日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_A）O-SA01

# インクルーシブな学校の核となる特別支援教育担当教員研修システムの試行(2)

## オンデマンド型講義「通常の学校で行う特別支援教育とインクルージョン」の成果と改善点に関する検討

○区　潔萍　　米田　宏樹
（筑波大学人間系・人間総合科学研究科）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: インクルーシブ教育　特別支援教育教員研修　通級指導教室

### Ⅰ．問題の所在と目的

2017 年・2018 年の学習指導要領の改訂並びに 2018 年度より開始された高等学校における通級による指導の制度化によって、通級担当教員の現職養成研修の必要性は、急務の課題となっている。通常の学校や通常学級における特別支援教育の専門性を高めることや、現職教員に対する特別支援教育に関する研修の充実が重要と考えられている（福田ら，2021）が、特別支援教育における効果的な現職研修の方法は、未だ確立されていない。本研究は特別支援教育担当教員を対象としたオンデマンド講義（10 講義）と個別の指導計画作成に関するオンライン OJT 研修を探索的に実施し、研修のあり方を検討することを目的にしている。本報告は、オンデマンド講義研修のうち「通常の学校で行う特別支援教育とインクルージョン」の講義の成果と改善点を検討することを目的とする。

### Ⅱ．方法

**1. 対象：**A 教育委員会と連携し、教育機関向け GSuite の Classroom を利用し、オンデマンド型講義受講による研修を実施した。受講生は、A 教育委員会から推薦された通級指導教室担当教員 18 名（小学校 13 名、中学校 3 名、高校 2 名）であった。受講生には、予習として受講前アンケートと、復習として受講後アンケートへの Form による回答が求められた。テーマが「通常の学校で行う特別支援教育とインクルージョン」の講義研修に対して、受講生による受講前と受講後に回答したアンケートの記述内容を用いて分析を行った。(筑波大学人間系研究倫理委員会承認：筑 2020-103A)。

**2. 分析手続き:**受講前と受講後アンケートで得られた回答から、無回答や意味不明な回答を除去し、分析対象となった回答内容を表すキーワード的なメモをラベルとして付与した。その際、複数のラベルに当てはまると判断された場合は複数に付与した。文中の（数字）は当該ラベルの回答件数である。

### Ⅲ．結果

**1. 受講前のアンケート回答**

受講生の既知のこと（37）として、インクルーシブ教育（6）の理念は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が同じ場で共に学ぶ（12）ことを追求し、そのために、連続性のある「多様な学びの場」（1）において、基礎的環境整備（1）や合理的配慮（5）の提供が重要であるとの認識があった。さらに、児童生徒の実態・ニーズに合った指導（5）を提供するために、ユニバーサルデザイン（1）の授業を実施し、個別の指導計画（1）を作成することが必要である。また、障害のある児童への理解促進（1）の重要性は理解しているものもあったが、具体的な理解促進の方法（3）は知られていなかった。

他に、知りたいこと（27）に関しては、特定な障害に対する具体的な支援方法（9）が一番多く挙げられた。それに関連して、インクルーシブ教育のアプローチ（3）やインクルージョンの具体的な内容（3）、特別支援教育のあり方（4）、そして通常学級での学級づくり（3）の方法は多くの受講生の知りたい内容とみられた。そして、知りたい内容（9 項目のうち 8 項目）は、多くの受講生にとって困っている（21）と感じたことでもある。さらに、特別支援教育コーディネータ等との役割分担（1）や家庭との連携の困難さ（1）も挙げられた。児童の実態把握が困難（1）である一方、通常学級での指導効果の般化（3）や学習効果の定着の困難さ（1）もみられた。保護者や教員、児童生徒が障害への理解促進（3）と、学級づくり（1）の方法に困っている様子が見られた。

**2. 受講後のアンケート回答**

受講生のわかったこと・解決したこと（72）を合わせて、受講前の既知のことに比べると、インクルーシブ教育の理念（14）や就学先決定（4）の仕組み、学びの場の連続性（8）に対する認識が増大した。また、特別支援教育の対象が増えていく中で、教育的ニーズが拡大（3）し、通級（担当指導者）の役割（8）が重要となり、ユニバーサルデザイン（3）の視点で、環境調整（4）を行うなど、学校全体の支援（5）の取り組みに対して新たな認識が得られた。さらに、受講前に「知りたい」や「困っている」の項目のうち、受講後に「解決した」と回答したものが他にもある。例えば、特別支援教育の考え方（1）や学級づくり（2）、そして障害への理解促進（1）の方法を知ることができた。また、自立活動の内容（2）と合理的配慮（2）の考え方、個々の児童の実態に合った指導形態（2）の重要性に関する理解が深まったとみられた。

しかし、受講後にまだわからなかったこと・解決しなかったこと・新たに生じた疑問（24）として、それぞれの困難さを抱えている児童生徒に対する具体的な支援方法（4）や合理的配慮（3）の提供方法と範囲が挙げられた。そして学びの場の連続性（2）を理解しつつも、実際に就学先を決定（2）する際に困難さを感じていた。通常学級との温度差（1）がある中で、障害への理解促進（3）のあり方にも疑問を抱えていた。そして、人員・リソース不足（2）という現状の中で、有効な連携支援ツール（2）とその作成方法を求める受講生もいた。

### Ⅳ．考察

通常の学校における特別支援教育が制度的に充実してきたことで、通常学校の教員にとって特別支援教育の関連概念も身近なものとなってきた。しかし、そういった概念の具体的な内容や教育現場での実施方法に関してまだ認識が不十分なところもある。そのため、通常学校でのインクルーシブ教育のアプローチ、特別なニーズや配慮が必要とする児童生徒への具体的な支援方法に多く関心が集まった。

受講生は講義研修を通じて、インクルーシブ教育の理念や関連の概念、通常学校での指導の重要性に対する理解が深まったとみられる。また、実際の指導方法としては、ユニバーサルデザインの授業や環境調整を通じて、学びやすい授業デザインと学級づくりに加え、個々の実態に応じた個別の指導計画を作成し、学校全体で支援に取り組むことの重要性を改めて認識した。

講義研修後に、特定の困難さを抱えている児童生徒に対する具体的な支援方法、そして合理的配慮を提供する際の手立てや、周囲の理解を得ることに関してまだ疑問が残されていた。これらの課題に対しては、対応する内容の講義研修に加え、OJT 研修等における事例検討を行う必要があると考えられた。具体的な支援事例を取り上げて議論を行い、意見交換を重ねていくことで、実際の指導や支援場面における試みと留意点が理解できるのではないかと考えられた。

**引用文献：**福田ら：特別支援教育における教師の研修ニーズと専門性向上に関する調査報告−特別支援学校，通級指導教室を対象として−，東京学芸大学紀要，72，541-551，2021.
**【付記：JSPS 科研費 20K20805；A 自治体プロジェクト研究の助成を受けた】**
（Jieping OU; Hiroki　YONEDA）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_A）O-SA02

# 通常の小学校で学ぶ弱視児童の図画工作で用いる道具の操作の困難と指導の工夫

ー工具・接着剤・描画および写生に用いられる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　図画工作

１．目的

道具は、初等教育の教科教育の学習場面等においてその活用が必要不可欠である（Schnech・Battaglia, 1992）。特に図画工作は、はさみなどの道具の操作技能の習得・習熟が必要な教科である。一方弱視児童は、見えにくさを背景とした弱視児特有の困難があるため、道具の操作においても困難を有している（大倉・秋山, 1995）と考える。そこで本研究は、弱視通級指導担当教員を対象に、通常の小学校で学ぶ弱視児童の図画工作で用いる工具・接着剤・描画および写生に用いられる道具の操作の困難と指導の工夫について明らかにすることを目的とした。

２．方法

（１）対象者：視覚障害教育の専門的立場から通常の学級に在籍する弱視児童の支援に携わっている教員は主に弱視通級指導担当教員であることから、機縁法により弱視通級指導担当教員６名を対象とした。

（２）道具の選定基準およびインタビューガイド：調査で取り上げる道具は、図画工作の教科書および学習指導要領を参考に各学年で使用されている道具を 15 個抽出したうち工具、接着剤、描画および写生に用いられる道具に焦点をあてて、金づち、のり、セロハンテープ、水彩絵の具の４つの道具を取り上げた。インタビューは、４つの道具について①弱視児童の道具の操作においてどのような困難があるか、②弱視児童の道具の操作の困難に対してどのような指導の工夫をしているかについて回答してもらった。

（３）手続き：インタビューの内容について、対象者に書面および口頭で説明し同意を得たうえで行った。非構造化面接によって実施し、面接内容は IC レコーダーで記録した。質問に回答する際、これまで指導してきた弱視児童の実態を踏まえて述べてもらった。所要時間は１人あたり 30 分から 45 分程度であった。

（４）分析方法：IC レコーダーで録音したデータを逐語録化し、その後調査項目ごとにカテゴリー化した。カテゴリー化したデータの分類においては、二宮・佐島(2019)および佐島(2009)の困難さの要因および有効な指導の観点と具体的な手立てを参考にするとともに、視覚障害を専門とする大学院生２名、大学教員１名の合議により決定した。

３．結果

（１）金づちにおける困難と指導の工夫：困難は合計で６件の回答があり、【金づちの操作】などの３つのカテゴリーが抽出された。指導の工夫は合計で 21 件の回答があり、【多様な困難に応じたきめ細やかな指導の工夫】などの２つのカテゴリーが抽出された（Table１）。

（２）のりにおける困難と指導の工夫：困難は合計で 10 件の回答があり、【のりの感触の苦手さ】などの４つのカテゴリーが抽出された。指導の工夫は合計で 25 件の回答があり、【道具・教材の工夫】などの３つのカテゴリーが抽出された。

（３）セロハンテープにおける困難と指導の工夫：困難は合計で 11 件の回答があり、【セロハンテープを切ること】などの３つのカテゴリーが抽出された。指導の工夫は合計で 11 件の回答があり、【道具・教材の工夫】などの３つのカテゴリーが抽出された。

（４）水彩絵の具における困難と指導の工夫：困難は合計で 19 件の回答があり、【細部の見えにくさに関すること】などの５つのカテゴリーが抽出された。指導の工夫は合計で 39 件の回答があり、【道具・教材の工夫】などの６つのカテゴリーが抽出された。

Table１　金づちにおける困難と指導の工夫

| | カテゴリー | 項目 | 件数 |
|---|---|---|---|
| 困難 | 金づちの操作（４件） | ・釘が曲がった時，垂直に打つことが難しい | 2 |
| | | ・釘を横から打つため釘が曲がる | 1 |
| | | ・腕全体を使って金づちを振ってしまう | 1 |
| | 細部の見えにくさに関すること（１件） | ・視力の低い弱視児童は，見えないために近づき金づちがメガネに当たってしまう | 1 |
| | 金づちに対する恐怖心（１件） | ・左手で釘を持ち，金づちを使うことが怖いと感じる | 1 |
| 指導の工夫 | 道具・教材の工夫（８件） | ・垂直に釘が打てるように木などを挟んで練習を行う | 2 |
| | | ・紙を重ねて２～３ｃｍの厚さにし，面の部分で釘打ちの感覚を体感させる | 1 |
| | | ・粘土で釘を打つ練習を行う | 1 |
| | | ・釘の頭の所に蛍光で印つける | 1 |
| | | ・木とのコントラストをはっきりさせるために色付きの釘を使用する | 1 |
| | | ・適切な位置でかなづちを持てるように，柄に印をつける | 1 |
| | | ・導入の段階で個々に合った教材を選ぶ | 1 |
| | 多様な困難に応じたきめ細やかな指導の工夫（13件） | ・釘を持つ手と金づちを打つ手が協応するように練習を行う | 2 |
| | | ・手首の振る感覚や金づちと釘との距離感が掴めるように時間を確保し練習を行う | 2 |
| | | ・金づちの平たい面と丸い面を触って確認を行う | 1 |
| | | ・金づちの平たい面と丸い面の使い分けの説明を行う | 1 |
| | | ・経験のない弱視児童は，金づちのおもちゃを使用し積み木の上で釘を打つ練習を行う | 1 |
| | | ・釘を使用せず，金づちをふる練習のみ行い体で体得させる | 1 |
| | | ・段ボールのような柔らかい素材から釘を打つ練習を行う | 1 |
| | | ・釘が半分入っている状態から釘を打つ練習を行う | 1 |
| | | ・釘が半分入っている状態を打つことができたら，最初から釘打ちを行う | 1 |
| | | ・何度も釘を打つ練習を行う | 1 |
| | | ・1つの事の指導を行う時はそれ以外の指導を行わない（釘の打ち方の練習をする時は，釘が斜めになっていても気にせず釘の打ち方の練習のみ指導する） | 1 |

４．考察

困難は合計で 37 項目、46 件の回答が、指導の工夫は合計 73 項目、96 件と多くの回答があったが、複数の教員が共通して挙げた項目は極めて少なかった。このことから、弱視児童の４つの道具の操作の困難および指導の工夫は多様であり、二宮ら（2019）の刃物に関する先行研究の知見を支持した。弱視児童は個々によって見え方や見えにくさが様々であり、これまで受けてきた教育や生活経験によって視経験が個々に様々であることから、弱視児童における道具の操作の指導は、個別に弱視児童の見え方やどのような道具の操作の困難があるか等の実態把握を行い、個に応じた配慮や工夫を行うことが重要であると考える。４つの道具のカテゴリーの内容に着目すると、複数の道具に共通するものおよび独自のカテゴリーがあった（道具の操作の困難および指導の工夫）。このことから、複数の道具に共通する観点および道具特有の観点から、困難と指導の工夫について捉えることが道具の指導において重要である。

５．結論

弱視児童における金づち・のり・セロハンテープ・水彩絵の具の４つの道具の操作の困難および指導の工夫は多様であった。道具の操作の指導において弱視児童の個々の実態や道具の観点から、配慮や工夫を行うことが重要である。

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

# 自閉スペクトラム症のある中学生の不安行動への支援

## 母親へのコンサルテーションを通して

宮川拓人
（筑波大学人間総合科学学術院障害科学位プログラム）
渡部匡隆
（横浜国立大学教育学研究科）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　行動コンサルテーション　機能的アセスメント

1. 問題の所在と目的

自閉スペクトラム症者にみられる不安は、学校や家庭での生活に著しい困難性をもたらす。それらは、自閉症の特性、認知機能、年齢、生活経験等の要因が複雑に関係しながら生じていると考えられる（Juranek ら, 2006; Gadow ら, 2005; Lecavalier, 2006）。自閉スペクトラム症者の不安への支援として認知行動療法的なアプローチが行われているが、本研究に参加した生徒は、自分や家族のことが家族以外に漏れることを恐れ、通所や外出への拒否を強く示したため、本人に直接的な支援を行うことが難しかった。そこで、保護者への行動コンサルテーションを介して間接的に行った本支援の有効性とともに、支援方法の検討を行うことを目的とした。

2. 方法

（1）参加者：公立中学校特別支援学級に在籍する中学 3 年生の男子生徒であった（以下、A）。担任教員の言動をきっかけに、中学一年時より不登校となる。A は 2 歳時に医療機関から軽度知的障害を伴う自閉スペクトラム症と診断されていた。小学生の時から犯罪や法律に強い関心があり、日常生活上の些細なことに反応し逮捕されるか両親に確かめていた。201X 年 6 月にインターネットトラブルから不安になり、「死にたい」「自殺する」といった言動が頻出するようになった。そこで、A をクライエント、A の母親をコンサルティ、第１・第２著者をコンサルタントとして A への支援を行うこととした。

（2）機能的アセスメント：対象の言動について機能的アセスメントを行った結果、言動は主に対象者がひとりのとき生起していた。対象者が時間を持て余しているなかで、嫌悪的な出来事や不安な出来事を想起してしまい、それをうまく母に伝えられず母から叱責を受け言動が生起していた。行動問題により、母の関心を引き、母と会話を行い、自身の気持ちの整理を行うことができていた。以上の要因が、対象生徒の不安言動を維持している要因と推定した。

（3）支援方針：家庭における A の言動について母親に行動記録を依頼した。そして、その行動記録「岡村・渡部（2015）を参考に支援方針を立案した。具体的には、…」をもとに、コンサルティとコンサルタントで振り返りを行い、口論が生起しやすい要因と A の言動の機能、さらに適切な関わり方について気づきを高めるようにした。また、A の不安や気持ちについて表出したり、自発的に相談したりする行動に対して強化するようにした。また、母親にはコンサルタントによる心理的支援や祖父母等からのソーシャルサポートを得られるようにすることで、A と母との相互作用が向上するようにした。

（4）支援期間：201X 年 6 月から 201X 年 12 月まで実施した。母親との面接は、週 1 回約 1 時間実施した。

（5）支援手続き

①BL 期：言動について行動記録をもとに聞き取りを行い、母の言動について共感的反応を行った。表出された標的行動、睡眠時間や表情、服薬の状況について記録を行い、併せて言動の機能的アセスメントを行った。

②支援Ⅰ期：行動記録をもとに面接を行い、振り返りを行った。適宜、質問を行いながら具体化を図った。コンサルティの標的行動として、A の話をじっくりと聞く時間を設けることとした。標的行動の実施状況や A との会話の内容について傾聴するとともに、標的行動の実施について称賛した。標的行動に取り組むことができなかったときは、その要因についてふり返るとともに、改善策を相談し、具体的な取組み方を決定した。

③支援Ⅱ期： A から「死にかかわる言動」が何度か生じると、母から A への否定的なかかわりが増加し、さらに A の行動問題が増加することがみられていた。そのため母親が、A の話をじっくりと聞く時間を設けることは継続するとともに、新たな方法を追加した。具体的には、「死にかかわる言動」が表出された際には A と物理的に距離を置くようにすること、「死にかかわる言動」以外の言動に対して分化強化を行うこと、A の「死にかかわる言動」が表出したり、続いたりすることの要因として母の言動が関係しているときは A に素直に謝ることとした。行動記録による面接は継続し、母の A への支援の状況についても確認を行った。肯定的なかかわりには称賛を行い、否定的なかかわりには母の置かれている状況や困難さについて傾聴、共感的反応を行いながらも改めて支援方針について確認を行った。また、母が A への否定的なかかわりについて振り返りが行えていた場合は称賛を行った。

（6）記録の分析方法：母の書いた日誌をもとに、一週間の中で標的行動が生起した回数をカウントした。同一文脈で複数回表出されている場合は一回とした。

（7）倫理的配慮：母に支援方法や研究結果の発表について十分な説明を行う同意を得たうえで実施した。

3. 結果

BL 期において、A の週当たりの行動問題の生起頻度は平均 5.5 回であったが、支援Ⅰ期においての生起頻度は平均 3.4 回、支援Ⅱ期においては平均 3 回であった。また、BL 期では、実際に自殺を予期させるような行動がみられていたが、それらの言動を行うといったことは減少傾向となり、持続時間も短くなっていった。母親の支援の工夫や、A へのかかわり方にも変化がみられるようになった。

4. 考察

本研究の結果、行動コンサルテーションの有効性が示唆された。これには、機能的アセスメントを実施し、不安行動を機能や出現に関係する要因を明らかにしたこと、母親が継続的に行動記録を行ったこと、行動記録をもとに面接を行い母親への心理的支援とともに母親自身の支援の振り返りや気づきが促されたこと、母親自身が気持ちの整理し、次週へ向かっていく構えをもつことができたことが影響したと考えられる。

一方、支援の経過の中で、一時的に母親の精神的な負担が強まることがあり、そのことが本人の行動問題の出現に影響を及ぼすことがあった。そのため、支援を担った母親へのサポートの充実や、コンサルテーションにおいて支援者の負担軽減を図る工夫について検討していくことが求められる。

(MIYAKAWA Takuto, WATANABE Masataka)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_A）O-SA04

# 聴覚障害者の視覚的イメージ情報の記憶に関する研究

## ー コミュニケーションモードの相違による検討 ー

〇石田 祐貴　　三枝 里江　　鄭 仁豪
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害　記憶　眼球運動

### Ⅰ 目 的

聴覚障害児・者に対する支援の 1 つとして視覚情報の提示が多く用いられているが、その情報をどのように処理しているのかについては、十分に検討されているとは言い難い。特に命名可能なイメージ情報に対する記憶やその方略を明らかにすることは、有効な活用方法を検討する上でも重要である（都築, 1982）。そこで本研究では、命名可能なイラストを視覚的に提示する記憶課題を実施し、刺激タイプと眼球運動の側面から、記憶に関わる要因であるコミュニケーションモードの違いを踏まえて、聴覚障害者の記憶の特徴を明らかにす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）の高等部に在籍する聴覚障害生徒 18 名(裸耳の平均聴力 99.5dB(*SD* = 10.5))で、学年相応の言語力を有することを確認した。分析のため「日常生活における主なコミュニケーションモード」で分類し、口話中心群が 10 名、手話中心群が 8 名であった。

2．課題： 命名可能な 8 つのイラスト(絵)が散りばめられた 1 枚の刺激画像を 20 秒間呈示し、その後自由再生を求める記憶課題を実施した。

刺激画像は、イラストの方向が統一して配置された「ノーマル条件」とイラストの方向がばらばらに配置された「インパクト条件」の 2 つのタイプの刺激を準備し、それぞれ 2 パターンずつ作成して計 4 試行行なった。

3．眼球運動計測: 課題遂行時の眼球運動は Tobii Pro スペクトラムを使用して計測した。

4．分析観点： 分析時には、各刺激タイプ(ノーマル・インパクト) の 2 試行の数値を合計し使用した。

(1) 群間における各指標の比較

群と刺激タイプの相違による「記憶課題における正再生数」、記憶課題遂行時の「注視点の合計数」「平均注視時間」の違いについて、コミュニケーションモード×刺激タイプ(ノーマル・インパクト)の分散分析を用いて検討する。

(2) 群間における再生率の相違による各指標の検討

刺激タイプ毎に、配置されている計 16 個のイラストを、全対象者の再生率をもとに再生率が高いもの(8 個)と低いもの(8 個)に分類した。群と再生率の相違による、再生率の高低で分類された各刺激への「参照回数」「注視時間」の違いについて、コミュニケーションモード×再生率(高・低)の分散分析を用いて刺激タイプ毎に検討する。

5．研究倫理：本研究は、筑波大学人間系倫理委員会の承認を得て実施した(筑 2020-194A)。

### Ⅲ 結 果

1．群間における正再生数の比較

二要因分散分析を行なった結果、コミュニケーションモードの主効果と交互作用に有意差は認められなかったが、刺激タイプの主効果は有意差が認められ（$F(1, 16) = 6.40$, $p < .05$)、コミュニケーションモードに関わらずノーマル条件において正再生数が多いことが示された。

2．群間における記憶課題遂行時の注視点の合計数の比較

二要因分散分析を行なった結果、刺激タイプの主効果と交互作用に有意差は認められなかったが、コミュニケーションモードの主効果は有意傾向で差がみられ（$F(1, 16) = 4.31$, $p < .10$)、刺激タイプに関わらず口話中心群において注視点が多い傾向が示された。

3．群間における記憶課題遂行時の平均注視時間の比較

二要因分散分析を行なった結果、コミュニケーションモードの主効果と交互作用に有意差が認められなかったが、刺激タイプの主効果は有意差が認められ（$F(1, 16) = 6.08$, $p < .05$)、コミュニケーションモードに関わらずインパクト条件において平均注視時間が短いことが示された。

4．群間における再生率の相違による参照回数の比較

刺激タイプ毎に、二要因分散分析を行なった。ノーマル条件では、交互作用に有意差が認められた（$F(1, 16) = 4.93$, $p < .05$)。再生率要因の単純主効果の結果、口話中心群において再生率が高い刺激で参照回数が多いことが示され、コミュニケーションモード要因の単純主効果の結果、再生率が高い刺激において口話中心群の参照回数が多いことが示された。一方のインパクト条件では、再生率の主効果と交互作用に有意差は認められなかったが、コミュニケーションモードの主効果は有意傾向で差がみられ（$F(1, 16) = 3.69$, $p < .10$)、再生率に関わらず口話中心群で参照回数が多い傾向が示された。

5．群間における再生率の相違による注視時間の比較

刺激タイプ毎に、二要因分散分析を行なった。ノーマル条件では、交互作用に有意差が認められた（$F(1, 16) = 4.93$, $p < .05$)。再生率要因の単純主効果においては差が示されなかったものの、刺激タイプ要因の単純主効果の結果から、再生率が高い刺激において口話中心群の注視時間が長いことが示された。一方のインパクト条件では、コミュニケーションモードの主効果と交互作用に有意差は認められなかったが、再生率の主効果は有意差が認められ（$F(1, 16) = 5.55$, $p < .05$)、コミュニケーションモードに関わらず再生率が低い刺激において注視時間が短いことが示された。

### Ⅳ 考 察

全体的に、ノーマル条件よりもインパクト条件で記憶成績が低下することが示され、刺激がばらばらに配置されているインパクト条件においては、刺激が認識できるまで眼球を動かし続ける必要があるため負荷が大きいことが示唆された。ここから情報を提示する際には、見やすいように整理することで記憶しやすくなることが明らかにされた。群間の記憶成績には差は示されなかったことから、イメージ情報を視覚的に提示し、系列再生を求めない記憶課題であれば、コミュニケーションモードの要因による影響は大きくないことが示唆された。一方で、眼球運動の分析においては群間で違いが示され、口話中心群は手話中心群よりも多く注視していることが示された。特に刺激が平坦に配置されているノーマル条件においては、口話中心群は刺激への注視時間や回数が記憶に関連することが示唆されたが、手話中心群ではその傾向はみられなかったことから、記憶方略が異なっていたことが推察される。

**Ⅴ 文献**： 紙面の都合上、省略。

※本研究は 2020 年度 JSPS 科研費 JP19H01697 の助成を受けた。

（ ISHIDA Yuki, SAIGUSA Satoe, CHUNG Inho ）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_A）O-SA05

# ＳＤ法を用いた弱視者の色彩感情の検討

○髙瀬葉実　　柿澤敏文
（筑波大学人間総合科学研究群）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：弱視　色彩感情　ＳＤ法

**【目的】**

本研究では SD 法を用いて弱視者の色彩感情について、晴眼者と比較しながらその特徴を検討した。また、弱視者に関わる環境のデザインを構築する場面において、その心理的効果が期待できる色彩の選択に関わる 1 つの知見とすることを目的とした。なお、本研究の実施に当たり筑波大学人間系研究倫理委員会の承認（筑 2020-89A）を得た。

**【方法】**

**対象者**　視覚障害関連施設 2 施設の弱視の生徒・学生合わせて 17 名と、A 大学の晴眼の学生 16 名を対象とした。一部未回答があった弱視対象者 2 名の回答はデータ分析の対象から除外した。

**質問紙**　刺激として 7 種類の色名「赤」「黄」「緑」「青」「紫」「白」「黒」を提示した。SD 尺度として 14 種類の形容詞対「良い―悪い」「軽い―重い」「好きな―嫌いな」「明るい―暗い」「美しい―汚い」「暖かい―冷たい」「緊張した―緩んだ」「危険な―安全な」「動的な―静的な」「鋭い―鈍い」「派手な―地味な」「陽気な―陰気な」「目立つ―控えめな」「安心な―不安な」を用いた。

**手続き**　対象施設の責任者に研究実施の依頼を行い、対象候補者を紹介頂いた。大学での実施については対象候補者に直接研究参加の依頼を行った。対象候補者のうち、研究参加の同意が得られた者に、①google フォームを利用した web 調査、②調査用紙を利用した郵送法調査のいずれかで調査を実施した。①は弱視対象者 15 名と晴眼対象者 16 名に、②は弱視対象者 2 名に適用した。

**分析方法**　各形容詞対について、両極を「とても」として 1 および 5、真ん中を「どちらでもない」として 3、「やや」を 2 および 4 とする 5 段階の間隔尺度とみなして得点化した。各色名に対する各形容詞対の得点の平均値を弱視・晴眼別に求めて折れ線グラフに表したセマンティック・プロフィールを作成した。また、エクセル統計（社会情報サービス社製、Ver.3.21）を用いて最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った。さらに、js-STAR（Ver. 9.8.7j)を用いて各因子について分散分析を行った。

**【結果】**

各色名に対するセマンティック・プロフィールを作成した結果、弱視者と晴眼者の色彩感情はおおむね類似した傾向を示した。しかし、弱視者と晴眼者で差異がみられた項目もあり、特に青については 6 つの形容詞対で平均値に 0.5 点以上の差異がみられた。

さらに、最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った結果、3 因子が抽出された。第 1 因子は「陽気な－陰気な」、「明るい－暗い」、「動的な－静的な」の形容詞対に代表されることから「明朗性因子」と名付け、固有値は 4.0038、寄与率は 28.60%であった。第 2 因子は「美しい－汚い」、「良い－悪い」、「好きな－嫌いな」の形容詞対に代表されることから「評価性因子」と名付け、固有値は 2.7834、寄与率は 19.88%であった。第 3 因子は「緊張した－緩んだ」、「危険な－安全な」、「鋭い－鈍い」の形容詞対に代表されることから「柔和性因子」と名付け、固有値は 2.1985、寄与率は 15.70%であった。

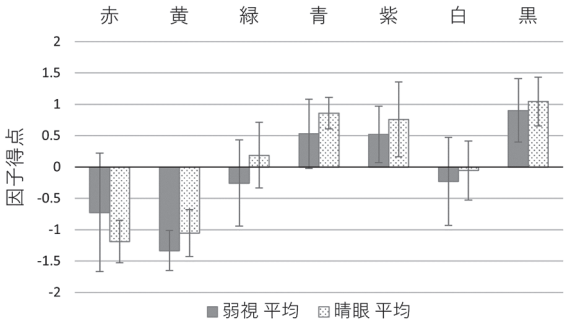



Fig.1 第 1 因子の各色名の因子得点の平均と標準偏差

Fig.1 は、第 1 因子の各色名の因子得点の平均値と標準偏差である。平均値が負の方向に大きいほど明朗性が高く、正の方向に大きいほど明朗性が低いことになる。弱視・晴眼ともに、赤と黄は明朗性が高く、青・紫・黒は明朗性が低い傾向にあり、緑と白は中間を示した。各因子の因子得点について分散分析を行った結果、第 1 因子「明朗性因子」では、弱視・晴眼の間に黄と青で有意差($F(1,29)=4.71$ $p<.05$ と $F(1,29)=4.36$ $p<.05$)が、赤と緑で有意傾向（$F(1,29)=3.20$ $p<.10$ と $F(1,29)=3.88$ $p<.10$）が認められ、その他の色名では有意差は認められなかった。多重比較の結果、弱視者は赤より黄の方が明朗性が高い印象を持っていたが、晴眼者では赤と黄の明朗性の印象に差異はみられなかった。第 2 因子「評価性因子」では、いずれの色名に対しても弱視・晴眼の間に有意差は認められなかった。第 3 因子「柔和性因子」では、弱視・晴眼の間に白で有意差($F(1,29)=4.69$ $p<.05$)が、黄で有意傾向($F(1,29)=3.95$ $p<.10$)が認められた。その他の色名では有意差は認められなかった。

**【考察】**

本研究では、弱視者は晴眼者とおおむね同じ色彩感情を持っていることが確認された。惠羅・菅原・大庭（2019）の先行研究でも、晴眼児と視覚障害児は色彩語の意味記憶特性についてほぼ同様の傾向を示しており、視覚の状態は色彩の印象には大きく影響しないことが改めて把握できた。よって、弱視者に関わる環境のデザインを構築する場面でも、晴眼者と同じ色彩の心理的効果が期待できることが示唆された。一方、一部の色名に関しては弱視・晴眼で違いがみられた。青のセマンティック・プロフィールにおいて差異がみられた形容詞対から、弱視者の方が晴眼者よりも青に対してポジティブな印象を持っている可能性が示唆された。また、因子別に因子得点の分散分析を行った結果、弱視者と晴眼者では多くの色に対する明朗性の印象が異なったことから、デザインにおいて明るい印象を与えたい場合には、その違いに考慮して色彩を選択する必要があると考えられる。なお、弱視者の因子得点にはばらつきがあり、弱視者の疾患などによる色彩感情の違いについて今後検討を進めることが課題である。

**【文献】**

惠羅修吉・菅原まゆ・大庭重治（2019）視覚障害児における色彩語の意味記憶特性. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 19-23.

(TAKASE Hami, KAKIZAWA Toshibumi)

# Rapid motor imitation antecedent を用いた ASD 児の音声模倣の促進

〇池田遥香（筑波大学大学院人間総合科学研究群）
石塚祐香（筑波大学人間系）
野呂文行（筑波大学人間系）

KEY WORDS: autism, motor imitation, echoics

【目的】自閉スペクトラム症児（以下、ASD 児）の行動特徴は多様であり、音声言語においても無発語な状態から復文の発話に至るまでその発達は個々により様々である。音声言語が獲得されるためには、音声模倣によって発声のレパートリーを増やすという段階が必要になる（山本・楠本,2007）。つまり、音声模倣を促進することは無発語 ASD 児にとって重要な過程だと言える。Ross&Greer（2003）は無発語 ASD 児に音声言語訓練を行う手法として、Rapid Motor Imitation Antecedent(以下、RMIA)を開発した。RMIA は既学習の粗大動作、微細動作、口腔動作のモデルを複数回ずつ提示し、対象児の動作模倣させた後に、未学習の音声モデルを提示する手法である。本研究では RMIA の手法が音声模倣に及ぼす効果について検討することを目的とした。

【方法】**参加児** ASD の診断のある５歳６か月（令和３年５月時点）の男児（以下、A 児）である。４歳１か月時の新版 K 式発達検査は認知・適応 DQ45、言語・社会 DQ27、全領域 DQ45 であった。なお、保護者に対して研究内容の説明を行い、研究協力、研究成果の公表について同意を得た。

**セッティング** X 大学のプレイルームにて実施した。A 児は週に１度来談し、一日に２から４セッションに取り組んだ。机を挟み対象児と実験者（以下、MT）が向かい合って着席した状態で実施した。

**実験デザイン** ABAB デザインを用いた。

**手続き**（１）プリファレンスアセスメント：DeLeon & Iwata (1996)を参考に実施した。保護者からの聞き取りで A 児の好みと考えられる菓子、玩具を計７種類用意し、実施した。

（２）動作模倣評価アセスメント：先行研究において用いられている動作模倣 12 種を対象とし、対象児が模倣可能な動作を選定した。

（３）音声評価アセスメント：MT が音声モデルを提示した。A 児の正反応、誤反応に関わらず音声模倣の後に既学習の動作モデルを提示し、動作模倣の正反応が生起した後に強化子を与えた。Table.1 に実施内容を示した。

Table.1 動作模倣評価アセスメント、音声評価アセスメントで実施したモデル

| 動作模倣評価 | | 音声模倣評価 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 手を叩く | 鼻を触る | あ | あーい | あーう | あーえ | あーお |
| 机をたたく | 口を触る | い | いーあ | いーう | いーえ | いーお |
| 足踏みする | 口を開ける | う | うーあ | うーい | うーえ | うーお |
| 膝を触る | 目を触る | え | えーあ | えーい | えーう | えーお |
| 手を挙げる | 歯を見せる | お | おーあ | おーい | おーう | おーえ |
| 頭を触る | 口を窄める | | | | | |

（４）Echoic 条件：音声モデルを提示し、正反応が生起した場合、即時に強化子を与えた。６試行１セッションとした。誤反応の場合は既学習の動作である「タッチ」を生起させたのちに強化子を与えた。３プロットの傾きが０以下、または介入直前のデータ３プロットが下降傾向もしくは水平の場合、RMIA 条件へ移行した。

（５）RMIA 条件：動作モデルを３回、最後に音声モデルを提示した。６試行１セッションとし、音声模倣の正反応が生起すれば即時に強化子を与えた。誤反応の場合は既学習の動作である「タッチ」を生起させたのちに強化子を与えた。なお、先行研究では粗大動作を３回、微細動作を３回実施したのちに音声モデルを提示するが、本対象児がアセスメント時に 6 回の動作模倣を繰り返し実施した際、負担が大きい様子が見られた。従って動作数を減らし、粗大動作模倣３回を実施したのちに音声モデルを提示した。直近３プロットの傾きが０以下の場合に Echoic 条件へ移行した。

【結果】（１）**プリファレンスアセスメント**　上位３種（チョコレート、飴、パズル）を強化子として使用した。

（２）**動作模倣評価アセスメント**　全ての動作において正反応が生起した。先行研究における流暢性の基準（粗大動作、微細動作を各３つずつ模倣する）である６～８秒も達成した。

（３）**音声評価アセスメント**　アセスメントの結果、口型を複数回連続して動かす「あうあうあう」、「おいおいおい」を標的語として設定した。

（４）（５）**介入結果**　結果を Fig.1 に示した。６試行連続してトレーニングを行った際に RMIA 条件の方が正反応の生起が見られた。Echoic 条件では６試行中後半になるにつれてモデルの口型に随伴しない発声が増加した。現在継続してデータを収集中である。

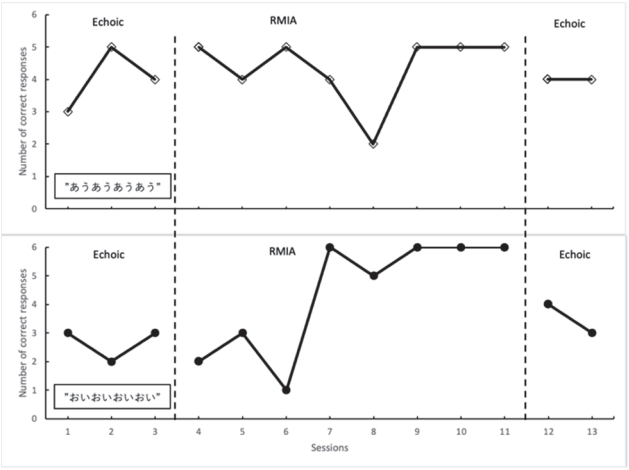



Fig.1　各標的語における正反応数

【考察】音声モデルを提示する前に既学習の動作模倣を先行刺激に組み込むことで、連続した試行においても正反応が生起することが示唆された。

【文献】

DeLeon, I., & Iwata, B., A. (1996) Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 519-533.

Tsiouri, I. & Greer, R. D. (2003) Inducing vocal verbal behavior in children with severe language delays through rapid motor imitation responding. *Journal of Behavioral Education*, 12, 3, 185-206.

山本淳一・楠本千枝子（2007）自閉症スペクトラム障害の発達と支援. 認知科学, 14, 621-639.

IKEDA Haruka, ISHIZUKA Yuka, NORO Fumiyuki

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_A）O-SA08

# 盲幼児児童における系列化の発達段階の分析

## -触運動感覚による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: 盲幼児児童　系列化課題　触運動感覚

**【目的】**

系列化の発達は論理的な思考や数の理解の発達に関わる重要な概念の形成につながるものであるが、Piaget の代表的な系列化課題は 10 本の棒を比較参照して並べる課題であり、視覚情報を活用できる場合と盲幼児児童が触運動感覚を用いて行う場合とで操作や困難さが大きく異なるため、触運動感覚に適した系列化課題の作成とその発達段階に応じた指導が必要である。複数の入れ子を大きさ順に重ねていく入れ子課題は、重ねることで順番の正誤がフィードバックされるため触運動感覚によって分かりやすい。本研究では入れ子課題を用いて系列化課題を作成し、入れ子課題遂行時の盲幼児児童の方略を分析することで、触運動感覚による系列化課題の発達段階を明らかにすることを目的とした。

**【方法】**

**対象**　特別支援学校（視覚障害）の幼稚部と小学部に在籍する盲幼児児童 27 名を対象とした。

**実験課題**　大きさの異なる入れ子を順番に重ねていく課題である。複数の入れ子を同時に提示する課題（提示課題）を、入れ子の個数、枠の有無、提示順の観点から５課題と、入れ子を１つずつ手渡す課題（手渡し課題）を、入れ子の入れ替えに必要な操作の観点から４課題の、合計９課題を作成した。

**分析**　入れ子課題遂行時のビデオを元に対象児の課題達成状況を記録し、達成を１、未達成を０として課題達成数を算出した。入れ子課題遂行時の方略については、Piaget による［順序付けの試みが全く見られない段階］、［全体の系列化には成功しないが部分的に順序付けの試みが見られる段階］、［試行錯誤による系列化の成功］、［操作的な系列化］という系列化の４つの発達段階に対応するように、［入れ替えなし］、［部分的な比較と入れ替え］、［試行錯誤的な比較と入れ替え］、［重ねたフィードバックによる操作的な比較と入れ替え］の４つを設定した。また、分析の過程で複数の対象児で見られた［フィードバックなしの操作的比較］を最も高次な方略として追加し、合計５つの方略を設定した。ビデオを元に各対象児がどの方略を用いたかを記録し、用いた方略によって対象児を各方略群に分け、各方略群の平均課題達成数を算出した。なお、複数の方略が見られた対象児は、最も高次の方略をその対象児の用いた方略とした。

本研究は、対象児の保護者に文書で研究の内容を説明し、同意を得たうえで実施した。

**【結果】**

各方略群の平均課題達成数は、［入れ替えなし］が０、［部分的な比較と入れ替え］が２、［試行錯誤的な比較と入れ替え］が 6.75、［重ねたフィードバックによる操作的な比較と入れ替え］が 7.91、［フィードバックなしの操作的な比較］が 8.86 であった。各方略群の課題達成状況を表に示した（Table１）。

**【考察】**

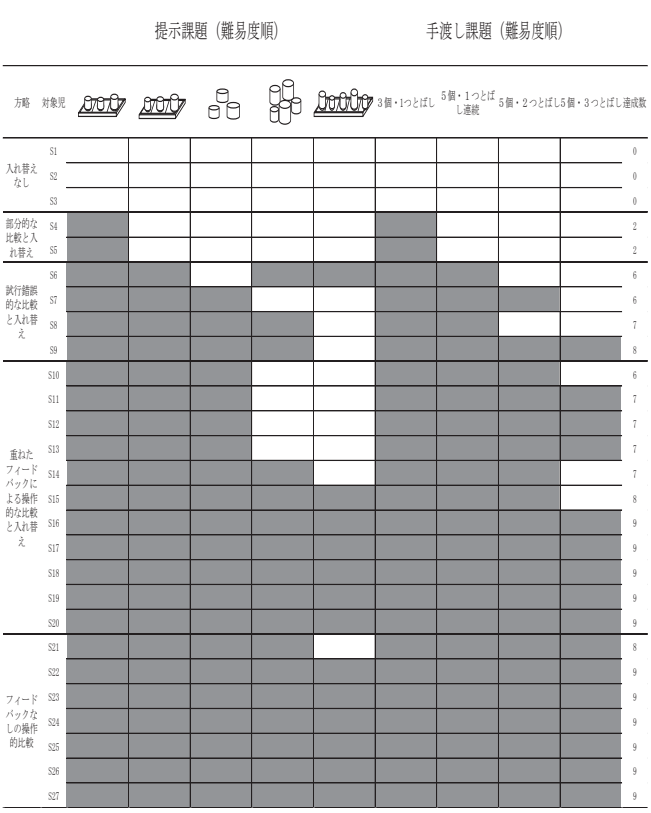
各方略群の平均課題達成数は、設定した４つの方略の順で高くなっていったことから、盲幼児児童の入れ子による系列化課題も、Piaget の発達段階と同様の順序で発達することが示唆された。特に１つ目の［入れ替えなし］と２つ目の［部分的な比較と入れ替え］との間と、２つ目の［部分的な比較と入れ替え］と３つ目の［試行錯誤的な比較と入れ替え］のとの間には顕著な差が認められたことから、入れ替えができない段階から部分的な入れ替えができる段階までの間と、部分的な入れ替えを行う段階から試行錯誤的に操作する段階までの間には、それぞれ発達の質的な差があると考える。

また、分析の過程で追加した［フィードバックなしの操作的比較］を用いた対象児は、入れ子の大きさを把持した手掌で測ることで比較し、操作していた。これは、大きさに基づいて順番に入れ子を操作していることから Piaget の発達段階の「操作的な系列化」に相当する方略だと考える。したがって、「操作的な系列化」を重ねたフィードバックに基づいて行う場合は［重ねたフィードバックによる操作的な比較と入れ替え］を、フィードバックを利用せず手掌で把握した大きさに基づいて行う場合は［フィードバックなしの操作的な比較］を用いると考える。棒を比較する課題では把持した手掌で長さを把握することは難しい一方、入れ子課題は重ねたフィードバックを利用できるだけでなく、その形状からも触運動感覚を用いる盲幼児児童の系列化課題に適すると考える。

**【結論】**

入れ子課題における方略を分析することは、盲幼児児童の系列化の発達段階の評価と系統的指導に応用できると考える。

**Table１**　各方略群の課題達成状況




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

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_A）O-SA09

# 聴覚障害者のメンタルローテーション課題遂行時の視線の特徴

## - コミュニケーションモードの相違による検討-

〇三枝里江（筑波大学人間総合科学研究科）　石田祐貴（筑波大学人間総合科学研究科）　鄭仁豪（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害者　メンタルローテーション　眼球運動

## Ⅰ．研究の目的

メンタルローテーションとは、心的イメージ操作の１つで（Shepard & Metzler,1971）、その課題は、回転した状態で呈示された図形や形を心的に回転させ，比較刺激と同一かどうかを判断させるものである（北澤ら，2015）。角度差が大きいほど、反応時間が長いことが明らかにされている（Shepard & Cooper,1971）。本研究では、聴覚障害者のメンタルローテーション処理におけるコミュニケーションモードの影響を調べることを目的とし、メンタルローテーション課題処理時の眼球運動の分析から、その特徴について検討した。

## Ⅱ．方法

１．調査対象者：高等部に在籍する聴覚障害生徒 18 名（裸耳の平均聴力 99.5dB（*SD* = 10.5））を対象とした。学年相応の言語力を有することを確認し、日常的に使用するコミュニケーション手段を指標に、口話群（10 名）と手話群（8 名）に分けられた。

２．課題：課題１では、右手を探索する課題で、6 個の中から同じものを 3 つ探索するものと、10 個の中から同じものを 5 つ探索するもの計 2 種類を用いた。課題２では、同じ形の図形を探索する課題で、それぞれ 6 個の中から同じ形の図形を 3 つ探索するもので、難易度の異なる 2 種類を用いた。

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

４．測定手続き：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、「指示に従い、同じモノをなるべく速く探して、指で指して下さい。」とディスプレイ上で教示を行い、課題を遂行した。その際、対象生徒の眼球運動を測定した。課題遂行時間に制限は設けなかった。

５．分析の観点：①提示刺激全体に興味領域（AOI）を設定し、注視時間、注視点の数の中央値と四分位偏差を算出し、群間の差の検討をした（Mann-Whitney U 検定）。②群内で難易度による差の検討（Wilcoxon 符号付き順位検定）と全問正解率との関連を検討した。③提示刺激ごとに興味領域（AOI）を設定し、注視時間の平均を算出し、長いもの３つについて、群ごとにその特徴を検討した。

６．研究倫理：本研究は、筑波大学人間系倫理委員会の承認を得て実施した（筑 2020-194A）。

## Ⅲ．結果と考察

課題１においても課題２においても、注視点の数、注視時間ともに有意な差はみとめられなかった。このことから、MTR 課題遂行においては、コミュニケーション手段の違いによる影響は受けないことが考えられた（Table 1）。②口話群の課題２の注視時間において、図形１と図形２の間で、有意傾向がみとめられ（$p$＜.10）、図形２の方が、参照時間が長いことが示された。このことから、口話群においては、課題が難しくなるにつれて、注意深く見る傾向にあることが考えられた。全体的な特徴として、課題１の課題の内容が同じで、問題数が多くなる課題では、口話群は、問題数相応の参照時間を要しているが、他方、手話群では、参照時間が短く、かつ全員が完答していた。このことから、内容が同じ課題においては、視覚的方略が、口話群と手話群では異なることが考えられた。課題２の図形の内容、難易度が異なる課題においては、口話群も手話群も、難易度があがると若干、参照に時間を要するものの、正解率は高くなる特徴がみられた（Table 2）。③課題１においては、口話群は、5 個課題も 10 個課題も 45° の刺激において、頻繁に参照していることが示された。答えた割合から 5 個の課題において誤答していることから、10 個課題では慎重に参照していることが考えられた（Table 3）。課題２においては、課題１でも同様に、口話群も手話群も、参照時間が長い刺激（角度）の３つのうち、１つあるいは２つが共通しており（Table 4）、今後は、その詳細や特徴を検討すること、対象を増やしての検討が必要であると考えられた。

Table 1　眼球運動データ（課題1）

| 課題１ | 群 | 注視点の数(個) | 注視時間(msec) | 全問正解率(%) |
|---|---|---|---|---|
| 手（6個） | 口話群 | 27.5(8.75) | 6.46(2.62) | 80.0 |
| | 手話群 | 27.3(7.38) | 6.11(1.98) | 62.5 |
| 手（10個） | 口話群 | 31.1(3.75) | 7.22(1.73) | 90.0 |
| | 手話群 | 22.4(6.75) | 5.04(1.45) | 100 |
| | | | 中央値（四分位偏差） | 割合 |

Table 2　眼球運動データ（課題2）

| 課題２ | 群 | 注視点の数(個) | 注視時間(msec) | | 全問正解率(%) |
|---|---|---|---|---|---|
| 図形１ | 口話群 | 46.7(11.5) | 9.24(1.73) | † | 60.0 |
| | 手話群 | 49.1(18.5) | 10.3(2.49) | | 50.0 |
| 図形２ | 口話群 | 48.5(8.63) | 11.8(2.63) | † | 90.0 |
| | 手話群 | 49.6(15.4) | 11.6(2.52) | | 75.0 |
| | | | 中央値（四分位偏差） | | 割合 |

Wilcoxon の符号付き順位検定　†$p$＜.10

Table 3　提示刺激ごとの注視時間（課題1）

| 手（6個） | 角度 | 225° | 45° | (125°) | (0°) | 315° | (330°) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 口話群 | 注視時間（msec） | 0.93 | 1.27 | 0.95 | 1.06 | 0.91 | 0.41 |
| | 答えた割合（%） | 100 | 80.0 | 0.00 | 20.0 | 100.0 | 0.00 |
| 手話群 | 注視時間（msec） | 0.99 | 1.22 | 1.15 | 0.55 | 0.77 | 0.47 |
| | 答えた割合（%） | 75.0 | 75.0 | 12.5 | 25.0 | 87.5 | 25.0 |

| 手（10個） | 角度 | (0°) | 180° | (0°) | (225°) | 45° | (180°) | 315° | 270° | (135°) | 30° |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 口話群 | 注視時間（msec） | 0.47 | 0.68 | 0.67 | 0.71 | 0.93 | 0.93 | 0.84 | 0.74 | 0.54 | 0.46 |
| | 答えた割合（%） | 0.00 | 100 | 0.00 | 10.0 | 100 | 0.00 | 100 | 90.0 | 0.00 | 100 |
| 手話群 | 注視時間（msec） | 0.40 | 0.62 | 0.52 | 0.44 | 0.51 | 0.41 | 0.55 | 0.53 | 0.59 | 0.46 |
| | 答えた割合（%） | 0.00 | 100 | 0.00 | 0.00 | 100 | 0.00 | 100 | 100 | 0.00 | 100 |

() は左手（左右対称）＝誤答

Table 4　提示刺激ごとの注視時間（課題2）

| 図形１ | 角度 | 135° | (225°) | 315° | (170°) | 200° | (45°) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 口話群 | 注視時間（msec） | 1.13 | 0.96 | 1.06 | 1.09 | 0.78 | 0.97 |
| | 答えた割合（%） | 100.0 | 20.0 | 90.0 | 20.0 | 70.0 | 0.0 |
| 手話群 | 注視時間（msec） | 1.54 | 1.48 | 1.61 | 0.95 | 0.82 | 1.31 |
| | 答えた割合（%） | 87.5 | 12.5 | 87.5 | 25.0 | 62.5 | 12.5 |
| 図形２ | 角度 | 270° | (135°) | (90°) | (270°) | 45° | 150° |
| 口話群 | 注視時間（msec） | 1.28 | 1.23 | 1.20 | 0.74 | 1.19 | 1.10 |
| | 答えた割合（%） | 100 | 0.00 | 10.0 | 0.00 | 100 | 90.0 |
| 手話群 | 注視時間（msec） | 1.60 | 1.44 | 1.15 | 0.73 | 1.28 | 1.15 |
| | 答えた割合（%） | 100 | 0.00 | 12.5 | 12.5 | 87.5 | 87.5 |

() は一部左右対称＝誤答

## Ⅳ．文献：：紙面上の都合により省略。

※本研究は 2020 年度 JSPS 科研費 JP19H01697 の助成を受けて行われたものである。

(SAIGUSA Satoe, ISHIDA Yuki, CHUNG Inho)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_A）O-SA10

# 小学校高学年における学校欠席に影響する要因について

## チェックリストの作成と欠席要因に基づく児童の類型化及び臨床傾向の検討

〇佐藤亮太朗　　熊谷恵子
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 小学校　欠席　不登校

### Ⅰ．目的

これまで、様々な観点から児童の長期欠席や不登校の要因が検討されてきた（例えば、本間・竹内（1994））。しかし、それら要因の欠席日数や遅刻日数との関係を検討した研究は少ない。もとより、従来の欠席要因を検討した研究は仮説構成体に原因を帰属し、その実践的寄与に乏しい。

そこで本研究では、児童の欠席要因を客観的な観察や介入可能な観点から分析し、実践適用を見据えたチェックリストの作成と臨床傾向の検討を目的とする。

### Ⅱ．方法

**対象**　公立小学校 3 校の小学 4～6 年の学級担任 24 名と、不登校児童（以下、不登校児）と関わりのある教職員であった。尚、評価の対象となった児童は 255 名であった。

**内容**　本研究には著者が作成した質問紙と子どもの行動チェックリスト教師用（以下、TRF）を用いた。質問紙は第 1 部（12 項目）と第 2 部（19 項目：以下、適応項目）で構成した。第 1 部では学年や性別、発達障害の診断、出席すべき日数、欠席日数等が評価された。適応項目は学校生活、体力・健康、学力で構成され、4 件法（「できない・ほとんどできない」「できないことが多い」「できる時とできない時がある」「できる」）で評価された。尚、これらの項目は心理士や教師等と討議して内容を選択し、内容的妥当性を担保した。

**手続き**　質問紙と TRF は学校長を経由して、各学級担任と教職員に配布された。質問紙には乱数で振られた番号を記し、学級担任には振られた番号に合致する児童 10 名分（男女各 5 名　以下、登校児）と、TRF は各学級 2 名（男女各 1 名）の回答を依頼した。不登校児に関しては、質問紙と TRF にその児童が不登校になった頃の評価を依頼した。回答には 1 ヶ月程度を設けた。データの解析には IBM®SPSS®Statistics27 を用いた。本研究は筑波大学人間系倫理審査委員会の承認を得た（筑 2020-153A 号）。

### Ⅲ．結果

**回収状況**　質問紙の回収率は 97.6%（249 名：登校児 236 名、不登校児 13 名）であった。TRF の回収率は 88.5%（54 名：登校児 41 名、不登校児 13 名）であった。尚、適応項目の項目 10「持久走・シャトルラン」は評価できなかった学校があったため、以後の分析から除外した。

**小学校高学年における欠席に影響する要因**　登校児においける、遅刻日数、適応項目、共変量（学年、性別、登校すべき日数、発達障害の診断の有無）を独立変数、欠席日数を従属変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）の結果、遅刻日数（$\beta$=.536, $p$<.01）と項目 1「同級生との会話」（$\beta$=-.135, $p$<.05）の影響が示された（$\Delta R^2$=.339, $p$=.00）。同様に、遅刻日数を従属変数、適応項目と共変量を独立変数とすると、項目 6「授業中の発言」（$\beta$=-.153, $p$<.01）と 9「睡眠」（$\beta$=-.405, $p$=.00）、13「特殊音節の読み書き」（$\beta$=-.243, $p$=.00）の影響が示された（$\Delta R^2$=.288, $p$=.00）。これらの結果から示された欠席日数への影響モデル（Fig.1）はパス解析により、適切な適合度指標が示された（CMIN:3.089 $p$=.543 GFI:.995 AGFI:.976 NFI:.989 CFI:1.000 RMSEA:.000 AIC:37.089 CAIC:112.238）。

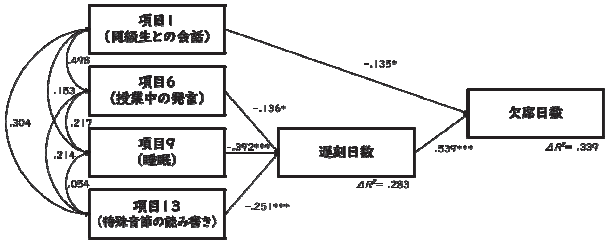



Fig.1　欠席日数への影響モデルのパス図

**適応項目による登校児の類型化と臨床傾向の検討**　登校児に対して、適応項目を変数とした TwoStep クラスター分析を実施した結果、2 クラスターに分けられた（クラスター1：n=186、2：n=48）。クラスター2 はクラスター1 より欠席日数が多かった（p=.00）。また、適応項目の合計値が低く（p=.00）、不登校児と差異がなかった（$p$=1.000）。さらに、不登校児らはクラスター2 と比較して、項目 6、8「体育への参加」、17「かけ算九九」の値が低く（$p$=.00）、欠席日数が多かった（$p$=,00）。

**質問紙の信頼性・妥当性の検討**　適応項目（18 項目）の Cronbach の α は.914 であった。また、学校生活領域の Cronbach の α は.818、体力・健康領域は.729、学力領域は.912 であった。さらに折半法の結果、$p_s$=.945 であった。加えて、併存的及び構成概念妥当性の検討を目的に適応項目合計値との相関関係を検討した結果、欠席日数（$\rho$=-.342）、遅刻日数（$\rho$=-.229）、TRF 総得点（$\rho$=-.691）、TRF ひきこもり（$\rho$=-.797）、TRF 社会性の問題（$\rho$=.-780）、TRF 内向性（$\rho$=.-786）等の全項目で有意な負の相関を得た。弁別的妥当性の検討として、登校時において欠席 0 日の児童と欠席 1 日以上の児童とで適応項目合計値を比較したところ、後者の方が低かった（$t$(150.225)=3.918, $p$=.00）。

### Ⅳ．考察

本研究により、学年（小学 4～6 年）や性別、発達障害の有無に関わらず、遅刻日数と同級生との会話状況、授業中の発現や睡眠、特殊音節の読み書きは欠席日数へ影響する可能性が示唆された。したがって、これらの事項の獲得や代替が不十分な児童は早急な対応が要請される。

本研究では登校状態にある児童を 2 クラスターに分類した。クラスター1 は全般的に適応状態が良好なことから「適応群」とし、クラスター2 は適応状態が不登校児に準じていることから「不登校予備群」とした。不登校に至る前段階の児童が抽出されたことから、学校場面での予防的介入に繋げられる可能性が示唆された。

また、本研究で用いた質問紙は、一定の信頼性・妥当性が示されたことから、今後はその臨床的活用が期待される。

今後、不登校予備群の更なる特徴抽出とその群に対する具体的な予防・水際対策が求められる。

### 文献

本間友巳・竹内伸宣（1994）登校を巡る諸問題（1）-小学生と中学生の比較-　日本教育心理学会発表論文集，36，504.

(SATO Ryotaro, KUMAGAI Keiko)

# 自閉スペクトラム症者における試験時間延長による学力テスト変化に影響を与える要因（１）

大野愛哉[1, 2]　脇浜幸則[1]　横田晋務[3]　稲田尚子[4]　面高有作[3]　鈴木大輔[5]　立脇洋介[3]　川口智也[3]　田中真理[3]
1 九州大学人間環境学府　2 日本学術振興会特別研究員　3 九州大学　4 帝京大学　5 東北大学
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　時間延長　認知機能

**【問題と目的】** ASD は認知機能や実行機能に特性があることが指摘されており，先行研究によって処理速度，視覚的ワーキングメモリ，認知的柔軟性の苦手さが示唆されている（Barnhill et al., 2000; Cederlund & Gillberg, 2004; Williams et al., 2005, Geurts et al., 2014）。しかしながら，全ての ASD 者に上記のような認知的特性が見られる訳ではなく，ASD はスペクトラムであり，重症度も多様であるため，認知的特性に関しても非常に個別性の高い障害（e.g., Wing & Attwood, 1987）である。これまでの検討において，ASD 者に時間延長による学力テスト得点の増加は見られず（立脇ら, 2021），ASD 者の実行機能と時間延長効果に相関は見られなかった（鈴木ら, 2021）。しかし，ASD の認知的特性の個別性の高さを考慮すると，ASD 者の中でも時間延長が必要である群と必要でない群がある可能性が考えられる。従って，ASD 者において，時間延長によりテスト得点が増加した群と減少した群，それぞれの認知的特性を明らかにする必要があると考えられる。そこで本研究では，試験時間延長による学力テスト得点変化に影響を与える要因について仮説生成を行うことを目的とする。

**【方法】**

**対象者**　ASD 者 13 名(16~20 歳，平均 18.0 歳)。ASD 特性評価のため全対象者に ADOS-2(Lord et al., 2012)を実施した。

**学力テスト**　平成 25･26 年度の大学入試センター試験の英語問題を試験時間 80 分の通常条件と 105 分の延長条件で実施

**認知機能検査**　①日本版 WAIS-IV：全検査 IQ，言語理解 VC、知覚推理 PR、ワーキングメモリ WM、処理速度 PS を算出　② The Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery(CANTAB)：抑制機能 Stop Signal Test(SST)、視覚記憶 Spatial Span Test (Forward /Reverse) (SSP)、視覚的ワーキングメモリ Spatial Working Memory Test(SWM)、認知的柔軟性 Intra-Extra Dimensional Set Shift Task(IED)について，エラー数を算出

**アンケート調査**　①テスト困り感アンケート 35 項目（面高ら, 2021）、②ASD 困り感（高橋ら,2012）25 項目，③成人用自閉症スペクトラム指数日本語版（AQ; 若林, 2016）50 項目

**群分け**　13 名を時間延長による得点の変化と学力テストの得点で Group1～3 の 3 群に分けた(Table 1)。

**倫理的配慮**　筆頭著者所属機関の研究倫理委員会における承認および対象者の同意を得て行った。

Table 1. 本研究におけるGroupの分類基準

| | 時間延長による得点 | 学力テスト得点 | 人数 |
|---|---|---|---|
| Group1 | 増加 | ASD平均(72.2点)より低い | 5 |
| Group2 | 増加 | ASD平均(72.2点)より高い | 4 |
| Group3 | 減少 | ― | 4 |

**【結果】** 以下，サンプルサイズの小ささより，統計的な比較は行わず，平均値や標準得点からの比較を行う。

**WAIS**

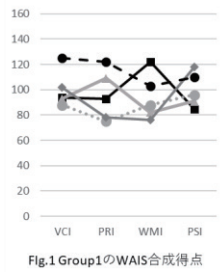


Fig.1 Group1のWAIS合成得点

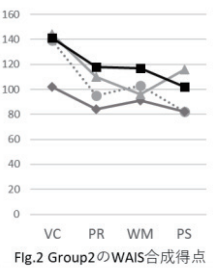


Fig.2 Group2のWAIS合成得点

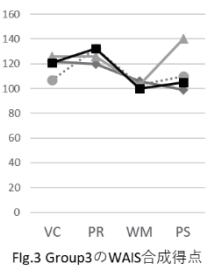


Fig.3 Group3のWAIS合成得点

WAIS は各群のプロフィールの比較を行った。Group2 に共通して，VC が他の合成得点より 5%水準で有意に高いという特徴が見られた。Group3 では，WM が PR より 5%水準で有意に低いという特徴で共通していた。Group1 において一貫した傾向は見られなかった。

**CANTAB･アンケート**

CANTAB のエラー数，アンケートの合計得点のグループごとの平均値を Table 2 に示す。

Table 2. GroupごとのCANTAB・アンケート点数の平均（カッコ内は標準偏差）

| | Group1 | Group2 | Group3 | 定型発達群 |
|---|---|---|---|---|
| CANTAB（エラー数） | | | | |
| 抑制機能(SST) | 42 (4.15) | 40.5 (3.84) | 42.5 (1.12) | 41.29 (4.53) |
| 視覚記憶 (SSP Forward) | 19 (9.32) | 10 (3.32) | 10 (7.52) | 10.03 (7.15) |
| 視覚記憶 (SSP Reverse) | 8.4 (3.56) | 10.5 (8.17) | 13.25 (5.54) | 12.81 (6.87) |
| 視覚的ワーキングメモリ(SWM) | 6 (7.13) | 8.5 (6.10) | 3.25 (5.07) | 4.10 (5.67) |
| 認知的柔軟性(IED) | 113.6 (66.10) | 140 (61.02) | 79.5 (8.56) | 79.90 (41.53) |
| アンケート（合計得点） | | | | |
| テスト困り感 | 65 (20) | 72 (16.79) | 68.75 (18.45) | 70.36 (13.04) |
| ASD困り感 | 61.2 (21.28) | 50 (6.36) | 61.5 (22.25) | 22.95 (11.78) |
| AQ | 20 (2.10) | 20.75 (5.76) | 25 (3.08) | 27 (7.69) |

CANTAB では，認知的柔軟性(IED)において，Group3 は定型発達群と同程度のエラー数であったのに対し，Group1, 2 のエラー数が多い傾向が見られた。アンケートでは，テスト困り感，AQ において Group ごとの傾向は見られなかった。ASD 困り感は Group2 が Group1, 3 と比較して，低い傾向にあった。

**【考察】**

時間延長による学力テスト得点増加が見られた Group1，Group2 に共通する傾向として，認知的柔軟性の低さがある可能性が考えられた。認知的柔軟性（IED）は，ルールの変更などがあった際の課題遂行への柔軟な対応について示したものであり，認知的柔軟性が低い場合，問題形式の変化などに対応することが困難となり，学力テストのパフォーマンスが阻害される可能性が考えられる。このことから，ASD の実行機能の中でも認知的柔軟性の低さは時間延長の合理的配慮が必要になる根拠となる可能性が考えられる。さらに，Group2 では VC が他の合成得点よりも有意に高いという共通の特徴が見出された。この特徴は，横田ら（2021）におけるクラスター1 の特徴と同様である。しかしながら，横田ら(2021)は定型発達者を対象としており，クラスター1 において時間延長により学力テスト得点が減少していたが，本研究における Group2 は対象が ASD 者で時間延長により得点が増加しているという点で異なる。よって，このような認知機能の特徴は ASD でのみ時間延長の効果を発揮する可能性が考えられる。そのため，Group2 において，認知的特性のみらず，ASD 特性について，個別事例から詳細に検討する必要があると考えられる。また，先述の ASD の障害特性の個別性の高さを鑑みると，個別の困り感に応じて必要な配慮を提供していくことが求められるため，ADOS や困り感アンケートの結果等も詳細に検討する必要があると考えられる。

本研究は科学研究費補助金の助成を受けた(JSPS KAKENHI Grant Number 18H01090)。
(OHNO Aikana, WAKIHAMA Yukinori, YOKOTA Susumu, INADA Naoko, OMODAKA Yusaku, SUZUKI Daisuke, TATEWAKI Yosuke, KAWAGUCHI Tomoya, TANAKA Mari)

# 自閉スペクトラム症者における試験時間延長による学力テスト変化に影響を与える要因（2）

脇浜幸則[1] 大野愛哉[1, 2] 横田晋務[3] 稲田尚子[4] 面高有作[3] 鈴木大輔[5] 立脇洋介[3] 川口智也[3] 田中真理[3]
1 九州大学人間環境学府 2 日本学術振興会特別研究員 3 九州大学 4 帝京大学 5 東北大学
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症 時間延長 ASD 特性

**【問題と目的】**

発達障害の中でも，ASD はその特性や状態像が多様であるため（Wing & Attwood, 1987），試験における合理的配慮の提供にあたっては，認知機能や状態像の把握が必要不可欠である。さらに，連番発表（1）より，ASD 者には一律の時間延長ではなく，状態像に応じた配慮が必要であることが示唆される。時間延長という合理的配慮は，正解は分かるが時間が不足している場合に特に必要である。したがって，本研究では，通常条件における学力テスト得点が全国平均に近しい ASD 者を対象に，特に時間延長が必要と考えられる特性および状態像について，ASD 者の個別事例より示唆を得ることを目的とする。

**【方法】**

**調査対象者・分析** 連番発表(1)の ASD 者 13 名において,試験時間の延長により学力テストの得点の増加が見られた 9 名のうち,時間延長なしの得点がセンター試験の全国平均点 118 点以上かつ ASD 者の中で最も延長条件の得点が高かった 2 名を抽出し,事例的な検討を行なった。対象者は連番発表(1)の Group2 のうち, A(男性,18 歳 9 ヶ月)と B(男性,19 歳 9 ヶ月)であった。

**課題** 連番発表(1)の通り。

**【結果】**結果を以下の Table1 に示す。

**Table1** A, B の各課題の結果

| | 課題 | A | B |
|---|---|---|---|
| 学力テスト得点 | 普通条件 | 134 | 168 |
| | 延長条件 | 145 | 174 |
| ADOS | Social affect | 6 | 7 |
| | RRB | 5 | 1 |
| | total | 5 | 5 |
| WAIS | VC | 144 | 141 |
| | PR | 110 | 118 |
| | WM | 96 | 117 |
| | PS | 116 | 102 |
| | 検査時の様子 | 他機関から数値のみ情報提供のため様子不明。 | 制限時間を気にする様子や，素早い処理が求められる課題で自身の成績を気にする様子が見られた。 |
| CANTAB | SSTDES(抑制機能) ASD平均40.39(3.8) | 42 | 36 |
| | SSPFTE(視覚記憶: 順再生) ASD平均13.07(8.09) | 5 | 9 |
| | SSPRTE(視覚記憶:逆再生) ASD平均11.13(6.17) | 4 | 4 |
| | SWMTE468(視空間WM) ASD平均8.47(9.10) | 2 | 13 |
| | IEDTTA(認知的柔軟性) ASD平均112.8(55.25) | 233 | 109 |
| | 課題時の様子 | 最初の課題時には手を硬く握るなど，新奇課題への緊張の強さが見られた。 | IEDにおいて，ルールが切り替わった際に動揺していたものの，ルールを理解した後は落ち着いて取り組んだ。 |
| 困り感アンケート | ASD困り感得点 ASD平均34.47(19.32) | 28 | 19 |
| | ASD困り感：得点の高い項目（一部） | (自閉的困り感)突然予定が変更されると混乱してしまう。 | (自閉的困り感)生活のリズムが乱されるのは苦痛だ。 |
| | テスト困り感得点 ASD平均 69.87(22.92) | 74 | 41 |
| | テスト困り感：得点の高い項目（一部） | （こだわり・強迫）問題文を正しく読めているはずなのに，何度も確認してしまう。 | (注意・集中)口頭だけで説明されると内容が理解できず困る。 |
| AQ | 社会的スキル | 10 | 4 |
| | 注意の切り替え | 9 | 6 |
| | 細部への関心 | 3 | 5 |
| | コミュニケーション | 7 | 3 |
| | 想像力 | 6 | 5 |
| | AQ合計得点 | 35 | 23 |

※ ()=SD，CANTABの数値はエラー数を表す。

**A の状態像** A は認知特性として，言語的な理解は得意であるものの，聴覚情報の保持は苦手であることが窺えた。さらに，CANTAB における IEDTTA のエラー数の多さや AQ の切り替えの得点の高さから，柔軟な思考や切り替えにおける難しさが推察された。また ASD 特性として，新奇場面への不安や，問題を何度も確認するなどの強迫的行動があると考えられた。

**B の状態像** B は認知特性として, WAIS の結果より言語的理解は得意であるものの，素早い情報の処理が苦手であることが窺えた。また，素早い処理の苦手さは，成績への不安につながっていることも推察された。ASD 特性として, CANTAB 時の様子や困り感アンケートの回答より切り替えの難しさが，ASD 困り感の回答より自身の習慣へのこだわりがあると考えられた。加えて，テスト困り感より聴覚情報のみでは情報を理解することの難しさがあると考えられた。これらの特性や, ADOS における比較得点から，中度の ASD であると考えられるが，困り感アンケートや AQ の得点は低く，適切な自己モニタリングの難しさが推察された。

**【考察】**

テストにおける合理的配慮が必要な特性として，主に以下の 3 つが示唆された。**①言語理解と他の合成得点とのディスクレパンシー**:英語試験は言語能力を測定することを目的としていると考えられる。しかし,本事例 2 名のように VC(言語的な情報や知識を状況に合わせて使用する力)に比べて, WM, PS の領域が苦手である ASD 者は,問題文を何度も確認することや，解答の記述に時間を要することが想定されるため，試験時間が十分でない場合，本来有している言語能力が発揮されにくい可能性が考えられる。そのため，これらの認知的特性に対しては，時間延長の合理的配慮を講じる必要があると言える。**②切り替えの難しさ**:A, B はともに切り替えの難しさがあると考えられる。これは，連番発表(1)における認知的柔軟性の低さと関連していると考えられる。さらに B は CANTAB における様子より，切り替えが難しく動揺しやすいことも考えられるため，時間延長により問題形式の変更に対応する時間を設けるなど，安心して試験に取り組む環境を提供する必要性が示唆される。**③こだわり・強迫:** A は強迫的な確認傾向が, B は習慣へのこだわりが窺えた。ASD 者は二次障害として強迫症状を呈しやすいことが指摘されている(Piven & Palmer, 1999)。特に A は問題文を何度も読み直してしまうことから，試験において必要以上に時間を要していることが推察され，強迫行動が試験のパフォーマンスに影響を与えている可能性が推察される。したがって，ASD 者のこだわりや強迫傾向は試験時間延長の根拠になりうると考えられる。

以上より，これらの特性は試験における時間延長の合理的配慮が必要な根拠になると考えられるが，B の状態像より ASD 者の試験への合理的配慮として，視覚的な情報の提示も必要である可能性が考えられる。また，B は自身の困り感やニーズが低いという点も特徴的である。したがって，ASD 者の試験における合理的配慮の提供にあたっては，主観的な困り感と, WAIS や CANTAB, ADOS などの客観的な指標による包括的評価が必要であると考えられる。

本研究は科学研究費補助金の助成(JSPS KAKENHI Grant Number 18H01090)をうけた。 (WAKIHAMA Yukinori, OHNO Aikana, YOKOTA Susumu, INADA Naoko, OMODAKA Yusaku, SUZUKI Daisuke, TATEWAKI Yosuke, KAWAGUCHI Tomoya, TANAKA Mari)

# ビジネス顕微鏡を用いた特別支援学校の教育活動の分析

## —教師との関わりの有無及び各教育場面間の比較—

○鈕　葉　　吉村優子　　宮本和輝　　小林宏明

（大阪大学連合小児発達学研究科）（金沢大学人間社会研究域）（金沢大学附属特別支援学校）（金沢大学人間社会研究域）

KEY WORDS：特別支援学校　ビジネス顕微鏡　授業分析

**問題と目的**　日立製作所が研究開発した「ビジネス顕微鏡」は、組織内のコミュニケーションの定量分析ツールである。ビジネス顕微鏡の構成要素は、赤外線センサと加速度センサである。加速度センサは、体の動きの加速度を記録し、この加速度データから体のリズム周波数を計算できる(辻ら, 2011)。ビジネス顕微鏡は、これまで通常の小中学校などでは使用されているが、特別支援学校で使用されことはない。

そこで、本研究では、ビジネス顕微鏡を用いて、特別支援学校に在籍する児童の活動やコミュニケーションが、教師との関わりの有無や異なる教育場面間で、どのように変化するかを加速度リズムとビデオ場面から比較・検討する。

**方法**　特別支援学校小学部に在籍する知的障害のある児童計 2 名(8 歳男児、10 歳男児)を対象に、(a) 自由遊び、(b) 遊びの指導、(c) 元気タイムもしくは体育の計 3 場面について、ビデオ資料をタイムサンプリング法を用いて分類した教師との関わりの有無と加速度リズムとの関係を分析し、以下の２点について検討する。

１） 関わりありの方が子どもの加速度リズムは高くなるか
２） 教師が積極に関わる場面（元気タイムや体育）と教師が積極的に関わらない時間（自由遊びや遊びの指導）で、加速度リズムに違いがあるか

本研究の「加速度リズム」のデータの数値範囲は 0～4.68Hz だったが、4Hz 以上のデータがほとんどなかったため、「加速度リズム」データを 2Hz 以上(体の動きがより大きい)と 2Hz 未満(体の動きがより小さい)に分けて整理した。

本研究の実施に際し、金沢大学人間社会研究域「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会の承認を得た。

**結果と考察**

| 対象児１ | 対面あり | | | 対象児2 | 対面あり | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 自由遊び | 遊びの指導 | 元気タイム | | 自由遊び | 遊びの指導 | 体育 |
| 平均値 | 2.35 | 2.46 | 2.65 | 平均値 | 2.26 | 2.13 | 2.73 |
| 標準偏差 | 0.81 | 0.65 | 0.86 | 標準偏差 | 1.18 | 1.22 | 1 |
| 最小値 | 0.34 | 1.18 | 0 | 最小値 | 0 | 0 | 0 |
| 最大値 | 3.45 | 3.55 | 4.62 | 最大値 | 4.44 | 4.68 | 5.23 |
| 対象児１ | 対面なし | | | 対象児2 | 対面なし | | |
| | 自由遊び | 遊びの指導 | 元気タイム | | 自由遊び | 遊びの指導 | 体育 |
| 平均値 | 2.06 | 2.6 | 2.84 | 平均値 | 2.15 | 1.87 | 2.52 |
| 標準偏差 | 0.84 | 0.6 | 0.74 | 標準偏差 | 1.19 | 1.23 | 0.85 |
| 最小値 | 0.18 | 0.96 | 0.4 | 最小値 | 0 | 0 | 0 |
| 最大値 | 3.89 | 3.69 | 4.18 | 最大値 | 4.21 | 4.71 | 4.06 |

1)「関わりありの方が子どもの加速度リズムは高くなるか」については、対象児１は、自由遊びで関わりありの平均値がやや高かったものの、関わりの有無で、各活動の平均値に大きな違いはみられなかった。対象児２はすべての活動場面で、関わりありが関わりなしより平均値が高かった。

このような結果になった要因の一つに、教師の関わり方の違いが考えられる。例えば、遊びの場面の対象児１に対する教師の関わりを見ると、教師は時折対象児１の側に行き、様子を見たり、声をかけたりしていたが、対象児１と積極的に関わる様子は見られなかった。一方で、対象児２では、教師は絶えず対象児２と１対１でおもちゃ用いてを遊ぶなど積極的に関わっていた。そのため、このような教師の関わりの相違が対象児１と対象児２の教師との関わりありの際の加速度リズム影響を及ぼしたと考えられる。

他には、両対象児の行動の違いが、両者の加速度リズムの相違をもたらしたとも考えられる。ビデオ録画資料を分析した結果、教師との関わりありの時、以下の動作がある時に、加速度リズムの数値が高くなった。

| 共通している動作 | |
|---|---|
| 先生に振り向く（後ろに・上半身の動きあり） | |
| 先生の側に移動する（行って何をする） | |
| 先生の手を繋がる（元気タイム・体育　気持ちを発散する） | |
| 先生の指示に従って動作をする（帰る・移動する・動作を止める・先生を注目する） | |
| 頭・顔・手・背中をタッチする（注意をとる）　先生からと自分から両方含め | |
| ハイタッチする（気持ちを発散する）先生からと自分から両方含め | |
| **対象児1** | |
| 先生に頷く | 先生の服を引く |
| 先生の足を叩く | 先生を抱く、姿勢を調整する・される |
| 姿勢を調整する・される | |
| **対象児2** | |
| 拍手（笑い声・笑顔・気持ちの発散） | 指差しながら発話する |
| 指差しながら体を上下振る | 両手で上下叩く |

さらに、教師との関わりなしの場合は、体を上下に振る動き、上半身の動きを伴う大きな足の動き、立ち上がって移動する動きなどがあると、加速度リズムの数値が高くなった。以上のことから、ビジネス顕微鏡のデータを分析する際は、これら３つの動作があるかを、ビデオ動画や実際の状況もチェックする必要がある。

２)「教師が積極的に関わる場面（元気タイムや体育）と教師が積極的に関わらない時間（自由遊びや遊びの指導）との、加速度リズムに違い」については、対象児１も対象児２も関わりあり、なしにかかわらず、元気タイム、体育の加速度リズムの平均値が他の活動場面に比べ高かった。

その要因として、元気タイムや体育は、全体的に教師が積極的に関わる場面であること、身体を動かす活動が中心であることなど、授業の内容や目的の違いが子どもの加速度リズムの数値に反映されているように見える。

**文献**　辻 聡美, 他(2011) ビジネス顕微鏡による組織コミュニケーション改革の定量的評価. FIT2011 第 10 回情報科学技術フォーラム.

(NIU Ye, YOSHIMURA Yuko, MIYAMOTO Kazuki, KOBAYASHI Hiroaki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_B）O-SB04

# LD 児の漢字熟語書字へのオンライン指導と家庭学習の効果

## 漢字熟語の意味と漢字形態の想起を促す書字指導プログラムの検討

〇内田佳那　　丹治敬之
（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:学習障害　漢字熟語書字　オンライン指導

## Ⅰ　目的

漢字書字低成績の背景要因として，形の視覚性記憶と言語性短期記憶の低成績が関与することが示されている（中村ら，2017)。また，河村ら（2007）は，音韻情報処理と意味情報処理の関与を指摘しており,それらに困難のある LD 児に対して，単語の既知度に配慮した読み指導や，語彙指導の必要性を指摘している。一方，LD 児の書字指導では，単一事例研究法を用いた介入研究が少なく，エビデンス構築の必要性が指摘されている（大西・熊谷，2020)。

そこで本研究は，語彙力の低さと漢字書字習得に困難を示す LD 児１名を対象に，漢字二字熟語の読みと意味，漢字形態の想起を促す書字指導プログラムの効果について単一事例研究法を用いて検討することを目的とした。なお，本研究は COVID-19 の影響により，「ZOOM」を用いたオンライン指導によって実施した。

## Ⅱ　方法

**（１）参加児：**通常学級に在籍する小学６年生の男児であった。医療機関で限局性学習症の診断を受けており，漢字の読みに比べ，書きの習得が難しく，反復書字練習では学習成果がみられないことが主訴であった。

WISC-Ⅳは，FSIQ98，VCI88，PRI109，WMI100，PSI99 であった。K-ABCⅡ（習得尺度のみ）は，語彙尺度 72，読み尺度 71，書き尺度 79，算数尺度 93 であった。また，11 歳８ヶ月時の PVT-R は，語彙年齢が９歳５ヶ月と算出された。言葉の理解や表現，推論の弱さ，語彙力の低さが示された。

**（２）研究期間・場所：** 研究期間は X 年 9 月～X+1 年 4 月であった。1～2 週間に１度，「ZOOM」を使用した O 大学のオンライン教育相談と家庭で実施した。

**（３）標的漢字：**参加児が単語のイメージを想起しやすいよう，総合初等教育研究所（2005）から，心像性が高い 20 語（平均 4.76）を抽出した。抽出の際は，上位 25%値（4.70）を参考にした。書字テストを行い，20 語のうち書字困難な 12 語を標的漢字とした。標的漢字については，熟語の読みの正誤，既知度，構成漢字一字ずつの書字の正誤を確認した。読めるが意味を知らない語，熟語では書けないが漢字一字では書ける語（例：「きょうこ」では書けないが，「強い」，「固まる」では書ける）があることが確認され，書字学習に加え，熟語の意味の学習，漢字熟語の読み方を既知の言葉で言い換える学習が必要であると考えられた。

**（４）研究デザイン：**介入による効果を実証するため，刺激セット間多層プローブデザインを適用した。

**（５）ベースライン期：**標的漢字の書字テストを実施した。参加児はホワイトボードに漢字を書き，ホワイトボードを PC のカメラに向けることが求められた。

**（６）介入１：**①漢字熟語の意味と読み方の言い換え学習，②音や形の似た漢字の区別，③フェードアウト書字学習を実施した。書字テストは，介入実施後から 15 分程度の遅延時間を設け，ベースライン期と同様の手順で実施した。

**（７）介入２（家庭学習）：**セット１の介入から１週間後（S7）の書字テストで成績が低下し，参加児から「意味は覚えているけど,(部首が)思い出せない」と発言があった。類音エラー（例：「浴室」を「羊室」）が消失したことから，言葉の意味理解を促進できた可能性が示唆されたが，介入１では，漢字形態を正確に想起できるだけの書字学習機会が不足していた可能性が考えられた。そこで，家庭学習として，④音や形の似た漢字の区別，⑤フェードアウト書字学習，⑥漢字形態への注意を促す学習目標の設定と振り返りを実施した。実施頻度はセッション間に１回とした。セット２以降は，介入１と介入２を合わせて実施した。

**（８）フォローアップ期：**ベースライン期と同様の手順で実施した。実施時期は，セット内での最後の介入セッションから１～２週間後，約１ヶ月後，約２ヶ月後とした。

**（９）倫理的配慮：**本研究の目的，内容，個人情報の取扱，研究成果の公表等について，保護者に説明し同意を得た。

## Ⅲ　結果

標的漢字の書字正答数を Fig.１に示した。Tau-U（Parker et al.，2011）を用いて介入の効果量を算出した結果，セット１は 1.00$CI_{90\%}$[.16，1.00]($p$ =.05)，セット２は 1.08$CI_{90\%}$[.31，1.00]($p$=.02)，セット３は 0.90$CI_{90\%}$[.23，1.00]($p$ =.03）であり，全てのセットで強い効果が確認された。また，介入効果の維持について，セット１，セット２では概ね介入後から２ヶ月後までの維持が確認された。セット３は，１ヶ月後までは維持できたものの，２ヶ月後（S18）では２点に低下した。保護者からは「漢字学習への意欲が向上した」，「言葉の意味を合わせて学習することで漢字の覚えやすさにつながったと思う」，「オンラインでも十分な学習効果が得られた」という回答を得た。

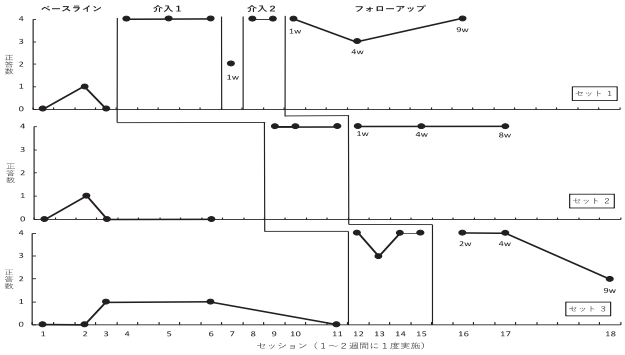



Fig.１　標的漢字の書字正答数の推移

## Ⅳ　考察

漢字熟語の意味，漢字形態の想起を促すオンライン書字指導の結果，強い介入効果が確認され，一部の単語を除き１～２ヶ月後まで効果が維持された。熟語の場合，語彙に応じて読み方を適切に選択する必要性があることから，本児のように語彙力が低い LD 児に対しては,漢字の構成要素を意識化する指導に加え，読みと意味の学習を導入した書字指導が有効であることが示唆された。ただし，本研究では他の指導法との比較をしておらず,他児への適用も含め，本指導法の介入効果をさらに検証する必要がある。

（UCHIDA Kana，TANJI Takayuki）

# 聴覚障害児を指導する教員の研修に対するニーズ調査

―難聴特別支援学級・難聴通級指導教室担当教員を対象として－

飯塚　わかな　　喜屋武　睦　　渡部　杏菜　　大鹿　綾

（東京学芸大学教職大学院特別支援教育高度化プログラム）（福岡教育大学）（筑波技術大学）（東京学芸大学）

KEY　WORDS:　難聴学級　聴覚特別支援学校　研修

【目的】聴覚障害児の学びの場として、聴覚特別支援学校、特別支援学級(難聴)、通級指導教室（難聴)、通常学級があるが、近年通常学校で学ぶ聴覚障害児は増加傾向にある。しかし、通常学校における聴覚障害教育では、担当教員の異動の多さ､特別支援学校教諭免許状の保有率の低さ等の要因から、専門性の確保が大きな課題となっていることが指摘されている（国立特別支援教育総合研究所,2017;小澤・髙橋,2007;林田・河野・河原,2018)。この現状を改善する方策の一つに、聴覚特別支援学校との連携が考えられる（国立特別支援教育総合研究所,2017)。 しかし、井戸・左藤(2018)が関東の通級指導教室（難聴・言語障害）を対象として行った聴覚特別支援学校との連携に関する調査では、連携を行っていない教室が 41.6%を占め、連携が十分ではないことが示された。また国立特別支援教育総合研究所（2017）によると、難聴・言語障害教育の経験年数は3年以下の教員が46.5%と半数を占めるのに対し、10 年以上のベテラン教員は 24.7%と、学級担当者の経験年数には、大きな差があることが伺える。研修経験のある教員は 87.6%と、広く研修が実施されているが、経験年数によって必要な研修は異なるのではないだろうか。今回は、聴覚特別支援学級・難聴通級指導教室と聴覚特別支援学校の連携の中でも、基礎的な調査に加え、特に研修に重点を置き、現状およびニーズを調査する。

【方法】（１）対象：九州地方の公立小・中学校に設置されている難聴特別支援学級・難聴通級指導教室 203 校に質問紙を送付し、設置していないという返答があった 15 校を除く 188 校のうち、98 校、教員 103 名を分析の対象とした。(回収率 52.1%）（２）調査項目：国立特別支援教育総合研究所(2017)および井戸ら(2018)を参考に質問紙を作成した。

【結果と考察】（１）学級の実態：今回の調査では、聴覚障害教育の経験年数が 3 年以下の担当者は 70.9%であった。一方、国立特別支援教育総合研究所の調査(2017)では 46.5%であり、大きな差があることが伺える。このことから、九州地方では全国平均に比べ通常学校で聴覚障害教育にあたる教員の異動や、配置替えの頻度が高いことが推察される。

（２）教員が求める研修：難聴・言語障害教育の経験年数が「3 年以下の教員」と「4 年以上の教員」で結果を比較した(Fig1, Fig2)。「発音・発語指導」を除くすべての項目で「4 年以上の教員」が上回った。このことから、「3 年以下の教員」は特に子どもの発音・発語指導に課題を感じており、「4 年以上の教員」は幅広い項目に問題意識を持っており研修を必要としていることが分かった。聴覚障害は対象となる子どもが多くはない上に、見えにくい障害と言われている。聴覚障害教育の経験が十分でない教員は子どもの困りや課題が見えづらい一方、経験を重ねた教員ほど子どもの困りや課題が見えやすく、多くの研修を必要としていることも考えられる。教員の適切な実態把握のスキルについて今後検討が必要である。

【文献】国立特別支援教育総合研究所（2017）全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書．特教研 B-279，1-56.

小澤朋・高橋智（2007）通級指導担当の教員が必要とする専門性に関する検討 -東京都内の難聴・言語障害通級指導担当者への面接法調査から-．東京学芸大学紀要総合教育科学系，58，2004-257.

林田真志・河野そらみ・河原麻子(2018）小学校の難聴特別支援学級における自立活動に関する実態調査．特別支援教育実践センター研究紀要，16，1-8.

井戸伸之・左藤敦子(2018）通級指導教室（難聴・言語障害）と特別支援学校（聴覚障害）における連携および協力の現状と課題．筑波大学特別支援教育研究，12，73-81.

(IIZUKA Wakana, KYAN Chikashi, WATANABE Anna, OSHIKA Aya)

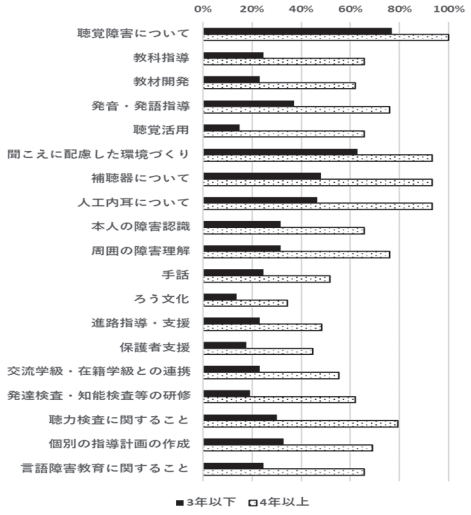



Fig 1．受講経験のある研修の経験年数による比較（複数回答可）

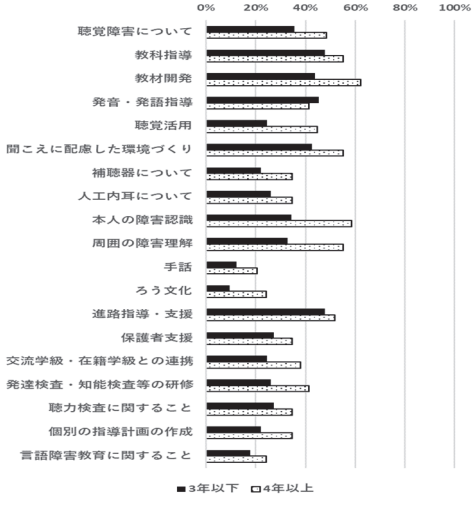



Fig2. 受講したい研修の経験年数による比較（複数回答可）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_B）O-SB06

# 課題遂行行動の促進へのビデオセルフモデリングの効果

○加藤あおい　　藤金倫徳　　氏間和仁
（広島大学大学院人間社会科学研究科）　（福岡教育大学）　（広島大学）
KEY WORDS: ビデオセルフモデリング　課題遂行　発達障害

## Ⅰ．はじめに

様々な行動上の問題への対処として、そのような行動を抑制する観点から、従来は罰を用いた指導が多く行われてきた（中野, 1981）。しかし、指導場面やそこに同時に存在していた刺激までもが嫌悪刺激となり、それを避けるという形態で更なる行動上の問題が起こることも指摘されている（杉山, 1987）。

本研究の対象児は、要因は不明であるが、訓練室への入室を拒否する、入室した場合でも、机上にある指導用の刺激を投げ捨てる、さらには机や椅子をひっくり返すなど、課題を拒否する行動が見られた。日常場面でも同様の行動が見られていたが、日常場面や訓練場面において、このような行動に対しては、保護者は叱責（罰）するなどの対処を行っていたものの、改善することはなかった。

一方、杉山（1987）は罰の使用にかわり、課題や訓練者への接近行動を正の強化刺激を用いて形成する必要性を述べている。しかし、対象児にとって強力だと考えられる正の強化刺激を予告し、課題遂行行動を促すことを試みたものの、その強化刺激を含め、課題遂行を拒否する行動がみられた。

障害のある子どもへのポジティブな、そして迅速な行動形成の方法の一つにビデオセルフモデリング（以下 VSM）がある。この方法は、Dowrick and Dove(1980)の二分脊椎児への水泳の行動改善をはじめ、自閉症の幼児に対し他者との交流の増加を図った研究（Bellini et al., 2007）や、吃音のある成人への行動改善を行った研究(Chu 他, 2015)、重度知的障害児の言語形成を行った研究（藤金, 2002）など、年齢や障害種、標的行動を問わず様々な領域で活用されている。

そこで本研究では、罰の使用や正の強化刺激の予告等の手法により改善することができなかった対象児の課題遂行行動を、VSM を用いることによって短期間で改善させることができるか否かを検討することを目的とした。従来から行動上の問題を解決する方法として前述したように嫌悪刺激が用いられることが多くあったが、この方法が有効であれば、ポジティブな介入かつ迅速に行動を改善することができる。すなわち、ポジティブな介入のレパートリーを増大させることが可能になるという意義がある。

## Ⅱ．方法

１．対象児：対象児は CA が 5 歳 1 か月、本実験の約 10 ヶ月前に WPPSI を行った結果、FIQ が 85（VIQ：103, PIQ：73）であった。言語性と動作性のギャップが大きく、発達障害が疑われた。また、課題場面においては、机や椅子をひっくり返すなどの行動が多くみられた。

２．全般的手続き：課題は条件性弁別課題であり、見本刺激と同じ特性をもつカードを 2 枚の選択肢の中から選択し、その共通の属性について述べるというもの（対象児が既習得の課題）であった。正答の場合には、ハイタッチおよびトークンを 1 個与え、10 個集めると、対象児の好きなお菓子と交換した。

一方、課題中に逸脱行動（カードを机の上から投げ捨てる、訓練者からトークンを奪う、離席する、机に伏せて訓練者の課題提示を妨害するなど）が生起した場合には、訓練者は声かけをした。なお、机からカードを落とした場合には正答ではあっても、トークンは与えなかった。逸脱行動が生起した場合には、声掛けのみを行った。

３．実験デザイン：ABAB デザインを用いた。全般的な手続きは前述した通りであったが、B フェイズにおいては、それに加えて VSM を行った。VSM で用いたビデオは、対象児の過去の課題場面の映像を編集し、逸脱行動なく課題を遂行し、トークンを得るまでの映像とした。A フェイズと B フェイズの切り替えは、トークン 10 個を集め、それをバックアップ強化刺激と交換したところで行った。

４．分析：実験場面は VTR 録画されているので、分析にはこれを用い、２名の分析者で、5 秒間のインターバルレコーディングを行い（12 インターバル（1 分）を 1 セッションとした)、前述した逸脱行動の生起を記録した。

A1 期においては、課題を遂行したものの、その直後にカードを机から落とす行動が見られた試行が 1 つあり、その際はトークンを与えなかったため、A1 期のみ 11 試行となった。観察者間一致率は、一致インターバル数÷（一致インターバル数＋不一致インターバル数）×100 で算出し、99.8%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 に示すとおりであった。

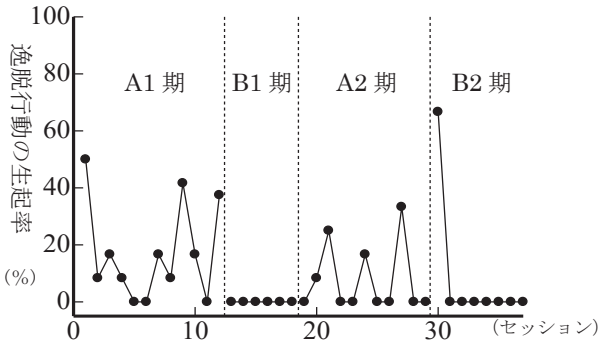



Fig. 1　課題時における逸脱行動の生起率

Fig 1 から、A フェーズでは逸脱行動が生起したインターバルが多く観察されたが、B フェーズでは逸脱行動はほとんど生起していない。B2 期の最初に逸脱行動が多く出ているが、これは、これまでの訓練では、10 個のトークンを 3 回貯めると終了していたのに対し、本実験ではそれ以上の訓練を続けたためであった。また、Fig. 1 から B フェイズでは１０試行に要する時間も短かったことがうかがえる。

これらのことから、対象児の課題遂行行動を促進するためには、逸脱行動への罰などの嫌悪操作ではなく、ビデオセルフモデリングおよび課題遂行行動への正の強化操作が有効であったと言え、ポジティブな行動介入の有効性が示された。

(KATO Aoi, FUJIKANE Michinori, UJIMA Kazuhito)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_B）O-SB07

# 幼児の文理解におけるワーキングメモリの影響

## 複雑さの異なる構文を用いた検討

○竹尾勇太　　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）
KEY WORDS: 幼児　文の理解　ワーキングメモリ

【目的】

幼児の文理解の発達段階として、SOV（動作主－被動作主－動作）の語順ストラテジーを用いる段階を経て、格助詞を手がかりとする段階へと進むことが知られている(Hakuta, 1982; 岩立、1980; 鈴木、2007)。語順ストラテジー段階の幼児は、OSV 語順のようなかき混ぜ文を「動作主－被動作主」の順番で解釈しようとすることが指摘されている。一方、文の理解にはワーキングメモリ（以下 WM）が関わっているとされ、WM 容量が十分ではない幼児は、かき混ぜ文や格助詞に基づく文の理解が困難であるとされる（水本、2008)。これらの研究では、文の中に主語と述語が一つずつ現れる単文とその単一項構文、かき混ぜ文が主に用いられてきた。しかし、重文や複文のように、複雑さや長さの異なる構文を用い、それらと WM の関係については検討したものはないようである。

本研究では幼児の文の理解と WM の関係について、単文、重文、複文のそれぞれ複雑さの異なる構文を用いて明らかにすることを目的とする。

【方法】

1. 研究参加児

研究参加児は 16 名（男児 8 名、女児 8 名、CA 5:0~5:11、VA 4:7~8:3）であった。実施に際しては、保護者に対し口頭及び書面で研究内容と目的について説明し、同意書に署名を得た。

2. 実験課題

1）構文理解課題

実験者が音声呈示した文と一致する絵を選ばせる絵画選択法による課題を行った（図 1)。用いた構文は、単文は能動文、受動文、使役文、重文は等位節構文、複文は関係節構文であった。単文は各文の単一項構文（SV, OV）およびかき混ぜ文（OSV）を含む計 48 文、重文と複文は 4 文ずつの計 8 文であった。

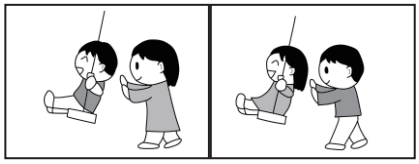


図 1. 構文理解課題の例「女の子が男の子を押す」

2) WM 課題

言語性 WM 容量を測定することを目的としてしばしば用いられる、Children's Test of Nonword Repetition (Gathercole et al., 1994）を踏まえ、日本語の音韻的特徴を保持したものを 3 音節 3 モーラ（例: そかじ）から 7 音節 7 モーラ（例: さじてるにげら）の各 3 語ずつ、計 21 語作成した。評価の際は、一つの音節につき、母音が正しく再生できていれば、その音節は表出できたと判断した。

【結果】

表 1 は、各構文を文型ごとにまとめたものと各文型を構文ごとにまとめ、WM との相関についてピアソンの積率相関係数を用いて示したものである。分析の結果、WM と各文型、構文との間に有意な相関は認められなかった。

表 1. 各文型及び構文の正答数と WM の相関

| | SV | OV | SOV | OSV | 能 | 受 | 使 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| WM | 0.14 | 0.01 | 0.45 | 0.25 | 0.02 | 0.37 | 0.32 |

表 2 は、各構文の単一項構文（SV, OV）と、その他の各文型及び構文の相関について、ピアソンの積率相関係数を用いて示したものである。分析の結果、SOV（$p$<.05)、能動文（$p$<.01)、受動文（$p$<.01)、使役文（$p$<.05）との間で有意な相関が認められた。

表 2. 各構文の単一項構文の正答数と
その他の各文型及び構文の相関

| | SOV | OSV | 能動文 | 受動文 | 使役文 |
|---|---|---|---|---|---|
| 単一項 | 0.56* | 0.22 | 0.67** | 0.63** | 0.60* |

*$p$<.05, **$p$<.01

表 3 は、等位節構文及び関係節構文と WM の相関について、ピアソンの積率相関係数を用いて示したものである。分析の結果、関係節構文との間で有意な相関が認められた($p$<.05)。

表 3. 等位節構文及び関係節構文の正答数と WM の相関

| | 等位節 | 関係節 |
|---|---|---|
| WM | 0.23 | 0.49* |

*$p$<.05

【考察】

本研究の結果、単文においては、WM との間には明確な関係性は認められなかった。一方で、SV や OV といった単一項構文は、SOV 語順の文、能動文、受動文、使役文のそれぞれと有意な相関関係にあった。単一項構文は自立語が 2 つと短く、WM の負荷も弱いと考えられる。したがって、単一項構文では「が」や「を」と言った格助詞を手がかりにして文を理解しているのではないかと推測される。このことから、少なくとも本研究で用いたような形容詞等で修飾された語句を含まない単文の理解においては、幼児は格助詞を用いて単文を理解する傾向にあると考えられる。

重文と複文においては、関係節構文の成績は WM と正の相関関係にあった。本研究では、「女の子が自転車に乗って男の子と話す」「女の子が自転車に乗った男の子と話す」のように、両構文で異なるのは 1 文字のみである。WM 容量が多い幼児ほどこの 1 文字に注意を向けられ、正しく解釈できたと考えられる

(TAKEO Yuta, OTOMO Kiyoshi)

# 場面緘黙当事者・経験者の症状・治療・職業等の現状

—271 名を対象としたウェブ調査より—

田中　佑里恵
（京都大学大学院人間・環境学研究科）

KEY WORDS:　場面緘黙　当事者・経験者　量的研究

## 【目的】

場面緘黙症（Selective Mutism，選択性緘黙）とは、話す能力があるにも関わらず、話すことが期待される特定の社会的状況で話すことが一貫してできない状態である。場面緘黙当事者・経験者を対象とした量的研究は国内において少なく、多数の当事者・経験者の症状克服や治療等に関する現状は十分に明らかになっていない。本研究では、当事者・経験者への調査を行い、場面緘黙の発現・克服・自覚・症状が一番強かった頃、診断・治療、併存症、職業の現状を明らかにする。

## 【方法】

**参加者**　場面緘黙当事者・場面緘黙経験者 271 名（男性 49 名、女性 215 名、その他 7 名、13－55 歳、平均年齢＝26.98 歳、*SD*＝8.53 歳；当事者＝現在場面緘黙である者 107 名、平均年齢＝24.11 歳、*SD*＝8.09 歳；経験者＝過去に場面緘黙だった者 163 名、平均年齢＝28.86 歳、*SD*＝8.34 歳；当事者・経験者別不明 1 名）が参加した。自助グループや SNS を通して依頼し同意と回答を得た。

**質問項目**　ウェブ調査を実施し、以下の項目に回答を求めた。

（1）発現・症状が一番強かった頃・克服・自覚　各年齢を尋ねた。自覚したきっかけは 11 項目からの単一回答とした。

（2）診断・治療　医療機関での場面緘黙の診断・治療の有無、診断を受けた年齢、治療開始・終了年齢を尋ねた。

（3）併存症　医療機関で受けた場面緘黙以外の精神疾患の診断の有無、診断名、診断を受けた年齢、治療状況を尋ねた。

（4）現在の職業　17 項目からの単一回答とした。

## 【結果】

（1）発現・症状が一番強かった頃・克服・自覚の各年齢の結果を Table 1 に、自覚したきっかけを Table 2 に示す。

（2）場面緘黙の診断を受けたことがある者は 64 名（全体 271 名中 23.6%；当事者 43 名、当事者 107 名中 40.2%；経験者 20 名、経験者 16 3 名中 12.3%）（以下同様に表記）、ない者は 185 名（68.3%；当事者 58 名、54.2%；経験者 127 名、77.9%）であった。場面緘黙の治療を現在受けている者は 21 名（7.7%；当事者 16 名、15.0%；経験者 5 名、3.1%）、過去に受けたことがある者は 20 名（7.4%；当事者 7 名、6.5%；経験者 12 名、7.4%）、受けたことがない者は 208 名（76.8%；当事者 72 名、67.3%；経験者 136 名、83.4%）であった。診断を受けた年齢、治療開始・終了年齢を Table 1 に示す。

（3）併存症の診断を受けたことがあるか否かと治療状況の回答から集計した結果、現在併存症のある者は 95 名（35.1%；当事者 41 、38.3%；経験者 54 名、33 .1 %）であった。現在ある併存症の診断名を ICD-10 の精神および行動の障害の分類に基づき、集計した結果を Table 3 に示す。

（4）現在の職業を Table 4 に示す。その他の内訳を含めて、就業者と分かる者は 136 名（50.2%；当事者 39 名、36.4%；経験者 96 名、58.9%）、学生と分かる者は 73 名（26.9%；当事者 42 名、39.3%；経験者 31 名、19.0%）であった。

Table 1　場面緘黙の発現・症状が一番強かった頃・克服・自覚年齢および診断を受けた・治療開始・治療終了年齢

| 項目 | 全体 | | | | 当事者 | | | 経験者 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 平均 | *SD* | 範囲 | *n* | 平均 | *SD* | *n* | 平均 | *SD* | *n* |
| 発現年齢 | 5.64 | 2.80 | 1－17 | 187 | 6.25 | 3.43 | 68 | 5.29 | 2.32 | 119 |
| 症状が一番強かった頃の年齢 | 10.48 | 3.94 | 3－27 | 193 | 11.22 | 4.35 | 60 | 10.04 | 3.37 | 132 |
| 克服年齢 | 16.13 | 4.37 | 8－47 | 136 | － | － | － | 16.13 | 4.37 | 136 |
| 自覚年齢 | 19.90 | 8.27 | 4－49 | 251 | 18.42 | 8.48 | 99 | 19.35 | 6.22 | 151 |
| 診断を受けた年齢 | 14.73 | 5.93 | 4－27 | 56 | 15.50 | 5.53 | 38 | 12.86 | 7.06 | 17 |
| 治療開始年齢（現在受けている者） | 14.85 | 4.77 | 5－23 | 20 | 14.80 | 4.97 | 15 | 15.00 | 4.64 | 5 |
| 治療開始年齢（過去に受けた者） | 11.78 | 5.66 | 4－22 | 18 | 11.71 | 5.99 | 7 | 11.50 | 5.95 | 10 |
| 治療終了年齢（過去に受けた者） | 16.37 | 4.59 | 10－25 | 19 | 16.86 | 5.40 | 7 | 15.73 | 4.29 | 11 |

Table 2　場面緘黙を自覚したきっかけ

| 場面緘黙を自覚したきっかけ | 全体 (n=271) | 当事者 (n=107) | 経験者 (n=163) |
|---|---|---|---|
| | 人数 (%) | 人数 (%) | 人数 (%) |
| 医療機関で診断された | 15 (5.5) | 10 (9.3) | 4 (2.5) |
| 親に言われた | 16 (5.9) | 7 (6.5) | 9 (5.5) |
| 教師に言われた | 9 (3.3) | 4 (3.7) | 5 (3.1) |
| カウンセラーや心理士に言われた | 8 (3.0) | 4 (3.7) | 4 (2.5) |
| 知り合いの人に言われた | 6 (2.2) | 3 (2.8) | 3 (1.8) |
| 本で見た | 16 (5.9) | 3 (2.8) | 13 (8.0) |
| テレビで見た | 35 (12.9) | 13 (12.1) | 22 (13.5) |
| インターネットで見た | 155 (57.2) | 58 (54.2) | 97 (59.5) |
| 学校の授業で聞いた | 3 (1.1) | 0 (0.0) | 3 (1.8) |
| その他 | 8 (3.0) | 5 (4.7) | 3 (1.8) |

Table 3　現在ある併存症のICD-10分類（個人での重複あり）

| 併存症のICD-10分類 | 全体 (n=95) 人数 | 当事者 (n=41) 人数 | 経験者 (n=54) 人数 | 疾患名 |
|---|---|---|---|---|
| F0 | 0 | 0 | 0 | |
| F1 | 1 | 0 | 1 | アルコール依存症 |
| F2 | 3 | 1 | 2 | 統合失調症、急性一過性精神病性障害 |
| F3 | 27 | 12 | 15 | うつ病、双極性感情障害等 |
| F4 | 68 | 26 | 42 | 社交不安障害、パニック障害、適応障害等 |
| F5 | 5 | 1 | 4 | 摂食障害、睡眠障害 |
| F6 | 2 | 2 | 0 | 境界性人格障害、情緒不安定性パーソナリティ障害 |
| F7 | 1 | 1 | 0 | 知的障害 |
| F8 | 20 | 15 | 5 | 自閉症スペクトラム障害、アスペルガー症候群等 |
| F9 | 6 | 2 | 4 | 注意欠如・多動性障害、吃音症等 |
| ※F8かF9 | 3 | 1 | 2 | 発達障害（詳細不明） |

Table 4　現在の職業

| 現在の職業 | 全体 (n=271) | 当事者 (n=107) | 経験者 (n=163) |
|---|---|---|---|
| | 人数 (%) | 人数 (%) | 人数 (%) |
| 会社員 | 64 (23.6) | 18 (16.8) | 46 (28.2) |
| 公務員 | 9 (3.3) | 3 (2.8) | 6 (3.7) |
| 管理職・会社経営 | 1 (0.4) | 0 (0.0) | 1 (0.6) |
| 自営業 | 4 (1.5) | 1 (0.9) | 3 (1.8) |
| 自由業 | 3 (1.1) | 0 (0.0) | 3 (1.8) |
| 専門職 | 16 (5.9) | 6 (5.6) | 10 (6.1) |
| 中学生 | 4 (1.5) | 4 (3.7) | 0 (0.0) |
| 高校生 | 22 (8.1) | 16 (15.0) | 6 (3.7) |
| 専門学校生 | 6 (2.2) | 2 (1.9) | 4 (2.5) |
| 短大・高専生 | 2 (0.7) | 1 (0.9) | 1 (0.6) |
| 大学生 | 33 (12.2) | 17 (15.9) | 16 (9.8) |
| 大学院生 | 2 (0.7) | 0 (0.0) | 2 (1.2) |
| 専業主婦・専業主夫 | 19 (7.0) | 2 (1.9) | 17 (10.4) |
| 無職 | 33 (12.2) | 18 (16.8) | 15 (9.2) |
| その他 | 48 (17.7) | 15 (14.0) | 32 (19.6) |
| 答えられない | 4 (1.5) | 3 (2.8) | 1 (0.6) |
| 無回答 | 1 (0.4) | 1 (0.9) | 0 (0.0) |

## 【考察】

診断・治療を受ける者は少なく、診断・治療開始年齢の平均は症状が一番強かった頃の年齢より遅く、早期発見・支援に至っていない。経験者は自力で克服した後、自覚した者が多いといえる。当事者・経験者とも、生活上の困難があることにより（田中・船曳，2019）、二次障害として気分障害等が生じていると考える。無職の者は 1 割前後おり、公的支援が必要である。当事者のみならず経験者の後遺症、併存症、就労を含めた生活上の困難への診断・治療・支援が必要である。

（引用文献）

田中佑里恵・船曳康子（2019）．場面緘黙当事者・経験者の生活上の困難と発話の程度　日本心理学会第 83 回大会発表論文集，406.

(TANAKA Yurie)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_B）O-SB09

# 就学移行期の発達障害児の園適応と養育レジリエンス

## － 年長時期に焦点を当てた検討 －

○石川 菜津美
（東京大学医学部附属病院 こころの発達診療部／筑波大学 人間総合科学学術院）
KEY WORDS: 就学移行　園適応感　養育レジリエンス

### 問題の背景・目的

幼稚園や保育所、認定こども園（以下, 園）から小学校に移行する就学移行期は、子どもの発達の転換点であるため、多くの児童が学校適応の課題を抱えやすい。例えば、令和元年度の不登校の児童数は小学１年生で 2,744 名と５年前の約２倍に及ぶ（文部科学省,2020）ことから、幼児期から小学校への円滑な接続は喫緊の課題である。特に、対人的・環境的変化の影響を受けやすい発達障害児は、就学直後から精神的・身体的不調の訴えや感情制御の難しさなど、多くの課題が表面化しやすい (Nuske et al., 2019)。昨今のインクルーシブ教育推進の流れを考慮すると、児童の不登校や行動問題を早期に予防するためには、幼児期から適応を促進するシステムづくりが急務である。しかし、就学前の年長期の発達障害児を対象に、行動問題や園適応感を評価した研究はほとんどない。また、就学移行期は学校選択等で保護者の負担が増大すると考えられるが、保護者がどのように課題に対応し、変化に適応していくのか、評価した研究は見当たらない。そこで本研究では、年長の発達障害児を対象に、就学移行期の行動問題や園適応感、保護者の養育レジリエンスにどのような特徴があるのか、一般的な園に通園する年長児との比較によって検討する。

### 方法

*研究対象者* : 年長クラスに在籍する幼児を対象に調査を依頼し、保護者 302 名（母親 282 名、父親 18 名、祖母 2 名）から回答を得た。そのうち、児童発達支援事業所に通所する年長児の保護者（以下, 療育群）が 214 名、園に通園する年長児の保護者（以下, 園群）が 88 名だった。性別は、男児 208 名、女児 94 名だった。

*調査内容* : 質問紙は以下の内容で構成した。

(1) Autism Spectrum Screening Questionnaire

自閉スペクトラム症のスクリーニング尺度として開発され、日本語版は伊藤ら（2014）によって信頼性やカットオフ値が示されている。本研究では伊藤ら（2014）が開発した 11 項目の短縮版を使用した。

(2) 養育レジリエンス要素質問票（PREQ）

鈴木・稲垣（2017）が開発した尺度で、発達障害児を養育する保護者がどの程度養育レジリエンスの要素を持っているのか、３因子 16 項目で測定する。

(3) Strength and Difficulties Questionnaire（SDQ）

Goodman（1997）が開発した尺度で、子どもの向社会的行動や不適応行動を測定する５因子 25 項目で構成される。

(4) 保護者からみた園適応感

独自作成の尺度で、「子どもは、園が気に入っている」など保護者が認識する子どもの園への適応感を尋ねる３因子 13 項目で構成される。幼稚園に通う３歳児～５歳児クラスで実施した予備調査の結果、因子構造や信頼性、妥当性が確認されている。

*手続き* : 本研究は 2020 年に開始した縦断的調査「幼小間の就学移行期における親子の関わりと支援状況に関する調査」の一環として実施した。９都道県の園・児童発達支援事業所に調査用紙の配布を依頼し、担当者から手渡しで保護者に配布するよう依頼した。研究対象者には、調査への協力は任意であり、回答しないことによる研究対象者の不利益は発生しないことを、説明文書を用いて教示した。

*統計解析* : SPSS Statistics 26（International Business Machines 社）を使用した。

*倫理的配慮* : 本研究は東京大学大学院医学系研究科・医学部倫理委員会で審査・承認を受けて実施した。

### 結果と考察

研究対象者に療育等福祉サービスの利用頻度を尋ねたところ、療育群の通所頻度は、週１、２日が 96 名（32%）と最も多かった。次いで月１～３日が 47 名（16%）、週３、４日が 41 名（14%）、週５以上が 23 名（8%）、通所なしが６名（2%）、その他１名だった。園群で月１回以上通所していると回答した者が 12 名、通所なしが 76 名（86%）だった。以降の分析からは療育群で「通所なし」と回答した６名、園群で療育等福祉サービスを利用している 12 名を除外した。年長時の療育等福祉サービスの通所有無と「保護者からみた園適応感」「SDQ」「PREQ」との関連を検討するために t 検定を行ったところ、PREQ の「社会的支援」、SDQ の「情緒の問題」「多動／不注意」「仲間関係の問題」「向社会的行動」、保護者からみた園適応感尺度の３つの下位尺度で有意差が示された。本研究の結果から、一般園に通園する幼児と比べて、発達障害児は年長期に行動問題が生じやすく、園適応感に課題があると保護者が認識していることが明らかになった。加えて、保護者は社会的支援が十分であると感じていないことが示されたことから、就学に向けて年長期の親子をサポートするための仕組みづくりが必要である。

Table 1. 療育への通所有無によるt検定

| | 療育群 | | 園群 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* | *df* | *t* 値 | *r* |
| PREQ | | | | | | | |
| 子どもの特徴に関する知識 | 5.36 | 0.65 | 5.34 | 0.67 | 282 | -0.24 | .01 |
| 社会的支援 | 5.18 | 1.04 | 6.02 | 0.82 | 282 | 6.34 * | .35 |
| 肯定的な捉え方 | 5.77 | 0.92 | 6.10 | 0.80 | 282 | 2.70 | .16 |
| SDQ | | | | | | | |
| 情緒の問題 | 1.55 | 0.45 | 1.29 | 0.33 | 282 | -4.59 ** | .26 |
| 行為の問題 | 1.49 | 0.33 | 1.33 | 0.28 | 282 | -3.85 | .22 |
| 多動／不注意 | 2.19 | 0.50 | 1.50 | 0.37 | 282 | -10.89 ** | .54 |
| 仲間関係の問題 | 1.68 | 0.43 | 1.33 | 0.28 | 282 | -6.66 ** | .37 |
| 向社会的行動 | 2.07 | 0.52 | 2.36 | 0.39 | 282 | 4.52 ** | .26 |
| 保護者からみた園適応感 | | | | | | | |
| 園への肯定的感情 | 3.95 | 0.71 | 4.49 | 0.56 | 282 | 5.95 ** | .33 |
| 園生活の安定 | 3.65 | 0.74 | 4.41 | 0.50 | 282 | 8.33 ** | .44 |
| 園・先生への親しみ | 3.46 | 0.91 | 4.16 | 0.67 | 282 | 6.13 ** | .34 |

* $p$<.05 ** $p$<.01

### 文献

Nuske, J., ... & 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.

鈴木浩太・稲垣真澄 (2017). 発達障害児 (者) をもつ養育者のレジリエンス: 尺度の開発と適用について. 精神保健研究, **30**, 63-71.

(ISHIKAWA, Natsumi)

# 自閉症スペクトラム青年へのコミュニケーションに対するパッケージ型セルフ・マネジメント手続きに関する検討（１）

## 日本的コミュニケーション・スキルとモニタリングに関する２種類の質問紙尺度得点の変化から

〇山田友哉（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）
井澤信三（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS : 会話スキル　セルフ・マネジメント手続き　短期指導

**【目的】**

自閉症スペクトラム（ASD）者の社会的コミュニケーション支援としてセルフ・モニタリングの有効性が示されている（Koegel, Park, & Koegel, 2014）．しかし，参加者がモニタリングする標的行動は研究者により選定された研究が多く，モニタリングする標的行動を参加者自身が選定する手続きは十分に検討されていない（Southall & Gast, 2011）．

本研究は，汎用的なコミュニケーション・スキル獲得のため，参加者自身が目標を設定し，目標を自己モニタリングしながら，話し方を修正するパッケージ型のセルフ・マネジメント手続きを実施した．その指導効果を日本的コミュニケーション・スキルとモニタリングに関する２種類の質問紙尺度得点の変化から検討することを目的とした．

**【方法】**

**参加者**　研究参加者は 18～24 歳 ASD 青年男性３名（参加者 A・B・C）と協力者１名であった．参加者のうち，２名は高等学校卒業後，事業所や専門学校等に通学通勤し，１名は高等学校卒業見込みであった．参加者 A は 24 歳で，FIQ＝87（WISC-Ⅲ；17 歳時）であった．参加者 B は 21 歳，検査結果は不明（FIQ は推測 80 程度，田中ビネー知能検査；19 歳時）であり，参加者 C は 18 歳，FIQ=99（WISC-Ⅳ；13 歳時）であった．３名とも以前に同施設の集団療育を複数回受けていた．なお，本研究の実施時に，口頭説明と書面にて同意を得た．

**期間**　20XX 年 11 月～20XX+1 年 3 月に，D 市発達センターにて月１回程度合計６回実施した．

**研究デザイン**　本研究は事前事後デザインにて実施した．研究の流れは，同一テーマに関する話し合いを５分間３セッション計 15 分間であった．これを１日に２試行行った．事前事後で会話に関する質問紙２種への回答を求めた．

**事前・事後テスト**　事前・事後テストは各１回ずつであった．各参加者にカードを１枚配り，お互いのカードが分からない条件でそれぞれ持っているカードを質問により当てるゲームを行った．カードは４枚のうち１枚が異なるものであった．なお，５分毎に予想解答の記入を求めた．主指導者(MT)からゲームの説明のほかに自分の持っているカードの主張や直接的な質問を禁じ，間接的で上手な質問をするように教示した．

**介入期**　介入は全４回であった．介入期は 15 分の話し合いを通して MT が考えている事物をあてるゲームを行った．活動開始時にヒントが提示され，５分間話し合い，MT への質問を YES・NO 型で決定するように求めた．５分後，参加者からの質問に MT が答えたのち，第２ヒントを提示し，同様の活動を再度行った．３度目は質問ではなく MT に解答する答えを話し合うよう求めた．

１回ごとに自己教示，自己観察，自己評価・自己修正の順に１つずつ追加しながら学習した．介入４回目はすべての復習を行った．自己教示では，ヒントや話し合いをもとに答えの予想を複数と聞きたい質問を最大３つ決めて話し合いに臨み，自己観察では，自己教示として決めたことを誰かが話題にしたときマークする自己記録をしながら話し合いをするようにそれぞれ教示した．自己評価・自己修正では，話し合いの成果を終了時に 100 点満点で評価し，MT からの返答を聞いて話し合った内容と自己評価のずれをワイナーの帰属理論に基づいた表を参考にしながら内省するように促した．

**評価**　事前・事後テスト実施時に Takai & Ota（1994)の日本的コミュニケーション・スキル尺度と，篠ケ谷（2020）の他者との相互作用の際のモニタリングを測定する質問紙を授業場面から会話場面に修正し，対応のある t 検定を行った．

**【結果と考察】**

参加者の各素点および分析の結果を Table１と２に示す．参加者の各素点および合計得点はおおむね上昇していたが，対応のある t 検定の結果，Takai et al.(1994)，篠ケ谷(2020)の質問紙で事前事後得点に，有意な差は認められなかった（$t_2$=-3.88, $p$=0.06；$t_2$=0.14, $p$=0.90）．

本研究の結果は，パッケージ型セルフ・マネジメント手続きによる会話が若干の向上に留まることを示している．そのため，一連の介入を通して得点変化が乏しいことは，短期的であったためか，今回のパッケージ型指導の効果が十分でないことを示唆している．また，素点を比べると因子ごとの合計平均得点は１点程度の微増減が大半であり，因子内の項目数が異なるため比較は難しい．しかし，３名とも共通して向上した「察し能力」と「対人感受性」は，本音と建前や話の曖昧さを推知する能力を評価していた．これらに加えモニタリング得点に変化がないことから，自己教示による答えの予想がトップダウン的に，不均整な会話に対する構えを形成することにつながった可能性がある．

今後の課題として，１度のみの教示にとどまらず，複数回の教示を行うことで各スキルの定着を行った上で検討する必要がある．また，実際の会話内容の質がどのように向上しているのかを検討する必要があるだろう．

Table 1 参加者の素点

| | 総合得点(110) | | 察し能力(30) | | 自己制御能力(35) | | 社会的適正(15) | | 対人感受性(15) | | 不明確への忍耐力(15) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 対象者 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 |
| A | 56 | 60 | 11 | 12 | 16 | 18 | 12 | 12 | 7 | 8 | 10 | 10 |
| B | 66 | 73 | 15 | 17 | 32 | 30 | 13 | 14 | 3 | 5 | 3 | 7 |
| C | 64 | 67 | 18 | 20 | 16 | 16 | 13 | 13 | 7 | 9 | 10 | 9 |
| 因子平均 | 62.00 | 66.67 | 14.67 | 16.33 | 21.33 | 21.33 | 12.67 | 13.00 | 5.67 | 7.33 | 7.67 | 8.67 |
| 標準偏差 | 4.32 | 5.31 | 2.87 | 3.30 | 7.54 | 6.18 | 0.47 | 0.82 | 1.89 | 1.70 | 3.30 | 1.25 |

| | 総合得点(80) | | 自己理解(15) | | 他者理解(15) | | 自他差違(20) | | 活動参加(30) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 対象者 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 |
| A | 54 | 60 | 12 | 14 | 12 | 11 | 11 | 10 | 19 | 25 |
| B | 47 | 47 | 10 | 6 | 5 | 7 | 13 | 14 | 19 | 20 |
| C | 59 | 61 | 10 | 12 | 11 | 11 | 14 | 14 | 24 | 24 |
| 因子平均 | 53.33 | 56.00 | 10.67 | 10.67 | 9.33 | 9.67 | 12.67 | 12.67 | 20.67 | 23.00 |
| 標準偏差 | 4.92 | 6.38 | 0.94 | 3.40 | 3.09 | 1.89 | 1.25 | 1.89 | 2.36 | 2.16 |

註：上段 Takai & Ota(1994)，下段篠ケ谷（2020）
カッコ内は質問項目の合計得点を表す

Table 2 検定の結果

| | t | df | p | d |
|---|---|---|---|---|
| Ota & Takai (1994)総合得点 | -3.88 | 2 | 0.06 | 0.96 |
| 篠ケ谷（2020）総合得点 | 0.14 | 2 | 0.90 | 0.47 |

**（文献）**

Koegel, L. K., Park, M. N., & Koegel, R. L. (2014). JADD, 44(5), 1055-1063.
Southall, C. M., & Gast, D. L. (2011). ETADD, 155-171.
篠ヶ谷圭太. (2020). 心理学研究, 91(3), 193-201.
Takai, J., & Ota, H. (1994). JJESP, 33(3), 224-236.

(YAMADA Tomoya, ISAWA Shinzo)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_C）O-SC02

# 米国の幼児特別教育領域における家族支援に関する検討（２）

～個別家族サービス計画（IFSP）の制定後の動きに注目して～

○TRAN NGOC TRA MY　（千葉大学教育研究科）
真鍋　健　（千葉大学）

KEY WORDS：家族支援　アメリカ乳幼児特別教育　家族中心アプローチ

## 1. 目的

障碍のある子どもに対する早期発見や支援は以前から重要視されてきた。その過程で，家族は大きな役割を果たしている。現在では，幼児期特別教育（以下 EI/ECSE）において，家族中心アプローチが世界中に活かされている（Garcia-Grau et al., 2019; Vilaseca et al., 2019）。日本でも，家族中心アプローチにシフトしようとしているが，現場ではまだ多くの課題に直面している（船越, 2011；一瀬, 2012）。海外を見ると，米国は早い段階から EI/ECSE での家族支援制度を設け，1986 年に 0～3 歳の障碍児に個別家族サービス計画（以下 IFSP）が障碍者教育法改正―P.L. 99-457 で制定された。1980 年代は大人主導で介入を行ってきたが，1986 年 IFSP 以降，主流のパラダイムは子どもの家族を対象とした支援へ移行した。しかし，その変容がどのようなプロセスであったのか，またその変化の要因はどのようなものだったのかは十分に検討されていない。

そこで本研究では，その領域の第一人者であった Dunst らの家族支援に関わる理念・モデル等に注目し，そのプロセスと変化要因を明らかにすることを目的とする。

## 2.対象および方法

本研究では，主に Carl Dunst という研究者と彼のチームに着目する。なぜなら，彼らは EI/ECSE で家族支援に関する多くの論文を発表し，アメリカ全土に使われている特殊児童協会下位部会の幼児期領域部門による『推奨する実践』(以下 DEC の RP) での家族に対する実践を作成し，この分野の第一人者だといわれているからである。

本研究の方法として，Dunst らの研究から家族に関するものを選抜し，時系列的に分析していく。データは主にジャーナルおよび書籍で収集し，Dunst らが提唱したモデルやアプローチとそれらの発展過程に焦点を当てる。

## 3. 結果および考察

IFSP の制定以降，P.L. 102-119 や P.L. 105-17 等で，家庭を含めた自然な環境に関する規定も家族支援に大きく影響した。これらの法律および Dunst らの提唱したモデルやパラダイムの変化と発展の段階は Figure 1 のように，萌芽期―成長期前半―成長期後半―成熟期でまとめられた。

Dunst は 1985 年に Proactive Empowerment through Partnerships (PEP) モデルを通して，初めて EI/ECSE に Bronfenbrenner の人間発達生態学などのシステム理論を用いて，介入が子どもだけでなく家族全体のニーズや機能スタイル，持っている力や資源などにも注目し，パートナーシップとエンパワーメントを促進するべきだと指摘した（Dunst, 1985）。1986 年, IFSP が義務化されたが, Dunst らは，IFSP の内容や実施に実用性や専門家の優位性等に違和感を覚え，より家族に寄り添い，柔軟で効果のある支援計画を自分なりに追求した。同時に，彼らのモデルも他の研究者に指摘された（Feldman, Ploof & Cohen, 1999; McWilliam, 2010）。例えば，フィロソフィーに偏り，根拠が少なく，欠損に注目しがち，問題を無視し，家族を主張すぎる点があげられた。そういった経験を踏まえ，Dunst らは EI/ECSE のみならず他分野からの理論も取り上げながら，自らのモデルを改善しつづけ，近年では様々な研究成果や理論をいかしたキャパシティー・ビルディング家族中心モデルを統合した。このパラダイムからみると，子どもと家族が多様な能力と強みを持ち，家族が介入に関する様々な決定ができるように，介入の重点が公式・非公式支援と資源を通して，家族メンバーのコンピテンシーと肯定的な機能をサポートし，促進することが重要である。

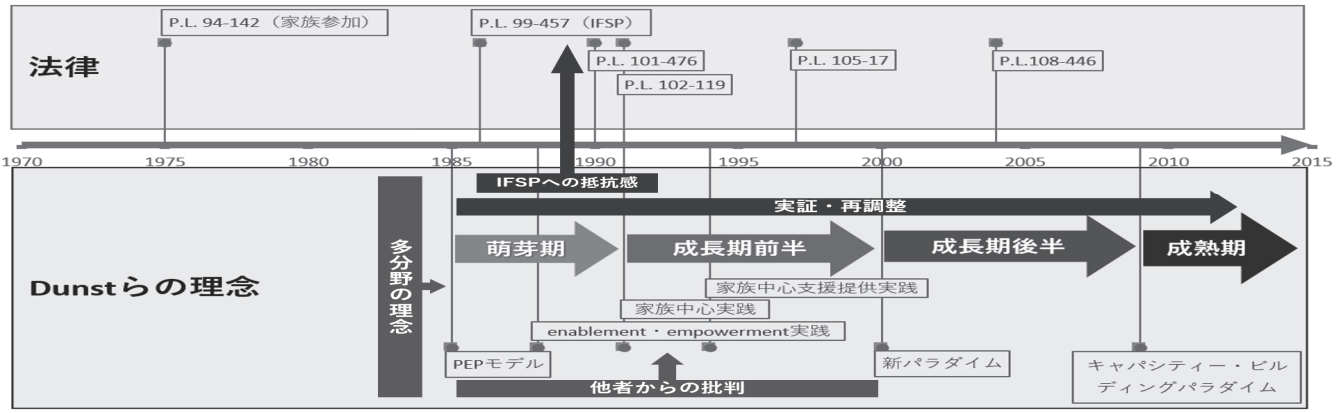
30 年間以上にわたり，彼らの研究は PEP モデルの有効性を証明し，より完成させてきた（Dempsey & Keen, 2017）。現代でも，彼らが取り上げた家族中心やキャパシティー・ビルディング，家族と専門家のパートナーシップがキーポイントになっている。このように，Dunst らの理念は EI/ECSE における家族支援の変化要因の一つだと考えられる。また，その背景には，Dunst らが大量のエビデンスや理論とともに，家族支援の重要性と当初示した支援の方向性を実証し，モデルの構築―再調整を今に至るまで積み重ねてきたのが一つだろう。これは容易なプロセスではなく，Dunst らは他の専門家による自身のモデルへの批判や彼ら自身の IFSP に対する抵抗感，反省等の衝突を乗り越えた成果である。今後さらに米国の EI/ECSE における家族支援を考察していく上では，次の検討が必要である：①Dunst ら以外の研究者の動きや研究者間の議論，②他分野による EI/ECSE への影響そして③実践現場の変化。

## 4. 文 献

Dunst, C.J., & Trivette, C.M., (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12, 119-143.

