視覚障害児童生徒・保護者が教育に関して感じている困りごと

―当事者への質問紙調査の分析から―

○伊藤　丈人（高齢・障害・求職者雇用支援機構・日本視覚障害者団体連合）
森　まゆ（広島大学学術院）

KEY WORDS: 視覚障害　教育　困りごと

（目的）

視覚障害児及び保護者が教育に関して感じる課題やニーズに関する研究は，特別支援学校（盲学校）の教育相談の内容を分析した研究（奈良・柿澤，2011；2012）は散見されるが，盲学校以外に在籍する児童生徒を含めた当事者に直接調査したものは少ない。

本研究においては，視覚障害のある児童生徒がそれぞれの場で教育を受ける中で学校内外で感じる課題について知見を得ることを目的とし，当事者の団体である日本視覚障害者団体連合（日視連）青年協議会が主体となってアンケート調査を実施した。

（方法）

１．手続き

日視連に加盟する全国の視覚障害者団体 61 団体と，全国盲学校長会に参加する視覚特別支援学校（盲学校）67 校を通じ，点字，拡大文字，電子データの形で質問紙を配布し，郵送または電子メールで回答を受け付けた。児童生徒単独で回答が難しい場合には，保護者と共に記入した回答も受け付けた。調査期間は，2018 年 1 月から 3 月であった。回答は無記名とし、結果は統計的に処理され個人が特定されることはない旨を明記し、研究の主旨に同意の上回答いただいた。

２．協力者：視覚障害のある児童生徒（小学生から高校生まで）に回答を求めた。合計 253 名から回答を得た。

３．質問項目

質問項目は，①回答者のプロフィール（性別，使用文字，在籍する学校・学級の種別等），②就学・学習状況について，③課外活動・休日等について，④その他（学校生活全般の課題，当事者団体に期待すること）で，合計 10 問であり，複数の選択肢から当てはまるものすべてに選択を求めた。本稿では就学・学習状況のうち授業，テスト，学校行事・課外活動に関する設問について取り上げる。

４．分析方法

在籍する学級または学校の項目が無回答だった 6 名と「その他」とした 3 名，高等学校の「特別支援学級」とした回答 7 名は，今回の分析から除外したため，有効回答数は 237 件となった。全体的な傾向をつかむため，在籍している学校・学級（通常学級・支援学級・特別支援学校）ごとに分析した。回答人数に偏りがあるため，人数と困りごとの回答件数から平均件数を算出し，分析した。

（結果）

１．回答者：有効回答は通常学級 13 名特別支援学級 36 名，特別支援学校 195 名，合計 237 名であった。

２．授業について

「授業について困っていること」として，選択肢は 10 項目であった。平均件数は，通常学級 1.93 件，特別支援学級 0.77 件，特別支援学校 0.36 件となり，通常学級が最も多い結果となった。特に，中学校通常学級は 4.67 件と突出して多かった。一番多かった項目は，通常学級では「副教材（資料集，プリント等）が一部もらえない（5 件)」，「板書・パワーポイントを読んでもらえない（5 件)」，特別支援学級では「副教材（資料集，プリント等）が一部もらえない（6 件)」，特別支援学校では「自分の使用する文字の教科書が一部の教科でもらえていない（19 件)」であった。

３．試験について

「定期試験や授業内テストについて困っていること」として，選択肢は 6 項目であった。困りごとの平均件数は，通常学級 1.60 件，特別支援学級 0.10 件，特別支援学校 0.10 件であった。一番多かった項目は，通常学級では「漢字書き取り・作図等視覚障害があるために解けない問題の差し替えがない（4 件)」，特別支援学校では「自分の希望する使用文字で受けられない科目がある（4 件)」，「必要な時間延長が認められていない（4 件)」であった。

４．学校行事・課題活動について

「運動会，遠足，修学旅行，部活動等について困っていること」として，選択肢は 5 項目であった。困りごとの平均件数は，通常学級 1.60 件，特別支援学級 0.10 件，特別支援学校 0.10 件であった。一番多かった項目は「サポートがないために視覚障害のために楽しめない活動がある（通常学級 5 件，特別支援学級 5 件，特別支援学校 11 件)」であった。

（考察）

在籍している学校・学級ごとに比較すると，どの項目においても通常学級の児童生徒の感じる困りごとが一番多く，特別支援学校が一番少ない結果となった。特に，授業に関することでは特別支援学級は特別支援学校の倍，通常学級は特別支援学級のさらに倍以上の件数の困りごとがあり，他の項目に比べ支援・配慮の差が感じられていることが推察された。

試験については，通常学級では平均 1 件以上の困りごとが感じられていたが，特別支援学級・特別支援学校では平均 0.10 件と少なく，ひとりひとりの実態に合った試験が実施されていることが推察された。ただし「特に日本史資料の図が確認できず、何が示されているかが分かれば、解答できるのにと思うことが度々ある（中学・通常学級)」とする回答もあり、通常学級で障害に基づく困難と合理的配慮について十分には対応されていない状況も推察された。

行事・課外活動に関する困りごとの件数は授業・試験と比較すると少なかった。自由記述には「十分に事前打ち合わせがあり，安心して参加させている」（中学・通常学級）とする記述もあり，通常学級でも，十分に事前打ち合わせを行い個に応じた支援をしている事例もみられた。

本調査の協力者の約 8 割が特別支援学校在籍であり，人数としてはより多いと考えられる一般学級で学ぶ視覚障害児の回答が多く得られなかったことは，本研究の限界である。また，回答者の属性（児童生徒，保護者，両者の共同）を分けずに分析したため，限界はあるが，当事者の感じる課題は一定程度示されたと考える。今後は使用文字や回答者の属性も考慮した研究が必要と考えられる。

（文献）

奈良里紗・柿澤敏文（2011）視覚特別支援学校の教育相談に求められるニーズの分析．日本特殊教育学会第 49 回発表論文集，44.

（ITO Takehito, MORI Mayu）

大学生の友人関係における障害の意識化／無意識化

全盲の友人についての晴眼学生の語りの質的テキスト分析

緒方亜文
（東京大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 視覚障害、友人関係、質的テキスト分析

（目的） 本研究の目的は、大学における晴眼学生が、全盲の友人の持つ障害をどのような場面で意識するのかを明らかにすることである。障害に対する見方を扱った先行研究では、障害の理解を、障害者との交流を規定する変数と見なしたり（栗田・楠見、2010）、逆に友人関係の有無を、障害者への理解や態度を規定する変数と見なしたりしていた（河内、2006）。しかし、実際の友人関係において、障害は常に意識化されているとは限らず、障害への認識は交流の中で絶えず生成され変化するものである。高校までの通常学級で、全盲の視覚障害者は極めて少なく、「交流および共同学習」のような制度的な交流は行われているが、友人関係を結ぶ機会は少ない。本研究の結果を、制度的な場における交流と障害理解の研究の成果と比較し、インフォーマルな場における交流の特徴を明らかにできると考える。

（方法） 大学において全盲の学生（X,Y）と平均４年程度の友人関係を持っていた、５名の晴眼学生（A~E）を対象に、平均 40 分程度の半構造化面接を行い、現在までの友人関係について語ってもらった。インタビューデータの逐語録を作成し、Kuckartz（2002）を参照しつつ、テーマ中心の質的テキスト分析を行った。テーマを【友人への認識】、【交流の内容】とし、それぞれについて帰納的にコードを生成し、サブカテゴリーを作成した。続いてカテゴリー間の関係を検討するために、各事例を考察した。倫理配慮として、協力者に個人情報の保護やデータの取り扱いについて説明し、同意を得た上で調査を実施した。

（結果） 以下、メインカテゴリーを【】、【友人への認識】のコードを『』、【交流の内容】のコードを「」で示す。【友人への認識】では９つのコードと３つのサブカテゴリーが（図１）、【交流の内容】では１１のコードが生成された。《障害の無意識化》では、障害は特に意識されず、《障害の背景化》では、障害が人間の多数ある特徴の一つとして相対化され、《障害の意識化》では、障害が強く意識され、障害者というカテゴリーで友人が見なされた。

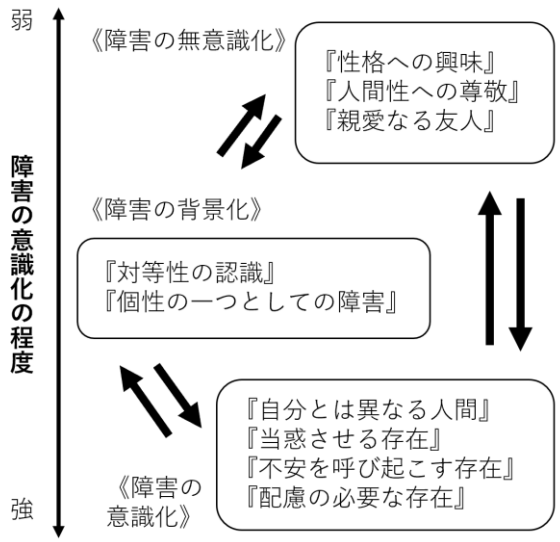


図 1 【友人への認識】サブカテゴリー関係図

【交流の内容】のコードは、交流機会と交流様式の２つの次元を設定し整理された。交流機会の次元には、「構造的交流」「偶然的交流」「自発的交流」が含まれ、交流様式の次元には、「おしゃべり」「ネット上での連絡」「自己開示的会話」「配慮に基づく活動」「サポートする経験」「助けられる経験」「共同作業」「卓越した行動の観察」が含まれた。

（考察） 【友人の認識】における意識下の程度の移行を考察した結果、意識化を強めるベクトルと弱めるベクトルの過程と、【交流の内容】との関係が明らかにされた。

意識化を弱める過程については、次の通りであった。《障害の意識化》から《障害の背景化》への移行では、相互に補完しつつ共通の作業を行う「共同作業」が大きな役割を果たしていた。A においては、「共同作業」の中で、自分に無い能力に感銘を受ける語りが得られた。この変化は「構造的交流」でももたらされた。また D では「自己開示的会話」を通して障害者である相手の立場を考え、積極的に相手を対等に扱っていこうとしていた。《障害の背景化》から《障害の無意識化》への移行では、「卓越した行動の観察」が重要であった。E において、障害が無かったとしても困難な行動を進んで行う友人の姿に『人間性への尊敬』を見出す語りが見られた。《障害の意識化》から《障害の無意識化》への移行では、過去の経験や信念を開示される「自己開示的会話」が重要であった。B では、『当惑させる存在』であった友人が、「自己開示的会話」によって『親愛なる友人』に移行していた。こうした交流は他の事例において「自発的交流」で多く見られたが、B は臨床心理学の授業におけるグループ体験という特殊な「構造的交流」において移行を経験しており、交流機会は問題ではないと推察される。

意識化を強める過程については次の通りであった。《障害の無意識化》から《障害の背景化》への移行では、「配慮に基づく活動」が重要であった。C は、意志や信念への尊敬である『人間性への尊敬』を抱きつつも、具体的な配慮の場面において、障害を情報を得る手段の違いとして捉え、『個性の一つとしての障害』の認識を語っている。《障害の背景化》から《障害の意識化》への移行では、「サポートする経験」が役割を果たしていた。障害を意識しない『親愛なる友人』としての交際においても、「自発的交流」においてサポートを意識せざる得ない場面が存在する。A は、サポートを忘却し友人を不自由にしてしまい、『配慮の必要な存在』であることを思い出す。《障害の無意識化》から《障害の意識化》への移行でも、B に見られるように、『親愛なる友人』としての「自己開示的会話」が、かえって友人の障害者認識の強さに触れることになり、『自分とは異なる人間』であるという認識を強めることにつながっていた。

ボランティア体験を扱った宮前（2017）では、障害を次第に意識しなくなる「障害の透明化」が経験されていた。一方、本研究では障害の意識化を強める過程が示された。友人関係におけるサポートは職務化されておらず、サポートの必要性を自発的に再認識する必要があり、また、「自己開示的会話」の中でネガティブな経験に触れることもあるため、障害がかえって意識されると考えられる。

(OGATA Amon)

視覚障害者におけるベアリングと歩行の変動性および足圧との関連の検討

○門脇弘樹（山口学芸大学）　丹所忍（兵庫教育大学）　氏間和仁（広島大学）　中村貴志（福岡教育大学）

KEY WORDS: 視覚障害　歩行の変動性　足圧

Ⅰ．目的

本研究では，視覚障害者におけるベアリングと歩行の変動性および足圧との関連について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．参加者：視覚障害者９名（男性５名と女性４名，年齢 44～72 歳）であった。

２．手続き：本研究では，歩行課題（13m）を実施し，参加者のベアリング値を計測した。試行数は，３試行であった。参加者は，加速度センサ（日本光電社製）および足圧モニタインソール PiT（リーフ社製）を装着して歩行した。加速度センサを用いて歩行中の３軸方向の加速度波形（垂直・側方・前後）を計測し，それをもとに歩行の変動性（歩行姿勢の安定度）を推定した。足圧モニタインソール PiT を用いて，足圧（母趾・母趾球・前足中央・小趾球・土踏まず・踵外側・踵）を計測した。

３．分析方法：ベアリング値の計測は，歩行路の中心を 0 とし，そこから右側を+，左側を−として処理した。その際，この値を Value of Displacement（以下，VD）と表した。先行研究（例えば，Guth，Long，Kim，Robertson，Reesor，Bacik，& Eckert，2017）にならい，ベアリング値は， Constant Error（恒常誤差，以下，CE），Absolute Error（絶対誤差，以下，AE）で分析した。CE は VD の平均値で示されており，ベアリングの方向の偏りを表す。AE は VD の絶対値を平均した値で示されており，ベアリングの量を表す。

Ⅲ．結果

参加者のベアリング値と歩行の変動性について Table １に示した。ベアリングの量と歩行姿勢の安定度の関係をみるために，AE と歩行の変動性について相関分析を行った。その結果，有意な相関はみられなかったものの，垂直および側方で負の相関の傾向がみられた（垂直：r=−.51，側方：r=−.43）。

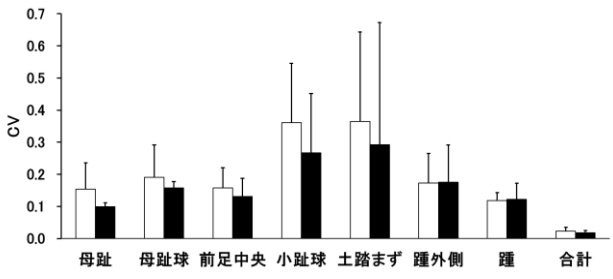


Fig. １　L 群の CV

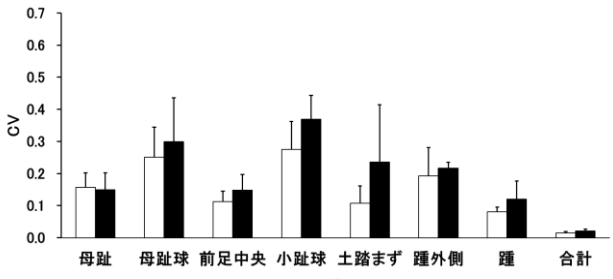


Fig. ２　R 群の CV

Table １　ベアリング値と歩行の変動性

	ベアリング値		歩行の変動性		
	CE	AE	垂直	側方	前後
A	−2.11	2.11	0.78	0.78	0.79
B	−0.99	1.09	0.94	0.88	0.79
C	−2.96	2.96	0.67	0.52	0.48
D	−2.99	2.99	0.75	0.78	0.81
E	2.02	2.02	0.69	0.68	0.61
F	2.11	2.11	0.80	0.84	0.81
G	1.80	1.80	0.70	0.64	0.61
H	2.21	2.21	0.71	0.76	0.76
I	1.24	1.24	0.73	0.72	0.59

また，CE の結果から，参加者 A～D の４名は左側，参加者 E～I の５名は右側にベアリングする傾向があった。そこで，左側にベアリングする傾向があった者を L 群，耳側にベアリングする傾向があった者を R 群に分類した。ベアリングする方向と足圧の対称性の関係をみるために，足圧の各部位の変動係数（標準偏差／平均値，以下 CV）を求め，L 群と R 群で比較した。Fig. １に L 群の CV，Fig. ２に R 群の CV をそれぞれ示した。Fig. １より，L 群は左足の母趾・母趾球・前足中央・小趾球・土踏まずは右足のそれぞれと比較して CV が大きくなる傾向があった。一方，Fig. ２より，R 群は右足の母趾球・前足中央・土踏まず・踵外側・踵は左足のそれぞれと比較して CV が大きくなる傾向があった。

Ⅳ．考察

AE と歩行の変動性について相関分析を行った結果，垂直および側方で負の相関の傾向がみられた。この結果から，ベアリング量が大きくなると垂直および側方の歩行の変動性が拡大することが示された。すなわち，歩行姿勢の安定度が低下すると，ベアリング量が大きくなる危険性がある。

また，ベアリングする方向と足圧の対称性の関係をみたところ，足圧の各部位について，L 群が左足，R 群は右足の CV が大きくなる傾向があった。

本研究の結果から，視覚障害者の歩行中に垂直および側方の変動が拡大することで，ベアリングが助長されるだけでなく，ベアリングする方向は，足圧の各部位の CV が大きくなった方向にベアリングしていくと考えられた。

主要文献

Guth, D., Long, R. G., Kim, D. S., Robertson, E. A., Reesor, A. L., Bacik, C. J., & Eckert, J. M. (2017) Beaconing signalization substantially reduces blind pedestrians' veer on snow-covered pavement. *Transportation Research Record*, 2661, 43-50.

本研究は JSPS 科研費 18J13546 の助成を受けたものです。
(KADOWAKI Hiroki, TANSHO Shinobu, UJIMA Kazuhito, NAKAMURA Takashi)

教員を目指す学生は色覚特性について学ぶ機会があるか

教員養成における色覚特性についての指導の実態と課題

加部　清子
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS: 色覚特性　カラーユニバーサルデザイン　教員養成

【目的】

人間の色覚には多様性があるが、その少数派（ここでは「色覚特性」とする）の人は、日本人男性の約５％いると言われている。男子が 20 名いる学級では１名在籍している可能性があり、発達障害と同様、無視することのできない割合である。2003（平成 15）年度から学校での色覚検査が健康診断の必須項目から削除された。教員は学校の色覚検査を機に在籍児の色覚特性を把握することが多かった（長澤ら 1994）（堂腰ら 1998）ことから、検査の廃止によって、教員は誰が色覚に特性をもつのか把握しづらくなったと考えられる。また、色覚特性を意識する機会が減ったであろうことも容易に想像できる。一方、教科書のカラー化、教育への ICT の導入などにより、学習場面ではかつてに比べ格段に多くの色が使われるようになってきている。色覚に特性のある者が一定数在籍している可能性があることを考えれば、たとえ誰が色覚に特性をもつのか分からなくても、誰にとっても分かりやすい色使いの配慮、すなわちカラーユニバーサルデザインを導入していく必要がある。そのために教員は、色覚特性や適切な配慮のための知識をもつ必要があり、教員養成の段階でしっかり学ぶ必要があると長年主張されてきた（楠本ら 1996）（堂腰ら 1998）（堂腰ら 2002）（楠本 2016）。しかし、近年においても、教員の知識が十分でなく、色覚についての学習資料が十分に活かされていないという報告もある（桂ら 2018）。では、実際に教員養成を行う大学では、色覚特性やその配慮について授業で扱っているのだろうか。本研究は、教員を養成する大学における、色覚特性やその配慮について教える機会の実態を明らかにすることを目的とする。

【方法】

国立の教員養成大学 44 校を対象に、ホームページで閲覧できる教員養成学部の 2020 年度シラバス（授業計画）から、以下の調査を行った（最終検索日 2020.4.20）。

①「色覚」、「カラーユニバーサルデザイン」をキーワードに検索を行い、１件でもヒットした大学数を調べた。ヒット数の比較のため、「発達障害」、「学習障害」（発達障害の下位項目として）、「ユニバーサルデザイン」も同様に検索した。

②「色覚」、「カラーユニバーサルデザイン」でヒットした授業について、内容や受講対象を調べた。

【結果】

①シラバスのワード検索ができた大学 34 校を分析対象とした。対象のキーワードで１件でもヒットした大学数は図１の通りである。

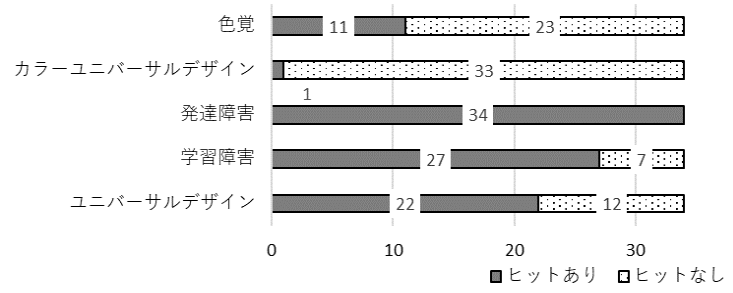


図１　ヒットした大学数

②「色覚」でヒットした授業の総数（科目の読み替え等で同じ授業と判断できるものは１つとみなした）は 16 で、受講対象と授業数は表１の通りであった。

表１　「色覚」でヒットした授業の受講対象と授業数

受講対象	授業数	
養護教諭養成課程	7	
特別支援教育	6※	※このうち２つは、
理科教育	1	視覚障害特別支援学
図画工作・美術教育	1	校教諭に関する必修
教育学部全般	1	授業と確認できた。

「カラーユニバーサルデザイン」でヒットした授業の総数は１で、受講対象は教育学部全般であった。

【考察】

教員養成学部の授業で「色覚」を扱うとシラバスに明記している大学は、発達障害の下位項目である「学習障害」と比較しても少なかった。また、「色覚」を扱う授業は養護教諭の養成課程や特別支援教育の専門科目であることが多かった。その他、図画工作・美術教育、理科教育の専門科目であり、教員を目指す学生が一般的に受講できる授業はほとんどなかった。「カラーユニバーサルデザイン」について扱うとシラバスに明記している大学はさらに少なかった。

本調査はシラバス内のワード検索にすぎないので、実際には、ヒットしなかった授業では色覚特性やその配慮について全く教えていないというわけではないかもしれない。しかし、十分とは言い難いだろう。そもそも色覚特性は視覚障害特別支援学校の就学基準を満たさないため、色覚特性があっても、視力や視野に障害のない子どもは視覚障害特別支援学校には就学しない。つまり、色覚特性の子どもの大半が小中学校などの「通常」の学校（あるいは視覚障害以外の特別支援学校）に在籍しているのである。また、色覚特性に対する配慮は、日常的に子どもに接し授業を行う教員が行う必要がある。つまり、養護教諭や特別支援学校の教員を目指す学生だけでなく、通常の学校の教員を目指す学生にも、色覚特性やその配慮について学習する機会を与える必要があるだろう。教員を目指す全ての学生が色覚特性やその配慮についての知識を得られるよう、教職の必修科目の中で扱うべきである。また、採用後も研修や免許更新講習などで、折に触れて学べる機会が必要である。

なお、本研究は、国立の教員養成大学 44 校の、一般に公開されたホームページを調査対象としており、結果に個人情報等を含まない。

【文献】桂ら(2018)日本色彩学会誌 42(5),218-226／楠本ら(1996)大阪教育大学紀要第Ⅴ部門 44(2),261-272／楠本(2016)四天王寺大学紀要 61,141-155／堂腰ら(1998)学校保健研究 40,457-473／堂腰ら(2002)学校保健研究 44,317-327／長澤ら(1994)日本の眼科 65(4),445-450

（KABE Kiyoko）

数を使わない算数の授業

—盲学校小学部重複学級で数の基礎概念を育てる支援—

川端康治
（埼玉県立特別支援学校塙保己一学園）

KEY WORDS: 弱視重複　教材教具　数の基礎概念

【はじめに】

藤原ら（１９９５）に数基礎概念を提唱している。数基礎概念とは、数詞や数字を用いない段階での数の意識活動であり、数を導入する以前の基礎概念である。抽象数に至らない段階で、以下の４つの意識活動を包括していると考えられる。①個別化：対称を未分化の状態を漠然としてとらえているものを、個々の物として認知し始める能力で、最も低次の概念である。のちに、弁別の能力に発展する。②類別：普通の意味での分類であり、対象となるものを弁別し、同一条件の対象同士を集めて集合作りをする能力。③同等性：２つの集合を１対１で比べ、その数の同等・多少を見分ける働き。④数の保存：一度、把握された数が対象の位置・形状などの条件を変えても、その数は不変であることを知る能力、である。

視覚障害児は、触覚（触覚—動感覚）を通して外界を捉え、認識の力を育てる必要がある。すなわち、手を使った操作的活動を通して物を弁別したり同定したり、種類別していくことで概念形成の基本は育っていく。しかし、概念形成が高次化していくと色弁別など視覚認知を使った課題や教材を使用することが必要となる。知的障害がある視覚障害児にとって概念形成を育てる教材や課題に困る状況である。そのため教材を大型化することで手を使った操作的な活動で数の基礎概念の高次化につながるか算数の授業において実践した。以下に報告する。

【実践】

大型教材でのパターン弁別・対応弁別

教材を段ボールで作り、大型化をした。大型化した理由として、２点ある。１つは、素材や大きさを変えると今までできたことができるかどうかである。もう一つは、教材を大型化したことで教材の全体がわかりづらくなっても課題が行えるかである。

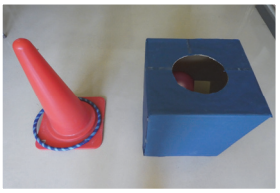


写真１　大型教材
パターン弁別

写真２　大型教材
対応弁別

１．対象児童：小学部高学年重複学級の弱視児童２名である。児童らは、大型教材の課題の前に〇・△・□のはめ板を使ったパターン弁別・対応弁別の学習を行った。

２．指導内容

（１）パターン弁別：①コーンと箱を児童から少し離れた所に置き、児童は、それぞれの場所を手で触って確認する。②教員はリング、またはボールを児童に渡す。③児童は渡された物と合う教材の所まで行き、それぞれ操作する。④最初の課題ができたら、次の課題の物を児童に渡す。

（２）対応弁別：①教員はボール入れ（入れる）の教材を児童から少し離れたところに置く。②児童はボール入れの教材の場所を手で触って確認する。③児童の前にリングとボールを提示する。④児童は提示されたリングとボールを触り、対応弁別を行う。この場合、ボールを選んで、箱に入れに行く。（写真 2）

【結果】

大型教材においてパターン弁別はスムーズに行うことができた。対応弁別では、ボールを選択する課題でリングを触るとリングを持ってコーンを探す姿が見られた。しかし、繰り返し行っていくと、手で触って、選ぶことが増えていった児童もいた。ただ、児童の一人は、1 回目は触って確かめていたが 2 回目以降、視覚を使って判断していた。

【考察】

倉井（２００６）はパターン弁別と対応弁別について述べている。ただし、そこでは、パターン弁別は「ふるい分け」、対応弁別は「選択」と記されている。また、説明が晴眼者について書かれているため、一部、ことばの入れ替えと視覚障害児に対応させて引用する。

「パターン弁別と対応弁別は類似した状況（共に見本合わせ）であるが、パターン弁別は子どもが手にしたとき初めてそれが刺激となって反応が開始され、手にした物（刺激項）に対応する物（選択項）を選ぶことが要求される。対応弁別は、子どもは物を手にしておらず他者が提示した物（刺激項）を触らず、見るのみ《授業では最初に触って確認している》、さらに、目の前の選択肢（選択項）を見て《触って》対応する物を選ぶことが要求される。つまり両者の違いは刺激項がどちらかの側にあるか、人が関与する程度はどうかという点である。対応弁別のほうがパターン弁別より課題として難しい。」

大型教材を使っての対応弁別では、刺激項が児童から離れた所にあったため、刺激項（ボールを入れる箱など）と選択項（ボールやリング）との繋がりが希薄になったと考える。そのため、リングを持ってコーンを探すという刺激項と選択項を取り違えたと思える行動が見られたと考える。また、教材の大型化で物の一部を触って全体をイメージすることが要求される。それらのことが大型教材での対応弁別を難しくしたと同時に、数の基礎概念の高次化につながると考えた。今回の結果では数の基礎概念の高次化につながったか判断できなかった。また、弱視児童の見え方をもっと考慮する必要があった。結果を整理して今後の実践に活かしたい。

（文献）

大川原潔ほか編（１９９９）視力の弱い子どもの理解と支援．教育出版

川端康治（２０１９）盲学校小学部重複学級の算数における概念形成の方法について　実践による特別支援の算数教育の系統性の研究２　発達臨床研究第 37 巻　淑徳大学発達臨床研究センター

倉井成子編（２００６）「〈S-S 法〉によることばと遅れとコミュニケーション支援」．明治図書出版

藤原鴻一郎監修（１９９５）段階式発達に遅れがある子どもの算数・数学１数と計算編．学習研究社．

＊この発表は所属機関の了解を得ています。

（KAWABATA Yasuharu）

重複障害のある弱視児への教材の注視に関する研究

－ 対象児のプリファレンスに基づく図形選択と提示方法を中心に －

〇小中雅文　　衛藤裕司　　末永多香光
（大分県立盲学校）　（大分大学教育学部）　（大分県立盲学校）

KEY WORDS: 注視　重複障害　プリファレンス

１．目的

本研究では，視覚障害（弱視）のある重複障害児の注視における視標(教材)の選択と提示方法の関係性について，教材へのプリファレンス（好み）の程度と，教材への実際の注視について注視回数の面から検討を行った。

２．方法

1) 対象児：対象児は C 視覚特別支援学校幼稚部 5 歳児学級在籍の幼児 A(男児)，および小学部 5 年生の児童 B(男児)の 2 名である。A 児は両瞳孔膜遺残，斜視，遠視があり，視力は縞視標(Teller Acuity Cards Ⅱ)で両眼 0.11(0.15)であった。療育手帳(A1)を持っている。B 児は遠視，斜視があり Flash カード(3m)で両眼視力 0.4(0.4)であった。知的障害特別支援学校の教育課程で学習し，意思表示が可能である。両対象児ともに肢体不自由があり座位保持いすを使用している。本研究実施にあたり，両児の保護者に研究趣旨とプライバシー保護を説明し，発表の承諾を得るとともに所属学校長の承認を得た。

2) プリファレンスを考慮した視標教材の選択：本研究では対象児の視標に対する好みの高低を評価するため，漸減型多刺激法(multiple-stimulus without replacement ; MSWO)及び対刺激法(paired-stimulus procedure ; PS)を参考に選択を行った。視標は，①くだもの，②おかし，③キャラクター(A,B 児で異なる)の 3 カテゴリー，各 6 アイテムの画像を作成した(アイテム①②は手作りのマスコットを画像化)。視標は「Power Point 2016」を使用して 21.5 インチディスプレイに提示され，対象児により選択された。A 児は MSWO 法，PS 法及びアイテムの好みに関する保護者へのアンケートによる総合的な判断から，B 児は MSWO 法の結果から，対象児ごとに 3 カテゴリー･6 アイテムの上位 2 つを H 群(好みの高い群)，下位 2 つを L 群(好みの低い群)として視標が選択された。それぞれ 2 個×3 カテゴリーで H 群 6 個，L 群 6 個であった。

3) 注視課題の作成と実施：課題は「Power Point 2016」を使用して作成された。本研究では，2) で選択された視標を用い，注視課題 BL，注視課題 1，注視課題 2 が作成された。注視課題 BL は視標(12 ㎝×12 ㎝)が画面中央から左右 14.5 ㎝の位置に，視標･右(8 秒間)→黒画面(2 秒間)→視標･左(8 秒間)，の順に提示された。注視課題 1 は，BL と同様の位置に初めに直径 17.7 ㎝の黄色の円が提示され，その 1 秒後に視標が 7 秒間提示された(黄色の円が視標の背景となった)。注視課題 2 は BL と同様の位置に視標が提示され，提示 1 秒後に時計回りに 1 回転(6 秒間)した(視標提示は 8 秒間)。視標は全ての課題で左右交互に提示され(合計 12 試行)，全ての視標が A 児と B 児の視力で容易に視認できる大きさであった。

本研究では，第 1 ベースライン条件－注視課題条件(注視課題 1,2)－第 2 ベースライン条件の ABA デザインで実施された。A 児の前方 50cm に設置した 21.5 インチディスプレイの画面にチャイム音とともに視標が提示され，視線の動きが視線入力装置(tobii 社，PCEye mini)とソフトウエア(トビー視線ビューワ)により記録された。視標上に視線が表示された場合を注視数としてカウントした。第 1 ベースライン条件(以下「課題 BL1」)→注視課題条件(課題 1,課題 2)→第 2 ベースライン条件(以下「課題 BL2」)の順に実施され，1 回のセッションでは 1 セット 12 試行が 1～4 セット実施された。各課題は 20XX 年 x ～ x +1 月,週に 1 回～2 回程度実施された。

３．結果

A 児および B 児の実施結果を Fig.1，Fig.2 に示した。A 児は課題 1 と課題 2 において H 群よりも L 群の注視数の推移の幅が大きかった。B 児は注視数が多く，H 群の課題 2 を除き両群とも注視数の推移の幅も大きい傾向が見られた。また，セットの注視数の平均(Table)をみると，A 児は課題 BL2 を除き H 群の方が高い傾向が見られた。また，B 児は課題 2 と課題 BL2 で L 群が低い傾向がみられた。視対象の位置に対する注視数を比較すると，両対象児ともに左側に提示された視対象を多く注視する傾向がみられた。

Table 対象児の課題ごとの注視数の平均（*n*はセット数）

	A 児				B 児			
	H 群		L 群		H 群		L 群	
注視課題	*n*	*M*(*SD*)	*n*	*M*(*SD*)	*n*	*M*(*SD*)	*n*	*M*(*SD*)
課題 BL1	4	5.5(1.73)	4	4.0(0.82)	8	7.9(1.96)	6	8.8(1.83)
課題 1	8	5.4(1.30)	8	4.3(1.75)	3	8.3(2.31)	3	8.0(2.65)
課題 2	10	6.1(1.85)	9	4.6(2.13)	3	8.3(0.58)	4	5.8(1.26)
課題 BL2	4	4.5(0.58)	3	5.7(2.52)	3	8.7(2.08)	3	7.0(1.73)

４．考察

本研究では対象児の注視行動について視標の好みの選択をもとに作成された視標(好みの高い H 群，好みの低い L 群)の注視の状態を測定した。その結果，A 児は H 群の注視数が多く，変動が小さく安定している傾向が示唆され，課題条件において H 群は L 群よりも右側視標への注視が多く見られた。A 児では注視対象におけるプリファレンスの程度が推察されたが，B 児では両群ともにベースライン条件から注視数が多く，A 児よりも好みに関わらない意識的な注視がうかがえた。このことから，視標の好みはどの対象児でも注視回数の多い要因になり得ないことが推測される。B 児の注視数の変動は，「好み」より眼球運動やまひの側面等，他の要因の影響を受けている可能性が高く，肢体不自由の状態と注視については，さらに検討を行う必要がある。

・本研究は JSPS 科研費 JP19H00148 の助成を受けた。
(KONAKA Masafumi, ETO Hiroshi, SUENAGA Takamitsu)

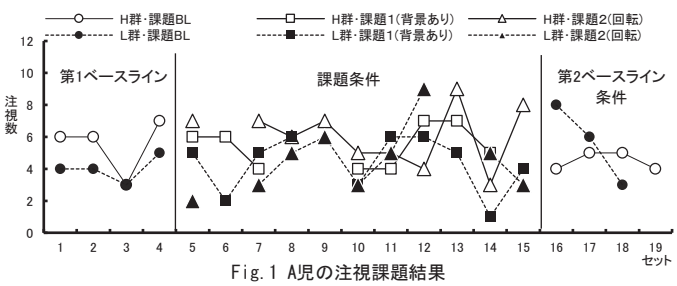


Fig.1 A児の注視課題結果

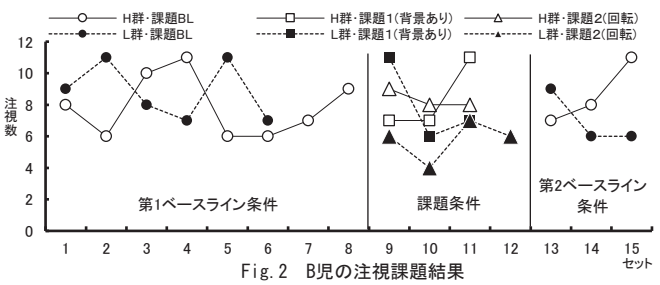


Fig.2 B児の注視課題結果

重症心身障害児の機能的視覚の改善に関する事例的研究

○酒井 望有* 佐藤 将朗** 寺島 ひかり***
（*国立病院機構新潟病院） （**上越教育大学大学院学校教育研究科） （***新潟県立はまなす特別支援学校）
KEY WORDS: 機能的視覚 CVI レンジ 読み聞かせ

【目的】

視覚機能の評価が難しい重症心身障害児において、機能的視覚による包括的な評価が重要である。本研究では重症心身障害児 1 名に対し、左右に設置した 2 つのモニターを用いた見る学習を集中的に行い、機能的視覚の評価として CVI レンジ(佐藤・大庭, 2017)と、絵本の読み聞かせの際の絵の注視時間及び表出反応をとりあげ、重症心身障害児の機能的視覚の改善について検討した。

【方法】

1．対象児： A 県病弱特別支援学校に在籍する 10 歳の女児。2 歳 10 か月の頃に日本脳炎を発症し、急性脳症後遺症、痙縮四肢麻痺、最重度発達遅滞となる。現在の大島分類はおよそ 2 である。医師からは視覚が機能していないと診断されているが、保護者から視覚を用いた日常的な活動の様子が報告されている。

2. モニター学習の材料: 対象児は指導前評価期の絵本の読み聞かせの際に見開きの右側のみ注視する傾向があったため、幅広く絵本を注視できるように、左右 2 つのモニターを使用した。モニターの内容は子どもが好んで注視しやすいスマイルマーク、『はらぺこあおむし』に使用されている挿絵、対象児の興味関心に基づくキャラクターを、黒背景で高いコントラストになる配色と動きの有無により、それぞれ作成した。

3. 手続き: 20XY 年 5 月～6 月を指導前評価期、8 月上旬をモニターによる集中的な 5 回の見る学習期、8 月中旬～9 月上旬を指導後評価期とした。指導前後の評価は B 大学センター検査室で実施し、モニターによる見る学習は対象児の自宅で実施した。

CVI レンジの評価については著者及び 2 名の共同研究者がそれぞれチェックリストに基づいて行い、段階間の評価は得点が最も多いものとし、視覚的反応別の評価は 3 人の平均値とした。また、絵本の読み聞かせの際の注視時間及び表出反応と、モニターによる見る学習の注視時間は著者及び 2 名の共同研究者の合議に基づき決定した。

5.倫理上の配慮： 本研究を実施するにあたり、対象児の保護者及び上越教育大学研究倫理審査委員の承認(2019-16)を受けた。

【結果】

1. CVI レンジに基づく機能的視覚の評価

① 段階間の評価

指導前の対象児の機能的視覚の段階は、第 1 段階の視覚的反応がわずかな状態であったのに対し、指導後は第 2 段階の視覚的反応に一貫性が見られる状態まで向上した。

② 視覚的反応別の評価

CVI 児の特徴的な視覚的反応の解決の程度についての平均 VAS 値は 0.053 から 0.423 となった。解決の程度が顕著だったものは、特定の色への好み、光の疑視と無目的な疑視、不規則な瞬き、目新しさの困難さであった。

2. 絵本の読み聞かせの際の注視時間及び表出反応の変化

Fig.1 に対象児から得られた指導前後の絵本の見開き提示の際の各位置の違いによる注視時間の平均値を示す。この結果に関して 2 要因分散分析を行ったところ、各位置による注視時間と、指導前後の注視時間は、ともに有意な差が生じていた(位置: $F(2, 66)=5.02$, $p<0.01$; 指導前後: $F(1, 66)=46.21$, $p<0.01$)。また、交互作用も有意であった($F(2, 66)=6.22$, $p<0.01$)。位置による単純主効果を分析したところ、左側と中心部の注視時間の差はともに有意であったが、右側の注視時間の差は有意ではなかった(左側: $F(1, 66)=11.89$, $p<0.01$; 中: $F(1, 66)=43.87$, $p<0.01$; 右側: $F(1, 66)=2.90$, $p>0.01$)。次に、指導前後による単純主効果を分析したところ、指導前の注視時間の差は有意ではなかったが、指導後の注視時間の差は有意であった(指導前: $F(2, 66)=0.32$, $p>0.01$; 指導後: $F(2, 66)=10.92$, $p<0.01$)。これらのことから絵本の見開き提示の際の対象児の絵本の注視時間は、指導により絵本の左側と中心部を長く見るようになったことが明らかになった。

対象児の指導前後の表出反応として、1 ページごとの口を動かす平均時間は、3.58 秒から 6.16 秒に増加した。また、ほとんど見られなかった微笑反応は 4.43 秒に増加した。

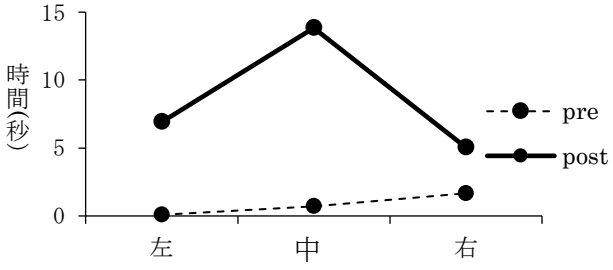


Fig.1 指導前後の絵本の位置ごとの注視時間

【考察】

本事例では視覚機能の評価が難しい重症心身障害児に対し、幅広くものを見ることを意図した指導を行い、機能的視覚を改善させることができた。これは、重症心身障害児の受傷時期における視覚の感受性を考慮することで、視力値に頼らない見る力の潜在性に基づく指導が可能であることを示したものといえる。

（文献）

佐藤将朗・大庭重治 (2017) 視覚・重複障害児の実態把握と指導実践における CVI レンジの活用に関する考察. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 第 23 巻, 65-73.

(SAKAI Miu, SATO Masaaki, TERAJIMA Hikari)

理療科教員による実習（あん摩実技）の学習評価に関する研究

授業動画記録を活用した指導内容の分類と評価項目の作成

○末永多香光　　衛藤　裕司　　小中　雅文
（大分県立盲学校）　（大分大学教育学部）　（大分県立盲学校）

KEY WORDS:　保健理療・理療，動画記録，学習評価

1. 問題と目的

特別支援学校（視覚障害）に設置されているあん摩マッサージ指圧師，はり師，きゅう師（以下，「あはき師」）養成課程（以下，「理療科等」）では，自立教科「理療」・「保健理療」が指導されている。教科内のあん摩実技では，生徒のあん摩の技能習熟度を指導者自身が施術を受け，評価することが主流である。技能習熟度を数値化して評価する試みは先行研究でも実践されているが，現状では，指導者の主観的評価が中心である。

そこで，本研究では，あん摩実技について動画記録を使用し，指導内容の分類を行った。

2.方法

1)対象者：A 学校に在籍し，あん摩マッサージ指圧師，はり師，きゅう師の国家資格を所持している理療科教員５名であった。それらの対象者は，自立教科教諭一種免許状(理療)を所持し教諭として実習を指導する者が４名，非常勤講師として指導する者が１名であった。理療科等における指導歴は，10 年以上 19 年未満が 2 名，20 年以上が 3 名であった。また，全員が視覚障害者であるが，後述する動画記録を視聴し，その内容を理解することは可能な程度の視機能を有していた。なお，本研究実施に際し、対象者に研究趣旨とプライバシー保護を説明し承諾を得るとともに，所属学校長の承認を得た。

2)授業動画記録について

(1)動画内容：記録した動画は動画１と動画２の２種類であった。動画１は，記録した授業は A 学校の専攻科理療科 2 年生の A 男のあん摩実技の授業を記録した。内容は，理療科教員を被術者とし，電動ベッドを使用した側臥位における肩上部から肩甲間部にかけてのあん摩実技を行っている様子であり，記録時間は約５分であった。動画２は，動画１で記録したあん摩実技の内容を授業担当者が A 男に対して行った動画であり，記録時間は約１分 30 秒であった。

(2)動画記録方法および使用機材：２つの動画の撮影場所は授業を行われる実習室であった。撮影は，iPadPro12.9 ｲﾝﾁ (Apple 社製)を電動ベッドから約 3m 離れた位置で三脚を使用して固定して行われた。

(3)授業記録動画視聴と指導方法：対象者は，上記のタブレットで撮影された動画１を視聴し，その後口頭により 15 分以内で，自由に指導内容を列挙した。次いで上記のタブレット上で，「Fun!Lesson(ISAC 社製)」 というアプリケーションを使用し，動画１と動画２を並列に提示した動画を視聴し，同じように，15 分以内で，自由に指導内容を列挙した。

2)指導内容の整理と評価項目の作成

動画視聴時の口述から指導内容を整理し，動画作成時の学習評価項目を試作した。学習評価の試作にあたっては，あん摩実技教科用図書「理療基礎実習第２版，社会福祉法人日本ライトハウス，2013」および「あん摩マッサージ指圧実技基礎編，株式会社医道の日本社，1991」を参考にした。また，試作した評価項目の「その他」の内容の整理にあたっては，学習指導要領が示す観点別評価（知識・技能，思考力・判断力・表現力等，主体的に学習に取り組む態度）を参考にした。

3. 結果

動画視聴で得られた指導内容を 8 つの評価項目に整理したものを表１に示した。また,「その他」は評価項目については，別に分類し，表 2 に示した。その結果，評価項目では，の「体重の乗せ方」が最も多くコメント数が 23 であった。次いで「各手技の用い方（とくに母指揉捏）」がコメント数 13,「揉み手と支え手の関係」がコメント数 12,「立ち位置および姿勢」がコメント数 12 であった。

また，評価項目で多かった「その他」と学習指導要領の観点別評価との関係を見ると，「知識・技能」に関する内容が動画１でコメント数 12，動画２が 11 で各々最多であった。

表１　あん摩実技の指導に関する評価項目とその内訳

評価項目	1 画面視聴時のコメント数	2 画面視聴時指コメント数	合計
揉み手と支え手の関係	8	4	12
立ち位置および姿勢	6	6	12
時間	0	0	0
各手技の用い方（とくに母指揉捏）	5	8	13
体重の乗せ方	15	8	23
リズム	4	5	9
全体の流れ	0	0	0
その他	20	13	33
合計	58	44	102

表２　表１の評価項目「その他」における分類とその内訳
（学習指導要領に示されている観点別様評価による）

評価項目	１画面のコメント数	２画面のコメント数	合計
知識・技能	12	11	23
思考力・判断力・表現力等	0	2	2
主体的に学習に取り組む態度	2	0	2
その他（撮影技法について）	6	0	6
合計	20	13	33

4. 考察

本研究では，あんま実技の授業動画を視聴した理療科教員による指導内容について，評価項目の整理を行った。その結果，評価項目は「揉み手と支え手の関係」,「立ち位置および姿勢」,「時間」，各手技の用い方（とくに母指揉捏）」,「体重の乗せ方」,「リズム」,「全体の流れ」等，8 つに分類されることが明らかにされた。さらに，口述数の多かった「その他」について，学習指導要領の観点別評価から「知識・技能」に関する内容が多くあることがわかった。これらの口述数から，動画記録を通じて理療科教員は,「体重の乗せ方」や「リズム」,「立ち位置および姿勢」のような全身の動きに関する評価項目と,「各手技の用い方（とくに母指揉捏）」,「揉み手と支え手の関係」のような上肢の動きに関する評価項目を重視しているのかもしれない。また，口述のなかった「全体の流れ」及び「時間」については記録動画の時間が短かさ等，使用した動画の作成方法が影響している可能性も否定できない。

(SUENAGA Takamitsu，ETO Hiroshi，
KONAKA Masafumi)

中途視覚障害者に対する点字指導法の検討

○高橋　利恵子　　小林　秀之
（筑波大学大学院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS:　視覚障害　点字　他動スライディング法

１．目的

点字を使用していない視覚障害者のうち点字を必要としている者が一定数存在している現状に対して、原田(2006)は、視覚障害者のうち 17 歳以下の若年層が少なく、高齢者が圧倒的に多いこと、18 歳以上に視覚障害が発生した者が多いことを挙げている。このことから、点字を必要としているにも関わらず点字を習得できていないのは、中途視覚障害者である可能性が高い。中途視覚障害者に対する指導法の検討はいくつかなされているが、藤谷(1986)と益田・楠原（1988）が開発した他動スライディング法による指導実践の検討はされていない。そこで、本研究では、中途視覚障害者への点字指導に焦点を当て、他動スライディング法による指導の効果と課題を検討することを目的とした。

２．方法

実践協力者　点字触読指導を受けたことがない高等教育機関に在籍する晴眼学生３名(対象者 A,B,C)とした。

実践期間　201X 年 X 月～X+6 月

実践方法　藤谷(1986)と益田・楠原（1988）の『他動スライディング法盲幼児点字触読指導プログラム』をベースとし、対象者 A,B は全 20 回、対象者Ｃは全 15 回の指導を行った。１回の指導時間は１時間である。対象者には、実践中、アイマスクをしてもらい、視覚を遮断し、実践者の対面に座ってもらった。

３．研究倫理

協力者に対し、口頭で研究の趣旨、途中で中断できること、結果の報告の際には個人を特定できない内容とする旨の説明を行い、同意を得た。

４．結果

（１）点字弁別テスト

レディネス確認段階として、点字弁別テストを行った。結果は、対象者 A は 75%、対象者 B は 95%、対象者Ｃは 80%であった。『他動スライディング法盲幼児点字触読指導プログラム』の合格基準は、80%以上であり、対象者Ａは合格基準に満たなかったが、その後の点字触読がスムーズに行えたため、次の段階に進むこととした。

（２）Ⅰ期

本期は、指導者が適切な触圧と触運動を、指を持って触読させることにより、触読者に体感させる時期である。しかし、中途視覚障害者であることから、指を持つのは初回のみとし、以後は、言葉がけによって修正することとした。対象者Ａは、７回目の指導でⅠ期を終了し、清音１文字読みは 96%、単語読みは 97%で合格した。対象者Ｂは、７回目でⅠ期を終了し、10 回目において、清音１文字読み 100%、単語読み 90%で合格した。対象者Ｃは 13 回目にⅠ期を終了したが、期間中に合格基準に達することはできなかった。どの対象者も読み取れなくなると、触圧と触運動に不適切な動きがみられたが、Ⅰ期終了時には触圧は安定し、触運動に関しても、上下動はみられなくなった。

（３）Ⅱ期

本期では、自身で触読するが、不適切な動作が見られた場合には、他動スライディングによって指導する併用期である。すでに声掛けによる修正指導を行っているため、Ⅰ期と同様、声掛けによる指導を行った。また、Ⅱ期の１－１において、80%を超えた段階で自習学習（宿題）を導入した。対象者Ａは 11 回指導を行い、促音・長音まで学習し、清音１文字読みのみ合格できた。対象者Ｂは 11 回指導を行い、促音・長音まで学習したが、どの段階も合格基準に達することはできなかった。Ⅱ期では、触圧は安定したが、触運動においてまっすぐ指を動かす動作の獲得はできなかった。

５．考察

（１）他動スライディング法における指導の効果

指導実践の結果、中途視覚障害者に適応するにあたり、①安定した触圧の獲得と、②一定の読速度の獲得が見込めることが明らかとなった。安定した触圧は、Ⅰ期終了時という比較的早い段階でどの対象者も獲得できた。一定の触読速度に関しては、Ⅱ期において、１分間に 40 マスを超えた速度で読めるものがでてきており、自習学習（宿題）を導入しても、読速度に悪い影響がなかったことから、今後もさらに読速度が伸びることが期待できる。

（２）他動スライディング法における指導の課題

課題としては、①安定した触運動の獲得へのプロセスと、②中途視覚障害者特有の課題がみられた。触運動の獲得へのプロセスに関しては、禁忌とされる上下動の動きはⅠ期終了時段階でみられなくなったが、まっすぐ左から右へ動かす動作に関しては、安定して行うことが難しかった。しかし、Ⅱ期に入ると、対象者自身がまっすぐ動かせていないことに気づき、修正する力をつけることはできた。中途視覚障害者特有の課題として、心理的配慮と通常文字とのギャップがあげられた。心理的配慮としては、大人であるということから、間違えたくない、間違えたら恥ずかしいという気持ちが先行し、確証が持てるまで回答せず、触読時間が伸びてしまった。通常文字とのギャップについては、点字特有のルールである「う」の音を長音で書くということについて、「面白い」と関心を抱く反面、読んだ際にすぐに単語を想起できないことがあることから、結果的に触読時間が伸びてしまうことが見られた。

今後の課題として、触運動をどのように安定させるか、どのような自習学習（宿題）がより触読によい影響を与えるかを検討する必要があると考えられる。また、今回は若年層に対する指導であったため、中高年層ではどのように異なってくるのかについても検討する必要があると考えられる。

６．引用文献

藤谷みちる（1986）盲幼児の点字指導法に関する一研究. 視覚障害教育実践研究, 2, 12-18.

原田良實（2006）中途失明と点字指導. 日本ロービジョン学会. 57, 516-519.

益田真由美・楠原妙子（1988）他動スライディング法による盲幼児の点字触読指導, 視覚障害教育実践研究, 4, 1-10.

（TAKAHASHI Rieko,　KOBAYASHI Hideyuki）

先天性視覚障害児への空間的視点取得を活用した室内空間の歩行指導

―心的回転に困難性を示す者を対象として―

○丹所　忍
（兵庫教育大学）

KEY WORDS: 先天性視覚障害児　定位と移動　空間的視点取得

Ⅰ　問題と目的

歩行指導では、児童生徒が心的回転できることが重要である（文部省,1985）とされている。心的回転とは、対象物を心的に回転操作することをいい、空間的視点取得（以下、視点取得）と共に空間イメージ操作の１つである（渡部,1987）。心的回転に困難を示す先天性視覚障害児は、室内空間の定位と移動においてどのような状態像を示すのであろうか。

本研究では、心的回転に困難を示す先天性視覚障害児１名を対象に室内空間の歩行指導を行い、視点取得を活用した指導が配置知識の正確性と移動の能率性を向上させるかどうか、指導効果の検討を目的とした。あわせて、心的回転に困難を示す先天性視覚障害児が室内空間の定位と移動において示す困難性についても検討した。

Ⅱ　方法

１．対象児：A 視覚特別支援学校中学部１年生の先天性視覚障害児１名（B 児）を対象とした。B 児は未熟児網膜症により全盲であった。担任等によれば、点字で学年相応の学習を進めており視覚障害の他に併せ有する障害はなかった。とっさの左右判断や、屋外の目的地歩行で帰路の習得に課題がみられた。Table 1 に対象児のプロフィールと指導前の実態把握（自己・他者中心の左右認知、視点取得課題・心的回転課題）の結果を示した。B 児は他者中心の左右認知と心的回転に困難性があるが視点取得操作が可能であるととらえられた。

Table 1 対象児のプロフィール

性別	学年	月齢	眼疾患	視力等（右・左）		自己中心	他者中心	視点取得	心的回転
女	中1	156	未熟児網膜症	0	0	15/15	9/15	11/12	5/12

註）分母は満点の値を示す.

２．指導期間と指導場所：指導期間は 20xx 年 12 月から 20xx＋1 年 3 月までで、般化評価を 20xx＋1 年 5 月に行った。原則、週１回（50 分間）、自立活動の時間に歩行訓練士である著者が個別指導を行った。指導回数は８回であった。指導場所は対象児の在籍学校内にある学習室（以下、教室とする）であった。対象児にとって未知の状態で、指導の必要性がある教室であった。教室の広さは 5.7m×3.2m で、形状は南北に長い長方形であった。各壁の中央に定位の基準点（0 度,90 度,180 度,270 度）を設けた。また、教室の壁沿いと中央に対象物を 10 個配置した（本棚・机等）。

３．指導の概要：指導では、①多感覚の活用、②視点取得の活用、③心的回転の補完の３点を考慮した。各基準点で触地図構成（触覚）と基準点から各対象物までの移動（身体運動感覚）を行い、基準点と対象物の位置関係を多感覚活用により把握できるようにした（①）。また、基準点ごとに複数の地点で室内配置を理解できるようにした（②）。さらに、対面する２つの基準点ごとに指導して、「左右反転方略」を活用できるようにした（③）。指導期は、指導前評価・指導１・指導２・指導後評価１・指導後評価２とした。指導後評価は未指導の基準点と未指導の教室で行った。

４．分析：触地図構成の可否、１つの対象物への移動と複数の対象物への移動の可否、対象児の内省報告を分析した。

Ⅲ　結果

Table 2 に触地図構成の結果を示す。

Table 2 各基準点における触地図構成の結果

指導期	指導前評価	指導１（基準点0°・180°）			指導２（基準点90°・270°）					指導後評価１（学習室A）		指導後評価２（学習室B）
		1	2	3	1	2	3	4	5	指導基準点	未指導基準点	未指導教室
0度	○	○	○		−	−	−	−	−	○	○	○
180度	○	×←指導	○	○	−	−	−	−	−	○	○	○
90度	×	−	−	−	×←指導	○	×←指導	○	○	○	○	○
270度	×	−	−	−	○	○	−	−	−	○	○	○

註）表中の○は触地図構成で全ての対象物の位置と向きが正しく配置されたことを示し、×は誤りがあったことを示す.「×←指導」は正誤のフィードバックに加え, 誤りに対して視点取得による指導を行ったことを表す. −は実施していないことを示す.

１．触地図構成：指導前評価において、B 児はセルフ・ファミリアリゼーションだけで教室内の配置を理解し、基準点 0 度と 180 度では適切に触地図構成できた。しかし、基準点 90 度と 270 度では、教室の中央にある机の向きを 90 度誤って配置した。また、指導２の基準点 90 度では、他の基準点よりも構成誤りが多くみられた。指導後評価では、未指導の基準点や未指導の教室でも適切に触地図構成ができた。B 児は内省報告として、「基準点から歩いて行って、（対象物に）着いたら自分がどの壁を向いているか想像した」と述べた。

２．対象物への移動：全ての指導期の全ての基準点において、B 児は基準点から１つの対象物への移動と複数の対象物間の移動ができた。指導後評価では、未指導の基準点や未指導の教室でも全ての移動が可能であった。B 児は内省報告で、「地図を作ってから移動するから（対象物に）行けた。作らなかったら間違えることもありそう」と述べた。

Ⅳ　考察

１．視点取得を活用した室内空間の歩行指導の有効性：指導後、B 児は未指導の基準点や教室でも、触地図構成、基準点から対象物への移動と複数の対象物間の移動ができたことから、本指導には一定の効果があったことが示された。心的回転に困難性がある場合、空間内に複数の基準点を設け、複数地点で室内配置を指導する「視点取得の活用」が心的回転を補完したと考えられる。また、内省報告からは、B 児が身体移動するイメージを形成して対象物への移動を行ったことが推察された。これは、「現在地とは異なる地点に心的に移動し、そこでの配置をイメージする」という視点取得そのものを示す。心的回転が困難であっても視点取得が可能であれば、それを活用した指導の有効性があるという示唆を得た。

２．室内空間の定位と移動の困難性：心的回転に困難性がある場合、視覚的には一望できる規模の室内空間の定位と移動に大きな課題はみられないことが示唆された。ただし、基準点 90 度では、触地図構成で教室の中央に置かれた机の向きの誤りがあったことから、室内空間であっても使用目的等に応じて、複数の地点で認知地図が適切に形成されているかどうか、触地図等を用いて指導・評価を行う必要があるであろう。今後の課題は、視点取得と心的回転ともに困難性がある者への指導法を検討することである。

主要引用文献

文部省(1985)歩行指導の手引．慶應義塾大学出版会株式会社.

本研究は A 視覚特別支援学校の学校長と本人・保護者の承諾を得て実施された.

本研究は JSPS 科研費 17K18704 の助成を受けた. (TANSHO Shinobu)

パーソナルコンピュータによるコントラスト感度測定の試み
―数字視標を用いて―

〇篤田　直人　　小林　秀之
（筑波大学大学院人間総合科学研究群障害科学学位プログラム）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 視覚障害　コントラスト感度

１．目的

近年、コントラスト感度などの視覚の特性をより包括的に捉える視力検査の重要性が指摘されている。このような検査は個人によって視機能が大きく異なる弱視者のアセスメントに有効であると考える。その一方で、コントラスト感度を測定する視標は正弦波縞であり、日常生活で目にするものではない。また、このような検査機器は高価であり、教育場面においてはほとんど使用されていない。

本研究ではパーソナルコンピュータのディスプレイ上に正弦波縞視標を提示し、そこで得られた視覚の空間周波数特性と既存の検査結果を比較することを通して、コンピュータディスプレイにおけるコントラスト感度測定の妥当性について検証する。さらに日常的に目にするアラビア数字視標をパーソナルコンピュータのディスプレイ上に提示し、数字視標によってコントラスト感度を測定することができるかを確認する。

２．方法

実験協力者　晴眼の大学生、大学院生 10 名及び、弱視の大学生、大学院生２名を対象とする。晴眼の実験協力者のランドルト環近距離視力は 1.0 以上（矯正視力）である。弱視の実験協力者のランドルト環近距離視力は（R：0.5，L：0.4）及び（R：0.05，L：0.05）（共に矯正視力）である。

刺激

・正弦波縞刺激：正弦波縞刺激のコントラストは７段階とする。正弦波縞刺激は左右どちらかに 10 度傾いている。刺激は灰色の背景（62cd/㎡）上に提示される。刺激の提示時間は３秒である。晴眼者に対する正弦波縞刺激の周波数は 0.1、0.8、1.5、1.8、3、4.8、6、12、15，18cycle/degree の 10 段階である。弱視者に対する正弦波縞刺激の周波数は 0.1、0.8、1.5、1.8、3、4.8、６、12cycle/degree の８段階である。また、実験協力者が眩しさを訴えた場合は黒背景（６cd/㎡）で実験を行う。

・数字刺激：刺激のフォントは Univers であり、明背景（290cd/㎡）上に黒文字でディスプレイ上に提示される。コントラストは７段階とする。刺激の提示時間は 3 秒である。晴眼者の文字サイズは８段階、弱視者の文字サイズは４段階である。

手続き　①ランドルト環近距離単独視標（半田屋商店製）を用いて近距離視力を測定する。②VCTS6000（Vistech 社製）を用いてコントラスト感度を測定する。③作成した視標を用いてコントラスト感度を恒常法で測定する。実験協力者は 30cm の距離からディスプレイを両眼で観察する。視力が低く視標を認識できない場合は最もコントラストが高い視標が見えるまで観察距離を短くする。この時視標と目線は垂直である。正弦波縞刺激は画面の中心から視覚 12 度の左右どちらかに提示される。実験協力者は正弦波縞の傾きを矢印キーで反応する。数字刺激は画面の中央に提示される。実験協力者は提示された数字が何であるかを数字キーで反応する。

３．倫理的配慮

実験協力者に対し口頭で研究の趣旨、途中で中断できること、結果の報告の際には個人を特定できない内容とする旨の説明を行い、同意を得た。

４．結果

・晴眼者：正弦波縞刺激によるコントラスト感度曲線（以下 CSF）は低・中空間周波帯域においてコントラスト閾値が一定であり、Band-pass 型を示さなかった。VCTS6000 による CSF は Band-pass 型を示していた。数字刺激による CSF は文字ポイント数が小さくなるに従って、コントラスト閾値が一貫して低下する傾向が見られた。数字の違いがコントラスト感度に与える影響を明らかにするために、各文字ポイント数において数字を要因とした一要因分散分析を行なった。文字ポイント数 44pt.（F（8，81）＝.801，p＞.05）、文字ポイント数 28pt.（F（8，81）＝.438，p＞.05）、文字ポイント数 18pt.（F（8，81）＝.193，p＞.05）、文字ポイント数 11pt.（F（8，81）＝.467，p＞.05）、文字ポイント数７pt.（F（8，81）＝.252，p＞.05）、文字ポイント数 4.4pt.（F（8，81）＝1.548，p＞.05）であり数字の違いは CSF に影響を与えていなかった。

・弱視者：正弦波縞刺激 VCTS6000 による CSF はともに Band-pass 型を示していた。数字視標による CSF は各文字ポイント数においてコントラスト閾値に違いは見られなかった。

５．考察

晴眼者の正弦波縞視標による CSF は Band-pass 型を示していなかった。これは視標の輝度が影響している。高輝度の視標では、CSF におけるピークコントラストは低輝度の場合と比較して、より空間周波数が高く、よりコントラスト感度が高い位置に現れる（Campbell & Robson，1968）。そのため、コントラストが低い視標を用いることで晴眼者の CSF を測定することができると考えられる。重度弱視者において VCTS6000 を用いて CSF を測定することはできなかったが、ディスプレイを用いると測定することができた。高輝度のディスプレイは重度弱視者の CSF の測定に有効であることが示された。

数字視標を用いたコントラスト感度は数字の形の違いを受けず文字ポイント数が小さくなるに従って低下する傾向を示した。これはコントラストが小さくなるに従って、大きな文字ポイント数を求めとする先行研究の結果と一致する。また、本研究で用いたフォントは Univers である。舟川（1997）のローパス・フィルタリング法を用いた文字の視認性の実験において、フォントによっては数字によらず高い視認性が確認されている。

本研究において、正弦波縞視標を使用することによってディスプレイで弱視者の CSF を測定することはできたが、数字視標によってはできないことが示された。

６．引用文献

Campbell，F. W. & Robson，J. G.（1968）Application of Fourier analysis to the visibility of gratings. Journal of physiology，197（3），551-566.

舟川政美（1997）ローパス・フィルタリング法による文字の視認性評価. VISION，9（1），21-28.

（Naoto TOKUDA，Hideyuki KOBAYASHI）

盲幼児児童における系列化課題の課題難易度の分析

－触運動感覚を利用した入れ子課題を用いて－

○戸嶋純那　二宮一水　福田奏子　佐島　毅
（筑波大学人間総合科学学術院）（筑波大学人間総合科学学術院）（宇都宮大学教育学部）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 盲幼児児童　系列化課題　触運動感覚

【目的】

系列化は数の理解の基礎となる重要な概念であり、その発達のための系列化課題は、長さや大きさを比較し、配列していくというものである。これは、一見して全体を把握できる視覚による場合と一部分ずつ継次的に知覚していく触運動感覚による場合で全く異なり、盲児が触運動感覚によって取り組むことのできる課題の作成が必要と考える。入れ子課題は、新版Ｋ式発達検査法で設定されている課題であるが、順番の正誤の手がかりが「重ねる」という動作でフィードバックされるため、端を揃えて一部分ずつ触り比べるといった操作をしなくても課題を達成することが可能であり、盲児が触運動感覚を用いて取り組むのに適していると考える。本研究では、特に視覚情報が重要とされる系列化の初期段階において入れ子課題の中で系列化課題の発達過程に合わせて課題を再構成し、盲幼児児童における系列化課題の発達過程を明らかにすることを目的とした。

【方法】

対象および実態　課題理解が言語的に可能な盲幼児児童とした。

実験課題　実験課題は、大きさの異なるコップを順番に重ねていくというものである。あらかじめコップを提示しておく課題（提示課題）と、コップを一つずつ手渡す課題（手渡し課題）の全９課題を設定した（Table１）。

手続き　調査は、対象児の通う特別支援学校（視覚障害）の教室において個別に実施し、対象児の手が移る位置にビデオカメラを設置して撮影した。制限時間は 50 秒とした。

Table１　本研究で実施した入れ子課題

提示課題		手渡し課題	
課題１	昇順枠有り３個提示課題	課題６	１つとばし・３個手渡し課題
課題２	無作為枠有り３個提示課題	課題７	１つとばし連続・５個手渡し課題
課題３	無作為枠無し３個提示課題	課題８	２つとばし・５個手渡し課題
課題４	無作為枠有り５個提示課題	課題９	３つとばし・５個手渡し課題
課題５	無作為枠無し５個提示課題		

【結果】

提示課題においては、無作為枠有り３個提示課題、昇順枠有り３個提示課題、無作為枠無し３個提示課題、無作為枠有り５個提示課題、無作為枠無し５個提示課題の順で達成率が低くなった（Table２）。手渡し課題においては、１つとばし・３個手渡し課題、１つとばし連続・５個手渡し課題、２つとばし・５個手渡し課題、３つとばし・５個手渡し課題の順で達成率が低くなった。

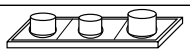
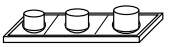
また、提示課題と手渡し課題のそれぞれで、コップが３個の場合と５個の場合の平均達成率を算出し、提示方法要因とコップの個数要因での二要因の分散分析を行った結果をFig.１に示した。提示方法要因の主効果、コップの個数要因の主効果ともに有意であった（提示方法要因：F（１，26）＝11.79，p＜.01、コップの個数要因：F（１，26）＝17.88，p＜.01）。また、手渡し課題と提示課題を比べると、提示課題の方がコップの数による平均課題達成数の差が大きい傾向が見られた。

【考察】

提示課題においては、コップの数が増えると難易度が高くなることが示唆された。また、コップが３個の場合は枠があることで難易度が低くなったが、５個の場合は枠があることで難易度が高くなった。教材を固定することと同時に、教材の全体が両手で把握できる範囲に収まっていることも重要であり、提示するものの数と触覚による把握のしやすさの観点から提示方法を工夫することが必要であると考える。

手渡し課題においては、コップ３個での１つとばし課題、コップ５個での１つとばし連続課題、コップ５個での２つとばし課題、コップ５個での３つとばし課題の順で難易度が高くなることが示唆された。

Table２　提示課題の達成率

課題	個数	枠	提示順		達成率
2	3	有り	無作為		88.9
1	3	有り	昇順		81.5
3	3	無し	無作為		77.8
5	5	無し	無作為		59.3
4	5	有り	無作為		51.9

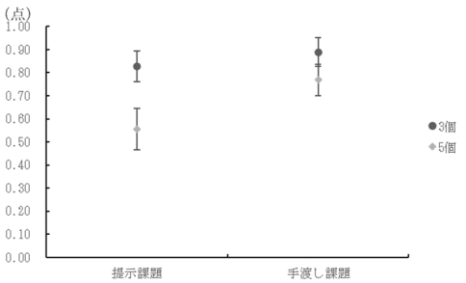


Fig.１　提示方法要因およびコップ個数要因別の平均達成数

提示方法（提示課題と手渡し課題）の要因とコップの個数（３個と５個）の要因での二要因の分散分析を行った結果、提示方法要因の主効果、コップの個数要因の主効果ともに有意であったことから、提示課題は手渡し課題と比べて難易度が高く、コップ５個はコップ３個と比べて難易度が高いことが示唆された。また、提示課題の方が手渡し課題よりもコップが３個の場合と５個の場合での平均課題達成数の差が大きかったことから、一つずつコップを手渡していく課題より一度に複数のコップを提示する課題の方が、コップの数が増えることによる難易度の差も大きくなることが示唆された。

これらの知見は、盲児の系列化の発達段階の評価や指導に応用することのできる基礎的な資料と考える。また、視覚によって同時に比較参照による系列化操作と視覚に依拠せず触覚によって手で複数のものを行き来しながら継次的に比較・参照する系列化操作では、学習の難易度や過程とそれに応じた教材教具の工夫などが全く異なり、この点の理解と教育的配慮が重要と考える。

（TOSHIMA Junna, NINOMIYA Hitomi, FUKUDA Kanako, SASHIMA Tsuyoshi）

弱視児童における教科学習において活用する道具の習得状況に関する研究

ーはさみ・カッターナイフ・彫刻刀・裁縫道具に焦点をあててー

〇二宮一水　戸嶋純那　福田奏子　佐島　毅
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（宇都宮大学共同教育学部）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 弱視児童　道具　習得状況

１．はじめに

特に実技系教科においては道具や機械の活用が必要とされるが、これらは弱視児童にとって苦手な細かい認知や微細な操作がともない、視経験や作業経験の少ないものも多く、道具の使用をよりいっそう困難にしている（佐島，2009；大倉・秋山，1995）。初等教育において活用する道具に焦点をあて、弱視児童の多様な困難と指導の工夫があることを踏まえて道具ごとの段階的な指導や工夫を詳細に検討することにより、弱視児童が自信をもって道具を扱うことができるようになると考えられる。そこで本研究では、先行研究において特に弱視児童にとって使用困難な道具であると指摘されているはさみ・カッターナイフ・彫刻刀・裁縫道具の４つの道具に焦点をあて、各道具の習得状況を明らかにし、弱視児童の道具の指導方法に関する基礎的知見を得ることを目的とした。

２．方法

（１）対象児：全国の弱視通級指導教室設置小学校（以下、弱視通級指導教室とする）および弱視特別支援学級設置小学校（以下、弱視学級とする）、特別支援学校（視覚障害）（以下、盲学校とする）、盲学校以外の特別支援学校に在籍し、使用文字は墨字であり知的障害・肢体不自由をあわせ有していない弱視児童 243 名。

（２）調査項目：調査項目は、基本属性（全校種共通項目６項目、弱視通級指導教室用項目３項目、弱視学級用項目３項目、盲学校用項目４項目）16 項目および、はさみ 33 項目、カッターナイフ 34 項目、彫刻刀 17 項目、裁縫道具 19 項目、計 103 項目であった。評価は、「できる。または、少しできる。」を（〇）、「できない」を（×）、「経験したことがない。」を（？）の３段階とした。

（３）手続き：郵送による無記名自記式の質問紙調査であり、記入は弱視通級指導教室、弱視学級の担任教員等、対象児の指導に関わっている教員に依頼した。

（４）分析：対象児童 243 名の学年別の各道具の達成率を算出した。

（５）各項目の信頼性：４つの道具の項目において、〇を１点、×および？を０点として道具ごとの Cronbach の α 係数を求めた結果、はさみ全体は 0.97、カッターナイフ全体 0.98、彫刻刀全体 0.97、裁縫道具全体 0.89 であった。これらの結果から、はさみ、カッターナイフ、彫刻刀、裁縫道具の各道具の項目の内的一貫性が示された。

３．結果

（１）はさみにおける学年別の達成率

はさみにおける達成率の範囲は１年生 100%から 33.3%、２年生 100%から 43.2%、３年生 100%から 62.8%、４年生 97.9%から 58.1%、５年生 98.0%から 54.9%、６年生 100%から 73.8%であった。32 項目中達成率が 80%を超える項目は、１年生７項目、２年生６項目、３年生 21 項目、４年生 14 項目、５年生 18 項目、６年生 25 項目であった。

（２）カッターナイフにおける学年別の達成率

カッターナイフにおける達成率の範囲は１年生 3.70%から０%、２年生 45.9%から 8.1%、３年生 60.5%から 18.6%、４年生 67.4%から 16.3%、５年生 88.2%から 33.3%、６年生 71.4%から 23.8%であった。33 項目中達成率が 50%を超える項目は、１・２年生０項目、３・４年生 10 項目、５年生 21 項目、６年生 20 項目であった。

（３）彫刻刀における学年別の達成率

彫刻刀における達成率の範囲は３年生 4.7%から 2.3%、４年生 11.6%から 2.3%、５年生 68.6%から 19.6%、６年生 69.0%から 31.0%であった。16 項目中達成率が 50%を超える項目は、３・４年生０項目、５年生８項目、６年生 11 項目であった（Table１）。

Table１　彫刻刀の活用の習得状況に関する項目

カテゴリー		項目
（１）彫刻刀の使い方	①	鉛筆持ちなどで彫刻刀を正しく持てる
	②	彫刻刀の刃の表裏が自分で分かる
（２）彫る	①	木版の彫りたい部分をマジックで塗ると、彫ったあるいは彫っていないことが分かる
	②	手前から奥へ彫ることができる
	③	彫る感覚をつかむための自由彫りができる
	④	刃の向きを正しく当てて彫ることができる
	⑤	彫る深さを調節しながら彫ることができる
（３）丸刀で彫る	①	丸刀で直線を彫ることができる
	②	丸刀で曲線を彫ることができる
（４）三角刀で彫る	①	三角刀で直線を彫ることができる
	②	三角刀で輪郭線のような細い直線を彫ることができる
	③	三角刀で曲線を彫ることができる
（５）平刀で彫る	①	平刀で５ｃｍ四方の広い面を彫ることができる
（６）切り出し刀で彫る	①	切り出し刀を使って、板に切込みや溝を彫ることができる
（７）自分の好きな形や線に彫る	①	三角刀、平刀、丸刀など刃の使い分けができる
	②	自分が描いた好きな形や線を彫ることができる

（４）裁縫道具における学年別の達成率

裁縫道具における達成率の範囲は３年生 2.3%から０%、４年生 2.3%から０%、５年生 88.2%から 27.5%、６年生 88.1%から 31.0%であった。18 項目中達成率が 50%を超える項目は、３・４年生０項目、５年生 11 項目、６年生 15 項目であった。

４．考察

弱視児童の各道具の活用の習得における達成率には幅があり、十分に習得できていない項目があった。また、高学年になっても完全に習得できていない児童のいることが明らかになった。例えば、視覚障害のない子どもにおけるはさみの操作の習得年齢は、津守式乳幼児精神発達検査によれば、３歳６カ月よりはさみを使用することができ、４歳６か月よりはさみで簡単な形を切り抜くことや、はさみとのりを使って紙で簡単なものを作ることができ（津守・磯部，1965）、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表によれば、２歳９カ月～３歳程度ではさみを使って紙を切ることができ、３歳８カ月～４歳程度で紙を直線にそって切ることができるとしている（遠城寺，2009）。このように、はさみの使用は３歳から４歳程度の幼児期から使用することができ、小学校では自由自在に使いこなすことができる。すなわち、おおむね４歳から５歳程度で本研究の調査項目にあるはさみの操作は基本的に習得しているとともに、視覚障害のない子どもにとってはさみの基本操作は幼児に獲得する能力であり、初等教育段階では自由自在に使いこなすことができる。一方、弱視児童の多くは初等教育段階においても、はさみの習得が十分でないとともに、高学年になっても完全に習得できていない児童のいることが明らかになった。

以上のことから、弱視児童１人１人の道具の習得状況の実態を把握し、個々に合わせた段階的な指導を指導行うことが重要であると考える。また、弱視児童は、幼児期における目と手の協応活動等に関する経験を重ねるとともに、初等教育段階においては自立活動の時間等においてはさみの使用に関する系統的・段階的指導を、６年間を通して継続的に行うことが重要と考える。さらに、各教科の指導においてはさみを使う単元のある際には、その授業前にあらかじめ教科において必要なはさみのスキルを習得しておくよう、事前指導を行うことが重要と考える。

(NINOMIYA Hitomi, TOSHIMA Junna, FUKUDA Kanako, SASHIMA Tsuyoshi)

視覚特別支援学校中学部全盲生徒に対する理科教育の現状と指導上の課題

-理科担当教員を対象とした困難度調査より-

〇福島沙歩　　丹所忍
（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）　（兵庫教育大学）

KEY WORDS: 視覚特別支援学校　理科　指導困難

Ⅰ. 問題と目的

全盲生徒が理科の学習を行う上で、微小なものや色など直接観察することが困難な事象において学習内容の理解が不十分になることが指摘されている(文部科学省, 2016)。しかし、文部科学省(2018)は、視覚特別支援学校(以下、盲学校)の各教科目標として、「児童が聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して、具体的な事物・事象や動作と言葉とを結び付けて、的確な概念の形成を図り、言葉を正しく理解し活用すること」と定めている。つまり、全盲生徒であっても、理科は観察や実験、操作活動を通じた直接体験によって具体的なイメージを形成することにより、知識の拡充を図ることができる教科だと考えられる。

一方、指導者側の課題に目を向けてみると、盲学校普通科教員は、在籍年数 3 年以下である者が半数以上を占めており、実践経験が少ない教員が指導を行っている現状がある(全国盲学校長会, 2018)。そのため、理科指導担当者においても、視覚障害についての知識が少なく、特別な工夫を用いて指導を行うには多くの困難があると考えられる。

しかし、盲学校中学部理科担当教員の指導上における分野・単元別の困難を調査した研究は見当たらない。そこで、本研究では、盲学校中学部理科担当教員における指導困難な分野・単元を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

全国盲学校長会に登録している盲学校 65 校のうち、重複障害学級のみ設置している学校を除く 64 校に勤務する中学部理科担当教員を対象とした。

2. 調査方法・実施日

質問紙による郵送調査とした。回答方法は、単一回答法、複数回答法、評価法(4 件法)、自由記述法を用いた。調査期間は、2020 年 3 月 10 日から 2020 年 4 月 7 日までとした。

3. 調査項目

(1) 対象者の属性：性別、年齢、視覚障害の有無、特別支援免許状視覚領域の取得有無、理科免許状の取得有無、専門教科、教職経験年数、理科指導経験年数を尋ねた。
(2) 所属している学校について：全盲生徒の人数、理科に関する他機関・他校教員等との連携の項目からなる。
(3) 理科指導に関して：中学 1 年生から 3 年生までに学習する内容ごとに困難度評価(4 件法)、各学年の指導困難な内容・比較的指導しやすく感じた内容・理科指導全体を通しての困難について記述を求めた。困難度の評価は、4 件法(1：通常の学級と同じ方法で指導ができた、2：少し工夫を加えることで指導ができた、3：試行錯誤し、時間をかけて指導ができた、4：どんな方法でも指導ができなかった)により回答を求めた。

4. 分析方法

理科指導上、最も困難だと感じた学習内容の回答数を集計し、回答者数に対して各学習内容の回答数の割合を算出した。

Ⅲ. 結果と考察

質問紙調査を行い、回答を得られたのが 64 校中 46 校(71.8%)であった。また、回答のあった教員数は 55 名であった。さらに、9 名の回答に不備があったため、64 校中 39 校、教員数 46 名を対象にデータ分析を行った。

各学年の学習内容を指導する上で、最も困難だと感じた内容について、その内容と理由の回答を求めた。

中学 1 年生の学習内容では、単元 3『身のまわりの現象』が指導する上で最も困難だと感じたという回答が多く、33 人中 20 人(61%)であった。さらに各章ごとに比べてみると、単元 3 第 1 章『光の世界』が指導する上で最も困難と感じたという回答が多く、33 人中 19 人(58%)であった。その理由として、「実際に見えない光自身を認識させることが難しい」、「感光器の操作に慣れておく必要がある」などの回答が挙げられた。

中学 2 年生の学習内容では、単元 3『天気とその変化』が指導する上で最も困難だと感じたという回答が多く、33 人中 12 人(36%)であった。その理由として、「水蒸気と雲(水滴)の間の変化の捉え方が難しい」などの回答が挙げられた。また、中学 2 年生に関しては、学習内容を各章ごとに比べてみると、単元 4 第 3 章『電流と磁界』が指導する上で最も困難と感じたという回答が多く、33 人中 8 人(24%)であった。その理由として、「磁界の様子を触察しづらい」などの回答が挙げられた。

中学 3 年生の学習内容では、単元 4『地球と宇宙』が指導する上で最も困難だと感じたという回答が多く、35 人中 23 人(66%)であった。さらに各章ごとに比べてみると、単元 4 第 3 章『月と惑星の見え方』が指導する上で最も困難と感じたという回答が多く、35 人中 15 人(43%)であった。その理由として、「宇宙、天体のイメージ自体が難しい上に、満ち欠けは 3 つの天体の位置関係や動きが関わるため、理解が難しい」などの回答が挙げられた。

これらの結果より、全盲生徒が触察で観察することができない光や雲、月や惑星などの学習内容を指導することが困難だと感じている教員が多いことが分かった。今後、指導経験年数別に分析するなど、より詳細に分析を行うとともに、指導する上で困難だと感じる学習内容について、困難を解決する方法を検討行く必要がある。

Ⅳ. 引用文献

・全国盲学校長会（2018）視覚障害教育入門 Q&A－確かな専門性の基盤となる基礎的な知識を身に付けるために－. ジアース教育新社.
・文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領　解説 各教科編（小学部・中学部）. 開隆堂.
・文部科学省（2016）特別支援学校（視覚障害）中学部点字教科書の編集資料 理科, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/05/19/1370871_4.pdf, （2020 年 5 月 22 日閲覧）.

(FUKUSHIMA Saho, TANSHO Shinobu)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（視覚障害）P1-15

盲児が触運動感覚を通して操作しやすい枠入れ立体構成課題用教具の大きさに関する検討

〇福田奏子　二宮一水　岩田恵実　戸嶋純那　佐島　毅
（宇都宮大学共同教育学部）（筑波大学人間総合科学学術院）（筑波大学人間総合科学研究科）（筑波大学人間総合科学学術院）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 盲児　触運動感覚　枠入れ立体構成課題

１．問題の所在と本研究の目的

複数のものを組み合わせて一つのまとまりのある空間を形成する構成課題は、空間や数量概念獲得の基盤となる重要な課題である。しかし、市販の積み木やパズル等の教材・教具は、視覚を通して課題達成を理解することを前提としたものが多く、盲児のために市販のものを改造したり、最初から開発したりする必要がある。私たちは、触運動感覚を通して課題理解がしやすい構成課題として、枠のある立体的構成課題（以下，枠入れ立体構成課題）を考案した。盲児が枠入れ立体構成課題に取り組む際には、大きすぎず小さすぎない適度な大きさが必要であると考えられる。そこで、本研究においては、枠入れ立体構成課題用の教具を作成する上で、触運動感覚を通して操作しやすい大きさについて検討することを目的とした。

２．方法

（１）対象児：触覚を主に活用して学習している盲幼児・児童・生徒計８名を対象とした。手の大きさを考慮し、年齢段階ごとに、幼児群（５歳児２名）、小学部低学年群（小１・２名、小２・１名）、小学部高学年・中学生群（小５・１名、小６・１名、中３・1 名）の３群に分けて分析した。なお、研究倫理審査委員会にて承認を得ている（H19-0061）。

（２）実験課題：木の枠の中に複数の積木を入れて構成する枠入れ立体構成課題を用いた（Fig. 1）。

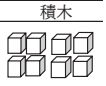
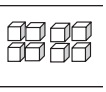
Fig. 1 枠入れ立体構成課題

（３）実験要因：実験要因は大きさ要因であり、全体が両手で触って分かりやすい大きさという観点から、積木の基尺が 30 ㎜、35 ㎜、40 ㎜の３条件設定した。

（４）課題内容：１倍体が枠に８個入る立体課題、垂直課題、水平課題の３課題を設定した(Table1)。大きさの３条件ずつ、計９試行実施した。

（５）分析：操作しやすい大きさであれば課題遂行時間が短くなるという観点から、課題遂行時間について分析した。

Table1 実施した課題

課題名	枠	積木
立方体課題		
垂直課題		
水平課題		

３．結果

（１）幼児群：平均課題遂行時間は、立方体課題においては、30 ㎜条件で 28 秒、35 ㎜条件で 30.5 秒、40 ㎜条件で 34 秒であった。垂直課題では 30 ㎜条件で 28 秒、35 ㎜条件で 35 秒、40 ㎜条件で 37.5 秒であった。水平課題では 30 ㎜条件で 25 秒、35 ㎜条件で 25.5 秒、40 ㎜条件で 27 秒であった。３課題のいずれにおいても、基尺 30 ㎜条件で平均課題遂行時間が短い傾向が見られた（Fig. 2）。

（２）小学部低学年群：平均課題遂行時間は、立方体課題においては、30 ㎜条件で 32.3 秒、35 ㎜条件で 32 秒、40 ㎜条件で 34.7 秒であった。垂直課題では 30 ㎜条件で 26.3 秒、35 ㎜条件で 27 秒、40 ㎜条件で 30.7 秒であった。水平課題では 30 ㎜条件で 21.7 秒、35 ㎜条件で 21.7 秒、40 ㎜条件で 22.7 秒であった。立方体課題及び垂直課題において、40 ㎜条件で平均課題遂行時間がやや長い傾向が見られた（Fig. 3）。

（３）小学部高学年・中学生群：平均課題遂行時間は、立方体課題においては、30 ㎜条件で 27.7 秒、35 ㎜条件で 22.7 秒、40 ㎜条件で 26 秒であった。垂直課題では 30 ㎜条件で 24.7 秒、35 ㎜条件で 24 秒、40 ㎜条件で 26.7 秒であった。水平課題では 30 ㎜条件で 29.7 秒、35 ㎜条件で 29 秒、40 ㎜条件で 29.3 秒であった。立方体課題においては 30 ㎜条件で平均課題遂行時間が長い傾向が見られ、垂直課題においては 40 ㎜条件においてやや長い傾向が見られた（Fig. 4）。

４．考察

盲幼児・児童・生徒の枠入れ立体構成課題の課題遂行時間について３群に分けて分析した。その結果、幼児群では３課題のいずれにおいても、基尺 30 ㎜条件で平均課題遂行時間が短い傾向が見られた立方体課題では、40 ㎜条件では枠の内側を手で探索した際に、幼児の手の幅より 30 ㎜ほど余白があるため、手を余分に動かして中を確かめる必要があり、課題遂行時間がやや長くなったと考える。垂直課題は、35 ㎜条件でも高さが 280 ㎜で幼児の鼻の高さまであり、肩を上下させて入れる様子が見られた。そのため操作しにくく、時間が長くなったと考えられる。水平課題は顕著な差は見られないが、35 ㎜条件でも幅 350 ㎜で幼児の肩幅より広くなり、30 ㎜条件よりも腕を大きく動かす様子が見られた。

小学部低学年群では、立方体課題および垂直課題において、40 ㎜条件で課題遂行時間が長い傾向が見られた。立方体課題では、幼児群と同様に、40 ㎜条件の場合、児童の手の幅より 20 ㎜ほど余白があるため、手を余分に動かして中を確かめる必要があるため時間が長くなったと考える。垂直課題は、40 ㎜条件では高さが 320 ㎜で児童の口の高さまであり、肩を上げて入れなければならないため、時間が長くなったと考えられる。

小学部高学年・中学生群では、立方体課題において 30 ㎜条件でやや課題遂行時間が長い傾向が見られた。30 ㎜条件では、枠の幅が 62 ㎜であり、手の平まで入らず入れにくいため時間が長くなったと考える。垂直課題では 40 ㎜条件で課題遂行時間が長い傾向が見られた。40 ㎜条件では児童・生徒のあごの高さまであり、肩を上げて入れなければならないため時間が長くなったと考える。

以上のことから、立方体課題では枠の幅が手の幅と同じ程度から余白 20 ㎜以内であると操作しやすいと考える。垂直課題では子どもの肩より下の高さのもの、水平課題では顕著な差は見られなかったが肩幅より広くならない方が操作しやすいと考える。この結果から、枠入れ立体構成課題においては、幼児では 30 ㎜基尺、小学部低学年では手の幅に応じて 30 ㎜か 35 ㎜基尺、小学校高学年・中学生は 35 ㎜基尺が適していると考える。今回対象となった中学生は女子生徒であり 35 ㎜基尺でも立方体課題で枠の中に手が入ったが、男子生徒で手の幅が立方体課題に入らない場合、40 ㎜基尺の使用も必要であると考えられる。本研究では対象人数が少ないため、今後小学部中学年などを加え、対象を増やしていくことが課題である。

(FUKUDA Kanako, NINOMIYA Hitomi, IWATA Emi, TOSHIMA Junna, SASHIMA Tsuyoshi)

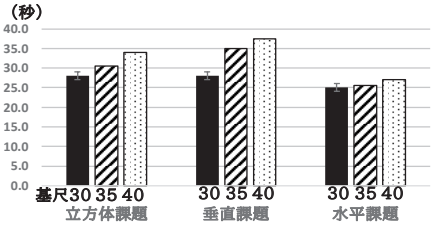


Fig. 2　幼児群における平均課題遂行時間

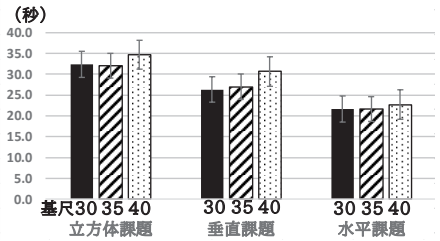


Fig. 3 小学部低学年群における平均課題遂行時間

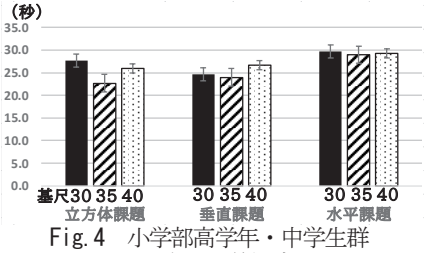


Fig. 4　小学部高学年・中学生群における平均課題遂行時間

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（視覚障害）P1-16

簡単操作で PDF の加工ができるツール群の公開

○中村駿介　　藤芳明生
（茨城大学大学院理工学研究科）　（茨城大学大学院理工学研究科）
KEY WORDS: 拡大教材，音声教材，PDF 加工ソフトウェア

１．はじめに

今日、多くの文書が PDF で配布され、それらの文章に目を通す機会が増えている。教育現場においても、PDF の資料や教材を、視覚障害児のために拡大したり、レイアウトを調整したり、発達障害児のためにフォントを変更したり、背景を取り除いたりする機会が増えていると思われる。ワープロの保存データ等、オリジナルの編集データが得られれば、加工した PDF を得ることはそれほど難しくはない。しかしながら、オリジナルの編集データが無い場合、PDF を直接編集しようとしても困難を伴う。PDF を直接編集できるソフトウェアとして、「Adobe Acrobat Pro」や「Adobe Illustrator」等のソフトウェアは存在するが、これらは高価であり、習得することも難しい。そこで、発表者らは、PDF ファイルに対し、簡単操作で障害児のために必要な加工が行えるツール群を開発し、公開した。

茨城大学・藤芳研究室では、視覚障害や発達障害を有する児童生徒向けに、「ペンでタッチすると読める音声付教科書」という音声教材を制作しており、毎年 1,000 名を超える児童生徒に提供を行っている。教科書バリアフリー法が施行され、教科書出版会社は、拡大教科書及び音声教材製作団体に対し、教科書 PDF データを提供することになった。そのため、藤芳研究室では、音声教材を効率よく制作するために、PDF の加工・編集ソフトウェアの開発を続けている。紹介するツール群は、「ペンでタッチすると読める音声付教科書」の制作で得られた技術を基にしている。

ツール群は、「PDFfontChanger」、「PDFcontentEraser」、「PDFcontentExtracter」の３つからなる。これらは、Windows 10 の PC 上で動作する。イントールを行うと、デスクトップに複数のアイコンが作成される(図１)。それらのアイコンに PDF ファイルをドラッグ＆ドロップ操作をするだけで、加工された PDF を得ることができる。このソフトウェアは、Apache PDFBox ライブラリを利用して Java 言語で開発された。フリーソフト（Apache License）として、次の URL で公開している。

http://apricot.cis.ibaraki.ac.jp/PDFtools/

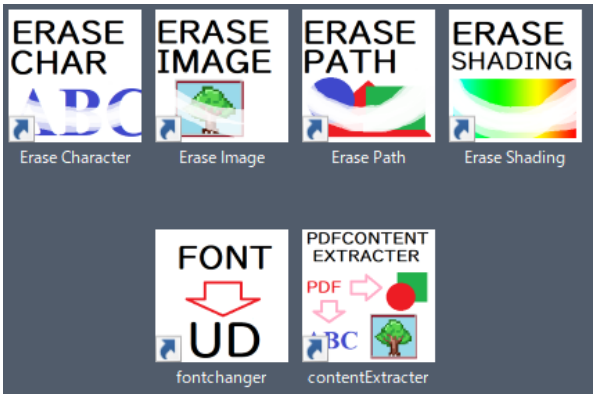


図１：作成されたアイコン

２．PDFfontChanger

このツールは、PDF 文書内の文字に使われているフォントを好きなフォントに入れ替えるツールである。例えば、PDF 中のすべての文字を、(株)モリサワの UD デジタル教科書体に入れ替えたりすることができる。UD デジタル教科書体は 2017 年の Windows 10 Fall Creators Update から標準フォントに採用された。「PDFfontChanger」のデフォルト設定は、この書体を指定している。

使い方は、加工したい PDF ファイルをデスクトップのアイコンにドラッグ＆ドロップを行うだけである。出力として、PDF のファイル名の後ろに“_FC”が追加された PDF ファイルが元のファイルと同じフォルダに出力される。

令和元年度より、「ペンでタッチすると読める音声付教科書」では、A4 拡大判の提供を開始した。A4 拡大判では、文字図表の拡大だけでなく、「PDFfontChanger」を利用して、すべての文字を UD デジタル教科書体に変更している。

３．PDFcontentEraser

このツールは、PDF にある文字、画像、図形、影を選択的に消去するツールである。影とは、背景などに使用されるグラデーション等である。このツールで背景を消去し、文字と図形のみの PDF を作成することができる（図２(中)参照)。また、文字と背景を消して、画像を取り出しやすく加工することもできる（図２(右)参照)。拡大教材の作成を容易にするものと期待している。

図２：元の PDF(左)、文字と図形のみ(中)、画像のみ(右)

使い方は、消去したい要素に応じて、対応するアイコンに PDF ファイルをドラッグ＆ドロップをするだけである。２つ以上の要素を消去したい場合には、出力された PDF ファイルを再度別のアイコンにドラッグ＆ドロップを行えばよい。出力として、ファイル名の後ろに“_wo_”+ 消去した要素の頭文字が追加された PDF ファイルが作成される。

４．PDFcontentExtracter

このツールは、PDF ファイル中の要素を取り出すためのツールである。基本操作として、PDF ファイルをテキストファイル(プレーンテキスト)に変換できる。さらに、このツールをコマンドライン上で使用することで、PDF ファイルから、各文字の書体、サイズと座標の情報、画像と図形のサイズと位置の情報を XML 形式で出力したり、要素として使われているすべての画像を PNG 形式で出力したり、各ページの描画の様子を PNG 形式および SVG 形式で出力したりすることができる。

(NAKAMURA Shunsuke, FUJIYOSHI Akio)

専門性の拠点としての 視覚障害教育センターの役割と具体的方略

―アメリカ合衆国中西部における事例を中心に―

宮内久絵
（筑波大学人間系障害科学域）

KEY WORDS: インクルーシブ教育　特別支援学校　視覚障害

１．問題の所在と目的

多様な学びの場を活用した柔軟で連続性のあるインクルーシブ教育システムを目指す日本において、特別支援学校はその実現のために要となる教育の場である。しかし、インクルーシブ教育の普及・拡大によって特別支援学校に在籍する児童生徒数の減少は避けられず、結果、特別支援学校が他の学校と統廃合、あるいは廃校に追い込まれるケースは少なくない。とりわけ低発生頻度障害として知られる視覚障害児を対象とする視覚特別支援学校（以下、盲学校）の統廃合・廃校は世界的にみても著しい。

本発表で焦点を当てるアメリカ合衆国（以下、アメリカ）も日本と同様に柔軟で連続性のある教育システムを州単位で構築してきた。しかし、1990 年代以降、通常の学校で学ぶ視覚障害児童生徒の増加に伴い、伝統ある盲学校が相次いで廃校した。一方、州内唯一の盲学校を失った地域では視覚障害教育センター（以下、支援センター）を新たに設置し、これまで盲学校が培ってきた専門性を維持・継承する動きも見られる。

本発表は、盲学校そのものは廃校となったものの、現在は州全域の視覚障害児童生徒の支援に携わる支援センターを設置する州に焦点をあて、以下の 2 点を明らかにした。

①支援センターとしての目的と役割は何か。

②州全域の視覚障害児童生徒に対し、質の高い支援を提供するための方略は何か。

２．方法

合目的的サンプリング(purposive sampling)を用いて、以下の 2 つの条件を満たす州を、米国視覚障害領域における有識者による聞き取りをもとに選定した。

①19 世紀に創立された歴史ある州立の盲学校が、1990 年代以降のインクルーシブ教育普及拡大の影響で廃校となり、現在は州全域の視覚障害児童生徒のための支援センターが設置されている

②盲学校廃校後も州内の視覚障害児童生徒の教育の質が比較的保たれている

結果、アメリカ中西部に位置する 1 州の事例を対象とすることとした。調査は文献研究法とインタビュー調査法を併用して実施した。資料は、関係者より提供のあった資料およびホームページ上の資料を活用した。インタビューは教育センター長、副センター長に対しそれぞれ 40 分程度実施した。テクスト化した資料とインタビューデータは、質的データ分析支援ソフトウエア（Dedoose）を利用し、コード化し、主題分析法（thematic analysis）で分析した。

３．結果

（１）支援センターの目的と具体的方略

支援センターの目的は、州全域に在住する 3 歳から 21 歳までの視覚障害幼児児童生徒に対し、質の高い支援を平等に提供することであった。これを実現するため、支援センターでは【人的・物的確保と供給システムの構築】、【通常の学校で対応不能な指導内容の明確化と保障手段の確立】、【州内全域の学校区、視覚障害関連施設との連携・協力の強化】及び【実態把握と学校区および州への提言のためのデータ収集】に力を注いでいた。ここでは【人的・物的確保と供給システムの構築】と【通常の学校で対応不能な指導内容の明確化と保障手段の確立】について述べる。

（２）人的・物的確保と供給システムの構築

州内で支援を必要とする視覚障害幼児児童生徒数は 590 人であった。重複障害児も含まれるが、原則全員が通常の学校で学んでいた。対象となる児童生徒には、通常の学校の教員が支援の中心となり、視覚障害教育専門教員（TVI）と歩行指導専門教員（COMS）が定期的に巡回し、直接的・間接的支援を提供していた。州内で雇用される TVI と COMS は合計 44 人であった。

アメリカでは TVI/COMS の採用はいずれも各学校区の裁量で行われるのが一般的である。しかし、同州では高い専門性の維持・継承の視点から支援センターが学校区と協力し、採用の段階から関わっていた。採用された TVI に対しては、着任～3 年間、支援センターが準備したベテラン TVI がメンターとしてつく体制が整備されていた。この他、支援センターには 8 人の「視覚障害教育コンサルタント」が在中しており、理科、数学、体育などの教科（いずれも実技等を伴うため、通常の学校で視覚障害児童生徒が十分学ぶことのできない教科）の知識と視覚障害に関する高い専門性を合わせ有する専門家として活動していた。支援センターでは教材教具や補助具等の貸し出しも行っており、年間の貸出件数は 2 千件を上回っていた。

（３）通常の学校で対応不能な指導内容の明確化と保障手段の確立

通常の学校に手厚い支援がついたとしても、十分な指導時間が確保できないとされるのが、点字指導、触察教材や補助具を使った指導、ならびに歩行指導である。支援センターではこれらの指導を「補習」の形で視覚障害児童生徒に提供していた。具体的には、夏季休暇中にサマープログラムを主催して、州立聾学校と共同で維持する寄宿制学校に、希望する視覚障害児童生徒を集めて、TVI が集中的に指導していた。

４．まとめ

支援センターでは【人的･物的確保と供給システムの構築】、【通常の学校で対応不能な指導内容の明確化と保障手段の確立】、【州内全域の学校区、視覚障害関連施設との連携・協力の強化】及び【実態把握と学校区および州への提言のためのデータ収集】に力を注いでいた。これらは、高い専門性に裏打ちされたサービスであり、いずれも学校や学区レベルでは実現不可能である。また、支援センターでは視覚障害児が必要とする支援サービスを供給するだけでなく、学校区と協働して州全域の視覚障害幼児児童生徒に必要な支援が行き届くためのシステムの構築にも力点が置かれていた。

(MIYAUCHI Hisae)

特別支援学校（視覚障害）点字教科書の編集手法に関する研究

○宮﨑　善郎
（岡山大学教育学研究科）
KEY WORDS: 点字教科書　触図

１.研究の背景と目的

視覚特別支援学校における各教科の目標及び内容の取り扱いにあたっては,「視覚補助具やコンピュータ等の情報機器，触覚教材，拡大教材及び音声教材等各種教材の効果的な活用を通して，児童が容易に情報を収集・整理し，主体的な学習ができるようにするなど，児童の視覚障害の状態等を考慮した指導方法を工夫する」などの配慮が求められている（特別支援学校学習指導要領，2018)。香川(2013)は，視覚障害は「空間に関する情報の障害」であり，この「空間に関する情報の障害」を考慮し，視覚によって外界から情報を収集する者とは異なる方略による学習活動を展開することの必要性を指摘している。視覚障害教育の指導実践においては視覚を通した物の形や位置関係の理解が困難であることに配慮した指導が行われており，例えば視覚特別支援学校小学部算数科の点字教科書では，図形領域で取り扱われている見取り図を展開図や投影図に差し替える編集を行っている。これは見取り図が視覚的な映像を図として表現しているため，盲児が主として触覚を活用して得られる情報では理解が困難であるためである。一方で各教科の点字教科書においては，３次元を２次元で表現した図や，表が多く用いられている。適切な指導のもとでは盲児が３次元の空間を２次元に置き換えた表現を理解することが可能であり，このような図表の理解は盲児が学習を効果的にすすめるうえで果たす役割も大きいが，実際の指導においては盲児の空間に関する情報処理プロセスや方略に配慮した適切な教材が必要となる。

そこで本稿では,2020 年度から使用される特別支援学校（視覚障害）小学部算数科点字教科書（以下算数科点字教科書とする）においてあらたに取り入れられた編集手法を取り上げ，視覚障害の特性を考慮した指導の基盤となる理論との関連について検討することを目的とする。

２． 方法

文部科学省（2020）による特別支援学校(視覚障害)小学部点字教科書編集資料から今回算数科点字教科書においてあらたに行われた編集手法を抽出し,2020 年度発行の算数科点字教科書とその原典となった検定教科書との比較を行なった。

３． 結果

(1)点字教科書編集上の配慮

算数科点字教科書においては，これまでも触運動及び触覚による認知の基礎的練習のための教材や珠算や暗算に関する教材を独立して示したり，見取り図などを投影図や展開図に置き換えたりするなどの編集がおこなわれていたが,これらの手法に加えて，今回発行された点字教科書ではあらたな手法による編集が行われている。

(2)図形を整列する手法

６年「拡大図と縮図」においては８つの図形の中から拡大図及び縮図の関係になっている図形を見つける活動があり，原典教科書では拡大図と縮図の関係にある図形がそれぞれ 90°ないし 180°回転して表現されている。今回の編集にあたっては，触覚による図形認知の特性に配慮して図形を同じ向きに整列する手法が用いられている（Fig.1)。

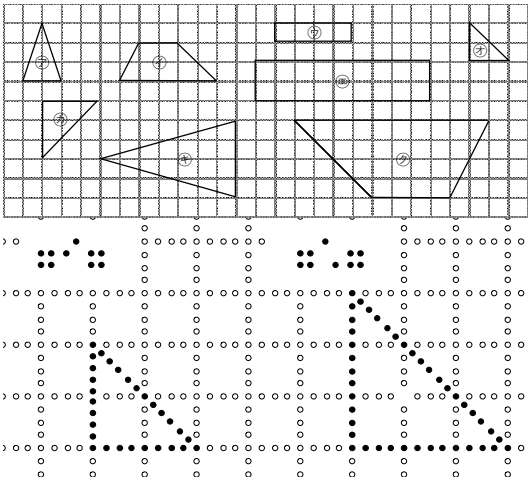


Fig.1　整列する手法（上：原典，下：点字教科書）

(2) 説明を付記する手法

数直線図については，複数の数直線相互の関係を触覚により読み取ることに対する負担に考慮し，各学年において「数直線図を点字で考える方法」として表の見方を解説するとともに，併せて数直線図の下に言葉による説明を付記する手法が用いられている（Fig.2)。

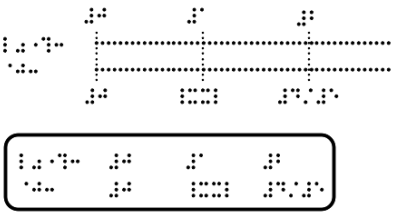


Fig.2　説明を付記する手法（囲み部分）

４． 考察

触覚による図表の読み取りは，視覚による場合と比較して全体像の把握が困難であったり時間がかかったりする場合がある。また，Millar, Al-Atter(2004)は触覚による図形等を認知する際に方向の変化による影響を指摘している。今回新たに導入した図形の整列及び説明を付記する手法は,点字教科書編集の基本方針である「(1) 原典教科書の内容そのものの大幅な変更は行わない」という原則に留意しつつ，触覚による図形等の認知の特性に可能な限り配慮することを意図したものであるといえる。今後はこれらの手法をはじめとした点字教科書の編集方針について広く関係者へ周知するとともに，関連する研究動向の調査や編集手法の検証を通して，視覚障害の特性を十分に考慮した編集手法のさらなる検討が求められる。

５． 文献

Millar, S., Al-Attar, Z (2004) External and body-centered frames of reference in spatial memory: Evidence from touch, Perception & Psychophysics, 66, 51–59
文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領
文部科学省（2020）特別支援学校(視覚障害)小学部点字教科書編集資料

(MIYAZAKI Yoshio)

障害者スポーツに肯定的な意識の持てる体験会の開発

～大学生を対象としたゴールボール体験会を通して～

〇森　まゆ　　中野健介
（広島大学学術院）　（鳥取県立白兎養護学校）

KEY WORD：障害者スポーツ　障害理解　体験会

（目的）

障害者スポーツの体験を通して障害者に対する理解を深めようとする試みは多く、その体験会の前後で障害者や障害者スポーツに対する意識が変化したとする研究は多い。

例えば大山（2016）は，小学生 55 名を対象にゴールボールの体験会を実施し、体験会前後で障害者イメージはポジティブに変化し、体験・スポーツへの評価も高くなったことを報告している。一方小玉（2018）は，大学生 35 名を対象にブラインドサッカーの体験授業を行い，体験会実施前に比して実施後は障害者イメージに関する一部の項目で，否定的意識が有意に減少し，障害者スポーツに関する一部の項目で，否定的意識がより増加を示したことを報告している。

本研究では，障害者理解と障害者スポーツの両方に肯定的な意識を持てるような障害者スポーツ体験会プログラムを開発し、その効果を検討することを目的とした

（方法）

１．手続き

（１）体験会プログラムの開発：特別な道具を比較的使わなくてよいこと、少人数でも参加しやすいことから、題材にはゴールボールを取り上げることとした。小学生を対象にゴールボール体験会を行った先行研究（大山，2016）及び国際パラリンピック委員会公認教材「I'm Possible」を参考に，ゴールボール経験のある協力者からの助言も得て体験会プログラムを計画した。

（２）質問紙調査：小学生を対象にした先行研究（大山，2016），大学生を対象とした先行研究（小玉，2018）を参考に，障害者に対するイメージ 10 項目，ゴールボールに対するイメージ 16 項目を設定し，5 件法（「１．とてもそう思う」～「５．まったく思わない」）により回答を得た。障害者に対するイメージ，ゴールボールに対するイメージともに「１．とてもそう思う」５点～「５．まったく思わない」１点と換算し，事前と事後の得点を１項目ずつマン・ホイットニーの U 検定を用いて分析した。分析には js-STAR. version 9.78j を用いた。自由記述欄の回答については，回答内容を類似の内容ごとにカテゴリーに分類した。

（３）体験会プログラムの改善：体験会実施後、協力者の回答を元に，プログラムの修正・改善を行った。

２．協力者　体験会プログラムの作成及び体験会講師にはゴールボール経験のある視覚障害者１名が協力した。体験会への参加及び質問紙調査に協力したのは大学生 11 名であり、うち 10 名は球技サークルに所属しており、集団で行う球技に慣れていた。

（４）倫理的配慮：本研究は広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得た（承認番号 2019527）。

（結果）

１．体験会の概要

体験会は合計 3 時間であった。内容を Table 1 に示す。事前学習用動画は，競技時間の確保のために体験会当日までに体験会参加者がそれぞれのタイミングで視聴するように設定した。準備の時間には参加者全員でコートにラインテープを貼る等の準備を行った。競技としての楽しさを体感することができることを目標としたため，競技時間を多く確保できるように，ゲームについては採用する反則を公式ルールより減らすことで，なるべく中断しないでゲームを続けられることを目指した。

Table 1　実施した体験会

活動
1　事前学習用動画の視聴（事前）
2　自己紹介（5 分）
3　準備（30 分）
4　準備体操（5 分）
5　練習（45 分）
(1)　止め方
(2)　キャッチボール
(3)　　投げ方
3　ゲーム（60 分）
⑴　ルールの確認
⑵　ゲーム
⑶　講師と 1 対 1 のゲーム
4　片付け・まとめ（30 分）

２．体験会前後の意識の比較

障害者に対するイメージについて，統計的な有意差がみられた項目はなかった。

ゴールボールに対するイメージの項目で，中央値に統計的な有意差が生じた項目は，「ゴールボールは激しいスポーツだ(U=26.5，p<.05)」，「ゴールボールは面白い(U=29，p<.05)」の 2 項目であった。「ゴールボールは激しいスポーツだ」の中央値は，事前２，事後４，「ゴールボールは面白い」の中央値は，事前２，事後５であった。有意差のあったすべての項目で，事後により「そう思う」方に得点が増加した。

（考察）

障害者に対してのイメージは，体験会事前・事後で変化は見られなかった。障害者に対してのイメージが否定的に変化する事もなく，体験会は障害者に関するイメージに変化を与えることはなかった。

ゴールボールに対してのイメージは「激しいスポーツだ」，「面白い」という項目の得点が増加した。「面白い」という競技に対しての肯定的なイメージの増加は，障害者スポーツへの理解だけでなく，共に楽しむスポーツとしての興味関心にもつながるのではないかと考える。一方「激しいスポーツだ」というイメージは，スポーツとしての魅力を感じられる一方，恐怖心につながる可能性もある評価であると考える。より安全に，安心してスポーツに集中できるよう留意して実施することが必要であると考えられた。

事後質問紙の自由記述の内容も踏まえ、①スムーズに準備できるような事前準備を行い、安全確保にも留意し，準備においても全員が役割をもつことができるようにする，②恐怖心につながらないように，練習やゲームの際は柔らかいボールも選択できるようにする，の 2 点を追加することで，よりよい体験会になると考えられた。

（文献）

小玉京士朗（2018）障がい者スポーツによる学生の意識変化に関する研究. 環太平洋大学研究紀要, 13, 55-59.
大山祐太（2016）小学生を対象としたアダプテッド・スポーツ授業の効果の検討―ゴールボールを教材として―. 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 66, 2, 253-262.

（MORI Mayu, NAKANO Kensuke）

視覚障害領域教員養成での定位・移動の指導方法の検討

山本利和　　和角輝美子
（大阪教育大学総合教育系）　（日本ライトハウス養成部）
KEY WORDS: 視覚障害　歩行指導　教員養成

（目的）

特別支援学校の教員に必要とされる免許は次のように規定されている。特別支援学校の教員は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭免許状のほか、特別支援学校教諭免許状を有していなければならない（教育職員免許法第 3 条第 3 項）。特別支援学校教諭の免許状は、特別支援教育領域を定めて授与される（教育職員免許法第 4 条の 2）。特別支援教育領域は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に関する教育の 5 領域から構成されている（教育職員免許法第 2 条第 5 項）。特別支援学校の教員養成を行っている大学では、この 5 領域のいずれか又は複数の領域の単位を学生に与え、それぞれの領域での教員の実践的指導力を担保するようになっている。ただし、各領域において大学での教育が容易なものとそうでないものがあったり、大学での教育内容が現場で実践しやすいものとそうでないものがあったりする。例えば、5 領域の中の視覚障害者に関する教育の領域では、歩行指導とよばれている定位・移動の指導力を学生が修得することが望まれるが、それを可能にするための授業時間数を割り当てることは難しいかもしれない。

そこで、本研究では (1) 5 領域の中の視覚障害者に関する教育の領域の単位を取得しようとしている大学生に、定位・移動の指導法を指導することが必要なのか、(2) 大学生への指導が可能なのか、という 2 つの疑問について検討した。

（研究１）

視覚障害者に関する教育の領域における定位・移動の指導法を学生は学ぶ必要があるのかという疑問を考えるために、視覚支援学校で実施されている歩行指導の内容についての調査を実施した。

方法　視覚支援学校 2 校の歩行指導担当教員 11 名にアンケート調査を依頼し回答を得た。調査内容は①視覚支援学校で行われている歩行指導の内容と、②視覚支援学校の教員に求められる歩行指導に関する知識と技術であった。①については 23 名の幼児・児童・生徒についての回答を得た。

結果　①についての結果を表 1 に示している。表 1 にあるように手引き歩行、伝い歩き方法、白杖を使った歩行などについて指導されているケースが多かった。一方、ベアリングからの回避など、指導実績の少ないものもあった。②についての結果は、幼、小、中、高、専攻科へと指導対象の年齢があがるにつれて指導内容が変化することを示した。おおまかには、身体感覚→小さな空間での移動→大きな空間での移動という指導内容の変化であった。また、視覚支援学校教員として持っておいて欲しい知識や技術として、手引き、ファミリアリゼーション、白杖の基礎知識、シミュレーション体験、対象者にあわせた歩行指導などが述べられた。視覚障害全般についての知識や、視覚支援学校への理解も必要であるとの指摘もあった。

表１　視覚支援学校での授業内容

＜指導を受けた児童・生徒が多かったもの＞

手引き歩行、手による伝い歩き、防御（上部・下部）、方向の取り方（直角・平行）、白杖による防御、タッチ・テクニック、スライド法、白杖による伝い歩き、交差点横断、走行中の自転車の回避、バス・電車の利用

＜指導をうけた児童・生徒が少なかったもの＞

ベアリングからの回避、エレベーターの利用、落し物の拾い方、踏切横断、ハインズ・ブレーク

（研究２）

大学での授業を通じてどの程度の定位・移動の指導が可能かについて検討した。

方法　定位・移動の指導法についての 15 回の授業を実施した。受講生は目隠しをした状態での歩行を経験したことのない 4 名の大学生であった。統制群としてこの授業を受講していない 6 名の大学生にアンケートに協力してもらった。表 2 は授業の概要であり、授業内容は日本ライトハウス養成部が実施している講習内容とアメリカでの指導内容を参考にして作成された。なお、授業の効果を調べるために歩行指導力判定シート（和角・山本・濱田,2019）を使った。

表２　大学での授業内容

第 1 回　手引き歩行
第 2,3 回 手による伝い歩き、防御、方向の取り方
第 4,5 回 白杖歩行（白杖操作）
第 6,7 回 白杖歩行（伝い歩き、障害物回避、ファミリアリゼーション）
第 8,9 回 白杖歩行（地図とファミリアリゼーション）
第 10,11 回 大学構内歩行（車回避、交差点横断等）
第 12～15 回 応用歩行（市街地歩行・信号の利用・歩車道の区別の有る場合と無い場合の道路の歩行等）

結果　大学の授業では、研究 1 で示された視覚支援学校で行われている指導内容を含んだ授業をおこなった。その結果、歩行指導力判定シートを使った歩行能力の自己評価では、授業を受講した学生が受講していない学生よりも指導力の観点で高い自己評価得点を示した。しかし歩行実習を繰り返すことで体験的な気づきから学ぶ指導内容も多いので、自己評価が高かったとしても、授業時間数の少なさが授業内容の習得を不十分なものにしていることも考えられた。大学教員等による客観的な評価の必要性もあるだろう。

（考察）

大まかには視覚支援学校で実施されている歩行指導の内容を大学で教育できるようであるが、体験を十分に積みつつ理解を深める事が多い教育内容なので、大学の半期の授業だけでは学校教育現場で実施されている指導内容の十分な習得が難しいことが予想された。今回の授業内容に加えて、大学の休業期間を利用した実習を組み合わせるような工夫が必要なのかもしれない。

（文献）

和角・山本・濱田(2018)「白杖歩行訓練における観点別評価尺度」作成の試み. 特殊教育学研究, 56, 147-155.

(YAMAMOTO Toshikazu, WAZUMI Kimiko)

視覚障害者のための歩行訓練の実施状況 4

ICT 機器や電子歩行補助具を用いた歩行訓練

〇和角輝美子　　山本利和
（〈社福〉日本ライトハウス養成部）　（大阪教育大学総合教育系）

KEY WORDS: 視覚障害　歩行訓練　歩行補助具

【目的】

視覚障害者の歩行を支援する補助具は、白杖や盲導犬と併用することを原則としているものが多い。1960 年代からこのような機器が開発され始め、1980 年代前後は、モーワットセンサーやソニックガイド（いずれもニュージーランド製）を用いた訓練が行われることも多かった。モーワットセンサーやソニックガイドは超音波を利用して障害物を検知しスムーズな移動を目的とした歩行補助具であったが、現在は製造されていない。現在は、パームソナー（有限会社テイクス製 2019 年 5 月販売完了）、K-Sonar（Bay Advanced Technologies 製）、スマートケーン（販売：アメディア）スマート電子白杖（エーピーアイ株式会社製）などがある。2019 年トルコで開発された白杖型の WeWALK は、障害物検知とスマートフォンと連動させることでナビゲーション機能が利用できる。

さらに、近年、iPhone などのスマートフォンを所持している視覚障害者が増え、スマートフォンを活用して歩行している視覚障害者も存在している。また、暗所での見やすさを向上させるための補助具（MW10HiKARI）もある。

ところで、このような歩行補助具を活用した歩行訓練がどのくらい行われているかは不明である。そこで、従来の調査に加えて、ICT 機器や電子歩行補助具を用いた歩行訓練の状況も調べ、その現状を明らかにしたい。

【方法】

①調査対象者：A 歩行訓練士養成プログラムを修了した歩行訓練士 397 名を対象に調査を行い、回答をもって本調査に同意したものと判断した。このうち 231 人の回答が得られた回収率 58.19%)。回答のあったもののうち、回答に不備があった者 3 人、退職者 3 人を除外した計 225 人に対して集計を行った。②調査期間：令和 2 年 3 月 18 日から 4 月 1 日までに郵送、もしくは直接配布され、同年 4 月 16 日までに回収された。③調査項目：平成 31 年 4 月から令和 2 年 3 月までの 1 年間における歩行訓練実施の有無、訓練対象者総数、ICT 機器や歩行補助具を用いた歩行訓練の対象者数、訓練に用いた ICT や歩行補助具（複数回答可）、ICT 機器や歩行補助具の使用目的（複数回答可）であった。なお、盲導犬による歩行訓練、ガイドヘルパー講習会などの晴眼者への講演活動は調査対象から除外した。

【結果】

①全体像：平成 31 年 4 月から令和 2 年 3 月までに歩行訓練を実施した歩行訓練士は 225 人中 144 人（64.00%）であった。訓練対象者総数は 1601 人であった。1 人の歩行訓練士が担当する対象者の数は 6 人（中央値、範囲 1－106）であった。

② ICT や歩行補助具を用いた歩行訓練数：ICT 機器や歩行補助具を用いた歩行訓練を行った歩行訓練士は 41 人、歩行訓練を実施した歩行訓練士の 28.42%であった。また、対象者数は 104 人、全歩行訓練対象者の 6.50%であった。

③訓練に使用した ICT 機器や歩行補助具：機器以外にナビレコや GoogleMap といったアプリ名の回答も含め全部で 50 件の回答があった 5 種類の機器の回答があり、そのうち iPhone がもっとも多く用いられていた（図 1）。

④ICT や歩行補助具を使用した訓練目的：ルート検索、障害物回避、暗所視、バス検索、環境認知、iPhone で信号機の拡大確認、拡大視、現在地の確認、GoogleMap を用いた目的地歩行といった全 52 件の回答が得られた（図 2）。

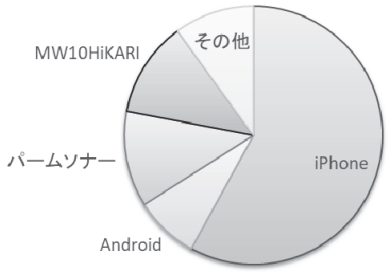


図1　歩行訓練で使われたICT機器・電子歩行補助具

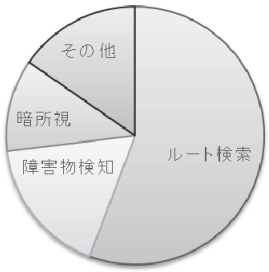


図2　歩行訓練での使用目的

⑤ICT 機器や歩行補助具と訓練目的：目的がルート検索だけだったのは 24 件、このうちスマートフォンを活用した件数は 24 件（iPhone22 件、Android2 件）、歩行訓練士は 23 人であった。また、5 件が障害物検知だけを目的としており、このうちの 3 件でパームソナーが用いられていた。

【考察】

今回の調査の結果、歩行訓練士の稼働率、一人当たりの対象者数など、これまでの調査と同様の傾向が見られた。歩行訓練を実施した歩行訓練士の約 30%が ICT 機器や歩行補助具を用いた歩行訓練を行っており、訓練を受けた対象者は 1 割に満たない。歩行訓練士はこれらの機器を利用した歩行訓練を行えるが、希望する視覚障害者が少ないと考えられる。また、もっとも用いられたのはスマートフォンであり、その用途のほとんどがルート検索であったことから、多くの視覚障害者は既知の場所での歩行訓練を希望しており、わざわざルートを検索する必要がないのかもしれない。さらに、視覚障害者は障害物を事前に発見しぶつからずに歩行することより、どのような経路で目的地にたどり着けるかということを重視していることが示唆される。

今回の回答にアプリが挙げられていたが、どのような目的・視覚障害の程度の対象者に、どのようなアプリを訓練したのかということは不明である。さらに詳細な調査の必要があるだろう。

(WAZUMI Kimiko, YAMAMOTO Toshikazu)

聴覚障害児の言語運用力の評価に関する研究

ー聴覚障害教育のベテラン教師は「言語運用力」をどのように評価しているのかー

〇阿部敬信　　村松弘子
（九州産業大学人間科学部）　（愛知県立岡崎聾学校）

KEY WORDS: 言語運用力・伝達能力・相互行為能力

１．目的　日本特殊教育学会第 53 回大会（宮城大会）から「聴覚障害児の言語運用力育成」という自主シンポジウムが積み重ねられてきている。そこでは聴覚に障害がある子どもが学童期から思春期を迎え、自己の培ってきた言語能力を現実の社会の中でいかに駆使して、自己実現を図ろうとしているのかが実践報告という形で積み上げられてきた。このシンポジウムでは「Good Practice の多岐にわたって積み上げ」から、高井（2010）による言語運用の二重構造モデル、通称「アンコと皮のモデル」や、髙井・白井（2014）からは、Canale and Swain（1980）による伝達能力モデルを援用した「第二言語習得のスキルを援用した言語運用の領域モデル」が提案されている。本研究では、このシンポジウムの話題提供者等に質問紙調査を行うことで、“Good Practice”なるものの“Good”とは何を評価しているのかを明らかにすることによって、聴覚障害児の言語運用力とは何かを探索的に示すことを目的として行われた。

２．方法　調査の対象者は、過去にシンポジウムの話題提供者、指定討論者等の役割を担った聴覚障害教育関係者であった。質問紙は本調査の趣旨を口頭で説明した上で、調査の趣旨に賛同し、個人情報保護を行った上で結果を公表することに同意した 14 名に対して手交で配布された。回答は郵送またはパスワード付きのメール添付であった。回答数は９名（回収率 64.2%）であった。質問紙の設問内容は表１のとおりであった。

表１　質問紙の設問内容

番号	内容
１	あなたのこれまでの経験で、聴覚障害生徒が高い言語運用力を発揮していると考えたエピソードを具体的に記述してください。どのような生徒が、どのような場面で、何をどのように用いて、どのような目的を達成できたのかを、次の欄に記述してください。
２	上記「１」で記入したエピソードを振り返って、あなたはそのエピソードをどうして「高い言語運用力を発揮している」と判断されましたか。箇条書きで、できれば３つ以上の判断した事項を、次の欄に記述してください。
３	あなたは、「聴覚障害生徒の言語運用力」と聞いて、どのような“言葉”を思い付きますか。単語で構いません。今まで自主シンポジウム「聴覚障害児の言語運用力」では、聴覚障害児の言語運用力に係る教育実践や事例、そして、それらを統合するモデルがいくつか提案されてきました。今までの自主シンポジムで語られてきた“言葉”や、今のあなたが思い付いた“言葉”で構いません。できるかぎり多くの「聴覚障害生徒の言語運用力」から思い付く“言葉”を記述してください。

３．結果　本質問紙で行われた設問の内、本発表では「設問３」の結果を考察の対象とする。設問３は、語で記述されている場合もあれば、単文で記述されている場合もあったので、「要素」とする。総要素数は 77 であった。回答者一人あたりの平均要素数は 8.56（SD3.21）であった。つまり回答者は「言語運用力」を８から９の要素で考えていることが分かった。次に、筆者と研究協力者１名で、同じ意味と判断できる要素を一つにまとめたところ、62 の要素が得られた。次にこの要素を「状態・様子」と、高低・多少といった量的なとらえができる「行動・能力」として分類した。「状態・様子」と判断した要素は 20、「行動・能力」と判断した要素は 42 であった。

４．考察　設問３は、それまでの設問２までの子どもの具体的姿から回答者の内省を呼び起こした上で、さらに回答者のもつ「言語運用力」という語の意味的ネットワークを活性化させることにより、語彙を産出させて要素を記述するようになっている。高低・多少といった量的なとらえができる要素を「行動・能力」として分類された 42 の要素は、さらに「自分の考えを的確に伝える力」「要約」「分かりやすく説明する力」など個人の認知的な能力を想起させる要素、そして、「メタ認知」に代表されるような個人の認知を一段高いところから、俯瞰するような要素、さらには「相手を推し量るような経験」「誤解やすれ違いを確認できる力」「周囲との調和を気にできること」「メンター」「ピアグループ」など、大人や友だちなどの周囲の人との関係性の中で培われていく要素に分類できると考えられた。

つまり、「言語運用力」を構成する要素は、個人の「思考」「判断」「理解」「学習」といった認知に関わる活動と中核となる「言語」の能力だけでなく、自己がうまくできているか、できていないかを「モニタリング」し「コントロール」する、自己を俯瞰するもう一人の自己といったメタ認知的な能力、そして、個人内に所属する能力だけではなく、周囲と「協調」したり「足場かけ」をしたりされたりといった、周囲との関係性の中で見えてくる能力、それによって、自己をコミュニティの中に位置付けていく能力までが要素として示されているといえる。

設問３で収集された要素には周囲との関係性で見えてくる能力から、自己をコミュニティの中に位置付けていく能力まで示されている。第二言語習得研究者の Young（2000）らは、このような言語運用力を相互行為能力（interactional competence）として「談話実践の社会文化的特徴を記述するための枠組み」と、「談話実践が参与者間で協働的に構築される相互行為的過程」を包含するものであるとしている。つまり、能力を個人の枠組みに押し込むだけでなく、「「行為」として見て、個人に属するものから、周囲の人たちといった一定のコミュニティにある全ての参与者との協働によって構築するもの」こそが、「能力」といえるものだと主張しているといえる

５．結論　このように考えていくと、聴覚障害児の言語運用力を評価する枠組みは、個人の有する認知と言語の能力、個人自らをモニタリングしコントロールするメタ認知、そして、個人とその周辺にあるコミュニティとの関係性で構築される相互行為能力の３層で考えることができる。ただし、Johnson(2003)は、相互行為能力は、あくまで具体的な状況において、対話者との間で協働的に構築されるものと考える。つまり、対話者との相互行為の過程でどのような援助がどの程度与えられれば達成できるかを検討し、潜在的な発達の可能性を探る評価とする必要がある。

(ABE Takanobu, MURAMATSU Hiroko)

聴覚障害幼児の指文字の習得過程に関する研究

—指文字 1 字読みおよび手話・指文字弁別課題からの検討—

○井口亜希子（筑波大学大学院人間総合科学研究科，日本学術振興会）
田原敬（茨城大学教育学部）
原島恒夫（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害　指文字　手話

【目的】

子どもが指文字を学習する過程について，手指言語環境においては，手話単語と指文字の弁別，各手形の連なりが単語を表すことの理解等，指文字が使用可能になる前の準備段階が存在することが報告されている（Padden, 2006；他）。しかし，音声言語と手指言語を併用する言語環境下における指文字の習得過程については明らかにされていないことが多い（井口・原島・田原，2019）。そこで，本研究では，音声言語と手指言語を併用する環境下にて養育される聴覚障害幼児に対し指文字 1 字読み課題および，手話と指文字の弁別課題を実施し，幼児期の指文字の習得過程を明らかにすることを目的とした。

【方法】

1）協力児：日常会話で音声言語・手話・指文字を用いている特別支援学校（聴覚障害）3 校の幼稚部に在籍する幼児 38 名（年少 11 名，年中 11 名，年長 16 名）を分析対象とした。協力児の 19 名が補聴器を，残り 19 名が人工内耳を装用しており，補聴器装用児の良聴耳の裸耳平均聴力レベルの平均値は 74.5dB(*SD*＝20.1dB）であった。

2）研究の手続き：筑波大学人間系研究倫理委員会の承認（課題番号：筑 2019-29A） を得て，協力児および保護者の同意を得た上で調査を開始した。20XX 年度内に 3 回の調査を実施した（Ⅰ期 7 月，Ⅱ期 10-11 月，Ⅲ期 1 月）。調査は個別面接形式で 1 回 20 分程度の課題を実施した。

3）実施課題と分析手順

①1 字読み課題：検査者が表出した指文字（清音 14 字）を音読させた。指文字が正しく音読できていた場合を 1 点とし，学年・時期別に平均得点を算出した。その後年少児に対しては，正しく音読できなかった刺激について誤答内容の分析を行った。

②弁別課題：手形の写真カード 6 枚から指文字だと思うカードを 2 枚選択させる課題を実施した。使用した手形は，片手型 3 枚：日本指文字 2 枚（正答），海外指文字（ASL－F，P 等）1 枚，両手型 3 枚：コ型＋日本指文字，英国両手式指文字，形の手話単語各 1 枚であった。異なるカードを用いて 3 セット実施した。「（片手型） 日本指文字」選択を正答 1 点とし，平均得点を学年・時期別に算出した。

【結果】

指文字 1 字読み課題の平均得点をみると（Table 1 中列），各学年で時期とともに上昇し，特に年少期後半において著しい伸びをみせ，年中期以降は 8 割を超える正答率を示した。年少児の誤答内容を分析したところ，単語名の回答（例：指文字に対して友達や教員の名前を答える，「ホ」に対して保健室と答える等），正答以外の音節での回答（例：「ユ」に対して「マ」と答える，「ヤ」に対して「へ」と答える等），無回答（例：無言，わからない）に分類された。年少児の誤答の内訳を時期ごとにみると，「無回答」はⅠ期で約 7 割を占めたがⅡ・Ⅲ期で徐々に減り，「単語名」はⅠ・Ⅱ期で無回答に次いで高い割合であったがⅢ期ではほとんどみられず，一方で「異音節」はⅠ・Ⅱ期よりⅢ期で高い割合を占めた（Table 2）。

一方で，弁別課題の結果をみると，平均得点が各学年で時期とともに上昇し，特に年少期後半において伸びをみせ，年中期中盤以降は高い得点を示す等，指文字 1 字読み課題と同様の傾向を示した（Table 1 右列）。

【考察】

本調査課題の「指文字の 1 字読み」は，指文字と音節を対応付ける，音声・手指言語併用環境下に特徴的な行動であるといえる。指文字の 1 字読みは，年少期前半には 1 つの指文字に対して単語名を回答する児がみられたが，年少期後半以降は音節での回答（正答や類似手形への誤答）が増加し，年中期に概ね完成すると考えられた。一般的に 4 歳後半頃に単語を不可分な音の連続体として捉えている段階から，音節単位に分解することが可能になる段階へ進む（天野，1970）ことから，指文字 1 字読みの発達は，年少・年中時期の音韻意識の発達が関係している可能性がある。

一方，手話と指文字の弁別課題は，年少・年中時期に得点が伸びており，指文字 1 字読みと同時期に可能になると考えられた。書記文字においては，読めるようになる前に文字の表記的特性に気づき，類似した記号と見慣れた文字の弁別が可能になるといわれている（今井,1982）が，指文字は文字とは異なり記録媒体として接触することが少ないこと等から，既知指文字が少ない段階では本課題の難易度が高かったと考えられた。したがって，音声・手指言語併用環境下では，指文字の 1 字読みがある程度習得されることで，「1 つの音で読むもの」等，手話とは異なる「指文字」というカテゴリが形成される可能性がある。

今後，音声言語と手指言語を併用する環境下にて養育される聴覚障害児の音韻意識の発達等，諸発達要因との関連もあわせて，指文字の 1 字読み，その後の単語単位の読みや表出に至る指文字習得過程について検討する必要がある。

Table 1　学年・時期別各課題の平均得点

学年	人数	時期	月齢	読み課題 14点満点	弁別課題 6点満点
年少	11	Ⅰ	45.8 (2.6)	1.9 (1.8)	2.2 (1.5)
		Ⅱ	49.5 (2.8)	4.7 (4.7)	3.1 (1.4)
		Ⅲ	52.2 (2.7)	8.7 (4.5)	4.4 (1.3)
年中	11	Ⅰ	56.3 (2.5)	11.2 (4.0)	3.1 (1.4)
		Ⅱ	59.9 (2.4)	13.4 (1.8)	5.2 (1.2)
		Ⅲ	62.9 (2.6)	13.7 (0.9)	5.6 (1.0)
年長	16	Ⅰ	68.7 (4.3)	12.8 (3.4)	4.8 (1.5)
		Ⅱ	72.2 (4.3)	13.3 (1.7)	5.6 (1.0)
		Ⅲ	75.2 (4.2)	13.7 (1.3)	5.6 (0.8)

表中の（ ）は1*SD*を示す.

Table 2　年少児の 1 字読み回答内訳（%）

学年	人数	時期	正答	誤答種類		
				単語名	異音節	無回答
年少	11	Ⅰ	13.0	9.1	8.4	69.5
		Ⅱ	34.4	18.8	5.2	41.6
		Ⅲ	62.3	0.6	17.5	19.5

※本研究はJSPS科研費JP19J10447の助成を受けた。
(IGUCHI Akiko, HARASHIMA Tsuneo, TABARU Kei)

聴覚障害教育に携わる聴覚に障害のある教員に関する国内外の研究動向と展望

―日本とアメリカの先行研究に焦点を当てて―

〇石川　美希　　熊井　正之
（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:　聴覚障害　教員　文献レビュー

Ⅰ．目的

我が国では，2007 年に「特殊教育」から「特別支援教育」への転換がなされた．インクルーシブ教育システム構築を目指した特別支援教育の推進のために，文部科学省（2012）は，「助け助けられる，教え教えられる，といった関係は，双方向で立場が相対化されるインクルーシブな人間関係であり，児童生徒間で見られる関係であるが，障害のある教員は，その関係に自ら自然に参画し実践する役割を果たすことができる」と述べており，学校は障害のある教員の特性等を考慮し，職務遂行に必要な支援を行なう必要があると，障害のある教員の特別支援学校への進出に積極的な意見を表明している．2012 年から 8 年の年月を経た現在，国内の先行研究において，障害のある教員に関する研究が散見されるようになってきた（郷右近・舛本：2012，中村：2015，中村：2016，高橋・佐藤：2016，西村・高橋・津田：2016，奥沢・廣田：2017，奥沢：2018）．

文部科学省（2020）の調査によると，日本では，ろう学校に勤務している教員の数は 4,328 人と報告されている．しかも，聴覚に障害のある教員の人数は年々増加傾向にあり，現在 501 名の聴覚に障害のある教職員が学校にて勤務していると報告されている．特にろう学校に勤務している聴覚に障害のある教職員の数は，全体の約 80%（392 名）と，多くを占めている（全国聴覚障害教職員協議会：2019）．今後もろう学校に勤務している聴覚に障害のある教員の人数増加が予想されるが，ろう学校に勤務している聴覚に障害のある教員に関する研究は奥沢・廣田（2017）と少数であり，国内の研究の蓄積は多いとはいえない状況にある．

一方，障害のある教員に関する先行研究は国外でも散見されている（Noonan et al.：2004, Rieser：2008, Macleod& Cebula：2009, Brunsting, Sreckovic & Lane：2014 など）．さらに，アメリカでは，聴覚に障害のある教員に関する先行研究もいくつか見られている（Ausbrooks, Baker & Daugaard：2012, Higgins & Liberman：2016, Luckner & Dorn：2017 など）．そこで，本稿は，聴覚障害教育に携わる聴覚に障害のある教員に関するアメリカの先行研究を概観し，研究知見をまとめることを第一の目的とする．さらに，その動向や展望について検討することを第二の目的とする．

Ⅱ．方法

論文の選定にあたっては，まず，研究文献の検索エンジンである EBSCOhost を使用し，「ろう学校（school for the deaf or hard of hearing, schools for the deaf）」「聴覚障害（hearing impairment，hearing loss，deaf or hard of hearing）「教員（teacher，educator）」「労働力（workforce）」「雇用（employment）」「職業（job）」「職場（work environment, workplace）」をキーワードとして検索を行なった．次に，論文アブストラクトに目を通し，テーマ外及びアメリカ以外のものについては除外した．検索結果については，アメリカにおける最近の動向を調査するため過去およそ 5 年間，テーマ及びアメリカに関連した内容で学術雑誌に投稿された英語論文を分析の対象とした．

Ⅲ．結果・考察

アメリカでは，聴覚障害教育に携わる教員の 80～90%が聴者の白人女性となっている（Cannon & Luckner：2016，Engler & MacGregor：2018）．その傍らで，聴覚に障害のある児童生徒の実態は，文化的にも言語的にもますます多様化している．例えば，アメリカでは，⑴白人の児童生徒数が減少している反面，黒人（アフリカ系アメリカ人），アジア系，特にヒスパニック系（ラティーノ）の児童生徒数が増加している⑵英語の他にアメリカ手話（ASL）や英語以外の言語などを使っている児童生徒が増えている⑶聴覚障害の他に障害を有する児童生徒の割合が増加している（Jackson, Ammerman & Trautwein：2015, Guardino & Cannon：2016, Cannon & Luckner：2016，Engler & MacGregor：2018, Dorn：2019）．この背景のもと，アメリカでは多様性に富む聴覚に障害のある児童生徒に対応できるために，種々のスキルと知識，聴覚に障害のある教員を含めた聴覚障害教育に携わる教員の多様化がより求められている（Cannon & Luckner：2016, Higgins & Liberman：2016, Luckner & Dorn：2017, Engler & MacGregor：2018）．ちなみに，Cannon & Luckner（2016）は，文化的にも言語的にも多様化している聴覚に障害のある児童生徒へのより広い視野とロールモデルを提供するために，文化的にも言語的にも多様性に富む教員を積極的に採用することを提案している．

聴覚障害教育に携わる教員の職務満足度について調査した先行文献（Luckner & Dorn：2017）によると，495 人の教員に尋ねたところ，全体の 89%が職業に満足していると回答したという．ただし，自分はろう者もしくは難聴だと回答した対象者は全体の 13%であった．しかも，校種については，地域の公立学校の教員が半数，ろう学校の教員が 22%となっているため，地域の公立学校に勤務している聴者教員の回答が反映されている調査結果であると思われた．なお，Luckner & Dorn（2017）は課題点として，ロールモデル不足と聴覚障害教育領域の資格を有する教員の数が足りていないことを挙げているが，外国語としてアメリカ手話（ASL）を受け入れる高校や大学の数が増加しており，アメリカ手話（ASL）を教えるためにろう者（d/Deaf adults）の雇用が増える可能性があるとも述べている．

以上から，アメリカでは下記の 2 点が挙げられる．

1）　アメリカでは，聴覚障害教育に携わる教員のほとんどが聴者の白人女性となっているが，聴覚に障害のある児童生徒の多様化により，聴覚に障害のある教員を含め，聴覚障害教育に携わる教員の多様化がより求められていることがわかった．
2）　アメリカでは，聴覚障害教育に携わる教員は障害の有無にかかわらず，これまで以上により広範囲にわたるスキルと知識が求められていることがわかった．

Ⅳ．今後の課題

今後は，期間と対象範囲を拡げて，聴覚障害教育に携わる聴覚に障害のある教員に関する国外の研究を幅広く概観していきたい．　　(ISHIKAWA Miki, KUMAI Masayuki)

聴覚障害児のワーキングメモリの発達

－ ワーキングメモリスパン課題を用いた検討 －

○石田　祐貴　　鄭　仁豪
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:　聴覚障害　ワーキングメモリ　発達

Ⅰ．目　的

ワーキングメモリ（以下、WM）は、課題を遂行しながら必要な情報を一時的に保持する能力であり、学習や思考などの認知活動を支える重要な役割を担うとされている。聴覚障害児に関する WM の先行研究では、読解力との関連、難聴の有無による違いを検討したものが多く、発達に着目した研究は少ない。そこで本研究では、認知課題の遂行と情報の保持を並列的に課す形式のワーキングメモリスパン課題を用いて、課題刺激を言語および非言語に分け、それぞれにおける WM スパンの発達的変化を検討し、聴覚障害児の WM の発達に関する知見を得ることを目的とした。

Ⅱ．方　法

1．対象者：特別支援学校（聴覚障害）に在籍する小学部 3 年生から中学部 3 年生の聴覚障害児童生徒 84 名。平均聴力は 96.8 dB（*SD*＝13.6）であった。対象児童生徒を群分けし、3 つの学年群を作成した（小 3・4 年群：23 名、小 5・6 年群：23 名、中学生群：38 名）。

2．課　題：1）言語を刺激として用いた WM スパン課題である Reading span test（長南・澤, 2012; 以下、RST）：PC 画面に 1 文ずつ系列的に提示される文を音読しながら、文中の赤い下線が引かれたターゲット語を記憶してもらい、全ての刺激文が提示された後に、筆記によるターゲット語の再生課題を実施した。

2）光景画像を刺激として用いた WM スパン課題である Picture span test（Tanabe & Osaka, 2009; 以下、PST）：PC 画面に 1 枚ずつ系列的に提示される光景画像の意味的文脈の正誤判断を行いながら、画像中の赤い枠で囲われたターゲット部分を記憶してもらい、全ての刺激画像が提示された後に、1 つの刺激画像毎に 4 つの選択肢からターゲット部分と同じ画像を選択する再認課題を実施した。

尚、課題は 2～5 文（画像）条件まで 3 セットずつ実施。

4．分析観点：WM スパンを比較するため、各文条件における正再生率と課せられた刺激個数（条件に等しい）の積を求めて各条件における平均保持個数を算出する記憶個数推定法（遠藤, 2013）を用いて、それぞれの課題における WM スパン得点と各条件における得点を算出した。それらを用いて、学年間の発達的変化、課せられる刺激個数が異なる各文（画像）条件間の得点の変化を検討する。

5．研究倫理：本研究は、筑波大学人間系倫理委員会の承認（筑 2019-21A）を得て実施した。

Ⅲ．結　果

1．ワーキングメモリスパンの発達的変化

1）RST：学年間の発達的変化を検討するため、WM スパン得点を用いて一要因分散分析を行なった結果、主効果が認められた（$F(2, 81) = 7.83$, $p<.01$）。Bonferroni 法による多重比較を行った結果、”小 3・4 年群と小 5・6 年群”、”小 3・4 年群と中学生群” との間に有意差が認められた。

2）PST：学年間の発達的変化を検討するため、WM スパン得点を用いて一要因分散分析を行なった結果、主効果が有意傾向で示された（$F(2, 81) = 2.87$, $p<.10$）。Bonferroni 法による多重比較を行った結果，”小 3・4 年群と中学生群” との間に有意傾向で差がみられた。

2．刺激個数が異なる各文（画像）条件間の得点の変化

1）RST：各学年群における 2～5 文条件までの得点の変化を検討するために、各文条件の得点を用いて二要因分散分析を行った。その結果，条件（$F(2.52, 204.21) = 19.53$, $p<.01$）、学年（$F(2, 81) = 7.82$, $p<.01$）ともに主効果に有意差が認められ、交互作用にも有意差が認められた（$F(5.04, 204.21) = 2.90$, $p<.05$）。学年の要因では、いずれの学年においても主効果が認められ、小 3・4 年群では “2 と 3 文条件”、”2 と 4 文条件”、”3 と 4 文条件” との間に、小 5・6 年群では “2 文条件と他の全ての条件” との間に、中学生群では ”2 文条件と他の全ての条件”、“3 と 4 文条件” との間に有意差が認められた。

2）PST：各学年群における 2～5 画像条件までの得点の変化を検討するために、各画像条件の得点を用いて二要因分散分析を行った。その結果、条件の主効果に有意差が認められ（$F(2.52, 204.12) = 228.00$, $p<.01$）、学年の主効果は有意傾向で差がみられた（$F(2, 81) = 2.87$, $p<.10$）。交互作用も有意傾向で差がみられた（$F(5.04, 204.12) = 1.199$, $p<.10$）。学年の要因では、いずれの学年においても主効果が認められ、小 3･4 年群では “2 文条件と他の全ての条件”、“3 文条件と 5 文条件”、”4 文条件と 5 文条件” との間に、小 5・6 年群と中学生群では全ての条件間で有意差が認められた。

Ⅳ．考　察

非言語材料を刺激とした物体や図の記憶に関する WM スパンは、全体的に緩やかに増加する傾向にあることが窺えた。非言語刺激を用いた WM 研究では、成人の WM スパンの平均は 3 個から 4 個程度であることが示されており、同程度の WM スパン得点が小 3・4 年群で示されたことから既に一定のレベルに達していることが窺え、幼児期から低学年の段階において向上している可能性が考えられた。

一方の言語の記憶に関する WM スパンでは、特に小学部の中学年から高学年にかけて大きく増加することが明らかとなった。また、中学生群は課題で課せられる刺激個数が増えるにつれて、記憶数も比較的に増加する傾向が示されたが、小学生群では課される刺激個数が増えても記憶数は 2 個から 3 個程度に留まる傾向にあることが示唆された。

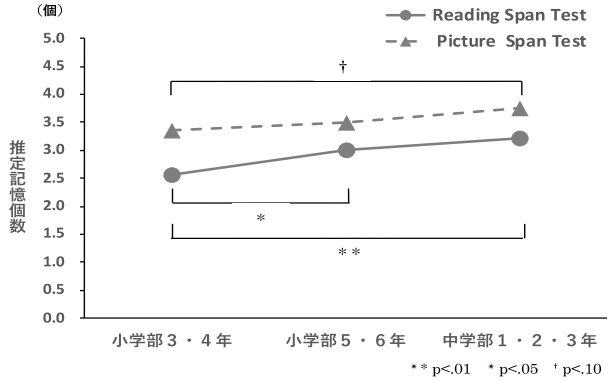


Fig. 1　**ワーキングメモリスパン得点の学年間の比較**

Ⅴ．文献：紙面上の都合により省略。

（ISHIDA Yuki, CHUNG Inho）

オンライン授業に対応した情報保障支援システム・教材の開発

—遠隔情報保障システム「T-TAC Caption」の円滑導入に向けて—

○磯田恭子[1)]　三好茂樹[1)]　河野純大[2)]　白澤麻弓[1)]　吉田未来[1)]　石野麻衣子[1)]　関戸美音[1)]　中島亜紀子[1)]　萩原彩子[1)]
筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター[1)]　　筑波技術大学産業技術学部[2)]

KEY WORDS: 聴覚障害学生支援　　オンライン授業　　遠隔情報保障システム

１　目的

新型コロナウイルス感染症拡大防止にともない、全国の高等教育機関（以下、大学）では 2020 年度の授業開始にあたり非対面型のオンライン授業の実施体制整備が急務となった。各大学ともに十分な準備期間のない中で授業実施体制を整えるとともに、障害のある学生への合理的配慮提供も準備も進めなければならない状況であった。

特に聴覚障害学生への支援においては、従来は聴覚障害学生が受講する授業に支援技術を習得した学生（以下、支援学生）を派遣し、同じ教室内で支援を実施することが一般的であった。しかしながら、いずれの学生も自宅からの受講・支援提供となるため、聴覚障害学生は教員側での配慮（視覚資料の提供、映像教材への字幕挿入や文字起こし作成、等）のみでは内容把握が困難であること、リアルタイム講義には文字による支援が不可欠であることが想定され、遠隔地からの文字通訳支援が実現できる体制が求められた。さらに、障害学生支援担当スタッフも在宅勤務となった大学も多く、聴覚障害学生・支援学生とも対面することなく支援開始が迎えられるシステムが必要となった。

そこで我々は、これまでに開発した遠隔地からの情報保障支援技術が活用できるのではないかと考え、すでに 2013 年に公開していた遠隔情報保障システム「T-TAC Caption」（開発：筑波技術大学　三好茂樹（三好ら,2013））（以下, T-TAC Caption）を円滑に導入できるよう、システムの改良と各種教材の整備を行った。T-TAC Caption は公開後、初等中等教育機関および約 20 大学（年間）での利用実績が年間約 2,000～3,000 時間に及んでおり、また、前身システムも含め東日本大震災・熊本地震の際には、被災地域の大学で学ぶ聴覚障害学生への授業情報保障支援を遠隔地から実施する際にも活用した実績がある。シンプルな操作で利用可能なシステムとして構成しており、学生への講習会等を開催できない局面でも利用しやすい点が特徴と言える。本稿では、初めて T-TAC Caption を導入することとなった大学の教職員・聴覚障害学生・支援学生に対してシステムの円滑導入を支援するために作成した新システムならびに各種教材について、その目的と効果とともに報告する。

２　内容

１）T-TAC Caption WebUser の開発

従来の T-TAC Caption システムは、利用者（聴覚障害学生）は教室内・入力者（支援学生）は遠隔地にいる状態での運用を前提としており、利用者のタブレット端末に専用アプリをインストールし、教員の音声・映像をタブレット端末で取得して入力者に配信していた。今回の対応では多くの大学でオンライン授業が行われることになり、オンライン授業に入力者もログインすることで音声取得が可能となるため、データ通信量を極力抑えるためにも音声・映像の取得・配信機能のないウェブブラウザ版として利用者用に、新たに T-TAC Caption WebUser システムが開発・公開された。入力者側のシステムは音声取得がオンライン授業システムからとなる以外は変更せず、従来より活用している大学にとっても負担なく WebUser の利用ができるようにした。利用者側の機能比較を表１にまとめた。

表１　T-TAC Caption 利用者側の機能比較

	アプリ版	WebUser 版
専用アプリのインストール	要	不要（ウェブブラウザから専用ページにアクセス）
音声・映像の取得・配信	○	×（オンライン授業システムで聴取）
チャット機能	○	○
文字入力機能	×	○

２）各種教材の開発

前述した通り、T-TAC Caption WebUser システムの導入を非対面の状況にて円滑に進められるよう、学生・教職員に活用方法を分かりやすく伝えるための教材を 11 点新たに開発した。公開後に寄せられた操作に関する質問や意見を踏まえ、随時内容のアップデートも行いつつ、ウェブサイト（http://www.pepnet-j.org/）にて公開している。表２に、作成した教材を目的別に整理した。

表２　T-TAC Caption システムの導入支援を目的とした開発教材（カッコ内は資料形態）

１．システムの全体像を把握する
システム概要説明【資料】
オンライン授業で活用できる T-TAC Caption システムの紹介（簡易版）【資料】
システム紹介【動画】
２．実際の操作の流れを把握する
入力者ログインの流れ（入力開始まで）操作解説【動画】
WebUser（利用者）システム利用の流れ操作解説【動画】
入力中の様子（入力者・WebUser）【動画】
３．操作方法と注意点を把握する
支援者（入力者）用操作マニュアル：オンライン授業対応（Version2）【資料】
WebUser（利用者用）操作マニュアル：オンライン授業対応（Version2）【資料】
４．よくある質問への対応
Adobe Flash Player の許可方法解説動画【動画】
Google Chrome における Flash 許可の手順【資料】
システム・利用登録・トラブル対応に関する FAQ【ウェブページ】

３　おわりに

今回の状況下では、各大学ともに時間的な余裕がない中での遠隔情報保障システム導入であった。システムを導入した各大学からは、本システムおよび各種教材により学内への理解啓発が円滑に進んだ、試行期間もない中でトラブルもなく安定して運用できている、などの意見を得ていることから、各大学への負担の少ないシステム導入支援ができたと考えている。今後も引き続き、現場のニーズに即したシステム・教材開発および効果の検証を行って行きたい。

（文献）　三好茂樹,他. 在宅連係入力を可能とする遠隔情報保障システム『T-TAC Caption』の開発. ヒューマンインタフェースシンポジウム 2013.587-588(2013).

(ISODA Kyoko, MIYOSHI Shigeki, KAWANO Sumihiro, SHIRASAWA Mayumi, YOSHIDA Miku, ISHINO Maiko, SEKITO Mio, NAKAJIMA Akiko, HAGIWARA Ayako)

ASD を合併する聴覚障害児一事例の談話と視線の関連について

○岩田能理子[1]　濵田豊彦[2]　大鹿綾[2]
（都立大塚ろう学校[1]　東京学芸大学[2]）
KEY WORDS: 聴覚障害　ASD　視線分析

【はじめに】社会的コミュニケーションの困難は ASD の中核的な障害である。一方で、聴覚障害児は聞こえにくさ故に言語獲得に遅れが生じる。言語を介して行われる談話に関して、ASD を合併する聴覚障害児にはより困難さがあると考えられる。また、視線に関しても、ASD 児・聴覚障害児ともに特異であることが指摘されており(Emmorey,K.ら,1993;Happe.F&Frith,2006)、注目箇所の違いが談話に影響を及ぼしていると考えられる。そこで、本研究では①ASD を合併する聴覚障害児の談話と視線の特徴について明らかにすること、②ASD を合併する聴覚障害児の談話指導による談話の特徴の変化を読み取ることを目的とする。

【方法】<対象児>聴覚支援学校に通う小学 6 年生。平均聴力レベルは、右：87.5dB 左：67.5dB であった。音声併用手話を使用しているが、音声のみになることもある。5 歳時に発達障害の診断を受けており、5 歳時の PARS の結果は 16 点（カットオフ値 12 点）であり、自閉傾向がみられた。なお、本研究は東京学芸大学の研究倫理委員会の審査を経て実施した。<手続き>指導前後に同じ課題を行い、談話の変化をその特徴と視線分析から読み取る。指導は、2 週間に 1 回、全 7 回実施した。1 回あたりの指導時間は 15 分程度であった。評価用課題：《課題》男女がピクニックの途中で犬にかごからパンを取られ、到着後気づいて驚く話。《手続き》3 コマ漫画を 1 コマずつ 5 秒間見せ、漫画がない状態でその内容について説明させた。また、漫画を提示している際の視線を記録した。指導用課題：《課題》登場人物が 3 人以上であり、何らかの働きかけにより状況が変わり、登場人物の感情が変化する題材を選んだ。（例：風船を売っているお兄さんの様子を見ながら、男の子は青の風船をもらいたいと思っていたのに、お母さんが買った風船は赤色で不機嫌になってしまう、など）《手続き》①4 コマの漫画を見せ、児童が理解した時点で漫画を伏せて内容を説明させた。②登場人物や状況の確認し、内容理解が異なるところ、話し方に課題が見られたところを指導する。③再度 4 コマ漫画の内容を伏せた状態で説明させた。<分析方法>指導前後の課題：《談話について》児童が説明する様子を録画し、音声・口形と手話・身振りに分けてスクリプトを作成した。その後、聴覚障害のある大学生 2 名とスクリプトの正確さに協議し修正を行った。①質的評価…スクリプトついて、説明のわかりやすさ(A 全体的わかりやすさ、B 関連性、C 整合性、D 結束性、E 心的状態の説明)を 5 段階で大学生・大学院生 10 人に評価させた。その後、評価項目 A~E に、1~5 点を割り振り、点数を付けた（点数が高いほど評価が高い）。②量的評価…大人の介入数、一文あたりの文節数、有意味語数を数え、発話の内容について分析した。③必要要素の有無…漫画を説明するにあたって必要となる要素（パン、犬、取られる、ピクニック）が生起しているかを分析した。なお、同じものを指していれば、換算に入れた。《視線について》課題を見ているときの視線について、視線分析システム Tobii Studio を用いて分析を行った。説明をする際に重要となる絵の部分（かご、犬、男女）に Area of Interest（以下 AOI とする。）を設定し、一箇所に 60ms 以上の停留を停留とみなして、AOI ごとの停留回数と停留時間を測定した。3 コマ分の停留時間を、漫画を提示していた時間(15 秒)で割り、視線が取れていた割合を調べた。本研究の視線が取れていた割合は、指導前 90.27%、指導後 87.73%であり、分析対象としてみなした。また、コマごとの停留回数・停留時間で、AOI ごとの停留回数・停留時間を割り、コマ全体あたりの AOI に停留していた回数・時間の割合について調べた。

【結果】<指導の経過>指導前期：主語の抜け落ちが多く、文と文を「から」や「～たら」を使って繋げるものの、文と文に意味的な繋がりがなかった。指導中期：児童の内容説明後、コマごとに追いながら、「いつ」「どこ」「誰が」「何をした」に分けて、状況を書き示した。一文に区切って話すことが多くなってきたが、主語の抜け落ちがあった。また、動作についても感嘆の表現等で済ませることが多かった。指導後期：児童の内容説明後、わかりやすい話し方の特徴について示し、再度説明させた。主語の抜け落ちは少なくなったものの、主語と述語のみで話すこともあり、目的語等が抜け落ちることがあった。

<指導前後の課題>談話について：

	①質的評価					②量的評価			③必要要素の有無
	A	B	C	D	E	介入数	文節数/文	有意味語	
前	17	28	21	19	13	6	4.5	8	50%
後	37	38	38	21	11	3	10.5	21	100%

視線について：

AOI に停留していた割合(%)		1 コマ目		2 コマ目		3 コマ目	
		かご	犬	かご	犬	女	男
前	回数	43.75	12.50	16.67	25.00	18.18	36.36
	時間	50.00	11.22	17.93	24.89	34.04	23.62
後	回数	20.00	33.33	43.75	25.00	25.00	43.75
	時間	24.11	36.61	41.24	23.73	30.94	44.36

【考察】指導前と指導後のスクリプトを見比べると、指導前は犬と男女どちらにも触れられていなかったが、指導後は両方とも明確に述べ、必要要素も全て述べられていた。また、一文に有意味語を多く用い、簡潔にまとめることができていた。不適切な「から」の使用がなくなっていた。このことが談話全体のわかりやすさに繋がったと考えられる。視線に関して、指導後は 1 コマ目で犬、2 コマ目でかご、3 コマ目で女・男の注視が指導前より増えており、物語を掴む上での要点を押さえられていた。このことから、4 コマ漫画を用いた談話の指導には効果が見られることが考えられる。一方で、指導の経過を振り返ると、「と言いました」「と思いました」「しました」の動詞ばかり使って表現したり、登場人物の発現を用いて気持ちを示したりすることが多かった。また、述語を抜かし、受け手に理解を求める話し方になる様子も残っていた。指導では、自分で表出できる動詞の語彙の少なさ・接続詞の使い方に対する支援や、具体的な説明の仕方の例示といった支援も考えられたらよかった。

【参考文献】Emmorey,K.,Kosslyn,S.,&Bellugi,U.(1993), Happe.F& Frith.U. (2006)
本研究は科学研究費基盤研究 (B) 16H03809 の助成を受けた。
(IWATA Noriko, HAMADA Toyohiko, OSHIKA Aya)

聴覚障害学生における 非連続型テキストの活用とその特徴

○岩船 夏海*　　坂口 嘉菜**
（*東京都立調布特別支援学校）　（**上越教育大学）
KEY WORDS:聴覚障害 文書読解 非連続型テキスト

（問題と目的）
聴覚障害教育において、連続型テキストに関する研究は数多く検討されてきた。深江（2009）は、年齢相応の言語発達を示す聴覚障害児であっても、推論レベルが聴児に比べ低い傾向にあることを示した。また、我妻（2000）は、経験したことのない内容やイメージ化が難しい内容の文章を理解することに困難があることを示した。これらのことから、聴覚障害児・者は、概念やイメージが記述されており、文脈を推測して読み取る必要のある抽象的文章の読解に困難を示すといえる。いくつかの研究では、文章に非連続型テキストを付加することで、解釈や推論の問題の理解が促進されたと報告している。Mayer and Gallini（1990）は、図の提示により、説明文的情報の理解と問題解決課題の成績が促進されたことを示した。岩槻（2000）は、学習したことを利用する応用問題においてグラフ効果が示されたことから、グラフが状況モデルの構築を支援する可能性を示唆した。視覚情報に頼ることの多い聴覚障害児・者がどのようにして非連続型テキストを活用しているのか、その特徴を明らかにする必要がある。しかし、非連続型テキストの中には抽象的で書き手の意図を推測する必要があるものも存在する。特に、簡単な記号を用いて概念間の関係を表しているものを概念図と呼ぶ（中村・古川, 1995）。
本研究では、聴覚障害学生を対象として、非連続型テキストを含む文書の読み課題を実施し、健聴の学生との比較によって概念図を中心とした非連続型テキストの活用とその特徴について明らかにする。
（方法）
１．対象:文章読解と先行知識により選定した A 大学の聴覚障害学生 20 名（平均年齢: 20.80 歳）と B 大学に在籍する健聴の学生 21 名（平均年齢: 20.95 歳）。
２．内容理解度テストの作成：文書は、図の種類と図の内容が明記されているか否かの 2 条件を設定し、全部で 4 つ作成した。問題は難易度（抜き出し、解釈、推論）と参照箇所（文章のみ、図のみ、文章 or 図を参照、文章 and 図を参照）の 2 つの基準を設定し、計 4 課題 52 問を作成した。
３．手続き：Step1 にフェイスシートの記入を行う。Step2 に内容理解度テストを実施する。このとき、回答の根拠として参照した箇所に印をつける作業も同時に行う。Step3 に 5 件法による先行知識調査を行う。
４.倫理上の配慮:上越教育大学の研究倫理審査委員会の承諾（2018-63）を受けた。加えて、研究協力機関の倫理審査委員会の承認を得た。
(結果)
１ 聴覚群における文章問題と図問題の比較
文章の読解と図の読解で成績に差があるのかを検討するため、文章問題と図問題の合計点数を難易度ごとに比較した。t 検定を用いて分析した結果、解釈で図問題の方が 1%水準で有意に高かった。有意差はなかったものの、推論では文章問題の方が高かった。抜き出しでは文章問題と図問題の点数がほとんど同じであった。
２ 文章 or 図問題における聴覚群と健聴群の比較
文章と図の両方から情報を得られる問題において、図を活用していたかを調べるため､文章 or 図問題の成績を聴覚群と健聴群で比較した。t 検定を行った結果、有意差はみられなかったものの、抜き出しでは聴覚群の方が点数が高く、解釈と推論では健聴群の方が高かった。また、参照箇所の比較も行った。参照箇所を「文章のみ参照」と「図を活用」に分けて、χ^2検定を行った。有意な差はみられなかったものの、すべての難易度で健聴群の方が「図を活用」した回答の割合が多かった。さらに、図の活用の仕方に差があるのかを調べるため､「図を活用」を「図のみ参照」と「文章と図を参照」に分けて χ^2検定を行った。有意差はみられなかったものの､「文章と図を参照」した回答の割合は、抜き出しで聴覚群の方が多く、解釈と推論では健聴群の方が多かった。
３ 文章 and 図問題における聴覚群と健聴群の比較
文章と図の情報を統合しなければならない問題において、読解成績に差があるのかを調べるため、聴覚群と健聴群で文章 and 図問の成績を比較した。なお、文章 and 図問題は解釈の難易度のみ実施した。t 検定を用いて分析を行った結果､健聴群の方が 5%水準で有意に点数が高かった。また、参照箇所についても比較を行った。参照箇所は、文章と図の双方を参照した「両方参照」と文章と図のどちらか一方を参照した「片方のみ参照」に分類した。χ^2検定を行った結果、健聴群の方が 1%水準で「両方参照」した回答数が有意に多いことが分かった。
（考察）
解釈や推論に困難さを示す聴覚障害児・者にとって図は有効的であり、健聴群よりも図を活用することが予測された。そこで、文章と図の両方から情報が得られる文章 or 図問題の成績及び参照箇所について、健聴群と比較を行った。その結果、抜き出しでは聴覚群の方が点数が高く、図の活用の割合も高かった。しかし、解釈と推論では健聴群の方が点数が高く、図の活用の割合も高かった。よって、予測とは異なり、聴覚群は抜き出しでのみ図を有効的に活用していることが示された。この理由として、聴覚群は抜き出しにおいて文章と図に読解の差がなく、両方を参照できることから情報量が 2 倍であったことが考えられる。しかし、難易度が上がると概念図の活用が困難となり、図を有効的に活用できなかったことが考えられる。
文書読解での図の活用でもう一つ考えなければいけないのが、文章に図の内容が明記されていない文書の読解である。この場合、文章の情報と図の情報を統合させて理解する必要がある。よって、文章 and 図問題の点数と参照箇所を健聴群と比較した。その結果、聴覚群の方が点数が有意に低く、文章と図の両方を参照している人も有意に少なかった。このことから、健聴群は聴覚群よりも概念図の読解が容易であり、文章と概念図の情報を相互に活用し、内容の理解に結び付けることができていたと考えられる。しかし、聴覚群は文章もしくは図のどちらかのみを参照した理解になっていることが示された。
（文献）
我妻敏博 (2000) 聴覚障害児の言語力の問題点. 電子情報通信学会技術研究報告. TL, 思考と言語, 100 (480), 47-52.
深江健司 (2009) 聴覚障害児の文章理解の特徴に関する研究―事実レベルと推論レベルの理解とその関連性の検討―. 特殊教育学研究, 47 (4), 245-253.
岩槻恵子 (2000) 説明文理解におけるグラフの役割―グラフは状況モデルの構築に貢献するか―. 教育心理学研究, 2000, 48, 333-342.
Mayer, R.E., & Gallini, J.K. (1990) When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Education Psychology*, 82, 715-726.
中村裕一・古川亮 (1995) 概念図理解を目的としたパターン情報と自然言語情報の統合. 情報処理学会論文誌, 36, 1, 196-205.

(IWAFUNE Natsumi, SAKAGUCHI Kana)

聴覚障害教育におけるセンター的機能の充実に関する研究

～乳幼児を対象とした地域連携～

○宇野宏之祐　山本晃　横倉久
（国立特別支援教育総合研究所聴覚障害教育研究班）

KEY WORDS：障害の早期発見　切れ目ない支援体制　関係機関の連携

【背景】

我が国の聴覚障害教育において，特別支援学校（聴覚障害）（以下，「聾学校」という）は，昭和 40 年代頃から 3 歳未満の乳幼児に対する教育や保護者への支援を行ってきた。医療分野においては，厚生労働省による新生児聴覚モデル事業が平成 12 年に開始されて以降，聴覚障害の早期発見のシステムが全国に整備されつつある。このように，我が国では聴覚障害の早期発見や切れ目ない支援体制の構築が図られてきた一方で，聾学校の研究会等においては，学校教育に明確には位置付いていない乳幼児やその保護者に対する支援体制構築に関わる自治体等の考え方が様々であることや，教員の世代交代や人事異動への対応，新生児聴覚スクリーニングの普及により急増する相談件数への対応等，乳幼児教育相談の安定的かつ継続的な運営に関わるいくつかの課題が挙げられている。こうした課題を踏まえ，聴覚障害のある乳幼児とその保護者に対する支援の充実に向けた研究を行うこととした。本研究は平成 30 年度から令和２年度までの３年間の研究である。本稿では昨年度（研究２年目）までの取組を中心に紹介する。

【研究 1 年目の取組】

乳幼児教育相談機能のある聾学校（分校，分教室を含む），97 校を対象として，機関連携の状況等について調査した。調査は，自記式質問紙法により，全国聾学校長会のメーリングリストを通じて行った。回収方法はメール又は FAX とした。

結果、全 97 校が医療機関と連携していた。1 校当たりの連携医療機関数は，「1～5 機関」が最も多く 81 校（84.4%）であった。連携の頻度について複数回答により尋ねたところ，「定期的」35.1%，「不定期」15.9%，「必要に応じて」49%であった。定期的連携の頻度（年間回数）について尋ねたところ 81 校から回答が得られ，「1 回」35 校，「2～3 回」30 校，「7～12 回」11 校，「4～6 回」4 校，「それ以上」1 校であった。連携内容について複数回答により尋ねたところ，「子供の実態等に関わる情報」72 件，「検査方法や医療に関する最新情報」53 件，「ケースカンファレンス」45 件，「その他」33 件であった。また，保健福祉機関及びその他の機関に対する連携の状況は，頻度や定期的連携の年間回数の傾向が医療機関と近似していた。次に，必要性を感じているが連携できていない機関数について尋ねたところ，42 校から回答があり，「1～5 機関」29 校，「6～10 機関」5 校，「11～15 機関」2 校，「16～20 機関」1 校，「21 機関以上」5 校であった。理由は，「教員配置が少ないため，担当が学校を離れることができない」29 校，「機関に訪問するための予算（旅費）がない」26 校，「どのように他機関と関係を作れば良いか分からない」15 校，などが挙げられた。機関連携に係る予算措置の状況について尋ねたところ，92 校から回答が得られ，「措置有り」53 校，「措置無し」39 校であった。「措置有り」と回答した学校 53 校に対して，予算措置の範囲について尋ねたところ，51 校から回答があり，「全ての関係機関と連携可能」40 校，「一部の関係機関と連携可能」11 校であった。

【研究 2 年目の取組】

研究 1 年目の調査結果や収集した情報，他の調査研究等から得られた情報を元にしながら，聴覚障害の早期発見から切れ目ない支援体制づくりを積極的に行っていると思われる地域に対する訪問調査を行い，得られた情報を基に体制づくりに必要な要素を明らかにすることとした。具体的には，地域において聴覚障害のある乳幼児の早期発見から早期療育・早期教育が切れ目なく行われていると思われる 4 自治体に訪問し，支援体制の構築に関わりのある関係者に対する聞取り調査を行った。結果，4 自治体においては，地域で出生した乳幼児に対する新生児聴覚スクリーニングがほぼ確実に実施され，リファーとなった場合には精密検査実施機関に繋げられた後，確定診断を受けた乳幼児については療育機関や教育機関に着実に紹介される「切れ目ない支援体制」が構築されていた。下に 4 自治体の一つである A 県のイメージ図を示す。

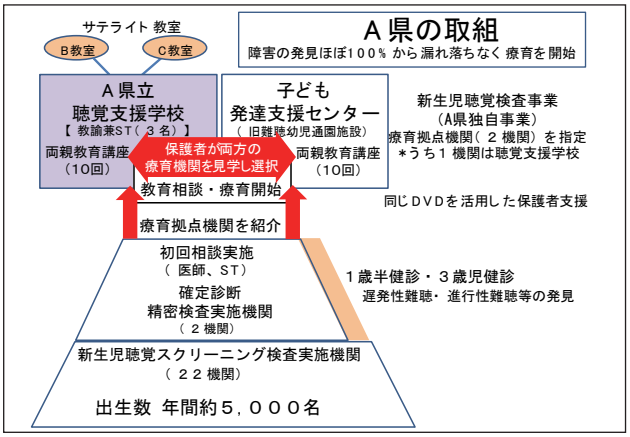


図　A県における支援体制のイメージ

こうした自治体の取組を整理していく中で，各自治体が支援体制の構築に至った背景には，当該地域の資源を活用しコーディネートしながら，これまで体制構築や充実に尽力してきた「キーパーソン」の存在があることや，聾学校が支援体制の中でなくてはならない役割を果たしていること等が示された。また，こうした自治体の取組を比較する中で，聴覚障害のある子供の「切れ目ない支援体制」の構築のためには，①新生児聴覚スクリーニングから精密検査までの確実な受検体制の構築，②医療機関及び療育機関・教育機関の連携体制の整備，③聾学校の乳幼児教育相談機能の充実，④地域の支援体制を俯瞰的に見ることのできる人材又は機関の明確化，などが必要であることが明らかになってきた。

【今後の取組】

今後，関係者に対する追加の聞取り等を行いながら，聴覚障害のある乳幼児の切れ目ない支援体制の構築に必要な要素や，支援体制の中で聾学校の乳幼児教育相談が担う役割等について整理する。本研究で得られた知見は，聴覚障害だけではなく，他障害においても，早期からの切れ目ない支援体制の構築と充実に資するものである。なお，本研究で得られた知見については，本年 12 月に開催を予定している全国研修会で報告する予定である。

(UNO Konosuke, YAMAMOTO Akira, YOKOKURA Hisashi,　)

聴覚障害児の比喩皮肉文理解における経時的発達について

〇大金さや香　　小渕千絵　　城間将江　　原島恒夫
（国際医療福祉大学言語聴覚学科・国際医療福祉大学クリニック言語聴覚センター）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:聴覚障害児、比喩皮肉文テスト、他者心情理解

（目的）

近年、新生児聴覚スクリーニングによる早期難聴診断や、早期介入、補聴器や人工内耳の技術革新により、語音聴取能や言語発達が良好な児が増加し、地域の学校に在籍する聴覚障害児は増改傾向にある。学齢期のコミュニケーション活動は多様性を増し、比喩や皮肉など字義通り以上の意味を表す表現を用いることで、より深みのある意見の表明や、良好な人間関係を保つために多用されている。しかしながら、聴覚障害児では、健聴児とのコミュニケーション場面で、取り上げられた比喩や皮肉が理解できずに、友人関係の問題に発展する可能性がある。

そこで本研究では、通常学校に在籍する聴覚障害児の比喩皮肉の理解の実態を明らかにし、また経時的発達を検討することで具体的な支援について検討することを目的とする。

（方法）

１．対象

対象は、先天性聴覚障害学齢児９名（人工内耳装用児６名、補聴器装用児３名）であり、全例乳幼児期から補聴機器を装用し、地域の通常学校に在籍している。比喩・皮肉文の理解には、基本的な言語発達が年齢相応に到達していることも必要と考え、本研究では、良好な語音聴取能、言語発達を遂げている聴覚障害児（以下①～④基準を満たす）を対象とした。

①装用下の語音聴取能（57-S, 40dBSL 提示）で 70%以上
②ウェスクラー式知能検査で、動作性・言語性 IQ100 以上
③PVT-R（絵画語い発達検査）で、語彙年齢評価点が 10 以上
④Reading-Test において、読書力偏差値が 50 以上

また、少なくとも２年の経時的変化を追跡できた児を分析対象とした。初回の評価時学年は３年時５名、４年時４名、であった。本検査は、対象児と保護者に十分な説明を行い、同意を得た上で実施した。

２．方法

課題は、比喩・皮肉文テスト（安立ら、2006）を使用した。比喩文 5 問、皮肉文 5 問の計 10 問を書面で提示し、5 択より正答を選択させた。各児の正答数を比喩文、皮肉文それぞれで算出し、学年ごとの経時的な変化について分析した。また、2017 年度の改定版時の健聴児データ（安立, 2007）を比較データとして用いた。

（結果）

聴覚障害児の比喩文、皮肉文の個別結果の推移（線グラフ）を健聴児結果（棒グラフ）と共に、Fig.1、Fig.2 に示した。

比喩文において、聴覚障害児では３年次段階は個人差が大きいものの、4 年次にかけて得点が上昇し、健聴児と比較しても同等の結果を示した。4 年次に低得点であった場合にも、5 年次までに健聴児の平均に追いつく児が多かった。

皮肉文において、聴覚障害児では４年次で５点満点から低得点に留まる児まで個人差の程度が大きかった。学年が上がっても点数が低下する事例（CI④、HA③）も見られた。4 年次に皮肉得点が 5 点満点であった事例（CI⑥、HA①、HA②）は読書力偏差値が 70 以上と高く、日常の読書習慣もある例であった。しかしながら、読書力偏差値が 70 以上の別の児でも皮肉文の理解は低得点に留まる例も見られた（CI④）。比喩文、皮肉文共に、補聴器装用と人工内耳装用児の間に差は見られなかった。

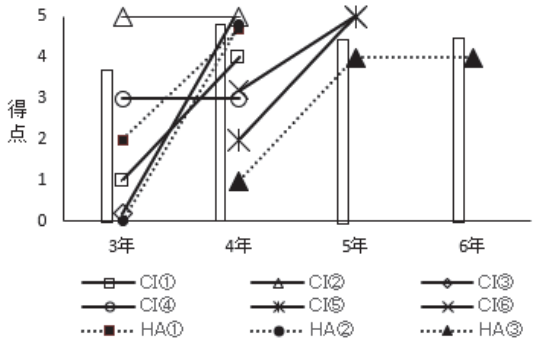
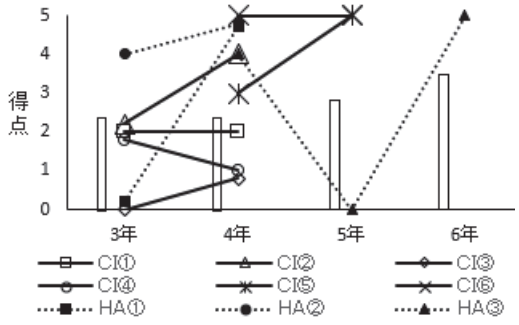


Fig1　比喩文の個別結果の推移と健聴児群の比較



FIｇ2 皮肉文の個別結果の推移と健聴児群の比較

（考察）

早期介入し言語発達が良好な聴覚障害児では、健聴児同様に 4～5 年次にかけて比喩理解が進む傾向がみられた。一方で、皮肉文の場合には学年が上がっても理解が十分に進まない事例も見られ、比喩文とは異なり個人差が顕著であった。また、今回用いた評価法では五者択一式であり、曖昧な理解の中で正答したために、回答結果が変動した可能性も考えられる。このため、皮肉文理解の評価の視点は今後の更なる課題と言える。

今回は、語彙力、読書力が一定以上の聴覚障害児を対象にした。安立（2007）によると、比喩文の理解は言語能力に依存的であるが、皮肉文の理解は依存しないと報告しており、皮肉理解の背景となる要因についても検討が必要と考えられた。

また、一般的な言語能力の評価では語彙量や知識の習得度を評価することは可能であるが、語用能力の困難を見過ごす可能性も指摘されており（古池, 2009）、 学童期における聴覚障害児支援には、定量的な言語評価以外に、語用能力や友人との関係構築など幅広い視点を持ち支援する重要性が示唆された。

(OGANE Sayaka, OBUCHI Chie , SHIROMA Masae, HARASHIMA Tsuneo,)

発達障害のある聴覚障害児・者への長期的支援体制構築に向けて

－中学生以降の当事者及び保護者へのインタビューから－

〇大鹿　綾　　池田　早希
（東京学芸大学 特別支援科学講座）　（埼玉県立坂戸ろう学園）

KEY WORDS : 聴覚障害　発達障害　中学生以降の実態と支援　自己肯定感

【目的】大鹿らはこれまで小学生段階にある発達障害を併せ有する聴覚障害児への支援を行ってきた(2017,大鹿)。一方で、中学生期以降においては教科担任制になり情報共有にさらに工夫が必要となること、卒業後の自立に向けて教育だけではなく、福祉的サービスの活用も期待されるなど状況に大きな変化があると考えられるものの、これまで十分現状が明らかとされてこなかった。そこで本研究では、中学生以降の発達障害のある聴覚障害児・者のライフステージ毎の課題を明らかにし、今後の長期的支援体制構築に向けた基礎的知見を得ることを目的とする。

【方法】対象：発達障害がありこれまで継続的な支援を受けてきた聴覚障害児・者５名と、その保護者４名（成人当事者１名については本人のみを対象とした)。当事者５名のプロフィールを表１に示す。方法：当事者と保護者が同席した状態で当事者に対し、①中学生以降、新しい環境で困ったこと、改善したこと、②困難を感じたときにどのように対処したか(してほしかったか)、③将来についての展望の３点を、その後当事者に退席してもらい保護者に対して①進学等の際の情報の引継ぎについて、②学校以外の専門機関との連携について、③保護者から見ての困難やその変化についての３点について半構造化面接において情報収集を行った。なお、本研究に対しては同意書への署名を得ている。

表１．対象児者のプロフィール

	所属	困難の特徴	Com 手段
a 児	聴覚特別支援学校中学部	LD　手話で表現できることも読み書きでは難しい。人間関係は良好だが、自信がなく消極的なこともある。	手話　語彙が少なく、やや幼い印象。思いを十分表現しきれていないこともある。
b 児	聴覚特別支援学校中学部	ASD　人と積極的に関わることを好まないが、大きなトラブルも少ない。こだわりがあり、作業に時間を要する事がある。	CI 装用での聴覚活用手話も併用。問いかけてから反応までに時間がかかる。
c 児	聴覚特別支援学校高等部	ASD　幼少期は多動傾向もあったが、現在は落ち着いている。気の合う友人や見通しの持てる場面ではやり取りがスムーズになってきた。	手話　Com に硬さがあったり、読み書きの苦手さはあるが、年齢相応の話題もある。
d 児	聴覚特別支援学校高等部	ASD　幼少期はこだわりが強く、変化が苦手だったが、現在は説明すれば落ち着いて理解できる。	手話　やや独特さのある表現ではあるが、一方的ではないやり取りが楽しめる。
e さん（成人）	聴覚特別支援学校卒後就職	LD、ADHD 記憶や注意が苦手だが、com 能力は高く周囲からの人望も厚い。聴者の多い職場で働いている。	手話・音声併用　読み書きにはやや苦手さもあるが、筆談も有効。

【結果と考察】当事者へのインタビューを通して、個人差はあるものの、現在大きく困っている、悩んでいるという者はいなかった。現在在学中の対象からは、友達と小さな喧嘩はあるけれど、自分たちで解決したり、場合によっては教師が仲介することで解決できており、部活動なども楽しんでいる様子がみられた。本人たちの自己肯定感が比較的安定していること、後述するように小学部からの引継ぎが有効であったことが示唆される。一方で小学部ではなかった「先輩/後輩」という関係で困難さを感じたり、「憧れの先輩」がいるなど新たな人間関係の中で様々な経験を積んでいる様子だった。b 児からは部活動を好まず､「疲れる、趣味に使う時間が減る」という報告もあった。保護者からも「帰宅するとくたくたでソファで寝てしまうほど」との報告もあった。b 児にとって新たな人間関係の場でもあり、体力、気力共に負担感が大きいようであった。小学部との違いについては教員の手話力の差を挙げる者が多く、勉強が難しい、テストが嫌だという報告もあった。特別支援学校の中･高等部では基礎免許状の保有が重要視されるため、特別支援学校免許の取得率が小学部よりも低いなど専門性確保の課題が指摘される。また、学習内容が複雑になったり、定期テストが実施されることから教科学習の困難さが明確になってしまい、苦手意識を強く持つ者がいた。明らかな知的な遅れはないものの、読み書きの苦手さや、理解や表出に時間がかかることから教科学習に苦手さのある者は多く、それぞれの課題に応じた内容や時間設定が求められる。一方で、聴覚特別支援学校では少人数とはいえ集団があり、人手も限られる中でどのように対応していくかは課題であった。将来についてはまだ具体的な目標があるというよりは、憧れの職業があるという様子だった。現在就職中の e さんは聴者の多い環境で最初は戸惑ったが、他に聴覚障害のある先輩がいたり、仕事に慣れることで、今は大きな困難は感じていないとのことであった。一方で「疲れてしまうから休日は家にいたい」など気疲れしている様子もあった。また、一人暮らしをしてみたいという希望もあり、余暇活動や生活面への支援が求められる。

次に、保護者に対してのインタビューから、小学部からの引継ぎは重要視して取り組んだことが報告された。小学部側から求められる書類なども多く大変だったが、中学部以降の満足度には差があるようだった。不満を感じている場合では､「配慮されすぎたのか、小学部時よりも学習内容が進んでいない」といった意見があった。学級編成によっては重複学級や下学年対応の学級に配属となっている場合があったり、他方単一障害学級の中では十分な配慮が得られないなど適切な集団作りが難しい様子だった。現在、聴覚特別支援学校においても重複学級の重度化傾向があり、どちらにもフィットしきれない狭間に置かれてしまう状況が示唆される。特別支援学校の中でも通級制度の活用など、教育的ニーズに合わせた柔軟な対応が考えられる。また、教科担任制になり、学級担任といえ十分な実態把握が難しく、誰に相談してよいかわからなかった、親側から積極的に発信していく必要があったとの報告があった。一方で学部が上がっていく毎に「自立」を求められ、保護者が介入しにくかった、福祉に関する情報は学校からはあまり提供がなく困ったといった報告もあった。福祉サービスについては自治体毎に違う面もあり、広域から通う生徒のいる学校から一元的な発信は難しい面もある。保護者がアクセスしやすい情報源や保護者同士の繋がりが求められる。振り返って考えると当事者の困難自体は小学部の頃のほうが大きく、本人への対応だけでなく、周りの保護者との関係も大変だったという意見も多く、小学部段階では保護者同士の相互理解にも支援が必要である様子が示唆された。

今回の対象は小学部の初期段階から発達障害に関する支援を受けており、保護者の理解も高い群であった。そのことが当事者の自己肯定感の安定にも繋がっているのではないかと思われ、早期から困難に気づき、本人だけでなく保護者も含めて支援していくことが必要であると考える。

本研究は科学研究費基盤研究(C)18K0278 の助成を受けた。
(AYA Oshika,SAKI Ikeda)

子どもの聴覚障害と保護者の抱えるストレス

－質問紙の追跡調査の分析から－

○大島　美絵　　小渕　千絵
（栃木県立足利特別支援学校）　（国際医療福祉大学成田保健医療学部）

KEY WORDS: 難聴乳幼児　母親のストレス　早期支援

1. 目的

乳幼児期からの難聴は、言語、社会、情緒面の発達において影響を及ぼすため、早期からの支援は重要である。難聴乳幼児の早期支援においては、日々の生活で関わる保護者の役割が大きいといえる。その中でも子どもと共有する時間の多い母親は、物理的、心理的な負担により育児ストレスを大きく抱えている（大島・小渕, 2018)。そのため、難聴乳幼児を育てる母親の心理的な状態について理解することは、よりよい支援につながると考えられる。難聴乳幼児を育てる母親の育児ストレスについては、横断的な報告はみられるが継続した縦断的な視点での分析は少ないのが現状である。

そこで本研究では、難聴乳幼児を育てる母親のストレスについて、質問紙を用いた追跡調査を行い、その心理的支援について検討する。

2. 方法

2-1.対象　重複障害のない難聴乳幼児を育てる聴覚障害のない母親 13 名を対象とした。難聴乳幼児は 13 名（1 回目調査時：平均 4 歳 9 ヶ月、SD 17.9、範囲 1 歳 11 ヶ月～6 歳 9 ヶ月)、2 回目調査はその 1 年後に実施した。全例、先天性両側難聴（軽中等度～重度）であり、医療機関で適切に調整された補聴器ないし人工内耳装用を装用し、新生児聴覚スクリーニング検査、精密聴力検査を経て療育を開始していた。

2-2. 方法　難聴乳幼児を育てる保護者のストレスについて調査するため、Macker（2015）により作成された質問紙（子どもの聴覚障害が健聴の保護者に与える影響に関する質問紙）を日本語に訳したものを使用した。質問紙は、全24項目で構成され、3つのカテゴリー（保護者のストレス(P)・7項目、コミュニケーションのストレス(C)・6項目、関係性のストレス(R)・4項目）に分類される。質問例とカテゴリーを表1に示した。

表1　質問の例（カテゴリー）

3	子どもの教育（療育）について、専門家と意見が異なることがあり、迷うことがある（R)
4	子どものことについて、他のこと以上に家族で話し合いをしている（P)
8	聞こえる子と同じように難聴の子どもとも上手にコミュニケーションができたらよいと思う（C)
10	子どもの行動は私の心配の元になることがある（P)
11	他の家族も、難聴の子どもと簡単にコミュニケーションを取れるとよいと思う（C)
15	私は、専門家に難聴の子どもの親として扱われることに怒ったことが多々ある（R)

2-3. 分析　質問紙の各項目を5～1点（ストレスが高いと思われる順）で点数化し、ストレス得点とした。個人ごとに全項目の合計得点（24～120点）と、各カテゴリーの合計得点・保護者のストレス（7～35点)、コミュニケーションのストレス（6～30点)、関係性のストレス（4～20点）を求めた。上記得点から、1回目と2回目調査時の合計得点の比較、各カテゴリーにおける合計得点の比較を行った。

なお、本調査については、保護者に研究の趣旨を説明し、書面にて同意を得た上で実施した。

3. 結果

質問紙における個人のストレス得点の合計は、1 回目調査では平均 62.5 点（SD 8.6、最高 79 点、最低 50 点)、2 回目調査時には平均 63.1 点（SD 9.9、最高 81 点、最低 47 点）であった。個人のストレス得点において、10 点以上の上昇が 1 名、10 点以上の低下が 1 名見られた。両児とも CI 装用児であったが、得点上昇例では、2 回目調査時に言語発達の伸び悩みがあったこと、得点低下例では聾学校での個別指導の満足度が高く、かつ教育、医療双方での連携がとれていた。

カテゴリーごとのストレス得点の平均と個別の変化について、表 2 に示した。

表 2　カテゴリーごと得点平均と個別の変化

	1 回目調査時		2 回目調査時		3 点以上	3 点以上
	平均	SD	平均	SD	上昇(人)	低下(人)
保護者のｽﾄﾚｽ	16.8	4.5	17.8	4.8	4	2
ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝのｽﾄﾚｽ	18.3	3.6	19.3	3.6	3	2
関係性のｽﾄﾚｽ	9.8	1.9	10.4	2.4	3	1

質問項目ごとに検討すると、質問 3 で 6 名、質問 4 で 3 名、2 回目調査時に 2 点以上のストレス得点の上昇が見られた。質問 8 では、ストレス得点の平均で、1 回目調査時 4.2 点（SD 1.2）2 回目調査時 4.8 点（SD 0.4）と 2 回とも高得点を示すとともに、上昇もみられ、ストレスが高くなっている現状が見られた。同様に質問 11 もストレス得点の平均で、1 回目調査時 4.4 点（SD 0.7）2 回目調査時 4.5 点（SD 0.5）と 2 回とも高くなっていた。質問 15 は、ストレス得点の平均は、2 回とも 1.2 点（SD 0.4）と低かった。質問 10 は点数の 2 点以上の上昇、低下の両方が複数人見られた。

4. 考察

結果より、全項目合計得点およびカテゴリーごとの得点においては、1 回目調査時と 2 回目調査時で大きな差がみられなかったが、個々の結果、及び質問項目ごとに分析すると、個人差はみられた。個別の結果では、1 回目調査時から 2 回目調査時において、ストレス得点の合計得点が大きく低下した母親は全てのカテゴリーの得点でも低下が見られた。一方、ストレス得点の合計得点の上昇とカテゴリーごとの得点の上昇は、関連性が低く、個々に上昇の要因があると推測された。

質問項目からでは、質問 3 と 4 の上昇については、子どもの年齢が上がるにつれて、就園就学など検討することが増えたり、かかわる専門家も増えたりすることが考えられた。質問 8 と 11 はコミュニケーションに関する質問項目であり、聴覚障害のない母親にとっては不安が大きくなると思われた。質問 15 は、調査を行った機関ではほぼ感じられていなかった。

母親のストレスは、子どもの状況や時期など、さまざまな要因の影響を受けていると考えられた。今後の研究において、さらに縦断的な調査も続けていきたい。

(OSHIMA Mie, OBUCHI Chie)

インクルーシブ環境での聴覚障害教員の児童生徒との関係形成に関する課題の検討

○奥沢　忍（茨城県つくば市立竹園東小学校）
廣田　栄子（筑波大学）
KEY WORDS: 聴覚障害　教員　就労

1. 目的

全国聴覚障害教職員協議会(以降，全聴教)による調査では，令和元年 7 月現在で 501 名の聴覚障害のある教職員が就労しているとされている。このうち聾学校勤務者が 392 名(78.2%)と多く，聴覚障害以外の特別支援学校 65 名(13%)，小・中学校，高等学校 28 名(5.6%)，その他 16 名であり，聴覚障害児の支援以外の教育環境には，聴覚障害教員が 109 名（21.8%）勤務していると考えられる。

通常校等（または聾学校以外の特別支援学校）に勤務する聴覚障害教員は，聾学校に比べて職場での障害理解に乏しく活動･参加困難な状況が少なくない（奥沢･廣田, 2016)。

通常校等では，聴力正常な同僚と児童生徒，家族との会話交流を基本としており，現在，就労の進む聾学校とは異なるコミュニケーション不全等の課題が生じており，教員としての職務遂行と就労の実態と課題等について，当事者から事情聴取し必要な職場環境について検討が必要と考える。そこで，本研究では，通常校等の児童生徒との関係形成に着目して，インクルーシブ教育環境における合理的配慮に関する基礎的資料を収集することを目的とした。

2. 対象と方法

全国の通常校等に勤務したことのある聴覚障害教員を対象とし，児童生徒との関係を形成する際の現状と課題・対応などについて，個別にインタビュー調査を行った。倫理的配慮として事前に調査の主旨を説明し，本人の同意を得た上で行った。なお，本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得ている。回答については逐次録を作成して，ＫＪ法に準拠する形で，意味内容に基づいて自由記述を区分し，コード単位ごとに下位ラベルをつけた(情報の言語化)。その後，相互の関係性を考察して構造化を図った。

3. 結果

通常校等勤務聴覚障害教員 16 名（男性 5 名，女性 11 名，20 代 4 名，30 代 6 名，40 代 2 名，50 代以上 4 名)を対象とした。平均聴力レベル（良聴耳）は，平均 79.1±22.0dB で，80dB 未満の難聴者が半数の 8 名（50.0%）であった。通常校勤務 14 名，聾学校以外の特別支援学校 2 名であった。校務分掌として，「担任」の業務は中高度難聴（79dB 以下）教員が多く，「専科」は重度難聴（100dB 以上）教員が多い傾向を示した。

対象者の叙述により，児童生徒との関係形成に関する意味単位は 151 件を得た。共通する状況や場面により 4 領域 8 カテゴリに分類した(Table1)。すなわち，児童生徒との関係で，Ⅰ「生じている困難さ」(46 件)，Ⅱ「聞こえの理解を図る」(28 件)，Ⅲ「聞こえを補う手立て」(36 件)，Ⅳ「障害に立脚したスタンス」(41 件)であり，下位カテゴリとして 8 種，さらに 24 種のラベルを生成した。

「生じている困難さ」では，聞こえにくさによる対応の難しさ(30 件，65%）で，その半数が学習場面における適切な指導等であり，その結果，不安や困惑(16 件)，聞こえにくさの理解を得る難しさ(8 件)が半数を占めた。

「聞こえの理解を図る」では，理解による改善と課題(17 件)が示され，理解による改善(6 件)の一方で，理解の難しさと限界(6 件)をはじめとする諸課題が指摘された。

「理解を図る手立て」(11 件)では，聴覚障害教師の特性を生かして(8 件)，福祉科や手話クラブ等，障害に関連した活動を積極的に活用する事例が示された。

「聞こえを補う手立て」では，場の設定作り(22 件)で子どもや同僚教師等の協力(9 件)が欠かせないと指摘された。又，自らの聞こえを確認し，留意点を探る(6 件)では，全員に指示内容が伝わっているかを確認し，ゆっくりと話す，相手を見る等の指導は健聴の児童生徒に対しても有効な事例が示された。聞こえを補う工夫や小道具(14 件)では，手話を媒介にして難聴に興味を持たせたり，ホワイトボードや視覚的資料の活用を図ったりする手立てなどが示された。

「障害に立脚したスタンス」では，関係形成への確信と見直し(21 件)で児童生徒との関係の在り方について模索する中で障害受容を図り，自分自身への確信と見直し(19 件)を図り，当事者としての自覚と願い(20 件)により，ロールモデルとしての自覚(6 件)をもち，共生社会へのねがい，確信(14 件)につなげていく様相が示された。

Table 1 聴覚障害教員の児童生徒との関係形成に関する叙述カテゴリ構成

	領域	カテゴリ	ラベル	件数
Ⅰ	生じている困難さ	聞こえにくさからくる対応の難しさ	学習場面での適切な対応の難しさ	15
			児童生徒の状況に左右される難しさ	8
			生活指導上の対応の難しさ	7
		自分の不安と困惑	聞こえにくさの理解を得る難しさ	8
			関係形成への不安	5
			関係形成への困惑	3
Ⅱ	聞こえの理解を図る	理解による改善と課題	理解による改善	6
			理解の難しさと限界	6
			時間の確保の課題	3
			身近ではない課題	2
		理解を図る手立て	聴覚障害教師の特性を生かす	8
			お願いと興味喚起の手立て	3
Ⅲ	聞こえを補う手立て	場の設定作り	子ども･同僚教師の協力依頼	9
			聞こえへの確認と留意点	6
			タイミングと場作り	4
			ルール作り	3
		聞こえを補う工夫･小道具	手話の活用	6
			ホワイトボードの活用	3
			視覚的資料とICTの活用	3
			机の配置工夫	2
Ⅳ	障害に立脚したスタンス	関係形成への確信と見直し	自分自身への確信と見直し	19
			当事者の視点意識	2
		当事者としての自覚と願い	共生社会への願い･確信	14
			ロールモデルとしての自覚	6
合計	4	8	24	151

4. 考察

本研究では，通常校等に勤務する聴覚障害教員 16 名より児童生徒との関係形成についての叙述を得て，「生じている困難さ」，「聞こえの理解を図る」，「聞こえを補う手立て」，「障害に立脚したスタンス」の 4 領域について状況把握することの妥当性を明らかにした。通常校等勤務の聴覚障害教員は，教育対象である聴児との聴覚口話によるコミュニケーション不全の課題が大であるが，当事者は不安を抱えながらも，聴覚障害の壁を乗り越え，授業形態や授業方法，更には会話の工夫を積み重ねながら，児童生徒との関係形成に向けて課題を軽減または克服している状況が示された。また，当事者自身が障害理解と受容の視点で教師観を形成し，積極的に共生社会作りの一端を担うということの教育的意義が示唆された。

本研究は，JSPS 科研費(研究課題番号：JP20H00835）の助成を受けて行った。(OKUZAWA Sinobu，HIROTA Eiko)

思春期にみられる聞き取り困難に関する検討

小渕　千絵（国際医療福祉大学成田保健医療学部）
山本　弥生（千葉市療育センターやまびこルーム）
大島　美絵（足利特別支援学校）
大金さや香（国際医療福祉大学保健医療学部）

KEY WORDS: 聞き取り困難、思春期、心理的問題

（目的）

聴力には問題がみられないが、聞き取りにくさの訴えがみられる聴覚情報処理障害(APD)では、小児や成人など様々な年代に認められる。小児においては学童期での学習上の困難さとして取り上げられやすいが、思春期の問題については報告が少ないのが現状である。

思春期は、完全な依存もできず自立もできていないという移行期にあることを背景に、この時期にある子ども達の心は不安定であるといわれることが多い(宮本, 2000)。さらに、思春期の心理特性として、同一性（アイデンティティ）と性成熟の問題があると指摘されている。このような時期にみられる聞き取り困難の訴えと合わせて、どのような症状を呈するのかについては、十分な検討がなされているとはいえない。

そこで、本研究では、思春期で聞き取り困難の訴えがあった例に対する聴覚言語評価結果と心理的問題と合わせて検討したので報告する。

（方法）

1．対象：

13～16 歳で聞き取り困難を訴えて来院した普通学級在籍3 名の女子。聞き取り困難の訴えは、「ふいに尋ねられると分からない、人の話が 1 回では聞き取れない」「電話の声が聞き取れない」「先生の言っていることが分からない。」といった日常生活上の訴えであった。耳鼻科において、耳鏡検査、標準純音聴力検査（各耳 2.5～11.0dBHL）、語音聴力検査（57-S 40dBSL, 各耳　94～98%）では問題がみられなかった。また問診より、難聴の既往、比較的大きなレベルでの音楽聴取や騒音などの習慣的聴取、一過性の音響外傷などはみられなかった。

さらに発達障害に関する質問紙（自閉スペクトラム症評定尺度（PARS）、ADHD スクリーニング（ADHD-RS-Ⅳ））においても、基準には合致しなかった。このため、APD を疑い評価に至った。

2．実施した評価方法と面接

1）聴覚評価

①雑音下聴取検査(HINT-J)：雑音下での文聴取課題でスピーカー法にて音源提示、50%聴取可能な SN 比を算出。

②両耳分離聴検査（文）：両耳に異なる 2～3 文節文を提示しどちらも再生する。③早口音声聴取検査：3 文節の無意味文を通常発話文、1.5 倍速文、2.0 倍速文で提示し再生を求める。④ギャップ検出閾値（GDT）：適応型の時間分解能課題で、通常は 2～4ms。⑤複数音声下聴取検査：両耳と正中に 3 つの検査文を提示し、正中に提示した検査文を再生する。⑥聴覚的注意検査：20 個のターゲットを含む数字 100 個をランダムに提示し、数字 1 の後の数字 9 に応答する課題。⑦聴覚的記憶検査:25 個のターゲットを含む物語を 2 つ提示し、それぞれの再生率を求める。⑧聞き取り困難に関する質問紙：言語音聴取、空間知覚、聞こえの質、心理的側面の各 4 項目計 16 項目の質問紙（Obuchi & Kaga, 2019）を行った。これらの結果は、13 歳段階での標準値（小渕ら, 2020）と比較した。

2）面接

学校での友人関係や生活、家族との関係性などについて、非構造化面接を行った。また、対象児の母親とも同様の内容について別途面接を行った。

なお、対象児とその保護者には研究参加及び公表への同意を得ている。

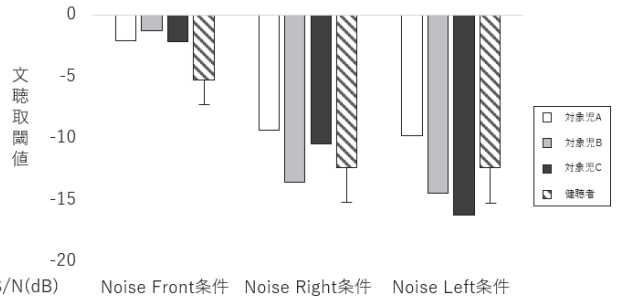


図1　対象児の①雑音下文聴取検査結果

(結果)

聴覚評価については、①ではどの条件でも対象児 3 名とも健聴者に比して大きな聴取上の問題はみられなかった(図1)。同様に、③では、2.0 倍速条件でも 80－90%と大きな低下はみられず、④では前例 2ms と問題はなく、⑤でも 80－100%の正答率であった。

一方、1 例では②の両耳分離聴検査での正答率の低下（右耳 80%、左耳 50%）、1 例は⑥聴覚的注意検査にてターゲット音の見逃し、ターゲット以外でのボタン押し 3 回の誤りがみられ、1 例は⑦聴覚的記憶検査で即時再生が 10/50、30 分後の再生が 4/50 と非常に低かった。また、⑧の主観的な聞き取り困難の質問紙でいずれも 75 点以下と APD 症状の鑑別基準である 109 点を大きく下回っていた。

非構造化面接では、3 例中 2 例で家族内での関係性の問題（姉妹間、両親間）がみられた。親子間で、家庭内の状況に対する捉え方にもずれがあり、家族間のコミュニケーションにも影響していた。。

（考察）

結果より、本研究での対象児 3 名では、主観的に聞き取り困難を強く抱えていた。どの対象児でも、聴覚評価全ての検査で問題がみられることはなかったが、両耳聴課題、聴覚的な注意課題、聴覚的記憶課題のいずれかでの問題がみられ、不注意などのわずかな認知的な問題が要因となっている可能性が考えられた。

さらに、3名中2名にはこのようなAPD症状だけではなく、家族内での問題がみられ、継続的なカウンセリングが必要な状況であった。そのため、心理的な課題が APD 症状をさらに強くさせている可能性が考えられた。

思春期での聞き取り困難の訴えに対しては、このような家族間だけでなく、友人間の問題などにも留意し、支援を行う必要性が考えられた。

(OBUCHI Chie, YAMAMOTO Yayoi, OSHIMA Mie, OGANE Sayaka)

聴覚障害生徒を対象としたアニメーション作成学習の評価

理科学習における 3 年間のアニメーション作成を通して

金子俊明
（元 筑波大学附属聴覚特別支援学校）
KEY WORDS: 理科学習　アニメーション　評価

【目的】

聴覚障害生徒を対象としたアニメーション作成は、総合的な学習の時間等での線画の事例や、情報教育のプログラミングでの事例等がある。教科指導での自作教材もあるが生徒による主体的な表現方法の一つとして、教科学習の一部に自由度の高いアニメーション作成を組み込み、動的な表現を通して既習内容の確認をめざした実践は多くはない。筆者は T 聴覚特別支援学校の中学部生徒を対象として 2006 年から 2015 年の間、理科学習にアニメーション作成を組み込んだ実践を行った。このような学習に関して金子(2012)は、ソフトウェア上で自由にアニメーションを作成した例と、生徒による手書きの背景を取り込んだうえで動きを重ねたアニメーションの例とで評価結果を比較した。その結果、手書きの背景を活用したアニメーション作成では表現と完成度に関して評価が良好であったことを示した。作成したアニメーションにはそれぞれの生徒の思考が反映されており、アニメーション作成を組み込んだ学習を継続的に行った際の効果については改めて検討することが課題となっていた。そこで、これまでに行った事例の中から、3 年間継続してアニメーション作成を組みこんだ事例を選び、その評価の変化について検討した。

【方法】

理科学習では単元の終わりに発展的な学習として EVA アニメータスクール（日本文教出版）を用いた 1～2 名のグループによるアニメーション作成（4 時間）を組み込んだ。既習事項をアニメーションで表現し、わかりやすく伝えることを目的とした活動である。実践例の中から、3 年間を通してアニメーション作成を組み込んだ学年（中 1 時：「植物の体のしくみ」、中 2 時：「人の体のしくみ」、中 3 時：「環境」）の 27 グループを選んで分析の対象とした。それぞれのアニメーションを作成した生徒は 42 名（6 学級 男子 18 名,女子 24 名）で、良耳の平均聴力レベル（4 分法）の平均は 104.1±13.3dBHL、補聴閾値(1kHz)の平均は 51.4±10.5dBHL であった。

学習後には、教師によりアニメーション作成のステップに沿ったルーブリックを用いて 4 段階評価を行い、達成度を評価した。評価項目は、(1)「テーマの選定」（ワークシートから）、(2)「構想」（絵コンテから）、(3)「画面の構成」（背景のイラスト・キャラクターの設定から）、(4)「動きの付加」（作成したアニメーション画面から）、(5)「文字の挿入」（作成したアニメーション画面から）、(6)「完成度」（設定時間内に完成できたか）、(7)「発表」（発表時の記録から）であった。アニメーション作成に直接関わる項目では、(3)の「画面の構成」において「背景のイラストを描き、キャラクターを重ねることができた」を 1 から 4 までのうちの「3」（到達できた）とした。また、(4)の「動きの付加」では「拡大・縮小・移動による表現ができた」を、(5)の「文字の挿入」では「画面上に文字を加えて動かすことができた」をいずれも「3」に設定した。このルーブリックを用いて、27 グループの中 1 時・中 2 時・中 3 時のアニメーション作成を項目別に評価し、3 年間の変化を検討した。

【結果】

表 1 アニメーション作成の 3 年間の評価(27 例の平均値)

	中1(植物)	中2(人体)	中3(環境)	平均
1.テーマの選択	2.04	2.62	2.41	2.36
2.構想	1.93	2.74	2.63	2.43
3.画面の構成	2.22	2.78	2.71	2.57
4.動きの付加	2.41	2.77	2.63	2.6
5.文字の挿入	2.33	2.74	2.78	2.62
6.完成度	1.96	2.55	2.69	2.4
7.発表	2.11	2.67	2.93	2.57

ルーブリックを用いた 3 年間の評価を表 1 に示した。全体を通して評価項目別の平均を見ると、「文字の挿入」「動きの付加」が高かった。また、中 1 時でのアニメーション作成では「動きの付加」が 2.41、「文字の挿入」が 2.33 であったのに対して、「構想」は 1.93、「完成度」は 1.96 であった。生徒の活動は、アニメーションの画面作成が主になっていたことがわかる。次の中 2 時の評価では「画面の構成」が 2.78、「動きの付加」が 2.77 となり、生徒は表現の工夫を考える方向に進んでいたことがうかがえる。中 3 時では、「発表」が 2.93 と最も高くなり、次いで「文字の挿入」が 2.78 であった。各項目の 3 年間の変化を比べると、「文字の挿入」「完成度」「発表」は学年の進行に応じて向上が見られ、「テーマの選択」「構想」「画面の構成」「動きの付加」では中 2 での評価が高くなっていた。これは中 2 時のテーマ（人の体のしくみ）に生徒の興味・関心が高く、取り組みやすかったためと考えられる。

【考察】

アニメーション作成では視覚的・創造的な表現が可能になるが、実際の作成にはまとまった時間を要した。しかし、中 1・中 2・中 3 と継続した場合には各評価項目別の結果に変化が見られ、アニメーション作成技能の習熟から、内容の表現に関する工夫や発表に重心が移っていた。また、アニメーションで見られた表現について、中 2 での例をもとに、何を・どのように動かし・どんな展開を図ったのかを検討した。動きをつけるキャラクター等の描画は 66.7%（18/27）でみられた。また、動かし方に関して、移動は 85.2%(23/27)、拡大・縮小は 77.8%（21/27）であり、回転や変形は少なかった。文字の付加については、吹き出しと文による表現もあった。展開は解説中心が 44.4%(12/27) ストーリー中心が 33.3%(9/27)であった。評価が良好であった例では、背景のイラストとキャラクターの動きを関連させてストーリーを作っていた。アニメーション作成の学習は、生徒にとっては「(必ずしも) 容易ではないが、楽しい」学習になっており、視覚的な表現に関する気づきを高め、学習内容の理解を深めることに寄与したと考えられる。

（文献）

金子俊明(2012) アニメーション作成を取り入れた理科学習の評価に関する考察.日本理科教育学会第 51 回関東支部大会研究発表要旨集,39.

(KANEKO Toshiaki)

聴覚障害幼児における絵本読み時の視線の発達的変化の特徴

〇三枝里江　　鄭仁豪
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 聴覚障害幼児　絵本　読み　眼球運動

Ⅰ．問題の所在と目的

健聴幼児の絵本読みの発達に関する研究では、まだ文字が読めない段階の乳幼児は絵の注視がほとんどであること（Evana & Saint-Aubing, 2005；Justice, Skibbe, Canning, & Lankford, 2005; Roy-Charland, Saint Aubin, & Evans, 2007）、年齢の進行に伴い、幼児の注視は、絵から文字へ移行していくこと（Sulzby,1985）、絵本の理解力も上昇することが明らかにされている（Roy-Charland, et al , 2007；磯友・坪井・藤後・坂元, 2011）。聴覚障害者の読みの発達においては、視覚的情報処理の方略を身に付けていることが明らかにされている（鄭, 2004）。しかしながら、聴覚障害児幼児における絵本読みの発達に関する研究においては、十分に検討がされているとは言い難い。そこで、本研究では、聴覚障害幼児が、絵本を読む際の絵と文字の活用の程度が、年齢の違いによりどのように変化するのか、その特徴について、事例的に検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．調査対象者：先天性聴覚障害で、聴覚障害以外の障害はあわせ持たない幼児（3 歳児 6 名、4 歳児 6 名、5 歳児 5 名）19 名を対象とした。良聴耳平均聴力レベルは 83dbHL であった。

２．読書材：2 ページごとに構成された絵本を用いた。具体的には市販の絵本の一部で、見開き 2 ページ（左側に文字、右側に絵）の絵本の 2 シーンを用いた。

３．測定装置：非接触角膜反射方式眼球運動装置（Tobii Pro Lab ）を使用した。

４．測定手続き：対象児を椅子（3 歳児は保護者の膝の上に）に座らせ、60 ㎝の距離にあるディスプレイで、キャリブレーションを行ったあと、練習課題、本課題、再生課題を実施した。1 画面の絵本の最大読みの時間は、30 秒とし、絵本を読んでいる間、対象児の眼球運動を測定した。測定にかかる時間は、説明を含め 15 分を超えない範囲で実施した。

５．分析の観点：絵本読みにおいては、絵本の絵と文字の部分に興味領域（AOI）を設定し、注視点の数、全注視時間、読みのスパン、最初の注視までにかかった時間の指標を用いて、年齢ごとに平均値を算出した。絵本の理解においては、高木（1980）を参考に絵本の内容に関するチェックリストを作成し、理解の程度から再生率を算出した。それらの得点を用いて、年齢の進行に伴う発達的変化の特徴を検討した。

６．研究倫理：筑波大学人間系研究倫理委員会の審査・承認を受けて実施した。

Ⅲ．結果と考察

眼球運動のデータを Table 1 に示した。

１．興味領域（絵・文字）の注視点の数（number of fixation in AOI）と全注視時間（total duration of fixation in AOI）について

絵においては、3 歳児から 4 歳児にかけて、急激に減少し、4 歳児から 5 歳児にかけては、その減少は緩やかになる傾向がみられた。一方、文字においては、3 歳児から 4 歳児にかけて、急激に増え、4 歳児も 5 歳児も同程度の傾向がみられた。3 歳児においては、絵を見る頻度や時間が長いものの、4 歳児以降になると絵に比べて、文字を見る頻度や読む時間が長くなることが示された。このことから、3 歳児から 4 歳児にかけて、絵本読みは、絵を活用することから、文字を活用することへと変化していくことが推測された。

Table 1　眼球運動のデータ

AOI（絵・文字）	絵			文字		
年齢	3歳	4歳	5歳	3歳	4歳	5歳
文字数（字）	–			26		
注視点の数（回）	28.7	12.7	9.0	3.3	29.5	28.6
注視点数のSD	20.4	14.9	3.9	4.3	25.4	8.5
全注視時間（msec）	7.1	3.4	1.6	0.8	10.1	7.3
全注視時間のSD	6.6	4.3	0.4	1.0	9.7	1.8
読みのスパン（字）	—	—	—	5.0	2.3	1.0
読みのスパンのSD	—	—	—	3.2	3.2	0.2
最初の注視までの時間(msec)	0.42	0.75	2.38	1.69	0.80	0.90
最初の注視までの時間のSD	0.12	1.06	2.57	2.61	0.33	0.77

Table 2　再生率

年齢	3歳児	4歳児	5歳児
自由再生（%）	14.3	16.7	70.0
自由再生のSD	17.0	27.6	36.7
手がかり再生（%）	21.4	70.8	100.0
手がかり再生ＳＤ	19.5	17.2	0.0

２．読みのスパン（reading span）について

年齢の進行に伴い、緩やかに読みのスパンが短くなる傾向がみられた。幼児の読みは、拾い読みから単語・文読みへと発達していくことが示されており（国立国語研究所, 1972）、このことが、読みのスパンに影響を及ぼしていることが考えられた。

３．1 ページ目の最初の注視までにかかった時間（Time to first fixation in AOI）

3 歳児は、文字に比して、絵を見るまでの時間が短かった。4 歳児においては、絵と文字、概ね同等の時間を要していた。5 歳児においては、絵に比して、文字を見るまでの時間が短かった。最初に注視するまでの時間が短いことは、影響を受けやすいことを意味している（Field & Cox）。このことから、年齢の進行に伴い、絵から文字へと影響が変化していることが推測された。

４．再生率について

年齢の進行に伴い、自由再生も手がかり再生も、再生率が増加していく傾向がみられた。5 歳児においては、自由再生では、答えられない回答に、手掛かりを与えることにより、再生率の増加がみられた。このことから、年齢の進行に伴い、理解力が向上することが推測された。

Ⅳ．まとめ

本研究の結果から、絵本読みのため、3 歳児では、絵を多く活用していること、3 歳児から 4 歳児にかけて、急激に、絵の活用に比べて、文字への活用が増えていくこと、5 歳児では、絵本の内容に沿った理解が向上することが示唆された。

Ⅳ．文献：：紙面上の都合により省略。

(SAIGUSA Satoe, CHUNG Inho)

特別支援学校に在籍する聴覚重複障害児の支援に向けて

～映像を用いたワークショップ型の教員研修の検討～

○齊藤　徹　　武田　篤　　新井　敏彦
（秋田県立聴覚支援学校）　（秋田大学教育文化学部）　（秋田県教育庁）
KEY WORDS：聴覚重複障害　特別支援学校　センター的機能

【目的】

昨年の本学会で，秋田県立聴覚特別支援学校に在籍する小学部から高等部までの聴覚重複障害児は6名であったのに対し，県内の他の特別支援学校には合計14名が在籍しており，その数は2倍を超えていたことを報告した。また，これらの児童生徒に対する指導上のニーズについて調査したところ，他の特別支援学校では発音の不明瞭さ補聴器など聴覚障害の特性に関連したものが大半を占め，聴覚重複障害児にとっての本来のニーズが十分認識されていない可能性が示唆された。これらから，聴覚重複障害児の支援にあたっては，卒業後の姿を見据えたところから児童生徒の教育的ニーズを捉えること，さらにこれらを先導していくためには聴覚支援学校のセンター的機能を充実させていくことが重要であることを指摘した（齊藤ら，2019)。センター的機能を充実させて行くためには，まず聴覚支援学校の教員の専門性の向上が必須であることから，本研究ではその研修の在り方について検討した。

【対象と方法】

聴覚支援学校で聴覚重複障害児を担当する教員を対象に，ワークショップ型の研修を企画，実施した。企画するにあたり聴覚重複障害児を担当している幼稚部から高等部の教員，計12名に対して聴覚重複障害者の就労先を見学したことがあるどうかを確認したところ，経験のある教員は一人もいなかった。これを踏まえて，県内の知的特別支援学校を卒業した聴覚障害と知的障害を併せ有するＡさんの事業所での様子を撮影した映像を用いたワークショップを2019年12月に実施した。ワークショップ終了後，質問紙による評価調査を行った。内容は，①映像を活用したワークショップは有意義であったか（４択），また，そのように考えた理由（自由記述），②ワークショップに参加して感じたこと（自由記述）の2項目とした。自由記述はKJ法に準じてカテゴリー化し，分析した。

倫理的配慮として，撮影等に関しては使用目的を説明した上で，本人及び保護者，事業所の了承のもとに行われた。また，調査については，個人情報の保護，本研究以外で使用しないことを説明し，同意を得た上で実施した。

【結果】

１ 実施したワークショップの評価

映像を活用したワークショップは有意義であったかという質問に対し，12名の全ての参加者が「有意義であった」と答えた。その理由は，表１に示したように大きく２つに分類された。「卒業後の具体的な状況の把握」に関しては，「実際の就労の様子，現状を知る良い機会となった」とか「聴覚重複障害者の就労の様子を初めて見たので，とても貴重な機会になった」という意見が寄せられた。もう一つの「将来を見据えた支援」に関しては，「長期に渡る支援を考える機会となった」とか「就労の姿を見ることができ，イメージを広げることができた」，「卒業後の姿から普段の取り組みについて考える機会となった」などといった意見が寄せられた。

表１　有意義とした理由　n=13

卒業後の具体的な状況の把握
・実際の就労の様子，現状を知る良い機会となった（6）
・初めて聴覚重複障害者の就労の様子を見ることができ，とても貴重な機会となった（2）
将来を見据えた支援
・長期にわたる支援の大切さを考える機会となった（1）
・就労の姿を見ることができ，イメージを拡大できた（1）
・卒業後の姿から普段の取組みを振り返る機会となった（1）
・卒業後の引き継ぎ方を考える機会となった（1）
・在学中に必要なことについて意見交換できた（1）

表２　ワークショップに参加して感じたこと　n=18

長期的なビジョン
・出口を見据えた教育や支援の必要性（3）
・就労後の困り感の理解（2）
・聴覚重複障害者のための就労先の必要性（1）
・人生を考えていくことの重要性（1）
コミュニケーション
・コミュニケーション手段の確立の大切さ（2）
・伝わる環境作りの大切さ（2）
・安心して伝え合うことのできる環境の大切さ（1）
関係者の共通理解
・学校と就労先との情報交換の必要性（2）
・学校，就労先，保護者をつなぐセンター的機能の必要性（2）
・保護者支援の大切さ（1）
・聴覚重複障害に対する理解と支援に関する啓発の必要性（1）

２　ワークショップに参加して感じたこと

ワークショップに参加して感じたことについては，表２に示したように大きく３つに分類された。「長期的なビジョン」に関しては，「出口を見据えた支援の必要性」や「就労後の困り感の理解」などが挙げられた。「コミュニケーション」に関しては，「コミュニケーション手段の確立の大切さ」や「伝わる環境作りの大切さ」，「安心して伝え合うことのできる環境の大切さ」が挙げられた。「関係者の共通理解」に関しては，「学校と就労先との情報交換の必要性」や「学校，就労先，保護者をつなぐセンター的機能の必要性」，「孤立しがちな保護者を支援し，エンパワーメントしていく「保護者支援の大切さ」などが挙げられた。

【考察】

今回実践したワークショップでは，聴覚重複障害者の就労の様子を撮影した映像を用いて実施した。聴覚支援学校の担当者においても就労先の様子を見た教師は一人もいないという現状であったが，映像を見てグループ討議を行ったことで，長期的なビジョンを持った支援の重要性やコミュニケーション手段確保の大切さ，センター的機能の必要性について実感を伴ったものとして捉えることにつなげることができた。

（SAITO Toru, TAKEDA Atsushi, ARAI Toshihiko）

人工内耳装用幼児の言語活動と指導（１）

全国特別支援学校（聴覚障害）を対象とした調査を通して

〇左藤敦子（筑波大学） 庄司和史（信州大学） 鎌田ルリ子（筑波大学附属聴覚特別支援学校） 鄭仁豪（筑波大学）

KEY WORDS: 特別支援学校（聴覚障害） 人工内耳装用幼児 補聴器装用児との比較

Ⅰ 目的

乳幼児期の早期の段階から人工内耳装用している聴覚障害児が増えている現状の中，インクルーシブ教育の推進とあいまって，どのような指導や支援が行われているのかに言及する報告もいくつかみられるものの（厚生労働省，2019），人工内耳装用幼児をはじめとする人工内耳装用児の実態については，明らかになっていないことが多い。そこで，本研究においては，教育実践の観点から，人工内耳装用幼児の言語活動の現状の把握および指導の課題について検討し，今後の指導への示唆を得ることを目的とする。

Ⅱ 方法

調査方法：オンライン回答による質問調査を行った。

実施期間：2019 年 7 月～10 月

調査対象：全国特別支援学校（聴覚障害）幼稚部に在籍する人工内耳装用の聴覚障害幼児

回答者：全国特別支援学校（聴覚障害）幼稚部教員

調査概要：①回答者および学校の基本情報，②人工内耳装用幼児の実態，③人工内耳装用幼児への指導，④人工内耳装用幼児の言語活動および学校生活（学習態度，コミュニケーション，教育活動への参加等）

倫理的配慮：筑波大学学校教育局倫理審査委員会の承認を受けて実施した。

Ⅲ 結果

回答者・協力機関の概要：107 校に調査依頼し，107 校、149 名の教員より回答を得た。聴覚障害教育歴の中央値は 8.0 年であった（5 年以下 45 名，6 年～10 年 36 名，11 年以上 42 名）。「医療機関との連携あり」は 82.4%であった。連携内容は「情報共有（86%）」の回答が一番多く，ついで「ケース会議・連携会議等（27%）」「連絡ノート，メール等（22%）」「ST 指導の参観等（20%）」であった。幼稚部全体で補聴援助システム「利用あり」が 36%であった。

調査対象の概要：人工内耳装用幼児は 310 例であった。その 310 例のうち，重複障害のある幼児は 49 例であり，聴覚障害以外の障害種は 60%近くが「知的障害」であった。ついで「その他」が 40%を越えており，「軽度発達障害」yや「発達障害の疑い」という記述も含まれていた。

聴覚障害診断は，2 歳前に 80%以上が診断されており，重複障害の有無による顕著な差異はみられなかった。人工内耳装用の開始時期は 1～2 歳台の回答が多く，重複障害のある例では 3 歳以降の装用開始率が高い傾向がみられた。人工内耳の両耳装用は 157 例であった。

コミュニケーション手段は，「音声」が 86%，ついで「手話（81%）」「指文字（55%）」であった。

補聴器装用幼児との差異：「聴覚活用が良好」の記述が最も多く(Fig.1)，具体的には「離れたところからや視線があっていないときも呼びかけることができる」「音の世界が広がりやすい」「小さい音まで聞こえ，コミュニケーションができる」「すぐに教師を注視できる」等であった。次に多かったのは「補聴器と変わらない」であり，「個人の特性がある」「補聴器、人工内耳という視点で指導を考えていない」「特に意識せずに指導している」という記述がみられた。「言語発達が良好」については，「音声模倣が上手にできる」「口声模倣が促しやすい」「ことばの言い回しのバリエーションがある」の記述が多く，「聴覚活用が良好」に関するものと類似した傾向がみられた。

補聴器装用児に比べた指導の工夫・課題：指導上の課題について「言語発達」と「補聴器装用児と変わらない」という回答が多かった (Fig.2)。「言語発達」では「聞こえているが意味を理解していない」との指摘が多く，「補聴器装用児と変わらない」では「人工内耳だから難しいという感覚はない」「個の実態によるものが大きい」などの記述が散見された。また，傾聴態度に関する指摘も複数みられた。さらに，指導上の工夫について，もっとも多かった記述は「補聴器装用児と変わらない（49 記述）」「聴覚活用に重点（41 記述）」であった。

Ⅳ 考察

本調査より，人工内耳装用幼児の聴覚活用の良好さが示された一方で，言語発達について課題を感じている教員が多いことが示唆された。言語発達に関する指摘は，菅原ら（2020）の調査においても報告されており，教育実践の場において個に応じた指導や系統的指導のあり方を模索する様子がうかがえた。さらに，傾聴態度なども含めた課題も散見されることから，年齢段階に応じた活動や行動などの視点もふまえて詳細な検討を重ねることが重要であろう。

文献

厚生労働省（2019）人工内耳装用難聴児に対する多職種による介入方法の実態調査業務 事業報告書（長崎県）.

菅原ら（2020）聴覚障害幼児の言語発達に関する横断的検討:特別支援学校(聴覚障害)全国調査. Audiology Japan, 63, 130-139.

付記：本研究は、文部科学省「特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業（新学習指導要領に向けた実践研究；代表 鄭仁豪）」における研究成果の一部である。

(SATO Atsuko, SHOJI Masashi, KAMATA Ruriko , CHUNG Inho)

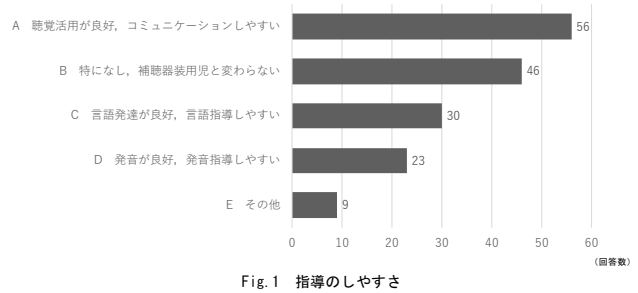


Fig.1 指導のしやすさ

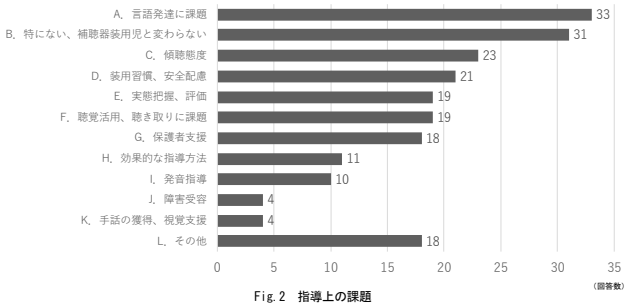


Fig.2 指導上の課題

人工内耳装用幼児の言語活動と指導（２）

全国特別支援学校（聴覚障害）を対象とした調査を通して

○庄司和史（信州大学） 左藤敦子（筑波大学） 鎌田ルリ子（筑波大学附属聴覚特別支援学校） 鄭仁豪（筑波大学）

KEY WORDS: 特別支援学校（聴覚障害） 人工内耳装用幼児 個に応じた指導

Ⅰ 目的

乳幼児期の早期の段階から人工内耳装用している聴覚障害児が増えている現状の中、インクルーシブ教育の推進とあいまって、どのような指導や支援が行われているのかに言及する報告もいくつかみられるものの（厚生労働省,2019)、人工内耳装用幼児をはじめとする人工内耳装用児の実態については、明らかになっていないことが多い。そこで、本研究においては、教育実践の観点から、人工内耳装用幼児の言語活動の現状の把握および指導の課題について検討し､今後の指導への示唆を得ることを目的とする。

Ⅱ 方法

調査方法：オンライン回答による質問調査を行った。

実施期間：2019 年 7 月～10 月

調査対象：全国特別支援学校（聴覚障害）幼稚部に在籍する人工内耳装用の聴覚障害幼児 310 事例（詳細は、人工内耳装用幼児の言語活動と指導（１）を参照のこと）

回答者：特別支援学校（聴覚障害）幼稚部教員 147 名

調査概要：①回答者および学校の基本情報、②人工内耳装用幼児の実態、③人工内耳装用幼児への指導、④人工内耳装用幼児の言語活動および学校生活（学習態度、コミュニケーション、教育活動への参加等）

倫理的配慮：筑波大学学校教育局倫理審査委員会の承認を受けて実施した。

Ⅲ 結果

1. 聴覚活用の状態

「音への気づき」の観点では、人工内耳装用幼児全体の 8 割近くが「きわめてよい」「よい」という回答であった。一方、「言語音の聞き取り」「傾聴の姿勢・態度」の観点では、「きわめてよい」「よい」は全体の約 4 割で、3 歳児から 5 歳児と学年が上がるにつれて増加する傾向がみられた。

聴覚活用の指導上の現状と課題に関する自由記述を分類した結果を Fig.1 に示す。全体的には言葉の発達へのつながり､聴覚以外の手段の併用に関する記述が多くみられた。また、重複障害がない群（以下、単一群）では、傾聴態度に関する記述が、重複障害のある群（以下、重複群）では、装用習慣に関する記述が多くみられた。その他では、両群とも「人工内耳の効果がまったく見られない」の記述が複数みられ、重複群では「他障害の問題が大きい」、「音への反応がよく分からない」等も散見された。

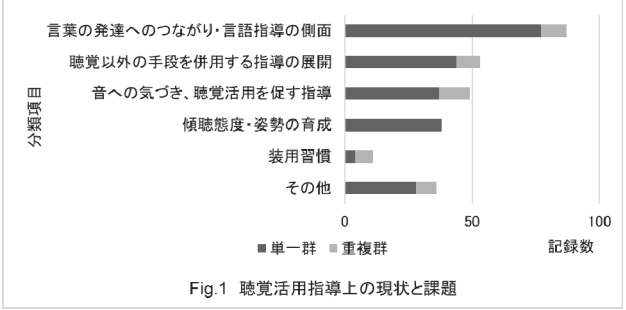


Fig.1 聴覚活用指導上の現状と課題

2. 言語活動の状態

口頭でのかかわりにおける「文章理解力」「文法力」の観点では､「やや低い」「低い」という評価が多かった(Fig.2)。

自由記述は多岐に渡っていたが、語彙の拡充、言語概念形成、文による表現力の向上に課題が示されていた。指導においては、文字（ひらがな)、口声模倣、手話、指文字、キューサインといった視覚的な手段や絵日記などの様々な教材の活用を工夫している実態が示された。とくに文字については、重複群と単一群共に 3 歳児段階からの記述がみられ、早期からの活用が行われていることがうかがえた。

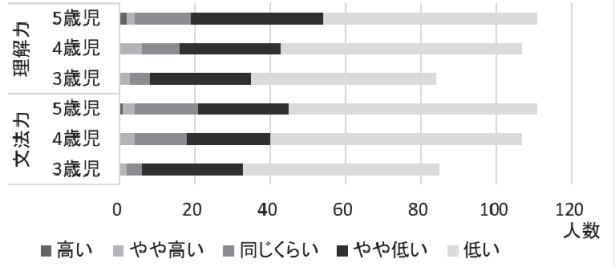


Fig.2 口頭によるかかわりでの文章理解力と文法の評価結果

3. コミュニケーションの状態

コミュニケーション能力については､「やや低い」「低い」という回答が多く、全体の 8 割近くを占めていた。自由記述では言葉の力を高めることを課題としてとらえており、とくに、語彙を増やす指導、経験や思考を言語化する指導を行っているという回答が多くみられた。重複群を中心に、「教師の声かけや教材の工夫」、「手話などの様々なコミュニケーション手段の活用」、「写真や絵、体を使った遊びの中での非言語的なかかわり」等の記述がみられた。

4. 学校での行動・生活について

「友だち関係」の観点では、単一群も重複群も、またどの年齢段階においても「ふつう」あるいは「良好」「非常に良好」という回答が多かった。自由記述では、気持ちの安定、集団への適応、周囲の状況の理解、活動への意欲に関する課題があげられ、多動性や衝動性、こだわりといった発達障害の特性につながる記述も散見された。とくに重複群では個別対応が必要であるという記述も多くみられた。

Ⅳ 考察

聴覚活用の状況においては、「言語音の聞き取り」「傾聴の姿勢・態度」の観点の評価が「音への気づき」に比べて低い結果であった。また、言語活動全般においても語彙や概念形成、文による表現等言語発達全般での課題が大きいことが示された。聴覚の反応が改善されたとしても、個々の実態に応じて視覚的手段等を活用した丁寧な指導が必要であることが示唆された。また幼児段階では、生活場面での指導が重要だと考えられており、家庭との連携、保護者支援の重視されていることがうかがえた。

文献:厚生労働省(2019)人工内耳装用難聴児に対する多職種による介入方法の実態調査業務事業報告書(長崎県).

本研究は、文部科学省「特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業(新学習指導要領に向けた実践研究)」における研究成果の一部である。

(SHOJI Masashi, SATO Atsuko, KAMATA Ruriko, CHUNG Inho)

聴覚障害児における日本語文法力の発達

—作文における文法項目の使用の分析から—

○澤隆史 ・ 新海晃 ・ 相澤宏充 ・ 林田真志
（東京学芸大学） （福岡教育大学） （広島大学）

KEY WORDS: 聴覚障害児，日本語文法，作文

1. 目 的

聴覚障害児においては、格助詞や動詞、受動文・使役文等の特殊構文の理解や産出など、日本語文法力の困難が指摘されている（澤、2020）。しかし、文の基本構造の習得に焦点を当てた研究が多い一方で、多様な文法項目に関する分析や教材開発は進んでいない。語彙的な表現を含めた多様な文法項目の習得段階を検討するうえで、児童生徒の作文等を対象に年齢段階を追った文法項目の使用を分析することは有益であると考える。本研究では、聴覚特別支援学校の小学部から高等部専攻科までの作文における文法項目の使用傾向を分析し、文法習得の発達傾向について検討することを目的とする。

2. 方 法

1)対象：聴覚特別支援学校に在籍する児童生徒の作文、502 編を対象とした。対象作文の概要について**表 1** に示した。

表1 対象とした作文の概要

区分	作文数	総文数	総文字数	平均文数	平均文字数
小 低	56	700	16,910	13.7	24.0
小 高	97	1,366	33,955	14.0	24.2
中 学	229	4,798	136,500	25.2	28.6
高・専	120	1,989	59,464	17.6	29.7
計/平均	502	8,853	246,829	17.7	26.7

2)分析の対象とした文法項目：外国人を対象とした初級～中級（日本語能力試験 N１～N4）レベルの日本語文法指導書 6 冊から、指導対象とされている文法項目（以下、項目）をすべて抜粋した。なおテキスト間で重複する項目については、一つの項目としてカウントした。その結果、41 カテゴリ、計 1,130 項目が抽出された。

3)分析方法： はじめに各項目の表現について「検索語」を規定した。検索語は、語尾の活用部分を削除し語幹の部分のみによるものとした。検索語は、漢字表記と平仮名表記の両方を設定した。次に電子データ化された作文について、KHCorder（樋口、2004）により各項目について KWIC 分析を行い、検索語とその前後の表現をすべて抽出した。その後、誤抽出された検索語等を除き、各検索語を項目に分類して、小学部低学年、高学年、中学部、高等部の４つの年齢区分ごとに使用頻度を求めた。分類は研究者１名がすべての検索語について３回の分類を行い、一致した２回の分類を採用した。

4)倫理的配慮：作文の収集にあたっては、学校長、担任教員および児童生徒の保護者の同意を得た。

3. 結果と考察

項目カテゴリごとに、各年齢区分での 100 文あたりの平均使用数を**表 2** に示した。すべての区分で 100 文あたり１回以上使用されている項目は、「格助詞」「並列助詞」「テンス」「引用」「並列の複文」「は・が」であり、いずれも文の基本構造を形成する表現であった。一方で、「気持ち」の各項目、「とりたて」「否定」「待遇」など、いわゆるムードに関する表現の使用は少なく、ある事象を多角的視点から表現したり、感情の機微を示すことに困難を有することが示唆された。また、「アスペクト」「変化」「複文」の各項目「名詞修飾表現」など年齢に応じて使用が増加する表現と、「終助詞」のように年齢とともに使用が減少する表現があり、文法項目の使用における発達的変化が示された。

表2 カテゴリごとの平均使用頻度（回数/100 文）

No.	項目カテゴリ	数	小低	小高	中学	高・専
1	指示詞	25	0.11	0.28	0.89	0.73
2	疑問文・疑問詞	24	0.36	0.40	0.48	0.72
3	格助詞＊	46	2.19	2.33	3.10	3.00
4	並列助詞＊	25	3.35	2.84	3.96	4.44
5	存在文・所有文	8	0.54	0.69	1.48	1.60
6	時制・テンス＊	17	5.48	6.22	7.03	7.95
7	時制・アスペクト	39	0.11	0.18	0.40	0.37
8	変化（なる・する）	19	0.35	0.88	0.87	1.00
9	可能	15	0.08	0.25	0.62	0.83
10	引用＊	10	2.51	2.51	4.09	4.04
11	授受	19	0.23	0.25	0.25	0.34
12	ていく・てくる	8	0.02	0.02	0.13	0.18
13	気持ち（判断）	51	0.26	0.34	0.58	0.51
14	気持ち（意志・願望）	23	0.13	0.16	0.24	0.31
15	同(命令・依頼・勧誘)	16	0.11	0.18	0.30	0.37
16	同(義務・許可・禁止)	40	0.01	0.01	0.05	0.06
17	気持ち（終助詞）	8	1.47	0.51	0.49	0.24
18	同（感嘆・感情）	29	0.01	0.01	0.07	0.03
19	同（疑い・確認）	8	0.20	0.20	0.44	0.28
20	比較	14	0.20	0.22	0.29	0.46
21	名詞修飾表現	10	0.75	0.97	1.78	1.73
22	複文/接続詞（時間）	43	0.12	0.19	0.31	0.27
23	同(付帯状況・並列)＊	34	1.27	1.92	2.12	2.58
24	同（理由・目的）	53	0.33	0.40	0.49	0.53
25	同（条件）	56	0.39	0.38	0.40	0.40
26	同（逆接・対比）	70	0.26	0.37	0.62	0.72
27	接続詞	51	0.15	0.17	0.19	0.19
28	とりたて(主題/対比)	25	0.00	0.04	0.08	0.07
29	同（限定/付加/見積）	62	0.06	0.10	0.28	0.27
30	とりたて（評価）	27	0.08	0.08	0.18	0.15
31	は・が＊	9	7.43	6.66	7.85	7.83
32	関連付け（のだ）	14	0.38	0.32	0.94	0.81
33	否定	19	0.00	0.00	0.02	0.02
34	受け身・使役	26	0.25	0.41	0.79	0.58
35	特殊構文	13	0.70	0.76	1.03	1.40
36	待遇表現	9	0.00	0.00	0.00	0.00
37	副詞	33	0.05	0.06	0.12	0.15
38	数量詞	23	0.55	0.29	0.46	0.53
39	接辞	41	0.17	0.15	0.27	0.31
40	複合格助詞	53	0.12	0.11	0.29	0.34
41	その他	15	0.98	0.89	1.57	1.99

＊：使用頻度が、１以上の項目

※本研究は、令和２年度科学研究費基盤研究（B）（課題番号：18H01039）の補助を受けて行った。

文 献：澤(2020)東京学芸大学紀要総合教育科学系，71, 429-440. / 樋口(2004) 理論と方法, 19(1), 101-115.

(SAWA Takashi, SHINKAI Akira, AIZAWA Hiromitsu, HAYASHIDA Masashi)

高等教育機関における聴覚障害学生への合理的配慮提供に関する課題：

受け入れ経験の少ない大学における意識調査から

○白澤 麻弓　磯田恭子　萩原彩子　中島亜紀子　石野麻衣子　吉田未来　関戸美音
筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター
KEY WORDS: 聴覚障害学生　高等教育機関　合理的配慮　意識調査

1. 目的

平成 28 年に障害者差別解消法が施行されて以降、大学、短期大学、高等専門学校等の高等教育機関(以下、大学)における障害学生支援は、不当な差別的取り扱いの禁止と合理的配慮の提供という枠組みの中で広く実施されるようになった。

このうち、合理的配慮の提供は、障害学生の意思の表明と大学との建設的対話に基づき、過重な負担とならない範囲で実施されるものであるが、何を合理的あるいは過重な負担とみなすかは、個別の事情を鑑みて判断することとされている。これは、障害の個別性や場面ごとの特性を鑑み、その都度、最適な合理的配慮を提供していくための措置であるが、特に受け入れ実績の少ない大学等では、判断材料となる情報の不足により、合理的配慮の決定・提供に苦慮しているのも実情であり、結果として格差の拡大にもつながっている可能性が指摘される。

こうした問題について白澤・中島・萩原・磯田(2019)は、聴覚障害に限らずさまざまな障害学生への支援に取り組んでいる大学に対するヒアリング調査の結果、聴覚障害学生支援の分野で先駆的な取り組みをしている大学とそうでない大学では、抱えている課題の質が異なることを明らかにしている。このうち、より一般的な大学では、①予算・人材等の確保や、②ディスカッションや外国語授業など、そもそも支援が難しいとされる場面への対応で課題を抱えている一方で、先駆的な支援を進めている大学では、①問題状況の適切な把握や、②ルールの明確化、③支援利用者への啓発等が問題とされており、より的確に全学的な支援を行うための体制を模索している段階ととらえることができた。

しかし、全国の大学の中には、聴覚障害学生を受け入れた経験がほとんどない大学もあり、格差是正のためには、こうした大学の実態を明らかにすることも非常に重要と言える。

そこで本研究では、聴覚障害学生への合理的配慮の提供実態について、幅広い大学を対象に実施した調査の結果から、特に現在または過去 4 年間に聴覚障害学生を受け入れた経験のない大学の意識について取り上げ、これらの大学が感じている各種支援の提供可能性や課題について明らかにした。

2. 方法

全国の 4 年制大学 759 校を対象に、郵送法による質問紙調査を実施した。

調査項目は、白澤ら(2018)ならびに日本学生支援機構(2019)等を参考に、幅広い場面下での情報保障の実施状況について伺う内容とした（全 39 項目）。このうち、現在または過去 4 年間に聴覚障害学生を受け入れた経験のない大学に対しては、①補聴援助システムの利用、②手書きノートテイクの配置、③パソコンノートテイクの配置、④手話通訳の配置、⑤音声認識の利用、⑥遠隔情報保障の利用、⑦ビデオ字幕の提供、⑧座席の配慮の 8 項目について、それぞれどの程度合理的配慮の提供が可能と考えられるかを「特に問題なくできると思う」から「要望通りの対応はできないと思う」の 4 段階に「わからない」を加えた 5 択で回答を求めるとともに、その理由と、聴覚障害学生の合理的配慮を巡る課題を自由記述にて回答いただいた（全 9 項目）。

調査は、紙媒体で郵送し、原則として 1 大学 1 件の回答を記入の上、返信用封筒を用いて返送いただくようお願いしたが、大学としてとりまとめが困難な場合は、複数件の回答も可とした。調査期間は、2019 年 3 月～5 月であり、142 件の回答を得た（回収率 18.7%）。なお、回答時間は 30～40 分程度で、調査の実施にあたっては、個人情報の取り扱いや研究倫理上の配慮について文書で説明を行いし、回答者の同意を得た上で実施した。

3. 結果

本調査の結果、現在または過去 4 年間に何らかの合理的配慮を必要とする聴覚障害学生が在籍していたとする大学は、101 校あった。一方、現在も過去 4 年間にも在籍していないとする大学は 41 校であり、以下の結果は、これらの大学からの回答に基づく内容である。

上記 41 校の大学に対して、各種支援手段の提供可能性について尋ねたところ、「座席の配慮」については、「特に問題なくできると思う」との回答が 39 件と最も多かった。これ以外の項目では、「わからない」とした大学が最も多く(14～22 件)、特に「ビデオ字幕」「遠隔情報保障」などでは半数を超えていた。一方、次いで多かった回答は、項目によって傾向が異なり、「補聴援助システム」や「手書きノートテイク」「音声認識」では、「特に問題なくできると思う」「議論にはなるだろうが、概ね要望通りの対応ができると思う」と回答した大学が多くを占めていたのに対して(15～17 件)、「パソコンノートテイク」「ビデオ字幕」「遠隔情報保障」ではその割合が下がり(9～11 件)、「手話通訳」では 3 件と非常に少なかった。この理由として、「手話通訳」については、予算や人員確保の困難性があげられていたが、「音声認識」や「遠隔情報保障」による支援では、「ダウンロード済みなので大丈夫」「コロナ対応で経験済み」などの記述も見受けられた。

一方、合理的配慮提供にともなう課題について尋ねた結果では、「単位取得が困難なため、入学を認めるべきか判断しかねる」「人手がかかる支援は難しい」など、受け入れや支援の実施そのものに対して懸念を示すものや、「技術習得が必要なため 1 年で準備は難しい」など、必要以上に支援の困難性を感じていると見受けられる回答なども散見された。

4. 考察とまとめ

本研究の結果、聴覚障害学生の受け入れ経験が少ない大学では、そもそも受け入れの必要性が浸透していなかったり、支援技術の内容そのものが理解されていなかったりする可能性があることが明らかになった。特に、「音声認識」や「遠隔情報保障」については、実施できると思うとした大学の割合も大きく、どのような支援ととらえているかより詳しい調査が必要とされる。反面、多くの大学で実施されている「手書きノートテイク」などは、1/3 以上の大学が一定の支援可能性を示唆しており、こういった面では理解の広がりも感じられた。以上のことから、今後、支援に対する正しい理解を広げていくことで、大学側の意識の変化に繋がっていくことが示唆された。

付記:本研究は科学研究費助成事業（基盤研究（C）17K04914）の成果の一部である。調査の実施にあたっては、筑波技術大学倫理審査委員会による承認を得た（承認番号 H29-30 ）。
（SHIRASAWA Mayumi／ISODA Kyoko／HAGIWARA Ayako／NAKAJIMA Akiko／ISHINO Maiko／YOSHIDA Miku／SEKIDO Mio）

聴覚障害児の文章産出における情報処理に関する一考察

—情報の選択及び構造化の観点から—

○新海晃　・　澤隆史　・　相澤宏充　・　林田真志
（東京学芸大学）　（福岡教育大学）　（広島大学）

KEY WORDS: 聴覚障害　文章産出　認知

【目 的】

Flower and Hayes（1981）によれば、文章産出は、自己の心的表象を書記言語として表出する認知的な情報処理を特徴とした活動である。聴覚障害児の文章産出についても、ワーキングメモリ等の基礎的な認知能力に焦点を当てた研究（Arfe et al., 2015）はなされているが、Flower らが指摘する、実際の文章産出の過程で生じる心内的な情報処理(以下、心的操作）の能力について検討した研究はほとんどない。そこで本研究では、聴覚障害児の文章産出における心的操作に関わる認知的能力の様相について検討することを目的とする。特に、文章産出の過程において最初に働く心的操作「プランニング」のうち、情報の精選（以下、情報選択）と、その構造化の２点について検討する。

【方 法】

１．対象児：聾学校に在籍する中学部生徒 16 名と高等部生徒 20 名を対象とした。対象児の良聴耳の平均聴力レベルは中学部で 95.9dB、高等部で 97.2dB であった。

２．課題：あるテーマに関する情報が書かれた複数の短冊状のカードから説明に必要なものを選び、課題文の空欄に適切な順序で並び替える課題である。１枚のカードには１文からなる情報を記し、計 10 枚を配置して６枚を選択させた。カードの構成や情報間の意味的関係については先行研究（Hayes, 2012；Williams et al., 1981）を参考に、テーマ（トピック）から派生するサブトピック（ミクロトピック A/B)、テーマから派生するが関連性が薄い情報（ミクロトピック C/D)、ミクロトピック A/B から派生する情報（ミクロ情報 A(A-1/A-2)及びミクロ情報 B(B-1/B-2))、ミクロ情報から派生する、テーマとの関連性が薄い情報（サブ情報 A/B）とした。問題は全部で２題あり、魚の特徴について説明する問題（以下、魚問題）とバスの役割について説明する問題（以下、バス問題）を設定した。問題の例を表１に示した。

表１　問題に使用したカードの例（魚問題）

情報の種類	具体的な情報
ミクロトピック A	魚にはえらがあります。
ミクロトピック C	魚は水族館で見ることができます。
ミクロ情報 A-1	魚はえらを使って呼吸をします。
ミクロ情報 B-1	魚はひれを使って泳ぎます。
サブ情報 A	くじらは肺で呼吸します。

３．手続き：聾学校内の一室で小集団にて実施した。課題には、筆者らが作成したソフトウェアを使用し、タブレット端末上で回答を求めた。タブレット端末の画面には、上段にカード、下段にカードを入れ込む枠を配置し、枠の前後には「○○にはいくつか特徴（又は役割）があります。」（テーマ）と「これで説明を終わります。」という文を呈示した。なお、カードの初期配置はランダムとし、対象児間では統一した。なお、実施に先立ち個人情報の扱い（例：個人名の不使用）等を説明した文書を学校に呈示し、学校長の許可を得た。

４．分析方法：情報の種類ごとに回答数を集計した。また、情報の回答順からその構造について分析した。

【結果と考察】

対象児のうち、十分なデータを収集できなかった者を除き、最終的に中学部では各問題で 15 名ずつ、高等部では魚問題で 19 名、バス問題で 18 名を分析対象とした。

１．情報選択の特徴：問題×学部ごとに情報の種類別の回答数を求めた（表２）。表２より、学部や問題に共通して“ミクロトピック A/B”や“ミクロ情報 A/B”の回答が多かった。これらの情報は大学生を対象とした予備調査においてテーマに対する重要度が高いと判断されており、テーマに対する情報の重み付けから情報を選択していることが示された。

表２　情報の種類別の回答数

	魚問題		バス問題	
情報の種類	中学部	高等部	中学部	高等部
ミクロトピック A/B	29	31	29	33
ミクロトピック C/D	3	9	11	10
ミクロ情報 A(A-1/A-2)	28	28	18	19
ミクロ情報 B(B-1/B-2)	30	32	23	31
サブ情報 A/B	0	14	9	15

２．情報の構造化の特徴：問題×学部ごとに情報の構造について表３にまとめた。構造①は“ミクロトピック A/B”のいずれかを起点に２つの“ミクロ情報 A/B”（例：「魚にはえらがあります。」→「魚はえらを使って呼吸します。」→「魚はえらから飲んだ水を出しています。」）で、構造②は“ミクロトピック A/B”のいずれかと１つの“ミクロ情報 A/B”と“サブ情報”（例：「魚にはえらがあります。」→「魚はえらを使って呼吸します。」→「くじらは肺で呼吸します。」）で、構造③は“ミクロトピック A/B”のいずれかと１つの“ミクロ情報 A/B”で、構造④は“ミクロトピック A/B”と“ミクロトピック C/D”で構成されるものとして回答を分類した。

表３　回答順からみた情報の構造とその使用者数

	魚問題		バス問題	
	中学部	高等部	中学部	高等部
構造①	13	8	3	2
構造②	0	8	4	5
構造③	2	5	10	13
構造④	0	1	0	0

魚問題では、構造①又は②の使用がほとんどで、特に中学部では構造①の使用が顕著であった。構造①は、必要な情報を選択し構造化する過程における発達的に高次のモデル（Hayes, 2012）と考えられる。それ故、構造化に関する年齢相応の作文スキーマを有していることが示唆された。一方、バス問題では同様の結果は得られず、構造③の回答が多かった。この理由として、課題の難易度や情報間のつながりを考慮しバス問題の“ミクロ情報 A/B”では文頭に「そのため」という言語表現を付加したことが影響したと考えられる。今後は問題の統制を厳密に行い、より詳細な検討が必要である。

※本研究は、平成 31 年度特別研究員奨励費（課題番号：18J12599）の補助を受けた。また本研究は、東京学芸大学内に設置された倫理審査委員会による承認を得て行われた。

文 献：Arfe et al.(2015)*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(3), 203-214./Flower and Hayes(1981)College C*omposition and Communication*, 32(4), 365-387./Hayes(2012)*Written Communication*, 29(3), 369-388./Williams et al.(1981)*Journal of Education Psychology,* 73(6), 851-865.

(SHINKAI Akira, SAWA Takashi, AIZAWA Hiromitsu, HAYASHIDA Masashi)

聴覚障害学生のキャリア発達及び その促進と抑制に関する追跡研究Ⅱ

○杉中 拓央
（小田原短期大学保育学科）
KEY WORDS: 聴覚障害学生 キャリア発達 追跡研究

【目的】

障害者差別解消法が発効し、合理的配慮の下、大学等に在籍する聴覚障害学生に対しても、要約筆記や手話通訳等の情報支援が配置されている。しかし、学び得た知識を活かし、卒業後の生活に対する見通しを持つためには、彼ら特有の精神構造や心理的課題に目を向け、そのキャリア発達についても支援していく必要がある。

本邦の聴覚障害教育におけるキャリア発達（Career Development）の概念は、キャリア教育の導入過程において、就職するための技術や態度を示すものと理解されがちであった。無論それらも重要であるが、概念の原語に照らせば、発達段階に応じた「将来のための課業(Work)」という視点も欠かせない。学生にとっての Work とは学業であり、すなわち、学生生活から自らを知り、就労も含め調和した将来像を探るという行為が、キャリア発達を促す。

若い聴覚障害者の早期離職の多さについては、近年、サンプルサイズこそ小さいが実証されている（高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター，2017）。筆者はこの原因を、キャリア発達の未成熟や、あるいは彼ら特有の減算的将来展望にもとめ、一昨年度より、聴覚障害学生に対して四カ年の縦断研究を実施している。本稿においては、二年目の調査結果を報告した。

【方法】

本研究が最終的に明らかにしたい事項は以下の３点においた。①聴覚障害を有する大学生のキャリア発達の実態と、進級による縦断的変化　②聴覚障害を有する大学生のキャリア発達を促進あるいは抑制する個人要因の同定（聴力・性差・専攻・コミュニケーションモード・被教育歴・被支援経験・職業経験・相対年齢効果等）　③各尺度における標準化データを用いた聴者／聴覚障害者の比較検討

2018 年度は聴覚障害のある大学生一年生 24 名を分析の対象とし、2019 年度には、上述の学生に郵送法によって質問紙を手交したが、退学・休学・音信不通等の理由から本研究の対象は 16 名（調査時日齢 M=7366 日，SD=140.1 日）に減じられた。なお、聴覚障害者のための大学に籍を置く者 5 名を含んだ。デモグラフィックデータとして年齢・性別・生年月日（データ取得日との間で日齢を取得）・聴力・人工内耳装用の有無・コミュニケーションモード・専攻・被教育歴・被情報支援歴・職業（アルバイト）経験の記入を求めた。次いで、混合研究法（mixed methods）の視点により組成したバッテリへの記入を求めた。具体的には、心理尺度３点（職業レディネス・テスト/進路未決定自我同一性地位判定尺度）と、自由記述課題（つきたい職業について）１点によって構成した。

本稿では、2018 年度に取得した心理尺度への回答結果およびデモグラフィックデータの各変量と、今年度に取得した対応のあるデータに対し、探索的な統計分析の他、聴者データの基準値を参照し、聴覚障害学生の職業興味がパーセンタイル値において、どの辺りに位置づくかを確認した。本研は小田原短期大学研究倫理委員会及び筑波技術大学研倫理委員会の受審と承認を経て十分な配慮のもと行った。

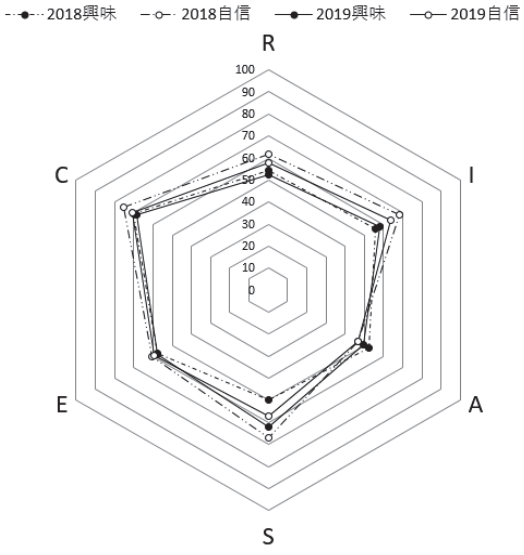


図 1 職業興味と遂行自信の遷移

【結果】

2019 年度の職業レディネスの平均については、R 現実的職域(興味 52.3,自信 57.7)、I 研究的(興味 62.6,自信 68.1)、A 芸術的(興味 49.6,自信 46.5)、S 社会的(興味 62.65,自信 57.3)、E 企業的(興味 57.8,自信 59.1)、C 慣習的(興味 68.6,自信 75.1)となり、それぞれ前年度差は認めなかった。前年度同様、A 域以外はすべて聴者基準を興味・自信とも上回った。進路未決定尺度・自我同一性地位判定尺度に年度差、変数の差は認められなかった。

【考察】

初年度から次年度への遷移については、特筆すべき事項は認められなかった。しかしながら、聴者に比して聴覚障害学生の職業興味や遂行自信が、A 域をのぞいて過大傾向にあることや、前年度の分析より被教育歴や人工内耳装用有無等が、影響することも確認されている。ゆえに、ゼミへの所属や就職活動を控える次年度以降のデータに注目したい。また、研究限界として、コロナ禍という要因の介入により、次年度以降、一般的な聴覚障害大学生の姿を定量的に分析することは難しくなったことを明記する。しかし、データを無為にせず、事例的検討を加えるなどして、ポストコロナの聴覚障害学生支援に活かせる知見を導きたい。

（文献）
高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター (2017). 障害者の就業状況等に関する調査研究.

（謝辞）
回答頂いた聴覚障害学生の皆様、また彼らを斡旋頂いた教職員の皆様に深謝します。なお、本研究は科研費若手研究 18K13227 の助成により実施しました。

(SUGINAKA Takuo)

中学校固定制難聴学級 50 年の変遷（3）

—1985 年～1999 年（第 3 期）の卒業生・担任の振り返りから情報保障の萌芽と広がり—

高井小織
（京都光華女子大学　健康科学部　医療福祉学科　言語聴覚専攻）

KEY WORDS: 聴覚障害　思春期（中学校）　教育環境

1　問題の所在と目的

1968 年，京都市立Ａ中学校に学年別固定制難聴学級が設立され，50 年が経過した。50 年間の入級生徒数は 328 名，1 学年平均 6.6 名である。

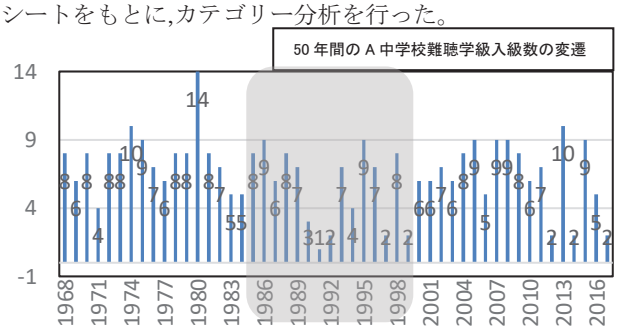
この 50 年を下記のように区分した（2018，高井）。

	入学年度	テーマ
第 1 期	1968～1977	学級制度の定着と補聴援助機器の重視
第 2 期	1978～1984	ピアグループ活動の始まり
第 3 期	1985～1999	情報保障の萌芽と広がり
第 4 期	2000～2017	主体的で多様な取組

今回の報告では，第 3 期を中心に概要と難聴学級での情報保障に関する活動を整理して報告する。

2　方法

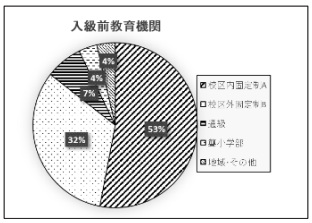
校内の資料と卒業生，元難聴学級担任への半構造化面接を元に，ⅰ:難聴学級入級生徒数（入級前後の経緯），教科授業,学校行事の聴覚活用や情報保障などの体制をまとめた。ⅱ:第 3 期の卒業生 15 名，元難聴が旧担任 4 名の面接シートをもとに,カテゴリー分析を行った。



3　結果と考察

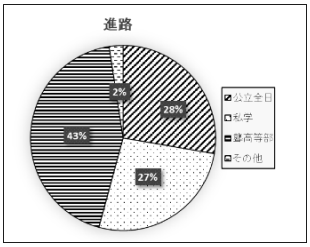
①　概要

人数：1985 年から 1999 年までの 15 年間で難聴学級への入級生徒数は,83 名，1 学年平均 5．5 名であり，50 年間の平均より 1.1 名少ない。



入級前の教育機関：1966 年開設の校区内 A 小学校難聴学級が約半数，1981 年開設の校区外難聴学級 B 小学校が 32%に増え，聾学校小学部からの入級が 3 名と減っている。小中の難聴学級に 9 年間通う児童生徒が 8 割を超える。通級の制度が整っていない中で府下の通級教室から 6 名，また他府県からの入級が少数ある。

卒業後の進路：聴覚障害教育加配教員がいるＤ公立高校を主とする公立高校 23 名，私学高校 22 名の進学の一方，聾学校高等部進学が 36 名と大幅に増加している。これは D 高の夜間定時制が廃止されたことと，生徒の聴力の重度化が背景にある。また聴覚障害生徒への学力保障について教職員の捉え方に課題があった。



聴力：開設当初は「聴力損失 75 ｄB まで」と明文化されていたが，この時期には聾学校生徒との差はなくなり，高度（70ｄB 以上）が 8 割，重度（90ｄB 以上）が半数を超えている。

②　情報保障の萌芽と広がり

ⅰ:担任が口形を見せて復唱する（第 1 期～不定期に）

集会時に生徒の前に担任が立ち，話者の音声を聞きながら声を出さず，できるだけ時間差を短くして口形をはっきりさせ復唱する方法である。第 1 期から各担任の判断で用いられてきた。学年集会では頻繁に用いられた。儀式的行事では厳粛な雰囲気を重んじ用いられなかった。

ⅱ:儀式的行事後に，式辞などの原稿をもらう（1985～）

儀式的行事後に，校長の式辞や生徒の送辞・答辞など原稿が用意されているものを借り，学級で読み回しをした。会の最中に読むことについては「話者を見なくなる・紙の音がする」という理由で許されなかった。

ⅲ:原稿を前もって用意し，配る（1987～）

生徒が話者に，原稿があると情報がよく伝わることと感謝の意を伝え，B を繰り返した。2 年後から原稿があるときは会の直前に紙媒体を渡し，同時進行で「静かに読みながら聞く」ことになった。1991 年にはそれぞれの原稿を前もって集めホッチキス止めでまとめて渡すようになった。また，文化祭など外部団体を招聘して劇や狂言などを鑑賞する時には，原稿や台本を依頼して手元において鑑賞するようになった。

ⅳ:OHP（オーバーヘッドプロジェクター）の利用（1992～）

理科室等に設置されていた OHP を集会で用い始めた。ロールシートに担任が交代で書く，または前もって用意をした。話者と文字情報ができるだけ同じ視野の中に入れたいという理由と，線状の性質をもつ音声情報同様，文字情報もその場で読めるものを利用したいという考えからであった。1996 年からはトラペンアップ（透明シートにコピー機で印字する）を併用する。背景にはワープロの普及があった。

ⅴ：儀式的行事時の難聴学級担任による手話通訳（1999～）

毎年 3 人以上いる難聴学級担任の中で，手話の知識技能には個人差があり使用の場面はまちまちであったが，1999 年から儀式的行事には全校生徒の前で，OHP による原稿提示とともに手話通訳を行うことになった。校内では「文字情報があるのであれば手話通訳は不要ではないのか」という意見が出され，教職員間での議論が何度か起こった。

③　考察

難聴学級担任が感音難聴についての知識を共有したことから，聴覚活用だけではなく視覚，特に文字による伝達を併用する機会が広がった。印刷機や投影機などの利用は，学校内の機器の変遷に大きく依存している。1990 年代は手書きの文字からワープロ使用への移行期であり，情報保障技術もこれを先取りしてできるだけ簡便で見やすい文字情報を得る工夫を繰り返していることがわかる。

ただ，情報保障については生徒側の意見を積極的にとりあげるものではなく，知識の押しつけを前面にだす時期もあった。この時期は情報保障の萌芽として位置づけられる。その後の生徒同士の関わり合いや主体的な選択に向かうには，もう一段階の時間が必要になってくる。

参考文献：「難聴学級 30 年の歩み」校内研究誌等

インフォームドコンセントについて

本研究について当該校へ説明し，学校長の同意・協力を得ている。

ルワンダ共和国におけるろう・難聴者の就労移行支援体制

〇高橋彩加 佐藤正幸 須藤正彦
（筑波技術大学大学院技術科学研究科） （筑波技術大学高等教育研究支援センター）

ルワンダ, 就労移行支援, ろう, 難聴

研究の背景と目的

ルワンダ共和国（以下、ルワンダ）は東アフリカに位置する内陸国で、千の丘の国という愛称で親しまれる丘陵に囲まれた緑豊かな小国である。現在国民一人当たりの GDP が 761 ドルとなる低所得国ではあるが、GDP の成長率は 2018 年の国連統計によると世界第３位となる８.62 パーセントとなり、経済発展のスピードが著しい。この経済成長を支える仕組みとしてルワンダ政府は 2008 年に国家雇用計画[1]を出し、国内に職業訓練校を設置し、産業人材の育成を行う等の取組みを行っている。

しかし、国が急速に発展している一方で、障害者はその恩恵を充分に受け取りきれていない現状がある。 そこで本研究では、ルワンダのろう学校における職業訓練コースにおいて、ルワンダのろう・難聴者が、①就労へ移行する段階においてどのような支援を受けているのか。②どのような支援を提供することが就職を容易にするのかについて検討することを目的としている。

そこで今回、ルワンダのろう学校におけるろう・難聴者の就労移行支援体制についてのフィールドワークを行ったので報告する。

方法

本研究を進めるにあたり、事前の調査として、2019 年８月上旬から９月上旬の１ヶ月間、ルワンダ南部のフイエろう学校で寄宿をしながら下記の方法でフィールドワークを行った。

・ルワンダろう協会に行き、国内のろう学校情報の一覧を入手し、そのうちの７校のろう学校に訪問し、所在地・学校の規模・対象生徒・職業訓練コースのカリキュラムについて調査した。

・ろう・難聴者が雇用されている企業を訪問し、雇用主と、働いているろう者に対し、インタビューを行った。

・一般の職業訓練校を見学し、教育省管轄のカリキュラムが実際の現場でどのように用いられているのかを調査した。

基本情報

①　ルワンダの基礎情報[2]

面積：2.63 万平方キロメートル（四国の 1.5 倍）
人口：1,230 万人（2018 年）（アフリカで最も人口密度が高い。）
言語：ルワンダ語，英語（2009 年，公用語に追加され，フランス語に代わって教育言語となった）フランス語，スワヒリ語
宗教：キリスト教（カトリック，プロテスタント）イスラム教
主要な産業：農業（コーヒー，茶等）

②ルワンダの教育情報

就学率：小学校：94.79% 中学校：35.87% 高校：30.58%[3]
学年：（３年） ６、３、３、４年制
義務教育： ９年間（小学校・中学校）
学費：公立校の学費が 2003 年から無償になる。

フィールドワークの結果

①ルワンダのろう学校の教育

ルワンダのろう学校数：ろう学校(小学部)：７校、ろう＋聴者のインクルーシブ学校（中学校）：５校、他の障害とのインクルーシブ学校（小学部）：10 校、情報無し：２校
学費：私立運営であるため、学費は有償。（国から学校運営や教職員の人件費などについて、一定の補助がある学校もある。）
学年：幼稚部３年制、小学部６年制、職業訓練コース（年数は学校により異なる）
共通言語：ルワンダ手話（キニヤルワンダ語・英語）
カリキュラム：小学部に関しては公立校と同様のカリキュラムが利用されているが、職業訓練コースについては、一般の職業訓練校で利用されている教育省労働開発局(WDA)のカリキュラムは用いられておらず、教員独自で作成されたものが用いられている。

②ろう学校卒業生へのインタビュー（聴者と同じ環境で働いてみてどんなことを感じているか。）
日系の IT 関係のアウトソーシングを行う企業で、EC サイト用の画像編集を担当するろう者（24 歳男性）
A：はじめはミスも多かったが慣れてきて、ミスも少なくなり、量もこなせるようになった。先週の社内評価で、聴者を差し置いて１位になることができた。ろう者でも頑張ってやれば聴者よりも優れた能力を発揮できるのだと実感している。

③ろう者を積極的に雇用しているヨーグルト工場での雇用主に対して（学校で身につけておいてほしい技術）
A：仕事を行う上で必要な技術やスキルは入職してからしっかり教えることができる。そのため、学校ではその基盤になる規律や規則を守ること・時間を守ることなどを教えて欲しい。

考察および課題

この事前調査を通して、ろう学校の職業訓練コースのカリキュラムは教育省労働開発局(WDA)から正式に出されたものを使用しておらず、教員が独自に作成したものをそれぞれ用いていることが明らかになった。また職場体験実習や勤務態度やマナーなどを教える就労の移行の部分の教育的支援や、就職先の開拓などは行われておらず、政府からこれを行うための具体的な政策も示されていない。しかし、現場でろう・難聴者を実際に雇用している雇用主へのインタビューの回答により、雇用主は技術よりも規律や振る舞いを重視していることが明らかとなり、職業訓練だけではなく、就労移行支援を行うことの必要性を認識した。

しかし、どのような就労移行支援を行うことが、ルワンダのろう・難聴者にとって適切であり、就労を容易にするのか、また現在のこの状況をステークホルダーたちはどのように感じているのかは明確でない。引き続きろう学校における就労移行支援体制に関してろう・難聴者に対する調査を行い、検討していきたい。（本研究は令和元年度国立大学筑波技術大学の研究倫理審査委員会の承認を得た）(Ayaka TAKAHASHI, Masayuki SATO, Masahiko SUTO)

---

[1] Design of Five-Year National Employment Programme (NEP) for Rwanda 2014 link

[2] ルワンダ共和国基礎データ　外務省 Link

[3] World Bank collection of development indicators link

日本手話版語彙流暢性検査の開発（３）

－欧米の手話語彙流暢性課題の結果との比較から－

〇武居　渡
（金沢大学学校教育系）

KEY WORDS: 手話・語彙・流暢性課題

１．問題の所在

語彙流暢性課題とは、ある条件を満たす語彙を決まった時間の間に心的辞書から引き出し、再生を求める課題である。認知症患者や高次脳機能障害者に成績の低下がみられ、前頭葉機能を評価する神経心理学的検査である。一方、子どもに実施する場合、特に神経心理学的な所見が見られない場合、その成績は心的辞書のサイズすなわち語彙力を測定していると考えられ、表出性の語彙力を測定するテストとして用いられている（テクノエイド協会，2012)。語彙流暢性課題は、多くの言語で作成、使用されている。一般に語彙流暢性検査は、カテゴリー流暢性検査（例：「動物の名前を１分間でできるだけたくさん言って」）と文字流暢性検査（例：「『あ』から始まる単語を１分間でできるだけたくさん言って」）があるが、文字を持たない手話の場合、音声言語版の語彙流暢性検査をそのまま手話に当てはめて作成することはできない。

武居（2018;2019）は、日本手話版語彙流暢性検査を試作し、成人に対して実施をし、手話語彙力を測定できるテストバッテリーとして、使用可能であることを確認した。一方、イギリス手話やアメリカ手話においても、成人ろう者の語彙流暢性課題の結果が報告されている。アメリカ手話は、指文字が多く使用されることで知られ、イギリス手話においてはそれほど指文字は使用されない。そのため、手話の中でも、語彙流暢性検査の結果が異なっている。

２．本研究の目的

そこで本研究は、筆者が得た成人ろう者の語彙流暢性検査の結果と、アメリカ手話およびイギリス手話の語彙流暢性検査の結果を比較することによって、日本手話話者の語彙流暢性の特徴について明らかにするとともに、ろう児に対して語彙流暢性検査を実施する上で、どのような課題を採用し、分析をするのかについての提案を行う。

３．方法

武居（2018）で作成した日本手話版語彙流暢性課題を成人ろう者に実施し、得られた結果（武居，2019）をアメリカ手話の語彙流暢性課題を成人ろう者に実施した結果とイギリス手話の語彙流暢性課題を成人ろう者に実施した結果を比較する。

４．比較した３つの手話の語彙流暢性課題

１）アメリカ手話版語彙流暢性検査：Sehyr，Giezen，and Emmorey（2018）は、成人ろう者に対してアメリカ手話の語彙流暢性検査を実施し、その結果を報告している。この研究では、カテゴリー流暢性課題として、「動物」「果物」「野菜」「衣類」の４課題を行い、１分間で表出された手話単語の数を平均し、聴者の英語での同課題との比較を行っている。なお、この研究ではカテゴリー流暢性課題のみで音韻流暢性課題は作成していない。

２）イギリス手話版語彙流暢性検査：Marshall，Rowley，and Atkinson（2014）は、成人ろう者に対して、イギリス手話流暢性検査を行っている。この研究では、カテゴリー流暢性課題として「食べ物」「動物」の２課題、音韻流暢性検査として、「小指（I）を伸ばした手型」「人さし指（G）を伸ばした手型」「5 本指を曲げた（claw 5 手型）手型」「肩より上で作る手話」「左手の掌で作る手話」「両手が動く手話」の６課題を行っている。

３）日本手話版語彙流暢性検査：武居（2019）は、カテゴリー流暢性課題として「職業」「動物」「スポーツ」「乗り物」「色」の５課題、音韻流暢性課題として「人さし指だけで作られる手話単語」「人さし指と中指を伸ばした手型を使う手話単語」「両手の手型が異なる手話単語」「手と顔が接触する手話単語」「両手が同じ動きをする手話単語」の５課題を実施した。なお、研究趣旨の説明を行い、個人が特定されない形で得られた結果を発表することについて同意書を作成し、署名をしてもらった。

４．結果

１）カテゴリー流暢性課題の結果の比較

３つの研究すべてで「動物」を課題として使用しているため、動物の回答数を比較した結果は以下のとおりである。

Table 1　カテゴリー流暢性課題の言語間の比較

	ASL	BSL	JSL
動物	16.8	23.0	12.3

２）音韻流暢性課題の結果の比較

アメリカ手話では音韻流暢性課題は実施されていないため、イギリス手話と日本手話で比較を行った。Table 2 は、両手話で実施された「人さし指だけで作られる手話」の結果を示す。なお、両研究とも、成人ろう者に実施したにもかかわらず、教示を理解できなかったり、教示を理解するまでに時間がかかったりして誤答が多かった事例が共通して報告されていた。

Table 2 音韻流暢性課題の言語間の比較

	BSL	JSL
G 手型の手話	10.9	10.3

５．考察

３つの手話の比較から、カテゴリー流暢性課題の結果が、アメリカ手話やイギリス手話と比較して、低い結果となった。日本の被験者が少ないことも理由の１つではあるが、日本手話の場合、指文字や口形のみの場合は誤答としたことが理由であると考えられる。指文字による回答を正答とした場合の結果を今後再分析し、比較する必要がある。音韻流暢性検査の結果はイギリス手話と同程度であった。ただし、教示を理解させることが難しい事例が見られたため、ろう児に実施する場合には教示の工夫と分かりやすい課題の厳選が今後の課題となった。今後、課題を厳選して、ろう児用の日本手話版語彙流暢性検査を作成したい。

(Wataru TAKEI)

大学の講義における被支援者が享受する情報に関する一考察

—パソコンテイクと音声認識技術の比較から—

○武田　浩輔　・　澤　隆史　・　新海　晃
（東京都立大塚ろう学校城東分教室）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 聴覚障害，情報保障，パソコンテイク

【目的】

高等教育機関に進学する聴覚障害児は増加傾向にあり、各大学等においては聴覚障害学生に対する講義情報の保障が重要な課題である。有海・四日市（2009）は、パソコンテイクによる情報保障の特徴について、どのような情報がどれだけ提供できるのか、支援者の視点から明らかにした。しかし、実際に情報保障によって受けた情報を被支援者がどの程度享受し処理することができるかについては明確でなく、さらに情報保障の手段として音声認識技術を用いた研究は少ない。そこで本研究では、大学での講義におけるパソコンテイクと音声認識技術による情報保障について、被支援者が提示される情報をどの程度享受し、内容を捉えているのかという点に着目して検討することを目的とする。

【方法】

(1)対象者：X 大学に在籍する、大学 1 年生 9 名及び特別専攻科生 1 名の計 10 名を対象とした。

(2)実験材料：X 大学で開講している授業を撮影し、課題に用いた。学生と授業者の掛け合いの含まれない場面 11 分 12 秒間を切り取り、授業映像①（5 分 30 秒）と授業映像②（5 分 42 秒）に分けて実験に使用した。また、授業映像中の発話を文字情報に変換した。変換には「パソコンテイク」と「音声認識技術」の２種類の手法を用いた。パソコンテイクでは情報保障者２名での連携入力方式により変換作業を行い、音声認識技術では音声認識アプリ“UD トーク”を使用した。なお、いずれも変換作業後、筆者が文字情報を確認し誤字脱字を修正した。

(3)課題：授業映像及び文字情報を用いて情報保障を伴う擬似的な講義を実施し、講義終了後に、再生課題及び再認課題を行った。再生課題では印象に残ったこと、大事だと思ったことを箇条書きで記述させた。記述は 10 個以内とした。再認課題では授業映像の内容と関連するスライドを提示し、映像内に出現したものであるか否かを回答させた。1 つの授業映像に対して計５枚のスライドを提示した。

(4)手続き：実験は 2019 年 12 月に X 大学内の教室を一室使用して行った。教室前方のスクリーン上に授業映像を提示し、対象者の手元には文字情報を提示するためのパソコンを設置した。なお、授業映像は音量を OFF にし、また文字情報は筆者が任意のタイミングで提示した。各映像を流し終わった後に再生課題、再認課題の順に２種類の課題を行った。なお、実施に際してはパソコンテイクの文字情報を用いた場合（以下、テイク条件）と UD トークの文字情報を用いた場合（以下、UD 条件）の２つの条件を設定した。さらに対象者を５名ずつの２グループに分け、授業映像①と授業映像②を用いて条件間でカウンターバランスをとった。なお、実験に際しては、対象者に個人情報の扱いについて説明し、同意を得た上で行った。

(5)分析方法：テイク条件と UD 条件について比較・分析を行った。再生課題では、まず「再生数」「正しい情報の再生数」の２つを求めた。いずれも１つの解答欄に対する記述を１カウントとし、対象者ごとにその総数を求めた。また「正しい情報の再生数」については授業映像の内容に照らして正しいとみなすことのできる記述のみカウントし「命題数」「単語数」「文字数」の３つの観点で分析を行った。再認課題では、スライドの有無を正しく判断できた場合に１点、誤り又は空欄の場合は０点として点数化し、対象者ごとに得点を算出した。

【結果と考察】

(1)再生課題：２つの条件ごとに「再生数」及び「正しい情報の再生数」について平均を算出した（**表１**）。いずれのも条件間で同程度の値を示し、統計的な有意差も見られなかった。また、正しい情報について３つの観点で同様の分析を行った結果、いずれの観点でも条件間で平均は同程度の値を示し、統計的な有意差は示されなかった（**表１**）。

表１　再生課題の結果

分析の項目	テイク	UD
再生数（Max：10）	5.0 (2.1)	5.3 (1.3)
正しい情報の再生数（Max：10）	4.5 (2.1)	4.8 (1.3)
命題数	3.2 (1.6)	4.0 (1.8)
単語数	15.8 (7.6)	19.1 (6.3)
文字数	59.6 (28.0)	66.8 (24.2)

括弧内は標準偏差

本研究の結果、再生された情報数には顕著な差がみられず、パソコンテイクと音声認識技術のいずれの方法を用いたときも被支援者が利用できる情報量は同程度であることが示唆された。先行研究を概観すると、パソコンテイクに比して音声認識技術を使用した場合に被支援者が得られる情報量が多い(有海・四日市，2009；坂本ら，2011)。それ故、本研究の結果を踏まえると、多量の情報が得られる場合であっても被支援者はそれらの情報を適切に処理しきれていない現状があると考えられる。また、対象者が再生した情報数に差がみられなかったという結果は、伝達情報の少ないパソコンテイクでも一定以上の講義内容を被支援者に伝えていることも示唆している。これは講義内容のうち、被支援者にとって有用なものを選択的に要約したことが影響したと考える。

(2)再認課題：得点について条件ごとに平均を算出したところ、テイク条件では 3.2 点、UD 条件では 4.0 点であり、統計的な有意差は示されなかった。この結果から、いずれの手段であっても同じようにスライドを確認できていることが示唆された。一方、映像中に提示されていないスライドに関しては「分からない」の回答が多く、また対象者の内省報告から、キーワードや単語などは覚えているもののスライドが誤答であるとするほどの確信には至らない様子がうかがえた。したがって、被支援者は情報保障手段に関わらず、重要な語やキーワードを中心に講義情報を利用していると推察できる。

今後は大学で行われる様々な講義場面を想定し、その他の情報保障手段で享受できる情報量の検討や、講義内容の違いを考慮した検討が必要である。

文　献：有海・四日市（2009）障害科学研究，33，55－66.／坂本ら（2011）立命館大学生物学研究センター報告，16，144.

(TAKEDA Kosuke，SAWA Takashi，SHINKAI Akira)

聴覚障害児童に対する比喩の指導に関する基礎的検討

小学校国語科教科書における比喩の種類と出現頻度について

〇谷本忠明　　金澤知衿
（広島大学大学院人間社会科学研究科）　（鳥取県立白兎養護学校）

KEY WORDS: 聴覚障害児童　比喩　国語科教科書

Ⅰ．目　的

「比喩」は、あるものを別のものに例える事であり、文章の表現に変化や彩りを与える修辞法の１つである。これまで、聴覚障害児にとって比喩の理解と習得の困難さが読みの習得に影響している事が指摘されている(澤,1999)。比喩の理解の難しさの要因は２つ考えられる。１つは例えられる言葉の意味が元の意味から変化する(佐久間･加藤･町田,2002)ため、変化した意味を推測する必要があること、もう１つは、比喩の種類(用法)が多様であることである。

本研究では、国語科教科書において用いられている比喩の種類や出現頻度が学年によってどのように変化していくのかを明らかにし、聴覚障害児に比喩の指導を系統的に行うための手がかりを得ることを目的とした。

Ⅱ．方　法

1. 比喩の分類基準：中村(1977)では、比喩は 12 に分類されている。しかしながら、ここでは国語科で指導する比喩を扱うことを視野に入れ、Table 1 に示すように、主要な比喩として「直喩」「隠喩」「慣用句(引喩)」を取り上げた。隠喩は、狭義の隠喩と擬人法(活瑜)とに分けた。さらに直喩と隠喩(狭義)は、知覚的な状況に基づく知覚的比喩と、概念的な意味に基づく概念的比喩とに分けた。

2. 集計対象:検定済国語科教科書(平成 30 年度版)全５社の１年～６年までの計 51 冊を対象とした。本研究に先立ち、平成 23 年度版国語科教科書（１社：１～６年）を対象として、「読む」「書く」「話す・聞く」単元と「単元外」の記述について検討を行った。その結果、出現している比喩の 78.8%が「読む」単元に、20.0%が「単元外」に含まれ、さらに後者の比喩は前者の「読む」単元に含まれている事が示された。これを踏まえ、本研究では、「読む」単元(物語文、説明文、詩、その他(伝記、随筆、紀行文、人形劇))を集計対象とした。

3. 手順：各単元で用いられている比喩を抽出し、種類ごとに分類、集計した。なお、知覚的直喩と概念的直喩について、いずれかに確定できない表現については、両方の分類基準に算入し、複数社で採択されている同一教材についてはそれぞれの教科書ごとに集計した。

Table 1　本研究で用いた比喩の分類基準

直喩		隠喩(広義)			慣用句
		隠喩(狭義)		擬人法	
知覚	概念	知覚	概念		

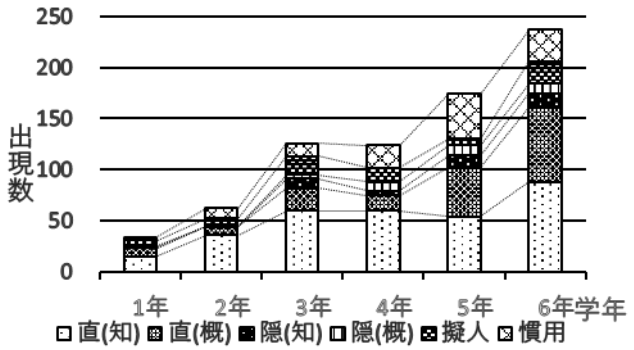


Fig.1　各学年ごとの比喩の出現数の変化(５社全体)

Ⅲ．結果と考察

1. 比喩の出現数：５社の国語科教科書で用いられていた比喩の数を分類基準ごとに集計し、学年による変化を示した結果が Fig.1 である。なお、上述したように、２つの分類にまたがる直喩や同一教材があったため、出現数は「延べ数」である。２つの分類基準にまたがった直喩は、１年で１，２年で２、５年で５、６年で４であった。比喩の合計出現数の変化を見ると、１年が最も少なく、学年が上がるにつれて増加し、６年では１年の７倍の出現数となっていた。１社・１単元あたりでは、各社共に平均出現数は１を下回っていたが、各学年で出現する１社平均の比喩表現数は、２年で１年の２倍、３年から５年で２年の２倍、６年で５年の 1.5 倍となっていた。6 年では平均 46.6 の表現が出現し、１年では出版社により２～13 と幅はあるが１社平均 6.6 見られ、低学年段階からの指導が求められること、さらに、３年以降での出現数が増加していたことから、中学年以降での指導が特に重要になると考えられた。

2. 出現する比喩の種類：比喩の種類で見ると、多くは直喩であった。直喩のうち、知覚的直喩は概念的直喩の約 2 倍出現し、これは４年まで続いていた。しかし、高学年になると、両者はほぼ同数となり、「まるで～のよう」といった表現であっても、例えの背景となる概念的な事項を理解しなければ、何が例えられているのかが読み取れないような比喩が使用されるようになっていた。他方、隠喩も１年から見られ、３年以降で増加していた。また、知覚的隠喩と概念的隠喩の数はほぼ同じであった。隠喩の理解の指導の難しさが推測された。擬人法は、３年以降で見られていたが、数は多くなかった。慣用句については、各社共に高学年での使用例が多くなっていた。

3. 出現傾向を踏まえた指導の順序：上記の結果に基づいて比喩指導の順序を考えると、知覚的直喩→概念的直喩→慣用句→擬人法→知覚的隠喩→概念的隠喩の順が考えられる。しかし、擬人法は隠喩に含まれることから、直喩→隠喩の指導順を基本とし、擬人法は隠喩の最後に配置すること、さらに、慣用句は定型がある表現ではないことから、独立させて指導することが望ましいと考えられた。以上のことを踏まえ、指導順序として、知覚的直喩→概念的直喩→知覚的隠喩→概念的隠喩→擬人法を設定し、慣用句を別途扱う指導順序を仮説的に設定することができた。今後は、指導用の教材作成とあわせて、上記の指導順序に基づいた指導方法について検討することが求められる。

文　献

中村明(1977)比喩表現の理論と分類．国立国語研究所報告 57．秀英出版.
佐久間淳一・加藤重広・町田健(2004)言語学入門．研究社.
澤　隆史(1999)聴覚障害児の比喩理解に関する実験的研究．風間書房.

(TADAAKI Tanimoto, CHIERI Kanazawa)

聴覚障害学生における パソコン要約筆記支援時の情報取得方略に関する研究

〇徳永彩夏　　原島恒夫
（筑波大学人間総合科学研究群）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS:聴覚障害　障害学生支援　パソコン要約筆記

【目的】

高等教育機関に在籍する聴覚障害学生は増加傾向にあり、授業時の音声情報を文字化する支援として手書き要約筆記とパソコン要約筆記が行われている。パソコン要約筆記は多くの情報を伝えることが出来ることから、そのニーズは高く、支援の質を高めていく必要がある。パソコン要約筆記に関する先行研究では支援者側や話者側に着目した研究が多いが、利用者である聴覚障害学生に着目した研究は少ない。パソコン要約筆記の質や量に対する聴覚障害学生のニーズは聴覚障害学生自身の情報取得方略と関係があるのではないかと考える。

そこで本研究では、パソコン要約筆記支援を利用した講義受講時における聴覚障害学生の情報取得方略に着目し、眼球運動測定装置を用い、視線行動について分析する。その上で、内省を踏まえつつ情報取得方略に関する示唆を得ることを目的とする。

【方法】

参加者　A 大学でパソコン要約筆記による支援を受けている聴覚障害学生７名（男性４名、女性３名）を対象とした。キャリブレーションの問題で適切なデータを得られなかった２名を除外し、分析対象は５名（男性３名、女性２名）とした。

刺激　A 大学で行われた講義を録画し、それを元に講義音声、講義スライド、呈示文を作成した。

手続き　フェイスシートの記入、聴力検査を行った後、ゴーグル型の眼球運動測定装置を装着してもらい、その設定を行った。練習課題の後、本実験として講義①(約 12 分)、講義②(約 13 分)を視聴させた。各講義の視聴終了後、理解度を測るために理解度テストを行った。最後に内省記入用紙に内省を記入させた。

分析　眼球運動測定装置によって得られたデータから、講義①、講義②において、講義時の内容理解に用いられる情報である①呈示文モニター、②講義スライドモニター、③モニター周辺への視線移動のみを分析対象とし、傾注時間の割合を算出した。

講義音声の内容によって、講義②を口頭による説明ブロック、図表の説明ブロックにわけ、それぞれの傾注時間の割合を算出した。

倫理的配慮　本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を受けた（筑 2019-138A）。

【結果】

講義内容による傾注時間の割合　口頭による説明ブロックと図表の説明ブロックにおける傾注時間の割合を算出したのが Table 1 である。各対象者におけるそれぞれの傾注時間の割合を比較すると、講義スライドへの傾注時間の割合は口頭による説明ブロックに比べ、図表の説明ブロックの方が高かった。

モニター周辺への視線移動　視線の移動軌跡は呈示文モニターと講義スライドモニターの間に集まっており、上下に細かく視線が移動していた。注視時間はモニター近接領域に比べ、中央部が長くなっており、講義スライドモニターより呈示文モニター寄りに注視時間が長い注視点が多く見られた。平均注視位置は、ちょうど呈示文モニターと講義スライドモニターの間に収まるようになっており、縦長の楕円となった。

Table 1　講義形式による視線移動時間の割合

	口頭による説明			図表の説明		
	呈示文	講義スライド	モニタ周辺	呈示文	講義スライド	モニタ周辺
A	0.7	0.6	98.7	0.0	59.7	40.3
B	50.4	24.5	25.1	14.8	43.2	42.0
C	66.7	18.4	14.9	44.7	29.5	25.8
D	54.3	20.8	25.0	5.1	68.9	26.0
E	79.8	0.4	19.9	68.1	27.6	4.3
平均	50.37	12.93	36.70	26.53	45.77	27.7

【考察】

本研究において、呈示文と講義スライドへの傾注時間の割合は人によって異なり、呈示文と講義スライドのどちらに比重をおいて情報を得るのか、どのタイミングで呈示文を利用するのか等の情報取得方略は人によって異なると考えられた。本研究の対象者は、最重度の聴覚障害者であったが、特に人工内耳装用者は語音明瞭度の個人差が大きかった。そのため、音声情報をどの程度利用できるか等も情報取得方略に影響していたと考えられる。特に、図表の説明の際には、傾注時間の割合に差があり、講義スライド・呈示文のどちらを重視するかが異なると考えられる。

また、聴覚障害者は優れた周辺視野をもち、限られた時間内にできるだけ多くの視覚情報をインプットしようとする（深間内ら,2007）ため、呈示文モニターと講義スライドモニターの間に視線を送ることで、周辺視野によって両モニターを見ていた、あるいはどちらかのモニターに出現する重要な情報にすばやくアクセスしようとしていたのではないかと推測された。しかし、文章を理解するために読むときには停留が多くなり、眼球を速く動かして読み戻りを行う（高橋・清河,2011）ことから、呈示文の内容を読んで理解しているのではないと考えられる。

本研究では、講義受講時の情報取得に用いられる情報の内、講義音声、呈示文、講義スライドのみを用いて実験を行ったが、口形と音声によって得られる情報はパソコン要約筆記によって得られる情報とは異なり、重要視する度合いも個人によって異なるため、今後は、講義を行っている教員の様子、口形を含む映像、配付資料など他の情報も加えて呈示し検討を行う必要がある。

（文献）

深間内文彦・西岡知之・松田哲也・松島英介・生田目美紀（2007）聴覚障害における視覚情報処理特性−アイマーク・レコーダーによる眼球運動の解析−.筑波技術大学テクノレポート, 14, 177-181

高橋麻衣子・清河幸子（2011）黙読と音読での読解活動における眼球運動の比較.2011 年度日本認知科学会第 28 回大会, 424-427

(TOKUNAGA Ayaka,　HARASHIMA Tsuneo)

聴覚障害児における非連続型テキストを用いた視写の特徴に関する一研究

〇中﨑絵理（茨城県立鹿島特別支援学校） 〇澤隆史（東京学芸大学） 〇新海晃（東京学芸大学） 〇田原敬（茨城大学）

KEY WORDS: 聴覚障害，非連続型テキスト，視写

【目的】

学校教育場面において文字を書き写すこと（以下，視写）は，学習上の重要な要素の 1 つである。また作文力の向上に有効であることから（江川，2011），視写が読み書きリテラシーの基礎となると推察される。一方、聴覚障害児の視写については，連続型テキストを用いた研究は行われているものの，非連続型テキストに焦点を当てた研究はほとんどない。そこで本研究は，連続型テキストと非連続型テキストを用いて，聴覚障害児における視写の特徴を明らかにするとともにどのようにして情報を取得しているのかといった読みの特徴について検討することを目的とする。

【方法】

(1)対象児：X 聾学校中学部に通う生徒 18 名を対象とした。対象児の良聴耳の平均聴力レベルは 100.6dB であり，データに著しい不備のあった者を除いた 12 名を分析の対象とした。なお，実験に際しては，対象児に個人情報の扱いについて書面で説明し，同意を得た上で行った。

(2)課題：用紙上に配置された文章を書き写すもので，連続型テキストを用いた問題（以下，連続文問題）と非連続文型テキストを用いた問題（以下，非連続文問題）の 2 つを設定した。課題文はいずれも，大日本図書『新版　たのしい理科 5 年』を参考に作成した。

(3)手続き：はじめに課題に関する説明を行い，続いて 2 つの問題を実施した。いずれも 3 分間の制限時間内で行った。その際，筆記具として Neo smartpen（NeoLAB 株式会社製），解答用紙として専用紙である idea pad（同社製）を使用し，筆記軌跡を記録した。

(4)分析：①連続文問題の総書字数を総試行時間で除し，1 分あたりの書字数の平均（以下，平均書字数）を求めた。②1000ms 以上の停止を停留とし，総停留回数を総書字数で除したものに 10 を乗じ，10 文字あたりの停留回数（以下，停留回数）を求めた。③総停留時間から総試行時間を除したものに 100 を乗じ，停留回数の割合を求めた。④非連続文問題で視写のターゲットとした 7 つのテキストに、紙面における位置に応じてラベルを与え（テーマ（左上）、左上段・下段、中央上段・下段、右上段・下段），書き始め及び進行方向を分析した。なお、本分析のみ書き始め及び進行方向に関するデータが得られた 15 名を対象とした。

【結果と考察】

(1)平均書字数：連続文問題の平均書字数は、69.94 字（S.D.=7.5）であった。平均から大きく離れた対象児はおらず，個人差はほとんどないことが示された。小学校高学年の健聴児（河野ら，2008）及び聴覚障害児（中﨑，2018）の平均書字数と比較すると，顕著に大きい値であり，発達的変化を示した。この理由として，問題における漢字含有率が低かったことがあげられる。本研究で用いた問題の漢字含有率は先行研究の小学 4 年生に用いられている問題と同等の割合であり，使用されている漢字も比較的簡単であったことから，問題の難易度が中学部生徒にとって低かった可能性が考えられた。

(2)停留回数及び停留時間の割合：連続文問題及び非連続文問題の停留回数の平均は，連続文問題では 0.45 回（S.D.=0.29），非連続文問題では 0.82 回（S.D.=0.52）であった（図 1）。各問題の停留回数の差について検討するために対応のある t 検定を行った結果，5%水準で有意差があった（t(11)=2.551,p<.05）。また，停留時間の割合の平均は，連続文問題では 9.20%（S.D.=5.64），非連続文問題では 19.97%（S.D.=6.61）であった（図 2）。各問題の停留時間の割合について検討するために対応のある t 検定を行った結果，1%水準で有意差があった（t(11)=6.157,p<.01）。以上の結果より，非連続文問題は連続文問題に比して停留回数が多く，また停留時間の割合が高く停留時間が長いことが明らかとなった。この点について，1 行あたりの文字数，行数との関連から停留は行の変わり目で生じていることが示唆され，いずれの問題でも 1 行を基準として視写を行うという共通の特徴を有していることが要因の 1 つとして考えられた。また，連続文問題では 20 文字程度の 1 文を読み取ることができていたことを踏まえると，1 文が 20 文字に満たない非連続型テキストでは文の途中でも不必要な停留を挟んでいると推察され，読み取りが非効率的である可能性が考えられた。

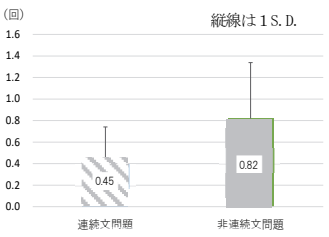


図 1　停留回数

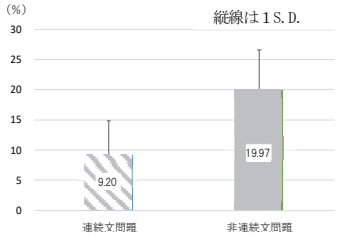


図 2　停留時間の割合

(3)書字方略：書き始めについては 3 つに分類され，テーマから書き始めた者は 7 名、左上段から書き始めた者は 6 名，中央上段から書き始めた者は 2 名であった。テーマから始めた 7 名のうち左上段・下段に移動したのは 6 名，中央上段・下段に移動したのは 1 名であった。左上段から始めた 6 名のうち左下段に移動したのは 2 名，中央上段に移動したのは 4 名であった。中央上段から始めた 2 名のうち中央下段に移動したのは 1 名，右上段に移動したのは 1 名であった。以上の結果より，テーマから始めた者と左上段から始めた者が同程度いたこと，進行方向に着目すると下方向と右方向に移動した者が同程度いたことが明らかとなった。方略の違いは，書き始める前にテキスト同士のつながりを理解していることが影響していると推察された一方で，通し番号や目を引くような目印等の有無や，レイアウトやサイズの影響によって生じる可能性もあることが示唆された。さらに，情報量が多いことで認知処理への負担が大きく，書き飛ばしを引き起こした可能性も考えられた。

※本研究は、令和 2 年度科学研究費基盤研究（B）（課題番号：18H01039）の補助を受けて行った。

（文献）

江川(2011)鳴門教育大学研究紀要，30，168-179.
河野ら(2008)特殊教育学研究，46(4)，223-230.
中﨑(2018) 平成 30 年度茨城大学卒業論文.

(NAKAZAKI Eri, SAWA Takashi, SHINKAI Akira, TABARU Kei)

合理的配慮の決定過程における聴覚障害学生への支援に関する予備的調査

ニーズの表明に関わる環境整備について
〇中島亜紀子
（筑波技術大学　障害者高等教育研究支援センター）
KEY WORDS: 聴覚障害学生　合理的配慮　意思表明

1. 目的

2016 年 4 月に施行された障害者差別解消法により、大学等高等教育機関（以下、大学等）では障害学生からの意思表明に基づき、本人との建設的対話を経て合理的配慮の提供を行うことが責務となった。これを受け、大学等の教職員においては責務遂行を支えるための各種研修や啓発、学内の体制整備等が進められつつある。一方、多くの聴覚障害学生は大学等との対話の過程で、支援に関する知識や自らのニーズを伝達する力が求められるものの、それを培う機会や環境の整備は十分になされていない。

本研究では、合理的配慮の決定過程に関わる聴覚障害学生の課題について本調査を行う前の準備段階として、これまで聴覚障害学生に先駆的に支援を行ってきた教職員や支援者を対象に予備的な調査を行い、現状の課題、具体的な取組について把握する事を目的とした。

2. 方法

合理的配慮の決定過程に聴覚障害学生が主体的に関わる上での課題や、実践について幅広い知見を得るため、以下の方法で調査を行った。

1)調査概要と対象者

大学等の支援室、特別支援学校、通常学校等で聴覚障害のある学生または児童・生徒への支援に先駆的に携わってきた支援担当者を対象に、半構造化面接の方法で、調査を行った。対象となったのは 4 名で、いずれも 60 分程度、対象者と筆者が対面して実施した。対象者に聴覚障害がある場合は手話や筆談等を用いながら行った。調査期間はいずれも 2020 年 1 月～2 月であった。実施にあたっては、本学研究倫理委員会の承認を受け（承認番号 2019-35）、対象者に研究趣旨を説明し書面での同意を得た。

2)調査項目

対象者の支援経験をもとに、聴覚障害学生が合理的配慮や情報保障に関する知識、経験を得ることやニーズを表明するに関して、①大学等に入学する前の課題や実践事例、②大学入学後の課題や実践事例、③その他現状の課題や実践事例、について話を伺った。

3)分析方法

対象者の同意のもと、録音した音声データの文字起こしを作成した。手話による回答は、録画した動画データをもとに筆者が日本語に翻訳し、文字起こしを作成した。また調査時の筆談や対象者が調査前に用意した文章による回答も分析対象とした。これら文字起こしデータ及び文字データから、調査項目の回答にあたる内容を抽出し、分類した。

3. 結果

調査で得られた回答から、大学入学前に必要な環境や課題として挙げられた内容を抽出し、似た内容のものを分類した。さらにそれら各項目についての具体的な取組例および課題について挙げられた事例を整理し、表 1 のような結果が得られた。

表 1　入学前に必要な環境と取組例及び具体的な課題
（課題・取組例は主なもののみ記載）

内容	件数	具体的な取組の視点、課題
情報保障や将来像に関する情報提供	18	多様な当事者の生き方、支援の使い方、選択肢を知る／当事者講演会、交流会、親の会
情報保障の利用経験	14	入学後に円滑に支援方法を協議するには自分に必要な支援方法を知っておく必要／行事での通訳利用等
自分を知る／開示する経験	12	聴者の理解や知識に合わせた説明の仕方が必要／聴者対象の発表会、説明経験
当事者のコミュニティとの関わり	11	情報交換や相談できる場・支援を使う生き方の習得
幅広い社会経験	11	支援制度や情報収集の方法を知っておく／多様な活動への参加、外出経験
継続的専門的な支援担当者（機関）の存在	11	就学支援の提供以外の視点での情報や機会の提供が必要／難聴学級や特別支援担当者による指導や支援
聴者との関係の形成	3	支援者へ要望をうまく伝える、聴者集団とうまく関わる／聴者集団への参加等

入学前に求められる環境としては、「情報保障や将来像に関する情報提供」「情報保障の利用経験」「自分を知る・開示する経験」「当事者のコミュニティとの関わり」など 7 つの項目に分類された。また、これらの環境は、大学等に入学した後、支援を要望したり利用したりする上で求められる経験や知識につながるものとして、具体的な環境作りや支援実践が行われている事がわかった。

4. 考察

今回の調査により、大学等において定着しつつある合理的配慮やその提供のための決定プロセスに聴覚障害学生が主体的に参画するための、環境要因および具体的な支援実践の視点と事例が把握された。このうち「情報保障や将来像に関する情報提供」は他の項目にも関連する主要な要因であることが推察される。今後は、今回示された 7 点の相互の関連や学生のニーズ表明にどうつながるかを明らかにするとともに、環境整備のための具体的な取組をいかに実践し普及させるかについて検討が必要と言える。

付記：本研究は科学研究費助成事業（課題番号（19K02927）の成果である。(NAKAJIMA Akiko)

日本手話学習者の手話表出に関わる予備的分析

—効果的な日本手話指導法の開発に向けて—

○中野聡子[1)]　川端伸哉[2)]　下島恭子[2)]　甲斐更紗[1)]　能美由希子[1)]　二神麗子[1)]　金澤貴之[1)]

1)群馬大学共同教育学部　2)群馬大学学生支援センター

KEY WORDS: 日本手話　視覚空間・同時的言語形式　PCPP モデル

1. 問題の所在と目的

音声言語母語話者にとって手話言語はカテゴリー4 に分類される習得の難しい言語である（Jacob, 1996)。手話言語で用いられる視覚-身体動作モダリティは,音声言語にはない視覚空間・同時的な言語形式や文法的要素を形成しており，プロの手話通訳者においてさえ，手話言語スキルの低さが指摘されている(Taylor, 1993・2000；Schick et al., 1999 ； 中野他, 2017・2019)。

本研究は,日本手話学習開始後 18 ヶ月が経過した聴者の手話表現を日本手話ネイティブと比較分析し，PCPP モデル（Presentation, Comprehension, Practice, Production）による日本手話習得指導において，習得しづらい日本手話の言語形式や文法的要素の指導のあり方について示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

1) 対象者：A 大学に在籍する大学生 14 名。男 3 名，女 11 名，収録時の平均年齢 20.17 歳（SD：0.39)。全員日本語を母語とする聴者である。大学入学直後の X 年 4 月から，A 大学が提供する日本手話習得・通訳養成のカリキュラムに沿って授業を履修してきた（1 年目は週 2 コマ，2 年目は週 1 コマ)。授業では，日本手話ネイティブのろう者と手話通訳士資格を持つ聴者の教員の 2 名体制で指導にあたっている。１年目は，日本手話の構文や文法を解説したうえで例文や会話の練習をするという指導方法であった。2 年目は，日本手話から日本語，日本語から日本手話への翻訳及び逐次通訳を取り入れていた。対象者には研究の概要及び目的と，倫理的配慮及び個人情報の取り扱いに十分な留意をする旨を書面で説明し、同意書の提出を以て了承を得た。

2) 分析対象データ：X+1 年 10 月に，授業における事前課題として提出させた約 1 分間の手話スピーチ映像。テーマは「夏休みの思い出」。手話スピーチの内容は，レジャーランドでの遊び，花火観覧，アルバイト経験などのエピソードで，別途，日本語訳文が添えられている。

3) 手続き：まず，対象者の手話スピーチの日本語訳文をもとに,日本手話ネイティブのろう者教員が手話表出を行い，ビデオカメラに記録した。次に，対象者と日本手話ネイティブの手話映像について，日本手話ユーザーであるろう者 5 名と手話通訳士資格をもつ聴者 2 名の計 7 名の大学教員で手話ラベル文に書き起こし，どのような点で特徴的な相違があるかについて検討した。

3. 結果

1) 使用されている構文のタイプとその表出

WH 分裂文は，対象者が最もよく用いている構文であったが，疑問詞を挿入する語順位置については適切に表出されていたものの，眉上げや文末のうなずきといった NM（Non Manuals)が脱落していることが多かった。さらに，疑問詞の表出のあとに長いポーズが入り，自問自答のように 2 つの文に分かれていることが多かった。

原因-結果，判断の根拠-判断，逆接などの関係をもつ複文において，日本手話ネイティブの手話表現では，[1] に示すように，NM が接続関係を示す意味機能として付随している。これに対し，対象者の手話表現では，日本語で用いられる接続表現を，/ ので /, / ため /, / のに / といった手話単語で表わしていた。

[1]/ 朝　3 時　出発　眠い / （朝 3 時に出発したので眠い）
NM(頭出し+大きなうなずき)　NM（文末うなずき）

また，日本手話ネイティブは，アトラクションを楽しんでいるときの様子などを行動 RS（Referential Shift)，会話のやりとりを引用 RS で表現していたが,対象者らの手話表現における RS の使用は皆無であった。

2) 空間配置

スピーチ中の登場人物や物，場所を特定の空間位置に割り当てる試みは数名の対象者でみられたが，動詞の屈折エラー，ポインティングのエラーや脱落（タイミングのずれを含む)，CL 述語のエラー等により，割り当てられた空間が１つの文章の中で維持されていないことが多かった。

3) CL（Classifier）表現

日本手話ネイティブの手話表現では，レジャーランドのアクトラクションについて，指文字だけでなく，アトラクションの形状や動き，乗り方などについて SASS，操作 CL，実体 CL を組み合わせて表出されていたが,対象者らにこのような CL の使用はみられず，[2] のように，指文字と辞書形の手話単語で表していた。

[2]　/ ソアリン　乗る　終わり / （ソラリンに乗った）
指文字　NM（pa）

また，日本手話ネイティブの手話表現では，文意を適切に表す CL 述語が多く使用されていたが，対象者らは，辞書形の手話単語を用いて表現することが多かった。

4) 意味の強弱や話者の態度を表す NM

対象者の手話表現では，/ とても　おいしい /というように，意味の強弱が，程度を表す手話単語で表現され，NM や手指の動きの「タメ」による表出はほとんどみられなかった。また，文に含まれている事柄や情報，出来事などについて,話し手の判断や感じ方を表す NM も同様にみられなかった。

5) 文章構成

日本手話ネイティブの手話表現では，結論を先に述べる情報の並べ方で文章が構成されていることが多いが，対象者は，日本語と同様，結論をあとにもってくる構成となっていることが多かった。

4. 考察

対象者の手話表現は，用いられる構文や文法の種類が少なく，また文法的に不適切な表現が多くみられた。NM や CL といった手話言語特有の言語形式や文法的要素よりも，手指表現の語順や日本語の意味に置き換えて覚えやすい手話単語に注意が向けられているためと考えられる。また，文章構成においても，母語である日本語の干渉がみられた。

付記:本研究は科研費基盤(B)19H01702, 挑戦的研究(萌芽)19K21764、日本財団の助成による。また，群馬大学教育学部研究員の山本綾乃氏に，手話映像のデータ整理をサポートしていただいた。

(NAKANO Satoko, KAWABATA Shinya, SHIMOJIMA Kyoko, KAI Sarasa, NOMI Yukiko, FUTAGAMI Reiko, KANAZAWA Takayuki)

聴覚障害生徒にみられる社会性の問題と指導上の課題

－担任教師へのインタビュー調査から－

○七海 友紀　　鄭 仁豪
（筑波大学人間総合科学研究群）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害　社会性　インタビュー

Ⅰ．目的

聴覚障害児は、ことばや音声の獲得に問題が生じ、感情を表現することや相手の意図や自分の回りの状況の理解が困難なため、対人関係上のトラブルを引き起こし、社会性の発達に問題をもつことがあると報告されている（吉田・村瀬，2008）。また、母子間のコミュニケーションが制限されることや、社会的経験の不足などの発達上、環境上の問題が社会性の獲得の過程に影響を及ぼすと考えられている（一宮・相澤，2014；澤，1999）。このように、健聴児に比べて聴覚障害児の社会性の遅れは指摘されているものの、聴覚障害児が抱える社会性の具体的な遅れや問題について調査したものは少ない。本研究では、特別支援学校（聴覚障害）の担任教師を対象にインタビュー調査を行い、聴覚障害生徒にみられる社会性の問題と指導上の課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．調査協力者：A 特別支援学校（聴覚障害）高等部普通科・専攻科の担任教師 8 名。年齢層は 20 代から 40 代であり、聴覚障害児教育に携わっている平均年数は 11.3 年（SD＝6.14）であった。

２．調査手続き：A 特別支援学校（聴覚障害）の一室にて 20～30 分程度の半構造化面接を行った。会話の内容は IC レコーダー、またはビデオカメラで記録した。

３．インタビュー項目：「教員が考える社会性」、「聴覚障害生徒の社会性に関するエピソード」、「学校での社会性に関する指導や評価」、「聴覚障害生徒の社会性と指導に関する課題」の 4 つの項目を中心に調査を行った。

４．分析内容：得られた発言内容から「教員が考える社会性」、「聴覚障害生徒にみられる社会性の問題と課題」、「聴覚障害生徒の社会性に関する指導上の工夫や課題」のそれぞれの項目に関する内容を抽出し、カテゴリーを作成した。

５．倫理的配慮：調査協力者に対して口頭と書面にて研究の説明を行い、調査への同意を得た上で実施した。

Ⅲ．結果

１．教員が考える社会性

教員が考える社会性として【人間関係】、【ソーシャルスキル】、【アイデンティティ】のカテゴリーが生成された。対人関係や社会で求められる能力の他に、聴覚障害者としての自分をどう捉え、自分なりのアイデンティティを確立させることができるか、ということを重要視していることがわかった。

２．聴覚障害生徒にみられる社会性の問題と課題

聴覚障害生徒にみられる社会性の問題と課題として【個人特性】、【人間関係】、【障害受容】、【日常生活スキル】、【適応行動】、【心理的安定】、【コミュニケーション】のカテゴリーが生成された。対人関係や集団関係に関するものだけでなく、生徒の性格や特性に関する問題や情緒的・心理的な不安定さの問題についても言及された。

３．聴覚障害生徒の社会性に関する指導上の工夫や課題

聴覚障害生徒の社会性に関する指導上の工夫や課題として【支援者間の連携】、【学外との関わり】、【主体性】、【環境調整】、【集団作り】、【対人関係への介入】、【その場での介入】、【個別の指導】、【マナーの指導】、【言語指導】、【教員の意識】のカテゴリーが生成された。生徒が活動しやすい環境をつくることや、生徒が自主的に行動できるよう促すなど、生徒の自主的な活動を後押しする工夫のほか、場合に応じて生徒の間に入りコミュニケーションや対人関係を円滑にできるよう工夫していることがわかった。一方で、教員間の連携や環境調整、教員の意識などに関する課題も挙げられた。

Table 1　聴覚障害生徒にみられる社会性の問題と課題（一部）

カテゴリー	サブ・カテゴリー	セグメント
個人特性	集中力	人の話を聞かずにキョロキョロしたり、近くにあるものをいじったりする／人が説明している時に集中できずに話し始めたりする
	積極性	積極性に欠けることがある
	柔軟性	融通が利かない／人の意見を受け入れられない／自分の要求がすべて通ると思っている／自分の意見を言う事が賞賛されることだと思っている／ルールやマナーには真面目なんだけど、少しずれると「それはだめだ！」と言う
人間関係	対人関係	上下関係の感覚がなく、先輩に対して馴れ馴れしいことやため口をきくことがある／まわりにあまり依存せず、孤立しているときがある／他人との深い関係が築けない／周りとのトラブルが生じる／人間間の距離感が近い／直接接さないような人たちや同い年の人たちとの場において適した行動がとれるかどうか
	集団参加	集団生活が苦手／あまり集団の学習や行事に慣れていない／腹痛や頭痛などにより集団で何かをする場にいないことがある
障害受容		自分が聴覚障害であることをしっかり受け止められていない／本人が障害を過度に感じている／社会に出た場合、どういうことに困っていて、どういう風に支援をしてもらったら自分の実力を発揮できるのかの説明ができるかどうか
心理的安定		感情的になる／複数名の生徒と授業を受ける時に情緒的な不安定さがでることがある／物を壊す行動をすることがある／ちょっと何か言われたことで必要以上に敏感に反応する／ルールに反発することがある／自分の名前を手話で見ただけで、悪いことを言われているのではと感じてしまう／すぐに不安になる／集団で誰かが話していると「自分のことじゃないか」と不安になる

Ⅳ．考察

今回の調査から、人間関係や社会生活で求められるスキルに関することだけでなく、生徒の性格や特性に関することや、情緒的・心理的な不安定さが聴覚障害生徒の社会性の問題としてみられることがわかった。これらの社会性の問題の要因としては、聴覚情報が得られにくいことに加え、環境上・コミュニケーション上の問題によって社会的経験や交友関係が限定されてしまうことや、生徒自身の障害受容の難しさが関係していると考えられる。

指導上の課題としては、複数の教員の視点から生徒の実態を把握すること、学外のことを知る機会や健聴児と交流する機会を確保すること、生徒が情報を自然に獲得できる環境を作ること、様々な教育歴の生徒に応じて指導をすること、教員自身が障害の特性を理解し、生徒の手本となる意識をもつこと、などがあるとわかった。

Ⅴ．文献

一宮菜津子・相澤宏充（2014）聴覚障害生徒の情緒・社会性－SEAI テスト日本語試訳から－．福岡教育大学紀要，63（第 4 分冊），109-114.

澤隆史（1999）社会性の発達．中野善達・吉野公喜（編），聴覚障害の心理．田研出版，115-133.

吉田孝弘・村瀬忍（2008）場の状況を読み取り適切な行動をとりにくい聴覚障害児への支援－学校における教育活動を通しての取り組み－．岐阜大学教育学部研究報告人文科学，57（1），221-226.

(NANAUMI Yuki, CHUNG Inho)

AP-Test(iPad 版)による聴覚情報処理機能の評価

○八田徳高　　立入　哉
（川崎医療福祉大学）　（愛媛大学）
KEY WORDS ：聴覚情報処理障害(APD)，聴覚情報処理機能検査（AP-Test)，

Ⅰ　はじめに

聴覚情報処理障害(Auditory Processing Disorder:APD)は，聴覚刺激の知覚処理及びその処理のもととなる神経生物学的活動における障害とされている．ASHA(2005)によれば，高次の言語機能や認知面に問題があるのではないが，高次の言語処理，学習，コミュニケーション機能に困難さを引き起こす可能性があるとされている．

APD 評価においては，聴覚情報処理機能検査とともに神経心理学的検査，言語検査，視覚情報処理能等の評価を行い，聞こえの困難さの原因及びその背景要因を検討していく．その上で．環境調整，直接的訓練，代償機能の強化などの支援が行われる．直接的訓練を目的に，今回 iPad を使用した聴覚訓練プログラムを開発した．

本研究では，聴覚訓練プログラム内の AP-Test（以下 APT②）と PC 用 AP-Test（2006 版，以下 APT①）の検査結果の比較を行った．

Ⅱ　方法

1.対象

対象児 5 名（男児 3 名，女児 2 名）平均年齢 11 歳 6 ヶ月（8 歳 11 ヶ月～13 歳 0 ヶ月）．耳鼻科にて聴力は，正常域と言われており器質的な問題はない．しかし，「聞き間違いが多い」,「お店の中など人混みで名前を呼んでも気付かない」など何らかのきこえの問題から聴覚障害，APD を疑われ，聴力検査を目的として来談された．(対象者本人の研究承諾済)

2.評価

聴覚検査は，標準純音聴力検査，語音聴力検査，不快閾値検査，聴覚心理学的検査（聴覚情報処理機能検査セット; AP-Test）で構成した．また Fisher の聴覚情報処理チェックリスト（以下 FAPC）によって，日常生活における聞こえ状態を確認した．

APT①では，アップル社製 MacBookPro を使用し，Flash Player 上で再生した．呈示方法としては，ヘッドホンを使用した．APT②では，iPad 上で再生する．APT②では対象児自身が操作しながら検査を進めていく．

両検査項目のうち，以下の検査 3 項目について比較検討を行った．

○Gap Detection Test（以下 GDT）　ホワイトノイズに挿入した Gap(無音区間)の弁別閾値を測定する時間処理機能課題．APT②では，ノイズを数回呈示して GAP のあったボタンを選択する GDT①と，ノイズ中の GAP の個数を答える GDT②から構成した．

○両耳分離聴課題 Competing Words test（以下 CW)は，両耳に語音を呈示する．APT①では，左右耳に呈示された単音節語音を順番に復唱する．APT②では，選択肢の中から左右耳それぞれに呈示された数字をタップする．左右耳の順については自由再生とした．

○雑音下聴取課題 Speech in Noise Test（以下 SNT）両耳にノイズを負荷した単音節語音を用いる．使用したノイズは，APT①ではマルチトーカノイズ，APT②では，デパートノイズを使用した．APT①では，復唱あるいは書記，APT②では，選択肢の中から呈示された語音をタップする．

Ⅲ　結果

聴力については，全対象において左右耳とも正常範囲であった．不快閾値検査では，A,C,D 児で 40dBHL～75dBHL と不快閾値の低下が認められた．語音明瞭度は，E 児が右耳のみ 70%と明瞭度の低下が認められたが，その他児は明瞭度の低下はない．

FAPC では，本人，保護者に対する問診で，E 児を除いく 4 児において標準値-2SD 以下と，日常生活における聞こえの困難さが明らかな結果となっている．

AP-Test では，全対象において 1 項目以上の成績の低下が認められた．GDT②では，全ての対象において成績低下が認められた．他は APT①，APT②ともに対象児間の成績のバラツキが明らかになった．また，APT②では，GDT②以外の検査では，APT①よりも正答率が高い結果になっている．

		A 児	B 児	C 児	D 児	E 児
平均聴力レベル		20dB/23dB	13dB/8dB	8dB/7dB	4dB/7dB	13dB/8dB
語音明瞭度 RE/LE		100%/95%	90%/95%	95%/85%	95%/100%	70%/100%
不快閾値		60/75	100/100	75/70	45/40	95/100
FAPC		44%**	48%**	48%**	40%**	72%
APT①						
GDT		6ms	12ms*	12ms*	10ms*	4ms
CW		86%	76%	97%	40%**	70%
SNT S/N	-10	95%		85%		
	-5	75%	55%*	75%	85%	
	±0	70%	40%**	70%	45%	90%
	-5	55%	30%**	40%	45%	80%
	-10	35%	10%**	35%	30%	20%**
APT②						
GDT①4ms		100%	100%	80%**	80%**	100%
GDT②		50%*	50%*	30%**	30%**	30%**
CW		95%	100%	100%	100%	95%
SNT S/N	-10	90%	80%	70%	70%	60%*
	-15	30%**	40%*	50%*	60%	50%*

**-2SD　*-1SD

Ⅳ　考察

APT①はオープンセット条件での検査であるが，APT②は，被験児自身が iPad 上の選択肢（ボタン）を選択するクローズドセット条件下で実施するため，正答率が上がる傾向にあった．同様の検査項目であっても，両検査において異なる成績を示す児も認められた．

GDT では，5 症例で成績低下が顕著であった．本検査は，APD 評価において有効な検査であると考えられた．CW は，APT②での成績低下は認められなかった．SNT では，APT②ではトレーニング用の音源ノイズの内，APT①と同じマルチトーカノイズでは，SN 比-10 にて有意差は認められなかったが，デパートノイズでは全対象児において，成績の低下が認められた． 標準データとして小児では SN 比-10 にて測定しているが，SN 比-15（成人データ参照）では，対象 4 名で成績の低下が認められた．評価用の音源としてはデパートノイズが望ましいと考えられた．

今後，APD 症例についての評価を行うとともに訓練プログラムの有効性についても検討していきたい．

なお，標準データ収集には，愛媛大学中村麻弥様にご協力いただきましたことを報告いたします．

(HATTA NORITAKA, TACHIIRI HAJIME)

特別支援学校（聴覚障害）高等部におけるﾒﾃﾞｨｱﾘﾃﾗｼｰの育成

ー担当教員に対する質問紙調査をもとにー

○林田　真志　・　河原　麻子　・　新海　晃　・　澤　隆史　・　相澤　宏充
（広島大学）　（東京学芸大学）　（福岡教育大学）

KEY WORDS: 特別支援学校（聴覚障害），高等部，メディアリテラシー

Ⅰ．目的

総務省（2018）は，メディアを主体的に読み解く能力，メディアの特性を理解する能力，ICT 機器にアクセスし活用する能力，メディアを通じコミュニケーションを創造する能力等を，「メディアリテラシー」（以下，ML）と定義している。聴覚障害生徒の社会参加を実現する上で，ML は必須のものと考えられる。だが，彼らの ML の育成をねらいとした学習活動の実態や課題については，報告が少ない。以上のことから，特別支援学校（聴覚障害）高等部（以下，ろう学校高等部）の教員を対象として，ML の育成をねらいとした学習活動に関する質問紙調査を実施した。本稿では，調査結果の一部を報告する。

Ⅱ．方法

１．対象：高等部を設置しているろう学校 63 校に勤務する教員。２．調査期間：201X 年 7 月 24 日～9 月 7 日。３．質問項目：「回答者の属性について」（5 項目），「ML の育成をねらいとした授業（以下，ML 授業）について」（8 項目）の合計 13 項目。４．手続き：各学校の校長宛てに依頼文書と質問紙を郵送し，教員 1 名に回答を依頼した。５．倫理的配慮：調査協力の任意性と同意に係る手続き，個人情報の取り扱い，結果の公表形態について文書で説明し，同意を得た。６．分析方法：度数や平均値と標準偏差の算出，ならびに自由記述のカテゴリ分析を行った。

Ⅲ．結果及び考察

１．基本情報：63 校のうち 42 校から回答があり（回収率 66.7%），欠損値を含む 1 校の回答を除外した（有効回答率 97.6%）。回答者の役職は，高等部主事が 12 名，高等部担当教諭が 24 名，「その他」が 6 名であった。回答者の教職経験年数の平均値は 20.3 年（*SD*＝10.9），ろう学校での通算勤務年数の平均値は 9.3 年（*SD*＝8.1）であった。２．ML 授業について：ML 授業を実施した経験のある回答者は，全体の 90.2%にのぼった。また，ML 授業の教育課程上の位置づけについて尋ねた（Fig. 1）。Fig. 1 より，「情報」の回答数が最も多く（24），次いで「自立活動」（14），「総合的な学習の時間」（10），「国語」（4），「公民」「道徳」（3），「理科」（2），「地理歴史」「保健体育」（1）と続いた。「情報」を中心としながらも，多様な教科等のなかで，ML 授業が実施されている実態が窺えた。

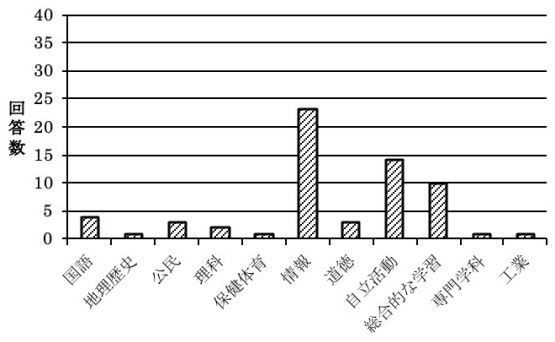


Fig. 1　ML 授業の教育課程上の位置づけ

ML 授業の具体的な活動内容について，11 種の選択肢（①web サイトや SNS 等の特性を理解する，②SNS 等でどのようなコミュニケーションがなされているか考える，③災害時などにおける SNS の役割を理解する，④映像が視聴者にどのような影響を及ぼすか理解する，⑤新聞の特性を理解し，新聞記事を書く，⑥放送局によって番組の構成や主張等が異なることを理解する，⑦各種メディアでのニュースの伝え方を比較する，⑧各種メディアでの個人情報の取り扱いについて理解する，⑨各種メディアの信頼性について考える，⑩自らの考えや主張を表現する映像作品を作る，⑪その他）をもとに，複数回答可として回答を求めた（Fig. 2）。Fig. 2 より，各種メディアの特性や信頼性を学習する内容が多くみられ，目的に応じた利用方法の理解を促す機会が提供されていると推察された。各種メディアの相違について比較する授業も実施されており，そこでは，メディアの内容を客観的に評価する力の育成がねらいとされていることが窺えた。相対的に，新聞や映像の特性理解を取り扱った授業は少なかった。この点については，聞こえや読解力の個人差が関わっている可能性も考えられた。

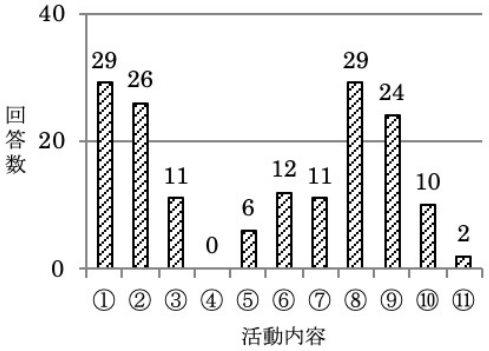


Fig. 2　ML の育成をねらいとした授業の内容

３．ML 授業を実施する上で感じる課題や困難：89.2%の回答者が，「課題や困難を感じている」と回答した。「生徒の言語力から授業の目標を達成することが難しい」「言語など生徒の実態が多様であることから，授業の目標設定が難しい」という回答が最も多くみられた（15）。メディアの本質に関して学習する前に，語彙や文法の理解の面でつまずいてしまうという実態が推測された。他にも，「生活の中でメディアに触れる機会が少なく，メディアに関する知識が乏しい」（11）という回答もあった。「字幕がなく，教材として授業で使えない」（2）や，逆に「字幕があることによって，メディアの特徴などの本質をつかみにくい」（7）という回答もみられた。これらの回答から，聴覚障害生徒に対する ML 授業においては，①言語力等の実態に応じた教材選択，②教材に含まれる情報の保障方法，③家庭との連携や校外資源の活用，等が重要になると考えられた。

主要文献

総務省（2018）平成 30 年版 情報通信白書.

