 様症状を示した児童が 10 名(男：女=10：0)，ASD 様症状のみを示した児童 5 名(男：女=5：0)であった。定型発達群は 6～7 歳が 34 名(男：女=19：15)，8～9 歳が 42 名(男：女=20：22)，10～11 歳が 36 名(男：女=17：19)，12 歳が 16 名(男：女=6：10)の計 128 名であった。

ADHD 様症状と参加者のパフォーマンスの関連を検討するために，参加者全員に対して，すべての指標(エラー率，RT，順向性・反応性制御指標)について ADHD 様症状の有無との間で相関分析を行った。その結果，ADHD 様症状の有無は AX 試行のエラー率との間，BX 試行のエラー率との間のそれぞれにおいて 1%水準で有意な正の相関関係があり，AY 試行のエラー率との間，BY 試行のエラー率との間のそれぞれにおいて 5%水準で正の相関関係があることが示された。RT については有意な相関関係が示されなかった。ADHD 様症状の有無がすべての試行タイプのエラー率と正の相関関係が示されたことから，ADHD 様症状のある児童は試行タイプによらず高いエラー率を示す傾向にあることが示唆された。

順向性・反応性制御指標との関連は，d'-context とのみ 1%水準で有意な負の相関関係が示された。これは ADHD 様症状のある児童の反応性制御の弱さを示している可能性がある。反応性制御が弱い参加者は，X プローブが呈示された際にキューを思い出せなくてミスをしてしまうため，AX 及び BX 試行でエラーを起こしやすい。ADHD 様症状と負の相関が示されていたことからも，d'-context が反応性制御の弱さを示していると考えられる。注意しなければならないのは，ADHD 様症状を示す参加児が試行タイプに関わらずエラー率が低かったという点である。今後は，d'-context の値が参加児の制御方略特性によってどのような変化をするのかを検証するため，試行タイプ間の差を踏まえた更なる検討が必要である。

（文献）

Braver, T. S. (2012). The variable nature of cognitive control: A dual mechanisms framework. *Trends in Cognitive Sciences, 16*, 106–113.

Pani, P., Menghini, D., Napolitano, C., Calcagni, M., Armando, M., Sergeant, J. A., & Vicari, S. (2013). Proactive and reactive control of movement are differently affected in attention deficit hyperactivity disorder children. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 3104–3111.

Schmitt, L. M., White, S. P., Cook, E. H., Sweeney, J.A., Mosconi, M. W. (2018). Cognitive mechanisms of inhibitory control deficits in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*, 586–595.

van Dijk, F., Schellekens, A., van den Broek, P., Kan, C., Verkes, R-J., & Buitelaar, J. (2014) Do cognitive measures of response inhibition differentiate between attention deficit/hyperactivity disorder and borderline personality disorder? *Psychiatry Research, 215*, 733–739.

(IWASHITA Fumiya, IKEDA Yoshifumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-43

発達支援の知識獲得を目的とした単回研修における アニメーションツール活用の予備的検討

○伊藤貴大
（目白大学人間学部）
KEY WORDS: 研修プログラム・発達支援・アニメーションツール

【目的】

発達支援の知識獲得を目的としたスタッフトレーニングに関する先行研究は多くあり、その知見が蓄積されている。一方で、知識獲得に効率の良い研修については様々な議論がなされており、より効率的に知識の獲得が可能である研修プログラムの開発が求められる。企業研修等では画像優位性に着目し、イラストや映像を用いることで学習効率や興味関心等を向上させるための取り組みを実施している。発達支援の研修では個人情報の観点から実際の映像を用いることが難しく、架空事例を文字刺激で提示することが多いが、架空事例をアニメーションツールを用いて作成することで、研修における効率的な知識獲得や集中の持続に繋がる可能性がある。そこで本研究では、アニメーションツールを用いた架空事例を用いた研修を実施することで、研修受講者の研修内容の理解が促進されるかを検討することを目的とする。

【方法】

対象：児童発達支援センターに勤務する職員 2 名を対象とした。対象者 A は作業療法士の資格を持つ児童発達支援管理責任者であり、児童発達支援に関連する業務年数は 7 年であった。対象者 B は小学校教員免許を持つ児童指導員であり、児童発達支援に関する業務年数は 6 年であった。倫理的配慮：本研究に実施に伴い,対象者に対し、研究内容に関する説明を口頭及び書面にて実施した。その際、研究への参加と辞退は自由意志によるものであり、辞退等に伴う不利益は一切生じないこと、研究成果を外部に公表することに関する同意を書面にて得た。期間：20XX 年 5 月から 1 回（90 分）にて実施した。研修内容：本研修はオンデマンドにて実施した。研修内容は①応用行動分析学の基本的内容②アニメーション架空事例を用いた支援手法の紹介で構成し、いずれも講義形式の実施であった。なお、研修で使用するアニメーション架空事例は、Figma 社の Figma Design、及び Adobe 社の Animate を用いて作成した（Fig.1）。アニメーション事例の時間は約 1 分程度であり、架空事例の内容は伊藤・青木・野呂(2024)の先行研究をもとに作成した。評価：研修プログラムの受講に伴う評価は研修受講前後に下記内容にて実施し評価した。

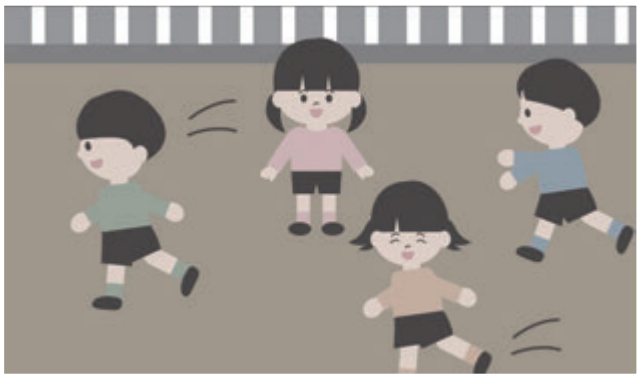


Fig.1 架空事例で用いたアニメーションの一場面

①発達支援の知識評価:KBPAC 短縮版(志賀,1983)を実施し、得点を評価した。②支援方略の立案：架空事例を提示し、対象者に支援方略を記載するように依頼した。評価は先行事象、結果事象、その他による支援方略で分類し、方略内容の変化を評価した。③研修受講後の面談による評価：研修受講後、アニメーションを用いた研修に関して、聞き取りを実施した。

【結果】

本研究の結果を table 1 に示した。KBPAC 短縮版の結果は対象者 A,B共に研修受講後に得点の向上が認められた。また、架空事例に基づく支援方略の立案については、対象者Aはその他の方略の増加、対象者Bは先行事象に関する支援方略の増加が確認された。研修の評価については、「文字で架空事例を読むよりもイメージがしやすい」「飽きることなく研修受講に取り組むことができた」といった肯定的な評価が得られた一方で、「アニメーションだと具体的な行動が分かりづらい」といったアニメーション精度への意見があった。

Table 1　KBPAC 得点と支援方略数の推移

	対象者A		対象者B	
	pre	post	pre	post
先行事象に関する方略	2	2	1	3
結果事象に関する方略	1	1	1	1
その他の方略	0	1	2	0
KBPAC得点	12	16	7	14

【考察】

本研究は、保育者研修にアニメーションツールを用いた架空事例を導入することで、研修内容の理解が促進されるかを検討することを目的として実施した。その結果、知識の向上や介入場面のイメージが持ちやすくなる可能性が示唆された。一方で、本研究では文字刺激のみの架空事例とアニメーション架空事例での比較検討を実施しておらず、アニメーションを用いた研修の実施が知識の獲得に影響を及ぼす正確な効果を測ることができていない。また、アニメーションのみでは標的となる行動がわかりづらいといった懸念点が挙げられている。今後は、研修実地に伴い比較群を設定する、アニメーションに音声による具体的な補足情報を追加する、研修場面だけではなく、支援計画の立案課題においてもアニメーションを用いる等、アニメーションを用いた研修の効果をより細かく検討していくことが求められる。

【文献】

伊藤貴大・青木康彦・野呂文行（2024）幼稚園における知的障害児に対する遊び活動スキルへの応用行動分析学的介入. 自閉症スペクトラム研究,21(2),31-40.

(ITO Takahiro)

※本研究は JSPS 科研費(24K22737)の助成を得て実施した。

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-44

自閉スペクトラム症のある小・中学生の自尊感情・自己効力感の様相

○永井 祐也[1] ・ 永井 絵莉子[2]
（1 岐阜聖徳学園大学教育学部，2 福山市立大学教育学部）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症　自尊感情　自己効力感

【目的】

自尊感情と自分自身を自ら価値あるものとして感じることである。知的障害を伴わない自閉スペクトラム症（ASD）児の自尊感情は、定型発達（TD）の小・中学生と比較して低い傾向にあることが知られている（e.g., Capps et al., 1995）。一方で、知的障害を伴わない ASD 児と TD 児の自尊感情に違いはなかったという報告も複数存在する（小島・納富, 2013; Williamson et al., 2008）。このように ASD 児の自尊感情について、一致した見解が得られていない。特に日本における学齢期の ASD 児の自尊感情は、小島・納富（2013）のほかに検討がなされていない。そこで、本研究では、ASD のある小・中学生の自尊感情の特徴を検討するために、同年代の対照群との比較を行った。また、自尊感情以外の心理的適応指標として、課題を達成するために必要な行動を上手に行えるという自身の能力に対する自己評価である自己効力感についても比較・検討を行った。

【方法】

1. 研究参加者　本研究の参加者は、小・中学生 97 名であり、研究室のホームページ等で募集を行い、参加を希望した保護者が Web フォームで申し込むことによって集められた。97 名中、ASD の医学的診断のある小・中学生（ASD 群）45 名、これまで ASD やその他の発達障害の診断や疑いのない TD の小・中学生（TD 群）52 名であった。ASD 児の生活年齢の平均は 137.38±2.45 ヶ月齢であり、WISC-Ⅳによる知能指数（IQ）の平均は 92.46±2.39（64~133）であった。母親が評定した Social Communication Questionnaire 日本語版（以下、SCQ; 黒田・稲田・内山, 2013）の得点は 19.29±0.58 であった（カットオフ値 15 点）。ASD 児と TD 児の生活年齢は統制されており、SCQ のカットオフ値以上の TD 児はいなかった。

2. 手順・評定内容　ASD 群の保護者には大学の研究室を 2 回訪問するように依頼した。1 回目は保護者のみが来学し、個別の教育相談を実施した。2 回目は母親と共に来学した ASD 児を対象とした質問紙調査を実施した。TD 児とその保護者には 1 回の訪問を依頼し、訪問時に TD 児を対象とした質問紙調査を実施した。質問紙調査では、SOBA-SET（近藤, 2010）と GSESC-R（福井ら, 2008）を用いた。

(1) SOBA-SET: これは、小・中学生の自尊感情を測定するための 18 項目からなる尺度である。SOBA-SET の下位尺度には、「社会的自尊感情」と「基本的自尊感情」があり、これらの総得点を合わせた 3 指標を分析に用いた。また、SOBA-SET には偏位尺度項目が設定されており、質問紙への回答の妥当性の確認に用いた。

(2) GSESC-R: これは、小・中学生の自己効力感を測定するための 18 項目からなる尺度である。GSESC-R の下位尺度には、「安心感」と「チャレンジ精神」があり、これらの総得点を含め T 得点化された 3 指標を分析に用いた。

3. 倫理的配慮　本研究は岐阜聖徳学園大学研究倫理委員会の承認を受けて実施された（承認番号：2024-03）。

【結果】

各群の小・中学生における SOBA-SET、GSESC-R の得点の平均値と標準誤差を Table1 に示す。SOBA-SET の総得点を従属変数、群（ASD、TD）、学校種（小学生、中学生）を説明変数とする二要因分散分析を行った。その結果、群の主効果（$F(1, 93)=6.49$, $p<.05$）、学校種の主効果（$F(1, 93)=5.45$, $p<.05$）が有意であった。交互作用は有意ではなかった。SOBA-SET の社会的自尊感情を従属変数とする二要因分散分析を行った結果、群の主効果（$F(1, 93)=15.93$, $p<.01$）、学校種の主効果（$F(1, 93)=5.02$, $p<.05$）が有意であった。SOBA-SET の基本的自尊感情を従属変数とする二要因分散分析を行った結果、学校種の主効果（$F(1, 93)=3.02$, $p<.10$）のみが有意傾向であった。SOBA-SET の偏位尺度項目得点を従属変数とする二要因分散分析を行った結果、主効果、交互作用ともに有意ではなかった。

GSESC-R の総得点 T 得点を従属変数、群（ASD、TD）、学校種（小学生、中学生）を説明変数とする二要因分散分析を行った。その結果、群の主効果（$F(1, 93)=6.77$, $p<.05$）、学校種の主効果（$F(1, 93)=5.84$, $p<.05$）が有意であった。交互作用は有意ではなかった。GSESC-R の安心感 T 得点を従属変数とする二要因分散分析を行った結果、群の主効果（$F(1, 93)=4.89$, $p<.05$）、学校種の主効果（$F(1, 93)=9.28$, $p<.01$）が有意であった。GSESC-R のチャレンジ精神 T 得点を従属変数とする二要因分散分析を行った結果、群の主効果（$F(1, 93)=3.95$, $p<.05$）のみが有意であった。

【考察】

本研究の結果は、ASD の小・中学生の自尊感情は TD の小・中学生よりも有意に低く、とりわけ、他者との比較によって生じる社会的自尊感情が低いことが示された。また、ASD の小・中学生の自己効力感は TD の小・中学生よりも有意に低く、自己効力感を構成する安心感、チャレンジ精神ともに有意に低いことが示された。さらに、ASD の小・中学生の偏位尺度項目得点が TD の小・中学生と同程度であったことから、ASD の小・中学生の回答の妥当性が確認された。以上を踏まえ、本研究では、ASD の小・中学生は、自らの価値や自身が上手く行えるだろうといった能力を低く評価している可能性が示唆された。

【付記】　本研究は科研費（21K13615, 24K16742）の助成を受けた。　（NAGAI Yuuya, & NAGAI Eriko）

Table1 各群の小・中学生における自尊感情、自己効力感の得点の平均値と標準誤差

	ASD群		TD群	
尺度名	小学生	中学生	小学生	中学生
SOBA-SET	33.84±0.83	30.00±1.93	36.31±0.86	34.12±1.24
社会的自尊感情尺度	15.37±0.51	13.00±1.19	17.97±0.53	16.77±0.76
基本的自尊感情尺度	18.47±0.45	17.00±1.06	18.34±0.47	17.35±0.68
偏位尺度	20.29±0.31	21.71±0.72	20.60±0.32	20.71±0.46
GSESC-R	43.82±1.46	39.43±3.39	50.83±1.52	44.24±2.18
安心感尺度	46.21±1.56	40.00±3.64	52.83±1.63	44.18±2.34
チャレンジ精神尺度	42.76±1.49	42.14±3.47	48.03±1.55	46.12±2.23

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-45

テーブルトーク・ロールプレイングゲーム(TRPG)活動による コミュニケーション支援の成果と課題

—ASD・ADHD のある小中学生の支援をおこなう放課後等デイサービス保育士に対する調査から—

〇木下豪　　丹治敬之
（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: TRPG　コミュニケーション　放課後等デイサービス

１．問題と目的

放課後等デイサービス(放デイ)は、ASD や ADHD のある子どもの居場所として、近年急速に事業所数を拡大してきた。支援の充実を目的として放課後等デイサービスガイドライン（厚生労働省，2024）が発表されたが、放デイにおける支援方法を主題とする研究報告はなお少ない（裴，2024)。

ASD や ADHD のある子どもの支援に活用が期待される活動の一例に、テーブルトーク・ロールプレイングゲーム（Table-Talk Role Playing Game：TRPG）という会話型ゲームを用いた活動（TRPG 活動）がある。シナリオ作成・司会進行・管理役を担う「ゲームマスター」と、ゲーム内の分身となるキャラクターを作って演じる「プレイヤー」で机を囲み、互いに即興で物語を展開する遊びである。放デイにおいて、子ども達に多様な学びを提供する可能性が示唆されている（木下・丹治，2024)。実際に支援ツールとして TRPG を利用している専門職スタッフに実感を問う意義は大きい。本研究では、放デイの職員を対象に TRPG 活動を用いた支援を継続して実施した経緯や感想を問い、成果と課題を考察する。

２．方法

（１）調査対象者：放デイ A の保育士 2 名を対象とした。放デイ A の利用児(ASD あるいは ADHD のある小学校高学年から中学生 5 名）は毎週～隔週に 1 度の頻度で放デイ A を利用していた。TRPG 活動は、毎回約 30 分間から 45 分間、利用児間のコミュニケーション促進を主な目的として実施されており、調査実施時点で約 5 か月間継続していた。対象者は利用児とともにプレイヤーとして参加したほか、ゲームマスターとして参加した回もあった。

（２）調査方法：集団による半構造化面接を実施した。加藤・藤野(2015)を参考に、インタビューガイドを「TRPG を知ったきっかけ」、「TRPG 活動を通して感じる自身の変化」、「TRPG 活動内でのコミュニケーションについて考えること」、「TRPG 活動を通して感じる子ども達の変化」と設定した。実施時間は全体で 38 分 52 秒だった。

（３）分析方法：佐藤(2008)を参考に、オープン・コーディングおよび焦点化コーディングの方法を用いた。オープン・コーディングでは、面接によって得られた逐語録を 1～2 行のキーフレーズに分解し、内容を要約するコードを附した。続く焦点化コーディングでは、コード同士の関係を KJ 法(川喜多，1967，改訂版 2017)に基づいて分類し、より抽象度の高い数グループに集約、対応するキーフレーズを列挙した。

（４）倫理的配慮：放デイ A の児童発達支援管理責任者と調査対象者に対して、事前に目的、面接の実施方法、自由意志により参加を中止できること、面接中の会話が録音されること、個人情報が保護されること、研究結果として発表される可能性について説明を行い、同意が得られた上で実施された。

３．結果と考察

支援の成果(Table 1)として、「意思表示」「他の人に合わせる」「待つ」といったコミュニケーション行動の変化や、子どもの知らなかった側面に気付くといった、子どもの成長に注目した発言が挙がったほか、「協力プレイ」や「その人ごとの役割・持ってるものを見ながら補い合える」などの特徴から「コミュニケーションや行動を，誰かのためにできる」といった、TRPG 活動がもつ特徴に注目した発言も挙がった。

Table 1. TRPG 活動による支援の成果

グループ	キーフレーズの一例
子どものコミュニケーションに変化が見られた	・最初はどう進めていくか→誰とどう進めていくか．という変化． ・やったことない所から始まって，最初は控え目に．今みたいな前に出る感じじゃない．自分がこの場合はこうしたいがちょっとずつ言えるようになってきてるな．ザックリと．**意思表示が課題でもあったから**． ・〇曜のメンバーは**他の人に合わせる**ことができるようになってきた． ・視野が広くなった．**待つ**こともできる． ・一通り**みんなの話聞く**．これがしたいだけじゃなくて**周りにも振れる**ように．
子どもの知らなかった側面を発見できた	・今は TRPG だけじゃないかもしれないけど，スタッフ・他児との活動を(日中には構造がないけど)楽しいって言ってる．**大人だけじゃなくて子どももいる中でコミュニケーションをとるのは苦手な分野だと思ってた**．好き，得意になってくれてる． ・キャラを作ってキャラが動く．自分じゃない．自分よりもう一個外にいる．そういう一面もあったんだ，が見える．**性格・動機…に意外な面が多かった．見えていなかった部分がキャラを通して垣間見えた**のが良かった．
TRPG 活動だからこそ生まれる機会がある	・日常で乗っかることもない．**協力プレイ**もない．TRPG がそういう役割になってる．「やってあげるよ．」 ・ゲームマスターと 1 対 1 ではなくみんなでゲームしているから，「これしたら料理セット使ってよ」とか，ひとつひとつの道具を活かしてこれできるね，っていう考えが生まれたり．**コミュニケーションや行動を，誰かのためにできる**． ・スタッフと子どもとで分けてコミュニケーションを考えていない．その人ごとの役割・持ってるものを見ながら補い合える．持ってるからできる．それぞれが活躍できるような感じになればいいな． ・勝負の時に**「自分が」となるタイプが，「任せてみる．」「あげるよ．」**が TRPG だからできてる． ・敵の弱点書いている紙．あれを見ながら考えられるのはいいな．「じゃあこれは火を使った後氷やればいいじゃん．」その考えなかったわ．発想力を言える場．
今後の支援の視点が見つかった	・興奮状態の中でも周りの状況を見えるようになったら．今後の支援につなげていければな．
スタッフが意欲的に取り組める	・めっちゃ楽しい． ・自身も楽しめたら．学べることが多いから．

Table 2. TRPG 活動による支援実施の課題

グループ	キーフレーズの一例
ゲームマスターの難しさ	・物語作るのめっちゃ難しかった．どうすればいいん？ ・いつもゲームマスターをしていたスタッフはすごいんだなって．
初心者の頃の不安	・最初知ってる人の中で**初心者で不安**．ゴールが見えない．どうなっていったら完了か分からない．**不安が強かった**． ・**数を重ねるにつれて**同じ初心者と一緒にしていくなかで**ストーリーの流れが見えてからは楽しんで参加できた**． ・今後参加する子がいて，**自分と同じように，やり方が分からないうちは不安かな**．自分が入る時には一緒に進んでいければな． ・やったことなかったから何してんのか分かんなかった．**やっていくうちに見えてきた**．あぁ，そういうことね．

一方で、支援実施の課題(Table 2)として、初心者の頃、スタッフ自身が見通しのなさに不安を感じながら取り組んでいたことが挙がった。

ある程度経験を積み重ねていくことで楽しむことができ、スタッフも子どもを観察する視点が得られると考えられる。子どももスタッフも安心して参加を継続できるよう、初心者が取り組みやすい工夫を採り入れることが有効であろう。

(KINOSHITA Go, TANJI Takayuki)

放課後等デイサービスにおける 神経発達症児への連想ゲームを活用した言語指導

〇小幡知史（樹の子クラブ）
渡辺修宏（国際医療福祉大学）

KEY WORDS: 放課後等デイサービス，神経発達症，言語指導

（目的）

放課後等デイサービス（以下，放デイ）とは，「学校通学中の障害児に対して，放課後や夏休み等の長期休暇中において，生活能力向上のための訓練等を継続的に提供することにより，学校教育と相まって障害児の自立を促進するとともに，放課後等の居場所づくりを推進」する事業である（厚生労働省，2012）。また放デイは大別すると，「本人支援」，「家族支援」，「移行支援」，及び「地域支援・地域連携」からなり，多角的な視点に基づく支援が求められている。

本人支援では，学齢期にあるこどもに対し，個々の障害の状態や発達の状況，障害の特性等に即した発達上のニーズに合わせて，本人への発達支援を行うことが求められる（こども家庭庁, 2024）。さらにその支援にあたっては，「健康・生活」，「運動・感覚」，「認知・行動」，「言語・コミュニケーション」，「人間関係・社会性」の５領域の視点からアセスメントを行い，生活や遊びの中で，個々のこどもに応じたオーダーメイドの支援を実施することが望ましいとされている。

以上を踏まえ，本実践では，コミュニケーションに課題を有する神経発達症児１名を対象に，５領域の中の「言語・コミュニケーション」に焦点をあて，放デイ利用時の連想ゲーム活動において，特定の言葉に対応したキーワードの発話行動を指導した。

（方法）

対象児　対象児は，特別支援学校中等部に通う男児Ａであった。事前の，Ａの母親およびＡが通う放デイ事業所の職員からの聞き取りによって，Ａはコミュニケーション，特に質問への回答が困難であることが示された。具体的には，「何がしたい？」や「今日なにしたの？」といった日常的な質問に対して，「わからない」といった回答が頻繁であった。

実施場所　指導は，放デイ事業所内の共有フロアで実施された。

標的行動　指導の標的行動は，提示された季節に関する言葉に対応する任意のキーワードの発話であった。なお，本指導にあたって使用したキーワードは，Ａの保護者および支援者への聞き取り調査をもとに，Ａにとって馴染みのある言葉として選定された。

手続き　介入となる指導は，１日１セッション実施された。また１セッションは，12 試行で構成された。また指導は，放デイでの活動中において実施された。そして，ベースライン期，１連想期，２連想期，３連想期，フォローアップ期の５つで構成された。ベースライン期では最初に，「これから連想ゲームをはじめます」と，Ａに教示した。続いて季節に関する言葉をランダムに，Ａに対して提示した（音声刺激）。提示した言葉は，「春」，「夏」，「秋」，「冬」の４種類であった。例えば「春」という言葉を提示する際，支援者はＡに対して「春といえば？」と教示した。ベースライン期ではＡの回答の正誤に関するフィードバックは提示しなかったが，「ほうほう」などと小さいリアクションを提示した。

続く１連想期は，基本的な手続きはベースライン期と同様だが，Ａの回答に対するフィードバックが異なっていた。具体的には，提示された言葉に対応するキーワードをＡが発話したら，「いいね」，「素晴らしい」などの言語的な賞賛を行った。一方でＡが対応しないキーワードを発話した，または無発語であった場合には，対応するキーワードを言語的に教示した。例えば，「春」という言葉であれば，対応するキーワードとして「暖かい」を教示した。Ａが「暖かい」というキーワードを発話したら，言語的に賞賛した。１連想期は，正反応が３セッション連続で 100%になるまで実施された。

続く２連想期の手続きは，基本的に１連想期と同様だったが，正反応の要件が異なっていた。具体的には，提示された言葉に対応するキーワードをＡが回答した後，それに関連する新たな質問を提示し，さらにそれに対応したキーワードの発話があれば正反応とした。例えば，支援者が「春といえば？」と言語的に提示して，Ａが「暖かい」と発話したら，続けて支援者は「暖かいといえば？」と教示した。この場合，Ａが「暖かい」に対応するキーワード，「ラーメン」と発話したら支援者は言語的に賞賛し，それ以外の反応の場合には１連想期と同様に正反応を教示した。２連想期は正反応が３セッション連続で 100%になるまで実施された。

３連想期の手続きは，前述のベースライン期や２連想期とほぼ同様だったが，正反応の要件のみが異なっていた。具体的には，２連想期の正反応，例えば「ラーメン」というキーワードをＡが発話したら支援者は，「ラーメンといえば？」と言語的に教示し，それに対応するキーワード，「おいしい」をＡが発話したら正反応とした。

倫理的配慮　指導の実施にあたって，事前にＡの保護者の同意を得ていた。また指導結果の取り扱いおよび発表についても，保護者の同意を得ていた。

(結果)

介入は現在も実施中であることから，ベースライン期と１連想期の第２セッションまでのデータを示す。ベースライン期は２セッション実施し，正反応率は 0%であった。続く１連想期は，第１セッションは正反応率が 0%，第２セッションの正反応率は 25%であった。

（考察）

１連想期における正反応率の上昇を考慮すると，本実践によって少なくとも，ある言葉に対応するキーワードを連鎖的に発話するスキルが習得できる可能性が示されている。

また本実践の課題のひとつに，般化の問題がある。例えば上述した「春」→「暖かい」→「ラーメン」→「おいしい」という連鎖は日常的なコミュニケーションの文脈においては不自然であり，日常生活への般化が難しいことが想定される。今後の実践では，使用するキーワードの種類を拡充しつつ，さらに刺激等価性や関係フレーム理論の観点から，対象児の言葉における機能的な使用やその理解を促進していく方略を検討していく必要があるだろう。

(OBATA Satoshi, WATANABE Nobuhiro)

発達障害者の自動車運転能力と WAIS-Ⅳ成績との関連性

ドライビングシミュレーターを用いた運転能力評価を用いて

○髙橋　恵一　　菊地　翼　　水戸部　一孝
（秋田大学大学院医学系研究科）　（秋田大学大学院医学系研究科）　（秋田大学大学院理工学研究科）

KEY WORDS: 発達障害　自動車運転　WAIS-Ⅳ

（目的）

近年の自動車運転に関する研究では、高齢運転者の心身機能と事故原因についての検討や、脳損傷者等に対する自動車運転再開の支援のための評価方法について検討されており、認知・注意機能の低下や反応速度、下肢筋力の低下などが運転能力に影響することが明らかにされている。一方で、発達障害者の自動車運転については、発達障害傾向にある運転者は事故を起こしやすいことが先行研究で明らかになっているが、では、なぜ事故を起こすのか、発達障害のもつ障害特性からみた運転能力の特性については具体的に検証されておらず、その要因について未だ解明されていない。脳損傷者の自動車運転再開において用いられる評価として、ドライビングシミュレーター（Driving Simulator, 以下 DS）を用いた運転能力評価とともに、神経心理学的検査として、全般的認知機能の評価には WAIS-Ⅳ知能検査が用いられることが多い。これまでの研究では運転能力を反映する WAIS の項目として，数唱，語音整列，符号，積木模様が報告されている。また，群指数では，知覚統合，作動記憶，処理速度が，運転能力を評価するうえで有益な参考値となるとされている。しかしながら、発達障害者を対象としたこれらの評価の比較検討を行った報告はこれまでにない。発達障害者の自動車運転評価および支援を行う際には、発達障害者のもつ障害特性に応じたアプローチを検討する必要があると考える。よって本研究では、発達障害者の障害特性と運転能力との関連性を明らかにするために、DS を用いて発達障害者群と対照群として健常者の運転能力を評価し、各指標の比較を行った。さらに発達障害者群には WAIS-Ⅳを実施し、DS の各指標との比較検討を行ったのでここに報告する。なお、本研究は、所属施設の倫理委員会において承認を得て（2024 年 1 月 5 日承認番号 3077）、研究対象者が特定されない配慮と身体的危険および精神面への影響に対する配慮を行った。