(TRAN Ngoc Tra My, MANABE Ken)

Figure 1　幼児期特殊教育に関する法律とDunstらの理念の変化過程



日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_C）O-SC03

# 自閉スペクトラム症者のエコラリアが示す心情の理解

○ 新田 順子　　井澤 信三
（ 兵庫教育大学大学院 特別支援教育専攻 ）
Key words：自閉スペクトラム症，エコラリア，心情

**【目的】**

本研究では、自閉スペクトラム症者（以下、ASD 者）が発する非慣用的言語行動であるエコラリアの心情を整理分類し、それに応じた対応による変化を検討することを目的とする。

**【方法】**

**1．対象者**

B 型就労支援事業所に通う知的障害を伴う ASD 者であった。エコラリアが会話の 5 割を占め、2 語文を主としコミュニケーション能力に制限が多かった。エコラリアの内容は、日本語、英語、広東語など複数の言語を用いてアニメのセリフを繰り返し発するものであった。

**2．倫理的配慮**

倫理的配慮のため、事前に研究概要を調査対象者と支援者に伝え同意書を得た。結果の公表についても同意書を得た。

**3．調査期間**

令和 3 年 2 月～3 月であった。

**4．研究デザイン及び手続き**

本研究では、エコラリアの生起に関する調査を行い、その結果から、エコラリアの心情による「判別シート」を作成した。次に、その 4 種類に対してどのように対応方法を変更するのか「対応シート」を作成し、AB デザインにより、4 種類のエコラリア毎に対応を変更することによる変化を検討した。

**（1）エコラリアの生起に関する調査**

**1）事前調査**

自宅で生起していたエコラリアの観察記録から、表情・態度等から「高揚、笑顔、規制、不安」の 4 種類のエコラリアに仮定する分別を行なう「判別シート」を仮作成した。

**2）本調査**

連続 7 日間の調査期間を設けた。調査対象者が所属先で担当している作業場面において発しているエコラリアとその背景事象について、「記録シート」を用いて行動観察を実施した。

**3）観察記録の感情分析 AI とその結果**

「記録シート」に記された観察記録（言語）を AI テキストマイニング（感情分析 AI）（User Local：https://textmining.userlocal.jp/）により分析をした。

事前調査 7 日目のエピソードで、苦手な同僚が近づいた際には不安のエコラリアが出現し、離れた際にそれは消失し、笑顔のエコラリアへと変化した。さらにその同僚に叱責されないように「静かに」と規制をかけるエコラリアが出現していた。これらエコラリアの判定結果（Fig.1 参照）は「判定シート」によるものであるが、観察記録（言語）の感情分析 AI によるポジティブとネガティブの感情変化（Fig.2 参照）においても、同様の変化が出現していることが確認できた。

**4）エコラリアの種類と判別・対応シートの作成**

心情を理解するためのエコラリアの種類について、気分が高まりすぎている状態のときに発する「高揚のエコラリア」、楽しく気分が良いときに発する「笑顔のエコラリア」、社会生活上で必要なルールを守ろうとするときに発する「規制のエコラリア」、不安や恐怖、時には怒りの感情を抱いている際に発する「不安のエコラリア」とした。

なお、4 種類の判別は、表情では「笑顔の有無」「眉間にしわの有無」「首を傾げて目を細める行為の有無」、多動か否かの判定は「室内移動を繰り返す行為の有無」、声のトーンは普段の話し言葉との比較により「裏声になっているか」「口調の速さとキツさ」で行なった。

これまでの調査結果から「判別シート」と「対応シート」を完成させた。

**（2）AB デザインによる対応変更の効果の検討**

**1）ベースライン**

ベースライン（7 日間）では、指導や支援方法に変更を加えなかった。支援者には「記録シート」を用いて、エコラリアと作業量などの記録を依頼した。

**2）介入**

介入時（5 日間）には「判別シート」に従い、エコラリアを 4 種類に判別し、判別したエコラリアに対して「対応シート」を用いて、環境調整・操作を行った。具体的には、作業量は基本量を 100 とし、増減は 10 単位ずつ行い、10 単位ごとに付箋をつけ視覚化し、本人に知らせた。

**3）評価方法**

**（1）作業量**

「笑顔のエコラリア」には作業増量、「不安のエコラリア」には作業減量、あるいは不安要因を取り除くなどの変更を行い、その作業量を支援者が記録した。

**（2）エコラリアの種類毎の生起状況**

生起したエコラリアを「判別シート」によって判定し、その生起状況を記録した。

**【結果及び考察（Fig. 3 参照）】**

「笑顔のエコラリア」では、作業量の増加を提案する変更を行っても、「うん！いいよ」と笑顔で答え、積極的に作業に取り組むことができた。「不安のエコラリア」では、発言後に作業量の減量を行うと、好転的な変化が見られた。これらのことから、エコラリアの種類によって対応方法を変更することが、ASD 者の心理的負担を減らすことに繋がり、気分がよいときには、自らの意思で積極的に作業を増やし、それによって「よくできました」と賞賛を得られたことによって強化することができた。また気分が優れないときには、心理的負担を軽減することで、作業効率のよい状態に変化することがわかった。以上によって「対応シート」による心理的な負担軽減の効果が認められたと考える。

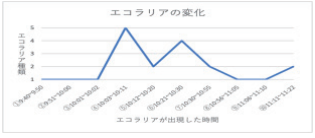


Fig.1 エコラリアの結果

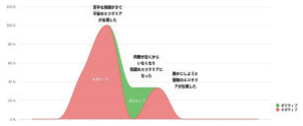


Fig.2 感情分析 AI の結果

Fig.3 介入時の作業推移の変化

（ NITTA Junko, ISAWA Shinzo ）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_C）O-SC04

# 学校場面で場面緘黙者に生じる心理的・社会的困難感

－発話の前後に着目して－

○山中 智央（鳥取大学大学院医学系研究科）
石田 弓（広島大学大学院人間社会科学研究科）
井上 雅彦（鳥取大学大学院医学系研究科）

KEY WORDS：場面緘黙，困難感，発話後

（目的）

場面緘黙症（以下，緘黙症）とは、言葉を話したり理解したりする能力はほぼ正常であるが、社会的な状況で声を出したり話したりすることが難しくなることを特徴とする不安症である（American Psychiatric Association, 2013）。

場面緘黙者（以下，緘黙者）の学校場面での困難感について少ないながら調査が行われてきた。Roe（2011）では、学校場面で「自分を出せない、答えが分かっていても先生に答えを言えない、みんなとコミュニケーションがとれない、みんなからしゃべらない変な子と思われる」などといったことが明らかにされた。奥村・園山（2018）では、「音読や指名時の発言、グループ活動、体育、休み時間などの本人が主体的に行動したり、対人関係が影響したりする活動に困難がある」ことなどが明らかにされた。しかし、上述の研究以外には緘黙者の調査したものは見当たらず、緘黙者の学校での困り感は未だ明確ではないといえる。

また近年、緘黙者は発話後にも継続してコミュニケーションなどに困難を抱えることが分かっている（Remscmidt et al., 2001）。そのため、発話後にも学校場面で配慮や支援が必要であると考えられる。しかし、発話後の緘黙症経験者が抱く困難感を明らかにした研究は見当たらない。発話前だけでなく、発話後も含めた困難感を明らかにしていくことは、緘黙者の学校生活を豊かにするための重要な知見となり得る。そこで本研究では、①発話前の緘黙者が学校場面でどのような困難感を抱いていたのか、②発話後の緘黙症経験者が学校場面でどのような困難感を抱いてたのかを明らかにし、③緘黙者の発話前と発話後の困難感の特徴を明確にすることを目的に調査した。

（方法）

緘黙症の当事者団体およびネット上にて緘黙症の経験を発信している者に Web を介して調査協力の依頼を行った。その後、調査協力に同意を得た者の中から、DSM-5（American Psychiatric Association, 2013）における緘黙症の定義に該当する者を抽出するために、①緘黙症経験の有無と程度、②吃音の有無、③発達障害の有無、④精神病性障害の有無に関してスクリーニング行った。その結果、分析対象者は 101 名（男性 15 名，女性 86 名，不明 1 名）であった。分析対象者には「あなたが緘黙症になってから話せるようになる前までの期間に学校場面で抱いていた困りごとにはどのようなものがありましたか」と「あなたが話せるようになった後から現在に至るまでの期間に学校場面で抱いていた困りごとにはどのようなものがありましたか」の 2 つの質問に対して回答を求めた。その結果、1 つ目の質問の回答者は 69 名、2 つ目の質問の回答者は 53 名であった。倫理的配慮として、対象者には文面にて研究の主旨及び配慮を説明した。説明事項は回答は個人が特定される形で発表しないこと、調査参加は自由意志によるもので随時拒否・撤回できることなどであった。なお、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ている（20195589）。

（結果）

テキストマイニングの手法を用いて階層的クラスター分析および、対応分析を実施した。分析には KH-Coder（樋口，2004）を用いた。また、KH-Coder は、言語データを処理する際に、活用のある語（未然形や連用形など）は基本形（動詞）に直して抽出される（例、知っている→知る、言えない→言える）。

階層的クラスター分析の結果、発話前の緘黙者に生じる学校場面の困難感は、①学校のトイレに行けない、②忘れ物や体調が悪いときに伝えられずに困る、③授業で当てられた時に困る、④友だちがいないためすぐにグループに入れてもらえないことや、テストや発表で声が出ない、⑤給食の時間に人前で食べることが出来ない、⑥質問に答えられない、⑦分からないことを聞けない、⑧話すことが出来ないことについて先生の理解がないといった 8 つのクラスターが示された。発話後の緘黙者に生じる学校場面の困難感は、①話すことが出来る時と、話すことが出来ない時がある、②自発的に話しかけることができない、③会話には入れなかったり、入れても話が続かない、④友だちの作り方や雑談の仕方が分からない、⑤グループワーク、⑥発表や発言で緊張する、⑦授業で相手と上手くコミュニケーションが取れない、⑧声が小さいと言われるといった 8 つのクラスターが示された。対応分析の結果では、発話前の緘黙者に学校場面で生じる特徴的な困難感として「忘れ物」、「聞く」、「言える」などがあることが示された。発話後の緘黙者に学校場面で生じる特徴的な困難感としては「自発」、「ワーク」、「話しかける」などが示された。

（考察）

分析の結果、発話前の緘黙者には、先行研究（Roe, 2011；奥村・園山，2018）と同様に、他者とのコミュニケーションや授業で質問をされることなどに困難感があることが示された。その他の困難感には、学校でトイレに行けないことや体調不良を他者に伝えられないことなどが示された。発話後の緘黙症経験者の困難感も発話前と同様に、コミュニケーションに関するものが示された。しかし、発話後の困難感は自発的に話しかけることができない、話が続かないなどであった。これらは緘黙状態が解消されたことにより生じる新たな困難感であると思われた。したがって、緘黙者は発話前と発話後の学校場面のどちらでもコミュニケーションに関する困難感があるが、発話前と発話後ではコミュニケーションにおいて感じる困難感の要素に変化が生じることが示唆された。また、対応分析の結果からも、発話前に特徴的な困難感は、忘れ物をしたときに言えないといった緘黙症状に付随する困難感であると考えられたが、発話後に特徴的な困難感は、自発的に話しかけることができないといった緘黙状態が解消されたことにより新たに生じる困難感であると思われた。したがって、学校場面で緘黙者への支援や合理的配慮を行う際は、発話前から発話後まで継続した取り組みを実施する必要があるといえる。

また、コミュニケーションに関する困難感以外に、トイレや給食における困難感が確認された。緘黙者の学校での生活を安定させるためには、こうした生理的欲求に関する問題にも目を向けた支援が重要になると考えられる。

（YAMANAKA Tomohisa, ISHIDA Yumi, INOUE Masahiko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_C）O-SC05

# 知的能力障害を伴う ASD の児童へのアニメーションセルフモデリングを用いた手洗いスキルの指導研究

西田裕明
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）
井澤信三
（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　家庭生活スキル

**Ⅰ．目的**：新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の流行に伴い、新しい生活様式の実践が求められるようになった（厚生労働省，2020）。具体的には３密（密閉・密集・密接）の回避やマスクの着用、こまめに手洗い・消毒を行うなどである。それらの取り組みは障害のある児者にとって変化の大きい出来事である。国立障害者リハビリテーションセンターの発達障害のある当事者・家族向けアンケート調査（2021）によると、発達障害児者は新しい生活様式に取り組むなかで困り感を多くかかえており、心身の不調を感じている人が多くいたと述べている。また、発達障害児者の保護者・家族は、新しい生活習慣への戸惑いや精神的な負担を感じている人が多くみられ、それらの軽減が求められている。さらに、手洗いの際に声かけをしたり、歌を歌ったりするといった支援を行う保護者の記述も見られ、発達障害児者がストレスを感じることなく、自分自身でスキルを遂行できるように訓練していくことが必要である。

本研究は、手洗いはできるものの「丁寧さ」や「清潔さ」が十分ではない知的能力障害を伴う自閉スペクトラム症（以下、ASD）の児童に対し、アニメーションセルフモデリング（西田・山本・井澤, 2020）を視聴し、新しい生活様式に対応した手洗いスキルの獲得と般化について検討することを目的とする。

**Ⅱ．方法**

**１．対象児**：公立中学校の特別支援学級に在籍し、本研究開始時の生活年齢が 13 歳 10 ヶ月の知的能力障害を伴う ASD の男子児童（以下、A 児）であった。13 歳 7 ヶ月での新版 K 式発達検査による発達年齢は、認知･適応が 6:9、言語・社会が 6:4、全領域が 6:7 であった。A 児はアニメやテレビを見ることが好きであった。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**：指導期間は約 6 ヶ月で、セッションは計 13 回、1 回あたり約 3 分行った。指導場所は X 市発達支援センターの相談室及びトイレの洗面所とした。

**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 児は手洗いを行うことはできるが、数秒ほどで終えるため、保護者は声かけをすることが多かった。また、声かけや手本の提示があっても、「丁寧さ」や「清潔さ」に欠ける状態であった。そのため、新しい生活様式に対応した手洗い（厚生労働省，2020）を行ってほしいという希望が保護者にあった。A 児自身は「新型コロナウイルスに感染したくない」という思いがあった。よって標的行動は「新しい生活様式に対応した手洗いスキルの獲得」とした。新しい生活様式に対応した手洗いスキルとは、厚生労働省が令和 3 年 6 月 19 日に公開・修正した、「新しい生活様式の実践」と「啓発資料、感染対策へのご協力をお願いします①手洗いの手順」を参考に「30 秒程度かけて水と石けんで丁寧に手を洗う」とした。

**４．課題分析**：標的行動の下位項目について課題分析を行った。その結果、20 項目にまとめられた（Table 1）。

**５．アセスメントと指導方針**：指導開始前に 2 回 A 児の実態を観察した。観察は、A 児が X 市発達支援センターのトイレを使用した際に行った。A 児の手洗い時間は 5 秒から 10 秒で、液体石けんを泡立つ前に水で洗い流したり、手のひらだけを洗ったりする様子が見られた。それらの観察と A 児の実態及び保護者への聞き取りから、歌に合わせて手洗いを行うと標的行動が達成できるアニメーションセルフモデリング（以下、ASM）教材を製作し、介入 2 に用いることとした。また、比較検討のために、手順書に沿って手本モデルを観察する介入 1 も行うこととした。

**６．デザイン及び手続き**：本研究では、ABCA デザインを用いた。ベースライン、介入 1（手順書＋手本モデル）、介入 2（ASM）、テストを行った。

ベースラインでは、A 児が手洗いする様子を観察した。介入 1 では、手順書に沿って手本モデルを観察してから手洗いを行い、介入 2 では、歌入りの ASM 教材（歌は著者である MT が作詞・作曲した）を視聴した後に手洗いを行い、テストでは手順書や手本モデル、歌入りの ASM 教材は提示せず、A 児がトイレを使用する際に手洗いを行う様子を観察した。

全セッションで正反応や誤反応の場合でも言語賞賛や行動の修正などのプロンプトは一切行わなかった。A 児が手洗いを終えて指導室に戻ったら、MT は「よく頑張りました」などと賞賛し、課題を終了した。なお、この賞賛は正反応や誤反応の多さに関わらず全てのセッションで行った。

**Ⅲ．結果及び考察**

ベースラインでは、4 セッションの標的行動の平均得点が 20 点満点中 5.5 点であった。手順書と手本モデルを見た後に手洗いを行う介入 1 では、3 セッションで標的行動の得点が 11 点であった。歌入りの ASM 教材を視聴した後に手洗いを行う介入 2 では、全セッションで 20 点満点となった。また、テストでも全セッションで 20 点満点となったことから、A 児は標的行動を獲得･般化したといえる。

本研究の A 児に対しては、手順書と手本モデルを見るより、歌入りの ASM 教材を視聴してから手洗いを行う方が、「丁寧さ」や「清潔さ」が求められる新しい生活様式に対応した手洗いスキルの獲得に有効であると示唆された。

Table 1 手洗いスキルにおける標的行動の得点

| デザイン | ベースライン | | | | 介入1（手順書＋手本モデル） | | | 介入2（ASM） | | | テスト | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| セッション / 標的行動 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 1 水で手を洗う（右手） | ■ | ■ | | ■ | ■ | | ■ | | | | | | |
| 2 水で手を洗う（左手） | ■ | ■ | | ■ | ■ | | ■ | | | | | | |
| 3 石けんやハンドソープで泡立てる（右手） | | | ■ | | | ■ | ■ | | | | | | |
| 4 石けんやハンドソープで泡立てる（左手） | | | ■ | | | ■ | ■ | | | | | | |
| 5 手のひらを洗う（右手） | | | | | | | | | | | | | |
| 6 手のひらを洗う（左手） | | | | | | | | | | | | | |
| 7 手の甲を洗う（右手） | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | | | | |
| 8 手の甲を洗う（左手） | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | | | | | | | |
| 9 指先を洗う（右手） | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | | | | | | | |
| 10 指先を洗う（左手） | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | |
| 11 指の間を洗う（右手） | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | | | | | | |
| 12 指の間を洗う（左手） | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | |
| 13 親指を洗う（右手） | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| 14 親指を洗う（左手） | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | |
| 15 手首を洗う（右手） | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| 16 手首を洗う（左手） | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | |
| 17 水で手の泡を洗い流す（右手） | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | | | | | | |
| 18 水で手の泡を洗い流す（左手） | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| 19 ハンカチで手を拭く（右手） | | | | | | ■ | | | | | | | |
| 20 ハンカチで手を拭く（左手） | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | | | | | | |
| 標的行動の得点 | 6 | 5 | 6 | 5 | 11 | 11 | 11 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |

・ □は正反応、■は誤反応を表している。

（NISHIDA Hiroaki, ISAWA Shinzo）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_C）O-SC06

# 超重症児の授業における鼻部皮膚温度活用の検討

## —心拍変動との関連に着目して—

〇石田　基起　　石倉　健二
（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS: 超重症児　皮膚温　心拍

**【目的】**

三宅・石倉（2016）は、iSpo2（マシモ社製）と iPad（Apple 社製）を組み合わせた携帯可能な脈拍記録装置（以下, IP セット）を用いて、重症心身障害児（以下, 重症児）の授業場面で定位反応や驚愕反応を読み取ることが可能であると示唆した。しかし、一つの指標で反応を判断することは難しく、複数の指標を測定し、多次元的に評価することが望ましい。

近年、鼻部皮膚温度が重症児の反応評価に有用であると報告されていることから（今村, 2019）、授業中の心拍変動と鼻部皮膚温変動に着目し、超重症児の授業における鼻部皮膚温度指標の活用可能性について検討することを目的とした。

**【方法】**

1. 対象者:A 市立 B 特別支援学校(肢体不自由)小学部２年生に在籍し、自立活動を主とする教育課程で学習する超重症児１名を対象とした。本児は、脳機能障害を有し、低体温傾向にあった。人工呼吸器の管理、気管切開部の吸引等の濃厚な医療的ケアが常時必要であった。左手での活動時に心拍数増加や筋緊張が稀に観察されると担当教師から報告を受けた。

2. 手続き：20XX 年３月に３日間行われた。自立活動「絵本・からだ」の授業内の絵本呈示場面において、刺激呈示（左手で絵本に触れる）を基準に前後 60 秒を分析対象とした。全体の流れとしては、右手から順に、担当教師が本児の腕を持ち上げ、「え・ほ・ん」の言葉かけとともに絵本の縁を指でなぞった。本活動は、右手２試行、左手２試行の順に行われた。IP セットのプローブを左足人差し指に装着して心拍数を記録し、サーモグラフィーカメラ FLIR C3(FLIR 社製)を対象児の鼻部から 1.0m の位置に設置し、温度付き動画データを録画した。同時に１台のビデオカメラで指導場面を録画した。室温 25℃±１℃、湿度 50%以下の教室で実施し、本児は、測定する部屋で 20 分以上の順化時間を設けた。赤外線放射率は $\varepsilon$ =0.98、反射見かけ温度を 32℃に補正した。なお、本研究では、脈拍数を心拍数、鼻部皮膚温度を動静脈吻合が走っており情動による変化が現れる鼻部と変化が現れない額部の温度差として扱うこととした。鼻部皮膚温変動は、熱画像解析ソフト（FLIR 社製：FLIR Tools+）を用いて鼻部・額部それぞれ 2×2 cmの正方形でエリア指定し、１秒毎の平均温度（鼻部–額部）を算出した。なおキャリブレーションによる外れ値は除し、心拍との生理指標変動複合グラフを作成した。

3. 倫理的配慮:本研究は、対象児の保護者および担当教師への口頭及び書面による同意と、兵庫教育大学倫理審査委員会の承認を受けて実施した（受付番号：2020-43）。

**【結果】**

Fig. １の Day２と Day３では、右手での活動１試行目において心拍値が３～７bpm 減速した。Day２の右手での活動２試行目では、1 試行目終了とともに心拍値が加速し、再び活動を開始すると減速した。Day１・２・３の全日において、左手での活動１試行目に心拍値が６～８bpm 加速した。しかし、Day１のみ左手での活動２試行目で心拍値は減速した。右手での活動では、皮膚温は±0.2℃で常に変動しているものの大きな変動は生じず、Day２と Day３の左手での活動では、心拍の加速とともに皮膚温が最大 0.8℃低下した。本児の場合は、鼻部より額部の皮膚温の方が低い温度を示した。

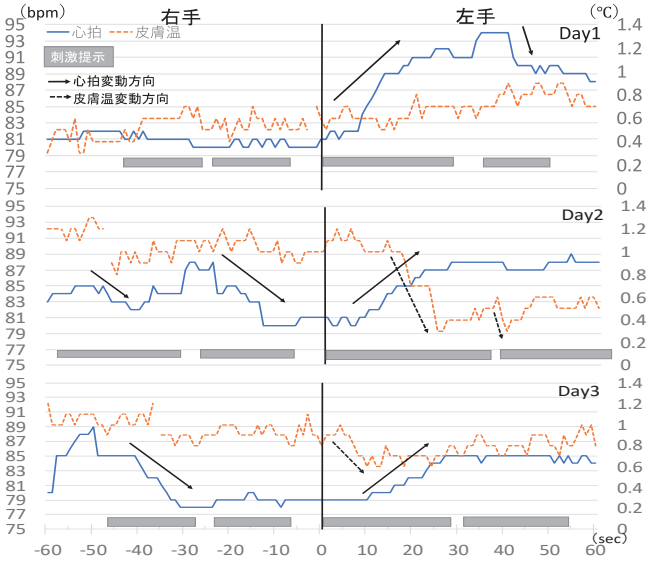



Fig.１　絵本呈示場面における生理指標変動複合グラフ

**【考察】**

右手での活動６試行のうち、３試行に減速反応が生じたことから、右手での活動に対して定位反応を示し、刺激を取り入れていたと考えられる。一方、左手での活動１試行目の測定全てで加速反応が生じたことから、左手での活動に対して驚愕反応を示し、刺激の取り入れを制御する反応を示していたと考えられる。これは、左手で活動時に心拍数の増加や筋緊張が生じることが稀に観察されるという担当教師による証言と一致しており、本児は右手で活動を行う方が刺激を取り入れ、学習を促進させやすいと推察される。さらに、心拍の驚愕反応が生じた場面において、皮膚温の一過性の顕著な低下が見られた。一時的に強いストレスを感じた際に生じる筋緊張と交感神経の亢進とともに短時間の著しい皮膚温低下が生じると報告されており（今村, 2019）、本研究においても同様の結果を示したと考えられる。つまり、驚愕反応を示した左手での活動は本児にとって不快を感じる刺激や活動であったことが推察される。

以上から、鼻部皮膚温度を心拍変動との関連に着目して活用することで、与えられた刺激が対象児にとって不快な刺激であるかどうかを確認できる可能性がある。本研究は授業内における活動の一部について言及したものであるが、筆者らは同様の知見を他の活動においても得ている。今後は、様々な刺激が継続的に提示される授業場面における皮膚温の活用方法について検討したい。

**【付記】**

本研究は 2020 年度兵庫教育大学大学院同窓会研究助成金による研究助成を受けて実施したものである。

**（文献）**

今村美幸（2019）重症心身障害児（者）の生理的指標からみた快適な日常生活ケアの検討. 平成 27～30 年度科学研究費助成事業研究成果報告書.

三宅かおり・石倉健二（2016）重症心身障害児の心拍反応を用いた授業分析. 日本特殊教育学会第 54 回大会.

（ISHIDA Motoki, ISHIKURA Kenji）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_C）O-SC07

# 声かけと触覚を活用した学習支援が知的障害のある生徒の皮膚電位活動に及ぼす効果

○藤澤　憲
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）

KEY WORDS ：支援者の声かけとスライムの活用，皮膚電位活動，知的障害生徒と健常生徒

## Ⅰ．目　的

本稿では，支援者の声かけとスライムを用いた触覚活動による学習支援が，知的障害生徒及び健常生徒の皮膚電位活動である皮膚電位水準（SPL）や皮膚電位反射（SPR）に及ぼす効果を検討することを目的とした。

## Ⅱ．方　法

### １．対象生徒と支援者

知的障害のある 16 歳の男子生徒２名(特別支援学校高等部１年生) 及び通常学校に在籍する健常の 16 歳の男子生徒２名(高等学校１年生)を対象とした。知的障害生徒２名は，身の回りの簡単な言語での指示がほぼ理解できた。支援者は，筆者（特別支援学校での勤務経験 21 年）である。

### ２．学習期間及び時間・場所

20XY 年 11 月～12 月の間，生徒４名に関して A 県 B 特別支援学校において，9:40～10:30 の時間内で，計３試行ずつ実施した。生徒の右斜め前方からのビデオカメラの動画記録により，画像資料を収集した。１回の実施時間は約 16 分であった。

### ３．皮膚電位測定

皮膚電位計（株式会社スキノス製，SPN-02）を用いて，エクリン汗腺の活動を反映する SPL 及び SPR を測定することで，緊張，不安，興奮，リラックス，睡眠深度などの覚醒水準などに伴う自律神経活動の変動を定量し，心理的反応を捉えることにした。一般的に SPR 波形は興奮性が高まるにつれて陽性成分が発現する。また，SPL 値が高くなると，覚醒・緊張方向へ向かう。左手首（２箇所：記録電極と設置電極）と左腕部分（記録電極）に合計３箇所の電極（スキノス製）を貼り，電極を十分に皮膚に馴染ませる時間を約 40 分確保してから計測を開始した。計測値は電極から導出された電位をアナログ信号として電位計に取り込み，１秒毎のフーリエ解析を行い，デジタル信号に変換し表示した。表示した実測値は１分間あたりの発汗量，mg/min で示した。

### ４．手続き

１試行のスケジュールは，①初期測定３分 → ②支援者の声かけ１分 → ③声かけ後測定３分 → ④スライムを触る１分 → ⑤スライム後測定 ３分 → ⑥声かけ１分 → ⑦スライムを触る１分 → ⑧声かけ・スライム後測定３分の順で実施された。知的障害生徒２名と健常生徒２名において，一日に１試行とし，各生徒３試行を行い，SPL 及び SPR を記録した。

声かけは，事前に支援者の声かけを設定するのではなく，試行時の生徒の実態に合わせて声かけを行った。スライムは，手にベトつかない柔らかさや量の配分とし（最初に水 100cc と洗濯糊 100cc を混ぜ合わせ，次にホウ砂２g を水 100cc で溶かしたものを混ぜ合わせた），スライムの色の影響を除外するため，無色透明のスライムを使用した。倫理上の配慮として，本研究は国立大学法人鳴門教育大学人を対象とする医学系研究等に関する倫理審査委員会の承認に基づき実施された。

### ５．分　析

（1）生徒４名における３試行の①～⑧について，SPL 及び SPR の平均値を算出し，SPL 及び SPR の変動を見るために，初期測定①の値を 100 とした時の②～⑧のそれぞれの値（変動率）を算出した。実験スケジュール④と⑦のスライムを触る活動では，アーチファクト混入により分析から除外したため，表示していない。さらに，知的障害生徒及び健常生徒の SPL 及び SPR の変動率の差異については，各測定時において，*t* 検定を用いた。

（2）知的障害生徒と健常生徒の試行内における SPL 及び SPR の変動率の差異について検討するため，二元配置分散分析を行った。有意差が認められた場合，Bonferroni 法による多重比較検定を実施した（IBM SPSS Statistics（Ver.26）を使用）。

## Ⅳ．結果と考察

知的障害生徒と健常生徒の SPL と SPR の各６試行の平均値の変容をそれぞれ図１と図２に示した。

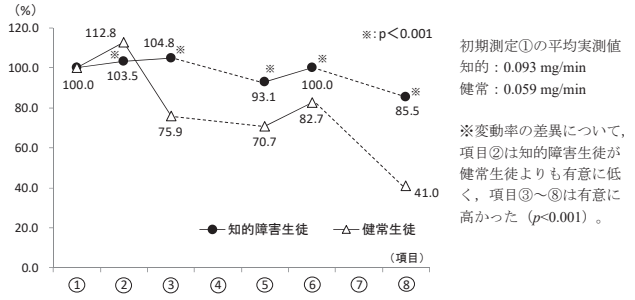



**図１．知的障害生徒と健常生徒の SPL の変容**

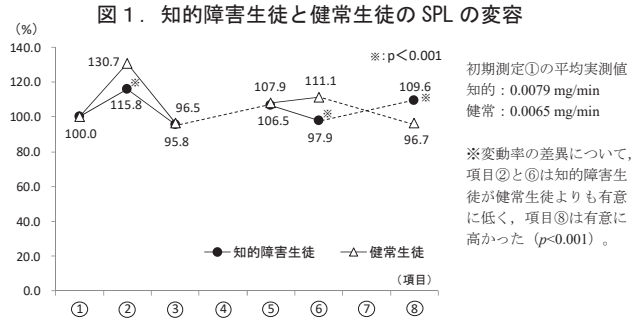



**図２．知的障害生徒と健常生徒の SPR の変容**

SPL の分散分析結果から，⑧声かけ・スライム後は，他の５つの測定項目よりも有意に低い（$p<0.001$）ことが示された。両生徒において，スライム活動によりリラックス状態に誘導され情緒は安定し，その効果は活動を繰り返すことで増していくことが明らかとなった。声かけでは，覚醒水準の上昇がみられ，健常生徒では声かけ後には低下しリラックス状態になり，繰り返しでその効果が大きくなることが認められた。また，声かけとスライム活動を反復することにより，両生徒ともに落ち着いた状態になることが強く示唆された。SPR の分散分析結果は，生徒別において主効果が見られることを示した（$p<0.001$）。しかし，測定項目別では主効果が見られず，交互作用には，有意な差が見られなかった。また，知的障害生徒において，スライムを触った後の SPL 値が低下し SPR 値が上昇することが特徴的であった。つまり，スライムを触ることにより，その直後の計測時では，リラックス効果が働くだけではなく，交感神経活動が促進され，覚醒状態が高まり，同時に注意力も向上したのではないかと省察される。このことは，皮質レベルが関与する（スライムを触る）ことにより，高感緊張が高まり，閾値が正常なレベルまで下がり，感覚が鋭くなってくるのではないかと考えられる。今後，声かけ活動時の生徒の皮膚電位活動の詳細な変容を分析していきたい。

## 文　献

(1)山崎勝男（1971）精神作業下における皮膚電位活動の動態，心理学研究，42(1)，40-43.

(Ken FUJISAWA)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_C）O-SC08

# 視覚障害に携わる支援者が重視する感覚情報

○彭地　　藤澤　憲
（鳴門教育大学大学院学校教育研究科）　（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）
KEY WORDS：視覚障害、支援者、感覚情報

## Ⅰ．問題と目的

「平成 28 年生活のしづらさなどに関する調査」の推計では日本の視覚障害者数は約 31.2 万人で、そのうち 65 歳以上高齢者（以下「高齢者」とする）の数は約 21.5 万人で、全体に占める割合は 68.9%となり、高齢化の傾向が顕著に現れている（厚生労働省，2018）。なお、人口が減少し続ける中で高齢者人口がさらに増加することが予測され、今後、視覚障害者に対する支援の重要性が高まっている。一方、人間は視覚、聴覚、触覚、嗅覚、味覚など、それぞれの感覚から外界の情報を受容している。中でも下条（2002）は、「通信容量からみると、触覚は $10^6$(bit/s)であるといわれている。ちなみに、視覚は $10^7$(bit/s)、聴覚は $10^5$(bit/s)、嗅覚は $10^3$(bit/s)、味覚は $10^3$(bit/s)である」と報告している。また、高橋・植村・佐藤（2016）は、「視力のあるものとないものは、世界の認識の様式に異なりがある」と指摘している。視覚障害者は視覚や視野に障害があるため、日常生活の中で必要な情報が受容され難いことや図形情報が扱いにくくなるという問題が出てくる。従って、視覚障害者は日々感じている不便さや不安を少しでも解消したり、より広範な情報を得られたりするためには、聴覚、味覚、触覚など、各々保有する感覚器官を利用して提示する支援が必要である。また、この感覚器官はそれぞれ担う役割や得られる情報量が異なるため、視覚障害者にとって最も重要な感覚を活用することが大切だと考えられる。

これまで視覚障害者を対象とした研究を概観すると、視覚障害に携わる支援者の重視する感覚情報に関する報告がほとんど見当たらない。そこで本研究では、視覚障害に携わる支援者を対象に、支援上、重視する感覚情報を明らかにし、多感覚を活用した支援の在り方について考察することを目的とした。

## Ⅱ．方　法

20xy 年 z 月に、インターネット調査会社に登録されている調査協力者のうち、視覚障害のある人の支援経験者 100 名に対して、視覚障害支援に関するインターネット調査を行った。支援者が支援上用いる器材や教材に関する調査内容であり、視覚障害のある人の個人情報は一切取り扱っていない。本研究では、「視覚障害のある人の支援上、有効な感覚情報は、下記のいずれだと考えますか」（複数回答）について、取り上げた。質問肢は、「触覚情報」「聴覚情報」「嗅覚情報」「味覚情報」「その他」であった。

倫理的配慮として、インターネット調査会社の個人情報保護規定により、「回答者の特定がされることはない」「回答内容は、インターネット調査会社の個人情報保護規定に基づいて取り扱われる」「同意して協力が可能な場合のみ調査に参加する」ことが調査協力者に伝達されており、同意した支援者のみが回答を行っている。

## Ⅲ．結　果

視覚障害のある人の支援経験者 100 名の支援を行うにあたっての最も時間数が多い属性は、保護者が 3 名、行政職員が 3 名、福祉施設職員が 51 名、学校教員が 3 名、NPO 関係者が 5 名、ボランティアが 12 名、その他が 23 名であった。その他の内容は、医師、親族、介護員（複数）、介護福祉士、看護師（複数）、医療従事者、患者、家族、友人であった。

これらの回答者から得られた合計回答数は 268 であり、そのうち、「触覚情報」が 29.1%「聴覚情報」が 32.8%「嗅覚情報」が 19.8%「味覚情報」が 17.2%「その他」が 1.1%であった（図 1 参照）。また、「その他」の内訳は、「第 6 感」「明暗情報」「温度情報」であった。5 つの選択肢における回答頻度の割合比率を比較するために $\chi^2$ 検定を行った。その結果、有意差が見られた（$\chi^2(4)=82.037$, $p<0.01$）。ライアンの名義水準を用いた多重比較から有意差が見られた（触覚＞味覚，触覚＞その他，聴覚＞嗅覚，聴覚＞味覚，聴覚＞その他，嗅覚＞味覚，嗅覚＞その他：いずれも $p<0.01$）。しかし、触覚と聴覚の比較では有意差が見られなかった。

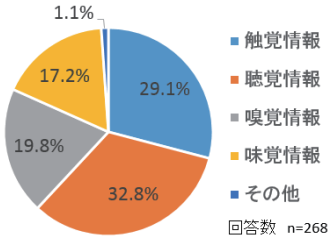



図１．視覚障害のある人の支援者が重視する感覚情報の割合

## Ⅳ．考　察

これらの結果より、視覚障害のある人の支援上、重視する感覚情報として、聴覚や触覚が重視する感覚だと回答する人の割合が多いことが窺えた。よって、視機能の低下による学習上又は生活上の困難を改善するためには、支援者は点字、音声等の保有する触覚や聴覚を活用して提示する意思疎通手段を学んだり、触覚や聴覚を利用した教材・教具を開発したりすることが重要だと考えられる。また、視覚に障害があるといっても、視力、視野などの視機能の特徴や個人の性格によって千差万別であり、支援者はそれらの特性に気づき、視覚障害者一人一人に合わせた有効な支援手法の開発が必要である。また、昨今では、社会情勢上、視覚障害のある人々への生活上、重要な情報を伝達する場面が存在する。新型コロナウイルスワクチン接種の連絡が視覚障害のある人向けになされているが、触覚や聴覚など必要な感覚情報を付加することは重要であろう。さらに今後、視覚障害者が保有する様々な感覚を最大限に活用する詳細方法の検討が必要であると考えられる。

## 文　献

(1)厚生労働省平成 28 年生活のしづらさなどに関する調査 https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/seikatsu_chousa_c_h28.pdf（2021 年 5 月 11 日閲覧）
(2)下条誠（2002）皮膚感覚の情報処理．計測と制御, 41(10), 723-727.
(3)高橋眞琴・植村要・佐藤貴宣（2016）視覚障害児のインクルーシブ教育における支援の組織化：視覚障害教育の教材供給における論点整理のために．兵庫教育大学実践学論集, 17, 93-105.
(PENG Di, FUJISAWA Ken)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表（大学院生筆頭）_C）O-SC09

# 知的障害児を対象とした自己決定による活動参加に関する予備的研究

○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）
KEY WORDS:知的障害児　自己決定　活動参加

## Ⅰ　問題と目的

知的障害児が主体的に活動に参加するための方法論の一つとして，自己決定がある。自己決定とは，自らに関する行動を自ら選択・決定する能力である(Deci&Ryan,1985;Ward,1988;Martin&Marshall,1995;Wehmeyer,1998)。しかしこれまで自己決定における評価として，心理的側面や行動側面からの根拠のある効果・課題は明らかにされていない(松田ら,2007)。そこで本研究では，自己決定して活動に取り組む場合と他者決定して活動に取り組む場合の 2 つの場面を設定し，比較することで知的障害児が自己決定した際の活動参加の様相を明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ　方法

対象児:知的障害特別支援学校に在籍する児童 6 名とする。

活動内容：対象年齢が 2 歳以上で，対象児童が経験したことがあると考えられるものを活動として設定した(ジグソーパズル，ぬりえ，めいろ，パターングラム)。

実験の手続き：活動内容を説明後，4 つの活動を一度体験し，観察①で従事する活動を決定(自己/他者)し与えた。実施中は途中で活動を変更してもよいことを伝え，実験者は退室し，対象児は 1 人で 3 分間活動に従事した。3 分後，実験者は一度部屋に戻り，観察②で従事する活動を与える。途中で活動を変更してもよいことを伝え，実験者は退室し，対象児は 1 人で 3 分間活動に従事した。3 分後，実験者は部屋に戻り，対象児と活動に対する自己評価を行った。

評価：「1.活動変更の有無」「2.自己評価」「3.従事率×自己評価」とし，「活動変更の有無」，「従事率×自己評価」は大学院生 2 名によるビデオ分析を行った。自己評価は，桜井(1984)が開発した自己評価的動機付けモデル(SEM モデル)を参考に作成した。認知レベル(動機(意図)，有能感)，感情レベル(有能感，自己決定感)，動機づけレベル(有能さへの欲求，自己決定への欲求)を 5 段階で自己評価した。認知レベルの有能感は，活動に対して成功・失敗した原因を 4 要因から 1 要因を選択させた。

## Ⅲ　結果

### 1. 活動変更の有無

観察①において自己決定場面で活動の変更はなく，他者決定場面で活動の変更は 3 人だった。観察②において，自己決定場面で活動の変更は 3 人，他者決定場面では，観察①において途中で活動を変更した 3 人のうち，さらに変更した児童は，1 人だった。よって，自己決定場面において，一部の対象児は自由に活動の変更ができる場面でも，自己決定した活動に従事する様子が見られた。

### 2. 自己評価（Table1・Table2）

自己評価において，自己決定場面で感情レベルの自己決定感の評価点が高いことから，自己決定しながら，「自己決定している」という感情を持つことができたといえる。

### 3. 従事率×自己評価（Table3）

自己決定(他者決定)した活動に対する従事率を算出し，作成した換算表を用いて「従事時間×自己評価」を得点化し，自己決定場面と他者決定場面の 2 つの場面で比較検討した。その結果，従事率において DAM-MA(a)と(c)は，他者決定場面の方が高く，DAM-MA(b)と(d)は自己決定場面の方が高かった。「従事率×自己決定」の得点において，DAM-MA(a)と(c)は，他者決定場面の方が得点は高く，DAM-MA(b)と(d)はあまり変化が見られなかった。また，DAM-MA による従事率×自己評価の換算得点における違いは見られなかったが，6 人中 4 人が自己決定場面の方が従事率は高い結果となった。

Table1 自己評価(n=6)

| 評価項目/評価 | 認知レベル | | 感情レベル | | | | 動機づけレベル | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 動機(認知) | | 有能感 | | 自己決定感 | | 有能さへの欲求 | | 自己決定への欲求 | |
| | 自己 | 他者 | 自己 | 他者 | 自己 | 他者 | 自己 | 他者 | 自己 | 他者 |
| 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Table2 認知レベルにおける有能感(n=6)

| | 自己 | | 他者 | |
|---|---|---|---|---|
| 要因 | 成功(n=5) | 失敗(n=1) | 成功(n=6) | 失敗(n=0) |
| 能力 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 努力 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 困難さ | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 運 | 1 | 0 | 2 | 0 |

Table3 活動従事率×自己評価 換算得点(n=6)

| | | 活動従事率 | | | | 活動従事率×自己評価得点 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 場面 | | 自己決定 | | 他者決定 | | 自己決定 | | 他者決定 | |
| DAM-MA | | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD |
| a | 3:0-3:11 (n=1) | 50% | - | 91% | - | 34点 | - | 54点 | - |
| b | 4:0-4:11 (n=2) | 59.5% | 27 | 46% | 16 | 23.5点 | 11 | 22.5点 | 5 |
| c | 5:0-5:11 (n=1) | 18% | - | 86% | - | 20点 | - | 53点 | - |
| d | 6:0-6:11 (n=2) | 44.5% | 39 | 0% | 0 | 23点 | 22 | 21.5点 | 2 |

## Ⅳ　考察

知的障害児が自己決定することで一部の児童において，活動参加の様相に違いが見られた。「1.活動変更の有無」から自由に活動を従事できる場面においては，自己決定した活動に対して従事する様子が見られた。また，「2.自己評価」の結果，「自己決定している」という感情を持ち自己決定している対象児は多く，感情と行動の一致が見られた。しかし「3.従事率×自己決定」の結果，DAM-MA による自己決定場面と他者決定場面における違いはみられなかった。以上のことから，知的障害児は他者決定場面より，自己決定場面の方が 1 つの活動に対する従事率が高く，自己決定感を持って活動に参加する様相が見られることがわかった。しかし，本研究では対象児が 6 名であり知的障害児の自己決定場面における効果が不明瞭であることからも，今後さらに多くの知的障害児を対象に実験を重ねていき，より明確な様相について検討していく必要があるといえる。

(MIYANO Nozomi HOSOYA Kazuhiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R101

# 盲児における枠入れ立体構成課題の順序性に関する予備的検討

―課題達成率の分析および未達成児の手の動きの観察から―

○福田奏子　　二宮一水　　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）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 盲児　枠入れ立体構成課題　課題順序性

## 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。盲児のための構成課題については、平面のはめこみ構成課題については検討されているが、立体的な構成課題については検討されていない。私たちは、触運動感覚を通して課題理解がしやすい枠入れ立体構成課題を考案し、触運動感覚を通して操作しやすい教具の大きさについて検討した（福田・二宮・岩田・戸嶋・佐島，2020）。次に、系統的・段階的指導の観点から、課題順序性を明らかにすることが重要である。そこで、本研究においては、枠入れ立体構成課題の課題達成率の分析および未達成課題の誤答時の行動観察を行い、課題順序性について予備的に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、計９名を対象とした。内訳は、５歳児２名、小１・２名、小２・１名、小５・２名、小６・２名であった。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）。枠は１倍体の立方体積木が８個入る立方体型の枠である。積木は、縦 35×横 35×高さ 35 ㎜（幼児は 30 ㎜）の立方体を１倍体として、２倍体の直方体、４倍体の直方体、および８倍体の立方体を用いた。

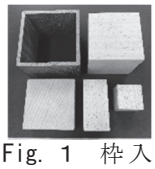
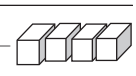
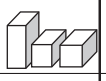
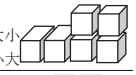
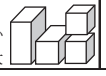
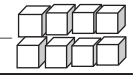


Fig. 1　枠入れ構成課題

**（３）課題内容**：積木の組合せと提示順を実験要因として９課題実施した（Table 1）。練習試行では本試行に用いない８倍体の積木を用いた。

Table 1　実施した課題

| 課題番号 | 提示順 | 積木の組合せ | 課題番号 | 提示順 | 積木の組合せ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | － | | 6 | － |  |
| 2<br>3 | 大小<br>小大 |  | 7<br>8 | 大小<br>小大 |  |
| 4<br>5 | 大中小<br>小中大 |  | 9 | － |  |

**（４）分析**：対象児が１人で積木を全て枠に入れられたら達成とし、積木が全て入れられず課題以外の行動をし始めたり、「できない」などの発言があったりした場合未達成とし、課題達成率を求めた。また、各課題に必要な手の動きについて検討するために、未達成課題の誤答時における手の動きについて、ビデオを見て行動観察を行った。

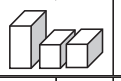
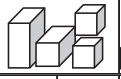
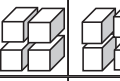
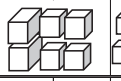
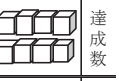
## ３．結果

**（１）課題達成率**：各対象児の課題達成状況および、各課題の達成率について Table 2 に示した。達成率は、100%から 55.6%までであった。同じ積木の組合せであっても、提示順によって達成率が異なり、大きい積木から入れる提示順より、小さい積木から入れる提示順の方が、達成率が低かった。そこで Q 検定を行った結果、課題間の達成率に有意な差が認められた（$\chi^2(8)=17.000$, $p<.05$）。多重比較の結果、課題８・課題９の達成率は、課題１・課題２に比して 10%水準で低い傾向が見られた。

**（２）未達成課題があった対象児の手の動き**：課題達成数が３～４課題であった A 児および B 児について、誤答時の様子を観察したところ、積木を手で端に寄せる動きがほとんど見られず、入れた積木が枠内中央にある状態で、次の積木を入れようとする様子が共通して見られた。

C 児・D 児については、積木を寄せる動きは見られるものの、課題８・９において、枠の下半分（以下，下段）に１倍体の積木を入れる際に、４つの積木を端まで確実に寄せる様子が見られなかった。３つ目の積木が下段右側中央にある際にも気づかず修正しない状態で、枠の上半分（以下，上段）に積木を入れ、下段に隙間ができた状態で未達成になる様子が共通して見られた。

Table 2　各対象児の課題達成状況と課題達成率

| 課題番号 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 提示順 | － | 大小 | 小大 | 大中小 | 小中大 | － | 大小 | 小大 | － | |
| 積木の組合せ | |  |  |  |  |  | | | | 達成数 |
| A 5歳児 | ○ | ○ | × | × | × | ○ | × | × | × | 3 |
| B 小6 | ○ | ○ | × | ○ | × | ○ | × | × | × | 4 |
| C 小1 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | 7 |
| D 小5 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | 7 |
| E 小1 | ○ | ○ | × | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | 7 |
| F 5歳児 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | 9 |
| G 小2 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | 9 |
| H 小5 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | 9 |
| I 小6 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | 9 |
| 達成人数 | 9 | 9 | 6 | 8 | 7 | 8 | 7 | 5 | 5 | |
| 達成率(%) | 100.0 | 100.0 | 66.7 | 88.9 | 77.8 | 88.9 | 77.8 | 55.6 | 55.6 | |

＋　　＋.05＜$p$＜.10

## ４．考察

枠入れ立体構成課題の課題順序性には、積木の組合せだけでなく、提示順も影響していることが考えられる。すなわち、大きい積木から入れれば、残りの積木は入る場所や向きが必然と決まってくるため、試行錯誤で達成することができる。一方、小さい積木から入れた場合、後から大きい積木が入るよう、頭の中で位置や向きをイメージしながら構成する必要がある。

手の動きについては、A 児や B 児のように寄せる動きが不十分である場合、３要素課題の大小の提示課題（課題２）や、４要素課題で同形の組合せの課題（課題６）では、試行錯誤によって入れることができても、４要素以上で異形の組合せの課題については寄せる動作が必要とされる。このような児童については、まずは平面はめこみ構成課題において寄せる動きや全体と部分の関係を理解する指導を行うことが必要であると考える。

C 児や D 児については、寄せる動きは見られるものの、下段に１倍体の積木を入れる際、確実に寄せる様子が見られなかった。課題９を達成した児童については、下段を埋めてから上段、または左側を埋めてから右側、奥側を埋めてから手前側というように、８個の立方体の位置を確実にイメージして構成する様子が見られた。このことから、課題９は幅（左右）、高さ（上下）、奥行（手前・奥）の３軸から位置がイメージできていないと達成することが難しいと考える。C 児や D 児のような児童については、まずは１倍体が４つのみ入る一段課題を用いて、幅と奥行の２軸の理解を促す指導が有効であると考える。

## ５．結論

枠入れ立体構成課題の課題順序性には、積木の組合せだけでなく、提示順も影響していることが示唆された。今後はこれらの結果をもとに、課題順序性に影響する要因について対象者の人数を増やして詳細に検討していきたい。

## ６．引用文献

福田奏子・二宮一水・岩田恵実・戸嶋純那・佐島　毅（2020）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. 第 58 回日本特殊教育学会発表論文集.

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

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R102

# 一側性難聴児に対する見方と指導

～通級指導担当教師の指導歴から～

〇中川辰雄
（横浜国立大学教育学部）

KEY WORDS: 一側性難聴　通級指導教室　指導歴

新生児聴覚スクリーニングの普及により、聴覚障害児に対する教育が進んでいる。しかし片耳にのみ有意な聴力損失がある児童生徒(以下、一側性難聴児)に対して、必ずしも教育的支援に結びつかない場合があることが懸念されている。本研究では小中学校の通級指導教室を担当している教師の指導歴から、一側性難聴児に対する見方と指導の実態について考察することを目的とする。

**（方法）**

A 市内の難聴言語障害通級指導教室を担当する教師を対象に、質問紙調査をインターネット経由で実施した。調査内容は教師の年齢、難聴言語障害通級での指導歴、一側性難聴児の指導の有無を尋ねた。表 1 に示す聞こえ、コミュニケーション、学業そして補装具に関する 13 の質問項目に対して、回答項目を「はい」、「いいえ」、「どちらともいえない」、「その他」を設けて回答を依頼した。最後に一側性難聴児の指導上の工夫について自由記述で回答を求めた。

**表 1. 質問項目**

| | |
|---|---|
| 聞き返しが多いですか。 | 聞こえ |
| 相手の話を最後まで聞かないことが多いですか。 | |
| 一対一では話がわかるが、複数の人の話についていけないことが多いですか。 | |
| 相手と距離があると、聞こえにくいことが多いですか。 | |
| 音のする方向が、正しくつかめないことが多いですか。 | |
| 後ろから話しかけられると、無視することが多いですか。 | |
| 母学級で、友達を作り難そうですか。 | コミュニケーション |
| コミュニケーションが、とりにくそうですか。 | |
| 学級適応に、支援が必要なことが多いですか。 | |
| 算数の学力が、遅れ気味ですか。 | 学業 |
| 国語の学力が、遅れ気味ですか。 | |
| 補聴器や人工内耳、ロジャー等を使用しないことが多いですか。 | 補装具 |
| 補聴器や人工内耳等の調整が難しいことが多いですか。 | |

**（結果および考察）**

25 名の担当者から回答があった。通級指導の指導歴により 5 年以下の 9 名と 6～15 年の 6 名、そして 16 年以上の 10 名に便宜的に分けて分析した。経験年数と一側性難聴児の指導の有無に関して度数分布表を作り分析した。その結果、指導歴が 6 年以上で一側性難聴児の指導経験が増加することがわかった。

**一側性難聴児の特徴(13 の質問項目より)**

指導歴の違いが 13 の質問項目に対する回答率に差があるかどうか調べた(図 1)。その結果、「算数の学力が遅れぎみですか」と「補装具の調整が困難ですか」について 5%水準で違いがあることがわかった。その他の質問項目については有意差が見られなかった。指導歴 5 年以下の教師の質問項目に対する回答分布が 4 つに分散していたのに対して、16 年以上の教師は質問項目によって回答が集中していた。特に「算数の学力が遅れ気味」については「どちらともいえない」に、「補装具の調整が困難」については「はい」の回答に集中が見られた。通級での指導歴が長くなるについて、一側性難聴児の指導経験も増加し、両側に聴力損失がある子どもと比較して聞こえ、コミュニケーション、学業では大きな違いがないことを経験する一方、補聴器等の調整の難しさを相対的に感じることが多くなることを反映した回答分布が得られたのではないかと思われる。

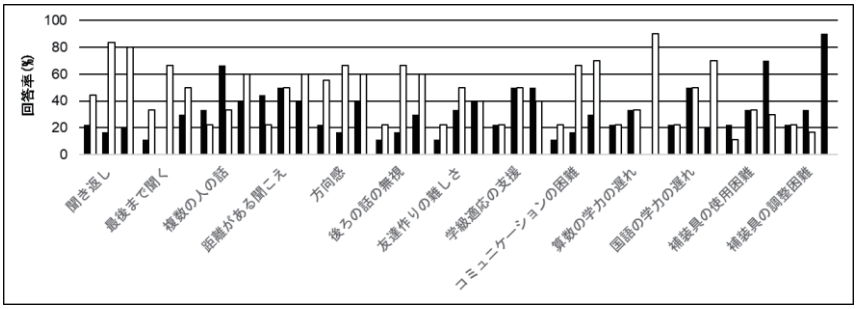



**図 1. 指導歴の違いによる 13 の質問項目に対する回答率**

**一側性難聴児の指導(自由記述より)**

テキストマイニングの手法の一つである KH Coder ver.3 (樋口 、2015)を用いて、教師の一側性難聴児の指導上の特徴について調べた。分析対象にしたのは、指導歴 5 年以下の教師の自由記述 12 文 124 語と 6～15 年の教師の 15 文 175 語と 16 年以上の教師の 24 文 287 語であった。形態素解析に基づく計量テキスト分析（共起ネットワーク分析）を行った。紙面の関係から指導歴 16 年以上の教師のみの自由記述における語の共起ネットワークを図 2 に示した。

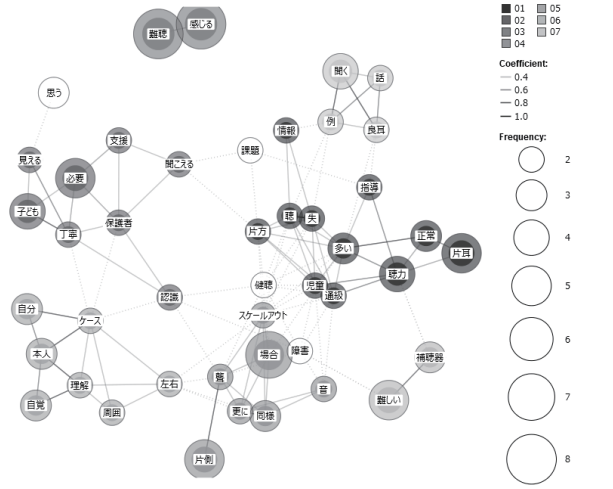



**図 2. 指導歴 16 年以上の教師の自由記述の共起ネットワーク**

分析の対象にしたそれぞれの自由記述は、総単語数が指導歴によって違っているので、分析に使用した総単語数で共起した単語数と単語間の接続数をそれぞれ除して比較を行った。その結果、指導歴が 16 年以上の自由記述から、指導歴が長く一側性難聴児を指導する経験が増えると、それを反映して指導に関する自由記述の単語の数が多くなり、単語と単語の連鎖が複雑に絡み合って全体を構成する文になることが見られた。また単語と単語間を接続するまとまりを示すサブグループの数が増加していたが、これは指導内容の豊富さと関連があると解釈される。一方、指導歴がそれ以下や一側性難聴児の指導経験が少ない場合の自由記述は、その傾向が弱いことが見られた。

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R103

# 知的障害児を対象としたすごろくを用いた数量概念の支援

-数字の読みに着目して-

井上和紀
（新潟市立漆山小学校）

KEY WORDS: 知的障害　数量概念　すごろく

## Ⅰ．問題

井上は,知的障害者に数量概念の獲得を促す支援として,「お店屋さん」(2013),(2020)の実践を提案した。20XX 年，井上は A 児に対し，お店屋さんの活動をしてきた。本人の好きな「ラーメン」を題材にした「ラーメン屋さん」を設定して活動した。そこでは，毛糸で作ったラーメンを注文された数だけ作り，お客役の人に姿が見られた。しかしラーメンの調理に夢中になり，数える活動まではなかなか向かわない姿も見られた。これは，A 児の発達がそこまで追いついていないからなのではないかと考えた。A 児の特性として，音韻に不調をもち，聞いた言葉を正しく認識することができない。それもあり，正しく数量概念ができていない。１，２までは分かっても３以上になると「たくさん」と認識されるようである。

熊谷，山本(2018)は，数処理（数詞，数字，具体物［あるいは数空間］の変換）の困難な子に対して，すごろくが有効であるとしている。また，このような子どもたちのつまずきの背景には，認知的な困難があると考えられるとしている。すなわち聴覚的な記憶力や継時処理能力の困難，目と手の協応や視覚的な短期記憶が弱いためであるということである。

## Ⅱ．目的

小学校特別支援学級に在籍する児童に，数量概念の獲得を促すための支援方法を検討することを目的とする。

## Ⅲ．方法

### １．対象者

小学校特別支援学級に在籍する A 児。ダウン症と診断されている。20XX 年 2 月～3 月にかけて合計 16 回，B 県の小学校において行った。

### ２．手続き

#### （１）使用教材

ちびむすドリルＨＰ１内の「食べ物すごろく」２種のうち，子どもに選ばせて行う。

（https://happylilac.net/sugoroku.html.）

#### （２）手順

対象者１名と筆者１名とで行った。すごろくのスタートから対象者と筆者の両方がゴールするまでを１回とした。先にゴールした者を勝ちとした。

まず,じゃんけんをして順番を決める。次に順番に従ってさいころを振る。さいころは通常のものを用いた。さいころを振り，フェイズ１（第１回～６回）では目が出たらその数を言い，その数だけコマを進める。フェイズ２（第７回～１０回）では,目が出たらその数を言い,その数を数えながら自分のコマを進める。できない場合は，指導者が数を言い，コマを動かす。フェイズ３（第１１回～１６回）では，コマを進める時に「０」「１」「２」というように，始めを「０」とした。

本研究では，さいころを振って，その数だけコマをマス目に移すことができるかどうかを調べる。「イチ」「ニ」「サン」「シ」「ゴ」「ロク」と数えながら，コマを１マスずつ動かす。最後に，どの数でできて，どの数でできなかったかをまとめる。

## Ⅳ．結果

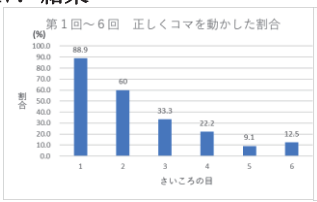



Fig.1　第１回～６回

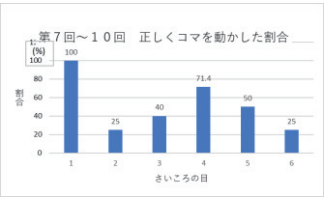



Fig.2　第７回～１０回

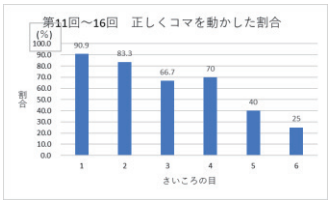



Fig.3　第１１回～１６回

サイコロの目ごとの,正しくコマを動かした割合を Fig.1, Fig.2, Fig.3 に示す。

Fig.1 は，すごろくの第１回から第６回までで，声を出させて数えさせることをしていない。サイコロの目が１の時は 88.9%と高い確率でコマを動かすが，２では 60%，３と４では 33.3%から 22.2%と数に反比例して減る。

Fig.2 では、１は 100%正しく動かしたが，２，３の割合が低くなっている。出だしの「１」を，コマを動かさずにその場で数えるため，１少なくなることが多かった。

Fig.3 では，１から４まで６割以上できている。

## Ⅴ．考察

フェイズ３では，１から４まで７割近くができた。「出だしを「０」から始め，出た目の数を唱えながらコマを進めることは，すごろくをする上で有効な手順だと言える。この場合，数を唱えながら１マスを数字１つと対応させて進めている。いわゆる「一対一対応」をしてコマを進めるとよいことが分かった。

すごろくは上図のように結果が明確でその場で分かることから，どこでつまずくかが明確で分かりやすい教材である。また，第１６回まですることができたので，意欲を継続させやすいことが分かった。

## 文献

井上和紀（2013）知的障害者を対象とした数量概念の獲得を促すための支援方法に関する事例的研究．上越教育大学修士論文.

井上和紀（2020）知的障害児を対象とした数量概念の獲得を促すための支援方法～お店屋さんごっこの活動を通して～. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要.

熊谷恵子，山本ゆう（2018）通常学級で役立つ算数障害の理解と指導法．学研教育みらい.

ちびむすドリルＨＰhttps://happylilac.net/sugoroku.html.（2021.12.13 閲覧）

山下皓三・松井茂昭・山本なつみ編著（1993）数を育てる．コレール社.

(KAZUNORI Inoue)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R104

# 特別支援学校（聴覚障害）高等部の教科指導における手話の活用に関する調査

○雁丸新一　　鄭仁豪
（横浜国立大学教育学部）（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 特別支援学校（聴覚障害）教科指導　手話

## 1. 目的

現在、特別支援学校（聴覚障害）（以下，聾学校）では、在籍する幼児児童生徒の障害の重度･重複化などによって、多様なコミュニケーション手段が活用されている（文部科学省，2020）。しかしながら、聾学校高等部段階の教科指導における手話の活用については、明らかにされていないことが多い（雁丸・鄭，2021）。

本研究では、聾学校高等部を対象とした質問紙調査により、高等部の教科指導における手話の活用に関する現状、特に、手話活用による利点や課題について明らかにする。

## 2．方法

（1）調査対象

全国聾学校長会（2020）による「聴覚障害教育の現状と課題 17」において設置種別として聴覚障害、かつ設置学部・学科として高等部が記載されている聾学校 71 校の国語、地理歴史・公民、数学、理科、外国語（英語）科の各教科において最も教科指導経験を有する教諭 355 名を対象とした。

（2）調査方法・期間

調査票を郵送により配付し、回収した（2021 年 3 月）。

（3）調査項目

①回答者の基本情報、②生徒に対するコミュニケーション手段、③教科指導において手話を使用することの利点と課題について、多肢選択法（単一及び複数回答法）と自由記述法により回答を求めた。

（4）分析方法

多肢選択法による回答については単純集計、自由記述法による回答についてはアフターコーディングを行った。

（5）倫理的配慮

本研究は、横浜国立大学「人を対象とする非医学系研究倫理専門委員会」による倫理審査･承認を受けて実施した。

## 3．結課

（1）回収率

42 校の 183 名の教諭より回答が得られ､回収率は 51.5%であった。

（2）回答者の基本情報

聴覚障害の有無については「ない」が 87.4%、「ある」が 10.4%、現在の担当教科では「国語」が 20.8%、「地理歴史・公民」が 18.6%、「数学」が 20.2%、「理科」が 19.7%「外国語（英語）」が 20.8%であった。

また、教職経験合計年数では「20 年以上 30 年未満」が 28.4%、聾学校経験年数では「10 年以上 20 年未満」が 31.7%、聾学校高等部経験年数では「5 年未満」と「5 年以上 10 年未満」がそれぞれ 34.4%、手話の学習・使用年数では「10 年以上 20 年未満」が 32.8%、使用できる手話では「日本語対応手話」が 77.6%、手話の資格では「なし」が 78.1%、手話の自己評価では「ふつう」が 48.6%で、それぞれ最も多かった。

（3）生徒に対するコミュニケーション手段

教科指導時を除き、学校で使用している主なコミュニケーション手段については「音声（聴覚口話）と手話の併用」が 85.8%、補助的なコミュニケーション手段では「指文字」が 70.5%、主な手話では「日本語対応手話」が 64.5%で、それぞれ最も多かった。また、教科指導において使用している主なコミュニケーション手段についても「音声（聴覚口話）と手話の併用」が 88.5%、補助的なコミュニケーション手段では「指文字」が 74.9%、主な手話では「日本語対応手話」が 67.2%で、それぞれ最も多かった

（4）教科指導において手話を使用することの利点と課題

手話使用の利点については「生徒と教師間でのコミュニケーションが活発になる」が最も多く 86.9%、次いで「生徒の学習内容が促進される」が 82.5%、「生徒間でのコミュニケーションが活発になる」が 58.5%であった。また、手話使用が効果的と感じる指導場面では「説明」が最も多く 82.0%であった。一方、手話使用の課題については「(教師が）手話で十分に表現することができない」が最も多く 62.8%、次いで「(教師が）生徒の手話を十分に読み取ることができない」が 61.7%、「生徒の手話力（手話での表現や理解）の個人差が大きい」が 53.0%であった。また、手話使用が向かないと感じる指導場面では「なし」が最も多く 62.8%であった。

手話使用の配慮や工夫については「音声や生徒の聴覚活用に配慮しながら手話を使用するようにしている」が最も多く 76.0%、次いで「教科の専門用語の語彙（手話単語）を工夫するようにしている」が 49.2%、「手話表現の内容を日本語（文字）で示すようにしている」が 48.1%であった。また、教科指導における手話使用の在り方についての意見では「口話・文字（指文字）の併用も必要」が最も多く 24.4%、次いで「生徒の理解を促すため手話は必要」が 17.8%、「生徒の実力・状態に合わせることが大切」が 15.6%であった。

## 4．考察

本研究により、聾学校高等部の教科指導における手話の活用による利点とともに、課題も少なくないことが示された。従って、今後は、それらの課題の改善に資する検討が必要であると考えられる。

## 文献

雁丸新一・鄭仁豪（2021）我が国の聴覚障害教育における手話の活用に関する文献的考察. 障害科学研究, 45, 77-89.
文部科学省（2020）聴覚障害教育の手引－言語に関する指導の充実を目指して.
全国聾学校長会（2020）聴覚障害教育の現状と課題 17.

付記：本研究は、令和 2（2020）年度の科学研究費（課題番号：20K22182）の助成よる研究成果の一部である。

(GANMARU Shinichi, CHUNG Inho)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R105

# 日本手話版語彙流暢性検査の開発（４）

## －手話語彙流暢性検査の課題間の正答数の比較と実用性から－

〇武居　渡
（金沢大学学校教育系）

KEY WORDS: 手話・語彙・流暢性課題

Ⅰ．問題の所在と目的

日本手話の語彙力を評価する方法の１つとして語彙流暢性課題がある。あるカテゴリーに属する手話語彙を１分間でできるだけたくさん被験者に表出させるカテゴリー流暢性課題５問と、手話の音韻（手型・運動・位置）に関する条件を設定し、その条件を満たす手話語彙を１分間でできるだけたくさん被験者に表出させる音韻流暢性課題５問をこれまで作成してきた（武居, 2017)。この日本手話版語彙流暢性課題を手話を日常的に使用している成人ろう者に実施し、手話習得が完了していると考えられる成人ろう者であっても被験者間に大きな個人差があることが確認され、語彙流暢性課題が手話語彙力を測定する方法として一定の妥当性があることが示された（武居,2019;武居,2020)。今後、この日本手話版語彙流暢性課題を手話獲得途上の子どもの手話語彙力を評価する方法として使用していくためには、本研究で作成された 10 問の課題の中には難易度の高い課題も含まれてるため、各課題の難易度や被験者間のばらつきを考慮したうえで、課題を子どもに対して実施するのに適した課題を精選する必要がある。

そこで本発表では、これまで実施してきた成人ろう者のデータを集計し、各課題の平均表出数やばらつきを算出し、子どもに対して実施するうえでの実用性について考察と検討を行うことを目的とする。

Ⅱ．方法

１）対象者：日常的に手話を使用している成人ろう者 19 名（23－52 歳)。うち２名は両親ろう。

２）手続き：成人ろう者 19 名にカテゴリー流暢性課題５課題と音韻流暢性課題５問を実施。カテゴリー流暢性課題と対象者の回答はビデオ収録された。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。

３）分析方法：これまで行ってきた 19 名の成人ろう者に対して 10 問の課題を実施し、その様子を収録されたビデオをもとに、各課題の正答数を算出した。そのうえで各課題の平均正答数と標準偏差を算出した。

Ⅲ．結果

Table 1 に各課題の正答数を記した。また、正答数のばらつきを検討するため、標準偏差も算出した。この結果より、以下の点が明らかになった。

第一に、カテゴリー流暢性課題の方が音韻流暢性課題より２から３語程度正答数が多かった。この傾向はすべての被験者に共通してみられ、音韻流暢性課題の方が難易度が高いとか考えられた。課題実施時、音韻流暢性課題については、課題が求めていることを被験者に理解してもらうまでに時間がかかり、また教示を完全に理解することなく課題を開始したため、誤答が多く見られたことから、正答数がカテゴリー流暢性課題より少なくなったと考えられる。

第二に、意味流暢性課題の方が被験者間の正答数のばらつきが大きかった。特にカテゴリー流暢性課題については、両親のろう者は特に正答数が突出して多く、結果として標準偏差が大きくなったと考えられる。一方、音韻流暢性課題については、成績が高い被験者においてもそれほど多くの語彙が表出されたわけではないので、カテゴリー流暢性課題と比べて標準偏差が相対的に小さくなったと推測される。

Ⅳ．考察

手話獲得途上の子どもに実施する場合、成人で行った結果をもとに、難しすぎず、結果がばらつくような課題を選んで実施することが重要である。また、教示の理解が容易であることも重要な要因となる。そのため、カテゴリー流暢性課題から「動物」、音韻流暢性課題から「人さし指だけで作られる手話単語」の２問が適していると考えられた。今後、ろう学校幼稚部や小学部のろう児に実施をし、手話語彙力を評価する検査としての妥当性を検証したい

Ⅴ．文献

武居　渡（2017;2019;2020）日本手話版語彙流暢性検査の開発(1)(2)(3)．日本特殊教育学会大会論文集.

Table 1 語彙流暢性課題の平均正答数

| | | | 平均正答数 | SD |
|---|---|---|---|---|
| カテゴリー流暢性課題 | CFT1 | 職業 | 10.0 | 2.94 |
| | CFT2 | 動物 | 10.2 | 3.15 |
| | CFT3 | スポーツ | 11.0 | 2.49 |
| | CFT4 | 乗り物 | 8.5 | 1.74 |
| | CFT5 | 色 | 10.5 | 1.35 |
| 音韻流暢性課題 | PFT1 | 人さし指だけで作られる手話単語 | 8.6 | 2.14 |
| | PFT2 | 人さし指と中指を伸ばした手型を使う手 | 6.6 | 1.77 |
| | PFT3 | 両手の手型が異なる手話単語 | 6.4 | 1.95 |
| | PFT4 | 手と顔が接触する手話単語 | 8.9 | 3.52 |
| | PFT5 | 両手が同じ動きをする手話単語 | 8.3 | 2.51 |
| | | CFT合計 | 50.1 | 9.72 |
| | | PFT合計 | 38.8 | 8.28 |
| | | 合計 | 88.9 | 17.37 |

(Wataru TAKEI)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R106

# 聴覚障害児の母音発声に関する基礎的研究

## —基本周波数及びフォルマント周波数の発達的検討—

○湯浅　哲也　　加藤　靖佳
（大阪教育大学教育学部）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS ： 聴覚障害　母音発声　周波数

**【問題の所在と目的】**

日本語は母音のみ、または子音＋母音の組み合わせで発声するため、発話の明瞭性は母音の明瞭性による影響が大きいとされている。母音発声ではフォルマント周波数が重要になる。母音発声は、特に舌の高さを示す F1 と舌の前後を示す F2 が母音を特徴づける重要なパラメータとされている。

従来、聴覚障害児の母音発声の多くはフォルマント値の低下を示したことが報告されてきた。Verhoeven（2016）は、特に F2 の低下が著しかったことを報告している。また、母音空間領域（VSA）が大きいほど、音声が明瞭になるが、聴覚障害児は健聴児より小さい VSA を示すことが指摘されている。聴覚障害児の母音に関する研究は数多く見られるが、フォルマント周波数の発達的変化については不明な点が多い。

そこで本研究では、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する小学部 2 年から高等部 3 年までの聴覚障害児を対象に、母音の基本周波数及びフォルマント周波数に関して横断的に分析し、発達的変化の実態を解明することを目的とした。

**【方法】**

（1）対象児：聴覚口話法による教育を行なっている A 聴覚特別支援学校に在籍している聴覚障害児男子 30 名、女子 37 名、合計 67 名（小学部 2・3（低）学年男子 3 名、女子 4 名、小学部 4～6（高）学年男子 9 名、女子 6 名、中学部男子 13 名、女子 11 名、高等部男子 8 名、女子 13 名）を対象とした。対象児の選定については、先天性感音難聴、補聴器装用児、良聴耳の裸耳平均聴力レベルが 81dB 以上、の基準を設けた。

（2）録音方法・手続き：録音にあたり、対象児に日本語 5 母音/a/、/i/、/u/、/e/、/o/の順に間を空けて、発音させた。対象児の発音は、口前 15 ㎝に設置したマイク（OLYMPUS ME34）を通して、IC レコーダ（OLYMPUS DM-720）に録音した。

（3）分析方法：音声分析ソフト（Praat）を用いて、波形より母音の発声開始時間及び発声終了時間の測定を行なった。発声時間の中で 6.25ms ごとに区切り、基本周波数とフォルマント周波数を算出し、その平均を F0、F1、F2 とした。また、性別及び学部に分けて平均値を算出した。そして、聴力レベルと基本周波数は Spearman 相関分析、学部間での F0、F1、F2 の差は Kruskal-Wallis 検定及び Bonferroni の多重比較検定、各学部での性差は Mann-Whitney の U 検定を用いて検討した。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実施した。

**【結果】**

Fig. 1 に基本周波数の変化を男女別に示した。また、男女別に各学部での F1-F2 図を示した（Fig. 2）。また、比較の参考に伊藤（1981）の健聴児の F1-F2 図も示した（Fig. 3）。

裸耳良聴耳平均聴力レベル及び装用時聴力レベルと基本周波数の相関について分析した結果、男女ともに小学部高学年時点での裸耳良聴耳平均聴力レベルと基本周波数が中程度の相関を示したものの、全体的に有意差は確認されなかった。

F0・F1・F2 について学部間で比較を行なった結果、男子は F0 は全ての母音、F1 は/a/、F2 は/e/に 1%水準、F2 は/a/に 5%水準で有意差が確認された。一方、女子は F0 は/i/、F1 は/a/、/o/、F2 は/i/、/e/に 1%水準で、F0 は/e/、F1 は/e/、F2 は/u/に 5%水準で有意差を認めた。そこで、有意差を認めたものに対して、隣接学部間ごとに比較した結果、ほとんどが小学部高学年と中学部の間に有意差があることが示唆された。

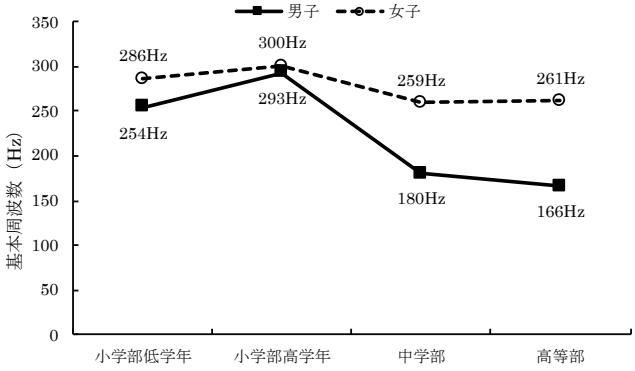



Fig. 1　基本周波数の変化

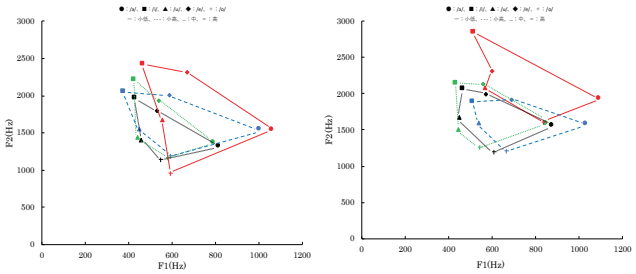



Fig. 2　F1-F2 図（左：男子、右：女子）

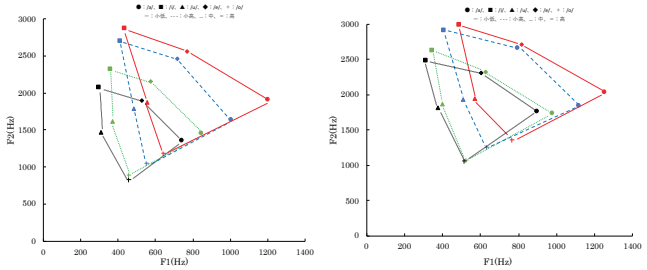



Fig. 3　健聴児 F1-F2 図（左：男子、右：女子）

性差で比較した結果、F0 は小学部では差が認められなかったが、中学部高等部では全ての母音に差を認めた。また、F2 は中学部高等部では/a/、/e/に 1%水準で有意差が確認された。

**【考察】**

基本周波数の発達的変化について、伊藤（1981）は、各年代学年共男女 10 名ずつ対象にピッチの平均を調査した結果、中学生になると急激なピッチの下降が見られ、性差も明確に現れて変声の進行が明瞭に示されたと述べている。本結果からも、男子は変声の影響により、小学部高学年から中学部にかけて、基本周波数が有意に低下していることが示された。

母音フォルマントの発達的変化について、男女ともに学部が上がるにつれて、VSA が狭まることが確認された。ただ、健聴児と比較してみると、特に高等部では小さい VSA を示していることが明らかになった。その要因として、舌の前後高低といった舌運動の調節の問題が推測された。

本研究では、補聴器装用児を対象としたが、近年は人工内耳装用児が急増していることから、人工内耳装用児に対する横断的研究を実施し、補聴器装用児との差異などを明らかにすることが求められる。(YUASA Tetsuya, KATO Yasuyoshi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R107

# 戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の設置と展開 1

## －盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級に着目して－

柴垣　登
（岩手大学教育学部）
KEY WORDS：肢体不自由　　小学校　　特殊学級

### １．課題

我が国の戦後の肢体不自由教育は、肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まり、次いで公立養護学校の設置にともない養護学校での教育が行われるという経緯をたどっている（文部省 1978）。そのような状況の中で、昭和 27（1952）年 4 月に大阪府教育委員会によって、大阪府立盲学校内に特殊学級が設置されている。ただし、これは肢体不自由養護学校創設の前段階として実験的研究のために設置されたものである。地域社会から通学してくる肢体不自由児のための特殊学級は、昭和 29（1954）年 5 月に姫路市立広畑小学校に、同 30（1955）年 4 月には尼崎市立長洲小学校及び姫路市立粟生小学校に開設されている。本研究の対象とする盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級（以下「河北小肢体学級 」という）は、これらとほぼ同時期の昭和 31（1956）年 11 月に開設された我が国でも初期の小学校内肢体不自由特殊学級の一つである。

岩手県内初の肢体不自由養護学校である岩手県立養護学校の開設は昭和 37（1962）年 4 月であり、それに先立ち開設された同学級の設立の経緯とその後の 60 年間にわたる取組の経過を明らかにすることは、岩手県内の肢体不自由教育のみならず、戦後の我が国における肢体不自由教育の発展の経緯を検討する上でも重要であると考えられる。我が国全体や岩手県の戦後の肢体不自由教育の歴史について概括的に明らかにしたものに、文部省（1978）の『特殊教育百年史』や岩手県障害児教育史研究会（1996）の『岩手の障害児教育史』などがある。このうち後者は、戦前戦後の岩手県の障害児教育史について全体的な流れとともに障害種ごとの歴史について明らかにしている。しかし、肢体不自由教育、特に河北小肢体学級の歴史については、ごく簡潔に述べられているのみで、同学級の設立の経緯とこれまでの取組の持つ意義が十分に明らかにされているとはいいがたい。そのような状況の中で、戦後の肢体不自由教育の草創期に開設された同学級の設立の経緯とその後の取組の持つ意義を明らかにすることは、小学校内肢体不自由特殊学級に着目して戦後の我が国における肢体不自由教育の歴史研究に新たな知見を加えるという意義を持つ。また、そこから生まれた知見は、今後のインクルーシブ教育システム構築の推進の方向性や方策を検討することに資するものであると考えられる。

ただし、そのような研究を行なうためには関連資料の収集や関係者からの聞き取りなどの作業が必要となる。現時点では未収集の資料も多く、関連する様々な事柄を一気に明らかにすることは困難である。そこで、本稿では、現時点で収集できている資料をもとに河北小肢体学級の設立から現在（2021 年）までの経緯の概要を明らかにした上で、資料の収集や関係者からの聞き取りなど今後の研究を進める上での方向性や課題について整理する。

### ２．方法

盛岡市立河北小学校、岩手県教育総合センター、岩手県教育資料センター、岩手県肢体不自由児父母の会などに残された関連の資料を収集・整理し、それらの資料をもとに河北小肢体学級の設立の経緯やその後の取組内容及び推移等を明らかにする。その上で、障害の有無にかかわらず全ての子供が共に学ぶことを実現するインクルーシブ教育システムを構築していくために、同学級の設立の経緯とこれまでの取組がどのような意義を持つのかを検討する。

### ３．結果

現在収集済みの資料をもとに年表（下にその一部を例示する）を作成することによって、昭和 30 年に岩手県肢体不自由児協会が盛岡市に特殊学級の設置を陳情したことを受けて河北小肢体学級が設立されたことや、その後の 60 年以上の経過の中で、岩手県立養護学校の設置に伴う学級存廃の論議や対象児童の増加、重度・重複化などその時々の課題に対応しながら現在に至っていることが明らかになった。しかし、様々な事項の詳細については該当の資料がないため不明な部分が多く、引き続きの資料の収集と分析が必要である。

表　作成中の年表の一部（昭和 22 年～32 年）

| 年 | 事項 | 県内関連事項 | 全国肢体不自由教育関連事項 |
|---|---|---|---|
| 昭和22年（1947） | | | 「学校教育法」に養護学校を規定。<br>文部省初等教育課に特殊教育担当視学官設置。 |
| 昭和23年（1948） | | | 「日本肢体不自由児協会」発足。 |
| 昭和24年（1949） | | | 厚生省後援「肢体不自由者（児）巡回療育指導」実施（昭和27年秋まで）。<br>「身体障害者福祉法」公布。 |
| 昭和25年（1950） | | | 3月多摩緑成会整育園開設。<br>4月群馬整肢療護園開設。<br>東京都立光明小・中学校、分校設置。 |
| 昭和26年（1951） | | | 整肢療護園が肢体不自由児施設として再発足。 |
| 昭和27年（1952） | | | 大阪整肢学院、福島整肢療護園、愛媛整肢療護園開設。<br>同年末以降、肢体不自由児施設設置ほとんど同時に特殊学級又は分校が設置される。<br>4月大阪府教育委員会によって、実験的研究のために大阪府立盲学校内に肢体不自由特殊学級である「希望学園」が設置（後に大阪府立堺養護学校に発展）。 |
| 昭和28年（1953） | | 「肢体不自由児父母の会結成。 | 北海道整肢学院、静岡療護園、若草園（広島）開設。<br>6月文部事務次官通達「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準につい |
| 昭和29年（1954） | 4.1河北小学校創立。 | 東京整肢療護園副園長を招き、母の会主催で療育相談を実施。県内各地から200人ほどが参加。<br>9月に「岩手県肢体不自由児協会」が結成。より組織的に活動を開始。 | 柏屋新光園（福岡）、整肢療育園（長崎）開設。<br>5月姫路市立広畑小学校に肢体不自由特殊学級設置。<br>文部省による肢体不自由児および身体虚弱児実態調査実施（小学校のみ）。<br>児童福祉法改正。身体障害児の育成医療給付等が盛られる。 |
| 昭和30年（1955） | 肢体不自由児協会として盛岡市に特殊学級の設置を陳情。<br>「肢体不自由学級設置協議会」が設けられ入級基準、入級児童選考、学級経営、施設設備等、学級開設に向けての計画を審議。 | | 4月尼崎市立長洲小学校及び姫路市立粟生小学校・岡市立船場小学校に肢体不自由特殊学級設置。<br>信濃整肢療護院、青い鳥学園（愛知）、東大寺整肢園（奈良）、松橋療護園（熊本）、鳥取整肢学園、整肢拓桃園（宮城）開設。<br>同年末までに、全国各地に17の肢体不自由施設が開設され、肢体不自由児がこれらの施設に入所することにより、それまでほとんど無視されていた教育の問題が大きく注目されることになった。<br>「養護学校・特殊学級設置整備促進協議会」発足。養護学校義務制促進、特殊学級設置促進運動始まる。<br>養護学校・特殊学級教員養成講習会に肢体不自由の部を設ける。 |
| 昭和31年（1956） | 10.20玄関右側の校庭昇降口を約4M幅のコンクリートスロープとする。<br>11.1河北小学校肢体不自由学級開設。1年生4名、2年生5名、計9名が入級。<br>11.10肢体不自由特殊学級開級のため校舎一部模様替え（50周年誌に記載あり） | 大沢川原の善隣館の一室を借りて肢体不自由児保育園発足。入園児の診断、療育指導などを行う。 | 4月大阪府立盲学校内に設置された肢体不自由特殊学級から発展した大阪府立養護学校（後に大阪府立堺養護学校）と、愛知県立肢体不自由児施設青い鳥学園の一隅を借りた愛知県立養護学校（後に愛知県立名古屋養護学校）が創設。また、実質上は肢体不自由養護学校である神戸市立友生小学校が設立。<br>金沢市立材木小学校に肢体不自由特殊学級設置。<br>第1回肢体不自由児教育研究発表会開催。 |
| 昭和32年（1957） | | 12.1都南学園開園。収容定員50人。都南村立千代森小学校及び乙部中学校の「都南分校」開校。小学校、中学校それぞれ1学級、児童生徒数47名。 | 4月「公立養護学校整備特別措置法」全面施行。<br>4月東京都立光明小・中学校及び神戸市立友生小学校が養護学校となる。<br>第1回肢体不自由児教育研究会開催。 |

### ４．今後の課題

関係資料が散逸し、まとまった形では残されていないため、今後は対象を広げながら引き続き文献資料の収集を行なう。また、河北小肢体学級の担任経験者など関係者への聞き取り調査を行なっていく。そこで得られた文献資料や聞き取り資料等を使用し、河北小肢体学級の設立の経緯やその後の取組についてその詳細を明らかにしていく。

### （文献）

岩手県障害児教育史研究会（1996）『岩手の障害児教育史』
文部省（1978）『特殊教育百年史』東洋館出版社

（SHIBAGAKI Noboru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R108

# 吃音のある学齢児のための吃音理解教育プログラムの開発

## 「きつ音の勉強」の作成及び、通級指導担当教員、言語聴覚士、吃音当事者、保護者への意見聴取

〇小林宏明
（金沢大学人間社会研究域学校教育系）

KEY WORDS: 吃音、学齢児、理解教育プログラム

**（目的）**筆者が 2009 年に発表した「ICF に基づいた学齢期吃音アセスメントプログラム（AP)」（小林, 2014）は、発表から 10 年以上が経ち、日本の言語障害通級指導教室担当教員や言語聴覚士から一定の支持を得ている。しかし、吃音のある児童生徒の指導を行っている言語障害通級指導教室担当教員や言語聴覚士から、AP の有効性や問題点についての意見を詳しく尋ねたことはない。そこで、この度、筆者は、(1) AP の各課題から、全ての吃音のある生徒に学修が求められる基本的な課題を精選・再構成した「きつ音の勉強」を作成すると共に、(2)「きつ音の勉強」に対する言語障害通級指導教室、言語聴覚士、吃音当事者、吃音のある児童生徒の保護者への意見聴取を行ったので報告する。

**（方法）I.「きつ音の勉強」の作成**　AP の各課題から、(1) 全ての吃音のある生徒に学修が求められる基本的課題、(2) 吃音の指導の導入で使用、の 2 つの要件を満たす課題を抽出・構成した。なお、プログラムの目的は、(1) 吃音に関する基礎知識を理解する、(2) 自身の吃音への態度や感情を理解・内省する、(3) 吃音にどのように対処すればよいかを理解・自己考察する、の 3 点とした。

**II. 言語障害通級指導教室、言語聴覚士、吃音当事者、吃音のある児童生徒の保護者への意見聴取**　言語障害通級指導教室担当教員、病院等に勤務する言語聴覚士 27 名、吃音当事者、吃音のある児童・生徒の保護者 12 名に、Web 上の E-learning システムを用いた「きつ音の勉強」の妥当性を尋ねる意見聴取をした。E-learning システムには、「きつ音の勉強」の各課題の説明動画や使用する教材の見本を掲載した。また、意見聴取の項目は、「きつ音の勉強」の各課題についての意見（各課題の、目標、指導観、指導計画、評価の観点の妥当性等)、「きつ音の勉強」の全体構成についての意見（プログラム全体の目標、指導観、指導計画、評価の観点、吃音のある児童・生徒への指導プログラムとしての適切性）などであった。なお、本研究は、「金沢大学人間社会研究域人を対象とした倫理審査委員会」の承認を得て行なった。

**（結果）　I.「きつ音の勉強」の作成**　AP の各課題から、表 1 にあげる課題を抽出・構成した。

**II. 言語障害通級指導教室、言語聴覚士、吃音当事者、吃音のある児童生徒の保護者への意見聴取**　調査協力者の大半は、「きつ音の勉強」の各課題及び、全体構成を適切と回答した（表 2)。ただ、少数ではあるものの、全体構成における「評価の観点」や、一部の課題における各評価項目に適切でないと回答した対象者がいた。また、「きつ音の勉強」への意見を自由記述で尋ねたところ、「知的発達に遅れのある生徒への適応には工夫がいると思う」、「『吃音があることは悪いことではない』ことと、『吃音の乗り切り方や、吃音がでにくい話し方の練習を提案する』ことは矛盾しないだろうかと思う」、「保護者指導の内容も含まれた方が良い」、「全ての項目を実施するのでなく、子どもによって必要な内容を取捨選択できる方が良いのではないか」などの回答があった。

**（考察）**調査協力者の大半が、各課題及び全体構成を適切と回答したことから、「きつ音の勉強」は、言語障害通級指導教室担当教員、病院等に勤務する言語聴覚士、吃音当事者、吃音のある児童・生徒の保護者から概ね肯定的な評価が得られたと考えられた。しかし、適切でないという回答があったことから、「吃音の学習」の各課題や全体構成の再検討が必要と考えられた。再検討においては、「『吃音があることは悪いことではない』ことと、『吃音の乗り切り方や吃音が出にくい話し方の練習を提案する』ことを矛盾しない形で生徒に伝える方法を考える」、「生徒の年齢や、吃音への認識に応じた構成を考える（年齢別、吃音への意識や困難の程度別にサブプログラムを作成するなど)」、「生徒の気質・性格や知的発達の状況に応じた構成を考える（気質・性格別、知的発達の程度別にサブプログラムを作成するなど)」などを考慮する必要があると考えられた。

**表 1 「きつ音の勉強」の構成**

| |
|---|
| Ⅰ. 毎日の生活を振り返ろう |
| (1) アンケート |
| Ⅱ. きつ音について学ぼう |
| (2) きつ音ってどんなもの？ |
| (3) きつ音って悪いこと？ |
| (4) きつ音について詳しく学ぼう |
| Ⅲ. 自分のきつ音について考えよう |
| (5) きつ音で困っていることを書き出そう |
| (6) 自分のきつ音の特徴を考えよう |
| (7) きつ音が出ている時の体の状態を考えよう |
| (8) きつ音が出ている時のこころの状態を考えよう |
| Ⅳ. きつ音の対処法を考えよう |
| (9) きつ音が出にくい話し方の工夫を考えよう |
| (10) きつ音の乗り切り方を考えよう |
| (11) きつ音で困っていることの作戦会議 |
| Ⅴ. まとめ |
| (12) まとめ |

**表 2 意見聴取の結果*1)**

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 目標 | 教員等*2) | 100 | 100 | 95 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 当事者*3) | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 教材/指導観*4 | 教員等*2) | 100 | 90 | 90 | 100 | 96 | 91 | 100 |
| | 当事者*3) | 92 | 91 | 100 | 100 | 100 | 91 | 100 |
| 指導計画 | 教員等*2) | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 当事者*3) | 92 | 91 | 100 | 100 | 100 | 91 | 92 |
| 評価 | 教員等*2) | 95 | 100 | 90 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 当事者*3) | 92 | 91 | 100 | 100 | 100 | 91 | 92 |

| | | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 全体 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 目標 | 教員等*2) | 100 | 95 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 当事者*3) | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 教材 / 指導観*4 | 教員等*2) | 100 | 95 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | 当事者*3) | 100 | 100 | 92 | 100 | 100 | 100 |
| 指導計画 | 教員等*2) | 95 | 95 | 100 | 100 | 100 | 96 |
| | 当事者*3) | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 評価 | 教員等*2) | 100 | 95 | 100 | 95 | 95 | 100 |
| | 当事者*3) | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

*1) 肯定的な評価（適切である）と評価した者の割合（%）　*2) 通級指導教室担当教員、言語聴覚士　*3) 当事者・保護者　*4)「教材」は各課題、「指導観」は全体の質問項目

**（文献）**小林宏明（2014）：学齢期吃音の指導・支援 ICF に基づいたアセスメントプログラム 改訂第 2 版. 学苑社.

本研究は JSPS 科研費 JP18K02787 の助成を受けたものです.

(Hiroaki KOBAYASHI)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R109

# 小学校通級指導教室における合理的配慮学習プログラム開発

〇北村和美　　平澤紀子
（滋賀県米原市立米原小学校）（岐阜大学大学院教育学研究科）
KEY　WORDS：小学校　通級指導教室　合理的配慮

**（目的）**

合理的配慮については、個別の指導計画に記載する必要があるが、児童本人及び提供する指導者の理解が十分ではない（文科省,2012）。その課題に対し、特別支援学校高等部の生徒を対象にした合理的配慮学習がある（三原他,2018）が、小学校段階の検討はなく、指導者側の援助提供も未検討である。そこで、本研究では、小学校の通級指導教室における本人の援助要請学習と担任による援助提供を合わせた合理的配慮学習プログラムの検討を目的とする。

**（方法）**

(1) 倫理的配慮

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、管理職・対象者本人・保護者に対し、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)場所・対象者・時期

公立 A 小学校通級指導教室において在籍児童３名（小５：２名、小６：１名）と児童の学級担任２名を対象として、X 年４月～12 月まで実施した。

(3)小学生用援助要請学習テキストの作成

三原他（2018）を基に作成した。全７回とし、第１回～第３回は「自己理解学習」、第４回～第５回は「権利学習」第６回～第７回は「援助要請のやり方」とした。

(4)学級担任との連携

「合理的配慮に関わるアンケート」を基に、援助提供の内容や方法を助言した。

(5)評価分析方法

①対象児の変容

担任による対象児の援助要請行動の記録を分析した。「児童用一般性セルフエフィカシー尺度」を用い、事前と事後の対象児の自己効力感の変化を分析した。

②担任の変容

事前と事後に「合理的配慮に関わるアンケート」を実施し、担任の合理的配慮に関する意識と実践の変化を分析した。対象児の援助要請行動に対して担任が行った援助提供の記録を分析した。

③社会的妥当性の評価

対象児と担任、保護者に対して援助要請学習の目的、方法、結果に関する５項目・４件法の事後アンケートを実施し、妥当性を分析した。

**（結果）**

(1)対象児の変容

援助要請学習を進めるに伴い、対象児３名ともそれぞれのやり方で援助要請行動をするようになった。対象児Ａはヘルプカードの使用についての抵抗感が大きく、対象児Ｂはヘルプカードを使うことで援助を求めるきっかけが見つかり、対象児Ｃはヘルプカードではなく自分のやり方で要請を求めていたため、それぞれが納得した内容や方法で進めた。

図１に、対象児Ｂの援助要請行動の変化を示した。援助要請学習が開始された６月８日から、対象児Ｂはヘルプカードを使用し始め、その後は援助要請行動が増加した。

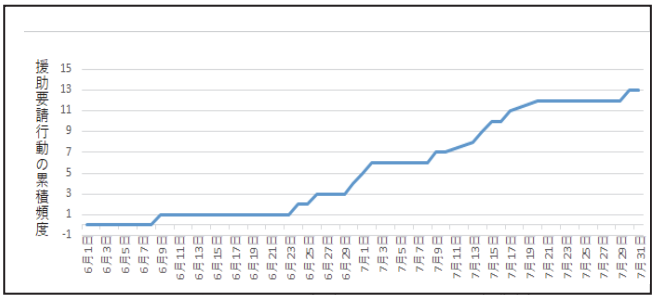



図１　対象児Ｂの援助要請行動の変化

「児童用一般性セルフエフィカシー尺度」の結果は、事前は対象児３名とも「非常に低い」か「低い傾向」だった。事後には、対象児３名とも「低い傾向」に変化した。対象児Ａは、「チャレンジ精神」が「非常に低い」が「低い傾向」に変化した。対象児ＢとＣは大項目に変化はなかったが、下位項目の評価点は、対象児Ｂは「安心感」が増加し、対象児Ｃは「チャレンジ精神」が増加した。

(2)担任の変容

「合理的配慮に関わるアンケート」結果は、事前は２名の担任は対象児の指導や支援について非常に困っており、１名は合理的配慮の理解が十分でなかった。事後には、対象児の援助要請行動に応じるようになり、対象児への支援の見通しが得られ、自ら必要な支援を工夫したことが指摘された。

(3)社会的妥当性の評価

援助要請学習のテキストはわかりやすく、ヘルプカードの使用で困り感が減り、役立ったか等に関して対象児は「はい」「どちらかといえばはい」の肯定的回答であった。担任、保護者もわかりやすさや有用性等を肯定的に評価した。

**（考察）**

援助要請学習を進めるに伴い、対象児３名はそれぞれのやり方で援助要請を行うように変化し、自己効力感も向上した。担任もそれに応じるようになり、学校生活に好影響がみられた。一方、対象児の援助要請学習の状況は様々であった。本結果から、本人のニーズに合わせた進め方、対象児が担任と相談できる関係性が重要であり、通級指導教室担当者が担任と連携して、成功体験をもてるようにする必要がある。

**（文献）**

1) 三原彰夫・漆間可奈子・衞藤裕司（2018）軽度知的障害生徒のための本人参画型の合理的配慮の提供(4)日本特殊教育学会第 57 回大会（2019 広島大会）発表論文集ポスター発表 P7-08.
2) 坂本裕(2017) 合理的配慮をつなぐ　個別移行支援カルテ．明治図書.

(KITAMURA Kazumi, HIRASAWA Noriko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R110

# ASD 児の読み聞かせ指導における MAP 型教材編集の効果

## － 言葉の演技ゲームを用いた読み聞かせ指導に関する実践研究 －

○島田 恭仁
（関西福祉科学大学）

KEY WORDS: ASD, 読み聞かせ, MAP 型教材編集

（目的）

発達障害のある児童に、高次な学習課題を実施する際には、学習材料の項目特定情報を強めた上で、関係処理の精緻化補助活動を挿入する MAP（material appropriate processing：学習材料最適化処理：Hamilton, 2004）型の教材編集方法が役立つと考えられる（島田, 2021）。本研究では、発達障害児の文章理解力の向上に資するために、言葉の演技ゲームによる精緻化補助活動（島田,2019）と MAP 型教材編集を併用する読み聞かせ指導の効果について検討する。

（方法）

**事例：**小学校 4 学年の特別支援学級に在籍する ASD の児童（以下、A 児）。入学当初から言語理解の弱さが認められ、4 学年時の読書力検査では読解・鑑賞力の弱さが認められた。そこで、言葉の演技ゲームを用いた読み聞かせ指導の内容、効果、個人情報保護等について説明した上で、本研究に A 児が参加して、指導法の検討に協力することについて、保護者及び学校関係者の同意と協力を得た。

**教材：**A 児向けの教材を編集するためにアニメ絵本（矢部, 1998）を用意した。様々なアニメの場面画が掲載されている絵本で、文章は分かち書きされ，漢字にはすべて読み仮名がふされていた。楽しくスリルのある物語を選んで教材にし、編集は MAP を参考にして行った。

文章の編集：ストーリー全体を 6 幕に分け、各幕が 20 文程度で構成されるように、原文の不要な部分を削除した。その結果、全 119 文からなるストーリーに整理できた。さらに、ひと幕を起承転結の 4 つのシーンに分けたため、1 シーン当たりの文の数は平均 5.0（SD1.3）文になった。

場面画カードの編集：A5 版の部分画カードと A4 版の全体画カードを編集した。部分画カードは各シーンの内容を最もよく表す絵を 1 枚選んで作成し、カードの裏に文章を印字して、シーンごとに紙芝居風の読み聞かせができるようにした。全体画カードはひと幕に含まれる 4 シーンの絵をストーリーの展開に沿って配列して作成し、ひと幕全体の紙芝居風読み聞かせができるようにした。

その他、言葉の演技ゲーム用に、登場する人物や動物の絵で作成した A5 版のキャラクターカードを 7 枚、自由再生課題用にレコーダーと「場面把握」「文脈把握」「内容理解」の 3 つの観点から回答を評価するための基準を用意した。

**手続：**セッションごとにひと幕ずつ筆者（以下、th.）が A 児の指導を進めた。1 セッションは約 10 分とし、週 1 回の指導時に 2 セッション行った。従って、3 週で 6 セッション（1 幕～6 幕）の指導を終えた（以下、S1～S6）。

S1～S2 はベースライン、S3～S5 は介入、S6 はフォローアップとした。いずれのセッションでも次の①～④の手続で言葉の演技ゲームを用いた読み聞かせ指導を行った。

①「これから物語を読みます。よく聞いて、後でどんな話だったか説明してください」という教示を行って、A 児に場面画カードを提示する。th. はカードの裏の文章をゆっくりと読み聞かせる。②ひと幕の読み聞かせを終えたら、その幕で登場した人物や動物のキャラクターカードを机上に並べ、A 児と th. が自由に選択し、言葉の演技ゲームの配役を決める。③キャラクターカードを口元に当て，作中の人物や動物になりきって、言葉のやり取りをする。ゲーム中は楽しく会話することで、キャラクターの気持ちやシーン間の関係に気づけるようにする。④「話の内容を思い出して、詳しく説明しましょう」という教示をして自由再生課題を行い、A 児にひと幕全体の内容を叙述させレコーダーで記録する。

ベースラインとフォローアップでは、①で全体画カードを用いたひと幕全体の読み聞かせをし、介入時には部分画カードを用いてシーンごとの読み聞かせを連続して行った。

（結果及び考察）

全指導を終えた後に、レコーダー起こしを行った。A 児の叙述した文が、原文と意味的に対応していれば再生文数 1 とみなし、セッションごとの再生率（再生文数／原文数）を求めた。また A 児の理解度をみるために、セッションごとの場面把握率（再生時に叙述したシーンの数／4 点）、文脈把握率（正しい順序で叙述したシーンの対の数／3 点）、内容理解得点（要約表現や感情表現などが有れば 1 点、無ければ 0 点）を求めた。

各期の平均再生率は図 1 に示した通りであり、介入時には再生率が高まり、フォローアップ時にも低減しないことが分かった。全指導を通して言葉の演技ゲームを継続したことが、キャラクター間やシーン間の関係処理を促進し、文意記憶の増進に役立ったため、フォローアップ時にも指導効果が認められたのだと言える。各期の平均場面把握率、平均文脈把握率、内容理解率は図 2 に示した通りであり、文脈把握と内容理解の結果は介入時のみ増進し、介入の除去を行ったフォローアップ時にはベースラインと同程度又はそれ以下に低減することが分かった。従って、言葉の演技ゲームによる精緻化補助活動と MAP 型教材編集を併用する読み聞かせ指導は、ASD など発達障害のある児童に適した、効果的な指導法であることが分かった。

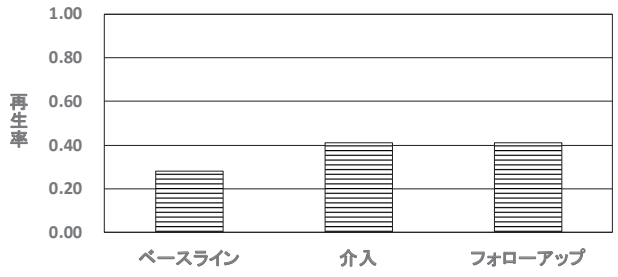



図1 再生率

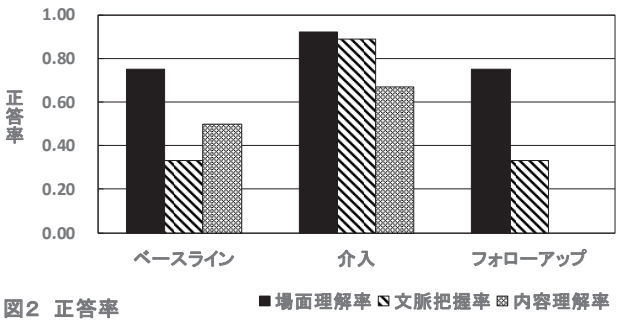



図2 正答率

(SHMADA Yasuhito)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R111

# 通常学級における特別な支援を必要とする児童生徒を含む学習指導体制づくり

○大矢　浩史
（垂井町立府中小学校）

KEY　WORDS：学習指導体制モデル　学級のアセスメント　組織的対応

**（目的）**

現在、公立小中学校の通常学級には、学習面や行動面の支援を必要とする児童生徒が 6.5%在籍しており、それらの児童生徒に対応することが求められている。こうした状況に対して、学級のアセスメントや支援方法に関する研究知見（国立特別支援教育総合研究所，2010）はあるが、学校の組織的対応に活用するには至っていない。そこで、本研究では、学級のアセスメントを行い、それを管理職（教頭）が整理して学習指導についての全体方針を立て、担任等への研修や助言、支援員の効果的な活用を行うことで、特別な支援を必要とする児童生徒を含む学習指導体制モデルを開発する。

**（方法）**

(1)倫理的配慮：A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、調査の趣旨や内容、協力の自由、個人情報の保護、データの管理と解析後の破棄、研究成果の報告や公開に関する説明を示し、同意者が参加した。

(2)対象者:B町立小学校児童２年～６年７学級 在籍 169 名、担任７名。

(3)学級のアセスメント：X 年７月に実施。

①管理職（教頭）による学級のアセスメントの実施・分析・整理。

②学級のアセスメント結果シート(図１)を基に管理職（教頭）、教務主任、特別支援教育コーディネーターによる学習指導体制の協議。

・学級のアセスメント結果シートに基づく全校や学級の状況の把握

・学習指導体制の整備(人的資源・物的教育資源・情報提供)

・対象学級への方針
　学級の児童の多くに見られる困難(聞く・話す・読む)については集団を対象とした配慮、一部の児童には見られる困難(書く・計算)については集団の中での個別的支援を行う。

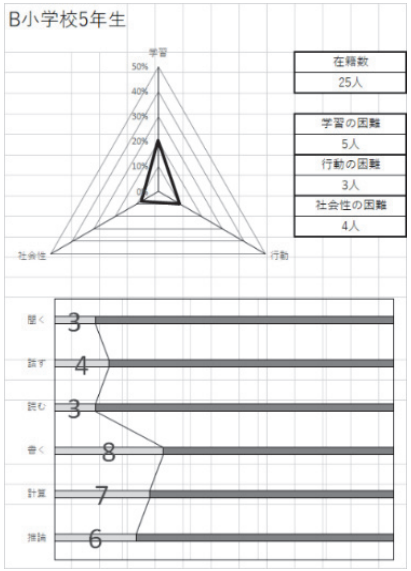


図１　アセスメント結果シート

③対象学級への助言（５年１学級 25 名、特別な支援を必要とする児童５名、算数授業)。

④全校への研修（教頭通信等)。

(4)評価分析方法

担任には７月、11 月、児童には６月、７月、11 月に以下の評価を行い分析した。

・担任の意識と実践:授業実践(国立特別支援教育総合研究所,2010)36 項目４件法の評価

・児童生徒の学習状況：算数自己効力感(松浦，2004)８項目６件法の評価

・社会的妥当性：管理職、教務主任、特別支援教育コーディネーターに学習指導体制の５項目４件法の評価

**（結果）**

(1) 対象学級の担任の授業実践が向上し、特別な支援を必要とする児童を含む算数自己効力感は向上した（図２）。

(2) 全校の教員や児童にも同様な傾向がみられた。

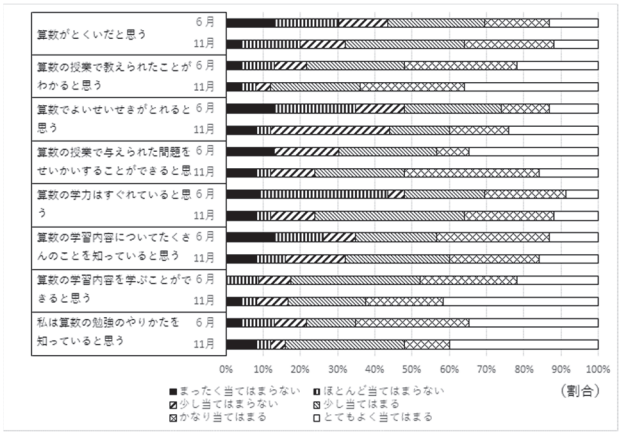


図２　対象学級児童を対象としたアンケートの回答

(3) 社会的妥当性の評価は肯定的で、全体方針を立てて担任等に具体的な研修や助言ができたという意見があった。

**（考察）**

本研究では、学級のアセスメントを基に、管理職(教頭)がそれを分析・整理し、人的資源・物的教育資源・情報提供に関する全体方針を立ててから、各学級に担任等への研修や助言と支援員の活用の改善を行った。その結果、対象学級担任の授業実践が向上した。また、特別な支援の必要な児童を含む児童の自己効力感が向上し、全校でも妥当性が確認された。

以上から、学級のアセスメントを基に、管理職(教頭)が学習指導体制の整備に関する全体方針を立ててから具体的支援を行うことが、担任の授業実践の向上と児童の自己効力感の向上につながることが確認された。算数以外の教科での学習指導の効果の検証、担任の実践向上に応じた研修や助言、推進者の移行が課題である。

**（文献）**

1) 国立特別支援教育総合研究所(2010)： 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 平成 20～21 年度研究成果報告書.

2) 松沼光泰(2004)： テスト不安、自己効力感、自己調整学習及びテストパフォーマンスの関連性. 教育心理学研究, 52, 426-436.

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R112

# 明治期の東京市において「貧困・疾病・障害」等で放置された子どもに向き合った教育者群像

○石井智也　　髙橋智
（東海学院大学人間関係学部）（日本大学文理学部）

KEY WORDS：明治期、東京市、貧困・疾病・障害、教育者群像

## 1. はじめに

現代の子どもの貧困化・教育格差の拡大、そしてコロナ禍により子どもの格差・貧困が一層激化する中で、教師や学校教育は無力であるのか。そうではなく、むしろ教師や学校教育の意義・役割があらためて確認・評価され始めている。例えばコロナ禍の子ども被害が甚大である北欧諸国においても、教師・学校教育はまさに子どもの生存と発達を守るシェルターとして機能していることが徐々に解明されつつある。

今回取り上げる 110 年以上前の明治期は、急激な資本主義化・工業化・都市化等の下で国民・子どもの生活はより一層劣化し、「貧困、疾病・感染症、児童労働、不就学」が蔓延していった。現代よりもはるかに困難な状況・時代のなかにあって、教師・学校は手をこまねいていたのではなく、子どものためにすべきことに精一杯に取り組んでいた。それゆえに、不十分ではあるが、教師・学校は現代と同様に子どもの生存と発達を守るシェルターとして機能していたと想定できる。

本報告は、明治期の東京市において貧困・疾病・障害等のために放置されていた多数の子どもに対して、教師・学校がどのように向き合い、子どもの多様な「学習と発達の困難」に取り組んでいたのかを明らかにする。

## 2. 明治期に貧困・疾病・障害等のために放置されていた子どもの教育に関する研究動向

これまで明治期においては近代教育の制度的発展に伴い、行政主導で設置された「標準的」「正系」の公立小学校が民衆に受容されてきたと捉えられてきた。しかし実際は「近代学校」を「拒否・忌避」した民衆も少なくなく、学校への就学が定着し慣習化するのは大正期以降であった（柏木：2012）。

土方（2002）は、1900（明治 33）年以前の東京市域の初等教育の実態について明らかにし、公立小学校より教育内容が劣っていたと評価される私立小学校が中下層の子どもの教育要求を満たす役割を果たしていたこと、1900（明治 33）年以降において公立尋常小学校が増設された後も「特殊小学校」「夜学校」などの初等教育の場が存在し続けたことを明らかにした。公立小学校以外の「私立小学校、特殊小学校、夜学校」等の多様な初等教育機関が都市下層・貧困層の子どもの就学や教育にとって重要な意味をもつことが示唆された。

この時期の東京市では急激な資本主義の発展に伴い、都市失業者は増加し、都市スラムが拡大する。スラムでは住宅過密や上下水道の欠如などの劣悪な環境によりコレラ・赤痢・腸チフス等の伝染症が蔓延し（石塚：1977）、何度も生じる風水害により生命が危ぶまれるような状況下にあった。そうした中において都市下層・貧困層の子どもたちは、否応なしに「貧困・疾病・障害」等に直面し、深刻な危機を抱えていた。

東京市によりスラムに設置された特殊小学校の役割について、万年小学校校長の坂本龍之輔の学校経営と教育観から明らかにした別役（2019）は、工場労働者養成のために特殊小学校が開設されたことを示しつつも、実際には子どもの実態に応じて仕事の斡旋、特別作業による賃金収入の確保、「幼児保育場」の設置などが取り組まれていたことが明らかにした。

上記のように東京市では貧困・疾病・障害等のために放置された子どもが多数存在し、東京市ではそうした子どもも含めた初等教育の普及が試みられたが、その際には子どもの実態やニーズに応じた教育者や学校の存在が不可欠であったことがうかがえる。

## 3. 明治期の東京市において貧困・疾病・障害等で放置された子どもに向き合った教育者群像

明治期の東京市では公立小学校には多くの富裕層の子どもが就学し、私立小学校・小学簡易科・夜学校・特殊小学校などの多様な初等教育機関が中下層の子どもの実態やニーズに応じた教育的対応を実施していた。

とくに 1900（明治 33）年の小学校令改正以降、治安対策や労働力涵養の一環として東京市によって開設された特殊小学校では、教師が貧困・疾病・障害等で放置された子どもに向き合い、丁寧な学習指導に留まらず「入浴」「理髪」「家庭訪問」「災害救護」や医師による「皮膚病・眼病の治療」の提供等を実施し、子どもの健康や生活の改善に取り組んだ。

| 年数 | 学校名 | 住所 |
|---|---|---|
| 1903（明治 36）年 | 万年特殊小学校 | 下谷区萬年町 2 丁目 |
| 1903（明治 36）年 | 霊岸特殊小学校 | 深川区霊岸町 |
| 1903（明治 36）年 | 三笠特殊小学校 | 本所区三笠町 |
| 1903（明治 36）年 | 鮫ヶ橋特殊小学校 | 四谷区鮫橋谷町 1 丁目 |
| 1905（明治 38）年 | 玉姫特殊小学校 | 浅草区玉姫町 |
| 1905（明治 40）年 | 芝浦特殊小学校 | 芝区新網町 |
| 1909（明治 42）年 | 絶江特殊小学校 | 麻布区新堀町 |
| 1910（明治 43）年 | 林町特殊小学校 | 小石川区林町 |
| 1912（明治 45）年 | 猿江特殊小学校 | 深川区猿江町 |
| 1912（明治 45）年 | 菊川特殊小学校 | 本所区菊川町 |

こうした取り組みを通して、子どもには「児童相互に敬語を用ゐしむるの結果は学友親和の情を増加」し「粗暴の言語動作は変じて明瞭丁寧なる言語と温和従順の気風」となったという成長・発達の変化がもたらされた。「従前会つて路傍にありて、人を嘲り、家屋に楽書をなすが如きこと一もあるなく、却つて父兄は学校教育の効果を謳歌するに至れり」とスラム地域自体の改善ももたらされた。

鮫ヶ橋特殊小学校での子どもの入浴指導
（『東京市教育会雑誌』第 29 巻、1907 年）

【文献】

別役厚子（2019）『子どもの貧困と教師―東京市万年小学校をめぐる苦悩と葛藤―』六花出版。
土方苑子（2002）『東京の近代小学校―「国民」教育制度の成立過程―』東京大学出版会。
柏木敦（2012）『日本近代就学慣行成立史研究』学文社。

（ISHII Tomoya、TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 1）O-R113

# 聴覚障害教員の職業生活機能尺度(案)の作成

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

## 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。著者ら（奥沢・廣田，2017）は，児童生徒・保護者・同僚との関係における障害の実態と課題について調査し，就労継続には，単に聴覚情報の制約に止まらず，コミュニケーション障害の要因が関与し，児童生徒や保護者との人間関係，教育組織での同僚との協議，コミュニケーション及び関係形成に関する課題と環境整備の体制の必要性について報告した。報告では，聴覚障害教員にこれらの職能の遂行と教育活動への参加制約の状況，さらに実施されている課題解決に向けた対応法や個々の特性との相互関係の検討が欠かせないことに言及した。

そこで，本研究では，聴覚障害教員の環境整備に向けた職業生活機能尺度を作成し，当事者の職業生活における参加制約に関与する環境のアセスメント尺度と，関連する要因について検討することを目的とした。

## 2. 対象と方法

全国の初等中等教育機関に勤務する聴覚障害教員で，教職に就く常勤教員を対象とし 寄宿舎指導員,実習助手等を除外した。

作成した質問紙は，①参加制約，②対応行動，③精神衛生の３つの水準で構成した。①と②は，著者らが聴覚障害教員の当事者９名にたいして就労の現状と課題について記述式半構造化面接を実施して KJ 法に準じて内容分析し，結果に基づいて作成した。③は，伊藤（2000）による教師用バーンアウト尺度を参考にして作成し，四肢択一で回答を求めた。まず，全体 59 項目を用いて調査し，因子分析により因子負荷の高い上位項目 40 項目を採用した。その後，聴覚障害者支援専門家８名に，各領域と項目の内容妥当性について評価を求めた。

## 3. 結果

郵送による質問紙調査では，131 名，Web 調査では 15 名，計 146 名から回答を得，無回答項目などの不備があった回答を除いた 125 名を分析対象とした。勤務先学校種別では，聾学校 109 名，通常校 13 名，聴覚障害以外の特別支援学校３名であった。40 項目における回答を検討した結果，参加制約，対応行動，精神衛生の３つの水準とも，ヒストグラムから二極化する項目はなく，平均値，標準偏差の算出では，１を下回る床効果と４を上回る天井効果にあてはまる項目もないことを確認した。最尤法・プロマックス回転によるスクリープロットから得点化を行い，因子負荷量 0.4 を基準とした結果や解釈可能性などを考慮し，５因子，４因子，３因子の計 12 因子による構成とし，それぞれ，参加制約，対応行動，精神衛生と命名した。

**参加制約**（α 係数：0.652～0.805）

質問項目 16 項目から５因子が抽出された。第１因子は，教職遂行での不安や懸念などの「聴覚障害による制約」，第２因子は，職場同僚の情報支援に関わる「職場での配慮」，第３因子は，教育指導場面における「児童生徒との関係」，第 4 因子は，保護者連携に関わる「保護者との関係」，第５因子は，障害による児童生徒との関係や授業への影響に関わる「障害による不安・懸念」と命名した。

**対応行動**（α 係数：0.710～0.820）

質問項目 12 項目から４因子が抽出された。第１因子は，教師の自覚と信念など「教師としての自負」第２因子は，同僚や児童生徒との関係調整などの「円滑な関係形成」，第３因子は，課題解決にむけた「職務遂行の工夫」，第 4 因子は，保護者との連携の工夫として「保護者との関係形成」と命名した。

**精神衛生**（α 係数：0.813～0.889）

質問項目 12 項目から３因子が抽出された。第１因子は，ストレスによる「抑うつ傾向」，第 2 因子は，成果への充足感の低下による「達成感の後退」，第３因子は，心的疲労感など「情緒的消耗感」と命名した。

Table 1 聴覚障害教員の職業生活機能尺度：因子分析結果

| 水準 | 因子名 | 因子分析 | |
|---|---|---|---|
| | | 因子負荷量（範囲） | α 係数 |
| A 参加制約 | Ⅰ 聴覚障害による制約 | .815 – .612 | .805 |
| | Ⅱ 職場での配慮 | .785 – .412 | .775 |
| | Ⅲ 児童生徒との関係 | .990 – .478 | .744 |
| | Ⅳ 保護者との関係 | .789 – .536 | .700 |
| | Ⅴ 障害による不安・懸念 | .758 – .716 | .652 |
| B 対応行動 | Ⅰ 教師としての自負 | .877 – .658 | .820 |
| | Ⅱ 円滑な関係形成 | .802 – .540 | .763 |
| | Ⅲ 職務遂行の工夫 | .805 – .476 | .653 |
| | Ⅳ 保護者との関係形成 | .801 – .715 | .716 |
| C 精神衛生 | Ⅰ 抑うつ傾向 | .851 – .686 | .889 |
| | Ⅱ 達成感の後退 | .823 – .670 | .830 |
| | Ⅲ 情緒的消耗感 | .918 – .658 | .813 |

**各因子に関連する個人属性要因（分散分析）**

参加制約の各項目粗点と個人属性（平均聴力レベル，年齢，指導対象児環境）の関与について，年齢要因はいずれの因子項目に有意な差がなかったが，聴力要因については児童生徒との関係，障害による不安と懸念において，いずれも重度・高度・軽中等度の順で増加した。同因子については，聴覚障害児よりも聴児対象の教育環境において，職業生活の制約は高まり，整備の必要性が示された。

## 4. 考察

本研究では，参加制約，対応行動，精神衛生の３つの水準からなる職業生活機能尺度を作成し，参加制約に関与する環境要因と個人要因について検討した。因子分析の結果から，３つの水準による各因子の構成は尺度の構成として妥当であり，これに教員の個人属性と教育対象環境の質問項目を設定して検討することの有効性が示唆された。

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。

【主要文献】

・奥沢忍，廣田栄子：聴覚障害のある教員の就労の実態と心理社会的影響，および関連する要因の検討，Audiology Japan.2016 (OKUZAWA Sinobu，HIROTA Eiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R201

# 知的障害児と探究する動くおもちゃものづくりとあそび

ークラス・家族の中での *United by Emotion* と *Unity in Diversity*ー

〇松永泰弘（静岡大学教育学部，元附属特別支援学校校長）

KEY WORDS:動くおもちゃものづくり，United by Emotion，Unity in Diversity

## １．研究の目的

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)[1]において，小学部段階の遊びの指導は，「遊びを学習活動の中心に据えて取り組み，身体活動を活発にし，仲間とのかかわりを促し，意欲的な活動を育み，心身の発達を促していくもの」であり，特に低学年では，幼児教育における学習との関連性や発展性を考慮する上でも効果的な指導となり，義務教育段階の円滑なスタートのために計画的に位置付ける工夫の必要性が書かれている。また，遊びの指導の成果を各教科別の指導につながるようにすること，諸活動に向き合う意欲，学習面，生活面の基盤となるよう，計画的な指導を行うこと，児童の意欲的な活動を育めるようにすること，児童が主体的に遊ぼうとする環境を設定することが大切であるとされている。

各教科の指導について，知的障害のある児童の実態は多様であり，学びの連続性を確保するため，小学校の各教科等との内容構成を参考に充実し，関連を分かりやすく目標及び内容の系統性を整理しなければならないとされている。生活科の内容には，理科とのつながりを踏まえ「身の回りにあるものの仕組みや働きに気付き，それを教師と一緒にみんなに伝えようとすること」「ものの仕組みや働きについて関心をもつこと」と整理され，具体的に，ものづくり，エネルギー，力，重さ，動くおもちゃが挙げられている。

一方，特別支援学校において理科教育を意識して取り組んでいる学校は多くないのが現状であり [2]，あそびやものづくり，動くおもちゃと関連した取り組みは数少ない。例えば，小学校支援学級 5，6 年を対象としたあそびものづくり「ピタゴラ装置をつくろう！」[3]などの実践例がある。

そこで，本研究では，動くおもちゃものづくり・あそび・探究の活動を取り上げ，知的障害の特別支援学校小学部低学年を対象に，これまでの幼児教育と今後の理科とのつながり，諸活動に向き合う意欲，学習面，生活面で意欲的な活動を育み，主体的に遊ぼうとする環境などについて，活動の有効性を検証する。使用する教材は，車輪で斜面を移動し斜面の段差で体が転がる動くおもちゃものづくり教材 [4),5)] である。見本のおもちゃの色使いや段差で転がる動きに対する不思議さや驚き，興味を引き起こし，「つくりたい！」「あそびたい！」という感情でつながる（*United by Emotion*）。自己の思いや考えで，色を塗る，貼る，組み立てる製作の活動とあそぶ・探究する活動の中に，新しい思いや考えを生み出す喜びや味わいを感じながらよりよいものにする姿の出現する（*Unity in Diversity*）[6]。こどもたちが互いに影響されながらがんばる姿と豊かな活動の出現について，活動の様子と保護者アンケートを分析することにより明らかにする。

## ２．車輪と斜面の段差で転がる段ボール製のゾウ

先行研究で開発した車輪で斜面を移動し斜面の段差で体が転がる動くおもちゃものづくり教材 [4),5)] を取り上げた。ものづくり，あそび，エネルギー，力，重さ，動くおもちゃなどの理科の内容だけでなく，言語活動としての国語，距離や高さなどの算数の内容を含む教材である。

**図１　車輪と斜面の段差で転がる段ボール製のゾウの見本模型（草むらに隠れているゾウ，虹を見つめているゾウ，桜の花びらがくっついたゾウ，夜空の星を見つめるゾウ）**

## ３．事例児童の表れとアンケートによる分析

引率教員は，この実践のまとめで「自分で組み立てたおもちゃが坂道を転がる様子に子供たちは興味津々！充実した学びの機会となりました [7)]」（HP 参照）と評価した。

次に，事例児 A-1M の行動，発話，保護者アンケートの内容分析から，児童の変容を明らかにする。

**普段の様子：**発語は少ないが，ジェスチャーやわかりやすい単語などの情報をもとに，話の内容を理解できる。

**実践中の様子：**夜空の星のゾウをみて「キラキラ」と表現。母親が塗る場所を指示して色は自分で決めて塗っていた。色を塗り終わったあとに先生や母親に「見てみて〜」と見せていた。木槌を使うのが難しそうで，うまくはまらなかった。

**あそびの様子：**後ろ向きで転がしてみる姿が見られた。転がる様子をみて，ガッツポーズ・拍手をしていた。何度も何度も遊んでいる姿が見られた。

**アンケート自由記述：**塗ったり貼ったり，木槌でトントンしたり，自ら取り組んでいた。自宅でも，兄が帰ってから，一緒に坂になりそうな台を探して，一緒に何度もあそんでいました。父が帰ってからも，同じように皆で遊んでいました。自宅の，皆の目が届きやすい所に両手でしっかりと置いていた。言葉はあまり話しませんが，ニコニコ笑顔で拍手をパチパチして何度も遊んでいました。父と兄が「すごい！回転する!!」と，どうして回転するのか興味津々に話し合っていました。普段，YouTube やゲームをしている兄も，仕事帰りの父も一緒に遊んで楽しかったです!!家族が笑顔で過ごせました。

**考察：**普段，発話の少ない児童が言葉で表現しようとする意欲的な姿が実践中に出現した。また，後向きにするなど新しい遊びを考え，何度も遊ぶ様子，ガッツポーズや拍手が見られ，主体的な活動であったといえる。実践に参加した母親も，楽しそうで誇らしげ，満足そう，大切にしていたと強く感じた。発達や年齢の異なる兄や父が一緒になって驚き，興味津々に話し合う学びの集団が出現した。*United by Emotion* と *Unity in Diversity* の成立と分析できる。

本研究は JSPS 科研費 JP21K02924 の助成による。

(MATSUNAGA Yasuhiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R202

# 知的障害特別支援学校小学部における教育課程編成上の課題について

―３群での比較を通して―

〇佐藤　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）
烏雲畢力格（(株）ココロ発達療育センター）
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　課題

## 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(以下,新学習指導要領)が告示された。改訂のポイントは、「社会に開かれた教育課程の実現，育成を目指す資質・能力，主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善，各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立」「障害の重度・重複化，多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実」などである(文部科学省,2017;2019)。また、「特別の教科　道徳」が設定された。知的障害特別支援学校においても、各教科別の指導が３つの育成すべき資質・能力に合わせて目標が設定されるなどの変化が見られた。知的障害特別支援学校では、中学部や高等部と比較して、小学部は重度知的障害のある児童が多く在籍しているため(全国特別支援学校知的障害教育校長会,2019)、小学部では新学習指導要領に応じた教育課程を編成していく上で、様々な課題を抱えていることが予想される。また、新学習指導要領では教科別の指導が整理され、「学びの連続性を重視した対応」が求められているため、教科別の指導がこれまでより重視されている傾向がある。そのため、合わせた指導を重視している学校と教科別の指導を重視している学校では、教育課程を編成していく上での課題も異なることが考えられる。

以上より、本研究では、全国の知的障害特別支援学校小学部の教育課程編成上の課題について、合わせた指導を重視している学校と教科指導を重視している学校それぞれの課題の特徴を明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ.方法

**１.調査対象:**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.調査項目:**教育課程の課題を問うた。「①学習指導要領の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方がわからない（以下,学習指導要領）」「②教科別の指導の編成の仕方が難しい(以下,教科別の指導)」「③自立活動をどのように組み立てたらよいのかわからない(以下,自立活動)」「④道徳をどのように実施したらよいかわからない(以下,道徳)」「⑤各教科等を合わせた指導の編成の方法が難しい(以下,合わせた指導)」「⑥年間指導計画の立案が難しい(以下,年間指導計画)」「⑦その他」「⑧特に課題なし」の８項目を設定した。「⑧特に課題なし」以外の項目は複数選択可とした。**３.調査方法:**調査用紙は郵送による送付・回収を行った。回答は、教育課程に詳しい教職員に依頼した。**４.調査期間:** 2018 年の１月～２月。**５.回収率:**53.5%(305 校)。**６.手続き:(１)分析対象:**調査項目について記入不備のない 286 校を分析対象とした。**(２)分析:**「特に課題なし」と答えた学校を除き(53 校：18.5%)、教育課程編成上の課題の選択率を算出した。選択率は「課題を選択した学校数/「特に課題なし」と答えた学校を除いた分析対象校」で求めた。次に、各学校の教科・領域等の年間授業時間数に対する合わせた指導の年間授業時間数の割合を算出し、平均値(SD)0.54(±0.17)より合わせた指導の割合が１SD 以上の学校を「合わせた指導重視群(N=26)」、１SD～－１SD の学校を「平均群(N=180)」、－１SD 以下の学校を「教科別指導重視群(N=19)」として、群ごとの教育課程編成上の課題を比較した。**７.倫理的配慮:**調査対象校に、書面にてプライバシー保護を説明し、同意を得た場合のみ、調査を実施した。

## Ⅲ. 結果

３群ごとの課題の選択率を算出した結果を図１に示す。

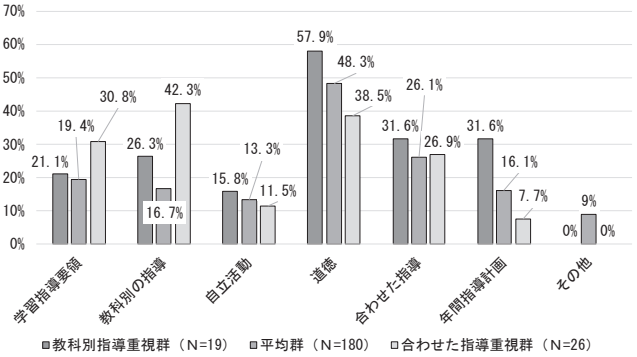



**図１　教育課程編成上の課題　３群別　選択率**

図より、教科別指導重視群は他の群と比較して「年間指導計画」の選択率が高かった。合わせた指導重視群は他の群と比較して「学習指導要領」「教科別の指導」の選択率が高かった。さらに、教科別指導重視群と平均群では、「道徳」の選択率が最も高く、合わせた指導重視群においても「教科別の指導」に次いで「道徳」の選択率が高かった。

## Ⅳ. 考察

合わせた指導重視群は、新学習指導要領を受け、「教科別の指導」の選択率が比較的高かった。各教科等を合わせた指導について、福岡教育連盟（2017）は、「各教科の内容も同時に整理し、横断的に指導計画を評価し、改善に努める必要がある」としている。一方で、菅野ら（2018）は、各教科等を合わせた指導の学習内容は、教科別の内容に基づいた設定がほとんどされていない実態を明らかにしている。そのため、各教科等を合わせた指導と教科別の指導との関連について課題を抱えている様子が伺える。

教科別指導重視群では、「年間指導計画」の選択率が高い傾向があり、年間指導計画に各教科の内容を系統的に位置付けることについて課題を抱えている様子が伺える。新学習指導要領では、「学びの連続性を重視した対応」が掲げられ、各教科の教育内容は段階ごとに充実が図られているため、今後は教科別の指導に基づく年間指導計画の作成方法を検討していく必要がある。さらに、教科別指導重視群では、「道徳」の選択率も高いことから、各教科等合わせた指導としてではなく、「特別の教科　道徳」として教育課程上に位置付けることを課題としていると考えられる。

今後の課題として、新学習指導要領の実施にかかり、こうした課題について各学校がどのように対応しているか調査する必要があると考える。

(SATO Rena, IMAEDA Fumio, Oyonbleg, KANNO Atsushi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R203

# 即時に編集が可能なビデオ・ツールを用いた発達障害児への行動コンサルテーション

## ―特別支援学校小学部における登校直後の片付け行動の形成―

○上杉　瞳　　須藤　邦彦
（山口県立岩国総合支援学校）　（山口大学教育学部）

KEY WORDS:即時に編集可能なビデオ・ツール、行動コンサルテーション、発達障害

（目的）

ポイントが編集されたビデオ映像によるフィードバックは、教師の支援行動の変容に有効である(Brouwer, Besselink, &Oosterheert, 2017)。しかし、編集作業に一定の技術と時間を要する課題があり（杉原・米山, 2015)、これらの課題へ対処した先行研究は少ない。そこで本研究では、特別支援学校小学部における登校直後の片付け行動を標的とし、即時に編集が可能なビデオ・ツールを活用した行動コンサルテーションを行い、その効果とコストについて検討することを目的とする。

（方法）

**参加者**　本研究には、クライアント、コンサルティ（学級担任)、コンサルタント（第１筆者）の計３名が参加した。クライアントは特別支援学校小学部第１学年の６歳男児で、３歳児に医療機関より知的障害（広汎性発達障害）の診断を受けていた。入学当初から配属された教室への入室や持参した荷物を片づける行動を拒否し、廊下や別の部屋で気に入った掃除機などをいじって過ごしていた。コンサルティは同校の特別支援学校経験３年目（教職経験 13 年）の現職教員で、当該男児の担任をしていた。男児の上記拒否行動への支援についてニーズを示していた。コンサルタントは、同校に所属する特別支援学校教職経験 15 年の教師で、研究開始時は教員養成系の教職大学院にも所属していた。研究開始前に、クライアントの保護者とコンサルティに研究の目的・方法や個人情報を伏せたうえでの公開可能性を紙面と口頭で説明し、承諾を得た。

**研究期間と場面**　20XX 年５月から同年 12 月までの８ヶ月間、合計 14 回実施した。場面は登校直後と放課後に校舎内で実施した。

**標的行動**　クライアントが在籍する学部が求める「登校直後の片付け行動」の中から、男児の実態に見合うと思われる行動（かばん、連絡帳、水筒の運搬と、指定された場所への収納）を標的とした。

**独立変数**　担任によるプロンプトと賞賛（以下、人的支援)、支援教材の位置や角度の工夫（以下、物的支援)、男児が拒否行動を示さない場所から徐々に教室へと標的行動を求める場所を移す支援（以下、場所の支援）を設定した。またコンサルティの支援の様子を前述のビデオ・ツールで撮影し、その日の放課後にフィードバックした（支援の効果を伝え、今後の支援方針に協議した)。

**手続き**

ベースライン：登校直後における標的行動について、普段通りの様子を３日間測定した。

介入１：男児がこれまでに拒否行動を示したことがない玄関において(場所の支援)、カゴや絵カードを用いた(物的支援)。誤反応や無反応にはプロンプト（指差しや身体ガイダンス）を示し、標的行動の生起には即座に賞賛した（人的支援)。

介入２・３：場所を男児が選好する掃除機がある部屋の前に移し、実施した。介入３は、連絡帳を入れるカゴを男児の視野に入る高さ（椅子の上）に設置した。

介入４：場所を教室により近づけたうえで、児童の見やすい角度に絵カードを設置した可動式の教材を用いた。

介入５・６：場所を教室内に変更した。介入６では標的行動を追加した。

維持：介入から３週間後に、介入６と同じ条件で実施した。

（結果）

介入標的行動の結果を下図に記した。

| | | | カバン | | | 連絡帳 | | 水筒 | | セカンドバック |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 運ぶ | 置く | チャックを閉ける | 出す | 置く | 出す | 置く | フックにかける |
| BL | | 5/27 | × | × | × | × | × | | | |
| | | 6/ 2 | × | × | × | × | × | | | |
| | | 6/ 9 | × | × | × | × | × | | | |
| 介入1 | 玄関 | 6/15 | | ○ 身体P | | | ○ 身体P | | | |
| 介入2 | 掃除機のある部屋入口 | 6/23 | ○ 補助 | ○ 指差し | | | ○ 指差し | | | |
| 介入3 | | 6/26 | ○ 補助 | ○ 指差し | ○ 身体P ＋α | ○ 指差し | ○ 指差し | | | |
| | | 7/10 | ◎ | ◎ | ○ 身体P ＋α | ○ 指差し | ◎ | | | |
| 夏休み | | | | | | | | | | |
| 介入4 | 教室前の廊下 | 8/24 | ◎ | ◎ | ○ 身体P ＋α | ◎ | ◎ | ○ 身体P | ○ 指差し | |
| | | 8/31 | ◎ | ◎ | ○ 身体P ＋α | ◎ | ◎ | ○ 指差し | ◎ | |
| 介入5 | 教室内 | 9/ 8 | ◎ | ◎ | ○ 身体P ＋α | ◎ | ◎ | ○ 指差し | ◎ | |
| | | 9/16 | ◎ | ◎ | | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | |
| 介入6 | 教室内 | 10/20 | ◎ | ◎ | セカンドバック持参 | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ 身体P |
| | | 11/18 | ◎ | ◎ | 担任が持ちフォロー | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |
| 維持 | | 12/ 1 | ◎ | ◎ | | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |

× 教師の援助あり遂行不可　○ 教師の援助あり遂行可　◎ 教師の援助なし遂行可

**Fig.1 朝の時間帯における「片付け行動」の推移**

ベースラインではいずれも標的行動は生起せず、教室の入室を強いる担任を遠ざける、教室から離れた体育館倉庫で過ごす等の行動がみられた。介入１から３において男児は、コンサルティの段階的なプロンプト（指差しや身体ガイダンス）を受けながら、標的行動が生起した。また介入４以降では、コンサルティのプロンプトがなくても多くの標的行動を自発するようになった。また研究終了後に、他の場面（給食や自立活動など）でも教室に入室して活動に従事する時間が増えたことが担任から報告された。コンサルティは、支援場面の映像がフィードバックされ続ける中で、男児のパフォーマンスを見極めてから支援を段階的に出す必要性や男児の視野や視線方向を意識して教材を配置する必要性について自発的に言及するようになった。なお、コンサルティへ編集したビデオ映像をフィードバックするために要した時間は、撮影直後の追加編集に 10 分程度、フィードバックそのものに約５～15 分程度を必要とした。

（考察）

本研究の結果から、独立変数（人的支援、物的支援、場所に支援を組み合わせること）の有効性、ビデオ・フィードバックの有効性、即時に編集可能なビデオ・ツールの対費用効果について考察した。

（文献）

杉原聡子・米山直樹 (2015)．自閉スペクトラム症児の運筆訓練時における親の指導行動に対するビデオ・フィードバック．行動分析学研究, 30(1), 13-23.