謝辞

本調査を実施するにあたり，小島遥氏より協力を得た。ここに記して感謝申し上げる。
（HAYASHIDA Masashi, KAWAHARA Asako, SHINKAI Akira, SAWA Takashi, AIZAWA Hiromitsu）

聴覚障害生徒のための英語家庭学習用動画教材の試作

個人差に配慮した入門期の家庭学習用動画教材および学習プログラムの検討

廣瀬　由美
（筑波大学附属聴覚特別支援学校）

KEY WORDS:　英語　動画教材　聴覚障害

１．問題の所在と目的

2 月 27 日、首相が新型コロナウイルス感染症の拡大防止のため、全国全ての小中学校、高等学校、特別支援学校に対し、春休みまで臨時休業を行うよう要請した。その後、関東圏にある本校では 5 月末まで休校措置が延長された。そのため、4、5 月の学習を進めるための家庭学習用教材が必要となった。英語学習を本格的に進めてきた 2、3 年生については、従来、授業のまとめや復習で用いていたプリント教材の拡充で対応が可能であったが、1 年生は現行の指導要領最後の学年であるため、英語の入門期の指導から始めることになり、プリントによる学習だけでは難しい点が多々あった。

一方、全校的に各家庭の情報通信機器やインターネット接続環境などについてアンケートが行われ、5 月以降は各家庭の機器や通信回線を家庭学習の支援に活用していくことになり、本校ホームページ上に学習支援ポータルサイト・イマジン(以下、イマジン)がパスワードを要求する形で開設された。また、中学部では通常の授業で利用しているリアルタイム授業支援アプリ MetaMoJi ClassRoom も活用し、教材を配信していくことになった。そこで、1 年生の英語学習に関しては、動画を含んだ教材を作成し、家庭学習を支援していくことにした。

本研究では、1 年生 15 名を対象として、聴覚障害生徒が英語の初歩的な事項を家庭学習で学ぶために有効な動画教材を作成し、家庭学習の支援を行うことを目的とした。

２．教材の構成と授業計画

中学部入学前の教育歴などにより個人差が生じていることが考えられたため、個人差に配慮した構成を検討した。

1 回の学習を「レベル」、各学習活動を「ミッション」と呼び、各ミッションには初級、中級、上級、超級という 4 種類の難易度の教材を作成し、習熟度の高い生徒は難易度を上げながら学習に取り組み、理解が不十分な生徒は難易度の低い教材で復習しながら学習を進められるように構成した。具体的には初級の教材には詳細な説明、英文の読み方、意味などが示されているが、難易度が上がるにつれて、読み方のカタカナ表記がなくなったり、練習だけするようになったり、完全に暗唱して発話することやより速い応答を求めたりするように構成した。

各ミッションの内容、動画の視聴時間は表 1、各レベル学習内容(ミッションの組み合わせ)は表 2 のとおりである。

３．教材の作成方法

各ミッションの動画教材はデジタルビデオカメラで授業用動画を撮影、編集し、字幕を挿入したものをイマジンに掲載した。各レベルの学習については、PowerPoint で作成したスライドを PDF 化したものを MetaMoJi ClassRoom のノートにエクスポートした。また、PDF 化したものをイマジンにも掲載した。スライド資料作成の際は生徒達が円滑に復習できるよう、使用した紙板書の静止画像を掲載した。

提出課題としては、学習状況に関するアンケートへの回答、アルファベットの読みの所要時間、アルファベットを順番に書くことなどを課し、生徒はアプリ上で記入したり、イマジンからダウンロードしてプリントアウトしたものや、ノートに手書きで記入したものを画像ファイルにしてアプリ上のノートに貼り付けたりする方法で学習に取り組んだ。

表 1．各ミッション(M)の内容と動画視聴時間

M	学習内容	等級		動画
1	先生のあいさつにこたえよう	初級		6’45”
		中級		38”
		上級		26”
		超級		なし
2	アルファベットを順番に言おう	初級	前編	6’10”
			中編	4’29”
			後編	3’45”
		中級		3’12”
		上級・超級		なし
3	アルファベットの歌を歌おう	初級		7’06”
		中級		3’24”
		上級		1’18”
		超級		57”
4	アルファベットを書こう	初級	前編	7’00”
			中編	4’48”
			後編	6’45”
		中級～超級		なし

表 2．各レベル(L)の学習内容と動画視聴時間

L	学習内容（M：ミッション）	動画
1	ガイダンス&アンケート	24”
2	M1 初級	6’45”
3	M1 中級、M2 初級	15’02”
4	M1 上級、M2 中級	3’38”
5	M1 超級、M2 上級、M3 初級	7’06”
6	M1 超級、M2 超級、M3 中級	3’24”
7	M1 超級、M2 超級、M3 上級、M4 初級（前中）	13’06”
8	M1 超級、M2 超級、M3 超級、M4 初級（後編）	7’42”
9	M1 超級、M2 超級、M3 超級、M4 中級	57”
10	M1 超級、M2 超級、M3 超級、M4 上級	57”
11	M1 超級、M2 超級、M3 超級、M4 超級	57”

４．結果と考察

今回の実践のアンケートでは、アルファベットの書き順や発音についてなど、4 月に郵送したプリント教材では理解しにくかった部分がよく理解できたとの回答もあり、ある程度有効な教材ができたことが示唆された。回答方法もアプリ上の記入のみにとらわれず、プリントアウトしたものやノートに記入したものを貼り付ける方法も併用したため、大きな混乱もなく学習を進めることができた。しかし、今回の実践研究では対象者が少なく、この教材が有効であったかどうかを検証することはできなかったため、今後、教材を広く公開し、アンケート等を取り、その結果を検証していく必要がある。

【付記】　本研究については、対象生徒保護者の承諾を得ている。　(HIROSE Yumi)

聴覚障害児教育環境の音響特性の実態（その３）

—幼稚部・小学部・中学部・高等部の多目的使用空間の音響特性について—

〇福原安里　　加藤靖佳　　福原博篤
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）　（瀋陽薬科大学環境科学科）

KEY WORDS:多目的空間、音圧レベル分布、室内音伝搬特性

（目的）

第１報，第２報で幼児・児童・生徒が教室として使用する空間についての音響特性について報告してきた。教育施設には，音楽空間，体育等の身体的活動に用いる空間，多目的空間が備えられている。

物理的音響特性には①音圧レベル分布,②音の伝搬特性,③残響時間，④遮音性能，⑤上下階床衝撃音特性，⑥音声明瞭度等がある。本報告では小規模空間，中規模空間，大規模空間の音響的特性のうち①，②について報告する。

（方法）

室内の音圧レベル分布の測定: 音源はスピーカに雑音発生器（小野測器 SR-5300）を接続し，63Hz から 8kHz までの広帯域ピンクノイズを発生。出力はスピーカ正面 1m で約 90dB の音圧レベルに調整した。騒音計（RION NL-22）にフィルターユニット（RION NX-22RT）を挿入し，騒音計内に記録。マイクロホンの高さは児童の座位を想定し，床面より 1m とした。スピーカの高さは教師の声を想定し，床上 1.2m とした。測定地点は 0.5～１ｍピッチのメッシュとし,広帯域ノイズを騒音計の周波数重み特性 C で測定した後，各 1/1 オクターブバンドノイズごとの測定値を図示。AP 値を dB・A に変換しその音圧レベル分布も作成した。

室内の音伝搬特性の測定：教師等の声を想定し，舞台上や教室正面白板前１ｍ離れ，高さ 1.2m の位置を音源とし，ピンクノイズを発生させた。受音側は児童・生徒の耳の高さを想定し，床上１ｍ位置に騒音計のマイクロホンを三脚に取り付け，音源正面１ｍ～背後壁面近傍まで距離を細かく設定し，測定を行った。

本報告を実施するにあたり，個人情報は研究目的以外では使用しないこと,得られたデータは統計的に集計し，個人情報の守秘義務を厳守することを協力校に文面で説明し，校長の承諾を得た。

（結果）

小規模空間である発音指導室(縦 3.9m,横 6.0m)は 0.5m ピッチで合計 66 地点測定した。天井・壁面の大部分は木製有孔板。指導時は壁面部分を厚手のカーテンで仕切り，吸音特性を保つようにしている。しかし 63Hz 帯域では吸音性能が不十分であり，音源正面 1m程度とそれより離れたところでは 10 dB程度の音圧レベルの差があり,音源から離れているにも関わらず壁面近傍の一部では音圧レベルが大きな場所も存在した。訓練で最も必要な 500Hz 帯域では,音源正面 120 度の範囲で 1.5m程度までは自然な伝搬特性となっていたものの 4kHz 帯域では吸音性能が過剰に保たれ，1.5m離れると 6 dB程度減音され，音源からやや両側方にいくと 10 dB以上音が小さくなった。

音楽室（縦 14.0m，横 8.5m）では室の有効スペースを 1m ピッチで合計 70 地点測定した。同教室の場合，教師はほぼ部屋中央にいるため，同地点に音源を設置した。教師から 3m 程度離れた位置に児童が半円状に位置することが多く，音圧レベルは 6 dB程度小さくなっているものの，部屋が大きいため周辺からの影響による音の干渉はあまり影響を受けず、楽器等による音の反射が活用され，音の認知がしやすい分布であった。遊戯室や多目的ホールは矩形や長方形であり,比較的吸音構造にしているため，音源より 3m 以上離れると 10 dB以上音の減衰が見られた。矩形室に比べ正面方向に奥行きがあるような長手空間の場合，教師と児童生徒の距離は 5m 以上では 20 dB以上小さくなる地点もあった。遮光カーテンの開閉により 3～5m 以上離れた場合，音圧レベル分布に大きく影響することが把握できた。距離による伝搬特性に関しては特に 5m 以上離れた場合，側壁や天井床からの反射音による影響が大きいことが分かった。室の音圧レベル分布で局所的なレベルの大小を決定する大きな要因は採光や通風のための窓や扉が反射面になり，周波数によってはカーテンの有無に関係なく，特に大反射面が平行な対面構造の場合，室内で規則的な音圧レベルの大小が分布する定在波音場を生じていた。

大規模空間である体育館（縦 35.0m，横 17.0m）は中規模空間の長方形と同様の音圧レベル分布を示すことが明らかであり,利用時は採光のためカーテンは使用しないため,その影響はさらに大きくなった。音の伝搬特性は大空間であるにもかかわらず，音源から４～5m 以上では直接音に比べ反射音による影響が大となることが分かった。

（考察）

普通教室のみでなく，各種空間においても教室と同様か室形状によってはより大きな音響的現象が教育施設として少なからず影響して現れていることが分かった。

いずれの空間においても複数の児童生徒に対して教師が指導を行う場合，室における音声の分布特性，伝搬特性に意識をおき，人の配置に配慮する必要がある。

音楽室の場合，楽器の大きさや位置によって直接音のみでなく、それらによる反射音を活用し、音圧レベルの分布と残響に配慮する必要がある。

中・大規模空間の場合，教師と児童生徒の距離と直接音よりも反射音の影響が大きくなり残響時間が大となる。近年聴覚障害児は幼少期より人工内耳，補聴器いずれも両耳装用率が高いため，直接音や反射音の識別が可能になってきている。直接音よりも反射音の比率が大になると，会話や音楽などに必要な明瞭度に影響し，意味の獲得，識別率の低下が想起される。教師は使用される施設の音響特性を把握して部屋の使用目的に合致しているかを判別する必要がある。

音響特性を理解した場合，教師の行動を変化させ，また問題が生じる場所については，身近なものを活用し，その部屋の特性不足を補う配慮が望まれる。補聴機器のデジタル化，使用者の両耳装用化が進む現在，新設や改修による聴覚障害児のための教育施設の設計・施工は，現在の聴覚機器の性能が十分に発揮できるように企画する必要がある。なお目的に記した③以降については順次報告する予定である。

(FUKUHARA Anri, KATO Yasuyoshi, FUKUHARA Hiroatsu)

聴覚障害児と母親の視線共有の縦断研究

２組の母子を比較して

本田和也
（鹿児島女子短期大学児童教育学科）

KEY WORDS：視線共有，聴覚障害，母子

【目的】

本田（2018）は，６組の１，２歳の聴覚障害児と母親の遊びの場面において，視線共有の時間や回数が母子によって，すでに差があることを明らかにした。また，それは，０歳児の聴覚障害児と母親の場合においても同様で，この時期から，母子によって差があることを明らかにした（本田，2019）雁丸・四日市（2005）は，手話は，話し手同士が基本的に視線共有を図ってやりとりを行う言語であり，手話でやりとりを行う際は，話し手同士の視線共有が前提となるとしている。このことは，手話に限らず，表情や身振りといった視覚情報を用いるすべての場合にいえることである。そのため，聴覚障害児とかかわる際は，母子が視線共有を図った上で，やりとりを行うことが重要である。

本研究では，２組の母子の遊びにおける視線共有に焦点を当て，視線共有を促す要因を縦断的に検討した。特に母子の視線共有時間や，お互いの注視時間において，母子によって変化の違いがあるのかを検討した。

【方法】

１）対象者

Ｚ特別支援学校（聴覚障害）幼稚部の「乳幼児教育相談」に通う２歳児グループの子ども２名（男児１名，女児１名）と健聴の母親であった。

２）観察期日及び観察場所

観察期日は，20xx 年７月～10 月，約１カ月おきに合計３回実施した。観察場所は，Ｚ特別支援学校幼稚部プレイルームであった。

３）手続き

プレイルームに３種類のおもちゃは，①ＮＥＷとんとんくるりん（くもん出版），②アンパンマンいろいろスイッチひらいてとじて（バンダイ），③おえかきせんせいカラフルせんせい（タカラトミー），④もぐもぐキキまる（タカラトミー）を準備した。子どもとその母親にはおもちゃを介した自由遊びを行うように依頼し，遊んでいる様子を４台のビデオカメラで録画した。入室した後，着席してからの 10 分間を観察対象時間とし，母子の遊んでいる様子のビデオ画像を分析した。

また，研究対象の母親には，研究の意義，研究方法，倫理的手続き等の説明を行い，承諾書の記入をもって承諾とした。Ｚ特別支援学校（聴覚障害）には，文書にて研究依頼を行い，その後，研究の説明と施設使用の承諾をもらった。

４）分析方法

分析方法として，第１に，母子のやりとりについての行動記録であるスクリプトを作成し，それをもとに，４台のビデオカメラの映像により，母子の視線共有合計時間を算出した。第２に，母親が子どもを注視した合計時間を算出した。第３に，子どもが母親を注視した合計時間を算出した。

【結果と考察】

母子の視線共有合計時間を算出した結果が Fig. １であった。Ａ児母子は，回を重ねるごとに増加していったが，Ｂ児母子は，ほとんど変化がなかった。

この違いがどうして生じたのかを検討するため，母親の聴覚障害児を注視する合計時間を算出したところ，Ａ児の母親は，回を重ねるごとに増加しているのに対し，Ｂ児母親は，ほとんど変化がなかった（Fig. ２）。

同様に，聴覚障害児が母親を注視する合計時間を算出したところ，Ａ児は回を重ねるごとに増加しているのに対し，Ｂ児は，ほとんど変化がなかった（Fig. ３）。

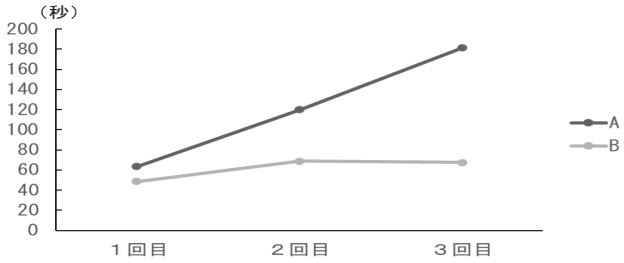


Fig. １　母子の視線共有合計時間

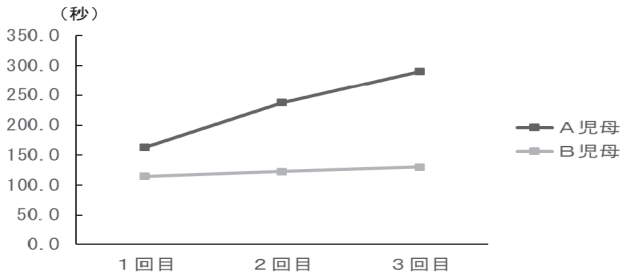


Fig. ２　母親が聴覚障害児を注視した時間

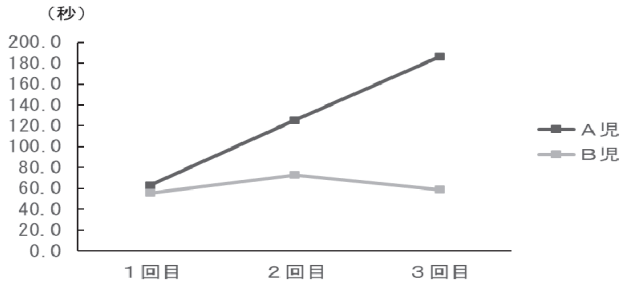


Fig. ３　聴覚障害児が母親を注視した時間

母親の聴覚障害児への注視の増加が「足場づくり」となり，聴覚障害児の母親への注視を促し，結果として母子の視線共有が増加していくことが推測された。今後，母親の注視を促した要因を検討していく。

【文献】

本田和也（2018）遊びの場面における聴覚障害児と母親の視線共有及び母親の働きかけ方略の検討－６組の母子を比較してー．鹿児島女子短期大学紀要，55，25－31.

本田和也（2019）遊びの場面における聴覚障害児と母親の視線共有及び母親の働きかけの特徴－健聴の母親と聴覚障害の母親を比較してー．特殊教育学研究，55（５），271－278.

(HONDA Kazuya)

SODA のアイデンティティと言語観の探索

当事者間での対話を通して

〇丸田健太郎　　藤木和子
（広島大学教育学研究科）　（聞こえないきょうだいをもつソーダ SODA の会）

KEY WORDS: きょうだい支援、ろう文化、手話

（目的）

本研究の目的は、SODA（Sibling Of Deaf）同士による語り合いを通して、SODA 固有のアイデンティティ意識と言語観を探索することである。

家庭内にデフと聴者がいる中で生まれ育った存在としては CODA（Chirdren Of Deaf Adult）が知られている。CODA はろう文化と聴文化のバイカルチュラルな存在であることが指摘されている（澁谷, 2009）が、SODA の言語的・文化的背景に関する研究は少ない。本研究は、SODA 研究の基礎的考察として SODA の言語に対する意識とアイデンティティの様相を明らかにすることを目指した。

（方法）

本発表では、SODA 固有のアイデンティティ意識と言語観を明らかにするために、SODA の当事者同士（発表者 A・B）による相互インタビューを行なった。発表者 A はろうの姉弟もち、発表者 B は難聴の弟をもつ SODA である。また、本発表で対象とする SODA の当事者の２名は手話言語を使用する SODA であるが、SODA の立場である人々がみな手話言語を使用していることを示すものではない。このインタビュー調査は質的手法の一つである Narrative inquiry（Baynham & De Fina, 2017）を援用している。

この相互インタビューによって引き出された語りから、両発表者それぞれがどのように自身の SODA としての経験を捉えているか、手話言語話者である自分をどのように社会的に位置付けているかを考察する。これらを総合的に解釈し、SODA がどのようなアイデンティティを形成し、どのような言語意識を持っているのか明らかにする。

本発表で取り上げるデータは 2020 年 4 月 22 日にオンラインで行なったものである。この語りを IC レコーダーに記録し文字起こしを行なった。なお、発表者 A と B は２年前からともにきょうだい会の活動を行っており、ラポール形成などの事前段階はクリアしている。

（倫理的配慮）

本発表で用いるデータは両発表者の語りであり、双方ともに研究上の目的で使用することを確認し、承諾している。

(結果１：手話に対する自信のなさ)

両者の語り合いの結果、ともに手話を使うことに対して自信を持てていないことが明らかとなった。特に発表者 B は手話通訳養成の２年課程の専修学校を卒業しており、講演活動の中で手話を使用することもある。手話で講演をすることをデフ当事者から喜ばれることがあるが、一方で自身の手話に「変なコンプレックス」があると述べている。

発表者 A も同じく、自身の手話に対して自信を持つことができていない。発表者 B は発表者 A の手話について「謙遜するレベルではない」という認識を示している。実際、発表者 A はデフと話をする際に一定のコミュニケーションは問題なくできていると語っているが、相手に通じているか不安を感じてしまうという。

この両者の手話に対する認識は、手話言語を身近な言語として認識しているが故のものであると考えられる。SODA として幼少期からろう文化に関わりを持ってきたことにより、音声言語でいうネイティブスピーカリズム（Holliday, 2005）のような影響を受けているのではないかと考える。一方、手話言語を使わない SODA の存在もあることから、手話言語を使用する／しないという立場の違いを今後は検討する必要があると考える。

（結果２：ろう文化と聴文化の狭間にいるという意識）

発表者 B は「日本手話で喋ってるときと日本語で喋ってるときがちゃんぽんになる」と語っている。発表者 A は通訳などの経験を踏まえながら「ろう文化に限りなく近いところにいるとは思う」と語っている。これらの語りはろう文化に属する自分と聴文化に属する自分を分けて考えていることを表していると考えられる。また、発表者 B は自身の講演活動や手話で会話するときにも、日本手話、日本語対応手話、指文字、聴覚障害者向け音声日本語の中で、相手の（コミュニケーション）言語に近いものを可能な範囲で単数ないし複数選択している。

このような言語の使い分けは、それぞれの言語によって形成されるアイデンティティの揺らぎを引き起こす。自らの立場を固定化することができないことで所属感の喪失が起こり、SODA はその固有のアイデンティティの形成が困難になっていると考えられる。また、この自分の立場を狭間に位置付けるという意識は手話言語のみを媒介して形成されるものではなく、きょうだいとの関わりを通して身に付けた身振りや仲介の意識による影響も含まれると考える。

（考察）

SODA はろう文化と聴文化のバイカルチュラルな存在であり、手話言語と音声日本語と日常の中で使う経験を積み重ねてきたことでその両者の狭間で葛藤を抱えているということが明らかとなった。b

SODA は幼い頃から通訳の役割を担うことが多く、二つの文化・言語の間を移動し、架け橋する存在である。手話通訳者などの場合と異なるのは、SODA はそのような移動し、架け橋する存在に望んでなったわけではないということである。これは、SODA として生まれ育ったことを否定する感情の有無にかかわらず、社会的期待などによって他者に求められた結果であり、自らの行為における主体性を失った結果生じた困難であると考える。

（文献）

澁谷智子（2009）『コーダの世界－手話の文化と声の文化』医学書院

Baynham, M. & De Fina, A. (2017). Narrative analysis in migrant and transnational contexts, In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives* (pp. 259–271). London: Routledge.

Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

(MARUTA Kentaro, FUJIKI Kazuko)

聴覚障害児における漢字の読み習得

小学校高学年段階で学習する漢字に着目して

茂木　成友
（東北福祉大学 教育学部）

KEY WORDS: 聴覚障害児　漢字　読み

（目的）

聴覚障害児の漢字の読み能力は、年齢発達に伴って向上することが知られている。しかし、漢字の読み習得の状況について、健聴児との比較を行う全国規模の調査はこれまでに行われていない。そこで本研究では、特別支援学校（聴覚障害）小学部・中学部に在籍している聴覚障害児における漢字の読み習得について、特に小学校 4～6 年生段階で学習する漢字の習得状況を明らかにする。

（方法）

対象児：全国の特別支援学校（聴覚障害）のうち、50 校（北海道・東北地区 9 校、中部地区 7 校、関東地区 14 校、関西地区 5 校、中国・四国地区 7 校、九州・沖縄地区 8 校）の小学部に在籍する児童生徒 427 名（小学部 5 年生 147 名、6 年生 121 名、中学部 1 年生 159 名）を対象とした。なお、重複障害児、下学年の内容を学習している児童生徒は対象から除外した。

テスト単語：健聴児を対象とした小学校段階で学ぶ漢字の習得状況に関する調査（総合初等教育研究所，2004）を参考に、171 字（小学校 4 年生で学習する漢字 60 字、5 年生で学習する漢字 55 字、6 年生で学習する漢字 56 字）をテスト単語として選定した。

実施手続き：各学年で学習する漢字（対象児が既習の漢字）を含む句や文を呈示して、当該漢字の読み仮名を書くよう求めた。すべての対象児が既習の漢字の読みに解答することを目的としたため、小学部 5 年生の児童には 4 年生で学習する漢字、6 年生には 5 年生で学習する漢字、中学部 1 年生には小学部 6 年生で学習する漢字の読みをそれぞれ出題した。

分析：本調査の対象児の結果と、総合初等教育研究所（2004）に示された健聴児の結果とを比較検討する。

倫理的配慮：本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会による承認を得て実施された。

（結果と考察）

聴覚障害児における各学年の漢字の読みの平均正答率と、先行研究での健聴児の対応する結果を Fig. 1 に示した。聴覚障害児における平均正答率は、小学部 5 年生 92.4%（$t(146)=3.90$, $p<.05$）、6 年生 87.2%（$t(120)=5.15$, $p<.05$）、中学部 1 年生 90.2%（$t(158)=3.49$, $p<.05$）であり、いずれの学年においても 9 割程度であった。一方、統計的には聴覚障害児の漢字の読みの習得状況は健聴児よりも有意に低いことが明らかになった。先行研究において、聴覚障害児は仮名単語綴りに困難を有することが指摘されており（茂木・澤・四日市，2012）、本研究が仮名によって解答すること形式であったことによる困難の影響がうかがわれた。

次に、出題された各漢字の通過率をもとに、統計的に差がみられた項目についてみると、出題漢字数 171 字のうち、聴覚障害児の方が健聴児よりも高い通過率を示した漢字が 6 字（3.5%）、健聴児の方が聴覚障害児よりも高い通過率を示した漢字が 84 字（49%）であった（Table 1）。小学校低学年段階で学習する漢字の読み習得について調べた研究（茂木，2019）では、聴覚障害児の方が健聴児よりも高い

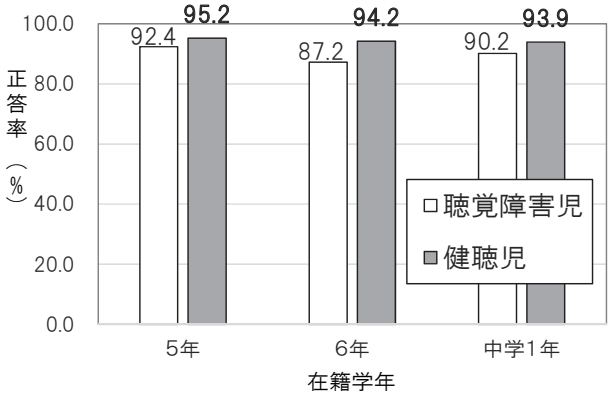


Fig. 1　漢字の読みの学年別正答率

Table 1　通過率に有意な差がみられた学年別漢字数

在籍学年	5 年生	6 年生	中 1 年生
聴覚障害児の方が高い通過率を示した漢字	5 (8.3)	1 (1.8)	0 (0.0)
健聴児の方が高い通過率を示した漢字	20 (33.3)	32 (58.2)	32 (57.1)

( )内は出題数に占める割合（単位は%）を表す

通過率を示した漢字が 135 字中 11 字（8.1%）、健聴児の方が聴覚障害児よりも高い通過率を示した漢字が 135 字中 33 字（24%）であったことから、聴覚障害児は、小学校 4 年生以降で学習する漢字について、小学校 3 年生までに学習する漢字に比べて読み習得に困難が生じやすいことが示唆された。

また、聴覚障害児の方が高い通過率を示した漢字 6 字についてみると、4 年生で出題された漢字は「参加」、「取り付け」、「消毒」、「建てる」、「必要」、5 年生で出題された漢字は「増やす」であった。

聴覚障害児の方が健聴児に比べて高い読みの通過率を示した漢字の多くが、濁音を含まない読みで出題されていた。聴覚障害は濁音を含む単語を正確に綴ることに困難を示すことが指摘されており（茂木ら，2012）、濁音を含まない読み仮名であったことから適切に書くことができたと考えられる。さらに、濁音を含む漢字であっても、「毒」のように一般的に一通りの読み方しかしない漢字であれば正答率が高く、漢字一字に対して一通りの読み方で対応させて学習している可能性が考えられた。これらの結果については、小学校低学年段階で学習する漢字でも同様の特徴が指摘されており、小学校段階で学習する漢字全般に共通する聴覚障害児の漢字の読み習得の特徴を表すものと考えられる。

（引用文献）

茂木成友・澤 隆史・四日市 章（2012）重度聴覚障害児童における表記上の誤りの発達的変化.特殊教育学研究,50(2), 161-169.

茂木成友（2019）日本特殊教育学会第 57 回（広島大会）. P14-16.

(MOTEGI Masatomo)

聴覚障害児の時間分解能と語音明瞭度の関係

ーギャップ検出閾値と持続時間弁別課題を用いてー

山本弥生　　小渕千絵　　城間将江
（千葉市療育センターやまびこルーム）　（国際医療福祉大学言語聴覚学科）　（国際医療福祉大学大学院医療福祉学研究科）

KEY WORDS: 聴覚障害児、時間分解能、語音明瞭度

（目的）

語音聴取には、聴覚情報処理の中でも、音の時間的変化を捉え処理する能力である、時間分解能が関連していると考えられている。聴覚障害者の語音明瞭度の個人差は、時間分解能により説明できるとも報告されている（Sagi et al.,2009)。一般的な時間分解能の測定手法には、ホワイトノイズ中に挿入されたギャップの有無を検出するギャップ検出閾値課題（Gap detection test:以下 GDT）があるが、時間分解能課題は複数存在し、音の持つ持続時間の長さを識別する持続時間弁別課題(Duration pattern test:以下 DPT)もその１つである。特に日本語は語の長さにより意味的な違いを生じることもあり、音の持続時間の弁別は語音聴取において重要な要素である。しかし聴覚障害児の時間分解能と語音聴取との関係については、十分検討されていない。そこで本研究では、語音聴取と関連があるとされる時間分解能課題を複数実施し、各課題成績と語音明瞭度との関係より、時間分解能からの語音明瞭度予測の可能性について検討した。

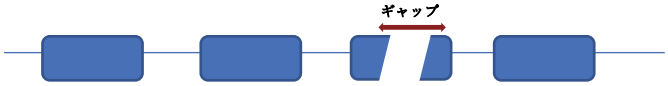
（方法）

対象は 7 歳 0 ヶ月～11 歳 9 ヶ月までの聴覚障害児 12 名であり、内補聴器装用児 2 名（中等度 1 名、高度 1 名)、人工内耳装用児 10 名とした。全例保護者に対し研究の趣旨を説明し、同意を得られた場合にのみ検査を実施した。

表 1 対象児のプロフィール

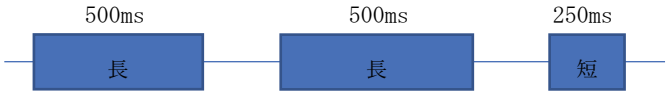
対象児	月齢	聴力 (dB)	HA 装用開始年齢	CI 装用開始年齢	語音明瞭度（%）
HA1	9y11m	56.3	0y7m		90
HA2	11y3m	72.5	0y1m		86
CI1	7y0m	116.3		3y7m	82
CI2	7y3m	106.3		1y3m	80
CI3	7y4m	98.8		1y1m	84
CI4	7y4m	106.3		1y3m	85
CI5	9y1m	98.8		1y8m	78
CI6	9y7m	103.8		5y0m	34
CI7	10y1m	102.5		2y9m	86
CI8	10y7m	83.8		3y9m	90
CI9	11y3m	110.0		4y1m	36
CI10	11y9m	128.8		3y0m	90

検査は以下の 2 つの時間分解能課題を、防音室にて実施した。課題①は適応型 GDT とした。パソコン内に格納したギャップなし検査音 3 つと、ギャップを含む検査音 1 つの計 4 つを、オージオメータを介しスピーカより順次提示し、対象児にギャップを含む検査音の選択を求めた。ギャップ幅は 2～32ms まで 2ms ごと、計 17 段階設定した。対象児が正答すると難度は上がり、誤答であれば難度は低くなる適応法にて、ギャップ検出閾値（検出可能な最小のギャップ幅）の測定を行った。



課題① 検査音例（提示音圧　65dBSPL）

課題②は、DPT を実施した。検査音には長さの異なる 1000Hz 純音（250ms、500ms）を２種類用いた。２種類の検査音を３つずつ組み合わせ、6 種類の刺激系列を作成し、計 60 施行実施した。対象児には「長い長い短い」のように、音の長さについて応答を求め、正答率を算出した。これらの 2 種類の時間分解能課題と語音明瞭度との関係ついて、Spearman 順位相関係数にて分析した。



課題② 検査音例

（結果）

ギャップ検出閾値と語音明瞭度では相関を認めず（r=-0.23　n.s.)、DPT 正答率と語音明瞭度では相関が得られた（r=0.64 p<0.05)。CI6 ではギャップ検出閾値および語音明瞭度共に不良であったが、CI9 はギャップ検出閾値が 8ms と比較的良好にも関わらず、語音明瞭度は 36%と不良であった。ギャップ検出閾値が、必ずしも語音明瞭度を反映する結果とはならなかった。

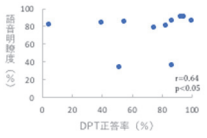


図 1 DPT と語音明瞭度

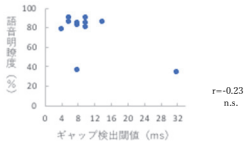


図 2 GDT と語音明瞭度

（考察）

結果より、DPT は語音明瞭度との相関が見られたが、単音節相当の語音長の処理を要するために、語音明瞭度との相関が得られやすかった可能性が考えられた。対象児を増やし、さらに検討の必要があると考える。ギャップ検出閾値と語音明瞭度に相関は得られなかったが、坂本らの報告(2018)は、閾値良好例においても語音明瞭度不良例が存在する一方で、閾値不良例では語音明瞭度も不良であったと報告している。今回は閾値不良例が少なく、この点についての検討は不十分であるため、今後の検討課題としたい。いずれも時間分解能課題であるが、課題性質の違いにより時間分解能の異なる側面の評価につながる可能性が考えられた。

（文献）

1) Sagi E, Kaiser AR, Meyer TA, et al: The effect of Temporal gap identification on speech perception by users of cochlear implants. Journal of Speech, Langage, and Hearing Research 52: 385-395 , 2009
2) 坂本圭, 小渕千絵, 原島恒夫, 他：人工内耳装用者のギャップ検出閾値と語音明瞭度に関する検討. Audiology Japan 61:446 , 2018

（YAMAMOTO Yayoi, OBUCHI Chie, SHIROMA Masae）

聴覚障害大学生の単音節明瞭度と単語了解度の関係性の検討（２）
—有声無声・母音・構音点・構音方法別の明瞭度について—

○湯浅　哲也　　加藤　誠大郎　　加藤　靖佳
（筑波大学大学院人間総合科学研究科）（群馬大学障害学生サポートルーム）（筑波大学人間系）
KEY WORDS ： 聴覚障害大学生　単音節明瞭度　単語了解度

【問題の所在と目的】

音声コミュニケーションにおいて、相手に発話内容を受聴されやすくするためには、発音・発語能力の基礎的土台である単音節の明瞭度を高めた上で、連続音声としての単語、文章明瞭度を高める必要がある。しかし、我が国における聴覚障害者の発音・発語の明瞭性・了解性の研究は、単音節明瞭度が多く、連続音声に対する検討はほとんど見当たらない。

そこで、本研究では、聴覚障害大学生を対象に、単音節明瞭度と日本語 100 音節を含む単語了解度の関連性を明らかにした上で、100 音節の有声無声・母音・構音点・構音方法別の明瞭度について検討することを目的とした。

【方法】

（1）対象者：日常生活における主なコミュニケーション手段が音声言語である聴覚障害を有する大学生及び大学院生 15 名を対象とした。良聴耳裸耳平均聴力レベルは 52～119dB、全員が両耳感音性難聴で補聴器装用者であった。

（2）音声聴取者：聴覚障害が認められない健聴大学生 45 名

（3）材料：日本語 100 音節をランダムに組み合わせた単音節リスト及び日本語 100 音節を原則語頭に全て含んだ 100 語で構成された単語リストを用いた。

（4）手続き：対象者の音声は、口前 15 ㎝にセットしたマイクロホン（OLYMPUS ME34）を通して、IC レコーダ（SONY ICD-UX565F）に録音した。また、聴取実験では、各対象者の音声資料ごとに異なる 3 人の聴取者に評価してもらった。防音室内で聴取者の面前約 1m からスピーカ（SONY SRS-88）を通して、音声資料を流し、聞こえた通りに記入させた。

（5）分析方法：聴取者 3 名中 2 名の正しく回答した場合を正答として、単音節明瞭度及び単語了解度の正答率を算出した。また、単音節及び単語の語頭に含まれた 100 音節を有声無声、母音、構音点、構音方法別に正答数を算出した。さらに、単音節と単語の 100 音節明瞭度の比較検討も行なった。

（6）倫理的配慮：実験に先立ち、研究内容及び研究倫理の説明を行った上で、本人の同意を得てから実験を実施した。

【結果と考察】

Table 1 に対象者の単音節明瞭度、Table 2 に単語了解度、Table 3 に単語の語頭に位置する 100 音節の明瞭度を全体、有声無声、母音、構音点、構音方法別に結果を示した。

Spearman の相関係数で聴力レベルと明瞭度の相関を分析した結果、聴力レベルー単音節明瞭度は r_s＝－.677 で 1%水準で有意差が見られた。なお、聴力レベルー単語明瞭度（r_s＝－.311）及び聴力レベルー単音節明瞭度（r_s＝.427）は有意差は確認されなかった。また、対象者内での単音節明瞭度と単語了解度の差について、Wilcoxon の符号付順位検定を用いた結果、z＝－1.392 で有意差は見られなかった。

単音節明瞭度及び単語了解度ともに、個人差が大きいことが示されたが、母音は単音節及び単語ともに 50%を越えた正答率であることが確認された。構音点別では、歯茎・硬口蓋音が含まれると単音節も単語も比較的低い傾向にあることが示された。構音方法別では、破擦音が単音節明瞭度では低いことが注目されるものの、該当音節が 3 音節と少ないことが影響した可能性が考えられる。

今回は単語の語頭に 100 音節を含め比較を行なったが、単音節が不明瞭でも単語として正しく了解された場合は会話に支障を及ばさない。反面、語頭の音節明瞭度が高くても語中、語尾の影響を受けて聞こえとして近似した異なる単語に置換され、受聴される可能性があることに留意する必要がある。

今後の課題として、単音節及び単語の誤発傾向を分析する必要がある。単語に関しては語頭・語中・語尾といった位置の誤り、また単語リストの妥当性も検討する必要がある。

Table 1 単音節明瞭度の結果

		音節数	平均正答数	正答数SD	最大値	最小値
全体		100	55.7	26.1	95	10
有声		55	29.2	14.5	52	1
無声		40	23.0	11.0	39	8
母音	a	26	25.9	6.7	26	3
	i	12	6.8	3.7	12	1
	u	24	12.0	6.5	22	0
	e	13	6.7	4.0	13	3
	o	25	14.3	6.4	24	10
構音点	両唇音	25	15.5	6.5	25	1
	歯茎音	23	10.9	5.7	21	2
	硬口蓋音	23	11.4	7.2	21	0
	軟口蓋音	16	8.3	5.5	16	1
	声門音	8	6.0	2.0	8	3
構音方法	破裂音	42	23.7	11.9	41	4
	鼻音	16	9.1	4.2	15	0
	摩擦音	22	11.3	6.0	21	3
	破擦音	3	0.9	1.1	3	0
	弾音	8	4.6	2.7	8	0
	半母音	4	2.7	1.2	4	0

Table 2 単語了解度の結果

		音節数	平均正答数	正答数SD	最大値	最小値
全体		100	63.6	30.2	97	7
有声		55	34.4	17.3	54	2
無声		40	25.6	11.6	38	5
母音	a	26	17.3	7.9	26	2
	i	12	7.7	3.6	12	0
	u	24	15.6	7.4	24	2
	e	13	8.0	4.0	13	1
	o	25	15.1	8.0	25	2
構音点	両唇音	25	18.7	7.5	25	3
	歯茎音	23	13.0	7.2	23	2
	硬口蓋音	23	12.9	7.9	23	0
	軟口蓋音	16	9.9	4.9	15	2
	声門音	8	5.5	2.4	8	0
構音方法	破裂音	42	27.7	12.4	41	5
	鼻音	16	11.0	5.1	16	1
	摩擦音	22	11.9	6.8	21	1
	破擦音	3	1.7	1.1	3	0
	弾音	8	4.8	3.0	8	0
	半母音	4	2.9	1.2	4	0

Table 3　単語の語頭に位置する 100 音節の明瞭度

		音節数	単音-単語両方正答数（SD）	単音のみ正答数（SD）	単語のみ正答数（SD）
全体		100	53.2(27.2)	7.3(8.5)	22.0(16.3)
有声		55	27.3(14.9)	4.5(6.2)	12.6(9.2)
無声		40	22.3(11.6)	2.5(2.4)	8.7(6.9)
母音	a	26	15.3(7.0)	1.9(3.2)	5.2(4.5)
	i	12	6.5(3.3)	0.7(0.9)	2.3(2.3)
	u	24	12.0(7.0)	1.4(2.1)	6.1(4.0)
	e	13	6.3(4.0)	0.8(0.7)	3.1(2.9)
	o	25	13.0(7.0)	2.5(2.5)	5.2(4.5)
構音点	両唇音	25	15.5(7.1)	1.5(2.2)	5.5(3.5)
	歯茎音	23	10.1(6.2)	1.7(2.0)	6.3(4.7)
	硬口蓋音	23	10.7(6.9)	1.8(2.3)	5.3(4.7)
	軟口蓋音	16	7.9(5.2)	1.1(1.7)	3.3(3.3)
	声門音	8	5.5(2.3)	0.9(1.2)	1.0(1.6)
構音方法	破裂音	42	22.8(12.2)	2.8(3.3)	9.1(7.4)
	鼻音	16	9.1(4.7)	1.1(1.8)	3.8(2.8)
	摩擦音	22	10.1(6.0)	1.8(1.4)	4.9(4.1)
	破擦音	3	0.9(1.1)	0.1(0.2)	1.0(0.8)
	弾音	8	4.3(2.7)	0.8(1.5)	1.6(1.8)
	半母音	4	2.4(1.1)	0.5(1.0)	0.9(0.9)

（YUASA Tetsuya，KATO Seitaro，KATO Yasuyoshi）

人工内耳に対する満足低下に伴う保護者への支援

－日中両校を調査対象としての比較研究－

○李　亜
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）

KEY WORDS: 人工内耳、満足感低下、保護者支援

【問題と目的】

現在、発展しつつある人工内耳技術や、増えつつある人工内耳装用児の状況に合わせて、人工内耳に対する過信や誤解があった場合に焦点を当てて研究を行っていく必要があると思われる。人工内耳装用児の保護者に期待と満足感について内容を精査し、一部ではあるが手術をしても満足感が低い保護者に対して、どのように支援していくかについて検討する必要がある。

李・中川（2018）では、人工内耳手術前後の保護者の意識変化に影響を与える要因を考察した。現在では、以前のどの段階よりも全体的に満足感が上昇する傾向が、個々の事例によって微妙な違いはあるものの、平均するとすべての項目で見られた。しかしながら、また迷いながら将来が見えず不安と心配と戸惑いを抱きながら子育てをしている保護者の姿が浮かび上がった。保護者の人工内耳に対する心理的変化を明らかにする過程で、知り始めてから手術直前までの過程において、人工内耳に対する過信や誤解があった場合、手術直後から現在においても満足感が低くなるケースが見られた。本研究では、人工内耳に対する満足感が低下に伴う保護者に対するビデオ面接調査を通して、人工内耳に対する手術前後にかかわる思いを把握し、人工内耳の装用の状況や効果を明らかにし、特別支援学校（聴覚障害）における指導・支援のあり方を考察することを目的とする。

【方　法】

(1) 調査対象

日本の都市部にある聾学校Aと中国の都市部に位置する聾学校 B を調査の対象とした。日本の A 校に在籍する人工内耳手術を受けた乳幼児教育相談部と幼稚部の聴覚障害児の保護者 5 名と、中国の B 校に在籍する人工内耳手術を受けた小学部の聴覚障害児の保護者 5 名であった。

(2) 調査方法

調査協力の同意を得た日本の A 校の保護者 5 名と中国の B 校の保護者 5 名の各個人へのビデオ面接調査を実施した。

(3) 調査期間

2020 年 1 月～2020 年 4 月

(4) 逐語録のまとめ

ビデオ面接調査で保護者の発言を正確な逐語録に記した。先行研究(影山・向井，1998；李・中川，2018)を参考にして、逐語録を元に以下の 4 つの観点から検討した。

①人工内耳について知り始めた時期
②人工内耳の手術の直前
③人工内耳の手術の音入れ直後
④現在

【結果と考察】

(1) 保護者との話し合い

人工内耳装用に関わるそれぞれの時期の保護者の思いから、保護者の心情を理解し子どもの成長についての見通しとそのために教員と保護者がすべきことを保護者の状況に応じて伝える指導が必要である。

しかし、説明だけで伝えられないことがあり、また、保護者の聴覚障害への考え方によって、きこえや子どもの成長については十分にイメージできない可能性がある。このため、聾学校では同年齢の子どもや少し年長の子どもの活動の様子を見ることや、保護者同士で話しをすることが重要になる。

(2) 保護者への説明

人工内耳装用については手術を決断することや、手術後にどのような指導や支援を受けるかなど、保護者が判断しなければならないことが多い。保護者が判断するためには、医療機関や聾学校で人工内耳や聴覚障害に関わる知識を伝えられるだけでは十分ではなく、自分の子どもに応じた判断ができるように、子どものきこえの状態や子どもの将来像をイメージできるような支援が必要である。

(3) 保護者の思いの受け止め

聾学校において上述した指導や支援を進め、保護者が充実した聴覚障害児の子育てをするためには、まず教員は保護者の思いを十分に受け止めること、保護者が自分の思いを十分に受け止められていると感じることが重要である。

保護者が思いを受け止められていると感じるには、教員が保護者の話を真摯に聞き、保護者の思い、気持ちに共感したうえで、子どもの成長についての見通しを伝え、保護者の疑問や不安に答えられることが必要になる。保護者の思いには保護者の経験と背景があり、これまでの子育てや考えてきたことを振り返ってもらいながら現在の思いを話してもらうことも必要になる。このことは担当者一人ではなく、複数の教員で話し合うことにより、親子の様子やかかわり方をいろいろな場面で把握し、親子にとって重要な課題を精選する必要がある。

本研究では、人工内耳手術前後の時期における人工内耳の装用や子どもの成長についてそれぞれの保護者の思いを聞くことができた。それぞれの思いは、これから人工内耳装用を考える保護者、人工内耳を装用して聾学校での指導を受ける幼児児童生徒の保護者の思いを受け止め、その思いに沿った支援のための基礎的な資料の一つに位置づけられよう。

中国では特別支援教育への関心も高くなってきたが、日本の特別支援教育の到達水準には、至っていない部分もある。今後は経済の発展とともに、人工内耳を装用する聴覚障害児が益々増加し、聴覚障害児への人工内耳装用に関する研究が今以上に中国国内で必要とされる。

本研究は、中国と日本の保護者の思いや意見を見ると、若干の差異や違いが存在しているが、人工内耳手術前後の間隔、期待及び不満について、大きな共通性がある。 本研究は両国の保護者の重要な観点及び共通するナラティブを踏まえて比較検討を行ったが、両国の保護者の人工内耳に対する効果は一致する部分も見られた。両国の研究者や関係者が人工内耳装用者と人工内耳装用を考えている幼児児童生徒の人工内耳の現段階での装着効果と問題点の所在を理解することが重要である。

(RI A)

聴覚障害児の構文理解に音韻意識の発達が及ぼす影響

J.COSS 日本語理解テストと音韻分解課題を用いて

〇渡部杏菜　　濵田豊彦
（平塚ろう学校/東京学芸大学連合学校教育学研究科）　（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEY WORDS:聴覚障害　音韻意識　文理解

(目的) 音韻意識は話しことばの音韻構造を把握し、その中の音韻的な単位に気づき、操作する能力であり（原, 2003)、読み書きの習得には欠かせない（天野, 1970)。聴覚障害児についても 4 歳前半から音韻意識が発達し、発達開始時期は聴児と変わらないと示されている（近藤・濵田, 2011)。音韻意識は読み書きの習得に必要であることから、読み書き能力との関連が検討されてきた。聴覚障害児では、音韻分解の仕方が安定せず混乱している者は、語の表記に誤りが多いこと、読解力が低いことが示されている（斎藤, 1979; 長南, 2011)。しかし、就学前に形成された音韻意識とその後の読み書き発達との関連を検討した縦断的研究はほとんど見られない。また、単語の読み書きとの関連が中心であり、文レベルでの検討は十分になされていない。よって、本研究では、学齢期の文理解状況と就学前の音韻意識の発達との関連を検討することを目的とした。

(方法) 検査①「音韻分解課題」：聴覚特別支援学校の乳幼児教育相談､幼稚部の 2 歳 7 月~5 歳 10 月の聴覚障害児 35 名に約 2 年間一定間隔をあけ 2~6 回音韻分解課題を実施した。清音単語 4 問、特殊音節単語 5 問を検査材料とし、モーラ単位で分解できれば正答とした。検査②「J.COSS 日本語理解テスト第二部視覚版（以下、J.COSS)」：検査①の対象児が小学部 1~3 年時に実施し 28 名のデータを得た。20 の語彙・文法項目に対して、問題が 4 問ずつ設定されている（全 80 問)。問題文に合う絵を 4 つの絵から選択させ、語彙・文法理解力を測定する課題である。各項目 4 問正答した場合、その項目を通過とみなした。検査①、②の両方のデータが得られた 28 名中、検査①で担任が発達の遅れを指摘した 3 名、検査②を途中で中止した 1 名を除く 24 名（1 年 5 名、2 年 11 名、3 年 8 名）を分析対象とした(54~124dB (1 名スケールアウト))。研究において学校および保護者に文書で了承を得た。文書には得られたデータは研究目的以外には使用せず個人が特定されない形で処理することを明記した。検査①は対象児と十分な関係を築いてから実施し検査に抵抗を示した場合は無理には行わなかった。検査②は対象児在籍校の実施データを転記した。

(結果) J.COSS の項目の獲得順序は無視し通過項目数のみに着目し、学年相応の通過項目数に達している者（学年相応群）といない者（学年以下群）に分けた（表 1)。そして、2 群の乳幼児期の音韻分解課題の正答率を各学年で比較した（図 1~3)。凡例に各対象児の J.COSS 通過項目数を示し、学年相応群を◆実線、学年以下群を×点線で示した。小 1 年生は音韻分解の発達を十分に追えなかったが、J.COSS 学年相応群は 4 歳前半に音韻分解が成立していた。学年以下群は音韻分解が成立するのに時間がかかり、4 歳後半や 5 歳代に正答率が伸びていた。小 2 年生は J.COSS 学年相応群の多くが 4 歳前半で 60%以上の音韻分解正答率を示した。若干遅れた者も 4 歳後半には正答率 60%以上を示した。小 3 年生は J.COSS 学年相応群は 4 歳後半で 80%近い音韻分解正答率を示した者、5 歳代にならないと音韻分解が成立しない者がみられた。学年以下群の 3 名は J.COSS 小学校 1~2 年後半レベルにはあり、4 歳前半で既に高い音韻分解正答率を示した者、4 歳代では音韻分解の正答率が安定しないが 5 歳代では高い正答率を示した者、4 歳後半で音韻分解が成立しその後 60%以上の正答率を示した者がみられ、個人差があった。小学校 1~2 年前半レベルの 1 名は 5 歳代でも音韻分解が安定していなかった。

表 1　J.COSS 通過項目数に対するレベル

通過項目数	レベル
1 項目~3 項目	1 語文理解レベル
4 項目~6 項目	3 歳~4 歳レベル(2~3 語発話レベル)
7 項目~8 項目	5 歳~6 歳レベル(幼稚園・保育園、年長)
9 項目~11 項目	6 歳~7 歳前半レベル(小学校 1~2 年前半)
12 項目~17 項目	6 歳~7 歳後半レベル(小学校 1~2 年後半)
18 項目~19 項目	8 歳以上レベル(小学校 3 年~6 年)
20 項目	全問正解

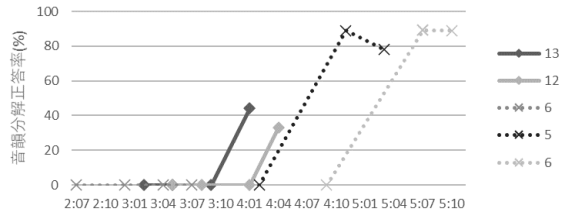


図 1　小学部 1 年 J.COSS の結果別にみた音韻分解正答率

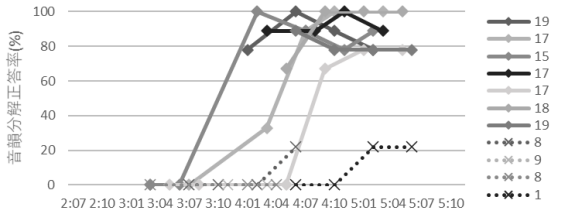


図 2　小学部 2 年 J.COSS の結果別にみた音韻分解正答率

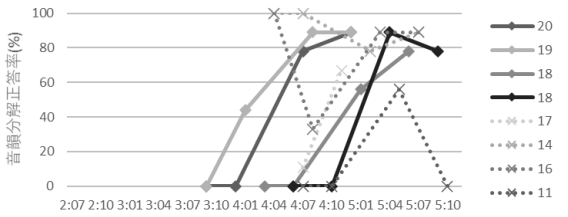


図 3　小学部 3 年 J.COSS の結果別にみた音韻分解正答率

(考察) 小学部 1 年 2 年の J.COSS の通過項目数別にみた音韻分解正答率の変化より、学年相応の構文理解には、4 歳前半で音韻分解が成立し、遅くとも 4 歳後半で音韻分解正答率 60%以上（清音単語+一部特殊音節単語正答相応）であることが一つの基準となると考えられた。小学部 3 年生では構文理解と音韻分解の発達に傾向を見出せなかった。小学部 3 年以降、小学部修了までに身につけていく構文には他の要因が関連すると思われる。ただ、3 年生でも 2 年生レベルの構文理解に達していない者は音韻分解が大きく遅れていたことから、2 年生レベルの構文理解には音韻分解の発達が関連するのではないかと考える。

（文献）天野清(1970)教育心理学,18(2),76-89. 長南浩人(2011)ろう教育科学,52(4),155-164. 原恵子(2003)コミュニケーション障害学, 20(2), 98-102. 近藤史野・濵田豊彦(2011)東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ,62,1-11. 斎藤佐和(1979),心身障害学研究,3(2),17-23.

(WATANABE Anna, HAMADA Toyohiko)

聴覚障害児児童生徒におけるオノマトペの理解

—類似した意味をもつオノマトペに着目して—

渡邊　真純　　左藤　敦子
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害　オノマトペ　類似した語の理解

目的

聴覚障害児のオノマトペの理解について、擬音語は獲得しやすいが、擬態語は獲得しにくいことや（為川ら, 1996）、比較的読書力が高い聴覚障害児でもオノマトペの理解が難しいことが報告されている（為川ら，1998）。さらに聴覚障害児は、「ぴりぴり」「ちくちく」のように類似した意味をもつオノマトペの意味の違いに対する理解の難しさが指摘されているが（武居ら，2018）、その詳細は明らかとなっていない。

本研究において、聴覚特別支援学校児童生徒が類似した意味をもつオノマトペの意味の差異をどのように理解しているかについて検討することを目的とする。

方法

(1)対象　特別支援学校（聴覚障害）に在籍する小学部 4 年生～6 年生と中学部 1 年生～3 年生、計 70 名を対象とした。良耳の平均聴力レベルは平均 91.3 dBであった。

(2)課題　呈示語であるオノマトペから思い浮かぶことばについて記述を求めた。呈示語は飛田ら（2002）等を参考に、類似した意味をもつオノマトペを 5 カテゴリ、計 15 語を選定した（Table 1）。

(3)手続き　一斉形式で連想課題を実施した。選定した 15 語の呈示語をランダムに配置し、一つの呈示語につき回答時間は 45 秒間とした。

(4)回答の処理　呈示語に対する回答を反応語として「単語反応」「多語反応」の 2 つに分類した。1 単語のみあるいは複合語の回答を「単語反応」とし、2 語以上の単語が含まれている回答を「多語反応」とした。

(5)倫理的配慮　研究内容および倫理的配慮について、事前に保護者へ書面にて説明を行い、了承が得られた対象児に口頭にて説明を行い、同意を得た。

結果

(1)反応語の平均語数および総数　小学部および中学部における各呈示語に対する反応語の平均数を Fig.1 に示した。小学部に比べて中学部の反応語数が多い呈示語が多かった。また、小学部および中学部ともに平均 4.0 語を上回ったのは「キラキラ」「ピカピカ」であった。カテゴリごとの反応語数の多寡の推移は、『食感』『滑らかさ』のカテゴリ以外は、小学部と中学部で類似した傾向がみられた。

(2)単語反応における回答パターンの特徴　カテゴリごとに、呈示語 3 語あるいは 2 語に対して同じ反応語（以下重複した反応語）を回答した人数の割合を Fig.2 に示した。小学部と中学部の重複した反応語の割合に顕著な差はみられず、小学部および中学部ともに『粘り気』に関するカテゴリで重複した反応語は 70%を占め、次いで『輝き』『弾力』に関するカテゴリについても、50%を超えていた。『粘り気』でみられた重複した反応語は、小学部では「汗」「汚い」「スライム」であり、中学部では「汗」「油」「気持ち悪い」であった。

Table 1　課題で用いた呈示語

カテゴリ	呈示語
食感	サクサク，パリパリ，ポリポリ
滑らかさ	スベスベ，サラサラ，ツルツル
粘り気	ベタベタ，ベトベト，ヌルヌル
輝き	キラキラ，チカチカ，ピカピカ
弾力	プニプニ，プルプル，フニャフニャ

考察

小学部と中学部においては、中学部のほうが反応語数が多い傾向がみられたものの、カテゴリごとの反応語数の推移が類似していたことや、カテゴリごとの呈示語に対する回答の重複が多かったことから、武居ら（2018）でも指摘されているように、類似した意味をもつオノマトペの意味の区別が困難である可能性が示唆された。今後、各カテゴリで用いた呈示語間の意味の近さを考慮した分析を行うことによって、聴覚障害児のオノマトペの理解の特徴が明らかになると考える。

引用文献

飛田ら（2002）現代擬音語擬態語用法辞典．東京堂出版.
武居ら（2018）聴覚障害児のオノマトペ理解—聴幼児との比較から—．日本特殊教育学会第 56 回大会発表論文集，p 6-74.
為川ら（1996）聴覚障害児における擬音・擬態語の理解．日本特殊教育学会第 34 回大会発表論文集，98-99.
為川ら（1998）聴覚障害児における擬音・擬態語の理解（2）．日本特殊教育学会第 36 回大会発表論文集，58-59.

(WATANABE Masumi, SATO Atsuko)

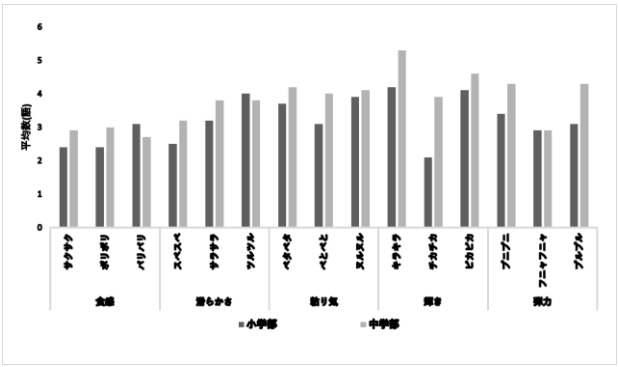


Fig. 1　反応語の平均数

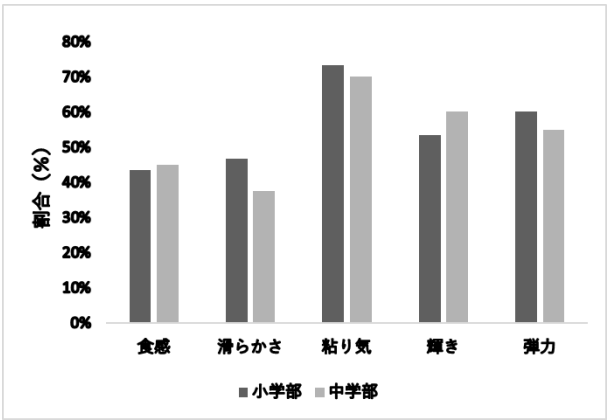


Fig. 2　重複した反応語の回答者の割合

図形選択学習における連続する「－」結果の分析

よこはま児童文化研究所）
足立圭子

KEY WORDS: 図形選択学習、脳内情報処理過程、学習行動過程、「T_1－T_2－T_3－T_4」モデル, ラーニング・ボックス学習法（LBM）

1.目的

LBM を用いた図形選択学習において、「－」が連続する結果が出るのは、D が制御できない水準での働きがあるからではないかという仮説を、「T_1－T_2－T_3－T_4」モデルを用いて記憶過程（記銘－保持－想起）と 2 水準の観点から実践的に検討する。

2.方法

（1）参加者　D　男子（30 歳）

（2）ワークシート

研究対象課題のワークシートは、2019 年 4 月から 2020 年 3 月までに実施した視覚的知覚課題の中から選択され、全て本研究所の学習室において実施した。

（3）実施方法

(a)提示―選択の手続き

①呈示時間は、瞬間呈示の 0.5 秒とした。

②選択取得までの遅延時間は 0.5 秒、5 秒、10 秒、20 秒そして 30 秒の 5 種に設定した。

(b)実施装置

実施装置は、研究所作成の「T_1-T_2-T_3-T_4学習法」用のラーニングボックを使用した。

（4）本研究用の課題シート　視覚的知覚課題 37、38

（5）予備学習を実施（表 6　発表時提示）

3.結果

表 1 VP37 の各試行の「+」と「−」の結果

表　VP38　ミクロ分析用

遅延時間	試行期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0.5秒	T1	+	−	−	−	+	+	+	+	+	+
	T2	+	+	−	+	+	+	+	+	+	+
	T3	+	−	−	−	−	+	+	+	+	+
	T4	+	+	+	−	+	−	+	+	+	+
5秒	T1	−	+	+	+	+	−	+	−	+	+
	T2	+	−	−	+	+	+	+	−	+	+
	T3	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−
	T4	+	+	+	−	+	−	−	+	+	+
10秒	T1	+	−	+	−	−	−	+	+	−	+
	T2	+	−	+	−	+	+	+	−	−	+
	T3	+	−	−	+	+	+	−	+	+	+
	T4	−	+	+	−	+	+	+	−	+	+
20秒	T1	+	+	−	+	−	+	−	+	−	+
	T2	−	+	−	−	+	+	+	−	−	+
	T3	+	+	+	−	+	+	+	−	+	−
	T4	+	+	+	−	−	+	−	+	+	+
30秒	T1	+	−	+	−	−	−	+	+	+	+
	T2	+	−	+	+	+	+	+	+	+	−
	T3	−	+	+	−	+	+	−	−	−	−
	T4	−	−	+	+	+	−	+	+	−	−

表 2　VP38 の各試行の「+」と「−」の結果

表　VP38　ミクロ分析用

遅延時間	試行期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0.5秒	T1	+	−	−	−	+	+	+	+	+	+
	T2	+	+	−	+	+	+	+	+	+	+
	T3	+	−	−	−	−	+	+	+	+	+
	T4	+	+	+	−	+	−	+	+	+	+
5秒	T1	−	+	+	+	+	−	+	−	+	+
	T2	+	−	−	+	+	+	+	−	+	+
	T3	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−
	T4	+	+	+	−	+	−	−	+	+	+
10秒	T1	+	−	+	−	−	−	+	+	−	+
	T2	+	−	+	−	+	+	+	−	−	+
	T3	+	−	−	+	+	+	−	+	+	+
	T4	−	+	+	−	+	+	+	−	+	+
20秒	T1	+	+	−	+	−	+	−	+	−	+
	T2	−	+	−	−	+	+	+	−	−	+
	T3	+	+	+	−	+	+	+	−	+	−
	T4	+	+	+	−	−	+	−	+	+	+
30秒	T1	+	−	+	−	−	−	+	+	+	+
	T2	+	−	+	+	+	+	+	+	+	−
	T3	−	+	+	−	+	+	−	−	−	−
	T4	−	−	+	+	+	−	+	+	−	−

4.考察

（1）予備学習の結果

本参加者 D に予備学習を実施した。6 つの事象に 4 つの視覚的入力経路（見る）、2 つの聴覚的入力経路（聴く）を設定し、出力経路を表 6 の「反応行動」に設定した。結果は全事象において正答であった。事象 4 において助詞「と」が確定されていた。

（2）デザインによるアフォーダンス

ドナルド・ノーマンの唱えた「物に備わった、人が知覚できる『行為の可能性』という意味」でのアフォーダンス理論は、LBM において D が刺激カードを見て、選択カードを選択取得するまでの一連の行動生起を説明できる。だが、この理論で学習行動の結果について説明することができない。

（3）試行の結果について

表 1 と表 2 は「−」が連続していることを示している。本学習法は、協同学習者が刺激カードを 0.5 秒間呈示し、D がそのカード見ることから始まる。「見る」までが学習行動過程であり、その後は、脳内情報処理過程となる。

（4）「＋」の理論的確立

表 3 から「＋」を結果する理論的確率は 1/8 である。D は刺激カードを「見て」、選択カードを「見た」場合にだけ正当な「＋」結果を得ることができる。脳内に組み込まれる「○」はこの場合だけである。ただし、この場合にも「−」を結果することはあり得る。これ以外の「＋」は偶然がもたらすものであり、情報処理過程が生じて脳内に組み込まれることはない。すなわち学習が成立していない結果を示している。

表 3　刺激カードと選択カードを見る、見ない関係図

		選択カード	
		見る	見ない
刺激カード	見る	A （○）	B （−）
		C （−）	D （○）
	見ない	E （○）	F （−）
		G （−）	H （○）

（5）試行結果に及ぼす 2 つの水準

また、D が「＋」を結果するのは、表 4 からわかるように、①脳内情報処理過程と、②学習行動過程が同時に「○」を結果した場合に限られる。①と②のどちらかが「−」になると「−」になる。

（表 4：試行結果に及ぼす 2 つの水準の例−発表時提示−）

（6）制御不能の段階

表 5：学習者の記憶過程（記銘－保持－想起）と水準

	記憶の過程	水準	情報処理過程
1	記銘	学習行動過程	刺激カード A を見る
2	保持	脳内情報処理過程	その刺激カード A が脳内に表象される。（そのカードを E1 とする。）
3	記銘	学習行動過程	LB の蓋を開けて、LB 上の選択カード A、B、C を見る。
4	保持	脳内情報処理過程	その選択カード A、B、C が脳内に表象される。（それを E2 とする）
5	想起	脳内情報処理過程	選択カード E2（A、B、C）の中から刺激カード E1（A）が脳内に表象される。
6		学習行動過程	LB 上の選択対象カード A を選択取得する。

学習過程を、学習者の①記憶の過程と、②2 つの水準と、③情報処理過程の関係を考えてみたい。（図 5）

これから、段階（ステージ）2, 4, そして 5 において、D の制御できない段階が生じていることがわかる。D が制御できるのは、段階 1, 3, そして 6 であり、学習行動として「見る」と「選択取得する」ことだけである。特に段階 6 の「想起」では、脳内情報処理過程が機能していなければ、学習行動過程として選択カードを選択取得することはできない。

（7）まとめ

本学習法における 6 つの段階をクリヤーして「＋」を結果する事は、D がカードを「見た」後に制御できない脳内情報処理過程が継続するために非常に難しいことがわかった。したがって、D が「正答をだす」という表現は不適切である。結果として出現するが適切な表現である。

論文作成に御協力下さいました D さんと、ご家族に心より感謝申し上げます。　Adachi Keiko

知的障害特別支援学校幼稚部における本人の願いを取り入れた教材教具の効果と授業実践

—— 行動要素一覧を基にした個別の指導計画の目標設定と評価 ——

○飯島徹※1・若井広太郎※1・根岸由香※1・藤島瑠利子※1・大内進※2・長崎勤※3・直江俊雄※4
筑波大学附属大塚特別支援学校※1・国立特別支援教育総合研究所特任研究員※2・実践女子大学※3・筑波大学芸術系※4

KEY WORDS: 本人の願い・教材教具・個別の指導計画

【問題・目的】近年、キャリア教育の推進により本人の願いを引き出す取り組みや実践が報告されている(全国特別支援学校知的障害教育校長会,2013)。しかし、幼児期における「本人の願い」に関する先行研究をレビューすると少ない。本研究では、幼児期における「本人の願い」を取り入れた教材教具の効果と授業づくりのプロセスについて実践し検証することを目的とする。

【方法】

1.対象幼児：知的障害特別支援学校幼稚部に在籍する、ダウン症候群男児１名を対象とした。本研究開始時の生活年齢は、3 歳 9 か月であった。KIDS 乳幼児発達スケールの結果は、総合発達年齢 6 か月、運動 6 か月、操作 6 か月、理解言語 8 か月、表出言語 5 か月、概念 0 か月、対こども社会性 1 歳、対成人社会性 7 か月、しつけ 0 か月、食事 5 か月であった。実態として、有意味な発話はなく、簡単な身振りを介した遊びに応じることが認められた。運動面では、自力で移動することが少なく、お尻でのずりばいで移動する様子が見られた。視機能面では、物を追視したり、視線が合わなかったりとすることが多く認められた。入学前の様子は、人や物に対して興味関心が低く、一人でじっとしていて、壁の方を向いて過ごすことが多かったと保護者から報告された。色々なことに興味関心がもち、自ら取り組めるようになってほしいと保護者の願いが挙げられた。

2.事前調査：ニーズ調査アンケートや各諸検査の結果を基に、幼児の好みや活動に関して保護者に聞き取り調査を行った。それらの結果に基づき、学校場面において幼児の好きな物や活動を提示し、興味関心が高い教材や活動を選定した。幼児の好きな物は、「トランポリン」「クーゲルバーン」「歌紙芝居」「レインステック」「砂遊び」「シャボン玉」などの感覚遊びが中心であった。選定された遊びは、幼児が自発的に遊んでいるか、笑顔が見られたり、喜んで活動に参加したりするのか観察した。幼児は、自ら移動することが少なかったため、興味関心の高い遊びや教材に自ら接近できるようにウォーカーを通して遊べるように設定した。ウォーカーを選定した理由は、目線の見やすさ、動きやすさを配慮したためである。その物に自ら接近した行動は、「好きな遊びや教材教具の方に移動し従事する行動」（以下、「願い」）と定義し、その回数を記録した。以上の事前調査を踏まえて、個別の指導計画の目標を検討した。

3.個別の指導計画の目標設定：幼児の「願い」、事前調査書、実態把握、ニーズ調査アンケートの結果を基に、保護者と面談し、2 つの重点目標を設定した。本研究における「本人の願い」は、「これまでの経験を踏まえた、本人の価値観に繋がる興味関心や意志表出」と定義し、幼児の様子や行動を踏まえて、教員や保護者とともに、共有しながら「本人の願い」を言葉にし、個別の教育支援計画に記載した。個別の指導計画の各領域における目標と手だては、重点目標を基に幼児の行動の様子を(香川,2015)と照らし合わせながら検討した。それらの結果を基に保護者に提案し承諾が得られた。

4.倫理的配慮：本研究の実施と公表にあたっては、保護者に研究の趣旨ならびに個人情報やデータの取り扱いについて口頭で説明し承諾を得た上で、所属校の学校長および研究倫理委員会へ書面で提出し承認を得た。研究終了時に、保護者に対して研究の成果と課題について約 30 分の個別の報告会を実施した。

5.指導期間・指導場面：本研究は、X 年 4 月から X 年 2 月まで約 10 か月間、所属教室やプレイルームで実施した。指導場面は、朝の自由遊び・課題別学習場面、設定保育「表現」の授業場面で行った。

6.指導手続き：(1)自由遊び・課題別学習場面：朝の登校後、幼児の気持ちを汲み取りながら、どの遊びから始めたいか、自ら接近した遊具や教材教具を中心に選択できるように提示した。(2)設定保育「表現」授業場面：対象幼児の好きな教材(レインステック、ツリーチャイムズ)を「♪GO!GO!GO！」の活動場面に設定し、自ら手を伸ばして楽器を鳴らすことができるように設定した。

【結果】図 1-1 に朝の自由遊び・課題別学習場面における立位で遊ぶ時間の推移、図 1-2 に設定保育「表現」場面における楽器を鳴らす時の遂行レベル、図 1-3 に家庭場面において、つかまり立ちをした推移を示した。図 1-1 より 5/20 よりつかまり立ちして遊ぶことが認められた。図 1-2 より 6/6 より設定保育「表現」の授業が始まり、6/11 の 2 回目より、つかまり立ちして楽器を鳴らす行動が見られた。図 1-3 より家庭場面において、6/14 より初めてつかまり立ちをして遊ぶことができたと連絡帳や保護者から報告された。

【考察】本人の「願い」を取り入れた教材教具を提示することで、自由場面や授業場面において、つかまり立ちをして活動に参加することが増えた。学校場面でつかまり立ちする機会が増えたことで、家庭場面においても、つかまり立ちして遊ぶことができ、般化が認められるようになったと考えられる。

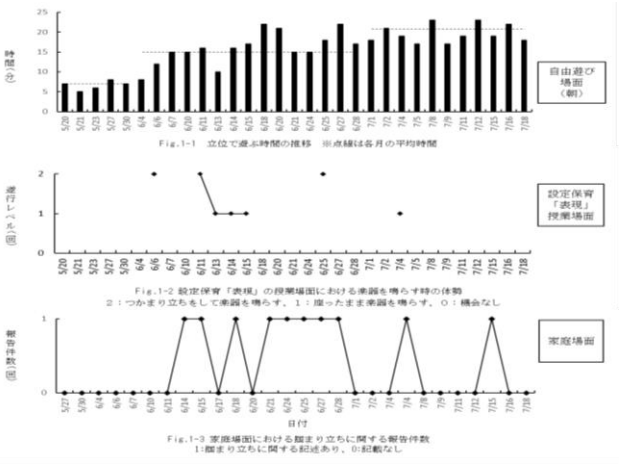


Fig.1-1 立位で遊ぶ時間の推移 ※点線は各月の平均時間

Fig.1-2 設定保育「表現」の授業場面における楽器を鳴らす時の体勢
2：つかまり立ちをして楽器を鳴らす。1：座ったまま楽器を鳴らす。0：機会なし

Fig.1-3 家庭場面における掴まり立ちに関する報告件数
1:掴まり立ちに関する記述あり、0:記載なし

【文献】

全国特別支援学校知的障害教育校長会（2013)キャリア教育の手引き実践編. ジアース教育新社.

香川邦夫（2015）わかりやすい「自立活動」領域の捉え方と実践－個々の実態に応じた行動要素の活動（特別支援教育ライブラリー）.教育出版.

（TORU Iijima, KOTAROW Wakai, YUKA Negishi, RURIKO Fujishima, SUSUMU Oouchi, TUTOMU Nagasaki, TOSHIO Naoe）

知的障害のある高校生による学校 HP 更新の試みとその評価

プレゼンテーションアプリ「スマイルノート」を活用した生徒による記事作り

〇石飛了一、藤本美佳、大宮弘恵、山口裕紀子、原田薫、宇佐美太郎
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS:意思の表明、知的障害児の HP 更新、保護者の評価

１．目的

平成２８年４月１日に障害者差別解消法が施行され、合理的配慮の提供が義務付けれらたことにより、障害のある方への情報保障に関する研究や実践が数多く見られるようになった。中にはパンジーメディアのように差別解消法施行前から知的障害のある当事者が運営するインターネット放送局を開設し、より多くの人を対象に、自分達の考えや思いを発信する先進的な試みも行われているが、非常に貴重な事例である。

本研究は、学校の HP という媒体を活用し「日常生活で経験したことを知的障害のある高校生が自分自身の言葉で発信すること」、また、「HP 作成や HP による発信について本人と保護者へアンケートを実施することにより評価すること」を通じて、知的障害当事者がインターネットを使用して、より広い対象に情報発信・意思や思いの表明をする際に必要な配慮や工夫、課題について検討することを目的として実施した。

２．方法

１）対象生徒

知的障害特別支援学校高等部広報委員会に在籍する７名

２）生徒の実態

・記事作成に関する実態：経験したことを簡単な言葉や文章で表現できる。一覧から文章に即した写真を選ぶことができる。

・ICT 機器の操作経験：タブレットは使い慣れている。キーボードやタッチパネルを使いカナ打ち、又は、ローマ字打ちで簡単な文章を入力できる。

３）HP の作成方法

（１）使用機材など：MacAir13inch、web ブラウザ、ワープロソフト、iPadmini、SmileNote （UNITY-INC 開発の iOS アプリ）

（２）更新の方法：教師のパソコンから web ブラウザを通じて、本校が採用している CMS の管理ページにログイン、更新を行った。

（３）記事の作成：広報委員会で話し合いを行い、学部の行事を中心にトピックスに取り上げる題材と記事作成担当を決定した。

（４）実践上の工夫：SmileNote を使用して生徒が作成した記事（写真、イラスト、文章を入れたスライド）をスクリーンショットに撮り、掲載することで機械操作が苦手な生徒が複雑な手続きを行わなくても記事が更新できるようにした。スクリーンショットにしたスライドを掲載する際には、一列の大サイズ(625px468px)にして HP に配置した。

４）実施期間と場所

20XX 年５月から３月までの高等部の教育課程に配置されている「委員会」の時間（50 分）に実施した。授業時間内にスライドや記事を作り終わらない場合は、休み時間に取り組んでもらったり、次の授業に持ち越したりした。時間内に終えることができた日には、振り返りの時間に成果発表として web ブラウザで HP を確認した。

５）HP 作成の評価

（１）生徒の自己評価：委員会の時間に生徒本人にアンケートへ回答してもらった。質問内容の理解が難しい場合は、口頭で教師が説明しながら聞き取り結果を記録した。質問は計８問で、５件法、選択肢、自由記述で構成した。

（２）保護者の評価：高等部保護者 23 名にアンケート用紙を配布し、回答してもらった。質問は計 11 問で、５件法、選択肢、自由記述で構成した。

３．結果

１）生徒の結果：半数以上の生徒が HP づくりを楽しい、自分にもできたと回答した。、また、全員が今後も HP づくりを行いたい、同じやり方であればできると思うと回答した。一方で自分専用の HP づくりを希望する生徒は半数を超えない３人であった。

２）保護者の結果：広報委員会が HP を更新していることは７割、広報委員が話し合いで更新内容を決めていることに関しては４割の保護者が、「知っている」と回答した。半数以上の保護者が HP に生徒の意思が反映されている、HP 作成が意思表明や情報発信に繋がると回答した。生徒による HP 更新を心配する回答は少なかった。

４．考察

１）生徒アンケートの分析：高等部トピックス更新への取り組みについて概ね満足していることがわかった。日頃使い慣れているタブレット端末や PC を使ったこと、手書きのイラストや文字を使用することができるアプリケーションを活用した更新システムが「できた」という充実感や達成感、また、「今後も続けたい」というやる気につながったと思われる。一方で、「広報委員会と同じやり方であれば HP 更新ができる」と考えつつも、「自分の HP を持つこと」に関しては、コンテンツの考案や、管理方法において不安を感じていることが伺われた。

２）保護者アンケートの分析：ユーザーローカルのテキストマイニング(https://textmining.userlocal.jp/)を使い、ダイジェスト分析５行要約と、ポジネガ分析を行った。分析の結果から、保護者からは概ね前向き(ポジティブ、又は、中立)な評価を得ることができたことがわかった。一方で、生徒による情報発信により目指すものが閲覧者へ明確に伝わらないこと、HP を閲覧する端末によっては記事が見にくいこと、掲載内容が煩雑になっており誰に向けた情報か整理することなどが課題として指摘された。

５．まとめと今後の課題

今回用いた方法は、タブレット端末などを使い慣れている生徒にとっては有効に機能し、出来上がった HP に関しても保護者から一定の評価を得ることができた。一方で閲覧者が求める情報を適切に配信することや、端末などの環境に対応することが課題としてあげられた。

付記

本報告は、一般財団法人冠婚葬祭文化振興財団第 21 回社会貢献基金のお世話になっています。

(ISHITOBI Ryoichi, FUJIMOTO Mika, OMIYA Hiroe, UEDA Midori, YAMAGUCHI Yukiko, HARADA Kaoru, USAMI Taro)

知的障害のある高校生による動画を使った作業学習の試みとその評価

〇大宮弘恵　石飛了一　藤本美香　　山口裕紀子　原田 薫　宇佐美太郎
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS:動画、作業手順、自分で確認

１．問題と目的

本校高等部では、昨年度までの研究成果や将来構想を見据え、個々のキャリア発達に向かう多様なニーズに応じた教育を目指すために、その目的、内容、方法の検討を通して従来の「作業学習」のあり方を再考してきた。生徒一人ひとりが ICT 機器を活用することで「自分のできること」が分かり、自己の持てる力を発揮して学習に取り組むことができる。その活動の中で成功経験を味わうことで「自信」や「自尊感情」を育むことができる。それらの成功経験が社会参加（地域貢献）へとつながると考える。

本研究は、ICT 機器を活用した動画レシピを作成し、その効果を検討することを目的として取り組んだ。

２．方法

1)対象

(1)「ライフキャリア学習」１班に在籍する生徒７名

(2)作業学習に関する実態:家庭生活の中での清掃や調理などの経験はある生徒が多い。作業（職業）としての経験は少ないため、正しい道具の使い方や作業手順について、作業中に確認が必要な生徒がほとんどである。

(3)ICT 機器の操作経験：タブレットは使い慣れている。休み時間などに、一人で操作して、動画を見て楽しんでいる。

2)動画作成方法

(1)使用機材など：iPad、iMovie、 MacBookAir

(2)動画の作成：iPad の App「カメラ」を使って、実際の作業の様子を撮影し、「iMovie」で動画の編集を行った。

(3)実践上の工夫：動画の撮影については、例えば、電子レンジを使用する際、「どのボタンを押すのか」、「何秒温めるのか」など作業のポイントとなるところは、指をさし３秒程度静止してから、次の動作に移るようにした。トリミングや分割、速度を速めたりすることで、動画全体としては３分以内にまとめるようにした。作業のやり方に注目できるように、映像の中に文字は極力挿入していない。

3)実施機関と場所

(1)令和元年５月から２月までの高等部の教育課程に配置されている「ライフキャリア作業」の時間（午前 100 分、午後 90 分）に実施した。作業手順や作業のポイントを確認するために、動画を見てから作業を始めた。作業中にも分からなくなったことを動画等を見て確認するようにした。

(2)６月に國立屏東特殊教育學校（台湾）高等部生徒との交流学習で、２つのグループに分かれて製菓（スノーボールクッキーづくり、以下クッキーづくり）を行った。その際、初めてクッキーづくりを行う國立屏東特殊教育學校(以下、屏東學校)の生徒と、動画で作業の手順を確認した。

4)動画を使った作業と評価

生徒の自己評価：ライフキャリア作業の時間に生徒本人にアンケートへ回答してもらった。質問内容の理解が難しい場合は、口頭で教師が説明しながら聞き取り結果を記録した。質問は計７問で、５件法、選択肢、自由記述で構成した。國立屏東特殊教育學校の生徒に対しては実施していない。

３．結果

1)生徒の結果：７人全員が、主に自分が担当した作業内容を答えることができた。

・動画を２回見て覚えることができたと回答した生徒が５名、３回が１名、６回以上が１名であった。

2) 屏東學校の生徒の様子:動画は作業の手順が覚えやすいかという質問に対して、７名全員が「とてもそう思う」と回答した。作業を覚えやすいのは、「動画」と回答した生徒が４人、「カード」が２人、「一覧表」が１人であった。理由として、動画を見ながら仲間と協力して作ることができたからと回答した生徒がいた。作業中に使いやすいのは、カードが５人、動画が１人、一覧表が１人であった。

４．考察

1)生徒アンケートの分析：生徒は自分が担当した作業に関しては、印象深くすぐに答えることができ、動画を使ったことで、これまで教師が現場で師範し、実際に生徒自身が作業をするという方法よりも、早く作業を覚えることができたと実感しいる。道具の使い方や、製菓作業の中では、材料の入れ方や混ぜ方に美味しくできるポイントがあり、それを作業ごとに教師に確認することなく、動画で確認できたことは、作業時間の短縮になったり、分からないことはまず自分で確認するといった働くための力を養うことにもつながったと考える。作業のポイントが分かっているため、カード形式の手順表での確認で作業を続けることができていた。作業中は手が汚れていることがあるので、iPad を操作するよりはカードや一覧表の手順表の方が安心のようであった。

2) 屏東學校の生徒の様子

交流活動では、通訳の方が各グループにいたので、「これからクッキーを一緒に作ること」「手順は動画を見て確認すること」を伝えて頂いた。言葉は通じないが、動画を確認することで工程を理解でき、作業にもスムーズに取り組むことができた。粉をふるいにかける場面では、屏東學校の生徒が困っている本校の生徒の手助けをする場面があった。

５．まとめと今後の課題

動画の映像は、作業の正しいやり方や大切なポイントを、生徒自ら、何度でも確認することができる。わからないことを自分で確認するといった自主性や、「自分のできること」が増えていくのを実感することで自信が持てるようになり、「この仕事は自分の仕事なんだ」という責任感も育っていったと感じている。一方で、動画は、流れていってしまうものなので、静止画の方が理解しやすい生徒もいることを認識し、動画にこだわらず、写真カードの併用など、生徒に合った方法で生徒の理解を深めていきたい。

付記

本報告は、一般財団法人冠婚葬祭文化振興財団第 20 回、および、21 回社会貢献基金のお世話になっています。

(OMIYA Hiroe, ISHITOBI Ryoichi, FUJIMOTO Mika, UEDA Midori, YAMAGUCHI Yukiko, HARADA Kaoru, USAMI Taro)

「意思の表明」手段の習得に関する支援方法

ライフキャリア：生活の取り組みから
○ 山口裕紀子、石飛了一、大宮弘恵、宇佐美太郎、藤本美佳、原田 薫
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS:意思の表明、Story sequencer（６ボタンのスイッチ式）、余暇の充実

１．目的

高等部は、学校生活から社会生活への移行期を担うという特性を持っており、個々の豊かな生活の実現のため、自己を知り、社会生活を送るために必要なことを学ぶなかで、３年次には自分自身で進路先を決定していかなければならない。また、障害者差別解消法において合理的配慮『意思の表明』が定義されていることから、卒業後には自分自身で物事を選択したり、意思を伝えたりする場面が増えてくると考えられる。対象生徒は、日常生活、学習の場面において「絵カード」「音声ペン」「iPad」「ビッグスイッチ」などを用いて､他者とのコミュニケーションを図ってきた。しかし、これらの道具を使用する時には、大人との関わりが主で、友達同士で交流する姿はあまり見られなかった。今後の更なる余暇の充実の一つとして、友達同士の関わりが挙げられる。そこで本研究では､新たな道具を用いて『意思を表明』する手段を習得する過程を追うとともに、習得するために必要な支援や配慮、工夫することなどに着目した。また、新たなコミュニケーション手段を使用するなかで、生徒自身や周囲の友達などにどのような変化をもたらすのか、検討することとした。

２．方法

【対象】知的障害特別支援学校高等部１年の男子生徒１名
【生徒の実態】親和的な雰囲気の場面では、他者（主に大人）とのやりとりを楽しむことができる。「食事（お茶）」「トイレ」「着替え」などの場面では、教師が言葉がけを行うとサインやカードなどを用いて「意思の表明」ができる。学習場面では、実物や絵・写真を２～３の選択肢から選ぶ形式をとっている。自身にとって日常の生活に近い項目に対しては、イメージがつきやすく、比較的短時間で選択することができる。
【使用機器】Story sequencer（以下 VOCA スイッチ）
【活用方法】１）現場実習壮行式・報告会での発表場面では、発表するスライド１枚に対し、１スイッチ（音声）とした。VOCA は机上に置き､左から右へ順に押すこととし、視覚的情報を少なくするために簡易的な蓋を付けた。２）ライフキャリア：生活の学習（50 分間）では、良いと思うことや賛同する時には「いいね」、違うと思う時には「がっかり」のイラストを貼り付けたスイッチを選択・操作することで意思の表明の確認を行った。なお、押す場所をより明確にするためにスイッチの間を空けることとした。
【実施期間】201x 年 9 月～202x 年 2 月までの現場実習壮行式・報告会、ライフキャリア生活の学習場面などで使用した。
【評価】１）現場実習壮行式・報告会、ライフキャリア：生活の学習場面での様子。２）学級の友達からの評価：友達（６名）にアンケート用紙を用意し、生徒本人に回答してもらった。質問内容の理解が難しい場合は、口頭で教師が説明しながら聞き取り結果を記録した。質問は計４問で、５件法、選択肢、自由記述で構成した。３）保護者からの聞き取り：アンケート用紙を用意し、回答してもらった。

３．結果

１）学習場面での様子：これまでに使用したスイッチに類似していたこともあり、すぐに興味・関心を持つことができ、休み時間などにも操作をして楽しむ様子が見られた。現場実習壮行式・報告会では、スイッチの位置を示しながら一つずつ押すことができた。繰り返し取り組むなかで、自ら蓋を開けてスイッチを操作して蓋をするという一連の動作を行う場面もあった。ライフキャリア：生活での学習場面では、VOCA スイッチを用いて本単元でのキーワードを友達に伝えたり、賛同、違うなどの意思を表明したりする場面、友達が考えた意見などにあえて「がっかり」のボタンを押して、驚いた表情をする友達の反応を見て楽しんだりする場面があった。
２）学級の友達からの評価：VOCA スイッチを使うことで、「対象生徒の話したいと思うことがわかる」という質問に、半数の生徒が非常にそう思うと回答した。
３）保護者からの聞き取り：音や光などのアクションが起きてしまうとそのことに気を取られる可能性があり、正当に評価されないのではないか。何度もスイッチを押してしまい、本当の意思の表明がわかりにくいかもしれないなどの自由記述があった。

４．考察

１）学習場面：スイッチを押すことに興味があったり、相手の反応を見てスイッチを押していたりすることもあり、押すことと、意思の表明が意味付けできていない部分がある。
２）学級の友達からの評価：本生徒の話したいことが VOCA スイッチを使うことにより、より分かりやすくなり、これからも対象生徒と道具を用いて話をしてみたいと考える生徒が多くいた。
３）保護者からの聞き取り：対象生徒の意思の表明とスイッチを操作することが関連づけて行えないのではないかという不安を持たれているようであった。

５．まとめと今後の課題

対象生徒は興味の高い楽しみをゴールに設定することで、近い将来に対する目標を持つことができることから考えて、好きな音楽や動画などと VOCA スイッチを関連付け､スイッチを押す経験を積んでいくことで、今後、意味付けできてくるのではないかと思われる。また VOCA スイッチを有効に使用することで、これまで以上の友達同士の関わりが見られることを期待したい。一年次は対象生徒の意思が聞き取れない場合には、保護者からの意思を大切にしてきたが、今後、スイッチの経験を積む中で、スイッチを使用した本人の意思表出を確実なものとし、進路先などを自分自身で選択できるようになってほしいと考える。

付記
本報告は、一般財団法人冠婚葬祭文化振興財団第 21 回社会貢献基金のお世話になっています。
(YAMAGUCHI Yukiko, ISHITOBI Ryoichi, OMIYA Hiroe, UEDA Midori, USAMI Taro, FUJIMOTO Mika, HARADA Kaoru)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-6

この子一人の確かな学びと育ちを支援するとは(1)

― インクルーシブ教育の実現は「個別の指導計画」の機能化と学校教育目標達成のカリキュラム・マネジメント(C・M)による ―

市 澤　　豊
（星槎大学）

KEY WORDS: 共に学び育つ(個性化と社会化)学校　「個別の指導計画」と教育課程　個別的授業法と学年別学級授業法

1 課題設定の事由

学校は，学齢児一人一人が共に学び育つ場所であり学校教育目標を達成させる公的機関です。共に学び育つとは〈個性化と社会化〉が図られている環境です。学校教育目標達成の証は一人一人の確かな学びと育ちの事実に求められます。「個別の指導計画」は，この子一人の確かな学びと育ちへの「目標と指導内容・方法」をデザインする意図的なチャートとなりコンパスとなって機能化しているでしょうか？

共に学び育つ学校は，学校の教育目標を達成する為の「教育の内容」を選択して組織・配列した教育課程を編成し実施しています。教育内容の選択・組織・配列の必要要件は，法令や学習指導要領に示される方法の〈地域や学校の実態及び児童の心身の発達段階や特性を考慮する〉ことです。

教育課程を構成する各教科等の年間指導計画の指導目標の設定は，学校教育目標及び法令等に示されている目的と目標並びに学校が作成した「個別の指導計画」の目標と関連づけることが必須な手続きです。これはC・M.の教育目標管理で《教育目標具現化の下降型系列化》と呼ばれる教育的介入です。実際には，[学校教育目標⇒各教科等の年間指導目標⇒各単元等の展開指導目標⇒学習指導案の本時目標]の系列化作業原理です。このようなC・M.により学校教育目標と「個別の指導計画」からコラボされる授業レベルの指導目標（共通と個別）が構造上連結《具現化》されるのです。

各教科等の日々の授業は本時目標の到達に向けた《児童一人ひとりの学習活動と教師による支援活動》の相互作用により成立する営為です。学校の教育目標が各年度においてどのように達成されたかの理解には確度の高い学校教育目標達成の根拠となる資料が必要です。すなわち学校教育目標から系列化された学習指導案の本時目標の《達成度と達成状況の真正な評価》事実を《評価の上昇型系列化》により集積し，それを各教科等の年間指導の評価や各単元等の展開指導の評価段階で整理した内容を分析・検討により得られるのです。

2 課題解明の目的

学校の教育目標達成は，「個別の指導計画」目標の確かな達成事実を根拠とする〈授業法とC.M.法〉により可能です。それは，インクルーシブ教育の実現に資することなのです。

3 課題解決の方法

(1) 教育方法史と先達の教育実践事例から学び，(2)授業における《学習活動と支援活動》の一体的成立を図る学習指導案のデザインとマネジメントと(3)共に学び育つ学校の教育目標達成の為のC.M.法による実践事例により提案します。

4 教育方法史と実践事例にみる「この子一人の教育」への志向

「ヒト」の社会化は，本来その父母子相伝によっていた。

(1)「等級制」時代の個別的授業法　欧米における近代学校成立前の初等教育諸学校の授業は，学年別学級における授業法でなく，一人一人の学びに応じた個別的授業法が一般的でした。わが国においても江戸時代の寺小屋や明治期の近代学校制度成立期の小学校では，児童一人一人の履修課程の「等級制(ｸﾞﾚｰﾄﾞ)」の進度に応じた個別的授業法であった。

(2)学年別編成「学級」の成立と授業法の転換　各国は18C末から19C初頭にかけて一般国民への学校教育を意図して次第に初等教育学校を整えていった。そして，就学率の向上に伴う経済性や教育内容・方法の効率化を優先させ「個別的授業法」から「学年別学級授業法」へと転換させた。わが国は，1891（明治24）年の文部省令第12号により〈学級とは一人の正教員が一教室において同時に教授すべき一団の児童を指す〉と規定し今日に至っています。この《同時・同教室・同教員・同題材の教授法》は，教育課程の履修形態を修得主義から履修主義へ，進級認定を課程主義から年齢主義へと転換させていった。そして，学年別学級授業法は教師主導の一斉画一注入型授業法として揺るぎない平準化装置となった。

(3)「この子一人の」教育観に立つ教育方法の系譜　無限の可能態の児童の個別性や個性化を志向する研究者と教師らは，同年齢による「学年別学級編成と学級授業法」が内包する問題を批判しオルタナティブな教育実践論を創案した。教育方法史には，「○○プラン・システム」などの名称で残されている《進級制の工夫・個に応じた教育課程の設定・能力別学習集団編成・個別指導・共同学習》等の実践的革新であった。

私立成城小学校長澤柳政太郎は，1917（大正6）年に創設理念趣意の第一に《真の教育は個人尊重の教育である。「此の子，目の前の生きている児童を対象として其の個人の性情能力に適合した教育》をあげ少数学級による児童中心の《この子一人の教育》を開始した。北海道の函館師範代用附属小学校の中村彌四郎は単級複式特別学級を担当して『この子一人の教育意識に立つ学級教授の実際』1928年等の実践研究記録数編を公刊した。室蘭天澤小学校特別学級担任の遠藤勲は，1931年から《個人調査票に基づいた個別指導計画と個別指導案》を作成して学びと育ちの教育を進めた。函館東川小学校養護学級担任の北川能光は1931年より「個性教育研究部」を組織して心理学的児童理解による個別的指導に取り組んだ。

(4) 個別的授業法と「個別の指導計画」　中村彌四郎の実践は1950年に函館港小学校の特別学級担任山本宇一郎により継承され，1958年開校した札幌養護学校に根を下ろした。1977年開校の稚内養護学校は学級経営案を改善した「個別指導計画」を教育課程に枠組みして《学校教育目標と一人一人の指導目標》と関連づけた6年間の実践研究を『精神薄弱児教育の実践』として1983年公刊した。稚内養護の実践は紋別養護ひまわり学園分校の実践により教育課程経営の視点から整理された。文部省は新設余市養護学校の「個別指導計画」による実践を1993・94年度教育課程研究に指定した。1999年の改訂学習指導要領には「個々の児童の実態を的確に把握し，個別の指導計画を作成すること」とされた。この子一人を確かに支援する理念と方法は全国に伝播されていったのです。

5 考察

「個別の指導計画」は，教育課程最前線の学習指導案の本時目標と学校教育目標との連動を図る教育的介入により機能する。それには本時目標達成の累積により学校教育目標達成の確たる情報提供の役割を果たすことである。このカリキュラム・マネジメントによる持続的アクションこそインクルーシブ教育への要諦であり捷径であります。(ICHISAWA Yutaka)

作業学習の参加が困難な生徒に対する指導方法の検討

—特別支援学校高等部における機能的アセスメントに基づく指導—

○伊藤　功　　青山　眞二
（北海道教育大学大学院 教育学研究科）　（北海道教育大学）
KEY WORDS ： 機能的アセスメント　作業学習　授業参加

【目的】

本研究は、作業学習の授業参加に困難を示す、重度知的障害のある自閉スペクトラム症生徒を対象に、機能的アセスメントに基づく指導を実施し、その効果を検討することを目的とした。

【方法】

１．対象者

特別支援学校高等部 2 学年に在籍する知的障害のある自閉スペクトラム症男子生徒 1 名（以下、A 児）を対象とした。Vinland−Ⅱ適応行動尺度では適応行動総合得点が 20 であり、全般的な適応水準は低い生徒であった。ABC−J では興奮性が 23 点、多動が 26 点であり、学校生活全般において奇声、机たたき、廊下への飛び出し等の行動上の課題が見られた。

２．指導期間・指導場面・指導者

201X 年 9 月から 201X＋1 年 3 月までの期間、作業学習場面で指導及び記録を行った。A 児の作業学習グループのサブ・ティーチャーであった、第一筆者が指導を行った。

３．倫理的配慮

保護者に対して研究の目的ならびに個人情報の取り扱い等について説明し、同意書に署名・捺印を得た。

４．機能的アセスメントと指導計画

作業学習の様子の直接観察を行った。学習中に興奮して奇声をあげたり、離席して作業室内を逃げ回ったり、教室から廊下に走って飛び出していく様子が見られた。MAS の結果から、注目と逃避が行動の機能として推定された。そこで、競合行動バイパスモデル(O'Neill et.al,2015) を基に指導計画を立案した。作業学習からの逃避が起こりにくくするために、①先行条件への方略として作業の合間に休憩を入れる（非随伴性逃避法）、活動スケジュールの導入、作業種を定期的に変更する（カリキュラム修正）、②行動への方略として、音楽を聴いて休憩をする行動の形成、③結果条件への方略として、不適切な行動に対して過度に反応しないこと、音楽を聴いて休憩ができたときに言語的な称賛を与えることを、主な指導ストラテジーとした。

５．指導手続き

ベースライン期では、直接観察ならびに記録を 4 日間行った。指導第Ⅰ期では、入室から学習終了までの流れを、イラストを用いた活動スケジュールで提示した。また、作業の合間に休憩時間を設定し、小型の Bluetooth スピーカーからリラクセーション音楽を流した。音源については、牧野真理子監修「自律神経にやさしい音楽」を用いながら 11 日間指導を行った。第Ⅱ期では、製品作りから牛乳パック切りに作業種を変更した。12 月 12 日の指導からスケジュール形態の変更を行った。1 月 16 日より長期休業明けの 3 学期の指導開始となった。途中で条件変更があったが、13 日間指導を行った。第Ⅲ期では、牛乳パック切りと製品作りの 2 種類の作業に取り組むように、カリキュラムの修正を行い 7 日間の指導を行った。フォローアップについては、卒業式の練習期間を挟んで 3 日間実施した。

【結果】

全期間の作業学習における授業時間の平均は、1 時間 28 分であった。授業参加率と作業時間の推移ついては Fig.1 に示すとおりである。作業時間については、準備や片付け・掃除の時間を除いた作業課題に従事した時間である。（1）BL 期では、授業参加率の平均が 36%で、作業に全く取り組めなかった日が 2 日間あった。（2）第Ⅰ期の授業参加率は 50%を下回る日が 2 日あったが、平均は 84%であった。3 セットの作業に取り組めた日があったものの、作業時間については平均 18 分で、10 分から 27 分と幅があり不安定であった。（3）第Ⅱ期では、授業参加率の平均は 98%、作業時間の平均は 18 分であった。指導開始から 9 回目の指導まで、20 分以上作業に取り組めた日が 7 日間あったが、長期休業明けには、作業時間が減少に転じた。（4）第Ⅲ期では、授業参加率の平均は 100%となった。作業種の変更に伴って作業時間の平均も 24 分まで上昇した。（5）フォローアップ期では、授業参加率の平均は 100%が維持された。作業時間の平均は 26 分であった。

【考察】

作業学習の授業参加に困難を示すA児への指導については、機能的アセスメントに基づき、指導計画を立案した。指導にあたっては、活動スケジュールの提示と、リラクセーション音楽を介入パッケージとして用いながら、作業の合間に座って休憩する行動を形成することができた。また、カリキュラム修正として作業種の変更を行うことで、作業時間の安定を図ることができた。

（ITO Takumi, AOYAMA Shinji）

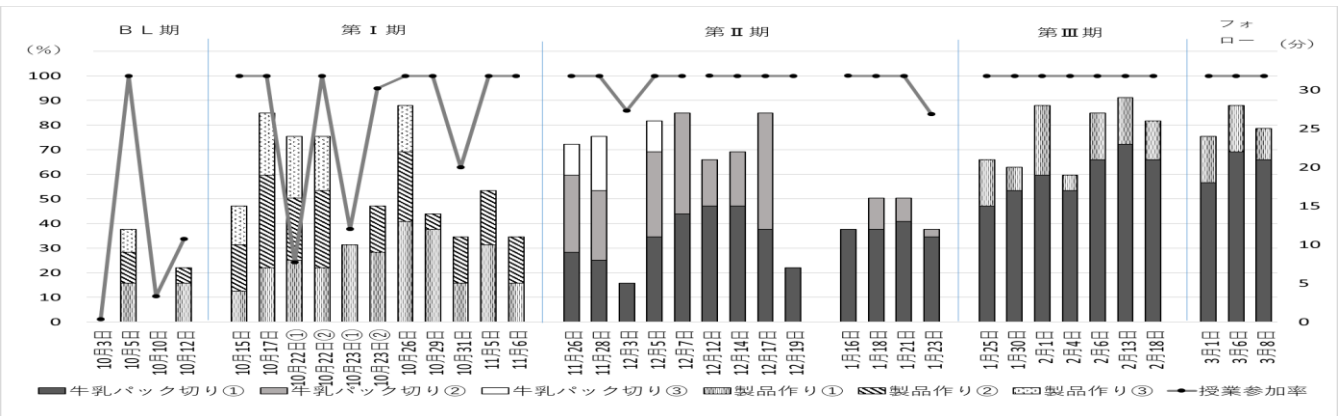


Fig.1 授業参加率と作業時間の推移

各教科等を合わせた指導の学習評価の在り方について

PDCA サイクルの構築を通して

〇井上昌士　　大澤裕子　　遠藤翔　　早川久美子

（千葉県立千葉特別支援学校）

KEY WORDS: 各教科等を合わせた指導　学習評価　PDCA サイクル

Ⅰ　目的

平成 29 年 4 月及び平成 31 年 2 月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領，同高等部学習指導要領では，知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科（以下，知的各教科）については，目標や内容，示し方の枠組み等が小学校等の各教科と同様に大幅な改訂が行われた。各教科等を合わせた指導（以下，合わせた指導）についても，カリキュラム・マネジメントの視点に基づいた PDCA サイクルの重要性や各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことの必要性，関連する教科を教科別に指導する場合との授業時数の合計の一致などが規定された。特に学習評価に関する規定への対応は，知的各教科と合わせた指導の関連性について従前の捉え方を見直す必要性があると考え，加えて観点別学習状況の 3 観点での評価が求められていることを踏まえると，今後合わせた指導の授業づくりを進めていく上では優先順位の高い課題である。これらのことから今回の改訂では，合わせた指導について学校教育法施行規則第 130 条の 2 の規定に則り，知的障害特別支援学校の教育課程の原則を確認し，「特に必要がある場合」や各教科等を合わせることの効果等についての根拠を明確に示すことが求められている。

そこで，本研究では改訂の規定に則って，カリキュラム・マネジメントの視点から実効性のある機能的なシステムとして PDCA サイクルの構築を図ることを通して，合わせた指導の学習評価の在り方について検討することを目的とする。

Ⅱ　方法

１．対象とする合わせた指導：小学部，中学部では生活単元学習，高等部では作業学習。事例児童生徒を設定して行う。

２．研究内容

① 合わせた指導を行う際に作成する単元計画表において単元を構成する各教科等について明記し，その目標や内容を踏まえて各教科等を合わせることの効果等の検討・確認作業を行う。

② PDCA サイクルシートを作成し，各単元において記入する。合わせた指導の学習評価について可視化するとともに，授業改善の根拠とし次単元の計画につなげるラインを見直し，実効性のある機能的なサイクルの構築に取り組む。

③ 各学部の授業研究会において，①②の資料を基に合わせた指導の学習評価の在り方について検討し，各教科等を合わせることの効果等について検証する。

Ⅲ　結果

１．小学部

対象単元における，事例児童の 3 観点での評価基準を構成する各教科等の目標や内容を明らかにした。しかし，本単元において合わせて指導を行うことで効果があると判断した各教科等の目標や内容等についての整合性を検証するまでには至らなかった。その結果，「含まれている」と捉えていた各教科等の内容について，「合わせている」という視点で捉え直すことによって，中心となる教科を明確にして，「合わせている」という捉えを整理することができた。

２．中学部

単元の合わせたと捉えられる各教科等の関連性を示すポンチ絵を作成し，単元の 3 観点での評価規準と事例生徒の評価基準との整合性及び評価基準の妥当性について検討した。単元において事例生徒にとって合わせることが効果的であると考える各教科等とポンチ絵で示す各教科等や関連性が異なる場合は，個の実態や生活でいかす力の把握を踏まえて，各教科の目標，内容，段階等を再確認しポンチ絵を修正して整理した。整合性，妥当性については，その判断基準を客観的に示すまでには至らず，印象評価の域に止まった。

３．高等部

具体性のある評価基準の設定により，授業者以外でも共通の視点で評価を行い，その結果を共有することはできた。しかし，目の前の活動を評価対象とすることが多く，また評価基準そのものに 3 観点を反映することが十分ではなかった。作業学習の中心となる職業科や家庭科の目標や内容に関連して幾つかの教科を「合わせている」と捉えていたが，目標に準拠した評価まで求めていない教科もあることが明らかになり共有することができた。

Ⅳ　考察

合わせた指導において，各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行う上では，目標設定の段階で観点別の目標を明確に示しておく必要がある。単元の活動内容や実態を踏まえて，適切で且つ具体的な目標及び評価基準の設定が不可欠で，今まで以上に知的各教科に示されている目標，内容の理解が求められている。児童生徒に対して示す具体的な目標の達成のためには，何が必要なのかということについて，各教科等の目標,内容に変換を行い，3 観点での評価を行うための必要な作業等についても明確にしておく必要がある。また，活動ありきの単元設定から，学習評価の結果に基づいた授業改善の視点を踏まえた単元設定へと，合わせた指導の見方や考え方を転換することが機能的な PDCA サイクルの構築の前提条件として必要であることが確認できた。

加えて，各教科等を合わせた効果を考える場合，各教科を合わせるという合科的な捉えとともに，合わせた指導の必要性や現状を踏まえると，関連性，連動性のある各教科の内容の配置による単元構成の効果についても更に検討すべきであろう。これは「含まれている」という捉えに回帰することではなく，規定に則り各教科等の目標の達成を目指していくことには変わりはない。扱う教科の内容を教科別の指導で行うより，単元構成の中で児童生徒の活動に対する見通しや教科間の関連性，連動性，指導の効率等を鑑み，合わせた指導として行うことが，より一層効果の高い授業ができるというロジックである。そのためには，扱う各教科の内容は，活動内容に含まれる各教科等の内容の羅列ではなく，目標に準拠した評価の観点での学習評価の視点で各教科の内容を精選し配置を工夫することが求められている。また，各教科等の目標の実現のために，個々の実態に応じた自立活動の内容との有機的な関連は重要で，一層強固に構築していく必要がある。今後は，自立活動との関連を核とした視点で，合わせた指導の再整理を行うことや，自立活動の内容との関連を合わせたという視点で可視化して共有できる仕組みの開発を進めていく必要があると考える。

(INOUE Masashi, OSAWA Yuko, ENDO Sho, HAYAKAWA Kumiko)

知的障害特別支援学校における教科・領域を中心とした教育課程の編成（１）

―小学部の分析を通して―

○今枝　史雄（大阪教育大学）　佐藤　麗奈（練馬区立光が丘春の風小学校）　菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　教育課程　教科・領域

Ⅰ.はじめに

2017年４月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、2019年２月に高等部学習指導要領(以下,新学習指導要領)が告示された。知的障害児への教科別の指導の重視が図られ、各教科で３つの育成すべき資質・能力に合わせて目標が設定された。しかし佐藤ら(2019)は、2017年の時点で、知的障害特別支援学校の年間授業時間数の割合は、教科別の指導(以下,教科)よりも各教科等を合わせた指導(以下,合わせた指導)の方が高いと報告している。新学習指導要領では各教科等を中心とした「カリキュラム・マネジメント」の実施、通常の教育課程との「学びの連続性を重視した対応」が図られている。今後、各教科等を中心とした「カリキュラム・マネジメント」など、新学習指導要領の理念を実現するためには、合わせた指導を重視していると学校と教科別の指導を重視している学校の教科・領域等の実施率の違いを明らかにする必要がある。

本研究では、知的障害特別支援学校小学部への教科、領域、合わせた指導の年間授業時間数の調査を基に、合わせた指導重視群と教科指導重視群等に分類する。群ごとの教科等の実施率の違いから、今後の知的障害特別支援学校小学部における各教科等を中心としたカリキュラム・マネジメントに向けた一方策を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象:全国の知的障害部門を有する特別支援学校小学部570 校であった。**２.調査内容**:教科・領域等の年間授業時間数を問うた。教科・領域等は、2009 年に告示された学習指導要領(小学部)を基にその他を含め、知的障害部門の教育課程14 種とした。**３.調査期間・方法**:2018 年１月～２月に郵送による送付・回収を行った。記入者は主事等に依頼した。**４.回収率**: 53.5%(305 校)であった。**５.手続き**:**１)分析対象**:記入不備のなかった小学部 291 校を分析対象とした。**２)分析**:各教科・領域等の全時間数に対する合わせた指導における時間数の割合を算出した。平均値(SD)は 0.54(+0.17)であり、平均値より合わせた指導の指導時間が１SD 以上の学校を「合わせた指導重視群(N=31)」、１SD～－１SD の学校を「平均群(N=233)」、－１SD 以下の学校を「教科指導重視群(N=27)」の３群を設定した。３群ごとで各教科及び領域の実施率をそれぞれ算出し、実数を用いてχ^2検定を実施した。実施率は、各教科及び領域の年間授業時間数の記入があった学校を実施有とし、群ごとに「実施有とした学校数/総学校数」で算出した。

６．倫理的配慮:調査対象校に対して、書面にてプライバシー保護について説明し、同意を得た場合のみ、調査を実施した。

Ⅲ．結果

３群ごとの各教科・領域等の実施率を図１に示す。χ^2検定を実施したところ、合わせた指導重視群では図画工作が、平均群では生活、道徳、その他が他の群と比較して有意に少なかった。教科指導重視群では、生活科、道徳、その他が他の群と比較して有意に多かった。

Ⅳ．考察

教科指導重視群は、他の群と比較して生活科、道徳を実施している学校が多かった。これまで生活科の指導は、生活経験を基盤とした「生活単元学習」や「日常生活の指導」において指導することが効果的な方法であると示されてきた(文部省,1974)。そのため、多くの学校で合わせた指導に生活科の内容を包含しており、平均群及び合わせた指導重視群においても同様の実態であると考えられる。一方で、合わせた指導の指導内容は、教科別の内容に基づいた設定がほとんどされていないことが明らかとなっている(菅野ら,2018)。よって、平均群及び合わせた指導重視群は、合わせた指導において生活科の内容を取り扱っているものの、教育課程上の位置付けがなされていない実態が推測される。これは道徳に関しても同様の実態が考えられ、細川ら(2017)は、合わせた指導において、多くの単元期間中に道徳の内容に関わる要素が取り扱われているにもかかわらず、学習指導案に明記されることが少ないことを指摘している。以上より、今後の知的障害特別支援学校小学部での各教科等を中心としたカリキュラム・マネジメントは、生活科及び道徳を教育課程上に明確に位置付け、実施していく必要があるといえる。

今後は知的障害特別支援学校小学部における生活科及び道徳の実践は未だ少ないため、実践を蓄積し、障害特性に合わせた指導内容及び方法を検討していく必要がある。

(IMAEDA Fumio, SATO Rena, KANNO Atsushi)

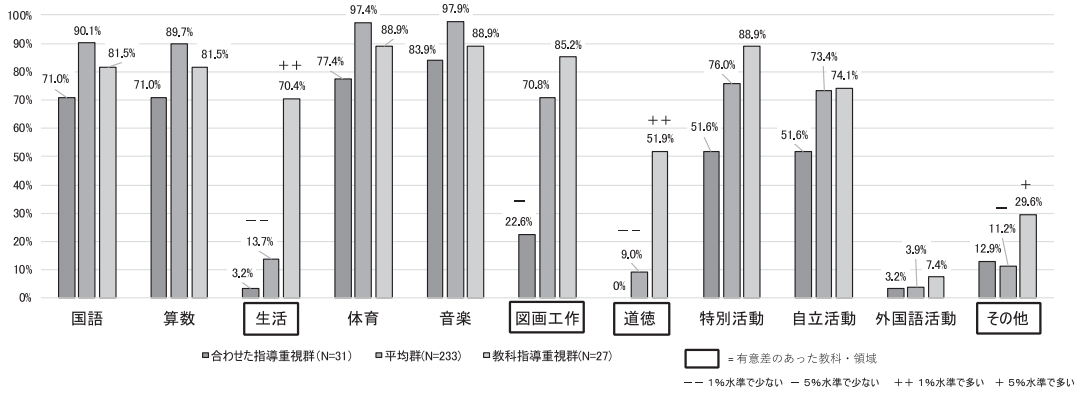


図１　各教科・領域等の実施率

知的障害のある生徒のメタ認知的活動を促す授業づくり

～中学部作業学習を通した授業実践～

〇岩切祐司　　澤本佳江
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

キーワード：知的障害　メタ認知　授業づくり

【目的】

知的障害は、知的機能の発達の遅れと適応行動の困難さとされる。とりわけ、学校教育場面においては、児童生徒の生活年齢や発達段階に応じた「読み、書き、計算」などの基礎的・基本的な知識を理解すること、それらを場面に応じて汎用的に活用することの難しさが見られる。そのため、特別支援学校学習指導要領（2018）では、知的障害のある児童生徒を対象とした内容に対して、各学校において発達段階ごとで選択・組織し、指導内容を設定できるように教育課程を編成しながら、カリキュラムマネジメントを実現することの重要性を示している。一方、葉石ら（2015）は、知的障害者の実行機能の研究知見を概観し、支援実践上の課題を整理した。実践において有効な内容として「セルフ・モニタリング」、「環境・状況の構造化」を挙げている。具体的には、知的障害者への実行機能のうち、注意制御の問題に着目し、セルフ・モニタリングの視点として自分の行動に対する注意制御（メタ認知的活動）、環境・状況の構造化の視点として「時間、空間、活動」を構造化し、課題遂行プロセスにおける注意制御することの有効性を示唆している。

そこで、本研究では、知的障害のある生徒を対象に指導内容や授業展開、学習環境を構造化しながら、メタ認知的活動を促すことを目指した授業づくりをすることを目的とする。三宮（2008）は、メタ認知を 3 つの段階（事前、遂行、事後段階）に分け、モニタリングとコントロールの要素を踏まえ、課題遂行のプロセスを示している。本研究では、作業学習の製作活動を通して、それらの認知プロセスを促す支援（図１）をし、その成果（目標達成及び自己評価の姿）を検討する。

【方法】

〈対象生徒〉知的障害特別支援学校中学部 6 人（1 年：2 人、2 年：2 人、3 年：2 人）※クラフト班経験者 1 人含む
〈研究期間〉201X 年 5 月～202X 年 2 月(8 月を除く 9 ヶ月間)
〈手続き〉作業学習（週 4.5ｈ）クラフト班での年間を通した取り組みである。主な製品としては、タイル（約１㎠）各種（色・形）を自ら選び（色、組み合わせ）、木工用ボンドで接着するクラフト品である。個々の実態（製作スキル、興味・関心）に応じて、1 授業を通して複数の製品を製作する。製作サイクル「材料準備→製作→自己評価→教員評価→（目標）到達確認」を繰り返し、経験できるようにする。授業毎に図１のプロセス経て、メタ認知的活動を促し、目標個数の達成及び製品の出来映えに対して自己評価、教員評価をする機会を設定する。板書（日誌項目と一致化、目標数・時間を図示）の構造化、生徒動線の明確化、メタ認知的知識への支援（手順表、目標確認表、製品モデルの提示、自助具等の提供）等の学習環境を整備し、指導者 2 人の授業の役割や主な担当生徒等を位置付ける。

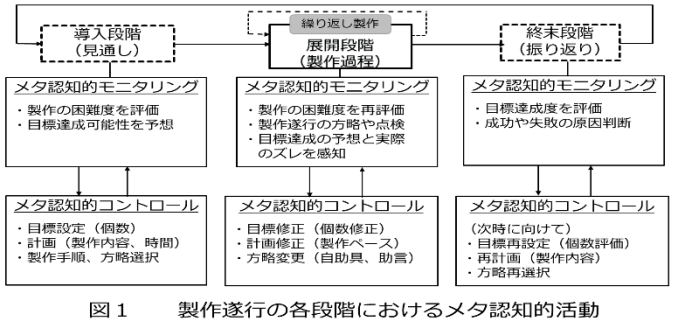


図１　製作遂行の各段階におけるメタ認知的活動
（三宮,2008　一部改変）

【結果】

(1)　製作目標（個数、製品の質）達成

生徒 6 人の製作個数は、製作時間が授業毎に増減したり、生徒によって製作スキルの向上に伴い、作る内容が変化したりしているが、単元Ⅰより単元Ⅱ・Ⅲでは、製作個数が高まり、安定して製作できるようになった（図２）。また、製品の質（出来栄え）は、目標確認表（評価シート）や教師の助言を手掛かりにしてタイルの配置・ずれ、ボンドの量の微調整に気を付けながら製作できるようになった。

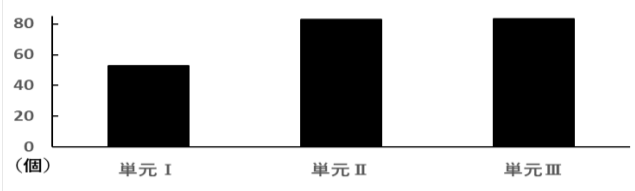


図２　生徒の製作タイル平均個数の推移（4.5ｈ相当数）

(2)　自己評価の変化

目標設定時に、前時の製作個数を手掛かりにして、妥当な目標個数を設定するようになった。製作では、 製品を 1 個作る度に教員へ完成を報告し、製作に対して自己評価及び助言を落ち着いて受けとめた。それを次の製作過程で生かし、方略変更するなど作り直す姿が見られるようになった。また、授業の終末（振り返り場面）では、製品の個数に対する目標（未）達成を自ら判断し、未達成でも原因を教員と考えることができた。日誌の評価では、「〇」だけでなく、不十分と判断して「△」を付けることができた。

【考察】

本研究では、メタ認知的活動（図１）を促すことで、生徒が「何を、どのように、どのくらい作るのか。」認知的理解できるように図表・数、量を用いて板書 - 日誌 - 評価シートの内容について言語を最小限にとどめ、短期記憶への認知的負荷を軽減し、生徒と教員、教員間で目標を共有した。また、製作を繰り返す度に、教員の助言を参考にしながら、自ら設定した目標数や製作（方略）に対して向き合い、自己分析（「点検→調整、修正→評価」）し、「次は、このように作ってみよう。」と図 1 のサイクルを体験的に経験した。さらに、製作に対する内発的動機づけを明確にするために、毎時、授業の導入時に画像を活用し、次の販売会のイメージをもたせ、製作では他者比較せずに自分の製作個数や製品の出来を意識することができていた。結果的に製作スキルを高め、作業時間一杯、集中して製作する姿が個々の生徒に見られたと考える。

生徒のメタ認知的活動を促しながら授業改善し、指導計画を作成していくことが、学びを深め、結果的に「製品個数や質の高まり」につながったと考える。年間指導計画作成の見直しやその他の授業、集団においても、同様の手続きにより、生徒の学びを深めることが今後の課題である。

（文献）

文部科学省（2018）：特別支援学校学習指導要領
葉石・池田・八島・大庭（2015）：知的障害者の実行機能と支援実践の課題．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要，21，p．39-42
三宮真智子（2018：メタ認知で〈学ぶ力〉を高める - 認知心理学が解き明かす効果的学習法　北大路書房 p.12 - 23

（附記）本発表にあたり、所属機関の研究倫理委員会へ書面で提出し、承認を得た。　(IWAKIRI Yuji, SAWAMOTO Yoshie)

中学部「作業学習」における「年間指導計画」の改善

資質・能力の育成を目指した実践事例

（筑波大学附属大塚特別支援学校）
〇澤本佳江　　岩切祐司

KEY WORDS: 知的障害　作業学習　教育計画

（目的）

特別支援学校学習指導要領（2018）にあるように,あらゆる資質・能力に共通する要素は三つの柱（知識・技能,思考・判断・表現等,学びに向かう力・人間性等）として整理され,カリキュラム・マネジメントの充実に努めることは喫緊の課題である。明官（2018）は,知識・技能は,思考・判断・表現を通じて習得されたり,その過程で活用されたりするものであり,三つの柱は相互に関係し合いながら育成されることを,授業を展開する中で押さえるべきであると述べている。このことから,三つの柱で育成したい資質・能力を段階的に捉えて授業づくりをし,評価・改善すると,教員が観点別で生徒をバランスよく見る視点ができて,生徒が変容し,また「年間指導計画」に示すねらい（資質・能力）が達成しやすいのではないかと考える。

そこで,本研究では,三つの柱で育成したい資質・能力を観点別で目標設定し,評価する視点で,「年間指導計画」を作成し,学習評価をすることが,「年間指導計画」の改善につながることを検証し,その過程における成果や課題を明らかにすることを目的とする。

（方法）

【対象授業】知的障害特別支援学校中学部「作業学習」クラフト班（タイル製品を主に製作する）。中学部１年から３年までの６名の生徒が在籍する。

【研究期間】201X 年４月から 202X 年２月

【手続き】１.「年間指導計画」の作成：中学部「作業学習」及び高等部「ライフキャリア学習」運営計画に基づく５つの目標に関連する中学部「作業学習」において全班（クラフト班,クロスワーク班,サービス班）に共通するねらい（資質・能力）とクラフト班独自のねらい（資質・能力）から,単元目標及び学習内容を配列する。年間指導時数は,4.5 時間×35 週である。２.「年間指導計画」の改善：A 校のカリキュラム運用プロセス（2013）を基に,四ツ永ら（2018）の報告を参考にし,PDCA サイクルを実施する。

（結果）

１　「年間指導計画」の作成

中学部「クラフト班」のねらいを三つの柱の指導の段階性を考慮し,単元Ⅰ・Ⅱ・Ⅲに当てはめた（表１）。特に,下線のねらいに基づき,単元目標・学習内容を設定した。

表１　各単元を構成するねらい

単元Ⅰ	・基本的な道具の取り扱い　①	・作業工程の理解　①	・振り返り　②
	・挨拶・返事・報告　①	・準備、片付け　①	
	・安全・衛生、みだしなみ①	・手指の巧緻性　①	
単元Ⅱ	・作業学習の目的を知る　②	・集中力　③	
	・目標の理解　②	・振り返り　②	
	・規格品と不良品の理解　②	・最後までやり遂げる力　③	
単元Ⅲ	・作業学習の目的を知る　②	・振り返り　②	・協力　③
	・目標の理解　②	・最後までやり遂げる力　③	
	・規格品と不良品の理解　②	・役割の理解　②	

備考：①知識，技能，②思考，判断，表現等，③学びに向かう力，人間性等

２　「年間指導計画」の改善（PDCA サイクルの実施）

（１）単元Ⅰ「手順通りに,きらきらクリップを作ろう」

知識・技能を高めることを単元目標とし,全生徒共通で製品を一つに絞った。手順表や自助具を用いて,全ての製作の基礎となるタイル貼りの技術向上に特化した。結果,全員が手順表を見ずに,タイル貼りができるようになった。しかし,違う製品が作れるわけでないので,教員の助言に対し戸惑う姿が見られた。改善点は,初期の段階から生徒が選択する場面を設定し、さらに製作への意欲を高めることである。

（２）単元Ⅱ「校内販売会に向けて,たくさん作ろう」

思考・判断・表現等に重きを置き,単元Ⅰの知識・技能を生かして手順書なしで他の製品を作り,校内販売会に向けた量産を目的として作業学習に必要な集中力を養う単元とした。結果,単元Ⅱの製作数は,単元Ⅰの製作数の 1.57 倍に増え,量産することができた。しかし,製品の質は安定せず不良品は多く見られた。改善点は,販売会後の振り返りの時数を増やし,自発的な気づきを促す仕組み（残品,アンケート等）をさらに設定することである。

（３）単元Ⅲ「校外販売会に向けて,良い製品を作ろう」

単元Ⅱよりさらに,思考・判断・表現等に重きを置き,校外販売会を設定することで,より高い質の製品を求め,完成時の報告（教員による他者評価）だけでなく,形成的評価を自己で行う仕組みとして,個人の手順書の活用や,映像による振り返り,製品ごとの目標数,納期,達成数を示すグラフ等の活用を行った。結果,校外販売会に向け,製品の質に注目し,「なぜタイルがズレるのか」「等間隔にタイルを貼るにはどうすべきか」等の理由から,自ら,マークの必要性や向きを考えたり,定規を使ってタイルの間隔を測ったりする生徒の姿が見られるようになった。改善点は,単元Ⅱと同様,教員誘導型になりがちな販売会の振り返りをいかに,生徒が身に付けた知識・技能と関連付けて,自発的な気づきや工夫を引き出すかということである。

（考察）

結果で示したように,今後,改善すべき点はあるが,単元Ⅰでは,全員が理解する手順表を用いて同じ製品を作ることで,知識・技能を高めることができた。単元Ⅱでは,販売会に向けて量産を掲げることで,製作への意欲や自主性が高まり,身に付けた知識・技能をさらに高める取り組みができた。単元Ⅲでは,製品の量だけでなく質を求めることで,メタ認知を働かせる手だてを数多く設定し,知識・技能を生かし工夫する姿につながった。これは,授業づくりの根幹となる「年間指導計画」の作成の時点で,３つの柱を軸にねらい（資質・能力）の配置を考えられたことに起因するであろう。今後,この知見が,他の指導形態に生かせるのか,教員や構成する生徒が変わっても同じ成果が出るのか検証していかなければならない。教科等を合わせた指導を観点別に評価するには,構成する各教科等を明確にする必要がある。「年間指導計画」を作成する上で,生徒の将来に渡って幅広く必要な力を高めるには,各教科の内容や育成したい資質・能力を分析し,選択・組織することが課題である。

（文献）

筑波大学附属大塚特別支援学校(2013) 研究紀要　第 57 集
文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領
明官茂（2018）育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成.国立特別支援教育総合研究所,pp193-197
四ツ永信也・上仮屋祐介(2018)資質・能力の育成を目指した計画・実施・評価・改善の取組２.日本特殊教育学会第 56 回大会発表論文集

（SAWAMOTO Yoshie, IWAKIRI Yuji）

附属特別支援学校中学部におけるキャリア教育の取り組み

～地域連携体験型授業「マナー」「はたらく」～

〇岩崎弘　　笠岡一行
（大阪教育大学附属特別支援学校）　（大阪府教育センター）

KEY WORDS: 特別支援学校中学部、キャリア教育、カリキュラム・マネジメント

（目的）

今まで特別支援学校高等部や中学部でのキャリア教育の取り組みに関する報告は多くされている。しかし、それら多くの報告は学校における授業実践やその取り組みを示したものが多い。地域における関係機関と連携した授業実践事例はあまり報告されておらず、特に中学部段階での取り組みは全くないのが現状である。そこで、本研究は、地域の関係機関と連携した特別支援学校中学部段階においてのキャリア教育を念頭にした取り組みを実施して、先駆的なモデルケースを示すことを目的とした。

（方法）

中学部の各教科の１つである職業・家庭の授業「作業Ⅱ」において、これまでワークセンター中授（旧大阪市立中央授産場）から実際に就労系福祉事業所で行われているペットボトルの分別・検品の作業を受注し、職業分野の授業内容を展開してきた。さらに、カリキュラム・マネジメントの側面の１つである資源活用として、教育内容と教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域の福祉・就労支援事業所等と連携し、確保・活用することで、中学部「作業Ⅱ」のねらいを達成する効果的な授業内容になると考えた。平成 30 年２月に「地域連携体験型授業」は、マナー講座を中心とした「マナー」と、作業体験や販売体験を中心とした「はたらく」の２種類のプログラム授業で構成して実施した。その結果、プログラムに関する一定以上の効果があると判断し、今年度は、地域連携体験型授業「マナー」「はたらく」に関するプログラムを年間３回、PDCA サイクルをもとに計画・実施・評価をした。この地域連携体験型授業に参加した生徒は、本校中学部１～３年生 18 名とし、「3 st challenge」のみ高等部１年生８名参加させた。「マナー」は、大阪市東部地域就労移行支援事業所連絡会（E-Cheers）主催で実施した。高等部で求められる初級～上級までの内容を移行し実施するのではなく、協議や打ち合わせを密に行い生徒の様子も観察した。本校生徒の中学部段階で求められる「マナー」の内容として PDCA サイクルをもとに計画し、「はたらく」の前週に 50～100 分程度で実施した。

例えば 1 st challenge では、６月 11 日に大阪市東部地域就労移行支援事業所連絡会（E-Cheers）主催の「マナー」を実施した。この「マナー」での授業のねらいを「①学校の先生とは違う大人の人と接する、②学校生活を楽しむためにマナーを学ぶ、③友だちと一緒にがんばる（助け合う）」とした。生徒は３人一組のグループ、A⇒B⇒C の順番に３教室を時間の許す限り周ることを繰り返した。どの教室にも E-Cheers の指導員が面接官として配置され、表１に示す「自己紹介をやってみよう」に取り組みながら評価（①姿勢、②声の大きさ、③評価表の受け渡し）等も評価表に採点してもらった。各グループにも指導員が付き添い、評価表をクリアファイルから出し入れする時の取り扱い方にも「評価表が折れていないか」「出し入れのやり方は丁寧か」等の指導をしてもらった。生徒たちは、普段と違いかなり緊張していたが、面接を行うごとに声が大きくなっていき、態度や姿勢も良くなってきた。

６月 12 日に９つの就労系福祉事業所と、協賛しての「はたらく」のプリグラムを実施した。「はたらく」では、生徒たちは、２人一組で参加の保護者と一緒に移動し、１ブース 20 分ごとに作業に取り組んだ。また全ての事業所の作業が体験できるように 9:30～14:10 の間で小休憩 10 分と昼食休憩 60 分を含みながら行い、さらに、前日のマナー講座で学んだことも意識しながら取り組んだ。開始の合図とともに「よろしくお願いします」と意気込んだ声が所々で聞こえてきた。生徒たちはパッケージ加工やレジ打ち、かばん作り等に熱心に取り組んでおり、どのブースからも「できました」という元気な声が溢れていた。全ての作業を終えた時、生徒たちの表情は達成感と成就感でいっぱいであった。

参加の保護者からは、「中学部から就労体験があるのは、とても良いと思いました。」「色々な作業を体験させていただき、本人が苦手な所やスムーズに取り組んでいた様子を見れて勉強になりました。」等の感想があった。就労系福祉事業所の指導員からは、「中学生と触れ合える機会はなかなか無いため、大変貴重な経験となりました。」「挨拶がしっかりとできる生徒が多いように感じました。」等だけでなく、「今後も参加させていただきたい。」と今後の計画につながる協力的な意見が多くあった。以上のような意見等を踏まえながら、2st challenge へ、そして 3st challenge へと繋げていくことができた。それらの詳細については、ポスター発表時に示すこととしたい。

(結果)

地域連携型授業の「マナー」では、E-Cheers と共同しながら中学部段階で求められる「マナー」の内容をお互いの立場から意見を出し合って作ることができた。そして同じ内容を続けるだけでなく、PDCA サイクルを踏まえながら実施したことで、より充実した取り組みにしていくことができた。そして、「はたらく」プログラムに参加した保護者からは、実施した次の日の連絡帳に毎回のように「ありがとうございました」という感謝の言葉と「この取り組みを続けてほしい」という継続を希望する願いが書かれていただけでなく、「作業体験だけでなく販売体験も実施してほしい」という保護者や生徒、教員の意見を吸い上げ作業体験や生徒、教員の意見を踏まえながら、生徒たちの将来の選択肢を広げるという観点を大切にするため、作業体験だけでなく販売体験も実施することができた。

（考察）

今回の研究では、今まで事例が乏しかった特別支援学校中学部段階においてのキャリア教育の取り組みのモデルケースを示すことができた。そして、カリキュラム・マネジメントの側面の一つである教育内容と教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域の福祉・就労支援事業所等と連携することで人的確保や協働化が促進され活用が図られることで、特別支援学校の授業の内容を深化発展させることができた。さらにこの取り組みを通して生徒や保護者にも良い評価観点を受け、その効果をもたらす１事例を示すことができたと考えられる。

2020 年４月　当該学校校長承諾済み

（IWASAKI Hiroshi, KASAOKA Kazuyuki）

特別支援学校の短距離走指導における体育の授業改善による指導効果

～中学部の授業における「50m 走タイム」の比較を通して～

○岩松 雅文　　三浦 光哉
（宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校）　（山形大学教職大学院）

Key Words：特別支援学校、体育の授業改善、短距離走指導

Ⅰ．はじめに

特別支援学校学習指導要領（2017）では、中学部における保健体育の目標について、子どもの生涯における心身の健康はもちろん、運動やスポーツの楽しさや喜びを味わい、将来のスポーツ参加実現のための資質・能力を育成していくことであることが述べられている。そのため、学校体育では、子どものスポーツライフの実現に向けた資質・能力を高めることができるような授業実践について、その指導内容や指導方法を検討していくことが重要であろう。

特別支援学校学習指導要領解説(2018)では、陸上運動の内容や指導について次のように記載されている。「(中略) 指導に当たっては、合理的な運動の行い方を大切にしながら(中略)、 指導方法や場の設定を工夫することが大切である。一方、記録を達成する学習活動では、(中略) 記録を高めることができるようにすることが大切である。」このように、陸上運動の授業において、体の動きや動かし方を指導するとともに、子ども自身が目標記録の達成や自己記録の向上について意識したり理解したりできるようにすることも、運動することの楽しさや喜びを味わうことに繋がる重要な要素であると考えられる。

そこで本研究では、陸上運動の短距離走について、生徒が楽しみながら運動できるような授業改善を行うことで、生徒の記録などに変化が見られるか調査し、授業改善の重要性について検討を行った。

Ⅱ．目的

従来通りの授業後と授業改善後での 50m 走の平均タイムを比較し、短距離走の指導について、生徒が楽しみながら学習できるような授業改善を行うことの有効性や指導効果を検証する。

Ⅲ．方法

１．対象生徒について

対象生徒は、本校中学部に在籍する 1～3 学年の 17 名である。対象生徒の主たる障害は、知的障害の他、自閉症、ダウン症、精神運動発達遅滞などを併せ有する生徒である。

２．指導期間及び指導時間

指導期間及び指導時間は、20XX 年 4 月及び 7 月の体育の時間（4 月は 10：55～11：45、7 月は 9:05～9:30）で行った。指導は、4 月に 4 回、7 月に 6 回行った。

３．指導方法・手続き

運動は、天候により選択し、グラウンドでは 30m 程度、体育館内では 20m 程度の直線コースを使用して短距離走の練習を行った。

４．計測・分析方法及び倫理的配慮

50m のタイム計測は、グラウンド横の 50m 直線コースで一人 2 回行い、タイムの速い方を分析対象とした。データの統計処理は、excel を使用して t 検定を行った。

また、本研究は、対象児童の保護者に対し、書面および口頭において研究趣旨を説明し、本研究への了解を得た。

Ⅳ．結果

Tab.1には、授業の内容や指導目的、生徒の様子などをまとめたものを示した。従来の授業では、走り方や短距離走の技術指導的な内容を多く行った。一方、改善を検討した授業では、遊びやゲーム性、体験型の内容を多く行った。その結果生徒の中には、積極的に走ったりスタート前に体勢を低くして構えたり、スタートの合図に対して素早く走り出したりする生徒が多く見られるようになった。

またTab.2には、生徒17名における50m走の平均タイムと標準偏差を比較したものを示した。従来の授業後では生徒の平均タイムは14.3秒（SD=6.4）であったが、授業改善後では平均12.7秒（SD=3.9）と、約1.6秒のタイム短縮が見られた。両者のタイムについて対応のあるｔ検定を行った結果、5%水準で有意な差が見られた。また、授業改善後では、タイムのバラツキが小さくなり、全体的なタイムの底上げがみられた。

Tab.1 授業内容と練習の目的及び授業中に見られた生徒の様子

	従来の授業		改善後の授業	
授業回数	4		6	
授業内容と目的	・準備体操 ・短距離走の練習 ①ダッシュ走 ②もも上げ走 ③スキップ走 ④片足ジャンプ走 ⑤折り返し走 ・整理体操	①スタートの練習 ②足の振り上げ練習 ③リズムよく走る練習 ④バランス練習 ⑤敏捷性の練習	・準備体操 ・短距離走の練習 ①しっぽ取りゲーム ②ビーチフラッグス（長座） ③ビーチフラッグス（うつ伏せ） ④腕組み走 ⑤新聞紙巻き走 ・整理体操	①目標を追いかけて走る ②スタートの練習 ③スタートの練習 ④走りにくさ体験、腕振り練習 ⑤疾走の体験
授業中の生徒の様子	・ダッシュでは、笛の合図からスタートまでに時間を要する生徒が多く見られた。 ・もも上げ走では、膝を高く上げることが難しい生徒も見られた。 ・折り返し走では、体の向きを変えることが難しい生徒も見られた。 ・途中で走るペースを落とす生徒が見られた。		・しっぽ取りゲームでは、走り続ける生徒が多く、相手のしっぽをとろうとする意欲が多く見られた。 ・ビーチフラックスでは、笛の合図を良く聞き、速くスタートしようとする生徒が多く見られた。 ・新聞紙巻き走では、普段はあまり走らない生徒が、落とさないように走っていた。	

Ⅴ．考察

Tab2 生徒17名の50m走平均タイムと標準偏差の比較

	従来の授業後	授業改善後
平均タイム(秒)	14.3	12.7*
標準偏差(SD)	6.4	3.9

*p＜.05

本研究では、特別支援学校における短距離走の指導について、ゲーム性や遊びの要素を取り入れて、生徒が楽しみながら行えるような授業改善を行った結果、生徒の様子や50mの平均タイムに変化が見られた。これは、遊びやゲーム性を取り入れたことで、多くの生徒が友達に負けたくないという気持ちをもったり、物や人に向かって速く走りたいという目標をもったりすることができたためと推測できる。また、スタート合図への素早い反応や、速く走るという疾走感などについて、生徒がビーチフラックスや新聞紙巻き走などの遊びを通して、実際の短距離走に必要な動きを学習することができたためとも推測できる。

結論として、特別支援学校の短距離走指導は、生徒が楽しみながら動きを学ぶ授業改善を行うことが効果的であると示唆された。

引用文献

文部科学省 (2017) 特別支援学校幼稚部教育要領　小学部・中学部学習指導要領. 文部科学省.
文部科学省 (2018) 特別支援学校幼稚部教育要領解説　各教科等編（小学部・中学部）. 文部科学省.

（IWAMATSU Masafumi, MIURA Kouya）

知的障害特別支援学校小学部における主体的・対話的で深い学びの検討

―運動の行い方を工夫しようとする資質・能力を育てることを目指した体育科の実践―

内倉　広大
（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS:体育，特別支援学校，主体的・対話的で深い学び

（目的）

特別支援学校学習指導要領では，「何を学ぶか」，「どのように学ぶか」，「何ができるようになるのか」などの観点に基づいて資質・能力を育むことが示され，その方法として主体的・対話的で深い学びに基づいた授業づくりが求められている。また，岩切ら（2019）は，投動作についての取組の中で教材の工夫を行うことで子どもが主体的に学び，教師とのやりとりを行うことで対話的に学び，良い投げ方について考えながら学ぶことができ，この学び方を活用して，「主体的・対話的で深い学び」を探求することを今後の課題としてあげている。これまで，知的障害特別支援学校である本校の小学部の体育科では，多くの題材において１学年から６学年まで実態差のある学習集団で合同授業を行ってきた。合同で授業を行うことは設定された課題に対して集団が同じ方向を向きやすいというメリットがある。一方で，個々の課題に迫ったり，主体的・対話的で深い学びを育んだりする点において設定が難しい。そこで，本研究は，知的障害特別支援学校小学部において学年を越えて実態別のグループを編成した授業づくりを行い，主体的・対話的で深い学びを通して運動の行い方を工夫しようとする資質・能力を育てる体育科の指導の在り方を検討した。

（方法）

１．対象：知的障害特別支援学校小学部４，５，６学年で構成した学習集団を対象とした。グループに所属する児童は５人。知的障害を主障害とし，自閉症スペクトラム（A児，B児，D児），ダウン症候群（C児），知的障害（E児）を有しており，知的障害の程度は軽度から中度，重度と，多様である。題材「いろいろな用具を使った運動をしよう」を対象とし，X年９月からX年 10 月に掛けて全８時間の授業づくりを行った。

２．授業づくり：器械運動の中でもマットを使った運動に焦点化し，授業を展開した。主な授業の流れは「(導入）模倣運動」，「(展開）マット運動」，「(展開）振り返り，まとめ」である。「模倣運動」では，二つの取組を継続して行った。一つは，絵本の読み聞かせ活動を通して運動模倣をすること，そして二つには，テレビに投影された動画を模倣することである。これら二つの活動を通して，イラストや人の動きに着目し，それらを再現しようとする態度を養うことをねらいとした。また，「マット運動」では，①運動課題を確認する，②撮影した動画をもとに話し合い活動をする，③運動課題に取り組む，という三つの学習活動で構成した。①では，教師が師範することで課題の内容を知り，運動模倣に取り組む。②では，①で撮影した動画を視聴することを通して，自分や友達の取組で気付いたことを発表し合い，情報を相互に共有する。③では，反復して練習をする。「振り返り，まとめ」では，本時の運動課題を発表する場を設け，動画を撮影し，②と同様に視聴して，意見の交換を行うようにする。動画の撮影にはタブレット端末を用い，アプリケーションは「Coach’s Eye-Video Analysus」(提供：TechSmith Carporation)を用いた。このアプリケーションの機能である，二つの動画を並列に流したり，書き込み機能を用いたりしてすることで，師範動画と児童の動画などの２つの動画の差異や運動のポイントに着目することができるようにし，児童の気付きや児童同士の対話が深まることを期待した。

(結果)

マット上で両手両足を着き，跳び箱のように両手で体を支え，両足で蹴り出す動作（うさぎ跳び）では，以下のような結果を得ることができた（Fig.1）。C児は，初めて取り組んだ９／11 では，４回中１回が◎，３回が○の評価であった。しかし，９／26，９／30 の取組では，△の評価が出てきている。一見すると評価が下がったように捉えられるが，これは動画で自分の様子を振り返ったり，友達の取組や説明を見聞きしたりしたことで，自分の動きを更に正しくしようとする試行錯誤をしていたことの表れであると考える。結果，10／７の取組では，７回中６回が◎の評価になり，リズム良く連続してうさぎ跳びをすることができるようになった。今後は，児童が教師や友達のどのような発言に影響を受けているのか，動画を見比べてどのように思考したのかを明らかにするために，より丁寧に児童のつぶやきなどの発言を丁寧に見ていくことが必要であると考える。

Tabel.1　うさぎ跳びの評価基準

◎＝両手をマットに付けたまま，両足を広げてジャンプをする。
○＝両手を付けたまま，足を閉じてジャンプをする。
△＝ジャンプの際に，両手両足がマットから離れる。

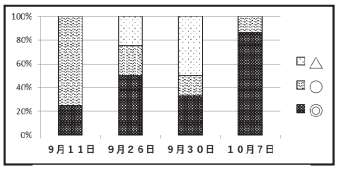


Fig.1　C児のうさぎ跳びの結果

（考察）

実態別のグループを編成し，動画アプリを通して児童相互に考えを述べ合う活動を取り入れて運動課題に臨む学習活動は，児童の思考を深め，運動を工夫しようとする資質・能力を育む一助となったと推測する。これについては，今後の様々な事例を積み重ねていくことで，更なる検証を進めていきたいと考える。

（文献）

文部科学省(2017)　特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　総則編（幼稚部・小学部・中学部）：250～264
岩切，上羽，紫垣，坂下，大石(2019)「特別支援学校小学部における体育授業実践－投動作に焦点を当てた２つのゲームを通して－」熊本大学実践研究：216

（UCHIKURA Kodai）

（付記）

実施及び公表に当たっては，対象児童及び保護者に説明を行い，許可を得て，学校長及び所属校の研究倫理委員会の承認を得た。

他者行動の言語化による模倣の自発に関する研究

－自閉症のある知的障害を対象児として－

〇梅村　匠人　（大分大学教育学部附属特別支援学校）
衛藤　裕司　（大分大学教育学部）

KEY WORDS:自閉スペクトラム症　言語化　模倣

１．目的

本究では､1 名の自閉スペクトラム症のある児童を対象に、『「しっぽとり鬼』と『〇〇がきたぞゲーム』というチームで対戦する「遊びの指導」の授業を行った。これらの得点を競う 2 つの遊びの中で、他チームの友だちの遊び方を観察し、言語化することにより「遊び方の模倣」にどのような変化が生じるのかということについて検討を行った。

２．方法

1)対象児:11 歳の自閉スペクトラム症のある知的障がい男子児童 1 名であった。（以下「A 男」とする）田中ビネー知能検査Ⅴによる IQ は 36 であった。昨年度の「遊びの指導」の時間には、『しっぽとり鬼』と『〇〇がきたぞゲーム』の 2 つの遊びにおいては、一人で遊ぶ姿が見られた。また、二語文程度の文を話し、簡単な模倣（手をあげる、足をあげるなど）は見られた。

2)場所・回数:B 特別支援学校プレイルームにおいて、1 回約 30 分の活動を週 4 回程度、全部で 13 時間の指導を 2 回行った。

3)教材・教具:対象児やその他の子どもが遊ぶ姿を撮影・再生する道具としてタブレットを、撮影した動画を子どもに提示するためにテレビを、また、タブレットとテレビを接続するためにケーブルを用いた。

4)場面設定: 動画を対象児を含む子どもに提示する場面では、対象児とその他の子どもが、テレビから 3m程度離れた位置に集まり、並んで座った。

5)遊びの内容:『しっぽとり鬼』と『〇〇がきたぞゲーム』2 つの遊びを実施した。これらは、3 つのチームで得点を競う遊びであった。各チームは、それぞれ A 層（友だちを誘ったり、友だちと協力したりして遊ぶ、自分や友だちの行動について、主語、述語に加え、行動した理由を入れて話す）の子どもが 2 人、B 層（ルールを守って一人で遊ぶ）の子どもが 2 人、C 層（教師や友だちから誘われて遊ぶ）の子どもが 2 人の計 6 人で構成された。『しっぽとり鬼』については、しっぽをつけたままゴールまで逃げ切った人数が得点になることに加え、しっぽをつけたままチームの全員が逃げ切るとパーフェクトポイントがもらえるルールであった。『〇〇がきたぞゲーム』は鬼に捕まらずにマットの上に逃げ切った人数が得点となり、チームの全員が鬼から捕まらずにマットの上に逃げることができたらパーフェクトポイントがもらえるというルールであった。

6)手続き:「友だちが協力して遊び、パーフェクトポイントを獲得した場面」を動画で提示し、その遊び方について、A 層の子ども達に言語化させた後に A 男に言語化させた。さらに、A 男が友だちの遊び方を模倣し、「友だちと協力して遊び、パーフェクトポイントを獲得した場面」を動画で提示し、その遊び方について A 男に言語化させた。

7)結果の分析方法:A 男が友だちや自分の遊び方について言語化させた場面のビデオ録画から、発話と行動の逐語記録を作成した。『しっぽとり鬼』において、(1)A 男が友だちの遊び方について言語化し始める、(2)A 男が友だちの遊び方を模倣し、継続的に自発するようになる、(3)『〇〇がきたぞゲーム』において、A 男が友だちの遊び方について言語化し始める、等のそれぞれにおいて、その後、A 男が友だちの遊び方を模倣し、継続的に自発した場合の発話と行動を表に整理した。

３．結果

表 1 に 2 つの遊びにおいて A 男が友だちや自分の遊び方を言語化し始めた条件を、**表 2** に 2 つの遊びにおいて、他チームの友だちが、友だちの遊び方を言語化した例を、**表 3** に友だちの遊び方と A 男の模倣の有無を示した。A 男は、友だちに協力する遊び方を動画で提示したことに加え、その遊び方について、友だちが言語化した後に A 男がその遊び方について言語化するようになった。そして，『〇〇がきたぞゲーム』においては、友だちの協力する遊び方を動画で提示することで、A 男が友だちの遊び方について言語化するようになった。

さらに A 男は､同じチームの友だちと手をつないで逃げる、友だちに身体の向きを変えて逃げることを伝える、友だちにマットに乗ることを伝える、友だちの分のマットを取り出す等の実際の模倣が見られた。

『しっぽとり鬼』と『〇〇がきたぞゲーム』のどちらにおいても、A 男は、友だちと協力して遊ぶ行動が継続的に自発し、自分の遊び方についての言語化も継続した。

４．考察

表 1、表 2、表 3 に示した結果から、A 男は『友だちを見て、友だちから学ぶ』という学び方を獲得したと考えられる。このことを可能にした条件として、動画で提示された、友だち同士の様子や自分と友だちの様子を「友だちとともに見て」、ゲームに勝つための戦略を「遊び」という自由度の高い状況の中で「共に」話し合ったことによるのではないだろうか。

話し合いのための材料は友だちと同じであるが、自分の考えを A 男だけでなく友だちも発言し合ったことが，A 男がゲームに勝つために、友だちや自分の行動を「俯瞰」して見て、最も効果的な方法を「選択」する学習を促進したからであると考えられる。

表１　2 つの遊びにおいて A 男が友だちや自分の遊び方を行い始めた条件

教師や友だちの働きかけ	『しっぽとり鬼』における A男の遊び方についての言語化の有無	『〇〇がきたぞゲーム』における A男の遊び方についての言語化の有無
友だちの遊ぶ様子の動画を提示する	説明なし	説明あり
友だちの遊ぶ様子を動画で提示した上で、友だちが遊び方を説明する	説明あり	説明あり
A男が友だちの遊び方を模倣して遊んだ様子の動画を提示する	説明あり	説明あり

表２　2 つの遊びにおいて、他チームの友だちが、友だちの遊び方を言語化した例

『しっぽとり鬼』における友だちの遊び方	他チームの友だちの遊び方に対する友だちの言語化の例	『〇〇がきたぞゲーム』における友だちの遊び方	他チームの友だちの遊び方に対する友だちの言語化の例
肋木に登って逃げる	「〇〇さんが、肋木に登って逃げてる」	一人で歩いて逃げる	「〇〇さんが、歩いて逃げてる」
一人で走って逃げる	「〇〇さんが、走って逃げてる」	友だちと手をつないで逃げる	「〇〇さんと▲▲さんが、一緒に逃げてる」
友だちと手をつないで逃げる	「〇〇さんと▲▲さんが、一緒に逃げてる」	友だちにマットに乗ることを伝える	「〇〇さんが▲▲さんに、マットに乗るように教えてる」
友だちに身体の向きを変えて逃げるように伝える	「〇〇さんが▲▲さんに、逃げるように教えてる」	友だちの分のマットを取り出す	「〇〇さんが▲▲さんのマットを出してる」

表３　友だちの遊び方と A 男の模倣の有無

『しっぽとり鬼』で A男に動画で提示した遊び方	模倣の有無	『〇〇がきたぞゲーム』で A男に動画で提示した遊び方	模倣の有無
肋木に登って逃げる	模倣なし	一人で歩いて逃げる	模倣なし
一人で走って逃げる	模倣なし	友だちと手をつないで逃げる	模倣あり
友だちと手をつないで逃げる	模倣あり	友だちにマットに乗ることを伝える	模倣あり
友だちに身体の向きを変えて逃げるように伝える	模倣あり	友だちの分のマットを取り出す	模倣あり

※本研究は，所属学校長・保護者の許可を得て実施・発表されている。

UMEMURA Shouto, ETO Hiroshi

特別支援学校における「音声ペン」の活用の成果と課題Ⅱ

○漆畑千帆　　生田茂　　柘植雅義
（千葉県立市川特別支援学校）（大妻女子大学人間生活文化研究所）（筑波大学人間系）
KEY WORDS:　音声ペン　教育実践　音声言語

１．目的

知的障害の特別支援学校の教員に、無発語であったり有意味な発語が見られなかったりするといった音声言語表出が困難な児童生徒に対する「音声ペン」の活用について質問紙による調査を行い、活用の現状や活用の方法、その成果や課題について明らかにした。

２．方法

(1) 予備調査：知的障害の特別支援学校である X 県立 Y 特別支援学校の教員 10 名に予備調査を行い、質問紙の調査項目などについて検討を行った。(2019 年 2 月～3 月)

(2) 調査対象者：過去 3 年間で、知的障害児童生徒に対し、「音声ペン」を活用した教育実践を行い、その取り組みについて学会や論文等で発表した教員が在籍している(いた)全国の知的障害特別支援学校 12 校の全学部の学級担任を対象に、質問紙による調査を実施した。(知肢併設校においては、知的障害教育部門の教員に実施した。)647 名に質問紙を配布し、369 名のデータを回収した（回収率 58.4%)。

(3) 質問紙の調査項目：①音声ペンの活用の有無、②活用の方法、③音声ペンの良さと課題、④どのようにして知ったか、⑤活用してみたいか、⑥効果的なツールであるか、⑦今後取り組んでみたい実践、⑧自由記述であった。

(4) 調査時期：2019 年 7 月～8 月に実施した。

(5) 倫理的配慮：本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した。

３．結果

(1) 「音声ペン」の活用状況について：これまでの教育実践において「音声ペン」の活用の有無は、「ある」が 119 名(32.4%)、「ない」が 248 名(67.6%)であった(図 1)。実践に取り組んだ学部は図 2 の通りである。活用したことのある教員の約 8 割が同僚からの勧めで「音声ペン」を知り活用していた(図 3)。また、活用したことが「ない」と回答した教員でも約 8 割以上が「使ってみたい」、「どんなものか知りたい」等と「音声ペン」に興味を示していた。

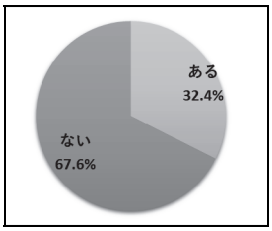


図 1 音声ペン活用の有無（ｎ＝367）

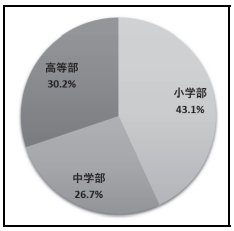


図 2 所属学部（ｎ＝116）

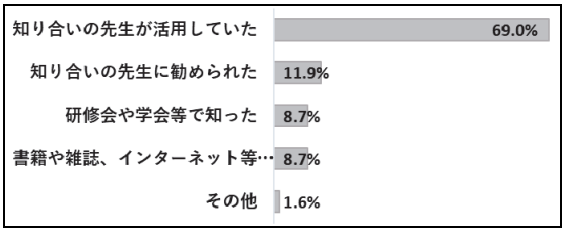


図 3 どのようにして知ったか（n=126）

(2) 「音声ペン」の活用の方法：実践に取り組んだ教員の約 9 割が、音声言語表出に何らかの困難を持つ児童生徒に活用していた。その使用方法は「役割の進行」(図 4)、使用場面は「日常生活の指導」が最も多く挙げられた(図 5)。「音声ペン」を活用したことにより起こった効果や成果、児童生徒の変容については、「役割などの進行を行えるようになった」が最も多かった(図 6)。

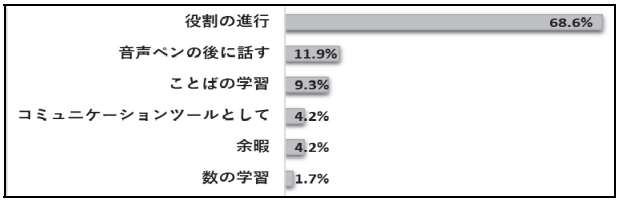


図 4「音声ペン」の使用方法（ｎ＝118）(複数回答含む)

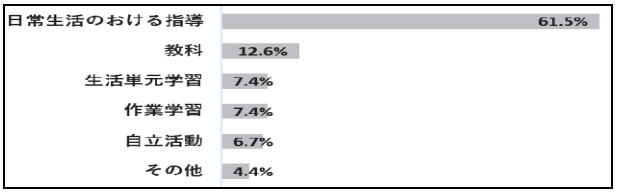


図 5「音声ペン」の使用場面（ｎ＝135）(複数回答含む)

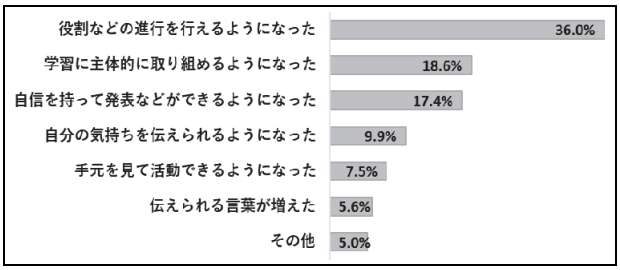


図 6「音声ペン」の活用による効果や成果（ｎ＝161）(複数回答含む)

(3) 「音声ペン」の良さと課題：「音声ペン」の良さについて、最も回答が多かったのは、「子どもの興味を引きやすい」の 27 名(27.0%)で、次いで「子ども主体で使うことができる」が 23 名(23.0%)であった。課題としては、「学校外での般化が難しい」が 41 名(35.0%)と最も多かった。次いで「使用する場面が限定される」、「音声が小さく、聞こえにくい」が 18 名(15.4%)という結果であった。

４．考察

本調査の結果、音声ペンを活用したことのある教員が所属している（いた）学校でも、その利用は教員全体の約 3 割にとどまっていた。活用したことのある教員の約 8 割は同僚からの勧めで「音声ペン」を知っていた。学校の中で活用している教員がいるのに「見たことがない」「知らなかった」と回答している教員もおり、「音声ペン」を活用した実践は、学校や学部など大きな組織単位としては取り組まれていないことが分かった。入山・山田（2017）は、支援機器の活用について「教師たちの個々の努力だけに頼らない、学校そのものをサポートするような支援体制が必要」と指摘している。一方で、活用したことのない教員でも約 8 割が「音声ペン」に興味を示していたことから、「音声ペン」を活用した成果や課題を、学会発表や研修会などで共有し、広報することが大切と考える。

【文献】

入山満恵子・山田由貴（2017）特別支援学校における AAC 活用についてのアンケート調査．新潟大学教育学部紀要，10(1)，253-259.

(URUSHIHATA Chiho, IKUTA Shigeru, TSUGE Masayoshi)

特別支援学校におけるプログラミング教育の実践

－ 知的障害中学部生徒へのプログラミングロボットによる教育実践 －

〇大井 雅博　　大杉 成喜
（三重県立杉の子特別支援学校）　（皇學館大学教育学部）

KEY WORDS ：　プログラミング教育　知的障害教育　コード･A･ピラー

1　目的

令和２年度より小学校におけるプログラミング教育が必修化となる。これは、特別支援学校においても同様のあつかいとなり、知的障害教育の特別支援学校学習指導要領についても実施することが求められる。

小学校段階において学習活動としてプログラミングに取り組むねらいは､「プログラミング的思考」と呼ばれる論理的な思考力を育むことや、各教科等の内容を指導する中で実施する場合には、各教科等で学ぶ知識及び技能等をより確実に身に付けさせることが示されている。

知的障害や発達障害の特徴として認知機能の弱さ、計画的に行動することの弱さ等がある。「プログラミング的思考」を身に付けることは、このような障害特性をもつ児童生徒にとり社会生活を送る上で必要なスキルを身に付けることとなり、重要な教育的要素が含まれると考える。

しかしながら、これまで知的障害教育におけるプログラミング教育の実践や研究については、まだ少ない。

本研究は、特別支援学校におけるプログラミング教育の実践を通して、その可能性や導入についての有効性を検討する。

2　方法

プログラミング教育については、小学校学習指導要領に準じる形で、特別支援学校小学部に示されている。知的障害特別支援学校において、小学部児童にプログラミング教育を実施することは､ハードルが高いと考える教員も多い。知的障害教育の学習指導要領では、目標・内容を各段階として構成しており、その段階における下の目標・内容について扱うことが可能である。このことから、中学部１年生を対象にコード･A･ピラー（以下、ピラー）を教材とした授業実践を行うこととした。

また、プログラミング教育の導入を検討するという目的から、実践を進める上で子ども目線にたった生徒の感覚や課題の把握や実践方法を進めることの手段として、教科情報を履修した高等部肢体不自由生徒がアシスタントとして指導に加わることとした。

学習の状況や評価等を授業者､大学教授(特別支援教育)、特別支援教育専攻学生が観察、記録及び情報収集と考察を行うこととした。

3　実践内容

(1)対象児

特別支援学校中学部１年生４名（知的障害）

授業実施時期　令和元年 11 月

(2)学習のねらい

・具体物を使い、動作のルール性を視覚化することで、プログラミングの基礎をイメージできる。
・具体物を実際の動作に置き換えることで、イメージどおり動作するか検証することができる。

(3)学習のながれ

①ピラーを自由に組み立てて動作させ、動きの法則性をイメージさせる。
②高等部生徒が、ピラーと同じ動作を micro:bit でプログラミングしたタミヤのクローラーを用い、プログラミングにより、いろいろな玩具が動作させられることを説明する。
③ピラーの色によりいろいろな動作（プログラミング）できることを説明し、ピラーの色とカラーボールを対応させてプログラミングのシミュレーションすることを説明する。
④ピラーの色に対応したカラーボールを円筒ケースに並べさせ、プログラミングのイメージを持たせる。
⑤カラーボールの配列を基にピラーに置き換えたときの動作を紙面上に再現させ、より具体的なプログラミングのイメージを持たせる。
⑥ピラーを配列どおりに組み立て、動作を予測させる。
⑦ピラーを動作させ動きを観察する。
⑧ピラーがシミュレーションしたプログラミングどおりに動作したか確認させる。

4　結果

学習のながれ①の場面で、ピラーの組み合わせ方や動作の法則性の概念について概ね理解していた。

②の場面で、ピラー、クローラーという玩具の動作を合わせてみることで、パーツを組み合わせることで思うような動作ができるというイメージが持てた。

③④⑤の場面で、カラーボールを並べるだけでピラーの動作を想像することは難しいが、紙面上に動きを再現させることで、指さしで確認するなどの行動が見られ、動作の具体的イメージが持てたと考えられる。⑤の活動については、高等部生徒の意見を参考に指導を行った。

⑥⑦⑧の場面で動作終了後、イメージ通りに動いたという発言がみられた。開始と終了の時、ピラーが音と光で動作を知らせるので、動作の行程が判断でき分かりやすいと発言していた。

5　考察

生徒たちは、ピラーを動作させる際、ピラーの組み合わせ方、動作の予測、スタート位置やゴールの位置を生徒たちが考え話しながら行っていたことから､「プログラミング的思考」を行っていたと考察される。

特別支援学校小学部では、動きを注視する、法則性を理解する、動作を他のものに代替するなどの活動に弱さがみられるため、中学部でこのような玩具を使用した教育実践を行うことは「プログラミング的思考」を身に付けるために有効であると考える。

プログラミングを学習した高等部生徒と授業指導を行うことで、例えば紙面上に動作を再現させた方が分かりやすいといった生徒の視点での指導方法も有効であった｡また、クローラーのプログラミングの様子等について、高等部生徒が説明することで､中学部生徒の理解が進むことにより、この生徒にとってもプログラミング教育への意欲の向上や自信につながる結果となった。

(OOI Masahiro, OSUGI Nariki)

知的障害特別支援学校教師の身体の動きに関する気づきとその支援

大川木綿子　　安藤隆男
（千葉県立野田特別支援学校）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：知的障害　自立活動　教師の気づき

Ⅰ　問題の所在と目的

知的障害の特性上、実際的・具体的な内容の指導が効果的である（文部科学省，2009）ため、生活場面に即しながら繰り返し学習することで、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的､段階的な指導が重要である（文部科学省，2018）。この特性を踏まえた学習の有効性が指摘される一方、本人の努力不足や親のしつけが悪いなどと叱責を受けることもあり､課題となっている（文部科学省，2009）。そこでまずは､教師が児童生徒の困難さに気づき、その要因を捉えることができる力が必要である。加えて、教師の気づきの状態に応じ、新たな気づきをもたらす支援が求められると考える。

本研究では、塩田（2009）を参考に、気づきを①身体的な機能への気づき、②自己活動への気づきと捉え、知的障害児の困難さに関する教師の気づきの特徴を明らかにし、新たな気づきをもたらす支援の検討を目的とする。なお、対象となる教師には口頭と書面にて研究概要を説明し、同意を得た。対象となる児童の保護者には口頭と書面により承諾と同意を得た上で実施した。

Ⅱ　知的障害特別支援学校教師の気づきの特徴（研究１）

１．目的

児童の障害種や障害特性によって、教師の気づきに違いがあるかを明らかにする。その上で、教師の気づきの特徴を明らかにする。

２．方法

知的障害特別支援学校の小学部 1 年生を担任する教師 2 名を対象とする。年度始めに作成した、担任する児童の個別の指導計画に記述された内容から困難さに対する教師の気づきが見られた部分を抜き出し、自立活動 6 区分に当てはめて分類する。次に、同児童の自立活動 6 区分の要素が含まれる映像を用いて、教師の気づきの割合に差があった区分について各教師の気づきの場面を明らかにするとともに、視点を提供し、指導の対象となるポイントを聞くインタビューを担任教師 2 名と、対象児と面識がなく日本リハビリテイション心理学会のスーパーバイザー資格を有する校外教師 2 名に実施する。その後、塩田（2009）の気づきの 3 層モデル（Fig.1）を基に、各教師の語りから気づきの特徴を明らかにする。

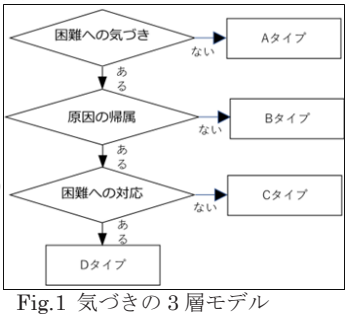


Fig.1 気づきの 3 層モデル
塩田（2009）

３．結果及び考察

個別の指導計画に記述された児童の情報を分析すると、児童の障害種や障害特性によって困難さに対する教師の気づきは異なることが認められた。とりわけ、困難さに対する教師の気づきの割合に差があった身体の動きの視点をインタビューにおいて提供すると、個別の指導計画には記述がなかった気づきが語られた。気づきの特徴として、①困難への気づきのみあるタイプ②困難への気づきはあるが原因帰属が語られずに対応が語られるタイプ③原因帰属を身体の動き以外で語るタイプ④身体の動きに関する気づきがないタイプがあった。このことから障害種や障害特性に偏らない情報収集における視点の提供の必要性とともに、対処的な対応になりやすい、原因帰属が曖昧になりやすい、原因帰属が心理面や環境面へ依拠しやすい、原因帰属を身体の動きとして捉えにくいといった知的障害特別支援学校教師の気づきにおける今日的課題が示唆された。

Ⅲ　教師の気づきの特徴に基づく支援（研究２）

１．目的

研究 1 で明らかになった気づきの特徴に基づき、担任教師に新たな気づきをもたらす支援を検討する。

２．方法

研究 1 と同じ担任教師 2 名を対象とし、インタビューガイドに沿った半構造化面接を実施する。インタビューガイドは､気づきの 3 層モデルを基に予備調査を実施した上で、大学教授や大学院生等の協力を得て検討、作成する。支援場面の抽出基準はインタビューにおいて担任教師の困難に対する気づきがあった場面であり、かつ校外教師 2 名がポイントに共通して挙げた場面とする。インタビュアーの関わり方としては、担任教師が考察するように開かれた質問をし、担任教師の語りに同意や共感をする。支援時の音声データを文字に起こし、担任教師とインタビュアーの会話がわかるようなスクリプトを作成し、インタビュアーが投げかけた質問は担任教師の気づきの特徴に基づいていたかどうか、インタビュアーの質問を受けて、担任教師に新たな気づきをもたらすことができたかどうか検討する。

３．結果及び考察

抽出した全ての場面において、困難に対する原因帰属とそれに応じた具体的な対応が語られた。特に、原因帰属が複数推察されるとともに、児童の困難な状態と捉える語りから工夫している状態という語りに変化した。これらの結果から、児童の様子を省察する機会の設定や工夫、原因帰属への支援が児童理解に有効であると示唆された。しかしながら、原因帰属が周囲の環境や児童の心理に依拠されやすいこと､身体の動きに関する対応が語られなかったこと、今後、原因帰属の核心にせまる必要性を踏まえると、児童主体の自立活動の視点で実態を整理することが求められる。同時に、気づきの段階に応じた専門的な知見を踏まえた支援と学校組織としての支援構築の必要性が示唆される。

Ⅳ　総合考察

研究 1 の結果から、障害種や障害特性に対応して注目される区分が異なる（安藤，1996）ことを踏まえた視点の提供と､原因帰属を推察する必要性が窺えた｡研究 2 からは、教師が児童の実態を捉え直し、自身の足りない視点に気づくことができたと捉えられる。これらは、今後の的確な実態把握につながると推測される。

【主要文献】

塩田順子（2009）脳性まひ児の学習上の困難に対する教師の気づき.筑波大学修士論文.

（OKAWA Yuko, ANDO Takao）

知的障害特別支援学校におけるよさこい系踊りの活用状況

－ 知的障害特別支援学校への抽出調査を通して －

〇大杉 成喜　　川添 敦也
（皇學館大学教育学部）　（三重県立かがやき特別支援学校）

KEY WORDS ： 知的障害特別支援学校　よさこい系踊り

1 目的

「よさこい」は 1992 年の「YOSAKOI ソーラン祭り」以降，形を変えながら全国に伝播してきている。矢島（2003）は多様化するよさこいを取り入れた祭りを「よさこい」系祭りと呼んでいる。本研究でも矢島に従い，「鳴子，四竹を持って踊る」ものを「よさこい系踊り」と定義した。学校教育においてもこの「よさこい系踊り」は運動会や文化祭等で取り入れられている。先行文献調査では，知的障害特別支援学校での実践事例も報告されているが，全国で「よさこい系踊り」がどのように実施されているか，指導の実態，その効果については明確なデータは得られなかった。そこで抽出調査を計画した。

2 方法

全国の知的障害教育課程を有する特別支援学校 675 校から 100 校を乱数で抽出したのち，電話により過去３年間の間によさこい系踊りの指導が行われたかを尋ねた。よさこい系踊りの指導があったと答えた学校のうち，承諾をいただいた学校に調査紙への回答を依頼した。

3 結果

過去３年間に「よさこい系踊り」を用いていると答えた学校は 100 校中 25 校であった。質問紙は回答を内諾いただいた 23 校に郵送し，16 校から返送を受けた(回収率 69.6%)。回答者は 20 代 5 名 30 代 4 名 40 代 2 名 50 代 2 名 60 代 1 名であった。

(1) よさこい系踊りが実施されている学校のある地域

よさこい系踊りの指導を実施している答えた知的障害特別支援学校 25 校の分布図を Fig.1 に示す。

(2) よさこい系踊り教材設定について

よさこい系踊りを指導された学部は高等部が 12 校，中学部が 2 校，全校が 1 校であった。

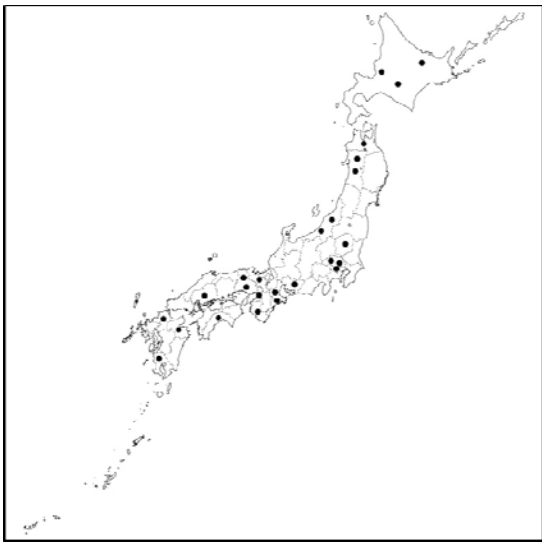


Fig.1「よさこい系踊り」を実施している知的障害特別支援学校

よさこい系踊りを実施している理由については「毎年行っているから（11 校 69%）」が最も多く，「地域文化に触れさせるため（4 校 25%）」「よさこい系踊りが日本独自の文化であるから（3 校 18%）」「数年に 1 回用いるというルーティーンに入っているから（3 校 18%）」が続いた。

教材設定の方法としては「毎年使っている振り，楽曲をそのまま使う（9 校 56%）」「経験したことのある先生に聞く（6 校 38%）」「毎年使っている振り，楽曲を少しずつアレンジする(5 校 31%)」「振りを一から指導者が考える(5 校 31%)」であった。

よさこい系踊りで得られる効果について「A.鳴子を持ったことにより，リズムが取りやすくなった。」「B.児童生徒の体力が向上した。」「C.かけ声を出しながら踊ることができた。」「D.よさこい系踊りで足腰の強化に至った。」「E.自分の気持ちをコントロールできた。」「F.活動中や活動外で，児童生徒間の関わりが増えた。」「G.正しく踊ろうと努力する姿が見られた。」「H.鳴子を持ったことにより，参加意識が高まった。」「I.児童生徒が，踊ることの楽しさを実感していた。」「J.ルールや隊列を守って踊ることができた。」「K.お互いの踊りを認め合うことができた。」「L.みんなで踊るという一体感を持って踊ることが出来た。」「M.児童生徒が達成感を味わうことができた。」「N.休み時間等によさこいについての会話が生まれた。」「O.体を目一杯動かして踊ることができた。」「P.みんなで協力しながら活動に取り組めた。」「Q.鳴子を安全に使うことができた。」「R.音楽に合わせて踊ることができた。」の各項目について五件法で尋ねた。

このうち，「G.正しく踊ろうと努力する姿が見られた。」「I.児童生徒が，踊ることの楽しさを実感していた。」「L.みんなで踊るという一体感を持って踊ることが出来た。」において「そう思う」「少しそう思う」が 75%以上であった。

4 考察

抽出調査の結果から，全国の知的障害特別支援学校の約 25%において「よさこい系踊り」が実施されていると考えられる。また，毎年くり返し同じ振りや楽曲を指導している学校が多く，指導教材としても定着していると推察される。「よさこい系踊り」の効果として，踊ることの楽しさや一体感があげられており，高等部を中心にその指導が根付いている理由であると考えられる。また，在校中や卒業後，地域のよさこい系踊り等に参加するきっかけにもなり，高等部の教育課程に適した教材となっている。

参考文献

矢島妙（2003）「よさこい」系祭りの全国展開の分析―伝播をめぐる統合的枠組を基礎として―，よさこい/YOSAKOI 学リーディングス，104-127

謝辞

お忙しい中，電話による調査及び質問紙による調査にお答えくださった，全国の知的障害特別支援学校の皆様に感謝申し上げます。ありがとうございました。

(OSUGI Nariki, KAWAZOE Atsuya)

日本版 Vineland-Ⅱ適応行動尺度による知的障害特別支援学校児童生徒の適応行動の評価

学部別の特徴と知能との関連性について

○大西祥弘　　平岡千明　　恵羅修吉
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）
KEY WORDS: 適応行動、知的障害、特別支援学校

【目的】

知的障害は，知的機能と適応行動の双方が明らかに制約されていることを特徴とする発達期の障害として定義されている。わが国では，知的機能を評価する知能検査については長い歴史があるが，適応行動に対応して標準化された尺度の開発は遅れていた。2014 年に日本語版 Vineland-II 適応行動尺度（以下，Vineland-II）が公刊されことで適応行動の評価に踏み出すことになったが，知的障害のある児童生徒を対象とした研究報告は依然として少ない状況にある。

本研究では，知的障害特別支援学校に在籍する知的障害児を対象に Vineland-II による適応行動の評価を行い，知的障害児の適応行動について学部別の特徴と知的機能との関連性について分析することを目的とした。

【方法】

対象：小規模の知的障害特別支援学校一校に在籍する全児童生徒 59 名を対象とした。小学部 18 名（男/女=14/4），中学部 18 名（男/女=10/8），高等部 23 名（男/女=14/9）であった。

手続き：検査は年度末に近い 1 月中に実施した。それぞれの児童生徒が所属する学級の正・副担任あわせて 2 名により評定を行った。

倫理的配慮：調査の目的・内容・手続きについては，実施校管理職で構成された校内会議で協議され了解された。取得したデータは校内で厳密に保管し，個人情報を保護した。

【結果】

児童生徒の適応行動総合点（以下，総合点）は最頻値が得点下限の 20 であり，低い得点に偏りのある分布を示したので，中央値で分析することにした。児童生徒全体の中央値は 26 であった。

小学部，中学部，高等部それぞれの総合点，領域標準得点，領域ごとの下位領域評価点を図 1 に示す。図 1 左端の領域標準得点をみると，小学部は平坦なプロフィールであるが，中学部と高等部は「コミュニケーション」が他の 2 領域に比して低得点となるプロフィールであった。

下位領域評価点では，「コミュニケーション」については，いずれの学部も「読み書き」が低く「受容言語」が高かった。「日常生活スキル」については，小学部では「身辺自立」と「地域生活」が低いが，中学部・高等部では「地域生活」の低さが目立っていた。「社会性」については，どの学部も同様のパタンであり，「遊びと余暇」が低かった。「不適応行動」については，小学部が他学部に比べ高い評価点を示した。

全児童生徒における総合点と IQ の散布を図 2 に示す。IQ については，測定不能であった 5 名（いずれも小学部）については，便宜的に 20 とした。総合点の得点下限も 20 であるから，総合点・IQ ともに 20 で切断されている。図 2 をみると，IQ が 45 - 50 範囲を境界として，その前後で分布の傾向が異なっていた。IQ がこの範囲を下回ると総合点が最低水準になるが，この範囲を上回ると IQ とは関連なく総合点に大きなばらつきが生じる分布となった。その傾向は，中学部と高等部で特に顕著であった。

【考察】

全体として総合点が低い水準に分布したことから，知的障害児の適応行動の弱さが明らかに示された。小学部と中学部・高等部とでは領域プロフィールが異なり，小学部は全般的に低い状態であった。一方，中学部・高等部では「コミュニケーション」領域で落ち込みが見られた。「コミュニケーション」領域では「読み書き」の弱さが明らかであったことから，中学部・高等部では読み書きスキルの向上を促す教育機会を増やすことが課題であるといえる。「社会性」領域では，学部を問わず，「遊びと余暇」の評価点が低かった。遊びや余暇など学校外での活動が主となる領域で必要となるスキルの獲得・向上を促すための支援の手立てについて，学部を越えて長期的な視点から検討する必要があると考える。

適応行動と IQ の関連については，図 2 に示したように，全体として IQ の高い児童生徒で総合点の高い傾向にあるが，IQ が 50 を上回る者では総合点のバラツキが大きくなり個人差が顕著となった。比較的高い IQ を生かして適応行動の向上を図れる領域は「コミュニケーション」であろう。なかでも低い「表出言語」と「読み書き」に対応した指導の改善を図ることが今後の課題といえる。

(OHNISHI Yoshihiro, HIRAOKA Chiaki, ERA Shukichi)

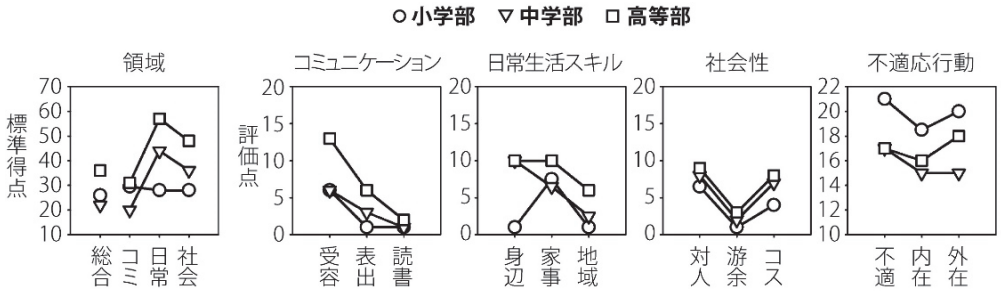


図 1　学部別による領域標準得点と下位領域評価点のプロフィール（数値は中央値）

領域（総合：総合点，コミ：コミュニケーション，日常：日常生活スキル，社会：社会性），コミュニケーション（受容：受容言語，表出：表出言語，読書：読み書き），日常生活スキル（身辺：身辺自立，家事，地域：地域生活），社会性（対人：対人関係，遊余：遊びと余暇，コス：コーピングスキル），不適応行動（不適：不適応行動，内在：内在化問題，外在：外在化問題）

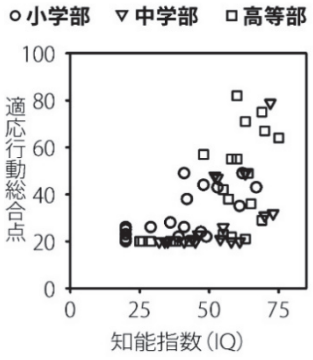


図 2　学部別による適応行動総合点と知能指数による散布図

特別支援学級における自立活動の集団指導の中での個々の目標達成をめざして

－個別の指導内容を関連させた活動の設定を通して－

○大櫃　玲子　　宮崎　亜紀　　一木　薫
（福岡市立西都小学校）（熊本県立菊池支援学校）（福岡教育大学教育学部）

KEY WORDS: 自立活動　特別支援学級　集団指導

【目的】

特別支援学級の担任教員は，児童一人一人の実態把握と，個別の指導目標の設定を一人で行わなければならない状況にある。また，児童の実態は多様であり，指導目標も異なる中，一つの集団として集団指導を行わなければならない。

本研究では，小学校の特別支援学級における 13 名の児童を対象とした自立活動の指導を報告する。対象児の変容に基づき，多様な個々の実態に応じた集団指導の成果や課題について明らかにすることを目的とした。

【方法】

（1）対象児

X小学校の知的特別支援学級２学級 13 名（１年生４名，２年生４名，３年生２名，４年生２名，６年生１名）。知的障がいの程度は，軽度から中度まで幅広く，全員が自閉症スペクトラム障がいなど，他の障がいを併せ有する。

本研究では，３名の児童（２年生A児，３年生B児，４年生C児）に焦点化し，学校長，保護者の了承を得て報告する。自立活動の６区分に照らした主な実態を Table１に示した。

Table１　対象児の実態（一部抜粋）

	A児	B児	C児
健康の保持	危険な場面や状況で回避することが難しい。	体調不良を身近な人に伝えることが難しい。	飲むように食事をして吐くことがある。
心理的な安定	人からの指示や援助があっても行動できないときがある。	日常とは違う日程や活動内容に対応することが難しい。	物事にこだわって固執することがある。
人間関係の形成	遊びや集団活動に参加し，一緒に活動することが難しい。	苦手なことや短所について，話したり伝えたりすることが難しい。	自分と違う意見や助言を受けたとき，素直に受け入れることが難しい。
環境の把握	いろいろな視覚刺激の中から目的のものを見ることが難しい。	時間の長さに応じて行動することが難しい。	指示通りや，自身がイメージした通りに体を動かすことが難しい。
身体の動き	クレヨンや鉛筆で線をなぞることが難しい。	はさみで細かく切ることができる。	道具を使って細かい作品を作ることができる。
コミュニケーション	話し言葉で伝えることが難しい。 提示された絵や写真に注目することが難しい。	慣れた場面以外では，気持ちや考えなどを伝えることが難しい。	言葉の意味や正しい用法を理解して，場に応じた言葉遣いをすることが難しい。

（2）課題関連図の作成及び指導目標の設定

一人一人の課題関連図を作成し，中心課題を導き出した上で，個別に指導目標を設定した（Table２）。

Table２　対象児の指導目標

A児	簡単な動作の模倣，身近な人の名前の認識ができる
B児	援助が必要な時に自分から援助を求めることができる
C児	相手の気持ちやその場の状況などを整理して，適切な行動をとることができる

（3）個別の指導目標をふまえた指導内容の設定

まず，個別の指導目標の達成のために必要な内容項目を選定し，指導内容を検討した。次に，カードへの注目，援助を求める場の設定等，個別に設定した指導内容を関連させて活動を計画した（Table３）。指導における対象児の個別の指導内容については Table４に示した。

Table３　計画した活動内容

題材	時期	活動内容
道づくりゲーム	５月	共通のゴールに向けて，各自が持つ数種類の道カードを，順に１枚ずつ選択してつなげる。その際，選択するカードや置き場所に迷ったらアドバイスを求める
くねくねすごろく	９月	条件に沿って各自が作ったすごろくをつなげ，順にさいころを回し，みんなで数えながらコマを動かす。お題のあるマスに対応できなければアドバイスを求める。
ぼく・わたしのトリセツ	12 月	自分の得意なこと，苦手なことを書きまとめ，発表する。その中で，よいところや苦手なことへの対応の仕方等について意見をもらう。

Table４　個別の指導内容

題材	A児	B児	C児
道づくりゲーム	友だちが置くカードに注目すること	援助の求め方，応じ方を知ること	いつアドバイスを受けるか知ること
くねくねすごろく	模倣してさいころを投げること	友だちに援助を求めること	アドバイスを受け入れること
ぼく・わたしのトリセツ	話しかけてくれている友だちに注目すること	できること・難しいことを把握すること	アドバイスにより自分の考えを見直すこと

【結果】

A児は，動作の模倣は難しいものの，提示したカードや指さした友だちに注目する場面が増えた。また，カードやさいころ等の物よりも，人への注目は回数が多く，A児が注目した友だちの名前を教師が添えると，本人も続いて言ったり，教師が名前を呼んだ友だちを注目したりすることができるようになってきた。

B児は，できることとできないことを自分で区別することは難しいものの，援助を求めようとすること，友だちのアドバイスを受け入れることができるようになった。どのように行動すればよいかわからないものの，自分で進めようとして手が止まっている様子が見られたときに，友だちに援助を求めるように促すと，以前はそれを拒んでいたが，「そうします。」等と言って自分から尋ねる姿が見られるようになった。

C児は，相手の考えを受け入れて自分の行動を見直す場面が多く見られるようになった。「参考になるアドバイスがたくさんあって聞いて良かった。」という発言もあり，気持ちを整理して適切な行動をとることができるようになってきた。

【考察】

結果で確認された児童の姿から，個別の指導目標について，A児，B児はおおむね達成，C児は達成したと考えた。A児は模倣して体を動かす活動，B児はできること・難しいことに気付く活動の設定が不十分であった。しかし，それにつながる，A児の人や物に注目すること，B児の援助の求め方や受け方を理解することは設定でき，指導目標の達成に向かうことができた。また，同じ学習活動を通して学ぶことで，ある児童が他の児童のモデルになり得る機会ともなった。

以上により，指導目標や指導内容が異なる多様な集団における指導でも，個々の指導目標の達成に迫ることはできたと考える。指導目標の十分な達成に向けた指導内容の設定や活動の選定，時間配分等については，今後の課題としたい。

（OBITSU　Reiko ，　MIYAZAKI Aki ，　ICHIKI Kaoru）

「思考力・判断力・表現力等」を育てる授業づくりの在り方（１）

－知的障害特別支援学校小学部における児童の「思考・判断・表現」する姿の捉え方－

○小郷将太　　角原佳介　　仲矢明孝
（岡山大学教育学部附属特別支援学校）　（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 思考・判断・表現　生活単元学習　劇遊び

【はじめに】

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(2017)では，育成を目指す資質・能力として,「知識及び技能」,「思考力，判断力，表現力等」,「学びに向かう力，人間性等」が示されている。また，評価の観点を，「思考・判断・表現」として，各教科の内容等に即して思考・判断したことを，その内容を表現する活動と一体的に評価することとなっており，思考・判断の結果としての表現であること，その過程を含めて評価することの重要性が示されている。

本研究では，劇遊びを題材とした生活単元学習の授業において，対象児が「思考・判断・表現」していると授業者の判断した場面の記録を分析することにより，授業における児童の「思考・判断・表現」する姿の捉え方について検討する。

【方法】

1. 授業

小学部 3･4 年生，全 6 名の児童が在籍する学級で実施された生活単元学習の授業の中から，本研究では，児童の主体的な表現が多く見られた以下の 3 つの劇遊びの単元を対象とした。各単元の大まかな展開は,①読み聞かせを聞き，教師の用意した簡易的な環境設定で劇遊びをする，②劇に使う道具を制作する，③制作した道具を使って劇遊びをする，というものである。

実施時期・単元	単元の特徴と主な学習活動
Ⅰ期 （X 年 6 月） 劇遊び 「3 匹のこぶた」 （全 6 時）	○配役：こぶた役（児童），オオカミ役（教師，6 時目のみ A 児） ○繰り返しの要素の中で，展開が分かりやすい単元構成 ○オオカミ役の教師と言葉での簡単なやりとりをする場面の設定 ○劇に必要な道具（木やレンガの家の材料）を制作する活動
Ⅱ期 （X 年 10 月） 劇遊び 「3 匹のやぎの がらがらどん」 （全 9 時）	○配役：やぎ役（児童），トロル役（教師，希望児童） ○繰り返しの要素があり，展開が分かりやすい単元構成 ○トロル役の教師や友達とのものを使った簡単なやりとりをする場面の設定 ○「橋を渡る」ことを目的とした課題解決場面の設定 （通せんぼをしているトロルに何を渡して橋を通してもらうか） ○トロルとのやりとりに使いたい道具を制作する活動
Ⅲ期 （X+1 年 2 月） 劇遊び 「さるかに合戦」 （全 6 時）	○配役：かに役（児童），さる役（教師，希望児童） ○複数の登場人物があり，それぞれ異なる役割に取り組む単元構成 ○物（柿の木や柿）へ働き掛ける演技をする場面の設定 ○「柿を取る」「さるをやっつける」ことを目的とした課題解決場面の設定 （どんな道具で高い場所の柿の実を取るか，どのような道具でやっつけるか） ○「柿を取る」「さるをやっつける」ために必要な道具を考え，制作する活動

2. 対象児童

学級児童 6 名の中から，3 年生の A 児を対象とした。A 児は，2，3 語文程度の言葉でのやりとりができる。お絵描きや工作，ごっこ遊び等を好むが，関心のないことや周囲の様子，友達の行動に注意を向けにくい児童である。

なお，対象児の保護者や所属機関には，研究の目的や方法等について説明し，同意を得た。

3. 記録・分析

全ての授業をビデオ録画し，授業の中で A 児が知識や技能を活用して「思考・判断・表現」していると，2 名の授業者がいずれも判断した行動を抽出し，周囲の状況と併せて記録した。それらの記録を整理，分析することにより，児童が「思考・判断・表現」する姿を捉えるときの観点について検討した。

【結果】

3 つの単元において，A 児が「思考・判断・表現」していると判断された姿の中から典型的なものを取り上げ，それらの姿の解釈と併せて表に示す。Ⅰ期では，劇の進行に必要な表現が多く見られ，Ⅱ，Ⅲ期では，相手の動きや道具に応じて表現を変えたり，即興表現を付け加えたりする表現が見られた。また，各期を通じて，教師のモデルや物的環境だけでなく，前時までの教師の動きや自身の経験，友達の様子を手掛かりにして表現の仕方を考える姿が多く見られた。

表．各単元における A 児の姿とその解釈

	A 児の姿	解釈
Ⅰ期 劇遊び「3 匹のこぶた」	①1～3 時は，オオカミ役の教師の「入っていい？」という問い掛けに対して「フーフーして！」と，家を吹き飛ばすように要求した。しかし，4 時目には，「ダメー！」と劇のストーリーに沿った表現に変わった。	・劇の展開に沿ったやりとりをするために，教師のモデルを手掛かりに自分の台詞を考えて変更した。
	②オオカミ役の教師とのやりとりの中でレンガの家の煙突を指さし，「（煙突から）入っていいよ」と言って誘ったり，教師が煙突に入るのを待ってから，火をつけるふりをしたりした。	・オオカミをやっつけるために，道具や教師の動きを手掛かりに，やっつけ方や演技のタイミングを考えた。
	③レンガの家を作る場面で，友達が煙突を用意するのを忘れていることに気付き，自分から煙突を取りに行き，家の傍に置いた。	・周囲の状況から，劇を進行するために必要な道具を考えた。
Ⅱ期 劇遊び「3 匹のやぎのがらがらどん」	④トロル役の教師の働き掛けに応じて，トロルの好きな物や苦手な物を渡してやりとりした。	・トロルとやりとりをするために，トロルの働き掛けを手掛かりに，必要な道具を考えた。
	⑤6 時目以降はトロル役をした。ヤギ役の友達に渡された道具に合わせて，喜んだり，怖がったりして見せながらやりとりした。	・ヤギとやりとりをするために，これまでの教師の演技を手掛かりに，台詞や道具に合わせた表現を考えた。
	⑥7 時目に，物の陰に隠れて待機していたとき，やぎ役の友達が橋を渡ってきたことに気付かず，登場のタイミングを逃してしまった。これ以降は，物の陰から顔を覗かせ，友達が近づいてくるタイミングを見計らって登場するようになった。	・失敗の経験をもとに，タイミング良く登場するために，待機の仕方を考え，変更した。
	⑦友達が作った毒ボールやガイコツを渡されたときに，一旦怖がるふりをし，その後反撃をするという，前時までに教師が見せたアドリブを取り入れて友達とやりとりをした。	・ヤギとのやりとりをより楽しむために，過去の経験を手掛かりに，台詞や動きを考えた。
Ⅲ期 劇遊び「さるかに合戦」	⑧さるをやっつける場面で，友達がバナナを床に置き，さる役の教師を転倒させることに成功した。その直後，熱いお湯を掛ける役の A 児は，お湯に見立てたポンポンの入ったバケツをさるの足元に置き，少し離れて様子を見ていた。	・友達の演技や前単元での経験を手掛かりに，さるをやっつける方法やバケツの使い方を考え，バケツを落とし穴に見立て，実行した。
	⑨高い所にある柿を取る場面で，始めは手が届かずに困っていたが，友達が台の上に乗ったり，長い棒を使ったりして柿を落とそうとしている様子を見て，同じようにして柿を取った。	・柿をとるために，友達の様子や周囲にある道具を手掛かりに，高い所にある柿を落とす方法を考えた。
	⑩さるをやっつけた後，仲直りして一緒に柿を食べる場面で，「こりゃーうまい柿だ」と，劇の前半にさるが言う台詞を言いながら柿を食べるふりをした。	・劇（表現そのもの）を楽しむために，別の場面の台詞を手掛かりに，この場面の台詞を考えた。

【考察】

各単元において，A 児は劇のストーリーに沿って様々な表現をしており，それらすべての表現に「○○をするために」という目的意識が見られる。「劇を進行するため」「自分の役に取り組むため」「表現を楽しむため」など，目的は様々であるが，A 児の姿は，明確な目的意識をもち，それを達成するために思考，判断し，表現したものと言える。

また,「思考・判断・表現」する際に活用した手掛かりは，教師のモデルや物的環境，前時までの経験，友達の表現など多様であった。その時々の周囲の情報を手掛かりとするだけでなく，A 児がこれまでに経験し，習得した知識や技能を活用しながら「思考・判断・表現」していたと言える。

生活単元学習の授業において，児童の「思考・判断・表現」する姿を捉えるには，様々な活動場面において，個々の児童の目的意識をできる限り推測すること，さらに，その目的を達成するために，児童が何を手掛かりにどのように考え,行動しているのかを把握することが重要と考える。

今後は，児童の「思考・判断・表現」する姿を引き出すための効果的な支援の在り方について，検討することが課題と考える。

(OGO Shota，KAKUHARA Keisuke，NAKAYA Akitaka)

「思考力，判断力，表現力等」を育てる授業づくりの在り方(2)

―知的障害特別支援学校小学部における生活単元学習の授業分析を通して―

○角原佳介　　小郷将太　　仲矢明孝
（岡山大学教育学部附属特別支援学校）　（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 資質・能力　生活単元学習　授業づくり

【はじめに】

小郷ら(2020)は，「『思考力，判断力，表現力等』を育てる授業づくりの在り方(1)」（以下，研究(1)とする）の研究の中で，知的障害のある児童の「思考・判断・表現」する姿の捉え方について検討している。本研究では，研究(1)と同じ授業における対象児を２名抽出し，対象児の行動と周囲の状況を分析することにより，「思考力，判断力，表現力等」を育てる授業づくりの在り方について検討する。

【方法】

１．対象授業

研究(1)と同様，小学部 3，4 年生，全 6 名の児童が在籍する学級で実施された 3 つの生活単元学習の授業を取り上げる。なお，これらの単元はⅠ期～Ⅲ期になるにしたがい，繰り返し場面の減少や登場人物の増加，課題解決場面の設定など，発展的な構成となっている。

表１．対象とした授業とその実施時期

Ⅰ期（X 年 6 月）	Ⅱ期（X 年 10 月）	Ⅲ期（X+1 年 2 月）
劇遊び 「3 匹のこぶた」 （全 6 回）	劇遊び 「3 匹のやぎのがらがらどん」 （全 9 回）	劇遊び 「さるかに合戦」 （全 6 回）

２．対象児童

学級児童 6 名の中から，実態差を考慮し，3 年生Ａ児，4 年生Ｂ児の 2 名を対象とした。Ａ児は日常生活場面において機能的に使用している語彙数が比較的多く(100 語以上)，Ｂ児は比較的少ない(20 語以下)児童である。

なお，対象児の保護者および所属機関には研究目的と方法について説明し，研究参加への同意を得た。

３．記録・分析

研究(1)では，授業者が 2 名とも，対象児が「思考・判断・表現」していると判断した姿と，そのときの周囲の状況を併せて記録し，その記録を整理・分析した。本研究では同様の記録から，まず，対象児の「思考・判断・表現」を引き出したと考えられる授業の要素を抽出した。次に，それらの要素が対象児にどのような影響を及ぼしたのかについて分析することで，「思考力・判断力・表現力等」を育てる授業づくりの在り方について検討した。

【結果】

抽出された 12 の要素を，授業構成，物的環境，人的環境に 3 分類した。さらに，各要素が対象児に及ぼした影響，及び，対象児の「思考・判断・表現」を引き出す上での効果(高かった場合「＋」，低かった場合「－」)を表 2 に示す。

対象児 2 名に共通して，「題材の設定」「単元の構成」「道具」「モデル」「やりとり（教師）」の要素は効果が高く，「音楽」「教室配置」は効果が低かった。また，「課題解決場面」「友達の制作物」「友達の様子」「やりとり（友達）」はＡ児にのみ，「自分の制作物」はＢ児にのみ効果が見られた。

【考察】

実態の異なる 2 名の対象児に共通して効果の高い要素は，授業づくりにおける重要な視点と考えられる。本実践で効果が高いと判断した 5 つの要素は，いずれも教師が計画し，準備したり実行したりしたものである。これらの要素は，授業の中で教師の意図が直接的に反映されるものであり，

表２．授業におけるそれぞれの要素の影響と効果

	要素	Ａ児に及ぼした影響	効果	Ｂ児に及ぼした影響	効果
授業構成	題材の設定（劇遊び）	・初回から，興味をもち，主体的に取り組むことができた。劇遊びへの理解が深まるとともに，表現の幅も広がっていた。	＋	・Ⅰ期では，見通しをもつことができていなかったが，Ⅱ期からは期待感をもって取り組んでおり，主体的な「表現」が引き出されていた。	＋
	単元の構成	・練習での気付きから劇で使いたい道具を考え，自分や友達が作った道具から，多様な「表現」が引き出されていた。	＋	・繰り返し劇に取り組む経験をする中で，見通しや期待感をもち，主体的な「表現」が引き出されていた。	＋
	課題解決場面	・課題解決のための過程が不明確であることが，「思考・判断」を促しており，色々な方法を試して取り組んでいた。	＋	・「できない」ことへの不安から，活動を拒否していた。	－
物的環境	音楽（歌，BGM）	・出番のタイミングを考えるきっかけになっていた。	－	・メロディーやリズムが，身体の動かし方を考える手掛かりとなっていた。	－
	教室配置	・友達の様子への注目のしやすさにつながっていた。	－	・自分が活動する場所や，活動の内容を理解する手掛かりとなっていた。	－
	道具	・道具の形状や用途が，課題解決のための手掛かりとなり，「思考・判断・表現」が引き出されていた。	＋	・道具の形状や用途が，自分の活動内容を理解する手掛かりとなり，主体的に「表現」していた。	＋
	自分の制作物	・自分なりの意味を考えながら制作しており，その意味に沿って使用していた。	－	・「自分の」という思いがあり，自分から制作物を手に取り，主体的に「表現」していた。	＋
	友達の制作物	・友達が制作物に込めた意味への気付きが，「思考・判断・表現」を引き出していた。	＋	・あまり興味を示していなかった。	－
人的環境	モデル	・Ⅰ期はそのまま模倣していたが，Ⅱ・Ⅲ期は，部分的に取り入れ，「思考・判断・表現」の手掛かりとしていた。	＋	・教師のモデルを模倣することで，様々な「表現」が引き出されていた。	＋
	やりとり（教師）	・教師の問い掛けから気付きを得て，「思考・判断・表現」が促されていた。	＋	・物や人へ注目したり，行動したりするための手掛かりとなり，「思考・判断・表現」が引き出されていた。	＋
	友達の様子	・友達の様子から気付きを得て，「思考・判断」しながら「表現」を工夫していた。	＋	・注目は少なく，教師に促されながら部分的に模倣して「表現」していた。	－
	やりとり（友達）	・Ⅰ期は一方的に働き掛けていたが，Ⅱ・Ⅲ期は友達の反応に合わせて関わり方を工夫していた。	＋	・教師の支援を受けながら，物を介した直接的なやりとりのみ行われていた。	－

※Ａ児の場合，複数場面で「思考・判断・表現」を引き出した要素「＋」，単一場面のみで引き出した要素「－」，Ｂ児の場合，自発的「思考・判断・表現」を引き出した要素「＋」，教師の促しを必要とした要素「－」とした。

児童の目標を達成するための中核的内容と言える。一方で，教師の意図が反映されやすい要素と考えられる「音楽」「教室配置」は，対象児 2 名に共通して効果が低かった。これは，これらの要素が有する特性よりも，対象児の「思考・判断・表現」の手掛かりとなるような具体性に欠ける示し方が影響していると考えられる。

また，Ｂ児への効果が低かった要素の「友達の制作物」「友達の様子」「やりとり（友達）」は，いずれも友達一人一人の動きによって状況が変化するものであり，前述した要素と比べ，授業の中で教師の意図が直接的に反映されにくいものと言える。Ａ児にとっては友達の動きによる状況の変化が「思考・判断・表現」のきっかけとなっていたが，Ｂ児は状況の変化への予測が困難であり，自発的「思考・判断・表現」にはつながらなかったと推測される。また，実態差のある児童同士のやりとりへの支援の在り方に関する課題も考えられる。

本研究の結果，「思考力，判断力，表現力等」を育てる授業づくりでは，抽出した各要素に配慮しながら，教師の意図が反映される授業構成にすることの重要性が示唆された。

また，児童同士が関わり合う場面では，Ｂ児に関する課題も確かめられたが，一方で，場面は少ないものの教師の予想を超えたＢ児の気付きの姿も見られた。児童同士の関わり合いの中で，「思考・判断・表現」を引き出す個々の実態に即した支援の工夫が重要と考える。

(KAKUHARA　Keisuke, OGO　Shota, NAKAYA　Akitaka)

北海道特別支援学校高等部卒業生の就労と地域との関係

北海道の知的障害特別支援学校における就労に関する学習の取り組みから

○折　明宏　　柘植　雅義
（筑波大学大学院人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 北海道特別支援学校（知的障害）高等部、就労、地域資源の活用

（目的）

北海道の知的障害特別支援学校高等部の進路状況と作業に関する学習状況や、地域資源を活用した作業学習での取り組みの状況の調査を行い、北海道の特別支援学校高等部卒業生の企業等への就労の状況について明らかにする。

（方法）

対象は北海道立知的特別支援学校 43 校の高等部とし､その中で、2018 年度までに生徒の卒業実績のある 41 校を対象とした。41 校の内訳は、高等部単独設置の特別支援学校が、18 校、義務教育併設（特別支援学校小・中学部）高等部が、23 校である。

また、新設の特別支援学校や卒業生がなかった学校 2 校は対象から除外した。データの収集には、北海道特別支援教育センター（2019）のホームページで公開している､「高等部のしおり」から情報を収集した（表１）。

表１　抽出した項目（分析に使用したものを記載）

項目	内容
就労率	各学校の卒業者数と、一般就労、就労継続支援 A 型事業所の人数から出された割合
人　口	北海道の市町村別の人口
学校の形態	特別支援学校高等部での義務教育併設の高等部または、高等部単独設置の設置形態
地域資源の活用	職業に関する学習で、地域の企業や、商工会議所との連携を図りながら実施する学習の有無

分析には、IBM SPSS Statistics 26.0 for MacOS X（2020.2.3 現在）を使用し統計分析をおこなった。従属変数を、「就労率」として独立変数に、「人口」､「学校の形態（単独設置、義務校併設)」､「地域資源を活用の有無」とした。期間は 2018 年度の 1 年間として分析をおこなった。

(結果)

(1) 重回帰分析

就労率に関して、「人口」､「学校の形態」､「地域資源の活用」に関して有意な相関関係を示していた。就労率は、「学校の形態」､「地域資源の活用」に関して正の有意な相関を示し、「就労率」､「人口」は負の有意な相関を示していた。また､「学校の形態」､「地域資源の活用」にも有意な相関が示されていた（図１）。また、「学校の形態」､「地域資源の活用」では、共変関係が示された。

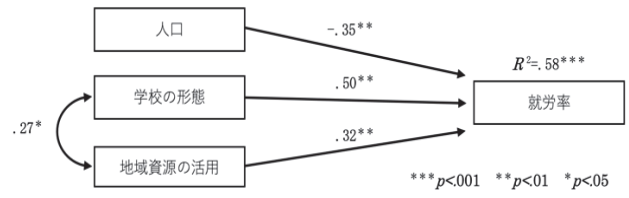


図１　就労率に影響を与える要因

(2) t 検定（対応のない t 検定）

義務教育段階併設校と単独設置校の学校別の就労率では相違が認められた（$t(39)=4.73, p<.01$）。

また、地域資源を活用の有無と就労率では相違が認められた（$t(39)=3.63 p<.01$）。

これらの結果から、義務併設と単独設置の特別支援学校では、就労の状況に相違があることが示された。また、地域資源を活用した授業を行う学校と活用のない学校においても、就労の状況に相違があることが示された。

（考察）

共変関係が示された、「学校の形態」､「地域資源の活用」について、高等部単独設置の学校は高等部義務併設の学校に比較して「地域資源を活用」した学習が少ないことが示されている。しかし､「地域資源の活用」については、正の関係が示されていることから、地域の企業や関連団体との地域資源の活用が、学校の設置形態に就労に関して効果的な取り組みであると考える。

「人口」では多くなると負の影響を示されている。これは、郡部や大都市以外の地域では大都市に比較して産業分類の規模が小さく、数が少ないことが関係していると考えられる。例えば、A 市の特別支援学校では、就職先が介護補助の割合が多い。A 市の産業分類別の全従業員数（事業所単位)19,352 人のうち､社会保険･介護福祉･介護事業が 5,696 人（2016 年）で全産業別で最も多い（RESA,2020)。

こうした、雇用を希望する産業が特定されることで、教育する側も、雇用する側も雇用に向けた具体的な取り組みが行えるのではないだろうか。

また、上岡（2014）では、これからの職業教育のあり方について、知的障害の程度にかかわらず､「職場に子どもを合わせるのではなく、子どもに周りが合わせ、職業的自立を促進していく、という発想の転換が必要である」とも述べており、今回の結果からも、地域資源の活用によって学校と企業等が連携する取り組みが重要であることが示唆された。

これらのことから、北海道の特別支援学校での学習として、高等部の設置形態にかかわらず、地域と連携した学習の展開が必要であり、特に大都市以外の地域や郡部での、地域資源を活用した取り組みが有効であると考える。

（文献）

北海道特別支援教育センター（2019）令和元年度道立特別支援学校高等部のしおり.北海道教育委員会,2019 年 10 月 3 日, http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/index.php?key=bbe503284-144#_144(2020 年 2 月 3 日閲覧).

RESAS 地域経済分析システム(2020)経済産業省. https://resas.go.jp/#/1/01202（2020 年 3 月 13 日閲覧）.

上岡一世（2004）連載講座(1)これからの職業教育の在り方（職業的自立の促進(1)職業教育の充実、就労体験). 特別支援教育, (12), 36-41.

(ORI Akihiro, TSUGE Masayoshi)

音響分析からみたダウン症児における発語の明瞭さ

－二連母音における第２フォルマント（F2）の遷移幅に注目して－

〇加倉井智美（茨城大学大学院教育学研究科）
勝二博亮（茨城大学教育学部）
田原　敬（茨城大学教育学部）

KEY WORDS: ダウン症児　構音　フォルマント

【目的】

ダウン症児における言語発達の特徴として，発話の不明瞭さが挙げられる。Moura et al.（2008）は 3～8 歳のダウン症児 66 名を対象に，5 つの母音について音響分析を用いて検討した。その結果，生活年齢を一致させた健常児のデータに比べて，/a/と/o/の F1 値がダウン症で低下していたことから，口の開きが不十分であることに起因しているのではないかと推察している。一方で，石田（1999）によれば，ダウン症児の場合，発語明瞭度は単音節明瞭度から期待されるほど得られない事例が多くあることが指摘されている。したがって，ダウン症児の発話特性に関しては，連続した構音についても音響学的に検討していく必要があると考えられる。

そこで本研究ではダウン症児を対象に日本語の 5 母音と語中の連続した母音（二連母音）について音響分析を行い，ダウン症児の構音の特徴に迫ることを目的とした。

【方法】

（1）対象者 :聴力に異常のみられない中学部および高等部に在籍するダウン症児 7 名（女 3 名，男 4 名）と健常大学生 10 名（女 5 名，男 5 名）。なお，本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認（承認番号 : 19P2800）を経て，本人あるいは保護者の同意を得た上で行われた。

（2）課題および手続き：音声録音は，発話者の口前約 10cm にマイクロホンを設置し，音声編集ソフトウェア Audacity を用いてパーソナルコンピュータに録音した。課題は，ダウン症児の認知発達を考慮して，絵カードを見て呼称する「絵カード課題」，検査者の後に続いて発声する「復唱課題」，文字カードを見て発声する「文字カード課題」の計 3 種類を用意し，表記順で実施した。検査語は，語頭が母音である単語 5 つ（あひる（**a**hiru），おに（**o**ni），えんぴつ（**e**mpitsu），うさぎ（**u**sagi），犬（**i**nu））と，二連母音が含まれる単語 4 つ（トイレ（t**oi**re），らいおん（ra**io**n），こあら（k**oa**ra），あお（**ao**））とした。

（3）分析 : 音響解析ソフトウェア Praat（Boersma & Weenink, 2017）を用いてフォルマントを抽出することで，語頭単母音と二連母音の音響分析を行った。語頭単母音は，語頭の母音定常部 50ms 程度を抽出し，分析区間の第 1 フォルマント（F1）と第 2 フォルマント（F2）をそれぞれ求めた。二連母音が含まれる単語では，二連母音の母音定常部と遷移部を含む約 100ms を抽出し，始点と終点における各母音の F2 を抽出し，その遷移幅を求めた。また，語頭単母音での構音と比較するために，二連母音間の F2 遷移幅を二連母音に対応する語頭単母音間の F2 の差で割った値を F2 遷移幅の変化率として算出した。変化率の群間差をみるために Mann-Whitney の *U* 検定を行った。

【結果及び考察】

（1）語頭単母音の音響分析 : 語頭単母音について，健常大学生では個人間や課題間ともほとんど差がみられなかったのに対し，ダウン症児では個人間でばらつきがあり，また課題間でも異なった特徴を示す事例が多くみられた。以下に，本研究の対象児のうち 1 名について音響分析から推察される構音の特徴を述べていく。ダウン症女児 C における語頭単母音の F1-F2 ダイアグラムをみると（図 1），健常女子大学生よりもやや小さく，全体的に左下方向に偏っており，課題間でも異なった特徴を示していた。例えば，文字カード課題では，/e/と/i/が著しく近接して母音の分離が不十分であり，/a/と/o/では他の課題と比較して F1 間の差が大きかった。F1 は口の開き具合を反映しているといわれていることから（Moura et al., 2008），文字カードを提示して発声を促した場合，口の開きを意識して課題に取り組んでいたと推察された。

（2）二連母音の音響分析 : 群のいかんにかかわらず，二連母音の F2 遷移幅は語頭単母音の差と比較すると減少していた（図 2）。F2 は主に舌の前後方向の動きを反映していると考えられていることから（加藤・吉野，1989），二連母音では舌の移動が小さくなったことを表していると示唆された。二連母音のように隣接する音はそれぞれの影響を受け，単母音とは構音の仕方が変化する調音結合と呼ばれる現象を示していると思われる。調音結合は音声の伝達を促進し，音声情報の処理を効果的にするものであることから，今回の検査語において二連母音の F2 遷移幅が減少したことは自然な発語が得られたことを示していると思われる。

さらに，群間で変化率の差をみると，健常大学生群に比べてダウン症児群の方がより減少しており，/oa/を除く二連母音で有意差が認められた（/io/ : U＝126.5, p<.01 ; /oi/ : U＝94.5, p<.01 ; /ao/ : U＝199.5, p<.05）。発語が不明瞭とされるダウン症児において二連母音の F2 遷移幅は減少する傾向にあったことから，調音結合によって舌の動きが不十分になることが発語の不明瞭さに影響を与えていると思われる。この結果は，ダウン症児において期待されるほど発語明瞭度が得られないことを指摘した石田（1999）の先行研究を，音響学的側面から裏付けるものと考えられた。

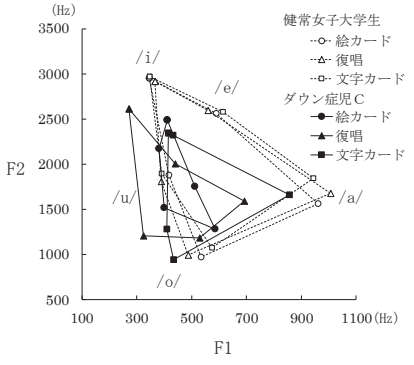


図 1　ダウン症児 C の F1-F2 図

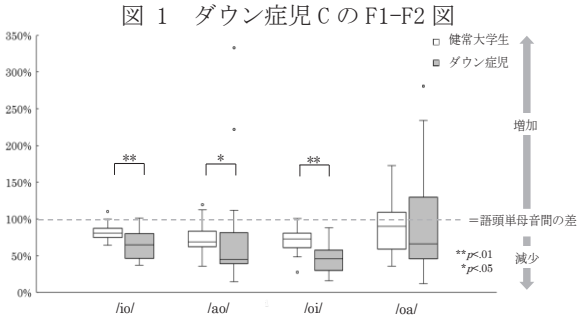


図 2　両群における二連母音間の F2 遷移幅の変化率

（KAKURAI Tomomi, SHOJI Hiroaki, TABARU Kei）

知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」を踏まえた授業づくりの視点

―質問紙調査の自由記述のテキストマイニングによる分析から―

〇葛西一馬　　西永　堅
（星槎大学大学院教育学研究科博士後期課程）　（星槎大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS：知的障害教育　主体的・対話的で深い学び　授業づくり

（目的）

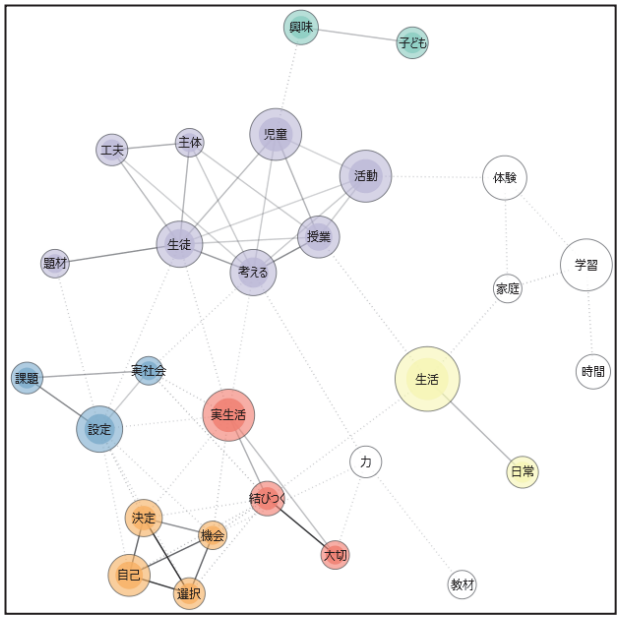
2017 年 4 月に新学習指導要領が公示され、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことが示された（文部科学省 2017）。知的障害教育においては、子どもの興味関心に合わせた活動や教材教具の工夫、領域・教科を合わせた指導等、児童生徒の実態に合わせた指導が行われてきた。また、授業の中では主体的な学び、対話的な学びが大切にされてきたことも示されている（石塚 2017）。一方で、主体的・対話的で深い学びの視点で具体的にどのような内容を扱い、指導が行われてきたかに関する先行研究は多くない。そこで、本研究では、知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの視点をふまえた授業づくりにおいて、知的障害特別支援学校の教員が何を重要視しているかを明らかにすることを目的とした。

（方法）

本研究は質問紙調査（無記名郵送法）を行った。質問紙構成は、まず、フェイスシートにおいて、現在の年齢、性別、所属学部、知的障害教育の経験年数、特別支援教育免許状の有無などを聴取した。調査の項目は主体的・対話的で深い学びの視点をふまえた生活単元学習の授業づくりにおいて、何を重要視しているかに関する 18 項目とした。加えて、自由記述により生活単元学習の授業づくりの中で大切にしていること等の質問を設定した。本研究においては生活単元学習の授業づくりの中で大切にしていることについて自由記述により回答を求めた質問項目を分析の対象とした。分析方法はテキストマイニングの手法を用い、分析には KH Coder 3 を使用した。まず、頻出語の確認をした後、共起ネットワークの作成をした。また、解釈の参考とするため、どのような文脈で語が使用されているかを確認できる KWIC コンコーダンスの確認も合わせて行った。

(結果)

調査対象は知的障害教育に携わっている教員 76 名であった。調査期間は 2018 年 6 月から 11 月であった。回収率は 33.62%（配布数 233）であった。まず、得られたデータの前処理を実施した後、抽出語リストを作成した。頻出していた語句の上位には「生活」「学習」「活動」「児童」「実生活」が挙げられた。次に、描かれた共起ネットワークのからは、次のことが示された。1 つ目に、児童生徒の「日常」「生活」を大切にした指導を行っている点である。このカテゴリーを「日常の生活」と命名した。2 つ目に、「児童」「生徒」が「主体」となる「授業」の「工夫」を行っている点である。このカテゴリーを「児童生徒が主体となる授業の工夫」と命名した。3 つ目に、「実生活」に「結びつく」ことを「大切」にしている点である。このカテゴリーを「実生活への結びつき」と命名した。4 つ目に、「実社会」へつながる「課題」「設定」を行っている点である。このカテゴリーを「実社会につながる課題設定」5 つ目に、「自己」の「選択」や「決定」の機会を大切にしている点である。このカテゴリーを「自己選択・自己決定」と命名した。6 つ目に「子ども」の「興味」を大切にしている点である。このカテゴリーを「子どもの興味」と命名した。



（考察）

頻出語リストから教員は生活単元学習の授業づくりにおいて児童生徒の「生活」を大切にした授業づくりを行っていることが明らかになった。「生活」を大切にした指導は、児童生徒にとって学ぶイメージのもちやすい学習活動であるが、その生活には、家庭での生活、地域での生活など様々な生活の場面がある。今後、児童生徒の生活を的確に把握し、よりよい学びにつなげるための十分なアセスメント及び教育的なニーズの把握の必要性が改めて指摘できる。また、描かれた共起ネットワークから、教員は 6 つのカテゴリーを大切にした指導していることが示された。6 つのカテゴリーを見ると、どれも教員が児童に教え込むというトップダウンの指導ではなく、児童生徒の実態に合わせ、能動的に学ぶことができる、つまり、児童生徒の教育的ニーズに合わせたボトムアップの考え方を大切にしているからこそ、このような結果が得られたと考えられる。また、対話的な学びの視点でのカテゴリーは抽出されなかった。知的障害教育においては言葉でのコミュニケーションだけでなく、友だち同士の活動を見るなどといったことも対話の一つの形であるだろう。このように、様々な「対話」があることを意識した実践及び評価ついて具体的な検討を行う必要性を指摘することができる。(本研究は星槎大学研究倫理審査委員会の承認を受けた。＜承認番号：1812＞)

（文献）

・石塚謙二（2017）.知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング―「深い学び」の実現と学びのメカニズム―. 発達障害研究第 39 巻,第 3 巻 p236-242
・文部科学省(2017). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　総則編（幼稚部・小学部・中学部）

(KASAI Kazuma, NISHINAGA Ken)

知的障害児の時計の読みの改善

－５分単位の読み－

片柳　沙織　　藤金　倫徳
（福岡市立博多高等学園）（福岡教育大学）

知的障害　時計の読み　分単位

Ⅰ．目的

知的障害のある子どもが､時刻を弁別刺激として行動できるようになることで､日常での正の強化刺激へのアクセスが高まり､生活の質を高めることができると考えられる（木下他, 1998）。

そのためには､まず時計から､時刻を読むことができる必要があり、これまで以下のような指導を行ってきた。

１）時単位の読みでは、木下他（1998）と同様に、短針の位置を、「X と X+1 と言えば X（X は文字盤上の数字)」で獲得させた｡その際、数字を縦一列に並べ、角度をフェイドインし、数字を円盤状にした。

２）分単位では､長針の位置を弁別刺激として､「ちょうど（0 分)」と 30 分から指導を行い、10 分単位、5 分単位の指導を分化強化操作によって行った｡求めた反応は「○分ちょうど」であった

３）長針を文字盤の数字からずらし､「もうすぐ○分」の指導を分化強化操作で行った。

４）長針と短針の両方を用いて、時および分単位の反応を求めた（「x と X+1 と言えば、X 時、もうすぐ○分」）。

ところが、この４）の際、対象児は分単位を答える際、短針を手がかりにし始めた｡その原因として、短針と長針を近接位置に提示した場合の分単位の読みで短針を弁別刺激としても正反応となってしまうために､混乱が起こったことが考えられる｡そしてこの混乱は短期間で固着し、単に分化強化操作を行うことによっては改善しなかった。

対象児は「長い針」「短い針」に対応した針は選択できたので、４）で求めた反応を変更し、「「x と X+1 と言えば、X 時､長い針だから､もうすぐ○分」」という反応を求めることとした｡つまり、対象児の正反応を成立させるために、対象児自身にプロンプトを提示させる方法の有効性を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象児

対象児は､特別支援学校高等部３年に在籍する男子生徒であった。

２．手続き

時計の指導は、原則週１回約 30 分行った。

１）ベースライン測定：訓練者がアナログ時計の短針、長針をランダムに設定し、対象児に時刻を回答させた｡正誤のフィードバックは行わなかった。

２）分単位の改善：対象児が時刻を回答する際､分を答える直前に「長い針だから」を自発して、分単位を回答することを求めた｡「長い針だから」が生起しなかった場合には、訓練者は音声でモデルを提示して、それを模倣させた｡正反応には、ハイタッチを行うと同時に言語称賛した｡対象児が短針を弁別刺激とした場合には、訓練者は、「長い針はどっち？」と対象児に長針を指でささせることを求めた上で、再度「長い針だから○分」の自発を求めた。

３）般化測定：本訓練と併行して、短針を 55 分を過ぎた位置とした指導も行った｡このような課題を複合させ、さらに他の種類の時計も用いて測定を行った。

３．評価

VTR 録画された訓練場面を、２名の評価者で、対象児の分単位の反応が長針を弁別刺激としたものか否かおよび対象児の反応が正反応か否かを記録した｡なお、対象児自身が誤反応を示したが､その直後に自己修正したものも正反応に含めた。２名の評価結果の一致率は 85.7 %であった。

４．倫理的配慮

訓練の方向性、手続き等については保護者に説明し、同意を得た｡また訓練結果を公表することについても同意を得た。

Ⅲ．結果および考察

結果は、Fig. 1 および Fig. 2 に示すとおりであった。

ベースライン測定では「長い針だから」は生起せず、分単位の読みの際に長針を弁別刺激とする確率も低下している。

指導に入ると､「長い針だから」の自発確率が増大すると同時に、分単位を回答する際の長針の選択確率も高まった｡これらのことから、対象児自身に「長い針だから」を自発させるといういわば自己プロンプトを用いた方法の有効性がうかがえる。

さらに、般化測定では、他の困難な課題と複合して提示しても、大きく正反応率が低下することはなく、さらに、他の時計（▲は腕時計､□は実際に動作している秒針つきの時計）においても､分単位の回答に長針を弁別刺激とする反応様式は低下しておらず､本研究で行った指導が有効であったと言える。

ただし、時刻を手がかりとして行動することで、正の教科刺激へのアクセスを高めるためには､時計から得られた時刻を弁別刺激として､どのような行動を自発するのかと言うことが重要であり、今後、検討する必要がある。

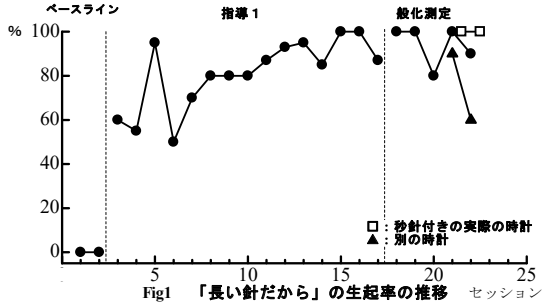


Fig1　「長い針だから」の生起率の推移

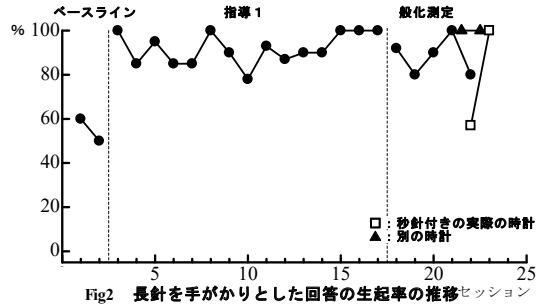


Fig2　長針を手がかりとした回答の生起率の推移

（KATAYANAGI Saori and FUJIKANE Michinori）

スミス・マゲニス症候群の行動特性について

－CBCL を用いた行動問題の発現率と重症度の検討－

加藤　美朗
（関西福祉科学大学教育学部）

大橋　優
（関西福祉科学大学大学院社会福祉学研究科）

嶋﨑　まゆみ
（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS: スミス・マゲニス症候群　行動特性　CBCL

【目的】

スミス・マゲニス症候群（SMS）は、1982 年に初めて症例報告された遺伝性疾患で、独特の顔貌を含む身体的特徴や睡眠障害、知的障害および行動問題が主症状として挙げられる（加藤・嶋﨑・松見, 2016）。発生率は約 15,000 人に 1 人で、病因は、RAl1 遺伝子を含む 17 番染色体 p11.2 領域における中間部欠失が約 90%、RAl1 遺伝子の突然変異が 5～10%である。とりわけその行動問題は保護者や支援者にとってマネジメントの困難な課題であるが、行動面や認知面に焦点を当てた日本語の文献は限られているとともに、わが国の SMS のある人の行動特性について調査した研究はみられない。

そこで本研究では、わが国における SMS のある人に特徴的な行動問題とその重症度について、「子どもの行動チェックリスト（CBCL4/18）」保護者版を用いて明らかにする。

【方法】

SMS の親の会である「SMS のある子どもをもつ家族の会」の会員を対象に，同会の「世話人」である保護者の協力を得て 2019 年に 81 家族を対象に郵送による調査を実施した。なお質問紙には、先行研究（加藤ら, 2016）を参考に、CBCL にはないが SMS において発現率が高いと考えられる行動をオリジナル項目として追加した。なお、本研究は、筆頭著者の所属する大学で研究倫理審査を受け、文部科学省科学研究費助成金（基盤 C）を用いて実施した。

【結果】

有効回答数は 61 件で、回答率は 75.3%であった。調査対象者である SMS のある人の内訳は男性が 28 名、女性が 33 名で、平均年齢は 11.7 歳（SD=7.67;範囲 2-32 歳）であった。CBCL の下位項目にオリジナル項目を加えた行動のうち、その発現率が 80%以上であった行動と発現率を Table 1 に示す。発現率については、それら質問紙の回答が「よくある」あるいは「たまにある」と答えた件数を有効回答者数で割ることによって算出した。

次に、SMS のある人にみられる行動問題の重症度について、T 得点が臨床域あるいは境界域にある人数と割合を Table 2 に示す。CBCL4/18 日本語版では、4 歳-11 歳および 12-15 歳について T 得点を算出することで尺度ごとに臨床域（総得点と下位尺度については 64 点以上、臨床群尺度については 71 点以上）にあるかを検討することができる。今回の結果では、特に総得点および外向尺度について 90%以上が臨床域あるいは境界域にあった。

Table 1　発現率の高い下位項目

注意･集中の問題	98.4%
大人からの注目を引きたがる*	96.4%
気分の急変	95.1%
家でいうことをきかない	93.4%
昼間の居眠り*	92.9%
活動の切り替えが困難*	89.3%
多動	88.5%
大人へまとわりつく	86.9%
睡眠の問題	85.2%
口に手を入れる*	83.9%
衝動的である	80.3%
かんしゃくもち	80.3%
注目を引きたがる	80.3%

（* オリジナル項目、他はCBCL下位項目である。）

本研究の結果、わが国においても、SMS のある人の行動問題が多岐にわたり、その重症度も高いことが明らかとなった。さらに、内向尺度に含まれる行動と比べて攻撃的行動のような外向尺度に含まれる行動や社会性の問題、注意の問題に含まれる行動の発現率や重症度が高いことが特徴的であることが明らかとなった。加えて睡眠障害に関連する問題も 80%以上でみられる。今後は、今回の結果に基づき、行動問題の発現の予防に努めるとともに効果的な対応のあり方についてさらに検討していくこととする。

（文献）

加藤美朗・嶋﨑まゆみ・松見淳子（2016）. スミス・マゲニス症候群の行動問題に対する理解と発達支援の検討. 発達心理学研究，243-256.

(KATO Yoshiro, OHASHI Yu, SHIMAZAKI Mayumi)

Table 2　CBCL得点の臨床域に関する領域別人数

		4-11歳(n=24)			12-15歳(n=6)			4-15歳(n=30)		
		臨床域	境界域	正常域	臨床域	境界域	正常域	臨床域	境界域	臨床域＋境界域
症状群尺度	ひきこもり	2	3	19	2	0	4	4(13.3%)	3	7(23.3%)
	身体的訴え	3	2	19	0	1	5	3(10.0%)	3	6(20.0%)
	不安／抑うつ	3	0	21	1	0	5	4(13.3%)	0	4(13.3%)
	社会性の問題	9	5	10	3	2	1	12(40.0%)	7	19(63.3%)
	思考の問題	6	4	14	2	3	1	8(26.0%)	7	15(50.0%)
	注意の問題	9	6	9	3	2	1	12(40.0%)	8	20(66.7%)
	非行的行動	5	5	14	1	1	4	6(20.0%)	6	12(40.0%)
	攻撃的行動	8	6	10	5	0	1	13(43.3%)	6	19(63.3%)
内向尺度		9	4	11	2	1	3	11(36.7%)	5	16(53.3%)
外向尺度		20	2	2	6	0	0	26(86.7%)	1	27(90.0%)
総得点		21	2	1	6	0	0	27(90.0%	2	29(96.7%)

【考察】

青年期知的障害者の 生活満足度、余暇満足度、特性的自己効力感の関係

○河村理怜　　小島道生
（筑波大学人間総合科学研究群）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：知的障害　余暇活動　特性的自己効力感

目的

近年、知的障害者の生活の場の地域移行に即し、地域における余暇活動に関する研究が世界的に数多くなされるようになった。海外においては、定性的・定量的観点から余暇活動を捉えることにより、参加頻度や活動の種類といった余暇活動の実態、支援方法などとともに、余暇活動と生活の質や自己効力感との関連性なども明らかになりつつある。一方、本邦においては、理論的・定性的に余暇活動を捉えた研究はなく、余暇活動と他の要素との関連性や、余暇活動が与える影響に関して十分に明らかになっていない。

そこで、本研究においては、知的障害者の生活満足度や余暇満足度、特性的自己効力感の関連性を検証することを目的とする。また、余暇活動への参加量とその多様性は、年齢と就業形態に依存するとの指摘より（Zijlstra & Vlaskamp, 2005）、青年期における学校教育段階と就労後の違いについても検討する。

方法

1. 調査対象者

知的障害あるいは自閉スペクトラム症と診断され、高等部１年生から卒業後 30 歳までの青年期知的障害者及びその保護者を対象に、質問紙による調査を行った。保護者や教員、施設職員に予め本実験の説明を行い、実施可能であると判断された対象者に依頼した。

２．調査内容

子どもの属性に関わるフェイスシートは、保護者が記入し、質問紙は、本人が記入とした。質問紙の内容は、Kim et al.（2016）を参考に作成した、「あなたは、余暇活動にどの程度満足していますか」「あなたは、日常生活にどの程度満足していますか」といった質問項目および、Kojima et al.（2001）により知的障害者用に開発された特性的自己効力感尺度を用い、回答をしてもらった。いずれも５件法による回答とし、それぞれ１～５点の得点化を行った。得点が高いほど満足度が高いことを表している。また、特性的自己効力感については、14 項目の合計得点が高いほど、特性的自己効力感が高いことを表している。

3. 分析方法

各変数間の統計分析は、IBM SPSS Statistics 26 を使用し、余暇満足度、生活満足度、特性的自己効力感のそれぞれについて、所属間、障害種間、障害の支援区分間での差の比較を Mann-Whitney の U 検定を用いて行った。また、余暇満足度、生活満足度、特性的自己効力感に性別および所属を加味し、Spearman の順位相関係数を算出した。

4. 倫理的配慮

本研究は、申請者が所属する機関の倫理委員会の承認を得て実施された。対象者及びその保護者に対しては、研究目的や内容、協力は任意であり無記名であること、不参加により不利益を被ることはないことなどを書面により説明した。

結果および考察

特別支援学校、保護者の会、施設に依頼をし、調査票 100 部の配布を行い、54 部の回答があった（回収率 54%）。療育手帳を所持していない対象者等を除外し、41 名を有効回答とした。

余暇満足度、生活満足度、特性的自己効力感の合計得点に関しては、平均得点がそれぞれ 4.12（標準偏差：SD＝1.03）、4.17（SD＝0.92）、49.95 点（SD＝10.2）であった。

それぞれの平均得点について所属間、障害種間、支援区分間での比較をするため、対象群内で高校生群（n=16）と就労者群（n=25）、知的障害群（n=20）と知的障害を併せ有する者を含めた自閉スペクトラム症群（n=21）、中等度（B1）の群（n=18）と軽度（B2）の群（n=23）の 2 群に分けて検討した。その結果、所属間では、生活満足度において、高校生群は就労者群に比べて有意に満足度が高く（U＝275.0, p<.05）、障害種間では、特性的自己効力感において自閉スペクトラム症群が知的障害群よりも有意に得点が高かった（U＝296.5, p<.05）。青年期における学校から社会へという環境や扱いの変化が、生活満足度を低下させている可能性があり、また、自閉スペクトラム症の障害特性が特性的自己効力感に何らかの影響を与えている可能性が示唆された。一方、余暇満足度はいずれにおいても有意な差はみられなかった。Baker et al.（1996）は、子どもの生活の質の維持・向上に深い関わりのある親の関与が、子どもの加齢に伴い減少することを明らかにしており、本研究は在宅のものがほとんど（n=37）であったために、有意な差がみられなかった可能性が考えられる。

性別、所属、余暇満足度、生活満足度及び特性的自己効力感得点の関連性については、余暇満足度と生活満足度（ρ = .376、p<.05）、余暇満足度と特性的自己効力感（ρ = .611、p<.01）、生活満足度と特性的自己効力感（ρ = .309、p<.05）、生活満足度と所属（ρ = .341、p<.05）との間に、有意な正の相関が見られた。特に、余暇満足度は特性的自己効力感と強い正の相関を示した（ρ =.611、p<.01）。この結果は、余暇活動への従事が、知的障害者の生活満足度を直接的に高める手段として役立つという先行研究の結果（Kim et al. 2016）を少なからず支持する可能性がある。また、特性的自己効力感の高いものは、生活に満足している可能性が少なからずあると同時に、余暇活動に満足している可能性が高いことが示唆された。

文献

Bruce L. Baker., Jan Blacher., & Steven I. Pfeiffer（1996）Family involvement in residential treatment. American journal of mental retardation, 101(1), 1-14.

Junhyoung, Kim, Eugene, Y. Roh, Gunhee, Kim, & Lori, Irwin（2016）Understanding the Relationships Between Leisure Satisfaction, Self-Esteem, Family Satisfaction, and Life Satisfaction Among Korean Individuals With Intellectual Disability. Therapeutic Recreation Journal, 4, 265-276.

Kojima, M., Ikeda, Y., Kanno, A., Hashimoto, S., & Hosokawa, K.(2001)A study of the generalized self-efficacy of individuals with mental retardation. Japanese Journal of Special Education, 38(6), 117-128.

Zijlstra, H., & Vlaskamp, C.（2005）Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: quality time or killing time?. Journal of Intellectual Disability Research, 49, 434-48.

(KOBE Taro, OKINAWA Hanako, CHIBA Ichiro)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-30

不登校やその傾向にある生徒支援と未然防止のための校務分掌

○岸田大輔（東京学芸大学教職大学院／東京都立水元小合学園）
西牧　桂（東京都立水元小合学園）
奥住秀之（東京学芸大学）

KEY　WORD：　不登校支援　学校組織　知的障害特別支援学校

【問題と目的】

文部科学省の「平成 30 年度　児童生徒の問題行動・不登校等生徒の指導上の諸課題に関する調査」によると小・中学校の在籍児童生徒数が減少しているにもかかわらず、不登校児童生徒数は６年連続で増加し、約６割の不登校児童生徒が 90 日以上欠席しているなど、憂慮すべき状況にある。また、近年減少傾向にあった高等学校における中途退学者数についても増加しており、学校は不登校児童生徒への支援に当たり、組織的・計画的な支援や関係機関との緊密な連携の必要性がある。本研究では、Ａ特別支援学校における不登校や不登校傾向にある生徒や不登校の未然防止に対する組織的な支援とその効果について考察することを目的とする。

【方法】

１　対象校

Ａ特別支援学校は、都内全域から生徒を募集し、生徒全員の企業就労を目指す、知的障害の軽い生徒を対象とした特別支援学校（職業学科：高等部就業技術科）である。

２　調査内容

開校６年目のＡ特別支援学校は、５年目に校務分掌「教育相談部」を「支援部」と「教育相談部（入学者選考）」に分離し、不登校や不登校傾向にある生徒の支援を中心に業務を行う「支援部」を新設した。支援部設置以降の第５期生の１年次の状況と開校１年目の第１期生の１年次の状況について、進路変更者数や出席率などについて比較する。本研究発表については、関係学校長の許可を得て掲載している。

【結果】

１　進路変更者数について

表１　第１期生と第５期生の進路変更者数

	第１期生	第５期生
進路変更者数	８名	１名

※第１期生、第５期生ともに第一学年の１年間の間に進路変更した人数を比較している。

２　出席率について

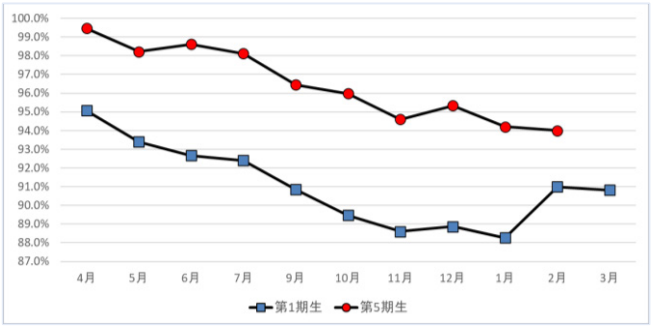


図１　第１期生と第５期生の１年次の出席率

※第５期生の３月は臨時休校になった数値がない。
※第１期生の２月の出席率が回復しているのは、進路変更者がいたためである。

【考察】

第１期生は、進路変更者数も第５期生と比較すると多い。第１期生は、開校当初ということもあり、組織が十分に整備されておらず、不登校や不登校傾向にある生徒の対応は、担任に委ねられる状況があった。そのため、各学級の担任によって、経験や能力等に個人差が生じ、生徒の様子やその変化を十分に読み取れないなどのケースがあったことが考えられる。

また、出席率についても第１期生は４月時点で約 95％となっているのに対して第５期生は、100％近くとなっている。これは「支援部」が校務分掌として設置されたことで、組織的・計画的な支援ができるようになり、例えば、必要に応じて入学前から入学者選考合格者の中学校にコーディネーターが出向き担任や養護教諭等と引き継ぎを行い、個々の生徒ケースを事前に共有し環境調整等を行うようになったことが要因としてあるのではないかと考えられる。また、入学後も支援部が中心となり、生徒情報の共有や何日以上欠席があったら支援会議を行うなど、経験年数の異なる担任個人の考えや経験則によって対応が変わらないように仕組みを整えている。以下に「支援部」について記述する。

支援部について

生徒支援（登校支援、支援会議等の運営・実施）を主な業務として、学校で導入している外部専門家（心理士、理学療法士や作業療法士等）の活用や外部関係機関との連携等を行う校務分掌である。

分掌の体制は、学科主任、各学年主任、各学年コーディネーターとし、不登校や不登校傾向にある生徒の対応は、もちろん、欠席や遅刻・早退が多くなっている生徒やいつもとは様子が違う生徒などの情報を共有し、すぐに対応できるようにした。

また、初期対応の重要性から支援部に生活指導主任を加えたメンバーで毎週ランチミーティングを実施し、生徒の情報共有や支援についての検討を行った。

生徒の状況に応じて、担任を含めた関係者が集まる支援会議を開き、学校で導入している外部専門家の活用や医療機関（主治医訪問）、保健所や子供家庭支援センター等の外部関係機関との連携がスムーズにできるように支援部が中心となり調整した。さらに、関係機関から精神科医といった専門家を講師として招聘し、研修会等を実施することで教員の専門性の向上を図った。

「支援部」のような校務分掌を設置することで、より組織的・計画的な支援ができるようになり、不登校や不登校傾向にある生徒、さらに未然防止に有用であると考える。

【参考文献】

文部科学省：平成 30 年度　児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査

(KISHIDA Daisuke, NISHIMAKI Kei, OKUZUMI Hideyuki)

知的障害者のきょうだいが特別支援学校教員を目指すプロセス

幼少期から大学進学までのライフコースに焦点をあてて

〇木下迪子　　立石力斗
（北九州市立八幡特別支援学校）　（福岡市立生の松原特別支援学校）

KEY WORDS:　知的障害者のきょうだい　特別支援学校教員　ライフコース

（目的）

知的障害者と共に生活する家族には、親だけでなく、きょうだいも含まれる。兄弟姉妹に知的障害がある者（以下、同胞）がいることによるきょうだいへの影響は、多くの研究で明らかにされてきた。例えば、知的障害者のきょうだいが、どのようなライフコース選択をとったのかといった研究が行われきている（笠田，2014 など）。

先行研究を踏まえ，本研究では，きょうだいに知的障害者がおり，現在特別支援学校で勤務する者を対象として調査を行う。これにより，きょうだいがどのような経験を経て特別支援学校の教員になることを目指したのかを，幼少期から高校期までに焦点を当てて明らかにすることを目的とする。

（方法）

１）調査協力者

知的障害のあるきょうだいがおり、現在特別支援学校で勤務する教員 5 名を対象とした。5 名の同胞は、知的障害のある弟であった。5 名は、大学で特別支援教育教員免許状を取得することができる大学に進学していた。

２）データの収集

きょうだいを取り巻く環境やこれまでの経験は多様性があるため，個別性を捨象しないために質的研究を用いることとした。

調査協力者一人一人に半構造化インタビューを行った。インタビュー調査実施時には、調査協力者の許可を得て，ＩＣレコーダーに録音し、データを基に筆者らが作成した逐語録を分析対象とした。

インタビューは、「弟さんの障害についていつ、どのような経緯で知ったか」「どのようなきょうだい関係だったか」「なぜ特別支援学校の教員を目指そうと思ったのか」「弟さんの存在は進路や就職にどのような影響があったか」について尋ねた。

３）分析方法

データの分析は、複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model ；以下，TEM）を参考に分析を行った。TEM は、個人の経験の多様性を描くために、時間を捨象せず人間の多様性や複雑性を扱うための方法論である（サトウ、2009）。本研究では、幼少期から高校期までを取り扱うことを目的としたため、時間軸を組み込んだ分析が可能である TEM を用いることとした。

４）分析手順

５名の研究協力者によって語られた内容を、意味のまとまりごとに切片化した。切片ごとにその内容を簡潔に表す見出しをつけた。その後、見出しを時系列ごとに並べた。多くの研究協力者が経験した出来事を必須通過点とした。異なる径路でありながらも、類似の結果に至る経験を等至点とした。等至点に近づけるように働く力を社会的ガイドとして、等至点から遠ざけるように働く力を社会的方向づけとして示した。

５）倫理的配慮

対象者に対する調査協力依頼の際に、研究の目的と意義および倫理的配慮を説明し、同意を得た。

（結果と考察）

分析から得られた TEM 図を図１に示した。

親から同胞の障害について聞くという経験は、全ての調査協力者が経験しており、必須通過点とした。親は、きょうだいの生活年齢を考慮し、障害について説明をしていた。また、同胞が小学校入学する時に、きょうだいは同胞が同じ学校に行かないことを経験していた。この経験は、きょうだい自身と同胞の「違い」を実感するきっかけとなっており、障害について認識することや特別支援教育について興味をもつきっかけにもなっているといえる。

学校の先生のすごさを感じることは、同胞の学校に行った経験や家庭内での言動から同胞の変化や成長を感じた経験、「障害」に興味をもつことなどの経験から、至る考えであることから等至点とした。学校の先生のすごさを感じる経験を経て、全員が特別支援学校の先生になりたいと感じているため、この経験を必須通過点とした。授業参観や運動会などを参観することで学校での同胞の姿を見ることや、家庭内で同胞が成長した姿を見ることにより、特別支援学校の教師のすごさを感じていた。きょうだいは、同胞の「変化」や「成長」をきっかけとして、特別支援教育への関心が高まっていたといえる。

きょうだいの意思決定に際に、親の後押しがライフコース選択の後押しになっていることが明らかになった。一方で、同胞のことを周囲の人に相談しにくいことが、進路選択を困難にしている要因になっていることが示唆された。

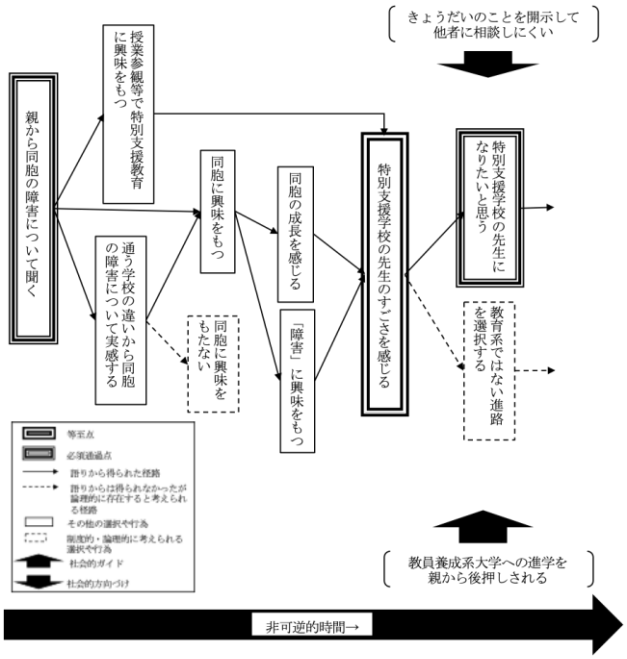


図１　大学進学までのきょうだいのライフコースプロセス

（文献）

笠田舞（2014）知的障がい者のきょうだいが体験するライフコース選択のプロセス－青年期のきょうだいが辿る多様な径路と，選択における迷いに着目して。質的心理学研究，13，176-190。

サトウタツヤ（編）（2009）TEM ではじめる質的研究－時間とプロセスを扱う研究をめざして。誠信書房。

(KINOSHITA Michiko, TATEISHI Rikito)

介護現場における知的障害者の受け入れプログラム

Ｘ介護施設の取り組みを通して

木村美幸
（大阪市平野区役所　子育て支援室）

KEY WORDS: 知的障害、合理的配慮、就労支援

（目的）

20XX 年、Ｚ県で日本初の知的障害者を対象とするホームヘルパー3 級の講座が実施され、介護の現場で働く知的障害者が現れた。このＺ県の成功例をきっかけに全国で知的障害者を対象とするホームヘルパー講座が実施されるようになり、2009 年実施の特別支援学校学習指導要領（高等部）では、知的障害児を対象とした特別支援学校の専門教科に福祉科が新設され、現在では多くの高等特別支援学校でホームヘルパー2 級（現行は介護職員初任者研修）のカリキュラムが取り入れられている。

関宏之(2004)は「かつて介護業務は、専門的な技術や技能が必要とされる対人業務であることから、知的障害のある人には困難であると思われてきた」と述べているが、知的障害者が介護の現場で介護の専門職員として働くために必要なことを、受け入れ先施設の取り組みに絞って明らかにすることを目的とした。

（方法）

20XX 年 7 月及び 10 月、Ｘ介護施設（以後、Ｘ施設と記入）が初めて知的障害者を受け入れたときに、受け入れ前に実施したこと。受け入れに際して考えたプログラム。実際にプログラムを実施した結果について調査した。調査に当たっては、Ｘ施設から研究協力の承諾を得ている。

（結果）

(1)受け入れ前に実施したこと

Ｘ施設では初めて知的障害者を受け入れる前に、採用予定のＹさんにはどんなことを配慮すればいいかについて聞き取りを行った。そのうえで、配属予定の部署の職員全員に、Ｙさんと接するときにどのような気持ちで、どんなことを用意すべきかを統一するために、「Ｙさんに指導する場合は一般職員に指導する場合よりも、指導の声掛けが多くなる可能性がある」こと、「理解するのに時間がかかる可能性がある」ことを何度も繰り返し伝え、Ｙさんへの日々の接し方や指導する際に気を付けてもらうことを事前に意識付けし、同じ方向性をもって受け入れられるようにした。

(2)Ｙさん用のプログラム

表1.Yさん用のチェック表

被介護者名		A	B	C	D	E	F
食事	見学	○	○	○	○		
	実施	○	○		○		
	合格	○	○				
排泄	見学	○	○	○	○	○	
	実施	○	○	○			
	合格	○					
入浴	見学	○	○	○	○		
	実施	○	○	○			
	合格	○	○				
移動	見学	○	○	○	○	○	
	実施	○	○				
	合格						

注 1：このチェック表はＸ施設で聞き取り調査をしたことを受けて筆者が作成したものである。

注 2：○印は実施済であることを示し、一人でできるようになった場合のみ合格欄に○印がつけられた。

Ｘ施設では、Ｙさんを受け入れる前は、一般職員に介護方法を指導する際、介護する内容を生活場面に合わせて、食事、排泄、入浴、移動のように大くくりに分け、担当する部署で生活している被介護者のうちいずれか１名の介護が一人でできるようになると、それ以降は特に指導を行わず一人で他の被介護者にも介護を行ってもらうようにしていた。

Ｙさんの場合は、同じ食事でも被介護者によっては使用する食器類が異なることや、食事の形態も普通食、きざみ食など人によって異なることから、担当する部署で生活している被介護者全員について細かく介護方法を指導することにした。どの被介護者から指導するかについても、比較的介護しやすい人から順番に指導することとし、その日の体調によって介護の仕方を変えるなど、細かな配慮が必要な人は最後のほうで指導するようスケジュールをたてた。

また、指導する側の介護職員はローテーション勤務のため毎回同じ人がＹさんの指導にあたるわけではないことから、誰が指導することになってもどこまで指導したのか一目で分かるようにＹさん用のチェック表を作り、まだ合格してない内容を順番に指導できるように全体のプログラムをたてた。このチェック表は、例えばＹさんがＢさんの排泄を経験したことがあるからもう一人でできると判断することを避け、指導する側がもう一度指導したほうがいいと判断した場合はその日の勤務が終わる時にチェック表を前にし、「今日はＢさんの排泄介護に手間取っていたから、もう一度指導します」のように振り返りにも使用できるように作られており、Ｙさん自身もどこまでできるようになったか分かるようになっていた。

(3)プログラムを実施した結果

Ｙさんには特別な指導をしたという意識はなく、丁寧な指導を行ったと感じている。ただ、簡単な作業であってもＹさん一人を部署外に行かせるようなことはしていない。そうすることで、Ｙさんの近くに必ず誰かがいて、何かあったときはすぐに職員が助けられるしくみをつくっている。

Ｙさんを受け入れてよかったことは、一般職員を受け入れるときも丁寧に指導するようになったことである。

（考察）

本研究より、Ｘ施設ではＹさんのために一見一般職員への指導方法と全く異なるプログラムを作成したように思えたが、実際には同じことを対象を変えて繰り返し教えるという非常に丁寧な指導方法をとっていた。介護方法は被介護者によって異なり、更に同じ被介護者でも日によって異なることがあることから、臨機応変に介護してもらうために考えられたプログラムだった。

今後は、知的障害者の多くが苦手とするコミュニケーションなどにも焦点をあて研究する必要があると考える。

（文献）

関宏之他「知的障害のある人のホームヘルパー養成と就労支援～新たな職域の開発～2 年間の実績から・・・」大阪市立心身障がい者リハビリテーションセンター研究紀要第 18 号、2004 年

(KIMURA Miyuki)

知的障害児のインクルーシブ教育の課題

日米の教育制度の実態の比較から

楠見友輔
（日本学術振興会特別研究員（PD））

KEY WORDS: 知的障害、インクルーシブ教育、日米比較

（目的）本研究は、日米の知的障害教育制度の実態を比較することを通して、知的障害児のインクルージョンのための課題を明らかにすることを目的とする。日本では、子どものニーズに応じた教育を重視する立場により、特別支援学校に在籍する子どもが近年急増している（落合, 2015; 加藤, 2019）。一方米国では、IDEA 法施行以来、障害児の通常学級での学習保障が進んでおり（McLeskey, Waldron, & Redd, 2012）、効果的でインクルーシブな学校の開発が進められている（McLeskey, Waldron, Spooner, & Algozzine, 2004）。しかし、発達障害等の高発生の障害や身体障害に比べ、知的障害児や重複障害児のインクルージョンが低い程度に留まるという問題が生じている（National Center for Education Statistics, 2019）。

両国の特別支援教育制度は異なっているにも拘らず、知的障害児の通常学級へのプレースメントが進んでいないという点では一致しており、この背景に知的障害児のインクルージョンを妨げている何らかの要因が存在すると考えられる。本研究では、米国の知的障害教育の状況を調査した先行研究の結果と、日本における知的障害教育の制度を対比し、両者の共通性と差異を検討することによって、知的障害児のインクルーシブ教育の可能性を探る。

（方法）日米の知的障害児教育の動向をインクルーシブ教育との関係で対比する視点として、①教育の場、②教育の内容、③教育の効果、の 3 点を設定した。2000 年以降に出版された米国の知的障害教育実践を対象とした調査研究から、米国の知的障害児の通常学級へのプレースメントの程度、アカデミックな教育課程へのアクセスの程度、教育の効果の動向を整理し、米国の知的障害児のインクルージョンの動向を①～③の関係に注目して図示した。その後、日本の知的障害教育制度を米国の制度と比較できるように図示した。その上で、①～③の構造で示される両国の知的障害教育制度の思想的背景を先行研究から明らかにし、それが知的障害教育に及ぼしている影響を考察した。

米国の知的障害教育制度の実態として、以下の研究を参照した。①については、Brock（2018）が米国の知的障害児の通常学級へのプレースメントの現状を、Kleinert ら（2015）が AA-AAS（代替達成スタンダード）の対象である重度知的障害児の通常学級へのプレースメントの現状を分析している。

②については、Butler ら（2001）と Hord & Bouck（2012）が知的障害児のアカデミックな教育課程へのアクセスの程度を調査しており、Wehmeyer ら（2003）と Soukup（2007）が教育の場とそこで実施されている教育内容の関係を分析している。また、AA-AAS の対象児の教育内容については Browder ら（2006; 2008）と Karvonen（2013）が調査を行っている。

③については、Freeman & Alkin（2000）が知的障害児のプレースメントと教育の効果の関係を扱った先行研究のレビューをしており、Cole ら（20002）が教育の場と教育の効果についての関係を分析している。AA-AAS の対象児の教育の場と教育の効果の関係は、Carter ら（2016）と Roach & Elliott（2006）によって明らかにされている。

（結果）米国の知的障害児教育制度の実態は図１の左のように示された。これと対比した日本の知的障害教育の制度は図１の右のように示された。

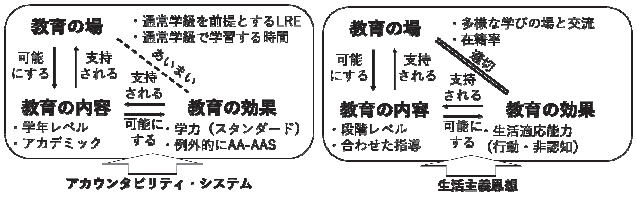


図１：米国と日本の知的障害教育の構造

両国の障害児教育システムは 3 つの要素が関係し合って構造的に維持されていることが示された。米国では、学力向上のために学年レベルのアカデミックな内容の教育が必要とされ、それが通常教育の場で実現しやすいことから、通常学級での教育が支持されている。ただし、通常学級での教育の方が知的障害児の学力を高めることの根拠はあいまいで、現実的には学力形成のために知的障害児が通常学級で学習する時間が低くなるという問題が生じている。

日本では、社会的自立に向けた生活適応能力の形成を目指して個の実態に応じた教育が重視され、それを可能にするための特別な教育の場が重視されている。特別な教育の場は、通常学級よりも環境と支援が充実していることから、教育の効果を高めると信じられており、知的障害児が通常学級で学ぶ時間は制限されるようになっている。

（考察）両国の知的障害児のインクルーシブ教育に関する制度的課題の背景には、個人主義的能力観があることが考察された。米国の場合、個人主義的能力観は学力主義の枠組みで捉えられ、1980 年代から勧められたアカウンタビリティ・システムに基づく教育改革とインクルーシブ教育が結びつき、知的障害児の学力保障が重視されるようになっている（Gilmour ら, 2019）。しかし、学力保障という点からは、通常学級ではなく特別な教育の場が最も制限の少ない環境（LRE）として選ばれることがあり（Dudley-Marling & Burns, 2014）、これが知的障害児の通常教育へのプレースメントを妨げていると考えられる。日本の場合は、個人主義的能力観が伝統的な生活主義と結びつき（森, 2014）、学力形成の困難さから知的障害児の教育の場を通常教育から分離する必要性が強調されている。その上で、反学力主義的観点から個人主義的能力観が採用されることにより、教育目標が生活適応能力に設定され、行動の変化や非認知的能力の向上が評価の対象とされている。

以上のように、日米の知的障害教育制度は実態的に異なっているが、どちらも個人主義的能力観が、知的障害児の通常学級での学習機会の保障を困難にしていることが明らかにされた。知的障害児教育は他の障害児に比べて後回しにされやすいが（Anderson & Bigby, 2016）、知的障害児のインクルージョンを進めるためには、制度や支援の充実のみでは不十分であり、学校教育を支配する個人主義的能力観を変える必要があることが示唆された。

(KUSUMI Yusuke)

知的障害者がタブレット上でわかりやすい書体

-知的障害者と知的障害に ASD を重複する人の比較-

工藤　真生
（九州大学）

KEY WORDS:知的障害、書体、太さ

(背景と目的)

2006 年頃から視力低下のユーザーが読みやすいユニバーサルデザイン書体(以下、UD フォント)が、書体開発企業によって発表されたが、近年ではディスレクシアにもわかりやすい UD フォントの開発がなされ、Win10 から標準搭載されている。スマートフォンやタブレット PC の利用の増加、教育現場においては教科書の電子化から、ディスプレイ上でわかりやすいフォントの必要性が高まり、ユーザビリティ評価の対象が広まっている。知的障害者においても、飛ばし読みや、単語・文章の誤認識が見られることが多く、フォントの読みやすさは重要である。本研究では、「読みやすさ」の事前調査として、知的障害者と自閉スペクトラム症(以下, ASD)を重複する人を対象に書体の「わかりやすさ」について印象評価を行なった。

(方法)

18 歳以上の知的障害者 16 名（10 代 4 名・20 代 8 名・30 代 3 名・50 代 1 名、女性 6 名、ASD 重複 7 名）を対象とした。本人及び保護者に調査内容を説明し、筑波大学附属大塚特別支援学校研究倫理委員会承認の同意書に記入の上、調査に参加した。強制二択課題①では、10.5inch タブレットの画面上に、2 つの異なる書体で記載された横書きの文章(本文 90 字:平仮名 87 字・ローマ字 3 字、ルビ:平仮名 65 字・カタカナ 6 字）が表示された。被験者は、わかりやすい方を選ぶことが要求された。制限時間は設定しなかった。書体は、教科書で利用されやすい、教科書体及び明朝体計 5 種類とした。種類の選別は、PC の代表的 OS である Windows, Mac に標準搭載されている書体 4 種(明朝体:MS 明朝・游明朝・ヒラギノ明朝・DFP 教科書及び、A 社 UD デジタル教科書体とした。強制二択課題②では、明朝体及び教科書体 4 種のレギュラー書体の太さを UD デジタル教科書体の太さと同一程度に太く補正(以下、太さを補正略)し、表示した。強制二択課題 1 と同様に、被験者は、わかりやすい方を選ぶことが要求された。①②いずれも、サーストンの一対比較法を採用し、順位と尺度値を求めた。

(結果)

Tab.1 のように、レギュラー、太さを補正した場合いずれも、游明朝が 1 位、DFP 教科書が 5 位となった。また、太さを補正することで、DFP 教科書以外の書体は、尺度値が狭まり、類似した印象になると考えられた。Tab. 2, 3 のように、知的障害者と、知的障害に ASD を重複する人でわかりやすい書体が異なることがわかった。知的障害者では、レギュラー、太さを補正した場合いずれも A 社 UD デジタル教科書が 1 位となったが、ASD を重複する人の場合は、レギュラーは、游明朝が 1 位、太さを補正した場合は、ヒラギノ明朝が 1 位であった。書体を太くすることで、尺度値の幅が狭まることは、両群に共通するが、ASD を重複する場合、DFP 教科書はレギュラーでも、太く補正した場合でも、他の書体よりわかりにくいことが明らかとなった。

(考察)

太さを補正することで、尺度値が狭まったことから、「太さ」は、わかりやすいと判断する一要因となると考えられる。ただし DFP 教科書では、その効果は得られなかった。これは DFP 教科書が、他の書体に比べてフトコロが狭い書体であることが要因と考えられる。フトコロを広くすることは、多くの UD フォントで視認性の観点から、意識的にデザインされている。また、若年者やデザイン経験者がフトコロの狭い書体を評価する一方、高齢者はその逆であることが報告されている。書体は、太くすれば全てがわかりやすくなるわけではなく、太くする場合は、フトコロが広い書体を選ぶ必要がある。また、知的障害者と ASD を重複する人の場合で比較した結果、わかりやすい書体に違いがあることがわかった。近年ユニバーサルデザインという言葉が、日本にも定着しつつあるが、『ユニバーサルデザインであるから、全ての人がわかりやすい』という認識は危険であり、本調査結果からも、自明である。特別支援教育においては、UD7 原則を念頭に置きつつ、『一人ひとりのニーズ』が異なることを忘れてはならない。

なお、本調査の人数の少なさは否めず、今後はより対象を広げて研究の精度を高める必要がある。

【本研究は JSPS 科研費 19H00504 の助成を受けて行われました。】

Tab.1　わかりやすい書体　レギュラーと太さ補正の比較（n=16）

順位	レギュラー	尺度値	太さ補正	尺度値
1	游明朝	0.25	游明朝	0.103
2	UD デジタル教科書体	0.172	ヒラギノ明朝	0.103
3	ヒラギノ明朝	-0.01	UD デジタル教科書体	0.051
4	MS 明朝	-0.2	MS 明朝	0
5	DFP 教科書	-0.21	DFP 教科書	-0.26

Tab.2　わかりやすい書体　障害比較　レギュラー

順位	知的障害（n=9）	尺度値	知的障害+ASD（n=7）	尺度値
1	UD デジタル教科書体	0.416	游明朝	0.293
2	游明朝	0.248	MS 明朝	0.145
3	ヒラギノ明朝	0.005	ヒラギノ明朝	-0.04
4	DFP 教科書	-0.27	UD デジタル教科書体	-0.15
5	MS 明朝	-0.4	DFP 教科書	-0.25

Tab.3　わかりやすい書体　障害比較　太さを補正した場合

順位	知的障害（n=9）	尺度値	知的障害+ASD（n=7）	尺度値
1	UD デジタル教科書体	0.151	ヒラギノ明朝	0.274
2	DFP 教科書	0	游明朝	0.222
3	MS 明朝	-0.03	MS 明朝	0.107
4	游明朝	-0.32	UD デジタル教科書体	-0.036
5	ヒラギノ明朝	-0.09	DFP 教科書	-0.567

（文献）

岡村智人, 三浦朋子他(2018).UD デジタルフォントの読みやすさに関する主観的印象－読みに困難がある小学生におけるパイロットスタディー, 眼鏡学ジャーナル, 21, 21-24.

楊寧, 須長正治他(2018).ユニバーサルデザインフォントの評価に関する研究 1, 65, 51-60.

（KUDO Mao）

既存のデータとデジタルツールを活用した客観的・効率的な自立活動指導体制の構築

知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた自立活動のアセスメントと課題設定のプロセス

〇倉田　沙耶香（熊本大学教育学部附属特別支援学校）
本吉　大介（熊本大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:　自立活動　アセスメントツール　社会的ニーズへの対応

【目的】

知的障害のある生徒が社会に出るにあたり、コミュニケーションは最優先の課題と考え、本校の自立活動はコミュニケーションの学習を中心に取り組んできた。しかし、個の課題に目を向けると、手指の巧緻性、自己理解等、他にも取り組むべき課題が複数挙げられた。2018 年度、個の課題へのアプローチを行ったところ、苦手意識が軽減し、課題に取り組む積極性が高まるなど、顕著な伸びが見られた。しかし、支援が欠かせない重度障害の生徒への手厚い指導体制を確保したところ、一人の教員が多数の生徒の指導計画を立てて指導しなければならない状況や、詳細なアセスメントをすればするほど、目標・内容が細分化され、人的・物的・時間的な資源の制約を痛感する状況にジレンマを感じている。

上述の環境の中で一定の教育効果を保障し続けていくためには、効率的かつ客観的な指導体制づくりが必要である。また、エビデンスに基づいた指導を実現するためには個別に最適化された指導データの蓄積も不可欠である。アセスメント・指導計画・評価の一貫したデータを蓄積することで、個に応じた支援を安定的にかつ一層充実させていくことが可能になると考えた。以上の経緯から自立活動の指導体制を整えていくことが本研究の最終到達目標である。

【方法】

(1)アセスメントツールの設計思想

本校にはアセスメントツールや記録様式は多数存在しており、業務効率化が求められる情勢を踏まえ、アセスメントの追加を避けることにした。そこで、代替手段として生徒の全般的なアセスメント(プロフィール)や就労に関わるアセスメントなど既存のデータを自立活動のアセスメントへと効果的に関連付けるデジタルツールを開発することとした。

(2)自立活動指導体制と活動内容の考え方

１対多数の指導体制であっても効果的な指導を行うためには、実態や課題に応じた客観的かつ妥当性の高いグルーピングが必要である。そこで、類似性の高いグルーピングを行うためにクラスター分析を用いることにした。

また、活動内容を設定するにあたり、知的障害の学習上の特性として示されている「実際的・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」点を踏まえ、卒業後に自立活動での学びを主体的に活かせるような生徒にとってもわかりやすい活動づくりを心掛けた。

【結果】

(1)自立活動アセスメントツールの開発

本校には、企業 100 社へのアンケートによって各項目の優先度が裏付けられた就労アセスメントシートがある(永井、2019)。高等部としてここに着目し、就労アセスメントシートの 76 項目と自立活動の 27 項目の関連度を１(関連がある)、０(関連がない)で示し、表計算ソフト(Microsoft Excel)上でマトリクスを作成した。この 2 値化された数値をパラメータとして使用し、就労アセスメントを入力すると自立活動 6 区分 27 項目の優先度がスコア化されるように設計した。また、6 区分 27 項目の優先度をヒートマップとして表示し、各区分・項目を関連付ける際の直感的なヒントとなるようにした。

(2)クラスター分析によるグルーピング

アセスメント結果を用いたグルーピングを行った。課題の類似性に焦点化し、各生徒の 6 区分 27 項目のスコアによってクラスター分析を行ってグループ(案)を作成した。その後、生徒を熟知した教員で検討し、本人・保護者のニーズや教育的ニーズを勘案した上で調整し、グループを決定した。各グループの特徴は、自分について振り返る視点と方法を学ぶグループ、自分で作業の成果をモニタリングして作業環境を整えることを学ぶグループ、自分自身で意思表示をしコミュニケーションを楽しむことを学ぶグループ、作業と休憩のメリハリをつけることを学ぶグループとなった。

(3)個の課題を落とし込む授業づくり

①流れ図の作成

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(文部科学省、2018)に示された実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(流れ図)を基に、指導内容を設定するためのオリジナルのデジタルツール(Excel 用)を開発した。流れ図の作成に必要な大量の情報は、それまで様々なソフトで作成されていた各種様式を Excel の１つのファイルに統合し、セルの参照や関数によって集約されるよう設計し、同じ情報を複数回入力する手数を削減した。これによって、通常の業務で発生するプロフィールシートの作成や実習の記録・評価、就労アセスメント等を実施すると、自立活動の流れ図にも情報が反映されていく仕組みとなった。その結果、自立活動の指導計画に関わる書類作成に使われていた時間が削減され、個に応じた具体的な目標設定、指導の手立てや教材研究などの時間に置き換えられるようになった。

②授業実践事例「わたしのトリセツ」を作ろう

新たな項目である「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」について、活動を通して生徒たちが自分に必要な環境や支援について考え・まとめることにポイントをおいた授業づくりを行った。

１年を通して、個の課題に重点的にアプローチしたことで、自分の課題を客観的に捉えられるようになった。課題への対処の仕方も考えられるようになり、自分自身の特性理解が深まったと言える。また、自分の強みが分かるようになり、自己肯定感の高まりがみられる、他者の意見を聞き、自分に置き換えて考えられるようになる等、教育効果が認められた。

【考察】

本研究で採用した、生徒の行動面から優先すべき課題を導く自立活動のアセスメントと課題設定は、生徒や保護者にとっても、経験の浅い教師にとってもわかりやすいものであると考えられる。また、デジタルツールの使用や指導データの蓄積によって授業づくりの時間を確保ができれば、個々の課題へアプローチするための授業づくりや活動の工夫をより充実させることができるだろう。今後は、指導データを蓄積・参照できる仕組みを整え、エビデンスに基づく自立活動指導体制を構築していきたい。

(KURATA Sayaka、MOTOYOSHI Daisuke)

特別支援教育プレゼン教材サイト「Teach U」の オンライン研修プログラムの開発及びコンテンツの充実

○後藤匡敬
（熊本大学教育学部附属特別支援学校）
KEY WORDS: オンライン研修　ICT　PowerPoint 教材

目的

学校の授業では，プレゼンテーションソフトで作成された教材（以下，プレゼン教材）が使われることが多い．筆者は，2018,2019 年度に科研費採択を受け，知的障害特別支援学校の教科内容を一覧化した「指導内容確認表」に基づいてまとめたプレゼン教材を作成し，熊本大学ドメインで「Teach U：https://musashi.educ.kumamoto-u.ac.jp/」として Web 公開しており，公開 1 年で 60,000 アクセスを突破した(2020 年 5 月 27 日時点)．

元々学校現場にプレゼンテーションソフトが普及していることから，汎用性の高いプレゼン教材を公開すれば広く活用されるという予測の下に教材を作成してきた．しかし，活用法を伝える研修を勤務校内及び校外で行う中で，プレゼン教材を公開しただけでは，活用に結びつきづらいことが見えてきた．ただ，アクセス状況を分析すると，「①全コンテンツの内，解説動画のページはアクセス数が高い」「②汎用性の高い教材はダウンロード数が高い」傾向があり，教員各自で学び，目の前の子どもにアレンジして教材を作りたいという利用者のニーズが見えた．公開した教材に行き着くまでのフォローが重要であることが分かってきた．

そこで本研究では，利用者のニーズを，データを基に捉えながら，教材の利用を支える研修プログラムを開発する．加えて，より活用度の高い Web コンテンツを作成するため，汎用性の高いプレゼン教材のさらなる充実を図ることを目的とした．研究成果は，引き続き Web 上で公開し，全国の学校教育の教材充実の一助としていく．

方法

コンテンツの充実を図りながら，以下の 3 点を行う．

(1)【つかむ】積極的・継続的な情報発信及びアクセス分析

Facebook 等の SNS と Web サイト「Teach U」のプッシュ通知による継続的な情報発信を行い，サイトを知るきっかけを作りながら，サイトへのアクセス状況を分析する．

(2)【伝える】オンデマンド研修（非同期型）環境の充実

「Teach U」内に解説動画のページを作成し，活用法の具体的な操作手順や教材の活用イメージを動画にして公開する．併せて，YouTube チャンネルでも配信することで，利用者が知りたいタイミングに対応できる環境を用意する．

(3)【深める】オンライン研修（同期型）の充実

「Teach U」の利用を始めた利用者向けに，オンライン会議システム「Zoom」を活用した PowerPoint 操作の研修を行う．

これまでの成果

「Teach U」のコンテンツは，教科・領域別のプレゼン教材が 79 種，コピー&ペーストで機能拡張できる「TU Parts」が 54 種，解説動画が 9 種，YouTube 動画が 17 種あり(いずれも 2020 年 5 月 27 日時点)，継続的に作成している．

(1)【つかむ】積極的・継続的な情報発信及びアクセス分析

図 1 は，「Teach U」への利用者のアクセスルートについて，Teach U を構成する CMS「Wordpress」のプラグイン「Count per Day」を基に解析した結果である．サイトへのコンテンツ追加の際に利用者にその旨を通知する「プッシュ通知」が全体の約 4 割であり，その有効性が明らかとなった．「トップページ」は，ブラウザのショートカットやお気に入り機能を活用して Teach U にアクセスした割合であり 36%，他，Google 検索等の外部検索が 19%であった．SNS は 4%であり，思いの外，拡散していなかった．

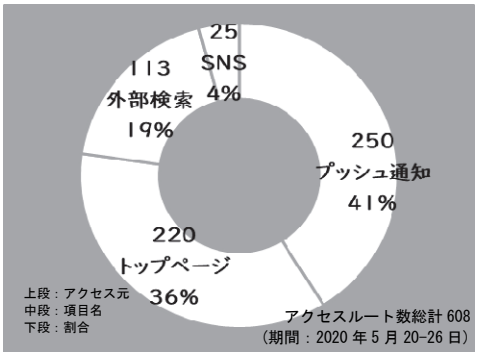


図 1　Teach U へのアクセスルート解析結果

(2)【伝える】オンデマンド研修（非同期型）環境の充実

表 1 は公開している解説動画の項目である．「プレゼン教材内の画像を置き換える方法(Windows 編)」が特に多く，WindowsPC 環境で Teach U を利用し，教材作成の手法を自身で学ぼうとしている利用者が多いことが分かった．YouTube チャンネルでは，プレゼン教材について解説した動画がアクセス数を伸ばす傾向にある．

表 1　解説動画アクセス数（2020 年 5 月 27 日時点）

解説動画 タイトル	アクセス数
プレゼン教材内の画像を置き換える方法(Windows編)	926
プレゼン教材をアプリのように見せる方法	256
Teach Uを使うにはPowerPointアプリが必要です	184
プレゼン教材ダウンロードの方法(iOS13編)	184
プレゼン教材ダウンロードの方法(iOS編)	166
プレゼン教材ダウンロードの方法(Android編)	155
WindowsのパソコンでつくったPowerPointのデータをiPadで動かす方法	144
TU Partsの機能を最大限に発揮するための設定	118
TU Partsで源平碁をつくってみた	41

(3)【深める】オンライン研修（同期型）の充実

勤務校において「Zoom」の画面共有機能を活用した Teach U のオンライン研修を実施した．参加者が児童生徒の立場になった利用イメージと，編集者になった利用イメージで，教材操作の目線に立った映像を参加者と共有したことで，操作イメージの形成につながった．

今後の展開

今後は，研究方法の(1)～(3)を順次進め，さらなるコンテンツの充実に努める．

(GOTO Masataka)

知的障害児の教科指導時における学習的態度の学習

－ 算数のカウンティング課題における課題遂行のエラーパターンの分析から －

〇小中隆史　　衛藤裕司
（大分大学大学院教育学研究科）　（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 知的障害　エラー分析　課題遂行

１．目的

障害のある児童生徒の指導を行う場合，教員が直接的に意図している指導内容の他に，その時の学習態度も同時に学習される。本研究は，この「同時に学習される学習的態度の学習」に関するものである。教員の教科の授業時等における課題遂行スキルのエラー分析を行い，学習的態度に焦点をあて，その要因の特定を試みた。そして，指導方法や指導環境の改善について考察を行った。

２．方法

1）対象教員と対象児童

知的障害特別支援学校の単一障害学級に在籍する重度知的障害のある小学部 2 年生男児 1 名と，その児童の算数担当教員 1 名であった。

2）教材

（1）プリント：記されている数詞の数だけ横一列に配列された 10 個の枠（縦 3.5cm×横 3.1cm）の中に 1 つずつ青丸が描かれていた。

（2）積木：3.1cm（縦）×3.1cm（横）×1.5cm（高さ）の積木が 8 個以上使用された。6 回観察した内の 4 回目までは果物類の絵，残り 2 回はお菓子類の絵が積木の側面に描かれていた。積木は予め正方形の白色のお皿に載せられていた。

（3）課題：プリントに記された「横一列に配列された青丸」の数の分，それぞれの青丸の上に積木を 1 つだけ置くという課題であった。課題とされた数は 1 と 2 であった。

３．手続き

1 と 2 の数の課題に対し，1)プリントの青丸及びお皿に入っている積木に注目する，2)積木が数個入っているお皿から積木を 1 つ取り，プリントの青丸の上に置く，3)プリントに記されている青丸全てに積木を置く，ことが対象児に求められた。2 試行連続で 3)が正答した場合，その数は学習達成と判断され，次の数の学習に移行した（指導期）。さらに，その後，積木に描かれている絵を果物類からお菓子類に変えて般化課題をテストした（般化テスト期）。

課題分析表を Table に示した。

Table この課題における教員・対象児の課題分析表

	教員の行動	対象児の正反応
1	青丸を指さす	青丸を見る
2	皿の中の積木を指さす/ 皿を児童の方に傾ける	皿の中の積木を見る
3	対象児の行動を見る	皿の中の積木を取る
4	対象児の行動を見る/ 置いてほしい青丸を指さす	置くべきところの青丸を見る
5	対象児の行動を見る/ 置いてほしい青丸を指さす	置くべきところの青丸の上に積木を置く

４．結果の分析方法

観察は 20XX 年 11 月～20XX＋1 年 1 月までの計 6 回行われた。6 回の内，最初の 4 回は指導期，残り 2 回は般化テスト期であった。タブレットを用いて授業を録画し，その録画から教員の行動（Table の左側）と対象児の行動（Table の右側）を逐語記録し，さらに正反応とエラー反応に分類した。それぞれの反応を 1 とし，以下の 1)～4)について対象児の反応割合を算出した。

1)正反応率：Table における 5 つの行動全てを達成できた割合，2)課題達成率：1 試行中，Table における 5 つの行動の正反応の割合，3)エラーパターン：Table の教員の行動に対して見られた対象児のエラーパターンの出現率，4)対象児の課題遂行を妨げる要因：エラーパターンから課題遂行を妨げた要因の割合。

４．結果

青丸の数とお皿に置いてある積木の数は試行ごとに組み合わせが異なった。指導期では徐々に課題達成率が上昇する傾向が見られた。数字「2」の学習における結果は以下の通りであった。

1 日ごとの対象児のエラーの数の平均を算出した結果，2.3 回，3.3 回，1.0 回（ここまで指導期），0.5 回，0 回と徐々にエラーの数が減少した。また，15 試行中 10 試行目（般化テスト期の 2 試行目）以降はエラーが生じなかった。指導期における対象児の課題遂行を妨げる要因について Fig.に示した。

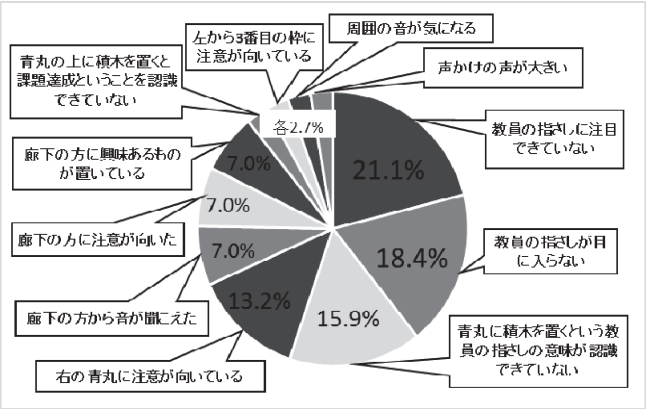


Fig.　指導期において対象児の課題遂行を妨げた要因

また，般化テスト期における対象児の課題遂行を妨げた要因は,「教員の指さしに注目できていない」が 25.0%,「教員の指さしが目に入らない」が 25.0%,「右の青丸に注意が向いている」が 25.0%,「青丸に積木を置くという教員の指さしの意味が認識できていない」が 25.0%であった。

５．考察

指導期から般化期にかけて減少した対象児の課題遂行を妨げた要因で最も多かったのは，注意の集中や妨害刺激への抵抗に関するものであった。指導期における数の学習における課題達成率が徐々に上昇したことから，算数の数の学習は順調になされていた。般化テスト期の 2 試行目以降，エラーが見られなくなったことから，青丸に注意を向ける学習態度の形成も同時になされたと考えられる。

(KONAKA Takashi, ETO Hiroshi)

知的障害特別支援学校における性教育に関する研究

～卒業生を対象としたインタビュー調査から～

〇小畑　伸五　　鶴岡　尚子　　古井　克憲
（和歌山大学教育学部附属特別支援学校）（和歌山大学大学院教育学研究科）（和歌山大学教育学部）

KEY WORDS: 性教育　知的障害　特別支援学校

Ⅰ　研究背景及び目的

現在、国際的に人間の性とは、セックス（sex：性別、生殖、性行動）といった狭義の概念ではなく、セクシャリティ（sexuality）という包括的な概念で認識されている。知的障害や発達障害のある人たちは、個々の障害特性に加えて、社会的環境や人間関係が原因で適切な性行動の理解が妨げられている場合がある。障害のある人たちが安心して社会参加するためには最低限度の知識や行動様式の学習機会を保障する必要がある。また、知的障害児が、性教育において何を学びたいと考えているのか、学んだ性教育についてどう感じているのかなど、そのニーズを明らかにする調査研究はこれまで行われていない（児嶋, 2012）。そこで、本研究では、知的障害のある人が、特別支援学校で学んだ性教育についてどのように感じているのか、性教育において何を学びたいと考えているのかなど､そのニーズを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　方法

本研究では、知的障害のある人の意見や考えを基に性教育に対するニーズを明らかにすることを重視するため、インタビュー調査を行った。インタビュー対象者は、地域の中学校を卒業し、高等部からＣ支援学校に在籍していた卒業生女性２名である。インタビュー対象者に来校していただき、半構造化面接を行った。調査は、対象者が学んだ性教育の内容をまとめた冊子（学校ではこの冊子を「パスポート」と呼んでいる）を適宜参考にしながら行った。

Table 1　パスポートの内容

生理	生理不順、生理のトラブル、生理痛をやわらげるストレッチ、月経前症候群（PMS）、１ヵ月のサイクル
性感染症（STD）	おもな症状、様々なSTD、予防
中絶	方法、費用、妊娠週数の数え方
妊娠のサイン	月経の遅れ、産婦人科、妊娠検査薬、基礎体温の変化、体に現れる変化
避妊	コンドーム、緊急避妊ピル
男の子の体	体の変化、性器、射精、勃起
情報源の信頼性	テレビ、スマホ、インターネット、雑誌、友達、新聞、相談相手
性被害	PTSD、男女の性意識のちがい、性暴力、相談場所
いろいろな性	LGBT、いろいろな家族のかたち

分析方法は質的記述的研究法を用いた。インタビューを録音し、面接内容の逐語録を作成し、意味のまとまりごとに要約、質的帰納的に分類し、意味内容を損なわないように文脈を区切り、コード化、カテゴリー化した。以上の分析を、Ａ、Ｂのそれぞれで行った。以下、コアカテゴリーは『　』、カテゴリーは【　】、サブカテゴリーは《　》で示す。

なお、インタビュー調査及び研究結果の公表については、日本特殊教育学会の倫理規定に則って実施している。また、和歌山大学の倫理審査会の承認を得た上で、対象者と保護者に対し、事前に研究の目的、方法を説明し、承諾いただいた。

Ⅲ　結果と考察

分析の結果、Ａ、Ｂ両名に共通していた内容は『小学生時代から現在までの性に関する意識と環境の変化』と『高校生時代に勉強したことに関すること』の中の【学校で学んだ性の知識の活用】【知りたかったこと】【妊娠に対する強すぎる不安】であった。『小学生時代から現在までの性に関する意識と環境の変化』としてＡは《性に興味がなかった小学生時代》《性に関する授業をあまり受けず、友達の影響を受けた中学生時代》を経て《性に関する授業を受けつつ、友達の影響を受けた高校生時代》を過ごした。【性に強く興味を持ち始めた時期は、18 歳、19 歳頃】であり、現在《男性が少ない職場と職場の人の恋愛話》や《性に関する話題が多い職場》で働いている。一方、Ｂは《性に興味がなかった小学生時代》を過ごし、《性や恋愛に興味がなかった中学生時代》を経て《性や恋愛に興味を持ち始めたが、それが特に高まったわけではない高校生時代》を送っていた。《性に関する情報の入手先は、ほとんど学校の授業》であった。卒業後は《性に関する話をしない職場》で働いている。

【学校で学んだ性の知識の活用】について、Ａ、Ｂ両名に共通していたのは、「生理」に関する知識であり、両名ともに卒業後も「パスポート」を活用していた。【知りたかったこと】として、Ａは「安全日」という言葉に対する疑問と「相手を傷つけないセックスの断り方」、「コンドームに対する具体的な知識」と考えていた。Ｂは「妊娠検査薬」についての知識は学んでおいた方が良かったと考えていた。

Ⅳ．総合的考察

１．相談相手を含めた正しい情報入手先の確保

当然であるが、性への興味や関心には個人差があり、生活環境の影響も受けている。知的障害のある人には入手した情報の真偽を判断するのが難しい場合がある。学校教育では、性教育の内容を発展、継続して実施するとともに、卒業後も活用できる教材作成、相談相手の確保の検討が重要である。

２．妊娠に対する強すぎる不安への対応

「コンドーム」、「緊急避妊薬（ピル）」などの知識があるにも関わらず､100％妊娠する可能性がないことへの不安が高かった。性行為をしないことが、意図しない妊娠を防ぐ最も効果的な方法であるが、コンドームを正しく常に使うことで、意図しない妊娠、HIV やその他の性感染症のリスクを低減させる（UNESCO, 2017）ということに対する理解を深める必要があると考えられる。さらに、性的行動の結果は現実的であり、それの関連する責任を伴うことへの理解を進めるとともに、障害者やHIVとともに生きている人を含むすべての個人が、親になるかどうかを自ら決定する権利を持つ（UNESCO, 2017）ことも伝えるべきこととして検討する必要がある。

３．教員の姿勢、体制の整備

本研究の対象者２名は学習したことを多く覚えていた。また､「パスポート」を持っていることが安心感にもつながっていた。教員が性教育を問題行動の予防という観点のみに立って教育を行えば、これらの成果は得られなかったと考えられる。まずは、性を人権として捉え、取り組んでいくという教員の姿勢が必要であると考えられる。

Ⅴ　文献

児嶋芳郎（2012）知的障害児の性教育に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 50（３）.

UNESCO（2017）国際セクシャリティ教育ガイダンス. 明石書店.

(KOBATA Shingo, TURUOKA Naoko, FURUI Katsunori)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-39

特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」に関する考察

—その４　発表物の概念理解および表出をめざしたサブティーチャーの役割—

〇齋藤　愛子　（旭出学園教育研究所）
慶野　直美　（旭出学園（特別支援学校））

KEY WORDS: 知的障がい　言語発達　授業分析

【目的】

本校中学部「見つけた考えた」は、生徒１名が発表者となり、進行役の教員とともに学校や家で興味をもった事物について、実物を見せながら紹介する授業である。その他聞き手の生徒らは、サブティーチャー（以下、サブＴと記す）と呼ばれる教員とともに、発表物についての感想などを発表する。(山﨑,2017、西川ら,2019、福田ら,2019)

生徒の中には、自発的な表出が難しい者もいるため、サブＴによる生徒への個別的な表出の促しは必須である。さらに、発表物が聞き慣れない事物の場合は、サブＴは、発表物の概念理解を促すことも求められる。

本研究では、全９名の各サブＴが、担当する生徒に対しどのように働きかけながら発表物の概念理解と表出を促しているのかを分析し、「見つけた考えた」におけるサブＴの役割について考察することを目的とする。

【方法】

1.分析対象

1-1.20XX年に実施した授業2回分の録画映像(120分間)

1-2.授業中の生徒の様子について、生徒の表出を中心に記録した通信（おたより）

2.手順

2-1.録画映像と通信をもとに、発表物ごとに各サブＴの働きかけと生徒の反応をまとめた。

2-2.サブＴの働きかけについて、発表物の“概念理解を促す働きかけ”、“表出を促す働きかけ”、そして、前を見るように言うなどの“授業参加を促す働きかけ”、のどれにあたるかを検討・分類した。

2-3.分類後、発表物の概念理解を促す働きかけ及び、表出を促す働きかけにおける、サブＴの役割を考察した。ただし、“授業参加を促す働きかけ”は、本研究の目的にそぐわないと判断し分析対象から外した。

なお、筆者の分類に客観性があるかを確かめるため、中学部の教員４名にも、サブＴの働きかけについて、発表物の概念理解を促す働きかけ、もしくは表出を促す働きかけへと分類してもらったところ、筆者との一致率は平均約 84%であった。

【結果および考察】

分析を行った結果より、サブＴによる概念理解を促す働きかけには、①発表物のイメージ（シンボル）と実物をつなぐ役割と、②発表物の語音と実物とをつなぐ役割があると考えられた。また、表出を促す働きかけとして③生徒が応答しやすい表出法を探る役割があると考えた。以下、語彙としてなじみのうすい“冬芽”が紹介されたやりとりを例示し、サブＴの役割を述べる。

①　発表物のイメージ（シンボル）と実物をつなぐ役割

やりとりＡ（図１）では、サブＴが生徒Ａに冬芽の呼称を求めたが、生徒Ａは枝に注目後「木」と答えた。その様子から、サブＴは生徒Ａに、冬芽が枝葉全体のどの部位にあたるかを理解してもらう必要があると考え、シンボルシート（図２）を見せ、生徒Ａの眼前にある冬芽（実物）と合致するシンボルを問いかけた。すると、生徒Ａは冬芽（実物）とシンボルシート（図２）を見比べた後、形態的に類似する“芽”のシンボルを正しく選んだ。よって、この場面では、サブＴが実物とイメージ（シンボル）とをマッチングさせることにより、生徒に冬芽が植物の芽の部位に相当することを理解させたと考える。

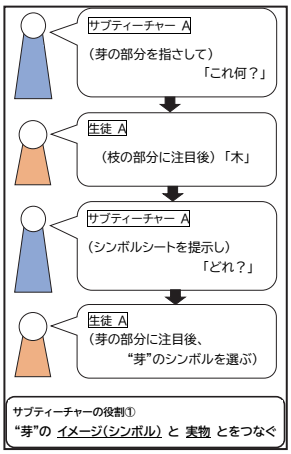


図１　やりとりＡ

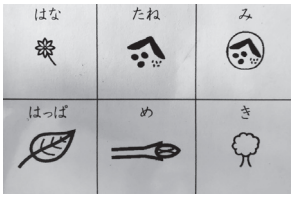


図２　シンボルシート

②　発表物の語音と実物とをつなぐ役割

あるサブＴが、生徒に「冬芽はどれ？」と問うと、生徒は枝葉の先端を正しく指さした。その様子を見たサブＴは、生徒に「そうそうここが冬芽」と語りかけた。このやりとりでは“冬芽”という言葉を言い聞かせながら、今注目する茶色いふくらみ（実物）が“ふ/ɸu/”と“ゆ/ju/”と“め/me/”という語音から成ることを理解させたい意図がうかがえる。

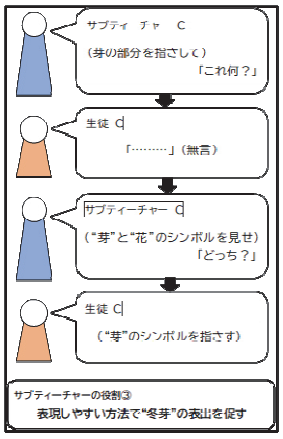


図３　やりとりＣ

③　生徒が応答しやすい表出方法を探る役割

やりとりＣ（図３）では、呼称が難しい生徒Ｃに対しサブＴが芽と花のシンボル(図２)を見せると、生徒Ｃは“芽”のシンボルを指した。ここでは、サブＴは生徒が答えやすい表出方法を探り、表出を促したと考える。

以上より、サブＴは上記の役割を担いながら、生徒に対し、発表物の概念理解と表出を促していると考える。

【今後の展望】

本研究では、「見つけた考えた」における、サブ Ｔ による概念理解および表出を促す役割について論じたが、やり取りを分析する過程で、サブＴは授業参加そのものを促す働きかけも行っていることがうかがえた。　主体的な学びが求められる「見つけた考えた」において、生徒の自発的な授業参加が難しい場合、教員がどのように授業参加を促しているのかについては今後の課題としたい。

（SAITO　Aiko　，　KEINO　Naomi）

知的障害特別支援学校１校を対象とした 道徳教育に関する調査研究（１）

各教科等における内容項目に関する検討と指導の重点化のための質問紙調査

〇齋藤 大地
（宇都宮大学共同教育学部）

KEY WORDS: 道徳教育　　知的障害特別支援学校　　内容項目

Ⅰ．目的

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第３章「特別の教科 道徳」には、障害のある児童生徒に対する指導に際しては、「明るい生活態度と健全な人生観」「各教科等との関連を密にした経験の拡充」「指導の重点化、内容の具体化と体験的な活動の取り入れ」の３つの事項が、従前の学習指導要領より引き継がれている。知的障害特別支援学校における道徳教育の授業実践は少ないながらも、道徳の教科化を一つの原動力として近年増加傾向にある。それらの実践は、道徳科の時間の中で実施している場合もあれば、教育活動全体を通じて実施している場合もある。いずれの場合においても、上記の３つの事項は特別支援学校における道徳科を考える上で重要であり、それらの詳細な実態や課題、さらには具体的な手続き等を明らかにすることが、今後の知的障害特別支援学校における道徳教育を推進する上で貴重な資料になると考えた。

そこで、本報告では、国立大学附属の知的障害特別支援学校１校を対象とし、道徳教育（内容項目）と各教科等との関連の実態、指導の重点化のための具体的な方策の２点について報告する。

Ⅱ．方法

研究１ 各教科等における内容項目に関する検討

1)対象：小学部・中学部・高等部の教員（25 名）

2)手続き：小学部は小学校の内容項目（22 項目）、中学部及び高等部は中学校の内容項目（22 項目）を参考に、各内容項目をどの授業で扱っているのか、部単位で協議を行った。その後、各部から提出された資料をもとに各部 1~2 名から構成される道徳教育推進委員会（4 名）で、学部間の整合性等を検討した。

研究２ 指導の重点化のための質問紙調査

1)対象：中学部保護者 6 名、中学部及び高等部教員 12 名

2)手続き：永田・藤澤（2012）を参考に、「重視したいと考える道徳の内容項目」（22 項目中 7 つまで複数選択可）について質問紙調査を実施した。保護者と教員は同一の質問紙を使用した。

Ⅲ．結果

研究１ 各教科等における内容項目に関する検討

小学部では、日常生活の指導において 22 の全ての内容項目が扱われており、次いで特別活動が 20 項目（90.9%）であった。中学部では、日常生活の指導において 22 の全ての内容項目が扱われており、次いで特別活動が 19 項目（86.3%）であった。高等部では、日常生活の指導において 22 の全ての内容項目が扱われており、次いで特別活動が 20 項目（90.9%）であった。各部とも、日常生活の指導、特別活動に続いて扱われる内容項目が多かったのが、学校行事（例えば小学部 40.9%）であった。また、調査対象校は独自の教育課程に基づく授業が複数あり、それらはその他としてカウントした（小学部 72.7%、中学部 59.1%、高等部 54.6%）。その他としてカウントされた授業の中には、いわゆる教科等を合わせた指導が含まれている。

各教科等における内容項目の扱われ方の詳細については、紙面の都合上、小学部の結果のみを示す（表１）。

表１　各教科等における内容項目の扱われ方（小学部）

	【小学部】	日常生活の指導	特別活動	学校行事	交流及び共同学習	国語	算数	体育	音楽	図工	その他
A 自分自身	善悪の判断、自律、自由と責任	○	○								
	正直、誠実	○	○								
	節度、節制	○	○								○
	個性の伸長	○	○								○
	希望と勇気、努力と強い意志	○	○	○		○	○	○			○
	真理の探究	○					○				○
B 人との関わり	親切、思いやり	○	○	○	○	○					○
	感謝	○	○	○							○
	礼儀	○	○	○	○	○					○
	友情、信頼	○	○	○							○
	相互理解、寛容	○	○		○	○					○
C 集団や社会	規則の尊重	○	○	○				○			○
	公正、公平、社会正義	○	○		○						
	勤労、公共の精神	○	○								○
	家族愛、家庭生活の充実	○	○								○
	よりよい学校生活、集団生活の充実	○	○	○							
	伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度	○	○	○		○			○	○	○
	国際理解、国際親善	○				○					○
D 生命や自然、崇高なもの	生命の尊さ	○	○								○
	自然愛護	○	○								○
	感動、畏敬の念	○	○	○					○	○	○
	よりよく生きる喜び	○	○			○					

研究２ 指導の重点化のための質問紙調査

紙面の都合上、中学部の保護者 6 名に対する調査結果のみを示す（図１）。「勤労」を６名中５名が選択しており、最も多くが重視したいと考える内容であった。その次は４名が選択した「基本的な生活習慣、節度・節制」「個性の伸長」「思いやり・親切」となった。「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人とのかかわりに関すること」の内容が多く選択されたのに対し、「D 主として生命や自然、崇高な物との関わりに関すること」の内容は少なかった。

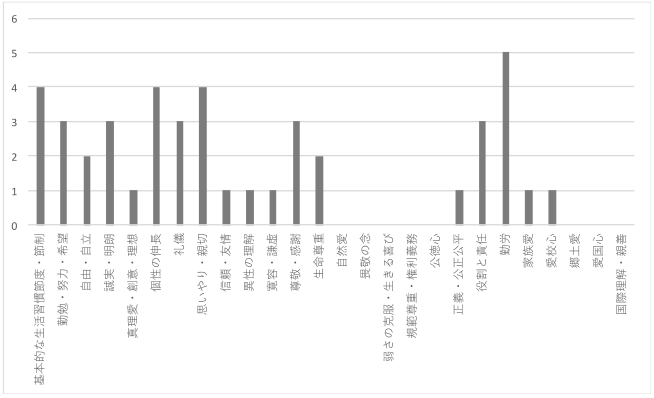


図１　重視したい内容項目（中学部保護者）

教員を対象とした調査の結果においても、A と B の内容項目が多く選択された。

Ⅳ．考察

研究１の結果は、知的障害特別支援学校高等部を対象とした染川（2011）と同様の傾向を示し、日常生活の指導や特別活動において道徳教育が意識されやすいということが示唆された。研究２の結果より、保護者・教員ともに A と B の内容項目を重視していた。知的障害教育の道徳教育においては、適切に指導の重点を定めることが求められるが、保護者・教員に対する質問紙調査は、そのための有効な手法となる可能性があると考えられる。

（SAITO Daichi）

知的障がい教育における育成を目指す資質・能力と授業のデザイン

○齊藤　留美　　山田　俊寿　　小島　洋平　　金木　彩子　　前野　景子　　加藤　順也
（北海道教育大学附属特別支援学校）
KEY WORDS：育成を目指す資質・能力　　地域　　教科等横断的な視点

（目的）

文部科学省（2018）は，「学習指導要領に基づき各学校において，児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学校や地域の実態に応じてどのような資質・能力の育成を図っていくのかを明らかにしていく必要がある。」と述べている。また，北海道教育委員会（2018）は，北海道教育推進計画（2018 年度～2022 年度）の中で，これからの時代に求められる資質･能力を身に付けさせること，郷土への誇りと愛着を抱き，地域社会に参画しようとする心を育むことを重点に位置付けている。知的障がい教育においても，知的障がいの学習上の特性を踏まえながら，地域社会の一員として，自らの人生や地域の未来の創り手となるための資質・能力を育成することが求められていると考える。

これらを踏まえ，本研究は，１　北海道教育大学附属特別支援学校（以下，本校）における育成を目指す資質・能力を，児童生徒が生きる将来の地域（函館）を意識することで明らかにすること，２　育成を目指す資質・能力を育む授業を計画するための授業のデザインシートを開発することを目的とした。ここでの「函館」は，函館市，北斗市，七飯町を指す。

（方法）

１　本校で育成を目指す資質・能力の検討

（１）地域の現状，将来についての実態把握

現在の函館はどのような町なのか，これからの函館はどのような町になっていくのかについて，人口，自然，産業，歴史などの視点から学部ごとに協議し，本校教職員が考える「現在の函館」「将来の函館」としてまとめ，共有した。

（２）「将来の函館を生きるための資質・能力」の検討

函館の現状と将来についての実態把握を受けて，児童生徒に将来の函館でどのように生活してほしいか，そのために現在身に付けさせたい力は何か，その力を育成するためにどのような授業が考えられるかについて，全職員を対象にアンケートを実施した。その結果を基に本校で育成を目指す「これからの函館で自分らしく生きる資質・能力」について，「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力，人間性等」の３つの柱に沿って，本校の教育課程に合わせ「くらし」「しごと」「よか」の視点から学部ごとに整理した。

（３）本校で育成を目指す資質・能力の地域との共有

校内で整理した内容を踏まえ，教育分野ではない方を交えた「育成を目指す資質･能力」についての協議を行った。

２　授業のデザインシートの開発

１．（１）（２）を共有された本校で育成を目指す資質・能力をより意識した授業を行うツールとして，授業のデザインシートを作成した（図 1）。デザインシートは，単元において「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を整理できるようにした。「どのように学ぶか」については，本校の平成 28～30 年度研究の成果から，児童生徒が自ら学び仲間と高め合うことを目指した３つのできる状況づくり（「自分の意思で取り組む状況」，「仲間の中で知識・技能を生かす状況」，「自分や仲間の良さを共有する状況」）の設定について記載することとした。また，将来の函館についての見通しをもって地域を意識した視点，単元のねらいを達成し資質・能力を育むために教科横断的な視点をもち，授業を行った。

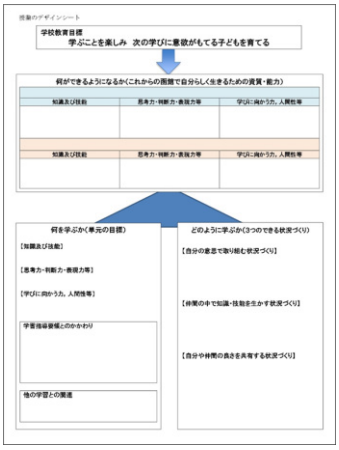


図１　授業のデザインシート

（結果及び考察）

１　本校で育成を目指す資質・能力の検討

本校で育成を目指す資質・能力について，将来の地域の姿，将来の地域で生きる児童生徒の姿を見据えながら検討し整理することで，教職員が共通の指針をもち，授業のねらいをより明確にしたり，他の指導の形態の学習とのつながりや学部間の系統性を考えたりすることができるようになってきた。また，地域の方々と本校で育成を目指す資質・能力を協議したことは，本校の教育課程を地域に知っていただくことのつながった。また，教職員自身が地域の現状や将来像を意識することにつながった。

２　授業のデザインシートの開発

授業づくりの中で，授業のデザインシートを作成することで，本校で育成を目指す資質・能力を踏まえ，地域との連携・協働を意識した授業実践ができた。また，教科横断的な視点で授業づくりをすることで，実践を通して，児童生徒が学習して得た知識･技能を別の場面で活用する姿や，将来の自分の生活と関連付けて学習に取り組む姿が見られた。このことから，地域を意識した視点，教科横断的な視点は「主体的・対話的で深い学び」の実現につながると考え，今後は，授業実践を積み重ね，地域を意識した視点，教科横断的な視点と「主体的・対話的で深い学び」のつながりを検証していく。

今後は，育成を目指す資質・能力が確実に児童生徒に身についたかを評価することが必要と考える。資質・能力の育成を目指した実践，多面的な評価の在り方を検討していく。

（文献）

北海道教育大学附属特別支援学校（2017）：平成 28 年度研究紀要，第 29 号
北海道教育大学附属特別支援学校（2018）：平成 29 年度研究紀要，第 30 号
北海道教育大学附属特別支援学校（2019）：平成 30 年度研究紀要，第 31 号

（SAITO Rumi，YAMADA Toshihisa，KOZIMA Yohei，
KANAKI Ayako，MAENO Keiko，KATO Junya）

知的障害児童生徒の運動有能感を育む体育指導

体育指導場面での肯定的な評価を多くすることが，運動有能感に影響するか

佐野哲広[1]　齊藤文孝[1]　塩沢明[1]　石川慶和[2]
（1 静岡大学教育学部附属特別支援学校，2 静岡大学教育学部）

KEY WORDS: 運動有能感　知的障害　体育指導

１．問題と目的

今般の特別支援学校学習指導要領で「生涯学習への意欲を高めること」や「生涯を通じてスポーツや芸術活動に親しむこと」が求められている。しかしながら，余暇活動の少なさが，知的障害者の思春期頃からの肥満傾向に影響するという指摘（増田ら 2012）もあり，課題は大きい。そのため，体育指導では，健康的に暮らせるよう生涯を通してスポーツに親しむ態度の育成が喫緊の課題と言える。

生涯スポーツの実践者になるためには，「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の３因子から構成され，運動場面での自信である運動有能感の育成が必要（岡沢ら 1996）である。岡沢ら（1996）によれば，定型発達の場合，「身体有能さの認知」は小学生から，「統制感」は中学生から，「受容感」は高校生から低下するとし，身体的有能さの認知を低下させない工夫，努力してできるようになったと実感できる授業，専門的運動スキルに偏らない授業の必要性を指摘している。また，井上ら（2008）は実践研究より，そのような明確な個人の目標があり，運動能力差に左右されないルールの工夫がある誰もが参加できる体育授業では，もともとの運動有能感の高低にかかわらず，運動有能感は高まりやすいと明らかにしている。つまり，運動有能感を高める上では，スポーツを通して「できた！」「やった！」という経験や，その実感を様々な人間関係の中でフィードバックされながら味わう学びが重要であろう。また，体育指導でのフィードバックについては，深見ら（1997）が，教師のフィードバック方法によって児童の受け止め方が違うことを明らかにしているが，その点も興味深い。

ところで，知的障害のある児童生徒は運動技能獲得及び，その成果の実感に課題が大きい。そのため，知的障害児童生徒の運動有能感の育成には，児童生徒の実態に応じた運動プログラム及び日々のフィードバック方法の工夫が不可欠と考えられる。しかしながら，現状では，日々の運動への取り組みを的確に児童生徒にフィードバックできていない。そこで本研究は，知的障害のある児童生徒に対する運動有能感を育む体育指導の在り方についてフィードバック方法に注目して検討することを目的とする。

２．方法

（１）対象児童生徒及び場面

S 特別支援学校（知的障害）児童生徒 57 名を対象とし，「朝の運動」の時間を指導場面とする。保護者に研究の趣旨と研究資料の提供について紙面で説明し，同意を得ている。

（２）運動有能感の質問紙

岡沢ら（1996）を参考に，小学部３年生以上に質問紙を実施した。A４用紙１枚に質問を一つにした。また，意味理解が難しいと考えられる言葉には，注釈をつけて，言葉の意味を教師が言葉で確認した。

中学部は 10 月と 12 月，小学部と高等部は 10 月と翌年２月に同じ質問紙を実施した。

（３）指導内容及び指導期間

個人のペースで取り組め，成果を実感しやすいと思われる活動として，周回走とボール投げを設定した（Tabele 1）。

Table 1　指導内容と評価

	小学部 16 名	中学部 17 名	高等部 24 名
内容	①ボール投げ ②リズム体操 ③ラジオ体操 ④３分間走	①体操 ②６分間走 ③キャッチボール	①ラジオ体操 ②12 分間走 ③キャッチボール
期間	11 月から１月 合計 31 回	11 月から 12 月 合計 14 回	12 月から１月 合計 24 回
評価	個人ファイルに記録記入 教師も一緒に取り組み即時評価	個人ファイルに記録記入 ③は毎回集団の前で評価。	個人ファイルに記録記入 遠投記録測定 遠投記録１回
	・活動中の教師の肯定的な言葉掛けによる評価 「とても良いペース！」「腕振りがいい」など		

３．結果

実施前後の運動有能感の変化について，項目ごと得点化し，平均値を求め，平均値と t 検定(片側)で検討した。紙面の都合上，結果の概要を Table 2 に示した。

Table 2 結果の概要

小学部	・「努力さえすれば，たいていの運動は上手にできる」と「運動をしているとき，先生が励まし応援してくれる」に 0.5%水準で有意差があった。
中学部	・有意差はないが「運動の上手な見本としてよく選ばれる」「運動能力が優れていると思う」は平均値が前者は 2.9 から 3.3，後者は 3.5 から 4.0 に上昇した。
高等部	・有意差はないが「運動能力が優れていると思う」は，平均値が 3.6 から 4.0 に上昇した。

４．考察

小学部は全般的に評価が上がる児童が多く，中学部，高等部では評価が上がる項目が少なかった。岡沢ら（1996）の言うように生活年齢の影響もうかがえる。

小学部は近くで教師が励まし続け，中学部では順に生徒が見本となるよう指導した。対応する運動有能感の項目の平均値が上昇したことから，井上ら(2008)や深見ら(1997)同様，意図的な働きかけで運動有能感が高まると言える。

中学部と高等部でも「運動能力が優れていると思う」が上がったが，その要因については今後探っていきたい。さらに３因子と指導方法や年齢との関連，運動技能獲得との関連について検討を進めていきたい。

（文献）

岡沢祥訓，北真佐美，諏訪祐一郎．（1996）．運動有能感の構造とその発達及び性差に関る研究．スポーツ教育学研，16(2)，145-155

深見英一郎，高橋健夫，日野克博，吉野聡．（1997）．体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に，子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に．体育学研究，42，167-179

井上寛崇，岡澤祥訓，元塚敏彦．（2008）．体育授業における運動有能感を高める工夫が運動意欲および楽しさに及ぼす影響に関する研究―運動有能感の高い児童生徒の視点から―．奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要，17，103-111

増田理恵，田高悦子，渡部節子，大庭賢治．（2012）．地域で生活する成人知的障害者の肥満の実態とその要因．日本公衆衛生雑誌，59（８），557－565

(SANO Tetsuhiro, SAITO Fumitaka, SHIOZAWA Akira, ISHKAWA Yoshikazu)　**本研究は公益財団法人発達科学研究教育センターの研究助成をいただいている**

ICT 機器を活用した、主体的な行動を形成するための実践

～朝の会・帰りの会を通して～

〇島尚平　　澤本佳江　　杉田葉子
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

キーワード：知的障害，ICT，主体性

（目的）

知的障害のある生徒は成功経験が少ないことなどにより，主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多いとされている(2)。そんな中，生徒の主体性を引き出しながら，授業を行う上で有効な手段と考えられるのが，ICT 機器である。ICT 機器は個に応じたツールを作成でき，生徒の能力にあった課題を提示できること等から，主体的な学習を促進するものであることが報告されている(1)。更に，ICT 機器で代表されるタブレット端末は生徒の困難さを補い，生徒のもつ能力を発揮させてくれるツールでもあり，様々な場面でコミュニケーションを補足することが期待できる。

対象生徒は，言語理解の力はあるが，発語の不明瞭さや文字理解に困難さがあった。そのため，授業では言語表出に支援を必要とすることが多く，支援を待つ姿勢がよく見られていた。また，他者と自分を比較し，落ち込む様子も見られたことから自尊感情を高めていく必要性も感じられた。そこで，教師に頼らず発信する場面を増やし，成功経験を積み重ねることを目標とし，ICT 機器を活用することにした。端末は，生徒がスマートフォンを利用していたことから，同様に使用できる iPod touch を選定した。また，イラスト等の視覚的な情報を提示しつつ，音声も自由に変更できるアプリケーションとして DropTalk を選定した。

本報告では，支援なしで行う課題に沿った発言行動を，主体的な行動として捉え，ICT 機器を活用した生徒の行動変容を，朝の会・帰りの会の様子から検証することを目的とした。

（方法）

【対象】A 知的障害特別支援学校に通う中学部3年生1名

【実施期間】201X 年 9 月～202X 年 2 月

【活動内容】朝の会・帰りの会

【練習期間】201X 年 10 月から 12 月まで，他の授業で iPod の操作や使い方等の練習を行った。

【使用機器】iPod touch(Apple Inc.)，DropTalk(HMDT Co.Ltd.)

【活用方法】iPod touch に Drop Talk のアプリケーションをインストールし，日付や予定等，朝の会・帰りの会で発言する項目をシンボルと音声で入力した。更に，生徒がシンボルをタップすると音声が流れるよう設定した。生徒が，タップして流れた音声を聞き取り，聞き取った言葉を発語することで，司会として会を進められるようにした。

【分析方法】朝の会・帰りの会で対象生徒が司会をした時の，①日付・天気の確認，②予定の確認の2場面で，司会が発言する発言項目（月日，朝の活動予定等，全 13 項目）を，VTR を見ながら下記の3つに分類し，集計を行った。

Table1 分類の観点

分類	定義
支援あり	教師からの支援ありで該当する箇所を発言でき、次の項目に進んだ。
支援なし	教師からの支援なしで該当する箇所を発言でき、次の項目に進んだ。
その他	項目を読み飛ばし、次の項目に進んだ。

（結果）

各発言項目における発言を，3つの観点で分類した内容を Figure1 に示した。iPod は 12 月から導入した。iPod 導入後，教師からの支援をもとに発言した「支援あり」の発言回数は減り，最終的には 0 回になった。対照的に「支援なし」の発言回数は増加した。導入後すぐの帰りの会では，「その他」の項目が増えたが，回数を重ねるにつれ減少した。

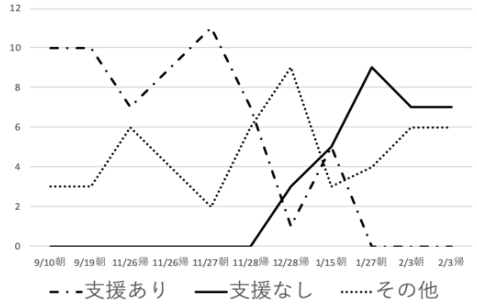


Figure1 観点毎の発言回数

（考察）

対象生徒は授業場面での言語表出において，教員の支援を必要とすることが多かった。そのため，朝の会や帰りの会では主体的に進行する場面が少なく，教師を見て言語的支援を求める等，支援を受けながら会の進行をしていた。そういった経験から，iPod 導入前においては，「支援あり」で進行する行動が多く見られたと考えられる。練習期間には，タップした音声を聞き取る練習や，集団の中で音声を聞いて発表する練習等に取り組んだ。この期間に，機器の操作方法や活用の方法を身につけることができ，12 月からスムーズに導入することができた。

iPod 導入後は，「支援なし」の発言行動が増えている。これは，練習期間に機器の使い方の理解や，操作する技術を習得したことで，支援なく一人で進行できる場面が増えたからだと考えられる。また，「支援なし」の発言行動が徐々に増えている点から，発表場面への慣れや，一人で進行する経験を積み重ねた結果，少しずつ発表することに自信をもつことができたと考えられる。「支援あり」の行動が後半の時期で減少したのは，一人でできる場面が増え，教師に支援を求めることが少なくなり，教師の支援行動が減ってきたことを示している。導入後最初の帰りの会では，慣れない部分もあり，項目を読み飛ばしてしまう，「その他」の行動が増えた。その後も「その他」の行動が一定数，継続して見られている。これは，生徒が一人で進行を担う場面が多くなり，教師の支援を求めずテンポよく会を進める反面，タップし忘れる項目もあったことが原因だと考えられた。

以上のことから，本事例においては，生徒が ICT 機器の活用方法を理解し，操作技術を身につけたことで，一人で会を進行できるようになった。また，会を一人で進められるようになったことで，成功経験を積み重ね，教師の支援に頼らない主体的な行動が増加する様子が確認できた。

（文献）

(1)甫立将章,内倉広大,佐藤誠（2019）特別支援学校(知的障害)における個に応じた ICT の活用に関する取組.鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要,28:353-362.

(2)文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部).開隆堂出版

（附記）本発表にあたっては，対象生徒の保護者の許可を得ており，本校中学部教員の協力のもとに実践した。また，ICT ツールの活用については，文部科学省「学習上の支援機器等教材活用評価研究事業(2019)」の一環である。

（SHIMA Shohei，SAWAMOTO Yoshie，SUGITA Yoko）

知的障害児に関する性教育研究の動向

国際セクシュアリティ教育ガイダンスの基本的構想と内容項目を手がかりとして

○嶋田光星　　立石力斗　　大本江利子　　木下迪子
（福岡中央特別支援学校）（生の松原特別支援学校）（福岡中央特別支援学校）（八幡特別支援学校）

KEY WORDS: 性教育　知的障害　文献研究

（目的）

国際連合教育科学文化機関（UNESCO）は、2009 年にセクシュアリティ教育の具体的な方向性や内容を示す「国際セクシュアリティ教育ガイダンス（International Technic Guidance on Sexuality Education：以下、ガイダンス）」を策定した。国際的に、セクシュアリティ教育（Sexuality Education）、包括的性教育（Comprehensive Sexuality Education）へと転換している。

本研究は、知的障害児を対象とした性教育に関する実践研究を概観し、ガイダンスを手がかりとした分類から、本邦における知的障害児を対象とした性教育実践の動向を明らかにすることを目的とした。

（方法）

1）分析対象論文の検索

論文検索は、国立情報学研究所の論文データベース CiNii を用いて行った。検索式は、知的障害に関する言葉と性教育に関する言葉を組み合わせ、「知的障害＆性教育」「知的障がい＆性教育」とした。得られた論文の抄録を吟味し、国内を実践および調査の対象としている論文を抽出した。論文検索は、2020 年 4 月 19 日に行った。

2）分類の観点

論文は、ガイダンスに示された指導の基本的構想および内容項目の枠組みで分類した。基本的構想や内容項目については表 1 に示した。

ガイダンスには、6 つの基本的構想と 24 つの内容項目が提示されている。基本的構想 1 は「人間関係」であり、内容項目は家族や友情などである。基本的構想 2 は「価値観、態度、スキル」であり、内容項目は意思決定などである。基本的構想 3 は「文化、社会、人権」であり、内容項目はセクシャリティの文化的、人権的な側面やジェンダーなどである。基本的構想 4 は「人間の発達」であり、内容項目は性の発達と生殖に関することなどである。基本的構想 5 は「性的行動」であり、内容項目は生涯にわたる性や性的反応などである。基本的構想 6 は「性と生殖に関する健康」であり、内容項目は避妊や HIV を含む性感染症などである。

実践論文については指導内容について、調査論文については質問用紙やインタビュー内容について分類した。

（結果）

1）分析対象論文

論文検索により分析対象とした論文は 15 編であった。実践論文は 1 編、調査論文は 14 編であった。

2）分類結果

分類結果の一覧を表 1 に示した。

基本的構想 1 に該当した論文は 15 本（100%）であった。該当論文数が多かったのは内容項目 2 であった。該当論文数が少なかったのは内容項目 3、内容項目 4 であった。

基本的構想 2 に該当した論文数は 12 本（80%）であった。該当論文数が多かったのは内容項目 2 であった。該当論文数が少なかったのは内容項目 1、内容項目 5 であった。

基本的構想 3 に該当した論文数は 11 本（73%）であった。該当論文数が多かったのは内容項目 2、内容項目 4 であった。該当論文数が少なかったのは内容項目 1 であった。

基本的構想 4 に該当した論文数は 8 本（53%）であった。該当論文数が多かったのは内容項目 1、内容項目 3 であった。該当論文数が少なかったのは内容項目 5 であった。

基本的構想 5 に該当した論文数は 9 本（60%）であった。該当論文数が多かったのは内容項目 1 であった。該当論文数が少なかったのは内容項目 2 であった。

基本的構想 6 に該当した論文数は 7 本（47%）であった。該当論文数が多かったのは内容項目 1 であった。該当論文数が少なかったのは内容項目 3 であった。

（考察）

1）分析対象論文の研究内容

分析対象となった論文のうち、実践論文は 1 編のみであった。児嶋（2012）は教育実践について体系化を進めるほど基礎的理論研究が深められていないと述べている。2020 年現在でも、同様の状況であるといえる。今後、さらなる研究の蓄積が求められる。

2）ガイダンスの枠組みによる研究の動向

該当論文数が多かったのは、人間関係や性的行動の規範、セックスなどについてであった。これらの内容は、具体的な言動として判断することができる。そのため、性教育研究の視点として取り扱われやすいと思われる。

該当論文数が少なかったのは、価値観や人権、プライバシーなどであった。具体的な言動に比べると、研究の視点として取り扱われにくいと推察される。しかしこれらは、具体的な言動としては現れにくいが、児童生徒の言動の源となる内容である。今後、研究の視点として取り入れる必要がある。

ガイダンスの枠組みで分類した際、国内の研究が視野に入れている内容に偏りがあることが明らかになった。今後、知的障害児の性教育実践を充実させるなかでガイダンスを踏まえた幅広い研究の蓄積が求められる。

表 1　ガイダンスにおける基本的構想と内容項目と該当論文数

基本的構想	内容項目	主な指導内容	論文数[1]	一項目数[2]（%）
基本的構想 1 人間関係	内容項目 1	家族	8	15（100%）
	内容項目 2	友情、愛情、人間関係	13	
	内容項目 3	寛容と敬意	4	
	内容項目 4	長期的な責任ある関係、結婚、育児	6	
基本的構想 2 価値観、態度、スキル	内容項目 1	価値観、態度、性に関する学習の情報源	2	12（80%）
	内容項目 2	性的行動における規範や仲間の影響	9	
	内容項目 3	意思決定	2	
	内容項目 4	コミュニケーション、拒絶、交渉スキル	5	
	内容項目 5	援助と支援を見つける	1	
基本的構想 3 文化、社会、人権	内容項目 1	セクシュアリティ、文化、人権	3	11（73%）
	内容項目 2	セクシュアリティとメディア	5	
	内容項目 3	ジェンダーの社会的構造	4	
	内容項目 4	性的虐待、搾取、有害な慣習等を含むジェンダーに基づいた暴力	5	
基本的構想 4 人間の発達	内容項目 1	性と生殖の解剖学と生理学	7	8（53%）
	内容項目 2	生殖	6	
	内容項目 3	前期思春期	7	
	内容項目 4	からだ（body）イメージ	6	
	内容項目 5	プライバシーとからだの尊厳	4	
基本的構想 5 性的行動	内容項目 1	セックス、セクシュアリティ、生涯にわたる性	9	9（60%）
	内容項目 2	性的行動と性的反応	3	
基本的構想 6 性と生殖に関する健康	内容項目 1	避妊	7	7（47%）
	内容項目 2	HIV を含む性感染症のリスクを理解、認識して低減させる	3	
	内容項目 3	HIV/AIDS についてのスティグマ、ケア、治療と支援	0	

※基本的構想および内容項目、主な指導内容は UNESCO 編(2009)を参考に作成
1）該当した論文数、2）一内容項目でも該当した論文数

（文献）

児嶋芳郎（2012）知的障害児の性教育に関する研究の動向．特殊教育学研究，50(3)，313-321.

UNESCO 編（2009）浅井春夫・艮香織・田代美江子・渡辺大輔訳（2017）国際セクシュアリティ教育ガイダンス　教育・福祉・医療・保健現場で活かすために．明石書店.

（SHIMADA Kosei，　TATEISHI Rikito，　OMOTO Eriko，　KINOSHITA Michiko）

知的障害のある中学生に対する性教育実践

第二次性徴における身体の変化の理解と人間関係形成力の育成を目指して

○立石力斗　大本江利子　嶋田光星　木下迪子
（生の松原特別支援学校）　（福岡中央特別支援学校）　（福岡中央特別支援学校）　（八幡特別支援学校）

KEY WORDS:　性教育　知的障害　思春期

（目的）

知的障害のある児童生徒に対する性教育の重要性が指摘されている。高いニーズがあるものの、実践および理論研究共に十分に深められていない現状がある（門下、2019)。当該分野における研究を蓄積する必要がある。

児嶋（2012）は、知的障害のある生徒を対象とした性教育で、中学部の主な指導内容として、第二次性徴に関することや人間関係に関することなどを取り上げている。

本研究では、中学部の生徒を対象として、①第二次性徴による身体の変化を理解することと、②人間関係の形成に必要な力を身につけることを目標とした実践を報告する。

（方法）

１）実践の概要

性教育実践は、2020 年２月にＸ特別支援学校の中学部２年生 25 名を対象に実施した。男子 13 名、女子 12 名で構成されていた。生徒はこれまで、「水着で隠れるところがプライベートゾーン」という認識が身についていた。また、「手を伸ばした距離がパーソナルエリア」という認識をもっていた。授業前の調査から、生徒が自身の体の変化に困っていたり、異性に興味があったりするなどの実態が明らかになった。一方で、思春期に体に表れる変化について知識や、他者との距離の取り方、水着で隠れない箇所への対応に課題があった。

２）授業の構成

授業は、①思春期の体の変化の学習、②パーソナルエリアの学習の２部構成で行った。

①思春期の体の変化の学習では、男女の身体的な変化について理解することができることを目標とした。Ｘ特別支援学校の養護教諭との協同による授業を行った。「生殖」という観点から説明した。性器の違いを男女の違いの切り口とし、男女の異なる発達について興味をもつことができるように工夫した。その後、体毛が増えることなどの身体的特徴の変化についても説明を行った。指導に際し、可能な限り自分の体を触りながら、変化を意識することができるよう助言した。指導後、生徒の知識定着と理解度の確認を兼ねて、男女それぞれの裸体イラストを拡大した教材に、体の変化が生じる箇所にシールを貼るよう求めた。これにより、生徒の学習内容の理解を把握した。

その後裸体イラストに水着をかぶせ、水着で隠れる箇所と隠れない箇所について具体的に提示し、プライベートゾーンの確認を行った。

②パーソナルエリアの学習では、個人によってパーソナルエリアに違いがあることを気づくことができることを目標とした。生徒が２人ずつ向かい合い、１名が近づき止まっている生徒がそれ以上の接近を拒否した距離を紙テープで測定した。発話のある生徒については、「止まってください」という合図を出すよう求めた。発話のない生徒については、目をそらすことや、その場から離れようとする行動からパーソナルエリアを判断した。

（結果）

１）思春期の体の変化の学習の結果

学習後、生徒がシールを貼った裸体イラストを図１に示した。学習を踏まえ、概ね適切な箇所にシールを貼ることができていた。自分自身の体とイラストを照らし合わせながら、変化が見られる体の箇所について確認していた生徒もいた。また、水着をかぶせると、水着で隠れる箇所と水着で隠れない箇所を明確に意識することができた。

２）パーソナルエリアの学習の結果

個々の生徒のパーソナルエリアを紙テープで測定し、比較することができるように並べて提示した。生徒１人１人によって、パーソナルエリアが異なることに気づくことができていた。同性が近づいてくる際と、異性が近づいてくる際で、エリアの違いがあることに気づいた生徒もいた。

（考察）

本研究は、中学部の生徒を対象として、①第二次性徴による体の変化を理解することと、②人間関係の形成に必要な力を身につけることを目標とした。実践により、概ね目標を達成することができたと考えられる。

多くの生徒が性教育に関する学習意欲が高く、積極的に学習に参加することができていた。

裸体イラストへのシール貼りの結果から、多くの生徒が身体の変化を理解することができたといえる。説明の際に生徒が自分自身の身体を触りながら変化を意識することができるようにしたことが有効であったと考えられる。また、イラストに水着をかぶせた際には、隠れる箇所と隠れない箇所を明確にすることができた。これにより、「水着で隠れるところがパーソナルスペース」という考えから、「水着で隠れない箇所にもパーソナルスペースがある」という考え方になった。

パーソナルエリアの学習では、紙テープを用いることで理解しやすくすることができた。「手を伸ばした距離がパーソナルエリア」という一律な考え方ではなく、「個々によってパーソナルエリアが異なる」という考え方になった。本研究でのパーソナルエリアの測定は接近される場合であったため，今後は自身が接近する際にどの距離が適切かという学習が求められる。

（文献）

児嶋芳郎(2012)知的障害児の性教育に関する研究の動向. 特殊教育学研究、50（3)、313-321.

門下祐子（2019）知的障害児・者の性教育に関する研究動向. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要、別冊 27（1)、13-24.