（方法）

運転能力の評価として DS(HONDA セーフティーナビ)の運転反応検査および運転操作課題を実施した。運転反応検査は①単純反応、②選択反応、③ハンドル操作、④注意配分・複数作業の４つの下位検査によって運転適性の総合判定を行うものである。運転操作課題（視野課題）は①単純反応（直線路）、②選択反応（直線路）、③単純反応（曲線路）④選択反応（曲線路）において、表示されるマーク（赤、青、黄）にあわせてアクセル、ブレーキを踏む際の平均反応速度のデータを分析対象に用いた。発達障害者の障害特性の指標として WAIS-Ⅳ知能検査を実施し、全検査 FSIQ、言語理解 VCI、知覚推理 PRI、ワーキングメモリ WMI、処理速度 PSI の合成得点を分析対象とした。この両評価の各指標の関連性を明らかにするため相関分析を行った。なお、対象者のなかで運転歴の有無があることや、年齢の幅が大きいため、それらが運転能力評価の結果に影響する可能性を考慮し、年齢と運転歴を制御変数とした偏相関分析を用いて分析を行った。

（対象）

発達障害者群はＡ県在住の発達障害をもつ 17 歳から 48 歳までの 12 名（男 7 名女 5 名、平均年齢 30.8 歳±10.65)。12 名のうち 8 名が運転免許を持っており、うち 6 名が現在も日常的に運転を行っている。また、運転免許をもつ 8 名に事故歴を聴取したところ、自宅の壁にこするなどの軽微な自損事故は半数以上が経験していた。また 3 名が他の車との追突事故などの経験があったが、人身事故はなかった。健常者群は 20 歳から 37 歳までの 15 名（男 3 名女 12 名、平均年齢 21.73 ±1.097）で、うち 13 名が運転免許を持っており、8 名に運転歴があった。他 5 名は免許取得後ほとんど運転経験のない、いわゆるペーパードライバーであった。

(結果)

１．DS 結果の比較

運転反応検査では、注意配分・複数作業課題の誤反応回数で発達障害者群が 5.17 回±6.631、健常者群で 1.07 回±0.799 で発達障害者群に誤反応回数が多い有意傾向が認められた。運転操作課題の視野課題②選択反応（直線路）のアクセル平均反応時間は、発達障害者群 0.719 秒±0.104、健常者群 0.631 秒±0.055 で健常者群が有意に反応時間が早かった。また、④選択反応（曲線路）のアクセル平均反応時間は、発達障害者群 0.682 秒±0.09、健常者群 0.603 秒±0.05 で健常者群が有意に反応時間が早い結果となった。その他検査では有意差は認められなかった。

２．発達障害者群における DS と WAIS-Ⅳの結果の相関分析

年齢と運転歴を制御変数として DS の各検査結果と WAIS-Ⅳの各指標の合成得点について偏相関分析を行った結果、運転反応検査の注意配分・複数作業課題の反応の速さと WAIS-Ⅳの処理速度 PSI において強い負の相関が認められた（r=-0.67 p=0.048）。運転操作課題では④選択反応（曲線路）のアクセル平均反応時間と WAIS-Ⅳの言語理解 VCI において強い負の相関が認められ（r=-0.669, p=0.049）、処理速度 PSI とではかなり強い負の相関が認められた（r=-0.669, p=0.049）。

（考察）

発達障害者群と健常者群の DS 結果の比較では、運転反応検査の注意配分・複数作業課題の誤反応回数で発達障害者群のほうが誤反応回数が多く、運転操作課題④選択反応（曲線路）のアクセル平均反応時間では健常者群で反応時間が有意に早いことが認められた。これに関連して、WAIS-Ⅳとの相関分析において、とくに処理速度 PSI とこれらの指標において強い負の相関が認められている。これは、運転動作が信号や標識、道路状況の判断とともにハンドル操作やアクセル・ブレーキ操作など同時に複数の作業を行うような、いわゆる二重課題（dual task）であることから、見たもの（視覚情報）を素早く正確に処理し、作業を速やかに進める力、注意・集中力などに関連する処理速度と強く関連していることを示唆するものと思われる。この処理速度には、眼球運動のコントロールが深く関連していることが考えられ、さらにこの眼球運動コントロールは Ayers が提唱した感覚統合理論では前庭感覚の処理過程と関連していることが示されていることから、今後は発達障害者の感覚処理過程の特性との関連性を検討する必要があると考える。

(TAKAHASHI Keiichi, KIKUCCHI Tsubasa, MITOBE Kazutaka)

小学校低学年児におけるひらがな読み困難リスクの評価

—通常学級における単語検索課題と語彙判断作業課題の一斉実施による検討—

〇古里　恵　　雲井未歓
（合同会社 SBD）　　（鹿児島大学教育学部）

KEY WORDS: 読み困難リスク、アセスメント、早期予防的支援

【目的】

読み書き困難に関しては、低学年時に学習上の困難が特に指摘されず、中・高学年に至って著明な困難により学習障害と判断される場合が少なからず存在する。そのため、低学年時に読み書き困難リスクを把握し、早期予防的支援につなげることが重要とされている。低学年での読み困難リスクはひらがな単語の読みの非流暢性に代表され、その評価には単語検索課題が有効なことが明らかにされた（藤井ら, 2012; 中ら, 2014）。この課題は無作為な文字列の途中に埋もれている複数の有意味語を順次検出させ、検出の速さを評価するものである。文を読む際の視覚的走査と部分文字列に対する意味判断と単語検出のプロセスが反映されると考えられる。単語読みの流暢性は語彙判断課題にも反映されることが知られている。語彙判断課題は有意味語か無意味語かの判別のみを行うものである。これら双方を用いてひらがな単語読みの流暢性を評価した場合には、読み困難リスクの把握を高い精度で行えると予想できる。そこで本研究では、小学校低学年の児童を対象に単語検索課題と語彙判断課題を行い、それらの低成績の出現様相と学習上の困難に関する担任評価との関連を分析した。それにより、読み困難リスクの早期把握の効果的な方法について検討することを目的とした。

【方法】

対象児：A 県内の小学校 12 校の通常学級に在籍する 1 年生と 2 年生で、下記のテストで逸脱のなかった 551 名（1 年生 301 名, 2 年生 250 名）とした。手続き：単語検索課題は、「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント～小学校版～」（東京都教育委員会, 2018）に基づいて行った。語彙判断課題は Furusato ら（2017）に基づき、A4 用紙に有意味語と無意味語をシャッフルして 15 語を横書き縦 1 列に配列し、各語の右に選択肢（「ある」と「ない」）を印字した。児童にはいずれかを選択して〇をつける作業を 1 分間実施してもらった。ひらがなの清音単語のみの課題と特殊音節単語のみの課題を行った。各児童の学習上の困難については、文科省（2003）のチェックリストにより担任に質問した。分析：各課題の得点と読みの学習上の困難の担任判断との関連を二項ロジスティック回帰分析により検討した。その後、最も有意な課題の得点による ROC 分析を単語検索課題の低成績（10 パーセンタイル以下）児童について行った。倫理的配慮：研究の内容と個人情報保護および自由意志による参加の旨を文書と口頭で学校長に説明し承諾を得た。

【結果および考察】

各課題の得点の平均と標準偏差および 10 パーセンタイル値（低成績基準）は表 1 に示す通りとなった。平均得点と 10 パーセンタイル値は 1 年生に対して 2 年生が上回り、学年による差が反映されていることを確認した。単語検索課題の低成績／非低成績と、担任の回答に基づく学習上の困難の有無の間には関連性のあることが、フィッシャー直接確率検定で確認された（1 年生：p<.01、2 年生：p<.05）。単語検索課題の低成績／非低成績と担任が回答した読みの学習上の困難の有無のオッズ比は、1 年生が 6.3、2 年生は約 4.4 であった。

表1　各課題の平均得点と標準偏差および 10 パーセンタイル値

	単語検索課題		語彙判断課題 清音単語		語彙判断課題 特殊音節単語	
	M (SD)	10%ile	M (SD)	10%ile	M (SD)	10%ile
1年	7.7 (3.8)	3	20.0 (9.9)	8	16.5 (7.4)	7
2年	9.7 (3.4)	6	24.9 (8.6)	15	23.3 (7.9)	13

各課題の得点を説明変数、学習上の困難の有無を目的変数として二項ロジスティック回帰分析を行った結果、1 年生と 2 年生ともに回帰式は有意であった（p<.001）。表 2 は分析表を示したものである。1 年生において、単語検索課題と特殊音節語の語彙判断課題の回帰係数が 5%水準で有意であると認められた。2 年生ではいずれの変数も有意でなかったが、特殊音節語の語彙判断課題は有意傾向であった（p=.0774）。この結果から、担任評価に基づく児童の学習上の困難の有無は、単語検索課題と特殊音節語の成績によって予測できる可能性があることが指摘できた。図 1 は、単語検索課題で低成績であった児童を抽出し、学習上の困難の有無を特殊音節語の語彙判断課題の得点により判別する精度を検討した ROC 曲線である。1 年生では得点のカットオフ値を 12、2 年生では 15 とした場合が最も判別の精度が高いと判断された。これらの得点は、語彙判断課題の低成績基準よりも高かったが、オッズ比はそれぞれ約 7.9 と約 7.1 であり、上述の単語検索課題の低成績のみによるオッズ比よりも高かった。

これらの結果から、ひらがな読みの流暢性の評価として、単語検索課題と特殊音節語の語彙判断課題の両方を実施することは、読み困難に関するリスク把握の精度を高めることが明らかとなった。今後は、両課題の成績に反映される機能の検討とともに、効果的な支援方法を実践的に明らかにする研究が必要であると考えられた。

(FURUSATO Megumi, KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 25K06425 の助成を受けたものです。

表2　二項ロジスティック回帰分析表

	偏回帰係数	標準誤差	オッズ比	下限値	上限値	P
1年生						
単語検索	-0.1374	0.0644	0.8716	0.7682	0.9890	0.0330*
清音単語	0.0334	0.0244	1.0339	0.9857	1.0845	0.1707
特音単語	-0.0870	0.0347	0.9167	0.8564	0.9812	0.0122*
定数項	-0.1705	0.4573	0.8432	0.3441	2.0663	0.7092
2年生						
単語検索	-0.0798	0.0883	0.9233	0.7766	1.0977	0.3660
清音単語	-0.0104	0.0344	0.9897	0.9251	1.0587	0.7630
特音単語	-0.0670	0.0379	0.9352	0.8682	1.0074	0.0774
定数項	0.0801	0.7891	1.0834	0.2307	5.0876	0.9191

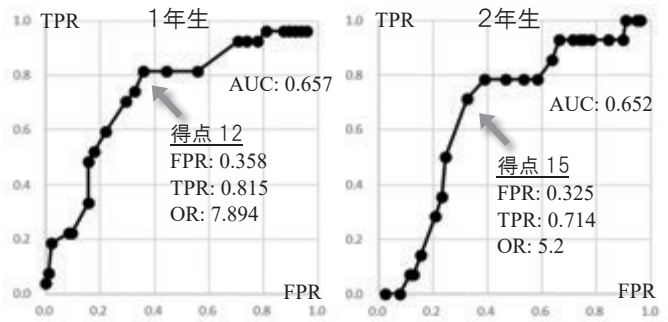


図1　特殊音節語の語彙判断課題による ROC 曲線

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-49

発達障がい児に対する“柔軟な指導”とは

―行動指標の作成に向けて―

〇遠藤　愛
（文教大学人間科学部）

KEY WORDS: 発達障がい　柔軟な指導　行動指標

１．問題提起と目的

近年，特別支援学級や通級，障がい児施設等の利用児童数が急増し，発達障がい児支援のニーズが高まっている。しかし現場では，支援者が発達障がい児の突発的な行動や予期せぬ反応に翻弄され，支援計画の実行が阻害されてしまう現状が報告されている（例えば，髙津・柘植，2021）。発達障がい児に対しては，その特性を適切に理解するとともに，彼らの行動変化に合わせた“柔軟な指導”が必要であると指摘されている（あべ松・大塚・日田，2005）。しかし，“柔軟な指導”とは対人援助サービスにおいてその重要さが強調されているものの，具体的にどのような技能・行動であるのか，現時点で研究知見はない。

よって本研究では，発達障がい児が示す突発的な行動に対応する“柔軟な指導”とは具体的にどのような技能・行動で構成されているのかを解明することを目的とした。

２．方法

研究協力者

特別支援学級や通級指導教室，または発達障がい児を対象とした療育機関での指導経験が 10 年以上の熟練支援者７名とした。

2）研究期間と場面設定

X－１年 12 月上旬～X 年 5 月下旬の間，それぞれの研究協力者にインタビュー調査を行った。調査実施場面は，筆者の所属先の大学の研究室より zoom による遠隔ミーティングを設定した。

3）手続き

倫理的配慮： 研究協力者に対して，1）研究協力は自由意思であること，2）研究の途中で参加を中止できること，3）中止しても不利益を被らないこと，4）個人情報の保護を徹底することの４点を記載した研究依頼文書を提示し，研究の承諾を得た。なお，本研究で使用する発達障がい児への指導困難場面が記録された映像資料は，研修用 VTR として市販されている映像資料を用いた。市販もとの業者に研究の意図を説明する文書を送付し，映像資料使用の許諾を得た。

インタビュー調査：研究協力者それぞれに発達障がい児への指導中，支援者が困難に直面する場面が記録された映像資料を示し，行動に対する見立てと対応について，インタビュー調査を行った。指導困難場面は，それぞれ発達障がい児が①苛立ち強い言動が生じている場面，②興奮し行動が助長する場面の２場面とした。調査協力者には，各場面の対象児の支援計画についても口頭で説明した。各場面につき約 20 分，計 40 分程度で半構造化面接を設定した。

分析方法：インタビュー調査で得られた音声データを逐語化し，KJ 法（川喜田, 1970）を用いて自由記述に基づく主観的な効果認知を描出した。

３．結果・考察

“柔軟な指導”について，102 個の見出しが抽出され，類似の見出しをカテゴリー化した結果, 20 個の小カテゴリーが生成された。そのうちこれらを「適切行動の促進」「情緒の安定の確保」「感情の共有・言語化」「環境の調整」「計画遂行の一時中断」「事前の目標共有」「行動の許容」「安全の確保」の大カテゴリーに分類し，頻度が４以上のものを“柔軟な指導”の行動としてまとめた。

発達障がい児の突発的な行動に対応する上で，研究協力者は, 対象児の情緒の安定を確保することをベースとして，適切な行動が増加する事を意識した対応を行っていることが明らかとなった。

発達障がい児支援の熟達者は，対象児の情緒的側面に重きを置き，情緒の状態に応じて，支援計画の手立てや目標の達成水準を下げるといった対応を行っていることが推察された。今後は対象児の示す行動を分類し，それらに応じた“柔軟な指導”の行動指標を精緻化していく必要がある。

引用文献

髙津梓・柘植雅義（2021）特別支援学校教員による自閉スペクトラム症のある児童生徒の行動問題への対応・及び支援計画の作成と実行に関する実態調査．自閉症スペクトラム研究 18, 51-59.

（ENDO Ai）

表１　抽出された“柔軟な指導”の行動要素

大カテゴリー	中カテゴリー	場面①	場面②
適切行動の促進(23)	適切行動につながるヒントや手がかりを提示する	5	4
	すべき行動を具体的に示す	4	5
	今していることを終えられるよう終わりの見通しを与える	0	5
情緒の安定の確保（23）	不安定な時にあれこれ指示を出さない	3	3
	不安を解消し、安定した状態を作り出すことに注力する	4	3
	興奮状態を助長させる刺激を少なくする	3	7
感情の共有・言語化（14）	その時の思いや感情をくみ取り共感的にかかわる	3	4
	感情や状態を推察し言語化する	3	4
環境の調整（9）	他児の行動や反応をコントロールする	2	2
	場所を移動したりして外部の刺激から遠ざける	3	2
計画遂行の一時中断（7）	対象児の状況を踏まえて支援計画の遂行を一時中断する	5	2
事前の目標共有（4）	目標となる行動を事前に提示する	4	0
行動の許容（5）	やりとりにつながる行動なので問題だと扱わない	0	5
安全の確保（3）	怪我につながる刺激は回収する	0	4

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-50

英語学習の特異的な弱さを早期にスクリーニングする方法

スクリーニングアプリ『E-Screener』の開発

〇鈴木恵太
（岩手大学教育学部）

KEY WORDS: 英語学習、読み書き、スクリーニング

（目的）

文部科学省の調査（2022）から、通常の学級に在籍する小・中学生のうち学習面に著しい困難さを示す者の割合は6.5%と報告された。その内訳では「読み」「書き」の困難さが最も多い。この読み書きの特異的な弱さは英語教科では特に注意が必要である。先行研究からは、母語の読み書き習得の困難さが第二言語でも同様にみられること（Sparks, et al., 2012）、英語の文字-音韻体系が日本語に比べ複雑なことから習得が難しいこと（Wydell & Butterworth, 1999）などが指摘されている。2020 年度より全面実施となった英語教科の拡充・強化に伴い、英語の読み書きに特異的な弱さを示す者はより早期から顕在化する可能性がある。

我々は英語の読み書きに特異的な弱さを示す子どもを早期にスクリーニングする評価法『E-Screener』の開発を行っている。本研究では一般の中学校および高校生対象とした調査から、得点分布や学年差などに関する検討を行った。

（方法）

対象：公立中学校 3 校および高等学校 1 校にて調査を行った。対象生徒は合計 261 名であった（中学 1 年生 111 名、中学 2 年生 62 名、中学 3 年生 71 名、高校 1 年生 17 名）。

方法：E-Screener は iPad を利用するもので生徒が各自でアプリを操作して実施する。およそ 15 分と短時間で実施でき教師用アプリでは即時的に結果が示されるのが特徴である。問題は、文字情報処理に関わるトライアングル・モデル（Seidenberg & McClelland, 1989）に基づき、アルファベットや英単語の知識に関する問題（問題 1～2）、文字の視覚的処理に関する問題（問題 3）、文字の聴覚的処理に関する問題（問題 4～7）の全 7 題から構成される。

手続き：調査は 202X 年 12 月～202X+2 年 6 月までの期間に実施した。調査はクラス単位で行った。各生徒用に iPad とイヤホンを用意した。まず、概要と操作方法、回答における注意事項などを説明し、その後、一斉に解答する形式をとった。

分析：各問題の正答を 1 点とし得点化した。各問題の得点（問題 1 は 10 点満点、問題 2 から問題 7 はそれぞれ 20 点満点）および全問題の合計（130 点満点）を算出した。統計分析では、基礎統計量を計算し得点分布はヒストグラムで表した。合計点の算出にあたってはクロンバック α の値を算出した。学年間の得点分布の差異に関しては Kruskal Wallis 検定を用いて検討した。カットオフ値の検討に関しては%tile を用いることし、10%tile や 15tile を中心にいくつかの値を検討した。

なお本研究は岩手大学における人を対象とする医学系研究実施規則に基づき行われた。研究に先立ち学校および保護者、生徒に書面を用いて説明した。

(結果)

問題1から問題7の Cronbach α の値は0.816であった。学年間の得点の差異を検討したところ、問題 2、問題 4、問題 5 および合計点で群間の有意な差異が認められた（p<0.05）。多重比較を行ったところ、問題 2 および合計点では中 1 が他学年より有意に低く、問題 5 では中 1 が中 2 および中 3 より低いことが示された。

Table 1.E-Screener の基礎統計量（n=261）

Q	中1	中2	中3	高1
1	8.9 (2.0)	9.3 (1.4)	9.1 (1.8)	9.5 (0.8)
2*abc	12.1 (4.1)	16.4 (3.2)	17.0 (3.7)	17.2 (3.9)
3	14.9 (4.5)	15.5 (4.4)	15.9 (3.1)	15.9 (3.1)
4*	15.3 (2.7)	15.9 (3.3)	16.3 (2.3)	17.0 (2.1)
5*ab	16.1 (3.2)	17.5 (2.7)	17.8 (2.9)	17.8 (2.0)
6	16.3 (3.9)	16.7 (3.6)	17.6 (2.2)	16.5 (2.9)
7	16.9 (3.3)	17.2 (3.6)	17.4 (1.9)	17.5 (1.8)
合計*abc	100.4 (17.6)	108.3 (14.9)	110.9 (12.3)	111.5 (10.0)

Mean(SD)

＊ Kruskal-Wallis 検定の結果，有意（p<0.05）
多重比較の結果、有意（p < 0.05）ᵃ中 1<中2, ᵇ中 1<中3, ᶜ中 1<高1

（考察）

クロンバック α の値から問題の内的一貫性が保たれていると考えられた。学年差の検討から 3 つの問題で 1 年生が他学年に比べて低いことが示された。問題 2 は英単語の意味を選択するもので語い量が反映される。また、問題 4 および 5 は聴覚提示された無意味単語（問題 4）または有意味単語（問題 5）の綴りを選択する問題で基礎的な音韻⇒文字表象の力が反映される。ここから、中学 1 年の生徒は基礎的な英語の語い知識や基礎的な発音ルールの理解が弱いことが考えられる。一方で、中学 2 年生、3 年生、高校 1 年生の間には有意な差異は認められなかったことから、これらの基礎的な力は一定の学習を通して身に付く能力であると考えられる。また合わせて、本評価法においては中学 2 年生や 3 年生、高校 1 年生は学年差を想定しなくとも良いことが示唆された。

本研究は小規模集団での調査であり考察には多くの限界がある。今後は大規模な集団を対象とするとともに他尺度との関連などを通して検出力の検討を行っていく。

（謝辞）

本研究は JSPS 科研費（22K03756）の助成を受けて実施された。

（文献）

Seidenberg,M.S. & McClelland,J.（1989）A distributed, developmental model of recognition. *Psychological Review*, 96, 523-68.

Sparks,R.L., Patton,J., & Ganschow,L.（2012）Profiles of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study. *Learning and Individual Differences*, 22. 463-472.

Wydell.T.N. & Butterworth.B.（1999）A case study of an English-Japanese bilingual wit monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305.

(SUZUKI Keita)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-51

ユーモアの理解に関連する自閉スペクトラム症の特徴とは

大学生を対象にしたアナログ研究

○藤岡徹　　水上彩香
（福井大学　学術研究院教育・人文社会系部門）　（富山県公立学校）

KEY WORDS:ユーモア　AQ　自閉スペクトラム症

（目的）

教員のユーモアは児童生徒との関係性を和ませ緊張を緩和することが想定される（河村・武蔵・河村, 2015）。そして、自閉スペクトラム症（ASD）児者は、そのユーモアの理解に特徴があると報告されている。ユーモアは大きく分けて、物語的なジョークのおかしさなどの「概念レベル」と一発ギャグのような「スキーマレベル」に分けられる（伊藤, 2009）。ASD 児者は概念レベルのユーモアに対して評価が低くなることが報告されている（永瀬・田中, 2015; 越井・関口, 2022）。しかしながら、先行研究では ASD と定型発達（TD）児者の比較はなされていたが、ASD のどのような認知特性や特徴がユーモア理解の独特さに影響しているのかは明らかにされていない。本研究では、ASD の認知特性とユーモア理解の関連について明らかにすることを目的とした。

（方法）

研究協力者　健常大学生 34 名（女性 23 名、男性 11 名）に課題を実施した。平均年齢は 21.35±0.84 歳であった。

課題　ユーモア評価課題と Autism Spectrum Quotient（AQ）を実施した。ユーモア評価課題は、お笑い芸人の YouTube 公式チャンネルから選定した 4 本（計 10 分程度）の動画であった。4 本の動画の中にはユーモアが 23 個あり、概念レベルが 11 個、スキーマレベルが 12 個であった。使用した動画は、知名度のあるお笑い芸人のもので、概念レベルとスキーマレベルのユーモアが分かりやすい動画を選定した。対象者にユーモア評価課題の動画を見てもらった後、もう一度課題動画を見ながら一つ一つのユーモアを振り返り、動画の中にあるユーモアに対して、どの程度面白かったかを評価してもらった。評価については、「全く面白くない」（0 点）から「とても面白い」（10 点）までの 11 段階であった。AQ は下位尺度として社会的スキル、注意の切り替え、細部への注意、コミュニケーション、想像力の 5 つの下位尺度得点を得ることができ、得点が高いほどその特性が強いことを意味する。

分析　各得点の平均値を基準として、それ以上の研究協力者を高群、それ未満の研究協力者を低群の 2 群に分けた。各群の概念レベルとスキーマレベルのユーモア評価得点を比較、また高群と低群の各得点を比較することで、ユーモアの理解に影響を与える ASD の認知特性を明らかにすることとした。

手続き　本調査への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、研究協力者からは書面にて同意を得た。なお、本研究は福井大学学術研究院教育・人文社会系部門教員養成領域倫理審査委員会の承認を得て行った（受付番号：第 138 号）。

（結果）

Shapiro-Wilk 検定を用いて概念レベルとスキーマレベルの各ユーモア得点の正規性の検定を実施した結果、正規性が認められなかった（$ps < .05$）。そのため、分析にはノンパラメトリック検定を用いた。各群の概念レベルとスキーマレベルのユーモア評価得点をウィルコクソンの符号付き順位検定を用いて比較した結果、「細部への注目」（図 1）と「想像力」（図 2）の高群において、スキーマレベルの評価得点が概念レベルの評価得点よりも有意に高かった（$ps < .05$）。そのほかに有意差が認められた得点は無かった。また、AQ 下位尺度得点の高群と低群のユーモア評価得点をマンホイットニーの U 検定を用いて比較した結果、有意差が認められた得点は無かった（$ps < .05$）。

（考察）

先行研究（永瀬・田中, 2015; 越井・関口, 2022）で報告されていた ASD 児者は概念レベルのユーモアの評価が低いという結果を再現しており、それに関連する特性は「細部への注目」と「想像力」であることが示唆された。細部への注目の高得点者はユーモアの細部に着目することで全体像の把握に苦手さが生じるため、想像力の高得点者は登場人物の背景や関連事項を想像してユーモアを評価することが苦手なため、物語的な前後や背景の文脈の理解が必要な概念レベルのユーモアの評価が低くなったと考えられた。

(文献)

伊藤大幸（2009）感情現象としてのユーモアの生起過程. 心理学評論, 52, 469-487.
河村昭博・武蔵由佳・河村茂雄（2015）小中学校の教員のユーモア行動測定尺度の作成. 学級経営心理学研究, 4, 38-45.
永瀬開・田中真理（2015）自閉症スペクトラム障害者におけるユーモア体験の認知処理特性: 分かりやすさの認知と刺激の精緻化の影響. 発達心理学研究, 26, 123-134.
越井美紗・関口貴裕（2022）自閉症スペクトラム傾向がお笑いに対するユーモア体験の個人差に与える影響. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 73, 85-95.