(UESUGI Hitomi, SUTOU Kunihiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R204

# 書字につまずきを示す児童生徒の支援のあり方(4)

## —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）**

戸次・中井・榊原(2016)の調査で、協調運動の下位項目の微細運動や書字の発達が子どもの学校生活の QOL や精神的健康と関連していた。そして、教育現場での協調運動の発達が遅れている子どもへの理解と支援が求められているとしていた。豊かな育ちのために書字支援は必要であり、自分に合った方法で習得していくことが大切であると考える。本稿では、一人ひとりの児童生徒のよりよい書字支援のために、幅広く情報収集することを目的とする。

**（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。

**（結果）**

**【書字支援の実際】**

吉田(2017)は、シュタイナー学校のエポック授業を紹介している。すぐ文字を学ばず、フォルメン線描で文字を書くことの基本となる直線や曲線の概念を学び、次第に複雑なものに変化させていき、丁寧に見て手で書いて写すことを感覚的に学んでいく。形の違いや共通点を語り描くことでリズム感覚、左右や上下のバランス感覚を育てられるとされている。文字と単語の学びでは、授業で教師が昔話やオリジナルの作り話、詩を読み聞かせた後、絵を黒板に描き、絵の中のモチーフが文字へと変化していく過程を示す。

井田(1982)は、文字訓練でのモンテッソーリ型アプローチを紹介している。この特徴としては、書くことを読むことより先に行うことが挙げられる。

小林(2019)は、フランスの書字教育を紹介している。保育学校では、文字を書くため必要な手指の動きの学習を重視している。チョークやフェルトペン、砂や粘土も含めた様々な用材を用いている。

塩津・奥津・倉澤(2021)は、COVID-19 の影響で対面作業療法が難しくなったため、ICT を用いて遠隔作業療法を実施した。読み書きが苦手な小学生を対象として「いろんな作戦で漢字を書こう」などの活動を実施していた。本実践報告では今後への活用を願い、メリットと限界点、要改善点を挙げている。

**【指導方法の検討】**

早川・岡・中村・山下・岡(2021)は、低緊張の発達障害児に対し、傾斜板を用いた描写課題による施行時間と正確性への影響を検討した。結果、傾斜板を使用することで姿勢改善と目と手の協応評価が向上し、発達障害児の描画正確性の改善がみられた。

河村(2020)は、特別支援学級在籍児童の漢字学習での筆記回数と書きの再生成績の関係の研究を行った。5 種類の学習方法を実施した。今後の課題は、参加児童数を増やすこととしている。

西澤・中・銘苅・赤塚・小池(2019)は、定型発達児と LD 児を対象に漢字書字のリマインド再学習の効果検討を行った。書字の言語手がかりを学習しリマインド再学習する条件での学習は、書字手がかりの言語記憶の再固定化を効率的にもたらし、書字の保持を促進させる効果的な手続きとした。

大西・熊谷(2019)は、漢字書字習得が困難な学習障害児に対しての認知処理様式や体性感覚入力方法などに配慮した学習法の効果を比較した。結果、体性感覚法は学習障害児の漢字書字の学習に有効とされた。

新庄・加藤・松島(2019)は、下敷きに紙やすりを用いて紙面上の抵抗を増大することが運筆コントロールの正確性改善に有効か検討した。結果、運筆コントロールが良好な児童には有効でなく、運筆コントロールが不良な児童には有効であった。今後の課題は、運筆コントロールだけでなく様々な要素を含んだ実際の文字での検証が必要としている。

**【発達や書字に関する研究】**

惠・鈴木・愼・安村(2021)は、定型発達児者を対象としてペンタブレットを用い、書字動態および ADHD、ASD 傾向の関連性を検討した。書字動態と ADHD 傾向には相関関係は認められず、ASD は発達障害傾向が書字動態に表出した。

伊藤・勝二・田原(2020)は、年長幼児を対象とし協調運動の困難さと描線能力との関連を検証した。結果、運筆能力が十分でない運筆操作困難児をチェックリストにより抽出できる可能性を示した。

東俣(2020)は、年長時の読み書き発達が小学 1 年時の書字習得度を予測する指標となるか検討した。結果、年長時のしりとりの可否および名前の書字の可否が小学 1 年時の平仮名書字の誤りの特徴や生起数に影響することが示された。

岩田・橋本・柳生・室橋(2020)は、学習障害の生徒に検査や書字課題を行った。結果、木偏など「要素」を共有する漢字が多いほど修正を繰り返していた。書字障害の背景に「要素」の共有性により形態情報の競合が生じることで保持と処理が困難になる正書法ワーキングメモリーの弱さがあるとされた。

**（考察）**

読み書きにおいてまずは文字を学ばないシュタイナー教育と、書くことを先に行うモンテッソーリ教育との読み書きの学ばせ方のちがいを知り、興味深く感じた。このような読み書きの学ばせ方について文献からは分からない部分もあるため、実際の指導についてより知っていきたいと思った。これらの教育が独自の体系に基づくこと、情操面も重んじていることなどを考えると、容易に取り入れられる部分ばかりではないと思われる。シュタイナー学校での実践が教科横断的な要素で学びを支えていた点など、支援のあり方を柔軟に考えるうえで役立つ部分があると考えられる。

書字に関連することについて、様々な視点から条件を変化させて学習方法や使用する用具の検討がなされていた。実践においては、児童生徒と指導者との関係性を大切にし、個にあった方法を見つけるため適宜効果を確認しながら行うことが必要である。

(IKEUCHI Mikako)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R205

# 視覚特別支援学校普通科生徒の進路希望と理療に関する情報の入手状況に関する研究

## —高等部普通科生徒を対象とした理療に関する意識調査を通じて—

○ 工藤　滋　　岡　愛子　　小又　淳　　前田　智洋
（筑波大学附属視覚特別支援学校）

KEY WORDS: 盲学校、キャリア教育、進路指導

【研究の目的】視覚特別支援学校の理療科の在籍生徒数は、ここ数年大きく減少してきている。その要因としては、出生率の低下による人口減、医療の発展による視覚障害をきたす疾患に対する治療技術の進歩が関係しているが、そのほかにも大学に進学する視覚障害者の増加や理療に関する情報の発信不足等が影響している可能性が考えられる。視覚特別支援学校高等部普通科（以下，普通科と記す）は、ほとんどの理療科設置校に存在し、理療科・保健理療科（以下，理療科と記す）を直接の進学先とする学科であることから、そこに在籍する生徒は最も理療に関する情報を得やすい環境にある。そのため、普通科生徒の理療に関する意識や求めている情報の入手方法は、理療の啓発方法を検討していく上で核となる不可欠な情報と言える。しかし、こうした事項に関する調査報告は見当たらない。普通科生徒の理療科への進学希望の状況と理療の仕事内容に関する情報の入手状況との関係を明らかにできれば、視覚特別支援学校におけるキャリア教育の在り方を検討する上で、また今後高等学校や大学に在籍する者への情報提供を進めていく上で、有用な基礎資料を得ることができる。

そこで本研究では、全国の特別支援学校高等部普通科生徒を対象に職業としての理療に関する意識調査を実施することとした。

【方法】(1)対象：理療科を設置する特別支援学校 58 校の高等部普通科生徒 363 名に調査用紙を配布し、40 校（69.0%）、182 名（50.1%）から回答が得られた。

(2)手続き：郵送による無記名自記式質問紙法とした。

(3)調査項目：基本属性（学校名、学年、性別、視力、主な使用文字、特別支援学校入学時の年齢）、理療科の進学希望の程度（択一）とその理由（複数回答）、大学進学希望者の将来なりたい職業（択一）、職業の選択肢として理療を意識しはじめた時期（択一）、理療の仕事内容を知った方法（複数選択）、理療の仕事内容を知る上で役に立った方法(択一)、今理療科の情報を入手したい方法（複数選択）、進路選択に役立った授業（複数選択）。

(4)分析方法：理療科進学希望の程度は 4 件法で尋ね、「非常にそう思う」と「ある程度そう思う」を希望群、「あまりそう思わない」と「全くそう思わない」を不希望群として集計した。複数回答の設問は、有効回答数に対する割合で比較した。

(5)倫理的配慮：本研究は筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会の承認を得て、研究対象者及び協力機関に不利益がないよう万全の注意を払って実施した（課題番号：附 19-1）。

【結果】理療科進学については希望群が 35%、不希望群が 65%であった。

職業の選択肢として理療を意識しはじめた時期は、「高等部入学後」が希望群 56%、不希望群 13%、「意識したことはない」が希望群 2 %、不希望群 65%であった。理療の仕事内容を知った方法は、希望群も不希望群も 1 位が「理療科教員からの話」、2 位が「在校生からの話」で、「今も知らない」は全員が不希望群で 15%を占めていた。また、理療の仕事内容を知る上で最も役立った方法は、いずれも理療科教員からの話が最多であった(Fig)。今、理療科についての情報を得るとした場合の入手したい方法については、在校生の話が最も多く、次いで理療科教員からの話であった(table)。

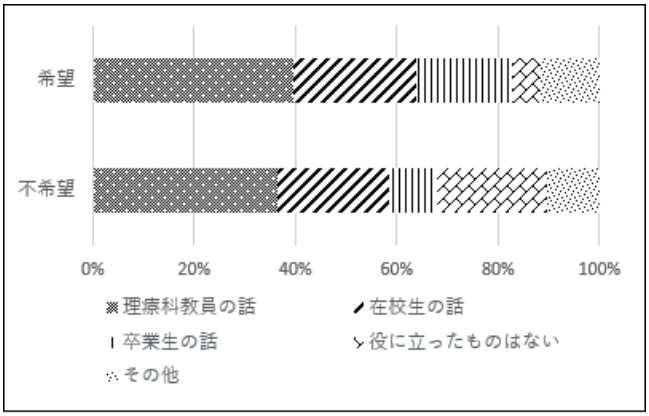



Fig　理療科進学希望別の理療の仕事内容を知る上で役に立った方法　(n=154)

Table　理療科進学希望別の今理療科の情報を入手したい方法
（単位：件(%)）(n=181)

| | 有効回答者数 | 在校生の話 | 理療科教員の話 | 卒業生の話 | SNSからの情報 | 理療科以外の教員の話 | 関心がなくて必要ない |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 希望 | 64 | 38(59.4) | 34(53.1) | 32(50.0) | 10(15.6) | 10(15.6) | 0(0.0) |
| 不希望 | 117 | 51(43.6) | 49(41.9) | 39(33.3) | 16(13.7) | 13(11.1) | 29(24.8) |

理療の仕事内容を知った方法で「今も知らない」と回答した 17 名のうち、職業の選択肢として理療を意識しはじめた時期で「意識したことはない」と回答した者は 88%、今、理療科についての情報を得るとした場合の入手したい方法で「関心がないので必要ない」と回答した者は 53%であった。

【考察】理療の仕事内容を今も知らないと回答した者は全員が不希望群で、その中には理療を自分の職業の選択肢として意識したことがなく、今も情報を入手する必要がないと考えている者が多く存在していることが明らかとなった。理療に関する情報の入手方法については、最も役立ったものも、今活用したいものも、希望群、不希望群を問わず、理療科教員と在校生からの話が上位 2 項目を占めていた。これらのことから、理療科教員や在学生が有用な情報発信をしていること、しかし情報は不足しており、さらなる情報提供が求められていることが明らかとなった。

【結論】理療の仕事内容に関する情報提供は、特に本格的に進路について考え始める高等部入学後に、理療科への進学を考えていない生徒も含めて、理療科教員が中心となって行うのが有用であると考えられた。

（ KUDO Shigeru, OKA Aiko, KOMATA Atsushi, MAEDA Tomohiro）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R206

# 試験の問題冊子の文字サイズと判サイズに対する適否の主観的評価と解答時間の関係

〇永井伸幸（宮城教育大学）　氏間和仁（広島大学）　相羽大輔（愛知教育大学）　今津麻衣（広島大学）

KEY WORDS: 視覚障害　試験　問題冊子

（目的）

現在、大学入学共通テストにおける問題冊子に関する配慮として、通常の問題冊子（10 ポイント・B5 判）以外に 14 ポイント（B4 判）、22 ポイント（B4 判）の拡大問題冊子の提供が行われているように、問題冊子及び文字の拡大が受験上の配慮として提供されている。ところで、問題冊子の文字サイズを拡大すると 1 ページに収まる文字数が減少しページ増につながる。また、文字サイズと冊子の判サイズを拡大するとページ増を防ぐことができるが、大きな動作が必要となり取り回しの手間を増やすことにつながると考えられる。つまり、文字サイズや判サイズの拡大は、そのこと自体が視覚障害受験者に対して解答の効率を下げる不利益をもたらしている可能性がある。そこで我々は問題冊子の拡大方法が解答時間に及ぼす影響について晴眼大学生を対象に研究を行い、拡大が解答時間を遅延させていたことを示した（氏間・永井・相羽・今津、2021）。ここでは、そうした解答の効率と参加者の「解答しやすいかどうか」という適否の主観的評価との関連について報告する。

（方法）

参加者：書面にて同意を得た 18 歳から 23 歳の大学生および大学院生 131 名を対象とした。

課題：大学入学共通テストの国語の長文問題を模した問題を作成した。長文の代わりに数字が縦書きに記された列の一部に傍線を引き、傍線部と同じ並びの数字列を選択肢の中から選択するという問題を用いた。また、最も解答しやすい（解答易）と感じた形式と最も大変だった（解答難）形式について主観的評価を課した。

条件：原本冊子（10.5 ポイント、B5 判）、文字拡大冊子（22 ポイント、B5 判）、文字・判拡大冊子（22 ポイント、B4 判）の 3 条件設定した。1 問題冊子あたり 10 問設定し、各条件 5 冊子使用した。

手続き：参加者は開始の合図とともに練習冊子を解答し、続いて問題冊子を解答した。解答方法は、選択肢に直接丸を付ける方法とした。各問題冊子の解答を始める直前に室内前方に設置した時計を確認し、分と秒を開始時間として所定の表に記入し、10 問目を解答し終えたら再び時計を確認し、終了時間として分と秒を記入した。問題冊子 3 条件の提示順は参加者間でカウンターバランスを取った。実験終了後、冊子形式の適否の主観的評価を行った。

（結果）

各条件 5 試行の解答時間の中央値を用いた。131 名の中央値は、原本 246 秒、文字拡大 318 秒、文字・判拡大 279 秒であった。原本で 10 問解答した時点で、文字拡大では 7 問、文字･判拡大では 8 問解答終えている程度の違いを意味する。また、解答が最も短かった条件は、原本 121 名、文字拡大 2 名、文字・判拡大 8 名であった。表 1 に適否評価の結果とその回答数および回答者のうち「適」と判断した条件の解答時間が否と判断した条件よりも短かった人数の関係を示した。

表 2　適否の主観的評価の結果

| 解答易（適） | 解答難（否） | 回答人数 | 適<否（解答時間:人） |
|---|---|---|---|
| 原本 | 文字拡大 | 54 | 53 |
| 原本 | 文字・判拡大 | 31 | 27 |
| 文字拡大 | 原本 | 11 | 1 |
| 文字拡大 | 文字・判拡大 | 9 | 3 |
| 文字・判拡大 | 原本 | 12 | 1 |
| 文字・判拡大 | 文字拡大 | 14 | 12 |

解答時間からは約 92%の参加者で原本条件が最も解答効率がよかった。しかしそのうち 36 人は異なる条件を「適」であると判断していたことが示された。主観的評価の記述に含まれていた内容を抽出すると、いずれかの拡大条件を「適」と判断した理由は、「文字が大きい、見やすい（15/20 件）」「紙の大きさがいい、扱いやすい（7/20 件）」などであり、原本条件を「否」と判断した理由は「文字が小さい（17/20 件）」「探すのが大変（3/20 件）」などであった。さらに、いずれかの拡大条件を「適」と判断した参加者の多くは、「否」と判断した条件の解答時間の方が短い傾向であったが、文字・判拡大条件を「適」、文字拡大条件を「否」と判断した 14 名については 12 名で「適」と判断した条件の方が解答時間が短かった。これらの参加者は「拡大（8/14 件）」「原本のままの拡大（3/14 件）」から文字・判拡大を「適」、「選択肢の行数が増えた（8/14 件）」「ページ数が増えた（6/8 件）」から文字拡大を「否」と判断していた。

（考察）

原本条件の効率がよいにもかかわらず拡大冊子を好んだ参加者は、効率よりも快適さを根拠にしていた。これには、読み慣れない数字列を用いた課題であったことも影響している可能性がある。文字拡大条件は、ページ数よりも行数が増えることを嫌っている傾向が示された。解答時間も最も長く、効率も快適性も低下していることが示された。こうした傾向が、拡大文字を必要としている視覚障害者でどのように示されるのかについては今後の課題である。

（文献）

氏間和仁・永井伸幸・相羽大輔・今津麻衣(2021) 印刷書式が選択式解答時間に与える影響. 第 22 回日本ロービジョン学会学術総会プログラム・抄録集, 67.

附記：本研究は広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査の承認を受け（承認番号 2019511）、科研費(18H01040, 19H00623, 21H00888)の助成を受けた。

(NAGAI Nobuyuki, UJIMA Kazuhito, AIBA Daisuke, IMAZU Mai)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R207

# 聞き取り困難児への補聴援助システムの適用とその効果

## —主観的評価による検討—

〇小渕千絵　笹目友香　佐々木香緒里　岩崎淳也　山本弥生
（国際医療福祉大学成田保健医療学部）

KEY WORDS: 聞き取り困難　補聴援助システム　主観的評価

（目的）

聴力は正常であるが、聞き取り困難がみられる場合、聴覚情報処理障害(APD)あるいは聞き取り困難(LiD)の症状がその背景にあると考えられる。聞き取り困難については、疾病概念の捉え方や用語の使用などに議論がみられるものの（de Wit et al, 2016; Moncrieff, 2017 など）、当事者が感じる主観的な困り感は強く、症状への適切な対応が必要であるといえる。最近では、国内でも聞き取り困難の認知は広がるようになり、聴覚特性を評価するための評価法(聴覚情報処理検査(APT), 2020)も、徐々に臨床上用いられるようになってきた。聞き取り困難への支援については、補聴援助システムや聴覚トレーニングの効果に関して、多数の報告はみられるが（Loo et al, 2016 など）、国内での実証的な報告は比較的少ない。

本研究では、発達上の顕著な遅れはみられないが聞き取りに強い困難を示す児に対し、補聴援助システムの試聴を行い、その効果について検討したので報告する。

（方法）

**対象**：普通学級に在籍する 12 歳女児　1 名

聞き取り困難（「よく聞こえないことがある、騒がしいところでは相手の言っていることが聞き取れない」）を主訴として、精査や補聴に関する相談のために来学した。

聴覚検査：聴力は、右耳 6.3dBHL、左耳 3.8dBHL であり、語音弁別能は、両耳とも 98%と、基本的な聴覚検査では低下がみられず、また耳鼻科医師による耳鏡検査でも問題がなかった。聴覚認知能力を精査するため、雑音下の文聴取検査(OLSA)を行ったところ、50%了解閾値が-6.2dB であり大きな低下はみられなかった。聴覚情報処理検査(APT, 学苑社)では、ギャップ検出閾値 4ms、早口音声聴取検査(2.0 倍速)82%、聴覚的注意検査 100%と大きな聴取能の低下はみられなかったが、複数音声下聴取検査 75%であり、複数音声が混在する環境ではやや聴取困難がみられた。

発達検査：9 歳時の WISC-Ⅳでは全検査 IQ 105 であり、知的な問題はみられなかった。AQ 日本語版では総合得点 18 点と ASD には該当せず、Conners3 の ADHD 指標確率も 11%と低くかった。一方で、子どものコミュニケーション・チェックリスト（CCC-2）では、一般コミュニケーション能力(GCC)で 46 点、K-ABC Ⅱの評価点で表現語彙 6、理解語彙 7 と、言語・コミュニケーション能力での遅れがみられた。

**補聴援助システム**：Roger focus と Roger タッチスクリーンマイク(どちらも phonak 社製)を 2 週間貸し出しした。使用方法を説明し、学校及び家庭で使用するよう促した。

**補聴援助システム前後の評価**：短期的な言語・聴覚評価の変化は少ないと考え、補聴援助システムによる主観的な聴取能やコミュニケーションの変化について検討した。質問紙は、きこえの困難さチェックリスト（小川ら, 2013）を用いた。装用前に実施した結果と、装用 2 週間後に使用した結果について、総合得点、小川ら(2013)に基づく 4 要因の項目得点を比較した。

なお，本研究は国際医療福祉大学倫理審査委員会によって承認を受けて行った（承認番号 20-Io-32）。また、対象児とその保護者には研究参加の同意を得た上で実施した。

（結果）

装用前における質問紙の総得点は、38 点であり、全般的に聞き取り困難が強いものと考えられた。Roger focus 装用後の総得点は 12 点で、聞き取り困難の程度は装用前の 1/3 程度まで改善した。各項目得点については（図 1）、全ての要因で改善を認めたが、特に語音の識別要因で改善が顕著であった。試聴印象は、「使っているとよく聞こえる」であり、最終的に本人の希望により購入に至った。

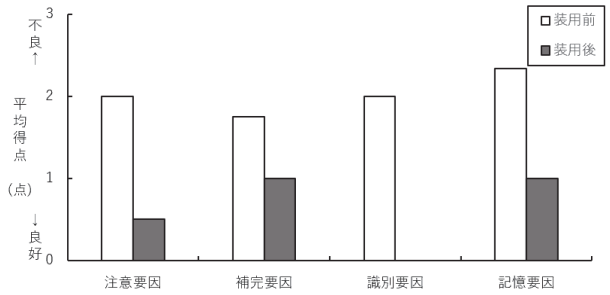



図 1　聞き取り困難児の補聴援助システム装用前後の項目ごとの得点

（考察）

今回の対象児においては、聴覚検査での成績低下は顕著ではないが、聞き取り困難の訴えが強くみられた。言語・コミュニケーション能力の遅れもあることから、言語習得を促進するための聴取環境の整備を考え、補聴援助システムの適用を行った。質問紙による主観的評価では、明確な改善がみられ、特に語音の識別がしやすくなる効果がみられた。評価前より聞き取り困難の症状で悩み、本人自ら補聴機器の装用について希望していたことも装用後の満足度に影響した可能性はある。

本例に対しては、補聴援助システムの活用だけでなく、遅れがみられる語彙獲得の促進などを図ることで、聞き取り能力の向上にもつながる可能性がある。家庭での学習方法に関する提案が生活の中で実行されているかを確認するなど、今後も支援の継続が必要と考えられた。

（文献）

1) de Wit E, Visser-Bochane M, Steenbergen B, van Dijk P, van der Schans CP, Luinge MR: Characteristics of auditory processing disorders: A syastematic review. J Speech Lang Hear Res 59: 384-413, 2016.

2) Moncrieff D: Response to de Wit et al., 2016, “Characteristics of auditory processing disorders: A systematic review”. J Speech Lang Hear Res 60:1448-1450, 2017.

3) 加我君孝（監）小渕千絵・原島恒夫ら（編著） 聴覚情報処理検査（APT）マニュアル. 学苑社, 2020.

4) Loo JH, Rosen S, Bamiou DE: Auditory training effects on the listening skills of children with auditory processing disorder. Ear Hear 37: 38-47, 2016.

(OBUCHI Chie, SASAME Yuka, SASAKI Kaori, IWASAKI Junya, YAMAMOTO Yayoi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2） O-R208

# 軽度知的障害生徒のための本人参画型の合理的配慮の提供(6)

－ 産業現場等における実習での就業体験を題材として －

〇三原 彰夫（大分県立新生支援学校） 漆間 可奈子（大分県教育庁特別支援教育課） 衞藤 裕司（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 当事者による合理的配慮の申請 軽度知的障害 産業現場等における実習

## １．研究の目的

自作テキストによる配慮要請学習で一定の成果を得た一方で,「配慮の必要が無い」と申請しない生徒も存在した（三原・衞藤, 2018；漆間・三原・衞藤, 2019)。本研究では，テキスト学習経験者に産業現場等における実習（以下,「実習」という）を題材とした学習を行い，その効果を検討する。

## ２．方法

### １）対象生徒

特別支援学校（知的障害）高等部 2 年次で一般就労を希望する生徒 4 名（A～D)。全員 1 年次にテキスト学習を経験し，生徒 A，B は配慮申請「有り」，C，D は「無し」であった。

### ２）実習先及び実習期間

生徒 A は飲食業，生徒 B は販売業，生徒 C，D は製造業で，期間は 10 日間であった（生徒 A，C は前回と同一の実習先)。

### ３）使用した教材

(1)実習先動画:初めての実習先の環境や作業に関する 2 分間（15 秒×8 場面）の動画を作成した。(2)課題シート：実習時の課題，解決方法を記入するシートを作成した。

### ４）指導期間

Ｘ年 1 月からＸ年 2 月までの 2 か月間であった。

### ５）手続き

本人・保護者へ書面にて本研究の趣旨・方法を説明し，研究参加・発表の承諾を得た上で次の手続きを行った。(1)実習前ミーティング：生徒 A，C は前回作業を振り返った後，生徒 B，D は実習先動画を視聴した後に，自己の課題及び解決方法を考え課題シートに記入した。(2)合理的配慮の申請：解決方法で配慮を選択した生徒は配慮申請書を事業所へ提出した。(3)実習中の支援：中間日に教師が実習中の困りの有無，合理的配慮提供の有無を確認した。(4)実習後ミーティング：生徒 A～D は申告した課題の解決状況を報告し，教師はエピソード記録をした。(5)配慮要請意識の測定：実習前後に生徒 A～D は質問紙へ回答した。配慮要請意識が最も高い回答を「5」，低い回答を「1」とし，配慮要請意識得点とした。

### ６）結果の分析方法

(1)自発申請率：申請した生徒の割合を算出し，(2)配慮要請意識得点の変化：実習前後の得点の増減を分析した。また，(3)エピソード記録の分析：配慮要請に関する発話を抽出した。

## ３．結果

### １）配慮申請行動の自発

生徒 A，B が配慮を申請し，生徒 C，D は自己解決を選択し配慮を申請せず，自発申請率は 50.0％であった（Table 1)。

### ２）配慮要請意識得点の変化

実習前後の平均点は生徒 A，B で増加し，生徒 C，D ではほぼ変化が無かった。生徒 C は 2 項目で+2 得点の増加，2 項目で-2 得点の減少があり，生徒 D は±2 得点以上の変化は無かった（Table 2)。

### ３）エピソード記録の分析

生徒 C，D とも，実習後は「解決できた」と回答した。生徒 D は「事業所から求められたら申請する」と回答した。

## ４．考察

自己の課題認識や解決の必要性をより実感可能な実習を題材としたが，申請者，申請率ともにテキスト学習時と同一であった。申請の無い生徒 C は自己の課題の理解に関する項目で-2 得点減少しており，自己の課題解決時に「部分的な援助の必要性（本田, 2015)」があるのかもしれない。生徒 D は配慮要請意識得点が一貫して高く，事業所の求めがあれば申請すると回答していることから，学習時の申請の動機付けが関与している可能性がある。

（MIHARA Akio, URUMA Kanako, ETO Hiroshi）

Table 1 申告した課題と解決方法

| 対象生徒 | 申告した課題 | 解決方法の選択 | |
|---|---|---|---|
| | | 自己解決 | 配慮申請 |
| A | サニタリーの洗剤の作り方がわからなくなる | | ○ |
| | 作業チェック表の見方、記入の仕方がわからない | | ○ |
| | 仕事の優先順位を決めることが難しい（多忙時） | | ○ |
| B | お客様からのとっさの質問に素早く対応する | ○ | |
| | 商品の置き場や種類の分け方を確認する | ○ | |
| | 野菜など山積みする際にきれいに積む | | ○ |
| C | 集中力を持続させる | ○ | |
| | 作業の効率を考えて取り組む | ○ | |
| D | 機械音が大きいので、作業の仕方や指示をしっかり聞き取る | ○ | |

Table 2 テキスト学習段階及び実習段階における配慮要請意識得点の推移

| 質問項目 | A | | | | B | | | | C | | | | D | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | テキスト学習 | | 実習 | | テキスト学習 | | 実習 | | テキスト学習 | | 実習 | | テキスト学習 | | 実習 | |
| | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 |
| 1 私は、だれにでも必要な支援（手助け）はあってよいと思う | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 2 私は、自分の得意なことや苦手なことがわかるような気がする | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 私は、だれかに相談することは特別なことである気がする（R） | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 ↘ 3 | | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 私は、困ったことが相談してよいことかどうか自分で考えられる気がする | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| 5 私は、自分には困っていることがないような気がする（R） | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 ↗ 5 | | 5 | 5 | 3 | 4 |
| 6 私は、いつ、どんなタイミングで相談すればよいかわかる気がする | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 ↗ 3 | | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 7 私は、困っていることを相談すれば解決しそうな気がする | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 3 | 2 ↗ 4 | | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 8 私は、必要な支援をお願いすることは自分の権利だと思う | 3 | 4 | 2 ↗ 5 | | 3 ↗ 5 | | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 ↗ 5 | | 4 | 4 |
| 9 私は、困っていることは自分で解決するので、相談しなくてもよい気がする（R） | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 10 私は、自分が困っていることを相手に伝わるように話せる気がする | 3 | 4 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 ↗ 4 | | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 11 私は、自分にはいつも苦手と感じることがあり、それが何かわかる気がする | 4 | 5 | 3 ↗ 5 | | 4 | 5 | 4 | 5 | 1 | 1 | 3 ↘ 1 | | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 12 私は、人はそれぞれやりやすいペースや環境があってよい気がする | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 平均点 | 3.83 | 4.25 | 3.42 | 3.92 | 3.58 | 4.00 | 3.83 | 4.25 | 2.92 | 3.08 | 3.25 | 3.17 | 4.58 | 5.00 | 4.42 | 4.58 |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R209

# 特別支援学校女性教師の成長に関する基礎的研究Ⅰ

## ―女性教師を巡る文献的検討―

○内海 友加利（兵庫教育大学）
安藤 隆男（筑波大学名誉教授）

KEY WORDS: 女性教師 文献研究 教師教育

### Ⅰ 問題の所在と目的

インクルーシブ教育システム下における特別支援教育の質的な充実に向けて、特別支援学校教師の専門性向上が喫緊の課題である。特別支援学校教師の当該学部免許状保有率は 84.9%であり（文部科学省，2021）、養成、採用段階の整備も急がれるが、依然として現職段階における教師の専門性の向上が求められる。とりわけその過半数を占める女性教師のさらなる活躍が期待されるが、女性教師の成長に関する特別支援教育分野における成果は極めて少ない。

特別支援学校は女性教師の割合が高く、2019 年度時点では 61.8%を占める（令和元年度学校教員統計調査）。女性教師は結婚や出産、育児などにおいてキャリアの中断を含む特徴があり、家庭生活と職業生活が混交する複雑なキャリア形成をたどっている（例えば、船山・玉城・杉山ら，2013）。現職段階の涵養が特に重要とされている特別支援学校における女性教師の成長について明らかにすることは、特別支援教育分野における教師教育研究の嚆矢となるものと考えられる。

女性教師に関する研究は、わが国では小学校における女性教師の割合が 50%を超えた 1969 年頃から増加するようになった（南本・渡部，1996）。例えば、1950 年代前半まで「婦人教師」といわれ女性的な特性の発揮を期待されていたことの特徴を析出した研究（浅井・玉城・望月，2011）や、保健体育科など女性のキャリア継続の困難な教科等における力量形成に関する研究（明石・辻・加登本，2015）、女性教師の管理職登用に関する研究（例えば、南本・渡部，1996）などが挙げられる。これらはいずれも小学校等における研究であり、特別支援学校の女性教師に焦点を当てた研究はない。

そこで、本報告ではわが国における女性教師を巡る研究動向を文献的に整理し、今後の特別支援学校女性教師の成長に関わる研究を展望するうえで基礎的な資料を得る。

### Ⅱ 文献の選定

本報告では、対象とする文献を論文検索データベース・サービス CiNii により抽出し、文献情報から研究動向を整理した。「女性教師」および「女性教員」をキーワードとして文献を抽出した。抽出された 360 編のうち、学校教育に関する文献であり、学術団体機関誌、大学紀要等の学術論文に加え、教育に関する商業雑誌に掲載されている実践報告等を含めて再抽出した。その結果、1953 年から 2021 年までに刊行された 192 編が選定された。

### Ⅲ 対象文献の概要

#### 1．年代ごとの文献数

対象文献を年代ごとに整理すると、1950 年代 1 編、1960 年 1 編、1980 年代 5 編、1990 年代 32 編、2000 年代 49 編、2010 年代 91 編、2020 年代 13 編であった。特に多く抽出された 2010 年代の内訳として、2010 年から 2014 年までに刊行されたものは 31 編、2015 年から 2019 年までは 60 編であり、2010 年代後半から現在にかけて増加していた。

#### 2．学校種

取り上げられた学校種を教育機関ごとに分類した。特定できたものとして、小学校 20 編、中学校 2 編、小・中学校 10 編、高等専門学校 2 編、大学 24 編、師範学校 4 編であった。今回対象とした文献の中には、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導等、特別支援教育に関する学びの場が取り上げられたものはなかった。

#### 3．研究課題

文献のタイトル及び概要を踏まえ、キーワードを抽出し内容を整理した。ここでは、頻出度の高いキーワードに基づき研究課題の概要を示す。

抽出された文献は全体的にインタビュー等を用いた質的研究が多く、教師の語りや手記などを事例的に分析した文献が多く析出された（24 編）。鮫島（2014）は、中等教育学校の女性教師の語りに基づき、実践史を取り上げた。ライフヒストリー研究も複数認められ（11 編）、女性教師の語りの中には、当時の社会的地位に関することや、制度が整備されていない中での家庭生活と教職キャリア形成との両立過程が具体的に示されていた（例えば、竹内，2018；高井良，2016）。

女性教師のキャリアに関しては、出産・育児と就労継続に関する研究（例えば、深澤・重川，2015）や、高等学校や大学等における女性教師の雇用状況、女性の管理職登用に関する研究（11 編）が複数認められた。これらの研究は 2010 年代頃から増加傾向にあり、働き方改革との関係からワーク・ライフ・バランスへの注目が想定できる。また、昇任や管理職登用に関する文献に関しては、2003 年男女共同参画推進本部決定「女性のチャレンジ支援策の推進について」の中で、2020 年までに指導的地位に女性の占める割合を 30%程度にすることが掲げられたこととの関係が考えられる。しかしながら依然として女性教師の管理職登用に関する課題が指摘されている（楊，2018）。

#### 4．今後取り組むべき課題

本報告では、わが国においてこれまで取り組まれてきた女性教師に関する研究について概観した。女性教師に関する文献は 2010 年代から現在にかけて増加していることが明らかとなり、取り上げられた研究課題からは、一定程度の傾向が見出せた。今日に至るまで、教師や女性を取り巻く動向は国際的に大きく変化し、国内においても様々な施策が講じられてきた。また、関連領域の学術研究においては、医療職などの女性専門職に関する研究（山田，2016；渡邉，2018）や、イギリスなど欧米諸国の知見が得られている（例えば、滝内，2006）。今後は女性教師を巡る社会制度や関連領域の研究等を踏まえ、研究動向の変遷について詳細に分析していく必要がある。

**（主要文献）**

楊川（2018）女性教員のキャリア形成―女性学校管理職はどうすれば増えるのか？―．晃洋書房.

**（付記）**

本研究は JSPS 科研費（課題番号 20K14067）の助成を受けたものです。

（UTSUMI Yukari, ANDO Takao）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R210

# 高等学校における合理的配慮の校内研修に関する研究

## 「実態把握チェックリスト（案)」の作成と活用

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，合理的配慮の提供，実態把握チェックリスト

**【目的】**

中学校から高等学校への進学率は 98%を超え，様々な特別な教育的ニーズのある生徒が数多く高等学校に進学していることが想定される。高等学校においても合理的配慮の提供について検討することは喫緊の課題である。大崎・笹森・三宮（2019）が高等学校 23 校を対象に行った「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」では，各校が認識している特別な配慮を必要とする生徒の実態や生徒数に違いがみられた。特別な配慮を必要とする生徒を数多くリストアップしている学校もあれば，ほとんどリストアップしていない学校もあった。学校によってこのような違いが見られる要因として，高等学校は課程や学科が多様であり生徒の実態も様々であること，特別な配慮を必要とする生徒をリストアップする教員個々の見立て方が違うこと等が考えられる。

本研究では，課程や学科に関わらず，どの高等学校においても特別な配慮を必要とする生徒に合理的配慮の提供がなされることをめざして，高等学校における合理的配慮の校内研修プログラム（案）を作成することを目的としている。研修プログラム（案）の内容は，各学校における合理的配慮の提供にかかる「実態把握チェックリスト」と「手がかりシート」の活用を考えている。本稿では，そのうち「実態把握チェックリスト（案)」について提案する。

**【方法】**

「実態把握チェックリスト」の作成に当たっては，A:「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」の結果をもとに，B：高等学校学習指導要領解説各教科編の障害のある生徒などへの指導の内容，C：都道府県等の教育センター等が発行する合理的配慮の提供等に関する資料等，D：国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクルＤＢ）に掲載されている合理的配慮の提供事例等を参考に作成した。その際，校内で特別な配慮を必要とする生徒に合理的配慮の提供を行うために必要な諸条件とは何かについて検討し，カテゴリー化した。また，各諸条件に対しては，各学校の合理的配慮体制を①個々人の対応に任せられている体制。②管理職や特別支援教育コーディネーターに相談できる体制。③校内で情報の共有がなされている体制等の３段階で評価できるようにした。

**【チェックリスト（案）の作成】**

「実態把握チェックリスト」は，校内で特別な配慮を必要とする生徒に合理的配慮の提供を行うための体制整備の現状を把握するためのものである。体制整備に必要な諸条件については，「教員の知識･理解」，「環境整備（施設設備）」，「環境整備（人的配置）」，「必要性の判断」，「提供の方法」，「提供の内容」，「提供の評価」，「他の生徒との公平性」の８条件について整理した。作成したチェックリスト（案）を以下に示す。

### 実態把握チェックリスト（案）

**１.教員の知識・理解（合理的配慮）**
①個々人に委ねられている。（独学）
②管理職や特別支援教育コーディネーターに相談している。（合理的配慮協力員等への相談）
③校内研修会等で学ぶ機会が保障されている。
① ② ③

**２.教育環境整備（施設設備）**
①十分には対応できていない。
②十分ではないが対応している。
③十分に対応がなされている。
① ② ③

**３.教育環境整備（人的配置）**
①個々人に委ねられている。（合理的配慮を専門とする人材がいない。）
②支援員，ＳＣ，通級指導担当者から合理的配慮の知見を提供されている。
③支援員が実務的に協力してくれている。
① ② ③

**４.生徒への合理的配慮の必要性の判断**
①判断が個々の教員に委ねられている。
②管理職や特別支援教育コーディネーターと相談して判断している。
③校内で必要性の判断が共有化されている。
① ② ③

**５.生徒への合理的配慮の提供の方法**
①提供の方法が個々の教員に委ねられている。
②管理職や特別支援教育コーディネーターと相談して提供している。
③校内で提供の方法が共有化されている。
① ② ③

**６.生徒への合理的配慮の提供の内容**
①提供内容は個々の教員に委ねられている。どのような内容を提供すると良いのかわからない。
②管理職や特別支援教育コーディネーターに相談して決めている。
③校内で提供内容が共有化されている。
① ② ③

**７.生徒への合理的配慮の提供の評価**
①評価は個々の教員に委ねられている。
②管理職や特別支援教育コーディネーターと相談して評価している。
③校内で評価システムがある。校内委員会に諮り評価している。
① ② ③

**８.特別な教育的ニーズのある生徒と他の生徒との公平性の認識**
①十分に理解できているとは言えない。
②一部の生徒は理解してくれている。
③理解してくれている。
① ② ③

大崎博史・笹森洋樹・三宮真智子（2021）高等学校における合理的配慮の現状と課題ー高等学校 23 校を対象としたインタビュー調査よりー. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル第 10 号，5-10.

(OSAKI Hirofumi, SASAMORI Hiroki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R211

# 試験における合理的配慮に関する研究（１）

## 定型発達者における WAIS プロフィールと時間延長効果との関連から

〇横田晋務[1]　鈴木大輔[2]　立脇洋介[1]　面高有作[1]　稲田尚子[3]
大野愛哉[4・5]　脇浜幸則[4]　川口智也[1]　田中真理[1]
1 九州大学　2 東北大学　3 帝京大学　4 九州大学大学院　5 日本学術振興会特別研究員
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　時間延長　WAIS

【問題と目的】

ASD における認知特性を検討した先行研究においては、定型発達者との比較から、処理速度やワーキングメモリの低下が明らかにされており(Bucaille et al., 2016)、このような認知機能の困難さが、入試における困難さの背景となっているといえる。発達障害のある受験生への大学入試上の配慮に関する根拠資料として、WAIS などの認知機能検査結果が提出されることが多いため、WAIS プロフィールのパターンによる時間延長の効果を比較し、これらの根拠資料の有効性について検証する必要がある。以上より、本研究においては、時間延長効果と認知特徴との関連について予備的検討として、定型発達者を対象に、認知的特性と時間延長の効果との関連を検討することを目的とする。

【方法】

対象：定型発達者 57 名（平均年齢 16.2 歳）

学力テスト：大学の教室及び貸し会議室にて集合形式で実施した。問題は大学入試センター試験の英語(筆記)を使用し、出題内容および平均得点が近く、対象者の受験経験が少ないと考えられた平成 25・26 年度の試験を用い、試験時間 80 分の通常条件と 105 分の延長条件を設定した。

認知機能検査：日本版 WAIS-Ⅳ知能検査のうち合成得点算出に必要とされる 10 下位検査を実施し、全検査 IQ および 4 つの合成得点(言語理解; VC、知覚推理; PR、ワーキングメモリ; WM、処理速度; PS)を算出した。

使用変数：WAIS 合成得点、および学力テストの得点。

分析方法：①認知プロフィールによる分類：WAIS の 4 つの合成得点を用いてクラスター分析(Ward 法)を行った。各クラスター(CL)に属する人数により、解を決定した。得られた CL 解、およびクラスター分析に使用した変数を用いて、判別分析による交差妥当性を検討した。

②各 CL の認知的特徴： CL を被験者間要因、各合成得点を被験者内要因とし、混合計画による 2 要因分散分析を行った。

③時間延長の効果：CL を被験者間要因、時間条件を被験者内要因、学力テストの得点を従属変数とし、繰り返しのある分散分析を行った。

倫理的配慮：所属機関の研究倫理委員会の承認、および対象者への研究参加への同意の上、実施した。

【結果】

①認知プロフィールによる分類：クラスター分析の結果、3 つの CL に分類できることが明らかとなった。判別分析の結果、全対象者の 94%が正しく分類された(Table 1)。

②各 CL の認知的特徴：CL と合成得点の交互作用が有意であった($F(6, 162) = 8.6$, $p < 0.001$)。単純主効果検定の結果、CL1 は、言語理解がその他の合成得点に比較して高いこと、CL2 は、全検査 IQ が平均的で、処理速度が低いこと、CL3 は、全検査 IQ が高水準で、言語理解が高く、ワーキングメモリが処理速度と比較して高いことが明らかになった。また、各合成得点における群間比較においては、他の群と比較して CL1 では、PR、WM が低いこと、CL2 で PS が低いことが明らかとなった。

③時間延長の効果：繰り返しのある分散分析の結果より、クラスターの主効果($F(2,54) = 7.3$, $p = 0.002$)が有意であった。Bonferroni 法による多重比較検定から、CL1 は CL3 に比較して有意に得点が低い($p = 0.002$)ことが明らかとなった。また、CL と時間延長の交互作用が有意($F(2,54) = 3.7$, $p = 0.03$)であり、単純主効果検定の結果、CL1 において、延長条件では通常条件に比較して有意に成績が低くなること($p = 0.03$)が明らかとなった(Fig.1)。

Table 1 各CLのWAISプロフィール

| | n | FSIQ | VC | PR | WM | PS | 有意差 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CL1 | 11 | 95.4 | 109.4 | 88.4 | 88.8 | 95.1 | VC＞PR・WM・PS |
| CL2 | 9 | 105.1 | 111.9 | 106.0 | 108.9 | 80.2 | VC・PR・WM＞PS |
| CL3 | 37 | 111.8 | 115.5 | 106.3 | 110.8 | 103.8 | VC・WM＞PS、VC>PR |

【考察】

各 CL の認知プロフィールの分析から、VC に有意差はなく、PR や WM、PS が異なっていることが明らかとなった。また、学力テストにおいては、CL1 が CL3 に比較して有意に点数が低いことを考え合わせると、学力テストの成績は言語能力だけではなく、流動性推理や情報を効率的に処理する能力(Cognitive Proficiency)などの機能が複合的に影響を与えていると考えられる。したがって、英語の学力テストが言語能力を測定することを目的としているのであれば、その他の認知能力の困難さに対し、合理的配慮を講じる必要性があるといえる。

時間延長効果の分析から、CL1 において時間延長により、得点が低下する否定的効果が明らかになった。CL1 における認知的特性との関連から、PR や WM、PS が低い場合、時間延長により、長時間テストを受け続ける状況においては、集中力の困難さにより、肯定的な効果にはつながらないことが考えられる。したがって、CL1 に分類されたような認知的特性を有する場合、徒らに試験時間自体の延長を行うのではなく、通常の試験時間の中で休憩時間を適宜設けるなどの配慮が効果を発揮する可能性が考えられる。

本研究は科学研究費補助金の助成をうけた(JSPS KAKENHI Grant Number 18H01090)。(YOKOTA Susumu, SUZUKI Daisuke, TATEWAKI Yosuke, OMODAKA Yusaku, INADA Naoko, OHNO Aikana, WAKIHAMA Yukinori, KAWAGUCHI Tomoya, TANAKA Mari)

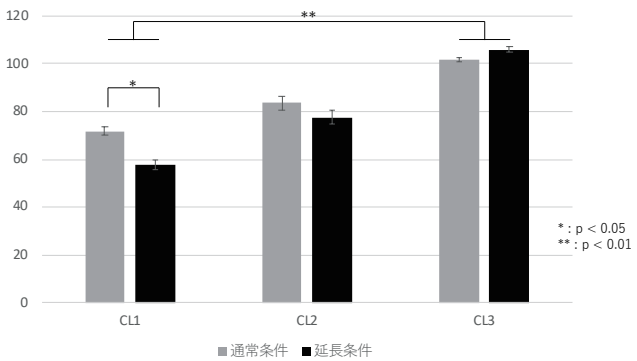



Fig. 1 各CLの学力テストの得点

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 2）O-R212

# 試験における合理的配慮に関する研究（２）

## －ASD 者・TD 者における CANTAB と時間延長効果との関連から－

〇鈴木大輔[1]　横田晋務[2]　立脇洋介[2]　面高有作[2]　稲田尚子[3]
大野愛哉[4・5]　脇浜幸則[4]　川口智也[2]　田中真理[2]
1 東北大学　2 九州大学　3 帝京大学　4 九州大学大学院　5 日本学術振興会特別研究員

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　CANTAB　時間延長

【問題と目的】

発達障害者の試験時間延長の妥当性は、注意機能や数的・言語情報処理能力の低さなどの認知能力が影響することが考えられるため、根拠資料として WAIS が客観的な資料として用いられることがあった。試験などの課題遂行は、課題の内容やルールを覚え、それらを更新したり切り替えながら行う必要があり、認知機能の思考や行動を制御する実行機能が影響している。ASD 者は TD 者よりも実行機能が低い可能性が報告されており（Ozonoff, 1991）、実行機能の低さが発達障害者時間延長の根拠資料となり得る可能性も考えられる。そこで本研究では、神経心理学的検査法の CANTAB のうち実行機能に関する 4 つの下位検査を用いて ASD 者および TD 者における実行機能と試験時間延長効果について検討した。

【方法】

対象：連番発表(1)の TD 群に加え、ASD 群 13 名（平均年齢 18.0 歳。ASD 特性評価のため ADOS-2（Lord et al., 2012）を実施）。TD 群のうち自閉スペクトラム症傾向が高い AQ のカットオフポイント（33 点）以上の 8 名を除外し 49 名のデータを解析対象とした。

方法：連番発表(1)に加え、The Cambridge Neuropsychological Test Automated Batter（以降 CANTAB と略）の実行機能に関連すると考えられる 4 つの下位検査を実施。①抑制機能：Stop Signal Test(SST)、②視覚記憶：Spatial Span Test(Forward/Reverse)(SSP)、③視覚的ワーキングメモリ：Spatial Working Memory Test(SWM)、④認知的柔軟性：Intra-Extra Dimensional Set Shift Test(IED)。

使用変数：CANTAB の 4 つの下位検査から得られたエラー数、遂行数および反応時間等に関連する計 81 個の指標。

解析方法：1. TD 群および ASD 群の実行機能の差：TD 群と ASD 群の CANTAB 各指標の平均値を比較するため、対応のない *t* 検定を行った。

2. TD 群および ASD 群の時間延長効果と実行機能との関連：通常条件と延長条件の学力テストの得点の差分を時間延長効果として算出し、通常条件の得点を制御変数として時間延長効果と CANTAB の各指標との部分相関を各群ごとにそれぞれ算出した。TD 群と ASD 群の時間延長効果と実行機能との関連の差を検討するため、有意な相関が見られた CANTAB の各指標において両群間の相関係数の差の検定を行った。

【結果】

1. TD 群および ASD 群の実行機能の差：結果を Table 1 に示す。CANTAB の 9 つの指標の平均値において TD 群と ASD 群の間で有意差が見られた。視覚記憶を反映した SSP において TD の方が正当した最大個数が大きくエラー関連の指標でエラーが少ないこと、視覚ワーキングメモリを反映した SWM において TD の方がエラー関連の指標でエラーが少なく戦略を利用して課題を行っている傾向が高いことが明らかになった。一方認知的柔軟性を反映した IED において TD の方が課題のあるステージにおいて終了するまでの所要時間が長かった。

Table 1　TD 群カットオフ未満、ASD 群の CANTAB 各指標の平均値（SD）

| CANTAB 指標 | TD 群 AQ カットオフ未満 (N=49) | ASD 群 (N=13) | *t* 値 (*t* 検定) |
|---|---|---|---|
| SSP (SSPFSL):Forward 条件で正答した最大個数。(光った箱の順番と位置を記憶し、順番に答えることができた最大個数。2~9 個の範囲をとる。) | 8.22( 0.96) | 7.54( 1.20) | 2.17* |
| (SSPRTUE):Reverse 条件において光らなかった箱を報告したエラー数。 | 0.55( 0.84) | 1.38( 1.39) | -2.73** |
| SWM (SWMWE6):6 箱条件においてトークンが見つからなかった箱を再び開けたエラー数。 | 0.08( 0.27) | 0.00( 0.00) | 2.07* |
| (SWMTE12):12 箱条件におけるエラー総数。 | 15.06( 10.43) | 25.00( 11.86) | -2.97** |
| (SWMBE12):12 箱条件においてトークンが見つかった箱を再び開けたエラー数。 | 14.61( 10.10) | 24.30( 12.30) | -2.94** |
| (SWMS):6~8 箱条件にいてトークンを見つけるための戦略使用の指標。指標。(値が低いほど、トークンを見つけるために同じ箱の位置から検索を開始している割合が高いことを示す。) | 6.10( 2.67) | 7.84( 1.34) | -3.27** |
| (SWMSX):6 から 12 箱条件　〃 | 10.69( 4.89) | 14.00( 2.34) | -3.46** |
| IED (IEDTLS2):ステージ 2 が終了するまでの所要時間(秒)。 | 15516.53(6841.15) | 8620.92(4643.27) | 4.27*** |
| (IEDTLS4):ステージ 4　〃 | 7952.77(4494.65) | 6259.92(1648.01) | 2.14* |

*t* 検定の結果、TD 群 ASD 群の間で差が見られた指標。*$p$<.05, **$p$<.01, ***$p$<.001

2. TD 群および ASD 群の時間延長効果と実行機能との関連：結果を Table 2 に示す。TD 群においては、CANTAB の 5 つの指標と時間延長効果との間で有意な相関が見られた。SSP のエラー数に関する指標と時間延長効果との間で負の相関が見られたほか、IED の試行数、所要時間の指標との間においても負の相関が見られた。以上のことから、時間延長効果がある人ほど SSP のエラー関連の指標でエラーが少ないほか、IED のあるステージにおいて終了までの試行数が少なく所要時間が短いといえる。一方 SWM のエラー数に関する指標と時間延長効果との間で正の相関が見られた。以上のことから、時間延長効果が高い人ほど SWM のエラー関連の指標でエラーが多いといえる。ASD 群においては、CANTAB の指標と時間延長効果との間で有意な相関は見られなかった。

TD 群で有意な相関が見られた 5 つの CANTAB の指標の相関係数において ASD 群の相関係数との差を比較をした結果、SSP のエラーの指標と IED の所要時間に関する指標において相関係数の差が有意傾向であった。

Table 2　TD 群カットオフ未満、ASD 群ごとの CANTAB 指標と時間延長効果との部分相関およびその比較

| CANTAB 指標 | TD 群 AQ カットオフ未満 (N=49) | ASD 群 (N=13) | *p* 値 (TD 群・ASD 群の部分相関の差の検定) |
|---|---|---|---|
| SSP (SSPFTE):Forward 条件において間違って箱を報告したエラー数。 | -0.34* | 0.26 | 0.08 |
| SWM (SWMTE4):4 箱条件におけるエラー総数。 | 0.29* | 0.20 | 0.77 |
| (SWMBE4):4 箱条件においてトークンが見つかった箱を再び開けたエラー数。 | 0.29* | 0.20 | 0.77 |
| IED (IEDTTS1):ブロック 1 が終了するまでの試行数。 | -0.33* | 0.01 | 0.32 |
| (IEDTLS1):ブロック 1 が終了するまでの所要時間（秒）。 | -0.33* | 0.29 | 0.07 |

*$p$<.05, **$p$<.01, ***$p$<.001

【考察】

本研究より、ASD 者の時間延長効果と関連する実行機能を見出すことはできなかったものの、TD 者の時間延長効果は、視覚記憶や認知的柔軟性の実行機能と関連することが明らかになった。またこれらの実行機能は、ASD 者との間で関連の強さに差が見られる傾向があった。以上のことから、視覚的に情報を保持し状況に応じて柔軟に切り替えて選択する能力が高い人ほど時間延長効果が高いといえる。その一方で、視覚記憶の低さと時間延長効果の関連から、視覚的な記憶容量が低い人は時間延長が有効であったと考えられる。

ASD 者において認知的柔軟性や set shifting（Geurts et al., 2004）、視覚記憶や空間的ワーキングメモリ（Sachse et al., 2013）の低さが報告されているが、本研究においても概ね一致する結果が得られた。本研究より、TD 者において時間延長効果が視覚記憶や認知的柔軟性の高さと関連が見られたことから、実行機能の高さも時間延長効果に影響を及ぼしている可能性が考えられる。これらの交絡因子も含めて時間延長効果との関連についてさらに検討する必要があると考えられる。

本研究は科学研究費補助金の助成をうけた（JSPS KAKENHI Grant Number 18H01090）。

（SUZUKI Daisuke, YOKOTA Susumu, TATEWAKI Yosuke, OMODATA Yusaku, INADA Naoko, OHNO Aikana, WAKIHAMA Yukinori, KAWAGUCHI Tomoya, TANAKA Mari）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R301

# 療育手帳所持者における 国連国際障害統計ワシントン・グループの指標の選択状況

北村　弥生
（長野保健医療大学）

KEY WORDS: 障害統計、コミュニケーション

（目的）

本研究では、国連国際障害統計のワシントン・グループ（以下、WG）が作成した指標が日本の療育手帳の等級とどのような関係にあるかを明らかにすることを目的とする。

WG は 2001 年に立ち上げられた国連の組織で国際的に比較可能な障害発生率の指標を作成することを使命とする。その理由として、Disability Statistics Compendium(1990)で、障害発生率はチリが最小で 0.3%、オーストラリアが最大で 20.9%と差が大きいことが、よく引用される。

2006 年に国勢調査で使うために、WG は短い質問群（ショートセット。以下、WG-SS）を作成した（表 1）。「視覚」「聴覚」「移動」「記憶・集中」「セルフケア」「コミュニケーション」の 6 項目について「苦労があるか」を聞き、4 段階「全くできない」「とても苦労する」「少し苦労する」「全く苦労しない」の選択肢での回答を求める。「全くできない」と「とても苦労する」を選んだ場合に、「障害」と分別する。

表 1 ワシントン・グループの短い質問群（原文と仮訳）[1)]

| WG-SS (2006) BECAUSE OF A HEALTH PROBLEM : | 短い質問群　健康の問題により： |
|---|---|
| 1) Do you have difficulty seeing even if wearing glasses? | あなたは眼鏡を着用しても見るのに苦労しますか？ |
| 2) Do you have difficulty hearing even if using a hearing aid? | あなたは補聴器をつけても聞くのに苦労しますか？ |
| 3) Do you have difficulty walking or climbing stairs? | あなたは歩いたり階段を登ったりするのに苦労しますか？ |
| 4) Do you have difficulty remembering or concentrating? | あなたは思い出したり集中したりするのに苦労しますか？ |
| 5) Do you have difficulty with (self-care such as) washing all over or dressing? | あなたは身体を洗ったり衣服を着たりする（様なセルフケアで）のに苦労しますか？ |
| 6) Using your usual (customary) language, do you have difficulty communicating (for example understanding or being understood by others)? | あなたは普通（日常的）の言語を使用して意思疎通することに苦労しますか？（たとえば、理解したり理解されたりすること） |

| RESPONSE CATEGORIES | NO - NO DIFFICULTY | YES - SOME DIFFICULTY | YES - A LOT OF DIFFICULTY | CANNOT DO AT ALL |
|---|---|---|---|---|
| 選択肢 | いいえ、苦労はありません | はい、多少苦労します | はい、とても苦労します | 全くできません |

しかし、WG-SS は知的障害者と精神障害者をうまく捕捉できないことは当初から指摘されている。そのために、WG 事務局は、WG-SS に「上肢」「不安」「憂うつ」の各 2 項目を加えた WG-SS Enhanced（WG-SS 強化版）を推奨しているが、まだ国際的な合意にはいたっていない。そこで、本研究では WG-SS の有用性と課題を知るために、療育手帳所持者が WG の指標で「障害」に分別されるか否か、等級の程度と WG の指標での「苦労の程度」と「頻度の程度」が対応するか否かを明らかにすることを目的にデータを解析した。

（方法）

長野県飯山市（人口約２万人）において、障害者手帳所持者 1,221 名（身体 867 名、療育 154 名、精神 200 名）を対象に、郵送法による質問紙調査を実施した。重複障害者には、調査票を重複して発送することを避けるために、身体障害、知的障害の順に優先して発送した。発送は飯山市が行い、返信用封筒のあて先も飯山市とした。

589 名（48.2%）から回答があり、内訳は身体 407 名、療育 75 名、精神 80 名、重複 19 名、不明 8 名であった。療育手帳所持者について等級ごとに、WG の短い質問群全 6 項目（WG-SS）の 4 つの選択肢および不安 2 項目・憂うつ 2 項目の選択肢（頻度と程度）の分布を集計した。

本研究は、国立障害者リハビリテーションセンター倫理審査委員会および長野保健医療大学倫理審査委員会から承認を得て、厚労科研「現状の障害認定基準の課題の整理ならびに次期全国在宅障害児・者等実態調査の検討のための調査研究」（平成 31～令和年度）の助成を得て実施した。

（結果）

療育手帳所持者 66 名に対して、①WG-SS の指標で「障害」と分別されたのは「コミュニケーション」では 17 名 25.8%、「記憶・集中」では 12 名 18.1%、「セルフケア」では 11 名 16.7%であった。②「不安」の頻度が「毎日」または「週に 1 回」は 29 名 44%、「憂うつ」では 20 名 30.4%であった。

療育手帳所持者のうち最重度 A1 の 13 名について、「全く苦労はない」と回答したのは、「コミュニケーション」では 30.7%、「記憶・集中」では 60%、「セルフケア」では 46.7%であった。

（考察）

WG-SS による療育手帳所持者の捕捉率を上げるための対策が必要と考えられた。日本の障害認定基準は WG-SS の指標とは異なる視点で作成されていることから、WG の指標から日本の障害福祉制度を直接に評価することはできないことに留意が必要なことが確認されたと考える。ただし、対象者数を増やした検証は必要である。

（文献）

1）江藤文夫.　障害統計のツール開発の国際動向　－国連ワシントン・グループ会議の活動を中心に.　厚労科研　平成 22～24 年度総合報告書「障害認定の在り方に関する研究」, 2013.

(KITAMURA Yayoi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R302

# ハンドル形電動車いすの走行実態

## 実走評価時に発生したインシデント

〇安心院朗子
（目白大学保健医療学部理学療法学科）

KEY WORDS: ハンドル形電動車いす　インシデント　高齢者

（目的）

日本医師会（2007）は、インシデントは「実際には起こらなかったのだが、もしかすると事故や傷害を起こしたかもしれない事例」と説明されている。インシデントの報告を収取・分析することは事故の実態を明確に把握することにより、防止策を立案、さらにそれを教育し実行することで、事故を防止することが可能になる。本稿では、「ハンドル形電動車いす（以下、ハンドル形）の実走時に誤った行為が実施されたが、結果として転落、転倒、接触などの事故につながらず使用者に影響を及ぼさなかったもの」をインシデントとして定義する。インシデントの内容およびインシデントが道路横断時とその他の場面で交通環境や運転認知に違いがあるのかについて報告する。

（方法）

（1）調査対象者

ハンドル形を使用している 65 歳以上の高齢者（25 名）を対象とした。性別は男性 44%（11 名）、女性 56%（14 名）であった。年齢は、60 歳代が 4%（1 名）、70 歳代が 28%（7 名）、80 歳代が 48%（12 名）、90 歳代が 20%（5 名）であった。居住区域は大都市圏内が 52%（13 名）、大都市圏外が 48%（12 名）であった。

（2）手続き

ハンドル形の販売等を行う業者、介護支援専門員、民生委員に調査対象者の紹介を依頼した。機縁法を用いて紹介を受けた。

（3）調査方法

対象者がハンドル形を使用して日頃移動している目的まで（または往復）の走行を記録した。「時間は 20 分程度を目安に、ご自身がいつも利用している道を走行してください。操作も通常通りに行ってください」と対象者に伝えた。ハンドル形のハンドル部分にビデオカメラ（SONY, HDR-AS300）を取り付け、協力者の走行時の前方の視野を記録した。また、調査者がビデオカメラ（Panasonic, HC-360M）を用いて 5m離れた後方より走行状況を記録した。走行時間の平均は 22.65 分であった。調査時期は 2018 年 1 月～10 月であった。

（4）倫理的配慮

使用者に、研究目的、方法、期待される結果と協力者の協力に伴う、利益・不利益を書面および口頭で説明し、了承を得た。目白大学人及び動物を対象とする研究に係る倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 17-055）。

(結果)

（1）インシデントの総数とその場面

インシデントが確認できたのは延べ 34 場面であった。道路横断時にインシデントが生じた場面（以下、道路横断時）が 32%（11 場面）、道路横断以外でインシデントが生じたが場面（以下、道路横断以外）が 68%（23 場面）であった。

（2）道路横断時と道路横断以外における交通環境および運転認知要因の違い

森ら（2010）の分析を基に道路横断・道路横断以外で生じたインシデントが交通環境（明暗、車や歩行者のの通行量など）および運転認知要因（周囲を確認したか、何かの陰になっていたかなど）によって異なるかどうかについて明らかにするために *Fisher* 正確確率検定を行った。その結果、道路横断時は車（$p$=0.006）や歩行者（$p$=0.000）が多い環境で起こりやすく、有意に歩道または路側帯が設置されている環境で生じていた（$p$=0.017）ことが確認された。

（3）インシデントの内容

場面別にインシデント内容を表 1 に示した。

表 1. インシデント内容

| | | 具体的な内容 |
|---|---|---|
| 道路横断時（11） | 信号有り（7） | 信号が赤の時に横断歩道を走行していた（4） |
| | | 横断歩道を斜めに突っ切った（2） |
| | | 自転車の斜め横断と接触しそうになった（1） |
| | 信号無し（4） | 車の交通量が多い道路を横切った（2） |
| | | 横断歩道を斜めに突っ切った（1） |
| | | 複数交叉した道路で確認せずに横断した（1） |
| 道路横断以外（23） | 車道走行(11) | 車道の中央を走行した（7） |
| | | 歩道、路側帯が通れず車道を走行した（4） |
| | 右左折（3） | 車道にはみ出しながら右折した（2） |
| | | 左折時に建物の陰から来た自転車と接触しそうになった（1） |
| | その他（9） | 予想できない動きがあった（5） |
| | | 杖を落とした（1） |
| | | ガードレールのない悪路を走行した（1） |
| | | 駐車場を突っ切った（1） |
| | | 押しボタンの位置が車道と近く自動車と接触しそうになった（1） |

（考察）

電動車いすの交通事故は道路横断時が最も多く、死者の 7 割が道路横断時である（警察庁，2019）。本調査より、歩道等走行する道が明確にも関わらず、信号が赤の時に横断歩道を走行、横断歩道を斜めに突っ切るなどの運転行動に問題があることが確認された。これらは高齢者の歩行時の問題行動と類似している。高齢者の特性を踏まえたハンドル形電動車いす使用に関する教育内容の検討が必要であると考えられる。

一方、本調査では道路横断以外でのインシデントの方が多く確認された。道路横断以外では大きな事故になることが少なく表在化しづらい。道路横断時と環境の違いはあったが、運転認知には差が見られなかった。他の交通者と共生していくためには道路横断以外の問題にも目を向け、対策をしていくことが重要である。

本調査は三井住友海上福祉財団より助成を受け実施した。

（文献）

日本医師会（2007）医療従事者のための医療安全対策マニュアル，日本医師会.

森博子・小里明男・山下真彦・倉橋哲郎・町田貴史・北岡広宣・朝倉康夫（2010）ドライブレコーダを用いた横断歩道以外の歩行者行動分析とモデル化の検討，自動車技術会論文集，41（4），915-920.

(AJIMI Akiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R303

# 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Ⅲ

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

**【目的】**

聴覚障害学生に対しては、合理的調整の下、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、彼ら固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。わが国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、自己開示力等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、本来の概念を引けば、キャリアには発達段階に応じた「将来のための課業(Work)」という視点が欠かせない。学生にとっての Work とは学業であり、すなわち、学生生活をとおして自己吟味をはかることで、就労も含めた、調和した将来像を探るという行為が不可欠である。

若年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）。その原因としては、雇用側の聴覚障害に対するステロタイプや､障害部位の不可視性から来るミスマッチが指摘される。これに加えて、本研究では聴覚障害学生の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問題の根があると仮説を立て、一昨年度より四カ年の縦断研究を実施している。本稿では、三年目の調査結果を報告する。

**【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

実施二年目にあたる昨年度は聴覚障害のある大学生二年生 16 名を分析の対象とし郵送法によって質問紙を手交したが、退学・休学等の理由から今年度（本研究）の対象は 13 名（調査時日齢 $M$=7741.9 日，$SD$=141.6 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 4 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、標準化された心理尺度３点（職業レディネス・テスト/職業未決定尺度/自我同一性地位判定尺度）と、自由記述（つきたい職業について）１点であった。

本稿では、昨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。

本研究は小田原短期大学研究倫理委員会及び筑波技術大学研究倫理委員会の受審と承認を経て行った。

**【結果】**

今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 53.2,自信 55.5)、I 研究的(興味 63.1,自信 65.6)、A 芸術的(興味 48.4,自信 54.3)、S 社会的(興味 68.4,自信 74)、E 企業的(興味 57.1,自信 69.2)、C 慣習的(興味 71.4,自信 86.5)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。また、すべての個人において、職域間の「分化」は認められなかった(*ns.*)。

Wilcoxon の符号付順位和検定の結果､職業未決定尺度の下位項目のうち「模索」($p$=.08 *effect size* $r$=.47)が前年度に比して低減し､「決定」($p$=.08 *effect size* $r$=.48)が増加する傾向にあった。自我同一性地位判定尺度には違いを認めなかった(*ns.*)。また、初年度から回答が継続しなかった群と、今年度の回答群のデモグラフィックデータを比較した結果、情報支援を受けていない者（二年目より支援を受けはじめた者 4 名は回答が継続していた)、インテグレーションである者の回答が継続しない傾向にあった。

**【考察】**

大学二年次から三年次への進級にあたり、職業未決定尺度の「模索」が減じられ､「決定」に増加が見られたことで、卒業後を見据え、順調に将来展望をしている様子が窺われる。しかし、職業興味と遂行自信については聴者の大学生に比して、今年度も過大回答傾向が見られる。

また、聴者においては、S 社会的領域と C 慣習的職域以外は自信が興味を下回るが、聴覚障害学生においては、芸術的職域以外で自信が興味を上回っており、この傾向は退学・休学者群の加除により変動することはなかった。したがって、個々の職業に対する吟味が十分になされているか検討を要すると言える。加えて、今年度も職域間の興味には定量的な「分化」が見られなかった。すなわち、聴覚障害学生は大学生活後半になっても職業に対する選好がなく、万能感を有しているとも解釈できるが、自己吟味が不足している可能性もまた示唆されるものである。

さらに、研究の趣旨からは逸脱するが、当初 24 名であった回答者が 16 名に減少している点も定性的に留意したい。概ね一年目に退学・休学しており、初年度教育の重要性がより浮き彫りになっているとも言える。

（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、基盤研究(C) 21K02717 の助成により実施しました。記して御礼申し上げます。

(SUGINAKA Takuo)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R304

# 知的障害者の就労における自己調整方略が仕事のパフォーマンスに及ぼす影響

○烏雲畢力格[1]　今枝史雄[2]　伊藤浩[3]　菅野敦[4]　柘植雅義[5]
[1]㈱コロロ発達療育センター　[2]大阪教育大学　[3]社会福祉法人幸会　[4]東京学芸大学　[5]筑波大学

KEY WORDS: 知的障害者、就労における自己調整方略、仕事のパフォーマンス

**（目的）**

健常者の仕事の自己調整方略に関する先行研究では、自己調整方略と仕事のパフォーマンスとの間の正の関係は多く指摘されている（Porath & Bateman, 2006）。一方で、知的障害者を対象とした研究では、就労者の自己モニタリング方略（Goh & Bambara, 2013）、目標設定方略と自己評価方略（霜田・井澤, 2005）は作業パフォーマンスを促進すると報告されているが、個々の方略に対する事例検討に留まっていると言える。就労における自己調整方略という包括的視点から、知的障害者の就労における自己調整方略と仕事のパフォーマンスの関連を検討した実証的な研究は見られない。就労における自己調整方略と仕事のパフォーマンスの関係の検証は、今後の事業所や職場での就労支援に大きく寄与すると考えられる。そこで、本研究ではメタ認知的方略（「目標設定」「柔軟的調整」）は行動・環境の調整方略（「援助要請」「作業方略」「環境の管理」）を通して、仕事のパフォーマンスに影響を及ぼすという因果モデルを仮定し、その検証を行う。

**（方法）**

**１．対象者**：関東地域の障害福祉サービス事業所 23 ヶ所(就労移行支援/就労継続 A･B 型)と特例子会社 9 ヶ所に勤務する知的障害者 366 名であった。**２．調査方法**：知的障害者の就労支援に携わっている支援員に、質問紙の回答を依頼し、後日郵送による回収を行った。**３．調査期間**：2016 年 9 月～10 月。**４．調査項目**：フェイスシートと「知的障害者の就労における自己調整方略尺度(支援員評定)」(48 項目)及び「就労支援のための従業員用チェックリスト」(障害者職業総合センター, 2009) を用いた。回答方法について、就労における自己調整方略は５件法（「１．当てはまらない」～「５．当てはまる」）を、従業員チェックリストは４件法（「１．できない」～「４．できる」）を、それぞれ用いた。**５．倫理的配慮**：筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て行った(筑 28－135)。**６．手続き**：**１）分析対象**：尺度の全ての項目に回答があった知的障害のみ者 151 名(男性 99 名、女性 52 名)を対象とした。平均年齢は 29.8±10.1 歳で、内訳は 10 代 31 名、20 代 61 名、30 代 27 名、40 代 26 名、50 代 6 名であった。療育手帳は軽度 90 名、中度 58 名、記入不明 3 名であった。勤務先は就労移行支援 9 名、就労継続 B 型 78 名、就労継続 A 型 6 名、特例子会社 58 名であった。**２）分析方法**：仕事のパフォーマンスの因子構造を検証するため、探索的因子分析を実施した。また、就労における自己調整方略と仕事のパフォーマンスの関連について、共分散構造分析によるパス解析（構造方程式モデリング）を行った。

**（結果）**

**１．仕事のパフォーマンスの構造**

因子の抽出には主因子法、回転方法にはプロマックス法を用いた。因子数の決定にはスクリープロットの検証と固有値１以上であることを基準として、項目内容が理論的背景と一致することも合わせて、２因子を仮定した。因子分析を繰り返した結果、最終的に３項目が削除され、20 項目が採用された。なお、回転前の 2 因子で 20 項目の全分散を説明する割合は 53.58%であった。因子名は障害者職業総合センター（2009）に従い、第１因子を「仕事への態度」と、第 2 因子を「作業力」と、それぞれ命名した。Cronbach の α 係数を算出したところ、「仕事への態度」で α＝0.92、「作業力」で α＝0.89 で、高い内部一貫性が示された。

**２．就労における自己調整方略と仕事のパフォーマンスの関係**

分析の過程で、有意ではないパスを削除し、再分析を繰り返した。最終的なモデルを Fig.1 に示す。また、各適合度指標は、RMR=.000, GFI=.992, AGFI=.971, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=33.73 という高い適合度が示された。

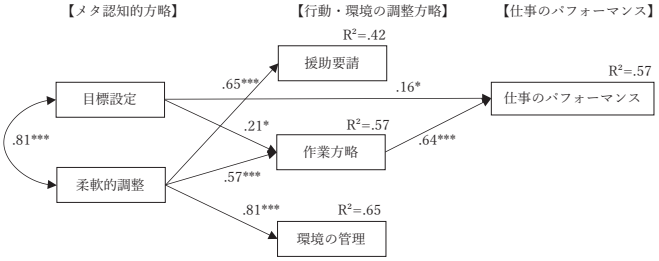



Fig.1 就労における自己調整方略が仕事のパフォーマンスに及ぼす影響（N=151）
注 1）誤差変数は省略している。
注 2）*$p$<.05　**$p$<.01　***$p$<.001

**（考察）**

知的障害者の就労における自己調整方略と仕事のパフォーマンスの関連について、「目標設定」と「作業方略」は直接的に仕事のパフォーマンスに影響を及ぼすことが明らかとなった。また、「柔軟的調整」から「作業方略」に対して有意なパスを示したことから、「柔軟的調整」は「作業方略」を介して、間接的に仕事のパフォーマンスに影響を与える可能性が示唆された。従業員の目標設定は直接的に組織のパフォーマンスに影響するという先行研究の知見(Bandura & Wood, 1989) や、従業員の「積極的な行動」が仕事のパフォーマンスを予測するという先行研究の知見(Porath & Bateman, 2006) を、知的障害者の就労分野で支持するものであると言える。また、学習においても、調整方略（プランニングと柔軟的調整）は処理方略（認知方略と作業方略及びリソース方略）を介して間接的に学業成績に影響を及ぼすと指摘されている（佐藤, 2004）。以上のことから、知的障害者の仕事のパフォーマンスの向上に向けて、「目標設定」と「柔軟的調整」というメタ認知的方略及び、「作業方略」の使用を促す必要性が示唆された。

**（文献）**

Bandura, A. & Wood, R. (1989) Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision Making. Journal of Personality and Social Psychology, 56(5), 805-814.
Goh, A. E. & Bambara, L. M. (2013) Video Self-Modeling: A Job Skills Intervention with Individuals with Intellectual Disability in Employment Settings. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48(1), 103-119.
Porath, C. L. & Bateman, T. S. (2006) Self-Regulation: From Goal Orientation to Job Performance. Journal of Applied Psychology, 91(1), 185-192.
佐藤純（2004）学習方略に関する因果モデルの検討. 日本教育工学会論文誌, 28, 29-32.
霜田浩信・井澤信三（2005）養護学校「作業学習」における知的障害児による目標設定・自己評価とその効果. 特殊教育学研究, 43(2), 109-117.
(Oyonbleg, IMAEDA Fumio, ITOH Hiroshi, KANNO Atsushi, TSUGE Masayoshi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R305

# 盲ろう者が就労実現に至るまでの過程

ー就労を実現している２事例の TEM 図作成を通してー

〇河原麻子　　林田真志
（独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所）　（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS: 盲ろう、就労、情報保障

## Ⅰ．目的

盲ろう（deafblind）は、視覚と聴覚の双方に障害がある状態を指す。「平成 24 年度盲ろう者に関する実態調査報告書」によれば、我が国における盲ろう者数は約１万４千名程度である。これまで、彼らを対象とした教育・福祉の充実に向けた研究がなされてきたが、未だ社会参加を実現するための制約は少なくない。

本研究では、社会参加の一つの形として就労に焦点を当てた。上述した報告書において、「日中の過ごし方」として「就労（正職員または正職員以外）」を選択した者は 114 名であった。彼らの就労の実態についてはいくつかの論文で示されているがその数は些少である。

本研究では、盲ろう者２名が、どのように就労実現に至ったかを事例的に明らかにすることを目的とした。

## Ⅱ．方法

1. 協力者：就労している盲ろう者２名を対象とした（それぞれ A, B とする）。A は先天的に聴覚障害があり、14 歳の時に視覚障害を受障した。視力は右 0.02、左手動弁、聴力は左 103dB、右 102dB である。コミュニケーション方法は接近手話や口話法、顔の前に文字を書く空書き等を用いている。職業は理療業である。B は先天性盲ろう者である。推定視力は両眼とも 0.01、聴力は 90dB 程度である。コミュニケーション方法は、触手話や指文字を用いている。2. 調査期間：202X 年７月～11 月。3. 手続き：インタビュー・ガイドを元に、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。なお、インタビューは、新型コロナウイルス感染症対策の観点からオンライン上で実施した。4. 分析方法：複線経路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Model：以下、TEM とする）（サトウ・安田・木戸・高田・ヴァルシナー, 2006）の分析手法を用い、TEM 図を作成した。5. 倫理的配慮：調査協力の任意性、個人情報の取り扱い、及び結果の公表形態について文書により説明し、同意を得た。なお、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上で実施した。

## Ⅲ．結果

以下では、語りを「*イタリック体*」、執筆者が命名したカテゴリーを**【明朝体（太字）】**で示す。

### 1. A の TEM 図

全 12 回合計 18 時間程度のインタビュー（トランスビューを含む）の結果、総合文字数 7,042 文字の逐語録が作成された。逐語録を 98 の発言に切片化後、時系列に並び替え、TEM 図を作成した。

A は１度離職しており、２度就労経験があった。２度目の就労に至るまでの過程においては、合計 10 回の分岐点が見出された。以下では過程の一部について触れる。**【チラシで急募を見つけ】**た分岐点では、常に自力でチラシの求人情報を確認していたことからマッサージ会社 C の急募情報に辿り着いた。結果的に不採用だったことについて*「重複障害だから」「ダメもとで（応募した）」*と語った。**【ろう学校文化祭に参加】**した際には、偶然出会った理療関連会社 D（以下、会社 D）の社長に、母親が A の話をしたところ、その場で社長にスカウトされ、初めての就労に至った。２度目の就労に至った過程では、**【生活訓練を受け】**たことが分岐点となった。生活訓練実施機関の職員とともに、専門機関を通して求人情報を入手した（Fig. 1）。

Fig. 1　A が求人情報を入手したプロセス

### 2. B の TEM 図

全６回合計９時間のインタビュー（トランスビューを含む）の結果、総合文字数 8,681 文字の逐語録が作成された。逐語録を 98 の発言に切片化し、A と同様の手続きで TEM 図を作成した。

B は合計４回の分岐点を辿った。そのうちの３回は、特別支援学校高等部、大学、大学院における進路選択の場面であった。その他の分岐点は、大学在学時に**【実習を受けるか検討】**したときである。その際には、家族からの理解や盲学校の教員からの助言やアドバイスを受けながら納得できる道を選択した。**【(大学院在学時に)進路を検討】**した際には、盲ろう者に興味がある人物や機関に焦点を当てて就職活動を実施した。その際にも、盲学校時代の教員から就労先への働きかけがあった。

## Ⅳ．考察

### 1. 求人情報を入手した過程

①A が新聞の折り込みチラシから求人情報を入手した過程、及び②地域の障害者就労センターから求人情報を入手した過程は、雇用者が提供していた求人情報を盲ろう者が入手した過程である。①において、A は拡大読書器を使用し文字情報を入手できたことから、自ら求人情報を入手できた。また、常に求人情報を確認していたことも求人情報を入手するために不可欠であったと考えられる。②の過程における複数の専門機関を介した情報提供体制は、その他の盲ろう者においても有効である可能性がある。

### 2. 就労の機会が生み出された過程

A が会社 D との出会いがきっかけで就労に至った過程や、協力者 B が関係者に相談しながら就労に至った過程においては、予め求人情報があったわけではなく、盲ろう者本人の就労を希望する意思と、その盲ろう者をよく知る者からの協力の相互作用により、就労の機会が生み出されたと考えられる。

盲ろう者が就労を実現している職種は未だ些少である。このように新たに生み出された就労の機会の事例をさらに収集し、職域開拓を進めていく必要があると考えられる。

### 主要文献

サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーン＝ヴァルシナー（2006）複線経路・等至性モデルー人生往路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して. 質的心理学研究, 5, 255-275.

全国盲ろう者協会（2013）平成 24 年度盲ろう者に関する実態調査報告書.

(KAWAHARA Asako, HAYASHIDA Masashi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R306

# 特別支援学校教員の自己決定の捉えに関する研究

-KHCorder による共起ネットワークと自己組織化マップを用いたテキスト分析から -

山口　明日香（高松大学）　　前原　和明（秋田大学）　　土肥　靖人（千葉県立特別支援学校 流山高等学園）
萩原　真由美（米国サンフランシスコ州立大学）　　八重田　淳（筑波大学）

KEY WORDS:　自己決定力(Self-determination)　　自己理解支援　　自己組織化マップ

【問題の所在と目的】

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）。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（山口（藤井），八重田，2018）。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。本研究では，特別支援学校の教員を対象に「教員自身の考える自己決定」に関する調査を実施し，その自由記述から，そのキーワードや捉えを明らかにすることを目的とする。

【方法】

1. 対象及び実施期間

Y 県特別支援学校 1 校と Z 県の高等特別支援学校 1 校の教員を対象に，2020 年 6 月 30 日から 10 月 30 日にオンライン調査を実施した。具体的な設問は「あなたの捉える「自己決定」とはどのようなものだと考えているか教えてください。」とし，自由記述による回答入力を依頼した。

2. 分析

回答者 92 名の内自由記述を記入した 86 名の記述を分析対象として，KHCoder3 を用いて計量テキスト分析を実施し，出現頻度の高い語を抽出し，出現パターンや共起関係の高い語を共起ネットワークによって視覚化した。また自己組織化マップ（SOM: Self-Organizing Maps）を用いて語の組織化を行った。

3. 研究倫理及び利益相反について

本研究の実施は，高松大学研究倫理審査委員会(高大研倫審 2020001)によって承認されており，報告すべき利益相反はない。また本研究は，「科学研究費助成事業　20K14056『障害学生及び生徒の就労移行支援に関する e ラーニングトータルプラットフォームの開発』」の一部となっている。

【結果】　語の抽出の結果，150 語が抽出された。頻出の高い順から 20 位までの語とその出現回数は，「自分（88）」，「決める（46）」，「判断（21）」，「考える（19）」，「選択（17）」，「決定（16）」，「自身（12）」，「意思（11）」，「行動（9）」，「責任（8）」，「考え（7）」，「自ら（7）」，「物事（6）」，「意志（5）」，「情報（5）」，「選ぶ（5）」，「選択肢（5）」，「力（5）」，「決断（4）」，「自己（4）」であった。　これらの 150 語の共起ネットワークを作成した（Fig. 1）　また，自己組織化マップは，語がその語自身が似た多次元ベクトルをもつものを自己組織的に近傍に学習配置されることから，語の類型化を視覚的に近いために自己組織化マップを作成した（Fig. 2）。

【考察】　本研究の結果，「自己決定」は，　「自分」で「考え」，「判断」し「決める」ことであり，「情報」を「収集」し，「周囲」の「意見」を「参考」に「最終」で「選択肢」や「選ぶ」なかで「納得」や「理解」をしながら「意思」を「決定」することであると考えられていると推察された。また「本人」の「生き方」を「進路」や「場面」で「方向」づけるものであり，「他者」へ「思い」を「伝える」「手段」であるとも捉えられていると考えられる。自己組織化マップでも，「未来」「力」「人生」「関わる」「自ら」「思い」が組織化されており，自己決定は，主体的に人生を選択していくためのキーワードとなっていることが明らかになった。

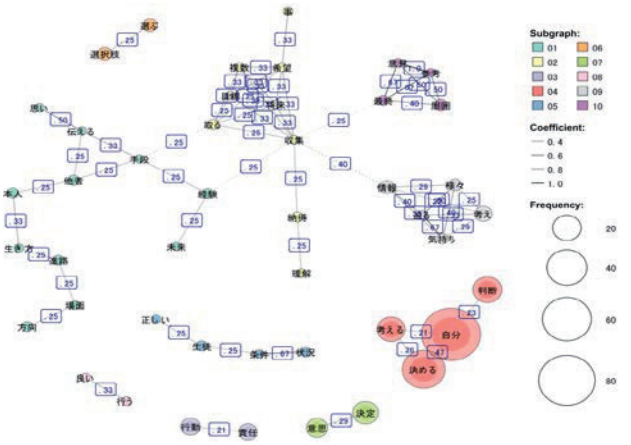



Fig.1　自己決定の共起ネットワーク

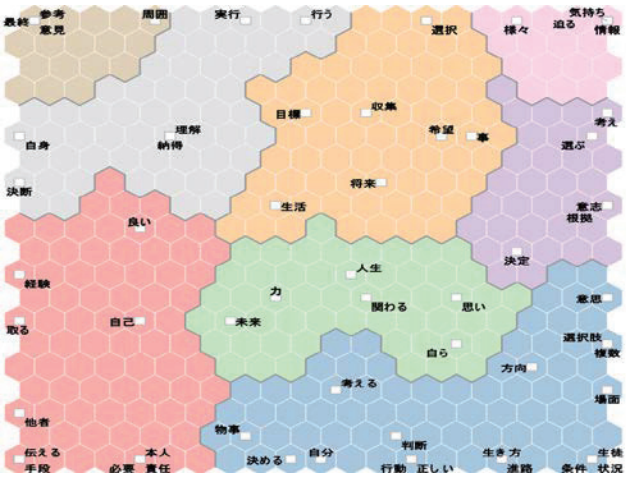



Fig.2　自己決定の自己組織化マップ

【引用参考文献】

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.

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.

(YAMAGUCHI Asuka, MAEBARA Kazuaki, DOI Yasuhito, HAGIWARA Mayumi, YAEDA Jun)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R307

# 知的障害特別支援学校に子どもを送迎している家族等の実態及び通学にかかわる負担感・ニーズ

○伊藤琢也（川崎市総合教育センター）
佐島毅（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　通学支援　負担感

【目的】

近年、スクールバスによる特別支援学校への通学にかかわる状況は変化し、様々な課題が生じている。藤原（2009）は、「学校への送迎に対する悩みや負担感が高いことや、通学は保護者の当然の責任であるとする立場は、制度制定以来全く揺らいでいない」と批判している。中野（2016）は、「通学にかかわる福祉と教育のサービスの狭間の問題が生じている」ことや、「通学支援のために、家族の社会参加、特に、母親の社会参加への影響が生じていること」を明らかにした。しかし、障害のある子どもの通学にかかわる課題は、これまでほとんど研究されていない。そこで、本研究では特別支援学校に子どもを送迎している家族等の実態調査を実施し、中野（2016）の調査で十分に検討されなかった「家族等の負担感」の要因を明らかにするとともに、通学にかかわるニーズを検証することを目的とした。

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（課題番号第東 2020-8 号）。

【方法】

1　予備的調査（第 1 研究）の方法

特別支援学校（知的障害または肢体不自由部門）に通学する子どもの家族等 6 名を対象とし、インタビュー調査を実施した（調査期間は 202X-1 年 6 月 X 日から 7 月 X 日）。分析方法は、User-Local テキストマイニングを用い、単語の頻出度を把握した。また、谷・芦田（2009）を参考に 4 層のコード化を行い、本調査の質問紙の項目群を特定した。

2　本調査（第 2 研究）の方法

全国の知的障害特別支援学校 625 校の PTA 会長ならびに役員及び知的障害特別支援学校小学部・中学部・高等部に在籍している子どもの家族等で、主に送迎をしている者を対象としアンケート調査を実施した（調査期間は 202X-1 年 8 月 X 日から 10 月 X 日）。

分析は、まず基本統計量から全体的な傾向を把握した。次に、アンケート調査の質問項目から、「負担感」を従属変数とし、独立変数を「基本属性」「送迎の実態」「家族等の環境やニーズ」の 3 点に着目し、$\chi 2$ 検定及び残差分析（Haberman（1974））による 16 の仮説検証を行った。

【結果】

1　予備的調査（第 1 研究）の結果

テキストマイニングによる分析では、研究協力者の 6 名の「放課後等デイサービス」の頻出度が高位であった。コーディングの結果では、逐語録より抽出された合計 160 のキーワードについて、コードを 6 区分に選定した。インタビュー中に話された話題の割合は、「1 自宅から学校までの送迎」が平均 43.8%で最も高く、続いて「2　学校から自宅または放課後の活動場所への送迎」が 17.3%、「4 教育と福祉の役割」が 12.6%、「6 家族等の送迎にかかわるニーズ」が 10.7%、「3 家族等の状況と仕事との両立」が 9.6%、「5 送迎で感じること」が 5.9%であった。

2　本調査（第 2 研究）の結果

アンケート調査で収集された 1,149 件のうち、合計 1,142 件を研究対象とした。従属変数を「負担感」とした $\chi 2$ 検定を実施した（Table 1）。

Table 1　$\chi 2$ 検定の結果（概要）

| 独立変数 | $\chi 2$ | df | P 値 | Cramer's V |
|---|---|---|---|---|
| 所属学部 | 20.531*** | 4 | .001 | .095 |
| 肢体不自由の有無 | 7.392* | 2 | .05 | .80 |
| 自閉症・情緒障害の有無 | 9.871** | 2 | .01 | .93 |
| 療育手帳の等級 | 51.947*** | 2 | .001 | .151 |
| 送迎の必要度 | 122.181*** | 4 | .001 | .231 |
| 身体的サポート | 20.211*** | 2 | .001 | .133 |
| 社会的サポート | 10.269*** | 2 | .001 | .095 |
| 障害による特性 | 34.285*** | 2 | .001 | .173 |
| 登校時に送迎する家族等（父親） | 7.456* | 2 | .05 | .081 |
| 登校時に送迎する家族等（母親） | 24.614*** | 2 | .001 | .147 |
| 登校時に送迎する家族等（その他（一人通学、通学支援、放課後等デイサービス）） | 79.667*** | 2 | .001 | .264 |
| 登校時に送迎する家族等の職業（専業主婦（夫）・無職） | 11.452** | 2 | .01 | .100 |
| 下校時に送迎する家族等（母親） | 7.161* | 2 | .05 | .079 |
| 下校時に送迎する家族等（その他（一人通学、通学支援、放課後等デイサービス）） | 6.836* | 2 | .05 | .077 |
| 地域や職場の理解 | 30.342*** | 4 | .001 | .163 |
| 通学における社会経験の必要性 | 17.901*** | 4 | .001 | .089 |
| 地域の通学・通所支援の満足度 | 52.402*** | 4 | .001 | .151 |

***:$p$<0.001、**:$p$<0.01、*:$p$<0.05

【考察】

1　予備的調査（第 1 研究）の考察

中野（2016）が指摘する「狭間の問題」が、依然として生じている。特に、自宅からスクールバスまでの送迎で、家族や朝の支度、通勤にかかわる時間的な制約、雨天時の対応等に苦慮している実態が明らかになった。

2　本調査（第 2 研究）の考察

母親の送迎への偏在傾向が明らかであり、深刻なジェンダー・ギャップが生じていることが示唆された。また、仕事や生活への影響と関連して「母親の送迎負担」にかかわる意見・要望が散見された。これは家族等のうち母親が仕事や社会参加から著しく阻害されており、藤原（2009）や中野（2016）の指摘を支持する結果となった。

家族等の送迎にかかわる負担感の要因については、子どもの障害の程度や障害種の属性、家族等の属性、登下校の方法等に加え、地域や職場の理解、地域の通学・通所支援の満足度等が関連していることが推察された。

また、負担感の要因のうち有意が認められた項目は、負担感を強化する「否定的要因」と軽減する「肯定的要因」に分類され、且つそれぞれの下位要因には、子どもや家族といった「人的要因」と通学にかかわる「社会的要因」とが、個々の実情によって複雑に関わり合って構成されていると考えられた。今後、送迎にかかわる諸課題については、地域や職場等の周囲の理解、在住する地域や所属する職場、家族を含めた尺度による横断的な研究が必要であろう。

（文献）

藤原里佐（2009）重度障害児の就学における家族の視点. 教育学の研究と実践 (4),15-21.
中野泰志（2016）「障害者の移動支援の在り方に関する実態調査に関する研究　平成 27 年度総括研究報告書」厚生労働科学研究費補助金障害者対策総合研究事業.

(ITO Takuya, SASHIMA Tsuyoshi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R308

# 少年院における発達困難を有する非行少年の矯正教育と発達支援の課題

## ―法務省矯正局「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」の視点から―

○内藤千尋　　田部絢子　　髙橋智
（山梨大学大学院総合研究部教育学域）（金沢大学人間社会研究域学校教育系）（日本大学文理学部教育学科）
Keywords：少年院、発達上の課題・困難を有する非行少年、発達支援

### 1. はじめに

発達困難を有する非行少年の矯正教育・発達支援については、2014 年に大きく改正された少年院法によって、これまでの「特殊教育課程」が「支援教育課程」となり、知的障害・発達障害の診断とはいかないまでもいわゆるボーダーラインにある少年を対象とした「支援教育課程Ⅲ（N3）」が新設された。また、法務省における処遇充実検討会を経て、2016 年 6 月に法務省矯正局「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」（以下、ガイドライン）が作成された（髙橋は法務省外部アドバイザーとして作成に全面協力した）。

さて、少年法改正の議論等にもみられるように、社会世論においては少年本人に過度に自己責任を求める傾向が目立つ。例えば少年院出院者による事件報道等をみても、本来、非行等の社会的不適応と発達困難を示す子ども・若者は「社会・地域」から切り離されない環境において、本人の支援ニーズに応じた発達支援や社会的自立への移行支援がより一層求められている。

本報告では、「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」の視点と少年院在院少年の支援ニーズ調査をふまえながら、少年院における発達困難を有する非行少年の矯正教育と発達支援のあり方を検討していく。

**【研究倫理上の配慮】**個人情報保護法、日本特殊教育学会研究倫理綱領、所属機関の研究倫理規定に基づき調査を遂行した。とくに少年院在院者への調査については、法務省矯正局少年矯正課の承認を得たうえで各少年院において「協定書」を取り交わし、少年・保護者の承諾書を得て実施した。

### 2.「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」の特徴

ガイドラインは「発達障害その他の発達上の課題を有し、処遇上の特別の配慮を必要とする在院者」に対して「より一層効果的な処遇を継続的に展開し、その社会復帰を支援する」ことを目的に、「器質的な面に焦点を当てるのではなく、本人の『発達を保障する』という観点から、個々の発達上の課題やニーズに対応する」ことを目指し、支援体制等を包括的に記載した手引き書としている点が大きな特徴である。

ガイドラインでは、少年の鑑別・情報収集・少年の理解から処遇、移行支援まで、支援に関する幅広く網羅されている。発達困難を有する少年と非行の関係に関しては、発達障害等の発達困難そのものが、直接、非行等に結びつくわけではないという認識・理解を前提とし、非行等が起きるプロセスの理解と困難な状況の背景を明らかにすることが職員に求められている。

支援にあたっては、①本人の話を聴く、②安全安心な環境をつくる、③職員が専門的な知識を身に付け連携する、④ストレングスモデルに基づく指導を行う、⑤移行支援を行うという 5 つのポイントが挙げられている。

### 3. 少年のニーズをふまえた少年院の矯正教育・発達支援の課題

ガイドラインの配布後、少年院では発達困難の理解や個別的対応も注力されてきている。なかでも職員の少年に対する「傾聴」の意識や、在院少年の身体感覚・身体症状への着目と対応も徐々に報告されてきている。さらに支援に繋げるためには「対話的（ダイアローグ）」の観点によるやり取り（伴走的支援）が課題といえる。

報告者らが 2016 年より 3 か所の少年院において継続実施している在院少年を対象としたニーズ調査からは、基礎的環境整備、「ルール・処遇」の改善や合理的配慮が求められている。たとえば入浴・衛生面や冷暖房・施設環境の改善に関する要望・ニーズでは、「湯船の湯で、湯にもつかるし、洗いもするというのは、垢など浮いているものも多くて、衛生面のこともとても気になり、とても嫌だ」「入浴のない日は汗が気になり眠れない」等が示された。

障害等の診断・判定の有無にかかわらず、不就学や退学による学習空白等のために学習困難を示す少年が多い現状に対して、再非行防止の観点からも就学支援・学習支援の取り組みとして高等学校卒業程度認定試験の重点実施や通信制高校との連携による就学機会の提供が取り組まれていることは、発達支援の観点からも注目できる取り組みといえる。実際に、学校教育や学習支援について少年からは「少年院に入って初めて勉強したいと思うようになった」「勉強が苦手だったからこそきちんと教えてほしい、学びたい」といった支援ニーズが想定以上に多く挙げられていることも事実である。そのため、長期の丁寧な「学び」の機会を提供し、発達を保障することで「生きる力」をつけていく支援が何よりも大切である。

### 4. おわりに

発達困難を有する非行少年の「育て直し・更生・社会復帰」に向けた教育支援を行う少年院において、ガイドラインが示しているように発達支援の視点から処遇について再検討されていることは大きな意味をもつ。さらに現代に適合する基礎的環境整備、合理的配慮に基づく発達支援の提供や少年院独特のルールの改善、学校教育の導入等が当面する緊要な改善課題である。

法務省でも少年院在院中からの高校教育機会の保障に取り組み始めているが、少年院に高校・特別支援学校の分校・分教室の設置や特別支援学校の訪問教育等の学校教育を導入することで、生活指導と学校教育の両面から少年の発達を保障していくことが、当面する最も緊要な課題である。学校教育の導入と発達支援体制の充実は、少年の学習・発達・社会的自立の意欲を喚起し、出院後の進路（高校・大学等）の可能性を広げていくために不可欠な検討課題である。

**【文献】**

法務省矯正局（2016）「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」。
内藤千尋・髙橋智・法務省矯正局少年矯正課（2015）少年院における発達障害等の特別な配慮を要する少年の実態と支援に関する調査研究―全国少年院職員調査を通して―、『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』66。
内藤千尋・小山定明・佐野雅之・田部絢子・髙橋智（2018）少年院における発達上の課題を有する少年の困難・支援ニーズの実態と発達支援の課題―「支援教育課程Ⅲ（N3）」在院者への面接法調査を通して―、『矯正教育研究』63、日本矯正教育学会。
内藤千尋（2021）『発達障害等を有する非行少年と発達支援の研究』風間書房。
髙橋智・内藤千尋・田部絢子（2020）少年院における発達上の課題・困難を有する少年への面接・発達相談の試み、『刑政』第 131 巻 4 号、pp. 42-51、公益財団法人矯正協会。

（NAITOH Chihiro, TABE Ayako, TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R309

# 日本の歴史的建造物におけるバリアフリー状況 2

## －好事例－

○水野智美　　徳田克己
（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　歴史的建造物　実地調査

（目的）

「日本の歴史的建造物におけるバリアフリー状況１」では改善すべき事例を挙げた。本稿では、日本の歴史的建造物におけるバリアフリー状況を実地調査し、良く工夫されている箇所（好事例）を具体的に明らかにする。

（方法）

１．調査対象

調査対象は、「日本の歴史的建造物におけるバリアフリー状況１」と同様の 154 箇所であった。

２．調査実施者：調査者は徳田と水野の 2 名。

３．調査期間：調査時期は 2020 年 6 月～2021 年 2 月。

（結果）

車いす使用者、杖使用者、高齢者、バギー使用者がバリアを感じることなく、施設を利用できるような工夫が多くの歴史的建造物で確認できた。

以下に、物理的なバリアフリーの好事例、景観に配慮している事例、建造物のバリアをひとによって解消しようとしている事例を挙げて解説する。

j）善光寺（長野）

本堂の脇に木製のスロープがある。正面からは目立たず、景観を壊さない。看板があるのでスロープの位置を確認できる。ただし、本堂の中に入るためのスロープの角度が急すぎる。仁王門に至る坂になっている参道には、金属製の段差解消スロープが設置されており、フラットになるように配慮されている。

a）生田神社（兵庫）

本殿に上がるためのスロープが、建物に向かって右側に目立たないように設置されている。また、スロープの存在を知らせる看板があり、外国人にもわかるようにピクトグラムで表示してある。いくつかの寺社で見られるような「車いす専用」という表示はなく、誰もが使えるようになっている。

b）北海道神宮（北海道）

境内に入るための長いスロープがある。スロープの距離を短くすると角度が急になるので、長く緩やかな方が使いやすい。ただし、本殿に上がるためのスロープが 2 か所にあるが、両方とも鮮やかな緑色であり、景観を壊す。

c）北野天満宮（京都）

三光門に向かって右側に、目立たない形で、緩やかなスロープがある。ただ目立たないゆえに、そこにスロープがあることを知るのはむずかしい。

d）清水寺（京都）

随所にスロープがある。車いすの通路も路上に車いすマークで示されており、また場所を表示している看板もあり、わかりやすい。ただし車いすの通路の傾斜がかなり急な箇所があり、車いす使用者の単独の使用が難しいと思われる。

e）法隆寺（奈良）

この寺の中にあるスロープの多くは角度が急である。ただし、多くのスタッフがおり、要支援者にはすぐに声をかけている。「ひとによるバリアフリー」を徹底しようとしている。また、南大門に向かって左側にあるスロープは、門を正面から見た際には全く目立たない。近寄ればそれがあることがわかる。景観を壊さない良い設置方法である。

f）浅草寺（東京）

本堂に向かって左手に、本堂に上がるためのエレベータがあるが、その存在に気がつかないほど景観に保護的である。エレベータの場所を示す看板が何か所かにあるので、場所がわからなくて困ることはない。

g）照国神社（鹿児島）

階段の昇降機や車いす用のリフトがある。ただし、一部の昇降機は桜島の火山灰のために故障中であった。

h）日枝神社（東京）

山の上にある神社である。上りのエスカレータがある。

i）泉岳寺（東京）

幅の広い車いすルートが独立してある。歩く人のルートとは交差しない。車いすで浅野家代々の墓と赤穂義士四十七士の墓を見ることができる。

j）グラバー園（長崎）

山の上にある施設である。上るためのエスカレータや動く歩道が随所に設置されている。障害者用駐車スペースの近くにある案内所に、アスファルトの坂道を上る人のための貸出用の電動車いすがある。なお、電動車いすは園内には 3 台あり、予約なしで借りることができる。

k）風見鶏の館（兵庫）

二階建ての古い洋館であり、段差が多い。建物の入り口にも 10 段以上の段差がある。事務室に階段昇降ができる車いすがおいてあり，その場で申し込めば、職員がその車いすを操作して、車いす使用者が建物に入ることができる（車いす使用者はその車いすに乗り換える必要がある）。その車いすで 1 階部分は見学可能であるが 2 階には行けない。

l）太宰府天満宮（福岡）

階段の縁に白線が引いてある。この白線によって、弱視の人や高齢者が階段の縁をはっきりと認識できる。転落を防ぐことができる。

m）大阪城

入口に向かう石段の手すりが 1 本ではなく、パラレルな 2 本手すりになっており、上る人と下りる人のそれぞれが利用できる。

n）大覚寺（京都）

寺社の中には、建造物の床を汚れや傷から守るために、杖使用者が自分の杖を使うのを禁止し、柔らかい石突の杖を貸し出すところや杖使用そのものを禁止しているところがある。この寺は入り口に布製の杖拭きを用意して、自分の杖を使用できるようにしていた。

o）築地本願寺（東京）

歴史的建造物に設置されている多目的トイレは、ドアが手動のものがほとんどであり、車いす使用者が単独で使用することが困難であることが多い。この寺の本堂の 1 階にある多目的トイレのドアは自動であった。

付記　本研究は「2020 年度公益財団法人　鹿島学術振興財団」の助成を受けて実施した。

(MIZUNO Tomomi ,TOKUDA Katsumi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R310

# 歴史的建造物のバリアフリーの誤り２

## －手すり、景観－

〇徳田克己　　水野智美
（筑波大学医学医療系）　（筑波大学医学医療系）
KEY WORDS: バリアフリー　歴史的建造物　実地調査

続いて、高齢者が必要としている手すりの設置の誤り、景観を壊している施設・設備、多機能トイレの設置の仕方などについて述べる。

（結果）

a）日光東照宮（栃木）

陽明門に至る急な石段には手すりがない。上る人と下りる人を分ける木製の柵があるが､それは固定されておらず、持つと倒れる。奥社から降りてくる人は膝がわらっている状態であり、石段を転落する恐れがある。また、参道が石畳で車いすが走行しにくく、また大きな溝があり、かなりのバリアがあると感じる。

b）鶴岡八幡宮(神奈川)､伊勢神宮内宮(三重)､八坂神社(京都)、東大寺二月堂（奈良)、春日大社(奈良)、豊国神社(京都)

これらの寺社仏閣は、高齢の参拝者がたいへん多く、日本を代表する観光資源である。長い石段があるが、手すりはない。

c）湯島天神（東京）

境内に入るための階段の手すりの脇に、大きな植木鉢が並べて置かれており、手すりを利用できない。手すりをつかもうとすると身体が斜めになり、転倒の危険がある。

d）筑波山神社（茨城）

石段の手すりに旗がくくりつけられており、手すりを使おうとすると旗が顔に当たるので手すりを利用できない。下りていて転び、足を骨折した高齢女性がいた。

e）四天王寺（大阪)

石段の手すりの先に大きな柵と看板が設置されているために手すりを有効に使用することができない。

f）日光二荒山神社（栃木)、六波羅蜜寺（京都）

拝殿や本堂に上がる階段の手すりの位置が悪く、実際には手すりを使えない。

g）吉備津彦神社（岡山）

長くて急な石段の中央に１本の手すりがある。上る人も下りる人もその １ 本の手すりを使用しなくてはならない。多くの寺社の石段では両脇と中央に手すりがある。その場合、中央には１本の手すりでも良いが、できれば大阪城の石段の手すりのように上る人も下る人もつかむことができるように左右２列の手すりが望ましい。

h）豊国神社（千畳閣）(広島)

厳島神社から豊国神社に至る石段は長い。石段の片側だけに鉄製の手すりがあるが、夏は手すりが焼けたような温度になり、さわることすらできない。熱くならない樹脂製のカバーなどを施すべきである。

i）法華経寺(千葉)、湯島天神（東京)、柴又帝釈天（東京）

境内に渡り廊下がある寺社は多い。その廊下の下端や柱に取り付けた筋交いなどの地上高が低いと、下を通る人が頭をぶつけてしまう。

j）姫路城（兵庫）

観光資源となっている歴史的建造物の多くに多機能トイレが設置されるようになった。新しい建造物では、多機能トイレも男女別に設置されるのが当たり前になってきているが、古い建物では男性トイレの中に多機能トイレが設置されているケースがある。姫路城のトイレは新しく設置されているものであり、世界遺産ゆえに、海外から多くの観光客が訪れるが、男性トイレの中に多機能トイレがある。

k）西本願寺（京都）

御影堂に２つ、阿弥陀堂に２つの大型スロープが設置されている。特に渡り廊下の両端の２つは非常に目立っており、景観を壊す。１つか２つあれば十分であり、多すぎる。

l）大阪城(大阪)、名古屋城（愛知）

外から見ると、エレベータが目立ちすぎており、全体の景観を壊している。

m）護国寺(東京)

本堂に階段昇降機が設置されているが、どこに申し込めば使用できるのかが書かれていない。せっかくのバリアフリー設備が生かされていない。きちんと看板などに明示している歴史的建造物もある。また照国神社（鹿児島）には、階段昇降機や車いす用エレベータなどいくつかのバリアフリー設備があるが、桜島の火山灰のために、調査時点では故障中であった。この種の設備はこまめにメンテナンスを行う必要がある。

写真 1. 石段に手すりのない鶴岡八幡宮

写真 2. 手すりの脇に大きな植木を並べた湯島天神

付記　本研究は「2020 年度公益財団法人　鹿島学術振興財団」の助成を受けて実施した。

(TOKUDA Katsumi, MIZUNO Tomomi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R311

# アートと共生に関する調査および施策ー体型プロジェクト

## ー自治体・大学・美術館・NPO の連携による包括的実践研究開発ー

〇池田 吏志（広島大学） 川尻 博満（広島県障害者支援課） 小川 ひろみ（広島県障害者支援課） 平澤 美佐（広島県文化芸術課） 福田 浩子（広島県立美術館） 森 万由子（広島県立美術館）
保田 香織（広島県アートサポートセンター） 鰐川 華衣（広島県アートサポートセンター） 竹林地 毅（広島大学） 児玉 真樹子（広島大学）

KEY WORDS: アート、調査と施策の一体化、組織間連携

### 1. 研究の背景

2018 年 6 月、『障害者による文化芸術活動の推進に関する法律』が施行された。条文では、「障害者による文化芸術活動を幅広く促進する」こと（第三条一）が謳われ、「障害者による文化芸術活動に関する調査研究の推進」(第一八条）や「国、地方自治体、大学、事業者等各種関係による連携協力体制の整備」(第一九条）が提言された。このことを踏まえ、広島県、広島大学、広島県立美術館、広島県アートサポートセンターが連携し、①広島県に在住・在勤する障害のある人、サポートする人の表現および美術展覧会の鑑賞に関する実態調査を実施し、さらに調査結果を踏まえた、②アートを基盤とした施策を企画・実施した。

①の実態調査では、これまで明らかにされてこなかった特別支援学校卒業後の障害のある人の表現活動や美術館やギャラリーでの美術鑑賞に焦点を当て、障害のある人及び支援者が生活の中でどのくらい美術に関わりを持っているのか、また、どのような点に表現活動や美術鑑賞の魅力や難しさを感じているのかを明らかにすることを目的とした。また、実態調査後に実施された②のアートを基盤とした施策では、障害のある人、支援する人を対象とし、広島県立美術館が所蔵する作品を主題とする、デジタルツールを用いた新たな作品制作方法を提案した。

### 2. 実態調査について

（1）方法

調査対象は、広島県内の障害者事業所、当事者団体、各市町の相談支援事業所に所属する障害のある人及び障害のある人を支援する人を対象とした。広島県のメーリングリストを用い、障害者関係事業所、法人に 350 通、関係団体に 6 通、市町所管の事業所等に 23 通、合計 379 通の依頼状を送付し､その後各事業所等から個人に調査依頼を行った。質問紙は、障害のある方本人用と支援者用の 2 種類を用意し、いずれか該当する方に回答を求めた。質問項目は、本人用、支援者用のいずれも 14 項目で構成された。回答方法は、①インターネットの Web アンケートフォームで回答、②郵送した紙媒体の質問紙で回答、③文書をダウンロードし印刷した質問紙に回答の 3 種類とした。回答期間は 20XX 年 6 月下旬から 8 月上旬の 45 日間とした。調査参加の承諾は調査への回答を持って得られたものとした。

（2）調査結果と施策への接続

当事者 88 名を含む､370 名から回答を得た。集計の結果、表現活動を行っている人が 65%であったのに対し、鑑賞活動を行っている人は 42%にとどまった。また、直接美術館やギャラリーを訪れることへの困難さが明らかとなった。このことから、鑑賞活動の促進を図ること、そして、家庭内、施設内で実施でき、COVID-19 感染予防も踏まえた非接触でなおかつリモートでも対応可能である方法としてデジタルツールを用いた活動内容によるセミナー・ワークショップを企画した。

### 3. 施策について

（1）実施概要

セミナー・ワークショップは、20XX＋1 年 3 月に広島県立美術館を会場として、広島県、広島大学、広島県立美術館、広島県アートサポートセンターによる共催で実施された。内容として、前半はレクチャー編として、主催者代表あいさつ､企画の背景と趣旨､広島県立美術館の取り組み、コンテンツ制作のためのガイドライン説明を実施し、後半のワークショップ編では、展示作品案内及び動画づくりのお題となる作品 8 点の解説の後、講師として招いた映像クリエイターにより、スマートフォンやタブレットを使ったコンテンツづくりを実際に体験しながら学んだ。講師からは、動画撮影における画面構成や撮影技術の基礎、動画編集アプリの紹介と操作方法、そして編集やエフェクトに関する要点のレクチャーがあり、参加者は各々にお題となった作品をスマートフォンで撮影し、オリジナルの動画制作を行った。そして、完成した作品を広島県アートサポートセンターにデータで送信し、その後、動画作品は、本プロジェクト特設のフェイスブックのサイトにアップロードされた。

（2）実践結果

参加者は、障害のある方 3 名を含む、障害のある方と日常的に接している方（保護者、障害者施設やデイサービス等の職員、特別支援学校教員、造形教室の先生等）7 名の合計 10 名であった。事後アンケートでは、すべての参加者が､「内容に満足している」､「新たな気づきを得た」､「同じ取り組みがあれば再度参加したい」と回答し、高い評価を得た。

### 4. 考察

本研究の意義と独自性は次の 4 点である。1 点目は、これまでほとんど行われてこなかった特別支援学校等卒業後の障害のある人たちの表現及び鑑賞に関する実態を明らかにした点、2 点目は、調査のみならず、調査結果を施策に接続した点、3 点目は地方自治体、大学、美術館、NPO といった複数の組織が協力･連携して実施された点､4 点目は、ウィズコロナ時代に対応するデジタルツールを用いた鑑賞と表現を一体化させたコンテンツ作りを提案した点である。

【付記】

本プロジェクトは、国立大学法人広島大学、広島県、特定非営利活動法人コミュニティリーダーひゅーるぽんにより共同研究契約が締結され、実施された。また、本研究はJSPS科研費JP18K13160, JP21H00855の助成を受けた。
(IKEDA Satoshi, KAWAJIRI Hiromitsu, OGAWA Hiromi, HIRASAWA Misa, HUKUDA Hiroko, MORI Mayuko, YASUDA Kaoru, WANIKAWA Kae, CHIKURINJI Takeshi, KODAMA Makiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 3）O-R312

# 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－

山本　晃　　宇野　宏之祐　　横倉　久
（国立特別支援教育総合研究所）（北海道立特別支援教育センター）（国立特別支援教育総合研究所）
元国立特別支援教育総合研究所

KEY WORDS: 特別支援学校（聴覚障害）　センター的機能　　乳幼児教育相談

（目的）

我が国の聴覚障害教育においては、聴覚障害のある子供に対する指導や保護者に対する支援が早期から行われることにより、その後の高い教育効果が得られることから、特別支援学校（聴覚障害）（以下、聾学校という）において、昭和 40 年代から０～２歳の乳幼児に対する教育相談が開始された。現在、この乳幼児教育相談は特別支援学校のセンター的機能の一つとして位置付けられており、聾学校が行っている教育相談のうち、０歳から２歳までの乳幼児に対する相談件数が最も多い。本研究では、乳幼児教育相談に焦点を当て、①「機関連携の状況」を明らかにし、②「早期からの切れ目ない支援体制を既に構築している地域における障害の発見から療育開始・教育相談開始までの流れや指導支援の内容・方法」について調査することにより、今後、聾学校が我が国における聴覚障害のある乳幼児とその保護者に対して果たすべき役割について明らかにすることを目的とする。

（方法）

（１）文献研究及び先行研究のレビュー

（２）全国調査

全国の聾学校に「聾学校における乳幼児教育相談に関わる調査」を行い、乳幼児教育相談の機関連携の状況等について整理した。（回答数 97 校（回収率 100%））

（３）訪問調査及び聞き取り調査

先行研究や情報収集などから聴覚障害の早期発見と切れ目ない支援体制を構築していると思われる四つの自治体（聾学校、教育委員会、自治体の保健福祉担当部局、これまで支援体制構築に取り組んできた関係者等）に対する調査を行い、結果を整理し、支援体制について分析を行った。

（結果）

（１）切れ目ない支援体制（文献研究及び先行研究より）

聴覚障害を確実に発見し、その後の支援を切れ目なく行うためには、地域で出生した全ての新生児に対する新生児聴覚スクリーニング検査の実施と、その後の確実な精密検査の実施が行われる体制を構築することが必要となる。

先行研究では、聴覚障害発見後の支援体制については、新生児聴覚スクリーニング後に聴覚障害児の受け入れ先となる療育施設の不足といった地域差に関わる課題や、聾学校の乳幼児相談担当者の仕事量の学校差といった課題が指摘されている。

（２）乳幼児教育相談が行っている機関連携の現状

全国調査の結果から、全ての聾学校において、医療機関との連携が行われていた。連携を行っている医療機関の総数の約 1/3 の機関との連携は定期的に行われ、約８割以上の学校において、年間１回または学期に１回程度の頻度で行われていた。こうした傾向は、保健福祉機関との連携についても同様であった。医療機関との連携も保健福祉機関との連携も、学校によって連携機関数には違いがあった。また、必要性を感じながらも連携ができていない関係機関があると答えた学校が 42 校あり、その数は「１～５機関」が最も多かったが、その一方で「21 機関以上」と回答した学校もあった。連携が必要な機関数には学校差があることが示され、調査結果から、先行研究から指摘されている「地域差」や「学校差」が生じていることが推察された。

（３）聴覚障害発見後の支援体制

訪問調査等により明らかになった四つの自治体の乳幼児教育相談における関係機関との連携の状況を踏まえ、聴覚障害発見後の支援体制を三つのパターンに整理した。また、収集した情報などにより、整理した三つのパターンには当てはまらない他のパターンの地域があることが示された。

（考察）

（１）自治体における支援体制の評価及び充実に向けた検討

聾学校が地域で唯一の聴覚障害乳幼児に対する支援機関となっている状況にある地域もある。そのような地域においては、乳幼児教育相談が地域から求められている役割は他の体制パターンに比して多く、「学校差」や「地域差」として課題を表面化させている状況が推測できる。

切れ目ない支援体制の構築（充実）のためには、自治体が、域内の支援体制を評価し、今後の体制構築や充実に向けた検討を行う必要がある。そのためには、自立支援協議会や新生児聴覚検査推進協議会などを活用し、以下の四つの視点により検討を進めることが必要である。

① 聴覚障害発見後の支援機関の有無について市町村レベルで評価する。
② 関係するそれぞれの機関の役割を明確化する。
③ 明確化した各機関の役割に基づき体制充実に向けた取組を検討する。
④ 出生からの支援の履歴を関係機関が共有するためのツールを検討する。

そして、乳幼児教育相談の「過重な負担」の状況など、支援体制に課題が評価された場合には、地域資源を効果的に活用しながら関係する各機関の役割を明確化し、課題に対する改善策の検討や、支援体制の充実に向けた取組を推進していくことが必要となる。

（２）地域における聾学校の乳幼児教育相談の役割の発揮

各地域における支援体制の中で、聾学校の乳幼児教育相談が、地域から求められている役割を十分発揮するためには、以下が必要であることが示された。

① センター的機能を十分発揮することのできる校内体制の整備
- センター的機能の重要性に関する教職員の理解促進
- 乳幼児教育相談担当者の専門性の維持・継承

② 聾学校の乳幼児教育相談の強みを発揮する。
- 子供の成長を見通した子育てを支援することができる強みの発揮
- 聴覚障害教育の専門性を生かして支援することができる強みの発揮

（YAMAMOTO Akira UNO Konosuke　YOKOKURA Hisashi ）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R401

# 高次脳機能障害を伴う知的障害児の視覚記憶の特徴

〇大井雄平
（常葉大学教育学部）
KEY WORDS:神経心理学的検査　短期記憶　脳損傷

【目的】

高次脳機能障害とは、脳損傷に起因する認知障害全般を指し、行政的には特に記憶障害や注意障害、遂行機能障害、社会的行動障害などが主要な症状として定められている。高次脳機能障害の症状は症例によって様々であり、個に応じた的確な把握と対応が必要とされる。一方で、小児期発症の高次脳機能障害に関する検討は十分に行われておらず（野村, 2019）、特に知的障害が同時に認められる症例の知見は限られている。本研究では、高次脳機能障害を伴う知的障害児の心理アセスメントを行った。本発表では、その一事例における視覚記憶の特徴に焦点を当てて報告する。

【方法】

**対象者**

特別支援学校中学部に在籍する男児（当時 13 歳 8 ヶ月）を対象とした。本児は生後 1 ヶ月時に低酸素脳症、前頭葉出血をきたし、後に高次脳機能障害および中度知的障害の診断を受けている。受傷部位として前頭葉両側の萎縮が認められている。WISC-Ⅳの結果（検査時 12 歳 2 ヶ月）は全検査 IQ68、言語理解指標 64、知覚推理指標 68、ワーキングメモリー指標 71、処理速度指標 96 であった。

日常・学校生活で「記憶が残らず、本人に困り感や不安がある」、物を探すことの苦手さを例に保護者が「視覚に疑問を感じる」ことを主訴として教育相談があり、視覚記憶に関する検査を含む検査バッテリーを用いて心理アセスメントを実施した。検査バッテリーに含まれた KABC-Ⅱ認知検査では、認知総合尺度 65、継次尺度 68、同時尺度 63、計画尺度 73、学習尺度 67 であった。視機能の異常や空間無視、運筆に関わる手指運動の困難は認められなかった。

本研究に先立ち、書面によるインフォームド・コンセントを本人および保護者から得た。本研究は常葉大学研究倫理委員会の承認の下、実施された。

**検査と手続き**

本発表で報告する検査は、以下の通りである。

Rey-Osterrieth Complex Figure Test (ROCFT)　複雑な幾何図形を白紙に模写することが求められた（模写）。模写の 3 分後に、その図形を思い出して再度描画することが事前の教示なく求められた（遅延再生）。

ベントン視覚記銘検査 (BVRT)　幾何図形が描かれた図版が一定時間提示され、その図形を白紙に描画して再生することが求められた。図版は 1 セットにつき 10 枚であり、3 枚目以降では 2 つの大きな図形と 1 つの周辺図形が横並びに描かれている。提示時間と再生までの遅延が異なる 3 つの施行 A・B・D を実施した。施行 A は提示時間 10 秒・即時再生（図版は形式 I を使用）、施行 B は提示時間 5 秒・即時再生（形式Ⅱ）、施行 D は提示時間 10 秒・15 秒遅延再生（形式Ⅲ）である。

DN-CAS 図形の記憶　幾何図形が 5 秒間提示され、その図形をワークシート上の線をなぞって再生することが求められた。

K-ABC 位置さがし　複数の刺激が同時に提示され、その位置をマス目上で指し再生することが求められた。

KABC-Ⅱ手の動作　手の動きの系列が提示され、その動きを提示順に再生することが求められた。

【結果と考察】

ROCFT　模写は 36 点中 27 点、遅延再生は 36 点中 2 点であった。模写では細部の見落としや全体としてのまとまりに欠ける描画がいくらか見られたが、本児の全体的な知的水準から見て比較的良好な成績であった。一方、遅延再生では成績の低下が認められた。

BVRT　施行 A では正確数 1、誤謬数 14 であった。誤謬の型の内訳はゆがみ 9、保続 1、回転 3 であり、左の図形の誤謬が 4、右が 8 であった。施行 B では正確数 5、誤謬数 6 であった。誤謬の型の内訳はゆがみ 4、保続 2 であり、左の図形の誤謬が 0、右が 4 であった。施行 D では正確数 3、誤謬数 17 であった。誤謬の型の内訳はゆがみ 9、保続 2、回転 2、大きさの誤り 4 であり、左の図形の誤謬が 11、右が 5 であった。

DN-CAS 図形の記憶　粗点 12、評価点 4 であった。

K-ABC 位置さがし　粗点 13、評価点 7（検査年齢上限 12 歳 11 ヶ月として算出、相当年齢 9 歳 9 ヶ月）であった。

KABC-Ⅱ手の動作　粗点 13、評価点 6 であった。認知検査評価点平均よりも高い成績であったが、有意な差としては認められなかった。

BVRT において提示時間が長い施行 A・D での正確数が比較的低いことから、本児においては視覚情報の効果的な符号化がなされていないとともに、刺激提示の段階で保持情報が失われていると考えられた。左の図形が先に、次いで右の図形が覚えられたと仮定すると、施行 A・B で右の図形の誤謬数が左の図形よりも多いこと、左の図形の誤謬数が施行 B に対して施行 A で増加したことは上の推察を支持する結果である。本児に視覚情報の保持に関する困難があることは、施行 D における左の図形の誤謬数の増加と ROCFT の遅延再生における成績低下に支持される。

ROCFT と BVRT に比べて、DN-CAS 図形の記憶の成績は比較的良好であった。前者 2 つは自由再生、後者は手がかり再生が求められる検査であり、本児には自由再生の困難も示唆された。本児の符号化から想起までの記憶過程における困難は、前頭葉損傷患者に見られる特徴に共通する (Baldo & Shimamura, 2002)。

加えて、K-ABC 位置さがし・KABC-Ⅱ手の動作の成績は本児の中で比較的良好であった。したがって、形態情報と比べて、本児では位置情報や運動情報の記憶が比較的保たれている可能性が考えられた。

【引用文献】

Baldo, J. V., & Shimamura, A. P. (2002). In A. D. Baddeley, et al., (eds.), *The handbook of memory disorders* (2nd ed., pp. 363–379). John Wiley & Sons, Ltd.

野村忠雄ら (2019). *The Japanese Journal of Rehabilitation Medicine, 56*(11), 908–920.

(OI Yuhei)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R402

# 聴覚障害児の書記表現と音韻意識の発達に関する一研究

## 被害の状況表現の違いから

○渡部杏菜　　濵田豊彦
（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）（東京学芸大学教育実践創生講座）

KEY WORDS: 聴覚障害　音韻意識　書記表現

**(目的)**日本語の読み書きを習得するには、話しことばの音を理解し、文字との対応規則を習得しなければならず、そのために音韻意識の形成が必要である（高橋, 2017)。音韻意識は、語を構成している音韻の系列を分析し、その音韻の順序的構成および音韻的組成、構成を知る知的な行為、技能の習得によって形成される（1988, 天野)。聴覚障害児は 4 歳前半頃から 6 歳後半にかけて音韻分解能力が発達することを示している（近藤・濵田, 2011)。渡部（2021）は聴覚障害児の音韻意識と作文能力との関連を検討し、幼児期に音韻意識の発達が遅れていた群は、文法的誤りが多い作文を書く者が多いことを示した。しかし、そもそも自分で書ける文を書いているため、誤りは多く見られず、音韻意識と作文能力との関連性は具体的には明らかにされていない。我妻（2000)は、作文は自分の感情の強さや微妙なニュアンスを伝えるために色々な表現を駆使する必要があり、聴覚障害児はそれが困難であり、聴覚障害児の作文は淡々とした印象を受けることを指摘している。そこで、本研究では、聴覚障害児の作文における表現方法に着目し、音韻意識との関連性を検討した。被害の状況表現に焦点を当てて分析することとした。

**(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。渡部(2021)が聴覚障害児において、4 歳後半で音韻分解課題の正答率が 60%に達しない場合、小学部 2 年までの文理解が遅れることを示唆したことから、本研究でも音韻分解課題において 4 歳後半で正答率 60%に達したか否かを基準とし、対象児を分類した。4 歳後半までに正答率 60%に達した者を「音韻分解正常群」、達しなかった者を「音韻分解不良群」、担任より発達の遅れが指摘される者および言葉の遅れが見られた者は「発達遅滞群」、検査①実施中に 4 歳半に満たなかった者を「4 歳半未満群」とした。音韻分解正常群は 11 名、音韻分解不良群は 6 名、発達遅滞群は 5 名、4 歳半未満群は 5 名であった。検査②「作文課題」: 検査①の対象児が小学部 2~4 年時に実施した。標準失語症検査(1975) の「まんがの説明」を検査材料とし（図 1)、まんがの内容を説明した文を書かせた。書かせた文から 2 コマ目の「帽子が飛ばされた」場面の表現を抽出し分類した（「ぼうしが○○」「ぼうしを○○」)。動詞前の助詞の誤りは分析対象としなかった。検査①、②の両方のデータが得られた 27 名を分析対象とした（54~124dB (1 名スケールアウト))。検査を実施するにあたり、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②は図示や手話を併用して説明し、対象児が十分に課題の意図を理解してから実施した。検査に抵抗を示した場合は無理には行わなかった。

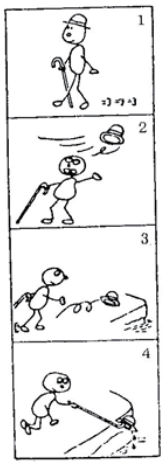



図 1 作文課題
検査材料

**(結果)** 作文課題において対象児に見られた表現を図 2 の横軸に示し、各表現の人数と音韻意識の習得状況を示した。文が書けなかった場合や誤った表現（例：よびました←とびました）はその他に分類した。対象児全体では「とばされてしまった」と表現した者が一番多かった。音韻意識良好群は 2 名を除き、被害の状況を「されてしまった」「された」「しまった」という語形変化を用いて表現していた。音韻意識不良群は 1 名のみ「されてしまった」で表現したが、その他 5 名は「とばした」「とんでいった」など被害を表す表現はなく、状況の説明に留まった。

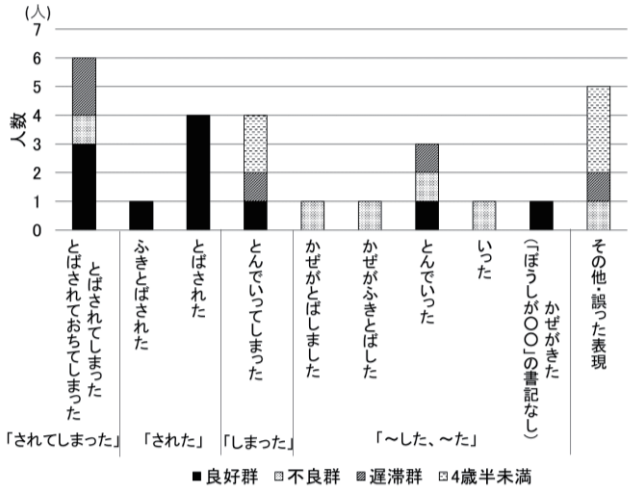



図 2 作文における表現方法の人数と音韻分解習得状況

**(考察)** 幼児期の音韻意識の発達が良好である聴覚障害児は、図から状況を読み取り、被害を表す表現を用いて適切に書記できることが示された。音韻意識の発達の場合、状況に応じた表現への意識も高くなり、複雑な語形変化を分析し使用できるのではないかと考えられた。一方で幼児期の音韻意識の発達が遅れると、状況に応じた表現の習得が難しく、自分の知っている簡単な書記表現に留まると考えられた。左藤・四日市（2004）が聴覚障害児は語のもつ限定的な意味と文脈との関係を一致させていくことが難しく、文脈に関わらず汎用性の高い動詞を産出すると示したことからも、聴覚障害児の中には文脈に応じた複雑な表現を習得することが難しい者がおり、その特徴は音韻意識の発達が遅れる者に顕著に表れるのではないかと考えられた。

**(文献)** 我妻敏博(2000)電子情報通信学会技術研究報告 TL 思考と言語.100(480), 47-52. 天野清(1988)教育心理学年報. 27, 142-164. 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. 左藤敦子・四日市章(2004)特殊教育学研究,41(5),455-464. 失語症研究会(1975)標準失語症検査第 1 版. 高橋登(2017)講座・臨床発達心理学⑤言語発達とその支援.秦野悦子・高橋登（編).ミネルヴァ書房, p.147-166. 渡部杏菜(2021)東京学芸大学, 博士論文.