助言をいただきました、福岡市立早良小学校の森由美先生に感謝申し上げます。

(TATEISHI Rikito, OMOTO Eriko, SHIMADA Kosei, KINOSHITA Michiko)

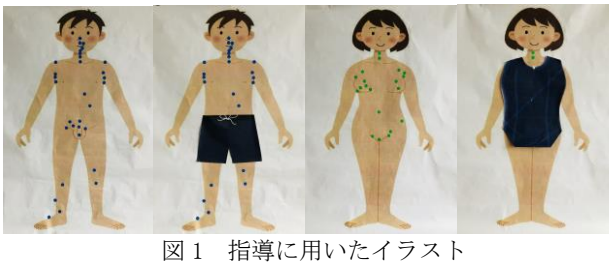


図１　指導に用いたイラスト

LBM 学習法における連続する「−」結果の分析

島津久子（よこはま児童文化研究所）

KEY WORDS: 脳内情報処理過程、学習行動過程、図形選択学習、ラーニング・ボックス学習法（LBM）

1.目的

LBM において、C 学習者が制御できない水準での働きがあるから連続する「-」結果が出るのではないかという仮説を、予備学習を踏まえて、記憶過程の観点から「T1-T2-T3-T4」モデルを用いて実践的に検討する。

2.方法

（1）参加者　C 男子（20 歳）

（2）ワークシート　研究対象課題のワークシートは、2019 年 4 月から 2020 年 3 月までに実施した視覚的知覚課題の中から選択され、全て本研究所の学習室において実施した。

（3）実施方法

(a)提示―選択の手続き

①呈示時間は、瞬間呈示の 0.5 秒とした。

②選択取得までの遅延時間は 0.5 秒、5 秒、10 秒、20 秒そして 30 秒の 5 種に設定した。

(b)実施装置

実施装置は、研究所作成の「T1-T2-T3-T4 学習法」用のラーニングボックスを使用した。

（4）本研究用の課題シート　視覚的知覚課題 37、38

（5）予備学習を実施する（表 6）

予備学習

6つの事象	刺激（視覚と聴覚）	感覚経路	学習行動	選択肢と手続き	反応図形	反応行動
1	○	視覚経路	見る	○、△、□	○	選択取得する
2	○	視覚経路	見る		○	描く
3	○	視覚経路	見る		○	「まる」と言う
4	○、△	視覚経路	見る	○、△に直をする	○、△	「まる、さんかく」と言う
5	「まる」	聴覚経路	聴く		○	描く
6	「まる」	聴覚経路	聴く	○、△、□	○	選択取得する

3.結果

1.　表 1　VP37 ミクロ分析用

	試行期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0.5秒遅延	T_1	−	−	−	＋	−	−	＋	＋	−	−
	T_2	＋	＋	＋	−	＋	＋	＋	＋	＋	−
	T_3	＋	−	＋	−	−	−	＋	＋	−	−
	T_4	−	＋	＋	−	＋	−	＋	−	＋	＋
5秒遅延	T_1	−	＋	＋	−	−	−	＋	−	−	−
	T_2	＋	＋	−	＋	−	＋	＋	−	＋	−
	T_3	＋	＋	−	−	＋	−	＋	−	＋	−
	T_4	−	−	＋	−	−	＋	−	＋	−	＋
10秒遅延	T_1	＋	＋	−	−	＋	−	＋	−	−	−
	T_2	−	−	＋	−	−	＋	＋	−	＋	−
	T_3	＋	＋	＋	−	＋	＋	−	＋	＋	＋
	T_4	−	＋	＋	−	−	＋	−	＋	＋	−
20秒遅延	T_1	−	−	＋	−	−	−	−	−	＋	＋
	T_2	−	＋	−	−	＋	−	＋	＋	−	＋
	T_3	−	−	＋	−	−	＋	＋	−	−	＋
	T_4	＋	−	＋	−	＋	＋	＋	＋	−	−
30秒遅延	T_1	−	−	−	＋	−	−	＋	−	−	−
	T_2	＋	−	−	−	−	＋	−	＋	−	−
	T_3	−	−	＋	−	−	＋	−	＋	−	＋
	T_4	＋	−	−	＋	＋	−	−	＋	＋	＋

表 2　VP38 ミクロ分析用　…発表時提示

4.考察

（1）予備学習の結果

本参加者 C に表 6 に示した予備学習を実施した。入力経路として、4 つの視覚経路と 2 つの聴覚経路を設定し、出力経路は表 6 の「反応行動」である。結果は事象 1，3 が通過し、2 の「見て→描く」、4 の「見て→言う」、5 の「聞いて→描く」、6 の「聞いて→選択取得する」が未通過であった。

（2）デザインによるアフォーダンス

ドナルド・ノーマンの唱えた「物に備わった、人が知覚できる『行為の可能性』という意味」でのアフォーダンス理論は、LBM において C が刺激カードを見て、選択カードを選択取得するまでの一連の行動生起を説明できる。だが、学習行動の結果についてこの理論では説明することができない。

（3）試行の結果について

表 1 と表 2 から、「−」が連続していることがわかる。

LBM は、協同学習者が刺激カードを 0.5 秒間呈示し、C がそのカード見ることから始まる。「見る」までが学習行動過程であり、その後は脳内情報処理過程となる。

（4）「＋」の理論的確率

表 3 から「＋」を結果する理論的確率は 1/8 である。C は刺激カードを「見て」、選択カードを「見た」場合にだけ正当な「＋」を得ることができる。脳内過程が生じる「○」はこの場合だけである。ただし、この場合にも「−」になることはあり得る。これ以外の「＋」は偶然がもたらすものであり、情報処理過程が生じて脳内に組み込まれることはない。

表 3　「＋」と「−」における刺激カードと選択カードを見る、見ない関係図　…発表時提示

（5）試行結果に及ぼす 2 つの水準

また、「＋」を結果するのは、表 4 からわかるように①脳内情報処理過程と、②学習行動過程が、同時に「○」が得られた場合に限られる。①と②のどちらかが「−」になると「−」になる。

表 4　試行結果に及ぼす 2 つの水準の例…発表時提示

（6）制御不能の段階

LBM の学習過程を、C の①記憶の過程と、②2 つの水準と、③情報処理過程の関係を図 5 から考えてみたい。

これから、段階（ステージ）2，4，そして 5 において、C の制御できない段階が生じていることがわかる。C が制御できるのは、段階 1，3，そして 6 であり、学習行動として「見る」と「選択取得する」ことだけである。特に段階 6 の「想起」では、脳内情報処理過程が機能していなければ、学習行動過程として選択カードを選択取得することはできない。

表 5　学習者の記憶過程（記銘―保持―想起）と水準

記憶の過程		水準	情報処理過程
1	記銘	学習行動過程	刺激カードAを見る
2	保持	脳内情報処理過程	その刺激カードAが脳内に表象される。（そのカードを**E1**とする。）
3	記銘	学習行動過程	LBの蓋を開けて、LB上の選択カードA、B、Cを見る。
4	保持	脳内情報処理過程	その選択カードA、B、Cが脳内に表象される。（それを**E2**とする）
5	想起	脳内情報処理過程	選択カードE2（A、B、C）の中から刺激カードE1（A）が脳内に表象される。
6		学習行動過程	LB上の選択対象カードAを選択取得する。

（7）まとめ

刺激カードを見て、3 枚の選択カードから刺激カードと一致するカードを選択取得という，一見単純に見える学習過程は非常に複雑な内容を有していることがわかった。「カードを見て、カードを取るだけの単純な学習」と見做すのは誤りである。LBM における 6 つの段階をクリヤーして「＋」が出る事は、C がカードを「見た」後に、C に制御できない脳内情報処理過程が継続するために単純な学習過程でないことがわかった。

Shimazu Hisako

論文作成に御協力下さいました C さんと、ご家族に心より感謝申し上げます。

知的障害特別支援学校における自立活動の個別の指導計画作成プロセスの充実に向けた研究(1)

「課題整理・目標設定シート」を活用した研修・事例検討・運用の在り方の検討

○清水　謙二
（大阪府立佐野支援学校）

KEY WORDS: 学習指導要領　自立活動　個別の指導計画作成プロセス

１．はじめに

改訂された「特別支援学校学習指導要領」では、自立活動における個別の指導計画作成の手順の中に、「指導すべき課題」を整理する手続きを導入し、指導目標の設定に至る判断の根拠を記述して残すことが新たに示された。また、前述の指導目標設定に至るプロセスは、複数の教員で検討するシステムの構築が必要であることも明示された。

本校では、自立活動の目標や指導内容を設定するために活用している「実態把握のためのチェックリスト(以下チェックリスト)」と「チェックリスト解説書(以下解説書)」及び「キャリア教育チェックリスト(以下キャリアチェックリスト)」「個別の教育支援計画(以下支援計画)」等、今ある資源をデータ化・効率化するため「課題整理・目標設定シート(以下設定シート)」を用いて自立活動の個別の指導計画を作成する取組を進めている。

本研究では、「設定シート」を校内に導入するための手続きにおいて、自立活動指導における目標設定のプロセス(課題整理、目標設定の根拠の記述等)や個別の指導計画作成の検討システムがより効果的に活用できるようになるための研修や事例検討の方法及び運用の在り方について検討することを目的とする。

２．方法

⑴「設定シート」導入の手続き

「設定シート」の作成においては、すでに活用していたチェックリストやキャリアチェックリストでチェックした項目が「設定シート」に反映されるようにデータ化・効率化を図り、また支援計画のニーズ・目標、アセスメント（KIDS・S-M）等の情報も「設定シート」で一覧できるように工夫して作成した。

この「設定シート」の校内に導入する手続き（研修方法、事例検討の方法等）を Table 1 に示した。

⑵「設定シート」に関するアンケートの実施

全職員（180 名）を対象に、「チェックリスト・解説書」及び「設定シート」の活用についてのアンケートを実施した結果を Fig.1、Fig.2 に示した（回収率 96%）。

Table 1 設定シートの校内導入の手続き

時期＼活用項目	チェックリスト・解説書の活用			キャリア教育チェックリスト	課題整理・目標設定の活用				
	実態把握	解説書	グルーピング		課題整理	区分の決定	課題設定理由の記述	目標設定	指導内容・方法
2019年　3月	◎(前担任)	◎(前担任)	◎(前担任)						
4月	○(新担任)	○(新担任)	○(新担任)						
6月	○			○	全体研修(学習指導要領の改訂要点、設定シートの使い方等の研修)				
7月	○			◎	◎	◎	◎	◎	◎
					※学部別研修(5~6名のグループで実際の事例による研修)				
10月	○	○		◎	◎	◎	◎	◎	◎
					※各グループ(5~6名)で1名の児童生徒について事例検討(全20事例)				
12月	○	○		◎	◎	◎	◎	◎	◎
					※各グループ(5~6名)で1名の児童生徒について事例検討(全20事例)				
2020年　2月	○	○		◎	◎	◎	◎	◎	◎
					※各グループ(5~6名)で1名の児童生徒について事例検討(全20事例)				
3月	アンケートの実施(全教員対象)								

３．結果及び考察

Table 1 より、「設定シート」の使い方について、全体研修(概論)→学部別研修(小グループによる事例研修:25ケース)→４回の事例検討会(全 100 ケース)等、研修や事例検討会を多数設定し、「設定シート」の導入に取り組んだことが明らかになった。チェックリスト／解説書及び設定シートのアンケート結果(Fig.1、Fig.2)からは、「大いにそう思う・少しそう思う」という肯定的な意見が、特に設定シートでは、各項目(実態把握、指導目標、指導内容・方法、支援計画・指導計画）において 89%～90%と高い割合で示された(但し「大いにそう思う」の割合は少ない)。一方、チェックリストのチェックしやすさや設定シートの使い安さの項目では、「あまりそう思わない・全くそう思わない」という否定的な意見が各々30%、27%であった。また、記述からは、「チェックリストに具体例や実態にあった項目がもっとほしい」「記入欄が小さい、記入する内容が重複する部分がある」「年度初めに研修や区分の意味も含めて経験の少ない教員への研修機会が必要」「担任・学年間で共通理解して作成していくには時間がかかるため入力時期を検討してほしい」等、項目や様式の修正、研修の在り方、入力時期、運用に関する意見が多く出された。

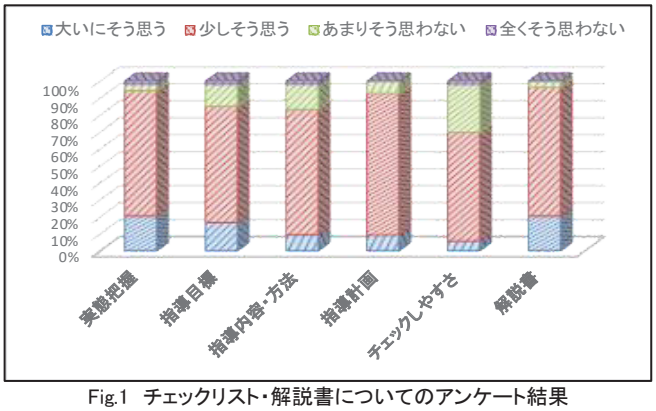


Fig.1　チェックリスト・解説書についてのアンケート結果

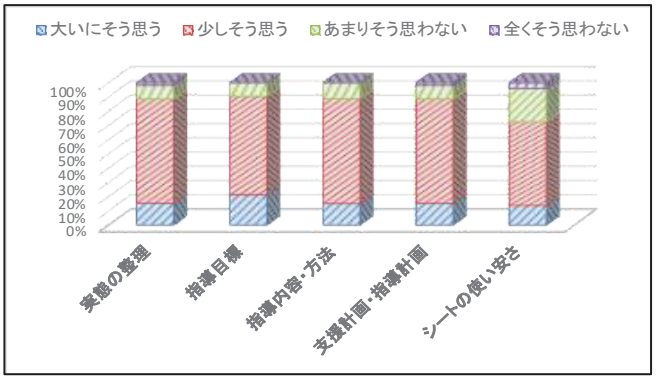


Fig.2　設定シートについてのアンケート結果

これらのことから、「チェックリスト・解説書」及び「設定シート」を効率的に活用することで、子どもの実態把握や指導目標・指導内容の設定、指導計画の作成に効果があることが明らかになった。また、チェックリストの観点・項目の見直し、設定シートの様式の修正、経験の少ない教員への支援も含めた研修方法の検討、設定シートによる話し合いが効率的になるような運用スケジュールの作成(支援計画の検討時期とのリンク)等の課題を解決していくことで、設定シートをより効果的に活用(実態把握から目標設定に至るプロセスの明確化、指導計画の作成システムの構築等)できる可能性が示唆された。　(SHIMIZU Kenji)

感覚の機能による行動への対応に関する調査研究

下山真平
（埼玉県立越谷西特別支援学校）
KEY WORDS: 感覚刺激獲得機能　質問紙　教員

【目的】感覚刺激獲得機能（以下、感覚の機能）による行動には、常同行動や自己刺激行動として問題視されにくい反応型が含まれる可能性がある。また、感覚の機能による行動は社会的な変数で動機づけられておらず、即時強化を受けるという特異性があるため、先行事象へのアプローチによる予防的対応が有効であると考えられる。本研究では、以上のような特徴のある感覚の機能による行動が教育現場においてどのように対応されているのかを明らかにする。

【方法】**１．対象**：都立知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒のうち、感覚の機能によると推測される行動を示す者の担任教師を対象とした。**２．調査方法・調査時期**：41 校に対して平成 30 年 7 月に質問紙調査の依頼を行った。10 校の協力が得られ、回収数は 237 枚、回収率は 93.7%だった。回収は同年 8 月~9 月にかけて行われた。**３．調査項目**：調査項目は、①行動問題の有無、②行動問題の反応型、③感覚の機能による行動の反応型・担任教師の対応頻度・対応理由・対応方法、④MAS、⑤対象児童生徒における指導の優先度が最も高い行動とその理由についてであった。①は、行動問題の有無について選択式で回答してもらった。②は、①において「行動問題有り」と回答した場合にその反応型を記述してもらった（複数回答可）。③は、対象児童生徒が示す感覚の機能による行動の反応型を選択肢から選択してもらった後、その反応型に対して担任教師が対応する頻度（「その都度対応」「授業や集会のときは対応」「周囲に他者がいるときは対応」「対応していない」「その他」）を選択してもらい、さらにその反応型に対して担任教師が対応する理由（対応していない理由）とその方法をそれぞれ記述式にて回答してもらった（複数回答可）。④は、③において選択した反応型の全てに対して MAS の回答を求めた。⑤は、②③において回答した反応型のうち、指導の優先度が最も高い行動の反応型とその理由について記述式にて回答してもらった。尚、今回は一部の分析と結果のみ報告する。**４．分析方法**：１）感覚の機能による行動と推測された反応型に対する担任教師の対応頻度：調査項目③で回答された反応型への担任教師の対応について、「その都度対応している」と選択されたものを高頻度群、「授業や集会のときは対応」「周囲に他者がいるときは対応」「その他」を中頻度群、「対応していない」を対応なし群として反応型とのクロス集計を行い、χ^2検定および調整化残差を算出した。２）感覚の機能による行動と推測された反応型に対する担任教師の対応理由：調査項目③で回答された反応型への担任教師の対応理由について、記述回答から「他者への影響」「本人への影響」「生活・学習面への影響」「社会的に容認し難い」「生活に支障がない」「指導効果がない・全て抑制しきれない」「複数の理由」「その他」に分類し、反応型とのクロス集計を行った。その後、クロス集計の結果と分析１）の結果を照合し、検討した。３）感覚の機能による行動と推測された反応型に対する担任教師の対応方法：調査項目③で回答された反応型への担任教師の対応方法について、記述回答から「事後対応」「事前対応」「対応なし」「その他」に分類し、反応型とのクロス集計を行い、χ^2検定および調整化残差を算出した。

【結果】１）感覚の機能による行動と推測された反応型に対する担任教師の対応頻度：χ^2検定および調整化残差の算出結果（$\chi^2(28)=411.462, p<.01$）を Table 1 に示した。

Table 1 調整化残差の結果（反応型別対応頻度）

反応型	高頻度群	中頻度群	対応なし群
a.手をひらひらさせる	−6.465**	−0.567	9.028**
b.手や足を打ち鳴らす	−4.476**	4.208**	0.719
c.身体を前後左右に揺らす	−5.963**	3.115**	3.953**
d.くるくる回転する	−5.225**	3.404**	2.653**
e.奇声	−1.907+	3.133**	−1.305
f.エコラリア・独り言	−5.869**	4.317**	2.387*
g.異食	6.433**	−4.025**	−3.465**
h.ジャンプする	−6.287**	4.852**	2.283*
i.唾遊び・唾吐き	4.742**	−2.798**	−2.758**
j.性器いじり	4.838**	−3.314**	−2.261*
k.皮膚をむしる・傷口をいじる	5.340**	−3.569**	−2.603**
l.髪を抜く	1.018	−1.342	0.300
m.身体を手で叩く・身体の一部を壁や机に打ち付ける	2.978**	−0.918	−2.741**
n.物を振り回す	0.012	1.368	−1.660+
o.近くの人や特定の人を叩く・噛む	7.228**	−5.203**	−3.076**

+p<.10, *p<.05, **p<.01

２）感覚の機能による行動と推測された反応型に対する担任教師の対応理由：分析１）で高頻度群に該当した反応型の対応理由として、「他者への影響」「本人への影響」「社会的に容認し難い」が多かった。対応なし群には「生活・学習面への影響」が多かったり、「生活に支障がない」ことを理由として指導されていなかったりすることが明らかになった。３）感覚の機能による行動と推測された反応型に対する担任教師の対応方法：χ^2検定および調整化残差の算出結果（$\chi^2(42)=206.680, p<.01$）を Table 2 に示した。

Table 2 調整化残差の結果（反応型別対応方法）

反応型	事後対応群	事前対応群	その他群	対応なし群
a.手をひらひらさせる	−6.349**	−1.873+	−0.922	8.734**
b.手や足を打ち鳴らす	0.339	−1.480	−0.729	0.817
c.身体を前後左右に揺らす	−2.937**	−0.588	0.300	3.616**
d.くるくる回転する	−2.379*	−0.056	0.665	2.515*
e.奇声	2.173*	−1.512	−1.026	−1.146
f.エコラリア・独り言	−1.134	−1.774+	0.379	2.308*
g.異食	2.318*	1.739+	−0.946	−3.439**
h.ジャンプする	−2.008*	−1.089	1.676+	2.421*
i.唾遊び・唾吐き	0.681	1.350	3.428**	−2.801**
j.性器いじり	2.366*	−1.187	0.326	−2.030*
k.皮膚をむしる・傷口をいじる	0.086	4.608**	−0.969	−2.751**
l.髪を抜く	−0.302	0.464	−0.414	0.183
m.身体を手で叩く・身体の一部を壁や机に打ち付ける	2.872**	−1.250	0.274	−2.548*
n.物を振り回す	1.924+	−0.840	−0.414	−1.504
o.近くの人や特定の人を叩く・噛む	2.201*	2.499*	−1.123	−3.739**

+p<.10, *p<.05, **p<.01

【考察】本人や他者の健康状態の悪化に直結しやすい反応型や衛生面で問題になり得る反応型は、しばしば対応される傾向にあった。対応方法では、事前対応されることの多い反応型は、弁別刺激を特定し、それを遮蔽することや、物理的環境操作によって予防が容易にできるという特徴があると考えられる。反応型別ではなく、全体的な対応方法についてみてみると、事前対応は有意に少なく、事後対応が有意に多かった（$\chi^2(2)=659.737, p<.01$）。このことから現場レベルにおける先行事象を中心としたアプローチの実行度の低さが示唆された。　（SHIMOYAMA Shinpei）

知的障害者の思考力・判断力・表現力を形成する教科別の指導に関する研究（Ⅰ）

―成人期の理科の実践を通して―

〇城田　和晃（東京都立矢口特別支援学校）　佐藤　麗奈（練馬区立光が丘春の風小学校）　今枝　史雄（大阪教育大学）　菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害　思考力・判断力・表現力　理科

Ⅰ.はじめに

2017 年に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が、2019 年に高等部学習指導要領が告示された。知的障害のある児童生徒への教科別の指導では３つの資質・能力に合わせて目標が設定された。2020 年度以降、特別支援学校中学部、高等部は順次、新学習指導要領に合わせて授業が行われていく。しかし、2009 年に告示された学習指導要領では、中学部及び高等部理科を除く、各教科は「思考力・判断力・表現力等」に関する目標は設定されていなかった。理科も佐藤ら(2019)によれば、中学部及び高等部で殆ど取り組まれていないことが明らかとなっている。よって今日において、知的障害特別支援学校において、理科に関わる指導方法は確立されておらず、今後、思考力・判断力・表現力等の形成に関わる指導方法を検討していく必要があると言える。

以上の課題から、成人期知的障害者の生涯学習支援の取組であるオープンカレッジ東京では、「理科」の内容を題材とした「サイエンスラボ」という講座を開講している。2019 年度は中学校第１学年「理科」の学習内容にある「素材の性質(すがた)」の中でも、比重を題材として講座を行った。

本研究では、知的障害者の思考力・判断力・表現力の形成を目指す「サイエンスラボ」の講座内容を報告し、課題の遂行状況について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象者：成人期知的障害者 39 名で、年齢は平均 34.9 歳(±8.4,range21-52)であった。**２.講座の流れ**：ペットボトルの「ボトル本体」「キャップ」「ラベル」について、①水、②食塩水、③砂糖水に入れて比重を確認する実験をそれぞれ行い、プラスチックの種類を特定した。40 名が８セッションに分かれて受講し、１セッション当たりの人数は４名から６名であった。講座展開を以下に示す。**１）講義**：身近な物に使用されているプラスチックについて講義を行った。**２）実験１**：３つの資質・能力では「知識及び技能」の段階に位置付けられる。３種類のプラスチック材(PET,PS(ポリスチレン),PP(ポリプロピレン))を受講生に示し、特徴付けをするための実験３種を行い、基礎的な知識・技能を養うことを目的とした。実験結果はワークシートに記録し、浮く点に着目した結果をまとめた(PET は砂糖水に浮く,PS は食塩水と砂糖水に浮く,PP は水、食塩水、砂糖水に浮く)。また、各プラスチックが浮く水溶液を表中から抽出・文章に記述する取組を通して、プラスチックごとの特徴付けを行った。**３）実験２**：「思考力・判断力・表現力等」の段階に位置付けられる。実験１を生かしてペットボトル各部（ボトル本体、キャップ、ラベル）に使用されているプラスチック材を特定することを目的とした。ペットボトル各部に対して前述した３つの実験（①）を行い、実験結果を表にまとめ（②）、ボトル本体、キャップ、ラベルに使用されているプラスチック材を特定（③）する流れとした。①実験・②表への整理・③特定に関する手続きについて説明を行う。**①実験**：ボトル本体、キャップ、ラベルに使用されているプラスチック材を明らかにするために特徴付けをするための実験３種を行い、結果を表に記録した。**②表への整理**：実験を記録したワークシートから、3(３種の実験)×３(ペットボトル各部)のマトリックス表に結果を転記することとした。**③特定**：「実験２から得られた結果(表)」と「実験１で学んだプラスチックの特徴(表)」を基にペットボトル各部に使用されているプラスチック材の特定を行った。**３.手続き**：実験２の「特定」の達成率を算出した。評価基準は①実験１の結果(表)と実験２の結果(表)を見比べるのみで特定した「達成」、②実験結果(表)を、スリットを活用して限定的に提示した「表の限定的提示」、③実験１の結果(表以外の特徴づけ)と実験２の結果(表)を見比べて特定した「ヒント提示」、④③に限定的提示が必要だった「ヒント＋限定的提示」、⑤「答えの提示」の５水準とした。

Ⅲ. 結果

実験２における「特定」の達成率を図１に示す。

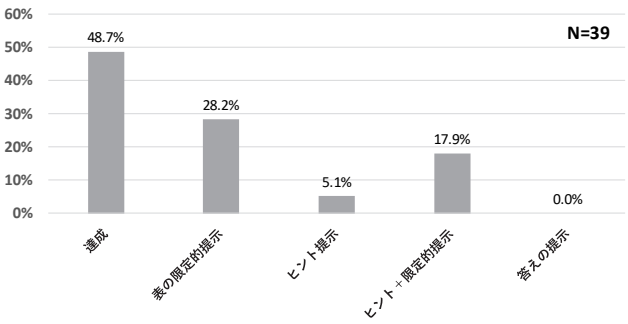


図１　比重　特定実験　達成率

図１より何の支援も要さずに達成に至った受講生は 48.7%であった。次に「表の限定的提示」は、スリットを用いて表の見方を示すことで 28.2%の受講生が達成に至ることができた。

Ⅳ. 考察

「特定」に関して、「達成」と「支援を要しての達成」を合わせるとほぼ 100%の値であった。この結果に関しては、受講生の実態に合わせて「プラスチックの特徴から特定に至るプロセス(①達成、②表の限定的提示)」と「実験結果の要点から特定に至るプロセス(③ヒントの提示)」を使い分けたことが影響していると考える。「実験結果の要点から特定に至るプロセス」は、水溶液に対して浮くプラスチック材のみに注目し、対象物を同定しており、扱う情報量を少なくしつつも、自ら特定に至ることができた。このように「特定」に至るまでのプロセスを受講生の実態(主に障害程度別)に合わせて使い分けることで、ほぼ全ての対象者が自らプラスチックを特定することが可能となった。

【附記】本研究における課題は、対象者に対し、参加・協力の同意および学会発表の承諾を得た上で実施した。課題に協力してくださった方々に深謝申し上げる。
(SHIROTA Kazuaki, SATO Rena, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

知的障害者の思考力・判断力・表現力を形成する教科別の指導に関する研究（Ⅱ）

―成人期の社会科の実践を通して―

○川西　邦子（東京都立府中けやきの森学園）
吉澤　洋人（東京都立あきる野学園）
今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS：知的障害　思考力・判断力・表現力　社会科

Ⅰ.はじめに

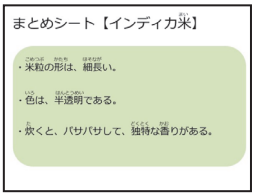
2017 年に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が、2019 年に高等部学習指導要領が告示された。知的障害のある児童生徒への教科別の指導では３つの資質・能力に合わせて目標が設定された。2020 年度以降、特別支援学校中学部、高等部は順次、新学習指導要領に合わせて授業が行われていく。しかし、2009 年に告示された学習指導要領では、社会科は「思考力・判断力・表現力等」に関する目標が設定されていない。併せて、佐藤ら(2019)によれば、社会科は中学部・高等部でほとんど取り組まれていないことが明らかとなっている。よって今日において、知的障害特別支援学校において、社会科に関わる指導方法は確立されておらず、今後、思考力・判断力・表現力の形成に関わる指導方法を検討していく必要があると言える。

以上より、成人期知的障害者の生涯学習支援の取組であるオープンカレッジ東京では社会科地理分野に関わる課題として、身近な食材の比較を行う「ディスカバー講座」を開講している。2019 年度は「世界のお米」を題材とした。

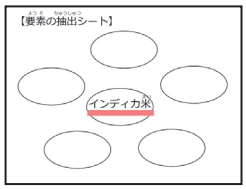
本研究では、知的障害者の思考力・判断力・表現力の形成を目指す「ディスカバー講座」の講座内容を報告し、各課題の達成状況について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

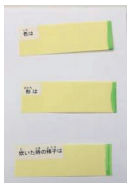
１.対象者：成人期知的障害者 40 名であり、平均年齢 35.2 歳(±8.5,range21-52)であった。**２.講座について：(１)目的**：①食べ物を通して地域の違いについて学ぶ。②資料を整理・比較し対象物を特定する。**(２)展開：(１)講師による講義：**世界の米の生産地や消費地域の他、「ジャポニカ米」「インディカ米」「ジャバニカ米」の特徴と地理的要素を学んだ。**(２)目指せ米スター：**講義で学んだことを整理して米について説明できるようになることが目標であると示し、以下の４プロセスを設定した。**①要素の抽出：**講義内容をまとめた資料(資料①)から、それぞれの米の特徴を表す言葉(要素)を文章から抜き出し、付箋に書いてシート(資料②)に貼る活動を行った。手順の理解を促すため、例題として「ジャバニカ米」を用いた。要請に応じて観点を記したヒントカード(資料③)を配布し、必要に応じて個別に支援した。



資料①

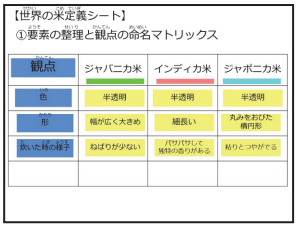


資料②

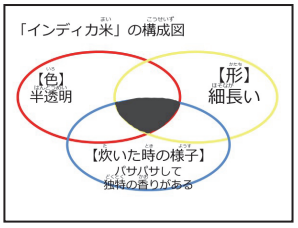


資料③

②要素の整理：①で抽出した要素を、共通点を意識してマトリックス表(資料④)に並べた。**③観点の命名：**整理した要素ごとに名前(観点)を考えた。要請に応じてヒントカードを配布した。**④定義の図式化：**「お米を構成する要素を図式化する＝構成図を作る」とした。構成図は対象物(パン)の特徴を表すのに必要な３つの円(観点)からなり、その円(観点)の中に含まれる対象物の特定に必要な要素が重なり合う図を描いた。３円が重なり合った部分はそれぞれの要素を兼ね備えており(黒部分)、対象物(図ではインディカ米)を表している。講座ではまず、「ライ麦パン」を例に作り方を説明し、「インディカ米」の構成図を作成した(資料⑤)。



資料④



資料⑤

３.手続き：４プロセスについて対象者の達成率を算出した。「要素の抽出」は対象物ごとに達成率を算出した。達成水準は①支援なしで自ら遂行した「達成」、②ヒントもしくはモデルを提示した「ヒント・モデル提示」、③ヒント・モデル提示に支援者の声掛けが必要だった「ヒント･モデル提示＋支援」、④支援者が答えを提示した「未達成」の４水準とした。

Ⅲ. 結果

各課題の達成率を図１に示す。

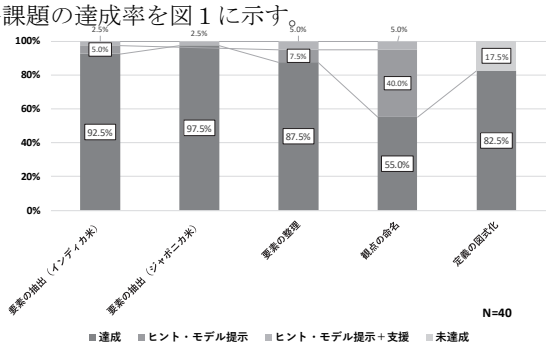


図１　お米定義課題　各プロセス　達成率

「要素の抽出」「要素の整理」は 9 割近くが「達成」したが、「観点の命名」は対象者の４割程度が「ヒント・モデル提示」であった。「定義の図式化」は、８割が「達成」したが「未達成」の対象者もいた。

Ⅳ. 考察

「要素の抽出」「要素の整理」は、例題の設定やヒントカードの活用による効果が見られた。「観点の命名」は、過去の講座と比べて低い達成率であった。これは、観点として用いた言葉(炊いた時の様子)が曖昧な概念であったためと考えられる。言葉の意味や概念の確認・統一をするためのツールの活用が必要である。「定義の図式化」で「未達成」の対象者がいたため、視覚的に提示しても、知的障害者にとって構成図(集合)の「重なり」の理解は困難であったことが推察される。提示方法やツールの活用が課題である。

【附記】本研究における課題は、対象者に対し、参加・協力の同意および学会発表の承諾を得た上で実施した。課題に協力してくださった方々に深謝申し上げる。
(KAWANISHI Kuniko, YOSHIZAWA Hiroto, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

知的障害特別支援学校における「深い学び」の検討

各教科等を合わせた指導におけるエピソード記録から

○菅原宏樹　　小林寛子　　丹野祐介　　石田哲也　　細川かおり
千葉大学教育学部附属特別支援学校　　千葉大学教育学部

KEY WORDS: 深い学び　知的障害特別支援学校　エピソード記録

１．目的

学習指導要領の改訂の要点の一つに「資質・能力の育成に向けた主体的・対話的で深い学びの実現」がある。このうち特に、子供が得た知識を相互に関連付け、生かしながら活動に参加することを目指す「深い学び」については、知的障害教育においては取り組みや検討の不十分さが指摘されている（石塚, 2017)。しかし、生活との関連を重視する知的障害教育の考え方と、「活動の中でヒト・モノに関わりながら学び、それを今の自分と結びつける」等の「資質・能力」の育成についての考え方（国立教育施策研究所, 2016)は類似しており、各校における実践で、「深い学び」は暗黙的に行われているものもあると考えられる。しかし、具体的な子どもの深い学びの姿についてイメージをもつことは容易ではなく、深い学びの実現のためには、深く学ぶ子どもの姿を捉えることが必要であるだろう。その際、言語発達が未成熟な場合のある知的障害の子どもにあっては、一般的な深い学びの定義をもって検討するのではなく、一つ一つの実践から深い学びを考える、帰納的・生成的視点が求められるだろう。そこで、本研究では A 特別支援学校を対象とし、授業での子どもの姿から、深い学びの姿を探求的に明らかにすることを目的とする。

２．方法

１）エピソード記録

〈対象と記録者〉

A 校の 6 月～11 月に実施される各教科等を合わせた指導の授業での子ども（小学部から高等部まで、計 60 名程度）の様子を対象とした。記録は授業者（計 22 名）が行った。なお研究への参加にあたっては各家庭より書面にて承諾を得た。

〈記録の視点〉

言語発達の不十分さを考慮し、「子どもが内面を働かせる姿」を記録の際の視点とした。

〈記録の方法〉

A4 用紙 1 枚の記録シートを用い、教員 1 名につき 6 枚を目安に「子どもが内面を働かせる姿」のエピソードを記録した。学部ごとにカンファレンスを行い、適宜記録したエピソードの内容を共有した。

２）エピソードのカード化

①シートの中で「学び」があると思う所に線を引く。
②本事例以外にも当てはまる表現に置き換える。
③②を複数人が行い、それらを見比べながら 3，40 字のテキストにまとめる。

３）カードのグループ化

複数のカードをまとめ、グループ名をつける。必要に応じて、グループ同士をまとめ、中～大グループを作る。グループ化の際、田村（2017)、溝上（2016）などの先行研究を参考にした。作成したものについて全校の教員で協議を行い、グループの名称や分け方、まとめ方について検討した。

３．結果

94 のエピソード記録が集まり、そこから 133 のカードが生成された。カードから 48 の小グループ、22 の中グループ、11 の大グループが生成された。作成されたグループを「深い学びの姿」としてまとめた（Fig.)。

４．考察

研究の結果、知的障害の子供が、授業の中で思考する姿や意欲的に学びに向かう姿を描き出すことができた。今後、こうした深い学びの姿を実現するための授業の在り方について検討したい。

５．文献

石塚謙二(2017)「知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング「深い学び」の実現と学びのメカニズム」，発達障害研究 39(3)，236-242.
国立教育施策研究所(2016)「資質・能力[理論編]」，東洋館出版.
田村学(2018)「深い学び」，東洋館出版.
溝上慎一(2014)「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」，東信社.

(SUGAWARA Hiroki, KOBAYASHI Hiroko, TANNO Yusuke, ISHIDA Tetsuya, HOSOKAWA Kaori)

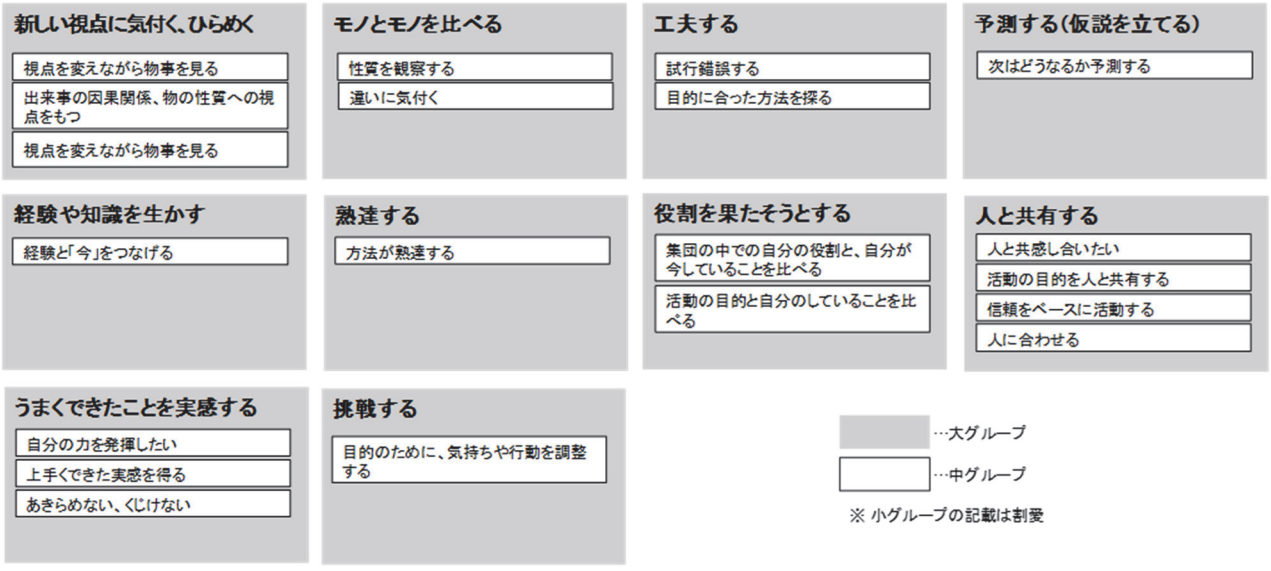


Fig.　A 校における深い学びの姿

発達障害でミソフォニア症状を有する特別支援学校高等部生徒のキャリア発達を促す包括的支援方法の開発

生徒がミソフォニア症状と向き合いながら自己肯定感尺度を用い自分らしく成長する姿を支援する
〇鈴木　雅義　　香野毅
（静岡大学教育学部附属特別支援学校）　（静岡大学）
KEY WORDS:ミソフォニア症状（音嫌悪症）の支援方法　発達障害のキャリア発達支援

（目的）

発達障害について社会的な認知度が広まりを見せる中、具体的な関わり方や支援方法等、発達障害者支援法をはじめ、各研究機関、教育機関で整理がされてきている。しかし現状では「対人関係が築けない」「指示したことができない」等、発達障害に対する一般社会における理解が深まっていないことが明らかとなっている。また、発達障害においては、感覚過敏をもち合わせている傾向が強く、イヤーマフやサングラス等で刺激の軽減を図ることがあるが、何のために支援ツールを使用しているのか分からず、誤った関わり方を行っている事例が見られる。発達障害と感覚過敏について周りの人たちの関わり方、支援方法を整理、発信していくことで理解が進み、障害者にとって生活しやすい環境づくりにつながる。

特に聴覚過敏でミソフォニア症状を有する場合、日常の何気ない音に対して敏感になるため、周囲の理解がより必要となる。研究実践校（知的障害特別支援学校）においても同様の症例が見られる生徒が在籍し、包括的支援方法の開発および支援体制を構築することが切望されている。本研究では、発達障害に加え、ミソフォニア（音嫌悪症）を有する生徒について、自身での障害理解及び、自ら社会参加するための方策について研究し、包括的支援方法の開発とその検証を行う。

（方法）

①問題解決のための調査・開発方法の計画を以下に示す。

１　発達障害を有する生徒の生徒理解の方法について、今までの実践や報告等を整理する。

２　学校生活の中で集団活動についての参加の方法について探る。集団生活への参加方法について、教員間で探る。

３　各学習場面での参加姿勢の記録をとる。

４　自己肯定感を高めるために大学や病院と連携し指導方法について考案。大学等調査研究機関と連携し対策を練る。

５　近隣学校に発達障害を併せ持つ生徒への自己理解を伸ばすための指導方法のアンケート調査を行い、分析を図る。

③実践方法

生徒自身の障害理解及び、対処方法について生徒とともに考案したり、提案したりして取り組む。障害理解方法及び、対処方法について日々の話し合いから考案し、実践する。来の生活の展望を抱けるように、現在の生活と将来の生活において比較し、どのように生きていけばよいのかを探る。聴覚過敏（ミソフォニア症状）の原因とその対処法について考案する。聴覚過敏（ミソフォニア症状）となっている原因を調査する。

実践の検証では、障害理解が進んだか。マイノートへの記述から検証。対処方法について実践したことにより活動に参加できたか、日々の学校生活を記録し検証する。

（研究経過）

ミソフォニア症状が頻出する場面に行事が挙げられる。大勢の人が参観するということでトリガー音となる「咳」が聞こえるという理由からである。行事に対して強い拒否反応があることから、行事参加プログラムを設定し取り組んだ。生徒Aは、運動会そのものに対して消極的であったこと、失敗経験から二度と失敗したくないという思いを強くもっていたことから、運動会について自ら話をしようとすることはなかった。運動会の練習が始まると、不安感や苛立ちから暴言が目立つようになり、練習に参加できないこともあった。また、トリガー音が聞こえたという理由で回避する場面が多く見られた。

プログラムを実施するにあたり、生徒Aと話す機会を設定し、困っていることや悩んでいること等を聞き出しながら進めることとして取り組んだ。

生徒Aは、独り言を話したりアピールしたりして、自分のことを伝えようとしていたが、繰り返し何度も同じことを話したり、イライラし始めたりしたことから、内面でどのように思っているのか、感じているのかをブレインストーミングの手法で整理した。いくつか考えていることを引き出すことができたため、一つ一つのことについて教師が確認をした。教師は受容する気持ちで向き合い話をし、安心感のもてる環境で話した。ブレインストーミングから、参加したいという気持ちが見えたため、参加するための目標を立てた。ソーシャルストーリーの手法を用い、生徒自らがどうなりたいのかを考えながら作成した。自分を振り返りながら、なりたい自分について先のことについて想定しながら作成したことにより見通しをもつことができた。見通しがもてたことで生徒Aから「不安がなくなってきました。」と不安感が少しずつ薄れてきたことが伝わってきた。さらに、不安になったときはどうするのかという対処カードを用意したことで、どのように対処すればよいのか具体的な方法が分かり、「これがあれば大丈夫。」の発言から安心した気持ちになっていることを伺うことができた。安心感がミソフォニア症状をやわらげることにつながるのではないかと新たな仮説が生まれた。

（今後の展望）

事例生徒担当学年の教員と連携しながら指導、支援方法を共有。生徒の様子について時間帯で観察を行い、データの蓄積を行い、フィードバックを行う。

（文献）

Misophonia Aconditioned Aversive Reflex Disorder Second Edition (2017 ThomasH.Dozier)
Investigating Misophonia: A Review of the Empirical Literature, Clinical Implication, and a Research Agenda.(2018 Jennifer J. Brout et al.)

本研究は、日本科学協会の笹川科学研究助成による助成を受けたものです。

(SUZUKI Masayoshi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（知的障害）P3-53

知的障害教育における職業教育の充実に向けて

―「職業」と「作業学習」の授業の特徴と課題―

〇鈴木悠介
（東京都立板橋特別支援学校）

KEY WORDS：授業改善　知的障害　職業　作業学習

Ⅰ．はじめに

生徒の卒業後に関して説明をするときに「進路」「職業」「キャリア教育」「出口教育」などの教育用語が使用されている。学校を卒業した後の生活を想定し、生徒の個人が進路実現をめざした多くの実践がなされてきた。

知的障害特別支援学校高等部を卒業した生徒は、生活介護、就労継続支援Ａ型・Ｂ型、就労移行支援、企業などの進路先へすすみ、社会人として一歩を踏み出すこととなる。このような進路実現を果たすためにも、在学中に進路について考え、卒業後を見通した生活を送ることが大切である。名古屋（2013）は、重要な役割を占めるといえる職業教育は、実生活の自立を目指したかたちで実践的にすすめられていると述べている。知的障害教育では、各教科等を合わせた指導「作業学習」を中心に据えた教育課程が編成されている。木工、紙工、農業などの従来から行われている活動に加え、近年ではオフィスワークやビルメンテナンスなどの清掃活動など、世の中の情勢に合わせて広がってきており、その成果が多数報告されている。

しかし知的障害教育には、教科「職業」が教育課程に位置づけられ、さらには学習指導要領に目標や内容等が細かく記述されているが、この教科「職業」は教育委員会などのホームページや各学校の研究紀要などの実践報告や学習指導案として公表されているものが「作業学習」に比べて圧倒的に少ない。また学術研究論文数においても同様の結果がみられるが、両者に偏りがあるのはなぜだろうか。

そこで本研究は、知的障害教育に携わる 10 年以上の現役教員３名による「職業教育における座談会」で得られたエピソードを参考に、知的障害教育教科「職業」と各教科等合わせた指導「作業学習」の特徴と課題を検討した。そして職業教育の拡充に向けた授業改善に必要なことを考察する。なお知的障害教育教科「職業」は教科「職業」、各教科等合わせた指導「作業学習」は「作業学習」とする。

Ⅱ．教科「職業」と「作業学習」の特徴と課題

１．教科「職業」の授業改善に向けた見方

特別支援学校高等部学習指導要領知的障害教科「職業」の内容は以下のように３つ示されている。

Ａ職業生活（勤労の意義、職業）
Ｂ情報機器の活用
Ｃ産業現場等における実習

ここで特筆すべきは、Ｂの情報機器の活用についてである。近年のコンピュータ等の情報機器に加え、タブレット端末の普及により、オフィス関係の仕事以外にも使用することを想定した授業実践が取り入れられている。たとえば、出退勤時に用いられるタイムカードは紙媒体でこれまで広く活用されてきたが、昨今ではカードをかざすことで出退勤の時間をデータ化して記録するなどの企業が増えてきている。これら情報化は、労働時間や安定した勤務状況の把握をすることができる。このような実社会見据え、教科「職業」の授業においても、具体的にアプリを使って出退勤の練習をしたり、情報セキュリティーのための暗証番号（パスワード）設定を学んだりすることは、複雑多様な社会で生き抜くために必要とされる知識技能であると考えられる。また、今後はテレワークの仕方について学ぶ機会が必要であろう。

一方、課題としては職業の専門性をもつ教員が少ないという点に着目したい。文部科学省（2019）は、教科別の普通免許状件数（中学校）を公表しており、「職業・職業実習・職業指導」の専門免許を取得した教員は全国に 35 名であった。これは、全国の学校数（通常学校と特別支援学校を合わせた）と単純に比較だけをしてみても、「職業」の専門免許をもった教員が少ない。ただ、知的障害教育においては特別支援学校教諭免許状の知的障害領域を有していることが、専門性があるとみなされる。つまり、ここでいう知的障害教育における職業教育の専門性と定義することで、職業の専門性をもつ教員は決して少なくないといえるだろう。

また、授業をすすめていくうえで、学習指導要領に沿って新しい内容を取り入れることができるようにアンテナを張っておくことは大切である。しかし、若手教員からは具体的にどのような授業をすすめていくべきか悩むという声がある。そこで、いくつかの教育委員会学習指導案データベースをみてみると、知的障害教育教科「職業」の学習指導案が見当たらなかった。戦後 50 年以上、教科として実践されてきたにも関わらず容易に資料を見つけられないという点については、改善を図るべきであろう。

２．「作業学習」の特徴と改善すべき課題

「作業学習」は、教科「職業」の学習指導要領に示されている記述をもとに行われているのがわかる。この「作業学習」については、多くの書籍やデータベースなどに学習指導案が収められていることから、容易に実践情報を得ることができる若手にとっては、参考にしやすいといえる。

特徴として、半日や１日をとおして活動に取り組むことができるという利点がある。長時間作業に取り組むということは、卒業後の生活スタイルが分かりやすく明示され、仕事をするという観点からも生徒が想起しやすい。また、作品や製品をつくるだけでなく、近隣の地域の方々とコミュニケーションを図ることで得られる自己効力感はやる気を高めることにもつながる。しかし、地域の状況から開拓が難しいケースや、製品販売などが教員仕事となっているケースも見受けられる。教員が生徒の学習のねらいを想定して授業準備をしていくことは必要なことであり、しなければならないことであるが、やりすぎはリアルな学習とは言い難い。このような観点に立ち、学習指導要領に沿いながら、実社会との連続性を考えておかねばならない。

Ⅲ．まとめ

以上のように、知的障害教育においては「作業学習」が、各教科等とのつながりを踏まえた具体的な学習活動として取り組まれ、実践研究も積み重ねられてきた。「作業学習」を評価する一方で、教科「職業」の知見を広め、実践や研究の目に触れる機会を増やす必要が今後求められるであろう。

文献

文部科学省（2019）教科別の普通免許状件数（中学校）．平成 30 年度教員免許状授与件数等調査結果について
名古屋恒彦（2013）知的障害教育発、キャリア教育．東洋館出版社．10 - 11.

(SUZUKI Yusuke)

知的障害特別支援学校における協同的な「算数」学習の検討（４）

－関係性の中で学ぶ力を育む「ことば・かず」の授業実践－

○高津梓[1] 田中翔大[1] 仲野みこ[1] 田上幸太[1] 吉井勘人[2] 川間健之介[3] 米田宏樹[3]
（[1]筑波大学附属大塚特別支援学校）（[2]山梨大学）（[3]筑波大学人間系）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　協同的な学習　算数科

【目的】特別支援学校学習指導要領の改訂で、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるのか」等の観点に基づいて、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められている。学んだことを児童が実生活で発揮するためには、教科等を合わせた指導の利点を生かした実際の生活に即した体験活動を通して、仲間とともに学ぶことが必要ではないかと考えた。本研究では、知的障害特別支援学校小学部において実態差のある小集団における各児童に合わせた学びの機会設定と評価について検討した。

【方法】１．対象：Z 特別支援学校の 5・6 学年の一学級の授業を対象とした。学級に所属する児童は 8 名。知的障害のみのほか自閉スペクトラム症またはダウン症候群を有しており、知的障害の程度区分は軽度から重度と、多様なニーズのある学級であった。対象学級で行う「ことば・かず」を対象とし、X 年 5 月から X+1 年 2 月まで、授業づくりおよび評価をおこなった。

２．授業づくり：最初に、数量を扱った活動を組み込んだゲーム的活動を題材に数量や形の性質や用語などの基礎知識についての繰り返し学習を行った。その後に、校内にある様々な形や高さ、長さのものを探して集めたり比べたりし、それを友達と一緒にまとめて発表し共有する学習を行った。日常生活の中で身の回りのものの形や量に気づいたり捉えたりする力を養うことに重点を置いて展開した。

「かたちをみつけよう」(5～6. 1 月：8h)では、指定された形パネルを探し集めるゲーム活動や校内での形調べを通して、丸・三角・四角の名称や特性についての学習を行った。**「まとあてひょうをつくろう」(6～7. 2 月：7h)** では、得点を○×で表しながら行う的当てゲームを通し、出来事を表やグラフで表す学習を行った。**「たかい・ひくいをみつけよう」(9～10. 2 月：8h)**では、ウレタン積み木によるブロック積みをするゲーム活動や校内での高さ調べを通して、**「ながい・みじかいをみつけよう」(12～1 月：6h)**では、プラレールのレールをつなぐゲーム活動と校内での長さ調べを通して量の学習を行った。また、単元全体を通して児童ペアまたはチームでの活動を設定した。さらに、各児童に対し「個別の指導計画」の目標に合わせた役割を設定し、児童同士が役割分担や協働的な活動を通してやりとりする機会を設けた。

３．評価：児童の算数領域の育ちについて、4 月および 7 月、2 月に評価を行った。また、S-M 社会生活能力検査を 5 月下旬と 2 月上旬に実施し、各項目の育ちを検討した。
さらに、学習中の学校及び家庭でのエピソードを収集した。

４．倫理的配慮: 実施及び公表にあたっては、A 特別支援学校長の許可を得た上で、当該学級在籍児童の保護者への説明を行い許可を得た。筑波大学附属大塚特別支援学校研究倫理委員会の承認を得た。

【結果および考察】児童の算数領域の遂行状況では、授業で取り上げられた内容については、どの児童も遂行できるものが増え、育ちが見られた(Table1)。授業では、どの児童も活動や役割に対し自ら取り組む様子が窺えた。また、校内の形や量の違いに気づき伝え合ったり、教員の発問に答えたりする姿がみられ、その後の学校生活や家庭でも、学んだことを振り返り、発見したことを家族や教員、友達へと伝える様子があった。

新規の学習や個別学習への抵抗のあった児童も、友達とゲーム的な活動を行うことで活動への感心が高まり、授業に意欲的に参加するようになった。そこから知識の獲得とその表現、学びに向かう力の成長に結びついたと考える。また、繰り返しの学習のフォーマットにより、見通しをもって役割や活動に取り組むことで主体的に授業に参加するようになり、算数の内容に関する教員の問いにも答えられるようになった児童もいた。各児童の実態により、育ちの過程は多様であった。スムーズな獲得のためには、個別での学習も重ねて行っていく必要があると考える。

S-M 社会生活能力検査結果の変化では、各児童全般的に SQ の上昇がみられた(Table2)。特に「移動」「作業」項目においては児童の 75%に 10 か月以上の伸びが見られた。また、「集団参加」（対人意識や集団生活のなかでの勝敗やルールの理解と順守、役割の遂行等）や「自己統制」（自己の行動を目的に方向づける能力）、「身辺自立」が伸びた児童もそれぞれ 75%見られた。SA に 1 歳 5 か月以上の伸びが見られた F 児、G 児は「コミュニケーション」項目でも著しい上昇が見られた。音声言語でのやりとりの促進から、授業への積極的な参加、他項目の上昇へと相乗効果となったのではないかと考える。

社会生活能力の向上は、児童の生活全体を通じてもたらされるものではあるが、本授業が社会生活能力の向上に影響した可能性も考えられる。算数領域の評価と合わせて、社会生活能力検査各領域項目の評価と背景分析により生活上の課題を整理することで、協同的な教科学習で認知発達と社会生活能力の育成の両方をねらう授業づくりが可能になると考える。

今後も、事例を積み重ね、検証を進めていきたい。

Table1 各児童の算数領域の遂行状況の変化

Table2 S-M 社会生活能力検査による約 10 か月の数値の変化

	身辺自立	移動	作業	コミュ	集団参加	自己統制	SQ	CA	SA
A 児	3;5	4;5	2;8	2;4	2;6	2;6	29	10;3	2;11
	4;4	**7;0**	3;1	2;4	3;3	**3;8**	33	10;11	3;7
B 児	4;8	4;5	5;2	3;10	5;6	4;5	42	8;7	2;9
	5;5	**7;10**	**6;10**	3;10	5;6	5;0	46	9;1	3;0
C 児	4;4	3;4	5;2	3;0	2;6	6;2	38	11;0	4;8
	4;4	**4;5**	**6;1**	3;0	2;11	6;2	40	11;8	5;5
D 児	6;2	3;4	3;5	2;4	2;6	3;1	31	10;10	3;4
	6;2	**4;5**	3;5	2;7	3;3	3;1	33	11;6	3;10
E 児	4;0	4;5	4;4	2;7	2;6	2;6	30	11;2	3;4
	4;8	**7;0**	**5;2**	3;0	2;11	**3;8**	35	11;10	4;1
F 児	8;9	8;1	9;11	6;7	7;1	8;8	70	11;1	7;11
	13;0	8;1	**10;9**	**8;1**	7;1	**12;3**	79	11;10	9;4
G 児	5;5	4;5	5;2	4;4	4;4	6;2	45	11;4	5;1
	9;7	**8;1**	**6;10**	**6;7**	**5;6**	6;8	58	12;0	6;11
H 児	3;5	2;7	2;8	3;0	2;6	4;5	27	11;11	3;2
	3;5	3;4	**3;1**	3;0	2;11	**5;7**	27	12;8	3;5

※ 上段は 5 月評価　下段は 2 月評価　　上昇が見られた項目　**太字は 10 か月以上**

【付記】JSPS 科研費 18H01037 による研究の一部である。
(TAKATSU Azusa, TANAKA Shodai, NAKANO Miko, TAGAMI Kota, YOSHI Sadahito, KAWAMA Kennosuke, YONEDA Hiroki)

新学習指導要領の内容を網羅した高等部「職業科」のグランドデザインの作成とその有効性の検討

教科横断的な教育課程の編成と、高等部３年間の系統性を意識した職業教育の取り組み

〇高橋美佐紀　　香野毅
（静岡大学教育学部附属特別支援学校）　（静岡大学教育学部特別支援教育）

KEY WORDS: 職業教育、カリキュラム・マネジメント

（目的）

平成 31 年告示の特別支援学校高等部学習指導要領では、これから先の変化の激しい社会を生きるための資質・能力を育成することの重要性が指摘された。「自立と社会参加に向けた教育の充実」という視点から、カリキュラム・マネジメントを実施することの重要性が求められている。

知的障害を対象とした特別支援学校の高等部において職業科の教科指導を行うには、教科横断的な視点に立った教育課程の編成と、学部全体で一貫した系統的な指導が必要であると考える。そのツールとして、新学習指導要領に示された内容を３年間見通すことができ、かつ、他教科において進路学習に関わる学習内容も一覧できる表（以下「グランドデザイン」という。）を作成し、併せて、活用した際の有効性についても検討する。

（方法）

（１）作成の手順は以下のとおりである。

①学部目標をマンダラートの手法で細分化し、高等部段階で目指す資質・能力のキーワードを抽出する。それぞれの資質・能力を各教科の学習内容にあてはめ、職業科で目指す資質・能力を整理する。

②高等部３年間の行事や産業現場等における実習の予定を考慮し、職業の授業を実施すべき時期について検討し、グランドデザインの基礎を作成する。

③学習指導要領の職業科の指導内容から、キーワードを抽出し、学習の順序と時期を検討してグランドデザインにあてはめる。同時に、職業科の授業で学ぶべき内容と、作業学習で学ぶべき内容についても検討し振り分ける。計５回の現場実習については、それぞれのねらいを明示する。

④他教科についても、職業と同様に学習指導要領から指導内容の精選と学習の順序を検討し、進路学習に関わると考えられる国語、数学、作業学習、生活単元学習の指導内容と学習の時期をグランドデザインにあてはめる。

（２）以下の２点を検討資料とし、考察する。

①作成過程の話し合いの記録

②職業の授業や保護者会の記録

（結果）　図１（使用校の許可を得て掲載）

職業の学習内容を３年間見通すことができ、他教科との関連がわかるグランドデザインが完成した。元々は教員のための学習内容の押さえの可視化を意図したツールであったが、作成の過程において生徒や保護者にも提示できるものとなった。

生徒には、各学年の職業の授業の初回に、現在の立ち位置と今後の見通しがもてるよう提示し、その後、教室内などに掲示した。

保護者には、年度の初めの保護者会において、年間の指導計画を説明するための資料として活用し、各家庭に手渡した。

（考察）

生徒は、年間の学習の見通しをもつことができ、各単元のねらいや「今何に取り組むべきか」が意識できるようになった。「就職だけがゴールではない」という合言葉や、卒業後までを貫く矢印を挿入したことにより、本校高等部の職業科で目指す資質・能力「働き続ける力」を意識できるものになったと考える。

保護者に提示したことで、家庭との連携ツールとして生かすことができた。特に３年生の保護者には、現在どの段階にあり、残りの期間をどのように学習に取り組むかを一緒に考えるために有効であった。

グランドデザインを使用することで、学部全体が目標を達成し、生徒の資質・能力の育成に向けて一丸となって進路学習を進めることができると考える。今年度の修了時に内容を精査し、繰り返しカリキュラム・マネジメントの視点から改善・評価していきたい。

また、グランドデザインを授業の中で生徒に提示して使用することで、生徒にとっては「職業に係る事象を、将来の生き方等の視点で捉え、よりよい職業生活や社会生活を営むための工夫を行う」という職業に係る見方・考え方が働かせられるであろうと考える。

今後は、中学部の進路学習の内容もグランドデザインとしてまとめて中学部から高等部まで６年間の指導の系統性を確かめたり、小学部も含めて学齢期 12 年間を見通せるものを作っていったりすることで、さらに系統的なキャリア教育を進められるツールになると考える。

（TAKAHASHI Misaki, KONO Takeshi）

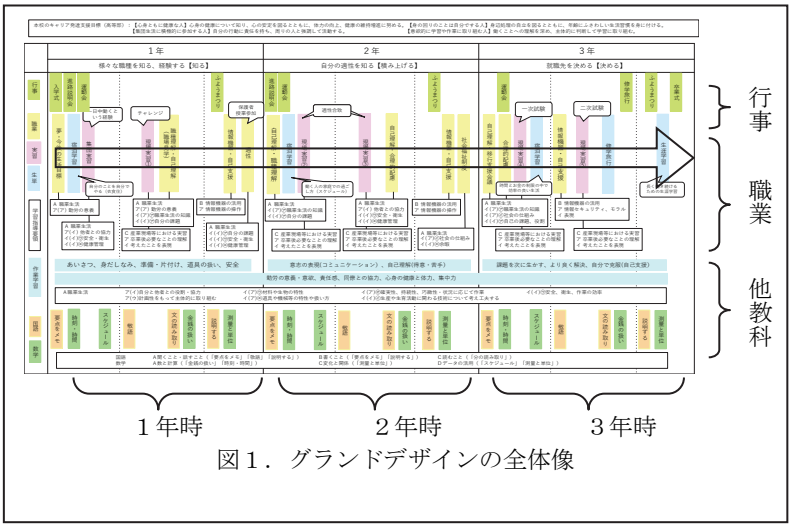


図１．グランドデザインの全体像

成人期ダウン症者の概念形成に関する事例研究Ⅱ

―社会科課題の課題実施過程に着目して―

○竹井卓也（東京都立八王子西特別支援学校）
今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS: 成人期ダウン症候群　注意機能　概念形成

Ⅰ.はじめに

菅野(2009)はダウン症者の知的機能の生涯発達的変化の様相を明らかにし、MA 群、CA 群別の分析で共通して通過困難だったのが「物の概念的理解と表現」の領域であった。

竹井ら(2019)は、成人期ダウン症者の理科課題の課題実施過程を分析した。MA7 歳以上の知的障害者群は、講座の展開に沿って、プラスチックを特定(概念化)する様子が見られたが、対象のダウン症者 2 名は MA7 歳以上であるにも関わらず、決められた枠組みの中で思考することが困難であり、自分の経験や考えが優先してしまっている様子が伺えた。その要因として、注意(視点)の切り替えが影響していることが示唆された。しかし、第Ⅰ報では、多くは課題の達成状況によって遂行困難の特徴を明らかにしたため、具体的な支援方法の提案には至らなかった。

そこで本研究では、ダウン症者にとって困難とされる概念形成に関わる課題中の行動を逐次記録することを通して、注意の切り替えを含めた概念形成の阻害要因を明らかにすることを目的とする。今回は社会科地理分野に関わる課題を用いる。課題は身近な食材の比較を通して、複数の観点を用いて対象物(世界のパン)を特定(概念化)するため、観点の切り替えが必要であり、注意(視点)の切り替えの特徴を見るのに適していると考え、実施した。

Ⅱ.方法

1.対象者:ダウン症者４名(A～D)であった(MA は、A：8 歳 8 か月、B:6 歳 0 か月、C：7 歳 8 か月、D:7 歳 8 か月)。**2.課題について：1）目的**：①食べ物を通して地域の違いについて学ぶ。②資料を整理・比較し対象物を特定する。**2）展開：（1）講師による講義：**世界の代表的なパンの他、「ライ麦パン(ドイツ)」「フランスパン(フランス)」「トルティーヤ(メキシコ)」の特徴と地理的要素を学んだ。**（2）目指せパンマイスター：**対象者には「パンについて説明できるようになる」ことが目標であると示した。講義で学んだことを整理してパンについて説明できるようになるために、「要素の抽出」「要素の整理」「観点の命名」「定義」という４プロセスを設定した。**①要素の抽出：**講義内容をまとめた資料から、それぞれのパンの特徴を表す言葉(要素)を抜き出し、付箋に書いてシートに貼る活動を行った。要請に応じて観点を記したヒントを配布し必要に応じて個別に支援した。対象者が手順を理解して活動に取り組めるよう、「例題」を取り入れ、その後、「ライ麦パン」「トルティーヤ」「フランスパン」の順に行った。**②要素の整理：**①で抽出した要素をマトリックス表に並べた。**③観点の命名：**整理した要素ごとに名前(観点)を考えた。要請に応じてヒントを配布した。**③定義：**「ライ麦パン」に限定して説明を書く活動を行った。要請に応じて観点を記したヒントを配布した。**3.手続き**：対象となる成人期ダウン症者の課題の実施過程を、筆者ら 2 名で記録した。注意(視点)の切り替えの困難さが見られた場面を中心に特徴を記述した。観察された特徴について、対象者ごとの様子及び MA を踏まえて、検討した。

Ⅲ.結果

1.各対象者の様子：（1）対象者 A：課題をよく理解しているようだったが、指示通りに取り組めていない箇所があった。また、説明を聞かずに課題に取り組みだすことがあった。トルティーヤに関しては、「かたさ」の抽出ができていなかった。観点の命名では無発酵の要素に関して、「作り方」と命名した。**（2）対象者 B：**課題の理解が難しい様子ある。観点の命名では、「かたさ」という言葉が出なかったが、要素を整理する時には、「かたさは、」と言いながら、付箋を貼っていた。「かたくなる、やわらなくなる」ってどういうことって聞くと「かたさ」と答える。観点という概念化が難しい様子があった。**（3）対象者 C：**課題をよく理解して、取り組むことができていた。しかし、説明を聞かずに課題に取り組む様子が見られた。観点の命名では、かたさの要素の箇所で「発酵」と一旦命名するが、自分で「かたさ」と修正した。**（4）対象者 D：**課題は説明を聞きながら進める。しかし、要素の抽出の箇所で「発酵」という要素が気になりはじめ、手順がずれる様子が見られた。トルティーヤに関しても、「丸っこい、平べったい」と食べた記憶を思い出し、取り組む順番がずれていた。

2.共通して見られた特徴について：共通して見られた特徴は、①要素の抽出、③観点の命名の箇所で、無発酵の観点に「作り方」と命名、発酵という単語から注意が切り替わらないなどの様子が見られた。また、知的発達段階で見ると、対象者 B は MA6 歳台であり、直観的思考段階であることが関係し、③観点の命名で自ら遂行困難な様子が見られた。対象者 A,C,D に関しては MA７歳台以上であり具体的思考期段階であるため、全てのプロセスを遂行することが可能であったが、要素同士を見比べて「かたさ」という観点を命名できない等、注意(視点)の切り替えがうまくできない箇所があった。

Ⅳ.考察

知的障害児の概念形成に関しては、松村ら(1985)が分類課題の実施を通して検討しており、分類課題(概念形成)の達成について「共通する属性を見つけることができるか、それらの上位概念に気付くことができるか」「分類の方略を知っているか」の２つの要因が影響していると述べている。

今回の対象者は、これまで第Ⅰ報と同様のプロセス(表を使用する、特定する)の課題に取り組んできている。しかし対象者 B は、方略に関して例に倣い取組むことで遂行できているが、観点の命名を自ら行うことは困難であった。要素を視覚的に示して整理しているにもかかわらず取組めない様子を踏まえると、知的発達段階(直観的思考期)が影響を及ぼしていることが予想される。また対象者 A,C,D は知的発達段階に見ると具体的思考期段階であるため、視覚的に示されることで、課題を遂行することが可能であった。しかし、①要素の抽出や③観点の命名で、こちらが求めている観点名とは異なる観点を抽出するなど、注意(視点)の切り替えが困難な様子が見られたため、各々の要素を見比べて(視点を切り替えて)、観点(上位概念)を命名することが概念形成の阻害要因になっていることが予想される。よって、ダウン症者では高 MA 群においても、概念形成における上位概念の抽出に課題があり、他の課題、もしくは他の概念を形成していく上では、汎化に課題があることが予想される。

今後は、つまずきが見られたプロセスに関してどのような支援方法が有効であるか検討する必要があるだろう。

【附記】本研究における課題は、対象者に対し、参加・協力の同意および学会発表の承諾を得た上で実施した。課題に協力してくださった方々に深謝申し上げる。
(TAKEI　Takuya, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

知的障害特別支援学級における自立活動の指導

—指導目標・内容設定の手続きに基づいた集団での活動を通して—

○田島　栄大　　一木　薫
（福岡市立堤丘小学校）（福岡教育大学教育学部）

KEY WORDS:　自立活動　特別支援学級　集団での指導

Ⅰ　目的

小学校学習指導要領の改訂により，特別支援学級の教育課程に自立活動を位置付けることが明示された。特別支援学級には多様な実態の子どもが在籍する。その多様な実態に即した自立活動の指導を一人の教師で担うことが少なくない。

そこで本研究では，知的障害特別支援学級における，集団での自立活動の指導の成果と課題について検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

（1）対象児の実態

X小学校の特別支援学級には８名の児童が在籍している。個々の指導目標の達成にむけて，個別指導と集団指導に取り組んだ。ここでは，８名を対象とした集団における指導について，３年生３名（A児,B児,C児）に焦点化して報告する。自立活動の６区分に照らした実態をTable 1に示した。

Table 1　対象児の実態（一部抜粋）

	A児	B児	C児
健康の保持	歯磨きの習慣が身についていない	手洗いの習慣が身についていない	身近な人以外に体調を伝えることが難しい。
心理的な安定	環境の変化があるといつも通り動くことが難しい。	援助の必要性を感じ，援助を求めることが少ない。	人目が気になり積極的に活動ができないときがある。
人間関係の形成	できそうなこと，難しいことを区別し，援助を求めることが難しい。	自分と違う意見や助言を受けた時，素直に受け入れることが難しい。	集団内で疑問があるとき，自分なりに情報を得ることが難しい。
環境の把握	文章を，とばし読みすることがある。	怒られたり，褒められたりしていることが分かる。	集団への指示を聞いて行動することができる。
身体の動き	徒競走に積極的に参加できる。	サッカーやドッヂボールができる。	鉄棒の逆上がりができる。
コミュニケーション	困った時，思い通りにならない時に行動が固まる。	相手の気持ちを考えて，それに応じた行動や言葉遣いが難しい。	慣れた場面以外では，気持ちや考えなどを伝えることが難しい。

（2）課題の整理と指導目標の設定

一人一人の課題関連図を作成し，中心課題を導き出した上で，個別に指導目標を設定した。３名の個別の指導目標をTable 2に示した。

Table 2　対象児の指導目標

A児	担任や友だちに自分の気持ち（できる・できない）を伝えることができる。また，担任を呼び止めて援助を求めることができるようになる。
B児	自分の感情についての理解を深めるとともに，周りの人へ適切に援助を求めることができるようになる。
C児	友だちと協力したり，教師に援助を求めたりして課題を解決する経験を積む。また，慣れている友だちの前で発表をする経験を積むことで自信を高める。

（3）項目の選定と指導内容の設定

まず，個別の指導目標を達成するために必要な内容項目を選定し（Table 3），個別に指導内容を検討した。その上で，集団を構成する個々の指導目標や指導内容をふまえ，集団の活動として「気持ちカルタ」と「課題解決すごろく」を設定した。３名の児童の指導内容についてはTable 4に示した。

Table 3　指導目標達成のために選定した内容項目

	気持ちカルタ
A児	・心理(1)情緒の安定に関すること ・人間(1)他者との関わりの基礎に関すること ・環境(5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること ・コミュ(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること
B児	・心理(1)情緒の安定に関すること ・人間(2)他者の意図や感情の理解に関すること。 ・環境(5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること ・コミュ(2)言語の受容と表出に関すること
C児	・心理(1)情緒の安定に関すること ・人間(4)集団への参加の基礎に関すること ・コミュ(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること

Table 4　個別の指導内容

	気持ちカルタ	課題解決すごろく
A児	出題される様々な生活場面について，自分の感情に適切な言葉をあてはめて表現すること。	マスの課題に取り組む際，「できない」「できる」カードを使って，気持ちを伝えること。
B児	自分の感情の程度を意識すること。相手の気持ちに気づくこと。	友だちと協力する課題に繰り返し取り組み，相手の意図や感情について考えること。
C児	自己の感情を他者にも理解してもらうこと。また，自分の考えが受け入れられる経験をすること。	課題を解決するために，友だちや教師に援助を求めること。褒め合う等，人前で話す課題に取り組むこと。

Ⅲ　結果

A児は，「できません」と伝えたい場面で「できません」カードを活用するようになったことから，指導目標を達成できたと判断した。また，日常生活の中でも，困った時に自ら担任の元へ行き「できません」と伝える姿が見られるようになった。

B児は，気持ちカルタの活動で「怒りカード」と「悲しみカード」を同時に提示し，「友だちに悲しいことをされて，怒っている。」と伝える姿が見られた。実際のトラブル場面においても，教師に相談することが増えたことから，指導目標を達成できたと考えられた。

C児は，難しい課題の時に，担任に対してはっきりと言葉で援助を求めたり，発表したりすることが少しずつ増えていったことから，指導目標を達成できたと判断した。特別支援学級における各教科の授業でも他児の前でスピーチをすることができるようになってきた。

Ⅳ　考察

自立活動の時間における指導を通して，それぞれの児童に設定した指導目標を達成することができた。また，自立活動の指導による中心課題の改善が，日常生活における他者との関わり方や言葉遣いの変容をもたらした。

個別に課題関連図を作成し，中心課題の改善を図る指導目標を設定した上で，グルーピングを工夫し，それぞれの指導内容を踏まえた活動の選定を行ったことが，それぞれの指導目標の達成につながったと考える。

個別の自立活動の指導に加え，集団での自立活動の指導のあり方について検討を進めていくことが，特別支援学級における個々の実態に即した自立活動の指導の充実に不可欠と考える。

(Tashima Hidehiro , Ichiki Kaoru)

知的障害特別支援学校における教科指導と自立活動の指導の関連

○立岡　里香　　一木　薫　　古川　勝也
（長崎大学教育学部附属特別支援学校）　（福岡教育大学）　（西九州大学）

KEY WORDS:　知的障害　教科指導　自立活動

Ⅰ　目的

特別支援学校学習指導要領では、自立活動について特設した時間における指導を中心として展開するとともに、各教科等の指導と密接な関連を図る必要性を述べている。知的障害特別支援学校では、教科等を合わせた指導や教育活動全体を通して、自立活動を指導することとしている学校が多い。そのため各教科と自立活動の指導の関連が不明確であることが課題である。藤井ら(2018)は、知的障害特別支援学校では、自立活動が各教科等と密接な関連を保つ領域であることの認識が十分でないことを指摘している。

本研究では、知的障害特別支援学校の自立活動の時間における指導と数学科の指導における対象生徒の変容に基づき、各教科と自立活動の関連を図った実践の成果について検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

（１）対象児

知的障害特別支援学校に在籍する中１の生徒

（２）各教科と自立活動における指導目標等の設定

各教科と自立活動の指導の関連を整理する手続きを Fig.1 に示した。

①各教科（Table1）

ⅰ）数学（数と計算）の実態把握及び指導目標の設定(S-1)：10 までの数の概念や表し方を理解できていることから小学部３段階相当と判断し指導目標を設定した。

ⅱ）数学の授業における手だて(S-2)：ジェスチャーを用いることで、教師や学習に注意を持続させたり、数式等の記号の表す意味を理解させたりする手立てを講じることで学びにくさを軽減できると考えた。

②自立活動（Fig.2）

ⅰ）自立活動の実態把握と課題の抽出、課題関連図の作成(J-1)：内容６区分に照らした実態把握と課題間の関連の整理を行い、「教師の言葉掛けを聞かずにとっさに動き出してしまう」「視界に入ったものに注意を奪われ、学習に集中することが難しい」を中心課題と判断した。

ⅱ）数学の授業における学びにくさと課題との関連の把握(J-2)：教師の指示を聞かずに離席したり、数式の記号を見落として計算したりするなどの学びにくさの背景について、注意の集中の弱さが、教師や課題の意図理解の難しさの起因となっているのではないかと捉えた。

ⅲ）自立活動の指導目標の設定(J-3)：教師や課題に注意を向け続ける力を付けることで、教師の意図を理解して指示どおりに行動したり、課題に取り組んだりすることができると判断し、指導目標を「教師の指示に応じて身体を動かしたり、手元に注意を向けて課題を遂行したりすることができる」と設定した。

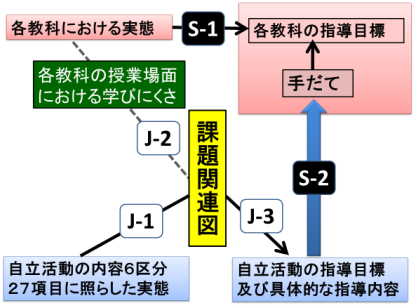


Fig.1　教科及び自立活動の指導の関連を整理する手続き

Table 1　数学の指導目標と学びにくさに対する手だて

指導目標	数学の授業場面における学びにくさ	手立て
・20 までの数の概念や表し方について理解し，数に対する感覚を豊かにするとともに，加法，減法の意味について理解し，これらの簡単な計算ができるようにすることについての技能を身に付けるようにする。（知識及び技能） ・ものの数に着目し，具体物を用いながら数の数え方や計算の仕方を考え，表現する力を養う。（思考力、判断力、表現力等）	・数詞と物の1対1対応で、末尾の数詞が物の個数を表していることを理解できず間違うことがある。 ・「＋」「－」の記号を見落として計算をすることがある。 ・集中が途切れると、姿勢が崩れたり教師の指示を無視して立ち回ったりする。	・数える学習では、感覚的に伝わりやすい教具を使用して操作する場面を取り入れる。 ・数唱の際は、教師も一緒に声を出して数え、末尾の数詞は強調する。 ・『＋』『－』『あわせて』『のこりは』などの言葉とジェスチャーを関連させて伝える。

Ⅲ　結果

（１）自立活動の時間の指導における変容

腕上げや体幹のゆるめの際に、教師の言葉掛けや体に触れる援助に注意を向けながら、教師の意図を理解して身体を動かすことができるようになった。また、決められた時間内に３つの課題を遂行する学習では、一つ一つの課題に取り組んでいる間は離席することがなくなり、教師が提示した見本を見ながら、シール貼り等に取り組むようになった。

（２）数学の授業における変容

教師の発問の意図を理解して答えたり、課題に取り組んだりするようになり、離席がなくなった。和が 10 までの加法と減法の学習では、繰り返し教師が数式をジェスチャーで伝えることで、学習への集中が持続し、理解が促進された。練習問題に取り組む際にも、自分の理解への手がかりにジェスチャーを使って間違わずに解けるようになった。

Ⅳ　考察

各教科における学びにくさを自立活動の課題との関連で捉え、各教科の指導で講じる手だてを自立活動の指導目標を踏まえて検討した。自立活動の時間における指導で、教師や課題に注意を持続させる力が向上したことで、教師や課題の意図を理解して学習に取り組めるようになった。一方、並行して数学の授業においては、教師や課題に注意を持続させるような手立てを講じたことが、課題の意図理解につながり、教師の援助を受けずに練習問題に取り組むようになるなど数学の目標達成を可能としたと考える。

※記載について、対象児の保護者に承諾を得ています。

（TATEOKA Rika, ICHIKI Kaoru, FURUKAWA Katsuya）

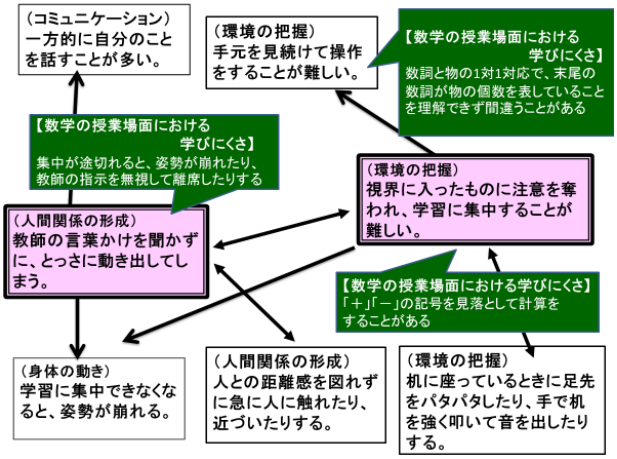


Fig.2　課題関連図

知的障害特別支援学校における根拠に基づく教育を可能にするための積極的行動支援シートの開発

田鍋 尚佳　　吉松 靖文
（愛媛県立みなら特別支援学校）　（愛媛大学教育学部）

根拠に基づく教育　積極的行動支援シート

（目的）

改定された特別支援学校学習指導要領が公示され新しい時代に必要とされる資質・能力を育成すること、カリキュラム･マネジメントが求められている。それを実現するためには、学年・部間の縦の連携が重要である。一方で、愛媛県内の知的障害特別支援学校は年々入学者数の増加によって大規模化しており、連携が難しい状況にある。田鍋･吉松(2019)は，愛媛県内知的障害特別支援学校の保護者・教師に対する意識調査を通して、子どもの行動特性の引継ぎはされているが、支援内容は引き継がれにくい状況であることを明らかにした。また、スケジュールなどの視覚的支援やイヤーマフなど学年や部が違っても引き継げる支援ツールは効果を感じやすい。興味・関心や強みといった本人の良いところを生かした支援の引継ぎを行うことで自信を持ったり意欲を高めたりするなど主体的に学校生活につながっていることを示唆している。これらのことより、客観的根拠に基づいた引継ぎや子どもの良いところをいかす支援の引継ぎが必要であると考える。そこで，本研究では，子どもの良さを活かし、根拠に基づく教育を可能にするための積極的行動支援シートを作成し，その効果を検証することを目的とした。

(方法)

応用行動分析の行動シートを参考に、２種類の積極的行動支援シートを作成した。A特別支援学校（知的障害；小学部30学級,中学部17学級,高等部30学級）においてこのシートを活用した支援を実践した。教師の評価については実践前後で支援に関する意識調査を行った。

（結果）

積極的行動支援シートを活用した教師の数は、小学部２名、中学部５名、高等部５名計12名であった。効果を感じた教師の数は、小学部１名、中学部５名、高等部２名計８名であった。それぞれ活用した教師に聞き取りを行った。「なりたい私になれるシート」を活用した教師は、なぜ不適切な行動をするのかに目を向け、原因を特定することによって、未然に行動を防げることができたなど事前に環境を調整するようになったという効果を感じた教師が多かった。「私の良いところをいかすシート」では、子どもの良いところを活動に取り入れることで、様々な場面で意欲的に活動できるようになったなどの効果があった。効果を感じなかった理由として、担当の教師が違うと支援が違うので効果が得られないことがあった、保護者の協力が得られなかったので効果がなかったということであった。

アンケートでは、全体的に１回目より２回目の方が行動の原因を考え、支援について具体的で肯定的な回答をしている教師が６名中４名いた。行動後、注意や罰を与えるなど否定的な回答を選んでいた教師２名が、行動前に環境調整をする回答を選んだ。

（考察）

積極的行動支援シートではシート活用の結果、教師の支援の視点が変化し子どもの適切な行動や望ましい行動を引き出すことができた事例が数多くあった。シートを活用した教師はシートを活用することで、適切な支援の手だてを考えられるようになったといえる。このことから教師の適切な支援やアセスメントがいかに重要であるかが分かった。今後の課題としてシートを活用する対象を拡大することにより、効果的な活用の在り方や引継ぎにおける支援と効果が継続されているか検証していく必要がある。誰もが使用し効果を得ることができるツールにしていくことで、12年間の一貫した教育が可能になるのではないだろうか。

(TANABE Naoka, YOSHIMATSU Yasufumi)

気配りや思いやりなどの抽象的な事柄の習得を目指した行動分析に基づく接客サービスの指導効果

〇谷亜由美　　山﨑敏秀　　是永かな子
（高知大学教育学部附属特別支援学校）　　（高知大学）

ＫＥＹＷＯＲＤＳ：接客サービス、システマティック・インストラクション、抽象的な事柄の習得

【問題と目的】

接客サービスに求められるのは、笑顔や丁寧さ、気配りなど、抽象的な内容が多い。例えば、客が水を飲むスピードや水が少なくなった頃合いを見ておかわりを訊きに行くことなどの場面は少なくない。このため具体的に「コップの水が無くなっていた時や、コップの1/3まで少なくなれば、水差しを持って水のお代わりを聞きに行く」等、目安と行動を明示することは可能であると考えられる。そのためには接客サービスを行動単位として分析し、技能習得を目指した取組を行うことが重要である。そうすれば抽象的な事柄の理解が難しい知的障害のある生徒に対しても、気配りなどの心の内面を育てることができると考え、実践研究を行った。

【方法】

対象生徒Ｙ：高等部２年自閉症を併せ有する知的障害生徒Y(17 才)(新版Ｋ式発達検査結果：全領域９歳９か月、認知・適応領域 11 歳６か月、言語・社会領域：８歳６か月)

指導期間：201X 年６月～201X 年８月(1 日の授業：9 時～12 時と 13 時半～14 時半、1 日 4 時間×合計 13 日間＝52 時間)

指導場所：Ｋ知的障害特別支援学校校内事業所菓子工房Ｈ

指導計画：

1　接客サービスの際のＹの実態を新学習指導要領における３つの資質・能力(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等)の観点で分類する。
2　接客サービスにおける気配りや思いやり(連携・協力)に関する課題分析表を作成する。
3　実態把握と課題分析表に基づいて３つの資質・能力に対応した目標を設定する。
4　目標に対する手立てを課題分析表から抽出し、接客サービスの際のＹの指導に取り組む。指導効果はＹの変容で評価する。変容についてはエピソード記録をまとめる。
5　成果としてのアビリンピックＫ県大会入賞及びＫ県教育委員会技能検定１級認定を接客サービスの指導効果の評価目標として、システマティック・インストラクション(以下Ｓ・Ｉ)(2012)による指導・支援を行う。

【結果】

まず、思いやりや気配りが求められる内容を行動単位に分析した。次に、その内容を技能として定着するまで指導した。その結果、以下のようなＹの変容が見られた。第一に「すみません」「申し訳ないです」などの受け答えができるようになってきた。第二に車椅子の方が来店した時には椅子をすぐに移動することができるようになった。第三に商品をテーブルに置く際に客が水を横に移動して、置きやすいようにした時に「恐れ入ります」と言えるようになった。第四にメモを取れるようになった。第五に他のスタッフ(生徒)が準備を手伝ってくれた時すぐに「ありがとうございます」と言えるようになった。

アビリンピックＫ県大会では、競技終了後にＡ新聞社の記者から「一番元気が良く明るい印象を受けたから」という理由で取材を受けるほど好印象の接客ができ、結果銅賞を受賞した。Ｋ県技能検定では１級の認定を受けたことから、Ｙは、接客・接遇サービスの高い技術を身につけることができたといえる。また、３つの資質・能力の向上については、表１に抜粋して示す。

表１Ｙの新学習指導要領における３つの資質・能力の高まり

３つの資質・能力	実態	目標	手立て	変容(般化：深い学び)
知識・技能	・1文の中で2回へりくだってしまうなど､正しい敬語の遣い方に課題がある｡(例:2名様でございますなど)	・適切な敬語や丁寧な言葉を遣うことができるようになる。	・まずは、文章で伝えるようにして、徐々に支援を減らしていく。	・受け答えの際、丁寧すぎる敬語はなくなり、自然な敬語で話すことができるようになった。
思考力・判断力・表現力	・与えられた作業はしっかりとこなすことができるが、周囲の様子を見ながら、自分ができることを見つけて行動することはまだ難しい。	・他のスタッフの動きをよく見ながら、自分が手伝えることを判断して作業ができるようになる。 ・お客様が求めているニーズを考えながら、応対ができるようになる。	・連携・協力の課題分析表の一場面毎で取り組む。 ・まずは、モデルを示してから徐々に支援を減らしていくようにする。	・例えばお客様が来店時、他のスタッフが応対している際、お客様の人数分のお水やおしぼりを準備できるようになるなどの気配りができるようになった。 ・お客様のお水がコップの1/3以下になったのでおかわりがいるのではないかと推察して､｢お水をおつぎしましょうか｣等と伺いを立てることができるようになった。

以上から、求められる技能を行動単位として身に付けることによって、思考力・判断力が育ったこと、これまでは思いやりや気配りとして捉えられていた内容を行動として表現できたことが示された。結果として思いやりや気配りと捉えられていた内容が行動化できることが明らかとなった。また、他の場面での般化にもつながった。

【今後の課題】

Yは外部に出張販売に行った際、客に「またお越しくださいませ」と言っていた。これは習得した技能がマニュアルの理解の域に留まっている、ということを意味する。今後は一つ一つの行動やセリフ自体の理解を促し、深い学びとしての理解を目指して、引き続き指導する必要がある。接客サービスでは、客に対応するための気配りや思いやりなどの抽象的な内容を行動化することが求められる。知的障害のある生徒の気配りや思いやりを促すために、接客サービスの指導は有効であろう。その鍵となるのが課題分析とS・Iであると考えており、今後の知的障害教育における新しい指導法として提案していきたい。

<引用文献>小川浩編著(2012):障害者の雇用･就労をすすめるジョブコーチハンドブック,エンパワメント研究所.

(TANI Ayumi・YAMASAKI　Toshihide・KORENAGA Kanako)

生徒 A、B の発信する力を高めるための授業づくり

～総合的な学習の時間を通して～

○田畠葵子
（金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校）

KEY WORDS: 授業づくり　発信する力　総合的な学習の時間

Ⅰ　目的

本校は文部科学省「特別支援教育に関する実践研究充実事業」新学習指導要領に向けた実践研究の２年目を迎え、中学部では「学んだことを通して、相手に発信する・はたらきかける力を育む」ことを授業づくりのテーマとしている。自分の気持ちや考えを文章で伝えることができるが、発表の場で話す際に隠れたり黙り込んでしまったりする知的障害の生徒 A や、人と関わることが好きであるが、語彙が少なく発音が聞き取りにくいため自分の思いをうまく伝えられないことがあるダウン症の生徒 B など、発信することに関する生徒の実態は様々であり、それぞれに強みや課題を持っている。生徒が学んだことについて自分の強みを生かした発信方法を用いて「伝えることができた」という経験を重ねることで、現実の場面でより主体的に、相手に自分の思いが伝わるように発信する力が高まるのではないかと考える。本研究では、発信する力を高めるためにどのような授業づくりや支援が有効であるかを探る。

Ⅱ　方法

１　対象科目　総合的な学習の時間（週２回、２時間）
２　対照群　　中学部１～３年　男子６名、女子２名
３　実施期間　９月～１０月、１２月～２月
４　学習のサイクルと内容

学びのサイクル「知る」「学ぶ」「発信する」に沿って生徒が発信したい内容について探究していくとともに、自分の強みを生かした発信に気付くことができるよう、生徒の実態を考慮して選定した発信方法①～④を体験し、習得する学習を設定する（**図１**）。

①パンフレット…写真を貼る。コメントを書く。
②CM 動画…歌や動きで表現する。動画を編集する。
③アナウンス…原稿を読みながら、現地を案内する。
④旗…写真を貼った旗を持ち、現地を案内する。

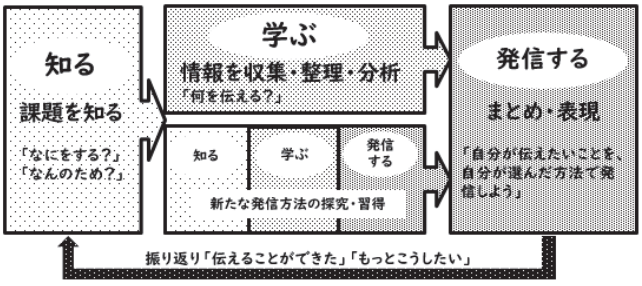


図１：学びのサイクル

（１）知る（課題を知る）

発信することの必然性や「伝えたい」という気持ちを持つため、他者との交流活動を設け、探究課題を提示する。

【他校の中学生に金沢を紹介しよう】９～１０月
【他校の中学生に金沢を案内しよう】１２月～１月
【観光案内所をひらこう】１月～２月

（２）学ぶ（情報の収集・整理・分析）

他者に伝えたいものを得られるよう、観光地を歩き、実際に見たり食べたりしながら金沢に関する情報を収集する活動を設定する。

（３）発信する（まとめ・表現）

「伝えることができた」という経験を積むことができるよう、生徒が「学ぶ」で得た情報について、自分が選んだ発信方法を用いて、実際に相手に伝える場面を設定する。

（４）評価　観察法、発言と行動をシートに記録

Ⅲ　結果（生徒 A、B の様子について）

１【他校の中学生に金沢を紹介しよう】９～１０月

生徒Aは方法①で地図が載ったパンフレットを見ながら自分が訪れた観光地の写真を集めて貼っていた。方法②ではカメラに映ることを嫌がり、顔を隠していたが、動画を編集する際には「できるよ」と自らタブレットを手に取り操作した。交流では方法①での発信を選び、自作したパンフレットの写真を指しながら伝えることができたが、相手に顔を向けて直接話すことは無かった。

生徒Bは方法①で大きな和菓子の写真が載ったパンフレットを手に取り、その後は教師と一緒に写真を選びながらパンフレットを作成した。方法②では、見本の CM には注目していたが、その後カメラの前で動きを真似したり、発言したりすることはなかった。交流は方法①での発信を選び、パンフレットに貼りたい写真を選んで握りしめたり、貼りたい場所を指で示したりしていた。

２【他校の中学生に金沢を案内しよう】１２月～１月

グループ内で方法③と方法④を分担して取り組むこととし、生徒 A は方法③、生徒 B は方法④に取り組んだ。

生徒 A は、最初は原稿のみを作成し、アナウンスする役割はペアの友だちに頼んでいたが、友だちが話す様子を見て自らもメガホンを持って話す姿が見られるようになった。交流の当日は、短い時間ではあるが自らアナウンスして伝えることができた。

生徒 B は教師と一緒に方法④の練習を繰り返す中で「こちらです」とリズムにのりながら旗を大きく上に持ち上げて案内したり、自ら案内リストをめくって次に案内する場所を確認したりする姿が見られるようになった。当日も教師に「(次に行っても) いいですか？」と確認しながら、最後まで旗を持って案内することができた。

３【観光案内所をひらこう】１月～２月

生徒 A は「動画を作りたい」「パソコンもできるよ」と自ら提案し、伝えたい内容を動画やスライドにまとめた。当日は初めて会う大人と直接顔を見て話すことは難しかったが、動画やスライドを見せながら、仕切り越しにマイクを使って伝えることができた。

生徒 B は旗を手に取り、再び方法④で発信することを選んだ。写真を貼った旗をお客さんに見せながら「ソフトクリームです」「おいしいよ」と自分の言葉を添えて伝えた。

Ⅳ　考察

生徒 A、B は新たな発信方法に触れ、「こんな方法があったのか」「これなら自分にもできそう」というふうに既有知識や自己認識を深め、Ⅲのように自らの意思で方法を選択し、発信する力を高めることができた。総合的な学習の時間の中に発信方法を習得する学習を位置づけることは、生徒の「伝えたい」という思いや探究課題に取り組む意欲をさらに高め、経験に基づく自信のもと、発信する力を高めることができるという点において、有効であると考える。

成人期知的障害者の住まいの場の選択に関わる学習支援（Ⅲ）

―選択に用いる観点を整理する活動を通して―

○辻村洋平[1)]　竹井卓也[2)]　大沼健司[3)]　今枝　史雄[4)]　菅野　敦[5)]
[1)]東京都立志村学園　[2)]東京都立八王子東特別支援学校　[3)]東京都立青峰学園　[4)]大阪教育大学　[5)]東京学芸大学
KEY WORDS: 知的障害　自己決定　選択行為

Ⅰ.はじめに

成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。Wehmeyer,et.al(1996)は自己決定には問題解決能力が関係するとしているため、適切な自己決定に向けて問題解決能力の形成が必要であると言える。また、厚生労働省は、2017 年度に「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」(以下、ガイドライン)を発表し、「社会生活場面」の意思決定として、グループホーム等の「居住先の決定」(以下,住まいの場の選択)が挙げている。

以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取組であるオープンカレッジ東京では、住まいの場の選択を題材として「住まいを“選択するわざ”」と称する講座(以下、住まいの場選択講座)を開催している。「住まいの場」という題材を取り扱うにあたって、その観点は多様であり、受講者の暮らしの場の選択に必要な観点の自己理解が不可欠である。今回講座では、知的障害のある受講者が複数の観点を一つの観点に整理したり、住まいの場を選ぶ上で優先したい観点を選択したりするなど、観点の整理に焦点を置き、自己決定とその手だてを身に付けることを目的とした。

以上より、本研究では、「住まいの場選択講座」での住まいの選択に用いる観点を整理する活動を報告するとともに、課題の遂行状況について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

1.対象者：成人期知的障害者 39 名であった。年齢は平均 35.1 歳(±7.9,range21-52)であった。**2.講座展開**:講義として、前回講座で抽出された観点を基に、住まいの場を選ぶ８つの観点(部屋の広さ,一緒に暮らす人,食事支援等)とそれぞれの例、条件を「中観点」として挙げた。また、その中観点が３つの大観点(住まいの条件,生活スタイル,サービス)にまとめられる事を説明した。講義後は次のプロセスに基づき、講座を展開した。**1）要素の抽出**:住まいの場を選択する際に、自身が大切にしたいこと(以下、要素)を考え、付箋に記入した。記入できない場合は、「中観点」が記入されたヒントシートを渡した。**2）中観点の整理**:中観点が提示された要素整理シートに要素を貼り付けた。貼り付けらない場合は、中観点を限定的に示した。準備をした８個の中観点に入らない要素については、受講者がスタッフと相談をしながら中観点を命名した。**3）大観点への整理**:中観点を大観点に整理することで、さらに大きなまとまり(上位概念)で捉え、住まいの場の特徴を明確にできることを動機づけた。その上で、中観点の付箋を大観点整理シート(図１)にある「住まいの条件」「生活スタイル」「サービス」の３つに分類をした。**4）中観点の重みづけ**:１)でヒントシートを用いた受講者は５件法、使用していない受講者は 10 件法で中観点の大切さを重みづけした(図２)。次に、大観点整理シート上で優先度の高い中観点(例:10 件法であれば８点以上)を赤い枠に入れ、大観点との関連を可視化した。**5）選択・振り返り**:優先度の高い中観点を基に、大切にしたい大観点を選び、その理由を記入した。**3.分析**：対象者の達成率を算出した。達成水準として、①自ら遂行できた「達成」、②ヒント、またはモデルを提示したり、ワークシートを限定的に提示したりした「ヒント・モデル・限定的提示」、③②に支援者の言葉かけが必要だった「一対一支援」、④支援者が答えを提示した「答えの提示」とした。

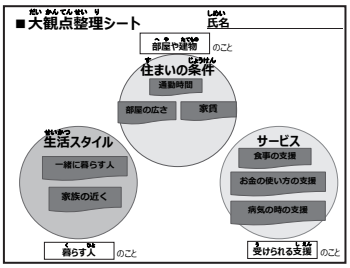


図１　大観点整理シートシート

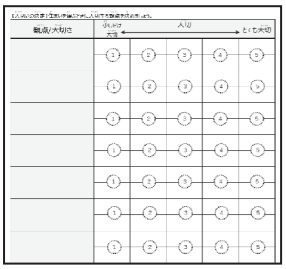


図２　重みづけシート

Ⅲ. 結果

各プロセスの達成率を図３に示す。

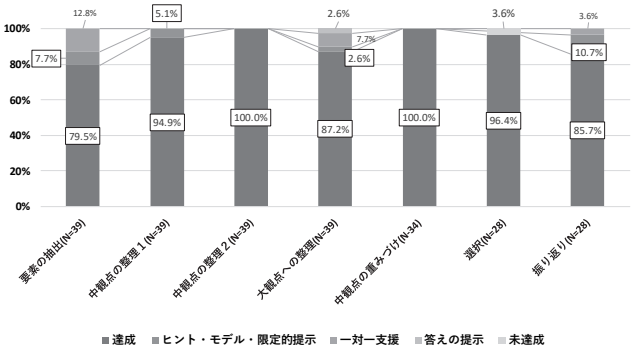


図３　住まいの場　観点整理課題　各プロセス　達成率

「要素の抽出」では、約８割の受講者は自身が暮らす際に優先したい事項や条件の記述ができている。以降の「中観点への整理」「大観点への整理」「中観点の重みづけ」「選択・振り返り」は、特に達成度が高い結果が出ている。

Ⅳ. 考察

各理解度評価から、選択では 96.4%の受講者が大切にしたい大観点を選択し、その理由を述べられている。このことから、本講座の目的であった「暮らしの場を選択する上での自己理解を深める」ことについて、概ね達成できたと言える。本講座で設定した学習課題は障害程度が重度の知的障害者でも自ら、もしくはヒント提示を経て、各プロセスを遂行する姿が見られた。一方で比較的軽度の知的障害者でも住まいを選択する際に大切にしたいこと(要素)の抽出が困難な場合があった。こうした日常生活課題のプロセスの遂行には生活様式や、学習に対する動機づけなど、障害程度のみが関連するわけでなないことを示唆している。

Ⅴ.今後の課題

「多くの人が現在の住まいの場から離れ、住まいの場を選択するときがくる」が本講座のテーマであるが、受講者にとって喫緊の課題でない場合もある。こうした選択課題に対して、受講生に対して、どのようにして均質なアプローチをするかが継続した課題である。

【附記】本研究における課題は、対象者に対し、参加・協力の同意および学会発表の承諾を得た上で実施した。課題に協力してくださった方々に深謝申し上げる。
(TSUJIMURA Yohei, TAKEI, Takuya,OONUMA Kenji, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

特別支援学校教員の賞賛行動の行動変容を目指した介入（1）

―パフォーマンス･フィードバックとセルフ･モニタリングを組み合わせた手続きの効果について―

○土田菜穂[1]･衛藤優里[2]･中鹿直樹[2]
（[1]立命館大学 OIC 総合研究機構・[2]立命館大学人間科学研究科）

KEY WORDS: 賞賛行動，パフォーマンス･フィードバック，セルフ･モニタリング

【問題と目的】

学校現場において，子どもたちが教員から褒められることは重要な意味を持つ。これまでに，教員の賞賛行動を増加させる手続きが数多く検討されてきた（たとえば，Sutherland, Wehdy, & Copeland, 2000）。土田・中鹿（2019）では，パフォーマンス・フィードバックとセルフ・モニタリングを組み合わせた手続きが，教員の賞賛行動の増加に効果があることが報告されている。

本研究の目的は，特別支援学校の教員の賞賛行動の拡大（回数の増加と内容の充実）において，パフォーマンス・フィードバックとセルフ・モニタリングを組み合わせた手続き（土田・中鹿, 2019）の効果を，新たな参加者に対して検討することであった。特に，本報告では，ベースラインで一定数の賞賛行動の回数が生起していた教員において，介入実施後の賞賛行動の回数の推移と賞賛行動の内容の変化について検討した。

【方法】

参加者：特別支援学校に勤務する教員 1 名であった（以下，教員 A とする）。教員 A は，小学部低学年の担任で女性の教員であった。研究開始前に特別支援学校の管理職に研究の概要等を説明し，学内の選考によって選ばれた。また，介入場面に参加した児童は，教員 A が担任を受け持つクラスに在籍する 2 名であった。

標的行動：教員の賞賛行動の回数と内容（どんなときにどんな行動に対してどんな賞賛を実施したか）とした。賞賛行動の定義は，参加児童の行動に対してポジティブな言葉かけをすることとした。

設定：介入場面は，教員 A が担任として受け持っているクラスで実施する学級活動の場面であった。授業内容は，絵本の読み聞かせや絵本の内容に合わせた活動（魚釣り）であった。週に 1 回程度実施された。

測定方法：介入場面の授業 15 分間をビデオカメラで録画し，その映像を視聴して測定した。ビデオカメラは，教室の後方に設置して，教員の行動を中心に撮影した。測定は，第 1 著者および第 2 著者が全セッション分，実施した。加えて，介入 2 のセルフ・モニタリングでは教員 A も賞賛行動の回数を測定した。

手続き：事前打ち合わせ，ベースライン，話し合い 1，介入 1，話し合い 2，介入 2，話し合い 3 の順で実施した。介入 1 と介入 2 の間に夏休みを挟んだ。事前打ち合わせで，研究の概要を説明して研究協力の承諾を得た。ベースラインでは，介入場面のビデオ撮影と測定のみ実施した。話し合い 1 では，賞賛行動の定義を確認し，ベースラインの賞賛行動の回数と内容を第 1 著者と教員 A で確認した。介入 1 は，毎回第 1 著者が賞賛行動の回数と内容を測定して，その週の金曜日までに教員 A にメールで報告した。話し合い 2 では，介入 1 の賞賛行動の回数と内容のまとめを第 1 著者と教員 A で確認し，教員 A のビデオモニタリングの練習を実施した。介入 2 は，教員 A が毎回自分で映像を視聴して賞賛行動の回数を数え，第 1 著者に報告した。話し合い 3 では，教員 A と第 1 著者とで全体のまとめと振り返りを実施した。

【結果と考察】

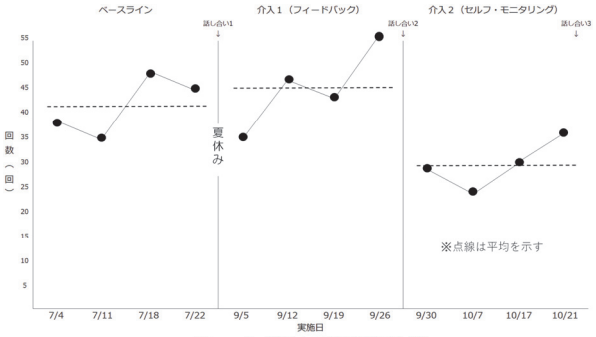


Figure 1　教員Aの賞賛行動の回数

Figure 1 に教員 A の賞賛行動の回数を示した。ベースラインと比較すると，賞賛行動の回数は介入 1 でやや増加したが，介入 2 では減少した。

以下，このように賞賛行動の回数が推移した要因について検討した。まず，介入 1 の手続きについてである。介入 1 のパフォーマンス・フィードバックによって，教員 A が賞賛行動の回数と内容に着目することを想定していた。しかし，ベースラインから賞賛行動が一定数生起していたことで，賞賛行動の内容や言い回しに着目する比重が大きくなった可能性が考えられる。また，介入 2 のセルフ・モニタリングによる影響が挙げられる。話し合い 3 の振り返りにて，教員 A より，セルフ・モニタリングを通して，教員自身の言葉かけに関するコメントを得た。このことから，介入 2 以降に賞賛行動を含めた言葉かけ全般において意図的に変化が生じ，賞賛行動の回数にも影響したと考えられる。加えて，授業内の子どもの行動の変化が挙げられる。介入 1 以降，絵本の読み聞かせの場面で自発的に台詞を言う，または魚釣り場面で魚を釣るまでに時間が短縮されるなどの変化があった。このことから，賞賛行動が生起する機会にも変動があったと考えられる。

賞賛行動の内容は，ベースラインでは授業の進行に従った行動や教員 A の問いかけに対する応答への賞賛，準備や片付けへの賞賛が見られた。介入 1 以降は，台詞を言う・魚釣りの竿を持つなどの新たに生起した自発的な行動に対する賞賛も追加され，賞賛行動の内容の変化が確認できた。

今後の課題として，教員の賞賛行動の拡大（回数の増加と内容の充実）を目指し，事前アセスメントを十分に実施し，そのアセスメントに基づいて手続きの内容の選定などを実施する必要があるだろう。

（引用文献）

土田菜穂・中鹿直樹（2019）. 教員の賞賛行動の増加と生徒の行動変容の関係―教員の賞賛行動への行動コンサルテーションの効果―　日本特殊教育学会第 57 回大会発表論文集, P18-06

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 2-8.

(TSUCHIDA Naho, ETO Yuri, NAKASHIKA Naoki)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-64

特別支援学校教員の賞賛行動の行動変容を目指した介入（2）

―言語賞賛を含む言葉かけの変容に着目して―

衛藤優里[1]・土田菜穂[2]・中鹿直樹[1]
（立命館大学人間科学研究科[1]・立命館大学 OIC 総合研究機構[2]）

キーワード：言葉かけ,言語賞賛,行動変容

【問題と目的】

教員の言語賞賛が、児童生徒の動機づけや標的行動の成立に有効性を持つことは多くの研究で明らかにされてきた。土田・中鹿(2018)の研究では、実施した行動コンサルテーションの手続きが教員の言語賞賛の増加に効果があること、また教員の言語賞賛の増加が対象生徒の声量の調節に効果があることが示された。この研究から、教員の言語賞賛を増加させることによって、児童生徒の「できる」ことに対する視点が拡大され、それに伴い「できない」ことに対する視点の変化が生じると考えた。またその変化は児童生徒の「できない」ことに対する言葉かけに影響を与えると考えられる。そこで本研究では、特別支援学校教員の言語賞賛への介入とその効果を検討する報告（1）（土田・衛藤・中鹿, 2020　本学会）の介入場面を観察し、教員の「賞賛」と「指示」・「注意・叱責」の 3 つの言葉かけの変化を検討する。加えて、報告（1）の介入の効果が、介入場面外に拡大するのかを検討する。

【方法】

対象者：報告（1）の研究参加者の特別支援学校教員を観察した（以下、教員 A とする）。

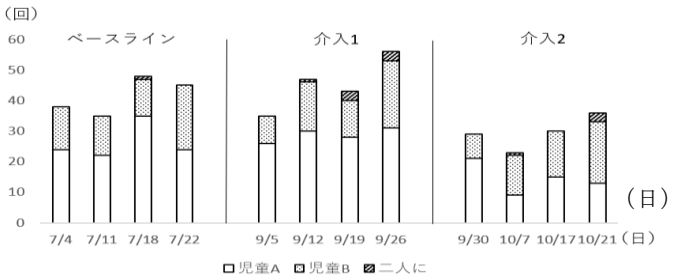
手続き：本研究は、報告（1）の介入場面を観察場面とした。著者は報告（1）に撮影者として参加した。報告（1）は事前打ち合わせ・ベースライン（4 日間）・話し合い 1・介入 1（4 日間）・話し合い 2・介入 2（4 日間）・話し合い 3 の順で実施され、全日程ビデオカメラで記録した。介入 1 では、教員 A に言語賞賛の回数と内容を報告するパフォーマンス・フィードバックを実施した。介入では、教員 A が自身の言語賞賛を確認するセルフモニタリングを実施した。

観察場面：教員 A が担任する学級活動で、約 15 分の授業を観察した。授業には、男児 1 名（児童 A）・女児 1 名（児童 B）の計 2 名が参加した。介入場面外の観察は、ベースライン・介入 1・介入 2 のそれぞれ 1 日ずつ計 3 日間を、報告（1）の観察場面とは異なる日程で終日観察した。

分析方法：教員 A が授業内に表出する言葉かけを分析した結果、「賞賛」「指示」「注意・叱責」の 3 つを比較することとした。「賞賛」の定義は、児童の行動や反応に対する「承認」や「感謝」を含むポジティブなフィードバックとした。「指示」の定義は、児童の行動・反応に対する教員が望む行動・反応への修正を指し示す言葉かけとした。「注意・叱責」の定義は、児童の行動に対する抑制・批判を示す言葉がけとした。また賞賛は、「児童らの自発的な行動に対する賞賛」「教員 A 指示による児童らの行動に対する賞賛」「教員の質問による児童らの行動に対する賞賛」「教員の報告的な賞賛」の 4 つに分類した。介入場面外の観察では、教員 A の言語賞賛のみ記録した。

倫理的配慮：研究〈1〉の共同研究者が、本研究（2）の研究協力についても承諾を得た。

【結果と考察】



※授業内容は「初めのあいさつ」「絵本読み」「魚釣り」「おわりのあいさつ」であった。

※４日目は他の授業とは異なる「造形」を行った。

※８日目は「魚釣り」を２回行った。

Figure 1　教員の児童別言語賞賛の回数

Figure 1 に、教員 A の児童別言語賞賛の回数を示した。教員 A の言語賞賛は介入 1 で増加したが、介入 2 では減少した。分類した 4 つの言語賞賛のうち、「自発的な行動に対する賞賛」に関して、児童 A に対しては減少、児童 B に対しては増加が示された。教員 A の指示の平均回数は、ベースラインは 27.8 回、介入 1 は 28 回、介入 2 は 20.3 回で減少した。児童 A に対する指示の平均回数はベースラインから介入 2 まで変化は示されなかった。一方で、児童 B に対する指示の平均回数は、ベースラインは 17.8 回、介入 1 は 18 回、介入 2 は 11.8 回で減少した。教員 A の児童 B に対する言葉かけは観察期間初期から多く観察され、特に指示回数はベースラインから高い数値を維持していたが、報告（1）の介入により児童 B の行動に対する言葉かけが指示から賞賛に変容したと考えられる。教員 A の注意・叱責の平均回数は、ベースラインは 9.8 回、介入 1 は 10 回、介入 2 は 10 回で児童 A・B ともに回数の変化は示されなかった。しかし教員 A の児童 A に対する言葉かけが注意・叱責であった場面が、介入 2 では指示に変容していたことが観察された。また児童 B に対する言葉かけが注意・叱責だった場面が、介入 2 では賞賛に変容していたことが観察された。これらの結果は介入によって、教員 A の児童らの「できないこと」に対する注目の仕方に変化があったためと考える。

介入場面外の言語賞賛を観察した結果、言語賞賛の回数に変化は示されなかった。報告（1）の介入場面では、言語賞賛は介入 2 で減少を示したことから、介入場面外に報告（1）の介入結果は拡大しなかったと考えられる。報告（1）の介入による教員 A の言葉かけの変容は、介入場面で観察されることによるものだと考えられる。

【引用文献】

土田　菜穂・中鹿　直樹 (2018). 特別支援学校における行動コンサルテーションの効果　―教員の支援行動の変容に着目して―　立命館人間科学研究, 37, 125-136.

(ETO Yuri, TSUCHIDA Naho, NAKASHIKA Naoki)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-65

知的障害特別支援学級における個別学習と共同学習についての検討

―児童が主体的に学ぶための特別の教育課程における授業設計に焦点をあてて―

○鉄井　史人　　小倉　靖範
（愛知教育大学教職大学院）　（愛知教育大学　特別支援教育講座）

KEY WORDS:　特別支援学級・個別学習・共同学習

１．はじめに

令和２年度から小学校では、新しい学習指導要領が実施された。特別支援学級では、特別の教育課程を編成するにあたって、①自立活動を取り入れることができること、②児童一人一人の教育的ニーズや学級の実態に応じて各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を知的障害特別支援学校の各教科に替えたりするなどして実態に応じた教育課程を編成することが示されている。

しかしながら、特別支援学級が置かれた状況は、各学校によって学級規模や教育的ニーズなどが大きく異なり、毎年、実態に応じた教育課程を編成していくことは容易ではない。

また、実態や学習課題に差がある児童が一緒に学習を行う上で、誰もが主体的に学びに向かうことができるような活動内容にするための配慮が必要である。

そこで、本研究では、知的障害特別支援学級において、一人一人の自立活動や各教科の目標や内容を踏まえた特別の教育課程を編成し、国語科と算数科における授業の指導形態を個別学習と共同学習に整理し授業実践を行い、特別支援学級における授業設計の在り方について検討した。

２．特別の教育課程の編成について

⑴ 対象：小学校知的障害特別支援学級に在籍する児童４名。
（個人情報保護のため実践の一部改編）

⑵ 個別の指導計画・年間指導計画を作成

個別の指導計画には、学習面、生活面の実態、自立活動の課題を把握するシートに加え、本人の意思を尊重するために児童が自ら目標や課題を記入する欄を設け、本人と一緒に短期目標や学習についての環境、方法などを一緒に考えられるようにした。その個別の指導計画シートを踏まえ、学級全体の年間指導計画、特別の教育課程を編成した。

３．特別支援学級の「よさ」を生かした授業設計

⑴ 一人一人の違いを生かした授業設計

特別支援学級での授業では、一人一人の実態の違いから、個別の授業形態をとることが多い。しかし、これからの社会においては､身の回りに生じる様々な問題に自ら立ち向かい、その解決に向けて状況に応じて最適な解決方法を見出していく力が必要であると考える。それには、自ら問題を発見したり、解決したりする自律した学びが重要である。そこで、特別支援学級の特徴である異年齢集団や個々の実態の違いを生かし､「自ら学びに向かう個別学習」と「仲間とともに学びに向かう共同学習」を指導形態として位置付け､実践を行った。

⑵ 個別学習

個別学習では、児童一人一人の学習課題を本人、保護者と確認した上で、学期中に学習する内容を単元ごとに示し、児童が自ら学習計画を立てることで自律的に学ぶことのできる授業形態とした。

学習内容は、個々の実態によって違うため通常の学級における教育課程に基づき教科書を使用してプリントやドリルなどで学習する児童もいれば、教師と一緒にワークシートを用いて学習を進めたりする児童もいる。

授業中は、自らの意思で学習に取り組めるように教室内の環境を自由に活用できるようにし、タブレット端末を使って調べたり、参考図書を参考にしたりしてワークシートに取り組むことができるようにした。また、友達に聞くことも可能とし、一人一人が学習課題に向かい、その解決方法も自ら考えていくようにした。

教師が一方的に課題を提示し、児童と一対一で学習を促すのではなく、学習するべき概ねの内容を児童が自ら計画し、学ぶことができる環境を整えることで、自律的に学習に取り組むことができるようにした。

⑶ 共同学習

共同学習では、個々の学習課題や自立活動の課題を取り入れた単元を計画し、学級の児童全員で取り組める授業形態とした。その際、学習課題を明確にできるように個別の指導計画を基にして、一人一人の児童の課題を組み合わせて授業内容を考えるようにした。

数の概念や数字を生活経験と結び付けること、表の読み取りや実際に計算をすること､物の位置を対応させることなど、児童それぞれの課題を達成するための学習活動として「ボウリングゲーム」や「的あて」などを通した単元構成として実施した。算数的な活動を通して学習する上で、単に楽しくできるゲーム的要素ではなく、教科の目標を達成できる学習内容、自立活動の課題を達成できるような学習内容を通して共に学び合うことができる共同学習を行った。

４．結果と考察

個別学習では、児童自ら学習計画を立て、教室内に設定した環境を活用し､自由に学習を進められるようにしたことで、友達に相談したり、自分で調べたりするなど、意欲的に学習に取り組む姿が見られるようになった。従来の一対一で教師に教えてもらうという受動的な学習から、自ら学習課題をもち、能動的に学びに向かう姿への変容を促すことができた。

学習計画を自分で立てることが難しい児童については、自らの学習に見通しをもつことができるように、どのように学習課題を提示するかということが、今後の課題である。

共同学習では､「個々の課題を達成する」という発想で授業を設計することで、一人一人の力を発揮できる学習内容になった。個々の課題が明確なため活動の様子から評価を明確にすることができた。しかし、在籍児童の人数によっては、課題の把握や学習活動の設定が困難である。今後も個別学習と共同学習を両輪として学びをつなげる授業を検討していく。

（TETSUI Fumihito，OGURA Yasunori）

知的障害児のはさみ操作における手指運動の困難さと巧緻性

○寺本 夢空　　古賀 精治
（熊本大学教育学研究科）　（大分大学教育学部）
KEY WORDS: 手指運動　巧緻性　はさみ操作

【目的】

本研究は，知的障害児を対象に，様々な刺激図形の輪郭線を正確にはさみで切るよう求め，その正確性や速さを指標として，知的障害児の手指運動の困難さと巧緻性について研究する。併せて，握力，指力，CA が手指運動に及ぼす影響について検討する。

【方法】

1．対象：精神年齢 5，6 歳程度で弱視や麻痺等の感覚障害,及び運動障害のない知的障害児 33 名（左利き 1 名），そして保育所に通う 5 歳･6 歳の定型発達児 19 名を対象とした。研究参加の同意については，検査実施に先立ち，特別支援学校校長，学部主事，保育所所長に対して，口頭及び書面で研究内容の説明し，参加の同意を得た。

2．材料：課題図形は（a）直線課題；17.5 ㎝の直線，（b）三角課題；9，10，10 ㎝の二等辺三角形，（c）波線課題；長さ 12 ㎝，高さ 8cm の 2 つの半円を組み合わせた図形であり，B5 サイズの用紙に 1 ㎜幅の輪郭線で描いたもの。

3．手続き：調査は個別に実施し，握力と指力を左右 1 回ずつ測定した。指力については，阿部（2015）を参考に，母指,人差し指,中指を用いてデジタル握力計で測定した。はさみ操作課題は,「線の上をはみ出さないように切ってください」と教示し，直線，三角，波線の順に実施した。課題に要した時間は教示を含め，約 5 分程度であった。

4．分析：「正確性」は，3×3 ㎜の方眼を用いて測定し，その累積得点を評価した。正確性の最高得点は直線課題 65，三角課題 132，波線課題 119 であった。「速さ」は映像記録をもとに，カウンターによって 0.1 秒単位で計測した。

【結果と考察】

1．はさみ操作における正確性：はさみ操作における正確性の平均得点率の結果を Table 1 に示す。

Table 1　はさみ操作における正確性の平均得点率

	直線	三角	波線	全図形
知的障害児	92.17%	86.41%	79.53%	85.00%
定型発達児	83.24%	85.81%	80.76%	83.38%

はさみ操作の正確性に関して，知的障害児と定型発達児との間には，各課題，全図形合計において，2 要因分散分析の結果，有意差はなかった。「手先の不器用さ」に問題があるとされている知的障害児であるが，5，6 歳程度の定型発達児と比較すると，目立った困難は見られなかった。

2．はさみ操作における速さ：はさみ操作における速さの平均課題遂行時間の結果を Table 2 に示す。

Table 2　はさみ操作における速さの平均課題遂行時間(s)

	直線	三角	波線	全図形
知的障害児	24.36	50.30	59.82	134.48
定型発達児	26.89	61.58	64.89	153.37

はさみ操作の正確性に関して，知的障害児と定型発達児との間には，各課題，全図形合計において，分散分析の結果，有意差はなかった。

3．はさみ操作と握力・指力との関係：はさみ操作と握力・指力との相関分析を行った。各課題，全図形におけるはさみの操作の正確性得点と握力との相関分析の結果，知的障害児，定型発達児ともに利き手，非利き手に相関は見られなかった。同様に，はさみ操作の速さとの相関も見られなかった。次にはさみの操作の正確性と指力，速さと指力との相関分析を行ったところ，知的障害児，定型発達児ともに利き手，非利き手に相関は見られなかった。

これらの結果から本研究においては，知的障害児，定型発達児ともに，はさみ操作の正確性や速さに握力・指力は関係していなかったといえる。

4．はさみ操作と CA（生活年齢）：本研究の対象の知的障害児 33 名の平均年齢は 14 歳 1 か月，範囲は 8 歳 0 か月～17 歳 7 か月，定型発達児 19 名の平均年齢は 5 歳 11 か月，範囲は 5 歳 0 か月～6 歳 7 か月であった。はさみ操作と CA との関係を見るために相関分析を行った。結果を Table 3 に示す。

Table 3　はさみ操作と CA 間の相関分析結果

		全図形	直線	三角	波線
知的障害児	正確性	.059	.096	.048	.044
	速さ	.059	-.257	-.343 †	-.352 *
定型発達児	正確性	.665 **	.693 **	.682 **	.574 *
	速さ	.048	.258	-.114	.183

†p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 3 より，知的障害児において，正確性と CA との間に相関はなかった。しかし，速さに関しては，三角形と波線に弱い負の相関があった。一方で，定型発達児においては，正確性と CA との間に直線課題で.693，三角課題で.682，波線で.574，全図形の合計得点で.665 と有意な相関が見られ，速さに関しては相関が見られなかった。

手指運動は生活経験の積み重ねによって巧緻性が向上していくといわれ，本研究においても，定型発達児のはさみ操作の正確性は CA が上がるにつれ，高まっていた。しかし，知的障害児においては，CA が上がればその正確性が上がるわけではないことが明らかになった。また，はさみ操作において精神年齢 5，6 歳程度の知的障害児と生活年齢 5，6 歳の定型発達児では同程度の正確性や速さであったにもかかわらず，このような結果が得られたことから，知的障害児のはさみ操作は定型発達児の 6 歳程度でとどまる可能性が示唆された。

【文献】

阿部 宏行（2015）子どもの手の巧緻性に関する基礎研究（2）調査報告と検証. 北海道教育大学紀要，教育科学編，65(2)，79-87

（TERAMOTO Muku，KOGO Seiji）

特別支援学校における地域資源を活用した授業の充実に向けた取り組み（２）

～学部間の一貫性・系統性のある授業づくりに向けて～

○時田　航　　本多由香　　武田　篤
（秋田県立横手支援学校）　（秋田県立大曲支援学校）　（秋田大学教育文化学部）
KEY WORDS：特別支援学校　地域資源　カリキュラム・マネジメント

【目的】

秋田県内の多くの特別支援学校では，地域資源を授業に積極的に活用する取組が進んできている。これらの授業は，児童生徒の「学習意欲」や「コミュニケーション力」を向上させ,「自己有用感」を育むうえで極めて有効であることを報告してきた（保坂ら,2018;本多ら,2018)。学部ごとの授業実践は年をおうごとに充実してきているが，学部間での連携は必ずしも図られていない現状にある。そこで,昨年の本学会で，各学部でどのような地域資源を活用した授業を行っているかを可視化して提示する「授業づくりビジョンマップ」を作成し，他学部でどのような授業が行われているか周知する，Ａ支援学校の取り組みについて報告した（本多ら，2019)。今回は，秋田県内のＢ支援学校を対象として，類似の手法を用いて実践した結果について報告する。Ｂ支援学校では2019年度に，各学部で行っている地域資源を活用した授業について，どのような学習がどのような目的で行われているか，全校の教員が分かるような「年間活動表」を作成し，校舎の玄関付近に掲示した。「年間活動表」は縦80㎝×横360㎝の模造紙に，縦軸に小中高の各学部，横軸に月ごとの活動内容を示した。また，各授業が終わるごとに活動の様子を撮影した写真を追加掲示した。本研究では,各学部で取り組む授業を一覧にし，俯瞰する実践について,有効性と課題を検討することとした。

【対象と方法】

Ｂ支援学校の管理職を除く教員64名を対象に，2019年11月末～12月初めにアンケート調査を実施した。内容は，年間活動表の掲示は共通理解を図る上で有効だったか（5件法)，また有効だった理由と課題については自由記述を求めた。自由記述内容はKJ法に準じてカテゴリー化し，分析した。

【結果】

回収したアンケートの有効回答は50名（78%）であった。

１　「年間活動表」掲示の有効性

回答者50名中21名（42%）が「有効」，19名（38%）が「やや有効」と答え，8割の教員から「年間活動表」が有効と評価された。なお,「どちらともいえない」と答えたものは9名（18%),「あまり有効でない」としたものは1名（2%）で,「有効でない」と回答したものはいなかった。

有効と答えた理由の自由記述のラベルカードは，全部で74枚で，大きく４つに分類された（表１)。「教員の共通理解促進」では，多くの教員が他学部の学習活動や内容の理解に有効であるとした。また，学部間のつながりの明確化や活動のねらいや目標について学校全体として共通理解を図っていくことの大切さが挙げられた。「情報発信」では，玄関付近に「年間活動表」を掲示したこともあり，校外の方や保護者の方への情報発信に有効だとされた。「視覚情報の有効性」では，実際の活動場面の写真を掲示したことから，見やすい，イメージしやすいと評価された。「児童生徒の学習促進」では，児童生徒の学習内容の理解につながることや学習の振り返りにも活用できることが挙げられた。

表１　「年間活動表」の有効性　n=74

Ⅰ 教員の共通理解促進（39 枚）	他学部の学習活動の理解（21） 学部間のつながりの明確化（5） ねらいや目標の共通理解（5） 段階的な指導の実現（1） 連続性のある学びの場の提供（1） 地域との関わりの明確化（1）
Ⅱ 情報発信（23）	地域への情報発信（10） 保護者への情報発信（7） 児童生徒への情報発信（6）
Ⅲ 視覚情報の有効性(11)	写真の有効性（6） 見やすい・イメージしやすい（5）
Ⅳ 児童生徒の学習促進（6）	学習内容の理解（5） 振り返りへの活用（4）

表２　「年間活動表」の課題　n=49

Ⅰ 掲示方法（25 枚）	より活動内容が分かる工夫（10） 掲示場所の検討（7） 興味を引く掲示内容の工夫（4） パネルを活用した掲示（4）
Ⅱ 計画的な掲示（12）	計画の明確化（5） 作成する組織の検討（5） 目的の明確化（2）
Ⅲ 対象の明確化(8)	見てもらう対象の検討（4） 対象に応じた内容の掲示（4）
Ⅳ コメントの掲載（4）	児童生徒のコメント（3） 地域からのコメント（1）

２　「年間活動表」の課題

「年間活動表」の課題のラベルカードは，全部で49枚となり，大きく４つに分類された。課題として出されたものでは，「掲示方法」に関するものが半数を占め，より活動内容が分かるよう文や写真の活用の仕方を工夫すること，また掲示場所や，今回した表が大きすぎ俯瞰しづらかったことからパネルを活用した掲示方法などの意見が出された。「計画的な掲示」では，年度当初から掲示することや年度途中での計画変更への対応の仕方，また誰が作成するかも含め作成する組織等の検討が必要とされた。「対象の明確化」では，誰に見てもらうか，その対象が明確でなかったとの意見が出された。「コメントの掲載」では，活動に対する児童生徒や地域の方々からのコメントを加えるのが良いのではとの意見も出された。

【考察】

各学部の活動を可視化し，俯瞰できるようにした今回の取り組みは，教員が他学部の活動内容を理解するようになっただけでなく，学部間での学習内容や目標のつながりや関連に目を向け，教育課程の一貫性・系統性を図って行くことの重要性について再確認させてくれるものとなった。

（TOKITA Wataru, HONDA Yuka, TAKEDA Atsushi）

「各教科等の目標及び内容」の視点を活用した生活単元学習の授業づくり

○戸谷　健史　　奥村真衣子
（信州大学教育学部附属特別支援学校）　（信州大学学術研究院）
KEY WORDS: 学習指導要領各教科等編　実態把握　学習評価

Ⅰ　問題と目的

2017 年４月に告示された学習指導要領改訂に伴い、知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標や内容について、小学校等との各教科等の目標や内容の連続性・関連性が整理され、充実・改善が図られた。併せて、各教科等を合わせた指導の学習評価についても関心が高まっている（名古屋，2019）。

従来から特別支援学校では、各教科等を合わせた指導が中心であり、佐藤ら（2019）の調査によれば、全国のほとんどの特別支援学校において生活単元学習の授業が実施されている。本校でも生活単元学習を教育課程の柱に据えて、子どもの願いから学習活動を設定する中で、各教科等とのつながりを意識した実践を進めている。

このような現状であるが、「各教科等の目標や内容」の視点を活用した生活単元学習の授業づくり及び学習評価を行った報告は少なく、活用の仕方を明らかにする必要がある。

そこで本研究では、「各教科等の目標及び内容」を活用した生活単元学習の授業づくりを実践し、そこから明らかにした活用の仕方と利点を報告する。

Ⅱ　方法

１．授業構成の分析　手続き：生活単元学習を構成する各教科等を明確にするために、「各教科等の目標及び内容」を参考にして、学習活動と各教科等の要素を整理した。

２．対象生徒の実態把握　①対象生徒：中学部２年生Ａさん、②手続き：「各教科等の目標及び内容」に基づき教科別のアセスメントシートを作成し、資質・能力別にどの段階が「一人でできる」、「手助けがあるとできる（伸びている力）」のかチェックをつけた。

３．授業実践　上記の実態把握から、「各教科等の目標及び内容」を用いて、①具体的な学習内容の設定、②手立ての策定と実施、③学習評価を行った。全 36 時間を X 年８月~9 月に実施した。

Ⅲ．結果

１．授業構成の分析　生活単元学習「あさひの祭りをひらいて楽しもう（A さんの主な活動はスーパーボールの制作）」を整理した結果を以下に示した（表１）。

表１　「あさひの祭りをひらいて楽しもう」の構成要素

学　習　活　動	各教科等の要素
様々な色のポリエチレン樹脂を使ったスーパーボールの作成	美術、数学、理科
学習ｶｰﾄﾞを用いて、下絵を描く、自己評価する	国語、美術、自立活動
招待状、ポスターの作成、配布	国語、社会、美術

２．対象生徒の実態把握　授業構成の分析の結果から、本単元の中心である美術に焦点を当てて取り上げる。本単元では美術科の表現の育成をねらい、Ａさんの実態を中学部１段階Ａ表現ア（ｲ）が「一人でできる」、中学部２段階Ａ表現ア（ｲ）が「手助けがあるとできる（伸びている力）」と捉えた。(表２)

３．授業実践

①具体的な学習内容の設定

実態把握の結果、「手助けがあるとできる（伸びている力）」美術の中学部２段階 A 表現ア（ｲ）の育ちが期待できるため、具体的な学習内容を、「ポリエチレン樹脂の特徴を生かしたり組み合わせたりしながら、自分の思い描いたデザインを計画的に表す」と設定した。

表２　Ａさんの美術の実態把握

			1段階	2段階
表現	(ア)知技	(イ)思判表	(ア)経験したことや思ったこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて、発想や構想をすること。	(ア)経験したことや想像したこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて、発想や構想をすること。
			(イ)材料や用具の扱いに親しみ、表したいことに合わせて、表し方を工夫し、材料や用具を選んで使い表すこと。	(イ)材料や用具の扱い方を身に付け、表したいことに合わせて、材料や用具の特徴を生かしたり、それらを組み合わせたりして計画的に表すこと。
鑑賞	(ア)知技	(イ)思判表	(ア)自分たちの作品や身近な造形品の制作の過程などの鑑賞を通して、よさや面白さに気付き、自分の見方や感じ方を広げること。	(ア)自分たちの作品や美術作品などを鑑賞して、よさや面白さ、美しさを感じ取り、自分の見方や感じ方を深めること。
			(イ)表し方や材料による印象の違いなどに気付き、自分の見方や感じ方を広げること。	(イ)表し方や材料による特徴の違いなどを捉え、自分の見方や感じ方を深めること。
共通事項	(ア)知技	(イ)思判表	(ア)形や色彩、材料や光などの特徴について知ること。	(ア)形や色彩、材料や光などの特徴について理解すること。
			(イ)造形的な特徴などのイメージをもつこと。	(イ)造形的な特徴などからイメージを捉えること。

②手立ての策定と実施

A さんがポリエチレン樹脂の特徴について理解を促す手立て（モデルを提示する、温度によって状態が変化することを確かめる場面を設ける、特徴に関するつぶやきがあったときに意味付けするなど）を策定し、A さんの学習状況に応じて支援の質や量を見返しながら実施した。

③学習評価

単元の終末、A さんは、自分の作りたいデザインを学習カードに描いた後、ポリエチレン樹脂の特徴（伸ばす、丸める、ちぎる、色を混ぜるなど）を生かして制作に取り組んだ結果、下絵で思い描いたデザインでスーパーボールを作り上げるようになった。このような姿は、学習内容に定めた美術の中学部２段階Ａ表現ア（ｲ）に対応していると捉えた。

Ⅳ　考察

本研究によって明らかになった「各教科等の目標及び内容」を活用した生活単元学習の授業づくりの利点を以下に示す。

１.授業構成の分析：生活単元学習の学習活動にどのような教科等の要素が含まれているか、概要が捉えやすい。

２.実態把握：「各教科等の目標及び内容の視点」を活用したアセスメントシートにより、生徒の伸びている力を具体的に捉えられる。

３-①具体的な学習内容の設定：実態把握で捉えたことと学習活動とを照らし合わせることにより、具体的な学習内容を設定することにつながる。

３-②手立ての策定と実施：設定した具体的な学習内容に応じて、何を、いつ、どのように支援すると、生徒のもつ力が発揮されそうか見当がつく。

３-③学習評価：様々な要素が含まれている生活単元学習においても、「各教科等の目標及び内容」を活用することにより、小学校等でも大切にしている系統性や根拠のある学習評価が可能になる。

特別支援教育（知的障害）では、学習活動や学習内容の編成・実施の大部分が個々の教師に任されている。そのため、「各教科等の目標及び内容」の視点を道標として活用していくことにより、知的障害のある生徒の学びを保障し、充実していくことが期待される。

Ⅴ　引用文献

文部科学省（2017）特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編
名古屋恒彦（2019）「各教科等を合わせた指導」エッセンシャルブック
佐藤麗奈・今枝史雄・菅野敦（2019）知的障害特別支援学校における教育課程に関する調査（Ⅲ）．日本特殊教育学会第 57 回大会発表論文集, P19-21.

(TOYA Kenji, OKUMURA Maiko)

知的障害特別支援学級における 指導の個別化と集団化の課題に係る比較検討

長江清和
（埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター）
KEY WORDS ： 知的障害特別支援学級　授業づくり　個別化と集団化

【目的】

近年、小・中学校の特別支援学級の設置率は、年々向上している。これは、インクルーシブ教育システム構築への取り組みの成果といえる。その一方で、１学級の在籍児童生徒数の減少という状況をもたらしている。その結果、集団で学び合う学習の機会が少なくなっているとともに、指導の形態が個別の指導が中心となっている状況がある。これは、新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」を実践する上で、特別支援学級の課題となっている。

このような実態を踏まえると、知的障害特別支援学級の教育課程編成において、指導の個別化と集団化の課題の解決が必要である。ただしこの時、まずは個別化を踏まえてから集団化をしていくか、若しくは集団化を踏まえてから個別化していくか、どちらがいいのかということが課題となってくる。特に小学校においては、６学年を対象とするため、年齢差、発達差の幅が大きく、多様な障害の特性を踏まえることも求められるので、個別の指導が中心となってしまう傾向がある。しかし「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、集団化された学び合う授業づくりが必要である。本研究では、特別の教育課程編成から授業づくりを行うために、個別化と集団化の課題をどのように捉えたらいいかを明らかにすることを目的とする。

【方法】

（１）研究期間

研究期間は、201X 年７月～201X＋１年１月であった。

（２）研究協力校と学級の実態

本研究は、国立特別支援教育総合研究所の基幹研究（障害種別研究）である「知的障害特別支援学級担当者サポートキットの開発～授業づくりを中心に～」の委託研究として取り組んだ。研究協力校は、Z 県の公立小学校で市が異なる２校（A 市立α小学校と B 市立β小学校）とし、両校の知的障害特別支援学級担任（α小学校 C 教諭とβ小学校 D 教諭）は、教員経験年数は共に 10 年を超え、特別支援教育の専門性を有するミドルリーダーといえる立場であった。各学級は、低学年から高学年の児童が在籍し、A 市立α小学校が５名、B 市立β小学校が７名の学級であった。なお、研究倫理を遵守することを両校に確認した上で取り組んだ。

（３）研究計画

本研究に委託された「サポートキット」の開発は、特に特別支援教育経験の少ない知的障害特別支援学級担任の専門性向上を支援するために、資料やツールをまとめることが目的とされていた。両校には、この「サポートキット」を活用した授業づくりを要請した。その上で、個別化と集団化の課題が比較検討できるように、対照的な授業研究となるようにした。（対象とする授業は、国語と算数とした。）

まず A 市立α小学校 C 教諭には、個別の指導計画に基づいて個別化した指導に取り組んだ上で、学級全体で取り組む集団化した指導に取り組む展開の授業を依頼した。それに対して B 市立β小学校 D 教諭には、学級の一人一人の課題を包括する集団化した指導に取り組み、その展開の中で個別の指導計画に基づいた個別化した指導に取り組む展開の授業を依頼した。

比較検討の方法は、授業研究会を各々２回設定し、計４回の授業後の研究協議が実施できるようにした。その際に、C 教諭と D 教諭が相互に授業を参観できるようにし、研究協議の場で意見を交流して振り返りを行なった。その研究協議の結果を要点記録し、その記録から個別化と集団化についての効果と課題を整理した。さらに計４回の授業研究会の振り返りの C 教諭と D 教諭と協議を行ってまとめた。

【結果】

（１）個別化から集団化を図る授業展開（A 市立α小学校）

《効果》

・個別の指導で設定した評価基準に基づいた評価の観点が、集団の学習での評価の観点につながっていた。

・個別の学習の場面が、子どもたちの学習意欲を高めることになっていた。その集中が切れてきたところで集団の学習に切り替わり、再び集中して取り組めていた。

《課題》

・個の課題から集団の課題への移行は、内容のつながりとするか、ねらいとしてのつながりとするか。

・どうしてもマンツーマンの指導が必要な児童をどうするか？個別化された指導だけにならないように、集団化された学習活動に、どのように位置付けるようにするか。

（２）集団化から個別化を図る授業展開（B 市立β小学校）

《効果》

・集団の学習で取り上げる題材や教材の選択について、その根拠を明確に「サポートシート」に明記してあるので理解できた。

・個別の学習のプリント教材の活用が、児童にとって活用しやすくなっているのがよかった。

《課題》

・集団の学習で具体化した個の課題を、個別の学習の場面に内容として反映されるといい。またはねらいとしてつながっていることが、もっと明確になるといい。

・集団の学習で特定の学年の検定教科書を教材としているが、下の学年の児童が学ぶ際の配慮を明確にした方がいい。

【考察】

・どちらの方法でも、個別の指導計画に基づいた個の課題が明確になっていることが大切である。個別の学習の教材と、集団の学習の教材が連携できているかが大切である。

・本研究で活用した「サポートシート」は、個別の指導計画との関連を明確にするとともに、教科の目標と内容を明確にして学習指導案に反映させる役割を果たしていた。

・個別の指導計画との関連で、授業における個別の目標設定や支援の手立てに反映させるところは、別途授業者が意識して行うことが必要であった。そのため、個別の指導計画との連携を様式として整えていくことが課題である。

・今回は、個の変容を実証することができなかった。それを踏まえて比較検討することが、今後の課題である。

(NAGAE Kiyokazu)

特別支援学校の進路指導での意思決定支援における一考察

卒業生と教職員へのアンケートから見た進路選択時の意思決定へのより良い支援とは

〇永野　実生　　永野　和秀
（横浜市立本郷特別支援学校）　（横浜市立二つ橋高等特別支援学校）

KEY WORDS: 進路指導、就労・定着支援、意思決定支援

（目的）

知的障害特別支援学校卒業生の就労については､「働く力があっても、働く意欲が薄い」ことや「現場実習で本人も企業も互いによい評価であったが、実際の就労後に双方の評価が悪化する」ケースが多く見られ、卒業後の定着支援を担う教職員が様々な支援方法を探ってきた。

実際、「障害者の就業状況等に関する調査研究」(独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター,2017)では、知的障害者が障害者雇用で就労した場合の１年後の定着率は７割程度となっている。また定岡(2017)は、ある知的障害特別支援学校高等部の卒業生が卒業後 3 年以内に離職した理由を整理した結果「就労意欲の低下」が最も多かったことを明らかにしており、働く意欲を育てることの重要性とその難しさについて述べている。一方で陳(2005)は就労が継続している要因の１つとして、知的障害者本人の主体性を挙げ、本人と支援者が寄り添い合う関係が必要であると述べている。

そこで本研究では、知的障害特別支援学校高等部卒業生や当時の担任らに対し、在学時の進路決定や卒業後の生活での意思決定について調査を行う。調査の対象としたＡ特別支援学校は知的障害特別支援学校であり、卒業生の９割以上が障害者雇用枠での企業就労をしている。例えば「自分の意思で就労した卒業生は、現在の職場に対する満足度が高い」のではないか、また「『自分で進路を決定した・できなかった』思いは、生徒と教職員でほぼ相違がない」のではないか｡卒業後２年経過したＡ特別支援学校卒業生や、当時の担任らを対象にアンケートを実施し、上記仮説について検討を行うことによって、学校教育の場でのよりよい進路指導・支援について考察を深めたい。

（方法）

調査を実施するにあたり、まずＡ特別支援学校同窓会の幹事の保護者に調査の目的の説明と依頼を行い、同意を得た。その後同窓会に参加した 26 名の卒業生に在学時の意思決定の可否や卒業後の就労の満足度、自立生活に関する意思決定等についてのアンケートを配布し、その場で記入してもらい回収を行った。その際アンケートに使用目的を明記し、協力の了解を得た。さらに承諾を得た卒業生の在学時の様子について、学校生活の適応や支援の必要度、進路決定場面での意思表示などのアンケートをＡ特別支援学校の当時の担任を含む教職員 10 名に配布し、記入してもらい回収した。その際アンケートに使用目的を明記し、協力の了解を得た。

（結果）

26 名の卒業生のうち 22 名からアンケートへの協力に了解・回答を得た。「今の仕事をやると決めた人は誰ですか」の質問には 21 名が「自分」（残り１名は「自分と保護者」）と回答し、「進路面談などで自分の気持ちを言えましたか」の質問には 18 名が「はい」、４名が「いいえ」と回答した。「今の仕事に満足していますか」の質問には､「とても満足」が５名、「満足」が 16 名、「無回答」が１名で「不満」「とても不満」と答えた卒業生はいなかった。満足している理由についての自由記述では､「職場の人間関係」を挙げた者が９名で、「仕事の内容」が７名、「達成感」が３名、その他無回答が３名であった（これらは第１筆者と第２筆者がＫＪ法で分類した)｡進路面談で自分の気持ちを言えたとした 18 名のうち５名は現在の就労先に非常に満足しており、13 名も満足していると答えた｡また気持ちを言えなかった４名についても、現在の就労に対しては満足をしていた。さらに「(卒業して２年経過した）今、自分の気持ちを保護者や職場の人に言えますか」という質問には､「はい」と回答した者が 14 名(63.6%)で、そのうち在学時および卒業後も自分の気持ちを言えると答えた者は 13 名、言えるようになった者が１名、「いいえ」と答えた者は６名(27.3%)で言えなくなった者が４名、言えないままの者が２名、その他「無回答」が２名だった。

更に「在学時の様子を当時の担任に尋ねても良いかどうか」について「尋ねても良い」と答えた卒業生 19 名について、在学時の様子を担任らに調査した｡「進路決定のときに自分で意思決定できたか」どうかにおいて、本人の可否と教職員７名の可否の関連性を見ると「本人も教職員も『できた』で一致」は 13 名（68.4%)、「『できた』－『できていない』で不一致」は２名(10.5%)､「『できなかった』－『できていた』で不一致」は４名(21.1%)で、「『できなかった』で一致」は０名であった。

（考察）

卒業生本人の意思決定と就労先の満足度の関係について、満足度の高さにおいて差はあったが、不満があると答えた卒業生はいなかった。また「自分の気持ちを言えなかった」卒業生も就労を継続し、今の職場で満足している様子が伺え、進路決定の意思表示と職場での満足度は当初予想したほどの関係性がない可能性が示唆された。満足度に関していえば、実際に就労してからの「職場の人間関係」や「職務内容」が関係している可能性が自由記述より示唆された。

生徒と教職員間の「自分で進路決定をしたかどうか」の項目の一致率は７割弱で、在学時に進路指導・支援をする教職員が必ずしも生徒の意思決定能力を把握しているとは限らないことが示された。また、生徒と教職員で意思決定能力の評価について一致しなかった群は、一致していた群よりも、教職員による学校生活の適応度の評価が低く、生徒への支援度が高かった。このように意思決定能力は、本人の思いと支援者の見立てに相違があることと、生徒本人の成長とともに向上するものではなく、意思決定の状況によって変化することも示唆された。

（文献）

（独）高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター(2017)障害者の就業状況等に関する調査研究.
定岡孝治(2017)特別支援学校（知的障害）高等部卒業後の生徒に対する職場定着支援 －職場定着支援からみた職業教育の在り方－.国立特別支援教育総合研究所研究紀要,第 44 巻.
陳 麗淳(2005)生活ホーム世話人の支援活動からみた知的障害者の一般就労継続要因.職業リハビリテーション,19 巻 1 号,39-49.

(NAGANO Mio, NAGANO Kazuhide)

知的障がい生徒の苦手な活動に対する頻繁な発言の軽減を目指した指導

―苦手な給食に焦点をあてて―

○中山　慶子（大牟田市立大牟田特別支援学校）
倉光　晃子（西南学院大学人間科学部）

KEY　WORDS：知的障がい，特別支援学校，苦手な活動

Ⅰ．目的

本研究では，苦手な活動があることにより，多くの教師に不安や活動回避等の発言をし続け興奮反応を示した知的障がいの生徒に対して，これらの行動の背景や意図を整理した上で軽減を目指した指導を実施し，その効果を検討した。

Ⅱ．方法

1．対象児：知的障がい A 特別支援学校中学部の 1 年生の男児（以下，生徒 B）。5 歳時に医療機関で言語発達遅滞，中度の精神遅滞と診断。指導開始時，苦手な活動や初めての活動に対して「苦手だ」「しなくてもよいか」等の発言が多くみられた。特に，苦手な給食についての発言が多く，この気になる行動を繰り返すことで興奮状態になるという課題が学校や家庭であった。尚，本研究の実施内容については保護者に説明し同意を得て，学会発表についても保護者に承諾を得た。

2．対象とした行動：苦手な給食についての頻繁な発言と苦手な食品を食べること。**3．指導期間：**X 年 9 月～X＋1 年 3 月まで。**4．指導の手続き：1）指導前：**指導の事前評価として，生徒 B の苦手な給食に関する発言や行動を観察し，行動の生起回数を記録した。指導前の 10 日間に記録した苦手な活動の発言の内訳は「音楽の授業」「学習発表会の行事」「苦手な給食」等と多岐に渡っていた。最多で 1 日 24 回，平均して 1 日 10 回の発言が見られた。その中でも，給食については 1 日に 7 回発言した日があった。苦手な給食の発言は継続的に生じる課題であるため，軽減に向けた指導に着手することとした。生徒 B は献立配布日前から献立が気になり苦手な献立の発言回数が増え，配布日に献立で苦手な給食を見つけると，苦手な給食の日まで連日教師へその発言を繰り返した。生徒 B の苦手な給食の発言の前後関係を Fig.1 に整理すると，生

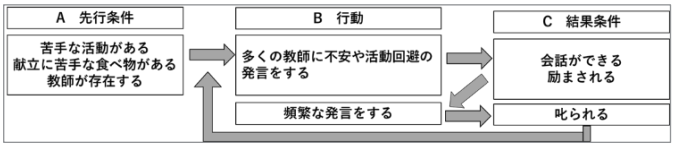


Fig.1　生徒 B の発言や興奮反応の前後関係

徒 B は献立内に苦手な食べ物があることをきっかけに，多くの教師に不安や活動回避の発言をし，教師が応じると発言が頻繁になり興奮状態となり，教師から叱られるという悪循環を繰り返していた。そこで，この発言を叱責で無くすよりも，苦手な活動の負担を軽減させ，生徒 B が向き合うことに教師が注目・称賛する方がよいのではないかと仮説を考え，次の指導方針を立案した。**2）指導期：**全般的な指導方針は，①苦手な食品を「フルーツヨーグルト」に絞り食べる目標量を生徒 B 本人が具体的に決め，献立配布日に献立表に書き込む，②目標量が達成できたら，献立表に「100 点」や「正の字」，「スタンプ」で評価する，③教師に苦手な給食献立の発言した時は，「苦手だから不安だよね」と言うなど一旦受け止め，献立表の目標量を見るように告げて「これだけでいいよ」と伝え最後に静かに見守る対応を学級担任団で統一する，とした。尚，指導 1 期は生徒 B が量を決めて食べるよう指導し，指導 2 期は量を現状維持か増量かを自己決定して食べるよう指導した。指導 3 期は家庭での発言に対して，保護者へ連絡帳を通じて言葉掛けの仕方を伝えた。

Ⅲ．結果

指導期の経過を，Table1，Fig.2，に示した。

Ⅳ．考察

苦手な給食の目標量を達成可能なもので自己決定させ，視覚化して目標を提示したこと，「100 点」や「正の字」，「スタンプ」で評価したことが苦手な給食の目標達成と同時に苦手なことに対する発言の軽減に効果が見られた。一方，指導 2 期では苦手な給食の前日より発言回数が増加した。これは，目標量設定の際に目標量を指導 1 期と同量か増量か選択を促し，生徒 B は同量を設定したが，増量した方が望ましいと考えたことが不安を高め発言が増加したのではないかと推測される。結果，全量摂取したため，このような発言が多い時は目標量を生徒 B 自身で確認したり教師に再調整を依頼したりする対応が必要だと考える。

Table 1　苦手な給食の摂取達成状況

指導期	目標量	達成量
1	りんご 1 片	りんご 1 片
2	みかん 1 片	全量
3	りんご 1 片	全量
3	りんご 1 片	全量

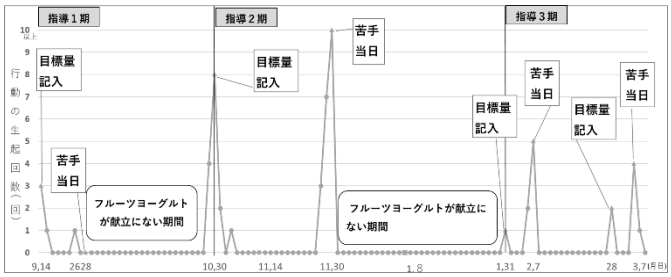


Fig.2 各指導期の生徒 B の苦手な給食の発言の生起回数の推移

指導 3 期では発言回数が減少し，「乗り越えたいね」等の前向きに目標に向き合う発言が見られた。苦手な給食は，設定量は指導 1 期と同量であったが全量摂取した。生徒 B 自身で無理のない低めの目標設定をしながら達成を繰り返し，結果としてより高い目標達成に繋がった経験と，そのことに教師が注目・称賛したこと，学校・家庭が統一した対応したことが効果的だったと考えられる。今後は，達成成果と目標設定の擦り合わせを生徒 B に無理のないように進めること，他の苦手なものにも般化可能か検証することが課題である。

（NAKAYAMA　Keiko，　KURAMITSU　Akiko）

知的障害特別支援学校における外国語活動の実践方法の検討

－教員の意識の変容を通して－

○縄田　登紀子（大阪府立藤井寺支援学校）
今枝　史雄（大阪教育大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　外国語活動　教員の意識

Ⅰ.問題と目的

2017 年に告示された特別支援学校小学部･中学部学習指導要領(以下,新学習指導要領)では、学校や児童の実態を考慮し、必要に応じて領域・外国語活動を設けることが規定された(文部科学省,2017)。しかし、2017 年の時点で、全国の知的障害特別支援学校の教育課程を調査した佐藤ら(2019)は、小学部における外国語活動の実施率を 3.9%としているため、今後知的障害特別支援学校において外国語活動に関わる授業実践を蓄積していく必要があると言える。

外国語活動は、育成すべき資質・能力の「学びに向かう力、人間性等」に係る内容について、「進んでコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」ことが目標とされている。知的障害のある児童生徒が在籍している A 特別支援学校小学部では、これを受け、20XX 度より、①自分は「どのような調子であるか」を他者に伝えること、②相手がどんな調子であるかを知ることを重視して、外国語活動を取り入れている。音声言葉で表現が困難な児童も外国語(英語)表現ではジェスチャーで表現や絵カードで自己表出コミュニケーションを図っている。縄田ら(2019)は、教員の意識調査を基に、計画的、組織的な指導計画の作成の必要性を課題として挙げた。

本研究では、A特別支援学校小学部における２年間の外国語活動(英語)の授業実践を報告するとともに、年度ごとに実施した教職員への意識調査の比較を基に、今後の知的障害教育における外国語活動の適切な実践方法について検討することを目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象者：20XX 年度及び 20XX+1 年度に A 特別支援学校小学部第３学年から第６学年に在籍していた児童とその担任である教職員であった。20XX 年度は児童 67 名、教職員 27 名、20XX+1 年度は児童 68 名、教職員 23 名であった。**２．実践内容**：20XX 年度及び 20XX+1 年度ともに授業は①挨拶、②歌を通じた、心身の調子の表現、③手遊び、④ゲーム、という４つを設定した。②歌は児童の実態に合わせ、視聴覚教材、ICT 機器を活用し Super Simple Songs を使用した。ゲームは主に「ロンドン橋落ちた」を実施した。第３・４学年、第５・６学年に分けて実施した。**３．実践期間**：20XX 年５月～20XX+2 年３月であった。20XX 年度は、第３・４学年は計２回、第５・６学年は計５回で、授業時間は１時間であった。20XX+1 年度は第３・４学年、第５・６学年ともに計 10 回実施し、授業時間は 40 分に短縮した。**４.調査項目**：調査は対象児童の担任の教職員に依頼した。調査項目は、本校で実施している外国語活動は①外国語に慣れる動機づけとなったか、②指導内容等の工夫を計画的、組織的に行うことができたか、の２項目と、児童は外国語を③「聞くこと」、④「話すこと」がそれぞれできたか、の２項目、計４項目であり、４つの選択肢から選択した。20XX 年度及び 20XX＋1 年の 12 月に調査を行った。**５.分析**：実践の様子を記述するとともに、教職員への調査の項目ごとに選択肢の割合を算出した。

Ⅲ．結果

１.実践の様子：対象児童は両年とも児童の実態に幅があったものの、英語のリズムを楽しんだり、英語のフレーズを覚えたり、自ら歌って発表しようとしたりする等、積極的に学習に参加しようとしていた。普段は教員の促しでやっと動こうとする児童が、授業開始前からハローソングの歌を歌って、休憩時間から授業が行われる視聴覚室前に並んで待つ姿が見られた。また、海外からの留学生との交流会では挨拶、自分の名前、好きな物の３点を発表した。

２.意識調査の結果：項目ごとに選択肢の割合を算出した結果を図１～図４に示す。

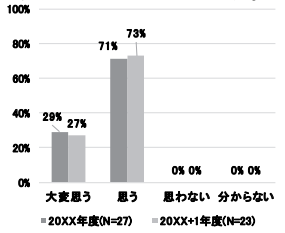


図１ 外国語に慣れる動機づけ

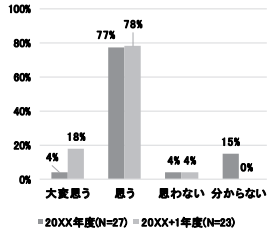


図２ 計画的・組織的な工夫

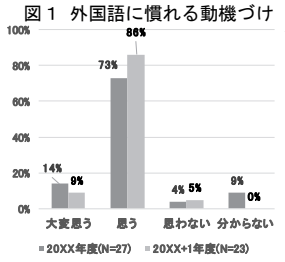


図３ 「聞くこと」ができたか

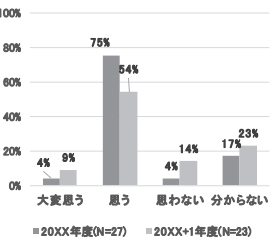


図４ 「話すこと」ができたか

20XX+1 年度は①動機づけ、②計画的・組織的な工夫、③「聞くこと」は、20XX 年度と比較し、肯定的評価を維持したり、「分からない」の減少が見られたりした。

Ⅳ．考察

３項目は肯定的な評価が見られたものの、児童が「話すこと」は否定的な評価をする教職員の割合が増加した。自由記述では、２年間を通して「児童が何をもって『話す』と、とらえるか難しい」と回答していた。「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では新学習指導要領にでも、「指導と評価の一体化」が重要であることが述べられている(文部科学省,2019)。よって、外国語活動も、これまでの蓄積が少ないがゆえに、児童生徒の実態、特に発達段階に合わせ、教職員間で指導と評価の共通理解を進めることが必要である。音声言語のみによらない「コミュニケーションを図ろうとする態度」の育成を目標としていることを、教職員間でさらに共有していく必要があると言える。

また､新学習指導要領では､その理念を実現するために、カリキュラム･マネジメントを行うことが強調されており、教科・領域ごとに指導計画等を作成することが示されている(文部科学省,2017)。「計画的、組織的な指導内容等の工夫」は、年間計画や指導目的、指導案を提示したり、児童に ALT 来校日を視覚化して伝えたりする等の活動により、否定的な評価をする教職員の割合が減少したと言える。20XX 年度の結果を踏まえ、指導計画を PDCA サイクルに合わせて評価・改善した成果であると考えられ、引き続き取り組んでいく必要がある。

(NAWATA Tokiko, IMAEDA Fumio)

障害者スポーツを主とした交流及び共同学習の在り方について

－「心のバリアフリー」の意識を高めるために効果的な授業モデルの構築－

〇能登谷　可子　　細川かおり　　井上　昌士
（千葉大学教育学部　研究時所属）　（千葉大学教育学部）　（千葉県立千葉特別支援学校）

KEY WORDS:交流及び共同学習　「心のバリアフリー」　障害者スポーツ

Ⅰ．目的

障害者基本法改正（平成 23 年）や障害者の権利に関する条約（平成 26 年）の趣旨等から、今日、共生社会実現のために障害者理解の推進が求められている。また、ユニバーサルデザイン 2020 行動計画（平成 29 年ユニバーサルデザイン 2020 関係閣僚会議）では教育における発達段階に応じた切れ目ない「心のバリアフリー」について言及している。学習指導要領（2017）においては、学校種問わず交流及び共同学習の一層の取組の充実を図るように規定されている。

一方で、交流及び共同学習の現状として、年度ごとに両校の担当者が変わり、実施の意義、目的について校内で十分引き継ぎがされていない、実施回数が限られているなどの課題がある。そこで本研究では「心のバリアフリー」の意識を高めるために効果的な交流及び共同学習の授業モデルを明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象：A 特別支援学校の小・中学部の児童生徒（116 名）と近隣の小学校（２校）113 名、中学校（２校）87 名の児童生徒。

２．対象授業：障害者スポーツを主とした交流及び共同学習の授業を実施した。小学校との交流では T スロー、中学校との交流では、ボッチャを中心に交流を実施した。

３．分析方法

1)授業モデルの作成：「交流及び共同学習授業構成要素図」（仮説）を基に、障害者スポーツを主とした交流及び共同学習を実施した。「交流及び共同学習授業構成要素図」とは、A 特別支援学校で実施した交流及び共同学習の授業実践（過去３年間分）における成果と課題、文献研究等から授業を構成する要素について KJ 法を用いて分類し、まとめたものである。その結果、障害者スポーツを主とした授業づくりの視点をまとめた中カテゴリーは【①全員が参加できる】【②所属観をもつことができる】【③協力し合う場面がある】【④互いに認め合うことができる活動】【⑤汎用性のあるルール】【⑥共に楽しいと感じる活動】【⑦相手の気持ちに共感する】【⑧様々な人がいることに気付く】【⑨声を掛け合う場面がある】の九つである。さらに、中カテゴリーを基に、交流及び共同学習の授業づくりの要素として＜１．協力・協働の体験＞、＜２．対等な視線で関わる経験＞、＜快感情の共有＞、＜４．他者理解＞の四つの要素（大カテゴリー）を生成した。

2)効果の測定：A 特別支援学校の小・中学部と交流及び共同学習を行った、小学校（２校）、中学校（２校）の児童生徒を対象に、交流及び共同学習実施前後に「心のバリアフリーの意識変容」、「交流の質」について、質問紙調査を実施し、４段階尺度を用いて平均値を算出した。「心のバリアフリーの意識変容」に関する質問項目については、「心のバリアフリーについての行動・気付き・意識」の観点から３項目、「障害への意識」の観点から３項目を設定した。そのうち質問項目(4)(5)は逆転項目として平均値を差算出した。質問項目については、安井(2004)が小学生を対象に行った「車いすバスケットボールの交流体験が障害のイメージに与える影響」、下山ら(2017)が行った「ボッチャ及びアダプテッド・スポーツに対する児童生徒の意識の検討：体験後に実施したアンケート調査を通して」の先行研究、東京都保健福祉局が実施した「心のバリアフリーに関する意識調査」(2017)を参考に設定した。また、「交流の質」に関する質問項目については、障害者スポーツを主とした授業づくりの視点【中カテゴリー】の仮説を基に九つの質問項目を設定した。なお、交流の質を評価する項目は事後質問紙調査のみ実施した。

3)倫理的配慮：データの収集にあたり、協力校の学校長、学級担任及び児童生徒に研究内容や倫理的な配慮を説明し、同意を得た。

Ⅲ．結果と考察

学校種ごとに検証授業実施前後の「心のバリアフリー意識」に関する各項目の平均値を算出し比較した。結果は、図１、図２のとおりである。

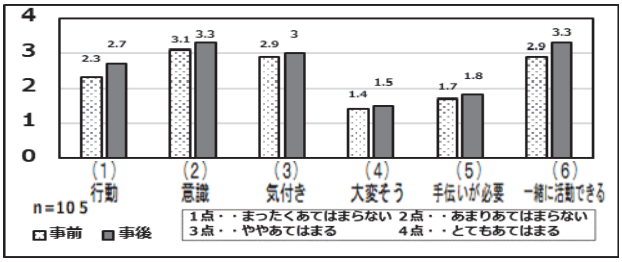


図１　心のバリアフリーの意識変容　各項目の平均値【小学校】

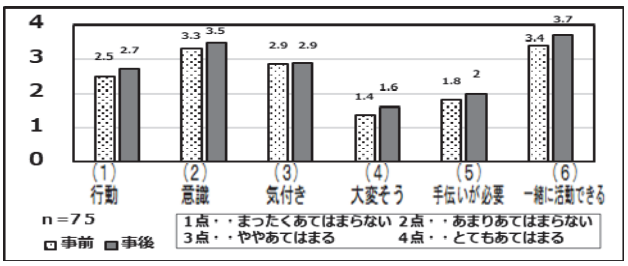


図２　心のバリアフリーの意識変容　各項目の平均値【中学校】

学校種に関わらず全体的に交流及び共同学習実施後の平均値が高い傾向が見られた。小・中学校共に特に変容が見られた項目は(6)「障害のある人とも、一緒に活動することができると思う」であった。これは、障害者スポーツの活動を通して楽しい感情をもてたこと、対等な関係で活動するなどの配慮が影響しているのではないかと推察する。「交流の質」については、小・中学校共に全ての項目の平均値が 3.0 以上であった。これらの結果から、「交流及び共同学習授業構成要素図」は有効であると考えられた。これに、授業における具体例を加えたものを図３に示した。今後は、授業構成要授図を基にした、授業実践を積み重ね多様な授業展開を進める必要がある。

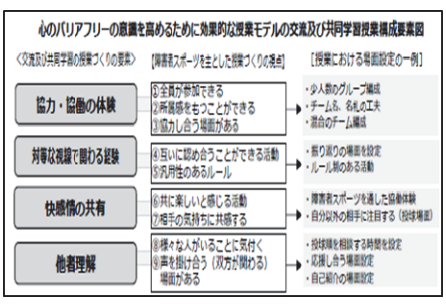


図３　交流及び共同学習授業構成要素図

(NOTOYA Yoshiko, HOSOKAWA Kaori, INOUE Masashi)

知的障害特別支援学校小学部国語科における育てたい資質・能力の具体的検討

-児童の思考と言語の育ちに着目した授業実践-

初村多津子
（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校　授業分析　国語科

【目的】

学習指導要領（文部科学省.2017）では、資質・能力を①何を知っているか、何ができるか（「知識・技能」）、②知っていること、できることをどう使うのか（思考力・判断力・表現力等）、③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、主体的に学習に取り組む態度等）の３つの要素で示している。特別支援学校においても育成を目指す資質・能力の具体例について、様々な検討がなされている。一方で、教育課程を通じて資質・能力をどのように育むことができるのかという観点からは、学ぶ意義を明確にし、各教科等において育む資質・能力を明確にすることが課題の一つとして挙げられている（宮崎.2017）。

本研究は、知的障害特別支援学校小学部における思考と言語の育ちに着目した国語科の授業づくりを通して、育てたい資質・能力の具体的な内容を検討した。

【方法】

１．対象：知的障害特別支援学校小学部 4～6 年生の 4 人で構成される学習集団とその授業を対象とした。知的障害を主障害とし、自閉症スペクトラム(AD 児)、ダウン症候群(B 児)、知的障害（C 児）を有しており、知的障害の程度区分は軽度から中度である。国語全般の実態として，特別支援学校学習指導要領の知的障害の小学部国語科の内容 2 段階から 3 段階の目標と内容の学習が可能な学習集団であった。対象集団で行う国語科の授業を対象とし、X 年 5 月から Y 年 2 月まで、児童の学びの姿から評価を行った。

２．授業づくり：国語科の年間指導計画においては，特別支援学校学習指導要領の知的障害特別支援学校の各教科国語科に示された内容を全て網羅して学習できるように題材を配列している（Table1）。

Table1 国語科年間題材一覧（小学部）

題材名	内容	実施時数
自己紹介をしよう	・挨拶文　・自分の好きなこと ・他者との会話	2
片仮名を使ってあらわそう	・片仮名の正しい読み　・筆順の理解と書き ・片仮名を文や文章の中で使うこと	10
漢字を使ってあらわそう	・漢字の成り立ちと読み　・筆順の理解と書き ・漢字を使うことのよさへの気付き　・熟語	8
日記を書こう（絵を見て話をしよう）	・主述の文表現　・出来事や経験の伝え合い ・伝えたい事柄の順序構成	8
説明文を読もう	・文章の読み　・図鑑の扱い ・意味による語句のまとまりの気付き	10
物語を読もう	・昔話の読み聞かせ　・時間的な順序の理解 ・登場人物や心情の理解　・学校図書館の利用	12
年賀状を書こう※	・いろいろな筆記具 ・自分の思いを伝える手段	6
書き初めをしよう※	・いろいろな筆記具 ・筆記具の持ち方や書くときの姿勢	2
正しく聞いて伝えよう	・放送内容理解　・言語指示に対する行動 ・新しい語彙や表現方法の獲得　・伝わりやすい話し方	12

※対象集団が異なるため研究対象外の授業

３．授業評価および改善

（１）「授業計画シート」の作成　授業を行うにあたり、題材の目標や個人目標、学習活動等の指導計画、題材を通して育てたい資質・能力を具体的な児童の姿として記載した授業計画シート(A 特別支援学校.2016)を題材毎に作成し、活用した。

（２）児童の学びの評価による改善　授業者自身による評価及び改善を行った。授業評価のツールとして、各授業における直接観察及び授業計画シートを活用した。特に、児童に育てたい資質・能力は、児童の学習目標の規準として一つの指標にもなりうると考え、評価を行った。授業における評価を基に、個別の指導計画の目標の評価・改善を行い、児童の実態に応じて課題とする教材文を変更するなど授業の学習活動に反映した。

【結果および考察】

授業計画シートの項目の一つである「できるようになってほしい姿」は、育てたい資質・能力と関連付いており，題材終了後に児童の学びの姿から育てたい資質・能力の評価を行い、再度まとめた(Table2)。表に挙げられている育てたい資質・能力の項目は、A 特別支援学校（2016）において、在籍している児童生徒の姿から導き出した育てたい資質・能力であり、学習指導要領に示されている資質・能力の三つの柱とも関連している。育てたい資質・能力を具体的な姿として指導前に明記しておくことで、指導者は意識した学習内容の設定や展開が可能になると考える。題材「説明文を読もう」では、学期当初は，読むことへの苦手意識が見られた児童が，ホワイトボードに表記された学習内容を声に出して読んだり，配布された教材文を教師から言われる前に読んだりする姿が見られるようになった。また，スムーズに読むことができなかったときに悔しがる姿が見られ，褒められている友達の後に自ら「読みたい」と主張してくる姿が見られた。今後もより児童の発言に着目して，その後の思考の手掛かりとなる発言に対して丁寧に拾い、児童同士のやり取りを広げていくように働き掛けることが必要であると考える。

Table2 題材「説明文を読もう」を通して育てたい資質・能力

児童生徒に育てたい資質・能力	具体的な児童の姿
基礎・基本 （知識・技能）	・既習した片仮名や漢字交じりの文の正しい読み方を知ること。 ・語のまとまりに気付いて，適切な区切りで文を読むこと。 ・助詞の使い方によって文の意味が変わることに気付くこと。
思考・判断・表現 （思考力・判断力・表現力等）	・語のまとまりとして読むこと。 ・書いてある内容を順序立てて理解すること
主体性 （学びに向かう力）	・読むことに関心をもち，他の読み物にも関心をもつこと
人間関係 （人間性等）	・いろいろな言葉で表せることを知り，自分なりに表現してみること。 ・相手の言葉に関心をもち，自分が知りたいと思うことや相手が伝えようとすることを聞こうとすること。

【文献】

・文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説総則編
・宮崎英憲監修(2017)学習指導要領改訂のポイント特別支援学校．明治図書.
・鹿児島大学教育学部附属特別支援学校(2019)子どもの学びから始めるカリキュラム開発Ⅲ，研究紀要第 22 集.

【付記】

実施及び公表に当たっては、保護者への説明を行い、許可を得て、学校長及び所属校の研究倫理委員会の承認を得た。

（HATSUMURA Tatsuko）

知的障害特別支援学校高等部の作業学習における次の学びにつなぐ学習の振り返り指導の在り方

自己の課題に気付くことが難しい生徒のエピソードの分析

○濵田曜　　仲矢明孝
（岡山大学教育学部附属特別支援学校）（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:作業学習　振り返り　自己課題

【目的】

本研究では，知的障害特別支援学校高等部作業学習における対象生徒の振り返り場面の記録を整理・分析することにより，学習を自ら振り返り，次の学びにつなげるための指導・支援の在り方について検討する。

【方法】

１．**対象**：知的障害特別支援学校高等部２年の広汎性発達障害と診断されている生徒Ａを対象とする。なお，生徒Ａの保護者には，研究の目的や方法等について説明し，同意を得た。

作業中の状況	１年時 10 月から陶芸班に所属し，これまで，主に成型後の仕上げ作業を担当しており，手順や工程を覚え，一人で作業ができる。作業中，教師が修正の指示をすると，自分の知らなかったことはすぐ受け入れられるが，自分で「こうだ」と思っていることに対する指摘には，顔をしかめて「できない。無理です」と言い，教師が説明しようとすると，「そのことはもういいです」と拒絶することも見られる。現在，生徒Ａと先輩Ｂ，後輩Ｃの３人で仕上げ作業を行っている。先輩Ｂとは昨年度も一緒に作業しており，「僕も来年は先輩Ｂみたいになりたい」と発言する等，憧れの気持ちを抱いている。先輩Ｂは生徒Ａが２年生になってから仕上げ具合の確認作業を担っている。
振り返りの状況	作業日誌には，自分で立てた目標の反省と作業中に課題となったことを分けて記入している。１年時より，筆者は生徒Ａの仕上げた製品や作業中の写真などを提示して話し合いをしていた。１年時の振り返りの際，目標達成を尋ねると，毎回「全部できました。課題はありません」と答えていた。目標の未達成について話しをすると，「いや、そんなことありません」と拒絶することがあった。そこで，目標とは別視点の課題に気付いてほしいと考え，作業中に教師が気付いた課題を書いていた付せん紙を提示した。生徒Ａは振り返り時にその付せん紙に書かれた内容をそのまま作業日誌に書き写していた。課題を書き写すことは受け入れたが，書き写すことのみで，付せん紙がないときは，「課題は何ですか？」と筆者に尋ね，自分で考えようとする姿は見られなかった。

２．**指導**：修正の指示の受け入れ，自己課題への気付きを課題とする生徒Ａに対し，自己の課題に気付き，主体的に作業学習に取り組むことを意図して指導を行った。なお，作業学習は週３回，毎回 9:35～12:10 の時間で行われ，終末 10 分程度の振り返り時において，筆者が生徒Ａの指導を行った。

３．**分析**：生徒Ａの作業学習における課題意識の持ち方が大きく変容した２年時の５月 15，17，20 日の計３回の授業について，授業の映像や生徒Ａと筆者が記入した作業日誌から，学習中や振り返り時の生徒Ａと筆者の言動をエピソードとして記述する。これらのエピソードを基に考察し，指導・支援の在り方について検討する。

【結果】

３回の授業における代表的なエピソードを以下に示す。

エピソード①（5 月 15 日）

学習中	作業前，教師が目標として「ザラザラなところを磨く」ことを提案すると，受け入れて作業に取り組んだ。自分で製品の傷の有無を確認しながら仕上げをし、途中，先輩Ｂに仕上げ具合の確認を求め，３回程小さな傷が残っていることを指摘されていた。
振り返り	筆者が目標を達成したかどうかを尋ねると，無言で下を向いていた。筆者が「裏側にザラザラが残っていたと先輩Ｂから言われてたよ」と伝えると，「え？誰が言ってた？」とニヤニヤしながら返答した。生徒Ａは冗談を言ったり言われたりするのが好きで，このときもちょっとふざけた感じでニヤニヤしていた。しかし，目標が未達成と言うことは最後まで認めず，作業日誌に「できました」と記入した。生徒Ａは，製品の表面のみの仕上げ具合で目標の達成を判断したと考えられた。課題を尋ねると，「ありません」と答えたので，別の教師から指摘されたことはなかったか尋ねると，道具の準備を忘れていたことを指摘されたと答えたので，それが課題だと伝えた。

エピソード②（5 月 17 日）

学習中	前回忘れていた道具の準備を目標にしていた。授業の始めに道具の準備をし，その後ビアマグの飲み口の仕上げをした。今まで仕上げをした製品よりもかなり凸凹していたため，生徒Ａは，平らにすることができず，困った様子を見せていた。筆者が生徒Ａにどうすれば平らにできるか尋ねると，「分かりません」と答えた。そこで筆者が仕上げ方の一例を示すと，生徒Ａは，筆者の示した方法で飲み口を仕上げた。
振り返り	目標としていた道具の準備は、「できました」と作業日誌に書いた。筆者が課題を尋ねると，自分で考えようとする姿は見られたが，思い出せない様子だったので，作業中に困っていた「飲み口をまっすぐにする」ことを課題にするよう提案すると，生徒Ａはすんなりとそれを受け入れ，作業日誌に書いた。

エピソード③（5 月 20 日）

学習中	作業中に目標を尋ねると，前回（５月 17 日）の作業日誌を見て「飲み口をまっすぐのばす」と答えた。実際の作業では自分なりに考えた方法で仕上げをし，教師に褒められた。飲み口以外の表面の仕上げでは，成型の際にできた傷をなくすよう磨いているが，先輩Ｂには細かい傷が残っていることを何度か指摘されていた。
振り返り	筆者が目標達成したかどうかについて尋ねると「できました」と即答した。その直後，僕は課題がちゃんと分かっていますよとでも言いたげな様子で筆者を見て「あの～，課題だったことは，傷がないようになめし皮を磨く」と初めて自分から課題について発言した。筆者が「あ～傷がまだありますと先輩Ｂに言われたの？」と尋ねると，生徒Ａは頷き，作業日誌に課題を記入した。

【考察】

５月 15 日，教師に目標の未達成を指摘されたが，これまでと同様に認めなかった。生徒Ａは，「目標は達成するもの」と認識しており，取り組んだ結果，できなかったという自己評価は生徒Ａにはあり得ないものと考えられる。しかし，５月 17 日の振り返り時には，作業中のことを自ら思い出そうとする姿が初めて見られた。この姿は，今まではできていた仕上げ作業で難易度が高い製品を仕上げることにより，「いつもならできるはずなのに今日は難しい」と普段とは違う感覚を味わい，「課題」に気付いたように捉えられる。これまで目標は達成するものと認識していた生徒Ａが，目標の評価とは別の視点，即ち，「その日できなかったことや難しかったこと（課題）」という新たな気付きがあったと考えられる。そして，５月 20 日に初めて自分から目標未達成とは別の「課題」という視点で考え，自ら表現することができたと考える。また，５月 15 日の指導で教師だけでなく「先輩から教わった（指摘された）こと」と教師の言う「課題」という言葉が結び付いてきたと考えられる。尊敬する先輩Ｂから教えられたことは，教師の指導よりも強く印象に残り，しかも生徒Ａが受け入れやすかったと推測される。このような過程を経て，生徒Ａの課題意識が変容したと考える。

本研究から，教師の修正指示を受け入れることが難しい生徒の指導については，一つには，学習中の生徒同士の関わりの内容を活用した振り返りが効果的と言える。一方で，生徒Ａが目標の未達成を認めることは，「目標」の捉え方を変えることになるのであり，これは，生徒Ａには非常に困難と言える。筆者は，生徒Ａに課題意識をもって作業学習に主体的に取り組んでほしいと考えていた。そこで，生徒Ａの目標に対する自己評価と作業中の課題の認識を分けて考えさせるようにした（図）。その結果，課題を認識し，それを次の学習に生かすことができるようになったと考えられる。本人の「目標」と「課題」の捉え方を教師が把握し，体験を伴わせながら「課題」を伝え，生徒自ら課題を認識し，納得できるようにする指導の重要性が示唆される。

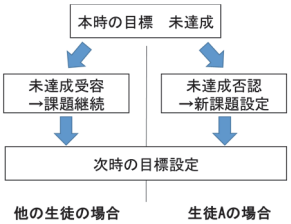


図　本校陶芸班の他の生徒と生徒Ａの目標設定の方法の違い

(HAMADA Yo, NAKAYA Akitaka)

知的障害特別支援学校中学部における各教科等と関連した道徳の授業づくりと支援

○日置健児朗[1] 今井伸和[2] 本吉大介[2] 高崎文子[3]
（[1]熊本大学教育学部附属特別支援学校）（[2]熊本大学大学院教育学研究科・[3]大学院人文社会科学研究部）
KEY WORDS:主体的・対話的で深い学び　教科別の指導　授業づくり（道徳）

Ⅰ　問題・目的

「特別の教科　道徳」は平成２９年に改訂された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領から設定された。全国の知的障がい特別支援学校においても道徳の授業が行われているが，報告例が少なく，生徒の発達段階に応じた一斉あるいはグループ別授業，各教科等や自立活動との関連など，実践についての情報の共有が必要である。本校では，生徒の発達段階を踏まえ，行事や生活単元学習と道徳的価値を関連させた学習テーマを設定し，授業を展開した。本研究では授業の成果について報告すると同時に，授業づくりのポイントとなった「題材の選択」「代弁的・翻訳的による支援」「各教科等との関連」についても報告・検討し，知的障がいのある生徒における自分とのかかわりや他者理解などを通した道徳的価値の捉え，見方・考え方を深めていくことの可能性について考察する。

Ⅱ　事例の概要

(1)授業回数：全１５回（８テーマ）

(2)対象生徒：１８名　中学部各学年６名（本研究は，本人及び保護者，所属学校長の承諾を得て掲載している。）

(3)生徒の実態：知的障がいやダウン症，自閉症など，障がいの種類や程度が幅広く，発達段階に応じて一斉授業やグループ学習に取り組んでいる。日常生活では，言葉やイラストから選択して気持ちを伝えたり，表情やジェスチャーなどで感情表現したりするなど，コミュニケーションの取り方は多様である。様々な学習において，内容を把握してイメージすることや場面に応じた言葉の選択や表現，相手の気持ちを推し量ることなどに困難がある。日頃，どの生徒も学習に対して意欲的であり，コミュニケーションにおいても互いの個性を理解し，認め合える雰囲気を作り上げている。

(4)単元のねらい：各教科等での他者とかかわる経験を通して，自己との対峙や振り返り，他者理解を深め，内面の道徳性や，人としての思いやりなど，道徳的な判断力，心情，実践意欲と態度などの価値を育み，道徳科における見方・考え方の視点を生活で活かすことができる。

(5)本研究における道徳の目標

1)「道徳」の目的や意義，学習内容，目指す姿について知り，道徳的な判断力，心情，態度を育むことができる。
【知識及び技能】

2)自分や友達の多様性を知り，自分の気持ちや考えを伝えあい，共感し合うことができる。【思考・判断・表現等】

3)学習内容に興味関心を持ち，自分の気持ちや物事を多面的・多角的に考えることができる。
【学びに向かう力・人間性等】

(6)授業のテーマと展開の工夫

授業事例Ⅰ「“みんなのために”ってどんなこと？」では，一斉授業とグループ別授業を行った。職業・家庭における進路の学習と関連させ，自分もしくは周囲の人のために行動することについて考えるテーマ設定とした。教師が朝から玄関等の掃除をしたり，友達が身の回りの整理整頓をしたりしている写真を活用し，その行動の背景について考えることを目的とした。クラス毎に友達の役割や頑張っていることを話し，教師がミニホワイトボードにまとめ，発表できるよう支援した。生徒が発表を聞き，配付した気持ちカードを選択しながら提示し，共感を表現し合えるような手立てを行った。また，友達の役割や取組について擬似経験を行い，感じた気持ちをポジティブ・ネガティブのイラスト入り表情カードを選択して提示できるよう工夫した。

授業事例Ⅱ「すずかけ祭りにたくさんの人が来るのはなんでだろう？」では，本校の文化祭「すずかけ祭り」と関連させた授業を展開した。来場者へのインタビューを通して，来る人の気持ちについて考えたり，感謝の気持ちを感じたりすることにつながるようテーマを設定した。そのための工夫として，家族・学校の先生・友達・地域の人のそれぞれの思いが違うことに気付けるように道徳の視点からの事前学習を行った。

授業事例Ⅲ「マラソン大会を振り返ろう！～自分のライバルとはどうだった？」では，保健体育と生活単元学習の授業で取り組んだマラソン大会の練習や大会当日を道徳の視点から振り返られるようテーマを設定した。開始前は，ライバル（自分もしくは友達がいることの意味）について考えた。大会後には，ライバルと対峙したときの気持ちを振り返り,「気持ちの棒グラフ（教材サイト Teach U より）」を ipad で操作し，気持ちを表現できるよう工夫した。

Ⅲ　結果と考察

(1)対話を促す題材の選択

題材として，全員に共通している学校行事や生活単元学習等での経験を扱った。このことにより，友達の気持ちや考えを共有し，また，共有している経験だからこそ，互いの気持ちや意見が比較しやすくなり，より多面的・多角的に自己の気持ちに触れ，対峙し，道徳的価値について深く考えることができたと考えられる。

(2)思考・表現を促す代弁的・翻訳的による支援

気持ちの動きを表すためのイラストカードやＩＣＴ機器など多様な表現方法を準備し，生徒の実態に応じて気持ちの表現を促した。また，ミニホワイトボードを活用した言語化やワーキングメモリの補助，問いかけによる思考の補助など，教師の補助自我的かかわりを通して生徒の思考の広がりや深まりを支援した。代弁的・翻訳的による支援は生徒自身の気持ちの気付きや思考・表現を促し，ひいては生徒同士の共感を促す支援であったと考えられる。

(3)実際的・具体的な指導のための各教科等との関連

年間指導計画を用いて，行事や生活単元学習等と関連させたことで，生徒は経験したことと道徳的価値を照らし合わせ，道徳的な見方で経験を改めて振り返ることができ，自分のこととして道徳的価値を捉えやすくなったと考えられる。ここに本研究における道徳的な見方・考え方を働かせるしかけがあると考えられる。

(HIOKI Kenjirou, IMAI Nobukazu, MOTOYOSHI Daisuke TAKASAKI Fumiko)

指導略案を活用した教育課程の改善

○　平川　泰寛　　大呑　美子　　沖野　大樹　　飯干　和希

（広島県立廿日市（はつかいち）特別支援学校）

KEY WORDS: 育成したい資質・能力、組織的、教育課程の改善

所属長及び研究協力者の了承を得た上で本取組を報告する。

（目的）

平成 26 年 12 月、広島県教育委員会は、変化の激しい 21 世紀の社会を生き抜くための新しい教育モデルの構築を目指し、「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を策定した。

各校でこの趣旨を理解した上で十分な議論を行い、学校の特色を生かした児童生徒の主体的な学びを促す教育活動を実践することとして、平成 30 年度から全県で展開している。

本校版「学びの変革」アクション・プラン（以下、「アクション・プラン」とする。）は、平成 28 年度後期から本格実施しているが、毎年、教職員の意見を集約するためのアンケート調査とともに、平成 29 年度から広島大学大学院に係る研究協力の知見を参考に、研究部、教務部及び管理職で組織する「学びの変革担当者会」で議論を重ねて改善を繰り返した。

本校のアクション・プランは、「授業改善のＰＤＣＡサイクルと教育課程の改善のＰＤＣＡサイクルの枠組」の土台の上で、育成したい資質・能力を明確にした「単元（題材）計画」によるカリキュラム・マネジメント並びに「指導略案」による授業改善を図ることにより、児童生徒の人生の質の向上を目指すことを目的としている。

（方法）

「目指す児童生徒の姿」、育成したい資質・能力を、校名にちなみ「は（働く力）」「つ（つなぐ）」「か（活用）」「い（意欲）」「ち（知識）」と設定した。また、各観点に段階を設けて、より明確に示した「資質・能力『はつかいち』段階表」（以下、「資質・能力段階表」とする。広島大学大学院に係る研究協力の一環である研究協力者ワーキングで作成）を平成 30 年度より導入した。概要を Table 1 に示す。「単元（題材）計画」で評価規準を定めた上で、「指導略案」の本時の目標及び個々の目標に関連する学習活動に該当する「はつかいち」を明記して授業を実施し、単元等の終了後は「単元（題材）計画」に評価・改善内容を記載することを全学級で取り組んだ。

Table 1　資質・能力段階表（概要）

	知識・技能	思考力・判断力・表現力等		学びに向かう力、人間性等	
	ち（知識）	は（働く力）	か（活用）	い（意欲）	つ（つなぐ）
	知識・情報・技能・行動	思考力・判断力・表現力	知識・技能の活用	興味・関心、主体性	共同・協働・協働
第５段階	情報を収集	臨機応変に対応	応用・発展	自ら行動	社会に貢献
第４段階	情報を取捨選択	正確な課題遂行	自分で課題対処	繰り返し	仲間と協働
第３段階	基礎的な学力	集中力・忍耐力	工夫	積極性	仲間と協同
第２段階	学習活動に興味	支援を要求	思い出し挑戦	自発性	仲間と共同
第１段階	基本的生活習慣	得意な事を知る	体験を繰り返す	興味・関心	仲間と場を共有

また、各学部の研究仮説に基づき、全学部計 12 の各学年において、学年全体で授業研究を行う「１学年１授業」を実施し、授業改善を図るとともに、「資質・能力段階表」を基に修正した「授業改善シート」を授業観察の際に活用することにより、授業のねらいに係る「はつかいち」の観点の到達度を数値で示し、研究仮説の有効性を明確にすることとした。

さらに、令和元年度のアクション・プランの進捗状況把握のためにアンケート調査を実施した。その結果を報告する。

アンケート調査（「令和元年度廿日市特別支援学校版「学びの変革」アクション・プランに関するアンケート」）

１　調査対象　広島県立廿日市特別支援学校の教職員 117 名（回収数は 116 名、回収率は 99.1%である。）

２　実施時期　令和元年 11 月下旬～令和２年１月中旬

３　内容　Table 2 に示すとおり。なお、課題を記入した場合は、改善のための代替案を記入する調査様式とした。

Table 2　アンケートの調査項目と調査内容

質問項目	調査内容
目標設定	育成したい資質・能力「はつかいち」の課題
授業改善	授業づくりで意識するようになった内容 見られるようになった児童生徒の変容（具体例） 「主体的・対話的で深い学び」実現に有効な指導内容
カリキュラム・マネジメント	「単元（題材）計画」作成・評価の課題 「単元（題材）計画」使用による効果等
教育研究	生活単元学習の授業改善に係る成果と課題 本校の研修会の在り方に係る成果と課題
その他意見等	アクション・プランに係る意見

（結果）

授業改善については、「目指す児童生徒の姿」の使用により、「単元計画作成時に、単元終了後の児童生徒の姿をイメージして授業を計画することができた」89.7%、「単元計画作成時に単元終了後の児童生徒の姿をイメージすることに役立った」87.8%、「資質・能力段階表」の使用により、「児童生徒に育成したい資質・能力を明確にすることができた」87.6%との結果から、有効であることが明らかになった。

また教育課程の改善については、「単元（題材）計画」の使用により、「次時の単元の改善が図れた」88.2%、「単元づくりが容易になった」86.6%、「年間指導計画の改善が図れた」90.5%であり、特に「年間指導計画の改善が図れた」の項目については、前年度比で 7.3 ポイント増であった。このことは、「教科会」や「学びの変革担当者会」で議論を重ね、組織的に取り組んだことが結果につながったものと考える。

（考察）

「目指す児童生徒の姿」及び「資質・能力段階表」の導入により、単元終了時の児童生徒の姿を具体的にイメージし、付けたい力を明確にすることができた。また、「授業改善と教育課程の改善のＰＤＣＡサイクル」に、単元（題材）計画、指導略案及び授業づくり資料等を位置付けたことにより、授業改善とカリキュラム・マネジメントの枠組を組織的に構築することができ、結果として教職員が共通した視点をもち、授業改善を加速することにつながった。また、教職員対象アンケートを実施し、その結果を踏まえて改善を図ってきたことにより、各種様式及び資料の精度を高めることができた。

（HIRAKAWA Yasuhiro、ONOMI Yoshiko、OKINO Daiki、IIHOSHI Kazuki）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-78

小学校知的障害特別支援学級担任の単元計画における思考プロセスの特徴に関する予備的検討

○平沼源志*・神山努*・涌井恵*・村井敬太郎*・横尾俊*・坂本征之*
（国立特別支援教育総合研究所*）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学級　単元計画　思考プロセス

Ⅰ．問題と目的

知的障害特別支援学級担任は特別支援教育経験３年未満の割合が高く（国立特別支援教育総合研究所, 2014; 2018）、多くの教員が学級の実態に応じた単元計画に苦慮していることがうかがえる。このような中、国立特別支援教育総合研究所知的班が令和元年度より実施している基幹研究において、新任者の単元計画を支援するための「ＮＩＳＥ授業づくりサポートシート」（以下：サポートシート）を作成した。そして、教育委員会推薦のベテラン小学校知的障害特別支援学級担任１名（以下：教員 A）に、サポートシートを使用して単元を計画してもらったところ、教員 A はサポートシートの項目順に計画するのではなく、様々な思考を経ていることが推察された。

そこで、本研究では、教員 A に対してサポートシートを使用した単元計画作成時に関する聞き取り調査を行い、どのような思考の特徴があるのかを明らかにした。

Ⅱ．方法

１．調査対象者

関東近郊の小学校知的障害特別支援学級担任 1 名を対象とした。教員 A の教員経験年数は 32 年、特別支援教育経験年数は 24 年（特別支援学校 3 年、知的障害特別支援学級 21 年）である。特別支援学校教諭一種免許状を保有している。

２．調査方法・調査内容

算数科「長さ」の単元終了後の 2019 年 12 月に、教員 A の所属校にて 1 対 1 のインタビューを半構造化面接により 90 分間行い、会話は IC レコーダーで記録した。インタビューの際、サポートシートを手元で参照しながら、「どのような手順で単元を計画していきましたか」「計画する際、どのようなことを考えていましたか」という質問項目を中心に尋ねた。

サポートシートの項目は、①指導体制②児童の実態や単元設定の理由③単元名④単元目標⑤単元の評価規準⑥児童の実態と本単元の評価基準⑦教材について⑧単元計画：学習内容・学習活動⑨本単元と他教科等との関連、で構成している。

なお、本調査の実施にあたり、国立特別支援教育総合研究所倫理委員会の承認を得た。調査対象者と所属長には、調査結果は個人情報及び学校が特定されない形で公表すること等を明記した上で、書面にて同意を得た。

３．分析方法

教員 A の発話データの全てを逐語化した後、解釈的に分析するため、文脈上の意味を失わない適切な長さで区切り、概念化の対象となるセグメントを抜き出した。セグメントは、文脈を踏まえて抽象的な概念に置き換えた上で、サポートシートの項目に該当する内容に分類し、図式化した。

Ⅲ．結果

分析の結果、教員 A の思考プロセスは図 1 のように示され、サポートシートの項目順に単元計画を作成していないことがわかった。また、図 1 の下線部のように、教員 A は常に児童の実態を踏まえながら、単元計画を作成していることがわかった。主な思考プロセスについては以下のとおりである。

まず、「②児童の実態や単元設定の理由」の検討では、生活や学習上の実態を捉えた上で、課題や身に付けさせたい力を考えていた。単元目標や学習内容の基となる年間指導計画は、それを前提に「①指導体制」を考慮して作成されていた。

次に、「④単元目標」の検討では、「長さ」の単元の基本的な内容の習得を目標に、教員 A のこれまでの指導経験に基づく、児童の実態に応じた目標を大まかにイメージしていた。

次に「⑧単元計画：学習内容・学習活動」の検討では、「⑨本単元と他教科等との関連」も踏まえ、【学習内容・学習活動】が、児童の現在や将来の生活等でどう生かせるか考えていた。また、目標の検討と同様、これまでの指導経験に基づき、児童に応じた指導内容を大まかにイメージし、できる限り高度な内容にも触れさせたいと考えていた。

【学習内容・学習活動】を検討した後は、「⑤単元の評価規準」、個々の「⑥児童の実態と本単元の評価基準」の設定について検討する中で、【単元計画】の具体的な授業構成と各授業の目標と評価を検討していた。

最後に単元や各授業における「⑦教材について」、児童の興味・関心に応じて検討していた。

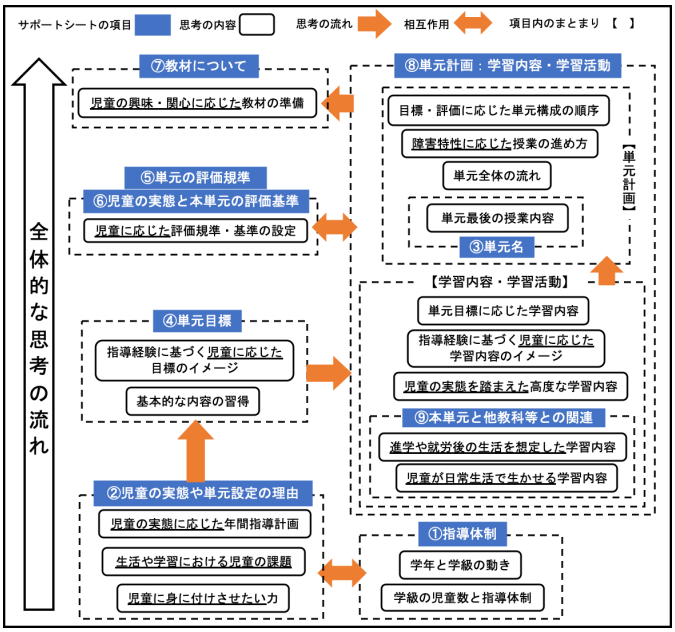


図１　単元計画における思考プロセス

Ⅳ．考察

教員 A の思考プロセスには、児童の生活場面や他の学習場面との関連を踏まえた視点が含まれており、常に児童の実態と照らし合わせながら単元計画を作成していることがわかった。これらは、笹原・山元（2011）による知的障害特別支援学校教員の授業づくりにおける実践的知識の研究と同様の特徴を示しており、知的障害のある児童への指導経験が比較的長い教員は、児童の具体的な生活場面とのつながりや単元に関わる児童の実態を強く意識していることが示唆された。

今後は、ベテラン教員の単元計画時の思考プロセスと内容、また、指導経験との関連について詳細に検討する必要がある。

(HIRANUMA Motoshi, KAMIYAMA Tsutomu, WAKUI Megumi, MURAI Keitaro, YOKOO Shun, SAKAMOTO masayuki)

知的障害特別支援学校における小中高の学びをつなぐ学習内容の検討に関する研究(1)

縦割班を活用した授業づくりと単元評価

○藤澤麻子　平岡千明　佐藤正明　松本裕美　惠羅修吉
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校，学習内容，縦割班

【目的】

特別支援学校新学習指導要領では，障害のある人のライフステージ全体を豊かなものとするために，学校教育段階から将来を見据えた教育活動の充実を図ることが示されている。各学部や各段階，幼稚園や小・中学校とのつながりに留意して，学びの連続性を重視した対応を行うこと，卒業後の視点を大切にしたカリキュラム・マネジメントを計画的・組織的に行い，自立と社会参加に向けた教育の充実につなげることなどが規定されている。

本研究では，特別支援学校卒業後の豊かな生活へとつなぐための小学部・中学部・高等部の学習内容を系統的に整理するにあたって，教員の縦割班を活用した授業づくりや単元評価の有効性について検討することを目的とする。

【方法】

１．対象教科・単元

算数・数学科のうち，量を扱う学習内容を対象とした。算数・数学科の前年度の実践を評価する中で，量感を高めるための学習の必要性が上がり，2019 年 12 月，量を扱う学習内容について，小・中・高の各学部で実践を行った（表 1）。

表１　量を扱う学習内容に関する実践

学部	単元名
小	箱幾つ分の重さかな？～運べる荷物を見付けよう～
中	分けて！量って！ドーン！～クッキーを作ろう～
高	正確な大体～長さ編～

２．手続き

特別支援学校全教員 29 名を各学部の人数が均等になるように 3 班に分けた（以下，縦割班）。授業づくりと単元評価の流れを図 1 に示す。単元で取り上げる学習内容について議論する授業検討会を単元前と単元初期の 2 回（8 月，11 月），研究授業後に授業討議会を 1 回（12 月）実施した。対象学部の授業に対し，下学部の教員からは取り上げる内容の基になる力や取組について，上学部の教員からは発展的な力や取組についての内容を中心に議論するようにした。縦割班で議論した内容を各学部で整理し，単元計画の修正や授業改善，単元の評価に生かせるようにした。一単元の授業検討会，授業討議会の縦割班は同じメンバーとした。単元終了後，全教員を対象に縦割班での授業検討会，授業討議会に関する教員アンケートを実施した。

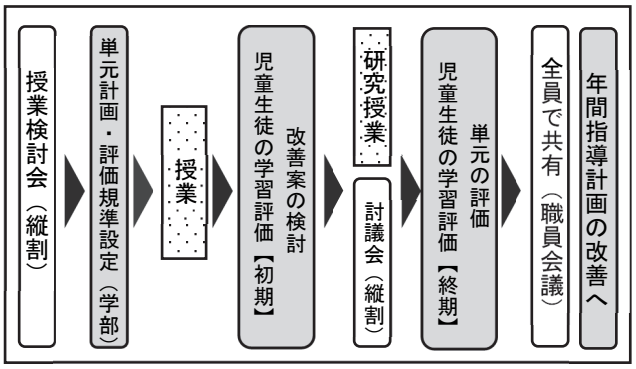


図１　授業づくりと単元評価の流れ

【結果及び考察】

教員アンケートでは，縦割班での授業検討会や授業討議会について，全体の 55%が「とても有意義」，45%が「有意義」な活動だと回答した。

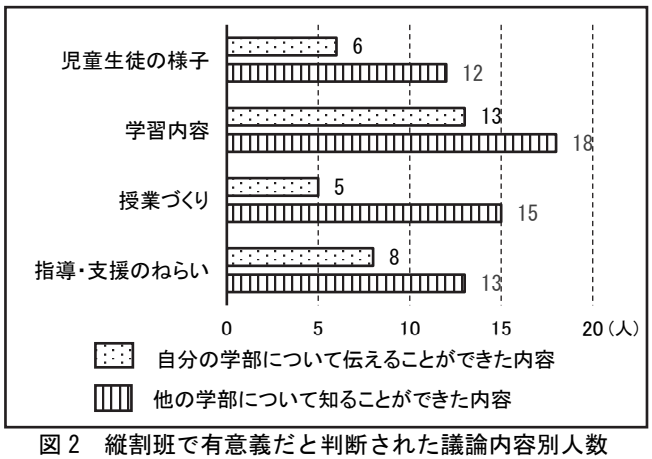


図２　縦割班で有意義だと判断された議論内容別人数

教員アンケートの中で，縦割班で有意義だと判断された議論内容別人数を図 2 に示す。他学部の学習内容や授業づくり，児童生徒の様子などについて知ることができたという意見が多数挙がった。例えば小学部の「重さ」を取り上げた実践では，卒業生が働く福祉施設での上皿天秤を使った作業を参考にした高等部教員の意見を基に，「釣り合う」という感覚を体験的に理解するための活動を設定した。また，どの学部の授業討議会でも，量の感覚を養うためには日常生活とのつながりが重要であると共通理解し，年間指導計画の見直しに反映させる必要があるという単元の評価を行った。授業づくりや単元評価の際に学部を越えた議論をすることは，系統性を意識した意見交流ができ，それぞれの発達段階に応じた学習内容や次の発達段階につなぐための学びの在り方について検討するうえで有効であったと考えられる。アンケートでは，縦割班の活動への改善点も集約することができたので，活動の在り方を整理することで，より系統性を意識した学習内容の検討につながると期待できる。

(FUJISAWA Asako, HIRAOKA Chiaki, SATO Masaaki, MATSUMOTO Yumi, ERA Shukichi)

知的障害特別支援学校における小中高の学びをつなぐ学習内容の検討に関する研究（2）

～知的障害特別支援学校小学部における「ことば・かず」での授業実践を通して～

〇松下圭輔　　平岡千明　　惠羅修吉
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校小学部，算数科，学習内容

【目的】

本校では，「育てたい力」を育成するためのカリキュラム・マネジメントの実現をめざし，小学部・中学部・高等部の教員による縦割班での授業検討会をもとにして，授業計画を立てたり，評価につなげたりして，学習内容や単元計画，年間指導計画の改善に進めている。

本研究では，児童の発達段階を踏まえた上で，日常生活場面や卒業後の社会生活場面で必要と想定される内容を設定した活動を行い，授業実践の経緯から，学習内容の有効性について検討することを目的とした。本実践では，小学部算数科「測定」の「箱幾つ分の重さ」を題材に取り上げた。前年度の年間指導計画の見直しにより，量を扱う学習内容を履修していないことを踏まえて学習内容を設定した。

【方法】

（1）対象児童

小学部 3 年生男子 1 名，4 年生女子 1 名，5 年生男子 1 名（A とする），6 年生男子 2 名・女子 1 名（B とする）の計 6 名を対象とした。児童は，「重い」「軽い」の言語表現を理解しており，生活の中で自然に使っていた。また，シーソー遊びなどを通して軽重の直接比較は理解しているが，予想して確かめてみることや任意単位幾つ分等については未習得であった。学習指導要領では小学部算数科「測定」の主に 2 段階や 3 段階の内容に相当した。

（2）指導期間

X 年 11 月～12 月，1 回 45 分，週 2 回，計 11 時間。

（3）題材の目標について

具体物の重さを予想し，天びんを使って基準量と比べることができる。

（4）授業展開と学習活動設定の工夫

最初は，具体物を実際に両手で持ってみたり運んでみたりして「重い」「軽い」についての学習を行い，二つの具体物の重さの直接比較を行った。これまでの学校生活の中で「重い」「軽い」について特に取り上げてきてはいなかったが，日常生活でできるだけ身近な物を取り上げて学習活動を行った。また，縦割班での検討会より将来役立つであろう「釣り合う」ようになる活動を設定することとした。そして，「箱幾つ分の重さ」について，一単位時間の授業において表 1 に示した 4 つの学習活動の中で形を少しずつ変えながら反復して取り組めるように授業展開を工夫した。

表 1　一単位時間の授業での学習活動

学習活動	内容
①軽重についての基礎学習（集団学習）	電子黒板で既習の学習についての復習をする。
②学習内容を知る（集団学習）	電子黒板で低学年児童が荷物を運べなくて困っている動画を見る。
③荷物の重さを予想する（集団学習）	異なる重さの荷物を実際に持ち，基準をもとに低学年の児童が荷物を持てるかどうか予想する。
④天びんで比べてみる（集団学習）	荷物と釣り合うように大きい天びんに実際に箱を乗せていき，箱幾つ分になるのか比べ，発表する。

（5）支援環境の工夫（環境的支援・支援ツール）

学習活動③では，ホワイトボードの表に「よそう」「もてる」「はかってみて」の絵カードや荷物の写真カードを表示し，該当するときには自分の顔写真カードを貼る活動を取り入れ，視覚的に確認しやすいようにした。また，見た目と実際の重さの違ういろいろな荷物を準備し，自分で荷物を持ってみる体験を重視するようにした。学習活動④では，大きい天びんで実際に箱幾つ分になるのか数値化できるように置いていくようにし，天びんの揺れや動きを実際に目の前で見ることができるようにした。

【結果】

(1)個別の目標の到達度

抽出した 2 名（A，B）について個別の目標到達度の変化を表 2 に示す。

表 2　個別の目標の到達度（始/終は単元開始時と終了時）

	評価規準	始	終
A	箱幾つ分かで予想したり，結果から分かったことを友達や指導者に伝えたりすることができる。	△	◎
B	天びんでつり合わせる方法が分かって，同じ重さにして箱幾つ分か分かる。	×	△

注）［◎：一人で，〇：手がかりを用いて
△：指導者の直接的な支援で，×：できなかった］

(2)「自分の思いや考えを表現する力」を視点とした児童の変容

・学習活動①では，すべての児童が絵や写真を見てどちらが重いのか軽いのかを答えられるようになった。また，絵をもとに「〇が幾つ分」という表現にも慣れた。
・学習活動③では，実際に荷物を自分で持ってみて重さを比較し，的確な予想をすることができるようになった。
・学習活動④では，天びんの動きを見ながらつり合わせることができるようになった。また，箱幾つ分かを発表することができるようになった。

(3)日常生活での変容

毎日の体重測定で，自分の体重が箱幾つ分になるのか知り，驚く様子があった。また，自分のかばんと別のものを持ち，重さを比べて言葉で表現する様子も見られた。

【考察】

縦割班での授業検討会において，卒業後の福祉事業所での作業で天びんを使用した測量の機会が多いとの意見から，天びんを使用する学習内容を取り入れた。本実践では，活動機会設定，支援環境の工夫により，重さを予想したり，天びんで重さをつり合わせたりすることを体験的に習得させることができた。また，場面は限定的ではあるが，日常生活場面においても重さにかかわる状況で，感じた感覚を適切な言葉にして表現することが見られ，学習内容に一定の効果があったと考える。教科別の指導において，日常生活とのつながりを想定して，身近な教材や動きを学習活動に取り入れたことは効果的であったと考える。さらに，日常生活で活かせていけるように工夫するとともに，中学部での普遍単位につなげていけるようにしていきたい。

(MATSUSHITA Keisuke, HIRAOKA Chiaki, ERA Shukichi)

知的障害特別支援学校における小中高の学びをつなぐ学習内容の検討に関する研究（3）

－知的障害特別支援学校中学部における「数学科」での授業実践を通して－

〇松本　裕美　　沼田　類　　武藏　博文
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS:知的障害特別支援学校中学部，数学科，学習内容

【目的】

本校では，「育てたい力」を育成するためのカリキュラム・マネジメントの実現をめざし，小学部・中学部・高等部の教員による縦割班での授業検討会をもとにして，授業計画を立てたり，評価につなげたりして，学習内容や単元計画，年間指導計画の改善につなげている。

本研究では，生徒がこれまでに学習してきた内容を踏まえた上で，日常生活場面や学校行事に取り組む中で必要と想定される内容を設定した活動を行い，授業実践の経緯から，学習内容の有効性について検討することを目的とした。

本実践では，中学部数学科の「変化と関係」の領域において，物を等分する活動を中心課題とした。

【方法】

（1）対象生徒

中学部 1～3 年生男子 5 名，女子 1 名の計 6 名。重さや長さなどの学習に取り組み，正確な計量や計測についての知識，技能は身に付いているが，連続量を見当づけて等分する活動はあまり経験がなく，正確に行うことは難しい。

（2）指導期間

X 年 11 月～X 年 12 月　1 回 45 分　 計 12 時間

（3）指導目標

等分を理解し，全体の量と指定された量から割合を求め，クッキー生地を同じ量に分けることができる。

（4）授業展開の工夫

縦割り検討会で出た「基準の量をもとに考えられるとよい」「効率よく量り取れるようになるとよい」という意見を受け，等分する知識や技能を身に付けることをねらいとした学習を行った。また，活動の見通しをもたせるために，手順をホワイトボードに提示したり，指導者が実際に活動している様子を映した動画を見る活動を取り入れたりすることで，生徒が主体的に活動に取り組めるようにした。クッキー生地を等分する際には，まず，全員でクッキー生地を等分する位置の見当づけを行い，その後，個々の実態に応じた課題を設定することで，自信をもって活動に取り組めるようにした。

題材終了後には，応用として忘年会の鍋作りや給食時に等分する活動を取り入れることで活用を図った。

（5）支援の工夫

一単位時間の授業中，表 1 の 4 つの学習活動を実施した。

表 1　一単位時間の授業での学習活動

学習活動
①本時の活動を確認し，活動の目的を知る
②割合を求めて，ペアで確認する
③クッキー生地を切って計量する
④本時の活動を振り返る

学習活動②

・計算力に個々の差があったため，何等分にするか割合を求める際，減法，除法の 2 通りのワークシートを用意することで，生徒が自分で計算方法を選択し，解決できるようにした。

学習活動③

・ペアで互いに等分する位置を確認して修正したり，切った生地の重さを量って誤差を確認したりして，クッキー生地を等分する位置を見当づける感覚を養われるようにした。

・クッキー生地を等分する位置を自分で確認して調整したり，友達に見てもらったりすることができるように，等分する位置にマグネットを置くようにした。また，全体量を見ながら等分する位置を確かめられるように，2 等分の線が示されたゴムを用意した。

（6）倫理的配慮

研究の目的・内容及び学会での発表については，実施校管理職で構成された校内会議で協議され了解された。

【結果】

（1）評価規準と個の評価

生徒 6 名のうち 3 名を抽出し，指導者で話合いを行い，評価基準を設定した。題材開始時と終了時の授業のビデオを基に 8 名の指導者で評価を行った。評価規準及び評価結果は以下の通りである（表 2）。

表 2　個別の目標の到達度　　単元の開始と終了時

	評価規準	評価 始	評価 終
A 男	等分の位置を見当づけ，必要に応じて道具を使って確認し，等分することができる。	×	◎
E 男	全体量を見ながら，等分の位置を見当づけ，2 等分することができる。	△	◎
F 男	減法，除法から選択して割合を求め，その過程をワークシートを使って友達に説明することができる。	△	◎

注)［◎：一人でできる　〇：手がかりを示されて
　　△：指導者の直接的な支援で　×：難しい］

（2）生徒の変容

・学習活動②では，自分の得意な計算式を選択できるようにすることで，意欲的に，確実に割合を求めることができた。最初，F 男は苦手な除法の計算式で手が止まることがあったが，減法，除法のワークシートから，自分が得意な減法の計算方法を選択することで，進んで正確に計算することができるようになった。

・学習活動③では，繰り返し等分する活動を行うことで，等分の見当づけが正確にできるようになった。E 男は，等分の間隔が徐々に修正され，ほぼ正確に等分することができるようになった。A 男は，マグネットやゴム等の補助具を使うことによって，等分の間隔を覚え，等分の誤差が少なくなった。

・忘年会に向けてのクッキー作りでは，学習した等分の手順やポイントを意識しながら，正確に等分し，同じ大きさのクッキーを作ることができた。

・忘年会の鍋作りで豆腐を等分したり，給食のパンを等分したりするなど，数学科で学習した内容を意欲的に生活で活用しようとする様子が見られた。

【考察】

行事と教科の学習内容をつなげることで，生徒が常に目的を意識しながら活動に取り組む姿が見られた。また，日常生活場面や行事の中で，学習したことを活用する場を設定することで，目標を意識して意欲的に取り組もうとする力を発揮しようとする姿が見られた。以上のことから，本実践で取り上げた学習内容は，有効であったと考える。

(MATSUMOTO Yumi, NUMATA Tomo, MUSASHI Hirohumi)

知的障害特別支援学校における小中高の学びをつなぐ学習内容の検討に関する研究（4）

～知的障害特別支援学校高等部における職業数学科での授業実践を通して～

〇佐藤　正明　　坂井　聡　　西田　智子
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校高等部，職業数学科，学習内容

【目的】

本校では，「育てたい力」を育成するためのカリキュラム・マネジメントの実現をめざし，小学部・中学部・高等部の教員による縦割班での授業検討会をもとにして，授業計画を立てたり，評価につなげたりして，学習内容や単元計画，年間指導計画の改善につなげている。

本研究では，小学部，中学部で学習してきた内容を踏まえた上で，卒業後の社会生活場面を想定した実践的な活動内容を設定した授業を行い，授業実践の経過から，学習内容の有効性について検討することを目的とした。本実践は，本校高等部の学校設定教科である職業数学科の授業として行った。題材は，現場実習の生徒の様子や就労先での卒業生の様子から量感を身に付ける必要性があると考え，「測定」の領域より長さの見当付けについて取り上げた。

【方法】

（１）対象生徒

高等部 1～3 年生男子 4 名，女子 3 名の計 7 名の生徒を教員 2 名で指導した。これまでの学習や経験により，物差しで長さを測ることはできている。またワークシート上で 1cm の基準を示すと，線の長さが何 cm かという問題を，ある程度の精度で解答することができる。しかし，物差しが近くにない状態で 10cm はどれくらいかを手の幅で表現するような問い掛けをすると，20cm くらいの幅で表現してしまう生徒が多い。また自分の身長をもとに人の身長を予想するなど，自分の体を基準として身近な物の長さを予測した経験はほとんどなく，予測した長さと実際の長さの誤差が大きい生徒がほとんどであった。

（２）指導期間

X 年 11 月～X 年 12 月　1 回 45 分　週 1 回　計 8 時間

（３）指導目標について

・自分の体の部位を基準にして大体の長さを捉えることができる。

（４）学習計画

次	内　容	時間数
第1次	体の部位の長さを測ろう	2 時間
第2次	体の部位を基準にして大体の長さを測ろう	2 時間
第3次	身近な物の長さを捉えよう	4 時間

（５）体の部位を基準にして長さを予測する活動の設定

何もない状況で長さをイメージすることは難しいため，手を広げたときの親指から小指までの長さなど，自分の体の部位を基準として利用し，身近な物の長さの予測をする活動を繰り返すことで，長さの感覚の精度を高めるようにした。 活動では，まず，測るときに始点と終点が視覚的に分かりやすく，長さの感覚がつかみやすい，紙テープの長さの予測を行った。その後，普段生徒がよく目にしている身近な具体物の長さを予測する活動や，自分の身長を基準にして対象者の身長を予測する活動を行い，相手の身体的特徴が伝えられるようになるなど，今後の生活に活かしやすい長さの感覚を養うことができるようにした。

（６）体の部位の基準を使うことが難しい長さを予測するための支援の工夫

始めは体の部位の基準だけを使って長さの予測をしていたが，体の部位の基準だけでは測り切れない 10ｃｍ未満の長さを予測することに苦戦する生徒が多かった。そこで，体の部位を基準として使うだけでは測り切れない部分に，目盛りをつけていない 10ｃｍの厚紙をあて，厚紙のどの位置にあるかで長さを予測するようにすることで，10ｃｍ以内での長さの感覚を養うことができるようにした。

（７）倫理的配慮

研究の目的・内容及び学会での発表については，実施校管理職で構成された校内会議で協議され了解された。

【結果】

（１）長さを予測する活動での生徒の正答率の変化

生徒が体の部位を基準にして予測した紙テープや具体物の長さと実際の長さの誤差を授業ごとに記録し，誤差が基準の範囲内に入っていたかどうかで正答率を算出した。正答率の基準として誤差の範囲を，50ｃｍ未満の長さの物は実際の長さの±10%の範囲内とし，50ｃｍ以上の長さの物は±5ｃｍの範囲内とした。以下の表に生徒 7 名全員分の正答率の変化を示した（表１）。

表１　正答率の変化

	単元前期	単元後期
紙テープの長さの予測(6問実施)	51.35%	100%
具体物の長さの予測（4 問実施）	67.85%	85.71%

注）正答率の小数第 3 位以下は切り捨てとした。

（２）授業場面以外での生徒の変容

・農耕班の作業学習で花の苗植えをするときに，60 ㎝位の間隔で植えていくように伝えると，指定した長さに近い体の部位である自分の腕を伸ばして長さを予測し，間隔をとっていくことができた。
・集会の準備で体育館にパイプ椅子を並べていくときに，ほぼ同じ間隔で並べていくことができた。
・窯業班の作業学習で，30ｃｍの幅の板を作業台に置こうとする前に，そのままでは作業台に置くスペースがないと判断して，作業台に置かれたある物を移動して，板を置くスペースを確保することができた。
・少し離れた距離に立っている人の身長を，目測で自分の身長と比べて予測することができた。

【考察】

紙テープの長さを予測する活動と具体物の長さを予測する活動両方で，単元前期と単元後期で生徒の正答率が上昇したことから，体の部位を基準にして長さを予測する活動を繰り返し行うことは，生徒の長さの感覚の精度を高める上で有効であったと考えられる。また，授業以外の場面で生徒が授業で学習した内容を活かして長さの見当付けをする場面が多く見られるようになったことから，授業で養われた長さの感覚を日常生活で活かすことができており，今後も長さの感覚を使う機会を増やすことで生活の質の向上につながることが期待できる。

(SATO Masaaki, SAKAI Satoshi, NISHIDA Tomoko)

学校卒業後の生活に「生きて働く力」を育てる授業づくり

―知的障害のある児童生徒の「金銭の扱い」を題材として―

藤原　彰子
（大阪体育大学教育学部）

KEY WORDS:　知的障害　学校卒業後の生活　金銭の扱い

【目的】

先行研究[1)]において、特別支援学校高等部を卒業した知的障害者とともに生活する家族から、「卒業後の生活に大切であるため、学校でもう少し力を入れて学習してほしかった内容」として「金銭の扱い」が挙げられた。「金銭の扱い」の学習が、新学習指導要領に示される学校卒業後の生活に生きて働く力となるための方策について検討する。

【方法】

先行研究[1)]や国際機能分類（ＩＣＦ）、合理的配慮の提供と学校教育との関連等から見えてくる課題を整理し、知的障害のある児童生徒が学校卒業後の日常生活・社会生活に生きて働く力となる「金銭の扱い」を身に付けるための授業づくりを考察する。

【結果と考察】

１．「金銭の扱い」について

知的障害教育特別支援学校の教育課程では、「生活の中で金銭を活用するための実務的な指導」については、小学部「生活科」で扱うこととなっており、この指導内容が、中学部職業・家庭科の「消費生活・環境」につながる。合わせて算数科・数学科の内容との関連を図ることとされており、文部科学省著作 知的障害者用「さんすう」「数学」の教科書には実務指導として、買い物・両替・自動販売機・こづかい帳・レシート・預金など「お金」に関する学習内容が多く示されている。模擬店や買い物学習等を含め、学校で「お金」を題材とした学習を行う機会は多いと考えられるが、卒業後の生活では「金銭の扱い」に関する困難な状況が生じていることが示唆されている。

２．学習の目標・内容・手だての明確化と本人・保護者との共有について

先行研究[1)]では、家族から「学習の目標等が不明確だった」「指導の手だてや目標、到達度が提示されなかった」「発達の段階に応じた「つけたい力」などがあいまいだった」「学年が変わった時の引継ぎをしっかりしてほしかった」など、学校からの学習内容等の説明が不十分であることを窺わせる記述がみられた。

「何がどのようにできることをめざして、今、何をどのように学ぶのか、そのためにどのように子どもを支援するのか」を本人・保護者に分かりやすく提示して連携を図ることが求められる。特に「金銭の扱い」については、通常の学校生活の中では児童生徒が金銭を扱うことがないため、校内で学習したことをどう実生活につなげて生かしていくかを常に意識しておかなければならない。

３．国際機能分類（ＩＣＦ）をふまえた障害の捉え方及び合理的配慮の提供と学校教育との関連について

国際機能分類（ＩＣＦ）においては、「環境因子等を適切に考慮すること」、合理的配慮では、「学校が必要かつ適当な変更･調整を行うこと」が必要であるといわれている。

学校教育段階にある障害のある児童生徒は成長期にあり、「自立し、社会参加をめざす」ためには「物的・人的・社会的な環境を整えること」と「自分自身が必要となる知識・技能、態度、習慣を身に付けること」をともに大切にしなければならない。また、成長期にある児童生徒の状況は日々変化するため、年齢や障害の状況、特性、心身の発達の段階等を考慮し、指導の目標・内容・方法や時間配分等を適切な評価をふまえて適宜見直していくことが必要である。

これらをふまえ、「金銭の扱い」の授業づくりにおいて、大切にすべき観点を次にあげる。

（１）本人・保護者と教員が、目標の設定や達成に見通しが持てるように、「指導」と「支援」の「全体」と「部分」がわかる視覚的な資料を共有する。（Table. １）

（２）児童生徒の「年齢の軸」や「発達の軸」等を考慮して、設定した目標を達成するために「物的・人的・社会的な環境を整えること」と「必要となる知識・技能、態度、習慣を身に付けること」を合わせて考える。

（３）一つ一つの動作（行動）を一連の動作（行動）となるようにつなげていくことや、人や場所、時間、品物、値段等において児童生徒の「金銭の扱い」が広がるように考えていく。

（４）社会の進展に応じた題材の選定、教材の活用を行う。
（ex. プリペイドカード、セルフレジ、タブレット端末）

（５）実際の生活の場で活用できる力を育てる。

Table. １　生活の中で金銭を活用するための実務的な指導内容及び配慮事項

【金銭の扱い】	【買い物】	【自動販売機等の利用】	配慮事項
（○○と一緒に） □ 金銭を大切に扱う □ 代金を支払う □ 硬貨や紙幣の種類を知る □ 種類ごとに分類したり数えたりする □ 金銭を無駄遣いしない □ ちょっと金銭を保管する □ 金銭の違い値を考える □ 違い値に従って選う	（○○と一緒に） □ 買い物をする □ 物の買い方を知る □ 決まった額の買い物をする □ 目的に合う買い物をする □ 品物を選んでレジまで持っていく □ 店の人に金銭を渡す □ 品物を袋に入れる	（○○と一緒に） □ 自動販売機を使う □ 身近にある自動販売機の種類を知り利用する □ 自動販売機に金銭を入れ、商品を選んでボタンを押し、品物を取り出す	・実際の金銭を使用する ・単に金銭の取扱いだけに終わることなく、その価値や意味を理解する ・体験を通して、金銭を扱うことへの意欲や関心を高め、大切に扱う、丁寧に活用する態度等を身に付ける ・買強感、心理的な抵抗をできるだけ排除し、買い物の楽しさを味わう、自信をもって取り組む ・算数科数学科等の内容との関連を図る ・家庭等と連携する
（○○に援助を求めながら） （できるだけ一人で） □ 実際に金銭を支払う □ 金銭の価値を（体やむ）理解する □ お年玉やお小遣いなど、自分の金銭を財布や貯金箱に大切に保管したり、その使い方を知る	（○○に援助を求めながら） （できるだけ一人で） □ 買い物をする □ 「これ、ください」など買い物に必要な言葉を使う □ 決まった額の買い物をする □ 商品などで品物を選んで買う	（○○に援助を求めながら） （できるだけ一人で） □ 自動販売機に金銭を入れ、商品を選んでボタンを押し、品物を取り出す （おおその使い方を知り、徐々に一人で操作する）	
（自分で） □ 日常生活に金銭が必要なことが分かる □ 金銭の種類ごとに分類して数える □ 必要に応じて両替をする □ 無駄遣いをしない □ 違い値を考えて選う □ 必要に応じて銀行などを活用する	（自分で） □ 目的に応じた買い物をする □ 「売りですか」「○個ください」などの買い物に必要な言葉を使う □ 簡単なおつりの有る買い物をする □ 値札を見て買い物をする □ 商品などでレジの場所が分かり、代金を支払う □ レシートをもらう （一連の活動に取り組む）	（自分で） □ 簡単な自動販売機などを利用する	
□ 商店等で品物を購入する方法や買物かごの扱い方、支払いや釣銭などの受け取りなど買物に係る一連の手順を理解する □ 経または買物や台分が使える物を正しく選ぶ □ 校内の模擬店や自宅でよく利用するお店で（親まれた）品物を購入する （実際的な体験を重視する）			・実際の生活から、「いつ、だれと、どこで、どのような買物をする機会があるのか」を把握し、個々の課題・目標を設定する ・学習を通して用いざされた効果的な支援方法を保護者等と共有し、実際の生活で活用する ・多様書や絵カードなどの視覚教材、タブレット端末等の情報機器等を活用する ・社会の様々な進展に合わせて、生活をしていく上で必要な事柄を取りあげる
□ 同じ物でも品質や価格などに違いがあることを知り、目的に合った物の選び方を知ること、必要な物であるかどうかを考える □ 予算を考えて購入する、家族の人数を考えて適切な数量を選ぶなど、必要で適切な物を無駄なく選んだり、使い切ったりできる □ 使用目的を理解し、予算内の品物を選ぶ □ 電子マネーやプリペイドカードなど現金以外の支払い方について知り、適切に利用する			

＊　特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）平成30年３月 文部科学省を基に作成

知的障害のある児童生徒は、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいが、一度身に付けた知識や技能は、着実に実行されることが多いといわれる。今後も児童生徒の生活経験の積み重ねとなる実際の生活場面に即した授業づくりの検討を進めていきたい。

（文献）

1) 藤原彰子：知的障害のある児童生徒のための社会に開かれた教育課程―学校卒業後の生活に生きて働く学習内容の検討―．大阪体育大学教育学研究, ４ : 59- 77, 2020.
2) 文部科学省:特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）, 2018.

（FUJIWARA　Akiko）

知的障害教育に携わる教師の成長、発達に関する研究

－同僚性と男女差に焦点を当てた分析－

○別府さおり（東京成徳大学応用心理学部）　吉井勘人（山梨大学大学院）　田上幸太（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS:特別支援学校（知的障害）　学び　人間関係

【問題と目的】

近年、教師の大量退職や多忙化等により、教師が学ぶ時間や同僚性を介した学びの確保、自ら学び続けるモチベーションを維持できる環境整備が課題となっている。教師の学びにくさが、教育の根幹である教育観や障害観の形成に影響を及ぼすことが懸念されるが、特別支援教育に携わる教師の学びや成長、発達に関する理論は十分に構築されておらず、なかでも知的障害教育に焦点を当てたものは非常に少ない(別府,2018)。そこで本研究では、特別支援学校(知的障害)勤務経験がある教師を対象とし、知的障害教育の専門性のあり方と教育観、成長、発達の全体像を捉えることを目的とし調査を実施した。

【方法】

2019 年 1 月～8 月に、特別支援学校(知的障害)教諭を対象に質問紙調査を実施した。主な調査項目は、自己研修の機会や方法、困ったことと解決法、重視していること、力量向上に影響を与えたもの等であった。学校を通じて調査協力を依頼し、協力者は回答済み調査用紙の返送または Web アンケートへの回答を行った。研究の趣旨及び倫理的配慮について書面または Web 画面にて説明し、同意書または Web アンケートへの回答完了をもって協力の同意を得た。研究実施にあたり東京成徳大学人文学部・応用心理学部研究倫理審査を受け、承認された。1,953 名から協力を得たうち、回答の中断や不備があったものを除き、1,830 名を分析対象とした。未記入及び不備がある回答は項目ごとに除き、記述統計およびχ^2検定を行った。紙幅の都合上、表 2～4 には有意差が認められた項目のみ掲載した。

【結果と考察】

男性 753 名、女性 1,077 名の年代別の内訳を表 1 に示した。教職経験年数は平均 17.33 年(*SD*=10.79、1～43 年)、特別支援学校(知的障害)勤務年数は平均 10.62 年(*SD*=8.09、1～40 年)であった。

表 1　協力者の年代別人数

年代	男性	女性
20歳代	138	195
30歳代	227	218
40歳代	180	325
50歳代	166	290
60歳代	39	34
無回答	3	15

知的障害教育にやりがいを感じたり自信がもてたりしたことがあった者は1,605名、なかった者は113名であった。

特別支援学校（知的障害）教師になって困ったことや解決が難しいことに直面した経験があった者は 1,786 名、なかった者は 21 名であった。困ったことの解決の要因に男性 84.0%、女性 87.9%が同僚を挙げており(表 2)、同僚性の希薄化が指摘される中、特別支援学校(知的障害)において多くの教師が同僚に支えられた肯定的な経験があることが示された。一方、自己研修の方法のうち「特定の場や会ではないが、同僚と話をする」は男性 44.0%、女性 45.5%と半数に満たず、教師の学びにおける同僚性の課題が示唆された。

表 2　困ったことが解決した要因や、解決に至らないまでも役立ったこと

	回答数(%) 男性	女性	χ^2値
同僚教師からのアドバイスや励まし	619(84.0)	922(87.9)	5.50*
悩みを打ち明け相談できる人の存在	410(55.6)	730(69.6)	35.87**
所属校外で行われる講演や研修会、民間のセミナー、ワークショップ、訓練会等	204(27.7)	343(32.7)	4.91*
学校を離れて行う長期研修	74(10.0)	74(7.1)	4.70*
ひたすら子どもと向き合い指導・支援を行ったこと	334(45.3)	534(50.9)	5.18*
何もなかった	19(2.6)	8(0.8)	8.41**

df = 1、**p<.01、*p<.05　※複数回答可

表 3　知的障害教育を実践する上で重視していること

	回答数(%) 男性	女性	χ^2値
教材研究（教材・教具の作成を含む）	246(33.6)	399(38.6)	4.77*
臨機応変に子どもを指導すること	268(36.6)	322(31.1)	5.00*
子どもと向き合い理解しようとし、気持ちを受け止め尊重すること	390(53.2)	642(62.1)	13.93**
障害の有無や程度にかかわらず、すべての子どもに対等に接すること	126(17.2)	131(12.7)	6.38*
保護者とコミュニケーションをとり、一緒に子どもの成長を見ていくこと	305(41.6)	532(51.5)	16.57**
校内環境整備	65(8.9)	53(5.1)	8.82**
教師としての使命感や熱意、積極的に新しい知識や技術を吸収する姿勢	162(22.1)	166(16.1)	9.60**
同僚との人間関係を構築し、上手に頼りつつ協働する	216(29.5)	375(36.3)	9.09**

df = 1、**p<.01、*p<.05　※上位５つまで選択

表 4　特別支援学校（知的障害）教師としての力量向上に影響を与えたもの

	回答数(%) 男性	女性	χ^2値
子どもの成長や、子どもと思いや気持ちが通じ合ったりしたこと	561(75.1)	896(83.6)	19.34**
保護者と交流し成長の喜びを分かち合ったり、連携がとれたりしたこと	425(56.9)	710(66.2)	15.69**
教材研究	350(46.9)	561(52.3)	4.95*
ティーム・ティーチングを組む教師との意見交換や協力	370(49.5)	620(57.8)	11.71**
自分より経験のある教師からの指導、同僚からのサポートやアドバイス	487(65.2)	795(74.2)	16.26**
学校を離れて行う長期研修	103(13.8)	84(7.8)	16.36**
民間のセミナー、ワークショップ、訓練会等への参加	121(16.2)	227(21.2)	6.66**
職務上の役割の変化（校長・教頭・主任・特別支援教育コーディネーター・研修担当等就任、学校外における職務就任）	259(34.7)	261(24.3)	22.67**
社会問題や政治情勢、教育界の動向	78(10.4)	58(5.4)	15.46**

df = 1、**p<.01、*p<.05　※複数回答可

表 2～4 より、同僚、子ども、保護者に関する項目で女性は男性より割合が高く、女性は男性に比べ人間関係を重視し、得るものも多く人間関係が成長、発達の鍵であることが示唆された。男性は女性より、長期研修、職務上の役割に関する項目において割合が高く(表 2,4)、以前から指摘されているジェンダー的問題(山﨑, 2012)の現存が窺われた。知的障害教育において求められる専門性である領域･教科を合わせた指導や、実態差の大きい集団への指導において男女差は認められず、本研究で示された男女差は特別支援学校(知的障害)勤務経験によるものではなく教師としての成長、発達における差異であることが示唆された。

【文献】

別府さおり(2018)知的障害教育に携わる教師の職能成長に関する検討－ライフコース研究を中心としたレビュー－. 東京成徳大学教職課程年報, 1, 29-37.

山﨑準二(2012)教師の発達と力量形成－続･教師のライフコース研究－. 創風社.

【附記】

本研究は、平成 30 年度東京成徳大学学長裁量経費に基づく活動支援を受けて行われた。

(BEPPU Saori, YOSHII Sadahito, TAGAMI Kouta)

知的障害特別支援学校における教科教育の指導方法の検討(2)

－話し合い活動を取り入れた授業の充実に向けて－

○保坂迪菜　　本多　由香　　武田　篤
（秋田県立比内支援学校かづの校）（秋田県立大曲支援学校）（秋田大学教育文化学部）
KEY WORDS：特別支援学校　教科教育　授業実践

【目的】

知的障害特別支援学校における教科別の指導では，一斉授業の形態で進める際にも児童生徒の障害の程度や学習経験等の違いによる個人差に配慮した個別の対応が求められる。しかし，個人差に対応しながら集団で学習をすすめることは難しいため，ともすれば個別の指導に傾いてしまいやすい。先の報告(保坂ら，2019)では，特別支援学校の教科別の指導で「話し合い活動」を取り入れた授業を行う際に「秋田の探究型授業」を活用できることや，「イメージ化」「外在化」「通訳」といった手立てが有効であることを明らかにした。一方で，生徒間の対話が少ないことや正答にこだわってしまうことなどの課題が挙げられた。そこで本報告では，生徒間で意見を出しやすくすることや正答に縛られずに間違えてもいい状況設定を考慮した授業づくりの在り方について，実践を通して検討することとした。

【対象と方法】

A 特別支援学校の中学部 1～3 年生に在籍する知的な遅れが比較的軽度の学習集団を対象に，数学の授業実践を行った。本授業は，特別支援学校における授業改善に向けた教職大学院の研究のひとつとして，A 特別支援学校から承諾を得て実施した。学習集団は 8 名で，そのうち 6 名は地域の小学校から転入した生徒たちであった。そのため，小学校時代に授業での話し合い活動の経験を持つ生徒も数名いた。授業は，平成 30 年の 10 月と 12 月に行い，1 回目を授業実践 1，2 回目を授業実践 2 とした。いずれの授業も T1（筆頭著者），T2 のチームティーチングで行った。授業終了後には，T1，T2 及び授業を参観した複数の教員で授業の振り返りを行った。

【授業実践 1】

概要：「長さ」を扱う単元で，総時数 9 時間うちの 4 時間目の授業として行った。本時では 1mの「量感」を養うことを目標に，校内の様々な場所でおよそ 1mのものを探し回る活動を行った。生徒間の意見を引き出し，共有しやすくするために 10 ㎝ごとに印を付けた 1mの紙メジャーを準備した。また，すぐに答えが出るものではなく，何度も「試行錯誤する活動」を取り入れることで話合いが促されると仮説を立てた。本時では 1mの予想と実測の繰り返しを「試行錯誤する活動」と捉えた。

実際：授業導入時に測り方のデモンストレーションを行った。1mの紙メジャーで長さが不足した場合にどうしたらよいかを話し合った際には，「定規を足そう」と自分から定規を持ってきた生徒もいた。グループに分かれて，校内の 1mものを探し回る活動では，生徒同士が互いに自分の意見を述べ合う場面が見られた。例えば，あるグループに渡した紙メジャーに，教師のミスから不備があり 10 ㎝ごとに付けた↑印のうち，30 ㎝・60 ㎝・90 ㎝の箇所が抜け落ちていた(図 1，2)。抜け落ちた↑印を飛ばして数えた生徒 A に生徒 B が間違いを伝えようとした(図 3)。この場面から，異なる意見を比較して理解につなげられる力を持っていることがうかがえる。一方で，異なる意見を比較するには根拠を伝える必要があるが，その点に関しては生徒たちだけでは難しいことも分かった。

【授業実践 2】

図 1　正規の紙メジャー

図 2　不備のあった紙メジャー

A「10，20，30，40，50 …」
（↑印がついていない 30 ㎝と 60 ㎝ のところのメモリを飛ばし，
40 ㎝ のメモリを 30 ㎝，70 ㎝ のメモリを 50 ㎝ と読む）
B（数え直す）
A「ちょっと間違ってた！　10，20，30，…」
B「違う！ 違う！ そうじゃなくて細いところ，30 …」
A「あれ？」

図 3　生徒 A と生徒 B の対話場面

概要：授業実践 1 の A と B の対話の場面から，活動が円滑に進むことだけが良いのではなく，どこかに「葛藤」が生まれる場面を用意することでより話し合い活動が引き出されるのではないかと考え，実践 2 で検討することとした。本授業は，単元「長さ」の 9 時間目として，長さの加法を取り扱った。内容は生徒の生活と関連づくよう，自宅の部屋の縦の長さを加法で求める課題とした。生徒の「葛藤」とイメージ化を図る教材として，筆者が自作した部屋の模型と 3 種類の家具の模型を用意した。これまで生徒たちは，実際に定規やメジャーで測定が可能なものを測ってきたが，本時の課題では模型を用いるため，実際に測ることができない。分かっているのは，3 種類の家具の長さとした。この状況設定により，生徒の「葛藤」を引き起こすことを狙った。また，模型を提示し，実際に操作することでイメージの共有化を図ることをねらった。

実際：導入のデモンストレーションでは，部屋の長さが既習同様にメジャーを使う方法では測れないことに気づいた。全員で模型を実際に触ったり動かしたりしながら話し合いを進めた。しばらくして，ある生徒が「わかった！家具を端に並べて足せばいいんだ！」とひらめいた。そこから生徒たちは家具の模型を端に合わせて並べ、部屋の縦の長さにちょうどはまることに気づいた。提示された家具の実寸値から長さを足し算し，課題解決につなげることができた。

【考察】

今回の授業実践を通して，「葛藤」は発達の最近接領域を刺激し，生徒の学習意欲の向上や学びの深まりに有効に作用したと考えられた。また知的な遅れがある場合には，言語活動中心の話し合いだけでは，お互いの考えを理解し合うことが難しい。そこで実際に繰り返し行うことのできる「試行錯誤する活動」を授業に組み入れことで，イメージの共有化が図られ，言葉だけでは説明できない部分もお互いに理解し合えることにつながった。以上から，課題解決の意欲を「葛藤」により刺激し，かつ生徒同士の考えを共有しやすくする為に先の報告で明らかにした手立てや「試行錯誤する活動」を取り入れることで，知的障害児であっても話し合い活動を取り入れた指導が「足場かけ（scaffolding）」として機能し，有効な指導方法となることが確認された。　(HOSAKA Fumina, TAKEDA Atsushi)

知的障害特別支援学校のカリキュラムにおける教科等を合わせた指導の実態と効果に関する調査

○細川かおり[1)]　橋本創一[2)]　李受眞[2)]　山口遼[2)]　渡邉貴裕[3)]　尾高邦生[3)]　熊谷亮[4)]　杉岡千宏[4)]　霜田浩信[5)]
（千葉大学教育学部[1)]）（東京学芸大学[2)]）（順天堂大学[3)]）（福岡教育大学[4)]）（群馬大学[5)]）
KEY WORDS:　知的障害特別支援学校　教科等を合わせた指導　カリキュラム

Ⅰ．問題と目的

新学習指導要領では、知的障害における「教科」が小学校との連続性を意識した形で内容、量ともに増え、連続性の観点からも教科別の指導が求められている。一方教科等を合わせた指導は、従来から知的障害を対象とした指導として取り組まれてきたが、昨今の流れの中で、教科領域を合わせた指導ではなく教科領域別指導をすべきでではないか、教科等を合わせた指導をする効果はどこにあるのかなども聞かれる。そこで本研究では、全国の知的障害特別支援学校を対象に教科等を合わせた指導の実施の実態や効果について調査した。

Ⅱ．方法

１．対象：全国の知的障害特別支援学校に 831 校に調査用紙を配布し、郵送にて回収した。2019 年 8 月実施した。有効回答数は 160 校（19.3%）であった。各学部主事・主任・教務の先生に回答してもらった。回答者の所属部は小学部 53 人（33.1%）、中学部 47 人(29.4%)、高等部 58 人(32.3%)、未記入 2（1.3%）であった。経験年数は、10~19 年 32 人(20.0%)、20~29 年 70 人(43.8%)、30~39 人 54 人(33.8%)、40 年以上 1 人(0.6%)、未記入 3 名であった。

２．調査内容：「知的障害特別支援学校のカリキュラムと様々な指導に関する調査」のうち、教科等を合わせた指導に関する 4 項目について分析した。

３．倫理的配慮：依頼状にてプライバシーに関する配慮、調査用紙の管理及び公開等について説明し、調査用紙の返送をもって承諾とした。

Ⅲ．結果と考察

１．「生活単元学習」「遊びの指導」をどの程度おこなっているか

「生活単元学習」「遊びの指導」を「行っていない」は 21 校（13.1%）であり、142 校（88.8%）では何らかの形で行っていた。その扱いで最も多かったのは「国語，算数など教科と同じように時間割の中に位置づけて行っている」であり、111 校（69.4%）であった。「教育課程の中心に位置づけている」は 23（14.4%）であり少なかった。教科等を合わせた指導の内容は、小学部ではお祭りランドで遊ぼう、ルールのある遊び、感覚遊びなどの遊びの指導や行事や校外学習、野菜をつくる、なつまつり、劇などの内容があった。高等部は行事や修学旅行、地域を知ろう、健康について考えようなどがあった。

２．ねらいをどのように設定しているか

『「単元や題材の活動」から設定している』が最も多かった（85 校、53.1%）。ついで「各教科別の指導の目標」であった（36 校、22.5%）。

３．「教科別指導」の主な学習体制

「教科ごとに単元・題材を設定して，集団で行う一斉指導が中心」が最も多く 84 校（52.5%）であった。次いで「個別での指導と，単元・題材を設定した一斉指導がほぼ半分ずつである」が 44 校（27.5%）、「個別で指導する形態が中心である」が（30 校、18.8%）であった。「教科ごとに単元・題材を設定して，集団で行う一斉指導が中心」は高等部になるほど多くなる傾向にあった。

４．「教科領域を合わせた指導」と「教科領域別の指導」について「期待される効果」「実践上の課題」

２つの指導について 17 項目を「1　そう思う」から「5　あまり思わない」で評価してもらった。160 校のうち欠損値がない 139 校について平均値を求めた（Table1）。「ねらいの明確化が難しい」「実践の個別評価が難しい」「個別対応が難しい」「授業の構想、計画が難しい」「集団活動における個別化が難しい」は教科等を合わせた指導に多く、「教師主導の授業になりがちである」「授業でアクティブラーニングを実践することが難しい」は教科領域別指導の方が高い傾向にあった。また「達成感を味わえる」「生活に必要な知識技能が身につく」「自尊感情があがる」「協力・協働してやろうとする態度が身につく」「人とかかわる力などの社会性が身につく」は「教科等を合わせた指導」が高い傾向にあった。「学ぶ意欲や態度が身に付く」「自ら思考したり判断する力が身に付く」は両者ともあまり変わらなかった。

５．教科領域を合わせた指導」「教科領域別の指導」の教育課程における位置づけについて、今後どのようにしていきたいか

「今後とも合わせた指導を行っていきたい」が 60 校（37.5%）、「そうした意見交換はない」が 52 校（32.5%）、「教科領域別指導を重点化したい」が 13 校（8.1%）であった。

Ⅳ．考察

９割近い学校でなんらかの形で教科等を合わせた指導を行っていた。その内容については、小学部、中学部、高等部と各部によって異なり児童生徒の年齢にあわせた内容と考えられた。合わせた指導の期待できる効果については、達成感が味わえる、社会性や自尊感情が育つことや、生活に活かせる知識・技能が身につくことが期待されるが、個別の対応の難しさが指摘された。全体として教科等合わせた指導は知的障害の障害特性を考慮すると、教育効果が高いと捉えられていると考えられる。

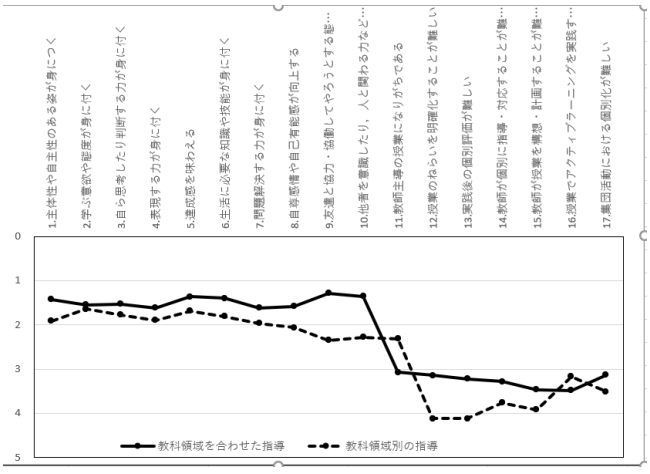


Table　1　「期待される効果」と「実践上の課題」

(HOSOKAWA Kaor, Hashimoto Soichi, Lee Sujin, Yamaguchi Ryou, Watanabe Takahiro, Odaka Kunio, Kumagai Ryou, Sugioka Chihiro, Shimoda Hironobu)

知的障害児における視空間性短期記憶に関する検討

○細川美由紀　　荒井亜美
（茨城大学教育学部）（茨城県立水戸飯富特別支援学校）
KEY WORDS: 短期記憶　視空間

Ⅰ．目的

知的障害児における視空間性短期記憶に関する報告はこれまでにいくつかなされているものの，比較的その数は少ない(大井ら，2015)。また，知的障害児及び知的障害児と精神年齢を一致させた定型発達児に対してコルシブロック課題を実施し，知的障害児が定型発達児よりも低い成績を示すこともあれば同等の成績を示すこともあるなど，結果が混在している(e.g., Henry and Winfield；2010)。また，上岡・松村(2000)は知的障害児及び精神年齢を一致させた定型発達児を対象に，色やサイズなどの手掛かりのある箱に人形を隠し，対象者が手掛かりを利用して人形を見つけられるか調べる課題を実施した。その結果，精神年齢 2 歳代から色を手掛かりとして課題を遂行することが示された。このことから，色は知的障害児にとって視覚的手掛かりとしてわかりやすい可能性があり，知的障害児における視空間性短期記憶課題においても，色のような視覚的刺激が記銘の手掛かりになると考えた。

そこで本研究では，知的障害児における視空間性短期記憶の特徴，ならびに視覚的手掛かりが視空間性短期記憶に与える影響について検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 対象：A 特別支援学校に在籍する知的障害児 10 名(男児 7 名, 女児 3 名;平均 CA 15 歳 7 カ月, 平均 MA8 歳 8 カ月)。統制群として B 小学校に通う小学 1 年生 32 名(男児 15 名, 女児 17 名；平均 CA 7 歳 1 カ月), 3 年生 29 名(男児 14 名, 女児 15 名：；平均 CA 9 歳 2 カ月),および大学生 10 名(全員女性：平均 CA22 歳 2 カ月)。なお，本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認を得て実施された（許可番号：19P2400)。2. 課題：コルシブロック課題を実施。対象者には配置された 9 個のブロックのうち，調査者がひっくり返したブロックの位置と順番を指さしで再生するように教示。課題は，ブロックに色が付されていないノーマル条件とブロックの底面が赤色で着色されている色条件の 2 条件を実施。各課題とも 2 系列の再生から開始し，正解の場合には 3 系列の問題を実施。最初の試行で不正解の場合は，同じ系列で別の問題を再度実施し，2 問とも不正解の場合は課題終了とした。3. 分析：各条件における合計スコア及び最大スパンを算出し，分析の対象とした。

Ⅲ．結果及び考察

1. 知的障害児における視空間性短期記憶の特徴：小学 1 年生群及び 3 年生群，大学生群，知的障害児群間における合計スコアの平均値ついて条件ごとに 1 要因分散分析を行ったところ，群間の主効果が有意であった(ノーマル条件：$F(3,46)=36.84, p<.001$，色条件:$F(3,46)=13.80, p<.001$)。そこで LSD 法による多重比較を実施したところ，ノーマル条件，色条件ともに知的障害児群の合計スコアは小学 1 年生群と有意な差はなく，小学 3 年生群（ノーマル条件 $p<.01$；色条件 $p<.05$）及び大学生群（ノーマル条件及び色条件 $p<.001$）に比べ有意に低かった(図参照)。また，このような傾向は最大スパンの平均においても同様であった。以上のことから，知的障害児における視空間性短期記憶容量は，期待される知的水準よりも下回る傾向にあることが示唆された。しかし，知的障害児における個別得点では，MA を一致させた定型発達児よりも低い成績を示す対象児もいれば，MA を一致させた定型発達児と同等の成績を示す対象児もおり，ばらつきが認められた。この結果から，知的障害児においては認知能力に偏りがあり，視空間性短期記憶に弱さがある対象児もいるが，MA 相当の視空間性短期記憶能力を備えている対象児もいることが推察された。

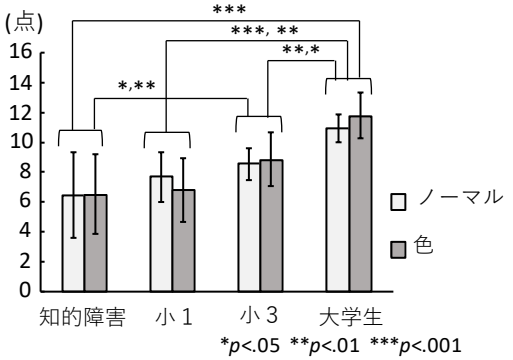


図　各課題条件の合計スコア平均

2. 知的障害児の視空間性短期記憶における視覚的手掛かりの影響：知的障害児群の合計スコアにおいて，ノーマル条件・色条件共に有意な差は認められず(図参照)，最大スパンにおいても同様の結果であった。また，知的障害児の個別得点においては，条件間で成績に差がない対象児，ノーマル条件の成績が高い対象児，色条件の成績が高い対象児が存在し，その傾向にばらつきが認められた。一方，課題で用いた記憶方略について，MA と同等の成績を示した対象児は「番号で覚えた」,「ブロックを目で追って，つないで覚えた」と述べていた。また別の対象児は，記憶方略について尋ねた際，ブロック同士をつなぐジェスチャーをしており，軌跡をたどって覚えたことが伺えた。その他「音で覚えた」,「心の中でブロックの数を数え，その数と自分で指さしをする数を合わせた」と述べていた対象児もいた。以上のことから，視空間性短期記憶の保持並びに再生においては，色のような視覚的手掛かりよりも音声化や軌跡をたどるといった方略が有効であることが示唆された。

(HOSOKAWA Miyuki, ARAI Ami)

小学校特別支援学級に在籍する児童を対象とした「招く交流」に関する実践的検討（その 1）

～実施方法の可能性～

○細谷一博　　宮野　希
（北海道教育大学教育学部函館校）（北海道教育大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:小学校特別支援学級　招く交流　実践的検討

Ⅰ．問題と目的

文部科学省(2012)は，共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向けて，同じ場で共に学ぶことを追求するとともに，障害理解の推進や地域での生活基盤の形成に向けて，交流及び共同学習の推進の必要性を述べている。細谷(2011)は小学校特別支援学級児童の教科交流を取り上げ，交流学習への参加の様子を整理した結果，通常学級での教科交流に意欲的に取り組む様子が見られたことを報告している。その反面，通常学級での学習に意欲的に参加することが難しい児童の存在が指摘されている(篠崎・東大森・浜島，1982；溝上，1990；岡島・関戸，2000)。現在，交流及び共同学習が高い割合で実施されている現状(細谷，2019)を踏まえると，意欲的に参加することが難しい児童が少なからずいることが予想される。しかし，これまでの交流及び共同学習の研究において，児童生徒の参加意欲や参加方法については取り上げられてこなかった。そこで近年になり，特別支援学級に在籍する児童生徒が，意欲的に交流及び共同学習に参加できる方法の一つとして「招く交流」の可能性が指摘されている(遠藤・佐藤, 2011；星野・佐藤, 2012；田村・川合, 2018)。しかしながら，招く交流の効果や具体的な方法論については確立されていないため，特別支援学級が主催する招く交流の方法を確立する必要がある。そこで本研究では，小学校特別支援学級での活動に，通常学級の児童を招く交流及び共同学習の新しい実施方法を探った。

Ⅱ．対象児童

小学校の知的障害特別支援学級に在籍する 4 年生の女児 1 名(A 児)である。A 児は国語と算数以外は通常学級で学習しているが，その際には自ら他者に話しかける様子は見られず，声を掛けられても反応しない時がある。また，困った際には，付き添いを行った特別支援学級担任に頼りきりになる様子が見られた。

Ⅲ．方法

本報告は，活動Ⅰと活動Ⅱの合計 6 回の結果である。招く交流は，休み時間を利用し，特別支援学級で実施した。特別支援学級担任及び筆者らは活動の様子を観察・記録した。

１．活動内容の決定

活動Ⅰでは,A 児が自立活動で実施していた「プラ板制作」を筆者らが提案し，活動Ⅱでは筆者らが提案した 4 つの遊びの中から， A 児が 1 つ決定し行った。いずれの活動も A 児には役割(挨拶係, 説明係)が与えられ，招待する通常学級の児童も A 児自身が決めることとした。

２．A 児に対するアンケートの実施

A 児を対象に活動Ⅰの実施前，活動Ⅰと活動Ⅱの間，活動Ⅱの終了後にアンケートを実施した。具体的には「特別支援学級生徒の通常学級生徒に対する意識調査(文部科学省,2012)」を参考に，全 10 項目の質問に対して 3 段階で回答を求めた。その結果を表 1 に示す。A 児の交流学習への意識や，通常学級児童に対する意識は肯定的である一方で，自分から話しかけることは難しい様子が見られた。しかし，回数を重ねても，交流学習や学習活動に対して肯定的であったことから，交流を継続しても問題はないと判断した。

表1　特別支援学級児童の事前・中間・事後アンケート結果

No.	質問項目	事前	中間	事後
1	特別支援学級だけで勉強したい※	○	×	○
2	○年○組に1人でいると緊張する※	×	○	△
3	○年○組で1人で友達に話しかけにいくのはいやだ※	×	×	△
4	○年○組のみんなと一緒に勉強したい	○	△	○
5	○年○組の友達が困っていたら手伝うことができる	△	×	△
6	○年○組のみんなと友達になりたい	○	△	○
7	○年○組のみんながたんぽぽに来たときは緊張しない	×	○	△
8	○年○組のみんながたんぽぽに来たら嬉しい	○	○	△
9	○年○組のみんなと一緒に遊びたい	○	○	○
10	○年○組の教室に行って勉強するのは嬉しい	○	○	○

注1）評価基準　○(はい)　△(どちらでもない)　×(いいえ)
注2）※は逆転項目を示す
注3）○年○組はA児が交流を行っている通常学級を示す

３．A 児に対する事前・事後指導の実施

事前指導では，招く交流の実施に向けて，A 児と一緒に目標の確認を行い，事後指導では，自ら設定した目標に対する振り返りを行った。その結果を表 2 に示す。活動Ⅰでは，目標に対してしっかりとした振り返りを行うことができていた。また，活動Ⅱでは，活動Ⅰよりも目標が具体的になってきており，概ね目標を達成することができたことを読み取ることができる。

表2　事前指導及び事後指導におけるA児の結果

		事前指導（目標設定）	事後指導（振り返り）
【活動Ⅰ】	第1回目	「おともだちにつくりかたをせつめいする」	「きんちょうした」「むずかしかった」
	第2回目	「たのしくやる」 「せつめいのいいかたをわかりやすくいう」	「『プラ板の作り方』の説明がうまくできなかったから，次は立って先生といっしょにせつめいする。みんなに聞こえる声で」
	第3回目	「説明の言いかたをすわっていう」	「活動が楽しくできた」
【活動Ⅱ】	第4回目	「終わりのあいさつをがんばる。大きいこえでいう」	「ひとりで(あいさつを)いうことができた」「活どうが楽しくできた。ふうせんバレーがたのしかった」
	第5回目	「はじめのあいさつを大きい声でいう」	「(あいさつが)うまくできた。たのしかった。くろひげいっぱいできた」
	第6回目	「遊びを決める。せつめいを大きい声でする」	「大きい声であいさつすることができた。あそびかたができた。おはじきができた」

Ⅳ．考察

本研究の経過から，小学校特別支援学級に在籍している児童においても，活動内容や招待する友達を自分で決める手続きは，招く交流を実施する上で必要な手続きであることが分かった。さらに，活動前・活動間・活動後に児童の意見を聴取することや，事前指導での目標設定，事後指導での振り返りを行うことは，自分の学習活動を振り返る機会をもつことになり，意欲的に取り組むための契機になったと言える。今後の課題として，本研究で実施した招く交流は，休み時間での取組みであったことから，教育課程への位置づけや招待する友達の拡大などを検討する必要がある。

(HOSOYA Kazuhiro and MIYANO Nozomi)

小学校特別支援学級に在籍する児童を対象とした「招く交流」に関する実践的検討（その 2）

～実施における効果～

○宮野希　　細谷一博
（北海道教育大学大学院教育学研究科）（北海道教育大学教育学部函館校）

KEY WORDS:小学校特別支援学級　招く交流　実践的検討

Ⅰ．問題と目的

文部科学省(2012)は，共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向けて，同じ場で共に学ぶことを追求するとともに，障害理解の推進や地域での生活基盤の形成に向けて，交流及び共同学習の推進の必要性を述べている。しかしながら交流及び共同学習を進める上で，通常学級での学習に意欲的に参加することが難しい児童の存在が指摘されている(篠崎・東大森・浜島，1982；溝上，1990；岡島・関戸，2000)。現在，交流及び共同学習が高い割合で実施されている現状(細谷，2019)を踏まえると，意欲的に参加することが難しい児童が少なからずいることが予想される。しかし，これまでの交流及び共同学習の研究において，児童生徒の参加意欲や参加方法については取り上げられてこなかった。そこで近年になり，特別支援学級に在籍する児童生徒が，意欲的に交流及び共同学習に参加できる方法の一つとして「招く交流」の可能性が指摘されている(遠藤・佐藤，2011；星野・佐藤，2012；田村・川合，2018)。しかしながら，招く交流の効果や具体的な方法論については確立されていないため，招く交流が特別支援学級児童にもたらす効果について明らかにする必要がある。そこで本研究では，小学校特別支援学級児童を対象に，通常学級児童を特別支援学級に招く交流の効果を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

小学校の知的障害特別支援学級に在籍する 4 年生の女児 1 名(A 児)を対象に，活動Ⅰと活動Ⅱの合計 6 回招く交流を実施し，活動実施前後に通常学級担任に A 児の通常学級での様子を評価してもらい，特別支援学級担任及び筆者は活動の様子を観察・記録した。さらに，筆者と院生 1 名で A 児の活動中のコミュニケーション行動回数をビデオ分析した。

Ⅲ．結果

1．通常学級担任事前事後アンケート（表 1）

招く交流実施後の A 児は特定の友達と仲良くしたり，通常学級担任に話しかけることが増え，人への働きかけが増えてきた。また，休み時間に交流級先の通常学級児童と遊ぶようになり，一緒に会話をする様子が多くみられるようになった。このことから，招く交流実施前に比べて実施後には，交流時に積極的に自ら周囲とかかわりをもつようになってきたことがわかる。

2．コミュニケーション行動水準の頻度（表 2）

A 児は，招く交流を実施するごとにコミュニケーション行動の頻度が増えていった。特に「コミュニケーション（表出）」について，活動Ⅰでは，緊張や不安がありコミュニケーション行動スキルを発揮することができなかったが，活動Ⅱでは活動に慣れてきたため，コミュニケーション行動スキルを十分に発揮していく様子が見られた。また，感情の表現も増え，A 児が活動に楽しんで参加していることが読み取れる。

表1 通常学級担任事前事後評価

		評価項目	事前	事後
①人への働きかけ	1	自分から通常学級児童に話しかける	2	2
	2	自分から通常学級担任に話しかける	1	3
	3	休み時間に通常学級児童と一緒に遊ぶ	2	3
	4	自分の思いや意見を言葉で表現して伝える	2	2
	5	自分の思いや意見を言語以外の方法(表情・身振り 特別支援学級担任の補助があって)で表現して伝える	2	2
②友達との関係	6	通常学級のみんなと仲良くしている	3	4
	7	通常学級の特定の友達と仲良くしている	2	4
	8	1人でぽつんとしている※	5	4
	9	友達からの言葉掛けで一緒に行動できる	3	4
	10	友達がしていることに関心を持っている	3	3
	11	友達を励ましたり手伝うなど周りの様子を見て行動できる	2	2

注1)評価基準「全くできない(しない):1点」～「よくできる(する):5点」
注2)※は逆転項目を示す

表2 コミュニケーション行動水準の頻度

水準	項目	#1	#2	#3	#4	#5	#6
1. コミュニケーション(受容)	○言語による単純な受諾	0	2	1	0	2	0
	○言語による発展的な受諾	0	0	0	0	1	1
	○非言語	2	2	3	1	2	2
2. コミュニケーション(表出)	○言語による自発的な関わり	3	2	0	0	11	16
	○言語による受身的な関わり	2	2	0	0	0	5
	○言語によるおとなを介しての関わり	2	2	4	3	6	4
	○非言語	1	0	1	1	1	0
3. 感情の表現	○言語	3	1	0	8	7	0
	○非言語	2	5	1	2	1	1
4. 働きかけることに対する態度	○積極的に働きかける	2	0	0	1	2	4
	○消極的だが働きかける	0	0	0	1	0	0
	○おとなを介して働きかける	1	0	0	0	0	0

表3 特別支援学級担任及び筆者による自由記述

	特別支援学級担任	支援者
活動Ⅰ（#2）	「ひさしぶりで嬉しくて照れ照れ」	「A児楽しそう」 「イニシアチブ取れていない」 「一人で作業している様子」 「通常学級児童お世話役になってしまう」
活動Ⅱ（#5）	（挨拶の号令係について） 「遊びが始まる前『言えるかもしれない』 『誰もいないと言えるんだけどなぁ』」 「安心して行えている」	「友達を意識して活動できていた」 「友達の方を見て笑う」 「通常学級児童が見本になっていた」

3．特別支援学級担任及び筆者による自由記述（表 3）

活動Ⅰでは，活動の中で自分の順番が回ってこない間，よそ見をしたり別なことをしていたが，活動Ⅱになると通常学級児童とおしゃべりをして笑い合う様子が見られた。さらに，5 回目の招く交流実施後に，次に行う活動内容を筆者に提案してきたことから，A 児自身も招く交流へ意欲的に参加する姿が見られた。これらの様子から A 児は，招く交流を行っていく中で一緒に活動している通常学級児童のことを徐々に意識するようになった。

Ⅴ．考察

本研究の結果から，「招く交流」を実施することで特別支援学級児童のコミュニケーション行動スキルの発揮に効果が見られ，休み時間の過ごし方においても通常学級児童と積極的に関わるなどの変容が見られた。今後の課題として，招く交流は特別支援学級が主体となって行うことができるため，特別支援学級児童がイニシアチブをとって活動を進めるための具体的な支援方法や特別支援学級児童の活動意欲に関する評価項目の作成と妥当性の検討が必要である。

(MIYANO Nozomi　HOSOYA Kazuhiro)

特別支援学校における就学支援に関する調査研究

就学支援担当教師−１年生担任教師の違いに注目して

〇堀江俊丞　　真鍋健
（千葉大学教育学研究科）　　（千葉大学教育学部）

KEY WORDS：就学支援、特別支援学校、就学支援担当教師と１年生担任教師

１．問題と目的

平成 29 年度に告示された特別支援学校新学習指導要領では幼児期を含めた学校段階間や学部段階間の接続が求められたことから、今後さらに特別支援学校へ就学する児童への就学支援が重要になると考えられる。しかし、特別支援学校の就学支援に関する研究は少なく、特別支援学校教師がどのような就学支援を行なっているかを明らかにした研究はない。おそらく特別支援学校の高い専門性の元、各学校の自助努力で陰ながら処理されていると考えられるが、スムーズな就学支援を目指す上で教師の苦労や思いを蔑ろにすることはできない。また、特別支援学校では就学支援を取りまとめる就学支援担当教師の存在があると考えられるが、就学支援担当教師に焦点を当てた研究は見られない。

そこで本研究では、特別支援学校の就学支援における就学支援担当教師と担任教師の対応と思いを明らかにすることを目的とする。

２．方法

予備的調査を基に質問紙を作成し、知的障害特別支援学校 60 校、肢体不自由特別支援学校 18 校、複数障害種特別支援学校 9 校の就学支援担当教師と担任教師に分けてそれぞれ配布した（配布時期：2020 年 11/25〜12/25 まで）。回収率は就学支援担当教師が 43 校（49%）、担任教師 41 校（47%）であった。なお、配布時に本研究の目的を説明し、報告に関する同意を得た。質問紙の内容を表１にまとめる。

質問紙内容（表１）

対象	内容
就学支援担当教師	就学支援担当教師について、子どもへの支援、保護者への支援、学びの接続、就学支援の課題
担任教師	子どもへの支援、保護者への支援、学びの接続、就学支援の課題

３．結果と考察

①就学支援担当教師について

就学支援担当教師について質問を行った。結果の一部として、就学支援担当教師の指名状況を記載する（Fig1）。ほとんどの学校で就学支援担当の教員が指名されており、特別支援学校では就学支援全体を担当する就学支援担当教員の存在があることがわかった。また、就学支援担当教師を指名していないと回答した学校は、児童数が少なく規模の小さい学校であったため、特別支援学校コーディネーター等が就学支援担当の役割を担っていた。

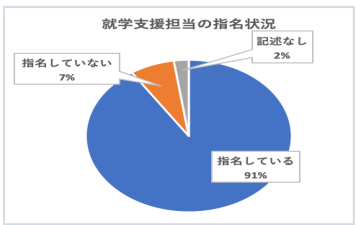


Fig1：就学支援担当教師の指名状況

②就学支援担当教師と担任教師の比較

それぞれの回答結果を就学支援担当教師と担任教師で比較した。結果の一部を記載する。「引き継ぎの際に重要だと思う子どもと保護者の情報」（Fig2）の比較結果は就学支援担当教師、担任教師共に引き継ぎの際に求める子ども・保護者の情報に大きな差は見られなかった。就学支援担当教師と担任教師の「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿の理解」についての比較結果（Fig3）では、就学支援担当教師の方が担任教師よりも「内容について知っている」と回答する割合が高く、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」について理解していることがわかった。また、A 学校では就学支援担当教師と担任教師の間で特に大きな回答の差が見られた（Fig4）。このように同じ学校内であっても、就学支援担当教師と担任教師の間で就学支援に対する理解の差が見られることがわかった。

	就学支援担当教師	一年生担任教師
子どもの情報	1位：子どもの苦手なこと・嫌いなことについて ：子どもの興味・関心について 2位：子どもの得意なこと・好きなことについて ：子どもの日常生活（食事や排泄等）について	1位：子どもの日常生活（食事や排泄等）について 2位：子どもの得意なこと・好きなことについて 2位：子どもの興味・関心について
保護者の情報	1位：保護者の学校に対する意見や要望について 2位：保護者の子育て方針について 3位：保護者の教育方針について	1位：保護者の学校に対する意見や要望について 2位：保護者の子育て方針について 3位：保護者の教育方針について

Fig2：引き継ぎの際に重要だと思う子どもと保護者の情報の比較

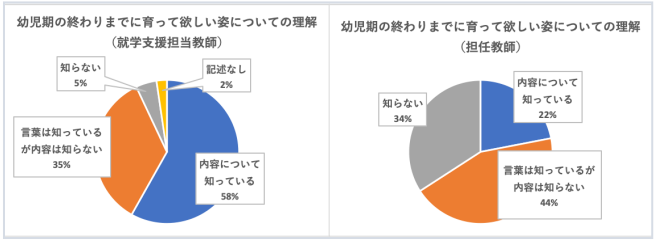


Fig3：幼児期の終わりまでに育って欲しい姿の理解

	「学習指導要領について」について	指導要領を意識した指導について
就学支援担当教師	ほとんどの教員に理解されている	意識した指導が行われている
教師担任	知らなかった	どちらかといえば意識した指導は行われていない

Fig4：A 学校の就学支援担当教師と担任教師の回答

４．総合考察

今回、多くの特別支援学校の就学支援において就学支援を取りまとめる存在である就学支援担当教師の存在があることが明らかになった。特別支援学校では、就学支援担当教師と担任教師が協力して就学支援を進めていると考えられる。また、就学支援担当教師と担任教師の間で就学支援において求める情報について大きな差は見られなかった。

一方で、「学習指導要領の理解状況」については就学支援担当教師と担任教師の間で認識の差が見られる学校が複数あった。確かに就学支援全体を取りまとめる就学支援担当教師と実際に子どもの指導を行う担任教師の就学支援における役割は微妙に異なっているが、同じ学校内の教員間で学習指導要領の理解について差があると充実した就学支援を阻害することにもつながりかねない。今後は、就学支援担当教師と担任教師の就学支援についてのとらえの違いや異なる視点をより詳細に明らかにすることが求められる。

付記：本研究は科研費 18K13210 の助成を受けたものである
(HORIE Shunsuke, MANABE Ken)

児童生徒の「考え」を促す授業改善の検討

～教師の発問に着目した「授業のシナリオづくり」の教育実践から～

○本多由香　　武田 篤
（秋田県立大曲支援学校）（秋田大学教育文化学部）
KEY WORDS：特別支援学校　教育実践　授業改善

Ⅰ　目的

知的特別支援学校のA校では,これまで授業づくりの充実に向け，毎年教師全員が授業を提示する取組を積み重ねていている。このような中で，昨年度は児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた指導の手立てに焦点を当てた。具体的には，児童生徒が自ら考えることを促す授業のかなめとして，教師の「発問」のあり方に着目した。教師の発問の仕方によって，児童生徒の考えるきっかけや考えの方向付け，考えの深まりや広がりといったものが大きく左右される。そこで，1単位時間の「教師の発問」と「児童生徒の予想される反応」を前もって書き出した「授業のシナリオ」を作成したうえで，授業を実施した。本研究では，A校での「授業のシナリオ」を活用した授業づくりの成果と課題について検討することとした。

Ⅱ　教育実践

「授業のシナリオづくり」の概要

「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善は，なによりも教師主導の授業になり過ぎないように，児童生徒の考えを促し，つなげ，そして学び合う過程を大切にすることが求められる。そこでA校では昨年度，１単位時間のシナリオづくりを綿密に行うことで，児童生徒の「どうしてだろう」という疑問や「解決したい」いう気持ちを引き出し，考えるきっかけとなる発問の工夫や精選を重点的に行なった。表１に「授業のシナリオ」の例（小学部「生活単元学習」のシナリオの一部）を示した。このように，授業づくりの際に，授業のかなめとなる教師の発問と共に，予想される児童生徒の反応を書き出すことで，発問の工夫や精選を図ることをねらった。事前の模擬授業の際に，授業者の発した文言を参加した教師が書き留め，それを黒板に貼り出す取組を行った実践もある。その発問が，めあてに迫るために必要か不要かを複数の教師で見直し，シナリオを再作成した授業者もいた。このように「授業のシナリオづくり」は，授業者が発問や手立てを練り上げるためのツールになっただけでなく，授業を参観する際の視点を明確にする点でも効果が認められた。参観後の話し合いでも，授業者の働きかけの意図等が予め提示されていることで，参観者が具体的な改善案を提案することにつながることが多かった。また，発問や待つ姿勢に焦点を当てて編集した示範授業の VTR を用いて研修を実施した。この研修後は，教師がそれぞれの方法で１単位時間の「授業のシナリオ」をつくり，児童生徒の「考える」姿を引き出す手立てをより工夫することが増えた。

授業づくりに対する教師の自己評価

A校では，これまで提示授業を行う前に授業者が「授業づくり基本チェックリスト」を用いて，授業づくりの自己評価を実施してきた。昨年度は，このチェックリストの中に新たに「発問」に関するチェック項目を加えたものを活用した。表２は，令和元年４月から２年２月までの小・中・高等部の提示授業 66 回を対象に，担当教師 51 名が授業前にチェックリストに沿って自己評価したものである。チェックした 6 領域 12 項目の内,「授業の始まりと終わりの時間を教師も守っている」「反応をよく見て,働き掛けが適切かを確かめている」が達成率５割を超えた。一方,「学習の振り返りがされ，児童生徒が達成感をもっている」と「発問のねらいを明確にし,答えを予測している」の達成率は２割に満たなかった。この教師の授業づくりの自己評価からも，今回重点的に取り組んだ「発問」が，重要であるにも関わらず，いかに授業づくりの上で難しいかをうかがい知ることができる。

表１「授業のシナリオ」の例

学習活動	教師の発問	予想される児童の反応
1 活動について知る	【前時について】	
	・昨日は誰がカフェに来てくれましたか？	・「S せんせい」等
	・S 先生は何と言っていましたか？	・「おいしい」「じょうず」等
	・「おいしい」と言った時，どんな顔でしたか？	・「にこにこ」等
	・S 先生はどうしてにこにこ笑顔になったんだろう？	・「うれしかったから」等
	・みんながカフェでどんなことに気をつけたから喜んでくれたんだろうか？	・「にこにこ」「ていねい」等
	・今日みんなが頑張ることはなんですか？	・「いいところさがしです」等
	・最初はだれですか？	・「○○さんです」「私」等
2 友達の良いところ探しをする	【写真やお客様アンケートをもとに発言を引き出す】	
	・どんな顔をしていますか？	・「にこにこです」等
	・何を言っていると思いますか？	・「どうぞ」等
	・・・・・・・・・・・・	・・・・・・・・・・・・

表２「授業づくり基本チェックリスト」よる自己評価（51 名 66 回）

１学習のルール	
	□授業の始まりと終わりの時間を教師も守っている(36)
	□挨拶,返事,発表の仕方は曖昧にしない(21)
２「めあて」と「まとめ」	
	□「めあて」が適切に設定され,分かりやすく提示している(21)
	□学習の振り返りがされ，児童生徒が達成感をもっている(10)
３指示や説明	
	□内容を整理し,短く分かりやすく話している(17)
	□反応をよく見て,働き掛けが適切かを確かめている(36)
４考えることを促す発問	
	□発問のねらいを明確にし,答えを予想している(13)
	□短く分かりやすく問うている(27)
５活動	
	□導入にも動きのある活動を取り入れている(22)
	□十分な活動量を用意している(28)
６教材	
	□児童生徒が注目できるように提示している(34)
	□教材の様々な活用の仕方を考えている(15)

Ⅲ　考察

今回の「授業のシナリオづくり」では，１単位時間の教師のせりふと児童生徒の予想される反応を書き出した。この「文字にする」という作業を行うことが，発問の工夫と精選につながったと評価できた。しかし，授業のめあてに迫る，的確で効果的な発問をつくり出すことは，容易なことでないと教師自身も十分自覚していた。今後も児童生徒の考える力を育む発問のあり方について実践を積み，検討を重ねて行きたい。

（HONDA Yuka, TAKEDA Atsushi）

特別支援学校における就学支援のあり方（Ⅱ）

～就学先への幼児の情報伝達を中心に～

○幕内光春　　霜田浩信
（埼玉県立深谷はばたき特別支援学校）　（群馬大学教育学部）

Keyword：就学に関わる情報，記述数，類似数，類似比率

１．研究の背景と目的

就学に関わる年長児（以下「幼児」と称す）の情報の収集整理と就学先への伝達は，就学支援の大きな役割の一つである。A 特別支援学校の親子教室（就学支援事業）では，年間を通じて就学に関わる幼児の情報をアンケートまたは聞き取りによって収集してきた。幼児一人ひとりの家庭や関係機関での様子を把握し，それを親子教室での指導や就学先での指導・支援・配慮事項として活用するためである。東京都あきる野市教育委員会は「就学前の支援情報を小学校が早めに把握し理解することが，義務教育における特別支援体制の充実には不可欠」として，幼児の就学支援情報を引き継ぐ重要性を指摘している。しかし，親子教室で収集した情報を分析すると，類似内容が繰り返し記入されていたり，個人ファイルに記録されているケースが多く見られた。このことから，各幼児の就学に関する情報の整理や共有化が図られておらず，就学後の各幼児への指導・支援・配慮事項が個別の指導計画等で効果的に設定できていない課題が浮かび上がった。そこで本研究では，年間を通じて行ったアンケートや聞き取りの記述を分析し，保護者や関係機関が就学に関わる幼児の情報で重要視・優先させたいと思っている内容について調査することを目的とした。

なお，本研究実施にあたっては，「親子教室」実施校校長の許可を得た上で，保護者に研究参加の同意を得た。

２．研究方法及び分析方法

研究期間：２０１X 年５月～２０１X+1 年３月

調査対象：２０１X 年度・親子教室に参加後，A 特別支援学校小学部に就学した幼児の就学支援情報（7 名）

情報収集の時期と方法：

①親子教室参加時の保護者へのアンケート（5 月）
②教育相談会での保護者への聞き取り（7・8 月）
③幼稚園・保育所の担当者への聞き取り（7・8 月）
④就学相談会における保護者への聞き取り（12 月）
⑤幼稚園・保育所の担当者への聞き取り（3 月）

調査方法：①～⑤の収集時ごとに，各幼児の就学支援情報を A 特別支学校の個別の教育支援計画・個別の指導計画作成のための基礎資料項目（9 領域 40 項目）に基づいて分類し，記入のあった項目とその内容を分析した。

分類する領域・項目：

本人のプロフィール（8 項目），障害実態・特性（6 項目），学習（4 項目），健康（5 項目），生活（5 項目），集団（3 項目），指導（5 項目），本人・保護者の願い（2 項目），家庭・地域（2 項目）の 9 領域 40 項目

分析方法：全幼児を対象に，各幼児の各項目に記述された回数（記述数）と各項目内で記述内容が類似している数（類似数），記述数に占める類似数の割合（類似比率）を調べ，記述数上位 10 項目についてグラフ化した。

３．結果

全記述数：475，全類似数：285（いずれも 7 名の合計），各項目の記述数の平均：11.9（記述数の最大値は 35，各幼児 5 回／年×7 名），各項目の類似数の平均：7.1，各項目の類似比率の平均：50.5%となり，さらに，上位 10 項目の記述数，類似数，類似比率は図 1 のようになった。このうち，本人のプロフィール(好きなこと，嫌いなこと，本人のよいところ)，生活（食事，排泄，衣服の着脱），障害実態（行動，コミュニケーション）の 3 領域で 8 項目が挙げられていた。また，類似比率も 56.5%から 87.5%の範囲となっていた。

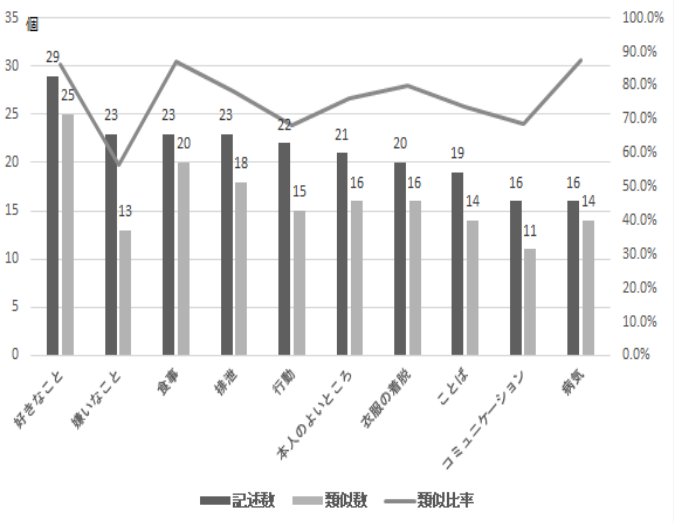


図１　記述数上位 10 項目の類似数・類似比率

４．考察

記述数上位 10 項目の総数 212 は全記述数 475 の 44.6%，同類似数の総数 162 は全類似数 285 の 56.8%を占めた。また，上位 10 項目の類似比率平均が 76.2%となり，全項目の類似比率の平均（50.5%）を大きく上回った。この結果から，本人のプロフィール，生活，障害実態の領域が保護者，関係先が重要視，優先する情報と思われ，多くの機会を通じてこれらの情報を繰り返し伝えようとする意識が伺えた。さらに，ことば（学習），病気（健康）の項目を加えれば，本人の全体像がさらに明確になり，学校生活での指導・支援においてほぼ必要な情報だと考えられた。

〈参考文献・引用文献〉

東京都あきる野市教育委員会（2007）「就学支援シート」作成・活用の実践　就学前の支援情報を小学校に引き継ぐシステムづくり，特別支援教育の実践情報 23（6），18-20

MAKUUCHI　Mitsuharu　　SHIMODA　Hironobu

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-93

LBM における 2 つの情報処理過程

○松阪啓子　岩井康江
（よこはま児童文化研究所）

KEY WORDS: ラーニング・ボックス学習法（LBM）、脳内情報処理過程、学習行動過程、情報処理過程

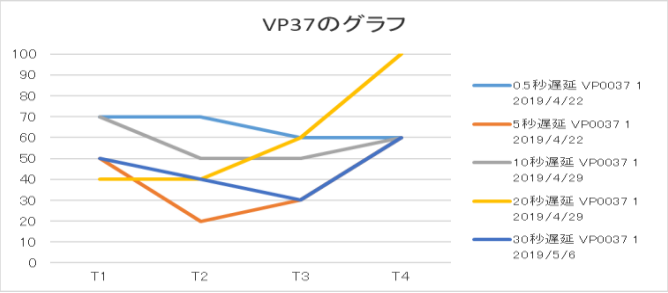
1.目的

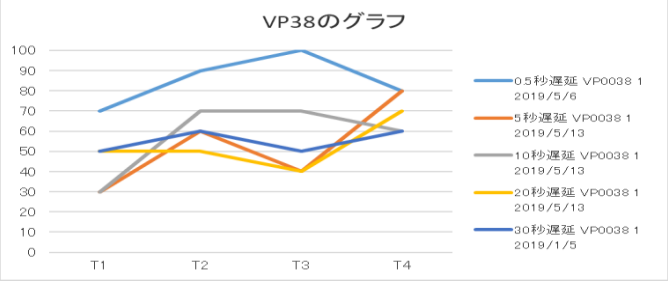
ラーニング・ボックス学習法において、連続する「-」の結果が出るのは、学習者 B が制御できない水準での働きがあるからではないかという仮説を、記憶と表象の観点から、「T1-T2-T3-T4」モデルを用いて実践的に検討する。

2.方法

（1）参加者　B 女子（26 歳）
（2）ワークシート　研究対象課題のワークシートは、2019 年 4 月から 2020 年 3 月までに実施した視覚的知覚課題の中から選択され、全て本研究所の学習室において実施した。
（3）実施方法
(a)提示―選択の手続き
①呈示時間は、瞬間呈示の 0.5 秒とした。
②選択取得までの遅延時間は 0.5 秒、5 秒、10 秒、20 秒そして 30 秒の 5 種に設定した。
(b)実施装置
実施装置は、研究所作成の「T1-T2-T3-T4 学習法」用のラーニングボックを使用した。
（4）本研究用の課題シート　視覚的知覚課題 37、38
（5）予備学習を実施（表 6）・・発表時提示

3.結果





4.考察

（1）予備学習の結果・・発表時提示
本参加者 B の予備学習の結果は 6 つの事象においてクリヤーした。事象 4 において「まる」「と」「さんかく」を繋ぐ助詞の「と」が表現されなかった。
（2）デザインによるアフォーダンス
ドナルド・ノーマンの唱えた「物に備わった、人が知覚できる『行為の可能性』という意味」でのアフォーダンス理論は、LBM において B が刺激カードを見て、選択カードを選択取得するまでの一連の行動生起を説明できる。だが、これは学習行動の結果について説明することができない。

（3）試行の結果について
表 1 と表 2 から、3 試行連続する「−」の結果が出ていることがわかる。
LBM は、B に対して刺激カードが 0.5 秒間呈示され、B がそのカード見ることから始まる。B が刺激カードを「見る」までが学習行動過程であり、その後は制御できない脳内情報処理過程に移行する。

（4）「＋」の理論的確立
表 3 から「＋」を結果する理論的確率は 1/8 である。B は刺激カードを「見て」、選択カードを「見た」場合にだけ正当な「＋」を達成できる。脳内に組み込まれる「○」はこの場合だけである。ただし、この場合にも「−」が出ることはあり得る。これ以外の「＋」は偶然がもたらすものであり、情報処理過程が生じて脳内に組み込まれることはない。すなわち記憶の過程が生じない。
表 3　「＋」と「−」における刺激カードと選択カードを見る、見ない関係図

（5）試行結果に及ぼす 2 つの水準
また、B が「＋」を出すのは、表 4 からわかるように①脳内情報処理過程と、②学習行動過程とが同時に「○」になった場合に限られる。①と②のどちらかが「−」を出すと「−」になる。

（6）制御不能の段階
図 5 から、B の①記憶の過程と,②2 つの水準と,③情報処理過程の関係を考えてみたい。
まず①記憶の過程は「記銘」→「保持」→「記銘」→「保持」→「想起」の過程をたどる。
また②2 つの水準は、「学習行動過程」→「脳内情報処理過程」→「学習行動過程」→「脳内情報処理過程」→「脳内情報処理過程」→「学習行動過程」の順序で生起する。
これから、段階（ステージ）2，4，そして 5 において、B の制御できない段階が生じていることがわかる。B が制御できるのは、段階 1，3，そして 6 であり、学習行動として「見る」と「選択取得する」ことに限られる。特に段階 6 の「想起」で、脳内情報処理過程が機能していなければ、学習行動過程として選択カードを選択取得することはできない。

（7）まとめ
LBM において、B がカードを「見た」後に、制御できない脳内情報処理過程が継続するために、表 5 における 6 つの段階をクリヤーして「＋」を出す事は非常に難しいことがわかった。B が「＋」を出す事は至難の業ではないだろうか。B は VP38 の 0.5 秒遅延 T3 において 10 試行連続して「＋」を出しているが、この場合に脳内情報処理過程（記憶の過程）が生起しているかどうかわからない。有機体の行動は制御できない過程によって生起している驚くような結果が出た。

Matsuzaka Keiko　　Iwai　Yasue

論文作成に御協力下さいました B さんと、ご家族に心より感謝申し上げます。

特別支援学校教員に実施した 個別の指導計画の目標設定に関する研修効果の検討

―具体的な目標設定の記述を中心に―

〇松﨑吉洋（千葉県立野田特別支援学校）
岡村章司（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS:特別支援学校教員　個別の指導計画　研修

Ⅰ. 問題と目的

個別の指導計画において、海津・佐藤・涌井(2005)は、他者からのフィードバックを受ける機会の必要性を挙げているが、客観的な評価ができる目標設定には意識が向きにくいことを指摘している。猪子(2012)は、応用行動分析学(ABA)を基に、目標の具体性に着目し研修を実施したが、研修に参加した教員の作成効果については検討していない。松﨑(2019)は、特別支援学校教員 2 名に対し、ABA を基にした個別の指導計画作成のための研修を実施した。研修後に作成した目標では、具体的な動詞による記述がややみられたものの、達成基準に関する記述は乏しかった。ABA の知識の教授だけでは、具体的な目標設定に関する効果は不十分であった。Alberto & Troutman(2004)は、行動のグラフ化により、介入効果の分析が可能になると述べている。そこで、実践記録をグラフ化する機会を設定することで、教員の達成基準の必要性の気づきや、より具体的な目標設定に波及することが期待できるのではないかと考えた。

本研究では、松﨑(2019)で実施した個別の指導計画作成の研修内容に加えて、研修期間中において、参加教員が選出した前期目標に関する実践記録をグラフ化する機会を設定した。研修後に作成した後期目標の記述内容に及ぼした影響について、その効果を検証することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

A 特別支援学校教員 3 名(B・C・D 教諭)である。ともに在職 2 年目で個別の指導計画の作成経験を有し、B・C 教諭は、松﨑(2019)が実施した研修の受講者であった。なお D 教諭は、ABA に関する研修経験はなかった。A 特別支援学校の個別の指導計画は「実態・目標・手だて・評価」の項目から構成されていた。新年度において、学級担任は、前年度の担任が作成した実態を加筆修正し、目標と手だて及び評価を作成していた。

2. 標的行動

海津・佐藤(2004)の分析項目を参考に、対象者が作成した前期(4 月作成)及び後期(9 月作成)の個別の指導計画の目標について、①目標に関連する実態が記載されている、②目標が 1 つで構成されている、③具体的な動詞で書かれている、④達成基準が記載されている、についてその記述の変容を標的とした。

3. 実施期間

20XX 年 4 月から 20XX 年 9 月であった。

4. 手続き

1) 研修前：ABA の基礎知識の定着について KBPAC(Knowledge of Behavior Principles as Applied to Children:志賀,1983)を実施した。

2)研修の実施：上記期間において 7 回、各回約 60 分、ABA を基に作成した資料による講義を実施した。講義後は、空欄に講義内容を記入する演習を実施した。目標の絞り込み(動詞の選出や課題分析)、目標と手だての関連(ABC 分析)、客観的な評価の仕方(行動の頻度や持続時間等)に関する内容を取り上げた(Table 1)。第 3 回において、前期目標のうち 1 つの目標に対する実践記録の収集を依頼した。記録は第一著者がグラフ化し、第 6 回、第 7 回研修において、その指導経過を参加教員で共有した。

3)研修後：1)で実施した KBPAC を実施した。

Table 1 研修の内容

回	テーマ	内容	記録の依頼
1	研修会の概要	KBPACの実施	
2	目標の設定	具体的な動詞　課題分析	
3	記録について	評価を踏まえた目標	
4	手だての検討①	ABC分析　先行条件	
5	手だての検討②	ABC分析　結果条件	
6	評価について	評価のまとめ方	
7	これまでの振り返り	KBPACの実施	

Ⅲ. 結果

研修後の KBPAC の結果では、C 教諭以外の教諭の得点が向上した。「目標行動の設定」に関する項目では全教諭が誤答していた。標的行動の生起に関する「行動の観察基準の設定」は、C 教諭のみが誤答した。

個別の指導計画の前期及び後期の目標について、3 名の対象者の記述内容の結果を Fig.1、Fig.2、Fig.3 で示した。「目標が 1 つ」は 9 割以上の記述がみられた。「具体的な動詞」の割合は全教員で増加したが、設定された目標数が昨年度よりも増加した B 教諭は、昨年度に比較して減少した。「実態に記載」「基準が記載」は、増加がみられるものもあったが、全員が他の項目と比べると低水準であった。

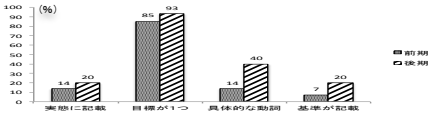


Fig.1　B 教諭の個別の指導計画の記述内容

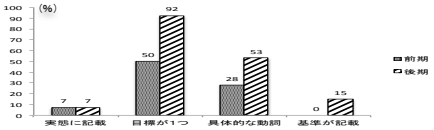


Fig.2　C 教諭の個別の指導計画の記述内容

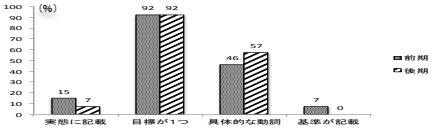


Fig.3　D 教諭の個別の指導計画の記述内容

Ⅳ. 考察

研修の結果、具体的な動詞の記述の割合は、全員が 50%程度であり、達成基準の記述は 20%以下であった。実践記録のグラフ化は、具体的な動詞の記述に関して一定の効果がみられたが、測定可能な達成基準の記述の効果は限定的であった。KBPAC では、実態に沿った目標設定に関連する項目で誤答がみられたこと、目標に関連する実態の記述が少なかったことから、実態に即した目標設定自体に課題が残った。目標設定においても、継続的に行動を観察するための目標の絞り込みが困難であったと推察される。今後の改善点として、実態把握に必要な客観的な情報収集に関する内容の追加を行い、研修内容の充実を図って行く必要があると考えられる。

(MATSUZAKI Yoshihiro, OKAMURA Shoji)

学習時の反復検索による知的障害児の記憶保持の促進効果

○松本栞奈　　古賀精治
（大分大学教育学研究科）　　（大分大学教育学部）
KEY WORDS: 反復検索　反復聴取　記憶保持

【目的】

本研究は知的障害児に対し，質問とフィードバックを繰り返しながら学習する反復検索による学習と質問文と解答を一文で繰り返し言い聞かせ学習する反復聴取による学習を行い，記憶テストを実施して，その正答数を比較することで，知的障害児の記憶保持に及ぼす反復検索学習の促進効果を検討することを目的とする。

【方法】

１．対象児

1)知的障害児群:特別支援学校に通う CA（8 歳 3 ヶ月～15 歳 7 ヶ月）の知的障害児 30 名を対象とした。遠城寺式乳幼児分析的発達検査法における 4 歳児の言語理解の課題を通過し，口頭での会話が可能な者であった。

2)健常児群:保育所に通う 4 歳 0 ヶ月から 5 歳 3 ヶ月の定型発達児 22 名を対象とした。

２．手続き：被験児に反復検索による学習と反復聴取による学習を用いて各々8 問ずつ記憶するよう求めた。その後，記憶テストを直後，5 分後，4 時間後の計 3 回実施した。

３．分析方法：記憶テストの正答数を従属変数とし，障害の有無,記銘法,保持間隔を独立変数として分析を行った。また，記銘法による学習時の自発的な復唱の数と記憶テストの正答数をピアソンの積率相関係数を用いて比較した。

【結果】

１．記憶テストの平均正答数に及ぼす障害の有無、保持間隔、記銘法の効果

知的障害児群の記憶テストの平均正答数に関する記銘法(2)×保持間隔(3)の 2 要因分散の結果，記銘法の主効果(p＜.01)と保持間隔の主効果(p＜.05)に有意な差があった。また記銘法×保持間隔の交互作用も有意であった(p＜.05)。記銘法の主効果については，反復検索の正答数が反復聴取よりも有意に多かった。保持間隔の主効果については，下位検定の結果，直後の正答数が 4 時間後よりも有意に多かった(p＜.05)。記銘法×保持間隔の交互作用については，下位検定の結果，直後(p＜.01)，5 分後(p＜.01)，4 時間後(p＜.05)のそれぞれにおける記銘法の効果が有意であり，いずれも反復検索の正答数が反復聴取よりも多かった。

健常児の記憶テストの平均正答数に関する記銘法(2)×保持間隔(3)の 2 要因分散の結果，記銘法の主効果に有意差があり(p＜.01)，反復検索の正答数が反復聴取よりも有意に多かった。保持間隔の主効果および記銘法×保持間隔の交互作用に有意な差はなかった。

Table 1 知的障害児群の記憶テストの平均正答数

	直後	5 分後	4 時間後	平均
反復検索	6.00	5.94	5.50	5.81
反復聴取	5.00	4.67	4.73	4.80
平均	5.50	5.30	5.12	

Table 2 健常児群の記憶テストの平均正答数

	直後	5 分後	4 時間後	平均
反復検索	5.73	5.37	5.07	5.39
反復聴取	4.30	4.10	4.20	4.20
平均	5.02	4.73	4.63	

次に，記憶テストの平均正答数に関する障害の有無(2)×記銘法(2)×保持間隔(3)の 3 要因分散分析を行った。その結果，記銘法の主効果(p＜.01)と保持間隔の主効果(p＜.05)に有意な差があった。しかし障害の有無に有意な主効果はなかった。

２．学習時の自発的な復唱と記憶保持の関係

学習時の自発的な復唱が記憶保持に及ぼす効果について検討した。学習時の自発的な平均復唱数は，知的障害児群が 7.73 回と健常児群 1.50 回よりも多かった。次に自発的復唱数と記憶テストの正答数の相関係数を算出したところ,Table3 に示した通り健常児群では直後で弱い相関,5 分後、4 時間後で比較的強い相関が認められた。つまり，健常児群では，自発的な復唱に記憶保持の促進効果があることが示唆された。それに対して，知的障害児群では，直後，5 分後，4 時間後いずれにおいても自発的な復唱と記憶テストの正答数との間に相関は認められなかった。

Table 3 自発的復唱数と記憶テストの正答数の相関関係

	直後	5 分後	4 時間後
知的障害児群	0.21	0.14	0.15
健常児群	0.33	0.59	0.52

【考察】

結果から，知的障害児群においても，反復検索による学習が反復聴取による学習よりも記憶の保持促進に効果があることが明らかとなった。

詳細にみていくと、知的障害児群においても健常児群においても、直後、5 分後、4 時間後のいずれにおいても反復検索の正答数が反復聴取よりも上回っていたが，そのそれぞれの差は知的障害児群でのみ統計的に有意であった。このことから,知的障害児における反復検索による学習は,むしろ健常児における反復検索による学習よりも効果があったと考えられる。

学習時の自発的な復唱の数については，健常児群における学習時の自発的な復唱は記憶保持につながっているが，知的障害児群の学習時の自発的な復唱は記憶保持につながっていないことが示唆された。

（文献）
堀田千絵(2015)学習時の反復検索による幼児の記憶保持の促進効果―語彙理解に遅れのある幼児への有効性の検討―. 特殊教育学研究，53(3)，143-154.
(MATSUMOTO Kanna ,　KOGA Seiji)

OriHime を用いた遠隔による交流及び共同学習の実践

―知的障害特別支援学校小学部自立活動と高校家庭基礎のねらいの達成の方途として―

○水内豊和[1)]・山崎智仁[2)]・伊藤美和[1)]・小山光美[3)]・和田由起子[3)]・柘植雅義[4)]

1）富山大学人間発達科学部　2）富山大学人間発達科学部附属特別支援学校　3）雲雀丘学園高等学校　4）筑波大学人間系

KEY WORDS: 分身ロボット OriHime、ICT 活用、交流及び共同学習

1. 目的

交流及び共同学習には、障害のある子どもと障害のない子どもが相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面とがある（文部科学省，2019）。しかし、「障害のある幼児・児童・生徒と障害のない幼児、児童、生徒とが『触れ合うこと』を主たるねらいとして実施され、その結果『双方にとって、そこはかとなく良い影響があった』程度の評価で終わる実践が多い」(北川ら, 2010) というように、いまだ交流の側面のみに着目し、また交流することが目的になっている交流及び共同学習の実践は少なくない。松本（2008）も、「『場所と時間を共有すれば、互いの理解が深まる』といった曖昧な考えに基づく、ねらいが明確でない交流及び共同学習の実践は、教育的効果が期待できないどころか障害のある児童生徒への偏見をもたせてしまいかねない」と指摘する。そこで本研究では特別支援学校小学部と普通科高校の双方の児童・生徒のニーズに合わせたねらい、そして交流及び共同学習としてのねらいをもって行われた実践の成果について報告する。

2. 方法

富山県の知的障害特別支援学校 5・6 年生児童 5 名、並びに兵庫県の普通科高校生徒 36 名。テレビ電話と遠隔ロボット OriHime による双方向でのオンライン通信を用いた。「生活単元学習」と「家庭基礎」の学習の一環として実施した。本論では特別支援学校の児童側から結果を示す。本研究は本人･保護者に口頭と文書による同意を得ている。

3. 結果

第 1 次：交流校より手紙が届く（1 月 28 日）

交流校の生徒から交流学習の誘いの手紙が届き、児童に手渡した。児童らは、交流校が兵庫県にあると分かったが具体的な位置が分からない児童が多かったため、日本地図を提示し場所を伝えた。児童らは交流校が遠く交流することができない旨を話したため、テレビ電話を使って交流することを提案した。そして、交流校へ手紙の返事を書いた。

第 2 次：テレビ電話で交流学習を行う（1 月 30 日）

テレビ電話にて交流校の生徒と会話をした。テレビに交流校の生徒の顔が映ると、交流先が遠いため「テレビ電話」はできないと頑なに主張していた児童は声を上げて喜んだ。交流校から先日届いた手紙に書いてあった富山県についての質問の答えを伝えたり、「ヤッホー」と声を掛けあって喜ぶ姿が見られた。最後に交流校の生徒から「OriHime を使って交流しに行くからね。」と言われ、児童らは喜んだ。

第 3 次：OriHime の使い方を学ぶ（2 月 4 日～12 日）

OriHime が教室に届き実際に教師が使って見せると児童らは OriHime から教師の声がして動くことに驚いた。児童からは「(裸で) 寒そう。」という声が聞かれ、青色の服や帽子、黄色いバッグなどが欲しいと言ったため、フェルトや紙皿などの材料とホットボンドなどを用意し、衣服作りを行い、OriHime に着用させた。そして、OriHime を操作している交流校の生徒らと何をして交流するかを考え、富山県の紹介と宝探し、カードゲームを行うことにした。当日一緒にうまく交流できるよう他教室の児童や教師と OriHime を使って練習した。

第 4 次：OriHime を使った交流校との交流（2 月 13 日）

交流校の生徒による OriHime の操作で交流学習が開始した。始めに富山県の名物や名所などを紹介した。次に行なった宝探しでは、交流校の生徒に見やすくなるように OriHime のカメラに対して宝のありかが書いてあるメモの見せ方を調整する児童の姿が見られた。カードゲームではそれぞれの児童がカードを引く度にカメラにカードが映るよう意識して提示したり、カード置き場の盤面がどのようになっているかが分かるように OriHime を持ち上げたりする児童の姿が見られた。本次の最後に、交流校の生徒から次回は OriHime を操作して交流校で交流学習を行なわないかと提案があり児童らは喜んで快諾した。

第 5 次：OriHime を使って交流校で交流する（2 月 20 日）

OriHime を児童らが順番に操作して交流した。始めに交流校の紹介をしてもらった。児童らは OriHime の顔を動かし、周囲の様子を眺めていた。次にしりとりを行った。交流校の生徒らはしりとりに加え、そのもののジェスチャーをしてくれたため音声が不安定でも何を言ったのかが視覚的にも分かり、互いにしりとりを続けることができた。終了時には互いに交流をして楽しかった旨を伝えあった。

第 6 次：交流学習の振り返りをする（2 月 24 日～26 日）

教師が児童らに交流学習の感想を尋ねると、楽しかったことや遠い距離でも交流ができると分かったことなどを答えた。一部の児童が交流校にプレゼントを贈りたいと希望したため、それぞれの児童が好きなものを作ってプレゼントすることにした。テレビ電話や OriHime といった通信技術が便利ということを児童らは理解したようであったが、通信技術のリスク面の理解も必要と考え、一部の児童には情報モラルについての学習を行なった。

4. 考察

これまで近隣の同年代の児童と交流する機会はあったが、遠方の高校生と交流する機会は今までなかった。自分たちが面白いと思ったことのみを行うのではなく、どのようなことをすれば高校生が喜んでくれるかと、相手の立場や交流の方法などを踏まえ、互いが楽しめる方法を考えたことから他者意識や他者理解の高まりがみられた。また OriHime で交流するため、鬼ごっこや調理といった今までの交流活動で行ってきたことが OriHime ではできないことを児童らは話し合いの中で気付いていく姿が見られた。

また知的･発達障害児は想像することに困難があるため、話を聞いたり文章を読んだりしただけ理解することは難しい。本学習では手紙でのやりとりに加えてテレビ電話や OriHime を用いた。そのため視覚情報や聴覚情報が保障され、周囲の状況を把握でき、安心して学習できたと思われる。また OriHime は人型であり、どこに顔（カメラ）があるかが分かるため、どうすれば一緒に遊べるか、どうすれば相手が見やすいかなど他者意識の向上に繋がった。さらに各種最新の ICT に触れた機会は、遠い距離でもすぐに繋がれることやロボットが自分の代わりに動くといった新時代を生きる力の習得においても意味があったと考える。

(MIZUUCHI Toyokazu, YAMAZAKI Tomohito, ITO Miwa, KOYAMA Mitsumi, WADA Yukiko, & TSUGE Masayoshi)

特別支援学校（知的障害）における食育の研究

授業実践「野菜博士になろう」の効果の検討

○光藤百合子　宇野宏幸　高野美由紀
（兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科）　（兵庫教育大学大学院 学校教育研究科）

KEY WORDS：特別支援学校，知的障害，食育

【目的】

学校における食育の推進は，新学習指導要領の総則に明記され，重要性が認識されている。そして，学校の食育は，栄養教諭を中核としたチーム学校で取組むことが期待され（文部科学省，2017），特別支援学校では，障害のある子どもが，将来，社会参加する基盤として，望ましい食習慣を身に付けるために食育が重要である（文部科学省，2019）。

しかし，知的障害のある子どもは，肥満・偏食等，食の問題が指摘されている（中・小谷，2003a,b）。また，特別支援学校の教員は子どもの食の問題を認識し，食育への興味を示しながらも自身が食育を行うまでには至っておらず，食育を積極的に行っている教員も効果をあまり感じられていなかったと報告されている（土田・山下・青山，2013）。

そこで，特別支援学校で教員と栄養教諭が連携し，食育の授業実践を行い，特別支援学校の教員の食育への関心を高めることができるか等の効果を検討することにした。

【方法】

教員と栄養教諭が，チーム・ティーチング(以下 T.T.)で連携して食育の授業実践「野菜博士になろう」を行った。授業では，野菜博士として登場した栄養教諭が食の専門家として野菜の話をする場面を作った。授業実践前後に児童の保護者・教員に質問紙調査を行った。保護者への質問の内容は，子どもの様子，保護者の食育に対する意識，食事に関して困っていることはあるか等である。教員への質問の内容は，食育に関する意識，食育の取組について，授業実践の効果や T.T.で行う授業の感想等である。授業の対象は，A 特別支援学校（知的障害）小学部 4・5 年生の児童 24 名，質問紙の対象は保護者と教員 11 名である。質問紙は Excel（Microsoft）と MAXQDA2020（VERBI Software）を使用して集計し，共同発表者と協議して分析した。

食育実践の指導計画は計 5 時間で第 1 次から第 3 次までは野菜テストや野菜クイズ，野菜の話等を学習し，第 4 次に調理をして，学習で使用した野菜を野菜スープにして食べた。栄養教諭は第 2 次に，教員は全授業に参加した。

実践を行うにあたり教材開発を行った。開発した教材は，みどりちゃんと野菜博士のキャラクター，はてなボックス，野菜博士メダル，野菜テスト等である。

本研究は保護者と教員に研究の説明を行い，同意を得た。また，兵庫教育大学の研究倫理審査委員会に申請し，承認を得た（承認番号　第 2019－25 号）。

【結果】

保護者対象質問紙調査（事前）は n＝23 で，児童 13 人(56.5%)が野菜が苦手だった。子どもが野菜を食べるよう栄養バランスを意識して食事を用意している保護者は 19 人(82.6%)で，子どもの食事に関して困っていると答えた保護者は 16 人(69.6%)であった。困っていることの内容は，「野菜をあまり食べなので，魚・肉・炭水化物中心になってしまう。特に緑の野菜が苦手」，「生野菜は，ほぼ食べない」，「偏食がすごい」，「給食は嫌いなものでも食べるみたいだが，家では甘えてなかなか食べない」等の記述が見られた。

保護者対象質問紙（事後）は n＝22 で，以前より野菜を食べるようになった児童は 9 人(40.9%)であった。子どもの様子は，「授業後，積極的におかずを食べるようになった」，「少しずつ野菜を食べるようになった」等の記述があった。

教員対象質問紙調査（事前）は n＝11 で，食育に興味・関心のある教員は 9 人(81.8%)であった。食育の難しさを感じる教員は 10 人(90.9%)であった。その理由は，「児童生徒に，食に対するこだわりがある」，「障害のある子どもに言葉で食べることの大切さを伝えることは難しい」，「具体的な指導方法が分からない」等の記述が見られた。

教員対象質問紙調査（事後）は n＝11 で，食育に興味・関心が高まったと感じた教員は 11 人(100%)であり，向上した。教員と栄養教諭が T.T.で行う食育授業を良いと感じた教員は 11 人（100%）で，自身も栄養教諭と連携して食育授業を行いたいと感じた教員は 9 人(81.8%)であった。

【考察】

本研究では偏食等により野菜を食べることが苦手な児童が半分以上おり，給食で野菜を食べている児童も家では野菜を食べていない場合があった。けれども，授業で野菜について学び，調理で野菜スープを食べた後，家でも野菜を意識して食べるようになった児童が増えたことから，学校で食育実践に取組むことは一定の効果があると思われた。

自閉症スペクトラムを併せ持つ子どもの場合は，特別の興味やヒーローを使うことで，意欲を引き出すことができ，ヒーローが提案することを実行しようとするという報告がある（Gagnon, 2001）。本研究では，野菜の国からやってきたみどりちゃんや野菜博士等のキャラクターに，教員や栄養教諭が扮して，児童に語りかけるようにしたことで，児童の野菜への興味が高まったことも考えられる。

教員の食育に対する意識を見ると食育の難しさを感じる教員は 10 人(90.9%)であったが，食育への興味・関心を，実践の前後で比較すると，食育に興味・関心がある教員が 9 人(81.8%)から 11 人(100%)に向上し，効果が見られた。食育の授業実践を行い，実践モデルを示すことは，教員の食育への興味･関心を高める可能性があることが示された。

【文献】

Gagnon, E.,（2001）門眞一郎・訳（2011）パワーカード アスペルガー症候群や自閉症の子どもの意欲を高める視覚的支援法．明石書店.

文部科学省（2017）栄養教諭を中核としたこれからの学校の食育～チーム学校で取り組む食育推進の PDCA～.

文部科学省（2019）食に関する指導の手引き―第二次改訂版―．東山書房.

中佳久・小谷裕実（2003a）近畿地方における知的障害児の肥満実態調査および肥満指導に関する一考察―第 1 報―．小児保健研究，62，17-25.

中佳久・小谷裕実（2003b）近畿地方における知的障害児の肥満実態調査および肥満指導に関する一考察―第 2 報―．小児保健研究，62，26-33.

土田裕美・山下房江・青山妙子（2013）特別支援学校（視覚・知的・肢体不自由）教員の食育に対する意識と食育実践の現状と課題―食育に関するアンケート調査から見えてきたもの―．日本食育学会誌，7，285-292.

（MITSUFUJI Yuriko, UNO Hiroyuki, TAKANO Miyuki）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-99

知的障がいのある人の生涯スポーツに繋がる障害者スポーツ大会参加体験に関する研究

― X特別支援学校における生徒と関係者のインタビュー調査を通して ―

宮川　和幸
（星槎大学客員研究員）

KEY WORDS:知的障がい　生涯スポーツ　障害者スポーツ大会

【背景と目的】

知的障がいのある人のスポーツ活動は、様々な障壁が存在し、身近な場所で気軽に行うことや、活動開始や参加などの導入の段階や継続、推進を通して困難さを伴う場合が多い。

都道府県で実施される＜障害者スポーツ大会＞は、地域における身近なスポーツイベントの一つである。この大会への参加体験は、スポーツ活動の導入や継続、推進に必要な力となる要因を多く含んでいると考える。よって、スポーツ活動を行う機会や環境等が比較的確保しやすく、整っている学校教育期間内に参加体験することは、卒業後も切れ目なくスポーツ活動に取り組む原動力を生み出すことに繋がると考える。

また、参加体験をきっかけに、豊かな人間関係の形成や余暇活動の充実など生活の質（QOL）の向上や生きがいの創出に繋がるなど、豊かなスポーツライフの構築、生涯スポーツの実現に必要な要因も多く含んでいると考える。

本研究では、知的障がいのある人が、生涯にわたりスポーツ活動を継続、推進していくための要因と課題、解決策を明らかにし、知的障がいのある人のスポーツライフの充実に資することを目的とした。

【方法】

表 1

	調査対象者
1	特別支援学校在籍生徒
2	在籍生徒保護者
3	特別支援学校卒業生 A
4	特別支援学校卒業生 B
5	特別支援学校卒業生 C
6	卒業生保護者
7	特別支援学校教員
8	障害者スポーツ競技指導者

表 1 に示した調査対象者に半構造化インタビュー調査を実施した。インタビューの実施にあたっては、知的障がいのある生徒や卒業生への侵襲に対する配慮を十分に行い、インフォームド・コンセント、インフォームド・アセントを得て、慎重かつ丁寧に実施した。※星槎大学研究倫理審査承認済（1904）

録音した音声データから逐語録を作成し、質的分析法である＜SCAT を用いた分析＞を行った。

【結果】

1）特別支援学校在籍生徒：学校以外でスポーツ活動の経験がほとんどなく、体育授業が唯一のスポーツ活動の実践になっていることが示された。また、スポーツ活動に対して興味や関心があり、競技意欲など＜強い思い＞を持っていることも示されていた。

2）在籍生徒及び卒業生の保護者：スポーツ活動に関する環境整備の遅れや指導者の不足を強く指摘しており、改善されることへの希望や期待の強さが示された。さらに、スポーツ活動は、余暇活動の充実や生きがいの創出など＜働く生活＞の中に変化を与え、はりのある生活を築くことに有効な手段であることについても触れられていた。

3）卒業生：「なぜ、障害者スポーツ大会に出場するのか。」という項目において「楽しさ」や「面白さ」を求める内容だけでなく、「自分を認めて欲しい。」「周囲の人から認められたい。」など＜自己の存在＞を強くアピールする内容が示されていた。また、勝敗や記録、順位を追求することへの喜びや意欲、全国大会出場やより上位の大会への出場に対する強い意欲など、相手との競い合いや自らの能力の向上など＜競技性＞を通した内容が強く示されていた。

4）特別支援学校教員：特別支援学校が地域の中心となってスポーツ活動に積極的に取り組む必要性と体制や環境などが、不十分であることを示唆する内容が得られた。また、学校教育期間内に参加体験することが、生徒個人に対して良い影響を与えていることだけでなく、周囲の理解や情報の伝達や発信などにおける効果を示唆する内容も得られた。

5）障害者スポーツ競技指導者：＜障害者スポーツ大会＞は、知的障がいのある人だけでなく、肢体不自由、視覚障がい、聴覚障がい、内部障がい、精神障がいのある人が参加する。その特徴から、参加体験で得られる他者の存在が、人と人との繋がりと孤独感の解消を生み出し、心理的なたくさんの苦しみからの解放感に繋がることなどについて語られており、競技を超えた仲間の存在の重要性について示されていた。

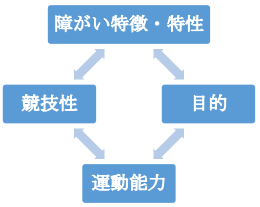
【考察】

体育授業以外のスポーツ活動体験がほとんどないことは、地域のスポーツ活動に関する体制や環境整備の不十分さが原因として考えられる。身近な場所で気軽に行える状況づくりが必要であると考える。

学校教育期間内に＜障害者スポーツ大会＞へ参加体験することは、個々のニーズに応じたスポーツ活動ができる状況を整え、スポーツ活動の習慣を育て、生涯スポーツに繋がるものだと考える。これは、余暇活動の充実や生きがいの創出など、はりのある生活を築く上でも重要であり、卒業後の＜働く生活＞を考慮した場合に、就労意欲の向上や就労継続に繋がると考える。

＜競技性＞がスポーツ活動を行う動機づけや継続するための大きな原動力となっていることが多く示された。しかし、それは、個人差があり、それぞれに適した取り組みが重要であると考える。

（図 1）



スポーツ活動の目的や運動能力、障がいの特徴・特性などバランスを考えなければならない。（図 1）

支援者や指導者と競技者が相互に理解を深め、＜プレーヤーズファースト＞で実践されることが、豊かなスポーツライフを築いていくためにも重要である。

また、＜競技性＞を生かす具体的な活動方針や理解しやすい活動づくりが必要である。体育授業はもちろん、学校教育活動全体やそれ以外における系統的、実践的な取り組みが行われなければならないと考える。

（文献）
公益財団法人日本障がい者スポーツ協会（2016）新版　障がい者スポーツ指導教本　初級・中級　ぎょうせい
文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領
大谷尚（2019）質的研究の考え方　研究方法論から SCAT による分析まで．名古屋大学出版会

（MIYAKAWA Kazuyuki）

知的障害特別支援学校の若手教師支援に関する調査研究

—他教師や保護者とのコミュニケーションにおけるストレス状況及びストレス対応方法の実態に着目して—

〇宮崎義成[1)]　李受眞[2)]　山口遼[2)]　橋本創一[2)]
1）NPO 法人あおぞら　2）東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター

KEY WORDS: 教師支援　メンタリング機能　ストレス状況と対応

（目的）

教師の専門性向上の必要性が、文部科学省や教育委員会等から指摘されており、学習指導や生活指導、進路指導をはじめ、保護者との関係作りなど、非常に多様な専門的な能力の育成が、今後ますます教師に求められる。そのような状況の中で、教員が教職生活全体を通じて不断に専門性を高めることを支援するシステム作りが喫緊の課題である。教師の精神健康については、多忙や保護者の人間関係の複雑化等の要因で、バーンアウトやうつ病の増加につながっていることや、児童生徒のニーズが多様化・深刻化することが教師の指導困難を高め、心身が疲弊する一因となっていることなどが指摘されている。以上の教師に関わる課題に対するアプローチの考え方の一つ、教師を支えるシステムとして導入されつつある、メンタリングという概念について触れる。

メンタリングとは、専門的技術を体得した先輩教員をメンター、経験の浅い教員をメンティと捉え、「基本的に 1 対 1 で、継続的、定期的に交流し信頼関係を作りながら、経験の浅い教員の仕事や諸活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援する」ことである（小柳,2009）。専門的な技術や方法の習得、教育実践の質の向上といった「専門的な発達」に加え、教師としてのアイデンティティの構築といった「パーソナルな発達」の両面を支援することを目的として構築される発達支援関係である。近年では、若手教師とメンター以外の先輩教師や比較的年齢の近い若手教師との関係性の構築がメンタリングを充実させると言われる「グループ・メンタリング」という考え方が提案されてきている。メンターが果たす機能（以下、メンタリング機能）として、島田（2013）は次の 4 つに分類している。①専門的な発達を促す機能（コーチング、アセスメント）、②パーソナルな発達を促す機能（カウンセリング）、③関係性を促す機能（ネットワーキング）、④自立を促す機能（ガイディングなど）、この 4 つである。これまで、上記のメンタリング機能に着目した若手教師の意識や、教員研修の方法、メンターの役割に関する研究が多く行われているが、多くが小学校を対象としており、特別支援学校を対象にした研究が数少ない。特別支援学校では、教師の人数が多いことやチームティーチングによる授業、様々な学習集団での授業実践など、他の校種とは異なる点があり、それゆえの若手教師が抱える課題が多くあると考えられる。特別支援学校におけるメンタリング機能の実態や、各機能を担う先輩教師の役割の詳細、若手教師が実践で活かせていること、困難に感じていること等を明らかにする必要がある。

そこで本研究では、若手教師を対象に、他教師や保護者との関係作りにおけるストレス状況や、そのストレスに対する対応方法の実態について明らかにし、若手教師を取り巻く校内の組織的な役割について考察することを目的とした。

（方法）

20XX 年 7 月、全国の高等部配置のある知的障害特別支援学校 714 校における各校若手教師 1 名を対象に、質問紙調査を実施した。若手教師とは、教師歴 1~5 年、いない場合は 10 年未満の教師とした。質問紙は、独自に作成し、項目は大きく分けて 3 つとした。1 点目は、回答教員の性別や現在の担任学級、特別支援学校の教師歴、特別支援学校免許の有無についてである。2 点目は、若手教師のストレス状況について尋ねた。他教師や保護者とのコミュニケーションで精神的に負担を感じることがどの程度あるか、具体的にどのようなことでストレスを感じているかという内容である。3 点目は、2 点目に関連してストレスへの対応方法についての内容である。回答方法は、選択式及び自由記述式にて回答してもらった。なお、個人が特定されないように、統計処理や匿名記述を行った。また、結果の公表について回答者の同意を得た。

(結果)

質問紙の回収数は 224 部、回収率は 31.3%であった。ストレス状況に関して、他教師及び保護者とのコミュニケーションでの精神的負担を感じることがあると回答した者は約 6%であった。他方で具体的なストレス場面の記述は、224 件中それぞれ 120 件(54%,N=224)及び 140 件(63%,N=224)挙げられた。「叱責のような言動を継続的に受けた時」「建設的な話し合いにならない時」「実態に合っていない指導を求められる時」「保護者の思いを理解できても自身で対応できる問題でない時」等の記述が見られた。

保護者とのコミュニケーションにおけるストレスへの対応方法を自由記述式で尋ねた。その結果、最も回答数が多かったのが「他教師や家族への相談・複数対応」で 67 件(30%,N=224)、次いで「保護者とのコミュニケーションの工夫」が 32 件(14%,N=224)で多かった。同僚への相談や同僚との付き合いに関する記述が 10 件(15%,N=67)、先輩や上司への相談に関する記述が 20 件(30%,N=67)見られた。具体的な記述として「周囲の先生方が受け止めて下さるのでストレスが減っている」「信頼できる同僚に相談」「学年主任や同学年の先輩教員に相談し、対応策をアドバイスしていただいたり、一緒に対応していただいたりすることで負担は軽減する」「子どもをよくほめスモールステップで提案」「生徒の話や何気ない話をして信頼関係を築くようにする」等があった。

他教師とのコミュニケーションにおけるストレスへの対応方法に関しても、「他教師や家族への相談・複数対応」が 89 件(40%,N=224)で最多であった。次いで「プライベート充実・仕事と休息のメリハリ」が 57 件(25%,N=224)で多かった。同僚への相談や同僚との付き合いに関する記述が 17 件(19%,N=89)、先輩や上司への相談に関する記述が 10 件(11%,N=89)見られた。具体的な記述としては、「相談できる同僚に話を聞いてもらう」「相談しやすい上司、先輩に改善策を聞く、アドバイスをもらう」「趣味に思いっきり没頭する」「歳が近い教員や講師と食事をしながら話をする」「運動や食事などでリフレッシュ」等が挙げられた。

（考察）

ストレス状況に関する結果から、精神的負担を感じる者は 6%だが、ストレス場面が半数以上挙げられ、中には負担の程度が高いことが推測される記述もあり、若手教師のメンタルヘルスに対し依然として軽視できない現状が窺える。ストレス対応の結果より、同僚や先輩教員等への相談が多い傾向にあり、いかに若手教師にとって相談しやすい関係や雰囲気を校内で構築できるか、コーチングやカウンセリング機能が効果的に働く校内組織体制の構築が求められる。

(MIYAZAKI Yoshinari,I Sujin,TAMAGUCHI Ryo,HASHIMOTO Souichi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-101

発達障害のある生徒への Positive Behavior Support(PBS)に基づいた介入

—放課後等デイサービスにおける個別的支援の検討—

○宮田　桂　　柘植　雅義

（筑波大学大学院障害科学学位プログラム）　（筑波大学人間系）

KEYWORDS：PBS、広汎性発達障害、放課後等デイサービス

【目　的】

放課後等デイサービスにおいて行動問題のある発達障害者を対象に PBS に基づいた機能的アセスメントおよび支援を行い、対象者の行動問題の低減と介入及び支援の効果検討をする。

【方　法】

Ⅰ．対象者

知的障害特別支援学校高等部 1 年に在籍する女生徒 1 名(以下、A さん)。専門機関により広汎性発達障害及び注意欠陥多動性障害の診断を受けている。自治体の療育手帳（知的障害）では 4 段階中 2 番目に重度である判定を受けている。突発的に側にいる人を押したり叩いたりすることや側にあるものを投げることがあった。

Ⅱ．手続き

⑴事前アセスメント　①行動観察：直接行動観察を行い、行動の生起時間帯、行動の先行事象と結果事象を記録した。②ABC 分析：直接観察した行動について ABC 分析を行い、その妥当性について検討した。③聞き取り調査：B 施設の児童発達支援管理責任者に事前に作成した ABC 分析の表を提示しながら行った。④標的行動：標的行動の内容は「ものを手で投げる」にあたる行為であるとした。

⑵支援計画立案　ABC 分析の結果をもとに施設の職員と支援 1 期前、支援 2 期前の計 2 回の協議を通じて支援 1 期「環境調整期」と支援 2 期「自己解決期」の 2 種類の支援計画を作成した。支援Ⅰ期の支援計画は井上(2015)を参考にした。

Table　支援 1 期と支援 2 期の支援計画概要

	支援1期「環境調整期」		支援2期「自己解決期」
1. 事前の工夫	ア）イライラしたり気持ちが落ち着かない時は、①どこに避難するか②どの指導員さんに言えばよいかを登所時にAさんと一緒に話し合う。		継続
	イ）活動のルールなど話して決めたことをホワイトボードや紙に書いて視覚化し、その日の約束事とする。		継続
	ウa）CDラジカセやおもちゃは使う前に、投げてはいけないことを言葉で確認する。	変更	**ウb）CDラジカセやおもちゃは、投げてしまったらその日はもう使うことができないことを施設のルールにする。**
2. 目標	エ）イライラしたり気持ちが落ち着かない時は指導員に声をかけ、落ち着く場所へ一緒に行く。		継続
	オ）物を壊さずに使う。		継続
	×		**サ）自分のしたいことやしてほしいことを言葉で表現できるようにする。**
3. 強化の手だて	カ）目標とする行動が取れたらそのつど褒めるなどして肯定的なフィードバックをする。		継続
	キa）約束が守れたら帰りの送迎車に好きな車を選んだり好きな遊びで遊んだりできるようにする。	変更	**キb）「Aさんのお願いも聞くから施設のお願いもきいてほしい」と伝える。**
4. 標的行動が生起したときの対応	ク）「落ち着く場所に行こう」などと言って避難場所へ誘導する。		継続
	ケa)どうして物を投げてしまったのか話を聞く。	変更	**ケb）「何をしてほしかったか」「何がしたかったか」を尋ね、次回からは言葉で伝えるよう促す。**
	コ）投げたものを片付けさせる		×

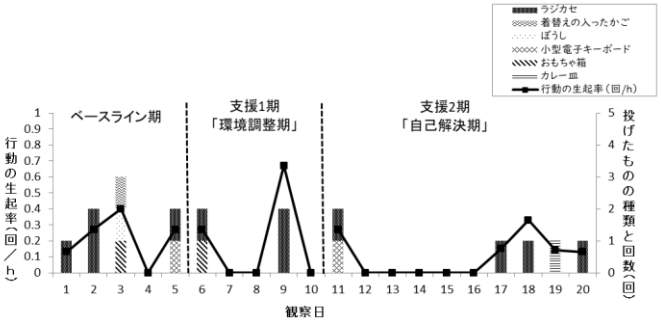
（注1）「×」は想起しなかったもの、又は中止したものを意味する。

Ⅲ．介入方法

支援計画は B 施設の活動場面において 201X 年 7 月から 10 月下旬まで実行した。介入は筆者と B 施設の中で A さんと 1 番関わる機会の多い女性指導員 Y で一緒に支援を行った。筆者が観察を行っていない日の介入は指導員 Y が主導で行った。

【結　果】

観察日 1 から観察日 20 における標的行動の生起率(回/h)の推移と観察日毎に投げたものの種類と回数をグラフにまとめた（Figure)。BL 期における生起率の平均は 0.22 回/h で支援 1 期「環境調整期」では 0.24 回/h、支援 2 期「自己解決期」では 0.12 回/h であった。それぞれの支援期における平均生起率を比べると BL 期から支援 2 期「自己解決期」にかけては 45.5%、支援 1 期「環境調整期」から支援 2 期「自己解決期」にかけては 50.0%減少していた。投げたものに関しては期間全体を通して CD ラジカセが 11 回と一番多かった。CD ラジカセは支援期に入っても回数は減らず、支援 2 期の終わりごろまで投げ続けていた。また、支援 2 期中に「外行く」「○○ちゃんと遊ぶの」という発語が見られるなど、少しずつではあるが自分の意思を言葉で伝えられるようになっていった。



注1）行動の生起率（回/hは折れ線グラフで、投げたものの種類と回数は棒グラフで示している。
注2）行動の生起率は各観察日の標的行動の総生起回数を総観察時間で割り、1時間あたりの生起率を算出した。

Figure　標的行動の生起率および投げたものの種類と回数

【考　察】

まず、BL 期と支援 1 期「環境調整期」にかけて標的行動の生起率に大きな増減は見られなかった理由として、1 期の支援計画では意図的に BL 期で行われていた支援内容とはあまり変化させなかったことと 1 期で新たに設定した支援内容(ア,イ,ク)は A さんが B 施設内でより落ち着いた気持ちで過ごせるような環境整備を主な目的としたものとして設定したことが考えられた。そして、支援 1 期から 2 期にかけて標的行動の生起率が約半減した理由としては支援 2 期「自己解決期」では注目要求としての標的行動が生起しにくくなったことと指導員の対応の方針が明確になったことの 2 点が関わっていると推察した。指導員が A さんから言葉を引き出そうと言葉によるやり取りを丁寧に行う場面が増え、A さんの気持ちを指導員が 1 つ 1 つ丁寧に聞くという支援自体が A さんと指導員との関わりとなり、注目要求を低減させたということが推察される。今後の課題としては、本研究では複数ある行動問題のうちの 1 つに焦点を当てて介入・支援を行ったため、A さんが抱えている行動問題の一部分だけではなく全体を通した支援計画を立てて、より長期的・包括的な支援を実施していくことが挙げられた。

※本研究は筑波大学人間系倫理審査委員会の承認を得て実施した。

（MIYATA Kei，TSUGE Masayoshi）

「成長の記録」による知的障害・自閉症の実態把握と評価

「成長の記録 2020 山田特別支援学校改訂版」の活用

〇三好　喜久　是永かな子

（高知県立山田特別支援学校）（高知大学教職大学院）

KEY WORDS：成長の記録　実態把握と評価　学習指導要領

(目的)

「成長の記録」とは、高知大学教育学部附属特別支援学校において「高知プラン」をもとに創立以来約 3 年の歳月をかけて 1973 年 11 月に完成した、日常生活上の学習項目に関するチェックリストである。21 領域 616 項目について各担任が達成年月日を記録し、349 名の記録が蓄積されている。この記録を整理して項目を再検討した結果、2009 年に 21 領域 51 小領域 3 段階 3 項目全 129 項目で構成された「新版成長の記録」を作成した。その後「知的障害のプレ段階(プレ知的障害)」「自閉症のプレ段階(プレ自閉症)」「知的障害・自閉症のポスト段階(ポスト)」の各チェックリストを追加した「新版成長の記録-2009 試用版」を発表した。高知県立山田特別支援学校(以下、本校とする)ではこのチェックリスト全項目に学習指導要領の内容を照合させ、従来記録者が手計算していた長中短期目標の評価数値を自動で算出できるようシステム化した。以上を踏まえて本発表では、本校で改訂した成長の記録としての「成長の記録 2020 山田特別支援学校改訂版(以下、2020 山特改訂版)」の知的障害特別支援学校における教育評価や実態把握のツールとしての有効性を検討することを目的とする。

(方法)

本校の改訂手続き及び有効性の検証方法は以下であった。

第一に、成長の記録全 148 項目に加え、プレ知的障害の 7 領域 11 小領域 4 段階 4 項目で構成される全 44 項目、プレ自閉症の 4 領域 20 小領域 4 段階 4 項目で構成される全 76 項目、ポストの 19 領域 36 小領域 5 段階 5 項目で構成される全 74 項目､各部の内容及び各達成年齢を検討した。

第二に､4 部構成の全 342 項目が､学習指導要領の目標、内容と合致するかを確認し、照合させた。

第三に、担任等の記録者が子どものプロフィールを記入し､成長の記録の項目を「できる」「支援されてできる」「できない」の三段階で確認した。発達段階や障害に応じてプレ知的障害やプレ自閉症、ポストもチェックした。

第四に、4 部全てを記入すると次シートに達成想定年齢や目標等が色で表示される自動化システムを設定した。

第五に､記録者は表示された目標から重点課題を選択し、それを参考にしつつ個別の指導計画の実態評価を記述した。

第六に、示された目標に相当する学習指導要領の内容をもとに「個別の知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力･人間性等」の 3 観点で目標や指導内容、手立て、成果、次学期の目標を具体化した。その内容を個別の指導計画や指導案、評価シートに記入し、次時の授業改善へとつなげた。

(結果)

「2020 山特改訂版」の項目を Table1 に示す。各項目について学習指導要領の内容との対応が示される。次に改訂版記入後のシート例を Table2 に示す。達成想定年齢と実年齢との差が 3 歳以下の項目が短期目標として色付けされている。記録者はこの中から重点目標を選択し設定する。生活年齢に準じて短期目標が示される。その目標と学習指導要領の内容の対応が明らかになるため、実態と指導内容の整合性を図ることができるようになった。

Table 1「2020 山特改訂版」の項目表

1	着脱の衣服		1	自分の衣服がわかる。	生活1－ア	
2			2	衣服の前と後ろがわかる。	生活2－ア	
3			3	ワイシャツ等の襟を正しくすることができる。	生活3－ア	
4			1	所定の置き場所に片付ける	生活1－ア	

Table 2「2020 山特改訂版」の記入後のリンク表

	次の目標の項目	想定年齢	支援・できない	目標	教科	小領域
日常生活	手をつながなくても歩道を一人で歩ける	3.1	支援でできる	中期目標	生活１－イ	安全
	「いただきます」「ごちそうさま」という	2	できない	短期目標	生活２－ア 生活１－オ	基本的生活習慣
	おしっこをした後で「ちーちー」といって知らせる	1.1	できない	短期目標	生活１－ア	基本的生活習慣
	「おしまい」と言うとその行動をやめる	1	支援でできる	短期目標	生活１－ケ	順番やルールの理解

目標の選択の例を以下に示す。Table 2 では短期目標が複数示されている。その中で「おしっこをした後で『ちーちー』といって知らせる」と「簡単な手伝いをする」では想定年齢が 1.1(1 歳 1 ヶ月)と同じである。しかし、後者は「支援されてできる」であり、できる可能性が前者に比べて高い。「『おしまい』と言うとその行動をやめる」と「ことばを 1～2 語正しくまねる」では、両者とも想定年齢が 1(歳)と同じであるが､前者は「支援されてできる」であり、できるようになる可能性が後者より高い。この中から実年齢との差が少ない項目やできる可能性の高い項目を選択し、学校生活や教育課程の内容を鑑みて目標を決定する。その結果個別の指導計画をもとに、学習指導要領の 3 観点に沿った授業を構成できることとなった。また短期目標が複数提示されることで、実態把握や目標設定をより意識的に行うことができ、一つの目標を達成したら次の段階の目標に挑戦することができるようになった。

(考察)

本研究では、知的障害の教育的蓄積を基礎とした教育評価である「新版成長の記録 2009 試用版」を改訂し、学習指導要領に沿ったチェックリスト「2020 山特改訂版」を作成した。知的障害児が特定の課題をいつ達成するかを推定できることは教育評価として重要であろう。

今後は入学時から卒業までのアセスメントとして、見通しを持って個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成するため有効性の検証を継続していきたい。また知的障害児と自閉症児の達成年齢の差異を念頭に、具体的な支援方法を実践してくことも重要であろう。

(文献)

三好喜久,是永かな子,寺田信一他(2010)「成長の記録による知的障害・自閉症の教育評価」日本特殊教育学会第 46 回大会.,文部科学省(2018)『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)』文部科学省(2018)『特別支援学校学習指導要領解説(小学部・中学部)』.,文部科学省(2018)高等学校学習指導要領.