(FUJIOKA Toru, MIZUKAMI Ayaka)

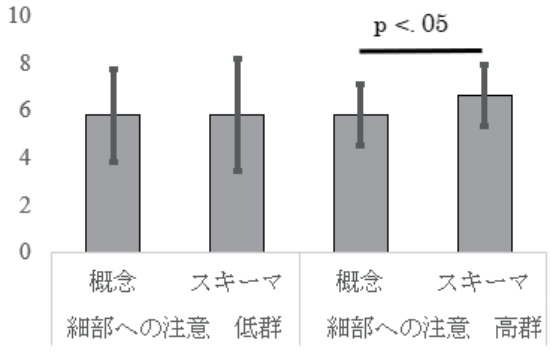


図 1. 細部への注目得点の低群と高群のユーモア評価得点

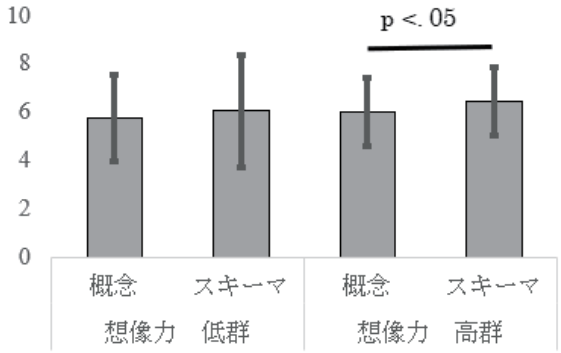


図 2. 想像力得点の低群と高群のユーモア評価得点

ワーキングメモリと書字運動との関連性について

○村瀬　忍　　杉本　圭
（岐阜大学教育学部）　（森ノ宮医療大学　総合リハビリテーション学部）

タブレット　筆圧　書字速度　発達性ディスグラフィア

1. 問題と目的

発達期にみられる書字困難は発達性ディスグラフィア（以後，ディスグラフィアと記す）と呼ばれ，学習障害の子どもに高頻度に出現する特徴として知られている.ディスグラフィアのある子どもは，文字の手書きに抵抗感を感じることや，学習不振に陥ることが知られており，ディスグラフィアの早期発見は教育現場での重要な課題である.しかし，わが国においては，ディスグラフィアの書字の特徴を数値化して評価するような，客観的な方法がまだ確立されていない.本研究では，学習不振を抱える子どもの多くがワークングメモリに問題が認められること（湯浅ら，2019）に着目した.そして，ディスグラフィアの評価ツール開発に必要な基礎資料を得る目的で，タブレットに書かれた文字情報の分析から，ワーキングメモリへの負荷の違いが書字運動に与える影響を検討した.

2．方法

【対象者】

対象者は，障害および疾患のない大学生 25 名（男性 6 名，女性 19 名，平均年齢 20.4 歳）であった.

【手続】

対象者にタブレット（第 4 世代 iPad air）とタブレット専用ペン（第 2 世代 Apple Pencil）とを渡し，タブレット上に，ひらがな３文字の単語の手書きを求めた.手書きデータの収集には，専用ソフトウェア（DrawMaster，Wellrabby 社製）を用いた.課題は逆順課題と正順課題との２課題があり，どちらもひらがな３文字で構成された日本語単語５語が含まれた.本研究では，PC モニター上に単語を１文字ずつ，単語間には 30 秒の間をおいて対象者に提示し，すべての単語の提示が終了したら，単語を示すひらがなを逆順に筆記すること（逆順課題の筆記方法），単語を示す文字を順序通りに筆記すること（正順課題の筆記方法）を対象者に求めた.課題はパワーポイント利用して作成し，PC を用いて対象者に提示した.逆順課題，正順課題の順に行った.



Fig.1 対象者が筆記したタブレット画面
対象者にはタブレット下方の３つの枠に，ひらがなを１文字ずつ書くことを求めた.

【分析】

分析の対象とした文字は，逆順課題の５単語の中の「しかい」と正順課題の中の「むかし」に共通する「し」の文字とした.収集された筆記データから，本研究では筆記速度，筆記速度の揺らぎ，筆圧の３種類を分析した.筆記速度は，筆記「し」における，ソフトウェにより計測される単位時間（0.03 秒）あたりの速度の平均，筆記速度の揺らぎは，単位時間あたりの加速度の変化率の平均，筆圧は単位時間あたりの筆圧の平均とした.

【倫理的配慮】

実験開始前に実験内容や目的について口頭および書面にて対象者に説明し，同意を得て行った.

3．結果

筆記速度，筆記速度の揺らぎ，筆圧のそれぞれについて，逆順課題および正順課題における平均値の違いを t 検定を用いて検討した.分析の結果，筆記速度，筆記速度の揺らぎには有意な差は認められなかった（筆記速度　t＝.365，筆記速度のゆらぎ　t＝.434）.しかし，筆圧は逆順課題が正順課題より高く，1%水準で有意な差が認められた（t＝.005）.

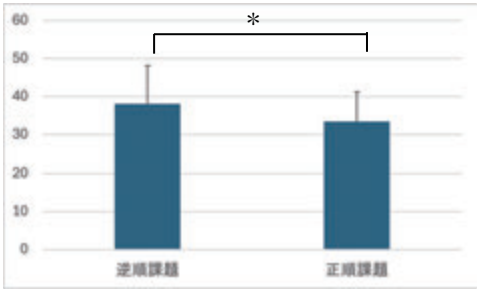


Fig.2 各課題の筆圧の平均

＊　p<0.01

4．考察

本研究ではワーキングメモリへの負荷の程度が異なる課題として，単語の正順再生と逆順再生の課題を用いた.課題は両方とも視覚記憶課題であった.課題の特性に限定した結果である可能性はあるものの，ワーキングメモリへの負荷の違いは，文字の手書きの際の筆圧に影響を及ぼすことが示唆された.一方で，筆記速度が遅くなったり，速度の揺らぎが大きく変わったりなどの変化は認められず，ワーキングメモリへの負荷は，滑らかな動きを妨げるものではないことも示唆された.

Denis et.al(2025)は，1796 名の小中学性の書字データから，学習不振に陥る子どもの手書きの特徴として筆圧が重要であることを示した.本研究の結果は，こうした研究の結果と一致する可能性がある.しかし，本研究の学習困難は，課題の困難さを高めた擬似的な状況であることから，結果の解釈には注意が必要である.

さらに，杉本ら（2025）は，書字障害の識別に関する機械学習の研究レビューを行い，文字の形状などの静的情報だけでなく，ペンの動きといった動的な情報が，ディスグラフィアの識別に寄与することを報告している.しかし，動的な情報のどの指標が識別に寄与するかは統一的な見解が得られていないことも示している.ディスグラフィアの特性について理解するためには，書字運動の特性解明は今後の重要な課題であると考えられる.

文　献

Denis,P.,et al.(2025)Computer&Education,232,105311
杉本圭ら（2025）AI 時代の教育論文誌，7,9-15,2025
湯浅美紀ら(2019)発達心理学研究,30(4),266-277

(MURASE Shinobu，SUGIMOTO Kei)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-53

自閉スペクトラム症の反復的行動に対する理解(2)

児童発達支援における指導員の理解

廣澤満之　　豊永麻美
（明星大学教育学部）　（白梅学園大学大学院子ども学研究科）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、反復的行動、児童発達支援

【問題と目的】

自閉スペクトラム症(以下 ASD とする)は、行動、興味、または活動の限定された反復的な様式(APA,2013)といった特性がある。これらは、「反復的行動」とされ、常同行動、自傷行動、強迫的行動、儀式的行動、同一性保持行動、限局行動という 6 つの行動から構成されている(稲田,2012)。柳沢・綿(2012)は、ASD 児・者のこだわり行動は、それ自体が不適応行動ではなく、支援者がこだわり行動をどのように捉えるのかということが、不適応行動になるかの要因となることを指摘している。このことから、反復的行動に対して、具体的な対応だけではなく、周囲の他者がどのように理解しているのかを明らかにすることは意義があると考えられた。本研究では、児童発達支援にたずさわる指導員を対象として、反復的行動に対する理解の構造を明らかにすることを目的とした。

【方法】

１．参加者

児童発達支援センター・事業所に勤める指導員 11 名を対象とした(以下、A～J と表記する)。参加者の平均年齢は 42.5 歳(22 歳-62 歳)、児童発達支援での平均経験年数は 5.45 年(1 年-13 年)であり、保育所・障害者施設等での経験も含めた平均経験年数は 10.18 年(3 年-28 年)

２．調査方法

オンラインもしくは対面によって面接を行った。会話は IC レコーダーで録音した(平均 61.2 分)後に文字化した。

３．質問項目

基礎情報(年齢・職歴・経験年数・保有資格)を聴いた後、反復的行動に対する①理解、②困難感、③対応について尋ねた。反復的行動は 6 つの下位カテゴリー（常同行動、自傷行動、強迫的行動、儀式的行動、同一性保持行動、限局行動）に分類されるため(稲田,2012)、上記の①～③をそれぞれ尋ねた。

４．分析方法と分析テーマ

分析は「修正版-ｸﾞﾗｳﾝﾃﾞｯﾄﾞ・ｾｵﾘｰ・ｱﾌﾟﾛｰﾁ(M-GTA)」を使用した。分析テーマは「児童発達支援に従事する支援者は ASD 児の反復的行動をどのように理解しているのか」とした。

５．倫理的配慮

参加者に対して研究の概要やプライバシーの保護に関する説明等を行い、同意書によって同意を得た。なお、本研究は白梅学園大学研究倫理審査委員会の承認を得ている。

【結果】

１．分析過程

202 のヴァリエーション、48 の概念が生成された。概念間の関係を検討する中で、11 概念が他の概念と統合された。参加者 G(7 人目)の分析過程で新しい概念が生成されたが、参加者 H(8 人目)以降は新しい概念は生成されなかったため、参加者 K(11 人目)の時点で理論的飽和化であると判断した。最終的に、8 概念(10 ヴァリエーション)が削除された結果、29 概念(192 ヴァリエーション)となった。

２．概念とカテゴリー(≪≫はカテゴリー、<>は概念を示す)

概念間の検討の結果、5 つのカテゴリーが見出された。それらは、≪反復的行動への積極的な意味づけ(4)≫≪経験を経て変化する困難感(2)≫≪反復的行動への対応の視点(9)≫≪職員間の協働(6)≫≪保護者の理解(4)≫であった。※カッコ内の数値は各カテゴリーを構成する概念数

３．ストーリーライン(文字数の関係で短縮)

児童発達支援の指導員は、ASD 児と関わる経験の初期段階では、反復的行動に対して<新任であるための困難感>を持っている。ただ、これは≪経験を経て変化する困難感≫である。実際の関わりを通して≪反復的行動への対応の視点≫を獲得しており、特に<試行錯誤に意味がある>という気付きが重要であった。また、保護者に対して≪保護者の(反復的行動への)理解≫を促す関わりを行うようになっていた。このような変化は、≪職員間の協働≫を通して得られており、一方的な獲得ではなく、自身の<先輩の役割>を認識して、相互に理解を深めていくものであった。このような変化を受けて、≪反復的行動への積極的な意味づけ≫が可能となっていた。

【考察】

反復的行動への対応の困難感は新任の時期に「理由があるだろうなんて落ち着いて観察できる余裕はなく(C)」「(自分の対応への)フィードバックっていうのも上司とかからあるわけではない(J)」といった語りから、反復的行動を個々の指導員が意味づけていくことや上司を含めた同僚と協働して意味づける行為が重要と考えられた。≪職員間の協働≫では、解釈が職員間で多様であること、カンファレンスで共有されることの重要性が語られており、反復的行動を単一の意味がある行動として捉えるのではなく、状況や発達を踏まえて流動的に捉えることに意義があると考えられた。

反復的行動への対応については、環境調整を含めて行動分析的な対応が多く語られていたが、指導員が<試行錯誤に意味がある>と多くの語りがあったように、反復的行動の意味を実践の中で「自問自答(I)」することに意義を見出していた。指導員は、対応ができるかという視点だけではなく、試行錯誤を通して、反復的行動の発達的変化や将来必要となってくる支援といった、長期的な視点を獲得することに言及していることから、このような視点の変化が高濱(2000)が述べるところの熟達化と捉えることができると考えられた。

本研究では、<困難感の変化>は≪反復的行動への積極的な意味づけ≫によってもたらされると位置付けた。積極的な意味づけとは、反復的行動を意味のある行動として捉え、消去すべき行動として決めつけないといったように、指導員が多面的に捉える視点であった。このことは、組織内における研修やカンファレンスの在り方を問うことにもつながる。反復的行動の理解は指導員間の一方向的な知識伝達ではなく、より協働的な理解が求められるであろう。

≪保護者の理解≫では、保護者の理解に合わせて話す内容を変えることや、指導員と保護者に理解のずれがあることが語られていた。保護者が反復的行動をどのように理解していくのか、また、保護者間で理解の差があるならば、その差とは何かということを検討していく必要があると考えられた。

【付記】

・本研究は、廣澤・豊永(2022)のデータに新たなデータを加えて、再分析を行った結果である
・科学研究費助成事業「基盤研究 C」(研究代表者 : 廣澤満之、課題番号 18K03080)の助成を受けた

(HIROSAWA Mitsuyuki, TOYONAGA Asami)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-54

青年期～成人期の自閉スペクトラム症者の日常会話における即時性エコラリアの機能の分析

○川簇真綺[1]　　嶋﨑まゆみ[2]
（1. 児童発達支援夢門塾相生）　（2. 兵庫教育大学）
KEY WORDS: 即時性エコラリア、自閉スペクトラム症、言語行動

Ⅰ　目的

自閉スペクトラム症（以下 ASD）の特徴的な言語の 1 つに、他者やテレビなどから発せられた言葉を、聞いた直後あるいは短時間の間に繰り返す（田原,2021; 新田・井澤, 2022）即時性エコラリアがある。即時性エコラリアは、聞き手がその意図を捉えることができず（廣澤,2013）、円滑なコミュニケーションが確立できないとされている（田実,2003）。一方で、対人的相互作用や意図伝達機能を持つもののあることが示され（Prizant,& Duchan,1981）、即時性エコラリアの機能を詳細に検討し、コミュニケーションに有効活用するという考え方が主流になりつつある（廣澤・田中,2007;新田・井澤,2022）。しかし、即時性エコラリアに関する多くの研究は、未就学～学齢期の ASD 児を対象とした応答的発話訓練であり、即時性エコラリアの消去・置換が目的とされているものが多い。また、青年期以降の ASD 者を対象とした研究は亀井・細田・アリン（2020）の研究以外に存在せず、青年期以降の即時性エコラリアに関して十分な検討がなされているとは言い難い。そこで、本研究では、青年期以降の ASD 者を対象に、即時性エコラリアがどのような機能を持ち、どのようにコミュニケーション方略として用いられているかを検討する。

Ⅱ　方法

1)対象者：日常的に即時性エコラリアのみられる、ASD と重度知的障害のある 34 歳男性 A と 18 歳男性 B。

2)データの収集方法：保護者に依頼し、日常生活場面での会話を IC レコーダーにて録音してもらった。A は週 4～5 日自宅を離れて知人と生活しているため、知人との生活場面について録音を依頼した。録音場面は、①起床～朝食場面、②夕食場面、③夕食後場面、④就寝前場面、B は①起床～自宅を出るまでの場面、②夕食場面であった。また、日常生活場面での会話と比較するために、各対象者と筆頭発表者が 1 対 1 で 30～40 分間やりとりを行い、その様子を IC レコーダーにて録音、ビデオカメラにて録画した。データの収集は兵庫教育大学神戸キャンパス臨床心理相談室内で行った。

3)分析方法

IC レコーダーのデータから、相談室場面はやりとりを行ったすべてのデータ、日常生活場面は対象者の発話がみられた部分を各場面 10 分ずつ抽出したデータについて逐語録を作成し、即時性エコラリアを特定した。逐語録作成後、Skinner.B.F.（1957）の言語行動の分類を基に即時性エコラリアを分類し、各型の生起率を算出した。

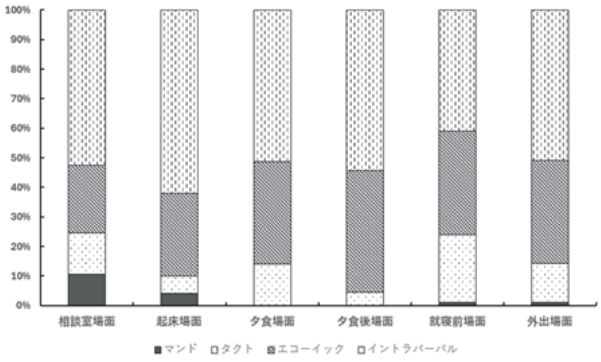
4)倫理的配慮

本研究は、兵庫教育大学倫理審査委員会の承認を得ている（第 2024-76 号）。

Ⅲ　結果

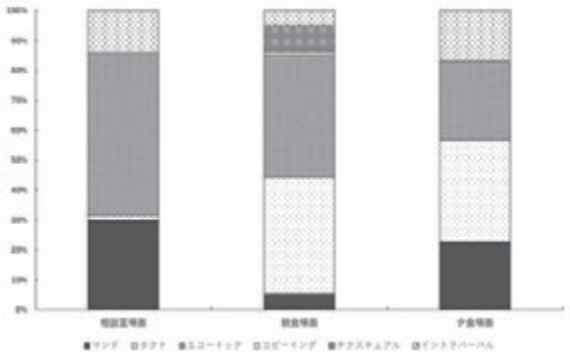
1)対象者 A：全場面を通じた即時性エコラリアの生起数は 596 回であった。有意味語のうちの即時性エコラリアの生起率は、全ての場面で 36～45%であった。各場面 Skinner.B.F.（1957）の言語行動の分類ではイントラバーバルが最も多く生起した（303 回）。それぞれの場面における各分類の生起率を Figure 1 に示す。

Figure 1　場面ごとの言語行動の分類（対象者 A）



2)対象者 B：全場面を通じた即時性エコラリアの生起数は 205 回であった。有意味語のうちの即時性エコラリアの生起率は、日常生活場面では 30%以下であったのに対し、相談室場面では 60%近くであった。Skinner.B.F.（1957）の言語行動の分類ではエコーイックが最も多く生起した（84 回）。それぞれの場面における各分類の生起率を Figure 2 に示す。

Figure 2　場面ごとの言語行動の分類（対象者 B）



Ⅳ　考察

各対象者が場面や相手に合わせて即時性エコラリアの機能を使い分けながらコミュニケーションを行っていることが明らかになった。また、形態的には全てエコーイックに見える即時性エコラリアの機能面に着目し、言語行動として分類し直すことで、マンド、タクト、イントラバーバル等多くの機能を有していることが明らかになった。これらのことから、ASD 者は彼らの持つ即時性エコラリアという限られた言語行動を駆使してコミュニケーションを行っており、即時性エコラリアは一概に消去・置換されるべきものではないと考えられる。今後は対象者を増やし、データ収集場面や関わり手との関係性を統制することで、場面や相手による機能の違いを検討することができると考える。

(KAWAHATA Maki, SHIMAZAKI Mayumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-55

外から見えにくい障害がある人の航空移動

発達障害特性により表出したパニックの事例報告

○蒔苗詩歌　丹羽菜生
（宮城学院女子大学学生相談・特別支援センター）　（中央大学研究開発機構）

KEY WORDS: 航空移動，発達障害，パニック

目的

国土交通省官公庁によって「障害があること」「高齢であること」に関わらず誰もが気兼ねなく参加できるような旅行を目指すべくユニバーサルツーリズムといった取り組みが推進されている。旅行を行う上で，交通機関の利用は欠かせないものの，航空移動については電車等と比較してユニバーサルな利用のための実践および研究は，海外と比較して少ない。その中でも外から見えにくい障害（invisible disabilities）のある人も包括した円滑な移動の為の環境整備は課題が多い。そこで本研究では，外から見えにくい障害として，発達障害の診断のある人を対象に，実際の航空移動を通したケーススタディを行った。その中で表出したパニックを事例報告する。今後の航空利用，ユニバーサルサービスのための示唆を得ることを目的とする。

方法

協力者　発達障害の診断を受けている，18 歳女性 A（ADHD，LD 疑い），22 歳男性 B（ADHD，LD）の 2 名であった。A は帰省に伴う約 1 時間の航空移動で，初めての航空機利用であった。B は旅行のための約 2 時間の航空移動で，これまでに 10 回程度利用したことがあった。家族以外の人との航空機利用は 2 回目であった。

手続き　航空移動に際して第一著者が同行した。同行はしていたが，協力者自身が看板案内やアナウンスなどで移動する過程を観察するために，できる限り協力者自身の力で案内看板やアナウンスを元に行動していただき，協力者からのヘルプが出た場合に，声かけ対応した。航空機移動に伴う各種手続き（荷物預け，保安検査通過，搭乗，荷物受け取り，電車移動）の中で表出されたパニック行動について，支援対応および事後記録を行った。後日，記録に基づきながら，協力者から旅程を振り返りながら回顧的インタビューにより，どのような背景によるパニック表出だったのか聞き取った。インタビュー実施にあたり，本調査への参加は自由意志であり拒否による不利益はないこと，個人情報保護･公表方法について協力者へ説明し同意を得た。本調査実施中は，公認心理師資格を要する第一著者が協力者の状態をよく注視しながら遂行し，無理なく参加しているかどうか随時声かけ確認をしていた。

結果

協力者 A　電車移動での経験（電車到着ホームまで見送りができる）から，搭乗直前まで家族同行が可能だとイメージしていた。そのため保安検査手前で家族と別れることになり、非常に不安になった。同時に保安検査では何をする必要があるのかよく分からぬまま，前の人の見よう見まねで通過した。終始パニック状態であり頭が真っ白だったと語った。飛行機に乗る際のアナウンスで「お手伝いが必要なお客様はお声がけください」とあったものの，高齢者や小さな子ども連れを想定していると思い自らが申し出ることはできなかった。搭乗後に手荷物に関するアナウンスがあり，肩掛けの小さなバックはそのまま身に着けていいのかパニックになり，周囲を過剰に見回して状況確認していた。搭乗後の機内サービスでは，小型機だったためにセルフで飲み物を受け取る必要があったが，どのようにすればいいのか分からず,混乱しながら同行者に助けを求めた。空港での搭乗手続きや搭乗後の案内は，主に音声アナウンスが多く，周囲がざわついたり飛行機の騒音があると声だけを聞き取って内容理解するには非常に大変だったと振り返った。

協力者 B　家族で航空移動を経験していることから保安検査通過まではスムーズに行うことができた。1 度，大学の授業で航空移動を経験しており，当時は非常に緊張したと語っていたが今回は自力移動が 2 度目となることから「家族と一緒でなくても大丈夫そう」と自信をもっていた。搭乗前に，予約時の指定座席番号と，保安検査通過後の搭乗案内で座席番号が異なっていることに気付いた。「座席の番号が違いますね」と同行者に繰り返し執拗に問いかけていた。同行者から搭乗案内を優先するように声かけしたものの，席に着くまでの間，20 回ほど繰り返していた。搭乗後はノイズキャンセリングを着用して，終始ケータイゲームをしながら過ごしており，到着時には 1 度だけ「座席が違いましたね」と話すだけであった。復路便の中では，空港到着後の接続電車についてケータイで調べていた。電車が運休および間引き運転となっていることを知り，執拗に「電車が運休ですね。やばいですね。」と執拗に繰り返した。同行者から「到着時に一緒に確認するから大丈夫」と伝えたものの,手荷物受取時まで定期的に繰り返し話していた。空港駅に到着して電車が動いていることを確認した後，この繰り返しはなくなった。この繰り返しについて，B はパニックになっていたことを語った。同行者がいたためにこれでも安心していた方であり，1 人の場合はものすごく不安だっただろうと振り返った。

考察

本研究は 2 事例だけであり，直接的に一般化した示唆を得ることは難しいものの，同行調査を行ったことからより具体的なエピソードをもった貴重な事例収集が可能となった。丹羽ら（2022）の基礎研究では，空港・航空利用に生じるパニックの要因のひとつとして情報取得・処理の困難さが挙げられている。本事例で表出されたパニックも，情報処理の複雑性や事前予測の難しさが影響していたと考えられる。航空移動は，電車等と異なり保安検査や航空機内等，保安管理のために公表情報が少ない側面がある。そのような状況を回避するための，事前準備・予測性を上げるための対応について，今後の検討課題である。

文献

[1] 丹羽・丹羽・秋山・竹島（2022）認知症や自閉スペクトラム症者などの外見から見えにくい障害がある人を含んだ円滑な移動の為の施設計画と人的支援の課題に関する基礎研究，日本建築学会計画系論文集，87（802），2396-2407.

(MAKINAE Shiika，NIWA Nao)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-56

自閉スペクトラム症児における実行機能と感情推測の関連性

—抑制機能に着目した社会的情報処理プログラム検討に向けて—

○坂本真季　渡邉孝継　竹森亜美　大石幸二
（星美学園短期大学幼児保育学科）（聖学院大学心理福祉学部）（星美学園短期大学幼児保育学科）（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS:自閉スペクトラム症，他者感情推測，抑制機能

【目的】

自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder: ASD）児は，日常生活において他者の感情を推測することが困難であるとされている。このような他者感情推測の困難を助長するものとして実行機能（executive function: EF）の不全が想定される。特に EF の構成要素のうちの「抑制機能」が発達することにより，印象深い言動や激しい動きと言った有意な行動のみに影響されず，状況に合致した行動を選択できるようになると考えられている（森口，2012）。このことから，日常生活において他者の感情を推測するためには「重要でない情報への反応を抑制すること」が必要なのではないかと考えた。本研究では EF の中でも抑制機能に重点を置き，ASD 児の他者感情推測に及ぼす抑制機能の影響を探ることを目的とした。

【方法】

1）参加児：保護者からの聞き取りによるアセスメントで，抑制機能不全が考えられる男児 1 名（小 5）を対象とした。参加児は「広汎性発達障害」の診断を受けていた。なお DSM の改訂により，現在広汎性発達障害の分類は廃止され，ASD の診断名に統合されている。

2）倫理的配慮：本研究の実施にあたり，所属機関の研究倫理審査委員会の承認（機関承認番号:2023-004）を得た。また，十分な説明のうえ同意（承認）を得た児童を対象児とした。

3）期間：研究機関は Y 年 6 月から 11 月までであった。

4）手続き：(1) 抑制機能評価：実行機能評定尺度である BRIEF-2 による質問紙調査を行った。(2)感情推測能力測定：1 名もしくは複数の人物が発言・やりとりしている動画を見てもらい，動画のストーリーの内容の説明と，指定の人物の思考や感情について推測し，回答するよう求めた（自由回答）。使用した動画は，研究実施者が作成した。

5）分析：BRIEF-2 による測定により得られた参加児の抑制機能のプロフィールと，感情推測課題で得られた参加児の回答および回答中の様子の関連性について質的分析を行った。

【結果】

1）BRIEF-2 評定：参加児の BRIEF-2 の結果を示した。BRIEF-2 の T 得点は値が高いほど実行機能における困難が強く，50 点が平均である。参加児の T 得点はすべての項目において 50 以上であり，「抑制」の項目における T 得点は 55 であった。

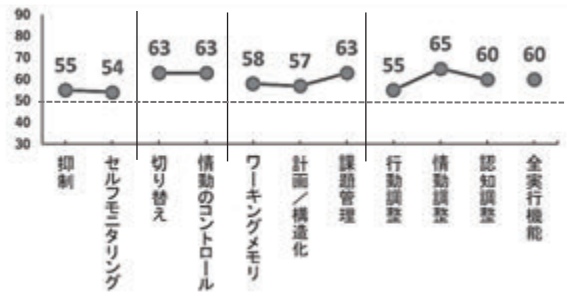


図 1 BRIEF-2 の T 得点

2）感情推測課題：参加児の回答と，課題中に見られた特徴的な言動を表 1 にまとめた。

表 1　感情推測課題での回答・様子

試行	参加児の回答	参加児の言動
1	なんかちょっと、仕事手伝ってもらおうと思ったけれど、急に仕事は行っちゃったんだよ。ゴメンって言ったから帰ったんだよ。（どんな気持ち？）ちょっと怒りをこらえてる感じ。「本当は仕事大変だから行ってほしくなかったのに」って。	
2	ため息をついている･･･あっ聞いてなかった。（再度動画を再生）合格発表で不合格して，残念な気持ち。	動画再生中に独り言をつぶやき，そのために人物のセリフを聞き逃してしまった様子が見られた。
3	なんかちょっとお話してるときに来た。いきなり来て緊張した。テレビの話をしていたから。	
4	喜んでいた。観に行きたいライブが当たった。選ばれし者しか行けない伝説のチケットが当たった。	研究実施者が質問する前に，食い気味に回答した。 回答が早口であり，聞き取りにくさがあった。

【考察】

BRIEF-2 の結果と感情推測の課題成績の比較により，他者感情推測に及ぼす抑制機能の影響を検討した。BRIEF-2 において抑制機能の困難さが平均以上であった参加児は，感情推測課題において人物の感情・思考を推測できている場合もあったものの，見逃しや聞き逃しが起こる場面や，研究実施者の質問にかぶせるように回答する場面も見られた。これらは，「ひとつの仕草に対する反応を抑制できなかった」「自分の発言を抑制できなかった」といったことにより生じた反応の結果であると推察される。つまり，ASD 児が抱える他者感情推測の困難さには，抑制機能不全が影響している側面があることが示唆された。同時に，抑制機能不全を改善・補強する手続きによって，ASD 児が日常生活でも他者感情推測スキルを発動できるようになる可能性も示されたと言えるだろう。

今後は「ASD 児がよりつぶさに周囲の状況や社会的な刺激（他者の表情や態度，仕草など）に注意を払い，これらの刺激を情報として活用できるようになること」を目指し，抑制機能不全を補完する介入を実施したい。

（文献）

森口佑介（2012）．わたしを律するわたし―子どもの抑制機能の発達．京都大学学術出版．

(SAKAMOTO Maki, WATANABE Takatsugu, TAKEMORI Ami, OISHI Koji)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-57