(WATANABE Anna, HAMADA Toyohiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R403

# ルワンダ共和国のーろう学校における就労移行支援体制

〇高橋彩加　　佐藤正幸　　須藤正彦
（筑波技術大学障害者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、GDP の成長率が高く、経済成長が著しい。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。しかしながら、国が急速に発展している一方で、障害者はその就労や教育面での恩恵を充分に受け取りきれていないことが示唆されており、ろう・難聴者においても学校教育や就労への機会が限られているという現状にある。

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、就労に向けてどのような移行支援を行っているのかについて課題を整理し、更なる就労移行支援のあり方を検討することを目的とする。

**方法：**まず、ルワンダの実情を調査するため、国連のプロジェクト報告書及びルワンダ政府の最新の報告書等を文献的に調査した。次に、ルワンダのろう学校の教員及び生徒に対して、学校で行われている就労移行支援の実態について明らかにするための質問紙調査を実施した。その方法を以下に示す。

調査期間：2020 年 11 月
調査機関：ルワンダ共和国・・地域にある 1 ろう学校の教員・生徒
調査方法：選択肢ならびに自由記述による質問紙調査

質問紙の内容：
教員向け：指導内容，インターンシップ導入に関する意識調査、ろう学校や国の福祉政策に求める事項等、計 19 問
生徒向け：学習内容やインターンシップ経験に関する意識、将来就きたい仕事の希望等、計 17 問

上記の質問と文献調査によって、ろう学校で行われている就労移行支援の実態について明らかにするための調査を行なった。

**結果：**質問紙調査の結果、上記学校の 18 名の教員中 11 名、152 名中 60 名の生徒から回答を得た。
⑴職業訓練コース開設科目数：開設されているコースは「洋裁・編み物」「建築・土木」のみであった。
⑵教員の就労に対する意識：「職業開拓を自ら行なっている」と回答した教員はみられず、学校への改善案の問でも「就職担当係の設置」や「職場開拓や職業斡旋」を求める回答もなかった。またインターンシップを、授業の一環として捉えていることが明らかとなった。
⑶生徒の就労に対する意識：将来就きたい職業に対して、小学部・中学校の生徒は「空港職員」「エンジニア」「看護師」「TVET の教師」など様々な職業を回答し、職業選択の幅が広かった。一方、職業訓練コースの生徒の 9 割が、現在学んでいる「仕立て」か「大工」と回答し、職業選択の幅が狭い結果となった。一方、インターンシップ経験のある生徒 13 名のうち「もう一度行いたい」と回答したのはわずか 4 名であった。

**考察：**一般の職業訓練校は全国に約 360 校あり、開設されているコース数は約 90 コースにも及ぶことと比較して、ろう学校の職業訓練コースの科目の開設数は非常に少ないといえる。かつ、仕立て・洋裁業界は、あまり有望ではない市場とされていることから、「洋裁、編み物」コースの設置の必要性が問われている。

教員は、“生徒の就労支援や就職先の斡旋は、ろう学校の役割ではない”と捉えていることがみられた。一般の就職活動では「雇用主に直接聞く」「知人等に支援を求める」ことが多く，就職活動には雇用者や知人とのネットワークが非常に重要である。このような社会的な背景を考慮すると、教員が就活のノウハウを得て、職業訓練コースでも就職先と生徒を繋げるような、職場開拓や職業斡旋が必要であると思われる。

職業訓練コースの生徒は、自分の将来の仕事やインターンシップへの参加についても、現在学んでいる職業以外を考えたり、希望したりすることができていないことが分かった。職業選択がすでに決定されてしまっているため、“インターンシップに意義”を見出せないことや、“人生における意欲の低下”に起因することが窺えた。

そこで、生徒がろう学校で希望を育み、今後の就労移行支援体制を整えるために、以下の項目を提言したい。

提言 1：開設科目の新設
提言 2：コース振り分けのタイミングの再考
提言 3：就労移行支援への提言
3-1 情報提供 3-2 職場開拓や職業斡旋 3-3 規律や規範の指導
提言 4：インターンシップ導入方法についての検討
4-1 インターンシップ導入方法の検討　4-2 インターンシップ以外の方策
提言 5：教員の増員
提言 6：施設や設備の充実

**結論：**ルワンダのろう学校職業訓練コースにおける就労移行支援体制の実情を調査するため、現地の生徒・教員に質問紙調査を行った。その結果、学校では技術を習得することに重点が置く職業教育が行われており、職域開拓や職業斡旋は行なっていないということが明らかとなった。そこで、今後のルワンダにおけるろう学校で就労移行支援体制整えるために開設科目の新設など上記の通り 6 項目の提言を行った。

義務教育は無償化になり、一般の学校の就学率は向上したが、未だろう学校は無償化の対象になっておらず、就学できるろう・難聴生徒も多くはない。しかし、ろう学校の卒業生が実力をつけ、あらゆる職種で活躍できれば、社会や国のろう・難聴者に対する見方も改善されることが考えられよう。そのために、ろう学校は、基本的な読み書き指導や職業技術の向上と合わせて、時代に合わせたカリキュラムの新設や多様な交流などにより、生徒の学習意欲を高め、ロールモデルとなりうる人材育成をすることが必要である。

(Ayaka TAKAHASHI, Masayuki SATO, Masahiko SUTO)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R404

# 手続き反転法による「学習棄却」の効果

○　松阪　啓子
（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　学習者内要因　「提示−選択の手続き」反転法

## 1.目的

A さんが従来の「提示−選択の手続き」に習熟すると、彼女の日常生活における友人達との柔軟な関わりを妨げることになるかもしれない。そこで「提示−選択の手続き」反転法を随時に介入させることにより、A さんにおける従来の手続きの学習棄却、すなわち、「学びほぐし」が可能かどうかを検証する。「学びほぐし」が成就されたかどうかの条件として、初発介入のために、VP13 の達成率よりも RVP13 の達成率が下がった場合に、「学びほぐし」が成就したと考える。

## 2.方法

（1）学習者　A 女子（30 歳代）

（2）ワークシート

研究対象課題のワークシートは、201X 年から 202X 年の 5 年間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、週 1 回実施した。

（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。

③上記の①と②の消費時間を反転させる。

(b)実施装置

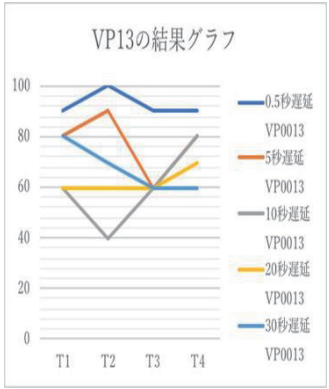
実施装置は、研究所作成の「T1-T2-T3-T4 学習法」用のラーニングボックを使用した。

（4）本研究用の課題シート

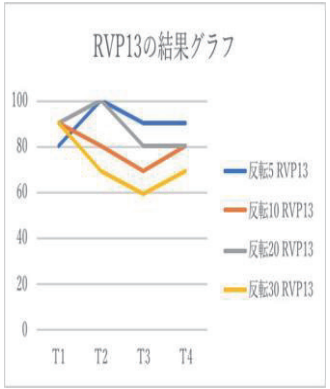
視覚的知覚課題 13

## 3.結果

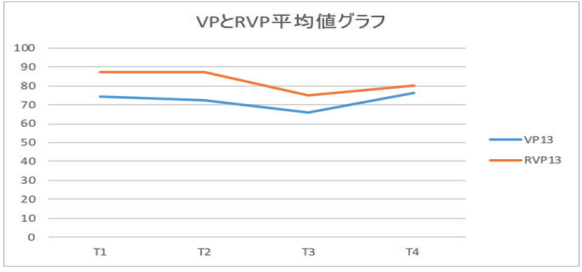
グラフ 1
マクロ（達成率）分析




グラフ 2
RVP マクロ（達成率）分析




グラフ 3　VP と RVP の平均値グラフ




## 4.考察

以下の 3 点から仮説を考察する。

（1）遅延時間が長いほど達成率が下がるに関して

（2）刺激カードを見る時間を長くすれば、その達成率は上がるに関して

（3）「学習棄却」（Unlearning）は成立したか

（1）遅延時間が長いほど達成率が下がるに関して

VP13 に関して、グラフ 1　マクロ（達成率）分析をみると、この仮説は成立しなかった。

（2）刺激カードを見る時間を長くすれば、その達成率は上がるに関して、

RVP13 に関して、グラフ 2　マクロ（達成率）分析をみると、この仮説は成立しなかった。

（3）「学習棄却」（Unlearning）は成立したか。

グラフ 3　VP と RVP の平均値グラフをみると、この仮説は成立しなかった。

3 つの仮説が成立しなかった原因として 2 つ考えられる。まず、表 1 から正反応の出現は、刺激カードと選択カードとの関係を「見る」、「見ない」の 2 要因で示した場合に、双方ともに「見る」確率、すなわち正反応の確率が 1/8 である。また、表 2 から、学習者が正反応を出すためには、6 段階の記憶過程を正確に通過しなければならない。

ここから、A さんに 3 つの仮説が成就されなかった原因は、学習者外要因だけでなく、学習者内要因が深く関わっていたからではないかと考えられる。今後は学習者内要因に合致した学習者外要因を探さなければならない。

表 1　呈示法

| 過程 | 情報処理過程 | 作動記憶＋作動要因 |
|---|---|---|
| 1 | 呈示項を見て、 | 注意、知覚 |
| 2 | 見せられた呈示項を記憶し、 | 記銘 |
| 3 | ラーニングボックスの上蓋を開けて、 | 保持 |
| 4 | ラーニングボックス上に置かれた3枚の選択項を見て、 | 知覚 |
| 5 | ラーニングボックス上に置かれた3枚の選択項の中から、 | 検索 |
| 6 | 呈示項で見たカードを知覚表象し、 | 想起 |
| 7 | 呈示項で見たカードと同じ選択項カードを見て、 | 注意、知覚 |
| 8 | それらを比較照合し、 | 知覚 |
| 9 | 呈示項で見たカードと同じ選択項カードを取り、 | 知覚、行動 |
| 10 | 呈示項で見たカードと同じカードを取ればいいことを知り、 | 学習1 |
| 11 | 呈示項で見たカードと同じカードを取ることが引き続き起こせる。 | 学習2 |

(謝辞)

A さんとは、週 1 回 1 時間協働学習者として学習しています。また、研究所の行事では長い時間を A さんと過ごします。

A さんと過ごし学ばせていただいた日々の学習の成果は、ご家族の了解のもと毎月のラーニングボックス研究会で発表しています。A さんの成果は研究会参加のメンバー各々の研究を深めるものです。

A さんと A さんのご家族の協力に感謝申し上げます。

Keiko Matusaka

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R405

# 知的障害者のオンデマンド型オンライン学習における指導方法の特徴について

—対面型講義との比較を通して—

〇川西　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　オンライン学習　指導方法

## Ⅰ.問題の所在と目的

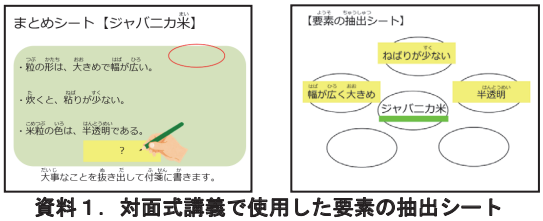
2020(令和２)年より新型コロナウイルス感染症は教育に甚大な影響を与えている。影響の一つに三密回避を目的としたオンライン学習の実施が挙げられる。オンライン学習は、高等教育機関を中心に、ビデオ会議システムを導入したリアルタイム講義、動画の視聴を通して自ら学習を進めるオンデマンド型講義などが取組まれている。

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は2019年度まで対面型講義の実施を通して、知的障害者の学習特性に応じた指導方法の開発に取組んできた(今枝他,2020)。しかし、新型コロナウイルス感染症の影響で2020(令和２)年は開催中止となり、現在、動画視聴によるオンデマンド型オンラインのための教材を作成している。しかし、オープンカレッジ東京も含めて、知的障害者への学習支援についてはこれまで対面型授業、講義を主としてきたため、オンライン学習における知的障害者に対する指導方法の特徴は明らかにされていない。コロナ禍における知的障害者の生涯学習の保障を検討する上でも、オンライン学習における指導方法の特徴を明らかにしていくことは喫緊の課題であると言える。

以上より、本研究では、オープンカレッジ東京で実施された「ディスカバー講座」を基に、対面型講義で用いられたスライドと現在作成中であるオンデマンド型オンライン用の学習動画の比較を行う。比較を通して、知的障害者のオンデマンド型オンライン学習における指導方法の特徴を明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ.方法

**１.対象**：2019 年度に「ディスカバー講座」で実施した「世界の米」の対面型講義スライドと、現在作成中の「要素の抽出をしよう～社会科編～」(仮) のオンライン講義動画である。**２.講義の流れ**:対面型講義では最初に講師講義を聞き、講義内容をまとめた資料から、それぞれの題材(例：ジャバニカ米)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に貼る活動を行った（資料１参照)。要請に応じて観点を記したヒントカードを配布し、必要に応じて個別に支援した。オンライン講義動画「要素を抽出しよう」は、資料から抽出する方法の習得を目標とした講義である。講師による講義はなく、題材（例：うどん）について説明された文章から、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ている。どちらも､「要素の抽出」という活動の学習場面が共通している。




**資料１．対面式講義で使用した要素の抽出シート**

**３.手続き**：スライド及び動画開始後の講義担当者の指示内容について、学習準備と講座展開という２場面の共通点及び相違点を整理した。

## Ⅲ．結果

**１.学習準備状況**：対面型講義とオンライン講義の学習準備状況の相違点について表１に表す。

**表１．学習準備状況における相違点**

| | 対面型講義 | オンライン講義 |
|---|---|---|
| 文具等必要物品 | 支援者が事前準備しその都度配布 | 学習者が自分で用意<br>⇒購入方法動画を作成 |
| ワークシート | 支援者が事前準備し配布 | 学習者が自分で作成<br>⇒作成手順動画を作成 |
| 学習環境整備 | 支援者が適宜言葉をかけたり整えたりする | 学習者自身が整える<br>⇒視覚支援と準備時間を確保 |

オンライン講義では、学習者が必要なものを自分で用意するための支援や、学習者自身が学びやすい環境を整えることができるような支援を新たに検討する必要があった。

**２.講座展開**：対面型講義とオンライン講義の講座展開における共通点と相違点について表２に表す。

**表２．講座展開における共通点と相違点**

| | |
|---|---|
| 対面型講義との共通点 | ・例題⇒実践の順に取り組む<br>・例題は、１行程ずつ例示を見せる。<br>・ヒントを活用できるようにし、一人で取り組めるようにする。 |
| オンライン講義に取り入れた点（相違点） | ・例題に取り組む前に、例題の全行程が見られる動画を導入。<br>・例題以外の活動についても、一指示に対し一動作できるよう、活動をスモールステップに分ける。<br>・学習者が一動作ごとに正誤を確認できるよう、一行程ごとに確認や評価を行う |

オンライン講義では、活動の初めに全行程の動画を取り入れることで、学習者にとって目標が明確になり、活動への見通しや完成への期待感が活動の動機づけになるようにした。また、対面型講義では、適宜支援者が訂正や即時強化できたが、オンラインでは学習者の状況を把握することができないため、対面型講義よりも活動を動作で細分化したり、動作ごとに確認や評価等フィードバックを入れたりして、間違いを最小限にし、学習者が動機づけを維持できるようにした。

## Ⅳ．考察

知的障害者のオンライン学習では、教材準備や学習環境の構造化等オンライン学習ゆえの配慮と、ワーキングメモリや学習への動機付け等、知的障害者の学習上の困難さへの配慮が必要であった。これまでの知的障害教育に関わる先行研究でも学習準備に関わる活動はほとんど検討されていない。そのため、オンライン学習では、動画を再生する際の学習準備状況も含めて検討を行っていくべきである。

現時点では、オンライン講義は試作段階である。今後の課題として、実際に本講義動画で知的障害者が学習可能かどうか検証することが挙げられる。その中で、学習しやすい動画の再生時間、学習者の活動スピードや発達段階に配慮した動画構成等も検討していく必要がある。

(KAWANISHI Kuniko, YOSHIZAWA Hiroto, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R406

# ダウン症の C さんの日記の分析 I

計量テキスト分析でみる生活

寺門宏倫（茨城県立つくば特別支援学校）

KEY WORDS: 計量テキスト分析　日記　ダウン症

**研究の課題・目的**

C さんは 2005 年生まれ，ダウン症であり当該都道府県交付の知的障害に関わる障がい者手帳では，中度と判定されている。C さんは A 県立 B 特滅支援学校に 2009 年 4 月に小学部 1 年として入学，2021 年 3 月に同校高等部を 3 年生で卒業した。

C さんは小学部 3 年中に教師の勧めで日記を書き始め，現在に至るまで継続している。C さんの日記は日記用の学習ノートに記述されており，小学部 3 年から始まって 2021 年 2 月現在で 59 冊目である。現存するのは 2 冊目から 59 冊目であり，第 1 冊目は紛失している。この報告では，C さんの日記を分析することで，C さんの生活の変化を探ることを目的とした。

## 2　方法

日記をテキストデータ[1]にして，テキスト分析ソフト[2]（以下分析ソフト）で分析を行った。C さんの生活期を日記の日付に従って，小学部期（2009 年 8 月 12 日から 2015 年 3 月 31 日），中学部期（2015 年 4 月 1 日から 2018 年 3 月 31 日），高等部期（2018 年 4 月 1 日から 2021 年 3 月 31 日）とした。それぞれの生活期に共通な語と特徴的な語を抽出することで，各生活期における C さんの生活空間を明らかにする。特徴を表す指標として Jaccerd 係数[3]を用いた。

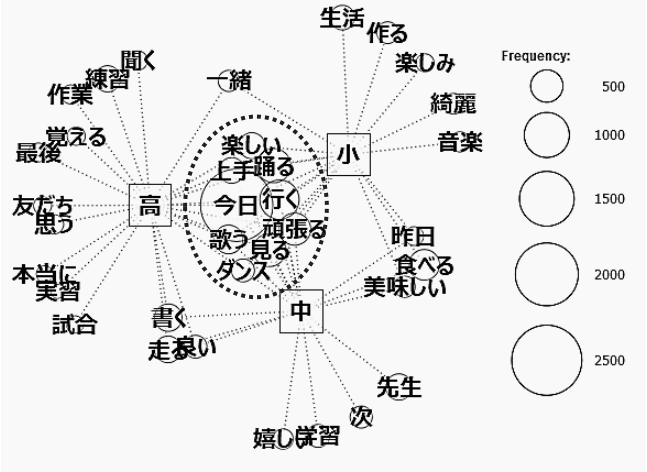



fig.1　特徴的な語

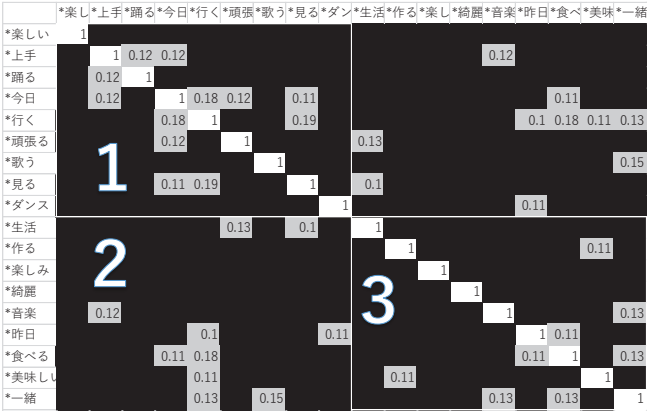



table.1 小学部期における語の関連

## 3　結果

日記に用いられた語の種類は，分析ソフトによると小学部で 1357，中学部で 2130，高等部で 1863 であった。

各学部に特徴的な語と，共通する語について Jaccerd 係数で計測しグラフ化すると fig.1 の通りであった。特に関連性が強い語が線で結ばれている。この際の集計単位は文である。fig.1 における点線円内の語句を共通語とし，共通語以外を特徴的な語とした。

fig.1 の語同士の関連を各生活期内で Jaccerd 係数で計測したのが table.1。table.1 で値が 0.1 未満のセルは塗りつぶした。集計単位は日記の日にち（ページ）である。また，この table.1 における共通語同士の関連を第 1 象限(図中の１，以下同様)。当該生活期に特徴的な語と共通語との関連を表す区分を第２象限。当該生活区分に特徴的な語同士の関連を表す第3象限として，各象限の平均値を算出した。同様な計算を，小中高の各生活期で実施すると table.2 のようになった。なお table.1 対角線は語自身を指し，必然的に 1 となり意味をなさないので table.2 の平均値算出の際，対角線のセルは省いた。

| | 小学部期 | 中学部期 | 高等部期 |
|---|---|---|---|
| 第 1 象限 | 0.0703 | 0.0945 | 0.0884 |
| 第 2 象限 | 0.0511 | 0.0618 | 0.0601 |
| 第 3 象限 | 0.0514 | 0.0625 | 0.0393 |

table.2 小学部期における語の関連

## 4　まとめ

まず，その語自体で生活空間を表す語として，「歌う」「音楽」「作業」「試合」「友達」「ダンス」「先生」等とし，これらの意味を補強する語として「楽しみ」「思う」「良い」「嬉しい」等に分けた。

fig.1 から共通語における生活空間を表す語としての「踊る」「ダンス」「歌う」が，全生活期に共通する C さんの生活空間（以下共通空間）を表していると考えられる。

table.2 の第 2 象限に着目すると，ポイント数が高い生活空間を表す語は，小学部期においては「生活」「音楽」などが表れている。中学部期において「先生」「学習」「食べる」「学習」，高等部期においては「試合」であった（紙面の関係で小学部期以外は発表当日提示）。小中学部期においては学校生活を表す語のポイントが高かった。各学部期の第2象限を比較すると共通語に含まれる意味を補強する語によって新たな生活空間を記述しているように見える。

table.2 の第 1 象限で見ると，共通語については小学部期に比べて中学部及び高等部期の値が高くなっていた。第3象限で見ると高等部期で大きく減少した。　共通語から独立した語の連関は生活期が上がるにつれて減少している。日記の書き方が定型化している可能性もあるのではないかと思われる。

**注**

1)テキスト化する際，語として認識しやすいように平仮名を漢字に変換した。

2)参考文献②における KH Coder を用いた。参考文献②によると「KH Coder とは，テキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェア」である。

3)A 及び B を含む集合（A∩B）と A または B を含む集合（A∪B）によって（A∩B）/（A∪B）で表される。

**参考文献**

① 社会調査のための計量テキスト分析 樋口耕一著　第 2 版
② KH Coder　https://khcoder.net/

(TERAKADO Hiromiti)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R407

# 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」の指導方法について（Ⅰ）

―理科の実践での達成率の経年変化を通して―

〇城田　和晃（東京都立矢口特別支援学校）
今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害　思考力・判断力・表現力　理科

## Ⅰ.問題の所在と目的

2017 年及び 2019 年に特別支援学校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が、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。理科も今枝ら(2021)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、知的障害者の思考力・判断力・表現力等の形成を目指し、「理科」の内容を題材とした「サイエンスラボ」という講座を 2015 年度から５年間、継続的に取組んできた。講座では、実験を通して、ある対象物を特定するという活動を一貫して取組んできた。

本研究では、「サイエンスラボ」の 2015 年度から 2019 年度までの講座における思考力・判断力・表現力等に関わる活動の達成率の経年変化を明らかにする。そして、知的障害者の思考力・判断力・表現力等の形成に向けた指導方法を明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ.方法

**１.対象講義**:2015 年度から 2019 年度にオープンカレッジ東京で実施した「サイエンスラボ」の講義であった。テーマは通常の小中学校理科の内容を参考にしており、2015 年度は「もののとけ方(小５)」、2016 年度は「水溶液の性質(小６)」、2017 年度は「気体の性質(小６)」、2018 年度は「素材の性質(中１)」、2019 年度は「素材の性質(中１)」であった。年度別の実験方法と特定する対象物を表１に表す。

**表１　サイエンスラボ　年度別　実験方法　特定する対象物**

| 年度 | 実験方法 | 特定する対象物 |
|---|---|---|
| 2015 | 溶解量による水溶液の特定 | 塩、砂糖、ミョウバン |
| 2016 | リトマス試験紙による水溶液の特定 | 酢酸水（酸性）、漂白剤(アルカリ性)、砂糖水（中性） |
| 2017 | 石灰水とろうそく実験による気体の特定 | 酸素、二酸化炭素、窒素 |
| 2018 | 強度実験、比重実験、アセトン反応実験によるプラスチックの特定 | ペットボトル部品各種（ボトル本体＝PET　キャップ＝ポリプロピレン　ラベル＝ポリスチレン） |
| 2019 | 水、塩水、砂糖水を用いた比重実験によるプラスチックの特定 | ペットボトル部品各種（ボトル本体＝PET　キャップ＝ポリプロピレン　ラベル＝ポリスチレン） |

**２.講座の流れ**:講座展開は全て共通で、①講義、②実験１、③実験２からなる。**①講義**:特定物する対象物に関する講義を行った。**②実験１**:「知識及び技能」の段階に位置付けられる。実験を通して、ワークシート(表)に結果をまとめた。**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。一見して特定できなくなった対象物を実験１と同様の実験方法で特定した。特定は実験結果１と実験結果２のワークシートを比較した。**３.対象者**:成人期知的障害者で、2015 年度は 26 名、2016 年度は 36 名、2017 年度は 34 名、2018 年度は 40 名、2019 年度は 39 名であった。

**４.手続き**:各年度、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ワークシートの提示等による「支援付達成」、③答えを提示した「未達成」の３段階とした。2015 年度は支援付達成を設定していなかった。2016 年度、2017 年度は特定が困難な場合、実験２の結果と同行列の表を提示した。2018 年度、2019 年度は表の限定的提示(特定時にスリットを活用して実験１のワークシート状の対象物１つの特徴を示し、実験２と比較する)と特徴との対応(特定時に、実験１の結果を文章化したものを使用して、実験２と比較する)を支援として活用した。

## Ⅲ. 結果

年度別の「特定」の達成率を図１に示す。

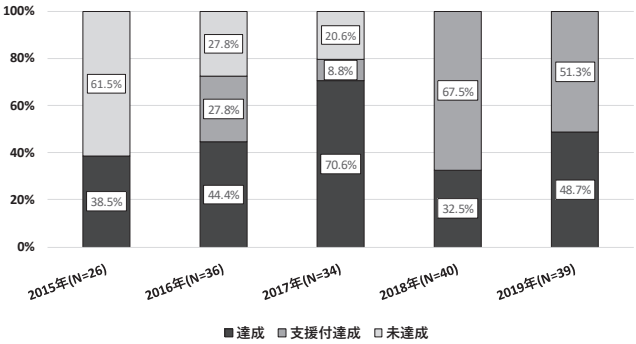



**図１　サイエンスラボ　年度別　達成率**

図１より経年的な変化を見てみると、2015 年度は未達成者の割合が６割を超えていたものの、徐々に減少し、2018 年度から未達成者はいなかった。また、達成率は４割から５割を概ね推移するが、未達成者の割合に代わって、支援付達成者の割合が増加した。

## Ⅳ. 考察

まず、未達成者の減少について、指導方法の確立と受講者の学習効果の両面が影響していることが考えられる。2018 年度以降については、中学校理科の内容を扱っており、指導方法の確立だけでなく、経年的な取組による受講者の思考力、判断力、表現力等の育成による結果であることが示唆される。次に支援付達成者の割合の増加について、「特定」に至る支援方法の確立が要因になっていると考える。「特定」のプロセスにおいて、表の見方に関する支援や情報の整理・制限といった支援の有効性が示された。前述した段階的な支援を設定することで受講者全員が特定に至ることができることが明らかとなった。

今後の課題は、新学習指導要領の実施に関わり、本研究の成果と知的障害特別支援学校における理科教育との対応を検討していくことが挙げられる。

**【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。
(SHIROTA Kazuaki, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R408

# 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」の指導方法について（Ⅱ）

―社会の実践での達成率の経年変化を通して―

○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

## Ⅰ.問題の所在と目的

2017 年及び 2019 年に特別支援学校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が、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、今枝ら(2021)によれば、社会科は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、今後、社会科における思考力・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」を開講してきた。講座では食材に関わる資料の読み取り、表への整理という活動を一貫して取組んできた。

本研究では、「ディスカバー講座」の 2016 年度から 2019 年度までの講座における思考力・判断力・表現力等に関わる活動の達成率の経年変化を明らかにする。そして、知的障害者の思考力・判断力・表現力等の形成に向けた指導方法を明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ.方法

**１.対象講座**:2016 年度から 2019 年度にオープンカレッジ東京で実施した「ディスカバー講座」の講義であった。テーマは一貫して、世界の食材の比較であった。年度別のテーマ、題材、比較の観点を表１に表す。

**表１　ディスカバー講座　年度別　テーマ・題材・比較の観点**

| 年度 | テーマ | 題材 | 比較の観点 |
|---|---|---|---|
| 2016 | お茶 | 「緑茶」「ウーロン茶」「紅茶」 | 色、形、発酵 |
| 2017 | 主食 | 「クスクス」「トルティーヤ」「ウガリ」 | 色、形、原材料 |
| 2018 | パン | 「ライ麦パン」「フランスパン」「トルティーヤ」 | 色、形、固さ |
| 2019 | コメ | 「ジャポニカ米」「インディカ米」「ジャバニカ米」 | 色、形、炊いた時の様子 |

**２.講座展開**:講座展開は全て共通で、「講義」「食材の特定」であった。**１）講義**:題材となる食材の生産地他、題材の特徴と地理的要素を学んだ。**２）食材の特定**:講義で学んだことを説明できるようになることを目標として示し、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、それぞれの題材(例：緑茶)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に貼る活動を行った。要請に応じて観点を記したヒントカードを配布し、必要に応じて個別に支援した。**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、観点の書かれたヒントカードを配布した。**④対象物の特定（定義づけ）**:年度ごとで活動に差異があるものの、対象物１種について観点ごとにその特徴を述べた。**３.対象者**:成人期知的障害者で、2016 年度は 42 名、2017 年度は 32 名、2018 年度は 34 名、2019 年度は 40 名であった。**４.手続き**:各年度、一貫して活動を変更せず、遂行状況の確認した「要素の抽出」「観点の命名」の達成率を算出した。達成水準は①自ら遂行した「達成」、②ヒントを提示した「ヒント提示」、③ヒント提示に支援者の声掛けが必要だった「ヒント提示＋支援」、④答えを提示した「未達成」の４水準とした。

## Ⅲ. 結果

年度別の「要素の抽出」「観点の命名」の達成率を図１、図２に示す。

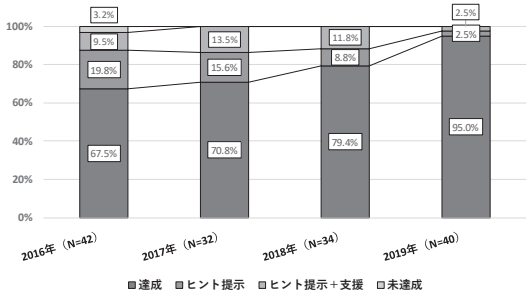



**図１　「要素の抽出」　年度別　達成率**

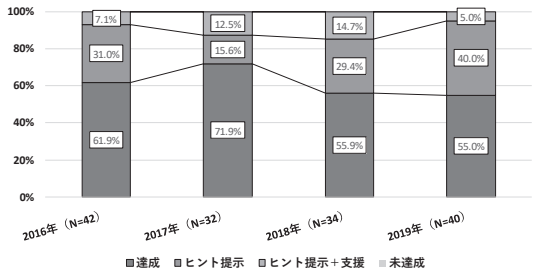



**図２　「観点の命名」　年度別　達成率**

「要素の抽出」は、「ヒント提示」を必要とする対象者が年々減少し、「達成」が増加していた。「観点の命名」は、2018 年以降「達成」の割合が減少し、「ヒント提示」を必要とする対象者が増加したが、「未達成」は見られなかった。

## Ⅳ. 考察

「要素の抽出」は「ヒントカード」を準備することで対象者が自ら学習に参加しつつ、同プロセスを理解することができたと考える。この事は上記の図１の結果以外にも「ヒント提示」の割合が同年度（３試行）内でも２回目以降（例：１回目「クスクス」,２回目「トルティーヤ」）に減少したことからもわかる。「観点の命名」は 2018 年以降の達成度の減少は、観点名の抽象度の高さ（例：コメの「炊いた時の様子」）が原因と考える。しかし、「ヒントカード」を用いて命名できている対象者も多く、ここでも段階的支援の有効性が見られた。今後の課題として、抽象度の高い観点については対象物の違いや特徴を説明（表現）する手だてを含む提示方法を検討することが必要である。

**【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。
(YOSHIZAWA Hiroto, KAWANISHI Kuniko, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R409

# 重症心身障害児と関わり合うインクルーシブ保育を創造する力の考察

○小柳津和博（桜花学園大学保育学部）
野々山貴（こども発達支援センターひかりっこ）
KEY WORDS: インクルーシブ保育、 重症心身障害、 創造力

## 1 問題及び目的

障害者権利条約批准を受け、子どもたちが共に育つインクルーシブ保育の充実に向けた実践が進められている。子どもたちが共に育ち、子ども同士で関わり合うことの重要性は広く理解されているものの、それらを原理化することについて長く課題とされてきた。わが国でもインクルーシブ教育・保育に必要となる支援技術の標準化研究が進みつつある。しかしながら、公約数的な研究になっていることが課題とされており、今後は障害種別に分けるなど、小さな枠組みで必要な支援の在り方を検討していくことが求められている。

近年、重症心身障害児が地域の園に通う事例が増えてきている。今後のインクルーシブ保育の充実のため、重症心身障害児と他児が関わり合う保育に求められる支援技術を明らかにしていく必要がある。筆者らは子ども同士の関わり合いを促す保育技術の一つとして、保育者の創造力について検討してきた（小柳津・野々山,2021）。しかしながら、その創造力の具体的な姿は明らかになっていない。そこで、本研究では、重症心身障害児との関わり合いを促す上で必要となる保育者の創造力に関する具体的な情報を収集することを目的とした。

## 2 方法

### （1）対象

2020 年 7 月～11 月 A、B、C の 3 施設の保育職員に対して、アンケート調査を実施した。

A 施設：重症心身障害児を含むインクルーシブ保育実践園（園児 48 名、重症心身障害児 6 名在籍）

B 施設：公立児童発達支援事業所（定員 30 名、在籍児は全員知的障害児・発達障害児）

C 施設：私立保育所（定員 135 名、発達障害児一部在籍）

### （2）アンケート内容・調査方法

対象児（4 歳女児、重症心身障害）の療育場面を撮影した映像（約 4 分間）を視聴し、対象児を含むインクルーシブ保育をイメージする。対象児と他児（障害のない子ども）が関わり合うために必要となる保育者の支援について、6 項目（1.活動内容、2.参加方法、3.言葉がけ、4.人的環境、5.物的環境、6.その他）から創造したことを自由記述する。アンケートの記入時間は映像視聴後 10 分間とし、制限時間内にできるだけ多く記述することとした。

### （3）倫理的配慮

対象者に本研究の趣旨及び倫理的配慮について口頭・文書で説明し、趣旨に賛同する方の協力を得た。また、所属機関にて研究倫理審査を受審し、承認を得た。

### （4） 分析方法

テキスト化したアンケート結果について、テキストマイニング用ソフトウェア KH-Coder を用いて頻出語（コード）を導き出し、分析を行った。

## 3 結果

A 施設 13 名、B 施設 6 名、C 施設 25 名の合計 44 名から研究協力を得た（研究趣旨同意者からの回収率 100%）。

1.活動内容、2.参加方法の項目について、各施設の頻出語上位 3 位までを表 1 に示す。表内の数字は出現数。

表 1 各施設における頻出コード上位 3 位

| 項目 | A 施設 | B 施設 | C 施設 |
|---|---|---|---|
| 1.活動内容 | 遊び [6]<br>活動 [3]<br>する [3]<br>使う [3]<br>他 [3]<br>積み木 [3] | 遊ぶ [8]<br>する [5]<br>ボール [5] | 遊び [15]<br>遊ぶ [11]<br>する [8] |
| 2.参加方法 | する [10]<br>他 [9]<br>対象 [7] | 他 [4]<br>ゴール [3]<br>する [2] | する [18]<br>保育 [10]<br>一緒 [7] |

## 4 考察

### （1）活動内容におけるコードからの考察

「1.活動内容」では、施設によって「遊ぶ」と「遊び」の 2 種類のコードが多く見られた。B・C 施設で見られる「遊ぶ」について前後の文脈を考察したところ、保育者が一緒になって遊ぶという意味が込められていた。「遊ぶ」と表現する保育者は、遊びに入り込み、遊びの仲介役として子どもたちの真ん中に位置して活動内容を創造する力が働いていると考えられる。一方、A・C 施設に見られる「遊び」の文脈には、提供する遊びの内容に関する記述が中心だった。提供する遊びの内容は、重症心身障害児に直接提供するのではなく、他児を誘い込むような意図が含まれていた。「遊び」と表現する保育者は、常に子どもの真ん中に立つのでははなく、必要な時のみ仲介できる位置に立とうとしていると推察できる。障害のない他児を誘い込むことで、重症心身障害児との関わり合いが成立するように保育者が自身の立ち位置を変化させていると考えられる。

### （2）参加方法におけるコードからの考察

「2.参加方法」のコードの違いに、A 施設の「他」「対象」と、C 施設の「一緒」があった。コード前後の文脈を考察したところ、A 施設の「他」「対象」には「児」が続いており、他児と対象児の視点での記述が主だった。一方、C 施設の「一緒」は「保育者」が前に置かれ、保育者の視点で記述されていた。この違いは子ども同士で活動に参加できると捉えるか、保育者が直接的に関与しないと参加が難しいと捉えるかによるものであると考えた。重症心身障害児を含む集団の保育をする A 施設は、子ども同士を主語にして関わり合いを考える傾向にある。一方、重症心身障害児の保育経験が少ない C 施設は、保育者自身が役割を担うことで子どもの参加を創造しようとする傾向にあると考えた。

以上のことから、重症心身障害児と関わり合う保育を創造する力には、保育者の立ち位置に関する創造力、子ども同士を主語においた参加方法に関する創造力があることが示唆された。

【文献】 小柳津和博・野々山貴（2021）インクルーシブ保育における保育者の創造力に関する研究―重症心身障害児を含む集団の関わり合いを促すための専門性―,日本保育学会第 73 回大会発表論文集,P421-422

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（20K0260）の助成を受けて実施したものの一部である。

(OYAIZU Kazuhiro, NONOYAMA Takashi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R410

# 英国のインクルーシブ教育学のための教師スキーム開発研究

## ―生徒の多様性課題に向けた対話的教育研究から―

荒巻恵子
（帝京大学教職研究科）

KEY WORDS：インクルーシブ教育学　対話的教育　教師の継続的専門性開発

### １．目的

本研究は，英国を中心に創始される「インクルーシブ教育学（Inclusive　Pedagogy）」という新しい分野のために，英国の対話的教育研究チーム（Hennessy & Kershner ら）が取り組む教師スキーム開発研究の動向を探る。第 1 フェーズとして「インクルーシブ教育学」の創始の背景と多様性への課題，第 2 フェーズとして「インクルーシブ教育学」の方法論の一つである対話的教育（Dialogic Education）について Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis（T-SEDA）と名付けられた教師のためのリソースパックの開発研究と教師の専門性開発の動向を探る。

### ２．研究の第 1 フェーズ

#### １）インクルーシブ教育学の創始と多様性への課題

英国でインクルーシブ教育を推進する Florian(2015)は，経済至上主義は，高度な学術的標準での国際競争を生み，多くの国々の教育は，競争社会に打ち勝つ人材育成を目標に掲げたカリキュラムや学力調査によって運用される教育制度に本質的な問題があると指摘している。民族，文化，言語，障害，貧困など児童生徒の状態像への学校の対応は，従来にも増して多様であり，不公平であることを危惧している。多様性への課題を児童・生徒間の個人差の問題として対応する問題解決のためには，区別された教育（exclusive education）か，インクルーシブ教育かの二極に捉われるばかりでなく，その実際や背景にも注目して，インクルーシブ教育について学びなおしをする必要があることを主張し，「インクルーシブ教育学」を提唱している（Florian 2010）。

#### ２）我が国における多様性の課題と教師の専門性への課題

インクルーシブ教育への課題は，児童・生徒間の個人差の問題としてばかりでなく，世界それぞれの国や地域の異なる課題解決の困難性，複雑性の中で混迷している。また，世界の混迷と同様に，我が国でも課題が多い。

インクルージョンの概念が国連ではじめて主張されたのは 1994 年サラマンカ声明で，その後，2006 年障害者権利条約におけるインクルーシブ教育システムの促進がうたわれた。これによって，我が国においてはインクルーシブ教育が特別支援教育を中心に拡がっていった。明治期から続いてきた特殊教育から，新たに特別支援教育への転換がはかられ，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は，我が国の障害児教育にとっては大きな変革となっている。また，学習指導要領改訂（文部科学省 2015）においても，インクルーシブ教育システムの理念を踏まえ，子供たちの自立と社会参加を一層推進していくため，「通常の学級，通級による指導，特別支援学級，特別支援学校といった，連続性のある『多様な学びの場』において，子供たちの十分な学びを確保していく必要があり，一人一人の子供の障害の状態や発達の段階に応じた指導を一層充実させていく必要がある」として，インクルーシブ教育に向けた新たな特別支援教育における教育技術の実践が求められる。我が国のインクルーシブ教育を取り巻くこの系譜は，インクルーシブ教育＝特別支援教育であるという偏重した概念がおこっていることは否めない。

一方で，児童・生徒の多様性に対する教師の専門性の課題は，教師の文化的な違いや経験に影響される。教室では，教師の指導方法や児童・生徒の多様性に関する意思決定など，児童・生徒間の個人差の問題のみならず，他にも様々な多様性の変数がある。

### ３．研究の第 2 フェーズ

#### １）インクルーシブ教育学における対話的教育

インクルーシブ教育学が重視することのひとつの方法論に対話的教育がある。Alexander, R.(2004)は対話型教授（Dialogic Teaching）の研究を進め広く認知されている。教室談話実践研究は，共同思考，弁証法的，対話型教授法研究など，伝統的な教授法から浸透してきており，累積対話の原則（the dialogic principle of cumulation）に基づいた教授学習を実践するための最も効果的な対話として分類法を用いた類型化がされてきた。教室談話研究は，相互作用の特定の型である探求的会話（Mercer, 2008），論証，対話，教師と学習者との意味構成と知識構築の協働活動により高次の思考や知的発達を促進することを追究してきた（Wolfe and Alexander, R. 2008）。

#### ２）対話的教育研究から教師の専門性研究への動向

英国ケンブリッジ大学 Hennessy & Kershner ら研究者グループによる対話的教育研究は，通常学級の中で，教師がすべての子供たちの学習を達成させるために，教師と子供たちが展開する教室談話（discourse）と，教室内の多様性に着目した事例研究や自閉症児を対象としたコミュニケーション能力育成のための実践研究を行っている。さらに教師スキーム（Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis:以下 T-SEDA）の開発研究に進み，インクルーシブ教育学における教師の専門性開発を進めリソースの提供をしている。中国語，スペイン語に翻訳され，現在，日本語版の翻訳を進めている。また，T-SEDA には英国ケンブリッジ大学とドイツのイエナ大学が開発した「Perceptions of Dialogic Teaching Scale」が含まれており，これは教師が教室での対話の理解と使用に関する事前・事後の測定として使用できる自己評価尺度で，ドイツでは広範囲にテストされている。今後の研究では多様性の課題は国による多様性の解釈のしかたに違いがあることなど多様性への要因究明に，国際共同研究に期待が集まっている。

＜謝辞＞本研究は，文部省科学研究費助成事業基盤研究（C）2020-2023，20K02976 の助成を受けたものです。

＜主な参考文献＞

TEACHER SCHEME FOR EDUCATIONAL DIALOGUE ANALYSIS（T-SEDA v.8a）（2021）参照日 2021/05/31 https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/tseda/T-SEDA_V8a_240321.pdf
(ARAMAKI Keiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R411

# 保育現場における特別支援教育の充実の方策に関する研究

## 保育者の悩みと研修・支援体制に着目して

〇金川朋子
（四條畷学園短期大学　保育学科）

KEY WORDS: 保育者の悩み　研修　チーミング

（目的）

令和 3 年 1 月の中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」においても、「(3) 幼児教育を担う人材の確保・資質及び専門性の向上 」として、②研修の充実等による資質の向上（中略）特別な配慮を必要とする幼児への支援」が示され研修の充実等が強調さている。さらに、特別支援学校の在り方として、幼児教育段階における特別支援教育を推進するためのセンター的機能の充実に資するような方策の検討が示されている。

本研究は、特別支援教育に関する保育者の困り感、現職研修の実施実態、ニーズ及び課題を明らかにし、保育現場における特別支援教育の充実に関する方策を検討することを目的とする。

（方法）

本研究目的に基づき、本学近隣の保育･教育 122 施設の保育者を対象にアンケート調査（回収率 58.9%、回答数 575）及び、･インタビュー調査を実施した。両調査では、基本的属性（所属、就業業種、保育・教育年数、所（園）内の体制、性別）、保育状況、保育経験、保育の支援体制、所内外研修状況について回答を求めた。実施期間は、2020 年 8 月～2021 年 1 月であった。

(結果)

現在の障害児を受け入れ状況については、受け入れている 373（64.9%）、受け入れていない 167（29.0%）、無回答 35（6.1%）の結果であった。「特別な配慮を要する子ども」を担当した経験については、担当経験あり 365（63. 5 %）、担当経験なし 110（19.1%）、無回答 100（17.4%）であった。「特別な配慮を要する子ども」を保育する上での問題や悩みの有無は、全体で、375（65%）が問題や悩みを抱えている結果が得られた。自由記述で得られた保育者の問題や抱えている悩みについて、樋口[1)]が開発した計量テキスト分析用ソフト KH Coder3[注2]を用いて分析した。抽出語のリストを作成した結果、問題や悩みの記述からの総抽語の総数は 8,076 語で、そのうち助詞など一般的に用いられる語を除いた「抽出語」は、3,249 語、異なる語数 747 語であった。これらの抽出語をもとに、共起ネットワークによる分析、階層的クラスターによる分析、KWIC コンコーダンスによる確認により、検討を行った。

結果、保育者は、自身の知識不足を実感しながら、子どもに合った配慮ができているのか、発達に合った関わりができているのか、どのような言葉かけが適切なのか等、日々不安を感じ、悩みながら保育に携わっており、集団の中での育ちの保障、個々の特性の違い、集団活動の中で他児とどう関わるか、集団活動における個別の対応等にも苦慮し、保護者の理解を得るための伝え方、保護者との共通理解についても悩んでいることがうかがえた。

抽出語　名詞・動詞（上位 10 語）

| 名詞 | | 動詞 | |
|---|---|---|---|
| 子ども | 99 | 悩む | 48 |
| 集団 | 79 | 要する | 24 |
| 関わり | 46 | 関わる | 23 |
| 知識 | 18 | 違う | 21 |
| 言葉 | 16 | 合う | 21 |
| 方法 | 16 | 伝える | 15 |
| 職員 | 14 | 感じる | 14 |
| 思い | 12 | 思う | 13 |
| 個々 | 11 | 分かる | 13 |
| 自分 | 11 | 考える | 12 |

保育の支援体制として、巡回指導や外部との連携会議、所内会議の実施状況ついて質問した。巡回相談は 478（83.1%）で実施されているが、特別支援学校との連携会議は､399(69.4%)が実施していないことが明らかになった。また、所内における特別な配慮を要する子どもに関する所（園）内会議を実施していないという回答は 112（19.5%）であった。所外研修の参加実態は、全体（無回答を除く）では、参加 365（77.2%）、不参加 108（22.8%）であり、就業職種別参加実態では、正規雇用職員は 342（81.2%）が参加しているが、非正規雇用職員は、29（55.8%）が、参加していない状況にあり､カイ二乗検定を行った結果(χ2 (2) =36.0, p=0.001)、就業職種間の参加状況に有意な差があることが確認できた。希望する研修内容は､「発達障害のある子どもの保護者への対応」が 377（82.7%）、ADHD に関する具体的な支援方法・対応方法 368（80.7%）発達障害のある子どものいる学級内の他の子どもへの対応方法 368（80.3%）という結果であった。

（考察）

保育現場では､多様な雇用･就業形態の保育者が保育に当たっている。保育者の悩みの中に､「職員全体でその子のことを理解し対応することが難しい」､「職員間の連携の難しさを感じることがある」､「自分の関わり方が適切なのか悩む」と言った記述があり、子どもの状況、発達課題、支援方法等々、職員間で話し合う事は重要である。エドモンソン[2)]は、今日の激動の職場では新たな考え方とあり方が必要であると述べており、チーミングという学習プロセスに関する研修の導入も、保育の充実につながるものになると考える。保育施設管理者は勤務時間・シフトの変更により研修機会の保障を行っている。知識不足に悩み、学びを求めている保育者、保育・教育施設へのサポートが求められており、大学教員等は、専門性を活かし、研修や現場での具体的な支援方法、対応の提供する必要があると考える。

特別支援学校との連携については、幼稚園教育要領にうたわれているが、門脇[3)]は、保育者の特別支援学校に対する抵抗感を指摘しているが、今後さらに、保育･教育施設と特別支援学校との連携の充実が求められる。

本研究は、一般社団法人全国保育士養成協議会 令和 2 年度学術研究助成を受け行った研究の一部です。

（文献）

1)樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量的テキスト分析；内容分析の継承と発展をめざして,ナカニシヤ出版
2)エイミー･エドモンソン,チームが機能するとはどういうことか、英治出版(2014)
3)門 脇ゆかり (2012) 特別支援学校による幼稚園 E 保育所のサポートの在り方 ― 地域のニーズ、に合ったセンター的機能について ， 山形大学大学院教育実践研究科年報 (3)， 164-171,

(KANAGAWA Tomoko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 4）O-R412

# 難聴児は表情とサインをどう合致させるのか。

○平島ユイ子
（福岡国際医療福祉大学　言語聴覚専攻科）
KEY WORDS: 聴覚障害　表情　身振り　視線計測

【目的】
相手感情の理解は、表情や身振り、音声のイントネーションからの情報を文脈に合わせて行っていると考えられる。難聴児の場合、音声情報が乏しい場合、表情や身振りから相手感情を推測することになる。表情と身振りサインの意味が一致しないときに、どのように合致させるかを明らかにすることにした。コミュニケーション手段が音声の難聴児（音声群）と手話の難聴児（手話群）の表情と身振りの注視部位を検討した。

【方法】
対象は、難聴児 16 名（6－13 歳）で、知的障害や発達障害を有していないことを確認した。音声群は通常学級に在籍している 4 名（6－13 歳）で、裸耳閾値 65-110ｄB で補聴器または人工内耳を装用し、装用閾値 30－50ｄB で口形があれば 90－100%の語音聴取が可能であった。手話群は調査時では聴覚特別支援学校に在籍する 12 名（7－13 歳）で、補聴器や人工内耳を装用している。裸耳聴力は 70ｄB 以上で、装用閾値は 30－70ｄB でロ形有の語音明瞭度は 25－100%であった。
方法は、表情と身振りが一致している絵と一致していない絵（図１）を提示し、絵の人物の気持ちを肯定か否定で二者択一させた。その時の目・口・手への初回注視時間と視線の動きを視線計測装置を用いて求めた。絵は、男女が異なる同じ表情と身振りがある。
視線計測の分析は、図１の中から一致課題は笑顔で OK の身振りと怒り顔でバツの身振り、不一致課題は、笑顔でバツの身振り、怒り顔で OK の身振りについて実施した。実施にあたっては所属大学の倫理審査委員会の承認（15 - Ifh-59）を得た。

【結果】
課題に対する各部位への初回注視時間（sec）は表１のとおりである。一致課題では、音声群は視線は目、口、手の順に移動することが多かった。手話群は多くが目を最初に注視したがサインを注視する場合もあった。注視時間と視線の動きについて音声群と手話群の差は確認できなかった。
不一致課題は、視線は目、手の順に移動した。手話群も目、手の順に移動した。注視時間と視線の動きについて差は確認できなかった。気持ちの選択では、一致課題では両群とも表情とサインに合った判断していた。不一致課題では、音声群の 3 名がすべて否定と判断し、1 名はサイン通り判断していた。手話群は、7 名が表情から判断し、5 名は課題によっていろいろであった。

【考察】
コミュニケーション手段が音声であっても手話であっても、難聴児が最初に目を見て感情を読み取っていることが明らかになった。その後、手や口を見て情報を統合していた。気持ちの選択は、表情とサインが一致しない場合、手話群が表情を手掛かりに判断していると推察されたのに対し、本研究の音声群は、笑顔で否定のサインを否定と判断していたが、注視の問題ではないことが明らかになった。この理由や学校生活での影響については今後考える必要がある。

図１　課題絵

表１　初回注視時間

| | 一致課題 | | | | | | 不一致課題 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 肯定表情・肯定身振り | | | 否定表情・否定身振り | | | 肯定表情・否定身振り | | | 否定表情・肯定身振り | | |
| | 目 | 口 | 手 | 目 | 手 | 口 | 目 | 手 | 口 | 目 | 手 | 口 |
| 音声群 | 0.27 | 0.61 | 0.46 | 0.76 | 0.77 | 0.04 | 0.8 | 0.22 | 0.17 | 0.89 | 0.05 | 0.72 |
| 手話群 | 0.57 | 0.08 | 0.56 | 1.18 | 0.18 | 0.01 | 0.61 | 0.49 | 0.15 | 0.7 | 0.06 | 0.22 |

図２　表情・身振り否定一致課題の視線

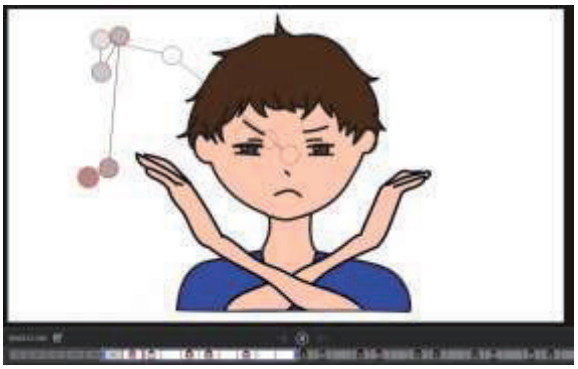
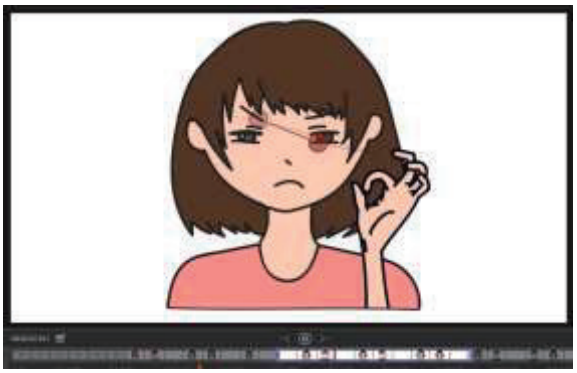


図３　表情・身振り不致課題（肯定身振り）の視線



（文献）
・櫻庭京子、今泉敏：2～４歳児における情動語の理解力と表情認知能力の発達的比較.発達心理学研.2001.12.36-45
・Carin H. Wiefferink, Carolien Rieffe, Lizet Ketelaar,et al：Emotion Understanding in Deaf Children with a Cochlear Implant.The Journal of Deaf Studies and Deaf Education18:175-186,2012

(HIRASHIMA Yuiko, )

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R501

# 触察の特性が試験問題における図表の認識に及ぼす影響

## ―点字使用者と墨字使用者の図表の読み取る時間の比較を通して―

〇青松利明　　清和嘉子
（筑波大学附属視覚特別支援学校）

KEY WORDS: 点字　触察　試験問題

【目的】

大学入学共通テストなどの多くの試験において、点字による受験者には通常の試験時間の 1.5 倍の延長が認められている。しかし近年、図表を用いた出題が増えてきており、図表の理解にかかる時間を考慮すると、この基準が適切とは言い難い。そこで筆者らは、「点字使用者の特性が図の認識に及ぼす影響に関する研究」(2019)において、点字使用者と墨字使用者について、基本的な図形を探索する時間を測定し、比較した。その結果、基本的図形の探索速度は、点字使用者の方が墨字使用者に比べて遅いことが明らかとなった。また、点字使用者では、類似した図形の判別に、相違した図形の判別よりもかなりの時間を要する一方、墨字使用者では大きな違いがなく、図によって点字使用者と墨字使用者の読み取りの難易度が異なることがわかった。

この結果をもとに本研究では、実際の試験問題でみられる図表を想定し、点字使用者と墨字使用者では、図表の読み取り時間にも差があるのかを検証した。そして、点字使用者にとって図表を用いた出題形式が、墨字使用者と同様に、能力を適正に判断できているのか、1.5 倍の試験時間が妥当であるのかという検討につなげることを目的とした。

【方法】

（1）対象者

点字使用者 25 名（16～26 歳）、墨字使用者 20 名（16～20 歳）の計 45 名を対象に、実験を行った。なお、実験結果を公表する際には個人が特定されないように統計的に分析を行う旨を説明し、実験協力について承諾を得られた方を対象とした。なお、本実験の研究倫理について、令和２年２月 10 日付で筑波大学附属学校教育局より承認を得た。

（2）内容

① 以下の(a)～(e)を提示資料として点字と墨字で作成・印刷し、それぞれの対象者に提示した。なお、点字使用者用については文章や表の作成では Win-BES99 を、図の作成では Edel を利用し、点字プリンタで印刷した。墨字使用者用の資料は Microsoft Word で作成し、墨字で印刷した。

(a) 300 字の文章
(b) 時間割表（６行×５列）
(c) 15 名の身長と体重がかかれた２種類の表
(d) 15 名について７科目のテストの得点と平均および順位が掲載された表（点字は３枚、墨字はＡ４用紙１枚）
(e) ４種類の雨温図（点字は１枚に１種類ずつ４枚、墨字はＡ４用紙１枚）

② 提示した後「始め」の合図で各課題を開始してもらい、課題が終了するまでの時間を測定した。各提示資料に対する課題は次のとおりである。

(a) 文章を音読する
(b) 時間割表の中から体育のコマ数を数える
(c) 表１では「c1:身長 180 ㎝以上かつ体重 80 ㎏以下の人数を数える」、表２では「c2:身長 180 ㎝以下かつ体重 80kg 以上の人の数を数える」
(d)「d1:特定の人の最高得点の科目を答える」および「d2:順位が最下位の人の最低得点の科目を答える」
(e)「e1:１か月に降水量が 300 ㎜以上である月がある雨温図を選ぶ」および「e2:１年間通して平均気温が 10℃～20℃である雨温図を選ぶ」

③ 点字使用者と墨字使用者で、それぞれの課題遂行時間に差があるかどうかを調べるために t 検定を行った。また、点字使用者のグループにおいて、読速度と表を読み取る速度、読速度と雨温図を読み取る速度の間に相関があるかどうかを分析した。なお、分析には EZR を用いた。

【結果】

① (a)～(e)の各課題の遂行時間について、点字使用者と墨字使用者の各グループの平均値と標準偏差、平均値の比（点字使用者／墨字使用者）を表１に示す。なお、各課題においてｔ検定を行ったところ、いずれもｐ値は 0.000 であり、点字使用者と墨字使用者の各課題の遂行時間には有意に差があるといえる。

**表１　各課題の遂行時間の平均値と標準偏差（単位は秒、カッコ内は標準偏差）、平均値の比**

| 課題 | 点字使用者 | 墨字使用者 | 平均値の比 |
|---|---|---|---|
| a | 70.2 (11.1) | 53.9 ( 5.8) | 1.30 |
| b | 33.4 (10.1) | 7.8 ( 1.8) | 4.28 |
| c1 | 31.1 (11.6) | 10.5 ( 4.6) | 2.96 |
| c2 | 52.6 (31.8) | 11.9 ( 4.5) | 4.42 |
| d1 | 47.6 (18.5) | 5.2 ( 1.0) | 9.15 |
| d2 | 46.8 (15.5) | 6.6 ( 2.0) | 7.09 |
| e1 | 62.4 (45.7) | 6.2 ( 2.0) | 10.06 |
| e2 | 44.4 (33.2) | 4.2 ( 2.8) | 10.57 |

② 点字使用者について、(a)の課題遂行時間と(b)～(e)の各課題の遂行時間における相関係数とｐ値を表２に示す。e1 を除き、相関があるとはいえなかった。

**表２　点字使用者において(a)と各課題の遂行時間の相関**

| 課題 | B | c1 | c2 | d1 | d2 | e1 | e2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 相関係数 | 0.33 | 0.32 | 0.20 | 0.37 | 0.30 | 0.52 | 0.14 |
| ｐ値 | 0.139 | 0.145 | 0.365 | 0.087 | 0.169 | 0.013 | 0.534 |

【考察】

点字使用者では、要素数が少ない表に比べて要素数の多い表における探索の時間が長くなっている。表を用いた出題では、点字問題において要素数を制限することが必要であるといえる。また、雨温図の比較では、点字使用者の課題遂行時間は墨字使用者に比べ 10 倍以上となっており、点字使用者にはかなりの負荷がかかっている。図を選択肢とする出題は、点字使用者に不利である。

そして、読速度と図表の読み取り速度にはほとんど相関がなかったことから、一般的に点字使用者が図表を読み取るには多くの時間がかかるといえる。そのため、図表を用いた出題が多い場合、現在標準となっている 1.5 倍の時間延長を見直す必要がある。　　(AOMATSU Toshiaki, SEIWA Yoshiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R502

# 聴覚障害幼児児童のかな文字の読みの習得とそれに関わる要因の検討

○岡田佳奈（筑波大学附属聴覚特別支援学校）
左藤 敦子（筑波大学人間系）
KEY WORDS： 聴覚障害 習得文字数 音韻意識

【目的】

聴覚障害児教育において、かな文字は、幼児期からの言語指導の重要なツールの一つであると考えられる。国立国語研究所（1972）においては健聴児は就学前の段階から、高い水準でひらがなの読み書きが可能となっていることが示されている。また、ひらがなの読み書きには音韻意識や様々な要因が関連することが示唆されてきた（天野,1970）。その一方で、聴覚障害児の音韻意識の発達は健聴児とは異なることが指摘されているが（斎藤,1978）、聴覚障害児のかな文字の習得に関する研究はそれほど多くはない。

本研究では、聴覚障害のある幼児および児童のかな文字の読みの習得の実態を明らかにし、かな文字習得と音韻意識との関連性を改めて検討することを目的とする。

【方法】

**1. 対象** A 特別支援学校（聴覚障害）幼稚部に在籍する 4 歳児・5 歳児、小学部に在籍する 1 年生・2 年生の計 27 名を対象とした。A 特別支援学校（聴覚障害）幼稚部では、かな文字自体の指導は行っていないが、日常的な指導や幼稚部の活動のなかでかな文字は使用されていた。

**2. 手続き** **(1)文字の読み課題**：幼稚部の 4 歳児・5 歳児、小学部の 1 年生・2 年生に実施した。国立国語研究所（1972）を参考に、ひらがなおよびカタカナの各 71 文字、各々の特殊音節を呈示して読ませた。なお、難易度を考慮し、幼児にはカタカナの特殊音節の課題は実施しなかった。

**(2)音韻意識に関わる課題**：幼稚部の 5 歳児と、小学部の 1 年生・2 年生に実施した。①音節分解課題：押すと光るスイッチを使用し、図版で呈示した単語を音節分解させた。 課題が「らくだ」の場合、「ら/く/だ」と三つのスイッチを押すことができれば正答とした。②音節抽出課題：積み木の立方体（3 cm×3 cm）を使用し、図版で呈示した単語を音節分解させたあと、語頭・語中・語尾について、それぞれの積み木に対応する音をたずねた。課題が「らくだ」の場合、語頭「ら」、語中「く」、語尾「だ」を回答できれば正答とした。

**3. 倫理的配慮** 対象の幼児児童およびその保護者へ、研究内容と倫理的配慮について説明を行い、同意を得た。

【結果】

**1. ひらがなおよびカタカナにおける読字数** 各学年のひらがなおよびカタカナの各 71 文字の読み課題と特殊音節の読み課題の結果の一部を Table1 および Table2 に示した。なお特殊音節の読み課題においては小学部の対象児の正答率はいずれも 100%であった。

**2. 音節分解の特徴** 直音節の音節分解課題の平均正答率は、5 歳児（n=7）が 94.2%、1 年生（n=5）が 92.0%、2 年生（n=7）が 100.0%であった。特殊音節の分解課題においては、5 歳児の段階から、音節や拍に加え、文字を単位とした分解がみられた。

**3. 音節抽出の特徴** 対象児 19 名のうち、課題内容を理解し、課題を実施することができた 17 名は、すべての課題において 100%の正答率であった。

【考察】

かな文字の読み課題の結果から、聴覚障害幼児は就学前の段階から非常に高い水準でひらがなおよびカタカナの読字が可能となっていることが示唆された。5 歳児のひらがなの平均読字数は、島村ら（1994）よりも本研究のほうが多かった。この要因として、A 特別支援学校の文字を意識した環境づくりと指導が読字数の増加を促進させた可能性が考えられる。また、太田ら（2018）も指摘しているように、幼児を取り巻く環境が変化しており、社会全体の情報化も影響していることも推察された。これらから、聴覚障害の有無にかかわらず生起された要因と、聴覚障害特有の要因が複合的に組み合わさり、相対的に平均読字数が高くなったことが示唆された。また、ひらがなの読字数とカタカナの読字数については、全学年でひらがなの方がカタカナよりも平均読字数が高かったたことから、文字に触れる頻度や字形等の文字特性も読みの習得に関わることが推察された。一方、ひらがなの読字がある程度可能となっている対象児は、カタカナの読字数も多かったことから、かな文字の 1 文字に 1 音が対応しているというルールの習得によって、カタカナも幼児期の段階で読字が可能となることがうかがえた。聴覚障害児は言語力において課題があるとされてきたが、聴覚障害児は高い水準で読字が可能であったことから、読字と単語や文字を読み、意味が理解できることが解離している可能性も示唆された。

また本研究では、5 歳児の段階で音韻意識に関わる課題の遂行が可能となっており、かな文字の習得と音韻意識の関係性については言及できなかった。今後、課題内容と対象児の年齢段階も考慮する必要性があると考える。

Table1 かな文字各 71 字の平均読字数（字）

| | ひらがな（SD） | カタカナ（SD） |
|---|---|---|
| 4 歳児 | 41.1 字 （32.6） | 33.0 字（32.6） |
| 5 歳児 | 70.4 字 （ 1.4） | 58.4 字（21.9） |
| 1 年生 | 71.0 字 （ 0.0） | 69.6 字（ 2.3） |
| 2 年生 | 71.0 字 （ 0.0） | 70.6 字（ 0.7） |

Table2 ひらがなの特殊音節の読み課題の平均正答率（%）

| | 長音 | 促音 | 拗音 | 拗長音 |
|---|---|---|---|---|
| 4 歳児 | 35.7 | 9.5 | 16.7 | 28.6 |
| 5 歳児 | 61.9 | 100.0 | 97.6 | 76.2 |

引用文献

天野（1970）語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習. 教育心理学研究, 18(2), 12-25.

太田ら（2018）幼稚園年長児におけるひらがな読み書きの習得度. 音声言語医学, 59(1), 9-15.

斎藤（1978）聴覚障害児における単語の音節分解および抽出に関する研究. 東京教育大学教育学部紀要, 24, 205-213.

島村ら（1994）幼児のひらがなの習得-国立国語研究所の 1967 年の調査との比較を通して. 教育心理学研究, 42(1), 70-76.

国立国語研究所（1972）幼児の読み書き能力. 東京書籍

(Kana OKADA, Atsuko SATO)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R503

# 聴覚障害児の状況モデル構築に関する一考察

## －物語内容の産出課題を用いて－

○相澤　宏充
（福岡教育大学）

KEY WORDS: 状況モデル　因果性　聴覚障害児

（目的）

人は文章を理解する際に、文章の内容を現実や既有知識と結びつけることによって、心的な表象を構築していくと考えられる。井関・川崎(2006)は、その表象を「状況モデル」と呼び、５つの次元（同一性、時間性、空間性、意図性、因果性）の情報で分類し、物語文や説明文についてそのモデルの特徴を明らかにしている。

重度聴覚障害児については、行為意図の理解はできているものの他者の信念の理解に困難（大原・廣田, 2014）、因果推論の概念水準に困難（野原・廣田, 2013）が指摘されている。これらの特徴が、聴覚障害児の文章理解の際の状況モデル構築に影響を及ぼしているか確認が必要と考えた。

そこで本研究では、聴覚障害児の物語文の状況モデルの理解を検討するために、文産出課題を考案し、意図性、因果性の次元の活用状況について調査を行うこととする。

（方法）

聴覚障害児を対象とした教育課程をもつ特別支援学校である A 、B 校に在籍する中学部生徒計 32 名(重複障害児を除く)を対象とした。統制群を大学生28名とした。

よく知られている物語を一部改変した文章を読んだ後、その中に記述されている動詞を組み合わせて、内容に即した文を産出させる課題を行った。まず、課題文を読んだ後、課題文を回収し、課題文の中であったイベントに関連した３つの動詞を選び（ex.　食べる､拾う、入る）、その２つを組み合わせた動詞ペア（a(食べる-拾う)、b(拾う-入る)）を作成した。1つの課題文につき動詞ペアを4組作成し、生徒に提示した。それぞれの組のペアについてaかbの一方の動詞のペアを用いて、物語内容に即した文を記述するように指示した。生徒は直前に読んだ物語の自身の記憶に基づき、文章を産出した。

この動詞の組み合わせでは、時間性、意図性、因果性の次元について選択できるように設定した。特に意図性と因果性の次元の使用状況について検討するために、意図性問題と因果性問題を作成した。動詞のペアa、bは、意図性問題では、意図性か時間性、因果性問題では、因果性か時間性のどちらかの関係性になるように設定した。この選択が、どちらのイベントの関連性をより記述しやすい・記憶しやすい傾向にあるのかの指標として分析可能と考えた。例えば、a食べる－拾う（意図性）、b拾う-入る（時間性）というペアでは、aを選んだ場合、「おばあさんは、大きなくりを食べるために拾いました。」というような提示した物語に即した文章を書くことになる。この場合、対象者は意図性を選択し、イベントの意図性の次元を記憶しやすかった、と解釈した。

物語文は、改編した物語３つを、前半後半の部分に分け６つの部分とし、最初の１つを練習用、残りの５つを課題とした。したがって、記述に使用される動詞のペアの数は、５つ×4組の20組みとなる。内訳は意図性、因果性の問題で各10組みであった。

（結果及び考察）

作成された文の内容語が2語以上本文と異なった場合、誤答と見なし、20問中、5問以上誤答した11名を除外し、21名を分析の対象とした。

意図性、因果性の聴覚障害児、大学生の選択率の平均(SD)は、意図性54(23)%、58(23)%、因果性46(14)%、59(15)%、となり聴覚障害児は、意図性についてはほぼ大学生と同様の結果であるが、因果性の選択率が10%程低い状態となっている。因果性の各問題について、大学生の選択率の低い順に並び替えて、Fig. 1 に示した。

また、聴覚障害児、大学生とも産出した文章を分析すると、時間性を選んだ場合、時間性の動詞のペアだけでなく、意図性や因果性として設定した動詞も産出（つまり、イベントを説明するために３つの動詞をすべて使用）している例も見られた。これは、意識的には時間性の次元で文を産出しようと試みたが、意図性や因果性の次元の情報も記憶のまとまりとして、意識せず使用していると解釈できる。この「意識せず使用」についても、Fig. 1 に示した。

Fig. 1 から、因果性問題の選択傾向について、聴覚障害児の方が因果性を選択しやすい問題(問題３)もあるものの、大学生の因果性選択率がそれほど高くない問題に関して、聴覚障害児はほぼ同等の選択率で、それ以外の問題で概して低い傾向にあると言える。また、意識せずに産出した率をみると、聴覚障害児の特徴であった因果選択率の高い問題３の差は縮まり、問題９や10で聴覚障害児の因果性選択率は高くなり差は小さくなる。しかし、より差の開く問題もあり、因果性の次元の情報を意識せずに使用した産出においても10%程度の低下が見られる結果となった。

今後は各問題による選択率のばらつきに影響を及ぼす要因について検討した上で、この低下の解釈について研究を進める必要があろう。

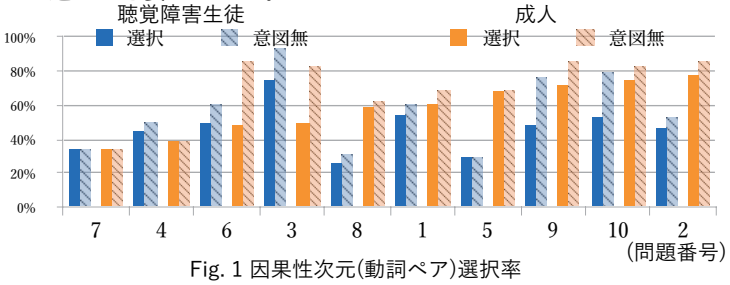



Fig. 1 因果性次元(動詞ペア)選択率

本研究は、日本特殊教育学会研究倫理綱領に基づき実施され、所属学校を通じ生徒の保護者に了承を得た。

(AIZAWA Hiromitsu)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R504

# 聴覚障害者の視覚的注意の特徴に関する研究

## ー コミュニケーションモードと言語力の相違による検討 ー

〇鄭 仁豪　　石田 祐貴　　三枝 里江
（筑波大学人間系）　（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間総合科学研究科）

KEY WORDS: 聴覚障害　視覚的注意　眼球運動

### Ⅰ 目 的

聴覚障害者の視覚的注意に関する研究では、聴者と比較して中心視野における刺激に対する反応時間の差はみられないものの、周辺視野における刺激に対する反応時間は速いことが示唆されている（Stevens & Neville, 2006）。しかし、これまでの視覚的注意に関する研究では光点や図形といった単純な知覚刺激が用いられており、刺激の認知という観点からは十分に検討されているとは言い難い。また、聴覚障害者の周辺視野の発達には手話の使用による影響が示唆されており（Bosworth & Dobkins, 2002）、コミュニケーションモードの違いにより相違がみられる可能性がある。そこで本研究では、コミュニケーションモードと言語力の相違により、中心・周辺視野に表示される刺激の認知について眼球運動の指標を用いて検討し、聴覚障害者の視覚的注意の特徴を明らかにす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）の高等部に在籍する聴覚障害生徒 22 名(裸耳の平均聴力 99.5dB（$SD$ = 10.5)) 分析のため、対象者を「言語力」と「日常生活における主なコミュニケーションモード」の 2 つの要因に基づいて分類し、口話中心言語力高群 7 名、口話中心言語力低群 6 名、手話中心言語力高群 3 名、手話中心言語力低群 6 名のグループ分けとなった。

2．課題： まず白背景の画面の真ん中に動物(中心刺激)を表示させ、その間画面の四隅のうちの 1 箇所からも別の動物(周辺刺激)を表示する。また、両刺激の表示が消えた後、表示された 2 つの動物の名前(中心刺激・周辺刺激)について再生を求めた。刺激は 7 パターンの 7 試行を行なった。分析時には全試行における合計値を用いた。

3．眼球運動計測: 課題遂行時の眼球運動は Tobii Pro スペクトラムを使用して計測した。

4．分析観点：

(1) 群間における課題の正答数の比較
課題における正答数(中心刺激・周辺刺激の両方を含む)の違いについて、群間で差があるかを検討する。

(2) 群間における課題遂行時の注視点の合計数の比較
課題遂行時における画面への注視点の合計数について、群間で差があるかを検討する。

(3) 群間における課題遂行時の総注視時間の比較
課題遂行時における画面への総注視時間について、群間群間で差があるかを検討する。

(4) 群間における各刺激への移動時間の比較
課題遂行時に各刺激(中心刺激・周辺刺激)へ注視が移動した速さについて、群間で差があるかを検討する。

(5) 群間における各刺激への訪問回数の比較
課題遂行時の各刺激(中心刺激・周辺刺激)への注視の訪問回数について、群間で差があるかを検討する。

(6) 群間における各刺激への滞在時間の比較
課題遂行時の各刺激(中心刺激・周辺刺激)への滞在時間の長さについて、群間で差があるかを検討する。

5．研究倫理： 本研究は、筑波大学人間系倫理委員会の承認を得て実施した(筑 2020-194A)。

### Ⅲ 結 果

1．群間における課題の正答数の比較
群間における正答数の違いについて検討するために Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、群間に課題の正答数に差は示されなかった（H(3) = 2.66, *n.s.*）。

2．群間における課題遂行時の注視点の合計数の比較
群間における注視点の合計数の違いについて検討するために Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、群間の注視点の合計数に差は示されなかった（H(3) = 1.31, *n.s.*）。

3．群間における課題遂行時の総注視時間の比較
群間における総注視時間の違いについて検討するために Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、群間の注視点の合計数に差は示されなかった（H(3) = 3.95, *n.s.*）。

4．群間における各刺激への移動時間の比較
群間における各刺激へ注視が移動した速さの違いについて検討するために、Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、中心刺激（H(3) = 2.08, *n.s.*）と周辺刺激（H(3) = 1.19, *n.s.*）ともに群間で注視の移動時間に差は示されなかった。

5．群間における各刺激への訪問回数の比較
群間における各刺激への注視点の数の違いについて検討するために、Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、中心刺激（H(3) = 2.66, *n.s.*）と周辺刺激（H(3) = 0.92, *n.s.*）ともに群間で訪問回数に差は示されなかった。

6．群間における各刺激への滞在時間の比較
群間における各刺激への注視時間の違いについて検討するために、Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、中心刺激（H(3) = 0.91, *n.s.*）と周辺刺激（H(3) = 0.20, *n.s.*）ともに群間で滞在時間に差は示されなかった。

### Ⅳ 考 察

手話を使用する聴覚障害者においては、周辺視野の感受性が良いという知見がある一方、周辺視野でも情報理解となると差がみられないという知見もみられる。具体物刺激の再生を求めた本研究においても、コミュニケーションモードや言語力の相違による注意上の違いは示されなかった。結果通り、眼球運動のいずれの指標においても違いはみられなかったが、理由の一つとして本研究の再生課題において天井効果が示されていることから、課題の難易度の低さにより差が生じなかった可能性が考えられる。今後、課題の難易度による変化や、聴者との違いを含めた検討が必要である。

**Table 1　各群における中央値と四分位偏差**

| | 口話中心 言語力高群 | 口話中心 言語力低群 | 手話中心 言語力高群 | 手話中心 言語力低群 |
|---|---|---|---|---|
| 正答数 | 14.0（ 0.00 ） | 14.0（ 0.00 ） | 14.0（ 0.00 ） | 13.8（ 0.13 ） |
| 注視点数の合計 | 95.0（ 13.50 ） | 97.0（ 10.00 ） | 85.0（ 12.50 ） | 69.8（ 14.38 ） |
| 注視時間の合計 | 42.0（ 1.08 ） | 40.2（ 3.71 ） | 42.5（ 3.82 ） | 24.3（ 9.93 ） |
| 中心刺激への到達時間 | 0.8（ 0.18 ） | 0.7（ 0.10 ） | 0.7（ 0.05 ） | 0.7（ 0.14 ） |
| 周辺刺激への到達時間 | 3.6（ 0.06 ） | 3.6（ 0.06 ） | 3.5（ 0.17 ） | 3.5（ 0.06 ） |
| 中心刺激への訪問回数 | 20.0（ 3.50 ） | 15.5（ 2.38 ） | 19.0（ 3.50 ） | 13.5（ 1.63 ） |
| 周辺刺激への訪問回数 | 9.0（ 1.50 ） | 7.5（ 1.25 ） | 9.0（ 2.50 ） | 5.8（ 2.25 ） |
| 中心刺激への滞在時間 | 29.0（ 2.32 ） | 29.4（ 2.75 ） | 30.9（ 5.85 ） | 21.2（ 5.28 ） |
| 周辺刺激への滞在時間 | 5.9（ 0.24 ） | 6.2（ 0.76 ） | 5.7（ 2.34 ） | 4.5（ 1.48 ） |

### Ⅴ 文献：

紙面の都合上、省略

※本研究は 2020 年度 JSPS 科研費 JP19H01697 の助成を受けた。
（ CHUNG Inho, ISHIDA Yuki, SAIGUSA Satoe ）

# 知的障害のある自閉症生徒同士の集団活動場面における仲間間相互交渉の促進に効果的な随伴手続きの検討

○町田　裕紀（茨城県立つくば特別支援学校）
村野　史（東京都立武蔵台学園）
加藤　慎吾（東京学芸大学）

KEY WORDS：集団随伴性　自閉症　相互交渉

【目的】本研究では、学齢期の中度・重度知的障害のある自閉症生徒の集団活動に、集団随伴性を適用することで、仲間への自発的な関わりが促進されるのかを検討した。特に、課題が個別に呈示され、集団全体に強化が与えられる性質をもつ依存型集団随伴性の効果を検討するため、「非依存型」・「相互依存型」・「依存型」の 3 種類の強化随伴手続きが及ぼす、生徒同士の関わりと課題遂行行動への影響を比較した。

【方法】

1.対象児

| | 学年・年齢 | 診断名 | 検査結果 |
|---|---|---|---|
| A 児 | 特別支援学校高等部 3 年生 | 自閉症 | WISC-Ⅳ |
| | CA17：9 | ADHD | FSIQ47 |
| B 児 | 特別支援学校高等部 2 年生 | 自閉症 | WISC-Ⅳ |
| | CA16：5 | | FSIQ52 |
| C 児 | 特別支援学校高等部 2 年生 | 自閉症 | 田中ビネー |
| | CA16：11 | | IQ35 |

2.標的行動：プロンプト、応援・励まし、賞賛、フィードバック、要求、感謝といった他児への自発的な関わりを標的行動とした。3.指導手続き： 集団指導において、3 つの活動を行った。各活動には、「非依存型」・「依存型」・「相互依存型」の異なる 3 つの随伴手続きを適用した。「非依存型」では、課題の呈示と強化を個人に行った。「依存型」では、課題の呈示は個人に行い、強化は集団全体に行った。「相互依存型」では、課題の呈示と強化を集団全体に行った。フェイズの移行は 1 度に複数の随伴手続きが変わらないようずらして行った。

【結果と考察】各活動の標的行動の生起率と他児への注視率の変化を図 1～図 3 に、各活動の従事率と成績の変化を図 4～図 6 に示した。

活動①の 2 回目の依存型フェイズや、活動③の依存型フェイズの結果から、依存型集団随伴性は、知的障害の程度に関わらず、相互交渉の促進に効果がみられることが示唆された。その要因が注視率から伺える。注視率が高いフェイズにおいて、標的行動の生起率も高い傾向がみられることから、他児の課題遂行が相互交渉の先行事象として機能したことが考えられる。一方、課題の従事行動に関しては、いずれの活動においても非依存型集団随伴性が最も好ましい影響を及ぼし、次いで依存型集団随伴性が効果的であった。課題の従事に関しては、課題の個別呈示が功を奏した可能性が示唆され、特に、自分の課題だけに集中できる非依存型集団随伴性が、課題の従事のみならず、成績にも良い影響を及ぼした。

これらの結果から、中度・重度知的障害児にとっては、課題が個別に提示されることが、相互交渉、課題従事ともに前向きな結果をもたらす可能性が示唆された。

これまで攻撃行動が起こることを避けて、依存型集団随伴性の検討がされていなかった。しかし、攻撃行動を最小限に抑える工夫をしながら、依存型集団随伴性の効果的な適用方法について検討することが必要となるであろう。

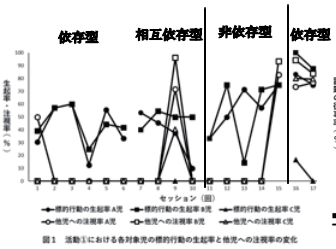


図 1　活動①における各対象児の標的行動の生起率と他児への注視率の変化

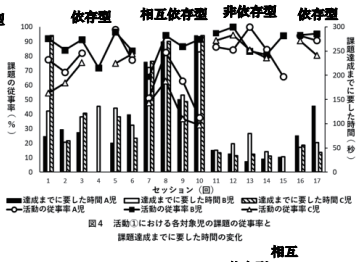


図 4　活動①における各対象児の課題の従事率と課題達成までに要した時間の変化

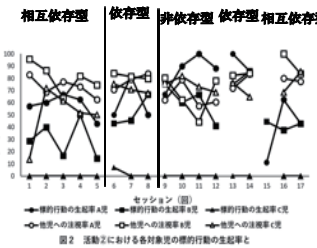


図 2　活動②における各対象児の標的行動の生起率と他児への注視率の変化

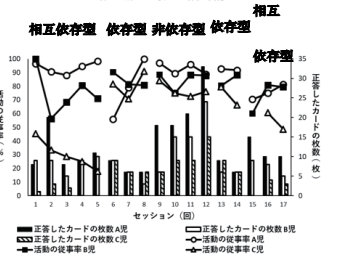


図 5　活動②における各対象児の課題の従事率と正答したカードの枚数

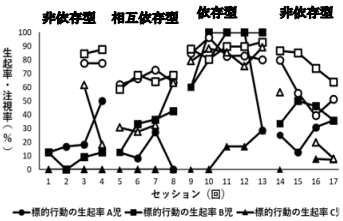


図 3　活動③における標的行動の生起率と他児への注視率の変化

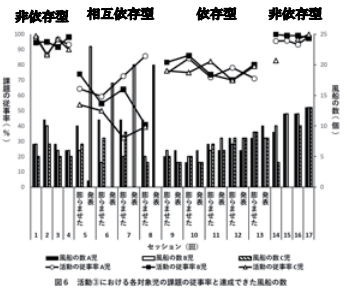


図 6　活動③における各対象児の課題の従事率と達成できた風船の数

（MACHIDA Yuki, MURANO Chikashi, KATO Shingo）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R507

# 高校通級における生徒とのかかわりと校内体制についての課題

## ―「指導の実施」にかかわる教員による自由記述回答の分析 ―

○竹村　洋子*・若林　上総**・井上　秀和*・笹森　洋樹*
（*国立特別支援教育総合研究所・**宮崎大学）

KEY WORDS:導入期　通級による指導　高等学校

**【問題と目的】**

高等学校における通級による指導が平成 30 年度に制度化され、現場での取組が進められている。通級による指導は、その設置の目的から通級指導教室や担当者による取組のみにとどまらず、多角的に取組の状況を捉える必要がある。高等学校における通級による指導に関し、担当教員の専門性とその発揮を支える校内体制の整備について検討し制度導入期の課題を整理することを目的に、通級指導教室を設置する高等学校・特別支援学校と通級による指導にかかわる教員を対象に質問紙調査を実施した。本発表では、「指導の実施」にかかわる教員による、生徒とのかかわりと校内体制の課題についての回答の分析結果を報告する。

**【方法】**

**調査対象**：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設置校 139 校、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。通級による指導にかかわる教員については、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、抽出は各校に委ね、５名未満の場合は全員の回答を依頼した。郵送で質問紙を配布・回収し、125 校より(回収率 89.9%)、351 名分の回答を得た。

**調査時期**：令和元年(2019 年) ５月～７月

**質問紙**：(1)各校、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。

**倫理的配慮**：個人情報の保護や対象者への配慮などについて、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の審査を受けて事前に調査実施の許可を得た。

**分析対象**：(1)で「指導の実施」にかかわると回答した教員 267 名の(3)生徒とのかかわりの課題と校内体制の課題についての自由記述欄への回答

**分析手続き**：

生徒とのかかわりの課題、校内体制の課題について 50 名分を目安に、各回答を研究者２名が協議して内容毎に分割し、分割された各記述を分類した。「特になし」などの回答は除外した。分析手続きを２者間で確認後、各課題について回答の分割と記述の分類を各１名が継続しカテゴリを生成した。各課題についてカテゴリ生成後、結果を分析に関与しない別の研究者各１名が確認し、疑問点についてカテゴリ生成を行った１名と協議した。その内容を受けて分析結果を同定した。

**【結果と考察】**

生徒とのかかわりの課題では 172 名による回答があり、12 名分の回答が除外され、分類対象となった記述数は 244 で、14 カテゴリが生成された(図１)。「生徒の自己理解や主体的な取組」「困難さの自覚や受講への同意」など、指導を受ける生徒の取組に関する内容、「ニーズや実態の把握」、「ニーズに応じるための指導体制」など、体制を含め生徒のニーズに応じた指導に関する内容が記述されていた。「在籍級・校との連携や指導の連続性」についても記述があり、「指導の実施」にかかわる教員が、当該の教室にとどまらず、生徒のニーズに応じながら指導やかかわりを進める必要性を感じていると考えられた。またニーズにとどまらず「信頼性の構築」「受講に対する生徒の心理的負担」などの記述から生徒の心理面への配慮についての課題を感じていることも伺われた。

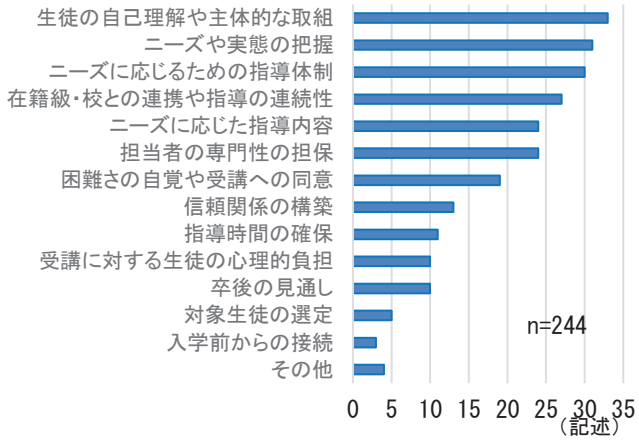



図１　生徒とのかかわりについての課題

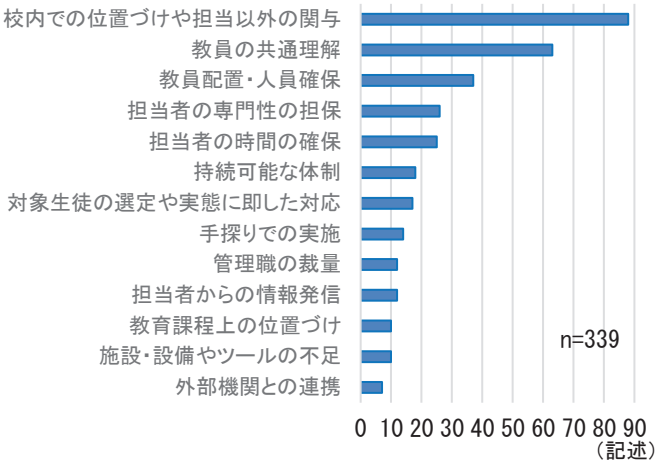



図２　校内体制についての課題

校内体制の課題では 198 名による回答があり、除外された回答は７名分、分類対象となった記述数は 339 で、13 カテゴリが生成された（図２）。「校内での位置づけや担当以外の関与」「教員の共通理解」に関する記述が多く、「指導の実施」にかかわる教員が、通級担当者以外の関与や理解などを得て学校全体で進めていく必要性を感じていることが示された。また、「教員配置・人員確保」「担当者の専門性の担保」「持続可能な体制」などから、特定の担当者のみが指導を担うのではなく、教員配置や担当者養成も含め、学校全体としての指導体制を充実させていく必要性が伺われた。

今後、「指導の実施」にかかわる教員以外による回答の分析などを進め、高校通級制度の充実に向けて考察を深めたい。

**付記**：発達・情緒班の研究の一環として実施した。
(TAKEMURA Yoko, WAKABAYASHI Kazusa, INOUE Hidekazu, SASAMORI Hiroki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R508

# コロナ禍における子どもの「生活と発達」の危機と発達支援に関する国内外の動向（その1）

## ―子どもの食の困難を中心に―

○田部絢子（金沢大学） 柴田真緒（埼玉県立所沢特別支援学校） 髙橋智（日本大学）

KEY WORDS：新型コロナウイルス感染症（COVID-19）、食の困難、発達支援

## 1. はじめに

新型コロナウイルス感染症 COVID-19 は、世界各国の子ども・若者にも大きな犠牲を強いている。子どもの生活基盤が安定せず、不安・ストレス等に伴う睡眠・生活リズムの乱れ、摂食困難、自傷、登校しぶり・不登校、感染不安と自主休校等の発達危機の高まりは国内外で報告されつつある。感染症の不安・恐怖、常に自粛・我慢を強いられる先行きの見えない生活の中での抑うつや孤独・孤立、一斉休校によるストレスや学校に行きづらいと感じる子どもの増加、子どもの自殺者数の増加も示され、多様かつ非常に深刻な影響がすでに見られている（山野：2021）。

本報告では子どもの食の困難を中心に、コロナ禍の子どもの「生活と発達」の危機についての国内外の研究を検討し、発達支援の課題を明らかにしていく。

## 2. 国内におけるコロナ禍の子どもの食の困難と発達支援

小・中学校及び特別支援学校等における臨時休業時の児童生徒の生活状況に関する調査では、臨時休業中に朝食を「毎日食べていた」小学５年生は 83.4%、小学６年生 79.3%、中学２年生 68.0%となり、同地域の前年度調査や文部科学省調査と比較して朝食の摂取率が大きく低下していた（土屋 : 2021）。肥満傾向児出現率の増加がみられ、肥満の高度化あるいは標準体重から痩身傾向になった等、体格の二極化が進んだことが指摘されている。

日本摂食障害協会（2021）の調査報告ではコロナ禍で症状が悪化するなど、摂食障害当事者の 93%が感染拡大の影響を感じていると回答している。小児科医からは初診の患者が感染拡大前の年に比べて約 2 倍に増えたという報告もあり、コロナ禍で深刻化する実態が浮き彫りになっている。

Reo Takaku ら（2021）は 4～10 歳児の母親を対象に調査し、5 分の 1 の母親は子育て方法について頻繁に心配していると指摘し、体重の増加と子育てに対する母親の不安の高まりの相関を明らかにした。

## 3. 国外におけるコロナ禍の子どもの食の困難と発達支援

ロックダウン等による学校閉鎖が生じた国々では学校給食が提供できない事態となり、子どもへの食事提供や栄養確保に大きな懸念があった。例えば、アメリカでは学校閉鎖中も子どもに食事を提供するために迅速な規則変更が行われ、給食を学校の駐車場や公民館等で配ったり、スクールバス路線に沿って提供する取り組みがされている（Eliza K.:2020,Erika M.:2020）。

ロックダウン中の子どもの退屈や親のストレスは食事や摂食行動に大きな影響を与え（Kaat Philippe：2021）、イタリア・スペイン・チリ・コロンビア・ブラジルで行われた 820 人の子ども・若者を対象とした国際調査では、COVID-19 制限中に揚げ物と甘い食品の消費が大幅に増加したと報告されている（María Belén Ruiz-Roso et al.：2020）。

子どもの肥満傾向の増加に関するデータも各国から報告されている。ドイツの子ども・家族の食事習慣と健康問題を調査した Berthold Koletzko ら（2021）は、パンデミック中の体重増加は 9%の子どもに見られ、親の学校教育歴が低い場合（10 年以下）は 23%とはるかに高かった。さらに子どもの 38%、10 歳以上の子どもの約 60%に身体活動の減少が報告された。特に不安定な家庭において子どもの肥満率が増加し、健康格差が拡大する可能性がある（Boutaina Zemrani et al.：2021）。

パンデミックやロックダウンは大きなストレスとなり、摂食障害患者の摂食行動の悪化やうつ症状・不安の高まりに関連する可能性が高い。実際、外出規制中において 41.9%の摂食障害患者に摂食制限、過度の運動、体重増加不安、体重増加等の ED 症状の再活性化がみられた（Montserrat Graell et al.：2020）。

## 4. まとめ

COVID-19 パンデミックに伴い、国内外においては子どもの食・睡眠をはじめとする生活基盤の不安定、生活リズム障害、うつ等の心身の不調等に関して多数報告されはじめ、子どもの発達への即時的、長期的な影響が懸念されている。早期の実態解明と発達支援介入が急務である。特に社会的に脆弱なグループの子どもは、不十分な食事、学校教育と医療の欠如、社会的孤立、動画・インターネット依存等の困難を抱えているが、これらは生涯にわたる影響を及ぼす可能性があり、子どもの健康と発達の権利保障に関わる措置は喫緊の課題である。

## 【文献】

Berthold Koletzko et al. (2021)Lifestyle and Body Weight Consequences of the COVID-19 Pandemic in Children: Increasing Disparity,“Annals of Nutrition Metabolism”, pp.1–3, DOI:10.1159/000514186.

Eliza W. Kinsey et al. (2020)School Closures During COVID-19: Opportunities for Innovation in Meal Service,”American Journal of Public Health”110(11), pp.1635-1643.

Erika G. Martin, Lucy C. Sorensen(2020)Protecting the Health of Vulnerable Children and Adolescents During COVID-19–Related K-12 School Closures in the US,“JAMA Health Forum”2020;1(6):e200724.

Kaat Philippe et al. (2021)Child eating behaviors, parental feeding practices and food shopping motivations during the COVID-19 lockdown in France: (How) did they change? ,“Appetite”,161,105132.

María Belén Ruiz-Roso et al. (2020) Covid-19 Confinement and Changes of Adolescent’s Dietary Trends in Italy, Spain, Chile, Colombia and Brazil, “Nutrients”12(6),1807.

Montserrat Graell et al. (2020)Children and adolescents with eating disorders during COVID-19 confinement: Difficulties and future challenges, “European Eating Disorders Review”28(6), pp.864-870.

日本摂食障害協会（2021）「調査報告書：新型コロナウィルス感染症が摂食障害に及ぼす影響」。https://www.jafed.jp/pdf/covid-19/covid19_single.pdf

Reo Takaku, Izumi Yokoyama（2021）What the COVID-19 school closure left in its wake: Evidence from a regression discontinuity analysis in Japan, “Journal of Public Economics”, Volume 195, 104364.

土屋久美（2021）新型コロナウイルス感染症対策による小中学校臨時休業時における食生活に関するアンケート調査、『桜の聖母短期大学紀要』(45)、pp.121-131。

（TABE Ayako, SHIBATA Mao, TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R509

# コロナ禍における子どもの「生活と発達」の危機と発達支援に関する国内外の動向（その2）

## ―子どもの睡眠・生活リズムの困難を中心に―

○柴田真緒（埼玉県立所沢特別支援学校） 田部絢子（金沢大学） 髙橋智（日本大学）

KEY WORDS：新型コロナウイルス感染症（COVID-19）、睡眠・生活リズムの困難、発達支援

## 1. はじめに

本報告では、睡眠・生活リズムの困難を中心として、コロナ禍の子どもの「生活と発達」の危機について国内外の研究を検討し、発達支援の課題を明らかにしていく。

## 2. 国内における睡眠・生活リズムの困難に関する研究動向

休校中にはコロナ禍で見通しが持てないことによる不安・ストレスや外出できないことによる睡眠・生活リズムの困難を抱える子どもが急増した。

2020 年 4 月より継続的に子どもの実態調査を行っている国立成育医療研究センター（2020a）によると、4/30～5/31 の時期には「寝つけない・よる目が覚める」25%、「いやな夢・悪夢をよくみる」16%と回答した割合が上位に挙がった。睡眠困難の状況は学校再開とともに徐々に軽減している様子もうかがえるが、「いやな夢・悪夢をよくみる」「すぐにイライラしてしまう」では横這いの状態が続いている（国立成育医療研究センター：2020bc）。柴田・髙橋（2020）は睡眠と「イライラしてしまう」等のストレスは相互に関係していることを示しており、日中のストレスが睡眠困難に繋がり、十分な睡眠がとれないことがまた日中のストレスに繋がっている様子も推測される。

休校期間中にテレビ・スマホ・ゲームを使用する時間が増えた子どもは 72%、学校再開後もコロナ前よりも使用時間が増えたと感じる子どもが 41%いることが報告されており（国立成育医療研究センター：2020ac）、デジタルメディアの過剰な使用が生活リズムの夜型化につながっている様子がうかがえる。また、ゲーム等に没頭することでコロナ禍の様々なストレスに何とか対処している子どもが 28%いることにも十分に留意する必要がある（国立成育医療研究センター：2020c）。

世帯年収によって子どもの困りごとが異なる状況もあり、年収 200 万未満世帯では生活リズムの困難が上位に上がりやすい（山野：2021）。子どもの睡眠・生活リズムの困難が子どもを取り巻く家庭や社会の影響を強く受けている様子が推測される。

学校再開後に登校しぶりや不登校、障害・疾病のためにやむを得ず自主休校となる子どもも少なくない。こうした状況について、野井（2020）は休校中調査に比して休校明け調査では就床時刻、起床時刻、心の状態、子どもが困っていることにおいて好ましい回答結果を示した一方、からだの状態だけは、学校再開に伴って、その訴えが増加する項目が目立っており、およそ 3 カ月ぶりの学校生活に子どものからだが適応しきれていない様子が推測される。

発達障害等の発達困難を有する子どもにおいても、休校期間中では同様の困難が報告されている。北海道教育大学釧路校・特別支援教育研究室（2020）は特別支援学校に在籍する児童生徒の保護者に行った調査結果について、休校中では運動不足、テレビやネットへの依存傾向、睡眠や食生活の乱れが多いことを示している。国立精神・神経医療研究センター（2021）の神経発達症の子どもの保護者を対象に行った調査においても、子どもと親の QOL は子どもの睡眠リズムの困難により低下したことを報告しており、睡眠・生活リズムの困難が生活の質に与える影響は少なくない。

こうした状況は学校再開後も続いており、「ゲームやインターネットがやめられなくなり、行動の切り替えが難しい」18.9%、「休校中に乱れた生活リズムが改善するまでに時間がかかる」15.3%というように、学校再開後も休校中に増えたゲームやインターネットの時間や乱れた生活リズムに苦慮している保護者が多いことが示されている（北海道教育大学釧路校・特別支援教育研究室：2020）。

## 3. 国外における睡眠・生活リズムの困難に関する研究動向

コロナ禍では世界各国においてロックダウンや外出制限等の措置がとられているが、生活リズムの乱れや長引くコロナ禍の不安・ストレスから睡眠に困難を有する者が少なくない。

アメリカの睡眠財団はパンデミックに関連する睡眠障害を指す新しい用語を「コロナソムニア」と表現し、コロナ禍における日常生活の混乱、不安や心配ごと、うつ病や孤立、慢性的ストレスによる倦怠感、スクリーンを過剰に見ることが睡眠困難と深く関連することを示している（Sleep Foundation：2021）。

コロナ禍における継続的な不安・ストレスが睡眠に与える影響は大きく、イタリアの調査では睡眠の質、全般性不安障害、COVID-19 に関連する PTSD 症状を伴う心理的苦痛の有意な相関が認められたことが報告されている（Maria,C ほか：2020）。

こうした状況は子どもにも同様であり、特に外出制限に伴って睡眠困難を有する子どもが増えていることが指摘されている。2020 年 5～6 月にイタリアの 1～18 歳の子どもを対象として行われた調査では、全ての年齢層で就寝時刻と起床時刻が大幅に遅れており、特に年齢の幼いグループで入眠困難、就寝時の不安、夜の目覚め、悪夢、夜驚症の有病率が増加していたことが指摘されている（Christian,G et al：2020）。

睡眠困難と関わる生活習慣として電子画面を見る時間も長くなっていることが示されており、オランダにおいて学校閉鎖中、および閉鎖後の子どもの調査では、子どもたちは身体的活動が少なく、学校閉鎖中および閉鎖後もスクリーンタイムが長くなったことが報告されている（Gabrielle,V et al：2021）。

発達障害等の発達困難を有する子どもの状況についても同様であり、COVID-19 の拡大と外出自粛は神経発達症の子どもと家族に大きな不安・ストレスを引き起こし、睡眠障害の発生頻度がさらに増加することが懸念されている。コロナ禍において症状が重い ASD の子どもほど重度の睡眠障害を認めたという報告もある(Turkoglu,S et al：2020)。

## 4. まとめ

本報告では、睡眠・生活リズムの困難を中心として、コロナ禍の子どもの「生活と発達」の危機について国内外の研究を検討してきた。コロナ禍では、現代の子どもの多くが有している生活リズムの乱れや心身の不調がより顕在化し、睡眠・生活リズムの困難に付随するゲーム・ネット依存、不登校、自傷、うつといった心身の不調を抱える子どもが少なくない。

こうした困難は子どもを取り巻く家庭や社会の影響を強く受け、障害のある子どもではとりわけ環境との相互作用の中でこうした困難を抱えやすい状況にあると考えられる。コロナ禍における「生活と発達」の危機は今後も続いていくことが推測されるが、子どもが抱える困難について引き続き調査しながら発達支援の課題を明らかにする必要がある。

（SHIBATA Mao, TABE Ayako, TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R510

# フィンランドにおけるコロナ禍と子どもの発達危機に関する動向

○石川衣紀（長崎大学教育学部）　田部絢子（金沢大学人間社会研究域）　能田昴（尚絅学院大学総合人間科学系）　髙橋智（日本大学文理学部）

KEY WORDS: フィンランド、コロナ禍、子どもの発達危機

## 1. はじめに

新型コロナウイルス感染症（Covid-19）の世界的流行（パンデミック）によって、現在も各国が深刻な社会・経済的危機（コロナ禍）に直面している。こうした感染症の爆発的流行をはじめ、戦争や災害など国全体が緊急事態とされる状況におかれた時、その影響がもっとも深刻に表れるのは子どもである。しかし、そうした危機的状況が子どもの生活と発達に及ぼす具体的な困難や対応されるべき支援ニーズについて、子ども本人の声を軸にした把握や解明はいまだ不十分である。

またそのように新型コロナウイルス感染症の感染拡大によって発生・顕在化した子どもの発達危機が、コロナ禍以前から生じていた困難・課題との連続性のなかで把握されることもきわめて重要である。

現在、世界各国がこれらの課題に共通して直面しているがゆえに、日本だけでなく各国の実態に基づき、その差異や共通性から感染症災害でもたらされる子どもの発達危機について比較検討していくことが強く求められる。この課題は北欧福祉国家と呼ばれる国々でも例外ではなく、コロナ禍を通して子どもの発達危機と発達支援について明らかにしていく際の重要な検討対象となる。

以上の問題意識をふまえて本発表では、フィンランドを対象として、新型コロナウイルス感染症による子どもの発達危機と発達支援の動向について検討していく。

## 2. OECD におけるコロナ禍と子どもの発達危機の動向

最初にフィンランドを含む OECD のコロナ禍と子どもの発達危機についての動向を把握していく。

OECD（2020）は新型コロナウイルス感染症に伴う子どもの危機に強く影響する格差問題として、貧困、栄養不良、社会的脆弱性（虐待、障害、児童労働等）、移民、メンタルヘルス、環境（家庭、住宅、ICT）を挙げている。とくに貧困と所得不平等は、子どもがコロナウイルスのリスクにさらされる度合いにもっとも大きく影響し、栄養豊富な食品、良質な住居、衛生問題、遊びや学習のためのスペース、オンライン授業を受ける機会等の様々な必須事項の利用にも影響を与えると指摘している。

メンタルヘルスについても子ども・若者に共通した課題としてとり上げられており、北欧 5 ヶ国（スウェーデン、フィンランド、ノルウェー、デンマーク、アイスランド）を見るとアイスランド以外の 4 ヶ国は、コロナ禍前の 2017 年の時点で 20 歳未満の精神疾患の推定罹患率が OECD 平均を上回っている。

家庭の貧困、過密状態の住居、社会的孤立、近親者による暴力、親の薬物乱用など、既存の要因の一部が悪化したことで、OECD 諸国において子どもへの虐待も一層深刻化していることが指摘されている。同時に、対面の機会が減ったことで自治体や専門機関が子どもの様子を直接把握しにくくなったことも、子どもの虐待被害の拡大要因として強く懸念されている。

また OECD 諸国が大きく直面しているのが移民・難民への対応・支援である。OECD 諸国においては移民全体のうち約 3 分の 1 が受け入れ国の言葉をほとんど話せないか、全く話せないことが指摘されており、移民は重要な情報を得られないだけでなく、自分の子どもの学習を支援するのも難しい状態にあるとされる。

北欧諸国ではノルウェー、アイスランド、フィンランド、デンマークが、所得中央値の 60%以下で暮らす 16 歳までの移民の子どもの割合が 30%を超えており（2015 年時点）、非移民家庭の子どもの 3 倍近い。

## 3. フィンランドのコロナ禍と子どもの発達危機の動向

フィンランド（人口約 552 万人）では 2020 年 1 月 29 日に最初の感染が確認され、その後ヘルシンキを中心とした首都圏で感染が拡大していった。

2020 年 3 月、国家教育委員会（Opetushallitus）はコロナウイルス感染拡大に伴う緊急事態に備えるよう学校に通知し、3 月 16 日に緊急事態宣言が発令され、18 日から全国的な遠隔授業が開始された。5 月 14 日に感染対策を講じつつ、段階的に小中学校の対面教育が再開された。そして 2020 年 6 月、教育文化省（Opetus- ja kulttuuriministeriö）は幼児教育ケア、就学前教育、義務教育におけるコロナ禍の影響を少しでも相殺するために 8,400 万ユーロ（日本円換算 1125 億 6 千万円）の政府裁量助成金を交付している。

フィンランド高校生協会（2020）による高校生を対象とした調査では、高校生の約 46%が「オンライン教育になって教育の質が下がった」、約 58%が「オンライン教育に切り替わると毎週の作業量が増えた」と回答している。また「遠隔教育はストレスだけでなく作業負荷も大幅に増加させた。 教師は本当にたくさんの課題を与え、十分な時間がない」「学習障害は考慮されず、そのため遠隔教育は不当に重いように思われた」、さらに「コロナと隔離は、私が今まで経験したことのない深刻な孤独を感じさせた」「家にいなければならないことは難しく、親しい人とは毎日電話していても悲しい。余暇と勉強の区別がつかない」という切実な声が挙げられている。

保健福祉省（Sosiaali- ja terveysministeriö）による報告では、学校でのいじめを受けている子ども、ASD や感覚に敏感な子どもにとっては、オンライン教育は学校環境への負荷が取り除かれて学習が促進されたとする一方、特別なニーズを有する子どもの親の場合には、オンライン教育によって負担が増大した。親の約 40%の親が、オンライン教育において子どもを導く主な責任は親にあると感じていたほか、特にサポートが十分に利用できないひとり親家庭の困難が顕著であった（Sosiaali- ja terveysministeriö：2021）。

## 文献

OECD（2020）「新型コロナウイルス感染症(COVID-19)が子供に与える影響に対処する」

Sosiaali- ja terveysministeriö（2021）Lapset, nuoret ja koronakriisi. Suomen Lukiolaisten Liitto （ 2020 ） KOONTI KORONATILANTEEN VAIKUTUKSESTA LUKIOLAISIIN。

(ISHIKAWA Izumi, TABE Ayako, NOHDA Subaru, TAKAHASHI Satoru)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 5）O-R511

# 成人学習者における日本手話の WH 疑問文の表出とその指導

○中野聡子[1)]　下島恭子[2)]　川端伸哉[2)]　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　第二言語習得　言語転移

## 1. 問題の所在と目的

成人の音声言語母語話者にとって，第二言語(L2)としての手話言語習得は容易でない。第一言語（L1）の習得に比べて，L2 の習得には，内的要因と外的要因が複雑に作用しあう。さらに，手話言語はバイモーダルな M2L2 であり，手話の音韻・形態・統語的側面を学習するうえで，M1L1 や M1L2 の言語経験を活かすことが困難である。

本研究では，L1 を日本語とする聴者成人の日本手話学習者における WH 疑問文の表出エラーをタイプに分けて整理し，指導について検討する。

## 2. 日本手話の WH 疑問文

日本手話は，WH 要素が節末に現れる WH-final 言語である（Uchibori & Matsuoka, 2013）。そして，日本手話の WH 疑問文には，「眉を上げるか下げるかして，あごを前方（もしくは斜め前方）に突き出し（「前への移動」），首を横に小きざみにふる」につきだすようにし，あごを左右にこきざみにふったりする」非手指動作（NM 表現）（木村・市田, 2014）が共起する。また，日本手話の疑問詞には，/なに/，/どこ/，/いつ/，/だれ/，/いくつ/，/なぜ/，/どっち/などがある。なお，本稿では日本手話の文を簡略に表記するため NM 表現の記述を省略する。

## 3. 分析対象データ

A 大学で日本手話習得・手話通訳養成カリキュラムとして実施した 2020 年度の授業記録動画を分析対象データとした。授業はすべて Zoom ミーティングルームを利用したオンライン形式で行われ，受講者の手話表出も含め，授業の最初から終わりまでホストによって録画されている。2020 年度に同カリキュラムの授業を受講した学生は，1 年生:59 名, 2 年生:13 名，3 年生:17 名（留学生 1 名を除外）であった。受講生はいずれも聴者の日本人であり，A 大学に入学後，日本手話の学習を開始している。受講生には，google アンケートフォームを利用して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の説明を行い，研究協力への同意回答を以て了承を得た。

## 4. WH 疑問文における表出エラーのタイプ

### 4.1 WH 要素と NM 表現の非共起

日本手話の WH 疑問文では，手指表現による WH 要素と NM 表現が共起しなければならないが，学習者の手話表出では，/朝　起きる　時間　いくつ/　（朝は何時に起きますか）のように，語順は適切なものの，/いくつ/に，特定の NM 表現が欠落していることがあった。

### 4.2 WH 疑問詞の誤用

日本手話の WH 疑問文では，尋ねたい内容に応じて疑問詞を選択する必要があるものの，学習者が表出した日本手話文では疑問詞の不適切な使用がみられた。疑問詞の選択エラーは，/うまれ　なに/ のように，/どこ/，/いつ/，/だれ/，/いくつ/，/なぜ/，/どっち/の疑問詞が，/なに/に置換されやすかった。

### 4.3 WH 句の誤用

日本手話には，/方法　なに/（どのように），/理由　なに/（なぜ）のように，WH 句として使用するタイプがある。学習者の表現では，例えば「どうやって通学していますか」と問うときに/PT2 大学 通う(CL) なに/というように，/方法　なに/と表すべきところを，/なに/のみで使用することがあった。

### 4.4 日本語の WH 疑問文からの転移

#### 4.4.1 語順の転移

日本語も日本手話も，平叙文の基本語順は「主語＋目的語＋動詞」（SOV）であるが，WH 疑問文では，日本語は WH 要素が文中に留まるのに対して，日本手話は文末に WH 要素が移動する。WH 要素を文中におくことも容認されるが，その場合は，疑問詞のみならず文全体に WH 疑問を表す NM 表現を共起させなければならない（松岡，2015）。

学習者の手話表出では，日本語の語順をそのまま手話に適用させたうえで，WH 要素の部分のみに NM 表現をつけるか，もしくは NM 表現が全くついていないことが多かった。

#### 4.4.2 連体詞「どう」「どんな」の転移

日本語では，「どう」「どんな」の疑問詞が，話題や事柄に対する印象や様子を問う，人にものを勧めたり意向を問う，問いを略して問う（久池井，1995）といった意味機能を持って使用されるが，日本手話にはこれに相当する疑問詞が存在しないと考えられる。にもかかわらず，学習者の表現では，日本語の「どう」「どんな」を/なに/に置換して，/おじいさん　なに/（「おじいさんはどうしていますか？」の意）と表出されることがあった。日本手話では，/おじいさん　元気/（おじいさんは元気ですか），/おじいさん 体調　なに/（おじいさんの体調はいかがですか）というように，「どう」の意味的範囲を限定する必要がある。

#### 4.4.3 WH 疑問文の形式をとる反語表現の転移

日本語では WH 疑問文の形式をとる反語表現があるが，日本手話では語用論的に不適切な表現となる。にもかかわらず，学習者の間では，/明日 試験 なに/（「明日試験をするってどういうことなのか，試験をするのはおかしい」の意）といった手話表現がみられた。このような場合，日本手話では，話者の判断のみ語られ，例えば，/明日 試験 する 不満/といった表現になる。

## 5. WH 疑問文の指導における検討

日本手話学習者の WH 疑問文における表出エラーは，日本手話における WH 疑問文の文法習得の不十分さと，L1 の日本語の転移からくるものと考えられた。日本手話の疑問詞を使い分けて主体的に WH 疑問文を用いるやりとりが発生するようなタスク中心アプローチをとる中で，言語形式に目を向けさせるように Focus on Form（F on F）を取り入れていくことが必要であると考えられる。これに加えて，転移が生じやすい日本語文を提示し，手話表現を考えさせるといった分析的学習を行うのがよいと考えられる。

**謝辞**

本研究は，日本学術振興会科学研究費補助金(挑戦的研究(萌芽)(19K21764)(19K21625)，(基盤研究(B)(一般)19H01702)，(若手研究 20K14047)，厚生労働科学研究費補助金(障害者政策総合研究事業(20GC1014))，日本財団助成事業「聴覚障害に関わる支援人材育成を目的とした遠隔手話教育システムの構築」の助成を受けた。

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

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R601

# 2020 年全国視覚特別支援学校視覚障害原因等調査結果報告

〇柿澤敏文　髙瀬葉実
（筑波大学人間系）（筑波大学大学院障害科学学位プログラム）
KEY WORDS: 2020 年　視覚特別支援学校　視覚障害原因調査

## １．はじめに

わが国の視覚障害教育の改善向上のための基礎資料を得る目的で 2020 年に実施した全国の視覚特別支援学校に在籍する幼児児童生徒の視覚障害原因等に関する調査結果の概要を報告する。

## ２．調査方法と対象者

2020 年 7 月 1 日現在で全国の視覚特別支援学校 67 校(国立 1、公立 65、私立 1)に在籍した幼児児童生徒の視覚障害原因等の郵送法による質問紙調査を実施した。本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認(筑 2020-51A)を得て、参加者に不利益が無いよう万全の注意を払って行われた。調査項目は、各幼児児童生徒の在籍学部、学年、年齢、性別、障害発生年齢、視力、視野、使用文字、視覚補助具、重複障害、視覚障害原因、眼疾患の部位と症状であり、ここでは、在籍学部、使用文字、視力分布、重複障害、視覚障害原因、眼疾患の部位と症状について報告する。

## ３．結果の概要

今回の調査で回答が得られた総数は 2,481 名分(全国盲学校長会調査(2020.5.1 現在)による全視覚特別支援学校在籍者 2,502 名の 99.2%)であり、前回(2015 年度)調査の 2,951 名と比較すると 470 名の減少となった。学部別人数は、幼稚部が 179 名(7.2%)、小学部 570 名(23.0%)、中学部 418 名(16.9%)、高等部 670 名(27.0%)、専攻科 641 名(25.8%)、不明が 3 名(0.1%)であり、特に専攻科の減少数が大きく、総数減少の主因である。

6 歳以上の回答者(2,336 名)のうち、点字使用は 566 名(24.2%)、拡大を含む普通文字使用が 1,211 名(51.8%)、点字・普通文字併用が 81 名(3.5%)、録音・録音教材使用が 75 名(3.2%)、文字指導困難が 331 名(14.2%)であった。点字使用は 1970 年の 3,506 名(39.5%)が 2000 年に 1,000 名を割り漸次減少している。6 歳以上の回答者の視力分布は、点字使用が普通文字使用より高い割合を示す 0.02 未満が 774 名(33.1%)、0.02 以上 0.3 未満が 1,056 名(45.2%)、視力以外の視機能障害が推測される 0.3 以上が 379 名(16.2%)、測定不能を含む視力不明者が 127 名(5.4%)であった。

重複障害を有する回答者は 957 名で総数の 38.6%であった。学部別重複障害の割合は幼稚部 60.3%、小学部 58.2%、中学部 50.7%、高等部 43.1%、専攻科 2.5%であった。

視覚特別支援学校において最も頻度の高い眼疾患は未熟児網膜症で 404 名(16.3%)を占めた。次いで小眼球・虹彩欠損 377 名(15.2%)、網膜色素変性症 286 名(11.5%)、視神経萎縮 278 名(11.2%)、緑内障 150 名(6.1%)、硝子体網膜症 89 名(3.6%)であった。

本研究は JSPS 科研費 JP20K02992 の助成を受けたものである。

(KAKIZAWA Toshibumi, TAKASE Hami)

表　視覚特別支援学校幼児児童生徒の視覚障害原因と眼疾患の部位と症状との関係「(　) 内は%」

| 視覚障害原因 / 眼疾患の部位と症状 | | 感染症 麻疹 | 感染症 髄膜炎・脳膜炎 | 感染症 その他 | 外傷 | 中毒 | 腫瘍 | 全身病 糖尿病 | 全身病 ベーチェット病 | 全身病 栄養障害 | 全身病 その他 | 未熟児網膜症 | 先天素因 | 原因不明 | 小計（%） | | 合計（%） |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 眼球全体 | 緑内障・水(牛)眼 | | | | 2 | 1 | | | | | 5 | | 73 | 69 | 150 | (6.05) | |
| | 小眼球・虹彩欠損 | | | | | | | | | | | | 372 | 5 | 377 | (15.20) | |
| | 視神経欠損 | | | | | | | | | | | | 82 | 2 | 84 | (3.39) | 798 |
| | 屈折異常 | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | 2 | 15 | 9 | 30 | (1.21) | (32.16) |
| | 眼球ろう | | | | 2 | | | | | | | 3 | 1 | 1 | 7 | (0.28) | |
| | 白子 | | | | | | | | | | | | 31 | | 31 | (1.25) | |
| | 眼振 | | | | 1 | | | | | | | | 34 | 5 | 40 | (1.61) | |
| | 全色盲 | | | | | | | | | | | | 11 | | 11 | (0.44) | |
| | 眼球全体 その他 | | | | 1 | | | | | | | | 67 | | 68 | (2.74) | |
| 角膜疾患 | 角膜軟化症 | | | | | | | | | 1 | | | | | 1 | (0.04) | 54 |
| | 角膜白斑 | | | 1 | | | | | | 1 | 1 | | 26 | 2 | 31 | (1.25) | (2.18) |
| | 角膜疾患 その他 | | | | | 2 | | | | | 3 | | 12 | 5 | 22 | (0.89) | |
| 水晶体疾患 | 白内障(含む摘出後) | 1 | | 3 | | | | | | | | | 63 | 3 | 70 | (2.82) | 72 |
| | 水晶体疾患 その他 | | | | | | | | | | | | 2 | | 2 | (0.08) | (2.90) |
| 硝子体疾患 | 硝子体混濁 | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 2 | (0.08) | 3 |
| | 硝子体疾患 その他 | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | (0.04) | (0.12) |
| ぶどう膜疾患 | ぶどう膜炎 | | | 1 | | | | | | | 5 | | 1 | 8 | 15 | (0.60) | 19 |
| | ベーチェット病 | | | | | | | | 4 | | | | | | 4 | (0.16) | (0.77) |
| | ぶどう膜疾患 その他 | | | | | | | | | | | | | | 0 | (0.00) | |
| 網脈絡膜疾患 | 網膜色素変性症 | | | | | | | | | | | | 195 | 91 | 286 | (11.53) | |
| | 黄斑変性(錐体杆体ジストロフィを含む) | | | | 1 | | | | | | 1 | | 59 | 11 | 72 | (2.90) | |
| | 網脈絡膜萎縮症 | | | | | | | | | 1 | | 1 | 9 | 2 | 13 | (0.52) | |
| | 未熟児網膜症 | | | | | | | | | | | 404 | | | 404 | (16.28) | 1,122 |
| | 網膜芽細胞腫 | | | | | | 77 | | | | | | 4 | | 81 | (3.26) | (45.22) |
| | 網膜剥離 | | 1 | | 6 | | 1 | | | | 3 | 8 | 33 | 10 | 62 | (2.50) | |
| | 糖尿病網膜症 | | | | | | | 51 | | | | | | | 51 | (2.06) | |
| | 硝子体網膜症 | | | 1 | 2 | | | | | | | | 82 | 4 | 89 | (3.59) | |
| | 網脈絡膜疾患 その他 | | | 4 | | | | | | | 4 | | 50 | 6 | 64 | (2.58) | |
| 視神経視路疾患 | 視神経萎縮 | | 5 | | 11 | | 68 | 1 | | | 30 | | 130 | 33 | 278 | (11.21) | |
| | 視神経炎 | | 2 | | 1 | | | | | | 3 | | | 7 | 13 | (0.52) | 382 |
| | 視中枢障害 | | 2 | 9 | 13 | | 14 | | | | 15 | | 21 | 8 | 82 | (3.31) | (15.40) |
| | 視神経視路疾患 その他 | | | | | | 5 | | | | 2 | | 1 | 1 | 9 | (0.36) | |
| その他 | 弱視 | | | | | | | | | | | 1 | 5 | 13 | 19 | (0.77) | 31 |
| | その他(含む不明) | | | | | | 1 | | | | | | 2 | 9 | 12 | (0.48) | (1.25) |
| 合計（%） | | 2 (0.08) | 10 (0.40) | 19 (0.77) | 41 (1.65) | 3 (0.12) | 167 (6.73) | 52 (2.10) | 4 (0.16) | 3 (0.12) | 73 (2.94) | 419 (16.89) | 1,383 (55.74) | 305 (12.29) | | | 2,481 (100.00) |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R602

# 幼児期の時間分解能とその後の語音弁別能との関係

山本弥生　　小渕千絵
（国際医療福祉大学言語聴覚学科）
KEY WORDS: 聴覚障害幼児、ギャップ検出閾値、語音弁別能

（目的）

語音の聴取には、音の持つ時間的変化を瞬時に処理できる能力が重要であり、これを時間分解能と呼ぶ。中枢の聴覚情報処理に関与しているとされ、語音聴取が不良な Auditory Neuropathy のような病態を呈する場合、顕著に時間分解能が不良になると言われる。通常の内耳性難聴においても同様の報告は多く、語音聴取を説明する一説となっている。時間分解能の検査には、白色雑音の中に無音区間（ギャップ）を挿入し、ギャップ検出閾値（検出可能な最小のギャップ幅）を測定するギャップ検出閾値課題（Gap detection task）が用いられる。山本ら（2018）は聴覚障害乳幼児へも課題を適用し、特に自覚的応答が可能な 4 歳以降のギャップ検出閾値上昇は、聴覚障害による時間分解能そのものの閾値上昇である可能性を述べている。

乳幼児期の課題適用は、長期的な語音明瞭度の予測を早期から可能とし、コミュニケーションモードの選択や教育先を検討する上で、重要な指標となる可能性が考えられる。しかし早期にギャップ検出閾値を測定できた対象児の、予後に関する報告は少ない。そこで本研究では、乳幼児期にギャップ検出閾値課題を適用した聴覚障害児を対象に、ギャップ検出閾値と語音明瞭度との関係について検討した。

（方法）

対象：人工内耳装用（以下 CI）児 6 名とした。CI 装用閾値および発達状況については表 1 に示した。いずれも新生児聴覚スクリーニングにて難聴が発見され、早期から補聴および療育を開始している。ただし B 児は、内耳奇形があり、音声言語だけでなく手話や指文字を積極的に活用している。いずれも対象児の保護者に研究の主旨を説明し、同意を得られた場合のみ検査を実施した。

表 1 ギャップ検出課題実施時の対象児プロフィール

| 対象児 | 年齢 | 装用閾値 (dB) | WPPSI/WISC FIQ |
|---|---|---|---|
| A | 4y5m | 32.5 | 112 |
| B | 4y9m | 33.8 | 80 |
| C | 4y9m | 32.5 | 132 |
| D | 6y3m | 26.3 | 104 |
| E | 6y3m | 30.0 | 101 |
| F | 6y4m | 21.3 | 120 |

ギャップ検出閾値課題：検査は無音区間の有無を検出する課題（ギャップ検出閾値課題）とした。ギャップ幅には 5, 10, 15, 20, 25ms の 5 種類を設定した。防音室内スピーカより正面 1m の距離にて、対象児を一人で着席させた。検査音はスピーカより提示し、検査音①に応答しても強化子を提示せず、検査音②のギャップあり音を検出した場合にのみ強化子が光るよう設定し、手元のスイッチを押して応答するよう指示した（図 1）。ギャップ幅 25ms にて条件付けを行ない、条件付けが形成され、課題の理解が可能であることを確認した後、20ms から 5 ms まで順に検査音を提示した。各ギャップ幅で 3 施行中 2 施行以上ギャップ音に対し聴性行動反応が得られた場合次のギャップ幅へと進み、対象児が検出できる最小のギャップ幅をギャップ検出閾値であると判断した。

語音弁別課題：低年齢児では語音弁別検査の実施が困難であったことから、全例就学前後の段階で 57-S 語音弁別検査を実施し、語音明瞭度を測定した。

分析：対象児ごとの両課題結果の関係について Spearman 順位相関係数を用いて分析した。

図 1 検査音例

（結果）

対象児の 4 名は今回設定した最小のギャップである 5ms であり、1 名は 20ms と不良であった。ギャップ検出閾値と語音弁別能との関係においては（図 2）、両者に有意な相関が認められた（r=-0.86, p＜0.05）。

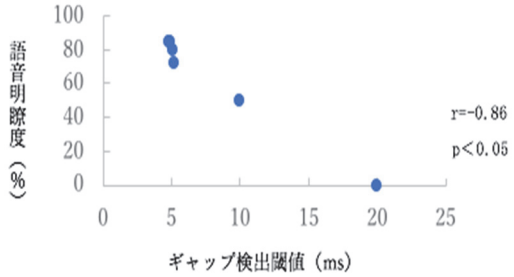



図 2 ギャップ検出閾値と語音弁別能の関係

（考察）

Trehub ら（1995）が健聴 5 歳児に実施したギャップ検出閾値課題では、ギャップ検出閾値は 5.6ms であったと報告している。本研究結果より 5ms のギャップ検出に至らなかった 2 例は、いずれも語音明瞭度が 50%を下回る結果となった。特に B 児は、内耳奇形の影響で就学後も語音弁別能の測定は困難であり、幼児期のギャップ検出閾値の段階からその傾向がみられていたものと考えられた。坂本ら（2018）も CI 装用者を対象とした同様の研究で、顕著にギャップ検出閾値が不良な場合は、語音明瞭度も不良と報告されており、同様の知見といえる。本研究より、幼児期にギャップ検出閾値が不良であった場合には、言語や認知発達状況を含めた総合的な判断の中で、コミュニケーションモードの検討が必要な場合があると推測された。

（文献）

1) 山本弥生, 小渕千絵, 城間将江, 他：聴覚障害乳幼児の時間分解能について. Audiology Japan 62:282-289, 2019
2) Trehub SE, Schneider BA, Henderson JL. Gap detection infants, children, and adults. J Acoust Soc Am. 98: 2532-2541, 1995
3) 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聴取に関する検討. Audiology Japan 61:446, 2018

（YAMAMOTO Yayoi, OBUCHI Chie）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R603

# 自閉スペクトラム症児の読み書き能力に関する生理学的検討

○吉村　優子　　田中　早苗
（金沢大学人間社会研究域）　（金沢大学子どものこころの発達研究センター）
KEY WORDS:自閉スペクトラム症　聴覚反応（MMF）　読み書き

## １．目的

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder, 以下 ASD）は、行動や社会性の問題が注目されがちであるが、発達性読み書き障害(発達性ディスレクシア)の並存による学習の問題も指摘されている(Nation K et al., 2006; Asberg et al., 2008)。日本においても、学齢期の ASD 児のうち、発達性ディスレクシアの並存が 26%程度あることが報告されている(岡、2018)。読み書きの問題は、低学年では健常範囲の未熟性として見過ごされることが多い。しかしながら、ASD に由来すると受け取られがちな問題行動の背景に学習の困難さがあることも多く、高学年では二次障害等の影響から、支援が困難になることが少なくない。

近年、発達性ディスレクシアの特徴をより早期に捉え、音韻意識や文字知識を促すように介入することが一定の効果をもたらすことが報告されており（Duff et al., 2014）、就学前からの気づき、適切な評価の実施や対応が求められるようになっている。一方で、ASD 児は元々、発達早期から高い読字能力や文字に対する強い興味を示す例があることも報告されており、ASD との合併のない発達性ディスレクシア児の読み書き困難とは異なる言語処理メカニズムをもつ可能性が考えられる。そのため、自閉スペクトラム症児における読み書き能力の基盤となる認知特性及び関連する脳機能を早期に捉え、ASD 児の特性に合わせた支援法が必要である。

本研究の目的は、ASD 児を対象に就学前と就学後の追跡的調査を実施することにより、早期の聴覚情報の中枢処理である生理学的データが同児の学齢期の認知機能や読み書き能力を予測する指標になりうるかどうかについて検討することである。今回は特に、就学前期の音韻刺激（声）に対する脳反応と就学後の読み書き能力の関連に着目する。

## ２．方法

1)参加者

ASD 児 17 名（男児 14 名、女児 3 名）、初回時平均月齢 73±17.3 か月、追跡時平均月齢 131±23.7 か月が本研究に参加した。ASD の評価は DISCO 及び ADOS を用いた。初回時の認知処理尺度（K-ABC）は平均 89.7（±19）、追跡時の認知総合尺度（K-ABCⅡ）は 94.5（±19）であった。

2）生理学的評価

初回参加時、2 種類の「ね」という声（平坦な言い方と抑揚をつけた言い方）によって誘発される脳の皮質反応を幼児用脳磁図（MEG）を用いて計測した。2 種類の声によって引き起こされた言語処理及び読み書きに関する領域の反応（ミスマッチフィールド、MMF）を電流源推定によって求めた。本研究では、先行研究（Yoshimura et al., 2017）を参考に、desikan killiany atlas（68 領域）のうち、前頭葉、側頭葉、頭頂葉から 20 領域を関心領域とした。MMF は刺激の変化を自動的に検出する皮質の聴覚情報自動処能力を反映すると言われる反応であり、本研究では音声刺激提示後潜時 200-350ms に起こる反応の平均値を使用した。

3）読み書き能力の評価

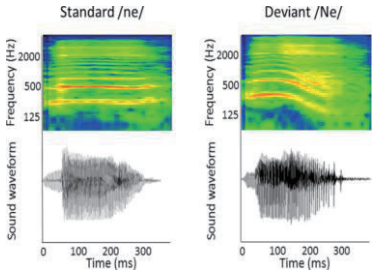
読み書き能力の指標として、追跡調査時に K-ABCⅡを実施した。本研究の解析では、K-ABCⅡの習得尺度のうち、「語彙尺度」「読み尺度」「書き尺度」の標準得点をそれぞれ用いた。

4）統計解析

ピアソンの相関係数により、MMF 反応と K-ABCⅡの各指標の関連を調べた。有意水準は $P$ ＜0.025 とした。

5)倫理的配慮

本研究は、金沢大学医学倫理審査委員会の承認を受け、本研究の目的と内容を保護者に十分説明の上、口頭と書面にて同意を得て実施した。



Yoshimura et al（2017）より引用

## ３．結果

ピアソンの相関分析の結果、右半球の横側頭回の MMF の大きさ(pAm)と K-ABCⅡの「読み尺度」の標準得点の間に有意な正の相関が認められた（N=17, r =0.604, $P$=0.010)。「語彙尺度」「書き尺度」との有意な相関はいずれも認めなかった。MMF と「書き尺度」認知機能との関連を検討するため、従属変数として右横側頭回の MMF の大きさ、独立変数として「認知総合尺度」と「読み尺度」の標準得点を投入した重回帰分析を実施したところ、「読み尺度」と有意な相関を認めた（F＝5.186, P<0.05；読み尺度, $\beta$ ＝0.948, $P$＝0.017)。

## ４．考察

本研究では、ASD 児を対象に就学前段階における人の声に対する脳反応と就学後の K-ABCⅡに反映される読み書き能力の関連を検討した。就学前の人の声の抑揚の変化に対する脳反応（MMF）は、「言葉の読み」能力に関連し、その他の言語能力に関連する尺度との関連は認められなかった。本解析の結果は、幼児期の聴覚処理、すなわち音韻刺激に対するミスマッチネガティビティ反応が、その後の読み書き能力を予測することを報告した、いくつかの先行研究と一致するものである（Volkmer et al., 2018)。読み書きの発達には、文字表記と音韻の対応規則の理解、視覚的な文字の特徴の知覚などが関わっていることが言われているが、ASD 児における聴覚的な音韻の特徴の変化を検出する聴覚野の機能は、将来の読み能力に貢献する可能性がある。今後 ASD 児の読み書き発達に関する情報処理過程を明らかにし、特性に合わせた支援法を検討する上では、研究協力者を増やし、群分けによる分析や ASD の合併のない発達性ディスレクシア児を含めて検討する必要がある。

（文献）

Nation K et al （2006）J Autism Dev Disord.
Asberg J et al （2010）Int J Lang Commun Disord.
岡（2018）脳と発達
Duff et al （2014）J Child Psychol Psychiatry.
Yoshimura et al (2017) Sci Rep.
Volkmer et al (2018) Schizophr Res.