(MIYOSHI Kiku, KORENAGA Kanako)

知的障害特別支援学校に在籍する不登校生徒への支援

○村上　理絵

（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS:知的障害、特別支援学校、不登校，支援

【問題の所在と目的】

近年，特別支援学校における不登校児童生徒の在籍率が増加傾向にある（園山・趙・倉光，2017）。通常の学校に在籍する不登校児童生徒に行われた指導・支援について文部科学省(2015)は，特に効果のあった学校の措置として，「登校を促すため電話をかけたり迎え行くなどした」「家庭訪問を行い学業や生活面で相談に乗るなど様々な指導・援助を行った」などを挙げている。一方，知的障害特別支援学校に在籍する不登校児童生徒に対する支援は，他者との関わり合いを通して自分自身について学ぶことを重視した授業プログラムの導入(北岡・武田，2019)，外部専門機関との連携による支援(岡・芦谷，2016)，継続的な家庭訪問（浅野，2014）などがある。しかし，知的障害特別支援学校における支援事例は散見される程度であり，さらなる研究の蓄積が求められている。そこで本研究では，知的障害特別支援学校に在籍する不登校生徒に対してどのような支援が行われているのか，特別支援学校の特徴を生かした支援はどのような内容があるのかについて明らかにすることを目的とする。

【方法】

対象は，知的障害特別支援学校高等部を担当する教員 3 名とした。研究対象者には，事前に文書と口頭によって，研究の趣旨，研究方法，研究への参加は自由意思であること，拒否しても何ら不利益を受けないこと，また個人情報は厳密に保護されることを説明した。201X 年 8 月から 11 月の間にそれぞれ個別にインタビューを行い，内容を IC レコーダーで記録した。半構造化面接法を採用し，担当したことのある不登校生徒に対して行った支援（①担任としての取り組み，学校としての取り組み，③特別支援学校ならではと思われる支援）について回答を求めた。分析対象は教員の語りとし，音声データを文字に起こした後，質問項目に該当する部分を抜粋し，KJ 法を用いてグループ化を行った。

【結果および考察】

不登校生徒に対して行われていた支援のグループ化とその関連を図 1 に示した。教員らは，生徒に対して「登校や教室に留まることに関する目標の設定」や「登校するための支援や声かけ」をしながら登校を促していた。生徒が教室に来た際，「安心して教室等にいられる環境作り」や「受容的な態度や言葉かけ」をしたり，「役割を与える」ことによって生徒が教室で過ごしやすい環境作りを行っていた。特別支援学校の特徴を生かした支援としては，「視覚的支援等の環境整備」「少人数の環境」「TT（ティーム・ティーチング）による連携」などの環境的側面があった。これらの環境を生かして「SST（ソーシャルスキル）の導入」「気持ちの言語化」「自分の苦手な部分に向き合う機会の設定」などの指導を「授業時間内での個別指導」として実施したり，「放課後等における授業内容の補習」として行っていた。また，「本人との面談」「家庭との連携」を密にして日常的に情報交換をする機会を意図的に設け，TT を含め「学年会での情報共有」「ケース会議の開催」によって情報共有を図り，複数の教員が本人や家庭との関わりを持っていた。また，「福祉関連機関等との連携」「医療との連携」によって指導方法を考えたり，卒業後に備えたりする手立てが取られていた。さらに，登校や教室に留まることのみを目標とするのではなく，関係者との連携を図りながら「将来への動機付け」特に「就労への動機付け」を行うことによって目標を持たせる支援が行われていた。

(MURAKAMI　Rie)

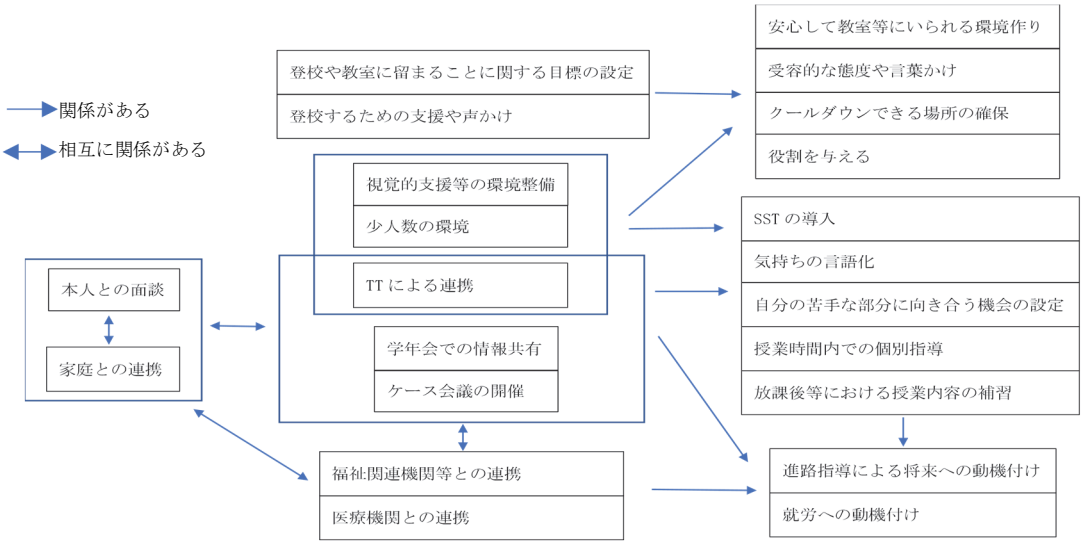


図 1　不登校生徒に対して行われていた支援のグループ化とその関係

高等特別支援学校（知的障害）における 交流及び共同学習，総合的な探究の時間の取り組み実践

〇村山　小百合　　長井　宏次　　定岡　孝治
（ 横浜市立日野中央高等特別支援学校 ）
KEY WORDS ： 交流及び共同学習　 総合的な探究の時間　　共生社会の実現

【 はじめに 】

本校は，神奈川県唯一の専門学科のある高等部単独の知的障害特別支援学校で、生徒は各学年 64 名、全教職員数は 84 名である。今年度開校 40 周年を迎え，知的障害のある生徒が就労による自己実現を図ることを目的として設立され，ここ数年は，約９割の生徒が卒業と同時に企業就労をする。

学校の特色等から，キャリア教育をその中心に据え取り組んできた。一方，令和４年度の学習指導要領全面実施を見据え，新たな時代に求められる教育課程を編成中である。

【 目的 】

令和元年度より，総合的な探究の時間の実施が学年ごとに順次開始され，本校においても，その模索を始め，隣接する県立高等学校との交流及び共同学習をその柱としての取り組みを開始した。これまで，高等学校とは，部活動等での交流等は行ってきたものの，授業に入り込んだ取り組みは行えていない。

共生社会の実現に向け，高等学校期における共同学習の今年度の取り組みを報告し，今後へ繋げることを目的とする。

【 調査からみた交流及び共同学習 】

学習指導要領では，障害者基本法第 14 条第 3 項にも規定するとおり，障害のある幼児児童生徒などとの交流及び共同学習は，生徒が障害のある幼児児童生徒などとその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり，同じ社会に生きる人間として，お互いを正しく理解し，共に助け合い，支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると示されている。

しかしながら，平成 28 年国立特別支援教育総合研究所が実施した交流及び共同学習の実施における全国調査によると，図１のように，高等部の学校間交流の実施率は 50%台でとどまっている。

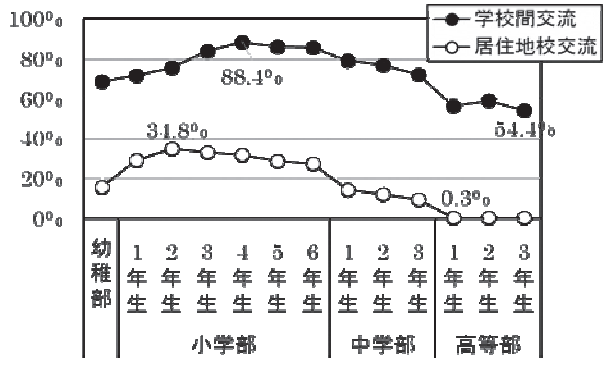


図１　学年ごとの交流及び共同学習の実施率

このように，学年が上がるにつれて，学校間交流および，居住地校交流の実施率は下がっている現状である。こうした中で，学習指導要領の理念を踏まえるとともに，共生社会の実現を目指した。本校では，地域の教育資源の積極的な活用として，隣接する県立高等学校との交流及び共同学習を柱としながら，学校間交流を教育課程に位置付け，持続可能な教育活動の実践として，「総合的な探究の時間」を実施することとした。

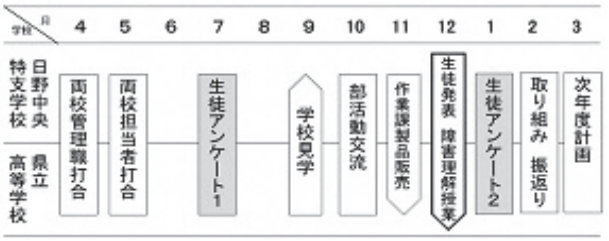
【 計画と実践 】

―総合的な探究の時間における高等学校との交流及び共同学習の取り組み―

（１）令和元年から令和２年度の取り組み

令和元年度の取り組みでは，日野中央の教員が高等学校の授業研究に参加し，高等学校の総合的な探究の時間の発表を見学した。生徒は，部活動の合同練習や共同作業，作業課の製品販売を試行するなど，職員と生徒で交流の糸口を作ってきた。こうした取り組みを積み重ねて令和２年度は，表１のように活動をさらに拡充させていく計画を立てた。

表１　令和２年度交流及び共同学習，総合的な探究の時間の計画



（２）総合的な探究の時間がもたらす効果

本校のねらいは，教科学習や職業教育で身に付けた知識や技能を相互に関連付け，生活全般に総合的に活かすことである。本校生徒が現場実習での体験的な学びについてプレゼンテーションを行うことで，生徒自身が自分の言葉で語り，自己の進路や職業の理解を深め，達成感を習得することになる。高等学校の生徒は，障害への理解や今後の進路を考えるきっかけとなり，新たな価値観の涵養へとつなげたい。

（３）今後の展望

このような交流及び共同学習を展開することにより，学校卒業後においても，障害のある生徒にとっては，さまざまな人々と共に助け合って生きていく力となり，積極的な社会参加につながっていくことを願っている。また，障害のない生徒にとっては，今後進学先や就労先において，障害のある人に自然に言葉を掛けて手助けをしたり，積極的に支援を行ったりする行動や，人々の多様な在り方と違いを理解し，障害のある人と共に支え合う意識の醸成につながると期待される。

【 まとめ 】

令和４年度特別支援学校（知的障害）高等部学習指導要領の実施に向け，今後も PDCA サイクルを重ね総合的な探究の時間と交流及び共同学習の学校間交流を実施していく。これらの教育活動が，単年度の行事とならないために必要とされることは，管理職のリーダーシップの下，教育課程に位置付けることが大切である。これにより，管理職や担当者の人事異動があっても持続可能な教育活動の実現へとつながる。この実現をさらに強固なものとしていくには，校内体制の確立と教職員の深い共通理解が求められる。

【 引用 】

独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所（2018）
交流及び共同学習の推進に関する研究

筑波大学附属大塚特別支援学校における 個別の教育支援計画・個別の指導計画の整理

○森澤亮介※1　澤本佳江※1　藤島 瑠利子※1　田中翔大※1　宇佐美太郎※1　米田宏樹※2
（筑波大学附属大塚特別支援学校※1）（筑波大学人間系※2）

KEY WORDS：個別の指導計画　個別の教育支援計画　「個別教育計画」

Ⅰ．目的

筑波大学附属大塚特別支援学校(知的障害特別支援学校;以下、本校とする)における「個別教育計画」は「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の総称である。2016 年度の本校の校内研究において、「個別教育計画」に触れた際、「願い」に焦点を当て、「個別教育計画」の重点目標として具体化する実践の蓄積が明らかとなった。しかし「願い」を「個のニーズ」として教育計画に活かしていく運用プロセスをより明確にしていくことや校外向けの資料として使うための書式面、運用面での課題が挙がっている。

本研究では、本人と保護者の参画をより促進させ、本人の主体性や意思の表明をより前面に打ち出しながら学術研究に基づく指導支援を行い、指導支援内容を本人・保護者に説明できる個別の教育支援計画・個別の指導計画の在り方を検討する。

Ⅱ．方法

(1)個別の指導計画の系統的な運用を検討するために、幼稚部・小学部・中学部・高等部の各部で目標立案の観点や記載方法・記載内容を整理する。校内研究会において、これまでの研究を踏まえた「個のニーズ」と計画立案の指針について共有し、意見交換を行う。

(2)「個別教育計画」の活用について分析するために「個別教育計画」に関する保護者向けのアンケート調査を行う。

①個別教育計画の目標が、実態に合っているか

②個別教育計画の手立て(支援方法)が、実態に合っているか

a(あてはまる)から e(まったくあてはまらない)の 5 段階で評価するように依頼した。また自由記述欄を設け、評価した理由を、任意で記述できるように設定した。

(3)本研究にあたり、学会の倫理綱領を遵守し、教員には校内研究会での説明と同意を得た。また保護者には、書面での説明と同意を得た。

Ⅲ．結果

(1)「個のニーズ」について再度定義を確認し、全校で共有した。個別の教育支援計画と個別の指導計画の立案から見る「個のニーズ」を Fig.1 に示す。

「個のニーズ」は、『幼児児童生徒一人ひとりが、社会参加およびライフスタイルにあった豊かな生活(QOL)を目指した家庭や地域での生活を支えるために、個々の『将来』や少し先の『未来』を見通した本人の『願い』の実現に向けて本人・保護者・教員間で協同してプランされる「現在」の目標や課題』とした。

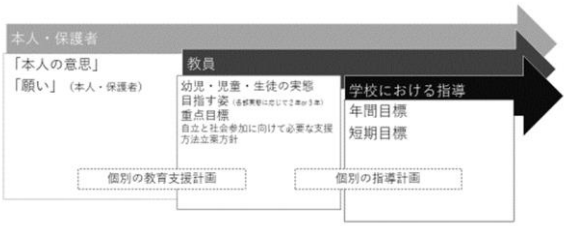


Fig.1 個別の教育支援計画と個別の指導計画の立案からみる「個のニーズ」

本校では、個別の教育支援計画・個別の指導計画の立案プロセスも含めて「個のニーズ」であると捉えている。個別の教育支援計画・個別の指導計画をそれぞれ作成するだけでなく、関連させながら、評価・改善をしていくことが重要であることを確認した。

(2)保護者向けアンケート調査

幼稚部から高等部までの全保護者（74 名）に配布し、回収率 73%（54 名）であった。

①について目標が実態にあてはまる、ほぼあてはまると感じている保護者は 98%であった。

②手立て（支援方法）が、実態にあてはまる、ほぼあてはまると感じている保護者は 90%であった。

以下それぞれの質問にあてはまる、ほぼあてはまると回答した自由記述を一部抜粋する。

・先生方と話し合いながら、個別指導計画を作成したため（目標が実態と合っている）。
・将来を見据えた教育計画だと考え実態に合っている。
・今、現在、将来を見据えて、先生方と作成したため。
・現状から見た支援方法となっている。

Ⅳ．考察

これまで本校で取り組んできた「個別教育計画」としての運用のメリットを踏まえると個別の教育支援計画と個別の指導計画をそれぞれ別に作成するだけでなく、両方を関連させて作成・実施・評価・改善をしていく必要があることが改めて明らかとなった。それぞれを関連させるためには幼児・児童・生徒の実態を踏まえ、少し先や将来の姿を見据えて、本人・保護者・教員間で導き出した教育活動全体を貫く考え方を本人・保護者・教員・関係者間で擦り合わせ、共有することが重要である。

アンケートの自由記述より、保護者や本人も含めて話し合いながら作成することや将来の姿を共有することが重要であることを確認した。本人や保護者の参画を促していくためには本人の願いと現在の指導目標が、把握しやすい見通し図などのツールの活用も重要である。

知的障害児教育において、子ども一人ひとりの発達をどのように支援するか、何が身についたかを引き継ぎ共有するためにも個別の教育支援計画を個別の指導計画の系統的な運用は重要であると考える。

今後、カリキュラムマネジメントを行う上でそれぞれの計画の位置づけについて確認していきたい。

（文献）

筑波大学附属大塚特別支援学校(2016) 研究紀要　第 61 集
筑波大学附属大塚特別支援学校(2017) 研究紀要　第 62 集
筑波大学附属大塚特別支援学校(2018) 研究紀要　第 63 集
筑波大学附属大塚特別支援学校(2019) 研究紀要　第 64 集

【付記】JSPS 科研費 18H01037 による研究の一部である。

(MORIZAWA Ryosuke, SAWAMOTO Yoshie, FUJISHIMA Ruriko, TANAKA Shodai, USAMI taro, YONEDA Hiroki)

セルフプロデュースの５色弁当
～生徒自身が考えて栄養バランスの取れた弁当を作るアクティブラーニングの実践～

○安岡　知美　(高知大学教育学部附属特別支援学校)

ＫＥＹＷＯＲＤＳ： 知的障害・調理・アクティブラーニング

○問題と目的

高知大学教育学部附属特別支援学校（以下本校）高等部の家庭科教育の【食】分野では、毎回一人で一人前の食事を作っている。レシピは本校独自のものを用い、生徒は毎週の調理実習で、調理の基本を学び、簡単な調理は一人でできるようになってきている。学習の単元の中には弁当作りがあり、現場実習や将来の自立した就労生活に向けて取り組んでいる。高等部 1 年と 2 年の間に弁当作りの学習は全 10 回行っているが、毎回の学習では指導者がメニューを考えて教えるため、生徒が自分で栄養バランスを考えて弁当作りをする機会がこれまで十分になかった。そこで、この取組を通して将来の健康な生活のためにも、ただおかずを詰めるのではなく、自分の健康を考え栄養バランスの取れた弁当で、かつ彩をも工夫した弁当を作れるようになることを目指した。生徒はこれまでの家庭科の学習では３色栄養素を取るにはどうすべきかを学習してきた。弁当作りにおいては、視覚的な色分けの「弁当の基本の５色（赤黄緑茶白）」を入れることで、３色栄養素が摂取できると学習している。この学習をもとに自分で弁当の 5 色を考えて作る、実践的な学習を行いたい。

○方法

【対象】本校高等部 2 年に在籍する生徒 7 名を対象とした（男子４名　女子３名）。

【方法】家庭科の授業においてオリジナルの弁当作りを題材として進めた。

１段階：これまでの弁当作りの授業を振り返り、これまで作った弁当のおかずにはどんなものあったか､またそれ以外でも自分で取り組めそうなおかずはないかレシピ本やネットレシピ等も参考に考える。

２段階：それをもとに自分の弁当の中身を決める。決めるに当たっては 5 色のレパートリー一覧表を作成した。

３段階：実際に自分の考えた弁当を作る。栄養バランスが整っていたかなど振り返りを行う。

【期間】2019 年 10 月～11 月の期間に 2 回取り組んだ。

【指導手続き】全 2 回の授業を以下の流れで進めた。

① 「弁当の基本の 5 色」として「赤黄緑茶白」をあげ、それらのおかずのレパートリーをあげる。
② レシピを作る。
③ 実際に（弁当を）作って試食する。
④ 振り返り学習を行う。

【評価と分析】授業における生徒の行動に関する行動記録、生徒の振り返り記録、授業日誌などをもとに分析を行う。

○結果

これまでの弁当作りの授業を思い出し、7 名の生徒はいずれも「弁当の基本の５色」のおかずをすぐに思いつくことができた。５色のおかずのレシピはこれまでの家庭科の学習で使用した物からピックアップし、またレシピがないものについては、インターネットで調べるなどして、生徒それぞれが考えて作ることができた。中にはレシピがなくても自信をもって作れるものがある生徒や、これまでの学習でも使用した「冷凍食品」を上手に取り入れるメニューを考えた生徒もいた。ただ、適量が分かっておらず、多くのおかずを作り完成までに時間を要した生徒もいた。

Table 1. 生徒の弁当のおかず一覧表（１回目）

	赤	黄	緑	茶	白	その他
A	プチトマト	卵焼き	野菜炒め	タンドリーチキン	ふりかけごはん	いちご
B	プチトマト 焼き麩	卵焼き	野菜炒め	豚の生姜焼き	ゆかりまぜごはん	みかん
C	焼き麩 梅干し	冷凍コーンクリームコロッケ	ほうれん草おひたし	冷凍ハンバーグ つくね	ごはん かまぼこ	ブルーベリー
D	いちご りんご	コーンの塩コショウ炒め	ブロッコリー	納豆ハンバーグ	ごはん	塩やきそば
E	焼き麩	卵焼き	野菜炒め	魚肉ハンバーグ	ごはん	みかん
F	いちご りんご 焼き麩 ウインナー	卵焼き パイン	ほうれん草 おひたし ブロッコリー キウイ	すり身の天ぷら	ふりかけごはん	冷凍ひじきの煮物 冷凍エビフライ
G	タコさんウインナー	ポテトサラダ	レタス	豚の生姜焼き	ごはん	

※その他には、5 色の色分けに入らないものやデザートなどが入っている。

○　考察

「弁当の基本の 5 色」はどの生徒もよく理解できており、それぞれのおかずのレパートリーから自分の弁当のおかずを決定することができた。ただ、生徒のおかず一覧表でわかるように、デザートやその他に分類する内容については十分理解できていなかったため、指導・修正を加えた。指導後の２回目では、少しのヒントで「その他」に分類されていたおかずは３色栄養素を考慮して整理され、デザートも分類された。生徒は二つのおかずを同時進行で作る等時間を短縮したり、より効率よく作るため、レシピの順番を入れ替えて合わせ調味料を先に作っておくこと、その他レンジで調理中の時間や食材が煮えるまでの時間に使った道具を洗浄する等時間の有効活用を考えて行動できた。このことは、朝の忙しい時間の弁当を作ることを想定して、時間の合理化の意識が育ってきた結果であろう。また師範がなく、レシピのみで完成させることができたことは、将来市販の料理本やネットレシピ等を見て料理をする際にも役立つスキルとなるだろう。

今回の実践から、生徒の興味関心があり、食べる楽しみに直結している内容は、スキル向上やその他関連する思考力の育成に大きく関わり、生徒の成長を促したと考察する。

家庭科の学習は実生活に般化してこそである。今回は時間の関係で食材を教師があらかじめ購入して授業に備えたが、今後は生徒自身が考えて購入する機会を設けたい。実際に 4 週間の職場実習に ABE の 3 名の生徒が毎日手作り弁当を持参できたことは、これまでの学習で生徒が自信を得たことで成し遂げられたものだろう。家庭との協力がなされたことも大きい。今後も実生活のスキルアップにつながり、生徒自身が自ら考え取り組むことができる授業を模索していきたい。

（YASUOKA tomomi）

東京学芸大学附属特別支援学校の個別教育計画研究 40 年史

― 研究紀要にみえる日本型 IEP の展望 ―

○安永啓司　　井上　剛　　橋本創一
（名寄市立大学）（東京学芸大学附属特別支援学校）（東京学芸大学）
KEY WORDS:個別の指導計画・個別の教育支援計画・インクルーシブ教育システム

１．目的

アメリカでは、1975 年に制定された全障害児教育法（後に個別障害者教育法に改定）における Individualized Education Program（以下 IEP）が現在のインクルーシブな教育制度を支えるシステムとなっている。

東京学芸大学附属特別支援学校（当時は養護学校、以下当校）は、IEP に注目して 1980 年に実践研究を始め、「集団指導と個別指導」と題して研究紀要に報告した（1981）。その後、この個別教育計画は、様々な社会的要請に応えて独自の進化を遂げた。

本研究は、当校の約 40 年間の個別教育計画研究の成果を再確認し、我が国のインクルーシブ教育システムへの活用の可能性について検討することを目的とした。

２．方法

当校の 1981 年度から 2018 年度までの研究紀要の本文と引用・参考文献から個別教育計画に関わる時代背景を抽出して年表化し、概ね３時代に分けてその進化過程を考察した（**表１**）。

３．結果

表１　IEP に関係する主な出来事と当校研究紀要の主題等

年号	IEP に関係する主な出来事	当校研究紀要の主題や内容
1975	米）全障害児教育法:IEP規定	
1979	日）養護学校の義務化	
1980	国際障害分類発表：WHO	
1981	国際障害者年：国連	「集団指導と個別指導」
1982	瀬尾論文 IEP を紹介	
1984		「集団指導と個別指導Ⅱ」
1985		「集団指導と個別指導Ⅲ」
1990	米）個別障害者教育法に改	
1995	「―の理念と実践」:安田生命	「小学部低学年学級における―」
1996		「― のシステムに関する研究」
1998		書式の評価項目に家庭欄
1999	学習指導要領の改訂	個別教育計画を全校テーマに
	自立活動・個別の指導計画	幼小中高のシステムを統一
2000		文科省研究開発学校を委嘱
		「― を重視した授業づくり」
2001	国際生活機能分類採択：WHO	― による教育課程の創造
2002	新障害者プランで提言:厚労	保護者のための― の手引き作成
2003	特別支援教育の在り方	当校の SIEN システムに組み込む
2004	障害者権利条約採択:国連	― を小中学校の相談支援で試用
2006	改正学校教育法施行	
2007		様式を２つのシートで一元化
2008	小中学校学習指導要領改訂	
2013	障害者差別解消法の公布	
2017	学習指導要領の改訂	

＊「―」は個別教育計画の略。

１）障害の重度重複化対策期（1980～1990 年頃まで）

1979 年の養護学校義務化（都は 1974 年）により、児童生徒の障害の重度重複化・多様化対策が急務であったことが各学部の研究主題からも推察された。しかし、当時の研究は、指導法や事例研究が中心課題だったために、その後、研究の軸が教育課程に移った際に一旦途絶えた。

２）教育の権利保証システム期（1994～2002 年頃）

過去の反省をもとに当校の個別教育計画の研究は、1992 年度に小学部で保護者との連携を第一義に、保護者とのミーティングを基点とした PDS サイクルによるシステムとして再開された。この仕組みが、その後数年をかけて幼稚部から高等部までの一貫した全校システムとなった（1999）。

３）インクルーシブ教育推進ツール期（2003～現在）

2002 年の新障害者プランの個別の支援計画の策定の提言には、個別の教育支援計画と個別の指導計画の機能を国際生活機能分類（以下 ICF）のレベルに対応させるなどして両者を個別教育計画として一元化して対応した。

また、専任の特別支援教育コーディネーターが小中学校での相談支援の過程で、通常の教育における特別支援教育の支援ツールとして試みられた。

４．考察

1975 年の全障害児教育法制定当時のアメリカでは、LD 等の知的障害のない発達障害が既に認知され、IEP の対象であったのに対し、日本での IEP 導入は、養護学校義務化によって急務となった障害の重度重複化・多様化への対策だけが目的となったことが両者の方向性を大きく分かつ点になったと言える。

しかし、その後の社会的要請への対応での ICF を用いた個別の教育支援計画と個別の指導計画の一元化においては、自立活動と合理的配慮への役割区分をも明瞭にした（**表２**）。また、カリキュラムに依存しない書式の特徴は、連続した学びや切れ目のない繋ぎとされるインクルーシブ教育システムの必須ツールとしての要素を備えており、通常の教育においても汎用性のある日本型 IEP モデルとなり得るのではないかと考える。

表２　通常の教育における日本型 IEP モデル案

理　念	インクルーシブ教育	特別支援教育
個別への視点	合理的配慮	自立活動
目　的	平等・公平性	主体的改善・克服
ICF レベル	身体機能・参加	活動
仕組み・ツール（当校の名称）	個別の教育支援計画（総合支援シート）	個別の指導計画（教育支援シート）

文献

東京学芸大学附属養護学校研究紀要（1981～2007）
東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要（2008～2019）

(YASUNAGA Hiroshi) (INOUE Go) (HASIMOTO Soichi)

新たな職業教育体制における進路指導・職業教育のあり方

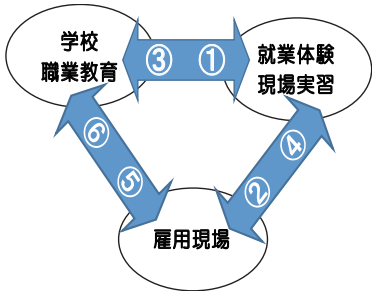
実習先の選定、「個別の進路指導計画」の活用、卒業時のアフターケアー体制

◯山内俊久　　濱辺　清　　西村　健
（創価大学教育学部）（東京都教育庁指導部特別支援教育指導課）（東京都立葛飾特別支援学校）
KEY　WORD：進路指導　職業教育　個別の進路指導計画

（目的）

本研究は、東京都で平成 19 年度以降に開設された大規模型の職業学科の設置校（「学科校」）における進路指導・職業教育の在り方を明らかにすることである。

研究の 1･2 年目は 3 年間にわたる計画的な就業体験・現場実習の実施に向けた職場開拓の校内体制の在り方、その卒業生へのアフターケアー体制と在校生の就業体験・現場実習の実施体制、それらを支える企業との連携体制のあり方についてM校の事例を通して考察した。そして、以下の企業との連携体制があることを確認できた*1。



①②職種を関連　③評価の活用（個別の進路指導計画）　④実習巡回での観察・記録による雇用現場の変化を反映⑤職場開拓・アフターケアー　⑥授業改善（カリキュラムマネージメント）

（方法）

今回は以下の 2 点について検討する。

1. 校内及び企業連携の体制に関する国内における先行研究と比較した見直し
2. 卒業生の事例調査*2

学科校出身のＡ及びその保護者へのインタビュー調査とＡが所有する在学時から卒業後の進路指導・アフターケアー関係資料収集を行い、分析・考察を行う。

（結果）

1. 校内及び企業との連携体制の見直し

実習先選定のためのマッチング、実習における学び、卒業時のアフターケアー体制構築に関して国内の就労支援に関する先行研究をレビューし以下のように見直しを図った。

1)実習先選定の仕組み

学科校の実習先選定は、職業実習内容の 2 系列・5 コースとの関連がある。各コースが想定する職種を対人業務度や職業専門性の高さで Type1～3 に分類、その関係を fig.1 に示す。職業実習を Type1～3 を想定して授業設計し、進路担当は Type1～3 にそって実習先を仕分ける。これにより職業教育と実習・就職先職種との関連性を確保する。

（fig.1）

系列	course	対人性・職業専門性　→　高い		
		(Type1)	(Type2)	(Type3)
サービス・流通	ｵﾌｨｽｻｰﾋﾞｽ	PC 入力を中心とした事務作業	庶務・軽作業中心	1,2 の混合
	ﾋﾞﾙﾒﾝﾃﾅﾝｽ	日常清掃	定期清掃	特殊清掃
	ﾛｼﾞｽﾃｨｸｽ	製造・物流・リサイクル現場作業	小売店舗ﾊﾞｯｸﾔｰﾄﾞ中心	小売販売（食品を除く）
家政・福祉	食品	食品加工業務	飲食店業務,ﾊﾞｯｸﾔｰﾄﾞ中心	食品小売販売飲食店接客
	福祉	介護施設等の間接業務中心	介護・病院・保育園周辺業	介護施設等の直接業務務

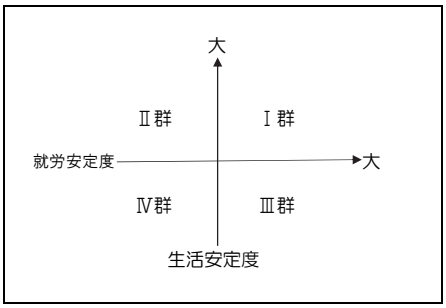
2)個別の進路指導計画を活用した実習等による生徒の学び

複数回にわたる実習等の学びのツールとなる「個別の進路指導計画」については、当初以下の項目で構成していた。①社会生活:遅刻欠席、健康管理、挨拶、報連相、身だしなみ、②作業性:正確性、理解度、柔軟性、持続性、意欲・目標意識、③対人面:言葉遣い、協調性、態度、」である。一方、職業リハビリテーションでは職務の遂行・職業生活の遂行・日常生活の遂行・疾病障害の管理という 4 階層構造が提唱され、系統的な教育・支援を示唆した(2006, 松為)。それを就労準備性のハードルとしても捉えない(2007, 相澤)とも言われている。

近年、こうした労働分野との整合性を図るため、教育分野でも、①日常生活管理及び健康管理、②対人技能、③基本的労働習慣、④職業適性、の 4 区分でのインターンシップのまとめの活用が提唱された*3。また、本人主体の学びのツールに活用するには、各区分内容の共通理解も必要である。

3)卒業時のアフターケアー体制構築の視点

このためには在学時から定着支援 4 段階区分を作成し、支援体制を含めた関係機関との個別の連携体制を構築して、進路先へのフォローアップ計画を作成する(山内・加藤, 2020. 3)。就労と生活の両面で安定度の低いⅣ群が、支援優先度の最も高い段階である。



2. 事例調査

Ａに対するインタビュー調査を終え(山内, 2020. 3)、現在はＡの在学時から卒業後の進路指導・アフターケアー関係資料の収集を行い、卒業時点並びに卒業後の支援体制について考察中である。Ａは卒業時に高齢者デイサービス施設に就職、勤務 10 年目となる卒業時の雇用契約は短時間勤務であったが、現在は週 30 時間以上の常用雇用となる。就職年には東日本大震災があり、入職半年で持株会社変更に伴う現場担当者の交代もあったが事業所の理解には変わりはなく、定着に向かった。

（まとめと今後の研究課題）

校内及び企業との連携体制は、就労支援の仕組みとして自治体においても推奨されるようになったといえる*3。今後も引き続き国内先行研究との比較を行い、Ａの支援体制が在学時と卒業後でどのように変化していくのかも含め継続して検討する必要がある。

（参考文献）

1. 日本特殊教育学会第 57 回大会ポスター発表 P12-03
2. 創価大学研究倫理委員会承認 2019047,2020011
3. 東京都教育委員会「発達障害の状態に応じた進学と就労支援の手引～発達障害のある生徒の自立と社会参加に向けて～（2017.3）

(YAMAUCHI Toshihisa, HAMABE Kiyoshi, NISHIMUA Ken)

知的障害特別支援学校における 自立活動の指導力向上を目指した校内研修の取組

○山方朋子　遠藤しのぶ　鷲谷亮太
（北九州市立門司総合特別支援学校）
KEY WORDS：知的障害特別支援学校　自立活動　校内研修

１．目的

本校では、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編を基とし、大学研究者の指導助言を得ながら、自立活動の個別の指導計画の様式を作成し、実践に努めている。しかし、実態把握や中心的な課題の整理は容易なことではなく、教師の専門性の向上も不可欠と分かった。

そこで、より的確な個別の指導計画の作成及びそれに基づく指導を目指した専門性向上研修を計画し、実施する取組を行う。本研究における専門性向上とは、研修を通して、自立活動の基本的な考え方や指導計画作成に関する理解を高め、実践に生かすことを指している。

自立活動の意義や位置付け、実態把握から指導目標、指導内容設定に至る手続きを明確にした指導計画作成に関わる研修等を企画し、段階を追って計画的に実施する。さらに、研修で学んだことを生かし、学年教師を中心としたチームで個別の指導計画作成、検討を行う。

これらの取組を通して、自立活動の指導についての専門性を高めたいと考えた。

２．方法

自立活動個別の指導計画作成・実践における専門性向上研修の試案を以下のように立案し、計１１回実施した。

１）自立活動各区分の理解　３回
２）自立活動チェック表の活用　２回
３）田中ビネー知能検査Ⅴの結果の分析と解釈　２回
４）個別の指導計画の作成手順（総論）　１回
５）個別の指導計画の各段階の具体的手続き　３回

また、小・中学部３５名の教師に年度当初と年度末に①自立活動の意義、教育課程上の位置付け、実態把握から指導内容設定に至る手続きの理解について、②自立活動指導計画作成の各段階（実態把握、課題間の関連の整理、指導目標の設定、指導内容の設定）の理解について、(1)「自立活動専門性向上研修アンケート」を活用した調査を行い、研修の成果を検証した。

さらに、学年教師を中心としたケース会議を実施し、学んだ知識等を生かして指導計画を作成できるようにした。

３．結果と考察

まず、①自立活動の意義、教育課程上の位置付け、指導計画作成手続きについての調査結果を Table１に示す。

Table１　自立活動の意義等についての理解度（%）

段階		A		B		C		D	
時期		当初	末	当初	末	当初	末	当初	末
設問	意義	6	6	23	45	23	45	6	3
	位置づけ	9	3	74	57	14	37	3	3
	手続き	14	6	71	49	12	45	3	0

A：理解していない　　B：一部理解していない
C：自校教師に説明できる　D：他校教師に説明できる

いずれの設問においても、C「自校教師に説明できる」教師が年度末には増加している。これは、A「理解していない」B「一部理解していない」教師の一部が C「自校教師に説明できる」まで理解が深まった結果と見られる。専門性向上研修の有効性が分かる。

次に、②自立活動指導計画作成の各段階の理解についての調査結果を Table２に示す。

Table２　自立活動の指導計画の各段階の理解度（%）

段階		A		B		C		D	
時期		当初	末	当初	末	当初	末	当初	末
設問	実態把握	11	6	68	51	18	43	3	0
	課題間	20	3	62	71	15	26	3	0
	目標設定	18	6	64	54	15	40	3	0
	内容設定	18	6	64	60	15	34	3	0

A：他者の助言がなければ、取り組むことは難しい
B：自分で試案を作成するが、助言が必要
C：指導計画の根拠や意図を説明できる
D：自校教師に助言できる

いずれの設問においても、C「指導計画の根拠や意図を説明できる」教師が年度末には増加している。これは、A「他者の助言がなければ、取り組むことは難しい」B「自分で試案を作成するが、助言が必要」な教師の一部が C「指導計画の根拠や意図を説明できる」まで理解が深まった結果と見られる。専門性向上研修の有効性が分かる。

さらに、研修だけではなく、年間で全２１日設定したケース会議も、教師の指導経験や力量を補ったり、若年教師の学びの場となったりするなど、自立活動の指導力向上に大きな役割を果たしたと考える。

（※　成果公表については学校長の承諾済）

４．成果と課題

より的確な個別の指導計画の作成及びそれに基づく指導を目指した専門性向上研修の試案を立案することができた。また、立案した研修計画に即して、ケース会議と併せて実施することで、根拠をもって指導計画を作成・実践することができる教師が増えた。

今後は、自立活動の指導に必要な教師の専門性向上を目指して、立案した研修内容を見直したり、アンケートに基づく個々の教師のニーズを把握し効果的に取り入れたりしながら、研修体制を定着させていく必要があると考える。そのために、研修を担える教師を育てる工夫や校務分掌間の連携協力、自立活動専任の教師を配置するなど、校内でより的確な自立活動の指導を推進するための組織体制の整備に取り組んでいきたい。

参考文献
(1) 自立活動専門性向上研修評価アンケート（一木薫, 2019）
(YAMAGATA Tomoko　ENDOU Sinobu　WASITANI Ryota)

知的障害特別支援学校における行動問題支援研修の検討

○山川　直孝　　平澤　紀子
（滋賀県立野洲養護学校）（岐阜大学大学院教育学研究科）
KEY　WORDS：知的障害特別支援学校　行動問題支援　教員研修

（目的）

昨年度、専門家による行動問題支援研修を受けて作成した支援計画を、教員同士で検討することで、対象児の変容が得られた（山川・平澤，2019）。ただし、どのように支援目標や支援方法を改善すればよいかは明確ではない。そこで、本研究では、専門家による行動問題支援研修を受けて作成した支援計画を対象児や教育活動に即したものにするための検討方法を明らかにする。

（方法）

①倫理的配慮：Ｂ大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長・対象者に、文書により研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し、許可を得た上で進めた。

②対象者：知的障害特別支援学校教員４名（学部：中３名、高１名）。行動問題支援研修の経験はなかった。

③行動問題支援研修：X 年６月―７月に４回（各 90 分）実施した。第１回は、大学教員による機能的アセスメントと支援計画に関する講義および演習を行い、対象者が表１の支援計画を作成した。第２回、第３回、第４回は、作成した支援計画の実行を対象者が実行記録シートに記入した。筆者と対象者が２週間ごとに実行効果を検討した。

表１　対象児の行動問題と支援目標・作成した支援計画

事例	支援計画等	
1	問題	中学部2年生、プリント学習時の課題への取り組み。
	目標	プリント学習時に、プリント1枚取り組める。
	支援	簡単な問題にする。問題量を配慮する。できたらほめるなど。
2	問題	中学部1年生、朝の会時の教師の話を聞く。
	目標	朝の会で1分程度の教師の話(きょうの予定等)を最後まで聞く。
	支援	先に「質問は後で」と伝える。「最後まで聞いてから質問できたね」とほめる。
3	問題	中学部1年生、自立活動時の体操への取り組み。
	目標	自立活動時に、決められた自分の場所で体操をする。
	支援	友だちの間に教師が入る。自分の場所で体操ができたらほめる。
4	問題	高等部2年生、給食時の教師への関わり。
	目標	小分けにした給食の皿を食べ終わったら、教師に皿を手渡せる。
	支援	皿が空になったら、教師に皿を渡すよう声かけや手本を示すなど。

④支援の検討方法：先行研究の検討方法を参考に、図１のように、支援の検討を行った。

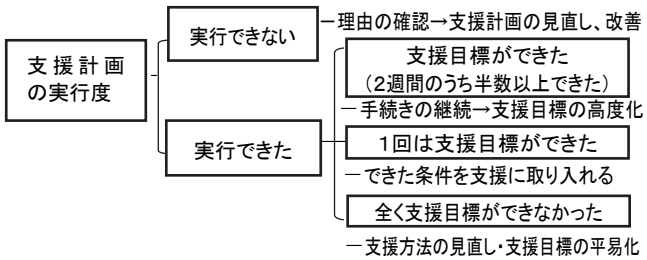


図１　支援の検討方法

⑤評価分析方法

(1)支援計画の妥当性：平澤(2018)の基準を用いて、支援目標と支援方法の妥当性を確認した。

(2)支援計画の実行度：実行記録シートの支援方法の実行について、第１回研修会終了後から１学期終業式までの授業日 31 日における実行した日の割合を実行度とした。

(3)対象児の変容：実行記録シートの支援目標について、研修開始時、第２回研修終了後（研修開始 13 日目）、支援期間最後の各５日間における生起日の割合を生起率とした。

(4)研修の妥当性：研修後に、対象者から研修の目的、方法、結果に関するアンケートにより４件法で評価を得た。

（結果）

(1)支援計画の妥当性：いずれの対象者も基準を満たした支援計画を作成できた。

(2)支援計画の実行度：支援計画の実行度は、事例１は 83.9%、事例２は 100%、事例３は 41.9%、事例４は 93.5%であった。事例３は、いずれも行事や対象児の欠席等が理由であった。

(3)対象児の変容：表２に支援目標の生起率を示した。

表２　対象児の変容

	研修開始時	生起率	第2回研修後	生起率	支援期間最後	生起率
1	プリント1枚(5問)できる。	100%	プリント1枚(5問)できる。	100%	プリント1枚(10問)できる。	100%
2	教師の話の間、着席する。	100%	教師の話の間、着席する。	100%	前を向いて教師の話を聞く。	100%
3	友だちにちょっかいを出さない。	100%	友だちにちょっかいを出さない。	80%	友だちにちょっかいを出さずに並ぶ。	80%
4	つばはき(3～5回)、教師に皿を手渡す。	80%	つばはき(0～2回)、教師に皿を手渡す。	40%	つばはき(0または1回)、教師に皿を手渡す。	80%

(4)研修の妥当性：対象者全員、研修の目的、方法、結果のいずれも肯定的に評価された。

（考察）

本研究では専門家による行動問題支援研修を受けて作成した支援計画を、支援目標や支援方法を改善する指針を基に、簡便な実行記録シートにより教員同士で実行効果を検討した。その結果、支援計画の実行度は対象児の欠席等で実行できなかった日が生じた事例３を除いて、83%以上であった。また、支援期間最後における支援目標の生起率も、全ての事例で 80%以上と変容があった。さらに、事後アンケートは肯定的に評価された。以上の結果から、専門家の研修により妥当な支援計画を作成した上で、簡便な実行記録シートを記録し、支援目標や支援方法を改善するための指針を基に、教員同士で支援計画の実行効果を検討することは有効である。

（文献）

1) Swain-Bradway, et al. (2017). *PBIS technical guide on classroom data: Using data to support implementation of positive classroom behavior support practices and systems*. Eugene, OR: National Technical Assistance Center on Positive Behavior Interventions and Supports.

2) 山川直孝・平澤紀子（2019）知的障害特別支援学校における教員による行動問題支援研修の評価. 日本特殊教育学会第 57 回大会発表論文集，109.

(YAMAKAWA Naotaka, HIRASAWA Noriko)

「特別支援学校アドバイザー派遣制度」による学校改革

－名古屋市立特別支援学校の取り組み－

山口　純枝　　三浦　光哉
（前名古屋市教育委員会）　　（山形大学教職大学院）
KEY　WORDS：特別支援学校　学校改革　教育課程

【目的】

名古屋市教育委員会では、特別支援学校教員の不祥事を発端として、特別支援学校の課題を「虐待や体罰等不適切な扱いに対する教職員の意識の改善」「障害等に関する教職員の知識や実践的な指導力の向上」「風通しの良い職場づくりと学校組織の改善」「早期発見・早期対応に向けた相談体制の構築」の４つに整理した。

そして、この４つの課題を解決するための取り組みとして、令和元年度から４校１分校に対して「特別支援学校アドバイザー派遣制度」を導入した。

【方法】

１　特別支援学校アドバイザーによる学校訪問

特別支援学校アドバイザーは、学校運営アドバイザー４人、指導法アドバイザー14 人、計 18 人の教育等の各専門家とする。そして、各学校に年間 22 回の学校訪問を実施する。

学校運営アドバイザーは、授業や施設の参観後、管理職に対して学校運営の仕方、教育課程の編成、教員のモラルや意識改革等についての指導・助言を行う。一方、指導法アドバイザーは、担任に対して授業の取り組みや子供への指導の在り方について指導・助言を行う。また、全職員対象の校内研修等で専門的な知識や知見に基づいた講義を行う。

表１　特別支援学校アドバイザーの内訳

学校運営アドバイザー	指導法アドバイザー
法律の専門家 （弁護士３人） 特別支援教育の専門家 （大学教授１人）	授業改善の専門家 （大学教授・教員４人） 指導法の専門家 （心理職等３人） 就労の専門家 （事業所関係者２人） 保護者連携の専門家 （言語聴覚士等５人）

２　学校運営のカリキュラム・マネジメントの明確化と学校評価合同会議の実施

校長は、自校の学校運営のグランドデザインを作成する。その内容とアドバイザー訪問の成果については、教育委員会が主催する学校評価合同会議（年間２回）において、校長が公開発表する。

【結果】

アドバイザーの訪問により、特別支援学校では、教育課程、授業内容、指導方法、教育環境、教員の専門性等、様々な課題が明確になると共に、様々な指導・助言を受けた。その中でも改革が必要とされたのは、教育課程の編成と指導方法の改善であった。

名古屋市では、これまでの知的障害特別支援学校で多く実施されている“日常生活の指導”“生活単元学習”“作業学習”など領域・教科を合わせた指導が中心の教育課程を編成していた。その指導内容は、活動ありきの内容になっており、授業も「主体的・対話的で深い学び」が意識されているものではなかった。そこで、「教育課程の大転換」をアドバイザーから助言され、令和２年度より特別支援学校では、領域・教科を合わせた指導を全て廃止して、「教科等を中心とする教育課程の再編成」を行うこととした。

一方、各校長は、学校運営アドバイザーの提案による書式で、学校運営のカリキュラム・マネジメントを明確にするためのグランドデザインを５月に作成し学校改革を進めた。その評価は、約 400 の評価項目に及んだ。その取組を 10 月と２月に開催された学校評価合同会議において校長自らが発表をした。校長としてのリーダーシップ、その具現化のための校内の組織作りについての手腕が明らかになった。

【考察】

１つの学校に対して、年間 22 回、アドバイザー（専門家）が学校訪問して指導・助言するという制度は、類をみない制度だと考える。学校の内部状況が保護者や地域住民に知られることで、“開かれた学校づくり”となり、また、特別支援教育の専門的な見地によるアドバイザーの助言を生かすことで、教員の授業改善や指導力の向上等に繋がるものであったと考える。さらに、校長がグランドデザインを作成することにより、マネジメント力やリーダーシップがより問われることとなった。

その一方で、アドバイザーの助言を生かすことが難しい教員にとっては、助言を自己否定と捉えて不安感が増すということも少なからずあった。また、改革そのものに抵抗感を示す場合もあり、改革の難しさも垣間見えた。

教育委員会や校長からのトップダウン式の改革では、教員が助言の内容や改革すべき事柄について、十分に理解し納得する必要がある。今後は、教育委員会と校長との連携はもちろんのこと、改革の必然性と達成感を教員が味わえるようにする工夫をしていく必要があると考える。

（YAMAGUCHI　Sumie，　MIURA　Kouya）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-112

ダウン症児の発達に関する保護者ニーズの検討

－小学生段階 6 年間の経年変化に伴うニーズの変容に着目して－

○山口　遼[1)]　　橋本創一[2)]　　井上　剛[3)]

1）東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科　2）東京学芸大学　3）東京学芸大学附属特別支援学校

KEY WORDS: ダウン症，学齢期，保護者ニーズ

【目　的】

複数年のダウン症児の発達に関する保護者ニーズの調査結果を分析し，学齢期児を育てる保護者の願いや学校に対する要望を学年ごとに整理しその変容を明らかにする。

【方　法】

調査対象：調査協力に同意が得られた，都内の特別支援学校小学部に在籍するダウン症児を育てる 13 名の保護者を調査の対象とした。小学部１年時に回答が得られたのはそのうち９名，小学部２年時は 13 名，小学部３年時は 13 名，小学部４年時は 12 名，小学部５年時は 12 名，小学部６年時は 12 名であった。

調査手続き：対象とした学校では，個別指導計画や個別教育支援計画の作成のために年１回 4-5 月期にアンケート調査でニーズを聴取している。本研究にあたって，200X 年から 200X+12 年の期間で，学校関係者並びに保護者から許可を得てアンケートを開示してもらいそれらを研究対象とした。アンケートでは，養育する児童について，生活面や学習面でどう成長してほしいか，保護者の願いや学校に対する要望が記入されている。本研究では，生活面・学習面の観点ごとに KJ 法によって記述内容を分類した。

倫理的配慮：本研究の目的や方法，個人情報の留意について学校関係者並びに保護者に説明した。また，同意の拒否・撤回は随時可能であること，不利益を受けないことを伝えた。本調査協力及び発表は，学校関係者並びに保護者から書面にて同意を得ている。

【結果と考察】

1. 生活面に関する検討

橋本（2001）を参考にして KJ 法により記述内容を分類すると，「身辺処理」「家庭生活」「社会参加スキル」「余暇」「コミュニケーション」「微細運動」「健康習慣」「アカデミックスキル」「自律性」の大きく９の領域に分けられた。６年間を通して「身辺自立」に関するニーズが高く，次いで「社会参加スキル」に関するニーズであった。学年が上がるにつれ「身辺自立」に関するニーズの割合は低くなり，一方で「コミュニケーション」「健康習慣」「技巧性」に関するニーズの割合は高くなった。具体的には，「身辺処理」に関するニーズについて，中でも６年間を通して“トイレで用を済ませる”“自分からトイレのサインを出す”など「排泄」に関するニーズや“洋服の前後を間違えないで着る”“一人で着れる”など「衣類の着脱」に関するニーズは高かった。学年が上がるにつれ，ただ衣類の着脱が上手になるだけではなく，“ズボンのなかにきちんとシャツを入れる”など「身支度・身だしなみ」に関するニーズは高まった。衣類の着脱において，求める場面が家の中から給食・体育・プールなどに広がっており，また“きちんと”“素早く”などの「技巧性」も求められており，子どもの自立に向けて保護者が求めるニーズも高度になっていく傾向がみられた。記述の中には，“男性トイレで”という言葉も多く，ゆくゆくは思春期を迎える息子をもつ母親ならではのニーズもあった。日常に欠かせない，排泄や衣類の着脱の行為は保護者にとって１番に子どもに身につけてほしい内容であると考えられる。一方で，ニーズの高まった「コミュニケーション」に関するニーズについて，「伝える」「聞く」というレベルから学年が上がるにつれて「丁寧な言葉使い」や「礼儀・マナー」など関わる相手への丁寧さも求めていると考えられる。また「健康習慣」に関するニーズについて，学年が上がるにつれ全体を占める割合は大きくなった。学年が上がるにつれ体重や腹囲の増加を気にしている保護者が増えており，体調面を考慮して「体力づくり」などのニーズが高まったと考えられる。

学年が上がるにつれて，生活の場が家庭の中から教室・学校そして社会へと広がっていき，それに応じて児童が関わる他者も親以外に教師・友人そして地域の人と増えていく。このように子どもの関わる世界が広がることで，それに応じて保護者の願いや学校への要望も多様化していると考えられる。子ども本人の基本的なスキルを高めることや態度を養う以外にも，高学年になるにつれ他人との関りや集団で過ごしていくことを想定して様々な状況場面にも対応できるように願いや要望が広がると示唆された。

2. 学習面に関する検討

文部科学省（2017）を参考にして KJ 法により記述内容を分類すると，「生活科」「国語科」「算数科」「音楽科」「図画工作科」「体育科」「態度」の大きく７の領域に分けられた。６年間を通して「国語科」に関するニーズが高く，次いで「生活科」「体育科」に関するニーズであった。学年が上がってもニーズの割合に変化はみられなかった。具体的には，「生活科」に関するニーズについて，全体を占める割合は学年が上がってもあまり変化しなかった。中でも，学年によって重視されるニーズは異なるが，「日付・時間」「時間割・見通し」「挨拶」「応答」「サイン言語の使用」「友人関係」「指先の器用さ」に関するニーズは高かった。時計やカレンダーを読み取る力や親をはじめとして先生や友人と円滑にコミュニケーションを図る力など，日常生活を送るうえでまず身につけてほしい力として保護者が求めているものと考えられる。「国語科」に関するニーズについて，全体を占める割合は中学年にかけて少し大きくなるものの，高学年では入学当初とほぼ同じとなった。学年によって重視されるニーズは異なるが，「理解言語」「話す」「書く」に関するニーズは高かった。子どもの身近なものの名称をはじめとして，形容詞や動詞など様々な言葉の習得を願っていると考えられる。また，知識の習得と同時にそれを活用して話したり書けたりすることが出来るように授業の場で学んでほしいと求めていると考えられる。「体育科」に関するニーズについて，全体を占める割合は学年が上がってもあまり変化しなかった。「運動：器具なし」「運動：器具あり」が大部分を占めており，器具の操作や体力づくりを願って書かれているものもあれば，ゆくゆくの“余暇”の１つにしてほしいという願いもあった。スキル以外にも好きになってほしい・楽しんでほしいといった意欲や態度に関しても求めていると考えられる。

小学部入学から卒業まで一貫して，言葉や日常生活を送るために必要な知識を学ぶニーズが多く，生活上の困難に対応した学習面のニーズも高いと示唆された。

(YAMAGUCHI Ryo, HASHIMOTO Soichi, INOUE Go)

特別支援学校における不登校の実態と支援方法の検討

～知的障害教育部門高等部への調査研究から～

○山崎　真理　　渡部　匡隆
（神奈川県立瀬谷養護学校）（横浜国立大学教育学部）
KEYWORDS：特別支援学校　不登校　実態把握

[問題と目的]

平成 30 年度の文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」では、国公私立小・中学校の不登校児童生徒数は 164,528 人（全児童生徒の 1.7%）であり、平成 24 年度から 6 年連続で増加傾向を示している。特別支援学校における不登校実態については、これまで十分明らかにされていないが、井上（2016）は全国知的障害特別支援学校に調査を行った結果、小・中学部、高等部の児童生徒数 58,905 人に対し、不登校の児童生徒が 1,237 人（2.1%）であることを報告した。このことから特別支援学校にも一定の割合で不登校児童生徒が在籍し、支援ニーズがあることが示唆されたが調査が少なく、十分に実態が明らかにされていない。

また不登校支援への効果や困難性について、高信ら（2013）は中学校での調査で、家庭訪問や趣味・進路の話、気持ちへの傾聴等の支援が効果的であったとしている。また、藤田ら（2018）は、中学生への不登校支援で「本人への支援」「家庭への支援」「連携・協働」の 3 つが重要であるということを示している。ところが、それらは中学校での取組みであり、特別支援学校に在籍する不登校の児童生徒に具体的な支援方法や支援体制の詳細は明らかにされていない。

そこで本研究では、特別支援学校における不登校の実態を調査し、不登校生徒の傾向や要因、効果的な支援方法や困難性等について明らかにするとともに、特別支援学校の教員を対象に、効果的な支援方法や支援の困難性について調査を行い、特別支援学校における不登校の実態と支援方法について明らかにすることを目的とした。

［方法］

１．特別支援学校における不登校の実態調査

不登校の実態が十分に明らかにされていない知的障害特別支援学校高等部を対象とした。調査は、A県内の公立特別支援学校 25 校の知的障害教育部門高等部に行った。質問紙調査とし、令和X年 10 月に実施した。回答は単純集計、自由記述については KJ 法をもとに項目立てを行い集計した。調査にあたって、各学校長に倫理的配慮を含めた依頼を文章で行い了承を得た。

２．特別支援学校高等部教員への意識調査

公立Ｂ特別支援学校の知的障害教育部門高等部に所属する 49 名の教員を対象とした。５件法と自由記述から構成された質問紙調査を令和X年 11 月に行った。回答は単純集計、自由記述については KJ 法をもとに項目立てを行い集計した。調査にあたって、各学校長に倫理的配慮を含めた依頼を文章で行い了承を得た。

３．不登校や登校しぶりのある生徒の事例調査

公立Ｂ特別支援学校の知的障害教育部門高等部の教員の中で、不登校や登校しぶりの生徒を担当した３名教員に協力を得た。令和X年 12 月に半構造化面接による聞き取り調査をした。調査にあたり、学校長及び当該教員から了承を得た。

［結果］

１．知的障害特別支援学校高等部における不登校の実態

調査は文部科学省による不登校の定義に基づいて行い、県内 22 校より回答を得た（回収率 88%）。在籍生徒数 2717 人に対し 240 人が不登校であり、在籍率は 8.8%であった。また、全体の 48%の生徒が 90 日以上の長期欠席であり、66%が前年度から継続していた。学年別調査では、1 年生の 44%が高等部入学時点で不登校であり、残りの 56%は特別支援学校高等部に在学中に不登校となった。

不登校生徒の傾向は不安が 30%、無気力が 11%、その他が 43%であり、その他の項目が高かった。その他の主な内容として家庭の事情が挙げられた。不登校の要因については、家庭に係る状況が 32%、友人関係が 10%であったが、該当なしが 37%と最も高かった。内容は、不定愁訴、ゲーム依存、集中療育等が挙げられていた。

不登校生徒に効果的な指導として個に応じた支援、連携による支援が挙げられた。一方、成果が得られにくい要因として家庭や本人に関する要因が挙げられた。

２．不登校支援に関する実態

不登校生徒の支援について、必要な支援の見立て、支援方法、支援内容の適切さの評価にについて約７割の教員が困難性を指摘していた。保護者との共通理解や情報共有等、保護者との連携の困難性を半数以上の教員が挙げていた。

不登校生徒に対する効果的な支援については、連携体制や環境調整、個に応じた支援が挙げられるとともに、保護者と日常的な様子や支援内容を共有することが良好な関係をもたらし、不登校生徒の支援に繋がるという意見があった。

３．不登校生徒の支援に関する事例報告

不登校生徒への支援として登校日数を調整したり、家庭訪問をしたりするなど柔軟な対応を行っていること、本人の興味関心を大切にし、個に応じた支援を行っていること、家庭の実態や支援をチームで共有し対応していることが挙げられた。

［考察と課題］

本調査から知的障害特別支援学校高等部に 8.8%の不登校生徒が存在していること、そして長期化や継続化しやすいことが明らかになった。高等部入学前から不登校であった生徒が約半数おり、入学後に不登校になる生徒も約半数いることがわかった。傾向や要因の中では、環境的な要因に影響を受け、不登校となる事例があることがわかった。また、効果的な支援としては個に応じた支援、連携による支援、環境調整が挙がり、本人に合わせた柔軟な対応と多様な支援方法、継続した支援等を行うことが効果的だと考えられる。

以上から、特別支援学校においても不登校生徒への対応や未然防止策を考えていく必要がある。また、家庭や本人に関する要因等を含めて幅広い支援を行うために、関係機関を含めたチーム支援の充実が必要と考えられる。今後の課題として、不登校の実態を正確に把握するために継続した調査と、効果的な支援方法を明らかにするために支援事例を積み重ねていく必要がある。

［文献］

井上雅彦（2016）知的障害特別支援学校における行動面に課題を持つ児童生徒についての不登校の実態.自閉症児の学校教育を考える懇談会資料.

（YAMAZAKI Mari,　WATANABE Masataka）

知的障害のある児童の多様性と深い学びをめざす授業の開発

―特別支援学級の音楽科授業における音楽・身体表現の検討―

横山　由季　　竹林地　毅
（広島大学附属東雲小学校）　（広島大学大学院人間社会科学研究科）

知的障害　音楽科授業　多様性

１　目的

本研究は，多様な児童のかかわりとつながり（多様性・協働性），深い学びを保障する授業の開発を目的とした。竹林地（2015）は，音楽や身体表現など４種類に分類した表現活動の教育的な意義と重要性の一つとして,「自分と出会い，他者と出会う」ことを挙げている。本プロジェクトの先行研究より，協働のあり方や表現の深まりの視点に課題があったため，本研究では自他の表現に気付き味わい出会ったり，安心して深められたりする環境を設定することを通して一人一人の表現性が高まる（深い学び）のではないかと仮説をたて実践を行った。

２　方法

本研究は，A 小学校特別支援学級教諭１名，音楽科教諭１名による音楽科の実践である。分析は，B 大学特別支援教育学教員１名，音楽教育学教員３名による授業観察や授業記録を基に行った。

（１）対象

A 小学校特別支援学級に在籍する軽度から中度の知的障害のある児童 10 名を対象とした。２学年１学級の複式編成であり，３学級合同で音楽の授業を行っている。

（２）実践の概要

「曲の感じにあわせて」：令和 X 年 11 月上旬～12 月下旬
ねらい：児童が思いのままに楽器を演奏したり体を動かしたりする活動を通して，曲想をとらえた表現ができるようになる。

（３）題材計画（８時間）

第一次（１時間）:「打楽器の音を聴いてみよう」

ねらい：児童が打楽器の鳴らし方を工夫し，打楽器に慣れ親しむことができる。

活動の概要:12 種類の打楽器（クラベス，ギロ，カバサ，カウベル，マラカスなど）から１種類を選択し自由に移動して演奏をする。

第二次（２時間）:「演奏して聴いてみよう」

ねらい：児童がピアノ伴奏の曲想に合わせて打楽器を演奏し，自分が表したい音を探したり演奏をさらに工夫したりしようとすることができる。

活動の概要：曲想の変化が捉えやすいピアノ伴奏の音楽（《さんぽ》久石譲作曲,《さびしいあるき》石丸由理作曲,《ちょうちょをおいかけて》ストーリーボック作曲など）に合わせて選択した打楽器を持ち，自由に移動して演奏をする（録音）。定位置に戻り，録音した演奏を聴いて（サウンドチェック），感想を発表（コメントタイム）する。

第三次（５時間）:「演奏曲でパフォーマンスをしよう」

ねらい：自分たちで作った音楽のもつ表情を身体で表現することができる。

活動の概要：第二次の一連の活動後，録音した音楽に合わせて自由に身体表現（パフォーマンス）をする。

３　結果

第一次から第三次へと段階的に学習内容を深めることを通して，児童が曲想に合わせて音をイメージした楽器演奏や，思いのままに楽しく身体表現をする姿が見られるようになった。環境設定として，活動により場所を固定したり自由に移動，表現したりすることで，児童自らの表現の深まりや，想像を広げ友達とかかわり，他者を意識した姿が見られるようになった。

本実践の特徴として第二次より，録音した演奏を聴くサウンドチェック，聴いて感じたことを全員で共有するコメントタイムなどの時間を設けたことが挙げられる。これらの活動が，児童が表したい音や表現を見付ける手掛かりとなったり，友達を模倣することや共に表現することにつながったりするようになった。実際に高学年は，演奏時に曲想を感じて休符をとったり，静かな音色を作ったりしたほうがよいなど，自分たちの演奏をよりよいものにしたいという思いをもつようになった。また，速いテンポのピアノ伴奏では楽しい曲だから楽器演奏を速く，遅いテンポのピアノ伴奏ではさみしい曲だから楽器演奏を遅くするという気付きが，高学年や中学年から出るようになった。第三次でコメントタイムの後に設けたパフォーマンスでは，徐々に体の表現の幅が広がったり，特定の児童以外とのかかわりが増えたりした。友達の悲しい表情や泣く様子を見て同じ表情を模倣したり，三人で楽しそうに手をつないでぐるぐる回っていると，ある児童が,「入れて。」と言葉で伝えたりするなどの姿が見られた。

４　考察

児童の演奏技法や身体表現を工夫して深めていく姿から，音楽が楽器演奏での表現や身体表現の一部として深い学びを保障する役割を果たしたと考えられた。サウンドチェックやコメントタイムは，リフレクションとともにクールダウンの効果となり，児童自身が学びを振り返ったり見通しをもったりし，身体的な気付きに基付いて自己調整をすることにつながった。そしてこのような学びの深まりは，他者とかかわり尊重したり働き掛けたりするなど，協働性の高まりでもあった。また，一連の過程を通して，音色，リズムなどの要素を聴き感性を高めたり，互いに思考しながら楽器演奏や身体表現を高め合ったりするなど音楽的な感受性を育むことができたと考えられた。

本実践で児童が自分たちで作った音楽を聴くことに関心をもったことから，今後も同様な活動を通して，自他の存在を意識しながらさらに表現力を高め，深い学びを実現したいと考えている。今後は本研究に基付き，曲想を体で感じ取り思いのままに全身で表現し，その経験を生かして打楽器や身近な道具でいろいろな音を体感し聴き，その過程の中で，自他の気付き，共有する楽しさ，想像して作り上げるよろこびが感じられる実践を行いたいと考える。

（文献）

竹林地 毅(監修)(2015)『新時代の知的障害特別支援学校の音楽指導』ジアース教育新社

（付記）

本発表は，令和元年度広島大学学部・附属校共同研究「研究プロジェクト」の一環として行っているものである。

(YOKOYAMA Yuki, CHIKURINNJI Takeshi)

知的障害者の論理的な思考の形成に向けた学習支援

—集合分類に関わる課題の実施を通して—

○吉澤　洋人（東京都立あきる野学園）　川西　邦子（東京都立府中けやきの森学園）　今枝　史雄（大阪教育大学）　菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS：知的障害　思考力・判断力・表現力　社会科

Ⅰ.はじめに

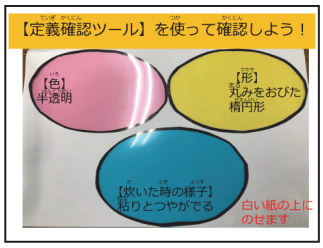
2017 年に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が、2019 年に高等部学習指導要領が告示された。知的障害のある児童生徒への教科別の指導では①知識及び技能、②思考力・判断力・表現力等、③学びに向かう力、人間性等の３つの資質・能力に合わせて目標が設定された。また、知的障害特別支援学校小学部でも、プログラミングを活用しながら、論理的思考力を身に付ける学習活動を行うよう明記された。以上から、知的障害児も論理的思考能力を身に付けることが求められている。Piaget(1970)は、論理的思考を包摂概念等で説明し、成川ら(2010)も論理的思考の課題として、集合分類、集合包摂、可逆の３種類を用いている。論理的思考は6~7歳以降の具体的思考期以降に獲得されるとされており(Piaget,1970)、知的障害者は知的発達の遅れゆえ、我が国ではこうした論理的思考の獲得や、それに類する問題解決研究はほとんど見られず(渡邉,2008)、今後の検討が必要であるとされている。

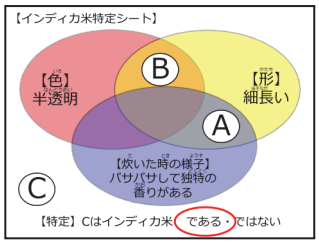
以上のような課題を踏まえ、第一筆者らが運営に携わっている成人期知的障害者の生涯学習支援の取組では、知的障害者の論理的思考の形成、特に集合分類の能力の形成を目標として、身近な食材の比較を行う「ディスカバー講座」を実施している。2019 年度は「世界のお米」を題材とした。

本研究では、知的障害者の論理的思考、特に集合分類の能力の形成を目指す「ディスカバー講座」の講座内容を報告し、MA 群ごとの集合分類課題の達成状況について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象者:成人期知的障害者 22 名であり、平均 CA38.0 歳(±8.6,range24-53)、平均 MA は 7:09 歳(±1:05,range 4-8)であった。MA は第３著者が田中ビネー検査 V を用いて測定した。**２.講座展開:（１）講義:**世界の米の生産地や消費地域、「インディカ米」など３種の特徴と地理的要素を学んだ。**（２）目指せ米スター:**講義内容を説明できることを目標に以下の４プロセスを設定した。**①要素の抽出:**講義内容をまとめた資料から、米の特徴を表す言葉(要素)を抜き出した。**②要素の整理：**①の要素を、共通点を基に表に並べた。**③観点の命名：**整理した要素ごとに名前(観点)を考えた。**④定義の図式化：**「お米を構成する要素を図式化する＝構成図を作る」とし、インディカ米の構成図を作成した(資料２参照)。構成図は対象物(パン)の特徴を表すのに必要な３つの円(観点)からなり、その円(観点)の中に含まれる対象物の特定に必要な要素が重なり合う図を描いた。**（３）お米探偵:**作成した構成図を基に、名前のわからない具体物４種「ワイルドライス」「春雨」「インディカ米」「ジャバニカ米」から「インディカ米」を特定することとした。具体物４種は構成図の３要素「色」「形」「炊いた時の様子」がそれぞれ明確に分かれるものを準備した。「ワイルドライス」「春雨」は、定義確認ツール(資料①)を用い、具体物が定義に当てはまるか(３つの円が重なるか)を、全員で確かめ(確認)、インディカ米特定シート(資料②)上への結果の転記(特定)を受講生個々に行った。「インディカ米」「ジャバニカ米」については、「確認」と「特定」の両工程を受講生が個々で取り組んだ。





資料①　定義確認ツール　　資料②「インディカ米」特定シート

３.手続き：対象者を Piaget(1970)の発達段階を踏まえ MA4-5 歳台(前操作期群,N=4)、MA6-7 歳台(前操作期-思考期以降群,N=5)、MA8-9 歳台(具体的思考期群,N=13)の３群に分類した。４つの対象物について、各群の確認および特定の活動の達成の有無の割合(以下,達成率)を算出した。なお、未達成の対象者の様子に関する記述も列挙した。

Ⅲ. 結果

各課題の達成率を図１に示す。

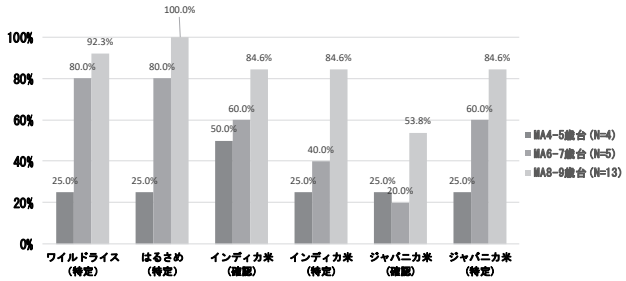


図１　集合分類課題　各課題　達成率

MA4-5 歳台群は、「確認」「特定」ともに達成率が低かった。MA6-7 歳台群は、「確認」「特定」を行うインディカ米以降の課題で達成率が下がった。３つの要素(円)の重なりを自ら理解することが難しい様子が見られた。MA8-9 歳台群は、全体の達成率は上がるが、構成図の意味は理解しつつも転記時にミスをしたり、構成図を理解しているがゆえの迷い(構成図の線上にカードを貼る)が見られたりした。

Ⅳ. 考察

本講座では、「米」という題材を用いて、事象の図式化という抽象度の高い課題を対象物の要素を色の円で示し、具体的に重ねるという操作で特定までつなげようと試みた。

具体的・操作的活動が準備されることで比較的高い MA 段階群は達成率が高かったものの、前操作期段階の MA 群は低い達成度となった。未達成者の行動から構成図の「重なり」の理解やそこに要素を併せ持つことの意味をつなげることが困難である様子が伺われた。２円から３円の重なりの理解をさらに丁寧に進めたり、色の重なりに加えて、平面から立体への構成図の工夫を行ったりする等、段階的な支援を提案・検証することで、より多くの知的障害者が自ら課題達成に近づくと考える。

【附記】本研究における課題は、対象者に対し、参加・協力の同意および学会発表の承諾を得た上で実施した。課題に協力してくださった方々に深謝申し上げる。
(YOSHIZAWA Hiroto, KAWANISHI Kuniko, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

知的障害の児童生徒への英語教育に関する研究動向

○吉田　史人　　青山　眞二　　柘植　雅義
（北海道教育大学大学院教育学研究科）　（北海道教育大学）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：　知的障害　　英語教育　　文献レビュー

Ⅰ　問題と目的

文部省(1999)は知的障害者を対象とする養護学校高等部学習指導要領において外国語(英語)を選択教科として新設した。文部科学省(2017)は、知的障害特別支援学校小学部を対象とした学習指導要領においても、外国語活動を必要に応じて取り組むことができる教育内容として新設し、知的障害の児童生徒への英語教育の対象は小学部段階まで広がるようになった。

しかし、大内ら(2000)は、認知発達に遅れや偏りがみられる児童の第二外国語教育について本格的な検討は行われていないどころか単一の事例報告も少ないと述べている。

一方で、塚田ら(2013)は知的障害の児童を教育する小学校特別支援学級で社会的スキル訓練を導入した外国語活動を実践すると、自分らしさを表現する、コミュニケーションスキルを高める、他者に譲るなどの対人関係の向上に効果があると述べている。佐々木(2014a)は、特別支援学校高等部の生徒を対象とした英語教育は新しいことを学ぶ喜びや意欲を引き出し、言語や文化への関心、コミュニケーション能力の向上につながると述べ、知的障害の児童生徒への英語教育の成果も報告されるようになってきた。

佐々木(2014b)によると、知的障害の児童生徒への英語教育の実践研究を CiNii で検索したところ研究論文は 3 本であり、聴覚障害児や視覚障害児に対する英語教育の実践研究と比較して、知的障害の児童生徒への英語教育の実践研究の少なさを指摘している。知的障害特別支援学校高等部の学習指導要領に外国語(英語)が取り入れられるようになり、20 年が経過しようとしているが、英語教育がどのように実践され、どのような成果をあげてきたかをレビューした論文は、佐々木(2014b)『知的障害児に対する英語授業の実践課題』の研究論文以降見られていない。

そこで、本研究では日本における知的障害の児童生徒への英語教育を調査し、その研究動向について分析し、今後の展望を考察することを目的とした。

Ⅱ　方法

1.「特別支援　英語」、「特別支援　外国語」のキーワードを CiNii と IRDB(学術機関リポジトリデータベース)で検索(2020 年 2 月 7 日検索)
2. データベース検索で抽出した論文から検索条件間で重複した論文を精査し、知的障害と他の障害種との文献数を比較した。
3. 表題と抄録を精査し、「知的障害の児童生徒への英語教育の実践事例」の研究動向について、『指導場面』『研究の対象』『指導方法』『研究デザイン』の 4 点について比較検討する。
4. 本研究は北海道教育大学研究倫理審査委員会の承認を得て研究を進める。(承認番号:北教大研倫 2019101001)

Ⅲ　結果

1. CiNii と IRDB による検索結果
(1)CiNii による検索結果
・「特別支援　英語」の検索結果・・・83 件
・「特別支援　外国語」の検索結果・・51 件
(2)IRDB による検索結果
・「特別支援　英語」の検索結果・・・36 件
・「特別支援　外国語」の検索結果・・15 件

2. データベース検索で抽出した論文から検索条件間で重複した論文
・知的障害 14 件　・聴覚障害 22 件　・視覚障害 11 件
・肢体不自由 4 件　・発達障害 14 件
3. 表題と抄録の精査後「知的障害の児童生徒への英語教育の実践事例」を本研究の研究対象として概要を記載する(表 1 参照)。

表 1　知的障害の児童生徒への英語教育の研究の概要

著者・掲載年	指導場面	対象児	指導方法	研究デザイン
進ら(1999)	知的障害養護学校高等部	生徒 3 名 軽度 2 名 重度 1 名	熊本大学の留学生との交流	留学生との交流に関する事例研究及び生徒の変容に関するエピソード記述
大内ら(2000)	肢体不自由養護学校中学部	2 年生　1 名 脳性まひ・知的障害	単語の聞き取り・会話中心の指導	アルファベットや英単語の理解語彙数に関する事例研究
高畑ら(2001)	知的障害養護学校高等部	高等部 生徒	富山大学留学生との交流年 3 回	英語学習に対する意識調査及び留学生との交流に関する事例研究
瀧ら(2001)	知的障害養護学校中学部	中学部 生徒 3 名	熊本大学の留学生との交流	留学生との交流に関する事例研究
杉山ら(2009)	小学校知的障害特別支援学級	1～6 年生 15 名	生活に身近な内容、かつ児童同士がコミュニケーションを図る英語学習	2007 年～2008 年にかけて実践した事例研究 児童同士や教師とのかかわりに関する研究
小林(2012)	小学校知的障害特別支援学級	1～6 年生 20 名	生活に身近な内容、かつ児童同士がコミュニケーションを図る英語学習	2008 年～2009 年にかけて実践した事例研究 児童同士や教師とのかかわりに関する研究
田島(2012)	中学校知的障害特別支援学級	2 年生 3 名	語彙力の向上、文字と音韻の結びつきの理解を深めて、英語学習への動機づけを高める学習	英語学習による語彙力の向上と英語学習に対する動機づけに関する事例研究
久保ら(2012)	小学校知的障害特別支援学級	1~6 年生	ＩＣＴを活用し児童同士協同場面を設けた英語学習	児童同士のかかわりに関する事例研究
塚田ら(2013)	小学校知的障害特別支援学級	1~6 年生	ＳＳＴの視点を取り入れた児童同士のかかわりを広げる外国語活動	児童同士のかかわりに関する事例研究
松岡・中山(2014)	小学校知的・情緒障害学級と通常学級との交流学習	5~6 年生	ＳＳＴの視点を取り入れた児童同士のかかわりを広げる外国語活動	特別支援学級の児童が自信を持って交流する様子が見られた
原田ら(2015)	小学校知的・病弱・身体虚弱・・肢体不自由学級の合同学習	1~6 年生	自分の思いを発表する友達の発表を聞く	授業のユニバーサルデザインと複数の合理的配慮の提供事例
佐々木・江田(2014)	知的障害 特別支援学校高等部	1 年生 5 名	ＣＥＦＲ－Ｊを用いた目標設定と英語能力の評価	英語学習の介入による授業前・後の生徒と教師の評価の変容の分析
上田・高野(2016)	中学校自閉・情緒障害・知的障害・難聴学級	1~3 年生 15 名	外国人による英語の物語のストーリーテリングによる英語教育の効果の検討	ストーリーテリングによる事例研究及び生徒の変容に関するエピソード記述
藤岡(2016)	小学校知的障害・情緒障害特別支援学級	1~6 年生 知的 7 名 情緒 4 名	オールイングリッシュによる英語指導 コミュニケーション場面を用いた事例の紹介	英語教育の事例紹介及び担当教師へのインタビュー調査

・分析対象論文の研究動向を分析し、以下の結果が得られた。
(1)1999 年から 2001 年にかけて、外国人と知的障害特別支援学校中学部・高等部の生徒との交流に関する事例研究が 3 件あった。
(2)2009 年から 2016 年にかけて、小学校特別支援学級での事例研究が 7 件あった。さらに、小学校知的障害特別支援学級では、英語教育によって児童同士の人間関係の形成に効果が見られた事例が 6 件あった。
(3)知的障害の児童生徒への英語教育による介入の結果は、14 件中 13 件がエピソード記述であった。

Ⅳ　考察

1. 2009 年から 2016 年の研究結果から英語教育には、知的障害の児童生徒同士の人間関係の形成に効果があるのではないかと考えられる。
2. 知的障害の児童生徒への英語教育に関する調査によって、英語教育による介入の結果はエピソード記述が多かった。そのため、英語教育による介入は知的障害の児童生徒の人間関係の形成に効果があるのかを、統計的なデータ処理によって検証する必要があると考える。

(YOSHIDA Fumihito, AOYAMA Shinji, TSUGE Masayoshi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（知的障害）P3-117

特別支援学校（知的障害）高等部作業学習における自己評価の螺旋的発達を促す授業づくりに関する研究

—「対話による学習の方向づけモデル」の実践的検討—

吉原　恒平
（広島県立福山北特別支援学校）

KEY WORDS：自己評価　振り返り　作業学習

【目的】

特別支援学校（知的障害）高等部の作業学習における振り返りの対話過程から生徒の自己評価の変容を捉える。また，「対話による学習の方向づけモデル」の実践的検討から自己評価の螺旋的発達を促す授業づくりの方向性を示す。

【方法】

特別支援学校（知的障害）高等部の作業学習（清掃サービス）を履修しているＡ特別支援学校高等部生徒５名を対象とした。学習内容は、広島県特別支援学校技能検定（自在ぼうき、モップ、ダスタークロス）を基にした内容であり、学習活動の中盤と終盤にそれぞれ振り返りを設定した。分析では、計10回の授業の振り返りにおける生徒Mの発話（全228単位）を「学習活動における自己評価の側面」に分類（一致率はスコットの計算式で算出）し、生徒Mの自己評価過程を可視化図（フロー図）で表した。

本研究は、筆者が大学院派遣研修中（広島大学大学院博士課程前期）に所属校Ａ校で行った研究であり、ここでは、実践研究（令和元年６月～令和元年11月）の結果を考察する。また、本実践研究は、Ａ特別支援学校の校長に許可を得た上で、対象生徒の保護者に研究への協力や学会等で発表することを書面により同意を得て実施している。

【結果と考察】

振り返りにおける生徒Mの発話（228単位）を「学習活動における自己評価の側面」に分類した結果、次の６つの側面が確認された。１）自己点検・評価、２）学習の意味づけ、３）思考・発見、４）新たな目標設定、５）向上心の表れ、６）学習の方向づけである（一致率：94.9%，90.5%）。

次に、自己評価の６つの側面を踏まえ、振り返りにおける生徒Ｍの自己評価過程を可視化図で表した。可視化図から生徒Mの自己評価の変容を捉えた結果、次の３つの視点が確認された。

１）学習活動の重なり：振り返りを伴った活動と活動を伴った振り返りを循環させることは、「前よりできるようになってきた」といった自己変容への気付きや、「足にコツがあった、惜しい、できてきているけど」、「すっきりした」といった学びへの手応えにつながる。

２）対話の質の高まり：「なぜ・どうして」といった教師の意図的な働きかけ（発問・言葉かけ、フィードバック、課題の焦点化、モデルの提示）は、教師と生徒、生徒同士の対話の契機となり、「ゴミが付くからこうやって畳む」と言ってゴミの付いている面を内にして折り畳むなど、生徒の学習の意味づけや思考・発見を促進する。

３）自己評価の螺旋的発達：学習活動の重なりと対話の質の高まりは、「できた・できなかった」という自己点検・評価を「ゴミが散るから」（学習の意味づけ）や「あっ、こうか、惜しいなぁ、何かちょっと」（思考・発見）へと発展させ、「いや、わかった、足だ、こう拭きたい」、「あっ、こうだ、次はこれを生かしてやろう」といった学習の方向付けにつながる。

以上の３つの視点で「対話による学習の方向づけモデル」（Fig.１）を検討した結果、学習活動の重なり（振り返りと活動の循環）と対話の質の高まり（学習の意味づけ、思考・発見の促進）が自己評価の螺旋的発達を促し学習を方向づけると考えた。

また、学習の方向づけをより確かなものにするためには、前述した３つの視点を連動させることが重要だと考える。とりわけ、振り返りと活動が循環する学習活動の重なりにおいては、活動を伴った振り返りの質を高めつつ、振り返りを伴った活動をいかに実践するか、すなわち、学習における振り返りと活動の弁証法的な関係をいかに模索するかが重要であるといえよう。

【提案】

本研究では、生徒の自己評価が「できた・できなかった」という自己点検・評価で終わってしまい次の学習につながっていないという課題に対し、生徒の自己評価を螺旋的に発達させることが「こうやっていけばいいんだ」といった学習の方向付けにつながることを指摘した。

そこで、高等部の作業学習における自己評価の螺旋的発達を促す授業づくりとして，本実践研究で扱った学習活動の中盤に振り返りを設定する授業デザインを提案する。教師にとって学習活動の中盤に振り返りを行うことは、その後の振り返りを伴った活動における生徒の学びの姿から、振り返りの質を再考する契機となるであろう。

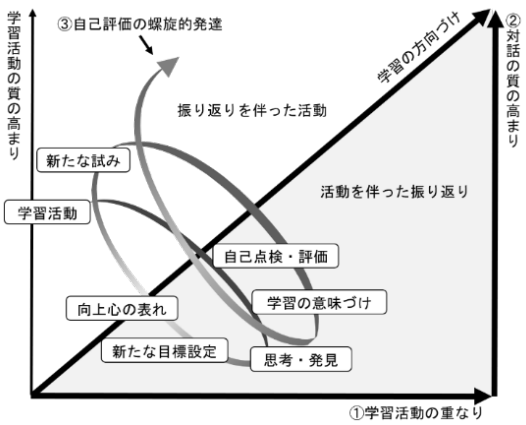


Fig.1　「対話による学習の方向づけモデル」

(YOSHIHARA Kohei)

日本版 Vineland-Ⅱ適応行動尺度の効率的な実施に関する研究

○四ツ永信也 1)　肥後祥治 2)
（ 1) 鹿屋市教育委員会　2) 鹿児島大学教育学系　）
KEY WORDS:　Vineland-Ⅱ　適応行動の評価

（目的）

日本版 Vineland-Ⅱ適応行動尺度(2014,以下「Vineland-Ⅱ」と示す）が刊行されて以降，学齢期の児童生徒を対象に，適応行動評価尺度を活用した先行研究の数は少ない。適応行動の評価は，その多くが行動観察を中心とした教師一人一人の主観的な判断により行われている現状が推測される。近年，特別支援学級，通級指導教室を利用する児童生徒数は増加傾向にあり（文部科学省，2018），経験の浅い教師が担当することも少なくない。行動観察に加えて，標準化された適応行動評価尺度を活用することで，勤続年数や教職経験の差に関わらず児童生徒の実態をより客観的かつ的確に把握できるようになる。一方，Vineland-Ⅱは質問項目数が多く、半構造化面接法を採用していることから、回答を行う保護者等との日程調整を含め検査の実施に相応の時間を必要とする。事実，S-M 社会生活能力検査第 3 版（2016，以下「S-M 第 3 版」と示す）の検査時間が 15 分であるのに対し,Vineland-Ⅱでは 20 分～60 分とされている。学校現場では月や年間の残業時間の目安が具体的に示され（文部科学省，2018），検査に係る一連の手続きを限られた時間の中で効率的に遂行することが求められる。

そこで，本研究では，適応行動の評価をより簡便に行うといった効率性の観点の下，学校現場における Vineland-Ⅱの実施の在り方について検討を行うことを目的とした。

（方法）

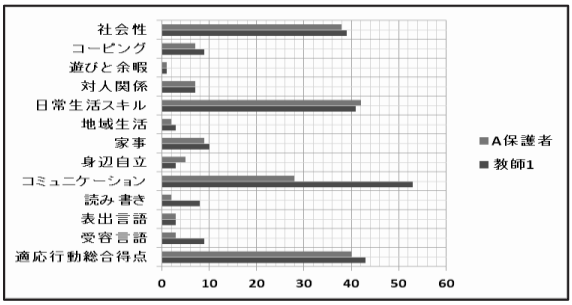
1　参加者：Ｐ県内にあるＫ知的障害特別支援学校に勤務し，児童 A と児童 B を担任する教師１及び教師２。Ｋ知的障害特別支援学校はＰ県内の特別支援学校において唯一通学バスがなく，児童の様子について保護者等と定期的，継続的に情報交換を行うことができる学校である。

2　手続き：教師１と教師２は，質問の順に記録用紙へ回答を書き込むようにした。つまり，回答者を保護者から教師に変更するとともに，S-M 第３版と同じ検査手続きをとることにした。この手続きで得た教師１及び教師２による評価と，半構造化面接法であらかじめ保護者から聞き取りを行っていた児童 A，児童 B の評価とを比較した。比較対象は，下位領域の素点及び v 評価点，下位領域標準得点，対比較の結果、実施時間である。

対象者には本研究の目的、方法を口頭で説明し，分析・検証についても，同意の上で行った。

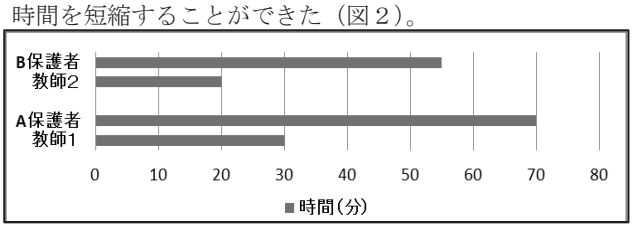
（結果）

教師１と保護者による児童 A の評価の結果（下位領域 v 評価点及び領域標準得点）を図１に示した。



（図１）下位領域 v 評価点及び領域標準得点の差異

コミュニケーション領域にある「受容言語」,「読み書き」を除いた多くのグラフの値が近似しており，その一致率は 60.0％～100％であった。コミュニケーション領域では，担任の評価がいずれの場合も高かった。保護者に Vineland-Ⅱを実施後，約７か月が経過しており，その間の学習や生活経験を通して，聞くこと，特に読んだり書いたりすることに育ちが見られたためだと考えられた。支援ニーズを推察する上で重要な手掛かりとなる個人内差の結果では，出現率に若干の違いがあったものの大きな差異は確認されなかった。実施時間については，保護者に対して半構造化面接法で実施した場合と比べて，いずれの場合も 5 割程度の時間を短縮することができた（図２）。



（図２）検査時間の変容

（考察）

半構造化面接法で保護者に聞き取りをした場合と，児童生徒をよく知る担任が記録用紙に直接記入した場合では，検査結果に大きな差異は認められなかった。加えて，半構造化面接法ではなく，教師自らが回答を行うようにしたことで，保護者との連絡調整や質問計画の作成など，事前の準備に必要な約１時間程度の時間を省略するとともに，検査実施に係る時間を半分程度まで短縮することができた。

これらのことから，本研究で試行した検査手続きは，支援ニーズの推察に必要な情報を得つつ,Vineland-Ⅱを効率的に実施する一つの方法になると考える。ただし，Vineland-Ⅱには 385 項目に渡る適応行動が示されており，一人の教師がその全てを把握できているとは限らない。参考までに，教師が把握している適応行動，把握が難しい適応行動について,Ｋ知的障害特別支援学校で調査を行った。把握が難しい下位領域として，家事（15.6％），地域生活（12.5％),コーピングスキル(12.1％),身辺自立(11.9％）などが挙げられた（括弧内数字は，下位領域の質問項目数に対して，教師が「分からない」と回答した数の割合を示す)。つまり，本研究で試行した検査手続きでは，これら，教師が把握し難い適応行動について推定による判断を避けるとともに，その場面をよく知る保護者等に改めて聞き取りを行うことが重要になる。

（文献）

・辻井正次・村上隆監修(2014)「日本版 Vineland-Ⅱ適応行動尺度面接フォームマニュアル」日本文化科学社
・文部科学省(2018)「特別支援教育資料」
・上野一彦・名越斉子・旭出学園教育研究所(2016)「S-M 社会生活能力検査第３版手引き」日本文化科学社
・文部科学省(2018)「学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取組の徹底について（通知)」

(YOTSUNAGA Shinya, HIGO Shoji)

知的障害生徒の自己記録行動に及ぼす作業日誌の改良

○渡邊 純子　　村中 智彦
（ヴィストカレッジ富山県庁前）　（上越教育大学・健康教育学系）

Key Words: 知的障害　作業学習　自己記録

【目的】知的障害生徒の作業学習において、自立的な作業遂行を促す手続きとして、遂行後の振り返りを中心とする自己記録法がある（霜田・井澤, 2005）。先行研究では、特別支援学校に在籍する知的障害の程度が中・重度の生徒を対象とするものは乏しく､そうした生徒の自己記録行動(以下､自己記録)を促す手続きに関する知見は十分ではない。本研究では、作業学習における作業日誌の改良が、知的障害生徒の自己記録行動（以下、自己記録）に及ぼす効果について、自己記録と作業遂行の変容を中心に評価結果を報告する。

【参加生徒及び倫理的配慮】参加生徒（Participant）は A 県特別支援学校高等部の作業学習「リサイクル班」に参加する 1～3 年の 7 名で、診断はダウン症を含む知的障害、知的障害を伴う自閉症等であった。7 名のうち、本稿で報告する参加生徒 3 名の実態を Table 1 に示した。**【倫理的配慮】**参加生徒 7 名の保護者に対して、研究目的や観察記録の方法、個人情報の守秘義務の遵守等を明記した文書により学校を通じて研究依頼を行い、同意を得た。著者の所属する大学の研究倫理審査委員会から承認を得た。

Table1　参加生徒の実態

生徒	性別	障害種別	SA	言語レベル
P1	♂	知的障害・自閉症	5:6	二語文程度
P2	♂	知的障害	4:3	単語レベル
P3	♂	ダウン症候群	2:09	単語レベル

♂は男子生徒、SA:SM社会生活能力検査における社会生活年齢

【実施場所・期間・研究者の役割】特別支援学校の作業実習室で、X 年 4～12 月の 9 か月、第一著者は週 1～2 回のペースで学校を訪問し、観察と生徒指導の補助を行った。**【作業内容と自己記録】**ポリ袋のリサイクル作業を実施した。ポリ袋の解体（はさみで切る、ミシン目をつけてちぎる）と分別作業で、生徒はいずれかの作業を担当した。作業開始前に今日の作業目標や内容を記載した。一定の作業が終わったら作業量の欄に○を記入、終了後は作業の準備や片付け、報告、集中の振り返りを評価した。**【手続き】**ベースライン（BL）：既に使用されていた日誌を使用した。振り返り項目は準備・片付け、報告、集中の 3 項目から構成され､「自分からできた・先生に言われてできた・できなかった」の 3 段階評価であった。記入方法は筆記であった。介入１：日誌を 3 段階から 2 段階評価に変更した。2 段階評価は、生徒の知的障害や SA、言語レベルに応じて設定し、P1 は「自分からした」「先生に言われてした」、P2 と P3 は「した」「しなかった」とした。記入方法をシール貼付に変更し、評価結果でシールの色を変えた。主観的評価項目であった集中の項目を省いた。介入２：P1 では報告行動は適切にできていたため、報告を正確性の項目に変更した。**【標的行動と評価】**自己記録を標的とし、自己記録の生起数、報告の自己記録（評価を選択する、○を記入する）のプロンプトレベルを評価し、生徒の自己記録の評価（生徒評価）と教師が行った評価（教師評価）の一致率（%）を算出した。報告の自己記録は、レベル 6（自発）～0（遂行なし）を設定した。作業遂行では、P2 と P3 の一定の作業終了後に行う作業完了における報告行動の自発率（%）、P1 のポリ袋を正しい順序で切ったか否かにおける作業遂行の正確率（%）を算出した。

【結果及び考察】Fig.1 に P2 の自己記録の生起数（累積グラフ）、報告の自己記録のレベル、生徒評価と教師評価の一致率、報告行動の自発率を示した。自己記録の生起数：P1 と P2 では、介入 1 の 2 段階による行動評価によって自己記録が生起するようになった。P3 は BL～介入 1 で生起と非生起が見られたが、介入 2 では全てのセッションで生起するようになった。報告の自己記録のレベル：P1 では介入 1 で「評価を選択する」と「○を記入する」で上昇し、介入 2 でいずれも自発するようになった。P2 は介入で両者ともレベルが上昇し、「○を記入する」は自発も見られた。P3 は BL～介入でレベルの変動が大きかった。生徒評価と教師評価の一致率：P1 では生徒評価と教師評価が実施されたセッションで 100%、P2 では介入以降、セッション 10 を除き 100%であった。P3 は BL：33～67%、介入：10～100%の範囲であり、介入 1 の始めの 3 セッションで 100%となったが、維持しなかった。報告行動の自発率：P2 では BL：60～100%、介入：86～100%、P3 では BL：17～83%、介入：60～100%で、両者とも介入で上昇した。作業遂行の正確率：P1 は BL：70～100%、介入：90～100%で、介入で上昇した。

P1 と P2 は評価内容を 3 段階から 2 段階評価に変更したことで、生徒の作業遂行の理解と振り返りが容易になったと考えられる。視覚的に分かりやすい色シールを貼付する方法に変更したことで、評価結果がわかり易くなったと考えられる。P3 は 2 段階評価の「どっち？」が理解できなかったと考えられる。色シールによる評価結果の違いと量的概念の理解が困難であり、自身の報告行動にもとづく自己評価が困難であった。

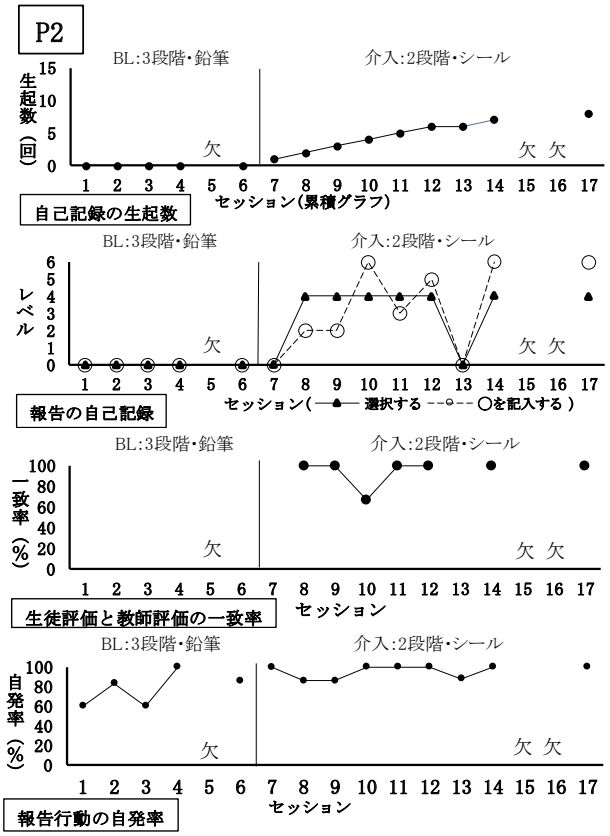


Fig.1　P2 の自己記録の生起数（累積グラフ）、報告の自己記録、一致率、報告行動の自発率

【文献】霜田浩信･井澤信三(2005)特殊教育学研究, 43, 109-117.

（WATANABE Junko, MURANAKA Tomohiko）

肢体不自由特別支援学校における 授業のデザイン・実施・評価に関わる実践研究Ⅶ

― 個別の指導計画の活用に関わる校内研修プログラムの有効性と課題 ―

〇阿久津百子（茨城県立水戸特別支援学校）
安藤隆男（筑波大学）

KEY WORDS: 個別の指導計画の活用　校内研修プログラム　自立活動の授業

Ⅰ．問題の所在と目的

2017 年に改訂された小学校等の学習指導要領総則において、障害のある児童生徒の指導に当たっては自立活動の指導が導入された。あわせて、全ての教師の理解と協力のもと個別の指導計画の作成と活用を図ることが明記された。活用においては教師の自立活動における専門性が重要であるが、大学における教員養成段階での体系的な自立活動に関する学修がなされない（安藤，2019）ことや、教職に就いたのちも自立活動に関する具体的で実際的な学びを十分に確保できない（内海・安藤， 2017;内海・安藤，2018）ことから自立活動の指導に不安を抱く教師が若手を中心に多く存在する。八柳・内海・安藤（2018）は、安藤（2001）を参考に、実態把握から目標設定までのプロセスを視覚的に共有できる「課題」概念を組み込んだ個別の指導計画作成に関わる校内研修プログラムを構想し実施したが、複数教師による情報収集と収束は、対象児の理解を深めることに貢献する一方で、教師側に時間的なコストや心理的な負担感の課題があることを指摘した（内海・八柳・安藤，2018）。そこで、阿久津・安藤（2019）は、八柳ら（2018）の校内研修プログラムに参加した教師を対象にして課題を改善するための協議に基づき「情報量の制限」を取り入れた個別の指導計画作成に関わる校内研修プログラムを再構築して実施した。その結果、校内研修プログラムには、時間的負担感の軽減と実態把握や目標設定のしやすさ、情報の精選につながるなどの効果が得られた。さらに「作成経験」を積むことにも負担感の軽減と効率化、情報収集力の向上、実態の可視化から目標設定ができるなどの効果が明らかとなった。

本研究では、阿久津・安藤（2019）の個別の指導計画作成に関わる校内研修に参加した教師を対象に、作成した個別の指導計画に基づく自立活動の授業の立案と実施、評価のフィードバックから構成する一連のプロセスを実施し、作成及びその後の手続きの有効性と課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ 方法

１．対象者：肢体不自由特別支援学校小学部の同学年に所属し、阿久津・安藤(2019)の個別の指導計画作成の手続きを習得した教師３名。

２．手続き

（１）情報の収集：教師一人につき付箋紙５枚、児童の情報を記入した。

（２）情報の収束：KJ 法を参考に情報の背景が似たものを集めて「島」を作り内容を反映させた「表札」を付けた。

（３）実態把握図の作成：関係性を示す記号を付けて島同士の関連を示し「実態把握図」として可視化した。

（４）課題の抽出・目標の設定：「指導上外せないポイント」を課題と定義した。「実態把握図」の島同士の関連から「中心的な課題」を抽出し、自立活動の目標を設定した。

（５）授業の立案：自立活動の年間の指導目標から自立活動の授業の目標を立て、授業を立案した。

（６）授業の実施：立案された授業計画をもとに、対象児の自立活動の授業を実施した。

（７）授業から個別の指導計画へのフィードバック：実施した授業から得られた新たな情報や子どもの成長から得られた発展的な情報について付箋紙に記入し、実態把握図の修正作業を行った。修正した実態把握図から新たな課題の抽出と目標設定を行い、個別の指導計画にフィードバックし修正を行った。

３．分析の方法

面接調査から、「立案」、「実施」、「フィードバック」、「作業全体」の過程における従前の方法と比較しての意識の変容を分析し、阿久津・安藤（2019）の個別の指導計画作成手続きの有効性と課題を検討した。

Ⅲ．結果と考察

「立案」過程においては、従前の立案方法と比較して、複数の視点からの情報収集により個別の指導計画の目標に確信がもてるようになり、授業の目標・内容の明確化や深まりを感じていた。また、教師の協働により、従前の立案に対して抱いていた不安感や負担感は、この手続きにおいては感じておらず、安心感や確信につながっていた。

「実施」過程においては、指導目標が明確になっていることで、不安感や負担感がなく授業を実施できていた。また、指導すべきポイントの共有がなされて、子どもの反応を予め想定して指導ができたことで、曖昧な指導にならずに、子どもの新たな姿の発見にもつながっていた。

「フィードバック」過程においては、子どもの評価を共有し教師間で目標の修正について合意形成できる安心感があり、目標や次の段階の指導に対しての確信につながることが挙げられた。その中で、「身体の動き」の視点の欠如など、子どもを見るときの新たな視点の気付きもみられた。

「作業全体」を通して、個別の指導計画の目標の信頼性が高まり、迷いのない授業改善ができるという意見が挙げられた。保護者に対しての説明責任という点においても、目標と立案のつながり、授業を実施する根拠、目標の修正についての説明にも自信がもてるといった意見が挙げられ、阿久津・安藤（2019）の校内研修で採用した個別の指導計画作成手続きの有効性が示唆された。一方課題としては、普段の取り組みでの活用を考えたときに、手続きの意義や方法の理解、ファシリテーターの育成、説明や共有のための実態把握図の文章化の必要性が指摘され、議論を深める必要がある。

主要文献

安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践. 川島書店.

（付記）本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の審査・承認を得て実施した（筑 30-76）。

(AKUTSU Momoko, ANDO Takao)

特別支援学校における個別の指導計画を通した授業改善Ⅰ

-「個別の指導計画モデル」における個別の指導計画作成システムの検証を通して -

○池田彩乃[1]　有井香織[2]　内海友加利[3]　安藤隆男[4]
（１山形大学　２筑波大学附属桐が丘特別支援学校　３兵庫教育大学大学院　４筑波大学）
KEY WORDS：個別の指導計画　作成システム　授業改善

目的

小学校等学習指導要領において、障害のある児童生徒に対して、自立活動の導入と個別の指導計画を作成し活用することが明記された。ところが、個別の指導計画においては、作成そのものに関わる負担や、作成したものの活用されていないといった課題が指摘され続けている。

こうした現状において、安藤ら（2020）は「個別の指導計画モデル」を提案している。本モデルは、自立活動の指導の本質的理解に導く学習機能を埋め込み、小・中学校において展開されることを想定したものである。自立活動の指導の本質である子どもの障害の状態等に基づく指導（child centered）に関する視点を組み込み、①個別の指導計画作成システム、②試行的授業による即時的フィードバック、③授業システムへの接続で構成される。作成する教師の時間的、精神的な負担等を考慮した本モデルは、特別支援学校の取り組みにも多くの示唆を与えるものである。

本稿は、準ずる教育課程において学ぶ特別支援学校小学部の児童を対象に、「個別の指導計画モデル」における①個別の指導計画作成システムを実施し、その効果と現場適用における課題について検証することを目的とした。なお、対象児童を準ずる教育課程において学ぶ児童にした理由は、「個別の指導計画モデル」が小・中学校での自立活動の時間における指導と各教科の指導との関連を想定し構想されたものであることを踏まえたためである。

方法

（１）対象児童：小学部三年生女児。知的障害、両側水頭症、右上下肢の痙性麻痺がある。知的障害は認められるが、個別的な配慮により、当該学年の学習内容と下学年の学習内容を組み合わせて学習している。気持ちが安定せず、学習に向かうことができなかったり、周囲の人に適切な言葉で物事を伝えられずにトラブルを起こしたりすることが多い。自立活動の時間における指導は週３単位時間である。

（２）作成教師：特別支援学校小学部教師２名（Ａ・Ｂ）。Ａは対象児童の自立活動の時間における指導（個別活動）を週１単位時間担当している。Ｂは対象児童の学級担任であり、生活指導、教科指導と共に自立活動の時間における指導を週１単位時間（集団活動）担当している。

（３）手続き：①個別の指導計画作成システムの手続きは以下の通りである（安藤ら，2020）。

ⅰ　実態把握における情報収集：対象児童に関する分有情報（安藤，2001）を収集する。児童に対する中心的な課題を導き出す際に必要だと思われる情報に関して、特別支援学校学習指導要領等に明示された自立活動の６区分(観点)に基づき、各区分あたり１枚（１人あたり計６枚）の付箋紙に情報を記入する。

ⅱ　実態把握における情報収束：ⅰにおいて収集した情報について、同区分内および各区分間での関連性を整理し、「実態把握図（安藤，2001)」を作成する。

ⅲ　課題の抽出：自立活動の指導における中心的な課題を抽出し、自立活動の時間における指導の目標や内容を設定する。

結果と考察

（１）実態把握における情報収集

自立活動の６区分（観点）に基づき、各区分あたり１枚の付箋紙に中心的な課題を導き出す際に必要だと思われる対象児童の情報を書き出した。12 枚の付箋紙は、具体的・客観的な記述になるよう、必要に応じて文言や表現を修正した。

（２）実態把握における情報収束

同区分内の付箋紙（２枚）の関連性を検証した。例えば、身体の動きの区分において出された「右半身にまひがある」という情報と「右ひざが曲がりにくく足を引きずるようにして歩く」という２つの付箋紙は、因果関係と整理された。

次に、各区分間の関連性を検証した。例えば、身体の動きの区分は、健康の把握及びコミュニケーションの区分に影響を与えていると整理された。

（３）課題の抽出

対象児童の人や学習へ向き合いづらさの背景には、「人と気持ちや出来事を共有できないこと（コミュニケーション）」があり、これが児童の中心的な課題として抽出された。また、自立活動の時間における指導の目標としては、「自分に対する意識や理解を高める」「身体の動かし方や使い方への意識を高める」「見えづらさや捉えづらさに気づき、自分なりの方略を身に着ける」ことを設定した。

（４）現場適用における成果と課題

一連の手続きに要した時間は約 30 分間であり、作成教師の時間的負担は少なかった。安藤ら（2020）が想定する１時間と想定しているが、その半分の時間で実施できた。その要因としては、作成教師の人数が安藤ら（2020）の想定する人数（３人）よりも少なかったこと、一連の手続きに慣れている教師が実施したことが考えられる。「時間をかけずに課題が見えた」「シンプルで目標に落としやすかった」「負担感はほとんど無かった」「付箋紙に書くことが絞られ、短時間で検討できた」「課題が整理された」等の成果が見られた。課題としては、情報収集の際の付箋紙の枚数が６枚と限定されていることで、対象児童の実態からどの情報を選ぶかという段階で作成教師に迷いや不安が生じたことである。対象児童の実態からどのような情報を選定するかという実態把握の視点に関する何らかの支援や研修が必要である可能性が示唆された。また、手続きそのものに関わる共通理解と共に、一連の作業における話し合いの際には、ファシリテーターの存在が重要となる。

文献

安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践．川島書店.

安藤隆男ら（2020）小中学校等における特別支援教育の質保証に向けた個別の指導計画のあり方Ⅱ．2019 年度障害科学学会大会研究発表要旨集,24.

倫理的配慮：本研究の実施にあたっては、関係教師、対象児童および保護者の同意を得た。

(Ayano IKEDA, Kaori ARII, Yukari UTSUMI, Takao ANDO)

特別支援学校における個別の指導計画を通した授業改善Ⅱ

-「試行的授業による即時的フィードバック」「授業システムへの接続」の検証を通して -

○有井香織[1]　池田彩乃[2]　内海友加利[3]　安藤隆男[4]
（１筑波大学附属桐が丘特別支援学校　２山形大学　３兵庫教育大学大学院　４筑波大学）
KEY WORDS：個別の指導計画　作成システム　授業改善

目的

「特別支援学校における個別の指導計画を通した授業改善Ⅰ」において作成した個別の指導計画に基づき、安藤ら（2020）が提唱する「個別の指導計画モデル」の①個別の指導計画作成システム、②試行的授業による即時的フィードバック、③授業システムへの接続のうち、②および③を検証する。安藤ら（2020）によると、②試行的授業による即時的フィードバックとは、「①個別の指導計画作成システムにおいて設定された目標・内容は、試行的な授業を通じて検証、修正される。自立活動の時間における指導と教科等の指導の関連から新たに得られた情報は、作成システムの各段階にフィードバックされ、実態把握、課題の設定、目標・内容の検証、改善に供される。」と述べている。また、③授業システムへの接続については、「検証、修正された実態把握や課題から新たに目標・内容の設定が行われる。」とし、年間指導計画や単元指導計画の作成に繋がるものとしている（安藤ら，2020）。

方法

（１）対象児童：小学部三年生女児。
（２）対象教師：特別支援学校教師２名（A・B）。
（３）対象授業(担当者)：自立活動の時間における指導(A)、国語（B）
（４）手続き：「特別支援学校における個別の指導計画を通した授業改善Ⅰ」において作成した個別の指導計画を基に、授業を試行する。新たに得られた情報や変化が見られた情報は随時個別の指導計画にフィードバックさせるとともに、授業の目標・内容を修正する（授業改善）。授業改善は、基本的に授業担当者（対象教師）が個人で実施するが、情報は随時「連絡ノート」を用いて共有することを心掛けた。
（５）倫理的配慮
本研究の実施にあたっては、関係教師、対象児童および保護者の同意を得た。

結果と考察

（１）情報共有ツール「連絡ノート」の活用
②試行的授業による即時的フィードバックにおいては、基本的に授業担当者が個人で個別の指導計画を踏まえた授業を実施し、評価・改善をする。しかし、他授業との関連から新たな情報や授業改善のヒントが得られるため、各授業間での情報共有は欠かすことができない。そこで、対象教師間の情報共有のツールとして、「連絡ノート」を作成した。対象教師が各授業において共有すべき情報と判断したものや授業の評価等を記述し、自由に閲覧し合える状態にした。「連絡ノート」に書かれた記述は、例えば以下のようなものだった。
・（Aの記述）パズルで少しずつ色や形を見て、見当をつけるようになってきました。最初はやみくもにやっていたけど、自分で基準を持って取り組めるようになってきました。
・（Bの記述）国語の時間で、一行日記を宿題にしたら、以前に比べて細かく出来事や様子を書けるようになり、状況が伝わるようになってきました。また、自分の気持ちについての記述が増えました。
（２）試行的授業による即時的フィードバック
１）自立活動の時間における指導の授業改善（A）：「自分に対する意識や理解を高める」ことを指導していたが、指導する中で徐々に「自分の体調を把握でき、言葉で伝えられるようになってきた（授業評価）」「筆算の説明をすることができるようになった（「連絡ノート」からの情報）」「読み手が理解できる文を書けるようになってきた（「連絡ノート」からの情報）」ことから、「見えづらさや捉えづらさに気づき、自分なりの方略を身に着ける」ことへ指導の重点をシフトし、目標・内容を改善した。
２）国語科の授業改善（B）：自立活動の時間における指導において「見えづらさや捉えづらさに気づき、自分なりの方略を身に着ける」を指導したことを「連絡ノート」において共有し、国語の授業内における手立て・配慮に反映させた。具体的には、ノートの使い方や机上整理の際に、基準線を意識させる言葉かけを行ったり、写真等を活用し視覚的に自分の姿勢や持ち物の管理状態を確認させたりする指導方法を取り入れた。その結果、「状況を周りに伝わるように文章で書くこと」や「音読」等に伸びが見られた。
（３）授業システムへの接続
（２）試行的授業による即時的フィードバックを実施する中で、個別の指導計画の「実態把握図（安藤，2001）」にフィードバックされる情報に関しては、その都度付箋紙に書いた上で、記録した。例えば、「特殊音節を文字化することが難しい（環境の把握）」や「人の物でも勝手に使ったり壊したりする（人間関係の形成）」等が付箋紙として新たに追加された。約４か月の指導を実施した後、再度個別の指導計画を対象教師で見直した。指導の成果として特に課題として見られなくなった付箋紙に関しては、「色や形など自分なりに視点をもって見分ける力がついてきている（環境の把握）」等、学習評価として様子を記述しておき、「実態把握図」からは削除した。個別の指導計画の見直しを行った結果、中心的な課題に大きな変化は見られなかったものの、自立活動の時間における指導の目標において、「自分に対する意識や理解を高める」という目標から、「自分に対する意識や理解を高め、他者と自己の区別を明確にする」という目標に修正され、目標に基づき年間指導計画や単元指導計画を作成し、次年度の引継ぎ資料とした。
本稿の取り組みは１事例による試行的なものであるため、今後様々な学校種での実践や、学校組織としての実施可能性について検証していく必要がある。

文献
安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践．川島書店．
安藤隆男ら（2020）小中学校等における特別支援教育の質保証に向けた個別の指導計画のあり方Ⅱ．2019 年度障害科学学会大会研究発表要旨集,24.
（Kaori ARII, Ayano IKEDA, Yukari UTSUMI, Takao ANDO）

全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する実態調査

生駒　良雄　・　吉川　知夫　・　北川　貴章　・　杉浦　徹
（独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 肢体不自由、小・中学校、特別支援学級

【問題と目的】

全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する現状を把握するために、国立特別支援教育総合研究所（以下、本研究所）では、経年で質問紙調査を実施している。

インクルーシブ教育システムが推進され、肢体不自由のある児童生徒の学びの場が多様化する中で、教育の充実が喫緊の課題になっている。そこで本調査では、小・中学校肢体不自由特別支援学級の実態や特別支援学校のセンター的機能をはじめとした地域資源の活用状況等を把握し、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指導の改善・充実に資する基礎的知見を得ることを目的に行う。

【方法】

1.調査対象

令和元年 5 月 1 日現在の全国の小・中学校における肢体不自由特別支援学級の学級担任を対象に行った。

2.調査方法

都道府県教育委員会に依頼して、管内の市区町村教育委員会を通じて、肢体不自由特別支援学級を設置する学校の学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担任する教員に回答を求めた。政令指定都市については市の教育委員会に依頼して、肢体不自由特別支援学級を設置する学校の学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担任する教員に回答を求めた。

3.調査期間

令和元年 8 月～令和元年 10 月

4.調査内容

本研究所では、平成 22 年度及び平成 26 年度に肢体不自由特別支援学級を対象とした調査（国立特別支援教育総合研究所，2011、2016）を行っており、これを参考に質問項目を構成した。調査票の構成は、次の通りとした。

① 基本情報
② 学校に関する基本情報
③ 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態について
④ 肢体不自由特別支援学級について
⑤ 学校内外との連携等について

5.倫理的配慮

国立特別支援教育総合研究所の倫理審査を経た上で実施した。

【結果及び考察】

回収件数は 1,846 件であった。肢体不自由設置学級数及び在籍人数については、1 学校当たりの設置学級数は、98.1%が 1 学級であった。また、1 学校当たりの在籍数も 70%以上が 1 人ということであり、1 人 1 学級のケースが多いことも見て取れる。これらの結果は本研究所が平成 26 年度に実施した前回調査（以下、前回調査）と同様の結果であった（国立特別支援教育総合研究所，2016）。

教育課程の類型の傾向については、小・中学校の肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒のうち 60%を超える者が当該学年の教科を中心に学習していることが見て取れた。

肢体不自由特別支援学級担任の教職経験年数については、前回調査において、2 峰性が示されたが、今回の調査でも、1 年～10 年未満と 20 年～40 年未満の 2 峰性が示された。肢体不自由に係る特別支援教育経験年数は、1～5 年間が最も多く、70%以上で特別支援学校教員免許を所持していなかった。児童生徒の学習上・生活上の困難さの状況の上位 3 項目を見てみると、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる」「生活全般において時間がかかる様子がみられる」であった。また児童生徒の困難さへの配慮についての上位 3 項目を見てみると「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている」「必要に応じて技能教科（体育等）の学習内容の精選や変更・調整している」「集団活動に関して、事前に友達との関わり方について確認する」であった。道具や用具使用の困難さに対する配慮の実施が低かったことから、個々の児童生徒の実態に応じた具体的な手立てや配慮が十分に提供されていないケースもあることが看取できる。

肢体不自由特別支援学校における指導で特徴的である自立活動の扱いについては、特別支援学級では、1）自立活動の設定は 80%以上の学級で行われていること、2）1 週間当たりの設定時間数はばらつきがあるが、半数以上の学級が 3 時間以下であること、等が示された。

センター的機能の活用に関しては、今後活用したい機能に係る主な回答として、進路、病因疾患の理解、実態把握の方法、重複障害の児童生徒への対応、自立活動の指導、運動や体育の指導、教材・教具・補助具、食事、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・助言、などが挙げられた。

（ IKOMA　Yoshio ，　YOSHIKAWA　Tomoo ，　KITAGAWA　Takaaki，SUGIURA　Toru）

自閉スペクトラム症に伴うつま先歩きに対する理学療法経験

外部専門家活用事業を通して

〇入岡陽平
（久山療育園重症児者医療療育センター）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　つま先歩き　外部専門家活用事業

（目的）

自閉スペクトラム症（以下、ASD）の特性を有する児は、感覚過敏や身体運動機能の偏り、常同行動などを呈することが知られており、その結果、つま先歩きが習慣化することがある。つま先歩きが長期化すると二次障害としてアキレス腱の短縮に伴う足部変形や歩行の不安定さが出現することが知られており、外科手術の報告もある。理学療法には二次障害の予防を図る保存的治療の役割がある。

今回、外部専門家活用事業にて相談を受けた症例に対して理学療法を実施し、つま先歩きの改善が見られている症例を経験したので報告する。

（方法）

1．研究方法

理学療法記録を後方視的に一症例報告としてまとめる。評価方法は膝関節伸展位での足関節の他動背屈関節可動域角度（以下、足部背屈角度）とする。

2．調査対象期間

X-2 年 7 月～X 年 3 月

3．対象

特別支援学校小学部 1 年（調査開始時）の男児。

4．倫理的配慮

本研究は当所属機関の許可を得て実施し、対象児の保護者に研究に関する事項について説明を行い、同意を得た。

(結果・経過)

1．周産歴

在胎 41 週、生下時体重 2,716g で仮死なく出生。

2．発達歴

頚定 3 ヵ月、独座 9 ヵ月、つかまり立ち 1 歳、独歩 2 歳、発語（有意語）2 歳 6 ヵ月、二語文 6 歳。

3．外部専門家活用事業

X-2 年 7 月、外部専門家活用事業にて担任より「足首が硬く、つま先立ちになる」「靴下や靴を履くことを嫌がる」という相談を受けた。本児は集中するのが苦手で、精神的興奮によってつま先立ちが目立っていた。足部への触覚刺激を嫌がることはほとんどなく、床上の足型の上を歩く活動やプールの中を歩く活動など、足元に意識が向いていれば踵を付いて歩くことは可能であった。しかし、アキレス腱の短縮による足部背屈角度制限が認められ、しゃがみ込みが不安定であったため、担任に整形外科の受診と定期的な理学療法介入を保護者に勧めるように助言した。

4．理学療法経過

X-2 年 9 月、当所属機関にて ASD、知的障害（中等度）、両尖足（ASD に伴う習慣性尖足）、両アキレス腱短縮、右足ケーラー病の診断を受け、理学療法が開始された。

理学療法介入開始時の足部背屈角度は右-5 度、左-5 度であった。介入目的はつま先歩きの軽減とし、目標は足部背屈角度制限の改善、頻度は月 2 回（1 回 60 分）とした。日本版感覚プロファイルでは、足部の触覚過敏はなく、身体全体のダイナミックな動きを好む（感覚探求）傾向が見られたため、本児の欲求発散を促すためにトランポリン、ボールプール、箱ブランコ等を使用し、足部（腓腹筋）への感覚刺激入力を行った。また、足部への意識を高めるためにドレミマットや平均台を使用したが、足を踏み外すことが多く、課題達成には上肢支持を要した。足部への直接介入として、活動の休憩時間を利用して数十秒の足部ストレッチも実施した。さらに、保護者へ自宅でのストレッチを指導した。その結果、X-2 年 12 月には足部背屈角度は右 0 度、左 5 度に改善した。

X-1 年 1 月からは足部への意識を高めるためにスリッパ歩行活動を追加したが、脱げてしまうことが多く、階段の昇段も二足一段であった。自宅でも継続して取り組むことで次第にスリッパが脱げることなく一足一段での昇段が可能となり、X-1 年 3 月には足部背屈角度は右 10 度、左 15 度に改善した。その後も維持できていたため介入頻度を X-1 年 6 月から月 1 回へ変更し、代わりに学校へスリッパ歩行活動の協力を依頼した。学校では X-1 年度 2 学期より朝の教室移動時にスリッパ歩行を導入した。

X 年 3 月、足部背屈角度は右 10 度、左 15 度で維持できている。介入場面では本児自身が足部ストレッチをやり始める場面もあり、平均台も上肢支持なしで渡れるようになった。また、靴下や靴の着脱も自主的に行えるようになった。保護者や担任からは「踵を付いて歩く場面が増えた」「公園の丸太梯子を渡れた」「自発的に立位でズボンを履くことに挑戦し始めたり、級友と手を繋いで歩いたりしている」との意見が聞かれるようになった。その後は経過良好なため、自宅と学校での活動を主体とし、理学療法介入頻度は 2 ヵ月に 1 回での経過観察となった。

（考察）

本児の理学療法介入においては、身体を動かしたい欲求が強く、足部ストレッチだけに集中することは困難であった。そこで、日本版感覚プロファイルの評価を基に活動内容を欲求発散ができるものとし、足部ストレッチとの介入時間に強弱をつけた。本児の特性を理解した上で介入方法を工夫して流れを作ったことで、本児も 60 分間の活動の流れを受容し、自主的に足部ストレッチを実施するまでに至り、これらはとても重要な過程と考えられた。

また、スリッパ歩行はスリッパが脱げないように児自身の足部感覚入力としてつま先を上げて踵を付ける意識が向きやすくなる。本児は足元への意識を促すことで踵を付いて歩くことが可能であり、本児のこの強みを活かしたスリッパ歩行活動は有効と考えられた。導入時は未熟であったが、経験を重ねることで徐々にスリッパ歩行が上達した。加えて自宅や学校でもスリッパ歩行を実施して活動頻度を増加したこともより効果的だったと考えられる。

さらに、足部背屈角度の改善とともに日常生活活動や学校生活への意欲も向上した。

今回の症例は外部専門家活用事業を契機に、児の特性を理解し、強みを活かした理学療法を実施することにより、身体運動機能の改善のみではなく、精神機能にも良い影響を及ぼすことが示唆された。この経験により、教育と医療の連携による多角的な支援をすることで、二次障害予防とともに児の成長発達を促すことがとても重要であると再認識した。

(IRIOKA Yohei)

肢体不自由特別支援学校の遠隔授業を主体的・対話的で深い学びとする活動条件

－小学校 6 年生理科 「人と環境」をテーマに－

○岡本　義治　　杉林　寛仁
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS ： 遠隔授業　　主体的・対話的で深い学び　　小学校理科

Ⅰ．目的

新学習指導要領では，主体的・対話的で深い学びを通した資質・能力の育成が目指されている。しかし，全国の肢体不自由特別支援学校では，準ずる教育課程で学ぶ児童・生徒は少なく，各学部の児童・生徒数が１，２名という学校も少なくない。このような現状では，多様な考え方に触れ，多角的多面的に物事を捉えたり，自らの考えを他者に伝えたりすることで考えを深めたりするなどの，主体的・対話的で深い学びの実現が難しいと考えられる。

そこで、準ずる教育課程を行っている学校に遠隔システムを効果的に活用した授業（以下、遠隔授業）を取り入れ、児童・生徒が多様な意見に触れ、様々な体験を積む機会を増やすことで教育の質の向上につなげることが求められている。ICT を用いた遠隔授業は、距離に関わりなく相互にやりとりができる双方向性を有しているが、肢体不自由学校での遠隔授業が主体的・対話的で深い学びの視点となる活動条件は整理されていない。また、「遠隔教育の推進に向けた施策方針」(2018，文部科学省）が出され、類型として「合同型授業」「教師支援型」「教科・科目充実型」が示されているが、肢体不自由学校では検証されていない。

本研究は、6 年生理科「人と環境」をテーマに、肢体不自由特別支援 A 学校・B 学校の遠隔授業をツールとして活用し、主体的・対話的で深い学びの視点から考えられるの活動条件を「遠隔教育の推進に向けた施策方針」の視点で検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．対象者

A 肢体不自由特別支援学校：小学校６年生　８名
B 肢体不自由特別支援学校：小学校６年生　１名

2．単元・単元目標

理科 「人と環境」（東京書籍）　B 生命・地球（3）

・人のくらしと環境に興味をもって調べ，その結果を A 県と B 県の児童らで話し合うことで、人のくらしと環境のかかわりについて考える。

3．遠隔授業検討期間

20xx 年 11 月～20xx 年 3 月（主にメール、授業前は iPad）

4．指導期間

20xx 年 3 月 3 回（単元の最初と最後・最後は 2 時限）

5．指導形態

A 肢体不自由特別支援学校：集団指導 指導者１名
B 肢体不自由特別支援学校：個別指導 指導者１名

6．接続形態

iPad　アプリ「facetime」

7．検討方法

・授業中の発言と授業後の感想を分析し、主体的・対話的で深い学びとなる活動条件を評価する。

・A 学校、B 学校で遠隔授業を振り返り.「遠隔教育の推進に向けた施策方針」の視点で活動条件を評価する。

Ⅲ．結果

1．授業発言と感想による　主体的･対話的で深い学びの評価

表１より、児童らは遠隔授業によって、多様な考え方に触れ、一人一人が考えを深めることができ、それが主体的・対話的で深い学びへとつながっていた。

表 1．A 学校、B 学校での遠隔授業の授業発言と感想

	A 学校	B 学校
発言	・環境問題は起きるから自分の行動が大切。 ・人間は自然と深く関わっていると知った。 ・環境は変わるので、私たちが合わせたい。	・地球の自然に合わせて生きることが大切。
感想	・遠くにいたけど、そこにいるみたい。 ・環境問題の違いがわかり、楽しかった。 ・楽しい。またやりたい（多数）。	・色々な人の意見が聞け、いろんな考え方ができた。

2．A 学校、B 学校による遠隔授業の活動条件評価

表２より、理科「人と環境」の遠隔授業は、「合同型授業」による活動条件が有効だった。特に、②「意見や考えの出し合い、話合い」、④「発表」、⑤「互いの地域の特徴や共通点・相違点の伝え合い」は、双方に有効な活動条件となった。

表 2．A 学校、B 学校での遠隔授業の活動条件評価

	A 学校	B 学校
遠隔授業の有効性	○有効だった。 ・違う地域の意見・交流	○有意義な教育活動だった。 ・他者意見・交流 ・ICT の利用
ICT 整備	○工夫が必要。	○学校備品で十分にできた。
合同型授業		
①情報の集約	○事例の共有は遠隔授業でなくてもできた。	○普段は難しい複数人で調べる活動が，とてもよかった。
②話し合い	○異なる多様な意見に触れ，自分の考えを広げることができた。	○自己紹介、休み時間の雑談により話し合いが盛り上がった。普段できないため有意義だった。
③協働学習	○協働学習を行う時間設定が難しかった。	○お互いのペースで無理なく進めることができた。
④発表	○相手意識を持ち準備し，伝えようとした。	○異なるテーマのため、様々な視点で環境問題を考えられた。
⑤特徴や相違点	○地域の相違に驚きがあった。環境の工夫は共通点を見つけた。	○地域の環境問題の違いに気づいた。逆に、環境にできることの共通点を発見した。
今後の課題	○遠隔授業の留意点，ICT 機器の工夫。 ○年間を通した遠隔授業の実施（単元開発）。 ○遠隔授業の授業設計。	○遠隔授業の良さや実践例を、多くの教職員に知ってもらう。 ○もっと時間をかけて実施（他の単元、他の授業を含め）する。 ○要望も含めた環境整備。

網掛けは、課題となった活動

Ⅳ．考察

肢体不自由特別支援学校の遠隔授業は、活動条件を考慮することで主体的・対話的で深い学びが行われた。これは、遠隔授業で多様な考えに触れ、協働する機会が増えたからと考えられた。また、この機会は、学びに向かう力・人間性を育むことが見られた。今後の課題は、遠隔授業の効果的な活用場面や工夫、年間の単元検討も含めての検証が求められた。

（OKAMOTO Yoshiharu, SUGIBAYASHI Hirohito）

幼児期における体の動かし方と理解との関連性

身体部位の言語化と動作の安定性に着目して

奥　正行
（大阪府立堺支援学校大手前分校）

KEY WORDS: 言語化・運動動作・身体部位

【目的】

こども園など幼児教育を行なう現場では，文部科学省が示した「幼児期運動指針」を基に指導を進められることが多い。その中で，身体の部位を言葉で示しながら指導する場面も見受けられる。言語と行動の関係については，これまでにも諸岡ら(1998)などの研究により，言語が行動調整に影響を及ぼすことが明らかにされてきた。しかしながら，身体部位を言語化できる力が身体動作に影響しているかどうかは，これまで明らかにされてこなかった。本研究では，身体部位を言語化できる力が身体を巧みに動かす力に影響を及ぼすという仮説を立て，検証する。

【方法】

1．調査対象：A 県内のこども園・幼稚園に通う幼児 98 名(男児 53 名・女児 45 名，46 か月～80 か月)

2．調査期間：20XX 年 Y 月～Z 月(3 か月間)

3．調査内容：

⑴　研究の手続き

本研究は筆者が京都教育大学大学院に在籍中のものである。本研究の調査に入る前に，京都教育大学研究倫理委員会の承認を得た。また対象児の保護者及び，対象のこども園・幼稚園には，予め文書等で了解を得た上で，本研究への参加の同意書と個人情報を提供して頂いた。

⑵　調査項目

①身体部位を尋ねる課題(身体理解課題)

立位閉眼の姿勢で，触られた部位を答える課題。触れる部位は「頭・肩・腰・お尻・手・首・足・お腹・背中」の 9 項目である。触れた部位について，幼児には指差しと言葉の 2 種類の方法で，どちらも回答させた。

②身体動作に関する調査(身体動作課題)

・片足立ち(静的バランス)：左右 1 回ずつ(最大 60 秒まで)
・target 課題：お手玉(直径 7cm，1 個 40g)を 3m 離れた的にめがけて投げる。投げたお手玉と的の距離を計測した。3 回試行した。
・模倣課題(12 種類)：前で検査者が模範を示したのち，一人ずつ行なった。模倣の課題は井上・元野(2011)のものを使用した。

⑶　分析方法

得られたデータを基に，統計ソフト R を使用して分析を行なった。なおここでは，身体部位を尋ねる課題において，指差しで正答できたものを 1，言葉で正答できたものを 2，どちらでも正答できなかったものを 0 とした。片足バランス課題においては， target 課題に関しては，3 回試行した値の内，最小値(最も的に近づいた値)と標準偏差(ばらつき)の 2 種類を使用した。

次に身体理解課題の言葉・指差し，身体模倣課題のできた・できない，に分けクロス集計表を作成した。身体理解と身体模倣の両変数に関連があるかどうかを χ^2 検定により検討した。ただし，イェーツの補正を行なった。また身体模倣課題だけではなく，片足バランス，target 課題も含めて，月齢や性別，身体部位の言語化(身体理解)から影響があるかどうかを検証するため，重回帰分析を行なった。「身体動作＝身体理解＋月齢＋性別」として立式した。性別における女児を 0，男児を 1 とし，ダミー変数を用いた。この重回帰分析で使用した式を基に，パス解析も行なった。

【結果】

身体部位を尋ねる課題(身体理解課題)に関して，全ての対象児が，言葉または指差しで正答することができた。また腰以外の項目では言語で正答できた割合は 80%以上であった。また身体模倣の課題における結果に関しては，2 つの模倣課題以外は 80%以上の正答率であった。

身体理解と身体模倣の両変数に関連があるか調べた χ^2 検定では，「模倣⑤と腹」(p=0.01967)，「模倣⑨と背中」(p=0.01304)，「模倣⑫と肩」(p=0.01071)，「模倣①と足」(p=0.0006511)，「模倣⑤と頭」(p=0.0005626)の組み合わせにおいて，身体理解課題の得点が高いほど，身体模倣の得点が有意に高いと認められた。ただし，半年区分の月齢で分けて χ^2 検定を行なうと，有意な関連性が認められる組み合わせはなかった。また重回帰分析やパス解析の結果により，身体部位を言語化できる幼児ほど身体模倣及びバランスの得点が有意に高くなるとは認められなかった。しかし，月齢が高い幼児ほど，身体模倣(p=0.001)や片足バランス(p=0.000)及び身体理解(p=9.79e-06)課題の得点が有意に高くなることが認められた。また，身体部位を言語化できる力が，target 課題の得点(標準偏差)を低くする有意な要因(p=0.001)として認められた。

【考察】

身体部位課題及び模倣課題において，多くの項目で得点が高く，月齢が高いほど，結果に差が見られなかった。課題の難易度が易しく，大多数の対象児ができてしまう天井効果が見られた。このことにより，身体部位を言語化する力から身体動作への影響が見られにくくなった一つの要因であると考えられる。

また target 課題(標準偏差)の得点が低いということは，安定的に動作を行なえることを意味する。つまり，月齢が高い幼児ほど，身体部位を言語化することができ，その言語化の力が動作の安定性に影響することが明らかになった。他の身体動作課題とは異なり，target 課題は，動作遂行中に頭の中で思考しながらできる課題ではない。こうした target 課題特有の性質も今回の結果に反映されたのではないだろうか。また増田(2004)が指摘しているように，運動に関する様々な認知的要因(身体部位の言語化を含む)によってパフォーマンスを効率的に実行できる。同じ動作を複数回行なう場合，どの部位を動かしたかをフィードバックすることによって，次の動作を安定的に行なうことができると言える。

【文献】

・井上和博，元野耕平(2011)幼児期広汎性発達障害児の身体模倣について，鹿児島大学医学部保健学科紀要 21，p.p.21-28
・増田(2004)身体的不器用さを示す幼児のボールのスキルの検討―MABC の下位検査「ボール転がし」を用いて―，島根女児短期大学紀要 42，p.p.1-6
・諸岡美佳，谷口清，神常雄，松野豊(1998)特殊教育学研究 36，p.p.11-21

OKU Masayuki

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（運動障害）P4-8

研修システムとしての動作法・認定キャンプの意義

― 若手教師の動作法参加における研修効果との関連から ―

小倉　靖範
（愛知教育大学　特別支援教育講座）

KEY WORDS:　動作法　若手教師　研修システム

Ⅰ　問題の所在と目的

動作法（成瀬，1973）では、近年、トレーナー（援助者）とトレーニー（被援助者）の動作訓練を通した相互交渉場面に着目し、トレーナーの援助態度や援助技術、認知的プロセスの変容などに関する検討がなされてきている。

そこで、本研究では、動作法・研修会（注：日本リハビリテイション心理学会の規定に沿って実施される研修会を「認定キャンプ」と呼ぶ）に初めて参加した若手教師の変容に着目し、動作法参加の研修効果を検討した。併せて、研修システムとしての動作法・認定キャンプの意義を若手教師の変容を促した要因との関連から考察することを目的とした。

Ⅱ　方法

１．対象

肢体不自由特別支援学校に勤務する教職経験年数２年目の教師１名を対象とした。特別支援学校教諭１種免許状を有し、動作法・認定キャンプには、初参加である。担当したトレーニー（脳性まひ）は、立位姿勢の保持に課題があった。

２．認定キャンプ（3泊4日）の概要

本研究における認定キャンプでは、研修（事前３時間＋１時間×５回）・訓練（１時間×８回）・ミーティング（２時間×３回）を実施した。

研修では、動作法の理論的背景や姿勢・動作の見立て、訓練記録の書き方について講義形式で行った。そして、「躯幹ひねり」や「背反らせ」などの弛緩動作訓練、あぐら座位・膝立ち・片膝立ち・立位・歩行の５つのモデルパターンからなる「タテ系動作訓練」についての実技指導を行った。

また、動作法の訓練場面では、トレーナーは、経験の有無に関わらず、１名のトレーニーを担当し、SV から適宜、指導や助言を受けながら動作訓練を進める。そして、訓練の進捗状況や課題をその日のミーティングで発表し、全員で協議する中で、訓練の方向性を検討する仕組みとなっている。

３．研究手続きと分析方法

ミーティングにおける発話と訓練記録を分析対象とし、田中（1999）が動作発達援助の３つの要素として示した以下の観点から、変容を筆者（注：SV 資格有）が評価した。

・「見立て」：①姿勢・動作の特徴の把握、②援助仮説の設定、③動作課題の設定
・「読み取り」：①トレーニーに対して、②援助者自身に対して、③援助場面の状況に対して
・「働きかけ」：①随伴性、②相互性、③明示性

Ⅲ　結果

【１日目】あぐら座位と膝立ちにおいて、姿勢の見立てを行う。動きや姿勢の特徴について、大まかにその特徴を捉えているが、「なぜ、そのような姿勢になってしまうのか」ということについては、理解が不十分であった。そのため、SV からは、「腰回り（骨盤と股間節）の動きに注目し、再度、姿勢を見立てるように」との助言があった。

【２日目】あぐら座位での背反らせ、膝立ちでの左右への重心移動などの動作課題に取り組む中で、各姿勢におけるトレーニーの課題に気付くことができるようになってきていた。

一方で、ミーティングにおいては、各姿勢の特徴を関連付けて考えること（例えば、あぐら座位と膝立ちにおける課題の共通性…股関節の動き）が難しかった。SV からは、「何のためにその課題を行うのかを明確にすること」について助言があった。

【３日目】SV からの助言を得て設定した「膝立ち・立位において踏みしめる力を高めること」に対し、あぐら座位・膝立ち・立位の各姿勢で、自分なりにトレーニーの課題を整理し、動作課題を設定し、訓練を進めることができるようになってきた。ミーティングでは、「自身の援助方法を変化させたことにより、トレーニーの動きが変化した」との報告があり、自分の取組を徐々に言語化できるようになってきていた。

【４日目】訓練記録を Table 1 に示す。４日間の研修を経て、訓練を総括してトレーニーの実態から訓練の目的、方法、結果を整理し、記述できるようになったと評価できた。

Table 1　訓練記録の記述内容の変化

１日目	４日目
○あぐら座位に関する見立て あぐら座位では、少し円背気味であると感じた。背中の左右差を見ようとするが、あまり顕著な差異が見られなかった。 **○膝立ちに関する見立て** 膝立ち位では、バランスをとろうと前後左右にもつれる様子があった。肩と膝の位置が直線になるよう言葉掛けを行う。少しの時間そのままでいるとしだいに落ち着く。	**○立位における総括的評価** 膝裏が緊張し、立位姿勢の際、踏みしめる力が弱くなってしまっていた。首が前に出てきてしまい、全体的に前傾姿勢となっていた。 この課題について、仰臥位における膝裏の伸展運動、立位での踏みしめを意識した膝の屈曲動作を行った。 結果、膝裏が緩むとともに、立ち上がり動作において踏みしめる力が強まり、骨盤を立てた状態で、上体をのせることを意識することで、より直の姿勢に近づくことができた。

Ⅳ　考察

本研究の結果から、動作法の経験がなく、教職経験年数も短い教師にとって、認定キャンプ参加が、姿勢・動作の特徴を把握すること（＝見立てる力）や課題に応じた援助方法を短期間で身に付ける上で、有効であることが示唆される。

一方で、トレーニーとのやりとり（相互交渉）に関する発話が少なかったことから、田中（1999）の「読み取り」・「働き掛け」に関連する項目は、継続して参加する中で身に付く実践的知識であると考えられる。

また、トレーナーの変容を促した要因として、自身の動作体験や OJT（On the Job Training）型の訓練機会、ミーティングにおける SV や他のトレーナーとの協議（言語化）の循環が挙げられる（Fig.1）。しかしながら、学校現場では、実際の授業場面において、OJT 型の研修が行われる機会は少なく、動作法の SV の役割は、同僚教師に委ねられている。また、初任段階期にある教師が、日々の実践を SV 的な立場の教師と振り返りながら、言語化する機会も多くはないと推測される。

今後、学校現場においても、OJT を中核とした循環型の研修機会の設定が期待される。

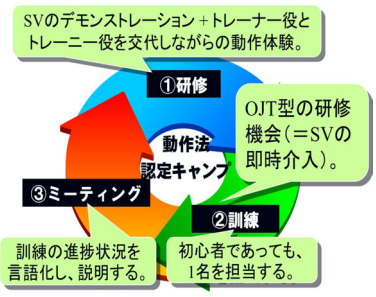


Fig.1　認定キャンプにおける３つの柱

【引用文献】田中信利（1999）動作法における援助者の知識とその構造に関する一考察．西南学院短期大学研究紀要，46，155-161.

（OGURA Yasunori）

特別支援学校（肢体不自由）高等部の進路選択における条件や課題に関する考察

－特別支援学校（肢体不自由）高等部卒業生 172 名の実績より－

○加藤　隆芳※1,2
（国際学院埼玉短期大学※1）　（筑波大学※2）

KEY WORDS:　肢体不自由教育　　進路指導　　キャリア教育

【目的】

共生社会の実現に向け，障害児・者の自立と社会参加の機会の拡大が進められるなか，障害者雇用においては雇用障害者数，実雇用率ともに前年比を上回る状況にある（厚生労働省，2019)。近年では精神障害者の雇用が拡大しつつあり，あわせて身体障害者，知的障害者においても安定した雇用実績がみられる。

ところが，文部科学省（2019）によると，特別支援学校（肢体不自由）高等部卒業者 1481 名の状況は，社会福祉施設への通所・入所が 1575 名（58.6%）と多くを占めると報告している。他障害と比較するとこの割合が高いことから，進路希望の範囲に制限を有する傾向がみられる。肢体不自由児の場合，障害の重度化・重複化，多様化のうち，特に知的障害を随伴する割合が高く，一般就労や職業訓練機関の利用，高等教育機関への進学を望む者の割合は多くないという実態はある。しかしながら，こうした状況に必ずしも該当しない肢体不自由児においても，希望する進路先へ進むことが難しい場合が散見される（加藤，2016)。

そこで，本研究は著しい知的障害を随伴しない肢体不自由児に焦点を当て，どのような進路選択を行っているのかを概観し，進学，職業訓練，就職，福祉施設利用の別にどのような障害の状態にある者が多く選択しているのか，どのような課題があるのかについて捉え，特別支援学校（肢体不自由）高等部卒業時の進路指導，また，在学中におけるキャリア教育の在り方について検討する。

【方法】

1. 対象者

特別支援学校（肢体不自由）A 校において，高等部卒業生の正確な進路状況記録が確認された 2003～2018 年度卒業生のうち，肢体不自由単一障害，あるいは，著しい知的障害を随伴しない高校生 172 名。

2. 方法

⑴対象者の障害の状態の分類

172 名の上下肢と体幹の保持の状態，車いす等の使用の有無を把握するとともに，特に，社会生活を営む上で援助者の常駐を要するかについて把握するため，卒業後の生活における介助の有無と介助者の介入の程度の区分を行う。

⑵進路先の分類

172 名について，卒業時の進路先，その後の進路先においてA校が把握した分を延べ人数において算出する。なお，社会福祉施設については，2006 年施行の障害者自立支援法の前後において障害福祉サービスの区分や名称が異なるため，障害者自立支援法施行以前については，施設の当時の業務を自立支援法以降のサービスに当てはめて分類する。

⑶上記の分類から傾向を抽出し，課題を検討する

特別支援学校（肢体不自由）高等部卒業生の進路選択には制限があるということの実態を対象児・者の状況から導き，その背景・要因の検証を基に，高等部卒業時の進路指導，在学中のキャリア教育の在り方について検討する。

【結果】

1. 172 名の延べ 289 の進路実績

172 名のうち 134 名（77.9%）が車いすや杖等を移動手段としており，62 名が活動場面において介助者の介入を要すると確認した。これは全対象の 77.9%，車いす等利用者の 46.3%であった。また，対象者のうち 105 名が，2019 年 3 月時点で，複数の場において社会生活を築いた経験があり，延べ 289 の進路実績として確認することができた。

表 1　対象児・者の進路先と要介助の状況（延べ人数）

	進路先	人数	要介助	介助割合
進学	大学院	6	6	100.0%
	大学	65	27	41.5%
	短期大学	4	2	50.0%
	専修学校	14	2	14.3%
就労	民間企業	48	10	20.8%
	うち 特例・在宅	15	6	40.0%
	公務員等	9	0	0.0%
職業訓練		34	2	5.9%
福祉施設	就労移行支援	14	5	35.7%
	就労継続支援 A	1	0	0.0%
	就労継続支援 B	26	12	46.2%
	生活介護	23	16	69.6%
その他		48	15	31.3%

【考察】

高等教育機関においては，2016 年 4 月の障害者差別解消法施行に係る合理的配慮の検討により，本人あるいは学校における介助者等の配置が推進されつつあるため，要介助の対象者が進学を叶えられる傾向にある。特に，合理的配慮の検討が求められる以前は，障害者の入学経験がある大学への進学がみられたが，現在では各自が希望する学校への進学が確認されている。就労については，障害者総合支援法第五条の障害福祉サービスに示す重度訪問介護が，職場に外部の介助者を入れることができないため，要介助者の門戸は在宅就労を中心する状況にあることがわかる。同様に在宅就労を念頭に置かない場合には，職業訓練，就労移行支援事業，就労継続支援事業のいずれにおいても，介助を要する者の進路選択の範囲は制限される傾向にある。

肢体不自由児の自立と社会参加に係る指導においては，自ら希望する暮らしを実現するためのサービスを知り，それを選択・有効利用するための力の育成とともに，現状に甘んじるだけではなく，自らの暮らしを築くために何が必要かを見出し，声に・形にする思考の醸成も必要と考える。

（文献）

文部科学省(2019)特別支援教育資料（平成30年度）
加藤隆芳(2016)「肢体不自由児のキャリア発達を促すための指導方法，障害特性を踏まえた就労支援方法の開発に係る実践研究」（研究紀要，52．筑波大附属桐が丘特別支援学校）

(KATO Takayoshi)

肢体不自由と知的障害を併せ持つ児童の機能的アセスメントによる指吸い行動の改善について

〇金田陶子　（伊丹市立伊丹特別支援学校）
嶋崎まゆみ　（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS：指吸い　機能的アセスメント　代替行動の分化強化

（目的）

本研究は、肢体不自由と知的障害を併せ持つ男児の指吸い行動の要因は、自己刺激行動であるという機能的アセスメントに基づき、おもちゃで遊ぶ等の代替行動へ改善を図ることを目的とする。

（方法）

対象児：対象児 A は、特別支援学校に在籍する小学部 3 年の男児で、7 月に実施した新版 K 式発達検査では、発達指数 11、生活年齢 8:7、全領域 0:11、姿勢・運動 1:0、認知・適応 0:11、言語・社会 0:11 であった。医療機関からの診断名は精神運動発達遅滞、下垂体機能低下症（身障者手帳 1 種 1 級、療育手帳 A）であった。A 児のコミュニケーション手段は、両手を叩く、表情、発声であった。反復される日常生活言語はおおよそ理解している。衝動性、注意の転導性が高い。

指吸い行動は、授業中など目の前の活動に集中する場面では見られにくい傾向があったが、一日を通して見られた。痛みに鈍く、同じ部位を繰り返し口へ入れていた。右手中指や左手親指にはタコやかさぶたができており、白く腫れることも度々あったため、保護者も懸念していた。問題行動の動機づけ尺度 MAS（Duland & Carr, 1990）を用いて機能分析を行った結果、感覚要因の得点が一番高かった（Table 1）。

Table 1　問題行動の動機づけ尺度 MAS（Duland & Carr, 1990）

	感覚	逃避	注目	物的
合計点	22	1	6	4
平均点	5.5	0.25	1.5	1
順位	1	4	2	3

標的行動と介入期：標的行動を、朝の会の始まりの挨拶から終わりの挨拶までの間に、左右の指や手を口につける、舐める、噛むことをした後、口から手を離すまでの行動とし、回数を記録した。介入期は、X 年 7 月 9 日～X+1 年 2 月 21 日であった。

介入方法：①ボール、鈴、ペットボトルに紐を付け、日替わりで A の胸元に位置するように斜めがけした。②日替わりで、A の前に凹凸のあるマットを載せた机を置いたり、高さ 37cm のおきあがりこぼしを A の足下に置いたりした。③子ども用の爪噛み防止用マニキュアを塗布した。④③に加え、噛んでも良いシリコンチューブやおもちゃ等を斜めがけした。⑤シリコンチューブやおもちゃ等のみにした。⑥5 本指の手袋を装着した。⑦⑥に加えて、ガムシロップをスポイトで少量含ませた。⑧⑦に加え、給食後の口腔学習で、凍らせた口腔用綿棒による嚥下学習を取り入れた。いずれの介入でも、可能な限り指吸いをしようとする手を止めたり、指吸いをしていない時に頭を撫でる等で強化したりした。

（結果）

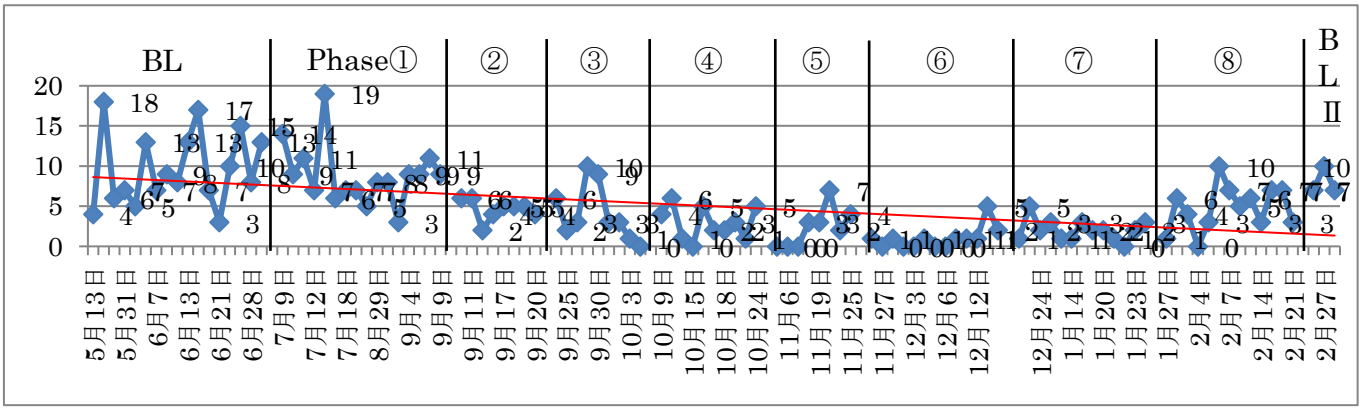
介入①、②、③、④、⑦では減少傾向が見られ、反対に介入⑤、⑥、⑧では増加傾向が見られた。介入⑤、⑥は、介入開始時には 0～1 回にとどまっており、BL 期と比較して明らかに減少していたが、継続日数とともに増加した。介入⑧は、開始時より回数の多い日が続いたが、卒業式歌の練習を朝の会で行うようになるとさらに増加した（2 月 6 日以降）。対象児の行動変化として、3 学期頃から、対象児が指吸いをしようとした際に「あれ？」と伝えると、入れる寸前で止めたり、手を口から出したりする姿が見られ始めた。また、物を掴むと反射的に投げることが多かったが、太鼓の音楽絵本を机に置かれると、太鼓部分を叩いたり歌のスイッチを押したりして楽しめるようになってきた。授業では、教師や友達への注視時間が増加した。さらに、家庭においても同じ介入をおこなってほしいという依頼はしていないが、保護者からは、家庭でも指吸いが減ったという報告を受けている。

（考察）

おもちゃ等により指吸いの回数が減少し、習慣化していた指吸いへの気づきが見られ始めた。課題従事時間が増えたため、具体物を使ったマッチング課題など手と目の協応学習を充実させることで、さらなる減少が期待できると思われる。

（注）本指導の実施および実践研究の学会発表については、保護者ならびに所属長から了解を得ている。

（ KANADA Toko, SHIMAZAKI Mayumi ）



日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（運動障害）P4-11

自立活動の個別指導場面における若手教師の意思決定プロセスの解明と介入Ⅱ

～若手教師の効果的な意思決定を促すベテラン教師介入プログラムの開発～

○ 北川 貴章（国立特別支援教育総合研究所）
杉林 寛仁（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
内海 友加利（兵庫教育大学）
安藤 隆男（筑波大学）

KEY WORDS：自立活動、若手教師、意思決定プロセス

Ⅰ 問題と目的

特別支援学校の教育課程の要である自立活動の指導に係る教師の専門性に着目すると、ベテラン教師の大量退職に伴い、校内の教師の年齢構成にアンバランスが生じ、ベテラン教師から若手教師への OJT 機能を活用した自立活動に係る専門的な知識・技能の継承が難しい状況である。また、大学での教員養成段階の自立活動の体系的な学修が十分にできているとは言い難い状況があり、現職者に対する教育･研修において､自立活動の専門性を担保することは、喫緊の課題である（安藤，2015）。

自立活動の指導は、個々の実態に応じて個別の指導計画を作成して指導が展開される。教師は、個別の指導計画に基づいて毎時の授業をデザインし、指導目標の達成を目指して児童生徒の学習の状況を観察・評価しながら、必要に応じて授業デザインを修正・変更していく。そのため自立活動の指導は、担当教師の裁量に委ねられる部分が多く、教師の専門性が求められる。

教師が自らの授業を振り返り、授業力を高める授業研究の方法の一つに、教師の意思決定研究（吉崎，1988；1991）がある。具体的には Fig.1 の示すとおりである。教師は授業過程において 2 分間に 1 回以上の割合で意思決定を行っており（吉崎，1990）、自立活動の個別指導場面においても高い頻度で意思決定が行われていることが考えられる。

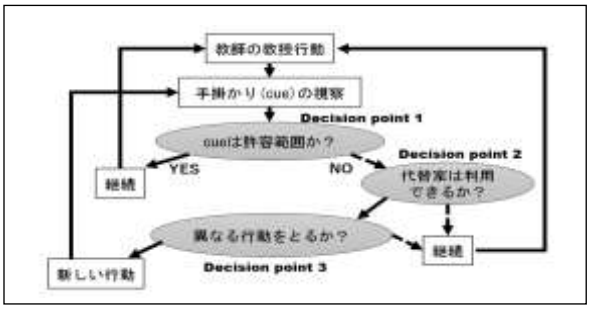


Fig.1 教師の意思決定モデル
出所：安藤（2009；Peterson&Clark,1978 を改編）

内海・北川・安藤（2019）及び北川・内海・安藤（2020）は、意思決定研究を参考にしながら OJT 機能を活用してベテラン教師の自立活動の指導に係る専門的な知識や技量等を若手教師に継承し、若手教師の意思決定を効果的に促す授業改善プログラムの開発研究に取り組んでいる。本研究では､開発途中の介入プログラムの効果と課題を検証し、プログラム改善の視点を明らかにする。

Ⅱ．方法

1.対象

特別支援学校（肢体不自由）の教師のうち、自立活動の指導において脳性まひの児童生徒を担当する若手教師 4 名とした。今回対象とした若手教師 4 名は、指導に活用している理論・技法の有無において対照的な関係にある者を選出した。またベテラン教師役には、研究者のうち動作法のスーパーバイザー資格（学会資格）を有する者が担った。

本研究では、自立活動の身体の動きに関する個別指導場面を取り上げる。

2.開発したプログラム

STEP1：対象教師が児童生徒と 1 対 1 で行う､自立活動の｢身体の動き｣ の授業 1 コマ分の指導計画を作成し、指導計画に基づいて授業①を実施。

STEP2：授業①後にベテラン教師同席のもと、対象教師が授業を振り返り、授業実施段階で、指導デザインとのズレが生じ、意思決定に迷った場面を抽出。

STEP3：STEP2 で抽出された場面のうち、若手教師のスキルや気づきと照らし合わせて介入場面をベテラン教師が検討。

STEP4：授業②を実施し、 STEP3 で検討した介入場面にベテラン教師が直接介入し、指導・助言を行いながら若手教師の意思決定をサポート。

STEP5：授業③を実施し、STEP4 で得た指導・助言を踏まえベテラン教師の介入無しで、若手教師が一人で授業を展開し意思決定の状況を検証。

＊各授業をビデオ撮影し､授業後の検討･検証に活用する。

3.調査期間：令和元年 9 月から令和 2 年 3 月

4.倫理的配慮：国立特別支援教育総合研究所の倫理審査を経た上で実施した。さらに調査実施前に本研究の趣旨を説明し、対象教師の同意を得て実施した。

Ⅲ．結果・考察

結果は、以下のとおりである。なお、1 名については、新型コロナウイルス（COVID-19）感染拡大予防に伴う学校休校措置により、STEP4 で中断したため除外した。

主な成果は次のとおりである。

- 若手教師自身が、分かることと分からないことを整理でき、今後の自己の課題に気づくことができた。
- 運動・動作や姿勢保持に必要な身体部位間の関係性を理解しながら子供の身体の状態を再確認し、指導方法を改善して､子供の身体が緩む手応え等を実感できた。

課題は次のとおりである。

- 複数ある課題の中からどこに着目させるか、若手教師の気づきの段階性や介入する教師の力量の検討。
- 授業デザインの基になる個別の指導計画などは、複数の教員が関与して作成するため、個人レベルの課題でない部分への対応。

（付記）本研究は JSPS 科研費 JP18K02806 の助成を受けたものです。

（KITAGAWA Takaaki, SUGIBAYASHI Hirohito, UTSUMI Yukari, ANDO Takao）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（運動障害）P4-12

肢体不自由生徒の学習活動困難解消に向けた支援

○工藤　柊　　渡辺　隆　　村上　由則
（福島大学大学院人間発達文化研究科）　（福島大学大学院人間発達文化研究科）　（宮城教育大学教職大学院）

KEY　WORDS：肢体不自由　学習環境整備　能動的学習

（問題と目的）

運動に困難のある児童生徒の授業における書字活動について川間（2008）は，板書をノートに写すことをはじめ，文章を書くことなど，上肢に障害があるためにクラスメートよりも時間を費やすことになり，一定時間で終わる授業中に十分学習できないこともあると指摘している。また江田（2005）は，筆記の困難が自分自身へのフィードバックを妨げ，作業を適切に調節することができないと述べている。肢体不自由を有することは，単に筆記に困難が生じるだけでなく，学習活動全般に影響を及ぼしていると考えられる。

そこで本研究では，学習場面における困難を解消するための教具や支援の在り方の検討を目的とした。

（対象事例および方法）

１．対象事例

X 市内公立中学校 3 年の男児 A さん。脊髄性筋萎縮症（Ⅱ型）と診断され，肢体不自由特別支援学級に在籍している。

文字数が多いほど手指が疲労するため，一定の濃さで文字を書いたり綺麗に消したりすることができなくなる。プリント等を押さえる力が弱いため動いてしまうことがある。宿題をする際にプリント等を通学用の鞄から出し入れすることが困難なため，周囲の人へ依頼する必要がある。それを億劫に感じたり，周囲に人がいなかったりすることで，学習意欲が低下し，勉強に向かおうとしなくなる。その場合，「嫌だ」や「やりたくない」というような否定的な感情を表出することが多い。一方でゲームを好み，スマートフォンやパソコンを用いて長時間にわたり行う。

２．方法

201X 年 Y 月から 201X 年 Y＋６月にかけて１～２時間程度の係わりを計 18 回行った。学習活動場面における困難の解消が期待される道具を準備し，学校からの宿題等を行う際に支援具として使用してもらった。その後，改善された点や更なる改良点を A さんと話し合った。活動は映像や画像，筆記によって記録した。

（結果）

１．支援の経過

第Ⅰ期（第１～11 回）では筆記具の改善を行った。4 種類の支援具（電動消しゴム，滑り止めマット，バインダー，フリクションボールペン）を使用したことで，文字を消す際に要する時間の短縮や，筆記による文字自体の薄れを解消することに繋がった。また，ボールペンを用いることの課題点でもある消すことができないという点を，フリクションボールペンと電動消しゴムを併用することにより，解決できた。

第Ⅱ期（第 12～18 回）では，筆記具の代替物として A さんが日常的に使用しているスマートフォンの活用を試みた。「UPAD V Lite」というアプリケーションを用いることで文字を打つことや，文章を罫線で囲むことができた。通常，パソコンを利用した際入力に時間がかかる指数を含む数式は手書きによる入力により，表やグラフは挿入機能と手書きの組み合わせにより簡単に記述できた。

２．学習時間の比率の変化

図１は活動時間に対する学習時間の割合をグラフにしたものである。また，各支援具の導入時期をグラフへ加えている。例えば，第６回にフリクションボールペンを支援具として使用し始めたことを意味する。全体を通して学習時間の割合は増加傾向を示している。また，第 12 回は第 11 回と比較すると約 17%も割合が増加している。この時，電動消しゴムの先端に付けた消しゴムが回転による遠心力で取れてしまうことについて，それ自体を手にし，取り付け方を試行するという支援具の改善を自発的に行う姿が初めて見られた。電動消しゴムやフリクションボールペンの活用により，A さんの学習環境を整備していくことで能動的な学習を促す結果となった。

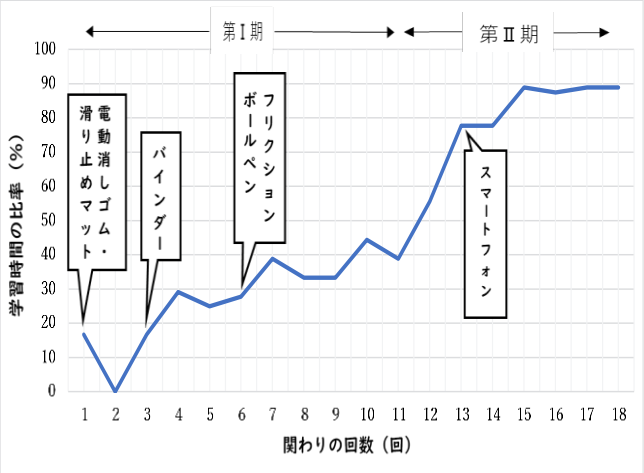


図 1　学習時間の比率の変化

（考察）

学習環境が整備されていく中で，困難として抱えていたことが少なからず改善された。疲労が軽減されたり，自由に学習方法を選択できるようになったりしたことで，A さんが能動的に学習へ取り組むことができるようになったと考えられる。加えて支援具は，また，スマートフォンのように馴染みの深い物では，それ自体が使用者にとって小さな負担で使用することのできる物と言い換えることができよう。支援具として活用する場合，勝手の良い物であるほど，一層学習に対する意欲が向上すると考えられる。

筆者の用意した支援具を指示通り使用するだけであった A さんが，第 12 回では自発的に支援具を改善する姿が見られた。A さんが抱える障害状況に対して，A さん自身が適応を試みた行動と考えられる。単に他者から提供された支援を受けるだけでなく，その支援に対して自由に変更や調整を行うことができることで，障害への適応を促進することに繋がったと考えられる。

（KUDO Shu, WATANABE Takashi, MURAKAMI Yoshinori）

Voice User Interface を用いた主体的な学習・生活環境の調整

―肢体不自由特別支援学校の教室環境での導入事例―

○古山 貴仁
筑波大学附属桐が丘特別支援学校

KEY WORDS: Voice User Interface　主体性　学習・生活環境調整

【目的】

近年，Voice User Interface（VUI）と呼ばれる，ユーザーが音声を介してスマートフォンやタブレット端末等との情報をやり取りする技術が注目されている。代表的な VUI には，Apple の「Siri」や，Google の「Google アシスタント」，Amazon の「Alexa」等がある。そして，これらの VUI を搭載したスマートスピーカーが家庭にも普及し始め，音声でセンサーやスイッチ類・家電製品を操作することができるようになっている。障害のある方への支援機器としても活用が期待されており，例えば視覚障害の方が時間や天気を聞いたり，家電操作を行ったりするなどの有効性が報告されている（鶴見・宮城, 2019）。

肢体不自由のある児童生徒は，運動機能の困難さがあることから，自分で壁の電気のスイッチを押したり，リモコンを操作したりする等の動作が難しいため，このような操作が必要な時には家族や介助者等，周囲の人に依頼する必要がある。これらの困難さを解決するために，スマートスピーカーを用いることは有効な手段となりうる。

そこで本研究では，肢体不自由特別支援学校に在籍する児童を対象に，VUI を搭載したスマートスピーカーを用いて，児童生徒自身が学習・生活環境の整備を行うことができるようにする。そして，VUI を用いることで，肢体不自由児が主体的に学習・生活環境を整える有効な手段とするための示唆を得ることを目的とする。

【方法】

１．参加者

肢体不自由特別支援学校小学部の１学級を対象とした。この学級は４名の学級集団である。そのうち２名は上肢操作の難しさは少なく，教室内のスイッチ等の操作を行うことに問題はないが，自分で教室内の環境を整えることが難しい児童が２名在籍している。１名は筋疾患の児童であり，例えば壁の照明スイッチを押そうとしても腕を上げにくいという難しさがある。もう１名は筋緊張が非常に強い脳性麻痺の児童であり，移動や筆記等も全介助で行っているが，発話は明瞭であることから，スマートスピーカーを活用することができる。なお、本研究実施にあたっては、対象学級に在籍する児童の保護者に対して、年度当初に研究活動に対する同意書を取り交わし、承諾を得ている。

２．設備・機器等

スマートスピーカーには，Amazon が提供している VUI「Alexa」を搭載した Amazon Echo を用い，校内のワイヤレスネットワークに接続した。その際には，スマートスピーカーに対応した学習リモコン（使用機器:ラトックシステム社 RS-WFIREX3）を同時に設置した。この学習リモコンを用いることで，テレビ等の赤外線リモコンで操作する家電製品の制御が可能となる。教室内には赤外線リモコンにより操作する家電製品（テレビ，加湿器，サーキュレーター）を設置し，学習リモコンで制御できるようにした。

また，教室の照明が壁に設置された物理スイッチであるため，物理スイッチの ON/OFF 操作を行うことができる Switch Bot を同時に設置し，スマートスピーカーを経由して制御できるようにした（Fig.1）。

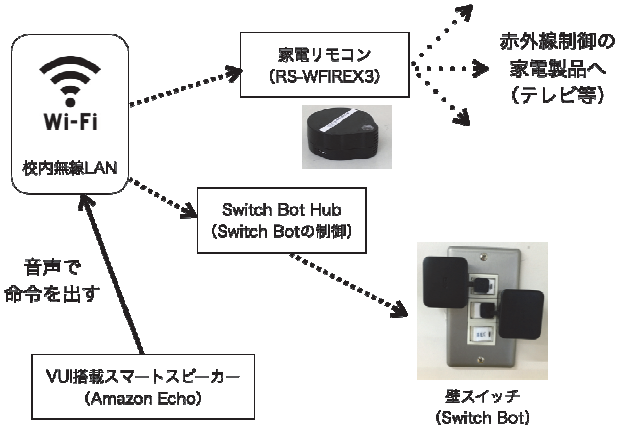


Fig.1　設置した設備・機器等の関連図

【結果】

実際に教室に設置されたスマートスピーカーを使い始めると，どの児童も興味を示し，様々な言葉を話しかける姿がみられた。音声で照明や家電製品を操作できることがわかると，スイッチ操作等を周りの人に依頼していた２名の児童は，スマートスピーカーに話しかけることで照明や家電製品を自分で制御できるようになり，例えば教室移動の時には，率先して照明を消す場面が多くみられた。

最初は面白がって全員がスマートスピーカーを使っていたが，時間が経つにつれて，必要に応じて，使ったり使わなかったりする場面がみられるようになってきた。導入当初は，毎回スマートスピーカーの前まで行って話しかけていたが，疲れている時や急いでいる時などは人に依頼するようになった。

【考察】

教室にスマートスピーカーを導入したことで，学級の児童全員がスイッチ操作を行うことができるようになった。これまでスイッチ操作が難しかった児童は自信を持ち，積極的に教室環境を調整する行動へと繋がったと考えられる。また，敢えてスマートスピーカーを使用しない場面もみられ，周囲の状況や体調に合わせて，必要に応じた方法を自ら選択する様子が現れるようになったと考えられる。

VUI を搭載したスマートスピーカーは，学校内での環境調整に留まらず，自分自身で周囲の生活環境を整えていくことが可能であり，肢体不自由児にとっては自立に向けて非常に効果的な機器ではないかと思われる。しかし，まだ学校場面での活用事例の報告は少ないことから，今回のような事例を全国に向けて発信していきたい。

【文献】

鶴見昌代・宮城愛美（2019）視覚障害者によるスマートスピーカー活用の可能性.筑波技術大学テクノレポート, Vol.26(2),74-79.

本研究は，文部科学省　平成 30 年度　学習上の支援機器等教材活用評価研究事業（実施機関：国立大学法人筑波大学附属桐が丘特別支援学校）の助成を受けた。

(KOYAMA Takahito)

特別支援学校中学部知的理科における発問と単元配列の検討

―― 小学校第３・４学年理科教科書の分析から ――

〇小山　信博
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS:　知的障害　理科　教科書

Ⅰ．目的

知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校中学部の理科（以下,「知的理科」とする）には，教科書として使用できる体系立った書籍がなく，単元構成や単元配列についての具体的な議論が積み上がりにくい。

他方，学習指導要領における知的理科と小学校理科の目標を比較すると，中１，２段階がそれぞれ，小３，４に対応していることが看取できる。特に,「思考力,判断力,表現力等」に着目すると，中１段階と小３を中心に「比較しながら」，中２段階と小４を中心に「関係付けて」調べる学習活動を通して「問題解決の力」を育成する。この「問題解決の力」は，小学校では「問題を見いだす力」,「根拠のある予想や仮説を発想する力」を養うことを目標とするのに対し，知的理科では,「気付き，疑問をもつ力」,「予想する力」を養うことを目標にする。

このように相違点はあるものの，目標・内容の類似性に鑑みれば，小学校の理科教科書における自然の事物・現象の扱い方を検討することは授業づくりの参考となろう。本研究では，各社の小学校理科教科書における発問や単元配列を比較し,知的理科の授業づくりに参考となる基礎資料を整理する。

Ⅱ．方法

1．各社教科書の発問の比較と知的理科での発問の検討

授業の中心となる発問を抽出･検討するために,東京書籍，大日本図書，学校図書，教育出版，啓林館の小３・４教科書を比較する。小学校及び特別支援学校学習指導要領における理科の記述の共通点と差異点を踏まえ，教科書比較をもとに知的理科授業の中心となる発問を検討する。

2．各社教科書の単元配列の比較と単元配列例の作成

学習指導要領に示される目標・内容は，必ずしも指導の順序で示されていない。そこで，各社教科書の単元配列を比較し，望ましい前後関係を明らかにする。また，知的理科の内容は,「生命」,「地球・自然」,「物質・エネルギー」で構成される。複式授業への対応，どの段階の自然事象でも生徒の実態に応じた指導目標を設定できること（小山，2019 など）を踏まえ，３年間で全ての自然の事物・現象を扱うことができるよう，モデルとなる単元配列の例を作成する。

Ⅲ．結果及び考察

1．各社教科書の発問の比較と知的理科での発問の検討

学習指導要領において「空気と水の性質」と「電流の働き」はともに小４に設定されているが,知的理科では設定がない。他方，その他の内容については，小３と１段階，小４と２段階の対応関係が見いだせる。この関係と各社の発問を参考に,中１段階では,「気付き，疑問をもつ」ことをねらう発問を,中２段階では「予想する」ことをねらう発問を検討した。

例えば,「磁石の性質」は小３にも中１段階にも設定される。各社で表現の違いはあるが,「どのようなものが磁石に引きつけられるか」といった発問で始まり，児童に磁石をもたせ，様々なものと磁石を近づけさせて結果を一覧表にまとめ，法則性を考えさせる。他方，知的理科では，発問をより段階的に設定する必要がある。授業では,同じ発問から始まっても，１つ１つ「〇〇は磁石につくか」と予想を立て，実験的に確かめながら,「磁石につくものとつかないものがある」という気付きを促したり,「どんなきまりがあるのかな」,「磁石につくのは鉄だけかな，他にないのかな」と疑問をもてるようにしたりすることが考えられる。

2．各社教科書の単元配列の比較と単元配列例の作成

学習指導要領において，中１段階「磁石の性質」は,「電気の回路」の前に示されている。しかし,小３教科書では全社,電気→磁石の順である。「電気の回路」では，視覚的に他と区別できる「電気を通すもの（＝金属）」を扱うため，直感的に法則性を見つけられる。これに対し,「磁石につくもの」は,他の金属と視覚的に区別することが困難な「鉄」であり，法則性を見つけるには，そのものが鉄でできていることの理解が必要である。授業では同じように比較していくが，やはり電気→磁石の順に扱う方が学習が深まりやすいだろう。

このように，各単元ごとの前後関係を整理した。また，それに基づき，モデルとなる単元配列の例を作成した（Fig）。

Ⅳ．引用文献

小山信博（2019）特別支援学校中学部知的理科における指導目標重点化の手続き―新学習指導要領に基づく桐が丘Ｌ字型構造を活用した授業改善―．日本特殊教育学会大会発表論文集，57，P4-19.

(KOYAMA Nobuhiro)

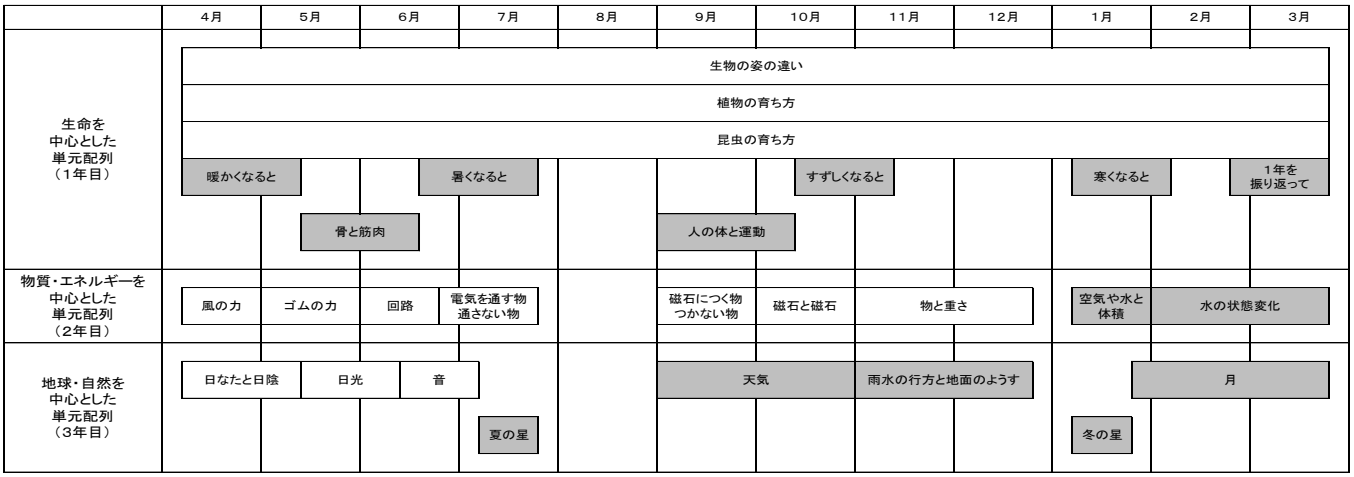


Fig　知的理科中学部の単元配列の例　（白地の単元は１段階，網かけは２段階）

札幌市における肢体不自由教育の現状と課題

－「肢体不自由学級」に注目して－

〇今野邦彦
（藤女子大学人間生活学部）
KEY WORDS: 札幌市、肢体不自由学級

はじめに

札幌市の肢体不自由教育は、札幌市立美香保小中学校つぼみ学級の実践に代表されるように特徴的な発展を遂げてきた（今野，2018）。また、かつては市立小・中学校に肢体不自由学級が設置されていたが､現在は設置されていない。

札幌市における肢体不自由教育の独自性は、現在、札幌市立豊成養護学校、北翔養護学校に引き継がれ、児童生徒に対して高い専門性を持った指導が行われている。

目的と方法

そこで本稿では、札幌市における肢体不自由教育の発展の一端を担っていた肢体不自由学級に注目し、これが現在の教育体制にどのように繋がってきたのかについて考察することを目的とする。

調査方法は、文献調査及び聴き取り調査とした。研究協力者には研究の目的、内容について説明し了解を得た。

結果

1. 札幌市の肢体不自由学級

札幌市立の最初の肢体不自由学級は、1968 年、豊水小学校に設置された（旧琴似町立の琴似小中学校を除く）。札幌市教育委員会（1979）によれば、豊水小学校の肢体不自由学級の対象児は「軽症な肢体不自由児」であり、「普通学級での教育が適当とされた者のうち、養護・訓練（特に機能訓練や職能訓練）を必要とする者を対象に通級指導をして」いた。また「通級回数や時間帯は保護者と相談し学校長が決めている」との記述もある。

札幌市には、その後、前述の美香保小中学校のほか、東札幌小学校（1976 年）、創成小学校（1977 年）に肢体不自由学級が設置された。両校の指導形態は訪問学級であり、いずれも 5 年間で閉級となった。

1983 年には美香保小中学校つぼみ学級が発展的に解消・閉級し、山の手養護学校つぼみ分校となった。これにより、札幌市内の肢体不自由学級は再び豊水小学校のみとなったが、この学級も 1986 年に閉級となり、札幌市の肢体不自由学級は皆無となった。その後、現在まで 34 年間にわたり、札幌市は肢体不自由学級を設置していない。

2. 全国の現状

学校基本調査によると、2018 年度の全国の肢体不自由特別支援学級数は、小学校 2,310、中学校 797、義務教育学校 10、計 3,117 学級であり、児童生徒数は、小学校 3,591、中学校 1,110、義務教育学校 17、計 4,718 名である。

しかし、越野（1996）らが指摘してきた通り特別支援学級の設置状況は地域による差が大きく、安藤（2014）は肢体不自由学級設置の偏在について、歴史的にさまざまな背景要因が仮定される、としている。

学校基本調査からは、都道府県別では大阪府の 603 学級が最多であり、一方、未設置が 3 県あることがわかる。

札幌市と同じ政令市では、20 市のうち設置している市が 14 市、設置していない市が 6 市と対応が分かれている。この中では、神奈川県、静岡県、福岡県において同一県内でも政令市によって対応が分かれており、政令市の教育行政の独自性が浮き彫りになっている。

3. 札幌市の現状と課題

札幌市教委は、2003 年に「札幌市特別支援教育基本計画」を策定し、その取り組みも高く評価されている（下司・田所，2008）が、それ以降の文書にも肢体不自由学級についてはふれられていない。

札幌市教委への聴き取り調査によると、札幌市では肢体不自由のある児童生徒のうち知的障害がない者は通常学級へ、知的障害がある者は知的障害特別支援学級に就学している。肢体不自由児者数は明らかではないが、肢体不自由児には原則として介助アシスタントが配置され、その数は小学校 43 名、中学校 5 名、計 48 名であることから、これに近い人数であると考えられる。

また札幌市立学校長への聴き取りによれば、札幌市では分離よりも共生というインクルーシブ教育の理念が重視されており、肢体不自由児には様々な職種によるサポートが行われる。さらに階段昇降機の設置や、場合によってはエレベーターが既設されている学校への指定変更など、柔軟な対応がとられている。

考察

調査から、札幌市においてはインクルーシブ教育推進の観点から、肢体不自由学級を設置していないことが示唆された。この場合、通常学級の教員による肢体不自由児のサポートが課題になると考えられる。

海野（2016）は、小中学校に在籍する肢体不自由児に対する特別支援学校教員のサポートの要点として、教科指導の質の担保、視覚認知特性に配慮した支援を挙げている。

札幌市には、つぼみ学級の流れをくむ 2 校の市立肢体不自由特別支援学校があり、札幌市教育振興基本計画（2019）に則り、高い専門性を活かして小中学校へのセンター的機能をこれまで以上に発揮することが期待される。

（文献）

安藤隆男（2014）：小・中学校における肢体不自由教育の充実と特別支援学校への期待，肢体不自由教育，217 ，10-15.

今野邦彦（2018）：札幌市における肢体不自由教育の発展－つぼみ学級の誕生－，藤女子大学 QOL 研究所紀要，13，pp87－96，2018.

越野和之（1996）：障害児学級の設置状況とその地域格差の検討－障害児学級研究の前提把握の試み－，教育実践研究指導センター研究紀要（5），79 - 88.

文部科学省（2019）：学校基本調査。

札幌市教育委員会（1979）：昭和 54 年度札幌市の障害児教育.

札幌市教育委員会（2019）：札幌市教育振興基本計画.

下司昌一・田所摂寿（2008）：地域における特別支援教育への取り組み（1）－札幌市の現状を視察して－，心理学紀要（明治学院大学），18，23-34.

海野真奈（2016）：小学校に在籍する肢体不自由児への指導・支援，教育実践高度化専攻成果報告書抄録集（6），103-108.

(KONNO Kunihiko)

肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育の指導内容

〇斎須依恵　　斎藤遼太郎
（東京学芸大学大学院）　（茨城キリスト教大学文学部）
KEY WORDS: キャリア教育　質問紙調査　教育課程

【問題と目的】

文部科学省(2011)によると，キャリア教育とは，一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育と定義されている。キャリア教育は，子ども・若者がキャリアを形成していくために必要な能力や態度の育成を目標とする教育的働きかけであるが，一人一人の教員の受け止め方や実践の内容・水準には，ばらつきがあることが課題とされている。特別支援学校においては，肢体不自由特別支援学校のキャリア教育の認識が他の障害種別に比べて低いことが指摘されている。本研究では，ある肢体不自由特別支援学校を対象として児童生徒に対するキャリア教育の指導内容を検討することを目的とする。

【方法】

1）対象者：調査の承諾を得た肢体不自由児を対象とするA 県立 B 特別支援学校の教員 50 名を対象とし，欠損値のない 39 名を分析対象とした。

2）調査方法：令和元年 11 月下旬に直接手渡しで質問紙を配布し，令和元年 12 月上旬に同じく直接回収した。

3）調査項目：質問項目Ⅰは回答者プロフィールで，①年齢・性別，②教員経験年数，③担当する学級の教育課程，④担当する学部とした。質問項目Ⅱは，指導内容として，キャリア教育として児童生徒が将来力を身につけるに当たり今必要であるかについて質問した。この質問項目については，若林(2013)，越智ら(2018)の調査項目と飯野(2013)の著者の中にある指導内容について整理分類を行い，64 項目作成した。

4）分析方法：指導内容について，「1 健康の維持増進と心理的充実」「2 学力・認識力の育成」「3 社会性の育成」「4 家庭生活力の育成」「5 基本的生活習慣の確立」ごとに平均値と標準偏差を算出し，対象者の属性との重回帰分析及び指導内容と属性との 2 要因分散分析を行った。

【結果】

1）指導内容

表 1 は各指導内容と性別，教育課程，学部，教員歴，年齢の重回帰分析の結果をまとめたものである。結果，教育課程のみ全ての指導内容において有意となった。

図 1 は教育課程ごとの各指導内容の点数の平均値と標準偏差である。教育課程と指導内容による 2 要因分散分析の結果，交互作用が有意であった（教育課程；$F(2, 35)= 26.527$, $p<.01$，指導内容；$F(4, 140)=10.359$, $p<.01$，教育課程×指導内容；$F(8, 140)=10.693$, $p<.01$）。単純主効果検定の結果，重度重複課程のみ，2 と 1 及び 3 及び 5，4 と 1 及び 3 及び 5 の間において有意な差が見られた（全て $p<.01$）。また，全ての指導内容において重度重複課程と他の教育課程に有意な差が見られ（全て $p<.01$），重度重複課程が低値であることが分かった。

表1 指導内容に関する重回帰分析

変数	標準偏回帰係数(β)				
	1健康の維持増進	2学力・認識力の育成	3社会性の育成	4家庭生活力の育成	5基本的生活習慣の確立
性別(男1, 女2)	-	-	-	-	-
教育課程(1準ずる, 2重視, 3重度重複)	-.62**	-.82**	-.65**	-.75**	-.51**
学部(1小低, 2小高, 3中, 4高)	-	-	-	-	-
教員歴	-	-	-	-	-
年齢	-	-	-	-	-
重相関係数(R)	.62**	.82**	.65**	.75**	.51**

**p<.01

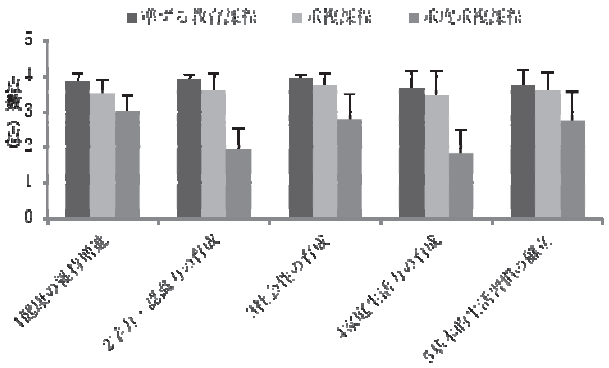


図 1　教育課程毎の各指導内容の点数の平均値と標準偏差

【考察】

近年の重度重複化，多様化に伴い，濃厚な医療的ケアを必要とする児童生徒が増加している(脇田・藤井・河合ら，2015)。こうした個々の児童生徒についての実態に大きな差があるため，重度重複課程ではキャリア教育に関する指導があまり行われていないと推察される。また，「2 学力・認識力の育成」，「4 家庭生活力の育成」は自立して一人で生きていくのであれば必要な能力である。寝たきりの状態や，酸素を入れてもらうなど人の手が必要な実態である場合は難しいことから，低い結果となったと考える。

【文献】

文部科学省(2011)今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について.中央審議会答申.
越智文香ら(2018) Journal of Inclusive Education, 4, 74-86.
斎藤遼太郎ら(2018)発達障害研究, 40(4), 374-380.
諏訪肇(2013)「肢体不自由教育におけるキャリア教育」飯野順子(編著) 障害の重い子どもの授業づくり Part5―キャリア発達をうながす授業づくり. ジアース教育新社, 26-47.
若林上総(2014)埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, 63-69.
脇田耕平ら(2015)大阪教育大学紀要. 第 4 部門, 教育科学, 64(1), 177-186.

(SAISU Yorie, SAITO Ryotaro)

肢体不自由特別支援学校教員におけるキャリア教育の意識

〇斎藤遼太郎　　斎須依恵
（茨城キリスト教大学文学部）　（東京学芸大学教職大学院）
KEY WORDS: 基礎的・汎用的能力　質問紙調査　教員の意識

【問題と目的】

キャリア教育とは，一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育である(文部科学省, 2011)。キャリア教育の必要性や意義の理解が，学校教育の中で高まってきている一方で,「新しい教育活動を指すものではない」としてきたことにより，従来の教育活動のままでよいと誤解されたり,「体験活動が重要」という側面のみをとらえて，職場体験活動の実施をもってキャリア教育を行ったものとみなしたりする傾向が指摘されている(文部科学省, 2011)。特別支援学校においては，肢体不自由単一設置の特別支援学校において，他の障害種と比べ必要性があまり意識されていないことが指摘されている(菊池, 2013)。従来の研究においては，教員の意識について意識内容の差についてまで行った研究はあまり見られない。本研究では，ある肢体不自由特別支援学校の教員を対象にキャリア教育に対する基礎的・汎用的能力の 4 能力に基づいた意識を検討することを目的とする。

【方法】

1）対象者：調査の承諾を得た肢体不自由児を対象とする A 県立 B 特別支援学校の教員 50 名を対象とし，欠損値のない 39 名を分析対象とした。

2）調査方法:特別支援学校に直接手渡しで質問紙を配布，後日同じく特別支援学校にて直接回収した。

3）調査項目：質問項目Ⅰは回答者プロフィールで，①年齢・性別，②教員経験年数，③担当する学級の教育課程，④担当する学部とした。質問項目Ⅱは,教員の意識として，キャリア教育の基礎的・汎用的能力に関して生活や授業における重視度について質問した。この質問項目については，斎藤ら(2018)の中にあるキャリア教育の基盤的汎用的能力に関する質問項目について整理分類を行い, 12 項目作成した。

4）分析方法：教員の意識について,「1 人間関係形成・社会形成能力」「2 自己理解・自己管理能力」「3 課題対応能力」「4 キャリアプランニング能力」ごとに平均値と標準偏差を算出し，対象者の属性との重回帰分析及び指導内容と属性との 2 要因分散分析を行った。

【結果】

表 1 は教員の意識と性別，教育課程，学部，教員歴，年齢の重回帰分析の結果をまとめたものである。結果，教育課程のみ全ての能力において有意となった。

図 1 は教育課程ごとの各能力の重視度の点数の合計点と標準偏差である。教育課程と能力の重視度による 2 要因分散分析の結果，教育課程の主効果及び能力の重視度の主効果が有意であった（教育課程；$F(2, 35)=21.350$, $p<.01$，能力の重視度；$F(3, 105)=7.321$, $p<.01$，教育課程×能力の重視度；$F(6, 105)=0.561$, *n.s.*)。多重比較の結果，3 課題対応能力と他の能力の間において有意な差が見られた（全て $p<.01$)。また，全ての能力において重度重複課程と他の教育課程に有意な差が見られ（全て $p<.01$)，重度重複課程が低値であることが分かった。

表 1　教員の意識に関する重回帰分析

変数	標準偏回帰係数(β)			
	1人間関係形成・社会形成能力	2自己理解・自己管理能力	3課題対応能力	4キャリアプランニング能力
性別(男1, 女2)	-	-	-	-
教育課程(1準ずる, 2重複, 3重度重複)	-.66**	-.64**	-.64**	-.69**
学部(1小低, 2小高, 3中, 4高)	-	-	-	-
教員歴	-	-	-	-
年齢	-	-	-	-
重相関係数(R)	.66**	.64**	.64**	.69**

**p<.01

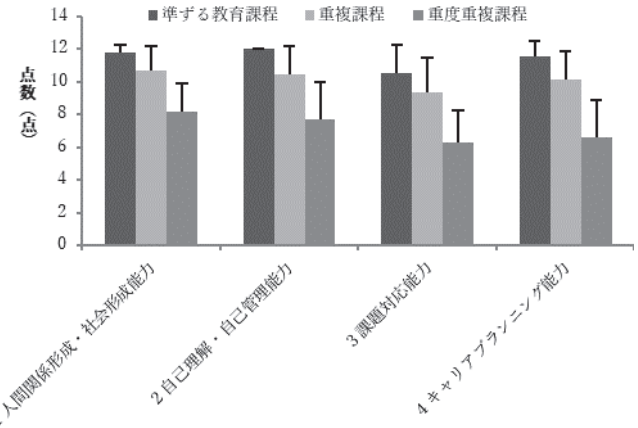


図 1　教育課程ごとの能力の合計点と標準偏差

【考察】

重度重複課程の教員が他の教育課程よりもキャリア教育に必要とされる能力をあまり意識していないことが分かった。肢体不自由特別支援学校の教員は，キャリア教育に対する意識を持ち接しているというよりは，児童生徒の実態も様々であることから，今児童生徒の目の前にある課題を解決していくことが児童生徒の将来に繋がると考え，学校生活すべてがキャリア教育であると考えているのではないかと推察される。また,「3 課題対応能力」がすべての教育課程において必要性を感じない教員が多かった。教員が今の児童生徒を思い浮かべた際，仕事をする上での様々な課題を解決する力よりも，基盤として考えられる「1 人間関係の形成・社会形成能力」,「2 自己理解・自己管理能力」をまず必要としているのではないかと考えられる。

【文献】

菊地一文(2013) 発達障害研究, 35(4), 269-278.
文部科学省(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について.中央教育審議会答申.
斎藤遼太郎ら(2018) 発達障害研究, 40(4), 374-380.

(SAITO Ryotaro, SAISU Yorie)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（運動障害）P4-18

自立活動における指導すべき課題の明確化に関する実践研究Ⅰ

－指導の根拠を明確にし，教師が一体となって自立活動の指導を展開するためには－

○佐々木高一[*1]　有井香織[*1]　高橋佳菜子[*1]　野崎美咲[*1]　下山直人[*2]
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校[*1]）　（筑波大学人間系・筑波大学附属桐が丘特別支援学校[*2]）

KEY WORDS:　自立活動　指導すべき課題　個別の指導計画

Ⅰ．背景

学習指導要領の改訂に伴い，各教科等で育む資質・能力を明確にした教育活動の充実が求められている。それと合わせて，各教科等の学びを下支えする自立活動の指導の充実も求められている。自立活動の指導の充実のためには，各教科等で見られる学習上の困難さはなぜ生じているのかその背景要因を捉えた上で，教師がどのような手立て・配慮を行うことでその学びにくさを軽減・解消できるか，そして児童生徒がその学びにくさを自らの力で軽減・解消できるようになるためにどのような知識・技能・態度・習慣の獲得を図る指導が必要かを検討することが重要である。

障害による困難さは障害の種類や程度によって異なるため，自立活動の指導においては，一人一人の実態を的確に捉え，個に応じた指導を創造していくことに特徴がある。これは一方で，教師が個々の実態を的確に捉えることができないと，何を指導すればよいかという根拠が不明確となりやすく，不安を抱えやすいという側面も有する。また，教師間で児童生徒の実態を的確に把握・共有することができなければ，学校生活の様々な授業場面で生じる学習上の困難に対して，適切に手立て・配慮や自立活動の指導が行われないこととなる。その結果，各教科等の学びを下支えすることにつながらない。

Ⅱ．目的

当校では，指導の根拠を明確にして教師間で適切な自立活動の指導を行えるよう，「個別の指導計画のコアとなる部分（以下，コアとなる部分）」（図 1）の作成・運用を行っている。コアとなる部分とは，児童生徒の様々な情報の中から，授業づくりに必要な情報として，特に障害による困難さに着目し，教師間で検討・共有を図るものである。困難の背景要因について実態把握を行い，教師が講ずる手立て・配慮や，児童生徒が学びにくさを自らの力で軽減・解消できるようになるために必要な指導を検討する。複数教師の視点で検討することで，的確な実態把握につなげ，困難さに対する適切な手立て・配慮や自立活動で指導すべき課題を明確にして共有を図る意図がある。コアとなる部分を共有することで，それぞれの教師の各指導場面で，適切な手立て・配慮を講じることや，根拠を持った自立活動の指導実践につなげるねらいがある。そして，各授業での手立て・配慮の適切さや，自立活動の指導を通じた児童生徒の変容を教師間で評価し，再度コアとなる部分を検討・共有するプロセスを繰り返すことで，各教科等の学びを下支えする自立活動の指導を追求することを目指している。

本研究では，コアとなる部分の作成・運用が，指導の根拠を明確にして教師間で適切な自立活動の指導につながっているか検証することを目的とする。

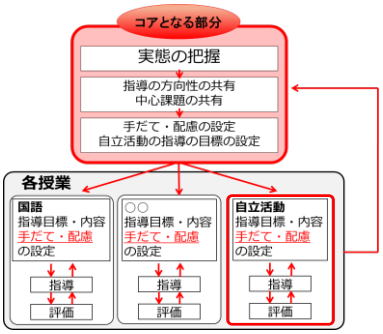


図１　個別の指導計画のコアとなる部分と各授業との関連

Ⅲ．方法

当校の全教員に対して，自立活動の指導の実感について年度始め（平成 31 年 4 月）と年度末（令和 2 年 2 月）にアンケート調査を実施した。また，コアとなる部分の作成・運用の実感について年度末（令和 2 年 2 月）にアンケート調査を実施した。なお，アンケート結果は研究成果として外部で発表すること，その際には個人が特定されないようにすることについて説明し，了解を得ている。

Ⅳ．結果

自立活動の指導の実感に関する結果の一部を紹介する。「コアとなる部分に基づいて自立活動の時間における指導目標を設定している」の項目を比較した（図 2）。年度始めと比較して，年度末はその実感が良い方向に変化している傾向が見られた。

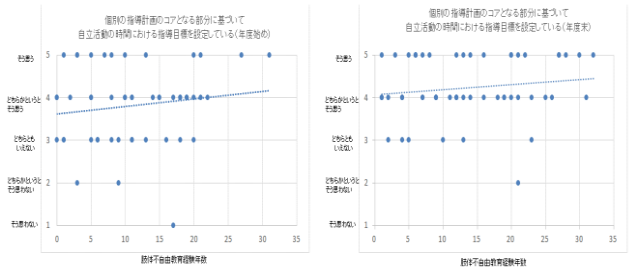


図２　アンケート結果１

コアとなる部分の作成・運用の実感に関する結果の一部を紹介する。「他の教師と一緒に考えることで，子どもの実態・課題や教師が行う手立て・配慮を明らかにしたり深めたりできている」という項目では，全体的に良い実感を得ている傾向が見られた。一方，「時間を十分確保できている」，「学部内の教員間で共有できている」という項目については，全体的に実感が不明確である，もしくはあまり良い実感を得られていない傾向が見られた（図 3）。

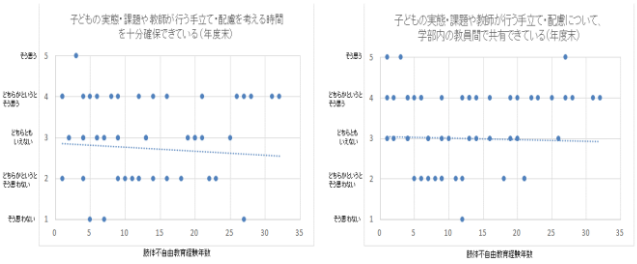


図３　アンケート結果２

Ⅴ．考察

コアとなる部分を教師間で検討することにより，自立活動の指導の実感については，児童生徒の実態や指導すべき課題を深めて指導目標を設定し，自信を持った実践につながることが推察される。そして，指導目標が捉えられることで，その達成に向けた教師の自立活動の研修意識も向上してくると考えられる。今後は，これら教師の自立活動の指導に対するポジティブな実感の変化が，児童生徒の成長・変容につながっているのかに着目し，事例を積み重ねて検証したい。一方で，コアとなる部分の作成・運用上の課題が見られる。限られた時間の中で効果的にコアとなる部分を作成するための手続きの整理や，ケース会に参加していない教師と共有を図るための運用の工夫等，個別の指導計画を有機的に働かせる仕組みを整えたい。

(SASAKI Koichi, ARII Kaori, TAKAHASHI Kanako, NOZAKI Misaki, SHIMOYAMA Naoto)

養護教諭へのインタビュー調査による 高等学校に在籍する肢体不自由生徒への支援の実態と課題についての検討

○高野　陽介[1]　　泉　真由子[2]　　五島　脩[3]
（[1]横浜国立大学教育学部）　（[2]横浜国立大学大学院教育学研究科）　（[3]東京家政大学子ども学部）
KEY WORDS：養護教諭，肢体不自由，高等学校

（目的）
養護教諭が高等学校に在籍する肢体不自由生徒に対してどのような健康・体調面の支援・対応を行っていたのか、実態と課題を明らかにすることを目的とした。
（方法）
（１）対象者
20XX年、Z県の高等学校で勤務していた養護教諭５名を対象とした。20XX年、Z県には全５名の肢体不自由生徒が在籍しており、すべてのケースにおいて特別支援教育支援員が配置され、公立の高等学校に進学していた。全生徒が、電動もしくは手動の車椅子を使用しており、身体障害者手帳の等級が１級であった。障害種は、脳性麻痺１名、脊髄梗塞１名、脊髄性筋萎縮症Ⅱ型２名、頸椎損傷１名であった。
（２）調査方法
インタビュー調査は、対象者が勤務する高校にて行い、インタビューガイドに基づいて半構造化面接により実施した。肢体不自由生徒とのかかわりや健康面の支援の状況などについて聞き取りを行い、内容はボイスレコーダーにて録音した。学校長、対象者に対して研究の主旨、結果の公表等についての説明を行い同意書に署名いただいた。なお、本調査は、東京学芸大学倫理委員会の承認を得て実施した。
（３）分析方法
インタビューデータは、質的帰納的に分析を行った。分析は、まずインタビュー調査から得られた内容を全て逐語録に起こしインタビューデータとした。次に、各対象者の逐語録の内容を意味ごとに分類し、それぞれにラベル名をつけた。さらに、そのラベルの類似性に着目し、サブカテゴリー、カテゴリーに分類し、それぞれに名称をつけた。そしてカテゴリー間の類似・相違点を検討し、その関係性を結果図に示した。一連の分析過程については、特別支援教育に携わる教員１名、大学院生３名で妥当性の検討を行う。カテゴリー、モデルに関しても、討議を重ねることにより、客観性の確保と妥当性を担保した。
(結果および考察)
５つのケースのラベルの類似・相違点を検討し、９つのカテゴリーを生成した。以下、【】はカテゴリー名、≪≫はサブカテゴリー名を示した。
まず、【受け入れに対する戸惑い・不安】のカテゴリーが抽出された。≪医療的ケアの対応への戸惑い・不安≫や、≪保護者から学校への過度の要求やクレームの心配≫といったネガティブな意識を抱いていた。そのような気持ちをもちながらも生徒本人と学校生活を共にしていくなかで【当事者とのかかわりを通しての印象改善】といったポジティブな意識変化がみられた。一方で、【養護教諭としてかかわれなかったことへの後悔】についてのカテゴリーが抽出された。≪もっと自分にもやれることがあった≫や≪人任せにしていてよかったのか≫という後悔の気持ちを抱いていたことが述べられていた。また、≪頼られないことへの寂しさ≫を感じていた養護教諭もみられた。このような意識から養護教諭は、【情報共有の必要性】があることを指摘していた。肢体不自由生徒が≪普段どのような生活をしているかわからない≫ため、≪支援員を通しての情報収集≫を行っていたこと、また肢体不自由生徒について≪特定の教員しか情報把握してない≫様子が述べられており、学校全体での≪情報の共通理解を図る機会の必要性≫があることを課題として指摘していた。養護教諭自身も何かできることがあればサポートしてあげたいという意識をもっていながらも、肢体不自由生徒本人に関する情報を正確に把握していないため自分自身が何をすべきなのかわからず、実際に対応ができていない状況にあったことが示された。石橋（2014）は、高校の養護教諭は、障害のある生徒やその保護者の代弁者的役割、学校内におけるチーム体制の構築・支援、外部の関係機関等との連絡調整の３点が特に重要な役割であると述べており、今後はその専門性を活かし、学校内での情報共有のメンバーとなり、より積極的、中心的に肢体不自由生徒の学校生活を支える担い手となることが望まれる。また、養護教諭としてかかわりが少なかった要因として、【支援員の活用における効果と課題の実感】が挙げられた。養護教諭も肢体不自由生徒の対応・支援は支援員に多くを任せており、≪支援員が配置されていたことによる安心感≫が語られていた。支援員の活用にあたって養護教諭が実感した課題として、≪他の生徒とのパイプ役をしてほしい≫や≪支援員の位置づけの明確化の必要性≫があることを指摘していた。そして次に、【自立を考慮した支援の必要性】のカテゴリーが抽出された。肢体不自由生徒本人が他者に何かを≪してもらうことに慣れている≫ことや≪保護者による本人への過度な支援≫が行われていることによって、生徒≪本人のコミュニケーション能力の不足≫が生じていることが指摘されていた。必要な支援の範囲を明確化し、能動的に他者とかかわる機会を失わないような配慮・環境調整を行っていく必要があると考えられた。次に、【他の生徒と同様に扱うことの難しさ】についてのカテゴリーが抽出された。≪保護者からの他の子と同様に扱ってほしいという要望≫や≪本人の特別扱いされることへの嫌悪感≫があったことが述べられた。このような当事者側の考えに対して、≪他の生徒と同様に扱うことの大変さ≫や≪どのように他の生徒と同様に扱っていくべきかの葛藤≫があったことを指摘していた。どのようなかかわり方が当事者にとっては望ましいのか、それに対して学校側は現実的にどこまでなら対応できるのかを、率直な話し合いにより共通理解を図り、どちらかに過度な負担や不満が偏らないようなあり方で学校生活を遂行していくことが望まれる。そして最後に今後の課題として、【研修についての要望】や【施設・設備面の改善の必要性】のカテゴリーが挙げられた。研修については、医療的ケアや介助の仕方を習得するための研修内容取り上げてほしいという意見がみられた。その上で、≪必要な時に必要な研修が受けられる環境整備≫が要望して挙げられていた。また、施設・設備面では、≪エレベーター設置の必要性≫といったハード面の改善が指摘された。
(TAKANO Yosuke, IZUMI Mayuko, GOSHIMA Osamu)

肢体不自由特別支援学校における 学校組織特性及び教師の資質能力が ミドルリーダーのエンパワーメントに及ぼす影響

○八柳千穂（茨城県立水戸特別支援学校） 安藤隆男（筑波大学）

KEY WORDS: 肢体不自由特別支援学校，ミドルリーダー，エンパワーメント

目的

本研究の目的は肢体不自由特別支援学校のミドルリーダーのエンパワーメントに影響を及ぼす要因を明らかにすることである。本研究は、２つの研究から構成した。研究Ⅰと研究Ⅱは同一の質問紙調査により実施した。

研究Ⅰ

１．目的

肢体不自由特別支援学校におけるミドルリーダーのエンパワーメント及び関連要因の構造を探索的に明らかにする。

２．方法

(1)対象：全国の単置型の肢体不自由特別支援学校においてミドルリーダーの役割を担う小学部、中学部、高等部の各主事、研究に携わる分掌部長を対象とした。

(2)調査方法：郵送による質問紙調査を実施した。

(3)調査項目：フェースシート、ミドルリーダーのエンパワーメントに関する項目、教師間の関係に関する項目及び教師の資質能力に関する項目から構成した。ミドルリーダーのエンパワーメントに関する項目は、古川・尾﨑・浅川・天根(2002)の教師の自己エンパワーメント測定尺度を使用した。

(4)分析の観点：探索的因子分析を行った。分析には、SPSS25.0 を用いた。

(5)倫理的配慮：本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を受けて実施した（筑 2019－74A)。

３．結果

発送部数は 72 校 270 部、回収部数は 68 校 248 部であった。調査によって得られた回答から、欠損や不備のあった項目を除き、216 名分を分析対象とした。

(1)ミドルリーダーのエンパワーメントの因子構造：25 項目について因子分析(主因子法・promax 回転)を行った。２因子解から５因子解まで求め、固有値の減衰状況を考慮し２因子解を採択した。因子数を２に固定し、因子負荷量の絶対値が.35 に満たない、もしくは複数の因子に高い負荷を示した９項目を削除し、16 項目で再度因子分析を行った。

第１因子は「管理職・他教師とのかかわりによる省察」、第２因子は「信念にもとづく自律的行動」と命名した。Cronbach の α 信頼性係数はそれぞれ α＝.78、 α＝.71 であった。

(2)教師間の関係の因子構造：39 項目について因子分析(主因子法・promax 回転)を行った。初期解における固有値の減衰状況及び因子の解釈可能性から３因子が妥当であると判断し、因子数を３に固定した。因子負荷量の絶対値が.45 に満たない、もしくは複数の因子に高い負荷を示した 15 項目を削除し、24 項目で再度因子分析を行った。

第１因子は「管理職・他教師との良好な関係づくり」、第２因子は「授業改善への積極的関与」、第３因子は「職務遂行上の相談・調整」と命名した。Cronbach の α 信頼性係数はそれぞれ α＝.89、 α＝.87、 α＝.82 であった。

(3)教師の資質能力の因子構造：11 項目について因子分析(主因子法・promax 回転)を行った。初期解における固有値の減衰状況から２因子構造が妥当であると判断した。複数の因子に高い負荷を示した１項目を削除し、10 項目で再度因子分析を行った。

第１因子は「教師としての信念」、第２因子は「教育における客観的な評価」と命名した。Cronbach の α 信頼性係数は第１因子は α＝.90 で内的整合性が確保されたが、第２因子は α＝.69 で、かつ因子内の項目数も少ないことから、第１因子のみの因子得点をその後の分析に使用することとした。

研究Ⅱ

１．目的

仮説モデルの検証を行い、肢体不自由特別支援学校におけるミドルリーダーのエンパワーメントに影響を及ぼす要因について明らかにする。

２．方法

(1)手続き：研究Ⅰの結果を受け、肢体不自由特別支援学校におけるミドルリーダーのエンパワーメント、教師間の関係、教師の資質能力及び担当する部等に所属する教師数から構成する仮説モデルを検証した。

(2)分析の方法：仮説モデルの検証は、パス解析を用いて実施した。モデルの検証には Amos25.0 を使用した。

３．結果

パス解析を用いて肢体不自由特別支援学校におけるミドルリーダーのエンパワーメントに影響を及ぼす要因の検証を行った。修正指数や各適合度指標をもとにモデルの修正を行い、最終的なモデルを導いた。最終的なモデルで有意になったパスを Fig. 1 に示す。各適合度指標は基準を満たし($\chi 2(9)$＝10.285, GFI＝.987, AGFI＝.959, CFI＝.997, AIC＝48.285, RMSEA＝.026)、モデルは適合度を示したといえる。

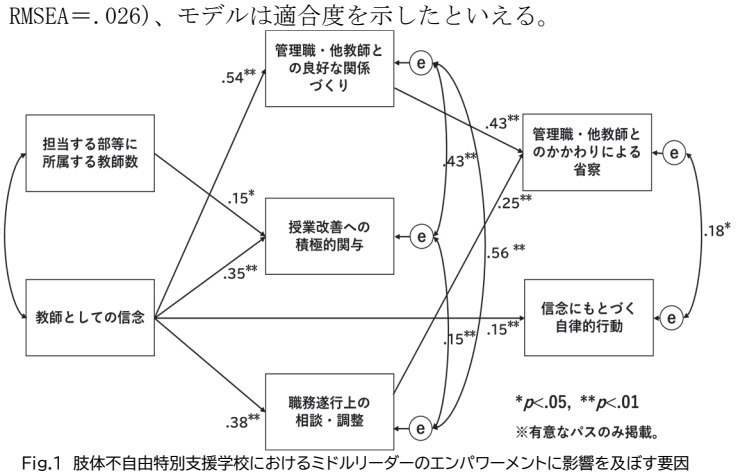


Fig.1 肢体不自由特別支援学校におけるミドルリーダーのエンパワーメントに影響を及ぼす要因

総合考察

ミドルリーダーのエンパワーメントに影響を及ぼす要因は、「教師としての信念」「管理職・他教師との良好な関係づくり」「職務遂行上の相談・調整」であった。特に、「教師としての信念」が直接的にも間接的にも大きな影響を及ぼすことから、「教師としての信念」の維持・活性化が、肢体不自由特別支援学校におけるミドルリーダーのエンパワーメントにとって重要な課題であることが示唆された。

主要文献

古川雅文・尾﨑高弘・浅川潔司・天根哲治(2002)教師の自己エンパワーメント尺度の作成. 学校教育学研究, 14, 15-24.

(HACHIYANAGI Chiho, ANDO Takao)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（運動障害）P4-21

教育動作法における「引き緩め技法」の検討(2)
ー中心部と周辺部の訓練技法間の関連ー

久田　信行
（群馬医療福祉大学 社会福祉学部）
KEY WORDS: 教育動作法　リラクセーション　重度重複障害児

（目的）

特別支援学校の教育課程を特徴付けているのは、他の学校にはない自立活動である。児童生徒の困難に応じた教育内容からなる領域だからである。

特に障害が重たいと、身体の緊張が強く、緊張したままで姿勢を取らせたり、物の操作などの活動を行わせたりすると、それだけで、負担になることや、側湾など姿勢のゆがみが増強する恐れもある。そのような場合、自立活動の 5. 身体の動きの、(1)　姿勢と運動・動作の基本的技能（日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持や上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得，関節の拘縮や変形の予防，筋力の維持・強化を図ることなどの基本的技能に関すること）の指導が不可欠になる。

また、姿勢と運動・動作の基本的技能の指導を通じて、今日は緊張しているとか、今日はこちらの働きかけへの反応が早いなど、その日その時の児童生徒の実態を把握する上で重要な情報を得ることが出来る。

昨年（2019）の発表においては、‘教育動作法における「引き緩め技法」の検討‘をテーマに、従来の教育動作法における弛緩動作訓練の技法と筆者らが「引き緩め」と名付けた技法の比較を行い、技法の相違点を明確にし、児童生徒(トレーニー)の体験の違いについて検討した。

今回は、様々な「引き緩め技法」を紹介し、それらの関連を、身体部位の中心部と周辺部に分ける観点から，相互の関連について検討する。

なお、技法について述べるが、紙面からでは誤解を生ずるので、必ず日本リハビリテイション心理学会の有資格者から説明を受けるように願いたい。

（技法の比較 1:種類）

ここでは、①手指、②肘、③肩のリラクセーションを例として、身体の中心部と周辺部(軀幹部から遠位に至る部位)の訓練の相互関係について検討する。

①手首・手指のリラクセーション

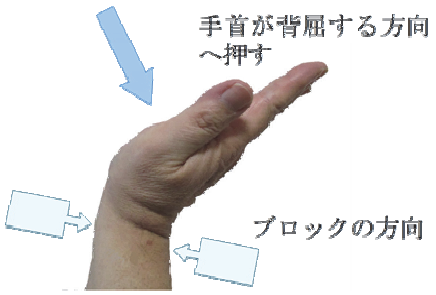


図1a　従来の手首の緩め:前腕をブロックし、手首が伸びる(背屈する)方向へ押す。力加減が大事で、強く押しすぎると痛くなる。

注意深く、ゆっくり行うと手指から手首にかける部位がリラックスする。しかし、少し強くするだけで痛みが生じやすい。そこで、図 1-a の方向へゆっくり動かし、少し抵抗が生じた位置で、図 1-b の方向へ引っ張ると、2 から 3 回程度、かすかに緩む感触が生じる。そこで、止めて、至極ゆっくり図 1-b の矢印の反対方向へ戻すと、手首はリラックスし、図 1-a の矢印の方向へ動かすと、動かしやすくなる。

図1b　手首の引き緩めの第二段階:手首から手のひらにかけて延びるように引く

従来は主に関節部位を開く、屈げる操作が基本だったが、軽い緊張の位置で引く技法を「引き緩め技法」と名付けた。

②肘のリラクセーション

肘が屈曲方向へ緊張している場合、伸展方向へ動かし、止まった位置で上腕の方向へ伸ばしてリラクセーションを図る。

③肩のリラクセーション　旧来の動作法では坐位で肩甲骨の部位を寄せるように動かしていたが、最近は外側へ引く様にしているので、筆者らからみると引き緩めと考えることが出来る。我々は、より引いて緩めるために、トレーニーを側臥位にし、肩甲骨を開いていき、止まったところで肩甲骨と腕を持って引き緩めする様にしている。

（技法の比較２順序）

動作法では従来から、中心部から始めて周辺部へと順にリラクセーションの技法を実施してきた。引き緩め技法においても同じかどうか、臨床的に確認してきた。方法としては、わざと周辺から始めた場合と、中心部から始めた場合を比較した。

（結果）

あくまで臨床的な感触であるが、引き緩め技法においては、従来の技法以上に、中心部のリラクセーションが周辺部のリラクセーションに強い影響を与えている。一つ言えるのは、引き緩め技法の場合、従来の方法以上に、中心部の訓練で傾眠傾向が多く観察されている。

（考察）

特に重度重複障害児の場合、手首や手指などが変形するほどの慢性的な緊張がみられる。その部位についてマッサージなど行われているが、動作法の経験からは、周辺部だけを訓練してもなかなか緩まず、ちょっとしたことで痛がることが多い。引き緩め技法では中心部の訓練で傾眠傾向がみられ、より中心部の深いリラクセーションを図ることが出来るものと推察される。それが、周辺部のリラクセーションに好影響を与えている。その知見からは、周辺部のマッサージだけでなく中心部への工夫も必要と推察される。

（文献）

久田信行(2019) 教育動作法における「引き緩め技法」の検討，日本特殊教育学会第 57 回大会（広島）口頭発表.
(HISATA Nobuyuki)

北海道の肢体不自由特別支援学校の歩みからの考察

ー先人たちの思いと社会に開かれた教育課程ー

〇松井　由紀夫
（北海道岩見沢高等養護学校）

KEY WORDS：社会に開かれた教育課程、河邨文一郎、校歌

１　はじめに

新しい学習指導要領には重要なキーワードがいくつかあるが、その中でも「社会に開かれた教育課程」は子供たちの今と未来をつなぐ貴重な指針であり、学校が担う役割をより明らかにしていくものとなっている。

「社会に開かれた教育課程」とは①教育課程を介して目標を学校と社会が共有。②子供たちの育成すべき資質能力の明確化。③地域の人的・物的資源の活用、社会と共有・連携しながら、開かれた学校教育の展開。子供たちが社会の形成者としての確かな学びを地域との繋がりの中で確かなものとしていく営みである。時代の要請の中で生まれたキーワードにも感じられるが、北海道の肢体不自由特別支援学校の成り立ち、そしてそれに携わってきた人たちの思い、さらにその思いを校歌として私たちに残していただいていることを振り返ったときに「社会に開かれた教育課程」はけっして肢体不自由教育にとって新しい概念ではなく、その教育の根底にある不易の部分であると考え、整理していきたい。

２　北海道の肢体不自由特別支援学校の成り立ち

（１）北海道整肢学院の成立と教育活動の開始

昭和 27 年に整肢学院が開設され、翌年院内に地域の小学校・中学校の分校として教育活動が開始された。院内学級となったのは北海道整肢学院初代院長河邨文一郎氏の強い思い（医療と教育が一体）があったからである。それは

児童の実態は「過保護、あるいは過小保護に慣らされてきている」治療・教育の両面で「やる気を起こさせること」が最も重要である。

「手足の不自由を医学的に除去することにより、正常人に伍して、社会とその文化に貢献しうるもの」

（２）北海道真駒内養護学校の開校

昭和 31 年公立養護学校整備特別措置法による東京都立光明養護学校の開校をはじめとして、昭和 35 年までに全国で 16 校が開校する。措置法の成立をきっかけに道立養護学校の設置に向け、請願、陳情が行われた。昭和 35 年ポリオの集団発生により世論が喚起され、翌年開校した。

（３）北海道手稲養護学校の開校

昭和 39 年に整肢学院の分教室が廃止され、同年 4 月に北海道札幌琴似養護学校が開校する。整肢学院が琴似から手稲に移転することに伴い、学校も移転し、北海道手稲養護学校と校名を変更。

（４）北海道岩見沢高等養護学校の開校

昭和 39 年北海道真駒内養護学校に高等部設置。職業教育を行うことを目的とする。昭和 41 年電気・被服・商業の 3 コース制、昭和 45 年普通コースを設置。昭和 56 年高等部が分離独立することで北海道岩見沢高等養護学校として開校。

３　北海道の「肢体不自由児の父」としての河邨文一郎氏

整肢学院の初代院長として院内に地域の小中学校の分教室を置く。整肢学院の治療を終えて家庭へ戻った後、多くの学校へ通えない子供たちの存在に対して、養護学校の必要性を訴え、北海道真駒内養護学校の設立に奔走する。河邨氏の念願は「肢体不自由の子供が目の前にいる限り、自らの使命を果たすべく、努力し続ける」ことである。

河邨氏はこの３校の校歌の作詞を手がけている。ちなみに河邨氏は学生時代より詩の創作活動に取り組み、札幌オリンピックの賛歌「虹と雪のバラード」の作詞者である。河邨氏が作詞した校歌はこの３校だけではなく、普通高校の歌詞も作詞している。以下、この歌詞から河邨氏の療育の理念を伺うことができる。

４　河邨文一郎氏の療育に対する理念

河邨氏の療育に対する理念は端的に述べると「子供たちの未来を信じ、子供たちによる社会の創造」である。

北海道真駒内養護学校、北海道手稲養護学校、北海道岩見沢高等養護学校の校歌の歌詞から共通するものを拾うと「愛・輪・つなぐ・力・夢」が浮かび上がってくる。そしてその中身は支援を一方的に受けて生活していく子供たちの姿ではなく、むしろ肢体不自由のある子供たちが世の中で、迷い、苦しんでいる人たちに手をさしのべていく存在として書かれている。これは社会の形成者としての役割を果たすべく、子供たち一人一人に課せられた使命であると言えるだろう。さらに北海道手稲高等学校の歌詞には「大空に光りあふれ、いのちかがやく、眉あげて、もろ手さしのべ（中略）愛と力と夢よあふれよ」と命の輝きを見つめる視点が示されている。それぞれの生徒が今と未来にあたって、命と向き合うことを大きな理念としてとらえているように感じる。

５　まとめ

社会に開かれた教育課程は学校の教育課程を①社会とともに（目標の共有）②社会で生きる力を（資質・能力の育成）③社会との連携によって（資源の活用）を行っていく営みであるが、それはまさに子供たちが社会とのつながりを求めて、社会とのつながりを形成して、社会とのつながりを図る中で自己実現を行っていく営みである。これは河邨文一郎氏が作詞した校歌の歌詞の中に、具体的な方策としてではなく、理念として存在している。河邨氏の師である高木氏の療育の理念にも「たとえ肢体に不自由なところあるも、次の社会を担って我邦の将来を決しなければならない児童達に、くもりのない魂と希望をもたせ、その天稟をのばさなければならない」と碑文にしめされている。私たちは先人達の思いを受け止め、さらにＩＣＴの活用等、時代に応じた教育的ニーズにも応えていかなければならない、それはまさに「不易と流行」に基づく教育活動の展開を行っていくことが大事になってくるのである。さらに、先人達の思いをこれからの人たちにもつなげていく役割があると考える。

６　参考資料

・北海道肢体不自由教育史～草創期の北海道整肢学院（日本肢体不自由児協会）　平成 4 年 3 月
・特別支援教育のおもちゃ箱（http://kotan.at-ninja.jp/）
・北海道立札幌肢体不自由児総合療育センター・北海道手稲養護学校創立 50 周年記念誌　平成 14 年 11 月
・北海道真駒内養護学校創立 50 周年記念誌
平成 23 年 11 月

（Yukio Matsui）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（運動障害）P4-23

肢体不自由特別支援学校での自立活動の時間における指導と各教科の指導との関連に関する現状Ⅰ

ー個別の指導計画の作成・活用状況に着目してー

〇山田康朝[1] 竹内博紀[2] 阿久津百子[3] 植田佐知子[4] 吉岡美紀[5] 野崎美咲[6] 橋本陸[7] 丸山真幸[8] 小山瑞貴[9] 迫田拳[10]
高橋佳菜子[11] 渡辺政治[12] 安藤隆男[13]

（1 千葉県立四街道特別支援学校）（2 茨城県立下妻特別支援学校）（3 茨城県立水戸特別支援学校）（4 静岡県立吉田特別支援学校）（5 6 11 筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（7 筑波大学大学院）（8 筑波大学附属久里浜特別支援学校）（9 神奈川県立えびな支援学校）（10 国立職業リハビリテーションセンター）（12 さいたま市立さくら草特別支援学校）（13 筑波大学）

KEY WORDS: 自立活動の時間における指導　各教科の指導　個別の指導計画

Ⅰ．問題の所在と目的

学習指導要領の改訂により小・中学校等では、特別支援学校が培ってきた自立活動の指導や個別の指導計画の作成等の成果に注目が集まっている。特別支援学校にあっては、地域における特別支援教育のセンター的機能をいかに果たすかという課題といえる。

小・中学校等における当該課題の一つとして、自立活動の時間における指導（以下、時間の指導とする）と各教科の指導との関連を図ることを挙げることができる。通級による指導を例にあげれば、通級指導教室では時間の指導が、通常の学級では各教科の指導がそれぞれ実施されることとなる。時間の指導と各教科との関連を密接に図ることは、学校教育活動全体を通じて行われる自立活動の指導を充実させることとなる（文部科学省，2017）。換言すれば、自立活動の指導の充実において、通級の担当教員と通常の学級担任との密接な関係づくりが求められるのである。

しかし、小・中学校等における特別支援教育に携わる教員間の連携による個別の指導計画作成と自立活動の指導の充実は容易ではない。1999 年の学習指導要領の改訂から個別の指導計画作成が義務付けられた特別支援学校のこれまでの取組みとその成果に着目できる所以である。

そこで本研究では、肢体不自由特別支援学校において自立活動の時間における指導と各教科の指導との関連に係る取組みに着目し、個別の指導計画の作成・活用状況や、時間の指導と各教科の指導それぞれの実施状況を整理・分析することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象

書面及び口頭にて研究概要を説明し、協力が得られた肢体不自由特別支援学校小学部の準ずる教育課程を担当する教師 10 名を対象とした。

２．調査方法と調査項目

20XX 年 4～12 月の期間に、アンケート調査を実施した。調査項目は「Ⅲ．結果と考察」に整理した 5 項目である。

３．分析の方法

対象を「時間の指導」と「各教科の指導」の指導体制の違いとして整理し、3 つの教師群として示した（Table 1）。なお、C 群は、自立活動の指導を円滑かつ機能的に展開できるシステムを構築することを目的とした組織（以下、自立活動プロジェクトとする）を校内組織に位置づけていることから取り出して群を設けた。

Table 1 比較対象とした教師群

A群	「時間の指導」と「各教科の指導」を別に担当する群	2名
B群	「時間の指導」と「各教科の指導」を両方とも担当する群	4名
C群	自立活動プロジェクトを校内組織に位置づけている 「時間の指導」と「各教科の指導」を両方とも担当する群	4名

４．倫理的配慮

調査にあたり、学校長に調査目的や内容等について説明し、承諾を得た。対象教師には、調査目的や内容を説明し、調査で得た内容は本研究以外で使用しないことを伝え、同意を得た上で実施した。

Ⅲ．結果と考察

１．プロフィール

教職経験年数の平均は 7.88 年（*SD*=9.41）であった。準ずる教育課程経験年数の平均は 4.62 年（*SD*=6.13）であった。特別支援学校教諭免許状は 10 名全員が保有し、9 名が小学校教諭免許状を保有していた。

２．個別の指導計画の作成に関する状況

作成にあたる教師の人数の平均は 1.24 人（*SD*=1.32）であった。主な作成者は「学級担任」であり、時間の指導の目標設定は、9 名が「主に個人で設定する」と回答した。その中で、C 群は「個人で設定」しつつも「複数で協議」する場として、学年の教師集団や自立活動を検討する校内組織があると回答した。

作成にあたり参考とする情報は、「行動観察、他職員からの情報、家庭からの情報、前担任からの情報」が多くあげられた。また、個別の指導計画の作成において、時間の指導と各教科の指導との関連を考える場は、10 名全員が「設定されていない」と回答した。

３．個別の指導計画の活用に関する状況

個別の指導計画の見直しの頻度は、「学期ごと」と「月ごと」が共に 5 名であった。また、個別の指導計画の目標の修正の頻度は、概ね「学期ごと」に実施すると回答した。作成した個別の指導計画を同僚教師と共有する有無や場について、8 名が「共有している」とし、その場は「学年会」と「個別的な話し合い」が共に 4 名であった。

４．自立活動の時間における指導の状況

指導形態は、「個別指導のみ」と「個別指導と集団指導の併用」が共に 5 名であった。指導時間は、A 群が週 5 コマ、B 群が週 2 コマ、C 群が週 3 コマであった。同僚教師間での自立活動に関する情報共有の場は、8 名が「共有の場がある」と回答し、その場は「ケース会、学年会」と「立ち話、休憩時間」が共に 4 名であった。

５．各教科の指導の状況

各教科の指導を担当する教師に対する調査では、9 名が「担任教師以外に教科専科がいる」と回答した。その上で、教科専科と自立活動に関する情報共有の場は、2 名が「共有の場がある」と回答し、その場は「立ち話」と回答した。

※本研究は、「つくば自立活動研究会」の活動の一環である「個別の指導計画研究グループ」の活動として実施した。

(YAMADA Yasutomo, TAKEUCHI Hiroki, AKUTSU Momoko, UEDA Sachiko, YOSHIOKA Miki, NOZAKI Misaki, HASHIMOTO Riku, MARUYAMA Masayuki, KOYAMA Mizuki, SAKODA Ken, TAKAHASHI Kanako, WATANABE Masaharu, ANDO Takao)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（運動障害）P4-24

肢体不自由特別支援学校での自立活動の時間における指導と各教科の指導との関連に関する現状Ⅱ

ー指導体制の違いに着目してー

〇竹内博紀[1] 阿久津百子[2] 植田佐知子[3] 山田康朝[4] 吉岡美紀[5] 野崎美咲[6] 橋本陸[7] 丸山真幸[8] 小山瑞貴[9] 迫田拳[10] 高橋佳菜子[11] 渡辺政治[12] 安藤隆男[13]

（1 茨城県立下妻特別支援学校）（2 茨城県立水戸特別支援学校）（3 静岡県立吉田特別支援学校）（4 千葉県立四街道特別支援学校）（5 6 11 筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（7 筑波大学大学院）（8 筑波大学附属久里浜特別支援学校）（9 神奈川県立えびな支援学校）（10 国立職業リハビリテーションセンター）（12 さいたま市立さくら草特別支援学校）（13 筑波大学）

KEY WORDS: 自立活動の時間における指導　各教科の指導　個別の指導計画

Ⅰ．目的

研究Ⅰでは、時間の指導と各教科の指導との関連に係る取り組みに着目し、アンケート調査により個別の指導計画の作成・活用状況や、時間の指導と各教科の指導それぞれの実施状況を整理・分析した。本稿では、肢体不自由特別支援学校における時間の指導と各教科の指導との関連の現状と課題についてインタビュー調査により考究する。その際、関連について個別の指導計画にどう位置づけ、指導上活用しているのかを併せて明らかにする。

Ⅱ．方法

１．対象

対象者は研究Ⅰと同様である。

２．調査方法と質問項目

2019 年 4～12 月の期間において、一人当たり 30～60 分間を目安に半構造化面接を実施した。質問項目は以下のとおり。

Table 1 質問項目

項目1　時間の指導と教科の指導との関連について意識しているか
項目2　各教科の中で生じた学習上の困難を時間の指導の内容にフィードバックしているか
項目3　時間の指導の内容を各教科の学習にフィードバックしているか
項目4　時間の指導と教科の指導との関連について個別の指導計画に記載しているか
項目5　時間の指導と教科の指導を関連づけた指導を実施した際の「成果」について
項目6　時間の指導と教科の指導を関連づけた指導を実施した際の「課題」について

３．分析の方法

逐語録に起こしたデータを、佐藤（2008）を参考にして複数の研究者で協議しカテゴリー化した。その際、研究Ⅰと同様の 3 つの教師群に分けて整理･分析した。データは、カテゴリーは【 】、サブカテゴリーは〈 〉、コードは『』で示した。ここでは、結果を「時間の指導と各教科の指導との関連」「関連づけた指導を行うための環境要因」の観点で整理し、各教師群における共通点や相違点について分析した。

４．倫理的配慮

調査にあたり、学校長に調査目的や内容等について説明し、承諾を得た。対象教師には、調査目的や内容を説明し、調査で得た内容は本研究以外で使用しないことを伝え、同意を得た上で実施した。

Ⅲ．結果と考察

１．時間の指導と各教科の指導との関連

A 群と B 群は、教師の意識としては【時間の指導と各教科の指導の関連はない】状況であった。関連させていない背景としては、A 群は〈同僚教師との連携のなさ〉、B 群は教科よりも〈日常生活の困難を重視〉することなどが影響していると考えられる。しかし、指導上は、A 群は『手先の困難さは教科の中で行う』のように【教科の時間内に時間の指導を実施】しており、B 群は『教科で困難が出た場合には自立活動の時間で指導する』『自立活動の内容を他の教師と相談して教科の支援を考える』のように【双方向の関連】と判断できる実践がされていた。

一方、C 群は【時間の指導と各教科の指導の関連の意識】が教師にあり、『自立活動の指導は教科の中で活きている』『自立活動の課題として教科の中での難しさを取り上げている』のように【双方向の関連】があった。

これらの結果から、関連の意識がなかった A 群と B 群においては、時間の指導と各教科の指導を両方担当するか、別に担当するかの指導体制の違いが、両者の関連のさせ方に影響を及ぼしている可能性が示唆された。

個別の指導計画上での関連の位置づけについては、全ての群が【個別の指導計画に関連は記載していない】状況であった。理由は、形式上の問題（A 群、B 群、C 群）や情報量の精選（B 群）であった。しかし、C 群は、関連について直接的な記述はないとしながらも、〈実態把握図や課題関連図として関連を明記〉〈手立てや配慮として明記〉といったように、個別の指導計画上に関連を明記するための工夫がされていた。

２．関連づけた指導を行うための環境要因

全ての群で、時間の指導と各教科の指導との関連について検討するために設定された場はなかった。その中で、A 群は〈外部専門家からの助言を基に共通した指導〉のように【校内外の人材の活用】や【立ち話】での連携を図っていた。また、役割分担をして時間の指導と各教科の指導を実施する体制のため、時間の指導担当者による【教科や生活場面の視察】や【時間の指導での協働】などを通じてそれぞれの担当者同士が共通理解を図る取り組みがみられた。

B 群は、時間の指導と各教科の指導を両方担当するため、一人の教師が両者の関連をふまえた指導計画を立てる必要がある。そこで、他の教師や外部専門家などの【校内外の人材を活用】して指導目標や内容を設定することで、指導計画の客観性を向上させる取り組みがみられた。このような指導に関する相談・協議は、外部専門家が訪問する場や〈雑談での相談〉の中で行われていた。

C 群は、校内組織として自立活動プロジェクトがあり、各学部に一人配置される自立活動の指導体制を調整する担当者と担任が連携しつつ、担任によって時間の指導と各教科の指導の関連が図られている。学年会やケース会などの【会議の場】や【雑談】での相談に加え、【時間の指導での協働】を通じて担当者と担任の間で共通理解をしていた。また、〈交換日記を活用した連携〉や〈実態把握図を活用した共通理解〉など、効果的に関連させる取り組みとして、【ツールを活用した連携・共通理解】が行われていた。

主要参考文献

佐藤郁哉（2008）質的データ分析法ー原理・方法・実践ー．新曜社.

（TAKEUCHI Hiroki，YAMADA Yasutomo，AKUTSU Momoko，UEDA Sachiko，YOSHIOKA Miki，NOZAKI Misaki，HASHIMOTO Riku，MARUYAMA Masayuki, KOYAMA Mizuki, SAKODA Ken, TAKAHASHI Kanako，WATANABE Masaharu，ANDO Takao）

脳性まひ者の加齢による身体の変化に影響を与える要因

○山ノ上　奏　　川間　健之介
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：脳性まひ、加齢、転倒、廃用

【目的】

脳性まひ者の身体の変化に影響を与える加齢、転倒、廃用の 3 つの要因が、二次障害や機能低下とどのように関係しているのかを英語論文により整理することを目的とする。

【方法】

1. 対象としたデータベース：PubMed、医中誌 Web
2. 検索方法：検索式を以下に示し、各キーワード間は AND 検索、類似キーワード間は OR 検索とした。
除外基準：書籍、報告書、会議録または抄録と本文から加齢、転倒、廃用についての内容が、記載されていないと判断したもの（Table　1）。

Table　1　第 1、2、3 検索式

	第 1 キーワード	第 2 キーワード	第 3 キーワード
第 1 検索式			elderly person
第 2 検索式	cerebral palsy	secondary disability functional decline	tumble
第 3 検索式			disuse

1）第 1 検索式：（“cerebral palsy” AND（“secondary disability ” OR “functional decline”）OR “elderly person”）
PubMed　213 件、医中誌 Web　70 件
2））第 2 検索式：（“cerebral palsy” AND（“secondary disability ” OR “functional decline”）OR “tumble”）
PubMed　40 件、医中誌 Web　6 件
3）第 3 検索式：（“cerebral palsy” AND（“secondary disability ” OR “functional decline”）OR “disuse”）
PubMed　712 件、医中誌 Web　73 件

【結果】

脳性まひ者の加齢による身体の変化に影響を与える要因は、転倒による入院で長時間ベッドに横たわった結果、褥瘡性潰瘍、筋委縮、関節拘縮または深部静脈血栓症を発症（Agnieszka，Arkadiusz，Teresa，and Krystyna，2017）することが報告された。長い間、同じ姿勢を続けることは、心身の機能が低下する恐れがあり、寝たきりの状態にならないよう注意が必要であった。

この身体機能の低下に繋がる筋肉の消耗は、筋肉の廃用が引き起こすがん悪液質、心不全から老化によるサルコペニアまで様々である（Ciciliot，Rossi，and Dyar et al，2013）とされ、筋肉量の減少に対する年齢と廃用の期間の影響を評価し、その議論は筋廃用性萎縮の病因を取り巻いている（Chris and Stuart，2015）。

二次障害や機能低下の進行を懸念して、身体を動かさなくなることで起こる筋肉量と筋力の喪失が、廃用や不活動、糖尿病、癌、腎・心不全などの多くの疾患や、加齢性サルコペニアで発生する（Vanina and Marco，2016）とされ、筋肉や関節の萎縮により起こる廃用性筋委縮を予防する必要があると示された。

また脳性まひ者は、しばしば痛みを伴う経験に基づいた状況と従来ではみられない身体的疼痛に直面する（Thomas，2016）。健康関連の QOL（HRQOL）を低下させる要因の認識は、本人の健康や疾患に対する認識を理解するために不可欠である（Buhse，2015）と示された。

ほかに廃用や機能低下に影響を与える要因として、依存症、虚弱、社会的孤立、病弱な機能状態、認知機能低下に関連して全く異なる医療的ニーズがある（Robert，2014）とされ、入院に至る経緯、その際に注意すべき点がまとめられていた。

【考察】

脳性まひ者の身体の変化に影響を与える加齢、転倒、廃用は、二次障害や機能低下に関連し、急速に進行もしくは悪化させる危険性がある。日常生活の中に可能な範囲で身体を動かすよう心がけ、定期的にリハビリやセルフケアの時間を取り入れ、身体のバランスを保つ必要性があった。

脳性まひ者が自分の身体と向き合い、加齢に伴う二次障害や機能低下、転倒や廃用などの身体の変化の危険リスクに早期に気づけるようにすることが重要である。

（文献）

Agnieszka, P., Arkadiusz, K., Teresa, S. S., & Krystyna, K. O.（2017）Risk of falls in the rheumatic patient at geriatric age. *Reumatologia*, 55（2）, 93.

Buhse, M.（2015）The elderly person with multiple sclerosis - Clinical implications for the increasing life span- . *Journal of neuroscience nursing*, 47（6）, 333 - 339.

Chris, M., Stuart, M. P.（2015）Exercise and the regulation of skeletal muscle hypertrophy. *Progress in molecular biology and translational science*, 135, 153 -173.

Ciciliot, S., Rossi, A. C., Dyar, K. A., Blaauw, B., & Schiaffino, S.（2013）Muscle type and fiber type specificity in muscle wasting. *The international journal of biochemistry and cell biology*, 45（10）, 2191.

Robert, G. F.（2014）Current and emerging treatment options for the elderly patient with chronic kidney disease. *Clinical interventions in aging*, 9, 191 - 199.

Thomas, C. H.（2016）Pain in mental health in the elderly. *Soins gerontologie*, 21（121）, 28 - 30.

Vanina, R., Marco, S.（2016）Mitochondrial quality control and muscle mass maintenance. *Frontiers in physiology* , 422（6）, 1 - 21.

※演題内容に関連し、発表者らに開示すべき COI 関係にある企業等はありません。

（YAMANOUE Kana, KAWAMA Kennosuke）

高等教育機関に在籍する生活面での介助を必要とする男性肢体不自由学生の支援を求める行動の形成

○山森一希　　川間健之介
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：支援を求める行動　生活面の介助　重度肢体不自由学生

（目的）

障害児者支援においては、合理的配慮の概念が広がりを見せている。合理的配慮には原則として意思の表明が必要であり、意思の表明は支援を求める行動であると言える。また建設的対話の段階において当事者である障害学生が意見を求められることも考えられる。

支援を求める行動は援助要請（Depaulo, 1983）や Self-advocacy により説明される概念であり、両者には権利性において違いがあるが、本研究では両者を支援を求める行動とする。

支援を求める行動に関する先行研究からは、「ニーズはあるが、支援を求めることはできない」という障害児者の実態がわかる。さらに吉本（2008）によれば、高齢者の排泄介助において、「１日に複数回あり、耐えられない」といったトイレ介助において独特の抵抗があることがわかっている。

大学等に在籍する肢体不自由学生においてもトイレ・食事・通学といった生活面での介助を必要とする重度肢体不自由学生の増加が予想されるが、介助の依頼のしづらさなどに着目した研究は見当たらない。

そこで本研究では「生活面の介助を必要とする男性肢体不自由学生が介助を依頼する際に生じる抵抗感と依頼の仕方の変化、それに関連する当事者の思いや考えを明らかにすること」を目的とする。

（方法）

（１）　調査方法

大学等の高等教育機関に在籍する/卒後 10 年以内の生活面での介助を必要とする男性肢体不自由者８名に半構造化面接によるインタビューを行った。

（２）　質問項目

・フェイスシート項目
・介助を依頼する抵抗感
・介助の依頼の仕方
・介助を依頼するときに思っていたこと等
・抵抗感の比較、
・介助を依頼するときに気をつけていたこと等

（３）　分析方法

①　抵抗感、依頼の仕方
SCAT を用いた質的分析を行った。

②　抵抗感の比較、介助を依頼するときに気をつけていたことを結果に示した。

なお、研究の実施にあたっては、筑波大学人間系研究倫理委員会（課題番号筑 2019-75A 号）の承認を得た。

(結果)

（１）　介助を依頼する抵抗感

トイレ介助、食事介助については依頼に抵抗を感じる者がいた。通学介助については抵抗はほとんどなかった。また、抵抗としては、「依頼することの恥ずかしさ」や「介助してもらうことの申し訳なさ」が挙げられた。

抵抗感には「介助者の性別豊富な被介助経験による慣れ、本人の障害・介助必要性の認識、障害のある同級生の存在」などが影響し、成長に伴い抵抗が小さくなる傾向があることがわかった。

（２）　介助依頼の仕方

幼少期の依頼の仕方は直接的で、特別支援学校での指導、被介助経験の積み重ねなどにより依頼内容が具体化する者もいた。

（３）　介助を依頼するときに考えていたこと等

「介助してもらうことの申し訳なさ」が依頼のしづらさとは独立して存在している可能性があることがわかった。

（４）　抵抗感の比較

現在まで抵抗感が残存している者については、トイレ＞食事、トイレ＞通学、というようにトイレの方が食事や通学と比較して抵抗が強いことがわかった。

（５）　介助を依頼するときに気をつけていること

介助内容を具体的に伝えることや、介助しづらい麺類を食べないこと、またトイレに行くタイミングを調整するなどに気をつけていることがわかった。

（考察）

（１）　介助を依頼する抵抗感

トイレ、食事ともに依頼の際に抵抗を感じる当事者が存在し、早ければ小学生から抵抗を感じていた。食事や通学よりもトイレ介助の方が抵抗が強く、介助内容が抵抗感に影響している可能性が考えられる。また抵抗感は大学に進学するまでに小さくなり、それまでの経験などから当事者が抵抗感に対処していると考えられる。

さらに、影響を与える要因として性別や関係性といった「介助者の特性」、豊富で多様な介助者による「被介助経験の積み重ね」、本人の介助必要性の認識、本人の障害認識といった「本人の認識」、障害のある同級生の存在といった「周囲の状況」といった４つの要因があることが示唆された。

（２）　介助依頼の仕方

介助依頼の仕方については、成長とともに依頼内容が具体化する傾向が見られた。依頼の際に留意している当事者もいることから支援を求める行動において重要であると考えられる。

また影響を与える要因として豊富で多様な介助者による「被介助経験の積み重ね」や「特別支援学校における指導」といった２つの要因が考えられた。

本研究により、介助を依頼することの抵抗感や依頼内容の具体化には、多様な介助者による豊富な被介助経験が必要である可能性が示された。

（文献）

DePaulo,B.M.(1983)Perspectivesonhelp-seeking.InB.M. DePaulo,A.Nadler,&J.D.Fisher(Eds.)Newdirectionsinhelping.Vol.2Help-seeking.NewYork:Academic Press, 3-12.

吉本和樹(2008)施設で排泄援助を受ける高齢者の体験. 老年看護学, 13(1), 57-64.

(YAMAMORI Kazuki, KAWAMA Kennnosuke)

慢性疾患長期入院幼児への支援に関する調査

―特別支援学校の支援について考える―

大井　靖　　古畑晴美
（学校法人竹早学園竹早教員保育士養成所）　（東京都立武蔵台学園府中分教室）

KEY WORDS: 病弱特別支援、就学支援、センター的機能

（目的）平成 29 年 4 月に特別支援学校幼稚部教育要領が告示され、幼稚部における教育の基本が示された。その第 1 章において、「幼児の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚部における教育は、(中略)幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」とあり、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿が示されている。

しかしながら入院中の子どもは、疾患に伴う苦痛に耐えながら、日常とは異なる環境での生活を余儀なくされている。子どもは、日々成長発達しているため、入院中であっても子どもに応じた身体的・精神的・教育的ニーズを満たす必要があるとの考えから、特別支援学校が、病院と連携し、入院中の乳幼児支援を行っている事例があることを、昨年度（令和元年度）の特殊教育学会広島大会におけるポスター発表で、報告した。(日本特殊教育学会第 57 回大会ポスター発表論文集論文番号 P3-24)

その中で、「病気の子どもは、病気を治すことに専念し、治ってから保育園や幼稚園へ通う」という時代から比べると、「小児病棟だからこそ保育が必要」という考え方へ変化してきていることや、入院中の子供や保護者にかかる身体的、心理的、社会的な強い様々な負のストレスは最小限にとどめ、入院中であっても一人一人の幼児にあった「発達」を支援できる保育環境は欠かすことはできないことが明らかになった。

そこで今回は、入院中の乳幼児に対しての特別支援学校からの支援の実態を調査し、その課題について分析と考察を行うこととした。そして得られた結果を公表することにより、各特別支援学校において更なる支援が試みられるのではと期待するところである。

（方法）慢性疾患長期入院中の乳幼児に対して、特別支援学校による(1)入院中の乳幼児に対しての支援の有無、(2)位置づけ、(3)ねらいと内容、体制について、(4)課題について、(5)保護者支援についての調査を行い、検討した。

調査方法は、郵送による質問紙調査を採用した。調査対象は、全国特別支援学校病弱教育校長会令和元年度実態調査を基に、全国の国公立病弱特別支援学校のうち、全国 126 校を対象とした。質問紙回答者は特に指定せず、各校の判断に任せた。調査実施期間は、2019(令和元年)1 月から 2 月とし、回答期日までに 49 校から回答があり、回答率は、35.7%であった。

（結果）

回答件数の 71%にあたる 35 校に「小児病棟」または「幼児の入院」があり、幼児支援の具体的なことに関しての実態は主にこの 35 校からの返答である。

「幼児の入院がある」と答えた学校のうち「幼児支援を行っている」のは 23%にあたる 8 校であり、「行なっていない」学校は 74%にあたる 26 校（残るは病院によって違う）であった。さらに、これらの「行なっていない」31 校に関してその理由を尋ねたところ、「ニーズがない・体制が整わない・保育士や療育支援室等がある・教育課程にない」等の回答が得られ、幼児支援の必要性については「どちらでもない」83%、「いいえ」が 35%であった。一方、実施している 8 校の場合は、幼児支援の位置づけを(複数回答)「センター的機能」6 校、「病院からの要請」4 校、教育相談 4 校であり、複数の位置づけにより実施していることが分かった。実施方法については様々であり、それぞれの施設や実態に合わせて活動している様子がわかった。

幼児支援を実施している場合の本人への支援のねらいについては、多くが「就学支援」「地域支援の一環」と回答している。内容は「一緒に遊ぶ・絵本・ものつくり・実態に応じて・会話」などが多く上げられている。活動の成果としては半数が「生活の質の向上」を実感しており、学校らしいかかわりの実態と成果が見られた。幼児期の教育は、「心を動かされる体験が次の活動を生み出す」(学習指導要領 2019)とあるように、小学校への進学という心を動かされる体験が、生への意欲に繋がり、自らの様々な活動意欲に繋がることが示唆された。

保護者支援については幼児支援を実施していない学校の 25%にあたる 10 校で実施されていた。内容の多くが「就学に関すること」で、間接的な幼児支援の実態が見えた。

（考察）

今回の調査より、入院幼児や保護者に対して病院の中にある学校として支援を行っている学校が少なからずあることが分かった。一方で様々な理由から実施していない学校も多くあり、これは、入院中の幼児への地域支援が十分に行われていない可能性につながり、大きな課題といえるのではないだろうか。この調査では、実施していない理由について回答を得たものの、幼児支援の必要性を感じているかどうかについては今回の調査からは十分に読み取ることができなかった。慢性疾患入院幼児への特別支援学校の支援について関係者がどう捉えているのか、さらに探ることが課題解決につながるであろう。

調査の結果からは、単に幼児の入院生活を支援するのではなく、学校らしさを発揮しながら「就学に向けた支援」を行っていること、また、幼児一人一人との関係を大切にしながら遊びや関わりを軸にして活動しており、これは、特別支援学校幼稚部における教育に十分通じるものであると考えられる。

就学を迎える入院中の幼児と保護者にとっての就学は大きな節目であり未来へつながる道である。病院内において学校が行う幼児支援の活動はこの道をともに歩くことであり、「小学校での学び」の扉を開けるための支援と考えられる。地域から切り離された親子にその支援を行うことは、病院内の学校の役割であろう。

最後に、この調査に協力していただいた方々に心から感謝いたします。

（文献）

・速報版「病棟保育に関する全国調査」東京大学大学院教育学研究科付属発達保育実践政策学センター、2017
・石井悠：「子どもの情動の育ちを支える病棟保育士の関わり」日本発達心理学会自主企画シンポジウム、2018
・文部科学省：特別支援学校教育要領・学習指導要領、2019

(OHI Yasushi、FURUHATA Harumi)

神経・筋疾患成人における主観的 QOL の規定要因

○鈴木　地平*　　八島　猛**
（*千葉県立特別支援学校流山高等学園）　（**上越教育大学大学院学校教育研究科）
KEY WORDS:主観的 QOL　個性記述的観点　神経・筋疾患

（目的）

近年，神経・筋疾患の生命予後は顕著に改善し，機能予後の改善も期待されている。学校教育では，在学生活の充実に加え，卒業後の生活の充実を見据えた教育の検討が喫緊の課題である。生活の充実の指標として主観的 QOL があり，その評価は一般的に生活者の生活領域に対する満足度について尋ねる形で実施されている。神経・筋疾患成人の主観的 QOL の規定要因に関する調査は，主に質問紙法で実施されてきたが，それらは対象者個人の重要な領域が考慮されていない可能性がある。そのため，対象者の持つ重要な側面，即ち個性記述的観点を考慮した調査方法により主観的 QOL の規定要因を明らかにする必要がある。本研究の目的は，神経・筋疾患の児童生徒の長期的予後を見据えた教育的ニーズについて検討するために，神経・筋疾患成人に対して個性記述的観点に基づく調査方法を適用して調査を行い，主観的 QOL の規定要因を明らかにすることである。倫理的配慮として，対象者に研究の目的・方法を文書により説明した上で，調査への回答が得られた者を分析対象とした。尚，本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号 2019-30）を得て実施した。

（方法）

調査内容：フェイスシートと主観的 QOL の規定要因に関する質問紙である。質問項目と回答様式は，WHY 答法（溝上，1997）を援用して作成した。具体的には，まず，①小学校生活，②中学校生活，③健康状態，④生活の質，⑤自己の 5 つの生活領域の満足度について，「満足している」または「満足していない」のいずれかを選択するよう依頼した。次に，各領域の回答理由について， 3 個以上 5 個未満の自由記述にて回答するよう依頼した。

分析対象：日本筋ジストロフィー協会 A 支部・B 支部に所属する 20 歳以上の神経・筋疾患成人 28 名である。

（結果）

１．各生活領域に対する満足度

各生活領域の満足度について、満足していると回答した群（Yes 群）と満足していないと回答した群（No 群）に分けて単純集計した。各生活領域に対する Yes 群，No 群の人数は，①小学校生活，Yes 群 18 名，No 群 10 名，②中学校生活，Yes 群 10 名，No 群 18 名，③健康状態，Yes 群 6 名，No 群 22 名，④生活の質，Yes 群 11 名，No 群 17 名，⑤自己，Yes 群 14 名，No 群 14 名であった。Yes 群，No 群の人数比の偏りの検定結果から，③健康状態のみ，有意な偏りが見られた（$\chi^2 = 9.14$，$df = 1$，$p < .05$）。

２．各生活領域に対する満足度の規定要因

表出された規定要因に対する回答は，第一著者を含む特別支援教育を専攻する大学院生 3 名により類似性に着目して分類した。①小学校生活に対する回答は，「学校生活機能」，「対人機能」，「身体機能（病状含む）」，「支援環境」，「体育・スポーツ」，「その他・不明」に分類された。Yes 群は「身体機能（病状含む）」，No 群は「対人機能」が最も高い表出率を示した。②中学校生活に対する回答は，「学校生活機能」，「対人機能」，「身体機能（病状含む）」，「支援環境」，「その他・不明」に分類された。また，No 群のみ「体育・スポーツ」が挙げられた。「対人機能」が両群共に最も高い表出率を示した。③健康状態に対する回答は，「身体機能・病気の重症度」，「ソーシャルサポート」，「身体的苦痛」，「生活行動の維持」，「その他・不明」に分類された。また，No 群のみ「疲労度」が挙げられた。Yes 群は，「生活行動の維持」，No 群は「身体機能・病気の重症度」が最も高い表出率を示した。④生活の質に対する回答は，「社会的関係」，「生活行動の維持」，「生活環境」，「金銭関係」，「外出」，「その他・不明」に分類された。また，Yes 群のみ「欲求行動」が挙げられ，No 群のみ「病状」が挙げられた。Yes 群は「社会的関係」，No 群は「生活行動の維持」が最も高い表出率を示した。⑤自己に対する回答は，「能力」，「病状」，「対人関係」，「人格」，「その他・不明」に分類された。また，Yes 群のみ，「生活感情」が挙げられた。Yes 群では「能力」，「人格」No 群では「人格」が最も高い表出率を示した。

（考察）

人数比の検定結果から，健康状態に対する満足度のみ，No 群の人数が Yes 群より多く、その偏りが顕著であった。一方で，生活の質，自己に対する満足度は Yes 群と No 群の人数に偏りがなかった。つまり，本研究の結果は，神経・筋疾患成人が病気の進行を認知していても，生活の質，自己に対する満足度は維持されると解釈できる。ところで、WHO によって開発された QOL 調査票は，身体的・心理的・社会的関係・環境および全体的な QOL の領域から構成されている。一方で，本研究の Yes 群においては、内容的にこれらの領域のいずれにも該当しない「欲求行動」が見出された。ここで，「欲求行動」とは自分のやりたいと思った事を実行できているか否かに関する内容である。つまり，神経・筋疾患成人の特徴として，自分のやりたいことを実施している成人ほど，生活の質に満足している可能性が示唆された。また，自己に対する満足度について，一般成人を対象とした研究（溝上，1997）では，「能力」の表出は極めて稀であった。一方，本研究の神経・筋疾患成人群は，Yes 群で「能力」の表出率が最も高く 6 割を超えていた。これらのことから，神経・筋疾患成人の特徴として，自分の能力を肯定的に評価しているほど，自己に対する満足度が高い可能性が示唆される。以上より，神経・筋疾患の児童生徒に対する長期的予後を見据えた教育の観点として，児童生徒のやりたいことを見出し，実施方法を一緒に検討する支援，自己の能力に対する肯定的な評価を形成する支援の必要性を指摘できる。

（文献）

溝上慎一（1997）自己評価の規定要因と SELF-ESTEEM との関係―個性記述的観点を考慮する方法としての内在的・外在的視点の関係―教育心理学研究，45(1)，62-70.

（SUZUKI Chihei，YASHIMA Takeshi）

東京都外に設置されている区立病弱特別支援学校・健康学園における教育課程の編成と指導法の特色と課題

○田中　亮　　奥住　秀之
（長野県塩尻市立塩尻東小学校　東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）　（東京学芸大学）
KEY WORDS:健康学園　病弱特別支援学校　病気　心身症　不登校

【問題と目的】

東京都の一部の特別区は、房総や伊豆などの自然豊かな地に区立病弱特別支援学校や区立小学校の病弱・身体虚弱特別支援学級である健康学園を設置している（以下、都外病弱特支学校・健康学園）。対象は主に喘息・肥満・身体虚弱など健康課題のある児童であり、転地療養を行い、体質改善を目指しながら教育を行うことを目的とされている。このような教育形態は、明治時代の分校形式の教育や林間教授に端を発し，昭和の時代には、結核などの病気による転地療養に加え、急速な都市化・工業化による空気汚染・じん肺問題や生活習慣の変化により、喘息や肥満の児童が、空気のきれいな自然に囲まれた中で生活を送ることで健康維持を行うという目的をもち、多く設置された。かつては 20 校以上存在し、歴史的な意義をもっていたにもかかわらず、1990 年代後半から廃園が続き，このようないわゆる転地療養型の学校・学園は存続の危機に瀕していると言えよう。

廃園の要因は、転地療養が必要な児童の激減と施設老朽化・財政的問題・津波対策等による学校維持の困難が挙げられている（森田・池本,2014）。一方、教育的・社会的ニーズから存続を求める声も根強く、前田（2000）は、これまで教育的効果の検討がなされていない可能性を指摘している。

本研究では、現存する健康学園は１校、都外病弱特支学校３校を取り上げ、教育課程編成や指導法の工夫について明らかにすることを目的とする。

【方法】

現存する都外病弱特支学校・健康学園 4 校すべてに本稿第一筆者が訪問し、学校長または副校長 4 名を調査対象とした聞き取り調査を行った。学校長に研究の趣旨を伝え、協力を依頼し、承諾を得た上で、半構造化面接を行った。

調査期間は、2019 年 2 月上旬から 3 月下旬であった。調査項目は（1）「教育課程編成にどのような特色がありますか」（2）「成果が見られた指導や支援の工夫には何がありますか」（3）「教育課程編成や指導・支援にどのような課題がありますか」調査後、文章の意味が変わらないことに留意して、回答内容ごとに区切ったところ、回答には、調査項目内で類似したものが認められ、カテゴリーに整理・分類した。なお、調査内容の整理・分類に当たっては、教育学研究者による客観的な視点での確認を行った。

【結果】

聞き取り調査の結果は、表２のとおりに分類された。

表2　カテゴリ化した聞き取り調査の結果

質問項目	大カテゴリ	中カテゴリ
教育課程編成の特色	健康課題に沿った自立活動	病気の理解に関する内容
		食生活の改善の重視
	生活に根付いた教育課程	休日や休み時間の余暇支援
		朝の活動の重視
	地元の特色を活かした教育課程	自然体験の導入
		地域学習の導入
		地元小学校との合同行事
指導・支援の成果	学習面	個別指導による学力向上
		児童同士のかかわり合いの重視
	生活面	異年齢活動の積極的導入
		自立を意識した生活指導
教育課程編成や指導・支援の課題	児童数の減少	
	寄宿舎指導員の確保困難	
	校舎の老朽化	
	教職員の専門性確保	
	発達障害のある児童の増加	
	母子分離不安の児童の増加	
	健康学園同士の積極的交流	

【考察】

教育課程編成の特色として、児童個々の健康課題に沿った学習活動を展開する自立活動の時間が挙げられた。内容は、病気への理解に関する内容と運動や食生活管理などの生活習慣に関する内容に大きく分かれた。給食指導や運動、健康などに関する学習内容は、家庭科や体育と自立活動が深く関連していると考えられ、新学習指導要領において教科学習と自立活動との関連がますます重視されるようになった点と大きく合致していると言えよう。また、寄宿舎からの登校であり、時間的な余裕をもった教育課程が編成することができていた。朝の活動の中で、体力づくりの実施、休み時間や休日には、家庭科と関連した余暇活動を実施していた。教科学習と生活の融合がなされていた。他には、体育や総合的な学習の時間、学校行事の中に、サーフィンや浜辺のマラソンなど地元の特色あるスポーツを楽しむ時間をとっていた。学校行事の中で季節や自然を取り入れていた。

指導・支援の工夫は、学習指導・生活指導全般を通して、学校医、養護教諭、寄宿舎指導員、栄養教諭・調理員、地元住民などの多職種がかかわりながら、児童の自立と QOL 向上を重視していた。

課題については、転学希望の児童は減少しているとされてきたが（森田・池本,2014）、実際には、体験入学の段階では多くの申し込みがあり、保護者や児童のニーズが伺えるが、母子分離不安や人間関係構築の苦手さから転学にはつながらないケースが多いということが判明した。今後はこの点についての対応が発展的な課題として示唆された。寄宿舎指導員の確保は、採用枠がほぼない状況が近年続いている点、非常勤の応募が非常に少ないことが課題として挙げられた。一方、寄宿舎指導員は、生活に直結する非常に重要な職務を担っており、その専門性は、教育的効果の向上や学校存続と非常に密接した関係があると考えられる。ハローワーク、教育委員会、大学等と連携し、具体的な方策をとることが喫緊の課題である。また、健康状態が改善して自宅に戻っても、その後不登校等の状況に至るケースが多々あり、アフターフォロの重要性も示唆されるとともに、全病連等の加入により、他の病弱特別支援学校と連携を行う必要も考えられる。

今後は、転学経験のある当事者や保護者への聞き取りを通して、教育的ニーズや教育的効果について、多面的に検証する必要が示唆された。

【倫理的配慮】

研究対象校の管理者及び本稿第一筆者の管理者に論文執筆と学会発表の許可を得ている。また、現存する学校が少ない特殊な事情があるが、その点を鑑み、回答と学校が直接的に結びつかないように配慮した。

【文献】

森田友恵・池本喜代正（2014）東京都の区立健康学園の廃園に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要,37,191-198.
前田武彦(2000) 子どもが変身する学校―消えてゆく健康学園.雲母書房.

（TANAKA Ryo, OKUZUMI Hideyuki）

AR、VR を用いた遠隔校外学習の成果と課題

病院内の教室から水族館内の水中ドローンの遠隔操作
丹羽　登
（関西学院大学教育学部）

遠隔校外学習　　水中ドローン　　病弱教育

（目的）

内閣府が進める Society5.0 時代では、「誰一人取り残すことのない、公正に個別最適化された学び」の実現が求められており、2016 年に公布された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」においては、全ての子どもの教育の機会の確保と教育を十分に受けていない子どもに対する支援を求めている

入院中の子どもや家庭等で療養中のへの教育は、子どもが在籍する小中学校等の教員が見舞い時に行うことはあるが教科の学習を保障できる状況にはなっていない。そのため「病弱者（身体虚弱者を含む）」を特別支援教育の対象とし、手厚い指導や支援を受けることが出来様にされている。

しかし、病気の種類や入院する病院の状況、教育環境、個々に必要とする支援等が異なるため、実情に応じて弾力的に対応できる指導体制や指導方法が必要である。

文部科学省は、指導方法等の弾力化を図るために高等学校段階での遠隔教育の弾力化(2015)を行うとともに、義務教育段階の病気療養中の子どもへの遠隔教育の弾力化(2018)を行った。また、特別支援学校学習指導要領(2018)では、体験的な学習の際に間接体験や疑似体験、仮想体験等を取り入れることを求めるとともに、同解説では VR（Virtual Reality）やシミュレーション、TV 会議システム、体感型アプリの活用が例示されている。

本研究は、この様なことを踏まえて、校外学習を遠隔で疑似体験するとともに、AR・VR を活用して指導の効果を高めることを目的とした。

（方法）

入院中の子どもが近隣の施設（水族館）に行き、水槽内の生物の様子を見るという活動を、ネットワークを活用して疑似的に体験する。機器の構成等は以下の通りである。

①外部接続用のネットワークの確保

A 特別支援学校の病院内の教室と近隣の水族館とのネットワーク接続は学校のネット回線とは別の回線を用いることにした。これは学校のネットワーク環境下では、例えば YouTube を視聴することが出来ない、TV 会議システムは教育委員会が認めた独自仕様に限るなどの制約があり、水族館等の外部と接続して取り組むことが難しいからである。病弱の特別支援学校でも公的な学校ネットワークだけでなく通信 SIM 付きのタブレット端末や WiFi ルーターを使用したりして外部と接続している所もある。

②水中ドローンの使用

ドローン（Drone）は、無人操縦又は自動操縦による航空機器のことであるが、航空法等に定義されていないものも一般的にはドローンと呼ばれており、水中を遠隔操作できるものは「水中ドローン」と呼ばれている。今回の研究では水中ドローンを水槽に入れて水槽内からから水中の生き物の様子を見ることにした。

③360 度カメラ映像による VR 体験

水中ドローンは前方のカメラの映像を見ながら操作するが、今回は別途 360 カメラを用いて、上下前後左右をリアルタイムに見ることが出来るようにした。

④VR コントローラーによる操作

ドローンを VR ゴーグルとコントローラーで操作した。

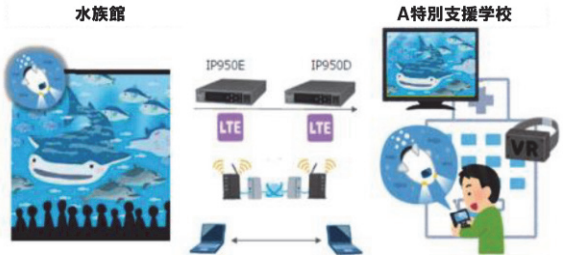
⑤動画の高速圧縮

４K や８K のカメラ映像は大容量になるため、リアルタイムに配信するには、画質を落とす、コマ落ちをさせる、高速な画像圧縮機器を用いる等の対応が必要となる。今回は高速動画圧縮機器（富士通・IP950）を用いて行った。

⑥大画面３台による映像配信

教室には、ｉ大水槽の様子を見る（４K）、ii　VR 機器内の映像を見る、iii　司会及びナビゲータの VTUBER を見るための 3 台の映像表示機器を設置した。

※　②～④はバーチャルオーシャンプロジェクトの協力
　　⑤は（株）富士通との共同研究
　　水族館は横浜八景島シーパラダイスの協力で実施



(結果・考察)

水中内からの 360 度の映像を VR ゴーグルで見るだけでも、子どもから声が上がるほど、子ども達は驚きながらの取組みであった。しかし、それを見ることが出来るのはＶＲゴーグルを装着している子どもだけに限られるため、多くの人は正面に設置された水槽外からの４Ｋの大画面映像(80 インチ)を見て、その画面のきれいなことに驚いていた。

時間帯によるネットワークの速度変化が著しいため、授業直前に実施不可能な状態となり慌てた。実施するのと同じ時間帯でリハーサルするなどの対応が必要である。

今回の実証研究をとおして、AR や VR を用いた授業は、今までにない経験を子どもたちに与えることが出来、また、子どもに関わる教員のモティベーションを高めることに繋がると思う。実施出来る事例を増やすことで、担当する教員の選択肢を増やし、教員が子どもへの指導方法や指導内容を工夫していくことに繋がるようにしたいものである。

なお本研究と並行して、５Ｇ回線と 360 度カメラを用いた教員研修、５Ｇ回線による海水族館からの 360 度カメラ映像を用いたゲストティーチャーによる授業などを行った。

（文献）

・文部科学省(2017)，特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、及び同解説
・内閣府，Society 5.0，
https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html
(2020.6.10 確認)

なお本発表は A 特別支援学校の了解を得て発表している。

(NIWA Noboru)

病院内教育施設における ICT 活用の現状（一次報告）

○松﨑　彩香（長崎県立ろう学校佐世保分教室）
國武　加奈（筑波大学人間総合科学研究科）
竹田　一則（筑波大学人間系）
深澤　美華恵（福岡教育大学教育学部）
KYE WORDS:病院内教育施設　ICT

【目的】

近年、特別支援学校における情報機器を活用した効果的な指導や、交流の場におけるコミュニケーションを図る手段として、ICT 活用が希求されている（文部科学省, 2010）。特に、病弱児教育において、時間や空間に制限されないネットワークは、その特性から児童生徒が自らの生活を豊かにしていく上で有用な方法であり、学習上の効果を高めるだけでなく意欲の向上や心理的な安定などにも効果があるとされている（文部科学省, 2010）。

しかし、病弱児教育においては、教育形態が多様なため、有効な活用方法が不明瞭であるという課題がある。

そこで、本研究では、病院内教育施設における ICT 活用の実態を明らかにすることを目的とする。

【方法】

1. 調査対象

全国の病院内教育施設 112 校の教員（回収率 25.5%）

2. 調査内容・方法

①学習者用コンピュータについて、②ネットワークについて、③病院内教育機関における ICT の活用について、④ICT を用いた遠隔地交流についての 4 項目について、選択式および記述式を併用し、質問紙調査を行った。

3. 分析方法

（1）各項目の分析：全体、病院内に設置された学級・分校、病院隣接の学校、ベッドサイド訪問教育に分類し、それぞれ集計し、比較した。

（2）自由記述の分析：自由記述の分析にあたっては、多様な解釈を十分に検討し、恣意的な解釈を防ぐため、調査者に加えて、特別支援教育を専攻する大学学部生2名の計3名で、KJ 法を用いて分析作業を行った。

4. 倫理的配慮

日本特殊教育学会の「日本特殊教育学倫理要領」に基づき、結果は研究以外の目的には使用せず、個人や学校名が特定されるような分析は行わないことを文書で説明した。

【結果】

【　】はカテゴリー名を、『』は概念名を表す。

1. 配備状況について

学習者用コンピュータは、80.4%の学校が「配備されている」と回答した。デスクトップ型は 28.8%、ノート型は 66.6%、タブレット型は 70.0%が配備されていると回答しており、ノート型やタブレット型は、デスクトップ型のよりも多く配備されていることが分かった。ネットワーク環境においては、有線 LAN が「利用できる」と答えた学校は 59.8%であった。

2. 学習者用コンピュータの活用方法と効果（Table）

学習者用コンピュータの活用の効果は大きく四つのカテゴリーが明らかになった。【学習指導での活用効果】と【障害に応じた指導の効果】と【交流における活用効果】には、『ICT 活用の利点による効果』『病弱児が抱える困難に対する効果』の二つの概念が含まれていた。【進路指導】には『ICT 活用の利点による効果』の概念が含まれていた。

3. ICT 活用の課題

【病院内教育機関で ICT 環境を整備する上での課題】には、『ICT 活用の理解不足』『ICT 活用能力』『ICT 活用に関する整備』『人的な課題』『経済的な課題』の五つの概念が含まれていた。具体的には「ICT 機器が医療機器に及ぼす影響」や「個人情報保護」といった運用面の制限や、病院と学校という機関が異なることによる理解の差や連携の難しさが挙げられた。

Table 学習者用コンピュータの活用方法

カテゴリー名	概念名	データの一部
学習者用コンピュータの活用方法	学習指導での活用	20 教材提示（視覚的）
		21 教材提示（聴覚的）
		22 学習補充
		23 調べ学習
		24 文章作成
		25 校外学習・見学
		26 操作習得
		27 発表
		28 実験・観察
	障害・病状に応じた指導	29 書字代替
		30 重度重複障害児
		31 発表代替
		32 体調不良児の教育保障
	交流における活用	33 双方向通信
		34 教科学習
	進路指導	35 進路指導

【考察】

指導の場所が限られている病院内教育施設で、ノート型やタブレット型のコンピュータが多く配備されていることは、携帯性の高さや接続の容易さといった「指導者側の課題」と、操作性の高さといった「児童生徒側の課題」の双方を解決しうるものであり、病院内教育施設における ICT 活用の推進において今後も活用が期待される。

また、インターネット接続率は小学校で 92.8%、特別支援学校では 96.3%といずれも高いが（文部科学省, 2019）、病院内教育施設のインターネット状況は極めて制限されていることが示された。このネットワーク環境の課題は単純な LAN の有無ではなく、病院内という独特な環境にあることによるセキュリティ等の影響が考えられ、ICT 活用推進における医療と教育との協働が必要と考えられる。

さらに、病弱児教育の ICT 活用には病弱児教育ならではの利点があることが考察された。ICT 活用により教育効果を高めたり ICT 技術に関する教育を行うという元来の教育効果に加えて、病院内教育施設で教育を行う上で生じる課題、あるいは環境の制限への対応として ICT を活用するケースも多く、病弱児教育だからこその活用の幅も広い。今後はより幅広い ICT 活用による交流を通じて多くの人の理解を得られるように ICT 活用の実践を蓄積し、共有していく必要があると考えられる。

（文献）

文部科学省（2010）教育の情報化に関する手引き
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm（2019 年 10 月 22 日閲覧）
文部科学省（2019）平成 30 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）［速報値］
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/08/30/1420683_001_1_1.pdf（2019 年 12 月 22 日閲覧）

MATSUZAKI Ayaka, KUNITAKE Kana, TAKEDA Kazunori, FUKASAWA Mikae

クラタリング同定の評価方法の検討

発話の非流暢性比率に着目して

○飯村大智　　宮本昌子
（筑波大学大学院人間総合科学研究科・川崎医療福祉大学リハビリテーション学部）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: クラタリング，吃音，非流暢性比率

【目的】

クラタリングは，話し手の言語の典型的な速度に比して全般的に速すぎると知覚されたり，速度が不規則すぎたり，あるいはその両方が会話に出現する流暢性の障害である [1]．その発話速度の部分は，過剰な正常範囲非流暢性を伴うとされる [1]．クラタリングの発話特徴は吃音とも類似し，両方が併存する場合もある．適切な訓練や指導を行う上では両者の鑑別が肝要とされる．

吃音とクラタリングを鑑別する一つの方法として，非流暢性比率(ration of disfluencies: RDF)の算出が提案されている [2]．これは，自由会話，音読，物語再生課題における正常範囲非流暢性症状(normal disfluenicies: NDF)の頻度(%)を吃音中核症状(stuttering-like disfluencies: SDF)の頻度(%)で割って算出される比である．しかし，RDF は他言語をベースに吃音とクラタリングの基準値を算出している [2]ため，この基準が日本語に適用できるかどうかは不明である．本研究の目的は，成人吃音者を対象に非流暢性比率を先行研究ベースの方法と日本語ベースの両方で産出し，クラタリング評価の臨床的示唆を得ることである．

【方法】

吃音の自覚のある成人 20 名を対象とした（平均年齢 35.0 ±13.1 歳，範囲 24-69 歳，全員男性）．発話課題として，音読（50 文節），自由会話（100 文節），物語再生（”The Wallet Story”[3]）を実施した．吃音中核症状比率（SDF），正常範囲非流暢比率（NDF），および非流暢性比率（RDF）を算出した．それぞれの算出式を図 1 に示す．

$$SDF = \frac{\text{吃音中核数}}{\text{全文節数}} \times 100$$

$$NDF = \frac{\text{正常範囲非流暢数}}{\text{全文節数}} \times 100$$

$$RDF = \frac{NDF}{SDF}$$

図1　RDF,NDF,SDFの算出式

SDF と NDF についてはクラタリングを評価する van Zaalen & Reichel[4]による分類と，吃音検査法 [5]による分類の両方で評価した．調査協力者には説明書，同意書，同意撤回書を配布し，調査の目的や所要時間，協力者の権利や個人情報の保護などの説明を紙面および口頭で行い，書面での同意を得た．

【結果】

対象者の吃音重症度は，正常範囲 4 名，ごく軽度 4 名，軽度 4 名，中等度 7 名，重度 1 名，非常に重度 0 名であった(吃音検査法 [5]に基づく)．100 文節あたりの各症状の生起割合を図 2 に示す．挿入(Ij)の頻度が最も多く，次に多い症状が阻止(Bl)と繰り返し(SR)であった．次に課題ごとの SDF, NDF を図 3 に示す．SDF と NDF のそれぞれで課題間の値の比較を行った結果，SDF はいずれの課題間においても有意な差は見られなかったが，NDF では音読課題に比べて自由会話・物語再生課題において NDF の割合が有意に高くなっていた（p<0.01）．最後に，RDF を 1 以下，1 から 3，3 以上で対象者を分類した結果を表 1 に示す．van Zaalen & Reichel[4]と吃音検査法 [5]のいずれの方法においても，対象者の約半数は RDF が 3 を超えていた．吃音頻度と RDF で相関分析を行った結果，強い負の相関が見られ（r=-0.796, p<0.001），吃音頻度が低い場合には RDF が高くなる傾向にあることがわかった．また，van Zaalen & Reichel[4]と吃音検査法 [5]での RDF の平均値について比較を行うと，吃音検査法による評定の方が RDF スコアが有意に低くなった（p=0.015）．

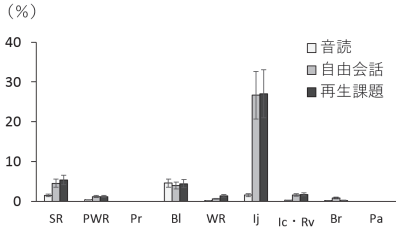


図2 非流暢性の生起頻度（吃音検査法）

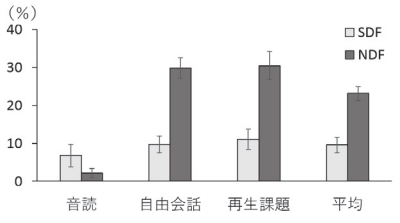


図3 課題ごとのSDF,NDF（吃音検査法）

【考察】

本研究では非流暢性比率(RDF)を使用して吃音者の中からクラタリングの分類を試みた．非流暢症状については，繰り返し，阻止，挿入が多かった．

表1　RDFに基づく調査対象者の分類

	RDF Van Zaalen & Reichel (2015)	RDF 吃音検査法 (小澤ら, 2016)
RDF＜1 吃音が疑われる	2名	2名
1≦RDF≦3 クラタリング・スタタリングが疑われる	6名	8名
RDF＞3 クラタリングが疑われる	10名	9名
計算不可	2名	1名

RDF については，約半数の対象者が，いずれの分類方法においても 3 以上の値を取った．これは先行研究 [2]に比べても高い割合となっている．そのため，日本語において RDF の基準を海外の報告そのままで適用することは難しいことが推察された．

吃音症状が少ない場合には RDF が高くなる傾向にあり，RDF を使用してクラタリングを分類するには，吃音症状が検査上である程度観察される必要があった．また，「えーと」などの挿入などが多い人は RDF の値は高く出るため，挿入の中でも「えーと」などの扱い方には注意を要すると考えられた．吃音検査法による非流暢症状の分類のほうが，van Zaalen & Reichel[2]の分類よりも RDF は低く出るため，適切な分類を今後検討する必要がある．

本研究は JSPS 科研費 JP19J10340 の助成を受けた．

（文献）

[1] St. Louis KO, Shulte K: In D. Ward & K Scaler Scott (Eds.). Cluttering: A handbook of research, intervention and education, 2011. [2]van Zaalen Y, Wijnen F, DeJonckere PH: J Fluency Disord, 34: 137-154, 2009. [3]van Zaalen Y, Bochane M: In Proceedings of the 27th world congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics, p.85, 2007. [4]van Zaalen Y, Reichel, I: Cluttering: Current views on its nature, diagnosis, and treatment, 2015.[5]小澤恵美，原由紀，鈴木夏枝，他:吃音検査法第 2 版,2016.

(IIMURA Daichi, MIYAMOTO Shoko)

場面緘黙児に対するオンライン面接による治療的介入の試み

新型コロナウィルス感染症流行による休校期間及び感染防止対策の積極的活用

〇臼井なずな　　高木潤野
（信州かんもく相談室）　（長野大学社会福祉学部）

KEY WORDS:　場面緘黙　　オンライン面接　　エクスポージャー

Ⅰ　目的

場面緘黙症（Selective Mutism）は主として幼児期に発症する不安症の一つで、話す力があるにも関わらず学校等の社会的状況で話せなくなることを主症状とする。場面緘黙への治療的介入としては、「人」「場所」「活動」を組み合わせてスモールステップで場面を設定し、エクスポージャーを行う方法の有効性が指摘されている。この 3 要素のうち「場所」については、多くの場面緘黙児者にとって「家」が最も容易であることが予想されるが、家の中では通常、家族以外の者との継続的な発話練習の機会を設けることは困難である。しかし、オンライン面接であれば家にいながら他者と話す練習を行うことが可能となる。

近年、オンライン面接は医療やカウンセリングにおいても導入されつつあり、新型コロナウィルス（COVID-19）の感染防止対策としても一般的となった。

そこで筆者らは、オンライン面接が場面緘黙児への治療的介入において有効ではないかと考えた。本研究では、場面緘黙児を対象にしたオンライン面接による治療的介入の効果とその課題について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　方法

1．対象児　DSM-5 の定義に該当する小学校高学年の場面緘黙女児 3 名。3 名とも、学校での発話は一切ないが、話せないという自覚及び話せるようになりたいという意向を持っていた。

Table 1　対象児ごとの筆者とのコミュニケーション

対象児	筆者とのコミュニケーション
e	発話筆談なし。わずかに首を動かして yes/no を伝えられる。
f	発話筆談なし。緊張時の動作緩慢とチックが顕著。
g	発話筆談なし。表情は若干かたいが、動作はスムーズ。

2．オンライン面接の手続き　対象児と筆者の 1 対 1 でのオンライン面接を実施した。ただしすべての対象児が保護者の同席を希望したため、保護者も同席して行った。面接の時間は 1 回 10 分程度、頻度は週 2 回とし、4 週間にわたり計 8 回実施した。

面接の内容は、原則として以下の中から対象児と相談して選択した。1）書字でしりとり（声は出さない）、2）音声でしりとり、3）音読、4）簡単な質問への応答、5）テーマを決めた会話。概ね 1 週間（2 セッション）ごとに、対象児と相談して面接の内容を見直した。3 名とも、母親のスマートフォンの LINE（ビデオ通話）を使用した。

なお､本研究は長野大学倫理審査委員会の承認を受けた。

Ⅲ　結果

1．緘黙症状の変化

緘黙状態の評価には SMQ（場面緘黙質問票）を用いた。SMQ は「A 幼稚園や学校」6 項目「B 家庭や家族」5 項目「C 社会的状況（学校の外）」5 項目の 3 領域で構成される。保護者が 4 件法（0 全くない～3 いつも）で回答し、得点が高いほどよく話すことを示す。Table2 では、3 領域ごとの平均値を示しており、各値は 0～3 の範囲となる。Table2 より、3 名とも「A 学校」では発話のない児であり、実施前後で変化がなかったことが分かる。「B」及び「C」においても、実施前後で大きな変化はみられなかった。

Table 2　対象児の緘黙症状の変化

対象児	SMQ の平均値					
	実施前			実施後		
	A	B	C	A	B	C
e	0	1.6	0	0	1.8	0
f	0	1.8	0	0	1.4	0.4
g	0	2.2	1.2	0	2.4	2

2．オンライン面接の内容の変化

Table3 より、3 名とも徐々に難しい課題に取り組んだことが分かる。e 児は音声でのやりとりには至らなかった。f 児 g 児は 4 回目から音声でのやりとりができるようになった。g 児は最終的に、理由を話したり、筆者に対して質問したりすることもできるようになった。

Table 3　対象児のオンライン面接の内容の変化

対象児	1 回目から 8 回目のオンライン面接の内容
e	①②③④しりとり(書字)→　⑤⑥しりとり(絵)→ ⑦しりとり(書字)→　⑧質問応答(書字)
f	①②③しりとり(書字)→　④⑤⑥⑦しりとり(音声)→ ⑧質問応答(音声)
g	①②しりとり(書字)→　③しりとり(絵)→　④⑤しりとり(音声)→ ⑥音読　→⑦⑧質問応答(音声)

3．実施前と最終面接時のコミュニケーションの比較

コミュニケーションについては、観察された場合を+、観察されなかった場合をー、観察されたが明確でない場合を±と表記した。なお最終回では機会がなかったが、それまでに観察されたものは(+)とした。Table4 より、3 名とも発話又は筆談により、首ふりだけでは表現できない複雑なやりとりができるようになったことが分かる。また、不安や緊張のためと思われる身体的な不自然さが軽減された。

Table 4　対象児の実施前と最終面接時のコミュニケーション

対象児		筆者とのコミュニケーション					
		強みとなるもの				弱みとなるもの	
		発話	筆談	首ふり	表情	動作緩慢	チック
e	実施前	ー	ー	±	±	±	±
	最終回	ー	＋	＋	＋	ー	±
f	実施前	ー	ー	±	＋	＋	＋
	最終回	＋	(+)	＋	＋	±	ー
g	実施前	ー	ー	＋	±	ー	ー
	最終回	＋	(+)	＋	＋	ー	ー

4．対象児の感想

内容を限定しない感想の聞き取りを保護者に依頼した。その結果、対象児の感想は以下の通りであった。「楽しかったよ」「体が自宅にいるので安心」「(答えられたけど)家でも緊張する」「声のしりとりを始める前が一番緊張したが、スラスラ声が出た後は達成感があり、スカッとして爽快。それに尽きる」「電話の方がもっとやりやすいかな」「最初は楽しみでも緊張したけど、慣れて緊張しなくなった」

Ⅳ　考察

学校等における著しい緘黙症状の改善に至るのもではないが、エクスポージャーの初期のステップとしては有効である可能性が示唆された。　(USUI Nazuna, TAKAGI Junya)

幼児期から成人期における読み書き障害の様相とその対応について

―本人および親の支援に関する事例報告―

○迫野詩乃
（東京学芸大学個人研究員）

KEY WORDS: 読み書き障害　幼児期　成人期

目　的

読み書き障害の問題は持続的なものであることが知られているが、日本では幼児期から成人期に至るまで、長期にわたって読み書き障害の様相を明らかにした研究は少ない。また、読み書き障害児者の親への支援に関する研究も未だ少ない状況である。本研究では、小学生の頃より読み書きの困難さを明らかにもつと判断され、現在もなお困難を抱えている読み書き障害成人 1 事例およびその母親を対象に、幼児期から成人期に至るまでの様相と対応を明らかにし、必要とされる支援について検討することを目的とした。

方　法

対象者は幼少期より読み書きの困難さをもつ 30 歳代女性（以下、症例 A とする)。小学 5 年生の時に、教育的診断名として学習障害と判断されている。また、症例 A の母親を対象とした。対象者のデータの収集および発表については本人の同意を得ている。半構造化面接を数回にわたって実施し、対象者の発言を記述した。

結　果

表 1 に各時期における様子とその際の対応を示した。

考　察

本研究の結果、症例Aは幼児期から成人期に至るまで、読み書きの問題の影響を受け続けるが、自分の特性を把握した対処方法や環境によって、それは軽減することが明らかになった。特に小中学生の頃は、読み書きの困難さから学習面の問題が大きかったが、高校、大学は自分に合った学校を選択することで、読み書きの問題から起こる苦労が減少し、社会に出てからもこれまでの経験を生かした職に就いていることがわかった。また、症例 A の母親は幼少期より症例 A のずば抜けた記憶力や、理解力とテストの点数の差異に気づき、大変熱心に障害と向き合ってきたことが明らかになった。さらに、これは母親のみならず他の家族や親戚も同様の姿勢であり、信頼できる教室を見つけたことも関係していると推測される。したがって、読み書き障害のもたらす問題は、周囲の理解者の存在も大きく関与することが示唆された。一方、症例 A は読み書きの問題が顕著になる義務教育の期間､学校の理解を得ることができず、辛い思いをしてきた。現在は読み書き障害の理解が当時より広まっているとは言え、未だ十分とは言えない状況である。症例 A の母親は、障害だと気づくまでに、できないことに対して怒ったり、さぼっていると考えていたことを後悔していた。親への支援の点からも、より障害の認知を広め、早期に発見し、適切な支援が当たり前のように受けられるように整備する必要があると考える。

表 1　各時期における様子と対応

①幼児期の様子	対応
・言葉や運動機能が遅かった。* ・3、4 歳の時、他児が練習していた答辞をすべて暗唱していた。	・普段会話も成り立たないので、きちんと話を聞いていることに驚いた。最初に違和感を感じた。
②小学生の頃の様子	対応
・音読の宿題の際に、教科書を逆さまにして、読んでいた。 ・音読時に行をとばすことが多く、文字も逆に書いていた。 ・音読が嫌いだった。 ・授業中はあまり苦労しなかったが､テストでは一人で文章を読む必要があるため、大変苦労した。 ・算数も文章題になった途端に、時間内に終わらなかった。 ・中学年の時に、学芸会の劇のすべての台詞､登場人物の登場や音楽のタイミングまで､覚えていた(台本は読めなかったが、2、3 回聞けば、覚えることができた)。	・驚いたが、短い文だから覚えているのだと思っていた。 ・斜視の影響を考え、眼科に 1 年以上通った。 ・先生が読んだものを覚えた。 ・授業では耳で聞いて覚えることで対処していた。 ・母親も、授業内容の理解に比して､テストの点数の低さを疑問に感じ始め､普通に勉強ができないというのとは違うのではと､真剣に調べるようになった。 ・学習障害の指導を行う教室に通い始めた。また、友達や親族と学習障害の研修を受講した。
③中学生の頃の様子	対応
・中学校での英語の読み書きは非常に苦労した。 ・テストはさらに大変になった。	・得意なリスニングで補った。 ・時間延長の対応を求めたが、特別扱いはできないと言われた。
③高校生の頃の様子	対応
・高校は､情報処理の学科があり、資格取得に力を入れる等､自由度の高い学校に入学した｡自分にとって大変良い環境だった。	・指導に通っていた教室で高校を紹介してもらい、勧められた。 ・入試も筆記試験があったものの、面接が重視された。
④大学生の頃の様子	対応
・芸術大学に入学した。あまり苦労した覚えはない。	・画塾の先生に美術の道に進むことを勧められて選んだ。
⑤社会人になってからの様子	対応
・過去に転職を何度かしたが、障害が主な原因だったことはない。 ・現在は比較的長く、同じ職場で働いている。苦手なこともあるが、自分で考えて対処している。	・基本的に書く仕事は避け、「打ち込む」仕事を選んでいる。 ・現在の職はこれまで取得してきたあらゆる資格が役立ち､面接で決まった。

＊ 下線は母親から得られた情報を表している.

(SAKONO Shino)

視点の移動が知的障害児の文の産出に及ぼす影響

受動文を用いた検討

○竹尾勇太　　伊藤友彦　　大伴潔
（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）　（東京学芸大学）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 知的障害　文の産出　視点の移動

【目的】

知的障害児は、語彙や語用の側面に比べて形態統語論的な側面に、特に困難を示すことが従来から指摘されている (Atake and Ito, 2012; Koizumi and Kojima, 2019; Ring and Clashen, 2005; Stathopoulou and Clashen, 2010)。

受動文や授受動詞構文のような構文の理解や表出においては、視点を正しくとれなければ、正しい文の理解および表出に至らない可能性が指摘されている（石黒, 1985; 中川ら, 2013; 大津, 2002; Sugisaki, 2002)。能動文から受動文への変換には、視点を主語から目的語に移動する必要がある。話し手は、主語よりの視点をとることが最も容易で、目的語寄りの視点をとることは、主語寄りの視点をとることよりも困難であるとされている（久野, 1978)。

本研究は、知的障害児の文の産出の特徴を明らかにするために、視点を移動させることが文の産出にどのような影響を及ぼすかについて明らかにすることを目的とした。また知的障害児の中には自閉症を伴う者もいるため、自閉傾向の有無の影響についても検討した。

【方法】

1. 研究参加児

研究参加児は、特別支援学校に在籍する知的障害児 17 名（IQ 35~56、MA 4:2~9:8)、自閉傾向のある知的障害児 17 名（IQ 41~68、MA 4:2~12:2）であった。なお研究の実施に際しては、学校長及び保護者の同意を得ている。

2. 実験課題

絵カードを提示し発話を促す誘導産出課題を行った。動詞は、「ほめる」、「追いかける」、「怒る」、「押す」の 4 つを用い、登場人物が異なる絵カードを 3 枚ずつ、計 12 枚の絵カードを作成した。

図 1. 絵カードの例

3. 手続き

1）まず、絵で表されている動詞を確認するため、練習用の絵を用いて、動詞について確認をした。2）次に、絵に描かれている登場人物について説明し（例: こっちは男の子です。こっちはお母さんです)、検査者が、「お母さんが」までを口頭にて提示した後、その続き（例: 男の子をほめている）を対象児に産出するよう求めた。反応がなかった対象児には、「お母さんが男の子を」までを提示し、続き（例: ほめている）を産出させた。3）さらに同じ絵を用いて、2）とは逆の登場人物を主語として提示し（例: 女の子が)、その続き（例: お父さんにほめられている）を産出するよう求めた。

なお、構文の違いによる影響を受けないように、半数の対象児には能動文の産出を促す提示をした後、受動文の産出を促す提示をし、残りの半数の対象児は逆の順番とした。

【結果】

2（対象児群)×2（視点の移動）の 2 要因の分散分析の結果、視点の移動の主効果が有意傾向であった（$F(1, 64) = 3.27$, $p<.10$)。対象児群の主効果は認められず、交互作用も有意ではなかった。このことから、知的障害児、知的障害を伴う自閉症児ともに、視点の移動前に産出した文の方が視点の移動後に産出した文よりも正答数が高い傾向があることがわかる（図 2)。

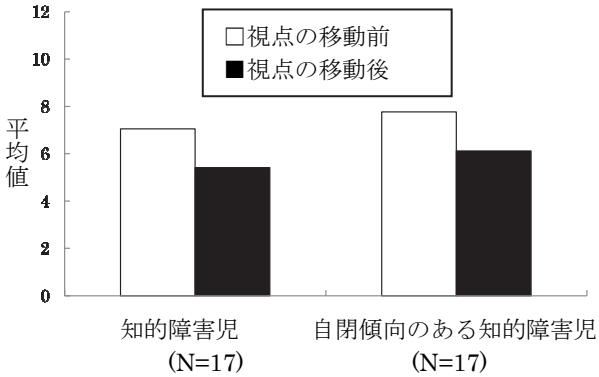


図 2. 視点の移動前と視点の移動後の正答数の平均値

【考察】

知的障害児と自閉傾向のある知的障害児ともに、視点の移動前の正答数の方が、視点の移動後の正答数よりも高い傾向があった。

もし、視点の移動が困難ならば、視点の移動前と移動後では、移動後の方の正答数が低くなると予測される。本研究の結果、視点の移動後で正答数が低くなる傾向が見られたことから、知的障害児は文の産出において視点の移動の影響を受けることが示唆された。

また、視点の移動について自閉症児を対象とした従来の知見では、自閉症児は視点の変換に困難さをもち（神尾, 2007)、他者の視点を取ることに困難さをもつとされている（伊藤・田中, 2006)。もし、このことが文の産出にも影響を及ぼすならば、自閉傾向のある知的障害児の方が、自閉傾向のない知的障害児よりも視点の移動の影響を強く受けると予測できる。しかしながら本研究では、視点の移動において自閉傾向の有無に差はなかった。このことから、知的障害児は自閉傾向の有無に関わらず、文の産出において視点の移動の影響を受けることが示唆された。

(TAKEO Yuta, ITO Tomohiko, OTOMO Kiyoshi)

知的障害児の格助詞挿入課題における誤用の特徴

文の可逆性と語順に視点を当てて

○村尾愛美（東京学芸大学教育学部）
伊藤友彦（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害、格助詞、誤用

（目的）

Murao, Ito, Fukuda & Fukuda (2017) は、特異的言語発達障害 (specific language impairment: SLI) 児を対象として、格助詞「が」「を」「に」に視点を当てた文完成課題を行った。その結果、SLI 児の正答率は定型発達児に比して著しく低かった。特に、非基本語順文の成績が低く、その困難さを補うために、「が・を」や「が・に」という格助詞のパターンを使用する傾向が SLI 児にみられた。

Murao et al. (2017) で用いた刺激文はすべて可逆文であった。一方、「お父さん（が）みかん（を）食べる」のような非可逆文では、〔＋生物〕の名詞句と〔－生物〕の名詞句で構成されているため、意味を手がかりとして格助詞を挿入する可能性がある。このことを踏まえると、非可逆文での格助詞の誤用の特徴は可逆文と異なって表れると予測される。本研究では、可逆文と非可逆文を用いて、知的障害児の格助詞の誤用においても、SLI 児と同様の傾向がみられるのかどうかを明らかにすることを目的とした。

（方法）

1. 対象児

対象児は、知的障害を主たる対象とする特別支援学校中学部・高等部に在籍する、知的障害児 24 名であった (CA 平均 15:6、MA 平均 7:3、IQ 平均 57)。本研究では、対象とした学校の学校長宛てに研究計画書を送付し、学校長及び担当教員､保護者より同意を得た上でデータを収集した。

2. 手続き及び分析方法

本研究で用いた格助詞挿入課題は、「が」「を」を挿入すべき 2 箇所が括弧となっており、線画の内容に一致するよう括弧を埋める課題であった。刺激文は、1) 非可逆・基本語順文（例「お母さん（　）りんご（　）たべる」)、2) 非可逆・非基本語順文､3) 可逆・基本語順文 (例「男の子（　）女の子（　）おす」)、4) 可逆・非基本語順文、各 4 文、計 16 文であった。なお、Murao et al. (2017) と同様に、「は」は使用しないこと、わからない場合は括弧に「？」を記入することを対象児に求めた。括弧 2 個とも正答した場合のみ､その刺激文の正答とし､刺激文単位で正答率を求めた。

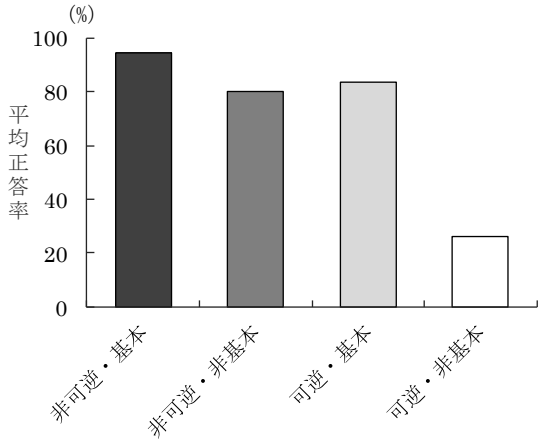


図 1　刺激文の種類ごとの平均正答率

（結果）

図 1 は刺激文の種類ごとの平均正答率を示したものである。数値に角変換を施した後、一要因の分散分析を行った結果、刺激文の種類の効果は有意であった（F (3, 69) ＝ 27.43, p ＜.01)。そこで Holm 法を用いた多重比較を行った結果、可逆・非基本語順文と他のすべての刺激文との間において、平均正答率に有意差が認められた。しかし、それ以外の刺激文間では平均正答率に有意差は認められなかった。

表 1 は知的障害児 24 名の誤用の特徴を示したものである。誤用が最も多くみられた可逆・非基本語順文において、「が・を」や「が・に」の挿入が多い傾向にあった。「その他」には､「が」「を」「に」以外の格助詞を挿入した反応 (例「りんご（で）お母さん（を）たべる」や「男の子（と）女の子（を）おいかける」) などが含まれている。なお、このような反応を示したのは、24 名中 3 名であった。

（考察）

本研究の結果、可逆文のみ、非基本語順文の正答率が基本語順文に比して有意に低かった。Murao et al. (2017) の課題の刺激文はすべて可逆文であった。このことから、格助詞挿入課題において、可逆文で語順の影響を受けるという点で、知的障害児と SLI 児は類似していることが示唆された。一方、非可逆文で語順の影響がみられなかった点については、以下の可能性が考えられる。「目的」でも述べたように、名詞句の〔±生物〕という意味を手掛かりに格助詞を挿入した可能性である。つまり､〔－生物〕の名詞句に「を」を挿入し、〔＋生物〕の名詞句に「が」を挿入した結果、正答となった可能性がある。

誤用の特徴では、本研究で対象とした知的障害児は、Murao et al. (2017) の SLI 児と同様、可逆・非基本語順文において、「が・を」や「が・に」という格助詞のパターンを使用する傾向がみられた。ただし、対象児 24 名中 3 名のみではあるが､「が」「を」「に」以外の格助詞を挿入する反応がみられた。このような反応は､Murao et al. (2017) の SLI 児にはみられていない。このことから、知的障害児の中には、格助詞「が」「を」「に」とそれ以外の格助詞との違いに関する知識が SLI 児ほど十分ではない者が存在する可能性が考えられる。

表 1　知的障害児 24 名の誤用の特徴

刺激文の種類		対象児の反応 が・を	が・に	に・が	を・に	その他
非可逆	基本 が・を					4
	非基本 を・が	5			3	6
可逆	基本 が・を		7			4
	非基本 を・が	40	12	6		4
計		45	19	6	3	18

(MURAO Aimi & Ito Tomohiko)

「さくらんぼ計算」に代わる「新型」を使った計算の支援方法

～１年算数　繰り上がりのある足し算での実践～

〇井上和紀
（新潟県新潟市立漆山小学校）

KEY WORDS: 書字　さくらんぼ計算　支援方法

Ⅰ．問題と目的

小学校１年の算数に，繰り上がり，繰り下がりのある計算がある。教科書には「さくらんぼ計算」を用いて計算するやり方が出ている。これは２つの数を足す時に，１０を作るために，足す数（または足される数）を分けて書くやり方である。これは，数を分けることが「さくらんぼ」として可視化され分かりやすい。１０の補数が分かれば計算できるため，計算しやすいという利点がある。一方で，書くことに慣れていない１年生，また書字が苦手な児童にとって，ノートに書くことが困難な場合があると指摘されてきた。また，親世代にとってなじみが薄く，子どもに指導できないということが挙げられている（伊東 2018）。

湯澤・日野(2015)は，加法の方略について次のように６つに分けている。①数え上げ，②続きで数える，③数えたし，④５のまとまり，⑤１０のまとまり，⑥既知の計算，である。さくらんぼ計算が関わってくるのは⑤の「１０のまとまり」であり，１０の構成を用いた方略である。平井(1991)は「１０の補数関係」として分類し，「４＋９で４を３と１に分けて，１と９で１０をつくり，１０＋３として計算する」と説明している。

川田(2019)は，これまでの「さくらんぼ計算」は，「数を分ける」原理がよく分かる反面，１問ごとの作業量が多く，子どもにとって大きな負担になっていたとしている。また，「さくらんぼ計算」のたし算では，「どちらを１０にするか」を選べない。さくらんぼのノート指導が新たに必要であったと述べ，後述する「新型」を提案した。なお，川田が９＋４の計算を，子どもの早さを意識して書いたところ，さくらんぼ計算が３７秒，「新型」が１８秒かかり，「新型」が１９秒速かったとしている。

本研究では，小学校特別支援学級に在籍する書字を苦手とする児童を対象に，川田が提案した「新型」を用いて繰り上がりのある足し算を教える。これにより数え足しでなく，「１０といくつ」に分けて計算することを身に付けさせることを目的とする。

Ⅱ．方法

１対象者

20XX 年，A 市内小学校特別支援学級（自閉・情緒）に在籍した A 児，B 児（１年生）。通常の進度で学習を進めていた。

２手続き

（１）支援前の実態

前単元である「繰り上がりのない足し算」では，教科書にあるように２つのものを数えさせるところから始め，ノートに〇を書いて数えさせること，式と対応させることを教えた。２人ともやり方を理解していた。①数え上げ，②続きで数える，③数え足しで計算することもできた。百玉そろばんを使って「１０の補数」を指導し，２人とも１０の補数を言うことができる。

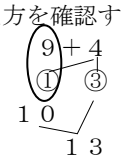
（２）支援目標

繰り上がりのある足し算を，「１０といくつ」に分けて，正しく計算すること。

（３）支援内容

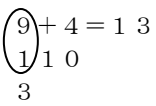
教科書を使い，９＋４の計算の考え方を確認する。

１０をつくるには９とあと１。 ４を１と３にわける。 ９と１で１０。 １０と３で１３。



川田が提案した「新型」の考え方，書き方，唱え方を指導し，ノートに書かせる。

９たす４の計算は ９はあと１で１０ ４を１と３にわける ぐうる（９と１を囲む） ９と１で１０ １０と３で１３



練習問題はノートに書かせる他，マス目を入れたプリントで行う。最後にワークテストをして，理解しているかを調べる。

Ⅲ．結果と考察

２人とも，ワークテストで１００点を取ることができた。⑤の１０のまとまりを使って考えることは，「新型」のやり方を使ってできた。次の手順をすらすら言えまでは，教師が「次，何をしますか。」と次の手順を問いながら進めた。ノートには正しい位置に計算を書くことができ，最後まで嫌になることなく取り組むことができた。

１０のまとまりについては，先の唱え方で唱えさせながらやることで，正しい答えが出せ，自信が付いたものと考えられる。教師が問うことで，子どもは次の手順を思い出し，覚えていったと思われる。ノートは書く位置がはっきりしていること，書く量が少ないことから，混乱せず，正しい位置に書くことができたと考えられる。また，書くことを絞った結果，自分で分かりやすいよう線などを書き加える姿が見られ，主体的に取り組む様子がうかがえた。

※本研究の発表は，保護者・所属長の同意を得ている。

文献

伊東乾(2018)「さくらんぼ計算」をけしからんという親の大問題．JBPRESS http://jbpress.ismedia.jp/articles/-/54701(2019.4.27.18:01 閲覧)

平井安久(1991)整数の初期段階における足算ストラテジーに関する一考察―繰り上がりのある計算におけるストラテジーについて―，日本数学教育学会誌，73(4),44-51.

川田啓輔(2019)さくらんぼ計算に代わる新型の提案－「さくらんぼを使わない」たしざん・ひきざんの実践報告－．向山型算数セミナー第４講座新論文審査資料．

湯澤敦子・日野圭子(2014)児童の加法・減法の方略の進展を促す指導についての研究－学年が進んでも素朴な方略を使い続ける児童の考察から－．日本科学教育研究学会研究報告，28(5),19-24.

湯澤敦子・日野圭子(2015)小学校１年生の加法方略の進展の特徴についての一考察．宇都宮大学教育学部教育実践紀要，1,51-59.

（INOUE Kazunori）

場面緘黙支援における遠隔コンサルテーションの試み

—保護者を連携の核とした学校におけるエクスポージャー課題の実施—

奥村　真衣子
（信州大学学術研究院）

KEY WORDS: 遠隔コンサルテーション　エクスポージャー　連携

Ⅰ．問題と目的

場面緘黙に対する学校での支援として、安心感を高めるための座席やグループ編成の配慮、自己表現や参加を促す発話に代わる方法の使用といった合理的配慮が行われる。場面緘黙では、合理的配慮による適切な対応、良好な教師・友人関係の構築、進級・進学のタイミングなどで話せるようになる場合もあるが、これらによって必ずしも話せるようになるわけではなく、早期の専門的支援が求められる。

場面緘黙の発話に対する支援として、従来、大学教育相談やクリニックにおける行動療法を基盤とした治療が行われてきており、その効果が認められている（Cohan et al., 2006）。一般に相談室への来談型支援では、学校場面において治療効果が発揮されにくいといった課題があるため、日常的に症状が見られる学校で発話トレーニングを行うことが望ましいとされる（Bergman, 2013; McHolm et al.,2005）。

しかしながら、各学校や自治体において、学校カウンセラーが場面緘黙を専門的に支援する役割を担ってはおらず（奥村ら, 2017）、また、場面緘黙を専門にする外部機関も限られるため、連携をより困難にしている。

本研究では、大学教育相談に来談したが、地理的問題により継続的な来談が困難なケースに対して、遠隔ツールを用いて保護者にコンサルテーションを行い、保護者を中核に学級担任と連携して、学校場面におけるエクスポージャーを実施した。一連の手続きをとおして、連携体制、学校における正確な実施、支援効果等から、遠隔支援の運用可能性を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象児

小学校 5 年生男児(以下 A 児)、保育所入所時より話せず、医療機関におけるプレイセラピー、教育相談機関による保護者面談を受けてきたが、改善が見られないため、著者のもとに相談があった。インテーク面談では、緊張が強く、動きはぎこちなかった。著者ならびに学生と一緒にゲームに参加はできるも発話は見られなかった。

２．支援体制

筆者がコンサルタントとして、コンサルティである保護者に助言を行った。保護者は学級担任に具体的な支援内容の説明を行い、学級担任がエクスポージャー課題を実施した。

３．実施手続き

１）遠隔ツールの使用

インターネット電話サービス Skype と電子メールを用いて、保護者と支援計画の検討、支援実施状況の確認、実施後の振り返りを行った。また、全般的な相談に応じた。

２）アセスメント

①場面緘黙の程度：保護者用として場面緘黙質問票（SMQ-R）、教師用として学校発話質問票（SSQ）を用いて評価した。

②学校や地域等具体的場面における不安度および発話状態：McHolm et al.（2005）を参考に著者が作成した不安度・発話状況チェックシートを用いて、保護者と A 児が一緒に評価した。

③他に見られる症状の有無：言語面、精神面、運動面、学習面の問題について、保護者に聴き取りを行った。

３）支援計画の作成と実施

アセスメントをもとに、不安階層表を作成し、保護者および A 児と相談しながらエクスポージャー課題を決定した。1 週間で平均 4 課題を実施した。また、支援開始に際し、担任への依頼状を送付し、協力への理解を得た。1 週間の流れは以下の通りである。

①1 週間のエクスポージャー課題用紙（ファイル）を A 児が担任に提出、②担任による実施と記録、③担任から A 児にファイルの返却、④保護者と A 児で実施課題の不安度を評価、⑤次週の課題の決定、を 1 セッションとした。

実施期間は、X 年 11 月～X+1 年 3 月であった。エクスポージャー課題は、全 13 セッション行った。

なお、本研究はヘルシンキ宣言に基づき、適切な倫理的配慮を行った上で実施した。

Ⅲ．結果と考察

アセスメントの結果、SMQ-R：13 点、SSQ：0 点であった。また、場面緘黙の他に気になる問題はなかった。

エクスポージャー課題とその不安度の推移を表 1 に示す。

表 1　エクスポージャー課題と実施後の不安度の推移

エクスポージャー課題 ＼ セッション	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
◆健康観察													
健康観察で「はい○○です」と近くの人に聞こえる声で言う	3												
健康観察でまっすぐ手を挙げ、口パクで「はい元気です」と言う		2	1	1	1	0	0	0	0	0	0		
◆放課後、別室で問題の答えを黒板に書く練習を行う													
担任と決めた問題の答えを黒板に書く練習を行う	2	2	／	0	1	0	0						
担任と決めた問題の答えを自ら挙手して黒板に書く練習を行う								／	0	0	0		
◆授業中、問題の答えを黒板に書く													
予め約束した問題を先生にあててもらって黒板に書く	3	／	2	1	1	1	0	0	0	0			
予め約束した問題を自ら挙手して黒板に書く											／		
◆放課後、別室で音読をする													
家で音読を録音し、先生に持ち帰って聞いてもらう				3	2	2	0						
家で音読を録音し、放課後、別室で担任に聞いてもらう								0	0	0	0		
◆自宅で友達と遊ぶ													
週末、自宅でドブルゲームをする	1	／											
友達と家で遊ぶ			／										
◆Skypeで会話シナリオを読み合う													
質問に回答する形でシナリオを完成させる												0	0
母親とシナリオの読み練習をする												0	0
支援者(著者)とシナリオを読む												3	0

／未実施　　不安度 0 1 2 3 4（低 ←→ 高）

A 児は発話以外の参加機会がなかったため、問題の答えを黒板に書くことから始めた。不安が低減したところで、発話の第一段階として、音読（家庭での録音の提出）を行った。録音に対する抵抗は高かったものの「できてよかった」、また、何度か繰り返すうちに「録音することは緊張しなくなった」と振り返っている。X+1 年 4 月には班で少し話せたとの報告があったが、継続支援が必要である。

学校での日課の都合から、予定したエクスポージャー課題が未実施の週もあるが、おおむね計画どおりに実施できた。このことから、遠隔コンサルテーションは十分機能していたと考えられる。その要因として、保護者が支援者と担任との橋渡しの機能を果たしたこと、ファイルを 3 者で共有できたこと、支援者が毎週フィードバックを行ったこと（保護者や教師の自律的な課題提案にも寄与）、A 児のやる気が高かったことが挙げられる。　　(OKUMURA Maiko)

中学校数学科「データの活用」領域における試行的授業実践

―自閉症・情緒障害特別支援学級における実践を通して―

○鎌倉　優樹（愛知教育大学教職大学院・豊橋市立吉田方中学校）
小倉　靖範（愛知教育大学　特別支援教育講座）

KEY WORDS:自閉症・情緒障害特別支援学級，教育課程，数学

１．問題および目的

特別支援学級においては教育課程や特別支援学級担当教員の専門性の確保・向上・維持（国立特別支援教育総合研究所，2012）といった様々な課題が指摘されている。一方、平成 29 年に告示された新学習指導要領では、算数・数学科の内容に「データの活用」に関する領域が新設された。

中学校自閉症・情緒障害特別支援学級においては、小学校の学習内容の復習が中心となることも少なくはなく、学年相応の教科内容について未履修となっている場合がある。そのため、知的発達の遅れがない生徒であっても、中学校卒業後は、特別支援学校しか進路の選択肢がないことや普通高校への進学を希望しても入試内容に対応できないといった問題がある。

また、学年相応の教科内容を交流学級において学ぶことができたとしても、対人関係面に課題を抱えることの多い自閉症・情緒障害特別支援学級の生徒にとって一斉授業についていくことは難しく、学年相応の教科学習になかなか興味をもてず、授業自体への参加意欲が希薄であるという実態もある。

そこで、本研究では、中学校の特別支援学級において小集団による学習形態によって、生徒の主体的な学びの実現を目指し、数学科「データの活用」領域における試行的授業実践を行い、その有効性について検討を加えることを目的とした。

２．方法

⑴ 対象　自閉症・情緒障害学級に在籍する 13 名のうち、高等学校や専修学校への進学を希望するコースで学ぶ 7 名を対象とした。その中から 1 名の生徒を事例対象生徒として抽出した。なお、7 名全員が療育手帳は所持していない。

⑵ 設定した単元について

中学校第 1 学年の「資料の活用」単元において、授業計画を図 1 のように整理した。

授業計画（全８時間）

（1）資料の整理…　1 度数分布表（２時間）
　　2 ヒストグラム（１時間）
（2）代表値……　1 平均値、中央値、最頻値（１時間）
　　2 資料の傾向と読み取り（１時間）
（3）調べたことをまとめ、発表しよう（３時間）

図１　本授業実践における単元計画

また、生徒の学習を確実なものにするために、下位学年で学んだ知識を再度取り上げ、その知識と場面を結びつけるために、活用できる場を設定した。

さらに、一人一人の実態や目標に合わせて、どの活動の何によって評価をするかを定めたり、資質・能力の三つの柱を軸に評価の観点を選定したりした。

３．結果と考察

単元における評価の観点、指導内容・指導方法と事例対象生徒の変容を整理し、表 1 に示す。

本授業実践においては、生徒たちから発せられた疑問やつぶやきを基に、生徒の興味や関心が高い活動を「データ領域」の指導内容と結びつけて授業の導入を行った。結果、学年相応の学びに主体的に取り組む姿を見ることができた。これは、学習内容と日常生活とのつながりを、生徒が意識できるように単元を構想したことで、「暮らしの利便性を高めるためのツールとしての数学」という新たな価値観を生徒自身が実感できたことが大きく影響したと考える。また、学年相応の教科内容を取り扱ったとしても、他者と一緒に学ぶことで、自分の考えが広がり、深まるといった経験を積むこともできた。これは、主体的・対話的で深い学びが、特別支援学級の小集団において実現可能であることを示唆するものである。

特別支援学級における数学科の授業実践は、ともすれば「数と式」の領域で行われることが多い。しかし、本授業実践を通して、「データの活用」の領域においても、特別支援学級で実施できることを確認できた。

本授業実践では、生徒の興味・関心を出発点に、8 単位時間でストーリー展開を重視し、単元構成を行った。生徒の興味・関心が高い題材を選定し、単元構成することの難しさはあるが、新学習指導要領が全面実施となることを鑑みると、今後、このような授業が特別支援学級においても望まれる。

【文献】
国立特別支援教育総合研究所（2012）特別支援学校及び特別支援学級における教育課程編成とその実施に関する研究　中間報告書.

（KAMAKURA Yuuki，OGURA Yasunori）

表１　各評価の観点における指導内容・方法と生徒の変容

評価の観点	生徒の様子（単元前）	指導内容・指導方法	生徒の変容
・興味や関心が高い活動（主体的に学習に取り組む態度）	すごろくゲームや人生ゲームなど数字に関係するゲームが好きで、積極的に取り組む姿が見られる。	お楽しみ会を企画し、「ビンゴゲームをやってみたい」という生徒の言葉からビンゴゲームと数学を結びつけた導入の工夫をする。	「分析して理解するしかない」とビンゴゲームに勝つための秘密があることを教師から教わり、表やグラフを使って調べることに有用性を見い出せるようになった。
・表やグラフの読み取り（知識・技能）	苦手意識が高い。表やグラフから数値を読み取ることが苦手で、類似問題では考えることをあきらめて、無回答である場合が多い。	教具として乱数サイコロを準備し、2 つの乱数サイコロの目の和でビンゴゲームを数回行う。2 つの乱数サイコロの目の和の傾向について統計的な分析する機会を設定する。	数字を選んだ理由を「割合がとても高くて度数も高いから」と表やグラフから割合を根拠に傾向を読み取り、出やすい数字を正しく選ぶことができるようになった。
・表やグラフの作成の仕方（知識・技能）	苦手意識が高い。資料を整理し、結果を「正」の字を使って正しく数えることができる。しかし、表やグラフに表して、書くことは苦手である。	生徒が好きなコンピュータを使用して表やグラフを作成する場を設定。表計算ソフトの使い方を指導し、気象資料を集め、表やグラフにする学習を設定する。	表計算ソフトを使用して表やグラフを作成することができた。さらに、手作業でグラフを書くことができるようになった。
・自分の考えを説明すること（思考力・判断力・表現力）	数学の授業に意欲的に参加し、自分の考えを言葉で説明することが得意である。	単元の終わりに、生徒自身で調査したいテーマを設定し、表やグラフを用いて資料の傾向を説明する場を設定する。	那覇市と札幌市の平均気温のグラフを重ね、その差について、範囲や代表値など生徒自身で分析した資料を提示して説明することができるようになった。
・日常生活とのつながり（主体的に学習に取り組む態度）	「資料を見てすごいと思うけど自分では作れない」との発言から、暮らしの利便性を高めるため、表やグラフの必要性については理解しているが、日常生活とのつながりについてはあまり実感が伴っていない様子である。	「最近寒いな」や「日本で一番寒いところは今日何℃かな」と言った生徒のつぶやきから、気象庁のサイトから過去の気象資料を集め、グラフにする学習を設定する。	「エクセルでグラフの使い方をよく知っていれば資料を作れる。将来仕事でもまとめれば使える」と言い、パソコンを使って、自作の問題を提示し、分析した結果を進んで説明するようになった。

場面緘黙児の緘黙症状と家庭での発話の状況

200 名の場面緘黙児を対象にした実態調査の結果から

○高木潤野[1)]　臼井なずな[2)]　金原洋治[3)]　角田圭子[4)]　梶正義[5)]　広瀬慎一[6)]
（長野大学[1)]）（信州上田医療センター[2)]）（かねはら小児科[3)]）（かんもくネット[4)]）（関西国際大学[5)]）（かんもくグループ北海道[6)]）

KEY WORDS:場面緘黙　SMQ（場面緘黙質問票）　実態調査

Ⅰ　目的

場面緘黙症（Selective Mutism：以下 SM）は主として幼児期に発症する不安症の一つで、話す力があるにも関わらず学校等の社会的状況で話せなくなることを主症状とする。近年の研究では小学生で有病率 0.21%という数値が報告された（梶・藤田, 2019）。効果的な支援や治療方法を検討するためには SM 児の実態を明らかにすることが求められるが、日本では実証的研究がほとんど行われていない。筆者らはこれまでの日本の研究では最大規模となる SM 児の実態調査を実施した。本研究では、SM 児の緘黙症状や家庭での話す様子を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　方法

研究計画に応募のあった幼児から中学生の SM 児 260 名を対象にした。対象児はすべて調査時点で日本に居住しており、居住地は 32 都道府県に分布していた。独自に作成した「調査票」を郵送し、返信用封筒により回答を求めた。質問紙への記入は保護者が行った。

調査票は 1. 子どもについての基本的な情報、2. 生育歴の特記事項、3. SMQ（場面緘黙質問票）、4. 家庭や学校外での様子、5. 園・学校での様子、6. 本人の思い、7. 対応とその効果、により構成した。このうち本研究では、3. 及び 4. の内容を分析の対象とした。

SMQ は子どもの緘黙症状の程度を評価する質問票である。Bergman, et al. (2008) の作成した SMQ（17 項目）をかんもくネット (2011) が翻訳し、作成者に了承をとり日本の状況に合わない 1 項目を省いた 16 項目を用いた。質問紙は「A 幼稚園や学校」6 項目「B 家庭や家族」5 項目「C 社会的状況（学校の外）」5 項目の 3 領域で構成されており、保護者が 4 件法（0 全くない～3 いつも）で回答する。得点が高いほどよく話すことを示す。

「4. 家庭や学校外での様子」では親戚や友だちに対する発話の状況も評価したが、本研究では「同居している家族」の結果のみを分析した。保護者に①家族に対しては過剰だと思うくらいに話す、②家族とは普通に会話をすることができる、③家族に対してもどちらかと言えば無口、口数が少ない、④同居している家族の中にも話せない相手がいる、の中から当てはまるものすべてを選ぶように求めた。

なお本調査では他に SCAS、CBCL、SCQ も同封し回答を求めた。本研究は長野大学倫理審査委員会の承認を得て実施し、書面による同意が得られた者のみを対象とした。

Ⅲ　結果

質問紙を郵送した 260 名のうち 200 名から回答が得られた（回収率 76.9%）。対象児の性別ごとの人数を 4 つの年齢群に分けて Table 1 に示した。小学校低学年は 1～3 年生、高学年は 4～6 年生を示す。男女比は全体で約 1:2 であったが学年により異なっており、小学校低学年では女性が 3 倍以上であった一方で、中学生では男女同数であった。

Table 1　対象児の学年と性別

	幼児	小学校低学年	小学校高学年	中学生	全体
男性	15	15	16	19	65
女性	31	47	38	19	135
計	46	62	54	38	200

Table 2 は SMQ の得点（0～3）の平均値を 3 領域及び合計について年齢群ごとに示したものである。この表から、いずれの年齢群についても「B　家庭や家族」の得点が高いことが分かる。また幼児及び低学年では「A 園や学校」よりも「C 社会的状況」の得点が低いのに対し、高学年及び中学生では C よりも A の方が低い傾向が見られた。

Table 2　年齢群ごとの SMQ の平均と SD

	幼児 n=46	低学年 n=62	高学年 n=54	中学生 n=38	全体 n=200
A 園や学校	0.6 (0.89)	0.5 (0.83)	0.4 (0.74)	0.2 (0.55)	0.4 (0.79)
B 家庭や家族	1.6 (1.06)	1.8 (1.07)	1.8 (1.10)	1.6 (1.15)	1.7 (1.90)
C 社会的状況	0.3 (0.55)	0.4 (0.76)	0.6 (0.86)	0.5 (0.80)	0.5 (0.77)
合計	0.8 (1.03)	0.9 (1.07)	0.9 (1.09)	0.8 (1.03)	0.9 (1.06)

Table 3 は同居家族に対する発話の状況を年齢群ごとに示したものである。また①又は②のいずれか 1 つ以上に回答した者の数を、重複を除き①or②として示した。この表から、①or②の割合が高く全体では 95.5%であったことが分かる。また幼児と高学年では「①過剰だと思うくらいに話す」が半数程度見られた一方で、中学生では「③どちらかと言えば無口」「④話せない相手がいる」の割合が他の年齢群より高かった。④の話せない相手は 7 件あり、父や兄など男性の家族が多い傾向が見られた。

Table 3　同居している家族に対する発話の状況

	幼児 n=46	低学年 n=62	高学年 n=54	中学生 n=38	全体 n=200
①過剰だと思うくらいに話す	21 (45.7%)	21 (33.9%)	26 (48.1%)	11 (28.9%)	79 (39.5%)
②普通に会話ができる	40 (87.0%)	57 (91.9%)	47 (87.0%)	29 (76.3%)	173 (86.5%)
①or②（重複を除く）	45 (97.8%)	61 (98.4%)	52 (96.3%)	33 (86.8%)	191 (95.5%)
③どちらかと言えば無口	3 (6.5%)	1 (1.6%)	6 (11.1%)	9 (23.7%)	19 (9.5%)
④話せない相手がいる	1 (2.2%)	2 (3.2%)	1 (1.9%)	3 (7.9%)	7 (3.5%)
④の話せない相手	・親が注意した後	・父、兄・弟	・父	・兄 ・父 ・母のみ可	

Ⅳ　考察

Bergman et al. (2008) では SMQ の平均は A 0.30、B 1.70、C 0.34 であり本研究の結果と同程度であった。日本版 SMQ は標準化されていないが、妥当性がある可能性が示された。また保護者の多くは SM 児を「家ではよく話す」と捉えていた一方で、高学年から中学生にかけて家でも無口／話せない者が増加する可能性もあることが示された。

（文献）Bergman, Keller, Piacentini, and Bergman (2008) The Development and Psychometric Properties of the Selective Mutism Questionnaire. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 456-464.

(TAKAGI Junya, USUI Nazuna, KANEHARA Yoji, KAKUTA Keiko, KAJI Masayoshi, HIROSE Shinichi)

精神疾患と発達障害を併せ有する生徒の行動変容

～感情表出による行動問題の制御に係る実践研究～

〇竹原　隆文　　石川　健介
（富山県立高岡支援学校）　（金沢工業大学）

KEY WORDS：発達障害、行動問題、応用行動分析

【目的】

反社会的行動は、ASD や ADHD などの発達障害に二次的な障害として合併することが知られており、反抗挑戦性障害（Oppositional Defiant Disorder:ODD)や行為障害(Conduct Disorder：CD）へ進展する DBD マーチとして問題視されており、早期介入が必要とされている（須田 2016)。

特別支援学校（病弱）高等部３年のＡは、適応障害と発達障害等の診断があり、他者への暴言や他害行為、異性への接触、教室からの脱走と校舎内外の徘徊、無断遅刻・早退等の行動問題が頻発していた。Ａは、これまでに ADHD、ASD、LD、ODD 及び適応障害の診断を受けたことがあった。吃音やチックがあり、転入時の IQ は、WISCⅢで 88 であった。

Ａに自分の感情の変化に気づかせることで行動問題の生起頻度を低減できるのではないかと考え、「喜怒哀楽」の感情（楽は、「楽しい」ではなく、「疲れた」）を３段階で表すボードを設置した（図１)。本研究は、早期介入が行われず、SST 等の直接的な介入が困難なＡが、自己の感情について表出することと、行動問題の生起の関係を確かめることを目的とした。

Fig.1 感情のボード

【方法】

1.対象者及び参加者：Ａを対象者とし、高等部全生徒(12 名)と全教員(12 名)を参加者とした。

2.実践計画：週毎のＡの「喜怒哀楽」の選択率と行動問題の生起頻度を比較した。行動問題は、養護教諭が記録する保健日誌と実践者が観察したものをカウントした。ベースライン条件と介入条件を交互に実施する反転法(ABAB 法）を用いた。期間は、20XX 年 9 月末から翌年 3 月の卒業式までであった。

3.ベースライン条件：Ａ及び他の生徒並びに教員が、「喜怒哀楽」から自分の感情を自由に自己選択した。

4.介入条件：Ａ及び他の生徒は、ベースラインと同条件であった。教員は、Ａが「怒哀楽」を選択するモデルとなることをねらい、「喜」を選択しないよう制御した。

5.倫理的配慮：本研究の実施については、Ａの在籍する特別支援学校高等部教員に研究の目的と方法を説明し、同意を得た。また、Ａの保護者に研究発表と個人情報の扱いについて説明し、同意を得た。

【結果】

結果は Fig.2 のとおりであった。ベースラインでは、ボードでのＡの感情の選択率は「喜」のレベル３が多かったが、行動問題は毎日のように生じており、感情と行動がマッチしていなかった。介入１では、教員の「喜」の選択を制限したところ、Ａの「喜 3」の選択率は、BL１の平均 64%から 20%に減少した。また、BL１には出現しなかった「喜 1」と「哀 2」の選択が出現した。行動問題の生起頻度は、週平均 3.8 回から１回に減少した。

介入条件からベースラインに逆転した BL2 では、教員の「喜」の選択は復帰したが、Ａの「喜 3」の選択率は７週に大きく減少し、新たに「楽 1」「哀 1」の選択が見られた。８週から「喜 3」の選択が復帰し、新たに「怒 3」の選択が出現した。また、行動問題の生起頻度に上昇がみられた。

介入２を実施したところ、Ａの「喜 3」の選択率は多いままであったが、12 週に行動問題に減少がみられた。また、「喜３」の中でコマを移動する様子がみられたり、口頭で「イライラしている」や「悲しい」、「恥ずかしい」といった自分の感情を表出する様子がみられたりした。

【考察】

介入１の途中で、Ａは病院で傷害問題を起こし、病院を退院せざるをえなくなり、それ以降は自宅から通学している。この環境の変化は大きく、介入による感情を表現する行動の獲得だけが、行動問題の生起頻度に影響を与えたとは考えにくい。しかし、感情表現することが行動問題の生起を押さえることの可能性が示唆された。

【文献】

須田誠. DBD マーチを辿り非行と犯罪を繰り返した事例への心理的援助の実際. 東京未来大学研究紀要 vol.9. 2016

(TAKEHARA Takafumi, ISHIKAWA Kensuke)

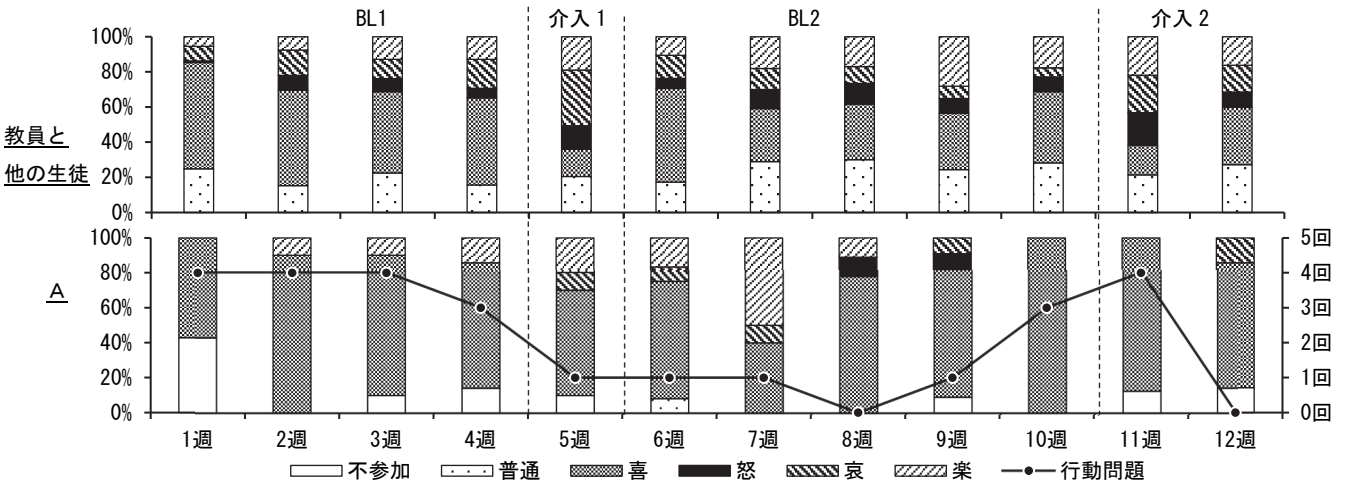


Fig.2 Ａと他の参加者の感情レベル選択率の推移と行動問題の生起頻度

広汎性発達障がいが疑われる場面緘黙のある不登校生徒への支援（３）

～場面緘黙と自閉スペクトラム症の特性に配慮した指導・支援のあり方の検討～

○永戸　千賀　　武田　篤　　鈴木　龍也　　新井　敏彦
（福島県聴覚支援学校会津校）　（秋田大学教育文化学部）　（福島県立相馬支援学校）　（秋田県教育庁）

KEY WORDS:場面緘黙　広汎性発達障がい　不登校

Ⅰ　目的

病弱特別支援学校では、対象となる疾患や併せ有する発達障がい等を起因とする対人関係のつまずきや、集団参加の困難さを理由に不登校を経験した生徒の入学が増えている。これまで不登校を経験した「選択性緘黙、広汎性発達障がいの疑い」と診断された生徒への支援について報告してきた（永戸ら:2018,2019）。今回はこれまでの支援内容を振り返り、生徒の変容から成果と課題を考察するとともに、場面緘黙と自閉スペクトラム症への支援の関連性について検討した。

Ⅱ　対象と方法

１　対象生徒の実態:特別支援学校中学部生徒。医療機関にて、選択性緘黙、広汎性発達障がいの疑い、起立性調節障がいと診断。小学4年の時に発表ができず不登校となり、以後、家庭でも学校でも音声言語による表出は見られない。校内では、うなずきや指さし、書字による表出も見られない。

２　支援期間:201X 年4月～201X＋3年3月

３　支援の基本的な方向性:場面緘黙のためコミュニケーションが大きな課題となったが、自閉スペクトラム症（以下 ASD）の障がい特性にも考慮した支援方略を立て、自己選択、自己決定を尊重しながら支援・指導に当たった。

４　倫理的配慮：本研究は、保護者に口頭で説明し、承諾を得ている。

Ⅲ　結果

１　対人面の拡大を図るための配慮

担任が担当する道徳・学活・総合的な学習の時間及び自立活動を除く10教科で、教科担当者に授業を移行できた教科数の推移を図1に示した。初めは教員の中で最も安心して関わることのできる担任も各教科の授業に同席することで徐々に可能になった。また、コミュニケーション支援や授業の進め方など関わり方を教員間で統一したことで、男女を問わず、教員の関わりに応じることができるようになった。

２　視覚的支援の活用

日常の活動内容や活動場所は予定表で、行事等の目的や内容はしおりを用いて事前に確認した。授業ではプレゼンテーションソフトのスライドと学習プリントを結び付けるとともに動画や写真資料などを取り入れたことで、手元の教科書等にも視線を向け、課題に向かう様子が見られるようになった。

３　コミュニケーション支援

1年生の2学期後半には、選択肢を介してのやり取りが確立した（図2）。教科の授業で、課題に予想を立てる、計算結果の数字を位ごとに選ぶなど、提示する選択肢を工夫することで、学習課題に答え、行事の感想や雑談にまで意思表示が広がった（表1）。しかし、選択肢に向ける視線の読み取りは、関わり手に左右され、再確認や選び直しのできる関係性の構築が求められた。また、難易度の高い学習課題や進路に関する質問で反応が低下し、情報量が多い課題や個人の内面に触れる質問では、段階を踏み、判断までの時間を十分に確保する必要性が示唆された。そこで、アンケート方式を試みると（表2）、家庭で記入することがあった。また、未記入の場合の対応を事前に伝えることで、記入の有無も対象生徒の意思表示と捉えることができた。卒業後は、保護者に対して、スマートフォンの LINE で自分の要求を伝えることが見られるようになった。

４　活動場所の拡大と段階的な集団参加

教室の生徒用の席に座らないため1年時は主に相談室で授業を行い、2年時より目的や理由を説明し、特別教室や多目的ホールでの授業を提案した。教室以外では着席して過ごせる場所が増え、他の生徒と空間を共有できるようにもなった。行事などの集団参加について、1年時、2年時各32項目、3年時29項目の参加状況を図3に示した。学校祭など ICT 機器を用いた間接参加を経て、直接参加できる行事が増えた。卒業後は自ら SNS で情報を発信し、社会とつながっている。行事等の間接参加は、集団参加への緊張感を和らげ、直接参加の前段階として有効であった。しかし、卒業式で、教室等での待機後に式場に向かえず、日常と異なる状況での行動調整の困難さが課題として残った。

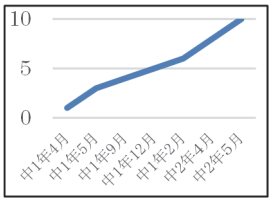


図１　教担当者による授業数の推移

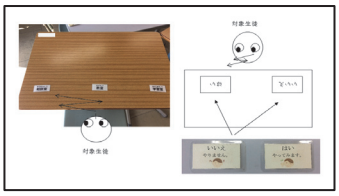


図２意思表示の選択肢の例と生徒の反応

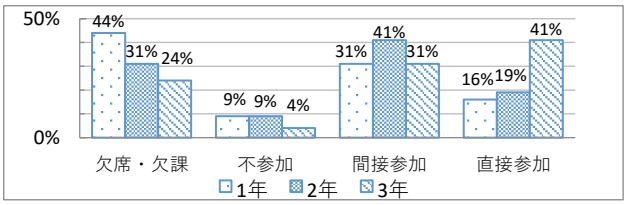


図３行事・校外学習等への参加状況の変化

表1　選択肢の提示による会話の様子

教師からの問い	選択肢と本人の視線による選択
ep 修学旅行について ・8 時半に集合できそう？ ・10 時位は何とかできるかな ・切符は誰が持つのがいい？	できそう　／　難しそう できそう　／　難しそう･･･どちらも見る 自分で持っている／先生が持っている

表2　アンケート方式で行った意思確認の例

ep 1 転入したクラスメイトとの授業について（2 年生 9 月：本人の記入あり）
（　）どの授業も一緒におこなってもよいと思う。
（○）学活や総合など、一部の授業なら一緒に行ってもよいと思う。
（　）一緒に授業をするのは、まだ早いと思う。
ep2　進路選択について（3 年生 11 月：記入がなく、登校時に確認）
（　）特別支援学校を受験する可能性がある。
（○）特別支援学校の受験のための教育相談は希望しない。

Ⅳ　考察

対人面での配慮や視覚的支援は、見通しやイメージの持ちにくさによる不安や緊張を軽減し、段階的な集団参加にも寄与したと考える。ASD の特性である他者との社会的関係の形成の困難さを軽減する支援が、本生徒にみられた行動の起こしにくさの軽減に有効だったと言える。また、コミュニケーション支援は生徒が情報を見て確認できる安心感を得るだけでなく、対人関係のスキルアップにもなったと考える。さらに、学校祭等での発表の成功体験や書字言語によるコミュニケーションの学びが、卒業後の本生徒の LINE や SNS を用いた発信への礎になったと思われる。儀式的行事のような非日常場面での支援には課題が残ったが、ASD に配慮した指導・支援を中心に行うことで、多くの困難さを軽減できる可能性が示唆された。(NAGATO Chika，TAKEDA Atsushi，SUZUKI Tatsuya，ARAI Toshihiko)

アートセラピーの体験が親の不安とストレスに及ぼす効果

子育て支援としてのアートセラピー講座の試み

○藤原　直子　　側瀬　みゆき
（吉備国際大学心理学部）　（吉備国際大学心理学研究科）
KEY WORDS: アートセラピー、子育て支援、発達障害児の保護者

【目的】

アートセラピーは,様々な素材を用いて自己表現を行い,その作品を通して思いや感情を表現し，心のケアを行う心理療法である（関，2016)。その効果は数多く報告され,活動自体がリラックスや癒しの働きを内在している(戸村,2014)，感情や葛藤を言葉以外の媒介で表現でき心を開放できる，非日常的なもので日常の煩雑な出来事からしばし逃避できる（村尾ら，2004）等といわれている。

そのため，アートセラピーは子どもから高齢者までの幅広い年代や，様々な対象者に実施されている。母親の心のケアにも有効と考えられるが，その実践報告は少ない。

そこで，本研究では，保護者を対象に 3 種類のアートセラピーを体験する講座を開催し，アートセラピーが不安や育児ストレスに及ぼす効果を検討した。

【方法】

1. 対象

A大学心理相談室が主催した「保護者のためのアートセラピー体験講座」に参加した延べ 16 名を対象とした。その中には，発達障害のある子どもの保護者も複数名含まれていた。各回の参加人数は，第 1 回 5 名，第 2 回 6 名，第 3 回 5 名であった。

2. 実施時期

X年 5 月から 7 月と，10 月から 11 月に実施した。

3. 回数・時間

全 3 回の講座で（表 1)，1 回の時間は 2 時間であった。

4. 評価方法

①新版 STAI 状態-特性不安検査（肥田野ら，2000)：状態不安 20 項目（4 件法）

②日本版 PSI-SF 育児支援アンケートショートフォーム（浅野ら，2005)：19 項目（5 件法）

③振り返りシート：満足度 5 項目（4 件法)，自由記述

5. 実施内容

毎回,前半に制作を行い,後半にシェアリングを行った。シェアリングでは，各自の作品を紹介するとともに，子育てに関する話題も自由に語り合った。

6. 倫理的配慮

本研究は，吉備国際大学倫理審査委員会の承認（受理番号：19-07）を得て実施した。質問紙への回答は任意であり，参加者には，発言内容や質問紙の結果は研究目的のみに使用し個人情報は保護されること，作品を撮影することについて説明し，同意を得た。

表 1　アートセラピーの内容

回	テーマ	作品（素材）
1	ちぎり絵	ポストカード／色紙 （和紙，のり）
2	タイルアート	フォトフレーム／コースター （1ｃｍ角モザイクタイル，ボンド）
3	ハーバリウム	ガラスボトル／ボールペン （ドライフラワー，オイル）

【結果】

1. 質問紙の結果

Wilcoxon の順位和検定の結果を表 2 に示す。STAI は，質問紙に回答した参加者延べ 16 名を分析対象とした。検定の結果，有意差が認められ，状態不安得点が減少していた（$Z = -3.91$, $p < .001$)。PSI は，現在育児をしている参加者延べ 14 名を分析対象とし，検定の結果，有意差はみられなかった（$Z = -1.73$, *n.s.*)。

2. 振り返りシートの結果

満足度評価の各回の平均点を表 3 に示す。全ての項目において，4 点満点中 3 以上の高い評価であった。

3. 自由記述の内容

時間があっという間に過ぎた
初めてで難しかったが，出来上がったら良くなっていた
無心になれてストレス発散になった
タイルを無心で貼っていく作業が楽しかった
単純な作業だが，色選び等もあり夢中になれた
楽しい時間が過ごせた。夢中になって楽しかった
家でできそうなのでやってみたい

表 2　質問紙の平均値および検定結果

	実施前		実施後		検定結果
	平均	*SD*	平均	*SD*	
状態不安	37.8	5.6	27.8	5.0	$p < .001$
育児ストレス	45.6	9.4	40.3	9.2	*n.s.*

表 3　各回の満足度アンケートの評定

質問項目	第1回	第2回	第3回
1　アートセラピーは楽しかった	3.8	3.8	3.8
2　作品の仕上がりに満足している	3.2	3.5	3.2
3　参加して良かったと思う	3.6	3.7	3.8
4　また参加したいと思う	3.6	3.8	3.8
5　他の人にも参加をすすめたい	3.6	3.8	3.8

【考察】

本研究の結果，アートセラピーが母親の不安を低減させることが示唆された。夢中になって作業したことが楽しさや非日常体験につながり,不安を低減させたと推察される。育児ストレスも減少し,感想では「ストレス発散になった」といった声もあり，何らかの影響を与えた可能性はある。

全体的に参加者の満足度も高く，日常から離れリラックスできる時間を提供できたといえる。アート活動そのものの癒し効果に加え，作品を作りあげる達成感，他の参加者から認められる経験，子どもの問題や悩みを語る時間等,様々な要因による相乗効果があると考えられる。今後も実践を継続し，効果の要因検討をしていくとともに，地域における子育て支援として提案していきたい。

(FUJIWARA Naoko, GAWASE Miyuki)

知的障害学級における意思決定支援のためのアセスメントの開発

○森島康雄　　平澤　紀子
（岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻）（岐阜大学大学院教育学研究科）

KEY　WORDS：知的障害特別支援学級　意思決定支援　アセスメント

【目的】

障害者基本法等の改正がなされ、障害のある人の意思決定支援が明記された。このような意思決定支援は、平成 29 年度公示の特別支援学校学習指導要領には、自立活動の指導内容に個々の児童生徒が自己選択、自己決定する機会を設けることの重要性として新たに示されている。

これに関して、裴・園山(2012)は、知的障害のある児童生徒を対象とした特別支援学校におけるアセスメントを作成している。そこで、先行研究を基に、特別支援学級の教育活動で有効な意思決定支援のためのアセスメントを検討する。

【方法】

（1）対象児

小学校知的障害特別支援学級に在籍する児童２名であった。いずれも言語が不明瞭で意思が伝わりにくく、自ら選択して物事に取り組むことは少なかった。

（2）倫理的配慮

実践校の学校長と２名の対象児の保護者に、研究の趣旨、方法、結果の公開の説明を行い、同意を得た上で進めた。

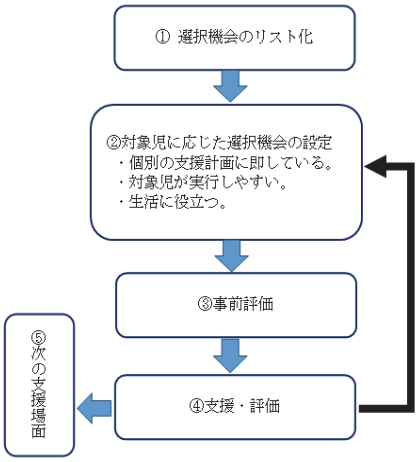


図１　知的障害特別支援学級における意思決定支援

（3）意思決定支援

図１に、知的障害学級における意思決定支援の全体像を示した。意思決定支援は、①選択機会のリスト化、②対象児に応じた選択機会の設定、③事前評価：選択肢を提示し、10 秒以内の対象児の反応を観察した。④支援：自分でできない場合、やり方を教え、できるようにした。⑤観察評価：「自分でできる」状態が３回連続したら、次の支援場面に移行した。

（4）評価分析方法

①対象児の変容：

支援場面：シングルケースリサーチデザインにおいて支援効果を反復的に検証する多層ベースラインデザインを用いた。各対象児で４つの支援場面における選択行動を評価した。

学校生活全般：対象児２名の支援場面以外の学校生活全般の選択行動に変化を、選択機会のリスト 23 項目を用いて、４月、７月、11 月に観察し分析した。

②社会的妥当性の評価：両対象児にアンケートを実施して、選択の妥当性を６項目５件法で評価してもらった。また、保護者へのインタビューから、日常生活で見られるようになった対象児の選択行動について明らかにした。

【結果】

（1）　対象児の変容

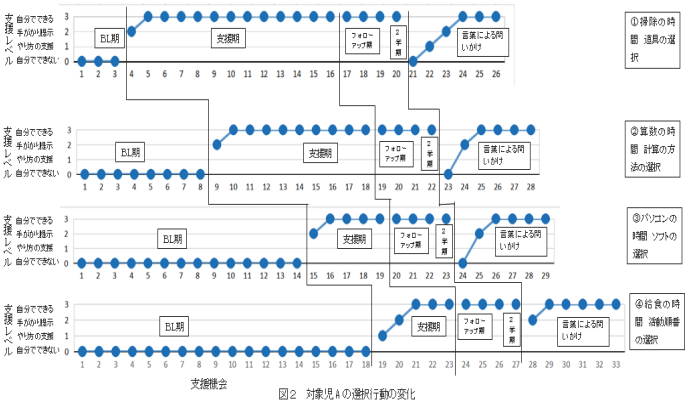


図2　対象児Aの選択行動の変化

対象児Ａは、４つの支援場面において支援を実施した。その結果、図２のように選択行動が増加し、１ヶ月後のフォローアップ評価でも維持された。言語による提示では、最初は言葉の意味が理解できなかったが、手がかり支援を行うことによって、自分でできるようになった。対象児Ｂも同様な効果が得られた。

（2）学校生活における選択行動の変化

両対象児とも、４月から７月にかけて、自分でできるようになった選択行動の項目が増えた。両対象児ができるようになった項目の特徴は、実行可能で、生活に役立つ、選んだ結果が楽しい項目であった。

（3）社会的妥当性の評価

両対象児へのアンケート結果は、肯定的な評価であった。保護者のインタビューから、学校で支援したものが、家庭でも見られるようになったことが明らかにされた。

【考察】

本研究は、知的障害特別支援学級における意思決定支援をするために、提供可能な選択機会のリストを作成して、それに基づく支援計画の立案と実行をした。その結果、いずれの対象児も、支援場面において、選択行動が向上した。このことから、知的障害特別支援学級における意思決定のアセスメントとしては知的特別支援学級の教育活動で、提供可能な選択リストを用意しておき、対象児の個別の指導計画に即し、実行可能、生活に役立つこと、さらに実践で新たに発見した選んだ結果が楽しいことも加えて特定することが重要である。

文献

1）古川敬(2018)知的障害者支援現場における意思決定支援．発達障害研究，40，117-125.
2）裴虹・園山繁樹(2012)知的障害生徒における選択行動アセスメントマニュアルの作成と社会的妥当性の検討．特殊教育学研究，49，501-516.