不適応を示す発達障害のある大学生と社員の状態像の比較

～卒業後の進路先での不適応の予防・低減に向けた移行支援の検討～

〇榎本容子　　伊藤由美
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: キャリア教育　進路指導　就労支援

（問題と目的）

文部科学省（2021）は、発達障害等のある生徒の中に、大学進学や企業就職を行った後、環境への適応が難しく中退や離職を経て社会的に孤立するケースがあることを指摘している。高等学校は、自立に向けた準備期間を提供することができる重要な教育機関であり、進路先で生じる不適応の予防・低減に向けて、必要な支援を提供することが求められる。しかし、これまで、障害のある生徒の進路先となる大学や企業において、それぞれどのような困難が生じているか、調査データをもとに比較検討した研究は見当たらない。本研究の目的は、①発達障害のある学生・社員はどのような困難像を呈するか、②大学生活・職場生活における不適応に関連する学生・社員の困難像は何かを明らかにすることである。

（方法）

調査手続き：2022 年１月から３月に郵送法（メール併用）で実施した。大学調査は、全国の四年制大学 500 校を抽出し学生支援部署及びキャリア支援部署へ調査票を送付した。企業調査は、全国の常用労働者 45 人以上の民間企業 5,000 社を産業分類・地域・企業規模で層化抽出し調査票を送付した。回答は調査内容を最も把握している者１名に依頼した。

調査内容：所属機関の属性に関する設問に加え、共通設問として、大学生活・職場生活で困難が生じている発達障害のある学生・社員を任意で１名選定の上、当該学生・社員の①作業・対人コミュニケーション・生活面に関する 29 項目の困難像（把握している内容のみ４段階評定）及び、②大学生活・職場生活における不適応の程度（５段階評定）を尋ねた。①の困難像は、「進路先での自立及びキャリア形成に向け基盤となると考えられる能力」に対し、「障害により生じうる課題」を当てはめる形で研究チームが作成したものである。各項目は、大学生活・職場生活に共通する視点に基づき作成したが、項目の例示についてはそれぞれの場面に即した内容とした。

分析方法：①発達障害のある学生・社員の困難像を少数の潜在変数に要約するため、因子分析を実施した。この際、高等学校卒業後の主たる進路先が大学であることに鑑み、大学の評定に基づき因子構造を抽出した。次に、抽出した因子構造に基づき、大学・企業についてそれぞれ、各因子項目の評定値を回答者ごとに平均化し、因子ごとの算術平均を算出した。これを基に、大学・企業別の比較を行うため、分散分析を実施した。②最後に、①で要約した、学生・社員が呈する困難の要素（因子）のうち、大学生活・職場生活における不適応に関連する要素を明らかにするために、各因子の算術平均と、不適応の程度の評定値との相関分析を実施した。

倫理的配慮：インフォームド・コンセントの手続き、個人情報の取り扱い、データの管理の方法等に関して、所属機関倫理委員会による審議を受け、承認を得た。また、調査対象者に書面にて調査の趣旨と目的、参加と撤回の自由、守秘義務等の倫理的配慮事項を伝え、研究協力に同意した場合に調査に回答するよう依頼した。調査に当たり利益相反関係はない。

（結果）

回収率：大学対象調査は 30.5%、企業対象調査は 13.7%であった。有効回答数は分析ごとに異なる。

①学生・社員の困難像と特徴

困難像の整理：大学の評定（n＝118）をもとに、因子分析（カイザー・ガットマン基準による最尤法、プロマックス回転、負荷量の境界値 .30）を行った結果、６因子が抽出された。因子Ⅰは【計画的課題遂行の困難さ】、因子Ⅱは【柔軟な対人対応への適応の困難さ】、因子Ⅲは【キャリア形成を支える自律的行動の困難さ】、因子Ⅳは【社会的理解に基づく行動調整の困難さ】、因子Ⅴは【役割意識に基づく自己制御の困難さ】、因子Ⅵは【自律的課題遂行の困難さ】と命名した。なお、各因子に該当する項目のα係数は、大学では .76～.91、企業では .84～.91 の範囲にあり、十分な内的整合性が確認された。

大学・企業間における各因子の困難度の違い：混合計画による所属機関（大学：n＝178、企業：n＝62）×因子（因子１～６）の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった（$F(3.963, 943.27) = 4.50$, $p < .01$, $partial\ \eta^2 = .019$）。

各因子における大学・企業間の困難度の違い：多重比較（Bonferroni 法、$p < .05$）の結果、因子Ⅰ（大学：M＝2.62, SD＝0.90、企業：M＝1.97, SD＝0.79）、因子Ⅱ（大学：M＝2.92, SD＝0.73、企業：M＝2.32, SD＝0.82）、因子Ⅲ（大学：M＝2.22, SD＝0.77、企業：M＝1.96, SD＝0.75）、因子Ⅳ（大学：M＝2.30, SD＝0.74、企業：M＝1.94, SD＝0.73）、因子Ⅴ（大学：M＝2.41, SD＝0.93、企業：M＝1.96, SD＝0.87）において、大学の困難度が企業の困難度よりも有意に高かった。一方、因子Ⅵでは、大学（M＝2.11, SD＝0.95）と企業（M＝1.86, SD＝0.92）の間に有意な差は認められなかった。

大学・企業における因子間の困難度の違い：多重比較（Bonferroni 法、$p < .05$）の結果、大学は、因子Ⅱ（M＝2.92, SD＝0.73）＞ 因子Ⅰ（M＝2.62, SD＝0.90）＞ 他の因子であった。また、因子Ⅴ（M＝2.42, SD＝0.93）＞ 因子Ⅲ（M＝2.22, SD＝0.73）、 因子Ⅵ（M＝2.11, SD＝0.95）であり、因子Ⅳ（M＝2.30, SD＝0.75）＞因子Ⅵであった。一方、企業は、因子Ⅱ（M＝2.32, SD＝0.82）＞ 因子Ⅰ（M＝1.97, SD＝0.79）＝ 因子Ⅲ（M＝1.97, SD＝0.78）＝ 因子Ⅳ（M＝1.95, SD＝0.81）＝ 因子Ⅴ（M＝1.96, SD＝0.87）＝ 因子Ⅵ（M＝1.86, SD＝0.92）であった。

②大学生活・職場生活での不適応につながる困難像

学生・社員が呈する困難の要素（因子）と各生活場面での不適応の程度との関連について相関分析を実施した結果、大学（n＝180）、企業（n＝61）において、全ての因子と有意な正の相関が認められた（$p < .001$）。上位２つを挙げると、大学は因子Ⅱ（r＝.47）、因子Ⅳ（r＝.43）、企業は因子Ⅰ（r＝.70）、因子Ⅳ（r＝.65）において、特に相関が高い傾向が見られた。

（考察）

大学及び企業における困難像には独自の特徴が認められたが、共通して、因子Ⅱ【柔軟な対人対応への適応の困難さ】の困難度が高い傾向が見られた。因子Ⅱは、大学生活・職場生活における不適応の程度とも関連しており、大学においては最も強い相関を示したが、企業においては因子Ⅳ【社会的理解に基づく行動調整の困難さ】との相関が最も強かった。これらの知見は、卒業後の進路先での不適応の予防・低減に向けた移行支援の設計に資するものであり、指導・支援の優先領域を検討する実践的手がかりとなることが期待される。

(ENOMOTO Yoko, ITO Yumi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-58

トップダウン処理と探索的処理に及ぼす発達障害特性の検討

眼球運動を用いたアナログ研究

○五島史子　　新井雅明　　中島彩佳
（田園調布学園大学　心理学科）　（田園調布学園大学　共生社会学科）　（湘南福祉センター診療所）

KEY WORDS: Top-down processing, Exploratory processing, Eye movement

（目的）

人は日常的に膨大な視覚情報に晒されながら生活している。しかし情報処理能力に制約があるため，多くの情報の中から必要な情報を選択する必要がある。この情報の取捨選択は注意によって行われ，注意を向けた情報が処理される。先行研究において，発達障害特性が情報取得時の注意メカニズムに影響を与える可能性が指摘されてきた（五島・新井，2022；五島・宮森，2019）。

情報を処理する際，情報取得の方法が異なる処理過程がある。例えば，記憶や期待などに基づいた目的的な情報処理を行うトップダウン処理過程や，刺激から刺激へと眼前の刺激を探索する探索的処理がある。また注意と視線には強い関係がある(Posner 1980; Posner & Petersen, 1990; Rizzolatti, Riggio, & Sheliga, 1994; Sumner, 2009)。固視によって解像度の高い中心窩で情報を固定し，その情報を取り入れ処理する。サッカードは刺激を網膜の中心窩で捉えるために行う急速な運動である（Liversedge, et al., 2012）。

本研究はアナログ研究において，注意欠陥多動障害と自閉症スペクトラム障害の傾向に焦点をあて，発達障害特性の注意の向け方が，眼球運動の固視とサッカードに反映されるかを検討することを目的とする。

（方法）

大学生 25 名（男性 13 名，女性 12 名，平均年齢 20.4 歳（SD=1.9)）が実験に参加した。参加者は実験前に自閉症スペクトラム障害の傾向を測定する AQ と注意欠陥多動障害の傾向を測定する A-ADHD に回答した。実験は情景刺激(Trans, 1967)を用いた。「自由に見て下さい」という教示を与えた課題を探索的処理課題とした。また，「訪問者はどのくらいの時間滞在したと思いますか」という教示を与えた課題をトップダウン処理課題とした。前者は 1 分間自由に刺激を見てもらい，後者は質問に答えられると思ったところでマウスをクリックして刺激画面を止め，その後，口頭で回答してもらった。視線計測器（Tobii, 1200Hz）を用いて課題遂行時の眼球運動の情報を取得した。

固視については合計時間，回数，またサッカードについては合計振幅，回数，第 1 サッカードまでの時間，第 1 サッカードの平均速度を分析対象とした。AQ と A-ADHD はマニュアルに従い以下の下位尺度の得点を計算した。AQ（社会的好スキル，注意の切り替え，細部への関心，コミュニケーション，想像力）A-ADHD（不注意，多動性，衝動性について）であった。本研究は田園調布学園大学研究倫理委員会の承認を経て実施された（承認番号：21-016(A)）。

(結果)

探索的課題とトップダウン処理課題において，発達障害特性（AQ：社会的好スキル，注意の切り替え，細部への関心，コミュニケーション，想像力，A-ADHD：不注意，多動性，衝動性）と視線（固視；固視の総時間，回数，サッカード；合計振幅，回数第 1 サッカードまでの時間，第 1 サッカードの平均速度），および固視とサッカードについて正準相関分析を行った。探索的課題の固視とサッカードにおいて，第 1 相関係数 .97（Wilks Statistic = .06, $F = 13.52, p < .001$）が有意であった。その他は有意ではなかった（$p > .05$）。表 1 に正準相関分析の結果を示した。

重回帰分析のステップワイズ法を用いて視線に及ぼす AQ, A-ADHD 特性の影響を調べた。探索的課題では，固視の合計時間に対して「社会的スキル」はモデルに入る変数であり（R＝.44, β=-.44, p=.031）分散の 19%を説明した。サッカードの回数に対して「衝動性」はモデルに入る変数であり（R＝.43, β=.43, p=.034），サッカード回数の分散の 19%を説明した。また，第 1 サッカードの平均速度に対して「多動性」はモデルに入る変数であり（R=.43, β=.43, p=.039），第 1 サッカードの平均速度の分散の 18%を説明した。第 1 サッカードの振幅の合計に対して「多動性」はモデルに入る変数であり（R=.43, β=.43, p=.039），第 1 サッカードの振幅の合計の分散の 18%を説明した。

トップダウン課題では，サッカードの合計振幅に対して「コミュニケーション」はモデルに入る変数であり（R=.49, β=-.49, p=.016），サッカードの合計振幅の分散の 24%を説明した。

表 1 探索的処理における固視とサッカードとの関連

	関数 I		
変数－統計量	関数	r_s	r_s^2
探索的処理			
固視			
合計時間	.52	.87	.76
回数	.61	.91	.83
サッカード			
合計振幅	-.09	.84	.71
回数	1.07	.99	.98
第 1 サッカードまでの速度	-.17	-.29	.08
第 1 サッカード平均振幅	-.08	.30	.09

（考察）

固視（3 変数）とサッカード（4 変数）の正準相関分析の結果において，探索的処理課題の関数 I は，固視の「合計時間」と「回数」がプラスの構造係数を示し値が大きく，サッカードの「合計振幅」と「回数」がプラスの構造係数を示し値が大きい。したがって，この正準相関は“多くの刺激を時間をかけて処理し，刺激から刺激に視線を移していく“視覚探索”を現していると考えられる。他方，トップダウン処理では固視とサッカードの関連性は見られなかった。正準相関分析において発達障害の特性と視線の関連性は示されなかった。

視線に及ぼす発達障害特性については，「社会的スキル」が高いほど固視の合計時間が少なく，「衝動性」が高いほどサッカードの回数が多く，「多動性」が高いほど第 1 サッカードの平均速度は速く，「多動性」が高いほど第 1 サッカードの振幅の合計が大きいことが示された。

本研究では，探索的処理課題の固視とサッカードの関連性を明らかにし，発達障害特性である「社会的スキル」や「衝動性」，「多動性」が固視やサッカードに影響することを明らかにした。

文献

Liversedge, Simon P., Iain Gilchrist, and Stefan Everling (eds) 2012. *The Oxford Handbook of Eye Movements*, Oxford Library of Psychology.

(Fumiko GOTOH, ARAI Masaaki, Nakajima Ayaka)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-59

発達障害傾向に起因する感覚異常のある子どもに対する保育者の支援 1

—質問紙調査からみた保育者の知識の現状—

〇大和田菜子（豊里もみじこども園）
水野智美（東京科学大学）

KEY WORDS: 発達障害　感覚異常　保育者

（目的）

発達障害傾向のある子どもは、感覚異常による困り感を日常生活の中でも抱いているが、その困難さは周囲に理解されにくく、支援者が対応に困難を感じる現状がある。感覚異常によって生じる行動が「わがまま」と誤解され、叱責を受けることによって、子どもの自己肯定感が低下し、二次障害につながることが指摘されている（高橋・増渕, 2028; Mizuno et al., 2021）。発達障害傾向のある子どもの障害特性は集団生活で顕在化しやすいため、保育者が問題行動の背景にある感覚異常に気づき、適切な対応を取るためには、正しい知識や認識の定着が必要である。

本研究は、発達障害傾向に起因する感覚異常を有する子どもの問題行動とその支援に関する保育者向け研修プログラムを開発するための一連の研究である。研修プログラム作成に必要な基礎資料を得るため、まず保育者の感覚異常に関する知識や認識の現状を把握する質問紙調査を実施し、次いで保育活動中の感覚異常のある子どもへの保育者の対応を観察した。

本稿では発達障害傾向に起因する感覚異常を有する子どもに関して、保育者がどの程度の知識があるのかについて、質問紙調査を行った結果について報告したい。

（方法）

X 県の 21 施設の幼稚園、保育所、認定こども園が所属する連絡会の研修会に参加した保育者 240 名に質問紙を配布し、177 名から回答を得た(回収率 73.8%)。独自に作成した無記名の自記式質問紙表を用いたアンケートを 2024 年 2 月～7 月に実施した。調査項目は回答者の属性に関する項目（保育経験年数、担当クラスの年齢など）、感覚異常のある子どもが示す反応に関する知識、感覚異常のある子どもの保育に関する認識などである。得られたデータのうち、選択式の質問項目に関してはそれぞれの項目における平均値、度数、割合を算出した。

（結果と考察）

1. 感覚異常のある子どもが示す反応に関する知識

発達障害傾向に起因する感覚異常が背景となって子どもが示す行動に関する項目（触覚 9 項目、聴覚 6 項目、視覚 5 項目、嗅覚 5 項目、味覚 6 項目、小計 31 項目）と、感覚異常が背景にあるとは言えない行動に関する項目（以下、非該当項目 ; 触覚 4 項目、聴覚 3 項目、視覚 4 項目、嗅覚 3 項目、味覚 3 項目、小計 17 項目）の計 48 項目を提示した。対象者には、感覚異常のある子どもに特徴的に見られる行動としてあてはまる項目を選択するように求めた。これらの項目は、Nishimura et al（2017）、高橋・増渕（2008）を参考に作成し、非該当項目に関しては、発達障害幼児に関する複数の研究実績を有する専門家 2 名との協議のもと作成した。この知識項目の信頼性を確認するために、クロンバック α 係数を算出した結果、係数は、0.95 であった。

感覚異常のある子どもに特徴的に見られる行動にあてはまる項目 31 項目に関して、31 点満点として点数を算出すると、平均点は 16.88 点、標準偏差は 7.97、最高点は 31、最低点は 0、正答率は 54.5%であった。

五感別の正答率は、触覚が 61.1%、聴覚 58.3%、味覚 56.7%、嗅覚 48.0%、視覚 42.0%であり、触覚に関する感覚異常のある子どもに特徴的に見られる行動については正しく選択することができていた。保育者は触覚に関する感覚異常について他の感覚と比較して知識を有しており、子どもの行動の背景に触覚の感覚異常が関連していることを認識できていることが明らかになった。一方で、触覚以外の正答率は全て 6 割を下回り、感覚異常のある子どもに特徴的に見られる行動を正確に選択することが困難である可能性が示された。

なかでも聴覚項目の「似た発音を聞き間違える」（26.6%）は、正答率が極端に低かった。この結果は、保育者の間で「似た発音を聞き間違える」という行動が感覚異常に起因するものだという知識が十分に浸透していないことを示唆している。高橋・増渕（2008）の調査において、この行動は ASD 当事者に多くみられる特徴と報告している。しかし、本調査では、保育者の正答率が低く、保育現場で感覚異常によって子どもが似た発音の聞き間違いをしている際に、保育者が感覚異常による反応であることを知らないことにより、話を聞いていないなどというように誤解し、叱責等につながる可能性がある。

2. 保育経験年数と知識得点の関連

保育者の経験年数による知識得点の分布の差異を明らかにするため、経験年数を「5 年以下」と「6 年以上」の 2 群に分けて分析を行った。この区分は、保育者の成長段階を考慮したものである（佐藤, 2023; 佐藤・相良, 2017; 厚生労働省, 2013）。経験年数を 2 群に分けると、5 年以下は n=70、6 年以上は n=87 であった。

知識得点における経験年数の影響を検討するために、独立サンプルによる Mann-Whitney の U 検定を実施した（表 1）。その結果、得点の分布において有意な差は認められなかった（Mann- Whitney の U=3098.00, z=.19, p=.85）。記述統計による分析では、5 年以下の保育者の知識得点の中央値は 17.00 点（IQR: 11.00–26.00 点）、6 年以上の保育者の中央値は 17.00 点（IQR: 12.00–23.00 点）であり、両群の分布は類似しており、大きな差は認められなかった。保育者の知識得点は経験年数による影響を受けないことが示された。

(OWADA Nako, MIZUNO Tomomi)

表 1. 経験年数と知識得点の関連 n=157

経験年数	n	中央値	四分位範囲(IQR)	平均	標準偏差	最小値	最大値	U値	z値	p値
5年以下	70	17.00	11.00-26.00	17.09	8.92	0.00	31.00	3098.00	.19	.85
6年以上	87	17.00	12.00-33.00	17.33	7.35	0.00	31.00			

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-60

ASD 児におけるメディアを通じた言語習得の可能性

日本・アイスランド・アラビア語圏からの不思議な報告

〇松本敏治
（教育心理支援教室・研究所　ガジュマルつがる）

KEY WORDS: ASD　言語習得　メディア

（目的）

近年ニューロダイバーシティという視点から、自閉スペクトラム症（ASD）の言語習得の問題を単に障害・困難ではなく、特異性・非典型性として捉えようとする動きがある（Mottron et. al, 2021; Kissine et. al., 2023; 松本, 2024）。Kissine et al. (2023) は、ASD の言語習得に関する文献レビューを行い、共同注意が重要な役割を果たすものの、一部の ASD 児には共同注意を介さず言語習得を行うものがいることを示した。本報告では、日本および海外で見られる ASD の言語習得・使用に関する現象を取り上げ、ASD の言語習得の特異性について一つの解釈を提出する。

（先行研究）

ASD 児者に関わる人々の間に存在する奇妙な印象が世界で報告されている。日本の方言主流社会では「自閉症の人々や子どもは方言を話さない」(松本他、2011; 松本他、2014)。アイスランドの ASD コミュニティでは「若い ASD の人々はアイスランド語よりも英語を好んで話す」（Ralston, 2016）。北アフリカ（アラビア語圏）では「ASD に関わる実践家は、就学前や就学初期であるにもかかわらず（学校で学ぶはずの）現代標準アラビア語（MSA）を顕著に習得している ASD の子どもに頻繁に出会う」(Kissine, et al., 2019)。これらの国・地域は、日常言語とメディア言語に乖離があり、共通語・英語・MSA はいずれもメディアで優勢な言語である。

また、英語使用がロシア語よりも優位になったロシアの ASD の少年（Zhukova, et al., 2021）、ドイツ語を母語であるブルガリア語と同レベルまで習得したアスペルガーの少女（Vulchanova, et al., 2012）、英語が主要言語になったアイスランドの ASD 青年・成人（松本、2024）、英語しか話さない日本の ASD 幼児（松本、2024）などの事例が報告されている。これらの報告者は、ASD の子どもたちの中に、メディア（YouTube、iPad）などの視聴を通して言語習得するものがいる可能性を指摘している。

（考察）

【言語習得における基本的能力】 言語習得には、複数の基本的な認知・社会的能力が関係している。共同注意・模倣・意図理解などの社会的認知は、言語と文脈の関係を学習する上で不可欠である。統計的学習・パターン認識・連合学習などの学習メカニズムは、音韻体系・語彙・文法の獲得において中心的役割を果たす、ワーキングメモリ・長期記憶・処理速度などの認知処理は、言語の効率的習得と関連する。ASD では社会的認知の弱さの故に語用論的学習や理解の困難が知られるが、言語習得自体の困難との関連も指摘されている。

【言語研究者からの批判】 言語発達の先行研究は言語習得において社会的相互作用が重要であることを示し、これに困難を抱える ASD を社会性と言語の二重障害とみなす見方もある（Lytle & Kuhl, 2017）。言語習得における社会的相互作用を重視する言語研究者の一部からは、メディアからの言語習得という解釈に対し強い批判が寄せられた。

【注意・随伴性・繰り返し】 社会的相互作用場面で親子は、互いに相手に「注意」を向け、相手の声・表情・視線・身振り等の社会的手がかりに反応し、同じ対象への注意を共有する。結果、子どもはそこで起きている「出来事とことばの結びつき（車➔ブーブー）（随伴的事象）」を「繰り返し」体験する。言語習得において「注意」「（出来事とことばの）随伴性」「繰り返し」が重要な因子となる。しかし、社会的手がかりおよび人への注意が乏しく社会的相互作用の維持が難しい ASD では、「出来事とことばの結びつき（随伴的事象）」を「繰り返し」体験することが困難となる。

【メディアの普及と進化】 現代社会では、幼児でさえスマホやタブレット等のメディアを通じて言語に接触することが、当たり前となっている。近年のメディアは、コンテンツの質・量の豊かさで、子どもが注意・興味・関心を引く対象を見つけやすい。指でタッチするスライドするなどの簡単な操作で、幾度も好きな動画やアニメの場面を繰り返し再生視聴することができる。言語習得に重要な役割を果たす「注意」「随伴性」「繰り返し」という条件を満たすようになってきた。

【自閉スペクトラム症の診断基準】 ASD の診断基準は、大きく２つある。一つは「社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥」。これは日常言語の習得を阻害する因子となる。もう一つは「行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」。これは自分の興味にあったコンテンツをメディア上に見出した場合、反復的な視聴を通じ、そのメディア・コンテンツのことばを習得することにつながる。つまり、ASD の２つの主特徴は、日常言語の習得の阻害とメディア言語の習得へと導いている可能性がある。

（結論）

定型発達の子どもたちは、人の発する社会的手がかり（声・表情・視線・身振り等）への選好、人への注意という生まれながらの特性に従って社会的相互作用を中心にした言語習得を行う。しかしそこに弱さを抱えた ASD の子どもの中に自分の興味・関心を引くメディア・コンテンツから言語習得するものがいると思われる。逆に言えば、定型発達の言語習得のあり様は、その特性を基盤になされる可能性の一つとも言える。

方言主流社会、アイスランド、北アフリカの ASD でみられる現象を理解するには、障害特性と社会の言語システム（日常言語とメディア言語の乖離）の相互関係という視点で見る必要がある。また、多様な内容をもった（子どもの注意を引きやすい）コンテンツが、操作容易性・応答性を有するメディア機器で提供される近年の状況が、大きく関連しているのだろう。これらの現象については、障害特性、社会の言語システム、さらにメディア機器・コンテンツの進化／スクリーンタイムの増加等の側面から検討する必要がある。

日常言語とメディア言語に乖離がない地域でも同様の現象は起きていると思われるが、「メディアのセリフの様に話す」という印象にとどまっている可能性がある。

（文献）

Kissine, M., Saint-Denis, A., & Mottron, L. (2023). Language acquisition can be truly atypical in autism: Beyond joint attention. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 105384.

松本敏治（2024）自閉症は英語がお好き―自閉スペクトラム症のことばと社会とメディアの進化―.福村出版.