本研究は JSPS 科研費 19K02952/20H04993 の助成を受けたものです。(YOSHIMURA Yuko, TANAKA Sanae)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R604

# 重度・重複障害者における睡眠とストレスの関係に関する研究

ウェアラブル生体情報センシングデバイスによって計測された生理指標データの分析から

〇本吉大介
（熊本大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 重度・重複障害者　睡眠　ストレス

**【問題・目的】**

特別支援学校の学習指導要領自立活動編(文部科学省, 2019)の「健康の保持」では、「(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」として“覚醒と睡眠など健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを身に付けること”が示されており、特に重度・重複障害がある場合において本項目に関する指導の必要性が言及されている。

睡眠と心身の状態の関係については、睡眠不足によって不安・抑うつが強まり、一方で心理的ストレスによって不眠が生じるなど相互に影響がある。睡眠障害がある重度・重複障害者の場合には、その関係性を推定することや、眠れる日と眠れない日の予測をすることは難しく、覚醒と睡眠のリズムを外的にコントロールすることに困難がある。

そこで本研究では介入上の示唆を得るために、睡眠時間と日中のストレスレベルを計測し、関連を分析した。分析結果を踏まえた介入の可能性について考察し、生理指標の活用可能性を表すことが本発表の目的である。

**【方法】**

**①対象**：本研究では以下の 4 名を対象とした。

A：重度知的障害と肢体不自由
B：重度知的障害と肢体不自由
C：重度知的障害・自閉スペクトラム症
D：重度知的障害

療育手帳の区分は 4 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**

(1)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状態を計測する。

(2)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・睡眠状態などを参照することができる。ストレスレベルは 0～100 の範囲で算出され、目安として低い(0～25)、中程度(26～50)、高い(51～76)、非常に高い(76～100)の 4 段階が設定されている。

**③調査内容・調査期間**

対象者は、ウェアラブルデバイスを充電などの時間以外は基本的に手首につけて生活している。心拍数や活動状態をセンサによって計測し、スマートフォンやタブレット端末のアプリケーションにデータを送ることで睡眠やストレスレベルが示される仕組みである。

生活の一部として溶け込んでいくことを想定して使用を依頼しているため、日によっては着用せずに入眠したり、全く着用していない日もある。

分析可能な日数(睡眠時間とストレスレベルのデータが揃っている日)は A が 365 日、B が 140 日、C が 289 日、D が 168 日であった。

**④分析方法**

前夜の睡眠時間と当日のストレスレベルの関係、当日のストレスレベルと翌朝までの睡眠時間の関係について相関分析を行った。統計処理には Microsoft Excel2016 およびエクセル統計 for Windows を使用した。

**⑤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、研究対象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。

**【結果】睡眠時間とストレスレベルの相関分析(Table1)**

Table1　睡眠とストレスレベルの相関分析結果

| | 前夜の睡眠時間と日中のストレス | 日中のストレスと翌朝までの睡眠時間 |
|---|---|---|
| A | -.097 n.s. | -.232** |
| B | -.224** | -.250** |
| C | -.191** | -.080 n.s. |
| D | -.238** | -.024 n.s. |

** 相関係数は1%水準で有意

A は日中のストレスレベルと翌朝までの睡眠時間の間に弱い負の相関があり、日中のストレスレベルが高いとその日の夜の睡眠が短くなることがうかがえた。

B は前夜の睡眠時間と日中のストレスレベル、日中のストレスレベルと翌朝までの睡眠時間にそれぞれ弱い負の相関があり、前夜の睡眠時間が短いと翌日のストレスレベルが高くなる、日中のストレスレベルが高いとその日の睡眠時間が短くなることがうかがえた。

C・D は前夜の睡眠時間が短いと翌日のストレスレベルが高くなることがうかがえた。

**【考察】分析結果を踏まえた介入可能性の考察**

A のように、前夜の睡眠時間に関わりなく日中のストレスレベルが変動し、日中のストレスレベルが当日の睡眠に影響を与えていることが考えられるケースでは、日中の活動や、環境からの刺激が睡眠に強く影響していることが想定される。したがって、心拍数が低下する活動などをデータから特定し、日々の生活に意図的に組み込むことが効果的ではないかと考えられる。

B のように、睡眠時間の低下がストレスレベルの増加につながり、ストレスレベルの増加が睡眠時間の低下につながるようなケースは悪循環が想定される。悪循環を断つためには、活動的に過ごした日の翌日は穏やかに過ごせるようにするなどの対応が効果的ではないかと考えられる。

C・D のように、前夜の睡眠時間が日中のストレスレベルに影響するが、日中のストレスレベルが当日の睡眠時間に影響しない場合には、入眠習慣を守り続けることが大切であると考えられる。

**【今後の課題】**

いずれのケースにしても弱い相関であり、生活上の諸要因の影響が改めて数値的に示されたことになる。個々人の生体情報については、IoT によって膨大にデータが収集されているが、分析可能性を多く残している。データを活用して生活習慣改善等を試みる臨床的アプローチと、ビッグデータを活用したデータマイニングの両面から、重度・重複障害児・者への教育における生理指標データの活用可能性を引き続き研究していきたい。

**【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 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R605

# 聴覚障害児童の助数詞の産出に関する研究

## —数える事物の違いと「生き物」の典型性の観点から—

〇澤隆史・村尾愛美・大鹿綾・相澤宏充・林田真志・新海晃
（東京学芸大学） （福岡教育大学）（広島大学）

KEY WORDS：聴覚障害児，助数詞，典型性

### 1. 目 的

日本語における助数詞は、生物・非生物、事物の大きさ、形状、量などの違いに応じて使い分けられ、その正しい理解や産出には事物に関する知識の獲得が強く関係している。内田・今井（1996）は、おおむね 5 歳半頃に助数詞が獲得されること、数える生き物の典型性によって獲得のしやすさが異なることを示している。聴覚障害児における助数詞の獲得については、音声入力の制限から音便化や連濁といった語形変化に着目することが多いが、種々の助数詞と数えられる事物の概念との関連に関する検討は十分なされていない。本研究では、数えられる事物の違いと「生き物」カテゴリにおける典型性の違いが助数詞の獲得に及ぼす影響に着目し、聴覚障害児童の助数詞の産出について検討することを目的とした。

### 2. 方 法

**1)対象**：聴覚特別支援学校小学部に在籍する児童 39 名（2 年：8 名、3 年：6 名、4 年：4 名、5 年：8 名 6 年：13 名）。良聴耳の平均聴力レベルの平均は 95dB（57-129dB）であった。

**表1 使用した助数詞と問題文の例**

| カテゴリ | 生き物 | 個物 | 量 | 形状 |
|---|---|---|---|---|
| 使用した助数詞 | 人、羽、匹、頭 | 個、台、着 | 皿、杯、箱、冊 | 本、枚、粒 |
| 問題文の例（正答「羽」） | 典型性高：すずめが４（ ）とまっています。<br>典型性低：動物園で、ペンギンを４（ ）見ました。 | | | |

**2)課題**：助数詞の部分を空欄にした文を提示し、適切な助数詞を記述させる課題を実施した。はじめに予備調査として、内田ら（1996）の分類を参考に 26 種類の助数詞を選定し、大学生 71 名を対象に、それぞれの助数詞を用いて数えられる事物を自由産出させた。予備調査の結果、産出される事物数が多かった助数詞の中から、5 カテゴリ、計 14 個の助数詞を選出し、助数詞ごとに 2 問ずつ計 28 の問題文を作成した。なお「生き物」カテゴリの事物については、内田ら（1996）を参考に、典型性が高・低の 2 種類の名詞を各 1 問（全 8 問）設定した。課題は、小集団ごとの一斉テスト形式で実施した。使用した助数詞および問題文の例を表 1 に示した。

**3)倫理的配慮**：調査にあたって、学校長、担任教員および児童の保護者による同意を得た。

### 3. 結 果

**1)典型性による成績の差異**：対象児を低中学年（18 名）と高学年（21 名）の 2 群に分類し、各群の平均正答数を典型性ごとに求めて図 1 に示した。群×典型性の二要因混合計画分散分析を行った結果、群と典型性のいずれの主効果とも有意であった（群：$F(1.37)=7.54$、典型性：$F(1,37)=14.43$, いずれも $p<.01$）。なお交互作用は有意でなかった。以上の結果より、生き物を数える助数詞の産出においては、事物の典型性が影響することが示された。

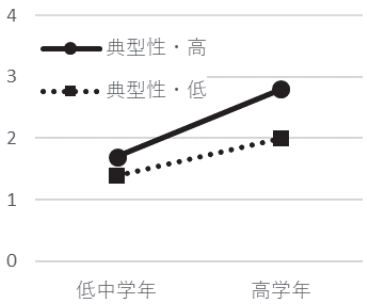



**図 1 典型性による成績の差**

**2)各助数詞の成績**：各助数詞の平均正答数を求めて、学年群ごとに表 2 に示した。正答数が 1 以上の助数詞は「人」「匹」「個」「冊」「本」であり、身近な生き物や個物を数える汎用性の高い助数詞から獲得されることが示唆された。

**3)助数詞の誤りについて**：誤った助数詞を記入した回答について、誤りの多かった上位 2 つのことばとその使用数を表 2 に示した。ここでは、音便の違いや漢字と仮名の違いは考慮せずにカウントした。表 2 に示したように、「生き物」についてはカテゴリ内の別の生き物を数える助数詞（羽→匹、匹→人、頭→匹）に誤る例が多かった。また「個物」「量」「形状」では、いずれも「個」「つ」に誤る例が多かった。さらに「生き物」とそれ以外のカテゴリを問わず、「本」を用いる誤りも多い傾向を示した。

**表2 各助数詞の平均正答数と誤答例**

| カテゴリ | 助数詞 | 低中 | 高 | 全体 | 誤り |
|---|---|---|---|---|---|
| 生き物 | 人 | 1.56 | 1.62 | 1.59 | 個(6)・本(3) |
| | 羽 | 0.28 | 0.76 | 0.54 | 匹(35)・本(4) |
| | 匹 | 1.06 | 1.71 | 1.41 | 個(6)・人(5) |
| | 頭 | 0.22 | 0.67 | 0.46 | 匹(33)・個(6) |
| 個物 | 個 | 1.22 | 1.33 | 1.28 | 本(10)・つ(7) |
| | 台 | 0.78 | 1.14 | 0.97 | 個(11)・本(6) |
| | 着 | 0.00 | 0.19 | 0.10 | 枚(23)・こ(13) |
| 量 | 皿 | 0.00 | 0.24 | 0.13 | 個(32)・つ(14) |
| | 杯 | 0.44 | 0.81 | 0.64 | 個(24)・本(8) |
| | 箱 | 0.06 | 0.14 | 0.10 | 個（35）・本(9) |
| | 冊 | 0.94 | 1.24 | 1.10 | 本(16)・個/枚(6) |
| 形状 | 本 | 0.89 | 1.57 | 1.26 | 個(13)・つ(5) |
| | 枚 | 0.83 | 1.05 | 0.95 | 皿(10)・個(9) |
| | 粒 | 0.11 | 0.67 | 0.41 | 個(36)・つ(6) |

### 4. 考 察

分析の結果、典型性が高い事物を数える時の方が、正しい助数詞を産出する例が多いことから、生き物の典型性が助数詞の使用に影響することが示された。またヒトを数える「人」、事物を数える「個」、小動物を数える「匹」の成績が高く、生活上身近な事物や包括的に使用できる「個」の獲得が先行することが示唆された。これらの結果は内田ら（1996）と同様であった。また「生き物」を数える際の誤りとして「匹」が多く使用されていることから、「生き物」が一つのカテゴリとして形成されていることが推察された。一方で、「頭」→「匹」、「羽」→「匹」とする誤りが多いことから、生物学的カテゴリや大小に応じて助数詞を使い分けることが困難であることが示唆された。生き物以外のカテゴリについては、誤った助数詞として「個」や「つ」を用いる例が顕著に多かった。「個」や「つ」は事物を数える時に頻用される包括性の高い助数詞であるため、正しい助数詞が分からない場合に使用されやすいことが考えられる。さらに本を数える際（冊）に「本」、お皿を数える際（枚）に「皿」を使用する例のように、事物と同じことばを使用する誤りも多く、聴覚障害児のことばの使用における特徴が示唆された。

**文 献**：内田・今井（1996）教育心理学研究,44,126-135.

(SAWA Takashi, MURAO Aimi, OSHIKA Aya, AIZAWA Hiromitsu, HAYASHIDA Masashi, SHINKAI Akira)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R606

# 発達障害を併せ有する聴覚障害児・者の保護者が求める支援に関する一考察

○大鹿 綾　　須藤 南帆
（東京学芸大学特別支援科学講座）　（北海道札幌聾学校）
KEY WORDS: 聴覚障害　発達障害　保護者のニーズ

【目的】子どもが複数の障害を併せ有している場合、直面する課題が多かったり、新たに特有の課題が生じたりといった困難が指摘される。聴覚障害は新生児聴覚スクリーニング検査等で比較的早期に判明し、数値で障害の程度がはっきりと示される側面があるが、発達障害は学齢期前後に判明することが多く、数値ではっきりと示されるものではない。その差によって、保護者の受け止め方や求める支援にも違いが出てくるのではないかと考えた。そこで本研究では、発達障害を併せ有する聴覚障害児・者の保護者が各ライフステージにおいてどのような支援を求めていたのかを明らかにし、今後の支援の充実について検討する。

【方法】対象：聴覚障害と発達障害を併せ有する小学生を対象に実施している「支援活動の会」を卒業し、現在は中学生から社会人を対象とした継続支援活動である「卒業生の会」に参加している聴覚障害児・者の保護者。

手続き：GoogleForms で作成したアンケートを送信し、回答依頼した。質問は 6 部 35 項目で構成され、選択式と記述の混合回答様式であった。また、心情等を問うものは複数回答可とした。研究について説明の上、同意を得て実施した。

【結果と考察】25 名中 8 名より回答を得た。

1. 対象者の子どもについて：中学生 2 名、高校生 3 名、専攻科生 2 名、社会人 1 名。裸耳の平均聴力レベル（良耳）は、8 名全員が 101dBHL 以上、主なコミュニケーション手段は手話（5 名）、もしくは聴覚口話法（3 名）であった。

2. 聴覚障害について：発見について、「家族等身近な人からの指摘」で気付いた者が 50%、「新生児聴覚スクリーニング検査」と「乳幼児健診」がそれぞれ 25%ずつであった。診断時の気持ちとしては、「子どもの将来への不安（75%）」や「ショック（62.5%）」が多く挙げられた。支援を最も求めていた時期は「0～3 歳（62.5%）」が最も多く、その時特に悩んでいたことは、「補聴・コミュニケーション（75%）」や「言語発達の遅れ（75%）」に関することが多かった。その時にもっと欲しかった支援としては、「ピアカウンセリング・親の会（50%）」や「幅広い情報提供（50%）」を挙げる者が多かった。早期発見直後の支援が求められており、特に幅広い情報提供へのニーズが高かった。聾学校の乳幼児相談等が中心となり、多様な視点からの情報提供、ピアの紹介などを通して家族全体を支えていくことが求められる。

3. 発達障害について：発達障害もあるかもしれないと気付いたきっかけとしては「学校や病院等からの指摘（50%）」が最も多かったが、実際にはそれ以前から保護者も気になっていたという者も多かった。その時期は「4～6 歳（62.5%）」が最多で、「聴覚障害だけではないのかという気持ち（87.5%）」や「子どもの将来への不安な気持ち（75%）」になることが多いが、「原因が分かりすっきりした（25%）」等といった前向きな回答も見られた。発達障害的困難の特徴は、「こだわりの強さ」や「言語発達の遅れ」など多岐にわたっていたが、支援を最も求めていた時期は「7～9 歳」、「13 歳以降」が各 37.5%と多かった。発見直後だけでなく、学習が難しくなる「9 歳の峠」、教科担任制になる中学部以降が挙げられていた。中学部以降、誰に相談するとよいかわからなくなった、「卒業後は丁寧な支援がなくなるから」とこれまで同様の支援が得られにくくなった等の意見も見られた。特に悩んでいたことは「学習の遅れ（50%）」が最も多く挙げられ、次に「学校や他の保護者との関係（37.5%）」が多かった。「保育者や教員が支え（75%）」になったとされ、もっと欲しかった支援として、「医師や ST 等による具体的なフォロー（75%）」、「教員等による学校での教育的サポート（62.5%）」が多かった。本研究の対象者は支援活動の会に参加しており、より積極的な群であることが予想されるが、多くが就学前に特徴を指摘されていた。発達障害についてもより早期に気付くこと、保護者、教員の適切な理解から周囲の保護者の理解に繋げることが求められており、それに対する教員への期待は大きい。

4. 教員・専門スタッフ（SC・SSW）について：教員に望むこと（図 1）として、「子どもへの理解とサポートする姿勢（75%）」が最も多かった。専門スタッフの利用は過半数以上があると答え、概ね満足していた。不満として、手話力の差でコミュニケーションが取れていない、子どもの特性を理解しない指導、子どもや保護者に寄り添う姿勢の不足が多く挙げられた。障害への専門性ももちろんであるが、まずは子どもを理解し、支援しようとする姿勢が求められていた。

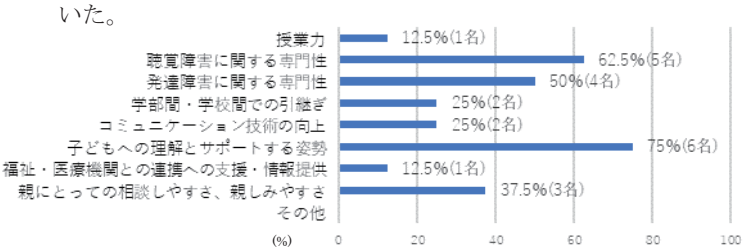



図 1.保護者が教員に望むこと

5. 現在の保護者の心境について：現在不安に思うことは、「子どもが自分自身の得意不得意について理解し、周囲にサポートを求められる力が身に付いているかどうか（75%）」が最も多かった。子どもの現状に対しては、「将来への不安な気持ち（75%）」が最多で、具体的には２つの障害があることやそのことについて相談できる機関が少ないこと等が挙げられた。一方で「子育てを通して保護者自身が成長したと感じる（50%）」などポジティブな回答も少なくなかった。また、今後の充実した生活のために必要だと思うもの（自由記述）としては、本人や保護者が継続的に相談できる場所（インターネットの活用）、既存のサービスに当てはめるのではなくカスタマイズできる支援、ソーシャルスキルを学べる場所、孤立しないような繋がりなどの回答が得られた。

社会的自立、社会参画に対して自らの援助要請が求められる中で、セルフアドボカシーを高めることは重要である。学齢期では学校がそのキーステーションとして一定の機能を果たしていることが示されたが、その中にあっても学年が上がると支援を得にくくなる現状や、卒業後にさらに相談できる場所が減ってしまうことが示された。生活をサポートするだけでなく、長期的に力をつけて行けるような生涯学習の機会をどのように提供していくのか、今後検討していきたい。

（OSHIKA Aya, SUDO Minaho）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R607

# 聴覚障害幼児における指文字単語表出と音韻意識との関係

○井口亜希子（筑波大学大学院，国立特別支援教育総合研究所）
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　音韻意識

**【目的】**

聴覚障害幼児が指文字で単語を表すことを習得する過程について，手話環境下においては，指文字で綴られた語の全体の動きの特徴を捉えている段階から，指文字手型の経時的並びであることを理解する段階へ至ることが報告される（Padden，2006）。前段階から後段階への移行は，音韻意識が発達する時期と重なることが予想される。しかし，指文字の習得と音声言語の音韻意識との関連についての調査は少ない。指文字の 1 字読みについては，平仮名の読みと同様に音韻意識の発達に伴い読字数が増加することが示された（井口・原島・田原，2020）。そこで，本研究では，聴覚障害幼児の指文字の単語表出能力について，音韻意識との関連から検討し，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・指文字を使用する特別支援学校（聴覚障害）幼稚部 3 校の協力を得た。本研究では，調査時に実施した指文字 1 字読み/1 字表出課題が調査終了時点で 8 割以上可能であった 32 名を分析の対象とした（初回調査時平均年齢 5;1，範囲 3;7 - 6;3）。協力児のうち 17 名は片側または両側に人工内耳を装用していた。残り 15 名は両側耳に補聴器を装用していた（良聴・裸耳平均聴力 69.1dB，*SD*＝24.4dB）。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。

**2）調査時期**：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，1 回 20 分程度で課題や検査を実施した。

**3）実施課題**：①指文字単語表出課題，②音韻意識課題（分解課題，語頭・語中・語尾の抽出課題）を実施した。①・②に共通して，刺激語は清音で構成される 8 単語を使用し（3 音節×5 語：例 クルマ，5 音節×3 語：例 カタツムリ），課題実施時は各単語を表すイラストと音節数分の丸枠を併記した図版を呈示した。練習課題後，本課題を実施した。

**4）分析手順**：指文字単語表出：各単語 1 点（8 語），音韻分解：各単語 1 点（8 語）と音韻抽出：各音節 1 点（8 語×3 音節）で集計し，時期別に各課題の平均正答率を算出した。**時期別平均得点の比較**：時期による平均正答率の差を検討するため，分散分析を行った。**各課題の関連の検討**：指文字単語表出と音韻意識の成績間の関係について，月齢を制御変数とした偏相関分析を行った。また，指文字表出可能だった各単語について，音韻分解・抽出課題の可否を調べた。**誤答分析**：全期間内の正答以外の回答 102 件を，語を構成する字の特徴から，単語を構成する字の一部の「省略」（例：クルマークマ，カタツムリーカタリ），単語を構成する字の一部の「置換」（例：クルマーククマ），単語を構成する字同士の「交換」（例：スカイ，ヒマナツリ），「その他」に分類し，全誤答数を母数とした各分類の割合を算出した。

**【結果】**

**1）時期別平均得点の比較**：指文字単語表出課題および音韻意識課題の平均正答率（Table 1）は，時期とともに上昇していた。分散分析の結果，両課題において時期間の平均正答率に有意な差が得られたため（$p$<.001），多重比較（*Bonferroni*）を行ったところⅠ期＜Ⅱ期＜Ⅲ期の順で平均正答率が有意に高かった（指文字 $p$<.01，音韻意識 $p$<.05）。

**2）各課題の関連の検討**：月齢を制御変数とした偏相関分析を行った結果，どの時期も指文字単語表出課題と音韻意識課題の成績間には有意な正の相関が確認された（Ⅰ期 $r$=.697，Ⅱ期 $r$=.683，Ⅲ期 $r$=.683，$p$<.001）。また，個々の幼児が指文字表出可能であった語について，音韻分解・抽出課題の可否別に割合をみると，両課題不可 0.9%，分解のみ可能 6.3%，両課題可能 92.8%であり，指文字表出可能な語はほとんどが分解及び抽出課題が可能であった。

**3）誤答分析**：指文字単語表出課題の誤答を分類し，全誤答数における各分類の割合を算出したところ，「省略」（47.1%）と「置換」（41.2%）がそのほとんどを占め，「交換」（7.8%）やその他（3.9%）は比較的に少ない誤りであった。また各分類において誤りが生じた位置をみると，5 音節単語では語頭や語尾に比べて，語中の文字（例-省略：カタリ，置換：サウマイモ，交換：ヒマナツリ）を誤る傾向がみられた。

**【考察】**

指定された指文字 1 字を表すことが可能な幼児を対象とし，指文字単語表出及び音韻意識課題を実施した結果，両課題で時期とともに有意に成績が上昇した。一方で，全体的に正答率が高いとは言えず，指文字での単語表出及び音韻意識を獲得中の段階にあると考えられた。

指文字単語表出課題の成績と音韻意識課題の成績には有意な正の相関が確認され，指文字表出可能な単語は，ほとんどの児がその単語の分解及び抽出課題も可能であった。平仮名では，文字列を読んで意味を理解するためには，音韻意識の発達が不可欠であり，語中や語尾の音韻抽出能力が必要であると報告されており（大六，1994），聴覚障害幼児の指文字による単語表出においても，平仮名と同様に音韻意識の発達が不可欠であることが示唆された。

指文字単語表出の誤答の分類（省略，置換，交換）は，幼児期の音声産出において生じる音韻的誤り（風間，2000）と同種類のものであった。さらに，語中部に誤りが生じやすい（寺尾，2006）点も，音声産出と音韻意識との関係に類似した発達の特徴がある可能性が考えられた。

以上より，聴覚障害幼児において，指文字単語の表出と音韻意識は相補的に発達し，その傾向は平仮名や音声算出と類似すると考えられた。

Table 1　時期別各課題の平均正答率（%）

| 課題 | Ⅰ | Ⅱ | Ⅲ |
|---|---|---|---|
| 指文字単語表出 | 33.2 (37.8) | 43.0 (37.2) | 60.9 (32.8) |
| 音韻意識 | 38.1 (30.6) | 45.2 (33.0) | 61.2 (30.8) |

表中の（ ）は 1*SD* を示す.

※本研究は JSPS 科研費 JP19J10447 の助成を受けた。

井口亜希子・田原敬・原島恒夫（2020）聴覚障害幼児の指文字・平仮名の読み習得と音韻意識の関係. 日本心理学会第 84 回大会.

(IGUCHI Akiko, TABARU Kei, HARASHIMA Tsuneo)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R608

# 知的障害児における教示行為の様相

～メタ・コミュニケーションに着目して～

岸本　悠希　　細川かおり
（千葉大学　教育学研究科　研究時所属）　（千葉大学　教育学部）

KEY WORDS:知的障害児　教示行為　メタ・コミュニケーション

Ⅰ．目的

まず、教示行為は「他者の知識や技能・規範を修正・向上させようとする意図的な行為」(赤木,2012)と定義されている。これまで教示行為の発達は心の理論の獲得や実行機能などとの関連性が実験的に検討されてきた(Davis & Carlson,2008a,2008b)。また、教授者の意図性の発達や教え方などの教示行為の様相についても、参与観察を通して事例的に検討されている(木下・久保,2010)。このように教示行為については様々検討されてきたが、その対象のほとんどは定型発達児で、知的特別支援学校における生徒の教示行為の様相を調査している研究は少ない。赤木(2012)は障害児においても、他者に合わせて教示する能力を有しており、それを最大限に活用できる場が提供されるべきだとしている。特別支援教育において、そのような場の実現のためには、まず知的障害児の教示行為の様相を明らかにする必要があると言える。そこで本研究では日常生活場面における知的障害児の教示行為の様相を明らかにするために、本研究主題を設定した。

Ⅱ．方法

1．対象:X 特別支援学校高等部に在籍している 1 年生 6 名(男子 6 名)、2 年生 8 名(男子 6 名,女子 2 名)、3 年生 9 名(男子 6 名,女子 3 名)の計 23 名を対象とする。

2．観察期間:2019 年 11 月から 2020 年 3 月までの間に計 23 回の参与観察を行った。観察は原則として週 1～2 回程度、午前 9 時から 15：00 までの時間で行った。

3．手続き:本研究では自然観察法で教示行為が行われた場面のエピソードを採集した。エピソードの採集の際は、対象生徒の教示のやり方や教示を受けての学習者の様子などをメモし、観察終了後、そのメモに基づいてエピソードの記述を行った。エピソードは 68 収集することができた。

4．分析方法:各エピソードにおいて、教授者が学習者に働きかけを行い、それに対して学習者から反応があった場合、その際の教授者の働きかけを「教授者の働きかけ」と名付け、1 つのやりとりとして区切った。各エピソードは 1～4 の「教授者の働きかけ」に分けられた。まず、こちらの「教授者の働きかけ」を知識・技能・規範性が言語ないし非言語的に教示されているものについては「教示」、教示を開始する前に学習者の気を引くなどの学習者の話を聞く構えの形成を行ったものについては「話を聞く構えの形成」として分類した。その結果 68 エピソードから 108 の「教授者の働きかけ」が抽出され、その内「教示」は 83、「話を聞く構えの形成」は 25 であった。そして「教示」について教授者はどのような意図で教示を行っているのか、教授者はどのような手段で教示を行っているのか、教授者はどのような教示方略を使用しているのかの 3 つの観点から、「話を聞く構えの形成」について教授者はどのようにして学習者の話を聞く構えを形成しているのかという観点から、佐藤(2008)の質的コーディングの手法を参考にカテゴリーを作成した。著者より調査概要の説明を受けた心理系の大学院生が各エピソードにおける「教示」の内容を該当するカテゴリー、下位カテゴリー及び下位カテゴリーの定義に従って独立に評定したところ、著者の評定との一致率は 86.7%～97.6%であった。また、「話を聞く構えの形成」に関する評定はすべて一致した(一致率:100%)。

5．倫理的配慮: 研究にあたっては、学校長及び担当教諭に研究の目的と方法，データの取り扱い、個人情報保護等について文書にて説明し同意を得た。対象生徒については入学時に保護者から研究協力について同意を得ており、また観察時に拒否的態度などを示した生徒に対しては観察の対象から外すこととした。

Ⅲ．結果と考察

各カテゴリーの出現回数を算出した。Figure1 は教授者がどのような意図で教示を行っているのかという観点から作成したカテゴリーと、出現回数についての結果を表している。

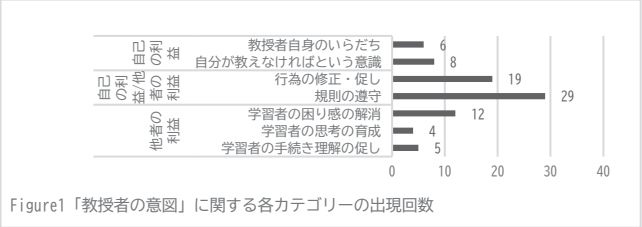



Figure1「教授者の意図」に関する各カテゴリーの出現回数

抽出された教授者の「教示」において最も出現が確認されたのは「自己の利益/他者の利益」(出現回数:48)であった。これは対象生徒の多くが学校の規則を守らせたり、単に行為の修正をさせたりするために教示行為を生起させる場合が多かったことを意味している。しかし、「他者の利益」を目的とした教示行為も 21 確認された。このことは対象生徒が学習者を助けたり、学びを促したりするために教示行為を生起させたことを示している。続いて、教授者はどのようにして学習者の話を聞く構えを形成しているのかという観点から作成したカテゴリーと、出現回数についての結果を概観し、対象生徒の教示開始前の行動について考察する(Figure2)。

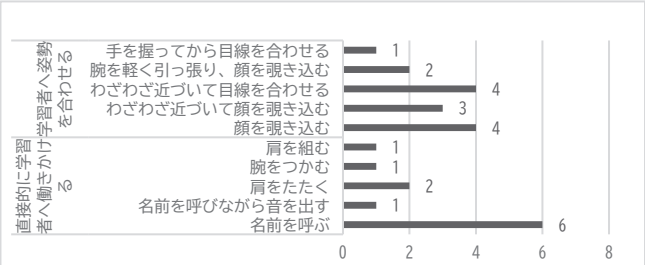



Figure2「話を聞く構えの形成」に関する各カテゴリーの出現回数

教授者の「話を聞く構えの形成」において最も出現したのは「学習者へ姿勢を合わせる」(出現回数:14)であった。この結果は、対象生徒が教示をする前、主体的に学習者へ近づいて顔を覗き込んだり、目線を合わせたりすることで、学習者の話を聞く構えの形成を促す場合が多かったことを意味している。知的障害者は相手の身体の主体性を感じとり、自身の身体を相手に向けることを意味する「身体における相互志向性(浜田,1995)」に敏感に反応しながらコミュニケーションをとっており(田中,2001)、そのような特性が本研究の結果にも反映されたものとだ考えられる。以上の結果から、知的障害児は日常生活場面で、学習者の利益を意図した教示行為を生起させることが可能であり、学習者の身体に敏感に反応して、能動的に関わる場合が多いことが明らかとなった。

(KISHIMOTO Yuki, HOSOKAWA Kaori)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R609

# 通所施設における知的障害成人の行動障害と課題遂行に及ぼす支援マニュアルの効果（1）

― 利用者の行動障害と課題遂行の変容を中心に ―

〇久保田　雅貴　　村中 智彦
（長野県松本ろう学校）　（上越教育大学臨床・健康教育学系）

Key Words: 行動障害、支援マニュアル、知的障害

**【目的】**知的障害者通所施設（以下、施設）では、行動障害を示す利用者への支援が課題の一つである（服巻・野口・小林, 2000）。行動障害に対する機能的アセスメント（functional assessment ; FA）にもとづく支援計画の立案の有効性が多く報告されているが、職員の支援実行では担当職員の入れ替えが多く職員間の共通理解や情報共有、一貫した支援実行は困難となる（野口, 2008）。本研究では、施設での日中活動の一つである自立課題において、職員間で支援内容や方法を共有するための「支援マニュアル」を活用し、利用者の行動障害と課題遂行、職員の支援行動に及ぼす効果を検討した。

**【参加者】**参加者（participant）P1 は 39 歳男性のダウン症で、通所歴 16 年、障害支援区分 6、療育手帳 A であった。2 語文で簡単な挨拶や要求はあったが、機能的言語は乏しかった。一日中、大声を出す、口笛を吹く行動が見られた。P2 は 18 歳男性の点頭てんかん（ウエスト症候群）を伴う知的障害で、通所歴 1 年、区分 5、療育手帳 A であった。無発語で職員とのやりとりが困難であった。他者の腕をつかむ、他者を叩く等の行動障害が頻繁で激しく、個別支援が必要であった。**【倫理的配慮】**施設長、担当職員に研究目的や方法、個人情報等の守秘義務の遵守等を明記した文書を用いて研究協力を依頼した。施設を通じて参加者の保護者にも同意を得た。所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。**【期間・場所・研究者の役割】**期間は X 年 4 月～X＋ 1 年 2 月で、介入場所と活動は施設内の居室で午前中に行われる自立課題であった。第一著者は、週 2～3 回のペースで訪問し、参加者や自立課題のアセスメント、介入での支援補助を行った。**【自立課題と担当職員】**P1 の自立課題はチラシを 1 枚ずつ手回しシュレッダーに入れる課題であった。居室には 2 名の職員が日替わりで担当していた。P2 は 4 種類のプットイン課題であった。1 名の職員が P2 への個別支援を日替わりで、その他に 1 ～ 2 名の職員が居室内の支援を日替わりで担当していた。**【行動障害の FA】**①動機づけアセスメント尺度（MAS）、②機能的アセスメントインタビュー（FAI）、③直接観察による ABC 分析の順で、職員への負担を配慮しながら実施した。これらの結果、P1 の大声を出す、口笛を吹く行動は、感覚刺激の獲得と注目の獲得機能が推定された。P2 の他者の腕をつかむ、他者を叩くは、感覚刺激の獲得、嫌悪事態からの逃避機能が推定された。競合行動バイパスモデルにもとづく介入方略を立案して職員に提案し、立案した支援は全て実行可能であると職員の合意を得た。**【手続き】**BL 期：普段どおりの手続きで自立課題を実施した。活動の流れは、始めの挨拶、準備、自立課題の実施、終わりの挨拶、片付けであった。介入期：自立課題の直前に職員が支援マニュアルを参照し、支援を実行した。支援マニュアルには、介入方略にもとづく課題手順や P1、P2 への声かけ等の方法を記載し、透明ケースに入れて職員の動線にある壁に掛けた。P1 の自立課題は、チラシの枚数を 5 枚（1 セット）に変更した。P2 は、選択ボードを導入し、新たに 2 種類の課題を増やし 6 課題（1 セット）で実施した。フォローアップ期：介入後の 2 か月あとに、標的行動の生起を確認した。**【標的行動と評価】**P1 の行動障害では大声を出す、口笛を吹く、課題遂行ではチラシを手回しシュレッダーに入れてハンドルを回す行動を標的とした。P2 では他者の腕をつかむ、他者を叩く、課題を選択し箱に玉などを入れる行動を標的とした。タイムサンプリングとインターバルレコーディング法を用いて、行動障害と課題遂行の生じた割合、課題時間に遂行した 1 分あたりの課題数を評価した。

**【結果及び考察】**Fig.1 より、P1 の大声を出す、口笛を吹く行動の割合は、BL～フォローアップ期で変化しなかった。課題遂行の割合と課題数は介入期で増加し、フォローアップ期で減少した。Fig.2 より、P2 の腕をつかむ行動は介入期で減少した。他者を叩く行動は BL～フォローアップ期を通じて非生起であった。課題遂行の割合と課題数は介入期で増加した。P1 の担当職員は BL 期 8 名、介入期 7 名であった。P2 の担当職員は BL 期 5 名、介入期 6 名であった。P1、P2 ともに、介入期で課題遂行の割合や課題数が増加した要因として、競合行動バイパスモデルにもとづく介入方略が妥当であったこと、職員が入れ替わっても支援マニュアルの活用により支援が実行されたことが考えられる。フォローアップ期で介入期よりも減少したのは、同じ自立課題を繰り返し遂行することで課題への飽きや慣れが生じたと推測され、課題内容や支援マニュアルを適宜修正する必要があったと考えられる。

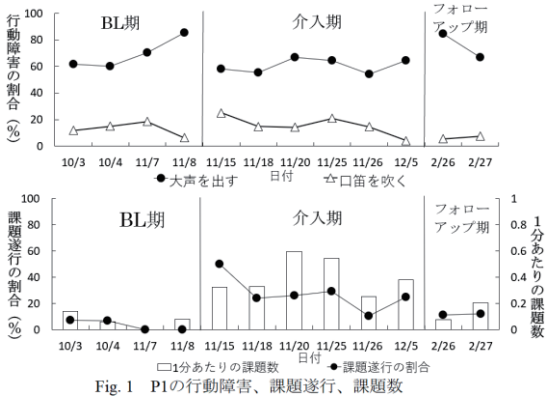



Fig. 1　P1の行動障害、課題遂行、課題数

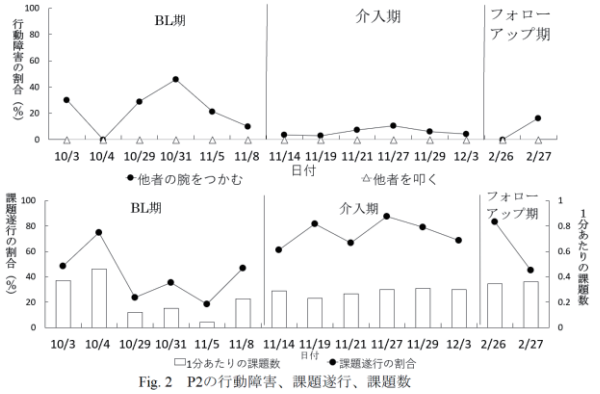



Fig. 2　P2の行動障害、課題遂行、課題数

**【文献】**野口昇子（2008）発達障害研究，30，352-361. 服巻　繁・野口幸弘・小林重雄（2000）特殊教育学研究，37，35-43.

（KUBOTA Masaki，MURANAKA Tomohiko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R610

# 通所施設における知的障害成人の行動障害と課題遂行に及ぼす支援マニュアルの効果（2）

― 職員の支援行動の実行を中心に ―

〇村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）
久保田 雅貴（長野県松本ろう学校）

Key Words: 行動障害、支援マニュアル、知的障害

**【目的】**本稿では、先の(1)で報告した参加者の行動障害と課題遂行の望ましい変容について、支援マニュアルの活用による職員の支援行動の実行との関連性を検討した。参加者、倫理的配慮、期間・場所・研究者の役割、自立課題、担当職員、行動障害の FA、手続きは報告(1)と同じであった。

**【支援マニュアルの手続き】**P1 と P2 の行動障害の機能的アセスメントと競合行動バイパスモデルにもとづく介入方略より、支援マニュアルに記載した手続きは、P1 で作業開始前に声をかける、職員がチラシを 5 枚（1 セット）数えて手渡す（以下、5 枚手渡す）、1 セット終わったら職員に報告するよう声をかける（報告を促す）、1 セット終わったら称賛する（称賛する）、記録用紙に記入するであった。P2 では、作業開始前に声をかけて誘導する、選択ボードを提示し 6 課題の中から選択させる（選択ボードを提示する）、終わったら称賛する（称賛する）、6 課題終わったら 5 分間休憩する（休憩を促す）、記録用紙に記入するであった。**【職員の支援行動の評価】**介入期とフォローアップ期における自立課題での担当職員の P1、P2 への支援行動を標的とし、支援マニュアルに記載された職員の支援の実行レベル（レベル 1、0）を評価した。レベル 1 を支援マニュアル通り又は類似した支援を実行した、レベル 0 を実行しなかったと設定した。また、BL 期と介入期での参加者への働きかけ、支援内容を課題への促し、称賛、身体制止、その他で評価した。担当職員が設置した支援マニュアルを参照した（見た）時間を計測し評価した。

**【結果及び考察】**Fig.1 に、P1 に対する職員の支援行動「5 枚手渡す」「報告を促す」、Fig.2 に、P2 に対する職員の支援行動「選択ボードを提示する」「称賛する」の実行レベルを示した。P1 に対する「5 枚手渡す」のレベルは、介入、フォローアップ期ともに、全日程で全ての職員がレベル 1 であった。「記録用紙に記入する」でも認められた。それに対して、「報告を促す」では日によって異なり、レベル 1、0 の変動が認められ、「声をかける」「称賛する」でも認められた。P2 に対する「選択ボードを提示する」のレベルは、全日程で全ての職員がレベル 1 で、「休憩を促す」「記録用紙に記入する」でも認められた。「声をかけて誘導する」「称賛する」は日によって異なり、レベル 1、0 の変動が認められた。P1 に対する職員の支援内容では、介入期で 4 名中 2 名の職員で課題遂行への促しと称賛が増加した。P2 では 1 名で課題への促しと称賛が僅かに増加した。職員が自立課題の作業時間中に P2 を外の散歩に連れて行くなどの課題遂行とは関係のない支援が減少した。Fig.3 より、P1 の職員の支援マニュアルへの参照時間は 1 回目 22～50 秒であったが、2 回目以降、減少した。同様に P2 の職員の参照時間も 1 回目で 4～78 秒であったが、2 回目で減少した。P1 の担当職員の実行レベルの高かった「5 枚手渡す」「記録用紙に記入する」は、それを実行することで P1 が課題遂行をしてくれたものであった。担当職員は、P1 が課題遂行をするという望ましい変容が認められた支援行動を実行する傾向があり、P2 でも同様に認められた。職員の支援行動は、参加者の望ましい変容によって正の強化を受けていたと考えられる。支援マニュアルの参照時間は、2 回目以降減少したことから、職員が支援内容を理解することでそれを参照する必要性は低下すると考えられる。

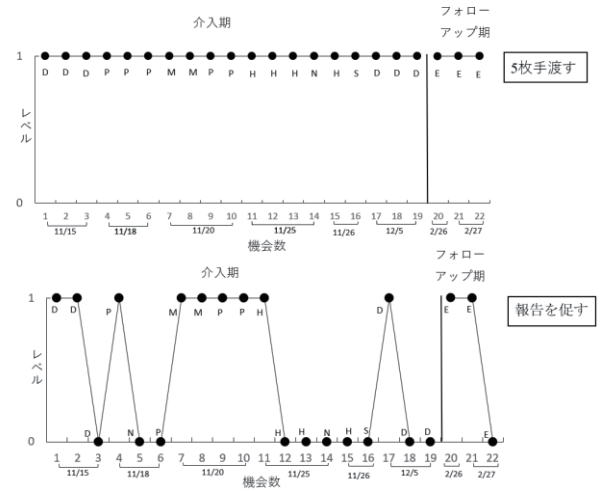



Fig. 1 P1に対する職員の支援の実行レベル

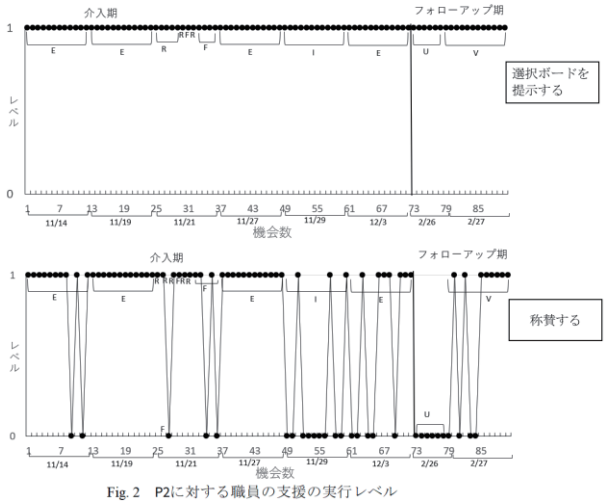



Fig. 2 P2に対する職員の支援の実行レベル

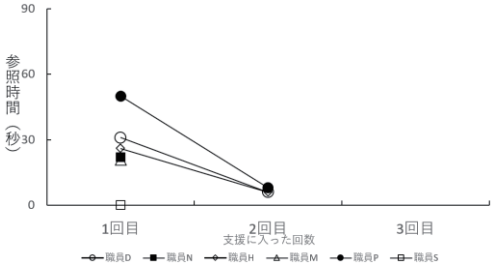



Fig. 3 P1の職員の参照時間

（MURANAKA Tomohiko, KUBOTA Masaki）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R611

# 知的障害児の 4 コマ漫画説明場面における発話の非流暢性の特徴

## 述語の違いと文の構成要素に視点を当てて

村尾愛美
（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害，発話の非流暢性，文構造

（目的）

従来から，知的障害児に，吃音を含め発話の非流暢性が見られることが報告されている（島守・伊藤, 2011)。発話の非流暢性と文構造が密接に関わることが指摘されているが（Wijnen, 1990)，日本語を対象として，文構造を踏まえて知的障害児の発話の非流暢性を検討したものは筆者の知る限りない。そこで本研究では，述語の違いや文の構成要素に視点を当てて，多語期の知的障害児の発話の非流暢性の特徴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，多語発話段階の知的障害児 12 名（CA12:5～17:11，平均 14:7，MA4:7～8:10，平均 6:5，IQ29～66，平均 45）であった。

2. 手続き及び分析方法

対象児に，4 種類の 4 コマ漫画を提示し，その内容を説明するように求めた。対象児の反応は IC レコーダーで録音し，発話を文字化した。述語をもたない文等は分析から除き，動詞を述語にもつ文と形容詞及び名詞+判定詞を述語にもつ文に分けた。なお，複数の述語からなる複文については述語を中心とした各まとまり（節）を文とみなした。非流暢性の頻度は，特異的言語発達障害児（以下 SLI 児）の非流暢性を検討した村尾・伊藤（2020）と同様の方法で算出した（非流暢性が生じた文の割合＝非流暢性が生起した文の数／分析対象となった文の総数×100)。

3. 倫理的配慮

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，保護者から同意を得た上でデータを収集した。

（結果）

1. 非流暢性が生じた文の割合

図 1 は対象児ごとの非流暢性が生じた文の割合を述語の種類別に示したものである。12 名中 8 名（D，E，G，H，I，J，K，L 児）は動詞を述語にもつ文のほうが形容詞及び名詞+判定詞を述語にもつ文に比して高い傾向を示したが，12 名中 2 名（C，F 児）はその逆の傾向を示した。

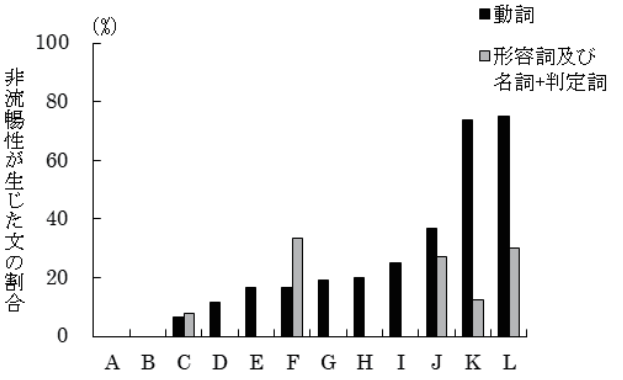



図 1　対象児ごとの非流暢性が生じた文の割合

2. 非流暢性のタイプと言い直しの分析

対象児 12 名に最も共通して観察されたのは言い直しと挿入であった（12 名中 8 名)。そこで，動詞を述語にもつ文のみを対象として，1）動詞，2）動詞が要求する不可欠の要素である項，3）文に付加的・余剰的に情報を足しているに過ぎない要素である付加詞に視点を当て，どの要素を言い直しているかを分析した。

表 1 は言い直した要素とその特徴を示したものである。動詞の変更には，動詞そのものを変更したものや形態的な変更をしたものが含まれる（例「組み／遊んでて／ます」)。項，付加詞の変更には，項や付加詞そのものを変更したものと（例「ボールを／サッカーを教わろうとした」)，項，付加詞と密接な関わりをもつ助詞を変更したものが含まれる（例「女の子は／と，にこにこして」)。付加や削除は文産出後，項や付加詞を付加または削除したものを指す（例「貸さない／妹に貸さないから」)。

言い直しがみられた 8 名の言い直し 24 個の内訳をみると，項に関する言い直しが多く，特に，項の変更が多い傾向にあった。

表 1　言い直した要素とその特徴

| | 変更 | 付加 | 削除 | 計 |
|---|---|---|---|---|
| 動詞 | 5 | 0 | 0 | 5 |
| 項 | 12 | 3 | 1 | 16 |
| 付加詞 | 1 | 2 | 0 | 3 |

（考察）

本研究の結果，対象児 12 名中 8 名において，動詞が述語の文のほうが形容詞及び名詞+判定詞が述語の文に比して非流暢性の割合が高い傾向が見られた。この結果から，述語の違いが知的障害児の発話の非流暢性に影響することが示唆された。

さらに，動詞が述語の文のみを対象として，言い直しを動詞と項，付加詞との関係でみると，項を変更するものが多い傾向にあった。この結果から，多語期の知的障害児の発話の非流暢性には，動詞と項との関係に関わる言語知識が十分ではないことが影響している可能性が考えられた。

上述の通り，本研究の対象児には，項の変更の言い直しが多く見られた。しかし，村尾ら（2020）の SLI 児の言い直しには，項や付加詞の付加が多く見られている。村尾ら（2020）は，この特徴から，SLI 児の文構成のスペースが小さい可能性を挙げている。文構成のスペースとは，話し手が文を構成する際に一時に保持することのできる構文的情報の量の限界のことである（神尾, 1979)。このことを踏まえると，構成要素の付加に比して変更を多く示した本研究の知的障害児は，SLI 児に比してより文構成のスペースが小さい可能性が考えられる。

なお， SLI 児と知的障害児の言い直しの特徴の違いに，メタ言語意識の違いが影響している可能性も考えられる。この可能性の妥当性については，対象児の MA や言語発達段階を一致させる等して，今後さらに検討する必要がある。

(MURAO Aimi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 6）O-R612

# 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（2）

○矢代 久美子　　藤金 倫徳
（須恵第一小学校）　（福岡教育大学）
キーワード：自閉症児 「ありがとう」 言語の機能

## Ⅰ．はじめに

障害のある子どもの指導では、正の強化刺激の獲得確率を高めるという視点から要求言語の指導（藤金，2001）が行われてきた。しかし子どもの要求が実現されるかどうかは、他者の要求充足行動が生起するか否かに依存していることから、他者の要求充足行動へ強化刺激を提示できることが望ましい。矢代ら（2020）はこの視点から、自閉症の男児に「ありがとう」の形成を試みた。一定の成果はあったが、次の2点が課題となった。1つは、対象児の「ありがとう」が、訓練者の「はい、どうぞ」に強く統制されている可能性がある点であった。2点目は、訓練者が要求物の供給を遅延させた場合には、対象児は100％「ありがとう」を自発した点、すなわち「ありがとう」が要求言語として機能している可能性がある点であった。

1点目については、日常場面で他者に物品等を渡す際、何らかの言語的キューがあるほうが自然であると考え、本研究では問題としないこととした。2点目については、その問題の発生の機序が用いた訓練手続きの中にあったのではないかと考えられる。すなわち矢代ら（2020）の研究では、訓練者は要求物を対象児の手のひらに置いたものの、対象児が要求物にアクセスできないよう手のひらをブロックした。このブロックはフェイドアウトしたものの、当初は要求物へのアクセスが遮断され、しかもその状態で生起した「ありがとう」が、要求物へのアクセスで強化されるという要求と同じ随伴性が成立したためだと考えられる。

そこで本研究では、「ありがとう」と「ちょうだい」の使用を差別化させること、すなわち物品へのアクセスが制限された状況では「ちょうだい」を、物品が入手できた状態では「ありがとう」を使用できるようにすることを目的とした。

矢代ら（2020）では、対象児が要求物を口に運びながら、または消費してから「ありがとう」を自発する場面が数回観察されていた。このことから、対象児の「ありがとう」は要求言語としてのみ機能しているわけではなく、要求物の入手を弁別刺激として生起する本来の「ありがとう」の機能も帯びていると考えられる。つまり、要求物へのアクセスが遮断された場面と、要求物が入手できた場面とは、完全には刺激等価ではないことが予測される。そこで本研究では、それぞれの場面に対応した言語反応を、分化強化操作により成立させることを試みた。本研究ではさらにその結果から、対象児の「ありがとう」の刺激統制の様相について改めて検討した。

## Ⅱ．方　法

**1．対象児：** 知的障害のある自閉症と診断されている男児であった（特別支援学校小学部 1 年生）。

**2．手続き：** 訓練は原則として週に 1 回、40 分程度行った。対象児が選択要求した物品を訓練者が充足した。

① ベースライン測定（1S～5S）（S はセッション、以下同）：物品を充足する際、訓練者は「はい、どうぞ」を提示した後に、要求物の供給を遅延する試行と、即座に要求物を供給する試行を設けた。

② 訓練（6S～16S）：前述した手続きで、対象児が「ちょうだい」と「ありがとう」を差別的に使用できるようになる訓練を行った。要求物の供給を遅延した場合に「ありがとう」が生起した場合には、訓練者は「ちょうだい」の音声モデルを提示し対象児に模倣させた。供給時に「ありがとう」が生起しない場合は、特に介入を行わなかった。また 8S の訓練終了後、対象児が遊んでいる場面で般化を測定した。さらに 14S では、対象児の要求物を「はい、どうぞ」とともに他のスタッフに手渡す試行を行った。

**3．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

要求物を供給した際の「ありがとう」の正反応率は平均60％台で推移した（Fig.1）。一方で供給時に「ちょうだい」を自発したのは極僅かであり、すぐに自己修正をした。

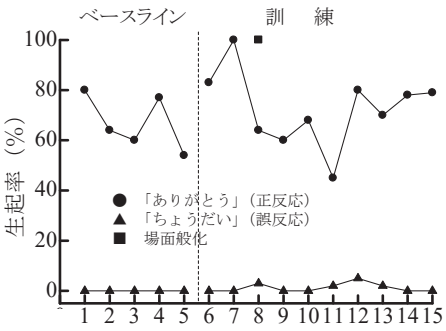


Fig.1 要求物供給時の生起率

一方、要求物の供給を遅延した際のベースラインでは 2S 以外、100％誤反応である「ありがとう」が生起した（Fig. 2）。訓練開始以降、「ちょうだい」の正反応率は上昇し、同時に「ありがとう」の生起率は低下した。

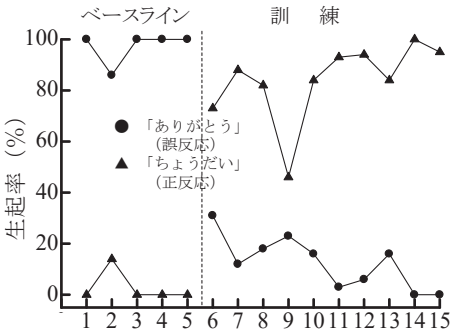


Fig.2 要求物供給遅延時の生起率

前述したように、仮に要求物へのアクセスが遮断された状態と入手できた状態が刺激等価であるとすると、要求物の供給を遅延した場面で「ちょうだい」の生起率が高まった時、供給の場面でも「ちょうだい」の生起率が高まるはずである。しかし Fig.1 よりそのような傾向は伺えないことから、対象児の「ありがとう」は、要求言語としてのみ機能していたのではない可能性が高い、すなわち双方の状態は刺激等価にはなっていないと考えられる。訓練の結果、要求物へのアクセスが遮断された状態と、入手できた状態のそれぞれが弁別刺激として機能し始めたことにより、「ありがとう」と「ちょうだい」の言語の機能が分化したと考えられる。

また 8S の場面般化測定により、場面般化の成立も確認された。他方 14S で対象児の要求物を「はい、どうぞ」とともに他のスタッフに供給した試行では、対象児の「ありがとう」は生起しなかった。このことから対象児の「ありがとう」を制御しているのは単に「はい、どうぞ」だけではなく、要求物が充足されたという状態であると考えられる。

本研究の結果、対象児の「ありがとう」は、概ね 60％以上の生起率で推移するようになった。今後はこの生起率について社会的比較を行うなどにより、社会的妥当性（Kazdin，1982）を検討し、さらにこの生起率で他者の要求充足行動が維持できるかどうかを検討することが課題となる。

（YASHIRO Kumiko and FUJIKANE Michinori）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R701

# 弱視生徒のための CBT アプリの開発と利用実態調査

## アクセシビリティと不正防止等のリスク管理の両立を目指した取り組み

中野泰志（慶應義塾大学）

KEY WORDS:ロービジョン　試験　合理的配慮

**（目的）**

教科書バリアフリー法や学校教育法等の一部を改正する法律（平成 30 年法律第 39 号）によって、デジタル化を含め、教科書のアクセシビリティを保障する環境は整いつつある。また、読書バリアフリー法によって、副教材等の教科書以外の書籍のアクセシビリティも整備されていくことが期待されている。しかし、学習習得度を測定するための教師作成テスト、集団内での学力の相対的位置を評価する標準学力テスト、成績評価を行うために定期的に実施される定期試験、入学を許可すべき者を決定するための入学試験、資格を得るための資格試験等の試験のアクセシビリティを保障するための法律・制度は整備されておらず、試験をアクセシブルにするための公的なガイドライン等も作成されていない。試験を実施する団体が、個別の判断に基づいて、点字や拡大問題冊子の作成、時間延長、拡大鏡等の補助具の使用許可等の配慮を行っているが、統一基準があるわけではないため、試験によっては、公平性が確保出来ていない可能性がある。このような状況にあって、期待されている方法が CBT（Computer Based Testing）システムの活用である。しかし、日本では試験に CBT を活用しているケースが少ないことに加え、障害のある生徒等がアクセス可能な CBT システムは皆無である。そこで、本研究では、タブレット端末で利用出来るアクセシブルな CBT アプリを開発した。また、開発したシステムを弱視生徒に提供し、利用実態調査を行った。なお、本研究は、JSPS 科研費 19H00623 の補助を受けて実施した。

**（方法）**

(1)アクセシブルな CBT アプリの開発：アクセシブルな CBT アプリを作成する際、障害のある受験生にとってのアクセシビリティやユーザビリティを考慮しつつ、同時に問題の作成・管理や試験を実施する際に起こりうるリスク（問題流出や試験時の不正行為等）を管理する必要がある。そこで、アクセシビリティやユーザビリティが保障されている教科書・教材閲覧アプリ「UD ブラウザ」（中野ら,2018）を用い、リスクとして考えられる試験問題流出や不正行為を防止できる機能（試験モード）を搭載するという改良を行った。

(2)利用実態調査：慶應義塾研究倫理審査委員会の審査を受け、参加者のインフォームドコンセントを得た上で、PDF 版拡大図書の研究協力校に対して、試験モードを搭載した UD ブラウザを提供し、約 7 ヶ月間利用していただいた後に、学校（中学 93 校、高校 66 校）、生徒（中学 186 人、高校 214 人）、担当教員（中学 141 人、高校 176 人）に対して WEB 回答方式のアンケート調査を実施した。

**（結果）**

(1)アクセシブルな CBT アプリの開発：教科書・教材閲覧アプリに試験や入試等に必要なリスク管理機能として、試験等が始まるまではファイルを開けないようにする機能、試験中に辞書や読み上げ等を使用禁止にする機能、当該試験問題以外のファイルを使用禁止にする機能、他のアプリ等にアクセス出来ないようにする機能を搭載した。

(2)利用実態調査：回収率は、学校調査が中学 91.4%、高校が 100.0%、生徒調査が中学 72.0%、高校 81.8%、教員調査が中学 100.0%、高校 100.0%であった。

a)学校調査：本アプリを各種試験で利用している割合を表 1 に示した。全体的に利用率は高くないが、中学よりも高校の方が利用率は高いことがわかった。しかし、試験モードを利用しているケースは、中学 2 校（2.4%）、高校 6 校（9.1%）といずれも少なかった。

b)生徒調査：本アプリで試験を受けたいと思っている生徒は中学 39.6%、高校 40.6%で、内訳を表 2 に示した。なお、大学入学共通テストで本アプリが利用出来ることを知っていた生徒は中学 10.4%、高校 17.1%と少なかった。

c)教員調査：試験を含めた自作教材を作成した教員は、中学 21.3%、高校 18.2%と低い割合であった。試験モードを試験で利用した経験、便利に思うか、生徒に利用させたいかについて質問した結果を表 3 に示した。入試や資格試験等の配慮として PC の利用を申請できることを知っていた教員は中学 66.0%、高校 64.2%で、入試で利用する際に利用した実績が必要であることを知っていた教員は中学 58.9%、高校 52.8%であった。

表 1　CBT アプリを利用している学校の割合（学校調査）

| | 定期試験 | 小テスト | 学力考査 | ドリル |
|---|---|---|---|---|
| 中学校 | 10.6 % | 9.4 % | 5.9 % | 9.4 % |
| 高等学校 | 16.7 % | 13.6 % | 13.6 % | 10.6 % |

表 2　CBT アプリを利用したい生徒の割合（生徒調査）

| | 定期試験 | 小テスト | 学力考査 | ドリル |
|---|---|---|---|---|
| 中学校 | 33.6 % | 38.8 % | 29.9 % | 46.3 % |
| 高等学校 | 23.4 % | 28.6 % | 21.7 % | 44.6 % |

表 3　担当教員の試験モードの使用経験等（教員調査）

| | 経験あり | 便利に思う | 利用させたい |
|---|---|---|---|
| 中学校 | 3.5 % | 69.5 % | 59.6 % |
| 高等学校 | 9.7 % | 65.9 % | 56.8 % |

**（考察）**

アクセシビリティと不正防止等のリスクマネジメントを両立させるアクセシブルな CBT アプリを開発した。開発したアプリは 2020 年度の大学入学共通テストで活用されたが、実態調査の結果、学校での利用率は低かった。入試等の配慮として PC を利用できることや実績が必要であることを知らないことが原因だと考えられるため、今後の理解・啓発活動が必要だと考えられる。

**（文献）**

・中野泰志ら (2018). ロービジョンの生徒のための教科書閲覧アプリの開発(2) 日本ロービジョン学会誌,18,106-120.

(NAKANO Yasushi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R702

# 視覚障害者に対する客観的歩行評価の検討

## －ベアリングと足圧の変動との関連－

○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　足圧　ベアリング

### Ⅰ．目的

ベアリングは歩行中の怪我や事故の原因となるため，歩行指導の中で，視覚障害者の歩行を的確に評価し，安全性が高まるように指導することが必要となる。しかし，これまでベアリングについては歩行機能といった客観的な視点から十分に評価されていないのが現状である。

そこで，本研究では，視覚障害者に対する客観的歩行評価として，ベアリングと足圧の変動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 12 名（男性５名と女性７名，年齢 40～60 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。その際，歩行路の中心を 0 とし，そこからの絶対量をベアリング値と定義した。また，本研究では，足圧を指標として歩行機能の評価を行った。参加者は，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。足圧は，母趾・母趾球・前足中央・小趾球・土踏まず・踵外側・踵の計７部位およびそれらの合計値を計測した。歩行課題の試行数は，参加者１名に対し，３試行であった。

３．分析方法：本研究では，ベアリングが誘発される原因について検討するために，参加者の各試行を分析対象とし，真っすぐ歩行した歩行軌跡とベアリングした歩行軌跡を分けて比較を行った。分析対象となった歩行軌跡は，参加者 12 名×３試行の計 36 試行の内，計測データがエラーとなった５試行を除いた計 31 試行であった。また，Guth, Long, Kim, Robertson, Reesor, Bacik, and Eckert（2017）は，ベアリング値を評価する際に，歩行路の中心から左右 1.8m の地点を境界線として設定していた。そこで，本研究においてもベアリング値が 1.8m 未満であった歩行軌跡を 1.8m 未満群，1.8m 以上であった歩行軌跡を 1.8m 以上群に分類した。

### Ⅲ．結果

ベアリング値について，1.8m 未満群が 0.72±0.56m，1.8m 以上群が 3.02±1.14m であった。対応のない $t$ 検定を行った結果，両群のベアリング値の差が有意であった（$t$（12）=5.99, $p$<.01）。

足圧について，各部位の変動係数（標準偏差／平均値，以下，足圧 CV）を求め，1.8m 未満群と 1.8m 以上群で比較した。Fig. １には，足圧 CV の結果を示した。小趾球について，二要因混合計画による分散分析（ベアリング値（２水準）×左右足（２水準））を行った結果，ベアリング値が有意であった（$F$(1, 29) =5.76, $p$<.05, *partial* $\eta^2$=0.17）。交互作用は有意でなかった。踵外側について，二要因混合計画による分散分析（ベアリング値（２水準）×左右足（２水準））を行った結果，交互作用が有意であった（$F$(1, 29) =7.74, $p$<.01, *partial* $\eta^2$=0.21）。そこで，各水準ごとに単純主効果を分析した結果，1.8m 以上群は左右足において５％水準で有意であった。踵について，二要因混合計画による分散分析（ベアリング値（２水準）×左右足（２水準））を行った結果，交互作用が有意であった（$F$(1, 29) =10.13, $p$<.01, *partial* $\eta^2$=0.26）。そこで，各水準ごとに単純主効果を分析した結果，1.8m 以上群は左右足において１％水準で有意であった。その他の部位については，いずれも主効果および交互作用は有意でなかった。

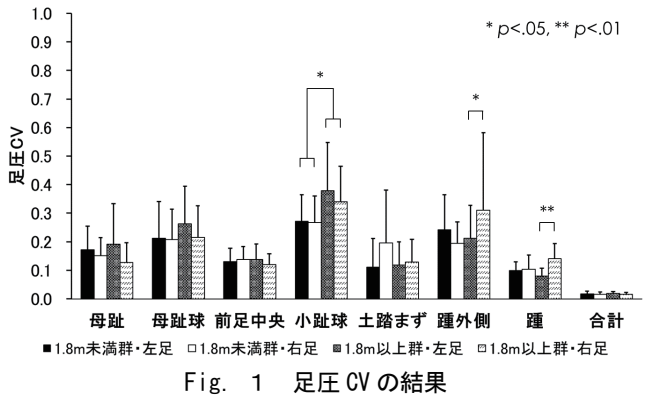



Fig. 1　足圧 CV の結果

### Ⅳ．考察

足圧 CV について，1.8m 以上群は踵外側・踵の部位で左右足に有意差が認められた。特に，左足と比較して，右足の足圧 CV が有意に大きくなった。このことから，歩行中の片足の踵外側・踵の部位で足圧 CV が大きくなることで進行方向の維持が困難となり，ベアリングが誘発されると推察された。さらに，1.8m 以上群における小趾球の足圧 CV は，1.8m 未満群と比較して変動が大きくなる結果となったことから，ベアリングが誘発されると小趾球の足圧 CV も大きくなると考えられた。先行研究では，踏み出す足の一歩ごとの角度誤差が集積することがベアリングの原因として指摘されている（Kallie, Schrater, & Legge, 2007）。この知見と本研究の結果を踏まえると，歩行中に踏み出す足の一歩ごとの角度誤差が生じるとともに，片足の踵外側・踵の部位の足圧 CV が大きくなることでよりベアリングが誘発されると考えられた。

### Ⅴ．結論

本研究の結果から，足圧 CV がベアリングに影響することが明らかとなった。このことから，客観的歩行評価の指標の一つとして足圧 CV が有効であると考えられた。また，今後は，ベアリングと視覚障害者の日常的な歩行状態や空間認知能力等との関連についても検討し，視覚障害者に対するより精度の高い客観的歩行評価について検討する必要がある。

### 主要文献

Guth, et al. (2017) Beaconing signalization substantially reduces blind pedestrians' veer on snow-covered pavement. *Transportation Research Record*, 2661, 43-50.

Kallie, et al. (2007) Variability in stepping direction explains the veering behavior of blind walkers. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 33(1), 183-200.

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)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R703

# 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（３）

—母音明瞭度に着目して—

湯浅　哲也　　○加藤　誠大郎　　加藤　靖佳
（大阪教育大学教育学部）（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】**

日本語においては母音が重要な役割を果たし、正しく発音することが発話の明瞭性の向上にとって不可欠であることが従来指摘されてきた。そのため、従来より健聴者と異なる音声表出が見られる聴覚障害者の母音発声に関する研究が行なわれてきた。しかし、母音単独での発声を対象に分析した研究が主であり、単語に含まれた母音の検討は少ない。さらに、母音明瞭度が単音節明瞭度及び単語に含まれた 100 音節の明瞭度にどう関連するか、また単音節と単語語頭音節の差について、検討したもの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母音明瞭度から検討するとともに、聴力レベルや発音指導経験年数が母音明瞭度へどう影響するかを検討することを目的とした。

**【方法】**

（1）対象者：音声言語を主に用い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 79～110dB、先天性感音難聴、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親密度の高い 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（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、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、音声資料を流した。各対象者の音声資料ごとに異なる 3 人の聴取者に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。母音明瞭度も同様な方法で算出した。統計処理については、単音節及び単語語頭音節それぞれの各母音の正答率の比較を行なった。また、教育歴及び発音指導経験年数と明瞭度、了解度の相関分析も行なった。さらに、単音節及び単語語頭音節の母音明瞭度の差を比較検討した。

（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】**

Table 1 に単音節発話の母音明瞭度の結果、Table 2 に単語発話における語頭の日本語 100 音節の母音明瞭度の結果を示した。母音明瞭度全体の正答率は、単音節では 89.0%（*SD*＝11.7）、単語語頭音節では 92.3%（*SD*＝11.4）であった。

母音ごとの正答率について、正規分布が見られない音節があったため、Friedman 検定で単音節での母音間の差を検討した結果、有意差が見られ（$p$<.01）、Bonferroni の多重比較の結果、/a/より/i/の方が有意に低いことが示された。一方、単語語頭音節でも Friedman 検定で有意差が見られたが、Bonferroni の多重比較の結果、いずれも差は示されなかった。

また、Sprearman の相関分析の結果を Table 3 に示した。単音節及び単語語頭音節の母音明瞭度の相関は.645 で、1%水準で有意差が見られた。単音節及び単語語頭音節の母音明瞭度の差を全体並びに各母音で Wilcoxon の符号付順位検定を用いて比較した結果、/i/に有意差が見られた（$p$<.05）。

Table 1 単音節の母音明瞭度の結果

| | | 音節数 | 平均正答数 | 正答率 | 正答数SD | 最大値 | 最小値 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 全体 | | 100 | 89.0 | 89.0 | 11.7 | 100 | 59 |
| 母音 | a | 26 | 25.1 | 96.7 | 1.7 | 26 | 20 |
| | i | 12 | 8.7 | 72.8 | 3.7 | 12 | 0 |
| | u | 24 | 21.1 | 87.8 | 4.9 | 24 | 5 |
| | e | 13 | 10.9 | 83.6 | 2.8 | 13 | 4 |
| | o | 25 | 23.2 | 92.8 | 2.8 | 25 | 15 |

Table 2 単語の語頭音節の母音明瞭度の結果

| | | 音節数 | 平均正答数 | 正答率 | 正答数SD | 最大値 | 最小値 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 全体 | | 100 | 92.3 | 92.3 | 11.4 | 100 | 56 |
| 母音 | a | 26 | 25.5 | 97.9 | 1.3 | 26 | 21 |
| | i | 12 | 10.5 | 87.8 | 2.4 | 12 | 3 |
| | u | 24 | 21.9 | 91.1 | 3.7 | 24 | 11 |
| | e | 13 | 11.3 | 86.7 | 2.8 | 13 | 2 |
| | o | 25 | 23.1 | 92.5 | 2.7 | 25 | 16 |

Table 3　Spearman の相関分析

| | | 全体 | a | i | u | e | o |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 単音節母音明瞭度 | 裸耳 | -.401 | -.308 | -.499 | -.258 | -.404 | -.418 |
| | 装用 | -.608 | -.267 | -.878 | -.460 | -484. | -.449 |
| | 単音節明瞭度 | .444 | .294 | .597 | .402 | .320 | .432 |
| | 単語了解度 | .758 | .399 | .559 | .722 | .542 | .582 |
| | 単語語頭明瞭度 | .509 | .128 | .468 | .612 | .320 | .297 |
| | 指導経験年数 | -.334 | -.212 | -.490 | -.522 | -.308 | -.349 |
| 単語語頭音節母音明瞭度 | 裸耳 | -.416 | -.218 | -.413 | -.051 | -.422 | -.579 |
| | 装用 | -.296 | -.461 | -.344 | -.280 | -.483 | -.256 |
| | 単音節明瞭度 | .485 | .222 | .374 | .171 | .557 | .408 |
| | 単語了解度 | .855 | .547 | .758 | .879 | .697 | .629 |
| | 単語語頭明瞭度 | .890 | .623 | .754 | .870 | .623 | .695 |
| | 指導経験年数 | -.412 | -.047 | -.452 | -.128 | -.586 | -.295 |
| | | | | | | $p$<.01 | $p$<.05 |

**【考察】**

本研究の結果、母音明瞭度では単音節及び単語語頭音節は統計的に有意差が示されなかったことからも、ほぼ同じ正答率を示すことが明らかになった。単語の場合、有意味単語では音節が不明瞭でも他の手がかりを駆使して推測することが可能である。つまり、語頭音節が識別できなくても語中、語末音節から推測して単語を特定したと考えられる。その反面、正しく語頭音節を聞き取れても、後の音節によって誤答音節が異なる近似単語に置換され聴取されることも考えられる。今回は日常会話における情報伝達性の観点より、有意味で親密度の高い単語を用いたが、調音音声学的視点から音声表出の問題点を検討するには無意味単語での調査も求められる。

また、/i/の正答率は他の母音より低く、単音節での/i/の明瞭度は単語語頭音節の/i/の明瞭度より低いことが示された。/i/は、前舌、非円唇、舌の位置が高い狭母音であり、5 母音の中でも発音が難しい音節と言われている。/i/の単音節の母音明瞭度が 0%の対象者の誤答傾向より、/u/、/e/、/o/に置換されていることから、発音において広母音/a/との区別は可能でも、非円唇であるために、半広母音や中舌・奥舌など舌運動の可視化が困難であることが/i/の明瞭度に影響したと考えられる。

相関分析の結果、母音明瞭度は単語了解度と強い相関があることが示された。このことは、母音を正しく発声できれば単語として正しく認識され、伝えたい内容の情報伝達が可能になることを示している。したがって、本研究からも聴覚障害者の音声表出における母音の重要性が確認された。

今後の課題として、明瞭度向上に向けた指導のための基礎的資料を得るために、各母音に関する誤答傾向の分析・整理や周波数など音響的特徴の検討が求められる。

（YUASA Tetsuya，KATO Seitaro，KATO Yasuyoshi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R704

# 知的障害教科「生活科（小学部）」と通常教育学習指導要領の連続性の検討（序説）

―知的障害教科「生活科」のルーツから見たインクルーシブ教育カリキュラムの課題―

〇米田宏樹　本間貴子　森澤亮介　今畠陽平
（筑波大学人間系）（国士舘大学）（筑波大学附属大塚特別支援学校）（茨城県立伊奈特別支援学校）

KEY WORDS:学習指導要領，生活科，通常の教育との連続性

**Ⅰ．はじめに：**知的障害者を教育する特別支援学校の各教科（以下；知的障害教科）は，発達期における知的機能の障害を踏まえ，児童生徒が自立し社会参加するために必要な内容を身に付けることを重視し，特別支援学校学習指導要領において，比較的に独自性をもって，各教科等の目標と内容等が示されてきた。障害者の権利に関する条約で求められているインクルーシブ教育システムの実現等の観点からは，この知的障害教科あるいは知的障害教科による教育課程が日本の学校教育カリキュラム全体の中で果たしてきた役割・機能を確認したうえで，インクルーシブ教育カリキュラムの実現にどのように貢献できるのかを検討していく必要がある。2017（平成 29）～2019（平成 31）年の学習指導要領の改訂では，通常学校の教育課程と知的障害教科による教育課程等との連続性の可視化が重要ポイントの一つとされ，知的障害各教科の目標や内容が，小中高等学校等の通常の各教科と同じく，「育成を目指す資質・能力の三つの柱（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）」で整理された。ここでは，知的障害各教科の各段階の内容が，通常学校の各教科の学年段階のいずれの段階に相当する内容までを含んでいるかが確認され，各教科の系統性・通常の教科とのつながりが重視された。なお，従前からの知的障害教育の考え方は知的障害教科の特徴は継承され，特別の指導形態である「各教科等を合わせた指導」(学校教育法施行規則第 130 条第２)も引き続き認められている。本報告では，知的障害教科ならびに教育課程の性格・特徴を示す象徴的教科である「生活科」に焦点を当て，設定当時の養護学校学習指導要領精神薄弱教育編・同解説・「家庭科指導の手引き」，「生活科指導の手引き」から，その成立時の「生活科」（以下；「生活」）と他の各教科等とのかかわりを整理したい。

**Ⅱ．1962（昭和 37）年度版学習指導要領の精神薄弱教科：**精神薄弱教育における各教科は，児童生徒の「学習能力に限界があり，また個人差が大きいので（中略）授けるべき知識・技能の程度は示さず，活動や経験を与えるという形で機能的に示し，できるだけ高いところまで到達させようとした」ものであった。小学部では国・社・算・理・音・図・家・体の 8 教科が設定されたが，「少なくとも社会・理科・家庭などは具体的生活に即してまとめられなければならない」とされた。なお，小学校では 5 年生から始まる「家庭科」に対して，精神薄弱教科「家庭科」は，小学部 1 年から学ぶものとされ，「基本的生活習慣をできるだけ身に付けるようにする」（小学部低学年）から「余暇をできるだけ有効に過ごし，生活にうるおいをもたせるようにする」（中学部「職業・家庭」の家庭分野）までの内容が示されており，「家庭科の教育は精神薄弱教育の中核となるもの」であるとされた。また，「便宜的に家庭科という教科の内容としてあるものを他の教科とくに社会科，理科，体育（保健分野）ならびに特別活動の内容と合わせて，具体的経験を通して指導していかなければならないものである」とされていた。

**Ⅲ．1970（昭和 45）年度版学習指導要領における「生活科」の新設とその他の各教科等との関係：**この改訂以前の教育実践の反省から「既存の各教科の内容を単に，並列的，機械的に合わせても，望ましい授業内容の構成はできない」ことから「児童の生活と密接に関係する内容を中心に置かなければならないことが確認され」，「各教科の内容を合わせる際の中心教科とするため」・「各教科に内容を分けない際の中心的内容とするため」に「生活」を設ける必要性が認められた。小学部の各教科は，生・国・算・音・図・体の 6 教科となった。「生活」は，「社会」，「理科」，「家庭」，「体育の保健」に関する内容を中心に他の教科の一部も含む教科として設定された。これにより各教科の「生活的内容」は「生活」に移されたり，削除されたりした。特殊学級の教育では「低学年及び中学年段階では『生活』で，高学年の段階では社会，理解，家庭で組織する方法も考えられる」とされたが，「生活」の内容は，単に各教科の内容を合わせたものではないこと，「生活」の内容には「比較的障害の軽い児童が『高学年』段階に達した場合でも，必要なものがあることなどを考慮する」と，「『生活』の内容のある部分を，『社会』的，『理科』的，『家庭』的内容に分節化して組織する」ほうが，「設定の趣旨に即応している」と説明された。各段階の内容の示し方においては，一つの高い段階にしか示されていない内容でも，さらに具体化し，段階的継続的に全学年にわたって指導できるようにしなければならないものとされた。『生活科指導の手引き』では，「生活」と小学校学習指導要領で示すものに準ずる「道徳」「特別活動」との密接な関連が説明されている。特に，「特別活動」は，その構成する各内容が「指導内容というよりは指導内容を経験させる活動であり」，「生活単元学習や日常生活の指導などに近いものといえるかもしれない」とされ，特別活動もまた「『生活』の内容を指導するための活動もしくは形態としての性格」を有すると述べられている。同時期に新設された「養護・訓練」（自立活動の前身）の内容との関連については，例えば，心理的適応に関する内容が，「生活」の中の「遊び」「きまり」「交際」などの内容を指導する学習活動を通して，同時に扱われる場合が多いこと，両者の内容や指導上のねらいにおいても未分化で重複するところが多いことが指摘された。他方で個人内の「顕著な遅滞や障害のある面に対する治療的働きかけ」に関する内容ととらえた場合には「明確に区別される」とされた。

**Ⅳ．結語：**知的障害教科「生活」は，小学校「生活」よりも，各教科・領域的・発達的・社会的により広い内容として設定されてきた。各教科への発展・分化を考える際には，知的障害の学習特性にもとづく各教科の内容設定を踏まえた検討が必要である。他方，特別活動等の各領域と各教科を関連付けた活動・体験による学習過程の実現は，知的障害教育と通常教育の方法論の一致をもたらすかもしれない。

【主要文献】文部省(1974)生活科指導の手引き．慶応通信.

【付記】本研究は JSPS 科研費 21K02714;18H01037 の助成を受けた。

(YONEDA Hiroki, HOMMA Takako, MORIZAWA Ryosuke, IMAHATA Yohei)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R705

# 知的障害教科「生活科（小学部）」と通常教育学習指導要領の連続性の検討Ⅰ

○本間貴子　森澤亮介　今畠陽平　米田宏樹
（国士舘大学）（筑波大学附属大塚特別支援学校）（茨城県立伊奈特別支援学校）（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 学習指導要領,　生活科,　通常の教育との連続性

## Ⅰ．目的

中央教育審議会答申では､平成 29～31 年の学習指導要領改訂に伴い、通常小学校等の各学校の段階全ての教科等において、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき各教科の目標や内容が整理されたことを踏まえ、知的障害特別支援学校学習指導要領の各教科等の目標や内容を小学校等の各教科等の目標や内容との連続性・関連性を整理する必要があると指摘されている(文部科学省,平成 30 年,特別支援学校教育要領・学習指導要領解説)。

本研究は、知的障害特別支援学校学習指導要領(以下;知的障害学習指導要領)の小学部１段階から３段階に設けられている教科「生活科」（以下；知的障害生活科)の内容を通常教育小学校学習指導要領(以下；小学校学習指導要領)との関連から分析した。本稿(研究Ⅰ)ではア基本的生活習慣、イ安全、ウ日課・予定、エ遊び、オ人との関係の分析結果を報告する（研究Ⅱではカ～シを検討)。

## Ⅱ．方法

分析の資料は、平成 29～30 年告示の「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」ならびに解説、「小学校学習指導要領」ならびに解説である。知的障害生活科の構成内容のうちア基本的生活習慣、イ安全、ウ日課・予定、エ遊び、オ人との関係について、通常教育の生活科・家庭科・体育科・社会科・理科・特別活動・道徳科との関連性を検討した。さらに､マトリックス表(試案)を作成し、連続性・関連性の構造を把握し、知的障害教育において連続性を説明する上で生じる課題を考察した。中点（・）で区切られているものや複数の文言が含まれている表題については文言を分割し一部でも含まれているものについて含まれているとした。一部でも含まれる場合は、文言の有無・共通性があるとして示した。指導目的と指導内容の共通点・相違点については筆者ら４名で検討した。

## Ⅲ．結果

### １．知的障害生活科と小学校生活科の目標・構成内容

知的障害生活科と小学校生活科の大目標および三つの柱「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」は､僅かに文言が異なる部分があるが、ほぼ一致している。しかし、その下位の目標設定の構造と構成内容は異なる。知的障害生活科は各段階の目標を三本の柱毎に目標を立て､「ア基本的生活習慣～シものの仕組みと働き」の 12 項目の構成内容を組んでいる。それに対し小学校生活科は学年別の目標を設定しておらず、１・２年に共通する目標を、構成内容である①学校、家庭及び地域の生活に関する内容、②身近な人々、社会および自然と関わる活動に関する内容、③自分自身の生活や成長に関する内容の下位の９つの構成内容別に設けている。目標設定と内容構成が異なるため、内容の連続性を検討する際は生活科の単純な比較ではなく他教科を含め分析する必要がある。

### ２．知的障害生活科の内容構成と小学校学習指導要領とのつながりの検討

マトリックス表(Table)では、知的障害生活科の内容ア～オの項目について、小学校学習指導要領の第２章各教科～第６章特別活動と照らし合わせ、共通する文言の有無・指導目的・内容の共通性について検討した。

【Table マトリックス表】

| | ア基本的生活習慣 | イ安全 | ウ日課・予定 | エ遊び | オ人との関わり |
|---|---|---|---|---|---|
| 特別活動 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| 体育 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| 家庭 | 1 | 1 | | | |
| 生活 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| 社会 | | 1 | | 2 | |
| 理科 | | 1 | | | |
| 道徳 | 1 | 1 | | 1 | 1 |

1…学習指導要領に同じ文言がある
2…解説に同じ文言がある
…指導目的・指導内容に共通点がある

**ア基本的生活習慣；**知的障害生活科に「用便・食事・清潔・身辺処理」等の基本的生活習慣スキルが含まれるが、小学校学習指導要領では、ルールやマナーの理解（特別活動)、基本的生活習慣の獲得が健康へとつながる理解（体育)、規則正しい健康的な生活の重要性の理解(生活)等の「理解」を目的とする内容が主である。

**イ安全；**身の回りの生活の安全から公共の場での安全までを取り扱う点は類似するが、知的障害生活科では､「教師と一緒に取り組む」｢教師に援助を求めながら取り組む」という記載があった。

**ウ日課・予定；**相当する記載はなかった。

**エ遊び；**知的障害生活科では、遊びを通して友達と関わる楽しさを味わったり、役割や約束・ルールを学んだり、遊具の片付けを学ぶ内容が含まれる。小学校学習指導要領の特別活動と道徳には「遊び」という文言はないが、知的障害生活科遊びに含まれる｢きまり｣･｢約束｣が含まれた。

**オ人との関係；**知的障害生活科では、挨拶や接し方・電話の応対等の具体的なスキルについて示されており、小学校学習指導要領では生活科と道徳科に挨拶や礼儀が示されている。知的障害生活科のほうが具体的である。

## Ⅳ．考察

知的障害生活科と小学校生活科は大目標が共通するが、内容は、単純に小学校生活科と繋がるのではなく、特別活動・体育・家庭・生活・社会・道徳にも共通する文言・内容がある。しかし、詳細を比較すると知的障害生活科の内容である基本的・初歩的な技能の獲得が小学校学習指導要領では扱われていないなど、知的障害生活科の独自性も見られた。本稿での比較は限定的であるため、今後はより多くの教科を中学校以降も含めて分析する必要がある。知的障害教科の独自性をさらに分析することで、引き継いでいくべき基準のあり方を検討することが今後の課題である。

（文献）平成 29 年～30 年公刊の各学習指導要領と解説を用いた。
【付記】本研究は JSPS 科研費 21K02714;18H01037 の助成を受けた.
(HOMMA Takako, MORIZAWA Ryosuke, IMAHATA Yohei, YONEDA Hiroki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R706

# 知的障害教科「生活科（小学部）」と通常教育学習指導要領の連続性の検討Ⅱ

○森澤亮介（筑波大学附属大塚特別支援学校） 本間貴子（国士舘大学） 今畠陽平（茨城県立伊奈特別支援学校） 米田宏樹（筑波大学人間系）

KEY WORDS:学習指導要領，生活科，通常の教育との連続性

## Ⅰ．目的

平成 29～31 年の学習指導要領改訂において中央教育審議会答申では通常の小学校等の各学校の段階全ての教科等において育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき各教科の目標や内容が整理されたことを踏まえ、知的障害特別支援学校学習指導要領の各教科等の目標や内容を小学校等の各教科等の目標や内容との連続性・関連性を整理することが必要であるとされている(文部科学省，平成 30 年，特別支援学校教育要領・学習指導要領解説)。

本研究は、知的障害特別支援学校学習指導要領(以下；知的障害学習指導要領)の小学部１段階から３段階に設けられている教科「生活科」（以下；知的障害生活科)の内容を通常教育小学校学習指導要領(以下；小学校学習指導要領)との関連から分析した。研究Ⅰに続き本稿（研究Ⅱ）ではカ役割、キ手伝い・仕事、ク金銭の扱い、ケきまり、コ社会の仕組みと公共施設、サ生命・自然、シものの仕組みと働きの分析結果を報告する（研究Ⅰではア～オ)。

## Ⅱ．方法

分析の資料は、平成 29～30 年告示の「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」ならびに解説、「小学校学習指導要領」ならびに解説である。知的障害生活科の構成内容のうちカ役割、キ手伝い・仕事、ク金銭の扱い、ケきまり、コ社会の仕組みと公共施設、サ生命・自然、シものの仕組みと働きについて、通常教育の生活科・家庭科・体育科・社会科・理科・特別活動との関連性を検討した。さらに、マトリックス表（試案）を作成し、連続性・関連性の構造を把握し、知的障害教育において連続性を説明する上で生じる課題を考察した。中点（・）で区切られているものや複数の文言が含まれている表題については文言を分割し一部でも含まれているものについて含まれているとした。一部でも含まれる場合は、文言の有無・共通性があるとして示した。指導目的と指導内容の共通点・相違点については筆者ら４名で検討した。

## Ⅲ．結果

知的障害生活科の内容にカ～シの項目について、小学校学習指導要領の第２章各教科～第６章特別活動と照らし合わせ、共通する文言の有無・指導目的・内容の共通性について検討した。【Table マトリックス表】

| | カ役割 | キ手伝い・仕事 | ク金銭の扱い | ケきまり | コ社会の仕組みと公共施設 | サ生命・自然 | シものの仕組みと働き |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 特別活動 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 体育 | 2 | | | 1 | | 1 | 1 |
| 家庭 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 |
| 生活 | 1 | 2 | | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 社会 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 理科 | | | | 1 | | 1 | 1 |
| 道徳 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | |

1…学習指導要領に同じ文言がある
2…解説に同じ文言がある
…指導目的・指導内容に共通点がある

**カ役割；**知的障害生活科の役割には、役割の理解に加えて集団への参加や集団における役割の遂行も目標に含まれている。小学校学習指導要領では、生活科だけでなく、特別活動・体育・道徳において確認できた。特別活動では、「清掃などの当番活動や係活動等の自己の役割を自覚して協働することの意義を理解し，社会の一員として役割を果たすために必要となることについて主体的に考えて行動すること」とある。道徳では勤労・公共の精神を身につけるために役割を果たすことが求められている。

**キ手伝い・仕事；**知的障害生活科では手伝いや仕事をしようとする、手伝いや仕事をするための知識・技能を身につけることが示されているが、小学校学習指導要領では家庭科や道徳にその内容が含まれている。

**ク金銭の扱い；**知的障害生活科では金銭を知る、価値が分かるなどが内容として取り上げられていることに対して小学校学習指導要領ではその内容は家庭科、道徳に含まれている。

**ケきまり；**知的障害生活科ではきまりやマナーが分かり守ることや身につけることが目標であることに対して、小学校生活科ではきまりという文言は使用されていない、しかし解説まで確認すると生活科の目標にある生活上必要な習慣にその内容が含まれているとされている。

**コ社会の仕組みと公共施設；**取り扱う内容についても共通点が多い。小学校学習指導要領生活科における､「それらがみんなのためや安全な学校生活のためにあることの意味を見いだすこと」については知的障害生活科では触れられておらず、施設・公共交通機関のより具体的な利用方法が指導内容として取り上げられている。

**サ生命・自然；**取り扱う内容について、動植物の飼育や季節の行事など児童にとって身近で具体的な内容について共通点が多い。

**シものの仕組みと働き；**「物と重さ」と「風やゴムの力と働き」については、小学校学習指導要領理科で取り扱われる内容である。しかし知的障害生活科の解説では重さなどを感覚的に知る・経験する・視覚的にわかりやすくするなどの工夫が求められている。

## Ⅳ．考察

今回は知的障害教科「生活」の成り立ちと関係の深い小学校学習指導要領の教科等に絞って整理を行った。

知的障害教科「生活」と小学校生活科についてカ役割、コ社会の仕組みと公共施設、サ生命・自然の指導について共通性を見いだすことができた。しかしキ手伝い・仕事、ケきまりなど基本的な技能の獲得が知的障害教科「生活」でなければ扱えない知的障害独自の指導目標・内容であることが示唆された。今後、より多くの教科の分析を通して指導目標内容の共通点だけでなく、相違点についても分析を行い連続性・関連性を整理・検討する。

（文献）平成 29 年～30 年公刊の各学習指導要領と解説を用いた。

【付記】本研究は JSPS 科研費 21K02714;18H01037 の助成を受けた。
(MORIZAWA Ryosuke, HOMMA Takako, IMAHATA Yohei, YONEDA Hiroki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R707

# 自閉症スペクトラム障害児の聞き手への接近行動を伴う報告言語行動の形成

○吉垣内 美穂（荒川区立汐入東小学校）
村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）

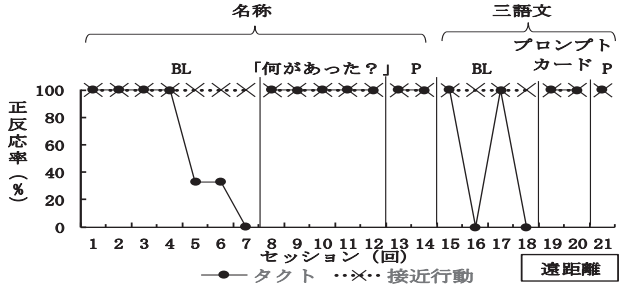
Key Words：自閉症、報告言語行動、タクト、接近行動

**【目的】**報告言語行動（タクト）は、自分の接している事象の記述や報告の機能を持つ言語行動である（井上, 2019）。自閉症スペクトラム障害（ASD）児ではタクト形成につまづきが見られ（Mundy et al.,1986）、聞き手への接近行動を伴うタクトの形成に困難が見られる（本田・村中，2010）。本研究では ASD 児 3 名を対象に、事物の名称の報告と、自分が遂行した結果の報告の 2 場面において、聞き手との距離の違い（近距離、遠距離、別室）が参加児の接近行動とタクトの生起に及ぼす影響を検討した。

**【参加児】**参加児（participant、以下 P）は 3 名で、通級指導教室を利用する小学校 3 年（8 歳 9 ヶ月）の ASD 男児（P1）、小学校特別支援学級 2 年（7 歳 2 ヶ月）の ASD 男児（P2）、特別支援学校小学部 3 年（8 歳 8 ヶ月）の ASD 傾向のある知的障害男児（P3）であった。P1 はキャラクターを指さして指導者に名称を発語したが、指導者の質問に「ちょっと待って」と報告しないことがあった。P2 は興味のあるキャラクターの特徴を指導者に話すが、質問には別の話で返すことがあった。P3 ではエコラリアが見られ、一語文で要求できたが、タクトは見られなかった。PARS-TR 親面接式自閉スペクトラム症評定尺度の結果、3 名とも ASD が強く示唆された。**【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。**【指導場面、課題内容、指導体制】**大学研究センターで、X 年 4～11 月の 8 ヶ月、週 1 回、20 分程度の個別指導を 27 回実施した。1 回の個別指導を 1 セッションとし、事物課題（宝探し）、結果課題（缶倒し）を実施した。事物課題では宝探しボックスの中から見つけた宝物（事物）の名称を報告する、結果課題では自身が倒した缶の個数を報告する機会を設定した。P1 と P2 の指導では三語文等の高次なタクトを指導した。指導者 1 名（第一著者）と補助者 1 名（第二著者）で指導した。**【実験デザインと手続き、条件】**実験に先立ち、両課題で事前指導 2 回を実施した。内容は使用教材への言語理解の査定と課題手続きの形成であった。事前指導の後、聞き手への接近行動とタクトの生起・非生起を査定するベースライン（BL）期、介入期、プローブ期（P、BL と同じ）を実施した。BL の 1 回目の指導をセッション 1 として、聞き手が参加児の側にいる「近距離」、聞き手が参加児から離れて同室にいる「遠距離」、聞き手が参加児と離れて隣室にいる「別室」の 3 条件を実施し、タクト獲得状況を査定した。事物課題では宝物ボックスを近距離で机の上、遠距離で同室の隅、別室で隣室の棚の上に置いた。結果課題も同様であった。介入手続きは P 1 ～P3 のタクト形成状況に即して異なった。P1 の事物課題・名称では、「何があった？」の質問の付加、三語文ではプロンプトカードを提示した。**【標的行動と評価】**タクトは事物課題の名称で「りんご、ありました」、事物課題の三語文で「誰が、何を、どうした」（例えば、男の子がボールを投げています）を標的とした。接近行動では、本田・村中（2010）を参考に、タクトを行う際に指導者の近くまで移動することを標的行動とした。事物課題ではタクトと接近行動の正反応率（%）、結果課題ではタクトと接近行動の正反応数（回）をビデオ録画をもとに評価した。

**【結果及び考察】**事物課題では、P1・遠距離条件でのタクトの正反応率がセッション 4 まで 100%であったが、セッション 7 で 0%となった（Fig.1）。介入で質問「何があった？」を付加し、100%となった。続く三語文の介入では、プロンプトカードの提示が有効であった。近距離、別室条件でも同じ傾向が認められた。接近行動の正反応率は、近距離、遠距離、別室条件の BL～P を通じて 100%であった。P2 では P1 と同じ傾向が認められた。P3 は P1 や P2 と異なり、質問「何があった？」でタクトは高まらず、補助者の言語プロンプトによる介入が必要であった。結果課題では、P1 と P2 の近距離、遠距離、別室条件でタクトと接近行動が毎回生起した。P3・遠距離条件でのタクトと接近行動は、セッション 14 までも生起しなかった（Fig.2）。介入で補助者の身体プロンプトと言語プロンプトを行うと、タクトと接近行動が毎回生起したが、P では維持しなかった。

聞き手との距離の違い（近距離、遠距離、別室条件）によるタクトと接近行動の生起状況での明確な差は、P1～P3 とも認められなかった。一方で、P1、P2 の 2 名と P3 の参加児間では生起状況に違いが認められた。事物、結果課題の結果より、P1 と P2 では、接近行動を伴うタクトを指導開始時から形成していたが、P3 は未形成であったためと考えられる。P3 の事物課題 BL で接近行動を伴うタクトが生起した要因として、聞き手に接近する手続きが課題に含まれていたことが考えられる。聞き手に接近するための手続きを課題に組み込んだ上で、言語モデルや身体プロンプトの提示が有効と考えられる。




注）BLはベースライン、Pはプローブ でBLと同じ

Fig.1 P1・事物課題・遠距離条件のタクトと接近行動の正反応率

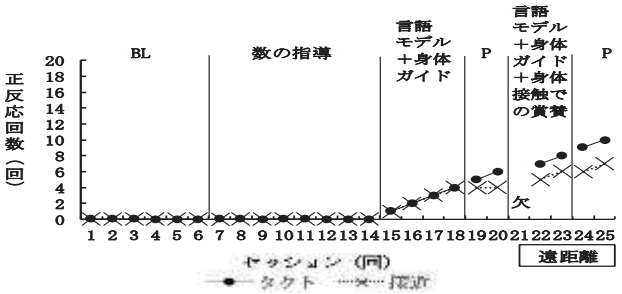



Fig.2 P3・結果課題・遠距離条件のタクトと接近行動の正反応率（累積）

**【文献】**本田智寛・村中智彦（2010）行動分析学研究, 25，42-64.
井上雅彦（2019）言語行動－タクト－．一般社団法人日本行動分析学会（編），行動分析学事典.丸善出版.
Mundy et al.（1986）*Journal of Child Psychiatry*，27，657−669.

（YOSHIGAITO Miho，MURANAKA Tomohiko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R708

# 自閉スペクトラム症者における意図的な表情表出

○鏡原崇史
（松山東雲女子大学人文科学部）
若松昭彦
（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症，表情，情動

（目的）

自閉スペクトラム症（以下, ASD）者が表出する表情は，情動が理解しにくかったり，不自然であることが報告されている（Faso et al., 2015）。一方で，先行研究では，「不自然」という抽象的表現に留まっており，不自然とされる表情が，具体的にどのような形態的特徴を有しているかについては明らかにされていない。そこで本研究では，ASD 者が意図的に作る表情を定型発達者と比較することにより，ASD 者が意図的に作る表情の形態的特徴について明らかにする。なお，表情の分析には，視認可能な顔面動作を包括的に測定することが可能な Facial Action Coding System を使用し（Ekman et al., 2002），表情を構成する各顔面動作の生起について比較する。

（方法）

【対象】ASD 群は IQ70 以上の ASD 者 22 名（男性 17 名，女性 5 名，平均年齢 25.5 歳　$SD$ = 5.42）であった。定型発達群は，精神疾患の診断を受けていない者 24 名（男性 17 名, 女性 7 名, 平均年齢 21.6 歳　$SD$ = 2.56）であった。

【手続き】実験は個室で個別に行った。実験は，個室をパーティションで区切って参加者から実験者の姿が見えないようにし，実験者は声のみで参加者に教示を行った。「○○（情動語）を表す顔をしてください。準備ができたら教えてください。」と教示し，準備完了後，「では，カメラに向かって○○（情動語）を表す顔をしてください。」と教示し，表情の表出を求めた。意図的に表出する情動の種類は，喜び，悲しみ，驚き，怒り，嫌悪，恐怖の 6 種類であった。ビデオカメラを三脚に固定し，録画モードに設定したうえで実験者は退出して撮影を行った。

【表情の分析】表情の分析は，FACS の試験に合格した認定 FACS コーダー2 名が FACS の基準に従い実施した。

【倫理的配慮】本研究は，広島大学大学院教育学研究科倫理委員会の承認を得ており，倫理的配慮に関して口頭及び書面にて説明を行い，全ての参加者から書面にて同意を得て実施された。実験データは，番号付けを行い，匿名化したうえで鍵のかかる場所で保管した。

(結果)

ASD 者と定型発達者が意図的に作った表情の形態的特徴を明らかにするため，Fisher の正確確率検定を用いて顔面動作の群間比較を行った。なお，各表情を構成する主要な顔面動作の分析とその他の顔面動作の分析の 2 つに分けて解析を行った。

【主要な顔面動作の分析】

喜び表情における頬を上げる（AU6）の生起について，ASD 群（18%）では，定型発達群（54%）に比べ，該当動作をした者が有意に少なかった（$p$ < .05）。また，口角を引く（AU12）についても，ASD 群（82%）では，定型発達群（100%）に比べ，該当動作をした者が有意に少ないことが示された（$p$ < .05）。

悲しみ表情では，眉の内側を上げる（AU1）動作（ASD 群：14%，定型発達群：8%），両眉を互いに引き寄せ下げる（AU4）動作（ASD 群：27%，定型発達群：50%）共に，両群の間に有意な差は認められなかった。

驚き表情における眉の内側を上げる（AU1）に関して，ASD 群（50%）では，定型発達群（92%）に比べ，該当動作をした者が有意に少なかった（$p$ < .05）。また，眉の外側を上げる（AU2）についても，ASD 群（50%）では，定型発達群（92%）より該当動作をした者が少なかった（$p$ < .05）。さらに，上瞼を上げる（AU5）においても，ASD 群（45%）では，定型発達群（92%）より該当動作をした者が少なかった（$p$ < .05）。

怒り表情では，両眉を互いに引き寄せ下げる（AU4）に関して，ASD 群（41%）では定型発達群（88%）より該当動作をした者が少なかった（$p$ < .05）。一方，上瞼を上げる（AU5）に関しては，ASD 群（27%），定型発達群（29%）であり，両群の間に有意な差は認められなかった。

嫌悪表情では，上唇を上げる（AU10）に関して，ASD 群（5%）では，定型発達群（33%）に比べ，該当動作をした者が有意に少なかった（$p$ < .05）。一方，鼻にしわを作る（AU9）では，ASD 群（5%），定型発達群（0%）であり，両群の間に有意な差は認められなかった。

恐怖表情では，両眉を互いに引き寄せ下げる（AU4）において群間に有意な差が認められ（$p$ < .05），ASD 群（27%）では定型発達群（71%）より該当動作をした者が少なかった。一方，眉の内側を上げる（AU1）動作（ASD 群：36%，定型発達群：46%），眉の外側を上げる（AU2）動作（ASD 群：36%，定型発達群：38%），口裂を伸ばす（AU20）動作（ASD 群：0%，定型発達群：13%）では，いずれも群間に有意な差は認められなかった。

【その他の顔面動作の分析】

主要な顔面動作以外の生起した顔面動作について，表情ごとに Fisher の正確確率検定を用いて群間比較を行った結果，いずれの顔面動作においても ASD 群と定型発達群の間に有意な差は認められなかった。

（考察）

本研究より，ASD 者の意図表情は，情動を表す主要な顔面動作が欠けた表情であることが明らかとなった。

ASD 者の表情は，他者から見て，その表情が表す情動を理解しにくかったり，不自然であることが報告されている（Faso et al., 2015）。このような ASD 者の表情の理解のしにくさや不自然さは，各情動を示す重要な動作である主要な顔面動作が欠如していることに起因していると考えられる。

（文献）

Ekman, P., Friesen, W. V., & Hager, J. C. (2002) *Facial action coding system: The manual on CD ROM.* Research Nexus division of Network Information Research Corporation, Salt Lake City.

Faso, D. J., Sasson, N. J., & Pinkham, A. E. (2015) Evaluating posed and evoked facial expressions of emotion from adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45,75-89.

(KAGAMIHARA Takafumi, WAKAMATSU Akihiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R709

# 自閉スペクトラム症児と母親の適応と相互交渉中の母親の注意共有方略

○永井 祐也[1]・金澤 忠博[2]
(1. 大阪大学大学院人間科学研究科 2. 大阪大学)
KEY WORDS：自閉スペクトラム症　注意共有方略　適応

## 【目的】

ASD 児の共同注意行動は、これまで言語や社会性の発達の予測因子だけでなく、不適応行動の予測因子でもあることが実証されている（Nagai et al., 2017）。具体的には、ASD 幼児の不適応行動には日常生活場面における共同注意行動の頻度が関連していた。ASD 児の共同注意の困難さを他者の関わり方の工夫で補うことで、ASD 児の共同注意の成立頻度を高め、児の不適応を予防することができるかもしれない。児との注意共有を促す関わり方を注意共有方略という。注意共有方略は、ASD 児の注意や興味・関心に応じた関わり方（応答方略）と指示的な関わり方（転換方略）に大別される。応答方略を多用した母親の ASD 児は後の言語や社会性の発達が促進されること等が報告されているが ASD 児の不適応行動との関連は検討されていない。

そこで本研究では、母子相互交渉場面における母親の注意共有方略の特徴と ASD 児の不適応行動との関連を検討した。また、ASD 児の反応率が注意共有方略によって異なることから、相互交渉の円滑さが異なり、育児ストレスを増大させる可能性が考えられる。そのため、注意共有方略の特徴と母親の育児ストレスとの関連を合わせて検討した。本研究における仮説は以下の 2 点とした。

① 母親の応答方略は、ASD 児の不適応行動を軽減し、転換方略は、逆に増大させる。
② 母親の応答方略は、母親の育児ストレスを軽減し、転換方略は、逆に増大させる。

## 【方法】

### 1. 研究参加者

本研究の参加者は、児童発達支援センターに通園する知的障害児とその母親 31 組であった。内訳は、ASD 児とその母親 28 組（ASD 群）と ASD ではない児（ダウン症、ソトス症候群、プラダーウィリー症候群）とその母親 3 組（DD 群）であった。ASD 群の児の生活年齢は 54.07±5.75 ヶ月齢であり、新版 K-式発達検査 2001 による全領域発達指数が 44.75±13.46 であった。Social Communication Questionnaire 日本語版（SCQ）の得点は 24.07±4.29 であり、全員がカットオフ値 15 点を上回っていた。母親の年齢の平均は、36.86±4.63 歳であった。DD 群の児の生活年齢は 48.67±15.04 ヶ月齢、発達指数が 45.67±8.74、SCQ 得点が 7.00±1.73、母親の年齢が 35.67±6.66 歳であった。

### 2. 手順・評定内容

研究に参加する母親には、児童発達支援センターの相談室で個別面談を実施した。後日、児を連れて大学を訪問してもらい、設定された場面で母子相互交渉が観察された。また、面談終了時に母親が回答する質問紙を手渡し、回答した用紙を密封して児童発達支援センターを通じて提出するように依頼した。

(1) 個別面談： Vineland-Ⅱ適応行動尺度を評定した。本研究では、マニュアルに従って算出した不適応行動尺度、外在化問題、内在化問題の V 評価点を分析に用いた。

(2) 質問紙調査： 母親の育児ストレスの程度を評価する日本版 Parent Stress Index（PSI）への回答を依頼した。PSI は、子どもの側面に関する質問項目（子領域; 親を喜ばせる反応が少ない、子どもの機嫌の悪さ、子どもが期待どおりにいかない等）と、親の側面に関する質問項目（親領域; 親役割によって生じる規制、社会的孤立、夫との関係等）とに大別される。本研究では、マニュアルに従って得点を算出し、総得点、子領域得点、親領域得点を分析に用いた。

(3) 母子相互交渉場面の観察と評定： 母親には、大学のプレイルーム内で子どもと一緒に遊ぶように依頼した。玩具は児の手が届かない高い棚に収納されており、子どもの要求や母親の判断によって自由に使用してよい旨を伝えた。著者が部屋から出た時間を母子相互交渉の開始時間とし、約 10 分間遊んでもらった。その様子は、プレイルーム内に固定されたビデオカメラ 2 台を設置し、記録した。

映像記録を再生しながら、相互交渉開始時間からの 5 分間観察し、5 秒間の観察単位を設定した 1-0 サンプリング法によって母親の注意共有方略（関わりかけ、応答方略、転換方略の有無）を評定した。1 人あたりの観察単位数は 60 であり、総観察時間は 155 分であった。

関わりかけの生起率は、行動が記録されたサンプル間隔数を観察単位数 60 で割った値とした。応答方略、転換方略は、各行動が記録されたサンプル間隔数を関わりかけが記録されたサンプル間隔数で割った値を算出し、各方略の使用率として分析に用いた。

### 3. 倫理的配慮

本研究は大阪大学大学院人間科学研究科行動学系研究倫理委員会の承認を受けて実施された(承認番号:人行 26-10)。

## 【結果と考察】

### 1. 予備的分析

先行研究で指摘されている ASD 群と DD 群の母子相互交渉の違いを確認するため、予備的分析を行った。Mann-Whitney の U 検定の結果、ASD 群の母親の応答方略使用率は DD 群よりも有意に低かった（$p$<.05）。一方で、ASD 群の母親の転換方略使用率は DD 群よりも有意に高かった（$p$<.05）。

### 2. 母親の注意共有方略と ASD 児の不適応行動との関連

母親の関わりかけの生起率は、外在化問題の V 評価点と負の相関が見られた（$r_s$=-.46, $p$<.05）。母親の応答方略の使用率は、不適応行動の V 評価点（$r_s$=-.43, $p$<.05）、および、外在化問題の V 評価点（$r_s$=-.51, $p$<.01）と負の相関が見られた。母親の転換方略の使用率は、不適応行動の V 評価点（$r_s$=.44, $p$<.05）、および、外在化問題の V 評価点（$r_s$=.54, $p$<.01）と正の相関が見られた。以上より、仮説①は支持され、特に応答方略は児の外在化問題を軽減することが示された。

### 3. 母親の注意共有方略と母親の育児ストレスとの関連

母親の注意共有方略と母親の育児ストレスとの間には、有意な相関関係がみられなかった。そのため、仮説②は棄却された。単に母親の注意共有方略の特徴だけでなく、それに対する児の反応率の方が影響している可能性が考えられる。

【付記】
本研究は科研費（21K13615）の助成を受けた。
(NAGAI Yuuya & KANAZAWA Tadahiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R710

# 自閉スペクトラム症児の子供との関わりのアセスメントと支援（1）

ー子供同士のコミュニケーションでのブレークダウンと保育者の介入のアセスメントによる支援方法の検討—

〇長崎　勤[1]　若井広太郎[2]　吉井勘人[3]　板倉達哉[4]　伊藤和佳[5]

（[1]実践女子大学生活科学研究科）（[2]筑波大学附属大塚特別支援学校）（[3]山梨大学大学院総合研究部教育学域）

（[4]文京学院大学心理臨床福祉センター）（[5]江東区こども発達センター塩浜 coco）

KEY WORDS:　自閉症児と他児との関わり　ブレークダウン　保育者　介入

**Ⅰ.問題と目的:**現在、多くの障害児がインクルーシブ(包摂的)な保育を受けているが、感覚過敏等からコミュニケーションの破綻(ブレークダウン)によって子供同士の関わりが困難になり、クラスでの孤立、不適応などを示すことが多い。本研究では、これを回避するために、ブレークダウンを起こしたエピソード分析から①ブレークダウンの発生要因、②その回復・修正での保育者の対応、③回復・修正の結果について、アセスメントする方法と、アセスメントに基づいた子供同士の関わりについてコンサルテーションを行う保育者支援方法を検討する。

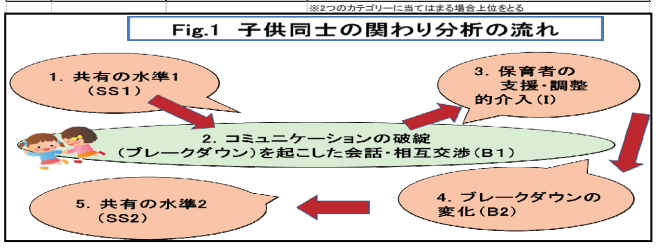
**Ⅱ.方法:1. 対象児**：B 特別支援学校幼稚部に通う自閉スペクトラム症（ASD）幼児 2 名。F 児（男児、CA6:0、IQ:87）、G 児（女児、A5:8、DQ:51）。F 児は公立 C 幼稚園の年長クラス、G 児は私立 D 幼稚園の年中クラスに週 3〜4 日在籍。本研究では F 児の G 児との関わりと保育者（本研究では教員）の支援について検討する。

**2. 子供同士の関わり方についてのエピソード分析の方法:**7-9 月に幼稚部での 1 回 1 時間の自由遊び時間を 3 回観察し、子供同士の関わりで生じたブレークダウンの前後のエピソードについて、Table1 のカテゴリーを用いて「ブレークダウン前の共有の水準(SS1)→ブレークダウンの様相(B1)→保育者の支援・調整的介入(I)→ブレークダウンの回復・修正(B2)→介入後の共有の水準（SS2)」のプロセスを分析し、ブレークダウンの発生要因、またその回復・修正における保育者の役割をアセスメントする(Fig.1)。

Table 1 子供同士の関わり分析カテゴリー（VER10.2）

| 記号 | カテゴリー名 | | 下位カテゴリー |
|---|---|---|---|
| Ip | 保育者による共有の促し | | a.身体援助・物による促し<br>b.モデル提示による促し<br>c.言語指示による促し<br>d.促しなし（見守る：見ている、気づく） |
| SS1 | 共有の水準（Sharing Story） | | 1.（低い）：全く共有できない<br>2.（やや低い）：（ルールの）一部はできているが、ほとんど共有できない<br>3.（普通）：2と4の間<br>4.（やや高い）：ほぼ共有できているが、（ルールの）一部ができない<br>5.（高い）：ほとんど共有できている |
| B1 | ブレークダウン（Break down） | 情動・意図状態（BE1） | a.情動調整不全（行動・言語×自己・相互）4通りの組み合わせ<br>うずくまる（行動×自己）　無視（行動×自己）<br>けんか（行動・言語×相互）　拒否（行動・言語×自己）<br>b.自分の意図が伝わらない<br>c.相手の意図が伝わらない<br>d.その他 |
| | | 行動形態（BB1） | a.離脱<br>b.参加しない<br>指示に従わない。指示が理解できない。協同活動しない。<br>c.Tに援助を求める<br>d.その他 |
| I | 保育者の支援・調整的介入（Intervention） | | a.情動調整不全への対応（行動・言語×自己・相互）4通りの組み合わせ<br>・代弁（自己×言語）<br>・仲介（行動・言語×相互）<br>＊情動調整不全を起こした場合のみ使用<br>b.相互の意図が伝わらない場合の代弁(モデル提示)<br>c. 情動調整不全の原因についての言語での説明（目標、役割について）<br>（相手の意図が伝わらない）<br>d.共同注意を促す。協同活動を促す。<br>e.注意、叱責。<br>f.指示の繰り返し<br>g.意図に沿った身体援助<br>h.意図に沿わない身体援助<br>i.見守る。一緒に遊ぶ。<br>（j.他児への援助→削除）<br>j.その他<br>k.介入なし |
| B2 | ブレークダウンの変化 | 情動・意図状態（BE2） | a-1.情動調整不全（行動・言語×自己・相互）4通りの組み合わせからの回復<br>a-2.情動調整不全を維持（持続）<br>a-3.情動調整不全が解消されない。<br>a-4.情動調整不全がひどくなる<br>b-1.自分の意図が伝わる<br>b-2.自分の意図が伝わらない状態を維持<br>c-1.相手の意図が伝わる<br>c-2.相手の意図が伝わらない状態を維持 |
| | | 行動形態（BB2） | a-1.「離脱」から戻る（参加する）<br>a-2.「離脱」したまま<br>b-1.参加するようになる<br>b-2.参加しまいまま<br>c.問題解決の方略を獲得する<br>d.その他 |
| SS2 | 共有の水準（Sharing Story） | | 1.（低い）：全く共有できない<br>2.（やや低い）：（ルールの）一部はできているが、ほとんど共有できない<br>3.（普通）：2と4の間<br>4.（やや高い）：ほぼ共有できているが、（ルールの）一部ができない<br>5.（高い）：ほとんど共有できている子ども同士の行動の変化（調整結果） |

※2つのカテゴリーに当てはまる場合上位をとる




**3.支援方法:**アセスメント結果に基づき、保育者と意見交換を行い、F 児と G 児との関わりの支援方針を立てる。

**Ⅲ.アセスメント結果:1. ブレークダウン:**F 児の意図が伝わらないこと(83%)で関わらなくなったことが多かった。**2. ブレークダウンに対しての保育者の介入の仕方(Fig.2):**「保育者の支援・調整的介入」は、言語の代弁による介入が 70%、見守り、他児への援助が各 10%前後であった。**3. 共有の水準の変化(Fig.3):**ブレークダウン前の共有水準(SS1)と保育者の介入後の共有水準(SS2)を比較すると、SS2 では、「やや低い」比率が 50→25%へと減少し、「高い」が出現し、ブレークダウンへの保育者の介入の一定の効果が見られた。

**Ⅳ. F 児（G 児）への支援の方向性（保育者との話し合い）**

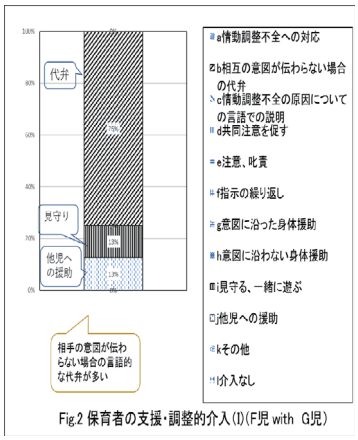



Fig.2 保育者の支援・調整的介入(I)(F児 with G児)

1.保育者の距離を置いた代弁が多いが、F 児の代弁模倣は見られない。F 児の代弁模倣を促し、明確化要求などの橋渡しをする。G 児では、言語理解を促す。

2.F 児と G 児の発達・特性を考慮し、相手への注目やゴールの理解、また役割交代を促すために、スクリプトを持つ活動を設定する方向性が話し合われた。

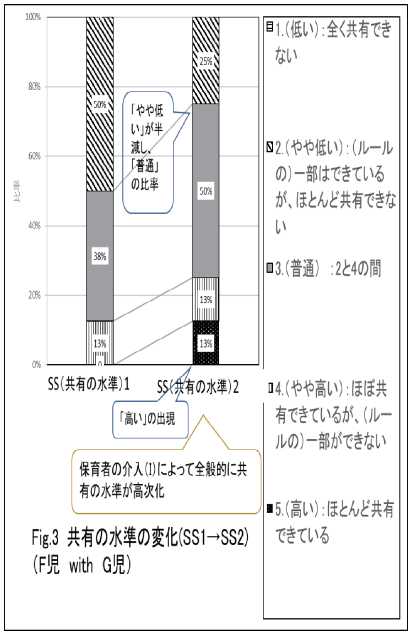



Fig.3 共有の水準の変化(SS1→SS2)(F児 with G児)

（本研究は科学研究費補助金・基盤研究(C)の補助を得た。実践女子大学および筑波大学附属大塚特別支援学校の研究倫理委員会の審査を受け承認された。F 児、G 児の保護者、また研究に協力いただいた根岸由香、藤島瑠利子、飯島徹（筑波大学附属大塚特別支援学校）、天野美緒（織田学園おだ認定こども園）の各氏に感謝します）

(NAGASAKI Tsutomu, WAKAI Kotaro, YOSHII Sadahito, ITAKURA Tatsuya, ITO Nodoka,)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R711

# 自閉スペクトラム症児の子供との関わりのアセスメントと支援（2）

-特別支援学校幼稚部におけるストラックアウトゲームスクリプトによる発達支援-

○[1]若井広太郎　長崎　勤[2]　吉井勘人[3]　板倉達哉[4]　伊藤和佳[5]
（[1]筑波大学附属大塚特別支援学校）（[2]実践女子大学生活科学研究科）（[3]山梨大学大学院総合研究部教育学域）
（[4]文京学院大学心理臨床福祉センター）（[5]江東区こども発達センター塩浜 CoCo）
KEY WORDS:自閉スペクトラム症、子供同士の関わり、アセスメント

**Ⅰ.目的:** 研究（1）によるアセスメント結果、および、「子ども同士の協同活動のアセスメント（板倉,2017）」を用いたアセスメントに基づいて、環境設定、子供の目標、保育者（本研究では教員）の目標を設定する支援を行い、子供同士の関わりの発達支援についての有効性を検討する。

**Ⅱ.方法**

**1.対象児：**B 知的障害特別支援学校幼稚部に在籍をする幼児２名（以下、F、G とする）を対象とした。(詳細は研究（1）)**2.研究期間および場面設定**:20XX 年 1 月から 3 月の間、週１回の頻度で、遊びの時間に支援場面を設定した。

**3.「子ども同士の協同活動のアセスメント」(事前)**:各レベルの達成率は、F 児が 3 歳 94%、4 歳 97%、5 歳 74%、6 歳 36%、G 児が 3 歳 69%、4 歳 6%、5 歳 6 歳 0%であった。

**4.研究(1)のアセスメント結果に基づく目標**：F 児の意図が G 児に伝わらないことで関わらなくなったことが多く、教員は距離を置いた代弁は多かったが、F 児の代弁模倣を促すことは少なかったという結果が得られた。その結果から、(1)F 児と G 児の関わりが生起しやすい環境・文脈(スクリプト)を意図的に設定し、(2)子供の支援目標として「遊びの中で、友達と役割の交代ができる。（役割交代）」、「友達に動作や言葉で働きかける。（社会的行動）」の２つを設定した。(3)保育者の目標として、代弁模倣を促し子供からの明確化要求を促すなどを設定した。

**5.支援場面**：支援場面として、ストラックアウトゲームスクリプトを設定した。(1)ストラックアウトゲームスクリプトの流れ：設定:ターゲット、ボール、顔写真カードを準備する。実行:①じゃんけんで順番を決める。②的に向かって、ボールを投げる。③ターゲットに当たったら、顔写真カードをボードに貼る。④順番を交代する。（一人６回投げる。）確認:ターゲットに当たった数を確認する。(2)ゲーム場面:F 児と G 児とで的に当たった数を競う「対戦場面（セッション 1-3)」、F 児と G 児とで協力して全ての的に当てる「協力場面 1（セッション 4-11)」、より大きく当て抜くのが難しい的を使った「協力場面 2（セッション 12)」の３場面を設定した。

**6.支援方法**

(1)役割交代：役割交代の際に、段階的な援助を行った。
(2)社会的行動：協力場面 1 において、ボールを投げる前に F 児と G 児それぞれに、ねらうターゲットの番号を確認するようにした。

**7.分析方法:**(1)役割交代：1.自発、2.時間遅延、3.言葉かけ、4.指さし/モデル、5.身体援助、6.フライング（友達がカードを貼る前にボールを投げてしまう）の６段階で頻度の記録と分析をした。(2)社会的行動：ゲーム中における F 児と G 児それぞれの社会的行動の頻度を記録し、分析をした。分析の対象とした社会的行動は、①相手への視線、②自発的発話（「すごいね」、「やったー」、「あと○まいだ」など）、③行為（ボールを手渡す、ガッツポーズなど）④相手への視線＋情動（笑顔、ジャンプなど）とした。また①から④の行動が F 児と G 児で同時に起きた場合を、「社会的行動の共有」とした。

**8.倫理的配慮**:研究開始前に筑波大学附属大塚特別支援学校及び実践女子大学の研究倫理委員会の審査と承認を受けた。F 児と G 児の保護者に対して研究内容、データの取扱、研究中止の手続きに関する説明を事前に行い承諾を得た。

**Ⅲ.結果**

**1.役割交代**：Fig.1 と Fig.2 に、役割交代行動の推移を示した。F 児、G 児共に、自発的に交代できる頻度が増えた。

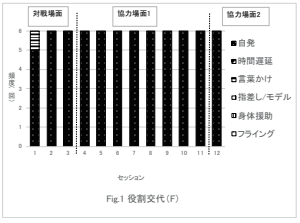


Fig.1 役割交代(F)

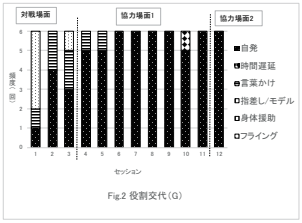


Fig.2 役割交代(G)

**2.社会的行動**:Fig.3 と 4 に、社会的行動の頻度についての推移を示した。F 児、G 児共に、協力場面において、相手に対する社会的行動の頻度が増えた。特に「すごいね」「あと４まい」「今日もパーフェクトいけるかな」と言った自発的発話が増加した。また１セッションあたりの社会的行動の共有は、対戦場面が平均 0.67 回であったのに対し、協力場面 1 は 6.25 回、協力場面 2 は 2.0 回であった。

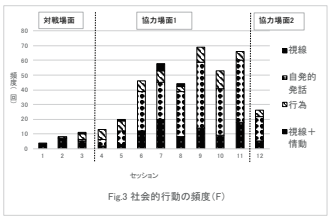


Fig.3 社会的行動の頻度(F)

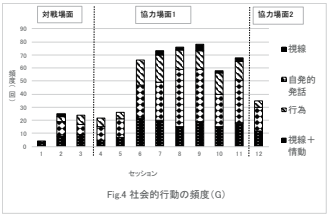


Fig.4 社会的行動の頻度(G)

**3.「子ども同士の協同活動のアセスメント」**（事後）：各レベルの達成率について、F 児が３歳、4 歳 100%、5 歳 76%、6 歳 42%、G 児が３歳 83%、4 歳 39%、5 歳 7%、6 歳 3%で全てのレベルで達成率の向上が見られた。

**4.保育者(教員)の目標に対する変化**:全 12 セッションの内、保育者が F 児や G 児の言動を代弁した頻度は、平均 11.9 回、保育者の代弁に対する F 児と G 児の言語での代弁模倣は平均 4.4 回であった。特にセッション 4 以降は、F 児、G 児からの言葉や動作を引き出す（例「さて、次は？」）、発した言葉を拡げて返す（例：「2 でいいよね。空いているものね。」関わりが増えた。

**Ⅳ.考察:**事前事後にアセスメントを行うことで、環境設定、子供の目標、保育者の目標を設定する関係性の発達支援の具体的な支援目標を設定することによって、支援効果を確認することができた。(本研究は科学研究費補助金・基盤研究(C)の補助を得た。) (WAKAI Kotaro, NAGASAKI Tsutomu, ITO Nodoka,ITAKURA Tatsuya, YOSHII Sadahito)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 7）O-R712

# 発達障害児の感覚特性に応じた学習環境

## 学習時の照明環境に焦点をあてた検討

〇橋本陽介　　熊井正之
（白梅学園大学子ども学部）　（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 発達障害　感覚特性　学習環境

## Ⅰ．問題と目的

DSM-5 における自閉スペクトラム症(ASD)の診断基準に感覚過敏/鈍麻が含まれて以降、ASD の感覚の問題がより注目されるようになった。さらに近年では、ASD だけではなく、注意欠如・多動症(ADHD)にも、同様の感覚の問題が共通してみられるとの指摘もある(Ohta et al.,2020)。そのような中、ASD の感覚特性について、水口(2020)は、感覚の中で最も多く情報を得ている視覚の過敏/鈍麻に関する報告が比較的少ないことを指摘している。

一方、ASD を中心とした発達障害児に対しては、物理的構造化に代表されるよう、適切な学習環境の構築が重要となる。しかし、発達障害児が有する感覚特性と学習環境の関係性については検討が少なく、知見の蓄積が必要となる。

そこで本研究では、発達障害児の感覚特性に応じた学習環境について、視覚の過敏/鈍麻が影響する学習時の照明環境に焦点をあてて検討することを目的とする。

## Ⅱ．方法

### 1．対象

対象は、通常学級に在籍し、ASD または ADHD の診断を有する発達障害児 5 名(発達障害群)と、定型発達児 5 名(定型発達群)とした。また、各対象児の感覚特性を把握するために実施した日本版感覚プロファイル(SP)の象限スコアは、Table 1・2 の通りである。なお、セクションスコアの感覚処理「視覚」について、発達障害群の対象児は「非常に高い」または「高い」と判定されていた。

Table 1　発達障害群の対象児プロフィール

| 対象児 | 性別 | 学年 | 診断名 | 感覚プロファイル(SP)　象限スコア | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 低登録 | 感覚探求 | 感覚過敏 | 感覚回避 |
| A 児 | 男 | 小 4 | ADHD | 高い | 非常に高い | 非常に高い | 高い |
| B 児 | 女 | 小 5 | ADHD | 高い | 高い | 高い | 高い |
| C 児 | 男 | 小 6 | ADHD,ASD | 非常に高い | 平均的 | 平均的 | 高い |
| D 児 | 男 | 小 6 | ADHD | 平均的 | 平均的 | 平均的 | 高い |
| E 児 | 男 | 中 1 | ASD | 非常に高い | 平均的 | 非常に高い | 非常に高い |

Table 2　定型発達群の対象児プロフィール

| 対象児 | 性別 | 学年 | 感覚プロファイル(SP)　象限スコア | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 低登録 | 感覚探求 | 感覚過敏 | 感覚回避 |
| F 児 | 女 | 小 6 | 平均的 | 平均的 | 高い | 平均的 |
| G 児 | 女 | 小 5 | 平均的 | 平均的 | 平均的 | 高い |
| H 児 | 女 | 小 5 | 平均的 | 平均的 | 平均的 | 平均的 |
| I 児 | 女 | 中 1 | 平均的 | 平均的 | 平均的 | 平均的 |
| J 児 | 男 | 小 5 | 平均的 | 平均的 | 平均的 | 平均的 |

### 2．実験の環境と手続き

実験の実施にあたっては、室内を暗転させるとともに、日清食品社製「RAMAD WORKER」を使用して周囲を遮光するブースを作った。その上で、実験ブース内には、7 段階の照度調整と 5 段階の色温度調整が可能であるユーワ社製 LED デスクライト(型番：YTL-535BK)を設置した。なお実験の様子は、照度と色温度の設定段階が把握できるアングルで、ビデオカメラによる撮影をおこなった。

実験では、黒色の鉛筆のみを使用しておこなう文字の視写課題と、4 色(赤・緑・紫・黄色)の色鉛筆を使用しておこなう塗り絵課題を実施した。なお、塗り絵課題では、予め見本画を示し、同様の着色を行うように指示した。

対象児には、実験ブースへの着席後、実験の流れと課題内容を説明し、デスクライトの照度・色温度を調整する方法も教示した。また課題に取り組む最中は、いつでも照度・色温度を自由に調整してよいことを伝えた。その後、自分で学習しやすい・見やすい照度・色温度に調整させ、文字の視写課題、塗り絵課題の順に取り組んでもらった。

### 3．記録および評価値設定の方法

デスクライトの照度と色温度は、実験中の観察とビデオカメラの映像をもとに、各対象児が調整を行う度に設定された段階を記録した。その記録をもとに、ユーワ社が公表するデスクライトの仕様に基づいて、各段階での照度・色温度を数値化し、評価値として扱うこととした。

### 4．倫理的配慮

対象児の保護者に対して、書面及び口頭にて研究説明を行い、書面にて同意を得た。

## Ⅲ．結果と考察

各対象児が、それぞれの課題で設定した照度および色温度は、Table 3 の通りである。

Table 3　結果一覧

| 群 | 対象児 | 文字の視写課題 | | 塗り絵課題 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 照度 | 色温度 | 照度 | 色温度 |
| 発達障害 | A 児 | 1900lx | 3367K | 2800lx | 3367K |
| | B 児 | 1900lx | 3110K | 1500lx→1900lx →2800lx | 3310K |
| | C 児 | 1900lx | 3110K | 2800lx | 3367K→3310K→ 2710K→3367K |
| | D 児 | 2800lx | 3367K | 1160lx | 3367K |
| | E 児 | 1900lx | 3367K | 2800lx | 3367K |
| 定型発達 | F 児 | 700lx | 3367K | 700lx | 3367K |
| | G 児 | 1160lx | 3110K | 1500lx | 2910K |
| | H 児 | 1160lx | 2910K | 1160lx | 2910K |
| | I 児 | 2300lx | 3367K | 2300lx | 3367K |
| | J 児 | 2300lx | 3367K | 2300lx | 3367K |

発達障害群と定型発達群を比較すると、いずれの課題でも、定型発達群よりも発達障害群のほうが、より照度を高く設定する傾向にあった。感覚プロファイル(SP)の結果から、今回対象とした発達障害群の対象児は、視覚の過敏/鈍麻を有していると考えられる。そのため、周囲を遮光した今回の実験環境では、照度を高くすることで手元をより鮮明化し、注目すべき場所以外からのノイズを入りにくくしたと推測される。

加えて、発達障害群では、すべての対象児が、課題の変更に伴って、照度の設定を変更しており、C 児は色温度の設定も変更していた。さらに、発達障害群の中には、塗り絵課題に取り組む最中に、照度や色温度の設定を複数回にわたって変更している対象児も見られる。しかし、定型発達群では、ほとんどの対象児が、課題を変更しても、照度や色温度の設定は変更していない。これらの結果から、視覚の過敏/鈍麻を有する発達障害児には、学習に取り組む際に、照度や色温度をフレキシブルに変更できる照明環境が必要であると考えられる。

今回は、周囲を遮光した実験的な環境での検討であった。そのため今後は、実際の学習環境での検討が必要となる。

**付記**

本研究は 2019 年度宮城大学事業構想学部デザイン情報学科卒業論文(執筆者:多田七海)を加筆修正したものである。
(HASHIMOTO Yosuke, KUMAI Masayuki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R801

# 聴覚障害児における韻律情報の弁別と楽音のピッチ弁別の関係について

喜屋武　睦
（福岡教育大学特別支援教育ユニット）
KEY　WORDS:　聴覚障害児　韻律情報　ピッチ弁別

【目的】

これまで、聴覚障害児の音声言語の活用を検討するために、文字化すると消失してしまう韻律的側面に着目した研究の蓄積が見られる（小渕ら，2006；濵田，20210；喜屋武ら，2018）。それら先行研究においては、言語的韻律情報の活用には平均聴力レベルのみでなく、低周波数帯の聞こえの程度が影響を与えること、また、周波数弁別能や時間分解能といった音の構成要素のうち強度以外の処理能力も韻律情報の活用に影響を与えることが指摘されている。一方で、近年では補聴器の技術的発展や人工内耳の普及を背景とし、言語のみならず楽音の聴取に関する検討もみられる（尾形ら，2002；大金ら，2015 など）。それらにおいては、人工内耳装用児者は聴児と比してリズム弁別には大きな違いがないものの音程弁別は困難であること、人工内耳装用者は補聴器装用者に比べて楽音のピッチ弁別における個人差が大きいことなどが示されている。聴者を対象とした韻律情報と楽音の知覚の関係について検討した研究はみられるが(Hausen, M, et al, 2013）、聴覚障害児者においてはあまり見られない。

そこで本研究では、聴覚障害児における言語的な韻律情報の弁別と楽音の高低を知覚するピッチ弁別との関係について検討することを目的とした。

【方法】

（1）対象：九州地方の聴覚特別支援学校に在籍する小学 3 年生～小学 6 年生の聴覚障害児 19 名を対象とした（年齢：9 歳～12 歳、平均聴力レベル：85.6dBHL(59～103.8dBHL)、補聴機器：補聴器 11 名　人工内耳 8 名)。なお、実験に際し、対象児の保護者に対し在籍する学校を通じて研究協力に関する文書を配布し、承諾を得たのちに実施した。

（2）課題と手続き

a.ピッチ弁別課題

大金ら(2015)のピッチ弁別課題をもとに設定した。課題音源はピアノ音（C3～C5(130.8Hz～523Hz)）とし、2 音間のピッチ幅が 2～12semitone になるよう設定した 20 組を用いた(例　2semitone:A3-G3、12semitone:C3-C4)。提示音源に対し①同じ音②違う音③分からないの 3 択で回答させた。

b.韻律弁別課題

濵田(2010)を参考に、韻律情報の違いによって平叙文と疑問文を区別する 4 課題を設定した（“行った(？)”“寝る(？)”“飲む(？)”“食べる(？)”)。音源の提示とともに平叙文及び疑問文を表すイラストを提示し、どちらの意味に解釈したかをポインティングで回答させた。

【結果と考察】

図 1 にピッチ弁別課題と韻律弁別課題の正答率の散布図及び各課題の正答率の差を示した(図 1～図 2)。その結果、ピッチ弁別課題と韻律弁別課題の正答率の相関係数は 0.71 と強い正の相関を示した(p< .01)。また、各課題の正答率の平均値はピッチ弁別課題で 64.2(SD=18.4)、韻律弁別課題で 78.7（SD=21.4)であった。t 検定を実施した結果、韻律弁別課題はピッチ弁別課題と比較し正答率が有意に高かった(t(18)=4.15, p<.01)。これより、聴覚障害児においてはピッチを弁別する能力と韻律情報を聞き分け音声言語を解釈する能力は強く関係するものと考えられた。また、日常生活の中で聴取する音声言語の方が、個々人の音楽経験に影響を受ける楽音よりも弁別が容易である可能性が考えられた。

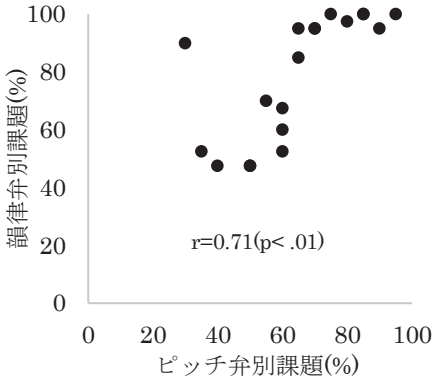



図 1　ピッチ弁別課題と韻律弁別課題正答率の散布図

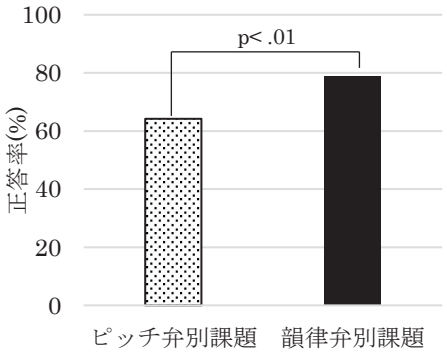



図 2　ピッチ弁別課題と韻律弁別課題の正答率

【文献】

喜屋武睦, 濵田豊彦. (2018). 聴覚障害児の韻律聴取能力と聴覚機能との関係に関する検討. Audiology Japan, 61(6), 546-554. 濵田豊彦. (2010). 聴覚障害児の韻律の獲得と聴力レベルとの関係に関する検討. 音声言語医学, 51(4), 341-350. Hausen, M., Torppa, R., Salmela, V. R., Vainio, M., & Särkämö, T. (2013). Music and speech prosody: a common rhythm. Frontiers in psychology, 4, 566. 小渕千絵, 廣田栄子. (2006). 聴覚障害児の韻律識別力と聴覚活用に関する検討. Audiology Japan, 49(3), 276-283. 大金さや香, 城間将江, 小渕千絵. (2015). 人工内耳装用者と補聴器装用者の音楽知覚の比較検討. Audiology Japan, 58(1), 60-68. 尾形エリカ, 城間将江, 赤松裕介, 山岨達也, 加我君孝, 徳光裕子. (2002). 小児人工内耳装用者における音楽の知覚. 小児耳鼻咽喉科, 23(1), 69-73.

本研究は JSPS 科研費(20K13028)の助成を受け実施された
(KYAN Chikashi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R802

# 聴覚障害者の音楽聴取―ピッチ知覚と調性的体制化の関係性に着目して―

○鮫島美玲　加藤靖佳
（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 ピッチ知覚 調性的体制化

【目的】

ピッチ知覚はメロディを認知するための基礎的な能力であると考えられる。しかしながら、聴覚障害者の音楽聴取において、ピッチ知覚が不良であってもメロディの弁別成績が良好であるなどの個人差が報告されており、ピッチ知覚とメロディ認知の関係はまだ不明な点が多い。一般に、調性的体制化は音を音楽というまとまりとして捉える音楽認知過程を示す重要な処理能力である。よって、音楽認知の一側面である調性的体制化とピッチ知覚の関係についても検討する必要があると考える。両者の関係性を知ることは、聴覚障害者の音楽聴取の実態を検討していく上で重要であると思われるが、これらに焦点を当てて検討した研究は極めて少ない。

従って、本研究では聴覚障害者の音楽聴取において、ピッチ知覚と調性的体制化の関係性を検討することを目的とする。

【方法】

1．対象者：早期より聴覚障害を有し、高等教育機関に在籍する聴覚障害者 30 名及び健聴者 12 名を対象にした。平均年齢は、聴覚障害者 22 歳（SD=2.58）、健聴者 23.8 歳（SD=1.19）であった。また、良耳平均聴力レベルは 45～105dB であり、平均は 80.6dB（SD=16.44）であった。

2．課題：2 音高低弁別課題は大金ら（2015）を参考に作成した課題全 20 組を用いた。終止音導出課題は星野・阿部（1984）を参考に 6 音メロディを作成した。メロディのまとまり感に同義の聴取印象とされる調性感を尺度とし、調性感の高いメロディ全１１曲を用いた。

3．手続き：実験は個別に防音室にて行った。呈示音圧は、対象者自身に音量を調節してもらい、至適レベルで呈示した。2 音高低弁別課題は、後の音が前の音に比べて高いか低いかの二肢強制選択を行なった。終止音導出課題は、呈示されたメロディについて、そのメロディを最もまとまりよく終わらせ得ると思われる終止音高を鍵盤（KORG,microKEY-49）の中から選択することを求めた。

4．分析：2 音高低弁別課題は、各音高幅において、3/4 以上の正答を満たす最小の音高幅を求めた。西洋音楽における中心音はその調の主音であることが示されている（星野・阿部,1984）（例えば、Cmajor であれば、終止音として C が導出されやすい）。したがって、個々の対象者が各メロディに対して導出した主音導出数を求め、各個人の弁別閾と主音導出数との関係性を検討するために、Spear- man の順位相関分析を用いた。

5．倫理的配慮：本実験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（承認番号:筑 30-95 号）。

【結果】

個々の対象者が導出した主音導出数と 2 音高低弁別課題で算出された弁別閾を用いて、相関分析を行った。その結果、主音導出数と弁別閾との間には負の相関が見られた（両側検定：r=-.551, p < .001）。（Fig.1）

【考察】

結果より、弁別閾が大きくなっていくにつれて主音導出数が少なくなっていくことが示された。Looi ら（2008）は、ピッチとメロディの弁別の間に相関を示しているが、調性的体制化という観点から音楽認知を捉えた場合においても、ピッチ知覚の重要性が示唆された。

一方、個人に着目すると、5 度以上の弁別閾であるが、半音や全音の弁別閾の者の主音導出数と同等もしくはそれ以上を示す対象者（C 27）や、弁別閾が 4 度であるが一部の健聴者以上の主音導出数である対象者（B 14）弁別閾に関わらない主音導出数を示す対象者が確認された。調性的体制化に必要な音楽的ピッチの知覚は、類似性や周波数比を感知する音調性感覚（オクターブ感覚）を示すものとして捉えられる。本研究における個人差の要因の一つとして、周波数の変化による高い－低いという感覚の知覚のみならず、音楽的ピッチの知覚が関係している可能性も推測された。よって今後は、音楽的ピッチの知覚能力を加味した研究や課題の設定を検討していく必要が考えられた。

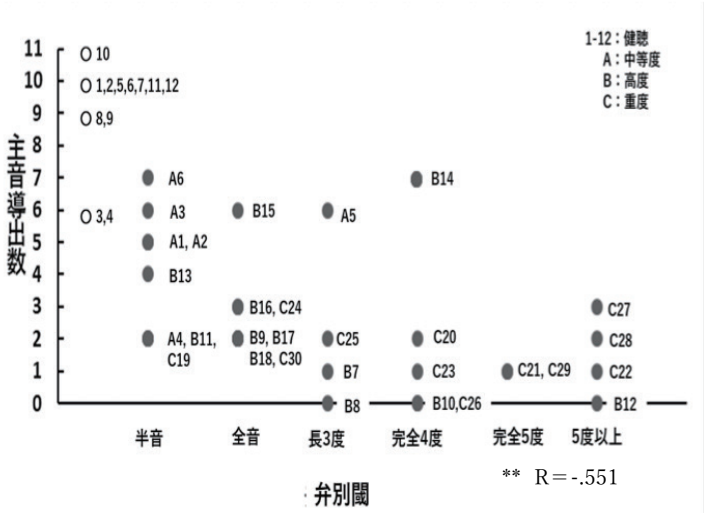



**Fig.1　主音導出数と弁別閾の相間**

・各対象者における調性感の高いメロディに対する主音を導出した数（全 11 曲）と弁別閾値を示した。○が健聴群、●が聴覚障害各群を示す。健聴群の弁別閾値は未測定である。グラフ内の数値は対象者を示す。弁別閾は、鍵盤でいうところの、半音＝シとド、全音＝ドとレ、長３度＝ドとミ、完全４度＝ドとファ、完全５度＝ドとソ、等の弁別可能な音の幅を示す。

（文献）：星野悦子・阿部純一（1984）メロディ認知における“調性感”と終止音導出．心理学研究，54(6),344-350. Looi V,Mcdermott H,Mckayet C(2008) Music perception of Cochlear Implant Users Compared with that of Hearing Aid users.Ear&Hearing, 29,421-434.大金さや香・城間将江・小渕千絵（2015）人工内耳装用者と補聴器装用者の音楽知覚の比較検討. Audiology Japan, 58, 1, 60-68.