自閉スペクトラム症児における ピアノ演奏発表に向けた指導の検討

○青木　康彦[1]　　佐々木かすみ[1]　　野呂　文行[2]
（[1]筑波大学大学院　人間総合科学研究科 ）　（[2]筑波大学　人間系 ）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　ピアノ演奏スキル　発表振る舞いスキル

Ⅰ．目的

本研究では、知的能力障害のある ASD 児に対して、ピアノ演奏スキル形成を検討することを第一の目的とする。また、お誕生会において、ピアノ演奏スキルを発揮するために必要な振る舞いを形成する指導を検討することを第二の目的とする。

Ⅱ．方法

1. 対象児：対象児は、A 児、B 児の 2 名であった。

A 児は、11 歳 0 か月の ASD の診断がある男児であった。入学当初から現在まで特別支援学級に在籍していた。10 歳 11 か月時の WISC-Ⅳの結果では、FSIQ52、VCI55、PRI60、WMI65、PSI67 であった。

B 児は 12 歳 8 か月の ASD の診断がある男児であった。特別支援学級に在籍していた。12 歳 7 か月時の WISC-Ⅳの結果では FSIQ50、VCI47、PRI62、WMI63、PSI70 であった。

2. 倫理的配慮：対象児の保護者らに書面及び口頭で研究内容の説明をした。研究内容の説明では研究協力に同意した後でも、対象児、保護者らの意思で同意を撤回できることを説明した。その上で保護者らに研究協力の同意を得た。また、研究成果の発表について同意を得た。

3. 従属変数：(1) ピアノ演奏スキルの評定：ピアノ演奏スキルの評定は音階の順序による評定を行った。音階の順序による評価は演奏の速度や長さに関わらず 1 小節内で演奏される音が全て正しければ正反応とした。

(2) お誕生会の振る舞いの正反応：ベースライン期、介入期において、お誕生会の振る舞いの正反応基準を満たした回数を、機会数で除して、振る舞いの正反応率を算出した。

(3) 社会的妥当性の評価：本研究では、お誕生会の振る舞い指導の 12 セッション目のビデオ記録を見て、対象児らのピアノ演奏スキル、お誕生会の振る舞いに関する 5 項目について、4 件法（全くそう思わない～そう思う）で保護者に評価を求めた

4. 課題曲と楽器：演奏する課題曲は、「ハッピーバースデートゥーユー」とした。楽器は電子ピアノ（DIGITAL PIANO P-115）を使用した。

5. 指導手続き：本研究の介入は、まず、ピアノ演奏スキル指導を実施した。ピアノ演奏スキル指導終了後、お誕生会の振る舞い指導を行った。

(1) ピアノ演奏スキル指導：①ベースライン期　ベースライン期ではピアノ演奏スキルの評価を行った。　②ピアノ介入期　ピアノ介入期では指導開始前、指導終了後でピアノ演奏スキルの評定を行った。ピアノ指導内容は、対象児に合わせて指導した。介入期は全 8 回で構成されていた。　③フォローアップ期　お誕生会が終了した後においてベースライン期と同様の手続きでピアノ演奏評定を行った。A 児においては、ピアノ演奏スキルにおける介入期終了後のおおよそ 3 か月後、B 児においては、2 か月後に行った。

(2) お誕生会の振る舞い指導：①ベースライン期　ベースライン期は、お誕生会のシナリオに沿って、行われた。　②介入期　介入期での指導は、1）教示、2）モデル呈示、3）リハーサル、4）フィードバックで構成されていた。　③お誕生会　お誕生会では、「○○先生のお誕生会」として行われた。

Ⅲ．結果

1.　ピアノ演奏スキルの正反応率

A 児、B 児において、介入期で正反応率が上昇していった。フォローアップ期においても、正反応率は維持した。介入期の初期においては、指導後の方が指導前よりも、生反応率が高かったが、徐々にその差は小さくなり、介入期の後半のセッションでは差がみられなかった。

2. お誕生会の振る舞い正反応率の推移

A 児、B 児において、ベースライン期から介入期に変更になると、正反応率が上昇した。お誕生会でも正反応率は維持した。

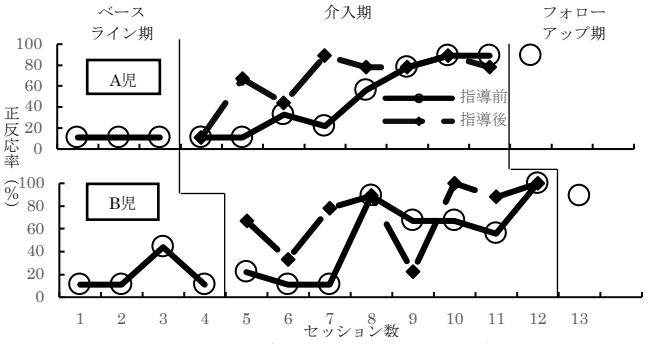


図 1 ピアノ演奏スキルの正反応率の推移

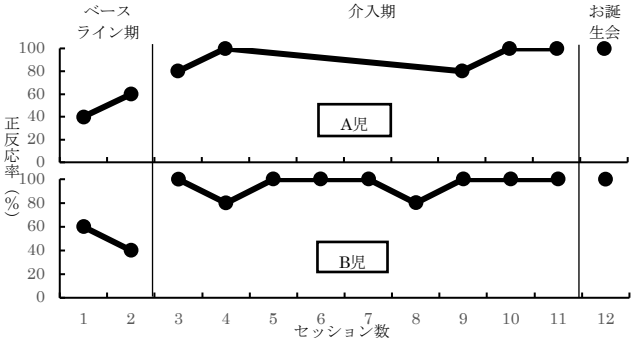


図 2 お誕生会の振る舞いの正反応率の推移

Ⅳ．考察

本研究の結果、ピアノ演奏の正反応率については、介入期において上昇した。また、お誕生会での振る舞いスキルの正反応率についても、介入期において上昇した。お誕生会本番においても、お誕生会での振る舞いスキルを発揮し、ピアノ演奏を行うことができた。

特に、お誕生会での振る舞いの学習について、行動リハーサルを使用した本研究の介入は有効であったと考える。ピアノ演奏スキルを発表する場面において、他者からの称賛や注目を得る要因の一部としてお辞儀、挨拶等のスキルが必要とされることが指摘されており（佐々木ら，2008）、発表会で必要な振る舞い指導はピアノ演奏スキル指導と同様に重要な要素であると考える。今後も、ピアノ演奏スキルと同時に、発表会での振る舞いの指導を同時に行い、指導法を検討していく必要があると考える。

（AOKI Yasuhiko, SASAKI Kasumi, NORO Fumiyuki）

特別支援学校(知的障害)における ASD 児の共同注意の機能を高める支援

-SCERTS モデルを用いて-

○青木　雄一　　吉井　勘人
（山梨大学教育学部附属特別支援学校）（山梨大学教育学部）

KEY WORDS:ASD 児、共同注意、SCERTS モデル

Ⅰ.問題と目的

自閉スペクトラム症児(以下、ASD 児)の中核的な課題として注目されているのが共同注意である。ASD 児は、始発的共同注意の脆弱さを抱える一方で、応答的共同注意は、一定程度向上すると指摘されている。しかしながら、ASD 児の会話研究を参照すると、応答的共同注意が起因して他者との相互作用に支障をきたしていることが分かる。

共同注意は言語や心の理論の発達を支えるが、ASD 児の情動調整との関係については明らかにされていない。定型発達児を対象にした先行研究では、共同注意の機能向上により、他者との安定した関係が構築され、情動調整が促進されることが示されていることから、ASD 児も定型発達児と共通する機序があるか検討する必要がある。

ASD 児のための包括的な教育アプローチの代表例として SCERTS モデルが挙げられる。SCERTS モデルは「社会コミュニケーション」「情動調整」を ASD 児の取り組むべき目標とし、発達段階に応じてそれぞれの領域に具体的な行動指標が整理されている。しかし、共同注意の機能を高める支援として SCERTS モデルの有効性は理論的には提唱されているが、実証的な実践の蓄積は十分ではない。以上のことを踏まえ、以下の 2 つの目的を検討することとする。

目的 1：共同注意の機能を向上させるための支援の有効性と課題について検討する。

目的 2：共同注意の機能の向上が情動調整にどのように作用するかを検討する。

Ⅱ.方法

1.対象児：Z 特別支援学校小学部の高学年(5 年)に在籍している男児(対象児 A)。支援開始時の生活年齢(CA)が 10 歳 4 ヶ月で、全訂版田中ビネー式知能検査では精神年齢(MA)は 3 歳 8 ヶ月であった。倫理的配慮として、対象児 A の保護者に対し、研究の主旨や公表について紙面並びに口頭にて説明し、同意を得た。

2.目標行動：SCERTS モデルにおけるアセスメント SAP-O を実施し、以下の目標行動を導き出した。

「仲間の注意の焦点を当て、タイミングを合わせてテーブルクロスをかけることができる。(応答的共同注意行動)」

3.手続き：共同行為ルーティンによる指導を行った。共同行為ルーティンは、特定のテーマや目標に基づいて定型化された、論理的・因果的な系列を有する相互作用(Snyder-Mclean, Solomonson, Mclean, & Sack, 1984)であり、発話者の意図の推論が容易になると指摘されている(西原・吉井・長崎, 2006)。題材は対象児 A の興味関心に基づき、カップケーキ作りとした。支援は、対象児 A、仲間 B の 2 名の他に、メイン支援者 1 名(以下、CT)、補助支援者 2 名(以下、ST1、 ST2)の計 5 名で行った。目標行動が生起しない場合は、対象児 A に CT が随時、間接支援、直接支援、身体支援を行った。

4.記録・分析方法：1)応答的共同注意行動：各試行の一連行動の遂行の割合を算出し、次に示す 5 段階で評価した。自発、間接支援、直接支援、身体支援、反応なし。

2)目標行動遂行時の情動調整方略の生起：CT が教示をしてから、対象児 A が着席するまでの 35 秒間で 5 秒間のインターバルを設定し、対象児 A の情動調整方略「耳ふさぎ」、「独り言」、「鼻歌」、「半目」の生起頻度を各試行において算出した。「独り言」、「鼻歌」の生起とは、対象児 A の音声が表出され、それが止まって 3 秒経過で終了とした。

Ⅲ.結果

1.応答的共同注意行動：Fig1.に示すように、セッション 1 では、仲間 B が一人でテーブルクロスをかけ、対象児 A は一切行動しなかった。セッション 4 時点では、言語モデル(「せーの」)や動作モデルを支援者が示すことで、対象児 A はテーブルクロスかけを遂行した。仲間 B とタイミング合うと、ポジティブな情動を表出した。セッション 6 以降自発行動が確認され始め、顔・手元注視もセッション 3 から連続で 6 回生起した。セッション 10 以降はテーブルクロスかけのすべての一連行動を自発遂行した。さらに支援終了後から 3 か月後、他の学習場面においても目標行動遂行が維持された。

2.目標行動遂行時の情動調整方略の生起：セッションが進み、共同注意の機能が高まるにつれ、自己調整方略の生起が減少した。事前評価では情動調整方略の生起率が平均で 90%、支援期は平均で 48%、プローブは平均で 20%の生起率であった。

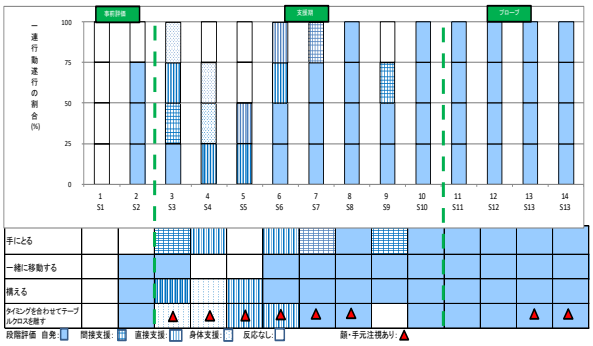


Fig1. カップケーキ：目標①(応答的共同注意)「仲間 B のタイミングを合わせてテーブルクロスをかける」の変化

Ⅳ.考察

応答的共同注意行動は自発遂行され、場面般化が確認された。事後評価において SAP-O の得点が増加したことからも共同注意の機能が向上したと解釈できる。要因として定型化された相互作用の中で、子どもが段階的援助や限定された文脈を手掛かりとすることで発話者の意図の推論が容易になったためと考えられる。以上から共同行為ルーティンは有効であると推察された。さらに、応答的共同注意の自発遂行により、情動調整方略が減少したことから、ASD 児も共同注意と情動調整が連関して発達する可能性があることが示された。本研究は科学研究費（若手研究　課題番号　18K13216）の補助を受けて実施した。

(AOKI Yuichi, YOSHII Sdahito)

自閉スペクトラム症の青年男子を支える段階的支援

～放課後等デイサービスを利用した段階的 SST の効果について～

○荒牧　要右　　加藤　健一
（YCC こども教育研究所 ）　（YCC こども教育研究所 ）
KEY WORDS: 自閉ｽﾍﾟｸﾄﾗﾑ症　青年男子　段階的 SST

【目的】

自閉スペクトラム症(以下 ASD)の青年期は、社会的スキルの改善などが特性の軽減にかかわらず、心理的な問題を抱えやすいことが報告されている。本研究では、自閉スペクトラム症の青年男子１名に対して、心の問題、特に自己否定感に焦点をあてた SST(ｿｰｼｬﾙ・ｽｷﾙ・ﾄﾚｰﾆﾝｸﾞ)を本人の状態に合わせて段階的に設定して行い、その効果について検討することを目的とした。

【方法】

対象は関西圏の放課後等デイサービスの利用する ASD 青年男子 A（訓練実施時 16 歳)、新盤Ｋ式の全領域 61 であった。A は中学校卒業後、学外で警察や児童相談所が関与する問題を起こして自尊感情は極度に低下しており､希死念慮がみられて投薬治療を行っていた。A の母親は、A の行動問題の減少と自分を大切に思ってほしいと願っていた。A への SST は、1 回 50 分、民間療育施設Ｓの訓練室にて臨床心理士等の指導員 2～3 名が担当した。A の状態に合わせて段階的に 2 期に分けた。なお、段階移行の時期に関する判断は、指導員の裁量によることを伝えた｡そのような段階的 SST を行うことを、A と母親に伝えて承諾を得て開始した。

第 1 期（X 年 3 月～X 年 8 月）は、A との信頼関係の構築（受容とモデリング）を目的として、①指導員 2 名と A のみの個別 SST を毎週 1 回の頻度で計 16 回行った。

第 2 期（X 年 9 月～X＋1 年 2 月）は、①の個別 SST 週 1 回(計 14 回)に加えて、課題の近しい高校生（A を含む 5 人と指導員 3 名）の集団 SST を週 1 回（計 12 回）行った。

集団 SST は、他者の見方・考え方を認めて、社会で適切な行動ができる大人を目指す訓練（Table 1）である。訓練内容としては、青年期に遭遇しやすい対人的トラブル状況を正しく認識出るよう配慮しながら、ロールプレイして理解を深めていく。テーマに関して発表して意見交換しながら､他者の意見の理解を深めていく｡集団のルールとして、参加者同士は仲良くする、他者に迷惑をかけたりする行為を慎む、疲れた時はいつでも休憩できる、他の参加者の言動について、それぞれ批判や注意をせず温かく見守るなどを知らせて、柔軟な対応をするように求めた。

Table 1　2 期の青年期 SST の訓練内容（テーマ）

SST の説明・行動問題の理解と正しい対応
集団の暗黙のルールの理解
自己理解と対処行動　法律と社会ルール
最近のニュースと世論・振り返り

母親面接は、2 か月に 1 回（計 6 回）行った。

なお、対象者とその母親からは本発表について書面による同意を得ており、療育機関の倫理委員会の承認を得た。

【結果】

第 1 期の様子として、本人面接では A の抱いていた認知の歪みとして捉えられることについて、担当の指導的な関わりでは拒否されたため、A の話を共感的な理解を持って聴くことを重視して関わった。面接を重ねるごとに、A が抱く様々な疑問を担当に話して意見を求めるようになった。また、母親面接では日頃の子育ての苦労を聴き、A の行動問題に関する対応の仕方などを助言した。

第 2 期の様子として、A は「自分はダメな人間だが、どうしたら普通の人になれるのか」と繰り返し発言するようになった。指導員が A はダメでないと否定した上で、努力したら良識を持つ大人になれると伝えると、真摯な態度で受け止めていた。それから A は、指導員のことを立派な大人のモデルと捉えて､「指導員のような大人になろう」と家で頻繁に言うようになり、行動問題や希死念慮はほとんど見られなくなった。その後、医師と相談して投薬治療を休止したが、特に変化はみられなかったそうである。

そこで次の段階として、個別面接に加えて集団 SST への参加を促したところ、メンバーと良好なコミュニケーションをとり、活動意欲も高く取り組むことができた。

保護者評価用の質問紙（ADHD-IRS、ADHD-RSⅣ、QCD）を訓練前と訓練後(2 期終了時)の結果を Fig.1、Fig.2 に示した。多くの項目で行動問題が減少し、望ましい行動が増えていた。

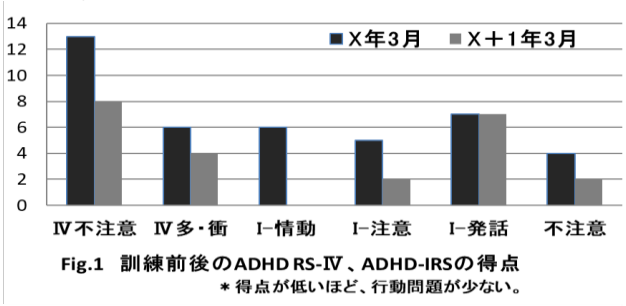


Fig.1　訓練前後のADHD RS-Ⅳ、ADHD-IRSの得点
＊得点が低いほど、行動問題が少ない。

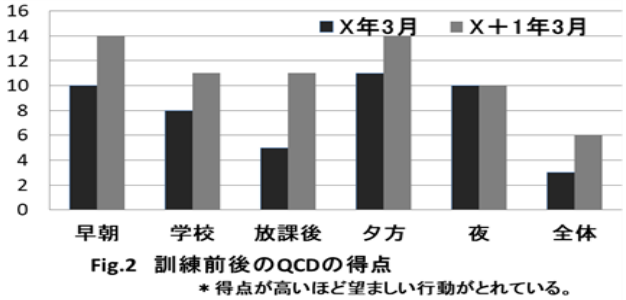


Fig.2　訓練前後のQCDの得点
＊得点が高いほど望ましい行動がとれている。

2 期終了時に A は､「精神的にも落ち着いてきていると思う。混乱しても自分でコントロールできるようになってきたと思う」と報告した。母親は､「A の気持ちが安定して、指導員の言葉が A の心によく入るようになった。指導員のような大人になりたいと口に出して、自分と周囲に対して肯定的にとらえるようになった」と話した。

【考察】

本研究では、段階的な個別、集団の SST を行うことによって、効率よく行動問題の減少と本人の自尊心の向上を促す可能性が示された。青年期の ASD 男子の支援において、個別から集団へと SST を段階的に移行することは、受容的に接する支援者の態度が、学校や家族での人間関係といった背景要因への気づきを促して、社会的な適応行動を獲得することに役立ち、本人の自己肯定感を高める点で有効な支援となると考えられた｡(ARAMAKI Yosuke　KATO Kenichi)

個別指導における自閉スペクトラム症児の教示要求行動の形成

—課題条件との関連—

〇新谷 秀明（上三川町立上三川小学校）
村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）

KEY WORDS: 教示要求行動、自閉スペクトラム症、個別指導

【目的】他者への要求行動の一つに、問題解決や課題困難事態での「教えてください」の教示要求行動があり、他者への教示や情報等の要求となる（井澤, 2002）。教示要求行動の生起条件として、分からない、困った状況の弁別や認識が重要となり、その生起には課題内容や手続きの課題条件が関与する（井澤, 2002）。また、課題を自力で解決できるか否かを点検するモニタースキルの重要性が示唆されている（小笠原, 1999）。本研究では ASD 児の個別指導における教示要求行動の形成を通して、モニタースキルの観点から、課題での選択肢（有・無）、解答数（１つ・３または５つ）、ヒント（有・無）条件を実施し、教示要求行動の生起と発語との関連を検討した。

【参加児】参加児（Participant）は３名であった。P1 は 8 歳 9 ヶ月の ASD 男児で通常学級３年で通級指導教室を利用していた。「教えてください」の発語はあったが、自力困難な課題で適切に教示要求できなかった。P2 は 7 歳 2 ヶ月の ASD 男児で、特別支援学級２年であった。「分からないの？」と質問すると「教えてください」と応答できたが、自発的な教示要求は認められなかった。分からない時には指導者の顔を見ることが多かった。P3 は 8 歳 8 ヶ月の ASD 傾向を伴う知的障害男児で、特別支援学校小学部３年であった。「教えてください」の発語はあるが、エコラリアが多く、事物の要求と同様の「お願いします」が多かった。

【倫理的配慮】保護者に研究目的、観察記録の方法、個人情報の守秘義務の遵守等、書面をもとに協力を依頼し同意を得た。所属大学の研究倫理審査委員会から承認を得た。

【個別指導と課題内容】大学研究センターでＸ年４～11 月の８ヶ月､放課後週 1 回のペースで個別指導を 27 回実施した。漢字の読みと計算のプリント課題を実施した。

【指導デザインと手続き】指導デザインは漢字の読み課題の手続き形成期、ベースライン（BL）期、指導期、プローブ（P）期、P 期計算で構成した。形成期では課題手続きを形成し、易しい課題で選択肢、解答数、ヒントの３条件を実施した。BL 期では易しい、難しいの課題で、教示要求機能のある発語（できない、分からない、お願いします等）を査定した。標的とする「教えてください」には「よくできたね」の言語称賛を行い正答教示した。それ以外の発語には「どうだろうね」と応答した。指導期では教示要求機能のある発語に対して即時に「教えてくださいと言って」と指導した。P 期、P 期計算では、指導効果を検証した。P 期計算では漢字の読みから計算課題に変更した。

【標的行動と評価】井澤（2002）を参考に、教示要求行動（教えてください）を標的行動として、生起レベル（以下、レベル）２：自発、１：プロンプトあり、０：生起なしの３段階で評価した。ビデオ記録より、標的行動が生起するまでの教示要求機能のある発語を転記した。

【結果及び考察】選択肢条件の標的行動のレベルは P1 と P2 に共通して易しい課題の選択肢（有・無）で非生起だった。難しい課題では（有・無）ともにレベル２（自発）が多く生起した。P3 は易しい、難しい課題ともに、（有・無）でレベル２が１回ずつ生起するのみであった。解答数条件は P1 の易しい課題で生起しにくかった。Fig.1 に P1 の解答数条件・難しい課題における標的行動のレベルを示した。Fig.1 上のグラフより、P1 の解答数（１つ）でレベル２は BL 期後半から生起した。下のグラフより、解答数（３または５つ、以下、５つ）でレベル２の生起が安定した。P2 の易しい課題は P1 と同様で、難しい課題ではレベル２が多かった。P3 は易しい、難しい課題とも、解答数（１つ・５つ）で標的行動のレベル２が１回ずつ生起した。ヒント条件では易しい、難しい課題とも、（有・無）で P1～P3 に共通して安定した生起は認められなかった。P1 の解答数（５つ）で、解答数（１つ）よりも教示要求行動が生起しやすい傾向にあった。難しい解答欄が多く並ぶプリントでは嫌悪性が高く、教示要求行動の生起を高めると考えられる。P2 と P3 は条件間で差が認められなかった。

P1 の選択肢（無）で（有）よりも BL 期で教示要求行動が生起しやすかった。P1 の指導期以後、また P2 と P3 では差は認められなかった。P1～P3 のヒント条件では差は認められなかった。P1 と P2 は解答困難な課題から逃避するため、教示要求行動が生起しやすかったと考えられる。P3 ではモニタースキルが十分に機能せず、自力で解けるか否かの弁別が難しく、教示要求行動ではなく誤答が多くなったと考えられる。

教示要求機能のある発語について、P1 の選択肢条件で「教えて下さい」の生起比率は BL 期で 17.5%、指導期 35.7%、P 期 100%、P 期計算 100%とセッションにつれて高まった。P2 と P3 の３条件でも同様の傾向が認められた。教示要求に関する発語では、P1～P3 で指導期以後「教えてください」の発語が増加した。教示要求機能のある発語に対して、即時に「教えてくださいと言って」と指導し、「教えてください」のみに言語称賛と正答教示を行ったことで「教えてください」の反応選択が生じたと考えられる。

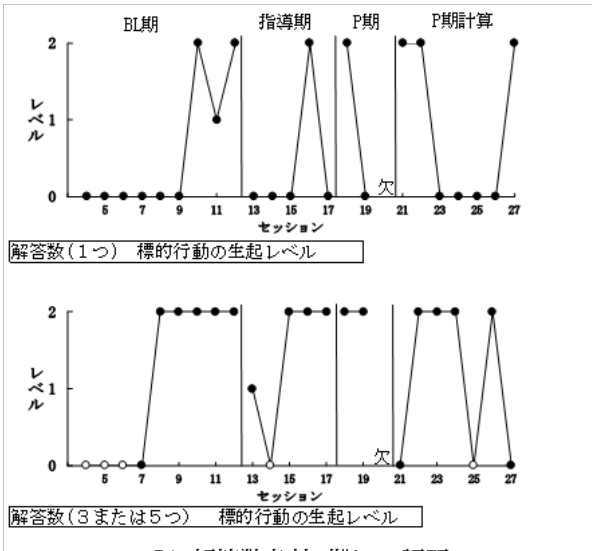


Fig.1 P1 解答数条件 難しい課題
標的行動の生起レベルは２：自発、１：プロンプトあり、０：生起無し
白抜き（〇）は難しい課題として提示したが難しい課題になっていない

【文献】井澤信三（2002）特殊教育学研究, 39, 11-20.
小笠原 恵（1999）特殊教育学研究, 37, 31-39.

（ARAYA Hideaki, MURANAKA Tomohiko）

就学移行期の自閉スペクトラム症児に対する ソーシャルスキル支援アプリ（teleSST）の効果評価

○ 石川菜津美[1] 石塚祐香[2] 山本淳一[3]
([1] 東京大学医学部附属病院 こころの発達診療部), ([2] 筑波大学 人間系), ([3] 慶應義塾大学文学部)
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症，就学移行支援，ソーシャルスキル

（目的）

幼児期から学齢期への就学移行期は，子どもの発達の転換点であり，生活スタイルが大きく変化するため適応の問題が生じやすい．中でも，自閉スペクトラム症（以下, ASD）がある児童は，対人的・環境的変化の影響を受けやすいため，新しい環境に馴染むまでに時間がかかることや，小学校生活に不安を感じることが多い（Nuske et al., 2019）．しかし，従来の就学移行支援では関係者間の連携や情報共有にとどまり，移行の主体である児童に小学校で必要とされるスキルを直接支援した研究はわずかである（石川ら, 2018）．近年の ICT 端末の普及状況を考慮すると，家庭で児童と保護者が気軽に活用できる就学移行支援プログラムの開発は重要な意味を持つ．そこで本研究では，就学移行期の ASD 児に対して，小学校生活で必要とされるスキルをタブレット端末で学習するアプリ「teleSST」を開発し，その効果を検証することを目的とする．

（方法）

参加児：6 歳の ASD 児 1 名（以下，A 児）が参加した．田中ビネー知能検査Ⅴの結果，知能指数は 102 だった．研究に先立って実施した行動観察と保護者からの聞き取りでは，A 児は他児が言い争い・パニックになっている場面が苦手で，泣きや状況の回避が見られた．また，興味関心があることを一方的に話すことが多かった．なお，A 児は次年度に公立小学校の通常学級に就学予定であった．

手続き：

①「teleSST」の概要

「teleSST」では，小学校で必要とされるスキル（例えば，発表するときの挙手行動，具合が悪くなった時の対処行動など）を 36 場面設定し，大人が各場面演じる模擬動画を作成した．各場面は，幼稚園教諭・小学校教諭数名の意見を参考に作成し，4 セット（1 セット 9 場面）に分類した．

② ベースライン・プローブ・フォローアップ（1ヶ月後）

(1) 会話評価：研究実施者 A 児に対面またはオンライン通話で各場面おける対応方法を質問した．評価は 4 セットのうち 3 セット（27 場面）で実施した．

(2) 模擬場面評価：

36 場面の中から 14 場面を抽出し，生徒役 1 人，先生役 1 人がプロトコルに沿って同様の場面を再現し，A 児の発言・行動を評価した．

③「teleSST」プログラム

本研究では「teleSST」をインストールした iPad®，実施状況を撮影していただく機材を保護者に貸与した．A 児と保護者は「teleSST」を 1 回 10 分，週 5 日実施した．「teleSST」の 1 場面は，(a)教示→(b)ビデオモデリング→(c)ロールプレイ→(d)フィードバックから構成されていて，9 場面実施すると 1 回分が終了する．

(a)教示：保護者は，マニュアルに沿ってアプリに提示される文章（例えば，『授業中に具合が悪くなったらどうする？』）を読み上げ，A 児の答えの正誤に関わらず「じゃあ例のビデオ見てみよう」と(b)ビデオモデリングを促す．視聴後，アプリのガイダンスにしたがって，親子で(b)と同様の場面を(c)ロールプレイで再現する．終わったら「カッコイイ言葉だね」等保護者が A 児に(d)フィードバックをする．

従属変数：(1) 会話評価における正答率：場面にそぐわない回答あるいは分からないと答えた場合には 0，場面に対して適切である場合には 1 とスコアし，正答率を算出した．(2) 模擬場面における行動評価：各場面で，場面にそぐわない行動・発言は 0，発言または行動のいずれかが適切である場合は 1，場面に対して発言・行動ともに適切である場合は 2 としてスコアを算出した．

倫理的配慮：

本研究は，慶應義塾大学研究倫理委員会の承認を得て（承認番号：1402601）実施した．

（結果と考察）

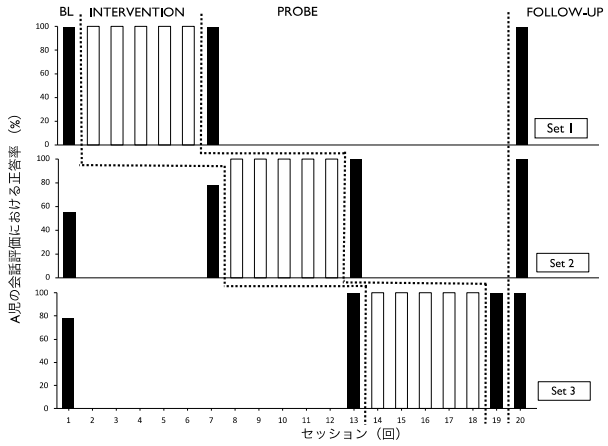


図1. A児の会話評価における正答率

A 児の会話評価における正答率を図 1 に示した．研究開始時は 56～100%だった正答率は，介入後のプローブ評価，1ヶ月後のフォローアップ評価で 100%だった．A 児の保護者からは「通所施設で他児や先生に，学校の挨拶の時は『〇〇っていうやり方もあるよ』と紹介していた」と報告があった．今後は，teleSST の参加者を増やすとともに，小学校入学後の経過を明らかにしていく．

（文献）

石川菜津美・石塚祐香・山本淳一（2018）．就学前の発達障害児に対する「授業参加」支援プログラムの開発と評価. 特殊教育学研究. *56*, 125-134.

Nuske, J., Hassrick, M., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., ... & Smith, T. (2019). Broken bridges -new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23, 306-325.

（付記）

本研究は，科学研究費助成事業基盤研究(B)「幼小連携のための包括的コンピュータ発達支援システムの構築と定量評価」（17H02719）の助成を受けて実施した．

(ISHIKAWA Natsumi, ISHIZUKA Yuka, YAMAMOTO Jun-ichi)

ASDに適用されたtDCS（transcranial direct current stimulation）の効果検討

石黒栄亀
（九州女子大学人間科学部）
KEY WORDS: ASD tDCS 非侵襲的脳刺激

（目的）

ASD は複雑な神経発達学的障害であり、世界的にも症例が増加していると報告されている。ASD の病理は神経学的、遺伝学的、生理学的に様々な見地から検討されているが、現時点ではその多様な症状から一つの結論を導き出すに至っていない。いずれの社会においても ASD への対応は家族や教育、医療上の負担が大きいため、従来から最も有効とされる ABA など行動的支援手法に代わる新たな方法が模索されている。中でも非侵襲的脳刺激手法は TMS（経頭蓋磁気刺激）と tDCS（経頭蓋直流電気刺激）が近年パーキンソン病やうつ病などで一定の効果を挙げ ASD 領域でも注目されている。本研究ではそのうち直近 5 年間に公刊された tDCS の文献に焦点を当て、ASD への適用の現状と効果および課題について検討した。

（方法）

National Center for Biotechnology Infomeation:NCBI が運営するオンラインデータベースである PubMed を使用した。検索語は‘Autism’‘tDCS’‘transcranial directcurrent stimulation’とした.検索期間は 2019 年から過去 5 年間のデータを対象とした。検索された文献からタイトルと Abstract に基づき、ASD 以外を対象としたもの、レビュー論文、英語以外で著述された文献を除外して検討した。

(結果)

2019 年 12 月時点で過去 5 年間の‘Autism’‘tDCS’‘transcranial directcurrent stimulation’を検索語としたところ、298 件の文献がヒットした。そこから文献タイトルと Abstract で本研究の目的に合致するものを選別した。結果 21 件を 1 次対象とした。さらに重複する文献およびレビュー論文を除外し、入手可能であった文献は検索時 7 件であった。したがって本研究はこの 7 件に基づいて検討した。該当した文献の公表期間は 2014―2018 年だった。内訳は 2014 年（1 件）、2015 年（2 件）、2017 年（1 件）、2018 年（3 件）だった。対象となった全被験者数は 84 名、男性 75 名(89.3%)、女性 9 名（10.7%）だった。選択された電極配置は anode 側が DLPFC4 件(57.1%)、rTPJ が 2 件(28.6%)、右腕 1 件(14.3%)であった。一方 cathode 側として選択された部位は DLPFC2 件(28.6%)、右肩 4 件(57.1%)、上眼窩部 1 件(14.3%)であった。電流強度は 1.0mA 3 件（43%）、1.5mA 3 件(43%)、2.0mA 1 件(14%)であった。1 回の刺激提示時間は 20 分 4 件（57.1%）、30 分 2 件(28.6%)、40 分 1 件(14.3%)だった。効果の評価は ABC,ATEC,CARS,CGAS などの行動評価と Spatial Span,n-back,などの WM 認知評価、EEG、瞳孔サイズなどの生理指標などが利用されていた。

今回検討した tDCS 研究のうち、中枢神経システムにおける電気生理学的見地から tDCS 効果検討を行っていた成果は 3 件であり、‘minicolumner pathology’から検討したものは 1 件、皮質抑制/興奮性不均衡（E/I imbalance）から検討したものは 2 件だった。検討した文献のうち、Wilson et al(2018)は 18 歳男子のシングルケースであった。また、D'Urso et al(2015)は対象者に 9 名の重度知的障害が包含されていた。

（考察）

tDCS の焦点部位は ASD の困難をソーシャルスキルか認知問題かで選択する部位が分かれたと考えられる。rTPJ を選択した 2 件は rTPJ とソーシャルスキルとの関連から考察していた。一方 DLPFC は認知機能への効果を期待して選択されていた。効果測定を行動指標とした研究では、被験者は日常プログラムを継続している場合が多かった。同様に左右の DLPFC を同時刺激した Steenburgh(2017)は項目の一部に tDCS 効果がなかったことから、臨床効果は tDCS そのものだけではない可能性があると指摘し、tDCS と通常プログラムの同時試行による相互作用があったのではないかと指摘した。このことは Wilson et al(2018)、Amatachaya et al(2014)のように行動尺度で tDCS 効果を測定した研究に共通しており、また対象被験者が何れかの発達が進む可能性が高い成人期前期である場合も多く、tDCS の効果が通常のプログラムの評価と分離不可能であることが弱点であった。一方生理行動両指標から検討した Amatachaya(2015)は、ASD の EEGα 活性（PAF:Peak α frequency）が有意に低いことから、anode DLPFC でシナプス結合の増加が促進されるとし、α 増加の結果が ATEC に反映されるとした。結果言語および感覚尺度に影響はなかったが、α 波増加と逆相関して健康と行動問題尺度低下に有意な効果が認められ、tDCS 評価には生理指標と行動尺度の両輪が必要であると考えられた。tDCS は rTMS より安価で、発達途上の子どもでも適用しやすく、発作のリスクがないなどの利得面がある一方で、効果の持続性にはばらつきがあること、刺激パッドの構造上、個人差がある脳の機能領域を広く刺激してしまう可能性があるため、適正な機能部位に電流が還流しているか不明なところ、日常プログラムとの平行導入により、その効果を分離して検討することに困難が伴うことが課題として挙げられる。個人差の大きい刺激部位の正確な選定と、被験者要件における自閉症状を出来るだけ多く均質にすることとアウトカム指標の選定が必要であると考えられる。

（文献）

・Wilson et al. Trans cranial direct current stimulation to the right temporoparietal junction for social functioning in Autism spectrum disorder, J ECT. 34 (1) 2018.
・Amatachaya.et al. The short-term effects of trans-cranial direct current stimulation on electroencephalography in children with autism : A randomized crossover controlled trial. Behavioural Neurology 2015.
・D'Urso.G.et al. Transcranial direct current stimulation for hyperactivity and noncompliance in autistic disorder. The World Journal of Biological Psychiatry, 16,361-366,2015.

(ISHIGURO Eiki)

成人期の自閉症スペクトラム障害者への電話による支援

一山幸子
（西日本短期大学社会福祉学科）
KEY WORDS: 成人期自閉症スペクトラム障害、電話による欲求不満の発散、福祉的支援の必要性

（目的）
成人の自閉症スペクトラム障害について何らかのサポートが必要であること、社会とのつながりを持ち、社会参加の機会を得ることが求められる。軽度知的障害を併せ持つ自閉症スペクトラム障害者Ａ氏は、現在一般就労をしているが以前利用していた施設に頻回に電話をして気になっていることや不満を相談している。彼は施設の年中行事に参加することを決めており、自分の日程や場所等の都合で参加できない状況になると繰り返し不満をぶつける。本研究では、７年間の電話の主な内容をまとめ、成人期自閉症スペクトラム障害者への福祉的支援の必要性について考察する。
（方法）
1.対象者　軽度知的障害がある自閉症スペクトラム障害、35 歳男性（Ａ氏）、会社員。養護学校高等部卒業後７か月間、知的障害者通所施設を利用、退所後会社員として勤務している。Ａ氏は施設退所後も頻繁に施設に電話をしたり施設行事に参加をして不満やこだわりを訴えている。
2.方法　X 年８月～X+７年 5 月の約７年間のＡ氏の電話やメール及び施設行事参加の際の会話内容について記録した。
3.倫理　本人及び関係施設長に本研究の発表について説明を行い同意を頂いた。個人が特定されないように配慮した。
(結果)
Ａ氏の７年間の施設への電話内容について表１に示す。

表１．Ａ氏の７年間の主な電話の内容

時期	主な電話内容
X 年 8 月～X 年 12 月	プロ野球選手の戦力外通告
X+1 年 1 月～X+2 年 11 月	祖父の入院と入所
X+2 年 6 月～X+7 年 5 月	友人の施設退所
X 年 8 月～X+7 年 5 月	療育キャンプの参加辞退
X 年 9 月～X+7 年 5 月	施設行事の日程と場所
X+1 年 2 月～X+7 年 5 月	買物の内容と出納帳

Ａ氏は自分が気になっていることを電話でしきりに話していた。主な電話の内容は、プロ野球選手の戦力外通告、祖父の病気、体調と入院、入所。養護学校の友人が入所施設で暴言・暴力を起こして退所に至ったこと、「彼のようになりたくなかったら過激な発言は止めなさい」と母親から注意を受けていると言う。小学生の頃から療育キャンプに参加をしていたが、養護学校高等部卒業後からは「キャンプの案内を二度としないでくれ」と言い、参加を辞退することになった。
「（職員）Ｂ先生のジャージ姿を見たい、X-10 年からずっと見ていないので」と繰り返す。性的な発言やメールが多々ある。福祉施設のバザーや夏祭り、運動会、音楽療法等のイベントに参加する際には、初対面の人に対して自分の気になっていることを唐突に話し出す。
以前所属していたＣ施設での行事では、開催日がいつなのか、場所はどこで開催されるのか、半年以上前から頻回に問合せをしようとする。例年土日に開催していた行事を平日に行う、また場所の変更があると「なぜ平日に開催するのか、参加者の身にもなってほしい」「遠いから時間に間に合わなくて困る。開催場所を変えないでもらいたい」等と施設に訴える。さらに参加申込は必要ないのだが「自分は予定が分からないから、まだ参加できるか分からない」と電話をする。
７年間言い続けていることは「Ｃ施設とインセンティブ契約だったので夏祭りのＴシャツをあげてくれ、カレンダーもあげてくれとか、運動会の組み分けのリストに自分の名前をあげてくれとか要求しているから、過激なことを言ってお母さんから怒られた。過激なことを言ったのは事実ですけど」「Ｂ先生のジャージ姿をまた見てみたい」という内容である。
「夏祭りが中止になって結局クラスターが出て、施設でも二次感染を鑑みた上で、もう来年かなっていう感じにもなるだろうし。コロナがあれの状況を見るとやむを得ないですかね。先生に会えるのも、100 パーセント高いですかね。来年かなって固まりつつあります。苦渋の決断ですけどね」「ジャージを買おうと思っています。ジャージをプレゼントしたい。決定ではありません。まだ買えるかどうか分からないですけど。消費税が 10 パーセントになるので、買物の事情があるので。出納帳が 15 冊になった」と話す。
一方、イベントの参加において、Ａ氏の担当者となった歩行障害があるボランティアの方に対して「僕がなおして来ます」と自らボランティアの方の道具を受け取って片付ける場面も見られた。また、午前と午後に開催されるイベントの参加では、自らお弁当を購入持参して準備していた。イベントの日時と場所を把握し、前日までにバス等交通経路を調べて現地まで行き、準備を整えている。
（考察）
Ａ氏は電話で話すことにより、こだわりや固執していることを話を聴いてもらいたい欲求が強く、ストレス発散となっているのではないか。施設行事の参加は、他者との交流、余暇活動の機会を求めている。青年期・成人期の異性への興味関心があり、女性のジャージのこだわりにつながっているのではないか。通話はいつも一方的な内容である。自分の思い通りにならないと欲求不満が募り暴言が出てしまう。自分自身で「こんなに攻撃的なことを言っていたら友人のように施設を退所となってしまう。そんなことを言うのは止めろとお母さんに怒られた」と反省する言葉も聞かれる。また「自分は思ったことを言わずにはいられないタイプなので」と自己理解している部分もある。音楽療法イベント（MLAP）の参加では、他者を気遣い手伝う言動も見られ、障害者の生涯学習支援の中で、他者と一緒に活動する機会が社会適応能力の向上やカタルシスに有効であると考えられた。年長自閉症、成人の自閉症に対する行政的な福祉対策の立ち遅れが依然としてあり、社会適応を可能にするリハビリテーションの場が必要である（村田, 2016）。
（文献）
村田豊久（2016）新訂 自閉症. 日本評論社.
福岡市手をつなぐ育成会（2019）MLAP 実践報告会－あらゆる人に生涯音楽プロジェクト－. 文部科学省実践研究事業.
（ICHIYAMA Sachiko）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（自閉症）P8-8

発達障害幼児の就学移行支援グループ指導の取り組みから

－グループに参加した保護者の就学移行期の支援に関する考察－

○井上剛*小泉浩一*田口悦津子*山口遼**大伴潔***橋本創一***
（*東京学芸大学附属特別支援学校，**東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科，***東京学芸大学）
KEYWORDS：発達障害・就学移行期・保護者支援

【はじめに】

東京学芸大学附属特別支援学校（以下，対象校）では，特殊教育から特別支援教育への移行に先駆け，２００４年から特別支援学校の地域におけるセンター的機能の一環として，地域の発達障害やその疑いのある年長児とその保護者の就学移行支援グループを実践し報告してきた。

発達障害やその疑いのある幼児の保護者は，その障害の気づきの困難さなどから障害受容と就学移行とを同時に体験していることが考えられる。本研究は就学移行支援グループに参加した保護者および幼児の支援情報から，保護者の就学を控えた１年間の認知（保護者の子どもの捉え方）の変容に注目し，その要因について検討を加え，就学移行期の保護者支援について考察することを目的とする。

【方法】

１．対象：

２０XX 年度のグループ参加保護者（７名）とその子ども（７名）を対象とした。

２．調査・実践手続き：

グループ実施時（９回）および郵送（１０月に１回）の合計１０回保護者アンケートを実施し，保護者会（９回）の保護者発言をレコーダーで記録した。また，グループ実施時の幼児の活動を VTR 録画し，各幼児の担当スタッフが各活動を評価項目に応じて評価し，特徴的な言動を記録した。

３．倫理的配慮：

グループ初回時に研究の趣旨を説明し，匿名性が保たれること，得られた情報が研究目的以外で使用されないこと，アンケートへの回答は自由意志であることの同意を得た。

４．質問項目：

最近の子どもの様子（困っていること・変化したこと・成長したこと），最近の保護者の情報ニーズに関して自由記述により回答を求めた。また，保護者が回答時に強く感じる順に各回答に順位をつけてもらった。

５．分析方法：

①保護者の認知の変容の分析：保護者アンケートの回答は KJ 法により分類し，さらに成長（ポジティブ），困った（ネガティブ），変化・判断困難（ニュートラル）な子どもの捉え方，および保護者の情報ニーズの項目で分類した。

②保護者と子どもの情報統合：各保護者とその子ども毎にグループ実施時における言動と①のアンケート分類結果を時系列順にまとめた。

③保護者と子どもの情報分析：さらに前半，中盤，幼児の活動にプレ学校体験が導入される後半の３期に分け，各時期のトピックとともに実態を「母親の様子」，「子どもの様子」に対比させた。その際，「母親の様子」は「子ども理解」，「就学への価値や願い」，「就学移行に関する情報」を抽出，一方「子どもの様子」は「行動変容のあるもの（成長や困った行動の生起含む）」，「困った行動の持続（行動変容なし）」，保護者発言やアンケート結果から推測される「保護者が価値を見出している行動」を抽出した。

④各事例の図式化：③の各観点により保護者および子どもの様子を文章化したものに，①の保護者の子どもの捉え方の結果を加え，簡略化した図（「保護者の子ども評価と子どもの行動評価図」）にまとめた。

⑤仮説の検証：以下の３つの仮説を立て検証した。

1. 保護者が日常生活において子どもの行動上の問題に負担を感じていると，子どもの捉え方はネガティブである。
2. 保護者が発達障害に関する理解を深め子育て観が変わると，子どもの捉え方はポジティブになる。
3. 就学時健康診断，学校公開参加は子どもの就学意欲を高め，行動の改善につながるため，保護者の子どもの捉え方をポジティブにする。

【結果と考察】

１．保護者の認知の変容

就学移行期を通じて，保護者の子どもの捉え方がネガティブからポジティブに移行する「ポジティブ移行タイプ」（４事例），ネガティブを維持する「ネガティブ維持タイプ」（２事例），ポジティブからネガティブに移行する「ネガティブ移行タイプ」（１事例）が示された。また，「ポジティブ移行タイプ」でポジティブな子どもの捉え方に移行する時期は１０～１１月であることが示された。

２．保護者の認知の変容の要因（図１）

「ネガティブ維持タイプ」：仮説の１について，保護者発言などから，保護者の子どもの捉え方には，日常生活において子どもの行動上の問題への対応にかかわる保護者の負担感が大きな要因になっていることが示された。支援者はこれらの保護者の心理的負担に寄り添う共感的なサポートと，ペアレントトレーニングや ABA に関する支援情報を提供することが必要と考える。

「ポジティブ移行タイプ」：仮説の２について，保護者の認知の変容が示されたが，一方で保護者の就学に対する価値観に合致した子どもの行動改善が，子どものポジティブな捉えに影響していることも示された。保護者の心理面をサポートする際には，保護者が就学に対して抱く価値を丁寧に把握する必要がある。仮説３について，就学時健康診断などへの参加は子どもが就学への期待感や学校への見通しをもつ機会となり，子どもの学習への意欲の高まりから，部分的な行動改善につながっていた。また，子どもの行動改善に保護者の就学への価値が合致すると，一部の保護者において子どもの捉え方がポジティブになる傾向が示された。就学に向け学校で行われる体験や参観，保育所・幼稚園で行われる取り組みは，子どもへの影響を十分に考慮した内容を用意する必要がある。

「ネガティブ移行タイプ」：先行研究にはなく仮説にない事例であった。保護者発言からは，保護者が発達障害の疑い，漠然とした不安，子どもの課題への気づき，自身の子育ての捉え直しなど，就学移行期の１年間に多くの心理的葛藤を経験していたことが推察された。保護者に子どもの課題を認識してもらう過程においては，特に心理的不安に対応した丁寧な情報提供と共感的なサポートが必要と考える。

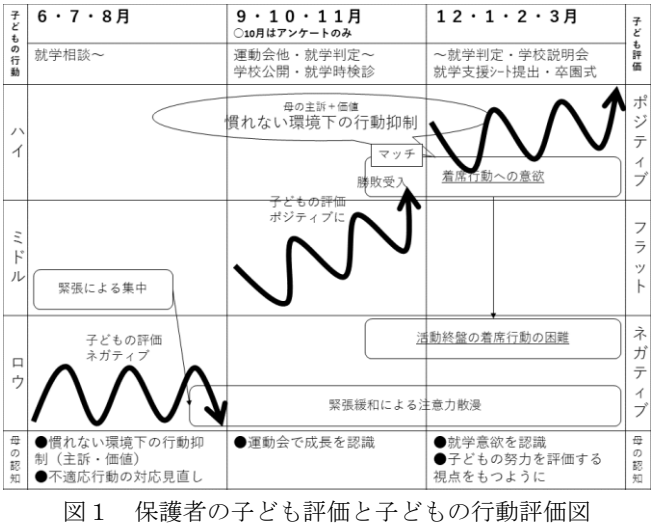


図１　保護者の子ども評価と子どもの行動評価図
「ポジティブ移行タイプ」の例

（INOUE Gou， KOIZUMI Kouichi， TAGUCHI Etsuko， YAMAGUCHI Ryou， OTOMO Kiyoshi， HASHIMOTO Souichi）

特別支援学校のチーム・ティーチングにおける現状と教員の意識に関する調査研究

○井上里佳　　井澤信三
（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS: チーム・ティーチング　特別支援学校　意識調査

【問題と目的】

特別支援学校のチーム・ティーチング（以下、T.T.）は、複数担任で学級経営全般に関わる、子どもの支援に必要不可欠な、指導の工夫である。障害のある児童生徒を対象としている特別支援学校であるからこそ、一人ひとりの児童生徒に応じた指導を充実させるために、より効果的な T.T.の在り方が課題となる（福山，2018）。

T.T.に関する論考では、T.T.を行う際には、複雑な要因から教員間に困難が生じることがあり、指導の一貫性を崩すなどの課題が指摘されている一方で、T.T.の長所として、教員同士が指導力を高め合えたり、子どもの理解を深められたりすることを挙げ、T.T.を行うことにより、教員間や、子どもと教員の人間関係が良好なものへと進んでいく（長谷川，2008；福山，2018）とも言われている。

そこで、本研究は、現在の特別支援学校の T.T.における現状と教員が T.T.の意義や効果的な T.T.の在り方についてどのように意識しているのかを調査することを目的とする。

【方法】

（１）調査対象：Y 特別支援学校小学部全職員 42 名に質問紙を配布し、28 名分から回答を得た。（回収率 67%）

（２）倫理的配慮：研究の趣旨やデータの取り扱い等について紙面による説明したうえで、回答により同意を得たものとした。

（３）手続き：郵送による質問紙調査を行った。質問項目は、「よく実施している T.T.の指導形態」「学級担任間でする話し合い内容」「T.T.の良い点と難しい点」「T.T.全般に対する意識」「T.T.の話し合いに対する意識」とし、多肢選択法における複数回答法や自由回答法により回答を求めた。

（４）調査期間：20xx 年 12 月 18 日に発送し、20xx 年１月４日に回収した。

（５）評価・分析方法：自由記述を含む複数回答を集計した。また、その平均値と標準偏差を算出した。自由回答については回答文から同じ意味内容の語句などを抽出して分類し、コードを付与し、テキストデータ化して整理した。

【結果】

（１）基本情報：「特別支援学校勤務年数」は平均 11.8 年（２～25 年）、「Y 特別支援学校勤務年数」は平均 6.0 年（１～16 年）であった。「同小学部勤務年数」は平均 4.3 年で１年目と４年目が多く、「学級児童数」は１学級平均 4.4 人（２～７人）、「学級の教員数」は１学級平均 2.3 人（１～３人）であった。児童４名を２名の教員で受け持つ学級が 18 学級中７学級と最多であった。

（２）T.T.の指導形態：Y 特別支援学校小学部では回答者全員が T.T.による支援をしていた。「T１が全体を見て進行と支援を行い、T２は客観的に児童の活動の様子を把握して支援を行う一般型（辻，2008）」が最多で、次いで「グループに分かれ T１と T２がそれぞれの支援にあたり、児童の習得度に合わせ、学習の定着を図った支援ができるグループ型（辻，2008）」であった。

（３）児童登校前・下校後に、担任が行う話し合い内容：「児童の様子の確認と情報交換」の選択回答者が、児童登校前では 27 名（96%）、下校後では 25 名（89%）で最多だった。次いで、児童登校前では、「教員の役割分担と情報交換」、児童下校後では、「児童の課題への対応策」であった。

（４）自由記述による「T.T.の良い点」：一番多かった意見に「個々の実態に応じたきめ細やかで効果的な支援ができる」（11 件）というコードが付けられ、次いで「チームで明確な目標と手立ての設定ができる」（９件）というコードが付けられた。

（５）自由記述による「T.T.の難しい点」：一番多かった意見に「教員間の情報の共通理解」（８件）、次いで「教員の見解や指導方法、評価の観点の違い」（６件）というコードが付けられた。

（６）T.T.全般についてどう感じるか：有意義だと回答した者は 18 名（64%）、改善の余地があると回答した者は９名（32%）であった。

（７）T.T.はどう在れば良いと思うか：「子どもの実態に即し、方針変更の際には、話し合うなどの連携を取ることができる」が 19 名（68%）と最多で、次いで「同じ目的のために同じ方向を向き、一貫した方向性のもとに活動を行うことができる」「教員がお互い助け合い、それぞれの弱点を補うことができる」が 16 名（57%）であった。

（８）望ましい T.T.の在り方：「多面的な視点で子どもの理解を深められる」が 22 名（79%）と最多で、次いで「子どもに即した対応ができる」が 21 名（75%）、そして「教員が互いの発想を刺激とし、チーム力を高められる」が 20 名（71%）と続いた。

（９）T.T.の話し合いはどう在れば良いと思うか：あらかじめ設定された話し合いと担任教員間で主体的に行われる話し合いの両方において、最多が「児童の実態把握や共通理解を図ることができる」18 名（64%）、次いで「補って欲しい時に、チーム内の協力を得ることができる人間関係がある」14 名（50%）であった。

（10）望ましい T.T.の話し合いの在り方：設定された話し合いでは、最多が「ゴールが明確に見出せる」22 名（79%）、次いで「意見を大切にする雰囲気がある」19 名（68%）。担任教員間で主体的に行われる話し合いでは、最多が「意見を大切にする雰囲気がある」24 名（86%）、次いで「ゴールが明確に見出せる」15 名（54%）であった。

【考察】

特別支援学校では T.T.が行われ、主となる教員が集団を進行・支援する指導形態が多く取られている。教員は、T.T.の長所を、複数の視点から、効果的な支援や目標・手立ての設定ができることとする一方で、教員間での共通理解が難しいと意識している。以上の調査結果は先行研究を支持するものである。今回の調査では、特別支援学校の T.T.において、教員が、多面的な子ども理解を目指した教員間の連携を望むことと、その話し合い場面で、子どもの実態把握と教員間の共通理解のために、意見が尊重される雰囲気と、明確なゴールを見出せることを望むという意識があることが示された。　　(INOUE Rika，ISAWA Shinzo)

おままごと遊びへの人形の導入による ASD 児の発話行動の促進

確立操作の観点からの分析

○宇留野 哲　青木 康彦　野呂 文行

（国際医療福祉大学病院）（筑波大学人間総合科学研究科）（筑波大学人間系）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症児　発話行動　確立操作

【目的】

自閉スペクトラム症（以下、ASD）児は言葉の遅れやコミュニケーションに困難さを示すことが報告されている。言葉の発達については、定型発達児を対象に人形遊びを行った結果、表出語彙の獲得を促すことが示唆された(小山,1999)。また、人形遊びを行うことで幼児の遊びの変化がエピソード的に報告されている(宮井・安永・高野・広野・伊藤・藤野, 2011)。以上の報告から定型発達児の言葉の獲得において人形を用いる遊びの有用性が示唆されている。しかし、人形遊びを用いた場面において、ASD 児の発話行動に関して検討した報告はほとんどみられない。そこで本研究では ASD 児に対して人形遊びを用いた際の発話行動の変化について検討した。

【方法】

対象：ASD 男児 1 名を対象とした。研究開始時の生活年齢は 6 歳 0 ヶ月だった。新版 K 式発達検査 2001(6 歳 0 ヶ月時)では言語-社会の発達年齢は 2 歳 7 ヶ月だった。**手続き**：実施者が対象児におままごとセットを提示し、おままごと遊びを実施した。BL 期ではおままごとセットのみ提示し、おままごとを実施した。介入期では対象児におままごとセットと人形を提示して実施者が人形を操作しておままごとを実施した。共通の手続きとして実施者は対象児の行動に対してのナレーションと対象児の発話に対して随伴模倣を行った。**研究デザイン**：ABAB デザインで実施した。**従属変数**：おままごと従事時間(秒)と対象児始発の発話数(回)を従属変数とした。対象児始発の発話の定義として、対象児もしくは実施者の発話後 5 秒以上経過してからの対象児の発話として、それを計測した。**倫理的配慮**：実施において、日本特殊教育学会の倫理綱領を遵守し、保護者に実施と結果の公表について同意を得た。

【結果】

Fig. 1 に対象児始発の発話回数とおままごと従事時間を示した。BL 期の対象児始発の発話数(以下、発話数)は 3 回でおままごと従事時間(以下、従事時間)は 61 秒だった。介入期の平均発話数は 9.6 回だった。平均従事時間は 301 秒だった。2 回目の BL 期では平均発話数は 0.7 回だった。平均従事時間は 105 秒だった。2 回目の介入期では平均発話数は 8.3 回だった。平均従事時間は 285 秒だった。

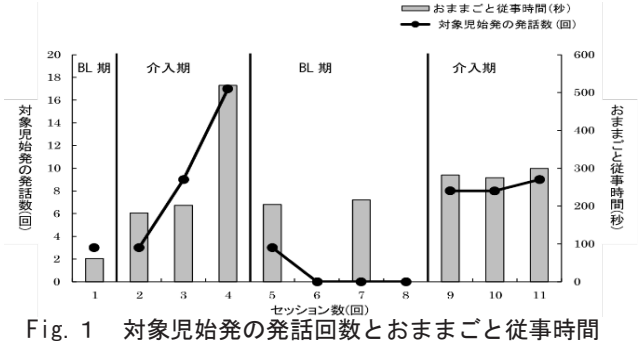


Fig. 1　対象児始発の発話回数とおままごと従事時間

【考察】

本研究では ASD 児 1 名に人形を用いておままごとを実施し、人形がある場合で発話数が多く確認された。宮井ら(2011)は幼児において人形が強化価をもつことを報告した。本児でも過去の学習から人形が強化価をもっていたことが考えられる。武藤・多田(2001)は確立操作の機能には①ある事象の強化効果を変化させる機能(reinforcer establishing effects)と②そういった事象と関係する行動の生起頻度を変化させる機能(evocative effects)があると述べている。本研究では[実施者(おままごとセット)→対象児始発の発話→実施者の言葉かけ]の三項随伴性が働いていた。人形の有無で発話数の生起頻度の変化がみられたことから本研究では人形が発話の生起頻度を変化させる確立操作として機能したことが示唆された。

(文献)

宮井静香・安永啓司・高野裕美・広野みゆき・伊藤良子・藤野博(2011)幼児期の人間関係発達を促す遊びに関する実践研究-人形を用いた遊びに注目して-. 東京学芸大学紀要, 62(2), 297-304.

武藤崇・多田昌代(2001)確立操作の概念とその有用性-より包括的な支援を可能にする分析枠の再検討-. 特殊教育学研究. 39(1), 25-30.

小山正(1999)日常生活における子どもの人形を用いた象徴遊びにみる認知発達とボキャブラリー・スパートに関する研究. 音声言語医学, 40, 193-208.

(URUNO Satoshi, AOKI Yasuhiko, NORO Fumiyuki)

自閉スペクトラム症(ASD)児のストレスを低減するために

日本版・感覚プロファイル(SP)による評価と限局反復行動(RRBs)の生起頻度における変化

大石幸二

（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症，ストレス，日本版・感覚プロファイル(SP)，限局反復行動(RRBs)

1．目的

大石（2019a）は，ASD 児の唾液コルチゾール濃度の日内変動が大きく，定型発達児と比べて起床後に顕著であることを報告した。そして，このことが ASD 児の感覚処理の特異性(過敏や鈍麻)やストレスに関連すると考察した。そして，ストレスを低減するために社会関係や対人相互作用などの社会関係資本が効果的だとした(2019b)。しかし，この仮説と手法を検証した実証研究は存在しない。そこで本研究では，①対人相互作用を促進する逆模倣が限局反復行動を減弱するか，②このことにより，起床後の唾液コルチゾール濃度が低下するか，③さらに，感覚処理の特異性（感覚過敏や自己刺激等）に影響があるか，を検証する。

2．方法

1）参加者：１名の児童（公立小学校２年生・通常学級在籍）とした。７歳４か月時の WISC-IVの FSIQ は 126, WMI が 97 に個人内差が見られた。社会スキルの乏しさ，姿勢保持や力の加減に発達支援ニーズを有していた。

2）倫理的配慮：研究に先立ち，所属機関のライフサイエンスに関する専門委員会の審査を受審し，事前に承認を得た（承認番号：LS17022N；期間：2018～2019 年度）。

3）期間：201x 年 12 月～201x+2 年１月に行動観察（計６回）と事前事後評価（コルチゾールと SP）を行った。

4）手続き：①の行動観察を 201x 年 12 月～201x+1 年９月に６回行った。201x 年 12 月をベースラインとした。②の唾液コルチゾール濃度の評価を 201x 年 12 月と 201x+1 年６月に行った。③の感覚処理の特異性の評価を 201x 年 12 月と 201x+2 年１月に行った（**図１参照**）。

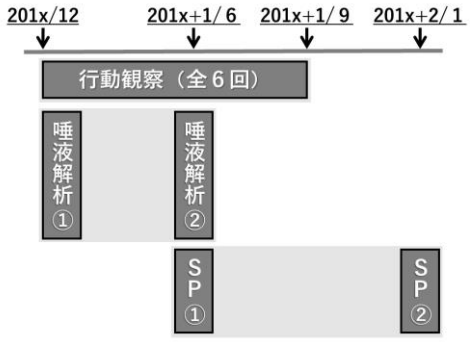


図１　研究スケジュール

3．結果

行動観察の結果を，図２に示した。

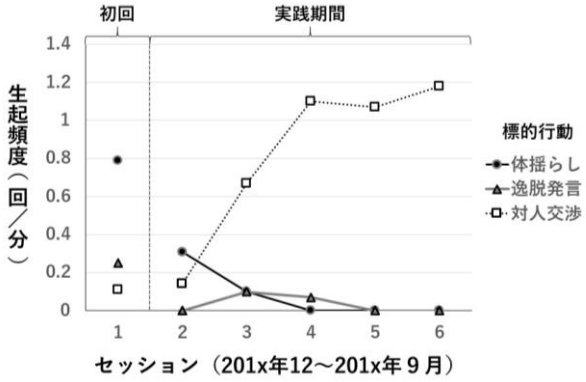


図２　行動観察の結果

介入（逆模倣）により，体揺らしと逸脱発言は 201x 年９月までにほぼ消失し，対人交渉が 10 倍以上に増加した。

また，図３に唾液コルチゾール濃度の変動を示した。

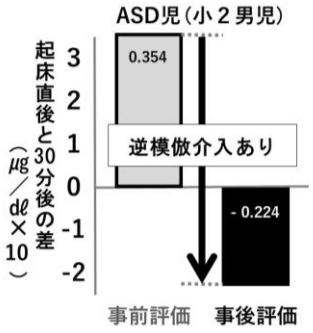


図３　唾液コルチゾール濃度

事前評価は 201x 年 12 月の測定値であり，事後評価は 201x+1 年６月の測定値である。６か月間で起床後のコルチゾール濃度の低下が見られた（＝上昇が下降に転じた）。ただし測定時点がそれぞれ１回であるため，誤差を含むことに注意を要する。

感覚処理の特異性を評価するために行った日本版・感覚プロファイル(SP)の結果は，第１回において「低登録」が 23/75 であり，「感覚探求」が 47/130 であった。また，第２回において「低登録」が＋１であり，「感覚探求」が±０であった。よって，SP には変化が見られなかった。

4．考察

対人相互作用を促進する介入（逆模倣）により，限局反復行動の減弱を認めた。また，この間に行われた唾液コルチゾール濃度は低下した。社会関係資本の効果は，肯定的な側面を持つが，日本版・感覚プロファイル(SP)の結果に反映するほど強力でなかった。①介入期間，②介入の標的の拡がり，③事例の特異性を考慮して知見の蓄積を要する。

（OISHI Kouji）

「文読み」の流暢性と理解を促進するオンライン就学移行学習支援：ICT 活用のエビデンス

〇大森由紀乃　・　山本淳一
（慶應義塾大学・社会学研究科）（慶應義塾大学・文学部）

KEY WORDS: 文読み　就学移行　学習支援

【目的】

読みは、アカデミックスキルの中でも中核的な行動（behavior cusps）のひとつである。幼児期において読むことができないと、国語のみならず多くの教科での学業達成に困難を示すことが予測される。読みは、「正確性」と「流暢性」からなっている。ただし、「正確」に読めるが、拾い読みにとどまり、「流暢」に読むことができない子どもも多い（大西他, 2017）。しかし、読みの流暢性の習得は読み理解を促進するため重要である（Solari et al.,2017）。中川他（2013）は複数の長文の読みに関して、文を構成する文節をひとつずつ提示する「文節単位読み学習」で読みの流暢性を促進した。

上記を踏まえ本研究では、文節単位読みのプログラムを iPad に組み込みこんだ ICT 教材を作成して大学と家庭をつなぎ、オンライン学習支援プログラムの効果を分析した。

本研究は慶應義塾大学文学部研究倫理委員会の承認を得て、保護者に手続きについて書面と口頭で研究の説明を行ったのち同意書に同意を得てから実施した。

【方法】

（１）研究参加児：就学前の幼児 A 児、B 児が参加した。参加児は皆自閉スペクトラム症児であり、暦年齢は A 児 B 児共に 6 歳だった。発達指数は A 児 88、B 児 102 であった。研究開始前、文読みは両児とも拾い読みを行っていた。

（２）教材：ひらがな、カタカナからなる 100 文字から 150 文字の物語文（11 刺激）を独自に作成した。A 児、B 児については、「Set1」（4 刺激）「Set2」（4 刺激）「Set3」（3 刺激）の３つで構成した。

（３）機器とプログラム：以下のプログラムを iPad に組み込みこんだ。オンライン支援として、Zoom で刺激提示、および子どもの音声と表情の画像を収集し、データとした。後述の「アセスメント」では、画面上に長文（平均 3 文）を提示し、読むように求めた。標準的な条件設定が必要なので実験者が実施した。後述の「文節単位読み学習支援」は、保護者が実験者から教示を受け、実施した。画面上に文節が現れ、子どもが読み終わったところで保護者がタップすることで、次の文節が現れた。

（４）手続き（A 児、B 児）：学習支援とアセスメントを全てオンラインで実施した。①事前アセスメント（オンラインで実験者が実施）：Set1～3 の刺激 11 個をひとつずつ提示し、読みを求めた。2 文完了後、子どもの好きな動画で強化した。②学習支援(1 週間）（家庭で保護者が実施）：文節単位読み訓練を、1 日 3、4 刺激を用い、家庭で週 5 回程度実施した。③事後アセスメント（１週間後、オンラインで実験者が実施）：事前アセスメントと同じ手続きで実施した。

（５）従属変数：①読みの流暢性（1 秒あたりに読めた文字数）：各刺激の文字数/参加児が各刺激を読むのに要した時間（秒）を流暢性の指標とした。参加児が刺激を読むのに要した時間は、実験者がアセスメント時の映像を見て読みの開始～終了までの秒数をタイマーで計測した。

②正確性（正反応率）：(参加児が正しく読めた文節数/全体の文節数)×100(%)を正確性の指標とした。

【結果】

①読みの流暢性（1 秒あたりに読めた文字数）・②正確性（正反応率）：2 名ともに、訓練を経て読みの正確性は維持したまま 1 秒あたりに多くの文字が読めるようになった。

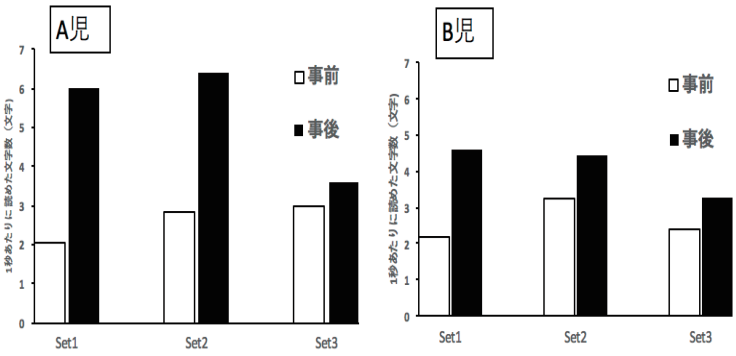


図 1．訓練前後で参加児が 1 秒あたりに読めた文字数

表 1
各刺激 Set において、訓練前後の参加児の正反応率

	Set 1		Set2		Set3(非訓練)	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
A児	91%	97%	84%	98%	85%	92%
B児	92%	96%	91%	96%	88%	93%

【考察】

A 児、B 児とも、家庭で保護者が行う学習支援によって読みが流暢になった。学習支援を受けていない長文読みについても流暢な読みがなされるようになった。これらの結果は、読み流暢性向上のためのオンライン学習支援の効果を示している。その他家庭で、好きな絵本読みが増えたと保護者から報告を得ており日常生活場面での般化の可能性を得た。

【文献】

中川 浩子・大森 幹真・菅佐原 洋・山本淳一.(2013). 知的障害を伴う自閉症のある生徒における文節単位読み訓練の効果. *特殊教育学研究*, *51*(3), 269-278.

大西 博美・宇野 彰・春原 則子 (2017). 発達性読み書き障害児の音読の正確性と流暢性における独立性. *音声言語医学*, *58*(3), 246-252.

Solari, E. J., Grimm, R., McIntyre, N. S., Swain-Lerro, L., Zajic, M., & Mundy, P. C. (2017). The relation between text reading fluency and reading comprehension for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *41*, 8-19.

【付記】本研究は、科学研究費補助金基盤研究(B)「幼小連携のための包括的コンピュータ発達支援システムの構築と定量評価」（研究代表者：山本淳一）の補助を受けた。(Omori Yukino, YAMAMOTO Junichi)

前庭感覚の情報処理に課題のある 自閉スペクトラム症児に対する支援

―感覚統合理論を用いたアプローチ―

尾川周平
（埼玉県立毛呂山特別支援学校：筑波大学大学院人間総合科学学術院）

KEY WORSD: 感覚統合　前庭感覚　自閉スペクトラム症

Ⅰ．問題と目的

近年、自閉スペクトラム症（以下、ASD）児の有する感覚の特異性が注目されるようになってきている。感覚の特異性を有する ASD 児に対する支援の 1 つとして、感覚統合理論を用いたアプローチが挙げられる。感覚統合理論を用いて、ASD 児への支援を行った結果、課題であった攻撃行動の減少が見られるなど（冨樫・位頭, 1994）、ASD 児に対する感覚統合理論の有効性が示唆されている。

本研究は、知的障害を伴う ASD 児に対して感覚統合理論を活用した指導を行い、その効果を検証することを目的とした。

Ⅱ．方法

1．対象児の概要

県立特別支援学校の小学部 4 年生に在籍する女児 1 名（以下、A 児）を対象とした。本研究開始時の A 児の生活年齢は 9 歳 6 か月であり、知的能力障害および ASD を有していた。

X 年 4 月の段階で、認知面においては、太田ステージでⅠ-2 であり、基本的な要求手段はクレーン現象であった。言語面では、喃語が出ているが、他者を志向した発声はあまり見られなかった。運動面では、歩行の不安定さが若干見られ、靴に足底板を用いていた。

2．支援期間

期間は X 年 4 月～X＋1 年 3 月の 12 か月であった。

3．アセスメント

バラニ―法[1]を参考にしたアセスメントにおいて、A 児の回転後眼振を測定した結果、眼振は見られなかった。

日常生活におけるアセスメントでは、椅座位において猫背になっていたり、休み時間に床に寝転がったりする様子が頻繁に見られた。これらの様子から、重力を適切に情報処理できず、筋緊張が低いため、重力方向に対する姿勢保持が困難であることが示唆された。また、立位の状態から自発的に回転する様子が、日中の間に複数回見られた。この行動は、脳に前庭感覚が不足しており、それを補償するために行う前庭感覚の探求行動であることが示唆された。

上記を総合すると、A 児は前庭感覚の情報処理に課題があることが示唆された。

4．支援方法

A 児が受け入れられる範囲で前庭感覚を感じることができる機会を設けた。具体的には、A 児が肘付きの回転椅子に座って回転する活動（川上, 2015）と、トランポリンの上にバランスボールを置き、その上に対象児が乗って上下運動する「バルンポリン」の活動（植竹, 2016）に取り組んだ。

活動頻度と活動時間については、肘付きの回転椅子は原則として毎日[2]実施した。1 回につき 1 分から 5 分程度行った。また、「バルンポリン」は、年間を通して 15 回程実施した。1 回につき 2 分から 5 分程度実施した。

5．倫理的配慮

保護者に研究内容の説明を行い、同意を得た。また、研究終了後、本研究の発表について保護者に説明し、同意を得た。

Ⅲ．結果および考察

バラニ―法を参考にして、A 児の回転後眼振を測定した結果、眼振は見られなかった。A 児と年齢の近い小学 3 年生の定型発達児 39 名における回転後眼振の平均秒数は 25.49 秒（標準偏差＝9.52 秒）であることを踏まえると（坂本・森田, 1979）、A 児の前庭感覚の情報処理に課題が残されていることが示唆された。

日常生活の中で、姿勢・運動面、意欲面において特に大きな変化が見られた。

姿勢・運動面においては、以前より背筋を伸ばして座れる機会が増え、学校で横たわることがほとんどなくなった。また、以前はほとんどできなかった長座位やあぐら座位を一定時間、保持できるようになった。さらに時折ではあるが、以前はできなかった両足跳びを自発的に行うようになった。これらの背景として、平衡感覚の情報処理能力が向上したことにより、抗重力姿勢をとる力が高まり、姿勢・運動の幅が広がってきたことが推察される。

意欲面においては、以前は休み時間に教室の床に横たわるなど、積極的に活動に取り組む様子はあまり見られなかった。しかし、特定の活動に意欲的に取り組む様子が見られるようになった。以前は行っていなかったが、休み時間になると自発的にクレヨンと紙を机から出して、積極的に絵を描くようになった。教員が終わりを告げても、もっと描こうとする様子が見られ、意欲的に特定の活動に取り組むようになった。この背景として、A 児の平衡感覚の情報処理に改善が見られたことにより、認知面が向上して興味関心の幅が広がり、特定の活動への意欲が高まったことが推察される。

Ⅳ．今後の課題

本研究においては、知的障害を伴う ASD 児に対して感覚統合理論を用いた支援を行うことにより、特に姿勢・運動面、意欲面における発達が見られた。これらのことは、前庭感覚を含めた感覚情報処理に課題を有する傾向のある ASD 児に対し、感覚統合理論の有用性とその根拠を示唆するものである。

しかし、A 児の日常生活においては一定の改善が見られたものの、バラニ―法による回転後眼振は確認できなかった。A 児の前庭感覚の情報処理に課題が残されていることが示唆されるため、今後も前庭感覚を活用する活動に取り組むことにより、A 児の発達が期待される。

註

1) バラニ―法は、対象者に 20 秒で 10 回転の速度で回転を与えることで、反射的に起こる眼振を観察する検査である（菅原, 1984）。

2) 運動会や文化祭などの行事の日や、平常授業の日であっても活動時間を捻出できない日は実施していない。

文献

川上康則（2015）学校・家庭で楽しくできる 発達の気になる子の感覚統合あそび. ナツメ社.

坂本龍生・森田安徳（1979）回転性眼振検査による精神遅滞児の前庭機能に関する一考察. 特殊教育学研究, 17(1), 25-34.

菅原康之（1984）前庭機能の発達とその障害. 情緒障害教育研究紀要, 3, 51-54.

冨樫敏彦・位頭義仁（1994）「自閉症児の攻撃的行動―感覚統合指導による事例の報告―」特殊教育学研究, 31(5), 77-82.

植竹安彦（2016）「なぜ」「どうして」から始まる感覚の理解と支援. 実践障害児教育, 518, 学研プラス.

(OGAWA　Shuhei)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（自閉症）P8-14

「とけあう」体験がもたらす母親の体験認知過程の変容

―自閉スペクトラム症幼児を育てる母親の気づきに関する事例研究―

〇金谷裕香　　大石幸二
（立教大学大学院現代心理学研究科）　（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS:　自閉スペクトラム症幼児　身体接触　共有体験

【問題・目的】

母親は子どもとの身体接触により子どもの身体との間に徐々に安定した関係性を成立させる(根ケ山・山口，2005)。また信頼や愛情といった感情が育まれる(山口，2014)。しかし，独特な対人関係パターンや触覚過敏などをもつ自閉スペクトラム症（ASD）幼児とその母親の間には，身体接触を介した感情共有経験が少ない(柿沼，2014)。

今野(2005)は，心地よい身体の共有体験により両者の間に安心・安全の感覚や信頼関係を生み，両者の関係性構築につなげるため『とけあい動作法(以下，とけあい)』を開発した。とけあいには，援助者自身にも対象者の温かさに触れることで安心し，自分自身への気づきをも深めるという効果が期待できる(今野，2013)。そこで本研究では，母親が対象児 A にとけあいを行うことで，安心感や信頼感を育みながら子どもの存在に気づき，これを捉え直す機会となるかを検討する。

なお本研究は，所属機関の倫理申請承認（19-72）後に，参加者の同意を得て行われた。

【事例の概要】

(1) 対象児 A（4 歳 11 ヶ月,男児）：1 歳 9 ヶ月時に医療機関にて「自閉傾向および言語発達遅滞」と診断され，現在はある児童発達支援事業所(以下，園)に通っている。人に対する関心や反応が乏しく，聞こえないようなそぶりをすることが今も多く見られる。しかし，遊びの中で助けが必要な際は関わりを求める様子が見られる。感触あそびや靴下・上履きが苦手なことから触覚への過敏さが見られ，新奇場面に慣れるまで時間がかかる。最近では，人の発した音を模倣し覚えることや母親の注意を向けるために単語を連呼するなど，A の人との関わり方に変化の兆しが見られる。

(2) A の母親：日本語版 GHQ 精神健康調査票の得点は 1 点と低く，神経症傾向は見られなかった。相談の記録や資料をきちんとファイリングしており，発達や障害に関する知識が相対的に豊富である。A の特性理解に関して，特に発達的観点から何がどのくらいできているかを話すことが多く，その理解に基づいて関わり方を工夫している。A にとって，自分は何も言わなくても分かってくれるような存在であり，そうなりたいと考えている。園では仕事をテキパキとこなし，明るく振る舞っている。一方で，帰宅後に疲れてぼーっとしてしまうことがあるという。周囲の状況を読み取る力に長けている一方で，自分自身の感覚や感情に目を向けることが得意でない様子である。

(3) 母子関係：A は，けがをした際や何か思い通りにならないことがあると，気持ちを落ち着けるために園のスタッフではなく母親のもとに行く。母親は文脈を読み取り A の気持ちを汲むことに努め，身体接触を交えながら関わる。また，遊び場面では母親が A のしたいことを推測して手を貸す，あるいは A が手を貸して欲しそうにアピールするといった場面も見られる。

(4) 園のスタッフより：母親はスタッフや他児の母親らに常に気を配っている。自分が A を何とかしなければという焦燥感が強く，他児との比較や情報・知識の収集をし，A に苦手なことや新しいことをさせようと試みる。そのため，焦らず A との時間を思い切り楽しみながら言葉では表現されない A の気持ちに寄り添ってほしいと願っている。

【アプローチ】

とけあいでは，援助者の掌を対象者の身体に心地よく当て「ピター」と言いながら 4-5 秒ほどの時間をかけてゆっくりと押す。そして，掌を対象者の身体に密着したまま「フワ―」と言いながら 5-6 秒ほどかけてゆっくりと力を緩める。この流れを数回繰り返す。この標準的な流れを踏まえて実施した。

本研究では，第一に A も同席し，研究実施者と母親でとけあいを行う。これには，①母親自身がリラックスする，②A が母親の体験姿をモデルとし，自ら参入してくることを待つといった目的がある。第二に A が参入する姿勢を見せた場合，研究実施者が母親と A に同時的なとけあいを行う。これにより A が母親と一緒に安心して体験することができる。以上の二段階を踏んだ上で母親が A にとけあいを行い，1 セッションを 20 分程度とし，5-6 セッション行う。

【効果評価】

(1) 母親の認知：介入前・後、介入終了から 1 ヶ月後の 3 回の面接で、①とけあい中に感じたこと，②子どもやその関係性について感じていること，以上の 2 点について自由な回答を求める。

(2) 母子の行動：とけあいの様子を撮影し，数名の研究協力者とともにチェックリストによる評定を行う。観察の観点は，①母親の子どもに対する声かけの数や，②両者の表情や視線，③両者の姿勢や態度である。また，研究実施者や園のスタッフが園での母子関わり場面を参与観察する中で印象的だと感じた母子の行動についても評価の対象とする。

【仮説】

とけあいの実施により，合理的な母親が子どもと触れあうことで安心感や愛情をゆっくり感じとるようになると予想される。そして，自分の感覚にも気づき，それを子どもにフィードバックするようになるであろう。表情や身体の緊張がほぐれた母子の関わりは日常場面にまで及ぶと考えられる。

(KANATANI Yuka & OISHI Kouji

状況理解と対処の仕方に課題のある生徒への自立活動の指導

知的障害のある生徒に対する思考の焦点化を意図した「４コマ漫画」活用による指導効果の検討

○川上佳奈　　仲矢明孝

（岡山大学教育学部附属特別支援学校）　（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS：自立活動、自閉症スペクトラム障害、状況理解

【目的】

自分の思いが通らないときや状況が予想と異なるとき、他者の言動が気に入らないとき等に、暴力的な行動が頻回に見られる生徒に対し、自立活動の指導を行った。本生徒の行動の主な要因と考えられた状況理解や対処の仕方に関する指導を行い、その結果を整理・分析することにより、知的障害を伴う自閉症スペクトラム障害の生徒に対する指導の在り方について検討する。

【方法】

１．対象生徒

知的障害特別支援学校に在籍する自閉症スペクトラム障害の中学部２年生徒Ａを対象とする。田中ビネー知能検査の結果（X 年 3 月実施）、IQ70 であった。対象生徒の保護者には、研究の目的や方法等を説明し、研究参加への同意を得た。

２．指導期間・指導形態

指導期間は、X＋1 年 5～10 月（8 月を除く）であり、週 2 回（1 回約 40 分）の個別指導及び学級を中心とした中学部教育活動全体での指導形態により指導を行った。

３．個別の指導計画

主な気になる姿（課題の抽出）	背景要因（課題の関連）
① 友達の行動が気に入らない時や、自分の思いが通らなかった時に突然怒りだし、暴力的な行動をする。 ② 自分の正しいと思う行動をしていない友達に突然攻撃することがある。 ③ トラブル後、トラブルに関係していた物を壊すなど仕返しと思われる行動をする。	・周囲の状況や出来事の因果関係を捉えることの困難さと衝動性の強さ。 ・言葉で表現することの困難さ。 ・周囲の人の気持ちや相手の状況を理解することの困難さ。 ・大人の説明の理解の困難さ。
中心的課題	生徒Ａの不安や苛立ちは、周囲の人の気持ちや状況を正しく理解することが難しく、自分の考えを他の人にも当てはめて考えることによって生じると考えられる。さらに、因果関係の理解の困難さや言葉や行動で適切に対処することの困難さも不適切な行動の要因と考えられる。したがって、周囲の人の気持ちや状況を理解したり、自分の気持ちを言葉で伝える等の適切な対処の仕方を身に付けたりすることが必要と考える。
目標	【長期目標】苦手な状況や自分の気持ちについて言語化しながら理解するとともに、その時の対処の仕方を考え、実行することができる。 【短期目標-前期】嫌なことやイライラしたことについて教師とやりとりしながら、状況や自分の気持ちを整理して理解し、適切に対処することができる。
指導内容	① 苦手なことが起きた時のことを想定し、対処の仕方について考える。 ② 実際に経験した苦手な出来事について、教師と一緒に振り返りながら状況を理解し、対処の仕方を考える。 ③ 実際の苦手な状況下で、教師とやりとりしながら対処する。

【結果】

１．結果の概要

指導経過をⅠ期（5～6 月）、Ⅱ期（6～7 月）、Ⅲ期（7～10 月）に分け、指導内容に基づいて設定した複数の課題の中から、各期の中心となる課題の結果の概要を表に示す。

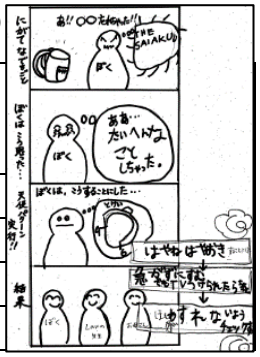
中心となる課題	結果		理解	対処
	個別指導	学級等の指導		
【Ⅰ期】a．苦手な状況を天使・悪魔の２パターンで考えて対処し、振り返る。(指導内容①②)	・気持ちを「喜怒哀楽」の中から選択できたが、気持ちの言語化や対処方法を考えることはできなかった。	・教師の言葉掛けで対処できる場面もあったが、自ら対処することはなかった。	1	1
【Ⅱ期】b．経験した苦手な事を振り返り、対処方法を考える。(指導内容②)	・経験を直接振り返ることで負の感情が高ぶり、対処方法を考えることができなかった。	・個別指導で考えた対処方法を覚えていなかった。	0	0
【Ⅲ期】c．「４コマ漫画」を活用し、実際の苦手な状況を振り返り、対処方法を考える。（指導内容②）	・自分の気持ちを言語化できるようになっていった。状況を理解し、自ら対処方法を考えることができた。	・苦手な状況下で自分の気持ちを相手に伝える事が増え、言葉で対処できる場面も増えた。	2	2

＊「２」は課題達成、「１」は部分的課題達成、「０」は課題未達成を表す

２．Ⅲ期の指導結果（4 コマ漫画活用）

（１）個別指導

指導手順	①４コマの枠組み（コマ、表記のないイラスト等）を記したワークシートを提示する。 ②教師が具体的な話題を説明し、生徒Ａがイラストのコマに表情や言葉を記入する。 ③教師とやりとりしながら完成させる。	
各コマの内容	1 コマ	「苦手な出来事」：状況の理解。
	2 コマ	「僕はこう思った」：自分の気持ちの言語化。
	3 コマ	「天使パターン実行（僕はこうすることにした）」：対処方法を考える。
	4 コマ	「結果」：出来事から結果までを整理して因果関係を理解する。



・自分の気持ちの言語化（2 コマ）に時間を要したが、意欲的に取り組み、各コマの内容に沿った思考ができた。
・言語化（2 コマ）の内容は、Ⅲ期当初の「状況説明」から「気持ちの直接的表現」へと変化した。
・状況や自分の気持ちを整理して捉え、それを言語化すると共に、前向きな対処方法を考えるようになった。

（２）学級等における指導

・気持ちを言葉で伝え、相手とやりとりすることで、その状況に「納得」できる場面が増えた。暴力や破壊行動等が減少し、感情も早くコントロールできるようになった。その結果、周囲の人に褒められる場面も増えた。

【考察】

Ⅰ、Ⅱ期の個別指導で、指導上の課題が多かったことから、Ⅲ期は生徒Ａの好きな漫画を活用し、負の体験を直接語り合うのではなく、「間接的」な振り返りを行った。その結果、自ら擬音語やイラストを描くと共に、それに合致する気持ちを表す言葉を探し、表現するようになった。生徒Ａは、この過程で状況理解を深め、自己調整し、前向きな対処方法を考えることができたと推測されるのであり、考える内容を焦点化し、順に思考する「４コマ漫画」活用の効果が示唆される。状況理解の深まりは、自らの「納得」につながり、苦手な状況下でも、自分の「納得した」対処方法を実行できる場面が増えていった。また、「○○が心配」など、生徒Ａが自分の気持ちを自ら語るようにもなった。その結果、教師は生徒Ａの思いを把握し、より共感的な指導が可能になると共に、「分かってもらえた」経験が生徒Ａの安心につながったことから、感情のコントロールも以前より早くなったと考えられる。

さらに、保護者の変化も生徒Ａの変容に大きく影響していると考えられる。指導の過程で、保護者に生徒Ａの学びの姿や指導方針を丁寧に説明し、共有するようにした。その結果、何かあると生徒Ａを注意していた保護者の対応が変わり、それに伴い、家庭でも学校で学習した対処方法を実行できる場面が増えたとの報告を受けた。このようにして生徒Ａは、周囲の大人に分かってもらえる、認められるという信頼関係を築くことができたと考えられる。

自閉症生徒が「状況を理解し自らの行動を振り返る」には、実際の負の体験と一定の距離を置き、安心して自らを客観視すること、考える内容を焦点化し、順に思考し、自らが「納得した」対処方法を導き出すことの重要性が示唆される。

(KAWAKAMI Kana, NAKAYA Akitaka)

TRPG による ASD 児間のコミュニケーションの活性化

ゃーム内場面区分による発話カテゴリーの傾向の変化

木下　豪　　丹治敬之
（岡山大学大学院教育学研究科）　（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: TRPG　ASD　コミュニケーション

１．問題と目的

ASD 児の自発性や興味･関心をベースとした余暇活動の一環として，テーブルトーク・ロールプレイングゲーム(TRPG)を用いた小グループ活動がある。TRPG は，参加者が物語の登場人物を演じて展開していく対話型ゲームの一種である。コンピューター等を用いず，紙や鉛筆，サイコロを用いて会話を通してストーリーを展開する。1 人が司会進行役となる「ゲームマスター(GM)」となり，残りの参加者が物語の登場人物を演じる「プレイヤー」となる。

加藤・藤野・糸井・米田(2012)は，TRPG 活動を通して ASD 児の自発的な相互のやり取りが促進されたことを示している。加藤・保田(2019)による「いただきダンジョン RPG」では，ゲーム上の場面を，冒険の舞台を進む「探索フェイズ」と，出現した敵と戦う「戦闘フェイズ」の 2 つに区別することで，プレイヤー同士の役割分担や共闘に向けた会話が促されるよう設計されている。これはゲーム上の場面によって発話内容の傾向が変化し，異なる種類の発話が促進される可能性を示唆している。

そこで本研究では，TRPG 活動の回数を重ねる前と後で ASD 児同士の発話の量と内容がどのように変化するか，ゲーム上の場面区分に着目して検討した。

２．方法

対象児：発達障害のある児童 3 名を対象に実施した。A 児(12 歳・男)は，ASD の診断を受けている。B 児(11 歳・男)は ADHD，愛着障害，間欠性爆発性障害の診断を受けている。C 児(11 歳・男)は ASD の診断を受けている。セッション 1 の時点で，3 人は互いに初対面であった。

期間と場所：約 90 分の TRPG 活動を毎週 1 回，全 8 回 X 大学内のプレイルームで行った。

使用したパッケージ：「いただきダンジョン RPG」(加藤・保田,2019)を使用した。 GM を第一筆者が担当し，A 児，B 児，C 児および特別支援教育を専攻とする学部学生の支援者 1 名（以下，S）がプレイヤーとして参加した。

評価方法：活動の様子を録音・録画した。最初に実施されたセッション 1 と，最後に実施されたセッション 7 の 2 セッションを分析対象とし，ストーリー開始後最初の「探索フェイズ」,「戦闘フェイズ」のそれぞれ 5 分間の発話を分析した。プレイヤー間でのやりとりと判断した会話を単文に区切り，発話内容を第一筆者が分類し発話量とカテゴリーの比率を 2 セッション間で比較した。

倫理的配慮：本研究を実施するにあたり，本研究の意義・目的・方法などについて参加児及びその保護者に説明を行い，文書による同意を得た。

3. 結果

セッション 1 とセッション 7 それぞれの「探索フェイズ」と「戦闘フェイズ」における，参加児間の発話量と発話カテゴリーの推移を Fig. 1，Fig.2 に示した。参加児間の発話生起回数は,「探索フェイズ」では，セッション 1 で 4 回，セッション 7 で 15 回であった。一方「戦闘フェイズ」では, セッション 1 で 3 回, セッション 7 で 22 回であった。発話内容は,「応答」「質問」「提案」「状況の確認」「行動の宣言」「感想」の 6 種類に分類された。

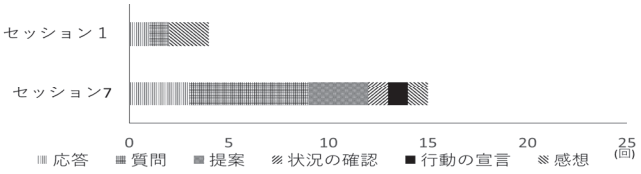


Fig.1.「探索フェイズ」における発話量・カテゴリー比率

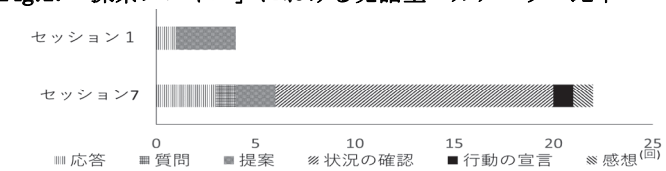


Fig.2.「戦闘フェイズ」における発話量・カテゴリー比率

「探索フェイズ」では，セッション 7 で，発生し得るリスクを事前に参加児間で「質問」して共有する様子が確認されるようになった。具体的には，GM が参加児に「探す」行動を取るかどうかを尋ねた際に，A 児が他プレイヤーに「どうする？」と「質問」する姿が確認された。また， A 児の「質問」に応じて C 児が「提案」を行う様子も見られた。具体的には，B 児と S がそれぞれ操作する PC の職業「ブラックメイジ」,「ファイター」とスキル名「ファイアウォール」を根拠に,「ブラックメイジがファイアウォールして，ファイターが前に行ったら，何とかなるよ。」と，探索を進めるために具体的な「提案」をしていた。

「戦闘フェイズ」では，セッション 7 で，B 児と C 児，S がターンの進行具合について「状況の確認」をする様子が見られるようになった。具体的には,「(自分のターンが)もう終わったんじゃない？」,「終わってなくね？」と「状況の確認」をする B 児と S に対して, C 児が「次のターン。次のターンでしょ。」と S のターン進行を促していた。

４．考察

本研究の結果から，TRPG 活動において，発達障害のある参加児間の発話量の増加が確認されると同時に,「探索フェイズ」,「戦闘フェイズ」それぞれで増加する発話内容に違いが生じることが確認された。TRPG がもつ特徴によって,「探索フェイズ」における「質問」や「提案」の増加,「戦闘フェイズ」での「状況の確認」の増加が示され，参加児同士によるコミュニケーションの活性化がもたらされたと考えられる。

今後の課題として，他の余暇活動で促進される ASD 児者間の発話量や発話内容の変化と TRPG のそれらとを比較することを通して，TRPG が持つコミュニケーションの活性化効果を実証していく必要があるだろう。

５．文献

加藤浩平・藤野博・糸井岳史・米田衆介(2012)高機能自閉症スペクトラム児の小集団におけるコミュニケーシ支援ーテーブルトーク･ロールプレイングゲーム(TRPG)の有効性について.コミュニケーション障害学，29(1),9－17.

加藤浩平・保田琳(2019)いただきダンジョン RPG ルールブック 2019 改訂版.コミュニケーションとゲーム研究会.

(KINOSHITA Go，TANJI Takayuki)

自閉症児の歌詞の創作を題材とした授業における表現の広がりに関する研究

○工藤久美　　山地康代　　塚田直也
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）
KEY WORDS: 自閉症　　歌詞の創作　　音楽の授業づくり

【目的】

平成 30 年度３月に公示された特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）では、音楽科の指導計画の作成と内容の取り扱いの改訂の要点の中で、言語活動の充実について、「言語活動が表現及び鑑賞を深めていく際に重要な活動であるとされたことを踏まえ、児童の言語理解や発声・発語の状況等を考慮し、音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図る指導を工夫すること」が示されている。また、児童にとって何ができるようになり、何を学ぶかに加え、「どのように学ぶか」に関して、主体的・対話的・深い学びの視点からの授業づくりが求められている。

そこで、知的障害を伴う自閉症児が、歌詞の創作を題材とした音楽の授業を通して、音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図りながら、身体表現や歌唱、言語による表現や人との関わりを広げていく過程について整理することを目的とする。その際、平成 30 年度に筑波大学附属久里浜特別支援学校で作成した知的障害を伴う自閉症幼児児童に対する「音楽の授業づくりのポイント（使用曲の工夫、教材、教師の関わり、授業の展開）」との関連から考察する。

【方法】

（児童の実態と目標）授業は、知的障害を伴う自閉症の小学部５・６年生の児童 11 名を対象に行った。本研究では、表１の通り、A 児と B 児２名を抽出して検討・整理する。なお、本研究対象児の保護者より、研究発表の承諾を得ている。

表１　A 児と B 児の実態と目標

		A 児	B 児
実態	発声・歌唱	知っている歌の一部を、教師に聞こえる声で歌う。	歌詞の一部を小さな声で歌う。歌詞を間違えて覚えていることもある。
	身体表現	歌や曲を聴いて、ジャンプしたり手をたいたりするなど、大きな動きで表現する。	歌を聴いて体を揺らしたり、持っている人形を揺らしたり動かしたりする。
	コミュニケーション	単語で伝えようとするが、言葉を使って伝えることが難しい。	教師や友達の話したことを覚え、その一部を使って伝える。
	行動の特徴	教師や友達の様子をみて同じように行動することが多い。	人形等を手に持っていることが多い。教師の誘い掛けに合わせて活動することが難しい。
目　標		音量や息の長さの違いに気付いて歌う。	リズムを感じて全身や体の動きで表現する。

（使用曲）「みんなで声を出そう」（作詞・作曲:工藤久美）

（指導者）T1:授業を進行する教師、T2～5:児童の表現を確認しながら働き掛ける教師、T6:ピアノ伴奏をする教師

（時期･頻度）201x 年５月～７月、週１回、45 分×７回

（手続き１）授業の記録とビデオから児童の様子を整理する。

（手続き２）音楽の授業づくりのポイントを整理する。

【経過・結果】

まず、歌詞の創作を題材とした授業づくりのポイントを表２に整理した。次に、授業１～２回目をⅠ期、３～５回目をⅡ期、６～７回目をⅢ期として対象児の様子を整理した。A 児については、「歌詞の創作」と「音の長さの違いの気付き」の経過から表３、B 児については、「学習への参加」と「表現の広がり」の経過から表４のとおり整理し、児童の変容に関わっている授業づくりのポイントの分類と対応させた。

【考察】

指導の経過・結果から、歌詞の創作を題材とした授業における対象児の変容に関わったと思われる授業づくりのポイントから考察する。A 児の変容については、授業づくりのポイントの分類のうち、軽快で明るい曲想（1-②）と A 児の経験に関連する歌詞を創作できる点（4-①）、一語を様々に変化させて発声できる点（1-③）、歌詞の内容を表したうちわの使用（2-①）と A 児の描いた絵を見てみんなに歌ってもらうこと（3-①）、音の長短を表す教材を使用して（2-③）、音の高さの違いを教師と共有すること（3-②）が、A 児の自発性を高め、音の強弱、長さ、高さの違いに気付いて発声することにつながったと考える。B 児の変容については、B 児の授業への参加に合わせて教師が個別に対応すること（3-③）を重視しながら、軽快で明るい曲想を感じて身体表現と歌詞の一部を口ずさむ（1-①）、歌詞の模倣による呼びかけと答えの仕組みを使って（1-④）、B 児が教師の呼びかけに発声と身体表現で答えるコミュニケーションが成立し（3-②）、集団への参加につながったと考える。以上、対象児の考察から、使用曲の構造の中に歌詞を創作する箇所があること、音の強弱、長さ、高さの違いを表している曲であることが、児童が音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図りながら音楽的な見方・考え方を働かせて表現することと授業への肯定的な参加につながったと考える。

表２　歌詞の創作を題材とした授業づくりのポイント

	授業づくりのポイント	分類 No
使用曲	・軽快な 4/4 拍子、明るいニ長調、24 小節から成る楽曲	1-①
	・その日に取り上げる頭文字から歌詞を創作	1-②
	・頭文字の一語を強弱、長さ、高さの違いで表している。	1-③
	・歌詞の頭文字一語の模倣による呼びかけと答えを多用	1-④
教材	・表面に頭文字、裏面に文字に対応する絵を示したうちわ	2-①
	・声の大小を表す大きさの違う歌詞の頭文字ボード	2-②
	・感覚的・視覚的に音の長さを捉えられる操作式の教材	2-③
教師の関わり	・児童の発言を受けて教師がうちわの絵を描いたり、児童が絵や文字を描いたりできるようにする。	3-①
	・児童の表現した声の出し方や身体の動きを教師が同じように表現して児童に返したり、全体の活動に取り入れたりするようにする。	3-②
	・児童の授業への参加の仕方に応じて個別に対応する。	3-③
展開	・授業の導入時に、校外学習や遠足など、児童の生活や経験に関連する歌詞や話題を取り入れる。	4-①

表３　A 児の経過・結果

	歌詞の創作・音の長さや高さの違いの気付き	表２の分類 No
Ⅰ期	・「『あ』の付く言葉は？」と聞かれて、友達の言った言葉をまねしている。	3-③
Ⅱ期	・自分の経験したことや場所などを発言する。	1-②、4-①
	・絵に表し、友達や教師に歌ってもらったり、自分で歌ったりすることで、歌詞を考えることが多くなる（遠足やふれあいコンサートに関する内容）。	2-①、3-①、4-①
	・教師の歌う様子や教材を見て音の長短の違いに気付く。	1-③、2-③
	・教師と視線を合わせて音を長く伸ばすことが増える。歌の最後の２点ハ音から１点ハ音に音程が下降する部分で、教師と視線が合うことが多く、音程の高さの違いを楽しんでいる様子。	1-③、3-②
Ⅲ期	・友達の名前が歌になったことで、自分の名前を歌詞にしてほしいと、音楽の学習以外の時間に担任に伝えてくる（仮名：太郎の「た」）	3-①、3-③、4-①
	・自分の名前が歌詞になり、大きな声で歌を歌う。	

表４　B 児の経過・結果

	学習への参加・歌を聴くことから表現の広がり	表２の分類 No
Ⅰ期	・集団の場には参加せず、手に人形を持ち、歌を聴いている様子が見られる。	3-③
Ⅱ期	・繰り返し歌を聴き、うちわの絵を見て体を揺らしたり、歌詞の一部を口ずさんだりする。	1-①、2-①、3-③
Ⅲ期	・A 児が他学年の教師に近付き、大きな声で表現すると、教師がその声に後方にのけぞって反応する様子を見て、自分も同じように教師に近付いて大きな声を出す。	3-②、3-③
	・小さな声も、教師が口に手を当てて表現する様子を見て、同じように手を当て小さな声で表現する。	1-④、3-②、3-③

（KUDO Kumi, YAMAJI Yasuyo, TSUKADA Naoya）

自閉スペクトラム症児へのセルフ・ハグによる不安軽減の効果

—注意バイアスの修正を仲介するモデルの構築に向けた研究枠組みの整理—

○ 工藤 寛也　　大石 幸二
（立教大学大学院現代心理学研究科）　（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症(ASD) セルフ・ハグ 注意バイアス修正訓練

【問題】

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder：ASD）児の中に，感覚過敏など感覚処理の特異性を有する事例が存在する。感覚過敏のある ASD 児の認知・行動変容を達成するためには，感覚処理の調整と注意バイアスの修正訓練単体ではなく，複合的な介入方略も考えられる。

感覚の調整を積極的に行う介入により，不安が軽減し，症状が改善したことを立証した研究には，Spek, Ham, & Nyklíček（2013）や Kiep, Spek, &Hoeben(2014)，今野（2014）などがある。

表１ 感覚の調整を行う介入による不安軽減の検証

発表年	筆頭著者	対象者	研究法	介入法	見出された結果
2013	Spek	ASD 成人	介入	マインドフルネス	不安やうつなどの減少。
2014	Kiep	ASD 成人	介入	マインドフルネス	長期間にわたり、不安やうつに効果的。
2014	今野	アスペルガー男児	事例・介入	リラクセーション	不安や疲労感に気づき情緒安定性を得る。

感覚処理の調整を行う介入により不安軽減を図った研究では，主に“リラクセーション”や“マインドフルネス”などの介入法が用いられている。けれども，いくつかのステップを踏まなければならないという煩雑性と時間的制約に関する問題が残されている。

一方，注意バイアスの改善を図る介入により不安を軽減し，対人関係が改善したことを立証した研究がある。McNally, Enock, Tsai, & Tousian（2013），Heeren, Mogoase, Mcnally, Schmitz, & Philippot (2013), Hight, Pine, Fox, & Haim（2016）などが代表的である。

表２ 注意バイアス修正介入による不安軽減の検証

発表年	筆頭著者	対象者	研究法	介入法	見出された結果
2013	McNally	スピーチ不安症者	介入	注意バイアス修正	スピーチ不安の減少。
2013	Herren	社会不安症者	実験・介入	注意バイアス修正	不安減少に効果的。
2016	Hight	社会不安症者	介入	注意バイアス修正	社会不安が減少。

注意バイアスを改善する介入により不安軽減を図った研究は，様々な不安の減少に効果的であることが明らかにしている。しかしながら，ASD への実施に関する知見が乏しいという問題が残されている。

以上により先行研究で残されている課題として，1）感覚処理への方略の簡易化，2）ASD への注意バイアス修正訓練の実施方法の検討，さらに 3）それらが不安の減少・緩和に及ぼす効果の検証，という 3 つの課題が指摘できる。これらの課題を解決するために，本研究では，①「セルフ・ハグ（Shaul, 2008）」の獲得と，②注意バイアスの修正（倉重・田中，2018）を段階的に行うことを考えた。「セルフ・ハグ」により外的刺激から距離を置き内的な感覚へと意識を向けることで受容可能な刺激の閾値を拡大することが期待できる。伊藤(2017)によると，刺激に低反応の者は神経学的な閾値が高く，強い感覚刺激が必要になり続ける。逆を言えば，感覚過敏のある者は閾値が低く，刺激を回避する。つまり，過敏性を抱える者の閾値が拡大することにより，感覚処理の調整がもたらされると言える。また，感覚処理の調整により注意の固着から脱却することにより，注意バイアスが緩和・修正されると予測する。この予測は，Sharpe, Ianiello, Dear, Perry, Refshauge, & Nicholas（2012）や池田（2015）などの身体感覚と注意の関連性の知見に従うと，高い確率で達成可能であると考える。

【目的】

本研究では，セルフ・ハグの技法と注意バイアスの修正を統合的に用いることで ASD 児の不安軽減を図り，対人相互作用を促進するモデルを構築する研究枠組みを整理することを目的とする。

【モデル構築の研究枠組み】

先行研究を踏まえて，暫定的に作成した研究枠組みを，図１に示す。

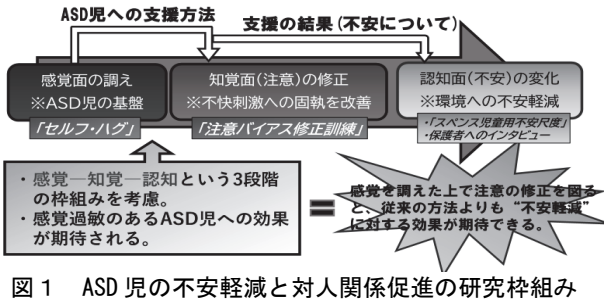


図１ ASD 児の不安軽減と対人関係促進の研究枠組み

図１において，独立変数は「セルフ・ハグ」と「注意バイアス修正訓練」による介入，従属変数は対象児の不安感や困り感の測定である。注意バイアスは身体反応に含まれる現象（倉重・田中，2018）と考えられ，「セルフ・ハグ」が「注意バイアス修正訓練」に影響を及ぼすと考えられる。そして注意バイアス傾向の高い者はネガティブな情報への注意が増大し，不安になりやすい（ただし，定型発達者における研究知見）。よって，「注意バイアス修正訓練」により注意の固着から脱却可能になり，注意バイアスが緩和・修正され，不安の軽減につながることが考えられる。

本研究を進めるにあたり，「セルフ・ハグ」は身体接触をともなう介入法であり侵襲性が伴う可能性があるため，一日一回，一回 90 秒，全 10 回を，自宅で保護者とともに実施してもらうことを検討する。その後の「注意バイアス修正訓練」は，介入の妥当性と信頼性を保つ目的で，条件を統制することができる実験室で行うことが必要である。

主要引用文献

倉重乾・田中恒彦(2018). 注意バイアス修正の手続きと臨床効果の展望. 新潟大学教育学部研究紀要, **11**, 21-30.

Shaul, J.(2008). *The ASD Feel Better Book: A Visual Guide to Help Brain and Body for Children on the Autism Spectrum.* Jessica Kingsley Pub.

（KUDOU Hiroya & OISHI Kouji）

自閉スペクトラム症児における非置換複数刺激法を用いた直接的な選好アセスメントの有効性の検討

○小林　千紗[1]　　澤田　祐輝[1]　　野呂　文行[2]　　松田　壮一郎[2]
（[1]筑波大学大学院人間総合科学研究科）　（[2]筑波大学人間系）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　選好アセスメント　非置換複数刺激法

【目的】

自閉スペクトラム症（以下、ASD）児に対し、好みの物を用いた支援が有効である。我が国における先行研究では直接的な選好アセスメントを対象児に行った報告は少なく、保護者などから聞き取る間接的なアセスメントが一般的である（松下, 2018）。しかし、それぞれの結果の相違が指摘されており（Virués-Ortega et al., 2014）、検討の必要性が示されている。本研究では、ASD 児 1 名を対象に、DeLeon et al.（1996）をもとに非置換複数刺激法（Multiple-Stimulus WithOut replacement; 以下、MSWO 法）を用いた直接的な選好アセスメントの有効性を検討することを目的とした。

【方法】

対象児　ASD の診断のある幼児 1 名（A 児）を対象とした。研究開始時の生活年齢は 6 歳 1 か月であった。6 歳 4 か月時に実施した新版 K 式発達検査の結果は、全領域の発達指数が 30 であり、1 歳 11 か月相当であった。A 児は無発語で、相手に自分の好きな物を伝えることが難しかった。また、衝動性が高く、研究開始前は玩具等でも提示された複数の刺激を落ち着いて見比べることなく手に取ることが多かった。

倫理的配慮　A 児の保護者に対し、研究の概要やデータの公表に関して口頭にて説明を行い、同意を得た。

間接的な選好アセスメント　本研究開始前に保護者に A 児の好みのお菓子を数種類持参してもらった。また、A 児が最も好きなお菓子を聞き取りした結果、チョコレートビスケットであった。

セッティング　A 児は指導者 1（MT）と机を挟んで向かい合って椅子に座った。A 児が試行前に衝動的に刺激を手に取ることを防ぐため、後ろに指導者 2（ST）を配置した。刺激は皿の上に一列に横に並べて対象児に提示した。提示位置は A 児が刺激を見比べる時間を設けるため、前屈みになって手が届く程度の位置とした。

刺激の選定　刺激は A 児の好みであると保護者が判断したお菓子のうち、形状が異なる 5 種類（チョコレートクッキー、ラムネ、ボーロ、チョコレート、チョコレートビスケット）を MT が選定した。お菓子は飽和を避けるため、大きいものは事前に切ってすべて約 1cm に統一して提示した。

従属変数　各刺激の選好の順位とした。1 試行ごとに 5 種類の各刺激を選択した順番（1〜5）を記録し、刺激ごとに 3 試行分の合計を算出した。その数値が小さい刺激から順に 1〜5 位となると定義した。

手続き　MSWO 法を用いた。試行数のみ Carr et al.（2000）をもとに 1 セット 3 試行とした。

セッション開始前に 5 種類すべての刺激を 1 つずつ名称と形状を対提示してから食べさせた。本セッションでは、刺激を配置した皿の前に A 児から刺激の配列が見えない程度の小さな衝立を机上に置いた。ST は A 児の後ろから優しく両手をおさえた。衝立を外し、MT は毎回「一つ選んでね」と教示した。教示後 ST は A 児の利き手側を離し、もう片側は両手で同時に選択することを防ぐためにそのまま優しくおさえた。A 児が選択した刺激はそのまま食べることができ、一度選択した刺激は次試行以降で提示しなかった。もし、2 つ以上を同時に選択した場合は始めに選択した方をその試行での選択とした。これらの手順を A 児が 5 種類すべて選択するまで、もしくは、教示後 30 秒間選択しなかった場合、そのセットは終了とし、選択しなかった刺激については順位の記録をしなかった。以上を 3 試行行った。頻度は 2〜3 週間に 1 回で、1 回 15 分程度であった。全 9 回行った。

【結果】

結果を Fig.1 に示す。各刺激について左から順に 1〜9 セッションの記録を表している。アセスメント全体における選好の順位は各刺激の 9 セッションでの順位数を合計し、数値の小さい刺激から順に 1〜5 位とした。その結果、Fig.1 の刺激を左から順に、1 位チョコレートクッキー、2 位ラムネ、3 位ボーロ、4 位チョコレート、5 位チョコレートビスケットとなった。

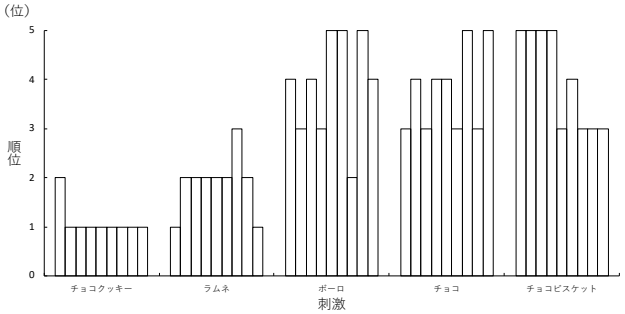


Fig.1　各刺激の選好の順位

【考察】

本研究では継続的に MSWO 法を用いた直接的な選好アセスメントを行ったが、選好の 1 位 2 位は明確となり、3〜5 位もその間での順位変動がほとんどであり、安定した結果となった。以上より、MSWO 法を用いた直接的な選好アセスメントは ASD の幼児においても有効である可能性が示唆された。A 児は衝動性などの特性があったが、A 児に応じた工夫を手順の中に入れることによって、A 児の刺激を見比べる行動も徐々に増加し、安定した結果に繋がったと考えられる。また、A 児の状態を考慮し、通常の MSWO 法（DeLeon et al., 1996）が 1 セッション 5 試行であるところを Carr et al.（2000）をもとに 1 セット 3 試行としたが、A 児の選択は安定し、通常の MSWO 法より短時間でアセスメントが可能であった。

さらに、本研究においても、直接的なアセスメントと保護者への聞き取りによる間接的なアセスメントの結果に相違があり、先行研究を支持する結果となった。対象児をよく知る保護者などからの聞き取りをもとに直接的なアセスメントを行うことで、対象児にとってより強化価の高い刺激を明らかにすることが可能であると考えられる。

今後は対象児を増やし、アセスメント結果に基づき課題や支援に刺激を用いて、直接的な選好アセスメントの妥当性を検討する必要がある。

(KOBAYASHI Chisa, SAWADA Yuuki, NORO Fumiyuki, MATSUDA Soichiro)

学齢期の自閉症児の親のストレスに関する研究

質問紙調査による実態把握

○酒井　和香　　村上　理絵

（富山県立しらとり支援学校）　（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS:自閉症、親、ストレス

【問題の所在と目的】

自閉症児の家族に関する先行研究では、児の発達段階初期の母親のストレスが高いと指摘され（湯沢ら，2007 等）、同期における母親のストレスの特色や有効な支援が研究された（坂口・別府，2007；永井・林，2004）。しかし、学齢期の自閉症児の親のストレスに関する研究は少ない。児の発達に伴い、親子の置かれる環境は変化するため、親のストレスの内容も変化すると予想される。よって親のストレスを把握し必要な支援を検討するには、児の発達段階初期だけでなくその後の発達段階を踏まえた親のストレスの把握が必要である。そこで本研究の目的は、①学齢期の自閉症児の親（以降、親とする）のストレッサーの把握、②親が高いストレスを感じるストレッサーの把握、③児の発達段階による親のストレスの差異の把握とする。なお本研究では、学齢期を小学生段階から高校生段階とする。また嶋田（1998）を参考に、ストレッサーを「個人が経験している刺激であり、その個人がネガティブであると評価したもの」、ストレスを「個人が経験している個々のストレス反応の総体としての状態」とする。

【方法】

親 100 名（小学生の親 63 名、中学生の親 17 名、高校生の親 20 名）に質問紙調査を実施した。調査では、48 の出来事をあげ、ここ 1 年に各出来事を経験していない場合は「経験なし」を、経験した場合はストレスの程度について「1：全くストレスではなかった」、「2」、「3」、「4」、「5：とてもストレスだった」の中で当てはまる選択肢を回答するよう求めた。分析では、「経験なし」と「1：全くストレスではなかった」に 1 点、「2」から「5：とてもストレスだった」に 2 点から 5 点を与えた。なお 48 の出来事は、青年期または成人期の自閉症児の親 8 名に、子どもが学齢期の時にストレスに感じた出来事を尋ね、その逐語録から内容分析法を用いて抽出した。本研究は広島大学倫理審査委員会の承認を得て実施し、調査の結果は回答者の許可を得て掲載している。

【結果】

(1)回答者の経験率とストレス反応が高いストレッサー

Table 1 に小学生から高校生の親全てにおいて回答者の 9 割以上がここ 1 年の間に経験しており、かつ、ストレスの度合いが回答全体の平均値（＝2.93）よりも高い項目を示す。

Table 1　経験率とストレス反応の両者が高い項目

項目	学年	平均	SD	経験率
子どもの将来の見通しが立たない	小	3.76	1.31	98.41
	中	4.18	1.20	94.12
	高	3.55	1.60	90.00
	全体	3.79	1.37	96.00
子どもが望む職業に就くことや一般就労することは難しいと感じる	小	3.56	1.52	90.48
	中	4.41	0.97	94.12
	高	3.40	1.43	95.00
	全体	3.67	1.46	92.00
障害児・者に関する制度の情報が不足していたり得づらかったりする	小	3.43	1.54	93.65
	中	3.88	1.45	100.00
	高	3.40	1.56	95.00
	全体	3.50	1.54	95.00
子どもは自身の感情をコントロールすることが難しい	小	3.44	1.41	96.83
	中	3.82	1.54	94.12
	高	3.20	1.50	90.00
	全体	3.46	1.47	95.00

経験率：「0 ：経験なし」以外を選択した人数の割合

(2)「子どもの将来の見通しが立たない」と他の項目との相関

「子どもの将来の見通しが立たないこと」という内容は、抽象的で解釈が難しかった。そこで、これと関連が強いストレッサーを検討するために、他の項目との相関係数を Kendall の両側検定により求めた。その結果、38 項目に 1％水準、7 項目に 5％水準で有意な正の相関がみられた。その中でも相対的に強い相関がみられた項目は、「子どもが望む職業に就くことや一般就労することは難しいと感じる（τ_b＝.676**）」、「子どもは自分で目標を見つけることが難しい（τ_b＝.562**）」、「障害児・者に関する制度の情報が不足していたり得づらかったりする（τ_b＝.475**）」であった。

(3)児の発達段階による親のストレスの差異

児の発達段階による親のストレスの差異を検討した。「小学生の親」、「中学生の親」、「高校生の親」の回答の順位和差に有意な差があるかを Kruskal-Wallis 検定により分析した結果、48 項目中 2 項目に有意差が示された。これらに Bonferroni 法による多重比較を行った結果、Table 2 に示した通り、「子どもに対する周囲の視線や反応が気になる」のみに有意差が示され、高校生の親の中央値が他の親に比べて相対的に低かった。

Table 2　自閉症児の発達段階による親のストレスの差異

	小	中	高	p値（r）
中央値	3	3	2	小-中（p=.479, r=.16）
IQR	2-4.5	2-5	1-3.25	中-高（p=.004**, r=.53）
経験率	96.83	100.00	65.00	小-高（p=.026*, r=.29）

**：1％水準で有意差あり、*：5％水準で有意差あり

【考察：学齢期の自閉症児の親のストレスの実態】

結果（1）より、学齢期の自閉症児の親の大半が経験しており、かつストレスが高い内容の一つに、子どもの将来の見通しが立たないことがある。そして結果（2）から、将来の見通しの立たなさと関連が高い内容として、子どもの就労の難しさや子どもの向上心の低さ、障害児・者に関する情報の少なさや得づらさが考えられる。

結果（3）より、子どもの発達段階による親のストレス反応の差異は、ほとんどのストレッサーにおいて示されなかった。しかし、今津ら（2007）は、自閉症児の親のストレッサーは子どもの発達段階による特色がある可能性が高いことを示唆する結果を示している。また本研究では、対象者の子どもの通学先による区別をしていない。子どもの学習環境によって、親のストレスの内容は変化する可能性がある。以上のことから本研究で得られた知見の一般化は慎重に行う必要がある。その中で本研究において唯一、統計的な差異が示された内容は、子どもに対する周囲の視線や反応に対するストレスの程度であった。Table 2 をみると、周囲の視線や反応に対するストレスは高校生の親が他の親に比べて相対的に低いと分かる。このような結果が示された要因としては、児本人との関わりを通して、親自身や周囲の人の子どもに対する理解が深まった可能性や児本人の成長により周囲の人が変化したことが考えられる。

（SAKAI　Nodoka, MURAKAMI　Rie）

自閉スペクトラム症児の他者感情推測促進に関する応用行動分析的介入

—“情動的実行機能（Hot EF）”に着目した社会的情報処理改善プログラムの検討—

〇坂本真季　須藤邦彦　渡邉孝継　金谷裕香　大石幸二
（立教大学現代心理学部）（山口大学教育学部）（星美学園短期大学幼児保育学科）（立教大学大学院現代心理学研究科）（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症，他者感情推測，情動的実行機能

【目的】

自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder: ASD）児は，日常生活において他者の感情を推測することが困難であるとされている。このような他者感情推測の困難を助長するものとして実行機能（executive function: EF）の不全が想定される。EF は目的志向的な行動を管理する高次のコントロール機能の総称である。近年，“情動的実行機能（Hot EF）”概念の登場により，社会的情報処理や心の理論と EF の関連が示唆されるようになった（Kouklari et al., 2017）。

本研究の目的は，日常生活場面において ASD 児が他者の感情を推測可能となるための条件を探ることである。本研究の目的は，日常生活場面において ASD 児が他者の感情を推測可能となるための条件を探ることであった。

【方法】

1）参加者：(1) 調査研究　小学 1 年生から小学 4 年生の自閉スペクトラム症児 7 名を本研究の対象児とした。(2) 介入研究 調査研究の参加児のうち，D 児（小学 4 年生男児）を参加児とした。

2）倫理的配慮：本研究の実施にあたり，所属機関の研究倫理審査委員会の承認（機関承認番号：19-01）を得た。また，十分な説明のうえ同意（承認）を得た児童を対象児とする。

3）期間：研究期間は Y 年 2 月から 10 月までであった。

4）手続き：(1) 調査研究 絵カード並び替え課題と BRIEF-2 による質問紙調査を行った。絵カード並び替え課題では，絵が描かれた 4 枚のカードを，参加児に時系列順に並び替えてもらった。正しく並び替えられた場合は 4 枚目の絵カードに書かれている登場人物の感情について推測してもらい，回答を求めた（自由回答）。BRIEF-2 質問紙調査では，対象児の保護者または通級指導教室の担当教員に BRIEF-2 質問紙を配布し，回答を求めた。(2) 介入研究 調査研究で用いた絵カードを適用した。まず，研究実施者がモニター上に絵カードを呈示し，調査研究同様時系列順に並び替えてもらった。そして，反応正誤に拘わらず，正しいカードの順番を呈示した。そして研究実施者がなぜそのカードがその順番になるのかを，登場人物の行為と状況を踏まえて解説した。

【結果】

1）調査研究：対象児ごとの絵カード推測課題の正答率と BRIEF-2 の結果を表 1 に示した。BRIEF-2 の T 得点は値が高いほど実行機能における困難が強く，50 点が平均であり，60～64 点の場合は軽微高得点（mildly elevated scores）とされ，65 点以上の場合は臨床的介入の必要性があることを意味する。

表 1　絵カード推測課題正答率と BRIEF-2 の T 得点

対象児	絵カード推測課題正答率	BRIEF-2のT得点（指標） 全実行機能	行動調整	情動調整	認知調整
A児	100%	53	52	52	53
B児	87.5%	58	68	53	52
C児	62.5%	64	60	72	59
D児	50%	64	61	58	61
E児	25%	56	57	63	52
F児	12.5%	65	60	76	59
G児	0%	88	87	84	84

2）介入研究：D 児の標的行動の生起の推移を図 1 に示した。ベースライン期では，標的行動は全 8 試行中 5 試行で生起した。介入期では，全 8 試行中 7 試行生起した。

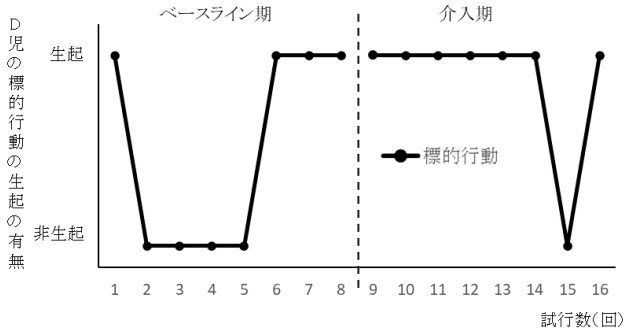


図 1　D 児の標的行動の生起の推移

【総合考察】

調査研究の結果から，絵カード推測課題成績が高い ASD 児ほど EF の困難さが少なく，課題成績が低い ASD 児ほど EF の困難さが高い傾向にあったことから，ASD 児における他者感情推測の困難さには，EF の不全が関連している可能性が示唆された。さらに，介入研究において，EF の不全を補う介入を行うことにより，相互作用する相手について，それぞれの立場や意図を考慮しながら，他者の感情を推測することができるようになったことが示唆された。

（引用文献）

Kouklari, E. C., Thompson, T., Monks, C, P., & Tsermentseli, S.(2017). Hot and Cool executive function and its relation to theory of mind in children with and without autism spectrum disorder. Journal of Cognition and Development, 18(4), 399-418.

（付記）本研究は，公益財団法人発達科学研究教育センターの 2019 年度学術研究助成を受けたものです。

（SAKAMOTO Maki, SUTO Kunihiko, WATANABE Takatsugu, KANATANI Yuka & OISHI Kouji）

自閉スペクトラム症児の話し合い場面での他者の発表に対する応答スキルの指導

○坂本 恵美　堂尾 航平　石飛 真帆　佐々木 陽里　内田 成美　倉光 晃子
（愛媛県立みなら特別支援学校）（長崎県立ろう学校）（島根県立松江清心養護学校）
（北九州市立小倉北特別支援学校）（北九州市立八幡西特別支援学校）（西南学院大学人間科学部）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症，話し合い場面，他者の発表への応答スキル

Ⅰ．目的

本研究では，自閉スペクトラム症児 1 名を対象に話し合い場面で他者の発表した意見に対する応答方法の選択肢と応答フォーマットを示した手がかり教材等を使用した指導を行い，他者の発表に対する応答スキル獲得の効果について検討した。

Ⅱ．方法

1. 対象児と本研究の説明と同意：自閉スペクトラム症と診断された女児。本指導開始時は公立小学校在籍の 5 年生(以下，A 児)。本指導中に実施（11 歳 8 か月：小 6）の WISC-Ⅳの結果は FSIQ：81，VCI：84，PRI：71，WMI：97，PSI：94。学校の話し合い活動で他者が発表する意見に対して関連づけた具体的な自分の意見を整理して応答できず，参加に苦手意識があった。本指導の内容及び研究発表については，書面と口頭で本児及び保護者に説明し同意を得た。

2. 標的行動と従属変数：標的行動は，話し合い場面でピアの発表に対して質問や A 児の意見を言うという応答行動とした。ここでの応答行動とは「①誰の意見に対するものか指定すること」「②指定した他者の意見は自分の意見と似ているのか、違うのか、付け加えるのか、質問なのか等明確にすること」「③自分の意見・質問を具体的に述べること」の 3 つの要点を押さえた応答とした。従属変数は，A 児の応答内の標的行動で定義した 3 要点の使用率を算出した正反応率とした。

3. 本研究の実施期間と研究デザイン：X 年 1 月～X+1 年 1 月の期間で，ベースライン（以下、BL），介入 1～5，プローブ，般化プローブ 1～2 を実施した。

4. 指導手続き：1）BL：話し合いのテーマ（以下，テーマ）について，ピアが発表した意見に対し A 児自身の意見等をどのように応答するか確認した。まずメイントレーナー(以下、MT）がテーマを提示し，考える時間を 2～3 分程与え，テーマについての意見を A 児とピアが各々発表した。次に MT は，各々が相手の意見についてどう思ったかを応答するよう指示した。A 児の応答の正誤のフィードバック等は行わなかった。話し合いのテーマは「小学校学習指導要領」の道徳の内容を参考に設定した。2)介入 1：まず MT が，他者が発表する意見への応答レパートリー4 種の選択肢と各種の応答フォーマットを穴埋め式に示した手がかり教材「意見・質問カード」を提示し説明した。その後 BL と同様の手続きで，テーマを提示し A 児とピアがそれぞれ意見を発表した。次に「意見・質問カード」に互いの発表に対する意見・質問を記入する時間を 3 分設け，記入後に「意見・質問カード」を見て応答するよう指示した。ピアの発表への応答が正反応であれば MT が言語賞賛し「よくできたねカード」を渡した。誤反応であれば「意見・質問カード」の記述修正を促し「がんばったねカード」を渡した。3)介入 2：介入 1 から簡素化した手がかり教材「意見・質問ヒントカード」に変更し，A 児とピアにそれぞれ渡した。4)介入 3：介入 2 の手続きに加え，他者への意見・質問の書き方の例を示した「例文シート」を導入した提示した。5)介入 4：介入 2，3 で提示した「意見・質問ヒントカード」を A 児とピアで共用するよう 1 つのみ提示した。6）介入 5：介入 3，4 で使用した「例文シート」を撤去した。7)プローブ：BL と同様の手続きに加え，ピアの発表内容，自分の応答内容等を書くメモ用紙を提示した。A 児の応答の正誤のフィードバック等は行わなかった。8）般化プローブ 1：ピアを 2 人に増やした。テーマに対する発表後，応答するピアを 1 名指定するよう指示した。7）般化プローブ 2：MT がピアとして話し合いに参加する形でピア 2 名の設定とした。

Ⅲ．結果

結果の一部を下記に示した。

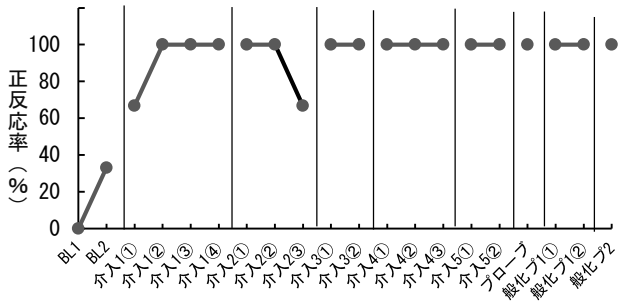


Fig. 1　話合い場面のピアの発表に対するA児の応答行動の正反応率

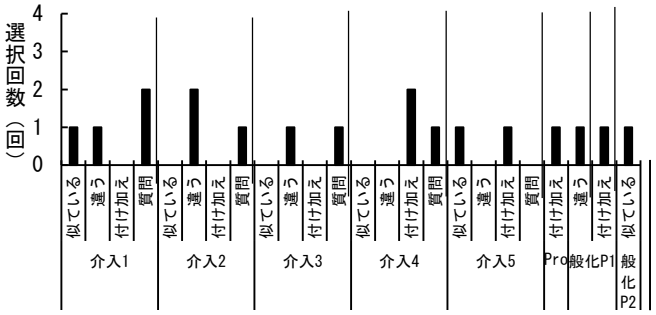


Fig. 2 介入以降の A 児の応答レパートリーの選択の推移

Ⅳ．考察

上記の結果から，A 児は話し合いテーマについて他者が発表する意見に応じた適切な応答スキルを獲得できた。本指導で使用した手がかり教材は具体的な意見を明確に整理した応答行動を促す先行子として，「がんばったねカード」は応答スキルを形成する強化子として有効であったと示唆された。今後の課題として，学校場面や同年代の子どもとの多様な話し合い場面での般化の検証が挙げられる。

(SAKAMOTO Megumi，DOUO Kouhei，ISHITOBI Maho，SASAKI Hikari，UCHIDA Narumi，KURAMITSU Akiko)

発達障害女子オンライングループの活動可能性に関する展望

○佐田久　真貴
（兵庫教育大学発達心理臨床研究センター）
KEY WORDS: 発達障害女子　オンライングループ　所属感

（目的）

自閉症スペクトラム障害（以下，ASD）など特別な配慮を必要とする児童・生徒への支援プログラムが様々な機関で開発・実施され，その効果や課題が数多く報告されてきた（斉藤・宮本，2001，今田，2002，藤野，2007）。ところが，診断やそれに基づく支援に関しては，これまで男児・男性の特性が軸となっていたため，そこに該当しない，そして目立つことがない発達障害女子への支援は遅れたと言われている（川上，2012）。

筆者が運営している女の子限定のグループには，ASD や ADHD など発達障害の診断を受けているケースと，その傾向があると指摘され，配慮を受けてきたケースなど，それぞれ状況や背景は異なるが，“仲間”を求めて集まり活動している（佐田久，2015）。グループでは，それぞれの悩みや困っていること，自分の特性について語ることができる。お互いを尊重し，認め合えているその相互作用を観察していると，彼女たちのコミュニケーションスキルの高さが窺える。また，グループへの所属感・居場所感を得ていることが支援効果の１つであった。

そころが，コロナウィルス感染拡大予防のため，学校生活を中心に日常生活スタイルが変容し，子どもたちも保護者もその変化に適応することが求められている。本グループも活動が中止しており，今後の状況次第では数か月，もしくは数年先まで集合できない可能性も生じている。支援者側もこの状況に適応していくことが求められている。

そこで，オンラインによるグループ活動を試行することとした。本報告では，オンライングループ活動の事前調査結果とオンライン個別面談時における対象者へのインタビュー調査を行ったので，その結果を考察する。

（方法）

１．調査方法　筆者が運営するグループ参加者へオンライングループ活動の概要を郵送し，今後の活動参加の意思についてアンケート調査を行った。その回答は，グループ専用のメールアドレスへ送るよう依頼し，その回答の結果により，オンライン個別面談に進んだ。個別面談では，オンラインにつなぐ練習を兼ねており，画面共有の機能を用いて半構造化インタビューを実施した。

２．対象者　調査対象の内訳として ID 番号，学年，診断名もしくは特性，オンライン会議システム利用経験の有無を表１に示す。

表1　参加者の属性

ID	学年	診断の有無	利用経験
1	大学4年	ASD	無
2	大学3年	－	有
3	専門学校1年	ASD・ADHD	無
4	高校3年	ASD	無
5	高校1年	ASD・ADHD	有
6	高校1年	ASD	無

３．調査内容　①オンライングループへの参加意思，②オンライン会議システムについて，③今（初めてオンラインでつながった時の）気持ち，④ステイホームについて（開始時，中盤，解除前，解除直後），⑤最近困っていること，について尋ねた。

４．倫理的配慮　本グループ参加者と保護者からグループ活動の研究趣旨について同意を得ている。それに加え，実施形態がオンラインになる点について，親子で話し合って参加の可否を選択するよう依頼した。

(結果)

１．郵送先全員から回答があり，オンライン個別面談の参加率は 100%であった。オンライン会議システムの経験値では，「あった」が 2 名（33%），「親やきょうだいが使用していた」が 4 名（67%）で，今回のオンライン個別面談のために「親やきょうだいが手伝った」が 6 名全員（100%）であった。使用経験のあった 2 名は，コロナウィルス感染拡大予防のため休校となった所属校の授業で使用されていたものだった。ステイホームについては，開始時は全員が「休みが長くなってうれしい」と回答した。ただ中盤になると「学校の課題が多い」「外出できない」「やることがなく退屈」「学校の友だちとおしゃべりしたい」など，ネガティブな気持ちや考えが占められていた。緊急事態宣言解除については全員が「学校が休みなのは変わらないから，特に何も感じない」「変わらない」という回答だった。そしてほぼ全員が学校からの課題の多さに困っていた。「スケジュール管理が難しい」「課題の何から始めたらいいのかわからない」等，具体的な困りごとも表出した。そして，オンライングループ活動に参加することについては，その期待感を示した。

（考察）

４月の厚労省通達でも告知された，通所以外の支援の選択肢「オンライン支援」を検討する児童発達支援事業所，放課後等デイサービスが全国で増えることが見込まれる。本グループでは 3 カ月の中断期間を経てオンライングループ活動を開始することができた。本報告では，グループ参加までの準備として参加者と保護者との個別オンライン，アンケート結果をまとめた。オンライングループ活動への参加希望率は 100%と高かったが，そのツールの限界と有用性を活動継続しながら検証することが求められる。もともとネット利用を制限してきた子育て方針であった場合や，ネット環境の差異なども配慮する必要があるだろう。その一方で，オンライン活動に参加するための準備を家族で協働することや，仲間とのつながりを維持できることへの安心感と所属感は支援効果の１つといえよう。また，オンラインシステムをコミュニケーションツールとして使用するスキルの形成とその応用が期待される。ポスター発表時には，グループ活動の実際とその効果検証を報告予定である。

(SADAHISA Maki)

書字の定着に困難を示す自閉スペクトラム症児に対する漢字パズルを用いた指導の効果

〇澤田竜馬（筑波大学人間総合科学研究科） 永冨大舗（鹿児島国際大学） 松尾祐希（社会福祉法人　福岡障害者支援センター） 野呂文行（筑波大学）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　漢字パズル　視写

（目的）

自閉スペクトラム症(autism spectrum disorder: ASD)児は書字の困難さを示すことが指摘されている(Kushki & Chau & Anagnostou, 2011)。

小畑・干川(2012)は書字の困難さがある ASD 児に対して漢字を部分的に分解した漢字パズルを含めた指導を行っている。その結果、漢字パズルでの指導は視覚的な認知が得意な児童への指導として有効であったことを示した。一方で、漢字パズルは複数の指導法と重ね合わせて指導されており、ASD 児に対して漢字パズルのみでの指導効果を示した研究は見られない。

本研究では漢字の書字を繰り返し誤る ASD 児に対して、学校で普段行っている視写課題と漢字パズル課題における指導の効果を比較することを目的とした。

（方法）

(1)対象児: 対象児は小学校の特別支援学級に在籍している小学校 3 年生の男児であった。インテーク時の生活年齢は 9 歳 9 ヵ月で医療機関にて ASD の診断を受けていた。インテーク時の保護者からの主訴は、漢字の書字を繰り返し誤り、指導しても正しい書字が獲得されないことであった。漢字の誤りでは細部のミスが多く観察された。正しい漢字を視写させた直後は正確に書くことができたが、後日、漢字を書かせたときに以前と同じ誤りが見られた。漢字の読みには学習の遅れは見られなかった。

9 歳 11 か月時に行った KABC-Ⅱの結果は、認知検査評価合計が 83 で継次尺度が 68、同時尺度が 92、計画尺度が 81、学習尺度が 119 であり、視覚的な認知が得意であることが示された。倫理的配慮として、保護者には個人情報の保護、研究計画、研究辞退の自由、研究結果の発表を説明し了承を得た。

(2)指導場面: 週に 1 回、X 年 5 月から X+1 年 2 月まで家庭と大学において行われた。家庭では漢字パズル教材を用いた課題(以下、漢字パズル課題)と視写課題を用いた書字の練習、大学では振り仮名から漢字を書かせる課題(以下、漢字テスト)を実施した。

手続き

(3)従属変数: 大学にて行った漢字テストにおける標的漢字の正答数と誤答パターン(「字の誤り」、「線の過不足」、「無解答」)の生起数を算出した。

(4)手続き: 2 年生までの常用漢字 240 字を用いて漢字テストを行い、繰り返し誤答になる漢字 30 字を標的漢字とした。ベースライン(Base Line: BL)期では標的漢字 10 個とすでに対象児が正答することができる漢字 10 個を用いて漢字テストを実施した。誤答した漢字に対して、正しい漢字を提示し視写を行わせた。介入期では、標的漢字を漢字パズル課題群 15 字と視写課題群 15 字に分け、家庭で課題を行わせた。漢字パズル課題では見本を見ながら、1 画ずつ漢字を構成させた。視写課題では見本を見ながら 3 回ずつ視写を行わせた。大学での漢字テストの手続きは BL 期と同様であった。

(5)デザイン: 漢字パズル課題、視写課題による書字の効果を比較するため、条件交替デザインを用いた。

（結果）

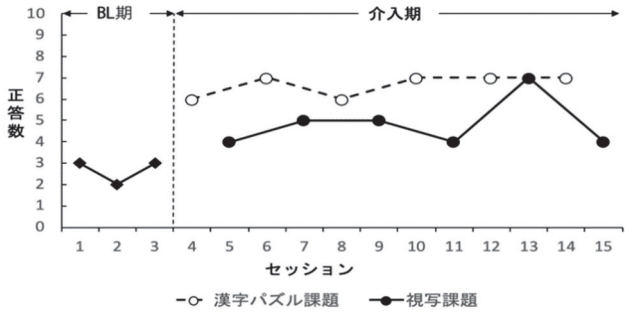


図 1.　標的漢字の書字正答数

標的漢字の書字正答数を図 1 に示した。BL 期では標的漢字の平均書字正答数は 2.7 であり、3 つの誤答パターンがそれぞれ見られた。介入期の漢字パズル課題の標的漢字の平均書字正答数は 6.7 であった。誤答パターンとしては「字の誤り」が全体の誤答パターンの 9 割近くを占めていたことから漢字の細部のミスが目立った。介入期の視写課題の標的漢字の平均書字正答数は 4.8 であった。誤答パターンとしては「字の誤り」と「無解答」がともに 40%で、漢字の細部のミスや学習してきた漢字が一文字も書けないこと多く観察された。また、保護者から漢字パズル課題を行う時の方が課題への取り組みが良く、誤りが少ないと報告された。

以上より、漢字パズル課題を家庭学習として行うことでこれまで繰り返し誤って解答した漢字の正答数が増加したことが示された。

（考察）

漢字パズル課題において書字の定着が難しかった漢字が正しく書けるようになった理由として以下のことが考えられる。まず、漢字パズル課題は漢字の細部の構成要素まで分解して再構成する手続きであり、対象児が細部の漢字の形にまで注目できていたことが考えられ、視写課題に比べ「字の誤り」が減少したと考えられる。また、漢字パズル課題で指導することにより「無解答」が減少した。対象児は同時処理尺度が高く、漢字パズル課題における全体から部分を再構成する方略が対象児にとても有効であったと考えられる。

一方で、漢字パズル課題においても特定の漢字の誤りは減少されなかったことから、今後、修正されなかった漢字の指導を検討していく必要がある。

（文献）

小畑雅子, 干川 隆 (2012). 広汎性発達障害のある児童への漢字学習に及ぼす認知スタイルに合わせた指導の効果. 熊本大学教育学部紀要 自然科学, 61, 7-13.

Kushki, A., Chau, T., & Anagnostou, E. (2011). Handwriting difficulties in children with autism spectrum disorders. : A scoping review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41, 1706-1716.

(SAWADA Ryoma, NAGATOMI Daisuke, MATSUO Yuki, NORO Fumiyuki)

自閉スペクトラム症傾向のある学生の就業体験における振り返り面談の実践

―自己効力の変化を記録する振り返りシートの作成と面談での活用―

○末吉彩香　　柘植雅義
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:自閉スペクトラム症　就労支援　大学生

【目的】

自閉スペクトラム症（ASD）傾向のある学生は進路選択に対する自己効力や進路成熟の度合いが低いことが指摘（末吉・柘植，2018）されており、就労に向けた支援方法の検討が急務である。本研究は ASD 傾向のある学生に対する就業体験を通したキャリアサポートの充実を図るため、就業体験後の振り返り面談に焦点を当て、面談で使用する振り返りシートの作成及び、振り返りシートを利用した支援の有効性を検証することを目的とした。

【方法】

1. 振り返りシートの作成:作成に当たり、末吉・柘植（2020）で示された ASD 学生の就労体験後の面談における支援者の対応を参照した。さらに、個別に設定された目標に対する自己効力の度合いと自己評価の理由を記録する欄を設けた。暫定版シートの作成後、ASD 学生 2 名、支援者 3 名と内容的妥当性を検討した。

2. 面談の対象者：関東の発達障害学生を支援する支援機関 X において，2 週間に 1 回程度、1 回あたり 90 分の就業体験プログラムに参加する ASD の診断のある学生 3 名。

3. 面談実施時期：201X 年 4 月～201X 年 9 月

4. 実践の概要（Fig.1）：事前面談：事前面談では学生個々の目標と目標達成のための手立てについて、第一著者と対象学生の二者（学生 A については保護者同席）で話し合った。また、定期面談実施前後の対象学生の進路選択における諸側面の変化を数値的に検討する目的で、進路選択に対する自己効力感尺度短縮版（浦上・脇田，2016）、進路成熟態度尺度（坂柳・竹内，1986）、一般性セルフエフィカシー尺度（GSES）への回答を求めた。

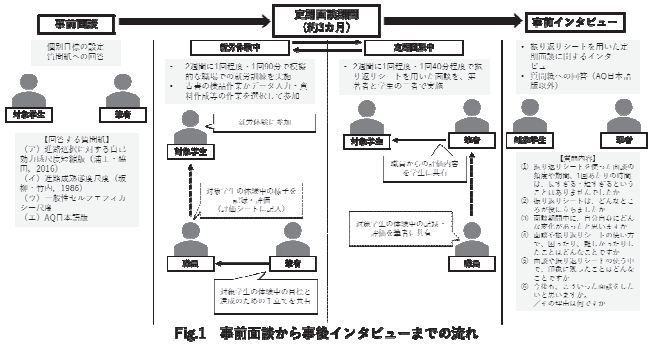


Fig.1　事前面談から事後インタビューまでの流れ

定期面談：2 週間に 1 回程度、1 回あたり 40 分前後で個別に実施した。面談中は振り返りシートの項目に沿って支援機関 X で提供される就業体験内の様子を振り返った。また学生の体験中の様子を客観的に評価するため、支援機関 X の職員に体験中の学生の様子を評価シートに記載してもらった。評価シートは、「対象学生の個別の目標に対する評価」、「評価の理由」、「Good Point（体験中に感じた良い評価ができる点）」、「課題（体験中に感じた学生の課題）」、「面談担当への連絡（引き継ぎ事項）」の 6 つの項目から構成された。**事後インタビュー**：各学生との面談において、個別の目標に対する自己評価と職員からの他者評価が双方ともに「よくできる」の評価に達した場合を定期面談終結の目安とした。終結後、1 カ月程度の期間を空け、各学生に事後インタビュー実施し、振り返りシートを用いた面談の感想を聞き取った。また、事後インタビューの際に事前面談で回答した質問紙に再度回答してもらった。

【結果】

1. 振り返りシート：「体験当日の記録」、「あなたの Good Point」、「あなたの目標と自己評価」、「自己評価の整理」、「もう一歩頑張りたいこと」、「目標達成のためにすること」、「疑問・質問・相談」の七項目から構成された。

2. 面談実施： 質問紙の各尺度得点は全体的に向上した（Table 1）。3 名とも目標に対する自己評価及び次回の達成予想は上昇し、最終的に各自の目標達成に至った。事後インタビューの結果、他者からの客観的な視点や肯定的なコメントが自己評価の深化や活動に対する自信につながっていた。また、体験以外の場面へのポジティブな影響が認められたほか、目標を立てることや振り返りを行うことそのもの重要性への気づきが語られた。

Table1　各尺度得点の結果（学生）

	進路成熟度		進路選択に対する自己効力		GSES	
	事前	事後	事前	事後	事前（評定）	事後（評定）
学生A	12	14	17	22	1（非常に低い）	2（低い傾向にある）
学生B	15	15	23	20	8（普通）	11（高い傾向にある）
学生C	16	20	32	38	7（普通）	9（高い傾向にある）

【考察】

自己効力の変化には、言語的説得と遂行行動の達成が影響した可能性がある。言語的説得には、肯定的なフィードバックや課題に対する具体的な対策を面談の中で話し合えたことが当てはまる。遂行行動の達成には、目標設定のもとで複数回就業体験を実施し、成功体験を積み重ねられた点が当てはまる。自己効力の向上以外の効果として、学生が自分自身で気がついていない強みや課題を他者が客観的な視点でフィードバックしたことが、学生の自己理解の深化に寄与できた点がある。また振り返りシートを用いたことで、学生が目標設定と振り返りそのものの重要性を認識するようになり、面談内容が可視化されたことで体験中に目標や課題への対応を確認しやすくなる等の効果があった。

（文献）

坂柳恒夫・竹内登規夫(1986)　進路成熟態度尺度(CMAS-4)の信頼性及び妥当性の検討．愛知教育大学研究報告，35，169-182.

末吉彩香・柘植雅義（2018）大学生の自閉スペクトラム症傾向と就職活動における進路選択に対する自己効力、進路成熟、職業社会体験についての検討－AQ を用いた A 大学での質問紙調査から－．LD 研究，27（2），224-235.

末吉彩香・柘植雅義（2020）自閉スペクトラム症傾向のある学生に対する就業体験における振り返りの面談の実態調査－就労支援者へのインタビュー調査を通して－．障害科学研究，44，19-32.

浦上昌則・脇田貴文（2016）項目反応理論を用いた進路選択に対する自己効力尺度短縮版の試み．南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編，12，67-76.

【付記】

本研究は，筆者の所属する機関に設置された研究倫理委員会の承認を得て実施された。

(SUEYOSHI Ayaka, TSUGE Masayoshi)

計算に拒否を示す神経発達症児に対する逆行連鎖を用いた掛け算の筆算指導

〇瀬谷奈々美　　高浜浩二
（鹿沼市総合教育研究所教育相談室）　（作新学院大学大学院　心理学研究科）
KEY WORDS:神経発達症児　逆行連鎖　算数

【問題と目的】

神経発達症児の中には一般的な指導方法では、学習内容の定着が難しい場合がある。それが学習意欲の低下や学習への拒否反応、自己効力感の低下等の問題に発展する可能性が考えられる。佐藤・竹内（2017）は、試行錯誤学習に比べて、無誤学習は所要時間が短く、学習意欲の面でもネガティブな反応が少ないことを指摘している。無誤学習の 1 つである逆行連鎖法は、行動連鎖の最後の行動から逆順を追って、最初の行動を最後に教えていく方法である。最終的に課題を完遂して終わるため､成功体験を積みやすく､ネガティブな心理的反応をより軽減できると考えられる。

そこで本研究では、計算に極度の苦手意識を持ち課題を拒否する児童に対し筆算の手順を視覚化した教材を作成し逆行連鎖を用いた指導を行うことで、2 桁同士の掛け算方略の獲得ができるか、心理的な面での変化があるのかを検討することを目的とした。

【方法】

参加児: 特別支援学級に在籍する小学校 4 年生の男児が参加した。医療機関からアスペルガー症候群疑いの診断を受けていた。WISC-Ⅳ（CA8 歳 6 か月時）では FSIQ：100（VCI：101、PRI：93、WMI：109、PSI：96）であった。参加児の様子から、段階的な説明を行うと理解が早い様子があった。学習面では、数に対しての記憶力はあるものの計算は苦手であり、算数課題を行う際には、教材を見るだけで拒否することもあった。**場面**:大学院附属の臨床心理センターにおいて、毎週 1 セッション 1 時間で、その中の約 20 分間を使用した。**手続き**: すべての課題は、指導者と参加児が向かい合わせで椅子に座った状態で実施した。A4 判 1 枚に印刷された問題用紙を使用した。**ベースラインおよびプローブ:**2 桁×2 桁の筆算をプリントに印刷し、位取りの補助線のみ記載しているものを使用した。4 試行 1 ブロックとし、課題の正誤に関わらず課題終了後は、言語賞賛とくすぐりなどの身体強化を行った。**トレーニング：**トレーニングでは、2 桁×2 桁の筆算のプリントに色分けしたマス目と矢印、順番を記入した教材を使用した。指導者からのヒントを与えず実施することができた場合を正反応とした。計算の順番を間違えたり、答えを書くマス目を間違えたりした際には、即時に間違えていることをフィードバックし、正しい順序、もしくはマス目を教えた。４試行を１ブロックとして、2 ブロック連続正答で次の段階に移行した。

【結果】

各段階における Cl の反応の推移を図 1 に示す。ベースライン期には、筆算の方法が分からずに暴言を吐く様子があり、解くことはできなかった。トレーニング期では、段階 5 以降繰り上がりの足し算の際に書くマス目を間違えることや繰り下げミスがあり指導者から指摘をすることがあった。段階 8 まで実施し、その後長期休暇に入ったため長期休暇明けは段階 1 をウォーミングアップに行った。しかし、その際にも繰り上がりの足し算で書くマス目を指導者に聞いてから書く様子があり指導者からの反応を確認してから課題を行う様子が見られたため、段階 3 に戻し再度教材の説明しトレーニングを行った。それ以降は、参加児が記入するマス目を注意しながら記入し、誤りにも自発で訂正することができ、順調に段階を進んでいった。プローブ期では、参加児が順番を唱えながら課題行う様子が見られ掛け算方略が定着している様子が伺えた。

表 1　各段階で求められる反応

段階１	一の位から大四角に書いた回答を足して答えを記入する
段階２	⑥の小四角の十の位を⑧に書く
段階３	段階5の小四角と段階6の一の位を足し算し⑦に書く
段階４	十の位のかけられる数に十の位のかける数をかけて⑥に答えを書く
段階５	一の位のかけられる数に十の位のかける数をかけて⑤の小四角に十の位を大四角に一の位を書く
段階６	段階2の小四角の十の位を④に書く
段階７	段階1の小四角と段階2の一の位を足し算し③に書く
段階８	十の位のかけられる数に一の位のかける数をかけて②に答えを書く
段階９	一の位のかけられる数に一の位のかける数をかけて①の小四角に十の位を大四角に一の位を書く
段階10	位取りの補助線が書いてあるプリントで計算ができる

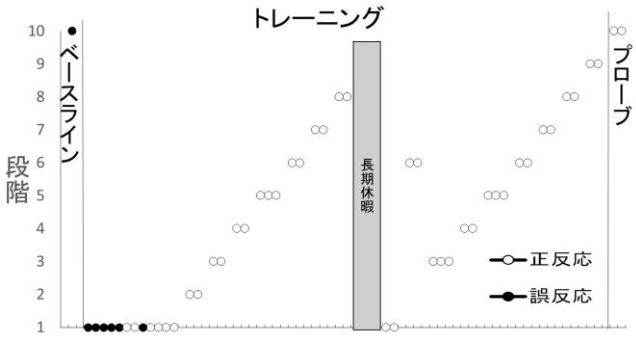


図 1　各段階における反応の推移

【考察】

本研究の結果から、筆算の手順を視覚化した教材を使用し逆行連鎖を用いた指導を行うことで、掛け算の筆算の方略を獲得できることが示唆された。2 桁同士の掛け算の手順は繰り返しの手順が多いため、言語での説明のみで行うと、本児にとって順序が混乱しやすかったと考えられた。手順を視覚化したことにより､繰り返しの計算であっても、適切な順序で遂行することができたと考えられる。また、逆行連鎖法を用いたことにより、誤反応が最小限に抑えられた一方で、正反応が増加したことにより、苦手意識や間違えることへの不安が軽減できたと考えられる。参加児からも「これがあれば自分で計算できる。」「先生にこれで教えてもらおう。」と言った発言も聞かれるようになった。

しかし、トレーニング初期では参加児がどの部分に記入をするかを迷い、誤反応が連続する場面もあった。そのため、参加児に合わせた教材作成や指示を行い初期の段階のエラーを減少させることが課題であると考えられる。

【引用文献】

佐藤・竹内(2017) 明星大学心理学年報, 35, 19-24.
(SEYA Nanami, TAKAHAMA Kohji)

自閉スペクトラム症児のこだわりを生かした余暇支援

○高橋　甲介
（長崎大学教育学部）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、こだわり行動、余暇活動

Ⅰ．目的

余暇活動の充実は、障害の有無に関わらず、生活の質の向上という観点から重要である（中山，2000）。これまでの余暇支援の研究では、活動スケジュールの使用や自己選択スキルを尊重した研究などが報告されている（松下・園山，2008；畑原ら，2016）。自閉スペクトラム症児（以下、ASD 児）においては、反復的で常同的な行動様式や限局された興味などの特性がある。これらの不適応のリスクを高めるものとして、その軽減を目的とする取り組みが多く行われている。一方でこの特性を生かした取り組みも報告されている。例えば、こだわりの対象である列車から、遊びを多方面に展開した事例（ポーター，2011）や、文字へのこだわりを友人との交流に発展させた事例（伊藤，2004）などがある。本研究では、余暇活動が少ない ASD 児 1 名を対象に、日常のルーチンに対するこだわりを生かした家族と協働した余暇支援の事例について報告する。

Ⅱ．方法

（1）対象児童: X 特別支援学校（知的障害）小学部 4 年生に在籍する知的障害を伴う ASD 児 1 名（以下，A 児）。A 児は週 1 回程度、大学の個別指導を利用していた。表出言語は 1 語文レベルで発語は不明瞭、理解言語は日常生活に関するものであれば２～３語文の指示理解が可能であった。休日等で自由時間が長くなり、することがなくなってくると、唾吐きなどの行動がみられる等の報告があった。1 日の活動がルーチン化する傾向がみられていた。

（2）手続き：事前評価、大学の個別指導、家庭場面での余暇支援を行った。事前評価では、A 児が家庭で行っている余暇活動（順位も含む）、A 児の好み、保護者の余暇に関するニーズ、家庭にある玩具に関して質問紙への記述を保護者に依頼した。また、A 児が家庭の自由時間で行っている活動内容と持続時間の記録を 1 週間依頼した。事前評価の結果を踏まえ、本研究で目標とする余暇活動はパズルとした(詳細は後述)。大学の個別指導では、事前評価を踏まえ、写真スケジュールを用いて、パズルを完成後に指導者にそれを伝え、タブレット端末で A 児の好みの動画を一緒に見る流れの指導を行った。家庭場面の余暇支援は以下のフェイズで構成された。①ベースライン期：日常的な関わりの中で、A 児が自発的にパズルを行ったかどうか記録した。パズルは遊具の棚にあり、自由にアクセスできる状態にあった。②介入期：パズルのピースと台紙を写真スケジュールと一緒に 1 つのビニールネットケースに入れておき、タブレット端末は隠しておくようにした。A 児がタブレット端末を要求してきたタイミングで、写真スケジュールを示しながらパズルを促すよう保護者に依頼した。保護者には難しそうな時は一緒にパズルをすることや A 児や保護者の無理のない範囲で行うことを書面で伝えた。介入期のⅠ期では大学と同じパズル、Ⅱ期では大学のパズルの他に家庭にあるパズルを用いて行った。Ⅲ期ではベースライン期と同様に、家庭にあるパズルのみで実施した。

（3）従属変数：家庭での余暇時間において、パズルを自発的に行った日数をカウントした。また、パズルの自発率として、「(棚などから) パズルの道具一式を持って移動」、「パズルに取り組む」、「パズルの完成を報告」の行動連鎖をすべて促しなしで行うことを「パズルの自発」とした。介入期においては、パズルの自発率 (「自発でのパズル実施/ (自発でのパズル実施＋促されてのパズル実施)」) を算出した。

Ⅲ．結果および考察

事前評価の結果、A 児の余暇活動は、タブレット端末やテレビで、動画等を見ることが多かった。その他、携帯ゲーム機を行う、着せ替え人形を並べる等の人形遊び、塗り絵やアルバム、粘土、絵本を読む等があった。好みはアニメのキャラクター、食べ物やお菓子、飲み物等であった。保護者の希望として、「タブレット端末はそのうち飽きが来るので、室内で遊べるものを増やしたい。」等があった。自宅には多くの遊具があったが、使用頻度は少なかった。余暇時間の過ごし方として、平日はタブレット端末やテレビで動画や映像を見ることを繰り返していた。休日は他に、人形遊びや絵本、粘土などの活動が加わった。以上を踏まえ、幼児向けから大人向けのバリエーションがある余暇活動としてパズルを選定した。家庭でのパズルの取り組みについて図 1 に示す。上段はパズルの自発率、下段はパズルをした日数である。ベースライン期ではパズルに自発的に取り組む様子はみられなかった。介入期に入ると促されてパズルを行う日数が増加したが、Ⅰ期の後半には自発的にパズルに行うことが増加した。家庭のパズルに段階的に移行したⅡ期やⅢ期では、パズルをしない日も増える一方、パズルを行った日はほぼすべて自発的であった。Ⅲ期ではタブレット端末が隠されていない状態でも自発的にパズルを行うようになり、学校で「パズル」と音声で要求するエピソードも報告された。以上のことから、家庭場面でのタブレット端末で動画を見る活動の前にパズルを行うというルーチンを設定することにより、自由時間にパズルを行うことが定着した可能性が示唆された。しかし、パズルのみで終わることはなく、タブレット端末での動画視聴がその後に必ず続いていた。従ってパズル活動そのものが余暇活動になったかどうかについては明確ではなかった。今後、活動自体に強化価が付加し、余暇活動となるための条件やその評価方法について検討することが求められる。

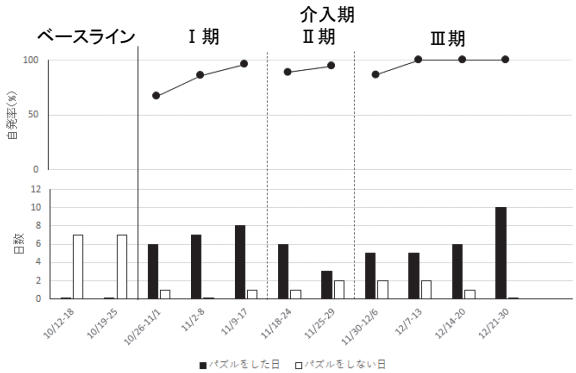


図 1　パズルを行った日数および自発率の推移

付記：本研究は長崎大学教育学部の川口咲の卒業研究を、本人の許可を得た上で再分析および再構成したものである.

（TAKAHASHI Kosuke）

知的障害を伴う自閉スペクトラム症児童に対する PECS を応用した道徳指導

○髙橋　由子　　村上　友梨香　　田中　諒平　　寺田　信一
（高知大学大学院）（高知県立高知若草特別支援学校）（高知大学教育学部附属特別支援学校）（高知大学教育学部門）
KEY WORDS: 教育　自閉症　道徳

【目的】

知的障害を伴う自閉スペクトラム症（ASD）児の道徳教育の先行研究は少ない。ASD 児は，非言語的コミュニケーションや対人的相互反応に障害をもつことから，抽象的・論理的思考が求められる道徳教育の学習は困難であり，障害特性を考慮した指導が必要である。道徳の内容項目，小学校第 1 学年及び第 2 学年に「感謝」があり，これは発達障害児のライフスキルとしても大切なスキルである(平岩，2017)。しかし，ASD 児にとって感謝を伝える場面は抽象的であることから困難をもつ。ASD 児の「感謝」の指導法としては，より具体的な場面の要求をかなえてくれた人に対する絵カード提示による感謝表出行動の学習が，内容項目「感謝」に該当すると考える。

以上から本研究では,知的障害を伴う ASD 児に対して，応用行動分析による指導法を用いて，感謝伝達指導を行った。構造化された場面での相手への感謝伝達行動を指導し，日常生活場面での般化指導を行い,指導の効果を検討した。

【方法】

対象児　特別支援学校（知的障害）小学部に在籍する知的障害を伴う自閉スペクトラム症のある男児 1 名。指導開始時 8 歳 4 カ月であった。新版 K 式発達検査 2001 は，認知・適応領域 3 歳 3 カ月，言語・社会領域 1 歳 8 カ月，全領域 2 歳 6 カ月であった。援助要求はクレーンや絵カードで行い，感謝を伝達することはなかった。

指導方法　1 段階目は，3 つの受領場面と 3 つの支援要求場面における感謝場面について課題分析し，要求伝達→要求実現→感謝伝達という一連のやり取りを個別で指導した。2 段階目として，日常生活場面における機能的な言語を形成するために，学校での機会利用型の指導を行った。3 段階目として，家庭でも感謝伝達行動が生起された場面で，2 つの強化子を与えるよう依頼し，その生起をアンケート調査した。感謝の表現方法には，PECS の構造を用いた。

指導期間　ベースラインを 2 期（各 1s）設定した。指導期は，要求の実現後即時に「ありがとう」絵カードを相手に渡すと，強化子としてトミカシール 1 枚と，「どういたしまして」の社会的賞賛を同時に提示した。達成基準は，行動単位の 9 割を自立遂行で 10 試行中 8 回，3s 連続して遂行できたときとした。フォローアップ（FU）は，生活場面で機会利用型の指導を設定し評価した。各場面の達成 1 週間後（Ⅰ期）と，3 週間以上後（Ⅱ期）であった。FUⅡ期に,家庭での感謝伝達行動への強化子手続き実施の依頼と，感謝伝達行動の生起を調査した。

【結果】

受領場面と，支援要求場面における PECS を用いた感謝伝達行動の変化をそれぞれ Fig.1，Fig.2 に示した。感謝場面において要求の実現後,「ありがとう」絵カードを渡すことができた。さらに指導場面以外でも，絵カードを用いて感謝を伝達する行動が現れ，般化が見られた。家庭での感謝伝達行動の生起についてアンケート調査を行った結果，お菓子や飲み物の受領場面において 10 回中 5 回生起し，抱っこの支援要求場面において 5 回中 2 回生起していた。

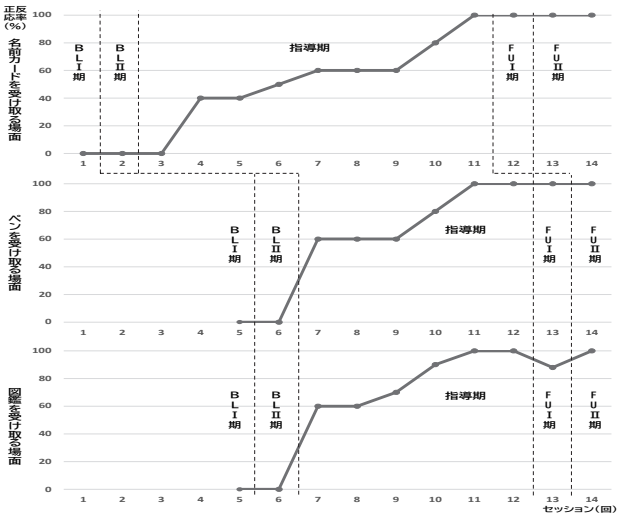


Fig.1 受領場面における PECS を用いた感謝伝達行動の変化

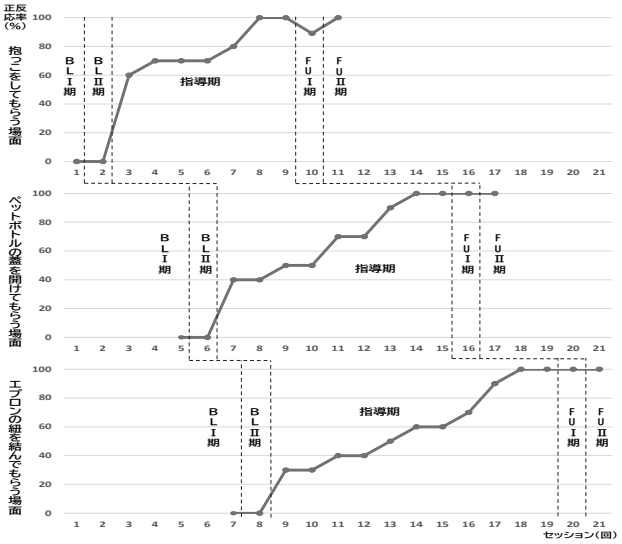


Fig.2 支援要求場面における PECS を用いた感謝伝達行動の変化

【考察】

本研究では，要求の実現後「どういたしまして」の社会的賞賛とともに，トミカのシールという具体物による強化を行った。このことは，行動連鎖の結合をより強固することにつながり，一連のやり取りの形成をすることができたと推測できる。

ASD 児の指導では,個別指導として環境を統制した感謝伝達指導を行ったうえで,学校の生活場面で適用する指導,さらに家庭の生活場面での適用をする指導という 3 段階での指導が重要である。本研究では，この 3 段階の指導を行ったため，感謝伝達行動が定着しやすく有効であったといえる。

また本指導は，自立活動として教育課程に組み込むことが可能な内容であった。知的障害教育における道徳教育の位置づけは，今後検討の余地がある。(Takahashi Yuko, Murakami Yukari, Tanaka Ryohei, Terada Sin-ichi)

知的障害児や ASD 児の小集団指導における相互交渉の促進

—集団随伴性に基づく仲間へのかかわり方の指導—

○滝澤　健　　武藏　博文
（香川県立香川中部養護学校）　（香川大学）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　集団随伴性　仲間相互交渉

1　目的

近年,発達障害児の仲間相互交渉の促進を図るため,集団随伴性を適用した実践研究が報告されている。発達障害児において,集団に対する随伴操作のみでは相互交渉を方向づけられない場合があるため,かかわる相手を限定する,援助場面を構造化するなどの先行操作が必要があると指摘している（小島,2000)。

村中（2016）は,支援学級や支援学校の児童を対象に集団随伴性を適用したゲーム活動で,相手の応答行動が生起しやすい適切な働きかけを指導し,やりとりを成立させた。

本研究では,知的障害特別支援学校小学部 1 年生を対象とした小集団指導において集団随伴性を適用したゲーム活動を設定した。集団への強化随伴だけでは仲間同士の相互交渉が生起しない場合に,ゲーム達成後に意図的にかかわりを促す指導を行い,その効果について報告する。

2　方法

（1）対象児

知的障害特別支援学校小学部１年に在籍する６名の児童（A,B,C,D,E,F の各児）を対象とした。そのうち B,D,E,F は ASD の診断があった。対象児の保護者には,研究の目的と方法及び個人情報の扱いについて説明し,同意を得た。

（2）指導期間

X 年 5 月～X+1 年 2 月の長期休業を除く 9 か月,1 回 10 分間程度の指導を実施した。指導期間を形成期（5～7 月),指導Ⅰ期（9 月～10 月),指導Ⅱ期（11 月～2 月）に分けた。指導Ⅰ,Ⅱ期のうちビデオ撮影を行った 14 回を分析対象とした。

（3）場面設定

日課として実施していた朝の会の最後に「お楽しみタイム」を設けゲーム活動を実施した。ゲーム活動は積木積みやボール落とし,的あて等で一か月ごとに内容を変更した。

（4）標的行動

ペアの相手に言葉や動作で働きかけることとした。

（5）指導の手続き

形成期は,指導者が呼名し一人ずつ順番に前に出てゲームを行い活動の流れを習得させた。指導Ⅰ期では,A 児－B 児, C 児－D 児,E 児―F 児がペアになり, 二人がゲームを達成した後に個々に花丸カードを手渡した。花丸カードは,各自の顔写真カードと枠を付けられたホワイトボード（A3 サイズ）に貼るよう促した。指導Ⅰ期でペアでの相互交渉がほとんど生起されなかったため,指導Ⅱ期では,個々が花丸カードを貼った後,ゲーム達成後の喜びを表現するかかわりとしてペアの間でのハイタッチを指導した。

（6）測定方法及び分析方法

教室後方から,ゲーム活動の様子をビデオで撮影し,課題の遂行状況と相手へのかかわりの有無を評価した。課題の遂行状況は,ゲーム活動の最初から最後までの各項目の正反応数の合計（5 点満点）で評価した。相手へのかかわりの有無は,①自分から相手にハイタッチをする,②ハイタッチをするために相手の行動を待つ,③相手に促されてハイタッチをするの 3 パータンの行動で評価した。

3　結果

Fig.1 に指導Ⅰ,Ⅱ期の課題の遂行状況と,相手へのかかわりの有無を示した。指導Ⅰ期では,どの児童も課題遂行の正反応数が増加し,指導Ⅱ期にはすべての項目での正反応が確認された。相手へのかかわりの有無は,指導Ⅰ期にほとんど見られなかったが,指導Ⅱ期では,A 児,C 児,D 児,E 児において自発的なハイタッチが確認された。また,相手とハイタッチをするために,相手が花丸カードを貼り終えるのを待つ様子も確認された。B 児,F 児については,自発的なかかわりは少なかったものの,相手が前に立つとハイタッチすることに気付き,手を合わせて応答することができるようになった。

4　考察

結果から，指導Ⅰ期の集団（ペア）への強化随伴だけでは仲間との相互交渉はほとんど生起されず,指導Ⅱ期でかかわり方を指導する必要があった。活動の最後にハイタッチをする場面を設定したことにより,ペアでのゲーム活動と相手とかかわる場面が弁別しやすくなったことが相互交渉の自発に影響を及ぼしたと考えられる。

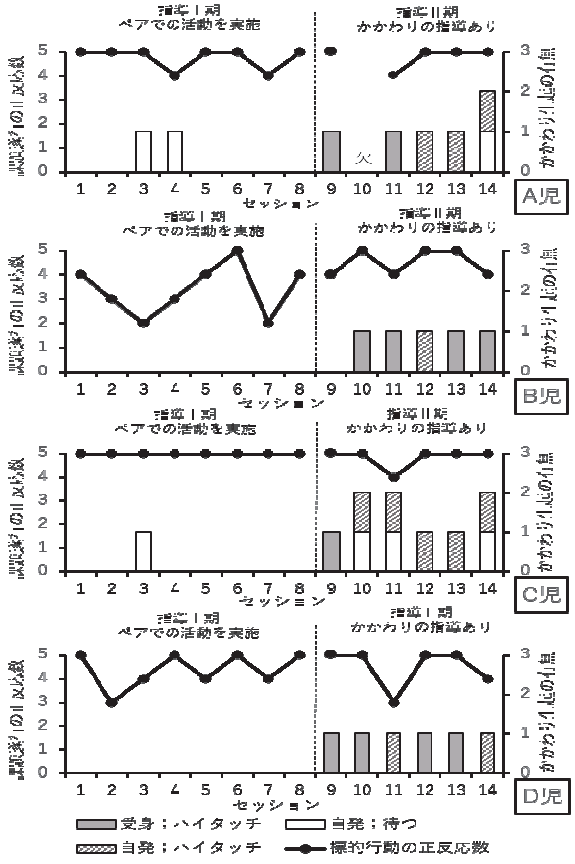


Fig.1　課題遂行の正反応数とかかわり生起の有無（一部抜粋）

【文献】

村中智彦・手塚公志朗（2016）日本行動分析学会発表論文集，34,117.

小島恵（2000）特殊教育学研究，38（1），79－84.

（TAKIZAWA Ken, MUSASHI Hirofumi）

典型発達児における 自閉スペクトラム症児に対する認識と態度の検討

○滝吉美知香　　三浦綾華
（岩手大学教育学部）　（ニチイ学館）

KEY WORDS: 典型発達　自閉スペクトラム症　認識　態度

【目的】　近年インクルーシブ教育・保育の推進に伴い，障害の有無を前提としない集団構成の中で一人ひとりのニーズに応じた教育・保育を行うことが重要視されている。障害のある幼児とともに教育・保育を受けることについての典型発達（Typical Development ; 以下 TD）児の認識に関する調査では，障害のある幼児の身体的・行動的特徴を把握しやすいこと（京林，2000），障害の有無が好意度に影響しないこと（戸田，1993），遊びの共感が成立したという意識が好意度につながること（高橋，1995）等が示されている。しかし，先行研究は知的障害を前提としたものが多く，近年注目される発達障害に特化したものではない。特に，コミュニケーションの苦手さや興味関心の限定を障害特性として示す自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder; 以下 ASD）は，幼児期には一人遊びを好み親密な友好関係を築きにくい傾向（傳田，2017）が指摘されている。4～5 歳期の ASD 有病率は 3.5%ともいわれ（神尾，2014），通常教育・保育の中で TD 児と ASD 児の関係をつなぐ支援が必要である。本研究では，同じクラスに在籍する ASD 児を TD 児がどのように認識し，遊びの中でどのような態度を示すのか明らかにする。個別インタビューにより ASD 児への認識をとらえるとともに，行動観察により TD 児から ASD 児へのかかわりを体系化し，両者を併せて検討することで，TD 児と ASD 児のコミュニケーション促進のための具体的手立てを考案することを目的とする。

【方法】　ASD 女児（以下 A）の在籍する幼稚園年中クラス TD 児 22（男 10 女 12）名を対象とした。A は年少クラス在籍中に ASD と診断された。TD 児への自発的はたらきかけはほぼ無く，自由時間は大抵本棚近くで絵本を読んで過ごし，TD 児とのコミュニケーションは保育者の介入があるときのみ可能であった。個別インタビューは，対象児が言語的に未発達な段階にあることを考慮し，顔写真やイラストのついた磁石等を使用し実施した。グリッドテクニック（Kelly,1955）に基づく手順を組み，TD 児が A についてのみ印象を強めることのないよう配慮した。質問内容は先行研究（高橋，1995）に倣い，「一緒に遊びたい」という遊びの共感が成立する場合は高好意度，成立しない場合は低好意度とした。行動観察は，自由保育場面（60～90 分）における参与行動観察を週 2～3 回約 3 か月間実施した。教室内定点カメラで録画した計約 33 時間の映像記録から，TD 児と A のかかわりがみられたエピソードを抽出し（計 198），10 カテゴリーに分類した。対象児ごとにエピソード合計数を 100%として各カテゴリーの割合を換算し，逆正弦変換を行ったうえで，SPSS22 による統計処理を行った。研究実施に当たり筆頭発表者所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。研究目的や一連の手続きについて関係者らへ書面・口頭で説明し，同意を得て実施した。

【結果】　高好意度群 10 名（男 3 女 7），低好意度群 12 名（男 6 女 6），好意度にかかわらず 17 名が何らかの形で A がいつも絵本を読んでいるという行動特徴に言及した。好意度によりカテゴリーが異なるのか 2 要因分散分析を行った結果，カテゴリーの主効果（$F(6,112)=9.47$, $p<.001$）と交互作用（$F(6,112)=2.26$, $p<.05$）が有意であった。単純主効果の検定により，［d 世話・手伝い（A のお世話や手伝いをする）］（$F(1,20)=4.50$, $p<.05$），および［h 突発的かかわり（脈絡なく突然声をかけたり身体接触したりする）］（$F(1,20)=4.59$, $p<.05$）で有意差が示され，多重比較（Bonferroni）により，どちらも高好意度群が高いことが示された。また，［c 拒否・抑制（対象児にとって好ましくない A の行動を拒否・抑制する）］（$F(1,20)=3.48$, $p<.1$）では低好意度群が，［f 空間共有（A がしている行動や遊びに興味を持ち，近くで同じ遊びを始める）］（$F(1,20)=3.53$, $p<.1$）では高好意度群が，それぞれ高い傾向が示された。

【考察】　高好意度群に［d］が多いことから，受動的で周りからのはたらきかけを拒否しない A の状態像が，世話や手伝いをしたがる TD 児の言動を引き出し好意度につながったと推察された。集団編成を考える際，ASD 児の多様な状態像と TD 児の個性や関心をマッチングする視点が重要となるだろう。［h］は ASD 児を驚かせたり不安にさせたりする不適切な言動ととらえられがちだが，実際には相手への好意が含まれている場合が多いことが明らかにされた。保育者が TD 児の好意を理解し ASD 児に伝えつつ ASD 児の気持ちを TD 児に伝えるような，両者をつなぐ支援が必要だろう。また，低好意度群に［c］が多い傾向からも，ASD 児の言動が自分の意図にそぐわない場合それを意思表示できる TD 児は好意を抱きにくいことがうかがわれた。TD 児の気持ちを尊重しつつ ASD 児の言動の背景をともに考えていくようなかかわりが望まれる。高好意度群に［f］が多い傾向からは，A の言動に興味を示し一緒にその遊びをしたいという思いが好意につながることが示唆された。現状では ASD 児が TD 児集団に合わせた言動を求められることが多い中，ASD 児の好きな遊びを全体で共有することで，ASD 児の好きな遊びに TD 児が興味を示すきっかけとなったり，ASD 児と一緒に遊べた感覚を促したりすることが可能となる。好意度の高さに関わらず TD 児が A をよく見ており普段の行動を認識していたことからも，何かのきっかけで ASD 児が普段と異なる活動への参加や遊びの様子をみせたとき，積極的にその様子を全体で共有することも有効であるだろう。(TAKIYOSHI Michika, MIURA Ayaka)

Table 1 好意度群ごとの各カテゴリーエピソード数と 1 人あたり逆正弦変換値の平均

群		a見る	b受容・勧誘	c拒否・抑制	d世話・手伝い	e規範注意	f空間共有	g介入あり肯定	g'介入あり否定	h突発的かかわり	iその他	計
高（10名）	エピソード数	31	4	2	4	12	31	7	1	8	0	100
	1人あたり値	30.06	6.84	3.43†	5.55*	9.28	32.69†	11.90	2.25	15.96*	0.03	-
	(SD)	(13.31)	(11.01)	(7.56)	(9.03)	(14.95)	(16.36)	(12.60)	(7.01)	(15.32)	(0.02)	
低（12名）	エピソード数	28	5	15	0	13	14	8	7	6	2	98
	1人あたり値	21.01	3.37	14.33†	0.06*	10.92	17.03†	5.86	7.34	4.02*	3.14	-
	(SD)	(17.87)	(7.78)	(17.09)	(0.05)	(17.80)	(21.68)	(10.57)	(11.33)	(10.75)	(7.19)	

(†p<.1, *p<.05)

ASD のある子どもに対する iPad を活用した投球とバッティング指導に関する事例研究

○竹田涼人（信州大学教職大学院）
下山真衣（信州大学学術研究院）
KEY WORDS：自閉症スペクトラム障害　運動指導　発達障害

（目的）

ASD 児は運動能力に様々な問題を抱えている(APA,2013)。安生・山本（1991）は、野球のスローイングを課題分析し、それぞれの行動をシェイピングすることでスローイングを改善させた。一方、永冨・上村(2018)は ASD 児を対象に、児童が自分の活動を動画で見ることで書字の改善を図った。そこで本研究は ASD 児を対象に野球の投球とバッティングを課題分析し、iPad による自己フィードバックを用いた指導方法の有効性の検討を行う。

（方法）

1.参加児と場所と期間

ASD と診断された 6 歳の男児 1 名（以下、A 児）。A 児は保育園の年長であった。A 大学のプレイルーム内で投球とバッティング技能の指導を 5 ヶ月間行った。保護者に研究参加と公表の同意を得た。

2.標的行動

本人の希望により、野球の投球とバッティングに設定した。課題分析により投球（表 1）とバッティング（表 2）のチェックリストを作成した。

3.手続き

試行回数は投球 5 回、バッティング最低 3 回とした。投球のベースライン期では、的に向けて球を投げさせ、バッティングでは指導者がボールを投げ、それを A 児に打たせた。介入期では、A 児の投球とバッティング行動を iPad のスロー動画で記録した。運動指導としては、課題分析に基づいた指導、モデル提示、声掛けと称賛、自己フォームの振り返り、レベルアップ表へのシール貼りを行った。フォローアップ期では、ベースラインと同様の条件で介入期が終了してから 1 週間後に行った。A 児の行動はビデオカメラで記録した。

4.測定方法と信頼度

A 児の投球とバッティングフォームはセッション 1 ～ 6 まではビデオカメラによって録画され、セッション 7 ～ 19 までは iPad のスローモーションカメラ機能によって録画された。その録画から、指導者と観察者がチェックリストに基づいて下位技能の正誤反応を測定した。信頼度測定の対象となったセッション数は、合計 19 セッションのうち、6 セッション（全セッションの 32%）だった。信頼度は、（一致した指導対象の下位技能÷指導対象の下位技能）×100 の式で求め、信頼度の平均値は 82.6%だった。

(結果)

1.ベースライン期

ベースラインは 5 セッション行い、投球の正反応率は 18%~40%の範囲で平均 32%であった。バッティングの正反応率は 38%~55%の範囲で平均 48%であった。

2.介入期

習得がはやそうな下位技能から指導を行った。投球の最終正反応率は 80%で、バッティングの最終正反応率は 80%であった。

3.フォローアップ期

投球の正反応率は 96%であり、バッティングでの正反応率は 83%であり、正反応率が高く維持されていた。

（考察）

課題分析した項目について A 児がすぐに習得できそうな行動から指導した結果、投球では的に当った確率が上がり、A 児にとっての楽しみとなり、指導を受けることへの意欲を高めたと考えられる。今後は A 児の球速やバッティングの飛距離を測定することで、より正確な達成度が検討できると考えられる。

表 1　投球の課題分析

①球を胸の真ん中で持っている
②投げようとしているときに体は横を向いている
③投げる先を見ている
④投げるときに左足を上げる
⑤あげている足は反対の足と平行になっている
⑥投げるとき右手は体の後ろにひいている
⑦体の後ろで右手をひねっている
⑧左手は投げる方向に向いている
⑨投げるときに手を広げている
⑩投げるとき球は体の横に来ている
⑪球を手から離す直前に左足は地面についている
⑫片手で投げている

表 2　バッティングの課題分析

①投げる人に対して垂直に立っている
②足が肩幅に開いている
③バットを両手で隙間なく握っている
④ひじの角度
⑤両膝を軽くおろしているか
⑥打つときに右後ろにバットを引く
⑦両手でバットを振る
⑧左足を前に出し、右足から左足への体重移動
⑨目は球を見ているか
⑩球がバットに当たる

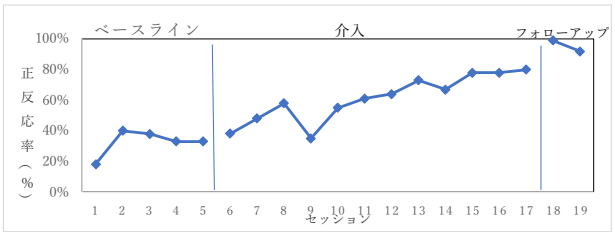


図 1　投球の正反応率

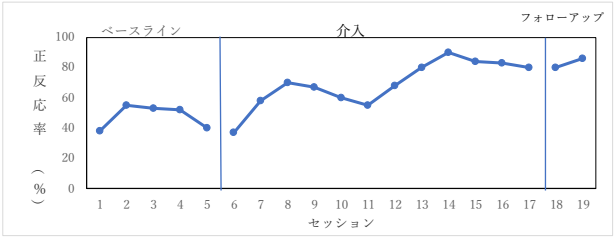


図 2　バッティングの正反応率

（TAKEDA Ryoto, SHIMOYAMA Mae）

ペアレント・トレーニング１５年の実践の検証

～多様な形態の実践を通して～

〇竹中 正彦
（兵庫県立姫路しらさぎ特別支援学校）

KEY WORDS: ペアレント・トレーニング、保護者支援、発達課題

（目的）

障害のある子どもの保護者を支援するプログラム「ペアレント・トレーニング（以下 PT)」は、昨今様々な所で実施されるようになり、効果も数々報告されてきている。一方で、課題も明らかとなってきており、各所で改良のための工夫が凝らされている。筆者は 15 年に渡り PT を実施してきたが、本研究ではそれらを総括する中で、効果を検証すると共に、今後の課題を明らかにすることを目的とした。

（方法）

１．対象

知的障害や発達障害の子を持つ保護者で 2005 年から 2020 年の 15 年間に筆者が実施した PT（１プログラムは４回ないしは５回で構成）に参加した保護者 543 名のうち（平均出席率 87.1%）、分析対象は、初回と最終回を含む 75%以上出席した保護者 368 名とした（全回出席者は 262 名）。子どもの平均生活年齢（年齢が確認できたのは 261 名）は 9.4±4.6 歳であった。子どもの障害種別と男女別は Table 1 に示す。事前に本研究について説明を行い、研究参加の同意を得てから本研究を開始した。

Table１子どもの障害種別と男女別

診断名		男子	女子
ASD	MR有	128	12
	MR無	21	3
	MR不明	21	4
知的障害(MR)		21	11
ダウン症		6	3
ADHD		6	1
その他		2	1
不明		128	

２．手続き

（１）時期

・Ⅰ期（2005 年９月～2008 年３月）

筆者が親の会や保育園・小学校で PT を開始した時期で、１プログラムはオリエンテーションを含む５回のパッケージであった。

・Ⅱ期（2008 年７月～2011 年８月）

１プログラムを４回のパッケージに変え、特別支援学校でも実施し始めた。

・Ⅲ期（2012 年７月～2014 年８月）

筆者作成の養育スキル尺度を使用し始めた。

・Ⅳ期（2015 年２月～2020 年３月）

親の会、特別支援学校、小学校、支援団体、インターネットを介したグループ、習い事教室など、形態が多様化した。親の会では SNS を活用したフォローアップを始めた。

（２）内容

実施した PT は、２～３ヶ月の間に４回ないしは５回のパッケージとし、１回の時間は 120～135 分とした。各回は講義、演習、保護者記録の振り返りで構成した。各回の前半は、応用行動分析を活用した指導（課題分析、ABC 機能分析、強化随伴性、プロンプト・フェイディング法、環境調整等）について、実際に指導している VTR を視聴しながら、全体講義を行った。後半はグループワークで演習を行った。保護者は、子どもの年齢が近い保護者４～６名程度のグループに分けた。スタッフについては Table 2 に示す。Ⅱ期以降はグループ毎にスタッフ（教員や ST 等）を配置し、グループディスカッションを活用しながら保護者に助言し、子どもの発達段階に応じて、身辺自立やお手伝い等の個別の指導プログラムを作成する手助けをした。筆者は講義と全体のファシリテーションを担当した。２回目以降は、冒頭で保護者に家庭での実践の様子を発表してもらい、内容に対してフィードバックを行った。

Table 2 スタッフの活用

期間	筆者	教師	教師以外	メンター
Ⅰ	○			○
Ⅱ	○	○		○
Ⅲ	○	○		
Ⅳ	○	○	○	

３．結果の評価方法

（１）保護者記録における目標行動の変容：保護者に目標行動を選定してもらい、ワークシート内にその目標行動を課題分析し、各下位行動に保護者が任意で得点を割り振って、その得点を合計すると 100 になるようにした。毎日指導を行って得点を記録し、課題達成率を計測してもらった。

（２）保護者の精神健康度の変容：保護者には初回実施前(Pre)と最終回終了後(Post)に、GHQ30（精神健康調査票, 世界保健機関）に回答してもらった（カットオフ７点)。

（３）保護者による養育スキルの自己評価：PT の Pre と Post で筆者作成の養育スキルセルフチェックに回答してもらった。子どもに合った課題が設定できているかどうか、子どもをほめているかどうかなど、トレーニングで取り上げた養育スキルができているかどうかに関する質問項目８つに５件法（０～４点）で回答するものである。

（４）社会的妥当性の評価：最終回終了後に、「参加して良かったか」「また参加したいか」などの質問十数項目に５件法で回答してもらった。

（結果）

各期の GHQ 得点、養育スキル得点、課題達成率は Table 3 の通りであった。

Table 3 各期の GHQ 得点・養育スキル得点・課題達成率

期間	人数	PreGHQ	PostGHQ	Pre養育	Post養育	課題
Ⅰ	126	10.1	6.1***	–	–	77.3%
Ⅱ	81	9.3	6.4***	–	–	73.2%
Ⅲ	30	8.5	8.1 n.s.	15.3	22.4***	68.5%
Ⅳ	131	10.1	6.9 n.s.	14.6	23.5***	79.6%
全期	368	9.5	6.3***	14.8	23.3***	76.5%

１.子どもの課題達成率の平均値は、76.5±19.2%であった。

２.GHQ30 に関しては、PT の Pre の平均得点は 9.5±6.0 点で、Post は 6.3±5.7 点であった。t 検定を行ったところ、有意差が見られた（t(367)=10.70, p<.001)。

３.養育スキルに関しては、Pre の平均得点は 14.8±4.7 点で、Post は 23.3±4.8 点であった。t 検定を行ったところ、有意差が見られた（t(160)=20.43, p<.001)。

４.事後アンケートでは、「参加して良かったか」の質問には、292 名(79.3%)が[とても良かった]、74 名(20.1%)が[良かった]と答えた。「また参加したいか」の質問には、197 名(53.5%)が[是非参加したい]、143 名(38.9%)が[参加したい]と答えた。

（考察）

15 年間の本実践は、短縮版 PT であり形態も多様ではあるが、課題達成率の向上、保護者のストレス軽減と養育スキルの向上に効果が見られ、事後アンケートからもプログラムの妥当性が確認できた。これはトレーニングを受けたスタッフの参加や SNS を活用したフォローアップなど、様々な取り組みの効果であると考えられる。ただし効果の維持の検証は必要である。 (TAKENAKA Kimihiko)

自閉スペクトラム症幼児を育てる母親への発達支援

～個々の母親に応じた支援の検討～

○辻あゆみ　別府　哲
（和光大学　岐阜大学）

自閉スペクトラム症　発達支援　母親

1・はじめに

自閉スペクトラム症児（以下、自閉症）を育てる母親は、子どもと繋がっているという感覚が乏しく、他の障害のある子どもを育てる母親に比べて育児不安や育児ストレスが高い（坂口・別府, 2007）。そうした母親への発達支援では、母親が子どもへの関わり方を習得し、子どもとの繋がりを実感できるようにしていくことが目指される。その場合、個々の母親の性格や考え方の違いを受け止め、個々に応じた支援が必要となる。しかし、母親の個別性をどのように捉えるかが明らかになっているわけではない。本研究は、母親の個別性に着目し、個々の母親に応じた支援のあり方を見出すことを目的とする。

2・方法

（1）対象

対象者 A：200X 年 7 月生まれの A 児の母親。A 児は 2 歳時に医療福祉センターにて自閉症と診断され、児童発達支援センターD 園に通うようになった。新版 K 式発達検査では、姿勢・運動 MA1:8(DQ41)、認知・適応 MA1:8(DQ41)、言語・社会 MA0:10（DQ20）、全領域 MA1:2（DQ29）であった（4 歳 1 ヶ月時点）。
対象者 B： 200X 年 8 月生まれの B 児の母親。B 児は 2 歳半時に医療福祉センターにて自閉症と診断され、児童発達支援センター D 園に通うようになった。新版 K 式発達検査では、姿勢・運動 MA2:4(DQ55)、認知・適応 MA2:3（DQ53）、言語・社会 MA0:11（DQ22）、全領域 MA1:11（DQ45）であった（4 歳 3 ヶ月時点）。
対象者 C：200X 年 9 月生まれの C 児の母親。C 児は 2 歳 4 か月時に医療福祉センターにて自閉症と診断され、児童発達支援センターD 園に通うようになった。新版 K 式発達検査では、姿勢・運動 MA3:1(DQ71)、認知・適応 MA1:11（DQ44）、言語・社会 MA0:11（DQ19）、全領域 MA1:9（DQ40）であった(4 歳 4 ヶ月時点）。
観察開始する前に母親に研究の主旨を説明し､録画すること、研究発表することについての同意を書面で得た。

（2）手続き

200Y(X+3)年 6 月より 9 ヶ月間、毎月 1,2 回 20 分程度の母子のやりとり場面を録画した（A 児 4 歳 3 ヶ月から 5 歳までの全 13 回、B 児 3 歳 6 カ月から 4 歳 4 か月までの全 15 回、C 児 3 歳 8 カ月から 4 歳 5 ヵ月までの全 16 回）。筆者は、コンサルタントとして関わり（以下 Co とする）、母親に対してシャボン玉遊びとミニチュアの玩具を介した遊びをするように提案した。

各回のやりとり終了後、母子のやりとり場面で Co が気づいたことを記して報告書として母親に手渡した。また、やりとり終了後に（できる限りその日のうちに）その場面の感想を書くように母親に依頼した。ここでは、「母親の感想」を分析の対象とした。

（3）分析方法

「母親の感想」のうち、「母親が捉えた子どもの姿」を「子どものこと」とし、それらを「肯定的（CP）」「否定的（CN）」「疑問（CQ）」「課題（CT）」「分析（CA）」に分けた。また、子どもと関わる際に「母親が子どもをガイドした、もしくは、ガイドを試みたこと」ならびに「母親のガイドによって現れた子どもの姿」を「母親のこと」とし、それらを「肯定的（MP）」「否定的（MN）」「疑問（MQ）」「課題（MT）」「工夫（MW）」に分けた。

3・結果

「母親の感想」において対象者間で差があるかどうかを検討するために、各事例の「母親の感想」を「子どものこと」を「CP」「CN」「CQ」「CT」「CA」に分け、また、「母親のこと」を「MP」「MN」「MQ」「MT」「MW」に分け、χ^2検定を行った。結果、「母親の感想」に有意差が見られた（$\chi^2(18)= 82.137$, $p<.01$, Cramer's $V = 0.340$）。残差分析の結果、A では、「CP」、「MP」「MQ」が高く（$p<.01$）、「MT」（$p<.01$）が低かった。B では、「CA」、「MN」が高く（$p<.01$）、「MW」が低かった（$p<.01$）。C では、「MT」、「MW」が高く（$p<.01$）、「CA」が低かった（$p<.01$）。

4・考察

A は、子どものことも自分のこともポジティヴに捉え、また、分からないことや困ったことを Co に質問し、解決を図ろうとする傾向があったと言える。それにもかからず、自分の関わり方の課題には気づいていなかったと考えられる。そうした A に対しては、母親自身が関わり方を省みることができるように働きかけ、母親が自分の課題に気づけるようにしていく必要があったと言える。B は、子どものことを分析して捉えながらもネガティヴな気持ちが高く、なおかつ、関わり方を見出す傾向が弱かったと言える。B に対しては、母親の心情や考え方に寄り添い、ポジティヴな気持ちになれるようにすると同時に、自らの課題を見出し、関わり方を見出せるようにしていく必要があったと言える。さらに、C は、子どものことを分析的に捉えることもないまま、関わり方の課題は自分にあるとし、関わり方を模索していたと言える。そうした C には、具体的な関わり方を提案するだけではなく、子どもの変化や障害による行動特性を強調して伝え、母親が子どもを分析的に捉えられるようにしていく必要があったと考えられる。

発達支援では、母親の気持ちに寄り添い、母親が関わり方を見出せるようになることが目指される。その場合、子ども同様、個々の母親に応じた支援が必要と言える。

Ayumi Tsuji・ Satoshi Beppu

自閉スペクトラム症児への表情および身体接触を伴う賞賛の効果

○出口友彦　　大石幸二
（立教大学大学院現代心理学研究科）　（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症，社会性強化子，感覚刺激

1. 目的

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder : ASD）児を対象とした賞賛の効果に関する研究では，言語賞賛の具体性（Polick, Carr, & Hanney, 2012）や強意性（Weyman & Sy, 2018）など，賞賛における音声（聴覚刺激）の側面に着目されており，表情（視覚刺激）および身体接触（触覚刺激）が及ぼす効果についてはほとんど検討されていない。そこで，本研究では触覚過敏を過度に示さない対象児を選定した上で，表情および身体接触を伴う賞賛の効果を比較検討した。

2. 方法

参加児　本研究の参加児は，201X 年 5 月の時点で生活年齢が 5 歳 9 ヶ月の男児 A（広汎性発達障害，知的障害の診断あり），5 歳 4 ヶ月の男児 B（自閉症，精神発達遅滞の診断あり）の 2 名であった。この参加児 2 名には，日本版・感覚プロファイル（Sensory Profile : SP）を用いて感覚特性をスクリーニングした上で研究参加を求めた。なお，研究実施に先立ち所属機関の倫理審査を受診し承認（番号 : 18-56）を得ると共に，保護者から書面による同意を得た。

ターゲット行動の設定　介入前に①保護者への半構造化面接，②Vineland-Ⅱ適応行動尺度による査定，③自然場面での行動観察（4 回分）によるパイロット観察をそれぞれ行い，それらの情報を統合してターゲット行動を選定した。ターゲット行動は各参加児につき，反応型の異なる 2 種類の行動が選定された。男児 A のターゲット行動は，「先生」（Target 1），「ありがとう」（Target 2）という 2 種類の発語であった。男児 B のターゲット行動は，「遊びへの参加行動」（Target 1），「アイコンタクト」（Target 2）の 2 種類であった。

介入手続き　表情を伴う賞賛（AV），および身体接触を伴う賞賛（TA）の効果は，行動間多層ベースラインデザインと除去デザインの混合デザインにより分析された。介入は全て研究者実施者が行った。男児 A と男児 B で介入順序を反転させて，順序効果を相殺した。

3. 結果

2 名の参加児のターゲット行動の生起率を Fig. 1 に示した。男児 A の Target 2 について，傾斜線の傾きが AV 期は 2.62，TA 期は 6.97 であり，TA 期の方が AV 期よりも傾きが大きかった。男児 B の Target 1 について，傾斜線の傾きが TA 期は 7.08，AV 期は-.21 であり，TA 期方が AV 期の傾斜よりも傾きが大きかった。また TA 期の傾斜線のみ傾きが正の値で増加傾向を示した（以上，中央分割法による分析の結果）。

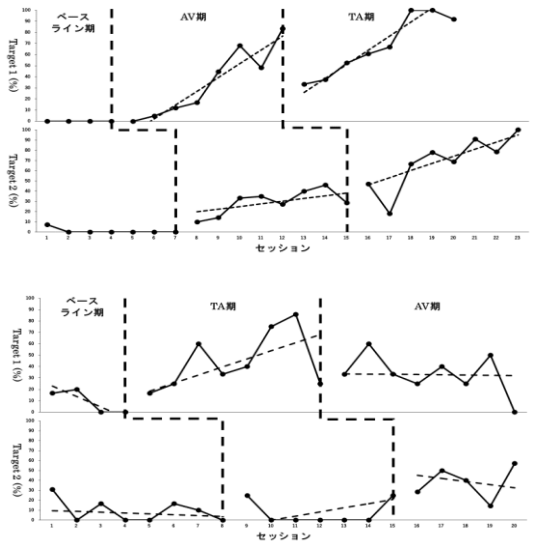


Fig. 1 ターゲット行動の生起率(上が男児 A，下が男児 B)

4. 考察

本研究の結果から，男児 A の Target 2 および男児 B の Target 1 において，表情を伴う賞賛よりも，身体接触を伴う賞賛の方が傾斜線の傾きが大きく効果を示した（Barlow & Hersen, 1984）。この 2 つの行動は「他者との社会的関わり」機能を持つ行動であり，賞賛による強化の影響が大きいと考えられる。そのため，表情および身体接触が及ぼす効果が検出された可能性がある。一方，この 2 つのターゲット行動は TA 期において生起率に大きなばらつきがみられたことから，身体接触による強化は飽和化しやすいことが指摘できる。青木・野呂（2019）は，ASD 児に対して感覚性強化子を対呈示し，賞賛の機能化を図る努力を行った。今後は，感覚性強化子の側面を持つ身体接触を用いることで，その他の社会性強化子の機能化を図る研究が望まれる。

(DEGUCHI Tomohiko & OISHI Kouji)

思春期の自閉スペクトラム症児の自己評価と不適応行動との関連

○永井 祐也
（大阪大学大学院人間科学研究科）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症　自尊感情　不適応行動

【目的】

近年の特別支援学校（病弱）には、情緒及び行動の障害を理由に在籍する児童生徒が増加しており（滝川ら, 2011)、その約半数が自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder; 以下、ASD）であると報告されている（鈴木ら, 2008)。小島（2007）は、ASD を含む発達障害のある児童生徒の二次障害の予防には、自尊感情等の自己評価を低下させないことが重要であると指摘している。不適応な状態にある情緒及び行動と自己評価との関連は十分に検討されていない。そこで、本研究では、不適応な情緒・行動を示しやすくなる思春期の ASD 児の自己評価と不適応行動との関連を検討することとした。

【方法】

1. 研究参加者

本研究の参加者は、ASD 圏の診断を受けていた小学生 4 年生から高校生とその母親 20 組であった。生活年齢の平均は 149.75±22.70 ヶ月齢であり（115~190 ヶ月齢)、WISC-Ⅳによる知能指数（IQ）の平均は 79.15±16.31 (40~116) であった。母親が評定した Social Communication Questionnaire 日本語版（以下、SCQ; 黒田・稲田・内山, 2013）の得点は 20.65±4.83 であった（カットオフ値 15 点)。母親の年齢の平均は、43.15±4.36 であった。

2. 手順・評定内容

研究に参加する母親には大学に 2 回訪問するように依頼した。1 回目は、単独で来額した母親に個別面談を実施した。2 回目は、母親が引率した子どもに質問紙調査を実施した。また、1 回目の面談終了時に母親が回答する質問紙を手渡し、2 回目の来学時に提出するように依頼した。

(1) 個別面談: この面談では、Vineland-Ⅱ適応行動尺度の評価を行い、SCQ の回答を依頼した。また、日頃の子育てにおける悩み等に助言する時間を設けた。1 人あたり約 1.5 時間を要した。

(2) 母親回答の質問紙調査: この調査では、子どもの不適応行動の程度を評価する Child Behavior Check List (CBCL；井澗ら, 2001）への回答を依頼した。CBCL は、内向性尺度（ひきこもり、身体的訴え、不安／抑うつの合計）、外向性尺度（攻撃的行動、非行的行動の合計）で構成される。本研究では、CBCL の総得点、内向性尺度と外向性尺度の T 得点を分析に用いた。

(3) 子ども回答の質問紙調査: この調査では、自尊感情を評価する Social Basic Self-Esteem Test（以下、SOBA-SET; 近藤, 2010）と自己効力感を評価する GSESC-R 一般性セルフ・エフィカシー測定尺度（以下、GSESC-R; 福井ら, 2008）への回答を依頼した。大学まで引率した母親には別室で待機してもらい、筆者が質問項目を読み上げながら子どもに回答を求めた。

3. 分析

本研究の分析には、SPSS ver.22 を使用した。

4. 倫理的配慮

本研究の依頼に際して、保護者に研究の趣旨ならびに個人情報やデータの取り扱いについて説明し、書面で同意を得た。子どもに対しては、大学へ来る前に保護者が説明し、重ねて著者からも本人が理解できるように配慮しながら説明し、口頭で同意する旨を確認した上で研究を実施した。

【結果】

1. ASD 児の自己評価と基本属性との関連

ASD 児の自己評価（SOBA-SET、GSESC-R）と基本属性（生活年齢、IQ、Vineland-Ⅱ適応総合点、SCQ）との相関分析を行った。その結果、SOBA-SET の得点は、IQ、Vineland-Ⅱ適応総合点と有意な負の相関関係がみられた（r=-0.48, p<.05; r=-0.50, p<.01)。GSESC-R の得点は、基本属性との間に有意な相関関係はみられなかった。SOBA-SET の得点は GSESC-R の得点と有意に相関していた（r=0.48, p<.05)。

2. ASD 児の不適応行動と基本属性との関連

ASD 児の不適応行動の程度（CBCL の総得点、内向性尺度、外向性尺度）と基本属性との相関分析を行った。その結果、どの変数間にも有意な相関関係はみられなかった。

3. ASD 児の自己評価と不適応行動との関連

ASD 児の自己評価（SOBA-SET、GSESC-R）と母親が評価した不適応行動の程度(CBCL の総得点、内向性尺度、外向性尺度）との相関分析を行った(Table1)。その結果、SOBA-SET は、外向性尺度と有意な負の相関関係がみられた（r=-0.47, p<.05)。GSESC-R は、総得点、及び、内向性尺度と有意な負の相関関係がみられた（r=-0.50, p<.05; r=-0.65, p<.01)。

Table1　子どもの自己評価と不適応行動との相関係数

	CBCL		
	総得点	内向性	外向性
SOBA-SET	-.41	-.41	-.47*
GSESC-R	-.50*	-.65**	-.37

SOBA-SET　自尊感情を評定する尺度
GSESC-R　自己効力感を評定する尺度
*p<.05, **p<.01

【考察】

本研究の結果は、ASD 児の自尊感情は外向性の不適応行動と負の相関関係である可能性を示した。また、自己効力感は、内向性の不適応行動と負の相関関係があることを示した。このように、本研究は、ASD 児の自己評価と不適応行動との間に負の相関関係があり、自己評価の中でも影響する不適応行動が異なる可能性を示した。また、ASD を含む発達障害のある児童生徒の二次障害の予防には、自尊感情等の自己評価を低下させないことが重要であるという指摘（小島, 2007）を支持した。

【謝辞】

本研究実施に際し、橋本正巳氏（くらしき作陽大学）に多くの研究参加者をご紹介いただいた。ここに謝意を示す。

(NAGAI Yuuya)

双方向メディア（Zoom）を用いた発達支援・実習の試み（速報）(1)

-5 歳・発達障害児への ICT 遠隔支援の問題・目的・方法-

○長崎　勤[1]　杉山志津枝[2]　伊藤和佳[3]　板倉達哉[4]　吉井勘人[5]
（[1]実践女子大学生活科学部）（[2]明星大学通信教育学部大学院）（[3]江東区こども発達センター塩浜 CoCo）（[4]文京学院大学）
（[5]山梨大学教育学部）

KEY WORDS: Zoom 臨床　発達障害児　学びの権利

Ⅰ.問題と目的:2020 年 3 月-5 月の新型コロナウイルス（COVID-19）感染対応で休校が続き、子供・学生の学びの権利が制限された。このような事態によって、学力の格差・不平等の拡大が懸念されるが、障害児にこそ学びの継続が必要である。一方、インターネットを用いた双方向メディアツール（Zoom 等）を用いた遠隔による新たな学び方・実習の可能性も出てきており、障害特性に合った遠隔支援・実習の可能性と課題を検討する必要がある。しかし、日本では通常の公立学校でも双方向授業の実施率はわずか 5%であり（文科省,2020）、諸外国に比べ著しく低いのが現状である。学校、家庭の ICT 環境を早急に整備する必要があるが、その支援方法の know how も限られている。

そこで、本研究では、緊急で始めた発達障害児を対象にした Zoom 臨床・心理実習の経験をもとに、①面談臨床・心理実習の代替え方法としての Zoom 臨床・心理実習の方法の開拓と、課題・特性の検証、②新たな、障害特性に合った遠隔支援の方法の開発と可能性の検討、③新たな障害理解の観点の検討、を速報的に検討すること目的とする。

Ⅱ.方法:

1.対象児（T 児）: 4 歳 9 ヶ月時の KIDS による発達年齢は 3 歳半。双方向メディア臨床(以下 Zoom 臨床)開始時 5 歳 2 ヶ月、私立保育園年長。弟 1 歳。大学での初回面接時は電車遊びが好きだが、ごっこ遊び等にはあまり興味を示さない。サーキット、カート遊びには関心を示す。発達障害（自閉症スペクトラム障害（ASD）傾向）。母親からは共同注意の難しさの主訴。

2.指導方法:2019 年 12 月に大学で初回面接。2020 年 2 月より、1 回 2 時間（月 2 回の予定）の運動・ゲーム、認知・言語(劇遊び・言語指導)、おやつ（「カルピス」づくり）、母親面接(家庭課題)、また保育園との連携による、「包括的発達支援プログラム」を開始するが、2020 年 3 月の COVID-19 の感染拡大による大学閉鎖・国の緊急事態宣言に伴い、臨床・実習は中断。4 月に母親と電話で相談し、家庭課題（いちごのヘタ取り→家族分配分など）のシートを送付。母親からは LINE 動画でその様子を送って頂く。相談し、Zoom 臨床を試みることとなる。なお大学での臨床は心理専攻学生 12 名・共同研究者 2 名・SV(スーパーバイザー;長崎)による臨床実習も兼ねている。

＜Zoom 臨床・実習の試行的方法＞

1）スケジュール:

（1）予備 Zoom 臨床:5 月 17 日(日)13 時から 30 分。T 児の自宅と SV の自宅を Zoom で接続。あいさつ、ごっこ遊び（おもちゃの肉を焼く→お皿に盛る→食べるふり;母親・SV の援助あり）、「カルピス」づくり（自分、母親に）。

（2）Zoom 臨床準備:**①母親と電話で打ち合わせ** 2 回

②Zoom でゼミ生同士の指導案検討:5 月 25 日(月)12 時-13 時。面談臨床用に準備していた指導案を Zoom 臨床用に修正。

③Zoom でリハーサル:5 月 27 日(水)15 時-16 時。T 児・母親役、MT（メインティーチャー）など、Zoom 画面の「ブレークアウトセッション機能」を使い、SV がグループを切り替え、その他の人はグループ LINE の LIVE 機能でモニターする仕方をリハーサル。

(3)Zoom 臨床・第 1 回:2020 年 5 月 31 日(日)13 時 15 分から 45 分間。5 つの課題から構成される「**Zoom 臨床プログラム**（Table1）」を実施。①家庭（T 児、母親、父親、弟は昼寝）－ゼミ生 8 名宅－SV 宅を Zoom で繋ぐ。②Zoom の「ブレークアウトセッション機能」で、各課題を「T 児＋母親＋MT(s)＋SV」のグループ化。③その他の人はグループ LINE の LIVE 機能でモニター、記録。④終了後 Zoom で反省会、30 分。記録、振り返りを LINE で共有。

Table 1　Zoom 臨床プログラム（45 分:5 月 31 日）

1）はじめの会: 自己紹介・呼名→日付・天気確認→美味しかった食べ物をピアと T 児が写真などで紹介。

2）音楽・ゲーム:

＜音楽模倣遊び＞♫こんなことできるかな（頭、鼻を触る）。MT と音楽のターンテーキングをしながら、身体模倣遊びを行う（目的：身体模倣、ターンテーキング）。

＜椅子取りゲーム＞T 児宅リビングで椅子 2 つを用意し、オカリナで音楽を流し、T 児、母親で椅子取りゲームを行う。父親が援助に入る。ルールは、①音楽が止まったら歩くのを止め、②椅子に座る（目的：on-off ルールを理解して楽しむ）。

3）劇遊び＜おじいさんのお使い＞:

①MT の演示:ペープサートのおばあさんがおじいさんに「コップを持ってきて」、と頼みコップを持ってきてもらう。

②T 児（おじいさん）・母親（おばあさん）：メール添付で送ったおじいさん、おばあさんのイラストを持って演ずる（写真）（目的:ふり・役割理解、短いストーリーの理解・演示、劇遊び「大きなかぶ」への準備）。

4）言語＜宝物探し＞:MT に電車、○の形、□の形、赤い色の物を持って来て、と依頼されて探す。MT の自宅のモデルあり（目的：言語指示の理解、カテゴリーの理解、他者に見せること（提示行為）を楽しむ）。

5）おやつ＜「カルピス」づくり＞:

①T 児が自分の「カルピス」をつくる（MT：どっちが欲しい？→T：ぶどう、などの選択）。

②母親の「カルピス」をつくる（母親に欲求選択質問：T 児：お母さんはどっちが欲しい？）。

（ご協力頂き発表をご了承頂いた T 児のご家族に感謝します。
本研究は科研費・基盤研究（C）、学内研究助成の補助を受けた。
実践女子大学生活科学部生活文化学科長崎研ゼミ生との共同研究である）(NAGASAKI Tsutomu , SUGIYAMA Shizue, ITO Nodoka, YOSHII Sadahito , ITAKURA　Tatsuya)

双方向メディア（Zoom）を用いた発達支援・実習の試み（速報）(2)

-音楽模倣遊びの分析による障害特性の理解と遠隔支援・実習の可能性の検討-

○杉山志津枝[1]　長崎　勤[2]　伊藤和佳[3]　板倉達哉[4]　吉井勘人[5]
（[1]明星大学通信教育学部大学院）（[2]実践女子大学生活科学部）（[3]江東区こども発達センター塩浜 CoCo）（[4]文京学院大学）
（[5]山梨大学教育学部）

KEY WORDS: Zoom 臨床　音楽活動　障害特性の理解

Ⅲ.結果:

1. 音楽模倣遊び: 模倣遊び「こんなことできますか？」の「**頭ぐしゃぐしゃ**」と「**鼻をつまむ**」の各約 1 分の内はじまりの約 10 秒を比較検討。Zoom 録画から**①プロトコルを作成(Table1,2)②**「Windows10 Media Player」で**0.25 秒ごとコマ送りのタイムサンプリング**で、注視方向（＋:MT 注視、－:それ以外）と注意持続時間を測定(Table3,4)。**1)「頭」**では開始後 7.0 秒間の注意持続がみられ模倣できたが、**「鼻」**では、開始後 3.0 秒で注意が逸脱・中断され、模倣は出来なかった。**2)リズミカルなターンテーキング**は困難だが母親の模倣をして応答した。

2. その他の活動の結果:

①はじめの会: 自分の食べた美味しかったものをピアに紹介した。**②劇遊び:** MT の演技を注視し、役割確認での「おじいさん！」の呼びかけに、「はーい」と返事。おばあさん(母親)の「コップを持ってきてね」に応じ、コップをおばあさんに渡す。ほめられると嬉しそうに笑う。**③言語＜宝物探し＞:** 指示された、電車、□の形→ロボットの部品、○の形→腕時計、赤い色→ぬいぐるみを持ってきて見せる。その他、自分から△の形をしたロボットの図柄を持ってきて見せる。**④「カルピス」づくり:** 母親に「白とぶどうどっちがいいですか？」と尋ね、MT の「お母さんは美味しいかな？」の促しで、「美味しい？」と聞いた後に、母親の顔を注視。

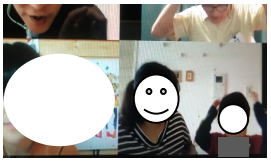
全体では課題の目標項目の 70-80%を達成。

3. 反省会と振り返り: 参加者の感想には、限られた環境の中で工夫してアセスメント・支援する姿勢の重要性に言及。また、Zoom 状況の共同注意や表情・情動理解の難しさは、ASD 児者が日常的に経験していることかもしれない、との感想も。

Ⅳ.考察と支援への示唆:

1. 音楽活動の分析を通した T 児の障害特性の理解:

1)視覚的、聴覚的な注意の持続の制約（注意転導）: 3～7 秒で注意が転導する傾向が見られた。このことから本児では、5 秒前後で指示を伝えることの必要性が示唆された（「‥してもらってもいいですか？」→「‥して下さい。」など）。他者への関心、他者の関心への関心（共同注意）の困難性も伴い注意への多様な合理的配慮が必要といえる。



2)リズミカルなターンテーキングの困難性:「♪Tくん、→♪はーい、→♪こんなことできますか？→♪こんなことできますよ」といったリズミカルなターンテーキングが困難であった。典型発達児では、新生児期から、母親とのリズミカルな身体同期が見られ、マザリーズによって、養育者と発声のピッチ・イントネーションの同期が見られる。一方、ASD 児の身体的リズム同期の困難性が指摘されている。Zoom 臨床ではこの特性が“Zoom(拡張)”されたともいえるであろう。「相互性(reciprocity)の障害（DSM-5)」、相互主観性の困難性などへの配慮・支援が必要といえる。

3)身体イメージの困難性:「頭」という粗大な身体部位に比べ、「鼻」という微細な身体部位が困難であった。検査では 5 つの「目、鼻、口、手、おなか」の身体部位の理解は可能であったが、模倣遊びでは難しく、本児の身体イメージへの支援の必要性が示唆された。

以上から、音楽模倣遊びの困難性は、注意、ターンテーキング、身体イメージの困難性の各要因の相互作用の可能性が示されたが、今後他の課題も通してこれらの要因について検証してゆく必要がある。緊急対応であったが、T 児の障害特性の理解、またアセスメントとして有効であったといえる。

2. Zoom 臨床ならではのメリット:①ディスプレーへの注目のしやすさ: Zoom 場面ではディスプレーに注目しやすく、ディスプレー内では一定の注意も可能で、模倣もスムーズに見られる場面もあった。**②家庭の生活の理解、家族の協力:** 椅子取りゲームのような家族での遊びや「いちごのヘタ取り」などのお手伝い課題の様子を直接みることが可能。

3. Zoom 臨床実習の可能性: 学生との直接面談は 0 回であったが一程の実習経験が得られた。学生の感想から、災害や感染拡大時の Zoom 臨床実習の可能性も得られた。普段のスタッフ間のコミュニケーション、計画的指導の準備が重要といえる。

4. Zoom 臨床での合理的配慮（まとめ）: T 児の特性への合理的配慮としては、**①ST（補助指導者）不在のため事前に母親・父親に段階的援助などの支援のポイントを示す、②複数画面提示のために発話者の存在を視覚的に示す、③発話、動作・表情を明確に、④言語の指示は短く(5 秒程度）で明確に、⑤画面の登場人物は少なく、⑥自宅ならではの課題の設定、⑦父親・家族の協力**、などが考えられる。

5. 新たな障害理解の観点: 参加者の感想にも見られたように、Zoom 会議や授業・臨床を経験して感じた、共同注視、微妙な表情・情動理解、共話、ターンテーキングの難しさの実感などは、ASD 児者が日常生活の中で常に経験、感じている“Zoom 的日常生活”なのかもしれない。Zoom 状況は皆が ASD 児者の世界に合わせるため、コミュニケーションしやすい・生きやすいという面の可能性もあり今後の検討課題である。

（ご協力頂き発表をご了承頂いた T 児のご家族に感謝します。本研究は科研費・基盤研究（C)、学内研究助成の補助を受けた。実践女子大学生活科学部生活文化学科長崎研ゼミ生との共同研究である）(SUGIYAMA Shizue, NAGASAKI Tsutomu , ITO Nodoka, YOSHII Sadahito , ITAKURA　Tatsuya)

Table 1「♫こんなことできますか？:頭」プロトコル

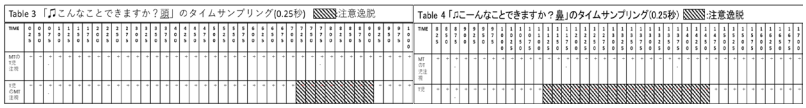
Time	MT	T児・母親
0:00	♪Tくん、	
		MTを注視
		母親「♪はーい」
		Tr「はーい」
0:07:25		MTへの注視それる
0:09:25		MTを注視
0:10	♪こんなことできますか？	
0:11	両手で頭を触る	
		両手で頭を触る（模倣）

注意持続 7.0秒

Table 2「♫こんなことできますか？:鼻」プロトコル

Time	MT	T児
0:08	♪Tくん、	
		MTを注視
	♪はーい、	（母が代わりに♪「はーい」）
0:11:25		注意それる
	♪こんなことできますか？	
0:14:75		ちらっとMT注視
	鼻を触る	
0:18:75		離席

注意持続 3.0秒



ASD 児に対する操作性訓練を取り入れた色マッチング課題の効果

○長野日菜子　　米山直樹
（関西学院大学大学院文学研究科）　（関西学院大学文学部）
KEY WORDS ： 操作性訓練　色マッチング　ASD 児

（目的）

通常色マッチングの訓練にはカードが使用され、同一見本合わせの場合には、見本刺激と同じ色のカードを、音声による恣意的見本合わせの場合には色名を示す音声に対応する色のカードを比較刺激の中から選択しセラピストに手渡すという形を以てして、色についてのマッチングが成立したと判断している。しかし、手指の操作性・巧緻性を求められるような他の反応トポグラフィーにおいても同様に選択出来るとは限らない。つまり、反応トポグラフィーの複雑さが選択行動に影響を及ぼすと考えられる。

中村(2009)は、ASD 児が因果関係を理解出来ずにパニック行動を示したり、決まりきった行動でコミュニケーションを取ったりする背景として、2 つ以上の情報の同時処理が困難なことが挙げられる、と述べており、就学後の活動も想定しながら手指の巧緻性を含んだ認知課題を実施することは社会的妥当性の観点からも重要であると考えられる。

本研究では、通常のカードによる色マッチングの訓練ではなく、他の反応トポグラフィーによる訓練における般化の程度について検討することを目的とする。また、他の反応トポグラフィーによる訓練を行う場合、その下位行動の訓練というステップの導入がどのように選択反応に影響を及ぼすのかについても併せて検討する。

（方法）

本研究では、20XX 年 10 月 25 日から翌年 3 月 6 日の約 3 か月間に亘り 14 セッションの指導を行った。

参加児は、研究開始当時 4:6 の ASD 男児 1 名であった。4:2 時に本学にて実施した新版 K 式発達検査 2001 の結果は、P-M(姿勢・運動)=75、C-A(認知・適応)=44、 L-S(言語・社会)=23、全領域=42 であり、全体的に 1:9 の発達段階であった。週に 1 回、本学の療育プログラムに参加しており、本研究の課題には 1 回 60 分のうち 5 分～10 分程度を要した。

参加児は自宅でのセラピーにおいて、見本刺激を色名呼称、比較刺激を色カードとする象徴見本合わせ課題を行っており、これが成立していた。また本研究にて実施した課題の他にも、スプーンを用いた食具使用訓練や、ボタン課題、ファスナー課題のような手指の操作性を求められる課題を行っていたが、逸脱することなく従事出来ており、集中して取り組める様子を見せていた。しかし、ある課題において一度習得した反応トポグラフィーと異なる行動を求められると混乱が見られることがあった。また参加児には顕著な刺激の過剰選択性があり、セラピストの意識していない行動に強く注目し、参加児の行動を制御してしまう場合があった。

本研究では、紙皿の縁に等間隔に貼り付けたシールに合わせ、洗濯はさみを挟む課題(以下、洗濯はさみ操作課題と記述)を実施した。

操作性訓練では、白色の洗濯はさみを、白シール(周囲を黒色で囲んでいる丸い形の白シール)と重ねて挟むよう指示した。洗濯はさみ及びシールの個数は 4 個の場合、8 個の場合があった。

同一見本合わせ訓練では、赤・黄・緑・青色の 4 色の洗濯はさみを同 4 色のシール(丸い形の 4 色のシール)のうち対応する色のシールと重ねて挟むよう教示した。洗濯はさみ及びシールの個数は 4 個の場合、8 個の場合があった。また、4 色の順序はランダムであった。

象徴見本合わせ訓練では、白色の洗濯はさみを赤・黄・緑・青色の 4 色のシール(丸い形の 4 色のシール)のうち色名呼称により指定されたシールと重ねて挟むよう教示した。洗濯はさみ及びシールの個数は 8 個であった。また、4 色の順序はランダムであった。

(結果)

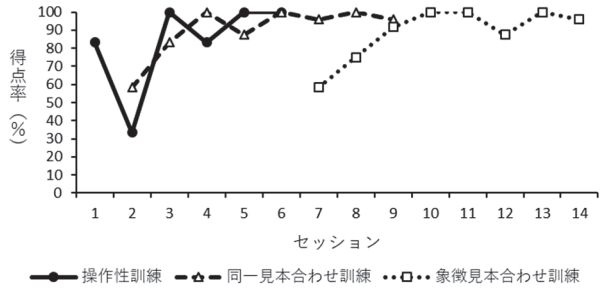


Figure 1.洗濯はさみ操作課題における操作性・同一見本合わせ・象徴見本合わせ訓練ごとの得点率の推移

得点の内訳については、3 点：プロンプトなしに正反応を示した場合、2 点：言語プロンプト(「ぴったりして」、「赤色だよ」などの指示)、1 点：シールの指さし、0 点：身体プロンプトとした。得点率は、セッションごとの得点の平均を満点である 3 点で除して求めた。

操作性訓練は、3 セッション目より次第に得点率の上昇が見られ安定した。操作性訓練の得点率上昇に伴い同一見本合わせ訓練においても得点率が上昇し、操作性訓練を終了後も 90%～100%の範囲内で安定していた。続けて、同一見本合わせ訓練の得点率が安定したのち象徴見本合わせ訓練を導入した結果、4 セッション目より得点率が安定した。

（考察）

操作性訓練では、1、2 セッションにかけて身体プロンプトを必要とする試行が多かったものの、試行を重ねるに従って、プロンプトなしに正反応を示すようになった。色カードを使用したマッチングが成立していたにも関わらず、同一見本合わせ訓練期では、操作性における得点率が安定するまで、低い得点率を示していた。このことは、洗濯はさみを挟むという反応トポグラフィーでは、色マッチングが成立しなかったことを示している。従って、下位行動の訓練として操作性訓練期を取り入れたことにより、異なる反応トポグラフィーによる色マッチングが成立したと考えられる。

しかし、象徴見本合わせ訓練では、セッション 7～8 に亘って、得点率が低かった。音声を見本刺激とする手続きの変化の影響が大きいが、課題般化の重要性を示唆する結果とも考えられる。

（文献）

中村義行 (2009). 自閉症児の視覚的情報処理能力に視点をあてたコミュニケーション・スキルや日常生活スキルの指導に関する検討　佛教大学教育学部学会紀要.

(HINAKO Nagano, NAOKI Yoneyama)

通級担当と学級担任との連携プロセスの検討

―日々のコミュニケーションを基にした話合いの効果―

○仲本　義規　　岡村　章司
（相生市立青葉台小学校）　（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS ： 通級による指導　通常学級　連携　コミュニケーション

Ⅰ問題と目的

通級担当は，学級担任や保護者との連携の困難を抱えている現状があると多くの研究が指摘している（藤井, 2008；相原・武田, 2011）。その要因として，通級と通常学級の指導観の行き違いや，一貫した指導ができていない（山本・小野, 2012）ことや，通級担当が学級担任とのコミュニケーションの取り方に困難を抱えている（伊藤ら, 2015）ことが報告されている。通級と通常学級が連携して指導を行えるプロセスを示すとともに，円滑なコミュニケーションのあり方の具体を明らかにすることは，通級担当と学級担任との協働を高めていくことが期待される。本研究では，通級担当と学級担任が、日々のコミュニケーションを踏まえた，協働した支援を目指すPDCA を基盤とした話し合いを行った。その結果，子どもの変容及び学級担任のコミュニケーションの内容の変化に及ぼす効果を明らかにするとともに，通級担当と学級担任との連携のあり方を検討することを目的とする。

Ⅱ方法

１．対象

A 市における，通級担当が在籍し，自校通級を行う，公立B 小学校の学級担任の男性担任C，板書の写し間違いが多く，学習意欲の低下がみられる 4 年生男児 E と，女性担任 D，気持ちの切り替えが難しく，泣き叫ぶ，教室から飛び出すなどの行動のある 1 年生女児 F であった。E 児，F 児ともに診断はなかった。学級担任は，通級との連携経験がほぼなく，対象児童への指導に困難を感じていた。通級担当（筆者）は，通級指導４年目の男性教員であった。

なお，本研究及び，発表に関しては対象教員，児童，保護者の承認を得ている。

２．実施期間

X 年 9 月から 10 月にかけて学級担任と「連携像の共有」「子どもの目標設定」「指導計画の作成」の話し合いを実施した。時間は１回 20 分程度であった。併せて，X 年 9 月から X+１年１月にかけて，通級，学級での様子の共有を目的として，適宜コミュニケーションを図った。1 回 3～10 分程度であった。

３．手続き

1）全般的な手続き：学級担任の考えや思いを引き出し，聞くことを重視し，学級担任への労い，称賛を意識して行った。

2）話し合い及び日々のコミュニケーション

（1）「連携像の共有」：通級指導，通常学級の場で行う指導内容の具体を確認し，両者の強みを活かした指導を検討し，連携の重要性を確認した。その後のコミュニケーションでは，通級での指導内容や意図，学級での対象児童の様子や担任の支援などの情報交換を行い，それぞれの場での指導内容，対象児童の現状を共有した。

（2）「子どもの目標設定」：個別の指導計画を基に対象児童の実態を検討し，目標を共有した。目標は，担任，通級担当が優先順位をつけて検討した。目標の認識が異なった場合には，必要性や，実態を再度検討し，ずれの修正を行った。その後は，目標における対象児童の実態を共有しながら，学級での様子や指導・支援の聞き取りを行った。

（3）「指導計画の作成」：ABC 分析、観察を基に課題の要因を分析し，通級，学級での指導内容や，記録方法を検討した。学級での指導や記録方法は，学級担任の負担が少なく，継続して行える方法を検討した。コミュニケーションでは，通級と学級での指導内容の振り返りや修正，確認をした。その際に，話し合いで用いたワークシートを適宜活用し，児童の実態や課題，指導内容，記録方法の振り返りを行った。

（4）「指導の評価」：通級指導後に，通級の指導記録，対象児童の行動記録，話し合いのワークシートをもとにコミュニケーションを行った。対象児童だけでなく，他の児童，学級経営，学級担任自身のことについても触れていくことに留意した。また，対象児童の行動の記録や，聞き取りの内容から，対象児童への称賛を行うようにした。

Ⅲ. 結果

１．対象児童の標的行動の結果

児童Ｅは，「国語の時間に板書をノートに書く」ことを目標とした。通級では，ビジョントレーニング，行動の振り返りを行い，学級では，担任は書く内容や書き方の約束，ノート書字への称賛を行った。担任は，称賛の際に，ノートへの丸付けを自発的に行った。指導後は，安定してノートを書く行動が見られた。児童Ｆは，「気持ちの切り替えが難しい時に適切な行動を選択できる」ことを目標とした。通級では，行動の振り返り，気持ちを表現する練習を行った。学級では，気持ちカードの提示を行った。担任は，見通しが持てるように視覚提示や，他の児童へ対象児童との接し方の指導を自発的に行った。指導後は，泣き叫びや，離室がほぼなくなり，適切な行動を選択していた。

２．学級担任からのコミュニケーションの変容

互いに指導を開始するまでの期間をPre，役割分担を図って互いに指導を行った３回目の話し合い以降の期間をPost として，コミュニケーションの発言割合をFig. 1，2 に示す。指導開始後は，様子や指導内容を伝える「報告」，質問や相談をする「相談」，目標や指導内容を変更，修正する「修正・再設定」，「その他」が担任C,D ともに割合が増加した。また，「その他」の内容は，保護者への対応や学級経営について，特別支援教育に対する考え方，教員自身の悩みなどであった。担任Ｄは，「対象児童への評価」の増加が見られた。

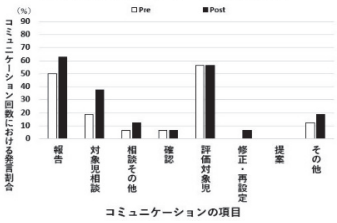


Fig.1　担任Ｃのコミュニケーションの発言内容

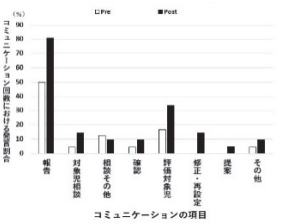


Fig.2　担任Ｄのコミュニケーションの発言内容

３．社会的妥当性

担任 C,D ともに，話し合いの内容の妥当性やコミュニケーションの効果については 5 段階評価で平均 4.9 であり，話し合いによって決定した対象児童童への支援内容や方法などの妥当性については平均 4.8 と高い評価であった。話し合い，コミュニケーションにおける負担は平均 4.3 であり，概ね高い評価であった。

Ⅳ. 考察

対象児童の標的行動の変容は，通級と通常学級が適切に役割分担をした指導を，継続して行ったことの効果であると考えられる。それぞれの場で適切な指導が行えた要因として，話し合いによって，対象児童の行動目標や指導内容を明確に決定したことが考えられる。このことは，決定した目標や指導方法について，学級担任の満足度が高かったことからもうかがえる。コミュニケーションでの，報告や対象児童の相談の増加は，役割分担をした上での協働した指導が子どもの変容をもたらした結果であると推測される。また，保護者対応や，学級経営の相談，担任の悩みなどの内容が生起したことは，コミュニケーション場面で，担任の話を引き出し，労いや称賛などを行ったことが，担任の自発に繋がったと考えられる。このようにPDCA に沿った話し合いを基に，日々のコミュニケーションを意識的に行う連携のプロセスが通級担当と学級担任との連携を高めていくと考える。　　(Nakamoto Yoshiki, Okamura Shoji)

知的能力障害を伴う ASD 児への「ASM」を用いた家庭生活上の適応行動の指導研究 -不適応行動の低減と適応行動の増加-

西田裕明　　井澤信三
（兵庫教育大学大学院）　（兵庫教育大学大学院）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　アニメーションセルフモデリング　家庭指導

Ⅰ．目的：ASD 児に家庭生活スキルを指導するために、アニメーションセルフモデリング（Animation Self Modeling：以下、ASM）を考案した。ASM とは、対象児がモデルとして登場するアニメーション動画を本人に視聴させ、それを手がかりに行動形成を図るものである。ASM は、ビデオモデリングなどの実写とは異なり、アニメーションであるため、「対象児の顔写真をイラストの体に張り付けた“対象児モデル”が標的行動を行う」「コマ送りでとらえやすい動きをする」「標的行動に必要な情報のみを表示する」という 3 つの特徴がある。西田・山本・井澤（2020）は、この ASM を用い、知的能力障害を伴う ASD 児に対して掃除スキルの指導を行った。結果、モデルの手本を即時観察して掃除を行うよりも、ASM を視聴してから掃除を行う方が掃除のスキルの獲得と般化に効果が見られた。

本研究では、家庭生活で見られた不適応行動に対して、対象児の好みを取り入れた ASM を製作し、家庭生活上の不適応行動の低減と適応行動の増加について ASM を用いた指導の効果を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象児：公立特別支援学校高等部 1 学年に在籍する 16 歳 6 ケ月（訓練開始時）ASD 男児（以下、A 児）であった。15 歳 6 ケ月での新版 K 式発達検査による発達年齢は、認知・適応が 7:3、言語・社会が 4:1、全領域が 5:7 であった。A 児の保護者に書面及び口頭により、研究の目的、手続き、予想される結果等の説明を行い、同意を得た。

２．指導期間および場所：指導期間はアセスメントも含めて約 4 ヶ月で、セッションは計 42 回、1 回あたり約 3 分行った。指導場所は A 児の自宅とした。

３．標的行動：家庭での様子を保護者に聞き取りしたところ、A 児は家庭でティッシュペーパーを連続して複数枚取る行動が頻繁に見られていた。そのため、保護者はディッシュペーパーを 1 枚ずつ取れるようになってほしいという希望を持っていた。よって標的行動は「ディッシュペーパーを 1 枚ずつ取る行動」とした。

４．アセスメント：指導開始前に家庭で A 児の実態を保護者に観察してもらった。観察は第一著者が作成した記録シートに、一日の中で最も多く連続してティッシュペーパーを取った回数を記録することとした。その際、プロンプトは行わないものとした。また、記録は、保護者の負担にならない範囲で行うこととし、記録できなかった日は、セッションとして含まないものとした。その結果、1 回あたりのティッシュペーパーを取る平均枚数は 4.1 枚であった。A 児は、食事中やリビングでテレビを見ている最中などに、連続してティッシュペーパーを取る様子が見られた。

５．デザイン及び手続き：本研究では、以下のデザインを用いた。アセスメント、ベースライン、介入 1、介入 2、テストを行った。

ベースラインでは、記録シートに一日の中で最も多く連続してティッシュペーパーを取った回数を保護者が記録することとした。アセスメントとの違いは、普段通り保護者がプロンプトをしてもよいこととした。プロンプトをした場合は記録シートに記入してもらった。介入 1 では、保護者の決めた時間(夕食前)に、写真カード(A 児がティッシュペーパーを 1 枚とる様子)を見せながら、「ティッシュを使うときは、1 枚とってね。1 枚とって、使う。足りないときは、また 1 枚とる」と 1 回伝えた。それ以外はベースラインと同じ手続きとした。介入 2 は、ASM 教材(ティッシュペーパーを 1 枚取り、よくできましたと誉められるアニメーション動画)を、介入 1 と同じ時間に保護者がスマートフォンかタブレット端末で 1 回見せた。ASM 教材の効果を検討するため、プロンプトは行わないものとし、それ以外はベースラインと同じ手続きとした。テストは、A 児が X 大学の教育相談に参加した際の休憩時間に行った。

Ⅲ．結果及び考察

ベースラインでは、保護者の言語プロンプトがなければ 1 回あたりのティッシュペーパーを取る平均枚数は 4.2 枚であった。介入 1 では、写真カードを見せたが、言語プロンプトがなければ 1 回あたりのティッシュペーパーを取る平均枚数は 4.3 枚であった。介入 2 では、ASM 教材を夕食前に 1 回視聴し、1 回あたりのティッシュペーパーを取る平均枚数は 1.4 枚となった。テストでは、ASM 教材を視聴していないが、ティッシュペーパーを 1 枚取る行動が見られた。A 児は、ASM 教材を 1 日 1 回視聴することで、ディッシュペーパーを 1 枚ずつ取る行動が獲得でき、さらに、視聴後も、獲得した行動の維持が確認できた。

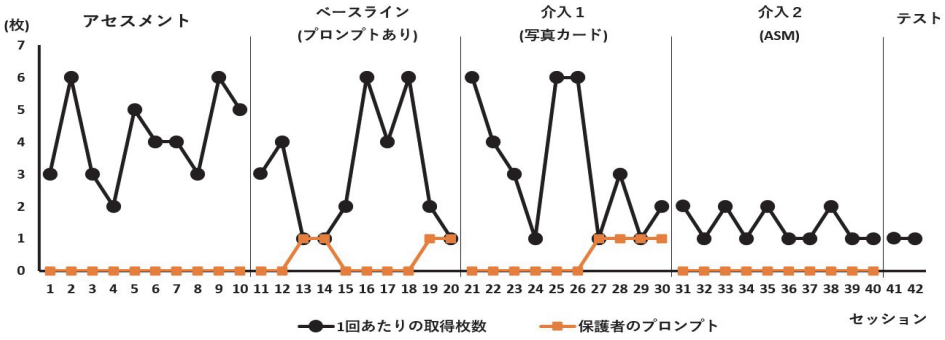


Fig. 1 セッションごとのティッシュペーパー使用時にとる枚数

(NISHIDA Hiroaki, ISAWA Shinzo)

ASD の未就学児に対する数量概念の指導に関する研究

―遊びの中での取り組みを通して―

○西原　知也　　肥後　祥治

（鹿児島大学大学院教育学研究科）　（鹿児島大学教育学部）

KEY WORDS：数量概念　自閉スペクトラム症（ASD）　遊びの中での指導

Ⅰ．問題と目的

対人関係上の困難，行動のパターン化といった問題をもつ自閉スペクトラム症（以下,ASD）児の指導を行うには，彼らと関係性を維持し，彼らの興味関心をさぐりそれらの文脈で指導を構成する必要がある。指導者が自閉症児とのラポール形成をしたうえで彼らの興味のある遊びの中にプログラムを挿入し，彼らが興味を持つ文脈で対人関係を築きながら学習を構成するのである。

ASD における数量指導は,数量の理解に留まるものではなく，言語理解、対人関係、生活指導面でも重要な指導場面を含んでいる。つまり，数量の指導を行う際，他の指導内容も含めた指導が可能となる。

本研究では，ASD が疑われる未就学児に対して，実態把握を基に数量概念を遊びの中で実際的・具体的に体験しながら学ぶことを目指したプログラムの有効性や課題を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

1．対象児：本研究の対象児（以下、A 児とする）は，民間の療育機関と保育所に並行通園している年中の男児である。4 歳 7 ヶ月時の A 児の実態として，言葉の発達の遅れや，対人関係の希薄さ，行動面の特異さ等が見られていた。その当時の A 児の指導場面の観察時，「手指の巧緻性」や「目と手の協応性」に課題が見られた。さらに,「順番を決める」及び「具体物の個数を計数する」行動が多く見られた。

尚、本研究の目的、内容については口頭や文書で保護者に説明し、研究への参加の同意を得た。

2．手続き：指導開始時の A 児の様子を基に,「黒ひげ危機一発」を用いた個別の指導のプログラムを作成した。

（1）プログラムの概要：「黒ひげ危機一発」を用いたプログラムは，Fig.1 のような流れで進めた。場面 2 は，手指の巧緻性と目と手の協応の課題，場面 4 は，数量概念の活用場面として設定し，①丸の数唱による計数，②計数後，数字への変換，③数の多少比較の 3 つを課題（それぞれ 1~5 まで）として設定した。

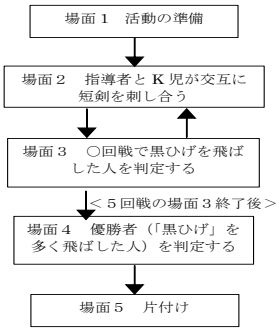


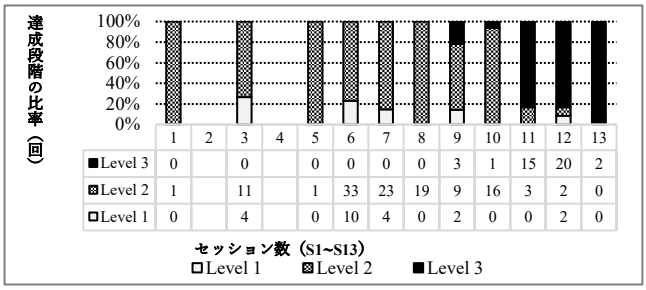
Fig.1　プログラムの流れ

（2）分析方法：毎回のセッションを VTR 録画し，分析資料とした。X 年 5 月～X 年 12 月にかけ計 13 回行った。

Ⅲ．結果と考察

場面 2 における結果とその見方を Fig.2, Table 1 に，場面 4 の課題の結果とその見方を Fig.3 から Fig.5，Table 2 にそれぞれ示す。

Fig 2 から Fig 5 を見ると，指導が進むにつれて達成段階が高くなっており，特に S 11 以降では，場面 2 と場面 4 の課題をほぼクリアしている。限られた指導回数の中で場面 2 も場面 4 の課題の達成段階が上がっているのは，A 児が興味のある文脈でプログラムを実施することができていたからだと考えられる。



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Level 3	0		0		0	0	0	0	3	1	15	20	2
Level 2	1		11		1	33	23	19	9	16	3	2	0
Level 1	0		4		0	10	4	0	2	0	0	2	0

Fig.2　場面２の達成段階の比率（右手で刺した場合）

具体的には，「黒ひげ危機一発」を用いた遊びに興味を示し，興味のある文脈での課題設定ができたことで，A 児が学習経験を多く積むことができたため，達成段階の上昇が見られたと考えられる。

Table 1　場面２の達成段階

達成段階	短剣を刺すときの指導者のプロンプト内容
Level 3	なし（K 児一人で短剣を刺すことができる）
Level 2	樽を支える
Level 1	樽を支える＋指導者が，子どもの手に添えて刺す

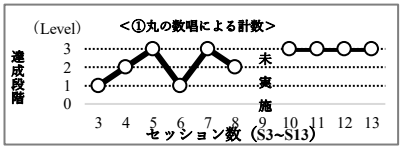


Fig.3　①の課題のおける達成段階の比率

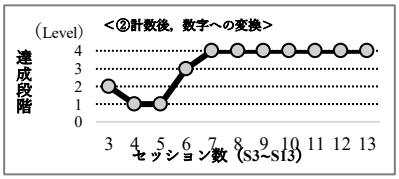


Fig.4　②の課題のおける達成段階の比率

他方，Fig.2 の S 13 を見ると,場面 2 の試行回数が減っているのは，A 児が「1 回戦で終わり」と言い，プログラムの場面 4 に進んだためである。

彼らの活動を維持するには，指導者が興味のある文脈を維持し続ける工夫が必要である。

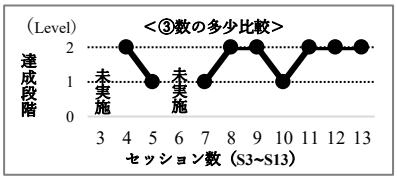


Fig.5　③の課題のおける達成段階の比率

Table 2　場面４の①~③の達成段階

	①丸の数唱による計数	②計数後，数字への変換	③数の多少比較
Level 4		2 試行とも正しく数字を書けている	
Level 3	2 試行とも正答であった	2 試行中 1 試行正しく数字を書けている	
Level 2	2 試行中 1 試行正答であった	指導者の書字補助により 2 試行とも書けている	「丸の個数が多い方が優勝」という文脈の中で，正しく優勝者を答えられる
Level 1	2 試行とも正答でなかった	指導者が数字を書いている	正しく優勝者を答えられないが，2 つの数字を比べて，大きい数字を答えることができる

(NISHIHARA Tomoya, HIGO Shoji,)

ラーニング・ボックス学習法の結果を制御する 2 つの水準

原　ふみ
（よこはま児童文化研究所）

KEY WORDS: ラーニング・ボックス学習法、連続する「−」、脳内情報処理過程、学習行動過程

1.目的

ラーニング・ボックス学習法において、「-」が連続する結果が出るのは、学習者が制御できない水準での働きがあるからではないかという仮説を、「T1-T2-T3-T4」モデルを用いて実践的に検討する。

2.方法

(1) 参加者　A 男子（26 歳）

(2) ワークシート　研究対象課題のワークシートは、2019 年 4 月から 2020 年 3 月までに実施した視覚的知覚課題の中から選択され、全て本研究所の学習室において実施した。

(3) 実施方法

(a)提示―選択の手続き

①呈示時間は、瞬間呈示の 0.5 秒とした。

②選択取得までの遅延時間は 0.5 秒、5 秒、10 秒、20 秒そして 30 秒の 5 種に設定した。

(b)実施装置

実施装置は、研究所作成の「T1-T2-T3-T4 学習法」用のラーニングボックを使用した。

(4) 本研究用の課題シート　視覚的知覚課題 37、38

3.結果

表1　VP37 ミクロ分析用

遅延時間	試行期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0.5秒	T1	＋	−	−	−	−	−	−	＋	＋	−
	T2	−	−	−	−	＋	＋	＋	−	＋	＋
	T3	−	−	−	−	−	−	−	−	＋	−
	T4	＋	＋	−	−	−	−	−	−	＋	＋
5秒	T1	−	＋	−	−	−	＋	＋	−	−	＋
	T2	＋	＋	＋	−	＋	−	−	−	＋	−
	T3	＋	＋	−	−	−	−	−	＋	＋	−
	T4	−	−	＋	＋	−	＋	＋	−	−	−
10秒	T1	＋	＋	−	＋	−	−	−	−	＋	＋
	T2	＋	−	−	−	−	−	＋	＋	＋	−
	T3	−	−	−	＋	−	＋	−	＋	＋	−
	T4	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋
20秒	T1	＋	−	−	＋	−	＋	−	＋	＋	−
	T2	＋	＋	−	＋	−	＋	−	＋	＋	＋
	T3	＋	−	−	−	−	＋	−	＋	−	−
	T4	＋	＋	＋	−	＋	−	＋	−	−	−
30秒	T1	−	−	＋	＋	−	＋	＋	＋	−	−
	T2	＋	＋	＋	−	−	−	−	＋	＋	＋
	T3	＋	＋	−	−	−	＋	−	−	−	−
	T4	＋	＋	−	−	−	＋	−	＋	＋	＋

表2　VP38 ミクロ分析用

遅延時間	試行期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0.5秒	T1	−	−	＋	＋	−	−	＋	＋	−	−
	T2	＋	＋	＋	＋	−	−	−	＋	＋	＋
	T3	−	−	−	＋	−	＋	＋	−	−	＋
	T4	＋	＋	＋	＋	−	−	＋	＋	＋	＋
5秒	T1	＋	＋	−	−	−	＋	＋	＋	−	−
	T2	＋	＋	＋	＋	−	−	＋	＋	＋	＋
	T3	＋	＋	−	−	＋	＋	＋	−	＋	＋
	T4	−	−	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋
10秒	T1	−	＋	＋	＋	−	＋	＋	＋	−	−
	T2	＋	＋	＋	＋	−	＋	＋	＋	−	＋
	T3	＋	＋	＋	−	−	−	−	＋	＋	＋
	T4	＋	＋	＋	−	＋	＋	＋	＋	−	−
20秒	T1	＋	＋	＋	−	−	−	−	＋	＋	＋
	T2	＋	＋	＋	−	−	−	＋	＋	＋	＋
	T3	＋	＋	−	＋	−	−	＋	＋	＋	＋
	T4	＋	−	−	＋	−	−	＋	＋	＋	＋
30秒	T1	＋	−	−	−	＋	−	−	−	−	−
	T2	＋	−	＋	＋	＋	＋	−	＋	−	−
	T3	＋	−	＋	−	−	−	＋	−	＋	＋
	T4	＋	＋	＋	−	−	＋	＋	＋	＋	＋

4.考察

表 1 と表 2 から、「−」が連続していることが見て取れる。ラーニング・ボックス学習法は、協同学習者が刺激カードを 0.5 秒間呈示し、学習者がそのカード見ることから始まる。「見る」までが学習行動過程であり、その後は脳内情報処理過程である。

表 3 から「＋」を結果する理論的確率は 1/8 である。学習者は刺激カードを「見て」、選択カードを「見た」場合にだけ正当な「＋」を結果できる。脳内に組み込まれる「○」はこの場合だけである。ただし、この場合にも「−」を結果することはあり得る。これ以外の「＋」は偶然がもたらすものであり、情報処理過程が生じて脳内に組み込まれることはない。

表 3　「＋」と「−」における刺激カードと選択カードを見る、見ない関係図

		選択カード	
		見る	見ない
刺激カード	見る	A（○）	B（−）
		C（−）	D（○）
	見ない	E（○）	F（−）
		G（−）	H（○）

また、「＋」を結果するのは、表 4 からわかるように①脳内情報処理過程と②学習行動過程が同時に「○」を結果した場合に限られる。①と②のどちらかが「−」を結果すると「−」を結果する。

表 4　試行結果に及ぼす 2 つの水準の例

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
+, −	−	−	−	＋	−	−	−	＋	−	＋	30
(1)	−	○	−	○	−	−	−	○	−	○	40
(2)	○	−	○	○	−	○	−	○	−	○	60

次にラーニング・ボックス学習法の学習過程を、学習者の①記憶の過程と②2 つの水準と③情報処理過程の関係を図 5 から考えてみたい。

まず①記憶の過程は「記銘」→「保持」→「記銘」→「保持」→「想起」という過程をたどっている事がわかる。

また②2 つの水準は、「学習行動過程」→「脳内情報処理過程」→「学習行動過程」→「脳内情報処理過程」→「脳内情報処理過程」→「学習行動過程」が生起していることがわかる。これから、段階（ステージ）2，4，そして 5 において、学習者の制御できない段階が生じていることがわかる。学習者が制御できるのは、段階 1，3，そして 6 であり、学習行動として「見る」と「選択取得する」ことだけである事がわかる。特に段階 6 の「想起」では、脳内情報処理過程が機能していなければ、学習行動過程として選択カードを選択取得することはできない。

このように見てくると、ラーニング・ボックス学習法における 6 つの段階をクリヤーして「＋」を結果する事は、学習者がカードを「見た」後に制御できない脳内情報処理過程が継続するために非常に難しいことがわかった。

論文作成に御協力下さいました A さんと、ご家族に心より感謝申し上げます。

Hara Humi

自閉スペクトラム症児の集団ゲーム場面における対処行動の指導

― 既存の行動レパートリーを用いて ―

○藤本　夏美[1]　　馬場　千歳[1,2]　　小林　千紗[1]　　野呂　文行[3]

（[1]筑波大学大学院　人間総合科学研究科 ）　（[2]日本学術振興会 ）　（[3]筑波大学　人間系 ）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　感情コントロール　対処行動

Ⅰ．目的

自閉スペクトラム症（以下、ASD）児を対象に、集団ゲーム場面における対処行動の指導法について検討することを目的とした。具体的には、ゲーム中の失敗時に不適切行動が生起するが､既に対処行動のレパートリーを持っている ASD 児に対して、既存の対処行動の指導をゲーム前に行うことで、ゲーム中の失敗時に対処行動が増え、不適切行動が減少するかを検討した。

Ⅱ．方法

1．対象児：特別支援学校在籍の小学部 2 年の男児 1 名を対象とした。医療期間で ASD の診断を受けており、6 歳 8 か月時に実施した WISC-Ⅳの結果は、FSIQ74 であった。学校や家庭場面において、活動での失敗、ゲームに負けた時等に、物を投げる､人を叩く､泣き叫び続ける等の様子がみられた。

2．倫理的配慮：本研究を開始するにあたって、保護者へ説明を行い、保護者から同意を得た。

3．従属変数：部分インターバル記録法を用いて算出した不適切行動（物を投げる、泣き叫ぶ等）の生起率（%）、自発的に対処行動（ピンを倒すことができなかった時に「次は頑張ろう」と言う）が生起した回数とした。

4．指導手続き：

(1)アセスメント：対象児が体験したことがある集団ゲームの中から、対象児に一つ選択させ、ボウリングに決定した。

(2)BL 期：ST1 と対象児の 2 人でボウリングを 2 投ずつ 2 回戦実施した。MT がルールを説明し、対処行動や不適切行動への指導は行わなかった。(3)対処行動指導期：ゲーム前に対処行動の指導を行った。BL 期では、ピンを倒すことができなかった時に不適切行動が生起していたが、その際、対象児が「次は頑張る」と言うことで、再びゲームに参加することがあった。そこで、ピンを倒すことができなかった時に「次は頑張ろう」と言うことを対処行動とした。指導内容としては、ゲーム開始前に、ピンを倒すことができなかった時の行動として、①ボウリングのピンを投げる（不適切行動）②その場で「次は頑張ろう」と言い、切り替えてゲームに戻る（対処行動）の 2 つを ST2 が実演し、どちらが適切かを対象児に尋ねた後、対処行動の練習を行った。対処行動が生起した際には、即時に言語称賛を行った。不適切行動が生起した際には、プロンプトを提示し、対処行動が生起すれば言語称賛を行った。(4)保護者参加期：対象児、ST1、保護者の 3 人でゲームを行った。

Ⅲ．結果

不適切行動の生起率と対処行動の生起回数を Fig.1 に示す。結果として、ゲームの前に、対処行動の指導を行うことで、不適切行動の生起率が減少し､対処行動の生起回数が増加し、保護者が参加した条件においても維持された。5 セッション目で、ピンを倒すことができなかった時に、不適切行動が生起したが、指導者がプロンプトを提示すると「次は、頑張ろう」と言い、ゲームを続けることができた。6 セッション目からは、ピンを倒すことができなかった時に、プロンプトなしで「次は頑張ろう」と言う行動が生起し、不適切行動が生起することはなかった。また、保護者参加期に、ST1 や保護者がピンを倒すことができなかった時にも､「次は、頑張ろうだね」と声をかける様子が見られた。

Ⅳ．考察

本研究では、ゲーム中の失敗時に不適切行動を示す ASD 児を対象に、ゲーム前に既存の対処行動の指導を行った。結果として、BL 期では、ピンを倒すことができなかった時に不適切行動が生起していたが、対処行動の指導を行うことで、ピンを倒すことができなくても、不適切行動は生起せず、対処行動の生起回数が増え、指導の効果が示された。本研究では、長井ら(2018）や下山(2015)のように、対処行動について、新しく形成するのではなく、対象児が既に獲得している行動レパートリーについて指導を行ったことで、対処行動が生起しやすかったのではないかと考える。また、ゲーム前に、対象児が実際に行なっていた不適切行動と対処行動を ST2 が実演したものを対象児がモデリングし、対処行動の練習を行ったことも、岡村・渡部(2014)も指摘しているように、対処行動が分化強化され、効果的であったと考えられる。

(FUJIMOTO Natsumi, BABA Chitose, KOBAYASHI Chisa, NORO Fumiyuki)

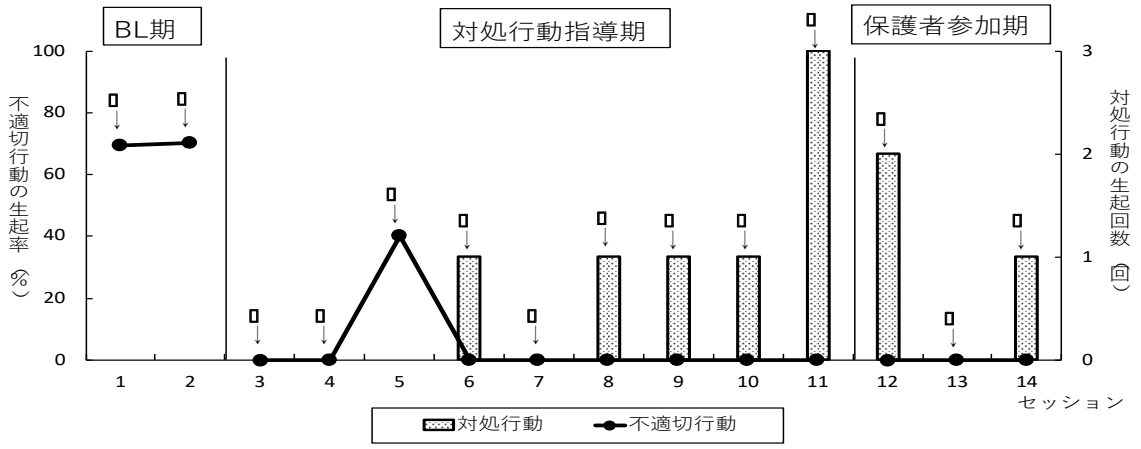


Fig.1　不適切行動の生起率と対処行動の生起回数

（各プロットの上の数字は、ピンを倒すことができなかった回数を示した）

反復検索が自閉スペクトラム症児の学習の転移に与える影響

課題の難易度による効果の違い

堀田千絵
（奈良教育大学　教職開発講座）

KEY WORDS: 反復検索，自閉スペクトラム症幼児，学習の転移

（目的）

有効な学習方法や記憶方略を見出す先行研究の多くは、符号化過程に着目している(Roediger & McDermott, 2006)。一方、本研究が着目する反復検索学習は、学習者の検索過程に注目し、学習時の反復検索学習は、幼少期の子どもから成人といった幅広い年齢を対象として保持を高める有効性が示されている。特に児童期の子どもや成人においては、反復検索が転移を促す可能性についても検討が成されている(e.g., 堀田ら, 2020)。著者を含めた先行研究でも、自閉スペクトラム症や知的発達症のある自閉スペクトラム症幼児にも反復検索学習における長期保持の維持が確認されている(e.g., 堀田ら, 2020)が、転移における影響は言語発達症児を対象とした研究を除き認められていない。これまで符号化に焦点化された記憶方略は、学習者にその記憶方略の自発的使用が委ねられるため、発達症のある幼児のみならず定型発達幼児においても、その効果は見られないという知見が優勢である（e.g., Flavell et al., 1966)。しかし本研究は、これまで同様の学習課題を使用しながら、幼児に負担の無い形での修正を試みる中で反復検索が自閉スペクトラム症幼児への学習の転移に利益をもたらす可能性を見出してきた。しかし効果の個人差が大きく、どのような場合に効果を発揮するのか要因を特定すべきであると考えた。そこで、Minear et al. (2018)の知見を参照し、学習の難易度を変数に組み込むことによって効果を検証することとした。すなわち、学習の難易度の低い場合と高い場合とで反復検索学習における転移への影響をみるというものである。この観点から検討することは、自閉スペクトラム症幼児において一律に反復検索が長期保持や転移に有効であるばかりではなく、どのような条件下での学習環境が転移を促すのか見出すことにつながるものと言える。

（方法）

参加者　言語発達年齢と生活年齢をマッチさせた ASD 群 30 名と定型発達群 24 名の 4 歳児、5 歳児であった。倫理的配慮として、すべての幼児の研究参加の同意について園、保護者に得た上で実施した。

デザイン　難易度低、難易度高友に、２×２×３の混合要因計画であった。第 1 要因は群（ASD/TD)、第 2 要因は学習条件（反復聴取／反復検索）の参加者間計画であり、第 3 要因は課題（事前／事後／転移課題）の参加者内計画であった。

材料及び実験手続き　捕食課題の学習課題を用意した。実験手続きは難易度低、高課題共に 3 段階から構成された。難易度低の場合において、(1)初回学習と事前テスト：大きい動物がより小さな動物を捕食するといった規則性に基づく陸地や海などの場面において５種類の動植物を提示し、上位４種類の動物が何を食べるかについて教えた。(2)統制／検索:各群の半数の幼児を検索群、残りを統制群とした。両教示群ともに学習時間を３分とし、(1)と異なる学習材料を用意した。反復検索群には食物連鎖の崩壊について一度正答を教えた後、３回検索を繰り返すように求めた。回答を間違えたり反応がなかったりした場合は正答を教えた。一方、反復聴取群では、崩壊に関するストーリーを教示した。両群とも３回繰り返した。(3)転移テストと事後テスト：一週間後、(1)と同様の形式で質問を行ったが、転移テストにおいては、その補色場面と登場する動植物を替えた。一方、難易度高の課題は、登場した動植物における食物連鎖の崩壊（例えば太陽の温度が上がり氷が解ける）にかかわるストーリーとした。崩壊すると動植物はどうなるのかその量について、増える、減る、変わらないのうち、どうなるかについて回答を求めた。この題材を使用した以外は、難易度低と同様の手続き出会った。

(結果と考察)

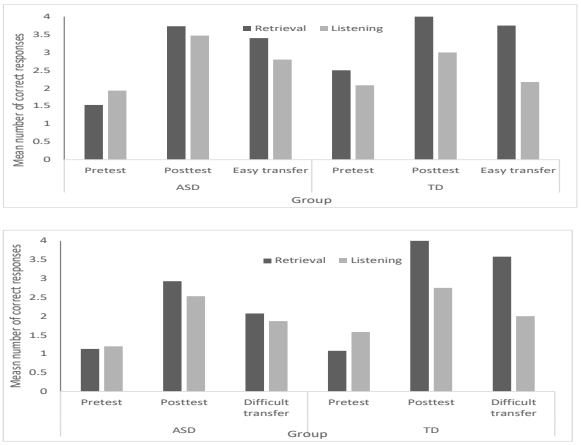


Figure　Mean number of correct responses given in Group、 Task and Learning conditions

課題難易度低(上図)、高（下図）別に、２（群）×２（学習条件）×３（課題）の混合要因の分散分析を実施した。難易度低においては、学習条件の主効果、群×学習条件、学習条件×課題の交互作用が有意であった(いずれも p<.05)。結果を要約すると、事前テストでは両群に差はないが、事前テストと同じ事後テストにおいて聴取群よりも検索群で、成績は高まった。また ASD 群、TD 群共に事前、転移、事後テストの順で成績が高まった。難易度高においては、群、学習条件、課題の主効果が有意であり、学習条件と課題、3 次の交互作用が有意であった(いずれも p<.05)。3 次の交互作用に基づく単純主効果検定の結果、TD 群においては典型的な反復検索による長期保持の効果が事前と同一の事後、転移テストでみられたが、ASD 群においては反復検索による学習の効果が事前と同一の事後テストと転移テストでは認められなかった。以上の結果から、食物連鎖における単純な捕食に関する課題では反復検索による学習効果は認められたものの、食物連鎖の崩壊に関する難易度の高い課題においては、検索が有効に機能しない可能性がある。これは Minear et al. (2018)に酷似し、検索の効果の規定因の１つと考えることができることを見出した。

（文献）

Flavell, etal. (1966). *Chi Dev*, 37, 283-299. Roediger & McDermott (2006). *Psycho Sci,* 17, 249-255. 堀田ら(2020). 総合福祉科学研究, 11, 7-15. Minear et al. (2018) *Jour of Exp Psycho:L,M,& C*, 44, 1474-1486.

(HOTTA Chie)

ASD のある少年のキャリア発達

―「連絡帳」の記述分析より―

○増田　純礼　　青山　新吾
（香川県立高松養護学校）　（ノートルダム清心女子大学人間生活学部児童学科）

KEY WORDS: キャリア発達、人間関係

（目的）

子どもたちに「生きる力」を身に付けさせるための教育の重要性が主張されている（文部科学省, 2011）。そのためには、一人一人の能力や可能性を引き出せるような学校教育の先に、子どもたちが、それぞれに自立し社会参加を果たせることが必要である。上岡（2005）は、自立とは実社会の中で家庭や学校でできることがどう生かされ生活できるか、また人との関わりにおいてどう生きることができるのかということ、と捉えている。では、人はどのように自立するための力を身に付けているのであろうか。

本研究においては、自閉症のある少年の成長過程における日常生活の出来事と周囲の人との関わりに着目し、保護者が記した連絡帳の記述をキャリア発達の視点で整理しながら段階的に追い、それらが人間の成長にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにすることを目的とする。

（方法）

対象　A さん（28 歳の社会人、ASD、MR の診断あり、現在 3 語文程度の音声言語でのコミュニケートが可能、A 型事業所に勤務）保護者には了承を得ている。

① A さんが小学校時代の「連絡帳」のうち残存している 1,3,5,6 年生のものを通読

②「日常生活の出来事と人とのかかわり」に関する部分を抽出

③抽出部分を「日付」「A 児と関わった人」「出来事」「時間・場所」「A 児の周りの意識」の 5 項目で整理する。

④A 児の成長・変化を時系列に整理する。

⑤④を「基礎的・汎用的能力」に分類

⑥「岡山県特別支援教育キャリア教育の発達段階表」(以下、発達段階表と呼ぶ）の要素を参考に再度分類

⑦「連絡帳」の文面では明らかになっていない事柄について保護者と A さん自身へインタビューを行う

（結果）

1.連絡帳の記述内容を 5 項目に分類して、それぞれの記述量を検討したところ次のような比率であった。

「育てるうえで大切にされてきたこと、母の思い」53
「友達に関する記述」23%　「習い事」20%
「通学方法」2%　「就学」2%

2.③と④で整理したデータを日付ごとにカード化したところ 321 枚を抽出した。その 321 枚をキャリア発達の 4 つの能力（a～d を指す）に当てはめて学年別に分類した。

表 1　A さんのキャリア発達の様子

	小 1	小 3	小 5	小 6
a	43	18	4	71
b	17	5	1	4
c	7	7	3	27
d	3	1	0	7

※a: 人間関係形成・社会形成能力、b: 自己理解・自己管理能力、c: 課題対応能力、d: キャリアプランニング能力
Ⅰ段階; 障害の程度が重い、Ⅱ段階: 障害の程度が軽い

表 1 は、キャリア発達における 4 つの能力にかかわる内容が、各学年においてどれだけ抽出されたかをまとめたものである。4 つの能力の中では人間関係形成・社会形成能力にかかわる内容が圧倒的に多かった。キャリアプランニング能力は、連絡帳データからは殆ど抽出できなかった。

表 2　段階別発達段階表

		小学部低学年	小学部上学年	中学部	高等部
a	Ⅰ段階	3/4	25/37	21/24	1/1
	Ⅱ段階	14/16	14/22	60/62	0/0
b	Ⅰ段階	3/3	13/13	3/3	0/0
	Ⅱ段階	5/5	2/2	1/1	0/0
c	Ⅰ段階	3/3	18/18	9/11	0/0
	Ⅱ段階	0/0	12/13	0/0	2/2
d	Ⅰ段階	4/4	1/1	0/0	0/0
	Ⅱ段階	1/1	5/5	1/2	0/0

表 2 は、表 1 で示したものをキャリア教育の発達段階表で提示されている各学部、段階に合わせて再構成したものである。α/β（α:発達済み、β:全体）を表している。どの能力も、段階的に、発達に伴って培うことができている。しかし、発達できていない項目(β-α)に関しては、表 1 を元に発達の過程を検討していく必要がある。

表 3　能力から要素別に分類

a	コミュニケーション	Ⅰ段階	32/42
		Ⅱ段階	9/17
	社会性	Ⅰ段階	19/24
		Ⅱ段階	79/83

表 3 では、発達段階表をもとに、表 2 で示した各能力をよりわかりやすくするため、要素として更に分類し、特に値の多い a の能力を抜粋したものである。α/β の表記は、上記と同様である。コミュニケーションは、自分の要求を適当な手段を用いて相手に伝えるという内容を意味し、社会性は、集団とのやりとりの中で身に付けていくものを意味する。社会性Ⅱ段階では、1 年生の頃、特定の友達としか遊べなかった時と比べ、友達や異学年等の集団との関わりの中で過ごせるようになったというエピソードがある。

（考察）

保護者が記した連絡帳記述から、各学年の 4 つの能力の特性について明らかになった。A さんの成長において、各能力の比率をより細かく示すことができた。また、A さんの発達をキャリア教育の発達段階表と照らし合わせることで、障害の程度についても視覚的に示すことができた。特に発達の値が多かった人間関係形成・社会形成能力については、その能力を支える要素を示し、エピソードを使用することでαやβ-αの中身が深まると考えられる。今後は、連絡帳やインタビューから得られたエピソードを元に、A さんのキャリア発達とその意味について更に検討していきたい。

（文献）

岡山県特別支援学校長会（2013）　「岡山県特別支援教育キャリア教育の発達段階表」
www.pref.okayama.jp/uploaded/life/358822_pdf1.pdf
（2018.11.21）

(Masuda Sumire, Aoyama Shingo)

問題行動を呈する自閉スペクトラム症児に対する適切なコミュニケーション行動に関する検討

松田　光一郎
（京都文教大学）
KEY WORDS ： 問題行動、自閉スペクトラム症児、チェックリストと文字カード

【目的】

自閉スペクトラム症児に対するコミュニケーション行動の支援方法として、絵カードを用いたコミュニケーションシステムによる方法が開発されている。この方法は、Picture Exchange Communication System（以下,PECS）と名づけられ、米国以外の国においても広く用いられてきている（小井田ら,2004）。PECS は、自発的で機能的なコミュニケーション行動を教えるために必要なプロンプトフェイディング法、強化子、エラー修正手続きをフェイズごとに明確にし、叙述言語行動としての機能よりも要求言語行動としての機能を発達させることを強調している。これまで、自閉スペクトラム症児が嫌悪事態から適切なコミュニケーションに至るまでの実証的なデータの検証や効果的な支援方法について検討したものは少ない（高畑,2004）。本研究は、地域共生型デイサービスにおいて暴言や暴力等の問題行動を示す自閉スペクトラム症児に対し、筆者が訓練者として介入し、問題行動の経過を報告すると共に、嫌悪事態においてチェックリストと文字カードが対象児の適切なコミュニケーション行動の形成に果した役割と効果について検討する。

【方法】

事例：対象児は、軽度の右上肢障害と自閉スペクトラム症のある特別支援学校小学部 6 年の男児であった。対象児は、休日に地域共生型デイサービス（以下、共生型デイ）を利用しており、来所時に情動興奮が激しく、暴言・暴力等の逸脱行動が生起した。特に職員への暴言、暴力が頻回に発生したため、対象児への個別対応に時間がとられ、通常業務に支障が見られる状況であった。筆者は、対象児の問題行動について、直接観察と職員への聞き取りから、ABC 分析を行った。その結果、対象児の問題行動は嫌悪事態からの逃避と、周囲の注目という不適切なコミュニケーション行動の強化によって、悪循環的に維持されていると推測された。そこで、問題行動の代替行動として、運動的な負担が小さく、特別な知識を必要としない PECS が適当だと判断した。また、対象児の操作性を考慮してコミュニケーションボードとコミュニケーションブックは使用せず、課題場面で文字カードとチェックリストを支援ツールとして使用することで、適切なコミュニケーション行動を生起しやすくし、直接の結果として正の強化が安定して伴うよう環境設定した。介入手続きとして、XX 年 7 月 2 日から 9 月 22 日まで、対象児が共生型デイに来所してから使用した文字カードについて、チェックリストを用いて、対象児がその項目欄に〇印を記入し、チェックした〇印の合計数を記録する加算方式とした。また、チェック項目の〇印の 1 日の合計が 7 個以上連続して 5 回記録された場合に、対象児が希望する DVD 鑑賞を提供するトークン・エコノミーを適用して、課題場面の観察と記録を行った。

【倫理的配慮】

本研究の実施にあたり、対象児および保護者に研究趣旨を説明し、目的や方法等の内容に対して同意書への署名を得た。また、研究成果については個人を特定できる情報は公表されないことを約束するなど、十分な配慮を行った。

【結果】

課題場面における文字カードの種類別とその生起率は、相談室で訓練者や職員への「おはようございます」カードの提示が 95%で最も多く、次に、訓練者や職員への暴言・暴力等の問題行動の結果に対する「すみません」カードの提示が 73%、続いて、訓練者や職員の援助行動への「ありがとうございます」カードの提示が 49%、訓練者や職員の指示に対する「少しまってください」カードの提示が 32%、自由時間の過ごし方など分からないことを訓練者や職員に尋ねる「教えてください」カードの提示が 41%、玄関先まで利用者を迎えに行く「行ってきます」カードと、「その他」のカードについては、現時点で使用機会がなく 0%であった（Fig.3）。

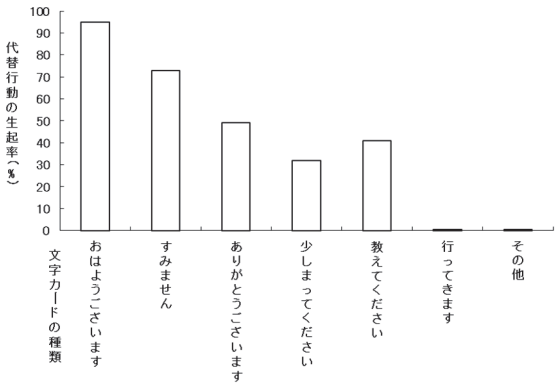


Fig. 3「文字カード」を用いた代替行動

【考察】

対象児は、共生型デイにおいて自身のニーズを満たすための適切な行動手段がなく、問題行動を起こせば強化が得られることを既に学習していた。そこで、対象児にとって問題行動と等価な文字カードによる代替手段を用いることで、適切な行動結果が得られるように環境設定した結果、問題行動は減少し、適切なコミュニケーション行動が生起した。このことから、自閉スペクトラム症児の支援には「これがあればできる」ものを見つけ育てる視点が重要である。それには、コミュニケーション行動の支援を具体的なものとして形にするとき、そのゴールは、当該個人のその時点における QOL がどれほど向上したか、つまり、行動の選択肢がどれほど拡大したかであり、それが他者と異なる個別化された方法であっても、正の強化を得る機会設定と支援ツールの継続的な活用を援護する支援体制が、対象児のストレングスを最大限生かすために必要である。

（文献）

小井田久実・園山繁樹・竹内康二（2004）自閉性障害児に対する PECS によるコミュニケーション指導研究―その指導プログラムと今後の課題―. 行動分析学研究,18(2),120-130.

高畑庄蔵（2004）行動障害を示す自閉症生徒への機能的アセスメントと支援ツールに基づく作業行動支援－校内作業学習から校外現場実習へのスムーズな移行をめざして－. 特殊教育学研究,42(1),47-56.

(MATSUDA Koichiro)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（自閉症）P8-47

障害児を持つ保護者の心の健康度とソーシャルサポート

○三川明日香[1] ・ 永井祐也[1] ・ 武田鉄郎[2]
（1 大阪大学大学院人間科学研究科，2 和歌山大学）
KEY WORDS：保護者支援 心の健康度 ソーシャルサポート

【目的】

本研究では、障害児を持つ保護者の心の健康度と知覚されたソーシャルサポートの関係について、定型発達児を持つ保護者と比較しながら検討することを目的とした。

【方法】

研究参加者は、A 大学での活動に参加している障害児・者の保護者、B 県主催の情緒障害児対象の特別体操教室に参加している子どもを持つ保護者、定型発達児を持つ保護者であった。研究方法は、無記名式自記式質問調査を用いた。

質問紙は、以下に示す 2 つの尺度と回答者の背景に関する質問で構成された。

①心の健康度：日本語版 WHO The Subjective Well-being Inventory (SUBI)

大野・吉村（2001）の日本語版を使用した。心の健康度と心の疲労度の二つから構成されており、本研究では、「心の健康度」の下位尺度のみを分析に用いた。「心の健康度」の下位尺度は、「人生に対する前向きの気持ち」、「達成感」、「自信」、「至福感」、「近親者の支え」、「社会的な支え」、「家族との関係」の 7 つであった。これらの得点が高いほど、心の健康度が高いことを意味する。

②知覚されたソーシャルサポートの程度：Jichi Medical School ソーシャルサポートスケール（JMS-SSS）

配偶者、配偶者以外の家族、友人のそれぞれから期待される機能的なソーシャルサポートを測定する堤ら（2000）の尺度を用いた。配偶者と配偶者以外の家族と友人のサポート源別に合計点を算出し、得点が低いほどサポートを多く受けていることを表す。

③回答者の背景

回答者の年齢、就労状況、子どもの性別、年齢、障害名、診断時期を回答するように求めた。また、乳幼児期・学齢期・青年期のそれぞれの時期に、知りたかった情報や支援してほしかった内容を自由記述で記入するように求めた。

調査を実施するにあたり、研究参加者に研究目的、方法、個人情報の保護、自由意思による協力で協力拒否が可能であり、拒否しても不利益がないこと、質問紙の提出をもって調査協力に同意したとみなすこと等を質問紙回答前に事前に文書で説明した。質問紙の回収は、回収箱に入れるか、あるいは郵送するようにした。

【結果】

アンケートは、合計 100 名に配布し、79 名から回収した(回収率 79.0%)。79 名の内、障害児を持つ保護者は 58 名、定型発達児を持つ保護者は 21 名であった。

まず、障害児を持つ保護者と定型発達児を持つ保護者の心の健康度、及び、ソーシャルサポートの程度について t 検定を行った。その結果、心の健康度の下位尺度である「人生に対する前向きの気持ち」の得点は、障害児を持つ保護者（5.96±1.49）の方が、定型発達児を持つ保護者（6.75±1.02）よりも有意に低かった（$t(75)=-2.18$, $p<.05$）。「至福感」の得点は、障害児を持つ保護者（4.91±1.26）の方が、定型発達児を持つ保護者（5.67±1.36）よりも有意に低かった（$t(76)=-2.30$, $p<.05$）。「家族との関係」の得点は、障害児を持つ保護者（1.59±0.70）は、定型発達児を持つ保護者 （2.16±0.69）よりも有意に低かった（$t(74)=-3.03$, $p<.01$）。その他の下位尺度は、二群間の差が見られなかった。

ソーシャルサポートの下位尺度である「友人から期待されるソーシャルサポート」の得点は、障害児を持つ保護者（22.98±5.39）の方が、定型発達児を持つ保護者（19.05±3.65）よりも有意に高かった（$t(76)=3.08$, $p<.01$）。その他の下位尺度は、二群間の差が見られなかった。

次に、障害児を持つ保護者の心の健康度の下位尺度とソーシャルサポートの関係を検討するため、相関分析を行った。その結果、配偶者からのソーシャルサポートと心の健康度の下位尺度 7 項目のうち「人生に対する前向きの気持ち」($r=-0.368$, $p<.01$)、「自信」($r=-0.282$, $p<.05$)、「至福感」($r=-0.272$, $p<.05$)、「近親者の支え」($r=-0.648$, $p<.01$)、「社会的な支え」($r=-0.395$, $p<.01$)、「家族との関係」($r=-0.317$, $p<.05$)の 6 項目について有意な相関関係を示した。配偶者以外の家族からのソーシャルサポートと心の健康度の下位尺度 7 項目の相関については、「近親者の支え」($r=-0.309$, $p<.01$)、「社会的な支え」($r=-0.354$, $p<.01$、「家族との関係」($r=-0.356$, $p<.01$)の 3 項目について有意な相関関係を示した。友人からのソーシャルサポートと心の健康度の下位尺度 7 項目の相関については「自信」($r=-0.305$, $p<.01$)、「達成感」($r=-0.399$, $p<.05$)、「至福感」($r=-0.453$, $p<.05$)、「社会的な支え」($r=-0.588$, $p<.05$)の 4 項目で有意な相関関係を示した。

また、障害児を持つ保護者が知りたかった情報や支援してほしかった内容として、「同じ障害の子どもを持つお母さんと繋がりたかった」、「先輩ママの話を聞く機会をもっと充実させてほしい」、「様々な経験をした母親同士のつながりが日々子育てでくじけそうになる母の心の支えになる、そんなコミュニティーがあるといい」など同じような経験がある障害児の母親友達からのソーシャルサポートを期待していることを示す自由記述が得られた。

【考察】

本研究の結果から、障害児を持つ保護者の心の健康度と周囲から期待できるソーシャルサポートが密接に関係していることが明らかになった。また、障害児を持つ母親へのソーシャルサポートについては、家族間だけの支援だけではなく、友人からのソーシャルサポートも大きな影響を与えることが示された。上記の友人の中には、障害児を育てる等「同じような立場からのサポート」であるピア・サポートも含まれていると考えられる。障害児を持つ保護者が孤立せず、心の健康を保ちながら子育てを行うために、ピア・サポートの一環として、障害児を持つ保護者が他の同じ障害児の保護者と繋がれる場の提供や、保護者の不安感を解消するための支援が必要である。そして、障害のある本人だけではなく、そのきょうだいや保護者の支援など、周囲が一体となって手厚い支援を行うことが求められる。

(MIKAWA Asuka, NAGAI Yuuya, & TAKEDA Tetsuro)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（自閉症）P8-48

発達障害青年の余暇支援活動に関わる教職志望学生の意識の変容

○峯遼太郎　飯田芽生　草野真輝　斎藤遼太郎　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院）（東京学芸大学教職大学院）（東京学芸大学教職大学院）（茨城キリスト教大学）（東京学芸大学）
KEY WORDS:　発達障害　余暇支援活動

【問題と目的】

文部科学省（2012）の報告によれば、通常の学級に LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害の可能性のある児童生徒が 6.5%程度在籍しているとされる。また、特別支援学校においては児童生の障害の重度・重複化、多様化が進んでおり、教員養成の段階で障害に対して深い理解を持った教員を養成することが求められている。そこで本研究では、発達障害青年の余暇支援活動に関わる教職志望の教職大学院２年の学生３名を対象としたインタビュー調査を行い、学生の活動前後の意識の変容を明らかにすることを目的とする。また、教職志望者が発達障害者の余暇支援活動に関わる意義を検討することを目的とした。

【方法】

１）調査方法：半構造化面接
２）調査内容：余暇支援活動に関わる前後の成人期発達障害者に対する意識の変化や活動に対する意見、教職志望者が余暇支援活動に関わる意義、その他関連要素について聞き取りを行った。
３）対象者：余暇支援活動にスタッフとして１年以上関わる教職志望の教職大学院２年の学生３名
４）分析方法：KJ 法によるデータ分析と質的検討
５）手続き：面接時に対象者には個人情報の保護に関する説明し承諾を得た。研究の同意は全対象者から文書で得た。

【結果】

１）活動前後の学生の変容

分析の結果、学生は活動に参加前に成人期の発達障害者について、知的障害者や障害児と関わった過去の経験から「より重度な障害者」というイメージを持っていたことがわかった。また、「意思疎通がすごく難しいイメージ」や「コミュニケーションが苦手」という発言から、特に「コミュニケーションの困難さ」に対して不安を抱いていたことが伺えた。しかし、活動を経た現在の印象について問うと、「普通に意思疎通できるし、随所随所で人のことを考えている言動がある」と話し、発達障害者とのコミュニケーションに関して肯定的な変容がみられた。また、学生と積極的な関わりを持とうとしない活動参加者については「スタッフの関わり方で全然心を開いてくれる子がいっぱいいる」と話し、発達障害者とのコミュニケーションの困難さは健常者の関わり方の問題でもあると認識していた。

２）活動に対する学生の意見

活動に対する学生の提案と改善点の二つに分類された。まず、学生の提案として「人間関係が同じ型にはまったものの繰り返しなきがして」いることからボランティア等に参加して新たな人と関わる「新たな人間関係の構築」と活動参加者の活動外での様子を知り理解を深めたいという思いから「保護者との連携強化」が挙げられた。「保護者との連携強化」については活動参加者の保護者へ過度な負担がかかる恐れがあるため慎重に検討すべきとの意見もあった。次に活動の改善点として「スタッフの連携」と「活動内容・形態の改善」が挙げられた。「スタッフの連携」は昨年度、スタッフが講義や教育実習等で多忙なため活動の反省等の情報共有を行う時間が不十分だったという反省から挙げられた。「活動内容・形態の改善」は支援のニーズや年齢が異なる活動参加者がそれぞれに合った余暇の過ごし方を見付けてほしいという思いから挙げられたものである。

３)教職志望の学生が余暇支援活動に関わる意義について

子ども理解・指導に関することと教員の業務に関することに分類された。まず、子ども理解・指導について、成人期の障害者と関わり就労環境について当事者から話を聞くことができることから「子どもの将来をイメージ」でき、「障害のある子どもの将来を見据えた指導」が可能になったことや「関わることで見えてくる実態把握に変わった」こと、「障害のない子どもの障害者観を深めることが可能になった」ことに意義を感じていることがわかった。教員の業務に関することについて、学生が主体となって余暇支援活動を運営していることから、「PDCA サイクルの実践」や「学生間の連携」が自身の教員生活に活かされると学生が捉えていることがわかった。

【考察】

成人期の発達障害者に対する意識について、活動への参加前に障害者への先入観が認められたものの活動を通して障害についての具体的な理解を深めていた。障害者と健常者の交流活動を通して、その障害者観の変容に関する先行研究の結果は一様ではない。本研究の結果には調査対象者が教職志望者であり障害に対して肯定的であることや活動に定期的かつ長期的に参加し障害者と交流したことが影響していると考えられる。活動にスタッフとして参加する教職志望の学生は子ども理解や指導、教員の業務の点で活動を通して学んだことが活かされると考えていた。これは中央教育審議会（2006）が挙げた教員に必要な資質能力に含まれるものであることから、教職志望者が活動に関わることは十分に有意義であるといえるだろう。活動の改善点として活動参加者のニーズが多様化していることから「活動内容・形態の改善」が挙げられたが、高橋（2018）は障害のある人への支援は，本人の自己実現を前提に Quality of Life の高い暮らしの実現が目標であると指摘している。活動参加者のニーズに合わせるだけでなく、余暇における自立を促すという考えも活動の改善にあたって考慮したい点である。

【文献】

中央教育審議会（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
高橋修（2018）社会福祉制度を踏まえた発達障害のある人の成人期への移行支援，児童青年精神医学とその近接領域，59　(5)，588－596
(MINE Ryotaro, IIDA Mebu, KUSANO Masaski, SAITO Ryotaro, OKUZUMI Hideyuki)

自閉症児の物品授受場面における「ありがとう」の促進に関する研究

矢代　久美子　　藤金　倫徳
（福岡教育大学大学院）　（福岡教育大学）
キーワード： 自閉症児　「ありがとう」　機能

Ⅰ. はじめに

障害のある子どもが他者に要求できるようになることで、子ども自身の正の強化刺激の獲得確率が向上すること、すなわち、QOL 向上を図ることができることから、要求言語の獲得とその機能的使用促進に関する研究が行われてきた（藤金, 2001）。

その一方で、子どもが要求言語を使用できるようになることだけではなく、他者の要求充足行動を維持、促進するための要因の検討も必要であり、互恵的利他行動としての他者の要求に応じる行動や（藤金, 1999, 2018）、「ありがとう」など他者の要求充足行動に対する強化刺激の提示（大野他, 1987）などが試みられてきた。特に「ありがとう」は他者の要求充足行動の直後に子ども自身が提示するので、将来の要求充足者の要求充足行動の生起確率を高めることが考えられ、子どもにとっては、自分自身の将来の正の強化子の獲得確率を高めることができるであろう。

この「ありがとう」等の自発を促進するための研究は様々なものがある（Matson, et al., 1990; Matson, et al., 1993; 松岡, 2013; 関戸他, 2006, 2014）。しかしこれらの先行研究では、対象児の「ありがとう」に対する強化刺激として、社会的賞賛を用いられているものや、日常生活場面への過剰な般化が生じているのではないかと考えられるもの、また、用いられた手続きに不明な点があるものなどがある。

そこで本研究では、自閉症と診断された男児に対し、「ありがとう」の自発を目的とした。自発された「ありがとう」が、他者の要求充足行動を高めるための条件性強化子として機能しているか否かについては、対象児の行動の以下の点を判断基準とした。

① 自分が要求したものを受け取った時のみに自発する。
② 要求したものを受け取った直後に自発する。
③ 要求したものの渡され方に制御されるものではない。

Ⅱ. 方　法

1. 対象児： 自閉症と診断されている男児であった（訓練当時 5 歳、幼稚園年長児）。当大学に訓練に通い始めた頃は落ち着きがなく、有意味なことばはほとんどなかったが、その後の訓練で、物品名を用いた 2 語文程度の要求言語を使用できるようになった。

2. 手続き： 訓練は原則として週に 1 回、30 分～40 分程度行った。対象児が要求したお菓子や飲物を、訓練者が渡す設定とした。訓練者がお菓子を渡し、対象児がそれを受け取った直後に「ありがとう」を自発した場合を正反応とした。正反応に対しては、「どういたしまして」や「はい」を提示した。

1）ベースライン測定： 訓練初回に自由遊びの状態で訓練者がお菓子を渡し、「ありがとう」の自発を測定した。また、11 セッション目で 新たに机と椅子を搬入し、介入に移る前に、椅子に座った対象児に対して、訓練者が何も言わずにお菓子を渡し「ありがとう」の生起状況を確認した。

2）介入期：対象児の言語行動が、どの先行刺激に制御されやすいかを同定するため、セッション内で手続きを適宜切り替えて訓練を行った。具体的には、対象児・訓練者とも立つ、座る、机と椅子を搬入して、対象児は椅子に座るなどであった。お菓子の渡し方についても、対象児の手のひらに上からゆっくりのせる、すばやくのせる、下から渡す、皿の上に乗せる等の変更を行った。訓練者が渡す際「はい、どうぞ」などの音声を提示することや、それらを提示しない場合があった。手渡した直後に「ありがとう」が生起しない場合、対象児の手をブロックするなどして、お菓子へのアクセスを制限した状態で、音声モデルを遅延提示した。

3）維持測定：14 セッションの約 2 か月後に、「ありがとう」の維持の程度を測定した。

4）評価： 訓練はすべて VTR に録画しており、分析にはこれを利用した。観察者 2 名で「ありがとう」が生起するか否かを記録した。観察者間の一致率は 90%であった。

5）倫理的配慮：訓練の方向性、手続き等については保護者に説明し、同意を得た。また訓練結果を公表することについても同意を得た。

Ⅲ. 結果および考察

結果は、Fig. 1 の示す通りであった。ベースラインでは 2 セッションとも「ありがとう」の生起率は 0%であった。訓練開始後の 2 セッション目からは生起率は上昇したが、弟も来所した 7 セッションと、来所時から落ち着きがなかった 14 セッションは低下した。維持測定期は 訓練期と比して生起率は低下したが、60%以上は維持した。

ここで、対象児が獲得した「ありがとう」が、本来の機能を有しているか否かについて、先に掲げた 3 点に基づいて考察する。

① 訓練者が故意かつ恣意的に対象児の嫌うお菓子を渡したところ、すべて受け取りを拒否した。すなわち当児は、要求したお菓子が渡された時のみ、「ありがとう」を自発した。
② 測定結果には、「ありがとう」自発のタイミングが早いもの、遅いものは正反応から除外している。
③ どのような渡され方をしても、「ありがとう」の自発率を統制するものはなかった。

以上より対象児は、社会的賞賛等がなくとも、自分が要求したものを受け取ったという状況を弁別刺激として、「ありがとう」を使用していることがうかがえるのではないだろうか。

一方、本研究では 2 点の課題が見出された。1 つ目は、訓練者が「はい、どうぞ」の声掛けした場合の生起率が群を抜いて高く、対象児は、この音声言語に強く刺激統制されている可能性があること。2 つ目は、お菓子を渡す際、訓練者が故意にその譲渡を遅延させると、当児が「ありがとう」と言って当該物を催促する場面が複数回見られたことであり、これらの点については稿を改め、報告する。

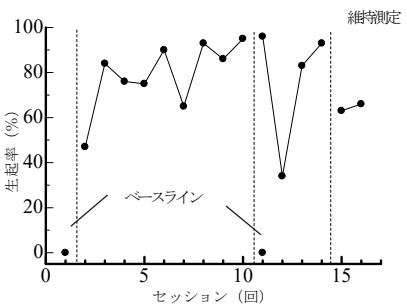


Fig.1　H君の「ありがとう」の生起率

（YASHIRO Kumiko and FUJIKANE Michinori）

成人 ASD 者における感情調整と認知機能の関連

○山本健太[1,3]・増本康平[2]
（1. 京都大学大学院人間・環境学研究科，2. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科, 3. 日本学術振興会）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症，感情調整，認知機能

目　的

成人 ASD 者は，ネガティブな感情に対して衝動的に反応し自傷行為など行動上の問題を抱えることがある（Sofronoff et al., 2007）。このような行動は感情調整がうまくできないため起こると解釈されることが多い（Laurent & Rubin, 2004）。

感情調整については，感情を喚起する出来事を捉え直すことで喚起される感情を調整する方略である認知的再評価と，感情やそれに伴う行動の表出を抑制する方略である表出抑制が検討されてきた（e.g., Gross & John, 2003）。

これまでに海外で実施された研究は，ASD 者は TD 者と比較し認知的再評価の使用頻度が少なく，表出抑制の使用頻度が多いことを報告している（Samson et al., 2015; Samson et al., 2012）。しかしながら，どのような感情調整が適切なのかについては，欧米とアジアとの文化差が指摘されている（Matsumoto et al., 2008）。そこで，本研究では日本においても ASD 者と TD 者で認知的再評価と表出抑制の使用頻度が異なるのか，また，感情調整が認知機能と関連しているかどうかを検討する。

ASD 者は感情の生起に関与する扁桃体と，扁桃体の活動を制御する腹内側前頭前野の結合性に低下がみられる（Mazefsky et al., 2013）。そのため，ASD 者は適応的な感情調整方略である認知的再評価の使用が TD 者に比べ少ないことが予測される。一方，協調性を重視する日本では，表出抑制が必ずしも不適応な方略ではないため，TD 者も表出抑制の使用頻度が多くなり，ASD 者との間に差がみられないと予測される。

学齢期の ASD 者において，感情調整と認知機能には関連がみられないことが報告されているが（Berkovits et al, 2017; Fenning et al.,2018; Konstantareas & Stewart, 2006; Samson et al., 2014），成人期の ASD 者においては検討されていない。TD 者の感情調整に加齢が及ぼす影響を検討した研究は，認知機能が衰える高齢者であっても認知的再評価と表出抑制が低下していないことを報告している（Masumoto et al., 2016）。そのため，成人 ASD 者においても認知機能と感情調整には関連がみられないと考えられる。

方　法

対象者：成人 ASD 者 34 名（平均年齢 28.8 歳(SD = 5.89)，平均 AQ 得点 34.1 (SD = 5.11)）と成人 TD 者 36 名（平均年齢 28.0 歳(SD = 9.87)，平均 AQ 得点 15.47(SD = 5.36)）。

測定項目：日本語版感情調節尺度（吉津ら,2013），日本版 WAIS-Ⅲ（藤田ら，2006），日本版 BDI-Ⅱベック抑うつ質問票（Kojima et al., 2002），日本版主観的幸福感尺度（島井ら，2004）。

手続き

調査は個別形態でおこなわれ，まず同意書にて署名を得た。その後，質問紙は自身のペースで回答してもよいと教示し，日本語版感情調節尺度，日本版 BDI-Ⅱベック抑うつ質問票，日本版主観的幸福感の順に一つずつ回答を求めた。全ての質問紙を終えたのち，日本版 WAIS-Ⅲを実施した。

結　果

認知再評価と表出抑制について t 検定をおこなった結果，認知的再評価では ASD 群が TD 群に比べ有意に得点が低かったが（t = -4.03, p < .001），表出抑制では群間に有意な差はみられなかった（t = -0.21, *n.s.*）。感情調整と認知機能の関連について，抑うつと主観的幸福感を統制した偏相関分析をおこなった。その結果，ASD 群，TD 群とも感情調整と認知機能との間に有意な相関はみられなかった（表 1）。

考　察

ASD 者の認知的再評価が低下していた理由として，扁桃体と腹内側前頭前野の機能的結合の低下や第三者視点により状況を客観的に把握する視点取得の困難さが認知的再評価の使用頻度に影響を及ぼしていると考えられる。表出抑制について，海外で実施された研究で ASD 者は TD 者よりも表出抑制を使用しやすいことが報告されているが（Samson et al., 2015），日本のような周りとの協調を重視する文化では TD 者も表出抑制を多く使用するため ASD 群との間に差がみられなかったと考えられる。

本研究では，成人期の ASD 者においても感情調整と認知機能に関連がみられないことが示された。学齢期の ASD 者を対象とした研究では，ASD 者の感情調整機能の低下は社会的な文脈で適応行動の減少として現れるため，認知機能そのものとは関連がないと考えられている（Berkovits et al., 2017）。さらに，Berkovits et al.（2017）は典型的な知能レベルを有する TD 児においても感情調整と認知機能に関連がないことから（Graziano et al., 2007），認知機能が高いことが感情調整機能の低下を補償することにつながらないと指摘している。

（YAMAMOTO Kenta, MASUMOTO Kouhei）

表 1. 抑うつと主観的幸福感を統制した ASD 群と TD 群の感情調整と認知機能の偏相関

			相関関係（偏相関）					
		変数	A	B	C	D	E	F
感情調整	A.	認知的再評価		.21	-.15	-.24	-.19	-.22
	B.	表出抑制	.01		.04	-.19	.39	-.11
認知機能	C.	言語理解	.57	.01		.25	.22	.13
	D.	知覚統合	.21	-.07	.29		.39*	.37*
	E.	作動記憶	.63	.05	.75**	.32		.27
	F.	処理速度	.57	-.03	.19	.17	.35*	
		ASDs' mean	20.74	13.44	103.29	103.94	93.53	88.97
		SD	8.49	5.25	21.29	11.79	14.11	17.42
		TDs' mean	28.17	13.69	105.5	103.92	106.39	111.0
		SD	6.89	4.99	12.61	11.25	13.29	14.11

Note: 上段対角 ＝ASDの相関係数, 下段対角 ＝TDの相関係数,　　*p < .05, **p < .01

自閉スペクトラム症児の仲間との協同活動を促進するための支援

―「電車遊び」スクリプトを通して―

○吉井勘人　　青木雄一
（山梨大学大学院教育学域）　（山梨大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症児　仲間　協同活動

Ⅰ．問題と目的

二人以上の人が、目標を共有して相互の役割理解に基づいて行為する協同は、人が社会生活を営む上で必要不可欠な能力である。自閉スペクトラム症（ASD）児では他者との協同に困難を示すことが報告されているが(Liebal et al., 2008 など)、ASD 児の協同を促進するための支援研究からは、非言語レベルの協同活動であれば、支援によってその獲得可能性があることが指摘されている（森澤ら,2018；吉井,2019)。しかし、ASD 児が仲間と言語を介して協同で課題を解決する活動が可能であるのかやそのプロセスについては十分に検討されていない。

そこで、本研究では、ASD 児２名を対象として、プランについて話し合うなどの言語を介した協同活動の遂行を促すためのスクリプト支援を実施する。スクリプト支援は、「定型化された相互作用の反復」と「子ども同士の媒介となる援助」を特徴とする（早川・吉井, 2018)。支援を通して、ASD 児における仲間との協同活動の獲得過程について検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象児：特別支援学校（知的障害）の中学部に在籍する、知的障害を伴う ASD の男児 2 名（A 児と B 児）を対象とした（同じ学級に在籍)。生活年齢は 2 名とも 11 歳台であった。社会生活年齢は A 児が７歳台であった。コミュニケーションの評価では、2 名とも文レベルでの言語表出が可能であり、経験した出来事について質問されると短い文で応答することも可能であった。大人との間で２～４ターン程度の会話が成立していた。協同に関する評価では、A 児と B 児は、それぞれ目的地まで一緒にペースを合わせて歩くなどの動作レベルの協同活動は遂行可能であった。一方で、二人で話し合いながら協同で課題を解決する場面では、協同活動の成立に困難がみられた。A 児は課題から意図的に逸脱すること、ペアの相手にコミュニケーションを始発することが乏しいこと、また、相手からの働きかけに応答しないことがみられた。B 児は、時々、仲間の意図を考慮せずに、仲間の行動を禁止するなどの関わりがみられていた。なお、A 児は電車への興味・関心があった。本研究の実施に当たっては、担任を通して保護者に計画を説明して承諾を得ている。

２．支援場所・授業・期間：特別支援学校中学部の総合的な学習の時間（生徒の主体的な課題解決を目的として買い物や学校・地域の探索活動を行う授業）で、５月～１２月の期間で実施。その内の４回の授業での活動を以下のスクリプトに構成して支援した。

３.スクリプト：「フラフープ電車遊び」は、①A 児と B 児が校内に置かれてあるフラフープ電車の道具（フラフープ２つ、ゴム紐、カード、帽子など）を見つけて、それらを電車の形に組み立てる。②２名がフラフープの中にそれぞれ入って電車の「運転手」役になり、校内に待機している「お客」(大学生等) を電車に乗せて走るといった行動系列である。

４．支援目標：A 児「仲間や他者に対して自発的に意思を伝達して電車遊びの協同活動を遂行する」、B 児「仲間の意思に合わせて電車遊びの協同活動を遂行する」とした。

４．援助手続き：子ども同士の媒介となる援助は全て担任が行った。主に、活動への方向づけ、他者への注意喚起、応答的な相互調整を行った。

５．記録・分析方法：VTR2 台で記録した。活動の開始から１０分間を分析対象として、A 児と B 児、教師の発話、指さし、表情（笑顔)、仲間または事物への視線の動きを逐一書き起こした。次に、相互作用は、各児の伝達機能に基づいて、「非協同的関与」（例　B 児：質問―A 児：無反応)、「対立的関与」、「子ども同士の相互行為」、「援助による協同的関与」、「動作による協同的関与」、「言語による協同的関与」などの観点から、エピソードを抽出した。

Ⅲ．結果

１回目では、「子ども同士の相互行為」と「非協同的関与」が多く生起した。前者は、A 児（フープを２つ合わせて電車をつくる場面で椅子を離れて歩き回る）→B 児「椅子に座って」(A 児の背中を押す)。後者は、B 児「A さん、これ（フープを合わせることを）手伝って」→A 児（発話には応答せず、駅名の書かれたカードを見ている)。１回目は、フラフープ電車を組み立てるという共通目標を子ども同士が共有して相互作用することはほとんどみられなかった。

２回目では、「援助による協同的関与」が多く生起した。(A 児と B 児がフラフープに入るが、前に進まない場面で) 教師「はい、じゃあ体育館にいこう」と活動への方向づけを行う→A 児と B 児（体育館に向かって歩き始める)。

３回目と４回目では、「言語による協同的関与」が多く生起するようになった。(フラフープ電車の中に入る場面で) B 児「はい、どうぞ」(A 児に向けて車掌の帽子を差し出す) →A 児（帽子を受け取り)「これ」。また、(お客を乗せて移動し、駅に到着した際に) A 児「ここが木更津です」→B 児「お降りになる人はいますか？」と二人でお客を目的地まで運ぶという目標を共有して、お客に尋ねる相互作用がみられた。また、(フープ電車の前後の位置を交替する際に) A 児「はい、B さん交替、こっちだよ／うしろ」→B 児「なるほど」(前方のフープを出て、後ろのフープに入る)。

Ⅳ．考察

「フラフープ電車遊び」スクリプトを用いた支援を行った結果、A 児と B 児との間で、協同的関与が成立しない状態から、言語による協同的関与が成立する状態へと変化した。A 児は、活動からの逸脱や仲間からの働きかけに応じない状態から、教師の媒介となる援助を通して、仲間や他者（お客）に対して始発的なコミュニケーションを行い、協同活動を遂行できるようになった。B 児は、A 児への指示や禁止の働きかけを多く行う状態から、A 児の意思に合わせて協同活動を展開できるようになった。以上より、ASD 児が仲間と言語を介することで、協同活動が遂行可能になる可能性が示唆された。＊本研究は科学研究費（若手研究 課題番号　18K13216)の補助を受けて実施しました。また、本研究は、特別支援学校中学部の先生方の多大なるご協力のもとに実施致しました。感謝申し上げます。 (YOSHII Sadahito,　AOKI Yuichi)

言語補足情報「ツッコミ」の呈示が 自閉スペクトラム症者のユーモアに与える影響

○脇浜　幸則[1]　　田中真理[2]　　松下智子[2]
（九州大学人間環境学府[1]　九州大学[2]）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症　ユーモア　構造的不適合

【問題と目的】 自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder,以下 ASD)者はユーモアにおいて,「ユーモア理解の難しさ(Kanner,1943)」と,「ユーモア体験の生起しにくさ(Asperger, 1944)」という認知・情動の両側面での難しさが指摘されている。ユーモア体験の生起には構造的不適合の評価が必要である。構造的不適合の評価とは,ユーモア刺激が一般的な知識や常識と乖離が生じていると理解することである(伊藤,2007)。構造的不適合の評価は,部分的な理解による「スキーマレベル」と,刺激全体の理解による「概念レベル」の 2 種類に分けられる。ASD 者はユーモア体験において前者は可能であるものの(Weiss et al.,2013),後者は生起しにくいことが指摘されている(永瀬・田中,2015)。つまり,ASD 者のユーモアにおける特異性の背景には概念レベルでの評価の難しさが影響していると考えられる。そのため,状況の説明や全体としての情報の補足的な呈示が,ASD 者の「ユーモア理解」と「ユーモア体験」を促進する要因になると考えられた。そこで本研究では補足情報として,本邦に独自に存在するお笑い文化である「ツッコミ」に着目した。「ツッコミ」とは,違和感を生む表現に対して,どの点でずれているのかを分かりやすく指摘するものであり(木村, 2003), 構造的不適合を補足的に分かりやすく呈示していると考えられる。そのためツッコミは言語補足情報として機能し,ユーモアを促進する要因となると考えられた。本研究の目的は,「ツッコミ」の呈示が ASD 者の「ユーモア理解」と「ユーモア体験」に与える影響を検討することであった。なお,本研究では ASD 者のユーモア体験が生起したタイミングを測るために,刺激の呈示と同時に評定を求めた。

【方法】 参加者 ASD 者 13 名(16～37 歳,男性 11 名,女性 2 名),TD 者 26 名(16～30 歳,男 15 名,女 11 名)であった。
刺激 4 コマ漫画 6 つ(例：図 1)。「ツッコミ有刺激」,「ツッコミ無刺激」各 3 つであった。漫画は 1 コマずつ呈示し,どのコマにおいてもユーモア体験の強さ評定が可能であった。
①ユーモア体験の強さ評定(PC 課題)「面白いと思ったら,そのコマのところで,どのくらい面白いと思ったかを答えてください。」と説明し,PC 上で評定を求めた。なお,評定は 1“面白くない”,2“少し面白い”,3“面白い”,4“とても面白い”を表示したスライダー上(PsychoPy を用いた)で評定を求めた。PC 課題後, 全ての ASD 者 13 名および,ランダムに選出された TD 者 15 名(16～30 歳,男性 12 名,女性 3 名)を対象に,インタビュー調査を行った。**②ユーモア理解度**　漫画に関するインタビューを行い,ユーモア理解度(漫画のオチの理解度)を筆者を含む 2 名で算出した。それぞれ漫画の全体像を理解しているものを 2 点,部分的な理解を 1 点,理解できていないものを 0 点とした。**③ユーモア評定理由**　PC 課題におけるユーモア評定理由を尋ね,構造的不適合の評価がどのレベルで行われているかを分類した。倫理的配慮 筆者の所属する大学院研究科の研究倫理委員会の承認を得た。

図 1　4コマ漫画の例（ツッコミ有り刺激）

【結果】ユーモア体験の強さ評定　障害の有無(ASD 者／TD 者)と刺激の種類(ツッコミ有り／無し)を独立変数,ユーモア体験の強さ評定の得点を従属変数とした 2 要因分散分析を行った(図 2)。その結果,交互作用が有意傾向であった($F(1,37)=3.98$, $p=0.054$, $\eta_p^2=.10$)。単純主効果検定においてはASD 者においてはツッコミの有無でユーモア体験の強さに有意差は見られず($F(1,37)=0.60$, n.s),ツッコミ有刺激において,ASD 者は TD 者よりもユーモア体験が有意に低いこと($F(1,37)=2.06$, $p<0.05$)が示された。
ユーモア理解度　障害の有無(ASD 者／TD 者)と刺激の種類(ツッコミ有り／無し)を独立変数,オチの理解度得点を従属変数とした 2 要因分散分析を行った(図 3)。その結果,ツッコミの主効果のみが有意であった($F(1,26)=6.58$, $p<0.05$, $\eta_p^2=.20$)。

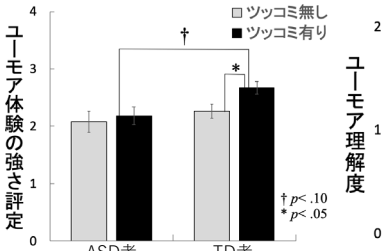


図 2　ツッコミの有無による ユーモア体験の強さ

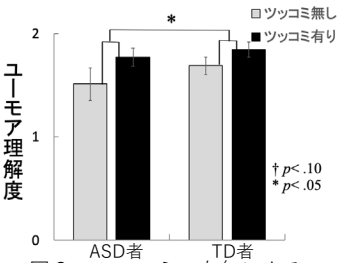


図 3　ツッコミの有無による ユーモア理解度

ユーモア評定理由　インタビューで得られた回答を,概念レベルとスキーマレベルにそれぞれ分類した。以下はその例である(Table1)。

表1　ASD者のユーモア評定理由の例

ツッコミ有	・緊張感のある状況なのに，こういう行動をしたのが面白い（概念）
	・4コマ目の左上に本来強盗が想像していたのが書いてあるのが面白い（スキーマ）
ツッコミ無	・真面目に寛いだポーズをしているのが面白い（概念）
	・今時こういう強盗とかそういう人がいるのかなって（スキーマ）

【考察】　「ツッコミ」がユーモア体験に与える影響
ASD 者においてツッコミの有無によるユーモア体験の強さに差が見られなかった理由として,ASD 者の構造的不適合の評価の独自性が考えられた。ASD 者は TD 者と異なる観点からユーモア体験が生じている可能性が示唆されている(李ら,2013)。本研究における ASD 者の回答においても,スキーマレベルでの回答がいくつか見られており,スキーマレベルでのユーモア体験が生じやすい可能性が示された。このことから ASD 者は「ツッコミ」が明示したずれとは異なる観点からユーモア体験が生じていたと考えられる。従ってツッコミの有無によりユーモア体験が変化しなかったと考えられる。
「ツッコミ」がユーモア理解度に与える影響
本研究の結果から,ASD 者も TD 者と同様に,言語補足情報「ツッコミ」によってストーリー全体の理解が促進されることが示された。このことから,ユーモア理解という認知的側面には,「ツッコミ」の呈示が有用であると考えられる。
ASD 者のユーモアの様相
ASD 者はユーモアにおいて認知の促進が情動の促進につながらない(いわゆる「オチ」は理解できるが面白いとは思わない)ことが示唆された。そのため ASD 者のユーモアを検討するにはユーモアの促進のみならず,どのような視点から面白さを感じるかという「ASD 者の視点」を重視する必要がある。
(WAKIHAMA Yukinori, TANAKA Mari, MATSUSHITA Tomoko)

高機能自閉症児における命題的心理化の促進(2)

○和田恵　　大石幸二
（立教大学大学院現代心理学研究科）　（立教大学現代心理学部）
KEY WORDS：高機能自閉症，命題的心理化，ナラティブ

１．目的

高機能自閉症（HFASD）児の対人相互交渉の困難は，他者意図や信念の理解の困難が主要因として想定されており，他者意図の理解を図る指標の１つとして，心の理論の研究が行われてきた（鈴木他，2013）。また，心の理論を用いた研究においては，他者信念をどのように推測するかという心理化方略についての研究も行われている。別府・野村（2005）によれば，HFASD 児は他者の心情推測において，直観的な推測という段階を欠いたまま，言語的理由づけによる命題的心理化を行うようになる。別府（2007）は，こうした心理化を自閉症児に教えたり学習させたりできる可能性を示唆している。

以上のことから，本研究では，社会的場面において個々の情報に着目しながらそれを言語的に整理し，全体の文脈を分析する課題を用いて，HFASD 児の命題的心理化を促進することを目的に介入を実施した。また，介入の前後でナラティブの分析を行い，命題的心理化学習のプロセスについて言語的側面からの検討を行った。ナラティブとは，「出来事を時間的・因果的に結びつけ，評価を行うことを通して意味づけ，聞き手に伝える，話し言葉もしくは書き言葉による活動」のことである（李・田中，2011）。

２．方法

１）参加者：小学 4 年の ASD と ADHD の併記診断のある児童 1 名（女児）であった。知能検査での結果は平均水準であったため，知的機能は高機能であると判断された。

２）倫理的配慮：本研究の実施に際して，所属機関の心理学研究倫理委員会の承認を受けるとともに，研究参加者および保護者に対して研究内容等に関する詳細な説明を行い，書面にて同意を得た（機関承認番号：18-8）。

３）期間：201X 年 6 月より同年 8 月までの期間に，全 10 回のセッションを実施した。

４）介入手続き：社会的場面（絵カード）から，研究参加者がワークシートに表情やセリフなどの客観事実を書き出し，登場人物の心情や望ましい行動を推測する課題を行った。また，研究参加者が書き出した回答と作成した模範回答とを照らし合わせ，正答率の推移を検討した。2 セッション続けて 8 割以上の正答（達成基準）が続いた場合は，ワークシートの項目表記を次の段階に移行した。項目表記は，ステップ 1→2→3 の順で，1）客観事実の項目名が全て表記されている→2）項目名が表記されておらず，自分で項目名を記入してから情報の書き出しを行う必要があるが，一人では困難なようであれば申請者がサポートを行う→3)項目名が表記されておらず，自分で項目名を記入してから情報の書き出しを行うという 3 段階を設定した。

５)ナラティブの分析:参加者のナラティブを得るために，４枚一組の絵カードで構成される絵画配列９セットを用いた。介入前後で絵画配列を行った後に，参加者に配列したカードのストーリーを口頭で説明するよう教示した。練習効果やカードの質の違いによる結果への影響を避けるため，介入前は問題番号１～６，介入後は４～９までを実施して，介入後においては，介入前にも実施したカードと，新規のカードを含む構成にした。ナラティブの分析においては，「因果関係の理解」「事実・出来事の推論」「表情や様子の理解」「他者の心情・意図の推論」についての言及を行った箇所を数値化し，介入前後での言及数を比較検討した。

３．結果

ナラティブは介入前後で「因果関係の理解」の言及数が１回から３回に，「事実・出来事の推論」は５回から８回に増加しており，「表情や様子の理解」は１回から０回に，「他者の心情や意図の推論」は２回から１回に減少していた（図１）。

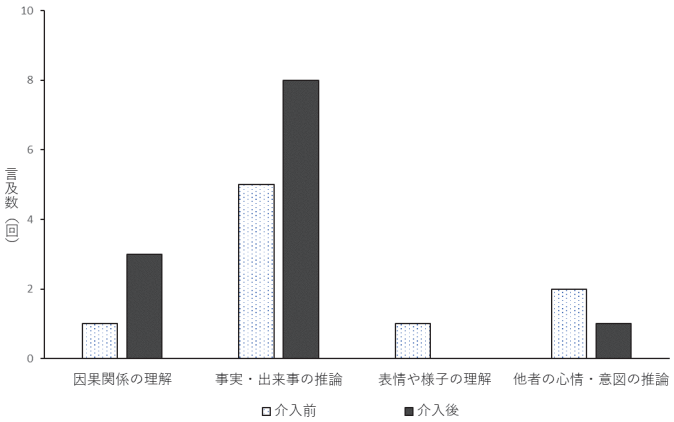


図１　ナラティブにおける各要素の言及数の変化

４．考察

介入前後で因果関係や事実の推論についての言及数は増加していた。ここから，個々の情報を関連付けて因果関係を理解し，描かれていない出来事や行為を推測で補ってストーリー全体の整合性を保つような研究参加者の変化が推察される。これは，言語的理由付けにより細部の断片的な情報を結び付け，全体の情報を把握しようとする研究参加者の学習が成立しつつあったことを示唆している。一方，登場人物の表情や心情に対する言及は自発されていなかった。これは，ナラティブを得るために用いた絵画配列のストーリーの大半が，登場人物の心の状態に触れずとも説明可能であったことが影響していると考えられる。先行研究ではナラティブを得るにあたり，ストーリー中にあざむき等が含まれる絵本を用いて，登場人物の心情に言及する機会を確保している（Losh & Capps，2003）。今後の研究では，ナラティブを得るにあたって妥当な課題を用いると共に，より厳密な評価方法を確立したうえで分析を行う必要がある。

（WADA Megumi & OISHI Kouji）

自閉スペクトラム症児の社会的行動の維持・強化条件の検討

―保護者からの日常生活場面の聴取結果を通して―

渡邉孝継
（星美学園短期大学幼児保育学科）

KEY WORDS:自閉スペクトラム症，社会的行動，日常生活場面

（目的）

近年，自閉スペクトラム症（以下 ASD）児の対人刺激の読み取りの脆弱性などコミュニケーションの困難さの原因が明らかになってきた（Goldstein & Naglieri,2014）。その原因の一つとして，ASD 児は対人刺激を手がかりとした社会的行動を自発することの困難さがあげられる。この困難さが放置されると，他者とのコミュニケーションが不成立に終わり，人との関わりに回避的になると推測される（山下，2015）。これらを防ぐために，ASD 児が対人刺激を手がかりとした社会的行動を促進するための支援技法の開発が求められている。しかしながら，このような社会的行動を促進するための支援技法において扱うべき変数はいまだ不明なままである。そのため，本研究では，日常生活場面における ASD 児の社会的行動を維持・強化する条件を明らかにすることを目的とする。

（方法）

対象者は，A 大学の臨床発達セッションに参加している小学４年生の ASD 児（以下対象児）とその保護者であった。対象児は男児であり，対人コミュニケーションや自己制御が主訴とされていた。本研究開始以前に WISC-Ⅳ，新版 S-M 社会生活能力検査を実施していた。これらの検査結果と保護者からの聴取や行動観察から，言語を用いた意志交換は得意であること，他者と関わる際に早合点せずに，他者の気持ちや状況に目を向け，“他者と円滑にコミュニケーションする”ことにおいて課題あることが示された。

倫理的配慮

A 大学の倫理審査委員会において審査を受け，事前に承認を得た。そして，対象児とその保護者から，研究活動や論文作成などへの協力の承諾を書面にて得た。

場面設定と実施方法

大学の面接室で，半構造化面接を実施し，保護者から日常生活場面における対象児と他者とのコミュニケーション場面について聴取した。聴取を行った保護者は，母親であった。面接時間は１回 20 分～30 分であり，計８回実施した。

先行研究のレビューから抽出された社会的行動のうち，対象児が日常生活場面で“よく確認される”と保護者が判断した社会的行動（計 24 個）について聴取を行った。

質問項目

質問項目は，①日常生活場面における対象児の社会的行動（たとえば，“誰かを遊びに誘う”など）のきっかけ，あるいは手がかりは何か，②日常生活場面における対象児の社会的行動を行った後，対象児に起きている良いこと，あるいは対象児が得ているご褒美は何かであった。

分析方法

保護者からの聴取内容を IC レコーダーで記録し，逐語録化した。その中の質問項目に対する回答をデータとして取り扱った。先行研究のレビューから抽出されたカテゴリーとサブカテゴリーを用いて分類を行った。どのカテゴリーにも属さない回答においては，意味内容が類似しているものを分類し，カテゴリーとサブカテゴリーとした。カテゴリーとサブカテゴリーの分類は，応用行動分析を専門とする教員２名と研究者で合意形成できるまで，修正と検討を重ねた。

（結果）

Table1 聴取された ASD 児の社会的行動の先行事象の分類とその割合

カテゴリー	サブカテゴリー	割合	保護者回答例
刺激	社会的刺激（表情・視線）	10.3%	母親の表情を見る・母親の顔を見る
	社会的刺激（身体動作）	28.2%	父親の料理姿・友達のルールの逸脱・妹の離席
	物理的刺激	10.3%	TVのニュースを見る・ウォーターサーバー発見
	感覚刺激（触覚）	2.6%	友達が自分と接触する
先行事象方略	反応の機会	7.7%	学校の係活動・活動終了時
	選択肢の提示	5.1%	活動の選択・物品の選択
私的事象	要求	15.4%	ゲームがしたい・相手の話が聞きたい
プロンプト	言語	20.5%	勉強することのメリットの伝達・母親の質問

Table2 聴取された ASD 児の社会的行動の後続事象の分類とその割合

カテゴリー	サブカテゴリー	割合	保護者回答例
1次性強化子	食物	2.6%	自分の選択した食べ物を手に入れることができる
社会的強化子	視線・表情	7.7%	友達の笑顔・母親の怒りが終わる・母親が怒りの有無が確認できる
	身体動作	7.7%	妹の移動
	言語反応	17.9%	母親の応答・母親が話を聞いてくれて心のつかえが取れる・言語賞賛
	伝達	10.3%	母親に自分の状況が伝わる・話を聞いていることが相手に伝わる
条件性強化子	活動内在型	30.8%	ゲームができる・自由時間が得られる
	知識・情報獲得	17.9%	知りたかった知識が得られる
	物理的刺激	2.6%	おもちゃが得られる
般性強化子		2.6%	満点を取ればお金が得られる

調査の結果，先行事象の分類において割合が１番高かったサブカテゴリーは，社会的刺激（身体動作）の 28.2%であった。２番目に高かったのは，言語プロンプトの 20.5%であり，３番目は私的事象における要求の 15.4%であった。

後続事象の分類において割合が１番高かったサブカテゴリーは，条件性強化子の“活動内在型”の 30.8%であった。２番目に高かったのは，同率で条件性強化子の“知識・情報獲得”と社会的強化子の“言語反応”の 17.9%であった。

（考察）

今回の調査の結果，日常生活場面での ASD 児の社会的行動の先行事象は，社会的刺激（表情・視線）の割合は低いが，社会的刺激（身体動作）の割合が高いことが明らかになった。先行研究においては，ASD 児は視線や表情のような社会的刺激への選好が乏しい（北,2016）とされてきた。本研究では，社会的行動の先行事象においても同様の結果であったことが示された。加えて，社会的刺激の中でも身体動作であれば社会的行動のきっかけとなり得ることを指摘した。

ASD 児の社会的行動の後続事象においては，“活動内在型”の割合が高いことと，社会的強化子において，視線や表情の割合は低いが，言語反応の割合は高いことが明らかになった。この結果は，先行研究の“ASD 児は社会的強化子が機能しにくい”という結果を一部支持した。加えて，ASD 児の日常生活場面における社会的行動は，“社会的強化子の中でも，言語反応であれば強化されやすい”ことと，活動内在型の活動に強化されやすいことを指摘した。

以上の結果から本研究は，日常生活場面における他者の対人刺激を手がかりとした ASD 児の社会的行動を維持・強化する条件を明らかにした。今後はこの条件を操作することで，ASD 児が他者の表情や視線などの対人刺激に目を向け，他者に合わせた社会的行動を促進するための支援技法の開発を目指す。

（付記）

本研究は JSPS 科学研究費 JP19K14458 の助成を受けた。
（WATANABE Takatsugu）

自閉スペクトラム症児の運動用具操作に関する予備的研究

-動作の変動性に着目して-

綿引清勝　　島田博佑
（小田原短期大学）　（明星大学教育学部）

KEY WORDS: 発達性協調運動障害，動作の変動性，運動発達支援

（目的）

身体的不器用さを有する児童は、運動技能の習得だけではなく、学習の失敗体験等から心理的な面でも二次的な困難さを示す事例が報告されている(綿引ら,2020)。よって、運動場面で見通しや自信をもち、伸び伸びと学習に参加するための教材を開発し、支援の手立てを講じていくことは、重要な教育課題の一つであると言えよう。

そこで本研究では、身体的不器用さが気になる児童に対して用具操作を伴う運動教材を開発・実施し、臨床発達的な特徴を分析した。

（方法）

１　倫理事項について

本実践は、明星大学の倫理委員会の承認を経て実施した。またプログラムの実施や研究発表等については、保護者より紙面で同意を得た。

２　対象児及び介入期間について

Ａ大学で実施している SST プログラムに参加している広汎性発達障害の児童１名（10 歳 11 ヶ月）を対象とし、期間は 201x 年９月～201x 年 11 月の３ヶ月間において、隔週に１回のペースで合計４回実施した。

３　手続きについて

介入プログラムは、本人の主訴に焦点を当て、課題指向型アプローチの理念を用いた用具操作課題を実施した。実施にあたり、運動のパフォーマンスに関するインストラクションや言語指示のみの介入は極力減らし、身体ガイダンスや活動直後の肯定的なフィードバックのみとした。身体ガイダンスは第２回、３回、４回のセッション開始時に「１ボールに対する身体の位置の確認」、「２　用具がボールに当たるインパクトポイントの確認」の２段階を実施した。

４　ゲートウェイ・ボール(用具操作課題)について

ゲートウェイ・ボールとは、本実践のために開発した用具操作を伴うゴール型の球技教材である。ルールは、プレイヤーが難易度の違う２種類の用具を自己選択し、指定されたヒットエリアからボールを打ち、ボールがゲートを通過した合計点を競う。

フィールドは、ヒットエリアからゴールまでの距離を３ｍとし、ゴールの間隔は４ｍを設定した。ボールはテニスボール（BRIDGESTONE テニスボール NX1）を用いて、用具操作の難易度の違いからバドミントンラケットは１点（Kaiser バドミントンセット KW-237）とプラスチックバットは２点(TOEI LIGHT プラスチックバット 740 B3742)の条件を提示し、自己選択・自己決定を促した。なお、プレイヤーの活動に対する動機づけを行うため、個人やチームで実施している前後の SST プログラムの結果状況に応じて、ボーナスポイント等の付加価値を付けた。

５　評価方法について

評価方法は、用具操作に伴う評価項目として全 15 項目を設定し、ゴールの裏側にビデオカメラを用いて活動を記録した。記録した動画は、動作を 10 分の１秒ずつコマ送りにし、マニュアルトレース法を用いて打撃動作を得点化した（よい：５点、どちらともいえない：３点、悪い：１点)。

（結果）

用具の選択は、全試行で得点と難易度が高いプラスチックバットのみを選択していた。評価得点は、15 の評価項目のうち、「ボールを見ながら打とうとしているか（4.89±0.47)」､「始めの挨拶から活動の終りまでのイメージができているか(5.00±0.00」、「利き手と非利き手の動きは分化しているか(5.00±0.00」の３項目は、試行回数による変化は見られなかった。「正しいグリップの握りができているか(3.22±1.52)」、「ボールを打つことができているか(2.89±1.75)」、「ボールやゴールに対して、動きの調整ができているか(3.33±1.57)」、「ボールと用具の距離は適切か(3.56±1.79)」、「ボールに対するポジショニングができているか(3.44±1.62)」、「体幹部のひねりと上肢の動きはスムーズに協調しているか(3.33±1.41)」、「上半身と下半身の動きはスムーズに協調しているか(3.44±1.46)」の７項目は、試行回数による評価得点の差が大きかった(図１)。

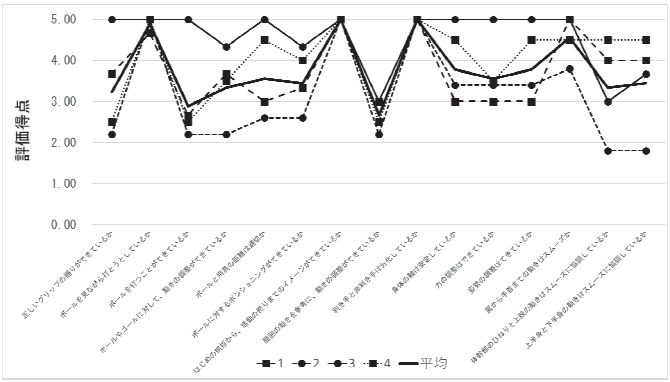


図１　試行回数による動作の変動性について

（考察）

変化が見られなかった３項目は、「対象への定位」、「活動の理解」、「利き手の分化」に関する内容であったことから、課題に対する理解や身体知に重要な問題はないものと仮定した。一方で用具の選択結果からは、自己の運動技能に対する用具操作の容易さよりも、得られる得点を優先する傾向が確認された。このような傾向は、運動の結果予測とも関連する可能性が考えられる。変化が大きかった７項目は、「空間の把握」、「運動企画」、「モデリング」、「協調運動」に関する内容であった。これらは、自己と用具を介した外界との調整において、運動に対するイメージと実際のパフォーマンスに大きな齟齬が生じているものと推察する。

以上のことから、粗大運動の用具操作課題においては、本人の運動に対するイメージとパフォーマンスの齟齬に加え、用具と身体感覚との同期の困難さが身体的不器用さに対する問題を大きくしているものだと考える。

（文献）

綿引清勝,澤江幸則,島田博祐,中井昭夫(2020).身体的不器用さを有する自閉スペクトラム症児の投動作課題における臨床的な特徴と介入効果について　投動作の質的な変化に着目して,自閉症スペクトラム研究,17(2),pp.59-67

(WATAHIKI Kiyokatsu, SHIMADA Hirosuke)

ADHD の大学生へのコーチング

単一事例研究

○安藤瑞穂　　熊谷恵子
（筑波大学心理・発達教育相談室）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: ADHD　大学生　コーチング

（目的）

コーチングは ADHD の大学生を中心に主に北米で実践および研究が行われている（例えば Parker & Boutelle, 2009）。日本でも成人を対象とした研究が報告されるようになってきたが、ADHD の大学生を対象としたものはない。本研究では不注意症状で学生生活に支障を来たしている ADHD の疑われる大学生に行ったコーチングの経過を検討する。

（方法）

対象者　浪人を経て入学し留年中である。主訴は集中力のなさと、手遊び癖が止まないことである。児童期には特に問題を指摘されなかった。中学進学後は、数学を除き成績は常に最下位付近にあった。授業に集中できない。片付けができず、必要なものをなくす。現在は、講義中にぼんやりし、気づくと話が進んでいる。動くものを目で追っているうちに何をやっていたかを忘れる。講義中のレポートは人がいる所で出来ず提出できない。暗記が苦手で、テストの点数が低い。食事をとり忘れる。会話は他者が話している間に他の事が気になり会話が中断する。友人は多い方である。

質問紙と知能検査　ADHD 症状（CAARS™ 日本版）では、全指標で *T* 得点が 65 を上回る臨床域にあった（Fig.1）。知的能力（WAIS-IV）は、FSIQ が 113（108－117）、言語理解 100（90－105）、知覚推理 124（116－128）、WM117（110－122）、処理速度 99（92－106）であった。生活機能の支障（WFIRS）は「学校」と「自己概念」で、大学生平均から 1 SD 以上困難度が高かった（Fig.2）。整理整頓能力は全ての指標で大学生平均より高かった（Fig.3）。先送り傾向は 61 で大学生平均（*M*=40.9）より高かった。ぼんやりするなどの指標は 13 で平均から 2SD 以上高かった。

期間・回数・実施者　20XX 年 12 月から 20XX+1 年 5 月の間に、月 1 から 2 回実施し、週 1 回のメールによる進捗報告を行った。実施者は筆頭著者であった。

コーチング　日本の社会人で検討されたコーチング（熊谷・安藤, 2019）に則り実施した。これは、Cl の主体性を重視し、質問形式を主とした対話により、目標設定や行動計画の策定、行動分析、進捗状況の報告の受領や取り組みへの評価を行う援助形式である。倫理的配慮について、研究開始時に書面及び口頭により本人の同意を得ている。

（結果）

1．コーチングの実施

第 1 回から第 3 回の対面によるコーチングでは、「成績を上げる」との目標を設定した。具体的な行動計画として、「1 科目につき 3 巡（資料を見返し理解する、暗記する、友人と問題を出し合う）勉強する」を設定した。行動計画の進捗状況として、1、2 巡したのが 4 科目で、3 巡できたのが 3 科目だったと報告した。自身の取り組みを振り返り、以前はだらけて結局やれなかった、目標を達成するのは難しかった、ただこれまでの勉強は適当だったのが、今回は 50%のできだった、とのことであった。また、行動計画をすぐ実行に移せたこと、これまで結局考えるだけで終わっていた勉強を 50%に達する程度できたことを評価した。

第 4 回の対面および、第 5 回のオンラインによるコーチングでは、前回までの目標に加え、「失くし物をしない」を追加した。行動計画としては、「1 日 30 分の勉強を欠かさずする」、「11 時に始められるように、10：45 にアラームを設定する」を策定した。失くし物に関しては、「自室の勉強机のファイル棚を定位置とする」と決めた。進捗として、30 分の勉強、昼食、勉強再開の生活リズムが今月に入ってできてきた、アラームはいつの間にかなくても始められるようになっていた、テストは 3 巡勉強できた科目の 2/3 の単位を取得できた、と報告した。次月の目標として、「ADHD のことを詳しく知りたい」、行動計画は「2 週間に 1 冊の本を読む」であった。

第 6 回及び第 7 回のオンラインでのコーチングでは、ADHD に関する書籍を 1 冊完読したと報告した。また、最近大事な物の定位置を決めてから失くさないですんでいるということと、本で読んだ情報とが結び付いた、とのことであった。次回の行動計画として、「次の 2 週間で別の本を読む」と設定した。行動計画が順調に進んだ背景を分析し、時間がある、章の区切りが短い、読む期限が決まっているのでやる気が出る、ということがあげられた。取り組み全体の振り返りとして、簡単なことなら始められる、必要に迫られるとできることがあるということに気づいた、とのことであった。

2．コーチング前後の指標の変化（Fig. 1, 2, 3）

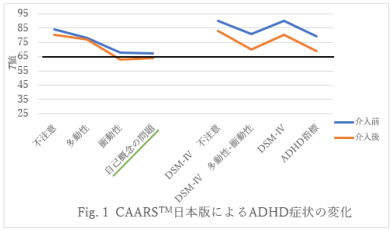


Fig. 1 CAARS™日本版によるADHD症状の変化

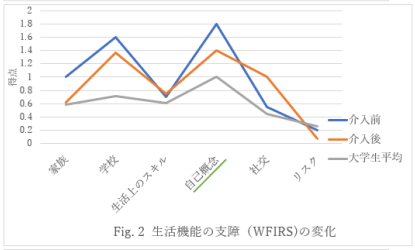


Fig. 2 生活機能の支障（WFIRS）の変化

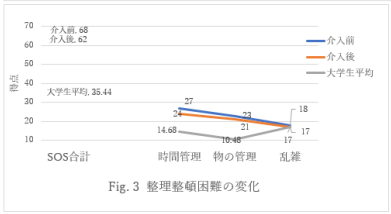


Fig. 3 整理整頓困難の変化

（考察）

ADHD 大学生にコーチングを実施することで、ADHD 症状や日常生活上の困難が緩和された。中でも自己概念の問題が軽減したことは注目に値する。ADHD 大学生へのコーチングの有効性について、今後は定量的な検証が求められる。

（文献）

熊谷恵子・安藤瑞穂（2019）ADHD のコーチング―実行機能へのアプローチ. 図書文化社.