（MATSUMOTO Toshiharu）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-61

神経発達症と投薬治療に関する意識について

～投薬を行わない治療に関心を持つ人の意識調査～

○荒牧　要右　　塚本　万依子　　安原　昭博
（YCC こども教育研究所）　（YCC こども教育研究所）　（安原こどもクリニック）
KEY WORDS: 神経発達症　投薬治療　意識調査

（目的）

神経発達症は、病理学的な細胞や組織の病気とは異なり、生まれつきの個人の脳の特性と考えられ、それによって病気が進行することで生命の危険にさらされることはないとされる。子どものころに神経発達症の診断を受けて、年齢を重ねながら成長し、特性と上手に付き合いながら社会に適応して生活を送っている者はたくさんいる。

また、特性によって生きづらさを抱えながら、ストレスに晒され続ける者も多い。心理カウンセリングや薬による治療、周囲の環境の調整などの有効な対策を行わなければ、うつなどの二次障害を発症してしまう恐れがある。中でも薬の使用は、日常生活の質を高め、毎日のストレスを減らせる場合があり、二次障害の予防に繋がるとされる。

一方で、投薬治療については、一部に報告されている体重増減の副作用や長期的な使用による人体への影響、薬物依存など、発育などに悪影響を及ぼす可能性があることへの不安を抱いて、投薬治療を拒む者も少なくない。

本研究は神経発達症に関心がある者を対象として、投薬治療を行わない趣旨の講演会を実施して、投薬治療に関する意識について質問紙調査を行い、検討した。

（方法）

対象は、近畿地方で神経発達症の専門医による講演会（『発達障がい（神経発達症）を薬なしで克服するには』参加無料）の参加者とした。地域の医療機関、幼稚園、保育所、小中学校にポスター、チラシを講演会の 2 か月前頃から配布し~~て~~募集した。202X 年 12 月に実施した。

講演会の内容は、投薬治療を行わない場合を想定した子どもへの関わり方法（応用行動分析学等による手法）を紹介し、行動問題の克服には、積み重ねられた失敗体験によって喪失した自己肯定感を回復させることの重要性を示したものであった。そして、投薬治療の目的はあくまで症状を緩和し日常生活をより良くするための補助的な役割に留まり、安全性は検証されていることを伝えるものであった。

講演会後に参加者に対して質問紙を実施して参加者の意識調査を行った。質問紙は参加者の年齢、職業などを尋ねるフェイスシート、また、自由記述にて、①参加前に抱えていた悩みや疑問及び、②講演会の感想などの記述を求めた。

なお、本研究は療育機関の倫理委員会による承認を受け実施しており、参加者の同意を得ている。

（結果）

調査協力者 88 名の内訳について表 1 に示した。年代別では 40 代が 33 名であり最も多く、次いで 50 代が 24 名、30 代が 14 名であった。職業別では会社員・教員が 41 名であり最も多く、次いでパート 19 名、その他 18 名であった。なお、神経発達症を持つ子どもの保護者であるか否かは明らかにしていない。

次に、①参加前に抱えていた悩みや疑問、②講演会の感想を自由記述での回答について、それぞれウォード法による階層クラスター分析を行いカテゴリーに分類した。①では、『子どもの悩み』、『保護者の悩み』、『支援者の悩み』『服薬について』、『障害理解』、『SST について』、『感想その他』と 7 グループに分かれた。

表 1　講演会の参加者の職業・年齢・満足度（人）

会社員・教員	40	10代	0	大変よかった	68
パート	14	20代	7	良かった	19
フリーランス	4	30代	13	普通	1
個人事業主	5	40代	28	あまり良くなかった	0
学生	1	50代	21	良くなかった	0
その他	18	60代以上	10		

続いて、②では、『子どもへの接し方』、『神経発達症の理解』、『服薬について』、『SST について』、『講演会に対する肯定的な評価』の 5 グループに分かれた。内容の詳細としては、子どもへの声掛けや接し方などに対する大切さの理解や実践についての内容が大部分を占めた。また、SST（ソーシャルスキルトレーニング）に関する肯定的な意見が多く見られた。

なお、服薬については、「薬を使わず褒めることが重要だとわかった」など服薬せず関わることがよいとする意見と、「子どもに薬を使用した方がよりよい方向に進むことがわかった」など服薬を肯定する意見が得られた。

（考察）

講演会後の感想において、子どもへの声掛けや接し方を知ることができ満足しているとの意見が大部分を占めていた。講演会の内容が、発達の特性を踏まえた効果的な声かけの工夫や、困難な状況における具体的な対応方法など、子どもへの具体的な関わり方を伝える内容であったことが、多くの参加者のニーズに応えるものであったと考えられる。

また、SST の有用性について関心を持つ人が多かったことから、薬物治療に代わる支援として期待を寄せていると考えられる。

さらに、薬物療法は適切な子どもの支援体制が整えば必須ではないが、適切な支援体制が整えづらい、あるいは、子ども自身の特性度合いが強い場合は、薬物治療が必要であることを理解する機会になったと考えられる。

以上のように、講演会は参加者にとって自身の抱える悩みに対する新たな視点を提供し、具体的な対応方法への意識を高める上で一定の意義があったと言える。特に、子どもの特性理解に基づいた声かけや接し方に関する学びは、参加者の日々の関わりに具体的な影響を与える可能性を秘めている。一方で、SST への関心の高まりと地域における支援格差という課題も明らかになった。今後の同様の講演会や支援活動においては、具体的な関わり方の実践的な学びの提供と並行して、地域間の情報共有や連携を促進し、SST をはじめとする専門的な支援がより多くの必要な人々に届くような体制づくりが求められる。

（参考文献）

安原昭博（2007）ADHD・LD・アスペルガー症候群かな?と思ったら　明石書店

(ARAMAKI Yosuke, TSUKAMOTO Maiko, YASUHARA Akihiro)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-62

児童がうれしいと感じる「ほめ」と学級担任がとらえる児童の支援ニーズとの関連

○滝吉　美知香
（岩手大学）
KEY WORDS：ほめ　支援ニーズ　児童

【目的】　「ほめ」は生徒指導提要においてその重要性が明示され（文科省，2022），現代の日本の教育現場において日常的に多用されている。教員のほめが多くの児童の授業参加行動を促進することを示す研究（樋熊・赤坂，2017）がある一方，その効果がみられない児童の存在を指摘する報告もある。庭山・松井（2016）は，通常学級を対象とした実践の中で，発達障害や知的障害のある児童には，教員のほめの効果が現れにくいとし，他の児童に比べて，課題の難易度が高い，頻繁な声がけを必要とする，教壇からの声がけを聞いていない，などを理由として考察している。ほめに効果がない状況について，高崎（2011）は，これまでの先行研究ではほめられる側の関与が注目されてこなかった問題点を指摘している。

ほめられる側の要因として，発達障害や知的障害の特性に類する児童の支援ニーズがある場合，教員はそれをどう考慮してほめを調整・工夫できるのか。小学校児童のうち，学習または行動面で何らかの著しい困難があると学級担任が感じる割合は 10.4%（文科省，2022）と，決して少なくない。また，ほめの効果として授業参加行動や課題成績等を検討する以前に，ほめられる側の児童がそのほめをうれしいと感じているのかに着目する必要がある。青木（2005）は，子どもたち自身がほめられたと思うエピソードやポジティブに受け止めたほめについての言語報告の分析から，ほめの好みが子どもの発達により変化することを示している。以上をふまえ，本研究では，児童がうれしいと思うほめと，教員がとらえる児童の支援ニーズとの関連を検討する。

【方法】　国公立小学校 3 校計 11 学級に在籍する 3～4 年生の児童 303 名を対象とした。児童がうれしいと思うほめについて，クラスごとに質問紙調査を行った。青木（2005；2009）を参考に，3 つの場面（達成，手伝い，勉強）それぞれにおいて，3 種類（愛情・感情：例「がんばったね」「おめでとう」，賞賛：例「すごい」「えらい」，情報：「丁寧だね」「正確だね」）各 3 つずつ計 9 つのほめの言葉を提示した。各場面で「先生が～と言いました。それを聞いて，あなたはうれしくなりました。先生は何と言いましたか。□の中に，あなたがうれしいと思う順に，1・2・3 を書きましょう」と教示した。また，各児童の支援ニーズについて，学級担任 11 名に対し SDQ 教師記入用の記入を求めた。質問紙・SDQ とも欠損値のない 284 名を分析対象とし，分析には SPSSver.27 および js-STARver8.1.1j を用いた。なお，本研究の実施については所属大学の研究倫理審査委員会より承認を得た（第 202330 号）。

【結果】　まず，各場面において提示した 9 つのほめの言葉が 3 つの種類に分かれるのかについて，階層的クラスター分析を行ったところ，デンドログラムにより 3 種類に弁別されることが示された。次に，ほめの 3 種類ごと得点化し，SDQ 得点との相関係数を求めた（Table 1）。さらに，SDQ 得点がほめ得点に与える影響を明らかにするため，SDQ 得点を独立変数，ほめ得点を従属変数とした重回帰分析を行った。3 種類のほめのうち「愛情・感情」を従属変数とした場合のみ有意であり（R=.24, p<.01），多動/不注意において負の影響が示された（β=-.23, p<.01）。また，ほめの種類について高低のパターンごとグループ化するため階層的クラスター分析を行い，デンドログラムから 5 つのパターンを見出した（Fig.1）。5 つのパターンにおいてほめの種類ごとの得点の高低に差があるかどうか，パターン（5）×ほめ種類（3）の 2 要因混合計画の分散分析を行った。その結果，パターンの主効果（F(4,279)=,$n.s.$），ほめの種類の主効果（F(2,279)=.05,$n.s.$），交互作用（F(8,558)=1.17,$n.s.$）いずれも有意ではなかった。5 つのパターンで SDQ 得点に差があるのかについて，野田ら(2007)によるカットオフ値を参考に High Needs，Some Needs，Low Needs の 3 群に分けて二要因分散分析を行ったが，いずれの下位尺度においても有意差は示されなかった。

Table 1　ほめの種類と SDQ 下位尺度における相関係数

	行為の問題	多動/不注意	情緒の問題	仲間関係の問題	向社会的な行動
愛情・感情	-.14*	-.22**	-.09	-.04	.04
賞賛	.07	.07	.02	.04	.03
情報	.06	.13*	.06	.00	.01

*p<.05, **p<.01

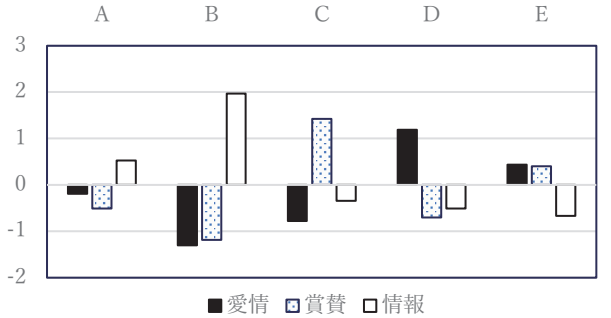


Fig.1 ほめの種類ごと得点の高低により見出された 5 つのパターン

【考察】　階層的クラスター分析によりほめが 3 種類に分かれたことから，児童がうれしいと感じるほめは，場面ではなく種類によって異なることが示された。「愛情・感情」のほめ得点と SDQ「多動/不注意」得点における負の相関関係，及び，「多動/不注意」得点が「愛情・感情」得点に与える有意な負の影響から，ADHD 特性に類する支援ニーズ特性があると教員がとらえる児童は，例えば「うれしい」「よかったね」等のようなほめる側の気持ちを表すほめの表現に対し，うれしさを感じにくいといえる。ADHD 児を対象とした先行研究において，失敗経験が蓄積された後の成功経験は，自分以外の外在性や非統制性に原因帰属しやすい特徴が指摘されている（田中，2013）ことが関連すると考えられる。一方，「多動/不注意」得点は「情報」のほめ得点と正の相関関係にあることから，ADHD 特性のある児童には具体的で明確な言及が，ほめとしてうれしさを伴い受け止められやすいといえる。また，SDQ「行為の問題」については，「愛情・感情」のほめ得点との間に負の相関が示された。行為の問題は教員が児童の反社会的行動をとらえた得点であり，反社会的行動には家庭環境の不安定要因があることが指摘されている（中村ら，2016）。ほめる側の気持ちを表すような言葉を日常的にかけられる機会の少なさが影響している可能性が考えられる。

本研究は科研費基盤(C)A22K027770 の助成を受けた。(TAKIYOSHI Michika)

特別支援学校に在籍する様々な他害を示す生徒への支援

—文脈適合性にあった支援方法の検討—

○松永悟　　関戸英紀
（神奈川県立相模原支援学校）　（東海大学児童教育学部）

KEY WORDS:行動問題　特別支援学校　文脈適合性

Ⅰ,はじめに

近年、行動問題を示す児童に対する支援として応用行動分析を基として発展した PBS(Positive Behavior Support)がある。PBS では「技術的に正確」であると同時に「文脈に適合したプログラム」の２つの規準があると述べられている(Horner,2002)。後者の規準については、支援者の負担が少なく、実際に実行できる支援であることが求められると考えられる。そこで、本研究では担任である第一筆者がアセスメント及び行動支援の方略を立て、担任間で支援方法の共有を行い、複数の行動問題を示す生徒に対して効果がみられるのかどうかについての検討及び支援方法の文脈適合性についての検討を行った。

Ⅱ,方法

１.対象生徒

対象は公立の特別支援学校中学部２年に在籍する知的障害の診断を受けている男子生徒（以下：生徒 A）である。PVT-R によると語彙年齢は 6:0 であった。日常生活場面において簡単な会話は可能であった。生徒 A は行動問題として他人の腕を噛むや叩くなどの行動が教員及び級友に対して見られた。これらの行動について MAS を用いて機能を分析したところ行動問題を維持している機能は「注目」と推察された。

２.対象教員

支援に関わった３名の担任の特別支援学校知的障害部門の経験はそれぞれ、２年目、３年目、11 年目であった。

３.倫理的配慮

保護者及び学校長に本実践に関する発表の了承を得た。

４.B.L.期、維持期

担任に対して行動問題に対する特別な支援の依頼を行わず、また、行動問題の出現頻度に関するフィードバックも行わなかった。

５.介入期

担任に対して生徒 A の行動問題を維持していると思われる要因について説明をした後、生徒と関わる際に①行動問題を示していないときは積極的に関わる②望ましい行動（呼びかけ）が見られたらできるだけすぐに対応する③行動問題が見られたら注意をせずその場から離れる④他生徒に対して行動問題がみられた際には他生徒を連れて無言でその場を離れる、(以下、それぞれ支援①～④とする）の４つを行うように依頼しそれ以外は普段通りの支援を依頼した。これらのルールは Horner(1994)を参考に担任にとってわかりやすく、無理なく実行できるように設定した。また、週初めに先週までの行動問題の出現回数について学年の教員に対してフィードバックをした。

６.記録方法

学年の教員及び学部長に記録用紙を配付し行動問題をされたり見たりした回数の記録を放課後に記録用紙に記入するように依頼した。また、介入厳密性については支援終了後、５段階の自己評価アンケート（５：常に実行できた～１：全く実行できなかった）を依頼した。

７.文脈適合性

支援終了後５件法にてアンケートを依頼した。

Ⅲ,結　果

行動問題の出現回数を Fig に示した。

介入厳密性の自己評価はそれぞれ支援①4.5 点、支援②4 点、支援③4.5 点、支援④４点、であった。文脈適合性についてそれぞれの負担感については支援①1 点、支援②1.5 点、支援③2 点、支援④1.5 点であり、有効であったかどうかについてはそれぞれ、支援①５点、支援②4 点、支援③4.5 点、支援④3.5 点であった。

Ⅳ,考　察

教員に対する行動問題の出現回数は半分以下に減少し、生徒に対する行動問題に関して 1/10 以下に減少したため支援は有効であったといえる。

１.文脈に適合したプログラムと言えるのか

支援後のアンケートから、すべての支援において負担感はあまり感じられなかったと言える。担任の有効であったかの評価については支援①の値が最も高く、負担感は支援①③が最も少ないという結果になった。これより、支援①は実際に支援しやすい内容であったため、文脈に適合したプログラムといえよう。また、行動問題がみられる前に積極的に関わることで教員が生徒の行動問題が出現しなくなるという負の強化を受けており、介入が終了した後でも自然と支援を継続し、行動問題の出現回数の低下が維持できたと考えられる。

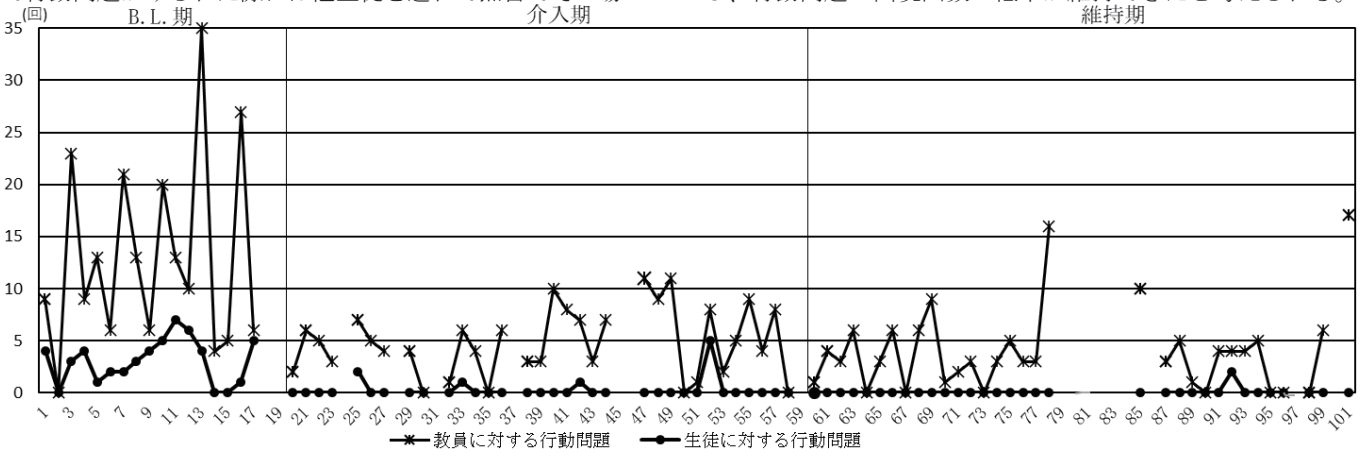


Fig.　行動問題の出現回数

(MATSUNAGA Satoru, SEKIDO Hidenori)

場面緘黙のある小学生の言語発達の特徴

－東京都の特別支援教室および言語障害通級指導学級を対象とした調査－

〇栗林希帆　　藤野 博
（杉並区立八成小学校）（東京学芸大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 場面緘黙　言語発達　質問紙調査

（目的）

場面緘黙の要因として、「話し方や言語能力の障害」があることが指摘されている（McHolm et al., 2005）。しかし、日本国内では、保護者以外を対象に言語能力の問題について調査した研究はなく、海外においても場面緘黙や関連する不安症状と言語発達との関係については十分に明らかになっていない。そこで、東京都の公立小学校の特別支援教室および言語障害通級指導学級の教員に質問紙調査を行い、場面緘黙児の緘黙の状態と緘黙に関係すると考えられている不安症状および言語発達の実態について調べ、緘黙や不安が言語発達とどのように関係しているかについて検討した。

（方法）

（1）対象と手続き

東京都内の小学校の言語障害通級指導学級拠点校や特別支援教室巡回拠点校の担当教員を対象として、Google form を用いた質問紙によるアンケートを実施した。対象とした学校は特別支援教室巡回拠点校となっている東京都内の公立小学校全 457 校から 104 校、言語障害通級指導学級拠点となっている東京都内の公立小学校全 77 校を市町村ごとの層別サンプリングによって抽出して決定した。なお、特別支援教室の拠点校であり、言語障害通級指導学級が設置されている学校は 8 校あった。

昨年度までに場面緘黙児を受け持った経験、もしくは今年度担当しているクラスに場面緘黙児がいるかを問い、「はい」と回答した教員に対して、今まで受け持っていた、あるいは受け持っている場面緘黙児の 1 人を想定して回答するよう求めた。なお、特定の児童や学校ではなく、小学生の場面緘黙児の言語発達の実態や傾向を分析することを目的としていることを説明し、回答をもって同意したものとした。

（2）質問項目

質問項目は、「場面緘黙の症状に関すること」、「不安症状に関すること」、「診断の有無や学習の遅れに関すること」、「言語発達に関すること」の 4 つのカテゴリーで構成した。言語発達に関する質問項目は、文部科学省（2022）の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」と LCSA を参考にして設定した。

（3）分析方法

1）場面緘黙のグループ分け

「場面緘黙の症状に関すること」の合計得点の中央値を基準とし、それより低い群と高い群に分けた。

2）因子分析

「不安症状に関すること」および「言語発達に関すること」の各質問項目の得点を因子分析し、因子を抽出した。

3）場面緘黙の群間比較

不安症状と言語発達の各因子における尺度得点について場面緘黙低得点群と高得点群の間の比較を、マン・ホイットニーの U 検定によって行った。

4）場面緘黙と不安症状および言語発達の関係

場面緘黙得点および不安症状の各尺度得点と言語発達の各尺度得点の相関をスピアマンの順位相関によって求めた。

5）緘黙と診断・学習の遅れとの関係

緘黙得点の高低と「診断の有無や学習の遅れに関すること」の各項目の有無との連関を Fisher の正確確率検定によって分析した。

(結果)

（1）集計

69 校から回答が得られた。回答率は 39.9%であった。このうち小学生の場面緘黙児を昨年度までに受け持った経験がなく、今担当しているクラスに場面緘黙児がいないと答えた 14 名は除外した。

（2）場面緘黙の群分け

「場面緘黙の症状に関すること」の総合得点が中央値より低く場面緘黙の症状が比較的高いと考えられる群（26 名）と中央値以上で場面緘黙の症状が比較的高いと考えられる群（29 名）に分けた。

（3）因子分析

「場面緘黙の症状に関すること」、「不安症状に関すること」、「言語発達に関すること」においてそれぞれ因子分析を行った。「場面緘黙の症状に関すること」では 2 つの因子が抽出され、それぞれ「同級生との会話での緘黙」、「教員との会話での緘黙」と命名した。「不安症状に関すること」では 3 つの因子が抽出され、それぞれ、「人にみられる場面での不安」、「自分から働きかける場面での不安」、「よく知らない人と会話する場面での不安」と命名した。「言語発達に関すること」では 3 つの因子が抽出され、「聴覚的情報、文脈、状況の理解」、「学習言語の習得」、「話の乏しさと流暢性」と命名した。

不安症状と言語発達の各因子における尺度得点はいずれの因子においても緘黙得点の高低群間の有意差はなかった。ASD の診断の有無を問う項目で群間に有意な連関がみられた（p<.05）、学習の遅れについては有意な連関はみられなかった。

場面緘黙が生起する場面および不安症状と言語発達面の問題との相関分析を行ったところ、緘黙低得点群では「よく知らない人と会話する場面での不安」と「話の乏しさと流暢性」との間に有意な正の相関がみられた（r =.55, p<.05）。一方、高得点群では「同級生との会話での緘黙」と「話の乏しさと流暢性」（r =.44, p<.05）との間に有意な正の相関、「人に見られる場面での不安」と「話の乏しさと流暢性」（r =-.60, p<.01）、「よく知らない人と会話する場面での不安」と「話の乏しさと流暢性」（r =-.44, p<.05）との間に負の相関がみられた。

（考察）

緘黙症状の重さは言語発達の問題にも不安症状の重さにも直接関係しないことが示唆された。一方、「話の乏しさと流暢性」については、発話する場面によって緘黙症状の重さによる違いがみられた。緘黙症状の重い児童では会話場面での不安が高いほど「話の乏しさと流暢性」の問題も大きくなるのに対し、軽い児童では不安が高いほどその問題が小さくなる傾向がみられた。この結果は、会話への不安が高まると緘黙の重い児童はより話さなくなるのに対し、緘黙の軽い児童はむしろ話そうとする傾向が強まることを意味している。この傾向を説明できる要因については本研究からは不明であるが、興味深い結果といえ、今後の検討が必要である。

(KURIBAYASHI Kiho, FUJINO Hiroshi)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-65

小学校特別支援学級における自立活動の指導

－個別目標と単元目標を連動させた集団指導の検討－

〇小島拓也
（公立小学校）

KEY WORDS: 特別支援学級　自立活動　集団指導

１．目的

自立活動の指導は、原則として個別指導の形態で行われるが、指導目標の達成に効果的であると判断される場合には、集団指導を行うことができるとされている（文部科学省, 2018）。小学校の特別支援学級では、担任が授業全般を一人で行うため、各教科の学習や自立活動の指導をすべて個別で実施することは困難であると考えられる。したがって、特別支援学級における自立活動では、児童の実態に応じた個別の目標を設定し、それに基づいた集団指導を取り入れて学習を進める必要がある。

小櫃・宮崎・一木（2020）は、知的障害特別支援学級における自立活動での集団指導を通して、個々の目標に対応した成果が得られたことを報告している。本実践では、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級において、個別の指導目標と学級全体の単元目標を連動させた集団指導を行った。その結果から、集団指導の有効性を検討することを目的とする。

２．方法

（１）対象児

本実践は、公立小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する３学級 20 名（１年生１名、２年生４名、３年生６名、４年生７名、５年生２名）を対象とし、うち２名（１年生 A 児、３年生 B 児）の実践の経過を報告する。支援開始前における A 児・B 児の実態を、自立活動の６区分に基づいて Table 1 に示す。

Table1　対象児の実態

	A 児	B 児
健康の保持	疲れやすく、休み時間は教室で過ごすことが多い。	大きな音がすると、気持ちが不安定になることがある。
心理的な安定	注意されると、不適切なかかわりをすることがある。	コミュニケーションがうまくとれず、消極的になりやすい。
人間関係の形成	勝ち負けにこだわり、遊びのルールを守れないことがある。	集団の中で気持ちを伝えることが難しい。
環境の把握	特定の音（歌声など）を嫌がる。	文字や単語の読み飛ばしが見られる。
身体の動き	筆圧が強く、力加減が苦手。	手先の細かい作業が苦手。
コミュニケーション	声をかけずに物を借りることがある。	自分の思いや考えが伝わらないことがある。

（２）指導目標の設定

実態把握を基に個別の指導目標を設定した。A 児の目標は「友達や教師に注意を向けて、コミュニケーションをとる場面を増やす」、B 児の目標は「自分の思いや考えを友達や教員に伝える場面を増やす」とした。

（３）指導目標を達成するための単元の設定

担任間の協議の結果、特別支援学級の児童に共通する課題として「他者と適切な方法でコミュニケーションをとること」および「子ども同士で計画・準備を進めること」が挙げられた。これらの共通課題を軸に、学級全体の単元目標と個々の指導目標が連動するように二つの単元を作成し、授業を組み立てた。

単元①「インタビューをしよう」では、友達や教員に「どちらが好きですか」と質問し、その結果をタブレット端末にまとめて全体の前で発表する活動を行った。学級全体の単元目標を「他者に関心をもち、質問と発表を通じてやりとりする経験を積むこと」とし、A児には「相手に注意を向けてゆっくりと話すこと」、B児には「自分の考えをみんなの前で発表すること」を個別の指導目標として設定し、単元目標と個別目標が一体となるよう支援を行った。

単元②「フェスティバルをしよう」では、自分たちでお祭りの遊びを計画し、ルールや遊び方を学んだうえで、グループでお祭り遊びの場を作り、交流学級の友達や担任を招待する活動を行った。学級全体の単元目標を「他者と協力して場を作り、自分の役割を果たす経験をすること」とし、A児には「友達と一緒に遊びを楽しむこと」、B児には「遊び方を他者に伝えること」を個別の指導目標として設定し、個別指導と単元目標を結びつけた。

３．結果

単元①「インタビューをしよう」では、A児はインタビューの前に教師と話し合い、どのような点に注意すべきか確認した。繰り返しインタビューを行う中で、友達や教員の方を見てゆっくり話すことに気を付けて質問できるようになった。B児は学級内で発表練習を重ねることで、人前で話すことに慣れ、最終的には他学級の児童や保護者の前で自分の発表を行うことができた。

単元②「フェスティバルをしよう」では、A児はさまざまな遊びに興味をもち、友達と一緒に楽しむ姿が見られた。また、B児はお店を運営する際に、タブレット端末を活用して遊び方を提示したり説明したりするなど、自分の役割を果たすことができた。

４．考察

本実践の結果から、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動において、学級全体の共通課題をもとに単元を設定することで、集団指導においても一定の成果が得られることが示された。集団指導では、全員が同じ学習活動に取り組むことで、他の児童を手本にしたり支援を受けたりする機会が生まれ、学び合いが促進された。また、子ども同士が自分たちの行動をふり返り、できていることや課題を確認し合う場面も見られた。これらのことから、自立活動における集団指導でも、個別の指導目標に合わせた工夫を取り入れることで、指導効果を高めることが可能であると考えられる。

５．文献

文部科学省（2018）: 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂.
小櫃玲子・宮崎亜紀・一木薫（2020）: 特別支援学級における自立活動の集団指導の中での個々の目標達成を目指して. 日本特殊教育学会第 58 回大会発表論文集.