（ SAMESHIMA Mirei，KATO Yasuyoshi ）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R803

# 知的障害児生徒に対する教室の音環境改善の効果

吸音材の仮設による残響音の低減を通して

〇菊池哲平　　川井敬二
（熊本大学大学院教育学研究科）　（熊本大学大学院先端科学研究部）

KEY WORDS: 知的障害　残響音　吸音材

**【目的】**

近年、特別支援学校の在籍者数の増加により慢性的な教室不足が深刻化している。文部科学省（2021）によると、令和元年度では全国で 3,162 教室が不足しており、教室不足に対応するため、従来は集会ホール等で使用していた空間を間仕切りなどで分割して教室として利用する事例も多く、教室環境の改善が急務であるといえる。

一方で、教室環境においては人数に対する面積の確保が議論の焦点になりやすく、教室の音環境の整備については残念ながら本邦では注目が集まりにくい。特に外部騒音については「学校環境衛生基準（文部科学省,2009）」によって閉窓時で 50dB 以下と定められているものの、教室内でどれだけ音が反響するか、残響音については詳細な基準がない。一般に、残響音は教師の発話を聴き取ることに影響を与えるだけでなく、残響音そのものがノイズとしてストレスを与えることが知られている（佐藤ら, 2010）。特に聴覚過敏を示しやすい知的障害や発達障害を有する児童生徒の場合、長時間を過ごすことになる教室の残響音は学習そのものに対する影響だけでなく、慢性的なストレスによる情緒的不安定さや行動上の問題を引き起こす可能性も懸念されよう。一方、欧米においては学校施設のための音響設定については詳細にガイドラインが定められていること多く、残響音についても一般的な教室で残響時間 0.6sec（200 ㎥の教室で 60dB 減衰するまでの時間）以下、さらに障害のある児童生徒をインクルーシブする場合は 0.4sec 以下に抑えるよう定められている。本邦においても日本建築学会（2008）が示した「学校施設の音環境保全基準・設計指針」では一般的な普通教室で 0.6sec 以下にするように推奨されているが、上述した特別支援学校の慢性的教室不足への対応が急務となっている中で、残響音に対する取組は後手になっているといわざるを得ない。

そこで本研究では、知的障害特別支援学校の教室に吸音材を仮設して残響音を低減を図り、それにより 2 名の知的障害生徒の授業中の行動にどのような変化がみられるか検討することを目的とした。

**【方法】**

対象児：生徒 A（中学部 1 年）はダウン症であり、休み時間や給食の時間等に友人の大きな声や食器のガチャガチャという音で耳塞ぎをする行動がみられる。生徒 B（中学部 3 年）は自閉症の診断を併せ持っている。それぞれの保護者に生徒の日本版感覚プロファイルの記入を依頼したところ、生徒 A は「感覚過敏」「感覚探究」「感覚回避」が上位約 2%の範囲に相当し、生徒 B は「感覚過敏」「感覚回避」「低登録」が上位 2～16%の範囲に相当していた。

教室環境：中 1 教室（室面積 100 ㎡,室容積 160 ㎥）及び中 3 教室（室面積 102 ㎡,室容積 168 ㎥）。各教室の残響音を TSP 法によるインパルス応答測定システムにより測定したところ、中心周波数（400, 500, 630, 800, 1k, 1.25kHz）の代表値が 0.59sec（中 1）及び 0.52sec（中 3）だった。

使用した吸音材：教室天井にポリプロピレンを原料とした布状の吸音材を仮設した。材料の選定については防燃性が高く、消防法に抵触しないものを設置している。吸音材を設置した状況で残響時間を測定したところ、中 1 教室が 0.39sec、中 3 教室が 0.37sec と約 30%の低減がみられた。

標的行動の選定：生徒 A については授業逸脱行動が頻繁に観察されたため、授業中の教師から注意を受けた回数及び発話に対して「イヤ」といった回数を標的行動として設定した。生徒 B については目立った授業逸脱行動はなかったが、授業中は全体的にそわそわしている様子がみられたため、「体を揺らす」「手や足を無駄に動かす」「よそ見をする」の 3 つの行動を 5sec のインターバル記録法にて記録した。

分析期間：吸音材を設置する前 1 ヶ月間を第 1 ベースライン期とし、吸音材を設置した 1 ヶ月間を吸音材設置期とした。さらに生徒 A については吸音材を取り外した後の 1 ヶ月間を第 2 ベースライン期として設定した。BL 1 及び BL 2 では週 1 回、吸音材設置期は週 2 回授業中の対象児の様子をビデオに記録した。

**【結果】**

生徒 A（Fig.1）は、どちらの標的行動も吸音材設置期に減少していた。また BL 2 で吸音材を外すことにより若干増加していた。一方、生徒 B（Fig.2）については BL 1 で標的行動が若干減少する傾向が示されたものの、その変動は大きなものではなかった。

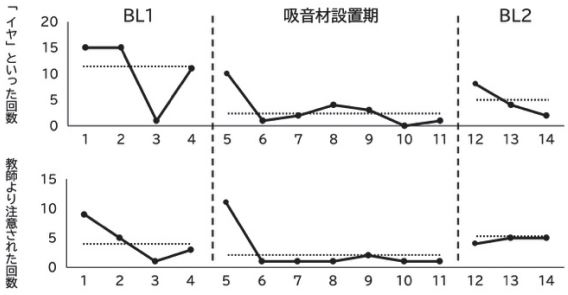



Fig. 1 生徒Aの標的行動の変容

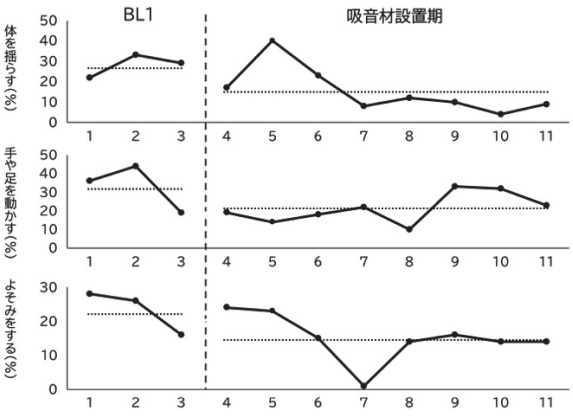



Fig. 2 生徒Bの標的行動の変容

**【考察及び今後の課題】**

吸音材を簡易的に仮設することで、知的障害生徒の学習行動が一定程度改善される傾向が示された。特に感覚過敏を強く示す生徒に大きく有効であると考えられる。今後、事例を増やしながら特別支援学校の音環境づくりについて検討していきたい。（KIKUCHI Teppei, KAWAI Keiji）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R804

# 自閉スペクトラム症児における社会的参照の評価

## —視線運動と共同注意の発達との関連に着目して—

○小林千紗[1]　藤本夏美[2]　根本由香里[3]　李晨[3]　松田壮一郎[4]　野呂文行[4]
（[1]大阪府立西浦支援学校）（[2]筑波大学大学院人間総合科学研究科）
（[3]筑波大学大学院人間総合科学学術院）（[4]筑波大学人間系）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症　社会的参照　共同注意

**【目的】**

社会的参照とは、新奇刺激条件下で生起する社会的相互作用であり、（1）相手へ視線を向ける観察反応と、（2）相手が提示した感情的な刺激に応じた反応を示す条件性弁別反応、の二つの行動連鎖からなる（DeQuinzio et al., 2016）。自閉スペクトラム症（以下, ASD）児は社会的参照行動に欠如を示すことや（Sigman et al., 1992）、共同注意との関連も知られているが（Cornew et al., 2012）、その両方を行動観察した報告は少ない。 本研究では、ASD 児と定型発達（以下, TD）児を対象に行動観察を実施し、（1）社会的参照時における視線運動の特徴と、（2）社会的参照と共同注意発達の関連について明らかにすることを目的とした。

**【方法】**

**対象児**　ASD 児５名（A～E 児, 平均年齢 5 歳 8 か月）、TD 児２名（F・G 児, 平均年齢 2 歳 8 か月）だった。

**セッティング**　対象児と指導者である大学院生が机を挟んで向かい合って座った。衝立の裏に、新奇刺激の出し入れをする学生と、お面を被った学生が１名ずついた。

**教材**　新奇刺激として玩具４種とお面２種を用意した。

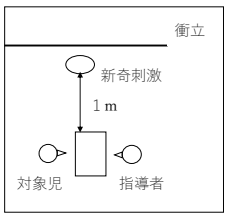


Fig. 1 部屋のセッティング（左）と
Fig. 2 新奇刺激の一部（中央, 右）

**表情刺激**　指導者が笑顔もしくはしかめ面を 3 試行ずつランダムに提示し、１名につき 6 試行実施した。笑顔＋「かわいいね」もしくは、しかめ面＋「嫌だね」と「表情＋音声刺激」を提示した。

**従属変数**　（1）新奇刺激を見てから 10 秒以内に指導者の顔を見る反応を顔観察反応と定義し、生起率を算出した。（2）顔観察反応が生起し、表情提示から 20 秒間、「新奇刺激への視線移動」と「アイコンタクト」を記録し、５秒間部分インターバル法を用い、各行動の生起率を算出した。

**手続き**　新奇刺激を見てから 10 秒以内に指導者の顔を見る顔観察反応が生起した場合、指導者は、「表情＋音声刺激」を提示した。表情を提示した後、20 秒間対象児の行動を観察した。顔観察反応が生起しなかった場合、新奇刺激を一度撤去した。その後、再度提示して、対象児の視線を指導者の顔に向けてから「表情＋音声刺激」を提示した。

**共同注意**　初期社会コミュニケーション尺度（ESCS; Mundy et al., 2003）のうち、「始発型共同注意」「反応型共同注意」「始発型行動要求」を評価し、熊ら（2010）を参考にスコアリングした。G 児は対象年齢の上限に達していたため実施しなかった。

**倫理的配慮**　対象児の保護者に対し、本研究について書面と口頭による説明をし、同意を得た上で実施した。

**【結果と考察】**

自発的な顔観察反応の生起率を Fig. 3 に示した。TD 児と比べ ASD 児で低い傾向は先行研究と一致した。また表情提示後の新奇刺激への視線移動とアイコンタクトの生起率を Fig. 4 に示した。TD 児に比べ ASD 児の方がアイコンタクトより刺激を見る時間の割合が大きかった。この結果は、ASD 児の玩具など物に注目が向きやすい特徴や、TD 児が発達初期に他者との相互作用の中で形成した表情刺激による弁別学習の機会が、ASD 児には少ないことが要因として考えられる。以上の結果より、ASD 児が社会的参照を獲得するには、標的行動としての指導が必要であることが示された。

共同注意との関連性については、特に始発型共同注意のスコアが高いほど観察反応の生起率が高い傾向が、本研究で示された。始発型共同注意とは反応型が類似しており、どちらも相手の反応が強化子として機能することなどが、発達の関連性に影響を与えていると考えられる。

本研究では、ASD 児の中でも、E 児のように他の ASD 児と比較して顔観察反応やアイコンタクトの生起率が高く、始発型共同注意スコアも高いケースがあった。今後は、ASD の有無だけでなく、その程度なども含め、社会的参照の獲得に必要な条件を検討することが、より良い指導法の開発に寄与すると考える。

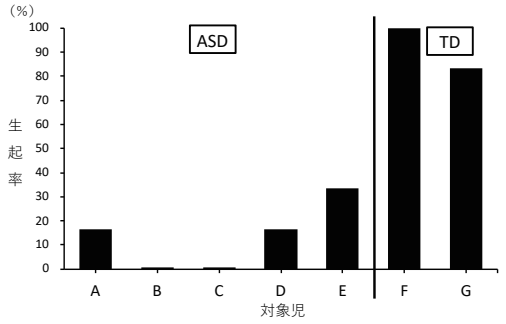



Fig. 3 自発的な顔観察反応の生起率

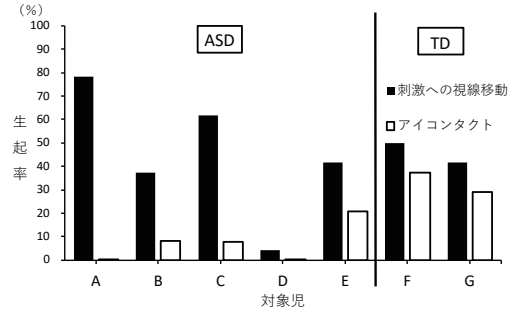



Fig. 4 表情提示後の
新奇刺激への視線移動とアイコンタクトの生起率

**【引用文献】**

Cornew, L., Dobkins, K. R., Akshoomoff, N., McCleery, J. P., & Carver, L. J. (2012) Atypical social referencing in infant siblings of children with autism Spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2611-2621.

(KOBAYASHI Chisa, FUJIMOTO Natsumi, NEMOTO Yukari, LI Chen, MATSUDA Soichiro, NORO Fumiyuki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R805

# 通常学級に在籍する中学生の注意欠如・多動傾向および自尊感情と行為の問題との関連

○齊藤彩
（お茶の水女子大学基幹研究院）

KEY WORDS：注意欠如・多動傾向，自尊感情，行為の問題

## 目的

注意欠如・多動症（ADHD）の子どもが直面しやすい二次的問題は，抑うつや不安などの情緒の問題と反抗性や反社会的行動などの行為の問題に大別される（齊藤・青木, 2010）。ADHD の症状は一般人口集団内において連続体（注意欠如・多動傾向）として捉えられるが，注意欠如・多動傾向と情緒の問題である抑うつとの関連を媒介する要因の一つとして，自尊感情の低さが挙げられる（e.g., Kita & Inoue, 2017）。注意欠如・多動傾向に起因する唐突さや乱暴さは，周囲からの叱責や疎外といった否定的反応を引き起こしやすく，自尊感情が低下しやすい（齊藤・青木, 2010）。情緒の問題の予防の観点からは，自尊感情の向上は有効な支援であると考えられる。一方，注意欠如・多動傾向および自尊感情と行為の問題との関連については，十分な検討が行われていない。例えば，攻撃性が高い子どもが自己の社会的能力を過度に高く評価することは後の攻撃性をさらに増加させること（外山, 2006）を踏まえると，子どもの特性によっては高い自尊感情をもつことが行為の問題の多さに関連する可能性もある。自尊感情は一般的に個人の適応に有意義なものと捉えられることが多いが，高い自尊感情はかえって不適応につながるとの指摘もある（Baumeister et al., 2003）。注意欠如・多動傾向および自尊感情が行為の問題とどのように関連するのかを明らかにすることで，注意欠如・多動傾向が高い子どもの行為面における適応について，自尊感情の高低を踏まえた指導や支援のあり方を検討する上で有用な知見を得られることが期待される。本研究では，注意欠如・多動傾向および自尊感情と行為の問題との関連について，通常学級に在籍する中学生を対象とした実証的検討を行った。

## 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回答しなくて良い旨，不参加による不利益は無い旨を説明した。担任教員には，生徒の注意欠如・多動傾向の評定を依頼した。自尊感情および行為の問題は，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照合した。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 年生：男子 309 名，女子 320 名，2 年生：男子 104 名, 女子 102 名）のデータを使用して分析を行った。測定尺度：①注意欠如・多動傾向：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 項目の合計得点（12 項目，4 件法）。③行為の問題：Strengths and Difficulties Questionnaire（SDQ: Goodman, 1997）の自己評定版のうち，行為の問題（5 項目，3 件法）

## 結果

相関分析の結果，注意欠如・多動傾向と自尊感情（$r$ = -.19），注意欠如・多動傾向と行為の問題（$r$ = .20），自尊感情と行為の問題（$r$ = -.11）の間に，弱いながらも有意な相関が見られた（すべて $p$ < .01）。続いて，行為の問題を従属変数とする階層的重回帰分析を行った。Step1 で性別と学年，Step2 で注意欠如・多動傾向と自尊感情，Step3 で注意欠如・多動傾向と自尊感情の交互作用項を独立変数に投入した。分析の結果，交互作用項が有意であったため，各独立変数に±1SD の値を代入して単純傾斜分析を行った。その結果，注意欠如・多動傾向が低い場合には，自尊感情の高さが行為の問題の少なさに有意な正の関連を示したが（$\beta$ = .30, $p$ < .01），注意欠如・多動傾向が高い場合には，自尊感情と行為の問題との間に有意な関連は見られなかった（$\beta$ = .05, *ns*）（Figure 1）。

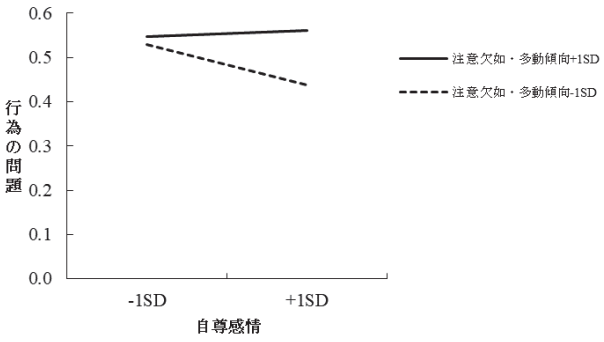



Figure1　行為の問題を従属変数とする単純傾斜分析の結果

## 考察

本研究により，注意欠如・多動傾向の高低は，自尊感情と行為の問題との関連を調整する一つの要因であり，注意欠如・多動傾向が低い中学生では，自尊感情が高い場合に行為の問題が少ない傾向にあるものの，注意欠如が高い中学生では，そのような関連は見られず，自尊感情が高い場合にも自尊感情が低い場合と同様の水準の行為の問題の多さが見られることが示唆された。自尊感情の高さに加えて注意欠如・多動傾向の高さを併せもつ子どもの場合，本人は不注意や多動性・衝動性に基づく困難や失敗を否定的に捉えていない一方で，周囲からは低い評価や叱責を受けることで反発心が生まれるため，自尊感情の高さが必ずしも行為の問題の少なさへと結びつかないのかもしれない。注意欠如・多動傾向が高い子どもにおける行為の問題の発現の予防や早期介入の観点からは，その子どもがもつ自尊感情の高低にかかわらず，行為の問題の高さを抱えるリスクが高いことを踏まえ，フォローアップや適切な支援の提供が必要であることが確認されたといえるだろう。

## 主要引用文献

Kita, Y., & Inoue, Y. (2017). *Frontiers in Psychiatry*, *8*, 137.
齊藤万比古・青木桃子 (2010). 精神科治療学, *25*, 787-792.
外山美樹 (2006). 教育心理学研究, *54*, 361-370.

（SAITO Aya）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R806

# ローマ字・英語の読み書き困難に対する RTI モデル支援（１）

―全体調査に基づく検討―

○小池敏英　　佐々木健太郎　　能田昴　　銘苅実土
（尚絅学院大学学校教育学類）　　（帝京大学教育学部）

KEY WORDS: 学習困難・英語・ローマ字

## はじめに

### 1. 中学生英単語綴り習得困難の調査から指摘された課題

日本語を母語とする子どもにおける初期の英語の読み書き習得については、ローマ字の影響が指摘されている。銘苅(2018)は中学生 1326 名を対象に、英単語綴り習得と音素の混成スキル、英単語の流暢な視覚的認知、正書法の理解の関連を検討した。音素の混成スキルについては、ローマ字を用いて簡便に評価した。結果、中学１年生時点ではローマ字スキルが不全である場合、英単語綴り習得困難となるリスクが約 24 倍と最も高い値を示した。この背景としては、ローマ字はアルファベット文字が対応する音の理解や、音素を混成する操作の手がかりとなる可能性が挙げられた。更に銘苅(2018)は、英単語綴り困難者を対象に支援を行い、ローマ字の理解が不十分である場合、正書法の理解が困難であることを報告した。以上より、日本語を母語とする子どもに対する英語の読み書き指導については、まずローマ字を手がかりとして音素の混成スキルを身につけることが重要であると示唆された。

### 2. 小学校外国語教科化に伴う課題

2020 年度より小学校において外国語が教科となり、これまでは児童を英語嫌いにしないために避けられてきた読み書きの学習が導入されることとなった。これは、小学校における音声中心の外国語活動と、中学から本格的に始まる英語の読み書き学習のギャップの大きさから、英語に苦手意識を持ってしまう生徒の存在が課題として挙げられたためである。英単語の綴りは、綴りと発音が一致しないものも多く、日本語の読み書きよりも難易度が高いことが指摘されている。また、日本語の読み書きにつまずきを示す生徒は、英単語の綴りも重複して低成績である傾向が報告されており、小学校で英語の読み書き学習が導入された場合、多くの児童が困難を示す可能性がある。このため、児童にとって理解しやすい読み書き指導の導入方法について検討する必要がある。

しかし、学習指導要領解説や年間指導計画例を見ると、年間を通して「文字と音の認識を深める活動」を実施することは想定されているものの、小学校外国語においては文字の音の習得は必須の目標とはされていない(文部科学省)。多くの場合、同じ音素から始まる単語を複数聞かせるような活動が実施されていると考えられるが、このような活動によってどの程度音素の理解や混成スキルが身につくかは明らかでない。とはいえ、新しく始まったばかりの教科において、学習指導要領に掲げられている以上の内容を指導することは困難であると考えられる。

### 3.RTI モデルの支援の必要性

ローマ字の習得は、中学生において英単語綴り習得との強い関連が指摘されている。また、正書法の理解もまた、中学生の英単語綴り習得との強い関連が指摘された。これより、小学 5 年生と 6 年生を対象として、ローマ字の習得・定着を把握し、習得・定着の程度に応じて、段階的支援を行うことにより、中学以降の読み書き学習との円滑な接続を推測できる。また、中学１年生と 2 年生を対象として、正書法を含む基礎的な英単語の綴り習得の段階的な支援を行うことにより、中学生の英単語綴り困難の軽減を推測できる。

### 4.目的

ローマ字の習得や正書法を含む基礎的な英単語の綴り習得は、クラス全員における達成が望まれる。しかし達成を支援する上では、個別の支援も望まれる。このようなクラス全員の支援と個別の支援を段階的に実施する上で、RTI モデルに基づく支援が効果的であることを推測できる。RTI モデルに基づく支援では、読み書きスキル把握の方法と共に、支援手続きを具体的に明らかにすることが必要である。以上より、本研究では、クラス全員の読み書きスキル把握の方法、クラス全員の支援の手続きとその効果、個別の支援の手続きとその効果を、ローマ字の習得と正書法を含む基礎的な英単語の綴り習得に関して明らかにすることを目的とする。

## 検討１

小学 5 年生と 6 年生を対象として、ローマ字習得レベルを把握し、その困難の背景要因を把握する基礎スキル評価手続きについて検討を行うことを目的とした。

方法

対象：政令指定都市の市立小学校 4 校の 5・6 年生、中学校 2 校の 2・3 年生を対象として、クラス全員の支援と個別の支援を行う。研究参加と発表の同意を含む研究倫理の手続きに関しては、尚絅学院大倫理委員会により承認を得た。

調査課題：基礎スキルテストは、ひらがなとカタカナの特殊音節表記の書きテスト、ひらがなの流暢な読みテスト、順唱記憶テスト、ローマ字書きテスト等から構成された。一斉実施によりテストを行った。

結果・考察

| ひらがな読 | 順唱 | 昇順 | ローマ字の書き |
|---|---|---|---|
| 13 | 6 | 6 | 9 |
| 14 | 4 | 6 | 9 |
| 6 | 3 | 5 | 9 |
| 10 | 5 | 6 | 9 |
| 9 | 6 | 6 | 0 |
| 15 | 6 | 2 | 0 |
| 6 | 3 | 4 | 0 |

図１　基礎スキルテストの結果

図１は、基礎スキルテストの結果を示したものである。ローマ字の書き困難の者は、ひらがな読みや順唱・昇順記憶などの課題に弱さを示した。これより、基礎スキル評価を行うことで、困難の背景要因に即した個別の配慮が可能になることが確認された。

文献

銘苅実土(2018)東京学芸大学連合大学院博士論文

(KOIKE Toshihide, SASAKI Kentaro, NOUDA Subaru, MEKARU Mito)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R807

# ローマ字・英語の読み書き困難に対する RTI モデル支援(2)

## 支援方策に関する予備的検討

○銘苅実土　　小池敏英
（帝京大学教育学部）　　（尚絅学院大学学校教育学類）

KEY WORDS: ローマ字　英単語　読み書き困難

## Ⅰ.目的

検討（1）の結果より、調査を行った小学校の 5,6 年生においては、ローマ字の定着に困難を示す児童の存在が一定数確認された。ローマ字が小学 3 年生で指導されることを踏まえると、困難を示した児童らは一斉指導では十分学習できなかったと考えられ、困難の背景を踏まえた小グループまたは個別指導による支援の必要性を指摘できる。

したがって本研究では、ローマ字学習支援に用いるプリント教材の支援効果及び遠隔会議システムを利用した個別学習支援の効果を検討することを目的とし､検討を行った。

## Ⅱ.方法

対象：X 市公立小学校に在籍する小学 5 年生の女子児童を対象として検討を行った。支援開始前は、対象児自身の名前に用いられる二音節のみローマ字で書ける状態であった。個人情報の扱いについては、発表にあたっては個人の特定保護者に説明し、同意書を得た。また、研究参加と発表の同意を含む研究倫理の手続きに関しては、帝京大学倫理委員会により承認を得た。

支援課題：銘苅(2018)の用いたローマ字の混成規則を指導するプリント教材(図 1)に基づき、学習支援を行った。プリント教材は、後に英語の読み書きの基礎となる力を育成するという目的から、ローマ字と英語の読み書きとで発音が大きく異なる音については除外された。また、児童の混乱を避け、まずは基礎的な混成規則を習得させるねらいから、ヘボン式と訓令式とで表記の異なる音についても除外した。

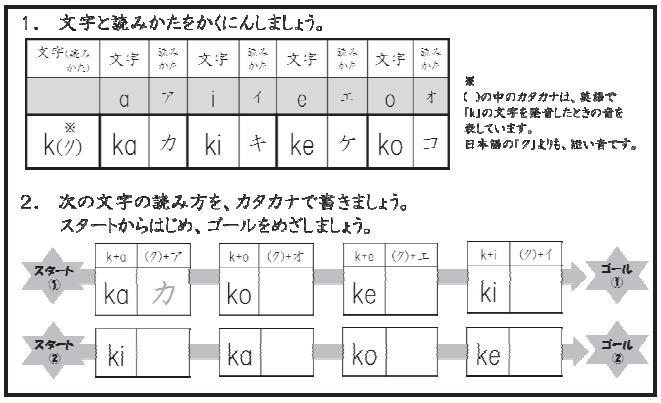



図 1　使用したプリント教材(一部抜粋)

支援手続き：支援は全て遠隔会議システム(Zoom)を用い実施した。支援は週に 1 度実施し、学習時間は概ね 15 分程度であった。まず、ホワイトボードに学習するローマ字を書き、子音と母音の音を口頭で提示した上で、対象児に音を混成した結果を推測させ、答えさせた。答えられない場合は混成過程を口頭で提示し(例：「ク」と「ア」を足すと、「クア」、「クア」、「クァ」)、正答できるまで繰り返した。学習する全てのローマ字について正答できたら、プリント教材を用い学習した。

## Ⅲ.結果・考察

表 1 は､プリント学習開始前の混成規則の確認において、正答できるまでの誤答数を示す。第 1 回目の学習は母音のみの学習であったため、混成規則の確認は行わなかった。学習初期は、母音が a, e の場合に誤答を繰り返す様子が見られた。母音が a の場合の誤りは、子音を混成できず「あ」と回答するものであった。一方母音が e の場合は、母音が i または e の場合と混同する誤りが見られた。しかし、指導 6 回目以降は誤りが見られなくなり、安定して音を混成できるようになった。

表 1　混成規則の確認時における誤答回数

| 指導回数 | 2回目 | 3回目 | 4回目 | 5回目 | 6回目 | 7回目 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 子音 | k | s | t | n | h | m |
| 母音a | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 母音i | 0 | ー | ー | 0 | 0 | 0 |
| 母音e | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 母音o | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

ー：指導せず

混成規則の定着について確認するため、指導 7 回目に図 2 を見せ●に入る文字を尋ねたところ、正答することができた。●には全て同じ文字が入ると説明しなかったにも関わらず、迷わず共通する母音を答えることができたことから、本検討で用いた支援手続きの有効性が示唆された。

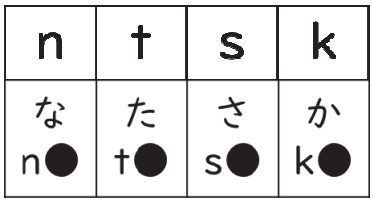



図 2 混成規則の確認に用いた教材

## Ⅳ.今後の研究計画

本検討により、支援手続き及び支援教材の有効性が示唆された。今後は以下の日程で、RTI モデルに基づくプリント教材による全体への学習支援、及び全体への支援でも学習が困難な事例に対するオンライン個別支援を実施し、その支援効果を検証する。

| | | |
|---|---|---|
| 4~5月 | 読み書き基礎調査 | 支援開始前の基礎的な学習スキルの評価 |
| | 授業での学習観察 | 支援開始前の学習行動・学習内容の定着の程度を把握 |
| 6月 | 基礎調査報告 | 教員対象の調査結果の報告及び学習支援内容の説明 |
| | 学習支援に関する研修会 | |
| 6~7月 | 前期学習支援・授業支援 | プリント教材の提供及び学生ボランティアによるオンライン学習支援 |
| 9~3月 | 後期学習支援 | プリント教材の提供及び学生ボランティアによるオンライン学習支援 |

## Ⅴ.引用文献

銘苅実土(2018) 中学生における英単語綴り困難の背景と支援方法に関する研究.　東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科博士論文.

(KOIKE Toshihide, MEKARU Mito)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R808

# 多様な学習者における非同期型学習用教材の使用性の検討

## 非同期型学習用ビデオ教材の字幕付・移動と解説領域強調の効果

○熊井正之[1]　森つくり[2,3]　石川美希[1]　橋本陽介[4]
（[1]東北大学大学院教育学研究科　[2]目白大学保健医療学部　[3]MORI SPEECH CLINIC　[4]白梅学園大学子ども学部）

KEY WORDS: 多様な学習者、非同期型学習用ビデオ教材、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)、議論・質問がしやすい同期型学習と組合せたブレンディドラーニングが望まれること(熊井ら, 2016)、ｅラーニングシステムの特別支援における品質(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が、校正者の字幕修正によって使用性の問題が解決されること(熊井ら, 2019; 2020)が確認された。ブレンディドラーニングにおける字幕提供は同期型だけでなく非同期型学習においても情報保障上重要である。映画等では字幕は画面の下端に固定表示されることが多いが、鑑賞者の眼球運動測定で特定した画面内の注目領域の近傍に字幕を表示して視線移動を減らすと、映像内容の理解度、鑑賞の快適さ、字幕の読みやすさ等が向上することが確認されている(Hong ら, 2010; Brown ら, 2015; 赤堀ら, 2015)。また、ｅラーニング教材では、教授者が解説している内容が表示されている領域(以下,解説領域)をポインタ等で強調して視線誘導することが学習上有効である(安藤ら, 2007; 2008; 熊井ら, 2014)。そこで今回は、多様なニーズを有する者が非同期型学習場面で使用するビデオ教材の使用性を検討するため、まず字幕付効果を確認し、さらに字幕位置の移動と解説領域の強調の効果を検討した。

**【方法】対象者**：ろう者(手話・指文字・文字使用,音声聴取は困難)日本人学生 1 名、難聴(音声言語・文字言語使用,1 対 1 対面で口形有ではロジャー使用で聴取可,話者多数や口形無や音質不良では文字の補助要)日本人学生 1 名、聴者留学生 2 名、聴者日本人学生 3 名、聴者日本人教員 3 名。目的・内容・方法、プライバシー保護、参加辞退の自由等を口頭・書面で説明・同意済。**材料・機器等**：字幕無と字幕有ビデオ教材(固定・移動字幕条件,強調無・有条件:1280×720px)、PC、画面(12”:1920×1200px, 拡縮 125%, 23.8”・27”:1920×1080px, 拡縮 100%)、Google Drive、Chrome(窓最大表示,ズーム 100%)、評価記入枠を使用。各画面での視聴距離とビデオと字幕のサイズは、12”:47cm, 24.72×14.07deg, 0.73deg、23.8”:70cm, 27.3×15.46deg, 0.82deg、27”:75cm, 29.65×15.26deg, 0.92deg。ビデオは十数秒と短いものではなく数分を超える長いもので自然な字幕評価が可能になる(赤堀ら, 2015)ことから、スライドに内容を示しつつ解説する、学内ブレンディドラーニング用ビデオ教材から抽出した計 10 分間を用いた。また、字幕表示位置の頻繁な移動には否定的評価・意見がある(赤堀ら, 2015)ため、固定字幕条件では画面下端に字幕を固定表示、移動字幕条件ではスライド上半分の解説中は画面中央に、下半分の解説中は画面下端に字幕を表示した。なお、固定・移動の両字幕条件とも、解説中の領域を矩形で囲って視覚的に強調する条件と強調しない条件が含まれている(図 1)。**評価 1) 字幕付効果**:対象者は教示に従って Google Drive に格納した字幕無・有ビデオを Chrome 上で視聴した後に字幕の感想を評価記入枠に自由記述した。**2) 字幕移動・解説領域強調効果**：対象者は教示に従って Drive に格納した固定・移動字幕ビデオを Chrome 上で視聴した後に情報の取得しやすさ、字幕の見やすさ、字幕移動と解説領域強調の感想等について主に口頭面接か文字チャットで回答した。

図 1 字幕有ビデオの画面例(左:固定・強調無, 右:移動・強調有)

**【結果と考察】字幕付効果**：聴者日本人学生の一部を除いて全体的に高評価であった。「字幕は不要(聴者日本人学生)」との評価が一部あった他は「凄く良い。視覚的に頭に入るので理解が深まる。映画では一瞬ネタバレになるが講義では理解する、取り入れることが仕事なので聴覚的、視覚的に理解が深まったほうが良い(聴者日本人学生)」「いつも字幕有ビデオのほうを視聴した。留学生にとって分かりやすい(聴者留学生)」「先生の言葉をより理解できるし、音声をオンにしなくても学習できて様々な場面で役立つ(聴者留学生)」「字幕があると大変助かる。字幕が UD フォントで見やすい(難聴日本人学生)」と高く評価された。**字幕移動・解説領域強調効果**：全体として高評価であった。聴者日本人教員の 1 名から「固定・移動、領域強調関係なく、字幕があると字幕のみを読んでスライドを見なくなる。字幕で理解してスライドを見た気になってしまう」との評価があった他は「固定条件はあちこち見て大変疲れる。領域強調がないとスライドの内容と字幕の両方を目で追いきれなくなる(聴者日本人教員)」「移動条件は目がとても楽だった。特に領域強調のある移動条件が最も楽に情報取得できた(聴者日本人教員)」「手話中心なので表示が同時並行でも目で捉える習慣があって慣れているからか、スライドと同時に字幕が表示されてもあまり不便は感じてこなかったが、固定条件と見比べると移動条件の方が視線移動の負担が少なく、自然に情報取得できていると感じた。移動の方が内容理解もしやすかった(ろう者日本人学生)」「(解説領域強調有の方が)視線が迷子にならずにすむのでリアルタイムに参加できていると感じ、安心感を覚えた。(領域強調有でも)固定と移動条件を比べると移動の方が情報取得しやすかった(ろう者日本人学生)」と、字幕の移動と解説領域の強調は高く評価された。学習時の字幕は、同期型学習(熊井ら, 2019; 2020)だけでなく非同期型学習においても多様な学習者にとって有用であり、特に解説領域強調と併用した移動字幕の効果が高いことが示唆された。ただし移動字幕条件には「スライドの文字と字幕が重なっている時が気になった。重なると字幕が見にくかった(ろう者日本人学生)」「見る必要がない領域でも字幕がスライド文字にかぶっていると気になる。全体のスライドも見たい。かぶらないようにできるともっと見やすくなる(聴者日本人教員)」との評価もあった。スライドと字幕の重なり問題の検討、他の画面・字幕サイズ等使用時の検討、視線移動軽減と情報取得・理解促進関係実証、対象者数を増やした検討等が今後の課題である。(KUMAI Masayuki, MORI Tsukuri, ISHIKAWA Miki, HASHIMOTO Yosuke)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R809

# 国内における学齢吃音児に対する介入方法について

## システマティック・レビューによる検討

○飯村大智[1]・角田航平[2]・大江卓也[3]・小林宏明[4]・酒井奈緒美[5]・宮本昌子[6]
[1]川崎医療福祉大学リハビリテーション学部　[2]国立障害者リハビリテーションセンター病院　[3]東京医薬専門学校言語聴覚士科　[4]金沢大学人間社会研究域学校教育系　[5]国立障害者リハビリテーションセンター研究所 [6]筑波大学人間系
KEY WORDS: 吃音　介入方法　システマティック・レビュー

【目的】
近年，国外を中心に吃音児者への介入方法についてエビデンスレベルの高い報告が増えてきており，システマティック・レビューによって結果が要約・統合されている。本邦においては，どのような介入方法が多く使用されているかは明らかになっていない。そこで本研究の目的は，システマティック・レビューを通して日本国内における学齢吃音児の介入に関する文献の要約を行い，日本で行われている介入方法について明らかにすることである。

【方法】
PRISMA 声明[1]および Midns[2]に従いシステマティック・レビューのプロトコルを設定した。検索に使用した電子データベースは医中誌および CiNii であり，検索式は「吃音」AND「学齢」OR「小児」OR「小学生」OR「児童」OR「学童」である（最終検索日 2020/07/07，検索期間 1980/01/01~2020/07/07）。組み入れ基準は，言語聴覚士あるいは通級指導教室の教諭によって臨床記録が収集されていること，発達性吃音の報告であること，初回訓練日が学齢期であるか，就学前の場合は介入方法が就学後に変わっていること，アウトカムが量的に収集されていること，日本語で出版されていること，とした。会議録，総論，解説，薬理学的研究，非介入，訓練技法が示されていない文献は除外した。バイアスリスクの評価には RoBANS[3]を使用した。分析として，同定された文献に含まれる介入方法を抽出し，複数名で KJ 法に基づいたカテゴリー分類を行い上位カテゴリーおよび下位カテゴリーを決定した。

【結果】
1044 件がキーワード検索およびハンドサーチより抽出され，一次・二次スクリーニングにより 40 件が最終的な分析対象として同定された（図 1）。2 件が症例対照研究，38 件が症例集積・報告研究で 1 件を除いて対象者数は 5 名以下であった。

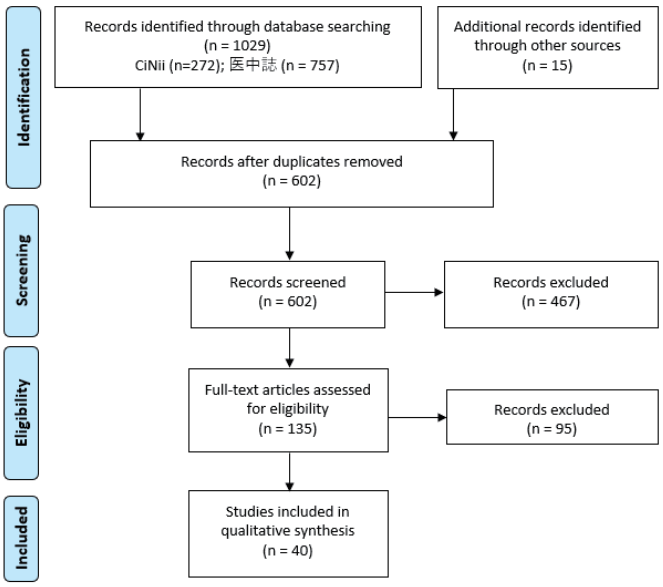



図 1 PRISMA フローチャート

23 件では介入後の顕著な吃音症状の減少が報告されたが，残りの文献では顕著な減少は見られないか，吃音が増える文献も含まれていた。訓練方法は合計 179 件が抽出された。その類似性に基づいてカテゴライズを行うと，「言語療法(101 件)」「心理療法（32 件)」「環境へのアプローチ（28 件)」「その他（18 件)」の４つの上位カテゴリーが構成された（表 1)。バイアスリスクについては，対象者の選択方法，要因の交絡，暴露やアウトカムの取得方法，アウトカムの盲検化，訓練前後の対象者数の変化，事前プロトコルなど，これらが明確に記載されているものはほとんどなく，ほとんどの文献は”unclear”(不明)と判定された。

表 1　訓練技法の要約（括弧内は抽出数）

| 上位カテゴリー | 下位カテゴリー | |
|---|---|---|
| 言語療法(101) | 流暢性形成法(23) | 呼吸法(3) |
| | 斉読(14) | DCM(Demand and Capacity Model：能力要求モデル)(2) |
| | 音読(10) | 全体構造法(2) |
| | リズム法(9) | リッカムプログラム(1) |
| | 復唱(8) | マルチタスク(1) |
| | 吃音緩和法(7) | モーラ分解(1) |
| | マスキング法(4) | 有声音表出行動(1) |
| | メンタルリハーサル(4) | 硬起声(1) |
| | 劇遊び(4) | 分類不能(3) |
| | シャドーイング(3) | |
| 心理療法(32) | 遊戯療法(14) | 箱庭療法(1) |
| | カウンセリング的対応(10) | 催眠療法(1) |
| | 自律訓練(5) | アサーショントレーニング(1) |
| 環境へのアプローチ(28) | 保護者対応(22) | 学校への環境調整(6) |
| その他(18) | 全般発達の促進(12) | 分類不能(1) |
| | 遊び(5) | |

【考察】
本システマティック・レビューより，様々な介入技法が抽出されたが，大別すると発話面への対応，心理面への対応，環境面への対応が行われていることが分かった。特に「言語療法」の抽出が半分以上を占め，様々な訓練技法が行われる中でも，発話に対してとりわけ焦点化されていることが示唆された。流暢性形成法，吃音緩和法，DCM などは海外でも広く使用されている方法であり [4]，エビデンスが蓄積されている方法が日本でも取り入れられていることが推察される。
本研究で同定された文献はバイアスリスクの統制が不十分であること，対象者数が少ないこと，事前プロトコルやアウトカム設定が不十分であることなどの課題があるため，今後はこれらを考慮した文献報告が求められる。

(文献)
[1] Kojimahara, N. et al. (2017). Minds manual for guidlene development 2017. [2] Moher, D. et al. (2009). PLoS Medicine, 6(7), e1000097. [3] Kim, S.Y. et al. (2013). Journal of Clinical Epidemiology, 66(4), 408-414. [4] Baxter, S. et al. (2015) International Journal of Language & Communication Disorders, 50(5), 676-718.
(Daichi IIMURA, Kohei KAKUTA, Takuya OE, Hiroaki KOBAYASHI, Naomi SAKAI, Shoko MIYAMOTO)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R810

# 保育士による医療的ケア実施時の園内の支援体制と課題

○西村実穂　　西館有沙　　水野智美　　徳田克己
（東京未来大学）　（富山大学）（筑波大学）（筑波大学）
KEY WORDS:　医療的ケア　認定特定行為業務従事者　保育

（目的）

近年、医療的ケアを必要とする子ども(医療的ケア児とする)の保育ニーズが高まっている。医療的ケア児を保育所で受け入れる際には、看護師の配置が不可欠である。国が主導する「医療的ケア児保育支援モデル事業」では、看護師の確保に重点が置かれている。しかし、医療的ケア児の受け入れ体制の整備には、看護師の配置だけでは不十分であるとの指摘も多い(今田，2019；松本・笹川・植田・三上・杉本・末光，2019；空田，2019)。その理由として、次の点が挙げられる。まず一つは、看護師が園の保健業務と並行して医療的ケア児のケアを行うため、看護師の負担が大きくなりすぎる点である。さらに、看護師不在時には医療的ケア児に保育園を休んでもらわなければならない、看護師が同行できないために園外保育に行けない、というように看護師の勤務状況に子どもの登園の可否が左右されたり、活動に制限が生じるといった問題がある。

これらの課題を解決するために、保育士が認定講習を受けて医療的ケアを実施することが推奨されている(厚生労働省，2019)。しかし、実際に認定を受けた保育士が医療的ケアをしているケースはわずかであり(空田，2014)、どのような体制をとって保育士が医療的ケアに関わっているのかは明らかではない。本稿では、経管栄養の必要な子どもを受け入れていた園の事例をもとに、保育士が医療的ケアを実施する際の支援体制の実際や課題について明らかにすることを目的とする。

【経管栄養について】経管栄養とは、チューブ等を使って胃や腸に直接栄養を注入する方法である。胃や腸に穴をあけて注入を行う方法(胃ろう・腸ろう)と、鼻から胃までチューブを通す方法(経鼻経管栄養)がある。

（方法）

経管栄養を実施している子どもの在籍する保育所の園長、主任保育士、担任保育士、看護師に対して、対面および電話によるヒアリング調査を行った。調査時期は、2019 年 6 月、9 月、2020 年 1 月、3 月であった。3 月については、新型コロナウイルス感染症の感染予防のため、電話によるヒアリングを行った。調査にあたっては、東京未来大学倫理審査委員会による承認を受けた(受付番号 98)。

（結果）

【子どもの様子】A 児、5 歳。脳性まひの診断を受けている。経口での食事の摂取が難しいため、経鼻経管栄養を行っていた。4 歳 4 月から入園し、入園 2 年目である。歩行が困難であり、屋内ではずりばいやハイハイで移動していた。入園当初、食事は全介助が必要であったが、卒園時には、自分で食具を使って食べられるようになった。

【園の概要】定員 90 名、異年齢保育を行う認可保育園である。各クラスに保育士 2 名(もしくは 3 名)が配属される複数担任制をとっている。自由遊びの時間が多く、子どもたちはクラス間を自由に行き来して好きな遊びをする。4，5 歳児はバスを使って園外保育に行く機会が多い。

A 児の入園にあたって、職員全員に対して医療的ケア児を受け入れている保育所の保育士を招いて研修を実施した。

【A 児の支援体制】

①保育時の体制：A 児の在籍するクラスでは、3～5 歳の子ども 21 名を 2 名の保育士が担任していた。加配保育士はいない。担任保育士 2 名、主任保育士、看護師の 4 名が A 児の保育に関わった。

②経管栄養時の体制：担任保育士のうち 1 名と、主任保育士が A 児の入園を機に認定特定行為業務従事者の認定講習を受けており、担任保育士、主任保育士、看護師の計 3 名が経管栄養を実施できる体制が整っていた。

③看護師のかかわり：常勤看護師が 1 名おり園全体の保健業務と乳児クラスの担任､A 児の経管栄養を担当していた。

④保育士が経管栄養を行うときのクラスの体制：担任保育士が経管栄養を実施する場合には、もう 1 名の担任保育士がクラス全体を見るというように役割分担をしていた。

【経管栄養の実施状況】入園 1 年め：主に看護師が経管栄養を実施した。土曜保育や園外保育など看護師が対応できない場合には、担任保育士や主任保育士が注入を行った。

入園 2 年め：年長児は園外保育に行ったり、給食の時間を小学校に合わせて、遅めにしている。食事時間の調整がうまくいかず、看護師が注入の対応ができないことが増えたため、経管栄養を担任保育士が担当することが多かった。

【給食への援助】給食には担任保育士 2 名、看護師が関わった。入園当初は給食をほとんど介助で食べさせてもらっていたが、卒園時には、食具を使って自分で給食を食べられるようになった。看護師、保育士ともに注入量や食事の摂取状況について詳細に把握していた。

【経管栄養に関するトラブル】咳きこんで嘔吐した際にチューブが抜けかけることが 2 回あった。入園時に作成したトラブル発生時のマニュアルに従って、保育士がチューブを抜去した。保護者に連絡をとり、保護者に来園してもらって保護者がチューブを入れなおした。

（考察）

本事例では、担任保育者が経管栄養を実施している場合には、もう一人の担任がクラス全体を見るというように、複数担任制であったために、保育士が医療的ケアを行う体制づくりが可能となっていた。また、看護師だけでなく、保育士が医療的ケアを実施する体制をとったことによって、看護師が不在であっても A 児の受け入れをすることが可能であった。また、看護師が同行できなくても園外保育に行けるというように、A 児の活動に制限が生じることはないというように利点が多いことがわかる。

しかし、慢性的な保育士不足や保育者の業務負担の増大が問題となっている保育現場においては、事例のように手厚い支援体制を整えられるケースばかりではない。保育士の認定講習の受講推進と並行して、自治体ごとに医療的ケア児を受け入れる拠点保育所を設けるなど、医療的ケア児の受け入れ促進には複数の手立てが必要である。

(NISHIMURA Miho, NISHIDATE Arisa, MIZUNO Tomomi, TOKUDA Katsumi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R811

# 視覚障害教育における卒業生卒業後の生活を包括的に支援するシステムの検討

## 自主的な活動の促進と社会への積極的なアプローチを進めるための支援体制の拡幅のために

〇刀禰　豊
（岡山東支援学校）

KEY WORDS: 特別支援教育　視覚障害教育　卒業後の全般的な支援体制

（目的）

視覚障害特別支援学校等、視覚障害を負った生徒の卒業後のサポートについては個々人が属する地域、学校等によって様々の支援メニューが用意され、必要に応じて支援がなされている。ただ、個別の事例を見ると、支援の内容が十分な効果をあげていない、支援を求める側のニーズにあっていない事例も見受けられる。今回、当事者団体である「チーム響き」の結成から、現在に至るまでの活動の広がりの経緯を検証する中で、支援を待つのではなく、積極的に支援者側につながりを作ることで、社会への自分たちの思いも積極的に発信するまで至った。

「チーム響き」は岡山県内の視覚障害特別支援学校等のつながりを持った仲間のつながりをもとに卒業後も定期的に連絡等しあう中で自分たちの思いを自分たちで形にしていこうという数名のメンバーの発想をもとに緩やかな卒業生を核とする形で始まった。支援の輪を広げる中で、地域や年齢も多様な、「広い観点で障害者のことを」自分たちの目線で発信していくイベントを開催するようになってきた。アニメーションの分野での声優の方とのコラボで地元の高校生等の参加も募って、障害者の思いを朗読劇として発表するイベントも行っている。NPO 団体として活動を広げる中で多くの支援団体や障害者の団体や個人とも繋がり地域をベースに活動を広げている。

当事者団体として活動を広げていった経緯を検討するなかで、個々の思いを形にしていく当事者たちの思いをグループとしてまとめていくために必要なものはなにかを探っていく。

（方法）

１０年を超える活動実績を持つ自主団体「チーム響き」の活動記録の検証を行うとともに、活動を盛り上げてきたメンバーや活動に加わってきたボランティア、イベント開催時の参加者等へのインタビューの記録やアンケート等の記載事項を検討し、活動の活性化に役立ったと思われる事項について検証、分析する。

(結果)

活動のきっかけとなったメンバー間共通にあげていた意見の中で、①仲間の大切さ、話し合いの場をできる限り多く持つことの大切をあげていた。自分たちの思いをお互いに話し、相手の意見を聞くことで、自分たちの考えを共有し具体的な形にしていこうという気持ちを持つことができたと述べた意見もあった。間接的ではあるが、在学時に仲間との話し合いの機会を十分持てたことが、結果的には卒業の仲間意識にもつながり、さらに周囲のいろんな人たちに思いを語る時も自信をもって接することができた。また、自分一人では解決できそうにない問題を進んで相談できる場を「チーム響き」に求めることで、職場以外にも仲間がいることで安心できるという状況も彼らにとっては重要な点であった。

また、②自分たちの思いをあきらめず追っていくことで、その一部あっても現実の成果として体験できたという「チーム響き」での活動の中で、自分の思いを積極的に発信していくことの重要性も意識の中に強く持つことができた点をあげている。卒業後の生活の場は個々に多様であるが、思いの底にある共通の思いを持った仲間の意識は常にそれぞれの進路で頑張っていけるよりどころになっていると語り合うこともあるそうである。

さらに、③在学中に経験し、学んでおくべきこととして次のような事項をあげている。(1) 就労等に関する項目はある程度役だったが、広く仲間づくりをする意味での話し合い等の時間はもっと必要ではないかといった意見が多かった。話し合ってイベント等をするようになって、同年代の仲間と学校の枠を超えて話等する中で、体験すべきことをしてこなかったことが残念だとか、地域の同じ年齢層の人たちとの交流も在学中にもっと頻繁にやっておけば、地域の生活に馴染むこともっと簡単にできたように思うなどの意見もあった。

過去の学校での経験は、プラスもマイナスもあったが、それをベースにしてメンバー一人一人が自分の取り組めるやり方で「チーム響き」という場で互いを高めあいつつ、現在も個々のレベルでの育ちの道を歩んでいる。ライフステージに応じた適切な人間関係を得ることに困難があってもそれに適切な支援があれば自分たちはもっと多くの思いが実現できたのではと語るメンバーも多い。

現状には決して満足しているというわけではないが、現状に向き合って、「チーム響き」というグループの中で思いをまとめていくことのできる場を作ることがすべての変化の一歩となった。その意味で、仲間づくりに早くから取り組み、自分たちで活動を進めていく力を作っておくことが大切な要素となっている。

（考察）

視覚障害特別支援学校等を卒業したのちの、就労を含めた支援については、卒業生の進路先や生活拠点の福祉課などの窓口等で現在でも多様な支援が行われているのが現状である。しかし、地域の中に広く支援の輪を広げるためには、必要な支援の展開の際に、当事者がより積極的にかかわっていく必要がある。Ecc Essentails (AFB, 2014) では、「余暇の利用」「自己決定」など学校在学時に学習すべきカリキュラムの内容の中でリストをあげている。教科分野での力に加えて、多様な生活の能力の分野でも、学校在学時に指導実践していくことが記述されている。また、卒業後の生活の力につながるものとして関連づけられている。また、個々の生徒は在学中から生徒の発達段階の状況の違いはあるが、自分の思いや考えを持っている。大切なのは、そのような課題に応じた支援の手が、生徒のライフステージに応じて、加えられることが大切である。

（文献）

Carol B. Allman (Editor), Sandra Lewis (Editor) (2014) ,Ecc Essentails ,AFB

（YUTAKA Tone）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 8）O-R812

# 意思決定支援ツール「トーキングマット」記録用紙の開発

○名川　勝　　延原稚枝　　水島俊彦　　本間奈美　　於保真理
（筑波大学人間系）　（筑波大学大学院）（一社）日本意思決定支援ネットワーク）（一社）SADO Act）　（神奈川工科大学）
KEY WORDS:　意思決定支援　・　トーキングマット　・　記録

## Ⅰ.研究目的

「トーキングマット」は、現在、英国圏を中心に多くの国で使用されている意思決定支援ツールである。1998 年に Murphy, J に考案され、20 年以上研究開発が継続されている。Murphy, Cameron, and Boa (2020:4)は、トーキングマットを「コミュニケーションに困難さがある人がより効果的に意思疎通できるよう、見ただけでわかりやすい絵を取り入れたツール」と説明している。名川(2020:146)によれば、トーキングマットは Fig.1 に示すマットに「カードを置いていく人を『考える人』(thinker)といい、カードを手渡していく人を『聞き手』(listener)と呼ぶ。『考える人』は『聞き手』から 1 枚ずつ渡されるカードをマット上におきながらやり取りを深めていく。このやりとりが成立する人であればツールを利用することができる。言葉がなくとも、カードの配置により意思と選好を反映しやすく、コミュニケーションを促進させる」とする。つまり意思決定を支援する際にも有効なツールであると言えよう。そこで(一社)日本意思決定支援ネットワークはクラウドファンディングを行い、2020 年にトーキングマットのうち「健康とウェルビーング」セット(日本語版)を制作し、実践が蓄積されつつある(トーキングマット®:商標登録第 6296645 号)。

トーキングマットは、完成した写真(Fig.1)を見せるだけでも、考える人の[思い]を周囲の人に伝えられる。ただし、それぞれのカードに対峙していた時の考える人の態度や、語り等を適切に記録として残す事で、考える人の[思い]の一貫性や揺らぎ・変遷についての、より深い理解が可能となる。その記録を踏まえた支援の見直しは、その人らしい暮らしや人生に近づけようとする試みにもなり得、試みの根拠の提示においても記録は有効である。また、記録は他の支援者に、考える人の意思と選好を伝達する際も使用でき、考える人自身の価値観に基づく一貫した支援提供を助ける。ただし実践では、記録に費やせる時間は決して多くなく、効率的に記載できるフォーマット開発は喫緊の課題である。

よって本研究は、トーキングマットの記録用紙(試作版)で、適切な記録を効果的に残していく事ができるかどうかを検討することを目的とする。

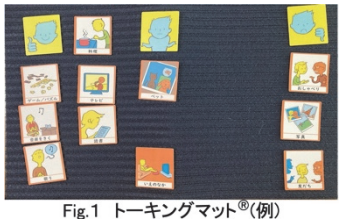


Fig.1 トーキングマット®(例)

## Ⅱ. 方法

**1.記録用紙(試作版)作成手続き**:Murphy and Cameron (2008), Murphy et al.(2013)、トーキングマット基礎研修資料他を踏まえ、筆頭著者が記録用紙(試作版)を開発した。記録用紙(試作版)は面接記録における基礎的項目と、トーキングマットの 7 原則、並びに Effectiveness Framework of Functional Communication (Murphy et al.,2008)にある項目で構成した。記録用紙(試作版)は基礎研修修了者 3 名が実際にトーキングマットの使用事例を記載した。記載者が記載の過程で感じた課題点について、トレーナー研修修了者 1 名、基礎研修修了者 4 名で検討した。

**2.倫理的配慮**:日本特殊教育学会倫理綱領並びに倫理規定を遵守して実施した。

## Ⅲ. 研究結果

**1.記録用紙の概要**:記録用紙(試作版)には、Table1 の必須項目 13 項目と、聞く人(支援者)が自己の実践を省察するための 9 項目計 22 項目をあげた。

Table 1 記録する項目(必須)

| |
|---|
| 1 日時・場所 |
| 2 考える人、聞き手の氏名 |
| 3 考える人の年齢、機能障害、居住状況 |
| 4 トーキングマットを行おうとしたきっかけ |
| 5 トーキングマット使用目的 |
| 6 環境設定(事前に気を付けたこと) |
| 7 トピック、トップスケール |
| 8 使用したオプションカードとその順番 |
| 9 ブランクカードの使用 |
| 10 カードの位置の変更 |
| 11 所要時間 |
| 12 対話ややり取りの記録 |
| 13 結果の写真、結果を伝えたい人 |

**2.所要時間**:所要時間は、記録用紙記入者から必須記入項目のみ(項目 12 を簡略化して記入)の場合は約 10-15 分。後半の項目まで記入する場合、約 30-40 分かかったと申告された。

**3)追加を求められた項目**:開始前の「考える人」に対するトーキングマットの説明、総括所見の項目。

**4)記録用紙記入者の主たる意見**:①記録用紙を書いた後に関係者とやりとりをすることで、次のセッションで役立てられる。②1-13 までの概要を、本人を取り巻く関係者に共有することで、考える人の選好を伝える事ができる。③最初から 24 項目埋めることは大変かもしれない。13 項目のみ埋め，残り 9 項目はトーキングマットトレーナー等のスーパーヴァイズの際に一緒に振り返れるとより学びが深まる。④考える人のカードを置く際の言動を必要に応じて細部まで記載するために、項目 13 をフレキシブルに記載できる形態にしておいてはどうか、という意見があった。

**5)修正した記録用紙: 結果 1)–4)**の意見に基づき記録用紙(修正版)を作成し、基礎研修修了者 1 名が対象者に許可を得て撮影した動画をもとに記録作成を実施したところ、1~13 の必須項目を要点のみ記載した場合は 15 分、全項目についての詳細な記載を実施した場合は 40 分で記載を完了できた。詳細な記録まで求めなければ実践現場で活用できそうであること、記録を共有し対象者の家族とのコミュニケーションに使用できている等の意見があった。記録用紙(修正版)は検討に参加した全員に了解が得られた。

## Ⅳ.考察

当初予定していた目的は、結果 5)で示したとおり概ね達成し得たと考えられる。記録用紙(修正版)を、トーキングマット基礎研修修了者が参加する「実践のひろば」等で、今後使用していく中で、より改良を加えていく予定である。

**【引用参考文献】[1]** Murphy, J., and Cameron, L (2008) The effectiveness of Talking Mats with people with intellectual disability, *British Journal of Learning Disabilities*, 36, 232-241. **[2]** Murphy, J., Cameron, L. and Boa, S. (2013) *Talking Mats Third Edition*. Talking Mats Ltd. 名川勝・水島俊彦監修，小杉弘子翻訳 (2020) Talking Mats コミュニケーションを深めるツール.SDM-Japan. **[3]** 名川勝(2020)意思決定支援のツール開発.日本発達障害連盟(編)，発達障害白書 2021 年版．明石書店, 146.
（NAGAWA Masaru, NOBUHARA Wakae, MIZUSHIMA Toshihiko, HONMA Nami, OHO Mari）
（本研究の一部は日本財団の助成により行われた）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R901

# 教員養成系大学大学院における 視覚障害者の白杖歩行訓練に関する演習・講義の事例的検討

○丹所　忍　三科聡子　門脇弘樹　韓星民
（兵庫教育大学　宮城教育大学　山口学芸大学　福岡教育大学）
KEY WORDS: 視覚障害　白杖歩行訓練　大学院講義

## Ⅰ　問題と目的

特別支援学校（視覚障害）では児童生徒への歩行指導が自立活動の時間を中心に行われている。しかしながら、歩行指導の知識・技術を十分には持たない担任教師が試行錯誤しながら行っているという課題がある（首藤・牟田口,2009)。歩行指導担当者の課題を解決するための方策の一つとして、視覚障害領域の教員免許状を取得可能な教員養成系 A 大学大学院の講義で、視覚障害者の歩行指導に関する演習と講義を行うことを考え、実践を試みた。本研究の目的は、大学院講義で行った視覚障害者の歩行指導の演習・講義の実践を報告するとともに、実践の効果を事例的に検討することであった。

## Ⅱ　方法

1　講義：A 大学大学院の特別支援教育専修免許状取得に対応する授業科目で実践した。隔年開講であり、週１回 90 分間（９時～10 時 30 分：全 15 回）の講義であった。

2　受講生：修士１年 13 名と修士２年６名が受講した。本講義の他に視覚障害領域の講義を受講していない者は４名あった。聴覚障害者１名、視覚障害者１名、及び留学生１名が受講した。障害学生支援室の有償ボランティア２名が要約筆記、移動時の手引き、及び情報保障等を行った。

3　講義担当者：歩行訓練士の養成過程を修了し、特別支援学校（視覚障害）で歩行指導に携わる経験があった。

4　実施期間：20xx 年９月～20xx＋１年２月であった。

5　講義目的：視覚障害者の歩行指導に関する演習と講義を通して、指導者としての知識・技術を習得するとともに、視覚障害者の空間認知と心理的特性を理解すること。

6　講義方法と内容の概略：表１に講義内容等を示した。主に対面講義とし一部オンライン同期型の回を設定した。講義１回の構成は、全体講義・説明、二人一組での演習、全体でのまとめとした。演習では全受講生が指導者役とアイマスクをした視覚障害者役を体験した。主な演習内容は、手引き歩行、屋内移動、大学構内の白杖単独歩行であり、屋内外での目的地歩行ではグループで歩行計画・経路検討を行い、歩行時の様子を動画撮影し、検討結果を全体で発表・討論する回を設けた。

7　課題：毎回、リアクションペーパーに記入して１週間以内に提出するよう求めた。最終課題では、手引き歩行研修会の計画立案と研修会用資料の作成・提出を求めた。

表１ 講義計画

| 回 | 形式 | 方法 | 内容 |
|---|---|---|---|
| 1 | オ同期 | 講義 | 講義のオリエンテーション |
| 2 | 対面 | 実技 | アイスブレイク・視覚以外の感覚を使おう、手引きの基本・合図等 |
| 3 | 対面 | 実技 | 手引き歩行：イスへの誘導、狭所、階段昇降 |
| | | 講義 | 講義：視覚障害者の歩行と手引き歩行の意義 |
| 4 | 各自 | ― | コース行事に参加 |
| 5 | 対面 | 実技 | 手引き歩行応用編：構内の自販機・コンビニ等で買い物、振り返り |
| | | 講義 | 援助依頼、触覚的弁別（小銭等）、言葉でのコミュニケーション |
| 6 | 対面 | 実技 | 屋内歩行の基礎（手による伝い歩き、防御の姿勢、方向の取り方） |
| | | 講義 | ワーク：認知地図、場所を特定するための手がかり |
| 7 | 対面 | 実技 | 屋内の目的地歩行：歩行計画・経路検討、グループ討議・発表準備 |
| 8 | 対面 | 演習 | 屋内の目的地歩行：発表とまとめ |
| 9 | 対面 | 実技 | 白杖の導入：選定、持ち方・構え方、屋内でのスライド法による伝い歩き |
| | | 講義 | 白杖の役割・意義、種類、補装具、白杖歩行訓練の歴史、心理的課題 |
| 10 | 対面 | 実技 | 白杖の基礎的操作技術、階段昇降、屋外でのスライド法による伝い歩き、ベアリングからの回復 |
| 11 | 対面 | 実技 | 屋外の目的地歩行：歩行計画・経路検討、グループ討議・発表準備 |
| | | 講義 | 反復練習の指導の考え方・あり方 |
| 12 | 対面 | 演習 | 屋外の目的地歩行：発表とまとめ１ |
| 13 | オ同期* | 演習 | 屋外の目的地歩行：発表とまとめ２ |
| 14 | 各自 | ― | コース行事に参加 |
| 15 | オ同期* | 演習 | 屋外の目的地歩行：発表とまとめ３ |
| | | | グループ討議：視覚障害者の歩行訓練から何を学んだのか。視覚障害者の単独歩行を（指導者として）どう捉えるか |

8　分析の視点

A 大学が全学的に行う授業評価アンケートの結果を分析に用いた。全講義回終了後、受講生は任意でアンケートに無記名回答し、集計結果は学内公開された。大学と受講生に本研究での結果公表を依頼し、承諾を得た。アンケートは 16 の評価項目と自由記述欄で構成された。各項目は４段階で評価され、得点が高いほど高評価であることを示した。

## Ⅲ　結果

回答者は 14 名（現職９名、ストレート生５名）であり、回収率は 73.7%であった。13 名分 (68.4%) を分析対象とした。表２に自由記述（全５名分）の結果を示した。

1　評価項目の平均：　平均の高い項目は、１授業目的と内容の明確性(4.00)、７意見の述べやすさ(3.92)、９安全性への配慮(3.92)、14 理論と実践の融合(3.92)の４項目であった。平均の低い項目は、３成績評価基準の説明(3.62)、12 学生自身の事前準備(3.62)、15 オンラインのメリット活用(3.54)、17 課題の量(3.69)の４項目であった。

2　自由記述：　講義で指導方法等の説明を聞くことと実際に歩行指導の実技を行うことで視覚障害者の歩行指導の実際が理解しやすかったとのことであった。また、ペアやグループでのディスカッションにより気づきを得たり考えが深まったりしたという記述があった。さらに、指導者としての視点と教わる者の視点を得たことで視覚障害教育に止まらない「ものの見方・考え方」につなげられたとあった。

表２ 自由記述の結果

| 自由記述 |
|---|
| 歩行訓練を体験できてよかったです。ありがとうございました。 |
| 実際に体験ができて、非常にわかりやすい講義でした。 |
| 手引き歩行、白杖歩行など実践をとして、視覚障碍者の心理を理解することができました。それを踏まえて、指導者として、歩行者への技術面と安全面、目標の設定方法についてディスカッションしながら学ぶことができました。 |
| 白杖歩行の体験や基本的技術の習得にとどまらず、白杖歩行を通して指導者として特別支援教育をどう捉えていくか考える授業をしていただきました。 |
| 実技と、実技を裏付ける理論的な説明とがうまくミックスされていて、とても面白い授業でした。毎回のミニレポートへのコメントをはじめ、先生の熱意がすごく伝わり、視覚障害児者への支援に対する興味が増しました。 |
| 初めてこんな形の授業を受けて、新鮮な気持ちも含めて、積極的に参加しました。流石に、アイマスクをして、視覚障害者の体験して、視覚障害者への気配りとか変わりました。もちろん、たくさんのスキルも勉強し、大変勉強になりました。白杖の使い方も身につけて、とてもありがたいです。グループワークで実際に体験して、自分がルートを考えて、たくさんのことが勉強になりました。 |

## Ⅳ　考察

受講生にとって、視覚障害者の歩行は興味あるテーマであり、実技・講義・グループワークをバランス良く行うことで講義の目的や内容の理解が容易になると考えられる。また、大学院講義において、受講生 20 名程度であれば歩行指導の実技を安全に配慮しながら実施可能であるといえよう。一方、歩行実技を行うため対面講義が主となるが、オンラインで行う方がより効果的な内容を精査していくことが必要である。また、受講生の多くが５領域専修免許状を取得するが、実際に盲学校で歩行指導を行うには、視覚生理・病理や指導法等の知識・技術も必要であるため、他の視覚障害領域の講義をあわせて受講することが望ましいと考える。

(TANSHO Shinobu, MISHINA Satoko, KADOWAKI Hiroki, HAN Sunmin)

本研究は JSPS 科研費 20K03047 の助成を受けた.

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R902

# 大学の演習場面における パソコン要約筆記を用いた情報保障について

〇鈴木　祐之介（長野県松本ろう学校）
小林　優子（上越教育大学大学院学校教育研究科）
KEY WORDS：聴覚障害学生　情報保障　アクティブラーニング

【問題と目的】

聴覚障害を有する学生（以下、聴覚障害学生）が在籍する高等教育機関において、アクティブラーニングな活動を取り入れた授業でのディスカッションやグループワーク、ゼミなどの演習場面でのパソコン要約筆記を用いた聴覚障害学生への情報保障には課題があるとされている（有海，2013；小林・永井・田原，2017）。その理由として、演習場面においてやりとりされる音声情報にパソコン要約筆記（以下 PC 要約筆記）が追い付くことができず、音声情報と文字情報の時間的なずれが生じ、聴覚障害学生が獲得できる情報が講義場面に比べて減ることが原因と考えられる。すなわち、複数の話者の発話の重なりや、背景雑音として他グループの会話音があり、聞き取りたい情報との類似性による影響があると考えられた。

そこで本研究では、演習場面に特有の要因として、発話の重なりと背景雑音に着目し、それらが PC 要約筆記による情報伝達率や要約筆記手法などにどのような影響をおよぼすのか明らかにすることを目的とした。

【方法】

対象：A 大学に在籍する健聴学生 12 名。PC 要約筆記による情報保障を行った経験が半年以上あり、パソコンの文字入力速度が 1 分間に 100 文字以上の者を条件とした。

期間・場所：2020 年 11 月～12 月に、A 大学内の防音室にて行った。

条件：2 名以上の人物が会話している音源について、発話の重なりの有無と背景音の有無により、重なりなし・背景音なし条件、重なりなし・背景音あり条件、重なりあり・背景音なし条件、重なりあり・背景音あり条件の 4 種類を設定した。

刺激：会話音の音源として、小川洋子著『博士の愛した数式 ラジオドラマ CD』（新潮社）を用いた。音声の編集には Wavelab8(Steinberg 社)を用いた。会話音の平均発話文字数は 2213 文字、平均発話時間は 9 分 30 秒であった。発話の重なりの条件には、発話者 A と B の間で発話交代する際に、発話者 A の発話の終わりと発話者 B の発話の始まりが 400ms 重なっている状態を設定した。背景音にはマルチトーカーノイズを用いた。

手続き：対象者正面を 0° として、左右 45° の方向にそれぞれスピーカを配置し、1 つのスピーカから 1 名の話者の音声が呈示されるように設定した。また、対象者の真後ろに当たる位置に背景音呈示用のスピーカを配置した。音圧は、会話音を 60dBSPL、背景音 70dBSPL で提示した。1 つの会話音に 1 つの条件を組み合わせ、スピーカから会話音を提示した。対象者には、スピーカから提示される会話音を聞き、会話音の内容について普段行っているようにパソコン要約筆記を行うように教示した。

分析の方法：得られた PC 要約筆記文から、情報伝達率、PC 要約筆記を行う際の要約筆記手法の種類と出現回数を算出した。項目の決定と算出は、白澤（2006）、有海（2013）、田中・原島・田原（2014）らを参考に行った。なお、情報伝達率は、要約筆記文と会話の文字起こし文を比較し、要約筆記文によって伝達されていると判断された部分の文字起こし文の文節数を文字起こし文の総文節数で除し、百分率で示したものとした。要約筆記手法は、内容を一部省略して文字化する「省略」、一文を完全に削除する「削除」、同じ表現で示す「同等」などの他に、「言い換え」「情報付加」「圧縮」「後置補足」を含めた 7 つのカテゴリーを設定し、要約筆記文での出現数を算出した。文節分けや情報の伝達可否の判断、要約筆記手法の出現の判断は、大学教員 1 名と筆者で行った。

【結果と考察】

図 1 に各条件の情報伝達率を示した。発話の重なりと背景音の 2 要因で分散分析を行った結果、発話の重なりの主効果のみが有意であった（$F(1,11)=16.24$, $p<.01$）。

要約筆記手法の出現回数について、発話の重なりと背景音と要約筆記手法の種類の 3 要因で分散分析を行った結果、発話の重なりと要約筆記手法との間に 1%水準で交互作用が見られた（$F(6,66)=10.78$, $p<.01$）。各手法の出現回数について多重比較を行った結果、省略と同等の出現回数が重なりなし条件の方があり条件よりも多くなり、逆に削除については重なりあり条件の方がなし条件よりも多くなった。

重なりあり条件で情報伝達率が低下した理由として、発話の重なりがある会話音は 1 つの発話を文字化するために使える時間が短くなるため、PC 要約筆記が会話音に追いつくことが難しくなり、対象者が会話音に追いつくために発話内容の省略や削除をする回数が多くなり、情報伝達率が低下したと考えられた。

このことから、演習場面におけるパソコン要約筆記で情報伝達率を上げるためには、発話の重なりを無くすために、1 つの発話ごとに PC 要約筆記が発話内容に追いついているかの確認を行うことが必要であると考えられた。また、文字化の時間を確保するために、教員を含め、演習場面に参加する全員が配慮や工夫することが必要であると考えられた。

（SUZUKI Yunosuke, KOBAYASHI Yuko）

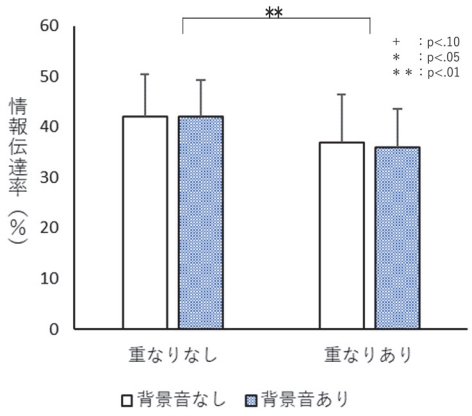



図 1　情報伝達率の平均値

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R903

# 聴覚障害学生の支援ニーズ表明に関わる支援のあり方の検討

## 支援担当者への面接調査から

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

障害者差別解消法の施行を受け、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。大学等で学ぶ聴覚障害学生については、各大学等で人的支援を行う体制整備や支援機器の活用が徐々に進みつつある一方、聴覚障害学生による意思表明、すなわち支援ニーズの表明が円滑になされるための環境や働きかけは未だ十分に整備されていない。更に 2020 年度、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴うキャンパス閉鎖やオンライン授業導入により、聴覚障害学生のニーズ把握が物理的にも難しい状況となったことで、本人のニーズ表明を引き出す重要性が浮き彫りとなった。本研究では、合理的配慮の決定過程において聴覚障害学生が自らニーズを表明するための具体的な方策及び課題を明らかにすることを目的として、大学等の障害学生支援担当者を対象に行った面接調査から、支援実践の事例及びその傾向について分析した。

### ２．方法

1)調査概要と対象者

大学等の支援室、特別支援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 5 名を対象に、半構造化面接の方法で 2020 年 1 月～2021 年 2 月の間に調査を実施した。対象者と筆者が対面又はテレビ会議システムを用い、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。実施にあたり、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、聴覚障害学生の支援に関する知識獲得やニーズ表明に関して、①入学前の課題や実践事例、②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、について話をきいた。

3)分析方法

録音した音声データの文字起こし、あるいは録画した手話による回答の動画を筆者が日本語に翻訳した文字起こしを作成した。これらの文字起こしデータから、特定の学生及び児童・生徒に対して行われた支援ニーズの表明に関わる環境整備や働きかけについての具体的な取組例及びエピソードに該当する箇所を抽出した。内容及び対象児・者の特性にはその概略を表す端的なコードを付与し、取組時期も含め分析を行った。

### ３．結果

文字起こしデータから、小学校から大学卒業後までの時期を含む 20 件のエピソードが抽出された。各エピソードは、対象となる学生・児童生徒の特性またはその時期に現れた課題や本人の悩みに対し、各支援担当者が個別に働きかけた内容であったが、対象児・者の特性や実施時期が異なるエピソード間で、同一または近似する内容のものが見られた。また、ある対象児・者の特性に対する働きかけとして複数のコードで表現されるエピソード群が存在していた。表 1 に、対象児・者の特性ごとの内容（コード）で、複数の内容が挙げられたもののみ抜粋して示した。また具体的な働きかけの例を図 1 に示した。

**表 1　対象児・者の特性ごとの働きかけの内容と時期**

| 対象児/者の特性 | 内容 | 時期 |
|---|---|---|
| 支援を利用しない | 支援者からの問題提起 | 大学 |
| | 共通点のある仲間からの助言 | 大学 |
| | 支援を使わない選択の尊重 | 大学 |
| | 障害の捉え方への助言 | 就活時 |
| | 過去の支援利用経験からの触発 | 就労後 |
| 聴覚活用/音声を中心に用いる | 障害の捉え方への助言 | 大学 |
| | 共通点のある仲間の紹介 | 大学 |
| 地域校出身 | 行事での情報保障体験 | 小学校 |
| | 自己紹介の機会設定 | 大学 |
| 聴覚特別支援学校出身 | 視野・経験を広げる機会設定 | 大学<br>入学前 |
| | 支援依頼をしやすくする根回し | 大学<br>入学前 |
| | 多様なコミュニケーション方法の提示 | 大学<br>入学前 |
| | 支援を利用する機会の設定 | 大学 |

内容１　声で話す学生は常に筆談を依頼することもなく、障害について誤解を受けやすいため、ちょっとした支援の頼み方をその都度助言した。
内容２　中等度難聴の学生には、似たような聴力で音声を使っている人を紹介した。その方が、大学でどのように授業受けているといった経験談や助言が入りやすい。

**図１　音声を中心に用いる学生への働きかけの内容例**

この他、単一の事例として、「これまで口話中心でコミュニケーションを取ってきた学生に対し、聴者と十分通じ合えていない場面を流さずその都度意識づけし、自身にとって確実な方法は何かに気づくきっかけを与える」、「大学進学を目指す難聴高校生に、希望進路に近い聴覚障害学生を紹介し経験談をきく」等の個別的な対応の例が見られた。

### ４．考察

支援ニーズ表明を支える働きかけとして入学前に必要な事柄については、情報保障の利用経験や自己開示の経験等が挙げられているが（中島､2020）、実際には初等教育段階から大学卒業後の広い期間にかけて、学生個別への細やかな働きかけの実践が見られた。こうした取組や支援の観点について更に事例を収集し普及するとともに、そうした支援はどの機関でいつ誰が提供するか、何を大学での支援として行うかという点についても､更なる検討が求められる。

### ５．文献

中島亜紀子（2020）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.日本特殊教育学会第 58 回大会論文集.p2-30.

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)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R904

# 発達障害者におけるテストアコモデーションに関する研究（１）

## -自閉スペクトラム症者における時間延長効果-

○田中真理[1] 面高有作[1] 横田晋務[1] 鈴木大輔[2] 稲田尚子[3]
大野愛哉[4・5] 脇浜幸則[4] 立脇洋介[1]
1 九州大学 2 東北大学 3 帝京大学 4 九州大学大学院 5 日本学術振興会特別研究員

KEY WORDS: 発達障害 テストアコモデーション 時間延長

【問題と目的】

障害者差別解消法の施行（2016）により大学での障害学生への合理的配慮が義務化され、配慮内容の妥当性の判断が求められている（高橋;2015)。特に、可視化しにくい発達障害者への合理的配慮において公平性の担保に対する疑念が生じやすく（田中;2015)、配慮内容の必要性への無理解から発達障害当事者・周囲の学生・教職員・支援者相互の社会的合意形成が得にくい現状があり、意図的に偽りのパフォーマンスを示すことの症状妥当性検査の必要性（Harrison et al.;2007）も指摘されている。なかでも最も配慮内容の妥当性が問われる場面である大学入学試験での合理的配慮に関する検討は喫緊の課題である。

障害学生に対する試験の公平性に関して組織的研究（Willingham;1986）が行われてきており、時間延長・時間管理の補助・回答方式の変更調整・別室受験・指示内容の情報保障等の妥当性が検討されている（Lovett & Lewandowski,2015)。これらの配慮内容のうち試験時間延長についてはLDやＡＤＨＤが中心で（Brown et al.,2011,上野・立脇, 2013)、本邦の発達障害学生のなかで最も多い自閉スペクトラム症者（ASD）を対象とした検討は、ＰＣか紙かというテストの種類（Alt & Moreno, 2012）・別室受験（Lewis & Nolan,2013）・試験監督者の親和性の高さ（Szarko et al., 2013）に関する効果等に散見されるのみである。そこで本研究では、ASD 者における試験時間延長に関するテストアコモデーションの妥当性を下記の観点から検討することを目的とする（数字は連番発表の番号)。

・試験時間延長効果：ASD と定型発達の比較検討（２）
・試験における困り感と ASD 特性との関連（３）

【方法】

１．対象者　定型発達（TD）群：高校２年生を対象とし、高校や新聞を通して募集を行い、191 名から応募があった。学力を考慮して対象者を選定し、最終的に 57 名から協力が得られた（平均年齢 16.2 歳)。ASD 群：大学入試の英語のテストに回答できることを考慮し、高校２年生から 20 歳の青年を募集し、13 名から協力が得られた（平均年齢 18.0 歳)。ASD 特性評価のため ADOS-2(Lord et al., 2012)を実施した（研究使用資格所持者と評定の一致を図り、一定水準を満たすテスターにより実施)。

２．事前調査　①独自に作成したテスト困り感アンケート 35 項目：大学入試センター試験の受験経験のある ASD 者から、ASD 者が入学試験や高校や大学での定期試験場面で体験する困り感についての聴き取りを行った内容や先行研究を参考に項目を作成した。項目は、こだわり５項目、切り替え８項目、意図理解３項目、感覚過敏４項目、注意集中５項目、安心３項目、読解「一つ一つの平仮名はわかるが、ひとまとまりの単語の意味として理解するのが難しい」等３項目、視覚認知「問題文の行間が途中で変わると、非常に読みづらい」等４項目から構成されている。②ASD 困り感（高橋ら,2012）25 項目。対人的困り感「雑談などとりとめのない話をするのは苦手だ」「初対面のひととはどうやって話したらいいかわからない」「場違いなことをしてしまって困ることがある」等、自閉的困り感「突然予定が変更されると混乱してしまう」「行動が止まって固まってしまい、困ることがある」「とても嫌いな特定の音や匂いや肌ざわりなどがあって、困ることがある」等。

３．学力テスト　大学の教室及び貸会議室で集合形式で実施された。テスト問題への回答ならびに別日に行われる認知機能検査へ参加した場合のみ, 謝金を支払うことを説明した。学力テストは、休憩前後で、試験時間 80 分の通常条件と試験時間 105 分の延長条件を実施した。条件の順番は半数ずつランダムに割り当てた。テスト問題は、大学入試センター試験の英語問題（筆記）を使用した。出題内容および平均得点が近く、協力者の受験経験が少ないと考えられた平成 25・26 年度の試験を用い、25 年度を延長条件・26 年度を通常条件とした。各試験後に、事後アンケートを行い、①テスト結果の自信：「どれくらい自信がありますか」と尋ね、「全く自信がない」から「とても自信がある」の５段階で回答を求めた。②解答時間の適切性：「試験時間は十分でしたか」と尋ね、「全く足りなかった」から「大変余った」の５段階で回答を求めた。

【倫理的配慮】

所属機関の研究倫理委員会の承認、および対象者への研究参加への同意のうえ実施した。

本研究は科学研究費補助金の助成をうけた(JSPS KAKENHI Grant Number 18H01090)。

（TANAKA Mari, OMODAKA Yusaku, YOKOTA Susumu, SUZUKI Daisuke, INADA Naoko, OHNO Aikana, WAKIHAMA Yukinori, TATEWAKI Yosuke）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R905

# 発達障害者におけるテストアコモデーションに関する研究（２）

－試験時間延長効果における ASD 者と定型発達者の比較－

○立脇洋介[1]　面高有作[1]　横田晋務[1]　鈴木大輔[2]　稲田尚子[3]　大野愛哉[4 5]　脇浜幸則[4]　田中真理[1]
[1]九州大学　[2]東北大学　[3]帝京大学　[4]九州大学大学院　[5]日本学術振興会特別研究員

KEY WORDS:発達障害　テストアコモデーション　時間延長

【問題と目的】

入学試験や資格試験におけるテストアコモデーションの 1 つとして、テスト時間の延長が実施されている。しかし、時間延長の妥当性や公平性に関しては、多くの議論がなされてきた。例えば Phillips (1994) は、同じアコモデーションによって、障害のない人よりも得点が上昇すれば妥当であると説明している。さらに、時間延長の効果は、障害の種類や教科や学力など様々な要因によって規定されることが示唆されている（藤芳, 2002, Mandinach et al., 2005, 立脇, 2012）。そこでセンター試験の英語の問題を用い、ASD ならびに TD を対象に、試験時間延長に関するテストアコモデーションの効果を検証する。

【方法】

対象・方法の概要については連番発表(1)の通り。本研究では、学力テスト実施時に測定した「テスト得点」「テストの結果の自信」「解答時間の適切性」を分析に使用した。ASD 群と TD 群に関して、通常条件と延長条件の各変数の得点を比較した。

【結果】

**①テスト得点**　ASD 群の平均得点は、通常条件が 70.3 点、延長条件が 72.2 点であった。一方、TD 群の平均得点は、通常条件が 93.0 点、延長条件が 92.1 点であった（Table 1 参照）。どちらの群もセンター試験本番より、平均点が低かった（通常条件 118.9 点、延長条件 119.2 点）。ASD 群と TD 群のテスト得点の累積比率を時間条件別にまとめた結果を Fig. 1 と Fig. 2 に示す。ASD 群も TD 群も、通常条件と延長条件は類似した分布を示した。

**②時間延長の効果**　時間延長の効果を検討するために、時間条件（通常・延長）を独立変数とし、テスト得点、テスト結果の自信、解答時間の適切性を従属変数とする、対応のある *t* 検定を実施した。ASD 群と TD 群で N が大きく異なっていたため、両群は分けて分析した。結果を Table 1 に示す。テスト得点、テスト結果の自信については、両群ともに有意な効果は見られなかった。時間の適切性は、TD 群のみで有意な効果が見られ（$p$<.01）、延長したほうが、時間がやや余ったと回答していた。

Table 1 時間延長の効果（対応のある *t* 検定）

| | 対象 | TD (N=58) | | ASD (N=13) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 時間 | 通常 | 延長 | 通常 | 延長 |
| 得点 | *M* | 93.0 | 92.1 | 70.3 | 72.2 |
| | *SD* | (33.6) | (39.1) | (43.3) | (42.5) |
| | *t(df)* | 0.30(56) | | 0.35(12) | |
| 自信 | *M* | 2.02 | 2.04 | 2.15 | 1.92 |
| | *SD* | (0.74) | (0.96) | (1.21) | (1.19) |
| | *t(df)* | 0.15(56) | | 1.90(12) | |
| 時間 | *M* | 2.67 | 3.63 | 3.31 | 3.77 |
| | *SD* | (1.01) | (1.05) | (1.49) | (1.30) |
| | *t(df)* | 7.42(56)** | | 2.14(12) | |

** p<.01

【考察】

ASD 群、TD 群ともに時間延長によって、時間が余ると感じるようになるものの、テストの得点は変化しなかった。これは TD の大学生を対象に時間延長の効果を検証した立脇（2012）と同様の結果である。原因として、以下の二つが考えられる。第一に、今回の参加者は通常の時間内で十分に解答できた可能性が考えられる。時間延長は、正解は分かっているものの、時間が足りないために解答できない場合に、効果的である。しかし、延長条件においてもセンター試験の本番の平均点より得点が低かった。つまり、問題が難しかったために、解答が分からず、延長の効果が見られなかった可能性が考えられる。さらに延長は全員に得点の上昇をもたらすのではなく、例えば書き障害のように試験に関わる特定の作業において時間が通常以上にかかる人にとって有益な可能性が考えられる。そのため、時間延長によって得点が上がった人の特徴を個別に分析したり、ASD 者にとって効果的な時間延長以外のテストアコモデーションを検討したりすることが必要である。

本研究は科学研究費補助金の助成をうけた(JSPS KAKENHI Grant Number 18H01090)。
(TATEWAKI Yosuke, OMODAKA Yusaku, YOKOTA Susumu, SUZUKI Daisuke, INADA Naoko, OHNO Aikana, WAKIHAMA Yukinori, TANAKA Mari)

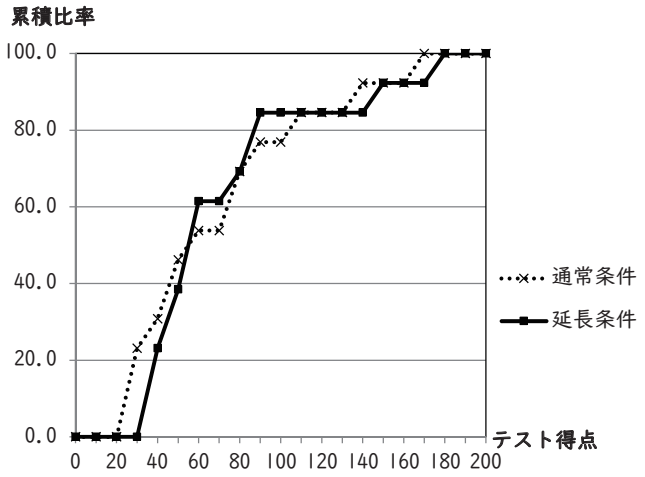



Fig. 1 累積相対度数分布（ASD）

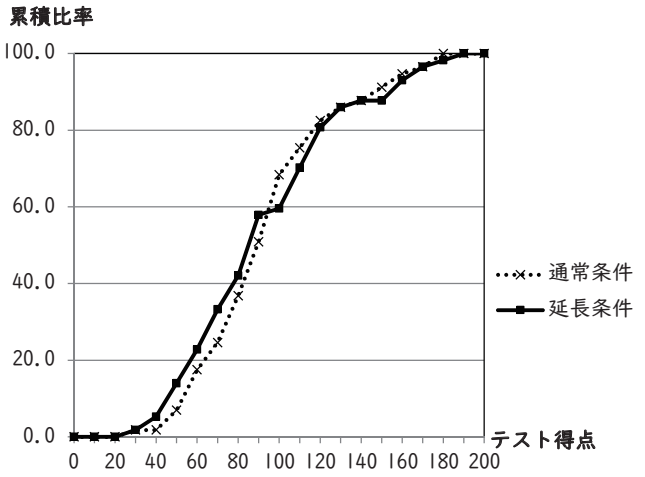



Fig. 2 累積相対度数分布（TD）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R906

# 発達障害者におけるテストアコモデーションに関する研究（３）

## ―試験における困り感と ASD 特性との関連―

○面高有作[1] 立脇洋介[1] 横田晋務[1]鈴木大輔[2]稲田尚子[3] 大野愛哉[4･5] 脇浜幸則[4]田中真理[1]
[1]九州大学 [2]東北大学 [3]帝京大学 [4]九州大学大学院 [5]日本学術振興会特別研究員

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症 テストアコモデーション 困り感

【問題と目的】障害学生で、支援ニーズがありながら支援に結びついていない者が一定程度存在すると考えられる（日本学生支援機構, 2020)。特に、客観的に自己評価することが苦手である ASD 者を支援につなげるには、「症状」ではなく「困り感」に注目し、さらに支援ニーズを尋ねることが重要である（高橋ら, 2017)。テストアコモデーションを検討するにあたり、入試及び定期試験場面で体験する困り感から支援ニーズを把握することは意義があると考える。そこで、本研究ではテスト困り感と、主観的・客観的ASD 特性評価との関連を検討することを目的とする。

【方法】対象：連番発表(1)の通り 69 名（定型発達 (TD) 57 名、ASD12 名）を最終的な対象とした。また、ADOS-2 の分析についてはASD 者 12 名のみを分析対象とした。分析方法：テスト困り感は「テスト困り感尺度」を、ASD 特性については「ASD 困り感尺度」と「ADOS-2」を分析に使用した。テスト得点の変化は、延長条件得点と通常条件得点の差分を用いた。TD 群と ASD 群それぞれに以下の分析を行なった。①テスト困り感と ASD 特性との相関分析。②テスト困り感とテスト得点の変化との相関分析。倫理的配慮：所属機関の研究倫理委員会における承認、及び対象者への研究参加の同意を得て実施した。

【結果】ASD 群において相関が見られた項目と相関係数を示した（Table 1、Table2 に一部抜粋)。①こだわりに関する項目が対人的困り感 (25) やADOS-2 合計得点 (17、32) と相関が見られた。切り替えに関する項目が対人的困り感 (27) やADOS-2 合計得点 (12) と相関が見られた。また、TD 群では対人的困り感 (12) と相関が見られた。意図理解に関する項目が自閉的困り感 (4) やADOS-2 合計得点 (20) と相関が見られた。感覚過敏に関する項目が自閉的困り感 (28、33) や対人的困り感 (28、33) と相関が見られた。注意集中に関する項目が自閉的困り感 (30) や対人的困り感 (5) と相関が見られた。安心に関する項目が自閉的困り感 (24) と相関が見られた。また、TD 群では対人的困り感 (24) と相関が見られた (Table 1)。

②ASD 群のみ、切り替えの項目 (31) でテスト得点の変化と相関が見られた (Table 2)。

Table 2 テスト困り感とテスト得点の変化との相関分析

| No. | 項目 | 分類 | | テスト得点（延長-通常） |
|---|---|---|---|---|
| 31 | 日本語の問題文に対して、英語で答える問題は頭の切り替えが難しい | 切り替え | ASD | .69* |
| | | | TD | -.15 |

*$p$<.05

【考察】こだわりや切り替え、意図理解はASD 特性の主観的評価及び客観的評価と関連が示された。一方で、感覚過敏や注意集中､安心は主観的評価のみと関連が示された｡感覚過敏はASD の診断基準に含まれる主要な特徴のひとつであることから、先行研究 (Lewis & Nolan, 2013) と同様に、感覚過敏に配慮した試験環境の設定が ASD 者のテストアコモデーションにおいて重要であると考える。注意集中は、視覚化した情報提示の配慮につながると考える。また、安心感については、ASD 者の不安の感じ易さが影響していると考えられ(Ishimoto et al.,2019)、安心できる試験時間設定での受験が結果の納得感につながることが推察される。受験当事者が感じる公平さや公正さに注目した研究の重要性が指摘されているが (西郡, 2009)、障害学生のテストアコモデーションにおいても当事者の主観的体験に焦点を当てていくことが大切であると考えられる。

次に、テスト得点の変化との関連から、ASD 群においてはテスト場面における切り替えの困り感が強いほど試験時間延長の効果が強いことが示された。このことより、切り替えの困り感が顕著な ASD 者には試験時間延長が有効な配慮となりうると考えられた。

以上のことより、テスト困り感尺度は主観的・客観的 ASD 特性評価やテスト得点の変化と関連しており、テスト場面における困り感を包括的に捉える一助になると考えられる。

本研究は科学研究費補助金の助成をうけた(JSPS KAKENHI Grant Number 18H01090)。 (OMODAKA Yusaku, TATEWAKI Yosuke, YOKOTA Susumu, SUZUKI Daisuke, INADA Naoko, OHNO Aikana, WAKIHAMA Yukinori, TANAKA Mari)

Table 1 テスト困り感と ASD 特性との相関分析

| No. | 項目 | 分類 | | ASD困り感質問紙 自閉 | ASD困り感質問紙 対人 | ADOS-2 合計得点 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | 受験番号や氏名を何度も書き直さずにはいられない | こだわり | ASD | -.02 | .33 | .68* |
| | | | TD | -.12 | .11 | |
| 25 | 問題文の読み間違えがないか、何度も読み返してしまい困る | こだわり | ASD | .36 | .83** | .57 |
| | | | TD | -.08 | .22 | |
| 32 | 問題文を正しく読めているはずなのに、何度も確認してしまう | こだわり | ASD | -.17 | .27 | .58* |
| | | | TD | -.04 | .05 | |
| 12 | 他の問題が気になり、先に進めず困る | 切り替え | ASD | .08 | .35 | .66* |
| | | | TD | -.08 | .29* | |
| 27 | 次のテストの時間になっても、前のテストの内容を考え続けてしまう | 切り替え | ASD | .08 | .63* | .36 |
| | | | TD | -.08 | .12 | |
| 4 | 解答内容の例示がない場合、どう答えて良いか分からず困る | 意図理解 | ASD | .60* | .53 | .37 |
| | | | TD | -.08 | .02 | |
| 20 | 論述問題では、答えは分かっているが、どう表現して良いか分からないことが多い | 意図理解 | ASD | -.06 | .20 | .61* |
| | | | TD | .07 | .04 | |
| 28 | 試験会場に大勢の人がいると、気になり、なかなか試験に取り組めない | 感覚過敏 | ASD | .83** | .80** | .03 |
| | | | TD | .09 | .23 | |
| 33 | 周りの人の些細な動きが気になり、集中できずに困る | 感覚過敏 | ASD | .81** | .84** | .04 |
| | | | TD | .09 | .16 | |
| 5 | 口頭だけで説明されると内容が理解できず困る | 注意集中 | ASD | .34 | .65* | .39 |
| | | | TD | .15 | .20 | |
| 30 | 口頭だけで説明されると聴き漏らしが多くて困る | 注意集中 | ASD | .59* | .43 | -.35 |
| | | | TD | -.14 | .08 | |
| 24 | テスト時間がぎりぎりの場合、プレッシャーで思うように解答できない | 安心 | ASD | .61* | .52 | -.07 |
| | | | TD | .19 | .29* | |

*$p$<.05; **$p$<.01

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R907

# 障害学生が受講するオンライン授業における大学教員の評価

## —授業形式や合理的配慮、障害学生の評価との関連—

○佐々木銀河* 藤原あや* 岡野由実** 山森一希* 鶴井孝大* 竹田一則*
（* 筑波大学） （** 群馬パース大学）

KEY WORDS: 大学、オンライン授業、合理的配慮

【目的】

新型コロナウィルス感染症の拡大に伴い、2020 年度より大学ではオンライン授業が行われるようになり、障害学生に対する合理的配慮も変化している。独立行政法人日本学生支援機構（2021）の全国調査によれば、障害学生の中でもオンライン授業を希望する学生もいれば、そうではない学生も存在しており、オンライン授業のアクセシビリティについて一層の研究が求められる。また、オンライン授業の実施者である授業担当教員を対象にオンライン授業の合理的配慮に関する調査は行われていない。

本研究では、障害学生が受講する授業の担当教員を対象にしたオンライン授業に関する調査を行った。調査を通して、授業形式やオンライン形態、提供した合理的配慮と教員側のオンライン授業の実施しやすさや今後のオンライン授業の希望の関連について明らかにする。

【方法】

＜調査時期＞2020 年 7 月に調査を実施した。なお、この時期に対面授業は行われず、全てオンライン授業であった。

＜対象者＞総合大学X大学で障害学生が受講した授業の担当教員（以下、教員）75 名を対象とした。

＜調査内容＞

●授業形式：担当した授業が講義形式であるか、講義以外の形式の授業（演習、実験、実習）であるかを聴取した。

●オンライン形態：担当した授業が「完全オンデマンド授業」、「完全リアルタイム授業」、「オンデマンド・リアルタイム併用授業」であるかを聴取した。

●提供した合理的配慮：「(1)資料データの提供（PDF）」、「(2)資料データの提供（編集可データ）」、「(3)文字（読み）原稿の提供」、「(4)図表等への代替テキストの付与」、「(5)試験時の点字出題・回答」、「(6)試験時間・課題提出時の時間延長」、「(7)講義動画への字幕付与・修正」、「(8)講義内容の録音・録画の許可」、「(9)チャット機能を利用した発言の許可」、「(10)講義内容の調整（指示語を減らす、文字情報を多くする等）」の 10 項目について提供の有無を聴取した。

●オンライン授業の実施しやすさ：対面授業との比較として、当該授業を対面形式で実施した場合の『実施しやすさ』を 5 点とした場合に当該授業の形式を 0〜10 点の 11 件法で回答することを求めた。また、障害学生が受講しない他のオンライン授業との比較として、他のオンライン授業と比べた場合の『実施しやすさ』を 5 点とした場合に当該授業の形式を 0〜10 点の 11 件法で回答することを求めた。

●今後のオンライン授業実施希望：障害学生が受講する場合、今後も当該授業をオンラインで実施したいかどうかについて「1：全くそう思わない」から「5：とてもそう思う」までの 5 件法で聴取した。

●障害学生と教員の評価比較：Sasaki et al. (2020)における障害学生 27 名の調査データを用いた。この調査では障害学生が高評価した授業（好事例）と低評価の授業（課題事例）について、当該授業を対面形式で実施した場合の『受講しやすさ』を 5 点とした場合に当該授業を 0〜10 点で回答することを求めた。障害学生と教員の対応づけが可能であった 18 件を使用した（好事例 11 件、課題事例 7 件）。

【結果】

＜提供した合理的配慮＞

提供した件数が多い順に「(1)資料データの提供（PDF）」が 22 件、「(7)講義動画への字幕付与・修正」が 14 件、「(6)試験時間・課題提出時の時間延長」が 13 件、「(8)講義内容の録画・録音の許可」が 12 件、「(2)資料データの提供（編集可データ）」および「(9)チャット機能を利用した発言の許可」が 11 件、「(3)文字（読み）原稿の提供」が 10 件、「(10)講義内容の調整」が 9 件、「(4)図表等への代替テキストの付与」が 3 件であった。

＜オンライン授業の実施しやすさ＞

対面授業との比較において、「(3)文字（読み）原稿の提供」（$p$ <.05, $r$ =.30）を実施した授業では、対面実施時と比べて有意に実施しにくいと評価され、その他の配慮内容で有意な差はなかった。また、授業形式やオンライン形態について有意な差はなかった。

障害学生が受講しない他のオンライン授業との比較において、「(1)資料データの提供（PDF）」（$p$ <.05, $r$ =.26）や「(3)文字（読み）原稿の提供」（$p$ <.05, $r$ =.30）を実施した授業では、他のオンライン授業と比べて有意に実施しにくいと評価され、その他の配慮内容で有意な差はなかった。また、授業形式やオンライン形態について有意な差はなかった。

＜今後のオンライン授業実施希望＞

講義形式の授業の方が講義以外の形式の授業（演習、実験、実習）よりも、今後もオンラインで実施したいと思う程度が高かった（$p$ <.05, $r$ =.28）。オンライン形態や提供した合理的配慮に関して有意な差はなかった。

＜障害学生と教員の評価比較＞

好事例 11 件では、障害学生の『受講しやすさ』の方が教員の『実施しやすさ』よりも有意に高かった（$p$ <.05, $r$ =.66）。課題事例 8 件で有意な差はなかった。

【考察】

教員において「文字（読み）原稿の提供」を行う場合、オンライン授業の実施の困難さを感じることが示された。また、「資料データの提供（PDF）」は、障害学生が受講しない他のオンライン授業と比べると困難さを感じることが示された。教員における今後のオンライン授業の実施希望はオンライン形態や合理的配慮を問わず、授業形式により影響を受けることが示された。さらに、障害学生が高評価の授業でも教員側は実施の困難さを感じることが示された。

【文献】

独立行政法人日本学生支援機構（2021）令和 2 年度障害のある学生への修学支援における学生本人による効果評価に関する調査研究（JASSO プロジェクト研究）. https://www.jasso.go.jp/about/statistics/project/2020project_top.html

Sasaki et al. (2020) Research on New Methods of Learning for Students with Disabilities in Distance Learning. *Tsukuba Global Science Week 2020*.

(SASAKI Ginga, FUJIWARA Aya, OKANO Yumi, YAMAMORI Kazuki, TSURUI Takahiro, TAKEDA Kazunori)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R908

# インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成に関する研究

## ― 教職科目「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」に関する検討 ―

○ 磯貝順子
（大妻女子大学　家政学部）

KEY WORDS:　インクルーシブ教育・教員養成・教職科目

## Ⅰ　問　　題

本研究では，これまでインクルーシブ教育を推進できる教員養成プログラムについて研究し，4 段階からなる教員養成プログラムを提案した。その中で「基礎プログラム」は，インクルーシブ教育を推進する上で不可欠な，教員を目指すすべての学生を対象にしたプログラムである（鳥海他，2014；鳥海他，2015a；鳥海他，2015b）。中教審（2012）の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では，すべての教員が特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが示されている。2019 年 4 月からは「教育の基礎的理解に関する科目」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（1 単位以上修得）」が新設された。丹野（2020）が学生を対象に調査を行ったところ，「特別支援教育」の用語に比べて，「インクルーシブ教育」や「合理的配慮」の用語を知らない学生が多かった。また，新設された特別支援教育に関する科目のシラバスを 4 大学で比較検討し，コアカリキュラムの「（1）特別の支援を必要とする幼児，児童及び生徒の理解」の比重が高い点，重点とする障害種が違う点，「自立活動」の内容が乏しい点等を指摘した（丹野，2020）。

## Ⅱ　目　　的

本報告では，新設された教職科目「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」に関する授業の設定の現状について明らかにすることを目的とする。

## Ⅲ　研　究　方　法

1　調査対象：首都圏（1 都 7 県）にある国立大学法人の教員養成大学 10 校

2　手続き

（1）調査内容：大学のホームページから，教職科目のシラバスを検索し，調査資料とした。

（2）調査期間：　20XX 年 3 月～4 月

（3）分析の視点：①単位数，②履修学年，③到達目標，④シラバスに示された障害種等

## Ⅳ　結果と考察

1　単位数

今回調査対象とした 10 校の大学の内 7 校が 1 単位，3 校が 2 単位であった。

2　履修学年

履修学年は大学によって多様であった。1 年次から 3 年次に設定している大学が 3 校，次いで 2 年次が 2 校あった。介護等体験実習後や教育実習後の 3 年，4 年次に位置付けている大学もあった。

3　到達目標

各大学の到達目標について教職課程コアカリキュラムを参考に，分類した。到達目標には明記されていなかったが，シラバスに記載がある場合には目標に含まれているものとした。

表 1　コアカリキュラムの目標と大学別の到達目標

| | (1)障害の特性・心身の発達の理解 | (2) 教育課程や支援の方法の理解 | (3) 母国語・貧困の問題等 |
|---|---|---|---|
| A 大学 | 1),2) | 1),4) | 1) |
| B 大学 | | 4) | |
| C 大学 | 1) | 1) | 1) |
| D 大学 | 1),2),3) | 1) | 1) |
| E 大学 | 1),2),3) | 1),2),4) | |
| F 大学 | 1),2),3) | 1) | |
| G 大学 | 1),2),3) | 1) | |
| H 大学 | | 4) | |
| I 大学 | 1),2) | 1),2),3),4) | 1) |
| J 大学 | 1),2),3) | 1),2),3),4) | |

4　シラバスに示された障害種等

シラバスに示された障害種は表 2 の通りである。多くの大学が，視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，病虚弱と発達障害を取り上げていたが，1 単位の場合には 1 コマに複数の障害を講義している傾向がみられた。

表 2　シラバス上の障害種等

| | (1)障害の特性・心身の発達の理解 |
|---|---|
| A 大学* | 視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD |
| B 大学 | 発達障害・教育的ニーズのある子ども |
| C 大学 | 視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD |
| D 大学* | 視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD・重複・情・言 |
| E 大学 | 知・LD・ADHD・ASD |
| F 大学 | 視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD |
| G 大学* | LD・吃音・構音障害・言・緘黙・HSC |
| H 大学 | 発達障害・教育的ニーズのある子ども |
| I 大学 | 知・肢・発達障害 |
| J 大学 | 視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD |

（＊の大学は 2 単位）

## Ⅴ　インクルーシブ教育に必要な教員養成の課題

筆者らが，中学校の教員を対象に行ったニーズ調査では，「多様な障害に関する知識と理解」，「児童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」，「インクルーシブ教育の理念の理解」，「多様な子どもを含む学級経営の仕方」が特に求められていた。半期 1 単位の授業だけでは，今回の調査結果のように，コアカリキュラムの内容を網羅することも困難な状況である。

今後我が国でインクルーシブ教育を推進していくためには，多様な児童生徒の教育的ニーズに応じて，どの教師も柔軟に対応できるようになることが必要である。そのためには，新設された教職科目だけでは不十分であり，他の教職課程の科目においてもインクルーシブ教育の視点から指導法を検討できるようになることや，教育実習等学現場での経験と往還させながら理解を深める教育課程の編成等が必要である。

（ISOGAI Junko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R909

# 保育者養成課程の大学生の応用行動分析の知識の促進

## ―子どもとの集団活動場面におけるスタッフトレーニングの効果―

渡邉孝継
（星美学園短期大学幼児保育学科）

KEY WORDS:応用行動分析，大学生，スタッフトレーニング

**（目的）**

保育者養成課程の大学生たちは，実習やボランティアの中で保育士に必要な知識や技術を習得しようとする。しかし，その過程で，子どもとの関わり方に頭を悩ませる大学生は多い（片岡，2020）。土居(2012)は，中でも特別なニーズのある子どもとの関わりが難しいと報告している。

大学生の子どもと関わる力を促進するための方法として，行動を個人とその個人を取り巻く環境との相互作用から分析を行う応用行動分析（山本・澁谷，2009）の理論に基づいたスタッフトレーニング（田中，2017）があり，その効果が検討されている。しかしながら，大学生が実際に子どもと関わる経験を積むことで，大学生が応用行動分析の知識を習得したかどうかを検討した研究は，神経発達症児へのプログラムにおいてスタッフトレーニングの効果検証を行なった渡邉（2018）のみである。渡邉(2018)は，神経発達症児１名に対する個別のプログラムに大学生が参加している。しかし，保育園や幼稚園では，保育士は集団の中で子どもたちと関わることとなる。そのため，大学生が実際に集団での活動場面で複数の子どもたちと関わる経験を積む中で，応用行動分析の知識がどのように変化するか検証する必要があるだろう。

以上踏まえ，本研究では，大学生が集団での活動場面で子どもと関わる活動（以下，活動プログラム）とそのリハーサルから構成されるスタッフトレーニングに参加することで，大学生の応用行動分析の知識がどのように変化するかを検証することを目的とした。

**（方法）**

**参加者**

参加者はＸ大学の保育者養成系学部の３年生７名と４年生１名（参加者Ａ・Ｂ・Ｃ・Ｄ・Ｅ・Ｆ・Ｇ・Ｈ）であった（４年生は参加者Ｃ)。参加者ＡとＢは計画書作成と活動の司会を担当した。残りの６名の参加者は，活動プログラムへの反復参加を行なった。活動プログラムには参加者の他に，１歳８ヶ月～２歳３ヶ月の子ども７名，保護者６名が参加した。

**倫理的配慮**

Ｘ大学の倫理審査委員会において研究倫理委員会の審査を受け，事前に研究計画とその実行に関する承認を得た。本研究の参加者と，活動プログラムに参加した子どもの保護者から，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。

**研究期間**

本研究は，Ｙ年８月から 10 月の間に実施された。本研究は，子どもとその保護者との活動プログラム開始前のリハーサルを３回，活動プログラムを５回の計８回実施した。

**場面設定と実施方法**

活動プログラムは，40 分の事前の打ち合わせと 40 分のこどもと保護者との活動，50 分の振り返りから構成された。子どもと保護者との活動は，リトミック，絵本の読み聞かせ，自由遊びを行なった。振り返りでは応用行動分析を専門とする教員と音楽を専門とする教員がスーパーバイズを行った。

**手続き**

本研究開始前，リハーサル後，活動支援プログラム終了後の３回に渡り参加者全員に KBPAC を実施した。参加者Ａ・Ｂは，リハーサルの３回と活動プログラムの５回で自身が担当する活動の計画書を作成した。それ以外の参加者は，計画書は作成せずに，リハーサルと活動プログラムに参加した。

**独立変数**

独立変数は，参加者Ａ・Ｂにおいては，①活動プログラムへの反復参加と，②活動の計画書作成・司会の担当であった。参加者Ｃ・Ｄ・Ｅ・Ｆ・Ｇ・Ｈにおいては，①活動プログラムへの反復参加のみであった。

従属変数は，すべての参加者において，応用行動分析に関する知識を測定する KBPAC の簡易版（志賀,1983）とした。

**KBPAC と分析方法**

KBPAC の簡易版（志賀,1983）は，全 25 項目から構成され，行動形成・行動除去・行動理論・行動分析・行動維持・強化子・罰・環境統制の８つに分類されており，満点は 25 点であった。KBPAC の評定を行った活動開始前，リハーサル終了後，活動終了後の評定値を作表し，比較した（Table１）。

**（結果）**

| 参加者 | 活動開始前 | リハーサル終了後 | 活動終了後 | 変動値1 | 変動値2 |
|---|---|---|---|---|---|
| A※ | 9 | 7 | 6 | −2 | −3 |
| B※ | 7 | 7 | 5 | ±0 | −2 |
| C | 7 | 7 | 8 | ±0 | +1 |
| D | 7 | 7 | 9 | ±0 | +2 |
| E | 6 | 7 | 8 | 1 | +2 |
| F | 7 | 7 | 9 | ±0 | +2 |
| G | 8 | 10 | 11 | 2 | +3 |
| H | 5 | 6 | 8 | 1 | +3 |

Table１ KBPAC の評定値の推移

変動値１は，リハーサル終了後の評定値−活動開始前の数値を示している（Table１）。変動値１は，変動値２は，活動終了後−活動開始前の数値を示している。リハーサルと活動プログラムへの反復参加を実施した結果，変動値１は，参加者Ｅ・Ｇ・Ｈが１～２上昇し，参加者Ａのみ２下降した。変動値２は参加者Ｃ～Ｈが１～３上昇し，参加者Ａが３，参加者Ｂが２下降した。参加者の KBPAC の評定値の平均は活動開始前で７，リハーサル終了後で 7.25，活動終了後で８であった。

**（考察）**

大学生が集団での活動場面で子どもと関わる活動とそのリハーサルから構成されるスタッフトレーニングに参加することで，大学生の応用行動分析の知識がどのように変化するかを検証した。活動プログラムに反復参加した参加者の KBPAC の評定値は上昇傾向であったことから，集団場面における子どもとの活動プログラムへの反復参加は，応用行動分析に関する知識を僅かではあるが向上させると推察された。その反面，活動の計画書作成・司会担当の参加者の評定値は下降した。活動プログラムの計画の構築や司会へ注力するため，子どもの反応に着目しづらくなったと考えられた。

**（付記）**
本研究は立正大学研究推進・地域連携センター支援費の助成を受けた。

(WATANABE Takatsugu)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R910

# 児童発達支援における就学支援において重視している内容

斎藤遼太郎
（茨城キリスト教大学文学部）
KEY WORDS: 発達障害　就学支援　幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

【問題と目的】

2012 年の児童福祉法の改正により、これまでの児童デイサービスや知的障害児通園施設等が障害児通所支援として一元化されて以降、児童発達支援の需要が年々高まりつつある。そのため、児童発達支援から小学校等に就学をするという子どもも少なくない。そのような中、就学期における継続的な支援体制を構築するための連携の重要性が問われており、2018 年には文部科学省と厚生労働省の連名により、学校と障害児通所支援事業との連携を今後より強化していくことが提言された。しかし、このように学校と障害児通所支援事業との連携について、省庁からは提言がなされている一方で、何をどのように連携を図るべきか十分に明らかにされていない。

本研究では、児童発達支援が就学支援としてどのような点を重視して取り組んでいるかを検討することを目的とする。その際幼児期の終わりまでに育ってほしい姿に着目し検討を行う。

【方法】

1）対象者：調査の承諾を得た発達障害児を中心として療育を行っている児童発達支援の職員 176 名を対象に質問紙による調査を行った。そのうち、138 名から回答が得られ（回収率 78.4%）、回答に不備のない 123 名（有効回答率 69.9%）を調査の対象としました。

2）調査時期・方法：2020 年 11 月に実施した。質問紙を施設の各教室に郵送し期日までに返送するように依頼した。

3）調査項目：(1) フェイスシート（年齢、性別、職名、職員歴、所有資格）、(2)「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を知っているか、(3)「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の 10 項目のうち重視している項目、(4)「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の 10 項目のうち最も重視している項目

【結果】

図 1 は、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の認知の有無を尋ねた結果である。72 名が知っていると回答した。また、年齢が高いほど、職員歴が長いほど、保育士の資格を有している者ほど知っていることが分かった。

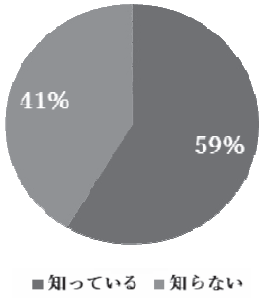



図 1　幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の認知の有無

図 2 は、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として挙げられている 10 項目について、どの項目を重視しているか（複数回答可）を尋ねた結果である。結果、「言葉による伝え合い」が一番多く、続いて「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」という回答が得られた。

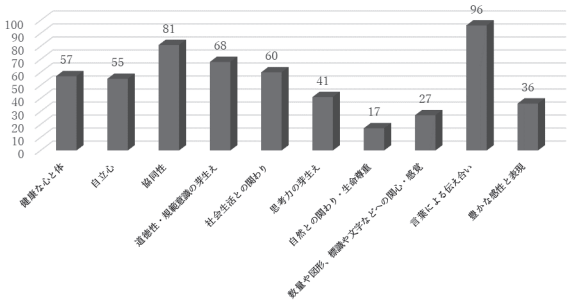



図 2　幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として重視している項目

図 3 は、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿 10 項目のうち最も重視している項目を尋ねた結果である。結果、「健康な心と体」が一番多く、続いて「言葉による伝え合い」、「自立心」という回答が得られた。

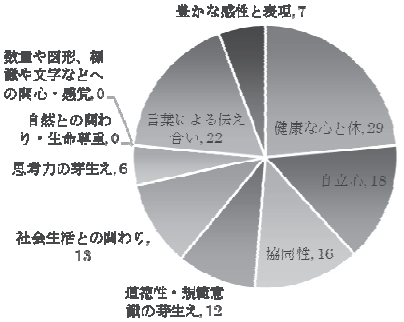



図 3　幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として最も重視している項目

【考察】

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、いまだ十分に情報が行き届いていない可能性が示唆された。障害児通所支援事業に対する「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」の情報提供を強化することが求められる。

発達障害児が中心である児童発達支援においては、10 の姿のうち「言葉による伝え合い」や「健康な心と体」が強く求められていた。発達障害児に見られる言葉の遅れや言葉の使い方、情緒的課題についての情報共有を中心的に扱えるツールを開発することでより効果的な就学支援が行える可能性が示唆される。

【文献】

家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトチーム(2018)：家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト.

(SAITO Ryotaro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R911

# 「障害」を「解消する」教育から「楽しむ」教育への転換

## －パフォーマンス/エンターテイメントから学ぶ教育的意義－

〇村田観弥
（立命館大学産業社会学部）

KEY WORDS: パフォーマンス　エンターテイメント　インクルーシブ教育　障害理解教育

### 〇「障害」を「楽しむ」ことは問題か？

障害を楽しむことは問題だろうか。近年の障害とパフォーマンス/エンターテイメントに関する論考を概観し、インクルーシブな教育環境への道標を「楽しむ」ことから考える。

「障害」とパフォーマンス/エンターテイメント（以下エンタメと略）は親和性がある。古くは、見世物に代表される、嘲笑や奇異さへの関心の対象とされた歴史である。現在では、障害の克服を感動的に扱いメディアに消費される状況を「感動ポルノ」との批判がなされる。これらから、障害を対象として楽しむことは、社会的タブーとする規範に繋がりやすい。

一方で、ダイバーシティ＆インクルージョンを推進する価値観のもとでは、教育的素材として活用されている。例えば、子ども向けのコンテンツに障害が取り入れられるようになった。『セサミストリート』には、ASD のキャラクターが存在する。ディズニー映画の『ファインディング・ニモ』の主要キャラクターは、左右のヒレの形が違う、物忘れが極端に激しいなどの特徴がある。教訓への抵抗を軽減し、違いや多様性をなじみのあるものとするエンタメの可能性は大きい。

### 〇障害児者のパフォーマンスと笑い、ユーモア

パフォーマンス/エンタメと教育も親和性が高い。エンタメと教育を融合するのは新しい考えではなく、何千年もの間、活用され、教育目的のみならず社会変革にも戦略的に用いられてきた（Singhal＆Rogers,1999/2011）。パフォーマンスとは、「ある特定の機会にある特定の参加者がなんらかの仕方で他の参加者のだれかに影響を及ぼす挙動の一切（Goffman,1959/1974）」であるが、アイデンティティが「表出」によって、パフォーマティブに構築されるもの（Butler,1990/1999）ならば、それは障害者の身体と同様に健常者の身体をも作り上げる。また、擾乱も可能である。

近年、障害者パフォーマーを目する機会が多くなっている。典型的な例は「お笑い芸人」である。塙（2018）は、現代社会は「障害者**を**笑うこと」と「障害者**が**笑うこと」と「障害者**と**笑うこと」を混同し、障害者と笑いの関係性に言及することの一切を忌避する異様な風潮を招来したと述べる。NHK の番組『バリバラ』の障害者パフォーマンスは、笑いという形式を用いる障害者問題の提起であるが、「笑えること」と「笑えないこと」の狭間にいることが、視聴者の「障害観」や「障害者像」に裂け目を生じさせ、内省へと導く。「障害/健常の境界」にいることは、自分はよき理解者であると同時に差別する側でもあると自覚させられざるを得ない。このことが居心地の悪さを強要するが、その感覚は「妥当な障害者」や「妥当なコミュニケーション」などの日常の認識や振る舞いを問うことにつながる。

赤木（2019）は、障害のある子ども・青年の即興劇や学習実践を通し、卓越したファシリテーター（演出家や元教師）とのやりとりを、ヴィゴツキーなどを参考に即興性とユーモアから分析している。赤木は、計画通りにいかない予想外のハプニングや失敗を集団で楽しむ機会が、創造性を涵養し新しい自分になる「発達」の瞬間であるとする。また、ユーモアのある活動による「存在の肯定」が、「能力の向上」を乗り越える魅力と可能性であるとし、価値観の転換や創造を起こしやすいとする。異質な集団での対等で豊かな関係性こそが創造性につながるのであるが、そこにはユーモアが欠かせない。そして、「多様な人と一緒に活動したほうが面白くなる」ことこそがインクルーシブ教育の原点であると述べている。

### 〇障害疑似体験から考える

障害疑似体験への批判は多いが、そのひとつとして、「試しにちょっとやってみる程度に扱われ、しばしば楽しい遊びやゲームのように行われることによる障害者への倫理的問題」がある（松原・佐藤,2011）。発表者の取り組みでは、あえて最初からこのような批判を紹介しない（村田,2020）。後に学ぶことになるため、活動当初の多くの学生は興味津々で、一見楽しんでいるようにも見える。しかし、活動直後のアンケートでは、「不安」や「恐怖」「大変さ」などのネガティブな印象に結び付くもののほかに、身体感覚の違いや変化を「驚き」や「気づき」として記述する者も多い。さらに、体験後に批判される部分を学ぶことで、自身のコメントを省察する態度が多く見られるようになり、障害観や思考の枠組みを再構築する重要な学びの契機となることが示されている。

視覚障害体験である「ダイアローグ・イン・ザ・ダーク」や聴覚障害体験である「ダイアローグ・イン・サイレンス」を主宰するダイアローグ・ジャパン・ソサイエティは、「エンターテイメントとして楽しみながら人と出会う。そして対話する。何かが始まる。それは自分を変化させ世の中の変化に繋がっています」として、多様性の理解を促すことを目的に、これらの体験環境を提供している。

### 〇本当に「障害」はない方が良いのか？

ダイバーシティ＆インクルージョンが目指される現在、「障害/健常の境界」をどのように捉えるのか、特別支援教育がインクルーシブ教育に移行するためには必須の課題である。他者との出会いには苦痛が伴う（Lévinas,1961/2005-6）。暴力の契機を孕まざるを得ない。社会に「寛容さ」を求めるだけでは限界があるのではないか。ユーモアは、問題に巻き込まれすぎないで、問題に向き合う距離と勇気を人に与える（木村,2020）。「障害」を解消した社会を目指すという理念型は肯定しつつも、「違い」を認め尊重しながら共に生きる社会の形成に努めなければならない時、障害を「面白い」と感じることが重要な手がかりになるであろう。

**（文献）** 赤木和重（2019）ユーモア的即興から生まれる表現の創発　赤木和重編著　クリエイツかもがわ　塙幸枝（2018）障害者と笑い−障害をめぐるコミュニケーションを拓く　新曜社　Butler,J（1990/1999）ジェンダー・トラブル　青土社　Goffman,E（1959/1974）行為と演技−日常生活における自己呈示−　誠信書房　一般社団法人 Dialogue Japan Society https://djs.dialogue.or.jp/（2021/5/13 閲覧）　Lévinas,E（1961/2005-6）全体性と無限（上・下）　岩波書店　木村覚（2020）笑いの哲学　講談社　松原崇・佐藤貴宣（2011）障害疑似体験の再構成 - 疑似体験から協働体験へ−　ボランティア学研究 vol11 85-98　村田観弥（2020）障害疑似体験の問題と可能性　大阪成蹊大学教職研究第 2 号 32-43　Singhal,A & Rogers,EM（1999/2011）エンターテイメント・エデュケーション　成文堂

（MURATA Kanya）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（学術研究発表 9）O-R912

# 「スペイン風邪」パンデミック(1918 年～1920 年)における日本の子どもと学校教育

○能田昴　　髙橋智
（尚絅学院大学総合人間科学系）　（日本大学文理学部）
KEY WORDS：スペイン風邪、パンデミックと子ども、感染症と学校教育

## 1. はじめに

そもそも人は元来、過酷な自然環境のなかで生きることの難しい、脆弱な身体性を持つ存在である。感染症、伝染病、飢饉、幾多の自然災害や気候変動など、これら自然由来の「災い」という環境的要因はその生存を脅かし、それぞれのコミュニティや社会を恐怖・喪失・混沌に満ちた惨禍に陥れてきた。

それらの歴史的事象は枚挙にいとまがないが、感染症・伝染病による影響はきわめて大きく、中世の「黒死病」が当時のヨーロッパの人口の大半を失わせたり、天然痘がインカ帝国を壊滅させたりするなど、その猛威は文明そのものを消失に至らしめる威力を持っていたことはよく知られている。

本報告で取り上げる 1918 年から 1920 年を中心として発生した「スペイン風邪」パンデミックもその一例である。世界では人口の約 30%にあたる 5 億人に症状が見られ、2~5 千万人が亡くなったと推測されている。日本においても人口の約半数が感染する激しい流行が発生した。

2020 年の新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の流行のさなかにある現在、スペイン風邪パンデミックが当時の子ども達の生存・生活・教育にも多大な影響がもたらされたことが容易に推察できるが、しかし教育史・病弱教育史研究においてスペイン風邪を重点的に扱ったものは見当たらない。

第一次世界大戦や関東大震災によってスペイン風邪は忘れ去られ、見過ごされてきたことが指摘されている（向井・金澤・鷹島：2020）。スペイン風邪パンデミックが地震災害事象と同様に「一過性」のものとして捉えられ、多大な環境的変動が子どもに与えた影響は無視されてきたといっても過言ではない。

なお、病弱教育の歴史においては脚気・結核・ハンセン病等への対応が主として始まったために、急性疾患そのものがそもそも対象となり得ないとされ（全国病弱教育研究連盟病弱教育史研究委員会：1990）、感染症・伝染病等のパンデミック問題に関わる子どもの実態、学校・教師の対応等の諸相についてはほとんど明らかにされていないのが現状である。

磯田（2020）はこれまでのパンデミックの歴史研究では「医療史」「医療技術史」「医者史」ばかりが強調され、最も「命を守る教訓」に満ちた「患者史」が欠落していることを指摘する。

本報告では、スペイン風邪パンデミックに関わる子どもの実態、学校・教師の対応等の諸相についてはほとんど明らかにされていない現状をふまえて、大正期の日本において猛威をふるったスペイン風邪（1918～1920）における子どもの感染の実態や学校教育への影響について検討していく。

## 2. スペイン風邪の発生

20 世紀に人類は 3 度のインフルエンザウイルスによるパンデミックに直面する。1918 年の「スペイン風邪」、1957 年の「アジア風邪」、1968 年の「香港風邪」である。この中でも「人類最悪のパンデミック」と称されるのがスペイン風邪であり、通常のインフルエンザの死亡率は 0.1%以下であるのに対し、2.5%以上の死亡率であると考えられている。

通常のインフルエンザより、10 歳～30 歳の若年層の犠牲者が多かったことも特徴であり、犠牲者の多くが急性の肺出血・肺浮腫であったことからも、スペイン風邪がいかに激しい症状をもたらしたかが推察されている（小山・佐藤：2009）。

第一次世界大戦下の 1918 年 3 月、米国カンザス州の陸軍基地で発症したとされ、米軍の欧州戦線投入によりヨーロッパ全土に拡大した。南北アメリカ、北アフリカから中東、革命進行中のロシアや中国、インド、そして日本に広がった。

日本においては 1918 年～1920 年の間に 3 度にわたって流行し、人口の約半分にあたる 2400 万人が感染、39 万人が亡くなったと推計されている。当時、第一次世界大戦を通じて資本の独占が進行する過程において失業増加・農村荒廃・都市生活不安定層の増大等の社会問題が益々深刻化している最中の出来事であった。日本の死亡率でみるならば、それまで 1000 人につき 20 人程度であったが、1918（大正 7）年のスペイン風邪の大流行により同年の死亡率は一挙に 27．3 人まで高まった。

## 3. スペイン風邪による日本の子ども・学校教育への影響

スペイン風邪はまず軍隊や工場、そして学校という集団活動が行われている場所での感染拡大が深刻していった。全国的に多くの学校で一斉休校が行われた。

内務省衛生局の報告書『流行性感冒』によれば、学校内に患者が 2, 3 名発生した時にはたちまち集団流行になる例が多く、特に学校寄宿舎等においてしばしば見られた。そのため各府県は中等学校、小学校に対してかなりの注意を払っていた。

温度および湿度の調節に気を配らせたり、うがいおよび吐いた唾や喀痰の消毒を奨励し「うがい剤」の配給、「唾壺」の備え付けをさせたりして、予防に努めていたことがうかがえる。罹患生徒児童の登校を禁止したり、学校内またはその付近に本病流行の兆しがある時にはその状況によってその学校全部または一部を閉鎖した。学校に体温計を備え付け、体温が 37. 5℃以上の生徒または児童に対しては登校を停止させたり、咳やくしゃみの症状がある者には教室内ではマスクを着用させたり、健康者にも室外で常に着用させたところもあった。全国的に学校の全部または一部分を閉鎖したが、多くの学校で閉鎖の判断が遅く、感染者増加に伴って結果的に閉鎖に追い込まれた。

マスクの着用等を呼びかけるポスター
出典：内務省衛生局編（1922）『流行性感冒』。

【文献】

磯田道史（2020）『感染症の日本史（文春新書）』文藝春秋。
速水融（2006）『日本を襲ったスペイン・インフルエンザ―人類とウイルスの第一次世界戦争―』藤原書店。
内務省衛生局編（1922）『流行性感冒』。
向井嘉之・金澤敬子・鷹島荘一郎（2020）『悪疫と飢餓：「スペイン風邪」富山の記録』能登印刷出版部。
全国病弱教育研究連盟病弱教育史研究委員会（1990）『日本病弱教育史』。

（NOHDA Subaru　TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 01（聴覚障害①））O-0101

# 字幕・手話付きがん教育 DVD 活用の効果に関する一考察

―A ろう学校の生徒を対象とした質問紙調査を通して―

〇野口　武悟（専修大学文学部）
宮田　充（株式会社アイエスゲート）
望月　得生（公益財団法人日本対がん協会）

KEY WORDS:がん教育，ろう学校，字幕・手話付き教材

## 1.目的

今日，学校教育においてがん教育が推進されている。がん教育とは,「健康教育の一環として，がんについての正しい理解と，がん患者や家族などのがんと向き合う人々に対する共感的な理解を深めることを通して，自他の健康と命の大切さについて学び，共に生きる社会づくりに寄与する資質や能力の育成を図る教育」[1] のことである。

近年のがん教育をめぐる動向を整理すると,「がん対策基本法」に基づき策定された国の「第三期がん対策推進基本計画（2017～2022 年度）」において，がん教育について「国は，全国での実施状況を把握した上で，地域の実情に応じて，外部講師の活用体制を整備し，がん教育の充実に努める」とされた。これを受けて，文部科学省でも検討を進め，中学校，高等学校，特別支援学校中学部・高等部の新しい学習指導要領では，保健体育科におけるがん教育の扱いが明確にされた。例えば，中学校学習指導要領解説保健体育編では,「がんは，異常な細胞であるがん細胞が増殖する疾病であり，その要因には不適切な生活習慣をはじめ様々なものがあることを理解できるようにする。また，がんの予防には，生活習慣病の予防と同様に，適切な生活習慣を身に付けることなどが有効であることを理解できるようにする。」[2] などとされている。

文部科学省が 2020 年に公表した調査結果によると，特別支援学校におけるがん教育の実施率は，小学部 9.2%，中学部 18.6%，高等部 30.9%であった [3]。

特別支援学校におけるがん教育の一層の推進には，児童生徒の障害に配慮した教材の作成と活用も有効と考えられる。そこで，本発表では，字幕・手話付きがん教育 DVD を作成のうえ、A ろう学校の生徒に授業内で視聴してもらい，その前後での生徒の意識や理解の変化を調査し，効果や課題を検討する。

## 2.方法

まず，公益財団法人日本対がん協会が企画・制作した『よくわかる！がんの授業』（文部科学省選定がん教育アニメ映像教材 DVD）に字幕・手話を挿入した。そのうえで，この字幕・手話付きがん教育 DVD を東京都内に所在する A ろう学校の協力のもと，中学部と高等部，高等部専攻科の生徒に保健体育の授業内で視聴してもらい，視聴前後での生徒のがんに対する意識や理解の変化を質問紙で調べた。対象生徒数は，中学部が 22 人，高等部が 27 人（普通学級），4 人（重複学級），高等部専攻科が 7 人のあわせて 60 人であった。

## 3.結果

### 3.1　字幕・手話付きがん教育 DVD の作成と内容

『よくわかる！がんの授業』は，文部科学省の『がん教育推進のための教材』[4]で示されたがん教育で取り上げるべき 9 項目の内容を，わかりやすくクイズ形式で学べるようにしたアニメ映像教材である。しかし，音声がベースであることから聴覚障害児・者には活用することが難しい状況であった。そこで，発表者のうち宮田の所属する株式会社アイエスゲートと社会福祉法人聴力障害者情報文化センターが協力して字幕と手話を映像に挿入した。音声の内容は全てアニメーションの下部に字幕が表示され，右側にはろう者の手話通訳者による手話が表示される。

### 3.2　DVD 視聴前後のがんに対する意識と理解の変化

字幕・手話付きがん教育 DVD を授業内で視聴し，その前後で次のような変化が見られた（回答数 60 人）。

（1）がんに対するイメージ（「そう思う」と回答した人数・割合）:「がんは身近な病気」は視聴前 30 人（50%）だったが，視聴後 57 人（95%）と大幅に増加した。また,「がんになっても早く見つかれば多くの人が治る」は視聴前 30 人（50%）が視聴後 52 人（86.7%）と増加した。一方で,「がんは怖い病気」は視聴前 52 人（86.7%）から視聴後 32 人（53.3%）と大きく減少した。

（2）がんについての知識・理解（「正しい」と回答した人数・割合）:「日本人の 2 人に 1 人はがんになる」は視聴前 12 人（20%）だったが，視聴後 56 人（93.3%）と大幅に増加した。また,「がんは日本人の死因の 1 位」や「がんはだれもがなる可能性のある病気」も，視聴前後で人数・割合が大きく増えた。一方で,「がんの早期発見には検診が大切」は視聴前でも 57 人（95%）であり，正しく理解されていることがわかった。「がんは食事などの生活習慣病が関係する」「たばこは周りの人にもがんになる危険をおよぼす」も，視聴前から人数・割合が高かった。

なお，より詳しい結果については，発表用のパワーポイントで紹介する。

## 4.考察

字幕・手話付きがん教育 DVD を視聴することで，がんに対するイメージが刷新されるとともに，正しい知識・理解の習得につながる可能性の高いことが確認できた。

ただし，その習得した知識・理解が持続されるかについては今後の追加調査が必要である。また，本発表は，A ろう学校 1 校の調査をもとにしたものであり，今後は他のろう学校にも協力いただき，より大きな規模での調査が必要と考えている。

なお，本発表で用いた字幕・手話付きのがん教育 DVD については，2021 年 1 月に日本対がん協会から全国のろう学校に寄贈された。ご活用のうえ，ご意見等をお寄せいただけると幸いである。

## 【文献】

1）文部科学省「がん教育」の在り方に関する検討会（2015）『学校におけるがん教育の在り方について（報告）』，p.2.
2）文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説保健体育編』，p.211.
3）文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課（2020）「平成 30 年度におけるがん教育の実施状況調査の結果について」，p.5.
4）文部科学省（2016）『がん教育推進のための教材』，p.1.

(NOGUCHI Takenori, MIYATA Mitsuru, MOCHIZUKI Tokuo)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 01（聴覚障害①））O-0102

# 聴覚障害生徒における漢字の読み習得の発達

## 縦断的変化からの検討

茂木　成友
（東北福祉大学 教育学部）

KEY WORDS: 聴覚障害　漢字　読み

（目的）

日本語の語彙の約 7 割は，漢字二字熟語であり（Yokosawa & Umeda, 1988），児童生徒の語彙獲得を考える上で，漢字二字熟語の習得の特徴を検討することは重要である。特に，聴覚障害児は漢字二字熟語の読み習得に困難を示すことが指摘されているため（鎌田・江刺家, 1991），聴覚障害児における漢字二字熟語の読み習得の縦断的な変化を明らかにすることを目的とした。

（方法）

研究実施期間：X 年～X+1 年の 2 年間で実施された。

対象児：X 年時点で、Z 県特別支援学校（聴覚障害）中学部第一学年に在籍する 7 名、第二学年に在籍する 3 名、合計 10 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生徒は対象から除外した。

漢字の読みテスト：小学校段階で学習する漢字で構成された漢字二字熟語の読みテストを作成した。なお、読みテストでは、180 題の漢字二字熟語が出題された。

分析の観点：X 年と X+1 年における漢字の読みテストの成績を比較し、漢字二字熟語の成績の縦断的な変化を検討する。また、正答・誤答傾向についても検討する。

倫理的配慮：本研究は、東北福祉大学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）

X 年における漢字の読みテストの成績をみると、対象児全体の平均は 120 点であり、X+1 年における対象児全体の平均は 136 点であった。対応のある $t$ 検定を行ったところ、漢字の読みテストの成績の差が有意であった（$t = 3.15$, $df = 9$, $p < .05$）。

各対象児の得点について Table 1 に示した。対象児ごとの縦断的な変化をみると、漢字の読みテストの成績が 6 点から 53 点まで伸びており、全員の成績が向上していた。なお、成績の伸びが著しい生徒（G 児）を除いて対応のある $t$ 検定を行っても、成績の差が有意であったことから、聴覚障害児の漢字の読みの成績は、年齢の上昇に伴って向上していくことが示唆された。

Table 1　対象児別の漢字テストの成績（180 点満点）

| 対象児 | 在籍学年（X 年時点） | X 年の成績 | X+1 年の成績（ ）内は前年比 |
|---|---|---|---|
| A | 1 | 82 | 99 (+17) |
| B | 1 | 167 | 173 ( +6) |
| C | 1 | 153 | 159 ( +6) |
| D | 1 | 93 | 104 (+11) |
| E | 1 | 120 | 131 (+11) |
| F | 1 | 136 | 148 (+12) |
| G | 1 | 100 | 153 (+53) |
| H | 2 | 133 | 139 ( +6) |
| I | 2 | 88 | 115 (+27) |
| J | 2 | 128 | 134 ( +6) |
| 平均 | | 120 | 136 (+16) |

単位は点

次に、正答・誤答傾向の縦断的な変化を検討するため、各対象児の回答状況を整理し、X 年に誤答した漢字のうち、X+1 年に正答に変わった漢字の数と、その逆に、X 年に正答した漢字のうち、X+1 年に誤答に変化した漢字の数を求めた（Table 2）。

Table 2　正答・誤答の経年変化

| 対象児 | 成績の変化 | 誤答から正答に変わった漢字数 | 正答から誤答に変わった漢字数 |
|---|---|---|---|
| A | +17 | 24 | 9 |
| B | +6 | 7 | 1 |
| C | +6 | 13 | 7 |
| D | +11 | 23 | 12 |
| E | +11 | 23 | 12 |
| F | +12 | 17 | 5 |
| G | +53 | 55 | 2 |
| H | +6 | 15 | 9 |
| I | +27 | 31 | 4 |
| J | +6 | 18 | 12 |
| 平均 | | 22.6 | 7.3 |

単位は個

X 年に比べて、6 点上昇した生徒が 4 名（B 児、C 児、H 児、J 児）いるが、この中でも、B 児のように正答から誤答に変わった漢字が少ない生徒もいれば、J 児のように正答から誤答に変わった漢字数が非常に多い生徒もいることが明らかになった。また、11 点～17 点上昇した生徒が 4 名（A 児、D 児、E 児、F 児）についても同様の傾向がみられ、F 児のように正答から誤答に変わった漢字が少ない生徒もいれば、D 児、E 児のように正答から誤答へと変わった漢字数が多い生徒もいた。

これらのことから、本研究の対象となった聴覚障害児については、小学校段階で学習した漢字で構成された二字熟語の読み習得を進めていることが示された。一方で、正しく読めていた漢字を読み誤るようになるなどの傾向も示された。これは、X 年時点で、憶測で回答して正解していた場合と、1 年間の学習を進める中で構成する漢字が持つ他の読み方を学習し、かえって読み誤りを起こした場合とが考えられる。いずれの場合においても、その漢字熟語の読み方や、その語彙を十分に理解していないことが背景要因として考えられ、漢字が持つ読み方と意味の双方を伴った着実な学習を促せるようにする必要が考えられた。

（引用文献）

Yokosawa, K., & Umeda, M.(1988). Processes In Human Kanji-word Recognition. *Proceedings of the 1988 IEEE international conference on systems, man, and cybernetics*, 377—380.