Parker, D.R. & Boutelle, K. (2009) Executive function coaching for college students with learning disabilities and ADHD: a new approach for fostering self-determination. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 204-215.

(ANDO Mizuho, KUMAGAI Keiko)

書字につまずきを示す児童生徒の支援のあり方(3)

—書字に関する文献検討より—

池内美香子

KEY WORDS: 書字　児童生徒　支援

（目的）

小林(2011)は、筆記具の持ち方指導と望ましい点画要素の書き方指導は表裏一体の関係にあるとした。書字をとりまく様々なことがらを関連させ、配慮しながらの支援が求められる。そこで、本稿では幅広く書字に関連した情報を収集する。

（方法）

国立情報学研究所が運営する学術データベース CiNii、科学技術振興機構が運営する学術データベース J-STAGE で、キーワードを「書字」として検索した。また、関連したものを収集するためにハンドサーチも行った。そして、35 編の文献を収集した。内訳は、「書写書道教育研究」10 編、「日本発達系作業療法学会誌」6 編、「自閉症スペクトラム研究」4 編、「小児耳鼻咽喉科」3 編、「音声言語医学」2 編、「高次脳機能研究」2 編、「行動分析学研究」2 編、「認知神経科学」2 編、「Anthropological Science(Japanese Series)」1 編、「小児保健研究」1 編、「日本教科教育学会誌」1 編、「日本調理科学会誌」1 編であった。

（結果）

【筆記具に関するもの】

赤塚・笹田(2015)は、今後学用品操作のサポート法を言及したコンテンツの検討も有効ではないかとした。

山本・笹田(2016)は、鉛筆や鉛筆補助具 79 製品の特長を分類した。

押木・滝本(2015)は、開発した磁石筆の可能性について述べた。

小林・小池・押木(2016)は、小学校低学年での磁石筆を用いた平仮名学習の効果を明らかにした。磁石筆の活用は、「払い」「止め」「はね」の学習に効果があった。

【姿勢と持ち方に関するもの】

大対・野田・横山・松見(2005)は、学級単位での姿勢改善の介入研究を行った。結果より、曖昧な教示でなく正しい姿勢に必要な具体的行動を教室で教えて練習させる介入が効果的であった。

押木・近藤・橋本(2003)は、望ましい持ち方共通の特徴を「指が接する筆記具の位置」「筆記具の角度」「筆記具と指との間にできる空間」「筆記具に接する指の位置」「机に接する指と形状」とした。

【点画に関するもの】

菅野・寺島・押木(2018)は、常用漢字表の 2136 字種を「基本点画」と「規則記号」で表記し、字種群ごとの分析や比較を可能にした。漢字指導や書写指導での配慮として既習のものと形が似ている場合は学習者が混同しないよう注意する必要があるとした。

小林(2013)は、小学校書写用教科書や学習指導要領をもとに「はね」の扱いを調査し、「はね」をもっと手厚く扱うべきとした。

小林(2013)は、これまでの研究で幼児にとって特に難しい点画として「はね」をあげた。平仮名五十音の書きぶりの調査結果より小学生にとっても平仮名の「はね」が難しいことが明らかとなった。

【発達やその他の書字に関するもの】

青山・押木・杉﨑(2014)は、児童を対象に漢字と平仮名の表記およびなぞりによる書字調査を行った。毛筆学習の有無により点画・動作のちがいがみられた。

坂本・中島・世良・大柳・仙石(2012)は、発達障害の小学生対象に線引き課題を行った。結果より、様々なタイプがあり背景要因が異なることがわかった。

樋口・奥村・小林(2019)は、幼児の平仮名読み書き習得における文字特性の影響を検討した。結果より、平仮名読み習得と書き習得で関与する文字特性が異なり、書き習得では文字への接触に加え視覚処理が関与していた。

立屋敷・山岸・今泉(2005)は、小中学生の箸の持ち方と鉛筆の持ち方を比較・検討したところ、箸の持ち方は鉛筆の持ち方より遅く発達していた。

奥住・國分・島田(2007)は、学童期の道具操作の発達的変化の検討を行った。結果より、幼児期において運動の正確性は速度よりも発達的に先行した。

【書字支援の実際に関するもの】

楯(2012)は、自閉性障害と診断された男児への就学をはさんだ 4 年半の個別指導を行った。書字は年中から導入するなど早期から小学校就学に向けた指導を行うことで、目立った不適応なく通常学級に在籍できたと考えた。

笹田(2016)は、生活動作ができるようになるため必要な機能を 4 段階で構成し図式化したピラミッドツールでの小学 1 年生男児への書字支援を紹介している。専門職とピラミッドツールを介して話し合い、子どものレベルに見合った指導プログラムを提案し、いかに「できる体」をつくりあげるかがポイントとしている。

藤吉・宇野・福島(2019)は、カタカナ書字の困難さを訴える軽度聴覚障害児に良好な音声言語の長期記憶力を活用して書字を指導したところ、短期間での効果が認められた。

鈴木・稲垣(2018)は、読み書き困難の男児に良好な認知機能をいかして聴覚法と指なぞり法で漢字指導したところ、多数の漢字を習得できたとしている。

（考察）

筆記具に関する文献はわずかであった。今日、数多くの筆記具が販売されている。使いやすさや目的などを考え様々な筆記具のなかから個にあったものを選ぶ際、山本・笹田(2016)のように多くの製品についてまとめられた文献があれば、それぞれの製品の特長を把握するのに役立つ。筆記具を実際に使用するなかでわかることも多いと思われるが、購入時に把握できる情報には限りがあると思うため、このような情報のさらなる充実を願う。

点画においては、小林(2013)が幼児や小学生の書きでの「はね」の難しさをあげていた。このような児童生徒が難しさを感じやすいものに重点を置き指導することが必要である。

坂本・中島・世良・大柳・仙石(2012)からわかるように、一人ひとりの困難さは異なっている。できるだけ早期からどのようなことに取り組めばよいのかを的確に考えながら、書字を支える様々な力を育てることに取り組むことが必要である。

(IKEUCHI Mikako)

算数の文章題解決過程と認知機能および協調運動能力の関連

定型発達児３～６年生の発達的変化に着目して

池田千紗
（北海道教育大学札幌校特別支援教育専攻）

KEY WORDS:認知発達　運動・動作

(目的)

発達障害児の教科学習の遅れは二次的障害の誘因となり得ることから，算数において四則計算はできるが文章題の理解が困難で式を生成できない発達障害児について，問題解決過程を描いた図を評価し，躓きの段階を明らかにする方法の検証を行ってきた(諫早，2017)．また発達性協調運動障害児や脳性麻痺児といった運動機能に障害を呈する児の算数困難が報告されている．発達障害児を対象とした問題解決過程の躓きと認知機能(Working Memory；以下，WM，語彙の理解力)や協調運動能力の関連の検証では,運動の苦手さにより，小さい頃からの遊びや発達段階に則した生活経験が少なくなることで文章から状況をイメージできないことが，文章題解決過程の躓きに関連する可能性を示した(池田，2019)．いずれも少数症例の検証であり，文章題解決過程の方法が発達年齢相当であるかが不明確である．

そこで本研究は，発達障害児の算数の文章題解決過程の評価や指導方法を考案するための基準となる，定型発達児の文章題解決過程の発達的な変化と認知機能(WM,語彙の理解力)，協調運動能力の関連を検証することを目的とする．

(方法)

１．研究協力者

協力者は，小学校 3～6 年生の定型発達児 31 名とした．各学年の内訳(男児・女児の順に記載)は,3 年生 8 名(2 名・6 名)，4 年生 9 名(1 名・8 名)，5 年生 11 名(3 名・8 名)，6 年生 3 名(1 名・2 名)だった．分析は中学年(3・4 年生)，高学年(5･6 年生)の 2 群に分けて行った．

２．課題

算数の文章題は特異的算数障害診断(稲垣，2010)の集合分類課題 2 問,集合包摂課題 2 問,可逆課題 2 問を用いた．文章題解決過程を図示する課題(以下，図示課題)は，文章題解答後に「どうやって考えたのか絵に描いて説明して下さい」と教示し，図示しながら口頭でも説明させ，その様子をビデオカメラで撮影した．文章題解決過程に影響するとされる認知機能と協調運動能力の評価として，視空間性 WM 課題(以下，視 WM)の順・逆再生(土田，2009)，WISCTM-Ⅳ知能検査の数唱課題(以下，音 WM)の順・逆唱，PVT-R 絵画語い発達検査(以下，PVT-R)，Movement Assessment Battery for ChildrenⅡ(以下,M-ABCⅡ)の片足跳躍課題(以下,片足跳躍) を実施した.S-M 式社会生活能力検査(以下,S-M 式)は保護者に回答してもらった．

３．分析

図示課題は，既知数，未知数，関係性の 3 要素が，図示または口頭で説明した内容に含まれているか否かを評価者 2 名で判断し，説明した内容に含まれる 3 要素の割合の平均を算出した．視 WM は最高スパン数の平均，音 WM は最高スパン数の平均と評価点の平均，PVT-R は評価点の平均，S-M 式は SQ の平均を算出した．片足跳躍は M-ABCⅡの基準である 5 回の連続跳躍の可否を判断した．

４．倫理的事項

研究協力者には,本研究について口頭と文書にて説明し，同意を得てから実施した．尚，本研究は筆者所属機関の研究倫理委員会の承認を得ている．

(結果)

１．文章題正答率(集合分類／集合包摂／可逆の順で記載)

文章題の正答率の平均(SD)は，中学年 85.3(11.2)／98.5(6.1)／87.5(12.5)％，高学年 86.4(14.5)／100／94.6(14.5)％だった．

２．図示課題(集合分類／集合包摂／可逆の順で記載)

図示課題の 3 要素の割合の平均(SD)は，中学年 96.1(12.5)／94.1(24.3)／64.7(24.9)％，高学年は 100／100／78.6(16.6)％だった.可逆課題で関係性を説明していた児の割合は中学年 18%，高学年 36%と少なかった．

３．認知機能と協調運動能力(中学年／高学年の順に記載)

視 WM の最高スパン数の平均(SD)は順再生 5.9(1.1)／6.3(0.8)，逆再生 5.2(0.8)／5.9(1.0)だった．音 WM の最高スパン数の平均(SD)は順唱 6.0(1.3)／6.9(1.4)，逆唱 4.4(0.8)／5.1(1.2)で，評価点の平均(SD)は 11.1(3.2)／12.2(3.2)だった．PVT-R の評価点の平均(SD)は 13.8(3.1)／13.4(2.8)だった．SQ の平均(SD)は 108.6(14.2)／98.0(13.3)だった.片足跳躍は全員が連続跳躍に成功した．

(考察)

本研究協力児は,年齢相応の生活スキルを獲得しており，協調運動の苦手さは示されず，発達段階に則した生活経験を積み，文章から状況をイメージすることができていると考えられた．しかし中学年と高学年を比べると，図示課題の3要素の割合とWMは中学年の方がやや低い傾向にあった．中学年の児はWM容量が小さいため,文章を読みながらイメージしたことを保持することが難しく，可逆課題のように複数の情報の関係性を同時に考えなければならない課題での 3 要素の割合が低くなったと推察する．また可逆課題は複数のお店に続けて買い物に行く場面で品物の代金を求められており、生活の中で買い物を経験する機会が多くなると考えられる高学年の方が文章から状況をイメージすることができた可能性がある。算数の文章題解決過程には WM 容量と生活経験が影響し，発達的な変化が生じることが示唆された．指導の際には認知機能の側面だけでなく，遊びや生活経験についても留意する必要があると考えられた．

(文献)

諫早悠希，他(2017)：文章題を苦手とする児のつまずきの解明-問題解決過程で描いた図による評価-,第 49 回北海道作業療法学会

池田千紗，他（2019）：算数の文章題解決過程の躓き段階とワーキングメモリ，語彙の理解力，協調運動能力の関連-発達障害児 1 事例による検討-，第 53 回日本作業療法学会

土田幸男，他（2009）：自閉症スペクトラム指数とワーキングメモリ容量の関係：定型発達の成人における自閉性障害傾向，認知心理学研究 7(1)，67-73,

稲垣真澄，他（2010）：特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン，医学書出版

（IKEDA Chisa）

心身症及び精神疾患の児童生徒に対する ユニバーサルデザインの視点を活かした授業研究

○石本　直巳　　長江　清和
（埼玉県立けやき特別支援学校伊奈分校）　（埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター）
KEY WORDS：病弱特別支援学校　心身症・精神疾患　授業のユニバーサルデザイン

Ⅰ 問題と目的

近年、病弱特別支援学校における心身症及び精神疾患(以下、心身症等)を抱える児童生徒が増えている。八島他(2013)の調査によれば、病弱特別支援学校に在籍する児童生徒のうち、心身症等の総数が 6 年間で約 1.5 倍に増加し、全国の病弱特別支援学校の 89.0%に心身症等の児童生徒が在籍していたとしている。以上のことから、病弱特別支援学校において、心身症等の児童生徒に対する指導内容・方法の確立は喫緊の課題である。

しかしながら、心身症等の児童生徒を対象とした実践に関する研究論文は少ない。森山(2018)によると、教科指導については、発達障害の認知特性に応じた環境調整や教材の工夫により、成果を上げている報告（青山、2011）がある一方で、単に発達障害の認知特性に応じた指導・支援だけではなく、好きなキャラクターを取り入れた自作教材の活用（青山、2011）や、「ほめる、励ます」といった肯定的な評価を心掛ける（上乃、2004） など、教師と児童生徒の関係づくりを丁寧に行う実践が多い。こうした研究や実践の多くは、児童生徒個々への対応や支援が基本であり、「授業」そのものをターゲットとする研究ではない。病弱特別支援学校の児童生徒のほとんどが退院後、地元の学校へ「復学」をすることを目指すため、学習に関して入院中に効果的な指導方法や支援方法を見つけ、地元の学校に引き継いでいくことは、病弱特別支援学校の役割として大変重要だと考えられる。

近年、ユニバーサルデザインの視点を活かした授業研究が、小・中学校の現場を中心に行われるようになってきている。日本授業ユニバーサルデザイン学会は、授業のユニバーサルデザインを「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」と定義している。心身症等の児童生徒にとっても、授業のユニバーサルデザインを取り入れることで、「わかる」「できる」経験が増え、成功体験を積み重ねることができると考えられる。その結果、今まで以上に学ぶ喜びを感じ、学習に対する意欲や自信が持てるようになると考えられる。

そこで、心身症等の児童生徒が学ぶ病弱特別支援学校において、ユニバーサルデザインの視点を活かした授業に関する研究を行い、指導効果を検証することを目的とした。

Ⅱ 方法

1. 期間

201X 年 6 月～201X 年＋1 年 1 月

2. 対象者

X病弱特別支援学校の小学部、中学部の児童生徒に対して、授業を担当する5名の教師を対象とした。なお、研究倫理を遵守することを、校長及び対象教師に確認した上で取り組んだ。

3. 研究計画

まず、ユニバーサルデザインの視点を活かした授業づくりを行うために、「授業のユニバーサルデザインの7原則」（長江・細渕、2005）を位置付けた。それを基に、「現在、授業で行っている工夫」に関して、KJ法にてカテゴリーを見出した。カテゴリーごと関係を図解化し、図解化をもとに文章化した。分析にあたっては、多様な解釈を十分に検討し、恣意的な解釈を防ぐため、A大学教授を加えて計 6 名で行った。

Ⅲ 結果

分析によって生成された3つのカテゴリーは、以下の表1の通りだった。

表1　授業のユニバーサルデザインの視点

(1)	学習内容の明確化
(2)	指示・説明の工夫
(3)	個々の実態に応じた支援の工夫

(1)～(3)の具体的な項目として、以下がそれぞれあげられた。

(1)学習内容の明確化

- 学習内容の提示や視覚化
- 導入の工夫(スタートを同じ活動にする)
- 授業の流れを一定にする
- 活動の「終わり」の明確化(タイマーの活用)
- 「学習のめあて」「まとめ」などポイントの明確化

(2)指示・説明の工夫

- シンプルで、端的な指示
- ICT等、視覚的な補助手段を活用する
- モデルを示しながら説明する
- ICT を活用した表出の活用(タブレット等)

(3)個々の実態に応じた支援の工夫

- 理解の段階に応じた教材の工夫
- 一人ひとりにスポットが当たる場の設定

Ⅳ 考察

本研究では、X特別支援学校における心身症等の児童生徒に対する効果的な授業づくりの視点を明らかにすることができた。授業前の「UDチェックシート」の活用や、補助具を統一することで指導効果が一層高まったと考えられる。そして、こうした取り組みは、授業に対する「構造化」を意識することになったと考えられる。発達障害の特性からも構造化の視点はとても重要だと言える。今回、抽出された**(1)学習内容の明確化**の中には、構造化の要素が多く含まれていることから今後、構造化に焦点を絞った検証も必要だと考えられる。

さらに、後の教師同士の振り返りでは、**①活動への参加率が高まった、②逸脱行動が減った、③入退院等でメンバーが変わっても授業がスムーズに流れるようになった**、などの児童生徒及び、授業の変容に関する肯定的な意見が出された。そこで今後は、こうした意見に対する更なる検証を行い、効果的な授業づくりのポイントを明らかにしていきたい。

ISHIMOTO Naomi　　NAGAE Kiyokazu

(引用文献)
・森山貴史(2018)病弱教育における発達障害を併せ有する心身症等の児童生徒を対象とした実践研究の動向－特別支援学校（病弱）の実践資料の検討から－.LD研究,27(4),521-531.
・長江清和・細渕富夫(2005)小学校における授業のユニバーサルデザインの構想－知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の実現に向けて－.埼玉大学紀要教育学部（教育科学）,第 54 巻(1),155-165.
・八島猛・栃真賀透・植木田潤・滝川国芳・西牧謙吾(2013)病弱・身体虚弱教育における精神疾患等の児童生徒の現状と教育的課題－全国の特別支援学校(病弱)を対象とした調査に基づく検討－.小児保健研究,72,514-524.

「学校－家庭」連携における教員の「空回り」

－「発達障害児童生徒」支援をめぐる教員の語りから－

○伊藤　慎吾
（鹿児島大学大学院人文社会科学研究科）
日高　優介
（鹿児島大学大学院人文社会科学研究科）
KEY WORDS：発達障害　連携　阻害要因

１．研究の目的

2005 年に発達障害者支援法が施行されたことで、「発達障害」の定義がなされ、社会的にその存在が認知された。教育現場においても、続く 2006 年の学校教育法の一部改正により、「少し変わった子」「落ち着きのない子」として認知されてきた児童生徒が、特別支援教育の対象に加えられた。このことにより、子どもを取り巻く環境の変化に対して、教育現場が対応しきれていないという課題が顕在化することになった。通常学級に在籍する発達障害を持つ児童生徒の増加に対して、文部科学省初等中等教育分科会 (2012) は、小学校・中学校の通常学級に在籍する、発達障害を持つ児童生徒への支援が喫緊の課題であると報告している。

こうした課題に対して、教育現場の教職員だけで取り組むことは困難であるとの指摘がなされている。三田村(2011:35)は教員側だけでなく、教員が保護者との協働において課題に取り組む重要性を指摘している。同様に森(2011:125)も、学校以外の関連機関を含めた総合的な支援を効果的に行うためにも、教員と保護者の共同関係が重要であると指摘している。また、前出の文部科学省初等中等教育分科会(2012)による報告においても、学校と家庭が緊密に連携することが支援を行う上で重要であると示されている。

しかし一方で、学校（教員）と家庭（保護者）の連携の重要性が指摘されつつも、実際にはそれが困難な状況がある。

その原因について、伊藤ほか(2019:10)は保護者側の語りによる研究から次のように指摘している。すなわち、保護者は子どもや保護者自身が抱える困難さについて、教員が「共感と理解」を示し、保護者側に寄り添った関係構築を求めているが、実際に教員側から示される在り様が異なるため、両者は関係を上手く築くことができていない。また、保護者は教員との関係をめぐる失敗を経験することにより、学校（教員）へ「失望」し連携を諦めさせていると指摘している。

上記の伊藤ほかの指摘においては、保護者側の語りのみに依拠しているため、教員側の語りにも注目する必要がある。

そこで本稿では、教員側の視点から「何故、保護者との連携が困難であるのか」「連携が上手くいかない場合、教員が保護者をどの様に捉えるのか」について教員への聞き取り調査から明らかにすることを目的とする。

２．調査方法

（１）調査対象

通常クラス・特別支援学級の担任を継続して 1 年以上経験したことのある公立の小学校(3 名)・中学校(3 名)の教員

（２）調査内容

①保護者とコミュニケーションを取る上で感じた困難さ

②教員は保護者をどのように捉えているか

③保護者は教員をどのように捉えているかと思うか

（３）分析方法

20XX 年～20XX 年に上記の教員に対して、（２）の内容を聞き取るため、半構造化インタビューを実施した。そして教員の語りを、M-GTA(修正版グランデッドセオリー)を用いて分析を行った。

（４）倫理的配慮

調査内容の匿名性は十分に配慮し、個人並びに勤務校が特定されないようにデータは加工している。また、調査対象者には匿名を条件に以上の調査目的のために調査データを使用する許可を得ている。

３．結果と考察

本分析において、「学校-家庭」連携に関する一般的な状況を確認するために、小学校、中学校に在籍する教員の両ケースを採用した。加えて、発達障害に対する対応を確認するため、LD、ADHD、ASD 等の障害の区分や、障害の重度、軽度等の症状のありようについても区分せずに取り扱った。また、医療機関等で確定診断をされていない（グレーゾーン）児童生徒に関するケースも含めている。

以上の作業から、教員と保護者の関わりにおいて、児童生徒に対する「保護者の認識」と「教員側の認識」が異なることが、「連携」を難しくしている要因として浮かび上がった。 その象徴的なケースとして、認識の違いにより、教員側が寄り添う姿勢を見せても、保護者側に拒絶されるケースが存在した。

また、保護者と支援の必要性に対する合意が図られない場合に、ほとんどの教員は保護者を介さずに児童生徒への直接的支援を行っていた。特に、中学校においては、「もう中学生ぐらいになると、保護者がどうのこうのではなく本人が望んでいるかが大きいので……」という語りから見られるように、子どもを主体にした支援のあり方を重視していることが明らかになった。

本稿においては教員側の聞き取りを基に分析を行った。そこで、今後の課題として「連携」が困難である原因について「保護者」と「教員」双方の聞き取りを比較分析する必要がある。以上については別稿を用意したい。

4. 参照文献

伊藤慎吾・日高優介・桑原司, 2019, 「『学校－家庭』連携における保護者の失望――『発達障害児童生徒』支援をめぐる保護者の語りから」『Discussion papers in economics and sociology』No.1901:1-13.

三田村仰, 2011, 「発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査委―効果的な支援のための保護者による依頼と相談」『心理臨床科学』1：35-43.

森正樹, 2011, 「中学校教育相談における発達障害生徒の保護者と教師間の関係構築に関する諸課題」 『埼玉県立大学紀要』13：125-131.

文部科学省初等中等分科会,2012「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm(最終閲覧日:2020 年 5 月 10 日)

（ITO Shingo, YUSUKE　Hidaka）

「学校－家庭」連携の困難さに関する研究

－「発達障害児童生徒」支援をめぐる保護者と教員の語りの比較分析－

○日高　優介
（鹿児島大学大学院人文社会科学研究科）
伊藤　慎吾
（鹿児島大学大学院人文社会科学研究科）
KEY WORDS：発達障害　失望　認識の差

１．研究の目的

2006 年に学校教育法の一部改正され、教育現場で発達障害に対する定義に関して共通の見解が導入された。この法改正により、教室内でこれまで「少し変わった子」「落ち着きのない子」として指導対象とされてきた児童生徒は、特別支援教育の対象に加えられた。また、同時に確定診断をされていない（グレーゾーン）児童生徒に対しても、個々の必要に応じて教育的配慮が一層求められている。

教育現場の現状について文部科学省初等中等教育分科会（2012）は、小学校・中学校の通常学級に在籍する、発達障害を持つ児童生徒に対する支援が喫緊の課題であると報告している。この児童生徒への支援について同分科会報告(2012)において、学校と家庭の「連携」が重要であると指摘している。また学校と家庭の連携について、三田村(2011)は保護者と協働し課題に取り組むことが重要であると指摘している。同様に森(2011)も支援の上で保護者との共同関係が重要であると指摘している。

しかし一方で、学校（教員）と家庭（保護者）の連携の重要性が指摘されつつも、実際にはそれが困難な状況がある。

伊藤ほか(2019)は、保護者が学校（教員）との関りの中で失敗経験をすることで、学校（教員）に対して失望し、学校（教員）との連携を諦めている現状を指摘している。

そこで、本稿では保護者と教員の双方の立場から得た聞き取りデータの比較分析を通じて、「何故、教員と保護者の連携が困難であるのか」について明らかにすることを目的とする。

２．調査方法

（１）調査対象

【保護者】

0 県 0 市を中心に活動する保護者の会（９名）

P 県 P 市を中心に活動する保護者の会（３名）

【教員】

1 年以上の通常学級特別支援学級担任経験のある中学校教員（３名）・小学校教員（３名）

（２）調査内容

【保護者】

①教員とコミュニケーションを取る上で感じた困難さ

②保護者は教員をどのように捉えているか

③教員は保護者をどのように捉えているかと思うか

【教員】

①保護者とコミュニケーションを取る上で感じた困難さ

②教員は保護者をどのように捉えているか

③保護者は教員をどのように捉えているかと思うか

（３）分析方法

20XX 年～20XX 年に上記の保護者の会に所属する保護者と小中学校の教員に対して、（２）の内容を聞き取るため、半構造化インタビューを実施した。そして保護者・教員それぞれの語りを、M-GTA(修正版グランデッドセオリー)を用いて分析を行った。

その後、さらに保護者側の結果と教員側の結果を比較分析した。

（４）倫理的配慮

調査内容の匿名性は十分に配慮し、個人や勤務校が特定されないようにデータは加工している。また、調査対象者には匿名を条件に以上の調査目的のために調査データを使用する許可を得ている。

３．結果と考察

本分析において、「学校-家庭」連携に関する一般的な状況を確認するために、小学校、中学校の両ケースを採用した。加えて、発達障害に対する対応を確認するため、LD、ADHD、ASD 等の障害の区分や、障害の重度、軽度等の症状のありようについても区分せずに取り扱っており、医療機関等で確定診断をされていないグレーゾーンとされる児童生徒に関するケースも含めている。

この検討から、「連携」が困難な原因について以下のことが明らかとなった。

①保護者、教員双方ともに、関係構築の過程で失敗経験が後の関係性にも影響し、保護者側の「失望」や教員側の委縮を生じさせる。

②保護者と教員の間で、当該児童生徒に対する認識や子どもが抱える困難性に対する認識の相違は、一方の拒絶や諦め等により関係性が破断を生じさせる。また、その両者の溝を埋めることは困難である。

③保護者、教員双方の「学校は○○だから」「発達障害児童生徒の保護者は○○だから」といった先入観や思い込みが、関係構築の障壁となっている。

４．参照文献

伊藤慎吾・日高優介・桑原司, 2019 「『学校－家庭』連携における保護者の失望」――『発達障害児童生徒』支援をめぐる保護者の語りから」『Discussion papers in economics and sociology 』No.1901:1-13.

三田村仰, 2011, 「発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査委―効果的な支援のための保護者による依頼と相談」『心理臨床科学』1：35-43.

森正樹, 2011, 「中学校教育相談における発達障害生徒の保護者と教師間の関係構築に関する諸課題」 『埼玉県立大学紀要』13：125-131.

文部科学省初等中等分科会,2012 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm(最終閲覧日:2020 年 5 月 10 日)

(Hidaka Yusuke, ITO Shingo)

高校で ADHD と診断された事例の検討

○稲垣卓司
（島根大学教育学部・特別支援）
KEY WORDS: ADHD、不注意優勢型、自閉スペクトラム症（ASD）

（目的）

発達障害は特性を早期に見つけて、適切な支援を行なうことが重要である。子どもの成長段階の保育園・幼稚園、小学校､中学校においてさまざまな特性が見られる場合は、検診や発達相談、医療機関の受診等で障害の有無や程度を把握し、園内／校内で共通認識を図り保護者とも連携して支援にあたる。

一方で発達障害の特性があり、ある程度の困難さを抱えながらも、本人なりに身に着けた生活対応スキルで学齢期を過ごし、進学や就労する人も少なくはない。

筆者は、思春期外来で発達障害の児童・生徒（保護者）からの相談を受けている。その中で、中学校までに多少の特性を指摘されていても特に特別な支援を受けることなく過ごし、高校に進学して一気に学習課題や提出物が増え対応ができなくなって、不適応を起こし受診する事例を経験している。特に、知的には問題のない ADHD の高校生を 9 名を経験した。

本稿では、高校生で ADHD と診断されたこの 9 名について、学校教育の視点から支援の課題や対応方法を検討する。そしてよりよい支援や進路指導に繋げたい。

（方法）

過去の 8 年間に、A病院思春期外来を初診した高校生で ADHD と診断された 9 名について､受診理由､現在の症状、過去の診療の状況、学校生活状況などについて、特に教育的配慮や支援の問題に焦点し診療録を元に後方視的に調査した。初診時の診断には DSM-IV-TR[1] および DSM-5[2] を使用した。本研究の発表においては対象者全員の匿名性に十分配慮した（個々の事例が特定されることのないよう経過を記載はせず、臨床特徴のみを抽出する形式でおこなった)。

(結果)

対象は高校生男子 8 名、女子 1 名である。主訴は「成績低下、提出物忘れ」が 5 名と最も多かった。受診経路は「自ら受診」が 3 名､「医療機関から」が 3 名､「相談機関から」が 2 名であった。診断は ADHD の不注意優勢型が 8 名、混合型が 1 名であった（自閉スペクトラム症（ASD）を合併する者が 2 名、LD（学習症）を合併する者が 3 名)。

高校生になって初めて診断を受けた者が 7 名で、他の 2 名は小学校および中学校で小児科において診断、治療をされていたが、自ら通院を中断していた（当院にて改めて ADHD と診断した)。知的障害の者はなく、IQ は検査した 7 人中 4 名が 110 以上であった（1 名はボーダー)。

幼児期、学童期から何らかの行動面・学習面での問題点を指摘されていた者が 8 名であった（うち 2 名が小児科受診)。幼児期から指摘されたもの 3 名（片付けができない、癇癪、ケガが多い、じっとしていない)。小学校で指摘されたものはさらに 4 名（忘れ物が多い、友人にキレる、提出物が出せない､作文が苦手)、中学校で指摘されたものはさらに 1 名（数学、文法苦手、教室を飛び出す）などであった。このうち、正式に特別支援教育で支援を受けた者は 1 名のみ（中学で通級指導）で、8 名は担任が何らかの問題を指摘していたが特別な支援は行われていなかった。

合併する問題としていくつかの項目が挙げられた。いじめを受けた者 3 名。ネット依存を 6 名に認めた。合併精神障害は不安障害 3 名、気分障害 2 名、睡眠障害が 5 名（昼夜逆転多い）であった。

転帰は、高校を転校した者 2 名、通信制に転学 2 名、在学中・留年 4 名、卒業 1 名であった。

（考察）

高校生になって学校不適応を起こし、受診し ADHD と診断を受けた 9 名についてみると、不注意優勢型が多かった。これらの事例は幼・小児期から学習面や行動面で何らかの困難さを呈していたにも関わらず、特別な支援を受けずに進学していた。高校生になって提出物忘れ､成績低下、登校渋りなどの問題で不適応が明らかになる事例と、小・中学校段階で医療機関にて診断・加療されていたにも関わらず、自ら中断して高校で不適応となり受診する事例であった。前者においては、保育園・幼稚園、小・中学校での特に不注意優勢型の特徴を呈する行動に着目する重要さを示唆している。また、後者については、本人、保護者、また学校関係者がいかに治療の必要性を説明し継続していくか、また他の医療機関との連携を図るかが課題であった。

多動優勢型は幼・小児期から言動が目立つため学校現場では早期に対応がなされるが、不注意優勢型については、症状が目立ちにくく､「気になる子」とされながらも支援の対象として十分把握されないまま経過していると考えられた。また、多くの事例が知的には問題がなく、テストや課題などには対応できていたと推測され､「気になる子」とされていながらも、進級していったものと考えられた[3,4]。

早期から多動や ASD の特徴や LD の困難さを呈する幼児･児童への対応はもちろんであるが､「忘れ物が多い」「ものをよく失くす」「片づけられない」などの目立つ子どもにも発達障害の可能性を念頭にみる必要がある。

その他、合併する不安障害への対応や、ネット(スマホ)依存による不規則な生活リズムの改善が課題として挙げられた。

高校では特別な支援を受ける体制が十分ではないため、不適応を起こして休む学生には、別の進路（通信制など）を考えること、また、将来の就労を見据えて、手帳の申請も検討すべきと考えられた。場合によっては引きこもりに繋がる心配もあり、早期対応が重要である。

（参考文献）

1)高橋三郎ら訳:DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引. 医学書院　2002
2)高橋三郎ら監訳：DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル.　医学書院　2014
3) 市川宏伸：おとなの ADHD 臨床の動向.精神科治療学 28 (2)；133-137,2013
4) 齊藤万比古：おとなの ADHD の診断. 精神科治療学 28 (2)；139-145,2013

(INAGAKI Takuji)

音声読み上げ機能が学習障害児の文章読解に与える効果

児童の記述的解答をもとにしたエラーパターンの分析を通して

○内田佳那　　丹治敬之
（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 学習障害 ICT 文章読解

Ⅰ．問題と目的

ICT の音声読み上げ機能により学習障害児の文章読解成績が向上することが示されている（Wood et al., 2018）。我が国においても，読み上げにより文章の内容理解が促進されることが実践を通して多く報告されているが，ICT 使用効果の根拠を示す研究が十分であるとはいえない。

そこで本研究では，学習障害児１名を対象とし，ICT の音声読み上げ機能の文章読解に対する効果について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．参加児

特別支援学級に在籍する小学３年生男児（以下，A 児）であった。A 児は，自閉症特性を有する注意欠如・多動症および限局性学習症と診断されており，X 大学の教育相談に１～２週間に１度参加している。WISC-Ⅳでは，FSIQ92, VCI91, PRI106, WMI85, PSI88 であった。改訂版標準読み書きスクリーニング検査(STRAW-R：宇野・春原・金子, 2017)では，音読の流暢性が-2SD 以下の結果であり，カタカナと漢字の書字に困難さがみられた。

２．実施場所および使用した ICT 機器

本研究の課題は，A 児の自宅で行うこととし，X 大学の教育相談において，課題内容や ICT 機器の操作方法について A 児と保護者に説明した。ICT 機器として iPad(9.7 インチ)を選択し，大阪教育大学が開発した教材作成アプリケーション「つくるんです OMELET」および「まなぶんです OMELET」を使用した。

３．家庭学習の内容

第一筆者が PowerPoint を用いて国語の文章読解問題(小学２年生レベル)を作成した。プリント１枚に２つの課題文を出題し，設問数は４問程度，満点は各セッション統一して 20 点であった。第一筆者が正答率（正答した解答欄の数÷出題した解答欄の数×100）を算出した。全データの観察者間一致率（３名分）は 95.5%であった。

４．研究デザイン

介入の導入と除去を繰り返し実施する反転（ABAB）デザインを採用した。紙で課題を実施するベースライン期（A1，A2）と iPad で課題を実施する ICT 介入期（B1，B2）を設定した。

（１）ベースライン期（A1，A2）：紙のプリントの課題文と問題文を読み，鉛筆で解答した。宿題の取り組み方（一人で取り組む，保護者と取り組む）は指定していない。

（２）ICT 介入期（B1，B2）：作成した問題を画像化し，「つくるんです OMELET」を用いて，第一筆者による音声吹込みを行い，A 児の iPad へ作成した教材を転送した。A 児は「まなぶんです OMELET」を用いて読み上げ音声を聞きながら，ベースライン期と同様の紙の解答用紙に鉛筆で解答した。宿題の取り組み方は指定していない。

５．倫理的配慮

本研究の内容，期待される効果，個人情報の取扱等について，保護者に説明を行い，文書による同意を得た。

Ⅲ．結果

図１に A 児の文章読解成績（正答率）を示した。なお，S2, S3, S14 では A 児が保護者に代読を要求したため，保護者が問題文と設問を読み上げている。Tau-U（Parker et al., 2011）を用いた効果量測定では，A1 と B1 で $0.56CI_{90\%}$[-.10, 1.00](p = .17), A2 と B2 で $0.92CI_{90\%}$[.14, 1.00](p = .05)であり，特に A2 と B2 との比較で高い介入効果が示された。A 児の誤答パターンは，課題文や設問の理解不足による「内容的な誤答」，音韻処理の誤りによる「音韻的な誤答」，視写の誤りや語形変換の誤りによる「形式的な誤答」に分類された。いずれのセッションにおいても，「形式的な誤答」が最も多くみられ，「わ」と「ろ」や「あ」と「よ」の識別については，観察者間で採点がばらついた。S13 では「スピード」を「スえーど」，「トビウオ」を「とびうを」と書くような「音韻的な誤答」がみられた。

また，A2 から B2 に移行する際，A 児自身が iPad を使用することを喜ぶ様子がみられ，「iPad は読み上げてくれるから，(文章内容を)自分で覚えることができる。だから，iPad の方がいい。」と発言した。

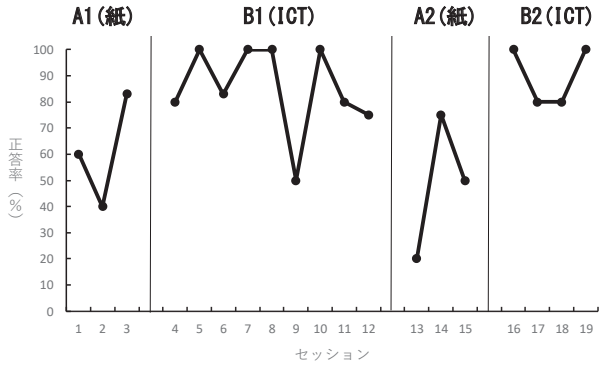


図１　A 児の読解成績の推移

Ⅳ．考察

ICT の音声読み上げ支援により，A 児の読解成績が向上することが示された。①ICT 介入を除去すると文字や単語の読み誤りが生じやすくなったこと（S13），②保護者の代読により読解成績が向上したこと（S3, S14），③A 児自身が音声読み上げ機能により内容を覚えることができると発言したこと（S17）から，ICT の音声読み上げ機能が，A 児の文字や単語レベルでの読みの困難さを補い，内容理解を促したと考えらえた。

一方で，A 児の誤答は「形式的な誤答」が最も多く，内容は理解できているものの，解答に至る直前の過程でエラーが生じている可能性が示唆された。本研究でもみられたように，採点者の基準によっては，誤答と判断されてしまい，結果的に文章理解不足と評価される可能性もある。A 児のような書字に困難さのある児童の読解力を正確に捉えることができるよう，読解問題での設問の立て方や解答様式を改める必要性が示唆された。また今後は，ICT を活用した書字機能の代替についても検討すべきであろう。

(UCHIDA Kana, TANJI Takayuki)

授業におけるノートテイキングと困難場面

衛藤裕司
（大分大学教育学部）
KEY WORDS: ノートテイキング・スキル　場面　実行機能

１．目的

講義・授業を受ける中で，ノートテイキング・スキルは重要である。近年，高校生活・大学生活等の中で，生徒・学生の実行機能を反映するスキルとして研究も進められている。

本研究は，ノートテイキング・スキルを使用する授業場面について，どのような認知スキルを使用する場面であるのかということについて，質問紙調査を通し，実態を明らかにする。

２．方法

１）対象者群

３大学の B 学部及び C 学部に在籍する計 152 名であった。この対象者群は，衛藤（2016：2017）の作成した「セルフチェックリスト（48 項目）」により，平均点＋１標準偏差を「困りを強く感じている群」，平均点－１標準偏差を「困りをほとんど感じていない群」に群分けされた。

２）質問紙

質問は，「講義中，ノートをとる時，どのようなことで困りを感じていますか？１つ挙げて下さい（自由記述）」，「上記の困りに対して，どのような工夫をしていますか？具体的な対処法を１つ挙げて下さい（自由記述）」，「それらの対処法は，うまくいっていると思いますか？あてはまるものに○をして下さい（4 段階リッカート尺度）」，「ノートを見やすく書くために，他にどのような工夫を行っていますか？具体的に３つ書いて下さい（自由記述）」の４つであった。

３）手続き

対象者の参加は，「大学生活において困っていることへの調査」ということが説明され，また協力したくなければ，しなくても良いということが伝えられた。また，日本特殊教育学会の倫理規定についても併せて説明された。回答に要した時間は，約 20 分であった。

４）結果の分析方法

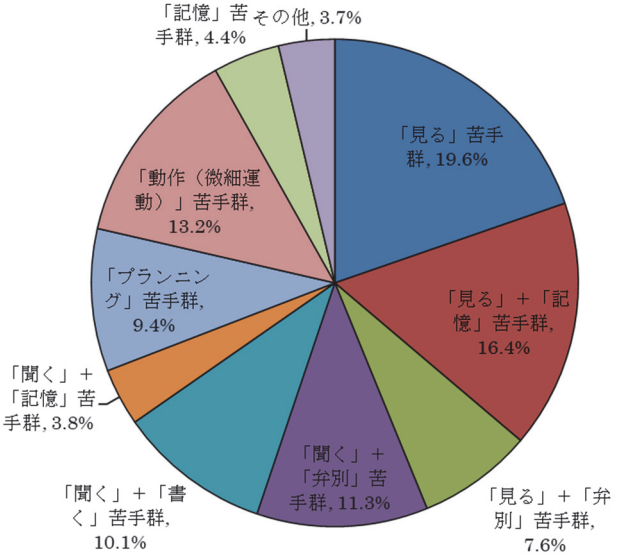
ノートをとる際に困りを感じる場面を KJ 法(川喜田, 1967)により分類した。そして，それらの場面の対し，認知処理の観点からそれぞれの群を命名し，全体に占める割合を算出した。なお，ノートをとる際に感じる困りの群は，「見る」苦手，「見る」＋「記憶」苦手，「見る」＋「弁別」苦手，「聞く」＋「弁別」苦手，「聞く」＋「書く」苦手，「聞く」＋「記憶」苦手，「プランニング」苦手，「動作（微細運動）」苦手，と命名された。

３．結果

１）ノートをとる際に生じる困りの場面（全体）

対象者 152 名から，ノートをとる際に生じる困りの場面は，158 個得られた。

この 158 個の困りを感じる場面を，KJ 法をした結果，「見る」苦手群，「見る」＋「記憶」苦手群，「見る」＋「弁別」苦手群，「聞く」＋「弁別」苦手群，「聞く」＋「書く」苦手群，「聞く」＋「記憶」苦手群，「プランニング」苦手群，「動作（微細運動）」苦手群，「その他」の９個の群に分けることができた（Fig に示した）。



２）ノートをとる際に生じる困りの場面（困りの感じ方別）

対象者群は，セルフチェックリスト 48 項目の結果から，平均点＋１標準偏差を「困りを強く感じている群」，平均点－１標準偏差を「困りをほとんど感じていない群」と設定し，項目ごとに，群分けされた。そして，「困りを強く感じている」群，「困りをほとんど感じていない」群を「見る」苦手，「見る」＋「記憶」苦手，「見る」＋「弁別」苦手，「聞く」＋「弁別」苦手，「聞く」＋「書く」苦手，「聞く」＋「記憶」苦手，「プランニング」苦手，「動作（微細運動）」苦手の，どの苦手に当てはまるか，人数とその割合を算出した。その結果は，以下の通りであった。

（１）「困り強く感じている」群

「見る」苦手が 19.21%と１番高く，続いて，「見る」＋「記憶」苦手が 18.91%，「聞く」＋「書く」苦手が 16.93%，「聞く」＋「弁別」苦手が 10.25%，「動作（微細運動）」苦手が 8.20%，「見る」＋「弁別」苦手が 7.77%，「聞く」＋「記憶」苦手が 6.88%，「プランニング」苦手が 6.24%，「その他」が 5.31%であった。

（２）「困りほとんど感じていない」群

「見る」苦手が 21.57%と１番高く，続いて，「見る」＋「弁別」苦手が 14.82%，「聞く」＋「弁別」苦手が 9.47%，「見る」＋「記憶」苦手が 8.86%，「動作（微細運動）」苦手が 8.06%，「プランニング」苦手が 7.05%，「聞く」＋「書く」苦手が 7.01%，「その他」が 4.87%，「聞く」＋「記憶」苦手が 3.66%であった。

４．考察

ノートを取る際に生じる困りの場面は，全体的にばらつきがあり，多様であった。そのため，実行機能を反映する「ノートを取る工夫」も多様であると予想される。

(Eto Hiroshi)

中国語（北京語）の音読に影響する認知能力に関する研究

―中国大陸の小学校 3 年生から 6 年生までを対象として―

○区　潔萍　（筑波大学人間総合科学研究科）
三盃　亜美　（筑波大学）
裴　虹　（筑波大学）
米田　宏樹　（筑波大学）
宇野　彰　（筑波大学）

KEY WORDS: 中国語音読　認知能力

目的

近年、中国語の音読習得と認知能力に関する研究が増えてきたが、中国語に関する先行研究はほとんど香港あるいは台湾の児童を対象として行われており，中国大陸における研究数は比較的少ない。多くの研究は音声言語や文字形態の異なる広東語か、読み書きの指導方法の異なる広東語や台湾での北京語での研究がほとんどである。中国語の読み書きに影響する認知能力を解明するためには，中国大陸の児童を対象にする研究も必要ではないかと考えられる。そこで本研究では、中国大陸の小学校３～６年生を対象に、音読検査と認知能力検査を行い、児童の音読成績に影響する認知能力を検討する。

方法

1. 対象：中国浙江省 A 小学校と B 小学校の３～6 年生 442 人
2. 調査時期：2018 年 11 月末から 2019 年 1 月初旬
3. 検査課題内容　①実在語音読：各学年 10 問ずつ
②呼称速度：Rapid Automatized Naming(RAN)
③視覚認知能力：Rey-Osterrieth Complex Figure Test (ROCFT)模写、直後再生、遅延再生
④語彙力：受容性語彙 (Standardized Comprehension Test of Abstract Words:SCTAW)；表出性語彙 (KABC-Ⅱ)
⑤音韻認識力:オンセット産出(onset)・ライム産出(rime)
⑥音韻記憶力:非語復唱;非語逆唱
⑦形態論的認識力 a)形態素産出；b)形態素判断
⑧知能検査：Raven Coloured Progressive Matrices (RCPM)
4. 手続き：本研究を実施する際、担任教員・保護者の同意を含め学校長の承諾を得たうえで、児童本人の参加の意思を確認した。なお、筑波大学人間系倫理委員会の承認（承認番号：筑 30-102）を受けた。

結果

RCPM の得点が平均-1.5SD より高い得点を示した児童のみ(413 人)のデータを用いて解析を実施した。

(1)単語音読成績と認知検査成績との相関

表 1: 3～6 年生の音読成績と認知検査成績のピアソン相関係数

Variable	Grade3	Grade4	Grade5	Grade6
RAN	-.188	**-.390****	-.132	-.174
ROCFT 模写	.134	-.037	.118	.10
ROCFT 直後再生	.110	-.076	-.002	-.054
ROCFT 遅延再生	.088	-.021	.121	.030
SCTAW	.083	**.302****	**.365****	.175
KABC	.186	.020	**.339****	**.297****
onset	-.148	.107	.136	**.300****
rime	**.247***	**.257***	**.244***	**.306****
非語復唱	**.357****	**.212***	**.289****	.083
非語逆唱	**.297****	**.342****	**.329****	**.264****
形態素産出	.029	.078	**.338****	.178
形態素判断	-.077	-.117	-.071	.170

(2)重回帰分析の結果

3 年生と 4 年生の単語音読成績に関して、共通の有意な相関のある認知項目は、rime($p<0.05$)、非語復唱(3 年生 $p<0.01$；4 年生 $p<0.05$)と非語逆唱($p<0.01$)であった。RAN と SCTAW は 4 年生のみ実在語音読成績と有意であった($p<0.01$)。分散分析で RAN($F(1,175)=0.048, p=0.83$)と SCTAW($F(1,175)=1.9969$ $p=0.16$)の学年効果と交互作用を検討した結果、両方とも有意ではなかった。

3 年または 4 年と有意な相関だった項目を独立変数として投入し、3 年生と 4 年生の単語音読成績(z-scores)を従属変数とし、重回帰分析を行った。その結果、3・4 年生の単語音読成績を予測したのは，SCTAW($\beta=0.19, p<0.05$)、非語復唱($\beta=0.18, p<0.05$)と非語逆唱($\beta=0.21, p<0.01$)であった。

5 年生と 6 年生の単語音読成績と共通に有意な相関のある項目は KABC($p<0.01$)、rime(5 年生 $p<0.05$；6 年生 $p<0.01$)と非語逆唱($p<0.01$)であった。SCTAW($p<0.01$)、非語復唱($p<0.01$)と形態素産出($p<0.01$)は 5 年生のみ、単語音読成績と有意であった。onset($p<0.01$)は 6 年生のみ、単語音読成績と有意であった。また、SCTAW($F(1,198)=3.359$ $p=0.07$)、onset($F(1,198)=0.9992$ $p=0.32$)、非語復唱($F(1,198)=1.5543$ $p=0.21$)、形態素産出($F(1,198)=3.34$ $p=0.07$) の学年効果と交互作用を検討した結果、どの項目も有意ではなかった。

5 年生または 6 年生で有意な相関だった項目を独立変数として投入し、5 年生と 6 年生の単語音読成績(z-scores)を従属変数とし、重回帰分析を行った。その結果、5・6 年生の単語音読成績を予測したのは，SCTAW ($\beta=0.17, p<0.05$)、KABC ($\beta=0.14, p<0.05$)と非語逆唱($\beta=0.19, p<0.01$)であった。

考察

(1)語彙力は中国の小学校 3～6 年生（特に高学年児童）の単語音読成績を予測した。

この結果は、香港の子どもたちを対象とした中国語の研究(Pan et al., 2011)や、日本語漢字に関する先行研究の報告と一致している(Uno et al., 2009)。一般的には、学年が上がることにつれて、児童が習得する文字や単語も増えていく。語彙サイズが大きい児童は、メンタルレキシコンに大量の言葉を貯めている。単語を読む際、単語の構成文字の読み方を手掛かりに、メンタルレキシコンで、その構成音をもつ単語を検索することで、単語を読むことが可能になる。そのため、語彙力が児童の音読成績と強く関係していると思われる。

(2)音韻記憶力は中国の小学校 3～6 年生（特に中学年児童）の単語音読成績を予測した。

この結果は、Chan ら(2006)の音韻記憶力が香港の小学校児童の広東語音読成績に著しく影響すると示した報告と同様であった。中国文字は、文字素から音素に対応する表音文字ではなく、文字形態で意味と音を表す表語文字。そのため、意味情報を活用した読みだけでなく、文字と音の対応関係を記憶し、そのルールを活用する読みも重要である。中学年に入った子どもは、学習経験を重ねるなかで、文字と音の対応ルールを身に付けることができる。音韻情報を短期記憶に保存したり、記憶から抽出したりする力は文字と音の対応関係の習得に大きい影響をもたらしたと考えられる。

文献：Chan, D. W., Ho, C. S. H., Tsang, S. M., Lee, S. H. & Chung, K. K. H. (2006). Exploring the reading-writing connection in Chinese children with dyslexia in Hong Kong. Reading and Writing, 19, 543-561.

Uno, A., Wydell, T. N., Haruhara, N., Kaneko, M., & Shinya, N. (2009). Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children: Normal readers versus poor readers (dyslexics). Reading and Writing, 22, 755-789.

(Jieping OU, Ami SAMBAI, Hong PEI, Hiroki YONEDA, Akira UNO)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（Ld・ADHD 等）P9-11

通常学級教員による MIM および RTI の認識と実践

○大井雄平
（常葉大学）

KEY WORDS: 多層指導モデル　Response to Intervention　学習障害

問題と目的

通常の学級での特別支援教育においては，個別支援のみならず，クラスワイドの支援が重要となる。Response to Intervention (RTI) は，学級全体に質の高い指導を提供するモデルであり，それに基づいた指導には，学習障害児の早期発見・支援に高い効果が期待される。本邦では，RTI を基に，多層指導モデル (MIM) が開発されており，学校現場において用いられている (海津ら, 2008)。

本研究では，特別支援教育のさらなる充実が期待される現在，小学校通常学級の担任教員が MIM および RTI をどの程度認識し実践しているのかについて，効果の実感を含めて把握することを目的とした。MIM と RTI の間の差に注目するとともに，通常学級の担任教員では，特別支援教育に関する理解に個人差があると考えられることから，その関連性も検討した。

方法

調査対象者と手続き

特別支援教育に関する研修会に参加した学校教員 168 名に質問紙調査を実施した（回収率 98.8%）。本調査の実施に先立ち，本研究の趣旨を説明し，書面によるインフォームド・コンセントを得た。本調査は 2019 年 7~8 月に実施された。小学校通常学級の担任教員 143 名を抽出し，完全な回答が得られた 132 名（平均年齢 43.2 ± 11.5 歳，男性 51 名，女性 81 名）を分析対象とした（有効回答率 92.3%）。

質問項目

本稿では，本調査に含まれた質問項目のうち，以下に示す一部について報告する。

(1) MIM・RTI の認識・実践

下記の質問項目について，「あてはまらない」から「あてはまる」の 4 件法で回答を求めた。ただし，効果の実感に関する質問項目では「わからない」の選択肢を設けた。

a MIM がどのようなものであるかを知っている
b RTI モデルがどのようなものであるかを知っている
c 今年度，MIM を活用した指導をよく行っている（よく行う予定である）
d 今年度, RTI モデルに基づいた指導をよく行っている（よく行う予定である）
e MIM を活用した指導にはよい効果があると思う
f RTI モデルに基づいた指導にはよい効果があると思う

(2) 特別支援教育への理解

江田ら (2009) の「特別支援教育への意識に関する質問項目」から下記の主要 4 項目を抽出・一部修正し，「そう思わない」から「そう思う」の 4 件法で回答を求めた。

g 私は発達障害の基本的な特徴について理解している
h 私は発達障害のある子どもを指導することに自信がある
i 通常の学級では特別な支援よりも優先して解決しなければならない課題が多い
j 特別な支援を行うためには，医療等の関連機関との連携が重要である

結果と考察

図 1 に示される通り，MIM・RTI の理解に関する質問項目 a・b において，「ややあてはまる」「あてはまる」と回答した者の割合はそれぞれ，MIM は 15.2%，28.0%であったのに対し，RTI は 13.6%，7.6%であった。McNemar-Bowker 検定を行った結果, RTI についての理解の程度は MIM に比べて有意に小さかった ($\chi^2_6 = 38.44, p < .001$)。実践に関する質問項目 c・d においても，同様の傾向が見られ，MIM と RTI の間には有意差が認められた ($\chi^2_6 = 24.78, p < .001$)。効果の実感（質問項目 e・f）においては，「わからない」の回答が多くを占めていた (MIM: 43.2%, RTI: 58.3%)。RTI について「わからない」とした者の中で，MIM も「わからない」とした者は 71.4%であったが，MIM について「ややあてはまる」「あてはまる」とした者も計 27.2%の割合で見られた。質問項目 e・f いずれかで「わからない」とした者を除いて比較した結果, MIM と RTI の間に有意差は認められなかった ($\chi^2_6 = 7.33, p = .291$) 。

特別支援教育に関する理解の個人差と MIM・RTI の認識・実践の関連に関して，質問項目 g は a~f すべてと，h は a, b, d~f との間に有意な相関が認められた (ポリコリック相関係数 0.26–0.55, ps < .01)。

通常学級の担任教員による MIM・RTI の認識・実践の程度が明らかとなったが，両者間の差や発達障害に関する理解度によるばらつきが見られたことから，十分に広く認識・実践されているとは必ずしも言い難い。教材としての MIM の有用性のみならず，MIM および RTI の根幹となる考え方が浸透し, 実践がさらに充実することが期待される。

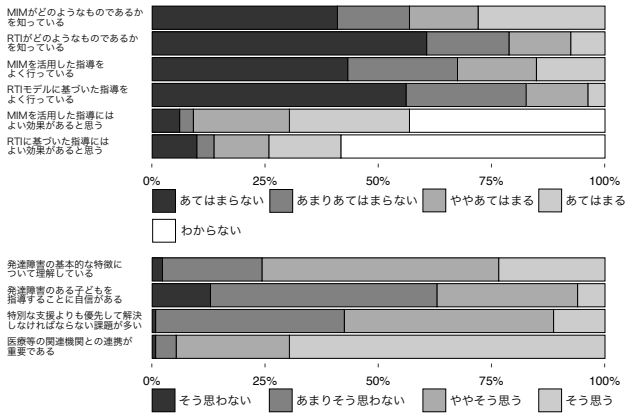


図 1　MIM・RTI の認識・実践（上）および特別支援教育に関する理解（下）

文献

江田 裕介・小野 次郎・武田 鉄郎・山崎 由可里 (2009). 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要，*19*, 49–54.

海津 亜希子・田沼 実畝・平木 こゆみ・伊藤 由美・Vaughn, S. (2008). 教育心理学研究, *56*, 534–547.

(OI Yuhei)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（Ld・ADHD 等）P9-12

脳炎後遺症男児への認知教育的指導支援アプローチ

マトリクス課題を用いた言語化促進の検討

○岡崎慎治　　武村知保
（筑波大学人間系）　　（筑波大学心理・発達教育相談室）
KEY WORDS：脳炎後遺症，認知教育，言語化

（目的）

小児における脳炎後遺症・高次脳機能障害の主症状は，発達障害に伴うものと後天性の脳へのダメージによるものとが混在するとともに，発達に伴う症状の変化もあり非常に個人差が大きい。加えて発達期で生じるための脳の可塑性による症状の改善あるいは悪化の推移も個人差が大きいと言え，個々の認知特性を含めた実態把握とそれに基づく支援の立案検討が重要と言える。

本報告では急性脳症発症後に全般的な知的発達の遅れと視空間認知の独特さ，転導性の高さがみられた男児を対象に，課題遂行に困難が見られたマトリクス課題への言語化を中心にした課題解決支援と，その前後の認知特性評価を通した認知教育的指導支援アプローチについて検討した。

（方法）

教育相談でのインテーク時 7 歳 9 ヶ月（小学校 2 年）の男児。小学校の知的障害特別支援学級に在籍している。乳幼児期の発達の遅れ等はなかったが，3 歳 6 ヶ月時に急性脳症を発症，医療機関での投薬とリハビリテーションが開始された。指導開始時点で，てんかん発作等の再発はしばらく見られていなかったが，学習の定着の悪さを主訴に教育相談に来談した。

発症前の時点でひらがなの文章は読めていたとのことだったが，発症後から現時点でも逐次読みに留まっていた。医師の所見は知的発達の遅れと ASD 傾向の指摘があった。田中ビネーV 知能検査の結果（6 歳 3 ヶ月時）は IQ69 であった。8 歳 0 ヶ月時に実施した DN-CAS の標準得点は全検査 64（60-71；以下 90%信頼区間），プランニング 68（64-79），同時処理 61（57-72），注意 74（69-86），継次処理 89（83-97）であり，PASS 平均 73.0 に対して継次処理は 5%水準で有意に高く，同時処理は 5%水準で有意に低かった。これらの情報から，全般的な知的発達の遅れと視覚認知の独特さを考慮した支援が適切と考えられ，書字を含め，同時処理の低さが反映する視空間情報の扱いの困難さへの言語化を中心とした支援を実施した。

課題は BOND Non-verbal reasoning/spatial awareness（Bond Assessment Papers，2008）のうち，対象児の知的発達水準を考慮し， 5-6 歳児用を基にして推論課題を作成した。作成した推論課題の問題例を Fig.1 に示した。各問題の関係性は相違（色や形，数など），存在（事物の有無），相対（向き，位置）となるものを選択した。各問題への取り組みについては認知教育とダイナミックアセスメントの原則に従いエラーレスとし，問題の構造をふまえて段階的プロンプトを提示した。

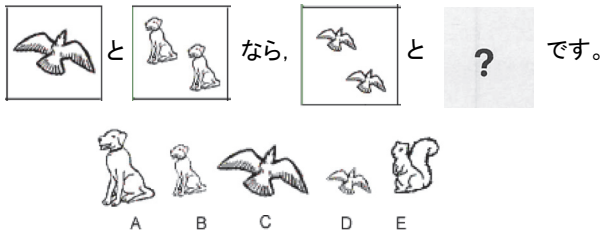


Fig.1 推論課題の例

出典：Scientific American - Exploring Intelligence, 9(4), 1998.

（結果）

指導のうち 3 回で行った課題における関連性と援助レベルの推移を Fig.2 に示した。初回の 4 問では誤りを含め選択肢をすぐに選んでしまう，上下の他の問題に注意が逸れてしまうことが多く，正当に導いた後で説明が必要であったが，2 回目は言語化の促しで状況をことばにし，正答に至ることが見られた。一方で関係性の異なる課題になるとそのことに気づいた様子はあったものの，課題からの逸脱がみられた。しかしながら 3 回目では不完全ながらも関係性が異なることを言語化できる様子も見られた。

この後で 2 回目の DN-CAS を実施したところ，全検査及び PASS 標準得点は 1 回目との間に明らかな差は認められなかったものの，検査実施中の自発的な課題の言語化とそれにともなうと考えられる行動調整が観察された。これに関連して日常場面でのエピソードとして課題関連と考えられる独り言や自発的な言語による確認が増えてきていることが保護者より報告された。

（考察）

認知教育的アプローチにおいては，学習者のメタ認知的な気づきを促すための相互の教えあいや段階的な援助を通して，外的かつ内的発話による自己調整と「独り言」が強調される。このようなアプローチはアセスメントを通して学習を支えるという観点としてダイナミックアセスメントに類似する。本検討ではスタティックアセスメントとしての DN-CAS を認知特性評価に用いたところ，標準得点の時間経過による変化では明らかな差を認めなかったものの，独り言等の言語の外在化が適切な課題遂行の助けとなったと考えられる様子が見られた。加えて指導期間内で課題の関連性に関する言語化が見られ，学校や家庭でも言語可による行動調整の促進が示唆された。対象児は全般的な知的発達の遅れと視覚認知の独特さがうかがえる一方，継次処理に相当する系列化は年齢相応に可能であることがうかがえ，言語による行動調整を支援することで補償的な課題解決に至ることが期待できる結果が得られたと考えられる。

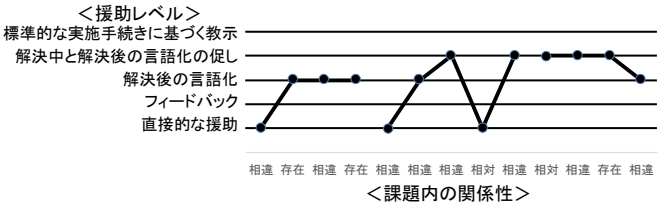


Fig.2 マトリクス課題における課題の関連性と援助レベルの推移

(OKAZAKI Shinji, TAKEMURA Chiho)

発達障害児に対する合理的配慮の事前検討の促進を志向したアプリ検索システムの開発

〇小川修史　　福田綾香　　山岸茉茄　　藤岡昂大　　鈴木理紗子
（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
KEY WORDS: 合理的配慮　ICT　オントロジー

（目的）

我が国は 2014 年 1 月に障害者の権利に関する条約に批准した。その中で「合理的配慮」について，障害者の人権と基本的自由を確保するための「必要かつ適当な変更及び調整」で，「均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されており，その一環として ICT を積極的に取り入れる事が明記されている（平林，2017）また，2016 年 4 月に障害者差別解消法が施行されたこともあり，発達障害のある児童生徒に対して，合理的配慮の観点で ICT を活用することに対するニーズは急速に高まっているといえよう。特に，タブレット端末等の普及によりアプリの数は近年爆発的に増加しており，アプリ活用に対する期待は大きい。

一方で，アプリの導入過程でつまずきが発生し，結果として継続した利用につながらない可能性が問題視されている。つまずきが発生する要因として，アプリで達成したい目標や解決すべき課題等についての事前検討が十分に実施されていない点が挙げられる。水内(2015)は，ICT を使うことの妥当性について十分に議論がなされないまま適用することの危険性について指摘しており，事前検討が十分でない状態でアプリを導入すると，有効活用ができないばかりか，失敗体験等による悪影響を及ぼす可能性すらあり，結果として合理的配慮の不提供が発生するといった結果になりかねない。

以上の点から，合理的配慮の一環としてアプリを活用する際に事前検討を促す枠組みが有用といえる。アプリの導入に至るまでの経緯について検討させたうえでアプリを検索させることで，事前検討を促すことが可能と考えた。

本研究では合理的配慮を検討している発達障害児の教師や支援者（以下，ユーザとする）を対象に，アプリ活用の事前検討を促すことを志向したシステム「アプリ＠コンシェルジュ」の構築を目指している。本システムは事前検討すべき内容について，システムとの対話を通してユーザに検討させる「検討フェーズ」と，事前検討の結果に基づき最適なアプリおよびアプリを用いた指導事例を推薦する「推薦フェーズ」により構成される（**図 1**）。つまり，ユーザがアプリを検索する過程で事前検討を実施させることが可能になる。

システムの構築にあたり，検討フェーズにおいては，ユーザとシステム間の対話を実現するための体系化された知識が必要と考えた。申請者はこれを「Pre-AIM(Prior Examination Application Introduction Model)」と定義し，本稿では Pre-AIM の構築指針について報告する。

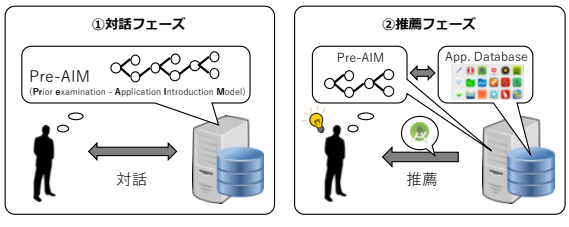


図 1 「アプリ＠コンシェルジュ」の概要

（Pre-AIM の構築方針）

Pre-AIM の構築にあたり，世界保健機構(WHO)が 2001 年に示した国際機能分類（ICF）に着目した。ICF は障害を有する個人の尊厳の尊重や参加補償の実現を目指す合理的配慮と共通する理念であり（西村・池本, 2011），合理的配慮の観点でアプリ導入を事前検討する際は ICF を意識する必要があろう。そこで，Pre-AIM はアプリ導入の目的を ICF における活動または参加の実現（活動および参加の制限の解消）に焦点化し，事前検討の際に使用する概念の体系化を試みた。

（Pre-AIM の試作）

Pre-AIM はオントロジー工学的アプローチから構築を試みた。オントロジーは知識システムを構築する際に用いられる基本概念の体系的記述であり，対象の知識やシステムにおける概念の定義とそれらの間に成り立つ関係の定義から構成される（石川ら，2002）.

ICF における活動または参加の実現を前提とした事前検討を促すという観点では，発達障害児固有の困難さを障害特性から捉えるのではなく，活動・参加の観点から捉える必要があるといえよう。そこで，筆者らは[活動/参加]から[心身機能・身体構造][環境因子][個人因子]を踏まえて困難さを導出する過程について，オントロジー工学的アプローチから定義を試みた。具体的には，ICF で定義されている分類/コードを専門家の合意として捉え, ICF を構成する各要素について。アプリ活用の事前検討の観点で概念の体系化を試みた。

現状の課題として，背景因子に該当する環境因子と個人因子が広義であり, 体系化することの困難さが挙げられる。現在は環境因子に焦点化し，困難さ導出の観点から検討を進めている。また，ICF の構成要素を横断した概念の整理が必要であり, 構築指針について検討している段階である。

（謝辞）
本研究は JSPS 科研費 19K03055 の助成を受けたものです.

（文献）

平林ルミ(2017) 特別支援教育における合理的配慮の動向と課題 － 学習障害のある子どもにおける ICT 活用の現状に焦点をあてて －, 教育心理学年報，56，pp.113-121
水内豊和(2015) 発達障害児（者）への ICT 機器活用の基本的視座－ICT でしかねらえない学習や発達の成果とは何か？－，日本教育工学会論文誌，39(2)，pp.117-122
西村修一，池本喜代正(2011)ICF と合理的配慮との関連性-個人のニーズの実質的視点から合理的配慮を捉える方法的知見-，宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要，34，pp.137-144
石川誠一, 久保成毅, 古崎晃司, 來村徳信, 溝口理一郎(2002) タスク・ドメインロールに基づくオントロジー構築ガイドシステムの設計と開発-石油精製プラントを例として-，人工知能学会誌，17(5)，pp.585-597
(OGAWA Hisashi, FUKUDA Ayaka, SUZUKI Risako, YAMAGISHI Kanna, FUJIOKA Kodai)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（Ld・ADHD 等）P9-14

高等学校における「通級による指導」を始めて見えてきたこと

― 高等学校通級による指導を担当する教員へのインタビュー調査から ―

桂　　志保
（兵庫教育大学大学院　専門職学位課程　学校経営コース）

KEY WORDS: 高等学校　通級による指導　専門性

Ⅰ．問題と目的

平成 30 年度から学校教育法施行規則の一部が改正され、高等学校においても通級による指導が導入された。文部科学省によると、令和元年度に実施予定の都道府県は 47、政令指定都市は 7 都市、全国で 178 校が実施予定とされている。A県では平成 30 年度に 9 校が実施し、令和 2 年度には 14 校と拡大したほか、自校通級から巡回通級も始めるなど活発な実施状況である。A県では、通級による指導の専門性を担保するため、特別支援学校からの協力体制を整備しており、担当する教員も特別支援学校を経験した者が多い。それでもなお、高等学校における、通級による指導の導入にあたり、校内における戸惑いや困難さも予測される。小木曽（2016）によると、高等学校では、生徒を受験して入学した存在であると意識するため、特別なニーズのある生徒の指導・支援に対する環境整備、専門的な指導経験の蓄積が義務教育に比べて進んでいないと指摘している。

本研究では、高等学校における通級による指導の担当者へのインタビュー調査から、高等学校での通級による指導の現状と課題を明らかにし必要な専門性を検討する。

Ⅱ．方法

A県内に設置されている高等学校の通級による指導を担当する教員（以下「通級担当者」）とする）10 名を対象とし、2019 年 7 月から 8 月にかけ半構造化面接および電話によるインタビュー調査を行った。質問内容は 1）生徒のアセスメント 2）主な指導内容 3）高校における通級による指導の専門性について 4）通級による指導を始めるにあたっての課題、等である。インタビュー内容はＫＪ法によるカテゴリー化を行い、高等学校における通級による指導の導入や実施における課題を整理した。

Ⅲ．結果

インタビューに応じた通級担当者は、全日制普通科 4 校、全日制職業科 2 校、多部制・単位制 3 校で、男性 6 名、女性 4 名の 10 名である。特別支援学校経験者は 7 名であった。教員経験年数は 10 年以上が 4 名、20 年以上が 1 名、30 年以上が 5 名であった。インタビュー内容を分析した結果、「通級による指導での観察」「SST」「卒業後を見据えた指導」「小・中学校との違い」「公的に開催される研修」「理解・啓発」「組織体制」の 7 つに分類された。

1．「通級による指導での観察」は、アセスメントについて本人・保護者から学習上・日常生活上に関する困難さを聞き取り、授業内での観察が多くあげられた。心理検査等の所見や読み取りについては、特別支援学校のサポートにより理解している。

2．「SST」は、実際に行っている指導内容について、生徒から日々の困難さを聞き、対処方法を共に考える、ロールプレイングする等のソーシャルスキルに関することが多くあげられた。

3．「卒業後を見据えた指導」は、通級による指導の専門性として、高校生としての見方が重要であり、卒業後の将来を見据えた指導、生活年齢に合わせた対処法、生徒に対する共感的理解の必要性が多くあげられた。

4．「小・中学校との違い」では、小・中学校ではできないところを補う指導が多いが、高等学校では、今できることを伸ばすことが大切という意見があった。特別支援学校の経験がない教員からは、専門的な知識がなく、自立活動の理解、生徒を見立てることが難しいことがあげられた。

5．「公的に開催される研修」では、全ての教員が地域の小・中学校との合同研究会での研修とあげており、県教委が主催する研修が次に多かった。

6．「理解・啓発」では、高等学校で初めて導入されるにあたっての困難さがインタビューの中で最も多くあげられた。他の教員の理解不足や発達障害等の知識も乏しく、生徒の様子を特別支援教育の視点から見ることが難しい。教員間での理解に対する温度差があり、高等学校に特別支援教育は必要がないと思う教員もいることがあげられた。

7．「組織体制」では、特別支援教育推進委員会等の体制はできているが、機能している学校とあまり機能していない学校が見られた。また通級担当者が一人の学校では、協力も得られにくく、後継者を育てることが課題とされた。

表１　高等学校通級による指導の課題

1.通級による指導での観察	
	本人・保護者からの聞き取り
	心理検査の読み取りが困難
2.SST	
	生徒の日常生活における相談
	人との距離感、ロールプレイング
	相談の仕方
3.卒業後を見据えた指導	
	小中との違い
	今できていることを伸ばす
	カウンセリングマインド・生徒との関係性
	生徒を見立てる専門性の必要性
4.公的に開催される研修	
	地域の小中との合同研究会
	県主催の研修会
5.理解・啓発	
	他の教員の理解・協力
	特別支援教育の視点の必要性
6.組織体制	
	組織体制整備
	人材確保

Ⅳ．考　察

インタビュー調査全体から、各校での通級による指導や特別支援教育に対する意識に差があることがうかがえた。発達障害のある生徒が多く在籍する多部制高校では、教員の特別支援教育への理解が比較的あるのに対して、全日制普通科では通級による指導や特別支援教育に対する理解や協力が得られにくい様子であった。校内の理解・啓発が課題として明らかになり、通級担当者の心理的負担にも影響していくと考えられる。専門性については、アセスメントが本人･保護者からの聞き取りと授業での観察が主であり、心理検査など客観的なアセスメントを読み取る知識等が課題として考えられる。経験の浅い教員は、専門的知識、自立活動の理解等、専門性の向上が急務であろう。全ての通級担当者が「卒業後を見据えた指導」について言及しており、小・中学校にはない高等学校独自の通級による指導のあり方として今後の発展が期待される。

（文献）・小木曽誉・都築繁幸（2016）高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察．障害者教育・福祉学研究，12，165-172.　　（KATSURA Shiho）

日本人学習者の英単語書字における誤りの特徴についての検討

○上岡清乃　　石坂郁代
（北里大学大学院医療系研究科）
KEY WORDS: ディスレクシア　英語　綴り

（目的）

英語圏では、ディスレクシアの認知的背景として音韻処理過程の障害説が主流である。英語圏における綴りの誤りを分析すると、健常群は音声的には正しい誤りが多いが、ディスレクシア群は文字ー音の連合形成の苦手さがあるため、音声的な許容範囲を外れた誤りが多いとの報告もある（Snowling, 2000）。一方、日本語圏における書字の誤り方については仮名や漢字の研究が多く、英語の綴りの誤り方の特徴についての報告は少ない（上岡ら，2020）。

本研究では、ディスレクシアのある児童生徒の英語指導の基礎資料を得るため、大学生を対象とした英単語の綴りテストを実施し、日本語を母語とする学習者の英語の綴りの誤りの特徴を明らかにすることを目的とした。

（方法）

1. 対象　対象は大学 1・2 年生計 128 名（英語の授業で実施された基礎力確認テストを研究目的に使用することに同意した者）。
2. 課題

英単語の綴りのテストは、α（中学 1 年生レベル）とβ（中学 2・3 年生レベル）の 2 種類を設定した。ともに中学必修基本語より抽出した 25 問で構成され、日本語の仮名・漢字を提示し、その横に英単語を書き込む形式で集団で実施した。

3. 手続き

対象者を学年別に各 64 名の 2 群に分け、それぞれテストαとβを実施した。観察された英単語書字における誤りの特徴について、分析を行った。分類は、Snowling（2000）に依拠し、「音声的に理解しうる誤り」と「音声的に理解しにくい誤り」に大別した。そのうえで、「音声的に理解しにくい誤り」についてはさらに下位分類を設けた。

1) 音声的に理解しうる誤り
「pencil」を「pensil」と回答するなど、音韻は同一だがローマ字などの影響を受けている誤り。

2) 音声的に理解しにくい誤り

(1) 意味的関連語
「夫（husband）」を「妻（wife）」と回答するなど、意味的に関連した英単語へ書き誤ったもの。

(2) アルファベットの逆転や欠落
「breakfast」を「berakfast」や「beakfast」と回答するなど、アルファベットの位置が逆転したり、1 文字が欠落したもの。

(3) 関係性の理解しにくい誤り
「thought」を「neuh」と回答するなど、音韻的・形態的・意味的な関連性が理解しにくいもの。

(4) 空欄・途中で書き止める
空欄もしくは書きかけて止めたもの。

(5) その他
判読できない文字が含まれている、「junior」を「Jr.」と省略している、など。

(結果)

テストα群およびβ群の得点分布をそれぞれ Fig.1 と Fig.2 に示す。テストαの平均点は 22.5 点で、テストβの平均点は 18.2 点であった。

観察された誤りの分類結果を Table1 に示す。両テストともに、「1) 音声的に理解し得る誤り」が最も多く認められた。テストαでは全体の 59%を占めており、「bird」を「bard」（14 名）、「chair」を「chear」（6 名）などと書き誤った回答が多く観察された。テストβでは全体の 39%を占めており、「address」を「adress」（33 名）、「husband」を「hasband」（11 名）などと書き誤った回答が多く観察された。

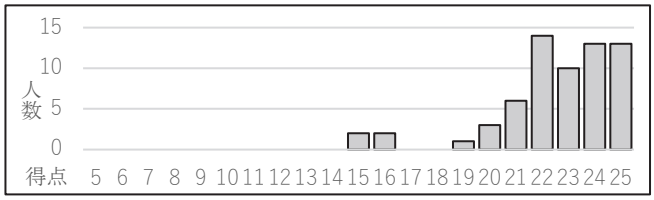


Fig.1. テストα群の得点分布

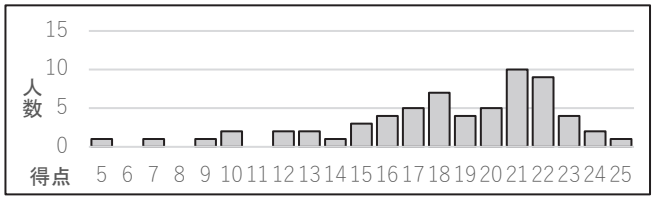


Fig.2. テストβ群の得点分布

Table1. テストα・βにて観察された誤りの分類結果

誤りの分類	α	β
1)音声的に理解し得る誤り	94(59%)	169(39%)
2)音声的に理解しにくい誤り		
(1)意味的関連語	30(19%)	91(21%)
(2)アルファベットの逆転や欠落	2(1%)	24(6%)
(3)関係性の理解しにくい誤り	4(3%)	15(3%)
(4)空欄・書き止め	28(18%)	128(30%)
(5)その他(読めない、略語使用)	1(1%未満)	3(1%未満)
合計	159	430

（考察）

本研究の結果より、日本語を母語とする学習者においても、英語圏での報告と同様に、音声的には正しい誤りが多いと考えられた。また、日本語の言語記号体系の規則に従う誤りが多く観察されたことより、アルファベットの想起段階におけるローマ字学習の影響が示唆された。加えて、アルファベットの逆転や欠落も見られるなど、英語学習に困難さを示す生徒（上岡（2020）など）と誤り方は類似していた。以上より、日本語を母語とする学習者の英語の誤りを分析し、特徴を明らかにすることが、ディスレクシアやその可能性のある児童生徒の症状理解の支援の手掛かりとなると考えられた。

（文献）

M. J. Snowling (2000) *Dyslexia*. 加藤醇子・宇野彰（2008）ディスレクシア．東京書籍.
上岡清乃・鈴木恵太・石坂郁代（2020）漢字と英単語の書字に困難を示す二言語使用者の誤りの特徴についての一考察. 第 46 回日本コミュニケーション障害学会学術講演会予稿集, pp129.

（KAMIOKA Sayano, ISHIZAKA Ikuyo）

実態把握と合理的配慮提供のための指標 FIAT-LD Trial3 の検討

読み書き困難のある児童生徒が在籍する通常学級における活用を通して

〇苅田知則* 髙橋利恵* 越智彩帆*
（＊愛媛大学教育学部特別支援教育講座）

KEY WORDS：読み書き困難　合理的配慮　RTI モデル

（はじめに）

通常学級の中で支援を要する子どもの教育実践の一つとして「教育的介入に対する反応(Response to Intervention, 以下 RTI)」モデルが近年注目されている．RTI モデルは「通常の教育で遅れを認める児に対し診断確定を待たずに捕捉的な指導を行い，指導の反応により次第と強度と特殊性の高い指導へと移行していく介入方略」である（関，2015）．障害判定の過程が既に介入となっており，遅れが顕著になる前に指導が開始できるとともに，リスク児が潜在する可能性のある周辺群への介入を行うことできる(石坂,2011)．

愛媛大学では，この RTI モデルを援用し，読み書き障害の診断に用いるものではなく，通常の学級においてどのような教材・教具や環境の工夫があれば，読み書きの困難さを軽減することができるかを検討する指標として「読み書き困難のある児童生徒への教材選定・適用時に必要な評価指標 Fitting Index of Assistive Technologies for children with LD」の開発に取り組み（山下ら，2018），その第 3 版（以下，FIAT-LD Trial3）を開発した．しかし，実際の教育現場での活用にはまだ至っていない．

そこで，本研究では，実際の教育現場において FIAT-LD Trial3 を導入し，検査により導かれる工夫が対象児童生徒や周囲の児童生徒のニーズを満たすか（妥当性）を検討することを目的とする．

（方法）

読み書きに困難さを抱えている児童生徒を対象とし，FIAT-LD Trial3 の導入により①対象児童生徒に効果的な合理的配慮の提供に至ることができたか，②対象児童生徒が在籍する学級に在籍する周囲の児童生徒への効果について，担任教師や対象児童生徒に聞き取りを行う．

（FIAT-LD Trial3）

1．教職員によるチェックリスト指標

児童生徒の実態を把握することや，教職員の気づきを促進することを目的とし，授業中に見られる児童生徒の反応・行動について，読むことに関する 27 項目，書くことに関する 28 項目の合計 55 項目を列挙した（表 1 参照）．

表 1　チェックリスト項目（一部抜粋）

	読むことに関する児童生徒の授業中の様子
1	単語または文節の本来区切らないところで区切ってしまうことがクラスメートに比べて多い．
2	追い読みはスムーズにできるが，一人で読むと時間がかかり，クラスの中でも最後の方に終わる．
	書くことに関する児童生徒の授業中の様子
1	漢字の書き問題は選択肢があれば正答率 80%以上だが，選択肢がない状態だと合格基準に達しない．
2	形を整えてかける文字の量がクラスメイトと比べて少ない．

2．具体的な支援内容選定のためのフローチャート指標

学級での適切な支援を選定するために，過去の事例等から，実践上は効果的であった支援を抽出した．6 項目からなり，A 環境調整，B クラス全体での工夫（教材），C クラス全体での工夫（授業の進め方），D 個別支援（個人での工夫），E 個別支援（一対比較法），F 個別支援（読み書きの代替手段）を設定している．項目 A からフローチャートを進め，項目にある支援内容で対象児童生徒の学習の様子が改善されない場合は，矢印に沿って次の項目へと進んでいくという方法で実施する．読みの支援フローチャートには合計 16 項目，書きの支援フローチャートには合計 20 項目の支援の手立てが示されている（図 1 参照）．

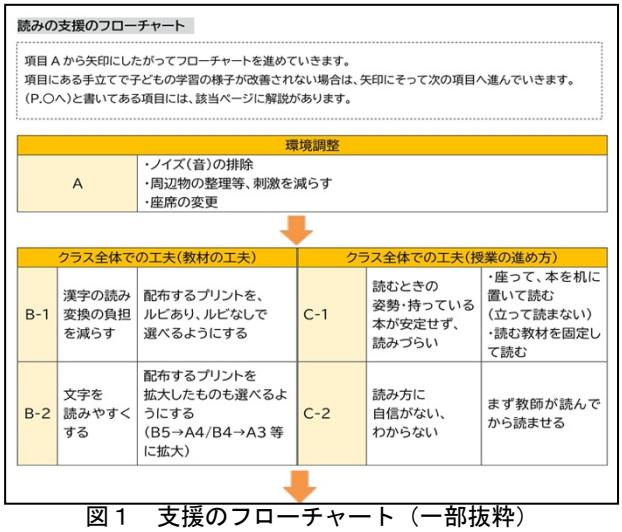


図 1　支援のフローチャート（一部抜粋）

3．児童生徒個人を対象とした一対比較法による評価指標

読むことに関する教材教具の工夫の比較 9 項目，書くことに関する教材教具の工夫の比較 4 項目の計 13 項目を基に，一対比較法を援用して実施した．対象児童生徒に，項目の 1 つについて，条件が異なる 2 つの教材を，対にして提示し，児童生徒に，2 つの教材をそれぞれ読んだ上で，どちらがどの程度読みやすいか選択するよう求めた．

表 2　一対比較指標項目（一部抜粋）

	読みに関する教材教具の工夫評価指標項目
1	文字のサイズ（9pt, 10.5Pt. 11Pt, 12Pt, 14Pt）
2	文字のフォント（教科書体，明朝体，角ゴシック体，丸ゴシック体，メイリオ）
	書きに関する教材教具の工夫評価指標項目
1	筆記用具の種類（鉛筆 2B・HB，シャーペン，ボールペン，サインペン）
2	用紙のデザイン（罫線：7mm・A 罫, 6mm・B 罫, 5mm・C 罫, 8mm・U 罫, 10mm・UL 罫）

（結果と考察）

結果と考察については，発表にて報告する．

なお本研究は文科省「発達障害の可能性のある児童生徒の多様な特性に応じた合理的配慮研究事業」の助成を受け実施している．

（文献）

1）石坂郁代（2011）発達性読字障害の評価と指導の現状と課題，特殊教育学研究，49（4），405-414.
2）関あゆみ（2015）治療介入法の考え方（特集：発達性読み書き〔dyslexia〕障害診断と治療の進歩：医療からのアプローチ），脳と発達，47，198-202.
3)山下祥代,石丸利恵,伊勢本大,八木良広,苅田知則(2018)読み書き困難のある児童生徒への ICT 機器等支援機器選定・活用のための指標（FIAT-LD）の開発と今後の展望，言語発達障害研究，16,28-38.

(KARITA Tomonori, ISHIMARU Toshie, Ochi Ayaho)

年中･年長幼児における平仮名の単語読みの習得について

―音韻分解･音韻抽出課題および聴覚記憶との関連から―

○雲井 未歓[1]　塚田 睦実[2]　小池 敏英[3]
([1]鹿児島大学) ([2]鹿児島大学教育学研究科) ([3]尚絅学院大学)

KEY WORDS: 音韻意識，音韻操作，単語読み，リスクモデル

【目的】読みの困難を伴う学習障害児において、平仮名の特殊音節での躓きが特に低学年で顕著にみられることから、平仮名読みの習得の基礎となる音韻意識や、関連する認知機能に着目した検討がなされてきた。深川(2017)は年中・年長児 198 名を対象とした検討で、音韻意識に関する課題の難易度が分解、抽出、抹消、逆唱の順となることを報告した。また平仮名の読みは、音韻意識の萌芽とともに獲得されると報告した。猪俣ら(2013)は各種認知機能との関連を分析し、RAN 課題に関連する自動化能力や音声単語の音韻情報処理能力等の関与を明らかにした。読み困難の初期においてはこれらの課題における低成績が予想されることから、早期の介入との関連でさらなる検討の必要性が指摘されている。一方、従来の検討は平仮名の単文字の読みが中心であり、単語の読みに関する検討は十分なされていない。そこで本研究では平仮名単語の読みの達成と、音韻分解および音韻抽出課題を中心とした基礎スキルの評価を行い、読みの習得に関与する要因について明らかにすることを目的とした。

【方法】対象児：認定こども園に在園する年中と年長の幼児 114 名を対象とした。調査時点での年齢は 4 歳 8 か月から 6 歳 6 か月の範囲であった。手続き：(1) **音韻分解課題**として、絵カードで示した単語のモーラ数を問う課題を行った。課題はタブレット PC で呈示し、対象児には音の数だけ解答欄をタップするよう教示した。解答欄にはタッピングの都度〇印が追加された。単語は清音のみのもの 8 語（内 1 つは練習とした）と特殊音を含むもの 8 語で、いずれも 2～4 モーラの語を選定した。(2) **音韻抽出課題**は、絵カードおよびそのモーラ数と同じ数の〇印を横一列に表示し、検査者が言った音に対応する〇をタップして解答する課題とした。出題語は音韻分解課題と別に選定した 10 語とした。(3) **数唱課題**は、3～6 桁の数詞の順唱を各 3 問実施した。(4) **語彙検査**は、PVT-R を図版 1～7 について実施した。(5) **単音読み課題**は、1 文字の平仮名の読みを 15 種テストした。(5) **単語読み課題**は、平仮名で表示した単語の音読をテストした。単語は音韻分解課題の 16 語を用いた。分析：各課題の正答数をカウントし課題ごとに年齢との関係を分析した。その後、平仮名単語課題の正答数を目的変数に、他の課題の正答数を説明変数として重回帰分析を行った。本研究の調査と発表に際しては園長の許可と保護者の同意を書面で取得した。

【結果・考察】図 1 は、対象児を 6 か月ごとの年齢区分（4 歳後半～6 歳前半の 4 群）に分けて各課題の平均正答率と標準偏差を示したものである。年齢と正答率の関係性は課題によって異なったが、全体として年齢の高い群ほど正答率が増大する傾向を確認できた。このうち、平仮名の単音読みと単語読みに関しては、年中（4 歳後半と 5 歳前半）と年長（5 歳後半と 6 歳前半）の間で差が大きかった。猪俣ら（2016）は年長児において家庭での読書活動をはじめとした文字指導機会が、読み書き関連の認知能力に関与することを報告した。年長児では就学準備の一環としても文字指導の機会が増大すると考えられ、そうした要因により年中と年長との間に明瞭な差が生じた可能性が指摘された。表 1 は、単語読みの成績を目的変数とし、他の各課題の成績を説明変数として重回帰分析を行った結果を示した。得られた回帰式は 0.1%水準で有意であり（F=85.86）、修正 R2 は.83 と高かった。各課題のうち、単音読みと音韻抽出の 2 課題で係数の有意性（P<.001）が認められた。すなわち単語の読みの成績に、単音の読みと音韻抽出の能力が強く関与していることを示す結果となった。また、語彙と数唱の 2 課題でも係数の有意性（p<.05）を認めたが、音韻分解に関しては有意でなかった。この結果については、対象児は音韻ルートによる読みを主とする段階にあり、音韻列を語として同定するために聴覚記憶や語彙知識の関与を受けていることを示すものと思われた。一方、音韻分解は単音の読みに関与するが語の読みには無関連であることが考えられた。今後は、単語読みの低成績を生じる要因に関してさらに分析を行い、早期における介入の方法を明らかにすることが必要な課題であると考えられた。

(KUMOI Miyoshi, TSUKADA Mutsumi, KOIKE Toshihide)

表1　重回帰分析結果

変数名	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	t 値	P 値	単相関
音韻分解	-0.119	0.132	-0.042	-0.901	0.370	0.341
音韻抽出	0.448	0.127	0.172	3.530	P<0.001	0.572
数唱	0.284	0.113	0.116	2.512	0.014	0.403
語彙検査	0.107	0.047	0.108	2.292	0.024	0.398
単音読み	0.855	0.056	0.710	15.393	P<0.001	0.860
月齢	0.115	0.045	0.116	2.535	0.013	0.381
定数項	-14.034	2.789		-5.033	P<0.001	

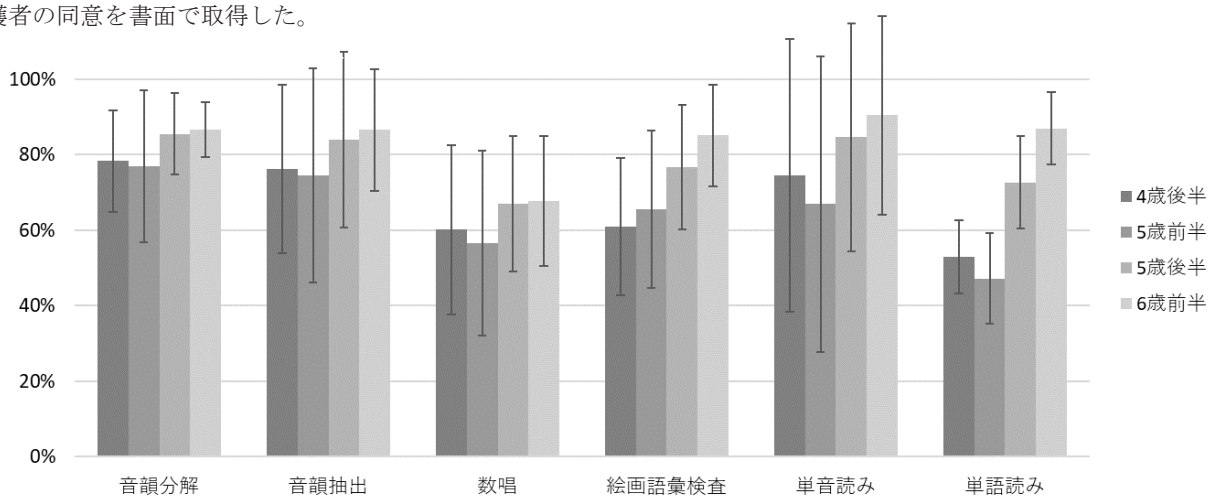


図 1　年齢区分ごとにみた各課題の正答率

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（Ld・ADHD 等）P9-18

配慮が必要な幼児に対する保育者の認識のプロセス

—保育者インタビューの SCAT による分析から—

○腰川一恵
（聖徳大学大学院教職研究科）

KEY WORDS: 配慮が必要な幼児　保育者の認識　SCAT

Ⅰ．目的

配慮が必要な幼児に対する保育者の認識や対応について多くの研究で示されてきた(本郷ら,2003 等)。近年、質的研究により、保育者の配慮が必要な幼児への認識のプロセスが明らかにされている。木曽(2012)は、保育士が保育を子どもに合わせることで子どもの問題が縮小し、困り感が軽減する、広瀬ら(2014)は、配慮が必要な幼児の小集団の参加を分析した結果、支援児の気持ちを汲んだ関わりを一貫して行うことが活動への参加の推進要因となることを示した。木曽(2012)は、保育者の「気持ちの下支え」として「子どもにもらうエネルギー」「統合保育による心の育ちへの期待」「一人でないと感じる」を示したが、配慮が必要な幼児の特性により保育者の認識するプロセスは異なることが予測される。そこで、食事等の生活における課題のある幼児を対象として、Steps for Coding and Theorization(以下、SCAT)の分析を用いて、保育者が特別な配慮の必要な幼児を受け止めて保育を行うプロセス、保育者の気持ちの下支えについて検討する。

Ⅱ．方法

1．対象者と実施時期：対象者は、首都圏 A 市の公立保育所の担任保育者 1 名（保育士経験年数 37 年）である。対象となる配慮が必要な幼児は 1 名（自閉スペクトラム症の診断があり、保育者から食事、遊び、お昼寝の課題が語られた）であった。実施時期は、2019 年 10 月に行った。

2．手続き：保育者のインタビューを録音し逐語録を作成した。インタビューガイドは「特別な配慮が必要な子どもについて教えてください。」「時系列に従って対象の子どもに対する保育と子どもの様子について教えてください。」「支援の中で困難なときにはどうしましたか。」「支援を考えるために何をしましたか。」とした。

3．分析方法：大谷(2011)の SCAT によるコーディングの４つのステップに基づき①注目すべき語句の記入、②語句の言いかえ、③②を説明する概念の記入、④全体の文脈を考慮したテーマ・構成概念の記入を行った。分析者 2 名でこれらを検討し、最終的にストーリーラインを作成した。

4．倫理的配慮：A 市行政や該当する保育所長、保育者に参加の許諾を得た（聖徳大学倫理委員会承認済）。

Ⅲ．結果

1．基礎データ量：保育者のインタビューは 41 分、切片数は、40 個、概念数は、41 個であった。

2．ストーリーライン：分析の結果、Ⅰ期：対応への無力感と葛藤、Ⅱ期：こだわりを認める対応、Ⅲ期：保育者との関係と基にしたやりとり、Ⅳ期：周りの子どもとの関係に分かれた。以下にストーリーラインを示し、SCAT の分析による概念名を下線で表記する。

【Ⅰ期：対応への無力感と葛藤】：対象児の行動から経験的見通しができない困惑があったが、対象児と集団生活への理解をつなげたい強い気持ちを持ち、日々の生活や習慣を伝えていた。食事の拒否から対象児の特性に対する無力感を感じていた。食事を周りの子どもと一緒に過ごしたい願いを持っていたが、一緒に過ごせない葛藤の中の対象児を受け止めて現状を納得していた。最低限、お茶だけは飲むという譲れないことへの確固たる願いを持ち、生活の折々でお茶を飲むことを伝えていた。家庭でも対応に困っている保護者への共感と共に取り組む姿勢を持ち、対象児中心の視点に転換し、最適な対応を模索していた。

【Ⅱ期：こだわりを認める対応】：コップの片付ができて、かかわりの積み重ねによる効果を認識した。集団の決まりを破るうしろめたさがあるがキャラクターの帽子をかぶる対象児のこだわりを容認すると対象児の自発的な行動がみられ、対象児の意欲の重要さに気づいた。また、外から保育室に入りたがらない対象児に対する経験的見通しと行動の一致感もありながら、対象児の理解をつなぐための試行錯誤をする中で、経験的見通しを超えた反応に戸惑うこともあった。そのような時は、保育者同士がクラスの保育を進めるための配慮や保育者と共に対象児を支える意識を持ち保育を進めた。また、対象児の視点から見える葛藤を理解し、周りの子どもへ影響を懸念しながら周りの子どもと一緒の行動への強い願いを根底に持ち、対象児がいられるための行動の容認をしていた。のちに集団での行動ができて、経験の積み重ねによる有効性を確信した。

【Ⅲ期：保育者との関係性を基にしたやりとり】：担任の有無で対象児の行動が異なり、保育者との関係性からくる対象児の成長を実感した。事前の約束から約束が果たされたことによる対象児の満足感に繋がり、我慢、約束を守れるようになった。保育者に対する信頼からくる変容が見られ、対象児の納得を活かした働きかけの効果が認められた。

【Ⅳ期：周りの子どもとの関係をつなげる】：対象児の言語の成長がもたらす居場所の認識が高まり、保育室での周りの子どもに対する対象児の興味から子ども同士のやりとりがみられた。保育者は、子ども同士の関係性への緊張感を持つが、やり取りの中での対象児の安定感に驚くこともあった。また、周りの子どもの対象児認知の変化を感じ、保育者は周りの子どもの中で対象児を引き立てる意識を持ち、子ども同士の関係をつなげていった。担任がいないところの対象児に対する一抹の不安はあったが、予想を裏切る対象児の成長の姿を確認した。大きな集団の中で再度対象児の意欲の重要さに気づき、保育士は保護者と成長の喜びを共有したい思いになるほど見通しを超えた反応に喜びを感じた。これらの経験から、保育者は対象児のできることや思いを受け止めていく保育の必要性、試行錯誤しながら保育することへの意欲を持った。また、本当にこれで良かったのかと答えの出ない実践の省察の一方で、対象児中心のより良い保育を希求していた。

Ⅲ．考察：本研究の保育者は、周りの子どもと同じことができない葛藤を持ちながら対象児が集団の生活を理解し、同じような行動をできる思いを基盤として強く持っていることが明らかになった。木曽（2012）は、保育者が、保育の困り感が蓄積されたときに「気持ちの下支え」が重要であり、本研究も保育者に支えられ「一人でないと感じる」ことが類似していた。「統合保育による心の育ちへの期待」は、本研究では「周りの子どもと一緒に過ごしたい願い」として保育者の「気持ちの下支え」となりながらも葛藤するプロセスが明らかになった。このような違いは、幼児の特性や保育者の要因により影響を受けるのかについてさらに検討する必要があると考えた。　　(KOSHIKAWA Kazue)

通常学級に在籍する中学生の ADHD 特性とメンタルヘルス

自尊感情の高低が及ぼす効果

〇齊藤彩
（お茶の水女子大学教学 IR・教育開発・学修支援センター）

KEY WORDS: ADHD 特性，メンタルヘルス，自尊感情

目的

注意欠如・多動症（ADHD）の子どもは，主症状に加え，主症状がもたらす困難と環境との相互作用により，メンタルヘルスの問題に直面しやすい（e.g., 齊藤, 2010）。医学的診断を受けている ADHD の子どもに限らず，不注意や多動性・衝動性の行動特性の高さ（本研究では「ADHD 特性」と表記する）をもつ子どもは，さまざまなメンタルヘルスの問題を抱えやすいと考えられる。子どものメンタルヘルスを測定する国際的に最も使用されている尺度の一つが，Strengths and Difficulties Questionnaire（SDQ: Goodman, 1997）である。本邦の子どもの ADHD 特性と SDQ により測定されたメンタルヘルスとの関連については，中学生の ADHD 特性の高さと情緒の問題の多さとの関連が既に報告されているものの（齊藤, 2015），メンタルヘルスの他の下位領域との関連については明らかにされていない。そこで，本研究では，中学生の ADHD 特性とメンタルヘルスの各領域（情緒の問題に加え，行為の問題，仲間関係の問題，向社会性）との関連について検討した。

一方，子どものメンタルヘルスに関連する要因として，近年「自尊感情」への関心が高まっている。ADHD の子どもは，失敗経験や被叱責経験の積み重ねにより他の子どもと比べて自尊感情が低い傾向にあることが指摘されているものの，研究によって結果には差があり，一貫した結果は得られていない。また，ADHD 特性の高低と自尊感情の高低の組み合わせが，メンタルヘルスに及ぼす効果については十分な検討が行われていない。そこで，本研究では，ADHD 特性の高低と自尊感情の高低との組み合わせが，メンタルヘルスに及ぼす効果についても検討を行った。

方法

調査対象者と手続き：2013 年 7～9 月に，首都圏の公立中学校 4 校の 22 の通常学級に在籍する生徒と学級担任教員を対象に，質問紙調査を行った。調査対象者に対しては、調査への参加は任意であり，参加に同意する場合には質問紙の回答・提出を行うよう説明した。また、同意しない場合には，質問紙への回答は行わなくて良い旨を説明した。担任教員には，生徒の ADHD 特性の評定を依頼した。その他の変数は，生徒自身が回答した。学級と出席番号により，教員版と生徒版のデータを一致させた。本研究に使用する変数に欠損値が見られなかった 835 名（1 年：男子 274 名・女子 292 名，2 年：男子 104 名・女子 95 名，3 年：男子 30 名・女子 40 名）のデータにより分析を行った。

測定尺度：①ADHD 特性：ADHD Rating Scale 日本語版（DuPaul et al., 1998, 市川・田中 監修, 2008）教員評定版（18 項目，4 件法）。②メンタルヘルス：Strengths and Difficulties Questionnaire（SDQ: Goodman, 1997）の情緒の問題，行為の問題，多動性・不注意，仲間関係の問題，向社会性の 5 つの下位領域のうち，ADHD 特性との類似性から不注意・多動性を除いた，4 つの下位領域（各 5 項目，3 件法）。③自尊感情　Self-Perception Profile for Adolescents（Harter, 1988）日本語版（眞榮城ら, 2007）のうち，学業，社交性，親友関係，全体的自己価値感の各 3 項目の合成得点（12 項目，4 件法）。

結果

はじめに，ADHD 特性とメンタルヘルスの各得点について，性別を統制した上での偏相関分析を行ったところ，ADHD 特性と情緒の問題，行為の問題，仲間関係の問題との間には有意な正の相関，向社会性との間には有意な負の相関が見られた。一方，ADHD 特性と自尊感情との間には有意な負の相関が見られた。

次に，ADHD 特性がカットオフ値以上の ADHD 臨床相当群と非臨床相当群を t 検定により比較した。ADHD 臨床相当群は，行為の問題および仲間関係の問題の得点が有意に高く，向社会性および自尊感情の得点が有意に低かった。

続いて，ADHD 特性の高低と自尊感情の高低の組み合わせがメンタルヘルスに及ぼす効果を検討するため，二要因の分散分析を行った。その結果，従属変数を「行為の問題」とした分析で，ADHD 特性×自尊感情の交互作用項が有意であった。自尊感情低群では，ADHD 臨床相当群と非臨床相当群で行為の問題の得点に有意な差は見られなかったが，自尊感情高群では，ADHD 臨床相当群の行為の問題の得点が有意に高かった。また，非臨床相当群では，自尊感情が高い方が行為の問題が少ない一方で，ADHD 臨床相当群では，自尊感情が高い方が行為の問題が多い傾向にあった。

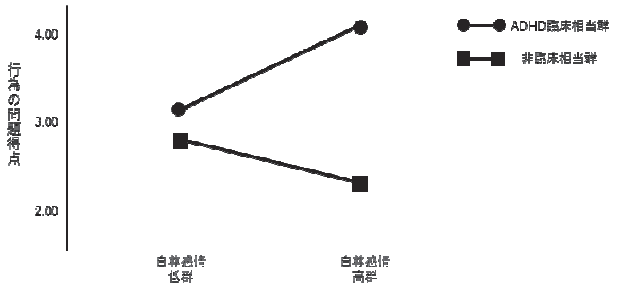


Table1　ADHD 特性および自尊感情と行為の問題に関する分散分析の結果

考察

通常学級に在籍する中学生の ADHD 特性の高さは，情緒の問題，行為の問題，仲間関係の問題，向社会性の乏しさといったさまざまな領域のメンタルヘルスの問題に関連することが明らかとなった。医学的診断の有無を問わず，ADHD 特性が高い子どもに対しては，メンタルヘルスの問題発現の予防，早期介入を実現するために，適切な支援を行うことが望まれるだろう。一方，一般的には子どものメンタルヘルスに良い影響を与えると捉えられる自尊感情であるが，ADHD 特性の高さに加え自尊感情の高さをもつ子どもは，行為の問題を多く発現する可能性が示唆された。ADHD 特性が高い子どもにおける自尊感情の高さが，どのような場合に行為の問題を高める要因となりうるのか，そのメカニズムについてはさらなる検討が必要である。

主要引用文献

Goodman（1997）. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 581-586.
齊藤彩（2015）. 教育心理学研究, *63*, 217-227.
齊藤万比古（2010）. 精神科治療学, *25*, 787-792.

（SAITO Aya）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（Ld・ADHD 等）P9-20

読み書きに困難さをもつ子どもへの ICT を用いた支援

S 小学校での実践

○佐野将大　　坂井聡
（香川県立高松養護学校・香川大学大学院）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS: 小学校　URAWSS　ICT

（目的）

文部科学省（2019）は，全国的に ICT 機器を整備するため GIGA スクール推進本部を設置し，「多様な子どもたちを誰一人取り残すことのない，公正に個別最適化された学びを持続的に実現させる」ことを目標にするとしている．小・中学校の通常学級に 4.5%いると文部科学省（2012）が推定している「学習面で著しい困難を示す」児童生徒を含めてこの目標を実現していくためには，学校のなかに客観的で持続可能な仕組みが必要となってくる．

そこで，本研究では，S 小学校での URAWSS と iPad を用いた実践を通して，ICT の利活用を視野に入れながら小学校で，読み書きに困難をもつ子どもたちを対象に「公正に個別最適化された学びを持続的に実現させる」ことを実現していくための方法について検討する．

（方法）

１．URAWSS の実施

2019 年 7 月 16 日，香川大学教育学部の学生の協力を得て，S 小学校の当日欠席児童を除く 402 名(男子 211 名，女子 191 名)を対象に URAWSS の検査を実施した．学年別，性別の児童数を Table.1 に示す．

２．結果の分析

Table 1　対象児童数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
男	37	35	38	32	39	30	211
女	31	32	29	36	27	36	191
計	68	67	67	68	66	66	402

URAWSS の判定結果について，香川大学教育学部の大学院生が分析した．判定児童の学年別の分布の状況を，介入学年決定の資料とした．

３．協議と実践

判定児童の学年別の分布の状況をもとに，S 小学校と協議を行い，実践を行った．

(結果)

１．URAWSS の判定結果と分析

URAWSS では，
標準化された平均点より 1SD 以上遅い児童については B 判定（要観察），1.5SD 以上遅い児童については C 判定（要支援）と評価される．全体児童のなかでの C 判定（要支援）児童の割合は 4.2%（うち，読み課題 C 判定児童は 2.4%，視写課題 C 判定児童は 1.7%），B 判定（要観察）児童の割合は 6.5%，（うち，読み課題 B 判定児童は 1.5%，視写課題 B 判定児童は 4.9%），読み書きにおいて経過観察が必要な児童は B，C 判定を合わせると 10.7%という結果となった．C 判定児童が最も多かったのは 1 年生で，読み課題において 10 名に C 判定が，視写課題において 3 名に B 判定が出ていた．1 年生における課題別の判定児童の分布について Fig.1 に示す．

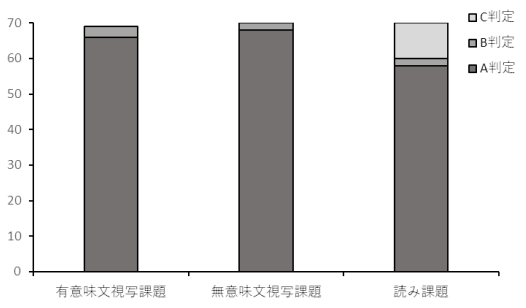


Fig. 1　１年生における判定児童の分布（名）

Table 2　実施を依頼した支援方法

依頼した支援方法
①支援員がiPadで板書を撮影する．
②撮影した写真に書き込めるよう設定を行う．
③児童の横で，先生の説明と板書の内容を対応させながら説明する・
④時には，理解を促すためにiPadの画面に書き込みながら説明する・

２．協議と実践

学校との協議の際には，判定児童の学年別分布の資料を用いた．結果，「早期発見・早期介入」の視点も加えられ一年生を対象とした実践が開始された．

2019 年 10 月 29 日より週に一回程度の参与観察を行い，2019 年 12 月 17 日に，学年主任，学級担任，副担任，支援員が在籍しての協議を行った．その結果，集団としての支援についての情報共有ができ，さらに A 児が抽出児として決定された．A 児は URAWSS 視写課題 A 判定(境界域)，読み課題 C 判定の児童である．「教師が集団に対して行う説明と手元の文字情報を一致させることに努力と時間を要する」ことが抽出児となる決め手となった．

３．A 児への支援

A 児が現在 1 年生であることを考慮し，日常的な支援方法を決定し(Table.2)，支援員に依頼した．このとき使用したのは iPad 用カメラアプリ「カメラ」「office lens」，標準機能「スクリーンショット」を用いた画面への書き込み機能である．2020 年 1 月より，この支援方法を用いてのやりとりが開始された．支援員からの聞き取りによると，時間割によっては iPad を活用しない日もあるが，1 日に 2~3 回，主に集団学習についていけない場面で活用されていた．算数の場面での使用が最も多く，次いで国語などのノートテイクの場面で使用されていた．数は少ないが「僕，久しぶりにできた」などの発言が記録されている．

（考察）

S 小学校の全学年に対して URAWSS の検査を行ったことで，支援のリソースをどのように校内で振り分けるかの検討ができたと考える．URAWSS のデータをもとに，筆者が一年生に支援に行くと決定されたことは「公正」の視点から考えると重要だろう．URAWSS の判定の分布の様子から学年や学級の大まかな傾向をつかめることは，A 児の支援のみを考えるのではなく，全体の支援を考えつつ A 児の支援も考えるという協議を推進したと考える．今回結果的に iPad は支援者が用いることになったが，それでも学年の教師がこの支援に至る経緯を共有できたことは「継続」の面からとても重要である．今後は、「個別最適化」された学びをどう保障するか，経年的に支援を持続させるためにはどのようなことを考えるべきか検討が必要である．

(SANO Syoudai, SAKAI Satoshi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（Ld・ADHD 等）P9-21

運動の不器用さを示す子どもへの 特別支援スキルの向上を目的とした研修の取り組み

〇渋谷郁子（華頂短期大学幼児教育学科）
少徳仁（発達・教育相談室「もくれん」）
芳本有里子（大阪医科大学 LD センター）

KEY WORDS: 不器用さ、特別支援スキル、研修

（目的）

発達障害の概念の広まりと共に、子どもの発達上のさまざまなリスクに対し、適切な支援を行う必要性が認識されるようになってきている。しかし、そうした検討が未だ不十分な領域として､子どもの運動の不器用さが挙げられる。微細・粗大運動の拙さとして現れる不器用さは、子どもの日常の至る所にネガティブな影響を及ぼし、生活や遊び、学業など広範囲を阻害する要因となり得る。子どもの不器用さに着目した支援を行うことは、当該の子どもの抱える種々の問題を解決する糸口になると考えられる。

本研究は、子どもの運動の不器用さに対応できる人材の育成に向けて、効果的な研修のあり方を検討することを目的とした。研修プログラムを計画するにあたり、知識の伝達のみに終始するのではなく、自ら積極的に支援方法を模索していく姿勢をもった支援者を増やすため、参加者の自発的な学びを重視した。現職のこども園・幼稚園・小学校の教諭らを対象として実施された、連続性のある研修会の取り組みを報告し、その効果を検証する。

（方法）

対象： S 県内の幼稚園・小学校の教諭、保育士、保護者など 8 人（幼稚園 2 人、小学校 1 人、ことばの教室 2 人、保育所 2 人、保護者 1 人）。1・3 回目の研修会で、研究内容を示した文書と共に、研修会の内容を研究に使用することについての同意を求めた。全員が研究参加を了承した。なお、研究を開始する前に、第一筆者の所属する大学の研究倫理調査チェックリストに回答し、研究計画に倫理的な問題のないことを確認した。

手続き：「子どもの不器用について：体、手指の使い方を中心に」というタイトルの 3 回連続の公開研修会を企画し、S 県の教育・保育関係者らに周知して参加者を募った。参加費は無料であった。毎回のワークで使用した参加者の手書きのメモを、許可を得て撮影し、保管した。また、終了後に研修会の感想などを問う質問紙を配布し、回答を収集した。

研修会の内容：3 回の研修会は、参加者が、実際に関わっている子どものケースを対象として「アセスメント→要因の分析→支援方法の選定→振り返り」の 4 段階を経験し、実践的に学ぶことができるように計画された（表 1）。1 回目は、公認心理師の資格をもつ講師より、子どもにみられる発達課題を身体的側面から分析・支援していくことの重要性を伝えた。そして実際に子どもと接していて気になる姿を、特に運動・動作の面に特化して複数挙げてもらい、その中から詳しく観察する内容を選定してもらった。2 回目は､観察内容をもとに話し合い､問題の要因を分析して、考えられる支援内容をいくつか挙げてもらった。3 回目は、支援した結果を共有し合い、改めて問題の要因を分析し、子どもの運動の不器用さをどうとらえるか、最終的な整理を行った。話し合いの要所要所で、特別支援教育士や作業療法士、公認心理師など特別支援の専門家が入り、観点の整理やアドバイスを行った。

表1　研修会の内容

第1回（2019年6月）問題提起と観察内容の決定	・「不器用」の視点を伝え、身体的な側面から子どもの発達を支援することの重要性を提起する。 ・子どもと接していて気になる姿を、主として動作・運動面に着目して話し合う。 ・出された子どもの姿の中から注目したいものを複数選び、次回までに観察してくることを宿題とする。
第2回（2019年9月）観察結果の共有と問題の要因のアセスメントおよび支援方法の検討	・宿題の成果を報告し合う。 ・動作を分析するための資料を配布し、観察した姿の背景にある要因を考察する。 ・次回の研修会までに、どんな支援が効果的かを調べてくることを宿題とする。
第3回（2019年11月）支援の結果の共有とまとめ	・宿題の成果を報告し合う。 ・支援内容を振り返って改めて問題の要因を考察し、より良い支援のあり方を検討する。

（結果）

質問紙の回答より､研修会の感想を取り出して整理した。

第 1 回研修：子どもの運動について気になることはありつつも、どこをどんな視点で見ていけばいいのかわからなかったが観察ポイントが見えてきた、複数の場面での子どもの姿がつながったなど、注目すべき部分に気づくことができたという内容の回答が 4 件得られた。また、多様な背景をもつ参加者が互いに話し合う中で、刺激を受けたとか、担当している子どもの先の姿を想像することができた、といった回答も 4 件あった。

第 2 回研修：作業療法士の助言や配布資料が効果的でわかりやすかったという回答が 4 件、子どもの運動の不器用さに対する具体な手立てを考えることができたなどの回答が 4 件、それぞれ得られた。

第 3 回研修：全体の感想および「研修に参加して力になったと思うこと」についての記述より、普段の子どもの言動の背景にある要因を推察することができたという回答を 3 件、アセスメントの重要性を改めて認識したという回答を 3 件、抽出した。また、参加者同士の話し合いから多くを学んだという回答も 4 件得られた。

次に「今後勉強したいこと」を尋ねたところ、具体的な支援の手立てをもっと知りたいとか、一般的な事例についての対応策を知りたいといった回答が 4 件得られた。また、子どもの動きに対する具体的な支援法と共に、心理的な側面についての支援も学びたいという回答が 1 件あった。

（考察）

この研修は、参加者の自発的な学びを促進するため、①実際に関わっているケースを取り上げる、②ワークシートを使って宿題に取り組み、論点を整理してアセスメントする、③講師の話より参加者同士の話し合いに比重を置く、以上の 3 点を重視した。その結果、参加者は観察やアセスメントの重要性を再認識したり、子どもの言動の背景にある運動の問題に気づいたりすることができた。一方、具体的な支援方法をもっと知りたいという声が終了後に多く寄せられたため、知識の取り入れが不足していたことがうかがえる。今回のようなタイプの研修に後続して知識伝達型の研修を行うことで、学びへの動機づけを引き出し、学習効果を高めることができるのではないかと考えられる。

（SHIBUYA Ikuko, SHOTOKU Hitoshi, YOSHIMOTO Yuriko）

教職課程在籍学生の障害理解を進める試みとその効果について(2)

ー体験型授業を通じての知識深化と障害像の変化との関係―

島田博佑　　綿引清勝
（明星大学教育学部）　（小田原短期大学）

KEY WORDS: 障害理解　教職課程　体験教育

【問題の所在と目的】

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育を推進する過程で、今後、更に多くの発達障害児が通常学級に在籍することが想定される。彼らが学級で適応し、生き生きと活動するためには、障害児への指導だけでなく、周囲の障害理解を併せて進めることが必要であり、とりわけ学級経営に携わる教員が正しい知識に基づく適切な障害理解をしていることが、大前提となる。その見地から島田ら（2017）は、発達障害児の療育キャンプと授業の一環として実施した SST プログラム（以下 MSP：明星サポートプログラム）に参加した教育学部大学生を対象に、参加後の発達障害児に関する知識深化とイメージの変化を分析した。主な結果として、(1) 両方に肯定的イメージ変化が最も多く認められた、(2) 両価的イメージ変化（例：指導が難しく大変な面も多いが、障害特性を理解すれば十分対応でき、実は良い点も多くある：否定+肯定）と知識深化は 1 泊 2 日と一時的な療育キャンプよりも、各週で半年間継続的にかかわる MSP でより認められた。

この点から子どもと直接触れ合う体験教育はまず肯定的変化を導くが、継続的に関わることで知識が深化するにつれ、両価的変化が多くなるのではないかと考えた（仮説）。

今回はその点を検証するため、後期も受講を継続した学生（MSP は前後期に分かれる半期授業だが後期も継続してとれる）を対象に自由記述も含め (1) イメージ（障害像）の変化と (2) 知識深化に関し、分析することを目的とする。

【方法】

1.　対象と手続き

前期に引き続き後期の MSP に参加した学生 29 名に対し、事後アンケートを実施した。項目は学習できた内容、発達障害児への見方の変化、知識の深化（発達障害の特性理解・行動評価・SST）等。本研究は調査実施にあたり、明星大学研究倫理審査委員会の承認を受けた。

【結果と考察】

1.　発達障害児に関するイメージ（障害像）変化について

前期授業終了時からの変化に関しては、「変化した」が 20 名 (69%)、「変化なし」が 9 名 (31%)。変化の方向性は全員、肯定的変化であった。また「変化なし」は全員、前期終了時で既に「肯定的印象」であった。また「変化あり」の者のうち、4 名（20%）が「両価的印象→肯定的印象」であったのに対し、残りの 16 名（80%）は「肯定的印象→肯定的印象」であった。後者の回答は質問の意図からすると、本来「変化なし」に分類されるが、理由コメントに「肯定的印象が更に強まった」という記述が多くあり、調査の設計上からは意図しない形であったが、肯定的印象が強まったと捉えられる。また少数であるが両価的印象から肯定的印象に変化した者がおり、発達障害児と関わる体験教育による影響で、一挙に「肯定的変化」と進む者と、関わりを重ねる中で「両価的変化」を経て「肯定的変化」と進む者に分かれたといえる。以上の点から、目的に示した「継続的な関わりにより両価的変化が多くなる」という仮説は、本結果からは支持されなかった。

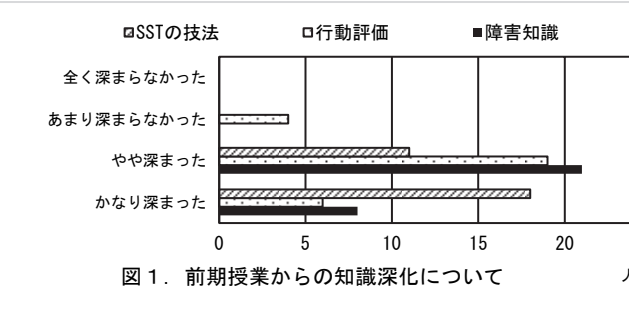


図１．前期授業からの知識深化について

2. 発達障害児に関する知識の深化

被験者数が少ない為、実人数で示した（図 1)。3 つの側面の知識深化は「やや深まった」「かなり深まった」を含め、多くの者で報告され、特に SST 技法に関する継続学習の効果が顕著であった。一方、行動評価の学習は未だ深まらない者も 4 名見られ、行動評価の方法をより具体的且つ有効に教授する必要性が今後の課題となった。

【文献】

島田博祐・榎本拓哉（2017）教職課程在籍学生の障害理解を進める試みとその効果について－発達障害児を対象とした療育キャンプ・演習授業を通じて－日本 LD 学会第 26 回大会

放課後等デイサービス事業所における電話相談支援

新型コロナウイルス感染症に伴う緊急事態宣言下での実践

○高橋　眞琴　　横山　由紀
（鳴門教育大学大学院心理臨床コース障害科学領域）（特定非営利活動法人　トレッペン）

KEY WORDS: 新型コロナウイルス感染症対策、放課後等デイサービス、電話相談支援

（目的）

厚生労働省（2015）「放課後等デイサービスガイドライン」（p.2）によると「放課後等デイサービスは、児童福祉法第 6 条の 2 の 2 第 4 項の規定に基づき、学校（幼稚園及び大学を除く。以下同じ。）に就学している障害児に、授業の終了後又は休業日に、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与すること」とされている。

2020 年 1 月～3 月の新型コロナウイルス感染症の拡大を受け、2020 年 4 月には、政府から緊急事態宣言が発出され特定警戒都道府県が指定された。それに伴い、学校園は臨時休業となり関係地方公共団体では、「新型コロナウイルス感染症防止に関連する放課後等デイサービス事業所等の対応について」に係る通知がなされた。通知では、学校園の臨時休業延長に伴い、感染の予防に留意した上で、可能な限りの支援の実施を行うことが示された。そこで、本研究においては、緊急事態宣言発出下の特定警戒都道府県に所在する放課後等デイサービス事業所での電話相談支援において、どのような内容が取り扱われていたかについて整理することで今後の支援につなげていくことを目的とする。

（方法）

本研究においては、緊急事態宣言発出下の特定警戒都道府県に所在する A 放課後等デイサービス事業所において、実施された電話相談支援の内容について、整理し検討を加える。特定警戒都道府県指定後、A 放課後等デイサービス事業所では、通常の事業所での支援から電話相談支援へ切り替えられた。本研究での対象は、発達障害のある子どもが複数いる 1 家庭で、電話相談支援は、緊急事態宣言発出後から 5 月の大型連休までの期間で、スタッフ 4 名によって、24 回実施された。電話相談支援内容では、日時、開始時間、終了時間、支援者、電話相談内容がエクセルファイルに記載されており、本研究では、そのデータを用いる。電話相談支援内容のデータについて、発表者 2 名で協議しながら、文部科学省（2017）「特別支援学校学習指導要領」の自立活動の 6 区分や新型コロナウイルス感染症対策下の用いられる用語等を参照し、1 コメントずつカテゴリー別に分類する作業を行う。尚、研究協力機関及び研究協力者（利用者家族）には、上記の電話相談支援内容の分析結果を本学会で発表することについて、承諾を得ている。

（結果）

電話相談支援内容については、392 コメントが得られた。発表者 2 名で協議した結果、次のようなカテゴリーに分類された。*（　　）内の数値はコメント数

「学習支援」に関する内容（102）、「人間関係」に関する内容（74）、「ソーシャルスキル」に関する内容（55）、「余暇活動」に関する内容（53）、「心理的な安定」に関する内容（38）、「健康の保持」に関する内容（33）、「生活習慣」に関する内容（22）、「学校との連携」に関する内容（7），「日常生活」に関する内容（4）、「物品不足」に関する内容(3)、「地域の状況」に関する内容(1)であった。

電話相談支援内容のカテゴリー別の割合は、図の通りである。

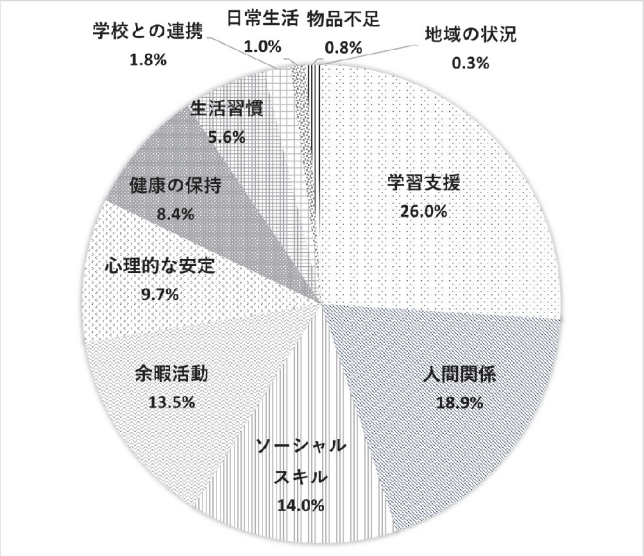


図　電話相談支援内容のカテゴリー別の割合

例えば、「学習支援」に関する内容では、「まだに学校に行ってないから教科書ない」（コメント 26）、「人間関係」に関する内容では、「（事業所名）といったから電話に出た」（コメント 59）、「ソーシャルスキル」に関する内容では、「勝手にとっていく」（コメント 109）、「余暇活動」に関する内容では、「クリスマスプレゼントの話」（コメント 115），「心理的安定」に関する内容では、「（保護者が）一人でゆっくりする時間を…」（コメント 216）、「健康の保持」に関する内容では、「テレビ体操の話」（コメント 118）などがあげられた。

（考察）

本研究を通して、以下の内容が考察されうる。

(1) 学校休業中の発達障害のある子どもの学習支援

電話相談支援のコメントを分類した結果、学習支援に関する内容が最も多かった。厚生労働省（2015）では、「生活能力の向上」や「社会との交流の促進」が事業所の役割として求められているが、家庭としては「学習支援」の場としての期待の大きさが推察された。また、学習支援では感覚面や手指操作の支援が必要なものが含まれていた。

(2) 人間関係に基づく心理的安定の場としての事業所

コメントのいくつかには、スタッフと家庭の人間関係を示すものや家庭からの相談に関するものが含まれていた。緊急事態宣言下で不安な家族にとって、事業所スタッフとの人間関係は、不可欠なものであると推察された。

(3) ソーシャルスキルに関する相談の場としての事業所

ソーシャルスキルに関連するコメントも多かった。子どもの示すそれぞれの行動について、定期的に電話での相談支援を行うことで、子育ての不安解消にもつながったと推察された。今後も電話相談支援を継続していきたいと考えている。

（文献）

厚生労働省（2015）「放課後等デイサービスガイドライン」

（TAKAHASHI Makoto, YOKOYAMA Yuki）

高等学校における通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する検討

― 「指導の実施」にかかわる教員による現状についての回答の分析 ―

○竹村　洋子*・若林　上総*・横山　貢一**・井上　秀和*・笹森　洋樹*
（*国立特別支援教育総合研究所・**宮崎県教育庁）

KEY WORDS: 導入期　通級担当教員　探索的因子分析

【問題と目的】

高等学校における通級による指導が制度化され、現場での取組が進められている。しかし、指導を担当する教員の専門性の内容や役割は必ずしも明確ではなく、担当教員が果たすべき役割を具体的に示すことが一つの課題である。また、通級による指導の効果は、その設置の目的と照らし合わせた時、通級指導教室における取組のみで測られるものではない。そして、担当教員がその専門性を発揮するためには、それを支える体制の在り方も重要と考えられる。つまり、高等学校における通級による指導の担当教員について、その専門性の内容や役割を検討する場合には、学校の組織や教員配置の状況など、その専門性の発揮を支えるための体制についても併せて検討する必要がある。

本発表では、高等学校において通級による指導を実施するための通級指導教室を設置する学校等を対象とした質問紙調査から、「指導の実施」にかかわる教員の回答について探索的因子分析を行い、通級による指導に係る教員の専門性と校内体制の内容を検討した結果を報告する。

【方法】

対象：高等学校における通級による指導のための通級指導教室を設置する学校等 139 校、及び、「通級による指導にかかわる教員」各校５名程度を対象とした。郵送にて質問紙を配布・回収した。125 校より質問紙が提出され(回収率 89.9%)、122 校分、351 名分の回答を得た。

「通級による指導にかかわる教員」は、制度導入期の現場の状況を考慮し、「通級による指導の担当として分掌上位置づけられている教員の他、通級による指導において、直接生徒とのかかわりを持っている教員を含む(但し、学級担任や教科担当としての指導は除く)」と定義した。５名程度の抽出は各校に委ねた。

調査時期：2019 年５月～７月

質問紙：(1)各校等、及び、各教員の概況を尋ねるフェイスシート、(2)通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する 45 項目、(3)通級による指導を進めるにあたっての課題に関する自由記述欄で構成し、個人名は無記入とした。

(2)通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する 45 項目は、先行研究等を参考に教職経験のある研究者３名の協議により項目案の抽出と整理を行い、作成した。「専門性」31 項目、「校内体制」14 項目で構成され、各項目の必要性と現状について各々４件法で尋ねるものであった。

【結果と考察】

各項目の必要性と現状についての回答の平均値と標準偏差を算出すると、必要性では回答の偏りがあった。また、通級による指導での生徒とのかかわりで求められる教員の専門性、その発揮を支える校内体制の内容を示すには「通級による指導にかかわる教員」のうち、「指導の実施」にかかわる教員による回答の分析が適当と考えられた。そこで、フェイスシートでかかわりの具体的内容として「指導の実施」を選択した教員 267 名の現状についての回答を分析対象とした。

「専門性」31 項目について探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行い、因子負荷量の最低値を.35 として４因子を抽出(表１)、「校内体制」14 項目も同じく探索的因子分析を行い、最低値を.35 として３因子を抽出した(表２)。

表１　高等学校における通級による指導に係る教員の専門性

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
Ⅰ　通級による指導を巡る協働(α =.91)				
14 生徒の特性や指導内容について、教科担当が指導に活かせるよう助言する。	.837	.047	.022	-.133
12 通常の学級における授業での発問の仕方や板書等について、特別支援教育の視点から助言する	.810	-.241	.014	.000
21 生徒の自己理解を促すためのかかわりについて、学級担任が工夫できるよう助言する。	.635	.308	-.098	-.058
6 生徒と周囲の生徒との関係形成について、コーディネートする。	.617	.118	.017	-.103
29 生徒への支援内容について、学校全体での共通理解を図る。	.616	-.052	.055	.063
31 生徒の特性や指導内容について、学級担任が指導に活かせるよう助言する。	.616	.243	-.089	.041
28 読み書きなど、教科指導の基礎となるスキルについて実態把握する。	.609	.019	.040	.029
27 出身中学から対象となる生徒に関する情報を得る。	.603	-1.55	-.019	.242
18 心理検査などの結果を生徒の実態把握に活用する。	.533	.026	-.075	.068
13 外部機関・外部専門家と連携し、得られた情報等を活用する。	.526	-.070	.08	.235
20 実技科目での取組の様子から実態把握する。	.498	.115	.116	-.088
3 通級による指導での指導内容が、部活動や課外活動などでも活かされるよう指導者に働きかける。	.453	.173	.196	-.165
17 通級による指導の目的や内容について、教員に説明する。	.444	-.048	.227	.075
11 生徒について必要な情報を進路先に伝える。	.373	.331	-.191	.059
Ⅱ　卒後を見据えた指導と評価(α =.86)				
25 通級による指導の結果や効果を、個別の指導計画の目標と関連付けて評価する。	-.069	.721	0100	.205
7 生徒の卒業後のニーズについて把握する。	.058	.673	.007	-.055
4 生徒の実態やニーズに応じた指導を行う。	-.108	.622	.348	-.089
8 通級による指導の結果や効果を客観的に評価する。	.197	.608	-.061	.021
15 卒業後の生活に結びついた指導を行う。	.100	.546	.154	-.086
22 自立活動の6区分27項目の内容を参考にして指導を行う。	-.147	.535	.085	.187
26 生徒の実態やニーズに応じて通級による指導で扱う教材を整える。	.070	.392	.178	.095
Ⅲ　生徒への説明と同意(α =.85)				
1 通級による指導の目的や内容について、生徒に説明する。	-.059	-.025	.791	.044
10 通級による指導を受けることについて、生徒の同意を得るためのかかわりを行う。	.115	-.106	.675	.143
16 通級による指導での指導内容や指導方法について、生徒の同意を得るためのかかわりを行う。	.169	.063	.666	.007
2 生徒の自尊感情やプライバシーに配慮して対応する。	-.038	.085	.605	.003
19 生徒との対話を通じて、その思いや困難さ、ニーズを聞きとる。	-.098	.301	.486	.098
5 関係者間の情報共有の内容について、生徒の同意を得るためのかかわりを行う。	.311	-.011	.356	.003
Ⅳ　保護者への説明と同意(α =.85)				
23 通級による指導の目的や内容について、保護者に説明する。	.057	-.040	.079	.809
24 通級による指導を受けることについて、保護者の同意を得るためのかかわりを行う。	-.064	.066	.149	.685
9 生徒の特性や指導内容について保護者と情報共有する。	-.032	.217	.043	.592
30 学校と家庭の役割分担や将来の目標を保護者と話し合いながら指導する。	.285	.240	-.097	.402
因子間相関		.674	.605	.571
			.646	.595
				.628

表２　高等学校における通級による指導に係る校内体制

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
Ⅰ　通級による指導を支える仕組み(α =.83)			
9 管理職のリードで、通級による指導について教員間の共通理解が図られている。	.636	.003	-.070
2 特別支援教育コーディネーターによって、通級による指導を含めた支援体制が整えられている。	.572	-.107	.294
1 校内で実態把握をするための書式がある。	.541	.059	.060
14 通級を運営するための施設・設備が整っている。	.533	.145	-.122
5 校内分掌や学年によって、通級の運営が支えられている。	.527	.134	.048
10 生徒の情報に関する資料の活用方法が明確である。	.526	-023	.242
12 生徒の選定について、専門的な意見を参考として判断する仕組みがある。	.517	.013	.082
6 生徒の選定から入級決定までのプロセスが明確である。	.391	.391	-0.09
13 通級による指導について、校内全ての生徒に対して説明が行われている。	.356	.290	-0.13
Ⅱ　通級による指導のPDCA(α =.72)			
7 通級による指導について、評価や単位認定の方法が校内で規定されている。	-.104	.901	.100
4 通級による指導が、教育課程に位置づけられている。	.212	.451	-.049
11 通級による指導について、調査書や指導要録などの公的文書への記載方法が明確である。	.071	.435	.248
Ⅲ　個別の指導計画・教育支援計画の作成(α =.77)			
3 個別の指導計画の作成について、手順や役割分担が決まっている。	-.028	-.066	.953
8 個別の教育支援計画の作成について、手順や役割分担が決まっている。	-.034	.195	.627
因子間相関		.643	.609
			.515

付記：発達・情緒班の研究の一環として実施した。
(TAKEMURA Yoko, WAKABAYASHI Kazusa, YOKOYAMA Koichi, INOUE Hidekazu, SASAMORI Hiroki)

発達障害児の書字負担感と運動調節能力の関連の検討

○竹森亜美　　大石幸二
（立教大学現代心理学部）
KEY WORDS: 運筆・書字・負担感

問題と目的

文字を書く活動である「書字」は，学校での生活や学業の大半に関わる重要な活動である。書字につまずきを抱えることは，学業不振だけではなく，教科学習への苦手意識や自尊感情の低下といった心理面でのさらなるつまずきを引き起こす可能性がある。文部科学省 (2012) による調査では，通常学級に在籍し学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒は 6.5%，そのうち「読む」又は「書く」に著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は 2.4%であった。書字は，視空間認知や記憶想起といった認知的な側面と，力加減や運動方向の調節といった感覚・運動的な側面がある。

書字のつまずきは，これまで学習到達度あるいは判読性といった行動産物から評価がなされてきた。竹森・大石 (2019) では，書字のつまずきを抱える児童に筆圧を調節する運筆課題を実施した。介入により運動調節能力が向上し，肩や手の緊張の低減といった行動観察上の変化は生じたが，文字の判読性は向上しなかった。しかし，試行を重ねるごとに，支援対象児が「簡単」と発言するようになるなど「主観的な評価」は変化していた。

そこで本研究では，書字に関する「疲労度」や「難易度」を「書字負担感」として定義し，支援対象児の主観的評価である「書字負担感」と運動調節能力の関連を明らかにする。

方法

支援対象児　支援の対象とされたのは，公立小学校通常学級に在籍する 2 年生男子 1 名であった。生活年齢 5 歳 11 ヶ月時の WISC-IV 知能検査の結果，全検査が 126，言語理解が 127，知覚推理が 136，ワーキングメモリが 97，処理速度が 107 であった。また，生活年齢 6 歳 1 ヶ月時に「自閉スペクトラム症の疑い」という診断を受けている。

倫理的配慮　本研究実施前に，所属機関において倫理承認を得た(承認番号:16-01)。その後，保護者に研究目的と課題内容を説明し，研究結果報告の同意を得た。また，支援対象児にも課題内容を説明し，研究参加の同意を得た。

期間と場面設定　201X 年 5 月から 10 月に，Y 大学構内の一室（面接室に設え）にて，計 10 回の運筆課題を実施した。

手続き　本研究では，『knock knock 視覚発達支援ドリルシリーズ』(株式会社スプリングス）から，目と手の協応を扱った「○×数字レース」を採用し，書字負担感と運動調節能力の関連を明らかにするために，以下のステップで課題を行なった。

表１　ステップごとの課題内容

ステップ	課題
① ベースライン	○×数字レース１（レベル２）
② 課題難易度高	○×数字レース２（レベル１）
③ 事前課題	事前課題 ・ ○×数字レース２（レベル１）

全ステップで，「○×数字レース」を実施した後，「今日の難しさは何パーセントでしたか」「今日の疲れは何パーセントでしたか」と書字負担感を聞き取った。また，③では，「○×数字レース」を実施する前に，事前課題として波線の濃淡を描き分ける運筆課題（図１）を実施した。

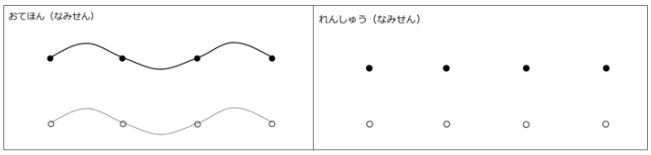


図１　事前課題例

分析方法　書字負担感は，「難易度」と「疲労度」をパーセントで聞き取った。運動調節能力は，「○×数字レース」の枠線からはみ出した回数を「逸脱数」として算出した。

結果

支援対象児の書字負担感の主観的評価と「○×数字レース」の逸脱数を図２に示した。

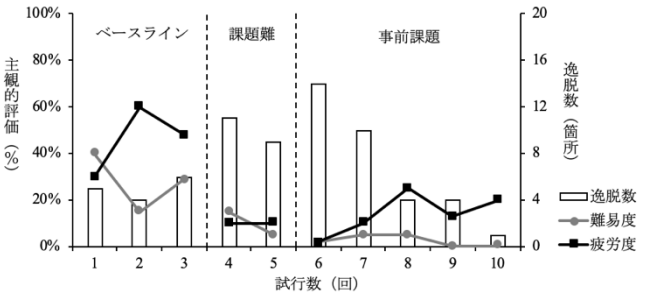


図２　書字負担感と運動調節能力の関連

逸脱数は，課題を難化した４試行目で増加したが，事前課題を取り入れることによって減少していった。一方，難易度は，試行数を重ねるごとに減少していき，最終的にはほとんど報告されなくなった。また，疲労度は，逸脱数や難易度とは異なり，試行数を重ねても減少傾向は見られなかった。

考察

本研究では，筆圧を調節する運筆課題による介入が運動調節能力を向上させるという竹森・大石（2019）と同様の結果となった。一方，文字を書く際の「疲れ」については減少傾向が見られないことから，書字負担感は依然として残り続ける可能性がある。この点は，引き続き検討が必要である。

発達障害を抱える子どもには，感覚の過敏さや鈍麻といった特有の感覚処理特性がある。これらの感覚処理特性が難易度や疲労度といった書字負担感に影響を与えている可能性も考えられる。したがって，書字負担感の低減のためには，運動調節に焦点を当てた介入に加え，支援対象児の感覚処理特性に合わせた支援方法を工夫することによって，書字や運筆の自動化・熟達化につながると推測される。

文献

竹森亜美・大石幸二 (2019). 書字における力加減の調整に焦点を当てた介入の検討. 日本特殊教育学会第 57 回大会（広島大学・東広島キャンパス), P15-36.

(TAKEMORI Ami & OISHI Kouji)

通常の学級における漢字単語の読みの評価と支援について

―語彙判断作業課題を取り入れた学習教材を通して―

○塚田　睦実[1]　小久保　博幸[2]　　雲井　未歓[3]
（[1]鹿児島大学教育学研究科）（[2]鹿児島大学附属特別支援学校）（[3]鹿児島大学）

KEY WORDS: 通常の学級、読み困難、語彙判断作業課題

【目的】近年、流暢な単語読みに関する支援の重要性が指摘されている。読み困難のある児童の多くは、読みの流暢性に関与している語彙ルートの獲得が遅くなると指摘されており(Goto ら、2008)、その機能は語彙判断課題に反映されるといわれている。そこで我々は、ひらがな単語の語彙判断作業課題の反復学習を通常の学級で実施し、それが語彙ルート獲得の促進に繋がることを指摘した。しかし、漢字単語の語彙判断作業課題の反復学習を行った場合にも同様の効果が予想されるが、未だ検討されていない。さらに、佐藤ら(2016)は、漢字単語の読みの流暢性が文章の読解困難のリスク要因になると指摘している。これらのことから、漢字単語の読みの学習支援は、流暢な読みを促進するだけでなく、文章の読解困難の軽減にもつながると考えられるため、必要性は高い。そこで本研究では、通常の学級 4、5、6 年生を対象に、漢字単語の語彙判断作業課題を中心とした学習教材を実施し、それが流暢な読みの獲得に効果があることを明らかにし、漢字読みの学習支援について考察することを目的とした。

【方法】対象児:公立小学校の通常学級在籍児童(4～6 年生)30 名とした。調査と発表に際しては、予め学校長と保護者の同意を得た。手続き：調査課題は各学級において実施し、児童への説明と教示は各学級の担任が行った。①*漢字語彙判断作業課題*は 1 頁に 15 語を配列し、全 5 頁(75 語)で構成した課題である。各語が有意味か無意味かを判断した後に、「ある」「ない」に○をつける。実施時間は 1 分間であり、③の実施前(プレ評価)と実施後(ポスト評価)に行った。②*漢字の読みテスト*は①の単語を基に、社会科教科書の単語(特別支援教育デザイン研究会、2014)から、語彙特性を考慮して選定した。高心像語、低心像語、各 10 問の計 20 問とした。③*漢字単語の読みの学習課題*は 1 回分を 4 頁で構成した全 10 回の漢字単語の読みに関する種々のスキルを練習するワークとした。語彙判断作業課題を毎回含み、他課題はマッチング、合体漢字、漢字の読み記入、RAN 課題、文の空欄補充、漢字の恒常性、単語検索課題から、出題回数に偏りのないように選択した。

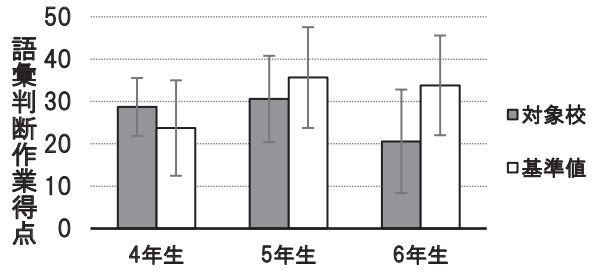


図１　学年別語彙判断作業課題の結果

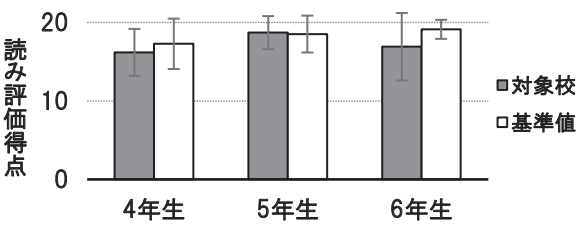


図２　学年別漢字単語の読みテストの結果

【結果・考察】図 1、2 はプレ評価の結果であり、漢字単語の読みテストは読みの習得を、語彙判断作業課題は読みの速さや流暢性を示す。また、基準値(雲井ら、2018)を用い、学校や学級の規模に関わらず、同一の尺度で相対的に児童の実態を把握できるようにした。それぞれの結果から、4 年生は読みが比較的習得されており、読みの速さや流暢性に困難のある児童は少ないと考えられる。5 年生は読みの習得が全体的に良好であるが、読みの速さや流暢性に課題があると考えられる。6 年生は読みの習得の個人差が大きい集団であったため、読みの速さや流暢性に関する課題の得点も低くなったと考えられる。さらに、語彙判断作業課題の得点が高い児童と低い児童を比較すると、得点の高い児童は漢字の読みテストの得点が高く、得点の低い児童は漢字の読みテストの得点が低い傾向が確認できた。これは、読みの習得を示す読みテストと、読みの流暢性を示す語彙判断作業課題の間に相関があると指摘した知見に沿った結果である。これらより、本研究で実施した課題は、一斉指導場面で読みに関する個々のニーズを相対的に把握できるものであると指摘できる。図 3 は、プレ評価とポスト評価における個別のパーセンタイル順位の推移を示したものである。結果を見ると、30 名中 28 名の児童に順位の上昇及び維持が確認できた。順位が下降した児童は、プレ評価で基準値を上回っており、読みに困難はないと考えられるため、ポスト評価実施時の児童の体調など、本人の能力とは異なる種々の要因が働いていたことが推測できる。次に、基準値以上の集団と基準値以下の集団に分け、パーセンタイル順位の平均上昇数を比較した。その結果、基準値以上の集団は 17.4 の上昇が確認できた。プレ評価の成績が高かったため伸び幅は大きくないものの、単語の読みの速さや流暢性が十分に促進したと指摘できる。一方、基準値以下の集団は 30.0 の上昇が確認できた。平均上昇数が大きく、ポスト評価における平均の値が基準値を上回っていたため、単語の読みの速さや流暢性の促進が著しかったと指摘できる。以上より、語彙判断作業課題の反復学習が多くの児童の流暢な読みを促進し、特に、読みに困難のある児童やその疑い及び可能性のある児童にとっては、より効果的な支援であった可能性が高いと指摘できる。他方、読みの習得が不安定な児童への学習支援について今後検討していく必要があることが示唆された。(TSUKADA Mutsumi、KOKUBO　Hiroyuki、KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 19K02957 の助成を受けたものです。

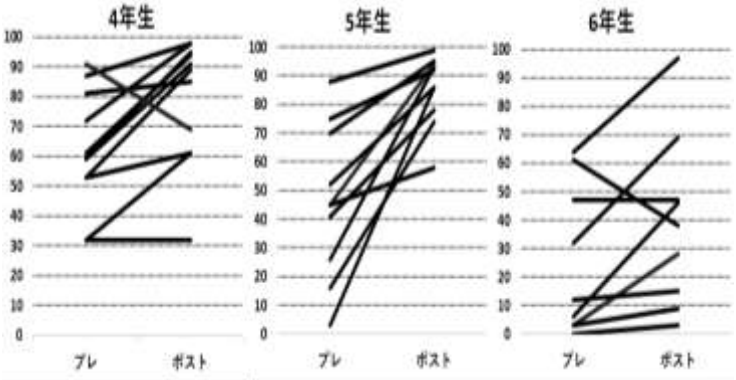


図３　プレ評価とポスト評価のパーセンタイル順位

高等学校の「通級の指導」における調査書の評価の記載に関する研究

○土谷　充章　　衛藤　裕司
（大分県立爽風館高等学校）　（大分大学教育学部）

KEY WORDS：高等学校，通級による指導，調査書

Ⅰ．目的

平成 30(2018)年 4 月 1 日より学校教育法施行規則の一部を改正する省令が施行され,「通級による指導」の制度が高等学校で正式に開始された。「通級による指導」の単位認定の基準は,「個別に設定された目標からみて満足できると認められる場合(文科省,2016)」とされている。しかし，通級による指導の評価者は，指導担当教員だけでなく，特別支援教育コーディネーターや管理職,クラス担任などの関係者も含んでいる。

この実態を知る一つの方法として，調査書の評価の記載について調べるということが考えられる。また,評価の記載は，通級による指導の担当教員の専門性の程度によって異なることが予想される。

そこで本研究では,「通級による指導」を実施している全国の高等学校を対象に質問紙調査を行い，調査書における単位認定の過程とその方法について，実態を明らかにする。

Ⅱ．方法

１．調査対象

「通級による指導」を実施している高等学校 41 校であった。各高等学校には研究の目的が知らされ，了解した高校のみ回収した。なお，本研究発表に関しては対象教員，及び学校長の承認を得ている。

配布数は 56 校，回収数は 41 校であり，配布総数に対する回収率は 73.2%であった。

２．質問紙

質問紙は，以下の内容の全 45 項目で構成されていた

1)対象校の概要（5 項目）
2)通級指導教室の担当者（12 項目）
3)「通級による指導」の教育課程（16 項目）
4)「通級による指導」の単位認定・学習評価（12 項目）

３．手続き及び結果の分析方法

手続きは以下の通りであった。

対象校に質問紙を郵送し，記入が依頼された。2)調査期間は 2020 年 1 月～2 月の約 1 カ月間であった。回収後，①「通級による指導」の評価を調査書に記載する方法について，「単位修得のみ」と「単位修得と記述評価を記載」と「評価を記載しない」の３つに分類した。②分類した結果を「通級による指導」の担当者の特別支援学校勤務経験の有無で分け，割合を算出した。③また，担当者の特別支援学校教諭免許状保有の有無に分類し，割合を算出した。

Ⅲ．結果

回収された 41 校のうち，2019 年度設置を予定したが実施されなかった 3 校を除く 38 校分のデータを分析に使用した。

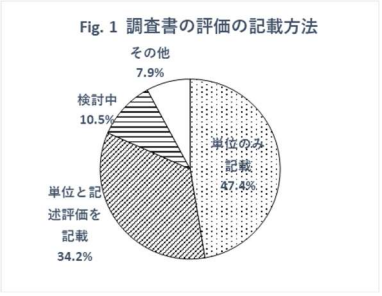
Fig.1 に調査書の評価の記載方法についての結果を，Fig.2 に担当者の特別支援学校勤務経験と特別支援学校教諭免許状保有についての結果を，Table に特別支援学校勤務経験と免許状保有別による評価の記載方法についての結果を示した。

調査書への評価の記載方法は，「単位のみ記載」の高校は 47.4%，「単位と記述評価記載」の高校は 34.2%，「検討中」の高校は 10.5%，その他が 7.9%であった。また，実施校の担当者の特別支援学校勤務経験の割合は,「免許状と勤務経験の両方あり」が 60.5%,「免許状を有し勤務経験なし」が 7.9%,「免許状なしで勤務経験あり」が 7.9%,「免許状・勤務経験どちらもなし」が 23.7%であった。さらに,「調査書の評価の記載方法」別の「免許状保有と勤務経験による割合」は,「単位のみを記載」では，免許状・勤務経験ありが 76.5%，免許状・勤務経験なしが 17.6%,「単位と記述評価を記載」では，免許状・勤務経験ありが 61.5%，免許状・勤務経験なしが 23.1%であった。また,「その他」として「県の統一様式で記載できない」や「保護者の要望で記載しない」などの回答があった。

Ⅳ．考察

本研究では「通級による指導」を実施している高等学校での評価の記載について，担当教員の特別支援教育の専門性について実態を調査した。調査書の評価に単位と記述評価を入れている高校が全体の約 3 分の 1 であり，その中でも「特別支援学校免許状を持ち勤務経験のある高校」が単位と記述評価を行っている高校の 61.5%を占めていた。このことから，担当者の専門性の高さが調査書の記述評価の方法に関係のあることが考えられた。一方，全体としては，単位のみの記載にとどまっている高校が多く，都道府県や学校独自の様式の変更の難しさが伺えた。今後，高等学校学習指導要領の改訂を機に，指導要録や調査書の様式が変更になる。その際，通級による指導においては，「記述評価のモデル」となる様式を示さないなら，担当教員の専門性の程度により，都道府県単位どころか，各高校単位で，全国で，全く別のものが作成される可能性がある。

(TSUCHIYA Mitsuaki, ETO Hiroshi)



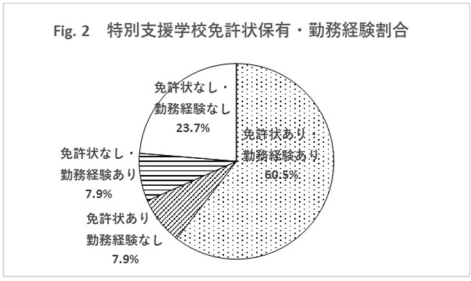


Table 調査書への評価の記載方法の特別支援学校免許状保有・勤務経験別割合

通級担当者		単位のみを記載	単位と記述評価を記載	検討中	その他
特別支援学校免許状あり	特別支援学校勤務経験あり	76.5%	61.5%	20.0%	33.3%
	特別支援学校勤務経験なし	0.0%	7.7%	20.0%	33.3%
特別支援学校免許状なし	特別支援学校勤務経験あり	5.9%	7.7%	20.0%	0.0%
	特別支援学校勤務経験なし	17.6%	23.1%	40.0%	33.3%

読み困難のある大学院生へのコーチング

障害学生支援部署とキャリア支援部署との連携を通して

○中野泰伺（筑波大学 DAC センター）　末富真弓（筑波大学 DAC センター）　竹田一則（筑波大学人間系）　佐々木銀河（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 高等教育機関　読み困難　コーチング

（目的）

高等教育機関における発達障害学生への支援について、2016 年度からは障害学生に対する合理的配慮が法律に基づいて求められるようになった。筑波大学では、ダイバーシティ・アクセシビリティ・キャリアセンター（DAC センター）が障害学生支援の中核部署となっており、学生の「困り感」をベースとした修学支援体制を構築している。これまで、自閉スペクトラム症（ASD）のある学生を対象に、障害学生支援部署とキャリア支援部署間の連携を行った報告（小柴、2013）はあるものの、読み困難のみられる学生を対象とした修学支援（コーチング）に関する国内での報告はみられない。読み困難のある児童生徒を取り巻く日米の教育環境の違いについて仲（2010）は、小中学校の中で発達障害が見過ごされている可能性があること等を挙げている。大学全入時代といわれる昨今において、読みの困難さを抱えながらも大学に入学し、就職活動に取り組まざるを得ない状況が今後、生じる可能性が想定される。

以上のことから、本報告では、就職活動を契機に、読みの困難さに気づいて来談した学生の支援事例について、障害学生支援部署とキャリア支援部署間の連携を行った事例を紹介し、高等教育機関における今後の学生支援のあり方について展望することを目的とする。

（方法）

対象者　理系の大学院に所属する学生（以下、学生 A）を対象とした。学生 A は，就職活動に際して「SPI、特に言語分野の問題を読んで理解するのが難しい。何か解くためのコツがあるか教えてほしい」という主訴で就職相談に来談し、第二著者が対応した。その後、第二著者から第一著者へ連絡があり、WAIS-IV 知能検査を実施することになった。また、読みの困難さに関するアセスメントとして本人同意のもと、「改訂版 標準読み書きスクリーニング検査（STRAW-R）」（宇野ら、2017）の一部および「標準抽象語理解力検査(SCTAW)」(宇野ら、2002)を実施した。なお、STRAW-R は年齢適用外であったため高校生の標準化データとの比較を行った。アセスメント面接における聴き取りの結果、学生 A は読みの困難さを自覚しており、自身の努力ではどうすることもできずに辛いと心境を吐露する様子がみられた。

実施期間　20XX 年 11 月から 20XX 年＋1 年 5 月にかけて、B 大学におけるおよそ月 2 回の個別相談を第一著者あるいは第二著者が実施した。面談回数は計 11 回であった。

手続き　秋元（2019）のコーチングプログラムを参考にした。アセスメント結果のフィードバックを行い、学生 A 自身の得意な点と苦手な点を明らかにした後に、コーチングを実施した。コーチングの流れとしては、①初回の計画面接を行い、一定期間の後に、②振り返り面接を行うこととした。各面接を通して、学生の目標および課題の明確化を図り、学生自身の意向やアイディア、自己決定を尊重した上で、やるべきことを設定した。なお、発達障害や読みの困難に関するアセスメントや修学支援（コーチング）に関する相談は第一著者が、就職活動に関する相談は主に第二著者が担当した。

倫理的配慮　本研究発表については、第一著者が学生 A に説明を行い、同意を得た。

（結果）

これまで文字を読むということに対して、どのように取り組んできたのかを尋ねたところ、「周りの人も同じように苦労しながら文字を読んでいると思っていた」との発言があり、これまで周囲との違いに気づいていなかった様子がうかがえた。また、大学入試に際してのセンター試験、とりわけ国語や英語の問題では選択肢を当てずっぽうに選択して回答していたこと、数学や理科は数字やキーワードから類推し、点数がとれていたこと、TOEIC では 4 年間対策したが全く点数が変わらなかったこと等が面談時のやり取りから明らかになった。

アセスメントに際して WAIS-IV 知能検査を実施したところ、知的能力については平均域であることが明らかになった。また、アセスメントを通して、学生 A には精神疾患の既往がないことも確認された。あわせて、読み関連検査を実施したところ、文字を読むことに対しては支援が必要な状態であることが確認された。

これらの結果から、文字情報を扱うことには周囲の学生よりも苦労する傾向にあること、SPI を必要としない入社試験ルートの活用が望ましいことが第一著者および第二著者との間で確認された。また、学生 A へのフィードバックを行ったところ、そのような客観的な結果は、学生 A 自身の主観的な困りごとと対応する部分がほとんどであり、本人の意向を確認しつつ、必要に応じて、修学支援や就職相談、スクリーンリーダーやカラーバールーペといった支援ツールを積極的に活用していくことが望ましいという共通認識を図ることができた。

（考察）

AO・AC 入試といった直接的に読字が求められない日本の大学入試システムを考慮すると、読みの困難を表明していないまでも顕在的あるいは潜在的に読みの困難を抱えている大学生・大学院生は一定程度、存在すると考えられる。そのような学生に対して、「困り感」をベースとした学生のニーズを受け入れることが可能な修学支援体制の整備が有効であることが考えられた。また。読みの困難さを補うツールとして、スクリーンリーダーやカラーバールーペといったものを紹介するとともに、それらの必要性・有効性を学生自身が見出したり、自発的に活用できたりするようなかかわりが教育的な対応として有効であることも考えられた。さらに、大学としては、高橋ら（2019）が作成している読み書き困難のスクリーニングを目的とした自記式の質問紙等を活用して、対象学生をどのようにピックアップしていくかという点が今後の課題であると推察された。

（文献）

秋元孝城（2019）自閉スペクトラム症の学生に対する 「コーチング」の実践（特集 支援としてのコーチング）. 明星大学発達支援研究センター紀要: *MISSION*, 4, 45-60.

仲律子（2010）大学における発達障害学生への支援についての一考察. 鈴鹿国際大学紀要 *Campana*, 16, 71-87.

（NAKANO Yasushi, SUETOMI Mayumi, TAKEDA Kazunori, SASAKI Ginga）

e ポートフォリオと IoT・IoE を用いたメンタルヘルスアプリ

応用行動分析支援学習システム AB-Angels：Applied Behavior Analysis Need Gentle Education and Learning System の構築

○永森 正仁（長岡技術科学大学 大学院工学研究科）
長澤 正樹（新潟大学 大学院教育実践学研究科）

KEY WORDS: ソーシャルサポート，e ポートフォリオ，応用行動分析

【目的】近年の移動通信システムの発展によりこれまで集収できなかったデータや，もしくは，技術はあっても，コストに見合わずに集収できなかったデータの活用可能な環境が整いつつある．すなわち，IoT：Internet of Things や IoE：Internet of Everything を用いた，ヘルステックにおける「人の行為・行動のデータ」サービスが世界で本格化しようとしている．

本研究は，合理的配慮や特別支援教育における，特に発達障害に対する，セルフモニタリングとしてのメンタルヘルス（教育），そして，コーピングとしてのセルフアドボカシー・スキル獲得（学習）への工学的支援を目的とする．

具体的には，IoT モバイルカメラや IoE ウェアラブル心拍計を用いた応用行動分析支援学習システム AB-Angels を，e ポートフォリオ・システムとして構築する．そして，ICF（国際生活機能分類）に則った「人の行為・行動のデータ」を，障害支援に活用することを可能とする ICT プラットフォームを概念設計するものである．

【手法】AB-Angels：Applied Behavior Analysis Need Gentle Education and Learning System は，「応用行動分析には優しい教育と学習システムが求められる」というコンセプトのもと開発を継続してきた e ポートフォリオ・システムである [1)]．

システム機能の特徴は，状況の主観的な判断材料である ICF に則った e ポートフォリオに，環境因子における活動・参加でのストレスの客観的な判断材料として，IoT によるショートビデオと，IoE による生理計測を用いることにある．ショートビデオはモバイル上のアプリにより作成され，対象の状態が発生する前の状況（環境因子）を含み記録される．生理計測は心拍変動を対象とし，日常の非侵襲性を考慮し，光学式ウェアラブル端末を採用した [2)]．

以下に，当該 e ポートフォリオの特徴を示す．

1) 日常生活に導入しやすいモバイルによる IoT ショートビデオ作製システム，IoE 高非侵襲性光学式ウェアラブル心拍計を用いる．これにより，ストレス因子に対する客観的情報として心拍変動の継続した蓄積を可能にする．

2）入力における容易性：自身の内部感情・内部感覚を簡単に表現でき，その簡便さから感性表現の分類にも広く使用されているオノマトペをアイコンとして用いる．これにより，ストレス因子に対する主観的情報の入力が容易となり日常的蓄積，セルフモニタリングを可能にする．

3）出力における視認性：ストレス因子に対する主観的情報であるオノマトペ・アイコンを ICF の構成要素である個人因子と適応させ，環境因子での活動・参加における快・不快と定義し蓄積する．これにより，蓄積したストレス因子の出力を明確化し，それを視覚化して提示することにより内省とコーピングを促す．

システムの記述項目は，合理的配慮の検討情報として阻害因子を含む対象者自身の要望と，決定情報として促進因子を含む各機関の対応が記述される．また，システムでは要望と対応の記述時に，要望には ICF の活動・参加における分類が付加され，就労を含む所属機関で対応可能な ICF の環境因子における分類をメタ情報として具体的な対応（調整・変更）が蓄積される．この要望と対応の分類により，環境因子の調整・変更前後の活動・参加における個別の困難性が，応用行動分析や合理的配慮の合意形成のプロセスとして検討される．また，この分析，主観・客観のエビデンスに基づく合意形成のプロセスを，対象者が自身のポートフォリオとして振り返ることにより内省を促すことが期待できる．セルフアドボカシー・スキル獲得への貢献を期待する．この内省を支援するセルフモニタリング，メンタルヘルスの客観的指標として IoT と IoE を適用する．

【IoT】ショートビデオ作製システムには，一般化しているモバイル端末を用いる．システムの利点を，以下に示す．

1) 多様な問題行動をショートビデオで記録できる．記録にモバイル端末を用いることにより日常的な記録を容易に行うことができる．なお，状況（環境因子）に対してモバイル端末を複数台使用することにより，複数角度からの環境の記録が可能となる．また，そのモバイル性により，利用者がポケット等に携帯することで，自身の視点や，他者の複数視点からの環境の記録も可能である．

2) モバイル端末で録画開始ボタンを押すことにより記録が開始されると，指定の時間だけ遡りショートビデオをサーバに蓄積する．これにより，通常突発的に起こる児童等の問題行動をタイミング良く記録できる [3)]．

3) ショートビデオにおいて，教員らのそれぞれの方針における支援箇所を記録し，その支援箇所を統合して支援者らに視覚情報として提示．この視覚情報は支援情報に対する支援者らの統合的な理解を支援する．

【IoE】活動・参加におけるストレスの客観指標として，非侵襲的かつ容易に計測が可能な生理データである心拍情報を採用する．具体的には，環境因子の評価指標に心拍変動のローレンツプロット（LP）を用いる．なお，LP とは横軸を n 番目の RR 間隔，縦軸を n+1 番目の RR 間隔としてグラフ上にプロットしたもので，心拍変動を視覚的に捉える有用な方法である．また，環境因子での継続的な変動を分析することで光学式の精度の低さを補うことができる [2)]．

システムでは，この LP から得る分析グラフを継続的に振り返ることにより，対象者のストレス傾向の把握を行う．

また，特に発達障害は同じ障害であっても症状の現れ方や程度には個人差が大きい．そのような特性を持つ対象者の心拍情報を測定する際に，電極の使用や，ウェアラブル端末を装着する箇所によっては好みや不快感が表れ，端末自体を装着することができない場合がありえる．これに対し，光学式端末は電極を使わず，手首・足首等にも手軽に装着できることからも日常的な心拍測定に適している．

【文献】[1)] e ポートフォリオを基礎的環境整備としたピアサポート，永森正仁，日本特殊教育学会 第 56 回大会，(2018)
[2)] 発達障害者の多様なニーズに対する非侵襲性を考慮した心拍測定方法の検討”，永森正仁，塩野谷明，三宅仁，他，ME とバイオサイバネティックス研究会，電子情報通信学会，119, 57-59 (2019)
[3)] Web カメラを用いた特別支援教育における突発的な児童問題行動の記録・共有システム”，永森正仁，長澤正樹，植野真臣，日本教育工学会論文誌 34(1),1-12 (2010)

(NAGAMORI Masahito, NAGASAWA Masaki)

情動制御に困難さをもつ ADHD 児への学習支援に関する検討(2)

認知特性に配慮した学習方法と対象児の主体的な活動を取り入れた学習支援の実践

○橋本陽介[1]　石川美希[2]　樫木暢子[3]　熊井正之[2]
白梅学園大学子ども学部[1]　東北大学大学院教育学研究科[2]　愛媛大学大学院教育学研究科[3]

KEY WORDS: 情動制御 ADHD 学習支援

Ⅰ．問題と目的

近年、情動制御の困難さが注意欠如多動症(以下、ADHD)の症状に関連していることが注目されている。これを受け、ADHD 児に対する情動制御の困難さに着目した介入の必要性が指摘されている(石井,2017；飯島,2005)。

これまで ADHD 児に対する情動制御の困難さに着目した介入は、依田ら(2004)のように、ソーシャルスキルトレーニングが中心となってきた。しかし、情動制御の困難さは、学業においても、幸福度と自己評価に大きな影響をもたらすことが指摘されている(石井,2017)。従って、情動制御に困難さをもつ ADHD 児には、学習と情動制御の関連性に着目した介入も必要となる。しかし、情動制御に困難さをもつADHD 児への学習支援については検討が少ない。

これを受け、筆者らは、情動制御に困難さをもつ ADHD 児を対象に、学習に着目したアセスメントを行った(橋本ら,2019)。その結果、対象児は「漢字書き取り」において情動制御が困難になり、その要因は、認知特性に適した学習方法がとられていないところにあると推測された。また、決められた課題量の完遂に対する強い義務感や、他者からの介入による活動ペースの乱れが情動制御の困難さを増幅させているとも考えられた。

そこで、本研究では、橋本ら(2019)と同様の情動制御に困難さをもつ ADHD 児に対し、認知特性に配慮した学習方法と対象児の主体的な活動を取り入れた学習支援を実践し、その効果を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．対象児

通常学級に在籍し、情動制御に困難さをもつ ADHD の女児(当時小学校 5 年生)1 名を対象とした。

8歳2か月時に実施したWISC-IVの結果(Table 1)では、VCI および PRI の値が概ね「高い」～「非常に高い」の範囲に収まっており、それらの値と WMI 及び PSI の値との間に 5%水準の有意な差が見られている。このことから、有意味刺激を処理することは得意な一方で、無意味刺激を処理することは苦手である可能性が考えられる。

Table 1　WISC-IV(8 歳 2 か月時)の結果

全検査(FSIQ)　123			
言語理解 (VCI)	知覚推理 (PRI)	ﾜｰｷﾝｸﾞﾒﾓﾘ (WMI)	処理速度 (PSI)
129	134	91	104

9歳10か月時に実施したKABC-Ⅱの結果(Table 2)では、継次尺度が「平均」の域にあり、同時尺度が「平均よりも上」の域にあると推測される。このことから、継次処理能力よりも、同時処理能力の方が強い可能性が考えられる。習得度尺度を見ると、書き尺度が「平均」の域にある一方で、同尺度の「ことばの書き」は「平均の下」の域にあった。このことから、漢字の書きは苦手であると考えられる。

Table 2　KABC-Ⅱ(9 歳 10 か月時)の結果

	認知総合尺度　108			
認知尺度	継次尺度	同時尺度	計画尺度	学習尺度
	102	121	109	94
	習得総合尺度　130			
習得尺度	語彙尺度	読み尺度	書き尺度	算数尺度
	149	140	96	105

2．学習支援

学習支援は、A 大学にて、大学院生 1 名が主たる指導者となり、第 1 筆者と対象児の保護者同席のもとで行われた。

学習支援では、対象児がお菓子作りを好んでいたことから、チョコレートペンを使用して、漢字の形を作る活動に取り組んだ。学習支援は、計 2 回にわたり、ア)単調に繰り返し書く学習方法は避けること、イ)準備や学習の進行は対象児が主導すること、の 2 点を取り入れて実施した。チョコレートペンを使用して形を作る漢字は、対象児が学校のテストにおいて誤答を示した漢字の中から、自分で選択してもらうこととした。選択した漢字は、1 文字につき各 1 回、鉛筆で画用紙に書いて全体像を確認し、その後チョコレートペンでクッキングペーパーやクッキーに書き写した。

3．倫理的配慮

対象児の保護者に、研究説明を行い、協力の同意を得た。

Ⅲ．結果

対象児は、1 回目の学習支援において計 2 文字を、2 回目の学習支援において計 4 文字を、それぞれ選択した。

計 2 回にわたる活動では、いずれも、使用する必要物品の準備を自ら行い、使用方法を指導者の大学院生に知らせるなどの主体的に活動に取り組む様子が見られた。また活動中は、注意がそれる、中断してしまうなどの様子は見られなかった。さらに、苛立つや泣き出すといった情動制御が困難となる様子も見られなかった。

漢字学習については、自ら画用紙に書いた漢字を見本にチョコレートペンで書き写し、時には完成したものと見比べて修正する様子が見られた。また、チョコレートペンで書き写す際には、「はらう」や「しんにょう」といった漢字の部分を言語化・有意味化して書く様子が見られた。

事後評価として各学習支援から 10 日程度の期間をあけて漢字書き取りテストを行った。その結果、計 6 文字中 5 文字が正答となり、1 文字についても細部の過不足程度の誤答となった。

Ⅳ．考察

今回の学習支援では、対象児の「お菓子作り」という好みを活用し、単調に繰り返し書く学習方法を避けるという認知特性への配慮と、準備や学習の進行は対象児が主導するという主体的な活動を取り入れた学習支援を実践した。その結果、情動制御が困難となる様子は見られなかった。従って、認知特性に配慮した学習方法と対象児の主体的な活動を取り入れた学習支援は、情動制御に困難さをもつ ADHD 児への学習支援に有効な実践方法となることが示唆される。

加えて、事後評価の結果から、漢字の書き取り学習としても、正しい字形が定着したと考えられる。従って、学習効果も十分に期待できる実践方法であるといえる。

今後は、他の対象児でも検証を行うことが課題となる。

付記

本研究は令和元年度東北大学大学院教育学研究科修士論文(執筆者:長谷川千尋)に加筆修正を加えたものである。

(HASHIMOTO Yosuke, ISHIKAWA Miki,
KASHIKI Nagako, KUMAI Masayuki)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（Ld・ADHD 等）P9-31

高等学校における特別支援教育に関する教育実践

― 全日制課程における学校設定教科・科目「心理学」の授業実践の取組 ―

古山 勝
（千葉県立佐原高等学校）

KEY WORDS: 学校設定教科・科目「心理学」 コミュニケーション力 対話型グループワーク

１．問題と目的

文部科学省（2009 年）が示した「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業における進路に関する分析結果では，高等学校進学者全体に対する高校における発達障害等のある生徒は約 2.2%在籍していることが明らかになった。課程別では，全日制 1.8%，定時制 14.7%，通信制 15.7%の割合であった。この結果から，高等学校への進学率は 98%を超え，発達障害等を含めた対象な教育的ニーズのある生徒が多く在籍することが推測される。

平成 28 年 12 月に学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布がされ，高等学校においても平成 30 年度から通級による指導が開始されることとなった。高等学校には，発達障害の傾向がある生徒や集団活動や人と話すことが苦手な生徒，テストはできるが社会性に課題がある生徒など多様な課題を抱えている現状がある。しかし，高等学校に置いて，自己認識しづらい発達障害等のある生徒が通級による指導を受ける割合は，まだまだ少ないと思われる。こうした高等学校に在籍する生徒の課題の多様化において，ユニバーサルデザインの視点や学校設定教科・科目等による通常授業の範囲内で個別の教育的ニーズに対応する必要があると考えられる。

本研究では，高等学校における特別支援教育の充実に向けて，高等学校全日制課程（普通科）が平成 26 年度から３年計画で文部科学省研究指定事業「高等学校における個々の能力・能を伸ばす特別支援教育モデル事業」の取組として，地域の進学校における学校設定科目・教科「心理学」の授業実践の効果と課題を明らかにすることを目的とする。なお，同校における「心理学」は，発達障害のある生徒だけを対象にするのではなく，障害の有無にかかわらず，コミュニケーションや対人関係等の学習上や生活上の困難さや悩みを抱える生徒に抵抗なく履修できるように位置づけた。

２．方法

（１）受講生

公立高等学校全日制課程（普通科）に在籍する生徒（956 名）に受講希望を調査し，56 名(1 年 38 名，2 年 11 名，3 年 7 名)か科目を選択した。受講した生徒には発達障害のある生徒や視覚的な配慮を必要とする生徒等もいた。

（２）手続き

① 実施期間 201X 年 Y 月～201X＋１年 Z 月

② 方 法

・生徒達の行動変化や授業参加の変容を記録した。

・コミュニケーション能力（2011，榎本）を活用した。指導内容は，心理学の基礎的な内容を取り上げ，コミュニケーション力や自己コントロール力，対人関係等の向上を目的とした。障害の有無にかかわらず，ペア学習やグループ学習（６名程度）による課題解決等を実施した。指導方法は付箋紙を使って KJ 法やブレインストーミング法の活用，ＫＰ法を活用したグループ発表やロールプレイング等も実施した。授業の振り返りでは，リフレクションシートを活用して自己評価と自由記述を取り入れた。

３．結果と考察

授業開始当初は，ペア学習で自分の考えを伝えることやグループワークで自己主張すること等が難しい生徒，傾聴することが難しく，自分の意見だけを話してしまう生徒もいた。授業では，①自分の考えを伝える②アイコンタクトと傾聴③頷きや身振り等を使って表現する④相手の意見を否定しない等の授業ルールを設定した。対話型グループワークを重ねることで，生徒同士の対話活動も多くなり，「自分から（も）話す」というような雰囲気に変わり，課題解決に向けて活発な意見交換がされるようになった。

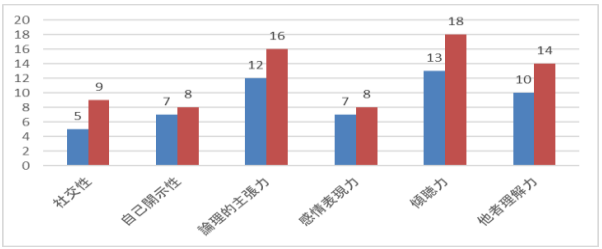


Fig.1 コミュニケーション力の評価

ある生徒 A のコミュニケーション力の評価を Fig.1 に示した。コミュニケーション力の評価では、社交性が４点，論理的主張力が４点，傾聴力が５点，他者理解力が４点の上昇が示された。自己開示性と感情表現力が１の上昇であった。生徒 A のコメントでは，「他者理解力が 10 点から 14 点に上がった。理由は視野が広くなったからだと思う。自分と同じ意見ではない人の意見を聞き入れ，理解することが苦でなくなってきて，主観だけでなく客観的に捉えられるようになってきたと考えられた。」との感想があげられた。

例えば、生徒 A のコミュニケーション評価から、ペア学習やグループ学習等の対話型グループワークを展開することで，傾聴力が高まり，自己・他者の気づきによる他者理解力の向上，社交性や論理的主張力等へつながったと考えられる。しかし，自己開示性や感情表現力等は，内的・社会適応感の影響があると考えられた。授業リフレクションシートの自由記述では，「自分で考える場があるので楽しいし，普段の生活でも心理学で学んだことを生かせるのがうれしい」「グループで考える時に，他の人の意見を聞いて色々な考えを知ることができる」等の感想があげられた。

４．まとめ

心理学の授業実践の効果は，対話型グループワークにより，生徒自身が多様な考えを知り，他者の意見を取り込むなど他者理解力や傾聴力等の向上がみられた。また，心理学で学んだ対話の仕方や非言語コミュニケーションの役割，対人距離等の知識や体験が学校生活で生かせると考えられる。 現状課題は，学力保障の点から必履修科目の単位数を減ずることが難しいため７限目（放課後）実施しているが，より弾力的な教育課程の編成が必要である。

（ Masaru Furuyama ）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（Ld・ADHD 等）P9-32

画要素系列の再構成スキルに基づく漢字書字指導

○増田純子[1]・中知華穂[1]・小池敏英[2]・

（[1] NPO 法人ぴゅあさぽーと　SLOPE 学習支援室）（[2] 尚絅学院大学）

KEY WORDS：読み書き障害　漢字書字　学習支援

目的

従来の研究における漢字学習の支援方法について，岡本(2014)はレビューを行い，漢字書字困難に対しては，認知機能の偏りに配慮して指導していく手続きの有効性を指摘した。漢字書字の学習支援では、漢字の書字を反復練習する方法が広く用いられている。他方、漢字の書字を反復練習する方法では、雑な書字をする児童が多く、そのような児童では、「ていねいに書く」という指導が難しいことを指摘できる。この点について、反復書字以外の手続きで、書字学習の定着を図る指導法を開発する必要性を指摘できる。

漢字書字では、「空書」にみられるように、書字運動の軌跡を想起することが必要である。漢字は複数の画要素から構成されているので、漢字全体の書字運動の軌跡を効率的に想起する上で、画要素の系列パターンを再構成するスキルは、機能的な役割を果たしていることを推測できる。

そこで画要素系列を再構成するスキルを利用した学習支援の効果について検討することを目的とした。

方法

対象　LD 児 1 名（6 年生）を対象とした。本児は WISC-Ⅳにおいて FSIQ が 70 以上を示し、通級指導教室の担当教諭により LD と判断された。稲垣（2010）のガイドラインからひらがなの音読に困難がある児童と判断された。次いで、LD 児に対して読み書きアセスメント（東京都,2017）を実施した。読み書きアセスメントの結果、漢字の読み、漢字の書きテストは 5 パーセンタイル以下（困難）の成績を示した。また、平仮名の流ちょうな読み、言語性ワーキングメモリ（言語性 WM）、語彙、部首の知識が 10 パーセンタイル以下の成績を示した。調査の実施にあったては対象児とその保護者に対して、研究の趣旨説明を行い、研究協力と発表に関する同意を文章で得た。

調査と指導の手続き

はじめに書字テストを行い、その結果から小学 4 年生以上の未習得漢字から 27 字を選定した。漢字の書字指導に先立って、漢字の読み指導と意味指導を行い、読みと意味理解の達成を確認した後、漢字の書字指導を行った。

漢字の書字指導は、反復書字条件（「反復」条件）、言語手がかりと反復書字条件（「言葉＋反復」条件）、画選択条件（「選択」条件）、言語手がかりと画選択条件（「選択＋反復」条件）の 4 条件を行った。1 回の指導で各条件 2 文字ずつ学習した。「反復」条件は 8 字、「言葉＋反復」条件は 8 字、「選択」条件は 6 字、「選択＋反復」条件は 5 字を分析対象とした　。

反復書字による学習は漢字の見本を提示し、4 回反復書字を行う課題で指導した。

言語手がかりによる学習は、はじめに、漢字を提示し、いくつの部品に分けることができるか、質問した。部品ごとに、「知っている漢字や文字と同じ部品はないか」「何に見えるか」という質問を行った。その後、「どのように覚えるか」と教示し、漢字ごとに部品の言語手がかりを対象児に決めさせた。

評価課題は、書字テストを用いて、学習前テスト、学習後 1 週テスト、学習後 4 週テストとして実施した。

漢字書字指導と評価課題は、指導者が直接介入によって実施した。漢字書字指導は、1 週間に 1 回実施し、「反復」条件、「言葉＋反復」条件、「選択」条件、「選択＋反復」条件で、各 2 文字ずつ書字指導を行った。リマインド課題は、書字指導後 2 週間の間に、2 回、電話で行った。評価課題は、各文字の評価スケジュールに従って、指導後書字テストにより実施した。

結果と考察

図 1 は、各学習条件の 8 種の漢字の平均正答率を示したものである。学習の 2 週間後と 4 週間後で、「言葉＋反復」「選択」「言葉＋選択」の学習条件の平均正答率は、80%から 100%の範囲を示した。

これより、「選択」「言葉＋選択」「言葉＋反復」の学習条件は、「反復」条件より良好であることを指摘できる。「選択」条件はリマインド課題を含まなかったが、「言葉＋選択」条件

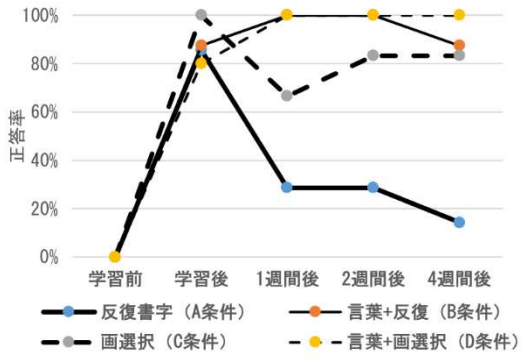


図 1　漢字書字テストの平均正答率

と「言葉＋反復」条件と学習成績が同程度であった。「選択」条件は、保持の促進に関して効果的であることを指摘できる。

（文献）

岡本邦広(2014)漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 63-75.

(MASUDA sumiko・KOIKE toshihide)

埼玉県の小・中学校における特別支援教育の現状を踏まえた校内研修の提案

ーインクルーシブ教育システムの理解啓発に向けてー

〇三好辰昌[1)] ・若月雅子[2)] ・藤田昌資[3)] ・久保山茂樹[3)] ・伊藤由美[3)]
（県南部地域特別支援学校（仮称）開設準備室[1)]）（埼玉県教育局[2)]）（国立特別支援教育総合研究所[3)]）
KEY WORDS: 理解啓発　通常の学級　校内研修

１．目　的

埼玉県教育委員会では、インクルーシブ教育システム構築に向けたビジョンとして、「様々な課題がある子供たちの可能性を最大限に引き出すことのできる指導力を身につけた教員の育成」を掲げている。インクルーシブ教育システムの構築のためには、小・中学校の通常の学級の教員が特別支援教育について、さらに理解を深めることが必須である。

平成 30 年度に行った「小・中学校における特別支援教育に関する現状と課題」に関する調査の結果では、現場の教員が特別支援教育の必要性を感じていることや、実際の指導に結びつく研修を求めているという課題が明らかになった。

そこで、本研究では、小・中学校の通常の教員が、主体的に参加でき、特別支援教育に関する知識及び指導力を高め、児童一人一人の教育的ニーズに応じた支援や指導を行うことができるための無理なく行える効果的な研修の在り方について検討・提案を行うことを目的とし、以下の２つの研究を実施した。

２．研究１：授業におけるアイデアの収集

(1) 目的：小・中学校通常の学級における特別支援教育の実践例を収集し、校内研修等で活用できる授業づくりのアイデア集を作成することを目的とした。

(2) 対象：県内４市教育委員会に依頼して選出した研究協力校４校（小学校２校、中学校２校）の通常の学級の教員

(3) 結果：４校の教員 81 名から 877 件の回答を得た。

質問紙調査で得たデータを整理した結果を９項目に分類し、それらから「みんながわかる授業づくりアイデアシート」（以下、アイデアシート）を作成した。

「アイデアシート」に含まれる９項目とは、「一人一人の持ち物が整理しやすい工夫」「児童生徒にわかるように示す工夫」「集中できる教室環境の工夫」「授業の見通しの持たせ方の工夫」「わかりやすい伝え方の工夫」「考え方をまとめさせるための工夫」「理解を促す学習形態の工夫」「実態に応じた教材・教具の工夫」「児童生徒が自分の考え方を伝えやすい工夫」であり、項目ごとに小項目を作成した。

３．研究２：校内研修として研究授業や研究協議の分析

(1) 目的：研究協議を校内研修の場と位置づけ、ＰＤＣＡサイクルで取り組むことができる校内研修モデルの作成を目的とした。

(2) 方法：研究１と同じ研究協力校４校において、研究授業と研究協議を実施し、その内容を分析するとともに、教員に対してアンケート調査を実施した。研究授業は、小学校４年生の外国語活動、小学校５年生の算数科、中学校２年生の社会科、中学校３年生の国語科で実施した。実際の研修は「アイデアシート」を活用して以下の流れで行った。

【Plan:指導案作成】
授業者は「アイデアシート」を活用して指導案を作成する。

【Do:研究授業】
「アイデアシート」を活用することで、参観者は共通の観点を持って授業を参観する。

【Check:研究協議】
協議参加者は「アイデアシート」の項目を参考にして協議を行う。

【Action:「アイデアシート」のブラッシュアップ】
研究協議で出された新しいアイデアを「アイデアシート」に反映させ、より良いものにしていく。

(3) 結果：事後アンケートでは、①「みんながわかる授業づくりアイデアシートは役立ちそうか」については、100％の参加者が「役立つ」「まあ役立つ」と回答した。②「研究協議で話し合った内容は、これからの指導に生かすことができそうか」については、98％の参加者が「できる」「まあできる」と回答した。③「研究協議の時間配分は適当だったか」については、94％の参加者が「適当であった」「まあ適当であった」と回答した。④「研究協議のグルーピングは協議を進める上で適当であったか」については、97％の参加者が「適当であった」「まあ適当であった」と回答した。⑤「研究協議のグルーピングは協議を進める上で適当だったか」については、100％の参加者が「適当であった」「まあ適当であった」と回答した。

４．考　察

協議実施後のアンケート結果から「アイデアシートの構成・内容」「協議の進め方」等について概ね肯定的な評価を得ることができ、無理なく行える効果的な研修の在り方について提案することができたと考えられる。また、一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりの重要性を意識しながら、教科のねらいを達成するための手立てについて協議をすることができた。研究協議の時間については研究協力校ごとに異なった設定であったが、どの研究協力校でも設定された時間内で有益な話し合いをすることができた。研究協議で話し合われた中から出た新しいアイデアを「アイデアシート」に追加することで、学校ごとのノウハウの蓄積と情報の共有に寄与できると考えられる。

今後は、さらに小・中学校の通常の学級の教員が特別支援教育についての理解を深めることができるよう他の学校でも実施・検証し、「アイデアシート」の構成や時間設定等の進行方法についてさらに検討し、多忙な中でも継続してＰＤＣＡサイクルで取り組むことができる研修モデルにしていく必要があると考える。

＜文献＞

１）独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2016）専門研究Ａ「インクルーシブ教育システムの構築のための体制づくりに関する研究－学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成－」研究成果報告書
２）埼玉県立総合教育センター（2012).「小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究（最終報告)」

【付記】本発表は令和元年度国立特別支援教育総合研究所地域実践研究「インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究」の研究成果の一部である。
(MIYOSHI Tatsumasa, WAKATSUKI Masako, FUJITA Masashi KUBOYAMA Shigeki, ITO Yumi)

ネットスラングと発達障害グレーゾーン

「メンヘラ」「コミュ障」×「愛着障害」「パーソナリティ障害」

○村田観弥
（大阪成蹊大学教育学部）

KEY WORDS: 発達障害グレーゾーン ネットスラング 愛着障害/パーソナリティ障害

（問題と背景）

知的障害特別支援学校/学級の児童生徒数の増加に伴い、教育関係者間で「グレーゾーン」という言葉が多用される。この多くは「発達障害周辺」を指すと思われる。例えば、Google 検索で入力すれば、上位 20 のうち 18 のサイトは「発達障害」関連である（2020.5 現在）。「発達障害」は複雑で曖昧な概念とされ、近接概念との境界は明確にされにくい。しかし、医学/心理学の周辺概念は新規診断名が増える等ますます細分化され、発達障害ではないのに誤って診断されているとの言説も多い（本来は愛着障害と診断されるべきケースが ADHD と診断されている（岡田 2016）」「アスペルガー障害になりたいと望む“自称アスペルガー”を訴えるパーソナリティ障害が増えた（金井・加藤 2011）等）。本研究ではこれらを整理し、同様に広がる非専門用語としての「ネットスラング」に着目し、試論的に考察する。

（医学・心理学用語の整理）

昨今、発達障害との関連が指摘される医学/心理学用語の一部を簡単に整理すると以下のようになる。

■愛着障害　近年、愛着の問題は、虐待問題で注目されている。岡田（2011,2013,2016）は、発達障害、パーソナリティ障害との強い関連性を指摘する。大橋（2020）は、知的障害特別支援学校で増加する「関わりの難しい子」の一因とする。トラウマと発達障害を関連付ける杉山（2017）は、被虐待児の約 53%が発達障害児だったと報告し、虐待後遺症としての発達障害事例の他、ASD や ADHD の親子が愛着形成不全に陥りやすいと述べている。

■パーソナリティ障害　幼少期に ADHD や LD であったが治療を受けられなかった人がパーソナリティ障害と診断される割合は高い（市橋 2006）。狩野（2007）は、軽度の発達障害で親が「育てにくい子」という印象持った結果、子どもに共感を与えられないことを挙げる。また、自己愛性パーソナリティ障害と発達障害の関連性を指摘し、「他者の気持ちがわからない」等の共通点を述べている。自閉症やアスペルガー症候群とシゾイド型や失調型のパーソナリティ障害との強い関連も指摘される（狩野 2007；高岡 2011）。愛着障害をパーソナリティ障害の要因とするものも多い（例えば、D.G.Dutton,2007/2011）。

■境界知能　障害ではないが平均的でもない IQ が 70～85 の人が該当するとされる。以前からあった概念ではあるが、知的障害の判定基準が IQ70 とされるため、公的支援が受けられない失業者に多いとして注目されるようになった。人口の約 14%（1700 万人）と推計される。発達障害者の多くには「境界知能」が当たるとされている。

■Highly sensitive person/Highly Sensitive Child (HSP/HSC)

刺激に対する深い認知的処理と高い情動的反応といった高い敏感性を持つ人/子どもを指す。串崎（2018）は、HSC は感覚過敏な点が発達障害と間違えられやすいだけでなく、自分の感覚中心で行動しやすい性質から、自己中心的、馴れ馴れしい、図々しい等の印象を与えることがあるとする。

これらの概念は、専門家でも定義や診断基準が曖昧なものが含まれ、その説明も混乱を招く。「発達障害と併発する」もの中にも「発達障害の二次障害」とするものもあれば、「二次障害として発達障害が起きる」ものもある。「診断基準が発達障害と重なる」ものの「発達障害とは明らかに異なる」とするものもある。発達障害も含め、下位概念や診断基準が多く難解であり、もはや素人では理解困難である。

（ネットスラングとしてのグレーゾーン）

■コミュ障　DSM-5 の「コミュニケーション障害」の略称ではなく、本質的な意味で何の関係もない（大黒,2017）。樫村（2017）や貴戸（2018）は、いわゆる「コミュ力」がありすぎるゆえに、人間関係に息苦しさを感じる人々の内輪性を持つ共有語との分析を示す。

■メンヘラ　境界性パーソナリティ障害がそれに近いとされるが、衝動のコントロールが良くない人、風変りな言動の人、うつ病や不安障害で精神科や心療内科に通院する人等が、一緒くたに「メンヘラ」と呼ばれる（熊代,2018）。アスペルガー当事者である七海は、学生時代にいじめられた経験があり、その結果精神疾患を発症しメンヘラになったと述べている（七海,2017）。

（なぜ、「自称」の「ネットスラング」として広がるのか）

松崎（2016,2019）の調査によれば、対象大学生の約 6 割が「メンタルヘルス・スラング」を自称したことがあると回答している。松崎は自称としての乱用は、簡便に困難に陥った状況を説明できる錯覚をもたらし、アディクションに似た側面があると警鐘を鳴らす。貴戸（2018）も「コミュ障」は、関係を個人に還元し、異文化の想定がない等から、「周囲と異なることを恥じる空気を読んだ先回りの自己否定」は、害の方が多いと述べる。

しかし、医学概念でないゆえに「軽く」、なんとなくわからないものをわからないままにして使う便利さと危うさには、自己防御としての機能以外のプラス側面もある。例えば、分断を生む医学概念に抵抗する緩衝材や、人との微細で緩やかな関係を繋ぐ潤滑油としての働きである。常に何者であるかを明らかにされるよりも、曖昧な境界による不安定な関係性や「居場所」として、ギリギリのところで生きる関係を繋ぎとめる共通語としての作用である。そのような言葉は主体の意図を超え自然増殖する。ネット上では、同時多発的に明確な教授意図のない不特定多数の者同士が「学習」を行う。カウンターカルチャーを源流とするサブカルチャーが特にネットとの相性が良いとされるのであれば、「発達障害グレーゾーン」の増加と「自称コミュ障/メンヘラ」には関連があると考えられる。今後検証を進める。

（文献） D.G.Dutton（2007/2011）虐待的パーソナリティ　明石書店　樫村愛子（2017）コミュニケーションによるコミュ障文化という居場所『現代思想　コミュ障の時代』78-92　貴戸理恵（2018）コミュ障の社会学　青土社　熊代亨（2018）「メンヘラ」という言葉はどう変化してきたか　串崎真志（2018）高い敏感性を持つ子どもの理解　関西大学人権問題研究室 76 27-55　松崎良美（2016）"メンタルヘルス・スラング"を定義する：都内女子大生を対象とした横断研究より　津田塾大学紀要 49, 197-216　松崎良美（2019）メンヘラ、コミュ障を「自称」することの、知られざるリスク　七海（2017）“メンヘラ“って言わないで　岡田尊司（2016）愛着障害の克服　光文社新書　高岡健（2011）パーソナリティ・パーソナリティ障害・発達障害・病前性格の位置関係『現代のエスプリ　発達障害とパーソナリティ障害』73-78

（MURATA　Kanya）

算数・数学への苦手意識と計算に関わるワーキングメモリ

○山田友哉
（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
大井雄平
（常葉大学）
KEY WORDS: 算数障害　算数・数学不安　ワーキングメモリ

（目的）

計算問題解答時，一時的に必要な情報はワーキングメモリに保持される。Cragg, Richardson, Hubber, Keeble, and Gilmore (2017) は発達的な観点から計算にかかるワーキングメモリへの負荷の影響を明らかにしており，ワーキングメモリは算数・数学の困難さを理解する上で重要である。

本研究では，算数障害児・者への支援方法に関する基礎的資料を得るべく，ワーキングメモリ負荷と計算遂行能力との関連を検討することを目的とした。特に，算数・数学に対する苦手意識で群分けをし，複数の方略使用時におけるワーキングメモリの計算への影響を二重課題法により検討した。

（方法）

参加者　大学生 11 名（年齢 18～21 歳，男性 2 名，女性 9 名）が本研究に参加した。参加者の選定には，大学生 241 名を対象として 2 つの算数･数学への苦手意識を評価する質問紙(荒木・山口，2013；藤井，1998）を事前に実施し，両得点が上下 35 パーセンタイルに相当する人物に依頼した。得点の高い者を苦手群（女性 6 名），低い者を得意群（男性 2 名，女性 3 名）とした。レーブン色彩マトリックス検査を実施した結果，苦手群と得意群の間に非言語性知能の有意差は存在しなかった（t_9=1.52，p=.16)。本研究の実施に先立ち，口頭による説明と書面による同意を得た。

課題と手続き すべての参加者に対して，Cragg et al.(2017) の課題を修正したものを実施した。計算方略，二重課題条件は以下の 3 方略 3 条件を設定し，1 課題 20 問（1 桁＋1 桁（10 題）2 桁＋1 桁（10 題））とした。計算問題はパソコン画面に呈示し，指定された方略で解答することを求めた。二重課題条件は指定された計算方略で解答しながら，同時進行でヘッドホンから流れる動物名のうち決められた動物名が聞こえたときタッチパッドをクリックするように求めた。

(計算方略)

数え上げ方略：被加数または加数の一方から他方を 1 ずつ数えることにより解答を得る。

分解方略：被加数または加数を 5 または 10 のいずれかのまとまりにした後に計算を行う。

想起方略：参加者の記憶から思い出して解答を得る。参加者には普段通りの計算をするよう教示した。

(二重課題条件)

無音声条件：聴覚呈示は行われず，計算のみに従事することが求められた。

統制条件：「イヌ」と聴覚呈示を受けたときに反応するよう教示した。

作動条件：直前に呈示された聴覚刺激と同一のものが呈示された場合に反応するよう教示した。

なお，聴覚刺激は音韻的な類似性が低い日常的に聞きなれた 2 モーラからなる動物名の単語を 9 つ用意した。

分析　正答率と反応時間について分析を行った。反応時間は，誤答を除いた上での平均値より ±2SD 離れた問題を除いた平均値を用いた。

（結果と考察）

2（算数不安度）×3（計算方略）×3（二重課題条件）の 3 要因分散分析を行った結果，正答率と反応時間のいずれにおいても，交互作用は有意でなく，主効果のみが有意であった。正答率では，二重課題条件に有意差が存在し（$F_{2,11}$=10.34，p=.00，η^2=.09)，多重比較の結果，作動条件が無音声条件・統制条件よりも有意に正答率が低かった（ps<.05)。反応時間では計算方略（$F_{2,11}$=18.90，p=.00，η^2=0.35）および，二重課題条件（$F_{2,11}$=13.28，p=.00，η^2=0.04）に有意差が存在した。多重比較の結果，方略間では想起方略が分解方略・数え上げ方略に比べ有意に速く（ps <.001)，二重課題条件では無音声条件が統制条件・作動条件よりも有意に速い結果（ps <.01）であった。

本研究の結果は，算数・数学への苦手意識とワーキングメモリの負荷が計算に与える影響の関連がないことを示している。しかし，両群ともにワーキングメモリへの負荷は，解答時間に影響はないが，正答率に影響を及ぼした。一般的な大学生においてワーキングメモリへの負荷がかかることで，容易な計算問題の正答率が低下したことから，ワーキングメモリが弱いとされる算数障害児・者は，より困難さが如実となるだろう。以上より，ワーキングメモリへの支援は算数障害児・者の計算困難に対して特に重要となることが示唆される。

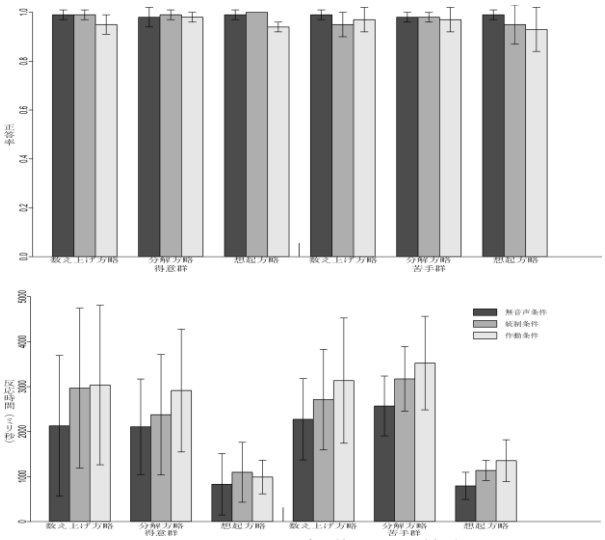


図　上段：各群での正答率
下段：各群での反応時間
（エラーバーは標準偏差を示す）

（文献）

荒木友希子・山口瞳 (2013). 心理学の諸領域 *2*(1), 31-39.
Cragg, L., Richardson, S., Hubber, P. J., Keeble, S., & Gilmore, C. (2017). *PLoS ONE, 12*(12): e0188693.
藤井義久 (1994). 教育心理学研究, *42*(4), 448-454.
(YAMADA Tomoya, OI Yuhei)

発達障害学生に対する学生サポーター経験の意味とその課題

－修学に関する支援資源としての学生サポーターの活用可能性と有効性の検討に向けて－

○吉田ゆり・鈴木保巳
（長崎大学教育学部）

KEY WORDS: 発達障害　大学生　学生サポーター

（目的）

発達障害学生の修業困難と支援の必要性が指摘されて久しい(吉田他，2017)。周囲の学生がうまく関わり、また学生をサポーターとして雇用・活用する試みも行われているが、その構造や有効性は試行錯誤であり検討が乏しい。

本研究では発達障害学生本人が被援助認知しているサポートの役割を経験した学生に面接し、活動の様相や経験を聞き、サポート構造度や形態、その経験から得られた学びと課題を整理し、支援の有効性の検討に至る仮説を生成することを目的とする。

（方法）

研究協力者①Z 大学に在籍しプランニングに関する研究を目的として定期的な面接を行っている現在在籍する発達障害学生に対し、「大学でサポートしてくれる人・してくれた人はいるか」と問い、発言を列記した。その中で学生・院生に本人の同意を得て連絡し、研究の主旨を説明・同意を得た 7 名。

研究協力者②Z 大学に在籍し、障がい学生支援室から依頼があり雇用されている学生サポーターのうち、障がい学生支援室と本人の同意を得られた 5 名。

手続き：①②の研究者に対し、サポートの構造やその内容については構造化面接を行い、サポーター経験について半構造化面接を行い逐語録を作成し KJ 法を援用し分類・分析した。

○活動期間：201X 年～201X＋3 年
○調査期間：201X＋３年 12 月～3 月

（結果と考察）

◎サポートの構造度別から以下５分類となった。
○雇用契約のある場合
A.福祉サービス等に雇用されたサポーター
B.障害学生支援室等大学から雇用されたサポーター
○雇用契約のないサポーター
F.友人関係として自主的にサポートを行うサポーター
G.大学の教員から依頼されたサポーター
H.個人的に保護者等に依頼されたサポーター
◎サポーターの知識レベルは、以下 5 分類となった。
Ⅰほとんどない(2)
Ⅱ教職課程履修し発達障害に関わる授業を履修した(2)
Ⅲ発達障害・特別支援に関わる授業を履修した・直接支援にかかわる活動（ボランティア・アルバイト）を行研修等を受けている(1)
Ⅳ発達障害もしくは特別支援に関わる授業をかなり履修した（主専攻ではないが資格や免許は取得する予定）(2)
Ⅴ発達障害もしくは特別支援を専門の課程に所属し専門に学んだ（資格・免許を取得予定）(5)
◎サポート内容は以下が中心であった。
○試験や課題提出のプランニング支援（№8-12 が中心）
○情報保障(授業のノートテイク、ノートを貸すなど)
○登校支援(登校を促す連絡をする、待ち合わせる
○忘れ物への対応(前日にリマインド)
○授業中の配慮(教室への入室、座席確保、課題提出等)
◎サポート体験の語り語りについて、７つの大カテゴリ、13 の中カテゴリ、17 の小カテゴリが得られた。

学生サポーターはサポートの意義を確認しつつ、雇用関係があるとサポートすべき内容が明確でありサポートがより機能するが研修や SV 等相談できる場の保障が必要であることがわかった。雇用関係がないと、広くリアルタイムでの支援ができる反面、支援方法や理解に迷いや戸惑いがある。雇用形態が重要であると指摘できる。また雇用されているサポーターの職務の再検討も必要である。サポーターの専門性(発達障害に関する知識やスキルのレベル)が高いと容認できる行動が多くなりサポーター自身の学びにつながる。またサポーターと属性が近い(同専攻であるなど)方がサポートしやすいことがわかった。サポーターの関わり方が周囲のモデルになりに学びの環境を整えることも可能になる例もあった。さらに支援の構造度によって関係が深まったり、逆に経験が失敗と感じ、関係が疎遠になる例も見られた。今後の課題としては、サポーターの構造度ごとの検討や詳細な群間比較、また今回は発達障害学生が被援助認知をしているサポートであったため､が必要である。

(文献)吉田ゆり・田山淳・西郷達雄・鈴木保巳(2017)発達障害学生支援における修学困難要因の分析，九州地区国立大学教育系・文系研究論文集，5(1)，№14.

＊本研究は科学研究費補助金(基盤研究(C)：課題番号 17K04942・研究代表者：吉田ゆり)による。(YOSHIDA Yuri, SUZUKI Yasumi)

表２　語りから得られた内容の分析結果

カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
雇用形態の有無	支援内容の提示	支援内容が明確
		内容の疑問
サポーターへの支援	スーパーバイザーの存在	スーパーバイザーが必要
	相談相手の存在	サポーターの交流
		相談する人がいない
サポートの意義	意義の確認	支援への疑問
	研修	研修内容
サポーターの専門性等	発達障害の知識の有無、深さ	容認する力
		容認できないこと
サポーター自身の学び	意味付け	個人的経験
	実践力向上	支援の工夫の楽しさ
	やりがい	実践の難しさ
		自分への評価
属性の類似性	システムの理解の重要性	学科・専攻やカリキュラムを共有
サポート関係	障害理解	障害理解の広がり
	配慮できる環境	環境を整える
	関係の変化	関係性の深まり
		失敗したと後悔・疎遠に

	№.	契約	サポーター学生					被サポート学生		属性
			院	所属（領域）	学年	期間（年）	知識レベル	学年	障害名	
①雇用なし	1	H	学	自然	1	0.5	Ⅰ	1	ADHD	同専攻
	2	F	学	人文	4	4	Ⅴ	4	ADHD	同専攻
	3	F	学	人文	4	2	Ⅴ	4	ADHD	同専攻
	4	F	学	人文	3	2	Ⅴ	2	ADHD	同専攻
	5	F	学	人文	4	1.5	Ⅳ	4	ASD	同専攻
	6	A	学	社会	1	1	Ⅰ	1	ASD	同学部
	7	G	学	自然	3	2	Ⅱ	3	ASD	同専攻
②雇用有り	8	B	院	人文	1	1	Ⅴ	2	ADHD	同免許
	9	B	院	人文	3	1	Ⅲ	1	ADHD	特になし
	10	B	院	人文	1	1	Ⅳ	3	ADHD	同専攻卒
	11	B	学	人文	4	1	Ⅴ	3	ASD	同ゼミ
	12	B	院	人文	2	1	Ⅴ	2	ASD	同専攻

特別支援学級における地域連携型キャリア教育の実践と考察

コミュニケーション能力の向上を目指した、対話的で体験的なＳＣＣを取り入れた教育課程の作成

吉福　啓　　北郷　僚太　　中村　美結　　樋口　俊夫　　元木　廉
（草加市立川柳小学校）（元草加市立川柳小学校）（草加市立川柳小学校）（草加市立川柳小学校）（元草加市立川柳小学校）

キャリア教育　コミュニケーション能力　教育課程

（目的と仮設）

２０１８年に公表された一般社団法人日本経済団体連合会による『２０１８年度新採用に関するアンケート調査結果』では、多くの企業でコミュニケーション能力、主体性、チャレンジ精神、協調性、誠実性などの社会性が求められていることがわかる。児童一人一人が、将来の自立や社会参加を目指す上で、コミュニケーション能力の向上は、必要不可欠である。また、コミュニケーション能力の基礎となる自己有用感は、直接的な人とのかかわりの中で育まれることから、児童期から計画的に体験的に学ぶことができるように、教育課程を作成する必要がある。

そこで「直接的な体験から育まれる学びは、自己有用感を高め、効果的にコミュニケーション能力を向上させることができるだろう」という仮説を立てて実践を行った。

（方法と実践報告）

児童が生活する地域の中で、児童のこれまでとこれからのキャリア発達を見通した体験学習ができるように教育課程を作成する。以下の３点に留意して実践を行った。

①幼児期・学童期・青年期・成人初期のイメージが持てるよう地域との連携（直接的なかかわりの体験）を図る。

②異年齢での活動を取り入れることにより、自己有用感を育むことができるようにする。

③児童ひとりひとりに応じたＳＣＣ(Special education Career Corporation)を取り入れた指導をする。〈1〉困り感への気付き・受容〈2〉モデリングと学び〈3〉ロールプレイ・イメージの深まり〈4〉実際の場面への適応〈5〉内的・外的評価〈6〉新しい場面への適応・般化〈7〉内的・外的評価・次時の導入。の１～７サイクルにより、スモールステップで学びの般化を図る。

以上のことについて留意しながら、以下のように地域連携型キャリア教育の実践を進めることができた。

・草加市児童発達支援センターＡ（年２回）
訪問をして同じ空間の中で一緒に学ぶ体験、幼児を小学校に招待して学校案内する学習を実施している。

・草加市立Ｂ小学校（２校 年５回）（４校 年１回）
中学校区内の小学校と連携して、小学校４校合同交流スポーツ大会を開催し、より多くの他校の友だちと関わり、共に学べるようにした。

・草加市立Ｃ中学校（年２回）
合同発表会や中学校体験を通して、中学校生活へのイメージを深め、中学生に憧れを持てるように行った。

・埼玉県立Ｄ特別支援学校（年２回）
高等部の授業の一貫として行われるカフェに参加し、高校生と触れ合うことで会話の際のマナーの学習や高校生へのイメージや憧れが持てるように行った。

・職業体験型テーマパークＥ（隔年１回）
自分のやってみたい職業を選び体験することで、夢をもって意欲的に学習に参加できるように実施した。

・草加市障害者福祉サービス事業所Ｆ（隔年１回）
作業所を見学し、本物を使って作業体験することで、働く大変さや素晴らしさを感じられるように実施した。
年間を通して計画的に取り組むことができた。

(結果)

これらの体験を通して、異年齢による交流・体験を積み重ね、児童一人ひとりにコミュニケーション能力の向上がみられた。幼児との関わりでは、遊びを通して空間を共有することで、コミュニケーションが生まれ、「自分にもできることがある」「誰かのために何かをすることは楽しい、嬉しい」と感じる。そうすることで、自己有用感が高まり、次のコミュニケーションに繋がっていくことがわかった。

小学校との交流会では、ペアやグループ、集団での活動を通して、会話やスポーツを楽しむ様子が見られた。発達段階に応じて、質問コーナーを行ったり、ふうせんバレー大会を行ったりすることで、一人一人の発達に適した活動ができるように授業を工夫した。気の合う友だちへ向けて、後日手紙を書くために行動する児童や楽しかった思い出をワークシートにまとめる児童が見られた。

「個々のキャリア発達に応じためあて」をもった体験的な活動が、年間を通して行われることが重要である。

	児童の実態	２年後の児童の実態
A	授業中（午前中）に寝ている姿が見られた。	自分から友だちを誘い校庭で遊ぶようになった。
B	不登校傾向で年間出席率が平均で約６０％だった。	自信がつき年間出席率が約９６％に向上した。
C	一人を好み、嫌なことがあると、ネガティブになり、癇癪を起す姿が見られた。	自分や友だちの良い所を認め、積極的に仲の良い友だちと関わっていた。
D	休み時間になると無表情で一人で絵を描いていることが多くあった。	好きな絵を友だちや教師に見せ、笑顔で説明することが増えた。

また、日々の自立活動でおこなうＳＣＣと関連付けることで、さらに効果的に学ぶことができた。

そして、保護者と児童に実施した事後アンケートでは、地域とのかかわりや他校の幼児・児童・生徒との触れ合う活動について肯定的にとらえる回答が１００％であった。

（考察）

本研究を通して、コミュニケーション能力を向上させる効果的な方法として、地域と連携した体験的な活動が効果的であると考察することができる。特に「キャリア発達のイメージを持ち、見通しを持たせること」は重要なことであり、様々な人達とのかかわりは、そのイメージを具体化させることに成功し、自己有用感の高まりや自己肯定感の高まり、コミュニケーション能力の向上へと繋がった。

以上のことから、本研究における特別支援学級における地域連携型キャリア教育の教育課程編成は、児童の人とのかかわりの輪を広げ、生活を充実させる上で極めて有効であると考える。そして、培ったコミュニケーション能力は、様々な場面や人とのかかわりで般化できる可能性が高く、各校の教育課程編成の一助になると結論づける。

（文献）

１）2018 年度「新採用に関するアンケート調査結果」一般社団法人日本経済団体連合会　２０１８
（YOSHIFUKU Akira , HONGO Ryota , NAKAMURA Miyu , HIGUCHI Toshio , MOTOKI Ren）

幼児教育の視点を生かした特別支援学級の教室環境づくり

安心感・見通し・自己決定を意識した自閉症・情緒障害特別支援学級の実践と考察

中村　美結　（草加市立川柳小学校）
吉福　啓　（草加市立川柳小学校）

自己決定　教室環境　幼保小連携

（目的と仮説）

文部科学省が公表した、平成 30 度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」では、他校種に比べ小学校での暴力行為の発生件数の大幅な増加と低年齢化の傾向にあることが分かった。また、東京都教育委員会が公表した「小学校第１・２学年児童の学校生活への適応状況」（平成 23 年度）の調査では、「小１プロブレム」が発生していると答えた学校が 19%にのぼることが分かった。本校特別支援学級でも、毎年児童・保護者から小学校入学への不安の声が聞こえる。これらについて、幼児期と児童期の環境の違いが大きな原因であると予想されることから、幼保小の円滑な接続を意識した教室環境の設定が必要であると考える。

そこで、「学校生活の中心となる教室が、児童にとって自己決定ができ、見通しをもてる環境となれば、安心感が高まり、落ち着いた学校生活を送ることができるだろう。」という仮説を立てて実践を行った。

（方法と実践報告）

児童が生活する教室環境に、児童が主体的に活動の場（空間的環境）を自己選択・自己決定し、活動の中で見通しをもてる場（物的環境）を整えることが重要である。加えて、すべての生活において、教師や友達からの肯定的な声掛け（人的環境）が日常的に行われることが必要である。そこで、一人ひとりが安心感を持って生活できるよう、幼児教育の視点（３つの環境）を取り入れた実践を行った。

①空間的環境

児童が主体的に自己選択・自己決定できるよう、一人ひとりの特性やその時々の情動に応じることのできるようなレイアウトを考えた。

・勉強ゾーンー黒板周辺の掲示ゼロ、パーソナルスペースを確保した座席配置
・みんなのゾーンー友達や教師の顔が見えるような作業台の設置、活動場所が明確になるように間仕切りの設置
・集中ゾーンー視覚・聴覚の刺激ゼロ、個人の学習ボックス設置、学習進度の視覚化、ヘルプカードの設置
・ぽかぽかゾーンーあたたかい色合いの壁紙、屋根の設置

②物的環境

児童が活動する際に、手助けとなる事前（見通し）、活動中（教材の選定）、事後（児童が実感できる称賛）の工夫を行い、児童自身が目標をわかるようにした。

・見通しー写真や文字で約束や見通しをもてる掲示
・教材の選定ータイムタイマー、季節感、学習の進度、興味関心、発達段階
・称賛ー教師のモデリング、ご褒美シール

③人的環境

児童一人ひとりの活動内容や実態に応じた声掛けや称賛の工夫により、児童の安心感を高め、自己肯定感を向上できるようにした。

・教師から児童へー愛着、安全基地、学級への帰属感
・教師から学級全体へー各ゾーンのルールの共通理解
・児童から児童へー受容・共感、見守り、認め合い、教え合い、励まし合い

(結果)

これらの教室環境づくりを通して、全児童に学校生活への意欲の向上が見られた。児童からは「明日は○○ができるようになりたい」「ぽかぽかゾーンにいると落ち着くなぁ」などの声が聞こえた。

生活面では、落ち着いた気持ちで過ごす学校生活が基盤となり、友達との対話が増え、表情も豊かになった。また、自分だけの世界から、友達や教師に視野が広がることで、新たな目標の設定が可能となった。

学習面では、教材の選定と児童本人による自己決定が相乗効果を生み、学習意欲の向上を図ることができた。

年間を通して、幼稚園や保育所で大切にしている「季節感」を意識した掲示を取り入れたことで、四季の変化や季節の様子が変わることについて自分なりに考える様子が見られた。

保護者や児童に向けたアンケートでは、教室環境に対する肯定的な意見が１００％であった。

入学前の様子
・一斉の活動の際に、集中力が続かず離席する姿が見られた。 ・こだわりが強く、自分の興味関心以外のものに取り組むことができなかった。　など
４・５月の様子
・クラスが大好きという感情が芽生え、笑顔で学校生活を送っていた。 ・教師の声掛けがなくても、ルールの中で、各ゾーンを選択し、活用することができていた。
１年後の様子
・国語や算数の時間でも、離席することなく、みんなと一緒に授業を受けることができていた。 ・自己肯定感が高まり、自分の嫌なことであっても、あきらめずに最後まで取り組む姿勢が見られた。

（考察）

本研究を通して、一人ひとりが安心感を持って学校生活を送るためには、幼児教育の視点（３つの環境）を取り入れた教室環境づくりが重要であることが分かった。

特に、**自閉症・情緒障害特別支援学級の児童は、新しい環境や環境の変化に敏感であることが多い。だからこそ、児童一人ひとりの精神年齢や特性に合わせた環境を設定する必要がある。**

また、教師自身が幼稚園や児童発達支援センターに赴くことの必要性を再認識した。現地研修に積極的に参加することで、幼保小の円滑な接続を意識することに繋がった。

以上のことから、本研究における環境設定の工夫は、他の学級においても、一般化できる可能性が高く、各校の教室環境づくりの一助になると結論づける。

（文献）

１）「小学校第１・２学年児童の学校生活への適応状況（質問紙調査）の集計結果」　東京都教育委員会　２０１１
２）「平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」　文部科学省　２０１９

(NAKAMURA Miyu, YOSHIFUKU Akira)

通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への教員の子供理解の充実

－子供理解を深める研修ガイドの開発を通して－

渡邉　直樹（静岡県清水町立西小学校）
横尾　俊（国立特別支援教育総合研究所）
涌井　恵（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:校内研修　授業研究　子供理解

１．目的

静岡県清水町内の小学校の通常の学級において特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための校内研修の方法とその留意点を、町内の小学校での校内研修を通して検討することを目的とした。このような研修が充実されていくことは、合理的配慮を提供するための基礎的環境整備のうち、「専門性のある指導体制の確保」に繋がり、「個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導」を向上させていくものだと考える。

２．方法

（１）教員への意識調査（事前）

町内の小学校と中学校の通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への教員の子供理解の状況や、校内研修のニーズを知るために質問紙調査を実施した。

（２）「子供理解を深める研修ガイド」の作成

校内研修の資料とするために、「①子供理解を深めるイメージ図」、「②『授業研究モデル』による校内研修の進め方」、「③『個別の教育支援計画』・『個別の指導計画』に生かす」の３部構成で「子供理解を深める研修ガイド」を作成した。作成した試案の形態や内容と構成の妥当性を検証するために、特別支援教育コーディネーター等が集まる研修会での提案と質問紙調査を実施し、修正を加えた。

（３）「研修ガイド」による校内研修の実施

（２）で作成した研修ガイドを基に、通常の学級において特別な支援を必要としている児童を観察児童に設定した授業研究会を校内研修にて実施した。ガイドに基づいた司会進行とワークシートにより，グループでの協議内容を，その児童の「合理的配慮につなげる案」として集約できる内容とした。

（４）教員の意識調査（事後）・校内研修参加者のアンケート

授業研究モデルを実施したことによる意識の変容を検討するため、（１）と同様の内容の項目で質問紙調査を実施した。

３．結果

（１）教員への意識調査（事前）

「特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないか考えている。」や「積極的によいところを見つけようとしている。」では、多くの教員が「いつもしている」「かなりしている」と答えた。

（２）「子供理解を深める研修ガイド」の作成

質問紙調査では，３部構成のいずれにおいても，「とてもわかりやすい」、「わかりやすい」という回答が多かった。

（３）「研修ガイド」による校内研修

授業中の観察記録を基に、困難さの背景となる「環境の要因」について協議し、「△△な場面で、○○ができないＡさんに、□□な支援をする。」という形で、「合理的配慮につなげる案」として言語化することができた。

（４）教員の意識調査（事後）・校内研修参加者のアンケート

「支援を必要としている子が、その授業の目標が達成できたかを観察している」や、「個別の指導や支援の効果があったかを観察している」という質問では、「かなりしている」「いつもしている」という回答が増えている一方、「特別な支援を必要とする児童生徒のできているところを認めたりほめたりできるよう教材を工夫している」という回答では減少した。また、「観察児童として抽出された児童に対する見方は変わったか。」や「本研修を通して、支援をするために子供のつまずきやすい環境について考えるようになった」という質問では、半数以上が「変わった」や「考えるようになった」と答えた。

４．考察

まず、研修会において「子供理解」を「社会モデル」に基づいた考え方で充実するという目的は、おおむねできていたと考えられる。それは、３－（４）に示した質問紙調査で、教員が困難さの背景にある環境の要因に気づき始めているからである。また、質問紙の記述に、これまでの支援や指導の工夫を振り返る、前向きなものが多くあった。このことから、教員の考え方に大きな変化や新たな発見があったというより、これまでの見方や考え方が整理されたと考えられる。

次に、地域で積み重ねてきた研修会を活用し、課題の解決に近づけられたと考えられる。本研修は町が継続してきた、観察児の発言、筆記、目線や呟きなどを観察し、分析する研修会の経験を土台としたものであり、日頃の研修の延長上で思考が整理されることで、「子供理解」が深まったと考えられる。

また、本研修は、特別支援教育に特化したものではなく、各教科の資質・能力を身に付けるための研修会の中で実施しているため、各教科の指導目標を明確に捉えた上で子供の困難さを分析することが求められる。加えて、困難さは「環境の要因」と、個人の発達のアンバランスさや障害特性などの相互関係によって生じるため、教員は障害に関する知識と指導経験の両面から分析することが重要である。

今後は、この授業研究モデルで深めた子供理解を共有し，再検証することが課題である。「合理的配慮につながる案」として言語化したものを、教員間で共有して他の授業につなげること、保護者と共有することなど、常に見直すことが大切である。本ガイドによる研修を継続し、様々な教科・領域において実践と共有が広がっていくことを目指している。

（WATANABE Naoki.　YOKOO Syun. WAKUI Megumi）

本研究は，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所令和元年度地域実践研究「学校における合理的配慮と基礎的環境整備に関する研究」において行った研究成果の一部をまとめたものです。

特別支援学校教師の自立活動指導に関する意識の現状（2）

自立活動を主とする教育課程編成における課題

秋本　公志
（静岡県立中央特別支援学校）

KEY WORDS:教師の意識,自立活動,教育課程編成

（問題と目的）

平成 29 年 4 月に告示された新学習指導要領の解説では自立活動を主とする教育課程を編成する際の手続きが具体的に示された。これを受けて,現場の教師らには「各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま，安易に自立活動を主とした指導を行うようなことのないように留意」することがより一層求められようになった。

しかし,教師らが自立活動を主とする教育課程そのものに関して書かれた研究は少なく,内容も指導計画の作成への不安や日々の指導の見直しの困難さ等に関するもの(一木･安藤,2010)であった。

筆者は,前回の調査で自立活動指導に困難を感じている教師が少ないことから,教師らの意識に課題がある可能性を述べた。これは、教育課程編成にも関係すると考える。そこで,教師らが自立活動を主とする教育課程を編成する際にどのような視点で行っているかを調べることで,新指導要領に沿った自立活動の指導を行う上での課題を明らかにしようと考え,質問紙調査を行った結果を報告する。

（方法）

対象　　A特別支援学校に在籍する教員 156 名

時期　　20XX 年１月上旬

手続き　対象となる教員に,全体の場で本調査の目的･内容と統計処理により個人が特定される危険性がないことを説明し,質問･意見が出なかったことを確認した上で質問紙を配布し,後日提出してもらった。発表にあたって、管理職から口頭で許可を得ている。

調査項目　指導要領総則を読んだか（4 件法）
総則の手続きを知っていたか（4 件法）
従前から手続き通り行っていたか（4 件法）
自立活動に替える基準を持っているか（4 件法）
基準の内容または持っていない理由(自由記述)

（結果）

得られたデータを Web 上で公開されているソフトウェアを使って分析した。数値の分析には HAD Ver.16 を、自由記述の分析には KH-Corder3 を使用した。

①手続きに関する認識と実施状況

総則を少しでも読んだ教師は全体の 2/3,手続きを少しでも知っていた教師は全体の 3/4 であった。手続きの実施状況については,ほぼ半数が実施していた(ある程度を含む)という回答であった。(表 1)

表１　総則の手続きについての認識と実施状況　（人）

	全て読んだ 知っていた 行っていた	ある程度読んだ 知っていた 行っていた	ほとんど読んでない 知らない 行っていない	全く読んでいない 知らない 行っていない
総則	28	77	48	3
手続き	19	110	25	2
実施	2	71	72	9

所属学部を目的変数とした一要因分散分析を行ったが、有意な差は見られなかった。

②各教科等を自立活動に替える基準

全体の 3/4 が基準を持っていないか基準があいまいという結果となった。(表 2)

表２　自立活動に替える基準の有無　（人）

	具体的にある	一応ある	あいまい	持っていない
基準	2	37	90	26

③肢体不自由教育の経験との相関

①,②について肢体不自由特別支援学校の経験年数と相関を調べたところ、総則と手続きの認識,自立活動に替える基準については有意な弱い負の相関が認められたが、手続きの実施について有意な相関がみられなかった。(表 3)

表３　肢体経験年数との相関

	総則を読んだか	手続きを知っていたか	手続き通り行っていたか	自立活動に替える基準
肢体経験年数	−.208 *	−.338 **	−.113	−.330 **

** p<.01, * p<.05, + p<.10

④自由記述の分析

自立活動に替える基準に関する自由記述を新人(経験 5 年以下),若手(6～10 年),中堅(11～20 年),ベテラン(21 年以上)の区分で特徴語を抽出したところ、違いがみられた。(表 4)

表 4　経験区分ごとの抽出語一覧

新人		若手		中堅		ベテラン	
基準	.222	記述	.150	指導	.222	生単	.222
判断	.172	教科	.130	自立活動	.163	置く	.222
段階	.126	生徒	.128	考える	.150	教科	.191
曖昧	.107	児童	.122	学習指導要領	.129	自立活動	.185
分からない	.095	自分	.109	今まで	.107	現在	.182
自分	.092	考える	.100	実態	.103	踏まえる	.182
具体的	.085	内容	.100	見る	.097	目標	.167
勉強不足	.085	自信	.098	内容	.095	重度	.167
小学	.073	学習	.087	替える	.094	学習	.150
理解	.071	難しい	.087	発達検査	.094	難しい	.150

（考察）

教育課程編成の手続きについて少しでも意識していた教師が 3/4 にも関わらず、一部でも実施していた教師がほぼ半数にとどまったことや， 実施状況が肢体不自由教育の経験年数と有意な相関がなかったこと， 教科等から自立活動に替える基準について 3/4 の教師が「あいまい」あるいは「持っていない」と回答していることから,教育課程を編成する際の検討が十分に行われてこなかったことが推察される。

自由記述でベテランから「重度」や「難しい」という「障害の重さ」という言葉が見られたことは,障害の重さが判断基準になっていたことを伺わせる。今後,このような見方をどのように変えていくかが,自立活動指導の専門性を高める上で重要と考える。

(Akimoto Koji)

重度・重複障害のある子どもの課題関連図を用いた自立活動の目標設定と指導の実践Ⅰ

○池山　莉央　　一木　薫　　古川　勝也
（長崎県立長崎特別支援学校）　（福岡教育大学）　（西九州大学）

KEY WORDS:　自立活動　課題関連図　指導仮説

Ⅰ　目的

各教科は、学習指導要領に目標の系統性や扱う内容の順序性が示されている。一方、自立活動は、目標の系統性などは示されていない。

また、今回の学習指導要領改訂では、実態把握から指導目標を導く際に、「課題」の概念が示され、課題間の関連を整理して、中心課題を導くこととされているが、その具体的な方法までは示されていない。

そこで本研究では、重度・重複障害のある児童に対して、「課題関連図」を用いて中心課題を設定し、実践した指導について、対象児の変容に基づき、指導仮説の検証を行うこととした。

Ⅱ　方法

(1)対象児

肢体不自由特別支援学校の小学部１年生で知的障害特別支援学校の各教科の小学部１段階の内容を学ぶ。

⑵自立活動の内容６区分から把握した実態

区分ごとに把握した対象児の実態を Table 1 に示した。

Table 1　６区分から把握した実態(一部抜粋)

区分	実態
健康の保持	・眠ったまま登校したり、授業中に眠ってしまったりする。
心理的な安定	・頭部を左右に振る、指を口にくわえる等の自己刺激が見られる。
環境の把握	・身体に触れられたり姿勢を変えられたりしたときに、ばたついたり、大きな声を出したりする。 ・強い光であれば、光に気付いて動きを止めたり目で追ったりすることがある。
人間関係の形成	・人からの関わりを受け入れることが難しい。
身体の動き	・あぐら座位を保持することが難しい。
コミュニケーション	・不快なときに大きな声を出すことがある。 ・教師からの言葉掛けに対して、表出が見られない。

⑶課題関連図の作成と指導仮説の立案及び指導目標の設定

対象児は、２歳から児童発達支援放課後等デイサービスを利用していた。しかし、２歳半の時に肺炎を発症して１ヵ月間入院をし、胃ろう造設を行ってから、身体に触れられることに抵抗を示すようになった。その後も多機能型事業所を利用しているが、人からの働き掛けや刺激を受け入れることが難しかった。３年後に目指す姿としては、身近な人からの関わりを受け入れること、教師の援助を受け入れて姿勢を保持することを挙げている。これらの生育歴と３年後に目指す姿を考慮して課題を抽出・整理し、「課題関連図(Fig.1)」を作成し、「身体に触れられたり姿勢を変えられたりしたときに、ばたついたり、大きな声を出したりする。」と「人からの関わりを受け入れることが難しい。」を中心課題とした。身体に触れられるなどの働き掛けを受け入れる力が高まることで、教師の促しに応じて身体を動かしたり姿勢を保持したりすることができるようになるのではないか。また、外界に注意を向ける力が高まることで、自己刺激が減ったり、教師の言葉掛けに対して表情を変えるなどの表出が見られたりすることにつながるのではないかと考えた。これらの手続きにより、指導目標を「あぐら座位を保持する中で、頭部、背、腰に触れる教師の援助を受け入れることができる」と設定した。

(4)具体的な指導内容の設定と手立ての検討

①「教師の言葉掛けや身体を通したやりとりに気付く」②「教師の促しに応じて身体各部位をゆるめる」③「教師の援助を受け入れて伏臥位や座位、膝立ち位などの姿勢を保持する」と設定した。手立てとして、教師からの関わりに気付き、受け入れやすくするために、適宜、対象児が好む揺れ刺激を取り入れて学習を進めた。また、見えづらさからくる不安を和らげるために、身体に触れるときや姿勢を変えるときに、耳元で言葉掛けを行うようにしたり、見通しをもつことができるように、姿勢をとる間、数を数えたり歌を歌ったりするようにした。

Ⅲ　結果

あぐら座位などの姿勢の保持では、教師が本児の頭部を手の平全体で支えたり、背、腰を支えたりする援助を受け入れて、一定時間姿勢をとることができるようになるなど、教師からの関わりを受け入れる力が高まった。また、指導を通して、教師の話し掛けに対して顔を上げたり、手を伸ばしたりするようになった。さらに、教師が触れる手に気付き、号令をかける際には、一語一語に合わせて教師の手を撫でる動きをしたり、教師が耳元で話す声に気付いて身体の動きを止めて聞く様子が見られるようになった。

Ⅳ　考察

対象児が、教師からの関わりを受け入れることができたことで、姿勢の保持や教師からの言葉掛けへの応答などの変容につながったと考える。

「課題関連図」の作成を通して課題同士の関連を可視化したことで、中心課題と周辺課題につながりがあることを想定して指導に取り組むことができた。指導を通して中心課題が改善されたことで、周辺の課題においても対象児の変容が見られたことから、課題相互の関連に着目して整理して作成した「課題関連図」をもとに立案した指導仮説は妥当であったと考える。

※抄録への記載について、対象となる教師や生徒の保護者の承諾を得ている。

(IKEYAMA Rio,ICHIKI Kaoru,FURUKAWA Katsuya)

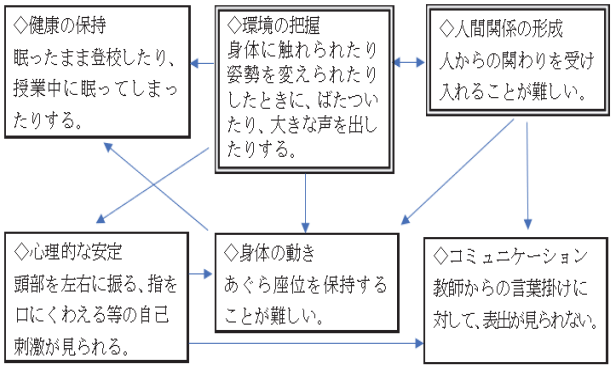


Fig.1　課題関連図

重度・重複障害のある子どもの課題関連図を用いた自立活動の目標設定と指導の実践Ⅱ

○堤　勇登　（長崎県立長崎特別支援学校）
一木　薫　（福岡教育大学）
古川　勝也　（西九州大学）
KEY WORDS:　自立活動　課題関連図　目標設定

Ⅰ　目的

各教科は、学習指導要領に目標の系統性や扱う内容の順序性が示されている。一方、自立活動は目標の系統性などは示されず、個々の児童生徒の的確な実態把握に基づき、個別の指導目標を設定する。

また、今回の学習指導要領改訂では、実態把握から指導目標を導く際に、「課題」の概念が示され、課題間の関連を整理して、中心課題を導くこととしているが、その具体的な方法までは示されていない。

そこで本研究では、重度・重複障害のある生徒に対して、「課題関連図」を用いて中心課題を設定し、実践した指導について、対象生徒の変容に基づき、指導仮説の検証を行うこととした。

Ⅱ　方法

（1）対象生徒

肢体不自由特別支援学校中学部２年生。知的障害特別支援学校の各教科の小学部１段階を学ぶ。隣接する病院から通学している。

（2）自立活動の６区分から捉えた実態

区分ごとに捉えた対象生徒の実態を Table 1 に示した。

Table 1　６区分から捉えた実態(一部)

区分	実態
健康の保持	・覚醒が低いときにけいれん発作が多い。
心理的な安定	・父親に会うと喜んだり、他人から顔を触られたりするとむずがったり怒ったりする。
人間関係の形成	・教師からの関わりに応じることが難しい。
環境の把握	・教師が声をかけたり触れたりすると、教師の方を見て注意を向ける。 ・教師や玩具に手を伸ばし、触ったり、たたいたりすることが難しい。
身体の動き	・手すりにつかまって立位を保持することが難しい。 ・つかんだ物を放すことが難しい。
コミュニケーション	・声を出してうれしさや楽しさを表出することができる。 ・好きな物に手が届かないことを伝えることが難しい。

（3）課題関連図の作成と指導仮説の立案

これまでに、体幹を安定させるために立位の保持などに取り組んできたが、教師の働きかけに応じて身体を動かすことが難しく、注意が逸れて手すりから手を放したり、膝や股関節の力を抜いたりしてしまい、安定した姿勢をとることが難しかった。また、教師との関わり遊びや興味のある物の注視や追視、教師と一緒に玩具に触れることについては、教師や物に注意が向くようになり、提示された物に手を伸ばすことが増えたが、注意を持続できる時間は短かった。これらの学びの履歴と３年後までに身につけてほしい力「日ごろ関わる人と違う人に気づき、声を出したり手を伸ばしたりする」を踏まえ、課題を抽出し、課題関連図(Fig.1)を作成した。そして、課題間の相互の関連を整理し、中心課題を「教師からの関わりに応じることが難しい」とした。

言葉でのやり取りは難しいが、教師に注意を向けることができるようになってきている対象生徒と一緒に身体を動かしていくことで、教師からの身体を通した関わりに注意を向け続けることができるようになり、関わりに応じて自らの身体を動かすことができるようになるのではないか。そして、関わりに応じることができるようになることで、提示された教材に手で触れる時間や、膝や股関節に力を入れて体幹を安定させた立位等を保持する時間が長くなるのではないか。そのことにより、体幹が安定して上肢を操作できるようになり、玩具の音や光の変化を楽しむために物に働きかけようとする意欲が向上するのではないか。今年度のこういった取組が、周囲の人や物への関心につながり、好きな玩具等に手が届かないときに誰かに伝えようとする力の基盤となるという指導仮説を立てた。

（4）指導目標と具体的な指導内容の設定

上記の手続きから、指導目標を「教師の身体への働きかけに対し、１分間注意を向けて上肢や下肢を動かしたり、手で物に働きかけたりして応じることができる」と設定した。

指導目標を達成するために必要な項目を選定し、「教師の声かけや身体に触れる援助に応じて姿勢を保持する」、「教師が提示した物を注視したり追視したりする」、「教師と一緒に提示された物に働きかける」などの具体的な指導内容を設定した。

Ⅲ　結果

教師からの身体への働きかけに対して、1 分間注意を向けて膝や股関節に力を入れて姿勢を保持したり、提示された鈴やマラカスなどを４０秒間注意を向けて振ったり叩いたりすることができた。

また、教師が声かけをしながら重心を少し前にすると、自ら踏みしめて立ち上がることができるようになった。教師が光る玩具を提示すると、注視したり追視したりすることができるようになった。さらに、自ら物に手を伸ばして物を叩いたり振ったりして働きかけることができるようになってきた。

Ⅳ　考察

課題関連図を作成し、課題間の関連を可視化したことで、人への働きかけが見られない原因が何かを明らかにして指導を行うことができた。その結果、教師からの関わりに応じることができるようになってきたことで、身体を動かし姿勢を保持できるようになったり、様々な物にたたいて働きかけたりする変容につながったと考える。

中心課題が改善されたことで、周辺の課題にも対象生徒の変容が見られたことから、課題相互の関連に着目して整理して作成した「課題関連図」をもとに立案した指導仮設は妥当であったと考える。

※抄録への記載については、本人、保護者及び所属機関の許可を得ている。

(TSUTSUMI Yuto、ICHIKI Kaoru、FURUKAWA Katsuya)

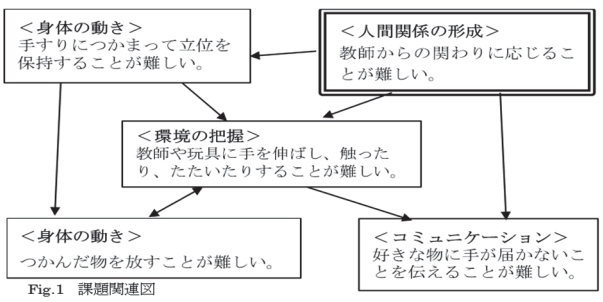


Fig.1　課題関連図

韓国における障害当事者の社会啓発の試み

―初期の自立生活センターの活動に着目して―

○吳（オ） 允熙（ユンヒ）　　岡 典子
（筑波大学大学院人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 障害当事者　自立生活センター　韓国

【目的】

障害者における自立生活運動の理念（以下、自立生活理念）は、専門家が主導し、障害者を社会に適応させるという従来の消極的な自立概念を超え、障害者自身の希望と選択、責任によって地域社会で自分が望む様式で生活を営むことを重視する考え方である(Finkelstein, 1991)。障害者自らの自己決定権を積極的に主張したこの運動は、自立生活支援の拠点となる自立生活センター（Center for Independent Living:以下、IL センター）を中心に全米各地に広まっていった。以後、消費者運動の影響をうけながら広く国際社会に浸透し、1990 年代後半には日本を介して韓国にも普及したのである。韓国では、障害者の活動は極端に制限され、一部軽度の障害者だけが社会活動をしている状況であった。しかし、自立生活理念導入以後になると、軽度の障害者だけではなく、重度の障害者の活動も見られる。キム（2007）は、2001 年から重度の障害者により行われた移動権保障の要求運動について、重度の障害者自らの権利運動であり、また社会への働きかけの始まりであると述べた。このように、運動の主体である重度の障害者は、自立生活をするために、障害者の当事者意識だけではなく、社会の変化の必要を主張した。

そこで本研究では、自立生活理念導入期において、障害当事者が自立生活の保障するために何を重要視し、いかに社会変化のために取り組んだのかを具体的に明らかにする。

【方法】

研究方法は、文献研究とする。具体的な課題としては、障害当事者運営主体である IL センターの初期活動を分析し、障害当事者が自らなそうとしたものは何であったのかを明らかにする。対象時期は、自立生活理念が導入され普及される時期である 2000 年代半ばから 2000 年代末までを設定する。

【結果】

障害当事者が自立生活理念を普及させていく中、最も重要だと考えたのは、自らの社会的権力を拡大することであった。彼らは、IL センターを拠点に障害当事者を養成して IL センターを増設させ、地域条例の作成などを通して障害者が住みやすい環境を作るだけでなく、さらに必要なサービスに関する法制定を直接実行するため障害者議員を輩出することを核心とした。

１．サービス提供主体としての人材養成：IL センターを増設

設立初期の IL センターは、既存の障害当事者団体や非営利組織から転換した形態が多かった。障害当事者らは、ピアカウンセリングを通して障害者が自ら生き方を選択し主体的に生きるように支援した。また、サービス提供者として養成された障害者が同じ障害者の自立生活を支援するための IL センターを設立する。例えば、釜山市所在のブサン IL センターは、脳性麻痺障害者と彼らを支援する健常者が互いの親睦を目的に 1998 年自助組織から出発した。ピアカウンセラー養成大学を設置し、重度障害者の人材養成に注力した。大学を終了した障害者たちは、ササング IL センター、サハ IL センター、ブサン真 IL センター、スヨン IL センターなどの IL センターを設立する。これらによって、障害者に主体としての意識や提供者としての自信を与え、その結果、障害当事者間の協力関係、同地域内の障害者の権益擁護ネットワーク構築などのシナジー効果が見出された。

２．重度障害者が住みやすい地域社会つくり：条例つくり

IL センターは、家の中だけあるいは施設で生活する重度障害者が地域社会へ出るように取り組んだ。地域に住んでいる障害者のために、交通手段の確保や、便宜施設整備などを要求し、「障害者の自立生活実現のための地域条例つくり」運動を行う。地域条例つくり運動は、韓国初 IL センターである広州ウリイウッ IL センターが 2004 年から地域の住民と共に始まり、2006 年条例が通過されたことで、全国的に条例制定運動が拡大された。また、IL センターは、施設に居住している重度障害者のため、施設の職員と障害者に自立生活理念について教育し、また障害者にはピアカウンセリングを行い、脱施設を促す活動を行った。しかし、この過程では、施設を持続しようとする施設長や自立生活を願わない障害者の親の反対によって、葛藤が生じる場合もあった。一方で IL センターは、地域を変化させることで、一人でも多くの障害者が自立生活できるよう、地域主民の認識改善や障害者人権擁護運動にも注力していた。

３．障害当事者の政治勢力化による必要なサービスの政策要求：議員の輩出

重度障害者らは、自らの当事者意識化や地域を変化させる活動と共に、政治勢力の入手のためにも取り組んだ。今まで、障害者が自立生活のために展開してきた多くの運動は、世間に対し関心をもたらすことができなかった。それで、障害者が直接自分たちのニーズを把握し、それに合わせたサービスを提供するための政策を作ることに注目するようになる。実際、ソウル市所在のヤンチョン IL センターは、2006 年から地域区庁長の候補らの政策公約説明会を開催、ヤンチョン区にて障害者発展協議会を組織し、障害者の選挙活動活性化のために働きをしていた。2010 年にはヤンチョン IL センターのイサンホ代表が、市議員と選出され、障害者福祉の予算を拡充させた。障害者の政治勢力化は、自らの権利を保障する当事者性の発揮であると考えられる。

【まとめ】

障害当事者のこれらの一連の活動は、それまでの福祉サービスの対象としての障害者から、サービスの利用・提供主体、さらにサービスに関する政策を立案する主体への転換を意味するものである。

（文献）

Finkelstein. V. (1991)「Disability: An administrative Challenge?」In M. Oliver(ed.) 『Social Work: Disabled People and Disabling Environments』 London: Jessica Kingsley.
キム・ドヒョン(2007)『差別に脱却せよ』パクジョンヂョル出版社.
キム・キョンヘ(2004) 障害者自立生活センター運営基盤助成方案、ソウル市政開発研究院.

（OH Yunhee, OKA Noriko）

重複障害のある子供の教育に関する調査（１）

～特別支援学校を対象とした調査の結果から～

〇小澤至賢　　齊藤由美子　　星祐子
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 特別支援学校　重複障害

１．目的

特別支援学校の重複障害学級や小・中学校の特別支援学級には、重複障害のある子供が一定数、在籍しているが、その子供の指導にかかる課題や工夫点について、全国的な状況は必ずしも明らかになっていない。そこで、重複障害教育研究班では、令和元年度、全国の特別支援学校や小・中学校の特別支援学級を対象に、重複障害教育に関する調査を実施した。本調査の目的は、特別支援学校の重複障害学級と小・中学校の特別支援学級に在籍する重複障害のある子供の教育の充実に向けて、課題とそれに対する工夫点について、全国的な状況を把握することである。

本年度は、特別支援学校を対象とした調査の結果を報告するものである。

２．方法

（１）調査の方法

令和元年９月 18 日から 11 月 19 日を調査期間とし、全国の特別支援学校を対象に、重複障害学級に在籍する学校教育法施行令第 22 条の３に該当する程度の障害を複数併せ有する児童生徒の現状と課題に関する調査を行った。

分校・分教室を除いた全国の特別支援学校 1,090 校へ郵送し、769 校より回答があった。本調査にご協力いただけた特別支援学校からの回収率は 70.6%だった。そのうち重複障害学級があると回答した 664 校を調査の対象とした。

（２）倫理的配慮

調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の承認を得て実施している。

３．結果

（１）課題と工夫点について

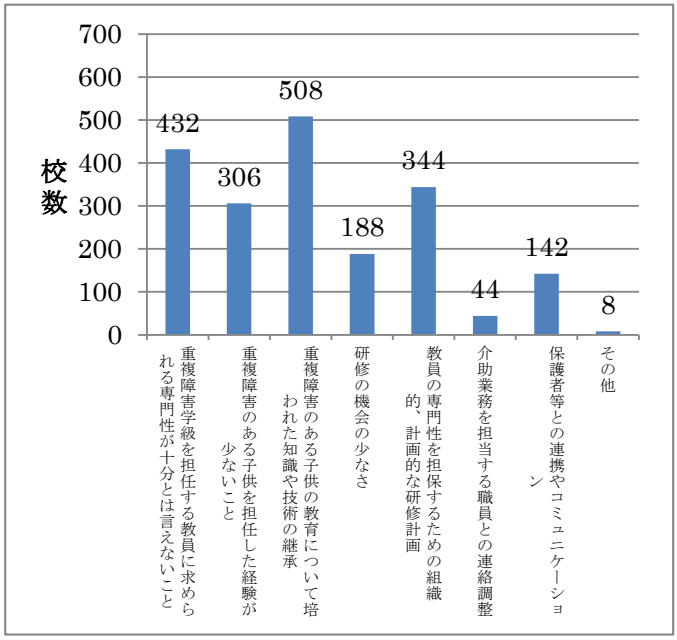
重複障害学級の教育課程の編成においては、特別支援学校（知的障害）の教育課程が最も多く、次いで、自立活動を主とする教育課程であった。

重複障害のある子供の実態把握では、複数の障害を併せ有していることで生じる困難さの実態把握に課題を感じている学校が多く、これに対して、複数の教員での協議や保護者からの情報提供をもとに実態把握を行っていることが示された。

（２）教職員の専門性の課題とその対応について

図に示したように、重複障害学級を担任する教員の専門性では、重複障害のある子供の教育の実践で培われた知識や技術の継承についての課題を挙げた学校が最も多かった。そして、重複障害学級を担任する教員に求められる専門性が十分とは言えないこと、教員の専門性を担保するための組織的、計画的な研修計画、重複障害のある子供を担任した経験が少ないことも多くの学校が課題として挙げていた。なお、11 校は、特に課題はないと回答している。

重複障害のある子供に対する教育や指導については、大学等での講義や実習で学ぶことが難しく、また教員研修等の機会も少なく、重複障害学級担任になった際に必要が生じる傾向があるものと予想される。



n=653

図　重複障害学級を担任する教員の専門性について課題となっていること

また、特別支援学校においても、専門性が十分とは言えない教員が多いことや担任した経験の少なさから、重複障害のある子供の教育の実践を通して培われた知識や技術を継承することにも課題が生じているようである。

これらの課題に対して、ＯＪＴ形式や研究会等での研修によって対応していると回答した学校も多くあり、専門性に基づいた指導を維持しようとしている学校もあるが、できていないと自己評価している学校が半数近くあることを認識する必要があるだろう。

（３）学校体制について

関係機関との連携では、医療機関、福祉関係機関、放課後等ディサービス等を挙げている学校が多く、実態把握の相談や授業参観、事例検討会への参加等が挙げられていた。。

４．考察

特別支援学校は、これまでの重複障害教育にかかる実践の蓄積があることから、ＯＪＴ形式により、その知識や技術の継承が図られてきた。しかし、この継承自体も課題が生じている実情がある。

また、特別支援学校は、校内での多職種連携によって、専門性の高い教育の提供をしようとしている現状があるものと考えられる。

このことから、重複障害教育にかかる実践をデータベース化して蓄積すること等の取組が必要ではないかと考えられる。

(OZAWA Michimasa, SAITO Yumiko, HOSHI Yuuko)

ろう重複障害児・者のコミュニケーション実態と支援

-ろう重複障害児・者をもつ家族への実態調査から-

○甲斐更紗[1)]　二神麗子[1)]　吉村京子[2)]　木村素子[1)]　金澤貴之[1)]
1）群馬大学共同教育学部　2）（前）社会福祉法人ゆずりは会障害福祉サービス事業所エール
KEY WORDS: ろう重複障害児・者　家族からの視点　コミュニケーション実態

1.問題の所在と目的

ろう重複障害児・者（以下，ろう重複者）は極めて個別性・専門性の高いコミュニケーションニーズを潜在的に有していると言われているが，その実態は明らかにされていない。そこで，厚生労働省平成 30 年度障害者福祉総合推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」（以下，厚労省推進事業）として，ろう重複者に関わる関係者への多角的な調査が実施された。

本報告では，ろう重複者をもつ家族からの視点によるろう重複者のコミュニケーション実態を把握し，ろう重複者へのコミュニケーション支援のあり方について検討することを目的とする。

2. 方法

厚労省推進事業において実施された調査 A～H のうち,調査 B（定量調査）と調査 E（定性調査）について，ろう重複者の家族からの視点による，ろう重複者のコミュニケーション実態の把握とコミュニケーション支援のあり方について考察することとした。

調査①　1)実施期間：2019 年 1 月から 2 月，2)調査方法：郵送配布による質問紙調査，3)対象者：各地区のろう重複者をもつ家族会 12 団体（計 148 名,回収率 49.3%）

調査②　1)実施期間：2018 年 9 月から 2018 年 11 月，2)調査方法：半構造化インタビュー調査（1 回あたり 1 時間から 2 時間ほど），3)対象者：ろう重複者の家族 9 名

3.倫理的配慮

定量調査においては，個人が特定されないように無記名式の調査票とし，依頼文に調査の目的・方法・公表・個人情報の取り扱い等を明記し，回答者が調査票を返送する場合は本調査に対して同意したと見なした。定性調査では，研究の目的・方法・個人情報の取り扱いについて文書と口頭で説明し，同意書の提出をもって了承を得た。

4.結果と考察

調査①

【家族からの視点によるろう重複者のコミュニケーション手段におけるコミュニケーション実態】:「日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる」では手話という回答の割合が最も多く（40.3%),「意志や感情の伝達が通じ合える」で最も多かった回答は手話（31.5%）であった。「簡単な指示や要求の伝達が通じ合える」では身振り（25.6%）を挙げている割合が最も多かった。「きわめて成立しにくい状態である」にて，最も割合が多かったのは口話（50.3%）であった。

【ろう重複者がそれぞれの場所（事業所・職場,家庭等）にて用いるミュニケーション手段】:ろう重複者が事業所・職場等で用いている受信のコミュニケーション手段は手話（23.7%）が最も多く，次いで割合が多かったのは口話であった（18.0%）。発信のコミュニケーション手段にて使用の割合が最も多かったのは手話（24.4%）であり，次いで「口話」と「身振り」であった（20.2%）。家庭の中で用いる受信コミュニケーション手段では手話が最も多く（24.5%），使用の割合が最も少なかったのは口話であった（1.2%）。発信のコミュニケーション手段では，手話（28.6%）が最も多く，使用頻度が最も少ない手段は口話（1.2%）であった。このことから，ろう重複者の家族から捉えた場合，ろう重複者本人の主たるコミュニケーション手段（発信・受信）はどこにおいても手話の使用割合が最も高いことが言えよう。その一方で，事業所や職場では口話を用いている割合が家庭の中での使用割合に比して高い。このことから，事業所や職場にろう重複者本人にとって比較的に自由にできるコミュニケーション手段で関わることができる者がいないため，事業所・職場で「きわめて成立しにくい状態である」とされている口話をあえて使用しなければならない状況であることが窺えた。

【家族からみた，ろう重複者ともう一人とのコミュニケーション状況】:日常的報告ができる具体的な状況（15 項目）について，できるという回答が最も多かったのは「自分がその場にある欲しいものについて指差して伝える」(72.3%)であった。次いで多かったのは「自分が欲しいものや行きたい場所のところの名前を伝える」（55.4%）であった。また,「明日の予定について○○に話す」(41.9%),「学校や施設であった出来事について○○に話す」（36.5%）から，時間や場所，内容を他者に伝えるという高度な言語運用能力が必要なやりとりが成立しているろう重複者が一定程度いることが推察された。

調査②【ろう重複者の家族が求めているコミュニケーション支援スキル】:インタビュー逐語記録を作成し，ろう重複者のコミュニケーションに関するところを抽出して，ろう重複者への支援担当職員のコミュニケーション支援スキルについて検討した(インタビュー内容は「 」で括っている)。「知的障害者の施設に通所していて，最初では支援担当者は手話をこういうふうに使ってコミュニケーションする，ジェスチャー等のサインでコミュニケーションしてますって言っていて,なかなか次に繋がらない」という内容から，支援担当職員の持つコミュニケーションスキルの範囲でのやりとりに留まっており，手話が使えない支援担当職員との間では手話を用いた高次な言語によるやりとりが成立しづらい状況であることが窺えた。また,「文字とか手話でその辺が説明出来ればいいが，あんまりそういう場面がないかな」という内容から，家族は手話や文字等の様々なコミュニケーション手段を用いてコミュニケーションの幅を拡げるような支援を求めている。しかし，そのような丁寧な関わりができる者がろう重複者の周囲にいないため，ろう重複者へのコミュニケーション支援が限局されていることが推察された。

5.総合考察

以上のことから，家族が捉えている「ろう重複者のコミュニケーション」は手話であるが，ある程度通じ合える範囲のコミュニケーションに留まってしまい，より複雑な内容に発展されないことが推察された。意図的に手話で高次な言語運用を図ることを意識したコミュニケーション支援スキルをもつ支援者育成が望まれよう。

【付記】厚生労働省平成 30 年度障害者福祉総合推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」の結果を 2020 年度日本財団助成「学術手話通訳に対応した専門支援者育成」事業として更に分析加筆したものである。

(KAI Sarasa, FUTAGAMI Reiko, YOSHIMURA Kyoko, KIMURA Motoko, KANAZAWA Takayuki)

重度・重複障害児の姿勢と認知機能の関連

－側臥位及び腹臥位における視覚探索と上肢での物の操作に注目して－

○加藤　幸哲　　川間　健之介
（岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:重度・重複障害児　姿勢　認知機能

【目的】

重度・重複障害児の多くは、自立活動において身体の動きに関する学習や認知発達を促す学習などの個別課題に取り組んでいる。しかしながら、川間（2002）は、一般に、脳性まひ児や重度・重複障害児の認知発達の問題は、姿勢や運動と別ものと考えられ、分けて指導されていると指摘している。発達初期の重篤な脳障害を受けた子どもは感覚や運動の制約があり、その後の認知発達に大きな制約を及ぼす（吉川, 2018）ことから、姿勢と認知発達を関連付けた指導をしていくことは重要であるといえる。そこで本研究では、側臥位姿勢又は腹臥位姿勢での活動によって、視覚探索及び上肢での物の操作性が促進されるかを明らかにする。さらに、側臥位姿勢及び腹臥位姿勢と座位姿勢における視覚探索や上肢での物の操作に関する相違を明らかにすることを目的とする。

【方法】

１．対象者

G 県肢体不自由特別支援学校の自立活動を主とする教育課程に在籍する、小学部 2 年から中学部 3 年までの児童生徒 10 名を対象とした。いずれも、自力での座位姿勢の保持が困難であり、座位保持装置等を使用しても姿勢が安定せず、視覚探索及び上肢での物の操作に対して課題があった。

２．手続き

（1）アセスメントの実施及び学習姿勢の決定

担任教師からの聞き取りを行い、粗大運動能力、手指操作能力、コミュニケーションレベルの評価を実施した。また、視機能に関するアセスメントを実施し、対象児の見え方について把握した。これらを参考にして、学習姿勢として側臥位姿勢と腹臥位姿勢のどちらの姿勢を適用するかを決定した。

（2）授業の撮影

X 年 6 月上旬から 11 月上旬に、臥位姿勢及び座位姿勢での個別指導場面を VTR 撮影した。視覚探索及び上肢での物の操作を観点として、週 1 回程度、1 名につき 5 回撮影した。

３．分析方法

映像データを文字に起こし「行動記述」を作成した。記述対象は、1 回の授業について臥位姿勢及び座位姿勢各 5 分ずつ、計 10 分とした。「行動記述」をもとに視覚探索と上肢での物の操作についての行動を抽出し分析データとした。分析の視点は、①指導の経過における対象児の行動の変容、②臥位姿勢と座位姿勢とにおける視覚探索及び上肢での物の操作に関する行動の相違とした。

【結果】

対象児の学習時の姿勢と視覚探索及び上肢での物の操作に関しての状態を Table 1 に示す。

側臥位姿勢での指導を実施した 4 名において、視覚探索については、スムーズな視線の移動、視線を向ける時間の安定または増加を示した。上肢での物の操作においては、操作的な課題を実施した 3 名のうち、2 名が自発的にスイッチの操作を行った。残りの 1 名は自発的な手の動きが見られた。

腹臥位姿勢での指導を実施した 6 名においては、頭部を比較的自由に動かすことができた 4 名のうち、1 名は安定して教材に視線を向け、2 名が目を動かして教材に視線を向ける回数が増加した。さらに、1 名が顔の動きを伴った視線の移動の増加を示した。頭部の動きが少なかった 2 名においては、教材に視線を向けながら手を動かす、あるいは教材及び手元に視線を向ける時間の増加を示した。上肢での物の操作においては、操作的な課題を実施した 5 名について、2 名が教材を見て手を伸ばす回数が増加し、1 名が目と手を協応させた操作を行った。さらに、1 名が当初とは違った手の動きが増加し、1 名が普段とは違った手の使い方をした。

座位姿勢における視覚探索については、10 名の内 8 名が視線を向ける回数及び時間の増加、もしくは顔の動きを伴った視線移動の増加を示した。残りの 2 名については、1 名が視線移動の不安定さを示し、1 名は教材に視線が向くことがなかった。上肢での物の操作においては、9 名が操作的な課題を実施した。そのうち、2 名が目と手を協応させて教材を操作し、3 名が手を動かす回数の増加を示した。さらに、1 名が物の操作に関連する行動として教材と手元の交互凝視を行い、1 名が普段とは違った手の動きをした。一方で、側臥位で自発的なスイッチ操作を行った 2 名においては、自発的なスイッチ入力がほとんど見られなかった。

Table 1 対象児の姿勢と視覚探索及び上肢の動き

対象児	臥位姿勢	座位姿勢	定頸	寝返り	光覚	定位	注視	追視	指の動き	手首動き	肘の動き	腕の動き	腕の挙上	リーチ	側臥拘縮
A	腹臥位	介助	－	－	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	－
B	側臥位	座位保持	－	－	＋	－	－	－	－	－	－	－	－	－	＋
C	側臥位	座位保持	－	－	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	－	－	－	＋
D	腹臥位	座位保持	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	－
E	腹臥位	座位保持	＋	－	＋	＋	＋	－	＋	＋	－	＋	－	－	－
F	側臥位	介助	－	－	＋	＋	＋	＋	－	－	－	＋	－	－	＋
G	腹臥位	座位保持	－	－	＋	＋	－	－	＋	＋	－	－	－	－	－
H	側臥位	介助	－	－	＋	－	－	－	＋	＋	－	－	－	－	－
I	腹臥位	座位保持	－	－	＋	＋	－	－	－	－	＋	－	－	－	－
J	腹臥位	座位保持	＋	－	＋	＋	＋	＋	＋	＋	－	－	－	－	－

【考察】

臥位姿勢における視覚探索行動の促進の背景には、頭部の保持や動きといった運動が制御されたことがあると考えられる。臥位姿勢で上肢での物の操作が促された対象児においては、頭部の安定による目と教材の方向の一致が視覚探索行動を促し、そのことによる姿勢の安定が、上肢での物の操作につながったと考えられる。このことから、座位姿勢において頭部の保持や動きの制御が困難な場合は、臥位姿勢を取り入れることで、視覚探索行動を促すことができる可能性が示唆された。

また、視覚探索、上肢での物の操作性及び姿勢の制御は関連しており、頭部の動きや筋緊張等の身体状況に影響を受けると考えられる。特に抗重力姿勢では、姿勢制御の困難さや筋緊張の亢進によって、本来の力を発揮できなくなる場合もある。そのため、指導の際には実態把握に基づき個々に応じた姿勢の選択をする必要があるといえる。

（文献）

川間健之介（2002）肢体不自由児の姿勢－認知発達との関連を中心に－. 特殊教育学研究, 39(4), 81-89.

吉川一義（2018）重症心身障害児の空間と視覚的注意と姿勢・運動の調整の関係. 特殊教育学研究, 55(5), 249-257.

(KATO Yukinori, KAWAMA Kennosuke)

脳性麻痺児へのサイン言語の指導事例

重度知的障害と運動機能障害のある脳性麻痺児への同時提示法による日本手話の獲得と般化の検討

〇門脇　陽一（伊丹市立伊丹特別支援学校）

KEY　WORDS　：　脳性麻痺　　同時提示法　　サイン言語

【目的】

本研究は対人関係が比較的良好であり、ある程度、粗大模倣が可能であった重度知的障害と構音障害を伴う脳性麻痺児へ表出言語として、サイン言語の有効性についての検討を行うことを目的とした。

【方法】

１．研究協力者

研究協力者は、特別支援学校に在籍する中学３年男子生徒Ａと、中学１年生男子生徒Ｂの２名であった。

Ａは脳性麻痺・脳室周囲白質軟化症と斜視の診断があった。新版Ｋ発達検査の結果は認知・適応が 2:3、言語・社会が 2:2（生活年齢 14:6）であった。室内程度の距離なら独歩可能で、上肢は粗大な動作模倣は可能であった。理解言語は 50 語程度の日常に用いる単語を理解していた。発声可能な音声は「あ」「お」「ふ」であった。機能的な音声言語は未獲得で、日常生活の表出は主に指さしで伝えていた。

Ｂはウエスト症候群、脳性麻痺の診断があり、新版Ｋ発達検査の結果は認知・適応が 2:6、言語・社会が 2:0（生活年齢 13:5）であった。車いすでの介助移動で、上肢は粗大な動作模倣は可能であった。理解言語は日常生活で用いる言葉を中心に 100 語程度を理解していた。表出可能な音声は「あ」「お」「おあー」であった。日常生活での表出は主に YES、NO を表情の変化や手を合わせる動作で伝えていた。

２．インフォームド・コンセント

本研究の実施及び研究成果の公表については、学会倫理規定に則り、所属長の許可と、保護者から同意を得た。

３．介入期間と場所

201X 年 11 月下旬から 201X+1 年 1 月までのおよそ３ヶ月の期間に計 10 回の指導を行った。１回のセッションは約 15 分間であった。介入はＡとＢを同室で同時に行った。

４．材料

指導には日本手話を用いた。手話の語彙は、研究協力者らと担任らが日常生活でよく使うこと、即時に伝える必要があること、動作が産出可能であることの３つの観点で研究協力者の在籍するクラス担任らと協議し選定した。

５．手続き

研究デザインはＡＢ反転デザインを用いた。

（１）ベースライン（ＢＬ）

指導者が音声で「〇〇」と単語を教示し、生徒の動作を観察した。適切な動作の場合を正答とし、その他の動作の場合を誤答、また 10 秒以上無反応の場合も誤答とした。

（２）介入

指導者が音声で「〇〇」と単語を教示し、正反応が見られた場合は、言語賞賛を与えた。誤反応の場合、その単語の音声とサインを同時提示し、研究協力者に動作模倣をするよう促した。10 秒以上無反応であった場合は誤答とした。１セッションにつき、１刺激を１試行ずつ行った。

（３）ポストテスト（ＰＴ）と維持テスト（維持）

ベースラインと同様の手続きにてテストした。

（４）インタビューによる般化事態の確認（般化）

インタビュー法により、介入に直接関わっていない研究協力者の在籍するクラス担任らに日常生活場面で研究協力者らが手話を自発的に使用しているか尋ねた。

【結果】

介入の経過及びインタビューによる般化事態の確認の結果は Table 1 の通りであった。

Table１　介入の経過と対人・場面般化の結果

研究協力者Ａ

session	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12
月日	11/19	11/21	11/26	11/27	12/3	12/10	12/17	12/19	1/9	1/14	1/23	1/24	2/18
	BL	介入									PT	般化	維持
学校	■	■	■	○	○	○	○	○	■	○	○	○	■
家	■	■	■	○	○	○	○	○	■	○	○	■	■
ﾃﾞｲｻｰﾋﾞｽ	■	■	■	○	○	■	■	■	■	○	○	○	○
トイレ	■	■	○	○	○	○	○	○	○	○	○	■	○
痛い	■	■	■	■	■	○	○	○	○	○	○	○	■
行く	■	■	■	■	■	○	○	○	■	○	○	○	○
不安	■	■	■	■	■	■	■	○	○	○	○	○	○
教えて	■	■	■	■	■	○	○	○	○	○	○	■	○
休み	■	■	■	■	■	○	○	○	○	○	○	■	○

研究協力者Ｂ

	BL	介入									PT	般化	維持
学校	■	■	■	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
家	■	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
ﾃﾞｲｻｰﾋﾞｽ	■	■	■	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
トイレ	■	■	■	○	○	○	○	○	○	○	○	■	○
行く	■	■	○	■	○	○	○	○	○	○	○	■	○
不安	■	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	■	○
教えて	■	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

（正答は〇、誤答及び無反応は■と表記した。）

【考察】

介入された手話は概ね獲得され維持しており、自発的な発信行動として対人・場面般化の報告があったことは、知念ら（1996）の示唆する通り、脳性麻痺児への同時提示法でのサイン言語の指導の有効性が確認できた。また、半数程度のみ般化せず、２つの事例に共通性がなかったことは、研究協力者にとって①その語彙は即時に使う必要性がなかった。②手話を用いて自発的に環境に働きかける必要性がなかった。③他者からの聞き取りと頷きなどの他のモードによって充足できていたなどの可能性などが考えられる。今後はより正確な般化の検討と、介入プログラムの適切な修正をしていく必要がある。

（文献）

知念洋美・佐竹恒夫(1996)知的障害を有する 1 脳性麻痺児の発信行動の習得過程について　音声言語医学, 37, 196-205

竹花正剛・竹花裕子(1994)自閉症児のマカトンサインを媒介とした命名学習　特殊教育学研究, 31, 103-111.

KADOWAKI Yoichi

重度・重複障がい者の社会生活と自立に必要な内容の検討

兒玉尚子
（筑波大学大学院人間総合科学研究科）
KEY WORDS: 重度・重複障がい　キャリア教育　移行支援

Ⅰ．目的

特別支援学校高等部学習指導要領（文部科学省,2009）の改定においてキャリア教育が明記されて以降、障がいのある子どもへの取り組みが以前にもまして重視されている。特別支援学校では、障がいの状態に応じた、進学、就労に向けた取り組みが行われている。重度・重複障がい児は、経済的・職業的に自立することは困難であることが想定される。しかし、谷口（2017）は、「自立」を経済的自立や職業的自立に限定せず、他者からのはたらきかけへの反応を返す、或いは他者とかかわりながら生活をする等、それぞれの障がいの状態にあわせて捉えることが肝要とした。このことからも、重度・重複障がい児の実態に応じた自立を目指したキャリア教育や移行支援の内容に関する研究が重要である。

本研究では、就労や進学等の進路選択が難しい重度・重複障がい者の特別支援学校卒業後の生活に関する保護者の認識を明らかにし、特別支援学校で行うべき移行支援やキャリア教育の内容を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

1．対象者：肢体不自由特別支援学校、総合特別支援学校（肢体不自由教育部門、知的障害教育部門）の卒業生の保護者を対象に質問紙調査を行った。研究の特質上、重複障がいを有する子どもの保護者のみを対象とした。

2．手続き：障がい者の保護者に調査趣旨を説明し、他の保護者への紹介を依頼した。対象者宅に、調査の趣旨説明及び依頼書と同意書、質問紙を送付し、郵送での返送を求めた。調査期間は、20XX 年 7 月～12 月である。

3．調査内容：独自に作成した質問項目を用いた。①子どもの属性、②保護者の属性、③保護者から見た子どもが生活の中で感じている困難さ、④特別支援学校在籍中に身につけさせておきたかった、取り組んでほしかったこと、⑤保護者の感じている不安等を質問した。

4．分析方法：回収された記述内容を類似した項目に選出して分類し、カテゴリー生成を行った。分析過程においては、特別支援教育の研究に従事する大学院生 4 名が分析に参加し、カテゴリーの妥当性の検討を行った。

5．倫理的配慮：文書にて研究の趣旨、個人情報の保護等の倫理的配慮に関する説明を行い、同意署に署名を得た。

Ⅲ．結果

カテゴリーを【】、代表的な内容を「」で表した。

1．対象者の属性：8 名の保護者から回答が得られた。全ての回答者が女性（母親）であった。子どもの性別は、男性 5 名、女性 3 名、年齢範囲は、20～36 歳。重複する障がい種は、6 名が肢体不自由と知的障害、2 名が肢体不自由と知的障害、視覚障害であった。8 名全員が在宅で生活をしており、日中は、生活介護事業所や医療的ケアに対応した療養介護所で過ごしている。2 名は、ショートステイも活用していた。

2．生活の中での子どもの困難さに関する内容

保護者から見た子どもの困難さについて、家庭生活の中では、【きょうだいとの関係性の困難さ】【自由な外出が難しいこと】【平坦な日常生活】等、日中の生活介護事業所等での生活の中では、【学校に在籍していた時とは異なるスケジュール】【他の利用者との関係性】【スタッフとの意思疎通の困難さ】等が挙げられていた。

3．特別支援学校在籍時に自立のために特に取り組む必要があった内容

特別支援学校での活動を通して子どもに取り組んでほしいと感じていた内容の結果を Table1 に示した。同一の質問項目の中で、保護者自身が必要と感じていた取り組みについても言及が得られた。その結果を Table2 に示した。

Ⅳ．考察

重度・重複障がい者の抱える困難さ、自立のために特別支援学校在籍中に取り組むべきだったと感じている内容共に、多岐にわたる内容が認められた。子どもの現状を目の当たりにしており、近い将来、遠い未来に起こりうることを想像し、多くの思いを抱いていることが推測される。

保護者にとって重度・重複障がい者の自立とは、趣味や好きなことを見つけ、自分らしく生きる方法を身につけ、様々な方法で自己表現をし、他者と関わりながら生活を送るという意味合いのものと理解していると考えられる。そのためにも、保護者は、【自己表現をする方法を身につけ】他者とのコミュニケーションを楽しむことができるようになることを求めていた。他者との関わる経験の充実により、新たな集団に入った際の不安の軽減や安定した対人関係の構築にも繋がると推察される。教育においては、子どもの特性や障がいの状態にあわせた自己表現方法を見つける必要があると考えられる。そのためにも、特別支援学校の教員が ICT 等の種々のツールを活用し、提供することが求められる。

保護者は、特別支援学校に対して、【卒業後のサポート資源の情報共有】【卒業後のフォローアップ】を求めていた。特別支援学校によるサポート支援の提供と、早期からの移行支援、地域や関係機関との相談会議に保護者が参加し繋がることができる機会の設定が必要だと考えられる。

重度・重複障がい者の卒業後の生活、自立を考えるうえで、障がいの特徴を捉えたり、教員や保護者の思いを生かすだけでなく、出来得る限りの工夫をし当事者の希望を受け取り、それらを取り入れた支援内容の検討が必要である。さらに支援においては、学校と家庭だけでなく、将来関わる可能性のある機関との早期からの連携が求められる。

Table1　特別支援学校在籍中に取り組むべき内容について

カテゴリー	代表的な内容
自己表現をする方法を身につける	表情豊かに、泣いたり笑ったりできたら。 家族にだけわかる表現ではなく、他の人にも伝わる 表現方法を学んだり、試したりできたらよかった。 iPadや支援機器を使って思いを伝えられるようにできること。 困った時に、困った、助けてを伝えられる方法を学ぶこと。
多くの人と関わる経験	交流学習（交流及び共同学習）の時間がもっと増えて、 同年代の友だちと関わることができれば、集団にも入り やすかったのでは。 支援学校では個々の活動が多かったように思える。
趣味や好きなことを見つける	音楽や運動などの好きなことを見つけて、 家庭に報告してもらい、休みの時間に楽しんだりしたかった。 家庭にはない教具や遊具を使った遊びを通して、新たなことに チャレンジする楽しさを知ってほしい。
自分らしく生きること	自分らしく生きてほしい。 自分の思い通りにやってみる姿勢。 なにかをやってもらうのを待つのではなく、自分から 働きかけることができるようになってほしい。

Table2　保護者が必要としていた支援内容について

カテゴリー	代表的な内容
保護者に対するサポート資源の情報共有	卒業後に困ったことがあった時に相談できる場所について 詳しく教えておいてほしかった。
卒業後のフォローアップ	卒業後の生活介護事業所での様子を確認してもらったり、 継続して学校と関わることができたら安心だったと思う。

(KODAMA Shoko)

学習評価及び指導の評価に基づく 特別活動の年間指導計画作成

〇榊原　知恵（長崎県立長崎特別支援学校）
一木　薫（福岡教育大学）
古川　勝也（西九州大学）

KEY WORDS: 年間指導計画　学習評価　特別活動

Ⅰ　目的

各学校は、編成した教育課程に基づいて年間指導計画を作成し、授業を展開する。しかし、作成した年間指導計画について、児童生徒の学習習得度に基づき十分に検討する機会をもたないまま、前年度の単元や指導内容を踏襲する現状がある。特別活動については、教育課程に指導時数を明記していない学校、「教育活動全体を通じて」と表記する学校もあり、指導時数を踏まえた指導内容の検討が十分に行われているとは言い難い現状にある。本研究では重複障害のある子どもが在籍児童生徒の約９割を占めるＡ特別支援学校において、学習評価及び指導の評価に基づき年間指導計画の改善を図るとともにその検討プロセスを検証することを目的とした。

Ⅱ　方法

(１)検討体制

主に下記㋐㋑㋒の会で連携しながら検討した(Table１)。

㋐学習クラス会(以下：学習Ｃ会)

㋑特別活動部会：特別活動で何を学ぶかを明確にし、年間指導時数、指導形態、時数や実施時期、指導内容等を考え、次年度の特別活動の年間指導計画を検討する会。

㋒教育課程委員会：学校全体で対処すべき課題を検討する会。

(２)学習評価に基づく検討

学期末に学習Ｃ会で行った学習評価をもとに特別活動部会で成果や課題を集約し、十分に目標を達成できなかった内容について、指導内容を検討した（①）。

(３)指導の評価に基づく検討

学習Ｃ会で学期末評価シートを活用し、指導の評価（時数や指導目標、指導内容、指導時期は適切であったか等）を行い、成果や課題を特別活動部会に報告した（②）。特別活動部会では、年間指導時数、指導形態、時数や実施時期、指導内容の精選等の課題を整理し検討した。指導内容の精選の際には年間指導計画と特別活動の目標や内容に基づき、検討した（③）。全校集会の回数など学校全体の課題は教育課程委員会で検討した（④）。

Ⅲ　結果と考察

前年度（平成 30 年度）においてクラスの中で係活動の目標は達成できているが、クラスや学年が異なる児童生徒と協力し、自他のよさに気付いたり、自分のよさを生かして取り組んだりしてほしいという学習評価が挙がり、特別活動の目標にあるクラスや学年が異なる多様な他者と協働することを十分に指導できる年間指導計画を編成していないことに気付いた。そこで委員会活動や生徒会活動を立ち上げの可否を検討し、小学部高学年に委員会活動、中学部、高等部に生徒会活動を立ち上げることにした。

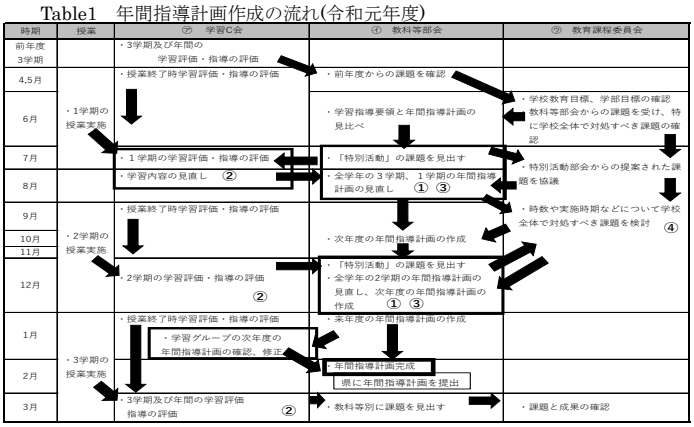
実施を開始した令和元年度の「学習評価に基づく検討」では例えば他学年の友達との交流が少なかった小学部の児童が「委員会活動の中で自分の役割に気付き、教師の援助を受けながら主体的に活動する」という目標に対し、保健委員会に属し教師の言葉掛けを受けながら VOCA(音声入力装置)を押して各クラスに風邪予防を呼びかける活動を行った。様々な人に感謝される中で、自分の役割に気づきはじめ、自分のクラス以外の場所でも意欲的に VOCA を押して風邪予防を発信することが少しずつできるようになってきた。また、各クラスに呼びかける前に、教師の援助を受けながら他の委員と一緒に呼びかける言葉について話し合う際には、友達が提案した言葉の中から口を動かして呼びかける言葉を選択することができた。このように各委員会や生徒会で教師の援助を受けながら様々な場所で意欲的に活動できる児童生徒が増え、その先輩を見て自分もいつかやってみたいという気持ちが芽生える児童もいた。このことから委員会活動や生徒会活動などを立ち上げたことは大きな成果があった。

「指導の評価に基づく検討」では、学級内での活動時間が十分に取れず、学級内で友達と仲よくしたり信頼し合ったりする時間が不十分だったという評価が多かったため、その他の内容である全校集会、学部集会などの回数や時数の見直しを行い、次年度の年間指導計画に反映させた。また、今までは重複障害等に関する教育課程の取扱いの適用により、実施してなかった内容であっても、取扱いの適用が妥当であるか吟味する必要性を再認識した。委員会活動、生徒会活動においては「学校生活の充実と向上を図る活動について学ぶこと」を再確認し、学習評価、指導の評価から集団の一員として学校生活づくりに参画する態度を育てる学習として実施するべきだと判断した。特別活動では「何を学ぶのか」を明確に認識したことで、指導時数にも言及することができた。

学習Ｃ会、特別活動部会、教育課程委員会が連携して年間指導計画を検討し、最終的な判断は、児童生徒の最新の実態を把握する学習Ｃ会が担うことで、各学年で学ばせたい指導内容を学校全体で確認でき、かつより児童生徒に合った年間指導計画を作成することができた。各学期に十分吟味した学習評価や指導の評価が次年度の年間指導計画に反映されることが、教師の意識の中に根付き、年間指導計画を検討する意識の高まりにつながっている。

学習Ｃ会や特別活動部会で学習評価及び指導の評価から、年間指導計画を改善していき、教育課程委員会で年間指導計画の実施や改善等を総括して教育課程の編成・改善につなげていくというプロセスは有効であった。

Table1　年間指導計画作成の流れ(令和元年度)



(SAKAKIBARA Chie　ICHIKI Kaoru　FURUKAWA　Katsuya)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（重度・重複障害）P10-11

重症心身障害児指導における有効な刺激に関する検討

－脳波基礎律動の事象関連性変動による脳機能評価－

○鈴木　保巳　　佐藤　萌々　　高橋　由子　　寺田　信一
（長崎大学教育学系）　（長崎大学大学院）　（高知大学大学院）　（高知大学教育学部門）

KEY WORDS：重症心身障害児，脳波基礎律動の事象関連性変動（ERC），脳機能評価

１．目的

重症心身障害児（重症児）の療育現場では、児に適した働きかけを考えることが重要である。しかし、重症児は障害の重さから働きかけに対する行動反応が乏しく、指導者は「自身の働きかけがこの子に届いているだろうか」と不安を感じる場合があるとされる（寺田ら，2000）。

そこで本研究では、「用いようとしている教材の効果を確認したい」という教員の声に応えることを目的として、脳波基礎律動の事象関連性変動（ERC）による重症児の脳機能評価を実施した。具体的には、児の好む玩具、働きかけに有効か教員が迷う玩具、興味のない玩具呈示時の ERC を比較・検討した。

２．方法

対象：特別支援学校（肢体不自由）在席の重症児 5 名（CA：8 歳 7 ヵ月～ 15 歳 10 ヵ月）を対象とした。

測定パラダイム：予告刺激として「いくよ」（声かけ）と同時に身体接触をし、その約 2 秒後に児の眼前に児の好む玩具（課題 1）、働きかけに有効か教員が迷う玩具（課題 2）、興味のない玩具（課題 3）を呈示する試行と、予告なしで同玩具を呈示する試行を、各 15 回ランダムな順序で計 90 回実施した。

脳波記録：国際 10-20 法に基づき頭皮上 19 部位より両耳朶基準で単極導出した（時定数 0.3 秒、サンプリング周波数 1KHz、EEG-9100（日本光電製）使用）。

分析：脳波は、1 区間長 2 秒で周波数スペクトル解析（FFT）した。予告刺激－玩具呈示試行について、予告前、予告－玩具呈示の間、玩具呈示後のスペクトルを加算平均処理した。さらに、δ 波帯域（～4Hz）、θ 波帯域（4 ～ 8Hz）、α 波帯域（8 ～ 13Hz）のパワー値を各導出部位において算出後、マッピング処理し各成分の頭皮上分布を等高線図化した。

行動評価：ERC による脳機能評価を、遠城寺式乳幼児分析的発達検査、個別の指導計画、学習到達度チェックリストを用いた行動評価と照合した。

３．結果

図 1 に予告刺激後に 3 種類の玩具を呈示した際の C 児の ERC を例示する。課題 1 では、予告刺激と好きな玩具（視覚・嗅覚刺激）の呈示により θ 波、α 波成分ともに中心部付近の成分パワーが次第に減少している。一方課題 3 では、予告刺激後に θ 波、α 波成分の中心部付近の成分パワーが減少するが、興味のない玩具(視覚刺激)の呈示後、同成分のパワーが増大している。課題 2 では、予告刺激後に θ 波、α 波成分の中心部付近の成分パワーが減少し、働きかけに有効か迷う玩具（聴覚刺激）呈示後さらに成分パワーが減少しており、課題 1 の ERC と類似している。

この様に、教員が使用を迷っている玩具呈示時（課題 2）の ERC が、児の好む玩具呈示時（課題 1）の ERC と類似したケースが 3 例、興味のない玩具呈示時（課題 3）の ERC と類似したケースが 1 例、課題 1,2,3 全て同様の ERC を示したケースが 1 例であった。

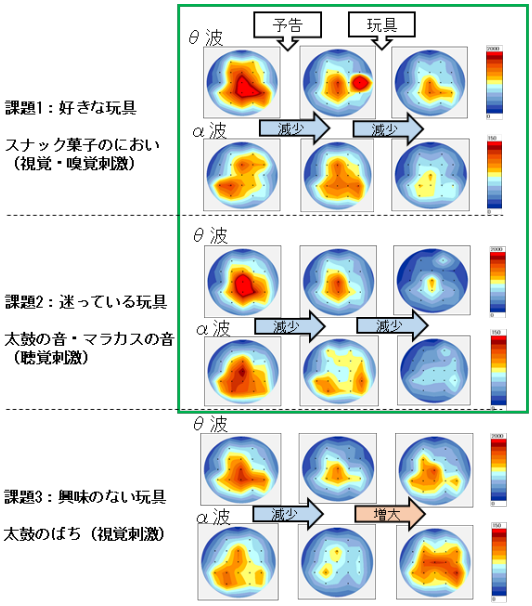


図1　玩具呈示時の事象関連性変動ERC例：C児

４．考察

本研究では、刺激呈示時の脳の応答性を示す脳波基礎律動成分の ERC を指標として、指導現場において働きかけに用いる玩具の有効性を検討した。

教員が働きかけに有効か使用を迷う玩具呈示時の ERC が児の好む玩具呈示時の ERC と類似した 3 例では、呈示された玩具を確かに定位してその嗜好性を判断しており、同玩具を使用した働きかけが有効であることが示された。教員が使用を迷う玩具呈示時の ERC が、児の興味のない玩具呈示後の ERC と類似した 1 例（B 児）では、玩具呈示後に明確な ERC が認められず、同玩具による働きかけが有効ではないことが確認できた。

また、発達検査などの行動評価と脳機能評価とを照合することで、例えば行動評価では、嗅覚刺激に加え、視覚や聴覚刺激に対する反応が見られる様になっていたが、脳機能評価では聴覚刺激による働きかけがより有効であること（C 児）などを確認できた。

以上の評価情報を重症児の療育現場にフィードバックすることで、指導に有効な教材を定量的に検討することができる。これらの情報を基に、一人ひとりの子どもの刺激受容特性を把握しつつ、発達支援の働きかけを行うことが肝要である。

(SUZUKI Yasumi, SATO Momo, TAKAHASHI Yuko, TERADA Shin-ichi)

本研究は、長崎大学教育学部の卒業研究（論文執筆者：佐藤萌々、吉岡ももか（令和元年度卒））の成果の一部である。また、科学研究費補助金（挑戦的研究（萌芽）：平成 29～令和 2 年度）「支援現場における重症心身障害児の実態把握の精度向上のための脳機能計測法の検証」（代表者：鈴木保巳，課題番号 17K18656）の補助を受けた。なお、重症心身障害児の脳機能計測結果の研究使用に関しては、保護者の同意を得ている。

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（重度・重複障害）P10-12

教員養成課程の大学生に対する「個別の指導計画」作成の指導に関する一考察

〇瀬戸山悠・河田智三・橋本正巳
（くらしき作陽大学子ども教育学部）
KEY WORDS: 個別の指導計画　教員養成課程　実態把握

（問題・目的）

特別支援学校教育要領･学習指導要領自立活動解説編(幼稚部・小学部・中学部)（2018）によると、自立活動の指導における「個別の指導計画」の作成は、個々の児童生徒の実態把握に基づき、課題を整理し、指導目標を明らかにした上で、必要な項目を選定し、相互に関連付けて具体的な指導内容を設定するものであるとされており、作成が義務化されている。

しかし、海津・佐藤・涌井（2005）が、「個別の指導計画」の作成に当たって、経験の少ない者は、相互に関連させることなく情報を処理する傾向がみられると述べているように、経験の少ない教員は作成に当たって困難感を抱いていることが推察され、海津ら（2005）が指摘する体系的なプログラムを用意するなど、効果的な指導計画の作成に関する研修を充実させることが重要である。これまでの先行研究においては、幼稚園、小・中学校、特別支援学校に勤務する教員に対する調査はみられるが、それらを目指す学生に対する指導に関する研究は見当たらない。

以上を踏まえ、本稿では特別支援学校教員養成課程における「個別の指導計画」の作成の指導に関して助言とワークシートの提示により行った結果について考察を加える。

倫理的配慮：児童生徒の保護者、学生に口頭と書面にて本報告の目的と内容について説明し，同意を得た。また、学生には活動参加時に守秘義務の遵守について説明し、誓約書の提出を求めた。

（方法）

調査対象：重度・重複障害もしくは発達障害（ASD・ADHD・SLD）のある児童生徒 7 名の「個別の指導計画」。作成した者は特別支援学校教員または小学校教員を目指す大学生 7 名。

対象となる活動：大学内で毎月 1 回行っている重度・重複障害のある児童生徒に対する支援活動および知的障害、発達障害のある児童生徒に対する支援活動。

指導内容：姿勢・運動面、認知・コミュニケーション面、学習面について主訴、実態に応じた指導を行った。

調査時期：X 年 4 月～6 月

調査の手続き：初回は任意の様式にて作成を求めた。その後、教員より加筆修正すべき項目について助言を行った。2 回目の作成前には、実態把握、指導支援のポイント、目標、指導内容、指導経過、評価の項目が提示された「個別の指導計画」のワークシートを提示した。

分析の手続き：海津ら（2005）を参考に「つまずきの実態の理解（背景の理解）」、「目標設定の具体性」、「指導上の配慮（指導の方向性）」に関する記述について特別支援教育の課程を担当する大学教員 3 名が合議のうえ、評価した。そのうえで指導、ワークシートの提示の前後での記述の変化量を算出した。また、記述の内容についても評価した。

(結果と考察)

本研究においては、重度・重複障害がある児童生徒および発達障害がある児童生徒に対する支援活動についての「個別の指導計画」に関する指導の在り方について検討した。学生の作成した「個別の指導計画」について大学教員により内容に関する具体的な助言およびワークシートの提示を行い、変化量を評価した（表１）。その結果、複数の学生が作成した「個別の指導計画」について、必要項目の記述量が増加したことが示された。また、記述量が増加しなかったものについても、内容が具体性を増したものや、整理され明確化されたことが示された。

表1　個別指導計画における必要項目の記述変化量

A			B			C			D			E			F			G		
重度・重複			重度・重複			重度・重複			重度・重複			重度・重複			ADHD・ASD			ASD・SLD		
①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③
0	+2	+2	+3	+2	0	0	+3	+4	+8	+9	0	0	0	+1	+6	+3	+3	0	0	+2
・記述の具体化がなされた ・指導計画が明確化、整理された						・内容が整理され、つまずきの実態について姿勢運動、認知コミュニケーションの領域に分けて記載された ・支援の方向性として複数の具体的活動が提案された			・指導計画の内容が具体化された			・つまずきの実態に関する記述が具体化された ・指導上の配慮（支援の方向性）に関する記述が具体化された			・事実の羅列であった記述が具体化され、背景に即した実態把握、支援の方向性へと変化した			・つまずきの実態に関する記述が具体化され明確化された。 ・背景に即した支援の方向性が記述され、子どもの強みに関する記述が増えた		

①つまずきの実態（背景の理解）　②目標設定の具体性　③指導上の配慮（指導の方向性）

指導前に作成された「個別の指導計画」については、対象の児童生徒の実態について事実を羅列することに終始したものが多くみられた（例；「興味の幅が狭い」、「筋緊張が強く、反ることが多い」など）。また、指導上の目標、指導の方向性についても具体性に欠け、つまずきの実態との関連が捉えにくい記述が多くみられた（例；「車いすに乗った児童に対面して指導し、安定した姿勢を保持する」など）。しかし、必要項目について具体的な助言を行ったこと、ワークシートを提示したことによって具体性が増したことが示唆された（例；「肩・腰や躯幹部分を中心に上体を弛め、適切な筋緊張の保持、座位姿勢の安定を目指した指導を行う」など）。中軽米ら（2020）は、知的障害特別支援学校における自立活動の指導の課題として、個々の実態把握に基づく適切な指導内容の設定が難しいことを挙げている。また、海津ら（2005）は、つまずきや苦手な面には比較的意識が向きやすい一方で、得意な面や強さに関しては、全体的に意識が向きづらいことを指摘している。

このような指摘を踏まえると、「個別の指導計画」の作成プロセスにおいて、対象の児童生徒の実態について適切に評価することの困難さが顕著であり、そのことが具体的な目標設定や指導の方向性の設定に困難を及ぼしていると仮定される。

児童生徒の実態把握について押さえておくべきポイントを明確化して提示することが重要であり、その点に関する指導をきめ細やかに行うことの重要性が示唆された。

（文献）

海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵 2005 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討-教師を対象とした調査結果から-　特殊教育学研究,43,159-171

文部科学省 2018 特別支援学校教育要領・学習指導要領自立活動解説編(幼稚部・小学部・中学部)

中軽米璃輝ら 2020 知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発（１）岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集,7,85-92

（SETOYAMA Yu, KAWATA Tomomitsu, HASHIMOTO Masami）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（重度・重複障害）P10-13

重度・重複の障がい児への給食等指導に関する教員研修（2）

―中堅教員への研修に関する検討―

髙田　亜希子　　平澤　紀子
（岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校）　（岐阜大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 重度・重複障がい、給食等指導、教員研修

（目的）

障がいのある児童生徒への給食等指導においては、児童生徒の摂食機能や発達を踏まえ、安全に食を楽しむための指導が必要である（文部科学省，2010）。

重度・重複化が顕著な当校では摂食機能に様々な問題を抱えている児童生徒が多い。そこで、昨年度は経験の少ない教員への基礎的な研修を検討した。今年度は、基礎を学び、さらに専門的な内容を学ぶ３、４年目の中堅教員への研修内容や方法を検討することを目的とした。

（方法）

１　対象者

給食等指導の基礎を学んだ肢体不自由の特別支援学校の経験年数が３、４年目の教員７名。

２　倫理的配慮

管理職、対象者に研修内容や個人情報の保護、成果の公表について説明し、同意を得た。

３　自主研修の内容

中堅教員は、口腔ケア、摂食・口腔ケア実態表の記入などの基礎は獲得している。そこで、研修目的として、専門的な内容として、口腔内の構造や嚥下音を確認しながらの支援、難しいケースの事例検討、経験の少ない教員へのアドバイスができることにした。そこで、表１のように、摂食嚥下障害へのアプローチや頸部聴診法などの知識、実技、ビデオによる事例検討の内容を構成し、月１回１年間に８回実施した（表２）。

表１　研修内容

講義	・摂食嚥下障害へのアプローチ ・頸部聴診法について
実技	・頸部聴診（お茶、プリンを体験） ・やわらか食、ミキサー食作り ・最新のトロミ調整食品について
事例	・ＫＪ法・ビデオによる事例検討会

表２　研修日程

①　５／２４	知識：摂食嚥下障害へのアプローチ
②　６／２０	知識：頸部聴診法について 実技：頸部聴診（お茶、プリン）を体験
②　７／１８	実技：やわらか食、ミキサー食を作り
③　９／１９	実技：最新のトロミ調整食品について
④　１０／１７	事例：ビデオによる事例検討（ＫＪ法）
⑤　１２／１２	事例：ビデオによる事例検討（ＫＪ法）
⑥　１／２３	事例：ビデオによる事例検討（ＫＪ法）
⑦　２／２０	年間のまとめ

以下の教材を用いた。

①給食等の指導マニュアル(岐阜希望が丘特別支援学校, 2017)

②摂食・口腔ケア実態把握表：５月と 12 月に、対象児の実態を記入した。それを基に、対象児の実態や必要な支援、目標設定を検討した。

４　評価方法

研修前の５月に対象の児童生徒への給食等指導で「困っていること」や「学びたいこと」の複数選択式アンケートを実施した。研修後の２月に「全体的な満足度」や「摂食嚥下のメカニズムと発達過程」、「実態把握の方法」、「具体的な介助方法」、「事例検討の視点」の「研修前と比べた力量向上」について４件法の評価を実施した。

（結果）

１　給食等指導に関するアンケート結果

表３に、アンケートの分析結果を示した。

表３　自主研修の評価分析

項目	３年目の教員	４年目の教員
困難	・介助方法 ・実態把握	・介助方法 ・姿勢 ・処理の仕方
ニーズ	・摂食嚥下のメカニズム ・実態把握の方法 ・具体的な介助方法 ・ミキサー食の作り方 ・事例検討の視点	・摂食嚥下のメカニズム ・実態把握の方法 ・具体的な介助方法 ・ミキサー食の作り方 ・事例検討の視点
研修成果	・支援方法を学べた ・次の支援が分かった ・自信がもてた	・メカニズムを意識できた ・実態に合う介助ができた ・食具や姿勢等広い視点がもてた

研修前には、３年目と４年目の教員とも共通して、介助方法を困難と捉えていた。研修で学びたいことは、３年目の教員と４年目の教員が同じで、摂食嚥下のメカニズム、実態把握の方法、具体的な介助方法、ミキサー食の作り方、事例検討の視点などであった。

２　研修の妥当性に関する評価結果

図１に研修の妥当性に関する評価結果を示した。「研修の全体的満足度」は４件法の「とてもよかった」が 86%であった。「研修前と比べた研修後の力量向上」は、①摂食嚥下のメカニズムと発達過程、②実態把握の方法、③介助方法、④事例検討の視点の全てで「とてもよかった」が 86%であった。

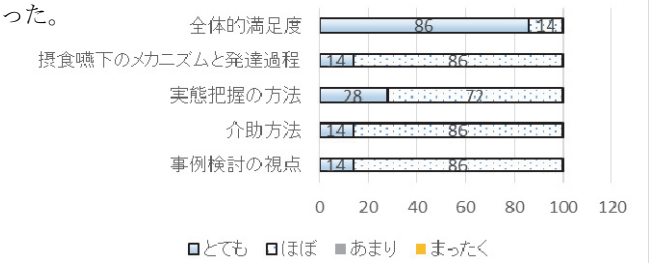


図１　研修の妥当性に関する評価結果

（考察）

３年目と４年目の教員とも摂食嚥下障害へのアプローチや頸部聴診法などの知識を習得した後、ビデオによる事例検討をしたことで、支援方法を学べたと次の支援が分かったことを成果として捉えていた。さらに、４年目の教員は、実態に合う介助ができたと食具や姿勢等広い視点がもてたことを成果として捉えていた。研修の妥当性評価から「とてもよかった」が 86%であった。以上から、基礎研修として、実態把握や口腔ケアを学んだ上で、摂食嚥下障害へのアプローチ、頸部聴診法を学ぶことが妥当である。

（文献）

岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校（2019）「摂食支援ブック改訂版④」.（TAKADA Akiko, HIRASAWA Noriko）

人工呼吸器を有する成人女性に対する動作法の実践

〇田中　紀行

（東養の会）

KEY WORDS:　重度・重複障害　地域社会　授業分析

１．問題と目的

特別支援学校（肢体不自由）を中心に障害の重度・重複化が進み、１９８５年頃より気管切開部の管理などの医療的ケアを必要とする児童生徒が在籍するようになり、その人数は年々増加する傾向にある（図１）。それに伴い学校現場では、医療的ケアが必要な児童生徒への呼吸介助方法など研修を行い、高い専門性が必要になってきた。しかし、近年若い教員が増え、医療的ケアを必要とする重度重複児に対して身体の変化など客観性がなく評価することが難しいといった実態がある。

本研究では、人口呼吸器有する成人女性（以下：トレーニー）に対して身体の取り組みとして動作法を実践した。動作法を通して、自立活動の評価の観点を客観的に評価し、臥位姿勢と椅子座位姿勢の呼吸の変化を記録することをねらいとした。

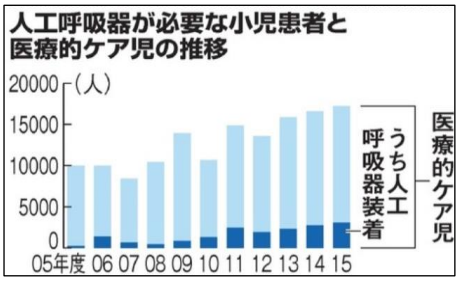


図１　医療的ケア児推移

２．自立活動の動作法の評価観点

自立活動では、２７項目と６区分からなる。６区分では、「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」に分けることができる。そのうち動作法を通しての評価観点については様々ある。「健康の保持」では呼吸がしっかりする、よだれが出る、覚醒レベルが上がるといった観点がある。「環境の把握」では、周囲への関心や働きかけが増えるといった観点がある。「身体の動き」では、姿勢や身体運動の改善といった観点がある。以上のような様々な観点での評価の意義がある。

３．実践期間・実態把握

期間：２０１９年９月に動作法の訓練会を行った。

測定方法： 臥位姿勢と座位姿勢の Vte（呼気の一回換気量）の変化を測定し比較した。

トレーニーの実態：

・小児脳性まひ 人工呼吸器を有する。・手や足が拘縮・側彎。

動作訓練の課題：

仰臥位：①足首、手首の曲げ伸ばし②脚・腕の伸ばし

椅子座位：①左右・前後の重心移動②腕上げ③椅子座位

４．呼気の一回換気量の結果

臥位姿勢では、呼気の一回換気量が１３０前後の数値であった。座位姿勢、つまりは動作法のタテ系の課題にすると呼気の一回換気量が１８０前後になり、５０ほど数値が上がった（図２）。また、舌の動きが良く出て、唾液が良く出た。呼気の一回換気量が変わった理由として、横隔膜の動きが引き出されて呼吸が楽になったことと唾液が肺に流れこむことが予防されたことが考えられる。座位姿勢にすることで、自立活動の評価項目の呼吸が改善されることがわかり「健康の保持」に関連づけて評価することができることと考える（図３）。

図２　吸気量の変化

図３　一人椅子座位

５．今後の課題

今後は、トレーニーの変化を客観的に表して他の教員と共有した実践をしていきたい。なお、本研究は保護者・担当の運営教員の同意の基で研究が行われた。

（Tanka Noriyuki）

重度・重複障害児に対するコミュニケーション支援の取り組み

―かかわり手との相互交渉の拡充―

○田原　敬（茨城大学教育学部）　茅根麻子（水戸市立酒門小学校）　勝二博亮（茨城大学教育学部）

KEY WORDS: 重度・重複障害，コミュニケーション，能動性

【目的】

これまで茨城大学教育学部障害児生理学研究室では，ある重度・重複障害児事例を対象に，コミュニケーション支援を続けてきた。音楽や相手に応じた自発的な表出行動の促進を目的として活動を行った結果，かかわり手とのやりとりを楽しみ，自身の働きかけに対する応答を期待するといった様子がみられるようになった（佐藤ら，2019）。本研究では，これまでの活動を継続し，M 児とかかわり手が交互に演奏する活動を通して，M 児の能動的な表出行動及び相互交渉の拡充を目指した。かかわり手との相互交渉を繰り返す中で M 児のコミュニケーションの変容を明らかにすることを目的とした。

【対象児】

生後 3 ヶ月時に脳室周囲白質軟化症と診断を受けた，介入開始時 10 歳 9 ヶ月の女児（以下，M 児）。KIDS 乳幼児発達スケール（タイプ A）を実施した結果，総合発達年齢は 0 歳 4 ヶ月であった。普段は特別支援学校に在籍し教育を受けている。視覚情報の利用は難しく，聴覚刺激と身体接触を中心としたコミュニケーションを行っている。なお，本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認を得ており，保護者から書面による同意を得て実施した。

【活動場所及び活動時期】

201X 年 4 月 2 日~201X 年 12 月 5 日までの期間，原則週 1 回の頻度で M 児宅を訪問し，M 児が普段生活している自宅の居間にて支援を実施した。1 回の訪問を 1 セッション(S)とした。全 25 セッションは，前期(S4～S11) と後期(S13～S25)に分かれ，S1～S3，S8，S12 は，活動内容が異なる等の理由から分析の対象から除外した。

【演奏遊び前期(S4～S11)】

(1)活動内容：M児は和太鼓の音で，かかわり手は鈴の音で交互に演奏を行う演奏遊びを行った。和太鼓の音は，左右に設置されたスイッチを頭頸部の回旋動作によって押下すると生じるように設定した。M 児から演奏が始まるM児先行時とかかわり手から演奏が始まるかかわり手先行時の 2 パターンで活動を行った。いずれのパターンにおいても，M 児が演奏した際にかかわり手は鈴を鳴らして応答した。分析ではかかわり手の行動に対して，5 秒以内でのスイッチ押下がみられた場合を 1 ターンとして数え，各セッションにおける最も長いターン数を最大ターン数として算出した。また，活動中の M 児の表出行動を眼球運動，口の動き，発声，笑顔に分類した。加えて，かかわり手が特に印象に残ったエピソードを記述した。(2)結果及び考察：最大ターン数については，M 児先行時では平均 7.2 回(*SD*=4.40 回)であったのに対して（図 1 上），かかわり手先行時では平均 1.1 回(*SD*=1.12 回)とM児先行時に比べて極端に少なかった(図 1 下)。活動中の表出行動をみると，多くのセッションで笑顔が確認されたものの，全体として表出行動が乏しかった。エピソードをみると，「タイミング良くスイッチを押下するものの，笑顔が全く確認されない(S7)」や，「終始に渡り快表情がみられた(S10)」等があった。以上より，笑顔で意欲的に活動に臨むこともあれば，表出行動や応答行動をほとんど示さないこともある等，セッション間で M 児の様子に顕著な違いが認められた。そのため，M 児のコミュニケーション能力というより，活動への意欲低下等が最大ターン数や表出行動に影響していると考えられ，より能動的に参加できる活動を取り入れる必要性が感じられた。

【演奏遊び後期(S13～S25)】

(1)活動内容：演奏遊びに先立ち，演奏遊びで用いる楽器をM児自身が選ぶ「楽器選択」，音楽に合わせて演奏を行う「歌遊び」の 2 つの活動を取り入れた。演奏遊びは前期と同様であった。(2)結果及び考察：前期と同様に，最大ターン数を算出したところ，M 児先行時で平均 8.4 回(*SD*=3.91 回)と前期と比較して増加しており，ばらつきも減っていた。（図 1 上）かかわり手先行時の平均は 1.5 回(*SD*=1.33 回)であり，前期と同様に少なかったが，終盤においてそのターン数が微増していた(図 1 下)。表出行動をみると，後半のセッション全体を通して発声と笑顔がよく確認された。さらに，活動を継続する中で M 児の笑顔にも変容がみられた。前半のセッションでは微笑を中心とした表出が多かったが，後半のセッションでは開口を伴う大きな笑顔も増大した。エピソードをみると，「自身のスイッチ押下に対してかかわり手が反応しないでいると，不快なトーンの声を発して要求を示すセッション(S24)」があった。以上より，後期ではセッションを重ねた後半に，ターン数の増加や笑顔の増加がみられ，かかわり手を意識したコミュニケーションの促進がうかがえた。コミュニケーション意欲を引き出す工夫として，自己決定場面など，子どもの気持ちや意思が発現しやすい状況の設定が重要である（齊藤ら，2001）。後期より取り入れた「楽器選択」や「歌遊び」を中心とした活動が，M 児の能動的な表出行動を促し，その表出行動をかかわり手が何らかの意思であると受け止め，応答を持続したことを通して，相互交渉の拡充が図れたと考えられる。一方で，前期・後期ともにかかわり手先行時では十分に応答できていない様子もうかがえた。今後は相手からの働きかけに対し応答する力を高めていくことが望まれる。

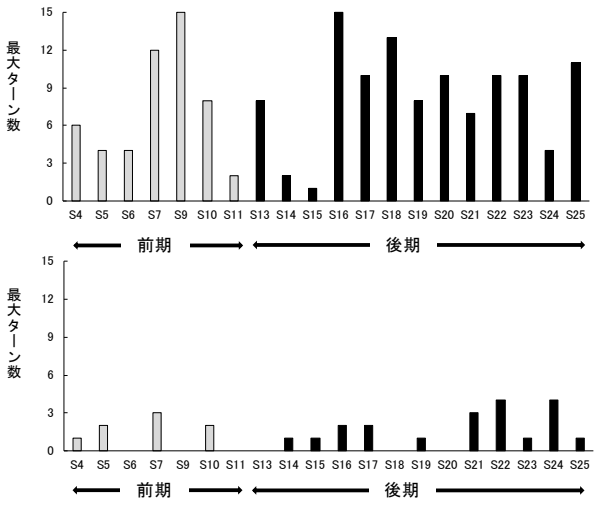


図 1　各セッションにおける最大ターン数
（上：M 児先行時，下：かかわり手先行時）

(TABARU Kei, CHINONE Asako, SHOJI Hiroaki)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（重度・重複障害）P10-16

重症心身障害児の授業の実態把握における心拍活用の検討

－パルスオキシメータを用いて－

○津瀬直彦　　宮地弘一郎
（前長野県飯山養護学校）　（信州大学学術研究院教育学系）
KEY WORDS：重症心身障害　心拍　パルスオキシメータ

(目的)

重症心身障害児(以下，重症児)の教育現場において，その重度の肢体不自由のために，支援者の働きかけに対する反応を行動上の変化として観察することは困難である．このような課題について，心理的変化を心拍や脳波などの生理指標を活用して推察していく研究が行われており，その有用性が確認されている．生理指標は近年の科学技術の発展から，より簡便に測定できるようになり，特に心拍はスマートウォッチやパルスオキシメータにより，簡便に測定することが可能である．前回，我々はパルスオキシメータを活用して朝の会中の心拍を測定した評定を行い，呼名場面における担任の主観評価と心拍変動の関連性が示唆された(津瀬，宮地 2019)．本研究では 2 例の重症児を対象にパルスオキシメータを用いて心拍測定を行い，呼名場面における実態把握を試みることを目的とした．

(方法)

ⅰ対象：重度重複障害グループに所属する小学部高学年の重症児 2 名(A，B 児)を対象とした．主診断名はともに脳性麻痺であり，日常生活は全面介助を要した．A 児は追視がみられ，日常の行動観察からは視覚や聴覚に顕著な障害はないと思われた．運動については，時間をかけて僅かに上肢を動かすことができた．B 児は聴覚に顕著な障害はないとみられたが，視覚機能障害の診断があり，眼前に提示した玩具への持続的な注視が困難であった．運動は，緊張を伴いながら上肢を動かすことが可能であり，何度か大きく呼吸をした後に発声することができた．ⅱ測定：朝の会の呼名場面を測定場面とし，姿勢は両者とも支持座位であった．呼名場面の流れは，司会の教師によって教師や看護師の呼名が行われた後，児童の呼名が順番に行われた．児童呼名時には司会の教師が児童に接近し，アイコンタクトをしてから呼名が行われ，教師が児童の応答を待つ時間を意識的に設けていた．測定は 20XX 年 Y 月～Y+9 月の間に，A 児 3 回（Day1,2,3），B 児 2 回（Day1,2）行われた．パルスオキシメータ(小池メディカル社サーフィン PO ミニ)を児の人差し指に装着し，1 台のビデオカメラで上半身及びパルスオキシメータの画面を VTR 記録した．ⅲ分析：呼名場面全体及び対象児の呼名前後 30 秒間を分析対象とした．心拍変動は，ビデオカメラで撮影した映像から，パルスオキシメータの画面に表示されている心拍値を 1 秒ごとに読み取り，心拍変動曲線を作成し変化について検討した．ⅳインフォームドコンセント：本研究の実施前に保護者に研究の趣旨を説明し同意を得た．

(結果)

A 児の Day1 と Day 3 では，どちらも呼名開始前から心拍値が 5bpm 以上加速した（Figure1）．2 回目の測定では，呼名開始後に 5bpm 減速し，その後 18bpm 加速した．B 児については，2 回の測定ともに，呼名開始前に減速しており，呼名開始後に加速した．さらに B 児の Day2 について，教師や看護師，他児の呼名も含めた朝の会の呼名場面全体の心拍変動をみると呼名場面が始まった時点では周期的な心拍値

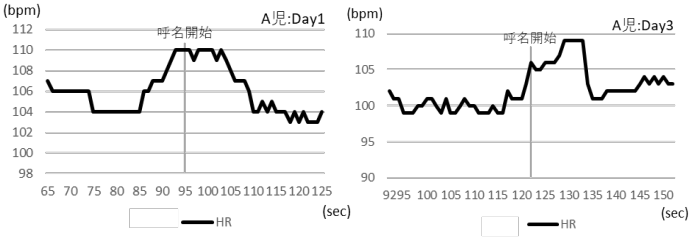


Figure1．A 児の呼名開始前後 30 秒間における心拍変動曲線(Day1,3)．

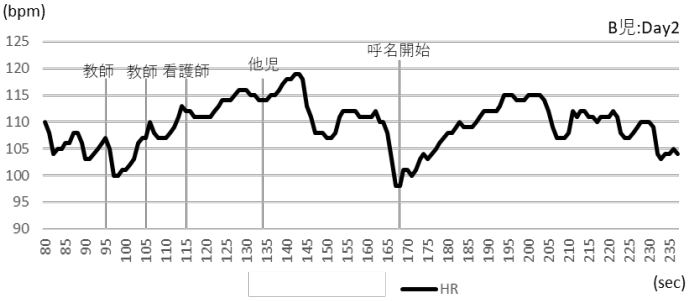


Figure2．教師や他児の呼名場面を含めた B 児の心拍変動曲線(Day2)．

の変動がみられ，教師や看護師，他児の呼名時には加速していった（Figure2）．他児の呼名の後には心拍が減速に転じ，B 児の呼名開始後に加速し始め，呼名場面の最後の方には周期的な心拍変動が再び出現した．

(考察)

A 児の Day1 と Day 3 及び B 児の測定全てで，本人の呼名前数秒間においてそれ以外の時間帯より大きな心拍値の変動がみられ，その後再び変動前の水準に戻ったことから，呼名に対する予期的な精神活動が行われた可能性が推察された．また B 児の Day2 心拍値は，教師などの呼名が始まると，その直前に出現していた周期的な変動が抑制されつつ加速し，B 児の呼名直前に減速し，呼名後に加速した後，再び周期的な変動が出現し始めた．この一連の流れについて，B 児は教師などの呼名時点から心的緊張状態に入り，自身の呼名直前に呼名予期とみられる定位的減速を示し，呼名後は呼名に対する能動的加速があったと推察され，その後は心的緊張状態から回復したと推察された．これらより，呼名場面のような順番のある活動では，呼名前の時間についても観察の視点として重要であると思われた．授業の一連の流れを分析範囲とした心拍分析によって，特定の刺激に至るまでの心的動きについて考察する資料が得られ，このような心拍の活用が，重症児の実態把握において有用であると考えられた．

(文献)

津瀬,宮地(2019)重症児における心拍変動と主観評価の関連性に関する実践研究.日本特殊教育学会第 57 回大会 P16-07.

(謝辞)

本研究にご協力頂いた児童及び保護者の方，先生方に深く感謝いたします．

(TSUSE Naohiko，MIYAJI Koichiro)

重症心身障害児(者)における快-不快環境音での瞬目変動に関する検討

〇橋口瑶子　　宮地弘一郎　　堅田明義
（筑波大学大学院人間総合科学研究科）　（信州大学学術研究院教育学系）　（中部学院大学）
KEY WORDS: 重症心身障害　瞬目　情動評価

目　的

瞬目は，その簡便さから，障害児(者)，特に自己の意思表出が難しい重症心身障害児(者)（以下，重症児）への活用が注目されてきている．林ら(2011)は，重症児を対象に，日常場面において瞬目が刺激受容の評価指標と成り得るのか検討し，報告している．瞬目は，本人に負担をかけず快や不快を反映する指標として，活用できる可能性がある．田山ら(2000)は大学生を対象に，快－不快環境音を使用し瞬目の様子を観察した結果，瞬目に一過性変動がみられたと報告した．また和田(2019)は，大学生を対象に持続的に快－不快環境音を受容した際の不快条件で瞬目率の有意な上昇があったと報告した．しかし，重症児が快－不快環境音を受容した際，瞬目がどのように変動するのかに関しては未だ十分な検討が為されていない．そこで本研究では，重症児を対象とし，快－不快環境音を受容したときの瞬目の変動について検討することを目的とした．

方　法

1. 対象：A 病院に入院している重症児 4 名で，男児 1 名，男性 1 名，女性 2 名を対象とした(以下 A，B，C，D とする)．保護者に対し研究前に内容の説明を行った上で，保護者の署名による同意を得た．**2. 刺激**：Shimai ら(1993)の研究を基に，快環境音，不快環境音をそれぞれ選定した．加えて A 病院の看護師に事前に質問紙による予備調査を行い，好ましい，好ましくないと思われる環境音をそれぞれ 1 つずつ選定し，計 8 種類の環境音を使用した(Table,1)．環境音は全て有音 40 秒の後に無音 20 秒が続く計 60 秒になるように編集し，音圧は平均 55～65dB に統一した．環境音はスピーカーから呈示した．**3. 手続き**：1 回目の試行時，対象者はベッドサイドから実験内容についての説明を受けた．安静状態の測定を経て，刺激の受容し，後安静状態を測定後、実験を終了した(Table,2)．なお，実験の様子は事例の顔が映るように設置した小型カメラで記録した．試行はそれぞれの事例に対し 4 回同じ手続きのもと行った．呈示する刺激の順番については，快刺激はオルゴール音，ハープ音，鳥のさえずり，事例別の快刺激とした．不快刺激は麺をすする音，歯医者のドリル音，黒板のスクラッチ音，事例別の不快刺激とした．すべての対象者に対し 4 回の試行すべてで同じ順番で刺激を呈示した(Table,1)．**4. 分析方法**：撮影した映像から瞬目を抽出した．これをもとに，閉眼などでデータが抽出できなかった時間帯を除外し，1 分間当たりの瞬目率を算出した．さらに事例 B と D については，各試行の 2 分間分のデータを 1 分毎に区切って瞬目数を計算したものをサンプルとして(各条件のサンプル数は 8)一元配置分散分析を行い，条件間の主効果を検討した．多重比較は HSD 法を用いた．有意差の基準は $P<0.05$ とした．事例 A と C は抽出できたサンプル数が不十分のため分散分析は行わなかった．また事例 A について、快条件及び不快条件において足の動きが顕著だったため，1 分毎の頻度を計数し，同じ時間帯の瞬目数との相関分析を行った．

Table1. 使用した環境音

		快刺激	不快刺激
共通		オルゴール音 ハープ音 鳥のさえずり	麺をすする音 歯医者のドリル音 黒板のスクラッチ音
事例別	A	ねこふんじゃった	ベッドの柵の上下音
	B	おまかせ元気マン	食器をお盆にぶつける音
	C	さくら	ベッドの柵の上下音
	D	ミッキーマウスマーチ	ベッドの柵の上下音

Table2. 実験の流れ

安静状態	刺激の聴収(快)	休憩	刺激の聴収(不快)	後安静状態	合計
5min	4min	1min	4min	5min	19min

Table3. 事例別の各条件における瞬目率と標準偏差

事例	年齢	安静状態		快条件		不快条件		後安静状態	
		瞬目率	標準偏差	瞬目率	標準偏差	瞬目率	標準偏差	瞬目率	標準偏差
A	3	9.5	2.3	7.4	1.3	14.6	2.0	8.5	1.9
B	31	18.3	4.8	17.2	2.2	24.2	4.2	18.6	3.4
C	29	11.9	1.6	11.1	4.5	15.3	5.3	12.4	3.2
D	21	16.0	1.8	12.8	1.1	20.2	1.5	15.4	2.3

Table4. 事例 A の快・不快条件における瞬目頻度と行動頻度

	快条件		不快条件	
試行	瞬目数	行動頻度	瞬目数	行動頻度
1	20	17	24	17
2	28	18	35	31
3	31	19	38	5
4	23	5	61	22

結　果

各事例における快条件と不快条件の瞬目率の平均の比較はすべての事例において、不快刺激における瞬目率が増加していた.また，安静状態と快条件における瞬目率を比較すると 4 回の試行すべてにおいて快条件での瞬目率の方が少なくなっていた(Table.3)．事例 D について，分散分析の結果，条件間の主効果が有意であった（$F(2,21)=3.467$, $P=0.0067$）．多重比較の結果，5%水準で快条件よりも不快条件が有意に高くなった．事例 B については条件感の主効果は有意でなかった（$F(2,21)=3.467$, $P=0.182$）．事例 A の快条件と不快条件における行動については大きな差はなかった．また瞬目数との相関はどちらの条件でもみられなかった(Table,4)．

考　察

不快条件での瞬目率の上昇はどの事例においてもみられ，さらに事例 D において快条件と不快条件間に有意差もみられたことから、自発性瞬目は重症児の不快感情を反映する指標と成り得ると考えられる．安静状態と快条件の比較において、快条件での瞬目率の低下もほとんどの事例でみられたが、条件間の主効果はなく、田山ら(2000)の先行研究においても快条件での瞬目率の低下は有意差がみられていないという結果であり，快条件での瞬目の情動評価にはまだ課題が残ると考えられる．また事例 A 行動と瞬目との相関をみることができなかったが、瞬目に関して条件別の違いがみられたことは，行動からの表出が不明瞭な重症児における情動評価に瞬目を活用できる可能性を示唆している．

（謝辞　本研究にご参加くださった対象者様およびその保護者様，研究実施にあたり多大なるご協力を賜りました病棟職員の皆様に深く感謝いたします.）

(MIYAJI Koichiro, HASHIGUCHI Yoko, KATADA Akiyoshi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（重度・重複障害）P10-18

障害が重い子どもの学習を支える理論（1）

—バーカーの行動場面理論の重度・重複障害児の学習への適用—

○樋口和彦　　渡邉正人
（島根大学学術研究院教育学系）　（千葉県立船橋夏見特別支援学校）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　学習内容と学習環境　行動場面理論

（問題）

肢体不自由特別支援学校教員を対象としたアンケート調査（児山・樋口, 2015）で、重度・重複障害児の授業で、「何をすべきかわからない」「能動的活動が引き出せない」という回答が多数あった。重度・重複障害児の学習を考える際、エビデンスとなる理論があると教員が参考として活用できる。本研究では、(1)「生態心理学（Ecological Psychology)」、(2)「感覚と運動の高次化理論による初期学習」を、学習を支える理論として取り上げたい。

樋口（2017; 2018）は、重度・重複障害児の「対人関係の構築や能動的学習の成立に必要な要素」を検討した。その際、生態心理学の行動場面理論（Barker, 1986）をもちいて重度・重複障害児の行動を検討することを提案している。(1)「生態心理学」では、環境づくりの視点で議論する。

（目的）

本研究の目的は、重度・重複障害児の学習に関する先行研究を整理した後、樋口（2020）の「行動場面のシステム構造の評価（以後、構造評価とする)」を示し、重度・重複障害児の能動的な学習を促進する「学習内容の選定方法」と「学習環境の設定方法」について議論することである。

（方法）

本研究の議論は、次の手順で行う。

1. 先行研究の整理、2. Barker（1989）と宮武（1990）を引用した後、構造評価（樋口, 2020）を提示、3. 構造評価の重度・重複障害児の学習へ適用方法を示す。

（結果と考察）

1. 先行研究の整理

樋口(2015; 2018)は、重度・重複障害児の学習に影響する要素として、①対人関係の成立、②能動的に取りくめる学習内容の選定、③障害の特性に配慮した活動の場の設定の 3 つの視点を示した。これらの視点をもちいると、対人関係・環境・文化・文脈など多角的な視点から学習を検討することができ(樋口, 2019)、重度・重複障害児が能動的に活動する「学習内容の選定方法」と「環境(場)の設定方法」が明らかになるとした。

3 つの視点に関する先行研究を概観すると、「①対人関係の成立」については、共同注意(徳永, 2003; 菅・樋口, 2017)、共創コミュニケーション(土谷, 2016)、ネゴシエーション(土谷・菅井, 2000)など多くの研究が存在する。

一方、「②能動的に取り組める学習内容の選定」と「③障害の特性に配慮した活動の場の設定」に関する研究は少ない。この理由として、重度・重複障害児は、表出が微細でコミュニケーション関係の成立が困難なため、学習内容を検討する以前に、「意思を読み取り応答的に対応する」こと(松田, 2002)が、最初の課題ととらえられているためであると考えられる。

2. 生態心理学(Barker と宮武)の理論と構造評価(樋口, 2020)

①の重度・重複障害児の対人関係を成立させる方法が明らかになると、彼らの学習への対応が次の課題となる。

Barker（1968, 1986）は、人間の目的行動と環境との相互依存関係をとらえる単位を「行動場面」と呼んだ。そして、生態心理学の立場から、そのシステムと行動メカニズムを詳細に検討し、Behaviors Setting Theory（以降、行動場面理論とする）を展開した。

また、宮武（1990）は、Barker（1968）の概念に依拠し、重度・重複障害児の行動は、特定の人や場の個別的特性に基づいて学習されており、場や人が変わっただけで学習されたものも失ってしまう場合があるとしている。そして、学校を、活動場面・教育内容・他児童や教師等の行動等の、全てを含む子どもの行動様式を支える生活の場としてとらえる必要を述べた。さらに、教育目標は生態学的な場全体の目標となるべきあり、構成員の相方（教師や介助員等)、環境構成等にも課題を設定する必要があるとしている。

樋口（2020）は、行動場面理論（Barker, 1968; 1986）や宮武（1990）に基づき、構造評価（Table 1）を示した。

Table 1　行動セッティングのシステム構造の評価（樋口, 2020）

	評価の区分	内容例
1	活動の目的と活動の役割	目的：活動は、何を目的とするか【例：教育目標、子どもの好きな活動、季節に合わせた活動等】役割：学習計画における活動の役割【例：活動により、何を学ぶか？、その活動の学校の行事や学級活動上の役割】
2	構成員（子どもと教師）の行動セッティングでの役割	構成員が受け持つ役割：活動全体の流れの中でその構成員が果たす役割【例：全体の進行、ある場面での重要な役割、活動を支える支援者的な役割（裏方）等】
3	構成員の役割の階層	構成員が受け持つ役割の階層：階層構造（ヒエラルキー）のどの階層に位置するか【例：リーダーである、特別の役割がある、ある程度の役割がある等の役割の階層】
4	活動空間・設置されている教材や補助具等・形態・目的・配置	活動する場所の状態：どこで行うか？【例：対象児が慣れた力を発揮しやすい場所か？、対象児が好きな場所か？目的に合った教材が選ばれているか？、適切な場所に配置されているか？】
5	活動における構成員（参加者）の価値観	参加者の価値観が活動に与える影響【例：授業をする際の先生がもつ価値観→教育の目標の達成。子どものもつ価値観→自分の興味・関心があることを行う】

Table 1 の 1～5 の視点で、②学習内容の選定、③活動の場の設定を、生態学的に検討することができる。

3. 構造評価の重度・重複障害児の学習へ適用方法

重度・重複障害児が、教師が準備した授業や活動に参加しない原因は、『重度の運動障害と知的障害、視覚障害等を併せ有しているため、周囲の環境を理解することが難しく（樋口, 2018)、環境に合わせた対応が困難なため、個の特性を環境に同化させようとする傾向が強い（宮武, 1990)』ためであると考えられる。そのため、自分がすでに身につけている行動様式や自分の価値観に合った行動で外界に働きかける。能動的活動には、「教師が準備した教材や活動」と「子どもがすでに身につけている行動様式や価値観」を合致させ、彼らが有している行動を取り入れる必要がある。そのためには、構造評価（Table 1）を活用し、5 つの評価の区分で、学習内容と環境を検討することが有効である。

本研究は JSPS 科研費 JP20K02999 の助成を受けたものです。

(HIGUCHI Kazuhiko, WATANABE Mashato)

障害が重い子どもの学習を支える理論（２）

—感覚と運動の高次化理論による重度・重複障害児の学習への取り組み—

〇渡邉正人　　樋口和彦
（千葉県立船橋夏見特別支援学校）　（島根大学学術研究院教育学系）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　感覚と運動の高次化　個別の指導計画

（問題）

特別支援学校に在籍する重度・重複障害児への教育的支援において、実態把握や学習内容・評価の方法のあり方等に課題があり、教員それぞれの知識や経験等で試行錯誤しながら取り組んでいる状況にある。その解決策の一つとして、宇佐川（2007）による「感覚と運動の高次化理論」、中島（1992）による「人間行動の成りたち」を用いて取り組んでいる報告（柴田,1988）が散見される。感覚と運動の高次化理論を用いた教材活用や指導についての報告では、発達診断や学習進度を確認するチェックリストとして活用している場合が多く、宇佐川が重視してきた人間理解型発達的視点*からかけ離れている。特に、重度・重複障害児の学習に関するものについては、子どもの理解を深め実態の全体像の把握に努めながら指導した実践報告は、非常に少ない状況である。

渡邉（2018）は、感覚と運動の高次化理論の視点から重度・重複障害児への教育的支援について検討した。その中で、人間理解型発達臨床的視点を基盤とした実態把握と系統的な学習内容・評価のあり方、生涯発達の視点をもつことを提案している。（２）では、感覚と運動の高次化理論による初期学習の視点で議論する。

*人間理解型発達臨床的視点：子どもの行動を深く理解していくために、単にできるかできないかという見方を越え、多くの角度から発達的視点で行動の意味やプロセスを捉えようと努力していく視点。

（目的）

本研究の目的は、次の２点である。①宇佐川と中島の研究を整理した後、渡邉（2018）の「生涯発達を踏まえた個別の指導計画・試案」を示すこと、②感覚と運動の高次化理論を発展させ、特別支援学校に在籍する重度・重複障害児への指導における「実態把握のあり方」と「系統的な学習の観点と評価」について議論することである。

（方法）

本研究の議論は、次の手順で行う。

1. 宇佐川と中島の研究を整理した後、2.「生涯発達を踏まえた個別の指導計画・試案」（渡邉，2018）を提示し、3. 宇佐川（2007）と中島(1992)の初期学習の特徴に基づき、実態把握のあり方、系統的な学習内容と評価について示す。

（結果）

1. 先行研究の整理

宇佐川（2007）による感覚と運動の高次化理論は、人間理解型発達臨床的視点に立ち、発達の構造性、全体性、意味性、可能性の観点に集約される。また宇佐川理論は、人や物との関わりを感覚の入力系、処理系（自己像、知恵、情緒）、運動表出系（手先、動き、ことば）の視点から捉えており、発達ステージを４層８水準に分けて構成している。発達初期の段階となる第Ⅰ層は、３水準（感覚入力水準、感覚運動水準、知覚運動水準)を設定している。また、第Ⅰ層における感覚器官の受容のしやすさについては、「前庭感覚・固有感覚＞触感覚＞聴覚≫視覚」という順序性をもつと示した。

中島（1992）による「人間行動の成りたち」は、重複障害教育は人間行動のより深い理解に基づき、「くふうする教育」「考える教育」であり、すべての教育の礎であるという視点に立っている。ヒトの初期学習については、①感覚の障害、②初期の感覚と運動、③感覚の芽生えと運動の自発、④目の使い方と手の動かし方、⑤行動の原動力について事例を紹介しながら具体的に示している。

これらの先行研究から、重度・重複障害児の学習では、子どもと直接関わり合いながら、人間理解型発達臨床的視点で深く理解するように努めていくことの重要性が示唆される。

2. 感覚と運動の高次化理論による発達評価と個別の指導計画（渡邉，2018）

渡邉(2018)は、「切れ目のない教育的支援」を示した上で、感覚と運動の高次化理論による発達評価を取り入れた「生涯発達を踏まえた個別の指導計画・試案」を提案した。子ども一人一人の学習が効果的に進められるように、この個別の指導計画・試案を基盤として、実態把握を行い、学習時の観点を明確化し、評価することが必要である。

3. 重度・重複障害児への指導における「実態把握のあり方」と「系統的な学習の観点と評価」

宇佐川（2007）は、発達初期の段階にある第Ⅰ層の各水準の特徴をⅠ水準４項目、Ⅱ水準８項目、Ⅲ水準６項目に示している。また、中島（1992）は、ヒトの初期学習における特徴を５項目に示している。これらの初期学習の特徴に基づき、渡邉（2020）は、重度・重複障害児への指導（第Ⅰ層）における「実態把握のあり方」と「系統的な学習の観点と評価」について検討した（Table 1）。

Table 1　学習時の観点及び学習内容と評価・第Ⅰ層(試案)

	Ⅰ水準:感覚入力水準			Ⅱ水準:感覚運動水準			Ⅲ水準:知覚運動水準		
実態把握	視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 感情表現 人との関わり 物との関わり			視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 感情表現 人との関わり 物との関わり			視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 手先の操作性 感情表現 人との関わり 物との関わり		
学習時の観点及び学習内容と評価	観　点	学習内容	評　価	観　点	学習内容	評　価	観　点	学習内容	評　価
	感覚の入力 動きと姿勢 因果関係 情動			感覚と運動の繋がり 運動表現 刺激入力時の混乱 因果関係 終点の理解 情動 大人とのやりとり			始点と終点 物の永続性 手の操作性 目と運動の繋がり 耳と運動の繋がり 情動 人とのやりとり		

「実態把握のあり方」と「系統的な学習の観点と評価」は、「生涯発達を踏まえた個別の指導計画・試案」を基盤とし、学習場面に生かすことができるものとしている。特に第Ⅰ層では、各水準に中心となる実態把握の視点や学習時の観点を示すことで、個別の指導計画・試案と対応しながら重度・重複障害児への具体的な学習内容を検討できるとしている。

（考察）

今回は、発達初期の段階となる重度・重複障害児の学習を支える理論を示したが、

実践評価は実施していない。今後は、試案の有効性を検証するために、実践導入して検討していきたい。更に、次の水準に移行する際の留意点や第Ⅱ層の発達水準における学習について検討を進めていきたい。

（文献）

(1)宇佐川浩(2007)　障害児の発達臨床Ⅰ, Ⅱ. 感覚と運動の高次化による発達臨床の実際. 学苑社.
(2)中島昭美(1992)　人間行動の成りたち-重複障害教育の基本的立場から-. 研究紀要第１巻第２号. 重複障害教育研究所.