６．倫理的配慮

事例内容の公表にあたり、学校長には書面による許可を得ており、保護者には、報告の目的や個人情報の取り扱い等について文面を用いて説明し、文書での同意を得ている。利益相反関係はない。

(KOJIMA Takuya)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-66

通級と心理相談を併用した場面緘黙改善プログラムの実践

及川　友香
（医療法人社団佳正会　やまだこどもクリニック）
KEY WORDS：場面緘黙　エクスポージャー　安心感

（目的）

場面緘黙は DSM-5 において「不安症(不安障害)」に分類される，話す力があるにも関わらず学校等の社会的な状況で話せなくなってしまう状態を指す．高木(2021)は，場面緘黙当事者やその家族が「(学校等の社会的な状況で)話せるようになりたい」と思っても，日本では適切な治療や心理療法，教育的介入などが受けられる機会が限られていると指摘している．主に欧米での研究から，場面緘黙を改善する方法としてエクスポージャー(exposure)が有効であることが知られている(高木，2021)が，日本の臨床現場においてエクスポージャーを用いた場面緘黙への治療的介入は広く普及しているとは言えない状況である．加えて，エクスポージャーの実践においてポイントとなるのは“般化”であるが，仮に心理面接等安心感を得られやすい限定的な状況で練習を重ねて話せるようになったとしても，それを学校等のより社会的な状況において般化させることは難しいことが予想される．そこで本研究では，学校と医療機関における心理相談(以下，心理相談)という二つの場面で並行してエクスポージャーを用いた場面緘黙への治療的介入を試みた実践報告をし，併用することのメリットと今後の課題を整理することを目的とする．

（方法）

1. 対象児　対象児は，公立小学校の通常学級に在籍する支援開始時(X 年 2 月)5 年生の男児 A であった．幼稚園在園時に緘黙症状が出現し，X-2 年 6 月に医療機関にて選択性緘黙の診断を受けている．筆者(以下 Th)は A が通う医療機関において，X-1 年 8 月より A の担当心理士を務めている．

2．倫理的配慮　今回 A とともに実践した経過を発表するにあたり，所属医療機関で定められた手続きに則り，母親に目的を伝え，書面にて掲載の同意を得た．

3. 手続き　①高木(2021)で紹介されている手順に沿って，心理相談内で目標設定とエクスポージャー課題について相談，決定した．②①で決めたエクスポージャー課題を学校および心理相談で行った．学校では通級指導教員または学級担任が実施した．③心理相談にて，エクスポージャー課題実施時の不安レベルを確認した．④不安レベルと A の希望を確認しながら，エクスポージャー課題の内容を調整した．①～④を繰り返し実践した．

4．実践の概要　実践の概要を Table1 に示す．

Table1　実践の概要

時期	参加者	場所	エクスポージャー課題(1)～(4)	不安レベル
X年2月	A、母、通級B教諭	校内の一教室	(1)母の隣でクローズドクエスチョンに頷き/首振りで応答	1.5
X年2月	A、母、通級B教諭	校内の一教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	3
X年3月	A、母、通級B教諭	校内の一教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	3
X年3月	A、母、通級B教諭	校内の一教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	3
X年6月	A、母、担任C教諭	放課後の教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	3.5
X年7月	A、母、担任C教諭	放課後の教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	3
X年10月	A、母、Th	クリニックの一室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	3
X年10月	A、母、通級D教諭	校内の一教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	4
X年10月	A、母、Th	クリニックの一室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	2.8
X年11月	A、母、Th	クリニックの一室	(3)母の隣で国語の教科書(見開き2ページ)を母と音読	3.5
X年11月	A、母、通級D教諭	校内の一教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	4
X年12月	A、母、Th	クリニックの一室	(3)母の隣で国語の教科書(見開き2ページ)を母と音読	3.5
X+1年1月	A、母、Th	クリニックの一室	(3)母の隣で国語の教科書(見開き2ページ)を母と音読	3
X+1年1月	A、母、通級D教諭	校内の一教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	4
X+1年1月	A、母、通級D教諭	校内の一教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	4
X+1年1月	A、母、通級D教諭	校内の一教室	(2)母の隣で母の方を向き、九九の問題に声で回答する	4
X+1年2月	A、母、Th	クリニックの一室	(4)母と向かい合い国語の教科書(見開き2ページ)を母と音読	3

※白い欄は学校，グレーの欄は心理相談内での実践

（結果）

1. プログラムの実施状況　X 年 2 月～X+1 年 2 月にかけて，計 17 回実施した．うち，通級での実施が 11 回，心理相談での実施が 6 回であった．

2．エクスポージャー課題　実施したエクスポージャー課題は(1)～(4)の 4 種類であった(Table1 参照)．課題の難易度としては，吉本ら(2023)で九九等の単語を言う課題よりも文章を言う課題の方が難易度が高いと評価していたことと，A への聞き取りで母が隣にいる状況では発声しやすく母が離れると発声しにくいと答えていたことから，(1)＜(2)＜(3)＜(4)の順であると考えられる．通級での実施では，(1)が 1 回，(2)が 10 回，(3)(4)は無し，心理相談での実施では，(1)は無し，(2)が 2 回，(3)が 3 回，(4)が 1 回であった．

3．t 検定　通級での実施分における不安レベルの平均値(通級での実施分 11 回のうち発声した 10 回)と心理相談での実施分 6 回(全て発声有)における不安レベルの平均値に有意差があるかを検証するため，t 検定(等分散を仮定した 2 標本による検定)を行った．$t(14)=1.85$，$p=.09$ となり，通級での実施分における不安レベルの平均値と心理相談での実施分における不安レベルの平均値に有意差は認められなかった．

（考察）

通級で実施したエクスポージャー課題は(1)(2)，心理相談で実施したエクスポージャー課題は(2)(3)(4)であった．心理相談での実施分の方が課題の難易度は高くなっているにも関わらず，A が通級時と心理相談時それぞれにおいて感じた不安レベルに有意差はなかった．よって，心理相談時は A にとってある程度安心感を得ながら(不安レベルが一定の状態をキープしながら)，より難易度の高い課題に挑戦し易い状況であったことが推察される．一方，A が最も話せるようになりたい状況は学校であり，その目標を達成するにはやはり学校でエクスポージャー課題に取り組む必要があると考える．これらのことから，まずは心理相談のような安心感を得られやすい限定的な状況で練習し，ある程度自信がついたところで同じエクスポージャー課題を学校でも取り組んでいくという流れであると，より安心して緘黙症状の改善に取り組めるのではないかと考える．

今後の課題の一つとして，学校と医療機関をはじめとする外部の支援機関との連携の難しさが挙げられる．今回は，母親を通じて学校の協力が得られたことで，このような取り組みを実現することができた．発表を通じてこうした方法もあるということが知られ，学校と支援機関との連携が様々な形で広がっていくことが望まれる．

（謝辞）

懸命にプログラムに取り組んで下さった A くんとお母様，そしてご協力下さった先生方に，この場を借りて心より感謝申し上げます．

（文献）

高木潤野（2021）臨床家のための場面緘黙改善プログラム．学苑社．

吉本悠汰・菅野晃子・辻田那月（2023）場面緘黙の児童への通常学級の担任による発話支援 - お話チャレンジカードを用いた取り組み - ．特殊教育学研究，60(4)，213-223．

(OIKAWA Yuka)

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-67

学校規模ポジティブ行動支援における第２層支援の試行的取組

－Check-In/Check-Out による効果の検証－

○半田　健　　若林上総
（熊本大学）　　（宮崎大学）

KEY WORDS: 学校規模ポジティブ行動支援、第２層支援、Check-In/Check-Out

（目的）

学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）は、すべての児童生徒を対象に、第１～３層までの階層的な支援を提供する。第２層支援は、すべての児童生徒を対象とした第１層支援では課題に改善が見られない児童生徒に対して、集中的な支援を行う。一方、第２層支援に関する研究は、特に国内において知見の蓄積が十分でない。本研究は、中学校における第２層支援として Check-In/Check-Out（Hawken & Horner, 2003）を試行的に実施し、その効果を検証した。

（方法）

１．研究対象校

X 年度、研究対象校の生徒数は 471 名、教職員数は 31 名であった。研究対象校は X-3 年度より第１層支援を開始した。X-1 年度の日本語版 Tiered Fidelity Inventory（以下、日本語版 TFI）による第１層支援の合計得点の得点率は、76.7%（十分な実行度だと見なせる基準は 70%以上）であった。

２．手続き

（１）スクリーニング：６月上旬から下旬にかけて、教職員は、全生徒を対象に Strengths and Difficulties Questionnaire 自己記入用（以下、SDQ）を実施した。また、SDQ の結果を踏まえ、全生徒に５分間程度の教育相談を実施した。７月上旬、教職員は、SDQ と教育相談の結果に基づき、課題が懸念される生徒を学年から３～4 名ずつ選出した。７月中旬、生徒指導主事らは、協議の上、第２層支援の対象となる生徒を３名選出した。うち１名は、ベースライン期の評価を行えなかったため、本研究の対象から除いた。よって、本研究は、３年生の A 児、１年生の B 児を対象児とした。

なお、本来であれば課題が懸念される生徒全員に Check-In/Check-Out を実施するが、X 年度は実施初年度であったため、生徒数を限定する試行的取組とした。一方、対象児以外の生徒には、教職員らによって個別的な支援が実施された。

（２）対象児と保護者への説明及び標的行動の決定：７月下旬、教職員は、対象児と保護者に第２層支援の必要性を説明し、実施に関する同意を得た。９月中旬、対象児の担任や生徒指導主事、第１筆者は、対象児の日頃の様子から標的行動を選定した。A 児は「準備物を忘れずに持ってくる」、B 児は「授業前に必要なもの（教科書やノート、プリントなど）を机上に準備する」であった。９月下旬、対象児の担任は、対象児に標的行動について説明し、合意形成を行った。

（３）Check-In/Check-Out：A 児は、放課後、担任より標的行動の生起に対するフィードバック（全部持ってきた場合＝３点、１つ忘れた場合＝２点、２つ忘れた場合＝１点、３つ以上忘れた場合＝０点）を受けた。B 児は、毎朝、担任と標的行動について確認を行い、授業終了時に標的行動の生起に対するフィードバック（自らできた場合＝２点、先生に言われてできた場合＝１点、先生に言われてもやらなかった場合＝０点）を受けた。２名ともフィードバックの結果を記録したワークシートを持ち帰り、保護者にサインをもらった。

３．評価

（１）標的行動：標的行動の生起は、Check-In/Check-Out のフィードバックの評価点に基づいて評価した。ベースライン期は、教職員が観察し、評価点と同じ基準で評価した。

（２）実行度：日本語版 TFI を用いて、研究対象校における第２層支援の実行度を評価した。

（結果）

１．標的行動

対象児の標的行動に関する評価点の獲得率の推移を Fig. 1 に示した。A 児の平均獲得率は、ベースライン期が 77.8%、介入期が 90.5%であった。B 児の平均獲得率は、ベースライン期が 95.8%、介入期が 98.2%であった。

２．実行度

研究対象校における第２層支援の得点率の推移を Table 1 に示した。合計得点の得点率は、X-1 年度が 53.8%、X 年度が 65.4%であった。下位尺度では「チーム」と「支援」の得点率が増加した。

（考察）

本研究は、中学校における Check-In/Check-Out の効果を検証した結果、対象児の標的行動にポジティブな変容が示された。また、実行度の向上も確認された。本研究は、対象生徒数を限定した試行的取組であったものの、その知見は第２層支援としての Check-In/Check-Out が国内の中学生に有効である可能性を示唆している。今後は、スケールアップや社会的妥当性の評価により、知見の外的妥当性を検証したい。

（文献）

Hawken, L. S., & Horner, R. H.（2003）Evaluation of a targeted intervention within a schoolwide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12（3）, 225–240.

（付記）

本研究は JSPS 科研費 JP 24K06475 の助成を受けた。また、宮崎大学教育学部倫理委員会の承認を得て実施された（承認番号：2024-2-E-523）。

（HANDA Ken, WAKABAYASHI Kazusa）

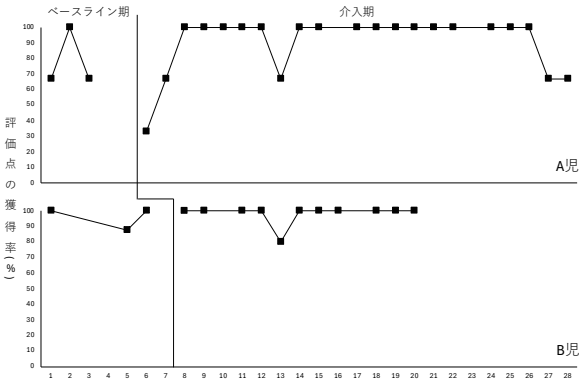


Fig.1　標的行動の推移

Table 1　実行度の推移

	下位尺度			合計
	チーム	支援	評価	
X-1年度	37.5%	60.0%	62.5%	53.8%
X年度	62.5%	70.0%	62.5%	65.4%

教員養成課程の学生を対象とした ポジティブ行動支援に基づく研修の効果

－教育実習による教師効力感及び教員志望度の変化－

〇稲垣佑[1)]　嶋﨑まゆみ[2)]
（1.神戸市スクールカウンセラー）　（2.兵庫教育大学）

KEY WORDS: 学校規模ポジティブ行動支援，教員養成課程，教師効力感

I　目的

学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）とは，全ての児童生徒を対象に，学校全体で行動支援を行うための枠組みであり（Sugai et al., 2011），生徒指導上の諸課題への効果が報告されている。本邦では教育委員会主導のもと，大学教員によるコーチングを中心としたトップダウンな普及が進められているが，推進者の不足や持続的運用の難しさなどの課題もある。そのため，教員養成の段階からカリキュラム内に SWPBS を位置づけ，ボトムアップに SWPBS の推進者を増やしていくことが求められている（平澤，2019）。

教員養成においては，教育実習などの実践的な体験が教師効力感の向上に繋がることが報告されている。中でも，「学級管理・運営」や「教授・指導」の効力感の向上には，教育実習のみでは不十分であり，追加の手立てが求められている。また，経年的な教師志望度の低下は昨今の課題であり，実習によっても変動することが報告されている。そこで本研究では，教員養成課程に在籍する学生を対象に SWPBS に基づく研修プログラムを実施し，その効果を，教育実習を通した教師効力感及び教員志望度の変化という観点から検討する。

II　方法

1）参加者：教員養成課程に在籍する 3 年生のうち，教育実習未経験者を対象に参加者を募集した。その結果，大学生 23 名（男性 9 名，女性 14 名，平均年齢 ＝20.26 歳 ，*SD*＝0.45）がプログラムに参加した。その内，プログラム終了 1 ヶ月後に教育実習に参加する予定のある学生 15 名を実習参加群，参加する予定のない学生 8 名を実習非参加群とした。実習参加群のうち 2 名は，プログラム第 2 回に不参加であったが，録画視聴と報告によりプログラム参加として扱った。

2）研究デザイン：不等価二群事前事後テストデザインを用いた。参加者には，プログラム実施前（Pre 期），終了時（Post 期），終了 3 ヶ月後（FU 期）の 3 時点において調査材料への回答を求めた。実習参加群は，プログラム終了 1 ヶ月後に，3 週間～1 ヶ月間の教育実習に参加した。

3）調査材料：①デモグラフィックデータ（性別，年齢，履修する教員養成課程の学校種・教科，教育実習の学校種・教科・時期）。②教師効力感：教育学部生用教師効力感尺度（TESPT；春原, 2007）を用いた。③教師志望度：西松（2008）を参考に，「将来，教師になりたい」という質問に「非常にあてはまる」～「まったくあてはまらない」の 7 件法で回答を求めた。④行動支援に関する知識：教師用応用行動分析チェックリスト（ABACT；小関他，2010）を用いた。

⑤参加者の感想：実習参加群を対象に，FU 期に「教育実習での PBS の実践について」の感想を聞き取った。

4）研修プログラム：書籍（松山，2023）及び先行研究を参考に，全 2 回の SWPBS の研修プログラムを作成し，集団形式で対面にて実施した。内容は，SWPBS の概要及び第一層支援の技法，SWPBS の土台となる行動分析学の知見についてなどであった。時間は，第 1 回が 2 時間，第 2 回が 3 時間半の計 5 時間 30 分であった。各回の間隔は 3 週間であった。

5）倫理的配慮：参加者には，研究の趣旨，回答は任意でありいつでも辞退できること，個人情報の保護について説明し，同意が得られた者にのみ回答を求めた。

III 結果

各尺度の結果を Table.1 に示す。参加者の感想として，「良いところに着目して褒めると良い循環が生まれた」，「環境調整で問題行動が減った」，「B の支援（モデル提示・ロールプレイ）の考え方が授業で役立った」など肯定的な意見が報告された。一方で，PBS の具体的な技法の実践例は少なく，「褒めるだけでは難しい」，「叱るよう指導された」など活用の難しさを示す声もみられた。

IV 考察

研修の効果として，教育実習の経験の有無による差はみられなかったものの，研修前後において「学級管理・運営」及び「教授・指導」の教師効力感の向上，行動支援に関する知識の増加が認められた。加えて，教師志望度には有意差は認められなかったものの著しい低下は見られず，一定の水準が維持されていた。したがって，教員養成の観点から，SWPBS の学習が一定の有用性を示す可能性が示唆された。研修に含まれる行動支援の具体的な技法が，参加者の実践的なイメージに繋がり，一部の教師効力感を高め，教師志望度の低下の抑制につながった可能性が考えられる。一方で，本研究では先行研究の結果とは異なり，教育実習の経験を通した教師効力感の向上が認められなかった。Post 期の時点ですでに得点が高く，追加的な効果が生じにくかった可能性がある。

参加者からは，肯定的な感想が多く得られた一方で，一部の技法は実習先の現場に合わず活用が難しかったことが報告された。今後，教育現場の実情を踏まえた研修内容の再精査が必要である。また，本研究では，両群が同一の研修を受けていたため，研修の効果を厳密に評価するには限界がある。今後は統制群を設け，要因を分離した実験が必要である。

付記　本研究は，兵庫教育大学と兵庫教育大学大学院同窓会との共同研究制度の助成を受けて行われた。（INAGAKI Yu, SHIMAZAKI Mayumi）

Table.1 各尺度得点の結果

	実習参加群						実習非参加群						主効果				交互作用		多重比較
	Pre		Post		FU		Pre		Post		FU		時期		群				
	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	*F*	(η^2_p)	*F*	(η^2_p)	*F*	(η^2_p)	
教師効力感（TESPT）																			
学級管理・運営	2.62	(.55)	3.34	(.69)	3.19	(.56)	2.78	(.84)	3.35	(.68)	3.16	(.85)	12.00**	(.14)	0.04	(.00)	0.28	(.00)	Pre < Post, Pre < FU
教授・指導	2.78	(.58)	3.25	(.59)	3.28	(.59)	2.72	(1.01)	3.17	(.78)	2.90	(.65)	7.18**	(.08)	0.45	(.02)	1.01	(.01)	Pre < Post
子ども理解・関係形成	3.49	(.73)	3.93	(.60)	3.98	(.58)	3.92	(.64)	3.79	(.55)	3.81	(.72)	0.81	(.02)	0.04	(.00)	2.15	(.04)	
行動支援に関する知識（ABACT）	14.07	(3.10)	15.67	(2.99)	14.00	(3.38)	13.00	(2.78)	17.25	(3.24)	12.38	(3.89)	9.52**	(.17)	0.13	(.00)	2.17	(.05)	Pre < Post, Post > FU
教員志望度	5.67	(1.63)	5.67	(1.63)	5.87	(1.25)	3.88	(2.53)	4.63	(2.20)	4.38	(2.39)	0.64	(.01)	4.42*	(.13)	0.52	(1.44)	

**p < .01, *p < .05

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-69

自己決定理論を支援指標とした 校内教育支援フレームワークの検討

居場所ではなく，自律の足場として機能する校内教育支援センターの役割

小泉二郎
（慶應義塾大学）

KEY WORDS: 校内教育支援センター　不登校　自律支援

（目的）

文部科学省(以下,文科省)は，不登校から学校復帰する段階にある児童生徒や，不登校の兆候がみられる児童生徒に対し，日常的に，学習支援を行うとともに，スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー等の専門家と連携をしながら，相談支援を行う支援員を配置する教育システムとして，全国の公立小・中学校への校内教育支援センターの設置を推進している(文科省,2025)。この取り組みにより，令和 6 年度 7 月現在，12,712 校(小学校：6,643 校,中学校：6,069 校)に校内教育支援センターが設置され，その設置率は 46.1%となっている(文科省,2025)。

この校内教育支援センターの運用に関する全国の自治体の取り組みを概観すると，不登校・登校しぶり・発達特性による困難を抱える児童に対して,「安心して学べる場」の提供，また「社会的な自立」が目指されている。

これらの方針は，必ずしも学校・学級復帰を前提としていないにも関わらず，効果測定指標は学校，学級復帰率となっており，その整合性には疑問が残る。また現行の取り組みの再現性については，校内教育支援センターに関わる具体的な運用や，そこで実施する支援法略の理論的なフレームワークが検討されていないと推察されることから，有用性がある再現可能な校内教育支援センターにおける支援法略の構築は喫緊の課題であると考える。

そこで本研究では，校内教育支援センターを利用する児童の 90% 以上が学級復帰した支援実績をもつ支援員(以下,実践支援員)の支援を帰納的に分析し，校内教育支援センターの支援法略について検討することを目的とした。

（方法）

筆者が学校経営に関わる x 県公立小学校の中で，校内教育支援センターが設置されている学校の内，利用児童の 90%が学級復帰するという高い復帰率を示す 1 校を研究協力校(以下,A 校)として選定し，調査 1 並びに調査 2 を実施した。

本研究は，研究目的について A 校校長と実践支援員へ説明を行い，研究協力の同意を得て実施し発表するものである。

【調査 1】A 校の支援内容の分析

高率な A 校の学級復帰率の要因を明らかにするため，A 校実践支援員の支援記録の分析を行ない，校内教育支援センターにおける有効な支援法略について仮説を立てた。

【調査 2】仮説理論の構築

校内教育支援センターの有用な運用に関わる再現可能な理論を検証するため，調査 1 の結果から質問紙を作成し，復帰児童 8 名について実践支援員に回答を求めた。質問項目は，最近接領域(以下 ZPD-Zone of Proximal Development)を意識したアセスメントに関する 1 項目，スキャフォールディングの概念に沿った 6 項目(全て 4 件法)とした。

（結果）

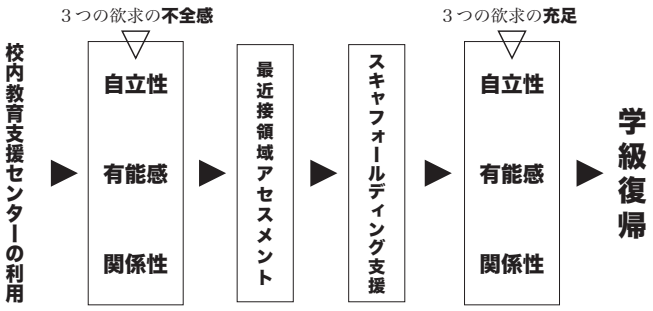
【調査 1】A 校の支援内容の分析

分析の結果，人が内発的動機から自律的な行動を行うためには，3 つの基本的心理欲求(自律性,有能感,関係性)を満たす必要があり，それによって最適な行動が生じる(Ryan&Deci,2000)，と主張する自己決定理論を満たしている可能性が示唆された。また実践支援員の支援手続きについて，アセスメントでは，ZPD が意識されており，具体的な支援内容については，スキャフォールディング-scaffolding の概念が応用されていると推察された。

【調査 2】仮説理論の構築

調査 1 より，有用な校内教育支援センターの運用には，自己決定理論を支援指標とし，ZPD とスキャフォールディングの概念を用いた自律支援フレームワーク(以下,ASF 理論-Autonomy Support Framework theory)が有効ではないかと考えられた。この ASF 理論を依拠として作成された質問紙調査の結果，実施支援員は 8 名の復帰児童に対して，全項目を実施していることがわかった。

以上の結果から,Figure.1 の ASF 理論モデルが構築された。



ASF 理論 -Autonomy Support Framework theory　Figure.1

（考察）

教育機会の確保等に関する法律，第 1 条では,「すべての子どもに対して適切な教育機会を確保する」としている。

この法的な教育機会が，場所の提供にとどまらず，機会の提供を示唆するならば，その教育機会を確保するためにも，校内教育支援センターの役割は居場所ではなく，自己の課題を自力で解決できるように導き，子どもたちにとっての社会である学校で機能するための足場としての役割を果たす必要がある。本研究では， A 校校内教育支援センターでの支援法略の分析から，自律の足場となる ASF 理論が有用に作用して，内発的な動機により学級復帰できる可能性が示唆された。

しかし，ASF 理論の有用性は仮説にとどまることから，今後継続して ASF 理論の有効性と再現性について検討を重ねたい。

（文献）

文部科学省,令和 7 年 4 月 10 日教育課程企画特別部会資料 1-2,2025

Ryan,R.M.,&Deci,E.L.Intrinsic and extrinsic motivations:Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology,25,54-67,2000

（KOIZUMI Jiro）

日本特殊教育学会第 63 回大会（2025 水戸大会） P9-70

行動問題を呈する自閉症中学生への授業参加行動を促す介入

チェックリストによる自己評価から

佐治信一郎
（東京都立羽村特別支援学校）

KEY WORDS:自閉スペクトラム症，PBS，自己評価

（目的）

行動条の問題の背景には、いくつか機能があり、機能分析に基づいて、問題となる行動を消去して、より好ましい行動を教えていく、機能的コミュニケーション訓練(FBT)のが提唱されている(Carr &Durand，1985)。また、昨今我が国でも、問題となる行動の消去だけの注目するのでなく、具体的に好ましい行動を環境整備も含めて支援していく積極的行動支援(Positive Behavior Support：PBS)の重要性が叫ばれている(平澤・小笠原，2010)。

（方法）

対象児：特別支援学校の中学部 2 年生に在籍する自閉症スペクトラムの診断のある男児(CA13:9)である。概ね言葉でのやりとりが成立し、本児から教員や放課後等デイサービス職員等に話しかけやり取りを楽しむ様子が見られた。また、カレンダーや日付が好きで、「平成〇年〇月〇日は〇曜日だね」等話すことが多く見られた。同時期に実施した WISC-Ⅳでは FSIQ＝57(VCI＝58、PRI＝66、WMI＝79、PPSI＝58)であった。

行動問題の特徴：他児の顔や首腕などに掴みかかり爪を立てる他害、「〇〇くんは風邪ひいて熱出して死ぬ」「〇〇の下痢うんちゲロ」等の悪言・汚言、教員や生徒の耳を触る不適切な接触、他児や教員のプリントや教科書に便を着ける等の汚損が見られた。また、汚損以外の行動問題については、休み時間は音楽を聞く等本人の好きな活動ができていたことから、授業中を中心に見られた。

介入①：給食前、給食後に分け、それぞれ予め 5 つのシグナルを貼っておき、ネガティブな行動群のリストにある行動をおこなってしまった際には、1 枚ずつ剥がした。シグナルが評価時に全て残っていれば強化子を 2 単位、1 枚以上残っていれば 1 単位与える介入を行なった。強化子には、給食のおかわり 1 品と動画視聴 5 分を設定した。標的行動は上述の他害、悪言・汚言、不適切な接触(以下問題行動)とし、各授業や活動を 9 つに分け、生起の有無を測定した。

介入②：各授業毎に求める行動を 2～7 つリスト化し、本人に提示した。そのリストをもとに、各授業終了直後に、教員と一緒に振り返りをした。帰りの会の前に教員と一緒にリストの項目を 100%達成した授業数を確認し、その数に応じて、日付の書いていない白カレンダーに日付のシールを貼る介入を行なった。作成するカレンダーの年や月は、介入当時の年度を中心に、本児の希望を都度聞きながら決定した。標的行動は、介入①での問題行動に加え、各授業毎のリストに書かれている行動(以下授業参加行動)の生起頻度(生起回数/生起機会)を測定した。

倫理的配慮：本児及び保護者に対して、口頭と文書にて本研究の発表について説明を行い、同意を得た。

(結果)

ベースライン：3 日間のベースラインでの観察を行なった。日毎の増減はあるものの、平均して 1 日に 3 回の活動において、問題行動の生起が確認された。

介入①：平均して 1 日に 1 回の活動において、問題行動が観察された。また、日毎の増減が大きく、生起頻度が安定しなかった。また、シグナルを 1 枚でも剥がすとそこから、問題行動が連続して生じる傾向が見られた。介入①開始後 4 日目から、介入②におけるベースラインとして、筆者が本児に知らせずに授業参加行動の測定を行なった(平均 60%)。

介入②：介入の開始と同時に問題行動の生起回数が激減(平均 0.57 回)し、授業参加行動が急増(98.02%)した。また、以降問題行動、授業参加行動ともに安定した傾向が観察された。途中、文化祭練習等のイレギュラーな活動が入り、問題行動の生起が増加することも見られたが、授業参加行動の生起頻度は大きく崩れることなく安定した。

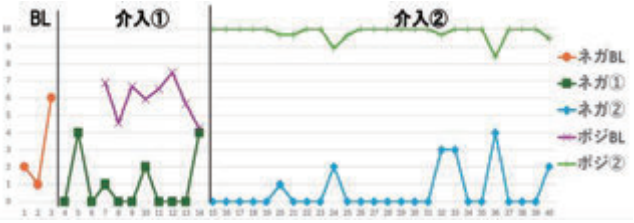


図 1 ネガティブな行動群と授業参加行動の推移

（考察）

介入①において、問題行動の生起が安定しなかった。このことは、給食のメニューによって、強化子の効力に差が生じた可能性が考えられる。また、日毎の変動がが大きく、正規品度が安定しなかった。このことは、低頻度行動分化強化(Differential reinforcement of low rate: DRO)を試みたものであったが、先行研究で指摘されているように、機能的に等価な代替行動の教示なかったことが影響しているものと考えられる(Bonner &Borrero ,2018)。

介入②において、授業参加行動のチェックリストの自己記録を行うことで、急激に行動問題が減少し、授業参加行動が増加した。村本・園山(2009)は望ましい行動のレパートリーがある場合はその強化手続きを優先すべきである主張としている。本介入ではチェックリストとして、本児の行動レパートリーにある行動を示すことで、授業参加行動に対する先行子操作として機能したものと考えられる。カレンダーの日にちシールを強化子としたことで、カレンダーが完成していくということ自体も強化子として機能し、強化子の飽和化を防いだ可能性が考えられる。また、チェックリストを活用することにより、本児に関わる教員間で本児に求める行動の共通理解が促され、それが一貫した対応につながったことも本介入では有効に働いたと考えられる。

（文献）

・Andrew C. Bonner & John C. Borrero. (2018). Differential reinforcement of low rate schedules reduce severe probrem behavior. Behavior modification, 42(5), 747-764.
・Edward G. Carr & V. Mark Durand. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 111-126.
・平澤紀子，小笠原恵. (2010). 生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題. 行動分析学研究, 48, (2), 157-166.
・村本浄司・園山繁樹. (2009). 発達障害児者の行動問題 に対する代替行動の形成に関する文献的検討. 行動分析学研究, 23, 126―142.