鎌田一雄・江刺家公也(1991) 聴覚障害児の漢字読み特性の調査．聴覚言語障害，20（3），85-93.

(MOTEGI Masatomo)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 01（聴覚障害①））O-0103

# 聴覚特別支援学校の授業過程に数学的なプロセスを創出する活動デザインへの ICT 活用の枠組み

## 図形領域における活動デザインへの ICT 活用の事例的検討

○森本明（福島大学） 加藤慎一（秋田大学） 曽根一輝（宇和特別支援学校） 原山玲（静岡聴覚特別支援学校） 東城恵（白河市立白河第二小学校） 米山文雄（筑波技術大学）

KEY WORDS: 聴覚障害　算数数学　ICT 活用

### 1　研究の目的

学校における ICT 活用の環境整備が進みつつある。コロナ禍であることもあいまって，学校教育への効果的な ICT 活用の検討が本格化するであろう。本研究は，聴覚特別支援学校の授業過程に数学的なプロセスを創出する活動デザインへの ICT 活用を提案することに究極的な目的がある。本稿は，その提案のための一考察であり，聴覚特別支援学校の授業過程に数学的なプロセスを創出する活動デザインへの ICT 活用の枠組みについて考察を行った。本稿では，その考察の経過と成果を報告する。

### 2　ICT 活用の枠組みの観点

これまでも新たに道具が登場する度に，その道具の教育への活用について，理論的にあるいは実践的に検討がなされてきた。しかしながら，教育にどう活用すべきかというよりも新たな道具を使用すること自体が目的となってしまうことも少なからずあったように思われる。教育にどう活用すべきかという本来の目的とは，結果的に異なる目的にすり替わるなど，検討において課題がなかったわけではない。そこで，本研究では，ICT 活用を検討するにあたって，活用の枠組みを構築する。枠組みの構築において次の観点を設定した。

第一に，聴覚特別支援学校の児童生徒における言語活動の保障と充実を基盤とする ICT 活用の観点である。教科学習に関する先行研究から，聴覚特別支援学校の算数数学の学習過程では言語活動の保障と充実の必要性と重要性が示唆される。また，ICT 活用が，聴覚特別支援学校の児童生徒における言語活動の保障と充実に寄与することが示唆される(庄司, 2019)。そこで，授業過程に数学的なプロセスを創出する前提として，聴覚特別支援学校の児童生徒における言語活動の保障と充実を基盤とする ICT 活用を第一の観点とした。

第二に，算数数学の教科・領域の特性を踏まえた ICT 活用の観点である。算数数学の学習過程には教科・領域ごとの特性があり，それらに応じた活動デザインが必要となる。図形領域であれば，生徒が図形について成り立つ性質を見い出し，それがいつでも成り立つかどうかを明らかにするとともに，その考察を振り返りその性質が成り立つ前提となる条件を新たに追究したり，他に成り立つ性質にも目を向け考察したりするなど，図形領域ならではの数学的なプロセスの創出が期待される。授業過程に数学的なプロセスが創出されるように，領域等の特性を踏まえた ICT 活用を第二の観点とした。

第三に，学習者における探究を豊かにする道具としての ICT 活用の観点である。児童生徒が数学的活動を通して学ぶ，その活動を通してこそ，数学的概念の理解や数学的な見方・考え方の獲得が達成される。本研究では，日常生活や社会の事象あるいは数学の事象を数理的に捉える局面，数学的に表現・処理し，問題を解決する局面，解決過程を振り返る局面において，児童生徒自らが ICT を活用し探究する，その探究の道具としての ICT 活用を第三の観点とした。

### 3　図形領域における ICT 活用の枠組みの事例的検討

事例的検討の対象とした問題は，2 点 D，E が BD＝CE の関係を保ちながらそれぞれ辺 BC，CA 上を動くときの図形の性質を考察することを趣旨とした問題である（図 1）。

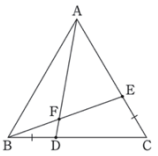


図 1

第一の観点に基づく活動デザイン　2 点 D，E を動かしながら，∠BFD の大きさが一定であることや，∠BFD の大きさに関係する∠FAB，∠FBA，∠FBD，∠FDB の大きさは変わるが，∠BFD の大きさは変わらないことを説明する活動デザインが考えられる。この活動デザインへの GeoGebra の活用は，生徒における動的な図とことばによる説明活動の設定を可能にする。GeoGebra の活用により，生徒が図を動かすことを可能にし，図に示された数学的構造を見い出す契機となり，生徒における説明活動の保障と充実を促すことが期待される。

第二の観点に基づく活動デザイン　2 点 D，E を動かしながら，∠BFD に着目すれば，その大きさが一定であることを予想する活動，それを帰納的に推論する活動，∠BFD の大きさに関係する∠FAB，∠FBA，∠FBD，∠FDB の大きさがどのように変わるかを帰納的に推論する活動デザインが考えられる。この活動デザインへの GeoGebra の活用は，授業過程に数学的なプロセスを創出する活動の設定を可能にする。GeoGebra の活用により，生徒の活動を，予想したり，帰納的に推論したりする活動に焦点化する契機となり，授業過程に数学的なプロセスの創出を促すことが期待される。

第三の観点に基づく活動デザイン　2 点 D，E を動かしながら，それぞれの角の大きさや辺の長さおよびそれらの関係に着目し，成り立つ事柄を予想する活動，問題解決の過程や結果を振り返り，他に成り立つ性質に目を向けたり，条件を変えても成り立つ性質を明らかにしたりする活動デザインが考えられる。この活動デザインへの GeoGebra の活用は，GeoGebra を探究の道具として，数学的に問題発見・解決する過程に，生徒が数学を探究する活動の設定を可能にする。GeoGebra の活用により，今後この問題に限らず，図形領域の似た事象を考察する活動の充実を促すことが期待される。

### 4　まとめと今後の課題

本稿では，聴覚特別支援学校の授業過程に数学的なプロセスを創出する活動デザインへの ICT 活用を提案するために，ICT 活用の枠組みについて考察を行った。枠組みの構築において 3 つの観点を設定し，そのうえで，図形領域における活動デザインへの ICT 活用の事例的検討を行った。

今後は，他の領域を含め，活動デザインへの ICT 活用の事例的検討および実践を行うこと，そのうえで活用の枠組みを精緻するとともに，枠組みの 3 つの観点に基づく活動デザインを行うのに新たに必要となる ICT アプリケーションの開発を視野に入れた検討を行うことが課題である。

### 主な引用・参考文献

中野善達・斎藤佐和(1996).聴覚障害児の教育.福村出版.
庄司美千代(2019). 聴覚障害教育における ICT の活用による学習活動の充実（特集 障害のある児童生徒の学びを支える ICT の活用）. 特別支援教育, 75, 16-19.

(MORIMOTO Akira, KATO Shinichi, SONE Itsuki, HARAYAMA Rei, TOJO Megumi, YONEYAMA Fumio)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 01（聴覚障害①））O-0104

# 聴覚特別支援学校の児童生徒における 数学的概念の理解を促す ICT 環境の活動デザイン

相似概念の理解を促す ICT 環境の活動デザインの事例的考察

〇曽根一輝（宇和特別支援学校） 森本明（福島大学） 加藤慎一（秋田大学） 原山玲（静岡聴覚特別支援学校） 東城恵（白河市立白河第二小学校） 米山文雄（筑波技術大学）

KEY WORDS: 聴覚障害 算数数学 ICT 活用

## 1 研究の目的

学校における ICT 活用の環境整備が進みつつある。コロナ禍であることもあいまって，学校教育への効果的な ICT 活用の検討が本格化するであろう。本研究は，聴覚特別支援学校の児童生徒における数学的概念の理解を促す ICT 環境の活動デザインを提案することに究極的な目的がある。本稿は，その提案のための一考察であり，相似概念の理解に焦点をあてて，ICT 環境の活動デザインについて事例的考察を行った。その考察の経過と成果を報告する。

## 2 概念理解における概念イメージと概念定義への着目

児童生徒は，数学的活動を通して，数学的概念の理解を広げたり深めたりして，徐徐にその概念を明らかにしていく。整数の概念を例にすれば，児童生徒は，はじめに小さな数をその範囲とし，数学的活動を通して，整数を理解する。その後，大きな数にまでその範囲を広げ，活動を通して新たに整数の理解を広げるとともに，整数のしくみについて理解を深めていく。このように概念を明らかにする過程を経て，児童生徒は数学的概念を身に付けることができる。

そもそも数学の形式的な定義は，定義されるべき対象すべてに適用され，一方でそれらのみに適用される，そういうものである（Tall, 1988）。したがって，学習途上の児童生徒にとって，数学の形式的な定義の意義がよくわからないというのはもっともなことである。児童生徒と算数数学を学んでいる教師は，児童生徒における数学的概念の理解の状態に常に関心を寄せている。なぜなら，児童生徒における数学的概念の理解の状態を捉えることができれば，理解を促すために児童生徒がどのような経験を積むことが必要かを考えることができるからである。この児童生徒における数学的概念の理解の状態を捉える枠組みとして，本研究では Vinner & Hershkowitz (1980)に端を発する概念イメージと概念定義の理解の状態を捉える枠組みを採用する。

概念イメージとは，「概念に関連する全体的な認知構造」である。他方で，概念定義とは，「その概念を特定するために言葉で明確に限定すること」である。数学的概念に関連して，児童生徒が積む経験にはさまざまな側面がある。概念を教師が授業で取り上げる文脈はさまざまであり，それによって児童生徒がその概念とみなす行為はさまざまとなるために，その概念の理解過程には認知的な複雑さが伴うこととなる。

本研究では，児童生徒は当該の概念に関連したさまざまな側面の経験を通して，その概念イメージを発展させながら形式的な定義をも含みつつ理解が進展するよう活動デザインを考えるという立場から，ICT 環境の活動デザインを提案する。その際，活動デザインは，概念イメージに含まれる潜在的な対立が児童生徒に認知的葛藤を喚起するように，かつ，その葛藤が概念の理解の進展に寄与するように，行う。

## 3 相似概念の理解を促す ICT 環境の活動デザイン

中学部第 3 学年における相似の形式的な定義は「一方の図形を拡大または縮小したとき，他方の図形と合同になる」である。小学部第 6 学年では，相似に関連して拡大図・縮図を児童は学ぶ。中学部第 3 学年における相似概念の一連の概念を身に付けるための第一歩として拡大と縮小の操作を扱う。２つの図形があって，一方の図形を拡大したり縮小したりして他方の図形と合同になるかどうかについて，操作を通して生徒が確認する。具体的には，生徒が GeoGebra を活用し，t のスライドバー（図 1）を動かすことで，一方の四角形を拡大したり縮小したりして他方の図形と合同になるかどうか確認する操作活動を取り入れる。その際，四角形としてはじめに正方形を取り上げ，次に長方形を取り上げる。それは，相似の概念イメージに含まれる潜在的な対立が児童生徒に認知的葛藤を喚起するようにするためである。一方の正方形を拡大したり縮小したりして他方の正方形と合同になることを，生徒は図形の構成要素に着目して観察することで，どの一辺も等しい長さだけ長くしたり短くしたりする行為を相似概念とみなす。そのようにみなす生徒には，次の長方形の場面で相似の概念イメージに対立が顕在化し，認知的葛藤が生じる。その葛藤を克服するためには，どの辺も等しい長さだけ長くしたり短くしたりする行為を新たに見直し，どの辺ももとの辺の長さの比と等しくなるように長くしたり短くしたりする行為であることを明らかにすることが必要となる。このように，生徒に生じる葛藤が概念の理解の進展につながるよう活動をデザインする。以上の一連の活動を通して,生徒が相似の概念イメージを発展させながら形式的な定義を含みつつ，相似概念の理解における進展が期待できる。

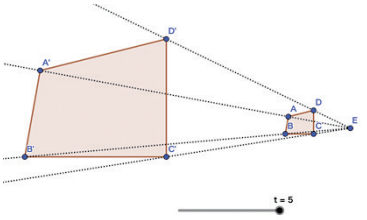



図 1

## 4 まとめと今後の課題

本稿では，聴覚特別支援学校の児童生徒における数学的概念の理解を促す ICT 環境の活動デザインを提案するために，相似概念の理解に焦点をあてて，ICT 環境の活動デザインについて事例的考察を行った。GeoGebra を用いることで、相似概念の理解を促す活動デザインを提案した。今後は実践を行い，どのような効果がみられるのか分析を進めていく必要がある。

## 主な引用・参考文献

庄司 美千代(2019).聴覚障害教育における ICT の活用による学習活動の充実（特集 障害のある児童生徒の学びを支える ICT の活用）. 特別支援教育,75,16-19.

Tall,D(1988).Concept Image and Concept Definition. In Jan de Lange, Michiel Doorman(eds.,) Senior Secondary Mathematics Education, 37–41.

Vinner S. & Hershkowitz R.(1980).Concept Images and some common cognitive paths in the development of some simple geometric concepts. Proceedings of the Fourth International Conferenceof P.M.E., Berkeley,177-184.

(SONE Itsuki, MORIMOTO Akira, KATO Shinichi, HARAYAMA Rei, TOJO Megumi, YONEYAMA Fumio)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 01（聴覚障害①））O-0105

# 高等教育機関におけるろう学生への合理的配慮提供実態と支援を困難にする要因

○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
筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター
KEY WORDS: ろう学生　高等教育機関　合理的配慮　実態調査

## 1. 目的

大学、短期大学、高等専門学校等の高等教育機関（以下、大学）における障害学生への支援は、年々広がりを見せている。日本学生支援機構（2005～2018）の調査では、障害者差別解消法の施行が迫った 2015 年度以降、専門委員会を設置したり、支援に関わる規定を整備したりする大学が急増しており、これと連動するように、障害学生の数も急速に増加している。

聴覚障害学生の数も、調査が開始された 2005 年度と比較して、700 人以上増加しており、聴力 60 デシベル未満の難聴学生は調査開始時より継続して増加、聴力 60 デシベル以上のろう学生（以下、ろう学生）については、調査開始時から 2010 年ごろまで増加傾向が続いていた（同上, 2005～2018）。しかし、ろう学生が最も多く用いていると考えられるノートテイク支援を実施している大学の数ならびに聴覚障害学生の在籍校に対する実施率は、調査開始以来、年々減少する傾向にあり（2005 年 185 校 49.3%→2019 年 142 校 27.7%）、支援が広がりつつある現状と乖離する傾向が見られている。筆者の知る限り、この理由について言及・分析した研究は見当たらないが、難聴学生の増加などが数値に影響を与えているものと考えられ、ろう学生への支援実態を的確に表現しているとは考えづらい。

そこで本研究では、聴力レベルが 60 デシベル以上で話声の理解が困難であるなど、何らかの合理的配慮の提供が必要な程度のろう学生を受け入れている大学に焦点をあて、各種支援の提供実態を明らかにするとともに、手段ごとの提供率の違いや、その要因について分析することで、今後の支援体制向上に向けた手がかりを得ることを目的とした。

## 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）。また、支援手段によって、提供実態が異なる可能性があることから、手段ごとに要望の有無と対応状況を尋ね、対応できない場合には、その理由を回答いただくようにお願いした。

調査期間は、2019 年 3 月～5 月であり、160 件の回答を得た（回収率 20.4%）。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

本研究で得られた結果を、以下に箇条書きで記す。

1）現在または過去 4 年間にろう学生が在籍していた大学の数は、110 校であり、回答いただいた大学の約 7 割に該当した。

2）ろう学生から出されている要望としては、座席の配置が約80%（85 校）と最も高かった。このうち要望に応えられている大学の割合は 90%（78 校）を超えていたが、教員の理解不足により、対応できなかった例なども報告されていた。

3）次に、要望の多かった手段は、補聴援助システム（67 校）とノートテイク（68 校）で、いずれも約 90%の大学が「要望通り対応した」「概ね要望通り対応できた」と回答していた（60 校/61 校）。

4）パソコンノートテイクについても、80%以上の大学で要望に答えることができていた（56 校中 46 校）。ただ、人材や予算、体制の不足の他、情報不足により支援が提供できなかったり、議論になったりしたとする声があげられていた。

5）手話通訳については、要望があった割合も半分以下と少なかったが（41 校）、要望に応えられなかった比率は約 4 割とすべての手段の中で最も高かった（15 校）。この原因としては、そもそも地域における人材が不足していて対応できる体制にないこと、地域の制度自体が大学における支援に対応していないことなどが指摘されており、対応の難しさが見て取れた。

6）機器を用いた支援では、共通して機器設備の不足が指摘される傾向にあった。加えて、音声認識では、情報の不足も課題とされており、認識率を上げるための方法や活用できるシステムがわからなかったとする声が目立った。一方、遠隔情報保障では、学内の通信状況といったインフラの問題も指摘されており、字幕挿入では、機器設備の不足以上に、実際に作業を行うことのできる人材や体制がないとする声が挙げられていた。

7）音声認識や補聴援助システムについては、要望はあったものの、これらの手段のみでは十分な情報を保障できるとは考えづらいとの判断から、本人と相談の上、ノートテイクやパソコンノートテイク等の手段に切り替えたとする事例も一定数見られた。

8）手話通訳など、外部の人材に支援を依頼するのが一般的な手段については、少数ながら「『学生同士の学び』も支援の目的となっている」ため、実施していないとする例が見られた。

## 4. 考察とまとめ

本調査の結果、ノートテイクやパソコンノートテイクによる合理的配慮の提供率は、ろう学生が在籍している大学の 90～80%に上っており、すでに大学におけるろう学生支援のスタンダードとして定着していることがうかがえた。しかも、日本学生支援機構による調査結果が、2005 年度の調査開始時より、横ばいかむしろ減少傾向にあったことから考えると、2005 年にはすでに現在と同程度の水準で合理的配慮の提供がなされており、15 年以上もこれを維持されてきていることが推察された。

また、各種手段ごとの合理的配慮の提供実態と、提供が難しい理由について分析したところ、①理解の不足が主な原因になっているものの他、②知識・情報の不足、③予算・人材の不足、④あえて「提供しない」判断をしたもの、⑤別の手段に置き換えることで一定のニーズが満たされているもの、⑥理念として提供していないものなどがあり、それぞれについて対策が必要なことが明らかになった。

今後、より多くの大学に調査を実施していくことで、さらに詳細な実態を明らかにしていきたい。

**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）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0201

# 発話の不明瞭さを主訴とする小学３年児への言語評価および指導

## ― 学園内の言語聴覚士が 教員・保護者とともに取り組んだ２年間の実践報告（その 1）―

齋藤　愛子
（旭出学園教育研究所）

KEY WORDS: 知的障害　言語評価　個別指導

**【目的】**当学園は私立の特別支援学校であるが、学園内に公認心理師や言語聴覚士が在籍し、学内外の子どもに個別指導を行っている。本論文では、言語聴覚士である筆者（以下 ST）が、担任教諭から”発話の不明瞭さを改善してほしい”との依頼を受け、指導を開始した一例について報告する。ここでは、前半 1 年間の指導に焦点をあてる。

**【方法】1.対象**　小学部 3 年の A 児。年齢は指導開始時 8 歳 1 か月。診断名は知的障害。7 歳 8 か月時に実施した田中ビネーVによると、精神年齢 3 歳 3 か月であった。

**2.指導期間**　20XX 年より 2 年間。週 1 回、30 分間の指導。

**3.指導開始時の評価**　教員らに A 児の自発話について聴取するとともに、言語発達遅滞検査（以下 S-S 法）を実施した。

3-1.教員からの聴取…A 児は発音が不明瞭であるが、クラスメイトの氏名や直近の行事名などははっきりと話す。また、平仮名に興味があり、なぞり書きのプリントは積極的にとりくむが書称は難しい。音読が難しい平仮名もある。

3-2. S-S 法より…《言語理解》事物名称や動作語の理解＋。動作語を交えた 3 語文の理解＋。《言語表出》事物名称は 16 語中 10 語を呼称。回答時、自信がないと教員の表情をうかがったり、ささやき声で答えたりした。会話では直近に経験した出来事を単語にて繰り返し話し、語間代（“あのね”“んとね”）や代名詞を多用。発話内容を問われると、A 児は笑顔で頷くも答えず。構音は全体的に歪み不明瞭。《書字》描線課題では三角形と十字を正しく模写。ST が名前のなぞり書きを促すと、A 児は笑顔で 5 センチ角ほどの大きさで書き出した。《平仮名の音読》S-S 法に加え、平仮名を音読してもらったところ、単文字で 15 文字程度を音読。その他の仮名文字は難しく、音韻意識の曖昧さがうかがえた。

**4.指導方針**　以上より、A 児の不明瞭な発話の背景には、語彙理解の乏しさと、名称のラベリングの曖昧さがあると考えられた。ただし、日常的に見聞きする語彙は自信をもって話す様子から、A 児に対し、語彙を繰り返し口頭表出したり、意味理解を深めたりする課題を実施することで、はっきりと言うことができる語彙が広がると予想した。また、文字が好きな様子から、書字に必要な音韻意識を育む課題も実施することにした。

**5.倫理的配慮**　本研究にあたり、対象児の保護者に対し、研究の目的および内容について口頭と書面にて説明し、本学会にて発表することの同意を得た。

**【結果】1. 課題内容および A 児の反応**　実施した課題内容および A 児の反応を下表に示す。語彙理解を深める課題では、筆者が多様な木のイラストを示しつつ名称を言い聞かせ、色や形等の意味概念と語音をつないだところ、A 児は“柳”を木として捉える等の語彙理解の深まりがみられた。音韻意識を育む課題では、平仮名を一文字ずつ指さしながら音読することで、字形と語音を結びつけた。タッピングの際、A 児は最初 ST とともに復唱したが、次第に自発的に音読しながらタッピングするようになった。

さらに、語彙理解と音韻意識の定着を図るため、教員に、小学部でも実施可能と思われる類似課題を提案し、言葉の学習時間内に可能な課題について実施をお願いした。また、保護者には復習プリントを作り、家庭で取り組んでもらった。

**2. 指導後の再評価**　S-S 法“事物名称の呼称”では 16 語中 15 語正答。自信をもってはっきりと呼称した。単文字の音読は 25 文字が可能となり、一部「サルの“さ”」「ヨーグルトの“よ”」などと回答した。自発話は、4 年 1 学期、教員より“あのね”が減り 2～3 語文で話すことが増えたとの報告があった。また、3 年 3 学期、筆者が冬休みの感想を聞くと、「んとね、おもち食べた。あんこ。」と答えた。同じ頃、母親の連絡帳に、A 児が“みみず”について『長くて、にょろにょろで、へびじゃなくて何だっけ？』と聞いてきて驚いた”との記載があった。

**【考察】**指導を経て、A 児は、自信をもってはっきりと話す語彙が増えてきた。質問を交えたやりとりもみられたが、これは、本指導に加え、小学部や家庭においても、言葉の用途や形を繰り返し見聞きし、語彙理解が深まったためであろう。さらに、言葉を繰り返し音読し、語音を覚えたことで、スムーズに語想起できるようになったためと考える。

本事例を通して、児童の“自発話”の充実を図るためには、学校生活を担う教員および日常生活を共にする保護者と連携しながら、指導の目的を共有し、学校や家庭においても指導で学んだ語彙ややりとりにふれる機会をつくることが大切であると感じた。

ご協力いただいた先生方と保護者の皆様に深く感謝申し上げたい。

(SAITO　Aiko)

表　実施した課題内容および A 児の反応

| 実　施　方　法 | A　児　の　反　応 |
|---|---|
| **語彙理解を深める　“仲間さがし”**　（例）“木”の意味理解を深める<br>1.　様々な”木”（※右）の絵カードを並べる<br>2.　「木はどれ？全部ください」<br>3.　「これも木、これも木」と繰り返し言い聴かせる | 指導開始直後<br>柳の絵カード　「怖い」と言い、“木”として捉えず<br>→　ＳＴの声をきき、「これも木、これも木……」と復唱<br>その後　“柳”も”木”として捉えるようになった。 |
| **音韻意識を育む　“文字チップの並び替えとタッピング”**<br>※ 取りくみやすい難易度のため、タッピングを促す語彙えらびは慎重に行う<br>1.　絵カードを呼称してもらう。分からない場合は、用途や形などを伝える<br>2. 平仮名を付した絵カードを見せ、　文字チップを並べてもらう<br>3. ST とともに平仮名をゆっくり、一文字ずつ音読しながらタッピング<br>自力で文字チップを正しく並べ、正しく音読できるまで繰り返した後、<br>小学部　や　家庭　においても類似課題を実施 | 指導開始直後<br>ＳＴの顔色をうかがいながら絵カードを呼称<br>見本の文字列を見ながら文字チップを並べ、たどたどしく復唱<br>数か月後　自力で文字チップを並べ、音読するようになった<br>※ 小学部にて実施<br>学習した平仮名を用いた<br>カルタ　等<br>※ 家庭にて実施<br>指導で実施した語彙の<br>なぞり書きプリント |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0202

# 知的障害特別支援学校小学部における家庭学習支援

## －オンデマンド動画教材の開発とチャレンジ日記の活用－

○滝澤　健（香川県立香川中部養護学校）
武藏　博文（香川大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　家庭学習支援　オンデマンド動画教材

### 1　目的

新型コロナウイルス感染拡大防止による臨時休業を経て，学校の授業と ICT 等を活用した家庭学習をスムーズにつなぐための準備を予め行っておく必要性が示された(文科省，2020)。

知的障害特別支援学校における ICT を活用した家庭学習の先行事例は少なく，児童のつまずきへの対応や保護者の児童へのかかわり方,家庭学習を継続させるための支援等，明らかになっていない点が多い。

本研究では,知的障害特別支援学校小学部の児童を対象にオンデマンド動画教材を開発し,チャレンジ日記(武藏，2006）を活用して家庭での取り組みの継続を支援した。

結果を基に，ICT を活用した家庭学習支援の成立条件について検討することを目的とする。

### 2　方法

(1) 参加者

知的障害特別支援学校小学部の児童 29 名とその保護者が参加した。保護者には，書面にて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 9 月 15 日～12 月 20 日までの約 4 か月間（97 日間）で，第Ⅰ期を 1 週～7 週，第Ⅱ期を 8 週～14 週とした。

(3) オンデマンド動画教材

台拭きやうがい等の「手伝い」「身辺処理」を中心に，家庭生活に即した内容で，家庭内にある道具で実施できるようにした。各動画教材の長さは，2～6 分程度にした。動画の「教示」部分では，イラストや写真を使用し課題のねらいを説明し,「モデリング」部分では，筆者が出演した手本動画を示した。

提供方法は，YouTube による限定配信を行い（第Ⅰ期に 9 本，第Ⅱ期に 8 本），各動画教材の QR コードの一覧表と実施方法を説明したプリントを保護者に配布した。

(4) チャレンジ日記

B5 サイズの日記カードに，目標行動を記述する欄，保護者と担任教師によるコメント欄を設けた。また，児童が目標行動を実行した後，シールを貼って記録するための欄を日記カードの 1 頁に 4 つ設けた。

(5) 実施手続き

担任教師に,チャレンジ日記のコメント欄を通じて児童,保護者に励ましや称賛，助言の実施を依頼した。家庭学習の実施状況を把握するために，筆者がチャレンジ日記を確認した。担任教師から相談があった場合は，担任教師と改善案を協議した。児童の状態や家庭の状況に適合させるために動画教材の修正や支援ツールの提供等の支援を行った。

(6) 評価及び測定方法

1）家庭学習の実施状況

各参加者のチャレンジ日記から，取り組んだ内容，実施回数，保護者・担任教師のコメント欄の記述内容を記録した。週ごとの家庭学習の実施日数をカウントし，週 0 日，週 1～2 日，週 3～4，週 5～7 日のグループに分け，実施人数の割合を求めた。

2）アンケート評価

保護者と担任教師に対し，動画教材とチャレンジ日記について各観点に基づく 5 件法による評定と自由記述による感想を求めた。

### 3　結果

図 1 に参加者の家庭学習の実施日数の変容を示す。3 週目の家庭学習の実施率が最も高く，参加者の 79.3%が実施した(週 0 日 20.7%,週 1～2 日 34.5%,週 3～4 日 34.5%,週 5～7 日 10.3%)。実施期間が進むごとに実施率が安定した参加者と，実施率が減少していった参加者に分かれた。

図 2 にアンケート評価の一部（保護者による児童用動画教材，チャレンジ日記の評価）を示す。児童用動画教材では,「優先性」を除く項目で回を重ねるごとに平均点が向上した。チャレンジ日記については,「有効性」が 4.0,「意欲」が 3.6,「負担」が 3.9（逆転項目）であり，児童用動画教材よりもやや低く評価された。

チャレンジ日記のコメント欄には,「動画を見ただけで子どもが自分から取り組みました」等の肯定的な記述があった一方で,「いつも見ている E テレを見てしまう」等の視聴方法に関する課題点が確認された。

### 4　考察

結果より，参加者の約半数が約 4 か月間家庭学習を継続させることができた。その要因として，①複数の動画教材の提供により，各家庭の状況や児童の実態に合わせて取り組めそうなものを選択する機会になったこと，②チャレンジ日記による保護者とのやりとりで，ニーズを把握し個々に応じた支援の調整が行われたこと，が挙げられる。

動画教材は，従来のプリント教材の提供と比較し，家庭学習の選択肢を広げ，新たな試みを促す可能性が示唆された。動画教材の修正や支援の調整は，保護者から要望があった場合のみに限られた。今後は，担任教師による個別の指導計画と関連させた動画教材の作成,提供が期待される。

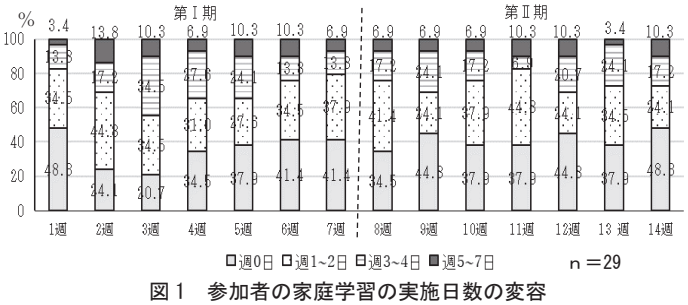



図 1　参加者の家庭学習の実施日数の変容

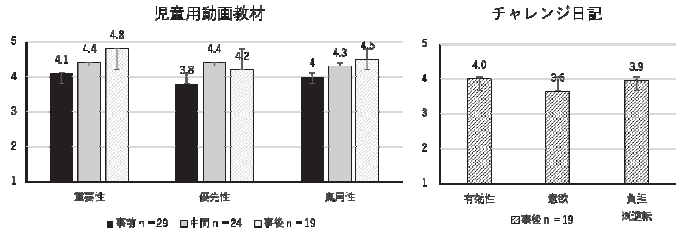



図 2　保護者によるアンケート評価結果（一部抜粋）

(TAKIZAWA Ken, MUSASHI Hirofumi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0203

# 知的障害特別支援学級における WAVES の成績傾向と介入効果

○河村優詞
（知的障害児教育ラボ/町田市立本町田小学校）
KEY WORDS: WAVES　ROCFT　ビジョントレーニング

## 目的

知的障害特別支援学級では集団指導を中心とした授業が実施されることがある(河村, 2018)。視知覚等は教科学習の能力と関与しており、その傾向と訓練法を検討することは学力向上にも貢献しうるだろう。集団に対して一斉に実施可能なアセスメント法として WAVES(竹田・奥村・三浦・中山)があるが、軽度知的障害児における関連研究は乏しい。そこで本研究では、特別支援学級における WAVES の傾向、および訓練の効果を検討することを目的とした。

## 研究 I

**(方法)** 公立小学校に在籍する中～軽度知的障害を伴う児童 20 名が参加した。参加児には脳性麻痺児、自閉症児を含んでいた。補助検査を除く WAVES を実施した。

**(倫理的配慮)**インフォームドコンセントを実施し、保護者から署名で同意を得た(研究Ⅱも同一)。

**(結果と考察)**視覚－運動の協応に関する「線なぞり」「形なぞり」の評価点は全般的に高い傾向があった。知的障害児への Frostig 視知覚発達検査(Frostig, Lefever & Whittlesey, 1966)において「目と手の協応」が他指標より高かったとの報告（四日市, 1992)があり、これは本研究と概ね整合性があるが、書き障害に関する先行研究(鈴木・水野・加我・近江・鈴木, 1978)とは異なる傾向であった。1 年生のみ「形なぞり」の評価点が低く、就学後の筆記機会増加などに伴う感覚運動学習の履歴(Baumeister, Hawkins & Holland, 1966)によって改善している可能性が示唆された。

「数字みくらべ」を中心に、VPI を構成する下位検査の評価点は低い傾向があった。検査場面での行動から「数字みくらべ」は数列を音韻化している可能性があった(Fig.1)。

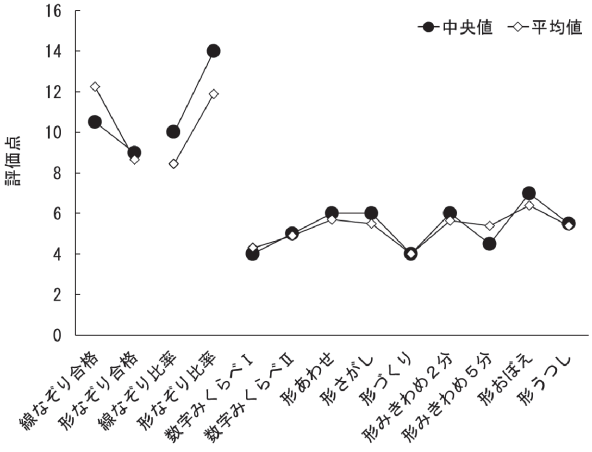



Fig.1 全参加児の評価点の中央値・平均値

## 研究Ⅱ

**(方法)** 研究 I の参加児を除く 3 名の軽度知的障害児・自閉症児が参加した。訓練課題として図形のトレース/視写を実施した。カウンターバランスをとるため、トレースを先に行う参加児と視写を先に行う参加児がいた。トレースを行う図形のサイズは徐々に小さくした。図形の視写が困難な場合は赤ペンで点線を記入するなどのプロンプトを提示し、徐々にフェーディングした。従属変数の測定として訓練前・中・後に WAVES と Rey-Osterrieth 複雑図形(ROCF)の視写を実施した。

**(結果と考察)**　訓練内容との関連性が不明確な個所もあるが、全参加児、全期間一貫して VPI(視知覚指数)が上昇した。筆記の速さと正確さについて、両立に困難が生じている可能性が示唆された(Fig. 2)。訓練後、ROCF の視写が正確化した(Fig.3)。

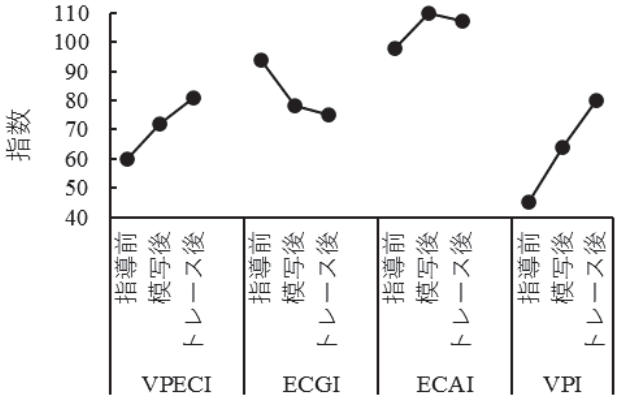



Fig.2 訓練と指数の推移(1 名分)

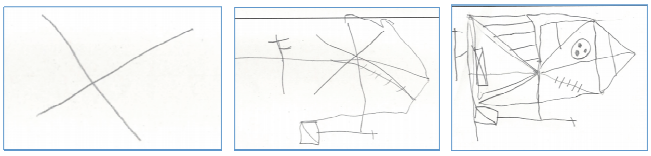


Fig.3 ROCF 推移(介入前→中→後)

本研究は探索的な介入であったために変数統制は不十分であり、複数回の検査が結果に影響した可能性もあるため、予備的検討の域を脱さない。

## 文献

Baumeister, A, A., Hawkins, W. F., & Holland, J. (1966). Motor learning and knowledge of result. *American Journal of Mental Deficiency, 70*, 590-594.

Frostig, M., Lefever, D. W., & Whittlesey, J. R. B. (1966). *Administration and scoring manual for the Marianne Frostig developmental test of visual perception*. California: Consulting Psychologists Press.

河村優詞 (2018). 小学校知的障害特別支援学級の指導と授業準備の実態調査 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 19(1), 77-84.

竹田契一(監修)・奥村智人・三浦朋子・中山幸夫(企画製作監修) (2014). 『見る力』を育てるビジョン・アセスメント 「WAVES」, 学研.

四日市ゆみ子 (1992). 精神薄弱児のフロスティッグ視知覚発達検査 結果の分析とその進路指導への活用 特殊教育学研究, 29(4), 119-124.

(KAWAMURA Masashi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0204

# ＩＣＴを用いた「主体的・対話的で深い学び」を促す １０までの数の概念プログラムの作成と活用

○野井　泰子　　細川かおり
（千葉大学教育学部　研究時所属）　（千葉大学教育学部）
KEY WORDS:　知的障害　10 までの数　タブレット

Ⅰ．目的

学習指導要領では、児童生徒の「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記されている。

知的障害のある児童は、物事を理解するまでに十分な時間が必要であるが、個々に合わせた教材を用い、系統的な指導を行うことで、数の概念の理解が深まり、日常生活や他の学習面でも生かせるようになると実感している。

そこで本研究では、児童が主体的に取り組め、「面白い・楽しい・もっとやってみたい」と達成感を味わえるような系統的な 10 までの数の概念プログラム（以下、プログラムと表記する）を作成した。

プログラムは、小学部学習指導要領、算数科の２段階までの内容を扱い、児童が数の基礎的な概念を身に付け、理解できることを目標とする。ICT 機器であるタブレットを活用することで情報活用能力も身に付くことを願っている。

タブレットでプログラムを活用し、授業実践後は評価・改善を行うことで、「主体的・対話的で深い学び」につながる数の指導の在り方について検証することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．プログラムについて

| 作成方法 | PowerPointで作成 ・タブレットで操作 |
|---|---|
| 内容 | ・学習指導要領　算数科　2段階まで（10までの数）<br>・1段階‥10項目　　2段階‥19項目で作成 |
| 特徴 | ・正解時は音が鳴り、画面が切り替わる。<br>・不正解、背景は反応しない⇒対話・やりとり重視 |

２．プログラムの内容

プログラム　1段階　1～10

1. 何がでてくるかな
2. 同じ色はどれかな
3. 同じ形を見つけよう
4. 組み合わせよう（1対1対応）
5. 形を組み合わせて完成させよう
6. 仲間分けしよう
7. 大きい・小さい
8. 多い・少ない
9. 3までの数
10. 5までの数

プログラム　2段階　1～19

1. 長い・短い
2. 高い、低い・重い、軽い
3. 仲間分け
4. 多い、少ない
5. 形の分類
6. なぞってみよう
7. 10までの数（数唱）
8. 10までの数（具体物⇒数字）
9. 10までの数（数字⇒具体物）
10. 数字を書こう
11. なんばんめ
12. 数の大小
13. 5の合成分解
14. 6の合成分解
15. 7の合成分解
16. 8の合成分解
17. 9の合成分解
18. 10の合成分解
19. 10までの合成分解

図１　プログラムについて

３．対象：知的障害特別支援学校小学部５年生児童１名。

４．対象授業：個別課題学習（週１回、30 分間、教員とマンツーマン）においてタブレットでプログラムを活用した。主に 10 までの数の学習を３回の授業で行う。授業実践後は、評価・改善を行い、「主体的・対話的で深い学び」につながる数の指導の在り方について検証した。

５．倫理的配慮：データの収集にあたり、協力校の学校長、学級担任及び対象児童の保護者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

２段階プログラム⑧～⑪を行う。主に 10 までの数と順序数を身に付けることを目標とした。授業後の反省として、常にタブレットに触れていたことが挙げられた。改善策として、手置きシートを用意し、タブレットを 20 ㎝程の台に置いたところ、活動時のみタブレットに触れるようになり、落ち着いて取り組めるようになった。教員の話を聞くこともできるようになり、教員とのやりとりが多くなり、対話の回数が増えた。実物では関心を示さないことも、タブレットで行うことでできることが多く、毎回の授業を楽しみに、主体的に取り組んでいた。２回ほど実践を行うことで、10 までの数は理解できたが数字を書くことが難しかった。そのため、選択肢を用意し見本を見てタブレットに書くようにしたところ、一人で書くことができるようになった。3回の実践で、10 までの数が理解できるようになり、数字を書くこともできるようになった。

タブレットを活用し段階ごとのプログラムに沿って、系統的に指導することで、学習に主体的に取り組み、基礎的な数の概念を理解できるようになった。また、児童の実態に合わせて問題の選択肢の変更、文字表示の追加等、プログラムの内容を工夫することでより理解を深めることができた。数の概念を身に付けるためには、児童のこれまでの経験や数の学習の習熟度、身に付けてほしい力を把握し、児童の実態に合わせて系統的に指導することが有効であることが今回の実践により明らかとなった。

対象児童は、対人面で人に関わることは少ないが、タブレットを活用して学習することで、教材と向き合い、教員との対話を重ねることができた。情報活用能力を高め、機器の操作を覚えることにもつながった。

また、対象児童は、学習前は数に関心がなかったが、実践後は教員の指示を聞き、図工の時間に決められた枚数の紙を配ったり、整列時に人数を数えたりすることができるようになった。実際に学習したことを日常生活の中でも活用していくことで、深い学びへとつながったと考える。

このように本研究では、プログラムを用いて授業実践を行い、授業改善を行うことで、個々の課題がより明確になり、「主体的・対話的で深い学び」につながる数の指導の在り方ついて明らかにすることができた。今後は、プログラムの活用を継続するとともに、ICT の活用を他教科や領域等にも発展させていく。

(NOI Yasuko, HOSOKAWA Kaori)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0205

# 知的障害児集団に対するクラスワイド PBS の展開

## 相互依存型集団随伴性に強化基準のランダム化を組み合わせた支援の効果

〇永山宏平　（埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園）
若林上総　（宮崎大学）

KEY WORDS: 知的障害　集団随伴性　SST

１．問題と目的

集団を対象とした支援方略の一つとして、相互依存型集団随伴性が広く用いられている。相互依存型集団随伴性とは集団の各メンバーの遂行行動がその集団の強化基準を満たしているかによって、集団全員の強化が決定される手続きである(小島,2001)。この問題点として意図的に“サボる”参加者が表れるが、強化基準をランダム化し活動後に示す等工夫をすることで対応可能であると報告されている。上記のような手続きを定型発達児童集団に対して適用された知見は蓄積されているが知的障害児集団に適用された知見は少ない。よって本研究は、知的障害児集団に対して相互依存型集団随伴性に強化基準のランダム化を組み合わせた支援の効果を検証することを目的とした。

２．方法

〈対象〉知的障害と聴覚障害の重複学級に通う小学部４～６年の児童６名（A～F 児）とした。知的障害特別支援学校小学部２～３段階の実態であり、日常生活場面のほとんどを共に過ごしていた。研究成果の発表にあたっては児童の保護者及び校長から承諾を得た。

〈標的行動と場面〉始めに学部教育目標や個別の指導計画を元に担任間でポジティブ行動マトリクス(大久保・月本他,2020)を作成した。その後、最も行動問題が生じやすい場面を話し合った。その結果、①休み時間場面における対仲間行動、②帰りの準備場面における準備行動が標的行動となった。具体的には、①は勝利や課題達成した際にハイタッチするなど喜び合う行動や、敗北または課題失敗した際に「残念だね」と言い合うなど仲間と慰め合う行動とした。②はより速い時刻に帰りの会を始めることを目的として速く着替えたり連絡帳を記入したりする行動であった。

〈期間と手続き〉期間は X 年９月～X＋１年１月末であった。①は週に２回程度 20 分休みの時間を設定遊びの時間として実施した。②は特別な授業がない限り毎日実施した。

〈指導手続き〉どちらの場面も BL 及び集団 SST 後に強化基準のランダム化と相互依存型集団随伴性を組み合わせた支援を実施した。①では、設定遊びの際に「仲良しポイント」として仲間に対して適切行動をした場合にはポイントが１つ加えられ、不適切行動をした場合には１つ減らされるようにした。遊び終了後、ランダムに強化基準が書かれたカードを４枚(強化可能基準と不可能基準が２枚ずつ)黒い箱に入れ、そのうち１枚を引いた。最低強化基準は 60%であったが、その上で３セッションにつき１セッションは必ず非強化事態とした(強化基準のランダム化)。「仲良しポイント」の総計が強化基準を超えていた場合、全員好きな衣装を着て集合写真を撮り「仲良しの木」の葉っぱとして掲示した(相互依存型集団随伴性)。②は児童全員が準備を終え着席したら帰りの会を始めるようにした。帰りの会終了後、ランダムに強化基準が書かれたカードを４枚(強化可能基準と不可能基準が２ 枚ずつ)黒い箱に入れ、そのうち１枚を引いた。帰りの会開始時刻の最低強化基準は月金が 14 時半、火水木が 15 時 20 分であったが、その上で３セッションにつき１セッションは非強化事態とした(強化基準のランダム化)。帰りの会開始時刻が強化基準を超えていた場合、トロフィーが授与された(相互依存型集団随伴性)。

〈記録とデータの整理〉記録は第一筆者が事象記録法により行った。①については、児童一人一人の生起率を算出し(行動生起数÷全試行数×100)、その後に平均値を算出することにより全体達成率を求めた。

３．結果と考察

結果を Fig.1 に示した。始めに①に対する集団 SST を実施した。その結果、集団 SST でのリハーサル場面において全員が自発生起率 60%を超えた。全員が遊び時の対仲間行動のスキルを獲得していることを確認し、休み時間において集団 SST と同様の手続きを導入した。介入後２セッションは全体達成率が上昇したがその後３セッション連続で下降している。個別にデータの推移を確認し、生起率が 60%を下回る児童２名に対して追加の支援(適切行動のモデリング)を行った。その結果、全体達成率が向上し 80%以上で推移した。②の取組は①の後に行われた。集団 SST では、これまでの帰りの会開始時刻を折れ線グラフで示し、本来は早く始めたい旨と理由を説明した。集団 SST のリハーサル場面において荷物整理や着替えスキルがあることを確認した後、帰りの会準備場面に移った。集団 SST 実施日は全セッションで最も短い８分であった。BL の平均経過時間は 14.5 分、介入後は 11.9 分と、２分以上経過時間が縮まった。知的障害児集団においても、相互依存型集団随伴性に強化基準のランダム化の組み合わせた支援は標的行動にポジティブな変容をもたらすことが示された。

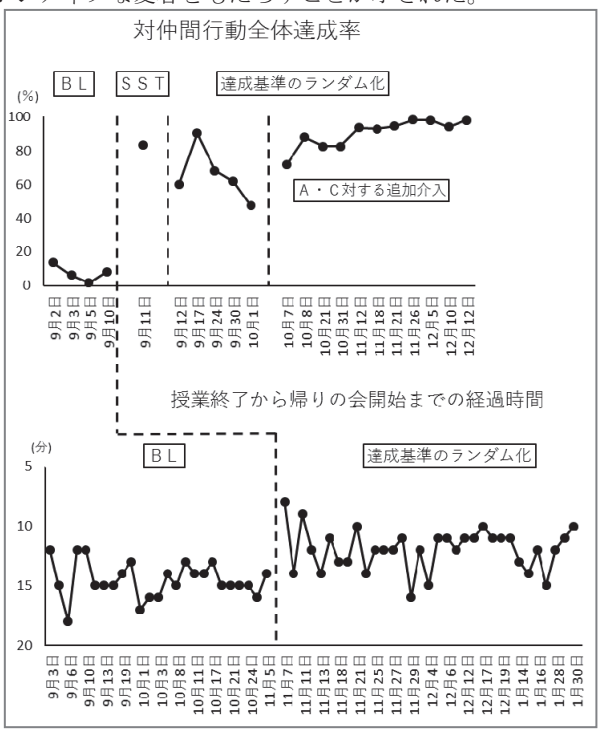



Fig.　1　①及び②のデータの推移

(NAGAYAMA Kohei, WAKABAYASHI Kazusa)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0206

# 自らが経験したことを伝える力を育てる自立活動の指導

○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:自立活動，自閉スペクトラム症，パーソナルナラティブ

## 【はじめに】

過去の経験や架空の物語等を語る行為，及びそこで語られるものはナラティブと呼ばれ，自己の経験を語るパーソナルナラティブ(以下 PN)と架空の物語を語るフィクショナルナラティブ(以下 FN)の 2 つに分けられる。本研究では，自らが経験したことを伝えることに難しさのある児童に対して行った自立活動の指導の結果を整理・分析することにより，PN に関わる指導の在り方について検討する。

## 【方法】

### 1．対象

対象は，知的障害特別支援学校小学部 4 年男児で，自閉スペクトラム症と診断されている。20XX 年 7 月に実施した LC スケールでは，言語表出：LC 年齢 3-10，言語理解：LC 年齢 3-9，コミュニケーション：LC 年齢 4-5，総合：LC 年齢 3-11 であった。なお，対象児の保護者及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。

### 2．指導期間と学習課題等

20XX 年 9 月～20XX+1 年 2 月の約 6 か月間，原則週 2 回（1 回約 40 分間），「自分の経験したことを相手に伝わるように話すことができる」を指導目標として，個別による自立活動の指導を行った。指導目標達成に向け，段階的，計画的に学習課題を設定した(表 1)。各学習課題の指導手順を表 2 に示す。教師は，説明場面(*) では，相槌と復唱，次の話の促し，対話場面(**)では，質問や内容の補足等を行った。質問は，「他には？」「それで？」等(場面)，「最初は？」「それから？」「次は？」「おわりは？」等(順序性)，「誰が？」等(人物)であった。

表 1．指導期間と学習課題等

| 指導 | 期間 | 種類 | 学習課題 |
|---|---|---|---|
| Ⅰ期 | 20XX 年 9 月～10 月<br>(全 8 回) | FN | ○絵本の内容の説明<br>・絵本「こぐまちゃんのどろあそび」<br>・絵本「こぐまちゃんのみずあそび」 |
| Ⅱ期 | 20XX 年 11 月～<br>20XX+1 年 2 月<br>(全 10 回) | PN | ○個別指導での活動内容の説明<br>・スライム作り⇒スライム遊び<br>・魚作り⇒魚釣り遊び<br>○生活場面における経験内容の説明 |

表 2．指導手順

| 期 | Ⅰ期:絵本 | Ⅱ期:活動 |
|---|---|---|
| 手続き | ①読み聞かせ<br>②内容説明(*)(8 回)<br>③イラストの並び替え<br>④内容についての対話(**)(8 回) | ①活動内容の理解<br>②活動<br>③内容についての対話(**)(10 回)<br>④学級担任への説明(*)(6 回) |

### 3．記録・分析方法

指導場面を撮影したビデオ録画の中から，教師の発話等の影響が少ないと考えられる各期の説明場面(*)を抽出し，教師と本児の会話のプロトコルを作成し，分析した。

## 【結果】

### 1．ナラティブ構造レベルの変化

本児のナラティブ構造を評価するため，大原ら(2018)を参照し，レベルを定義した(表 3)。定義に沿って説明内容のレベルを同定した結果，各課題の開始時のナラティブ構造レベルは低く，また，Ⅰ期の FN に比べ，Ⅱ期の PN の方が高い結果を示している(表 4)。

### 2．プロトコルからみたナラティブの特徴

#### (1) Ⅰ期:絵本の説明における特徴

第 1，2 回は，「ケンカをしていた」等，関心の高い場面にのみ言及していたが，第 3 回以降，「あとは」という言葉を用い，より多くの場面に言及するようになった。第 5 回から，「あとは」が減少し，「最初は」「次は」など，順序性を表す言葉を用い，正しい順序で話すようになった。第 7，8 回は，「どろまみれ，まるでアーモンドみたい」等，絵本にない言葉も使い，総発話数も徐々に増加した。

表 3．ナラティブ構造レベルの定義

| レベル | 定義 |
|---|---|
| 1 | 絵本や歌のフレーズを繰り返すのみで，物語として語していない。 |
| 2 | 単一の出来事のみで話す。 |
| 3 | 2 つの出来事について羅列する。 |
| 4 | 2 つ以上の出来事について，時間的な因果性を踏まえず，列挙する。 |
| 5 | 出来事間のつながりに乏しく，欠落等もあり，聞き手に推察する努力を要する。 |
| 6 | 時系列的にストーリーを語るが，クライマックスが設定されていない。 |

※大原ら(2018)を基に筆者が一部修正した。

表 4．各指導におけるナラティブ構造レベル

| 実施回数 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ⅰ期絵本 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 6 | 6 |
| Ⅱ期活動 | 3 | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 | | |

#### (2) Ⅱ期:活動の説明における特徴

第 1 回は，「スライムを作りました」のみの発話であったが，第 2 回以降，「最初は洗濯糊をいれて，次は絵具で色を付けました。」等，作る工程を話すようになった。指導経過に伴い，各場面に言及するようになったが，遊びの活動場面に比べ，作る活動場面への言及は少なく，それぞれの活動場面を合わせても総発話数はⅠ期より少なかった。

## 【考察】

Ⅰ期，Ⅱ期とも指導経過に伴い，ナラティブ構造レベルは上昇し，各課題における説明では，場面，順序性，人物の内容への言及が増えていた。さらに，Ⅰ期に使い始めた順序性を表す言葉が，Ⅱ期でも継続して使われており，Ⅰ期に行った FN の指導の効果が推測される。また，本児は各課題における対話場面(**)での教師の質問や補足等の説明を受け止めて対応しており，教師に質問されたことを自分が話す内容として理解し，説明内容を変化させていったと考えられる。

一方で，総発話数は，Ⅰ期に比べ，Ⅱ期は減少している。Ⅰ期の FN の指導では，絵本のページごとに場面が分かれ，内容も整理されていた。しかし，Ⅱ期の PN の指導では，自身の経験を客観的に捉え，周囲の状況を整理して把握し，表現することが求められるのであり，これらの困難さがあったと推測される。PN の指導においては，視覚支援を活用する等，本児が自身の経験を客観的に整理して把握するための支援の必要性が示唆される。

Ⅰ期の絵本の課題について，本研究では，FN として扱っている。しかし，見聞きした絵本の内容を話すことと架空の物語を創造して話すことでは，そこで必要とされる力は異なると考えられるのであり，絵本の扱いについては，今後の検討が必要と考えている。

## 【参考文献】

大原重洋・廣田栄子(2018)聴覚障害児におけるハイポイント分析法を用いた書記ナラティブ発達の検討．音声言語医学，59，209-217.

(KAKUHARA Keisuke, NAKAYA Akitaka)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0207

# 知的障害特別支援学校幼稚部におけるオンライン授業及び教材教具の有効性と課題

## —— 臨時休業中における学校場面と家庭場面を通じて ——

○飯島徹・若井広太郎・根岸由香・藤島瑠利子
筑波大学附属大塚特別支援学校

KEY WORDS: オンライン授業　教材教具　臨時休校中の取組

【問題・目的】文科省(2020)は、「新型コロナウィルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン」において、臨時休業等により児童生徒が授業を十分に受けることができないことによって、学習に著しい遅れが生じることのないよう、学校が指導計画等を踏まえながら、教科書及びそれと併用ができる紙の教材、テレビ放送、オンライン教材・動画、同時双方型のオンライン指導を組み合わせた家庭学習を課すとともに、登校日の設定や家庭訪問の実施、電話や電子メールの活用を通じて、教師による学習指導や学習状況の把握を適切に行い、児童生徒の学習を支援する必要があると述べている。オンライン授業を取り扱った内容は多く報告されている一方で、一人一人の学びの過程や変容等を客観的に整理し､数値化した研究は少ない。本研究では、オンライン授業の取組と教材教具の効果について実証し検討することを目的とする。

【方法】1. 対象児者：知的障害特別支援学校幼稚部に在籍する 10 名及び保護者を対象とした｡本研究開始時における対象幼児の生活年齢は、3 歳児 2 名、4 歳児 3 名、5 歳児 5 名であった。主障害は、自閉スペクトラム症とする幼児 4 名、ルビンシュタイン・ティビ症候群 1 名、ダウン症候群 4 名、ウェスト症候群 1 名であった。

2.事前準備及び調査：臨時休校に伴い 4 月上旬に、家庭学習用 DVD と教材等を家庭に送付した。保護者から家庭での過ごし方に関する相談や生活リズムをつけたいという要望が挙げられた。5 月上旬より、オンラインを活用した授業を開始するということを説明した後、家庭での情報機器の有無や環境が整っているのか確認した。次に、オンライン機器の操作や手順が記載してある学級通信と歌紙芝居カードの教材を家庭に郵送した。今年度入学した幼児のご家庭と情報機器操作に慣れていないご家庭に対して、個別にオンラインを通じて説明や体験をして頂き、安心して取り組めるように配慮した。

3. 指導期間・指導場面：X 年 4 月から 8 月までの約 5 ヵ月間、オンライン及び所属教室で実施した。緊急事態宣言が 5 月末に解除した後、6 月より感染予防対策をした上で分散登校、7 月より一斉登校となった。分散登校や一斉登校の期間中は、オンラインを通じて保護者が授業参観できるように配信した。指導場面は、朝の会（あつまり）を対象とし、約 40 分程度実施した。

4.手続き：分散登校及び一斉登校期間は、学校と家庭の双方型のオンライン授業を行った。保護者から、Zoom ミーティングの画面の一部に、歌紙芝居を提示して欲しいとの要望があり、背景画の一部に、パワーポイントで作成した歌紙芝居を提示し、画面上でも見えやすいようにした。また、ビデオカメラの台数も２台へと増やし、授業全体の様子を分かりやすく見れるように工夫した。

5.記録：Zoom ミーテングのレコーディング記録を基に、朝の会における歌のリクエスト場面を対象（注視している時間：人、画面、他）に持続時間法を用いて算出した。摸倣する回数は、インターバル・レコーディング記録法を用いて算出した。家庭場面における保護者の参加状況（支援行動の変容）も上記と同じく算出した。７月末の保護者会において、オンライン授業の取組について口頭でのアンケートを実施した。

6.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。

【結果】図１に歌紙芝居（カレンダーマーチ）や人に注目している時間及び摸倣回数（学校と家庭場面）を示した。A 児、B 児、D 児は、今年度入学した幼児であった。

学校場面：分散登校期間中は、歌紙芝居や MT に注目することが多かった。一斉登校期間では歌紙芝居や MT に注目しつつ、他の教員や友達に注目することが増えた。分散登校期間に比べて、一斉登校期間において、模倣する回数が微増した。家庭場面：事前にカレンダーマーチの絵カード（教材）を配布した。分散登校期間及び一斉登校期間の両期間において、絵カードと母親に注目する時間が多かった。

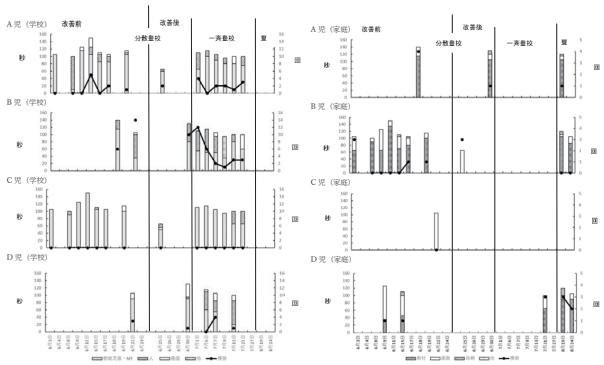



図１　歌紙芝居や人に注目している時間及び摸倣回数

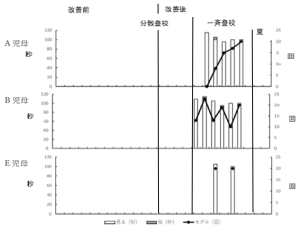



図２　母親の支援行動の推移

図２に家庭場面における母親の支援行動の推移（モデル回数）を示した。一斉登校期間では、母親がカレンダーマーチの手遊びを一緒に取り組む回数が増えた。

【考察】学校場面における分散登校期間では、歌紙芝居や目の前にいる MT に注目する時間が多かった。一斉登校では、模範となる教員や幼児が増えたことで、模倣しようとする姿へと変容する可能性があると考える。家庭場面では、手元に教材があることで、子どもが集中して学んでいる姿を見れて良かったとアンケート結果から得られた。オンラインだけの配信だけでなく手元に教材があることで、学びの保証につながり有効的であると考える。今後の課題として幼児に実態により、画面を見続けるための対応や方法を検討していくことが課題として挙げられる。

【文献】文部科学省（2020）新型コロナウィルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン文部科学省ホームページ,2020 年 6 月 11 日.

(IIJIMA Toru, WAKAI Kotarow, NEGISHI Yuka, FUJISHIMA Ruriko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0208

# 加速度計を用いた絵本に対する興味関心の評価

宮本和輝　　吉村優子
（金沢大学附属特別支援学校）　（金沢大学人間社会研究域）
KEY WORDS：ビジネス顕微鏡　読み聞かせ　定量的評価

## 1.目的

文部科学省児童生活課(2013)の調査によれば、特別支援学校の小学部の 91.2%において図書の読み聞かせに取り組んでいる。読み聞かせの必要性に関して、知的障害特別支援学校の学級担任を対象とした芦田ら(2014)の調査によれば、77 人中 76 人(98.7%)が「必要であると思う」と回答し、その理由として最も多かったのは「興味関心の幅を広げられる」(39.0%)であったことを報告している。また、絵本を選ぶ際に重視していることは、「児童の興味を引く題材」が 74.0%で最も多かった。これらの調査結果から、特別支援学校の小学部においては、児童の興味関心に焦点を置いて読み聞かせが行われていることが窺える。

一方、読み聞かせた絵本に対して子どもが興味関心を持ったのかについての評価は、教師の見取りによる定性的な評価が中心であり、定量的な指標による評価はほとんどみられない。そこで、本研究では、読み聞かせにおける子どもの絵本への興味関心の持ち様について、定量的な指標として、身体の揺れである身体リズムによる評価を試みる。

## 2.方法

1)対象児：知的障害特別支援学校小学部に在籍する 4 年男児(以下、A 児)。Vineland-Ⅱの結果、受容言語が 2：3、表出言語が 1：10 であった。

2)観察場面：以下の 2 種類の絵本の読み聞かせ場面を観察した。①新たに興味関心を持つことを期待した、A 児にとって馴染みがなく内容的にも難しいと思われる絵本、②A 児に馴染みがあり、興味関心を持って読み聞かせを聞くことができると予想される絵本、である。①は『おむすびころりん』(いもとようこ 文絵、金の星社)の読み聞かせを 3 回(20xx 年 7 月 28～30 日、1 回／日)、②は『もりのおふろ』(西村敏雄 作、福音館書店)の読み聞かせを 2 回(20xx 年 8 月 4、5 日、1 回/日)行った。なお、いずれも場所は教室で同じ教師が読み聞かせをし、対象児と読み聞かせ担当教師の他に 5 名の児童と 2 名の教師がいた。

3)身体リズムの測定：身体リズムの測定には、株式会社日立製作所が開発したウェアラブルデバイスであるビジネス顕微鏡(以下、BMS)を用いた。BMS には、①加速度センサと②赤外線センサが搭載されており、それぞれ、①対象者の身体の 3 軸方向(前後、左右、上下)の加速度、及び②BMS を着けた者同士の対面情報(誰と、いつ、どのくらい)を測定する。本研究では、BMS をビブスに取り付けて装用、2.5 秒毎の身体リズム(Hz)の平均値を算出した。

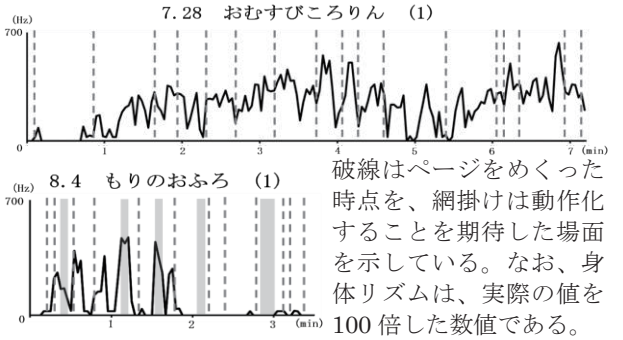
4)動画像の記録：観察場面を、2 台のビデオカメラで撮影し、動画像による記録を行った。1 台は読み聞かせを行う教師横に設置して対象児の様子を前方から記録し、1 台は教室後方から撮影し、主に教師の様子を記録した。

5)倫理的配慮：個人は特定されないこと、参加拒否における不利益はないこと、ならびに本研究の目的と内容を保護者に説明し、口頭と書面にて同意を得た。

## 3.結果

各絵本の読み聞かせ場面におけるA児の身体リズムの推移を図 1 に示す。これを見ると、『おむすびころりん』の読み聞かせ場面での身体リズムは、冒頭以外、規則性なく推移している。一方、『もりのおふろ』においては、序盤では大きく上がったり下がったりを繰り返し、その後は 0Hz 付近でほとんど変化していない。序盤の推移の特徴として、破線で示した「ページをめくった時点」に向かって数値が下がっている傾向にあることが分かる。また、網掛け部分の読み聞かせに合わせて動作化を期待する場面や、ページをめくった直後には数値が上がっている様子も見られる。

これら、各読み聞かせ場面の身体リズムの特徴について、動画像記録で確認したところ、『おむすびころりん』では、冒頭以外、絵本にあまり注目せず、そわそわと動いている様子が確認された。一方、『もりのおふろ』においては、ページをめくった直後に周囲の教師に気付いたことを伝える姿や絵本の場面を動作化する姿、次のページに移りそうになると動きを止めて絵本に注目する様子が確認された。




破線はページをめくった時点を、網掛けは動作化することを期待した場面を示している。なお、身体リズムは、実際の値を 100 倍した数値である。

図 1：読み聞かせ場面における A 児の身体リズムの推移

## 4.考察

2 冊の絵本について、教師の評価では、『もりのおふろ』は興味関心を持っていたとされた。それは、「絵本に注目している」や「動作化を自ら行っている」等といった姿からの評価であった。そして、これらの様子は、動画像と併せることで、身体リズムの変化からも読み取ることができた。ここで、2 冊の絵本の身体リズムの特徴の違いで注目したいのが、『もりのおふろ』においては、身体リズムが低くなることが多い点である。林ら(2009)によれば、集中している時の身体リズムは、低くなり一定の範囲内に納まるという。『もりのおふろ』で身体リズムの値が下がったり低い時間帯があったりしたのは、展開を期待して絵本に注意を向けたり、集中して読み聞かせを聞いていたりしたためである考えられる。このことから、身体リズムの値が小さくなるタイミングや量に注目することで、読み聞かせた絵本に対する興味関心の有無を評価することができるのではないかと考えられた。

（文献）

・文部科学省児童生活課(2013) 平成 24 年度「学校図書館の現状に関する調査」結果について
・芦田朗子、松島明日香 (2014) 特別支援学校における絵本の読み聞かせに関する実態調査，奈良教育大学紀要．人文・社会科学，pp.77-86
・林利毅、脇田昴祐、原田史子、島川博光(2009) スケジュール管理のための加速度センサを用いた集中度測定，情報科学技術フォーラム講演論文集 8(1)，pp.397-398

（MIYAMOTO Kazuki, YOSHIMURA Yuko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0209

# ASD 児の社会性の支援に向けた ムーブメント教育・療法による体育の取組

## －MEPA-R での変化と教員アンケートからの一考察－

尾関美和　　高橋眞琴
（鳴門教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS: ASD 児　体育　ムーブメント教育・療法

（はじめに）

DSM-5 では、自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder 以下 ASD）の診断基準が変更し、支援方法に新しい流れの必要性が叫ばれている。髙橋ら（2014）は、社会性に関する内容として、「相互の対人的-情緒的関係の欠落」の支援として、対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることを述べている。また近年、ASD 児の教育として、発達検査の結果を踏まえた学習支援や問題行動に対するエビデンスにもとづく幾つかの方法がとられている。しかしこれらは個別的な対応が多く、他の場面で学習した成果を発揮することなど般化が困難となる場合がある。これは ASD 児の特性に所以しているといえる。

本研究では、ASD 児の社会性を発達的な視点からとらえ、教員の児童観察の視点を明らかにしたうえで授業実践を行い、実践にあたり授業実践のベースとしてムーブメント教育・療法に着目した。この教育・療法を用いる根拠としては、特別支援学校学習指導要領体育の目標にも関連している。ASD 児に求められる社会性と体育の目標とを照らし合わせ、これらの要素を含み集団の学びを重視しているムーブメント教育・療法を取り入れた指導を試みたいと考えた。

よって、本研究では、ムーブメント教育・療法の理論を用いて児童の行動変化を分析し、合わせて、支援している教員の観察視点の変化を追うことにより、児童の発達を促すための教育の手がかりを、実践の記録、教員の観察記録、アンケートを基に検証することを目的とした。

（方法）

本研究での対象児童は、知的障害特別支援学校小学部児童 1、2 年生 ASD 児 9 名である。児童の実態把握には、ムーブメント教育・療法の指導で使用されるアセスメントである小林（2005）の MEPA-R（Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised 以下 MEPA-R）を用いる。このアセスメントは、行動を支える 3 分野 6 領域について、0 歳（0 ヶ月）から 6 歳（72 ヶ月）までの発達段階に応じて各項目を、達成（＋）、未達成（－）、芽生え（±）でチェックし、その結果を MEPA-R プロフィール表で表す。そのプロフィール表を基に学習目標及び学習活動を決定し、一定の期間授業実践を行った後、再度アセスメントのチェックを行い、MEPA-R プロフィール表を作成する。この評定方法を用いることにより授業の振り返りを行うことができ、PDCA サイクルを実践することができる。

本研究では、約 3 ヶ月間で体育の授業実践を 6 回行った。そして、授業実践後に MEPA-R の第 2 回目の記録を行い、プロフィール表による達成の変化を記録した。さらに、教員による体育の授業や学校生活での観察記録と授業後のアンケートの記載内容により、児童の授業での行動変化や日常生活での行動変化について記録を得た。

尚、本研究は鳴門教育大学倫理審査委員会での承認を受け、対象となった児童、保護者には本研究に関する説明を行い、同意が得られた児童を対象としている。

（結果）

第 1 回目の MEPA-R の結果と比較すると、第 2 回目の MEPA-R 評定では、9 名中 7 名の児童に複数の項目で達成（＋）や芽生え（±）の増加がみられた。特に「言語」分野、「運動・感覚」分野に於いて芽生えや達成が多く確認された。2 名については、MEPA-R 評定での変化はみられなかったが、教員の観察記録に「休み時間に友だちのまねをする様子がみられた」ことや「友だちを手招きして誘う行動がみられた」などが記録されており、動きの模倣や身振りの理解・使用等、非言語的コミュニケーションに関する力の向上が記載されていた。このように、児童全員にムーブメント教育・療法を用いた体育での授業実践の影響が見られた。

教員のアンケートについては、樋口（2020）KH Coder の共起ネットワークを作成した。その結果、教員が児童の目標達成を意識して支援していたこと、児童が目標達成へと近づいてくると、教員はさらに高い目標を目指して支援していることが考察された。「授業」と「楽しい」という結びつきもみられ、ムーブメント教育・療法が大切にしている「楽しみながら学ぶ」ことが子どもたちの発達を支援することが明らかとなった。

（考察）

MEPA-R の結果や教員の観察記録により、対象とした児童 9 名全員に望ましい行動変化がみられたことから、ムーブメント教育・療法の遊具（教材）などでの動的環境による「楽しさ」は、ASD の能力の弱さである心理行動特性にも大きく働きかけたことが考察される。是枝らは、ASD の運動模倣能力の弱さには、中枢神経系の機能障害に起因することが示唆されていることに加え、模倣スキルの学習に関しては、各行為やジェスチャーの意味を的確に伝えること、他者との関係性の促進にも配慮した支援の必要性を述べている。従って、大勢で楽しく行う活動のなかにこそ、児童の活動の意欲を高め自主的な動きを導き出す力があると考える。

KH Coder 分析からは、教員は児童が授業に落ち着いて参加できるようになると、教材の効果にも目を向け、児童の目標をさらに高みへと期待しながら指導していることが示唆された。授業目標の共有、達成が、児童の学習活動へのさらなる参加と教員の積極的な授業指導の向上との相乗効果を生じていると予測される。

（文献）

日本精神神経学会（監修）髙橋三郎・大野裕（監訳）（2014） DSM-5 精神疾患の診断統計マニュアル.医学書院.
小林芳文（2005）MEPA-R ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント.日本文化科学者.
是枝喜代治・小林芳文・太田昌孝（2004）自閉症児の運動模倣能力の特性.発達障害研究,25(4),265－280.
樋口耕一（2020）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― 第 2 版.ナカニシヤ出版

本研究は JSPS 科研費 19K23290 助成を受けたものです。

(OZEKI Miwa, TAKAHASHI Makoto)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0210

# 主体的・対話的で深い学びを踏まえた授業づくりの視点の検討

## —知的障害教育に携わる特別支援学級担任への質問紙調査から—

葛西一馬
（星槎大学大学院教育学研究科博士後期課程）

KEY WORDS: 知的障害教育　授業づくり　主体的・対話的で深い学び

（目的）

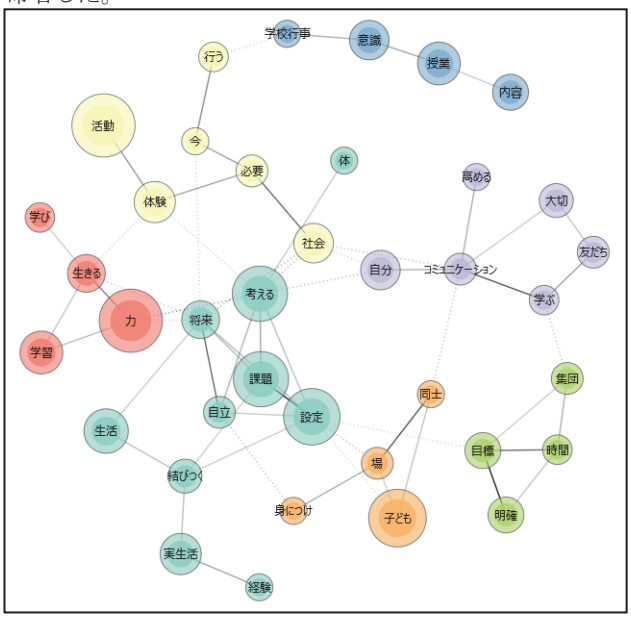
2017 年 4 月に公示された学習指導要領において主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことが示された（文部科学省 2017）。知的障害教育は、生活単元学習や作業学習の領域教科を合わせた指導の中で、総合学習や体験学習を通して主体性を重視する教育が行われてきた（三浦・春日 2019）と述べられている。葛西・西永（2020）の調査では、知的障害教育における主体的・対話的で深い学びを踏まえた授業づくりの視点は 5 つあり、その視点からの授業評価の必要性が指摘されている。しかし、調査対象は知的障害特別支援学校教員であり、小中学校の特別支援学級担任の授業づくりの視点は十分に検討されていない。そこで、本研究は、小中学校の特別支援学級担任が知的障害教育においてどのような視点から授業づくりを行っているかを明らかにすることを目的とした。

（方法）

A 市立小中学校の特別支援学級担任（131 名）を対象とし、質問紙調査（無記名郵送法）を行った。調査期間は 2020 年 8 月から 10 月であった。A 市教育委員会担当課の許可を得た後、各学校に質問紙を郵送し、特別支援学級担任に配布、回答してもらった後、返信用封筒にて返信してもらった。質問紙はフェイスシート及び、調査項目として葛西・西永（2020）の「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関する 18 項目」「生活単元学習の授業づくりの中で大切にしていること（自由記述）」等によって構成した。本研究は、「生活単元学習の授業づくりにおいて大切にしていること（自由記述）」を対象とし、テキストマイニングによって分析をした。分析ソフトは KHcoder3 を使用した。なお、本研究は星槎大学研究倫理審査委員会の承認を得た。（承認番号：2020-13）

(結果)

質問紙の回収数は 108 で、回収率は 82%（配布数 131）であった。回収できた質問紙のうち、「生活単元学習の授業づくりにおいて大切にしていること」において自由記述の回答が記されていた 93 名を分析対象とした。前処理を実施した後、共起ネットワーク図を作成すると、7 つのカテゴリーが示された。1 つ目のカテゴリーは「実生活」「将来」「課題」等の言葉で形成されていた。このカテゴリーを「将来の生活や実生活に必要な課題設定」と命名した。2 つ目のカテゴリーは「活動」「体験」等の言葉で形成されていた。このカテゴリーを「社会生活につながる体験活動」と命名した。3 つ目のカテゴリーは「コミュニケーション」「友だち」などの言葉で形成されたいた。このカテゴリーを「コミュニケーション」と命名した。4 つ目のカテゴリーは「力」「学習」等の言葉で形成されていた。このカテゴリーを「生きる力を育む学習」と命名した。5 つ目のカテゴリーは、「子ども」「場」等の言葉で形成されていた。このカテゴリーを「子どもが関わり合う場づくり」と命名した。6 つ目のカテゴリーは「明確」「目標」等の言葉で形成されていた。このカテゴリーを「目標が明確な活動」と命名した。7 つ目のカテゴリーは「学校行事」「意識」等の言葉で形成されていた。このカテゴリーを「学校行事を意識した内容」と命名した。




（考察）

描かれた共起ネットワーク図からは 7 つのカテゴリーが示され、小中学校の特別支援学級担任が生活単元学習の授業づくりにおいて 7 つの視点を大切にして授業づくりを行っていることが明らかとなった。この点については、葛西・西永（2020）の調査結果との差異が認められる。今後、知的障害教育における授業づくりの視点について、より細かい検討が求められる。また、本研究において示されたカテゴリーを見てみると、最も多くの語が共起していたのは、「将来の生活や実生活に必要な課題設定」であった。知的障害教育は生活を中心とした教育が柱となり、様々な実践が行われてきているが、本研究においても、その点が強く意識されていることが再確認された。今後も将来の生活や実生活といった子どもの「生活」を常に捉えなおし、指導方法を充実させていくことが求められるであろう。加えて、カテゴリーの中には「コミュニケーション」や「子どもが関わりあう場づくり」があった。これは、主体的・対話的で深い学びの 1 つである、対話的な学びが特に大切にされていることも明らかとなった。今後は、対話的な学びを取り入れた実践を整理し、どのような対話が重視されてきたかについて検討する必要性があるだろう。

（文献）

・葛西一馬・西永堅. (2020). 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. 共生科学, 11(11), pp110-121.
・三浦駿介・春日知花 (2019) . 知的障害教育における 「主体的・対話的で深い学び」: 生活単元学習 「ラーメン店をひらこう」 の実践から. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 17, pp9-16.
・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)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 02（知的障害①））O-0211

# 自閉症のある児童へのピアノ演奏スキル向上のための指導

○宮野雄太
（横浜国立大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS：自閉症　ピアノ演奏　WISC-IV

（目的）

興味・関心が限局的な自閉症のある者の、余暇活動のレパートリーが拡大すれば、生活の質が向上し、問題行動が予防される。さらに、生活の質の向上においては、ただ活動レパートリーが拡大するだけでなく、その活動が上達する機会を得られるよう支援することも重要である。真名瀬（2019）は、「９マス将棋の遊びスキル向上の指導」を報告し、ゲームへの参加ではなくゲームに勝つための指導を行っている。

本研究では、ピアノの演奏に興味をもった自閉症と知的障害のある児童に対して、ピアノ演奏スキル向上のための指導を行った。対象児は、音階がカタカナで示された楽譜と、音階がカタカナで示されたキーボードの鍵盤を照らし合わせて、右手の人差し指だけを使って童謡を弾くことができた。そこで、右手の５本指を使ってピアノを演奏する指導を行い、指導方法について対象児の特性との関係で検討することを目的として研究を実施した。

（方法）

1. 対象児

小学部 3 年生男子児童 A。知的障害と自閉症をもっていた。WISC-Ⅳの結果、知覚推理と処理速度が高かった。

2. 指導期間・場所

X 年 10 月～X＋１年３月、特別支援学校

3. 指導方法

練習課題として、「新訂メトードローズ ピアノ教則本(ピアノの１年生)」の楽譜から、５本指の練習に関する２種類の楽譜を選んだ。全ての音符に、指番号を数字で、音階をカタカナで追記して用いた。

指導は、まず教員の右手の５本指に指番号シールを貼り、モデルを示した。その後、児童の右手に指番号シールを貼り、リハーサルを実施した（Day１・２）。その後、指シールを撤去して練習を行った（Day３）。さらに、指番号カードを机に置き、楽譜を弾く練習を行った（Day４～８）。なお、Day３以降はモデルを示さなかった。

4. 研究デザイン

事前事後比較デザインを用いた。

5. データ収集法

評価テストとして、練習に用いる楽譜とは別の楽譜２種類を用いた。この楽譜も「新訂メトードローズ ピアノ教則本(ピアノの１年生)」から選んだ。評価テストで用いる楽譜は、練習で用いる楽譜と難易度が同じものにした。事前・事後テストの記録は、ピアノを演奏している右手の動きをビデオに収めた。ビデオ記録をもとに、正反応であるかどうか評定した。正反応は、楽譜に示された指番号と、実際に鍵盤を押した指番号が一致している場合とした。１回のテストにつき、１つの楽譜を３回弾いた。

6. 倫理的配慮事項

対象児の保護者に書面で承諾を得た。また、発表にあたって筆者の所属長の承諾を得た。

（結果）

1. 練習経過

指導前、A はピアノ絵本に興味をもち、「ぶんぶんぶん」「おおきなくりのきのしたで」などの童謡のメロディを、右手の人差指だけを使って弾くことができた。A の使っていたピアノ絵本の楽譜は、カタカナと色を使って音階が示されており、付属の鍵盤も対応するようにカタカナと色を使って音階が示されていた。

事前テスト後、初回の指導を行った（Day１）。まず、５本の指を使ってピアノを弾くことと、楽譜に示された指番号の通りに弾くこととを説明するため、筆者の指に指番号シールを貼って、楽譜と照らし合わせながら手本を示した。その後、A も指番号シールを右手に貼り、楽譜の指番号と照らし合わせながら鍵盤を弾いた。初日は、指番号シールと楽譜を照らし合わせることに時間がかかっていたが、正しい指を使うことができた。Day２では、初日より楽譜と指番号シールの照らし合わせが早くなっていた。Day３では指番号シールを貼らずに練習を行い、A の学習状況を確認した。すると、指番号を確認しながら５本の指を使って弾くことができた。ただし、時折楽譜が指定する指番号とは異なる指を使って弾くことがあった。そこで、Day４～８では、手立てを指番号シールから、机に置く指番号カードに変更し、位置プロンプト（今本,2021）を抑えて練習を行った。

2. 事前事後テストの結果

指導前後のテストの正反応率を示した。正反応率は、「正反応数/音符の数」で算出した。楽譜１の指導前は 29%、指導後は 97%であった。楽譜２の指導前は 21%、指導後は 91%であった。

（考察）

本研究では、自閉症のある児童のピアノ演奏スキルの上達を目指して指導を行い、人差し指弾きから５本指を使った演奏に上達させることができた。指導にあたって、指番号シール、指番号カードという視覚支援、モデルの提示といった支援を行った。A が５本指で弾くことができるようになったことは、各支援に効果があったことを示唆している。

楽譜に示された指番号と、手元にある指番号シールや指番号カードと照らし合わせるには、視覚的情報を素早く的確に把握する能力が必要である。A は、WISC-Ⅳの結果、視覚的情報を素早く的確に把握することが相対的に得意であることが示されていた。このように、支援と対象の特性が合致していたことが、本実践が効果的であった要因である。一般的に、自閉症のある人には視覚支援が効果的であるとされるが、その人にどのような視覚的情報が効果的かは、アセスメントに基づく判断が必要である。

（文献）

ERNEST VAN DEVELDE(1947) METHODE ROSE（安川加寿子（訳）メトードローズピアノ教本（ピアノの１年生）.音楽之友社.）

今本繁（2021）応用行動分析に基づく ASD（自閉スペクトラム症）の人のコミュニケーション支援　当事者の不安を解消する「７つの道具」とアセスメント.中央法規.

真名瀬陽平（2019）自閉スペクトラム症と知的発達症のある男性に対する９マス将棋における遊びスキルの向上を目指した指導.障害科学研究,43,173-181.

（MIYANO Yuta）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0301

# 知的障害を伴う自閉症児の実態を踏まえた音楽の授業づくり（１）

## 発達段階が初期にある児童の楽器の活動における実態を捉える観点の検討に焦点を当てて

〇工藤久美（筑波大学附属久里浜特別支援学校）　中川知香（筑波大学附属久里浜特別支援学校）　山本久美子（日本音楽療法学会認定音楽療法士）

KEY WORDS: 自閉症　実態把握　音楽の授業づくり

【目的】

平成 30 年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の音楽科では、発達段階が初期にある小学部１段階について、「A 表現」では、従前に引き続き「音楽遊び」の分野として示され、その内容は、「音や音楽を聴いて、自分なりに表そうとすること」「（児童が）表現する音や音楽に気付くこと」、そのための技能を身に付けることを通して音楽的な見方・考え方を育成することが重視されている。しかし、知的障害を伴う自閉症の小学部１段階の児童に対して「音や音楽を聴いて自分なりに表そうとすること」や「表現する音や音楽に気付くこと」をねらいとして音楽の授業を行うためには、知的障害を伴う自閉症児の実態を捉える観点をもつことが必要であると考える。なぜなら、知的障害を伴う自閉症児童が、音や音楽に気付くために活用している感覚が聴覚だけではないことや、興味・関心が限定されていること、対人的なやり取り等に困難を示している児童が多いからである。

本研究では、知的障害を伴う自閉症児童１名を対象に、楽器を介した教師とのやり取りの整理・分析を通して、小学部１段階の知的障害を伴う自閉症児の実態を捉える観点を明らかにすることを目的とする。発達的な観点として、宇佐川浩氏の「感覚と運動の高次化理論」（2007）を参考にした。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。

【方法】

（対象児）知的障害を伴う自閉症の小学部５年生男児である。対象児の実態について以下の観点でまとめた。

| 項目 | 実態 | |
|---|---|---|
| 日常生活 | 荷物を所定のところに出すなど、毎日繰り返す動作は進んで行うことができる。 | |
| 音・音楽 | 静かに座っているときは、音を聴いて姿勢を変えるなど反応するが、走っているときは教師の言葉掛けに反応せず、音を聴いていない様子が見られる。 | |
| 感覚 | 視覚 | 教師の手遊びや好きなキャラクター動画を見る。 |
| | 触覚 | 水や自分の唾液を使って指を滑らせて遊ぶ。泥など手が汚れることは苦手である。 |
| | 前庭・固有覚 | 突発的に走り出したり、壁や床を強くたたいたりする。 |
| 姿勢操作 | 椅子に座って話を聞く等できるが、手を膝に置いて体を支えたり、背中は丸まったりしていることが多い。 | |
| 対人 | 慣れ親しんだ人に対して手を引いたり、「おんぶして。」と声に出したりして要求を伝える。 | |

（使用楽器）ラウンドベルの特徴は以下の通りである。

| 項目 | | 特徴 |
|---|---|---|
| 感覚 | 触覚 | ベルは鉄製で、皮膚で触れると固く、つるつるした触感があり、ひんやりとしている。 |
| | 固有覚 振動感覚 | 回転するベルにばちをかざし続けると、ベルーばちーばちを持つ手の順に振動が伝わる。 |
| | 視覚 | ベルは８色に色付けされ、円形に並んでいる。手で動かすとベルが回転する。 |
| | 聴覚 | 回転するベルにばちをかざすと、ドレミファソラシドと連続して音が鳴る。 |
| 操作 | ベルを手で動かして回転させたり、止めたりする。回転しているベルにばちをかざす、静止したベルをばちでたたく。 | |

（時期・頻度）202x 年９月～12 月、週１回、３分×10 回

（授業計画）第１～５回は楽器を介した対象児と教師のやり取り、第６～10 回は楽器と歌を介した活動を実施した。

（手続き）①楽器と教師の活動、楽器と歌と教師の活動のうち３種類のビデオと記録から、教師の働き掛け及び児童の反応を整理する。②整理した記録から、「感覚と運動の高次化理論」を参考に複数の関係者で意見交換を行い、知的障害を伴う自閉症児の実態を捉える観点について整理・分析する。

【結果】

１　ラウンドベルによる対象児の感覚受容と手の操作、姿勢

楽器と教師との活動当初は、教師が楽器を差し出すと、ベルを見て左手に持ったばちで強くたたいた（固有覚）。また、右手でベルを回したり止めたりしてベルの回転する動きを見入っていた（視覚）。その様子から、ばちでベルをたたくと刺激が入るという因果関係やベルの回転の始点・終点に理解はあると思われた。次に、対象児に過敏が見られないことから、教師がばちを持つ左手に手を添えると、回転するベルにばちをかざし続けた（振動感覚、触覚）。ベルの回転が止まることで、刺激がなくなったことに気付き、再び右手でベルを回し続け、自ら始点作るようになった（終点の理解、始点の自発）。また、ばちを持った左手の肘を左の膝で支えた角度に当たる位置に教師が楽器を差し出すことで、姿勢が保持され、楽器を操作することができた。

２　ラウンドベルと歌による教師とのコミュニケーション

教師の２小節の歌い掛けの後に楽器を鳴らす活動では、対面の姿勢で「いっしょにならそうよ」（小柳玲子作詞・作曲）を使用した。教師が歌い掛けている間は体の動きを止め、歌が終わると教師を見るようになった。そして歌の後に楽器が差し出されると、ばちをベルにかざしたり、ばちでベルをたたいたりして鳴らした（終点の理解）。対象児のペースに合わせて即応的に活動を進められる選曲によって、教師と歌を介してやり取りできた。また、フレーズの終わりに楽器を鳴らす繰り返しは、記憶しやすく、予測しやすい。曲の終わりを理解した楽器と歌によるコミュニケーションにつながった。

【考察・今後の課題】

対象児の活動の結果から、楽器の活動を行うために必要な実態を捉える観点を以下２点から整理する。第一に、楽器の活動における実態を捉える観点は、①対象児の感覚受容の実態（振動感覚、触覚、固有覚、聴覚、視覚）、②手の操作性、姿勢保持の実態（座位姿勢の保持や肘の補助による手の操作の自発、教師の身体的援助の受け入れの有無）とした。③①と②の実態を捉えた上で対象児に合った楽器の特徴の整理は次のとおりとした。A 視覚的特徴：色、形、材質等、B 操作の特徴：触れる、打つ、つかむ、止める、かざす等、C.音色の特徴：音の大きさや持続性、対象児の受け入れやすさ、操作による音色の変化等が結果から見出された。第二に、楽器と歌を使った活動における実態を捉える観点は、①～③に加え、④教師の歌い掛けに対する反応（A 歌い始めの反応、B 歌っている間の行動）、⑤教師の歌い掛けの後の反応（A 教師を見る、B 差し出された楽器操作の自発の有無）とした。⑥対象児に合った歌の選曲は次のとおりとした。A 活動が持続する曲の長さ：曲の始点・終点の理解、B 対象児のペースへの即応性、C 同型反復の構造：記憶や予測が結果から見出された。発達が初期の段階にある知的障害を伴う自閉症児が、「音や音楽を聴いて自分なりに表そうとする」力を育てるためには、教師が上述した観点で子供の実態を捉えることが必要だと考える。本研究は一事例の考察であったが、引き続き実際の子供の事例から考察を深め、知的障害を伴う自閉症児の音楽科１段階の指導内容の整理を行うことが今後の課題である。

（KUDO Kumi, NAKAGAWA Chika, YAMAMOTO Kumiko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0302

# 知的障害を伴う自閉症児の実態を踏まえた音楽の授業づくり（２）

## 集団への参加が難しい児童の指導に焦点をあてて

〇山地康代（静岡県立伊豆の国特別支援学校）
久野智宏（筑波大学附属大塚特別支援学校）
工藤久美（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

KEY WORDS: 自閉症　自立活動　音楽の授業づくり

【目的】

知的障害を伴う自閉症児童の中には、興味・関心が限定されており、人に関心を向けることが少なく、集団の学習に参加することが難しい児童がいる。そのような児童が、集団の音楽の授業の中で、提示された教材を見るなど徐々に参加できるようになり、教師と一緒にリズムを表現する、楽器を操作する、友達と一緒に楽器を演奏するなどの変化が見られるようになった。本研究では、同時期に並行して行っていた自立活動の指導内容にも着目し、集団の音楽の授業での変容と関連付けながら、集団の授業へ参加することができるようになった要件を明らかにすることを目的とする。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。

【方法】

（対象児）対象児は知的障害を伴う自閉症の小学部６年生の女児である。文字積木を組み合わせて好きな言葉を並べたり、特定の歌を聴いたりすることが好きである。対象児の学習上又は生活上の困難は、友達や教師と活動の場を共有したり、一緒に学習したりすることが難しいことである。教師の誘い掛けを受けると、「やんない。」と言って、靴や靴下を脱いで寝転び、人からの働き掛けを受け入れることが難しい。音楽の授業では、着席することが難しく、動いていることが多い。また、楽器に触れたり、歌詞のスライドを見たりすることが少なく、教師と一緒に物を見たり、操作したりすることが難しい等の様子が見られた。これらの困難の背景としては、伝えたいことが十分に伝えられない、見通しをもって活動することや変化に対応することが難しい、興味・関心が狭いことが考えられた。

（自立活動の指導計画）

時期・頻度：202x 年６月～202x 年３月、学校生活全体

目標：①活動内容への見通しをもち、教師と一緒に様々な活動を経験する。②自分の知っている言葉を文字に表したり、言葉で言ったりして教師とやり取りする。

（音楽の指導計画）

時期・頻度：202x 年６月～202x 年３月、週１回、45 分

目標：楽器の音を聴く、教師と一緒に楽器を操作する。

（手続き）

対象児の小学部６年生の１年間の指導の記録から、「自立活動」及び「音楽」の指導場面について時系列に整理し、集団への参加が難しい対象児が、集団の授業に参加するようになった要件について、対象児を指導時の担任２名及び音楽の授業担当者で検討・整理する。

【結果】

（自立活動の指導の経過・結果）

対象児と教師がやり取りするためのノートの導入：１学期は、相手と視線を合わせることが少なく、一人で文字積木や砂場で遊ぶことが多かった。６月からは、本児が教師に書いてほしい言葉を言い、それを教師が記入するノートを用いてやり取りをしたことで、教師の名前を呼んだり、書いてほしいペンの色を教師に視線を合わせて伝えたりするようになった。３学期には、一人で遊ぶことが減り、教師にノートを介した関わりを求めることがさらに増え、名前を呼ばれると、顔を上げて手を振って応えるようになった。

見通し、理解：本児専用の一日の予定表を教師が作成し、教師が本児と一緒に文字を読んで確認した。活動内容が分からないと、教師の誘い掛けを受けても「やんない。」と言って靴を脱いだり、寝転んだりしていたが、予定を教師と一緒に確認し、内容を理解することで、活動の場を共有できるようになってきた。「やんない。」と言って、活動の場を離れるときには、複数の理由があることが分かり、理由に応じて支援することにより、靴を脱いで表現することが減った。

役割、集団への参加：１学期は、朝の会や活動を共有することが難しかったが、タイマーを使って活動を終えたり、自分のノートを持って集団の学習に参加したりすることが増えた。３学期には、教師と一緒に朝の会の日直をするようになり、友達の顔を見て名前カードを渡すようになった。

（音楽の指導の経過・結果）

１学期は、着席していることが少なく、歌の歌詞のスライドを見たり、楽器に触れたりすることはほとんどなかったが、唯一、「かえるの合唱」については、パソコンに映したイラストに合わせたスイッチ操作で旋律奏を行う学習には意欲的に取り組んだ。２学期初めは、ノートを持つことで着席していることが増え、本児の側にいる教師が歌詞やリズムを示したスライドを指差すとそれを見るようになってきた。同時に教師が楽器を鳴らす様子を見せたり、本児が楽器に触ろうとするのを待ったりすることで徐々に楽器に触れるようになってきた。２学期後半には、スライドに示した歌詞の内容について質問に答える、歌詞の一部を発声する、スライドに示されたリズムの記号を見て、教師の手で模倣するようになってきた。また、教師の指差しに応じて楽器を鳴らすようになってきた。３学期には、パネルシアターの絵人形を操作する、教師の合図を聞いて楽器を鳴らす、歌詞の一部を歌う、自分が演奏するパートや１曲の始点・終点を理解して友達と一緒に演奏するようになり、主体的に表現するようになった。授業には最初から最後まで参加するようになり、名前を呼ばれると返事をする、起立―礼―着席を表す和音を聴いて起立と着席をしたり、授業の流れに合わせて取り組んだりできるようになった。また、音楽の授業で学習した歌を聴きたいと教師に要求したり、生活の中で歌ったりするなど、音楽への興味・関心が広がった。

【考察】

自立活動の指導内容に着目したことで、自立活動の指導における変化と相互に関連しながら、音楽の授業においても対象児の変容が見られた。音楽の授業では、視聴覚教材や楽器を見たり聴いたりすること、楽器を操作したり、身体表現したり、友達と一緒に表現したりすることが学習内容となる。本研究の結果から、対象児と教師がやり取りするためのノートを導入したこと、それを通して人間関係の構築及び言葉や身振りによるやり取りができるようになったことは、集団の授業に参加するための要件であったと考える。児童の自立活動の指導内容と関連させ、その情報を授業者で共有して授業を行うことで、児童が集団の授業で学習できる内容が充実すると考える。(YAMAJI Yasuyo, HISANO Tomohiro, KUDO Kumi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0303

# 高等学校教員の「通級による指導」に対する意識と理解

## －見学経験と特別支援教育の専門性の観点から－

○土谷　充章（大分県立爽風館高等学校）
衛藤　裕司（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 高等学校，通級による指導，教員

Ⅰ．目的

平成 30(2018)年 4 月から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」が高等学校で正式に開始された。そして，通級による指導により修得した単位は，卒業のための必要単位に，年間 7 単位を超えない範囲で含めることができるようになった。しかし，現実的に，①「通級による指導」の単位を必履修教科・科目及び総合的な学習の時間に替えること，②一部の授業について，各教科の内容を取り扱いながら受けた場合の教科の単位認定，③通学圏が広域になる高等学校における他校通級の際の単位認定等，未だ様々な課題がある。これらの課題をどのように解決していくのか，体制的な問題がある他，多くの高等学校教員にとって,「通級による指導」が未知のものであるため，理解啓発を校内で進めていくことも重要である。

そこで本調査では,「通級による指導」を実施している A 県の完全単位制の高等学校において勤務している教員を対象に質問紙調査を行い，特に，自立活動の授業を自ら見学に来た教員とそうでなかった教員について，特別支援学校勤務経験の有無を中心に「通級による指導の意識と理解」について調査を行う。

Ⅱ．方法

１．調査対象

「通級による指導」を実施している A 県の完全単位制の高等学校に勤務している教員 57 名であった。各教員には研究の目的が知らされ,倫理的配慮についての説明を口頭で行い，了解した教員のみ回収した。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た。

調査対象数は 57 人，回収数は 40 人であり，配布総数に対する回収率は 70.2%であった。

２．質問紙

質問紙は，以下の内容の全 29 項目で構成されていた

1)教員自身について（9 項目）

2)「通級による指導」について（8 項目）

3)教員の生徒の理解（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。

1)対象校の教員に質問紙を手渡し，記入が依頼された。2)調査期間は 2020 年 10 月の約 1 カ月間であった。回収後，①「通級による指導」についての項目を「知っている」と「知らない」と「どちらとも言えない」の３つに分類し，割合を算出した。②「通級による指導」の見学の経験の有無で分け，割合を算出した。③また，担当者の特別支援学校勤務経験の有無に分類し，割合を算出した。

Ⅲ．結果

Table に「通級による指導」の授業見学経験者の特別支援学校勤務経験別割合についての結果を示した。

「自立活動を知っている」割合は，授業見学ありで特別支援学校勤務経験ありは 76.9%，勤務経験なしは 13.3%，授業見学なしで勤務経験ありは 100%，勤務経験なしは 0%であった。「自立活動を知っている中で自立活動の内容を知っている」割合は，授業見学ありで勤務経験ありは 70.0%，勤務経験なしは 100%，授業見学なしで勤務経験ありは 60.0%，勤務経験なしは 0%であった。「授業の補講的な内容はできないことを知っている」割合は，授業見学ありで特別支援学校勤務経験ありは 84.6%，勤務経験なしは 40.0%，授業見学なしで勤務経験ありは 60.0%，勤務経験なしは 28.6%であった。「文章評価で行うことを知っている」割合は，授業見学ありで特別支援学校勤務経験ありは 76.9%，勤務経験なしは 46.7%，授業見学なしで勤務経験ありは 60.0%，勤務経験なしは 28.6%であった。「特別支援学校教諭免許状は必要ない」割合は，授業見学ありで特別支援学校勤務経験ありは 38.5%，勤務経験なしは 6.7%，授業見学なしで勤務経験ありは 40.0%，勤務経験なしは 28.6%であった。「個別の指導計画を知っている」割合は，授業見学ありで特別支援学校勤務経験ありは 100%，勤務経験なしは 13.3%，授業見学なしで勤務経験ありは 100%,勤務経験なしは 28.6%であった。また，「個別の指導計画を作成した経験がある」割合は，授業見学ありで特別支援学校勤務経験ありは 84.6%，勤務経験なしは 0%，授業見学なしで勤務経験ありは 80.0%，勤務経験なしは 0%であった。

Ⅳ．考察

本研究では「通級による指導」を実施している完全単位制の高等学校に勤務する教員について,「通級による指導」や自立活動についての特別支援教育の専門性について意識・理解を調査した。調査に回答した教員の約 70%が「通級による指導」の授業を見学に来ており，教員の約 45%が特別支援学校に勤務経験があるという実態があった。その中でも特別支援学校教諭免許状を持っている教員が全体の約3分の1を占め，このことから、教員の特別支援教育の専門性が高いほど，授業の見学の有無にかかわらず,「通級による指導」に関する知識があることがわかった。

一方，特別支援教育の専門性が高くない教員は,「通級による指導」への関心が低く，見学にほとんど来ていなかった。

今後，各都道府県において「通級による指導」を実施する高等学校が増加していくことが予想されるが，それに対応する担当教員の専門性の向上はもとより、生徒一人一人に関わる教員全体の理解と専門性がより必要となる。教員の専門性の程度により，自立活動が必要な生徒への影響に違いが出る可能性がある。

(TSUCHIYA Mitsuaki, ETO Hiroshi)

Table「通級による指導」についての授業見学経験者の特別支援学校勤務経験別割合

| 授業見学の有無 | 特別支援学校勤務経験経験の有無 | 1 自立活動 知っている | 2 (自立活動を知っている人)内容を知っている | 3 授業の補習できない | 4 文章評価 知っている | 5 特支免許必要ない | 6 個別の指導計画 | 7 個別の指導計画作成経験ある |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 授業見学あり | 特別支援学校勤務経験あり | 76.9% | 70.0% | 84.6% | 76.9% | 38.5% | 100.0% | 84.6% |
| | 特別支援学校勤務経験なし | 13.3% | 100.0% | 40.0% | 46.7% | 6.7% | 13.3% | 0.0% |
| 授業見学なし | 特別支援学校勤務経験あり | 100.0% | 60.0% | 60.0% | 60.0% | 40.0% | 100.0% | 80.0% |
| | 特別支援学校勤務経験なし | 0.0% | 0.0% | 28.6% | 28.6% | 28.6% | 28.6% | 0.0% |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0304

# くらしを豊かにするプログラミング的思考を育む

竹内　嘉恵
（合同会社　くらしの学び舎）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症児・プログラミング的思考・社会情動的スキル

## Ⅰ. 問題と目的

プログラミング教育は、学習指導要領の改訂に伴い、2020 年より小学校から高校までの各学校で順次必修化され、プログラミング的思考を育むこと、プログラムの働きのよさに気づくこと、各教科での学びをより確実なものにすることをねらいとしている。知的障害を伴う子どもたちにおいても、試行錯誤を繰り返しながら、自分が考える動作の実現をするために修正や改善をし、その結果を確かめるといった論理的な思考を獲得することは、自らのくらしを支える重要なことである。

そこで、本研究では、知的障害を伴う自閉スペクトラム症(ASD)児 1 名を対象とし、アンプラグド教材を活用したプログラミング学習とくらしの一場面である料理を行い、ASD 児の思考や行動の変化について検討することを目的とする。

## Ⅱ. 方法

**1. 対象児**:知的障害特別支援学校小学部高学年（５年）に在籍する女児を対象とした。初期社会性発達アセスメント（長崎ら,2009）の発達レベルはレベルⅢ、全達成率は 100%。コミュニケーションにおいては、２～３語文でのやりとりができ、過去のことや未来のことを大人とのやりとりの中で語ることができる。一方で、時を表す言葉（例：昨日、明日）と実際の月日が一致しないことがある。また、料理場面では、切る、炒めるなどのひとつひとつの行為は、理解し、実行することができるが、一連の流れとしては途切れることが多かった。ICT 機器については、タブレット操作には慣れており、好きなアプリを自分で操作することができる。(本研究については、保護者に説明し、承諾を得ている。)

**２．実施方法：**X 年２月から X 年３月の期間で４レッスン実施した。各レッスンにおいて、アンプラグド教材によるプログラミング学習では、実施したステージ、活動時間、対象児の発話内容を、料理は毎回 30 分間行い、工程数、活動時間、対象児の発話の内容を測定・観察した。

**3. 実施内容**:プログラミング学習は、「toio™（トイオ）」の「GoGo ロボットプログラミング　~ロジーボのひみつ~」を活用し、絵本に沿って進め、対象児が活動から離脱するまで行った。料理は、準備、調理、配膳を行った。どちらの活動もパートナー（大人）と２人で進めた。

## Ⅲ. 結果

プログラミング学習では、1 回目は初めての教材への興味が高く、パートナーのリードによりキューブが動く様子を見ている時間が多かった。2 回目以降は自らプログラムを組み立て始めた。３・４回目になると表１に示したとおり、自らの行動を確認する発話が増え、活動時間も増えた。

料理では、１・２回目はパートナーが次の行動のきっかけとなる言葉かけ（例.「切ろう」「炒めよう」等）をしながらリードして進めた。また、表２で示したとおり、動作や状況を共有する発話が主だった。３・４回目はパートナーからの言葉かけを待たずに、対象児が自ら工程を進める場面が増え、参加時間が伸び、時間や回数などの程度を示す発話が出現した。

表１　プログラミング学習に対する取り組み状況の変化

| レッスン | 実施ステージ | 活動時間 | 対象児の発話内容 |
|---|---|---|---|
| 1 回目 | 第１章－１から<br>第3章－９ | 100分 | 「ゴール！すごい」<br>「乗りたいな」（人形を乗せたい）<br>「あー回った」<br>「まっすぐすすむよって言ってた」<br>「いっぽすすむ、言って」（カードの並べ方を教えてほしい） |
| 2 回目 | 第１章－１から<br>第３章－３ | 60分 | 「簡単からやる」<br>「すごいな、これ。めっちゃ楽しい」<br>「次は何ですか？」<br>「いっぽすすむ？みぎ？」<br>「いっぽすすむ、言って」 |
| 3 回目 | 第１章－１から<br>第２章－８ | 90分 | 「いっぽすすむ、いっぽすすむ、ひだりむく、いっぽすすむ」（指でルートを確認しながら）<br>「あ～違う、説明して」<br>「これなに？くりかえし？」 |
| 4 回目 | 第２章－８から<br>第３章－８ | 120分 | 「じゃあ、説明して」<br>「このカード３枚だよね？」<br>「あっ！わかった！くりかえし、忘れています」<br>「さっ、行けるかなぁ」 |

表２　料理に対する取り組み状況の変化

| レッスン | 料理の工程数 | 活動時間 | 対象児の発話内容 |
|---|---|---|---|
| 1 回目 | ３工程（こねる・包む・並べる） | 15分 | 「ペタペタ」<br>「これを入れて、はい（できた）」 |
| 2 回目 | ３工程（切る・炒める・盛りつける） | 20分 | 「ウインナー、あけまーす」<br>「ここ？」「OKですか？」「わける？」<br>「入れるの、上手？」<br>「できない」<br>「これ入れていい？ザーっていい？」 |
| 3 回目 | 2工程（炒める・盛りつける） | 25分 | 「なんか、氷みたいね」<br>「あれ？見て」 |
| 4 回目 | ５工程（切る・味付け・並べる・焼く・盛りつける） | 35分 | 「切れる？それ危ないの？」<br>「速い？」「あと１回」<br>「ストップ言って」<br>「これでいいね」 |

## Ⅳ. 考察

プログラミング学習と料理のいずれにおいても、活動時間は増加した。一方で、プログラミング学習では実施ステージ数が減少し、料理では工程数が増加した。その理由として、どちらの活動にも積極的に対象児が取り組んだ結果と考えられる。また、論理的に考える方法に触れたことで、「説明して」に象徴されるように、状況の描写から思考を整理するためのものへと発話内容が変化したと推察される。

したがって、プログラミング学習において身につけた順次や反復の考え方が、生活においても、集中力、向上心、能動的な姿勢、試行錯誤といった社会情動的スキルを育むという可能性が示唆された。

今後は、くらしに必要な思考やスキルを支えるプログラミング的思考の育み方について検討をしていく。

**（文献）**

長崎ら,(2009)自閉症児のための社会性発達支援プログラム,日本文化科学社.

**（謝辞）**

本研究は、株式会社ソニー・インタラクティブエンタテインメント様に教材としての使用許可をいただきました。
(TAKEUCHI Kae)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0305

# アニメーションを用いた心情理解の指導

## オンラインツールを用いた実践の試み

〇瀬戸山悠（くらしき作陽大学）　松井蘭（くらしき作陽大学子ども教育学部）　橋本正巳（くらしき作陽大学）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　心情理解　アニメーション

**（目的）**

対人相互交渉の場面において必要な能力として、内藤（2013）は、「非言語的な状況や相手の視線や表情等一瞬ごとに変化する雑多な手がかりの中から、有効な情報を瞬時に見分けてそれを用いて相手の心情を適切に推し量る」ことを指摘している。しかし、ASD のある子どもは「表情や身振りから気持ちを読み取ること」や「場の雰囲気を推し量ること」に苦手さがあり、日常生活における困りごとに繋がっていることが推察される（橋本，2012）。

高塚・畠中（2018）は、コミック会話を心理面接に取り入れた関わりにより視覚的認知を活かしたことによって、子どもとセラピストとのコミュニケーションが良好になったことを報告している。また、斉藤（1998）は、自閉症児の興味や関心が限られる要因として、興味を拡げていくだけの体験の積み重ねや知識の習得がされにくいことを挙げている。

筆者らは、新型コロナウイルス感染症拡大の状況のなか、クラウド型ビデオチャットサービスを用いて、ASD のある高校生に対して関心の強いアニメーション動画を題材とした心情理解の指導を行った。本稿では、事例を通して、状況の理解の特徴についての示唆を得るとともに指導の在り方について考察を加える。

**倫理的配慮：**保護者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、活動に参加する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）**

**調査協力者：**16 歳（高校 1 年生）、男性（以下、A）
X-8 年より筆者らが大学で行っている実践活動に参加している。

**主訴：**「社会に出た時に相手に感じ良く思ってもらえるようになってほしい」（母親より）

**診断：**広汎性発達障害（3 歳時）

**指導の目標：**物語の登場人物の心情を答えることができる。相手を意識し、相手に伝わるように伝えることができる。

**活動の形態・方法：**クラウド型ビデオチャットサービスを用いて個別の指導を行った。見通しが持ちやすいように事前に電子メールにて指導に使用するワークシートおよび題材として使用するアニメーション動画のタイトルを提示し、活動までに準備を求めた。

**題材：**「千と千尋の神隠し」など計 2 タイトルの動画。

**活動期間：**X 年 7 月および 11 月の計 2 回

**指導者：**主担当者及び副担当者（大学生）、大学教員 2 名

**(事例の経過)**

**#1(X 年 7 月)**「『千と千尋の神隠し』の主人公の心情をワークシートに沿って考え、他者に伝えることができる」ことを目標に活動を行った。質問例として、引っ越しの場面を挙げ、〈なぜ、主人公は舌を出したのでしょうか？〉などへの回答を求めた。Aからは、「転校する前の学校の方が良かったから」という回答があった。主人公が車で移動していることに加え、花束を持っていたことから【お別れ】や【引っ越し】という状況の理解がなされたことが推察された。一方で、「「わたし（トンネルに）行かない！」と言った後に、一緒にトンネルの中へ入ったのはなぜか？」との質問に対しては、「先が見えないから。トンネルに入って引っ越した家に着くかもわからないから」との回答が得られた。主人公の不安感は読み取っていたものの一人になってしまうことへの不安に対する言及は見られなかった。指導者は、回答に対して肯定的に反応しながらも、注目してほしいシーンを一時停止してから主人公の表情に関する質問を行った。表情に対して「不安だと思う」との回答が得られたが、恐怖心に対する読み取りは困難であった。

**#2(X 年 11 月)**登場人物の心情が言語化して表現されていることの多い外国のアニメーション動画を用いて、心情理解の指導を行った。主人公が驚きの表情を示すシーンに対して、「主人公は科学のことに詳しいからこの機械のことも元々知っていると思う。僕は分かっている人の気持ちは分からない」との発言があった。指導者が〈A さんは初めてこんな機械を見たらどう思う？〉と返すも、回答は困難であった。また、主人公が苦笑しているシーンに対しては、登場してくる機械に着目しているようで、主人公の表情に関心が向いていないようだった。主人公が恥ずかしがっているシーンでは、指導者から、主人公の頬の色に注目するよう発問すると、「赤くなってる。恥ずかしいんだと思う」との回答が得られた。A の特徴として、ストーリーの流れを手がかりとしながら文脈を読み取ることができる一方で、人物の表情を読み取ったり、心の動きの機微を読み取ったりすることの苦手さが推察された。

**（考察）**

アニメーションは、展開が予測されやすいことから、物語の筋道が理解でき、それが状況の理解につながっていることが推察された。一方で、複雑な表情や心情を理解したり読む取ったりすることには困難があった。表情については、注目するポイントを示すと理解がなされやすい様子であったが、アニメーションでは表情がデフォルメされて表現されるが、実際の対人場面のような複雑な表情の表現は困難であることも影響しており、本実践の限界であるともいえる。しかし、ASD 児の物語理解の困難は、文脈のイメージ化の困難も伴うことから、視覚提示に加えて焦点化された質問が一定の成果を示したと推察される。以上を踏まえ、筋道の分かりやすい題材を用い、注目するポイントを焦点化していくことによって、より理解されやすくなるものと思われた。関心のあるものを媒介とする手法について示唆を得た。一方で、臨機応変な読み取りや複雑な理解については課題が残った。

**（文献）**

内藤美加(2013)自閉症児の「心の理論」：マインド・ブラインドネス仮説とその後の展開．発達 34(135)，60-65.

斉藤佐和子(1998)自閉症児の話題の種類の拡大：絵日記指導をとおして．聴能言語学研究，15，70-74

高塚智行・畠中雄平(2018)自閉スペクトラム症の心理療法におけるコミック会話の有用性．児童青年精神医学とその近接領域，59(3)，318-332

(SETOYAMA Yu, MATSUI Ran, HASHIMOTO Masami)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0306

# 自閉スペクトラム症児における 自学型ペアレント・トレーニングの効果

## —スマートフォン用アプリケーションを介したプログラム—

神山努
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　ペアレント・トレーニング　アプリケーション・プログラム

### Ⅰ．目的

自閉スペクトラム症児とその保護者に対して、ペアレント・トレーニングの有効性が示されている。しかし、対面による双方向型の実施は、ペアレント・トレーニングへの参加を希望する保護者が、必ずしも参加できないことがある。そこで本研究は、自閉スペクトラム症児の保護者１名における、スマートフォン用アプリケーション（以下、アプリ）を介した自学型のペアレント・トレーニングの有効性を、保護者記録から評価した。

### Ⅱ．方法

１．参加者

A 児は自閉スペクトラム症が診断されている、4 歳 11 か月（DQ41）の幼児であった。要求の際に 1 語文程度の発話はみられ、思い通りにならない際にかんしゃくを起こすことがあった。B 児は未診断の、7 歳 5 か月の児童であった。こだわりや多動などから相談機関を利用していた。本研究の参加者からは、研究参加の同意を書面で得た。

２．設定

子どもの標的行動に対する記録と指導は、家庭において保護者が行った。保護者は研究実施者と、月１，２ 回 30 分程度の個別面接を行い、研究の進捗状況やアプリの使用について確認をした。

３．アプリの内容

アプリには 6 つの講義、標的行動を選定するためのシート、標的行動の記録シート、記録結果の振り返りのためのシート、記録結果のグラフが含まれていた。

４．手続き

保護者は自らのスマートフォンにペアレント・トレーニングのアプリをインストールし、アプリを介して講義の閲覧、標的行動とその記録方法の選定、標的行動の記録、介入手続きの立案を行った。研究実施者と保護者との初回面接時に、保護者はアプリをインストールし、講義１と２の視聴後、アプリ内のシートを用いて標的行動とその記録方法を選定した。

以降は、保護者は家庭において、標的行動の記録、介入手続きの立案と実施、アプリでの講義視聴を行った。記録日数については、できるだけ多い方が好ましいが事情がある場合は無理に行わなくても構わないとした。アプリでの講義視聴については、2 週間に 1 度程度で順番に視聴すると良いが自分のペースで構わないとした。内容は以下の通りであった。

（１）講義 1：ペアレント・トレーニングとアプリについて説明した。

（２）講義２：標的行動とその記録方法の選定について説明した。アプリ内の標的行動を選定するためのシートの記入方法、記録シートの作成方法についても説明した。

（３）講義３：標的行動を起こりやすくする環境調整について説明した。介入手続きの記入欄は記録シート内に設けた。

（４）講義４：標的行動への強化子の提示方法について説明した。

（５）講義５：言語指示の方法について説明した。

（６）講義６：グラフからの介入手続き修正の判断方法について説明した。

５．結果の評価方法

保護者がアプリ内に記録した結果について分析した。

### Ⅲ．結果及び考察

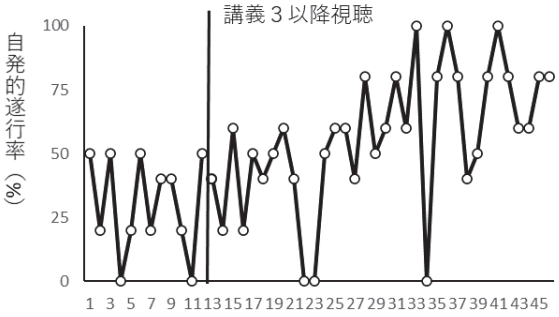



Fig.1　A 児の帰宅後手洗いの結果

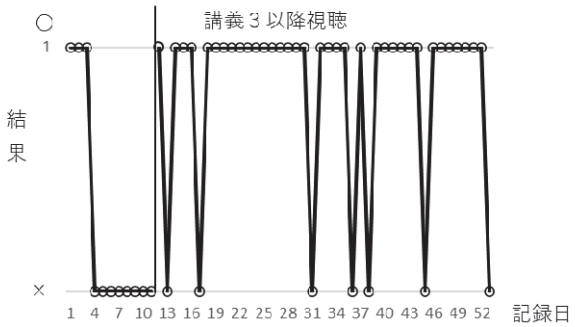



Fig. 2　B 児のゲーム・タブレットの結果

A 児の標的行動（帰宅後の手洗い）の結果を Fig. 1、B 児の標的行動（夜 9 時までのゲームまたはタブレットの終了）の結果を Fig. 2 に示した。A 児の手洗いの自発的遂行率は、記録開始時は 0～50%であったが、保護者が講義 3 の視聴後、褒め方を変える、道具の配置を変更するなどを行い、100%の自発的遂行率の日も見られるようになった。B 児も当初は標的行動を達成できない日があったが、保護者が講義 3 の視聴後、アラームの設定、ご褒美の提示などするようになり、達成できる日がみられるようになった。

以上の結果から、本研究の参加者は、アプリを介した自学型のペアレント・トレーニングを通して、子どもの標的行動の変容に成功したことが示唆された。一方で、結果評価のために行った定期的な個別面接が、保護者のペアレント・トレーニング実施に影響した可能性があり、今後は個別面接がない条件で評価する必要がある。

(KAMIYAMA Tsutomu)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0307

# 自閉症のある人たちの社会生活能力の加齢変化（５）

○近藤裕彦
（社会福祉法人檜の里　あさけ学園）
KEY WORDS: 自閉症、社会生活能力、加齢変化

**（目的）**

近年、自閉症のある人の生涯発達に関する研究は、成人期から 50 歳以上のその後の人生へと進んできた（Edelson ら, 2021）。関連して、A園利用者における社会生活能力の追跡調査も 30 数年に及んでいる。今回の報告は 15～59 歳までの加齢変化の検討を目的とした。

**（方法）**

**a. 対象者**

A園の入所及び通所、グループホームを利用する知的障害を伴う自閉症のある人 76 名。知的障害水準は、重度（IQ 35 以下）群 34 名、中度（IQ 36～50）群 28 名、軽度（IQ 51 以上）群 14 名となっている。

**b. 新版 S-M 社会生活能力検査（1980）の実施**

本検査を 5 年間隔で 6 回実施し、対象者はA園利用開始時から継続的に参加している。評定結果は、担当支援員とサービス管理責任者、複数の職員でチェックされた。

**c. 結果の整理**

(1) 系列法によって、15～59 歳まで 5 歳間隔の 9 つの年齢段階ごとに全体 SQ（社会生活指数）、全体 SA（社会生活年齢）、すべての下位領域（SH：身辺自立、L：移動、O：作業、C：意志交換、S：集団参加、SD：自己統制）SA について、上記の各 IQ 群に分けて平均値を算出する。

(2) 各 IQ 群について、全体 SA 及び下位領域 SA がピークを迎えた 25～29 歳（近藤, 2016）の平均 SA と、Edelson ら（2021）が高齢と定義した 50～54 歳の平均 SA（月齢）との差を比較する（図 1）。

**d. 倫理的配慮**

個人が特定できないようデータを統計的に処理する等を所属機関及び保護者に説明し、発表の許可を得ている。

**（結果）**

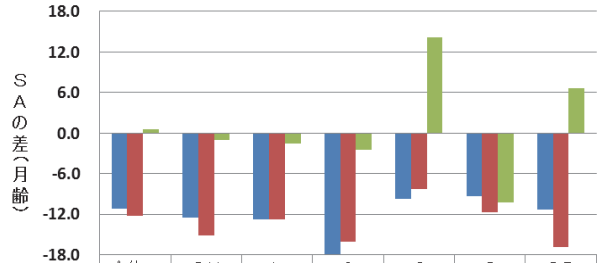
**① 社会生活能力の全般的な加齢変化**

各 IQ 群の 10 歳代後半から 50 歳代後半までの加齢曲線は、これまでの近藤（2016）とほぼ類似する結果が得られた。具体的には、サンプル数の少ない軽度群の 15～19 歳のデータを除き、重度群と中度群の全般的な社会生活能力は 25～29 歳でピークに達した後、30 歳代以降は徐々に低下してきた。けれども、軽度群のピークはやや遅れて 25～29 歳から 30～34 歳で現れるが、その後も横ばいか、再びわずかに上昇しつつある。

**② 各下位領域スキルのピーク時と高齢初期の差異**

図 1 のとおり、全体 SA は全体 SQ の加齢変化と同調して、重度群と中度群はともに 50～54 歳データの方がピーク時より約 1 歳分低くなっているが、軽度群ではほとんど差が見られなかった。各下位領域のうち、全体 SA と同じ傾向を示したのが[身辺自立][移動][作業]の 3 領域であり、特に[作業]は軽度群が若干の低下に比して、重度群と中度群では 50～54 歳データの方が約 1.5 歳分低くなり、全下位領域の中で最も低下の幅が大きい。また、[意志交換][自己統制]の 2 領域は、重度群と中度群が[身辺自立][移動][作業]と同じく、50～54 歳データの方が 1 歳分前後低くなったのと対照的に、軽度群では 0.5～1 歳分以上高くなってきた。さらに[集団参加]のみ、全 IQ 群において 50～54 歳データの方がピーク時よりほぼ 1 歳分低くなっている。

図1．20歳代後半と50歳代前半との各領域SAの差




| | 全体SA | SH | L | O | C | S | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IQ35以下群 | -11.1 | -12.5 | -12.7 | -18.0 | -9.7 | -9.3 | -11.3 |
| IQ36～50群 | -12.2 | -15.1 | -12.8 | -16.1 | -8.2 | -11.7 | -16.9 |
| IQ51以上群 | 0.6 | -1.0 | -1.6 | -2.4 | 14.2 | -10.2 | 6.7 |

**（考察）**

30 数年間にわたる追跡調査を通じて、50 歳代までの全般的な社会生活能力の加齢曲線は、重度及び中度の知的障害を伴う自閉症のある人でほぼ安定し、前述したとおり、20 歳代後半にピークを迎えた後は漸減していく曲線が見出された。また、軽度の知的障害を伴う群では、ピークが 30 歳代後半とやや遅れ、その後も横ばいか、あるいは微増の曲線を示している。今後も、フォローアップを続けていく必要があると考えられる。

ピーク時と 50～54 歳時の各下位領域 SA の差異を検討すると（図 1）、知的障害の重度群と中度群はほぼ同様の低下を示しており、特に[作業]と関係する手指の微細運動の衰えが示唆される。一方の軽度群では、[身辺自立][移動][作業]がほぼ横ばいの反面、[意志交換][自己統制]に有効な地域支援の成果とみられるような伸びが出現した。しかしながら、[集団参加]は自閉症全体に共通する障害領域のためか、他の IQ 群と同じくらい低下したと推測される。

最後に、A園利用者のうち暦年齢の高い者は 50 歳代 28 名（36.8%）、60 歳代の 2 名、70 歳以上が 1 名を数えた。このうち病的老化の段階にある者は皆無だったが、今後の課題のひとつとして、数量的研究では困難な個人差に関する検討・配慮を深めていく取り組みが重要と考えられる。

**（文献）**

Edelson, S.M.ら(2021). Strategies for research, and policy for autism in later life : A report from a think tank on aging and autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 51, 382-390.

近藤裕彦(2016). 自閉症のある人たちの社会生活能力の加齢変化(4). 第 54 回日本特殊教育学会大会論文集.

三木安正(1980). 新版 S-M 社会生活能力検査手引. 日本文化科学社.

(KONDO Yasuhiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0308

# 発達障害児の書字のつまずきの評価基準の検討

運筆課題を実施した個別事例の結果整理から

〇竹森亜美　　大石幸二

（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS: 書字　運筆　評価

## 問題と目的

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。これら感覚特性は動作形成にも影響を与え，線を引いたり（＝運筆），文字を書いたり（＝書字）する際の視知覚や注意の配分，力加減の調節，あるいは視覚・運動協応のような繊細な反応に影響を及ぼす。また，運筆や書字への苦手意識や拒否感が生じると，学校教育の段階において「書字負担感」が増大するという二次的・派生的つまずきも懸念される。

竹森・大石(2019, 2020）は，書字における運動調節能力の向上を目的として，線の濃淡を描き分ける筆圧調節課題を実施した。その結果，運筆課題の逸脱率，身体の動かし方のような観察された行動，支援対象児の「課題難易度」に関する主観的評価は改善傾向が見られたが，文字の判読性に大きな変化は見られず，「疲労感」も低減しなかった。そこで本研究では，書字の主観的評価として支援対象児への聞き取り，客観的評価として運筆課題の逸脱率の算出と行動観察を実施し，書字のつまずきの評価基準を検討する。

## 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 3 年生男子 1 名であった。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。書字や運筆の際は，手指や上体に過度に力を入れることで運動速度や運動方向を調節する様子が見られた。

**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，研究参加の承諾を得た。

**期間と場面設定**　X 年 11 月から 1 月にかけて，Y 大学構内の一室にて，計 4 回の運筆課題を実施した。その後は研究計画を立案していたものの，新型コロナウイルス(COVID-19)感染拡大のため，課題実施は見合わせている。

**手続き**　支援対象児への介入として，筆圧調節課題，運筆課題，振り返りシートの順で課題を実施した。筆圧調節課題は，竹森・大石(2020）で用いた波線の濃淡を描き分ける運筆課題を実施した。運筆課題は『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，運動方向の切り替えが多い「ぐるぐる迷路」を採用した。

**主観的評価**:振り返りシートを用いて，課題終了後に「難しさ」「慎重さ」「疲れ」の主観的評価を聞き取った。なお，「慎重さ」の例として「線からはみ出さないように気をつける」「間違えないように気をつける」と説明した。

**客観的評価**：運筆課題の分析と行動観察から評価した。

・**運筆課題**…迷路の外枠から逸脱した回数を計測し，運動方向の切り替えが必要な箇所で割ったものを「逸脱率」として算出した。

・**行動観察**…臨床心理学を専攻する学部生・大学院生 10 名が課題実施の様子を同室で観察した。観察項目は支援対象児が「力が入っていた」と回答した身体部位を参考に 7 項目を設定し，4 件法で評定を求めた。行動観察項目は後述の Figure 2 に記載している。

## 結果

運筆課題の逸脱率および支援対象児への「難しさ」「慎重さ」「疲れ」の主観的評価を Figure 1 に示す。

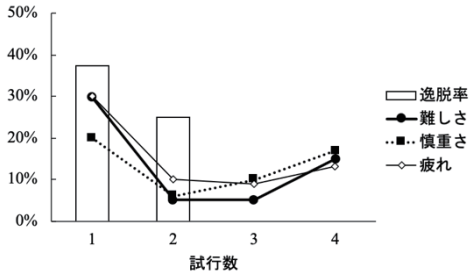



Figure 1　運筆課題結果

逸脱率は試行を重ねるごとに減少し，３試行目からは 0 となった。主観的評価は，２試行目からいずれも増加傾向が見られた。運筆課題の行動観察結果を Figure 2 に示す

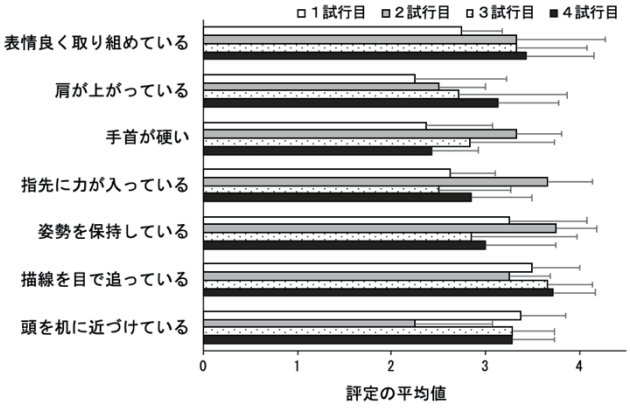



Figure 2　行動観察結果の平均値（エラーバーは標準偏差）

逸脱数と同様に負荷が減少する傾向を示した項目は,「表情良く取り組めている」のみであった。また，行動観察結果には大きなばらつきが見られた。

## 考察

筆圧調節課題の結果，試行数を重ねるごとに運筆課題の逸脱率は減少した。が，支援対象児の主観的評価と行動観察結果との間に，一貫した傾向は見出せなかった。以上のことから，書字のつまずきの評価は，逸脱率といった成果物のみで判断するのではなく支援対象児による主観的評価を加味するとともに，書字場面の行動観察も，観察項目や評定基準を精査する必要があることが示唆された。ただし，支援対象児が自分の身体感覚を的確に把握できる程度は不明であり，この点についても慎重な検討が必要である。

## 引用文献

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.

竹森亜美・大石幸二（2020）．発達障害児の書字負担感と運動調節能力の関連の検討．日本特殊教育学会第 58 回大会（オンライン開催），P9-25.

(TAKEMORI Ami, OISHI Kouji)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0309

# 急性脳炎後遺症のある自閉スペクトラム症 女児への学習動機づけ支援

## 環境調整と認知的教育支援を通した課題従事促進の検討

岡村恵里子（筑波大学大学院人間総合科学研究科）
岡崎慎治（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 学習動機づけ、環境調整、認知教育

**（目的）**

脳機能の障害という共通点を持つ発達障害や高次脳機能障害の子どもは、学校生活において不適応を起こしやすい（太田，2014；加茂・東條，2013）。さらに、特性や障害と環境との調整不全によって学習空白が生じた場合、学校のみならず学習への動機づけが低下することも起こりうる。本事例は、幼少期の急性脳炎後遺症として高次脳機能障害の影響が推察される自閉スペクトラム症（以下、ASD）の女児 1 名を対象として、学習への動機づけを高めるための環境調整および認知教育支援方法について検討した。

**（方法）**

**（1）対象児**

A 大学教育相談に来室している女児。1 歳 6 か月時にロタウイルス感染症による急性脳炎に罹患し、現在もてんかん治療中であるとともに、ASD の診断を受けている。高次脳機能障害の鑑別はされていないが、協応運動の苦手さや相貌失認の自訴がある。小学低学年で来室した当初の主訴はこだわりや変化への対応の困難さだったが、小学 5 年生で転校後に徐々に不登校となった。思春期以降は脳波異常とともに神経疲労の兆候（過眠など）が見られ、感情の起伏がさらに大きくなっていた。生活面では低活動状態を示し、疲労や腹痛などの身体症状も見られていた。11 歳 9 か月時点の WISC-Ⅳ（VCI と PRI は比例計算）の結果は、FSIQ91、VCI93、WMI109、PSI99 であった。なお、本研究の実施及び公表に当たっては、保護者から同意を得た。

**（2）支援開始前の状態像**

不登校以前は学習に遅れはみられなかったが、不登校以後は学習の機会があまり無く、学習への動機づけも低下していた。また、感情の不安定さが目立ち、当相談でも小さな変化や本人の思い込みをきっかけとして激しく泣く場面も見られた。課題従事については、用意された課題に最後まで取り組もうとするものの、思春期以降は日によって波があり、難しそうに見える課題や正答が明確でない問題には取り組めず、パニックを起こすことがあった。パニックの時は、母親をよりどころとしてカームダウンしていた。

**（3）支援内容**

支援の目標として、当相談での学習課題に主体的に取り組めるようになることを設定した。具体的には、**①環境調整：**対象児の興味・関心を媒介として既習知識を活用でき、エラーレスで取り組める課題設定、**②認知教育手法：**支援者と共同で取り組む作問によって、ラポールを取りつつ知識やプランを引き出す方法を主に用いた。

**（4）課題設定**

特性に応じた配慮として、児が比較的得意とする算数を学習課題とし、日常生活でなじみのある買い物の文脈を使用した。エラーレスで行えるように、作問の前には練習問題を数問実施した。神経疲労および変化への弱さに配慮して、毎回課題の流れを一定にし、課題は 10 分程度で終わる量にした。

**（5）支援の流れ**

指導のうち 4 回のセッションを検討対象とした。1 回目の事前アセスメントでは買い物文脈の算数文章題への課題従事を調査した。2 回目の練習試行では、児の好みを反映した内容で文章題を解く練習を行い、続く 2 回の本試行では、既習内容である足し算と、多少の知識はあるが完全には習得されていない割合を題材として作問課題を実施した。支援期間は、20XX 年 10 月～20XX＋1 年 1 か月であった。事前アセスメントから本試行 1 までは約 2 か月間隔、本試行 2 は約 8 か月後に実施した。

**（結果）**

事前アセスメントとして行った、ピザを題材とした課題では、「ピザはやだ」と言って、課題を開始するまでに 20 分程度時間を要した。次に行いたい題材の聞き取りでは、「グミ、チョコ」と答えたため、続く練習試行ではお菓子を題材とした課題を導入したところ、抵抗を示すことなく課題に取り組んだ。また、お菓子を題材とした課題では毎回、支援者と好きなお菓子について 10 分程度雑談をした。本試行ではお菓子を題材とし、課題従事は良好であった。

本試行 2 の割合の練習問題では計算方法を想起できなかったが、支援者が割合の計算方法を教えると、計算した答えを合計金額から引くという手続きを思いつくことができた。作問では毎回、問題を作るまでに 5 分程度悩んでいたが、支援者が「誰が買うことにする？」などのプロンプトを出すことで徐々に設定を決めていき、最終的に練習問題を参考として問題を作った。対象児は、作った問題を解いてもらう相手として、毎回母親を指名していた。

課題後の感想として、事前アセスメントでは回答を拒否したが、練習試行は「グミが 3 つ買えてよかった」、本試行 1 は「問題作りが難しかったです」、本試行 2 は「もんだい作るの楽しかった」と書いていた。

**（考察）**

本稿では、学習への動機づけが低下した、急性脳炎後遺症の影響が示唆される ASD 児童に対して、環境調整と認知教育によって主体的な課題従事を促した。本事例では ASD と脳炎後遺症との影響を弁別しなかったが、課題量の調整や見通しの持てる課題設定など両者に共通する配慮によって課題従事へのハードルを下げる効果があったと想定される。そして、環境調整として対象児の興味に沿った題材を聞きとり本人の同意を得ることで、抵抗感なく課題に取り組むことにつながり、認知教育手法によって支援者とのやり取りを通して練習問題や作問に取り組むことで既習知識を想起し、活用するきっかけとなった可能性が考えられる。

**（文献）**

太田令子（編著）（2014）わかってくれるかな，子どもの高次脳機能障害 発達からみた支援. クリエイツかもがわ.
加茂聡・東條吉邦（2013）発達障害に見られる不登校の実態と支援に関する研究－広汎性発達障害が中心に－. 自閉症スペクトラム研究, 10, 29–36.