(WATANABE Masato, HIGUCHI Kazuhiko)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（重度・重複障害）P10-20

重複障害児の指導の過程における教師の困り

樋口聖真　　藤野陽生
（大分大学教育学部）　（大分大学教育学部）
KEY WORDS: 特別支援学校　重複障害　教師の困り

【目的】

近年、障害の重度・重複化が進む中で，担当教師は多かれ少なかれ指導上の困難さを抱きながら児童生徒と接していると考えられる。障がいの重度化に伴い、超重度障害児（超重症児）といわれる子どもが年々増加している。このような子どもへの指導を行っていく上では、教師はさまざまな困難を経験する（野崎・川住，2012）。

野崎ら（2012）は「超重症児」の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景について，児童生徒の実態把握，指導目標の設定，実際の指導の進め方，児童生徒の学習評価，教師の実践に対する評価といったあらゆる側面において，教師が多くの困難さを抱えていることや，その困難さの背景が明らかにしている。しかし，このような報告がされている中で，重度・重複障害児や，超重症児の指導において，どの段階にどのような困りがあるのか，また，重複障害児への指導はどのような過程をたどっていくのかは明らかになっていない。

そこで，本研究では，そのような重複障害児への指導を担当する教員に対しての調査を行い，「対象児の実態把握」「指導の目標設定」「指導の進め方」「対象児の学習評価」「自身の実践への評価」を「指導の過程」とし，それぞれにおける教師の困りと，教師は指導の過程をどのようにたどっていくのかを明らかにすること，これからの学校現場での重複障害児教育を進めていくための示唆を得ることを目的とする。

【方法】

研究参加者は，特別支援学校または特別支援学級において，重複障害児に対して指導を行った経験がある，特別支援学校教師で,研究参加の同意を得られた 12 名であった。研究参加者の年齢の平均は 43.3 歳、勤務年数の平均は 19 年であった。事前に作成しておいたインタビューガイドを用い，インタビューを行った。その際，研究参加者の許可を得て IC レコーダーでインタビュー内容を録音した。そして IC レコーダーで録音したデータから逐語録を作成した。インタビュー内容は，野崎ら（2012）の調査に用いられている,「対象児の実態把握」「指導の目標設定」「指導の進め方」「対象児の学習評価」「自身の実践への評価」を「指導の過程」とし，それぞれの具体的な内容や困りをインタビューした。教師には過去に指導した重複障害児を 1 名思い浮かべてもらい,指導の過程について話をしてもらった。分析方法は質的研究法の一つである修正版グラウンデッド･セオリー･アプローチ（M-GTA）を採用した。なお，インタビュー参加者のうちの 1 人は，担当した子どもが本研究で対象とする重複障害児と一致しなかったため分析の対象外とした。

研究参加者には、インタビューを実施する前に，今回の研究参加について口頭と文書により説明し，書面により研究参加の同意を得た。本研究は、大分大学教育学部研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した。

【結果】

12 名のインタビューを実施し，分析の対象とした 11 名のインタビュー内容の逐語のカテゴリー生成過程を通じて，環境，指導上の難しさ，教師の力量，子どもの体調等への不安，教師の苦悩，自分の指導に対する正しさへの問い，重度の子どもの教育への問いの 7 個のカテゴリーと 26 個の概念が生成された。

本研究において，教師は指導の過程において【自分の指導に対する正しさへの問い】,【指導上の難しさ】,【環境】からくる難しさ,【教師の力量】のそれぞれがそれぞれに影響を与え合い,【教師の苦悩】を感じながら指導していること，指導の過程には常に【子どもの体調等への不安】が広がっており，そうして指導していく中で【重度の子の教育への問い】が明らかになった。

【考察】

まず、教師の困りについては、野崎ら（2012）の超重症児の指導の困りとその背景に関するアンケート調査と同じような内容が本研究からも確認できた。それらが相互に関係しあい困りとなっていることが考えられる。

次に重複障害の指導について述べる。本研究から得られた結果から，指導の過程が一定の流れをたどっていないのではないかということが考えられる。指導の過程では特に実態把握は教師が【自分の指導に対する正しさへの問い】などの困りを抱えていることから、指導の中で常に迷いが生じ、実態把握に確証が持てないために、そのあとの目標設定、指導の進め方にも確証が持てず、評価も困りが起こっていることが考えられる。吉田, 阿部, 鹿田, 池田 (2018) は重度・重複障害児への認知学習の指導における対象児の変化を一連の手続きによって，見出すことができたと報告している。このような一連の手続きを確実にたどっていくためには、外部の関係機関との連携が考えられる。また，本研究から得られた結果の一つに,【重度の子の教育への問い】がある。これは、上記で述べられたような課題と並ぶ，大きな課題であると考える。これは、重複障害児の将来の見通しの持ちにくさがあるためではないかと考える。大崎（2011）は,「教育的ニーズが大きく複雑な子ども」（本研究での重複障害児）は，何を学び，何を身につけるのか，についての議論を深めることが必要であろう，と述べている。このことから、重複障害児に必要な学び、それを踏まえた、個別の教育支援計画、個別の指導計画の充実が必要ではないかと考える。

（文献）

大崎博史（2011）特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究－現状の把握と課題の検討－．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

野崎義和・川住隆一（2012）「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景．東北大学大学院教育学研究科研究年報，第 60 集・第 2 号，225-241.

吉田光伸・阿部晃久・鹿田竜一・池田彩乃（2018）重度・重複障害児の認知学習における授業設計過程の検討．筑波大学特別支援教育研究，12，111-120.

HIGUCHI Satoshi, FUJINO Haruo

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（重度・重複障害）P10-21

医療的ケアと自立活動６区分 27 項目との関連

藤川雅人
（名寄市立大学保健福祉学部）
KEY WORDS:医療的ケア　自立活動　肢体不自由

【目的】

医療技術の進歩を背景として、日常的に喀痰吸引や経管栄養等の医療的ケアが必要な児童生徒（医療的ケア児）が増加している。また、人工呼吸器の管理等の特定行為以外の医療的ケア児が学校に通学するなど、医療的ケア児を取り巻く環境が変化しつつある。医療的ケアと特別支援教育の教育課程上重要な位置を占める指導領域である自立活動との密接な関連付けをする必要がある（村田，2006）と指摘されている。文部科学省（2012）の「特別支援学校における介護職員等によるたんの吸引等（特定の者対象）研修テキスト」では、教師が医療的ケアをすることにより、きめ細かな自立活動の指導が可能となると示されている。研究の目的は、肢体不自由特別支援学校における医療的ケアと自立活動との関連性を明らかにすることである。

【方法】

全国の肢体不自由特別支援学校 271 校の医療的ケア児を担当している教師を対象にして、質問紙を郵送した。回収できた学校は 117 校、422 名から回答があり、分析対象項目に欠損値のあるものを除いた 390 名を分析対象とした。調査内容は、教師の属性のほか、医療的ケアの実施は自立活動の６区分 27 項目と関連するかどうかを問う項目などであった。自立活動 27 項目には、「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」までの５件法で回答を求め、順に５点から１点の得点を与えた。次に教師の属性が医療的ケアと自立活動の関連に影響を及ぼすのかを検討した。教職経験年数、特別支援教育経験年数、肢体不自由教育経験年数は 10 年以下群、11 年から 20 年群、21 年以上群の３群とし、医療的ケア児担当経験年数は４年以下と５年以上の２群とし、学部と教育課程は３群とし、３群は kruskal-Wallis 検定、２群は Mann-Whitney の U 検定を行った。なお、所属する大学の倫理審査委員会の承認を得た後、回答者からの同意を得て実施した。

【結果と考察】

教師の属性について、教職経験年数の平均値は 16.9 年（*SD*＝10.5）、特別支援教育験年数の平均値は 14.6 年（*SD*＝9.7）、肢体不自由教育経験年数の平均値は 8.3 年（*SD*＝6.8）、医療的ケア児担当経験年数は 4.6 年（*SD*＝4.2）であった。担当している医療的ケア児の学部と類型について、小学部 195 名、中学部 110 名、高等部は 85 名であり、準ずる教育課程と下学年対応の教育課程は 14 名、知的代替の教育課程は 46 名、自立活動を主とする教育課程は 330 名であった。

医療的ケアと自立活動６区分 27 項目との関連について単純集計をした（表１）。自立活動の全 27 項目の平均値は 3.89（±0.96）点であり、「健康の保持」の全５項目、「心理的な安定」の全３項目、「人間関係の形成」の２項目、「コミュニケーション」の３項目が平均値よりも高かった。教師は医療的ケアの実施を健康の保持だけではなく、心理的な安定、人間関係の形成、コミュニケーションとも関連付けて指導していることが考えられる。

特別支援教育経験年数の「保有する感覚の活用」では有意な差が認められ（$p<.05$）、11 年から 20 年群は 10 年以下群より得点が高く、医療的ケアと自立活動を関連させていることが考えられる。肢体不自由教育経験年数の「言語の形成と活用」では、有意な差が認められ（$p<.05$）、11 年から 20 年群は 10 年以下群より得点が高く、医療的ケアと自立活動を関連させていることが考えられる。医療的ケア児担当経験年数の「生活のリズムや生活習慣の形成」（$p<.05$）、「他者の意図や感情の理解」（$p<.05$）、「言語の形成と活用」（$p<.05$）では有意な差が認められ、いずれも５年以上群は４年以下群より得点が高く、医療的ケアと自立活動を関連させていることが考えられる。教職経験年数、学部、教育課程は、有意な差が認められなかった。

表１　医療的ケアと自立活動との関連

６区分 27 項目	mean	*SD*
健康の保持		
生活のリズムや生活習慣の形成	4.55	0.65
病気の状態の理解と生活管理	4.45	0.70
身体各部の状態の理解と養護	4.33	0.72
障害の特性の理解と生活環境の調整	4.28	0.76
健康状態の維持・改善	4.62	0.62
心理的な安定		
情緒の安定	4.17	0.82
状況の理解と変化への対応	3.94	0.85
障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	4.05	0.88
人間関係の形成		
他者とのかかわりの基礎	4.19	0.84
他者の意図や感情の理解	3.71	0.94
自己の理解と行動の調整	3.95	0.88
集団への参加の基礎	3.67	1.02
環境の把握		
保有する感覚の活用	3.86	0.89
感覚や認知の特性についての理解と対応	3.60	0.87
感覚の補助及び代行手段の活用	3.41	0.91
感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	3.51	0.91
認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	3.39	0.95
身体の動き		
姿勢と運動・動作の基本的技能	3.83	0.98
姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	3.66	0.99
日常生活に必要な基本動作	3.78	0.98
身体の移動能力	3.25	1.06
作業に必要な動作と円滑な遂行	3.39	1.06
コミュニケーション		
コミュニケーションの基礎的能力	4.18	0.84
言語の受容と表出	3.93	0.94
言語の形成と活用	3.68	0.95
コミュニケーション手段の選択と活用	3.79	0.98
状況に応じたコミュニケーション	3.89	0.95

【文献】

文部科学省（2012）特別支援学校における介護職員等によるたんの吸引等（特定の者対象）研修テキスト.

村田茂（2006）医療と教育の連携. 飯野順子・医療と教育研究会（編著），生命の輝く教育を目指して. ジアース教育新社，14-30.

（FUJIKAWA　Masahito）

肢体不自由児への視線入力機器を用いた教科学習の取組

松永泰臣
（佐賀県立中原特別支援学校）
KEY WORDS:肢体不自由　視線入力　教科学習

（目的）

佐賀県では，平成 23 年度より（先進的）ＩＣＴ利活用教育推進事業が全県規模で進められている。県立特別支援学校においても，無線ＬＡＮ環境やタブレット端末，電子黒板等が整備され，学習に使用されている。一方で，上肢操作に困難のある児童にとっては，端末の画面に触れての操作には課題がある。本事例では，肢体不自由のある児童に対する，視線入力機器を用いた教科学習の取組について報告する。

（方法）

１．対象児童

肢体不自由重複障害学級に在籍する小学部１年(実践当時)児童１名。低酸素虚血脳症による四肢体幹機能障害があり，知的障害を伴っている。興味があるものをよく見るが，原始姿勢反射や筋緊張により，目と手の協応動作は過度の努力を要する。呼名や問い掛けに対して，声を出したり笑顔になったりして応える。具体的な発語はない。スイッチを押すと，おもちゃの音が鳴る，物が動くなどの因果関係が分かる。

２．学習目標

児童の実態を踏まえ，特別支援学校幼稚部教育要領　小学部・中学部学習指導要領に示される内容（1 段階）に相当する国語，算数の目標を設定した。

表１　国語，算数の目標

教科	目　標
国語	２つの果物のイラストから，教師が尋ねたものを見る。
算数	２つの乗り物のイラストから，教師が提示したイラストと同じものを見る。

３．機器環境

(1)ハードウェア　Windows8.1 端末（富士通 FMVNQ8V8），視線入力機器「Tobii EyeTracker4C」（Tobii），23 インチ外部モニタ

(2)ソフトウェア　「EyeMoT3D Game_01 射的」（島根大学　助教　伊藤史人氏）※注視時間を 1.5 秒間に設定。

４．指導の手続き

国語，算数それぞれ 10 分間程度の指導時間を設定した。

(1)国語

①果物のイラストと，空白の画像を並べて画面に表示し「(果物名）はどっち」と尋ねる。（４種類各１回）

②２つの果物のイラストを並べて画面に表示し「(果物名）はどっち」と尋ねる。

(2)算数

①乗り物のイラストと，空白の画像を並べて画面に表示し，モニタ上部に見本のカードを提示しながら「同じものはどっち」と尋ねる。（４種類各１回）

②２つの乗り物のイラストを並べて画面に表示し，モニタ上部に見本のカードを提示しながら「同じものはどっち」と尋ねる。

５．評価

指導時の様子と，「EyeMoT3D」に記録された視線履歴をもとに評価を行った。

（結果）

国語，算数ともに画面をよく見ており，正解時に○が表示されたり，教師から称賛されたりすることで，笑顔になった。

１．国語

①では，確実にイラストを注視した。②では，「りんご」と「みかん」のイラストを並べて表示し，「りんご」を尋ねる指導を繰り返したところ，19 回中，15 回で正解した。その後，「りんご」と「バナナ」のイラストから，どちらかを尋ねたときには，12 回中，正答が５回，誤答が７回だった。

２．算数

①では，見本を見てからイラストを注視することもあれば，見ずに注視することもあった。②では，「パトカー」と「救急車」のイラストを並べて表示し，見本（「パトカー」）と同じものを尋ねると，見本のイラストを見てどちらかを注視することもあれば，見ずに注視することもあり，17 回中，正答が 11 回，誤答が６回だった。

（考察）

国語，算数共に，空白画像とイラストを並べて表示したときにはイラストを注視しており，対象を視覚的に捉えていることが分かる。国語では，「りんご」と「みかん」のイラストから「りんご」を尋ねたときの結果から，「りんご」という言葉を理解していると思われた。しかし，「りんご」と「バナナ」のイラストから，どちらかを尋ねたときには，「りんご」は正解しているが，「バナナ」は誤答が多い。このことから，児童は，①「りんご」は理解している，②「りんご」を見る課題だと認識している，③「バナナ」という言葉の理解が難しい，などが考えられる。算数では，２つのイラストから見本と同じ「パトカー」のイラストを注視する指導を繰り返し，17 回中，11 回で正解している。しかし，視線の履歴によると，両イラストを見ることはあっても，モニタ上部の見本へ視線を移動していない場合もあり，見本と同じものを確実に注視したとは言い難い。このことから，児童は，①見本と同じものを見るという課題理解が難しい，②見本と表示されたイラストの同定が難しい，③表示された２つのイラストの弁別が難しい，などが考えられる。

国語，算数いずれにおいても，視線入力機器を介し，意欲的に学習できたが，学習目標の達成には至っていない。結果を踏まえ，表示物の種類や組み合わせ，色や形などの属性を変更しながら，児童の言葉の理解や，視覚的な捉えの詳細を明らかにし，理解に応じた指導を継続する必要がある。

（結論）

本取組では，肢体不自由と知的障害を併せ有する児童の教科学習に視線入力機器を取り入れた。具体物の操作が困難であっても，画面を注視することで学習ができ，意欲的に取り組むことができた。また，指導中の様子や結果を客観的に評価でき，今後の指導内容の方向性を示すことができた。

視線入力機器は，「非接触型入力装置」の１つである。障害の重度重複化により，情報機器の利活用の必要性があるものの，障害の特性や程度に応じた入力装置の整備は十分であるとは言えず，実践に結び付いていない。児童生徒に応じたＩＣＴ機器や入力方法を選択し，児童生徒が得意な方法で，主体的に学べる環境を作ることが，今後の特別支援教育でのＩＣＴ利活用に求められている。

(MATSUNAGA Yasuomi)

重度・重複障害者におけるウェアラブルデバイスを活用した心理状態の可視化と使用上のインシデント

〇本吉大介
（熊本大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 重度・重複障害　ウェアラブルデバイス　心拍反応

【問題・目的】

従来、重度障害児・者の心理状態や学習の評価は経験豊富で鋭い観察眼をもった熟達者や保護者に依るところが大きく、経験の浅い教員などの関わり手において「子どもをどのように理解したらいいのかわからない」といった悩みや指導に対する自信が高まらないといった問題につながっている。この問題に対しては生体情報を用いた方法によるアプローチが試みられているが、静止状態や特別な手続きを必要とするため教育活動の延長上に置く上での課題が残されている。そこで、筆者は近年一般に普及し始めているウェアラブル生体情報センサに着目し、心理状態の把握や学習効果の評価に用いる方法を開発することにした。

本発表は 2019～2021 年度までの研究計画の内、1 年目の成果として①重度・重複障害者がデバイスを使用する中で見えてきた使用可能性と課題、②表情や行動と同時に生理指標(心拍数)を参照できる映像の 2 点を報告し、ウェアラブルデバイスの可能性と今後の課題について考察する。

【方法】

①対象：知的障害がある人 6 名(内訳：知的障害と肢体不自由の重複 3 名、知的障害・自閉スペクトラム症 1 名、知的障害 2 名､療育手帳の区分は 6 名とも A(重度)である。

②使用する機器とアプリケーション

Garmin vivosmart4　腕時計型デバイス
　心拍数や歩数などの活動量や睡眠を計測
Garmin VIRB ULTRA 30　カメラ
　腕時計型デバイスと同期して心拍数などを保存
Garmin VIRB Edit　映像編集アプリケーション
　カメラの映像と各種データから映像を編集
Garmin Connect　データ参照アプリケーション
　活動量・心拍数・ストレスレベル・睡眠などを表示

③調査期間：X 年 Y 月～(5 カ月間)

5 ヵ月間、充電や入浴の時間以外は腕に着けた状態で生活している。また、保護者には測定されたデータをすぐに参照して生活に活かせるよう、データ参照のためのアプリケーションを個人のスマートフォンにダウンロード・設定し、使い方のオリエンテーションを行った。

調査期間内に実施された療育キャンプでは、データの測定と並行して、専用のカメラを使って療育活動の様子を撮影した。その後、映像編集アプリケーションによって心拍数が表示されるように編集し映像を作成した。

④調査内容：インタビュー調査(保護者 6 名対象)

(1)日常的にデータを参照することで気づいたこと
(2)デバイスを身に着けて生じたインシデント

⑤作成した映像：重度・重複障害がある人のリハビリテーションにおける、心拍変動が数字で表示される映像。

⑥倫理的配慮：熊本大学教育学部の倫理審査を受け、承認を得ている。また、研究協力者の保護者に対して研究の目的と倫理的配慮について説明し同意を得た。保護者の同意があっても、本人が不安を示した場合には同意していないものとした(上記の 6 名以外の 2 名)。

【結果】

①デバイス使用の効果とインシデント

(1)日常的にデータを参照することで気づいたこと

日常的にストレスは高い状態にあることが確認できた。
ストレスの少ないかかわりは検討の余地がある。
予想していたが睡眠時間が短いことがはっきりわかった。
夜中に起きていることがあることがわかった。
寝ていてもストレス値が高い時があることがわかった。
散歩をすると活動量が数字で表示されるので励みになる。

(2)報告されたインシデント

使用開始初期に手首の皮膚が赤くなることがあった。
時々自分で触っている様子があり、設定が変わってしまっていないか心配(特に問題はない)。
興奮が高まって動きが多くなっている時はストレスではなく運動として認識されていた(状態の誤認)。
夜中に外そうとしていたが、外し方がわからず引っ張り上げて締め付けるような状態になっていた(※使用中断)。

②表情や行動と同時に心拍数を参照できる映像の作成

ウェアラブルデバイスで測定されたデータを専用のカメラと動画編集ソフトを用いて映像の表示されるように編集した。支援者の関わり、本人の表情や行動と一緒に心拍反応を見ることで、本人の心理的な緊張・興奮状態の変化や支援者のかかわりの影響を推測することができる。下図は編集された映像の一部である。

今後は、心理状態を客観的に捉えつつ、関わり方の振り返りや、教育効果の検証に使用する予定である。

【考察】

デバイスとアプリケーションによって各種の生体情報が可視化され、これまで保護者は感じ取っていたものの客観的に知ることができなかった活動量・睡眠・ストレスの状態などが共有できる可能性があることが見えてきた。一方で、デバイスを日常的に着けることについては、かぶれが生じる場合や、手首に慣れない物を着けることへの不安が生じる場合を想定して導入・フォローする必要がある。加えて、本人は強い不安を示して対象とはならなかったが、心理状態などを知りたいという保護者のニーズもあるため、本人に不安のない多様な型のデバイスを検討していきたい。

最後に、本研究の中で作成した心拍数が表示される映像は、障害児・者へのかかわりの検討や、教育効果などを評価する上で効果的ではないかと考えている。今後、実践の検討や評価における効果的な活用について検討したい。

【附記】

本研究は JSPS 科研費 19K14321 の助成を受けて実施されたものである。

(MOTOYOSHI Daisuke)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（重度・重複障害）P10-24

重度・重複障害のある子どもの算数科の指導

〇横尾　菜々　　一木　薫　　古川　勝也
（長崎県立長崎特別支援学校）　（福岡教育大学）　（西九州大学）
KEY WORDS：　重度・重複障害　　算数科　　学習到達度チェックリスト

Ⅰ　目的

A 校では、重度・重複障害のある子どもに教科別の指導として算数・数学科の指導を行っている。特別支援学校学習指導要領をもとに育成すべき資質能力の３つの柱で目標を設定しているが、「数量の基礎」「数と計算」「図形」「測定」の４つの領域の目標を書き分けることが難しい。

そこで、特別支援学校学習指導要領に示された知的障害特別支援学校の各教科の目標に照らして実態を把握した上で、「学習到達度チェックリスト（徳永, 2014）」の段階・意義を踏まえた指導目標・内容を設定し、教材や授業の展開の工夫を図る実践を重ねている。

本研究では、算数（「図形」）の指導における対象児童の変容に基づき、学習到達度チェックリストを活用した指導が適切であったかを検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

（１）対象児童の実態

肢体不自由特別支援学校に在籍する小３の児童

遠視および乱視があり、日常眼鏡を使用している。光やはっきりした色の教材に気気付いている様子は見られるが、視覚的に物の形を捉えているかは明確ではなく、聴覚や触覚に頼っている様子が見られる。

①知的障害特別支援学校の算数科に照らした実態

小さな箱に具体物を入れて触れさせると､指をよく動かし､その具体物を取り除くと指の動きが止まるなど､具体物の「ある」「ない」に気付く様子が見られる。また、具体物に指先や手のひらで触れると、それをつかもうとしたりするなど、対象物として捉えつつあることなどから、小学部１段階相当の目標・内容を学習できると判断した。

②学習到達度チェックリストに照らした実態

手のひらに収まる程度の小さな玩具や柔らかい素材の教材を手のひらにのせると持ち続けたり、自分で少し指を動かして机上の物に触れたりすることから、外界を志向した手指動作や注意の持続が可能となるスコア４と判断した。

（２）指導目標の設定

（１）の実態から、次はスコア６をめざすことが可能と判断した。スコア６は、注意の追従や物の単純な操作が可能となる段階である。物を意識して操作するような動きが課題になり、自発的な動きである手の動きや気付きへの表出をより引き出すような指導が重要になる。これらを踏まえ、年間の指導目標を設定した（Table1）。

（３）指導内容について

丸（小さなボール）三角（積み木）四角（積み木）の具体物に触れる指導を行った（Table1）。

（４）算数の授業における手立て

児童が提示した教材に気付きやすいように、また、教材に自分から触れようとしたりつかんだりすることができるように手立てを工夫した（Table1）。

Ⅲ　結果

手元にある５個程度の小さなボールや積木に気付いて注意を向け続け、繰り返し手指を動かして触れたり、自分からつかんだり、教材を握ったまま手を口元に持っていったりする動きも出てきた。そのなかで､異なる形の具体物に触れた際、指の動き､手のひらに入る力､表情に違いが見られた(Table1)。

Ⅳ　考察

形の異なるものを提示した際の指の動きや表情等の違いから、対象児は具体物の形の違いに気付いたと考えられ、指導目標を達成できたと判断した。

学習指導要領に基づいて各領域の目標を書き分けた際、目標を具体的に表現できず、抽象的な表現になった。しかし、学習到達度チェックリストを活用することで、細かく実態把握ができ、算数科として次に育みたい力が明確になり、目標が具体的になった。

教材として使用した「具体物」について、形を丸と三角と四角に限定し、感触の固さや握りやすい大きさ、はっきりした色に配慮して使用したことも、本児の具体物の存在やそれぞれの形の違いへの気付きにつながったと考えられた。このように、本児の現在のスコアと次のスコアの段階・意義を踏まえて教材の選択や、手立ての検討を行うことができたことで、学習評価の際に、目標の達成状況だけでなく、手立ての適切性も評価することができた。

学習到達度チェックリストの活用は、目標や指導内容をより具体的にし、教材の適切な選択、具体的な手立ての設定につながった。その結果、児童の変容をもたらすことができたことから、今回の指導は適切であったと考えた。

※本稿の掲載にあたり、保護者の了承を得ています。

(YOKOO Nana, ICHIKI Kaoru, FURUKAWA Katsuya)

Table1　指導目標・指導内容・主な教材・手立てや配慮・評価

領域		指導目標	指導内容	主な教材	手立てや配慮	評価
図形	知識及び技能	自分で指を動かして２～３種類の具体物に触れ、具体物の違いに気付く。	・小さなボールと三角形と四角形の積み木に触れる。 ・握ったときの感触の違いに気付く。 ・形の名前を聞く。	丸（小さなボール） 三角（積み木） 四角（積み木）	・好きな感触、握りやすさ、手の大きさを配慮した教材を用いる。 ・触れやすい手元に教材を提示し、教師と一緒に指や手のひらで触れて注目させる。 ・手元だけでなく、本児が視覚的に捉えやすい顔の前あたりに教材を提示し、注視や追視を促すなど視覚も積極的に活用する。 ・丸の後に三角形（四角形）、その次にまた丸を提示するなど、違いに気付きやすい順番に提示する。 ・言葉掛けは短い言葉で繰り返し行う。	教材に触れながら３種類それぞれ異なった表情をし、具体物の違いに気付くことができた。
	思考力、判断力、表現力等	２～３種類の具体物に触れ、具体物の違いに気付き、気付いたことを表情や手の動きなどで表現する。				丸い形に気付いて穏やかな表情になり自分で指を動かして握りしめたり、三角の尖った感触に気付いて驚くように目を大きく見開いたりして表現することができた。
	学びに向かう力､人間性等	日常生活の中で、様々な具体物の数や形、大きさに興味をもつ。				教師が援助して具体物に手を触れさせると、自分で繰り返し手を伸ばして触れることができた。日常生活の中でも、実際に手で触れさせることで感触を確かめたり、手のひらで握ったときの大きさや数（たくさんか少しか）などに気付いたりする様子が見られた。

特別支援学校に在籍する医療的ケア児の自立活動の指導における養護教諭の専門性意識

○横田　恵　　藤井　和子
（新潟県立はまなす特別支援学校）　（上越教育大学）
KEY WORDS：医療的ケア　自立活動　養護教諭

（目的）

医療的ケア（以下、医ケア）児の教育では、養護教諭は校内外のコーディネーター（以下、Co.）的役割を担う（文部科学省，2019）。養護教諭は、その職務上児童生徒の主体的な健康管理・健康改善を支援する（鎌田，2011）。このことは、自立活動の指導との関連が考えられる。

養護教諭の自立活動への関与については、「学校における医療的ケアの実施に関する検討会議最終まとめ」（文部科学省，2019）において必要性が強調された。しかし、関与の具体は未だ明らかではない。

以上より、医ケア実施における養護教諭と学校看護師らとの協働の実態と自身の専門性の捉え（研究Ⅰ）及び医ケアに関する校内体制整備状況と自立活動の指導への関与の実態（研究Ⅱ）について、明らかにすることを目的とした。

（方法）

1．対象

・特別支援学校への勤務経験及び医ケア児の指導経験を持つ養護教諭 7 名（研究Ⅰ）
・全国肢体不自由・病弱特別支援学校のうち、調査回答を得た 24 校 32 名の養護教諭（研究Ⅱ）

2．手続き

・1 名につき 40 分程度の半構造化面接及び、コーディングを参考とした面接内容の整理・収束の実施（研究Ⅰ）
・郵送による質問紙調査及び分析の実施（研究Ⅱ）

3．研究倫理に関する事項

本研究は、対象者と所属学校長の研究協力承諾及び上越教育大学研究倫理審査委員会の承諾を得た（承認番号：2018-67，2019-27）。

（結果）

研究Ⅰでは、医ケア実施における学校看護師らとの協働の実態及び自身の専門性の捉えを明らかにした。面接内容について、コーディングを参考とした分析を行った結果、大カテゴリー（【】）及び大カテゴリー内にまとめられる中カテゴリー（〔〕）、小カテゴリー（〈〉）が抽出された。

養護教諭は、Co.的役割を自認し、各関係者との連携を日常的に行っていることが明らかとなった。具体的には、【情報収集・情報把握】【情報共有】【情報発信】【研修】の実施が挙げられる。一方、学校看護師に代表される他職種をコーディネートする際、それぞれの視点の違い等による理解の困難を感じていた。また、自身が教育職としての見取りを持った上で、医ケア児の将来の姿を見据え、彼らの成長を促そうとしていることが語られた。

研究Ⅱでは、医ケアに関する校内体制整備状況と自立活動の指導への関与の実態を明らかにした。質問紙回収率は 77.4%であり、全回答を有効回答として分析を行った。

医ケアに関する養護教諭・学校看護師・学級担任間の協働状況について 5 件法で回答を求めた。結果、自身と学校看護師間の情報共有は「よくできている」「できている」が回答の 9 割を占めた。一方、医ケア児の自立活動の個別の指導計画の情報共有について、学校看護師及び養護教諭と学級担任間それぞれで、「あまりできていない～できていない」が 6 割以上を占めた。さらに、計画の作成・修正・評価の場への養護教諭の参加率はいずれも 1 割弱であり、多くの教諭は学校看護師・学級担任らに医ケア児に関する情報提供をする形で関与していることが明らかとなった。

さらに、研修の実態について回答を求めた。医ケア児の教育に関する校内研修で、自立活動を扱う学校は全体の 2 割強に留まった。また、今後受けてみたい研修内容として、「医療的ケア児の就労・キャリア教育」「学級担任との協働による医療的ケア児の自立活動の指導」を挙げる教諭は各 3 割弱と、比較的低い割合であった（Table 1）。

結果、多くの養護教諭は多職種間のコーディネート、医ケア児の健康管理に専門性意識を抱いていた。自立活動の指導については、自身が関与するという意識の有無には個人差がある一方で、医ケア児の自立を目指した教育者としての介入に専門性意識を抱くとの回答も複数見られた。

Table1.具体的な校内研修内容（n＝19,複数回答）

校内研修の内容	度数	%
・医療的ケアに関する理念と特徴	16	84.2
・医ケア児の実態把握に関すること	15	78.9
・喀痰吸引・経管栄養に関する基礎的知識	15	78.9
・感染予防・安全管理	12	68.2
・医ケア実施中のトラブル対応	11	57.9
・医ケア実施に関わる全体計画作成方法	10	52.6
・喀痰吸引・経管栄養などの技術	7	36.8
・学級担任との協働による医ケア児の自立活動の指導	5	26.3
・人工呼吸器管理等の特定行為以外の医行為実施手順	5	26.3
・医ケア児の個別の教育支援計画・指導計画作成方法	4	21.1
・医ケア児の就労・キャリア教育	3	15.8
・その他	2	10.5
・医ケア児の在籍する地域小中学校への支援	1	5.3
・医ケア児の保護者との連携や個別相談の方法	1	5.3
・医ケア児や保護者に対する保健指導	0	0

（考察）

研究Ⅰ・Ⅱを通じ、養護教諭は、医ケア児の成長への関与を自身の職務として捉えていることがうかがわれた。具体的には、医ケア児の授業・日常生活場面を通じ成長を促すという、自立活動の目標に即す見取りを持っていた。医ケア児の成長を促すため、自身を「Co.的役割」に位置づけ、より良い医ケア環境を整えるべく多職種間の調整を担っていることがうかがわれる結果となった。一方、「自立活動の指導の実践」という明確な意識の下での関与の有無には個人差があった。以上より、自立活動の指導に関する研修の場の確保等の課題について、検討の必要性が示唆された。

（文献）

鎌田尚子（2011）小児保健の現状と課題，提言．ヘルスプロモーションからみて．小児保健研究，54，54-55.
文部科学省（2019）学校における医療的ケアの実施に関する検討会議，最終まとめ（平成 31 年 2 月 28 日）.

(YOKOTA Megumi, FUJII Kazuko)

重度・重複障害児の手指運動の方向付け及び調整における固有覚フィードバックの効果

○吉田光伸（東京都立光明学園）　池田彩乃（山形大学地域教育文化学部）　阿部晃久（千葉県立袖ヶ浦特別支援学校）　佐島毅（筑波大学人間系）

KEY WORDS:重度・重複障害児　固有覚　運動調整

（目的）

人間の発達において，手の操作能力の発達は重要である。運動の発達は，移動・姿勢保持・手の操作に分類されるが，手を使う「人」としての発達を考えるときに，乳幼児期における手の操作能力の発達は重要である。そこでは探索行動とともに，受容される触覚や固有覚の情報のフィードバックが影響を与えている。それは乳幼児の発達のみならず，障害児の発達にも影響を与えると考えられる。

現在特別支援学校においては，児童生徒の障害の重度・重複化が進んでいる。肢体不自由特別支援学校の重度・重複障害児は麻痺や感覚・認知発達の遅れから，手指の運動や姿勢，全体的な運動発達に困難があり，手指の運動機能の向上が困難である。そこで固有覚フィードバックが明確な教材を用いることは，自分の動きの気づきにつながり，手指の運動の方向付けや調整において有効であると考えられる。本研究では，重度・重複障害児が固有覚フィードバックの明確な教材を用いることが，手指運動の方向付け及び調整に与える効果について検証することを目的とする。

（方法）

（1）対象児

対象児はA特別支援学校小学部在籍の肢体不自由と知的障害を併せ持つ重度・重複障害児４名（以下A，B，C，Dとする）である。

（2）実施課題

チェーン引き課題：ボールチェーンに引っ張るための持ち手をつけ，それを手指で引く課題である。

円柱抜き課題：垂直方向の軸に，穴の空いた円柱をあらかじめさしておき，それを手指で抜く課題である。

（3）実施条件

２種類の課題のそれぞれについて，固有覚フィードバックの明確な「条件 STRONG」（以下，条件 S）と，固有覚フィードバックの不明確な「条件 WEAK」（以下，条件 W）を設定した。

（4）手続き

1）研究全体の手続き

対象児が１日に取り組む取り組みを「各回」と呼び，一人の対象児が取り組む回数は２回以上とした。また各回の間隔は１週間以上開けた。

2）各回の実施の手続き

固有覚フィードバックの同じ試行を３試行～５試行で１セットとした。各回の取り組みでは条件 S と条件 W を交互に２セットで合計４セット実施した。

3）分析の観点

課題を試行する際の上肢の動作，指の動きや握り方の変化，両手の協応動作などを比較・分析を行った。

4）倫理的配慮

筑波大学人間系研究倫理委員会，東京地区委員会の承認（課題番号第東 2-19-5 号）を得た上で実施した。

（結果）

４名の対象児に 20xx 年６月～９月にかけて，計６回の取り組みを行った。A，B，C，D はチェーン引き課題を，C，D はチェーン引き課題と円柱抜き課題を行った。A,C,D は１回の取り組みに 12 試行，６回で合計 72 試行を実施し，B は１回の取り組みに 20 試行，５回目以降は１回の取り組みを12試行に変更し，６回で合計104試行を実施した。固有覚の違いが手指運動に与えた違いは以下の通りであった。

課題：チェーン引き課題

	上肢の動き			
対象児	肘伸展	肘屈曲	肘後方	前腕上
A	0.013*	0.008*	0.013*	-------
B	0.000*	0.125	0.077**	0.000*
C	0.001*	0.000*	0.000*	-------
D	0.000*	-------	0.000*	-------

課題：円柱抜き課題

	指の動き	
対象児	母指	力握り	指はさみ
C	0.000*	-------	-------
D	-------	0.001*	0.001*

*　P<0.05

**　P<0.1

-------　該当する動き無し

チェーン引き課題では，上肢の動作がいくつかに分類され，条件 S と条件 W で出現する動作に違いがみられた。動作の種類は対象児によって異なるが，肘後方は条件 S のときに多く使われ，３名に有意差があり($p<0.05$)，１名に有意傾向がある($p<0.1$)という結果であった。条件 S の場合，より強い力を入れるため，効率よく引く力を伝えられるように動作が方向付けられることを示唆する結果であった。

円柱抜き課題では，指の使い方に違いが見られ，C は母指の動きの有無に有意差があり($p<0.01$)，D は握り方に有意差がみられた($p<0.01$)。条件 S の場合，より強い力を入れられるよう指の動きが調整されることを示唆する結果であった。

（考察）

重度・重複障害児の指導において，固有覚フィードバックの明確な教材を用いることは，一定の範囲で手指運動の方向付け及び調整に効果を与えている可能性が示唆された。動作の際の意図への影響から，認知面の発達へ影響を与えている可能性が示唆された。肢体不自由を伴う重度・重複障害児に固有覚フィードバックの明確な教材を活用することは意義があると考えられる。本研究から重度・重複障害児の指導に有用な方法が示されたことは，指導目標や指導内容の設定が難しいとされる重度・重複障害児の指導の根拠につながるものであり，実践研究の意義を深めるものであった。

（文献）

佐島毅（2004），盲・知的障害児における概念形成のプロセスに応じた教材・教具―発達的順序性と触・運動感覚による認知特性の視点からの整理，感覚障害と知的障害のある重複障害児の概念形成の機序に関する研究，重複障害教育研究部一般研究報告書，独立行政法人国立特殊教育研究所，58-62.

(YOSHIDA Mitsunobu, IKEDA ayano,ABE Akihisa,SASHIMA Tsuyoshi)

保護者支援プログラム展開の開催地域にとっての意義

―プログラムの導入・運営関係者への聞き取りから―

○今村 幸子　　肥後 祥治　　有村 玲香

（認定こども園はなぶさ幼稚園）　（鹿児島大学教育学部）　（鹿児島国際大学）

KEY WORDS:保護者支援　ペアレント・トレーニング　地域に根ざしたリハビリテーション

Ⅰ．問題と目的

発達障害者支援法制定以来、多様なニーズに応えるための教育、療育の充実が図られ、体制整備が進められてきた。しかし､「その形態は施設中心で専門家によるサービス提供を前提とする形態がとられてきた。そのため、施設的ハードが確立していなければ、サービスを受けることが難しく、地域によって受けられるサービスに差が生じていた」(肥後、2003)。

ペアレント・トレーニングとは、様々な障害をもつ子どもの保護者に、行動療法の理論を系統的に講義し、さらに実習してもらうことによって、自分の子どもの困った行動に対処できるようになってもらうものである(大隅・伊藤,2005)。保護者がプログラムの実施者となる事は、専門家の数による療育サービスへの影響という問題を改善する一つの方法である。

P 市では、保護者支援事業の一環として福祉行政と教育行政が協働してペアレント・トレーニングを展開し、インストラクター研修、保護者支援プログラム共に 3 期にわたる実践を行った。

本研究では、このプログラムの導入・運営について関係者がどう考えているか調査することを通して、この地域におけるプログラム展開の意義を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

1．対象

P 市において行われたペアレント・トレーニングの導入・運営を担った福祉行政職員(以下、福祉側とする)2 名、教育行政職員(以下、教育側とする)1 名の計 3 名。

2．調査・分析方法

調査対象者に半構造化面接及びグループ面接(FGI)を行った。実施に際しては、対象者の了承を得た上で録音し、逐語録を作成した。面接内容は、川喜田(1969)の考案した KJ 法を用いて分析を行った。尚、本研究に関して研究の主旨を口頭・書面で説明し、同意を得ている。

Ⅲ．結果と考察

教育側の語りは逐語録で 4059 文字であり、7 つの上位概念に整理された。福祉側の語りは逐語録で 14687 文字であり、11 の上位概念に整理された。この 18 の上位概念の関係性を示したものが Fig.1 である。プログラムに期待する事として、教育側は教員のスキルアップ、福祉側は学校の変革と保護者自身が子どもの行動問題への対応を考える力を獲得することと考えていた。プログラム実施に際しての印象では、両者とも参加者の熱心さや変容を認め、効果を実感していた。違いが現れたのは、プログラムの支援対象者について、教育側では保護者と捉えているのに対し、福祉側は保護者を通して子どもを支援すると考えていた。また、共通に見られる課題意識として、プログラム展開の時間的条件等により、あくまでも希望者の参加とせざるを得ず、地域として学校や教員を取り込んでプログラムを展開する事が難しい事が語られた。教育側からは、プログラムが地域に根ざすためには、人材の入れ替わりが少なく、地域に密着している就学前機関がプログラムの主軸を担えば良いとの考えも語られた。一方で、福祉側からは、就学前後でのシステムや考え方の違いが大きいために戸惑う保護者への支援が必要であること、そのギャップを埋め、就学前後をつなぐ役割は行政が担っていく必要性があることが語られた。

今後は、教育、福祉両者で現状の課題を共有した上で、プログラムが参加保護者、教員、さらにその先にいる子どもにとってどのような場であるのか共通認識をもち、運営のあり方について検討を重ねていく必要がある。

【文献】

・肥後祥治(2003)地域に根ざしたリハビリテーション(CBR)からの日本の教育への示唆,特殊教育学研究 41(3)345-355.
・川喜田二郎(1967)発想法,中公新書.

(IMAMURA Sachiko, HIGO Shoji, ARIMURA Reika)

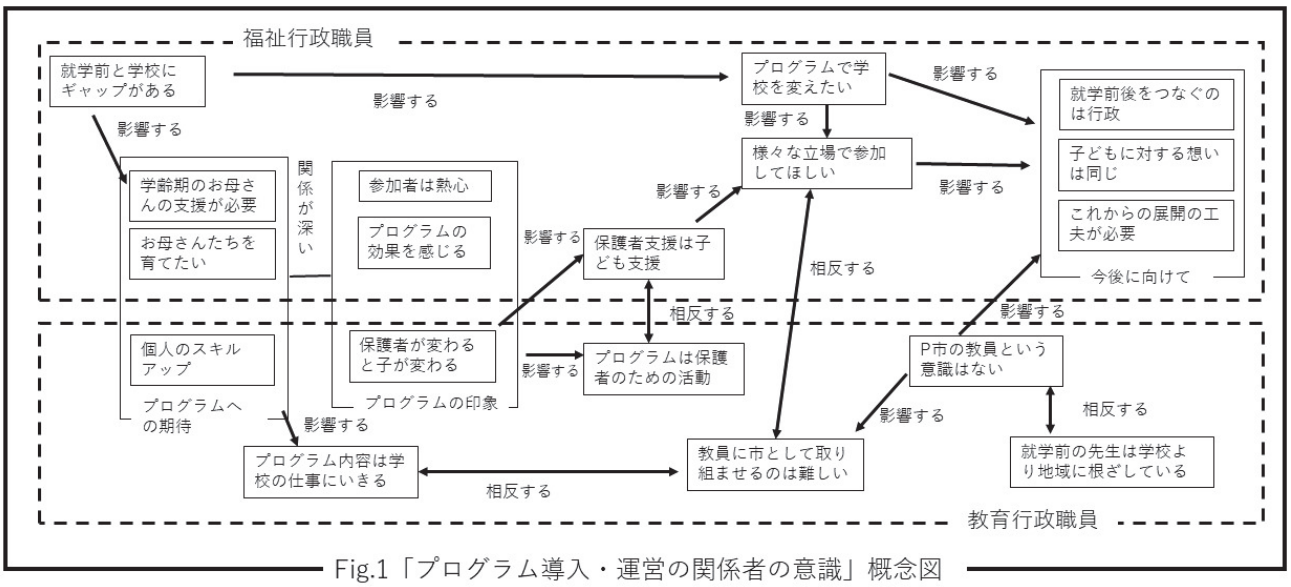


Fig.1「プログラム導入・運営の関係者の意識」概念図

保育カンファレンスの進行役が行う調整行動の予備的検討

―特別支援教育コーディネーターへのインタビュー内容の分析―

〇遠藤　愛
（星美学園短期大学）

KEY WORDS: 保育カンファレンス　特別支援教育コーディネーター　インタビュー

１．問題提起と目的

保育カンファレンスは，参加する保育者全員の乳幼児理解が深まり具体的な実践の示唆を共有できる，園内支援体制の要である（松井，2009）。一方で，保育者間で意見対立や葛藤が生じたり，議論が雑談に終始するなどの混乱状況が学びの機能を阻害している。この混乱状況を解消する要因として協議中に行う進行役の調整行動が注目されているが，調整行動について具体的な示唆はなされていない。本稿では，公立幼稚園の特別支援教育コーディネーター（以下，SENCO）を対象にインタビュー調査を行い，SENCO が専門家不在で行う保育カンファレンスをどのように進行しているのかを検証する。これらを通じて，進行役の調整行動の一端を明らかにすることを目的とした。

２．方法

1）研究期間と研究フィールド：

X 年 4 月，関東圏内にある公立幼稚園にて本研究を実施した。研究時本園は 3 学年単学級であり，園長 1 名，常勤教諭 4 名，非常勤教諭 3 名の職員構成であった。

2）研究参加者

特別支援教育コーディネーター：本園の主任教諭で，X－3 年より本園の SENCO を兼任した教諭 1 名（40 代，女性）であった。研究時は，公務員保育士として 17 年勤務経験があり，本園で SENCO の役割を担って 4 年目であった。

調査者：保育系短期大学の教員で，臨床心理士資格を有する筆者がインタビューを実施した。本園に外部専門家として研究期間内に月に一度本園に訪問し，支援対象の子どもの実態把握及び支援に関するスーパービジョンを担当した。

3)手続き

特別支援教育コーディネーターに対して半構造化面接を行った。質問項目は主に，①園内の保育カンファレンスの運用方法，②開催する意義や有用性，③実施する際の課題と困難，④進行役として工夫していること，⑤保育カンファレンスの参加者に対し行っている配慮，⑥協議中に生じる参加者間の衝突や葛藤への対応の 6 項目であった。面接時間は 20 分程度であった。面接でのやりとりは， IC レコーダーを用いて音声データとして記録した。収集した音声データは，すべてテキストデータ化し分析対象とした。

4)分析方法

M-GTA の手法を参考にして各インタビュー項目に対する SENCO の回答を整理し SENCO の保育カンファレンスにおける動きやアプローチについて図を作成した。

5)倫理的配慮

X 年 4 月，本園の園長に研究計画書を添え，本研究の趣旨について説明した。その際，①参加者や園の個人情報の保護，②研究参加における自由意志の尊重，③参加可否に依らない訪問支援の継続を誓約した研究同意書を配布し同意を得た。

３．結果

インタビューの回答の詳細を表に示した。

４．考察

幼稚園の SENCO のインタビュー結果から，保育カンファレンスの進行役は，1）保育者の独自の保育観や偏った視点を協議によって軌道修正し子どもの利益につながる捉えに修正するよう方向づけること，2）協議が「上司による指導の場」にならないよう，「指導」を「助言」として翻訳・変換すること，3）協議中には表面化しない参加者の葛藤を，協議内にて言語化させたり代弁することの 3 点に注力していることがうかがえた。しかしながら 1）については，研究参加者である保育者は，子どもの利益にならない極端に偏った見立てや価値観が保育者から表現されたときの具体的な修正・助言方法については困難であると感じている。これらの調整行動をより具体的に定義し，技能化することが今後の課題であると思われた。

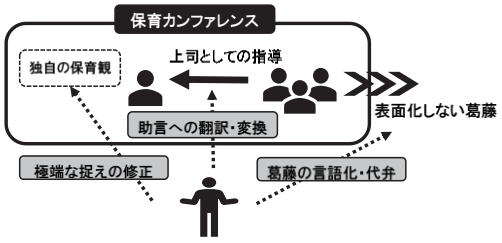


図　保育カンファレンスの進行役の調整行動

引用文献

松井剛太（2009）保育カンファレンスにおける保育実践の再構築―チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造―．保育学研究 47，12-21.

（ENDO Ai）

表　インタビューの回答

	質問内容	回答
①	運用方法	巡回相談以外では、行事に向けた話し合いとともに、気になる子どもに関する配慮点を話し合うという形が多い。事前資料はなく、各クラスで気になる事例を担任から出して協議する形をとっている。
②	意義･有用性	保育者によって見方が偏るので、大枠での共通理解が必要である。事例を協議することで、先生方の捉え方も確認をしながら、互いに子どもの利益にならないやり方を軌道修正することができる。
③	課題･困難	人によって「私の保育観」を主張して、それが協議中にもあまりに強く出る時がある。目当ては一緒でも、その道筋があまりに違う時にどうするか、対応や言葉がけに困ることがある。
④	進行役としての工夫	「上の人が言ったから」となるといけないので、目上の保育者の押し付けにならないようにしている。目上の保育者が教えないといけない場合もあるので、進行役が仲介して言葉を翻訳している。
⑤	参加者への配慮	担任は一生懸命になりすぎていて気が付かないことが多々あるので、その他の立場の保育者には、できるだけその日にあったこと、気が付いたことを情報提供をするよう促している。
⑥	参加者間の衝突や葛藤への対応	直接的にぶつかるようなことはあまりないが、皆内々では「（児童の捉え方やかかわりが）違うよね…」と不満を別の場所でそれぞれに言っているところがある。こういう話を多方面から聞きながら、協議中に代弁したり発言を促すことにしている。

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（行動障害・矯正教育）P11-3

大学生対象の指導目標設定を目的とする「自立活動の指導プログラム」に向けた改善点の検討—特別支援学校教員を対象にした結果を分析して—

岡本　邦広
（川崎医療福祉大学医療福祉学部医療福祉学科）

Key Words；　大学生　自立活動　指導目標

Ⅰ．目的

本研究では現職の特別支援学校教員を対象に，「指導目標を設定するに至る判断の根拠」を示す段階に特化した指導プログラム（指導課題の優先順位選定のための判断基準を設定するとともに，機能的アセスメントの解説を盛り込んだプログラム）の効果を検討するとともに，その改善点を明示することを目的とした．

Ⅱ．方法

1．対象者　X 県の 2 つの特別支援学校に対して文書にて研究協力の依頼を行ったところ，X 県立 Y 特別支援学校の教員 7 名から研究協力の意思表示があり，その 7 名を対象者とした．対象者の「年齢段階」は，30 歳代が 1 名，40 歳代が 2 名，50 歳代が 4 名であった．「性別」は，男性が 3 名，女性が 4 名であった．「教員経験年数」は「3 年未満」が 1 名，「10 年以上 20 年未満」が 1 名，「20 年以上」が 5 名であった．機能的アセスメントに関して，系統的な研修を受けた対象者はいなかった．

2．研修実施日・場所　Z 年 12 月 28 日（13:30～16:30），公共施設の一室において実施した．

3．研修手続き

（1）指導プログラム：演習 1，講義，演習 2 の流れで構成された．講義内容は，文部科学省（2018），岡本・井澤（2013），Alberto and Troutman（1999）を基に筆者が作成した．演習 1 及び演習 2 は同一の演習問題であり，文部科学省（2018）の「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」における知的障害を伴う自閉症の事例を基に作成した．指導プログラム（180 分）の内容は，以下の通りであった．

1）演習 1（25 分間）；対象者の既有の知識のみで，指導課題の生起要因を分析し，またどのような観点から指導目標を設定するかを測定するために，対象者に演習 1 の実施を依頼した．

2）講義（120 分間）；「指導課題（行動問題等）の生起要因の検討」に関する講義・演習，「指導目標設定時のポイント」の説明を行った．

3）演習 2 及び振り返り（演習問題 25 分，振り返り 10 分）；どのような観点から指導目標を設定するかを測定するために，対象者に演習 1 で使用した演習問題の実施を依頼した．さらに演習 2 後は，対象者に，振り返り表に講義における評価を依頼した．

4．倫理的配慮　筆者の所属機関における研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号 19-067）．また本研究への参加は，対象者の同意を書面で得て実施した．

Ⅲ．結果

1．指導課題の「生起要因」に関する記述の変化　指導プログラム前，「先行条件」「結果条件」に関する記述が，それぞれ 4 名（57.1%），0 名（0%）であったが，指導プログラム後は，「先行条件」「結果条件」に関する記述が，それぞれ 5 名（71.4%），3 名（42.8%）と増加した．

2．指導課題の「優先順位」に関する記述の変化　指導プログラム前は，「他者への影響」（2 名），「自分への影響」（2 名），「他の課題への影響」（1 名）の 3 観点からの記述がみられた．指導プログラム後は，「他者への影響」（4 名），「改善の必要性（現在あるいは数年後）」（3 名），「自分への影響」（2 名），「改善の可能性」「他の課題への影響」「頻度」「従事時間」（いずれも 1 名）と 7 観点からの記述がみられた．

また，優先順位に関する記述を行った対象者数について，指導プログラム前は 3 名（42.8%）であったが，指導プログラム後は 5 名（71.4%）に増加した．さらに，教員経験年数が 10 年以上の対象者について，指導プログラム前は優先順位に関する記述は 6 名中 3 名（50%）であったが，指導プログラム後は 83.3%（6 名中 5 名）に増加した．一方，教員経験年数が 2 年未満の対象者は指導プログラム前後で優先順位に関する記述はみられなかった．

Ⅳ．考察

1．「生起要因」に関する先行研究との比較　短時間の行動理論に基づく講義・演習の組み合わせが，7 名中 3 名（42.8%）の対象者にとって先行研究を支持し有効であったと考えられる．

2．「優先順位」の記述に関する対象者の特徴　「指導目標の設定理由」には経験が豊富な場合は必然的に優先順位に書くものであると認識する傾向にあるが，経験が少ない場合はどの視点から記述すべきかがわからない可能性があると考えられる．

3．大学生対象の指導プログラムに向けた改善点　以上を踏まえ，大学生を対象とした指導プログラムに必要な改善点として，①複数科目との連携（カリキュラム・マネジメント）[2] による「生起要因」に関する演習時間の確保，② 指導目標の設定時に「生起要因」「優先順位」の各側面からの記述を促すワークシートの工夫，③「優先順位」に関する練習問題の設定が考えられた．

謝辞

本研究は，令和元年度医療福祉研究費の助成を受けた．本研究に参加くださった Y 特別支援学校に勤務する 7 名の先生方からは大変貴重なご示唆をいただいた．また川崎医療福祉大学医療福祉学部医療福祉学科　大石博之専任講師からは本研究に関する多大なる助言や協力を得た．ここに感謝の意を記す．

（OKAMOTO Kunihiro）

攻撃行動を呈する中学生への機能分析に基づく介入

ADHD と診断された中学男子生徒の攻撃行動に対する学習支援員による支援ツールを用いた応用行動分析的介入の検討

〇佐藤亮太朗　　小野昌彦
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（明治学院大学心理学部）

KEY WORDS: 攻撃行動　応用行動分析　機能分析

Ⅰ．問題と目的

児童生徒の攻撃行為に対し、機能分析に基づいた支援の有効性が示唆されている（例えば、平澤・藤原,2009)。

しかし、こうした実践は主として担任によるものであり、支援員による実践は報告されておらず、中学生を対象とした研究も少ない。支援員による機能分析に基づいた実践の普及は、児童生徒の問題行動の減少や教師の負担軽減、支援員の専門性の向上に寄与するものと考えられる。

そこで、本研究では専門家にコンサルテーションを受けた学習支援員による、『児童・生徒の問題行動解決ツール-教師のための 10 ステップ実践ガイド-』(小野,2012：以下、10 ステップ）を用いた機能分析に基づいた実践に関して効果を検討する。

Ⅱ．方法

1．支援対象

ADHD の診断のある中学 2 年男子（以下、S）であった。

2．支援者

支援者は第 1 著者（大学院生：以下、ST)、スーパーバイザー（第 2 著者、大学教授、公認心理師：以下、SV）であった。ST は SV の研究室に所属し、S の中学校で生徒の学習を補助する学習支援員として週 1 回（7 時間)、校内で勤務していた。

3．支援期間

S への計画的な支援は X 年 4 月～X＋1 年 3 月であった。

4．10 ステップによる支援の概要

（1）ステップ 1：児童・生徒の全体像を把握する。(2）ステップ 2：レーダーチャート評価を確認し、問題となる領域を見つける。(3）ステップ 3：優先順位を考え、介入する領域を定める。(4）ステップ 4：介入する領域の行動を詳しく調べ、行動アナログ記録表を作成する。(5）ステップ 5：介入する問題行動を絞り込む。(6）ステップ 6：機能分析を行い、行動の機能を仮定する。(7）ステップ 7：仮定した機能に基づいて、問題行動への対処法を考える。(8）ステップ 8：問題行動への対処法を、教師の問題解決思考支援シートに記入する。(9）ステップ 9：介入し、その状況を行動アナログ記録表に記入する。（10）ステップ 10：介入実施後のグラフから変容を確認する。

5．倫理的配慮

SV から学校長に倫理的配慮と本研究の発表に関して説明を行い、同意が得られた。また、支援の実施に関して、校長は S の保護者に説明し、保護者は支援と研究発表に同意した。

Ⅲ．事例適用

行動観察の結果、S には同級生を叩く行為が観察された（Fig.1 の上段)。そこで、本支援では S が同級生を叩く行為を改善する行動と定めた。機能分析の結果、S の叩く行動には注目関心要求機能が仮定された（自己刺激機能：8 点、逃避回避機能 7 点、注目要求機能 12 点、もの・活動要求機能：10 点)。そこで、同じ機能と推定された「〇君、一緒にやろう」という呼びかけを目標行動とした支援方針を、ST が SV の助言の下で立案した（Fig.1)。この対応は ST 勤務日の英語の授業時に実施し、評価は ST が教室内で攻撃行動と目標行動の回数を事象記録法で記録した。ストラテジーシートは ST が学年の教員に配布及び説明し、授業以外の場面での対応を求めた。また、SV による校内研修会が年 2 回開かれ、対応の評価や協議をした。

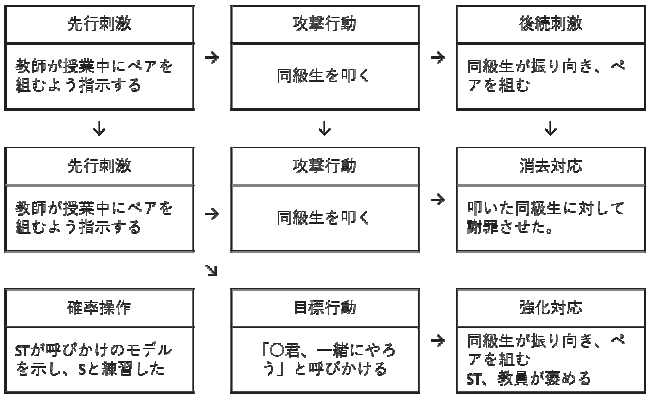


Fig.1　S の同級生を叩く行動に関するストラテジーシート

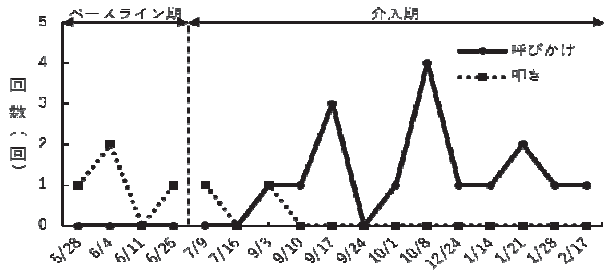


Fig.2　S の攻撃行動と目標行動の推移

ベースライン期には Fig.1 上段の対応、介入期には Fig.1 中断と下段の対応を学習支援員が 7 月 9 日から 2 月 17 日まで週 1 回、計 17 回実施した結果、英語の授業における攻撃行動は減少し、目標行動が増加した（Fig.2)。教員からの報告では、休み時間等でも S は同級生を叩かなくなり、被害の訴えもなくなった。計画的支援実施後 10 ヶ月、再発は報告されていない。

Ⅳ．考察

本研究では、攻撃行動のあった中学生に支援ツールを用いて、機能分析に基づいた介入を実施した。その結果、S の攻撃行動は低減し、目標行動が増加した。介入後は目標行動の般化が見られ、同級生から被害の訴えも消失した。よって、学習支援員による機能分析に基づいた支援の有効性が示唆された。

本研究では支援ツールの導入により、介入を構造化したことが有効であった。教員よりも自由度の高い学習支援員の活用は、全ての随伴性をきめ細かく修正できる可能性が示唆された。

引用文献

平澤紀子・藤原義博（2009）養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導：Positive Behavioral Support における Contextual Fit の観点から　行動分析学研究，15（1），4－24.

小野昌彦（2012)『児童・生徒の問題行動解決ツール-教師のための 10 ステップ実践ガイド-』　風間書房

(SATO Ryotaro, ONO Masahiko)

知的障害特別支援学校における 行動障害支援に関する研修方法の開発

―グループワークを中心とした研修成果の検証―

〇福本稜佑　　渡部匡隆
（横浜国立大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校　行動障害　職員研修

Ⅰ．問題の所在と目的

井上（2016）は、行動障害のため個別対応を必要とする児童生徒が、全国の知的障害特別支援学校に約 2.1%在籍していること、そして、行動障害や機能的アセスメントの研修がなく、それらの支援が実施されていないことを報告している。加藤・小笠原（2017）は、知的障害特別支援学校の教員を対象に、機能的アセスメントに基づいた行動問題支援の研修を実施した。その結果、問題となる行動についての情報収集、行動記録、計画の実施という面と、教員の理解や協力といった支援体制面の課題を指摘している。

本研究は、知的障害特別支援学校において実践した行動障害支援に関する職員研修をもとに、行動障害支援の専門性の発揮に必要な研修方法を明らかにする。

Ⅱ．方法

１．参加者

Z 県の知的障害特別支援学校（以下、A 校）に勤務する小学部から高等部までの全教員 105 名を対象にした。行動障害支援に関する研修は、X－2 年度末に A 校の学校長から第 2 筆者に要請があり、X－1 年度に 4 回の研修を行った。本報告は、その 2 年目にあたる X 年度の研修となる。研修の企画と運営及び全体研修の進行と記録は、A 校の支援連携グループ教育相談チーム（以下、Co）が担当した。応用行動分析（以下、ABA）を専門とする大学教員 1 名（第 2 著者）は外部専門家として、Co と連携して研修講師を担当した。第 1 著者は教育インターンとして A 校を定期的に訪問し、全体研修では研修補助を担当した。なお、研修開始時に学校長から研究発表への同意を得るとともに、本発表についても了解を得た。

２．研修方法

（1）研修目的：ABA の視点から、児童生徒理解を深め、一人一人に応じた支援のあり方を考えることを目的とした。

（2）実施期間と設定：X 年 6 月から X+1 年 2 月まで、4 回の全体研修と 1 回の補足研修を実施した。研修の間隔は約 2 か月で、1 回の研修は約 90 分間、校内研修の時間帯に食堂で実施した。補足研修は、B 大学講義室で X 年 8 月に 1 回実施した。

（3）研修内容：行動記録、機能的アセスメント、バイパスモデルによる支援の立案・実施の方法について、各学年の事例を通して研修した。

（4）研修方法：全体研修では、小学部から高等部までを学年毎に 10 グループに分けた。そして、各グループで対象とする事例を 1 名選定した。1 回の研修は、各回の研修テーマについて簡単な講義を行った後、テーマに関するグループワークと報告から構成した。グループ内での意見交換と全体報告を行うことで、同僚からの強化と研修終了後の同僚とのコミュニケーションの促進をねらいにした。また、講師は、グループワークや報告に助言を行うとともに、実践行動や意見交換、報告に対してできるだけ強化を行うようにした。全体研修の間は、グループ毎に対象事例の行動記録（2 週間）や支援を実施した。次の全体研修の最初の場面で、記録や支援に関する報告を各グループから行った。なお、行動記録や支援計画については、全体研修の前に Co から第 2 著者へ報告するようにした。

３．研修成果の評価方法

行動記録に基づく事例の行動変化、事例の行動変化と支援に関する教員の主観的評価、教員による研修に関する社会的妥当性から研修成果について評価した。

Ⅲ．結果

１．事例の行動障害の変容

10 事例中 7 事例に、行動障害の減少が確認された。また、全グループとも事例の行動障害が減少したと評価していた。

２．研修による教員の気づき

（1）効果的だった配慮や工夫として 29 件が挙げられた。約半数（13 件）は、先行事象への配慮や工夫に関する内容であった。具体的には、座席配置の工夫、余暇グッズの用意、写真カードを用いた教示などが挙げられた。

（2）行動障害の要因として 10 件が挙げられた。特定の児童生徒の存在、教師の嫌悪的な働きかけ、疲れや注目要求の高まりなどが示されていた。

（3）実践から得られた気づきとして 24 件が報告された。8 件は事例に関する気づきであり、行動障害に代替する建設的行動の出現や、感覚過敏など本人理解に関する内容であった。

（4）行動障害支援で大切にしたいこととして 22 件が挙げられた。具体的には、行動から児童生徒の気持ちなどの要因を把握する大切さや、個人ではなく環境にアプローチする重要性などが挙げられた。

（5）児童生徒支援で大切にしたいこととして 13 件が挙げられた。児童生徒との接し方への内容が多く、適切な行動をする度に強化的に対応する大切さ等が挙げられた。

３．研修の社会的妥当性

53 名の教員から回答があった（回収率は 50.5%）。研修内容と研修資料について肯定的な回答が得られた（各 96.2%、84.9%）。自由記述では研修間隔の短縮化、スクリーンが見やすい会場設営、資料のペーパーレス化等の指摘があった。

Ⅳ．考察

対象事例の行動障害が減少するとともに、教員は行動障害支援や児童生徒理解に関してさまざまな気づきを得ていた。これは、本研修内容に加えて、グループワーク等を中心にした研修方法が影響していると考えられる。行動障害のある児童生徒への支援を行っていくためには、教員が相談したり学修したりしやすい環境を教育現場の中に設定していくこと、チームで積極的にコミュニケーションができる環境を整えること、教員の実践に対して内部及び外部から強化を受ける機会を確保することが必要と考える。行動障害のある児童生徒の学習や生活の充実を実現するために、特別支援学校において行動障害支援に関する教員の専門性が発揮されやすい環境を開発していく必要がある。

（FUKUMOTO Ryosuke, WATANABE Masataka）

少年院在院者の認知機能査定ツールの開発

コグトレ対象者選定のための指標として

○神垣一規（関西国際大学人間科学部）　泉　玲（広島少年院）　久保木祐樹（広島少年院）　德山敬枝（瀬戸少年院）

KEY WORDS：矯正教育，コグトレ，尺度開発

【目的】

発達上の課題を有する非行少年の存在は以前から注目されており，2016 年には「発達上の課題を有する在院者に対する処遇プログラム実施ガイドライン」が策定され，発達上の課題に応じた処遇が各施設で展開されるようになった。

その一つにコグトレがある。コグトレとは，宮口ら（2011）が定義・命名した用語であり，当初は「認知機能を向上させ，矯正教育をより効果のあるものにするため」の Cognitive Training として開発され，その後，社会面，学習面，身体面への包括的支援として発展している。コグトレの効果について，久保木ら（2020）は，コグトレにより知能検査の結果が有意に高まり，実際の生活場面で適応的な行動が多く見られるようになったと示している。

これらの効果が得られるまでには，一定期間集中的にコグトレを受講する必要があり，職員，少年双方にとって負担感が高い。そのため，受講優先度の高い少年を選ぶ必要があるものの，現時点では，コグトレ対象者を選定するための明確な基準はない。そこで本研究では，コグトレによって向上が期待される認知機能を査定するためのツールを開発し，認知的課題に苦手意識を有する少年の効率的な発見と効果的なコグトレの実施に寄与することを目的とする。

【方法】

（研究 1）

令和元年 6 月 6 日から同年 9 月 5 日までの間に，A 少年院でコグトレを受講した少年 8 名（平均年齢 16.5 歳，平均 IQ 値 82.1）を対象とし，コグトレ受講後に個別面接を実施した。コグトレで向上することが期待される各種能力（身体的不器用さ，覚える力，見る力，聞く力，想像する力，数える力，記憶力，問題解決能力，集中力，危険予知，行動統制力）に関して，効果を実感できた体験を聴取した。

（研究 2）

令和元年 12 月から令和 2 年 4 月末までの間に A，B 及び C 少年院に在院していた男子少年 147 名（平均年齢 18.02 歳，平均 IQ 値 91.05）を対象とし，研究 1 の結果をもとに作成した試行版ツールを実施した。

（倫理的配慮）

本研究の目的，個人情報の保護に関する留意点，研究への協力は本人の自由であることなどについて，研究 1 では口頭で，研究 2 では書面で説明し，同意が得られた少年のみを研究協力者とした。

【結果】

（研究 1）

面接で聞き取った内容を KJ 法によりカテゴリー化し，それぞれのカテゴリーに該当する発言内容をもとに 80 項目の試行版ツールを作成した。

（研究 2）

試行版ツール実施結果について，①平均得点が 0.2 以下または 0.8 以上の項目を削除し，②どの項目とも 1%水準で有意な相関がない項目は削除した。③累積寄与率が 50%以上となる 8 因子で因子分析を実施し，すべての項目の因子負荷量が 3 以上となるように項目を削除した。結果は表 1 に示すとおりであり，尺度全体のα係数は.884 であった。

表1　因子分析結果

項目内容	F Ⅰ	F Ⅱ	F Ⅲ	F Ⅳ	F Ⅴ	F Ⅵ	F Ⅶ	F Ⅷ	共通性
因子Ⅰ　ミスの多さ（α=.746）									
聞き間違いをすることが多い	**.68**	-.07	.12	-.21	.02	-.15	.08	.00	.49
人の話を一回で聞き取れないことが多い	**.59**	.06	.06	-.17	-.12	.11	-.09	.00	.49
数の数え間違いが多い	**.58**	-.05	-.09	.04	-.22	-.05	.05	.14	.42
文章を書く時に文字を書き間違えることが多い	**.55**	-.09	-.14	.13	-.05	-.08	-.18	-.12	.49
何か作業するとき，ミスすることが多い	**.37**	.21	.01	.14	-.26	-.15	-.02	.15	.42
因子Ⅱ　やり遂げる力（α=.599）									
自分は頭の回転が鈍いと感じることがある	-.07	**.66**	-.24	.10	-.10	.02	.10	.15	.50
何か考え始めると，作業の手が止まってしまう	-.17	**.58**	-.07	-.19	-.01	.11	-.06	-.05	.41
文章を書くのに時間がかかる	.10	**.48**	.01	.07	.07	-.16	.04	-.08	.33
分からない問題でも，最初から諦めず，考えようとする	-.08	**-.43**	-.11	.24	.00	-.06	.08	.14	.40
苦手なことや嫌いなことは，どうしても後回しにする	-.03	**.33**	.25	.12	-.03	-.15	-.05	-.09	.14
失敗すると，あわててしまう	.06	**.31**	-.06	-.09	-.14	-.10	.08	.05	.24
因子Ⅲ　注意の分散と集中（α=.734）									
同時に複数のことに注意しながらやるゲームが得意である	.09	.15	**.75**	.07	.10	.02	.06	.04	.53
文字や記号などをパッと見て覚えることができる	.22	-.12	**.48**	-.17	.17	.17	.10	.06	.39
テレビを見ながら話をするなど，2つ以上のことを同時にするのは難しい	.16	.04	**-.46**	-.30	.12	.05	.10	.06	.39
何かしながらでも，人から言われたことを理解できる	-.09	-.27	**.45**	.15	-.13	-.08	.08	-.03	.47
ものの数を数える時に，何度も数え直すことがある	.28	-.15	**-.34**	.02	.05	-.16	.11	-.23	.37
必要な持ち物をいくつか言われると覚えきれないことがある	.07	.23	**-.32**	-.07	.09	-.03	-.04	-.01	.29
文章を読むときに間違いがあれば，すぐに気づく	-.13	-.02	**.31**	.05	.01	.09	.02	-.03	.20
因子Ⅳ　他者視点の取り入れ（α=.609）									
どういった言葉を使えば相手に理解してもらえるか考えながら話す	-.08	.13	.05	**.63**	.04	.05	-.05	.07	.41
自分の考えとは違う意見でも参考にすることができる	-.09	-.15	.03	**.44**	.07	-.09	-.02	.02	.32
相手がどのように行動するか予想できることがある	-.02	.00	-.04	**.44**	.12	.35	.17	-.23	.47
相手にわかりやすく物事を伝えることができる	.14	-.12	.23	**.40**	.00	.12	-.06	.04	.29
自分よりも作業が下手な人からも学ぶことはある	-.07	.17	.05	**.32**	-.13	.04	.29	.07	.23
因子Ⅴ　行動の統制（α=.683）									
ものを置く時に大きな音を出してしまうことが度々ある	.17	.11	.09	.04	**-.66**	-.02	-.02	-.01	.57
ものの扱い方が雑である	.07	-.10	-.20	.01	**-.65**	.06	.07	-.16	.51
人の話を最後まで聞ける	-.17	-.05	.01	.30	**.39**	-.13	-.04	.06	.40
その場に合わない態度や行動がどのようなものであるか理解できる	.08	-.09	-.03	.19	**.34**	.08	-.04	.12	.23
因子Ⅵ　作業効率の良さ（α=.670）									
作業のやり方を教えられたとおりに覚えることが得意	-.18	-.09	-.10	-.06	.00	**.64**	-.04	.09	.51
ものを種類別に分けるのが速い	-.24	.13	.23	.04	-.01	**.51**	-.03	-.02	.47
初めての作業でもすぐにコツをつかむことができる	.07	-.02	.08	.13	-.05	**.43**	.02	.10	.24
一度覚えたことは，いつでも思い出すことができる	.00	-.23	.13	.01	-.06	**.34**	.02	-.06	.26
因子Ⅶ　想像力（α=.788）									
先のことを想像しながら本を読むことができる	-.20	-.08	-.05	-.07	-.07	-.09	**.82**	-.05	.72
テレビや映画を見る時に，この後どうなるのか予想できる	.23	.02	.00	-.07	.11	.11	**.77**	.09	.62
主人公の気持ちを想像しながら読書することができる	-.08	.06	.18	.07	-.11	-.04	**.66**	-.03	.54
因子Ⅷ　状況から判断する力（α=.639）									
危険な場所をすぐに見つけて避けることができる	.16	.08	.05	.16	.23	.08	.04	**.67**	.52
これからどんな問題が起きるのか考えながら行動できる	.05	-.31	-.11	.22	-.04	.22	-.04	**.41**	.41
何人かで作業するとき，自分は何をすればよいのか分からない時がある	.25	.19	-.06	.22	.18	-.09	.02	**-.35**	.39
勉強など，何から手を付けて良いか分からない	.10	.13	-.26	.07	-.18	.14	-.03	**-.34**	.38
このままではケガをして危険だと思っても，何もしないことがある	.18	-.05	.16	-.07	-.31	.17	-.01	**-.32**	.30

因子間相関

	F Ⅰ	F Ⅱ	F Ⅲ	F Ⅳ	F Ⅴ	F Ⅵ	F Ⅶ	F Ⅷ
F Ⅰ	1.00	.52	-.42	-.21	-.25	-.25	-.16	-.36
F Ⅱ		1.00	-.40	-.32	-.32	-.25	-.21	-.26
F Ⅲ			1.00	.14	.12	.34	.22	.20
F Ⅳ				1.00	.19	.04	.20	.14
F Ⅴ					1.00	.22	.06	.09
F Ⅵ						1.00	.18	.02
F Ⅶ							1.00	.06
F Ⅷ								1.00

【考察】

本研究で開発されたツールを活用して，認知機能に開発余地のある少年を効率的に選定することが可能であり，また，少年と尺度結果を共有することで，少年自身が苦手分野を理解することにも役立ち，教育を受ける動機づけを高めることにもつながると考える。

（文献）

久保木祐樹・重原隆宏・山本真一朗・濱野克光・田辺泰平・神垣一規・宮口英樹・石附智奈美・坂本玲那・下西宣雄・中村美琴・浪花里依・宮口幸治（2020）一般就労と福祉的支援の狭間にある少年院在院者に対するコグトレの有効性：並行群間比較と質的分析におる多角的検討，矯正教育研究 65 巻，70－78.

(KAMIGAKI　Kazuki, IZUMI　Rei, KUBOKI　Yuuki, TOKUYAMA Norie)

小学校「特別の教科　道徳」における発達障害児及びその傾向のある児童への指導上の工夫又は配慮

○青木利樹　　三橋翔太　　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院）　（茨城キリスト教大学）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 小学校通常の学級　「特別の教科　道徳」　発達障害児

【問題と目的】新学習指導要領より道徳が教科化され、その指導方法への関心が高まっている。本研究の目的は、ある１つの市を対象として、小学校の通常の学級での「特別の教科道徳」（以下、「道徳科」）における発達障害児及びその傾向のある児童（以下、「発達障害児」）への指導上の工夫又は配慮（以下、「支援」）の現状及び課題について検討することである。

【方法】１．対象と手続き　１つの市を対象とし、その市の市立小学校７校に所属する通常の学級の道徳科を担当した教員を対象とした。郵送法による質問紙調査を行った。

２．調査内容　道徳科を含む全ての教科の学習指導（以下、「全ての教科」）で行っているもの、道徳科で特に行っているものについて、それぞれ表１の支援内容から当てはめるものの回答を求めた。表１の支援は、小学校学習指導要領(平成 29 年告示)の各教科の解説から抜粋したものである。また、道徳科で行っている発達障害児への支援で得られた成果と今後の課題についても自由記述で回答を求めた。

【結果と考察】１．配布数及び回収率　質問紙の配布数は 53 部、回収数は 51 部であった。(回収率 96.3%)。回収された 51 部のうち、回答に不備のあるものはなかった(有効回答 100%)。

２．道徳科で特に行われている支援　全ての教科で行っている支援と道徳科で特に行っている支援について尋ねた項目の回答を質問項目ごとに分析した。質問紙で、両方の項目で丸を付けたものを「○○」、前者のみ丸を付けたものを「○×」、後者のみ丸を付けたものを「×○」、両方とも丸が付かなかったものを「××」とした。質問項目をその特徴ごとに、「Ⅰ型」「Ⅱ型」「Ⅲ型」「Ⅳ型」「Ⅴ型」「Ⅵ型」の６群に分けた。表１は、どの群にどの質問項目が分類されたかを示している。「Ⅰ型」は、「○○」の人数が 40%以上、「○×」の人数が 20%以上 40%未満、「×○」が 20%未満、「××」が 40%未満のものと定義した。「Ⅰ型」は、「道徳科で特に行われている支援」である。道徳科として教科化されるにあたり、検定教科書が導入された。しかし、自閉スペクトラム症をはじめとした発達障害児は他者理解に困難があるため、教科書の内容を十分に理解することができないことが予想される。そのため、「Ⅰ型」の支援が道徳科で特に行われていることが推察される。「Ⅱ型」は「○○」の人数が 20%以上 40%未満、「○×」の人数が 20%以上 40%未満、「×○」の人数が 20%未満、「××」の人数 40%未満のものと定義した。「Ⅱ型」は「○○」「○×」の人数が多いことから、「全ての教科の学習指導で行っている教員が多く、また道徳科で特に力を入れている教員も多い支援」である。発達障害児は知的な遅れはないとされるものの、学習への意欲の低下から同学年の児童と比べ、獲得語彙が少ないことが予想される。学習指導要領には、教材の表現に関して発達段階に合わせることが記載されていることから、「Ⅱ型」の支援が行われていることが予想できる。「Ⅲ型」は「○○」の人数が 20%未満、「○×」が 10%以上 40%未満、「×○」が 20%未満、「××」の人数が 40%以上 70%未満のものと定義した。「Ⅲ型」は「○○」、「×○」の人数が少ないことから、「Ⅲ型」は「全ての教科で一律に行われている支援」である。「Ⅳ型」は「○○」、「○×」、「×○」のすべてが 10%未満、「××」が 70%以上のものと定義した。「Ⅳ型」は「○○」「○×」「×○」が極端に少なく、「××」が多いことから、「全ての教科で行っている教員が少ない支援」である。「Ⅲ型」及び「Ⅳ型」に該当するものは、全て小学校学習指導要領(平成 29 年告示)の各教科の解説に記載されている発達障害児への具体的な支援である。この２群の支援内容の差異に注目すると、「Ⅲ型」に分類された項目は時間や費用が必要ないもの、「Ⅳ型」に分類された項目はそれらが必要なものと、コストの差異が群を分かつ要因だと考えられる。これよりコストの必要がない支援が、全ての教科で行いやすいということが推察される。

４．道徳科における発達障害児への支援の成果と課題　成果に関する回答では、教材で扱われる物語の「内容」や「場面」、「登場人物の心情」など、「ストーリーの理解」に関するものを挙げる教員が最も多かった。また、「配慮が必要でない児童にとってもわかりやすい授業となっている。」という回答が得られ、発達障害児への支援がユニバーサル化につながっていることが伺える。今後の課題に関する回答では、「教材」に関する記述が多く、特にデイジー教科書やデジタル教科書といった ICT 教材の充実や有効活用することが挙げられた。発達障害児に対する ICT 教材有効性と必要性については、水内(2015)が紹介している。その必要性は高まっているが、まだ通常の学級には十分に普及されていないのが現状である。また、「認められる」「認め合える」雰囲気をつくるといった学級づくりも課題として挙げられた。曽山・堅田(2012)は友達からの受容の重要性について紹介しているが、このような回答は、発達障害児が学級で受容されることが重要であることを示唆している。

【参考文献】水内豊和. (2015). *日本教育工学会論文誌*, 39(2), 117-122 /曽山和彦, & 堅田明義. (2012). *特殊教育学研究*, 50(４),373-382.

表１　支援の型と質問項目

型	質問項目
Ⅰ型	気持ちの変化を図や矢印などで視覚的にわかるように示す。
Ⅱ型	既習の言葉や分かる言葉に置き換える。
Ⅲ型	教科書の文を指等で押さえながら読むよう促す。 児童の日常的な生活経験に関する例文を示す。 文章中のキーワードを示す。 児童の興味・関心や生活経験に関連の深い題材を取り上げる。 本時の活動の流れを黒板に記載しておく。 手順等を視覚的に捉えられる掲示物やカードを明示する。
Ⅳ型	拡大コピーをしたものを用意する。 分かち書きされた教材を用意する。 読む部分だけが見える自助具(スリット等)を活用する。
Ⅴ型	その他
Ⅵ型	特に行っていない。

（AOKI Toshiki, MITSUHASHI Shota, OKUZUMI Hideyuki）

コロナ禍における Web 学習支援に関する一考察

-特定警戒都道府県・政令指定都市の教育委員会における特別支援教育への対応-

阿部　崇
（東京家政大学子ども学部）

KEY WORDS: コロナ禍　Web 学習支援　教育委員会

１．目的

新型コロナウイルスの影響で、教育活動に多大なる影響がもたれされている。政府の緊急事態宣言、さらには「重点的に感染拡大の防止に向けた取り組みを進める必要がある」と規定した特定警戒都道府県に指定された 13 都道府県はその地域における特別支援学校で長期の休校措置が取られている。そのような環境下において、プリント学習や動画配信、さらにはテレビ会議システムを利用した学習支援が行われている。そこで、教育委員会の Web サイトを調査することにより、各地方教育行政担当機関における特別支援教育への対応について明らかにし、さらに Web 学習支援のあり方について考察していきたい。

２．方法

１）研究対象

特定警戒都道府県に指定された北海道、茨城県、東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県、石川県、岐阜県、愛知県、京都府、大阪府、兵庫県、福岡県の 13 都道府県とその地域にある 13 の政令指定都市の教育委員会 Web サイトを対象とした。なお、本研究では教育センターならびに特別支援教育センター等の教育委員会関係機関を広義の教育委員会として取り扱うことにした。

２）調査期間

2020 年 5 月 20 日から 5 月 27 日までの 1 週間とした。

３）研究方法

研究対象となる都道府県及び政令指定都市の教育委員会の Web サイトに掲載されているコロナ禍における特別支援教育への学習支援に関するサイトを調査し、情報提供(サイト紹介)、学習情報の提供(プリント等)、動画配信の 3 点について検討した。さらに、特に動画配信数の多かった京都府教育委員会とさいたま市教育委員会の Web サイトを分析対象とした。

３．結果

13 都道府県と 13 政令指定都市合わせて 26 の教育委員会を対象に調査した。その結果、15 件(57.7%)の教育委員会が学習支援サイトのリンク集を Web サイトに構築していた。また、プリント等の学習情報の提供を行っていたのは 3 件(11.5%)で、内容は日程や課題等を記述する生活記録表が主で、その他に国語・算数(数学)のプリントも見られた。動画配信を行っていたのは 5 件(19.2%)であった。実施していたのは、さいたま市教育委員会(129 動画)、京都府教育委員会(93 動画)、埼玉県立総合教育センター(31 動画)、福岡市教育委員会(5 動画)と千葉県教育委員会であった。なお、千葉県教育委員会は、県内の小学校、中学校と同様に特別支援学校向けの番組を制作していたが、利用者の制限がある仕様となっていたため、本研究では分析対象外とし、動画配信数の多かった京都府教育委員会、さいたま市教育委員会の 2 つの Web サイトについてさらなる分析を行った。

１）京都府教育委員会

Web サイト「京都府立全特別支援学校『生活・学習応援サイト』まなびのバイキング - 見てみよう！やってみよう‼」は 2020 年 5 月 12 日より公開され、89 件の動画(YouTube)が用意されている。各教科、作業学習、自立活動、遊びの学習、生活単元学習の 5 つのカテゴリーに分類されていた。特徴的なことは、Web サイトのタイトルにあるように、さまざまな障害種の特別支援学校 10 校の教員により、動画が製作されている点である。

２）さいたま市教育委員会

Web サイト「さいたま市学習支援コンテンツ（特別支援教育）」は 2020 年 4 月 8 日より公開されている。さいたま市の教員が動画を制作し、各教科学習、自立活動、生活記録表関係が準備され、129 の動画(YouTube)が準備されている。特徴的なことは動画だけでなく、PowerPoint、Word、Excel、PDF による資料提示が準備されている点である。PowerPoint の資料に音声が入力されたスライドや、PDF の説明書、さらには Word、Excel で作成された学習シートが準備される等、多種多様である。

４．考察

今回の調査対象となった教育委員会のうちの 11 件には特別支援教育に関する情報提供(サイト紹介)、学習情報の提供(プリント等)、動画配信のいずれも見当たらなかった。しかし、これらの教育委員会は通常の小、中、高等学校の学習支援サイトを構築していた。要因としては、特別支援教育は多様なニーズのある児童生徒への対応が難しいことにあるだろう。そして、個々の特別支援学校が独自に情報発信をしているため、教育委員会としての対応は行わなかった場合もあるだろう。

しかし、このようなコロナ禍において、京都府教育委員会のように各特別支援学校が協力して学習支援することにより学校種を超えて情報を共有する実践が見られた。また、さいたま市教育委員会のように様々なコンテンツを準備することにより多様なニーズのある児童生徒への対応もあった。よりベーシックな学習内容を教育委員会が中心となり情報発信をして、個々の児童生徒への対応には、特別支援学校がテレビ会議システムを利用した双方向の学習を実践してもよいと思う。児童生徒によって異なるニーズに応える特別支援教育においては、双方向の授業が有効ではあるが、画面を通した授業時間にも限界がある。学習内容を自分で選択し、時間を選ばず自分のペースで学習できる、そのような学習支援があってもよいのではなかろうか。

今後の課題としては、Web 学習支援を利用した児童生徒、保護者による評価を基にして、今一度そのあり方を検証する必要があろう。さらには、コロナ禍が収束した後もこの Web 学習支援は家庭学習に活かせるコンテンツとして、今後も引き続き検討する余地があると考える。

文献

1)京都府教育委員会.京都府立全特別支援学校「生活・学習応援サイト」まなびのバイキング - 見てみよう！やってみ‼ ,http://www.kyoto-be.ne.jp/tokubetsu/cms/?page_id=96 (参照 2020-05-27)
2)さいたま市教育委員会.さいたま市学習支援コンテンツ(特別支援教育), https://www.city.saitama.jp/002/001/008/006/009/p071725.html (参照 2020-05-27)

(ABE Takashi)

障害のある子どものきょうだい児を育てる親の悩み

－同胞の障害種及びきょうだい児の年齢による比較－

○阿部美穂子
（山梨県立大学看護学部）

KEY WORDS：障害のある子どものきょうだい　障害のある子どもの家族支援　子育て支援

１　目的

障害のある子どもとともに育つきょうだい児は、心理社会行動面での課題に直面する場合があることから、本人への支援が積まれてきている（Meyer& Vadasy, 2008, et al.）。しかし、きょうだい児の育ちの課題は、家族全体に関わる問題であり、家族支援の視点からとらえる必要がある（阿部，2019）。そこで、本研究では、親を対象にきょうだい児を育てる際の悩みについて質問紙による調査を実施した。データを同胞の障害種別及びきょうだい児の年齢別に検討することにより、その特徴を明らかにし、きょうだい児育成支援に必要な内容について知見を得ることを目的とした。

２　方法

(1) アンケート調査

「きょうだい児の子育てアンケート」を作成し、きょうだい児を育てるにあたっての悩みの有無、悩みの内容（提示した 22 項目から複数選択）について回答を求めた。

(2) 調査対象・調査期間

特別支援学校等、障害児・者関連機関全国 30 か所に所属する親を対象に 201×年 9 月～＋1 年 3 月に調査した。

(3) 分析方法

回答者家族の障害のある子ども（複数の場合は最年長児）の障害種により、単一身体障害のみ（以下、PD 群）、重度・重複障害（SMID 群）、知的障害（他障害併有を含む、ID 群）、知的障害を併有しない発達障害（DD 群）の 4 群に分けるとともに、各家族の最年長きょうだい児の年齢に基づき、幼（0～6 歳）群・小（7～12 歳）群・中高（13～18 歳）群・成人（19 歳以上）群に分け、単純比較し、必要に応じて統計的分析（エクセル統計 2016 を使用）を実施した。

(4) 倫理的配慮

質問紙を所属先に配送し、研究の趣旨、個人情報の保護方法及び学会発表等におけるデータ使用等を文書で説明し、対象該当者で同意する者のみが回答するよう求め、匿名個別回収した。返送により同意を得られたと判断した。

３　結果と考察

(1) アンケート回収状況

配布数 1981 中、回収数 751（回収率 37.9%）、データの不備及び障害種不明を除いた有効回答数は 659（回収中 87.7%）で、内訳は、PD 群 64、SMID 群 228、ID 群 281、DD 群 86 であった。さらにそのうち、きょうだい児年齢無記入を除いた回答数は 654（同 87.1%）であった。

(2) きょうだい児育てに関する悩みの有無

現在あるいは過去に悩み有りとする回答（悩み有群）が 583（88.5%）、現在も過去にも悩みがないとする回答（悩み無群）56（8.5%）、無回答 20（3.0%）であった。無回答を除く障害種別内訳は、PD 群が悩み有 52（83.9%）、SMID 群が同 211（94.6%）、ID 群が同 243（90.3%）、DD 群が同 77（90.6%）となり、χ 二乗検定の結果、有意差は認められず、障害種に関わらず多数の親がきょうだい児育てに悩む状況が示された。現在の悩みの有無を年齢別に比較すると、悩み有群は、幼群 95（84.8%）、小群 144（82.3%）、中高群 130（71.8%）、成人群 84（50.3%）となり、幼群・小群で期待値より有意に多く、成人群で少ない状況となり、年齢が低いほど悩む親が多い現状が示された（p<.01）。また、幼群でのみ障害種別による差が見られ、悩み有群が SMID 群（93.6%）で有意に多く、DD 群（62.5%）で少なかった（p<.05）。さらに、障害種別内で年齢別比較をしたところ、SMID 群内では幼群（93.6%）で期待値より有意に多く、成人群（40.3%）で少なく（p<.01）、ID 群内では幼群（85.4%）、小群（87.1%）で多く、成人群（57.1%）で少なかった（p<.01）。このことから知的障害のある子ども及び障害の重い子どものきょうだい児を育てる場合、低年齢期に悩む親が多いことが示唆された。

(3) きょうだい児育てに関する悩みの内容

22 項目の悩み内容選択肢のうち、過去及び現在の悩みに関する選択率平均は、40.2%（SD11.6、以下同様）で、障害種別では、PD 群 32.8%（11.3）、SMID 群 38.6%（13.7）、ID 群 42.6%（11.9）、DD 群 41.7%（11.8）となり、分散分析の結果、群間差が認められた（ID 群＝DD 群＞PD 群、p<.05）。一方、年齢別の現在の悩みに関する選択率平均は、幼群 30.9%（13.1）、小群 30.6%（11.5）、中高群 21.8%（11.0）、成人群 11.0%（11.5）となり、群間差が認められた（幼群＝小群＞中高群＞成人群、p<.05）。障害種別と年齢別の 2 要因分散分析では、交互作用が有意となり（p<.01）、幼・小期に ID 群、成人期には DD 群の選択率が、それぞれ PD 群より高くなる傾向が示された。

障害種別及び年齢別に、高い選択率となった 3 項目を表に示す。障害種別ではどの群もきょうだい児へのいじめが上位を占め、人間関係への懸念が示された。DD 群では親自身の感情コントロールの難しさと、きょうだい児と同胞間のトラブルが上位を占め、発達障害ならではの家族関係調整の難しさが示唆された。一方、年齢別では、各時期の発達課題に加え、年齢が高くなるにつれ、親なき後への懸念が高まる様子が見られた。

４　まとめ

以上より、多数の親がきょうだい児育てに悩んでおり、支援内容選定にあたっては同胞の障害特性ときょうだい児の年齢を考慮する必要があると考えられた。（ABE Mihoko）

上位に選択された悩み内容

群	選択肢	選択率(%)
PD	同胞優先できょうだい児が後回し	56.3
	同胞に起因するきょうだい児へのいじめ	48.4
	きょうだい児が訴える不満や不公平感	45.3
SMID	同胞に起因するきょうだい児へのいじめ	62.7
	同胞優先できょうだい児が後回し	61.0
	きょうだい児が訴える不満や不公平感	58.3
ID	同胞に起因するきょうだい児へのいじめ	65.1
	親なき後に関するきょうだい児との協議	58.4
	きょうだい児が訴える不満や不公平感	56.9
DD	親自身の感情や気持ちのコントロール	60.5
	きょうだい児と同胞との間のトラブル	58.1
	同胞に起因するきょうだい児へのいじめ	58.1
幼	同胞に起因するきょうだい児へのいじめ	63.4
	きょうだい児が訴える不満や不公平感	53.6
	親自身の感情や気持ちのコントロール	45.5
小	きょうだい児が訴える不満や不公平感	47.0
	親なき後に関するきょうだい児との協議	47.0
	親自身の同胞の将来サポート情報不足	47.0
中高	親なき後に関するきょうだい児との協議	50.0
	親自身の同胞の将来サポート情報不足	47.3
	思春期を迎えたきょうだい児への接し方	32.4
成人	親なき後に関するきょうだい児との協議	49.1
	親自身の同胞の将来サポート情報不足	34.5
	きょうだい児の交際・結婚相手への開示	28.1

A 県内特別支援学校の知的障害及び重複障害教育における教育課程編成の現状と課題

○天海丈久
（弘前大学教育学部）

KEY WORDS：教育課程，知的障害，重複障害

Ⅰ．目的

A 県内特別支援学校における，知的障害者や知的障害を併せ有する重複障害者の教育課程編成及び各教科（知的障害）等の目標や内容を踏まえた個別の指導計画作成の現状を把握し，教育課程及び個別の指導計画の実施の問題点と課題を明らかにする。

Ⅱ．方法

１．対象及び調査方法

A 県内特別支援学校全 21 校の校内における教育課程編成の主担当者と考えられる教務主任を対象に，郵送による質問紙調査を実施した。調査実施時期は，201x 年 7 月 26 日～8 月 30 日であった。調査の実施に当たっては，弘前大学教育学部研究倫理委員会の承認を得るとともに，回答の際，校長から文書による同意を得た。

２．調査項目

調査票に記入された質問の大項目は「1．基本情報」「2．教育課程について」「3．個別の指導計画について」の 3 項目で，「1．基本情報」は必要事項の記入を，「2．教育課程について」「3．個別の指導計画について」の自由記述以外の項目は，選択肢による回答を求めた。質問項目の内容は以下のようなものであった。質問項目 1-1「編成している教育課程の類型と児童生徒数，通常の教育の教科等を設けている場合は教科等名（視覚障害，聴覚障害，肢体不自由，病弱の特別支援学校）」，質問項目 1-2「編成している教育課程の類型と児童生徒数，通常の教育の教科等を参考にしている場合は教科等名（知的障害及びその部門のある特別支援学校）」，質問項目 2-1「教育課程検討時の内容」，質問項目 2-2「教育課程編成の際に重視していること」，質問項目 2-3「学部段階間で一貫した指導を行う際の工夫」，質問項目 2-4「保護者に対する教育課程の説明の有無」，質問項目 2-5「教育課程の評価を行う時期」，質問項目 2-6「教育課程の評価で重視していること」，質問項目 2-7「教育課程に関する研修会の内容」，質問項目 2-8「知的障害及び重複障害教育における教育課程編成上の課題（自由記述）」，質問項目 3-1「個別の指導計画の作成形態（各教科等か指導の形態か）」，質問項目 3-2「指導の形態等で作成している場合の評価方法（各教科等か指導の形態か）」，質問項目 3-3「個別の指導計画は，各教科等の目標や内容に基づき作成されているか」，質問項目 3-4「各教科等の目標や内容に基づき作成されていない場合の理由（自由記述）」，質問項目 3-5「個別の指導計画の実態把握や目標設定を行う時期」，質問項目 3-6「個別の指導計画の評価の時期」，質問項目 3-7「個別の指導計画は，教育課程の改善に活用されているか」，質問項目 3-8「活用されていない場合の理由」。

３．結果の分析方法

各質問項目については単純集計，また質問項目 2-8 は「IBM SPSS Text Analytics for Surveys Version 4 .0.1」を，質問項目 3-4 は「トレンドサーチ 2015（社会情報サービス）」を用い，テキストマイニングによる分析を行った。

Ⅲ．結果

対象とした特別支援学校 21 校のうち，有効回答校は 20 校であった。ここでは「1．基本情報」「2．教育課程について」の結果の一部について報告する。

１．教育課程の類型（1．基本情報）

特別支援学校（視覚障害，聴覚障害，肢体不自由，病弱）における知的代替の教育課程は，小学部 26.4 %，中学部 42 %，高等部 36.4 %で，そのうち全ての教科等を特別支援学校（知的障害）の教科等に替えているのは，小学部 24 %，中学部 40.9 %，高等部 27.1 %であり，小・中・高等学校の教科等を一部設けているのは，小学部 2.4 %（視覚障害），中学部 1.1 %（視覚障害），高等部 9.3 %（肢体不自由）であった。また自立活動を主とした教育課程は，小学部 39.2 %，中学部 23.9 %，高等部 25.4 %であり，そのうち特別支援学校（知的障害）の教科等を一部設けているのは，小学部 25.6 %，中学部 21.6 %，高等部 11 %，小・中・高等学校の教科等を一部設けているのは，小学部 0.8 %（視覚障害），道徳科若しくは道徳，特別活動，自立活動で教育課程を編成しているのは，小学部 12.8 %，中学部 2.3 %，高等部 14.4 %であった。

特別支援学校（知的障害）における自立活動を主とした教育課程は，小学部 6.4 %，中学部 4.3 %，高等部 0.8 %であり，そのうち特別支援学校（知的障害）の教科等を一部設けているのは，小学部 5.8 %，中学部 3.9 %，高等部 0.2 %，道徳科若しくは道徳，特別活動，自立活動で教育課程を編成しているのは，小学部 0.6 %，中学部 0.4 %，高等部 0.6 %であった。

２．教育課程編成上の課題（2．教育課程について）

質問項目 2-7 では，「学習指導要領，学習指導要領解説」「児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階」「実施していない」が各 30 %であった。また質問項目 2-8 では，教育課程の複雑性と理解の困難性が挙げられた。その背景や要因としては，(1)「知的障害の教育課程」「知的代替の教育課程」「自立活動を主とした教育課程」についての基準が曖昧であること，(2)各教科等と指導の形態の関連性の理解や指導内容表の整備が不十分であること，(3)教育課程の共通理解が不十分であり，教員の教育課程編成への参画についての意識が薄いこと，(4)在籍者数が少なく集団の確保が困難なことや登下校の制約，といったことが推察された。

Ⅳ．考察

結果から，特に知的代替及び自立活動を主とした教育課程において各教科等の目標や内容を十分検討する必要があること，教育課程編成の理解が不十分なことが確認された。このことから教育課程編成上の課題として，第一に教員が教育課程編成の手続きについて理解を深めること，第二に，新しい学習指導要領の各教科等の目標と評価及び指導の形態の理解を深めることが挙げられた。今後各学校においては，教育課程に関する法令，学習指導要領を踏まえ，教育課程編成の手続き等について理解を深める恒常的な取組が必要と考えられた。

（本研究は，2019 年度～ 2021 年度科学研究費助成事業基盤研究（C）JP19K02902 の助成を受けて行われた。）

（AMAGAI Takehisa）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-5

療育関係者の就業前教育プログラムの実証的研究

―行動分析を学ぶ過程での「ABC 分析に基づく記録」の効果の構造―

有村　玲香
（鹿児島国際大学　福祉社会学部）

KEY WORDS:　就業前教育プログラム　行動分析　記録の効果

（目的）

本研究は、療育関係者の一貫した能力開発や専門性向上に資する支援体制の構築を目指している。そこで、就業前の大学生に対して、行動分析に基づいた支援を獲得するための教育を行った。その学習の中で、標的行動に対する記録をとり、毎回のグループワークで、記録に基づく情報から次の対応を検討していくことを続けた。そこで本研究では、ABC 分析に基づく記録を取ることで得られた効果の構造を明らかにすることを目的とした。

（方法）

対象は、A 大学の保育士・教員養成課程のある学科に在籍する 4 年生のうち、201X 年～201X＋2 年に「保育実践演習」を受講した 100 名（X 年度 40 名，X＋1 年度 24 名，X＋2 年度 36 名）を対象とした。**実施期間は、**保育士養成の「保育実践演習」の授業内で各年度の 4 月～7 月の期間に各 9 回、合計 27 回実施した。**調査内容は、**調査内容は、プログラム終了後に「実際に記録を書いた意見」についてレポート実施し、KJ 法を用いて分析を行った。なお、KJ 法認定「株式会社エバーフィールド」において、2019 年 8 月に集中研修を受講し、川喜田研究所認定永野篤インストラクターから、本分析の手順について指導を受けた。

（倫理的配慮）

研究協力者に対して、研究目的、内容、方法について口頭と文書で説明し同意を得た。合わせて得られたデータは、匿名性を守り学術的な目的以外には使用しないことを約束した。

（結果）

調査対象者 100 名分のデータから、「ラベル作り」「グループ編成」「図解化」「陳述化」の手順で行った結果、3 点の表札に統合された（図１）。①のシンボルマークは**『記録を重ねることによる得られた視点・評価・変化』**とし、「事実の積み重ねから得られる 一貫した情報収集と分析の視点」と「記録を続けられたこと・新たな対応の発見・上手くいったことにより、喜びがうまれる」構造が示唆された。②のシンボルマークは**『対応の変更をする具体的なポイントや方向性の発見ができる』**とし、「記録は視覚情報にもなり、記録を基に振り返りながら対応を検討する際に役に立つ」、「相互作用による行動の機能の発見」、「記録を取ることにより次の展開に資する情報と学習パターンを視覚的に考えて発見することに繋がる」構造が示唆された。③のシンボルマークは、**『行動分析に必要な情報に焦点を当てる』**とし、「事実に焦点を当てる」、「三項随伴性（行動の前後）に着目する」、「人と環境との相互作用に着目する」構造が示唆された。

（考察）

本結果は、行動分析の難しかった「新たな思考スタイル」「新たな実践スタイル」「思考と解釈の見極めスタイル」の 3 要素の獲得過程において、記録作成が「喜びの構造の比重が大きくなることを目指す」（有村,2013）有益な経験となると考えた。この構造を取り入れた教育内容を展開することで、キャリア発達支援の一翼となる教育プログラムへの最適化を目指す。

本研究は JSPS 科研費 JP12345678 の助成を受けたものです。
(ARIMURA　Reika)

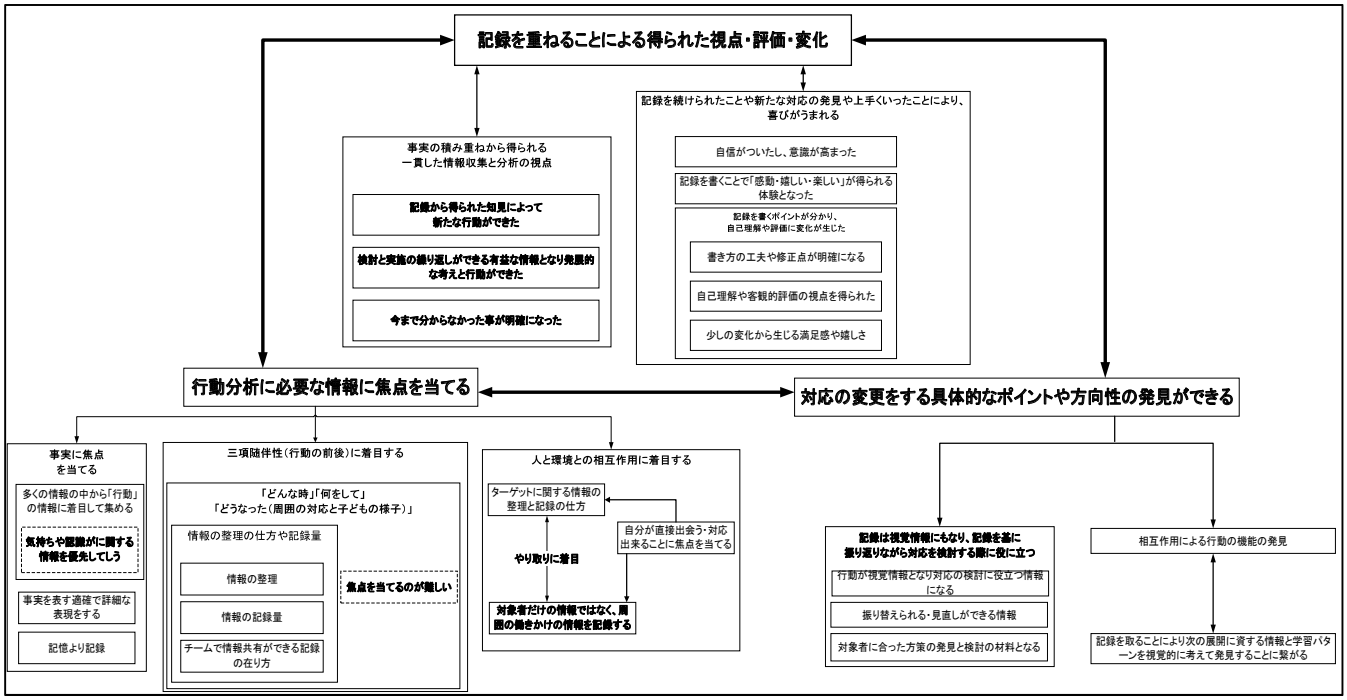


図 1　行動分析の学習過程における ABC 分析の記録作成の効果構造

発達障害青年の余暇支援活動に対する保護者の意見

○飯田芽生[1]　峯遼太郎[2]　草野真輝[3]　斎藤遼太郎[4]　奥住秀之[5]

1.2.3)東京学芸大学 教職大学院　4)茨城キリスト教大学 文学部　5)東京学芸大学 特別支援科学講座

KEY WORDS：余暇支援活動、保護者、質問紙調査

【はじめに】

発達障害者を対象とした余暇支援活動は、人生を豊かにすることや、社会参加へのきっかけとなることなど様々な役割を果たしている。そのため、利用者及びその保護者のニーズに応じた内容を検討し、活動をより充実させていく必要がある。本研究では、余暇支援サークルに参加する発達障害のある青年・成人の保護者を対象とした質問紙調査を実施することで、余暇支援活動における意見を聞き取ることから、こうした活動の充実の方策について考察することを目的とする。

【方法】

１）調査対象及びその手続き：１つの発達障害者余暇支援サークルに参加する青年・成人(以下、メンバー)の保護者 16 名を対象に、郵送による質問紙調査を行い、７名の回答を回収した。なお、結果の公表に関する同意は各保護者から得ている。

２）調査内容：①活動がない休日のメンバーの過ごし方及びその相手、②保護者が活動において最も求める点、③活動に参加するようになってからメンバーに変化はあったか。あった場合は具体的にあった変化は何か、④『余暇支援』と『学習支援』の２つの視点から、保護者が希望する具体的な活動内容、の４項目を選択肢及び自由記述により回答を求めた。

【結果および考察】

１．活動がない休日の過ごし方

表１は活動がない休日をメンバーがどのように過ごしているかを、表２は休日を過ごす相手を調査した結果である。活動がない休日の主な過ごし方として、インターネットの利用やテレビの視聴が多く、一方で運動をするメンバーがいない結果となった。鈴木ら(2016)は知的障害者の余暇の実態として、家に引きこもりがちと指摘しているが、発達障害者を対象とした本調査でも同様の結果が得られた。また休日を１人で過ごすメンバーが多い結果から、レスパイトの目的でメンバーに活動参加を促す保護者が少ないことが推察される。

表１ 休日の主な過ごし方

主な過ごし方	人数
インターネット	6
テレビの視聴	3
ゲーム	2
散歩	1
買い物	3
読書	1
運動	0
その他	2

表２ 休日を過ごす相手

過ごす相手	人数
母親	5
父親	3
友達	1
１人	5
ガイドヘルパー	1

２．余暇支援活動を通してのメンバーの変化

活動に参加して以来メンバーに変化があったと答えた保護者は４名だった。変化した点として「他のメンバーの個性や強みの違いを認識し、尊重するようになった」「他人の長所や短所を発見し、長所を見習うようになった」などが挙がった。この事から余暇支援活動は、他者との関わりからその多様性に気づき、自己理解や他者理解を深める効果があることが示唆された。

３．保護者が余暇支援活動に求めるもの

活動に最も求める点を問う質問では「第三者との関わり」が５名、「自立を促す」「本人の居場所」が１名ずつという結果となり、他者との関わりとしての場であることを重視する保護者が多いことが明らかとなった。

次に、表３は余暇支援・学習支援の２つの視点から希望する具体的な活動内容の調査結果をまとめたものである。

表３　余暇支援・学習支援の２視点から求める活動内容

余暇支援	学習支援
・カラオケ	・公共の場におけるマナー学習
・ボウリング	・困った際の援助方法
・運動	・スタッフから１人暮らしの体験談
・トランプなどのカードゲーム	・買い物体験
・飲食	・会話の仕方、マナーの学習

余暇支援の視点からは、メンバー本人が楽しんでいたとの理由から「カラオケ」や「ボウリング」を挙げる声が最も多く、次いで普段する機会がない事から「運動」を希望する声が多かった。活動内容を検討する視点として、メンバーが楽しむ事は勿論であるが、普段経験できない活動といった視点も求められるだろう。一方、学習支援の視点からは「困った際の援助方法」や「公共の場におけるマナー」などのいわゆる SST を求める声が多かった。この事から個々のスキルアップとしてのニーズも高まっていることが示唆される。

余暇支援活動の場は、他者との関わりや普段できない体験、スキルアップなど、様々な視点における保護者のニーズが存在している事が明らかになった。中でも第三者との関わりを重要視する保護者が多かった点を踏まえ、集団における余暇スキルを形成する余暇支援という視点も重要であると考えられる。

《文献》

鈴木洸平・細谷一博(2016). 成人知的障害者の余暇生活における現状と課題. *北海道教育大学紀要, 教育科学編* 67(1), 181-190

(IIDA Mebu,MINE Ryotaro,KUSANO Masaki,
SAITO Ryotaro,OKUZUMI Hideyuki)

学校におけるインクルーシブ教育システム構築に向けて（３）

～合理的配慮校内チェックリスト活用による校内支援委員会の実践を通して～

○池田和馬
（秋田県立ゆり支援学校）
藤井慶博
（秋田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:インクルーシブ教育システム，合理的配慮校内チェックリスト、校内支援委員会

Ⅰ　目的

2012 年７月の中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」を契機に我が国におけるインクルーシブ教育が推進されるようになり，2016 年４月から「障害者差別解消法」が施行された。この法律では，公立学校における障害のある子どもに対する合理的配慮の提供が義務規定となった。本研究に先立ち，合理的配慮が学校内でどの程度理解され，浸透しているか，Ａ県内の特別支援教育担当指導主事及び特別支援学校のセンター的機能担当教員を対象に，半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。その結果，合理的配慮と基礎的環境整備の正しい理解を広げ，各学校が取り組むべき視点を明確にし，可視化して示していくことが求められた。そこで可視化する手段として，「合理的配慮校内チェックリスト」（以下，チェックリスト）の作成に至った。

本研究では，チェックリストの活用の有用性について検討することを目的とした。

Ⅱ　対象と方法

Ａ県内の小中学校４校（Ｂ，Ｃ小学校，Ｄ，Ｅ中学校）を対象に，チェックリストを活用しながら校内支援委員会を実施し，年３回（202X 年３月，７月，12 月）各校の管理職又は特別支援教育コーディネーターのいずれか１名に評価してもらった。評価は「十分に満足できる状態」を４点，「まずまず満足」３点，「やや不十分」２点，「不十分」１点とした。また，チェックリストの評価を管理職及び特別支援教育コーディネーター計８名に尋ねた。なお，倫理的配慮として評価対象者とその所属長に対して，研究の趣旨や内容，データの扱いについて文書で説明し，承諾が得られた。

Ⅲ　結果

チェックリストの１，３回目の実施結果を示した（表１）。

・すべての学校で，１回目の結果と比べて３回目の結果の平均値が上がった。
・４校すべてで数値が上がった項目は，「③個別の教育支援計画への明記」であった。
・１回目に比べ３回目の平均値が最も上昇した項目は「㉕障害理解授業の計画，実施」であった。

チェックリストの評価結果を示した（表２）。

・「有用性」では，校内の現状を把握し，改善に向けた対策を立てることができること，整理された項目により合理的配慮等の理解が深まることなどが挙げられた。
・「課題」では，評価基準の曖昧さがあること，用語の理解が不十分であり，評価に困ることなどが指摘された。

Ⅳ　考察

チェックリストによる実施の結果から，どの学校も１回目に比べ３回目の評価点が上昇傾向していたことからインクルーシブ教育に関する体制整備は整いつつある状況が示唆された。とりわけ「③個別の教育支援計画への明記」「㉒合理的配慮等に関する研修の実施」「㉕障害理解授業の計画，実施」は各校において推進されていると考えた一方，他の項目に比べ平均点が最も低いことから，今後更なる充実が求められよう。

チェックリストの評価の結果から，校内委員会の実施に向け，チェックリストを活用したことにより合理的配慮に関する視点が明確になり，現状の把握と教員の意識の高まりに寄与したと考えた。このチェックリストを校内委員会等インクルーシブ教育体制整備のためのツールとして更なる活用が期待されよう。　（IKEDA Kazuma,FUJII Yoshihiro）

表１　合理的配慮校内チェックリスト 実施結果

	項　目（※項目を一部省略）	Ｂ小	Ｃ小	Ｄ中	Ｅ中	平均
体制面	①実態把握（教育的ニーズを含む）の実施	3	3	3	3	3.0
		3	3	3	3	3.0
	②保護者との合意形成	3	3	3	3	3.0
		4	3	3	3	3.3
	③個別の教育支援計画への明記	1	3	1	1	1.5
		2	4	2	2	2.5
	④必要に応じた「教育支援委員会」の活用	1	3	2	3	2.3
		4	3	3	3	3.3
	⑤関係者等での情報の共通理解	3	3	3	3	3.0
		3	3	3	3	3.0
	⑥状況等に合わせた柔軟な見直し	3	2	3	3	2.5
		4	3	3	3	3.3
	⑦進級や進学時の情報の引継ぎ	2	2	3	3	2.5
		4	3	3	4	3.3
教育内容	⑧困難を改善・克服するための配慮	3	2	2	3	2.5
		3	3	3	3	3.0
	⑨学習内容の変更・調整の実施	3	2	2	2	2.3
		3	3	3	2	2.8
教育方法	⑩情報等及び教材の配慮	2	3	2	2	2.3
		4	3	3	2	3.0
	⑪学習機会や体験の確保	3	3	2	3	2.8
		4	3	3	3	3.3
	⑫心理面・健康面の配慮	3	3	3	3	3.0
		4	3	3	3	3.3
支援体制	⑬専門性のある指導体制の整備	2	3	2	2	2.3
		3	4	3	2	3.0
	⑭理解啓発を図るための配慮	2	2	2	2	2.0
		3	3	2	2	2.5
	⑮災害時等の支援体制の整備	1	3	2	2	2.0
		2	2	3	3	2.5
施設設備	⑯校内環境のバリアフリー化	2	2	3	4	2.8
		2	2	3	4	2.8
	⑰障害特性に応じた施設設備	1	2	3	4	2.5
		2	2	3	4	2.8
	⑱災害時に対応した施設設備	1	2	3	3	2.3
		2	2	3	3	2.5
連携・研修	⑲特別支援教育コーディネーターの機能	3	3	3	3	3.0
		3	3	3	3	3.0
	⑳医療機関や多様な学びの場間での連携	3	3	3	3	3.0
		4	3	3	3	3.3
	㉑センター的機能等の活用	3	3	3	4	3.3
		4	4	3	4	3.8
	㉒合理的配慮等に関する研修の実施	3	2	1	1	1.8
		3	2	3	2	2.5
授業・交流	㉓ユニバーサルデザインの授業づくりの実施	2	3	2	3	2.5
		3	3	2	3	2.8
	㉔交流及び共同学習の推進	3	2	3	3	2.8
		3	3	3	3	3.0
	㉕障害理解授業の計画，実施	1	2	1	1	1.3
		3	3	3	1	2.5
上段 平均		2.3	2.6	2.4	2.7	2.5
下段 平均		3.2	2.9	2.9	2.8	2.9

※上段は１回目(３月)，下段は３回目(12 月)の結果

表２ 合理的配慮校内チェックリストの評価

（ｎ＝22）

有用性(16)	校内の現状を把握と改善(5)
	整理された項目による理解の深まり(5)
	合理的配慮の意識の高まり(4)
	自己評価の指標(2)
課題(6)	評価基準の曖昧さ(3)
	項目に関する用語の理解の必要性(2)
	業務の多忙化で実施不可能(1)

学校におけるインクルーシブ教育システム構築に向けて（４）

～合理的配慮と基礎的環境整備の充実に向けた提案～

藤井慶博
（秋田大学大学院教育学研究科）
◯池田和馬
（秋田県立ゆり支援学校）

KEY WORDS:インクルーシブ教育システム，合理的配慮，基礎的環境整備

Ⅰ　目的

2012 年 7 月の中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」を契機に我が国におけるインクルーシブ教育が推進されようとしている。また，2016 年 4 月に「障害者差別解消法」が施行され，公立学校における障害のある子どもへの合理的配慮の提供が義務規定となった。

このような状況の下，筆者らは合理的配慮が学校内でどの程度理解され，浸透しているか，Ａ県内の特別支援教育担当指導主事等を対象にインタビュー調査を実施した。その結果，合理的配慮と基礎的環境整備の正しい理解を広げ，各学校が取り組むべき視点を具体的に示し，共有していくことが求められた。そのためのツールとして，「合理的配慮校内チェックリスト」（以下，チェックリスト）を作成し，本研究では，チェックリストによる評価と同時に小中学校における合理的配慮等に関する課題についてインタビュー調査を行った。その結果を基に，学校における合理的配慮と基礎的環境整備の充実に向けた提案をすることとした。

Ⅱ　対象と方法

Ａ県内の小中学校４校（Ｂ，Ｃ小学校，Ｄ，Ｅ中学校）の管理職及び特別支援教育コーディネーター計８名を対象に，合理的配慮と基礎的環境整備の今後の課題について，半構造化面接法によるインタビュー調査を 202X 年 11 月に実施した。回答はＫＪ法に準じてカテゴリー化し，分析した。なお，倫理的配慮としてインタビュー対象者とその所属長に対して，研究の趣旨や内容，データの扱いについて文書で説明し，承諾が得られた。

Ⅲ　結果

合理的配慮，基礎的環境整備の今後の課題についての回答は，３つの大カテゴリーに分類された（表１）。

①「支援体制」は，４つの中カテゴリーに分類された。

「支援員の在り方」では，支援の共通理解と役割の明確化，関係者の意思の統一などが指摘された。

「本人・保護者との連携」では，本人・保護者のニーズの確認や合意形成，適切な学びの場の選択，個別の教育支援計画への合理的配慮の明記の不十分さなどが挙げられた。

「校内の連携」では，日常的な情報共有や主任会，学年部会などの情報の共有の重要性などが挙げられた。

「人材の配置と活用」では，人が変わっても，組織的な対応や情報が引き継がれていく体制づくりが求められた。管理職のリーダーシップと職場の雰囲気の重要性も指摘された。

②「授業づくり」は，３つの中カテゴリーに分類された。

「クラスワイドな支援」では，ユニバーサルデザインの授業づくりと従前からのＴＴの授業，習熟度別・少人数学習などの学習形態の工夫が求められた。また，個別支援と全体支援のバランスによる相乗効果を期待する意見が出された。その他，「交流等の充実」「個別の配慮」が指摘された。

③「意識」は，２つの中カテゴリーに分類された。

「職員」では，児童生徒一人一人に合わせた対応や支援を行うことの難しさなどが挙げられた。

「本人・保護者」では，障害特性による困難さ，関係者の意思の共通理解が挙げられた。

表１　合理的配慮，基礎的環境整備の今後の課題（ｎ＝88）

①支援体制(47)	支援員の在り方(20)	支援の共通理解と役割の明確化(5)
		児童生徒・保護者の心理面の把握(5)
		児童生徒・保護者，教師，支援員の意思の統一(4)
		支援員の困り感や不安の解消(4)
		日常的な情報共有と研修の設定(2)
	本人・保護者との連携(12)	本人･保護者のニーズの確認,合意形成(6)
		適切な学びの場の選択(3)
		早期からの支援，教育相談の必要性(2)
		支援計画の作成と合理的配慮の明記(1)
	校内の連携(9)	情報の共有化(日常場面,主任会等の活用)(4)
		不登校や問題行動の児童生徒の対応(3)
		学年主任や養護教諭，生徒指導との連携と活用(2)
	人材の配置と活用(6)	人が変わっても変わらない体制づくり(2)
		管理職のリーダーシップと職場の雰囲気(2)
		コーディネーターの複数配置と専門性の活用(2)
②授業づくり(25)	クラスワイドな支援(16)	ユニバーサルデザインの授業づくり(4)
		学級での役割，活躍場面の設定(3)
		児童生徒の実態に合わせた学習形態の工夫(3)
		個別支援と全体支援のバランスによる相乗効果(2)
		すべての児童生徒の心理面への配慮(2)
		すべての児童生徒の学びの保障(1)
		互いの成長を促す子ども同士の関わり(1)
	交流及び共同学習(5)	日常的な交流機会の設定(3)
		障害理解授業の教育課程への位置付け(1)
		学年進行での障害理解授業の計画的実施(1)
	個別の配慮(4)	通級指導教室での自立活動の指導(3)
		一人一人の成就感と達成感(1)
③意識(16)	職員(9)	児童生徒対応や支援の苦慮(6)
		業務の多忙化の解消(2)
		主体的な情報提供の必要性(1)
	本人･保護者(7)	障害特性による困難さ(4)
		本人，保護者，職員の意思の共通理解(3)

Ⅳ　考察

調査結果から，合理的配慮と基礎的環境整備の充実に向け，次の３点について提案する。

（１）クロスオーバーな校内支援組織

不登校への対応を生徒指導のみならず特別支援教育が連携して担ったり，担任や教頭のみならず学年主任が支援員の役割や支援の窓口になったりするなど，柔軟な対応が可能となるクロスオーバーな支援組織の在り方が求められよう。

（２）クラスワイドな学級経営や授業づくり

個別支援と全体支援のバランスによる相乗効果を期待する意見から合理的配慮などの個別の配慮がクラス全体の学びやすさにつながることが示唆された。今後は支援が必要な児童生徒への支援からクラスワイドな支援により，多様性を認める学級経営や教師の授業力向上が求められよう。

（３）ガイダンス機能の強化による合意形成

本人・保護者が，合理的配慮を求める上で学校側からの働きかけも重要であることが示唆された。また，合意形成のためには，本人・保護者との継続した対話も必要であろう。通級による指導や支援員の配置など，合理的配慮を行うことでの期待される効果の説明，将来を見据えた現在の支援内容の確認，見直しの機会の設定など，ガイダンス機能の強化が今後さらに求められよう。

(FUJII Yoshihiro, IKEDA Kazuma)

特別支援学校における教科指導上の困難に関する研究

－美術の主任教員を対象とした質問紙調査より－

池田吏志
（広島大学）

KEY WORDS: 特別支援学校　指導困難　美術

1．問題の所在と研究目的

現在，特別支援学校では教科指導及び教科に関連する領域の指導が行われている。その中でも，本研究では特に校種を問わず多くの学校で実施されている造形活動や図画工作・美術（以後，美術と記す）に焦点を当て，実態調査を行った。

池田ら（2017）の調査では，全国の特別支援学校・学部の 99%で美術の授業が実施され，週に平均 1.83 コマの授業が行われていた。しかし，61%の教員は教員養成課程で障害のある子供達を対象にした美術の指導法に関する学習の機会を全く得られておらず，着任後の研修の機会もほとんどないことが示された。そこで，本論文では池田ら(2017)の報告の中から特に教員による美術の指導困難事項に焦点化し，教員の指導困難に関する因子構造の把握と教員の属性ごとの特徴を明らかにすることを目的とした。

２．方法

調査では，先行研究（須田・菅野，2015）に基づき，「確定的実態の把握」，「題材開発」，「授業実践」，「評価」，「変動的実態の把握」，「授業改善」の枠組みで，全 25 問からなる質問項目を作成した。調査対象は，全国の分校を除く 970 校の特別支援学校・学部とした。ただし，各学校により設置されている学部が異なるため，各学校が開設している Web ページを確認し，設置学部数に応じた部数の質問紙を同封した。調査時期は，2016 年 2 月～2016 年 5 月までの期間で実施した。質問紙は，郵送調査法を用いて各学校に送付し，2016 年 3 月 15 日～3 月 31 日までを回答・返送期間として調査を行った。書面は 2 種類用意し，一つは各学校の美術教科主任宛ての文書，もう一つは各学部の美術主任宛てに，フェイスシート，質問紙，返信用封筒をクリップで纏めたものを同封した。フェイスシートには，調査の背景，主旨，目的，個人の情報は厳重に管理されること，また，協力に際し一切の不利益が及ばないことを記した。調査参加の承諾は調査用紙への回答を持って得られたものとした。

全国の特別支援学校の各学部の美術の主担当教員 2909 名に質問紙を送付し，821 名（回収率 28.2%）から回答が得られた。この中から，回答の不備が無かった 683 名分（有効回答率 83%）を分析対象とした。統計処理には，SPSS（Statistics, Regression, Advanced, いずれも Ver.24）を用いた。

３．結果

（１）指導困難尺度の構造

指導困難尺度の構造を明らかにするために，全 25 項目に対する 683 名の評価値（1 点～4 点）に基づき，主因子法，プロマックス回転で因子分析を行った。因子分析の結果，特別支援学校で美術を担当する教員が指導困難を感じる内容は，「題材開発」，「ティーム・ティーチング」，「活動支援」，「実態把握」，「評価」という 5 種類で構成されることが示された。

（２）属性と指導困難因子等との関係性

①学部別：因子Ⅰ「題材開発」では，中学部・高等部に対して小学部が困難に感じる度合いが有意に高かった。また，因子Ⅴ「評価」では，高等部に対して小学部が有意に高かった。それに対し，因子Ⅱ「ティーム・ティーチング」では，小学部に対して中学部・高等部の教員が有意に高かった。このように，学部別では小学部と中・高等部との差が生じる結果となった。

②所有免許状別：因子Ⅰ「題材開発」では，特別支援（以後、特支と記す）＋美術，美術のみに対して特支のみ，その他が有意に高かった。それに対し，因子Ⅱ「ティーム・ティーチング」と因子Ⅴ「評価」では，特支のみに対して特支＋美術と美術のみが有意に高かった。また，二要因分散分析の結果では小学部の美術＋特支の免許所有者に対して特支のみが有意に高く，中学部と高等部では，美術＋特支と美術のみの免許所有者に対して特支のみが有意に高かった。つまり，所有する免許状によって，困難を感じる内容は明確に分かれる結果となった。

③特別支援学校教員歴別：相関分析では，特別支援学校教員歴の増加に伴い美術の指導困難の度合いが低下する傾向がみられたものの，ほとんど相関はみられなかった。他方，一要因分散分析における分類した教員歴別の比較では，題材開発，活動支援，実態把握，評価，質問 5，質問 7 のすべてで 4 年未満が他の教員歴に比して有意に高く，11～20 年は他の教員歴に比して有意に低かった。これらの結果から，着任後間もない特別支援学校教員歴 4 年未満の教員が指導に関する困難を感じている度合いが相対的に高いこと，そして，教員歴 11～20 年頃には，他の年数に比して美術の指導にそれほど困難を感じなくなる傾向があることが明らかになった。

④学校種別：学校種間の比較では，因子Ⅰ～Ⅴ及び質問 5，7 では有意差は見られず，質問 6 の「長期的な目標設定」の項目で聴覚に対して肢体不自由と病弱が有意に高い結果となった。

４．今後の課題

今後の課題は，学部，所有免許，教員歴，学校種等の各属性と抱える困難との関係を踏まえた，現職教員対象の美術の指導法に関する研修プログラムを開発することである。

【参考文献】

池田吏志・児玉真樹子・髙橋智子（2017）特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調査．美術教育学，38，45-60.

須田桂子・菅野和恵（2015）特別支援学校（知的障害）小学部教師の体育授業における困難さの検討－小学部教師を対象に行った調査から－．障害科学研究，39，53-64.

【付記】

本研究は JSPS 科研費 JP15K0440, JP18K13160, JP18H01007 の助成を受けて実施・公表されました。

(Ikeda Satoshi)

インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究

—通級による指導を経験した中学校教員に対するニーズ調査 —

〇磯貝順子　・小畑文也　・吉井勘人　・渡邉雅俊
（大妻女子大学　家政学部）（山梨大学　教育学部）（國學院大學　人間開発学部）

KEY WORDS:　インクルーシブ教育・中学校教員の養成・基礎プログラム

Ⅰ問　　題

新しい学習指導要領（平成 29 年告示）では，インクルーシブ教育の進展を踏まえ，幼稚園，小学校，中学校，高等学校，特別支援学校間の教育課程の連続性が目指されている。また，中央教育審議会（2016）が特別支援学級の指導や通級による指導についても継続的・組織的に行われることや,「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の全員作成を求めていたが，今回の改訂ではその求めが具現化されることになった。これによって,特別支援学級や通級による指導についてもすべての教員が把握しておくことが前提となった。本研究は,インクルーシブ教育に必要な教員養成の内容について明らかにすることを目的に学校現場のニーズ調査を行ってきた（磯貝他,2017；磯貝他 2018；磯貝他 2019 他）。昨年度は通級による指導を経験した小学校教員のニーズ調査の結果を報告した。その結果，教員養成に必要な「基礎プログラム」の学習内容として,「多様な障害に関する知識と理解」が最も多く，次いで「児童の実態把握の技能」,「校内支援体制の効果的な運用の仕方」,「多様な障害に関する知識と理解」,「インクルーシブ教育の理念の理解」が挙げられた。なお,「多様な障害に関する知識と理解」,「多様な子どもを含む学級経営の仕方」,「校内支援体制の効果的な運用の仕方」は，小・中学校の通常学級の教員においても重要視されていた。

インクルーシブ教員の推進によって通級による指導の活用が重視されていることを考えると，教員養成において，通級指導教室を担当する教員の専門養成が喫緊の課題であると思われる。今回は，通級による指導を経験した中学校教員を対象としたニーズ調査の結果について報告する。

Ⅱ目　　的

本報告では，通級による指導を経験した中学校教員のインクルーシブ教育に必要な教員養成に関するニーズを明らかにすることを目的とする。

Ⅲ研　究　方　法

1　調査対象:A市内の中学校教員 274 名に調査票を配布し，182 名の調査票を回収した（回収率 66.4%）。さらに，現在あるいは過去に通級による指導を経験した 13 名を抽出し,分析対象とした。基本情報を表 1 に示す。

表１．通級による指導を経験した中学校教員　（13 名）

	平　均	範　囲	標準偏差
年齢	48.9 歳	35～54 歳	5.1
教員経験年数	24.7 年	12～31 年	5.5

2　手続き

（1）調査内容：回答者の基本情報，交流及び共同学習の経験の有無，障害児童を含む学級担任の経験の有無，インクルーシブ教育を行うために必要と思われる内容，インクルーシブ教育を見据えた教員養成に必要な科目や学習内容，他。

（2）調査期間： 20XX 年 6 月下旬～8 月下旬

（3）倫理的配慮：調査にあたって，個人が特定されないこと，得られたデータは調査目的以外で使用しないこと，調査協力は任意であること等を明示した。

Ⅳ結果と考察

1　通級による指導の経験年数

平均 3.8 年だが，全体の半数は 1～3 年の経験であった。全教員の 13.1%(4 名)は特別支援学級も担当したことがあった。

2　特別支援教育に関する研修の受講状況

教員の 62%（8 名）は過去 5 年以内に特別支援教育に関する研修を受講しておらず，中学校の特殊学級担当より低かった。

3　交流及び共同学習の経験

69.2%（9 名）の教員が授業，行事，給食などで交流及び共同学習の経験をもっていたが，頻度は「月 1～数回」,「週１～数回」,「ほぼ毎日」と差があった。

4　障害生徒を含む学級の担任経験

障害生徒を含む通常の学級担任を約半数の教員が経験していた。障害種では,知的障害と情緒障害が同数で最も多く，次いで LD, ASD や ADHD であった。数は少ないが難聴の生徒も経験していた。支援する上で困難だったのは,「仲間関係」であり，次いで「集団活動」,「教科指導」が挙げられた。支援では，個別指導,教材を工夫する等がなされていた。

5　教師がインクルーシブ教育を行うために必要な内容

今後，インクルーシブ教育を行うために教師に求められる内容 14 項目について 5 件法で回答を求め,5 点を最高得点として点数化した。その結果，特に必要とされた内容は,「保護者理解や相談の知識や技能」であり，次いで「多様な障害に関する知識と理解」,「生徒の実態把握の技能」,「校内支援体制の効果的な運用の仕方」,「多様な子どもを含む学級経営の仕方」であった。「心理学等に関する知識」はやや低かった。

6　障害の重い児童を受け入れることへの意見と支援

障害の重い児童を受け入れることへの意見は，中学校の一般の教員の結果と同様な傾向を示し,「どちらとも言えない」が 50%(7 名)と最も多かった。その理由として,「受け入れることで良い面もあるが，支援体制や障害の程度によって一概に言えない」であった。受け入れる際に必要な支援の第 1 位では「複数担任制」,次いで「専門的知識や技能を有する教員の配置」，第 2 位では「専門的知識や技能を有する教員の配置」,次いで「福祉関係機関との連携」,第 3 位では,「複数担任制」,「看護師の配置」,「特別支援学級や通級指導教室との併用」が挙げられた。

7　教員養成カリキュラムに必要な科目等への意見

インクルーシブ教育を見据えた教員養成に必要な科目や学習内容についての意見を自由記述で求めた。その結果，教職志望のすべての学生が特別支援教育に関する基礎知識をもってほしいとの意見の他，3 割の教員が座学だけではなく，支援の必要な児童生徒と関わる経験，例えば，特別支援学級や特別支援学校における教育実習や観察実習を望む意見が多くあった。特別支援学校等での実習を教職必修にして 1 カ月程度の実習を望む意見もあった。

（本研究は平成 25-28 年度 JSPS 科学研究補助金基盤研究(C)課題番号 25381302 によって行われた研究の一部である。なお，磯貝順子は鳥海順子の学会ネームである。）

（ISOGAI Junko, OBATA Fumiya, YOSHII Sadahito, WATANABE Masatoshi）

大学教員から見た要支援学生の早期介入における効果と課題

—新入生への「大学生活支援カード」導入における教員へのアンケート調査の結果から—

〇井手沙織　向晃佑　小田浩伸
（大阪大谷大学障がい学生支援室）　（大阪大谷大学教育学部）

KEY WORDS: 障害学生支援　早期介入　学内連携

【目的】

高等教育機関における障がい学生支援の体制整備は重要な課題の１つであり，支援の充実が求められている状況にある。近年，各大学はその規模や実態に応じた体制整備を進めており,その取り組みの成果が報告される一方で,様々な課題点も指摘されている。その１つとして，支援を必要としながらも支援の場に繋がりにくい学生の存在があげられる。向・井手・小田（2020）は，支援を必要とする学生の早期発見及び早期介入を目的として新入生を対象とした大学生活支援カード（以下，支援カード）を導入し，入学時期のサポート体制整備を試みた。支援カードの導入によって，支援を必要とする学生に対する早期介入が可能となっただけでなく，大学内での連携強化につながる可能性が示唆された。そこで，本研究では，支援カードの初年度の取り組みに関して専任教員にアンケート調査を行い，支援カードの導入における教員側の捉え方を把握し，今後の学内連携の進め方について検討した。なお，本研究は本学研究倫理委員会の許可を得て実施している。

【方法】

支援カードの配慮に関する質問項目にチェックのある学生にはアドバイザー教員が個別面談を実施する流れをとっており，アドバイザー教員となる専任教員 134 名を対象として Web 上でアンケート調査への回答を依頼した。アンケートは以下の内容（表１）で構成され，導入初年度の年度末 3 月から翌年 5 月にかけて実施した。

表１　アンケート項目概要

カテゴリー	項目数	詳細
所属	1	所属学科（4 学部 6 学科）
学内連携	4	支援室の認知 / 配慮学生の担当経験 / 学内連携の経験・連携先
支援カード回収後の対応	5	支援カードの閲覧 / 個別面談の実施・時期・負担感 / 対応の留意点
支援カードの有効性	2	支援カード有効性の評価 / 事前に把握しておきたい新入生情報

【結果】

有効回答数は 55 名（回収率：41%）であり，6 学科全ての専任教員から回答が得られた。

学内連携：支援室の認知においては，54 名において業務内容を把握していると回答しており，学内での障がい学生支援の認知は浸透していると考えられた。65%の教員が配慮学生を担当した経験があり，学内の支援機関への連携経験のある教員は 69%で，中でも支援室との連携数が 1 番多かった（保健室 20%，学生相談室 31%，支援室 55%）。

支援カード回収後の対応：38%が個別面談を実施しており，時期は 4～5 月に渡り期間に幅を持って実施されているケースが多く，学生との日程調整の難しさが窺われた。個別面接の負担感を 5 件法（1.負担は小さい～5.負担は大きい）で尋ねた結果，1～4 の間で回答が分散した（1:20%，2:25%，3:25%，4:25%，5:5%）。支援カードに記載された内容には，怪我やアレルギー，発達特性の記述や精神疾患など多岐に渡っており，学生の障がいや疾患の状態像によって教員が感じる負担感は異なると思われた。また，教員の性格特性も影響していることも考えられる。対応の留意点については，話し方の工夫やスライドの作成の工夫，普段の様子の配慮的な見守りなど，合理的配慮の提供の有無に関わらず，教員自身での対応の工夫が見られており，ナチュラルサポートに繋がっていることが窺われた。

支援カードの有効性：支援カードの有効性について 5 件法（1.有効でない～5.とても有効である）で尋ねた結果，平均値は 3.9（*SD*=0.9, *Median*=4）であり，有効性を感じている教員が多かった。新入生の把握しておきたい情報として 6 項目について尋ねたところ図１のような結果が得られた。緊急対応の有無が一番多く，次いで，対人コミュニケーションの苦手さ，支援機器の利用の有無が続いた。

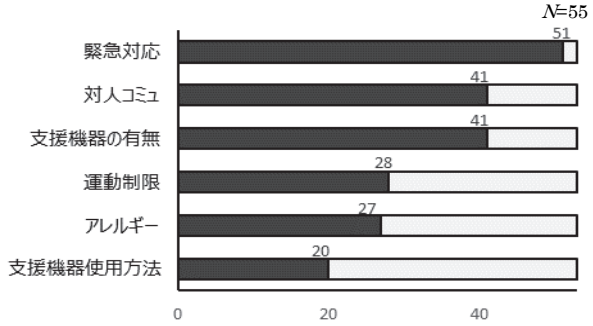


図１　教員が把握しておきたい新入生の情報

【考察】

今回のアンケート調査より，教員がゼミや教科で要配慮学生を担当する機会は多く，約 7 割の教員が学内支援機関に繋げていることが明らかになった。その中でも支援室との連携数は多く，連携の取り方や支援室の情報について，教員が個々にアクセスしやすい環境を整備することの重要性が窺われた。

支援カードによる早期介入においては，教員からも有効であるとの評価が得られた。支援カードから情報を得ることによって，教員が個々に対応の工夫をしていることが窺われ，大１コンフュージョンと呼ばれる（原田ら，2018）入学時期の戸惑いに対して効果的なナチュラルサポートにも繋がっていたことが考えられた。一方で，個別面接の負担感は分散しており，学生の有する障がいにこれまで接した経験が少ない場合,教員の不安が増すことが予想された。教員が把握しておきたい新入生の情報において「対人コミュニケーションの苦手さ」や「支援機器の利用の有無」が高い順位に位置していることも，学生とのコミュニケーションへの不安が背景にあることが考えられる。これらの結果より，教員へのサポートの必要性が感じられた。障がいの状態像や対応についての丁寧な説明や教員の不安に寄り添う姿勢が支援コーディネーターに求められていると考えられ，今後，重要な視点として検討を重ねたい。

（文献）向晃佑，井手沙織，小田浩伸（2019）私立大学における新入生を対象とした要支援学生への早期介入の取組み―「大学生活支援カード」の導入による初年度の実践報告―,大阪大谷大学教育学部特別支援教育実践研究センター紀要,4,39-47,2019 他

(IDE Saori, MUKAI Kosuke, ODA Hironobu)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（障害一般）P12-12

指定保育士養成施設における保育士志望学生の実習後の保育者効力感について

―発達障害児と「気になる子」との関わりに着目して―

伊藤　貴大
（研究時所属　目白大学人間学部心理カウンセリング学科）

KEY WORDS: 発達障害児　気になる子　保育者効力感

【目的】

近年では保育園において発達障害児、及びその傾向がある子どもが増えている（寺井・倉石・橋詰・石川,2014)。このことから、保育士資格取得を目指す指定保育士養成施設の学生が、保育実習において「気になる子」や発達障害児の子どもが在籍するクラスを受け持つ可能性は必然的に高くなると考えられる。寺井ら(2014)は、発達障害の傾向にある子どもの保育に対し、必要に応じた個別支援に関して、保育の難しさを感じる保育士が保育困難感を抱く事も述べている。しかし、保育士の資格取得カリキュラムにおいて、発達障害児や「気になる子」を含む障害児保育を学ぶ領域は多くはない。このことが、保育所のクラス運営において、現場の保育士が保育困難感を抱く一因となっている可能性がある。本研究では、指定保育士養成施設の学生の実習後の保育者効力感と、保育実習における発達障害児及び「気になる子」との関連について保育者効力感尺度を用いて現状を分析し検討した。

【方法】

調査方法：個別記入式の質問紙調査で実施された。実施は、授業開始前に筆者の依頼に応じて養成校の職員が学生に説明を行い、その場で回答する集合調査形式で行われた。回答はすべて無記名で行われた。実施時間は、依頼・説明と回答を含めて 10 分程度であった。

調査対象者：首都圏の指定保育士養成施設に通う学生 115 名を対象とした。

倫理事項：指定保育士養成施設の学校長、学年担任宛に研究計画書を提出し、承諾を得た後、指定保育士養成施設において学年担任が質問紙を配布した。質問紙の内容に関しては、電話にて研究内容を説明した後、研究依頼書を同封した質問紙を郵送した。回収は記入が確認された質問紙を返送する形をとった。質問紙の表紙には倫理事項として、研究目的以外には使用しないこと、回答は自由な意思によるものであり強制されるものではないこと、個人を特定することはないこと、回答をもって同意を得たものとする旨を記載した。

調査内容：保育士志望学生の保育者効力感を測るため、保育者効力感尺度(三木・桜井,1998)を使用した。質問項目は 10 項目であり、「非常にそう思う」から「ほとんどそう思わない」の 5 件法で回答を求めた。また、保育実習における担当クラスにおいて、発達障害児または「気になる子」がいるクラスを担当したか否かを把握するため「はい」「いいえ」のいずれかで回答を求めた。

【結果】

対象者の属性：質問紙調査を行った結果、三年制指定保育士養成施設の保育士志望学生 114 名から回答を得た。その中から無回答または質問紙への回答が 3 分の 1 以下のものを除外した。有効回答者は、113 名(男 36 名　女 78 名　1 年生 51 名　2 年生 44 名　3 年生名 19 名)であり、有効回答率は 99.1%であった。

t 検定：保育者効力感尺度が保育実習において発達障害児及び「気になる子」のクラスを担当したか否かによる関連性を分析するために、独立したサンプルの t 検定を用いた。その結果、保育者効力感と保育実習における発達障害児及び「気になる子」のクラスを担当したか否かについては、有意な差は認められなかった（t=－1.09, df=83.07, $n.s.$）。

分散分析：学年による実習経験の差、座学による障害児領域の知識量による保育者効力感のバイアスを防ぐため、保育者効力感の合計得点と学年別による多重比較による分散分析を行った。その結果、学年間において有意な差が認められた（p<.05)。しかし、Tukey の方法で学年間での有意差を多重性を調整して分析した結果、多重比較においてはいずれの水準間の差も有意な差は認められなかったが、学年ごとの水準を比較をした結果、1 年生と 2 年生の間に有意な傾向が見られた（p =.07)。

Table 1 分散分析の結果

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確立
学年間	294.16	2	147.08	3.18	.045*
学年内	5135.92	111	46.27		
合計	5430.07	113			

Tukey 法 *p< .05

Table 2 学年ごとの多重比較の結果

学年		平均値の差	標準誤差	有意確率
1	2	3.07	1.39	0.07
	3	3.53	1.82	0.13
2	1	-3.07	1.39	0.07
	3	0.45	1.86	0.96
3	1	-3.53	1.82	0.13
	2	-0.45	1.86	0.96

【考察】

保育士志望学生の保育者効力感は保育実習における発達障害児及び「気になる子」の在籍するクラスを担当した学生とそうでない学生の間に差が認められるという仮説を立証することはできなかった。保育士志望学生を含め、世間一般に障害に対する認知が浸透していることが一因として考えられる。しかし、発達障害等の保育士の資格取得におけるカリキュラムの見直しは早急に行うべきだと考える。現状の保育士の資格取得カリキュラムでは障害児保育の領域が座学、及び実習において少ないのが現状である。単位取得における講義の増加や実習受け入れ先などの問題など、解決しなければならない点は多々あるが、今後の保育士資格、また、発達障害児及び「気になる子」の将来を考えた上で、障害児保育を学ぶ機会を増やしていくことが必要だと考えられる。

【文献】

三木知子・桜井茂男.(1998)　保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響．教育心理学研究(46),203-211.

寺井朋子・橋詰啓子・倉石也・石川道子(2014)．障害児保育に対する保育士の困難感に対する研究．日本教育心理学会総会発表論文集(56),303.

(ITO　Takahiro)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-13

小･中学校の各教科等の授業における合理的配慮設定とその評価の手続きについて

○稲垣　日花里・伊藤　武志・北川　基・西丸　香輝・渡邉　敦・笠原　芳隆
（上越教育大学大学院）　（上越教育大学）
KEY WORDS:小･中学校　合理的配慮　評価　手続き

(目的)

本稿では,小･中学校における特別な支援の必要な子に対して，教材開発を含め，教科教育と特別支援教育の両面からとらえた適切な合理的配慮を設定し，その評価を行うための資料を得ることを目的に，小･中学校での，①各教科等の授業計画を立案する際の合理的配慮設定の手続きの実態,②各教科等の授業を実施した後の，合理的配慮に対する評価の手続きの実態等について調査した結果を報告する。

(方法)

A 県内の小･中学校のうち,調査協力可能と返信のあった学校の通常の学級担任を対象に，新潟県特別支援学校教頭会(2014)等を参考に作成した以下の内容で，郵送による質問紙調査を実施した。調査期間は 2020 年 3 月中旬～下旬である。なお，本調査実施にあたり，本学倫理審査規定に照らし，実施に問題がないことを確認した。

(1)　在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への合理的配慮提供の手続き。例えば提供内容検討の機会の有無,検討メンバー等。
(2)　各教科等における合理的配慮の内容。
(3)　各教科等における合理的配慮の内容共有の手続き。例えば内容共有の機会，共有メンバー等。
(4)　各教科等における合理的配慮の評価の手続き。例えば評価の機会の有無,検討メンバー,改善への反映状況等。

(結果と考察)

16 校 54 人から回答を得た。全てを有効回答とした。

(1)　在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への合理的配慮提供の手続き

まず，合理的配慮について検討する機会について,「複数人で検討する」との回答が 44 人(86.3%)と最も多く，検討の際の形式(複数回答)については,「会議形式(32 人)」「面談形式(30 人)」「教務室での立ち話や雑談形式(29 人)」の順で回答が多い結果となった。次に，一緒に検討する相手(複数回答)について,「特別支援教育コーディネーター(44 人)」が最も多く，続いて,「管理職(42 人)」「学年(部)等の教職員/学級担任(33 人)」等，児童生徒に関わる様々な人と検討している状況が明らかとなった。また，合理的配慮について検討する機会が学校の仕組みとして「決まっている」との回答は 48 人中 28 人(58.3%)であった。

各教科等の授業における合理的配慮の具体的な事例について複数回答可として尋ねたところ，50 人から延べ 104 事例の回答が得られた。各教科等全体にかかるか特に教科の指定がないものが 17 事例，国語と算数･数学が同数でそれぞれ 34 事例，英語･外国語活動が 5 事例，その他，理科や社会，体育，音楽，行事・特別活動等が 14 事例挙げられていた。

(2)　各教科における合理的配慮の内容

各教科等全体にかかる具体的な合理的配慮の内容としては，集中力が続かない子やコミュニケーションに困難のある子に対する個別学習の実施，学習理解の低さがある子に対する問題量やレベルの選択等が挙げられていた。国語に関する具体例としては，学習に遅れのある子に対する拡大カラー50 音表の活用等が挙げられていた。算数･数学では,筆算が苦手な子に対する桁がそろうようマス目を付けたワークシートの準備等が，音楽では右手が不自由な子に左手のみで操作できるリコーダーの準備等が挙げられていた。

全体にかかる配慮はもとより，教科別の配慮等でも個別学習(指導)が多かったが，子どもの実態と教科の特性をとらえ，学習の内容に合わせた具体的な教材や教具を準備して授業を行っている事例も多く見られた。

(3)　各教科等における合理的配慮の内容共有の手続き

まず，合理的配慮の内容について保護者・本人及び校内で共有する機会があるとの回答は，51 人中 47 人(92.2%)であった。次に,共有の形式(複数回答)は「会議形式(34 人)」と「面談形式(34 人)」が最も多く,「管理職(45 人)」「特別支援教育コーディネーター(45 人)」と共有している者が多い結果となった。そして，共有する機会が仕組みとして決まっているとの回答は，47 人中 31 人(66.0%)であった。さらに，共有した後，保護者または本人の合意を得ている人は 47 人中 44 人(93.6%)で，その方法として多く用いられていたものは「口頭による確認(27 人)」であった。

(4)　各教科等における合理的配慮の評価の手続き

合理的配慮を授業等で実施したあと，合理的配慮について評価する機会があるか否かについて尋ねた結果,「評価の機会がある」との回答が 50 人中 42 人(84.0%),「評価の機会がない」との回答が 8 人(16.0%)であった。8 割以上で実施した合理的配慮に対して評価を行っていることが分かった。また，評価している 42 人のうち，複数で評価を行っている者が 31 人(73.8%)であった。多くが自分ひとりではなく，複数人で評価していることも明らかになった。

複数人で評価していると回答した者に対して，自分以外で評価に参加するメンバーを尋ねた。その結果，特別支援教育コーディネーターが 31 人(100.0%)で，学年(部)教員 25 人(80.6%)，管理職 24 人(77.4%)と続いた。中学校教員では教科担任も 12 人と少なからず見られた。また，保護者についても 16 人(61.3%)と，6 割以上であった。

合理的配慮を評価する機会について学校の仕組みとして決まっているか否かについて尋ねた結果 43 人から回答が得られた。「決まっている」との回答が 19 人(44.2%),「決まっていない」との回答が 24 人(55.8%)であり，決まっている方が少数であった。評価した内容を次の合理的配慮の提供に生かしているか否かについて尋ねた。その結果は,「反映している」との回答が 39 人中 27 人(69.2%),「反映することもある」が 12 人(30.8%),「反映していない」は 0 人であった。全員が評価の結果を次の合理的配慮設定に生かしていることが示唆された。

(文献)

新潟県特別支援学校教頭会(2014)合理的配慮実践ガイドブック Vol.1. http://www.kashiwazaki-tk.nein.ed.jp/gouriteki.pdf
(INAGAKI Hikari ITO Takeshi KITAGAWA Motoi NISHIMARU Koki WATANABE Atsushi KASAHARA Yoshitaka)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（障害一般）P12-14

小中学校等における特別支援教育の質保証に向けた個別の指導計画のあり方Ⅲ

－個別の指導計画作成に係る地方教育行政提示資料の現状－

○内海友加利[1]　池田彩乃[2]　橋本陸[3]　安藤隆男[4]

(1 兵庫教育大学)　(2 山形大学)　(3 筑波大学大学院)　(4 筑波大学)

KEY WORDS:　個別の指導計画　資料分析　都道府県教育委員会

Ⅰ　問題の所在と目的

共生社会の実現に向けて、特別支援教育の量的、質的な充実が喫緊の課題である（安藤，2019）。小中学校等で学ぶ特別な教育的ニーズのある子どもの増加・拡大が指摘される（文部科学省，2019）なか、2017 年学習指導要領改訂では、小学校等学習指導要領総則に「自立活動」や「個別の指導計画」という文言が明記された。今日の特別支援教育の充実において、自立活動の指導は不可欠であり、児童生徒の指導目標及び指導内容を導く個別の指導計画は非常に重要な役割を担っている。

小中学校等の個別の指導計画については、2008 年告示の小学校等学習指導要領に「指導についての計画を個別に作成する」ことが規定されたが、これまで教師の多忙感や負担感、職務周辺性の課題（池田・安藤，2012）などが指摘されてきた。その背景の一つに、個別の指導計画の構成概念や具体的な方法は規定されていない（安藤，2000）という性質が挙げられるといえる。「個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれの学校が児童生徒の障害の状態や発達の段階等を考慮し、指導上最も効果が上がるように考えるべきもの」だからである（文部科学省，2009；2018）。そのような中にあって、小中学校等ではどのようにして個別の指導計画を作成してきたのか。また、教育現場の課題が指摘される中、地方教育行政はどのように現場の要請に応えてきたのか。小中学校等における特別支援教育の充実に向けた個別の指導計画作成システムを提案するため、これまでの取り組みと現状を整理する必要があると考えられる。

そこで本研究は、各都道府県が個別の指導計画作成についてどのような資料を提示しているのか整理することを目的とする。

Ⅱ　方法

１．対象資料：各都道府県教育委員会（以下、教育委員会）及び各都道府県教育センター（以下、センター）が発行する個別の指導計画に関する資料とした。センターは教員研修を担う中、個別の指導計画に係る研修と成果物を発信していることが考えられるため対象とした。

２．手続き：Web ページ検索により教育委員会及びセンターのホームページから対象資料を抽出し、内容を整理した。

３．分析の視点：得られた資料について、①個別の指導計画の手順や様式に関する内容、②資料の対象、③資料の発行時期及び発行に至った背景とした。

Ⅲ　結果及び考察

１．収集した資料の概要：47 都道府県の教育委員会及びセンターから個別の指導計画に係る資料が確認できたのは 44 か所であった。収集できなかった自治体のうち、1 か所は個別の教育支援計画に関する資料のみ確認できた。収集資料は「個別の教育支援計画・個別の指導計画作成と活用のためのハンドブック」（新潟県教育委員会義務教育課，2020）のように冊子として発行されているものや、福島県特別支援教育センターの「個別の指導計画のコーディネートアイディア（例）」ように Web ページ上で様式例がダウンロードできるものが確認された。多くの自治体では、様式例や記入例の提示と併せて作成時のポイントや手順の流れを示していた。また、同一資料内に個別の教育支援計画や、特別支援教育の理念、障害特性など、特別支援教育に関する基礎的な内容が記載されている場合も確認できた。

２．発行時期を基準とした収集資料の特徴：分析の視点に基づき資料を整理したところ、③資料の発行時期及び背景を踏まえ、3 つの時期に分けることができた。第 1 期は、2006 年～2011 年、第 2 期は 2012 年～2016 年、第 3 期は 2017 年～2020 年（5 月現在）とする。発行時期が確認できた 37 件について、時期区分ごとの特徴を述べる。

第 1 期は、特別支援教育制度への転換期、2008 年小学校等学習指導要領改訂で小中学校等の個別の指導計画作成が位置づけられたことにより資料が発行されたと考えられる。該当したのは 17 件で最も多く、この時期に多くの自治体で様式例が提示され始めたことが示唆された。小中学校における作成を目指す観点から、特別支援学級や通級による指導の担当者に向けたものが中心であった。

第 2 期は、インクルーシブ教育システムへの推進や、障害者差別解消法の成立により合理的配慮が求められるようになったことが背景にあると考えられる。7 件が該当し、山梨県教育委員会（2016）「通常の学級における個別の指導計画様式例・記入例＝第２版＝」の発行の背景には、合理的配慮に関する内容の修正に加え、文部科学省（2012）の通常の学級に在籍する発達障害等の児童生徒に関する調査を踏まえ、作成対象の拡大が明示されていた。通常の学級に在籍する児童生徒への個別の指導計画作成がより喫緊の課題となった時期であると考えらえる。

第 3 期は、2017 年小中学校学習指導要領改訂を踏まえた対応や高等学校の通級による指導の開始が背景に考えられる。該当する 13 件のうち、4 件で特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2018）の流れ図や文言を参考に様式例を提示していた。また、様式例は小中学校に加えて幼稚園等や高等学校用、通常の学級用も示されていた（例えば、福岡県教育委員会，2018）。この時期には「改訂版」の資料も多く確認できた。

３．本研究の限界と今後の課題：個別の指導計画作成に係る資料は、小中学校等の特別支援教育の拡大を念頭に幅広い教師を想定して提示されていることが明らかとなった。特別支援教育の量的充実に向けた整備が確認できた一方で、資料の内容や変遷、運用に関する実際的な現状の整理には至らなかった。特別支援教育の質的充実に向けた取り組みについて、センターの研修事業（例えば、茨城県教育研修センター，2018）等の整理も求められると考えられる。

（主要文献）

安藤隆男（2019）自立活動の指導の新たな展開に向けての課題．肢体不自由教育，240，4-9.

(UTSUMI Yukari, IKEDA Ayano, HASHIMOTO Riku, ANDO Takao)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-15

知肢併置特別支援学校における自立活動専任の校内支援のあり方に関する研究(3)

「個別の指導計画」作成プロセスにおける「目標と評価の連動」をめざした支援システムの検討

〇浦井尚女　　内山誉利子
（大阪府立堺支援学校）

KEY WORDS: 自立活動専任　個別の指導計画　校内支援

１．はじめに

今般の学習指導要領で自立活動の個別の指導計画作成においては、「指導すべき課題の整理手続き」「指導目標設定に至る判断の根拠の明示」の必要性が示される等、「個別の指導計画作成プロセスの明確化」が提唱された。これを受け、2017年より年度当初に実施している「個別の指導計画作成支援」を通して、“個別の指導計画作成プロセスのあり方”と“自立活動専任スタッフ（以下、専任スタッフ）の役割”について研究を進めてきた。

昨年度の研究では、“評価”及び“目標の妥当性”について検証を行い、専任スタッフによる支援の有効性や協働プロセスで協議・設定した指導目標の妥当性が高く評価された。一方、“評価”に関しては『目標との連動』の弱さが明らかになった。そこで本研究（３年次）では、次年度への引継ぎ情報でもある具体的な評価を実現するため、「適切な目標設定→指導→具体的な評価」を密接に繋げていくためのプロセス＝「個別の指導計画作成支援のより充実したシステム」の検討を目的とする。

２．方法

(1)「個別の指導計画作成支援（Table 1）」活用者（各学部１年担任）を対象に事後アンケートを実施し、『目標の妥当性』についてリッカート尺度（思う、思わない、どちらでもない）で調査する。＊アンケート回答数：15

(2)上記のアンケート結果を、妥当群（思うと回答した群）と不適群（どちらでもないと回答した群）に分類し、『妥当性の理由』について２群間で比較・分析する(Fig. 1)。
＊思わないと回答した群は 0 であった。

(3)さらに『目標設定時に重視している点』について複数選択肢による複数回答形式で調査し、その結果（選択項目数、選択内容）を前述の２群間で比較・分析する(Fig. 2)。

Table 1　個別の指導計画作成支援の手続き及び内容

スケジュール	専任スタッフ	クラス・学年
協議日までに	事前にＣＴをつけ、主な課題（優先的）をしぼる	事前にＣＴをつけ、主な課題(優先的)をしぼる
協議日当日	双方のＣＴの結果を見合わせ、 ☆６区分の視点でのアセスメントに漏れがないか ☆優先課題となる要素は妥当か等の検討を行う	
話し合い後	全校巡回および相談巡回時、対象児童生徒の長期目標をふまえた提案を行う	長期目標設定 ⇒上記を出発点にして、各教科・領域での目標を設定し、指導を展開する
前期末の評価時または年度末の評価時	対象児童生徒の長期目標の評価を聞く（又は共に検討）。 ⇒この取組みの評価を聞く	各教科・領域の評価を基に、長期目標の評価を行う ⇒この取組みへの評価。

CT:堺支援版自立活動6区分チェックツール

３．結果

方法(1)のアンケート結果から、『目標の妥当性』について「妥当だと思う」が 80%（以下妥当群）、「どちらとも言えない」は 20%（以下不適群）であった。Fig.1 より、目標を妥当であると思う理由として、妥当群では、妥当性の理由（目標に基づいた指導の展開、目標に基づいた具体的な評価、子どもの変化・成長の実感）のすべての項目で「そう思う」と回答した割合が 100%であった。不適群では、「目標に基づいた指導の展開」→どちらでもない:100%、「子どもの変化・成長」→そう思う・思わない・どちらでもない：各 33%、「具体的な評価」→どちらでもない：33%、その他（直接の評価者でないため）：67%であった。

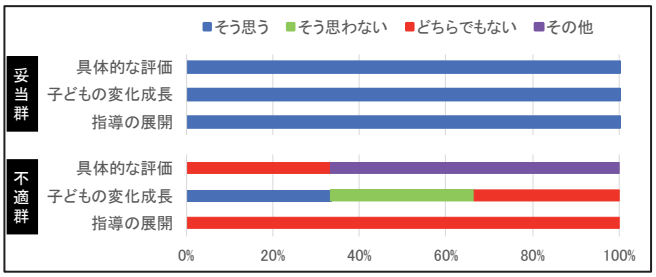


Fig.1　妥当性の理由についての妥当群と不適群の比較

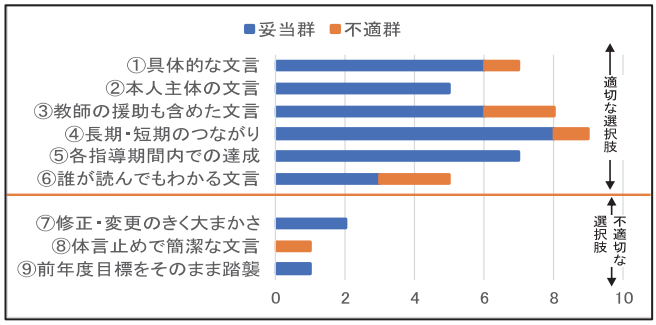


Fig.2　目標設定で重視している点についての妥当群と不適群の比較

Fig. 2 より『目標設定時に重視している点』の選択項目数についての比較では、妥当群は平均 4.1 個であったのに対し、不適群は平均 2.3 個であった。選択内容の比較では、妥当群は適切な項目 6/6、不適切な項目 2/3 の割合で、不適群は適切な項目 4/6、不適切な項目 1/3 の割合であった。

４．考察

事後アンケート結果から、妥当群で示されるように正しく幅広い観点で目標設定に臨む教員は、迷いなく指導を展開する中で子どもの変容にも気づきやすく、具体的な評価に結び付きやすいと推察された。一方、不適群で示されるように目標の考え方の誤りや観点が不足している場合は、指導方針を目標文言に置き換えるプロセスや指導方法の設定・展開において苦慮し、評価もあいまいになる傾向が明らかになった。

これらのことは、不適群の回答者の担当学部や担当児童生徒の障害の程度が要因として考えられる。さらに、昨年度の研究より、全教科担任指導制の小学部と教科担当制の中・高等部では実態把握に要する時間的制約も示されたこと（2019 浦井ら：2019 年度日本特殊教育学会ポスター発表済）をふまえ、目標設定時の観点の共有、評価の規準”の設定、毎回の授業記録の共有などの評価システムが必要と考えられる。

以上のことから、「個別の指導計画作成支援」を担任とスタッフで年度途中にも実施し、評価や次期目標設定にかかる過程を共有し、学部の実情に応じた“有機的な PDCA サイクルの進展”により、“目標と評価の連動強化”をはかっていくことの重要性が示唆された。　(URAI Shoko, UCHIYAMA Yoriko)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-16

中国における訪問教育に関する研究動向

〇王青童　　竹田一則
（筑波大学大学院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：中国、訪問教育、送教上門

（目的）

中国では、「訪問教育」は「送教上門」と呼ばれ、特殊教育の一つの形であり、学齢期にいる通学して教育を受けることが困難な障害児童・生徒、特に重度・重複障害のある児童・生徒に対し、特別支援学校と通常学校が地域の教育委員会による指示にしたがって、訪問して教育を行うことを規定されている（中国国務院，2017）。

本研究では、中国における訪問教育に関する研究動向を把握し、中国における訪問教育の現状と課題を明らかにし、中国の訪問教育の特徴と問題点を検討する。さらに、これまでの研究動向を踏まえ、今後、中国の訪問教育の教育内容をより充実させるための根拠となる資料を作成することを目的とする。

（方法）

資料選定

政策および指導要領：各地域の教育委員会が制定した「訪問教育」に関する政策および指導要領を検索し、公開されインターネット上で入手できるものを抽出した。

論文：中国の三大論文検索サイトの一つのうち、中国知網（CNKI）で、障害全領域の論文から、テーマ、研究内容を参考に、訪問教育に関する研究と判断される論文を分析資料とした。さらに特別支援教育領域に関連する実践研究、調査研究、研究時評、口頭発表、文献研究に該当する論文を分析資料とした。

(結果)

1．政策および指導要領

中国各地域の教育委員会により公開された「訪問教育」に関わり、ネットで入手できる政策および指導要領は総計 18 件あった。訪問教育に関する具体的な措置について「対象となる児童生徒の選別」、「訪問前、対象児童生徒の状況の把握とアセスメント」、「訪問教員向きの専門研修」、「スクーリング」、「ペアレント・トレーニングおよび保護者協力」、「訪問教員への交通手当て」、「個別の指導計画」、「医教連携」から 8 つの項目からまとめた。

2．中国知網に検索された論文

中国知網（CNKI）で「送教上門」、「送康上門」をキーワードとし、特別支援教育領域に該当する論文から、「資料」、「調査研究」、「実践研究」、「口頭発表」、「研究時評」、「文献研究」、「修士論文」、7 種類を検索し、合計 67 本が対象資料に加えられた。

（考察）

1．現在中国における訪問教育において存在する問題について

現在中国の訪問教育に関する研究の動向とうしては、教育の実践現場において、訪問指導を実施している教員が、今まで訪問教育を実施した経験とその問題点を総結し、それに踏まえて、今後の課題と改善に向けた提案を資料として作成するという傾向が強いと考えられた。ところで、中国国務院の「障害者教育条例」と「特殊教育向上計画」においては、「訪問教育」に関する政策に規定する具体的な指導要領は、全国で統一的なものは規定されていない状況があり、各地域におけるばらつきが大きい現状にあると思われる。中国は国土面積が広く、西南地域は経済的発展が東部より遅れていることに加え、少数民族の数も多く、特殊教育の展開に影響が出る文化的な要因もあると思われる。

2．アセスメントおよび評価方法の必要性

中国では、訪問教育の対象児童生徒に対する指導内容や具的的な教育方法に関する実践研究の数も少ないことが明らかになり、一要因としては、訪問教育対象児童生徒に対するアセスメントが不十分であることが考えられる。訪問教育を開始する前に、対象児童生徒に対するアセスメントを実施する行うことが求められつつあるが（中国国務院，2017）、その評価方法は確定されておらず、各地域、各特殊学校による評価方法や基準がバラバラであるという問題点が指摘され（羅・陳，2019）、そうした状況は、訪問前の対象児童生徒の教育上の目標設定を困難にし、その達成をしにくくなる恐れがある（朱，2016）。

3．訪問担当教員の専門性の向上

現在の中国においては、訪問教育を担当する教員における専門性の不足が見られる。その結果、訪問教育を担当する教員は、対象児童生徒に対して適切な指導内容を実施することが困難である現実が多く存在していると考えられる。対象児童生徒のニーズと実際的状況に注目することと比較し、訪問教育を担当する、通常学校の教員は、訪問教育に際して、「指導法」そのものに重きをおきがちな状況が一般的に見られる（黄・申・明・熊，2017；陳・曹，2017）。

4．家族に対する支援とペアレント・トレーニング

近年、中国においては、訪問教育の対象は児童生徒だけではなく、保護者や家族まで広げて考えるべきであるとの考え方が広がり、そのため、ペアレント・トレーニングの方法を導入し、対象児童生徒に対する指導方法が保護者によって身につけられ、担当教員が訪問しない場合にも、対象児童生徒に対する連続的な指導を構築することが望ましいという提案もあり（王・王，2016；王・夏，2018；雷，2016；陳，2019）、それにより、教員と保護者の連携が強まり、訪問対象となる児童生徒に対する教育の質を向上させることが期待される。

（文献）

陳偉豊（2019）建設網絡送教平台、提高送教上門効率和質量．現代特殊教育，7，69-70.
陳会雲・曹暁君（2017）特殊教育「送教上門」的問題及対策．現代特殊教育（高教），12，7−12.
羅欣欣・陳卓銘（2019）特殊教育送教上門工作之比較．中国康復医学雑誌，34（3），330-333.
雷江華（2016）「医教結合」理念下「送教上門」実験区工作思考．現代特殊教育，8，5−6.
中国国務院（2017）残疾人教育条例（修訂）.
朱紅民（2016）重度残疾学生送教上門的実践与思考．現代特殊教育（高教），11，59−62.
黄儒軍・申仁洪・明蘭・熊歓（2017）特殊児童送教上門服務的実践与反思．現代特殊教育（高教育），11，8−14.
王紅・王斌（2016）県級特校開展「送教上門」的実践与思考．現代特殊教育，2，27−28.
王淑栄・夏春紅（2018）自閉症学生送教上門的工作思考．現代特殊教育，5，62−63.

(WANG Qingtong，TAKEDA Kazunori)

高等学校における合理的配慮と特別支援教育の現状と課題１

高等学校 23 校を対象としたインタビュー調査より

○大崎　博史　　笹森　洋樹
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:高等学校，特別な配慮を必要とする生徒，合理的配慮の提供

【目的】

本研究は，科学研究費基盤研究(C)「合理的配慮の提供と特別支援教育を推進するための高等学校校内研修プログラムの開発」(研究代表者　大崎博史)の一環として行った「高等学校における合理的配慮の提供や特別支援教育の現状と課題に関するインタビュー調査」を分析したものである。

今回の分析では，高等学校における研修プログラムを開発するに当たり，高等学校では，特別な配慮を必要とする生徒に対して,実際にどのような配慮がなされているのか,どのようなプロセスで合理的配慮が提供されているのかの現状を探ることを目的としている。

【方法】

調査対象：本研究に協力していただける７府県，指定都市教育委員会から推薦をいただいた特別支援教育の実践に取組んでいる高等学校 23 校の特別支援教育コーディネーターや通級による指導等の担当者。

調査時期：201x 年 7 月～201x 年 12 月

調査方法：半構造化インタビューによる調査

調査内容：①先生ご自身について（年齢，教職経験年数，現在の役職，経験した校種，免許の種類），②特別な配慮を必要とする生徒の現状（どのような課題があるのか，**どのような配慮が必要なのか，合理的配慮提供までのプロセス，**課題に対しての対応例，配慮の具体例など。），③校内支援体制について（**校内委員会の有無，**個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成と活用状況，支援員や外部専門家の活用状況など。），④特別支援教育に関する校内研修の実施について（研修実施の有無，実際に行われている研修，どのような研修が必要かなど。），⑤高等学校における特別支援教育の推進についてである。

今回は，この中から②の調査項目の「(特別な配慮を必要とする生徒に対して）どのような配慮が必要なのか」「合理的配慮提供までのプロセス」を中心に分析する。

【結果】

表１　特別な配慮を必要とする生徒に対しての配慮
（23 校，複数回答有）

ルビやフリガナを振る配慮	７校
（カメラ撮影許可等）板書を書き写すことへの配慮	４校
板書時の色を変える配慮	３校
（聴覚障害や肢体不自由のある生徒の）座席位置への配慮	３校
（声かけ等で確認し）提出物が出せるように配慮	３校
クールダウンできるように配慮（場所の確保）	２校
光が当たらないようにする配慮（色素性乾皮症）	２校
試験問題の文字を大きくする配慮	２校
視覚支援（リーディングトラッカー等）	２校
視覚障害（見え方）への配慮	１校
聴覚障害のある生徒への要約筆記	１校
（教師の）指示をメモにとらせる	１校

表２　合理的配慮提供までのプロセス(23 校,複数回答有)

＜①合理的配慮の必要な生徒の把握＞

入学時のシート等による把握	９校
担任や授業担当者等の教員による把握	７校
出身中学校からの聞き取りによる把握	６校
本人や保護者と面談して把握	６校
本人や保護者からの申請による把握	５校

＜②合理的配慮の提供の検討＞

校内委員会で検討	11 校
職員会議で検討	２校
個別に配慮している。（組織ではしていない。）	２校

＜③合理的配慮の提供についての校内での周知＞

配慮の必要な生徒の一覧表を作成して周知	３校
職員会議で周知	３校
担当教員に周知	３校

表４　校内委員会設置の有無（23 校）

校内委員会を設置している	21 校（91.3%）
校内委員会を設置していない	２校（ 8.7%）

【考察】

表１より，特別な配慮を必要とする生徒に対して，「ルビやフリガナを振る配慮（7 校)」「板書を書き写すことへの配慮（４校)」「板書の色を変える配慮（3 校)」「提出物が出せるように配慮（3 校)」等の配慮が行われていた。特に，生徒の「みること」への配慮が多く挙げられていた。

また，合理的配慮の提供までのプロセスは①合理的配慮の必要な生徒の把握，②校内委員会での検討，③校内での周知が行われ，④合理的配慮の提供が提供されていた。①の把握方法は，入学時のシート，教員による把握，出身中学校からの聞き取りによる把握，本人や保護者による申請による把握等がなされていた。②の合理的配慮の提供の検討では，23 校中 21 校に校内委員会が設置されていた（表４）が，実際に校内委員会で検討しているのは 11 校に過ぎなかった。また，組織的に検討をしていない学校も２校あった。③合理的配慮の提供についての校内での周知については，職員全体に周知，担当教員だけに周知している学校と様々であった。今回の調査では，高等学校の合理的配慮の提供の現状について分析したが，調査校数が 23 校と少ないため，高等学校の合理的配慮の提供の全体像を明らかにできたとは必ずしも言えない。しかし，高等学校においても,特別な配慮を必要とする生徒が在籍しているので,今後は，高等学校における合理的配慮の提供の在り方についても詳細に整理していく必要がある。

※本研究を進めるに当たり,御協力いただきました先生方,科研の研究協力者でもある大阪大学名誉教授の三宮真智子先生に心より感謝申し上げます。

(OSAKI Hirofumi, SASAMORI Hiroki)

高等学校における合理的配慮と特別支援教育の現状と課題２

高等学校 23 校を対象としたインタビュー調査より

○笹森　洋樹　　大崎　博史
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:高等学校，特別な配慮を必要とする生徒、合理的配慮の提供

【目的】

本研究は，科学研究費基盤研究(C)「合理的配慮の提供と特別支援教育を推進するための高等学校校内研修プログラムの開発」(研究代表者　大崎博史)の一環として行った「高等学校における合理的配慮の提供や特別支援教育の現状と課題に関するインタビュー調査」を分析したものである。

今回の分析では，高等学校における研修プログラムを開発するに当たり，高等学校で実際に行われている特別支援教育に関する研修の詳細や，今後，高等学校ではどのような特別支援教育に関する研修が必要なのかの現状を探ることを目的としている。

【方法】

調査対象：本研究に協力していただける７府県，指定都市教育委員会から推薦をいただいた特別支援教育の実践に取組んでいる高等学校 23 校の特別支援教育コーディネーターや通級による指導等の担当者。

調査時期：201x 年 7 月～201x 年 12 月

調査方法：半構造化インタビューによる調査

調査内容：①先生ご自身について（年齢，教職経験年数，現在の役職，経験した校種，免許の種類），②特別な配慮を必要とする生徒の現状（どのような課題があるのか，どのような配慮が必要なのか，合理的配慮提供までのプロセス，課題に対しての対応例，配慮の具体例など。），③校内支援体制について（校内委員会の有無，個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成と活用状況，支援員や外部専門家の活用状況など。），④特別支援教育に関する校内研修の実施について**（研修実施の有無，実際に行われている研修，どのような研修が必要かなど。）**，⑤高等学校における特別支援教育の推進についてである。

今回は，この中から④の調査項目の「(特別支援教育に関する）実際に行われている校内研修」「どのような研修が必要なのか」を中心に分析する。

【結果】

表１　特別支援教育に関する校内研修の実施の有無（23 校）

特別支援教育に関する研修の実施をしている	19 校（82.6%）
特別支援教育に関する研修の実施をしていない	４校（17.4%）

表２ 特別支援教育に関する実際に行われている校内研修
（19 校，複数回答有）

発達障害に関する基礎的研修	６校
ユニバーサルデザインの授業研修	３校
学習障害に特化した研修	２校
就労支援に関する研修	２校

表３ 特別支援教育に関して必要な研修
（23 校，複数回答有）

ソーシャルスキルトレーニング（SST）の研修	３校
合理的配慮の提供についての研修	３校
特別な支援を必要とする生徒の事例検討会	３校
個別の指導計画に関する研修	３校
特別支援教育の理解を深める研修	３校
障害理解に関する研修	２校
自立活動に関する研修	２校
発達障害への対応についての研修	２校
授業をみて生徒への対応を考える研修	２校
特になし	２校

表４　個別の指導計画の有無（23 校）

個別の指導計画がある	13 校（56.5%）
個別の指導計画がない	８校（34.8%）
不明	２校（ 8.7%）

【考察】

表１より，今回調査した高等学校 23 校うち，約８割で特別支援教育に関する校内研修を実施していた（19 校,82.6%）。また，19 校の中で,実際に行われている校内研修として,「発達障害に関する基礎的研修（６校）」「ユニバーサルデザインの授業研修（３校）」「学習障害（LD）に特化した研修（２校）」「就労支援に関する研修（２校）」などが挙げられた。その他にも，「不登校の生徒への対応研修」「リストカット対策に関する研修」「筋ジストロフィー等の生徒への対応研修」「手話に関する研修」「知能検査等の検査結果の見取りに関する研修」等（各１校）が挙げられた（表２）。

表３より，特別支援教育に関して必要だと思われる研修として「ソーシャルトレーニング（ＳＳＴ）の研修（６校）」「合理的配慮の提供についての研修（３校）」「特別な支援を必要とする生徒の事例検討会（３校）」「特別支援教育の理解を深める研修（3 校）」「個別の指導計画に関する研修（３校）」等が挙げられた。表４より，個別の指導計画の有無については 23 校中,「ある」と回答した学校が 13 校（56.5%）,「ない」と回答した学校が８校（34.8%）,「不明」と回答した学校が２校（8.7%）あった。約半数の高等学校で個別の指導計画が作成されていた。

今回の調査では，高等学校の特別支援教育に関する校内研修の実施について分析したが，本調査の対象となった高等学校においては、既に多くの学校で特別支援教育に関する校内研修が実施されていた。また，実際に行われている校内研修として,「発達障害に関する基礎的研修」が多かった。高等学校においても発達障害のある生徒についての知識を得ることが課題となっていることが推測される。

本調査結果は、今後，高等学校における，合理的配慮の提供や特別支援教育を推進するための研修プログラムを開発する際の参考にする予定である。

※本研究を進めるに当たり,御協力いただきました先生方,科研の研究協力者でもある大阪大学名誉教授の三宮真智子先生に心より感謝申し上げます。

(SASAMORI Hiroki, OSAKI Hirofumi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-19

ダイバーシティ教育の理念に基づく障害者理解教育の実践

障害のある当事者自らが発信する授業の成果と課題

太田裕子
（聖徳大学大学院）

KEY WORDS: ダイバーシティ教育、障害者理解教育、共生社会

【はじめに】

我が国では「インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進状況」が毎年調査され，年々推進されていると文部科学省より報告されている。

しかし，障害のある人の立場から見ると，障害者の権利条約で謳われている「障害者の固有の尊厳の尊重」という目的の前には大きな壁があるという意見がある。2019 年の本大会自主シンポジウム「我が国のインクルーシブ教育は共生社会構築の基盤となりうるか」で廣瀬浩二郎氏は「各方面で「合理的配慮」のあり方が模索されているが(中略)そもそも,社会全般を支配する“理”とは,健常者が創出したものである。障害者がこの“理”に合わせることを一方的に強いられるのなら,差別解消は絵に描いた餅で終わってしまう。「合理的配慮」の追求は,ややもすると「合理的排除」を惹起しかねないのである。」と述べている。

同様な課題は，障害者理解教育にも見られる。障害者理解教育の多くは，障害のない人からみた障害理解(健常者が創出した理)を推進する目的で行われる。

近年筆者が見た英国では，多様性を包含するダイバーシティ教育を推進しており「障害のある者」と「障害のない者」との二項対立した概念から脱却し，当事者の多様なニーズに基づく「合理的配慮」を実践している。

我が国のこうした課題解決の方策の一つに，筆者は「障害のある人がメインティーチャーとして行うパラリンピック教育の授業」の実践に着目してきた。従前の障害者理解教育に対し，このパラリンピック教育は，障害者自身がメインティーチャーとなり，子どもたちに当事者の思いを直接指導することができる授業である。

本稿ではこのパラリンピック教育の実践を「ダイバーシティ教育」につながる実践とみて，成果と課題を考察する。

【研究の目的】

障害のあるアスリートが自ら行うパラリンピック教育の授業をダイバーシティ教育として推進する可能性について，本人から研究協力の承諾のあった実践事例から考察する。

【研究の方法】

(1)東京都のオリンピック・パラリンピック教育の調査
(2)実践事例の，ダイバーシティ教育の視点での成果の分析
(3)障害者理解教育をダイバーシティ教育として推進する場合の成果と課題の考察

【研究の結果】

(1)東京都のオリンピック･パラリンピック教育とダイバーシティ教育の理念とのつながり

都は，2016 年 12 月，東京 2020 オリンピック・パラリンピック競技大会の成功とその先の東京の未来への道筋を明瞭化するため，４か年（2017～2020 年度）の実施計画を策定し，「３つのシティ『セーフシティ』『ダイバーシティ』『スマートシティ』」に沿って様々な取組を進めている。

ここでいう「ダイバーシティ」とは，障害だけでなく，子ども，女性，高齢者，医療の必要な人など，社会的に理解や支援が必要な人たちを対象としており，その下にパラリンピック教育が位置付けられている。そのオリンピック・パラリンピック教育を一層推進するため，東京都教育委員会は 2018 年度に都内 148 校を顕彰した。その各校がこの教育の育成目標と挙げた資質が表 1 である。

記号	育成目標とする重点資質	校数	割合(%)
ア	ボランティアマインド	17	11.48
イ	障害者理解	51	34.45
ウ	スポーツ志向	34	22.97
エ	日本人としての自覚と誇り	12	8.10
オ	豊かな国際感覚	34	22.97

表 1 重点的に育成すべき５つの資質

ここで注目すべきは，オリンピック・パラリンピック教育を通して育成したいとした資質で最も多かったのが「障害者理解」であったことである。顕彰校ではパラリンピックの候補や経験のある選手を招聘し，パラリンピック教育を通して障害者理解を推進している。

(2)実践事例の，ダイバーシティ教育としての成果の分析

この事業で講師を務めたパラアスリートのパラアスリート A の実践を分析した。

実施校:　公立小学校　4 年生
指導：パラアスリート A(視覚障害・メインティーチャー)・パラアスリート B(聴覚障害・サブティーチャー)
授業名:　夢・未来プロジェクト
内容
・講演:全校児童を前に２人が講演。競技を始めたきっかけや，「出来ることをできる人がそれぞれやる」をモットーにした家庭の様子など自身の選手生活を紹介する。その後パラアスリート A(視覚障害者)をパラアスリート B(聴覚障害者)がロープで手を結び，児童たちの前で伴走の様子を見せながら，視覚障害者にとって安全で走りやすい伴走のポイントをパラアスリート A が障害のある走者から指導する。
・体験:児童が視覚障害者の陸上競技を疑似体験する。4 年生全員が 2 人一組のペアになり，伴走者と視覚障害者の役割を交互に果たしグランドを走る体験させる。
・まとめ:障害の有無で「できる・できない」を決めつけない。どんな状況でも，今出来ることはあり，それをしっかりとやること。支援を受ける時には，思っていることはしっかり言葉にして相手に伝えること。

【考察】

パラアスリート A の実践をみると，視覚障害者としての自分と聴覚障害者との協働で授業ができることをポジティブに紹介している。また，授業の内容・まとめから分かることは，児童に対して障害を臆することなく言葉にして伝え，一方通行ではなく相互理解を深めることの重要性を積極的に体験させていることである。

こうした実践は，視覚障害・聴覚障害といった狭義の障害の知識や理解ではなく，まさに多様性の教育，ダイバーシティ教育としての意味をもっている。2020 東京パラリンピックを機に，このようなダイバーシティ教育の理念に基づく障害者理解教育の推進が求められている。

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-20

特別支援学校における ICT 機器活用状況調査

○岡田信吾　　石飛穂乃香
（就実大学教育学部）　（広島県立福山北特別支援学校）
KEY WORDS: ICT、特別支援学校、授業利用

（目的）

平成 29 年公示された特別支援学校学習指導要領解説各教科編（以下　現学習指導要領とする）において、これまで以上に ICT 機器の活用についての記載が増加した。

本調査は、現在の特別支援学校における ICT 機器の利用実態を明らかにし、今後の研究の基礎資料とすることを目的とする。

（方法）

中国・四国の知的障害・肢体不自由・病虚弱を対象とする国立大学附属を除く公立特別支援学校 69 校を対象としてインターネットによる質問紙調査を実施した。調査は、2019 年 7 月から 8 月の 1 ヶ月間に回答を得るように実施した。

回答は、各学校の概要について（学校 1 名）と授業での活用について（部門×学部各 1 名）それぞれ依頼した。各学校の概要については、児童・生徒数及び普通教室の無線 LAN の設置状況を含む ICT 機器の管理状況について尋ねた。また、授業での活用状況は、実施事例の有無、過去 1 ヶ月に利用した ICT 機器とアプリケーション、ICT 機器を利用した理由(しなかった理由)、事例の概要について尋ねた。

(結果)

各学校の概要に関する回収数は 10 校（回収率 14.5%）であった。その結果、教育用 PC については、返信のあったすべての学校で複数所有しており、 1 台あたりの児童生徒数は、14.4 人/PC から 1.2 人/PC であった。次に、教室の無線 LAN の整備状況については、回答のあった中で 6 校（60.0%）において整備されていた。

授業での実践については、19 校(回収率 27.5%)、41 部門・学部からの回答があった。使用された ICT 機器は複数回答で、パソコンが 37 件、タブレット端末としては iPad が 33 件、Windows タブレットが 7 件、android タブレットが 4 件であった。本稿においては示さないが、VOCA 機器、デジカメなども多くの活用があった。

ICT 機器の利用事例について、書き込まれた内容を精査した結果、75 件あった。その内訳を表 1 に示す。対象とした障害種は、知的障害が 51 件(56 件)であった（右上)。合わせた指導では生活単元学習が 27 件で大半を占め（左)、各教科別の事例では音楽が 8 件であった（左)。その使用目的としては、教師の説明・資料提示が 38 件であった（右中)。使用されたアプリケーションは PC、タブレット端末ともに PowerPoint（Keynote も含む）が 39 件で突出して多かった（右下)。また、タブレット端末で使用された PowerPoint を除くアプリケーションは、DropTalk の使用例が 4 件、カメラが 2 件の他は、専用のアプリケーションがそれぞれの目的に合わせ使用されていた。

児童生徒自身に使用させた事例はわずかであったが「PC 操作の習熟（6 件)」、「生活単元学習での調べ学習」、「ひらがな、漢字などの書字指導」、「バーチャル理科実験」などがあった。また、自助具として利用した事例は、「弱視の子どもの支援（3 件)」、「書字困難な生徒のノートテイクやまとめ作成に利用」、「手順書、視覚支援に利用（2 件)」であった。

（考察）

以前より教育において ICT の活用は推奨されており、実践事例としては、AAC として活用し指導した事例（野崎・川崎, 2014. 石飛・江副・生田, 2010 など)、国語での活用例（水内・山西・山﨑, 2019)、体育での活用例（藤井, 2018)、朝の会の司会進行に利用した事例（石飛・生田・根元, 2016）など枚挙に暇ない。しかし、こういった事例は一部の先進的な取り組みであり、学校現場で広く活用されているとは言い難い。この傾向は、今回の調査においても同様であった。多くの場合、教師が PowerPoint を用いて児童生徒に説明したり、写真や動画を見せたりという事例であった。こういった事例は、動画、写真、音楽などどのようなメディアであっても自由に表示できる ICT 機器の特性を活かした事例であった。しかし、ICT 機器利用のメリットはこれだけではない。文部科学省は 2010 年に、ICT 機器の利用が障害のある児童生徒の情報の収集、処理、表現及び発信に役立つことを指摘している。今回の調査では、この視点での事例がほとんど見られず、特別支援学校における ICT 機器の利用は 10 年前と変わらない現状であることが示された。

なお、今回の調査は、インターネットを利用したオンライン調査としたが、回収数が極めて少なかった。その理由として、セキュリティの問題から解答ができないとの報告も複数あった。さらに、回答数に自治体によるばらつきがあった。情報の保護と利用は ICT 環境の整備における大きな課題ではあるが、より柔軟な利用ができるよう今後の対応の変化を見極めたい。

教科	
生活単元学習	27
作業学習	3
遊び	2
日常生活の指導	1
音楽	8
国語	5
理科	3
情報	3
体育	3
クラブ	3
その他	3
自立活動	3
不明	11

対象とした障害種	
知的障害	51
肢体不自由	15
知的障害・肢体不自由	5
肢体不自由・病虚弱	2
視覚障害	2

使用目的	
教師の説明・資料提示	38
自助具	6
PC操作	6
その他	17
不明	8

使用したアプリケーション	
PowerPoint(Keynote)	39
DropTalk	4
Word/Excel	3
その他	13
不明	16

表 1　特別支援学校における ICT 機器の活用状況

（文献）

文部科学省（2017）, 特別支援学校学習指導要領解説各教科編　他

(OKADA　Shingo, ISHITOBI Honoka)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-21

「本人の願い」を踏まえた キャリア発達支援の在り方に関する研究(1)

ーキャリア教育の理解推進状況の変化と充実に向けての課題ー

菊地　一文　（弘前大学大学院）
加瀬　恵　（千葉県立千葉聾学校）

KEY WORDS:本人の願い，キャリア発達支援，個別の教育支援計画

1．目的

共生社会の実現に向け，新学習指導要領においてキャリア発達を促すキャリア教育の一層の充実が求められている。本研究では，特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況の変化と個別の教育支援計画等における「本人の願い」の位置付け及び取組の実際について，質問紙調査等により現状と課題を明らかにし，今後のキャリア教育の充実に向けての参考となる視点を検討することを目的とした。

２．方法

特別支援学校におけるキャリア教育の理解推進状況について，キャリア発達の土台となる「本人の願い」がどのように取り扱われているか，個別の教育支援計画等における活用状況と合わせて質問紙調査を実施した。

（１）調査対象及び調査方法

全国の特別支援学校のうち 221 校に質問紙による調査を実施した。調査対象は，平成 30 年度版全国特別支援学校校長会一覧から学校課題の項目に「キャリア（教育）」「個別の（教育）支援計画」を明記している学校 191 校の抽出と，日本特別支援教育研究連盟機関誌「特別支援教育研究」の過去 10 年分のキャリア教育実践に関わる特集記事に掲載された実践校 30 校で，障害種別の内訳は，知的障害 140 校，肢体不自由 18 校，聴覚障害 6 校，視覚障害 12 校，病弱 4 校，複数障害併置 41 校であった。

（２）回収状況

学部ごとに回答を求め，221 校 575 学部のうち 93 校 214 学部より回答を得た。回収率は 42%であった。

３．結果

調査結果について，菊地ら（2011）による特別支援学校を対象としたキャリア教育の推進状況と課題に関わる悉皆調査（以下，2011 年調査とする）と比較し分析した。

（１）キャリア教育の基本的理解と取組状況の変化

キャリア教育の定義理解について，2011 年調査では「キャリア教育の新たな定義（中教審答申が示す現在のキャリア教育の定義)」について「ほとんど知っている」「多くの教員は知っている」を合わせて 10%(79)であったが，今回調査では同回答項目で 72%(155)であった。また，「キャリア発達」については 61%(130)，「新学習指導要領における位置づけ」は 70%(149)，「特別活動を要とした位置づけ」は 54%(116)といずれも半数を超えていた。

（２）キャリア教育における具体的取組

各学部におけるキャリア教育の具体的な取組について 2011 年調査との比較を表 1 に示す。

特に小学部において「体験活動」「生活体験に関する学習」の項目の回答が大幅に増加しており，2011 年調査では学部に共通して高い割合を示していた「育てたい力や観点の明確化」については回答がやや減少している。今回の調査で新たに設けた「地域の資源や人材の活用」の項目においても高等部で半数以上の回答があった。

（３）キャリア教育を推進する上での課題

「具体的実践イメージ」と「学校全体の組織的取組」が課題の上位となり，2011 年調査をほぼ同様の結果となった。

表１　2011 年調査との結果の比較（抜粋）

	2011 小学部 n=615	2019 小学部 n=66	2011 中学部 n=603	2019 中学部 n=61	2011 高等部 n=605	2019 高等部 n=87
体験活動	24(4%)	11(16%)	297(49%)	**32(52%)**	533(88%)	**78(89%)**
職場や学校（進学先）見学	150(24%)	10(14%)	384(64%)	44(72%)	451(75%)	**66(75%)**
職業教育を想定した単元等	120(20%)	10(14%)	263(44%)	**39(63%)**	408(67%)	**59(67%)**
進路に関する学習	97(16%)	13(19%)	311(52%)	28(45%)	471(78%)	**66(75%)**
資格取得への支援	11(2%)	3(4%)	38(6%)	13(20%)	224(37%)	40(46%)
生活体験に関する学習	6(1%)	**47(71%)**	18(3%)	**33(53%)**	160(26%)	34(38%)
教科指導の充実	172(28%)	34(52%)	167(28%)	22(36%)	206(34%)	36(40%)
学習プログラムの作成	41(7%)	18(26%)	43(7%)	10(16%)	66(11%)	21(23%)
本人の夢や希望に基づく取組	176(29%)	17(25%)	216(36%)	19(30%)	302(50%)	37(42%)
育てたい力や観点の明確化	355(58%)	**34(50%)**	321(53%)	26(41%)	328(54%)	44(40%)
他学部との合同授業	80(13%)	14(20%)	100(17%)	22(36%)	72(12%)	20(22%)
地域の資源や人材の活用	―	17(25%)	―	27(43%)	―	**50(56%)**

一方で，2011 年調査では課題意識が少なかった他の項目について課題として捉える傾向が見られており，「地域リソースの活用」については大幅に回答が増えた。

４．考察

本調査の結果から，2011 年調査と比較してキャリア教育への理解が広がり，生活の中での取組を意識し日々の教育実践を見直す視点で推進されていることが推察された。また，この調査を踏まえて行った取組推進校への聞き取り調査では，キャリア教育の本質的意味の理解，各教科等をつなぐ役割として実践の振り返り，児童生徒の側に立った実践の見直しの検討の３点が共通して挙げられた。さらにはキャリア教育の本質的意味を組織全体で意識するための工夫により，児童生徒一人一人の「なぜ・なんのため，何を，どのように行うか」を踏まえた指導及び支援，「本人の願い」の重要性，キャリア発達を促すためのかかわりの必要性，といったキャリア発達支援において重視すべき事項の共通認識が図られ，組織的取組が推進されていることが明らかとなった。

一方，具体的取組において，地域資源や人材活用への意識の高まりが見られるなど，新学習指導要領における位置づけによる意識化も変化の一つとして捉えられた。また，具体的取組に向けての課題意識は，多様な実態の児童生徒を想定した取組イメージの難しさや，組織的取組の重要性が再認識された結果と推察され，多様化する児童生徒の実態を意識した具体的取組のポイントを示していくことが今後求められる。このことについては，本ポスター(2)に示す，取組推進校への聞き取り調査で明らかにした「本人の願いを踏まえたキャリア発達支援の参考ポイント」で報告する。

５．今後の課題

本研究において明らかとなったキャリア教育の理解及び推進状況の変化と，一層の充実に向けての捉えるべき課題の把握は，障害のある子供たちたちが社会の中で充実した生活を送るために重要な示唆を与えるものと捉えられる。その上で，本人主体の具体的取組をいかに充実していくかが今後の課題であると考える。

文献　菊地一文（2013）特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況と課題．発達障害研究35(4)，日本発達障害学会．

(KIKUCHI Kazufumi,KASE Megumi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-22

「本人の願い」を踏まえた キャリア発達支援の在り方に関する研究(2)

－個別の教育支援計画に焦点を当てて－

加瀬　恵　　菊地　一文
（千葉県立千葉聾学校）　（弘前大学大学院）

KEY WORDS:本人の願い，キャリア発達支援，個別の教育支援計画

１.目的

本研究では，特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況の変化と，個別の教育支援計画等における「本人の願い」の位置付け及び取組の実際について，質問紙調査により現状と課題を明らかにした。その結果を踏まえ，障害のある児童生徒の「願い」を踏まえたキャリア発達支援の在り方について，先進校への実地訪問と聞き取り調査から参考となるポイントを明らかにすることを目的とした。本稿ではこれらを元に授業実践における取組の工夫について提案する。

なお，本研究では「本人の願い」を，今抱いている思いと将来に向けての夢や希望の両方を含むものと位置付けた。

２．方法

質問紙調査の結果を踏まえ，①個別の教育支援計画への本人参画、②「本人の願い」の本人への聞き取り実施，③キャリア教育の定義の組織的理解の３条件を満たした実践校 15 校を抽出した。抽出した 15 校に対して直接及び電話等による半構造化インタビューを実施し，今後の取組の充実に向け参考となるポイントについて検討した。

３．結果

質問紙調査では次のことが明らかになった。

（１）「本人の願い」の位置づけ

a 個別の教育支援計画等における「本人の願い」の扱い

「本人の願い」について 90%(193)が項目を設けて記載していた。作成過程におけるケース会議等の実施については「本人を交えて行なっている」が 15%(32)，「ケース会議等は行なっているが本人は交えていない」が 34%(72)，「行なっていない」が 43%(90)であった。本人を交えて行なっていない理由については「本人の実態等を踏まえると交えることに難しさを感じている」が 62%(70)を占めた。本人を交えることに「必要性を感じていない」割合は４%(８)と極端に少ないことから，多くは必要だが難しいと感じていることが明らかとなった。

b 本人参画と個別の教育支援計画等作成，活用の課題

作成にあたり必要な実態把握について最も重視している情報は「保護者からの聞き取り」98%(210)，「本人の行動観察」93%(200)，「本人からの聞き取り」55%(117)は高等部での回答が多かった。活用における課題については「業務の多忙感など時間的制約がある」31%(67)，「具体的な活用イメージが持ちにくい」30%(65)であった。

c「本人の願い」の把握

「本人の願い」について約７割が把握しており，授業等で活かすことについても約６割が必要と回答した。

d 「本人の願い」の具体的活用について

「本人の願い」の具体的取組で授業等の場面を設定し行なっているものについて，本人の「いま」に着目したものが意識して行われていることがわかった（図１）

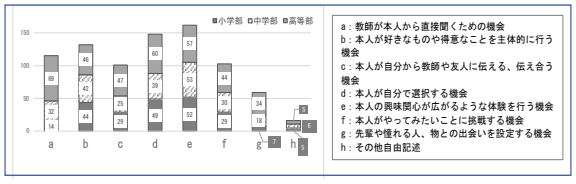


図１　「本人の願い」に関わる具体的取組　（n=217）

（２）キャリア発達支援の参考ポイント

実践校へのインタビューで明らかとなったキャリア発達支援の参考ポイントは次の３点であった。

①育てたい力の明確化とキャリア教育の組織的取組
②「本人の願い」の丁寧な把握と共有の工夫
③「いま」と「これから」を「つなぐ取組」の工夫

実践校では，個別の教育支援計画等の作成における本人参画を基本に「本人の願い」を丁寧に把握し，本人主体の教育活動を捉える工夫が図られていた。また，キャリア発達支援に関する共通認識を持ち，本人が「わかる」ことを大事にし「認め，価値付ける」かかわりや意識的な対話，地域協働活動等の体験活動に取り組まれていた。

４．考察

キャリア発達支援の参考ポイントを踏まえ，キャリア教育の組織的取組を前提としキャリア発達を促す単元の工夫（表１），単元の工夫におけるやりとりの発達段階（表２）授業改善の工夫（図２）を提案する。

表１　キャリア発達を促すための単元の工夫

時間軸 / 空間広がり	「いま」を捉える取組	「これから」を捉える取組	「いま」と「これから」をつなぐ取組
人	❶個別的場面での活動（物との関わり、個での活動） ❷身近な集団の中での活動（友だち，慣れた人）	❶小規模な集団での活動（知っている人、小集団） ❷多様な場面での活動を意識（初めての人、物事、大集団）	○共有する ・行う・みる・きく・まつ ○選択する ・多くの中から選ぶ・決める・合わせる ○振り返る ・考える・考えたことを伝える
つなぐ工夫やツール	【経験や意識すること】 ❶物や人を意識し関わることができる ❷好き，嫌い，得意/苦手の選択ができる ❸自分以外の他者を意識することができる ❹身近な状況を意識することができる	【経験や意識すること】 ❶相手や状況を意識することができる ❷集団の中での振る舞いを意識することができる ❸相手のことを考えて振る舞うことができる ❹立場や役割を意識して行動することができる	・PATH ・個別の教育支援計画等 ・指導記録 ・学びのポートフォリオ ・キャリアパスポート 【関わりの工夫】 ・対話的、共感的関わり ・思いのフィードバックとしての言葉かけ ・個別のカウンセリング ・キャリアガイダンス ・集団での対話場面
環境 支援者の対応	【場の設定】 ❶個別的な関わりを重視 ❷人や物に存分に関わる機会 ❸好きなこと、得意なことに取り組める機会 ❹身近な人や物を意識できる場面 ❺人への関わりが広がる状況 【関わり方】 ・好き，嫌い，得意，苦手を理解し受け入れる ・できること、難しいことを理解し見極める	【場の設定】 ❶集団の中での関わりを重視 ❷同年代、異年齢を意識できる場面 ❸人との関係が広がる状況 ❹興味関心が広がる機会 ・芸術等に触れる機会 ・未知の体験、経験 ❺新たな経験や体験の機会 ・憧れの存在に触れる ・プロの技に触れる ❻異世代との交流の機会 ❼地域での役割を果たす機会 【関わり方】 ・やりたいこと、先を見越した思いを受け止める	○行為を意味づける ○行動を価値づける ○思いを意味・価値づける

※人や物との関わりの発達段階を考慮し❶～❺に区分し示している

表２　やりとりの発達段階（試案）

発達段階	❶ 初期感覚の世界 様々な感覚があることを知り、受容する段階	❷ 対覚の世界 ものへの意識から人への意識に向かう段階	❸ 象徴化の世界 もの、人、自分の関係に気づく段階	❹ 概念化の世界 物事の意味を概念的にとらえる段階
子どもの姿	・様々な感覚を受容することができる ・様々な感覚に触れ、快や不快の感情を表出する	・ものを介したやりとりができる ・経験した場面での予測でき る働きかけに対して応じる	・相手との相互的な関わりができる ・本体験のことや自由場面でも、経験から予測して構造的にやりとりする	・相手と自分との関係性を踏まえた関わりができる ・集団に合わせて自分の振る舞いを変え通そうとする
大人の関わり	・多様な感覚に触れる場面の設定（運動による感覚の入力と調整） ・触覚に対する反応や表出した感情に対する共感的関わり ・特定の人との関係で関わること、表出することへの安心感を高める	・ものを介したやりとり場面を多く設定 ・やりとりを介して相手を意識できるような関わり ・パターン的なやりとりを重ねることでの安心感から相手を予測した主体的な関わりを引き出す	・安心して関わることができる状況を設定（慣れた場所、人、わかりやすく構造された場面） ・予測しやすい働きかけや応答を意識し柔軟なやりとりを増やしていく	・自分と相手の違いを意識できるやりとり、関わりを多く設ける ・様々な場面、状況のなかで人とのやりとりを増やす ・体験したことを振り返る、共有する段階から、自分と他者の違いに気付けるようにする

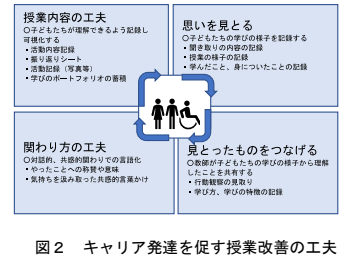


図２　キャリア発達を促す授業改善の工夫

単元の工夫は，子どもたちの「いま」抱いている思いを「これから」につなげるための学習場面や教師の関わりに，学習内容の工夫は，学んだことへの実感や学ぶことへの意欲を高めるだけでなく，自己と他者双方への意識を深めキャリア発達の促進につながると考えた。なお，実践化に向けては，キャリア教育の本質的理解とカリキュラム・マネジメントの視点での組織的な整理の必要性が指摘された。

５．今後の課題

「本人の願い」を踏まえたキャリア発達支援の充実に向けて，本人を主体とした授業内容やかかわりの工夫は勿論のこと，個別の教育支援計画等の作成過程における本人参画の機会の確保し，本人との直接的対話場面で思いや願いを意識的に引き出すことが重要である。児童生徒自身が日常的に自己の思いや願いを考える機会を増やし，主体的な自己選択，自己決定の意識が高まっていくことは，障害のある人の意思決定を支える教育的アプローチの充実につながると考えられ，その充実が求められる。

(KASE Megumi，KIKUCHI Kazufumi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-23

小規模市町村における学校支援員を巡る諸課題

〇木村光男　　大井雄平
（常葉大学教育学部初等教育課程）　（常葉大学教育学部初等教育課程）
KEY WORDS:学校支援員、研修会、チームとしての学校

１．目的

「チームとしての学校」が成果を上げる道筋には、学校支援員（以下、支援員）の資質・能力が向上し、専門性を高める必要がある。なぜなら、支援員は子どもへ直接的な働き掛けをしており、学校における教育活動の重要な役割を担っているからである。この学校支援員を巡っては、これまでに中央教育審議会の「チーム学校・教職員の在り方に関する作業部会」をはじめ様々な場で論議されている。

そこで、本研究目的は、小規模市町村(A 市:人口約 2 万人)において、支援員を巡る諸課題を明示することである。

２．方法

平成 31 年度（令和元年度）の A 市支援員に対する研修は以下の通りである（図 1 参照）

図 1. 平成 31 年度（令和元年度）A 市介助員研修

1）アンケート調査

第 3 回支援員研修会終了後に、参加者に対し、研修内容についての感想及び支援員のニーズを把握する目的で、自由記述によるアンケート調査を実施した。その結果、参加者全員から回答を得た。

2）面接調査

A 市における支援員研修会を企画立案した指導主事に半構造化面接を実施した。質問項目は以下の 3 点である。①支援員研修会を実施した経緯とその役割について、②支援員研修会の目的について、③支援員研修会の今後の課題についてである。

３．結果

1）アンケート調査

研修会実施後のアンケート自由記述欄からは、A 市における支援員の課題とニーズが読み取れた。その概要を以下に 6 点述べる。①支援員自身が経験や知識が足りず困り感を抱えているが、それを相談する機会や場が無い。②支援員は専門性を必要としながら、僻地ゆえ研修会等に参加できないまま過ごしている。③僻地の支援員に対するフォローアップを大学教員に期待している。④研修内容としては、「特別支援教育」「発達障害についての理解」に関する研修を必要としている。⑤困っていることを共有する場を欲している。⑥外部講師による研修会の継続を期待する。

２）面接調査

【支援員研修会を実施した経緯とその役割について】

①支援員が年を追うごとに増え、多様な経験や考え方をお持ちの方も採用されるようになっている。②正規の教員が初任研や中堅研、その他研修会、あるいは校内研で研修を深めるのに対し、支援員にはその機会がない。③立場が異なることや、勤務時間の関係もあり、打合せや相談をするのも難しい現状である。④支援員は子どもに対し、直接的な支援をしており、学校における教育活動の重要な部分を占めている。

【支援員研修会の目的について】

①子どもの見方を広げる・深める。ここが最重要課題で、直接子どもに関わるため、必須内容だと感じている。②研修の場を提供することで、子どもの教育にかかわる専門家としての知識を広げるために、今回は、「特別支援教育」「発達障害についての理解」となった。この部分は、「幼児教育」「心理・教育相談」「福祉的視点」「人権教育」など、テーマを変えることも可能だと考えている。③支援員の立場と役割を理解してもらうことを期待した。特に、学校という組織の中で、どのように関係を築き、役割を果たして頂くかという視点が重要だと考えた。

【支援員研修会の今後の課題について】

①支援員は、悩みや思いを抱え込んでしまうこともあるため、ここをサポートする仕組み作りが不可欠である。②保護者から信頼を得る必要もある。③それぞれの持ち味やアプローチの仕方は違うけれども、みんなが温かい眼差しで子どもを捉え、願いや関わりのベクトルをそろえて進んでいくことが、学校全体、あるいは市全体の教育力を高めていくものと考えている。④支援員研修は、市費による支援員を対象としており、市教委の裁量で対応している。回数や時間には限界がある。研修に参加した支援員に特別手当てを支給する関係で、研修は年 3 回が限度とされている。⑤支援員研修会は、「支援員の資質向上」「やりがいの向上」に繋がっているので、回数や内容を支援員のニーズに合ったものにしたい。特に、支援員の資質・能力の向上は、学校全体の教育力のボトムアップにつながると期待している。

４．考察

小規模市町村のA市における支援員を巡る主な課題は以下の 3 点が挙げられる。①支援員自身が経験や知識が足りず困り感を抱えているが、それを相談する機会や場がなく抱え込んでいる。②支援員・教育委員会共に、専門性や資質・能力を高める研修会の必要性を強く実感している。しかし現状では、支援員に対する研修は、自治体の創意工夫で行う必要がある中で、小規模市町村は研修に割ける予算の影響を受け、支援員に対する十分な研修やサポートが実施困難な状況に直面している。③支援員と教諭とは立場や勤務時間が異なり、打合せや相談が難しく OJT が望みにくい。「チームとしての学校」を実現するには、子どもと直接かかわる支援員の専門性を高める必要がある。それを実現するには、支援員がやり甲斐を高められる研修及びサポートモデルを作成し、実施可能なストラテジー（戦略：方策や取組の組み合わせ方を表した道筋）を研究開発する必要がある。　　(KIMURA Mitsuo,　OI Yuhei,)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（障害一般）P12-24

ある児童発達支援センター所属職員における就学に向けた指導の工夫と小学校教員との連携

○草野真輝（東京学芸大学教職大学院）　斎藤遼太郎（茨城キリスト教大学）　三橋翔太（茨城キリスト教大学）　奥住秀之（東京学芸大学）

KEY WORDS: 発達障害児　児童発達支援センター　連携

【問題と目的】本調査では、児童発達支援センターに勤務している職員を対象とし、発達障害児の就学に向けた指導の特徴及び小学校教員との連携実態について検討する。

【方法】１．対象者：X 市内の児童発達支援センターで勤務する、職員（15 名）を調査の対象とした。対象者は施設長代理(1 名)、係長(1 名)、保育士(9 名)、児童指導員(2 名)、心理士(1 名)、作業療法士(1 名)である。なお、公表に関する同意は施設責任者及び調査対象者全員から得ている。

２．手続き (1)調査方法:対象職員に対して表 1 に示す質問項目に基づき、15 分程度のインタビュー調査を行った。回答内容は IC レコーダーに録音し、逐語録を作成した。(2)調査期間:調査は 20XX 年 1 月上旬から 3 月上旬にかけて実施した。

３．調査項目　質問紙の構成は以下の通りである。a.小学校との連携・接続について：１．創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培う活動として大切にしていること。２．小学校の教師との意見交換等への参加有無及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10 の姿)」の共有経験の有無。b.幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園や小学校、中学校、高等学校（以下、幼稚園等）との連携について：1.地域（X 市内）にある幼稚園等の子どもとの交流はあるか。ある場合、具体的な実践例。ない場合、重要と考えること等。2. 地域（X 市内）にある特別支援学校や近隣の小・中・高等学校の特別支援学級などの子どもとの交流及び協同学習の機会はあるか。ある場合、具体的な実践例。ない場合、重要と考えること等。c.指導に関する内容：1. 幼稚園教育要領等に記されている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を知っているか。2. 「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形, 標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」のうち、指導上重視している項目（複数回答可）とその理由。3.「10 の姿」のうち最も重視するものとその理由。d.支援を必要とする子どもの支援ツールやカリキュラムに関する内容：1. 支援ツールとして使用しているもの。ある場合は具体的な名称や内容。ない場合、あれば良いと考える内容。2. カリキュラム作成や実践の中で工夫している点。e.幼稚園教育要領等　改訂（改定）に関する内容：1.改訂（改定）において着目した点や感想。

４．分析　児童発達支援センター所属職員に特徴的な支援を必要とする児童に対する指導を明らかにするため、d-1 及び d-2 の回答内容を中心に分析を行なった。また、小学校との連携・接続や就学支援の実態等も同時に明らかにするため、a-2 及び c-3 の回答内容も用いた。なお、d-2 については、その具体的な内容について自由回答で回答を求めた。回答の得られた自由回答については、同様の意味合いのキーワード毎にカテゴリーに分類して出現する回数をカウントした。また、職員一人につき同じキーワードが複数回あった場合は 1 カウントとした。調査結果の分析にはクロス集計を用いた。

【結果】以下には d-1 及び d-2 において得られた回答内容を示す。なお、表 1 は「小学校の教師との意見交換」等への参加状況と使用している支援ツール、表 2 は参加状況及び「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」の選択内容（最重視）と使用ツール、表 3 は参加状況と指導工夫のクロス集計結果を表している。d-1 において得られた結果：1.視覚提示カード 2.スケジュール表 3.順番ボード 4.コミュニケーションボード 5.支援シート（X 市が公表している『生活支援プラン Map（マップ）』) 6.声がけ（10 カウント・「はじめます・おわります」）7.要録 8.姿勢維持のための椅子（箱椅子等）9.個別の教育支援計画 10.自分自身（体にのぼらせる等）d-2 において得られた結果：1.主体性・自発性 2.達成感 3.指導の柔軟性 4.注意・注目 5.職員・子ども間の相互作用 6.職員関連携・保護者支援

表 1　意見交換等への参加状況と使用ツールのクロス集計

意見交換	d-1										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	合計
参加群(n=6)	6	4	1		1			1	1	1	15
未参加群(n=9)	8	3	1	1		1	1	1			16
	14	7	2	1	1	1	1	2	1	1	

表 2　「育って欲しい 10 の姿」と使用ツールのクロス集計

意見交換	幼児期の終わりまでに育って欲しい姿	d-1										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	合計
参加群	健康な心と体(n=3)	3	1			1			1		1	7
(n=6)	社会生活との関わり(n=3)	3	3	1						1		8
	健康な心と体(n=3)	2	1									3
未参加群	自立心(n=2)	2	1						1			4
(n=9)	社会生活との関わり(n=3)	3	1	1	1		1					7
	豊かな感性と表現(n=1)	1						1				2
		14	7	2	1	1	1	1	2	1	1	

表 3　意見交換等への参加状況と指導工夫のクロス集計

意見交換	d-2						
	1	2	3	4	5	6	合計
参加群(n=6)	2	2	3		1	2	10
未参加群(n=9)	2	1	4	3	1	2	13
	4	3	7	3	2	4	

【考察】支援ツールと指導の工夫についてはそれぞれ「1.視覚提示カード」と「3.指導の柔軟性」が最も多く選択された。特に「3.指導の柔軟性」については、当該施設が「療育」において「個々の状況に合わせ」ることを重視しており、当方針が職員らに浸透していることが推察された。また、小学校の教師との意見交換等への参加群のうち、「10 の姿」で最も重視する内容として「社会生活との関わり」を選択した者は全員、d-1 において「2.スケジュール表」を選択していた。当該職員らは、就学及び社会生活を見据え、学校生活における“時間割”をはじめ、社会生活全般にかかる“生活時間の管理・感覚”を意識した指導を展開していることが予想された。「小学校の教師との意見交換等」という機会が職員らに“就学”や“社会生活”といった長期的視点にたった支援の意識をもたらすことが示唆された。

(KUSANO Masaki, SAITO Ryotaro, MITSUHASHI Shota, OKUZUMI Hideyuki)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-25

高等教育機関におけるマルチメディア DAISY 図書の活用（Ⅲ）

-印象定評定の変容-

〇楠敬太
（大阪大学）

KEY WORDS:マルチメディア DAISY 図書，高等教育機関，印象的評定

（目的）

2008 年に，「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進に関する法律（教科書バリアフリー法）」が制定された。この教科書バリアフリー法により，障害のある児童生徒のための教科書の一つとして，マルチメディア DAISY 化されたものも含まれることとなった。DAISY(デイジー)とは，デジタル Digital アクセシブル Accessible インフォメーション Information システム SYstem の略であり，国際標準規格としてデイジーコンソーシアム（本部スイス）が開発維持しているデジタル録音図書を製作するための仕様及びシステムである。

内閣府が報告した障害者基本計画（第 4 次）には，「電子出版は，視覚障害，上肢障害，学習障害等により紙の出版物の読書に困難を抱える障害者の出版物の利用の拡大に資すると期待されることから，新たな技術開発の促進や，電子書店，電子図書館，出版社その他の関係事業者への普及啓発等を通じて，アクセシビリティに配慮された電子出版の普及に向けた取組を進めるとともに，今後，これらの取組の一層の促進を図る。」と記載されており，マルチメディア DAISY を含む電子出版の推進が求められている。しかし，小・中学校でマルチメディア DAISY を使っていた児童生徒は，高校・大学に進学するにつれ，マルチメディア DAISY は活用できず，合理的配慮としても提供されていないのが現状である。

そこで，本研究では，読み書きに困難を抱える学生１名に対して，マルチメディア DAISY 図書を高等教育の場面で使用し，その有効性を検証する。そして，高等教育場面での合理的配慮としてのマルチメディア DAISY 図書の必要性を展望していく。

なお，本研究は，A 大学の担当教員及び本人・保護者の了承を得て実施しているため，倫理的には問題はない。また，大阪大学の倫理委員会にも通過済みである。

（方法）

1.対象学生

対象学生は，A 大学の１年生であり，小中・高等学校では，特別な配慮は受けていなかった。学生は，「音読が難しい」，「文末を勝手に読みかえてしまう」，「漢字を見て，似たような形や意味の漢字と間違える」等の困難さはないが，本や論文等の要点を捉えたり，細かい文字の本を読むのが苦手であり，大学の授業で使用しているテキストを集中して読むことは難しい。それが試験の点数にも関係する可能性があり，本人としても危惧している。そのため，「音声で読み上げる」，「読み上げている箇所がハイライトする」ことができるマルチメディア DAISY 図書の活用を希望した。

２．マルチメディア DAISY 図書の製作・活用の手続き

１）製作の手続き

本人と話し合い，授業で使用している教科書の内，読みにくく，理解できていないものを，マルチメディア DAISY 図書として製作した。

マルチメディア DAISY 図書の製作に関しては，著者が担当し，完成した章から，外部メモリーに保存し提供した。

２）活用の手続き

週１回１時間程度，個室で授業の予習・復習として，マルチメディア DAISY 図書を使用した。

３．活用期間

活用期間は，20XX 年 10 月から 20XX＋2 年１月までであった。

４．評価方法

「高等教育機関におけるマルチメディア DAISY 図書活用に関する印象的評定」を対象学生に実施した。 今回使用する印象的評定は，金森他（2011）が作成した「マルチメディアデイジー教材に関する印象的評定」を参考にし，「学習場面の様子から見るマルチメディア DAISY の効果」11 項目，「活用の様子から見るマルチメディア DAISY の特徴」7 項目からなる。活用の様子から見るマルチメディア DAISY の特徴」は，【4. 大いにそう思う，3. ややそう思う，2. あまりそう思わない，1. 全くそう思わない】の 4 件法で回答してもらう。また，「学習場面の様子から見るマルチメディアデイジーの効果」は，【4. 大いにそう思う，3. ややそう思う，2. あまりそう思わない，1. 全くそう思わない】の 4 件法に回答してもらう。20XX+1 年 1 月及び 20XX+2 年 1 月の 2 度実施し，その変容をみた。

（結果）

マルチメディア DAISY 図書に関する印象的評定の結果を表１に示す。回答を１点から 4 点までに得点化した。20XX+1 年１月の実施を１回目，20XX+2 年１月の実施を 2 回目と示している。

表１「高等教育機関におけるマルチメディア DAISY 図書活用に関する印象的評定」

	学習場面の様子から見るマルチメディアデイジーの効果	1回目	2回目
①	読みへの抵抗感を軽減することができる。	3	4
②	文字を目で追う抵抗感を軽減することができる	4	4
③	漢字の読みが正確に入る。	1	3
④	文章の読みが正確に入る。	3	4
⑤	文章を集中して読むことができる。	4	4
⑥	文字を読む抵抗感が軽減するため，内容が理解しやすい。	3	3
⑦	何度も繰り返し再生できるので，再確認(復習)がしやすい。	2	4
⑧	何度も繰り返し再生できるので，文章を暗唱しやすい。	2	2
⑨	人の手を借りずに読めるため，自立心・自主性を育むことができる。	1	3
⑩	読めないことによる学習意欲の低下を防ぐことができる。	3	3
⑪	読むことが楽になり，もっと読もうという積極性が出てくる。	3	3

	「活用の様子から見るマルチメディアデイジーの特徴」	1回目	2回目
①	文字・音声・画像を同時に再生することができる。	4	4
②	視覚と聴覚の両方から情報を得ることができる。	4	4
③	音声で読み上げる部分の文字がハイライトする。	4	4
④	文字の大きさや行間，色を変えることができる。	3	3
⑤	読むスピードを変えることができる。	3	3
⑥	早送り，巻き戻し，章・節へのジャンプをすることができる。	3	2
⑦	何度も繰り返し見ることができる。	3	3

（考察）

マルチメディア DAISY 図書を継続的に活用することで，印象的評定の得点が向上した。「自律性・自主性を育むことができる」が「全くそう思わない」から「ややそう思う」に変容していることから，自ら学習に取り組むことができつつあると推測できる。

マルチメディア DAISY 図書の長期的な活用が，有効的であるということが今回明らかになった。今後は，この印象的評定と合わせて，学生の行動変容を考察することが求められる。

(KUSUNOKI Keita)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-26

特別支援学校における校内研修の実態と課題

○久道佳代子　　小谷裕実
（京都市立呉竹総合支援学校）　（京都教育大学発達障害学科）
KEY WORDS：特別支援学校　校内研修　研修担当教員

【目的】

特別支援学校は，児童生徒の障害の重度・重複化・多様化への対応など，教員の資質能力・専門性向上が強く求められており，校内研修は教職員の力量形成の基軸である。

校内研修は，学校運営方針に基づき，担当教員が企画・運営する。しかし，教員の研修のニーズは異なり，講師や受講者の選定は容易ではない。これまで，各校種の研究主任を対象とした調査，研修受講者を対象とした調査はそれぞれ存在するが，双方を比較検討した研究は調べ得た限り少ない現状である。本研究は，研修担当教員が特別支援学校における校内研修の現状をどのように捉え，課題意識を抱き，企画・運営を行っているのかを調査し、課題と今後の展望を考察したものの報告である。

【方法】

1　質問紙調査

(1)　対象

A 市立特別支援学校 8 校　研修担当教員 14 名

(2)　調査方法・時期

20XX 年 8 月に各学校を訪問し，回答を依頼した。

(3)　分析方法

分析対象を 13 名とし，単純集計と選択回答項目（4 件法）を得点化した。

2　インタビュー調査

(1)　対象

質問紙調査と同じ 14 名，学校長 2 名の計 16 名

(2)　調査方法・時期

質問紙調査と同日に，インタビューガイドを手渡し，30 分～1 時間，半構造化面接を行った。また，年間校内研修計画 2 年分を受け取り，補足資料として活用した。

(3)　分析方法

総合制 4 校，職業科 3 校，病弱校 1 校の 3 校種に分類した。また，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA，木下 2007）で分析した。

《倫理的配慮》調査依頼時に本研究の趣旨及び倫理的配慮を口答及び文書で説明し了承を得た。

【結果】

1　質問紙調査

13 名(100%)の研修担当教員が，校内研修に改善の「必要がある」と回答した。また，校内研修で最も重要と思う項目は，「5　校内研修の効率的・効果的な運営」「7　校内研修内容の精選」「11　活発な意見交換や積極的な参加ができるような研修方法の工夫」（いずれも M=3.92, SD=0.28）であった。

2　インタビュー調査

(1)　校内研修の決定方法

次年度の年間校内研修は 12 月～翌年 3 月の間に，研修担当・研究主任・学部長・副教頭が互いに相談しながら作成した。工夫として，専門性向上のための研修を実施することや，時期を分けて研修日程等を決定していた。

受講対象は，職業科・病弱校は全員参加の研修が多かった。年間の校内研修で最も多く行われたのは全校種「学校教育」であった。「医療・福祉・心理」の研修は総合制で 40%弱行われたのに対し，職業科は 8%以下であった。また，4 月に行う研修は全校種，年間で最も多かった。講師は校内では，支援部教員，外部専門家（スクールカウンセラー等）が務めていた。外部講師は，校医，教育委員会主事，卒業生，地域の方等であった。年間校内研修計画 2 年間の全研修 241 回中，講義形式以外の研修を行ったのは総合制 17 回，職業科 11 回と，講義形式の研修が多かった。

(2)　研修担当の校内研修に対する考え

研修担当は各校の組織・体制が，研修に影響力があると考えている。研修を行う目的は，授業づくりに活かせること，教員の共通理解や，情報共有によって全教職員の足並みをそろえることである。研修担当は業務遂行に悩みを抱えているが，連携の大切さ等の気づきも得ている。また，研修への配慮として，教員の業務等との兼ね合いを考慮した日程調整，対象の選択，形態の工夫を行っている。新たに研修の選択制を導入した学校もあり，今後，教員のニーズに応じた内容や系統性のある研修を行わなければと考えている。

【考察】

(1)　回数・内容・形式

総合制は幅広い知識が必要とされ，児童生徒の安全を最も重視して新学期をスタートしていた。また，子どもと向き合う時間の確保のために，4 月の研修割合を減らす，1 年間で受講する研修数をポイント制にして下限・上限を定める，研修の選択制等が考えられる。数年単位でシラバス的な『受ける研修一覧』を元にした系統性を重視すること，受講者のニーズがある「授業づくり」に関する研修を行うこと等が効果的であると考えられる。日々の実践も研修の一部であり，子どもの変容を期待するには，教師自身が 1 つでも多く「やらされる」から「やろう」と思える研修に転換し，変化しなければならない。形式は，活動のある内容や少人数による協議が効果的であるといえる。

(2)　研修の場

校内の他に，教育委員会主催や大学との連携による研修，各校で分担制にする研修が考えられる。校内研修は参加が容易であるが，校外での研修は移動時間と出張旅費が必要である。オンサイト研修（e-learning）は，都合の良い時に受講できるが，事前の準備が必要であり，研修の場には，メリット・デメリットが存在する。日常的に教員同士が学び，教え合う職場の雰囲気作り，コミュニケーション，また，経験年数によって場や形式を再考することでより効果的な研修になると考える。

(3)　研修担当教員と受講者の校内研修への思い

研修担当教員は受講者のニーズに応じた研修の企画・実施を行っているが，受講者は研修担当教員に対して，教員のニーズを把握しつつ，計画的・系統的な研修計画を立案してほしいと思っており意見の相違が伺える。双方の意見の一致を促す手段は，アンケート調査，会議での話し合い等であり，校内研修の目的や計画を教員全員が納得して薦めることが重要である。

(KUDOU Kayoko, KOTANI Hiromi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-27

共生社会の形成に向けた障害理解に関する授業(1)

－小・中学校への実態調査結果から－

○久保山茂樹　　伊藤由美
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 共生社会、インクルーシブ教育システム、障害理解授業

１．はじめに

我が国が目指すべき共生社会の形成やインクルーシブ教育システムの構築を推進するには、学校の全ての教師、子ども、保護者・地域の理解が重要である。ユニバーサルデザイン 2020 行動計画では、学校教育における取組として、共生社会に向けて、多様性を理解し、差別や排除の行動を行わず、お互いの良さを認め合い協働していく力を養うための指導を検討すべきであると指摘している。

本稿では、こうした指導の一つとして、障害や障害のある人に関する授業の実施状況等を明らかにするために小・中学校に実態調査を行った結果を報告する。

２．方　法

(1)対　象

調査対象は、６市の公立小・中学校であった。総数は、小学校 125 校、中学校 59 校、合計 184 校で、いずれも各市内の全ての小・中学校である。６市の内訳は、2019 年度に国立特別支援教育総合研究所地域実践研究事業に参加する５市と、同事業には参加していないが、インクルーシブ教育システムの推進に積極的な１市であった。

(2)手続き

上記６市教育委員会に対し、調査内容や方法等について説明し、その内容を各教育委員会から各市の校長会で説明をしてもらうよう依頼した。校長会での説明の終了後、各学校へ質問紙を直接郵送した。

各学校には、「学校全体用」１部と、「学級担任用」を小学校では６部、中学校では３部を発送し、各学年の通常の学級の担任１名に回答してもらうよう依頼した。

質問紙の発送は、2019 年９月中旬であり、返送の目安を同年 10 月 21 日とした。

(3)倫理的配慮

調査実施にあたり、本研究所の倫理審査を申請し許可を得て実施した。各学校には、未記入のままの項目があっても差し支えないこと、回答いただいた調査用紙は研究目的にのみ使用すること等を紙面で伝えた。

３．結　果

(1)回収状況

小学校 99 校、中学校 50 校、合計 149 校から回答があり、回収率は、小学校 79.2%、中学校 84.7%、全体で 81.0%であった。

(2)学校全体や学年全体で実施する障害や障害のある人に関する授業について

学校全体あるいは学年全体として取り組む「総合的な学習の時間」において、2019 年度中に、障害や障害のある人に関する授業の実施の有無、実施学年、授業者等について回答を求めた。

小学校では、71 校（72%）で、障害や障害のある人に関する授業が実施されていた。実施学年は、４年生 65 校、３年生 18 校、５年生 16 校の順で多かった（複数回答）。

中学校では、27 校（54%）で、障害や障害のある人に関する授業が実施されていた。実施学年は、１年生 21 校、２年生 12 校、３年生 11 校の順であった（複数回答）。

授業者は、小・中学校とも、学級担任についで、障害のある当事者が多く、社会福祉協議会職員、障害福祉課等職員、ボランティア等が回答された。

(3)各学級で実施する障害や障害のある人に関する授業

通常の学級の担任として、障害や障害のある人に関する授業を実施した経験や実施教科等について回答を求めた。

障害や障害のある人に関する授業を実施した経験がある教員は、小学校では 37.5%、中学校では、40.7%であった。実施教科を見ると、小学校、中学校とも道徳が多かった。続いて、小学校では、国語が多く、中学校では、社会、数学、英語の順であった。少数だが、体育及び保健体育ではパラリンピックを題材にした授業がなされていた。音楽では、日本の伝統的な音楽において、視覚障害のある人が果たしてきた役割について学ぶなどの回答が見られた。

授業者は、小・中学校とも、担任についで障害のある当事者が多く、その他、特別支援学校等の教員が回答された。

授業後の子どもたちの変化について自由記述で回答を求めたところ、以下の４点に整理できた。

①障害の有無にかかわらず互いを認めあうことの大切さに気づいた（人それぞれいろいろなちがいを持っていてよいということを考えることができた、など）

②障害に関する考え方が変化した（障害のある方の強さに刺激をうけたり、自分ができることがあればやりたいという思いをもったりした、など）

③障害のある人とかかわり方がわかった（車イス・アイマスク等で、実際体験を通して自分たちが、どのように接するべきか考えることができた、など）」

④自分自身の生き方や考え方を振り変えることができた（自分の思いだけでなく、相手を知らなければいけないことがわかった、など）。

４．おわりに

障害や障害のある人に関する授業は、小学校では７割を超える学校で、中学校では約半数の学校で、総合的な学習の時間に実施されていた。また、小・中学校とも通常の学級の４割前後の教師が、教科等の授業で障害や障害のある人に関する授業を実施した経験があり，予想以上に授業が行われていることがわかった。

教科の中では，小・中学校とも、道徳での実施が多かったが、それ以外の教科では、小学校４年生の国語での実施が多かった。これは、教科書に視覚障害や視覚障害のある人への支援を扱った説明文の単元があるためと考えられた。障害や障害のある人に対する支援に関することやバリアフリー等に関することなどについて、教科書で扱われることが増えたことが、こうした授業が行われる背景にあると考えられた。また、東京パラリンピックの開催も授業実施の契機となっていると考えられる。

共生社会の形成に向けて、障害や障害のある人に関する授業の充実が求められている。特に授業目的の吟味や学校教育目標等との整合性の検討が重要であると考えられる。

本稿は令和元年度国立特別支援教育総合研究所「インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究」の成果の一部である。

(KUBOYAMA　Shigeki, ITO Yumi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-28

多様な参加者における同期型学習支援システムの使用性の検討(2)

○熊井正之[1]　森つくり[2]　石川美希[1]　橋本陽介[3]　古山貴仁[1,4]　樫木暢子[5]
([1]東北大学教育学研究科 [2]MORI SPEECH CLINIC [3]白梅学園大学子ども学部 [4]筑波大学附属桐が丘特別支援学校 [5]愛媛大学教育学研究科)
KEY WORDS: 同期型学習支援システム、多様な参加者、使用性

【目的】これまでに、大学における特別支援に「授業録画ビデオだけでなく文字・図での解説があり繰り返し使える教材」等が必要とされること(熊井ら,2009; 古山ら,2010)、それらを実装したｅラーニングシステムが一定の使用性(ISO9241-11)を有していること(熊井ら, 2010)、ｅラーニングシステム使用時のワークロード(ISO10075, -2, -3)は比較的低いこと(熊井ら, 2011; 2012)等が確認された。また、ｅラーニング用には、90 分間ではなく、学習内容・項目ごとに短時間に分割されたビデオ教材が望まれること、議論・質問がしやすい同期型学習(遠隔ビデオ通話等を含む)と組合せたブレンディドラーニングが望まれること等が確認された(熊井ら,2016)。さらに、分割されたビデオ教材等を実装したｅラーニングシステムの特別支援利用時の品質(ISO/IEC 25010)には一部問題があること(熊井ら, 2017; 2018)、同期型学習に用いる字幕作成システムの使用性にも一部問題があることが確認され、校正者による修正が必要と示唆された(熊井ら,2019a)。今回は、多様なニーズを有する者が参加する同期型学習場面での支援システムの使用性と、校正者による修正の有無との関係を検討した。

【方法】参加者：ろう者(手話・指文字・文字使用。音声聴取は困難)、脳性まひ者(不明瞭構音はあるが聴者には理解可能で音声言語使用。不随意運動があるが PC 鍵盤・マウス操作やスマートフォンのタッチ操作は可)各１名、聴者留学生２名、聴者日本人学生 4 名(8 名とも大学院在学・修了)。聴者教員 1 名。目的・内容・方法、プライバシー保護、参加辞退の自由等を使用性評価用質問紙の表紙に提示して説明・同意済。**設備・機器等**：同期型学習支援システムとして Google ハングアウト(遠隔ビデオ通話,文字チャット)と法人契約版 UD トーク(ろう者学生が利用を希望し、大学特別支援室が契約。音声認識による字幕作成等: 青木, 2016)、Windows・iOS・Android 端末と鍵盤、ヘッドセット[Jabra Evolve 65・40 Mono]、外付大型画面、白板を使用。発話は UD トーク経由で、参加者が音声・鍵盤・手書入力を併用して実施。誤認識・誤変換された字幕の専従校正者(大学特別支援室が養成、2 名体制で派遣)による修正を学習の前半 90 分間実施。音声入力時は、話速・文長・文間・表現・発音(皆川, 2016)、専門用語や固有名詞等の事前登録に留意。UD トークの字幕ログを保存。**同期型学習**：配布資料(紙・電子ファイル)・スライド、同期型学習支援システムを用い、発表者による発表と、参加者による質疑応答・議論を実施。同期型学習と使用性評価は、騒音排除(40dB 以下)した個室で実施。**使用性**(JIS Z 8521: 2020)**評価**：参加者が、同期型学習に 11～23 か月間取り組んだ後、同期型学習支援システムのうちの UD トークの効果(役立感)、効率(効率感)、満足(満足感, 非負担感) 、継続利用希望等を質問紙で定量的(1:全く～5:とても)・定性的(自由記述)に評価。また、保存された UD トークの字幕ログから参加者の代表的発話の標本を抽出し、効果(字幕理解度: 熊井ら, 2019b)を評価者 2 名が合議で評価(1:全く分からない～5:誰が読んでも良く分かる)。

【結果と考察】効果（字幕理解度）（表 1）：音声入力の発話は、**修正無**では、聴者日本人学生、聴者教員は高評価、聴者留学生、脳性まひ者日本人は中程度からやや低い評価であったが、**修正有**では、全員が高評価であった。鍵盤入力の発話は、全員が高評価であった。このことから、音声入力では校正者による修正が、校正者がいない場面は鍵盤入力が必要であることが示唆された。**効果（役立感）・継続利用希望（表 2）**：**修正無**では中央値 3.5 で、「誤認識が多く精度を上げて欲しい」「誤認識がある程度あると内容がかえって理解しにくい（全員）」「留学生等の音声認識が課題（ろう者）」等の問題が指摘された。**修正有**では中央値 5 で、「聞き逃し・見逃したことが文字化されていて、自分の好きなタイミングで再確認できる、発言の振り返りができる（ろう者・聴者学生）」「聴覚情報を視覚情報に変えることができ、聴覚活用に制限のある人に良い（ろう者）」「外国人にとって便利（留学生）」と良好な評価であった。**効率（効率感）・満足（満足感, 非負担感）（表 2）**：**修正無**では中央値 2.5～3 で、「校正者がいないほうが気楽（聴者学生）」という意見も一部にあるが、「変換結果が出るまで話を止めて待ち、誤変換の場合は言い直し・打ち直しており、音声言語話者同士ではやり取りが円滑でない（聴者学生）」「修正が（発言に）追いつかない（校正者がいない場面で修正を担った聴者学生）」「キー入力すると音声より数倍時間がかかる(聴者学生・教員)」等の問題が、効率・満足感の低下、負担感につながっていることが示唆された。**修正有**では中央値 5 で、「校正者の負担が過度にならないよう表現など気を遣う時があり、疲労感がある（聴者学生）」という意見も一部にあるが、「ろう者と同じ場でいつものペースで学習できた」「（文字化されていると）必要に応じて話題を遡った議論もできて満足度が向上した（聴者学生）」「誤変換の修正に発話者が使う時間が減り、やり取りが円滑であった（聴者学生）」と良好な評価であった。

【今後の課題】一部の留学生から「日本語を間違っても直してくれる。正しいか確認しなくて済む」という校正者へ過剰に依存した感想もきかれた。音声認識精度由来の問題と留学生の日本語力由来の問題を切り分けた修正の可否の検討、参加者数を増やした検討と、確認された問題の解決・改善による使用性、利用時品質の向上等が今後の課題である。

(KUMAI Masayuki, MORI Tsukuri, ISHIKAWA Miki, HASHIMOTO Yosuke, KOYAMA Takahito, KASHIKI Nagako)

表 1　効果(字幕理解度)評価の結果

参加者(属性)	発話法	修正無		修正有	
		字幕理解度 平均値(*SD*)	標本	字幕理解度 平均値(*SD*)	標本
A(ろう者日本人学生)	鍵盤	5.00(0.00)	357		
B(脳性まひ者日本人)	音声	2.50(1.52)	345	4.24(1.27)	80
	鍵盤	5.00(0.00)	82		
C(聴者留学生)	音声	3.26(1.52)	86	4.22(1.23)	197
D(聴者留学生)	音声			4.73(0.73)	187
E(聴者日本人学生)	音声	4.27(1.04)	91	4.74(0.88)	87
	鍵盤	5.00(0.00)	102		
F(聴者日本人学生)	音声	4.71(0.68)	237	4.86(0.56)	195
G(聴者日本人学生)	音声	4.45(0.96)	89	4.87(0.43)	120
H(聴者日本人学生)	音声			4.88(0.47)	234
I(聴者日本人教員)	音声	4.55(0.94)	598	4.86(0.61)	500
	鍵盤	5.00(0.00)	281		

表 2 効果(役立感)・継続利用希望、効率(効率感)・満足(満足感, 非負担感)評価の結果

参加者		役立感		継続利用希望		効率感		満足感		非負担感	
		修正無	修正有	修正無	修正有	修正無	修正有	修正無	修正有	修正無	修正有
A(ろう者日本人学生)		4	5	4	5	4	4	4	5	4	5
B(脳性まひ者日本人)		4	5	3	5	2	5	3	5	2	5
聴者学生(n=5)	中央値	3	5	3	5	3	5	3	5	2	5
	最小値	2	4	2	5	2	4	2	5	1	3
	最大値	4	5	5	5	4	5	3	5	5	5
I(聴者日本人教員)		4	5	5	5	3	5	4	5	4	5
全参加者(n=8)	中央値	3.5	5	3.5	5	3	5	3	5	2.5	5
	最小値	2	4	2	5	2	4	2	5	1	3
	最大値	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-29

特別支援教育教員養成課程の授業における幼稚園の教育研究の紹介

見上昌睦
（福岡教育大学教育学部特別支援教育ユニット）
KEY WORDS: 特別支援教育教員養成課程　授業　幼稚園

（目的）

2018（平成 30）年度より新しい幼稚園教育要領、特別支援学校幼稚部教育要領等が実施されている。幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について示され、「小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする」と明記されている。また、小学校教育においては「スタートカリキュラム」の充実が求められている。学校教育の始まりとしての幼児期の教育を踏まえて、小学校または特別支援学校小学部、中学校または特別支援学校中学部等における教育を行っていくことが求められている。幼児期の「遊びを通しての総合的な指導」について理解することは特別支援教育においても広く生かされるものとなる。

今回、本学特別支援教育教員養成課程（以下、特別支援教育課程）高年次の筆者〔2016～2019 年度本学附属幼稚園（以下、本園）園長兼務〕担当の授業の一部において、幼稚園教育要領や幼児期の教育とともに、本園の教育研究の取組・成果について紹介し、特別支援教育をはじめ教職に生かしてほしいと考えた。そこで、このような授業を計画・実施し、質問紙調査等を通して成果の検証を行った。

（方法）

（１）対象者

対象者は、2018 年度・2019 年度の本学特別支援教育課程４年次後期「教職実践演習」の筆者の担当回を受講した 48 名・56 名（初等教育部 41 名・41 名、中等教育部 7 名・15 名）であった（本学は 2016 年度より教員養成に特化）。

（２）授業時期，授業計画・内容

両年度共に、12 月～１月に、計３回（全 15 回を４名の教員で担当、第 10～12 回分を担当）の授業を実施し、幼稚園教育要領等や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、幼小の連携・接続、小学校のスタートカリキュラムとともに、本園の教育研究の取組・成果（身近な自然や環境とのかかわりに関する保育実践等）について、文献（本園研究紀要、研究発表の抄録、リーフレット等）や本園作成の動画等を踏まえながら紹介した。

（３）成果の検証

本授業の成果の検証として、筆者担当の３回目の授業終了時に出席者 44 名・55 名に質問紙調査を実施し（無記名式）、42 名・53 名から回答を得た（回収率 95.5%・96.4%）。

調査内容は、①本園の教育研究成果の概要への興味・関心の程度、②本園の教育・研究成果の概要の理解の程度、③教職（小学校、特別支援学校小学部・中学部等）に就く予定または将来教職に就くことを考えている者〔37 名（88.1%）・49 名（92.5%）が回答〕に、本園の教育研究成果の概要の教職への活用の意欲の程度について、各々５件法（図１～図３参照）で選択回答を求めた。その他、受講後の全体的な感想及び今後に生かしていきたい事項についての記述をレポート（記名式）において求めた。

(結果)

上記本園の教育研究成果の概要の紹介に関する①興味・関心、②理解、③教職への活用の意欲の程度については、図１～図３の通りであった。これら３つの程度各間の Spearman の順位相関係数（2018 年度・2019 年度）は、①興味・関心と理解間で 0.379・0.456、②興味・関心と教職への活用の意欲間で 0.683・0.394、③理解と教職への活用の意欲間で 0.186・0.245 であった。

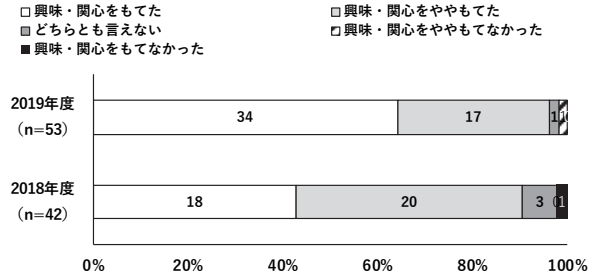


図１　興味・関心

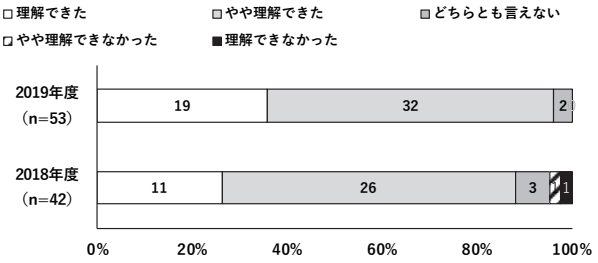


図２　理解

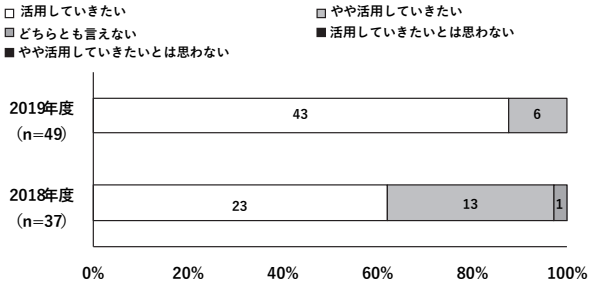


図３　教職への活用の意欲

受講後の全体的な感想及び今後に生かしていきたい事項の記述については、「特別支援学校で教職に就くにあたり、幼児期の環境を通して行う教育の理解を深め、幼小の連携・接続についても一層考えていきたい。」等が挙げられた。

（考察）

受講した特別支援教育課程４年次生の本園の教育研究成果の概要への興味・関心、理解及び教職への活用の意欲の程度については、両年度受講生共に高く、本授業の成果が示された。教員養成に特化した 2019 年度は、2018 年度に比べてより高くなった。特別支援教育課程高年次の授業において、幼児期の教育や幼小接続等について幼児教育現場の教育研究を通して、興味・関心をもたせながら理解させ、教職への活用についても喚起させていくことの大切さがうかがえた。今後も特別支援教育教員養成における幼稚園の教育研究の紹介のあり方について検討を続けていきたい。

(KENJO Masamutsu)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-30

特別支援学校高等部向け ネットの「使いすぎ」防止を目指した教材の開発と評価

○香野　毅（静岡大学教育学部）　橋爪　美咲（静岡市立竜南小学校）　良知　史織（静岡県立清水特別支援学校）　塩田　真吾（静岡大学教育学部）

KEY WORDS：情報モラル，高等部，ネット依存，知的障害

（目的）

現在，特別支援学校高等部において，情報モラルの指導は喫緊の課題である。香野ら（2019）の調査では，「使いすぎ（時間）」がトラブル事例として最も多く挙げられ，使いすぎを防ぐための教材開発は課題であると考えられる。これまでにも使いすぎに関する研究は様々行われているが（例えば，酒井ら（2018）など），特別支援領域での研究はあまり行われていない。

そこで本研究では，余暇時間におけるネット等の「使いすぎ」を防止し，多様な余暇活動に取り組むことを目指すための教材開発を行った。また，開発した教材を用い，特別支援学校（高等部）の生徒を対象として実践を行い，教材の効果を検討した。

（方法）

「使いすぎ」を防ぎ多様な余暇活動に取り組むための教材として，香野ら（2019）で開発した教材パッケージを援用しながら「使いすぎ」に対応した教材開発を行った。

また，開発した教材を用いて 201X 年 11 月及び 12 月に，S 県内の A 特別支援学校と B 特別支援学校（いずれも知的障害）高等部において授業実践を行った。対象生徒は A 校で 17 名，B 校で 32 名の計 49 名である。なお，実施の際には実施内容を研究に用いる旨を伝え，管理職・担任教諭・本人らの同意を得た。

（結果）

まず，開発した教材について述べる。教員の扱いやすさの面から，渡辺ら（2015）などの SST の知見と，酒井ら（2016）のカード分類比較法を援用した教材とした。カードの分類では，4 つの場面を提示し「使いすぎだと思う」「使いすぎではないと思う」という 2 つに分類する活動を行い，「人によって『使いすぎ』の感じ方は違う」ということに気づき，自分の使い方を見直すきっかけとなるようにした。

この手法に加え，酒井ら（2018）の「生活グラフ」の作成による利用時間の振り返りの手法を援用した。これを用い，1 日の生活の中でどのくらいの時間をスマホ等を使って過ごしているかを視覚的に実感させるとともに，グラフを他者と比較する活動を通して，自分の使い方に課題意識を持たせるようにした。

これらにより明らかになった課題をもとに，使いすぎを防ぐための目標と，その目標を達成するための工夫を自身で選択・設定する活動を行った。支援ツールとして各 2 種類のシールを用意し，「スマホの利用時間を＿時間減らす」という時間に注目した目標のほか，「＿にチャレンジする」のように余暇時間の使い方を考える目標も選択できるようにした。

次に，授業実践について述べる。開発した教材を用い，A 特別支援学校と B 特別支援学校において授業を実施した。なお，受講した生徒のスマホ等の所持状況は，現在持っている生徒が 85.4%（41 名）であった。また，普段のネット利用時間は，30 分未満（含：使わない）が 49.0%に対し，2 時間以上使用している生徒も 38.8%みられた。

教材の効果を分析するため，授業前後と授業 1 週間後にアンケートを実施した。事後アンケートの結果からは，「授業がわかりやすかったか」という設問に対し，「そう思う」と回答した生徒が 76.6%，「今後の役に立つか」という問いに「そう思う」と回答した生徒が 72.3%であり，授業が有用であったことが示唆された。次に，「自分のスマホ等の利用時間を減らす必要があると思うか」を 3 件法で事前・事後・追跡（1 週間後）で問い，一元配置分散分析を行ったところ，以下の表 1 のような結果が得られた。

表 1　利用時間削減の必要感に関する多重比較検定 *(Bonferroni)*

水準 1	水準 2	平均 1	平均 2	差	標準誤差	統計量	*p* 値
事前	事後	1.93	2.12	0.19	0.11	1.79	0.23
事前	追跡	1.93	2.21	0.29	0.11	2.68	0.03*
事後	追跡	2.12	2.21	0.10	0.11	0.89	1.00

$*p<0.05, **p<0.01$

（考察）

事前と追跡の間に有意な差が認められたことから，授業及び 1 週間の目標と工夫の実践により，使いすぎへの自覚を促し，「利用時間を減らす必要がある」と考えるようになったと考えられる。

今後は，実践の対象者を増やし効果の検証を続けるとともに，特別支援学校における情報活用の面からの指導内容の検討や教材開発を行っていく。

（文献）

・香野毅・橋爪美咲・塩田真吾（2019）：特別支援学校高等部向け情報モラル教育教材の開発と評価－SNS でのコミュニケーションスキルに着目した試行的実践－. 日本特殊教育学会第 57 回大会発表論文集.
・渡辺弥生・原田恵理子編（2015）：中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング－スマホ時代に必要な人間関係の技術－. 明治図書.
・酒井郷平・塩田真吾・江口清貴（2016）：トラブルにつながる行動の自覚を促す情報モラル授業の開発と評価－中学生のネットワークにおけるコミュニケーションに着目して－. 日本教育工学会論文誌 39（Suppl.）.
・酒井郷平・塩田真吾（2018）：中学生を対象としたインターネット依存傾向への自覚を促す情報モラル授業の開発の評価－子ども自身による「インターネット依存度合い表」の作成を通して－. コンピューター&エデュケーション 44（0）.

（KONO Takeshi, HASHIZUME Misaki, RACHI Shiori, SHIOTA Shingo）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-31

病弱教育における教員の ICT 活用の困難さの検討

-入院治療中の児童生徒に対する実践事例から-

○五島脩[1]　　髙野陽介[2]
（[1]東京家政大学子ども学部）　（[2]横浜国立大学教育学部）

KEY WORDS: 病弱教育, ICT 活用, 困難さ

（目的）

滝川（2013）は、入院治療中の児童生徒は、病状や治療等によって、授業時数の制約、学習の空白や遅れ、病気に関わる不安等による学習意欲の低下、身体活動の制限、経験の不足や偏りによる社会性の未熟などの傾向がみられることが指摘している。病弱教育においては、それらの学習活動における制限や制約を軽減するための手段として、ICT（Information and Communication Technology）機器等を活用した教育活動が期待されている。例えば、文部科学省（2018）の「遠隔教育の推進に向けた施策方針」においては、一人一人の学習ニーズにきめ細かく対応する観点から、ICT を効果的に活用し、教育の機会均等や質の維持・向上につなげることも可能であると示された。近年病弱教育における ICT を活用した授業実践は増えてきており、滝川（2013）や五島（2020）がそれらを概観し、ICT を用いてどのように病弱児の学習の制限や制約を軽減していけるのか考察している。しかしながら、それらの研究では ICT の有効性や ICT を活用して何が可能となるのかという視点で実践事例を取り上げており、ICT を活用して授業を行う教員の困難さについては具体的に記されてはいない。そこで本研究では、報告されている実践事例を概観し、病弱教育において ICT を活用した授業を実施する上で教員の感じる困難さについて整理し検討することを目的とした。

（方法）

実践事例の収集方法については、五島（2020）が指摘しているように、論文検索サイト CiNii と J-STAGE を用いて学術論文を検索したところ実践研究に関してはほとんど見当たらなかった。そこで、病弱教育における ICT を活用した実践事例の発表がなされる日本特殊教育学会誌や全国病弱虚弱教育研究連盟発表資料集、特別支援学校（病弱）各校の校内研究、文部科学省から出されている「入院児童生徒等への教育保障体制整備事業」の成果報告書を主な対象とし、各実践事例を収集した。

(結果)

本報告では、結果の一部を報告する。

（１）金銭面にかかる課題

武田ら（2002）は全国の病弱養護学校への調査から、文部科学省事業委託校の多くは、テレビ会議システム、テレビ電話、コンピューターの台数等設備は充実していたが、委託校とそうでない学校との設備に関する格差が顕著であることを明らかにした。さらに、委託校においても事業が終わり、予算がつかなくなるとテレビ会議システム等の活用が困難になる場合も出てきており、都道府県等からの継続的な支援が必要であることを指摘している。それを受け滝川・西牧（2010）は、高価な機器・設備を必要としない、手軽で誰もが使用できる ICT 活用が大きな課題であることを挙げている。神奈川県教育委員会（2018）も、文部科学省の委託事業として取り組んでいた「入院児童生徒等への教育保障体制整備事業」の成果報告書の中で、 ICT 環境等の整備後も病棟やベッドサイドでの学習に必要な ICT 環境の維持費が必要であり、今後計画的な更新を検討していく必要があると述べている。

（２）ICT 機器に精通した人材の必要性

神奈川県立横浜南養護学校（2019）は、校内研究をまとめた冊子の中で、機器操作が煩雑であったり、思わぬ機器のトラブルによって授業を中断せざるを得ない状況があったりしたことから、ICT 支援員の必要性を指摘している。神奈川県教育委員会（2018）も入院児童生徒等への教育保障体制整備事業」の成果報告書の中で、授業の実施にあたっては ICT 機器の準備や機器トラブル等にも精通した人材の必要性について指摘している。

（３）ICT 活用時のコミュニケーションの在り方

熊本県黒石原養護学校（2010）は、ICT を活用して童話発表会参加への取組や病状により登校が限られる生徒への取組など６つの研究を行い、今後の課題として児童生徒のコミュニケーションの幅を広げる支援の在り方を探ることを挙げている。

（４）人手不足の課題

岐阜県教育委委員会（2018）は文部科学省の委託事業として取り組んでいた「入院児童生徒等への教育保障体制整備事業」の成果報告書の中で、遠隔教育の実施は対象となる入院生徒の有無によって左右されるため、病院側に必要な時に必要な人数の教員を配置することが難しい点を指摘している。

（考察）

本研究では、病弱教育における ICT を活用した授業を実施する上で教員の感じる困難さについて整理し検討することを目的とし、報告されている実践事例を概観した。ICT を活用するためには高価な機器の配備が必要となる。五島（2019）は、日本育療学会第 23 回学術集会において高価な機器を使わずに入院治療中の児童に対し、ICT を用いた授業実践を行った事例を報告した。今後このような視点からの実践事例の蓄積も必要になってくると考えられる。また、日々教材研究等を行いながら ICT の準備を行うことに対しての難しさも指摘されていたことから円滑に教育現場で ICT を活用していくためのマニュアルや必要な人材の配置も肝要であることが示唆された。さらに、画面越しでの児童生徒同士のコミュニケーションの難しさやコミュニケーションの幅を広げる支援の必要性が指摘されていることから、例えば web 会議システムのみを活用するのではなく、思考を共有するためのアプリを同時進行的に活用するなど、ICT を複数組み合わせて実践していくことも今後必要になってくると考えられる。そのために、ICT 活用のノウハウを一刻も早く確立させ、病弱教育の現場に携わる教員へ周知していくことが肝要であると考えられる。

（文献）

滝川国芳（2013）日本の病弱・身体虚弱教育における教育情報の共有と活用に関する研究動向.特殊教育学研究,51（４）,391-399.

(GOSHIMA Osamu、 TAKANO Yosuke)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-32

大学で障害学生支援を行う学生の支援継続要因に関する調査

筑波大学における事例：参加動機と活動への満足度に着目して

後藤由紀子　岡野由実　杉中拓央　原島恒夫　竹田一則
（筑波技術大学産業技術学部）（筑波大学 DAC センター）（小田原短期大学保育学科）（筑波大学人間系）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 障害学生支援、支援学生、支援継続要因

【目的】

筑波大学に在籍する障害学生の修学支援においては、学内で養成を受けた支援学生(以下、ピア・チューター)が活動の中核を担っている。筑波大学ダイバーシティ・アクセシビリティ・キャリアセンター(以下、DAC センター)に登録している障害学生数は年々増加傾向にあり、それに伴ってピア・チューターに期待される支援の件数も増加している現状がある。しかし、ピア・チューター数の伸びは障害学生数の伸びに比して少なく、支援依頼に対して十分な人員が確保できているとは言いがたい。

ピア・チューターの人数を増やすためには、養成講座の開催等が求められるが、その充実には人的な資源の面において限界がある。ゆえに、一度登録されたピア・チューターに活動の継続を促す手立てを検討する必要がある。

そこで本研究では、ピア・チューターの支援活動参加動機や支援活動に対する満足度に係る調査を通し、支援活動の継続に寄与する要因を明らかにすることを目的とする。

【方法】

（1）調査項目の作成

調査対象者の基本情報(学年、支援経験月数、2018 年度から 2019 年度にかけての活動継続の有無、等)を尋ねる項目に加えて、支援活動参加動機の測定項目として「社会的活動参加動機付け尺度」(堀口,小玉 2014)を、支援活動に対する満足度については「職場環境、職務内容、給与に関する満足感測定尺度」(安達 1998)を使用し、ピア・チューターの活動実態に即して一部の文言を改変する形で作成した。支援活動参加動機(22 項目)については「1.まったくあてはまらない」～「5.非常によくあてはまる」、満足度(13 項目)については「1.私としては不満足である」～「5.私としては満足である」の各 5 段階で回答を求めた。なお、調査項目の決定に際しては、障害学生支援に携わる研究者 3 名、障害学生支援チームの運営スタッフとして中核的な活動をしているピア・チューター5 名と協議し妥当性を検討した。

（2）調査の手続き

調査対象：

2018 年度末時点で DAC センターに登録があったピア・チューター(257 名)

調査期間：

2019 年 12 月 12 日～2020 年 1 月 20 日

手続き：

DAC センターに登録されているピア・チューターのメールアドレスへ調査依頼書と調査票 URL(Google フォームを使用)を送付し、回答者の自由意志により Web 上での回答を求めた。

なお、本調査は筑波大学研究倫理委員会の承認を得て実施した(課題番号 筑 2019-137A:2019 年 11 月 25 日)。

（3）分析

2018 年度から 2019 年度にかけての活動継続の有無により回答者を「継続群」「非継続群」の 2 群に分け、支援活動開始動機・支援活動に対する満足度の各質問項目について Welch の t 検定による平均値の差の検定を行った。

【結果】

43 名より回答を得た(回収率 16.7%、有効回答率 100%)。

（1）回答者の基本情報

回答者の学年は多い順に学類 3 年 19 名(44.2%)、2 年 14 名(32.6%)、4 年 4 名(9.3%)、1 年 2 名(4.7%)、その他(大学院生等)4 名(9.3%)であった。また、支援活動経験月数は平均 24.1 ヶ月(SD=12.1 ヶ月)であった。

支援活動の継続有無は「継続群」37 名(86%)、「非継続群」6 名(14%)であった。

（2）支援継続の有無による支援活動参加動機の差

両群に差が見られた項目は、「空いた時間を埋めたいから(t=3.04, df=11.61, p<.05)」「空いた時間を過ごすのにちょうどいいから(t=3.80, df=10.63, p<.01)」「周囲の人(先輩後輩や友人)が誘ってくるから(t=3.70, df=28, p<.01)」の 3 項目であり、「継続群」で有意に高い値を示した。

（3）支援継続の有無による支援活動に対する満足度の差

両群に差が見られた項目は、「私はピア・チューターとしての仕事に興味を持っている(t=3.33, df=8.30, p<.01)」「私と利用学生との間には信頼関係が成り立っている(t=2.10, df=7.89, p<.05)」「私はピア・チューターとして活動していることを誇らしく思う(t=3.55, df=5.88, p<.05)」「私はピア・チューターとしての仕事に対して利用学生から感謝される(t=5.38, df=12.02, p<.01)」「ピア・チューターとしての仕事は『やり甲斐のある仕事をした』という感じが得られる(t=2.93, df=7.71, p<.05)」の 5 項目であり、「継続群」の満足度が有意に高い傾向を示した。

【考察】

支援活動を継続した学生は、継続しなかった学生と比べて空き時間の効率的活用や他者への同調を主な動機として支援活動に参画している傾向にあることが明らかとなった。また、支援を継続した学生は、支援活動に対して興味ややり甲斐、誇りを強く感じていると共に、障害学生との関係性が良好であることが満足感の根拠となっていることが示唆された。

今後は、ピア・チューターの満足感を高め、支援活動の継続に繋げるための具体的取り組みの検討が課題である。

[本研究は、文部科学省科学研究費補助金「大学における合理的配慮と支援モデルの最適化に基づくニューロダイバーシティの実現」（基盤研究 A, 課題番号: 18H03653）の助成を受けた。]

（文献）

安達智子. (1998). セールス職者の職務満足感　共分散構造分析を用いた因果モデルの検討:共分散構造分析を用いた因果モデルの検討. 心理学研究, 69(3), 223-228.

堀口康太, 小玉正博. (2014). 老年期の社会的活動における動機づけと well-being（生きがい感）の関連:―自律性の観点から―. 教育心理学研究, 62(2), 101-114.

(GOTO Yukiko, OKANO Yumi, SUGINAKA Takuo, HARASHIMA Tsuneo, TAKEDA Kazunori)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-33

障害種別からみた離職理由に関する研究

―2019 年鳥取県障がい者雇用実態調査の分析を通して―

小林　勝年
（鳥取大学大学院持続性社会創生科学研究科）

KEY WORDS:離職理由　離職回数　雇用継続　職場風土

【目的】

障害者雇用促進法の改正以降、中央省庁による水増し問題があったものの各種支援策が強化されてきた。2018 年厚生労働省「平成 30 年度障害者雇用実態調査」によると身体障害者 42 万 3,000 人、知的障害者 18 万 9,000 人、精神障害者 20 万人、発達障害者 3 万 9,000 人が従業員規模 5 人以上の事業所に推計値として雇用されている。また、雇用形態からみると身体障害者 52.5%、知的障害者 19.8%、精神障害者 25.5%、発達障害者 22.7%が正社員となり、平均勤続年数においては身体障害者 10 年 2 月、知的障害者 7 年 5 月、精神障害者 3 年 2 月、発達障害者 3 年 4 月とされた。一方、2019 年鳥取県労働局によると雇用障害者数は、1,458.0 人となり実雇用率は 2.28%と前年比より上昇した。これは新規障害者雇用 1000 人創出を目指した「鳥取県アクションプラン」の成果とも呼べようが、2015 年は就職者 597 人、離職者 432 人、2016 年は就職者 648 人、離職者 406 人、2017 年は就職者 659 人、離職者 469 人という結果を見る限り離職率の高さは看過できない。そこで、定着促進施策を検討するための基礎資料とすべく筆者を部会長とする障害者雇用推進会議において鳥取県内のすべての障害のある人に対して離職経験の有無を問いその中から離職経験者を割り出しその原因について調べることとした。

【方法】

(1) 調査期間　2019 年 10 月 29 日～2020 年 1 月 6 日
(2) 調査対象 障害者就業・生活支援センター及び障害者団体等計 33 機関を経由して配布され、回収後該当者を割り出し分析した。
(3) 調査方法　郵送自記式（一部拡大用紙・点字様式あり）
(4) 調査項目　居住地域や年齢などの基本項目、障害の状況、就労の状況、離職時の状況、相談・支援についてなど全 28 問から構成された。

【結果】

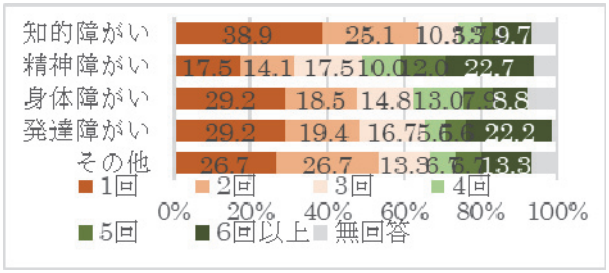
(1) 回答者総数とその内訳
総数 1336 名　就業経験あり 1107 名(82.9%)　就業経験なし 168 名　離職経験のある人 786 名　NA61 名

(2) 就業経験のある人 1107 名の内訳
男性 675 名　女性 421 名　その他 3 名　NA8 名
10 歳代 22 名,20 歳代 258 名,30 歳代 238 名,40 歳代 207 名 50 歳代 200 名,60 歳代 128 名,70 歳以降 41 名, NA13 名

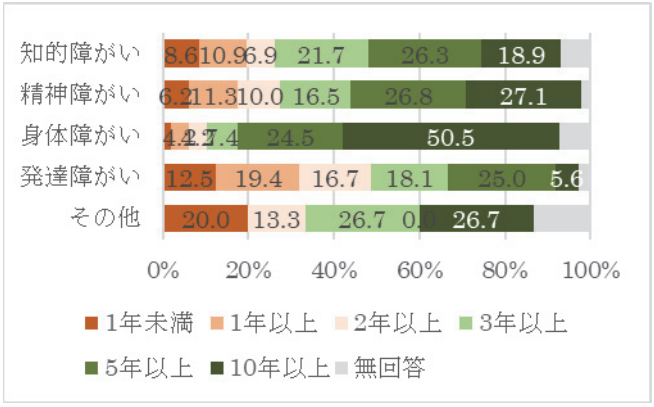
(3) 離職経験のある人 総計 786 名の内訳
男性 453 名　女性 324 名　その他 2 名　NA7 名
10 歳代 5 名,20 歳代 123 名,30 歳代 182 名,40 歳代 178 名, 50 歳代 163 名,60 歳代 97 名,70 歳以降 29 名,NA 9 名

(4) 障害種別にみた雇用継続状況と離職理由
・身体障害：定着率は全般的に芳しくないが仕事内容に対する不満は少なかった。雇用継続を求める者が多い一方、給料などの労働条件をはじめとする多様な不満が主たる離職理由であった。
・知的障害：定着率は比較的高いが採用までの期間が長く採用時でのハードルが高い。勤務時間や仕事内容など本人とのミスマッチが離職理由として挙げられた。
・精神障害：離職率が極めて高く職場定着において最も多くの困難が示された。離職理由としては心身の状況に合わせた働き方が困難であることや職場での無理解が指摘された。
・発達障害：人間関係を起因とした離職が多く、本人もそうした職場での雇用継続を望まない傾向にあることが示された。

(5) 障害種別にみた離職回数
離職回数が多い順　精神>発達>身体>知的



(6) 障害種別に見た就業期間
継続期間が短い順　発達>精神>知的>身体



(7) 全般的傾向
共通した離職理由として、上司・同僚の理解やそれだけには還元できない職場の雰囲気(職場風土)やコミュニケーションがしやすい配慮など人間関係をめぐる問題が最も高かった。次に、仕事の質・量を含めた業務量の調整、労働条件の改善等が指摘された。

【考察】

障害者職業総合センター(2017)によると、就職後 1 年時点の定着率は、発達障害 71.5%、知的障害 68.0%、身体障害 60.8%、精神障害 49.3%とされているが、離職経験のある人において本調査での 1 年未満の離職率は身体障害 4.2%、精神障害 6.2%、知的障害 8.6%、発達障害 12.5%とされ、全般的な割合のみならず障害種別の比較においても異なった結果を示している。これは地域特性の関連が推察されるが、単純に雇用継続率の裏返しが離職率にはならないことを教えてくれた。

【文献】

高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター(2017)障害者の就業状況等に関する調査研究

(KOBAYASHI Katsutoshi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（障害一般）P12-34

肢体不自由児の自立と社会参加への力を育む消費者教育に関する研究Ⅰ

ーキャリア発達を踏まえた指導の在り方の検討ー

○小林　博信※1　　加藤　隆芳※2,3　　田丸　秋穂※1　　下山　直人※1,3
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校※1）　（国際学院埼玉短期大学※2）　（筑波大学※3）
KEY WORDS:　肢体不自由教育　　消費者教育　　キャリア教育

【目的】

令和 4 年度より民法の成人年齢が 18 歳に引き下げられることに伴い，子どもたちは社会の基本的な仕組みの適切な理解，必要な情報の的確な把握を基盤として，自らの生活を主体的に判断し・行動する力が求められる。特別支援学校（肢体不自由）在籍児の場合，介助者等からの支援や援助を受けながら，自らを取り巻く種々の福祉制度を効果的に利用し，自らが望む自立と社会参加を叶えようとする能力が必要となる。しかしながら，肢体不自由児の障害の状態や程度が一人一人に異なることや，福祉制度の運用は自治体毎に異なる等を踏まえると，一斉かつ単発の形態による講習等のみの指導では，必要な知識習得をもたらすのは難しい側面がある。また，肢体不自由児へのキャリア教育実施上課題として，自己省察力に課題があると指摘されている（加藤，2016）。特別支援学校Ａ（以下，Ａ校）では，こうした状況を踏まえ，一人一人の自立した消費生活の将来を見据え，在学中から外出の計画，車いすによる施設の利用，消費行動の計画と実践，福祉制度の活用等の指導を重視してきた。ただし，民法改正により高等部卒業とともに契約の主体者となる点を踏まえると，自立した消費者を育成する観点から，望ましい教育内容の構築への知見を導くための調査研究を行う必要があると考えた。

そこで，本研究は自立と社会参加について具体的な学習を行う中学生，高校生を対象に，肢体不自由児・者が自立した消費生活を営むにはどのような指導目標を設定し，どのような指導内容に重点を置くのかについて，消費者教育を行う各教科において検証する。次に，各教科で重点を置いた事項を基に，自らの生活において必要な福祉制度を選択・活用しながら，自己選択・自己決定を行い，責任をもって主体的に考え・行動することが実際的に経験することができる教科横断的な指導モデルの基盤を検討した。

【方法】

1. 対象　Ａ校中・高等部在籍児のうち，消費者教育に係る社会科，家庭科について履修する 9 名。

2. 方法

⑴社会科･家庭科に示す消費者教育の重点事項の検証と重点事項を踏まえた教科横断的な指導の展開の検討

2 教科の消費者教育に係る重点事項を検証する，また，それを教科横断的な指導でどのように展開すれば，消費者意識を高め，自立した消費者生活を営むための資質・能力を育むことができるのかを検討する。

⑵自己省察力を育む集団による学びの在り方の検討

自己省察力の乏しさに対し，集団での学びを効果的に築くこと，また，特別支援学校（肢体不自由）が抱える集団形成の難しさに即応した授業モデルとして遠隔システムを活用した合同授業を展開し，その在り方について検討する。

⑶生徒の学習前後の発言や記載内容の検証

消費者教育に係る自己認識に関する同一質問を指導前と指導後に実施し，その変化について発言や記載事項から分析する。

【結果】

1. 重点事項と自己省察に係る指導

Ａ校のキャリア教育に係る指導方針を確認し，特に中高等部段階での実社会の具体的な仕組みに係る事項のきめ細やかな指導が必要と捉え，社会科「生産と消費　経済活動　契約と消費者の権利　国民皆保険」，家庭科「売買　契約と支払い」から指導内容を選定した。また，複数の特別支援学校との遠隔授業を行い，各地域等の違い等から自己省察につながる考察を促す仕組みを構築した。教科横断的な指導では，介助者の支援を受けた生活を組み立てるための自己省察を促す活動の学習を構築した。

表 1　肢体不自由児の消費者教育における重点事項

教科等		学年	単元	指導内容
社会科	公民的分野	中 3	「市場の動きと経済」	消費者･生産者双方の視点を知る
	公民	高	「障害年金と生活設計」	年金・保険「障害年金」について考える
家庭科		中 3	「購入・支払いの特徴」	お金の流れと自分の生活を考える
総合的な学習特別活動		中	池袋に行こう	街に出て行動することを通じた自己の課題把握と検証

2. 学習による自己の生活への注目の芽生え

9 名の場合，金銭の自己管理を実施している者が 3 名のみであり，基本的には保護者任せの状況であったため，実消費生活を伴う自分の生活の目標や夢は実施前は漠然としていたが，実施後には具体性を帯びており，実生活の思考へと結びつく様子がみられた。

表 2　授業実施後の対象児の変容の例

実施前	実施後
一人暮らし 趣味を楽しむ生活	ヘルパーのサポートを受けての一人暮らし 仕事と趣味を両立した暮らし

【考察】

種々の支援を効果的に活用する必要がある肢体不自由児の場合，消費者教育単独ではなく，発達段階や一人一人の進路希望やなりたい姿を踏まえた教育プログラムの構築が必須であり，とりわけ自分の暮らしや生き方を省察するための視点の提示が求められる。また，積極的な外部専門家の活用においては，専門家任せではなく指導目標・指導内容の明確な設定に基づく遂行が肝要といえる。

（文献）

加藤隆芳(2016)「肢体不自由児のキャリア発達を促すための指導方法，障害特性を踏まえた就労支援方法の開発に係る実践研究」（研究紀要，52．筑波大附桐が丘特別支援学校）

(KATO Takayoshi，KOBAYASHI Hironobu,
TAMARU Akiho，SHIMOYAMA Naoto)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-35

デンマークにおけるインクルーシブ教育の実際

○是枝喜代治
（東洋大学ライフデザイン学部）
KEY WORDS: インクルーシブ教育，特別学校，ヒアリング調査

１．目的

北欧（ノルディック）モデルの高福祉高負担国家であるデンマークはノーマライゼーション発祥の国として知られ、インクルーシブ教育の最も進んだ国の一つとして捉えられている。しかしながら、地域によって特別学校（日本の特別支援学校）の設置数も多く、特別学級（日本の特別支援学級）が併設されている国民学校（公立の小中学校）も少なくない。本研究では、福祉先進国として知られるデンマークのインクルーシブ教育の実情を探るため、現地の保育所や小学校の視察と合わせて、関係者及び保護者からのヒアリング調査を行なった。本稿では、学校訪問及びヒアリング調査を通して得られた結果から、デンマークのインクルーシブ教育の現状と課題等について報告する。

２．方法

（１）調査期間等

調査期間は 201X 年 3 月 X 日から 3 月 X 日までの 5 日間である。この間、デンマークフュン県のオーデンセ市及びユトランド半島中央部に位置するオーフス県近郊において、先進的な取り組みを行っている特別学校､通常の小学校(保育所・幼稚園・学童を併設）等を視察した。さらに、フュン県内の保護者団体との意見交換を行った。

（２）倫理的配慮

本調査の報告に関しては、訪問した現地の関係者（小学校長及び保護者会・会長等）に対し、研究として用いる旨を打診し、個人情報の保護に十分配慮しながら、研究報告及び学会発表等に用いることについて了解を得た。

３．結果

デンマークにおけるインクルーシブ教育の実情を探るため、保育所等を併設している通常学校のボーインバーヌウニバース（Båring Børneunivers）及び保護者団体からの聞き取りの結果を中心に報告する。

（１）学校長及び主任教諭への聞き取りから

当校は、①協力体制を整え、授業や学校生活を楽しくする、②すべての部署（保育所、幼稚園、小学校、学童）において専門性をフォーカスする、③インクルージョンを意識した学習環境を整え、どのような子どもにも対応していく、④小規模な学校の利点を生かし透明性の高いものとする、⑤子ども、親、家庭が常につながり、総合的な体制をめざすなどの教育ビジョンを設定している。幼稚園から小学校に移行する際の「入学準備クラス（1 年間)」は通常 5 月から準備段階としてスタートするが、今年は 3 月から始めている（学校は通例 8 月から開始)。入学予定の子どもの状態などを考え､年度によって始業の時期をずらすなど、校内で柔軟に対応できる仕組みになっている。

宿題への対応も変化し、家庭での学習や生活環境に差が生じていることから、学校で「宿題カフェ」を開き、校内で多様な家庭環境にある子どもに対する環境を整えるなどの方策を立てている。これらは全て学習到達度調査(PISA)を意識したものである。全体的なスコアを上げるために、学問的・専門的な知識をボトムアップすることを目指している。また、2 年前から子ども一人ひとりの個別支援計画をあらゆる角度から読み取れる教師力を向上させることが求められている。当校には 5 年前まで特別学級があったが、現在ではインクルージョンが進み、廃止されている。現在のインクルージョンのシステムでは、特別な支援が必要な子どもを集団活動の中でペタゴーが適宜サポートしている。

（２）保護者団体への聞き取りから

フュン県内の保護者団体（スチューティグルーペノーフュン（Støttegruppe Nordfyn：障がい児童ファミリー支援グループ保護者の会）の会長と副会長に対しヒアリング調査を行った。メンバーは 65 家族で 8 名の理事で運営している。子どもは特別学校、特別学級、通常学校など様々な機関に在籍している。デンマークは国として義務教育段階の子どもの 96%をインクルージョンするという方針を打ち出した。しかしこれは現実的な数値ではない。数（量）ではなく質を見ていくべきである。当団体が把握している状況として、学校でのペタゴジー（pedagogy；科学的な視点での教授）がしっかりしていると、子どもは家庭でも上手く適応していくという印象を受けている。10 年前の「自治体改革」はリーマンショックの影響が大きかった。それまではアムト（県）の管轄でコープスという障害のある子どもの判定機関が存在し、子どもの就学に関しては、そのコープスが一体となって判定（特別学級、特別学校、通常学校でのインクルージョンなど）を出していた。それがなくなってしまったことの弊害は大きい。デンマークは地方自治の力が強く、保護者のクレームなどは政府に直接訴えかけられない。但し、国立支援ネットワーク（VISO）という機関があり、そこでは様々な情報が集約でき、全ての結果がコミューンに伝わっていく。

４．考察

近年のデンマークのインクルーシブ教育について概観すると、まずは「分離型教育」から始まり、ノーマライゼーションの理念の普及と共に､「統合教育（インテグレーション)」へと発展し、その後、分離型教育への回帰が起こり、インクルーシブ教育の理念の普及や財政の問題に伴う混迷期を経て、現在は障害の種類や程度に応じて、一人ひとりの子どものニーズに応じた「分離型教育を基本とするインクルーシブ教育」（齋藤他,2010）へと変化してきた経過が読み取れる。そして、その経過の中で、二度にわたる国民学校法の改正（2012 年及び 2014 年）や 2007 年の自治体改革、さらには学力向上に向けた国の施策（学習到達度調査（PISA）の重要視等）などの影響を受け、比較的障害の軽度な子どもたちの適正就学をはじめとする様々な課題が生じてきている段階にあると考えられる。インクルージョンを考える際、子どもにとって適切な教育環境（理解できる授業内容、工夫された教材、健常児の意識改革等）をいかに提供できるかが課題となる。現在のデンマークは、教育の場（通常学校、特別学級、特別学校）だけに捉われない、子どもの幸せを第一に考えたインクルーシブ教育システムのあり方を模索している段階にあると考えられた。

(KOREEDA Kiyoji)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-36

特別支援学校の防災対策における 合理的配慮と基礎的環境整備に関する調査研究Ⅱ

坂本　裕
（岐阜大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 特別支援学校　防災対策　調査研究

【目的】第一報では特別支援学校の防災対策に関する悉皆調査から自校課題への対応状況の概要を報告した。第二報では諸要因間の関係を分析し、報告する。

【方法】

１　対象　全国の特別支援学校 626 校

２　期間　2018 年 12 月から 2019 年１月

３　手続　全国の特別支援学校 1026 校の学校長宛に調査用紙を郵送し，自由意思での回答，データの電算処理等を文面で示し，同意を得た学校 630 校から回答を得た。欠損データのあった 4 校を除外した。

４　内容　『学校防災マニュアル(地震・津波)作成の手引き』の特別支援学校に関する留意点から設定した内容

５　方法　諸項目間の検討を尤度比検定にて行う。

【結果と考察】

１　障害種

①　自力通学者の保護　身体障害の児童生徒が在籍する学校（以下、身体障害学校）は自力通学者の保護の未検討の状態が有意に多かった。その内訳は、身体障害学校で、肢体不自由８校、病弱 10 校、視覚障害７校、聴覚障害８校といずれの障害種もほぼ同じ状況であった。また、いずれの障害種も学校区の主な地域環境は平野部が半数以上であった。学校立地は、病弱は平野部が半数であり、肢体不自由、視覚障害、聴覚障害は平野部がほぼ全校であった。そのため、身体障害学校の自力通学者の保護が未検討の状態である要因に、学校区、学校立地による影響はないものと思われる。知的障害、肢体不自由、病弱、視覚障害、聴覚障害は自力通学者が少なく、特に身体障害の自力通学者の割合は 20%ほどである。そのため、自力通学者の保護に関する検討が喫緊の課題となっていないと考えられる。しかし、いずれの障害種も自力通学者の保護の検討を今後進める必要性があると考える。なお、知的障害の児童生徒が在籍する学校（以下、知的障害学校）は、検討されているが未着手が有意に多かった。

②　施設連携　知的障害学校は周辺施設との連携の未検討の状態が有意に多かった。一方、身体障害学校は連携済みの状態が有意に多かった。このように身体障害学校が多かったのは、車いすでの円滑な移動のための事前準備や一人一人の車いすの大きさや動線に応じた適切な規模のスペース確保のための整備がなされる必要があるためと考えられる。

２　通学時間

通学バスでの避難の安全確保は１時間以内の通学時間の場合は未検討の状態が有意に多かった。特別支援学校における通学バスの乗車時間は、１時間以内が 60%を超える（中野，2016）。そのため、短時間の通学時間の場合も通学バスでの被災、避難の際の安全確保の検討を進める必要性があると考える。一方、２時間以内の通学時間の場合は検討、調整済みの状態が有意に多かった。

３　一定期間過ごす想定

①　未検討の項目　足踏み式の痰の吸引器の配備、非常用リュックサックの準備は未検討の状態が有意に多かった。足踏み式の痰の吸引器の配備に関しては、今回の調査において未検討の状態が特に多かった。学校までは周知が広がっていないようなので、認知を広げていく必要があると考える。非常用リュックサックの準備に関しては非常用リュックサックと非常食・非常薬の両方を検討、準備している学校は 90.7%であった。そのため、学校内での備蓄と家庭で準備した非常用リュックサックの両方を検討、準備している学校が多いということが明らかになった。また、非常用リュックサックが未検討で非常食・非常薬を検討、準備している学校は 82%であった。よって、学校で非常食・非常薬を検討、準備しているので、非常用リュックサックまでは検討されていないと考えられる。そのため、非常食・非常薬の準備と非常用リュックサックの準備がともに未検討の学校は、早急に検討を進める必要があると考える。

②　未着手の項目　紙おむつの備蓄は検討がされているが未着手の状態が有意に多かった。福祉避難所では紙おむつも備蓄しておくことが推奨されており、検討まではされている状態であると考えられる。しかし、予算確保や紙おむつのサイズの関係からその実施までは至っていないと考えられる。

③　調整済みの項目　円滑な滞在のためのバリアフリー化、発電機の設置、非常食・非常薬の準備、冷暖房等の設備は調整済みの状態が有意に多かった。円滑な滞在のためのバリアフリー化に関しては、学校施設のバリアフリー化等に関する調査研究協力者会が 15 年以上前からバリアフリー化に関する指摘をしている。また、文部科学省は学校施設のバリアフリー対応の計画をすることが重要であるとしている。さらに、2016 年に改訂されたバリアフリー法で特別支援学校は特別特定建築物に指定されている。こうした指摘や指針を受けて、バリアフリー化が調整済みである要因と考えられる。発電機の設置には、2016 年に改正された文科省の特別支援学校施設整備指針が大きく関与しているように思われる。例えば、東京都教育委員会は防災機能の強化として非常用発電機を整備している。さらに、鳥取県教育委員会は特別支援学校非常用発電機整備事業を立ち上げている。このような都道府県教育委員会の動きもあり、発電機は整備されていると考えられる。冷暖房等の設備に関しては、検討、調整済みの学校が多かった。これには、幼児児童生徒の障害の状態や特性等に応じ、冷暖房設備を計画することが重要であるとされている。さらにブロック塀・冷房設備対応臨時交付金の支給もあり、現在 80%の特別支援学校は冷暖房設備が整備されていると考えられる。そのため、冷暖房等の設備は調整済み、検討済みの学校が多いと考えられる。

４　検討状況

未検討 20%以上の項目は施設との連携、施設の確保、保護者との共通理解、一定期間過ごす想定、ＢＣＰの作成、紙おむつの備蓄、足踏み式の痰の吸引器の配備、非常用リュックサックの準備の８項目であった。大川小学校判決を鑑みると，あらゆる被害を想定して早急に検討する必要があると考える。　(SAKAMOTO Yutaka)

＊JSPS 科研費 JP18K02752 の研究助成を受けた

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-37

自立活動の指導力向上を目指した研修について

—課題関連図を活用した個別の指導計画作成の過程を中心として—

〇相良　知恵子　　一木　薫　　古川　勝也
（長崎県立佐世保特別支援学校）　（福岡教育大学）　（西九州大学）

KEY WORDS:自立活動　現職教育　課題関連図

Ⅰ　目的

新学習指導要領では自立活動の指導の担い手の拡大と、指導目標を導き出す考え方の理解を図る必要性を背景に、実態把握から指導目標を導く流れと「課題」の概念が示された。しかし、課題間の関連を整理して中心課題を導くこととしているものの、その具体的な方法までは示されておらず、難しさを感じている教師も少なくない。

本研究では、自立活動の指導に関する教師の実態を元に企画した校内研修の成果及び課題に基づき、自立活動の指導に関する指導力向上に有効な研修の在り方について検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

1．対象

知肢併設のA特別支援学校の肢体不自由部門全教師35名。

2．自立活動の指導における課題の整理

前年度３月のアンケートを元に、研修の成果と課題を整理した（「(1)」参考）。前年度は自立活動の目標設定に関わる内容を中心に研修を行っていたため、学習指導要領に示される流れ図に沿った手順に関しては概ね理解は得られていた。しかし、「課題の抽出」や「中心課題の設定」の項目に関しては力量形成が十分ではないと感じている教師が多かった。

3．研修企画

2 の結果を踏まえ、自立活動の指導の充実を目指し、研修の教材として、各手続きの思考の整理につながる課題関連図を活用し、「課題の抽出」や「中心課題の設定」の理解に重点を置いて研修を行うこととした。研修計画を以下に示した（Table 1）。

研修会①で自立活動の指導における PDCA サイクルに触れた後、研修会②及び③の自立活動の指導における手続きについての研修を行うことで、流れに沿って研修の内容に理解を図るようにした。また、講義よりも事例を通した演習を中心に研修し、その際、力量のある教師と中堅教師、若手教師をグルーピングし、若手教師の疑問などについて、その場で力量のある教師からの助言等で解決しながら演習を進められるようにした。検討会には、力量のある教師がアドバイザーとなり、担任が作成した課題関連図を基に、特に「課題の抽出」や「中心課題の設定」を中心に検討するようにし、意図的にテーマについて考える機会をもてるようにした。

Table 1　研修計画

4 月	研修会①:本校の個別の指導計画と自立活動の PDCA サイクルについて
5 月	研修会②:課題関連図の作成を通した課題の整理と中心課題の設定についての演習 検討会:目標検討
8 月	検討会:中間評価
12 月	研修会③:課題関連図を活用して具体的な指導内容を設定する演習
2 月	検討会:年度末評価、次年度目標検討

4．研修の評価

年度末（３月）に全教師対象のアンケートを行い、力量形成に関わる研修の成果について検証した。

Ⅲ　結果

アンケートの結果では、研修会に関しては全体の 92%が、「個別の指導計画の作成」と「検討会」に関しては、93%の教師が「とても役に立った」「役に立った」と回答し、理解が深まったことが分かった。また、自立活動の指導の手続きについての自身の理解については、今年度の研修で重点を置いて取り組んだ「課題の抽出」や「中心課題の設定」の理解が深まり、「指導仮説の立案」「項目を関連付けた指導内容の設定」について理解や実践を深めたいと考える教師が増えた。

自由回答においては、研修会では「力量のある教師と演習したことが自身で実践していく際のヒントとなった」などの意見が上がり、検討会では、担当する児童生徒について検討する実践的な学びが有意義な研修の機会だったとの回答が多くあった。また、口頭のやりとりだけでなく、課題関連図で思考の整理を他の教師やアドバイザーと視覚的に共有できたことがよかったとの意見を上げる教師が多くいた。

研修における教師の変容の一部を Table 2 に示した。

Table 2　年間の研修会を通した自立活動の指導に関する理解(一部抜粋)

	研修前	研修後
教師 A (3 年目)	複数の要因が含まれる課題をまとめてしまい、課題間の関連がうまく整理できておらず、課題を 6 区分の視点に沿って再整理することが必要だった。	課題を関連付けていくこと関してはまだ課題はあるものの、課題のあげ方に変化が見られたことで、以前より自身の思考が他者に伝わりやすい課題関連図となった。
教師 B (20 年目)	手続きに沿って情報を整理しているものの、自身の経験からくる理解に沿って関連付けを行っているため、課題関連図の原因と結果の根拠が見えず、共有しづらかった。	発達の段階や特性を踏まえ、根拠に基づいた関連付けを意識するようになり、課題関連図を見ることで、目標設定の思考の流れを担当者間で共有することができた。

Ⅳ　考察

研修会において、課題関連図を活用した課題間の関連付けや中心課題を導き出す演習を通して、演習で学んだことがその後の目標設定の手続きの実践につながった。また、検討会で課題関連図を活用することで、目標設定までの思考の整理を視覚化でき、発達の順序性や特性を踏まえた課題の整理について、力量のある教師の考えを学ぶことができ、実態把握から目標設定までを手続きに沿って説明し、担任間だけでなく、力量のある教師と検討することで、自身の考えを整理し、課題間の整理の仕方や中心課題の導き出し方について実践的に学ぶ機会となった。このように、教師の力量形成に関する実態を把握し、重点的に取り扱う内容を絞った研修会を実施したことで、理論についての理解を深めることができた。その理解を踏まえた授業実践について検討会も研修の場として意図的に設けたことで、更に学ぶ機会をもつことにつながった。一方、納得する検討を行うには時間が足りないことや、目標設定については個人によってまだ書きぶりに差があるという課題も残った。

本研究では自立活動の指導に関する教師の実態から内容を焦点化した現職研修を企画した。また、講義形式の研修に併せて、検討会において力量のある教師をアドバイザーとして研修を深めるなど、実際の自立活動の PDCA サイクルの中で理論と実践をつなげる方法で研修を実施した。このように、研修内容を焦点化し、その内容を、「いつ」「誰が」「何について」伝えるかを明確にして研修方法を工夫したことが、教師の自立活動の指導力向上に有効であったと考える。

※記載について、職員及び所属機関の承諾を得ています。

（SAGARA　Chieko, ICHIKI　Kaoru, FURUKAWA　Katsuya）

参考文献

(1)『自立活動の指導に係る教師の力量形成に向けたチェックシート「一木薫（福岡教育大学)、長崎県教育センター作成 2018 年」』

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-38

発達に不安を抱えている親子の子育て支援

―身辺自立を目指した排泄の取り組みから―

佐々木孝子
（宮城教育大学教育学部幼児教育講座）

KEY WORDS： 発達・幼児期・身辺自立

（目的）

発達に不安を抱えている幼児の保護者は言語面・食事面・身辺処理・対人関係などで様々な心配事を抱えており幼稚園入園を控えた３歳ごろには特に不安が募る。

言葉を話したり、友だちと関わったり、集団の簡単なルールに沿えるようになるためには、まず自分のことが自分でできるようにならなければならないが、中でも身のまわりの始末、特に排泄の自立は保護者にとって困難な問題となっている。

そこで段階的な方法を示しながら、トイレで排泄できるようになるまでの過程を、Ｍ町の取り組みを通して考察し、親子関係が育っていく様子にも着目していく。

（実施方法）

・実施主体：Ｍ県Ｍ町健康福祉課の早期療育支援事業
・目的：発達に不安を抱える親子に遊びの提供等を行い、日常生活の具体的場面を通して生活習慣の自立や社会性の発達を促す環境づくりを考えるための家族支援として行う。
・スタッフ：保健師・心理司・栄養士・保育士
・対象：育ちが気になる幼稚園入園前頃までの親子１０組
・実施内容：H26 年度より開始　月２回２時間程度
保護者は活動の感想や心配事、家庭での様子をノートに記録し毎回筆者がコメントを返す。心理司は発達相談や発達検査を行う。栄養士は偏食相談・食生活の悩みへの対応などを行う。保健師は包括的な家族支援を行う。
筆者は開始当初より遊びの提供と保護者支援に関わった。

（１）排泄の実態と保護者の気持ち

・参加児のほとんどは紙おむつを使用している。
・紙おむつは外したいと思っているが子どもが嫌がるので無理強いはしない方がいいのではないかと考えている。
・子どもの気持ちが安定しているときに便器に補助便座をのせて臨んでいるがなかなか成功しない。
・便意を感じると一人で部屋にこもってしまう。
・布パンツに変えようとすると騒いで紙おむつを要求するので子どもの気持ちの安定を優先してしまう。
・幼稚園でもまだ紙おむつの子がいるようなので時期が来れば取れるのではないかと期待している。

（２）排泄の自立を目指した取り組みの方法

①自分で着脱する力を身につける。
・ズボンを下に向けひと下げすることと足を抜くところは子どもが行いその途中は保護者が手伝う。
・はくときは子どもが座り、保護者が後ろから抱えてズボンを開けつま先だけでも子どもが入れられるように導く。
・つま先が入ったら立たせて手を添えながら手伝うが最後の腰上げは子ども本人が行うように励ます。

②汚れものの始末と新しいおむつの準備を子ども自身が行う。
・濡れた紙おむつは近くのバケツへ片づける（破かないこと）。
・置き場所を決め子どもが紙おむつを持ってくるように促す。

③おまるを活用する。
・子どもが安心する場所におまるを置き、起床時や入浴前など、おまるに座るように誘う。
・保護者が後ろから抱き、包み込むように補助する。
・おまるに慣れてきたら対面から抱き包むように変える。

④紙パンツから布パンツに変えてみる。
・濡れた感覚を育てるため布パンツにし、初めのうちは布パンツの重ね履きをさせる。
・お昼寝以外の日中だけの取り組みから始める。

（結果）

①排泄は保護者が殆ど手伝い、子ども自身も介助されることに慣れていたが着脱の取り組みで排泄の意識が育っていった。
②汚れた衣服の片づけは身辺自立につながる行為と保護者が捉えられるようになった。
③補助便座は足が床につかず大人が考えている以上に不安定であり、おまるで床に足をつけることで心も安定できることに保護者が気付いた。設置場所は家族と一緒の場所から始め、お風呂前やトイレ前に徐々に移動させることで、トイレに臨む気持ちを育てられた。
④日中だけのトレーニングから進めて「おもらししながら学ぶ」ことを保護者に理解してもらった。

（考察）

排泄の自立に向けた段階的な方法を示すことで、保護者は具体的な取り組み方を知ることができた。予告ができるようにならないとオムツがとれないと思っていた保護者は濡れたパンツを下げる行為も意思表示になること、環境を工夫することで子どもの安心感を育てられることに気付いていった。母親の感想を以下に抜粋して記す。

・友だちがおまるに座る様子を見て、初めは座ることも拒んでいた我が子が、回を重ねることで衣服のまま座り１０数えるまでおまるに座ることを目指せるようになった。
・家庭では全く進まなかったトレーニングだったが幼稚園入園前にトイレで出来るようになってとても安心した。
・排泄が成功しなくても、着脱も排泄の範疇だと捉えることで子どもをほめる場面が増えていった。

排泄は一人ひとりの特徴を捉えながら、焦らずこつこつ取り組むことで着実に前進することが実感できたと思われる。諦めない子育ての姿勢が重要だという事を排泄の取り組みを通して気付き、親子の関係にも良い影響を及ぼしたと思われる。又、排泄を自分でコントロールできるようになったことで子ども自身の「自信」にもつながっていったと思われる。

尚、本稿は実施主体の許可を得て発表するものである。

（TAKAKO,Sasaki）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-39

地域における乳幼児期の家族支援の現状と課題

佐野幸子　　平岡恭一
（青森県立八戸第一養護学校）（弘前医療福祉大学短期大学部）
KEY WORDS: 乳幼児期　早期支援　機関連携

目的

母子保健法による妊産婦健康診査,1 歳 6 か月,3 歳児健康診査などの保健医療サービスが整備され,ハイリスクな親子に対する相談体制や医療体制の整備が進んできたことで,日本においては障害の早期発見・早期療育は進んできている。早期から適切な支援を行えば,障害のある子どもにも望ましい成長発達を促せる他,就学に向けて保護者の悩みに答えることができることから,適切な就学を実現するためには,早期からの一貫した効果的な就学支援が重要である。しかしながら,その支援体制は各所によって独自の体制となっており,特別支援教育への理解の程度に格差が見られたり,家族を含む周囲からの適切なかかわりが得られずに就学前に二次障害が生起したりする事例も見られる。

Table 1 は A 市における乳幼児健診の未受診率である。年間で 190 名を超える乳幼児が健診に現れないことになる。保護者の中には,健診の場で我が子の発達の遅れを指摘されることを恐れている人もいる。そのような恐れが乳幼児健診の未受診につながることも考えられる。

本研究では,障害のある本人,保護者,家族の実態や障害受容,特に A 市のインクルーシブ教育構築の推進の鍵を握る家族支援整備の状況を概観し,就学前段階の子どもへの適切な支援体制について,今後の在り方を提唱する。

Table 1 201X 年度の未受診率（A 市）

	未受診率%	人数
4 か月児	1．8％	３４名
7 か月児	2．3％	４５名
1 歳 6 か月児	2．1％	４１名
3 歳児	3．6％	７２名
計		１９２名

そのためにまず,乳幼児健診を受診することが難しい家庭における問題点や,保健師の業務,他機関との連携の状況の調査を目的としたアンケートを実施した。

方法

対象：A 市の乳幼児健康診断を担当する保健師 9 名を対象とした。手続き：201X 年 9～10 月の期間に筆者が持参した質問紙を調査対象者に所属長より配布してもらった。内容：①保健師経験年数。②乳幼児健診で相談を受けた,気になる保護者や子どもに出会ったことがあるか。③健診を受診できなかった家庭へどのような働きかけをしたか。④働きかけに応じない家庭へどのような対応をするか。⑤業務の中での困難はどのようなものか。⑥保健師としての成就感はどのようなものか。⑦乳幼児健診に絡み,連携をしたことのある機関。⑧連携したとき,どのような必要性があったか。⑨今後新たに連携が必要だと思う,または連携を深めたい機関。の内容で実施した。なお質問③～⑥は自由記述, ⑧は 3 の選択肢から,⑦・⑨は 16 の選択肢からの複数回答とした。

結果と考察

Table 2 に各調査項目への回答をまとめた。保健師が日々の業務に追われていることで的確な支援に結び付けることが困難であること,専門的な知識を有する学校の教員が連携対象になっていないことが分かった。保健師への実務的,心理的な負担が大きいことが読み取れる。さらにこれらのことは,真に支援が急務とされる乳幼児や家庭への支援が遅れたり,実施されないなどの弊害を生んだりすることにつながることが予想される。

Table 2 質問の回答

質問	回答
①	1 年未満 2 名・1 年以上 7 名
②	「ある」9 名(100%)
③	電話 9 名(100%),家庭訪問 7 名(77%),幼稚園・保育所訪問 3 名(33%)
④	電話及び家庭訪問 6 名(66%),幼稚園・保育所での確認 7 名(77%)
⑤	業務の多さ 6 名(66%),ケースワークに時間が取れない 5 名(55%),残業や休日出勤で自分の時間がない 2 名(22%)
⑥	感謝された 5 名(55%,)必要な機関へ繋がった 2 名(22%)
⑦	特別支援学校 2(1.3%),その他の機関 74(46%)
⑧	発達 7 名(77%),虐待・養育 9 名(100%),保護者の精神保健 4 名(44%)
⑨	特別支援学校 1(0.6%),その他の機関 43(29%)

そこで,「妊娠期からのサポート分類」として,妊娠期から出産後の子育て期までを 5 段階に分け,リスク度を分析し,支援内容の検討・介入を提案したい。ステップⅠ(妊娠初期～中期)として,「母親学級」などで愛着形成や言語コミュニケーションなどの必要性・方法を説明。ステップⅡ（妊娠中期～後期）は,Ⅰで今後リスクを生じる恐れのある妊婦など,今後のリスクが見られる家庭への介入方針の立案・提供。ステップⅢ（生後～就学）では,保健師と特別支援学校の教員が協働で乳幼児検診に立ち会い,障害児の早期発見,不安な様子のある保護者の発見。ステップⅣ（随時）では、Ⅰ～Ⅲからのリスクのある家庭への訪問指導に特別支援学校教員が帯同し,対話のチャンスを作る。Ⅴ（随時）では、以下の Table 3 を活用し、早期介入・フォローアップを実施する。

Table 3　早期発見・早期療育のための５つのポイント

a)保健・教育の情報共有,乳幼児検診と通園施設や学校への介助員や保健師などの派遣
b)「ポーテージ」プログラムなどの家庭を中心とした支援
c)「行動コンサルテーション」による行動論的アプローチを用いた間接的な支援
d)家庭と地域をつなぐ保健師の「キーパーソンとしての活用
e)障害についての基本的な知識,障害種別の専門的な知識を有する特別支援学校教員の活用

調査の結果から,保健師の負担が大きく,支援の取りこぼしや二次障害の早期発見が難しいことが分かった。提案の方法で実施できると,保健師を中心としながら,教育現場が支援を協働で実施することが可能である。一方で本研究では課題も残された。対象地域が限定的であることと対象人数が少数であるということである。今後の研究において対象地域・対象人数を拡大して,地域の課題を検討していくことが必要である。

(SANO Koko, HIRAOKA Kyoichi)

自閉症・情緒障害特別支援学級児童生徒数の増加要因の考察

－特別支援教育推進計画等に見る都道府県の自閉症・情緒障害特別支援学級の状況から－

柴垣　登
（岩手大学教育学部）

KEY WORDS：自閉症・情緒障害特別支援学級　　特別支援教育推進計画等　　特別支援教育対象率

１．課題

都道府県間の特別支援教育対象率に差異があり、特別支援教育対象率が高い県ほど特別支援学級対象率が高いことが明らかにされている（柴垣 2018）。また、特別支援学級対象率と自閉症・情緒障害特別支援学級対象率の間に正の相関があることから、特別支援教育対象率の高低と自閉症・情緒障害特別支援学級（以下「自閉・情緒学級」）対象率の高低の間に関連があると考えられている（柴垣 2019）。そこで、自閉・情緒学級の児童生徒数増加の要因を明らかにすることが、特別支援教育対象児童生徒数が増加している要因を明らかにすることにつながると考えた。よって本研究では、都道府県が策定している特別支援教育推進計画等に記載された自閉・情緒学級の状況から、自閉・情緒学級在籍児童生徒数が増加している要因について考察する。

なお、特別支援教育対象率とは、公立の小中学校と特別支援学校小中学部の在籍児童生徒数を合計した全児童生徒数のうち、公立の特別支援学校小中学部と小中学校特別支援学級在籍者数、小中学校通級指導対象者数の合計数が占める割合をいう。特別支援学級対象率とは、全児童生徒数に占める特別支援学級在籍児童生徒数の割合を、自閉症・情緒障害特別支援学級対象率とは特別支援学級在籍児童生徒数に占める自閉・情緒学級在籍児童生徒数の割合をいう。また、都道府県によって特別支援教育推進計画が単独で策定されている場合と、教育振興計画等の全体計画の中に特別支援教育に関する内容が含まれている場合があるが、本稿では一括して「特別支援教育推進計画等」（以下「推進計画等」）と呼ぶ。

２.方法

特別支援教育対象率の高低から見た上位 10 府県と下位 10 県の推進計画等の記載内容から、それぞれの府県の特別支援学級と自閉・情緒学級の在籍児童生徒数の増加の状況やその要因等について検討した。表は、特に記載がなかった 3 位新潟、6 位栃木、7 位大阪を除いた各県の状況等を一覧にまとめたものである。

３．結果

自閉・情緒学級数と児童生徒数の増加に言及している県が、上位下位にかかわらず 8 県（岡山、島根、山口、滋賀、鳥取、香川、秋田、大分）あった。他に特別支援学級全体の増加に言及している県が、上位下位にかかわらず 7 県（徳島、長野、福井、石川、愛知、兵庫、埼玉）あった。結果、多くの県で特別支援学級や自閉・情緒学級在籍児童生徒数の増加が課題となっていることがわかった。

４．考察

自閉・情緒学級在籍児童生徒の増加の要因として、以下のように考えられた。

①岡山県に見られるように、発達障害等の診断がある児童生徒(保護者)が、より手厚い支援を受けることを重視して自閉・情緒学級を選択している。

②滋賀県に見られるように、市町の就学指導の状況に大きなばらつきがあり、その原因として、障害の捉え方に解釈の幅が見られるなど、就学先決定における対象者の基準の設定や、障害の捉え方などに市町間で差がある。

表　各府県の特徴・課題の認識

区分	順位	都道府県	特別支援教育対象率	自閉症・情緒障害対象率	自県の特徴・課題の認識	出典
上位	1	岡　山	5.42%	62.80%	○発達障害等の診断があると、小学校就学時に通常の学級と比較して、より手厚い「個の支援」を重視した特別支援学級が選択される傾向がみられ、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数が大幅に増加	第3次岡山県特別支援教育推進プラン(2018)
	2	徳　島	5.21%	42.86%	○近年、特別支援学校や特別支援学級といった多様な学びの場で学ぶ子どもたちが増加し 多様な教育的ニーズへの対応が求められる	徳島教育振興計画第3期(2018)
	4	島　根	4.90%	44.50%	○近年特別支援教育の対象となる児童生徒数が増加し、特に知的障がい及び自閉症・情緒障がい特別支援学級の児童生徒数が著しく増加	しまね特別支援教育推進プラン(2012)
	5	山　口	4.82%	54.22%	○県全体の就学相談の件数が増加傾向にあり、全児童生徒数に対する特別支援学級在籍者、通級による指導を利用している児童生徒が、全国的に見ても高い割合 ○特別支援学級の設置数、在籍者数がともに増加し、在籍者の障害の状態も多様化 ○自閉症・情緒障害特別支援学級の学級数、在籍者数の増加が顕著	山口県特別支援教育推進計画(2018)
	8	長　野	4.65%	63.66%	○発達障がいの診断等のある児童生徒が増加しており、通常の学級の中にも支援を必要とする多様な児童生徒が在籍。通常の学級から特別支援学級へ在籍を移す児童生徒数が多く、学年を追うごとに在籍率が増加 ○特別支援学級の在籍率が全国と比して高く、増加傾向が継続。在籍児童生徒の障がいの状態は幅広く多様であり、通級指導教室や特別支援学校との連続性も踏まえた、特別支援学級の運営について研究していく必要 ○本県の中学校3学年の特別支援学級在籍率は全国の約 1.9 倍と多く、そのうち約7割は高等学校へ進学	第2次長野県特別支援教育推進計画（2018）
	9	滋　賀	4.64%	36.58%	○特別支援学級の在籍児童生徒数についても大きく増加。特に知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級で顕著である。学級規模も他の障害種別と比べて大きい ○特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が、市町間で在籍率に大きな差がある ○各市町の就学指導委員会において、審議対象となった者の比率に大きな差があることや、その審議結果も大きく異なる傾向が見られ、県内の各市町における就学指導の状況に大きなばらつきが見受けられる。このばらつきの原因としては、障害の程度の捉え方について、各市町間で解釈に幅が見られることなどが考えられる	滋賀のめざす特別支援教育ビジョン（2015）
	10	鳥　取	4.61%	52.99%	○特別支援学級及び通級指導教室の設置数、在籍児童生徒数は増加、多様な学びの場が必要	鳥取県教育振興基本計画(2019)
下位	38	福　岡	3.31%	35.61%	○特別支援学級には、重複障がいの児童生徒も多く在籍しており、一人一 人のニーズに応じた教育課程の編成や指導の充実が課題	福岡県特別支援教育推進プラン(2017)
	39	香　川	3.30%	44.48%	○小・中学校には、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、難聴、弱視、自閉症・情緒障害をそれぞれ対象とする特別支援学級があり、在籍する児童生徒数が増加。特に知的障害と自閉症・情緒障害の学級の在籍者数が増加	香川県教育基本計画(2016)
	40	福　井	3.15%	45.58%	○特別支援学級、通級による指導の対象児童・生徒数は増加傾向	福井県教育振興基本計画(2015)
	41	福　島	3.13%	38.54%	○発達障がいを含む障がいのある児童生徒数については、全ての学校種において増加	第6次福島県総合教育計画(改訂版)(2018)
	42	秋　田	3.05%	33.93%	○小・中学校の特別支援学級の学級数と児童生徒数は、平成7年度から増加傾向が継続。自閉症・情緒割合が約4割。	第三次秋田県特別支援教育総合整備計画(2018)
	43	大　分	2.88%	37.88%	○特別支援学級の在籍者、通級による指導の教室の利用者ともに増加の傾向。平成23年度から5箇年計画で、特別支援学級を200学級増設。特に、自閉症・情緒障がいの特別支援学級の増加が顕著	第三次大分県特別支援教育推進計画(2018)
	44	石　川	2.78%	45.04%	○特別支援学校や小中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒、通級指導教室で指導を 受ける児童生徒が増加	第2期石川の教育振興基本計画(2016)
	45	愛　知	2.78%	49.22%	○特別支援学級在籍児童生徒数の増加（2007年度6,172人→2018年度11,727人）	愛知県特別支援教育推進計画(2016)
	46	兵　庫	2.74%	44.36%	○特別支援学級の児童生徒数は年々増加（2013年6,529人→2018年9,283人）	兵庫県特別支援教育第三次推進計画(素案)(2019)
	47	埼　玉	2.47%	43.40%	○特別支援学級の児童生徒数の増加が特に顕著。今後も、当分の間、特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加が見込まれる ○特別支援学級については、全県の小学校1年生に対する特別支援学級1年生の割合が年々増加。小・中学校の通常の学級から特別支援学級へ転入する児童生徒が毎年一定割合で存在。	埼玉県特別支援教育環境整備計画(2019)

（文献）
柴垣登（2018）「特別支援教育対象児童生徒数の割合から見た都道府県間の差異」、日本特殊教育学会第 56 回大会発表原稿.
柴垣登（2019）「特別支援学級対象率の都道府県間の差異の要因についての考察」、日本特殊教育学会第 57 回大会発表原稿.

(SHIBAGAKI Noboru)

特別な支援を必要とする子どもを保育する保育士のストレッサー尺度の開発

○白取真実　　小島道生
（帝京短期大学子ども教育学科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:保育士のストレッサー、特別な支援を必要とする子ども、障害児保育

【目的】全国保育協議会（2016）によると、障害のある子どもに加えて、障害の診断はないが特別な支援を必要とする子どもがいるとした保育所は保育所全体数の 8 割にも及ぶ。本研究では、保育所で特別な支援を必要とする子どもを保育する場合、保育士はどのようなところに困難を感じているのかを明らかにするために、特別な支援を必要とする子どもを保育する保育士のストレッサー尺度を作成することを目的とした。

【予備調査】方法：白取・菅野（2012）による障害児通園施設保育士のストレッサー尺度を参考に、78 の質問項目を収集した。収集した質問項目は、保育所園長 1 名、副園長 1 名、大学教員 3 名に項目に対する内容的妥当性を、○か×の 2 件法で検討してもらった。時期は、2019 年 9 月~10 月。

結果：一つでも×がついていた質問項目は内容を検討または削除し、48 の仮項目を収集した。

【本調査】方法：調査対象は、5 県の 18 か所の認可保育所に勤務する保育士に質問紙を配布した。その結果 220 名（返却率 69.6%）の回答を得たが、不備のあるものを除き、211 名（うち男性 11 名）を調査対象者とした。

調査時期：2020 年 1 月~3 月。

調査内容：①特別な支援を必要とする子どもを保育した経験について、②保育士のストレスについて、③保育士の自己表現（アサーティブ）の特徴、④フェイスシートとした。

倫理的配慮：T 大学研究倫理審査委員会の審査を受け、承認を得た。調査協力園の園長に、研究内容の説明をし、書面にて承諾を得た。調査対象者には回答をもって同意とする旨を記載した。

【結果と考察】この報告では、調査内容①と②の報告を行う。障害の診断がついている子どもを保育した経験があると回答したものは 68.3%、障害の診断はないが気になる子どもを保育した経験があると回答したものは 85.3%であった。

特別な支援を必要とする子どもを保育する保育士のストレッサー48 項目について、主因子法プロマックス回転による因子分析を行なった（Table1）。最終的に 5 因子が抽出された。第 1 因子は、特別な支援を必要とする子どもを保育する上での難しさであると考えられ、「保育上の難しさ」と命名した。第 2 因子は、保護者や、クラスの子どもとの関わりからくる難しさであると考えられ、「保護者やクラスの子どもに対する対応の難しさ」と命名した。第 3 因子は、保育士自身の指導力の不足を感じていることから、「自己の専門性の不足」と命名した。第 4 因子は、個別に作成する指導計画などが負担になっていることから、「事務量の増加からくる大変さ」と命名した。第 5 因子は、同僚との連携の不足からくるものであることから、「同僚からのサポート不足」と命名した。最終的に、全 22 項目からなる、特別な支援を必要とする子どもを保育する保育士のストレッサー尺度を作成した。各因子の Cronbach のα係数を算出したところ、α＝．84～．93 であり、内的整合性が確認された。

今後は、この特別な支援を必要とする子どもを保育する保育士のストレッサー尺度と、ストレス反応や精神的健康度との関連についての検討を進めていきたい。

Table1　特別な支援を必要とする子どもを保育する場合の保育士のストレッサーの因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

質問項目	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
Ⅰ　保育上の難しさ(7項目,α＝.89)					
落ち着きがなくじっとしていられない子どもに対応すること	**0.91**	−0.14	0.03	0.01	0.07
パニックになり、大きな声でわめいたり暴れたりする子どもに対応すること	**0.90**	−0.03	−0.06	−0.07	−0.01
こだわりが強く、切り替えが難しい子どもに対応すること	**0.90**	−0.15	0.12	0.01	0.05
指示の理解が難しく、個別の指示がないと動けない子どもに対応すること	**0.86**	0.13	−0.07	−0.06	−0.11
子ども同士のトラブルが絶えないこと	**0.64**	0.05	0.02	0.05	−0.01
常に注意を注いでいなければならず、目が離せないこと	**0.50**	0.19	−0.03	0.07	−0.05
その子に合った興味・関心が見つけられないこと	**0.47**	0.21	−0.12	0.00	0.03
Ⅱ保護者やクラスの子どもに対する対応の難しさ(9項目,α＝.90)					
保護者と話し合う機会が取れないこと	−0.10	**0.90**	0.01	−0.13	−0.13
保護者が子どもの世話を怠ること	−0.03	**0.86**	−0.11	0.02	−0.06
保護者が子どもの発達の遅れや問題行動を理解しようとしないこと	0.06	**0.80**	−0.07	0.02	−0.04
クラスの子どもに、特別な支援を必要とする子どものことをどのように伝えたら良いか困ること	−0.03	**0.64**	−0.01	0.11	0.12
保護者の不安や悩みに共感できないこと	−0.02	**0.61**	0.10	−0.17	0.18
診断を受けていないので、どう対応していいか迷うこと	0.23	**0.54**	0.10	0.07	−0.01
クラスの子どもと十分に関わることができないこと	0.05	**0.54**	0.18	0.03	0.06
子どもの成長や支援の効果が感じられないこと	0.28	**0.51**	0.02	−0.06	−0.03
相談や診断に結びつかないケースが多いこと	0.05	**0.48**	0.02	0.24	0.14
Ⅲ自己の専門性の不足(2項目,α＝.93)					
自分の知識が足りないこと	−0.04	0.01	**0.98**	0.01	−0.06
自分の指導力が足りないと感じること	0.02	0.00	**0.90**	−0.01	0.00
Ⅳ事務量の増加からくる大変さ（2項目,α＝.87）					
個別の日誌や連絡帳などの記録に時間がかかること	−0.04	−0.04	0.03	**0.92**	−0.05
個別の指導計画などの指導案を作成すること	0.03	−0.03	−0.04	**0.88**	0.01
Ⅴ同僚からのサポート不足（2項目,α＝.84）					
困ったときに相談でき、知識や情報を提供してくれる同僚がいないこと	−0.04	−0.03	0.01	−0.04	**0.93**
負担が大きいときに手伝ってくれる同僚がいないこと	0.03	0.02	−0.07	0.00	**0.77**
因子間相関 Ⅰ		0.64	0.38	0.43	0.35
Ⅱ			0.32	0.40	0.50
Ⅲ				0.19	0.30
Ⅳ					0.29

引用：白取・菅野（2012）障害児通園施設保育士のストレッサー構造に関する研究，日本保育学会，50（1）.

（MAMI Shiratori、KOJIMA Michio）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-42

障害者に対する態度変容における障害ユーモアの効果

田中真理・新納あんり
（九州大学）

KEY WORDS；障害、ユーモア、態度

【問題と目的】障害と笑いとの関係は、社会のなかでの障害の位置づけと密接に関連している（塙2018）。障害・ユーモア・笑いに関する研究は、①障害それ自体を素材とした笑い（大谷2018;Anesi,2018）、②障害者がコミュニケーション場面で用いる笑いやユーモア特性（永瀬2018；Schutema,2016）、③学校教育や家庭でのコミュニケーションにおける笑いの活用（Alicija,2013）、④笑いを用いた臨床実践（磯ら,2017）、⑤認知症や睡眠障害者の症状として笑い（金野,2013）、⑥障害者に笑いを提供するための情報保障技術研究（栗田2002）とに分類できる。これらのうち①は障害ユーモア（「笑いが障害状況への共感や自己洞察を促進するために障害を枠付けする表現形式」）（Hamscha,2017）であり、社会的背景に最も関連がある。障害ユーモアの有効性（Lockyer,2015）に関して、Grist ら（2012）では障害者コメディアンによるユーモア動画の障害者への態度に対する効果は示されない一方で、Smedema ら（2012）ではその効果がみられる等、結果が一貫していない。この効果には、障害の知識との関連から検討する必要性が指摘されている（Sandler ら、1981）。また、本邦においては障害ユーモアに関する実証的研究はみあたらない。そこで、本研究では、障害の知識の程度の観点も含め、障害者に対する態度変容における障害ユーモアの効果について検討することを目的とする。

【方法】1. 研究協力者：大学生 104 名。2. 手続き：①障害に関する知識（豊村ら(2009)を参考）「障害の出現率は人口 1000 人中 1 人以上である」等 8 項目、「はい」「いいえ」「わからない」から回答。②刺激（表 1）：a.障害ユーモア呈示（32 名）：視覚障害のある芸人による漫才（フジテレビ,2018）から、社会に対する風刺・自分自身の障害状況への自虐・他者へのからかいの 3 種類のユーモアを各 2 個選択し、計 6 個のテーマから構成。b.教育呈示（32 名）：ユーモアを交えていないが a と同様の内容。c.統制（40 名）：呈示なし。③障害者に対する態度：抵抗感尺度（河内,2006）のうち「関係」（「視覚障害の学生にはできない調べ物を図書館に行ってしてくれと頼まれた場合」等 9 項目）と「主張」（「視覚障害の学生との見解が完全に対立した場合」「忙しいためその学生の手伝いを断った場合」「2 人でする共同課題の内容を公平に分担しようとその学生に話す場合」等 9 項目）について、「非常に抵抗がある」から「全く抵抗がない」の 7 件法で回答。3. 倫理的配慮：所属機関の研究倫理委員会にて承認された。

表1　障害ユーモアと教育における呈示内容（動画せりふ例）

種類：話題	a 障害ユーモア呈示	b 教育呈示
風刺：点字ブロックが必要な場所にないときもある	点字ブロック、学校の階段になかって、一番いるやん、なんでやねん、何このスパルタ教育はって…	点字ブロックは、階段では特に必要です。しかし、ある視覚支援学校の階段には置かれてないこともあります…
自虐：足音で誰が近づいてくるかわかるというが、自分にはわからない	「ほんまやな」ってわかったふりして、目の悪い生徒ばかりですから伝わってないだろうけど、俺めちゃくちゃ深くうなづいて…	廊下から聞こえてくる足音で、誰がこっちに向かって歩いているのかわかるひともいます。ただ、全員がわかるわけではないです。

【結果】刺激の呈示様式（ユーモア・教育・統制）と知識（低・中・高）を独立変数、抵抗感「関係」と「主張」を従属変数とした被験者間二要因分散分析の結果、「主張」について、呈示様式の主効果が有意であった（$F(2,95)=3.96$, $p<.05$）。下位検定の結果、ユーモア群が統制群よりも有意に高かった（$p<.05$）。「関係」については有意な差はみられなかった。

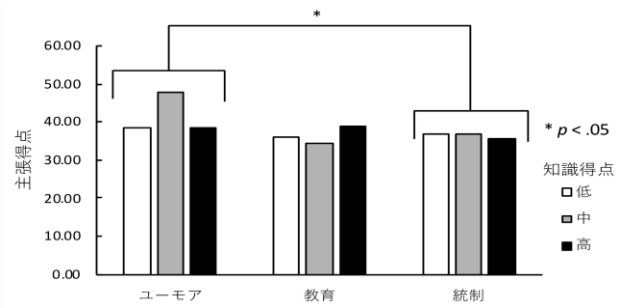


図1　主張得点

【考察】障害ユーモアの呈示によって、表面的あるいは建前的な付き合いに前向きな姿勢を示す「関係」には効果がみられなかったが、言いにくいことでもはっきり本音の意見を示す「主張」においてはその有効性が示された。「主張」は、他者との対等な関係が背景にあると思われる。対等であるという認識は、ステレオタイプのイメージ（例えば、障害者はかわいそうで純粋無垢に頑張る）の存在がある限り生じにくい。障害者が笑いを提供するパフォーマーとなり、いわゆる“障害あるあるネタ”によって笑いをとる障害ユーモアは、これを笑うことを禁忌とするというステレオタイプからの脱却を可能とし、結果、対等な関係としての「主張」が促されたと考えられる。

本研究では、障害ユーモアのなかでの風刺・自虐・からかいのどのような内容が、どのような態度の変容と関連があるのか、また、障害種による障害者観の様相（河内,2004）がどのようには異なるかに関しては明確にできなかった。これらの観点も含め、障害状況をユーモアに変換することの意義の検討が今後の課題である。

（TANAKA Mari, NIIROU Anri）

合併精神障害のある発達障害者の障害特性と職場ストレスの関連性

地域障害者職業センターの利用者に関する実態調査から

知名青子
（障害者職業総合センター研究部門）

KEY WORDS: 合併精神障害　障害特性　職業ストレス

【目的】

地域障害者職業センター（以下、「地域センター」という）では、「他の機関では支援が困難な個別性の高い支援を必要とする障害者」である精神障害者や発達障害者に対して重点的な支援を実施することが最重要課題となっている。特に発達障害と精神障害においては、それぞれの特性を併存する利用者の存在が指摘されているが、その実態については未解明の部分が大きい。

そこで、障害者職業総合センター研究部門では、発達障害の診断以外に気分障害等の精神障害を併存する者に着目し、これら利用者の状態像や支援の在り方に関する基礎的な資料整備のため、実態調査を行った。[1)]

本報告では、調査結果の二次分析として発達障害と精神障害を併存する（合併精神障害のある）利用者の特徴を検討することを目的として、基本属性、障害特性、および職場適応の課題の関連性を分析する。

【方法】

全国の地域センター（52 所）の障害者職業カウンセラー・支援アシスタント等の支援担当者へ回答を依頼し、下記対象に関する質問紙調査を実施した。発達障害者は、①就業経験のある者、②知的障害のない発達障害者（IQ70 を超える者、また、それと同等以上とみなせる者）を対象の条件とした。回収率は 100%、条件に該当しないケースを除き、分析対象は 105 事例となった。うち、精神障害（気分障害、適応障害等）を併存する事例は 18%であった。

アンケート調査は、①利用者の基本属性、②対象者の発達障害関連特性（自閉症スペクトラム（以下 ASD とする）特性関連の 6 項目と、発達障害における認知機能関連の 11 項目の計 2 カテゴリ構成され、各々に特異さの程度を評定する（評定値 3 段階：3,特異さがある－2, 特異さがややうかがえる－1,特異さはない (=平均的)））、③初職～第 5 職までの職場ストレス（職場で適応上の課題となりがちな業務遂行面 10 項目、人間関係面 4 項目の計 14 項目を設定し、これらが過去に職場ストレスの原因となった事実の有無を評定する（評定値 2 段階：2,経験あり-1,経験なし））と利用した支援のカテゴリで構成された。いずれの項目も、支援担当者が職業評価や職業相談で把握している情報に基づき判断・評定された。

なお、本調査については、独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構調査研究倫理審査委員会により障害者職業総合センター研究倫理指針に適合すると承認を得ている。

【結果】

（１）発達障害の特性に関する検討

利用者の発達障害関連特性に対する評定値について、精神障害の診断有無別で t 検定を実施した（表１）。結果、全 17 項目のうち、両群間の評定値に有意差が認められたのは「記憶」のみであった（t (92) =2.049、p=.043）。よって、以降は精神障害の診断有無を区別せずに分析を行った。

（２）発達障害関連特性と職場ストレスの関連性検討

発達障害関連特性の２カテゴリ毎に、因子分析（最尤法、固有値下限１、プロマックス回転、収束のための最大反復回数 50）を行った。結果、ASD 特性関連項目は２因子（第１因子「社会性・コミュニケーション」、第２因子「こだわり」）、認知機能関連項目は４因子（第１因子「実行機能」、第２因子「記憶」、第３因子「反応性」、第４因子「計画性」と命名）が抽出された。

表１　発達障害関連特性の評定値平均と因子分析結果

t検定（平均値/標準偏差） 精神障害の診断有無 あり		なし		項目名	因子分析（因子負荷量・信頼性係数） 因子 1	2	α
2.22	0.548	2.31	0.707	他者との関係作り	0.819	-0.118	
2.26	0.733	2.45	0.751	対人的交流の相互作用の障害	0.670	0.113	0.738
2.11	0.832	2.17	0.659	非言語的コミュニケーションの障害	0.535	0.055	
1.72	0.826	1.72	0.704	習慣・言語・非言語的行動の儀式的パターンへの過度なこだわり／変化への過度の抵抗	-0.042	0.723	
1.67	0.686	1.56	0.713	限局的で固着した興味	0.056	0.675	0.683
1.39	0.778	1.28	0.551	常同的・反復的な言語、運動、物の使用	0.004	0.542	

t検定（平均値/標準偏差） 精神障害の診断有無 あり		なし		項目名	因子分析（因子負荷量・信頼性係数） 因子 1	2	3	4	α
2.39	0.608	2.12	0.731	セルフモニタリング	0.700	-0.139	0.188	0.054	
2.06	0.680	1.96	0.736	部分処理特性	0.690	-0.003	-0.036	-0.058	
2.17	0.786	1.96	0.647	全体的統合	0.444	0.277	-0.096	0.197	0.642
2.35	0.606	2.43	0.614	認知的柔軟性	0.377	-0.032	0.025	0.262	
2.32	0.582	2.46	0.650	注意の転導	0.270	0.120	-0.063	0.121	
1.82	0.809	1.86	0.679	作業記憶	-0.237	0.911	0.098	0.084	
2.00 *	0.866	1.61 *	0.672	記憶	0.271	0.593	0.109	-0.230	0.619
1.94	0.748	1.87	0.761	知覚-運動面	0.099	0.478	-0.202	0.048	
1.81	0.834	1.65	0.825	行動抑制	-0.079	-0.016	1.003	0.099	
1.78	0.808	1.65	0.784	感覚過敏・鈍磨	0.289	0.034	0.460	-0.130	0.464
2.00	0.791	2.13	0.718	計画性	0.083	0.013	0.028	0.968	-

＊ p<.05

次に、発達障害関連特性と職場ストレスの関連を検討するため、先の分析で得られた因子得点と、職場ストレスの合成変数（職場ストレス「業務遂行面」「人間関係面」の各総計を職歴数で除した数）を用いて、変数間の相関分析を行った。結果、発達障害関連特性のうち認知機能関連項目の第１因子「実行機能」と「業務遂行面」の間に低い負の相関（r = −.275,　p = .037）が見られた。

【考察】

（１）合併精神障害の有無と発達障害関連特性

地域センター利用者において、合併精神障害の診断有無による発達障害の特性の特異さの程度に、違いはほぼ認められなかった。発達障害特性と精神障害が併存する際の状態像やそれに伴う職場適応上の課題は、個々人によって多様であることの結果と理解できる。したがって、診断の有無のみに依拠することなく、職業評価や相談を通じ、適切に特性の個別評価を実施することが重要といえる。

（２）発達障害関連特性と職場ストレスの関連性

就業経験のある発達障害者においては、合併精神障害の有無に関わらず、実行機能面に特異さがあるほど、職場ストレスの経験数が少ないとの結果が得られた。即ち、実行機能における障害程度が重度の場合、職場ストレスの経験数が相対的に減少すると理解でき、その一要因として、障害者雇用枠での合理的配慮が寄与する可能性が指摘される。今後この点について更に分析・検討を進めることとしたい。

【文献】

１）障害者職業総合センター（2020）：発達障害者のストレス認知と職場適応のための支援に関する研究，調査研究報告書№150.