(SAJI Shinichiro)

索　引

五十音順。

万一誤読の際はご容赦ください。

【ア】
愛甲　悠二　P5-38
相澤　純一　自シ1-3
相澤　宏充　P5-15,P7-72,P8-18,P8-23
相田　泰宏　自シ3-11,自シ9-1,P6-60,P7-05,P7-06,P7-07,P8-26
相羽　大輔　P5-01,P5-02,P7-08
青木　瑛佳　P9-33
青木　利樹　P3-39
青木　真純　教育講演2,P8-64
青木　康彦　P1-19
青木　雄一　自シ2-10,自シ7-5,P1-31,P4-20,P9-12
青木　隆一　自シ1-2
青松　利明　P7-17
青柳まゆみ　自シ1-2,P8-04
青山　新吾　自シ3-12,自シ5-6,自シ8-12,P7-55
赤木　和重　自シ6-3,P1-08
赤塚めぐみ　P3-45,P4-52
秋本　公志　P4-62
秋元　宏介　P3-04
秋本　友美　自シ10-7
秋山　尚子　P3-02
安久津太一　P5-29
阿久津百子　P6-30
朝岡　寛史　P1-49,P1-55,P6-03,P9-32
朝倉由里乃　P3-03
芦田　千頼　P2-02,P2-05
安心院朗子　P7-65
麻生川理詠　P6-67
足立　圭子　P9-24
穴井　裕子　P1-06
阿部　晃久　自シ7-4,P7-60
阿部枝里子　自シ9-1
安部　天　P6-21
阿部　崇　P5-57,P8-27
阿部　敬信　P5-24
阿部　法子　自シ6-3
安部　満明　自シ6-10
阿部美穂子　自シ1-12,自シ8-8,P9-02
阿部利佳子　P4-27
天海　丈久　P3-04
天野詩歩子　P3-45
天谷由香里　自シ8-7,P6-09
新井　敏彦　P6-48,P7-23
新井　英靖　準委企シ2,準委企シ4,準委企シ5,準委企シ7,P2-63
新井　雅明　P3-52,P9-58
荒川　喜博　P6-65
荒巻　恵子　自シ10-5,P3-34,P8-48
荒牧　要右　P9-61
有井　香織　自シ1-10,P5-55
有我　紀子　P2-54
有村　玲香　自シ5-4
粟井　麻実　P8-37
安藤　隆男　自シ10-3,自シ8-3,P5-47

【イ】
李　　受眞　P8-31
李　　熙馥　P5-58
飯島　啓太　自シ10-10,P6-04
飯島　　徹　自シ2-2,P3-12,P3-13,P3-14
飯塚　朱里　P1-54
飯野　順子　自シ1-3
飯野　雄大　P3-62
飯村　大智　自シ2-7,P4-01,P4-02
五十嵐一枝　P6-34
五十嵐祐二　特別講演
五十嵐亮成　P1-45
生田　　茂　自シ8-4
井口亜希子　教育講演4,準委企シ1,P2-29
池内　有為　学会企画講演
池田　敦子　自シ10-11,自シ9-2,P4-22,P4-24,P4-70,P5-61,P7-66
池田　彩乃　自シ10-3,自シ2-2,自シ7-4,P5-55,P8-48,P9-08
池田　和馬　自シ5-7,P4-66
池田　吏志　P1-50,P1-73,P8-55
池田　陽大　P5-64,P5-65
池田みゆき　P1-05
池田　吉史　教育講演1,P1-45,P3-27,P4-41,P8-64,P9-42
池山　草馬　P8-68
井坂　行男　P2-24,P7-27,P7-28
井澤　信三　P2-53
石井　綾子　P4-17
石井　恭子　P5-30
石井　智也　自シ10-11,自シ9-2,P4-22,P4-24,P4-70,P5-69,P7-66
石井奈緒美　P6-19
石井　正幸　P1-08
石井　裕可　P7-03,P7-04
石井　幸仁　自シ9-12
石川　愛羽　P2-34
石川　敦士　P6-32
石川　衣紀　自シ10-11,自シ9-2,P4-22,P4-24,P4-70,P5-69,P7-66
石川　　圭　P6-13
石川　　拓　P6-31
石川　千尋　自シ6-7
石川　智陽　自シ2-12
石川　政孝　自シ1-3
石川由美子　自シ8-12
石川　慶和　P5-64,P5-65,P6-44
石田　一平　P6-27
石田　　修　自シ2-7
石田　祥代　P5-36
石田てい子　P9-05
石田　基起　準委企シ6,P8-33
石田　祐貴　P8-17,P8-22
石塚　謙二　自シ5-6,自シ7-1
石塚　祐香　教育講演4
石飛　了一　自シ8-4
石橋みちる　P9-02
石本　直巳　自シ5-11,自シ9-7,P3-66,P4-43,P7-05,P7-06,P7-07
出水　和憲　自シ10-4
出水　知憲　P5-66,P5-67,P5-68
泉　真由子　自シ3-11,P5-63
磯貝　順子　P7-53
磯谷　壮樹　P2-30
磯田　恭子　P7-25
板倉　伸夫　自シ6-8,P3-50
市川　　純　準委企シ2
市川　真里　P2-50
市川友佳子　P6-59
一木　　薫　自シ1-6,自シ5-1,自シ9-6
市澤　　豊　P3-23
市坪日花里　P2-40
市原　洋平　自シ5-3
井手　沙織　P4-03,P4-04
井出　凜生　P2-56
伊藤　敬市　P2-33
伊藤　大輔　P7-49
伊藤　貴大　P9-43
伊藤　　徹　P5-33
伊藤　修毅　自シ5-8
伊東　洋美　自シ9-1
伊藤　由美　P7-09,P7-10,P7-11,P9-57
伊藤　鷹一　P2-56
稲垣　　佑　P9-68
乾　恵里子　P2-37
井上　和紀　P4-11
井上　　幸　準委企シ5
井上　智博　P7-40
井上　秀和　自シ3-3
井上　正之　P7-34
猪本　　修　P7-70
今井　　彩　自シ2-12,P9-13
今井　慶宗　P7-36
今枝　史雄　自シ8-9,P1-05,P3-41,P4-05,P4-12,P4-15,P4-32,P6-05
今城　和紀　P1-52
今村　幸子　自シ5-4,P1-74,P1-75
任　　龍在　P5-26,P5-36
入江　萌生　P1-30,P4-45
岩井　大樹　P7-60
岩井　大知　自シ2-2
岩井　俊夫　自シ1-10
岩井　祐一　自シ10-10,P9-14
巖　　早紀　自シ3-2
岩﨑　淳也　P2-32,P8-11,P8-12,P8-13,P8-14,P8-62
岩崎　　弘　自シ10-10
岩崎　芽依　P3-54
岩下　史弥　P9-42
岩田　昌子　P1-03
岩田　璃子　P2-29
岩羽紗由実　自シ8-8
岩松　雅文　自シ2-12,自シ8-12
岩山　絵理　P9-23

【ウ】
植木　昭晴　P3-22
上島奈菜子　P4-03,P4-04
上田　綾香　自シ7-7,P4-38,P7-45
植田佐知子　P4-14
上西　裕之　P4-03,P4-04
上山　栞里　P5-21
牛込　彰彦　P7-42
氏間　和仁　P2-03,P2-08
後呂　洋　P1-09
内田　佳那　自シ2-1,P1-37
内田　匡輔　自シ1-1,自シ4-5,P2-68
内田　智也　自シ3-7
内田　暢一　P4-13
内山　聡至　P3-66
内海友加利　自シ10-3,自シ7-4,P1-44,P5-55
有働眞理子　P8-40,P8-43
宇野千登世　自シ3-4
梅田　真理　自シ6-9
浦井　尚女　P9-22
浦崎　朔楽　P3-56

【エ】
江尻　桂子　P9-15
枝村　美夏　P8-47
衞藤　裕司　P3-04,P3-37,P4-48,P6-26,P7-14
榎戸　里佳　P2-26
榎本　拓哉　自シ4-6,P1-51
榎本　容子　P7-05,P7-06,P7-07,P9-57
江橋　佳音　P2-21,P2-22,P2-32,P8-13
江原　勝久　準委企シ7
江後　竣斗　P4-55
遠藤　愛　P9-49
遠藤　汐莉　自シ5-10
遠藤美和子　自シ3-12
遠藤　佑一　P4-44

【オ】
及川　澄志　P2-23
及川　美月　P2-56
及川　友香　P9-66
王　栄輝　P4-56
王　岳川　P2-66
王　旭　P4-56
王　青童　自シ5-2,P1-40,P9-37
大井　靖　自シ9-10
大石　幸二　自シ2-9,自シ4-6,P4-57,P9-56
大石　恒子　自シ1-3
大石　博司　P9-40
大内　進　P8-07
大内田　裕　P3-41
大江　啓賢　自シ1-8,自シ3-8
大金さや香　P8-20,P8-36
大川　公佳　P7-22
大川木綿子　P6-33,P7-60
大木陽菜乃　P4-09
大口　美空　P1-24
大久保賢一　自シ6-4
大崎　博史　自シ8-7,P3-18,P3-19,P3-20
大崎　博文　P6-09
大崎　博史　P6-42
大鹿　綾　P2-12,P2-18,P5-19,P5-21,P7-32,P7-72
大島　啓輔　P9-27
大島　郁葉　自シ7-7
大島　美絵　P2-22,P2-32,P8-13
大嶋　容子　P2-71
大杉　豊　P7-22
大関　浩仁　自シ8-2
太田　研　自シ4-6
太田千佳子　自シ9-1
太田　俊己　自シ4-7
太田　容次　自シ9-12,P7-68
太田　裕子　P3-34
大竹くるみ　P3-43
大竹　喜久　P1-37
大塚　玲　P2-50
大塚　和弘　P1-70
大塚　千冬　P1-39
大塚美奈子　自シ8-8
大槻　毬萌　自シ6-2,P1-67
大西　正二　P9-36
大西　孝志　自シ6-5
大沼　永遠　P1-30
大野　愛哉　P7-46
大橋　淳子　P3-49
大橋　智　自シ6-8,P3-50
大平　智也　自シ6-7
大部　令絵　P8-52
大道　和美　P1-41
大村　一史　P9-08
大村　美保　自シ10-9
大村　由佳　P2-74
大室　元　P1-49
大本　直子　自シ6-10,P3-48
大森　直也　P5-60
大森　幹真　P1-39,P3-46,P4-08
大矢孝太郎　P7-54
大和田菜子　P9-59
大和田美帆　P9-10
岡　耕平　自シ6-11
岡　典子　P2-60
岡崎　慎治　自シ8-11,P4-25
岡崎　三鈴　P7-36
岡澤　慎一　自シ7-8,P1-10,P4-09,P6-54,P8-38
小笠原　拓　P9-18
岡島光太郎　P3-51
岡島　寧々　P9-41
緒方　敦子　P5-54
岡田　信吾　P5-29
岡田　直幸　自シ9-1
岡田　雄佑　自シ10-8,P7-25
岡野ヌルサリー　P1-69
岡部　智子　P8-47
岡部　帆南　P3-47
岡村　章司　自シ6-4,P1-49,P1-53,P1-55,P3-38,P3-60,P3-65,P4-58,P6-03,P7-57
岡本　明博　自シ9-10,P4-37
岡本　郁子　P7-59
岡本　功　P3-09,P3-10
岡本　義治　P6-64
小川　夏帆　P1-31
尾川　周平　自シ6-2,P2-70,P8-59
小川　裕代　P6-03,P6-20
荻野　昌秀　自シ6-8
荻布　優子　P2-43
奥　隆司　P2-46
奥沢　忍　自シ3-1,P5-22
奥住　秀之　自シ8-2,P1-07,P1-18,P1-45,P2-54,P2-55,P3-36,P3-39,P3-43,P6-31,P6-45,P6-46
奥田　千世　P1-24
奥野　康子　自シ1-3
奥村　香澄　自シ8-11,P3-44,P7-56
奥村　智人　自シ9-3
奥村真衣子　自シ5-5
奥山　敬　自シ9-8
小倉　京子　P9-16
小倉　靖範　P9-23
長田　江里　準委企シ3
小沢　直美　自シ4-9
小澤　至賢　P6-60,P7-05,P7-06,P7-07
小島富美子　P8-09
尾関　美和　自シ8-8
小田　純也　P8-50
小田　浩伸　P5-54,P6-69
尾高　邦生　P1-14,P1-15,P6-32
小田木美歩　P7-29
越智ちひろ　P6-45
小名木壮志　自シ2-5
小野　淳美　P6-41
小野　直子　自シ3-12
小野寺直美　P1-44
小幡　知史　P9-46
尾花凌太郎　P7-31
尾原　健太　P5-01,P5-02
小原　舞音　P8-51
小渕　千絵　自シ3-1,P2-21,P2-22,P2-32,P8-11,P8-12,P8-13,P8-14,P8-20,P8-36,P8-62
親松　紗知　P7-34
折　明宏　P6-37
織田　晃嘉　自シ4-4,自シ9-12,P5-31,P6-08
折戸　萌美　P6-65

【カ】
賀　佳　自シ10-5
何　美隣　P2-28,P8-22
海部林太郎　P7-57
加川　志保　P4-13
柿崎亜由美　P6-06
柿澤　敏文　P8-06
郭　思奕　P2-27,P8-22
角田　航平　自シ2-7
角原　佳介　自シ7-10,P2-53
葛西　一馬　P3-33
笠井のぞみ　P4-13

笠原　芳隆　自シ7-4,P2-40,P2-56,P6-51
梶　正義　自シ5-5
梶井　正紀　P2-64,P5-45
樫木　暢子　P6-13
梶原　佐保　P1-33
片岡　美華　自シ4-11,自シ6-2,P1-67,P2-70,P8-57
片岡　祐子　準委企シ1
桂野　文良　自シ5-11
加藤　敦　自シ1-5,自シ8-3,P5-47,P6-08,P6-60
加藤　彩乃　自シ4-5
加藤　慎一　P8-51
加藤　隆芳　P4-19,P8-25
加藤　晴香　P2-60
加藤　宏昭　自シ4-3,自シ9-7,P3-29
加藤梨恵子　P3-59
加藤　令子　P3-09,P3-10
門脇　絵美　P6-24
門脇　弘樹　P2-09
門脇　陽一　P2-72
金井　美希　P9-02
金井　玲奈　P1-58
金澤　貴之　P5-16
金丸　彰寿　自シ4-11
金森　光紀　P6-02
金子　健　P3-20,P3-18,P3-19
金子　尚弘　P3-07,P3-08
金子真奈美　P3-07,P3-08
金丸　隆太　準委企シ7
鎌田ルリ子　P6-68
神村　幸蔵　P5-11
神谷　舞　自シ1-9
神山　努　P1-56,P1-70,P3-65
神山　博　P3-04
川合　紀宗　自シ9-4,P6-23,P7-71
河合　康　P5-53
川池　順也　P8-31
河内　昭浩　自シ10-1
川﨑　聡大　自シ9-3
河島　哲　自シ10-6
川城　紀子　P5-19
川瀬奈津子　P6-54
川田裕次郎　P6-32
川西　邦子　P4-15
河野　敦子　自シ8-4
河野　幸子　自シ8-11
河野　文子　P7-64
河場　哲史　自シ6-7
川旗　真綺　P9-54
川端　康治　P7-15
川間健之介　自シ2-2,P4-63,P5-37
川俣　理恵　P7-03
川俣　利惠　P7-04
河村佐和子　P9-03
河村　久　自シ3-9
河村　宏　準委企シ3
河村　優詞　P3-21
川村　幸久　自シ5-3
菅野　敦　自シ8-9,P4-12,P4-15,P4-32,P9-18
菅野　和恵　自シ8-4,P4-37
菅野　和彦　自シ4-3,自シ5-1
雁丸　新一　P2-31,P5-18
冠　雄祐　自シ1-7,自シ8-3,P4-13,P5-47,P6-60,P7-05,P7-06,P7-07

【キ】

菊地　一文　自シ5-6,自シ8-6,P8-28,自シ7-1
菊池　高之　P3-31
菊地　翼　P9-47
菊池　紀彦　自シ3-8
菊地　眞世　自シ4-5
菊池百合子　P3-04
木澤　健司　P5-25
岸川加奈子　自シ10-8,P7-25
岸本　遥　P2-62
岸本　有紀　P7-16
岸良　隼人　P5-48,P5-59
北　翔平　自シ8-6,P4-21
北　洋輔　教育講演1
北岡　大輔　P6-22
北川　貴章　自シ10-3,自シ1-5,自シ4-10
北角　治　P6-51
北野　原理　P1-02
北畑　彩子　自シ3-9
北村　拓也　自シ8-3,P7-05,P7-06,P7-07
木下　豪　P9-45
木下　達夫　P6-56
木村　雅也　P3-05,P3-06
木村　光男　自シ3-11
木村　美幸　P3-28
木村　素子　自シ10-1,P8-10
喜屋武　睦　自シ3-1
龔　佳佳　P4-56
京　俊輔　自シ9-5
金城　尚義　P5-63
金原　正和　自シ8-7,P6-09

【ク】

草場和歌子　P3-38
葛西　希望　P2-41
楠　敬太　自シ4-2,P7-25
楠見　友輔　自シ10-5,自シ3-10,P7-48,P7-49
沓澤　整治　自シ3-3,自シ6-9
工藤　久美　自シ6-7
工藤　滋　自シ10-12,自シ1-2,P7-16,P8-05
工藤ひとみ　P6-42
久保　愛恵　P2-30,P8-53
窪崎　泰紀　P7-25
窪田　知子　準委企シ2
久保山茂樹　自シ3-12,自シ4-9,P7-09,P7-10,P7-11
熊井　正之　P2-20,P2-48,P2-64,P5-45
熊谷　恵子　P1-54,P8-49
熊谷　美郷　P1-65
熊谷　美穂　P1-43
熊谷　亮　自シ8-10,P1-15,P1-46,P8-31
熊地　需　P6-48
熊南　真人　自シ3-2
雲井　未歓　P1-57,P8-35,P9-48
久門　紀子　P7-25
倉光　晃子　自シ8-5
栗田　朋寛　自シ4-7
栗林　希帆　P9-64
栗本千津子　P4-35
黒田　明志　P3-40
郡司　竜平　P3-44,P7-56

【ケ】

慶野　直美　P6-15
下司　優里　P1-69
見上　昌睦　P6-36

【コ】

小池　敏英　P3-63,P4-50,P4-52,P8-35
小池由香里　P1-53,P4-58
小泉　二郎　P9-69
小泉　俊子　自シ9-7
小出　博史　P6-11
江田　慧子　P4-10
合田　千幸　P6-13
髙地　朋見　P3-57
香野　毅　自シ3-4,P5-34
河野　萌　P9-32
神山　貴史　自シ2-1
古峨　美鈴　自シ5-1
小里　直通　P5-57
五島　脩　自シ2-1,P5-63,P6-47
小島　拓也　P9-65
小島　道生　自シ10-9,自シ6-2,自シ9-4,P1-11,P1-21,P1-54,P1-67,P2-70,P3-12,P3-13,P3-14,P8-57,P8-59,P9-04,P9-41
小園侑理愛　P8-49
古滝　達也　P6-17
兒玉　尚子　P2-45
古長　治基　自シ3-4
小寺　未来　P1-35
後藤　隆章　P3-45,P4-52
五島　史子　P3-52,P9-58
小林　敬芳　P3-01,P3-35
小林　汰門　P2-15
小林　秀之　P5-07
小林　敬和　自シ7-10
小林　真　P4-51,P8-05
小林　優子　P3-51,P3-54,P3-55,P4-06
小林　洋子　P5-11
小林利恵子　自シ10-7
小町孝太郎　P4-53
小松　未来　P2-42
五味　信吾　自シ1-5
古村　真帆　自シ4-11
小森谷さおり　自シ8-7,P6-09
小柳　菜穂　自シ8-10
小山　香織　P3-35
古山　貴仁　P1-34
小山　千晴　自シ5-9
小山　信博　自シ10-10,P6-63

小山穂菜美 P2-42
是枝喜代治 自シ8-4,P7-52
是永かな子 P4-64
権頭こずえ P6-36
近藤　奈歩 自シ2-12
近藤　芽未 自シ7-10,P6-25
近藤　裕彦 P9-31
今野　邦彦 自シ4-10
金野　楓子 自シ8-9,P4-12
紺野　莉沙 P2-20,P5-45

【サ】
三枝　里江 P7-26
斎藤　　明 自シ5-7
齊藤　　彩 P3-42
齋藤　大地 自シ10-10,教育講演2,
自シ6-11,自シ8-12,
P9-27
齋藤　友介 P7-35
齋藤　　豊 自シ10-6,自シ7-2
斎藤遼太郎 P9-15
佐伯　　忍 P2-40
嵯峨摩理子 P4-23
坂井　　聡 P3-01,P3-02,P3-03,
P3-35,P6-55
酒井清士郎 P2-13
酒井　美和 自シ5-1
坂口　嘉菜 P2-10,P4-69
坂崎　弘幸 自シ2-7
阪下　香奈 自シ7-9
坂西　秀昭 自シ10-1
坂本　真季 自シ2-9,P4-57,P9-56
坂本　　裕 P7-51
櫻井　　希 P6-01
櫻井　優歩 P1-12
迫田　真喜 P4-05
迫野　詩乃 P8-44
佐々木香緒里 P2-32,P8-11,P8-12,
P8-13,P8-14,P8-62
佐々木銀河 自シ6-6,P1-26,P1-36,
P1-38,P3-58,P4-23,
P5-48,P5-59
佐々木健太郎 P9-28
佐々木祥日 P9-11
佐々木敏幸 P6-12
佐々木愛海 P2-25
佐々木水穂 P8-61
笹原　未来 自シ7-8
笹目　奈那 P3-05,P3-06
笹目　友香 自シ3-1,P8-14
笹本　剛太 P2-68
笹森　洋樹 自シ3-3
佐治信一郎 P9-70
佐島　　毅 P2-01,P2-04,P2-07,
P5-05,P5-10,P7-18
佐竹　真次 自シ2-10
佐戸めぐみ 自シ3-5
佐藤　彰紘 P7-65
左藤　敦子 P2-26,P7-33,P8-21,
P8-23
佐藤　歩佳 P7-30
佐藤　克敏 P5-48
佐藤　愼二 自シ2-8
佐藤　晋治 自シ5-4
佐藤　貴宣 P5-53,P6-20
佐藤　利正 自シ3-3,自シ9-7
佐藤　七瀬 P1-54
佐藤　晴菜 P7-25
佐藤　英明 自シ1-3
佐藤　　誠 P4-39
佐藤　将朗 自シ9-3
佐藤　正幸 自シ7-3,P5-23
佐藤　裕理 自シ6-11,P4-29
佐藤　友貴 P8-20,P8-36
佐藤　義竹 自シ10-6,自シ2-5,
自シ8-6
佐藤亮太朗 自シ6-8,P1-54,P3-50,
P4-01,P4-02
佐藤　玲子 自シ2-2
佐野　昌子 P5-50
佐野　将大 P6-55
左振　恵子 自シ1-2,自シ6-1,P8-08
澤　　隆史 準委企シ1,P5-15,P7-29,
P7-72,P8-18
澤江　幸則 自シ3-2,自シ4-5,P7-47,
P9-39
澤﨑　陽彦 P4-53
澤田　真弓 自シ1-7
澤田　祐輝 P3-47
澤本　佳江 自シ10-6,P3-12,P3-13,
P3-14

【シ】
椎　　寿美 P5-26
塩澤　芙雪 自シ3-10
塩田亜沙美 自シ10-7
塩津　裕康 P8-66
鴫原　初穂 P3-25
重永　多恵 自シ7-10
重信　まこ 自シ10-8
宍戸　佳代 準委企シ5
司城紀代美 自シ10-5,自シ8-12,
P8-48
篠崎　友誉 自シ1-9,自シ5-9,自シ7-9
柴垣　　登 自シ2-8,自シ5-6,P4-68
芝崎　悦子 P3-07,P3-08
柴田　　剛 P5-01,P5-02
柴田　保之 自シ9-8
澁川　幸加 P7-46
渋谷　純一 自シ5-7,P4-16
渋谷　友紀 P8-29
島　　圭介 P5-35
嶋﨑まゆみ P9-54,P9-68
島田　大樹 自シ10-1
島田　直人 自シ3-4
島田　恭仁 P3-53
島田　佳修 P9-20
島谷　康司 P5-35
嶋野　隆文 自シ8-3,P7-09,P7-10,
P7-11,P7-41
志磨村早紀 P7-35
清水　謙二 P9-22
清水　史恵 P8-60
志村　聡子 P6-15
志村まゆら P8-05
霜田　浩信 自シ10-1,自シ8-1,P1-14,
P1-15
下中村　武 自シ10-8,P5-20,P7-25
下山　真衣 自シ3-4,自シ5-2,
自シ8-5,P1-24
朱　　曦済 P9-37
周　　超越 P5-08
首藤啓美子 自シ6-5
荘司さやか P1-54
庄司　亮子 自シ8-8
勝二　博亮 準委企シ6,P2-30,
P2-44,P8-53
上面　　拓 自シ7-5
白澤　麻弓 自シ10-8,P2-16,P7-25
白旗　音務 P1-07
白府　士孝 P4-49
城田　和晃 自シ8-9
城間　園子 P9-21
城間　将江 自シ3-1,P8-36
進　　和枝 自シ6-1
シン　ヨンソ P5-03
新海　　晃 教育講演5,P2-13,
P5-15,P7-72,P8-18

【ス】
數面　響子 P1-55
末永　　統 P3-15,P3-16,P3-17
末永多香光 P7-14
末光　真之 P3-62
末吉　彩香 P5-46,P5-59
菅井　裕行 自シ7-8,P7-30
菅原　伸康 P4-10
菅原　宏樹 P4-18,P6-17,P7-12,
P7-13
菅原　　弘 P7-50
杉浦　里奈 自シ6-8,P3-50
杉田　葉子 自シ8-6
杉中　拓央 P5-12,P7-35
杉林　寛仁 自シ1-5,自シ3-5,P5-31,
P6-08
杉本　　圭 P9-52
杉山　　実 P5-17
鈴木　詩子 自シ6-5
鈴木　華奈 自シ10-6
鈴木　奏音 P1-18
鈴木　恵太 P9-50
鈴木　浩太 P8-64
鈴木　隆宏 P2-17
鈴木　拓弥 P5-13
鈴木　龍也 P7-23
鈴木　　徹 P6-21
鈴木　暢子 P7-43
鈴木　英樹 P6-04
鈴木　裕庸 準委企シ4
鈴木　昌和 準委企シ3
鈴木　美穂 P9-06
鈴木　保巳 P8-67
鈴木　悠介 P6-31
鈴木りえ子 P1-64
須原　朱音 P2-44
諏方　智広 自シ1-12,P9-02
諏訪　　肇 P7-64

【セ】
清和　嘉子 自シ3-7,P7-17
関　　浩司 自シ3-10,P7-48
関　龍之介 P4-40

関口　朋子　P3-25
関戸　英紀　P9-63
関根　果那　自シ5-8
関原　真紀　P4-46,P4-69
瀬戸山　悠　P3-56
瀬端　壮太　P2-01,P5-10
芹沢　紬　P1-24
千賀　愛　P7-01,P7-02
仙石　大吾　P3-20

【ソ】
相馬　慈　P1-28
曾我部法子　自シ1-7
外赤　広太　自シ1-1
曽根　裕二　自シ4-5
薗部駿之介　P2-06
園山　繁樹　自シ5-5

【タ】
鯛　海音　P1-21
髙尾　兼利　P6-36
高倉　誠一　自シ2-8,自シ4-8
髙瀬　浩司　自シ2-8,自シ4-7,自シ7-1
高田　鮎子　P3-62
高田　大輔　P6-19
高津　梓　自シ2-3
高野　聡子　P6-16
高野美由紀　P7-59,P8-40,P8-43
髙野　陽介　自シ3-11,P5-63
高野恵利那　準委企シ1
髙橋　一歩　自シ5-9
高橋佳菜子　P8-25
高橋　潔　自シ8-5
高橋　恵一　P9-47
髙橋　甲介　自シ10-2
髙橋　幸子　P5-49
髙橋　智　自シ10-11,自シ7-3,
自シ9-2,P4-22,P4-24,
P4-70,P5-61,P5-69,
P7-66
高橋　三郎　受賞者講演,自シ2-7
髙橋　純一　自シ5-10,P3-49,P9-08
高橋　智子　P2-65
高橋　知音　自シ4-2
髙橋　朋美　自シ5-10
高橋　登　P1-09
高橋　眞琴　P7-42
高橋　愛美　自シ10-4
高橋　真優　P7-42
高橋ゆう子　P4-65
高橋　由子　P6-43
高浜　浩二　自シ10-2,P1-30,P2-69,
P4-45,P4-55
田上　幸太　自シ2-5
高村　匠　自シ7-9
高村　智宏　P2-18
滝澤　健　P3-24
滝島　真優　自シ1-12
滝吉美知香　自シ7-7,P9-62
田口　藍　P1-19
田口　陽介　P1-32
武　千夏也　P8-26
竹井　卓也　P4-32
武居　渡　自シ3-1,P8-16
竹内　康二　自シ5-2,P9-37
竹内　博紀　準委企シ6
竹尾　勇太　P8-39
武田　篤　P6-48,P7-23
竹田　一則　P5-59
竹田　壮平　P1-11
武田　博子　P8-40,P8-43
武田　瑞穂　P9-36
武富　博文　自シ4-3,P3-18,P3-19,
P3-20,P6-35
竹中　正彦　P7-39
武部　綾子　P5-43
竹村　洋子　自シ1-7,P7-09,P7-10,
P7-11
竹本　真悟　準委企シ1
竹森　亜美　P9-35,P9-56
田沢　晶子　P4-03,P4-04
田島　祐子　P6-57
田尻　由起　P5-49
多田　肇　自シ3-2
多田　麻美　P6-23
多田　義光　P8-42
田近　健太　自シ5-11
辰巳　大雅　自シ1-6
田所　未羽　P2-55
田中　晃　P5-11
田中　敦士　P8-29
田中　謙　自シ7-3,自シ9-10
田中　公一　P7-58
田中　浩二　自シ1-4,P6-66
田中　里実　P1-14
田中　淳一　P7-42
田中　翔大　自シ2-5
田中　智佳　P1-16
田中　麻衣　自シ8-6
田中　雅子　P8-65
田中　真理　自シ6-6,自シ7-7,P4-38,
P4-42,P7-45
田中　美紀　P8-28
田中　美歩　P9-29
田中　裕一　自シ2-11
田中　優子　P6-67
田中佑里恵　P2-67,P2-73
田中　良広　準委企シ3,自シ6-1
田中　善大　P9-07
田中　亮　P6-46
田中　良三　自シ9-5
田中　諒平　P6-20
田鍋　尚佳　P6-13
谷口　葵羽　P2-04,P2-07,P7-18
谷戸　諒太　自シ8-3,P5-47,P7-09,
P7-10,P7-11,P7-41
谷畑　雅紀　P3-01
田原　敬　準委企シ1,P2-29,P2-30,
P2-44,P8-53,準委企シ6
田部　絢子　自シ10-11,自シ9-2,
P4-22,P4-24,P4-70,
P7-66
田宮　希砂　P8-63
田村康二朗　自シ10-7,P6-45
丹治　敬之　教育講演5,自シ10-2,
自シ7-10,P1-37,P1-44,
P1-64,P1-66,P2-30,
P9-45
丹野　傑史　P1-31,P5-42
丹野　哲也　自シ4-3,P3-18,P3-19,
P3-20,P3-29