（CHINA Aoko）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-44

発達障害児の身体調整能力向上のための粗大運動課題の実践

—風船バレー活動を通して—

○出野由花* 竹森亜美** 大石幸二**
（*立教大学心理芸術人文学研究所） （**立教大学現代心理学部）

KEY WORDS: 発達障害児 身体調整能力 粗大運動

問題と目的

発達障害児には，多様な運動の困難さがあることが知られている。香野（2010）は，姿勢や運動面からアプローチを試みることで，彼らの生活の助けになる可能性を指摘している。また，自ら語ること（言語化）は，行動の調整に積極的な役割を果たすことが知られている（Jones, 2003；Wessberg, 1990）。よって，振り返り（言語化による行動の調整）を行うことで，身体運動の調整が促進される可能性がある。

以上を踏まえ，本実践では，発達障害児が自身の身体の動きを振り返る場面を設け，この振り返りが身体の動きを調整する際にどのように機能しているか検討する。

方法

支援対象児：支援の対象とされたのは，公立小学校通常学級に在籍する 2 年生男児 1 名であった。生活年齢が 5 歳 11 ヶ月時の WISC-Ⅳ知能検査の結果，全検査が 126，言語処理が 127，知覚推理が 136，ワーキングメモリが 97，処理速度が 107 であった。また，生活年齢が 6 歳 1 ヶ月時に「自閉スペクトラム症の疑い」という診断を受けている。

対象児は，年齢相応以上に語彙が豊かで言葉による説明が得意な傾向がある。また，他者とのやり取りを楽しむことができる一方，興奮すると自身で身体の動きや力加減を調整することが難しかった。その結果，場面にそぐわない振る舞いをしてしまう傾向が窺われた。

倫理的配慮：本研究実施前に，所属機関において倫理承認を得た（承認番号：16-01）。その後，保護者に研究目的と課題内容を説明し，研究結果報告の同意を得た。また，支援対象児にも課題内容を説明し，研究参加の了承を得た。

期間と場面設定：201X 年 9 月から 201X+1 年 1 月に，Y 大学構内の一室にて，粗大運動の課題として，計 5 回の風船バレー課題を実施した。スタッフは，心理学を専攻する学生や臨床心理士等の有資格者で構成された。

手続き：本実践では，支援対象児にとって楽しい課題設定にすることを重視した。これに加えて，他者と協力して行う粗大運動を探索し，風船バレーを選択した。風船バレー課題は毎回，以下のステップで行った（表 1）。振り返りでは，支援対象児の発言を尊重し，スタッフはコツについての助言等はせず，支援対象児の発言自体を賞賛した。

表１ 風船バレーの課題を進めるステップ

ステップ	課題内容
話し合い	目標回数・目標達成のためのコツをチームごとに話し合う
粗大運動	回数を声に出して数えながら風船バレーを行う
振り返り	「風船を見失わないようにするコツ」「手で風船を相手コートに上手に打ち返すコツ」を支援対象児に尋ねる

分析方法： 録画データから，振り返り場面での語りの内容の変化と行動観察による身体調節能力の変化を検討した。

結果

表 2 に，振り返り場面での語りの内容を示した。「風船を見失わないようにするコツ」は，1 試行目では，「よく見て，移動して打つ」と身体の移動を含んでいた。3 試行目以降は「目で追いかける」ことに焦点が移った。「手で風船を相手コートに上手に打ち返すコツ」も，2 試行目以降から「下から打つ」など腕の動きに焦点が移った。

表２ 振り返り場面の語りの内容

	風船を見失わないようにするコツ	手で風船を相手コートに上手に打ち返すコツ
1 試行目	良く見て，移動して打つ	体全体を使って打つ
2 試行目	前回と同じなんだけど，よく見てから打つ	下から打つこと
3 試行目	ただ目で追いかける	何回も言ってるけど，落ちるスピードがちょっと遅いから，落ちてきたらこうやってやる（下から打つ動作）
4 試行目	ただ目で追いかけるくらいかな	下から打つとなんかやりやすい
5 試行目	目で追いかける	落ちるスピードがちょっと遅いから，落ちてきたらこうやってやる（下から打つ動作）

表 3 に，行動観察による身体調整能力の変化を示した。風船バレー時の身体の動きは，1 試行目では，身体が常に動いている状態で，一度，スタッフとぶつかることがあった。しかし，4 試行目では，風船を打つ前に身体の動きを一旦止めて構えてから打つなど変化が見られた。

表３ 行動観察による身体調整能力の変化

	行動観察
1 試行目	移動する際に，身体を細かく揺する，手をパタパタとさせるなど動く様子が見られ，一度ピアスタッフとぶつかることがあった
2 試行目	風船が近づくと手足の動きが速くなり，そのまま打ち返す様子が見られた。また，風船に顔から近づく様子が見られた
3 試行目	風船を打つ際に，左右の手を素早く交互に動かしていたり，打ち終わった後に小刻みに跳ねたりする様子が見られた
4 試行目	風船の近くに移動し，身体の動きを止めてジャンプしながら打つ様子が見られた。
5 試行目	風船が下方に来た際は，下から上に打ち上げる，上方に来た風船はそのまま打ち返すなど打ち分ける様子が見られた。

考察

本実践を実施した結果，他者と協力する粗大運動を行い支援対象児が振り返る場面を設定することで，身体調整能力が向上する可能性が示唆された。支援対象児が苦手とする粗大運動技能を習得する際に，支援対象児が主体となって，自身の行動を振り返り，コツについて考える機会を設けることが重要であると考えられる。

発達障害児は，障害特性により自身の全般的な身体調整が上手くできない不全感を抱えやすく，運動技能習得に対する動機付けの維持が難しい。その結果，これらの事例では，受動的な学習態度になりやすい。しかし，本実践の振り返り場面のように，主体的にコツを振り返り語る機会を設定し，しかも達成感を得やすい場面を設定することが，自身でコツを発見する機会に繋がる。そして，楽しみながら身体調整力を向上させようと努力することが示唆された。

（DENO Yuka, TAKEMORI Ami, & OISHI Kouji）

学校・家庭間の学習過程情報共有に基づく 教師・保護者の教育支援連携プログラムの構築

○中川宣子　　中川あかり
（京都教育大学附属特別支援学校）　（京都女子大学大学院）
KEY WORDS：教育支援連携プログラム、デジタル連絡帳アプリ、教育共生

（目的）

新特別支援学校学習指導要領（平成 29 年 4 月公示）では、「連携」「協力」という文言が数多く示されるようになった。中でも「7 学校と家庭等の連携（p128）」では、「学校と家庭等とが連携を図り、児童の学習過程について、相互に共有するとともに、児童が学習の成果を現在や将来の生活に生かすことができるよう配慮するものとする。」とあり、学習成果のみならず、学習過程を含めて、学校と家庭等が相互に情報を共有して連携していくことが求められている。しかし現状では、個別の教育支援計画や個別の指導計画、通知表等により学習成果を共有し改善・計画に活用しているものの、日々の学校・家庭における学習過程についての情報共有や、一貫性を確保したより学習効果の高い指導のための情報共有は十分とは言えない。そこで、国内の学習連携事例を参考にし、これまで申請者が実践してきた「デジタル連絡帳アプリ(中川.2016.2017.2018)」による指導／介入方法・情報収集／活用のシステムを見直し、新しい学校・家庭間の学習過程情報の共有についての考察を行う。さらに学校･家庭間の学習過程情報の共有に基づき、児童生徒の自立と社会参画に向けた教師・保護者の教育支援スキルアップのための連携プログラムを構築する。

（方法）

本研究は、1. 国内の学習連携事例の情報収集と分析 2.「デジタル連絡帳アプリ」による指導／介入方法・情報収集／活用システムの分析検討 3. 教師・保護者の教育支援スキルアップのための連携プログラムの構築の順に進める。

（結果）

学習連携事例の情報収集と分析から、特別支援学校（知的）において自立活動の課題として多く取り扱われていた「コミュニケーション」と「着替え」に関する課題をターゲットとした。この 2 つの課題に関する「デジタル連絡帳アプリ」による指導/介入の 2 事例（K 特別支援学校小学部）を抽出し、その学習過程を分析することで情報収集/活用システムの検討を行った。

「コミュニケーション」において、対象児 A は自分の要求は指差し、他者からの問いかけに対しては返答なしの状況であったが、「デジタル連絡帳アプリ」による指導/介入の結果、クラスの児童達の前に自ら出て、自分が経験したこと（家庭の様子等）を発表するという成長過程が見られた。また対象児 B は「着替え」において、前後表裏の区別がつかず一人で着替えができない状況だったが、B 児の興味関心の特性を発見し、その特性を活かした指導/介入の結果、前後表裏を理解し自分で判断して一人で着替えられるという成長過程が見られた。

これら 2 事例について分析していくと、教育支援連携プログラムには以下の 3 つの視点①児童ファースト②情報支援③共生教育が必要であることを導き出した。

①児童ファーストとは、児童第一の課題設定が可能になったことである。「デジタル連絡帳アプリ」を利用すると、学校・家庭間で、毎日の児童の学習状況を継続的に記録するようになる。すると教師や保護者は、児童の学習の様子に必然的に視線を向け意識するようになり、その中で児童自身の困りに気づくようになった。この児童自身の困りを中心に協議し、そこから課題を設定することによって、児童は課題の意義を感じ、向かう力となり、課題をクリアする度に効力感・自己肯定感が得られるようになった。

②情報支援とは、「デジタル連絡帳アプリ」によって、課題に着目して記録した写真や動画の中に、課題に付随する周辺の環境（人、物）情報も同時に記録できるようになった。この情報を学校・家庭間で共有することにより、類似した環境を工夫して設定し、協働でより効率的・効果的な指導/介入をすることが可能になった。

③共生教育とは、教師も保護者も目前の児童の成長・発達のためにと日夜、指導/介入の努力を続けている。しかし当然上手くいかない時もある。指導/介入の継続は課題遂行の１つの鍵であり、教師・保護者の指導/介入のモチベーション維持が必要となる。「デジタル連絡帳アプリ」を利用すると、教師・保護者の指導/介入の様子はリアルタイムに共有することができる。そのため、教師・保護者はトライ&エラーをしながら、互いに励まし合い、共に教え育ち合いながら指導/介入の継続をすることができた。このことは教育支援連携の強化に繋がった。

以上３つの視点を基に「（仮）教育支援連携プログラム」を設計した。第１段階は課題共有（学習状況の把握等）、第２段階は学習と指導/介入の共有（課題遂行情報の共有等）、第３段階は教育共生（指導／介入情報の共有等）である。

（考察）

コロナによる臨時休校により、学校と家庭における情報共有、連携・協働の必要性があらためて問われるようになった。このような中で本研究は、「デジタル連絡帳アプリ」を利用した教育支援連携プログラムであり、今後のデジタル社会に適応した学校・教師・保護者による教育支援連携の１つのモデルになると考えられる。引き続き教育支援連携プログラムの実証性､再現性の検証を繰り返しながら、教師、保護者の教育支援スキルアップのための連携プログラムの充実、児童生徒の自立と社会参画を目指した教育支援連携の強化を図りたいと考えている。

（文献）

① NAKAGAWA.Noriko 、 IGI Global 、 Handbook of Research on Software for Gifted and Talented School Activities in K-12 Classrooms、2019、448ｐ

（附記）
本研究の一部は、科学研究費補助金（奨励研究：課題番号 19H00151）を受けて行った。
(NAKAGAWA.Noriko)

小学校におけるインクルーシブ教育の実施に関する研究（２）

担任教員の有するインクルーシブ教育への態度に注目して

○永瀬 開　　藤田久美
（山口県立大学社会福祉学部）

KEY WORDS: 小学校　インクルーシブ教育　教員の態度

【問題と目的】 2007 年に我が国において特別支援教育が開始されて以来、インクルーシブ教育の実施が試みられている。インクルーシブ教育とは、普通学校や幼年期教育機関が、全ての児童生徒たちの学術的・社会的可能性に応じられるような支援を行うために変容する過程であり、様々なレベルで、環境・意思疎通・教育課程・教授・社会化・評価における障壁を取り除くことを伴う教育であると定義される(Forlin ら, 2007)。しかしながら、我が国におけるインクルーシブ教育は十分な質で実施されているとは言い難く、その質の向上が求められている。

インクルーシブ教育の質向上を考える上で、教員がインクルーシブ教育に対してポジティブな態度を有しているということは重要である。Soodak et al. (1998)は、インクルーシブ教育を心理的に受容しているほど、教師は高い自己効力感を抱いていることを明らかにしている。このことは、インクルーシブ教育に対する態度がインクルーシブ教育の実践に深く関わっていることを示唆している。Antonak & Larrivee (1995)は、インクルーシブ教育に対する教員の態度を捉えることができる質問紙である、Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale (以下、ORI)を開発した。Antonak & Larrivee (1995)は、インクルーシブ教育に対する教員の態度が多次元であることを指摘した上で、ORI が「インクルーシブ教育の利益(BF)」、「インクルーシブな教室環境のマネジメント(ICM)」、「障害のある児童生徒に対する指導(PATSD)」、「特別な教育とインクルーシブな教育(SIGE)」の 4 つの次元からなることを明らかにした。このようにインクルーシブ教育に対する教員の態度に関する研究が進められている一方で、これらの研究は我が国において十分に蓄積されているとは言い難い(高橋ら, 2016)。そこで本研究では、小学校の担任教員において、インクルーシブ教育に対して抱く態度の各次元がどのように関連し合っているのか、インクルーシブ教育に対して抱く態度にどのような要因が関連し、影響を与えているのかについて明らかにすることを目的とする。

【方法】 **対象者**：X 県内の小学校で担任教員を務める 158 名(男性 56 名、女性 102 名)を対象とした。平均年齢は 40.54 歳(SD = 11.99)であり、教員歴は 16.2 年(SD = 12.10)であった。32 名は特別支援学校教諭免許状を取得していた。質問紙のフェイスシートに、調査の目的、個人情報の保護、データ管理等の情報について明示し、質問紙の返送によって研究協力の同意を得たものとした。

質問紙：対象者に関する基礎情報及び、ORI の 2 つによって構成された。対象者の基礎情報：教員歴、特別支援学校教諭免許状の有無、担任クラスの学年、クラスに在籍する児童数、クラスに在籍する発達障害の診断がある児童数等を聴取した。ORI：ORI は教員におけるインクルーシブ教育に対する態度を捉える尺度である。回答者は各質問項目に 7 件法で回答した。本研究における ORI の内的整合性はある程度高いものであった(α = .79)。

分析：各変数間の相関係数を算出した後、説明変数を回答者に関する基礎情報、目的変数を ORI の各次元の得点とした Stepwise 法による重回帰分析を実施した。

【結果】インクルーシブ教育に対する教員の態度における各次元間の関連　ORI における各次元間の相関係数を算出したものを Table 1 に示した。「障害のある児童生徒に対する指導」を除いた 3 つ次元の間に有意な相関関係が見出された。

Table 1 ORIにおける各次元間の相関係数

	1	2	3	4
1. インクルーシブ教育の利益		.35**	.09	.25**
2. インクルーシブな教室環境のマネジメント			.14	.40**
3. 障害のある児童生徒に対する指導				.14
4. 特別な教育とインクルーシブな教育				

**: p < .01

インクルーシブ教育に対する教員の態度に影響を与える要因に関する検討　回答者の基礎情報と ORI の合計得点との間の相関係数を算出したところ、ORI と性別との間に有意な正の相関関係が見られた(r = .14, p < .05)。また、回答者の基礎情報と ORI の各次元の得点との間の相関係数を算出したところ、「障害のある児童生徒に対する指導」と担任クラスの学年(r = -.15, p < .05)、発達障害の診断がある児童数(r = .15, p < .05)との間に有意な相関関係が見られた。しかしながら、説明変数を回答者に関する基礎情報、目的変数を ORI の合計得点及び、4 次元それぞれの得点とした重回帰分析を実施したところ、ORI の合計得点及び、4 次元それぞれの合計得点のいずれにおいても有意なモデルは示されなかった。

【考察】　インクルーシブ教育に対する教員の態度における各次元の相関係数を算出したところ、「障害のある児童生徒に対する指導」を除いた各次元の間には有意な相関関係があることが示された。この結果は、「障害のある児童生徒に対する指導」がインクルーシブ教育に対する教員の態度の中でも独立したものであることを示唆している。そのため、インクルーシブ教育に対する教員の態度を検討する際には、特に「障害のある児童生徒に対する指導」の次元に注意しながら検討を進める必要があるだろう。

また、ORI の合計得点と性別、「障害のある児童生徒に対する指導」次元と教員の性別、及び教員が担任している学年と関連していることも明らかにされた。この結果は、女性教員の方が男性教員に比べて、インクルーシブ教育に対してポジティブな態度を抱いており、通常学級の担任教員が障害のある児童生徒を指導する資質、技術をある程度有していると認識していること、そして、低学年の担任教員ほど通常学級の担任教員が障害のある児童生徒を指導する資質、技術をある程度有していると認識していることを示唆している。インクルーシブ教育に対する態度を研究した海外の先行研究においても女性教員の方が男性教員に比べてポジティブな態度を有していることが示されており(Vaz et al., 2015)、本研究の結果はそれを追認したものであるといえる。また、インクルーシブ教育に対する態度と教員の担任する学年との関連については、高学年の児童においては障害児童を取り巻く対人関係が複雑化するために、より専門的な指導の資質が必要だと教員が認識している可能性が考えられる。　　(NAGASE Kai, FUJITA Kumi)

初回報告に対するパラレルレポートの分析

第 24 条（教育）を中心に（１）

中山忠政
（弘前大学 教育学部）
KEY WORDS：障害者権利条約 締約国報告 カウンターレポート

（目的）

障害者権利条約の第 35 条は、締約国に対して、批准後２年以内の包括的な報告（以下、「初回報告」とする）の提出を求めている。わが国は、条約の批准（2014 年２月）から、２年経過した 2016 年６月に、初回報告を提出した。これと平行して、2019 年７月までに、複数の団体から、パラレルレポートが提出されており、条約の履行に関する国際的な監視（モニタリング）のサイクルに突入したといえる。これらを踏まえて、９月には、初回報告に対する事前質問事項（リスト・オブ・イシューズ）が示されている。

条約の第 24 条（教育）は、締約国に対して、インクルーシブ教育システムの確保を求めるものであるが、国内の現状について、パラレルレポートはどのような認識を示していたのだろうか、この点を明らかにすることを目的とする。

（方法）

2019 年６月に、日本弁護士連合会が公表した「第１回締約国報告に対する日弁連報告書」を対象に、第 24 条（教育）と「合理的配慮」の定義に関して、どのような情報提供をなしていたのか、その内容を分析する。

（結果）

日弁連は、2014 年 10 月に「障害者権利条約の完全実施を求める宣言」を採択し、その後、パラレルレポートの作成に向けた作業を進めていた。2019 年１月にレポートのとりまとめを終え、６月に報告書を公表した。

報告書は、副題を「リストオブイシューズに盛り込まれるべき事項とその背景事情について」とするものであり、「第１～４条」と第５条以下の条文（22 条分）を取り上げ、それぞれにおいて、「現状」と「リストオブイシューズの提言」の２つを示すものであった。

第 24 条（教育）に関しては、「インクルーシブ教育の定義及び権利性」「合理的配慮の決定的不足」「高校進学」の３つの下に、「現状」と「リストオブイシューズの提言」が、それぞれ示されていた。

まず、「インクルーシブ教育の定義及び権利性」においては、インクルーシブ教育は、「すべての学習者の基本的人権」であり、別の場所で学ぶ「特別支援教育の推進」と、そこで学ぶ子どもの激増によって、「分離が積極的に進められている」現状にあるとしていた。就学先決定の手続きについては、本人・保護者の意向の尊重は、「権利」の観点から、学校教育法に規定されるべきとしていた。

「合理的配慮の決定的不足」においては、初回報告に示された「合理的配慮」は、分離を原則とした特別支援教育の体制の中で行われているものであると指摘した上で、脚注において、合理的配慮と個別支援は「全く異なるもの」とし、「特別支援教育は、障がいに基づく分離であり、直接差別そのもの」とした上で、「（特別支援教育）の充実をもって、合理的配慮を提供しているというのは、詭弁と言わざる得ない」としていた。一方で、小学校等に就学する、施行令第 22 条の３に該当する児童等に対する合理的配慮については、初回報告においては言及されていないと指摘していた。また、合理的配慮の不提供による保護者の負担に触れ、「事例編」において、合理的配慮が提供されず不登校になった裁判例をあげるものであった。その他、小学校等における教育課程において、その柔軟な編成や評価基準の変更が行われるべきであるとしていた。

「リストオブイシューズの提言」としては、「インクルーシブ教育の定義及び権利性」においては、特別支援学校数や在籍者数が増加している理由についての認識や、小学校等の学習指導要領にインクルーシブ教育を目指すことが明記されていない理由の他、合理的配慮の提供のための指導要綱や一般的な通知又は指針はあるのか、就学先決定の手続きにおける合理的配慮の提供に関する情報提供についてなどを尋ねるように求めていた。「合理的配慮の決定的不足」においては、小学校等の通常学級における、知的障害のある児童生徒の試験や卒業に関する評価基準の変更や調整の有無、特別支援学校等の在籍者の増加は、通常学級における合理的配慮の不提供によるものではないか、保護者の付き添いをなくすための援助、医療的ケア児に対する援助、通学支援についてがあげられていた。

（考察）

日弁連の報告書を対象に、条約第 24 条（教育）において、どのような情報の提供がなされていたのか検討した。

「現状」においては、インクルーシブ教育の「権利性」を前提に、「分離教育」を内包するわが国における特別支援教育の体制について、指摘するものであった。合理的配慮については、合理的配慮と「個別支援」を混在させた理解や、初会報告において、施行令第 22 条の３に該当する児童等に対する合理的配慮について言及されていないことを指摘しながらも、障害のある子どもへの援助の不足を含めて、「合理的配慮の決定的不足」としてまとめられていた。また、合理的配慮の「定義」に関しては、報告書の「第１～４条」には、取り上げられてもおらず、基本法等における規定との「違い」については、特に問題視されていなかったものと思われた。

事前質問事項に対する「提言」においては、特別支援学校数や在籍者数の増加などについての「認識」を尋ねるよう求められていたが、委員会が示した「事前質問事項」においては、分離された学校における教育からインクルーシブ教育への「移行」するためにとられた措置や、主流化教育においてとられた合理的配慮の否定を防ぐためとられた措置など、３点の情報提供が求められるものであった。「提言」に示された「認識」が直接、取り上げられるものではなかった。これらは、インクルーシブ教育システムの確保を求める条約の締約国としては、当然、「認識」されておくべきものであり、事前質問事項においては、条約批准後の２年間における、第 24 条が求める事項に対して、「具体的にとられた措置」を示すように求められたといえる。

日弁連の報告書は、インクルーシブ教育システムや合理的配慮を「権利」の観点から「現状」を指摘するものであり、「提言」で求められた事項は、事前質問事項の「具体的にとられた措置」に含んで示されたといえた。

（文献）

・日本弁護士連合会（2019）「第１回締約国報告書に対する日弁連報告書」https://www.nichibenren.or.jp/library/pdf/activity/international/library/shogai/shogaisha_hokoku_honbun.pdf（2019 年 12 月閲覧）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（障害一般）P12-48

特別支援教育において求められる教員像の調査研究

―教員と保護者の関係構築の視点から―

〇中山裕介　　井上とも子
（名古屋市立高見小学校）　　（鳴門教育大学大学院）

KEY WORDS:教員の資質能力　保護者　テキストマイニング

Ⅰ．研究の目的

子どもの身近な支援者である教員と保護者が良好な関係を築くことは、教育への好影響があると、多くの場で言及されている。とりわけ子どもにより多様なニーズがある特別支援教育においては、特に教員と保護者の関係構築は重要である。しかし学校現場では、教員と保護者との関係づくりが課題の一つとなっていることは否めない。

そこで本研究は、特別支援学級に在籍する児童・生徒の保護者と、特別支援学級担任の、特別支援教育に関する考えや姿勢を明らかにすることを目的とし、保護者と教員の関係構築の視点から、特別支援教育において求められる教員像に迫ってみたい。

Ⅱ．方法

１．対象：A 市及び B 村の小・中学校特別支援学級に在籍する児童・生徒の保護者（小学校 500 名／中学校 152 名）、特別支援学級の担任教員（小学校 106 名／中学校 39 名）。

２．調査手続き及び調査期間：郵送によるアンケート調査を行った。201X 年２月に各校へ保護者用・担任用アンケートを郵送し、保護者用アンケートは、担任を通して在籍児童・生徒の保護者に配布した。201X 年３月に、同封の返信用封筒にて回収した。

３．調査内容：質問項目は回答者のプロフィール、特別支援学級の担任に求める資質能力（「使命感や責任感、教育的愛情」「専門的な知識や技能」「総合的な人間力」に関すること）、これまでの保護者（または教員）とのかかわりに関する内容を全八項目で構成した。回答は多肢選択及び自由記述とした。

４．分析：選択肢による回答は、度数分布をグラフで示した。保護者及び学級担任の結果は、それぞれのプロフィール項目ごとに傾向を分析し、特徴を抽出した。自由記述による回答は、KH Coder（樋口、2014）ver3.alpha.17 を用いて分析した。回答に用いられる語の特徴を捉えるために Jaccard 係数の測定、及び対応分析を行った。

質問項目ごとの集計結果と分析を元に、以下の観点で総合的な分析を行う。

・特別支援学級担任に求められる資質能力について
・保護者と教員による子どもの捉え方について
・保護者と教員の関係づくりについて

Ⅲ．結果および考察

アンケートの回収率は、小学生保護者：32.4%、中学生保護者 21.1%、小学校特別支援学級担任 79.2%、中学校特別支援学級担任 71.8%であった。

選択肢による質問項目では、保護者と教員の回答に同じ傾向が見られるものもあった。「使命感や責任感、教育的愛情」に関する質問では、「子どもの特性を理解し、一人一人を大切にすること」、「子どもの様子に目を向け、日々の変化に気付くこと」が、両者から多く選ばれており、子ども一人一人と向き合うことが重視されていた。「専門的な知識や技能」に関する質問では、保護者からも担任からも「学校や社会のきまりを、子どもに分かりやすく伝え、理解させること」、「子どもの実態に合わせて、教材や教え方を工夫すること」、「子どもが基礎的な知識や技能を身に付けることができるように、工夫して指導すること」が多く選ばれた。子どもに何を教えられるか、何を身に付けさせられるかという実践的な指導力も重視されていた。「総合的な人間力」では、両者から「交流・共同学習などで、他の職員と相談し合い、連携すること」が多く選ばれ、交流・共同学習に対する高い関心がうかがえた。

一方で、各質問を通して中学生の保護者では、特別支援学級に在籍する生徒に年上のきょうだいがいるかいないかにより、重視する内容の違いが見られた。保護者同士のつながりや、子育ての経験に違いがあることが背景にあるのではないかと考えられる。保護者が有する多様なニーズをくみ取ることも、教員には必要であると言える。

自由記述による質問「子どもの成長を感じるとき」では、保護者の回答には「出来る」「成長」の語が多く用いられており、子どもが以前と比べて何かできるようになったという、子どもの個人内での成長を捉えている様子がうかがえた。また、保護者と子どもの一対一の関係の中で子どもを捉えたりしている傾向も見られた。担任からは、学習への意欲的な姿や、クラスメイトとの対人関係において成長を感じるなど、学校ならではの視点から、集団や社会の一員として子どもを捉えている様子がうかがえた。保護者と教員という立場と役割が異なる両者には、子どもの捉え方の違いがあることが分かった。教員は、保護者との視点の違いを理解することで、保護者の気付きにくい子どものニーズを見つけ、それを保護者に示していく役割も担えるのではないだろうか。「教員／保護者とのかかわりで大切にしていること」の質問では、担任からは、子どもの良い面を伝えるなど、子どもの様子を伝える際に工夫しているという回答が多くあった。保護者との情報共有において、信頼関係に繋がるような工夫を意識している実態がうかがえた。こうした情報を基に、子どもへの支援・指導を考えていくことが、特別支援教育に携わる教員に求められる力と言えるであろう。

Ⅳ．結論

得られた回答には、子どもへのより良い支援や指導のために、保護者と教員が情報共有を図ろうとする思いが多く詰まっていた。その一方、特別支援学級を担任する教員の教職経験年数が二極化している等の実態も見受けられた。

今回、特別支援教育において、教員には実践的な指導力、保護者のニーズをくみ取ること、新しいニーズを保護者に示すこと、保護者との情報共有を基に、それを指導に繋げていくことが求められると考察した。これらを通して、教員と保護者の良好な関係構築が生まれ、さらに子どもへの指導や支援という形で子どもに還元されていくのであろう。特別支援教育において、教員は保護者との関係構築のみに焦点を当てた対応をしていくのではなく、教員としてやるべき役割を着実にこなしていくことが根本になくてはならない。今、特別支援教育において求められるのは、一定の専門性を有した上で、子どもや保護者とかかわりながら理解を深め、それを新たなニーズや支援に繋げていくことができるような教員ではないであろうか。

(NAKAYAMA Yusuke, INOUE Tomoko)

離島教員の学び合いを目指した遠隔会議システムの活用

島根県立大学×隠岐（OKI）の島プロジェクト
西村健一
（島根県立大学人間文化学部）
KEY WORDS: 離島　ICT　特別支援教育力

【目的】近年、離島や中山間地で過疎化が進み、病院など専門施設が統廃合されている。人口減少のなかでは特別支援教育に関する専門家が増える見込みも薄いことから、今後は、過度に専門家に頼ることなく、教員同士が専門性を高めながら、各教育現場において特別支援教育における最適な支援を導く取り組みがより重視されるであろう。

本稿では、西村・越智(2017)が開発した「マンダラートによる特別支援教育の実践力向上システム」と「インターネット会議システム」を組み合わせることで、現場の教員同士が学び合いながら支援発想力を向上させること目的とした一事例を報告し、成果と課題を明らかにする。

【方法】隠岐の島町の小学校 7 校、中学校 4 校（計 11 校）と島根県立大学を ICT 遠隔会議システムで結び 201x 年 10 月から翌年 2 月まで、特別支援教育に関する研修を計 6 回行った。本取り組みは通称「OKI アイランドプロジェクト」とし、毎回約 1 時間の研修を行った。研修日時は同町教育委員会が調整し、各学校の特別支援教育コーディネーターが参加した。通信負荷を抑えるため音声会議システム「ワークウェルコミュニケータクラウド」を活用した（図 1）。

同町教育委員会には「教室に入れない」「友達とトラブルが多い」など各学校では対応困難な事例が集まっていた。その中から研修ごとに一つ取り上げ、事例に関する教員の気づきや疑問等を集めた後、「マンダラートによる特別支援教育の実践力向上システム」を通して①問題行動の特定、②問題行動の原因特定、③支援方法の決定を行った。

筆者は基本的にファシリテートに徹し、特に研修途中は専門家としての過度な介入を控えた。ただ、議論が停滞した際や、議論の方向性が誤っている場合は、疑問形の発話を行うことで参加教員の発言を促した。

取り組み終了後、参加者（N=11）に「特別支援教育の専門性向上への効果はありそうですか？」対する自由記述式アンケートを行った。記述結果は、「MeCab」と「KH Coder 3」で分析した。「MeCab」は、オープンソース形態素解析エンジンであり、テキストデータを名詞や動詞などに分類することができる。「KH Coder 3」は樋口耕一氏が開発・公開しているフリーソフトで、「MeCab」と組み合わせることで、使用頻度の高い語彙の抽出などが可能である。

【結果】実施当初は大学の専門家からの講義を期待していた参加者もいたが、回数を重ねるごとに教員同士の話し合いの比率が増えていった。

図 1　OKI アイランドプロジェクトの様子

表 1　アンケートの自由記述例

○先生方の支援のアイディアが具体的だった。
○自校の児童にも参考になる内容がたくさんあった。
○先生の話は、具体的な手立てがあり、勉強になった。
●構成メンバーによると思う。
●すでに知っていること、校内で話されていることの繰り返しだったときもあると思う。
（○は成果　●は課題）

表 2 「MeCab」と「KH Coder 3」による分析結果

頻度順	抽出語彙(N=76)	出現回数
1	先生	5
2	思う	4
3	支援	4
4	参考	3
5	知る	3

1)アンケートの回答率は 100%であり、記述内容には、教員相互の学び合いに関するものが多かった。一方で研修内容に課題があるという記述もあった。(表 1)

2) 「MeCab」と「KH Coder 3」による分析結果、抽出された語彙は 76 語であり、出現回数は「先生(5 回)」、「思う(4 回)」、「支援(4 回)」、「参考(3 回)」、「知る(3 回)」であった。(表 2)。

【考察】アンケートの記述からは、本研究を通して教員の実践に結び付く学びが示されていた。教員同士の話は実践に基づき具体性があるため、教員自身の日々の実践に還元できる要素が多かったのだろう。特に困難事例を抱えた教員にとっては、他の教員からの助言を聞くことができる貴重な機会となった。また「MeCab」と「KH Coder 3」による分析結果からは、「先生」「思う」「支援」という語彙が上位に配置されていた。他の教員からの支援方法を学ぶ機会になったことは明らかとなった。

一方、自由記述には研修に否定的な内容も見られた。専門性が高く経験豊富な教員と、経験や専門性の浅い教員が共に理解し満足できる研修の在り方に課題が残った。「マンダラートによる特別支援教育の実践力向上システム」と「インターネット会議システム」を組み合わせることには一定の効果があるものの、今後は学校内外で相互に支え合う雰囲気の醸成やシステム、人材育成が必要だろう。

今後は、離島だけでなく中山間地など他の過疎地域においても「マンダラートによる特別支援教育の実践力向上システム」の有効性を広く検証していきたい。

【文献】西村健一・越智早智(2017):子どもが変わる！ホワイトボード活用術（見る・聞く・書く・話す・参加するために）. 読書工房, pp82-99.

【付記】本研究は島根県立大学北東アジア地域学術交流研究助成金を受けた。また、島根県立大学研究倫理委員会の審査を受け承認された（通知番号第 17 号）。実施にあたり研究協力者に不利益がないよう人権等に配慮し実施した。

（NISHIMURA　Kenichi）

小学校における学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)の効果と社会的妥当性の検討

第 1 層支援による小学生の挨拶行動と話を聞く行動の改善

野田航
（大阪教育大学教育学部）

KEY WORDS: 学校規模ポジティブ行動支援、第 1 層支援

【目的】

学校全体を視野に入れたシステムレベルのアプローチとして学校規模ポジティブ行動支援 (school-wide positive behavior support: SWPBS) が, 米国を中心に実践されている。SWPBS は，すべての児童生徒にとって学校が安全かつ効果的な学習環境であるために必要な学校文化や個別の行動支援を確立するためのシステムアプローチであり (Sugai & Honer, 2009), 無作為化比較試験によっても効果が示されている (e.g., Bradshaw et al., 2015; 神山, 2017)。

本研究は，日本の公立小学校 1 校において SWPBS 第 1 層支援を 2 年間実施した成果を報告する。本研究では，児童の挨拶行動と授業中の話を聞く行動を目標行動とし，その変化と社会的妥当性について検討することを目的とした。

【方法】

対象校の概要：公立小学校 1 校において実施した。研究開始年度である X 年度の全校児童数は 582 名であり，教職員数は 36 名であった。X+1 年度は，全校児童は 576 名，教職員数は 36 名であり，学校長と教頭は X 年度と変わらず, 前年度と入れ替わった教職員数は 8 名であった。なお，本研究は著者が巡回相談員として関わった実践研究であり，研究の実施及び公表については学校長の同意を得ている。

介入手続き：SWPBS 第 1 層支援の手続きは, George et al. (2009) および大久保ら (2020) を参考として以下のように実施した。①「SWPBS 導入に向けての研修」では，行動原理の基礎的理解や児童のできている部分を見つけて褒めることを中心として関わること等を解説し，その後 SWPBS の進め方について解説した。最後に，目標の設定と共有のためにポジティブ行動マトリクスの作成演習を行った。ポジティブ行動マトリクスを作成することを通して，「学校で期待される姿」を共通理解し，X 年度に集中的に取り組む目標行動として「自分から挨拶する行動」が選択された。②「挨拶行動に対する行動支援計画の作成と実行」では，モデリングを伴う行動リハーサル，視覚プロンプトとしてのポスター掲示，学級毎の自発的に挨拶した児童数のグラフフィードバックと賞賛,「あいさつの木」によるフィードバックを計画し実行した。さらに，定期的に児童の自発的な挨拶行動を記録し，その記録を著者がグラフ化して教職員全体にフィードバックした。③「話を聞く行動に対する行動支援計画の作成と実行」では，X+1 年度 7 月に著者が SWPBS についての教員研修を行った。その中で，X+1 年度の目標行動として「話を聞く行動」が選択された。「話を聞く行動」の行動支援計画の作成においては，大久保ら (2020) の行動支援計画表を参考としたが，X 年度と異なり支援計画は学年毎に検討し，さらに学級毎の個別の工夫についてもより明確に推奨するようにした。

従属変数：挨拶行動については学級担任が直接観察と記録を行った。朝，児童が登校するよりも前に教室内に待機し，児童が教室に入室した際に学級担任に自発的に挨拶した児童の人数を記録した。行動観察で得られた記録から，学年毎に自発的に挨拶をした児童の平均割合 (自発的に挨拶をした児童数÷出席していた児童数×100) を算出した。

話を聞く行動については，対象校でサポート活動を行っている大学生が分担して授業中の行動観察を行った。話を聞く行動は「授業中に教員が話をしている時に，教員の方に顔を向けている行動」と定義した。観察者は，授業中に教員が話をしている際に 10 秒間を 1 つの観察単位として，話を聞く行動ができている児童数を記録した。10 秒で観察して記録した後，教員の話が継続している場合はすぐに 10 秒観察して記録する，というサイクルを教員の話が終わるまで継続した。授業中に教員が話をしている時間は全て上記の観察単位を繰り返して行動観察を行った。行動観察で得られた記録から，学年毎に話を聞いていた児童の平均割合 (話を聞いていた児童数÷授業に出席していた児童数×100) を算出し，従属変数とした。

実験デザイン：2 つの目標行動に対する効果を検討するため，シングルケースデザインの AB デザインを用いた。

社会的妥当性：2 年目の介入終了後，各年度の取り組みについての社会的妥当性に関する質問紙調査を実施した。

【結果】

挨拶行動：6 年生を除く全ての学年において挨拶行動の増加が見られ，次年度にも維持されていた (図 1)。

話を聞く行動：ベースライン時点での学年差はあるものの，ほぼ全ての学年で介入期において話を聞いていた児童の平均割合が 80%以上を示していた。

社会的妥当性：目標行動の重要性，手続きの受け入れやすさ，介入の効果の全てにおいて，X 年度も X+1 年度もおおむね高い評価を得られており，本研究における SWPBS の実践は一定の社会的妥当性を備えていることが分かった。

【考察】

日本の公立小学校における SWPBS 第 1 層支援の効果が一定示されたと考えられる。今後は，行動観察の信頼性データや実行度データの収集，第 2 層や第 3 層支援のシステム構築など，システム全体を構築する行動随伴性の整備についてのさらなる検討が必要である。

【文献】

大久保ら (2020). 行動分析学研究, *34*, 244-257.

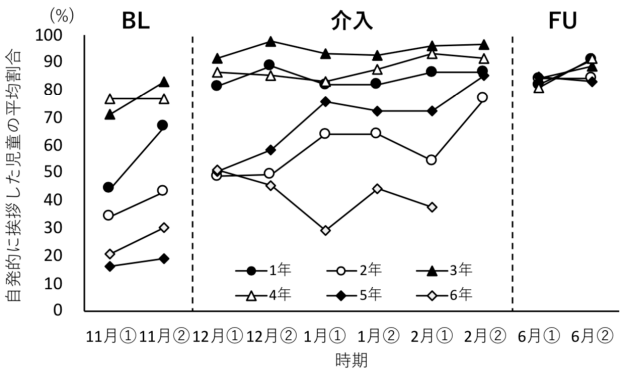


図 1　学年毎の自発的に挨拶した児童の平均割合の変化
(NODA Wataru)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（障害一般）P12-51

学習指導要領における性教育に係る規定の整備と知的障害教育での取り組みの変遷

橋本　陸　　安藤隆男
（筑波大学大学院）　（筑波大学）
KEY WORDS：性教育　学習指導要領　知的障害

Ⅰ　問題の所在と目的

障害児の性教育をめぐる議論の中で、教育現場において性教育の必要性はあるが（小嶋ら, 1996）、必要と思われる性に関する内容の実践はできておらず、その背景には教育課程への位置付けが困難なことや性の問題行動が表面化しない時期には関心が低い（光武, 2014）ことがある。また、小嶋（2012）は、障害児の性教育に関する研究分野の理論研究が十分でないことを指摘している。

そこで、本研究は、知的障害教育での性教育の取り組みがどのような歴史的変遷を辿ったのかを明らかにすることを目的とした。本稿は、教育課程の基準である学習指導要領の規定の変遷に着目し、それに基づく知的障害教育での性教育の動向を探り、今後の知的障害教育における性教育を考える上での基礎的資料を得るものである。

Ⅱ　方法

１．課題の設定

本研究では、以下の二つの課題を設定し取り組んだ。①知的障害及び、知的障害に先行して議論が行われ整備された通常学校及び盲学校・聾学校の戦後の学習指導要領における性教育に関係する記述を、国が示す資料に基づいて、1947 年から 2018 年の期間で整理した。②知的障害教育を先進的に牽引してきた全日本特別支援教育研究連盟（以下、全特連）の機関誌を主な資料として、1951 年から 2018 年の期間での教育現場での性教育の取り組みの変化を時系列で整理した。

２．時期区分

戦後の教育改革の中で我が国初の学習指導要領が示された 1947 年から 2018 年までの学習指導要領の大枠が定まる答申の年で時期を区分した。また、諮問・答申の形をとらず事務次官通達によって示された学習指導要領に関しては、発行年を元に時期を区分した。Ⅰ期は 1947 年～1950 年、Ⅱ期は 1951 年～1957 年、Ⅲ期は 1958 年～1966 年、Ⅳ期は 1967 年～1975 年、Ⅴ期は 1976 年～1986 年、Ⅵ期は 1987 年～1997 年、Ⅶ期は 1998 年～2007 年、Ⅷ期は 2008 年～2015 年、Ⅸ期は 2016 年～2018 年である。

Ⅲ　学習指導要領における性教育の基準の変遷

通常学校の学習指導要領における性教育に関しては、戦後の（試案）付きで事務次官通達として示されたⅠ期、Ⅱ期では、体育・保健体育に加え、理科、家庭科において記述されたが、告示の形式をとったⅢ期からは体育・保健体育、道徳、特別活動において記述された。

盲学校・聾学校の学習指導要領はともに、戦後の（試案）付きで事務次官通達として示されたⅡ期では、中学部保健体育で、障害を考慮した独自の性教育に関係する記述があったが、告示の形式をとったⅢ期からは記述がなくなった。養護学校（精神薄弱）では、事務次官通達として示されたⅢ期及び告示の形式をとったⅣ期では、性教育に関係する記述があったが、Ⅴ期からは記述がなくなった。

Ⅳ　商業誌で見る知的障害教育の取り組みの変遷

学習指導要領の改訂に基づく時期区分のⅡ期～Ⅸ期における資料を、取り上げ方から「特集」「記事」「分科会報告」の３種類に分類した。「特集」は性教育をテーマとした特集が組まれた巻における性教育に関係する資料、「記事」は雑誌の中で単独で取り上げられた性教育に関係する資料、「分科会報告」は全特連全国大会の分科会で「性教育」が初めて取り上げられた 1991 年以降の性教育分科会の報告に関係する資料とした。時期区分ごとの資料数の変化を Fig.1 に示す。

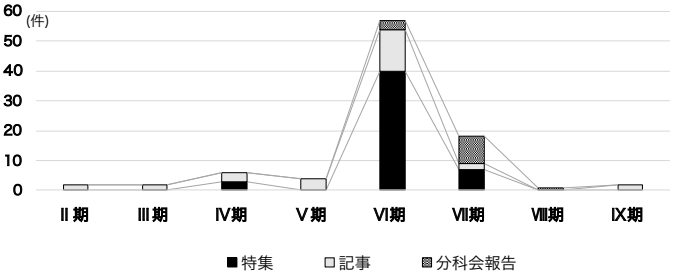


Fig.1 時期区分に基づく資料数の変化

知的障害の教育現場での性教育の取り組みはⅢ期までは、報告があまり見られず実践は少なかったが、課題意識はあり、指導の行い方の模索が行われていた。Ⅳ期では、特集が一度組まれるなど、知的障害児の性教育についての具体的一歩を踏み出した。このことの背景の一つには、1971 年改訂版の養護学校精神薄弱教育小学部・中学部学習指導要領資料において、「職業・家庭」の内容に「性について正しく理解し，異性に対して節度ある態度をとる。」が記述されたことが考えられる。しかしその後、Ⅴ期では実践報告は少なく、性教育への関心は弱まった。学習指導要領において、知的障害独自の性教育に関係する記述がなくなったことも関係していると推測される。Ⅵ期からⅦ期にかけて、複数回特集が組まれ、多くの実践報告、全特連全国大会での性教育分科会の開催など取り組みは盛り上がりを見せた。このことの背景には、性情報の多様化（鈴木［2006］13）や、エイズパニック（加藤［2014］278）、1989 年版学習指導要領の改訂に伴うメディアによる「性教育元年」の報道（児嶋［2005］73）などから、性教育ブームが起こったことが考えられる。1980 年代は、養護学校義務制実施によって養護学校に入学した児童が思春期を迎えた時期とも重なっており（児嶋［2010］120）、障害児教育においても、性教育の必要性が高まったと推測される。しかし、Ⅷ期になると、全特連全国大会での性教育分科会での協議の報告は継続されるものの、性教育に関係する実践の報告は減少した。Ⅸ期になると、継続されていた全特連全国大会での性教育分科会の報告も減少し、性教育に関係する記事は機関誌において影を潜めた。

これらの分析から、性教育の取り組みやその関心の高まりは、その背景の一つに、学習指導要領における性教育に関係する教育課程の基準の変化に伴って歴史的変遷を辿ってきたことが示唆された。

（HASHIMOTO Riku, ANDO Takao）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-52

特別支援学校における福祉との連携のための取組

－放課後等デイサービス事業所との連携の実態に関する聞き取り調査より－

○畠山　和也*　　西牧　謙吾*　　衛藤　裕司
（*国立障害者リハビリテーションセンター）（大分大学教育学部）

KEY WORDS：トライアングルプロジェクト，放課後等デイサービス，連携

Ⅰ．目的

発達障害をはじめ障害のある子どもたちへの支援に当たっては,行政分野を超えた切れ目ない連携が不可欠であり，一層の推進が求められている。特に，教育と福祉の連携については，学校と児童発達支援事業所，放課後等デイサービス事業所等との相互理解の促進や，保護者を含めた情報共有の必要性が指摘されている。こうした課題を踏まえ，平成30年3月に文部科学省と厚生労働省が協働し「家庭と教育と福祉の連携『トライアングル』プロジェクト」の報告書をまとめ，各自治体に対して教育委員会や福祉部局が主導し，支援が必要な子どもやその保護者が，乳幼児期から学齢期，社会参加に至るまで，それぞれの地域で切れ目なく支援が受けられるよう，家庭と教育と福祉の一層の連携の推進を求めている。

そこで本研究では特別支援学校における放課後等デイサービス事業所との連携の実態を調査し，現状と課題を把握するとともに連携を推進するための方策について考察する。

Ⅱ．方法

1．対象：A県立特別支援学校10校（知的障害8校，聴覚障害1校，肢体不自由1校）の学校長の協力のもと，教頭や教務主任，特別支援教育コーディネーターに聞き取り調査票を記入してもらい，後日訪問して２時間程度の口頭による聞き取り調査を行った。

2．聞き取り調査票：平成27年に厚生労働省より示された「放課後等デイサービスガイドライン」の内容をもとにして筆者が独自に項目を作成した。主な内容は「連携の現状」9項目及び自由記述，「連携の課題」6項目及び自由記述などで構成された。

3．分析方法：聞き取り調査で得られた「現状」に対する回答，「課題」に対する回答のそれぞれの中で，共通する内容に分類し命名した。

Ⅲ．結果

10校からの回答の総数は251だった。そのうち現状に関する回答は128，課題に関する回答は43であった。

特別支援学校と放課後等デイサービスの連携の現状として「相互理解のための相互訪問」に関すること，「学校が把握するためのツールの活用」に関すること，「ケース会議の実施」に関すること，「保護者の同意を伴う支援計画の共有」に関すること，「相互理解のための研修の実施」に関すること，「児童生徒の情報ツール」に関すること，「関連機関との連携」に関すること，「連絡会の設定」に関することが共通した内容として挙げられた（表１参照）。

また，連携の課題としては「立場，意識，専門的資質の違い」に関すること，「日程調整・負担の増加」に関すること，「個人情報の取扱い」に関することが共通する内容として挙げられた（表２参照）。

Ⅳ．考察

本研究の結果，特別支援学校が放課後等デイサービスと連携している現状として「相互理解」や「情報共有」，「指導・支援」等に関して必要性を見出して取り組んでいることが明らかとなった。

教育と福祉の連携の在り方を組織的に構築するためには，既存の引継ぎ会議やケース会議を活用し，教育と福祉双方の支援計画を持ち寄って目標や有効な支援方法について情報共有し，役割分担の確認を行うとともに，双方の支援計画に追加・反映させ，指導・支援の向上を図ることが重要であろう。また，課題として挙げられた「個人情報の取扱い」や「立場，意識，専門的資質の違い」を解決するためには，自治体として連携に関する情報のプライバシーポリシーを策定することや教員と福祉支援者の相互理解を促進するための合同研修会の実施が必要であろう。

(HATAKEYAMA Kazunari, NISHIMAKI Kengo, ETO Hiroshi)

表１　連携の現状に関すること（数字は回答した学校数）

1	相互理解のための相互訪問	・教員が放デイを訪問(8)＊位置づけ：ケース会議(2)　出張扱い(1)　年次研で視察(1)　新小１は必須(1)　個人的(3)　・放デイ職員が学校を訪問(7)　＊内容：学校公開(5)　授業見学(2)　行事(2)　研修会・公開講座(2)
2	学校が把握するためのツールの活用	・放デイ利用状況調査（学校が保護者対象に実施）(3)　・関わる放デイ一覧表（学校が作成）(3) ・送迎ルール等の文書（学校が作成）(3)・放デイ登録用紙や利用者名簿（放デイが学校に提出）(1)
3	ケース会議の実施	・ケース会議(10)　不定期で必要性に応じて開催　・引継ぎ会議（新・転入生）(3)
4	保護者の同意を伴う支援計画の共有	・保護者の判断で支援プランや支援計画を提供(3)　・ケース会議の時にお互いの計画を共有(3) ・保護者に支援プランや支援計画の提供を依頼(2)　・保護者の同意のもと、合理的配慮の部分を共有(1)
5	相互理解のための研修の実施	・学校の研修会で福祉職員が講師(4)　・福祉事業所の研修会で教員が講師(3)
6	児童生徒の情報ツール	・緊急時対応マニュアルの共有（学校が作成）(1)　・送迎カード（学校が作成）(1)
7	関連機関との連携	・自立支援協議会(3)　・福祉課、子ども支援課(2)　・障害相談ネットワーク会議(1)　・子育て支援センター(1)
8	連絡会の設定	・定例の連絡会(6)　＊回数：年1回(3)　年2回(1)　年5回(1)　不明(1)　・新規参入事業所に個別に説明(3)

表２　連携の課題に関すること

1	立場，意識，専門的資質の違い	・放デイ職員，相談支援専門員の専門性に不安がある(4)（無資格未経験，入れ替わり，外国人） ・教育的視点と福祉的視点のすり合わせが難しい(4)（立場，ルール，指導観の相違） ・教員の意識改革，学校が謙虚になる必要がある(1)　・運営主体によって支援方針が異なる(1)
2	日程調整・負担の増加	・日程調整が大変(6)　・コーディネーター，担任の負担が増える(2)
3	個人情報の取扱い	・保護者の同意が得られない(3)　・個人情報保護の関係から共有できない情報がある(2)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-53

就労継続支援 B 型事業所における農作業向上について（Ⅰ）

－農福連携を通じた検討－

○畠山富士雄　　船津静哉　　久野建夫
（NPO 法人らいふステージ金立ファーム）　（NPO 法人らいふステージ）　（周継会教育学・発達医学研究所）

KEY WORDS: 就労継続支援 B 型事業所、農福連携、工賃

Ⅰ．はじめに

近年、国は障害者が農業生産に従事する農福連携を推進している。船津は農福連携で 2013 年に農林水産省の委嘱を受け、別の就労継続支援 A 型事業所でオランダ方式によるトマトの水耕栽培を行った。また、農福連携の課題として障害者理解と就労の場の拡大を指摘した(2015)。

ここでの農作業向上とは、利用者の農作業での知識技能態度の向上と捉えている。農福連携の長所は、当就労継続支援 B 型事業所金立ファーム（以下、当園と称す）では利用者に伝えきれない農作業の知識技能態度を、利潤追求している農業従事者から直接教示してもらえることである。当園では独自の農作業に加えて、近隣の農家との連携による作業の拡大も図っている。その中でも、より収益性の高い営農をしている Y 氏との連携が可能になった。今回、連携した作業の詳細について述べる。

Ⅱ．目　的

当園において、農福連携に向けた農作業の知識技能態度の向上を目指すために、どのような取り組みが必要か、事例を通して明らかにする。

Ⅲ．方　法

1．当園での農福連携の概念を明らかにする。

農福連携の概念を、国や S 県の取り組み状況から調べる。

2．当園設立及び事業展開への想いを明らかにする。

当園設立理由及び事業展開への想いを NPO 法人らいふステージ、理事長船津より、畠山が聞き取る。

3．農業分野の依頼主 Y 氏との連携の経過をまとめる。

20XX 年 4～5 月、当園近くに畑を所有する Y 氏からの依頼で、3 種類の仕事を行う。その経過をまとめる。

4.今回の事例を通して、農作業向上について明らかにする。

Y 氏の期待する農作業の向上は健常者と同様であり、それに応えた利用者の知識技能態度についてまとめる。

Ⅳ．結　果

1．金立農園での農福連携の概念を明らかにする。

(1)国の農福連携についての経過は次の通りである。

年度	概　　要
2013 年	農林水産省「農と福祉の連携についての調査研究」
2019 年	厚生労働省「社会保障制度の新たな展開を図る政策対話」（テーマ：農福連携）
2019 年	農林水産省を中心に第 1 回「農福連携等推進会議」
2020 年	第 2 回会議「農福連携等推進ビジョン」

農福連携とは、障害者等が農業分野で活躍することを通じてや生きがいの場を生み出し、一方、担い手不足や高齢化が進む農業分野においては、新たな働き手の確保につながる可能性がある取り組みとされる。

当園では、農林水産省の委嘱は受けていないが、地域の農業者とつながり地域に貢献でき、また、障害者の働く場の確保・拡大にもつながると考え運営している。また、工賃では、事業者が利用者に支払った S 県の平成 30 年度工賃（賃金）実績(月額)実績は、18，912 円（前年比＋493 円）で、当園全員の平均工賃は、県平均をやや下回っている。

2．当園設立及び事業展開への想いを明らかにする。

当園は、障害のある仲間たちが安心して暮らせる施設（HOME）づくりと人として暮らしやすい街（環境）づくりを目指し、2014 年度に開設した。障害者福祉サービス事業所、グループホーム（ケアホーム）の他、事業として短期入所、生活介護、生活訓練、就労継続支援、就労移行支援を実施している。2018 年度末で従業者 79 名、受益対象人数 189 名、事業費約 3 億 6 千万円規模の B 型事業所である。農園も 2 カ所 3ha 有している。農福連携は設立理念と軌を一にするもので、今後推進すべき事業である。

3．農業分野の依頼主 Y 氏との連携の経過をまとめる。

Y 氏は当園近くに畑を所有する方で、当初農福連携の制度はご存じではなかったが、著者が近隣の農家と交流する中で、「一人では作業限界がある」と農福連携の制度に共感され制約を結んだ。比較的単純作業の中で、健常の方々と同様かそれに近い作業結果に、Y 氏は満足していた。

(1)利用者の概要

男　女	男	女	小計
人数(名)	3	1	4

利用者は 20 代で知的障害である。日常生活は自立し意思疎通は個人差があるが可能であり、1 名自閉的傾向がある。

(2)実施内容と実施日は次の通りだった。

内容			菊芋植え・タマネギの収穫・育苗								
実施日	4/24	4/27	4/28	4/29	4/30	5/1	5/4	5/6	5/7	5/8	5/25
人数	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	4

4.今回の事例を通して、農作業向上について明らかにする。

まず、知識技能では速度に個人差があるものの 3 つの仕事ができるようになった。態度でも、積極的に取り組めたり、挨拶が指示通りにでき、菊芋植えでは 50cm の棒がほしいと、自分の要求を依頼者に伝えることができたりした。

Ⅴ．考　察

知的障害特別支援学校の農作業向上では、畠山・久野(2019)は、農耕作業学習についてキャリア教育と ICF の観点、生徒の話し合い活動の有効性を明らかにしてきた。今回の要求段階はそれより高く、利潤追求の営農者の Y 氏は支援者に健常者と同様に農作業を求めてあった。しかし、Y 氏から直接農作業の知識技能態度を具体的に教示され、利用者もそれに応えることで自己肯定感が高まった。

Ⅵ．今後の課題

依頼主から依頼される業種やその内容への正確な達成度、依頼件数増加があげられる。

Ⅶ．謝辞

今回、事例の提供を頂いた Y 氏に感謝申し上げる。

Ⅷ．文献

畠山富士雄・久野建夫(2019)，くらしき作陽大学・作陽音楽大学研究紀要実践研究，第 52 巻 1 号，23-34.

船津静哉(2015)佐賀大学大学院農学研究科農業技術経営管理学コース修了研究論文，1－10.

(倫理的配慮)この発表に関し NPO 法人の機関決定を得た。また、利用者 4 名および Y 氏から文書による承諾を得た。

(HATAKEYAMA Fujio, FUNATU Shizuya. KUNO Tateo)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-54

特別支援学校が実施する通級による指導の実態

○藤井和子
（上越教育大学）
KEY WORDS：センター的役割　自立活動　連携

（問題と目的）

平成 5 年、通級による指導が制度化され、通常の学級に在籍している障害のある児童生徒については、障害に留意して指導するとされていたのが、いわゆる養護・訓練を中心とした特別の指導を特別の指導の場、つまり「通級指導教室」で行うことができるようになった（文部省,1993）。

2006（平成 18）年 4 月から対象が拡大し、平成 30 年度からは、高等学校においても導入された。通級による指導対象の児童生徒数は増加し続けている。インクルーシブ教育システム構築において、通級による指導は重要な役割を担っていると考えられる。

通級による指導の対象となる児童生徒数の増加に伴い、通級による指導を受ける児童生徒の学びに関与する通常学級担任や通級指導担当の教員数も増加している。自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものであるが故に、小・中学校等において、自立活動の理念が共通理解となることが求められる。教職課程に「特別の支援を必要とする幼児､児童及び生徒に対する理解」が位置づいたが、その適用は､2019 年度大学入学生から始まったばかりである。新学習指導要領では、特別支援学級においては自立活動を取り入れること、通級による指導では自立活動を参考にすることが明記された。しかし、特別支援学級担任も通級指導担当教師も、特別支援学校教諭免許状の所有は義務付けられておらず、小・中学校等における自立活動の理念の共通理解には困難があることが考えられる。自立活動の理念の理解を進めていくことが喫緊の課題である。

自立活動は、教科等とは異なり、一人一人の子どもの実態に基づき指導の目標や内容を設定する。安藤(2019)は、子どもの実態把握、指導目標や内容の設定は不確実性が高いため、なぜこのような授業なのかを説明できることに重きが置かれるとし、自立活動の授業を創造するプロセスを同僚教師と共有する体験が教師の学びの動機付けとなり、教師の成長が期待されるとしている。

自立活動の授業の専門性は、特別支援学校で蓄積されている。特別支援学校は、学校教育法第 74 条に規定されるセンター的役割の一つとして、小・中学校等に在籍する障害のある児童生徒に対する通級による指導を展開してきている。通級による指導の実践を通して、小・中学校等の通常の学級の教師と自立活動の授業を創造するプロセス（安藤,2019）を共有していることが考えられる。

そこで、本研究では、特別支援学校が実施している通級による指導の実態を明らかにすることを目的とする。

（方法）

1.対象：全国の視覚・聴覚特別支援学校、及び通級による指導の実施が都道府県教育委員会等のホームページで公表されている肢体不自由・病弱特別支援学校、合計 200 校に対して調査依頼を行った。

2.手続き：郵送による質問紙調査を行った。

3.調査機関：2020 年 2 月～3 月

4.質問内容：回答者の勤務校、担当している通級による指導の実態（障害種、指導形態、通級による指導開始時期、校内の担当者数)、回答者について（職名、教職経験年数、通級による指導経験年数、小・中学校の通級指導教室勤務経験、特別支援学校教諭免許状の保有、担当希望)、受けた研修、希望する研修（自由記述)、通級担当としての課題（自由記述)、通級児の実態、通級担当教師の役割

5.倫理的配慮：上越教育大学研究倫理委員会の承認を得るとともに（承認番号 2019-67)、研究依頼の際には、個人情報の保護について文書にて説明を行った。

（結果と考察）

143 校から返信があり、うち 76 校は通級による指導を実施しておらず、7 校は実施しているが多忙等のため回答できないということであった。60 校からは、通級による指導を実施しているとして回答があり､70 名分を分析の対象とした。

回答者の勤務校は、聴覚 38 校、視覚 8 校、病弱 2 校、肢体不自由 9 校、総合 13 校であった。指導形態（複数回答）は、特別支援学校への来校 57 校、在籍校に出向く 30 校、その他 8 校であった。通級指導教室の設置は、最も早い学校で平成 6 年（1 校)、最も遅い学校は平成 30 年（1 校)であった。平成 13 年に設置した学校が最も多く 12 校、次に平成 14 年設置校が 11 校であった。担当者の教職経験年数の平均は 24.2 年、通級指導担当経験年数の平均は 5.2 年であった。特別支援学校教諭免許状は、67 名（95.7%）が保有していた。担当になることを希望した教師は 18 名、希望していなかった教師は 49 名であった（無回答 3 名)。担当になるにあたって、予め研修を受けたと回答した教師は、5 名であった。担当になってから、通級による指導に関する研修を受けた教師は 34 名、受けていない教師は 34 名と同数であった。必要としている研修は､「自立活動の理念」「小・中学校の教育の実態」「指導に関する知識・方法」「通級の役割・あり方」「研修方法」「連携を前提とした個別の指導計画」「保護者支援」「合理的配慮決定の手続き」「通級児に求められる力の把握」「福祉の情報」「心理検査」「在籍校との連携」「説明できる専門性」等であった。通級による指導実施上の課題として最も多く挙げられたのは、在籍校との連携であった。「通級児の課題の共通理解」を図り「在籍校へ理解を促す」ための「在籍校との情報交換」「在籍校の支援方法」「在籍校と連携する際の態度」に課題を感じており、それらは､「在籍校が通級児の課題を解決していくための連携」上の課題であると考えられた。しかし、「管理職からの理解がない」「予算配分がなされない」といった課題も挙げられ、センター的機能としての通級による指導の位置づけに課題があることが推察された。

（文献）

安藤隆男(2019)第 1 章第 4 節自立活動の授業と教師の成長. 北川貴章・安藤隆男（編著）「自立活動の指導」のデザインと展開.ジアース教育新社.

文部省特殊教育課内特殊教育研究会(1993)通級による指導の手引き.第一法規.

本研究は、科学研究費補助金（基盤(C)：通級指導担当教員の自立活動の専門性向上を図る現職研修プログラム開発に関する研究（課題番号：17K04847）の助成を受けた。

(FUJII Kazuko)

1930－1940 年代ニューヨーク市ハイスクールにおける「精神遅滞」教育の導入とその背景

―通常教育ハイスクールにおける職業教育の重視との関連から―

○本間　貴子 （国士舘大学）　　米田　宏樹（筑波大学）

KEY WORDS：ハイスクール　職業教育　ニューヨーク市知的障害教育史

Ⅰ．目的

本研究の目的は、1930 年代から 1940 年代のニューヨーク市公立学校における「精神遅滞」生徒(Children with Retarded Mental Development;以下 CRMD)のハイスクール教育の試行・導入の動向を通常教育ハイスクールとの関連から検討することである。先行研究で 1940 年代の精神遅滞学級職業教育コアカリキュラムの概観は示されているが(本間,2016)、ハイスクールにおける CRMD の受け入れの全体像は明らかになっておらず、本稿で検討する。

Ⅱ．方法

文献研究とし、主に 1930-1950 年におけるニューヨーク市教育委員会報告を資料とした。資料の CRMD のハイスクール教育に関する記述と通常教育側のハイスクール教育の記述を分析した。歴史的用語を使用した。

Ⅲ．結果

（１）能力の高い年長の精神遅滞生徒の職業教育の試行（1930－1935 年頃）

精神遅滞学級は、1899 年の創設以来、初等学校内で増設されたが、1930 年頃よりジュニアハイスクールに開設され始めた。その目的は年長生徒への職業教育の提供であった。1930 年頃より職業ハイスクールにおいても「能力の高い」「才能のある」女子の CRMD に、職業教育を試行した。彼女らは 2 週間の実地テストを経て在学が認められ、認められない場合は初等学校に戻った。1934 年教育委員会報告では、他の職業ハイスクールでは断られるような生徒も受け入れている職業ハイスクールの記述があることから、各職業ハイスクールで CRMD の受け入れ基準は異なっていたと思われる。

ハイスクール全体では「アカデミックの学習が足りていない生徒の増加」に伴う生徒の質の変化が指摘された。義務就学年齢は 16 歳までだが、1930 年代標準年齢を超える生徒を含む年長の生徒が増加し、ハイスクールは、ジュニアハイスクールだけではなく初等学校からも生徒を受け入れていた。アカデミックな教科学習を中心とする従来のハイスクールのカリキュラムの実施は困難になっていた。

（２）不適応生徒対策としてのハイスクールの職業教育の重視（1934－1940 年代）

ハイスクール問題は、単に学校内のカリキュラムの問題ではなく社会における「不適応」、「非行」の生徒の問題に波及した。1935 年から不適応生徒の調査がなされ、1938 年には、ハイスクールのカリキュラムを彼らに合わせて変化させるべきだという提言がなされた。

精神遅滞教育側においても、精神遅滞学級に在学する生徒が窃盗の罪で捕まったが、その後職業ハイスクールで学習にやりがいを見出し適応できた例が示された。

（３）教育理念の共通の価値の確認と「精神遅滞」生徒の課題の顕在化（1943－1950 年頃）

1943 年ハイスクール側は「ノン・アカデミックな知能の生徒」に卒業証書を与えるプログラムを開始した。1946 年には正式にアカデミックハイスクール内に精神遅滞学級を開設するに至った。精神遅滞学級ではアカデミック教科の補習学級としてのやり方は適さないとされ、教育内容はテキスタイルなどの手工訓練、職業訓練であった。精神遅滞教育では、精神遅滞学級入級から卒業までの一貫した職業コアカリキュラムの開発がなされた。1940 年から 1948 年までの精神遅滞学級数の推移は Table のとおりである。

Table. 1940－1948精神遅滞学級数の推移

校種＼年	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948
初等学校	511	509	506	493	492	503	504	508	508
Jr.High	110	116	119	127	161	169	172	156	190
Academic High								18	18
Vocational High								2	2
合計	621	625	625	620	653	672	676	684	713

出典：1950年教育委員会報告　p86　Table42から精神遅滞学級数のみ抽出

Table によると 1947 年、1948 年のハイスクールの精神遅滞学級数はアカデミックハイスクール内の学級数が職業ハイスクールに比して 9 倍である。しかし、アカデミックハイスクール精神遅滞学級教育がハイスクールの精神遅滞教育の主流ではなかった。1951 年公表のニューヨーク市職業教育調査報告によると、1949－1950 年度においては 1106 人の CRMD がハイスクールに入学し、そのうち 60 人がアカデミックハイスクールに、1046 人は職業ハイスクールに入学していた。この調査では職業ハイスクールの生徒の中に IQ80 未満；34%、IQ60～69；10.1%、IQ60 未満；2.2%の生徒が在籍している事実も示された。職業ハイスクールの多くでは、CRMD は通常の生徒集団に入り精神遅滞教育の免許を持たない教師から指導を受けた。「中等教育学校は、能力や経済的地位にかかわらず全ての若者のニーズに応える教育をしなくてはならない」、「能力の低い生徒にも彼らの満足のいくような職業に就けるようにすべき」という見解が示され、「学習の遅い者(Slow-Leaner)」に合った教師と教材を発展させるべきとされたのである。

Ⅳ．まとめと考察

1930－40 年代に通常教育ハイスクールと精神遅滞教育は若者を就労させ社会適応させるという理念を共有しており、CRMD のハイスクール受け入れ拡大につながった。しかし職業自立を目指す点で選ばれた者への特別な教育という面もあり、特に中・重度 CRMD の教育をどのようにするかという問題は等閑にされていた。

付記：本研究は科研費 JP18H01037,JP19K23345 の助成を受けたものです。

New York City Board of Education, Annual report of the superintendent of schools. ＊1932－51 年公刊の年次報告を使用.

The New York State Education Department with the cooperation of the staff of the Board of Education of the City of New York (1951) *Vocational education in the New York City schools. Part 1,2.* New York.

本間貴子(2016) 1940 年代ニューヨーク市公立学校精神遅滞学級における「職業教育(Occupational Education)」の理念とコア・カリキュラムの実態. 障害科学研究. 40,119-133.

(HOMMA Takako, YONEDA Hiroki)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-56

病弱特別支援学校における通級指導教室の実態調査

○前田正博　　松本秀彦
（高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻）
KEY WORDS：病弱教育　通級指導教室　アンケート調査

【目的】

病弱児が在籍するのは,特別支援学校（病弱）や病弱・身体虚弱特別支援学級だけではなく,特別支援学校や小中学校等の通常の学級であり,さらに長期間欠席や不登校の児童生徒の中に病弱のある児が含まれている可能性がある。そのため,通常の学級に在籍する病気の子供の中にも,特別支援教育の対象として,特別な指導や支援を必要とする子供がいることを理解し,適切な就学相談・支援を行う必要がある。こうした教育的支援が必要な児童生徒に個別あるいは少人数で指導を行うことができる通級指導教室は重要な存在となる。そのため,児童生徒を理解し,一人一人に応じた適切な指導方法の選択が必要である。

そこで,本調査は,特別支援学校（病弱）が実施している通級指導教室の状況を把握し,今後の教育的支援の在り方を検討することを目的に実施した。

【方法】

特別支援学校（病弱）が実施している通級指導教室を調査するため,全国の特別支援学校（病弱）を対象に,児童生徒への指導・支援の現状について,質問紙郵送・回収方式による質問紙調査を全国病弱虚弱教育連盟に加入している特別支援学校（病弱）の本校,分校,分教室の 175 校に実施した。併せて通級指導教室を実施している学校については聞き取り調査も実施した。実施期間は 20xx 年１月～２月。結果の処理については,単純集計とクロス集計を用いて分析を行った。自由記述については,質問紙に記載された内容を掲載した。

【結果】

回収数は 175 校中 100 校,回答率は 57.1%だった。

(1)学校規模及び構成

「病弱・身体虚弱」の単一校は 100 校中 59 校で教員数は 1551 人，１校あたりは 26.3 人,児童生徒数は 1705 人で１校あたりは 28.9 人だった。「病弱・身体虚弱」と「肢体不自由」や「知的障害」等の併置校は 100 校中 41 校で教員数は 2900 人で１校あたりは 70.7 人,児童生徒数は 4293 人で１校あたりは 104.7 人だった。単一校 59 校と併置校 41 校で単一校が多いが,教員数や児童生徒数は併置校が多かった。

(2)通級指導教室のシステム及び連携

通級指導教室を実施している学校は 5 校で,実施していない学校は 93 校だった。通級指導教室を行っていない理由は,「計画がない」が 91 校,「対象児がいない」「準備検討中」が１校ずつだった。通級指導教室を実施している A 校は小中学校の病弱・身体虚弱の児童生徒を対象に「他校通級」と病院への「巡回指導」であった。B 校と C 校は発達障害を有する高校生への「巡回指導」であった。D 校は小中学校の病弱・身体虚弱の児童生徒を対象とした「他校通級」であった。E 校は発達障害の児童生徒を対象に,市内の小中学校が取り組んでいる通級指導教室と連携しながら「他校通級」と「巡回指導」だった。障害種は発達障害が最も多く 29 人(70.7%),「病弱・身体虚弱」は８人(19.5%),「その他」は４人（9.8%）だった。「病弱・身体虚弱」の内訳は「心身症」「精神疾患」(5 人),「慢性疾患」(3 人),「その他」の内訳は「骨折」,「ディスレクシア」(1 人),「情緒障害」(2 人）だった。通級指導教室の形態は巡回指導が多く 30 人（73.2%）,他校通級が 11 人（26.8%）だった。指導時間数は「週１～4 時間」が 18 人（43.9%）と多かった。「週 4 時間以上」は 3 人（7.3%）で,病院への巡回指導を行っていた。指導形態は,「個別指導」が 37 人（90.2%）と多かった。「小集団指導」(4 人,9.8%）では,発達障害の児童生徒の指導で,市内の他の通級指導教室の児童生徒とグループを組んで取り組んでいた。指導内容は,「心身症等への内容」が 8 人で,そのうち病弱・身体虚弱 (3 人）,発達障害 (5 人）だった。その他の項目は 33 人で「発達障害への内容」(26 人）で最も多く,「慢性疾患等への内容」は 0 人だった。個別の指導計画は,全員作成されていた。在籍校との連携は,「隔週」や「月に１回」の実施が多く,全ての障害種において月に 1 回以上の連携をとっていた。最も少なかったのは高校生を対象にした通級指導教室の「学期に１回」だった。連携の方法は,①「連絡ノート・在籍校の授業参観」,②「通級指導の参観・担当者会」,③「電話・文書」の３つに分類された。校種ごとに分析すると,小中学校対象では,①と③の方法を活用しており,高等学校対象では②の方法を活用していた。保護者や関係機関との連携は,障害種に関係なくほぼ定期的に行われていた。関係機関については必要に応じて行っている学校もあった。高校生への通級指導教室では必要に応じて連携をとるようにしているため,行われない場合もあった。連携の方法は,全ての学校が直接会って行っていた。小中学校対象では連絡ノートを活用し，高等学校対象では担当者会や保護者懇談を実施していた。通級指導教室の終了時の引継ぎは,「在籍校を訪問して個別の指導計画を基にしながら行う」,「コーディネーターや担任との担当者会」,「電話や文書」の３つに分類された。小中学校へは個別の指導計画や指導内容・成果を記載した文書を活用し，高等学校へは,在籍校を訪問して担当者会を行っていた。

(3)通級指導教室の課題

通級指導教室における課題は,全ての学校が「担任との共通認識」を挙げており,次いで「在籍校との連携」を 4 校が挙げていた。「情報交換会の機会」や「教員の専門性」は 3 校あり,1 校が「家庭の事情」を課題として挙げていた。

【考察】

特別支援学校（病弱）が行う通級指導教室には「病弱・身体虚弱」と「発達障害」を対象とした 2 種類がある。近年の病類の変化により「病弱・身体虚弱」が対象の通級指導教室においても心身症や発達障害に関する指導内容が多くを占めている。そのため的確な実態把握から個別の指導計画を作成し,特性に応じた指導を行うことで学習上の困難を改善・克服することが求められている。各校により挙げられた課題から,連携のツールとして個別の指導計画が活用されることが望まれる。通級指導教室で学んだことが通常学級でも発揮されるように学校全体として適切な指導・支援をつないでいかなければならない。そのため個別の指導計画の共有や担当者会等で児童生徒の指導方法を共有できる環境を整える必要がある。また,通級指導教室は学びの場であるとともに,児童生徒の居場所となるので,不登校等の二次障害の予防につなげていくことも必要である。

(MAEDA Masahiro, MATSUMOTO Hidehiko)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-57

障害のある生徒及び学生の為の日本版自己決定力尺度開発と自己理解支援

-米国の自己決定力促進支援の最新動向と実践から今後の展望を考える-

前原 和明(秋田大学)　山口 明日香（高松大学）　萩原 真由美（米国サンフランシスコ州立大学）
土肥 靖人(千葉県立特別支援学校 流山高等学園)　八重田 淳（筑波大学）

KEY WORDS: 自己決定力(Self-determination) 自己理解支援 自己決定力尺度

【問題の所在と目的】

障害のある生徒や学生が，教育機関卒業後に安定した職業自立を目指すにあたり，自己決定力(Self-determination)を高め，自己理解を深めることは重要である．

自己理解は，自分の力を発揮するために必要な支援や合理的配慮などを考える上で基盤となるものであり，自らの進路や生き方や生活の全ての場面において，自らの意思で選択し，決定していく為の基点となる．

近年，特別支援学校高等部に在籍する生徒の増加（文部科学省，2017）や高等教育機関に在籍する障害学生数が増加している（山口(藤井)・八重田，2018）．教育機関における就労移行支援は，まさに教育の“出口”であり，これを充実させることは，教育の集大成としても重要になる．

米国では，1990 年代から Self-determination（自己決定）に関する研究が盛んになり，学校から職業への移行支援における重要な概念として取り扱われてきている．

Shogren, et al（2015）は，Causal Agency 理論（起因理論）を構築し，自己決定に基づく行動を３つの行動に分類し，それぞれの作用について整理している．カンザス大学（2018）は，Self-determination Inventory（SDI）を開発し，客観的に自己決定力を評価する指標を開発し，それらを基に，根拠に基づく実践プログラムを開発している．また，実際に自己決定を基にキャリア形成をしてくことを支えるモデルとして，Self-determined Career Design Model（SDCDM）が開発され，学校や職場，家庭，地域のなかで，自己決定を基にしたキャリアデザインを行うためのガイドラインやファシリテーターの育成を包括したプログラムを実施している．

2019 年度の本学会広島大会自主シンポジウム「障害学生の自己決定を軸にしたキャリア形成と自己理解支援-米国の自己決定力促進支援の最新動向と実践から今後の展望を考える-」において，国内の自己決定や自己理解に関する障害学生支援における実践や職業リハビリテーション領域における自己理解支援の動向について取り上げて，日本版自己決定力尺度開発の必要性を確認した．そこで本発表では，日本版自己決定力尺度（Self-Determination Inventory-Japan (SDI-J)）開発のねらいと進捗状況を紹介するとともに，今後の国内における特別支援教育と職業リハビリテーション領域の中で，活用できる根拠に基づく自己理解支援の在り方とその展望にいて発表する．

【結果】

1. 高等特別支援学校における自己理解や自己決定力に関する実践の現状と課題(土肥)

特別支援学校の高等部における自己決定力および自己理解に関わる教育実践として，自己課題解決学習等をカリキュラムに取り入れている．一方で目標達成意識や成功体験の不足が，実践するにあたっての課題にある．

2. 職業リハビリテーション領域における根拠に基づく自己理解支援の最新動向と実践(前原)

職業リハビリテーションにおいて障害のある者の自己理解支援に関する関心は非常に高い．その一方で，自己理解支援といいつつも，支援者中心の見方に偏っていると思わざるを得ないような実践上の課題も散見される．この改善ために自己決定の観点を支援者が持つことが重要である．現状においては，このような自己決定を支援するために必要な知識やスキルについては十分に理解されていない現状があり，今後の取組みが望まれる．

3. 米国の自己決定力促進に関する最新動向と実践(萩原)

米国では，自己決定力の理論モデルを基に評価尺度が開発され，自己決定力促進プログラムを使い，障害の有無に問わず主に高校生から成人（高齢者も含む）に対してインクルーシブ教育・キャリアデザイン・社会参加を目的に自己決定力研究が実施され，研究成果は全米に広がっている．またこれらの臨床場面において指導する自己決定力促進ファシリテーターの育成も学校，学区，州の教育委員会単位で行われている．これらの実践結果から，今後の日本国内における自己決定力評価ツールの開発やそれらを用いた教育実践の工夫，人材育成の在り方について参考になる．

4. 日本版自己決定力尺度開発の進捗状況(山口)

2019 年から日本版自己決定力尺度開発の開発を行い，現在予備調査を終了し，本調査に向けて最終調整をおこなっている状況にある．また自己理解支援を行うにあたり，教員向けの評価尺度の開発も進めている．また日本版教員向けガイドラインも作成をしている．

【考察】

本研究によって，国内の特別支援教育と職業リハビリテーション領域における，特に重要になる自己決定力促進の課題と両領域の実践現場での活用の可能性について整理されることが期待される．また日本版自己決定尺度（SDI-J）開発において，取り組むべき研究課題や実践への反映課題等についてポスター発表を通じて，議論を深める．

【引用参考文献】

山口(藤井)明日香・八重田淳(2018)高等教育期間における障害学生支援と職業リハビリテーション機関との連携-発達障害のある障害学生を中心とする支援動向と課題に焦点を当てて-,職業リハビリテーション,32(１),23-24.

Shogren, Wehmeyer, Forber-Pratt, Little, & Lopez (2015) Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251-263.

(MAEBARA Kazuaki, YAMAGUCHI Asuka, HAGIWARA Mayumi, DOI Yasuhito, YAEDA Jun)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-58

特別支援学級担当教員を対象とした研修体制の構築

－自立活動の指導目標設定の手続きに関する研修を通して－

○松岡　恭平　（福岡市立今津特別支援学校）
一木　薫　（福岡教育大学）

KEY WORDS:　特別支援学級　自立活動　研修体制

【目的】

学習指導要領（平成 29 年３月告示）において，特別支援学級の教育課程に自立活動を位置付けることが明記された。センター的機能を担う特別支援学校には，地域の特別支援学級の自立活動の充実を支援する研修の実施が求められる。

本研究では，特別支援学級担当教員を対象として実施した自立活動の指導目標設定までの手続きの理解を促す研修の成果と課題について検討することを目的とした。

【方法】

（１）対象者

特別支援学級担当者で構成された研究会にて，本研修会の趣旨と研修内容について説明し，参加者を募った。令和元年度は，計 14 名（小学校 12 名，中学校２名）の参加があった。

（２）事前アンケートの実施

学会での報告について同意を得た後に，自立活動に関する研修のニーズを把握するため事前アンケートを実施した。「自立活動の指導の理念について十分に理解できていない」「指導目標・内容設定の手続きについて知りたい」「複数の視点で指導を検討する機会が少ない」といった意見が挙げられた。

（３）事前準備

（２）を踏まえ研修内容を検討した。研修会に先立ち，事例提供者には，自立活動の実態把握チェックリスト（長崎県立諫早特別支援学校作成)を活用した児童生徒の実態把握と，研修会の資料としての提供を依頼した。

（４）研修会の実施（年３回）

第１回（7 月）の研修会では，特別支援学級の事例をもとに実態把握から課題の抽出，「課題関連図」の作成，指導目標設定の手続きについて，講義と 3～4 名グループでの演習を行った。

第２回（12 月），第３回（２月）の研修会では，事例検討を行い，「課題関連図」の見直しや指導目標の再設定を行った。

（５）事後アンケートの実施

研修会後に，研修内容や研修方法の評価に関するアンケート（自由記述式）を実施した。

【結果】

事後アンケートの回収率は 100%であった。回答の一部を抜粋し，以下に示した。

（１）実態把握

- チェックリストで６区分について実態把握することが大事であることが理解できた。
- 子どもの実態を的確にとらえることができていない項目があることに気づいた。
- 児童の姿を他者と交流することにより，実態をより的確に捉えることができた。
- 特別支援学級では，複数の視点でチェックリストの実態把握を行うことは難しい。
- 特別支援学級では，実態把握の時間設定が課題。

（２）課題の抽出

- 課題精選の観点や手続きが少し理解できた。
- これまで課題として捉えていたものが，取り扱うにはまだ早い，教科の目標・内容で扱えるものは自立活動の課題としては抽出しないという整理ができた。

（３）「課題関連図」の作成

- 課題同士がどのように関連しているかを整理したり，各課題の背景を深く考察したりすることができた。
- 一人では考えることができなかった部分が，複数で検討することで深く考えることができた。
- 課題間の関連の整理が難しいと感じた。

（４）指導目標の設定

- 長期目標と短期目標が設定でき，評価基準が明確となった。
- 研修会の中で他校の先生と一緒に協議したことで，自信をもって指導目標を設定することができた。
- 指導目標を達成するための具体的な指導内容が知りたい。
- 時間における指導の目標と教育活動全体の中で行う指導の目標の整理がまだ難しい。

（５）研修会の方法について

- 特別支援学級の事例があったので，手続きについて理解できた。
- グループ活動で，自分の考えを発信したり，他校の具体的な取組が聞けたりできたことがよかった。
- 複数の視点で協議ができた。
- 校種，障害種の異なるグループ分けがあるとよい。
- 多様な意見が聞けるので，参加人数が増えるとよい。

【考察】

アンケート結果から，自立活動の授業における実態把握から指導目標の設定に至る手続きについては，一定の理解を図ることができたと考えられた。また，手続きに基づき把握した子どもの実態や課題の背景，設定した指導目標について，手応えを感じていることが伺えた。

参会者にとって身近な特別支援学級の事例をもとにしたこと，そして，講義形式だけでなく複数の視点で協議を行う演習形式で行ったことが，理解や手応えに重要不可欠であったと考える。

個々の実態に即した根拠のある指導目標を設定するためには，複数の視点で実態把握や課題関連図の作成を行うことが重要である。しかし，担任１名で最大８名の児童生徒の指導目標の設定を行う特別支援学級では，複数の視点で検討・協議する体制を担保することが難しい現状がある。

今後は，特別支援学級の自立活動の指導の充実に向けて，特別支援学級担任教師と特別支援学校の教師の協働による自立活動の個別の指導計画作成システムの構築と，具体的な指導実践を支える研修の実施が課題と考える。

(MATSUOKA Kyohei, ICHIKI Kaoru)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-59

特別支援学級担当者等とともに学ぶ熊本自立活動研究会

○宮崎亜紀　栗原和弘　上村美紀　林 健太郎　前田忠彦　橘 英之　古川伊久磨　松本 綾
(菊池支援学校)(九州ルーテル学院大学)(熊本支援学校)(熊本県教育庁)(菊池支援学校)(熊本はばたき高等支援学校)(熊本支援学校)(松橋東支援学校)

KEY WORDS: 自立活動　自主研修　ネットワーク

【目的】

他県には教員の有志による自立活動研究会があり、個人研修としてその専門性の向上を図る場がある。しかし、本県における自立活動の研修の場、県立教育センターの１日研修と各特別支援学校における校内研修会以外にない。そこで、本県においても有志による自立活動に関する学びの場を設け、個々の教育的ニーズの的確な把握と子供たちに対する指導・支援に関わる教員の専門性の向上を目指すこととした。初年度の取組として、①定期的に学べる場を設定すること、②自立活動の指導の基礎を共有すること、③特別支援学級担当者等とともに学ぶ場とすることをねらいとした。

【方法】

（１）組織の立ち上げ時の検討

（ア）立ち上げ時にＰＡＴＨミーティングを実施する。

（イ）組織の規約を作る。

（ウ）年間活動計画、予算案等を作成する。

（エ）要望等から、ＨＰを立ち上げ、参加者の申込みや実施内容の簡単な紹介などを行う。

（オ）県教育委員会に、後援依頼をする。

（２）研修内容や研修スタイルの工夫

（ア）年間を通して，自立活動の個別の指導計画作成手順に沿って研修計画を立てる。

（イ）午前は理論、午後は実践とし、どちらかの参加でもいいようにする。

（ウ）座席は特別支援学校と特別支援学級担当者とが一緒にワークをできるようにする。

（エ）午前の理論編でもワークショップ形式の研修を取り入れる。

（オ）午後の実践発表は，内容を広く扱い、特別支援学級の実践なども取り上げる。

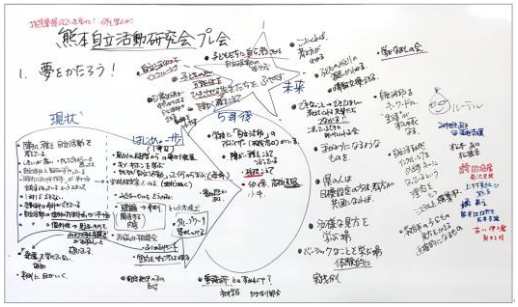
（カ）参加者間の情報交換の時間を設定する。

（３）アンケートによる評価

【結果】

（１）組織の立ち上げにおける検討

（ア）参集者で熊本県における自立活動の在り方についてＰＡＴＨミーティングの手法を用いて方向性の共有を図った。



（イ）先進県の規約等を参考に規約を作成した。

（ウ）年間活動計画を作成するとともに、活動にストーリー性を持たせた。

（エ）参加者の把握のコスト削減のため、HP を活用した。

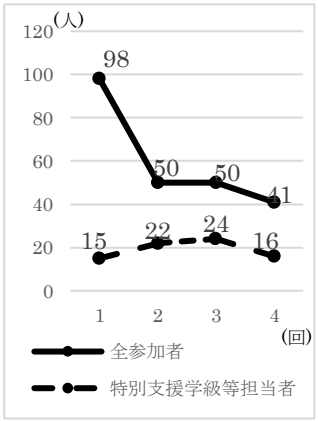
（オ）県教育委員会に会の立ち上げ時、研究会ごとに後援依頼を行い、小中学校へは教育事務所を通して参加を呼びかけた。

（２）研修内容や研修スタイルの工夫

回(期日)	研修内容等
1 (2019.8.4)	自立活動を学ぶ □総会 □話題提供(県立特別支援学校の取組から) □自立活動を語ろう
2 (2019.10.27)	子供を知る □学習指導要領解説から(実態把握) □事例報告 ・肢体不自由特別支援学校小学部の取組について ・高校通級及び高等支援学校の取組について □グループシェア
3 (2019.12.8)	子供を伸ばす □学習指導要領解説から(指導目標及び具体的な指導内容の設定について) □事例報告 ・特別支援学級、通級指導教室における自立活動の指導 ・知的特別支援学校小学部の取組について □グループシェア
4 (2020.2.16)	振り返りつなぐ □学習指導要領解説から(評価と改善について) □事例報告 ・自立活動の授業の充実とその評価 ・自立活動の充実に向けた学校の取組 □グループシェア

（３）アンケートによる評価

研究会ごとに事後アンケートを行なった。アンケート回答数より、初回の参加者は 100 人弱であったが、その後も 50 人弱で推移し、そのうち４割強の特別支援学級担当者等の参加があった。また、事後アンケートから、「参加者同士のつながりができた」「たくさんの支援学校の先生と話ができて良かった」「もう少し時間を多くして」（以上特別支援学級担当）「回を重ねることでずいぶん自分の頭の中が整理できた」（以上、支援学校）等の感想が聞かれた。



【考察】

研修者数に一定の推移がみられること、中でも特別支援学級担当者等の参加も一定数の推移がみられることから、目的の①～③は達成できたと考える。しかし、アンケートの中には内容が難しい、時間が足りない等の意見もあった。今後、様々な障害種に対応した内容、理論と実践を関連付けること等を考慮しつつ、互いの専門性を高める場として、継続して研修できる研究会の在り方について工夫を図る必要がある。

(MIYAZAKI Aki, KURIHARA Kazuhiro, UEMURA Miki, HAYASHI Kentaro, MAEDA Tadahiko, TACHIBANA Hideyuki, FURUKAWA Ikuma, MATSUMOTO Aya)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-60

小・中学校における特別支援学級及び通級指導担当教員が抱えている困難に関する調査研究

○森山貴史（青森県総合学校教育センター）
橋本美樹子（青森県総合学校教育センター）
菊地一文（弘前大学大学院）

KEY WORDS：特別支援学級　通級による指導　課題意識

１　目的

全国的に特別支援学級在籍児童生徒数及び通級による指導を受けている児童生徒数は増加傾向にある（文部科学省, 2020）。そのため，小・中学校の特別支援学級や通級による指導を担当する教員（以下,「担当教員」という。）の専門性を担保する仕組みの構築の重要性が増しており，その一つの方策として，認定講習による特別支援学校教諭免許状の取得に向けた各自治体の取組が挙げられる。しかしながら，全国の小・中学校の特別支援学級担当教員の同免許状保有率は，平成 30 年度で 30.8%に留まっている（文部科学省，2020）。また，全国の教育センターでは担当教員対象の研修講座が行われているが，地域によって特別支援教育に関する校内体制や研修体系等が異なっているため，専門性向上のためにはその実態に応じた研修内容・方法の工夫が不可欠である。

そこで，本研究では，A 県内の小・中学校の担当教員が抱えている困難についての全体像を把握することを目的とした。

２　方法

（１）調査対象

本調査では，A 県内小・中学校の特別支援学級，通級による指導を担当している教員を対象とした。20XX 年５月１日現在，特別支援学級又は通級指導教室を設置している学校数（学級数）は，小学校 252 校（563 学級），中学校 134 校（266 学級）の計 386 校（829 学級）で，担当教員は 967 人であった。

（２）調査期間

20XX 年９月 30 日～20XX 年 11 月８日

（３）調査手順

本調査は，A 県教育センターのホームページを構築している NetCommons の「登録フォーム」モジュールを使用して行った。各校には電子メールで依頼し，その中で調査ページの URL，ログイン ID，パスワードを知らせ，任意で回答を求めた。また，調査結果について，個人や学校が特定される形での公表は一切行わないこと，研究目的以外では使用しないことを要項に明記した。

（４）調査内容・分析方法

①教育課程編成，②個別の教育支援計画，③個別の指導計画，④自立活動の指導という４つの観点で，難しさを感じていることや「困っていること」について回答を求めた。自由記述については，特別支援学校での勤務経験及び特別支援教育に関する研究を行った経験のある者２名で，KJ 法を参考に記述内容を分析し，カテゴリー化した。

３　結果

（１）回収状況

調査対象であった 967 人のうち，734 人から回答が得られ，回収率は 75.9%であった。

（２）特別支援教育担当年数

回答者の特別支援教育担当年数は，小学校では１～５年経験者が 270 人で小学校全体の 51.2%，６年以上経験者が 257 人で 48.8%であった。中学校では１～５年経験者が 124 人で中学校全体の 59.9%，６年以上経験者が 83 人で 40.1%であった。

（３）自立活動の指導で難しいと感じていること（表１）

表１　経験年数別にみた自立活動の指導で難しいと感じていること（複数回答可）

	目標の設定	具体的な指導内容の設定	評価	評価結果を次の授業や指導に生かすこと	児童生徒が複数いる時の指導	その他	特になし
１～５年 (n=394)	36.5% (144 人)	73.6% (290 人)	46.4% (183 人)	24.6% (97 人)	38.6% (152 人)	2.3% (9 人)	6.1% (24 人)
６年以上 (n=340)	32.4% (110 人)	57.4% (195 人)	39.4% (134 人)	25.0% (85 人)	47.1% (160 人)	2.1% (7 人)	10.3% (35 人)

（４）担当教員の「困っていること」の全体像

前述の４観点ごとに自由記述で回答を求めた「困っていること」について，分析して抽出されたカテゴリーを図解化し図１に示した。

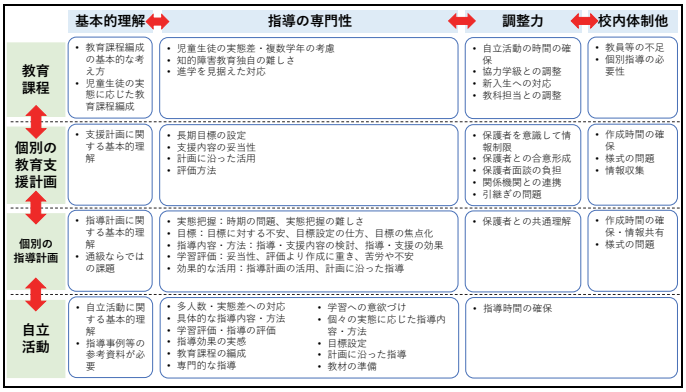


図１　担当教員の「困っていること」の全体像

４　考察

自立活動の「具体的な指導内容の設定」に難しさを感じている教員が多く，とりわけ１～５年経験者においては 73.6%と高い割合を占めた。このほか,「児童生徒が複数いる時の指導」に難しさを感じている教員も多く，特に６年以上経験者に高い割合で見られた。このように，経験年数によって課題意識に違いが生じている可能性が示唆されたことから，より詳細な分析が必要であると考える。

また，図１に示した「困っていること」の全体像は，いずれの「困り」についても単独で存在しているというよりも，それぞれが影響し合って（つながり合って）連鎖が生じていると推察されることから,「困りの連鎖」の状態にあるといえる。そのため，研修を受ける側と企画・提供する側の双方が捉えている研修ニーズにずれが生じていたとしても，そのずれに気付きにくく，ある程度研修会として成立してしまう恐れがある。

以上のことから，担当教員の専門性向上のためには，経験年数による課題意識の違いを踏まえた上で,「今，何に困っているのか」という研修ニーズの明確化が重要であり，その把握のためのツールが必要であると考える。

（文献）

文部科学省（2020）特別支援教育資料（平成 30 年度）.

(MORIYAMA Takashi, HASHIMOTO Mikiko, KIKUCHI Kazufumi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（障害一般）P12-61

特別支援学校における教育実習の充実に関する研究２

養成大学の教員と特別支援学校の教員相互の専門性の向上をめざして

矢口　明
（名寄市立大学保健福祉学部）

KEY WORDS: 教育実習、専門性の向上、後継者育成

【目的】

特別支援学校教諭免許状を取得するためには、特別支援学校で「心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習」（以下：教育実習）を行うことが教育職員免許法施行規則に定められている。

北海道では、教員養成を行っている大学の教員と北海道特別支援学校校長会の委員で構成される北海道特別支援学校教育実習連絡協議会（以下：連絡協）において、教育実習生の受入に関する調整を行っている。近年、特別支援学校教諭免許状を取得できる大学の増加に伴い、特別支援学校で教育実習を希望する学生は増加の傾向にあり、調整が難航することもある。

教育実習生の指導を行うことは、特別支援学校の教員にとって、自分自身の学級経営や生徒指導等の実践を振り返る貴重な機会と考えられるが、教育実習生を受け入れている特別支援学校では、教育実習生の指導に関する「負担感」もあり、積極的に教育実習生を受け入れていない状況もみられている。

矢口（2019）は、H 大学附属特別支援学校（以下：附属校）の教員を対象に教育実習に関するアンケート調査を実施し、結果を報告した。

本研究では、北海道内の公立特別支援学校（以下：公立校）の教員を対象に実施した教育実習に関するアンケート調査の結果と 2019 年の附属校の結果（28 名）の比較を通して北海道の特別支援学校で行われている教育実習の現状と課題についての検討を行う。

【方法】

アンケート調査の実施

2019 年 12 月から 2020 年 1 月までの期間に、2019 年度に公立校で教育実習生を指導した教員 515 名に別紙（省略）の「教育実習に関するアンケート調査」を実施した。

有効回答数は、344 名（回収率:68.8%）であった。

調査の内容は、教職の経験年数や教育実習生の指導経験などの基本情報のほかに、５つのカテゴリーについて、

◎：「特に重視」または「特に感じる」

○：「まあまあ重視」または「まあまあ感じる」

△：「あまり重視しない」または「あまり感じない」

から選択する形とした。各カテゴリーには、その他として自由記述欄を設けた。

【結果】

カテゴリーごとの結果を以下に示す。

1）教育実習生に期待すること

「①教員としての意識」、「②社会人としての意識」、「③障害児に関する基礎的理解」、「④子どもとの関わり」の 4 項目を設定した。①の◎は 65.1%で○を合わせると 97.4%、②の◎は 77.6%で○を合わせる 98.8%と非常に高い割合を示した。一方、③の◎は 20.9%、④の◎は 30. 5%であった。自由記述欄は、90 名が記述しており、学ぼうとする意欲や子どもを好きなこと、積極性、謙虚さなどのほかに①や②に関連することが挙げられていた。

2）事前指導で学んできてほしいこと

「⑤学習指導要領」、「⑥教科や領域に関する基本」、「⑦ティーム・ティーチング」、「⑧児童生徒の行動の理解と対応」の４項目を設定した。4 項目とも、○が 50%を超えており、◎については⑧が 41.2%、⑥が 30.7%だった。自由記述欄には、79 名が記述しており、一番多かったのは社会人としての常識やマナー、挨拶等に関することなどカテゴリー１と関連することに 30 名が記述していた。そのほかには、実習日誌の書き方、文章力、パソコン入力などが指摘されていた。

3）大学との連携

「⑨大学教員の授業参観の充実」、「⑩実習生に関する事前情報の提供」、「⑪実習期間中の大学教員の指導」の 3 項目を設定した。⑨の◎は 9.4%、⑪は 16.8%と低かったのに比べて⑩は、32.2%であった。自由記述欄は連絡に関することが多かった。⑩との関連で、指導が難しい実習生についての事前の情報提供の必要性に関する記述もあった。

4）教育実習生を受け入れる意義

「⑫後継者の育成」、「⑬自分自身の実践の振り返り」、「⑭実習中の児童生徒の変化」の 3 項目を設定した。⑫の◎が 62.1%で、本調査では項目②と①に次ぐ高い割合を示した。⑬は◎と○を合わせると 89.2%であった。2 項目に比べると⑭は◎が 19.5%だった。自由記述欄の記述は 13 名と少なかったが、障害のある子どもの理解が広がるなどの⑫と関連した記述が多かった。

5）教育実習生を受け入れる負担感

「⑮授業の指導」、「⑯実習録の記入」、「⑰児童生徒への関わりについての指導」の 3 項目を設定した。⑮と⑯は、◎と○の割合がほぼ同じで、合わせて 80%弱だった。自由記述欄は 51 名が記述しており、負担に感じるかどうかは実習生の意欲次第という内容や、負担感よりも意義が大きいという記述があった。また、教員を目指さない実習生に対する負担感の大きさを 6 名が指摘していた。

【考察】

公立校と附属校を比較すると、⑨の◎が公立校に比べて附属校が 44.2 ポイント高く、次いで⑫の◎が 16.5 ポイント高かった。このことは、大学の附属校であることから予想された結果であったが、公立校の⑨の◎が 9.4%と 17 項目中唯一 10%以下となった。このことは、⑩の◎が 32.2%と高かったことと合わせて、大学教員から公立校の教員への関わりを見直していく必要性を示唆していると考えられる。公立校の◎が附属校よりも高かったのは、④：19.8%、②：16.8%で、カテゴリー１とカテゴリー２の各項目の結果やその他の記述内容と合わせて、特別支援学校の教員としての専門性だけでなく、社会人として、教員としての意識を醸成していくなど、事前指導の見直しを図ることが必要であるといえる。また、カテゴリー５については、３項目とも公立校の方が◎を選択する割合が高かった。この点については、教育実習生の指導に関する豊富な実績を持っている附属校からの情報提供を含めて、公立校の教員が教育実習生の指導に関する負担感を軽減する方法を探っていく必要があると考える。

【文献】

矢口明（2019）特別支援学校における教育実習の充実に関する研究.日本特殊教育学会第 57 回大会発表論文集

(YAGUCHI Akira)

職業教育，進路指導及び就労支援を担う教員の為の e ラーニングプログラム開発

—受講希望とプログラム内容との関連の分析から —

山口（藤井） 明日香
（高松大学発達科学部）

KEY WORDS: 専門性向上 e ラーニングプログラム 就労移行支援

【目的】特別支援教育において生徒の職業教育，進路指導及び就労支援を担う教員の専門性向上は，喫緊の課題である。これまでに進路指導担当教員(以下，進路教員)を中心とする進路指導や就労移行支援を担う教員の専門性向上は体系的に実施されてきておらず，その育成や研修機会の状況は各教育委員会によって異なる。こうした進路教員の人材育成及び専門性向上に関わる課題の解決の１つの方策として，①時間的制約の少なく，②場所の制約の少ない，③個々の既得専門性状況に応じることのできる，④経費負担のない e ラーニング研修プログラムの活用が有効である。本研究では，e ラーニングによる研修の受講希望とプログラム内容との関連を分析した結果を報告する。

【方法】本研究は，2018 年 12 月 7 日から 2019 年 1 月 11 日を期間として，全国の知的障害，肢体不自由，病弱を主たる領域とする特別支援学校 626 校から無作為抽出法によって半数にあたる 313 校を選定し高等部教諭 313 名を対象に，郵送法又はオンライン回答法のいずれかによって回答を依頼した。結果，郵送法による回答 96 名，オンラインによる回答 18 名であった。うち欠損値のない 108 名を分析に用いた。本調査の実施については，高松大学研究倫理審査委員会の承認を経て実施した（高大研倫 2018001）。分析は，回答者のオンライン研修希望のよって，「①オンライン受講したい」，「②詳細を確認して受講を決める」，「③希望しない」の３群に分類した。研修内容については，8 領域 62 項目に対して，受講したいと思うかについて 5 件法で回答を求めた。分析は，まず 62 項目の得点と標準偏差を算出し，項目得点の高い項目から降順で整理した。次に，それぞれの８つの領域の平均得点を算出し，反復測定分散分析を実施した。

【結果及び考察】

回答は 114 名（回収率：36.4%）であり，欠損値のない分析に使用したのは 108 名（有効回答率：34.5%）を対象に分析した。分析の結果，62 項目の中で受講したいと考えられている項目得点を降順で整理した結果，「⑦職業自立に必要なこと」，「⑰進路教員支援内容」，「㊴生徒の職業イメージを拡げる」，「㊼自立を促す」「㊴今の自分を知る」といった項目内容が上位を占めていた(Table1)。

Table 1 62講座の受講希望順位上位 20 位

順位	N=108	M	SD
1	⑦職業自立に必要なこと	4.42	0.83
2	⑰進路教員支援内容	4.38	0.93
3	㊴イメージ拡げる	4.32	0.88
4	㊼自立を促す	4.27	0.91
5	㊴今の自分	4.23	1.04
6	⑤①褒めと意欲	4.20	0.92
7	⑮多機関多職連携	4.20	0.91
8	㊷自己理解	4.19	0.94
9	⑥取り巻く変化	4.18	1.04
10	㊸4要素	4.14	0.91
11	㊶アセス観点	4.14	0.98
12	⑤⑦職場開拓	4.14	1.06
13	⑪改正障害者総合支援法と支援	4.12	1.01
14	⑨動向	4.11	0.95
15	⑯保護者の役割	4.11	0.98
16	⑭卒業後の進路	4.10	1.04
17	㊺教える技術	4.09	1.02
18	⑩最新動向と合理的配慮	4.08	0.99
19	⑥②連携課題解決	4.08	0.88
20	⑥①連携困難要因	4.08	0.90

62 項目を構成している８領域を構成する項目を基に平均得点を算出し，８領域の平均得点とオンライン研修プログラムの受講意向の分類による反復測定分散分析を実施した結果，交互作用は確認されず，８領域の主効果($F(7, 99)=15.017$, $p<.01$)，被験者間の主効果($F(2, 105)=3.513$, $p<0.5$)が確認された。

Table 2 ８領域の平均得点と標準偏差

８領域	M	SD
1. 基本枠組み	3.63	.08
2. 枠組みと動向	3.92	.09
3. 自立課題と動向	4.03	.09
4. 職リハ理念	3.60	.09
5. 職リハ機関	3.65	.09
6. 哲学と連携	3.88	.09
7. アセスメントと技術	3.99	.08
8. 人材と連携	3.89	.09

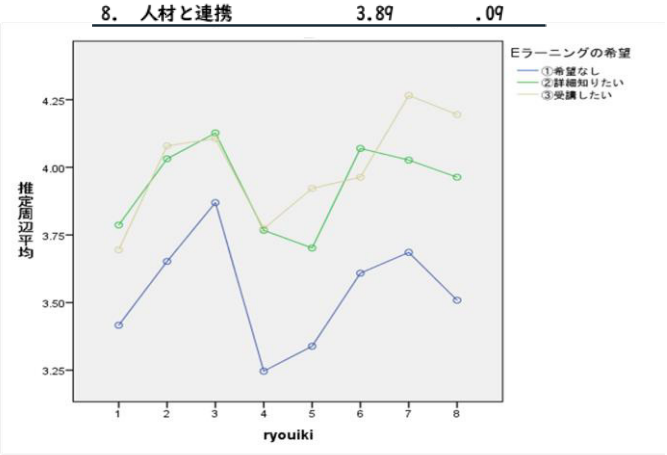


Fig. 1 ８領域の平均得点と受講意向群の傾向

本研究の結果，オンライン研修受講を希望する群では，「７．アセスメントと技術」と「８．人材と連携」に関する領域に関するプログラムの受講意向が高いことが明らかになった。またいずれの群においても，「４．職リハの理念」に関する内容は，受講意向が低い傾向が確認された。

【謝辞】本プログラムを開発するにあたり，ご協力をいただいた特別支援学校の先生方，ご助言やご指南をいただきました，先生方に感謝申し上げます。

【主要文献】

藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎（2014）特別支援学校(知的障害)高等部進路指導担当教員の専門性向上に関する望ましい研修内容及び研修形態－受講者の研修課題及び改善点に関する自由記述の分析から－，広島大学教育学研究科附属特別支援教育実践センター紀要,11,101-110.

本研究は，JSPS 科研費若手研究 B 課題番号 25870986，課題番号 20K14056 の助成により発表しています。

(YAMAGUCHI (FUJII) Asuka)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-63

新学習指導要領に基づく教育課程編成に向けた現状と課題（1）

－特別支援学校高等部における自立活動に関する質問紙調査結果から－

○吉川知夫　北川貴章　神山努　宇野宏之祐　若林上総　井上秀和　海津亜希子　横倉久　小西孝政
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS：特別支援学校、自立活動、新学習指導要領

Ⅰ．問題と目的

特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の多様化や重度・重複化が進む中、自立活動の指導の充実は喫緊の課題である。平成 29 年に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領並びに平成 30 年に告示された特別支援学校高等部学習指導要領において、自立活動の内容が 6 区分 27 項目で示された。さらに、自立活動の指導における実態把握から指導目標（ねらい）や具体的な指導内容の設定までの手続きの中に、「指導すべき課題」を明確にすることが加えられ、個別の指導計画の作成手続きの各過程を整理する際の配慮事項が示された。本研究では、国立特別支援教育総合研究所（以下、本研究所）の令和元年度横断的研究「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究－新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向むけた現状と課題－」において行われた特別支援学校高等部を対象とした教育課程調査から、特に自立活動に関する結果について報告する。

Ⅱ．方法

１．対象

都道府県及び政令市立の特別支援学校より 600 校を抽出し、各校の教務主任 1 人を対象とした。障害種によって学校設置数に差があることから、各障害種の状況を分析するために、設置校数の少ない視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校、病弱特別支援学校については全校を対象に行い、知的障害特別支援学校、肢体不自由特別支援学校については、一定の比率で無作為に抽出することにした。その結果、視覚障害特別支援学校 53 校、聴覚障害特別支援学校 62 校、知的障害特別支援学校 305 校、肢体不自由特別支援学校 123 校、病弱特別支援学校 57 校となった。なお、複数の障害種を対象にした学校については、一つの障害部門の教育課程について回答を求めることにした。

２．調査手続き

対象校に本調査の依頼文を送付し、調査への協力を依頼した。回答は、令和元年 10 月～11 月の期間において、電子メールでの提出を求めた。

なお、学校長宛ての依頼文書および質問紙の鏡文に、回答が回答者の自由意思による旨、個人が特定できるような形で結果を公表しない旨、回答は回答者の自由意思による旨を記載した。以上の手続きは、本研究所内の倫理審査委員会での審査を得ている（受付番号：2019-30）。

Ⅲ．結果

301 校の回答が得られた（回収率 50.1%）。回答者の所属校の障害種については、視覚障害 34 校（62.2%）、聴覚障害 43 校（69.4%）、知的障害で 131 校（43.0%）、肢体不自由 63 校（51.2%）、病弱 30 校（52.6%）であった。なお、欠損のある回答については、項目ごとに判断し有効回答とした。

自立活動の個別の指導計画の作成において、指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組について、複数回答可として回答を求めた結果を示した（図 1）。最も多く取り組まれていたのは、「ケース会・集団討議の開催」であり、301 校中 189 校（62.8%）が取り組んでいた。次いで、「個別の指導計画の書式の工夫」で 301 校中 172 校（57.1%）、「研修の実施」301 校中 156 校（51.8%）、「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家と検討」301 校中 153 校（50.8%）であった。

学習指導要領改訂で示された「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例示」（流れ図）の活用は、301 校中 82 校（27.2%）に留まっていた。

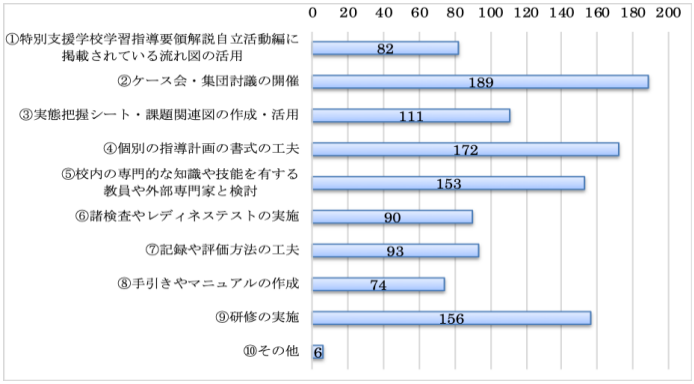


図 1　自立活動の個別の指導計画の作成において、指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組（n=301）（複数回答可）

また、自立活動の指導の評価方法の工夫について複数回答可として回答を求めた。最も多く取り組まれていたのは、「ケース会や関係する教員間での話し合い」で 301 校中 218 校（72.4%）が取り組んでいた。次いで、「指導目標や指導内容の明確化」で 208 校（69.1%）、「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の活用」で 139 校（46.2%）が取り組んでいた。

Ⅳ．考察

本調査の結果から、特別支援学校において自立活動で指導すべき課題の明確化、評価、指導の改善に対して、様々な取組がなされていることが明らかにとなった。特に、教員間で話し合う取組に関する事項が多く挙げられており、本研究所が特別支援学校小学部・中学部を対象に実施した平成 30 年度の調査と同様の結果であった（北川・神山ら，2019）。自立活動の指導に係る話し合いの過程で、どのような工夫が行われているか問われるところであるが、本調査の結果では、学習指導要領改訂で示された「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例示」（流れ図）の活用があまりされていない実態も看取された。今後は、文部科学省が例示する流れ図が活用されにくい要因を考究するためにも、実際に流れ図を参考にした自立活動の指導実践を取り上げた事例研究を行っていく必要があると考える。

（YOSHIKAWA Tomoo , KITAGAWA Takaaki, KAMIYAMA Tsutomu, UNO Konosuke, WAKABAYASHI Kazusa, INOUE Hidekazu, KAIZU Akiko, YOKOKURA Hisashi, KONISHI Takamasa）

新学習指導要領に基づく教育課程編成に向けた現状と課題(2)

－高校通級の設置/非設置と通常の教育課程における配慮の関連－

○井上秀和、若林上総、横倉久、海津亜希子、北川貴章、宇野宏之祐、神山努、吉川知夫、小西孝政
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 高等学校学習指導要領、障害のある生徒への配慮、特別の教育課程

Ⅰ．問題と目的

通級による指導（以下、通級指導という）が高校で制度化され（28 文科初第 1038 号)、障害による特別の指導を行うことが可能となった。令和元年５月時点でほとんどの都道府県の高校に通級が設置され、各高校において特別の教育課程が編成され、指導が開始されている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2020a)。指導を行う高校は、個別の教育支援計画及び個別の指導計画（以下、それぞれ支援計画、指導計画という）を全ての生徒に対して作成し、効果的に活用することとなっている（文部科学省, 2018a)。このような規定は、通級対象生徒の支援計画作成率 84.9%、指導計画の作成率 93.3%といった数値（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2019）に表れていることが考えられる。

一方、令和４年度より高校では、年次進行で新学習指導要領（文部科学省, 2018a）が実施される。通常の教育課程においても、障害のある生徒などに対して指導内容や指導方法の工夫を行うことが求められる。各教科等でも、目標や内容の趣旨、学習活動のねらいを踏まえつつ、学習内容の変更や学習活動の代替を安易に行わないよう留意する必要がある（例えば文部科学省, 2018b)。この実行性を高めるために、授業中の全体の配慮に加え、より多くの支援計画・指導計画を作成・活用し、個別の配慮が実施されることが期待される。しかしながら、現状では、通常の学級に在籍する生徒のうち支援計画・指導計画の作成を要すると判断された者（通級対象生徒を除く）の作成状況は、通級対象生徒と比較して低いことがわかっている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2019)。

通級指導を受ける生徒と、受けないものの支援計画・指導計画の作成を要する生徒の間にある相違は、通級指導という制度が与える影響の一つである。この影響は、通常の教育課程における障害のある生徒などへの個別の配慮にも波及していることが考えられる。そこで本研究は、通級指導の位置付けと個別の配慮の充実との関連について検討することを目的に、質問紙調査を実施した。

Ⅱ．方法

対象： 都道府県立及び政令市立の高校から無作為に選ばれた 600 校、通級設置 132 校、合計 732 校の教務主任。

質問項目： ①課程、学科、進路状況などの基礎情報、②障害のある生徒に対する個別の配慮の実施状況。

倫理的配慮： 質問紙には、本調査の趣旨、回答が回答者の任意であること、得られた回答は調査以外では利用しないことなどを明示した。手続きは、筆者が所属する機関の倫理審査委員会で承認を得たものである（許可番号 2019-30)。

Ⅲ．結果

回収率： 回収率は 43.03%だった。回答のあった 315 校の内訳は、通級設置校 73 校、非設置校 242 校だった。

課程・学科： 315 校の課程の内訳は、全日制 259 校、定時制 47 校、通信制３校、不明６校だった。学科の内訳は、普通科 174 校、専門学科 62 校、総合学科 33 校、普通科・専門学科の併置 19 校、普通科・総合学科の併置３校、専門学科・総合学科の併置１校、不明 23 校だった。

個別の配慮と通級設置： 授業中での教育課程の範囲内で行われた個別の配慮実績と、通級設置の有無をクロス集計したところ、有効回答校 309 校中、通級設置校で配慮実績ありが 31 校、なし学校が 40 校、通級非設置校で配慮実績ありが 66 校、なしが 172 校だった（χ^2=6.44, df=1, p<.05)。この結果と残差からは、通級設置校において授業中での教育課程の範囲内の個別の配慮実績が多いとの解釈が可能であった。

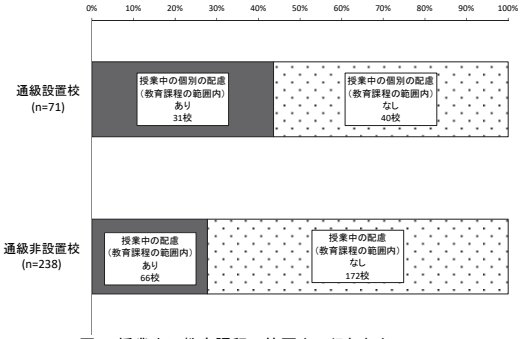


図1 授業中に教育課程の範囲内で行われた個別の配慮の実績（通級設置校・非設置校別）

授業中での教育課程の範囲を超えた個別配慮実績と、通級設置の有無をクロス集計したところ、有効回答校 310 校中、通級設置校で配慮実績ありが 11 校、なしが 59 校、通級非設置校で配慮実績ありが 25 校、なしが 215 校だった（χ^2=1.48, df=1, $n.s.$)。結果を踏まえれば、教育課程の範囲を超えた個別の配慮は、通級の設置/非設置で違いがないことが考えられる。

Ⅳ．考察

授業中に行われている個別の配慮実績のうち、教育課程の範囲内の配慮について、通級設置校と非設置校を比較した結果（図１）からは、通級設置校において個別の配慮実績の蓄積が有意に行われていることが示唆された。このことから、通級の非設置校と比べ、設置校において個別の配慮の充実が図られていることが考えられる。一方、授業中での教育課程の範囲を超えた個別の配慮実績には有意差がなかった。通級設置校も非設置校も教育課程の範囲を超えた配慮実施にかかる判断に変わりがないことが窺われた。

（HIDEKAZU Inoue, KAZUSA Wakabayashi, HISASHI Yokokura, AKIKO Kaizu, TAKAAKI Kitagawa, HIRONOSUKE Uno, TSUTOMU Kamiyama, TOMOO Yoshikawa, TAKAMASA Konishi）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（障害一般）P12-65

PBS を活用した校内支援体制構築が 教師の支援行動に及ぼす効果

○米　志津香　　嶋﨑　まゆみ
（和泉市立鶴山台北小学校）（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
KEY　WORDS:　PBS　校内支援体制　教師の支援行動

【目的】

近年日本においてPBS を用いた学校現場での研究は増えつつある。しかしそれをいかにして日本の学校文化に合わせた実践に結び付け、新しい文化として根付かせるかが課題とされている。そこで本研究では、既存の校内支援体制の枠組みにPBS を活用し実際に児童への支援を実施した。その後、それらの支援事例を用いながら行動問題への理解とPBS の基礎となるABA の知識理解についての研修を行い実践と研修のサイクルが教師の支援行動へ及ぼす効果を検討した。

【方法】

対象　A 市公立小学校の教師及び一部児童であった。教師数はX 年22 名、X+1 年24 名（養護教諭、栄養教諭を含む。ただし非常勤は含まない）であった。また学級数はX 年が１～6 年生のすべて2 学級および支援学級4 学級の全16 学級であり、X+1 年は支援学級が１学級増えて全17 学級であった。事前に学校長及び全教員に対して研究の趣旨を説明の上、文書により実施について同意を得た。

研究期間　X 年4 月～X+1 年12 月までのおよそ１年9 か月の間とした。

使用した尺度　①児童支援チェックリスト②教師用に作成された応用行動分析チェックリスト（Applied Behavior Analysis Checklist for Teachers:以下ABACT,小関ら,2010））

手続き

（1）児童支援チェックリストによるアセスメント

通常学級担任により特別支援学級在籍児童を含む担当学級の児童のうち、「学習」・「生活」・「行動」・「その他」の気になる項目にチェックした簡易的記録が児童支援部に毎月提出された。チェックリストに挙げられた児童の中から介入の必要な児童を特定し、PBS の観点から検討されたABA の介入が行われた。報告されたチェック数は月別に合計され研究開始の前年度と研修開始以降約2 年間で比較検討された。比較期間は各年度の4～12 月とした。

（2）事例に基づいたABA 研修

ABA を専門とする大学教員を講師としてX 年8 月、X+1 年8 月に各2 時間のABA 研修が実施された。児童支援チェックリストにより特定、検討、介入された事例に基づいて具体的な解説が行われた。

（3）事例報告・共有研修

X 年12 月、X+1 年12 月に各1 時間の事例報告研修としてPBS の観点で検討・実施された介入を全教師で共有する研修が実施された。これは、8 月に実施したABA 研修の知識を再確認する研修でもあった。

（4）ABACT

研修実施前を（Pre）それぞれの研修実施後を（Post①，②，③）とし、実践に関わった群と研修のみで実践なしの群に分けてABACT が実施され平均正答率の推移により比較検討した。

【結果】

児童支援チェックリストの延べ報告児童数をFigure1 に示す。X-1 年は59 件、X 年は119 件、X+1 年は270 件であった。報告事由別に比較すると、児童の健康医療面のケアに関する事項や、家庭の状況変化、生活・情緒・学習への配慮事項など問題が軽微な段階での予防的な報告が顕著に増加していた。また、実践群と実践なし群のABACT の平均正答率の推移を比較した結果をFigure2 に示した。実践に関わるか否かによらず、研究実施期間を通して研修ごとにすべての群で平均正答率の上昇が見られた。なお、ｎが小さいため統計的な検討は行っていない。

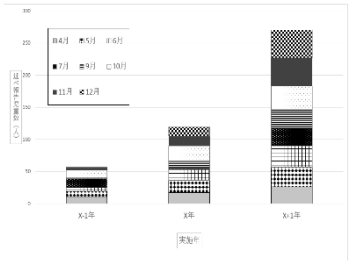


Figure1.児童支援チェックリスト報告児童数推移

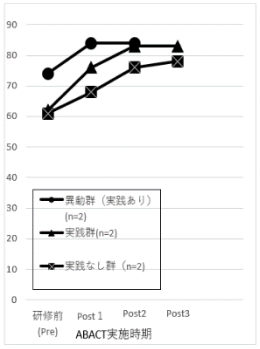


Figure 2.実践群と実践なし群の平均正答率推移

【考察】

児童支援チェックリストの延べ報告数の推移から、教師が気になる児童の様子を記録・報告・共有する行動が促進され、定着してきていると推察される。その要因として報告された児童の中から介入の選定をすることでより教師のニーズが高い事例に介入を実施したこと、またその事例を研修の中で取り上げ介入の効果を具体的に確認できたことで教師のチェック行動が強化されたものと考えられる。またABACT 正答率の推移から、短時間の研修でも実際の事例を用いた研修がABA の知識理解向上に効果があることが確かめられた。さらに、アセスメント・介入・研修のサイクルを用いた校内支援体制を構築し維持する在り方が、日本においても学校文化の中にPBS を活用し根付かせていくための一つ方法としてとして示唆された。

（YONE Shizuka,　SHIMAZAKI Mayumi）

発達支援室がつなぐ切れ目のない子育て支援の取組２

－地域主体の親教室のあり方－

○朝倉聡子[1]・鶴巻正子[2]・大関彰久[2]・管家　勝[3]・菅野紀子[3]・加藤尚子[3]・香野さおり[3]
（[1]福島県伊達市こども部　[2]福島大学教職大学院　[3]伊達市発達支援室こどもも）

KEY WORDS: 発達支援事業　切れ目のない子育て支援　地域主体の親教室

Ⅰ．はじめに

発達障害者支援法（2005）とその一部改正（2016）による発達障害者の定義と社会的障壁の明記，子育て世代包括支援センター（母子保健法による「母子健康包括支援センター」，2017）の全国的な立ち上げ（2014），幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導と必要な支援を行う特別支援教育への転換（2007）など，何らかの支援が必要な子どもや保護者を取り巻く環境は大きく変化している。このような状況を受け，発達障害あるいはその疑いのある幼児とその保護者を対象とした支援の推進には関係諸機関の切れ目のない連携が必須となっている。我々は，自治体の発達支援事業が保健，医療，福祉，教育など子どもを取り巻く諸機関と連携調整を行うことで，乳幼児期から児童期への切れ目のない子育て支援を実現する可能性について報告した（朝倉ほか，2019）。一方，発達支援事業のなかでも親支援に関しては医療・研究機関が中心に進められることが多く地域が実施主体となる支援機関は少ないことが指摘されている（原國ら，2018）。本研究では自治体が実施する発達支援事業推進の視点から地域が実施主体となる親教室のあり方や課題を検討することを目的とする。

Ⅱ．当自治体における取組の背景

１．当自治体の概要

2006 年 1 月 1 日に 5 町が合併。人口約 6 万人。

２．発達支援事業の推移

1980 年度：旧町立小学校に「ことばの教室」開設。

2010 年度：ことばの教室内に「発達支援室」を設置。

2014 年度：「発達支援室こどもも」（以下，こどもも）として独立・移転。業務内容に幼児の発達の遅れや偏りへの個別対応を追加。

2015 年度：小集団による幼児教室・親教室を追加。

2017 年度:子育て世代包括支援センターでネウボラ事業を開始。個別相談に応じるマイ保健師と相談員を配置。

３．本取組の背景

生後 4 ヶ月から 3 歳 6 ヶ月までの間に乳幼児健康診査・相談会を計 6 回開催している。2012 年に 1006 市町村から回答を得た乳幼児健診に関する調査（一般社団法人日本臨床心理士会，2014）によると，発育/栄養，身体疾患，発達/行動の観点から要観察・要精密判定とされた割合は，1 歳 6 ヶ月児健診で 25%，3 歳児健診で 27%であった。当自治体ではこの調査を上回る結果が続き，さらに子どもと保護者を取り巻く環境に変化が生じたことをふまえ，2015 年度より①幼児期における早期支援の充実，②こども部こども支援課を中核とした関係部/課，各種児童発達支援事業所や子育て支援センター等の連携強化の 2 点をめざし発達支援事業に取り組んできた。また，2016 年度から③乳幼児の保育や支援にかかわる専門家を対象とした研修会を年 2 回，こども育成課と学校教育課が連携して主催してきた。

Ⅲ．結果と考察

１．2019 年度の親教室

⑴実施回数・参加者

6 月から翌年 1 月まで毎月 1 回，90 分の支援プログラムを開催した。1 コース 6 名ずつ計 3 コースで構成され，各 8 回ずつ実施。各種児童発達支援事業所等で支援を受けていない幼児を対象。参加した保護者はほとんどが母親。

表１　小集団による幼児教室・親教室の実績

年度	総回数	幼児数	コース数	実施場所
2015	4 回	6 名	1（不定期）	保健 C
2016	16 回	7 名	2（火 4 名，木 3 名）	こどもも
2017	16 回	12 名	2（火 6 名，木 6 名）	こどもも
2018	24 回	22 名	3（火 7 名，水 8 名，木 7 名）	こどもも
2019	24 回	18 名	3（火 6 名，水 6 名，木 6 名）	こどもも

⑵親教室担当者

室長あるいは発達支援コーディネーター，特別支援教育アドバイザーのうち 2 名が交代で担当。室長はネウボラ担当職員や市の就学指導関係，自立支援協議会こども部会関係等を兼ね，保健師や保育士，保育教諭，教諭と常に連携をとっている。発達支援コーディネーターは健診とフォローのための二次クリニックに参加し，乳幼児の発育や発達の実態の把握と理解をとおして保護者に寄り添う。特別支援教育アドバイザーは特別支援教育を専門とする大学教員。

⑶親教室支援プログラム（合計 35 分）

「お集まり」（10 分）：本日の一斉活動の内容と意味・留意点，我が子の動きで着目したいことの確認

「トイレ・手洗い」「おやつ」（25 分）：親子活動や我が子の様子を見て気づいたこと，意見交換，助言など

表２　活動内容と時間（分）

受付	自由遊び(20)	片付け(5)	お集まり(10)	親子活動(20)	トイレ・手洗い(10)	おやつ(15)	終わりの会(10)

⑷親教室のおもな話題

・ほめ方と叱り方のポイント　・感覚過敏について
・保育士等にお子さんのことを理解してもらえる伝え方
・分かりやすい話しかけ方　・認知発達と社会的ルール
・お手伝いのヒント（お子さんと一緒に料理しよう）
・就学時健康診断や就学について　・学習性無力感

２．地域が実施主体となる親教室のあり方と課題

⑴自治体が実施する親教室に必要な条件

①保護者は不安が大きいが，我が子のために地域サービスが用意されていることに期待をもって参加してきた。

②スタッフは健診の段階から保護者と子どもを知っているので具体的な支援を提供しやすい。

③公的な会議をとおして保健師や保育士，保育教諭，教諭と連携をとっているので長期的に見守ることができる。

⑵自治体が実施する親教室の課題

①自治体があらかじめ作成した計画による実施のため，保護者が期待する課題解決の時期と一致しないことがある。

②保護者ができるだけ本音で話しあえるよう小学校学区を別にしてコース分けをしたが，参加者数の関係で生活圏が重なるコースが生じた。親教室担当者は地域の実情などをどこまで話してよいか判断に迷うことがあった。

③場所が狭いため受け入れ人数を制限せざるを得ない。地域主体の発達支援室として小集団指導に参加を希望するすべての子どもと保護者を対象としたいが対応が困難。

(ASAKURA Satoko, TSURUMAKI Masako, OZEKI Akihisa,　KANKE Masaru, KANNO Noriko, KATO Naoko, KOUNO Saori)

「移行期」における保幼小連携に関する調査とその結果について

- 小学校入学前サポートシートに対する保護者のニーズ調査 -

梶井正紀
（茨城女子短期大学　東北大学大学院教育学研究科博士後期課程）

KEY WORDS:移行支援　小学校入学前サポートシート　保護者

（目的）

文部科学省（2012）は、「一部の自治体では、域内に在住するすべての就学予定者を対象として、幼稚園、保育所等における成長・発達の様子や必要な支援について記入した『就学支援シート』を作成し、それぞれの学校で保護者と担任等が子どもの学校生活、学習内容を検討する際に活用」していくことが重要であるとした。

一方で、障害のある子を対象とした就学支援シートのあり方として、久原（2013）は、「就学支援シートというツールだけの連携では、対象児のことを伝えるには限界がある」ことを指摘し、幼稚園教諭と小学校教諭の対話の必要性を考察した。本杉（2014）も、支援ツールだけではなく、支援システムの充実を図り、人を介した「情報の再確認を行うことが重要」であるとした。河口（2015）は「就学支援シートを作成するだけではなく、作成しながら保護者とともに振り返り、連携できる経路を準備することが必要」とした。いずれも、移行期に連携を図るためには限定的な支援シートのみでは難しい現状にあること、意見交換を行う場面を用意すること等の課題を指摘している。白取（2018）は東京都の就学支援シートに焦点を合わせ、シートに関する保育士のニーズを明らかにしたが、特別な支援を必要とする子どもの就学に関する調査に特化した内容であった。このように、限定的ではないすべての就学予定者を対象としたシートに関する調査研究報告書は存在しない。

そこで本調査報告では、限定的な支援シート（障害のある子対象限定）ではないものとして著者が開発した「小学校入学前サポートシート」のニーズ調査を実施した。

（方法）

茨城県の某幼稚園の年長児の保護者 14 名を対象とし、20XX 年１月記述式アンケート調査を実施した。質問紙の内容については事前に本研究で使用する旨を文書において伝達し、承諾を得た。記述式アンケート調査結果（設問①～⑥）は以下の通りである。

＜記述式アンケート項目について＞

① 就学前から小学校へ幼児の実態を引き継ぐための「入学前サポートシート」のようなものを見たことがありますか。
② ①で「ある」と答えた方は、それはどのようなものですか。
③ 小学校入学前サポートシート（保護者用）は必要ですか。その理由（ある・なし）を具体的にご記入お願いします。
④ ご記入いただいたお時間はどれくらいですか。
⑤ 「小学校入学前サポートシート」を見て、感じたこと、考えたことを具体的にお願いします。
⑥ その他（お気づきのこと）があれば、ご記入ください。

（結果）　＊記述については要点を抜粋して掲載

＜設問①＞

・見たことがない。（全保護者）

＜設問②＞

・回答なし

＜設問③＞

・「必要である」と回答した保護者は、79%（11 名）
・「必要ない」と回答した保護者は、21%（３名）

必要である	・子どもの癖や性格などを知っていただけた方が保護者としても安心できるから ・安心材料となるから。 ・子どものことが分かってもらえて、小学校での入学がスムーズになる。
必要ない	・小学校との連携がとれている幼稚園では申し送り事項があるからそれで良い。 ・小学校にも家庭状況調査票があるから。

＜設問④＞

・平均 24.6 分

＜設問⑤＞

感じたこと・考えたこと
・どちらに〇をつけてよいか迷った項目があった。 ・保護者記入欄にとりあえず記入したが、項目に合っているか不安であった。（記入しやすかった） ・親よりも幼稚園の先生の方がくわしいのではないかという項目もあったように感じる。 ・「心の成長」の記入では、子どもの行動や気持ちの面など親にしか分からないことが事前に小学校の先生方に伝えられるところが良かった。 ・入学にあたりすべての子どもを対象としたサポートシートがあるとよりよい学校生活になると思った。 ・回収の際に、子どもの様子を伝達できる、日頃からよく見てくださっている先生方と小学校の生活が充実するよう、協力し合って見守っていきたい。

＜設問⑥＞

・性格的な質問がなかったのは意外であった。
・もう少し選択項目を作っていただけたらよかった。
・園での様子をきちんと小学校へ伝えてほしい。

（考察）

「小学校入学前サポートシート」は、約８割の保護者が必要であると回答した。負担になるとする意見は見られず、むしろ活用することにより「安心」できるとする意見が多く出された。平均記入時間は最大で約 60 分、最小で約５分程度であり、個人差は見られるが平均は 24.6 分であることから育児負担に対する影響は少ないことが予想される。設問⑤の回答には、「すべての子どもを対象」とするキーワードや「親にしか分からないことが事前に小学校の先生方に伝えられる」、「回収の際に子どもの様子を伝達できる」とする記載があった。園担任が回収の際に、保護者に寄り添うことで、移行期の保護者の不安の解消につながることが期待できる。また、連絡協議会等において有効利用を行うための質的研究が今後の課題となる。

（参考資料等）

文部科学省（2012）就学相談・就学先決定の在り方について

久原有貴他「発達に課題のある幼児の就学支援シート作りに関する実証的研究-就学支援シート作りに関する実証的研究-」広島大学研究紀要第 41 号、2013 年

本杉和美「特別な支援を必要とする子ども達のよりよい移行支援をめざして」静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻成果報告書抄録、2014 年

河口麻希「『就学支援シート』を用いた特別なニーズのある幼児の移行支援-移行の時期に着目して-」保育学研究第５３巻第２号、2015 年

白取真実「特別な支援を必要とする子どもの就学に関する研究 - 東京都保育所における『就学支援シート』の取り組みに関する質問紙調査より - 」貞静学園短期大学研究紀要（第９号）、2018 年

慢性疾患児のきょうだいにおけるソーシャルサポートの特性

○加藤嵩也　　深澤美華恵
（福岡教育大学大学院教職実践専攻教育実践力開発コース）　（福岡教育大学教育学部）
Keywords：教育　その他・部門間交流　ソーシャルサポート

【目的】

慢性疾患を有する子ども（以下，慢性疾患児）の兄弟姉妹（以下，きょうだい）については，「患児・家族のニーズに応じた支援」の必要性が指摘されている。また，きょうだい児の中には，小学校高学年から中学生にかけて，同胞の存在を友人に隠すようになる者もおり，学校でも家庭でも安らぎの場が少ない時間があることも指摘されている（尾形・瀬戸・近藤，2011）。このことから，きょうだい児は，親や友人をはじめとした周囲からのソーシャルサポートを得にくい状況にあり，そのため心理的問題を抱えることが考えられる。

そこで，本研究では，成人となった慢性疾患児のきょうだいがこれまでを振り返り，周囲に対してどのようなソーシャルサポートを知覚していたかを明らかにすることを目的とする。

【方法】

1．調査対象

F 大学大学生 203 名（きょうだい 16 名：男性 4 名，女性 12 名，非きょうだい 187 名：男性 61 名，女性 126 名）

2．調査内容

親・親族・教師・友人について知覚されたソーシャルサポート： 学生用ソーシャルサポート尺度（The Scale of Expectancy for Social Support）（久田・千田・箕田，1989）

3．分析方法

統計処理には，統計ソフト JMP を使用した。分析方法としては，t 検定，一元配置の分散分析を用いた。

4．倫理的配慮

得られたデータについては，研究以外の目的で用いることはないこと，回答を集計した上で統計的に処理し，個人が特定されるような形での分析はしないことを口頭にて説明したうえで回答を得た。

【結果】

1．きょうだい・非きょうだいの群間比較

(1)サポート源ごとのソーシャルサポート得点

本研究のデータは，岡安・嶋田・坂野（1993），あるいは尾形ら（2011）のデータに比べて，いずれのサポート源においても先行研究でのソーシャルサポート得点を上回った。しかし，きょうだい群・非きょうだい群間のサポート源ごとのソーシャルサポート得点については，どのサポート源においても有意差はみられなかった。

(2)質問項目ごとのソーシャルサポート得点

有意差又は有意傾向が認められたものは全てきょうだいの得点が非きょうだいの得点を下回っていた。

1)「親」についての質問項目では，承認場面に関する二項目において有意傾向（$.05 < p < .10$）が認められた。

2)「親族」についての質問項目では，不満や悩みを抱えた場面に関する項目において一項目で有意傾向（$.05 < p < .10$）が認められ，一項目において有意（$p < .05$）であった。

3)「友人」についての質問項目では，ネガティブ感情になった場面に関する項目において一項目で有意傾向（$.05 < p < .10$）が認められ，一項目において有意（$p < .05$）であった。

2．きょうだい・非きょうだいの群ごとのサポート源間比較

きょうだいについて，分散分析の結果，サポート源の効果は有意ではなかった。一方で非きょうだいについては，分散分析の結果，サポート源の効果は有意であった（$p < .01$）。そのため *Tukey-Kramer* の検定を用いた多重比較を行った結果，「教師―親」，「教師―親族」，「教師―友人」の間でそれぞれ有意差（$p < .01$）が認められた（Fig.1）。

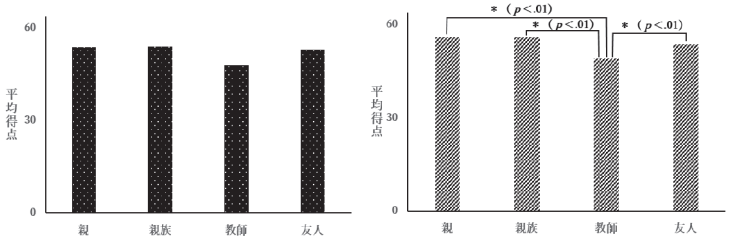


Fig. 1 サポート源ごとの知覚されたソーシャルサポート得点
（左：きょうだい，右：非きょうだい）

【考察】

非きょうだい群において，知覚されたソーシャルサポートのサポート源として「教師」が有意に低い一方で，きょうだい群においては，知覚されたソーシャルサポートとして「教師」と他のサポート源とでは有意差が認められなかった。質問項目ごとのソーシャルサポート得点の群間比較において，唯一「教師」についての質問項目でのみ，きょうだい群が有意に低いもの，または有意に低い傾向にあるものが認められなかったことを踏まえると，これはきょうだい群における「教師」以外のサポート源から知覚されたソーシャルサポートが全体的に低いためであると推測される。つまり，きょうだいは非きょうだいに比べて助けの求め先が少ないと考えられる。

教師として，「親」や「親族」に対しては，承認場面において孤独を感じる等のきょうだいが知覚するソーシャルサポートの特徴について理解した上できょうだい支援に関する情報提供を行うことが望ましいと考えられる。また，「友人」に対しては，小・中学校と特別支援学校・特別支援学級との交流及び共同学習を充実させ，健常児が障害児に対して差別や偏見を抱かないようにさせるといったことがきょうだいに対する間接的なソーシャルサポートにつながることが推測される。

【文献】

岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二（1993）中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果，教育心理学研究，41，3，302-312.
尾形明子・瀬戸上美咲・近藤綾（2011）きょうだい児におけるストレス反応とソーシャルサポートおよびセルフエスティームの関連，広島大学心理学研究，11，201-213.
久田満・千田茂博・箕田雅博（1989）学生用ソーシャルサポート尺度作成の試み（1），日本社会心理学会第 30 回大会論文集，143-144.

肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導の工夫Ⅰ

―肢体不自由教育における書字指導の実践事例―

〇河野文子　　阿部敦子　　諏訪肇
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（東京都立羽村特別支援学校）（東京都立志村学園）

KEY WORDS：書字指導　連携　肢体不自由

（はじめに）

これまで、肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導の実践を行ってきた。多くの実践事例がある肢体不自由教育における書字指導の内容と成果をまとめた基礎研究の成果を発達障害や軽度知的障害のある知的特別支援学校職業学科及び普通科の実践に生かしてきた。これらの事例において明らかとなった指導におけるいくつかの共通の課題とそれらへの手立てを紹介し、書字指導の工夫について考える。

本研究は、そのうち肢体不自由特別支援学校の「書写指導の研究グループ」による肢体不自由教育における書字指導の事例を中心とした研究である。

（目的）

本研究の目的は、肢体不自由教育と知的障害教育の連携により、特別支援教育の対象である児童生徒への書字指導の工夫を行ない、それらの効果を検証する。以下、肢体不自由児への書字指導のための要点を明らかにする。

（方法）

対象児：肢体不自由特別支援学校
　　在籍児童生徒 10 名
期　間：20XX 年 10 月～20XY 年 9 月（12 ヶ月）
内　容：①国語科及び自立活動での指導
　　②余暇活動での指導他

以下、書字指導の工夫である。

1）中学年の児童 1 名に対して，自立活動の授業で書字を行った。まず、普段の学習時に使用するノートのマス目と同じ大きさのマス目に、4B 鉛筆で平仮名、片仮名、漢字を 15 分、3 分×5 回で休憩 2 分入れて文字を丁寧に書く学習を行なった。その過程で、筆記具の持ち方や姿勢の指導も行った。

筆記具を持つ前に、粗大運動として「空書き」を行ない、上肢をよくほぐし、次に指先の柔軟運動を行なった。指の位置が安定しない場合には、ペンホルダー等を用いて指の位置を分かり易くする工夫をした。

高学年の児童 5 名に対しては、国語科の学習で、それぞれの児童に書字の学習を行なった。児童の実態は、鉛筆をホルダーなしで親指、人差し指、中指で持ち書くことができる児童が 4 名、アテトーゼ型の肢体不自由のため、一人で鉛筆を持つことができず、教師が手を添えて緊張を抜きながら一緒に書く方法で文字を書く児童が 1 名であった。

指で持つことが難しい児童 A は、家庭学習の際も保護者が一緒に書くことで、本人が文字を書くことに満足を得ていた。その日の体調によって、緊張が強く書くこと自体が難しい児童もいる。その場合には、文字を書き続ける学習より、一度そこから離れて、ゆったりと児童が体を伸ばせる時間を短時間持つことで、気持ちの切り替えをする等の心身共に場の転換を図る工夫をした。

親指と人差し指中指で持ちにくい場合には、他の指で握ったり挟んだりして指で持たせる他、自在粘土で自助具を作り手首に固定したり、頭にベルトで固定したりなどの工夫をした。一人で筆記具を持ち続けつつ、同時に運筆するということは難しい場合があり、その際は運筆時に手首や肘を下方から軽く支える等位置の工夫をした。指導者（介助者）は、決して上から下へ押し付けるようにせず必ず下方から支えるようにする。

書字の姿勢は、車椅子及び座位保持椅子に深く安定して座り、両足の裏をできるだけ床につけて自身を支えることを意識させ、場合によっては、車椅子の足台の部分を上げて足裏が付くようにした。

児童は書字の際に、筆記具の先の行方を確かめようとして覗き込むことが多い。上体を右や左に傾斜させがちであるのでそのような場合は、予め筆記具を左または右に若干倒して状態を傾けることなく書字ができるように工夫した。

2）書字の最初は、軟らかめの鉛筆 6B～2B で始めた。

筆記具は、握りやすい形で、太軸の鉛筆や断面が三角形等の鉛筆もよい。筆圧の調整が難しい場合には、極軟らかい鉛筆がよいが、鉛筆にこだわらず、フェルトペンや筆ペンを初期から持たせて指導することにより、調整が可能となる場合もあった。

3)筆圧のフィードバックによる調整は、毛筆による指導が有効であった。児童自身が、筆の先の弾力を利用し、線の太細等を調整できることに気付くことで、特に筆ペンや小筆などで、筆圧の調整が上達することが多かった。

また、書字は児童にとって緊張が続く学習となりがちである。文字以外の好きな食べ物や動物等の絵やグルグル模様、塗り絵等楽しい活動も取り入れる工夫をした。整えた文字を書くことに拘らないことが重要である。これらは、個々の児童がそれぞれの筆記具の使用に十分に慣れるための時間を確保できた。

（結果）

視覚認知の困難がある児童では、線と線が交差し、また交差点が複数になるほど、文字全体の形の認識が難しい。また、ムスビの形の終始がどこで、どの方向に進み、どの線が重なっているかを認識することが難しい。

このような場合は、最初に、交点が少なくムスビが少ない文字から始めて徐々に複雑な文字を書くためのレディネスを備える工夫が必要であった。

これらの工夫は、低学年では、交点やムスビの形の数、ハネやハライの方向など、必要な情報量を徐々に段階的に増やしつつ、50 音順の理解へと導く。中学年では、習得する文字が増えることから、書字の機会が増える。高学年以降は、基礎的なコミュニケーションツールとして他教科での学習を支えるために不可欠となる。

（考察）

本研究と「肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導の工夫Ⅱ、Ⅲ」の研究により、特別支援教育において障碍種別の枠を超え連携して書字指導の工夫の幅を拡げることで、さらに生きる力が育成されることが分かった。今後も実践・検証を重ね指導法の開発を進めていく。

(KAWANO Fumiko, ABE Atsuko, SUWA Hajime)

肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導の工夫Ⅱ

―発達障害や軽度の知的障害のある生徒への活用としての実践事例―

〇阿部敦子　　河野文子　　諏訪肇
（東京都立羽村特別支援学校）（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（東京都立志村学園）

KEY WORDS:書字指導　連携　発達障害

（はじめに）

これまで、肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導の実践を行ってきた。多くの実践事例がある肢体不自由教育における書字指導の内容と成果をまとめた基礎研究の成果を発達障害や軽度知的障害のある知的障害特別支援学校普通科３類型（職業自立類型）の実践に生かしてきた。これらの事例において明らかとなった指導におけるいくつかの共通の課題とそれらへの手立てを紹介し、書字指導の工夫について考える。

本研究は、そのうち知的特別支援学校高等部普通科の実践に関する事例研究である。

（目的）

本研究の目的は、肢体不自由教育と知的障害教育の連携により、発達障害や軽度知的障害のある生徒への書字指導法を開発し、それらの効果を検証する。以下、肢体不自由児への書字指導のための要点を明らかにする。

（方法）

対　象：知的特別支援学校高等部 ２年生３類型（職業自立類型） 計 18 名

期　間：20XX 年 10 月～20XY 年３月（18 ヶ月）

1) 方　法：肢体不自由校における書字指導の具体的指導方法についてレクチャーを受ける

2) 当校高等部２年生３類型（職業自立類型）生徒の実態に合わせてポイントを絞り、指導計画を立てる

3) 年間を通じて週１回ホームルーム活動及び職業の時間に書写として 15 分間設定する。

4) 7 月と 9 月に対象生徒の文字の書き方について比較検証し、書字の変化を確認する。

内　容：

第１回目のアンケート(6 月)

対象：18 名

文字を書くことへの意識調査を行なった。

生徒がこれまでの学習経験の中で、書写に対してどのように感じていたのかが示された。

嫌いな理由

1)・うまく書けないのに無理やり書かされたり、下手だと怒られたりしたから。→自己肯定感が低下

2)・書きたくないのに何度も､何枚も書かされて辛かった。

4)・書道の準備が面倒で、準備が遅いと怒られた。→意欲の低下

毛筆の目的

1) 粗大運動から硬筆での微細運動へ発達を促進する。

2) 友達と共に楽しく書くことを通して、書字に対する嫌悪感・苦手意識をなくす。

実践

・手本を見て書きたい生徒と、手本なしで自由に書きたい生徒がいる。

・手本があるとその通りに書けないことにイライラする生徒がいる。

・手本を見ながら書くという行為が難しい生徒がいる。

⇒生徒の実態に応じて、好きなことを好きなように書けるようにする。

A　毛筆の指導

①自分が選ぶ好きな文字を書く。(一文字)

②一人ひとりが書道道具を使用するスペースを確保して活動に集中する時間を設定する。

・準備や片付けなどの時間を省く工夫をした。

1)カートリッジ式インク内蔵された筆ペン式の大筆『書写筆』を使用した。

2)見本等を印刷して使用することが可能で滲みにくい印刷用紙を使用して書かせた。

3)大筆から、小筆という流れで、生徒の技能の実態に合わせ段階的に小さな筆での書字を行わせた。

４)仕上げで、短冊、印刷用紙を使用し自分の好きな熟語や名言を書き作品を完成させた達成感を味わえるようにした。最後に共同制作で、大きな用紙に数人で個々の想いを込めた文字を書いて作品を完成させる。

B　硬筆　（教科指導の帯のお単位で継続して実施）

①Ｂの鉛筆（軟らかいもの）から始め、最終的には水性ボールペンで履歴書を書くことができるようにすすめた。

②原稿用紙のマス目や罫線の有無など、各生徒の実態に合わせた用紙を使用して視写する内容で学習させた。

評価

1 字の大きさ

2 字と字の感覚

3 線・点などの各部相互の間隔

以上 3 点で、自己評価をし易くする工夫を行なった。

（結果）

生徒の変化

1) 国語の書写の時間を嫌がる生徒が減った。

2) 個々の生徒がそれぞれに集中し取り組む時間が増えた。

3) 履歴書等の練習に自信をもって取り組む姿勢が見受けられた。

4) 自ら、工夫して文字の大きさなどを換えて書いていた。

第 2 回目のアンケート（9 月）

対象：18 名

再び、文字を書くことへの意識調査を行なった。

文字を書くことへの積極的な回答が目立った。

生徒自ら、文字を書くことに対して主体的に取り組み、将来に活かそうという気持ちが生まれた。

仲間と共に書写を行なうことは、生徒らが相互に認め合うことに繋がり達成感を高める成果が認められるに至った。

（考察）

本研究によって肢体不自由教育における書字指導の指導法を活用することで生きる力が育成されることが分かった。

今後はさらにさまざまな視点から実践・検証を重ね、よりよい指導法の開発を進めていく。

(ABE Atsuko, KAWANO Fumiko,　SUWA Hajime)

病弱特別支援学校高等部の専門性とは

-高等学校に準ずる課程の自立活動の時間における指導の在り方-

〇木村直樹
（広島県立広島西特別支援学校）

KEY WORDS: 病弱教育　自立活動　外部人材

1 目的

病弱特別支援学校高等部における教育内容及びその専門性をどのようにとらえていくかが問われて久しい。下記の「Figure 1」に示したのは，2 年ごとに行われている病類調査（全国病弱虚弱教育研究連盟（以下「全病連」という），平成 25 年から令和元年）における特別支援学校高等部在籍者の数をまとめたものである。

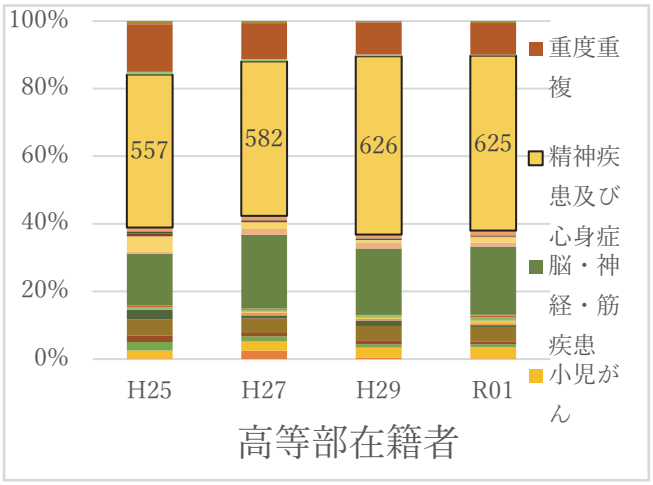


Figure 1

上記の図からわかるように高等部在籍者の多くが「精神疾患及び心身症」のものが占めている。その中でも高等学校に準ずる課程（以下，「準ずる課程」という）を履修する生徒を分母として考えた場合，その割合は，さらに大きくなる。そこでこれらの生徒を対象とした自立活動の在り方を考えることが，病弱教育の専門性をとらえる一つの方策として有効ではないかと考えた。限られたデータをもとに病弱特別支援学校高等部における自立活動の在り方を探りながら，「病弱教育の専門性」について考察したい。

2 方法

(1)　教育課程に関する時数調査

全病連加盟校の中で高等部の設置されている学校のホームページの中から教育課程を集め，自立活動の時間における指導（以下，「時間の指導」という）時数および履修単位総時数を集計し，教育課程における実施状況を把握し，本校の実施状況との比較検証を行う。

(2) 中国四国地区病弱虚弱教育研究連盟研究協議会での提案

毎年行われている「自立活動」分科会において該当となる高等部の準ずる教育課程の事例が提案されているかを確かめる。

(3)　本校での実施事例

所属長及び記入者本人の許可をえた上で時間の指導における外部人材の活用指導記録から，語句を選び出し，指導内容と傾向について検討を加える。

3 結果と考察

(1) 時数調査

2 回にわたって行った教育課程に関する時数調査の結果は，

自立活動の時数	1 時間	2 時間	3 時間以上	平均
平成 30 年	12 校	8 校	5 校	1.84 時間
令和 2 年	11 校	9 校	5 校	1.88 時間
履修単位総時数	28 時間以下	29 時間	30 時間以上	平均
平成 30 年	3 校	20 校	2 校	28.96 時間
令和 2 年	3 校	19 校	3 校	28.96 時間

表 1

表 1 の通りである。対象となった校数は，25 校(うち，22 校が同一)である。時間における指導の平均実施時数は，週当たり 2 時間弱，履修単位総時数は 29 時間となる。これは，本校高等部での実施時数とほぼ同一であり，本校が平均的な実施状況となっていることがわかった。さらに，時間における指導が週当たり 1 時間の学校が半数近くを占めていることにも注目したい。全体で，時間における指導の時数が総時数の 6.5%を占めている。このことから，時間における指導が，計画的に行われることの重要性を再認識させられる。

(2)　研究協議会分科会における提案数

過去 6 回の大会の記録の中から自立活動の分科会において高等部の準ずる課程を対象とした提案がいくつあるか確認すると，3 事例（内，2 事例は同一校）であった。単純に小中高 3 学部の単一障害・重複障害に分けると 6 区分となり，6 回の大会で実質 2 事例の発表は平均的な数といえる。重度重複障害のある児童生徒も多く在籍する病弱特別支援学校において，「自立活動」の分科会で高等部の準ずる課程の自立活動について継続的な検討が行われていることが伺える。

(3)　本校での事例

本校では，平成 27 年度から「外部人材の活用」事業を使って，特別非常勤講師として臨床心理士（公認心理師）に来校いただき，時間における指導の中で TT として実際の指導にあたっている。昨年度は，延べ，66 時間を担当してもらった。指導時間の前後いずれかに，指導内容の打ち合わせ，または振り返りを含めて話し合いを行っている。

それを踏まえた実施記録の中から

- 自己理解，特性
- リラックス，柔軟な思考
- 感情，自助能力
- コミュニケーション，情報共有

などの語句を抜き出すことができた。

自己理解を必要とする生徒の自立活動の在り方を考えるとき，そもそも『病弱教育とは』と問いかけるに等しい考え方を実践していることに気づかされた。

今後は，他校の先進事例にならいながら，「生徒の困難さに寄り添うことのできる自立活動」へ内実を高めていきたい。

（文献・資料）
中内みさ（2014）病弱児の心理的支援に関する研究―病気の受容の観点から―　現代図書
中尾繁樹（2009）「特別」ではない特別支援教育 2　みんなの「自立活動」特別支援学校編　明治図書出版
広島県立広島西特別支援学校(令和元年度)外部人材の活用指導の記録

（KIMRA Naoki）

特別支援学校におけるコミュニティ・スクールの体制構築に向けて

－当事者意識を共有するための「熟議」のあり方－

○熊地　需　　武田　篤
（秋田県立ゆり支援学校）　（秋田大学教育文化学部）

KEY WORDS： コミュニティ・スクール　　熟議　　当事者意識

【目的】

小中学校で先行して導入が図られてきたコミュニティ・スクールがここ数年，高等学校や特別支援学校でもその数を増やしてきている（平成 30 年 4 月：小学校 3,265 校，中学校 1,492 校，高等学校 382 校，特別支援学校 106 校）。学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むコミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)は，学校運営に地域の声を積極的に生かし，地域と一体となって学校づくりを進めて行くことが期待されている。また特別支援学校においては，共生社会の実現に向けて，障害のある子どもたちが地域の子どもや大人たちとの交流を深めると同時に，障害者理解を推進し，医療・福祉等の関係構築を図って行く上からも，コミュニティ・スクールの導入は有効と考えられる。しかし，特別支援学校におけるコミュニティ・スクール導入は始まったばかりで，まだ試行錯誤の段階にある。本研究では A 特別支援学校のコミュニティ・スクール導入から 2 年間の経過を振り返り，その運営の活性化に有効と考えられた「熟議」のあり方と成果について報告する。

【対象と方法】

A 特別支援学校は小学部から高等部までの児童生徒約 100 名が在籍する知的障害特別支援学校である。A 特別支援学校では平成 30 年度からコミュニティ・スクールをスタートさせた。コミュニティ・スクール運営のかなめとなる「学校運営協議会委員」の人選は，様々な領域になるよう考慮し，①福祉支援課課長補佐，②B・C 市指導主事，③中央公民館長④元中学校長，⑤子ども読書活動推進会議研修部長⑥福祉施設長，⑦地域生活支援センター長⑧職業安定所所長，⑨青年会議所理事長，⑩おもちゃ美術館職員，⑪近隣町内会長，⑫PTA 会長とした。学校運営会議会は両年度ともに，それぞれ 6 月，9 月，2 月に，計 3 回開催した。初年度は 6 月に授業参観と学校経営方針の承認，9 月に 3 グループに分かれて「自立と社会参加を支える」をテーマに意見交換し，2 月に評価と教育活動の見直しを行った。初年度の総括として，初めてのことでもあったので手探りのなかで行ったのも事実だが，そもそも様々な立場や背景を持つ人が集まれば集まるほど，各自が抱くイメージが異なり，共通の理解やビジョンを共有することが難しいという現実に直面した。結果的には，せっかく多様な人たちを委員として選出したにも関わらず，それぞれの立場から意見を出し合うだけにとどまってしまった。学校運営協議会が有効に機能するためには，委員の人選に加え，各委員がどれだけ自分ごととして学校のことを考えられるか，すなわち「当事者意識」を持てるかにかかっている。委員の当事者意識を高める有効な方略を検討するなかで，県生涯学習センターの学習事業班（CS 推進に係る研修等の支援機能をもつ）にこの状況を説明し支援を依頼した。コミュニティ・スクールの運営には，学校と地域がビジョンや課題，情報等を共有し，協議を深め，意思決定することが最も重要であることから，次年度は，委員と他の当事者を加えた形でワークショップ型の「熟議」を実施することとした。

【ワークショップの概要】参加者は委員 10 名に加え，保護者 4 名（内 1 名は卒業生の保護者），関係機関 1 名，教員 10 名で，ファシリテートは県生涯学習センターの社会教育主事数名のチームが担った。熟議のテーマは「A 支援学校の子どもたちがどのように育ってほしいか」で，1 グループ 4 人ほどで実施した。ラウンド 1 から 3 まで 3 回グループのメンバーを変えてグループワークを行った。

（写真掲載は参加者全員から了承済み）

【結果】

今回の「熟議」は参加者にとても好評だった。以下に，自由記述してもらった意見と感想を示した。

- 参加者全員で同じテーマで考えることで「目標」を共有し，認識することができた。
- 日頃接することが少ない教育現場を体験し，自身の価値観が変わった。青年会議所では SDGs を推進し，「誰一人取り残さない世界の実現」を謳っているが，その意味を改めて認識できた。まずは地域から我々ができることをしていきたい。
- 生涯学習センターの方が述べた一言「各委員，地域の方々の立場や役職は違っていて同じことはできない。しかし，学校運営協議会を登山にたとえると登るルートは違っても目指す所は同じ。目標とする子ども像を皆で共有できることが重要」という言葉が胸に突き刺さった。
- 子どもを支える立場の異なる方々が，同じテーマで意見交換を活発に行うことで，自身では気づかなかった思いや考えを知る，とてもよい機会となった。ぜひまた参加したい。
- 熟議に委員だけでなく，保護者の方や多くの教員も参加したのがよかった。当事者として生徒も参加できればよい。
- 熟議の中で話し合われた中に，学校に在学している間に，学校に他にも「居場所」が持てることや自分の好きなことを見つけることが，社会に出てから子どもたちの力になることに気づいた。年齢に関係なく集う場所があり，その中で人とつながり，色々な体験ができたらよいと思う。
- 教員としてこれまでは，高等部卒業をゴールと見据えて在学時になんとか自立する力をつけるべきだと思ってきたが，生徒にとって学校は長い人生の通過点であり，卒業後も様々な場や地域の人たちのつながりの中で成長していくことや生涯学習の重要性に改めて気づかされたと同時に，気分が少し楽になった。

【考察】

コミュニティ・スクールに欠かせない3つの機能として「熟議」「協働」「マネジメント」が挙げられるが，中でも熟議は多様な背景を持つ委員が目標やビジョンを共有していく上でその実施方法が重要となる。今回は外部の調査研究機関と協働で課題解決に取り組んだことで，より熟議が深まった。また，教員側の意識変化として，児童生徒の支援や教育は「横糸として：学校だけでなく，地域や関係機関と共に！」と「縦糸として：学校だけでなく，卒業後の生涯学習を視野に入れて！」が重要であり，コミュニティ・スクールはこれらの実現に有効であるということに気づかせてくれた。

(KUMACHI Motomu, TAGUCHI Mutsuko, TAKEDA Atsushi)

多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究２

～我が国の学校事例に基づく「学校づくりデザインマップ（試案）」の提案～

〇齊藤由美子[1]　小澤至賢[1]　村井敬太郎[1]　小西孝政[1]　大城恵理[2]
（１ 国立特別支援教育総合研究所）　（２ 静岡県立浜松特別支援学校）

KEY WORDS: 教育的ニーズ　学校づくり　多層的な支援システム

【研究の背景と目的】

小学校、中学校、高等学校では、在籍する子どもたちの多様な教育的ニーズに応えることのできる学校づくりが求められている。昨年度の報告では、米国等で実践される「多層的な支援システム（MTSS :Multi-Tiered System of Supports）」のモデルとそれを推進する ICM（Innovation Configuration Matrix）を基に学校づくり推進のプロセスについて視点を整理し、「学校づくりデザインマップ（素案）」の作成を試みた。この素案は米国のモデルを参考にしていたことから、本研究では、我が国の教育施策にあった学校づくりの視点と推進方策を提案するため、国内における特色ある学校の学校づくりのプロセスを反映した「学校づくりデザインマップ（試案）」を作成することとした。

【方法】

（１）国内の特色ある学校における「学校づくりのプロセス」についての訪問調査

対象校：対象校は「日本の多くの学校が抱える多様な教育的ニーズに関する課題を共有しながらも、数年間の学校づくりのプロセスを経て、現在はその課題解決が図られ、さらなる向上に取り組んでいる学校であること」等の選定基準に基づき、前年度訪問調査を行った学校等の中から、小学校２校、中学校１校、高等学校１校を選定した。

調査内容・方法：管理職の他、ミドルリーダー的教師等に半構造化インタビューを行った。インタビューでは学校づくりのプロセスに焦点をあて、学校づくりに着手した頃を振り返り、学校や子どもの状況、それに対応する取組等について、時系列で話を伺った。さらに、現在の新たな課題、持続可能な学校づくりの工夫等についても伺った。

データ分析：質的研究の手法を用いて分析を行った。各校のインタビュー記録や資料等の質的データについて、昨年度作成した「学校づくりデザインマップ（素案）」の小項目をコードとして、意味のまとまり毎にラベル付けを行った。コードに存在しない概念については、関係するコードの解釈や新たなコードの追加を検討し、コードとその説明を更新した。複数名の研究員で合意を図りながら、１校の分析毎に更新を繰り返し、最終的に全４校の取組内容を反映したコード及びコードの説明を完成させた。

（２）事例集及び学校づくりデザインマップ（試案）検討

最終的に抽出されたコードについて、４つの学校すべて、または複数の学校に共通する「学校づくりの視点」とした。各学校の学校づくりのプロセスを事例として記述した上で、各学校が実施してきた具体的な取組を「学校づくりの視点」毎に整理した。さらに、各学校で学校づくりのプロセスが展開することに伴って生じた質的な変化について、「学校づくりの視点」毎に記述し、「学校づくりデザインマップ（試案）」として提案した。

【結果】

〇特色ある学校の「学校づくりのプロセス」事例集

対象校の「学校づくりのプロセス」事例集を作成した。各事例は、１．学校の概要、２．学校づくりの取組のプロセス（初期の取組、取組の展開、持続可能な取組へ）、３．取組による子ども・職員・学校の変化で構成される。

〇我が国において MTSS を機能させる学校づくりの視点

「多層的な支援システム（MTSS）」は、通常の教育を基本とし、多様な教育的ニーズのある子どもを含むすべての子どもたちの学びを保障する、学校全体で取り組むシステムアプローチである。学校事例の分析の結果、我が国において MTSS の考え方を機能させるための学校づくりの視点として、7 要素に分類される 24 視点を抽出した（図１）。

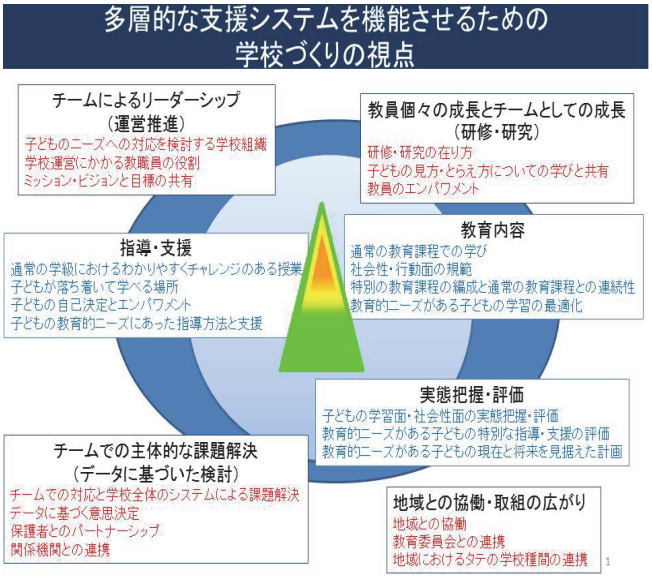


図１　多層的な支援システムを機能させるための学校づくりの視点

〇学校づくりデザインマップ（試案）の提案

抽出された 24 の学校づくりの視点について、学校づくりの展開に伴う質的な変化（取り組み始めた状況からありたい・なりたい状況へ）を記述し、「学校づくりデザインマップ（試案）」を作成・提案した（表１）。

表１ 学校づくりデザインマップ（試案）の視点例「関係機関との連携」

視点	取り組み始めた状況	⇒ ありたい・なりたい状況
チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）		
関係機関との連携	学校だけでは指導・支援のニーズに応えられない子どもについて、対応を外部専門家に依存している。	学校の主体的な課題解決の機能に外部専門家の役割が組み込まれている。

【展望】

「学校づくりデザインマップ（試案）」は、我が国における多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりのために、各学校の教職員が協働して、力を入れて取り組みたい視点を検討したり、目指す学校づくりの方向性をイメージしたりするツールとなり得る。具体的取組を紹介する「学校づくりのプロセス」事例集と方向性を示す「学校づくりデザインマップ（試案）」を組み合わせ、各学校や教育委員会等の主体的取組に資することが期待できる。

（SAITO Yumiko, OZAWA Michimasa, MURAI Keitaro, KONISHI Takamasa, OSHIRO Eri）

付記：本研究は、国立特別支援教育総合研究所における平成 30 年度 - 令和元年度地域実践研究として、所内の倫理審査委員会の承認を得て実施した。

高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携①

―A 県全域の公立高等学校に実施した質問紙調査より―

〇村井敬太郎　大城恵理　小西孝政　齊藤由美子

（国立特別支援教育総合研究所）（静岡県立浜松特別支援学校）（国立特別支援教育総合研究所）（国立特別支援教育総合研究所）

KEW WORDS: 高等学校　校内のニーズ　外部機関との連携

【目的】

A県の推進計画では、高等学校における特別支援教育の推進や個別の支援の充実に向けて、関係機関と連携を図ることや、特別支援学校(以下、特支校)のセンター的機能を活用することが示され、高等学校と特支校の連携が位置付けられている。本研究では、高等学校が校内の多様な教育的ニーズに対応していくための、地域資源や特支校のセンター的機能の活用や連携の在り方について検討することを目的とした。

そのために、A県全域の公立高等学校が行っている特支校を含む外部機関との連携に関する現状を明らかにするための質問紙調査を実施した。

【方法】

（1）質問紙調査の実施

A県全域の公立高等学校 95 校 115 課程の特別支援教育コーディネーター(以下、特 CO)を対象に、令和元年８月初旬から９月下旬に郵送による自記式質問紙調査を実施した。

【結果】

（1）回収率

質問紙調査の回収率は 75.7%であった。

（2）高等学校の校内支援体制

質問紙調査を回収した全ての高等学校において特 CO の指名がされており、約 90%が配置人数は「１人」と回答していた。課程における特 CO の経験年数は、１年目と２年目を合わせると半数を超えた。約 90%から、特 CO は分掌として、又は分掌の中で位置付けられ、その役割等は他の職員にも認識されているという回答を得た。

（3）特支校を含む外部機関との連携や専門家の活用

高等学校が校内のニーズに対応するために行なった特支校を含む外部機関との連携や専門家の活用では、84 課程中 46 課程（54.8%）がスクールカウンセラー（以下、SC）を活用しており、特支校との連携は 38 課程(45.2%)で行われていた。

特支校との連携の内容は、高等学校の体制整備に関することが多く、SC の活用では、生徒や保護者の相談などの心理面に関する目的が多いことが分かった。そして、それらの連携に関わりがあったのは特 CO という回答が多いことから、高等学校では特 CO が中心となって在籍する生徒のニーズに対応していることが分かる結果となった。

「特支校との今後の連携」に関する設問では、「特別な支援が必要な生徒の指導・支援について相談したい」の回答が最も多く、次いで「個別の教育支援計画や個別の指導計画作成のノウハウが知りたい」が多かった。

一方で、「特支校と連携を行わなかった理由」の上位３項目は、①「特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため」、②「その他」で「他の機関に相談した」や「自校の SC に相談する」などの記述、③「具体的に何を相談すれば良いか分からなかったため」という回答が見られた。

【考察】

高等学校における特別支援教育に関する校内支援体制では、特 CO が指名されていることや、その役割が他職員に認識されていることから、今後は特 CO の複数指名などによる専門性の確保や継続した支援が重要となるであろう。

特支校との連携と SC の活用では、それぞれ連携・活用した目的が異なることから、高等学校は校内のニーズや目的に応じた機関と連携等を行っていることが分かった。「特支校との今後の連携」に関する回答では、特支校の専門性を生かすことができる結果が見られた。

特支校との連携しなかった理由に、「何を相談すればよいかわからなかった」という回答が多いことから、特支校は今後、自校のセンター的機能によって支援できることを具体的に周知することが必要である。

(MURAI Keitaro, OSHIRO Eri, KONISHI Takamasa , SAITO Yumiko)

【付記】

本研究は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得て、令和元年度地域実践研究として実施した。

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-10

高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携②

―Ａ県公立高等学校６課程における聞き取り調査より―

〇大城恵理　村井敬太郎　小西孝政　齊藤由美子

（静岡県立浜松特別支援学校）（国立特別支援教育総合研究所）（国立特別支援教育総合研究所）（国立特別支援教育総合研究所）

KEW WORDS:　高等学校　学校づくり　連携

【目的】

本研究では、Ａ県において高等学校（以下、高校）が校内の多様な教育的ニーズに対応していくための地域資源や特別支援学校（以下、特支校）のセンター的機能の活用や連携の在り方について検討することを目的とした。

「高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携①」の質問紙調査では、84 課程中 38 課程（45.2%）の高校が特支校との連携を行っていることが明らかになった。さらに具体的な連携の内容や高校内に生じた変化などのプロセス等を明らかにするために、特支校と連携を行なったことがある高校に聞き取り調査を実施した。

【方法】

（１）聞き取り調査の実施

「高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携①」の質問紙調査において、「特支校と連携を行なった」と回答し、「高校に在籍する特別な支援が必要な生徒・教職員・校内支援体制」の２つ以上に変化があったと回答した高校から地域性と課程を考慮して６課程を選定した。各課程１名の特別支援教育コーディネーターから協力を得て、令和元年 11 月に訪問による半構造化インタビューを行なった。なお、本調査は、各参加者と所属長に研究参加は自由意志で撤回は可能であること、調査結果は個人情報及び学校名が特定されない形で公表すること、等について書面により説明し、研究参加の同意を得た上で実施した。

【結果】

（１）聞き取り調査の結果

聞き取り調査を行なった高校から、特支校との連携には２つの特徴があることが明らかになった。

１つは、高校で実施されたケース会議に特支校職員が参加し、高校の生徒の指導や支援について助言を受けているものである。Ａ高校では、ケース会議の参加をきっかけに特支校職員が高校の授業参観や、生徒情報を共有する書式作成の支援などが行われていた。Ｂ高校では、特支校職員が授業参観をした後に担任と面談を行ない、支援のアドバイスを受ける取り組みが見られた。また、Ｃ高校では、特支校職員を講師として招き、校内研修が行なわれた。そしてＤ高校は、敷地内に特支校分校があり、高校職員が気軽に相談する関係ができていた。

高校と特支校との連携の特徴の２つ目は、高校が特支校から他の機関との繋がり方の助言を受けているものである。Ｅ高校では、障害に関する手帳を取得予定の生徒の就職に関して、進路決定までのスケジュール等について助言を受けて対応している取り組みが見られた。Ｆ高校では、医療機関から退院した生徒への対応について、特支校から連携が必要な機関の助言を受け、他機関とも連携を行なっていた。

高校と特支校の連携だけに限らず、６課程中４課程において、進学してくる生徒の中学校での様子や支援の情報が引き継がれ、高校が支援体制を整えるための情報として重要であることが分かった。また、同数の高校が地域の小・中学校や特支校など、異なる学校・園が集まる研修会にも参加していた。

聞き取り調査を行なった高校では、中学校から得られた情報だけに限らず、特支校やその他の機関や専門家から得られた情報を教科や学年を超えて細やかに共有し、校内支援体制が機能していることも分かった。

【考察】

高校において校内の多様なニーズに対応するためには、高校内の連携をさらに充実させ、目的やニーズに合った特支校を含む地域資源を有効に活用しながら校内支援体制を整えていく必要性があると考えた。

特支校においては、高校や地域のニーズによりよく応えるために、異なる障害種の特支校間ネットワークをさらに機能させていくことも重要である。

さらに、「地域で子どもを育てる」という視点から、保育所、幼稚園、こども園、小・中学校、高校、特支校などが集まる研修会などの機会の設定は非常に有益であろう。

(OSHIRO Eri, MURAI Keitaro, KONISHI Takamasa, SAITO Yumiko)

【付記】

本研究は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得て、令和元年度地域実践研究として実施した。

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-11

コロナ禍におけるA県特別支援学校の対応

A県における実態インタビュー調査を基に

○中嶋克成
（徳山大学/広島大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 特別支援学校　緊急事態宣言　対応

（目的）

令和２年４月７日、7 都府県で新型コロナウイルス感染症に関する緊急事態が発生した旨が宣言され、4 月 16 日には、緊急事態措置を実施すべき区域に、40 道府県を追加し、全都道府県が対象地域となった。

この宣言を受け、学校現場も休校措置や感染予防対策など種々の対応を迫られた。文部科学省では 5 月、学校の教育活動を再開していくにあたって必要な、感染リスク低減のために必要な衛生管理について、「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル」 を作成、発出している（文部科学省 2020）。

学校現場の中でも特に特別支援学校ではより高度な衛生管理や対応を迫られることは多言を要さぬであろう。特別支援学校の教職員のご努力及び児童生徒・保護者の協力等により、5 月末日現在、特別支援学校ではクラスターは発生していない。

本研究では、特別支援学校での対応を調査、整理することで、今後の学校での感染症対応のための一資料を作成することを目的とする。

（方法）

研究対象校は学校の A 県に所属する特別支援学校全 12 校（ただし、大学附属は除いている。また、分校については本校での調査に代えた）とした。

調査方法は、コロナ感染予防の観点から、対面や接触を避け、電話による半構造化インタビューによる実施とした。インタビューは当該特別支援学校の管理職（校長、教頭、教務主任等）に実施することにした。

分析方法については、コロナ感染拡大防止対策についてインタビュー調査した結果を文字起こしし、文言を KJ 法（川喜田二郎 1967,1970）により帰納的に分類した。まず、文字起こしした内容を一つずつカードに書き出し、それらのカードを類似の 内容別にグループ化した。続いて小グループ・大グループと組立て、図解化し、表札をつけた。

(結果)

本研究ではカテゴリーは【 】、サブカテゴリーは＜ ＞、代表的な回答は「 」で示している。

なお、分析作業に当たっては、内容の抽出から意味内容に基づいて分類を行い、命名する過程で、教員養成課程を有する大学教員 1 人、特別支援学校現場教員 2 名のスーパーバイズを受けながら解釈の妥当性を図った。

そして分析を行った結果、【授業における対応】、【保健管理・対応】、【学校行事における対応】の 3 カテゴリー、8 サブカテゴリーが抽出された（ポスター表 1 参照）。

（考察）

上記 3 カテゴリーについて代表的な回答と併せて詳述していきたい。なお、結果図についてはポスター図 1 に詳しい。

【授業における対応】

授業については、今年度 4 月中頃より休校となっていたが、県の通知に従って 5 月 25 日からの再開となっている。授業での対応としては一般の学校と同様に、＜三密を避ける＞ことや、＜マスク着用の徹底＞、＜趣旨の消毒・手洗い＞などの対応のもと、実施されている。特別支援では障がいを有する児童生徒が所属しているため、高度な衛生管理が必要であるため、より留意されているようであった。また、「従前より行っていた対策を徹底した」と回答される学校もあり、特別支援学校の校種によっては緊急事態宣言以前から厳密な衛生管理がされているところもあったようである。

授業で行われている工夫についても、児童生徒同士の「席の距離をあける」、「常時換気を行う」などの普通校でもされている対策の徹底が主であった。「特別支援学校は元々人数が少ないため三密は避けやすかった」という回答もあった。

一方で特別支援学校独自の工夫として、例えば聴覚障がい領域の学校では「マスクを着用すると口形が見えないため、一般的な布マスクを使用せず透明なフェイスシールドを使用している」としている。「口形」が重要となるのは聴覚障がい領域だけでなく、普通校でも「英語」や「音楽」などでも同様に重要である。また、視覚障がい領域では、「ICT の活用」をコロナ以前から実施しているとのことであった。特別支援学校でのかような取り組みは、」普通校での授業の質保証にヒントにもなりうるであろう。

【保健管理・対応】

【保健管理・対応】としては、【授業における対応】と同様に、「消毒の徹底」や「換気の徹底」といった基本的な対応が多かったが、中には「分掌を新たに設けて対応するようにした」などの先駆的な取り組みも見られた。

また、「体調の悪い子どもから養護教諭に感染し、そこから別の子どもに感染することを防ぐため」、保健室のほかに一室別室を設け、そこで「コロナ感染に似た症状をする児童生徒を休ませる」という、２室での対応をする特別支援学校が少なくなかった。

【学校行事における対応】

学校行事については対象校では基本的に「１学期の行事は原則中止」して様子を見ながら再開していくこととされていた。入学式については外部からの来賓等を入れず、入学制とその保護者のみで実施されるなどの対応を取られている学校もあった。PTA 総会などは、書面での議決などで対応されているとのことであった。

以上のように、普通校と変わらない対応もあるが、一方で特別支援学校独自の対応を展開している部分もある。従前から ICT の活用や、高度な衛生管理をしていた特別支援学校での取り組みは、普通校での対応にも重要な示唆を与えてくれるといえる。

（文献）

文部科学省:学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル ～「学校の新しい生活様式」～ (2020.5.22 Ver.1).2020.
川喜田二郎：発想法―創造性開発のために.中公新書,1967.
川喜田二郎：続・発想法―KJ 法の展開と応用.中公新書.1970.

(Nakashima Katsushige)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-12

『通信制大学 障害学生修学支援ガイド』の作成経緯と内容

○野口武悟　　野口久美子
（専修大学文学部）　（八洲学園大学生涯学習学部）
KEY WORDS: 通信制大学　障害学生支援　合理的配慮

1. 研究の背景と目的

2013 年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」制定以来、各大学において障害学生支援の取り組みが進みつつある。しかし、通信制大学（通信教育課程を併設する大学を含む。以下、通信制大学と総称する）に在籍する障害学生のニーズ、通信制大学の学修形態に着目した調査研究は管見の限り、皆無に近い。

筆者は、2018 年度に「通信制大学における障害学生の修学支援」に関する実態調査を実施した[1][2]。その結果、(1)障害学生の把握状況については大学によってバラツキがあること、(2)通信制大学においては、精神障害の学生の在籍割合が最も多いこと、(3)通信制大学において主に行われているのはスクーリング授業における支援であり、印刷教材を利用したレポート学修への配慮は必ずしも進んでいるとはいえないことなどが明らかになった。

以上の実態を踏まえ、筆者は通信制大学における障害学生支援の概要をまとめたガイドブック（『通信制大学 障害学生修学支援ガイド～よりよい支援のために～』以下、ガイドとする）の作成に着手した。本発表では、ガイド作成の経緯、草案に対するヒアリング調査の結果、完成版ガイドの構成と内容をまとめ、今後の課題を検討する。

2. ガイド作成の経緯

2.1　ガイド草案の作成

ガイドの作成は 2019 年 4 月より開始した。ガイドの想定読者層は、主に通信制大学の教職員である。当初の構想としては、①2018 年度に実施した実態調査の結果を紹介し、通信制大学における障害学生支援の実態をつかめるようにすること、②入学の検討から願書の提出、入学、履修登録、学修の開始までを時系列で追うことができること、③直接的な支援だけでなく、基礎的環境整備やレポート添削指導における工夫についても言及することを念頭に置いた。

以上を踏まえ、章構成を検討し、筆者 2 名で分担執筆を行った。草案の構成は以下の通りである。

・はじめに
・本ガイドで用いる用語の定義
・第 1 章　通信制大学における障害学生支援の現状と課題
・第 2 章　入学検討者への支援
・第 3 章　学習開始前の支援
・第 4 章　スクーリング学修の支援
・第 5 章　テキスト学修の支援
・おわりに

2.2　ガイド草案に対する意見聴取

作成したガイド草案の妥当性を検証することを目的に、通信制大学の教職員、卒業生及び通信教育の研究者に草案の評価を依頼し、評価結果についてヒアリングを行った。

ヒアリングへの協力が得られたのは通信制大学の職員（3 名、うち一名は前職）、通信制大学の教員（4 名／うち 2 名は通信教育の研究者でもある）、通信制大学の卒業生かつ障害当事者（2 名）である。ヒアリング調査の際には許諾を得て、発言を IC レコーダーに録音し、文字起こしを行った。調査の実施にあたっては、研究目的や調査から得られたデータの取り扱い等を説明し、協力者の同意を得ている。

以下の表はヒアリングから得られた意見（計 116 件）をカテゴリー別にまとめたものである。ガイドの内容全般に関する意見としては、支援の実施が想定される場面に関する意見（実習、試験時）、レポート提出期限の延長対応に関する意見、「障害学生」という括りの妥当性に関する意見などが寄せられた。

カテゴリー	件数
1. ガイド全体の構成や体裁、ボリュームに関する意見	15
2. ガイドの内容全般に関する意見	38
3. ガイドの中で使用している用語の定義に関する意見	11
4. 補足的な説明が必要と思われる箇所に関する意見	8
5. 誤表記等、内容の訂正を求める意見	4
6. その他、通信制大学における障害学生支援に関する意見、見解	42

3. ガイド完成版の構成、変更点及び今後の課題

ガイド草案へのヒアリング調査の結果を受け、ガイドの構成の変更、加筆修正を行った。内容の詳細については当日の発表で紹介する（希望者には冊子またはデータの配布も行う）。

主な変更点は、「本ガイドの構成」を追加し、ガイド全体の見取り図を提示したこと、用語の定義を詳細にしたこと（特に通信制大学にまつわる用語について）、学修形態別の支援に関する章を面接授業における支援、放送授業・メディアを利用して行う授業における支援、印刷教材等による授業における支援の 3 つに分割したこと、配慮願に関することや試験時、実習時の配慮についての説明を追加したことである。

今後の課題としては、通信制大学での障害学生支援の事例を収集し、共有できるようにすることが挙げられる。具体的なケースを紹介し、各大学の FD 研修等で活用いただくことで生涯学習を支える通信制大学ならではの支援のあり方が見えてくると考えられる。

注・参考文献

[1] 野口久美子、野口武悟「通信制大学における障害学生支援の現状と課題：大学 Web サイトの調査及び質問紙調査の結果から」『大学教育学会第 41 回大会発表要旨集録』2019.
[2] 野口武悟、野口久美子「通信制大学における障害学生支援の現状と課題：教職員に対する聞き取り調査の結果から」『日本特殊教育学会第 57 回大会発表論文集』2019.
[付記] 本研究は平成 30～31 年度放送大学教育振興会の助成を受け実施したものである。
(NOGUCHI Takenori, NOGUCHI Kumiko)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-13

特別なニーズのある児童を巡る多職種連携の実態①

－管理職への質問紙調査を通して－

○平野 碧　　野口 和人
（東北大学大学院 教育学研究科）
KEY WORDS:チーム学校 多職種連携 協働の文化

（目的）

「チーム学校」とは、管理職のリーダーシップのもと、教員を中心として各専門スタッフとの連携を目指すための仕組みであり（文部科学省，2015)、専門性の異なる職員が協働することにより教育の質の向上が図られることが期待されているものである。しかしながら、具体的な取り組みの有り様とその効果については、必ずしも十分には明らかとされていない。

本研究では、多様な経験や専門性を持った人材を学校教育に生かしていくための「協働の文化」の醸成について、特に少数職種を受け入れ質の高い教育チームを形成しようとする小学校の取り組みに着目し、具体的な工夫とその効果、解決すべき課題などを明らかにすることを目的とする。

（方法）

1）対象と調査時期

A 県 B 市内にある公立小学校のうち、20XX 年度に休校していない 120 校の管理職（校長・教頭・主幹教諭のいずれか 1 名）及び特別支援教育コーディネーター（以下，CO）に調査を依頼した。本稿では、管理職の回答について分析を行った。

調査は質問紙を用いて、20XX 年 12 月から 20XX+1 年 1 月中旬にかけて実施した。返信があった回答は 65 件（回収率：54.2%）であった。

2）調査内容と手続き

調査では次の 2 点を中心に、質問紙を用いて調査を行った。すなわち、①校内における多職種連携の現状、②チーム体制構築のための工夫である。

なお調査は、B 市教育委員会に許可を得た上で、郵送にて実施した。質問紙の作成にあたっては、A 県特別支援教育学級設置校長会会長及び B 市特別支援教育支援学級設置校長会副会長から複数回の助言を受けた。

（結果及び考察）

①　校内における多職種連携の現状

特別なニーズのある児童を支援する上で、多職種が連携することは不可欠であるという意見が多くの管理職から得られた。一方で、連携を実現するための人員や時間が圧倒的に不足している、という課題も多く挙げられた。本来であれば教職員の負担を軽減するべきものと想定されている協働・連携が、逆に新たな負担を生み出しているという課題が明らかとなった。また、大規模校においては教職員の人数の多さから学年間の情報共有が上手くいかないこと、小規模校では教職員の人数が少ないことによる一人当たりの仕事量が課題となっており、学校規模による課題も確認された。

②　チーム体制構築のための工夫

各学校で行われている工夫として最も多く挙げられたのが「良好な人間関係を構築すること」である。チーム体制を構築する上では、発言や情報共有をしやすい職員室が必要であり、これを実現しようとしている管理職が多かった。しかしながら、職員室における取り組みは学校ごとに様々であった。今後は、それら様々な取り組みの例が学校間で共有されていくべきであろう。その他、チーム体制を構築するために挙げられた具体的な方法を Table1 に示す。

（総合考察）

今回の調査結果より、特別なニーズのある児童を支援する上では多職種の連携が不可欠であると考えられていることが改めて確認された。その一方で、連携の実現・維持が教職員一人一人の努力に頼りきりになっている現状も明らかとなった。

チーム体制を整えていくことで、児童への支援だけではなく教職員の力量向上にも繋がるということも教育現場では想定されており、上記のような現状を変えていくために必要な事項を明らかにしていく必要がある。

今回は、管理職を対象に連携の現状とチーム体制構築の工夫を調査した。管理職の意見の中には、「CO が多職種連携の要となっている」とする意見もあり、このような役割を十全に担いうる CO の配置の在り方についても検討を進めていく必要がある。

(HIRANO Midori、 NOGUCHI Kazuhito)

Table 1　チーム体制構築のための工夫

工夫の内容	言及例
情報・理解の共有	オン・ザ・フライ・ミーティング[i]の推進
	情報機器・ソフトを活用した情報の共有
会議・研修	全教職員による児童理解や特別支援教育理解のための研修
	話し合いのコンパクト化（会議に参加する教職員・会議内容の生鮮、時間設定、ファシリテーターの資質向上等）
人員・時間の確保	行政からの人材の確保（専門職、研究職等）
	学年会等による時間の確保
校内の体制整備	校務分掌の適正化
	本来学校が担当すべき業務を精選して全体を減らす
課題についての意見	学校独自の工夫では根本的な解決にならない
	突発的な事態に対応していくためにも連携することは必要となってくる

[i] 廊下や職員室での短時間かつ雑談を通しての情報共有。1 対 1 でのピンポイントな情報共有が可能となる。

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（その他・部門間交流）P13-14

特別支援学校を取り巻く状況を把握するための質的研究の動向

―質的研究法マッピングを用いた、特別支援学校教員の経験に関する文献レビュー―

○藤田　貴史　　柘植　雅義
（私立旭出学園（特別支援学校））　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：質的研究法　特別支援学校教員　経験

1.問題

特別支援学校は、幼稚部から高等部、さらに専攻科を設置する学校もある。そのため、小・中・高等学校に比べて、同一学校内に在籍する者の年齢幅が大きいことに加えて、教育課程や内容、障害種など多様であることが指摘されている（坂本・一門, 2013）。

質的研究は、様々なフィールドで注目されている（無藤, 2004 ; 春日, 2019 など）。しかし、量的視点を排除するものではなく、研究フィールドの状況や研究の目的によって柔軟に補い合うことで、より豊かな研究知見をもたらすことができることが指摘されている（田中, 2010）。

そうした状況の中でサトウ（2019）は、質的研究法を理解する枠組みとして「質的研究法マッピング」というものを提案した。サトウ（2019）での質的研究法の対象を「経験」としたうえで、横軸に「構造」「過程」、縦軸に「実存性」「理念性」を置き、その中に 26 の研究法を位置付けた。なお、これらの位置付けは、あくまでも質的研究法を理解する枠組みの“提案”であり、試行的なものである。

本研究では、特別支援学校のような多様な環境を理解するツールとして、質的研究に注目した。特に今回は、「特別支援学校教員」に着目し、サトウ（2019）を用いて、特別支援学校教員を対象とした質的研究の研究動向を整理したい。

2.目的

多様な環境を把握するツールとして、サトウ（2019）が提案した「質的研究法マッピング」が挙げている 26 の研究法のそれぞれを用いている論文の中でも、特別支援学校で勤務する教員の経験を対象とした研究の動向を整理することを目的とする。

3.方法

国立情報学研究所の論文データベース CiNii で、キーワードを「（特別支援学校 OR 養護学校）AND（教員 OR 教師 OR 教諭）AND （○○ OR ××OR....）」を指定して探索した（最終検索日：2020 年 5 月 12 日）。なお、（○○ OR ××OR....）には、サトウ（2019）が挙げる 26 の研究法を入力した。その結果、延べ 28 件の論文が収集された。次に 28 件の論文のうち、①ネット上に確認できる論文、②特別支援学校教員自身の経験を対象にした論文、③ポスター発表や要旨集ではない論文、④方法や対象が明確に示されている論文を抽出した。最終的に 11 件を対象論文とした。

4.結果

サトウ（2019）に照らし合わせて抽出し、分類した結果、表 1 のようになった。

表 1 今回対象とした論文の内訳

次元（ラベル名）	過程×実存性（モデル構成）	構造×実存性（記述のコード化）	構造×理念性（理論構築）	過程×理念性（記述の意味づけ）
件数	0	6	2	3

「過程×実存性（モデル構成）」で該当する論文はなかった。

「構造×実存性（記述のコード化）」では、学校内外における学習活動に関する研究（稲垣, 1996 ; 石山・八波, 2011 ; 今林・榊, 2017）と、小中学校の巡回指導を対象とした研究（武田他, 2013）、生徒と教員間に関する研究（大橋, 2019）、教員間に関する研究（小倉他, 2019）などが挙げられた。研究法の具体的な内訳は、KJ 法が 5 件、PAC 分析が 1 件であった。大橋（2019）は、著者とデータとの一定の距離感、さらに教員側の要因の抽出という一義的な目的、プロセスの図解化への発展を狙って KJ 法を採用した。今林・榊（2017）は、「教師一人一人の指導・支援に対するイメージ構造を明らかにし、同一個人内と個人間を比較・分析するものに妥当なものである」として、PAC 分析を採用した。

「構造×理念性（理論構築）」では。ある生徒の意思決定に関わった経験を明らかにする研究（河津・田中, 2015）、授業分析に関する研究（遠藤・新井, 2019）が挙げられた。研究法の具体的な内訳は、M-GTA が 2 件であった。近藤・新井（2019）は、「授業において、どのように感覚・知覚・表象の混融を生み出しているか、また、いかにして学習課題に切迫感を持たせ、アクティブラーニングを実践しているかについて検討すること」を目的として、M-GTA を採用した。河津・田中（2015）は、「（ある生徒）と教師の 12 年間にわたる二項軸の時系列変化、そして、その関係の中に存在する普遍的事実について、体系的に明らかにする」ために、M-GTA を採用した。

「過程×理念性（記述の意味づけ）」では、養護学校を退職した校長経験者の経験を明らかにした研究（古川, 2019）、授業分析に関する研究（池田, 2013 ; 池田, 2014）が挙げられた。研究法の具体的な内訳は、ライフヒストリーが 1 件、エスノメソドロジーが 2 件であった。古川（2019）は、教職のアイデンティティのゆらぎと再構築を図り、教職を全うして退職した教師の「キャリアステージ」を明らかにするために、ライフヒストリーを採用した。池田（2013）や池田（2014）は、「児童生徒と教師」「教師と教師」などの間にある関わりや役割の明らかにするために、エスノメソドロジーを採用した。

5.考察

今回抽出された論文は、「学校内における学習活動の研究」「学校外における学習活動の研究」「人間関係に関する研究」に分けることができると考えている。特に、武田他（2013）や大橋（2019）、河津・田中（2015）などは、先に述べた特別支援学校の多様な状況を表している研究であった。

また、縦軸を見たときに「実存性」を示す研究法が 6 件、「理念性」を示す研究法が 5 件であった。稲垣（1996）など目の前にある授業や、大橋（2019）や小倉他（2019）のような子どもを教員が把握する際には「実存性」を表し、河津・田中（2015）のような目に見えない意思や古川（2019）が明らかにした人間のゆらぎなどを明らかにする「理念性」が用いられているように考えられる。

さらに、横軸をみた時に、「過程」を示す研究法が 3 件、「構造」を示す研究法が 8 件であった。古川（2019）が明らかした人生の時の流れや池田（2013）のような人のやりとりの順序といったものを表す際には「過程」を表し、大橋（2019）が示す生徒と教員間のやりとりや、武田他（2013）が示す巡回指導の際に、支援を受ける側とする側の相互作用や要因を表す際には「構造」が用いられていると考えられる。

本研究で、授業分析などで質的研究が多く採用されていることが明らかになった。研究としてだけでなく、多様な環境での臨床的な活用が今後の課題だと考える。

(Takashi FUJITA, Masayoshi TSUGE)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-15

特別な教育ニーズのある子どもとのコミュニケーションⅧ

子どもの発達に寄り添って

○松本彰之*1　　河野文子*2
（日本体育大学*1）　（筑波大学附属桐が丘特別支援学校*2）

KEY WORDS: コミュニケーション　環境　ロール・プレイング

（目的）

特別支援教室は，東京都の発達障害の児童が在籍校で教員の巡回指導を受けられるよう，平成 28 年度から，以下の効果を目指して導入された。

①一人でも多くの発達障害児の指導が実施できる。
②保護者・児童の負担が軽減できる。
③在籍学級担任と巡回指導教員との連携が緊密になり、指導内容の充実が図られる。
④他校への通級に要していた移動時間がなくなることで、在籍学級の授業をより多く受けることが可能となる。

小・中学校に在籍する，障害のある児童生徒の学びを支援する教育資源の一つとして，特別支援学校のセンター的機能の活用が期待されていた（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。都内公立小学校では 2016 年度から先行実施され，2018 年度に全校設置が完了した。さらに小学校での実績から中学校でも全校設置された。本研究の研究対象校も 2018 年から拠点校となった。

本研究は，主に特別支援教室専門員の視点から，特別支援教室が特別な教育的ニーズのある児童の支援に活用されるための課題を具体的に明らかにし，児童らのためのより有効な支援に資することを目的とする。

（方法）

・対象　通常学級に在籍の学習上の困難な問題をかかえている児童 11 名（2,3,5,6 学年）が在籍する特別支援教室。
・期間及び内容

1) 平成 31 (令和元)年度及び令和 2 年度，児童の所属学級での学習の様子観察及び記録。特別支援教室での週 1～2 日，週 1～2 回（児童の実態による）の学習での様子観察及び記録。巡回指導教員，スクールカウンセラー（臨床発達心理士），在籍学級担任等児童を巡る各担当者及び保護者との情報交換の打合せ調整他。
2) 特別支援教室の指導のための教材作製及び環境調整。

（結果）

・昨年度より，使用教室の変更はなく巡回指導教員が増員され 4 名体制である。

職員室の教員の机配置が，巡回指導教員のみで 1 グループ，離れて学習指導講師と特別支援教室専門員の 4 名で 1 グループとなり，当特別支援教室専門員と特別支援教室巡回指導教員との情報の連絡や共有が疎かとなりがちだった。
・巡回指導教員の 4 名のうち 3 名は新しく着任した教員(その 3 名のうち 1 名は新規採用)となった。残りの 1 名の教員に負担が偏り，指導の共有や研修で多くの時間が費やされていたことは，昨年度も同様であったが。であった。
・また，管理職が，特別支援教室の保護者会等に積極的に出席し，機会を捉えて保護者とコミュニケーションを深めたことで，保護者は不安無く，相談をし易くなっていた。
・取り組みに集中でき，また教員同士の連絡が円滑にできるように，各スペースの間にホワイトボードを設け，また自己紹介カードや，カレンダーを新たに掲示した。これらのことで，児童は主体的に新しい環境に馴染めていった。
・児童らの刺激を減らし，落ち着いた雰囲気作りを行なったことで，意欲を持って集中して学習に取り組めた。
・全身を使うダイナミックな運動を，継続して行なえるように，ソフトバレー用バレーボールやネットなどの用具や教材を整えた。身体運動は新規に入室した児童や，教員とのコミュニケーション関係の育成に非常に有効であった。
・教室の看板は，児童らが目印にできるようにシンボル化した。廊下側の教材の案内ボードも補修し新しいカードを掲示したことで，教員と児童の両方に分かり易くなった。
・学級担任教員と臨床発達心理士及び巡回指導講師との情報交換，及び保護者との面談等情報交換の調整は，密に行い，書面では難しい情報も，対面し円滑に共有できた。
・拠点校の特別支援教室専門員として，巡回指導教員に子供たちの様子を伝えるための記録の作成を継続した。
・保護者と支援教室をつなぐ通信や全校に特別支援教室の活動を知らせる通信等の作成は，特別支援教室専門員ではなく，巡回指導講師らが直接行った。毎月発行から 2 ヶ月毎に変更となった。
・4 名の指導体制は，人数的には十分であったが，児童 1 名の指導に教員 1 名の指導体制のため，経験者 1 名を除く 3 名の教員は，当初指導について見通しが持てず，困惑する場面が多く見受けられた。特別支援教室専門員は，どの指導の場面に立ち会うことも可能であるので，専門員の立場で，児童の側の事情を教師に可能な限り伝え，指導計画立案時には，予測させる児童の反応を説明した。ともに反省、修正等繰り返し行なうことで，教員の授業が改善し，授業毎に児童の行動の変容が見られた。特に，不適応行動を生じる児童の Social skill training，社会技能訓練の場面で，role playing，疑似体験による指導の際，児童役を専門員が代わりに行ない，教員に事前にそれらの一連のやり取りを経験する機会を提供する等は，児童や教員が客観的に自己の言動を捉えて言語化できる機会となり，児童らにとって楽しみの時間となった。

（考察）

・特別支援教室の児童らへの対応は， 学校と家庭で情報共有を行なって一致した方向で当たることが重要である。
・しかし，情報の共有は，それぞれ立場によって受け取り方が異なる場合が多く難しい点も多い。また，経験の浅い指導者は,行き詰まり,孤立感を深めてしまう場合もある。日頃から特別支援教室専門員という，指導者とは異なる立場で，個々の児童の様子を見る機会の多いことから，児童の気持ちに寄り添い，そこから見えてくる子どもの側の事情を大切にし，児童の真の姿を指導者に伝えられたことは多くの問題解決に繋がった。問題を抱える児童の中には，障碍ゆえの困難の他，外国籍及び，日本語を母国語としない両親を持つ児童も増えている。片面的ではなく，当事者の立場に立つ寄り添った態度で，新たに生じるコミュニケーションの課題への継続した対応が望まれると考える。

（文献）杉山登志郎（2011）講談社「発達障害のいま」，台利夫(2003)日本文化科学社「ロールプレイング」，鶴光代(2008) 金剛出版「発達障害児への心理的援助」

(MATSUMOTO Akiyuki, KAWANO Fumiko)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-16

主体的農福連携における質的効果と課題

○間々田理彦　　中本英里
（愛媛大学農学部）　（農研機構西日本農業研究センター）
KEY WORDS: 農福連携　地域社会　Quality of Life

（目的）

「農福連携」は社会福祉学の観点からみると障害者の雇用の場の創出や個人の特性にあった新たな職場環境の提供（雇用の創出）、心身の充実等の効果が期待される。一方、農業経済学の観点から見ると農作業従事者の確保や農業が継続できることに因る地域経済への寄与等が期待される。

以上のことから今後、障害者の持続可能な就労支援のあり方を検討する上では、農福連携は有効な手段の一つとして考えられよう。

農福連携に関する農学サイドの研究も多くなっている中で、本研究が着目するべき点は、農福連携の取組における主体性とその効果である。障害者にとって主体性の形成は、自尊感情の醸成や安定的・継続的な就労を実現させる上で重要なプロセスであり、QOL（Quality of Life）向上にも好影響を与えるものと考えられる。また、障害者の農業関連活動を支える福祉サイドの取組そのものが、地域農業の課題解決に向けた主体的な取組みであることは、従来の農業サイドによる地域農業振興とは異なる展開の可能性があるものとして期待される。これまで多くの既往研究により、障害者の就労支援が農福連携活動へと繋がり、その活動が地域経済に貢献してきた実態が把握されてきた。しかし、その取組の「主体性」に十分言及した事例分析はまだ少ない。本研究では、障害者や福祉施設等による主体的な農福連携の取組の実態と、その取組が地域経済の一役を担うようになるまでのプロセスと課題を、先進事例の取組の蓄積から明らかにし、主体的取組の意義について言及する。

（方法）

本研究では、地域経済の一員として農福連携事業に取り組んでいる京都府与謝郡与謝野町にある社会福祉法人Y福祉会を事例分析の対象とする。研究方法として、現地でのヒアリング調査の結果をもとに、主体的な農福連携における地域（農業サイド等）からの評価や、農業に従事する利用者の変化に焦点を当て、質的効果を把握する。

Y 福祉会は、複数の作業所、グループホーム、施設等から構成されており、利用者は個々の障害特性等に応じた形で就業や活動が可能となっている。営農事業、加工事業を含め、事業の基本的なスタンスは利用者の QOL 向上に重点が置かれており、この方針に基づき、利用者の施設間の「異動」が行われることもある。

(結果)

Y 福祉会では、2003 年からビニールハウス一棟を借りて「営農事業」としての農業を始めた。当初の栽培作物は九条ネギで、これは現在に至るまで生産され、今ではハウス 8 棟に拡大し周年栽培を実現している。2016 年頃より地域の農家から約 1 ヘクタールの農地を借り受け、トマトやかぼちゃ等も生産している。これ以外にも地域の農業生産法人からの作業受託をしている。作業に従事する利用者は 9 名（A 型 1 名、B 型 8 名）、職員は 3 名である。危険を伴う機械作業は職員が対応するが、A 型利用者は、他の利用者の指導的立場として、栽培指導や刃物を扱うようなやや高度な農作業に取り組むこともある。利用者が自然な形で主体性を発揮できる機会が創出されたことで、本人の農作業に対する意欲も高まっているとの評価が得られている。受託元の農業法人からも高い評価が得られており、作業を十分に任せられる段階まで信頼感が得られている。

2011 年からは「農産物加工事業」も始まった。同事業に従事する利用者は 6 名（B 型）、職員 3 名、パート 1 名である。当初は農家の規格外品を扱っていたが、製品への評価が高く、現在では地元の宮津、与謝、京丹後地域だけでなく全国から加工の依頼がきている。作業量を多く確保できたことで、従来よりも高額の賃金を支払うことが可能となっている。その結果、利用者の賃金の使途の幅が広がり、自身がほしいものを自由に購入することができたり、家族を外食に誘いご馳走したりするなど、社会との結びつきが強くなるような行動が見られている。また、こうした行動は利用者に自己高揚感を与えており、その波及的な効果として QOL が向上し、就労現場にフィードバックする形で加工作業での主体性や熱心さを生む要因にもなっている。

課題として、農産物については、小売店等での販売がメインで、収益の向上が挙げられる。品質に見合った価格設定は品質向上による販売価格の上昇を見込むこともできるが、消費者のニーズにどのように対応するかが問われる状況といえる。他方、加工事業については、B 型事業から A 型事業への転換が難しい状況にあり、その最大の要因が、最低賃金が保証できないことへの懸念にある。地域経済の一員として、単なる農福連携の枠組みを超えた活動をしている Y 福祉会であっても、利用者の賃金確保は避けられない重大な課題として位置づいている。

（考察）

本研究では、Y 福祉会を事例として主体的な農福連携の質的効果と課題についてみてきた。その結果、農福連携の営農事業、加工事業ともに地域経済の一員として実施されていることが確認された。このことは、Y 福祉会の存在が地域で認識され信頼されていることを示すものであり、地域における福祉事業を展開する上では重要なファクターであろう。一方で利用者は農福連携事業によって得られる賃金を通じて高い QOL が確保されている。

課題としては、事業展開における諸制約があるものの、やはり十分な賃金確保があげられる。これは利用者の QOL とも直結する問題であることから、地域社会の福祉力の維持も含めて考えなければならない課題である。

（文献）

黒田学・よさのうみ福祉会（2012）：福祉がつなぐ地域再生の挑戦－自治体と歩む障害者福祉の可能性－、クリエイツかもがわ

［付記］

本研究は JSPS 科研費（19KT0017，19K15932）の成果の一部である。

(MAMADA Michihiko, NAKAMAOTO Eri)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-17

特別支援学校教員の専門性についての検討

－質問紙調査から－

三嶋 和也（千葉県立船橋夏見特別支援学校）
阿部 晃久（千葉県立袖ケ浦特別支援学校）

KEY WORDS：特別支援学校　教師の専門性　研修

【目的】

近年、教員の大量退職、大量採用から特別支援学校においても若手教員が増え、専門性の継承が喫緊の課題となっている。特別支援学校教員に求められる専門性について「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」（平成 22 年 3 月 24 日）の中で、5 つの障害種別（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に共通する専門性として、特別支援教育全般に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等）、それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力、特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能（特別支援学校の特別支援教育コーディネーターには、小・中学校に比し、より幅広い専門性が要求される）と整理した（文部科学省,2010）。特別支援学校では、各教科の指導に加え自立活動の指導など、障害種や子ども一人一人の実態を捉えた指導が行われており、身に付ける専門性も多岐にわたる。特別支援教員の専門性の検討では、専門職としての高度な知識、関係者との連携、総合的な人間力など、幅広い専門性とより障害に特化した専門性の担保を挙げている（木村ら, 2006;澤田, 2013;柴垣,2017）。そこで本研究では、特別支援学校に勤務する教師に自由記述による質問紙調査を実施し、特別支援学校教員が捉える専門性の内容を整理し、検討を行うこととした。

【方法】

対象者：特別支援学校に勤務する教師 10 名
調査項目：各質問項目についての自由記述（3 項目）
・特別支援学教員としての専門性について
・専門性を身に付けた場について
・現職での学びについて
分析方法：各質問項目毎に以下の手続きで行う。

1．文章作り：対象者 10 名の記述データ（以下、文章）を並べ、同じ意味の文章をまとめる。

2．サブカテゴリー作り：各文章毎に要約を行いサブカテゴリーを生成し、同様のサブカテゴリーをまとめる。

3．カテゴリー作り：サブカテゴリーを要約し、カテゴリーを生成する。

倫理的配慮：対象者には本研究の目的、調査回答は任意であること、学校名等個人が特定されることがないことを説明した。質問紙を配布し、回答をもって同意を得たこととした。

【結果】

1．対象者の属性

（1）経験年数：経験年数を 5 年ごとに区切ると 0～ 5 年は 2 名、6～10 年は 2 名、11～15 年は 5 名、15 年以上は 1 名であった。

（2）障害種：知的障害は 4 名、肢体不自由は 5 名、病弱は 1 名であった。

（3）所属学部：小学部は 4 名、中学部は 1 名、自立活動部は 2 名、その他は 3 名あった。

2．特別支援学校教員としての専門性について

24 文章を分析し、9 つのサブカテゴリーと 4 つのカテゴリーを生成した。

（1）指導法：指導・支援、知識・技術、物事の考え方、実態把握に基づく教育計画の立案
（2）子どもの理解、実態把握：実態把握（実態把握に基づく指導・支援）、子ども理解
（3）保護者対応：保護者対応
（4）教師としての在り方：同僚性、学び続ける教師

3．専門性を身に付けた場について

17 の文章を分析し、10 のサブカテゴリーと 4 つのカテゴリーを生成した。

（1）日々の教育実践：同僚の先輩教師、授業実践、現場での経験、今までの経験
（2）校内研修：校内研修
（3）校外研修：外部の研修、研究会、学会、教職大学院
（4）大学：学生時代

4．現職での学び

19 の文章を分析し、19 のサブカテゴリーと 4 つのカテゴリーを生成した。

（1）知識や指導技術：知識・実践・探究、実践的な知識、指導技術、教育実践の振り返り、他の教師の指導場面の参観
（2）教師としての資質：保護者対応、組織を構築する能力、洞察力、コミュニケーション力、研修を実践で生かす、学び続ける教師
（3）指導分野：自立活動、個別の指導計画
（4）校内及び業務等の体制：校内の雰囲気、場と時間の設定、時間に対する意識変革、会議に対する意識変革、業務に関する自覚、人材

【考察】

専門性の内容に関する項目では「指導法」「子どもの理解実態把握」など、授業や子どもへの関わり方に関する内容に加え、「保護者対応」「教師としての在り方」など、教師としての態度や教師像に関する内容が挙げられた。専門性を身に付けた場に関する項目では「日々の教育実践」、現職での学びに関する項目では「教師としての資質」「校内及び業務等の体制」など、同僚性やコミュニケーション力といった、学校組織の中での役割や業務の遂行に必要な内容が挙げられた。本研究では、これまでの先行研究と同様の内容に加え、保護者対応、時間に対する意識改革などが現職での学びに必要とされるなど、更なる特別支援学校教員の専門性の検討が必要になる。

【文献】

木村宣孝・小塩允護・徳永豊・佐藤克敏・小澤至賢・涌井恵・齊藤宇開・内田俊行・竹林地毅（2006）　『生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック』、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所　課題別研究.

文部科学省(2010)教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題について（「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議　審議経過報告」（平成 22 年 3 月 24 日）抜粋）.

澤田真弓研究代表（2013）『インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究』、独立行政法人国立特別支　援教育総合研究所専門研究 A 研究成果報告書.

柴垣登(2017)特別支援学校教員の専門性向上のための諸課題についての考察 立命館教職教育研究（4 号）.

(MISHIMA Kazuya, ABE Akihisa)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-18

特別支援学校（肢体不自由）初任教師がかかえる困難について

阿部　晃久　　三嶋　和也
（千葉県立袖ケ浦特別支援学校）　（千葉県立船橋夏見特別支援学校）
KEY WORDS: 特別支援学校　初任教師　かかえる困難

Ⅰ　目的

現在,教員の大量退職,大量採用に伴い,教員は大幅に若返っている。千葉県においても,平成２８年の学校教員統計報告書では,特別支援学校において平成１６年では２０代の教員は１０．６%だったが,平成２８年では２９．３%となり,若手教員は大幅に増加していることがわかる。そうしたことから,専門性の維持・向上は重要な課題の一つだと考えられる。一方で,若手教員は職務の多忙や働き方改革等の影響で,研修等だけでは専門性の向上につながりにくいと考えられ,日々の授業実践の中で専門性を向上させていくことが重要だと考えられる。初任教師の課題として,木原（１９９８）は,初任教師のかかえる問題として,①教師間の協力,②授業づくり，③子ども把握，④保護者への対応,⑤学級経営,⑥時間の６つあげている。特別支援学校においては,ティームティーチングや自立活動なども初任教師にとっては,課題になると考えられる。

そこで,本研究では,特別支援学校（肢体不自由）の初任教師に焦点を当て,初任教師が日々の教育実践の中でどのような困難に抱えているかインタビュー調査を初任教師のかかえている困難について考察したい。

Ⅱ　方法

１）対象者：特別支援学校（肢体不自由）に勤務する初任教師５名

２）調査項目：木原が,初任教師のかかえる困難としてあげている,「指導上の難しさ」「時間」「同僚関係」「子どもの把握」に,「自立活動」を加えて質問を行った。

分析方法：グラウンテッド・セオリー・アプローチ（木下,２００７）を参考に以下の手順で行った。

（１）「指導上の難しさ」や「自立活動」などについて語られている部分を抜き出し,「概念」を生成させ,サブカテゴリーとした。

（２）類似の概念をまとめてキー概念を生成した。

（３）概念の生成と精緻化の作業を理論的飽和まで繰り返した。

Ⅲ　結果

Table1 カテゴリー及びサブカテゴリーの定義

キー概念	概念	＜定義＞
授業づくりの困難	【1】授業設計に関する悩み	授業準備をする際に、指導目標や指導内容、教材・教具やの悩みに関する発言
	【2】授業準備の時間に関する悩み	授業準備の時間が少ないことに対する悩みに関する発言
子どもへの指導の困難	【3】子どもとの接し方に関する悩み	子どもとの接し方に関する負担や悩みに関する発言
	【4】指導内容についての悩み	指導内容に関する悩みに関する発言
職場での人間関係づくりの困難	【5】指導教師についての悩み	指導教師にとの関係で悩んだことに関する発言
	【6】同僚との関係についての悩み	同僚やクラスで組んでいる教師に関する発言
自立活動の指導内容の困難	【7】指導内容を自分で決めることの難しさ	自立活動の指導内容の設定に関する発言
	【8】指導内容を引き継ぐ難しさ	引き継ぎに対する戸惑いに関する発言

初任教師の困難について,８つ概念が生成され,４つのキー概念に分類することができた。「授業づくりの困難」では,【１】授業設計に関する悩みの【２】授業準備の時間に関する悩み２つが分類された。【１】授業設計に関する悩みでは,クラスでの指導案づくりと初任教師指導の教師との間で,意見が分かれてしまい悩むケースがあった。「授業設計に関する悩み」では,同僚の教師から指導助言はもらうが,授業者である初任教師は,助言をうまく取り入れることができない悩みがあった。【２】授業準備の時間に関する悩みでは,準ずる課程と知的代替の教科指導を両方を行うため,授業準備を行う時間が不足してしまうなどが挙げられた。

「子どもへの指導の困難」では,【３】子どもとの接し方に関する悩みと,【４】指導内容についての悩みの二つが挙げられた。【３】子どもとの接し方に関する悩みでは,摂食指導では,子どもの誤嚥などが怖く不安を感じるなどが,挙げられた。【４】指導内容についての悩みは,知的代替では,教科書もなく何を教えればいいのかわからないなどが挙げられた。

職場での人間関係づくりの困難では,【５】指導教師についての悩みと【６】同僚との関係についての悩みが分類された。【５】指導教師についての悩みでは,授業について初任教師がいないところで進むことがあったり,指導案について,初任教師が行いたい授業について指導教師にうまく伝えることができなかったりすることで悩んだことなどが語られた。【６】同僚との関係についての悩みでは,悩んでいても誰にも声をかけられない,今まで講師で経験してきた指導を行いたいが伝えにくいなどが語られた。

自立活動の指導内容の設定の困難では,【７】指導内容を自分で決めることの難しさと【８】指導内容を引き継ぐ難しさの二点が挙げられた。【７】指導内容を自分で決めることの難しさでは,初めての自立活動を行う戸惑いや,筋緊張の強い子どもを目の前にして,どのように指導を行ってよいか戸惑いがあった。【８】指導内容を引き継ぐ難しさでは,昨年度の資料があるものの,初任教師では資料を活用して指導を行うことができないことや,他の教師ならもっとうまく指導できたのではないかということが語られた。

Ⅳ　考察

今回のインタビュー調査で,木原が挙げた６点について,特別支援学校の初任教師にも同様の困難をかかえていることが考えられる。特に「授業作りの困難」では,障害の重度・重複化に伴い,指導者に求められる専門性はより高度になり,初任教師にもそうしたスキルは求められていることが考えられる。

教科指導においては,子ども一人一人の障害の状態や認知特性に合わせ課題設定をしたり,教材準備をしたりすることに困難を抱えていることがわかった。また,自立活動の指導でも,戸惑いや困難を感じていることがわかった。自立活動は,昨年度の引き継ぎ資料があっても,初任教師にとっては,初任教師にとって自立活動の授業作りでは有効に活用しにくく,指導に戸惑いや不安を感じていることがわかった。

今回の研究から今後,①初任教師が,どのような研修を必要とし,日々の授業実践にどのように活かされているか検討する。②先輩教師（初任教師指導など）がメンターとして,初任教師の専門性を育てる役割に,どのような影響を及ぼしているのか検討を行う。

(ABE Akihisa　MISHIMA Kazuya)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-19

小学校通常学級における児童の給食準備行動への非依存型集団随伴性の適用

○宮木秀雄
（山口大学教育学部）
KEY WORDS: 非依存型集団随伴性、通常学級、給食準備行動

（目的）

集団に対する支援方略のひとつとして「集団随伴性」の効果が報告されている。集団随伴性は「依存型」「相互依存型」「非依存型」の３つに分類されるが、非依存型集団随伴性は、威圧的な言動や攻撃行動といった負の副次的効果を回避できるとともに、子どもや教師の介入受容性も高いことが指摘されている。しかしながら、相互依存型に比べて非依存型集団随伴性を適用した実践研究は少なく、給食準備行動を標的として非依存型集団随伴性を適用した研究は見られない。そこで、本研究では、小学校通常学級における給食準備行動への支援として、非依存型集団随伴性を適用し、その効果を検討することを目的とする。

（方法）

１．研究期間

研究期間はＸ年 10 月からＸ＋１年１月であった。

２．対象

公立小学校１年１学級 38 名を対象とした。

３．倫理的配慮

本研究の実施および公表にあたっては、研究実施前に学校長と学級担任に研究目的や研究方法、個人情報保護の徹底について口頭と書面により説明し、同意を得た。また、著者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た。

４．問題の同定と手続きの選定

対象学級では、学級の児童が半数ずつの２グループ(A グループ・B グループ)に分かれ、１グループずつ週替わりで給食当番を担当していた。給食当番は、４時間目終了後、①給食エプロンと給食帽、マスクを着用する。②廊下の手洗い場で手を洗う。③廊下に並ぶ。④教師を先頭に食缶等を給食室に取りに行くといった手順で給食準備を進めていた。しかし、児童は①を開始するまで、あるいは①から③に至るまでに長い時間を要していた。そこで、給食準備に要する時間、特に上記の手順の①から③に要する時間を短縮できるよう、学級全体への支援を行うこととした。

５．標的行動と測定方法

標的行動は､児童の給食準備行動であり､「給食エプロン、給食帽、マスクを着用した後、手を洗い、廊下に並ぶこと」と定義した。測定者は、週２～３回対象学級を訪問し、４時間目終了のあいさつ終了後から給食当番が廊下に並び、教師を先頭に給食室に向けて歩き始めるまでの時間を測定した。また、給食室に向けての歩き始めに間に合わなかった児童の人数も測定し、歩き始めるまでの時間と組み合わせて効果を検討することとした。

６．手続き

ベースライン（BL）期　従来通りの対応として、学級担任は､準備の遅い児童に対して準備を促す声かけをしたり、遊んでいる児童に対して注意をしたりした。

介入Ⅰ期（タイマー＋シール条件）　教室前方の大型モニターに円の面積によって残り時間が表示されるタイマーを投影した。タイマー(強化基準)を４分に設定し、タイマーが終了するまでに廊下に並ぶことができた児童には、その場で給食当番が書かれた一覧表の児童名の下にシールを貼り、言語賞賛を与えた。

介入Ⅱ期（シール撤去条件）　シールを貼る介入を撤去した。ただし、タイマーの提示と４分以内に廊下に並べた児童への言語賞賛は引き続き実施した。

７．社会的妥当性の評価

社会的妥当性を評価するために、児童全員と学級担任に対して質問紙調査を行った。

（結果）

給食準備に要した時間および歩き始めに間に合わなかった児童の人数の推移を図１に示す。

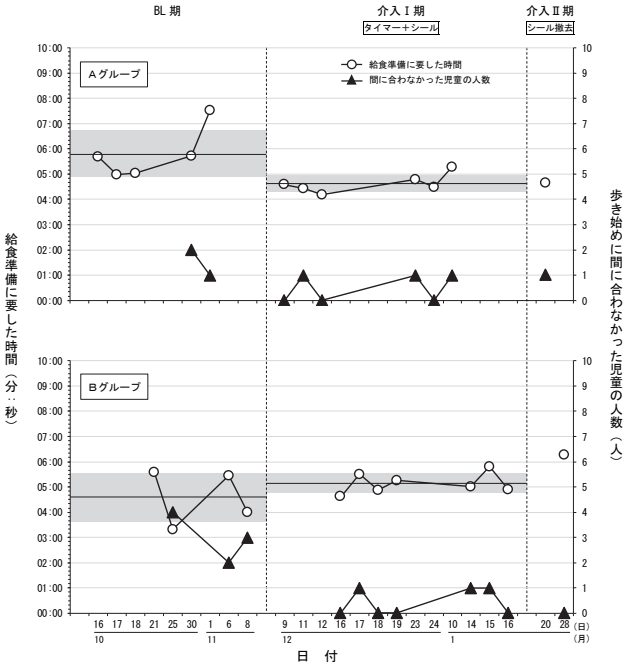


図１　給食準備に要した時間および間に合わなかった児童の人数の推移
横線は各期の平均値を示しており、灰色の領域は平均値から±1SD の範囲を示している。

（考察）

視覚的なタイマーの使用と非依存型集団随伴性による介入を組み合わせたパッケージとしての支援が、給食準備行動を促進したと考えることができる。ただし、B グループにおいては､介入Ⅱ期に給食準備に要した時間が増加した。したがって、B グループには、シールという強化子への依存が強い児童もいたことが考えられ、より段階的な強化子のリダクションが必要であった可能性もある。

また、児童と学級担任に質問紙調査を行った結果、介入の受容性や効果について概ね肯定的な評価を得た。このことから、一定の社会的妥当性が示されたと言えるだろう。

(MIYAKI Hideo)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-20

小学校特別支援学級と児童発達支援センターが連携した教育実践

～コミュニケーション能力の向上と自己有用感の高まりを目指して～

○元木　廉　　吉福　啓　　中村　美結　　樋口　俊夫　　北郷　僚太
（名大院・院生　元草加市立川柳小）（草加市立川柳小）（草加市立川柳小）（草加市立川柳小）（元草加市立川柳小）

児童発達支援センター　カリキュラム　自己有用感

（目的）

特別支援学級に在籍する児童にとって、地域の緒機関や交流を推進することは、将来的にわたって地域に受け入れられることにもつながり、望ましいことといえる。そこで児童発達支援センターの幼児と交流することで、双方にとって自己有用感の向上が見込まれるとともに、教職員同士の連携にも良い影響を与えると考えられる。

児童発達支援センターとは、児童福祉法第４３条に規定されている児童福祉施設である。障害児を保護者の下から通わせて、支援を提供することを目的とする、各地域の中核的な支援施設である。対象は集団療育及び個別療育を行う必要があると認められる主に未就学の障害児である。

よって、小学校と児童発達支援センターが連携を進めることにより、教職員の情報共有、幼児・児童の交流促進など双方にメリットがあると考えられる。

（方法と実践報告）

Ａ市立Ａ小特別支援学級とＡ市児童発達支援センターＡ学園による１校１園の取り組みは、平成２９年度から始まり、現在に至るまで継続的・発展的な連携を進めてきた。これはＡ小とＡ学園が徒歩圏内であることから､交流しやすいと考えてＡ小学校からアプローチしたものである。

交流初年度の２９年度には、Ａ小校長と主幹教諭による「紙芝居の読み聞かせ」や通常学級第４学年による「音楽発表会」を行った。また、Ａ学園幼児が小学校に来校し、「学校探検」や「児童主催のゲーム大会」をして、連携を図った。３０年度以降は、次の４点の視点を工夫し、カリキュラムを編成することで、連携を進めることとした。

①児童一人ひとりが人とかかわることができる機会
一人ひとりに友だちや幼児とのかかわりの機会を保証することができ、年間を通して継続的・発展的に交流できるプログラムの作成・実践。

②空間の共有と体験的な遊び（学び）
幼児と児童が空間を共有し、遊びの中で触れ合うことができる体験的なプログラムの作成・実践。

③幼児の実態に即したアプローチプログラム
児一人ひとりの実態に合わせてスモールステップで、就学へ繋げることができるアプローチプログラムの作成･実践。

④教職員の交流・連携による幼児・児童の共通理解
教職員の連携により、幼児期～児童期への円滑な接続を図るためのプログラムの作成・実践。

児童が生活する地域の中で、児童のこれまでとこれからのキャリア発達を見通した体験学習ができるように教育課程を作成して、実践した。

(結果)

①　コミュニケーション能力と自己有用感の向上

これまでのことから、異年齢による交流を経験することで、児童一人ひとりに自己有用感の高まりがみられた。

また、幼児にとっても小学校との交流は、大きな意味をもつことがわかった。小学校就学に向けて、保育士以外の他者とかかわりをもったり、集団の中で活動する時間を設けたりすることすべてがスモールステップとなる。児童発達センターに通園する全ての幼児が就学に向けて、集団適応能力を高めたり、人間関係を広げたりできるプログラムを組むことで、就学へのアプローチに繋がる。

②学習における見通しの確保

交流会の成果として、体験的なプログラムを、複数回に分けて、年間を通して行ってきたことで、見通しをもち、安心して活動に取り組むことができた。また、五感を通して効果的に学習を進めることができた。

③将来に対する期待感

Ａ小学校とＡ学園の取り組みは、年少～年長までの全ての幼児を対象として連携を図っている。一人ひとりの実態が違っていても、３年間をかけて行うことで、個々のニーズに合わせたスモールステップな活動ができる。小学校という空間的環境、児童や教員という人的環境に３年間をかけて慣れ、安心感をもつことができる。今年度入学したＡ学園卒園児からは、「お兄さん達（在校生）がいて嬉しい」「学校を楽しみにしていた」「自分もＡ学園に行って発表したい」など安心感や期待感の高まりがわかる声を聞くことができた。今後も、継続的に連携を進めていく。

④教職員の共通理解の促進

交流会を行う上で特に留意しなければならないことは、幼児・児童の実態を把握することであり、子どもに関わる全ての教職員が、その情報を共有し、共通理解して支援を行うことである。それらも踏まえて、小学校教員による１日保育体験やＡ学園の保育士による授業参観はもちろん、校長や主幹教諭によるＡ学園の訪問は、幼児の様子や園の環境把握をする上で大変重要なプロセスとなった。

教職員が連携をとることは、極めて重要であることは、今回の研究で明らかになった。声かけや関わり方が同じであれば、子ども達は、戸惑うことなく安心して活動に専念することができる。

（まとめ）

この取り組みは、Ａ市内全ての小学校や市内に立地するＡ特別支援学校へ就学するためのアプローチとなる。管理職が活動に加わり､幼児の実態やニーズを把握することは、就学後の環境設定を考慮する際の情報収集にも繋がり、大きな意味がある。今後も教職員全体で取り組みを把握し、チームとなって連携を図っていくことが重要である。

さらに、Ａ特別支援学校との連携を取り入れるなど発展的なカリキュラムを作成することで、Ａ市の特別支援教育（幼児期～児童期の接続）をよりスムーズに、より丁寧に行えるようにプログラムしていきたいと考える。

参考文献
１）厚生労働省社会援護局障害保健福祉部企画課「児童発達支援の現状等について」

(MOTOKI　Ren)　(YOSHIFUKU Akira)
(NAKAMURA　Miyu)　(HIGUCHI Toshio)
(HONGOU Ryouta)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-21

発達支援領域における多職種連携教育 IPE モデルの創出

アリーナアセスメントを応用した IPE の予備的研究

○森脇愛子　（青山学院大学）
飛田孝行　（東京小児療育病院）

KEY WORDS: 発達支援　多職種連携教育 IPE　アリーナアセスメント

【目的】

障害児・者の発達支援専門職は、自らの職種・領域の専門性だけではなく、多職種連携協働（IPW：Interprofessional Work）のコンピテンシーを持ち合わせていることが、資格取得と職務遂行のスタンダードとされるようになってきた。そのようなコンピテンシーを学び・磨くための教育-学習のプロセスを、多職種連携教育（IPE：Interprofessional Education）とも言い、IPW と連動していることが持続的で良質な支援サービス提供の支えとなると示される（WHO, 2010）。

IPE には決まった形式はないが、先駆的な医療・看護・高齢者福祉の領域では、系統的知識学習、演習、OJT、ソーシャル・ネットワーク涵養など形態や教材開発が試行錯誤され、いくつかの IPE モデルが提案されている。なかでも演習型 IPE の代表例として、多職種での事例検討がある。模擬事例と実際のクライエントを想定する場合があるが、どちらも多職種でのコミュニケーション・プロセスを経験しながら、他職種の機能理解と、職種を超えた情報共有を実践的に学ぶことができる。このような多職種での事例検討の形式は、発達支援領域における乳幼児健診（早期発見システム）や保健指導・育児支援などで用いられるアリーナアセスメント；Arena Assessment に近似している。

1980 年代頃に開発されたアリーナアセスメントは、厳密には乳幼児の自宅を数人の専門家が同時に訪問し、保護者とともに実施するもの（King, 2009）であったが、現在では評価・診断・計画のためのプロセスで、場所を問わず用いられることがある。1~2 人の専門家が子どもとやり取りや検査をしているのを他の専門家が観察してメモをとり、その後子どもの印象や解釈を加えるための会議が行われる。チームアプローチの中でも短時間・低侵襲・低負荷、かつ最も職種横断的でサービス効率が良いものとされてきた。

Fig. Division for Early Childhood Recommended Practices (2020)より抜粋

つまり、専門家にとってはアリーナアセスメントの経験こそが、IPE の場になるともいえる。発達支援領域における効果的な IPE モデルを検討するにあたり、このアリーナアセスメントが（模擬的にであっても）適用できるのではないかと考えた。そこで本研究では、現職者を対象とした IPE のなかでアリーナアセスメントを応用したプログラムを企画・実践した。参加者らから語られた内容を分析することで、IPE モデル創出のための予備的研究とする。

【方法】

①参加者：障害児・者の支援・教育に日常的に携わる専門職（現職者）30 名。教員免許、心理士、OT、PT、ST、Nrs、児童指導員、などの免許取得・有資格者として関東圏内で働く。経験年数は 1 年～20 年以上。ワークショップへの応募による自由参加とした。

②方法：20XX 年 6 月に、発達支援領域における IPW を考えるワークショップ（1day）を企画・開催した。いくつかのプログラムのうち模擬的なアリーナアセスメントを導入した。事例は許可の得られた発達障害・知的障害のある幼児の VTR（保育所と療育の 2 場面）とし、それぞれ保育者・OT が対象幼児と関わる映像とした（動画使用の同意を得ている）。観察後、3~5 人の多職種チームで協議した。各チームにはファシリテーターを配置した。最後に、各チームで話題となった内容を全員でシェアリングした。約 90 分間のプログラムとなった。参加者の個人情報保護など倫理的配慮を十分に行ったうえで実施し、侵襲性はない。

③分析：シェアリングで出された内容を分析対象とする。各チームで話題となったこと、職種間での共通点や差異、職種を超えた質問・情報提供、参加者の感想など。なお、発表にあたり個人・組織を特定する情報は含まない。

【結果】

6 つのチームの協議内容をまとめ、以下に示す。

① 対象児の行動特性の把握：VTR 内で着目した行動は一見多くの専門職が共通していたが、行動の機序や起因の仮説には職種の違いが顕在化した。背景知識、行動の分析深度の差異ではないかと推測された。

② 見えない状況についての把握：参加者は、事前情報と VTR 以外の見えない状況を更なる質問や想像によって補完しようとするが、各自が得意領域でのみの想像に偏るのは当然である。しかし実際には、この想像・予測がチームでの支援介入の優先度決定に影響を及ぼす可能性がある。

③ アプローチの計画：職種間の違いが顕著で、主に現所属の立場・職域・活動範囲でアプローチを計画しようとする傾向にある。他職への言及・示唆することは少ない。

④ 情報共有の際のチューニング：多職種との情報交換では専門用語・知見の使用は抑制され、他職にも同意が得られそうな共通点に限って発言する傾向にある。聞き手も発言の根拠や詳細を質問・追求することなく、一旦は受容的に理解したように振舞う（同調する）ことが少なからずある。反対に検査結果は客観的で共有しやすく必要性が高い。ただし職種で用いる検査は異なるので単に結果詳細を伝えるよりは指数・発達相当年齢への言い換えが役に立った。

⑤ チーム編成：支援チーム内の職種・人数の偏りは結果的に見立てと支援計画に影響する。協議においてファシリテーターは不可欠。環境面のアセスメントができるメンバーが新たな視点を提供した。また他職のサービス内容を把握していたとしても、そこへのアクセス・利用基準を知らないという声が多く、ケースワークの専門家参入が望ましい。

【考察】

アリーナアセスメントの形式を応用し、IPE に導入するための有効性と課題が示唆された。特に、職種や所属を超えて“役割開放”的に協議・連携するスキル涵養の点では別途検証が必要である。しかし、全体的に参加者からは、実践的で参加しやすく、多職種との交流を持ちながら自然と共通点・差異点を感じることができると好評であり、IPE のひとつのモデルとしての価値は十分にあると考えられた。

【文献】 King (2009) The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services, Infants & young Children, 22(3).

(MORIWAKI Aiko, TOBITA Takayuki)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-22

学生ボランティアによる「指導報告書」の活用

放課後等デイサービスと学生の連携を目指して

〇山下樹更　　立石力斗
（福岡市立松島小学校）　（福岡市立生の松原特別支援学校）

KEY WORDS: 放課後等デイサービス　ボランティア　指導報告書

（目的）

障害のある児童生徒を対象とした学生ボランティアは，児童生徒・学生双方にとって，多様な学びと経験をもたらす。一方で，①多種多様な障害児の理解やかかわりに困難さを抱える学生もいるが，①職員等による学生の個別支援のための時間の確保が難しいことや，②大学と機関・団体とが密に連携することが難しいなどの課題がある（藤田，2008）。本研究では，①②の課題解決を目指した活動について報告する。

（方法）

1）ボランティアを行った事業所

学生によるボランティアを行った放課後等デイサービス事業所（以下，A事業所）は，主に知的障害や発達障害のある小学生・中学生・高校生を対象としたサービスを行っていた。在籍していた児童生徒は小学校や中学校に通う児童生徒や小学校・中学校の特別支援学級に通う児童生徒，特別支援学校に通う児童生徒などであった。学生がボランティアを行ったのは，学習を支援するサービス（以下，学習サポート）であった。A事業所では，主に PASS 理論に基づく指導を行っていた。

2）参加学生の概要

特別支援教育を専攻する学生を対象に，第二著者がボランティアへの参加を要請した。参加した学生は，4 年生 1 名，専攻科 1 名，2 年生 2 名，1 年生 3 名であった。

3）ボランティア学習実践の概要

学習サポートでは，A 事業所の指導員および第二著者が児童生徒の実態に合わせて指導計画を作成した。指導計画に基づいて，学生が指導を行った。1-2 名の児童生徒に対して 1 名の学生が担当として継続的な指導を行った。

毎回の指導は，①全体での挨拶・当日の予定の確認，②個別・共同学習，③全体での振り返り，の順に行われた。①と③は，A 事業所の職員により進行された。②の個別・共同学習を学生が担った。

4）指導報告書の活用

毎回の指導後に，学生に指導報告書の作成を求めた。指導報告書は，長期目標や短期目標，当日の学習の様子等を記入する欄があった。学生は，その日の学習内容や学習中の児童生徒の様子について記述した。

5）学生に対しての研修

個々の児童生徒に合わせた指導計画が決定したのち，担当学生に指導法に係る研修を行った。研修は，OJT と Off-JT を連動して行った。

OJT は，指導報告書をもとに行った。職員および筆者は学生が指導において困難に感じていることや不安なことへの助言も行った。学生は，毎回の「指導報告書」の作成に加えて，月 1 回程度，児童生徒の指導方針についての会議に参加した。会議では，学生による 1 ヶ月の指導報告と，職員および筆者による指導方針についての助言を行った。

Off-JT は，学習サポートで行っていた PASS 理論に基づく指導について理論的な学習を行った。Off-JT は，第二著者が担当した。

（結果）

1）学習サポートに参加した児童生徒の学習成果

全ての児童生徒が心理検査の結果が改善したり，希望する高校の入試に合格したりするなど変容が学習の効果が認められた。児童生徒の成長について，児童生徒の保護者から感謝の言葉が多く寄せられた。

2）ボランティア学生の学習成果

理論と実践を密に往還することにより，理論に対する理解を促し，実践力が向上する機会を設けることができた。学生に対してインタビューを行ったところ，「はじめは不安だったけど，勉強する中で少しは自信をもって取り組むことができたと思います。」といった発言があった。

（考察）

1）課題①の克服

指導後の「指導報告書」による情報共有および会議における指導方針の決定により，学生の困難さや不安を軽減することができたと考えられる。また，本実践では，「学習サポートクラブ」に参加した児童生徒 1 名に対して，1 名の学生ボランティアが担当となることを基本形態とした。このことは，個々の児童生徒の指導方針に関する会議に学生が参加することにつながり，児童生徒に対する指導に不安を抱く学生に対しても支援を行う時間を十分に確保することができた。

2）課題②の克服

毎回の指導を記録する「指導報告書」を用いることにより，学生と A 事業所の共通理解を得ることができた。また，「指導報告書」を学生が記入することは，学生の指導に対する責任意識を高め，会議への積極的な参加を促したと考えられる。1 対 1 の基本形態での指導から，A事業所の職員も個々の児童生徒の学習状況の把握ため，学生と積極的にコミュニケーションを行っていた。このことにより，学生と A 事業所が密に連携することができたと考えられる。

（文献）

藤田久美（2008）障害児の発達支援におけるボランティア育成の意義と課題．ボランティア学習研究，9，56-62.

表1 指導報告書の例

名前　　〇〇 〇〇

長期目標	プランニングを使って課題に対して効果的な方略を立案・実行することができる。
短期目標	PREPにおいて、自分の考えを伝えることができる。

日にち	9月23日
学習内容	PREP「形と物」汎用課題
学習の様子	全体的に集中して取り組むことができていた。離席もなかった。課題のたびに「どのように課題を解いたか」を尋ねると「なんとなく」と答えていた。しかし、「どのようなことに注目して考えたの？」と聞くと、解き方について報告することができていた。今回取り組んだ問題では、正答率が90%を超えていた。

指導者名　　〇〇 〇〇

(YAMASHITA Kisara, TATEISHI Rikito)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-23

特別支援学校のセンター的機能の評価に関する研究

インタビュー調査に基づくグッドプラクティスの検討

〇若井 広太郎*　秋山 篤**　大内 進***　中村 里津子****
根岸 由香*　藤島 瑠利子*　真鍋 健*****　山田 毅****

(*筑波大学附属大塚特別支援学校、**聖徳大学、 ***国立特別支援教育総合研究所、
****筑波大学附属視覚特別支援学校　*****千葉大学教育学部)

KEY WORDS:センター的機能、自己評価、インタビュー調査

【目的】

特別支援教育が始まり 10 年以上が経過した。この間、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムに関する報告（文部科学省, 2012）もあり、場を問わず子どもたちの教育的ニーズに即した教育の展開に向けて、特別支援学校のセンター的機能の役割がますます問われている。一方､支援内容や支援方法といった質的な評価に関しては、課題も挙げられている（大内ら,2017）。例えば大内ら（2018）による特別支援学校 80 校の調査では、相談支援の内容や方法の妥当性に重きを置き、自己評価を行っている実態が明らかになった。またその一方で、質的な評価の方法については、苦慮をしている実態が示された。そのため、これらの実態について、各学校のコーディネーターがどのように捉え、感じているかということについて、追跡的に調査をする必要があると考えられた。そこで、地域におけるセンター的活動に熱心に取り組んでいる特別支援学校を選定し、インタビューによる調査を行った。各学校におけるセンター的機能に関する活動や評価についての実践事例､取り組みの特色､参考となる資料等の収集を通して、実践的で現場教育に役立つ「センター的機能の評価」の在り方を検討することを目的とした。

【方法】

1. 調査対象:特別支援学校の地域におけるセンター的活動に熱心に取り組んでいる学校 14 校を選定した。そしてそのうちの 11 校（知的 4 校、視覚 4 校、聴覚 2 校、肢体 1 校）に調査員（以下、インタビュアーとする）が訪問し、インタビュー方式により情報や資料を収集した。回答者（以下､インタビュイーとする）は、主に支援部に所属する特別支援教育コーディネーターの教員であり、その経験年数は 1 年から 10 数年まで多様であった。
2. 研究倫理についての配慮事項:インタビューについて、事前に質問項目を送付し、答えられる質問にのみ回答を求めること､研究途中での中断、中止ができること､また収集したデータについて、厳重に管理をし、個人が特定されない形でまとめて公表する旨を、書面及び口頭で事前にインタビュイーに説明をし、承諾を得た。
3. 調査手続き

対象となる特別支援学校との交渉及びインタビューの手続きは、次の手順で行った。

(1)依頼文の郵送:調査目的や方法の概要を郵送した。
(2)事前打ち合わせ：内諾を得た学校と、電話にて調査日時等の事前打ち合わせを行った。
(3)インタビュー調査:1 時間 30 分を目処として行った。文字による記録の他、インタビュイーの許可が得られた場合に、音声を録音した。
(4)提供資料の依頼：インタビューに併せて、可能な範囲で関連する資料の提供を依頼した。
(5)報告書送付：インタビュー後に、報告書を送付した。

4.事例収集の具体的な内容

質問項目を事前に選定し、選定された質問項目に沿ってインタビューを行った。質問項目を Table1 に示す。

Table 1 インタビュー調査の内容（質問項目）

	内容	備考
質問(1)	学校名	
質問(2)	回答をした教師名又は組織名	
質問(3)	センター的機能への取り組みの評価において、重視している点	全8項目中3項目程度を選択し質問
質問(4)	年間スケジュール	
質問(5)	具体的評価の方法	5項目について質問
質問(6)	センター的機能の評価の生かし方	5項目について質問
質問(7)	特徴的な取り組みの事例	

【結果と考察】

各調査の回答のまとめを Fig.1 に示した。

「より良い実践に活かす」、「校内外の理解の促進」、「後継者の育成」といった目的の達成において､「重点目標の設定」、「PDCA サイクルに基づく評価」、「双方向的な評価」といった評価、改善の方針を持つことが重要であると示唆された。「重点目標」、「PDCA サイクル」のキーワードについては、大内ら(2018)の質問紙調査でも同様に挙げられており、センター的機能の評価、改善の方針として妥当なものであると考える。またインタビューの中では､「成果を評価するのが難しい。客観的な評価でなく、どうしても主観的になってしまう。担任の評価＝本人・保護者の評価とは限らない」、「量的評価は明確だが、内容が浅いのが問題点。相談後のアンケートを実施し、必要か否かを判断したい」などの意見が語られた。また「(訪問相談の相手校から記入をしてもらう）相談シートを改定し、支援の履歴（成果や方向性）を『見える化』した。具体的に共有できるようになった面と、話し合いのギャップを感じる面とがある」と語った学校では、相談シートを通して双方のニーズの共通点や差異を確認し、次の相談に活用していた。支援を行う側と受ける側の双方の視点から、質的な内容を含めて妥当性の高い評価を行うことが重要であると考える。

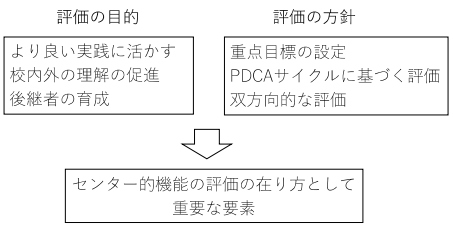


Fig.1 自己評価を積極的に行っている特別支援学校の特長

(WAKAI Kotaro, AKIYAMA Atsushi, OOUCHI Susumu, NAKAMURA Ritsuko, NEGISHI Yuka, FUJISHIMA Ruriko, MANABE Ken, YAMADA Takeshi)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（その他・部門間交流）P13-24

学校コンサルテーションにおける コンサルティの内的価値に関する変容プロセスの分析

コンサルティの情動・認知・動機づけの概念的変化に焦点化して

○脇　貴典
（筑波大学ダイバーシティ・アクセシビリティ・キャリアセンター）

KEY WORDS: 学校コンサルテーション　コンサルティ　変容プロセス

（目的）

学校現場における対人援助サービスの一つとして、間接支援技法である学校コンサルテーションによる支援が今後ますます求められていくであろう。Newman and Rosenfield（2019）は、効果的な学校コンサルテーションでは、クライアントの問題解決のために、コンサルタントは、コンサルティとの協力関係を維持し、信頼を築いていくことが重要であると指摘した。その際、コンサルタント（例えば、特別支援教育コーディネーター・外部専門家等）がコンサルティ（例えば、担任教師等）に働きかける役割として、丹羽（2015）は、①コンサルティが整然と急がないで十分に考えることを促進し、問題に関する情報収集と分析を進めること、②参照枠を広げることで認知の焦点を広げ、問題解決にさまざまな選択肢があることを気づかせること、③仕事上の困難を抱える要因を知り、それを改善する教育的な働きかけを行いコンサルティの職務能力を高めること、④コンサルティに役割モデル（態度、感情の耐性、信念）を提供すること、⑤コンサルティとクライアントとの関係に問題がある時の橋渡しを担うこと、以上の５点を挙げた。これらコンサルテーションの支援は二次元的であり、コンサルティのスキルを向上させて同様の問題に対処できるようにし、コンサルティへの支援を介してクライアントに間接的な支援を提供する（Zin & Ponti, 1996）。

このように、コンサルテーションにおいて、コンサルタントが言語・非言語を用いた対人コミュニケーションを通じて、コンサルティに働きかけた結果、コンサルティの変容につながることが示されている。しかし、学校コンサルテーションを受けたコンサルティの変容プロセスの詳細は明らかとされていない。そこで、本研究では、コンサルテーション・プロセスにおけるコンサルタントとコンサルティの相互作用の詳細とコンサルティの変容過程を分析する。

（方法）

対象者：学級担任を経験し、過去にコンサルテーションを受け、クライアントに対する自身の情動・認知・動機づけに概念的変容（Hylander, 2011）があった高等学校教諭（コンサルティ）１名を対象に行った。

手続き：コンサルテーションによる変容経験を有したコンサルティに、過去に受けたコンサルテーションについて半構造化インタビューを実施した。コンサルティへのインタビューの結果から、コンサルタントのどのような働きかけがその後のコンサルティの変容に有効であったか、その変容過程を検討した。

分析法：半構造化インタビューによって得られたエピソードを逐語録に書き起こした言語データを使用した。コンサルティの語りを、意味のまとまりごとに切片化し、複線経路等至性アプローチ（安田・滑田・福田・サトウ，2015a）を用いて分析を行った。分析結果をコンサルティと共有し、過不足を調整した。

倫理的配慮:研究発表に関する同意を口頭と紙面から得た。

(結果)

コンサルテーションを受けたコンサルティの内的価値の変容プロセスの分析を行った。分析（安田・滑田・福田・サトウ，2015b）では、変容プロセスとして、コンサルティの発話データを意味のまとまりごとに時系列に並べた。その結果、①担任教師としてクラス運営を行ってきたが、学校適応に苦慮しているクライアントの相談を受け対応に困難さを感じたこと、②特別支援教育に積極的な管理職が赴任し、校務分掌で教育相談主任を担ったことや、会議等でリーダーシップを発揮する機会が増えたこと、③クライアントに関する問題が頻出することや、個別の支援に挫折し、自分の無力さを感じたこと、④巡回相談を利用し、訪問してきたコンサルタントとの協働を通じて、クライアントの問題行動の理解や具体的な支援方法が検討できたこと、⑤個別の支援の動機づけが高まり、クライアントの行動が少しずつ予想できたり、冷静に対処できたりするようになったこと、⑥継続的なコンサルテーションにおいて、コンサルタントの肯定的・支持的な関わりを受け、コンサルテーションで検討した支援案を実施し、クライアントの行動変容がみられたこと、⑦クライアントの状態が不安定な時でも、コンサルテーションで検討した支援とクライアントの状態のモニタリングを続けられたこと、⑧一方で、クライアントの個別の支援とクラス運営や他生徒との関わりを両立させることの困難さを感じたこと、⑨クライアントに応じた個別の支援を継続することで、クライアントの問題が軽減し、教師としての成長が感じられたことなどの変容プロセスが記述された。

（考察）

クライアントへの対応に悩んだことや、校内のミドル・リーダーとしての新たな役割を獲得したことで、自分の専門性やキャリアに葛藤が生じていたと考えられた。その際に、外部専門家であるコンサルタントと自らの実践を客観的に検討する中で、クライアントの行動と支援を考えることに専心することができた。加えて、クライアントの検討のみならず、継続的にコンサルタントから肯定的なコメントを受けたことで、個別の支援への意欲や教師としての自信の向上、自己の省察につながっていったと考えられた。

（文献）

Newman, D, S., & Rosenfield, S.(2019). *Building competence in school consultation: Developmental approach.* New York, NY: Routledge.

丹羽郁夫（2015）ジェラルド・キャプランのメンタルヘルス・コンサルテーションの概観.コミュニティ心理学研究, 18(2), 160-174.

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（2015a）. TEA 理論編―複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ―. 新曜社.

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（2015b）. TEA 実践編―複線径路等至性アプローチを活用する―. 新曜社.

（WAKI Takanori）

特別支援教育の国際連携に関する研究

その６　インドネシアの特別支援学校の訪問調査

〇池谷尚剛・鈴木祥隆・大場伸哉
（岐阜大学教育学部）（岐阜大学教育学部）（岐阜大学応用生物科学部）

KEY WORDS：インドネシア、特別支援学校

（本研究の背景と目的）

本研究における特別支援教育の国際連携とは、ASEAN 各国で広く実践･普及している農業や食品加工に関わる特別支援学校の作業学習や就労支援の取り組みについて､① 就労を見据えた特別支援教育の教育内容に関する調査研究、② 障害のある児童･生徒の卒業後の進路や就労状況に関する調査研究、③ASEAN 各国が特別支援教育に関する情報を共有できるネットワークの開発を計画している。

本研究では、これまで岐阜大学が特別支援教育に関する協定を結んできたタイ王国教育省基礎教育委員会事務局（OBEC）との諸活動、国際シンポジウムの成果や教員の意識調査等、タイ王国に関する報告を行ってきた（池谷・大場・池谷、2018a,2018b、池谷・鈴木・大場・安田、2018、池谷・野田・Sujin、2019)。本研究では 4 年間の研究期間を設定していて、2019 年度は、ASEAN 諸国の①特別支援学校における就労支援、②特別支援学校教員の養成・学校運営の調査を実施するために、ASEAN 諸国とのグローカルネットワークを形成する活動を展開した。昨年度は、ASEAN 諸国のうち、インドネシアとベトナムを訪問調査した。

日本とインドネシアとの特別支援教育に関する交流は、筑波大学教育開発国際協力研究センター(CRICED)とインドネシア教育大学とが 2004 年～2006 年にかけて、日本･インドネシア国際協働授業研究会をインドネシア各地で実施している。この会には 100～250 名前後の特別支援学校教員等が参加し、日本の教員による研究授業、両国の教員による協働授業を体験している（河合・中田、2004；中田、2008)。また、両大学間の交流は現在まで継続している。

本稿では、岐阜大学とインドネシア教育大学とのグローカルネットワーク構築とバンドン市内の特別支援学校を訪問調査した結果概要について報告する。

1.インドネシア教育大学とのグローカルネットワーク構築
日時：12 月 4 日(水)
出席者：インドネシア教育大学教育科学部特別支援教育講座教員 7 人と岐阜大学教育学部教員 2 名
議事：日本側からは 4 年間の研究計画の概要ならびに今後の研究協力について依頼し、インドネシア側からは協力に前向きの回答があった。

2.特別支援学校および障害児施設訪問調査
日時：2019 年 12 月 5 日～6 日
訪問調査：バンドン市内の特別支援学校 4 校（盲学校、聾学校、知的障害特別支援学校・肢体不自由特別支援学校)、ジャカルタ市内の障害児施設 1 施設
調査内容：特別支援学校・施設の現状、学校運営等

調査は発表者 3 名が学校を訪問して調査した。調査は、インドネシア教育大学教育科学部特別支援教育講座の教員にコーディネートを依頼し、教員の全面的な支援を得て、実施することができた。

（調査結果）

1)バンドン盲学校（SLB　Negeri　A　Bandung）

この学校は 1901 年にオランダ統治下で創設され､インドネシアでは最も歴史のある特別支援学校である｡創設者は、オランダ人 Herman August Westhoff 氏である。

この学校は、幼稚部～高等部まであり、現在の児童生徒数は 77 人（男 42､女 35)､そのうち寄宿舎の利用は 28 人、その他は通学している。通学は主に家族の送迎であった。障害の状態は、盲 31 人、弱視 44 人、不明 2 人、単一障害が 54 人､重複障害が 21 人であった｡学校運営については、校長 1 人（聾学校と併任)、教頭 4 人、教員 38 人（内 19 人が視覚障害教員）であった。この学校は外部評価を受けるため､職員室に教員の氏名､教員資格が掲示されていた。

また、校内には、ロービジョン・重複障害児支援センター(図 1)があり、弱視レンズなどの補助具が展示されていた（図 4)。また、点字印刷所があり、点字教科書を自主製作していた（図 3)。職業教育の一環として、伝統音楽の楽器演奏（ガムラン：図 2）が取り入れられていた。

図 1 ロービジョンセンター

図 2 ガムランの演奏室

図 3 点字教科書

図 4 弱視レンズ

次の学校・施設については、資料で紹介する。

2) 聾学校（SLB Negeri B Cicendo）
3) 知的障害特別支援学校　(SLB C YPLB)
4) 肢体不自由特別支援学校（SLB D YPAC Bandung）
5) ジャカルタ市内の障害児施設　(YPAC Jakarta）

（まとめ）

インドネシアのバンドン市内の特別支援学校 4 校およびジャカルタ市内の障害児施設を訪問調査した。歴史のある盲学校・聾学校は卒業後の進路を見据えた教育内容に取り組んでいた。一方、特別支援学校では、作業学習でバンドン特産のサンダル等を制作していた。また、学校運営の注目点として､教員のキャリア(教員資格)が校内に掲示され、教員同士あるいは保護者も見ることができる。また、外部評価についても重要視されていることがわかった。こうした教員のキャリア形成や学校評価について、教員養成や管理職養成との関係を検討していきたい。

（文献）

池谷尚剛・鈴木祥隆・大場伸哉・安田和夫（2019)：特別支援教育の国際連携に関する研究　その４　国際シンポジウムの開催、その成果と課題、岐阜大学教育学部研究報告（人文科学)、67（2)、131-139
(IKETANI Naotake, SUZUKI Yoshitaka, OBA Shinya)

*本研究は科学研究費補助金（19H01701）の支援を受けた。

特別支援教育の国際連携に関する研究 その７

ベトナム・ハノイの特別支援学校の現状と課題

〇鈴木祥隆（岐阜大学教育学部）　Do Long Giang（ベトナム教育科学研究所）　池谷尚剛（岐阜大学教育学部）　安田和夫（岐阜聖徳学園大学教育学部）

KEY WORDS: ベトナム　特別支援教育　国際連携

目的

これまで、特別支援教育に関する国際連携のあり方を模索する研究や交流を進めてきた。鈴木・Do・池谷（2018）では、ベトナムの教員養成を軸に報告した。今回はベトナムのハノイにおける特別支援学校を中心に報告を行う。

方法

調査期間：2019 年 8 月 26 日から 8 月 27 日

調査機関：ハノイ市立盲学校、ハノイ市立聾学校、私立障害児インクルーシブ教育センター、Lam Nhi Montessori 私立インクルーシブ幼稚園。

調査項目：調査シート（2018）に基づく

結果

１．ハノイ市立盲学校（Nguyen Dinh Chieu School For The Blind of Hanoi）

学校概要:1982 年フランスによって建設された盲学校である。ベトナム国内に大きな盲学校は 3 校あり、そのうちの 1 校である。1988 年からは障害のない子どもとの包括的モデルの実施をしており、現在はインクルーシブ学校となっている。この学校に入学する障害のない児童生徒の家庭は、経済的に裕福ではない家庭が多くを占めている。学校は、小学部前の準備クラス、小学部、中学部からなる。児童生徒は約 1700 名であり、うち視覚障害児は 200 名程の在籍。視覚障害児の内訳は、盲児 60%、弱視児 40%であった。教員は 70 名程度であった。そのうち、特別支援教育が専門の教師は 2 名であった。特別支援教育が専門ではない教員は、ハノイ師範大学で特別支援教育に関する講習を受ける。講習は 3 ヶ月ほど行われ、夏休み期間が講習期間に充てられる。毎年 3 日から 1 週間の教員研修がある。寄宿舎があり、100 名規模であった。

教育：教育に並行して職業訓練をしている。職業訓練は小学部 6 年生から開始される。学校内には、点字教科書・教材を作成する部門があり、点字教科書のサイズは B4 サイズであった。音楽、テクノロジー、他 2 教科以外は全て点字の教科書が作られている。

Fig. 盲学校　校舎の外観

卒業後の進路は主に高校や専門学校である。ハノイの教育政策には、盲学校中学部卒業の証明書があればどこの高校へでも入学できるというものがある。専門学校では食品やマッサージ、機械修理などのコースで職業訓練を受ける。

２．ハノイ市立聾学校（Xa Dan School for the deaf）

学校概要：1977 年創立の聾学校である。幼稚部 3 クラス、小学部 17 クラス、中学部 8 クラスからなる（訪問当時、高等部なし）。児童生徒は約 500 名であり、うち聴覚障害児は 400 名程の在籍である。残りの 100 名は障害のない児童生徒であるが、通常の学校に進学をしても学習について行くことが難しいと思われる児童や、学習に遅れがある、あるいは学習障害傾向がある児童生徒が入学している。現在、障害のない子どものクラスを増やす計画を立てている。教員は 68 名であった。職業教育の免許を持つ教員がいないため、他校から教員を招き、授業を行っている。

学校には検査室や防音室はない。現在、新校舎を建設しており、新校舎では高等部や寄宿舎も新たに設置される。設置がされれば、ベトナムで 3 校目の高等部が設置された学校になる。寄宿舎はないため、通学は主に親の送迎、高学年の生徒は自主通学をしている。

教育：幼稚部の設置目的は早期介入であり、現在 2 名の聴覚障害のある幼児が在籍をしている。見学をしたクラス、授業では音声と手話を用いていた。教員の手話は流暢であった。ベトナムは地方によって手話が異なるため、教育的な課題がある。教室にはモニターが設置されており、視覚的な教材を提示できるようになっていた。

卒業後の進路は、ハノイ市の師範短期大学の高等部やドンナイ大学（Dong Nai）の附属聾者文化研究推進センターにある高等部に進学をする。高等部への進学率は約 60%であり、40%は職に就く。就職先の業種は飲食、洋裁が多い。

Fig. 聾学校　小・中学部校舎

Fig. 聾学校　幼稚部の外観

３．私立障害児インクルーシブ教育センター(Children Inclusive Education Center)

就学前の障害のある子どもたちの療育、及び、小学校や特別支援学校などで学ぶ児童生徒の個別指導や小集団指導を行っている「センター」が全国各地にあり、その数は、国も正確に把握できていない。この「センター」とは、現在の日本で言えば、障害児通所支援（児童発達支援・放課後等デイサービス等）の機能を有しているが、平たく言えば、障害のある子どもたちのための「私塾」である。「センター」によってばらつきがあるものの、一切の国の補助制度はなく、利用者の負担となっており、高収入の家庭しか、通うことができないのが実状である。

４．Lam Nhi Montessori 私立インクルーシブ幼稚園 (Lam Nhi Montessori preschool)

モンテッソーリ教育の幼稚園であり、所得の高い層を対象とした教育施設であった。在籍児童は約 100 名であり、指導員 17 名であった。高層ビル内の 1～3 階が幼稚園の教室であった。この園ではモンテッソーリ教育と日本語教育を行い、他の幼稚園との差別化を図っていた。

まとめ

ハノイ師範大学との研究打合せや特別支援学校および障害関連施設を訪問調査することができている。今後、大学や特別支援学校における指導法教育や管理職養成について、調査を進め、具体的な国際連携について進めていく。

文献

鈴木祥隆・Do Long Giang・池谷尚剛（2018）特別支援教育の国際　連携に関する研究 その 3：ベトナムの特別支援教育の現状と課　題. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 67（1）, 115-119.（SUZUKI Yoshitaka, IKETANI Naotake, YASUDA Kazuo）

*本研究は科学研究費補助金（19H01701）の支援を受けた。

*実名、写真の掲載については口頭で了解を得ている。

題目（アメリカ合衆国の教育における合理的配慮の考察）

題目（リハビリテーション法第 504 条に着目して）

牛丸　幸貴
（早稲田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 教育原理　福祉制度　教育計画

（目的）

我が国は、2014 年 1 月 20 日に「障害者の権利に関する条約」に批准した。同条約第 24 条第 1 項は、「締約国は、教育についての障害者の権利を認める」とし、同条第 2 項(c)で「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」を義務として定めた。合理的配慮について、同条約第 2 項では､「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」と定義している。

また、中央教育審議会の報告(2012)では、上記の定義と照らし、合理的配慮を「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」と定義している。

このように、合理的配慮については、定義等に関して述べられているものの､抽象的な部分が多く､国や都道府県、区市町村の役割や具体的な提供方法等が十分に検討されていない点に問題がある

一方、アメリカ合衆国（以下：アメリカとする。）では、1973 年にリハビリテーション法第 504 条が制定されて以降、教育における合理的配慮が先進的に行われてきた。同法第 504 条はアメリカにおける合理的配慮の起源として知られており、連邦政府から財政援助を受ける分野において、障害に基づくあらゆる差別を禁止している。そこで、本稿では､1973 年にアメリカで成立したリハビリテーション法第 504 条(Section 504 of the Rehabilitation Act)に着目して、教育における合理的配慮の知見を提示することを目的とする。

（方法）

リハビリテーション法第 504 条に関する先行研究は極めて少ないが、清水貞夫(2012)の「教育における障害差別と合理的配慮－米国リハビリテーション法 504 条項からの示唆－」等がある。本稿では、こうした先行研究を基に文献研究を行った。

(結果)

(1) リハビリテーション法第 504 条の主要な機能

リハビリテーション法第 504 条は、主に以下の三つの機能を有している。

第一に、差別の禁止である。第 504 条は、障害を有する子どもたちがプログラムへの参加を除外されたり、恩恵を拒否ないし差別されたりすることを禁止している。

第二に､無償で適切な公教育の提供である｡第 504 条は、障害の性質や重症度に関わらず、障害を有する子どもたちに無償で適切な公教育の提供を義務付けている。

第三に、手続き上の保障措置である。障害を有する子どもがプログラムへのアクセスまたは参加の恩恵を拒否された場合は、第 504 条に基づき保障措置が講じられる。

(2) 合理的配慮に関する規定

合理的配慮については、第 504 条施行規則の Subpart B §104.12「合理的配慮(Reasonable Accommodation)」に規定されている【表１】｡Subpart B は雇用に関するパートで、§104.12 では主に障害者の雇用における合理的配慮について規定されている。

【表１】Subpart B §104.12

	規定内容
(a)	受給者は、その受給者がそのプログラムまたは活動の運営に過度の負担を強いることを証明できない限り、有資格の障害を有する申請者または従業員の既知の肉体的または精神的制限に対して合理的配慮をしなければならない。
(b)	合理的配慮には、以下が含まれる。(1) 従業員が使用する施設を障害者が容易に利用できるようにすること、及び (2) 職務再編、パートタイムまたは変更された勤務スケジュール、機器または装置の取得または変更、読者または通訳の提供、及びその他の同様の行為。
(c)	本セクションの(a)に従い、配慮が受給者のプログラムや活動の運営に過度の負担を強いるかどうか、考慮されるべき要素は次のとおりである。(1)受給者のプログラム全体の規模または従業員数に対する活動、施設の数と種類、予算の大きさ、(2)受給者の労働力の構成及び構造を含む、受給者の業務の種類、そして (3) 必要な配慮の性質と費用。
(d)	拒否の根拠が従業員または申請者の身体的または精神的な制限に対して合理的配慮をする必要がある場合、受給者は障害のある従業員または申請者に対して雇用機会を拒否することはできない。

（考察）

実際に学校において合理的配慮を提供する場合には、アコモデーション・プラン(Accommodation Plan)の作成が必要である。アコモデーション・プランは、障害を有する児童・生徒に対して平等なアクセスや公平性等を提供するために作成する計画書で、校長や学級担任、保護者等で構成されるチームによって作成される。具体的には、テスト時間の延長、個別指導の実施をはじめ、健康管理や緊急時の計画、カリキュラムの検討等が行われる。また、作成されたプランは両親等に渡され、少なくとも年一回（必要な場合は早めに）見直しが行われる。

（文献）

・清水貞夫(2012)「教育における障害差別と合理的配慮－米国リハビリテーション法 504 条項からの示唆－」､『人間発達研究所紀要』第 24・25 号合併号。

・U.S Department of Education,(2011)“ Part 104 Nondiscrimination the Basis of Handicap in Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance”等

(Ushimaru Yukitaka)

日本語指導が必要な児童生徒の多い地域における教育の実態に関する調査

特別支援教育の知見を生かした日本語教育に関する学校支援モデル開発に向けて

太田　容次
（京都ノートルダム女子大学）

KEY WORDS：日本語教育，特別支援教育，学校支援モデル

（目的）

ダイバーシティ化の進展を受け、多様な背景や個別のニーズがある児童生徒への日本語指導等において、個別の指導計画や特別の教育課程等による教育的支援の必要性が学習指導要領等(2018)で示された。現在、日本語教育に関するアセスメントやカリキュラム開発等は行われ、特別支援教育の知見の活用が求められている。柳本ら(2007)による特別な教育ニーズのある外国人障害児童生徒への教育支援に関する実態調査や文部科学省(2017・2020)により日本語指導が必要な児童生徒の受入状況調査が実施されているが、特別支援教育の知見を日本語教育に生かすための先行研究はほとんど見当たらない。

本研究の目的は、特別支援教育の知見を生かした日本語教育に関する学校支援モデルを開発することである。本稿では日本語教育が必要な児童生徒が多数在籍する地域の実態調査結果の報告を行う。

（方法）

文部科学省（2017・2020）の受入状況調査において日本語指導が必要な児童生徒が多く在籍する 3 地域の教育委員会を対象として、下記の点を中心に半構造化面接法の手法を参考に面接調査を行う。得られたデータは計量テキスト分析の手法により分析し、学校支援モデル開発の資料とする。なお、本研究は研究倫理に触れる情報収集等は一切実施しない。

- 日本語指導が必要な児童生徒、学校の状況、教育委員会の役割
- 日本語指導担当者の任用、研修、連携
- 日本語指導のアセスメント、指導形態、指導内容、個別の指導計画、校内体制
- 学級指導の実際と授業の工夫
- 就学にあたっての啓発、入学相談

（結果）

3 地域からの聞き取り調査結果のテキストデータを計量テキスト分析システム KHCoder（樋口 2014）により分析を行った。対象となるテキストファイルを分析した結果、総抽出語数は 6,483 語（使用は 2,501 語）であった。

聞き取り調査の中で、頻出語句上位 10 語は、表 1 に示すとおりである。40 回以上使われているのが日本語指導、支援、生徒である。さらに、30 回以上が学校、指導、先生、担当と続く。これらは日本語指導に関する聞き取り内容からの関連が深い語句である。

KHCoder により多変量解析を行い、5 回以上データに出現していた頻出語から共起ネットワークを作成したものが図 1 である。

表 1　頻出語句 10 語

日本語指導	47
支援	43
生徒	41
学校	37
指導	34
先生	31
担当	31
教育	28
教員	28
子供	26

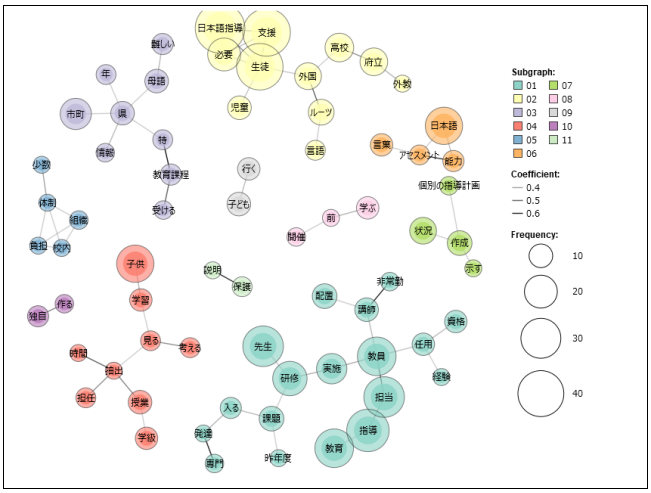


図 1　3 地域の調査結果の共起ネットワーク

大きく関連語句のつながりでは 11 の Subgraph に分類された。語句の頻度(Frequency)が高い教員と先生に関する Subgraph では、教育指導の担当や任用、講師等の配置等に関することで“教員”が使われ、研修やその実施、課題等で“先生”が使われていた。また、“日本語指導”では、日本語指導が必要な児童生徒の状況に関することが述べられている。“市町”からは、今回の調査において、府・県教育委員会担当者が面接対象に含まれていたため、市町教育員会との関係やその取り組み、課題が述べられている。“子供”からは、様々な取り組みの実際の状況が述べられている。“校内”からは、その体制等に関する記述が多く、“日本語”からは、アセスメントやコーディネーター、支援研修会等に関する記述がみられる。

（考察）

本稿では、面接で得られたデータをテキスト化し、その全データの頻出語句からどのような取り組みが行われているのか、計量テキスト分析の手法により概観した。今後、担当者の任用や研修、実際の日本語指導に関して詳細に述べている情報を、項目に沿った内容ごとの整理を行い、地域の特徴等からの質的な分析が課題である。

（文献）

文部科学省，特別支援学校学習指導要領等,2018.
柳本 雄次ほか 4 名,「特別なニーズのある外国人障害児童生徒の教育支援のあり方に関する研究」，2005 年度 研究成果報告書概要,2007,
https://kaken.nii.ac.jp/report/KAKENHI-PROJECT-15530615/155306152005kenkyu_seika_hokoku_gaiyo/
(2020.5.25 確認).
文部科学省,「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」の結果について,2017,2020.
樋口耕一,社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して―，ナカニシヤ出版，2014.

(OTA Hirotsugu)

米国カンザス州における知的障害のある児童生徒の通常カリキュラムアクセスの実際に関する訪問調査

○神山努　井上秀和　宇野 宏之祐　海津亜希子　北川貴章　吉川知夫　小西孝政　若林上総　横倉久
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS：知的障害　通常カリキュラムアクセス　学習評価　カンザス州

Ⅰ．目的

米国では、障害のある児童生徒に対する通常教育カリキュラムのアクセス環境の提供等が、各州に義務付けられている（野口・米田 2012)。我が国は障害のある子どもと障害のない子どもの各教科等における学びの連続性や、知的障害のある子どもの学習評価を課題としており、これらの点に関して米国は先行例の一つとして捉えられる。

そこで本研究では、カンザス州内の学区における学校訪問の調査から、実際の学校において知的障害のある子どもの通常カリキュラムアクセスとその教育成果の保証のために行われている取組について明らかにする。

Ⅱ．調査方法

2019 年 2 月 25 日に Kennedy Elementary School and Early Childhood Program、Lawrence High School を、2 月 26 日に West Middle School を、2 月 28 日に Prairie Star Elementary School を、3 月 1 日に Jardine Middle School を訪問した。それぞれ校内見学の後、担当者から知的障害のある幼児児童の指導目標、内容、評価をどのように行っているか、移行支援、教員の障害のある児童生徒の教育に関する専門性向上などについて聞き取った。なお、本研究は個人情報に関する情報やデータの収集が含まれないため、倫理委員会での審査は受けていない。

Ⅲ．結果

ここでは各学校に共通して行われていた特徴的な実践について示す。

１．ダイナミック学習マップ

ダイナミック学習マップ（Dynamic Learning Maps;以下、DLM）はコンピューターベースで行われる代替学力試験の一つである。訪問校ではいずれにおいても、重度知的障害のある児童生徒の学力評価と指導目標や内容の選定のために、DLM を活用していた。

DLM では各学年の学習内容領域のそれぞれで、本質要素（Essential Elements；以下、EE)、各 EE の学習に必要なスキルや概念（ノード; node)、ノード間の関連性（connection）が定義されている。ノードの小さな集まりをリンケージレベル（linkage level）と呼び、それについて評価がなされる。このような構造のもとに評価することで、児童生徒が何を学んでいて、これから何を学ぶ必要があるのかを理解することができるようになっている。

２．組み込み指導

組み込み指導（embedded instruction）は通常の学級における学習活動内に、障害のある子どもの指導機会を組み込む方法である（Jameson et al., 2007)。指導には、課題分析（Spooner et al., 2014)、階層的プロンプト（Hudson et al., 2014)、時間遅延法（Ruppar et al., 2017）などが用いられる。訪問した学校では、特別教育を専門とする教員が組み込み指導に基づき、障害のある子どもの通常学級における指導方法を組み立てていた。

３．包括的統合型 3 層予防モデル

包括的統合型 3 層予防モデル（Comprehensive, Integrated, Three-tiered model of prevention; 以下、Ci3T モデル）は多層支援システム（multi-tiered system of support）の一つであり、学習面、行動面、社会面に関する多層支援システムを統合したモデルである（Lane et al., 2014)。多層支援システムは、ある問題を予防するための支援の 3 層から成る連続体モデルである（Caplan, 1964; Eagle et al., 2015)。

４．ピアサポート

ピアサポート（peer support）は障害のある児童生徒に対して同級生（peer）が学習面、行動面、社会面に関する支援が提供できるようトレーニングする支援方法である（Carter et al., 2011)。訪問した学校では、障害のある児童生徒の実態と希望、同級生の希望に応じて、ピアサポートが適用されている場合があった。

５．Power School

訪問した学校では、Power School 社により開発された児童生徒情報システム（Student Information System）が導入されていた。児童生徒情報システムは個々の児童生徒や保護者がオンラインで、自らの課題や出欠状況、星槎機などが確認できる Web ベースのシステムである。また、学校の管理者が、生徒の基本情報、時間割、出欠、校則、テスト、レポートカード、成績証明などの情報の管理もできる。

Ⅳ．考察

本調査で明らかとなったことは、米国カンザス州の学区においては、①知的障害のある児童生徒の指導目標の選定と評価のために、DLM が活用されていたこと、②通常の学級において障害のある児童生徒の教育を行うために、組み込み指導やピアサポートが用いられていたこと、③通常の学級において児童生徒の学習面や行動面の問題を予防し、学習環境を充実させるために、Ci3T モデルが用いられていたことの 3 点であった。

①に関して、DLM は我が国における知的障害のある児童生徒に対する各教科の指導で、指導目標や内容の選定とその評価を行うことの参考になると考えらえる。②に関して、我が国における知的障害のある児童生徒の、通常の学級における学びを促す具体的な方法の開発に示唆が得られるといえる。③に関して、我が国においては、通常の学級において困難を示す児童生徒に対して、困難が大きく対応が難しくなった時点ではじめて特別な支援が提供されることもあると考えられる。そのため、我が国においても通常の学級における特別な支援を充実させるために、多層支援システムのような仕組みを普及させる必要があるといえる。

付記

本発表は国立特別支援教育総合研究所平成 30 年度用談研究の一部をまとめ直したものである。

(KAMIYAMA Tsutomu, INOUE Hidekazu, UNO Konosuke, KAIZU Akiko, KITAGAWA Takaaki, YOSHIKAWA Tomoo, KONISHI Takamasa, WAKABAYASHI Kazusa, YOKOKURA Hisashi)

愛知県三河地方における特別支援教育が必要な在日ブラジル人・ペルー人の実態に関する研究

○白垣　潤　　梅下　弘樹
（岡崎女子大学）　　（岡崎女子短期大学）
KEY WORDS: 特別支援教育、外国人児童、インクルーシブ教育

（目的）

1990 年の改正入管法施行に伴い、在日ブラジル人・ペルー人が増加し、2016 年末時点でブラジル人は約 18 万人、ペルー人は４万８千人在留している。彼らの生活の大きな柱が、子どもの教育問題である（小内、2009）。在日ブラジル人の教育を扱った研究は、1990 年代半ばより数多くの研究が積み重ねられてきたが、「外国人児童の受け入れ体制」や「その受け入れから浮かび上がった学校文化の特質」、「外国人児童の適応プロセス」などに整理される（小内、2003）。筆者らは教育現場からの要請によって発達障害児あるいは発達障害が疑われる教育現場で軽微な問題を呈する児童のアセスメントを行なっているが、愛知県三河地方の特性として教員が対応に苦慮しているケースが在日ブラジル人、ペルー人であることも少なくない（在日ブラジル人 18 万人のうち愛知県在住が５万１千人）。そこで、本研究では将来その方策を導出するための基礎として、愛知県三河地方に在籍する在日ブラジル人・ペルー人児童の実態を明らかにする。

（方法）

対象は愛知県三河地方の 18 市町村の学校教育課（市町村によっては名称が異なる）であった（国立小学校１校、私立小学校０校、国立中学校１校、私立中学校２校は非対象）。方法は、①依頼書、②研究の概要説明書、③行政文書開示請求書、④回答用紙、⑤返信用封筒を郵送し、留置法により実施した（詳細の資料は発表に譲る）。

研究倫理については、岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究倫理委員長に 2019 年４月 25 日付（受付番号 0006）にて申請し、通知番号 11 で承認され、さらに調査用紙は 2019 年 10 月 23 日付で審査承認された。

研究期間は 2019 年 11 月から 2020 年１月までであった。

(結果)

結果については個人情報保護のため市町村名は非開示とし、乱数を使用して A～R のコード化を行なった。また、それぞれの市町村の実数も明示せずにパーセントで示した。

回収率は 100%（18/18）であった。ただし、国籍別の回答についての有効回答率は 88.89%（16/18）で、２市町村からは個人情報を理由に回答の辞退の回答があった。

愛知県三河地方の 18 市町村の公立小中学校に在籍する日本人も含めた全在籍者総数は 169,537 名で、うち外国人在籍者総数は 7,084 名であった。全在籍者総数の 4.18%が外国人であった。

外国人の割合が多い市町村は M の 8.15%で次いで O の 6.78%、N の 6.39%であった。逆に少ないのは Q･R の 0%、A の 0.42%であった。

国籍別では、有効回答の 16 市町村をサンプルとして検討したところ（日本人も含めた全在籍者総数は 151,503 名で、うち外国人在籍者総数は 6,609 名）、ブラジル人が 3,341 名（全在籍者総数の 2.21%、外国人の 50.55%、以下同）、フィリピン人が 1,423 名（0.94%、21.53%）、中国人が 511 名（0.34%、7.73%）、ペルー人が 391 名（0.26%、5.92%）、以下ベトナム人 209 名、インドネシア人 62 名と続いた。

市町村別でブラジル人の在籍者数を検討したところ、最多数は I で続いて L、K と続いた。日本人も含めた全在籍者総数に占める在籍者率は多い順に O の 4.26%、H の 4.05%、M の 4.04%と続いた。

同様にペルー人では、在籍者数の多い順位 L、I、J、在籍者率は多い順に J・P（0.80%）、O（0.59%）と続いた。

（詳細なデータは発表に譲る）

（考察）

愛知県三河地方は以前から日系ブラジル人・ペルー人を中心に外国人が多く在籍している地域である。リーマンショック以前は市町村によっては人口の１割が外国人であったが、今回の調査から減少していることがうかがえる。ただし、日本政府は、外国人労働者受け入れ拡大を目指すために出入国管理法を改正しており、今後、在留外国人数は飛躍的に増加することが見込まれている。

ブラジル人・ペルー人の在留には地域差が認められた。これは、ブラジル人・ペルー人の特性として家族・親族単位で呼び寄せて集住する傾向があり、また、受け入れ可能な公営住宅が多い地域、ブラジル人・ペルー人が不動産経営を行い集合住宅１棟買い上げて賃貸している物件がある地域、工場や派遣会社の借り上げ社宅がある住宅がある地域等が影響していると思われる。

学校現場においても、外国人児童が多く、教育現場ではどのように対応したら良いか苦慮しているが、その手立ては確立されていない。在日ブラジル人、ペルー人保護者から要請があったケースあるいは、同意が得られたケースに関して十数件程度知能検査あるいは（及び）発達検査を行って来たが、言語を解さない動作性知能については生活年齢相応で、単に言語・コミュニケーションの問題だけであるというケースも少なくない。国は、学校教育法施工規則の一部を改正して「特別の教育課程」を位置付け、日本語指導を必要とする児童の指導を行っているが、現場の先生方からは、日本語さえできるようになったら学校に適応できるのかどうかは疑問であるとの声も聞かれる。今後、知能の問題なのか、日本語の言語・コミュニケーションの問題なのか、学校教育･家庭教育も含めた文化の問題なのか、対応の方策の導出を行っていき、外国人児童の対応についてインクルーシブ教育の推進に資する検討を行っていきたい。

（文献）

１）小内透（2009）講座　トランスナショナルな移動と定住　第２巻　-定住化する在日ブラジル人と地域社会－　在日ブラジル人の教育と保育の変容．御茶の水書房.
２）小内透（2003）在日ブラジル人の教育と保育．明石書店.

本研究は JSPS 科研費挑戦的研究（萌芽）JP19K21795 の助成を受けたものです。

(SHIRAGAKI Jun, UMESHITA Hiroki)

米国の幼児特殊教育領域における家族支援に関する検討

～「推奨する実践（Recommended Practices）」の内容とその変遷に注目して～

〇TRAN NGOC TRA MY　　真鍋　健
（千葉大学教育研究科）　　（千葉大学）

KEY WORDS: 家族支援　アメリカ乳幼児特殊教育　推奨する実践（RP）

1. 目的

インクルージョン概念が浸透しつつある中、障害の早期発見・支援に重なる乳幼児期での子どものケアの方法は、大きな課題である。また、そうしたケアで重要な役割を果たす家族について、家族の多様性や関係者間の関係性等を巻き込んだ包括的な支援の実現に期待が集まっている。ただし、専門家―特別な場所―特別な技法という“特別さ”を希求した療育パラダイムを根底におく本邦あるいは他国において、「家族を中心に」するための理念や方法が定かではなく、旧パラダイムからの脱却に苦戦する国も多い（例えば Grau, Martinez-Rico, McWilliam, & Grau, 2019）。

本研究では、かつて我が国と同じく専門家による介入を基本としてきた米国に焦点を当てる。特に、特殊児童協会（CEC）の下位部会である幼児期領域部門（DEC）が作成している「推奨する実践（RP; Recommended Practice）」の内容と変遷に注目することで、家族中心支援の体制が整えられた過程を明らかにすることを目的とする。

2. 対象の概要

DEC は 1973 年に設立された専門職団体である。1986 年、障碍者教育法の改正（PL. 99-457）の下で、すべての 0～5 歳の障碍児が連邦補助金のサービスを受けられ、対象の子どもに個別家族サービス計画（IFSP）が必須になった。しかし、実施にあたっては、基準や資格などが定まらないまま、現場には様々な困難が生じた。1991 年、国家レベルのガイドラインが求められ、また統合保育の方法論をめぐる幼児教育領域とのやりとりなどもきっかけとなりながら（詳しくは水内・七木田, 2003）、作成が開始された。1993 年、RP の初版が出版され、その後改訂が重ねられている。

3. 結果および考察

初版では、作成までの時間や費用の問題もあり、らせん綴じの書類の形で印刷される。ここでは『家族参加』を含めた 13 の領域（strand）が項目として挙げられる。ここでは、介入過程における家族の位置づけについて、下記表右部のようなコンセプトに沿って、31 項の信念や基本法則のもと、50 実践が紹介された（以下 9 テーマに分類：プログラムへの助言／政策作成、スタッフの雇用・研修・評価、家族同士支援、介入、機関間の協力―会議・評価・応用、法律課題、アドボカシー、手順保障開発と保護者へのリーダーシップ研修機会）。初版の家族参加の項目には、どちらかといえば手続きに関する記述が多く、実践のエビデンスや理論的な記述は少なかった。IFSP が求められ、家族の位置づけにも根拠が求められる一方、この時点では多様な実践をまとめる理論や方法論的枠組みについて、研究者間、あるいは実践者―研究者間でのコンセンサスが得られるには程遠い状況にあったともいえる。

1998 年、DEC はにわか作りの初版を反省し、十分な資金や、実践現場の調査（保護者、支援者、研究者、政策決定者などへ）を行った上で、2000 年に第二版を出版した。家族については、家族ベース実践（family-based practices）という項目で述べられ、こういった介入のキー要素である「公式・非公式 resources and support」および「family-centered helpgiving 介入の内容と方法」の 2 点についてエビデンスに基づいて説明された。そして、下記表で記載した各テーマに合った実践が紹介された。

2012 年、研究や技術、サービスの提供形態などの変化を踏まえて、2014 年の改訂版を公開した。なおこの版では「家族（Family）」を含め RP の各領域の詳細な解説本も出版されている。2014 年改訂版では、テーマと理論に加えて、基本となる「family is the constant in children's lives」「promote confidence and competency of the family」「respect unique characteristics of family」 3 つの原理が強調され、各環境に合わせた応用方法が示唆された。

以上のように、RP は根拠や理論に基づき、子どもと家族の肯定的な成果を生み出せるように実践の利用者を導くガイドラインとして位置づくに至っている。今後さらに米国における家族の位置づけを吟味していく上では、以下の検討が必要である。

①初版の反省を踏まえて、生まれ変わった 2000 年版の開発において、いかに家族本人からの調査を行い、反映させたのか。

②1980 年代後半から 2000 年版改訂後まで、中心メンバーであった C. Dunst の影響。「家族が（中略）いろいろ専門家に言われる。子どもと家族の人生をコントロールすることは養育者の無力感と無能感を覚えさせるだけだ」（Dunst, 1985）と強調した彼が、エンパワーメント概念を浸透させるにあたり重視した「生態学的な視点（Bronfenbrenner, 1979）」の米国への浸透プロセス。

4. 文献 Division of Early Childhood. (1993, 2000, 2014). The DEC Recommended Practices. Council for Exceptional Children.

（TRAN Ngoc Tra My, MANABE Ken）

Table 1: 1993－2014 の推奨実践の変化

	目次		家族のコンセプト	家族の著者	実践数
第 1 版 (1993)	1. アセスメント 2. 家族参加 3. IFSPs および IEPs 4. サービス提供モデル 5. 全体カリキュラムおよび介入戦略 6. 認知スキル向上介入 7. コミュニケーションスキル向上介入	8. ソーシャルスキルと情緒発達向上介入 9. 運動スキル向上介入 10. 移行 11. 専門家コンピテンシー 12. プログラム評価 13. 才能のある子どもへの早期介入	家族は平等なメンバーであり、スタッフと一緒になり、子どものケアと意思決定のすべてを含めて、全面的に早期介入システムに参加することができる。	Lisbeth J. Vincent, Julie Ann Beckett	50
第 2 版 (2000)	1. アセスメント 2. 子どもフォーカス介入 3. 家族ベース介入 4. 学際的モデル	5. 技術応用 6. 政策・手続き・システムの変化 7. 専門家の準備	1. 家族と専門家は責任を分かち合い、協力する。 2. 実践は家族機能を高める。 3. 実践は個別的で柔軟である。 4. 実践は強みや長所に基づく。	Carol M. Trivette & Carl Dunst	17
第 3 版 (2014)	1. アセスメント 2. 環境 3. 家族 4. 指示	5. 相互作業 6. チーミング及び協力 7. 移行	1. 家族センター介入 2. 家族のキャパシティー・ビルディング実践 3. 家族と専門家の協力	Carol M. Trivette & Rashida Banerjee	10

2019 年開港の北京大興国際空港のバリアフリー状況と課題 1

－空港ビル内－

〇徳田克己　　水野智美　　西館有沙
（子ども支援研究所）（筑波大学医学医療系）（富山大学人間発達科学部）
KEY WORDS: バリアフリー　空港　実地調査

（目的）

北京市の中心から 50 キロに位置する北京大興国際空港（Beijing Daxing International Airport）は 2019 年 9 月に開港した。ターミナルは地上 5 階、地下 2 階であり、5 階はレストラン、4 階は国際線出発ロ、3 階は国内線出発ロ、2 階は国内線到着ロ、1 階は国際線到着ロとタクシーやリムジンバス、路線バスの乗り場、地下 1 階が地下鉄「大興空港線」と高速鉄道「京雄線」に直結している。本稿では、北京大興国際空港において、障害者や高齢者が利用する上でのバリアについて実地調査の結果をもとに論じる。

（方法）

1．調査手続きと調査場所

バリア発見型フィールドワークの手法を用いて調査した。バリア発見型フィールドワークとは、視覚障害者、車いす使用者、高齢者、ベビーカー使用者、幼児を持つ保護者などの移動上で支援を必要とする者の歩行特性やニーズ を把握したうえで、その地区を実際に移動しながら徹底的にチェックし、それらの人々が安全に、快適に利用することを阻害するバリアを発見する手法である。

2．調査実施者：調査者は徳田と水野の 2 名であった。

3．調査期間：調査時期は 2019 年 12 月 20 日～22 日の 3 日間であった。

（結果）

a）空港内の点字ブロック

国内線の制限区域内には誘導ブロックは設置されていない。警告ブロックは多目的トイレの前など、かなり限定した箇所にしか設置されていない。このことは車いす使用者、杖使用の歩行者、キャリーケース携帯者のバリアにならない点で評価できる。ただし、視覚障害者にはガイドヘルパーによる案内があることが前提である。

制限区域内のすべての多目的トイレのドアの前には金属製の警告ブロックが設置されており、車いす使用者がこのトイレに入る際のバリアになっている。このトイレの中には手すりの付いた男性用トイレがあり、視覚障害者にそれを使用させようという意図があると思われる。なぜならそばにある一般の男性用トイレには手すり付きの小便器がないからである。手すり付きの小便器は、杖の使用者や視覚障害者が使うことが多い。これを多目的トイレの中に設置し、杖使用者や視覚障害者の利用を想定しているケースは世界的に見ても珍しい。

他の場所のトイレとは異なり、この空港の手すり付きの小便器は多目的トイレの中にあることを周知しておかないと、結局は手すり付きの小便器が使われず、「新空港には手すり付きの小便器がない」ということになってしまう。

制限区域外にはエスカレータ前、階段前、エレベータ前などに警告ブロックが設置されている。警告ブロックはエレベータのドアの幅いっぱいに設置されており、他の利用者のバリアになっている。

国内線出発ロのある 3 階には誘導ブロックが設置されているが、他の階にはほとんどない。床の色と同じ誘導ブロックと黒色の塩化ビニール製の貼り付けタイプの誘導ブロックが混在している。ブロックを混在させていることは景観の問題を発生させることになる。

タクシー乗り場に行くための出入り口がある 1 階には、案内所につながっている黒色貼り付けタイプの誘導ブロックがある。空港の外につながる出入口のブロックの上に足ふきマットが置かれている。このような場面を世界中で見かけるが、北京新空港で何か所も見かけた。

1 階と 3 階に、不必要な警告ブロックがあった。誘導ブロックの屈曲部の角度が 145 度以内になる場合には警告ブロックを設置すべきであるが（徳田・水野, 2011）、それよりも角度が大きな場合は視覚障害者が屈曲に気がつくがほとんどなく、また気がついても迷うことはない。むしろ警告ブロックを設置することによって、そこで視覚障害者が立ち止まって探索しなくてはならなくなり、歩行の効率性が著しく低下することになる。

空港内には、銀色の金属製のもの、床と色や材質が同じタイプのもの、黒色の貼り付けタイプのものの 3 種類の点字ブロックがある。黒色の視認性は高いが、3 階と 1 階にしか設置されていない。全体的に、黄色のように目立つ色は使われておらず、弱視者には視認しにくいと思われる。

b）空港内の多目的トイレ

制限区域内のある多目的トイレは、前述したようにドアの前にバリアとなる警告ブロックが設置されてはいるが、内部の設備は整っている。可動式の手すり付きかつ背あて付きの便器、簡易ベッド、オストメイト対応設備、手すり付きの男性用小便器、車いすで使用できる手洗いなどであり、万一の際に助けを呼ぶことができる大型の非常ボタンが複数箇所に設置されている。車いすに乗っていて押せる位置、床に倒れた場合にも押せる位置にある。

c）空港内のエレベータ

空港内のエレベータは台数が多く、大型であり、車いすでも不自由なく利用できる。ただ、呼びボタンは個々のエレベータにも小型のものがあることはあるが、3 台のエレベータを集中的に管理する機材が設置されている。画面の下にある大型のボタンを押して呼ぶことができるし、機材の支柱部分の下部にある、白く丸いボタンを足で押して呼ぶこともできる。車いす使用者からの視線でも画面を明瞭に見ることができる。しかし、この機器はエレベータ前にポツンと設置されており、視覚障害者には「障害物」であることは間違いない。

d）空港内の案内所

どの階の案内所も車いすの高さのデスクが用意されている。1 階を除く案内所には点字ブロックが設置されていない。車いすの高さのデスクは両替所にも設置されている。

e）空港内の案内表示

空港内の案内は大型機器による画面表示が中心である。画面だけでなく、電話でも対応してくれ、また障害がある人のための呼び出しボタンもある。

(TOKUDA Katsumi, MIZUNO Tomomi, NISHIDATE Arisa, NISHIMURA Miho)

2019 年開港の北京大興国際空港のバリアフリー状況と課題 2

－鉄道駅、タクシー乗り場、障害者用駐車スペース－

○西館有沙　　水野智美　　徳田克己
（富山大学人間発達科学部）　（筑波大学医学医療系）　（子ども支援研究所）
KEY WORDS: バリアフリー　空港　実地調査

（目的）

北京大興国際空港のアクセスの手段には、自家用車、タクシー、リムジンバス、地下鉄「大興空港線」、高速鉄道「京雄線」がある。それらの箇所の実地調査の結果を紹介する。

（結果）

f）地下鉄駅のチケット販売窓口

チケット販売機は車いす使用者と視覚障害者には対応しておらず、利用できない。付近にいる地下鉄のスタッフに申し出て、有人窓口に案内してもらう必要がある。

g）地下鉄駅のプラットホームへのアクセス

地下鉄の改札口は自動タイプである。点字ブロックが車いす使用者と同じブースを通るように設置されている。これは点字ブロックが車いす使用者のバリアになっているという点において基本的な誤りである。

プラットホームへは誘導ブロックが設置されている。地下鉄のプラットホームのある階（地下 2 階）から改札口がある階（地下 1 階）へ行くためのエレベータが設置されている。エレベータの中には車いす対応のボタンがあり、点字も書いてある。このエレベータに乗って地下 1 階で降りた場合、点字ブロックが設置されていない場所委に着くことになる。何と不統一なバリアフリー設備なのかとあきれるばかりである。

h）地下鉄駅のプラットホーム

プラットホームには誘導ブロックと警告ブロックが設置されている。ホームドアの開閉部、すなわち電車の出入り口に対応する部分が警告ブロックになっている。電車の出入り口付近に点字ブロックが設置されていないので、車いす使用者などのバリアにはなっていない。また、プラットホームは非常に広い。

i）地下鉄駅の多目的トイレ

地下鉄駅には改札外に多目的トイレがある。点字ブロックが設置されているが、ドアからかなり距離がある。このトイレの最大の問題点は、高い位置にあるドアノブを下におろし、手前に引かなければ開けられないことである。このトイレを車いす使用者は単独で使用できない。

トイレの内部は子ども用便器の設置は別にして、最低限の設備はそろっているが、非常ボタンの位置が悪く数も少ないこと、ペーパーの前に固定式の手すりがありペーパーを取りにくいこと、ペーパータオルの紙の位置が高くて車いす使用者には取りにくいこと、ジェットタオルも同様に位置が高く、使いにくいなどの問題点がある。

j）地下鉄車両の内部

地下鉄車両の内部にはドア付近に広いスペースがある。ただし、1 両に 2 席ずつあるプライオリティシートは他の座席と同じ前後幅である。

k）高速鉄道駅のチケット販売窓口

高速鉄道のチケット販売機はバリアフリー対応がなされていない。高速鉄道駅の待合室に入る前にセキュリティチェックがある。それを過ぎると有人のサービスカウンターがあり、そこでもチケットを購入できる。外国人や障害のある人はこのカウンターでチケットを購入することになる。

l）高速鉄道駅のプラットホームへのアクセス

自動改札機を通り、エレベータあるいはエスカレータで地下 2 階のプラットホームに降りる。高速鉄道駅の待合室は広いが、点字ブロックはない。

m）高速鉄道駅のプラットホーム

高速鉄道のプラットホームにはホームドアが設置されており、幅 50 センチの警告ブロックがある。ホームドアのドアの位置と電車のドアの位置が合致しておらず、視覚障害者はかなり戸惑うと思われる。プラットホームのある階から改札口のある階に通じるエレベータには点字ブロックがなく、また車いす使用者が押せる位置のボタンもない。

n）高速鉄道駅の多目的トイレ

高速鉄道駅の多目的トイレは入り口の幅は狭く、車いすでは入りにくい。点字ブロックは設置されていない。

内部には最低限の設備があるが、ペーパーの位置が遠いこと、便器に背もたれがないこと、ペーパータオルの位置が高いこと、オストメイトの設備がないことなどの問題点がある。このトイレには手すりの付いた男性用の小便器がある。通常の男性用トイレにも手すり付きの小便器がある。制限区域内の多目的トイレとは異なっている。

o）タクシー乗り場へのアクセス

タクシー乗り場は空港ビルの 1 階から外に出て、道路を渡った場所にある。建物の外に出たところに点字ブロックが設置されている。横断歩道への誘導ブロックの上に車止めが置かれている。視覚障害者には危険なバリアである。

タクシー乗り場には点字ブロックでの誘導があるが、タクシーカウンターの前にも点字ブロックが設置されている。カウンターには常に人がいるのであるから、視覚障害者をガイドしてタクシーに乗せることが可能であり、この部分の点字ブロックは不要である。むしろ、この部分の点字ブロックは車いす使用者の通行のバリアになっている。床面には「無障碍通道」と書いてあるが、点字ブロックという「障碍」があるので、間違っている表示ということになる。

階段やエスカレータの下は視覚障害者が頭をぶつける危険がある場所である。そうならないように柵をつくったり、ガードを設置したりするのが通常である。この空港ではそのような対策をほとんどとっていない。

p）障害者用駐車スペース

障害者用駐車スペースは 1 つの駐車場ビルに 18 台分がある。壁へ表示や天井からの吊り看板などが一切ないので、近くに行ってもその存在に気づきにくい。床に小さな表示があるだけである。しかも、パイロンが置いてあるので、障害者ドライバーがこのスペースを使えない可能性が高い。

r）空港駐車場の多目的トイレ

駐車スペースの近くに多目的トイレが設置されている。ドアは押しボタンで開くが、幅が狭く、ドアの前に多くの点字ブロックが設置されており、さらに直角に方向転換しないとトイレ内に入れない。バリアだらけのトイレである。

（NISHIDATE Arisa, MIZUNO Tomomi, NISHIMURA Miho, TOKUDA　Katsumi,）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会）ポスター発表（国際）P14-10

特別な教育的ニーズ関与者が多重感覚環境から受ける印象
－英国の多重感覚環境を手がかりに－

○藤澤　憲[1]　　高橋真一郎[2]　　横山　由紀[3]　　髙橋　真優[4]　　田中 淳一[2]　　高橋 眞琴[2]
（[1]兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、[2]鳴門教育大学大学院心理臨床コース障害科学領域、
[3]特定非営利活動法人トレッペン、[4]大阪教育大学特別支援教育専攻）

KEY WORDS ：英国の多重感覚、画像から受ける印象、テキストマイニング法

Ⅰ．目　的

特別支援教育の発展に伴い、特別支援教育の対象となる幼児児童生徒も年々増加傾向にある。また、学校在学中は、放課後等デイサービスを利用する幼児児童生徒や卒業後は、障害者支援施設を利用する生徒も多い。今後の指導方法に関する知見も求められる。一方、特別な教育的ニーズを要する子どもたちの教育が先行する英国では、多重感覚環境を用いた支援も行われている(高橋、2019)。それでは、日本国内の特別な教育的ニーズの関与者は、英国での多重感覚環境に対して、どのような印象を受けるのであろうか。本研究は、日本国内の特別な教育的ニーズに関与する著者らが、英国の通常学校における多重感覚環境から受ける自身の印象について、質的に分析し、これまでの実践を省察することで、今後の指導方法の一つとしての活用可能性について、検討することを目的とした。

Ⅱ．方　法

英国の通常学校での多重感覚環境の画像から受ける印象について、第１～第４著者(特別支援学校教諭経験者、知的障害者施設支援経験者、放課後等デイサービス運営経験者、特別支援教育を専門にする学生、いずれも日本国内での多重感覚環境の実践経験有り)でコメントを出し合い、分析することとした。４名のコメントの抽出語を KH Coder(樋口、2014)を用いたテキストマイニング法により算出し、共起ネットワーク関連図を導き出し、分析・考察を加えた。尚、研究協力機関には、学会発表に関する同意を得ている。多重感覚環境の画像は、第５、第６著者が許可を得て撮影した環境設定及び教材教具のみであり、児童生徒の画像や個人情報は含まない。

Ⅲ．結　果

図１は、テキストマイニング法により第１～第４著者のコメントによる主な抽出語を導き出し、抽出語のつながりを示した共起ネットワーク関連図である。
共起ネットワークでは，出現パターンの類似した語（共起の程度が強い語）を線で結んだネットワークを描くことができる。単に語がお互いに近くに配置されているだけでは、それらの語の間に強い共起関係があることを意味しない。つまり、線で結ばれているかどうかが重要であり，近くに配置されているだけで線で結ばれていなければ，強い共起関係にないことを示している。また、出現数の多い語ほど大きい円で描画されている。

これを見ると、Ａ～Ｄの４つのグループに分類された。Ａグループでは、「（英国の多重感覚環境に対して）興味をもって利用できる」関係性が示された。Ｂグループでは、「日本」と「（英国のような多重感覚環境が）ない」の線の結びつきが示された。Ｃグループでは、「絵本」を起点として「設置」と「映し出す」との線の結びつきが強く、さらに、「映し出す」は「自分」や「見る」のキーワードとの結びついきが強く表れた。Ｄグループでは、感覚による「刺激」と「複数」の結びつきが強く表れ、これらのキーワードを起点として、「人」や「良い」、「ある（設定されている）」などとの結びつきが見られた。

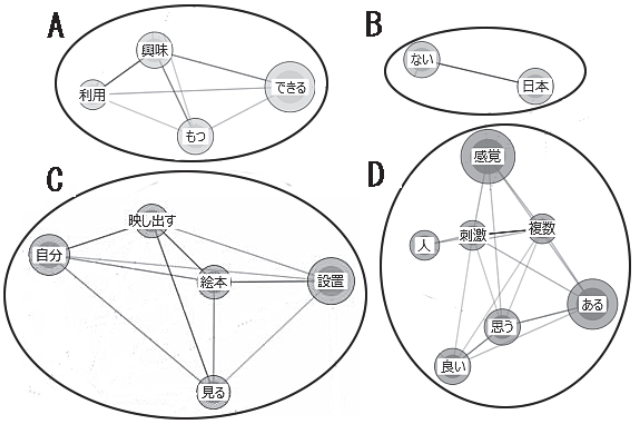


図１　英国多重感覚環境のコメントに関する共起ネットワーク関連図

Ⅳ．考　察

図１の結果より、第１～第４著者による英国の多重感覚環境への印象に対するコメントを分析したところ、「日本国内にはない環境であり、利用者が興味をもって取り組むことができる」「多重感覚環境には、絵本が設置されており、それを見ることにより、その世界に自分を映し出してくれる」「感覚の複数刺激があることは人に対して良い効果をもたらす」など肯定的な印象が得られた。日本における多重感覚環境を活用した実践に支援者として取り組んだり、見たりしてきた経験を通して、逆に利用者の立場になって英国の多重感覚環境の良さを捉えようとしていることが見て取れた。英国では、支援者が利用者の行動面を見ると、好みの感覚がわかりやすく、利用者の感覚ニーズを含めた実態把握を可能にし、支援に有効に用いることができると考察された。

今回の研究を通して、日本国内においては、既存の推奨される器材の組み合わせでの環境設定内の実践を行うだけでなく、多重感覚環境の環境設定について、様々な立場の実践者で省察しディスカッションを行う必要性も推察された。今後は、個々の幼児児童生徒の教育的ニーズに応じた多重感覚環境の設定についても研究していきたい。

引用・参考文献
(1)高橋眞琴（2019）英国のナーサリースクール（通常学級）における感覚面を活用した教材について，日本 LD 学会第 28 回大会発表論文集.
(2)樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して―』 ナカニシヤ出版.

備考：本研究は、JSPS 科研費 18K02442、19K02614 の助成を受けています。

(Ken FUJISAWA, Shinichiro TAKAHASHI , Mayu TAKAHASHI, Yuki YOKOYAMA, Junichi TANAKA & Makoto TAKAHASHI)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（国際）P14-11

米国の幼児期特殊教育領域（ECSE）における RTI（Response To Intervention）の適用に関する検討（１）

-RTI の展開に関わる歴史の整理を中心に-

○真鍋健
（千葉大学教育学部）

KEY WORDS: Response to Intervention、米国幼児期特殊教育領域（ECSE）

【目的】：2004 年以降、米国で学習障害の児童生徒の認定と支援に向け新たに導入された RTI（Response to Intervention）や核である多層指導システムは、本邦にて紹介はもちろん、実装に向けた議論も行われている（海津, 2014; 干川, 2020）。一方、幼児期段階での RTI についてはその観点から保育所で支援にあたった阿部ら（2018）や行動問題への対応で PBS の多層支援の観点から紹介した野呂（2006）以外には少ない。RTI への転換が、学習障害児を契機としており、認知的な偏りからリスクがあっても学習面での困難が顕在化していない幼児期の子どもを対象としにくい影響もあると推察する。ただし、要素である多層モデルを含めて、支援の在り方と方法は幼児期保育にも通ずるとされ、米国でも RTI 登場後に盛んに検討が行われてきた（Greenwood ら, 2011）。本検討では、幼児期特殊教育領域で RTI がどのように扱われていったのか。そして生活や遊びを基本とする幼児期保育と、学習中心の学童期との相違を検討するにあたり、まず歴史的事項の整理を試みる。

【結果と考察】：歴史的な外観を下記表に示した。全体を踏まえて、以下 2 点と今後の検討課題を述べる。

（１） 改正 IDEA の 5 年後に NPDCI 主導で議論が始まる

大きな改革であった RTI の展開については、それ単独でも ECSE 領域にとって大きな関心ごとであったが、2004 年 IDEA の背景にあった NCLB 法との関係(DLL など英語を母語としない者等への教育保障の点）から、幼児期全体を交えた議論の必要性が示唆されていた。RTI に関する「信頼たる情報」や「キーとなる RTI 要素についての理解や共通言語」を持ちえない状況（Hollingsworth ら, 2013）から、ノースカロライナ大の NPDCI（ナショナル専門家養成センター）が主導し、議論が始まる。専門部会 DEC を始めとして、幼児教育領域（NAEYC）やヘッドスタート（NHSA）との共同により、DEC がガイドライン RP を作成した際の手法である「現場との対話（真鍋, 2016；発達障害支援システム学会大会集）」を重視する形で、RTI に関するガイドラインを作成する（NPDCI による報告書は 2011 年、3 専門領域のジョイントペーパーは 2013 年）。

（２） 専門部会 DEC を中心に RTI の格子・各要素が先んじて議論されていた可能性

RTI の核である多層システムは、通常教育（保育）と特殊教育との関係性を問うものであるが、ECSE 領域では 90 年代から 2000 年初頭にかけてこれを議論してきた(詳しくは水内, 2002)。PBS ならびに DEC の「推奨する実践（RP）」の影響もあり、“多層によるモデル”も既に複数登場していた（下記表「その他」参照）。つまり、RTI のソフト面に関わる議論は、RTI の登場以前に行われていたものも多く、各モデルは RTI を“後付け”していた状況にあった。

（３） 今後の検討課題

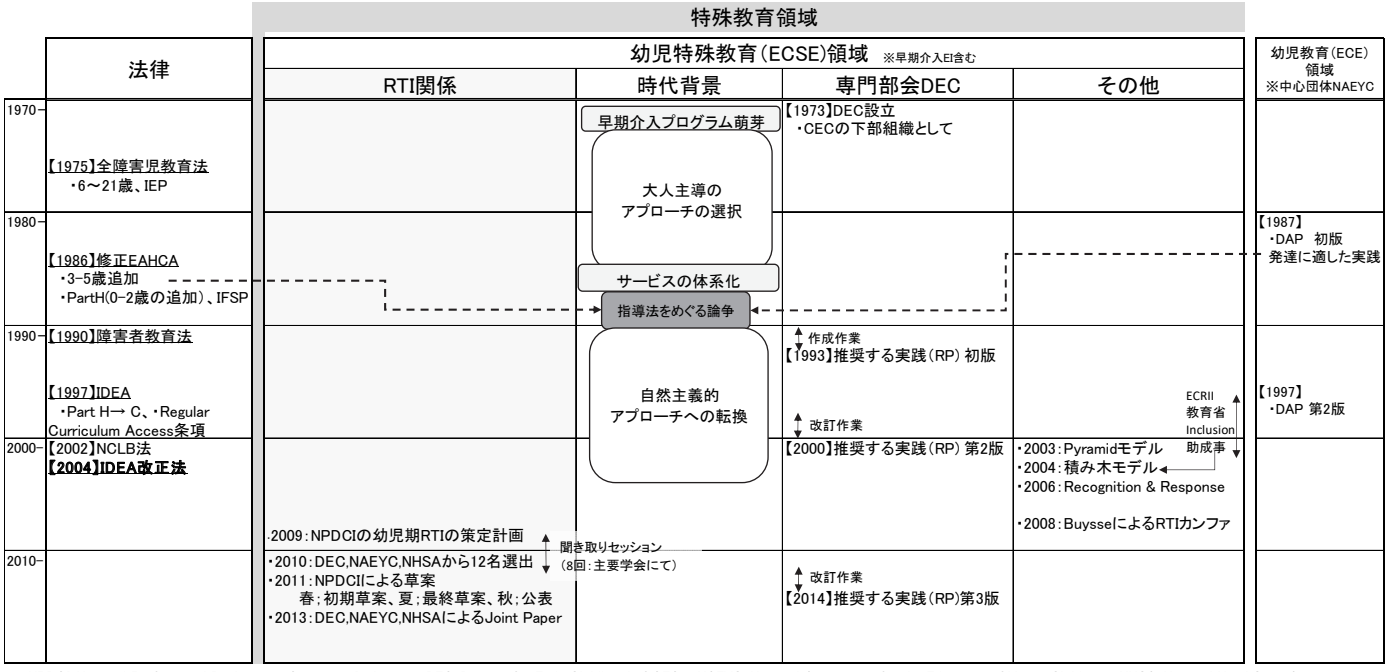
「幼児の発達的特徴や保育カリキュラムの特性から、学童期 RTI と幼児期 RTI との違いをどこに位置付けたのか」、「幼児期 RTI の各要素の詳細な内容」「RTI ガイドラインの共同策定における領域間の議論の内容」「学童期以降への接続」などに注目して、引き続き検討を行う。

(文献)DEC, NAEYC, & NHSA (2014) Frameworks for response to intervention in early childhood Communication. Disorders Quarterly, 35(2), 108-119

(付記)JSPS 助成（課題番号 18K13210）による。

(MANABE Ken)

表. 幼児期特殊教育領域の歴史の概要(1970～2015)



NPDCI, National Professional Dvelopment Center on Inclusion; DEC, Division for Early Childhood of CEC; NAEYC, National Association for the Education of Young Children; NHSA; National Head Start Association

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（国際）P14-12

カンボジアの特別支援教育の現状と課題（３）

カンボジアにおける障害児者の環境と障害理解の試みとしての研修会

間々田　和彦
（カンボジア王国王立プノンペン大学教育学部）

キーワード　　カンボジア　障害児者の環境　障害理解

ここでは，まず，カンボジアの障害児者の現状を統計や施設などの調査を報告する。次いでカンボジアでの障害理解の試みとして実施した講師に障害当事者が担当した普通高校での教員研修会研修会の概要について報告する。

１　カンボジアの障害児者の環境の概要

カンボジアの障害児者の統計による概要の把握は今なお十分とは言えない。公表されている資料を元に記述する。

1.統計に見る現状

カンボジアの障害児者に関する統計は，2008 年に日本が協力し，2010 年に刊行された報告書 **National institute of Statistics, Ministry of Planning General Population Census of Cambodia　Disabilities　2008** 以降，新たに公刊されたものは無い。2008 年以降の調査では，2008 年の報告書にあった障害区分ではなく，2016 年にもっと広範囲に実施されたとの情報があるが，現段階ではその結果が公刊されている情報は入手できていない。さらに，教育省が実施した Education Management Informatic System(EMIS)からは，Type of Disability and Data of the Children with Learning Disficulty in Each Regioal of Cambodia　Academic Year 2018-2019 が公表されている。

2.　2010 年刊行の統計

この統計での障害区分は，**Seeing, Hearing, Speaking, Movement,Mental** である。この障害種別の統計は，地域別に記載されているが，障害の程度についての記載はない。

3.EMIS：Academic Year 2018-2019 の統計

この統計では，幼稚園から高校までを対象者としており，そこでは Visual Difficulty Hearing Difficulty Speak Difficulty Writing Difficulty Physical Difficulty, Learning Difficulty の区分である。ここでも障害種別の統計は記載されているが，障害の程度の記載はない。

3.障害児者の認知

2020 年 2 月にカンボジアの障害者に関する質問を王立プノンペン大学外国語学部日本語学科 4 年生 94 名へおこなった。「カンボジアで障害のある人と出会ったことがあるか」では，全員が「テレビなどでは見たことはあるが，街中で出会ったことがない」との答えであった。一方，全員が車いすや白杖についての知識はあった。

2009 年に始めてカンボジアを訪問し，2016 年からは生活の拠点をプノンペンに移しているが，この間，街中で障害のある人を見かけたのは，教育相談で関係した児童(4 名)，肢体不自由当事者による自立センター，障害児教育機関施設を除くと，車いす使用者が 3 名，脳性麻痺が 1 名，精神障害者が 1 名，ダウン症児が 2 名である。この経験から，大学生の障害のある人の認知度は妥当と考えた。

王立プノンペン大学では，2009 年に初めての視覚障害学生が卒業して以来，10 名を超える学生が在籍，卒業している。　　知的障害を併せ持たない肢体不自由者では，大学院修了も多く，公務員を中心に就労も進んでいる。また，これまで障害者の入学を認めていない教員養成校であっても，階段昇降が可能な肢体不自由者は，これまでも在籍している。2018 年新設の教員養成大学には、障害を理由にした欠格条項はないが、障害者の入学者は確認されていない。

２　障害児者へのハード面等の環境

カンボジアにおける障害児者へのハード面について，点字ブロック，多目的トイレ，障害者用のパーキングスペース，等の概要

1.点字ブロック

現状：プノンペン市内の主要な幹線道路である Mao Tse Toung Boulevard (245 通)，独立記念塔近くの Norodom Boulevard(41 通)，観光客が数多く訪れるセントラルマーケット周辺，プノンペン駅北西に広がる新な市街地や王立プノンペン大学正面等に，点字ブロックが付設されている。

問題点：あまり歩く習慣がないこと，点字ブロックを模様ととらえていること，歩道の所有であるため，所有者の変更により点字ブロックが撤去されていることがある。

2.多目的トイレ

現状：新しく開店したショッピングモール，空港には，車いす対応の多目的トイレが設置されている。

問題点：日系のショッピングモールは日本と同規準で設置されている。他のショッピングモールには，多目的トイレでありながら，引き戸であったり，鏡は壁に直接取り付けられていたりする。ショッピングモールに入り口にスロープがないところや，スロープの傾斜が急な場合も多い。

3.障害者用のパーキングスペース

現状：新しく開店したショッピングモールや，多くの場所で障害者用のパーキングスペースが設置されている。

３　教員パワーポイント作成研修会

・1　S 高校 1 回目

実施日：2020 年 1 月 3 日

対象教員：17 名（パワーポイント作成経験者 2 名）

講師　障害当事者（肢体不自由，車いす使用）2 名

・2　HP 高校 1 回目：2020 年 2 月 4 日

対象教員：19 名（パワーポイント作成経験者 1 名）

指導者：　障害当事者（肢体不自由，車いす使用）1 名，

・3回目　S 高校 2 回目

実施日：2020 年 2 月 4 日

対象教員：9 名（全員，第 1 回パワーポイント作成研修会参加者）

指導者：　障害当事者（肢体不自由，車いす使用）2 名，

今回の指導者は，カンボジアで唯一の障害者自立センターPPCIL(Phnom Penh Centet for Independent Living)主宰者とスタッフ(ともに障害当事者)であった。PPCIL は 2009 年創設。スタッフは 14 名(内，肢体不自由当事者 10 名)。両者とも，障害理解の啓もう活動の一環として今回の指導することの要請を受諾し，研修会を実施した。

参考文献

間々田和彦，黒田学「カンボジアの障害者教育の実情と課題」2017　黒田学編『アジア日本のインクルーシブ教育と福祉の課題』所収

National institute of Statistics, Ministry of Planning General Population Census of Cambodia Disabilities　2008

(MAMADA Kazuhiko)

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（国際）P14-13

ジャカルタの地下鉄（MRTJ）のバリアフリー状況

〇水野智美　　西館有沙　　徳田克己
（筑波大学医学医療系）　（富山大学人間発達科学部）　（子ども支援研究所）
KEY WORDS: バリアフリー　ジャカルタ　地下鉄

（目的）

2019 年 4 月 1 日、ジャカルタ首都特別州政府が出資するジャカルタ MRT 社が運営するインドネシア初の地下鉄（MRTJ：Mass Rapid Transit Jakarta）が営業運転を開始した。1 日当たりの利用者数は 9 万人台であり、ジャカルタ市民の移動方法として定着した感がある。MRTJ は日本の技術を多く導入した車両を使っており、ジャカルタ市内の渋滞解消の切り札として期待されている。本稿では、MRTJ に関するバリアフリー状況を実地調査した結果を報告する。

（方法）

1．調査手続きと調査場所

バリア発見型フィールドワークの手法を用いて調査した。バリア発見型フィールドワークとは、交通困難者（移動上で支援を必要とする者）の歩行特性やニーズ を把握したうえで、その地区を実際に移動しながら徹底的にチェックし、交通困難者が安全に、快適に利用することを阻害するバリアを発見する手法である。

2．調査実施者：調査者は水野と徳田の 2 名であった。

3．調査期間：2020 年 1 月 2 日～4 日の 3 日間であった。

（結果）

a)プラットホーム

ほとんどの駅のプラットホームには全面ホームドアが設置されており、線路への転落の危険性はない。すべての車両に対してではなく、一部の車両の乗降口まで、エレベータから誘導ブロックと警告ブロックが設置されている。すなわち、エレベータを利用してプラットホームに来た視覚障害者は、誘導ブロックに従って電車の乗降口に導かれる。電車の乗降口の部分には 2 列の警告ブロックが設置されている。乗降口から点字ブロックまでは 2mほどの距離があり、点字ブロックが車いす使用者などのバリアになることはない。ブロックの色は駅によって異なっており、黄色か灰色のどちらかであるが、いずれも視認性は高い。

プラットホーム上にプライオリティシートがあるが、背もたれや手すりのないベンチタイプで、高齢者や障害者等には使いにくいものであった。

写真 1．プラットホーム

b)車内

6 両編成であり、1 編成のプライオリティシートの数は 18 箇所×3 席の 54 席である。また車いすスペースが 2 箇所にある。プライオリティシートの色は他のシートと同じ青色である。対象者は高齢者、けがをしている人、妊婦、子ども連れの 4 種類であり、disability は含まれていない。

写真 2．プライオリティシートと車いすスペース

c)切符売り場・改札口

切符売り場の窓口まで点字ブロックが設置されているところもあるが、数は少ない。車いす使用者の利用する低い位置のカウンターはない。

車いす使用者等が利用する幅の広い改札口に点字ブロックが設置されている駅があり、大きなバリアになっている。

写真 3．改札口

d)エスカレータ・エレベータ

ほとんどの箇所で適正に点字ブロックが設置されている。高齢者と妊婦のエスカレータ使用は禁止されており、エレベータを使用するように指示されている。

e)多目的トイレ

室内は広い。基本的な設備はあるが、ドアノブの位置が高く、車いす使用者の単独での利用は難しい。

（MIZUNO Tomomi, NISHIDATE Arisa, TOKUDA Katsumi）

日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会） ポスター発表（国際）P14-14

日本における中華学校の教育実態と今後の課題

—横浜山手中華学校における変遷からみた—

柳本雄次
（東京福祉大学教育学部）

KEY WORDS: 中華学校　　民族教育　経営・教育戦略

１.はじめに

現在日本にある５校の中華学校はすべて、80 年から 120 年の長い歴史を持っている。その歴史的変遷において、中国の国情と日中間の政治的・経済的関係などの社会的背景が常に中華学校に大きな影響を及ぼしている。元来、華僑に対する中国語や中華文化を教える民族学校として創設された中華学校は、こうした背景の変容の中で時代に対応する経営・教育戦略を模索し続けている。

今回は、民族教育を原点に、華文教育から多言語・多文化教育を展開し、グローバル人材の育成に力点を置く横浜山手中華学校を中心にその教育実態と今後の課題について、歴史的視点から論ずる。

２.中華学校の創設とその後の変遷

明治初期、1871 年（明治 4 年）の日清修好条規締結を通して､中国人は開港都市の外人居留地に近接する神戸三宮、大阪川口、横浜山下周辺に集居して、多くが貿易業に従事した。移住した中国人たちは、仕事や生活のために幇という同郷・同業組織を結成し、同組織の出資を基に架橋を対象に中国語や中華文化を伝授し、アイデンティティを形成する中華学校が設立される。

孫文らの提唱によって 1898 年に横浜に最初の中華学校が創設され、翌年には神戸に、その後東京や長崎にも設立された。各校は自前の校舎であったが、規模にばらつきがあり、児童数が少なかったため合併することが多かった。戦前の中華学校は、他国の中華学校と同じように中国の国民政府の教育部に管轄され、教育内容や教科書と教職員の採用は、すべて中国の華僑教育の関係法令に基づいて行われた。

第二次大戦時、校舎は甚大な損壊を受け、大量の中国人が帰国した。在日中国人は厳しい境遇に置かれ様々な監視・圧迫を受けながらも、同胞の子弟を教育するという責任を放棄せず、中華学校の教育を死守した。

大戦後の 1946 年時点で横浜中華学校､神戸中華同文学校の他、東京、大阪、長崎など 9 校の中華学校が設置されており、中国人の子どもの 7 割が在籍していた。戦後の中華学校は管理面に統一性が強まった。中華文化を教育することが第一要務であること、中国の標準語による教育を実施することとなった。しかし、各校とも校舎の破壊、教師の不足、高い学費など難題を抱え、財政難や在籍者の減少などを理由に、相次いで閉校を余儀なくされた。

3. 現在の中華学校の教育実態

様々な難関を乗り越え､現在日本に存続する中華学校は、横浜山手中華学校、横濱中華學院、東京中華學校、大阪中華學校及び神戸中華同文学校の５校しかない。この５校は、それぞれ異なる学校法人が運営し独自に経営を行っている。教育目的の設定、カリキュラムの編成、教科書の選定や教職員採用に至るまですべて、各校が独自に方針を定めて実施している。また、5 校は中国の政治事情で、台湾系と大陸系に分かれたが､いずれも中国人子弟への母語（中国語）や母国に関する知識・伝統文化・道徳教育を行い、中華民族の自覚を持って日中友好に貢献できる人材の育成という教育目標では共通している。

1985 年日本の国籍法改正を契機に中国ルーツを持つ子どもの中で日本国籍の子ども（華人）が増加した。従前の中国人としての自覚を確立させるため第一言語の中国語と中華文化を伝授する民族教育から、華人と非華人の子どもを対象として第二言語としての中国語教育を行う華文教育へと方向転換を図っている。これには､「落葉帰根」から「落地生根」への移民意識の変容とともに、中国籍の子どもの中に将来日本の学校に進学し、日本で就職することを考えると、中国語よりも日本語の能力を重視することになった背景要因が推察される。

今日の横浜山手中華学校は、グローバル化や新自由主義的な風潮の下で中国の国際的地位の上昇と日中関係の進展に伴って、同校の教育実態は日本人や他の国籍の保護者の関心も集めている｡その結果､学校内外の状況が多様化し、多言語・多文化教育への経営戦略を迫られている。同校在籍者の構成をみると、華人が最多を占め、次いで華僑、そして両親とも中国系ではない日本国籍やそれ以外の国籍を持つ児童・生徒が通っている。中華学校卒業者の持つ中・日・英の 3 言語能力が評価され、社会的認知を獲得したことにより、日本人の増加が顕著である。保護者にとって子どもの有利となる教育戦略としての中華学校入学である。

異なる国籍の子ども同士が共に学習し､生活する機会は、異文化間の交流と融和を生むことに繋がる。その際、中華学校での中国語は、彼らにとって第一言語というよりも、資産価値のある第二言語とみなされる。横浜山手中華学校は、グローバル社会に適応できる国際型の人材の育成を目指すことで他との卓越化を企図している。

４．今後の課題

中華学校は,他の外国人学校同様､日本の学校教育法において「各種学校」として位置づけられている。各種学校は、日本の正規の学校(１条校)外に置かれた学校であるため、卒業しても生徒の進学時の受験資格が問題視される（一部解決済み)。さらに経営的には、寄付金税金免除や助成金などの優遇政策も受けられないなど課題を抱える。

また、中国以外の国籍の児童・生徒の在籍者数が最近減っている傾向が看取される。これは外国籍の関係者に中華学校の人気が衰退しているというわけではなく、中国人保護者からの入学枠に対する苦情への解決策であるという。多言語、多文化教育の推進には、同校の定員拡大により中国系以外の子ども数を一定程度確保することも考えられるが、定員増に関して財政的な検討が急務となる。

５．おわりに

今日、外国人の子どもの教育がインクルーシブ教育の視点から課題とされるが、中国人の子どもの場合、中華学校を含め、個別に適切な教育の選択・保障が課題となる。

文献: 白璐･柳本雄次(2020) 日本の中華学校における歴史的変遷からみた多文化教育の展開とその要因―横浜山手中華学校を中心に―　東京福祉大学･大学院紀要,10,121-131.

(YANAGIMOTO Yuji)