【チ】
竹林地　毅　自シ5-6,自シ7-1,自シ8-1
千歳　歓　P2-61
知名　青子　P8-29
千葉　聡子　自シ8-7,P6-09
千葉　秀雄　自シ4-7
千葉　雅弘　自シ4-7
車　智勳　P1-59
鄭　仁豪　P2-27
長南　浩人　自シ4-1,自シ7-3,P5-23,
P8-19
鄭　仁豪　P2-28,P5-18,P7-26,
P8-17,P8-22
陳　玉欣　P1-40

【ツ】
塚越康太郎　P3-50
塚原　葵　P1-56
塚本万依子　P9-61
塚本　若菜　P2-12
津軽　紫音　P7-44
柘植　美文　自シ6-7,自シ9-7,P4-37,
P7-09,P7-10,P7-11
辻　耕治　P7-12,P7-13
辻　昇吾　自シ7-6
逵　直美　自シ1-4,自シ9-12,P5-56
辻田　那月　P4-01,P4-02
辻村　洋平　P4-12
津田　亜希　P6-65
土田　菜穂　P4-67
土本奈津子　P5-34
土屋　忠之　P3-18,P3-19,P3-20,
P6-42
土谷　充章　P3-37
土谷　良巳　自シ7-8
堤　英俊　準委企シ4,P6-15
鶴井　孝大　P5-59
鶴田　絢子　P9-04

【テ】
手塚　彩花　P4-55
寺門　宏倫　自シ5-8,自シ6-3,P8-15
寺本　淳志　教育講演3,自シ3-8,
自シ9-8,P5-44
照井　純子　自シ8-3

【ト】
藤　美帆　自シ3-6
東條　真希　P4-03,P4-04
東城　恵　P8-51
當眞　正太　自シ2-5
藤間友里亜　P4-01,P4-02
遠山裕一郎　P9-17
外川　輝　P2-69
時光　秀明　P1-01
徳田　克己　P5-09,P7-67
徳田　朋子　自シ8-7,P6-09
徳永亜希雄　自シ1-4,自シ9-9,P6-66
徳永　光真　P5-32
徳永　豊　自シ9-9,P6-58

渡久山ひな P6-03
戸田　優那 P9-39
礪波有里子 P4-41
刀禰　豊 P7-20
飛田　真里 P3-12,P3-13,P3-14,P9-25
冨田　享子 P3-15,P3-16,P3-17
富山比呂志 自シ1-4,P3-09,P3-10
戸村　貴史 自シ4-5
巴　優菜 P5-13
友廣謙一郎 自シ4-10
戸谷　健史 自シ3-10,P7-48,P7-49
戸屋　学 自シ2-8,自シ4-7
豊嶋　真生 P1-71
豊田　莉子 P2-02,P2-05
豊永　麻美 P9-53

【ナ】
内城あまね 自シ7-11,P1-20,P9-11
内藤　千尋 自シ10-11,自シ9-2,P4-22,P4-24,P4-70,P7-66
仲　翔哉 自シ3-5
中　知華穂 自シ3-11,P3-63,P4-50,P5-63
中　典子 P7-36
永井絵莉子 P9-44
永井　志麻 自シ2-10,P4-33
永井　祐也 自シ2-1,P9-44
中内　麻美 自シ4-6
長江　清和 自シ7-2,自シ9-7,P3-66,P6-35
中尾　美咲 P2-03
長岡　康彦 自シ3-1
中垣　敏江 P5-06
中川　正規 自シ6-5
長﨑　龍樹 P5-04
中澤　幸子 P3-44
長澤　洋信 P6-67
長澤　真史 自シ2-10,P5-52
中鹿　直樹 P4-67
中島亜紀子 P7-24,P7-25
中島　彩佳 P9-58
中島　武史 P2-14
中島　弘和 P9-30
中島　もえ P2-04,P2-07,P7-18
永杉　理恵 自シ9-11
永瀬　開 P9-38
永田　真吾 教育講演５
永田　俊光 P4-06
中田　弘美 P5-59
中谷　洋文 準委企シ5
長津結一郎 P2-57
永戸　千賀 P7-23
永冨　大舗 自シ5-4
中西　郁 自シ9-10
中西　雄飛 P5-10
中西　裕 P5-29
長沼祥太郎 P7-46
長沼　俊夫 自シ4-10
中前　佑月 P3-58
長町　友紀 P3-63
仲村あかり P1-23
中村　亜紀 自シ8-2
中村　晋 P8-57
中村　貴志 自シ9-6,P2-09
中村満紀男 自シ3-9
中村　保和 自シ7-8
中村　龍平 P6-50
仲矢　明孝 P1-04,P9-09
中山　瑛衣 P1-66
永山　宏平 自シ2-3,P2-11
長山慎太郎 P5-59
中山　健 P1-19
中山　忠政 P4-61
中山　祐一 受賞者講演
名執　宗彦 自シ5-6
七木田　敦 P2-66
滑川　典宏 自シ1-7,自シ3-3,自シ8-3,P5-47
成田　まい P3-63,P4-50,P8-35

【ニ】
新津　雪乃 P2-39
新見　美希 P2-14
二階堂　梓 P2-69
和　史朗 P7-44
二木ののか P2-31
西　あかね 自シ4-11,P2-70
西川　崇 自シ7-6
西川　満 自シ4-8
西口　知宏 P9-34
西田久美子 P8-12,P8-62
西館　有沙 P7-69
西野ひとみ P2-67
西原　祐哉 P7-60
西牧　謙吾 自シ7-3
西村　健一 自シ3-2,自シ4-4,P6-24
西村　修一 自シ1-4
西村　恵 P5-59
西山　剛司 自シ2-1
新田　賢司 P6-39
丹羽健太郎 自シ8-5
丹羽　菜生 P9-55
丹羽　陽一 自シ9-11
庭山　和貴 自シ2-3,P7-08

【ネ】
根本　文雄 自シ8-4

【ノ】
能田　昴 自シ10-11,自シ9-2,P1-32,P4-22,P4-24,P4-70,P5-69,P7-66
能美由希子 P8-21
野口　和人 P1-17,P2-39,P2-41,P8-30,P9-28
野口　和也 自シ2-9,自シ4-6
野口　武悟 P6-15
野崎　美咲 P5-41,P6-40
野崎裕紀子 自シ8-2
野澤　純子 P8-46
野住　明美 P4-06
野中　裕樹 自シ1-9
野々山　貴 P2-58
野村　知宏 P7-12,P7-13
野村　夏子 自シ1-11
野呂　文行 自シ10-2,自シ9-7

【ハ】
芳賀　誠 自シ3-11,P2-51,P5-63
袴田　優子 自シ8-8
萩原　彩子 P7-25
萩原　君江 自シ5-8
朴　在國 P1-59
橋口　尚宝 自シ7-10
橋本　彩乃 P1-10
橋本　創一 自シ8-10,P1-14,P1-15,P1-46,P5-50
橋本　正巳 P3-56
橋本　陽介 P5-45,P8-46
橋本　陸 自シ1-10,P5-40
長谷川大也 P7-40
長谷川剛広 自シ10-1
波田　光咲 P2-57
八柳　千穂 P4-14
初谷　和行 自シ10-1
花田　知恵 P6-05
馬場　詠万 P6-61
浜口　直也 自シ1-9
浜田寿美男 自シ6-6
濵田　豊彦 自シ10-5,P2-15,P2-19,P7-32
濵田　曜 自シ7-10,P1-04
浜野　陽香 P1-72
早川　道子 自シ4-8
早川　莉央 P1-57,P8-35
林　恵津子 P8-67
林　優佳 P1-36
林田　真志 P2-13,P5-15,P7-72,P8-18
早舩　徳高 自シ5-9
原　早苗 P7-16
原　広治 自シ6-10,P1-65,P2-37,P3-48,P3-59,P7-03,P7-04
原　ふみ P9-24
原　桃花 P1-51
原口　政明 P3-50
原島　恒夫 自シ4-1
原田　浩司 P3-05,P3-06
原田　晋吾 P3-15,P3-16,P3-17
原田　崇 自シ2-10
春田　大志 自シ4-10,P6-65
半澤　彰子 P2-48
半田　健 自シ2-3,自シ5-3,P9-67
半田こづえ 自シ2-4,P8-05
半田　彩子 P2-63
坂内　仁 自シ5-11,自シ6-9

【ヒ】
日置　晋平 P6-56
比嘉　香苗 自シ7-6
檜垣　栄慈 P5-14
東　武虎 P9-09
東　美穂 P4-08
引場　陽子 P7-61
樋口　和彦 自シ10-4,自シ3-6,P2-74,P5-66,P5-67,P5-68,P8-57
樋口　正美 自シ6-1
肥後　祥治 P1-74,P1-75,P4-39
久田　信行 自シ1-10,P5-39

菱　拓夢　自シ4-4,P9-27
菱　真衣　自シ6-11,P9-27
藤芳　明生　P3-06
日髙　浩一　自シ2-11
日髙　優　P8-57
樋井　一宏　自シ6-11,P9-27
平子　輝美　自シ9-5
平澤　紀子　自シ5-3,自シ6-4,自シ9-6,P6-52,P9-05
平田香奈子　P9-19
平田　正吾　自シ7-11,P1-20,P6-01,P7-29,P9-11,P9-14
平沼　源志　自シ3-12,P6-08,P7-09,P7-10,P7-11
平野　大輔　教育講演３
平野　幹雄　P9-28
平間　俊二　自シ4-8
廣川　委代　P3-55
廣澤　満之　自シ7-7,P1-42,P9-53
広瀬　由紀　自シ4-9,P5-51
檜皮　修　P7-38

【フ】
深浦　孝輔　自シ1-6
深沢　淳子　P9-02
深谷　純一　自シ8-2
冨賀見日奈子　P6-49
深谷あんじ　P3-49
福島　正也　P8-05
福田　奏子　教育講演３,自シ8-12,P5-05
福田久美子　P6-18
福田　寛　P6-10
福本　徹　自シ2-6
藤井　和子　P3-57,P4-27,P4-69,P7-61
藤井　清美　自シ10-9,自シ9-4
藤井　慶博　P1-32,P3-31,P4-66,P7-43
藤岡　徹　P9-51
藤岡　優美　P4-13
藤川志つ子　自シ10-4
藤川　雅人　P3-59,P5-27
藤川　良純　自シ3-5
藤木　和子　自シ1-12
藤田　久美　P9-38
藤田　貴史　P6-37
藤田　貴久　P4-25
藤田　継道　P7-08
藤田　知也　P4-60
藤田　雄飛　P8-68
藤野　博　P2-33,P4-28,P9-14,P9-64
藤村　励子　P8-30
藤本　恵美　自シ5-3
藤本　圭司　自シ1-5,自シ3-5,P5-31,P5-35
藤本進太郎　P7-08
藤芳　明生　準委企シ3,P2-02,P2-05,P2-06,P3-05
藤原　あや　P3-61
二川　敬子　P1-42
舩越　高樹　P5-48,P5-59
船橋　篤彦　自シ3-5,P8-24
船橋奈生子　P4-19
船橋　秀彦　準委企シ2,自シ5-8,自シ6-3
舟橋　勇人　P5-07
舟生　心　準委企シ7
古江　陽子　自シ2-6,P3-12,P3-13,P3-14
古川　章子　自シ4-10
古川　晶大　自シ10-7,自シ3-11
古里　恵　P9-48
古山　勝　自シ9-9,P6-58
分藤　賢之　自シ5-1

【ヘ】
裴　虹　P9-37,自シ5-2,P9-32
別府　哲　自シ5-8,自シ6-2

【ホ】
保坂　凜　P2-68
星　茂行　自シ2-11
星　直哉　P4-26
星　祐子　P6-60,P8-34
星川　正樹　自シ9-5
細川かおり　自シ8-1,P3-25,P6-17,P7-12,P7-13
細川　雅彦　P9-16
細川美由紀　準委企シ3,P3-05,P3-06
細川　陽一　自シ10-12
細谷　一博　P1-03,P1-12,P1-17,P6-50
堀田　千絵　P7-63
堀田　椋　P7-37
堀　直人　P4-28
堀江　俊丞　自シ10-6,自シ8-6,P3-12,P3-13,P3-14
堀川　淳子　自シ3-3
堀田　亮　P4-03,P4-04
堀部　要子　自シ3-6,P4-54,P7-62
本川　琢磨　P6-38
本郷　みか　P2-49
本多　達也　特別講演
本間　貴子　自シ8-4,P6-68
本間　嗣崇　P8-66
本間美桃子　自シ8-11
本間　優子　P7-31

【マ】
前新　直志　自シ9-4,P8-45
前川　久男　自シ8-11
前原　和明　自シ5-7,P1-16,P1-28,P4-16,P4-66,P7-43
前原　侑香　P4-34
蒔苗　詩歌　P9-55
牧野　志保　自シ3-12
牧野　泰美　自シ6-10,P3-18,P3-19,P3-20
正井　隆晶　P5-06
真尾　桃子　P2-01,P5-10
真下　和将　P4-30
増田　健人　P2-19
松井　雄一　自シ3-9
松浦　快真　P1-68
松浦　孝明　自シ4-5
松浦　百香　自シ3-6,P4-54
松尾　健志　P6-40
松岡　勝彦　P3-64
松崎　保弘　P9-21
松下　浩之　教育講演２,自シ10-2,自シ5-2,P1-52,P4-59
松下麻結里　自シ7-9
松島恵理子　P4-39
松島　恒熙　自シ5-5
松田えりか　自シ3-7
松田　貫汰　P7-47
松田光一郎　P4-36
松田　雅弘　P5-29
松永　悟　P9-63
松橋　孔亮　P7-05,P7-06,P7-07
松見　和樹　自シ2-6
松本　晃　P1-34
松本　京樹　P6-20
松本　和也　P6-28
松本健太郎　自シ1-3,自シ9-8
松本　幸代　P2-38,P8-42
松本　末男　自シ4-1
松本　隆徳　自シ1-5
松本　敏治　P9-60
松本　秀彦　P6-43
松本　学　準委企シ4
松本　陽子　自シ3-10
真鍋　健　自シ7-5,P4-20,P5-51
間々田和彦　P7-13,P7-12
間々田理彦　P8-56
馬見塚優也　P1-57,P8-35
丸山　真幸　P5-28
丸山　裕也　P1-22
万年　康男　自シ6-10

【ミ】
三浦　光哉　自シ2-12,自シ7-6
三浦　拓也　自シ8-7,P6-09
三浦　新菜　P1-46
三科　聡子　自シ1-3
三嶋　和也　自シ7-4
水内　豊和　P1-67,P6-02,P6-38,P9-27
水上　彩花　P9-51
水田　朱音　自シ10-9
水野　和代　自シ9-5
水野　智美　P5-09,P7-67,P9-59
水野　裕子　P4-47
水野　雅之　P2-67,P4-47
水本　惠輔　自シ1-6
三田　雄大　自シ1-11
三橋　翔太　自シ7-11,P1-07,P9-01,P9-06,P9-10,P9-15
三ツ堀由真　P2-10
水戸部一孝　P9-47
翠川　清香　P1-24
南　紀明　P3-32
峰松　翼　P7-46
蓑口　真理　自シ4-8
三原　彰夫　P6-26
宮内　琴葉　P1-38
宮内　久絵　自シ2-4,自シ3-7,P7-21,P8-02
宮尾　尚樹　自シ5-1
宮川　拓人　P5-59

宮木　秀雄　P2-62,P3-26
三宅　真優　P2-09
宮坂　希美　P3-51
宮崎　亜紀　自シ1-6
宮崎　英一　P3-35
宮崎　仁美　P1-25
宮﨑　善郎　自シ6-1,自シ9-3,P1-01,P5-06
宮地弘一郎　準委企シ6,自シ1-8,P8-32
宮田　和美　P1-43
宮田　賢吾　P1-49,P1-55,P6-03
宮野　雄太　P9-26
宮野　里彩　自シ7-2
宮野原勇斗　P1-47
宮林　一菜　P3-12,P3-13,P3-14
宮原　凪咲　P2-11
宮本　聡　P2-57,P8-68
宮本　昌子　自シ9-4
宮本　朋子　自シ10-7
宮本　直美　P3-41
三好　里奈　P7-08

【ム】
向　晃佑　P5-54,P6-69
武茂　妙子　自シ5-9
村井　陽江　P3-60
村井敬太郎　P3-30
村井梨沙子　自シ1-1
村浦新之助　P3-36
村尾　愛美　自シ7-11,P2-34,P2-35,P2-36,P3-63,P7-72,P8-41
村上　祐介　自シ4-5,P1-71
村上　由則　自シ3-8
村上　理絵　P2-66
村瀬　忍　P7-25,P9-52
村田　彩奈　P2-22,P2-32,P8-13
村野　史　自シ1-11
村本　浄司　自シ8-5
村本　広美　自シ8-5
村山　咲恵　P6-44

【メ】
明官　茂　自シ9-1

【モ】
毛利帆乃加　P2-08
望月　大輝　P1-70
望月　太敦　P2-47
望月　直人　自シ4-2,P4-03,P4-04
望月　優子　自シ9-7
望月　佑美　P4-13
本木　信司　P2-52
本宮久仁彦　P1-14,P1-15,P1-46,P4-13
守　巧　自シ4-9
森　千夏　P5-48,P5-59
森　つくり　P5-45
森　信博　自シ5-1
森　まゆ　自シ10-12,自シ2-4,P7-21,P8-04
森　優希　自シ7-2,P4-31
森澤　亮介　自シ8-4
森下　直　P3-07,P3-08
森下未奈子　P4-52
森下由規子　自シ1-1,P1-43
森本　章　自シ2-10
森本　明　P8-51
森谷　久美　自シ2-2
森脇　愛子　P2-59

【ヤ】
柳沼　哲　自シ5-10
柳沼　佑介　P1-26
八島　猛　自シ3-8,P6-61
安　啓一　P5-23
安井　友康　P7-01,P7-02
安田　誠人　P7-36
安永　啓司　自シ9-11
安永　正則　自シ4-2
安原　昭博　P9-61
保村　崇有　P3-04
柳澤亜希子　P5-58
柳下　知慧　自シ1-7
柳田　和美　P1-13
簗嶋みどり　P2-04,P2-07,P7-18
矢野　善教　自シ6-8,自シ9-5,P3-50
矢野口　仁　自シ1-2
山岡あゆち　受賞者講演
山垣　雄大　P3-11
山上　真弓　P1-48
山口明乙香　自シ10-9,自シ2-12,自シ5-7,P4-29
山口　純枝　自シ7-6
山口　泰聖　P1-24
山口　学　P7-48
山口　遼　自シ4-3,自シ8-10,P1-14,P1-15,P1-46,P3-18,P3-19,P3-20,P7-41
山﨑慶太郎　自シ2-6
山﨑　智仁　自シ4-4,P6-02,P6-38,P9-27
山﨑由可里　P8-54
山路　祐太　P4-07
山下　公司　自シ5-11,自シ6-9
山下　祥代　P1-37
山下　貴子　P6-34
山田　毅　P6-68
山田　美穂　P5-29
山田　祐香　P2-59
山根　康代　P6-62
山野真梨紗　P1-27
山本　明子　P2-24
山本　晃　P7-09,P7-10,P7-11
山本　郁乃　P2-35
山元　薫　自シ1-4,自シ8-9,P1-02,P6-06,P6-07
山本　節子　自シ6-5
山本智恵美　自シ9-11
山本　麻衣　P3-26
山本　弥生　P2-32,P8-11,P8-12,P8-13,P8-14,P8-62
山森　一希　P5-37,P5-54
山脇　涼香　自シ10-8

【ユ】
湯浅　絵理　P2-36
湯浅　恭正　準委企シ2
湯浅　哲也　P2-24,P7-28

【ヨ】
横尾　俊　自シ8-3,P5-47,P6-35,P7-09,P7-10,P7-11
横関麻衣子　P6-52
横田　晋務　自シ6-6
横田　真夕　P3-51
横山　由季　P1-50
吉井　勘人　自シ2-10,自シ7-5,P4-20,P4-33,P9-12
吉井　涼　自シ3-9
吉池　久　P6-29
吉岡　和哉　P8-66
吉川　和幸　自シ3-3,P7-41
吉川　一義　P1-25
吉川　透　自シ5-1
吉川　知夫　自シ1-5,自シ3-5,自シ9-6,P5-31
吉澤　洋人　自シ8-9,P4-15
吉澤　寛之　P5-33
吉田　茂孝　準委企シ5
吉田　崇　P7-64
吉田　未来　P2-16,P7-25
吉田　光伸　自シ9-12,P6-53
吉田　美世　P5-01,P5-02
吉田　ゆり　自シ7-7,P4-42
吉永三貴子　P7-45
吉見　祐太　P6-14
米田　智香　P4-63
米田　宏樹　自シ2-5,自シ8-1,P1-27,P1-29,P1-72,P5-62
米田　遊　自シ2-3

【リ】
劉　錡洋　P1-73

【ル】
類瀬　健二　自シ2-11

【ワ】
若井広太郎　自シ2-10
若狭谷知子　P7-55
若澤　佳史　自シ3-12
若月　芳浩　自シ4-9
若林　上総　自シ2-3,自シ5-3,自シ6-4,P2-11,P9-67
若松　昭彦　P8-50
若松　美沙　P8-50
脇　貴典　P3-61
脇坂　茉里　自シ5-10
脇中起余子　自シ4-1,P5-23
脇浜　幸則　自シ6-6,P7-45,P7-46
和久田高之　自シ10-4,自シ4-4,自シ9-12,P5-40
和田　恵　自シ2-9
渡邊　彩夏　自シ10-4
渡邉　鮎美　準委企シ7,P2-63
渡部　杏菜　自シ4-1,P8-19
渡部　奏　P3-27
渡邊　貴子　P1-39,P4-08
渡部　琴音　P2-38
渡邉　里美　P6-07

渡邉　孝継　自シ2-9,自シ5-10,P4-57,P9-56
渡邉　貴裕　P1-15,P6-32
渡辺　哲也　自シ10-12
渡邊　哲也　P2-43
渡辺　修宏　P9-46
渡部　匡隆　自シ7-1,自シ9-1
渡邉　正人　自シ10-4,自シ6-1,自シ9-3,P5-66,P5-67,P5-68
渡邉　莉都　自シ7-6
渡邉流理也　自シ1-8
綿引　清勝　自シ1-1

Chahyangmi　P7-19
ChoiJinhyeok　P1-60,P1-62,P1-63
ChoiSonghwa　P1-61
FarrWilliam　自シ10-5,P8-48
GallupJenn　自シ8-4
HaTaewoo　P1-62
HeidiHarju-Luukkainen　国際講演
HerzbergTina　自シ2-4,自シ3-7,P8-02
KangYoungsim　P1-61
KimYiseul　P1-60
LIUXINYU　P1-29
LynchPaul　自シ2-4,P8-01
NAEEMYMOHAMMADIDREES　P5-62
NguyenMinhChau　自シ8-10,P1-14,P1-15
ParkDan-A　P1-63
SchüttMarie-Luise　自シ2-4,自シ3-7,P8-03
ThamburajRobinson　自シ2-4
TrigoClapésAnaLaura　P8-48
TRIGO-CLAPÉSAnaLaura　自シ10-5
YangJing　P9-32

日本特殊教育学会第 63 回大会
賛助団体御芳名

主　催

日本特殊教育学会第 63 回大会　準備委員会

共　催

一般社団法人　日本特殊教育学会

後　援

文部科学省
茨城県教育委員会
水戸市教育委員会
一般社団法人水戸観光コンベンション協会

広　告

株式会社明石書店
株式会社アローウィン
ABA スクール Together
株式会社エスコアール
株式会社学苑社
株式会社風間書房
株式会社金子書房
株式会社キザキ
株式会社北大路書房
株式会社クレアクト
慶應義塾大学出版会株式会社
サクセス・ベル株式会社
株式会社三和製作所
株式会社ジアース教育新社
株式会社システムギアビジョン
株式会社スペクトラム出版社
ソノヴァ・ジャパン株式会社
ダイアテックジャパン株式会社
中央法規出版株式会社
デマント・ジャパン株式会社
トロル
株式会社　日本文化科学社
公益財団法人 博報堂教育財団
福村出版株式会社
ペロル
メドエルジャパン株式会社
ラーゴム・ジャパン株式会社

本大会を開催するにあたり、上記の団体より多大なご支援をいただきました。
ここにご芳名を記し、感謝の意を表します。

2025 年 7 月

日本特殊教育学会第 63 回大会　準備委員会
委員長　勝二　博亮（茨城大学）

一般社団法人日本特殊教育学会
第 63 回大会　大会準備委員会

委　員　長	勝二　博亮（茨城大学）
副 委 員 長	細川美由紀（茨城大学）
事 務 局 長	田原　　敬（茨城大学）
委員（５０音順）	新井　英靖（茨城大学）
	井口亜希子（茨城大学）
	藤芳　明生（茨城大学）
	斎藤遼太郎（茨城キリスト教大学）
	久保　愛恵（茨城キリスト教大学）

運営協力　（一社）日本特殊教育学会
（一社）日本特殊教育学会 大会支援委員会
（一社）日本特殊教育学会 代議員および編集委員
茨城大学教育学部学校教育教員養成課程特別支援教育コース
茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻特別支援科学コース　学生　他

日本特殊教育学会　第 63 回大会発表論文集

再配布について
==========

・オリジナルのアーカイブファイルのまま、頒布または転載してください。
　アーカイブファイルおよび格納ファイルの改変はお控え下さい。
・頒布または転載の際に、メディア代、通信代等の実費を除いて、金銭の授受は行わないでください。
・商業的目的で頒布する際には、事前に著作者の許可を取る必要があります。

著作権
==========

日本特殊教育学会大会において掲載される発表論文等は、「特殊教育学研究」
掲載論文に倣い、著作権は一般社団法人日本特殊教育学会に帰属するものとします。
なお、著作者が複数の場合は、代表者が著作者全員の合意を得ることとし、問題が生じた場合は、代表者が責任をもって対応するものとします。

本論文集に収録された論文等を、著作者または学会の許可なく、SNS（X、Facebook、Instagram、YouTube 等を含む）やウェブサイト等のインターネット上に公開・転載することは固く禁止します。

免責事項
==========

このデータの使用または使用不可によって、
いかなる問題が生じた場合も、著作者はその責任を負いません。
バージョンアップや不具合に対する対応の責任も負わないものとします。

また、このデータには保護がかかっておりません。
万一削除された場合の再提供は行いません。

連絡先
==========

日本特殊教育学会第 63 回大会　準備委員会

日本特殊教育学会第 63 回大会　運営事務局
E-mail：jase.taikai@conf-lab.com

日本特殊教育学会第 63 回大会 発表論文集

発　行　日　　2025 年 9 月
発　行　者　　日本特殊教育学会第 63 回大会準備委員会
委　員　長　　勝二　博亮