(OKAMURA Eriko, OKAZAKI Shinji)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0310

# 幼児期及び学齢期自閉スペクトラム症児を育てる父親における主観的幸福感と関連要因に関する研究

○林知奈美　　小島道生
（社会福祉法人すずらんの会　発達支援部門ぱれっと）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　父親　主観的幸福感

【目的】

ASD 児・者を育てる親の心理的側面について、これまで様々な知見が見出されてきた一方で、先行研究の多くはその子育てにおいて中心的な役割を担っている母親を対象にしたもの（柳澤, 2012）であると指摘されている。

本研究では、3～12 歳の ASD と知的障害を併せ有する子どもの父親(ASD 父親群)における主観的幸福感について、同母親(ASD 母親群)、及び 3～12 歳の ASD 以外の診断と知的障害を併せ有する、もしくは、知的障害のみを有する子どもの父親(非 ASD 父親群)と母親(非 ASD 母親群)との比較により検討することを目的とした。併せて、主観的幸福感との関連が予想される各要因の得点や主観的幸福感との関連の様相について各群間の比較を行うことにより、ASD 父親群のポジティブな心理的側面について理解し、より適切な支援に繋げるための知見を得ることを目指すこととした。

【方法】

2020 年 7～10 月にかけて、計 212 部の質問紙を配布した。

(1)調査の依頼と実施　各機関の代表者にメール及び書面にて目的や手続き、内容、倫理的配慮等に関する説明を行い承諾を得た。全ての対象者へ郵送による返送を依頼した。

(2)質問紙の構成　フェイスシート、主観的幸福感、配偶者からの役割期待に対する認識、生活に関する満足度、ソーシャル・サポートに対する認識及び満足度、子どもに対する認識についての項目（SDQ 日本語版）で構成した。主観的幸福感、配偶者からの役割期待、ソーシャル・サポート項目の作成にあたっては、先行研究（青木, 2009;伊藤ら, 2003; 加藤, 2007; 牧山, 2011)を参考とした。

【結果】

(1)回答者　ASD 父親群 34 名、ASD 母親群 37 名、非 ASD 父親群 28 名、非 ASD 母親群 30 名の計 129 名を分析対象とした(回収率は父親 58.5%、母親 63.2%、全体 60.8%)。

(2)主観的幸福感及び各要因の差異　各群における主観的幸福感及び各要因の得点について一要因分散分析を行った結果、ASD 父親群と他 3 群の間で、配偶者からの役割期待(育児の相談や調整の期待、家事役割期待)、ソーシャル・サポート(道具的サポート)、子どもに対する認識(総合的困難さ、強み)において有意差がみられた(Table1)。

(3)主観的幸福感の関連要因　ASD 父親群の主観的幸福感と各要因の得点について Spearman の順位相関係数を算出した結果、配偶者からの役割期待(社会・仕事役割期待)、生活に関する満足度(仕事満足度、家計収入満足度、夫婦関係満足度)との間に有意な正の相関がみられた(Table2)。

【考察】

本研究の結果から、ASD 父親群と他 3 群の主観的幸福感には差がないことが示唆された。Hastings et al.(2001)等から、ASD 父親群の主観的幸福感は ASD 母親群より高く非 ASD 群より低いと予想されたが異なる結果となり、ネガティブな心理的側面とポジティブな心理的側面の程度は必ずしも直接関連せず、父親は母親と異なる支援ニーズを有していると推測された。併せて、ASD 父親群では社会・仕事役割期待への認識、仕事・家計収入・夫婦関係満足度の程度が高いほど主観的幸福感が高くなると示唆された。この結果は伊藤ら(2003)等の先行研究と一部一致していた。加えて、これらの関連要因は非 ASD 父親群や ASD 母親群と複数共通していたが、主観的幸福感と社会・仕事役割期待への認識との関連がみられなかった点で非 ASD 父親群と、ソーシャル・サポート、子どもに対する認識との関連がみられなかった点で ASD 母親群と異なっていた。父親間の差異については、ASD 母親群の就業率の低さから ASD 父親群の担う仕事役割の大きさが推測され、社会・仕事役割期待の認識自体ではなく、期待を認識した上でそれに応えていると感じる別の認識を介して主観的幸福感に関連している可能性が推察された。また、父母間の差異は Papageorgiou et al.(2010)等の報告と一致するものであったが、父親にとってソーシャル・サポートが重要ではないという結論に繋がるものではなく、父母間で支援のニーズや有用な支援が異なることを示唆するものであると推測された。したがって、父母間のコミュニケーションやそれを補う支援、父親を対象としたソーシャル・サポート研究を進めることの重要性が考えられた。

Table 1　主観的幸福感、配偶者からの役割期待に対する認識、生活に関する満足度、ソーシャル・サポートに対する認識及び満足度、子どもに対する認識の分散分析表

| | ASD父親群（①） | | ASD母親群（②） | | 非ASD父親群（③） | | 非ASD母親群（④） | | F値 | | 多重比較 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 平均（SD） | N | 平均（SD） | N | 平均（SD） | N | 平均（SD） | N | | | |
| 主観的幸福感 | 35.58（3.42） | 31 | 33.36（5.70） | 36 | 36.46（3.42） | 28 | 35.73（4.67） | 30 | 2.88 | * | ②<③ |
| 配偶者からの役割期待 | | | | | | | | | | | |
| 育児の相談や調整の期待 | 4.17（0.68） | 33 | 3.51（0.85） | 37 | 4.31（0.58） | 28 | 3.56（0.78） | 30 | 9.49 | *** | ②<①／④<①／②<③／④<③ |
| 家事役割期待 | 3.30（0.83） | 32 | 4.07（1.03） | 37 | 3.46（0.90） | 28 | 3.53（1.07） | 30 | 4.12 | ** | ①<② |
| 社会・仕事役割期待 | 2.96（0.89） | 33 | 2.88（0.72） | 9 | 2.65（0.67） | 26 | 2.96（0.71） | 21 | 0.76 | | |
| 生活に関する満足度 | | | | | | | | | | | |
| 仕事満足度 | 2.91（0.76） | 32 | 3.50（0.50） | 9 | 2.81（0.56） | 25 | 3.18（0.78） | 22 | 3.17 | * | ③<② |
| 家計収入満足度 | 2.68（0.87） | 34 | 2.94（0.91） | 36 | 2.63（0.67） | 27 | 2.73（0.96） | 30 | 0.83 | | |
| 夫婦関係満足度 | 3.18（0.82） | 34 | 3.17（0.80） | 36 | 3.19（0.72） | 27 | 3.23（0.92） | 30 | 0.04 | | |
| ソーシャル・サポート | | | | | | | | | | | |
| 道具的サポート | 2.74（0.54） | 32 | 2.39（0.67） | 37 | 2.49（0.50） | 27 | 2.31（0.47） | 28 | 2.91 | * | ②<① |
| 情報的サポート | 2.91（0.52） | 32 | 2.73（0.63） | 37 | 2.69（0.55） | 27 | 2.65（0.53） | 26 | 1.25 | | |
| 情緒的サポート | 2.66（0.61） | 32 | 2.96（0.64） | 37 | 2.43（0.57） | 26 | 2.78（0.54） | 27 | 4.33 | ** | ③<② |
| 評価的サポート | 2.83（0.57） | 32 | 3.15（0.62） | 36 | 2.52（0.68） | 26 | 3.02（0.52） | 27 | 5.62 | ** | ③<②／③<④ |
| コンパニオンシップ | 2.64（0.57） | 32 | 2.76（0.74） | 37 | 2.43（0.62） | 26 | 2.65（0.56） | 27 | 1.22 | | |
| 満足度 | 3.25（0.52） | 32 | 3.11（0.58） | 36 | 3.21（0.55） | 28 | 3.12（0.53） | 29 | 0.47 | | |
| 子どもに対する認識（SDQ） | | | | | | | | | | | |
| 総合的困難さ | 16.10(4.20) | 29 | 15.89(4.56) | 37 | 12.43(4.43) | 28 | 11.56(4.86) | 25 | 7.49 | *** | ③<①／④<①／③<②／④<② |
| 強み | 2.90(2.35) | | 2.86(2.59) | | 5.21(2.30) | | 6.00(1.92) | | 13.18 | *** | ①<③／①<④／②<③／②<④ |

*$p$＜.05, **$p$＜.01, ***$p$＜.001
＊多重比較はTukey法による

Table 2　主観的幸福感と各要因の順位相関係数(ASD父親群)

| 育児の相談や調整 | 家事 | 社会仕事 | 仕事満足 | 家計収入満足 | 夫婦関係満足 | 道具的 | 情報的 | 情緒的 | 評価的 | コンパニオンシップ | サポート満足度 | 総合的困難さ | 強み |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .085 | .067 | .415* | .612** | .442* | .408* | .307 | .149 | .279 | .147 | .313 | .219 | -.176 | -.110 |

*$p$＜.05, **$p$＜.01

【主な引用・参考文献】

青木聡子(2009)幼児をもつ共働き夫婦の育児における協同とそれにかかわる要因：育児の計画における連携・調整と育児行動の分担に着目して. 発達心理学研究, 20(4), 382-392.

Hastings, R. P. & Johnson, E. (2001) Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (3), 327-336.

伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至(2003)主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 心理学研究, 74(3), 276-281.

加藤孝士(2007)養育者への重要な他者からのサポートと内的作業モデルの関連. 発達心理学研究, 18(3), 185-195.

牧山布美(2011)しょうがい児を育てる母親の QOL に影響する要因―定型発達児の母親との比較―. 川崎医療福祉学会誌, 21(1), 53-63.

Papageorgiou, V. & Kalyva, E. (2010) Self-reported needs and expectations of parents of children with autism spectrum disorders who participate in support groups. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (4), 653-660.

柳澤亜希子(2012)自閉症スペクトラム障害児・者の家族が抱える問題と支援の方向性. 特殊教育学研究, 50(4), 403-411.

(HAYASHI Chinami, KOJIMA Michio)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0311

# ASD の疑いのある児童のプランニングを促す支援の実践報告

## －漢字書字の指導場面における解決方略を用いた支援アプローチを通して－

○澤田　祐輝[1]　　中島　範子[2]　　岡崎　慎治[3]
（筑波大学人間総合科学学術院[1]）　（筑波大学 DAC センター[2]）　（筑波大学人間系[3]）

KEY WORDS: 心理教育的アセスメント　プランニング　漢字書字

**【目的】**

発達障害のある子どもにおいて、認知機能の偏りと遅れが想定されており、多くの支援方法が検討され続けている。特に、プランニングを促進する支援アプローチは国外において多く報告されてきた（Cormier, Carlson, & Das,1990; Kar, Dash, Das, & Carlson,1993; Naglieri and Gottling,1995）。宮嶋・菅原・中野・岡崎(2018)は、プランニングを促進する支援アプローチに関する先行研究では、子どもに課題や教科の内容を直接的に教えることよりもプランニングのプロセスを促進することが有効であるという仮説に基づいて、方略の価値に気づかせ、方略の言語化が必要とされているということを指摘している。

そこで、本研究では、ASD の疑いがあり漢字書字に困難を示す児童に対して、漢字書字の指導場面における解決方略シートを用いてプランニングを促す支援の有効性について検討することを目的とした。

**【方法】**

**対象児**　ASD の可能性があるとして、公立小学校特別支援学級に在籍し、B 大学の教育相談を利用する児童 1 名（A 児）を対象とした。A 児の WISC-Ⅳ知能検査（8 歳 6 か月時）の結果は、全検査 IQ118（90%信頼区間、以下同：112-122）、言語理解指標 155（142-156）、知覚推理指標 95（88-103）、ワーキングメモリー指標 106（99-112）、処理速度指標 94（87-103）であった。また、9 歳 4 ヶ月時に実施した DN-CAS 認知評価システムの結果は、全検査標準得点 94（90%信頼区間、以下同:89-100）、プランニング 108（99-115）、注意 89（82-99）、同時処理 91（85-99）、継次処理 94（87-102）であった。A 児の困難の 1 つは、漢字の書き取りであり、書字自体に強い心理的な抵抗感がみられた。一方で、行動観察と保護者及び A 児への聞き取りから、漢字の読みに関して、自信を持っていることが確認できた。また、A 児は、理科や科学の話題に対する興味・関心が非常に高いことも報告されていた。

**倫理的配慮**　A 児の保護者に対して、研究目的によるデータの収集と使用について承諾を得ている。

**支援の方向性**　A 児は、DN-CAS 認知評価システムにおける「プランニング」の高さから、解決すべき課題に対して状況を理解することや方略を考えて振り返ることの得意さが想定された一方、日々の生活や学習場面では「注意」の低さが、物事の忘れっぽさ、聞き取りミス、単語の識別の不正確さなどといった形で現れ、十分なパフォーマンスを発揮することができていないと推察された。また、WISC-Ⅳ知能検査の言語理解指標の高さから、言葉を用いて思考する能力の強さに特徴がみられた。以上を踏まえて、支援場面では、課題を解決するための計画立てや課題遂行後に言葉を用いて振り返ることが有効であると考えられた。従って、支援の目標は「解決方略を用いて漢字の書字に取り組めるようにする」と設定した。

**実施期間及び場所**　202X 年 10 月から翌年 1 月にかけて、B 大学における月 1 回の教育相談（60 分）において支援を実施した。そのうち、当該支援の実施は、1 回あたり 20 分程度だった。全 4 回実施した。

**支援の実際及び方法**　支援場面では、漢字の読み書きの教材と「解決方略ワークシート（以下、方略シート）」を作成して使用した。毎回のセッションの冒頭では、その時間の学習課題について、方略シートを用いて、「問題の種類」、「解けそうな問題数」、「課題解決に要する時間」、「使用できそうな解決方略」を著者との対話の中で導出し、計画立てを行った。

課題遂行後は、その都度、事前に想定した方略が有効だったかなどを対話的に振り返り、著者がその場でコメントを付けて A 児にフィードバックをした。また、A 児は、漢字の読みが非常に得意であり、科学的な事象への興味関心が高いという実態を踏まえ、問題の一部に、A 児が興味を持つような生物の名前などについて、漢字検定 1 級相当の問題から選定したものを含めた。漢字の書字に関しては、当該学年相当～2 学年下の漢字から、A 児の興味関心に可能な限り沿ったものを選定して問題を作成した。あわせて漢字の書きに対する心理的な抵抗感の軽減のため、1 回の指導場面で取り組む問題数は 5 問までに設定した。また、WISC-IV の知覚推理指標や処理速度指標の結果を踏まえ、漢字書字に用いるプリントのマス目を拡大し、マス目を 4 つの象限ごとにそれぞれ別の色で分けた。

**【結果】**

A 児は、全 4 回の支援場面のすべてにおいて、方略シートを使用した。A 児が方略シートに上手く書字できず、口頭で方略について説明を求める場面も多々みられた。また、支援の回数を重ねるごとに、A 児は、課題に対して解決のための方略を方略シートで計画することが円滑に行えるようになった。また、漢字の読み書きで用いた問題は、A 児の興味関心に合わせたことなどにより、熱心に取り組む様子がみられた。特に、漢字の書字に対しては、心理的な抵抗を示す言動が減り、書けるようになった漢字を問題以外の機会にも積極的に使用する様子もみられた。

**【考察】**

本研究では、ASD の疑いがあり漢字書字に困難を示す児童に対して、漢字書字の指導場面における解決方略シートを用いてプランニングを促す支援の有効性について検討することを目指した。

結果的に、A 児は、方略シートを用いて、言語的に方略の選択と振り返りを行うことを通じて、漢字の書字に取り組むことができた。これは、A 児が有するプランニング能力や言語能力の強さを漢字の書字場面に生かすことができたためだと考えられる。また、漢字の書字の心理的な抵抗感を示す言動が軽減され、扱った漢字を課題外でも積極的に使用する様子がみられたことから、A 児の漢字書字の自己効力感が高まった可能性が示唆された。

**【主要文献】**

宮嶋友香理・菅原恵理・中野泰伺・岡崎慎治（2018）漢字の習得に困難のある小学校 3 年生への漢字の指導の検討: プランニングを促進する指導の実践. 筑波大学特別支援教育研究, 12, 39-49.

(SAWADA Yuuki, NAKASHIMA Noriko, OKAZAKI Shinji)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 03（発達障害①））O-0312

# 発達障害児の「特性に応じた指導」に関する疑問

## ―診断のための症状は指導の手がかりになるか―

久田　信行
（群馬医療福祉大学 社会福祉学部）

KEYWORDS：　発達障害　特性　指導方法

【問題】

発達障害児の指導において「特性に応じた指導」という言葉が用いられる様になり、今日では、多くの障害児について「特性に応じた指導」が不可欠とされるに到っている。

知的障害児の特性に応じた指導という場合、抽象的思考が困難という特性があるので、具体的な生活の諸々の事柄を学習する中で、言語や数量などを学習するように指導する。この用法の場合、「特性」は教育上重要な児童の心理的特徴として、従来から用いていたため抵抗感が少ないが、現在の用法は、症状と混同され、いくつもの矛盾を生んでいる。

この小論では、「特性に応じた指導」という考え方を点検して、どのような問題があるか、どのような考え方をすべきかについて検討する。なお、本発表は研究倫理上の問題はない。

【定義】

最初に、「特性に応じた指導」の「特性」について、本論での定義を措定する。久田信行（2013）は、図（図は改変）のように、障害特性、共通性、個性を分けて説明している。

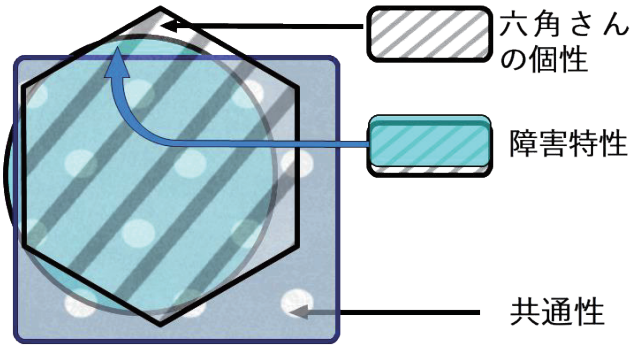



図　個性・障害特性・共通性

丸さんと六角さんが ADHD と仮定すると、ADHD の人の重なる部分から、共通性の部分を除いた部分が障害の「特性」となる。図では「特性」が目立つ様に描いているが、実際は共通性が大部分を占める。

この図で、六角さんと丸さんが ADHD と仮定する。四角の部分は、集団における共通性の範囲とする。こう仮定して、六角さんを例に、領域を定義していく。

六角さんと丸さんが重なる部分で、かつ、四角の共通性の範囲とは異なる部分が ADHD の障害ゆえの特性「障害特性」ということになる。六角さんについて他の者と重ならない独自の部分は、六角さんの「個性」と呼ぶことにする。六角さんと丸さんの共通部分の多くは、四角の範囲つまり「共通性」に含まれる。

なお、四角さんという障害の無い人（いわゆる定型発達という幻想）がいると仮定するより、四角は集団の共通性の範囲とした。集団としては共通の部分を広く持っていて、様々な人が布置してイデアとしての共通部分を形成し、ノーマルなどと形容されると考えられる。

【特性は、ほぼ症状(症候)】

ADHD の特性で代表的なのは、不注意、衝動性、多動性である。これらの特性は DSM-5 などの診断分類体系において診断を行う際に注目されている症状（行動特徴)である。症状は病理学に基礎を置いた考え方で、独特の取捨選択が行われている。以前は、9 以上の症状があげられたりしていた。

例えば,「多動性」の扱いを比較してみよう。学校で多動行動への対応に苦労する ADHD の場合、成人でも持続する症状は注意障害と考えられ、多動性より注意欠如が重視された名称を用いている。自閉症の児童でも多動性はかなりの頻度で見られる行動特徴であるが、自閉症の症状として多動性が挙げられることは希である。成長するとその症状は少なくなると考えられており、自閉症の症状には普通挙げられない。

このように、症状は個人の病理を範疇化するための指標であり、教育的ニーズとは異なる観点から選ばれている。

【社会的要因などの欠如】

特性（症状）の最大の欠点は、周囲の状況や友人といった要因が欠落している点である。あくまで個人の特性に注目するので、所属する集団、例えば学級経営の問題など社会的要因が無視される。ニーズのごく一部だけに焦点を当てて、原因を個人の症状に還元するという誤謬が生じる。

ある ADHD と診断されている 2 年生の児童が、授業中に 3 回離席したとする。1 時限に 3 回も離席するから多動性があるという判断は、医師にとっては意味があろう。しかし、教師にとって意味のある観察だろうか。

その児童に離席の理由を聞くと、1 回目はトイレに行くため、2 回目は隣の子が退屈になって当該児童の太股を鉛筆で突いたため、3 回目は授業の途中で難しい言葉が出てきて、全く分からなくなったため離席したと答えた。同じ離席という「症状(特性)」に数えられるが、理由は異なる。理由が分かると、1 番目に対しては、席を立つとき、教師にトイレに行って良いか聞くよう指導し、2 番目は隣の児童に注意して対処し、3 番目は、分からないときのサインを決めて、即座に支援できるようにするなど支援の方途が見つかる。

【結語】

以上のように、今日、発達障害児の特性として教科書にも書かれている諸特性は、DSM などに挙げられている症状そのままである。診断の際に注目する特性(症状)と、教育上の特性(特徴)は元々異なる次元であるが、それが混同されているため、今日さまざまな混乱を招来している。目の前の児童の行動を、症状と同義の「発達障害児の特性」という色眼鏡を外して改めてみて欲しい。すると、児童の困難や教育的ニーズがより良くみえてくるのではなかろうか。

もう一つ支援を考えるときに大事な視点がある。図に示したように、障害の特性は、児童の諸機能のごく一部の特徴であって、ほとんどの機能は他の児童とほぼ同じである。教育的支援の主たる部分は共通性への働きかけである。自立活動の内容にしても、多くの場合はその共通性へ働きかけている。

教師は、症状よりも、児童の良さや困難を示す特徴や学習の癖や状況、友人の支援など、ある状況でより良い体験が出来るための諸条件に焦点を当てる方が生産的と思われる。したがって「特性に応じた指導」という標語は疑問である。

【文献】久田信行（2013）特別支援教育の進展と発達障害児に対する支援，特別支援教育研究，669 号，2-6.

(HISATA Nobuyuki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0401

# 多様性を前提とした集団の学級経営

## —菊池学園の取り組みを参考に—

〇是永かな子　（高知大学教職大学院）
安岡志織　（愛南町立船越小学校）

KEY WORDS: 学級経営　菊池学園　多様性

（目的）

本研究では共生社会の実現を目指してインクルーシブ教育が重視されている現代において、いかなる学級経営が求められているかという観点から授業実践を分析することを目的とした。具体的には、子ども一人ひとりが自分らしさを発揮し、お互いを認め合う学級経営を行うには、いかなる指導や支援が必要であるかを実際の実践を基に考察した。

（方法）

高知県 A 町が 2016 年度以降 A 町内の全ての小学校、中学校で取り組む菊池実践 A 町版「菊池学園」の取り組みを参考にした。具体的には第一に、教育実践研究家菊池省三氏の先行研究検討を行った。第二に、菊池氏自身の「飛び込み授業(授業実践)」を 4 回参観し、「多様性」、「学級経営」、「子どもの居場所づくり」の観点から考察を行った。第三に、A 町立 B 小学校 6 年担任 C 教諭の授業を定期的に参観し、上記三観点から考察を行った。また授業参観後には、C 教諭をはじめ B 小学校の教職員と学級経営について協議した。第四に、菊池氏の授業実践と C 教諭の学級経営を、特別支援教育および上記三観点を念頭に総括した。倫理的配慮に関しては、菊池氏及び C 教諭と学校に対して、研究の目的を提示し、研究協力の了承を得た。

(結果と考察)

以下に、本研究の主な結果と考察を述べる。

第一に「多様性」の観点での考察である。通常学級には発達障害を始めとした障害の診断のある子どものみならず、様々な要因で低学力になっている子ども、不登校状態にある子ども、単身家庭や就学援助制度対象家庭の子どもなど、様々な特別な教育的ニーズを有する子どもが在籍している。そのため通常学級においても特別な教育的ニーズという多様性を前提とするならば、そのニーズは個体要因と環境要因の関係によって常に変化し、どの子どもがどのようなニーズを有するかということ自体も変化していく。よって子ども一人ひとりの違いを前提に学級経営を行うことが求められる。菊池学園の実践では、子どもが自分の意見を発言する活動を多用する。その際指導者は「一人ひとり違っていい」と言い、その言葉自体を、もしくは「一人が美しい」という「価値語」を「五分の一黒板」に板書して、その後に子どもが発言する機会を設定していた。また子ども同士の交流のための課題設定も多様性が発揮できるような問いかけとしていた。具体的には、例えば「３月になったときの自分たちの教室の『色』」を想像して意見を交流したり、「教室の友達に贈りたい漢字」を考えたりする活動であった。また道徳の時間には、主人公の言動を参考にしつつ、子どもが主人公の立場ならどうするのかを、まず「立場」を決めて、「理由」を交流することによって、正解という「絶対解」ではなく、「納得解」を導くことを念頭に、多様な意見の表出を促していた。その上で、子どもの意見に指導者が問いかけを追加する「質問力」によって、子どもがより深く考えることを促していた。そのような授業を通して、子どもは多様な価値観にふれていた。

第二に、「学級経営」についてである。C 教諭の学級では、子どもが安心できる学級になるように様々な手立てが行われていた。例えば、教員が子どもの日々の言動を価値づけてほめたり、スモールステップ課題を用いて子どもが集中できる時間単位で授業を進行したりすることで、子どもが安心して学ぶ環境を作っていたと考察した。また日常的に「五分の一黒板」を活用しており、子どもにとって目指す姿が可視化されていた。2 学期になると子どもが多様な意見を出せる授業や話し合いの活動を意識的に行っており、子どもがかかわり合うことで様々な意見にふれること、お互いを認め合うことで学級経営を行っていたと考察した。

また、C 教諭の学級で実施された菊池氏の授業実践でも、子どもがかかわり合う活動が多く取り入れられていた。例えば、子どもがお互いに意見を交流し合う場面として、子ども同士が「ほめて認めて励ます言葉」をノートに書き合ったりしていた。このような活動を通じてお互いのことを知り合うこと、認め合うことにつなげていた。

第三に「子どもの居場所づくり」についてである。まず、菊池氏も C 教諭も子どもをほめていた。菊池氏は教室内で授業参加が困難であった子どもに注目して、その子どもの似顔絵を書いて、教室全体にユーモアを交えて問いかけるなど「子どもが輝く」機会をつくっていた。C 教諭も特定の子どもにみんなが注目する場面を設定し、子どもを価値づけてほめていた。ほめる時には「成長」を意識するようなほめ方を行ったり、子どもの言動で何が良いのかを具体的に価値づけを行ったりすることを意識していたと考察した。それらは指導者が子どもをほめる姿を級友に示して「良いモデル」になることで、子どもがお互いをほめ合い認め合うことを促すことにもつながっていたと推察した。また、菊池氏も C 教諭も授業の中で「拍手」を多用していた。拍手をすることで拍手する相手を尊重することや子どもの頑張りをみんなで共有することにつながっていたと分析した。

また C 教諭は子どもの言動に対して意識的に反応したり、評価したりする「フォロー」のかかわりを入れていた。例えば C 教諭の水泳の授業では、子どもが「水泳が嫌だ」と発言した時に、子どもが授業に参加している姿をまずは認めて「しんどくなったら(プールの途中でも)立っていいよ」と発言していた。また算数の授業では、「良くない」と評価されそうな姿勢や態度でノートを書いている子どもがいたが、「問題を解いている姿」を C 教諭は認めて、注意はしなかった。菊池氏も C 教諭も、「指導」としての教員の「フリ」に対する、子どもの「反応」としての「オチ」を認め、そして教員の「評価」としての「フォロー」を行っていた。子どもの言動をほめて認めて励ますことが、子どもの自信につながり、教員と子ども、子ども同士の信頼関係や子どもの居場所をつくることにつながっていたと考察した。

（文献）

菊池省三,菊池道場(2020)『菊池省三 365 日のコミュニケーション指導 対話と絆をつくる最高の教室』明治図書.,菊池省三,関原美和子(2021)『一人も見捨てない!菊池学級 12 か月の言葉かけ: コミュニケーション力を育てる指導ステップ』中村堂.,菊池省三,菊池道場(2021)『温かな人間関係を築き上げる「コミュニケーション科」の授業』中村堂.

(KORENAGA Kanako, YASUOKA Shiori)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0402

# 小学生を対象とした視覚障害理解学習の実践的検討

○細谷一博
（北海道教育大学）

KEY WORDS: 視覚障害　障害理解　小学生

## Ⅰ　問題と目的

障害理解を推進することは，インクルーシブな社会につながるとして，障害理解学習の必要性や交流及び共同学習の重要性を述べている（文部科学省，2012）。障害理解学習は，共生社会の形成に向けて欠かすことのできない授業と位置付けることができる。その中でも，視覚障害は「見える障害」として，小学生を対象に多くの実践が報告され，小学校の 5 割が障害シミュレーション体験を実施していることが報告されている（今枝・楠・金森，2013）。そこで，本研究では，小学校 3 年生を対象にシミュレーション体験を取り入れた視覚障害理解授業を実施し，小学生の学びから，障害理解学習のあり方について検討することを目的とする。

## Ⅱ　方法

1．対象：H 市立 M 小学校 3 年生の児童 29 名（男子 13 名，女子 16 名）である。対象学年は 202×年 9 月より H 市社会福祉協議会主催のノーマリー教室を実施しているため，本研究で実施する授業は，ノーマリー教室では扱わない授業内容を設定した。

2．期間及び場所：授業は全て 3 年生の学級で 2 日間（1 日目：3 時間，2 日目：2 時間）に分けて実施した。

3．本研究の流れ：本研究における授業実践は全部で 5 回設定した。具体的な授業のねらいと授業内容を Table1 に示す。

1 時間目は，硬貨の触察体験を通して，視覚以外の感覚を使うことで様々な情報を得ることができる事を学習した。2 時間目は，アイマスクを着用して給食を食べる体験を行った。3 時間目は，自分たちができる支援について，給食の配置を時計に見立てた学習した。4 時間目は，前回の学習で学んだ支援方法を実践したうえで，より良い支援について学習した。5 時間目は，これまでの学習を通して，人によって支援を必要とする場面や状況が異なることを理解し，自分に出来ることを考える学習を行った。毎回の授業後には，児童が「授業の振り返りシート」に記入した。

4．分析方法：授業後に児童が記入した振り返りシートは，記述されている文章を 1 文ずつに分けて，「障害理解に関する記述」「体験に関する記述」「授業を通して気が付いたことに関する記述」「その他」の 4 つの項目に分類し，総記述量から割合を算出した。なお，分類はあらかじめ設定した分類の基準に合わせて，特別支援教育を専攻している学生複数名で協議のうえ分類を行った。

5．倫理的配慮：本研究は M 小学校の校長に対して，書面と口頭による説明を実施した後，研究への協力や発表することについて，書面により同意を得て実施した。

## Ⅲ　結果(Table2)

1 回目の学習では「障害理解」に関する記述が多く見られた。具体的な記述内容では，授業において，触察体験を通して硬貨の識別を実施したことで，「目の不自由な人でも工夫があればいろいろなことができることが分かった」「物を触ることで色々なものがわかることを知ることができた」等の記述が見られた。2 回目の学習では，アイマスクをして給食を食べる活動であったため，「体験」に関する記述が多く見られた。具体的には「牛乳のストローを刺すこと」「パンやグラタン，牛乳がどこにあるかわからなかった」など，実際の困難に関する記述が多く見られた。3 回目の学習では，クロックポジションを学習したことから，「授業」に関する記述が多く見られた。具体的には「時計の針で物の場所を教えることを初めて知った」「支援の方法がわかって嬉しかった」等の記述が多く見られた。4 回目の学習では前時に習った支援方法を実際に実践する学習を行ったことから，「体験」に関する記述が多く見られた。具体的には「時計の位置で教えてもらって分かりやすかった」「こぼさないで食べることができた」「教え方が上手でびっくりした」など，わかりやすく支援をすることの必要性について学ぶことができた。5 回目の学習では，これまでの学習を通して，日常の中で気を付けることについて学習を行ったことから「授業」に関する記述が多く見られた。具体的には「点字ブロックの上に自転車を置くことは危険である」「自分でもできることがたくさんある事を知った」など，日常生活の中で自分たちに出来る支援方法がたくさんある事を理解することができた。

Table1　授業のねらいと授業内容

| 時数 | 授業名 | ねらい | 授業内容 |
|---|---|---|---|
| 1 | 目の不自由な人についてもっと知ろう | ・触察体験などを通して，視覚障害者は視覚以外の感覚を使って様々な情報を得ることによって，一人でも出来ることがたくさんあることに気付く。 | ・対象児童全員でアイマスクを着用して，硬貨の識別体験を実施した。また、触ってわかる工夫の一つとしてシャンプーやリンスの容器の区別について学習した。 |
| 2 | 目の不自由な人の食事について知ろう | ・アイマスクをして給食を食べることによって，視覚障害者が食事場面で感じる困難を知る。 | ・対象児童がアイマスクを着用し，授業者が給食の食器の配置を変えたのちに当事者のシミュレーション体験を実施した。 |
| 3 | 目の不自由な人の食事のお手伝いの仕方について考えよう | ・視覚障害者が食事場面で感じる困難を知ることによって，支援を必要とする場面があることを理解し、自分は視覚障害者に対してどのような支援をすればよいのかを考える。 | ・前時の体験を振り返って，「どんなことが難しいと感じたか」や「どんなお手伝いが欲しいと思ったか」について考え、工夫シートに記入し、全体で意見の共有をした。 |
| 4 | みんなが考えたお手伝いをやってみよう | ・前回学習した食事場面における支援の仕方を実践し、よりよい支援の仕方について知る。 | ・当事者役の児童と支援者役の児童で分かれ，シミュレーション体験を実施した。当事者役の児童はアイマスクを着用した。 |
| 5 | どんなお手伝いができるか考えよう | ・2回の体験を振り返り，場面や状況によっては支援が必要になることを理解し、他にも自分たちにできることはないかを考える。 | ・「視覚障害者が道で迷っている場面」と「視覚障害者が点字ブロックの上に置いてある自転車にぶつかりそうになる場面」の2つを提示し，これらの場面に対して自分ができるお手伝いを考え，工夫シートに記入した。その後，全体で意見の共有をした。 |

Table2　児童の振り返りシートの分類結果

| | 授業① | 授業② | 授業③ | 授業④ | 授業⑤ |
|---|---|---|---|---|---|
| 分類 | (*n*=46) | (*n*=63) | (*n*=52) | (*n*=85) | (*n*=56) |
| 障害理解[1)] | 18 ( 39.1 ) | 10 ( 15.9 ) | 18 ( 34.6 ) | 3 ( 3.5 ) | 14 ( 25.0 ) |
| 体験[2)] | 14 ( 30.4 ) | 52 ( 82.5 ) | 5 ( 9.6 ) | 75 ( 88.2 ) | 4 ( 7.1 ) |
| 授業[3)] | 13 ( 28.3 ) | 0 ( 0.0 ) | 26 ( 50.0 ) | 2 ( 2.4 ) | 29 ( 51.8 ) |
| その他 | 1 ( 2.2 ) | 1 ( 1.6 ) | 3 ( 5.8 ) | 5 ( 5.9 ) | 9 ( 16.1 ) |

※1）障害理解…障害理解に関する記述
※2）体験…体験に関する記述
※3）授業…授業を通して気が付いたことに関する記述

## Ⅳ　考察

本研究ではシミュレーション体験を系統的に配置した学習活動を展開し，小学生の学びから，障害理解学習のあり方について検討した。その結果，それぞれの体験から授業のねらいを達成する学びを得ることができた。また，「実際の困難－支援方法の理解－支援の実際－他の場面への般化」の流れを作ること重要である事が示唆された。視覚障害理解教育は総合的な学習の時間や道徳で扱われることが多いことから，今後は他の教科や領域と関連性をもたせた学習を展開していく必要がある。

## 文献

今枝史雄・楠敬太・金森裕治（2013）通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究（第Ⅰ報）―実施状況及び教員の意識に関する調査を通して―．大阪教育大学紀要第Ⅳ部門，61(2)，63-76.

文部科学省（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の構築のための特別支援教育の推進（報告）.

(HOSOYA Kazuhiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0403

# 中国における訪問教育に対する満足度と困難要因に関する研究

## 訪問教育担当教員の視点から分析を中心に

〇王青童　　竹田一則
（筑波大学大学院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 訪問教育　中国　教員

**（目的）**

中国における訪問教育の担当教員を対象とし、その現状と課題を明らかにする。訪問教育を実施する上での問題点と満足度を明らかにし、学校別による担当教員の特徴を検討することを目的とする。

**（方法）**

手続き:新型コロナウィルス感染拡大予防のため､「問券星」という中国の民間 Web サービスを使用し､質問紙を電子フォームで配布し、無記名記入し、回収集計した。

対象：中国における訪問教育を実施する特殊学校と通常学校の訪問教育担当教員を対象とした。130 部の質問紙を配布し、112 部を回収した。有効回収率は 86.1%であった。

調査項目：教員の基本情報：年齢、所属学校、訪問教育経験年数など；教員の訪問教育に対する満足度尺度調査：教員に求められる資質；教員の働き方など。

**(結果)**

1、教員の基本情報

今回対象とした訪問教育担当教員の訪問教育経験年数では、「3 年以下」の教員は 72 人（64.3%）であった。特殊学校の教員は 93 人（83.1%）、通常学校の教員は 19 人（16.9%）であった。

2、訪問教育担当教員の訪問教育に対する困難要因

訪問教育においての困難点に対する考えについて､21 項目の 5 件法で尺度を作り、回答を求めた。結果について、因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った(KMO=.828,$p$＜.001)。その結果、いずれの因子にも十分な負荷量（.40）を示さない 3 項目が除外され、5 因子 18 項目が抽出された。第 1 因子は「指導中における専門能力」（5 項目）に関する因子であると解釈された。第 2 因子は「学校の機能」（4 項目）、第 3 因子は「教員の働き方」（3 項目）、第 4 因子は「各機関の連携」（3 項目）、第 5 因子は「教員に求められる資質」（3 項目）であった。内的整合性を検討するために、各下位尺度のα係数を算出し、いずれもα>.70 で、高い値であった。

訪問教育における担当教員の困難点の 5 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「指導中における専門能力」下位尺度得点（M＝2.71,SD=0.98）、「学校の機能」（M=3.63,SD=0.98）､「教員の働き方」(M=2.50,SD=0.84)、「各機関の連携」(M=2.53,SD=1.01)､「教員に求められる資質」(M=3.33,SD=0.91）とした。第 1 因子、第 3 因子と第 4 因子の平均得点は低い項目があり、担当教員の専門能力と資質、各機関の連携の不足が主要な困難要因であることが示唆された。第 2 因子と第 5 因子において、各項目の平均得点が高く、訪問教育に関する教員研修や、学校の機能が整備され、教員の勤務意欲も高いので、訪問教育を適切に展開している上で有用な要因であると推測された。

教員の所属により、特殊学校群と通常学校群の両群をわけ、各群の下位尺度得点を算出し、U 検定を用いて比較した。第 1 因子「指導中における専門能力」と、第 5 因子「教員に求められる資質」に特殊学校の教員と通常学校の教員に有意な差が認めた（$p$＜.05)。通常学校の教員は特殊学校の教員より、指導中における専門能力と個人的な資質はまだ十分ではないことが示唆された。

**（考察）**

訪問教育の対象生徒に対し、多くの担当教員は指導中に求められる自身の専門能力の不足を深刻に捉えており､「リハビリテーションの指導ができない」や「カリキュラムの開発能力が不足」などが特に困難さが高い問題であることが今回の調査で明らかになった。加えて重度あるいは医療的ケアが必要のある生徒に対する指導能力が十分ではないことを訴える者もあった。さらに、指導内容の編成などについては、担当教員の個別の判断に負うところが多く、指導の内容・範囲・困難さが教員によって大きな悩みであったと指摘されている（早坂・川住，1999)。担当教員は各機関との連携について、満足度は低く、とくに医療機関との連携が足りず、生徒の医療的ニーズにも応えられないという問題も浮き彫りにされ、今後教育機関と医療機関など他職種との連携を構築した上で、対象生徒により良い訪問教育を展開するように、医療関係者の指導や助言を求めたり、訪問教育の研修の機会を設けることなどが望まれる。

中国は通常学校と特殊学校の教員いずれもが、訪問教育を担当することとされているが、教育環境や教育経験が異なるため、特殊学校の教員、通常学校の教員、それぞれに問題点があると分かった。董・陳・何（2015）によると、中国における、特殊学校の教員は訪問教育の指導において主要な役割を果たしており、通常学校の教員は、それに補助的に協力している傾向もあると指摘されている。今回「指導における専門能力」と「教員に求められる資質」に関する項目の平均的な得点が低く､特殊学校の教員に比較して、通常学校の教員は対象生徒に対する指導能力はまだ十分ではないことが推測された。通常学校の教員は障害のある生徒に対する教育経験は少ないため、専門性が高い内容を的確に実施できない状況が生じやすい恐れがあると推測される。中国の障害者教育条例（修訂）(2017）により、特殊学校と通常学校の教員のいずれもが、訪問教育を担当することが指示されているが、具体的な役割の分担はまだ詳しく明示されていない。現在､特殊学校と通常学校が連携し、協働での訪問も試行されている。今後、各学校の教員は訪問教育において、教育経験の違いを認識しながら指導内容を打ち合わせ、それぞれの役割を補完していく仕組みを作っていくことが今後の訪問教育の体制構築にとって重要な課題である。特殊学校と通常学校の教員に対し、どのような専門的な研修を展開していくのかについて、今後さらに検討していく必要があると考えられる。

**（文献）**

早坂方志・川住隆一（1999）訪問教育における担当教員と保護者との関係づくりと相互協力に関する研究―家庭訪問教育に焦点を当てて一．国立特殊教育総合研究所研究紀要，26，1-11.

董桂林・陳小玲・何志芳（2015）仏山市重度残疾児童送教上門教師工作現状的調査研究. 現代特殊教育（高教)，8，8−11.

中国国務院（2017）残疾人教育条例（修訂).

(WANG Qingtong, TAKEDA Kazunori)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0404

# 公立小学校における音声教材として製作された教科用特定図書等の授業での活用について

中四・四国地方の公立学校 4 校での実践から
〇山下祥代　　氏間和仁
（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS: 音声教材　授業分析

（目的）

「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等に関する法律」（平成 20 年）が成立し、教科書デジタルデータがデータ管理機関を経て提供されることで、音声教材として製作された教科用特定図書等（以下、音声教材）が提供され、文字や図形等の認識が困難な発達障害等のある児童生徒の教育の機会均等が着実に進んできたが、学校内で実践することには課題も生じている。

そこで、広島大学では授業での活用を想定した音声教材（文字・画像付き音声教材、以下、e-Pat(Educational audio materials with Pictures And Texts)）の製作・提供を令和元年度から実施してきた。本研究では、学校での e-Pat の活用について調査し、音声教材の活用方法及び効果的な普及促進について検討することを目的とする。

（方法）

2020 年 10 月から 11 月に e-Pat を活用する公立小学校 3 校と特別支援学校小学部 1 校を訪問し、学校で e-Pat を活用している場面や授業の参観、学校担当者及び利用児へ e-Pat の活用に関する聞き取りを行なった。授業の様子や聞き取りの結果について、e-Pat 活用の特徴を整理した。

なお、カメラによる記録及び報告時に公表する旨については事前に調査の趣旨、個人等が特定されない形で報告することを説明し、使用する写真については個々に確認をとり本発表で報告することに同意を得た。また、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認も受けた。

(結果)

（1）e-Pat について

e-Pat は 2019 年度より広島大学で製作・提供を行なっている iOS 機器で利用する EPUB と PDF ファイルを利用した音声教材である。慶應義塾大学が開発した iOS アプリケーション『UD ブラウザ』を利用する。文部科学省が発行する教科書目録に記された全ての検定済教科書を対象として製作し、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等へ提供を行なっている。その特徴は、読み上げモードと原本画像モードの 2 つのモードを備え、共に原本教科書のページ番号に基づくページ遷移機能、モード同期機能である。

読み上げモードは、原本教科書に書かれている文字情報を合成音声で読み上げる。合成音声ではあるが、読み方を指定しているため正確に読み上げることが可能であり、全ての漢字に対して振仮名の表示機能を備え音韻情報を視覚的にも提供することが可能となっている。さらに、読み上げ文字のハイライト機能、画面幅で行を移すリフロー機能、文字サイズ・配色・行間隔等を設定できるレイアウト設定機能を有している。原本画像モードでは、原本教科書を PDF 形式のデータとして表示することができ、書き込みやしおりを付けられるマークアップ機能、視覚過敏の児童生徒への対応も可能としている背景設定機能を有している。

（2）授業での活用の特徴

参観した 4 校では、3 校で個別学習時、2 校で一斉学習時に e-Pat を利用していた。

個別学習時の活用の特徴としては、音読学習での音声読み上げ機能活用が挙げられる。また、授業展開に e-Pat を活用することを前提とした活動が取り入れられており、原本画像モードや読み上げモードの複数の機能を教師の指示により活用すること、e-Pat を児童と教師が一緒に見るという場面も見られた。

一斉学習時の活用の特徴としては、教科書資料の読み取り学習において拡大機能や書き込み機能活用が挙げられる。個別学習とは異なり、教師が個別で e-Pat の活用について指示することはなく、教師自身 e-Pat の機能や児童の活用方法を把握していないこともあり、児童によっては補助教員が活用を支援している場面も見られた。

（3）e-Pat 導入及び活用について

e-Pat の活用方法や導入については 3 校すべての公立学校で不安や戸惑いを学校内で解決ができないという課題が明らかとなった。3 校のうち 2 校で e-Pat の活用方法について地域の特別支援学校と連携をとっており、特別支援学校では e-Pat に限らず、学習効果向上のための iPad の活用に関する助言や、児童生徒に e-Pat 活用モデルを示し、授業の各種場面における活用法のスキルを身につける指導を行なっていた。また、一斉授業での活用時には、クラスメイトの受け入れに関する課題も提起された。

（4）聞き取り調査から

教師への聞き取り調査から、以下の課題が挙げられた。

課題 1　検定済教科書以外の音声教材化
課題 2　e-Pat 利用可能機器の限定
課題 3　教師への音声教材の提供制限

課題 1 では、音声教材は検定済教科書を対象として製作を行なっているため、ドリル教材や資料集などの教材は音声教材として製作・提供ができないことが課題として挙げられた。

課題 2 では、e-Pat は iOS アプリケーションを使用しているため、利用機器の限定が課題として挙げられた。

課題 3 では、調査時、音声教材は利用する児童生徒にのみ提供していたため、授業中の活用、より良い指導、スムーズな授業展開のためには、事前に教材研究や教師が児童と同一の教材を手にしていることが求められるにもかかわらず提供ができないことが課題となっていた。この点については、2021 年度は解消されている。

(考察)

教材や使用機器に条件が加わることで普及を阻害していることが推測されるが、音声教材は 2021 年度時点で 8 団体が提供しているため、「教材の特徴・利用機器・活用法」の 3 観点で情報を整理し、より児童生徒の状況や想定される活用タイプに応じた音声教材を利用することが普及推進につながると考えられる。

附記：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受け、音声教材の効率的な製作方法等に関する調査研究、科研費（21H00888）の助成を受けた。

(YAMASHITA Sachiyo, UJIMA Kazuhito)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0405

# 特別支援を必要とする児童の保護者がとらえた支援ニーズ（2）

○瀬戸　淳子　（帝京平成大学）
秦野　悦子　（白百合女子大学）
KEY WORDS:　特別支援児童　保護者　支援ニーズ

## 問題と目的

筆者らは、A 自治体における保育巡回相談事業の発達相談員として、長く保育者支援に関わってきたが、保育者が保護者支援を行う際に感じる困難性として、保育者と保護者との間で、子どもの発達に関する認識のずれが指摘されている（秦野・瀬戸, 瀬戸・秦野 2015)。一方、保護者は、保育者からの支援をどのように捉えているのか、保護者の視点から捉えた支援ニーズの研究は十分ではない。そこで筆者らは、保育の中で支援が必要な園児の保護者が、園生活の中で、どのような支援を受け、小学校に移行したかについて検討した(秦野・瀬戸、瀬戸・秦野 2021)。保護者の支援ニーズ研究の一環として、本報告では、特別支援を必要とする児童の保護者を対象に、学校以外の場でどのような支援を受けているか、また学校の適応について誰に相談をしているか、他の親との関係はどうか、中学の進路についてどのように考えているか、について明らかにすることを目的とする。

## 方法

【調査協力者】小学校の 1 年生～3 年生で、①通常級に在籍し、放課後等デイサービスを利用している児童 164 名、②通常級で通級指導教室を併用している児童 137 名、③特別支援学級に通っている児童 87 名、④特別支援学校に通っている児童 24 名、の母親 412 名である（1 年生 172 名、2 年生 138 名、3 年生 102 名）。

【調査期間】2020 年 12 月

【調査内容】保育巡回相談を実施した保護者を対象に行った保育支援ニーズに関するアンケート調査（秦野・瀬戸(2020）と、日野ら（2018)、宋ら(2004)、三宅(2012)の学校における支援ニーズに関する調査の質問項目を参考に、19 の質問項目からなる「保護者がとらえた園生活および学校生活」調査を作成した。

【手続き】筆者らが作成した質問紙調査項目について、Web 調査（調査委託先：(株)マクロミル）を利用してデータを収集した。なお、調査の参加については調査協力者の自由意志に基づいたものである。

【分析の対象】本研究では調査の質問項目のうち、Q6「学校における他の親との関係」、Q7「学校での適応について相談する相手」、Q8「児童が通っている専門機関」、Q10「中学の進路についての考え」を分析対象とした。

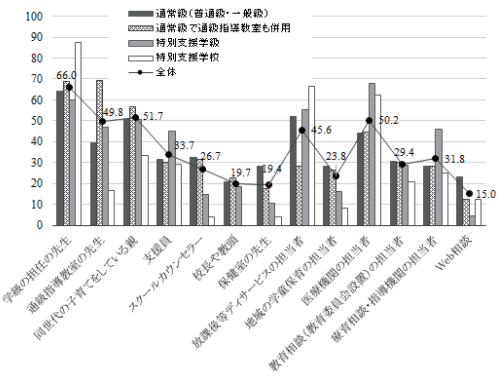



図 2　相談先

## 結果と考察

1）児童が通う支援の場と相談先

児童が通っている支援の場について、3 件法の回答のうち、「ときどき」「よく」通っている割合を示した。全体の 70%が放課後等デイサービスを、また 67%が医療機関を利用していた。

児童の学校での適応についての相談先としては、全体として学級担任の先生が一番多く(66%)、次に同世代の子育てをしている親、医療機関の担当者、通級指導教室の先生が約 50%、放課後等デイサービスの担当者が 46%と多かった（図 2)。

2）学校の他の親との関係

学校での他の親との関係について、4 件法の回答の「まったくあてはまらない」を 1～「とてもあてはまる」を 4 として各項目の評定平均値を算出した結果が図 3 である。自分の子どもについて、「どこまで他の親に話せば良いか迷う」傾向が高く、「遠慮がありつきあうのに疲れる」「親同士のつながりがない」という回答も比較的多かった。在籍級別にみると、特別支援級に在籍する児童の親は、他の群と比べ、6 項目中 4 つの項目で数値が高く、他の親との関係性に悩みがある様子が窺われた。

3）中学への進路に関する考え

中学進学までには時間があるが、現在の在籍級を中心に考えている保護者が多かった。しかし、特別支援級に在籍する保護者は、他群に比較し、現在の在籍級以外である特別支援学校や通常級を考えている保護者も多かった。

特別支援級在籍の保護者は、他の親との関係や中学への進路について、他の群とは少し異なる様相がみられた。現在の学校での児童の適応についてどのように捉えているか、他の項目と合わせて今後分析していきたい。

（本研究は JSPS 科研費 18K03046 の助成を受けた）

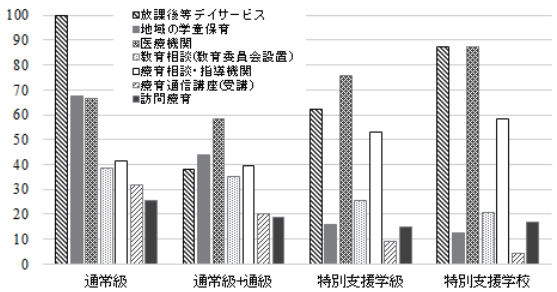



図 1　児童が通う支援の場

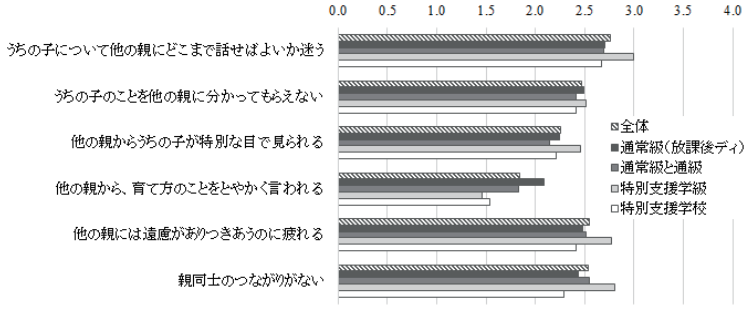



図 3　他の親との関係　(SETO Junko, HATANO Etsuko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0406

# 就学前段階における個別の教育支援計画の作成・活用の推進に向けた取組

## －“就学前からつくる個別の教育支援計画～つなげるための作り方と使い方～”の作成を通して－

〇佐々木健太郎　　佐藤功一　　本郷一夫　　飯島典子
（尚絅学院大学）　（宮城県教育庁特別支援教育課）（AFL 発達支援研究所）　（宮城教育大学）

KEY WORDS：個別の教育支援計画、就学支援、早期支援

### 1. はじめに

障害のある子どもに対する就学前段階からの早期支援の体制を整備していくことは大変重要である。その取組の一つとして、乳幼児期から学校卒業後までを見据えた長期的な視点での支援を実現し、支援者の連携を図るための個別の教育支援計画の作成と活用が求められている。作成が義務付けられている小中学校においては、その作成が定着してきた。一方で、幼稚園や保育所等においては、その作成率が比較的低い状況にある（文部科学省、2019）。

各都道府県教育委員会及び教育センター等は、個別の教育支援計画の作成及び活用を促進するため、作成の手引きや様式例を作成している。これらを概観したところ、次の課題が挙げられた。未就学段階に焦点を当てた手引きがほとんど見られないこと、テキストベースになっており現場の教員・保育者等にとって必ずしも手に取りやすい形ではないこと、内容として作成のプロセスが中心であり具体的な活用場面を想定したものが少ないことであった。

筆者は、宮城県教育庁特別支援教育課より委託を受け、就学前段階における個別の教育支援計画作成の手引きを作成する機会を得た。上記の課題に鑑み、現場で活用度の高い手引きの作成を試みた。本稿では、今回の取組と作成した手引きの概要について報告する。

### 2. 方法

編集委員会の構成：宮城県内の保育園及び認定こども園の管理職、小学校特別支援学級担任、特別支援学校特別支援教育コーディネーター・幼児教室担当・相談支援センター担当、保健福祉関係者、特別支援教育課指導主事、学識経験者（大学教員等）の計 13 名により構成された。

協議：4 回の編集委員会を実施した。筆者らにより原案を作成した後､他の編集委員より意見聴取及び協議を行った。必要に応じて随時学識経験者が検討を加えた。

### 3. 結果

今回作成した個別の教育支援計画作成の手引きの特徴について、次の 3 点からまとめた。

(1) 多様な教育・保育経験者が活用しうる内容・構成

本手引きは、「作成編」及び「活用編」の 2 部構成とした。個別の教育支援計画の作成経験がない教員・保育者等は、「作成編」に当たり、その作成の趣旨や各項目に記載する内容について理解を深めることができるようにした。特に、子どもの実態に関する項目は、学識経験者を中心に検討し、「家庭との連携」「身体・健康」「運動」「基本的生活習慣」「対人関係・社会性」「認識・ことば」「情緒・行動」「興味・関心」の 8 項目から構成した。実態把握の観点を示すとともに、観察のポイントや具体的な記入例を添えることで、初任者層でも取り組めるよう工夫した。

個別の教育支援計画の作成経験のある教員・保育者等向けには、「活用編」を作成した。保護者対応、園等内におけるケース会議、関係機関との支援のための会議、就学支援など、園等での業務に関する具体的な場面を想定した内容を掲載した。

以上のように、年齢や経験の異なる教員・保育者等に幅広く対応しうる手引きとなるような内容・構成とした。

(2) 必要な情報を取り出しやすい構成

本手引きの「作成編」及び「活用編」の冒頭にインデックスページを作成し、教員・保育者等が必要な情報に短時間でアクセスできるような構成とした。具体的には、「作成編」においては、様式例の項目ごとにページ数を記すことで、記入に難儀している項目に関する解説に直接当たれるようにした。「活用編」においては、イラストをベースに、計画を活用し得る場面を端的に示し、ページ数を添えた（図 1）。従来の手引きのように通読することを前提とせず、インデックスを開けば必要な情報を取り出すことができる構成とすることで、現場の教員・保育者等にとって手に取りやすい手引きになるよう工夫した。

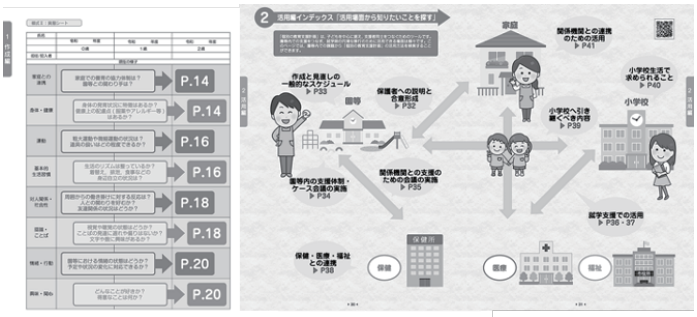



図 1. 手引きのインデックスページ

(3) 就学前段階における重要度の高い内容

就学前の段階において重要度が高いと思われる就学支援・移行支援及び保健・医療・福祉との連携に関する内容を充実させた。就学支援に関しては、5 歳児以前から就学のための準備を進めることや個別の教育支援計画作成の必要性を記した。移行支援に関しては、編集委員会に参加した現場の教員の意見を基に、就学に際して園等が引継ぎたい情報、小学校が得たい情報をより具体的に記した。

保健・医療・福祉との連携に関しては、編集委員会に参加した保健福祉関係者を通じて福祉部局での検討を依頼し、現在の支援の実情に応じた内容となるよう留意した。

以上のように、本手引きの活用を通して、就学支援や園等内外の連携や引継ぎに役立つことを目指した。

### 4. まとめ

本稿では、就学前段階における個別の教育支援計画の作成・活用を促すための手引きの作成の取組とその概要を報告した。従来の手引きの課題点を概観した上で、現場の教員や福祉部局の職員等を交えて協議を進めたことで、現場のニーズに応じた手引きを作成することができたと考える。ただし、こうした手引きは、支援体制を整理していくための一つのツールであり、本人・保護者と教員・保育者等の信頼関係、それらを取り巻く支援者同士の関係構築の基に活用されていくべきものである。この点を踏まえて個別の教育支援計画の作成・活用を啓発し、本手引きが園等における本人・保護者への支援や関係機関との連携にどれだけ寄与し得たかを検証していくことが、今後の課題である。

(https://www.pref.miyagi.jp/soshiki/tokusi/kobekyo1.html)

(SASAKI Kentaro, SATO Koichi, HONGO Kazuo, IIJIMA Noriko)

# 米国の大学における知的障害学生対応の教育プログラムと修学支援の動向

○池田敦子（東海学院大学人間関係学部）
髙橋　智（日本大学文理学部）
keyword：知的障害学生、大学教育、修学支援、米国

## 1.はじめに

知的障害教育においては、ゆっくりと成長していくという知的障害の発達特性に沿った継続した教育的学びの場と生涯発達支援の保障が求められている。知的障害特別支援学校高等部の卒業生を対象とした知的障害教育についての当事者のニーズ調査において、知的障害当事者は「特別支援学校に来て学びの楽しさを知り、大学に行ってみたいとも思った」などと回答し、高等部卒業後も長期的で教育的な学びの場が求められていると指摘されている（髙橋・池田・田部：2020）。

OECD 諸国における知的障害教育は、各国の障害者差別禁止法等により 22 歳頃まで保障されているが、日本では知的障害特別支援学校高等部卒業生は 2011 年から 2018 年までに約 1.5 倍に増加しているものの、大学等の進学率はむしろ 0.6%から 0.4%と低下し、卒業後の進路は福祉的就労・社会福祉施設入所等に狭く限定されている（文部科学省：2019）。

加藤（2014）は「障害のある人の継続教育は後期中等教育終了後に受けることが可能な教育機会をさすが、このなかでも特に課題とされているのが知的障害のある人である」と知的障害者の継続教育の遅れを指摘している。

全国障害学生支援センター「大学案内 2020 障害者版」の調査では、私立大学において根拠資料のある知的障害学生の在籍を報告している。これは、入試形態の多様化や少子化による大学経営等によるもので（向井：2007）、中には留年・不適応の困難を抱え退学に至る事例もあるが、知的障害学生の学びの実態と支援の実際は全く明らかになっていない。

知的障害者が生涯にわたり成長・発達し、生きていく力を育て、知的障害者の発達特性に合わせた学びの機会と社会参加の可能性を広げていくためには、後期中等教育卒業後の継続した学びの場として大学教育は不可欠であるが、日本の大学における知的障害学生の修学支援の研究はほぼ皆無である。

それゆえに本報告では、米国の大学における知的障害学生対応の教育プログラムと修学支援に関わるウェブ調査を通して、日本の大学において知的障害学生の受け入れと修学支援を促進するための課題を明らかにしていく。

## 2. 米国の大学における知的障害学生の修学支援の実際

米国では 1960 年代におけるノーマラゼーション・脱施設化・メインストリーミング運動の影響を大きく受けて、コミュニティ・カレッジの 1/3 以上において知的障害者へのサービス提供が開始された（米田：1995）。

その後、1990 年に制定された「個別障害者教育法（IDEA：Individuals with Disabilities Education Act）」等の法整備による 3 歳から 21 歳の障害を有する子ども・若者に対する無償で適切な公教育の提供、2010 年に開始された「知的障害学生の移行と中等教育後プログラム（TPSID：Transition and Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disability）」などにより知的障害学生対応の大学教育プログラムの開発と大学における修学支援制度が整備されている。

「ThinkCollege（知的障害のある学生のためのインクルーシブ高等教育における研究と実践の全国的な支援組織）」のウエブサイトでは 2021 年現在、309 の知的障害学生対応の大学プログラムが報告されている。そのうち本報告において「University of South Carolina（CarolinaLIFE）」「Vanderbilt University（Next Steps）」等の特徴的な州立大学・私立大学 10 校の大学プログラムをピックアップして検討した。

大学において教育プログラムの対象となる障害は「知的障害」「自閉症」「そのほか健康と言語障害などの障害を併発しているが主に知的障害を重点とするもの」「その他の発達障害」等であり、各大学のホームページにはダウン症の青年が紹介されている事例が多かった。各大学におけるプログラムの参加人数は 8 名から 30 名程度であった。在籍率は約 70%から 100%であり、大学生によるメンターや各種公的サポートにより、在籍する知的障害学生の多くが安定した大学生活を送っていることが示唆された。

大学プログラムの参加条件は、①大学に通いたいという強い要望、②将来のキャリアに向け準備を考えている、③自立生活をめざしている、④自分で大学のキャンパスをナビゲートして学ぶことができる、⑤コミュニケーションがとれ、キャンパスにおいて社会的責任のある行動が取れるなど、学ぶ意思が明確であり、将来のキャリア形成と社会自立的生活をめざすことが求められている。

プログラムの内容は、①大学生活の基礎としての自立と日常生活のスキル、②アカデミックな学習、③職場とコミュニティのスキル、④インターンシップなどを骨格として各大学で作成されていた。とくにフルインクルージョン教育と移行支援、高い給与をめざした就労プログラムに力を入れていた。

知的障害学生の大学プログラムの修了証明のほとんどが非学位であり、修了時に各大学のアカデミック、インターシップなどのプログラムの証明書が発行された。

## 3. まとめ

米国の知的障害学生対応の教育プログラムの参加人数は、全米の知的障害者全体数からみればまだ少ないが、大学において知的障害者が学ぶことの意義と成果が次第に明らかとなりつつある。知的障害者が幅広い教養や基礎的学力、自己選択・自己決定力、セルフアドボカシー、自立生活をめざすスキルなどを、大学における幅広い学びや友人・メンター等との大学生活において形成し、社会移行をめざすステップの中で成長発達していることが示された。

日本においては、米国で広く普及している大学における知的障害学生対応の教育プログラムおよびそのための修学支援システムは皆無である。

大学は本来、学びを求める者に対して広く開放されたインクルーシブな場であり、アカデミックな教育を授けるところである。知的障害者の生涯発達支援のためには、日本の大学教育においてもインクルーシブな学びの場が不可欠であり、そのためにまずは知的障害学生対応の教育プログラムと修学支援システムの開発が要請されている。

## 【文献】

髙橋智・池田敦子・田部絢子（2020）当事者のニーズから考える知的障害教育の機能・役割、『障害者問題研究』第 48 巻 1 号。
ThinkCollege web：https://thinkcollege.net/

（IKEDA Atsuko, TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0408

# 道徳科の教材における障害

## —障害と内容項目の関連に着目して—

〇青木　利樹　　田中　亮　　奥住　秀之
（東京学芸大学教職大学院）　（塩尻市立塩尻東小学校）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 特別の教科道徳　教科用図書　障害

### Ⅰ. 問題と目的

特別の教科道徳(道徳科)が教科化され、教科用図書(教科書)が導入された。また、小学校学習指導要領において、道徳科の単元の主なねらいとする内容項目は、「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」、「Ｃ主として集団や社会とのかかわりに関すること」の４つの視点から整理されている。

道徳科の教科書には障害に関する内容がいくつか扱われているが、内容項目と扱われている障害の種類の関連については十分検討されていない。

本稿では、小学校、中学校の教科書を網羅的に調査し、内容項目と障害種の関連を検討した。

### Ⅱ. 方法

文部科学省の教科書目録(2019)によると、小学校、中学校の道徳科教科書はそれぞれ８社から発行されている。小学校は、各社の第１学年から第６学年の教科書を対象とし、中学校は、各社の第１学年から第３学年の教科書を対象とした。小学校、中学校ごとに扱われている障害種と、障害が扱われている単元の主なねらいとする内容項目の関連を整理した。障害種は、「視覚障害」、「聴覚障害」、「知的障害」、「肢体不自由」、「病弱・身体虚弱」、「障害全般、その他」の６つに分類した。内容によって複数項目に該当する教材の場合は、いずれにも該当することとした。

### Ⅲ. 結果

#### １.小学校道徳科の教科書で扱われる障害と内容項目

小学校道徳科の教科書において障害が扱われている 97 教材のうち、「生命の尊重」の内容項目において最も多く 23 教材で、22 教材が「病弱・身体虚弱」で、１教材が「肢体不自由」であった。２番目に多かった内容項目は「親切、思いやり」で、22 教材であった。「親切、思いやり」では、「視覚障害」が８教材、「聴覚障害」が２教材、「肢体不自由」が 7 教材、「病弱・身体虚弱」が３教材、「障害全般・その他」が３教材であった。３番目に多かった内容項目は「希望と勇気、努力と強い意志」で、16 教材であった。「希望と勇気、努力と強い意志」では、「視覚障害」が５教材、「聴覚障害」が３教材、「肢体不自由」が６教材、「障害全般・その他」が３教材であった。

#### ２.中学校道徳科の教科書で扱われる障害と内容項目

中学校道徳科の教科書において障害が扱われている 71 教材のうち、「生命の尊重」の内容項目において最も多く 16 教材で、「視覚障害」が１教材、「肢体不自由」が２教材、「病弱・身体虚弱」が 12 教材、「障害全般・その他」が１教材であった。２番目に多かった内容項目は「希望と勇気、克己と強い意志」で、11 教材であった。「希望と勇気、克己と強い意思」では、「視覚障害」が１教材、「聴覚障害」が１教材、「肢体不自由」が７教材、「病弱・身体虚弱」が１教材であった。３番目に多かった内容項目は「思いやり、感謝」で、７教材であった。「思いやり、感謝」では、「視覚障害」が３教材、「聴覚障害」が２教材、「肢体不自由」が１教材であった。

### Ⅳ. 考察

#### １.「生命の尊さ」

本調査では、小学校、中学校共に「生命の尊さ」の中で障害を扱うことが最も多く、そのほとんどが「病弱・身体虚弱」であった。青木・田中・大井・奥住・小林(2021)は、学級に病気の児童が在籍する際の本人や保護者への心理的支援の必要性を指摘したうえで、病気の児童がいる学級で「病弱・身体虚弱」の教材を扱うことが、本人の心理的基盤の涵養や他の児童の病気や障害の理解につながる可能性を報告している。

#### ２.「親切・思いやり」、「思いやり・感謝」

「親切・思いやり」、「思いやり・感謝」の項目で障害が扱われることが多く、「視覚障害」、「肢体不自由」が多かった。教材の挿絵では、白杖をもっている姿や車いすに乗っている姿が多く見られ、いわゆる「外から見て気づく障害」を軸に、障害者の日常生活での困難や障害者との関わり方に関する教材が多く確認された。北川・早川・福永・加藤(2014)は、道徳の時間に障害者との関わり方について考えることが、障害理解教育において重要な役割を担っていることを指摘している。

#### ３.「希望と勇気、努力と強い意志」、「希望と勇気、克己と強い意志」

「希望と勇気、努力と強い意志」、「希望と勇気、克己と強い意志」の内容項目において障害が扱われることが多く、中でも「視覚障害」や「肢体不自由」に関する教材が多かった。教材を見ていくと、アニー・サリヴァンや、パラリンピアンを取り上げた教材など、障害がありながらも活躍する当事者の話を取り上げたものが顕著であった。当事者について取り上げる際には、青木(2021)が指摘するように、特別支援教育と関連する外部機関との連携を図ることも重要であろう。

### 文献

青木利樹 (2021) 小学校の道徳科における連携・協働の重要性と特別支援教育. 教育支援協働学研究, 3, 126-127.

青木利樹・田中亮・大井雄平・奥住秀之・小林巌 (2021) 小学校「特別の教科　道徳」における病気の児童への指導の成果と課題―心理的な支援を視野に入れて―. 東京学芸大学教育実践研究, 17. 17-23.

北川沙織・早川裕隆・福永純恵・加藤哲則 (2014) 通常学級における聴覚障害理解授業の実践－道徳の時間との関連を中心に. 上越教育大学教職大学院研究紀要, 1, 115−123.

文部科学省 (2019) 教科書目録.

(AOKI Toshiki, TANAKA Ryo, OKUZUMI Hideyuki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0409

# 「教材データベースリンク集」の有用性に関する研究

## -特別支援教育専門科目を履修する大学生へのアンケート調査の結果から-

○阿部　崇　　野澤純子
（東京家政大学子ども支援学科）（東京家政大学子ども支援学科）

KEY WORDS:教材データベース　大学生　アンケート調査

**【目的】**

本研究は東京家政大学 HP にある「特別支援教育の教材データベースリンク集」（以下、教材リンク集）について特別支援教育専門科目を履修する大学生に紹介し、教材リンク集を使用したアンケート調査を実施した。調査結果を基にして、教材リンク集の自己研鑽教材としての有用性を明らかにすることが本研究の目的である。

**【方法】**

東京家政大学の特別支援教育専門科目を履修する 3 年生 47 名を対象に、教材リンク集の利便性等を評価した。2020 年 10 月 30 日の授業において教材製作の課題を提示し、筆者が制作した教材リンク集を紹介した。分析は Google アナリティクスを使用し、教材リンク集へのアクセス数を集計した。また 2020 年 11 月 21 日から 12 月 11 日に Web アンケートを実施し、回収率は 91.4%であった。質問項目は①教材リンク集へのアクセス回数、②教材リンク集の満足度、③教材リンク集の満足度についての回答理由、④教材リンク集に関する内容の印象、⑤教材リンク集に関する見た目の印象、⑥情報の探しやすさ、⑦教材リンク集の役立ち度、⑧教材リンク集に対しての意見・要望とした。なお本研究は倫理的配慮として東京家政大学狭山研究倫理委員会で承認された。

**【結果】**

**１） 教材リンク集へのアクセス数**

対象期間と前後 1 週間のアクセス数を図 1 に示した。教材リンク集を紹介した 2020 年 10 月 30 日から 12 月 11 日の期間における総アクセス数は 275 件であった。最多は教材リンク集を紹介した 10 月 30 日（ 47 件）、次いで 12 月 5 日（32 件）であった。

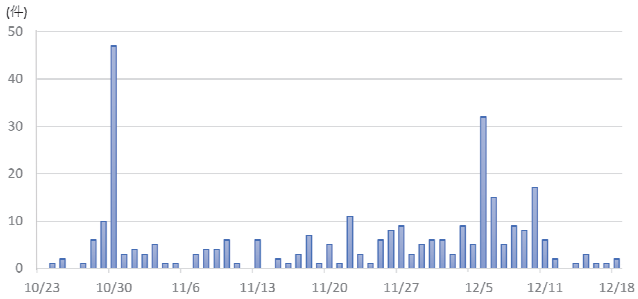



図 1　教材リンク集へのアクセス数

**２） 教材リンク集の満足度（選択、自由記述）**

満足度は高く、「満足」58%、「まあまあ満足」 23%、「大変満足 19%であった。回答理由として、「自分では思いつかなかったことや、取り組まれている教材について知るきっかけになったから」、「写真等もあり、どのように活用すればよいか分かりやすかったから」 等の意見が見られた。

**３） 教材リンク集に関する内容、見た目の印象（自由記述）**

内容については「図書館でも教材について書籍を見たが、こうしたコンテンツの方が活用しやすいと感じた」、「知らない教材・教具が沢山あり、ねらいや活用方法共に知ることで自分も様々な種類の教材・教具を作ってみたいと感じた」等の意見が見られた。また、見た目については「シンプルな色使いで良かった」、「必要な情報が分かりやすく伝わりやすい」 等の前向きな意見が多く見られた。

**４） 情報の探しやすさ、教材リンク集の役立ち度（選択）**

教材リンク集の情報の探しやすさについては「大変そう思う」、「そう思う」を合わせると約 70%を占め、役立ち度については「大変そう思う」、「そう思う」を合わせると約 90%の回答が得られ、概ね肯定的は回答が得られた（図２）。

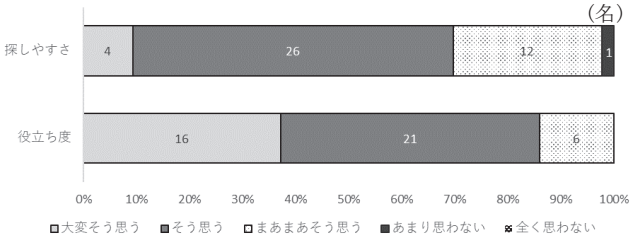



図２「情報の探しやすさ」と「役立ち度」

**５） 教材リンク集に対しての意見・要望（自由記述）**

「教材・教具のサイトが一覧になっていることで、調べる時間も省けるし、とても参考になるサイトばかりだったのでこれから役に立つ」、「特別支援学校の教員でなくても、障害児と関わる際の参考になる」 との意見があった。その一方で、「大学全体のページから探すことが分かりにくいと感じた」、「これからも教材リンク集を活用して特別支援学校での実習などで参考にしたいと考えているため、さらに多くの情報が増えてほしい」 との要望が見られた。

**【考察】**

教材リンク集は、利用者にとって利便性が高く、また、全国の教員が実践で活用する多様な教材に触れることで、新たな気づきを得て、教材製作に意欲を掻き立てられる内容でもあった。また、いつでも見ることができた点や、一度に教材の画像を見ることができた点に前向きな意見が見られた。自分自身で学びを深めることができることや特別支援学校の教育実習等でも参考となるツールであるとの意見があり、教材リンク集の有用性が示された。つまり、この教材リンク集は単なる教材紹介にとどまらず、教材を活用した教育実践の蓄積に容易に触れることを可能とし、利用者自身の自己研鑽のツールになり得ることが示唆された。また、一部の学生から大学 HP からアクセスしにくかった点や、より多くの人が利用できるような情報発信の工夫やアップデートの必要性についての指摘が見られた。これらの意見については今後の課題として取り組んでいきたい。

**（附記）**

本研究は東京家政大学総合研究プロジェクト「インクルーシブな教育推進のための障害理解推進モデルの構築 - 教員養成・現職教員研修教材の開発 - 」（2018 年度 - 2020 年度）による研究活動の一環として行われた。

**【特別支援教育の教材データベースリンク集】**

https://www.tokyo-kasei.ac.jp/academics/education_for_childcare/community/

(ABE Takashi, NOZAWA Junko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0410

# 特別支援学校教育実習生の学びと成長　その 1

## —教育実習における学生の学びの本質とは—

〇岡田　信吾　　岡　綾子　　津島　靖子
（就実大学教育学部）

KEY WORD：特別支援学校教育実習　学び　テキストマイニング

**【目的】**

教育実習は、教員養成課程の中で大きな位置づけを占める学びとして実施されてきた。しかしながら、その教育課程の取り扱いおよび学びの本質について、定まった見解はなく学問的な基礎研究も存在していない（堀田ら，2019）。特別支援学校教育実習についての先行研究から、実習参加後に学生は子どもとの関わりに関して満足感を得ることを報告されている（池田ら，201 ； 今野ら，2016）。

特別支援学校教育実習において、学生自身が特別支援学校の卒業生であるケースは稀である。つまり、学生は特別支援学校教育実習で初めて一定期間特別支援学校に関わることになるのである。そのため、この実習が学生にとって、特別支援学校教員となるための大切な経験となる。

現在のコロナウイルス感染症の拡大下において、特別支援学校における教育実習が事実上実施できないケースも生じつつある。文部科学省は、このような場合に対応し、教育実習の代替的な措置として学内での実習に代わる学びを認めている（文部科学省，2020）。この代替的な学びを考える上で、教育実習の代替となり得る、学びの本質とは何であるか明らかとする必要が生じた。そこで、本研究においては特別支援学校教育実習に参加した学生の振り返りをもとに、特別支援学校教育実習での学生の満足感や学びの本質を確認したいと考えた。

**【方法】**

20XX 年に実施された特別支援学校教育実習に参加した学生 39 名（3，4 年生）を対象として、特別支援教育実習の振り返りを記述させた。記述は、「主指導者として授業参加」、「副指導者としての授業参加」、「自由時間の子どもとの関わり」、「日用生活の指導の関わり」、「担任教師との関わり」、「実習全体の不満足感」、「実習全体の満足感」、「実習日誌、指導案の作成」の 8 項目から構成し、実施した。記述は、全員実施することとしたが、研究参加については自由意志とし設問において研究使用の同意を得るようにした。**参加した全ての学生から研究指導の同意を得た。**分析は、KH coder3. Beta. 03（樋口，2020）を利用したテキストマイニングにより実施した。なお、テキストマイニングの実施前に児童と生徒や教師と先生のように同じ意味で使用されていると見なされる語を同一の語に置換し、研究授業、日常生活の指導のように 1 つの語として取り扱うことが文脈上適切な語については強制抽出し 1 つの語として取り扱われるようにした。

**【結果】**

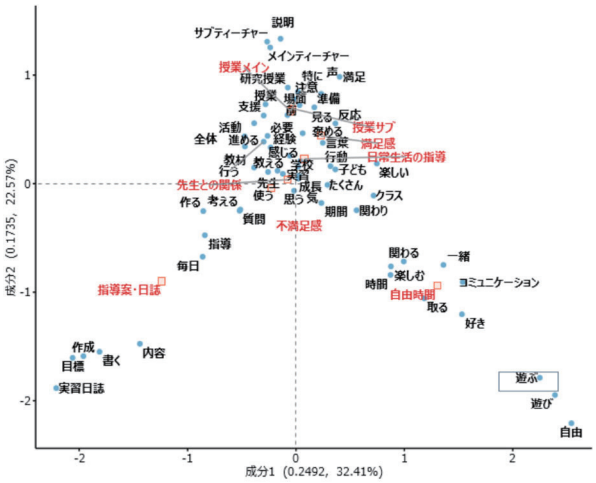



**図 1　対応分析の結果**

記述項目と抽出語の対応分析の結果から、「実習全体の満足感」は「主指導としての授業参加」、「副指導者としての授業参加」および「日常生活の指導の関わり」との関連が深いことが示された。次に、「満足」という抽出語に注目した記述では、子どもの実態把握を前提として、授業で楽しむ姿が見られたことや、短期間でも成長が見られたこと、相互にコミュニケーションがとれるようになったことなど、授業を中心とした子どもとの関わりに満足を得たという記述が多く見られた。また、教員からの指導や助言にも満足を感じたことも示された。

**【考察】**

テキストマイニングの結果から、特別支援学校教育実習において、学生は授業と日常生活の指導において満足を得ているという示唆が得られた。さらに、テキストの詳細な読み込みからは、子どもの実態把握とともに担当教員からの指導・助言に対して満足感が示された。

（文献については、本発表において示す）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 04（障害全般①））O-0411

# 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

## —コロナ禍における連携指導の実践事例—

〇河野文子　　阿部敦子　　吉田崇*　　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）　（東京都志村学園*）

KEY WORDS: 肢体不自由　知的障害　書字指導

（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継続して行ってきた。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積極的に生かしてきた。これらの指導におけるいくつかの問題点とそれらへの手立ての工夫を以下の通り報告する。

（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して新たな指導法の開発を目指すものである。

（方法）

なお、本研究及び発表を行うにあたり、対象児（ご家族）に口頭にて内容の確認をし、本研究発表以外では使用をしないこと、それにより不利益を被ることはないことを説明し、書面にて署名により同意を得たものとした。

対　象：肢体不自由特別支援学校在籍の児童生徒 13 名，知的特別支援学校在籍の中学部生徒 9 名及び知的特別支援学校在籍の高等部生徒 10 名 計 32 名

期　間：20XX 年 6 月～20XY 年 9 月（16 ヶ月）

内　容：①国語科及び自立活動での指導
②余暇活動での指導その他
③オンラインによる授業交流

1) 共通の課題を使った教育実践について

「GRIT(やりぬく力)」は、社会に出ていくための実践を高める力として注目される。「GRIT」は、生まれ持った才能・知能は関係がないと言われ、成功者にはこの「GRIT」があると言われている。誰もが具えたいこの「GRIT」のうち I nitiative(自発性/自分で目標を見据える力)の育成に、「決意の一文字」は有効である。書くにあたり、自分で目標を考え、書き、掲示するという一連の指導は、シンプルであり、障害の有無に関わらず分かりやすい。

従来から肢体不自由特別支援学校においては、毛筆によって書字を行なうことによって、文字学習が効率的に進められることに加え、活動全体によって児童生徒の自己肯定感の向上が示されていた。その指導を知的特別支援学校の教育実践に活かす方法を考えた。

2) 肢体不自由特別支援学校での実践①

コロナ禍であり、オンラインでの学習が続いた後、ようやく学校に登校できるようになり書写の学習を行なうことができるようになった 6 月に、まず肢体不自由特別支援学校の児童は、それぞれ漢字一文字で、そのときの自分の気持ちを表した。小学部第 6 学年児童が選んだ題は、それぞれ「緑」「新」「生」「喜」「夢」であった。その後は、月に 1 回計 7 回書写の時間に毛筆での指導を行なった。卒業式が間近に迫った 2 月に「決意の一文字」を書く際に、それぞれの児童が選んだ題は「家」「進」「生」「学」「無」であった。6 月に「生」を選んだ児童と 2 月に「生」を選んだ児童は別である。決意を一文字で表すことは実は難しいことであり書く文字を選ぶのに時間を要するかと思われたが、全員 5～10 分で書く文字を決めて書き上げていた。

3) 肢体不自由特別支援学校の実践②

小学部から書道を継続して行なっている中学部第 2 学年の生徒 A と第 3 学年の生徒 B は、月 1 回それぞれの課題の手本（行書）を見ながら書いた。一点一画のトメやハネを意識して正確に書くという楷書の書き方から、筆の穂先を柔らかく使って文字の線の流れを生かすように意識して書くという行書の書き方に戸惑うと思われたが、文字のバランスが整えば自分の思ったように筆を進めることが可能である行書の方が、むしろ生徒らは書き易いとのことであった。

文字の線が多く重なる画数の多い難しい課題であっても、積極的に取り組みとても良い作品を書いている姿が多く見られるようになった。

4) 知的特別支援学校での実践①

脳性麻痺で下肢機能のみ麻痺ある（上肢にはない）が、すぐパニックを起こして泣いてしまう生徒 C は、泣かないことを目標に「泣」と書いた。「決意の一文字を書いたので僕は泣きません」と事ある毎に言ったり、廊下に掲示してある「泣」の文字を見て「僕は泣かないって決めたんで」と言ったりするようになった。時々泣くこともあったが、大きく乱れることが少なくなり、特に登校時には泣く姿は見られなくなった。

5) 知的特別支援学校での実践②

中学部第 1 学年（小学部から進学）の脳性麻痺（右半身麻痺）の生徒 D は、書道が未経験であった。字を書くことが苦手で、タブレットは大好きであった。

「字を書くなんてやだ」と言っていたが、「上手い下手ではないんだよ」「自分の思っていることを書けばいいんだ」と、書いた文字を肯定的に評価したところ、「書くのが楽しい」「書道は今度いつやるの」と態度が変わった。文字に添える落款を、スチロールボードに鉛筆で書いて彫るやり方で作成し文字に添えた。そのことも格好よく見え、嬉しく感じたようであった。

（結果）

「決意の一文字」を書き掲示することで、決意を何度も確認でき、自ら自分を目標に向かって変えようとする力となった。成長に結びついた。「決意の一文字」は非常にシンプルで、視覚的にダイレクトに入ってくるので、自分を律するルーティンに組み込むことができて、効果的であった。文字の形だけを評価するのでなく、「書は人なり」と言われるように、文字に託された思いや個性を評価できる。周囲から評価されることで、自己肯定感の醸成につながる。

（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, YOSHIDA Takashi, SUWA Hajime)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 05（その他①））O-0501

# 特別支援学級に在籍する外国人児童生徒の現状と課題

## 3市教育委員会への聞き取り調査から

○大塚 玲　山元 薫　ヤマモト・ルシア・エミコ
（静岡大学教育学部）

KEY WORDS: 外国人児童生徒，特別支援学級，特別の教育的ニーズ

Ⅰ．目的

外国籍児童生徒の増加や，保護者の国際結婚による日本籍の児童生徒の増加等により，2018 年度に公立学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍並びに日本籍の児童生徒数は合わせて５万人を超えている（文部科学省,2019)。外国人児童生徒の中には，日本語指導が必要なことに加えて，知的障害や発達障害などの障害があり，特別支援学級において特別な教育課程による教育が望ましい児童生徒も存在する。

2019 年 8 月 31 日付の毎日新聞では，外国人が集住する 25 市町の公立小中学校に通う外国籍の児童生徒の 5.37%が特別支援学級に在籍しており，それは全児童生徒の 2 倍以上であると報じた。2021 年 5 月 10 日付の日本経済新聞でも同様の趣旨の報道がなされ，特別支援学級が日本語指導の必要な外国籍児童生徒の受け皿になっている可能性が指摘された。

こうした外国人児童生徒の特別支援学級在籍率の高さの要因として，外国人児童生徒の学習上の困難さが障害に起因するものなのか，日本語能力に起因するものなのか見分けることの難しさ，就学前の言語環境や保護者自身の言語能力の問題，就学相談のアセスメントの不適切さなどがあげられているが，実証的なデータに基づいた研究はほとんどなされていない。

そこで本研究では，3 つの自治体を対象に，外国人児童生徒の特別支援学級の在籍率等の現状を明らかにし，そのうえで外国人児童生徒に対する各自治体の取り組みと特別支援学級在籍率の関係性について検討する。

Ⅱ．方法

１．調査対象及び調査の手続き

調査対象は，X 県の 3 市の教育委員会である。いずれの市も公立小中学校に在籍する外国人児童生徒の人数が 100 名を超えている。はじめに，3 市の教育委員会に個別に電話をかけ，研究の趣旨を説明し，内諾を得た。その後，各教育委員会の特別支援教育主管課長等に質問紙と訪問調査の依頼文を郵送した。2020 年 9 月から 10 月にかけて各市教育委員会を訪問し，外国人児童生徒の指導を担当する指導主事に半構造化面接を行った。面接時間は約 90 分であった。聞き取り調査の内容は許可を得て IC レコーダーで録音し,逐語録に起こしたものをデータとした。

２．質問内容

質問内容は，大きく以下の５点であった。①当該教育委員会が管轄する公立小学校・中学校の通常の学級や特別支援学級に在籍する外国人児童生徒の状況，②外国人児童生徒とその保護者に対する教育支援の取り組みの現状，③教育委員会として実施している外国人児童生徒に対する就学支援の現状，④外部の支援組織や専門機関との連携，⑤外国人児童生徒に対する支援の取り組みの成果と課題についてである。

３．倫理的配慮

調査実施にあたり，静岡大学人を対象とする研究倫理委員会において承認を得た。当該教育委員会より調査協力の承諾を得た後，調査対象者の指導主事等に対して，口頭と文書で研究の趣旨について説明し，書面で調査協力の同意を得た。調査協力は任意であり，調査協力承諾後でも辞退可能であること，辞退しても不利益を被ることは一切ないこと，情報の管理を厳重に行うことなどを説明した。

Ⅲ．結果と考察

１．公立小中学校に在籍する外国人児童生徒の状況

Ａ市の公立小中学校には児童生徒が約 20,000 名,外国人児童生徒は約 380 名が在籍しており，全児童生徒のうち外国人児童生徒の占める割合は，小学校で 2.2%，中学校で 1.4%であった。Ｂ市は児童生徒約 10,600 名，外国人児童生徒は約 190 名で，全児童生徒のうち外国人児童生徒の占める割合は，小学校，中学校ともに 2.7%であった。Ｃ市は児童生徒約 7,400 名，外国人児童生徒約 120 名で，全児童生徒のうち外国人児童生徒の占める割合は，小学校で 1.7%，中学校で 1.4%であった。

外国人児童生徒のうち日本語指導が必要な小学生の割合はＡ市で 41.3%，Ｂ市 89.4%，Ｃ市 56.8%，中学生はＡ市で 25.0%，Ｂ市 92.3%，Ｃ市 20.0%と，市によって大きく異なった。全児童生徒のうち知的障害特別支援学級に在籍している児童生徒の比率と外国人児童生徒の在籍率は，Ａ市の全小学生における知的障害特別支援学級の在籍率が 1.3%に対し，外国人児童のそれは 2.8%，Ｂ市では 1.1%に対し 2.2%，Ｃ市では 2.3%に対し 11.9%であった。全中学生の知的障害特別支援学級の在籍率と外国人生徒の在籍率は，Ａ市では 1.6%に対し 4.4%，Ｂ市では 1.8%に対し 5.2%，Ｃ市では 1.4%に対し 2.8%であった。新聞報道同様に，3 市とも外国人児童生徒の知的障害特別支援学級在籍率の高さが認められた。それに対して，自閉症・情緒障害特別支援学級については，外国人児童生徒が在籍していたのは，Ｂ市の小学校に 2 名のみ（在籍率 1.1%）であった。また，ＬＤ等通級指導教室で指導を受けている外国人児童生徒はＡ市の小学校に１名のみであった。以上の結果から，報道されている外国人児童生徒の特別支援学級在籍率の高さは，発達障害ではなく，知的障害に限定された問題であることが示唆された。

２．外国人児童生徒に対する支援の取り組み

外国人児童生徒に対する支援の取り組みについては，3 市ともに，新たに就学する外国人児童等への支援として，日本語の初期指導や初期適応指導を実施していた。たとえば，Ｂ市では，日本語教師が日本語初期指導を在籍校で１日 1～2 時間，4 か月程度の取り出し指導を行っていた。また，バイリンガル支援員が初期適応指導を最初の１週間は１日２時間，次の１週間は１日１時間，計 15 時間の指導を行っていた。さらに，初期指導が終了した外国人児童生徒等への支援としては，日本語指導や学習支援，困っていることの相談を２週間に１度，１時間程度行っていた。一方，Ａ市では日本語教室が小学校２校に設置されていたり，国際教室で放課後に家庭学習支援や日本語支援が行われていたりして，3 市の間で取り組みの内容に相違もみられた。

３．外国人児童生徒の就学を支援するための取り組み

3 市ともに就学にあたっては，保護者に対して支援員による就学ガイダンスや外国人家庭を対象とした説明会を開催していた。また，就学時の検査には通訳を伴って実施していたが，どの市でも知的な問題による学力の低さなのか，言語が理解できていないためかの判断が難しいという声が聞かれた。

(OTSUKA Akira, YAMAMOTO Kaoru, YAMAMOTO Lucia Emiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 05（その他①））O-0503

# 特別支援教育への視野を育成するための保育実習（施設）における学修事項の検討

－学習上又は生活上の困難の理解に着目して－

○加藤　隆芳※1,2
（国際学院埼玉短期大学幼児保育学科※1）　（筑波大学人間系※2）
KEY WORDS:　特別支援教育　　保育実習　　施設保育士

**【目的】**

児童福祉法の一部改正に伴い，保育士資格取得に要する保育実習のうち，施設における実習は，乳児院，母子生活支援施設，児童養護施設，児童発達支援センター，障害児入所施設等の児童福祉施設に加え，障害者総合支援法に基づくサービスを提供する障害者支援施設等の社会福祉施設も対象となっている。

ところが，保育所，幼保連携型認定こども園における乳幼児の保育，あるいは，児童養護施設等での乳幼児・学齢児の保育やその家族の支援等を職業としたい学生にとって，障害や疾患のある成人の支援への意義は見出しにくい現状が垣間見える。また，障害や疾患のある乳幼児・学齢児の保育・支援を職責とすることへのイメージを抱きにくい学生も少なくない。そのため，保育実習Ⅰ（施設），並びに，実習の事前指導である保育実習指導Ⅰ（施設）へ積極的に臨む学生は多くない。こうしたなか，多くの学生が就職を希望する保育所，幼保連携型認定こども園には，障害等があるために何らかの困難を示す乳幼児が増加しており（内閣府，2020），特別支援教育の視点の理解やこれに基づく保育方法習熟は，保育士に欠かせない観点である。

そこで，本研究では，保育士を志す学生が特別支援教育の目的・意義を理解した上で，保育士としての職責について深めるための保育実習（施設）を実施するために必要な教育プログラム検討を目的に，利用児・者の学習上又は生活上の困難へ着目する視点の育成を目指した教育方法を学生に提供し，その学修成果や課題を明らかにする。

**【方法】**

**1. 対象者**

保育士，幼稚園教諭を養成するＡ大学において，保育実習Ⅰ（施設）を履修し，実習を完了した大学生 99 名。

**2. 方法**

COVID-19 の影響から施設内での完全実施が困難と想定された保育実習Ⅰ（施設）について，規定した 70 時間のうち 35 時間において，表 1 の学内実習を各施設での実習前にＡ大学キャンパス内で実施した。続いて，35 時間の各施設での実習（以下，施設実習）後，事前学内実習が施設実習での学びにもたらした効果・課題について対象者へ質問紙調査を行い，回答を分析した。

**【結果】**

**1. 事前学内実習の成果**

事前学内実習が施設実習において役立ったかについて 5 件法（1 非常に役に立った 2 おおむね役に立った 3 一部役に立った 4 あまり役に立った 5 全く役に立たなかった）で確認した。1（15 名，15.2%），2（26 名，26.3%），3（47 名，47.5%），4（8 名，8.1%），5（3 名，3.0%）と，何らか役に立ったと回答した者は 88 名（88.9%）であった。表 1 の①～⑩において役に立ったと回答した事項は，⑦（60 件），②（27 件），⑥（16 件），②④（各 8 名），③⑧（各 7 件），⑤⑨（各 4 件），⑩（3 件）であった。役に立たなかった事項は，④（17 件），⑦（16 名件），⑥（15 件），③（5 件），①（4 件），⑤⑨（各 2 件），②⑧⑩（各 1 件）であった。施設実習前に学びたい・深めたい事項は，介助・援護等の実技（28 件），関わり方・援助法（22 件），コミュニケーション方法（20 件），障害特性等の理解（10 件），施設の役割・医療的知識（各 3 件），当事者との事前の対話・福祉機器の知識・安全と感染症対策・利用者とのトラブル対応法（各 2 件），乳児への知識・自己の生活の在り方（各 1 件）があげられた。

**表 1　事前学内実習の構成**

| 単元 | 形態 | 指導内容 |
|---|---|---|
| 施設の概要・目的 | 講義 | ①施設の役割 |
| | | ②施設保育士の職責 |
| | ワークショップ | ③施設の子どもたち |
| | | ④施設利用児・者の生活・余暇 |
| 施設運営の実際 | 講義 | ⑤健康管理と安全対策 |
| | 実技 | ⑥介助・介護１　援護 |
| | | ⑦介護・介助２　移動・移譲 |
| 施設保育士の職業意識 | 講義 | ⑧施設保育士の職業倫理 |
| | ワークショップ | ⑨施設保育士の業務 |
| | | ⑩多職種間の連携・協働 |

**【考察】**

何らかの事情，学習上又は生活上の困難がある子どもや障害のある成人と接する機会が，ない学生が大半を占めるため，実技やワークショップによる模擬や体験の機会を確保したことから，指導内容①～⑩に有用性を感じた学生が大半を占めた。なかでも，事前に学びたい・深めたい事項の上位も実技や援助法であり，現場に赴く前の具体的な指導内容として意義があると推察された。学びを深めるためには，現場のイメージをより明確した場面設定と実際的な指導・支援方法の更なる提供が必要といえる。また，利用児・者との会話の手がかりや心理的距離を縮めるためのコミュニケーションに現場で苦慮した様子を垣間見られたが，これには，各施設における利用児・者の事情や困難とその背景にある「生活の履歴」「障害特性」等について深める指導が，指導・支援方法を学ぶ前に必要と考えた。

なお，役に立った事項の上位にある移動・移譲（60 件）と援護（16 件）が，役に立たなかった事項の上位（移動・移譲 16 件，援護 15 件）にも位置づいた。利用児・者の年齢や困難が多岐に渡る施設では，事前の学修が直接的に関わらない場合があるのは当然である。指導内容から施設保育に求められる「何を」学ぶのかを学生が考えるための指導が必要であり，利用児・者の学習上又は生活上の困難とその背景が多様という点に着目させることが肝要といえる。

**（文献）**

内閣府(2020)障害児保育の推進,令和2年度版障害者白書,50.

(KATO Takayoshi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 05（その他①））O-0504

# 保育者養成校短期大学生の気になる子どもに対する個別の保育・指導計画の立案までの過程

〇矢野善教
（作新学院大学女子短期大学部幼児教育科）
KEY WORDS: 気になる子ども　個別の指導計画　保育者養成

（目的）

近年保育の現場では、いわゆる「気になる子」の理解と支援のあり方について関心が高まっている。「気になる子」とは、「調査時点では何らかの障害があるとは認定されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども」（本郷ら, 2005）、「発達障害児を含めた、保育現場で保育者が気がかりになる子」（日高ら, 2008）で、保育上何らかの課題がある子どもを表現する際に用いられている。
実習を終えた学生の話題の一つとして、「気になる」子どもの話がある。

本研究の目的は、保育・教職実践演習（幼）の授業において実践した気になる子どもに対する個別の保育・指導計画を作成まで経過を報告することとした。報告によって得られた知見を今後の障害児保育および特別支援教育関係の科目の向上につなげていきたいと考える。

（方法）

1.　参加者

A 短期大学の 2 年生 128 名を対象とした。

2.　活動の流れ

11 月 9 日：気になる子どものリストアップ

幼稚園実習・保育所実習・施設実習で出会った園児や利用者様の気になる行動をリスト化した。

11 月 23 日：個別の保育・指導計画立案

気になる行動に挙がった園児や利用者様を 1 人選定し、個別の保育・指導計画を立案した。立案に当たっては図 1 の「気になる行動の ABC 分析」を想定し、行動のアセスメントを実施した。

ABC 分析後、「行動目標」「具体的な指導方法」「教材」を考える時間とした。

図 1 ：気になる行動の ABC 分析

12 月 7 日：個別の保育・指導計画のポスター作成

個別の保育・指導計画を作成後、他者への説明をするためのポスターを作成した。ポスター作成に当たっての留意点は、①文章は少なくする、②目で見て分かるを意識させ、絵や図を有効活用することを指示した。

12 月 14 日：12 月 21 日：ポスター発表

ポスター発表は、保育・教職実践演習（幼）の授業時間に実施した。壁面に一人ずつポスターを貼り、学籍番号の偶数と奇数に分かれた。説明する学生は、設定された責任在籍時間で説明を聴きに来た学生に対応した。その後、ベストポスター発表者を学生の投票により、選出した。

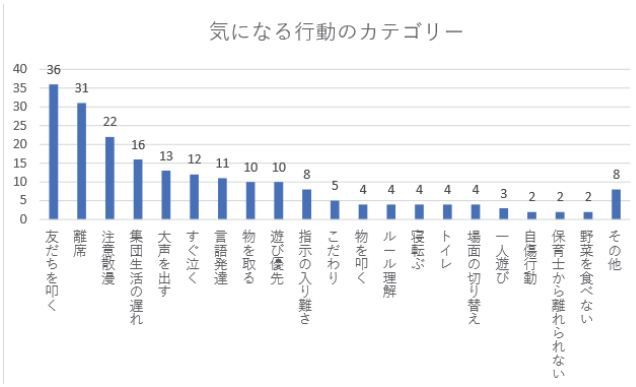
3.　分析方法

参加者が作成した個別の保育・指導計画の「気になる子」の行動特徴について KJ 法（川喜田、1967）を用いて、まとめた。

4.　倫理的配慮について

気になる行動を示す子どもについては、個人が特定されない形でまとめるよう配慮した。また、参加者のデータの使用は、個人が特定されない形でまとめることを授業内で伝え、承諾を得た。

(結果)




KJ を実施した結果、「友だちを叩く」が 36 件と最も多く、次いで、「離席（31 件）」「注意散漫（22 件）」「集団生活の遅れ（16 件）」と続いた。

学生は、「友だちを叩く」の他、「大声を出す（13 件）」「物を取る（10 件）」など人に対するトラブルに関わることに注目してみていることが示唆された。また、離席や注意散漫、集団生活の遅れなど集団活動に関連する保育全体の動きを観察していることが示唆された。さらに、「言語発達（11 件）」や「一人遊び（3 件）」など言語に関連することに注目していることもうかがえる。その他、少数ではあるが、「トイレ」や「野菜を食べない」など身辺自立に関連することも散見された。

今後は、これらの気になる行動に対するアプローチを学生がどのように立案しているのかを分析していくことにより、学生の気になる行動を示す子どもたちの関わり方や支援の実施方法を検討していきたい。

（文献）

日高希美・橋本創一・秋山千枝子（2008）. 保育所・幼稚園の巡回相談における「気になる子どものチェックリスト」の開発と適用. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 59, 503-512.
本郷一夫（2005）.「気になる」幼児とは. 言語, 34(9), 42-49.
川喜田二郎（1967）発想法. 中央公論社.

(Yoshinori Yano)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 05（その他①））O-0505

# 特別支援教育支援員の状況と研修後の認識

〇木村光男　　大井雄平　　紅林伸幸
（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）　（常葉大学大学院初等教育高度実践研究科）
KEY WORDS:特別支援教育支援員　研修内方法　　状況と認識

## １．目的

特別支援教育支援員(以下、支援員)が役割を遂行するには、専門的な知識と技能が必要である。また、教職員との連携が不可欠である。しかし、支援員は研修を受ける機会が少なく、教職員との連携が困難な状況下においては、その職責を果たそうと孤軍奮闘する姿を目にする。そこで、本研究目的は、特別支援教育支援員の状況及び研修後の認識から、今後の研修内容方法の方向性を導くことである。

## ２．研究

### (1) 研究対象者

研究対象者はＳ県Ａ市立の公立学校で勤務する支援員で、研修会に参加しかつ事後アンケートに回答した 20 名である。勤務校種の内訳は小学校 13 名、中学校 7 名である。

### (2) 研究手続き

1）S 県 A 市教育委員会に研究参加の同意を得た。
2）A市支援員研修会の事前アンケート

事前アンケートは、2 項目の自由記述と記名欄を設け配布し、18 名から回答を得た。質問項目は次の通りである。
① 日頃児童生徒の支援をしていて相談したいこと
② 講師に聞きたいこと
3）A市支援員研修会

令和 2 年 12 月 14 日にオンラインで実施(支援員と A 市指導主事は A 市公民館で受講)した。講師は発表者らで、内容方法は、事前アンケートに基づいて、個別具体的な事例を数点取り上げ、発達障害の特性理解とその支援について、および学級担任との連携の在り方の視点で講義した。

### (3)研究方法

研究方法は、研修会後に研究対象者に実施した事後アンケートの分析検討による。事後アンケートは、研修会終了直後に用紙（無記名）を配布して実施した。そして、1 週間以内にA市指導主事に送付してもらった。回答率は 91%であった。事後アンケートの内容は以下の通りである。
① 支援員の属性・概要（性別、校種、教員免許の有無、経験年数、週当たりの勤務時間・回数）
② 支援員の状況（障害の基本特徴の理解、支援の自信、やりがい、児童生徒の困難さ、校内で相談する人・相談相手)
③ 支援員の研修後の認識

事後アンケートの回答「③研修後の認識（自由記述)」から、支援員の認識特徴を抽出し、詳細かつ客観性を確保して検討するため KJ 法による質的分析を実施した。事前準備として、まず、記述内容毎にカードを作成した。カードには、その要点をコードに付記した。次に、カテゴリー化では、同一のコードを集めた上でサブカテゴリーを抽出した。そして、サブカテゴリーを分析検討しカテゴリーに分類した。

## ３．結果

### (1) 支援員の状況

支援員の状況（研究方法③参照)を表 1 に示した。

表１．支援員の状況

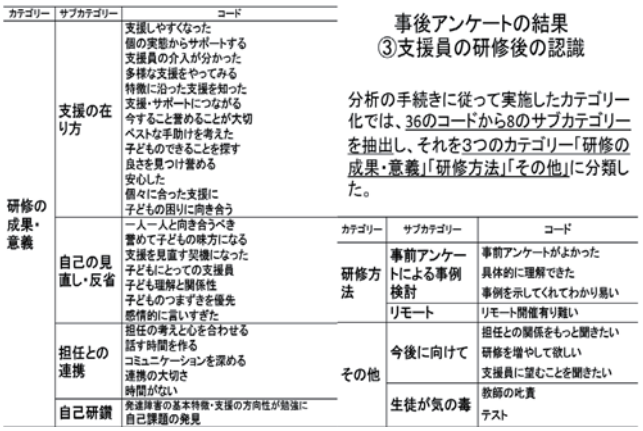
| 項目 | 障害の基本特徴<br>1.理解してない<br>2.あまり理解してない<br>3.少し理解している<br>4.理解している | 自信<br>1.無し<br>2.あまり無し<br>3.少し有り<br>4.有り | やりがい<br>1.無し<br>2.あまり無し<br>3.少し有り<br>4.有り | 児童生徒の困難さ<br>1.理解してない<br>2.あまり理解してない<br>3.少し理解している<br>4.理解している | 相談する人<br>1.いない<br>2.あまりいない<br>3.少しいる<br>4.いる | 相談相手(複数可)<br>1.校長<br>2.教頭<br>3.学級担任<br>4.養護教諭<br>5.支援員<br>6.支援学級<br>7.その他の教諭 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 小学校<br>13名 | 1… 0人<br>2… 1人<br>3…11人<br>4… 1人<br>平均…3.0 | 1… 0人<br>2… 3人<br>3… 9人<br>4… 1人<br>平均…2.8 | 1… 0人<br>2… 0人<br>3… 1人<br>4… 12人<br>平均…3.9 | 1… 0人<br>2… 1人<br>3…11人<br>4… 1人<br>平均…3.0 | 1… 0人<br>2… 0人<br>3… 2人<br>4… 11人<br>平均…3.8 | 1… 5人(38%)<br>2… 6人(46%)<br>3… 8人(62%)<br>4… 4人(31%)<br>5… 4人(31%)<br>6… 1人( 8%)<br>7… 6人(46%) |
| 中学校<br>7名 | 1… 0人<br>2… 0人<br>3… 5人<br>4… 2人<br>平均…3.3 | 1… 0人<br>2… 3人<br>3… 4人<br>4… 0人<br>平均…2.6 | 1… 0人<br>2… 0人<br>3… 1人<br>4… 6人<br>平均…3.9 | 1… 0人<br>2… 0人<br>3… 6人<br>4… 1人<br>平均…3.1 | 1… 0人<br>2… 1人<br>3… 2人<br>4… 4人<br>平均…3.4 | 1… 3人(33%)<br>2… 2人(22%)<br>3… 2人(22%)<br>4… 0人( 0%)<br>5… 3人(33%)<br>6… 0人( 0%)<br>7… 2人(22%) |
| 平均 | 3.1 | 2.7 | 3.9 | 3.1 | 3.7人 | 小2.6人 中1.3人 |

### (2) 支援員の研修後の認識

「分析の手続き」に従って実施したカテゴリー化では、36 のコードから 8 のサブカテゴリーを抽出し、それを 3 つのカテゴリー「研修の成果・意義」「研修方法」「その他」に分類した(表 2 参照)。

表 2. KJ 法により抽出されたカテゴリー

| カテゴリー | サブカテゴリー | コード |
|---|---|---|
| 研修の成果・意義 | 支援の在り方 | 支援しやすくなった<br>個の実態からサポートする<br>支援員の介入が分かった<br>多様な支援をやってみる<br>特徴に沿った支援を知った<br>支援・サポートにつながる<br>今すること誉めることが大切<br>ベストな手助けを考えた<br>子どものできることを探す<br>良さを見つけ誉める<br>安心した<br>個々に合った支援に<br>子どもの困りに向き合う |
| | 自己の見直し・反省 | 一人一人と向き合うべき<br>誉めて子どもの味方になる<br>支援を見直す契機になった<br>子どもにとっての支援員<br>子ども理解と関係性<br>子どものつまずきを優先<br>感情的に言いすぎた |
| | 担任との連携 | 担任の考えと心を合わせる<br>話す時間を作る<br>コミュニケーションを深める<br>連携の大切さ<br>時間がない |
| | 自己研鑽 | 発達障害の基本特徴・支援の方向性が勉強に<br>自己課題の発見 |




## ４．考察

### (1) 支援員を巡る状況

支援員の状況(表 1)を校種別に検討する。「やりがい」は小中で一致した。しかし、「障害の基本特徴の理解」では、中学校支援員が理解の平均値が高いものの「支援の自信」に関しては中学校支援員が低かった。これは、中学生に対する支援の難しさを示している。支援員の校内における「相談相手」は、中学校は小学校の半数であった。中学校は支援が難しい上に、相談相手が少なく支援員は孤立し易い状況である。また、支援員の相談相手としては、校種に関係なく管理職と学級担任および他の支援員であった。

### (2) 支援員の研修後の認識

支援員は、事前アンケートによる事例に基づいて支援やサポートの在り方を解説した研修内容・方法について、ポジティブに捉えていた。そこでの支援員は、他者の事例（具体的対応）であっても、自分事として捉え、自己の行った支援の見直しや反省の場になっていた。

(KIMURA Mitsuo,　OI Yuhei,　KUREBAYASHI Nobuyuki,)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 05（その他①））O-0506

# 移行を支援する「小学校入学前サポートシート」の有用性の検討

## —A 市認定こども園の保育者の視点から—

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:保育者　小学校入学前サポートシート

（目的）

移行期（幼児期から小学校入学期）に育つ力の認識の研究として、一前（2016）は、保護者と保育者・小学校教師の認識の間に違いがあることを考察した。また、佐藤（2013）は、保護者、保育者、教師の特別な支援を必要とする子どもを見る視点について調査し、それぞれが異なる見方をしていたことを明らかにした。そのため、就学前機関による支援の情報を就学先の学校に引き継ぐものとして、就学支援シートの存在が期待されている（東京都 2007）。しかし、白取（2018）の実態調査によれば保育士の負担感が指摘されている。また、就学支援シートに関する研究は、久原ら（2013）、河口（2013）、河口（2015）などがあるが、障害のある子に限定されたシートの在り方を検討する内容であった。しかし、近年、多様な子どものニーズに対応し、すべての保護者と子どもの実態を引き継ぐことができる連携システムが必要とされる。そこで梶井（2020）は、障害のある子に限定しない全ての保護者（子ども）を対象とした「小学校入学前サポートシート」（保護者記入用；第５版）を作成した。本調査では、現在活用されている A 市認定こども園モデル（第５版を一部改訂して活用）の保育者に対し、本シートのニーズを明らかにすることを目的に調査を実施した。

なお、A 市認定こども園は、独自の活用モデルとして、保護者に対し、２回（①2020 年 12 月と②2021 年 3 月）説明・配付し、回収した。その際、リーフレット（小学校入学前サポートシートを活用するために「すべての子どもの得意なことを見つけ、伸ばすことができる環境を用意するため」）（梶井 2020）。とする説明を加え、インクルーシブな視点を取り入れて提示した。

（方法）

A市認定こども園の対象保育者（園長含む）16 名中、15 名（男子２名、女性 13 名）の回答を得た。20XX 年５月 MicrosoftForms による質問紙調査を実施した。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。

＜質問紙調査項目＞
①小学校入学前サポートシートは移行期にどのくらい重要であるとお考えですか。（見たことがない保育者は除く）
②実際に活用し、回収したことについてどうでしたか。(負担度)
③サポートシートを移行期に回収し、移行期の連絡協議会でご活用された感想をお願いします。（年長担任の保育者）
④連絡協議会において、保育者が丁寧に引き継ぎたいと考える情報は何ですか。（園の全保育者：複数回答可）
＊質問①は６件法にて作成、質問④は７項目より回答

（結果）

＜設問①＞ 保育者８名が回答
・かなり重要である５名、まあまあ重要である３名

＜設問②＞ シートを活用した年長担任３名が回答
・まったく負担ではない２名、あまり負担ではない１名

＜設問③＞ 年長担任３名中２名が回答（主要な箇所を抜粋）
・年長児（８名）の保護者と保育者の異なる視点を把握できた。
・２回（12 月と３月）に分けてサポートシートを回収したため保護者の不安や子どもの苦手さを把握できた。（１回目より２回目の方が項目記述量は多かった）
・配慮を要する子の保護者は、「できていないこと」を「できている」と回答する傾向にある。要録では伝達不可能な情報を連絡協議会で小学校に丁寧に伝達することができた。

＜設問④＞全保育者 15 名が回答（複数回答可）

| | |
|---|---|
| ①家庭での日常的な様子と変化（保護者の視点） | ４名 |
| ②園での日常的な様子と変化（保育者の視点） | ８名 |
| **③配慮を要する子の発達支援に関わる情報** | **10 名** |
| ④要録に記してある情報の概要・詳細など | ３名 |
| ⑤外部の専門家の助言など | １名 |
| ⑥その他 | ０名 |
| ⑦分からない | ５名 |

（考察）

設問①・②は見たことがある保育者と活用したことのある保育者の回答である。いずれも重要であるとし、負担ではないと回答した。設問③では、保護者と保育者の子どもの実態を捉える異なる視点を把握でき、配慮を要する子の保護者の実態を捉え、小学校へ伝達することが可能であることが示された。連絡協議会では、設問④にあるように配慮を要する子の発達支援に関わる情報や園での日常生活の様子と変化（多様性）を丁寧に引継ぎたいとする保育者の意向が明らかにされた。配慮を要する子をもつ保護者と向き合うには、保護者と保育者が把握する子どもの実態（異なる視点）を小学校教諭の参加する連絡協議会で確認していくことが重要であると考えられる。今後は、A 認定こども園から本シートの引継ぎを受けた小学校教諭に対してニーズ調査を実施していく。また、他市町村で本シートを活用したことのある保護者や保育者、小学校教諭に対しても調査を進めていくこととする。

（参考資料等）

一前春子「保幼小連携研究の動向：取り組みの効果と移行期に育つ力の認識」共立女子短期大学文科紀要（59）、2016 年
佐藤智恵「特別な支援が必要な子どもの保育所から小学校への移行に関する研究 - 子ども，保護者,保育者・小学校教諭の３者の語りの質的分析より - 」保育学研究 51(3)、2013 年
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
河口麻希「特別なニーズのある幼児の保幼小接続に関する研究:就学支援シートの作成過程を通して（特別支援教育）」中国四国教育学会教育学研究紀要 59(2)、2013 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
東京都教育庁学務部義務教育特別支援教育課「特別支援教育通信第１号」、P３ホームページ http://www.shugaku.metro.tokyo.jp/File/rikaikeihatu/tuushin_1.pdf より抜粋(2021 年５月１日確認)
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
梶井正紀『『移行期』における保・幼・小連携に関する調査とその結果 ：「小学校入学前サポートシート」作成のために」茨城女子短期大学紀要、2020 年

# 保育園における外国人幼児の困難とその支援

## —保育士のインタビュー調査を通して—

○楊　鈺倩（筑波大学人間総合科学研究群）
李　彩環（(株）スタートライン教育）
裴　虹（筑波大学人間系）
米田　宏樹（筑波大学人間系）

KEY WORDS:　外国人幼児　困難　支援

### 1. 目的

2020 年 6 月の在留外国人統計より、日本に在住する 5 歳以下の外国人幼児数は 110,214 人、5 年前より約 2 万 3 千人増加した。日本保育協会の平成 20 年度の調査報告によると、外国人幼児が入園する際に、最も深刻で複雑な課題は「言葉」である。そのほか、宗教や食事などの問題も指摘されている（日本放生協会，2009)。そのような困難に対して、適切な支援を行うために、外国人幼児の幼稚園又は保育園生活上の困難と現在行われている支援を把握する必要があると考えられる。そこで本研究では、半構造化インタビュー調査による保育園に在園する外国人幼児の困難と支援方法の実態を明らかにし、外国人幼児への適切な支援方法及び支援体制整備に必要な基礎資料を得ることを目的とした。

### 2. 方法

**(1) 調査対象：**T 市の A 保育園における外国人幼児と関わりがある保育士 9 名を対象とした。

**(2) 調査方法：**調査対象に対して、半構造化インタビュー調査を行った。具体的には、個人属性 3 項目（年齢代、教育経験年数、関わった外国人幼児人数)、関わった外国人幼児の基本情報 4 項目（国籍、年齢、日本語力、障害の有無）について調査し、外国人幼児が抱えている困難とその困難に対して行われている支援内容、保護者とのやりとり、保育園の全体的な支援体制、今後実施して欲しい支援方法について、自由に語ってもらった。なお、インタビューの全過程をボイスレコーダー1 台で録音した。

**(3) データの分析方法：**まず、インタビュー録音の逐語録を作成した。次に、質的データ分析ソフトウェア MAXQDA2020 を用い、逐語録から「外国人幼児が抱えている困難」、「保護者とのやりとり」、「保育園の全体的な支援体制又は今後実施して欲しい支援方法」という 3 つの面に該当する内容を拾い出し、カテゴライズした。最後に、各カテゴリーに分類されたコード数を集計した。

### 3. 結果

収集済みデータのうち、「問題なし」という回答を除外し、各カテゴリーに分類されたコード数について、「外国人幼児が抱えている困難」は 30 コード、「保護者とのやりとり」は 17 コード、「保育園の全体的な支援体制又は今後実施して欲しい支援方法」は 7 コードであった。そのうち、「保育園の全体的な支援体制又は今後実施して欲しい支援方法」に分類されたコード数が少なかったので、今回「外国人幼児が抱えている困難」と「保護者とのやりとり」を取り上げて報告する。

**(1) 保育園に在園する外国人幼児の基本情報：**調査対象として 9 名の教員が関わった外国人幼児は 10 名以上で、幼児の年齢が 1 歳から 5 歳までであった。国籍について、中国、韓国、モンゴル等アジア地域諸国の国籍を有する外国人幼児が最も多く、他には、エジプト等のアフリカ地域諸国の国籍を有する外国人幼児も在園していた。そして、すべての外国人幼児は障害と診断されたことがなかった。

**(2) 保育園における外国人幼児が抱えている困難と支援：**保育園における外国人幼児が抱えている困難とその支援方法に該当する内容について分析し、その困難の結果を Table1 に示した。

外国人幼児が抱えている困難」の 30 コードをカテゴライズした結果、「日本語力」、「自己表現」、「社会性」、「宗教・文化の違い」、「問題行動」という 5 つの項目が得られた。そのうち、「日本語力」に分類されたコード数が 11 コードで、最も多かった。また、日本語力の不足に対する支援方法として、ジェスチャーや表情など視覚的な手がかりを提示するという回答が最も多かった。「問題行動」に分類されたコード数は 2 コードで、最も少なかった。その具体的な内容は「偏食」と「食事中に外出する」であった。そのほかには、「外国人として目立つ行動がなく、日本人子どもと同じである」という理由で、問題行動が「特になし」と回答したのがほとんどであった。

Table 1　外国人児童の困難をカテゴライズした結果

| カテゴリー | 日本語力 | 自己表現 | 社会性 | 宗教・文化の違い | 問題行動 |
|---|---|---|---|---|---|
| コード数 | 11 (36.67%) | 8 (26.67%) | 5 (16.67%) | 4 (13.33%) | 2 (6.67%) |

**(3) 保護者とのやりとり：**「保護者とのやりとり」の 17 コードのうち、「保護者は日本語が分からなく、やりとりが難しい」ということに関する回答は 15 コードであった。それに対する支援方法として、その保護者と同じ母国語を使う他の保護者に通訳してもらうことや、手紙を書いて、知り合いに翻訳してもらうなどがみられた。また、保護者とのやり取りに関して今後実施してほしい支援方法として、「通訳してくれる人やアプリが欲しい」という回答が多く得られた。

### 4. 考察

本研究では、保育園における外国人幼児の困難として、日本語力や自己表現力などに関わる言葉の使用に困り感を抱えやすいことが明らかになった。また、保護者とのやりとりに関しては、保護者の日本語力が不足であるため、コミュニケーションをうまくとれないことが最も大きな困難となっている。支援を提供する際、保育士が外国人幼児の個々の困難やニーズに応じて、視覚的な手がかりを提示するなど具体的な支援を行っているが、保育園として、外国人幼児全体に対して実施する支援方法や、園の全体的な支援体制の構築がみられなかった。外国人幼児が園生活を送る際、また、保育士が保護者とコミュニケーションをとっていく際、ほとんどの困難が幼児や保護者の日本語力の足りなさに起因するが、それらの課題に対して、効果的な支援方法や支援体制を構築する必要があると考えられた。

【文献】
総務省（2020）「在留外国人統計（旧登録外国人統計)」. 総務省
日本保育協会「保育の国際化に関する調査研究報告書　平成 20 年度」. 社会福祉法人日本保育協会ホームページ
https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/research/kenkyu/h20international.pdf（最終閲覧日 2021 年 5 月 20 日）

（付記）本研究は JSPS 科研費 20K20807 の助成を受けた。

(Yuqian YANG, Caihuan LI, Hong PEI, Hiroki YONEDA)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 05（その他①））O-0508

# 医療的ケア児の保育所保育に関する研究

保育士を対象としたアンケート調査から

〇小林保子　　河合高鋭
（鎌倉女子大学）　　（鶴見大学）

KEY WORDS: 医療的ケア児　保育所　保育士

**【目的】**

平成 28 年 5 月改定の児童福祉法において、「医療的ケア児」が初めて取り上げられた。厚生労働省、内閣府、文部科学省連名で「医療的ケア児の支援に関する保健、医療、福祉、教育等の連携の一層の推進について」の通知を受け、各自治体において保育保障に向けた整備が進んでいる。一方で、受入れ側である保育所保育士はどのように捉えているのか。本研究では、現職保育士を対象に、医療的ケアや医療的ケア児に関する認知状況や保育所受入れについて調査し、実態と課題を明らかにする。

**【方法】**

対象：関東首都圏にある株式会社系列の 53 の保育所に勤務する保育士 544 名。

方法：アンケート調査書（無記名）を園に郵送にて人数分一括配布・回収した。

調査内容：主な項目は以下に示す。

①　「医療的ケア」およびケアの種類に関する認知状況
②　医療的ケア児の保育所保育（受け入れ）について
③　保育士に必要な知識・スキル
④　医療的ケア児等の近年の保育保障に向けた動向、他

分析方法：統計処理には SPSS を用いた。

*本研究は、鎌倉女子大学倫理委員会の承認を受け実施した。

**【結果】**

**1．調査の回収・対象者について**

356 件（回収率 65.6%）回収し、無効回答を除く 305 件を有効回答とした。対象者の保育経験年数は、5 年以下が 140 名で全体の 45.9%を占め、7 割が 10 年以下であった。

**2．医療的ケア児・医療的ケアに関する理解の状況**

「医療的ケア」という言葉を聞いたことが「ある」は 179 名で、全体の 58.7%であった。「TV, 新聞」で聞いたが 109 名で最も多く、次いで「保育士養成校」が 32 名であった。聞いたことがあり、言葉の意味も「よく知っている/概ね知っている」と回答したのは、179 名中 114 名（63.7%）で、全 305 名中では、37.4 %であった。医療的ケア児と関わった経験があるのは、305 名中 42 名（13.8%）と少なかった。

「保育士が知っている医療的ケアの種類」を図 1 に示した。「痰の吸引」が 235 名（77.0%）、「人口呼吸器」が 191 名（62.6%）と多く、「経鼻経管栄養」や「胃ろう」全体の 3～4 割であった。約 9 割が何等かのケアは知っていた。

**3．医療的ケア児・重症児の保育所保育（受入れ）**

図 2「保育所保育（受入れ）について」を見ると、「良いことではない」が 60.0%で、「良い」18.0%、「わからない」が 22.0%であった。医療的ケアの意味を知っている群と知らない群で考えの違いに有意差はなかった。図 3「医療的ケア児のいるクラスの担当を希望するか」では、「わからない」が 50.5%と最も多く、「はい」は 23.0%であった。

医療的ケア児の保育において保育士に必要なスキルは、「ケアに関する知識」（95.1%）「ケアの仕方」（92.1%）「障害に関する知識」（92.8%）の順で多く、「看護師と連携する力」（80.7%）は 6 番目であった。ケアの選択肢 11 全てに対し、約 8 割以上が必要と回答した。「インクルーシブ保育」という言葉は、「聞いたことがない」が 154 名と半数を占めた。その他、「居宅訪問型保育」や「医療的ケア児の保育保障に向けた国の動き」を「知っている」とする回答もそれぞれ全体の 24.6%21.6%にとどまった。

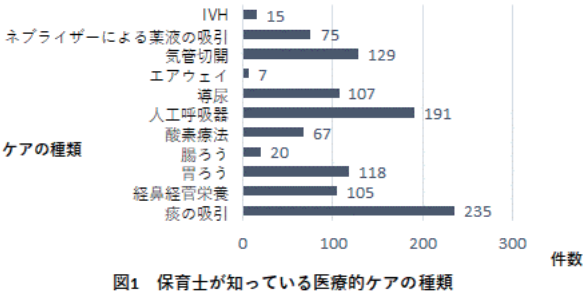



図1　保育士が知っている医療的ケアの種類

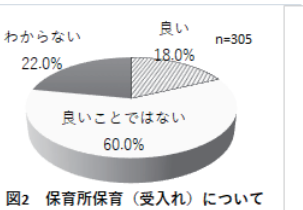



図2　保育所保育（受入れ）について

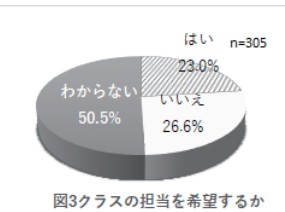



図3クラスの担当を希望するか

**【考察】**

保育所に勤務する保育士においては、ケアの存在は概ね知っている状況が確認されたが、「医療的ケア」や「医療的ケア児」といった新しい概念（用語）についての認知は全体の 6 割程度で、さらに保育保障等の社会のニーズや国の動きについては 2～3 割程度と受入れ側の当事者である保育士に情報が届いていない実態が明らかとなった。また医療的ケア児の保育所受入れについて、良いとする意見は 2 割程度で、実際にクラスを担当したいか「わからない」が 7 割を占めたことを踏まえると、勤務する保育所に入所希望があった場合、現場に相当の不安や戸惑いが生じる可能性があることは、容易に推察された。

今回、医療的ケアの意味を知っている群と知らない群で受入れに対する考えに有意な差はなかった。また受入れに際し、対象者のほとんどが多くの知識やスキルが必要と捉えている実態があった。医療的ケア児の保育には専門的な知識やスキルが求められるとする認識と自身が実際に役割を担えるかという不安が先立ち、実際の受入れやクラスを担当するイメージが持ちにくい状況にあると考えられた。

受入れ側の当事者である保育者の「知らない」、「わかいらない」ことで生じる受入れへの不安・戸惑いを少しでも改善するためには、実際の子どもの姿や社会の動向に触れ、理解する機会を持ち、保育をイメージできるような学びを保育士養成課程において提供していくことが急務と考える。

（文献）

厚生労働省、内閣府、文部科学省通知「医療的ケア児の支援に関する保健、医療、福祉、教育等の連携の一層の推進について」平成 28 年 6 月　他、当日発表資料に記載する

(Kobayashi Yasuko, Kawai Takatoshi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 05（その他①））O-0509

# 放課後等デイサービススタッフへの公認心理師による行動コンサルテーション

――利用児のきょうだいに対する学習行動の支援事例――

〇堀内悠　　津川伸幸
（立命館大学大学院 人間科学研究科）　（NPO 法人 木の家 和（NAGOMI））

KEY WORDS: 放課後等デイサービス、行動コンサルテーション

（目的）

2012 年の児童福祉法の改正に伴い、発達障害児への福祉サービスがより精緻化される中で、放課後等デイサービス（以下、放デイ）をおこなう事業所が急速に広まった（岸, 2020）。厚生労働省のガイドラインでは、放デイが担う役割として、利用児への支援だけでなく、その保護者やきょうだいへの家族支援も期待されている。

しかし、事業所が急増したものの、提供されている支援の質や支援者の専門性に関する指摘が多くなされている（小野, 2018; 岸, 2020）。

そこで、放デイにおける支援の質の向上や、より充実した家族支援の提供を目的として、放デイスタッフへの公認心理師による行動コンサルテーションを実施した。

（方法）

**参加者**：放デイの利用児のきょうだいを「クライエント」、そのクライエントへ関わるスタッフを「コンサルティ」、発表者は「コンサルタント」として参加した。

クライエント…公立中学校通常学級に在籍する 3 年生の女児であった（以下、A さん）。A さんは専門機関における検査や診断で発達障害等の指摘は受けていなかったものの、A さんの母親曰く「気になる子」であった。

コンサルティ…当該放デイ事業所に所属しており、A さんの母親からの要望により、本研究の開始以前（X-2 年）から A さんに対して勉強を教えていた。

コンサルタント…応用行動分析学を専門とする公認心理師であり、当該放デイ事業所に対して毎月 2 回のコンサルテーションを通して助言や提案を実施していた。

**手続き**：A さんへの支援内容によって 3 フェーズに区切った。なお、本研究の発表において A さんの保護者および当該事業所より同意を得ている。

コンサルティの動き…原則として週 1 日・1 回 90 分、A さんへ英語科目の学習指導を A さん宅で実施した。X 年 8 月ごろより学習指導中に A さんが眠ってしまうことが増えたと感じ、コンサルタントへ相談した。以降、コンサルタントからの助言・提案に応じて A さんへ関わった。

コンサルタントの動き…X 年 8 月にコンサルティより当該事象に関して相談を受け、A さんの様子および行動の記録をコンサルティへ指示した。記録を基に機能的アセスメントをおこない、コンサルティの関わり方と A さんの眠気および学習行動との関連性について助言・提案をした。

各フェーズでの内容…フェーズ 1 では、コンサルティが主体となり、眠気除去および学習行動の増大に影響を与える要因を模索した。フェーズ 2 では、フェーズ 1 で模索した要因のうち効果が高いと期待された関わり方（A さんがスマホを触る時間を設ける（以下、スマホ休憩））を実施した。フェーズ 3 では、フェーズ 2 の関わり方を分析し、より有効に機能するように、スマホ休憩をどのタイミングで実施すべきかを調整した。

（結果）

A さんの学習時間の推移を Fig.1 に示した。縦軸は A さんの学習従事時間（分）、横軸は A さんへの学習支援実施日（セッション）とした。なお、フェーズ 1 はセッション 1 から 4 まで、フェーズ 2 はセッション 5 から 9 まで、フェーズ 3 はセッション 10 以降とそれぞれ対応する。

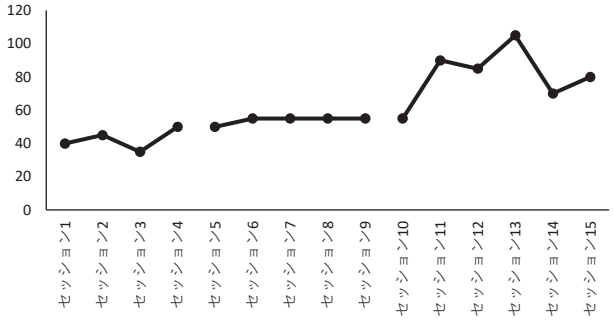



Fig.1　Aさんの学習従事時間の推移

フェーズ 1 と 2 では、学習時間に大きな改善はみられなかったものの、フェーズ 3 では学習時間の増大がみられた。なお、フェーズ 2 以降では、学習中に眠気を催した後に A さんが眠ってしまうことはなかった。

（考察）

フェーズ 1 から 2 においては、スマホ休憩が眠気の除去に影響し、フェーズ 2 から 3 においては、スマホ休憩のタイミング調整が学習時間の増大に寄与したと考えられる。フェーズ 2 では「学習中に眠気を訴えるとすぐにスマホ休憩を与える」というタイミングだった。しかし、フェーズ 3 では「眠気を訴えてから、学習に取り組む（数問だけ課題を解き進めるなど）とスマホ休憩を与える」としたことが学習行動へ影響したと推察される。

したがって、専門家による適切な助言・提案の有効性が示唆された。今後より知見が蓄積されることで、公認心理師などの専門家による行動コンサルテーションによって、放デイ事業所が提供する支援の質の向上および家族支援の充実につながることが期待される。

（文献）

小澤　温（2018）放課後等デイサービスの現状と課題. 小児保健研究, 77(3), 227-229.

岸　良至（2020）第Ⅳ部放課後等デイサービス. 宮田広善・光真坊浩史(編著), 新版障害児通所支援ハンドブック. エンパワメント研究所, 115-162.

厚生労働省 放課後等デイサービスガイドライン.
https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/0000082829.pdf[閲覧日：2021.5.31]

(HORIUCHI Yu, TSUGAWA Nobuyuki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 05（その他①））O-0510

# 発達に不安を抱えている親子の子育て支援　その２

―保護者と成長を喜び合うために―

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・保護者の気持ち

**（目的）**

子どもの発達に不安を抱えている保護者は幼稚園入園を目前に控えた３歳ごろにことばの発達や対人関係の育ち、身辺処理などの心配事を抱えて不安感が募り、焦りを抱いてしまう。ことばを話したり同年齢の友だちと対人関係を育てたりするためには、まず自分のことが自分でできるようになることが大切なので、昨年度は身辺自立を目指した排泄の取り組みを通して子どもが発達していく様子を保護者と共有し、身の回りの小さな課題に取り組むことの大切さについて考察した。今回は活動を通して見つけた子どもの苦手なことなど、子どもの実態をうけとめながらどう取り組んだらいいかについて保護者と考えながら、幼児期の発達にとって大切にしたいことは何かに気付いていく過程と、保護者の気持ちとその変化について考察したい。

**（実施方法）**

・実施主体はＭ県Ｍ町で健康福祉課が早期療育指導訓練事業として月に２回２時間程度、親子８組を対象にＨ２６より実施。スタッフは保健師・公認心理師・保育士で筆者は遊びの提供と保護者支援に携わる。

・町独自のファイルを作成し、これまでの成育歴や現在の生活の様子を記入することとする。保護者は支援教室の感想や心配事、家庭での様子を記録し成長の記録が必要に応じて、これからの支援や相談機関にも引き継がれるように積み上げていく。保護者の感想には筆者が毎回コメントを返し、情報共有しながら子育てを援助することをめざす。

**（１）　子育てにおける保護者の不安**

・支援センターなどでは一人遊びが主体で、友だちと仲よく遊ぶことができずにおもちゃを取り返すなど乱暴な関わりが多い。

・何かに夢中になっているときは声がけにも応じない。

・自分の興味のあること以外では関わりがとりにくく視線も合わない。

・自分の思うようにならないと、物にあたる、頭を打ち付けるなどの自傷行為もみられることがある。

・日常生活で、言われていることはわかるが自分からことばで気持ちを伝えることができない。

・発語が少なく発音も不明瞭で何と言っているか伝わらないので、友だちとコミュニケーションが取れるか不安である。

・トイレトレーニングしたいが拒否感が強く思うように進まないので諦めてしまう。おむつがはずせない。

・食事の好き嫌いが多く、主食以外のおやつを好み、食事のマナーも身につかず、手づかみなので介助してしまう。

・集団参加が苦手なのでみんなと一緒に着席していられるかどうか、クラスから抜け出してしまうのではないかなど、幼稚園生活が心配で仕方ない。

**（２）　支援事業の主な取り組み**

・体操やお返事、うた遊びは簡易なものを選択し繰り返す。

・生活習慣の自立に向けた取り組み（排泄・食事・睡眠・着脱等々）の重要性を伝えていく。

・子どもからの自発的な表現や、問題だと思われる行動の裏にある子どもの気持ちや理由を探ることで子どものこころに気付いてもらう。

・子ども同士のかかわりが育つように配慮するとともに、保護者同士の関係も育てながら、支え合いをエンパワーする支援に努める。

・定期的に心理師が検査を行い保護者と共に発達を確認する。

・町のファイルに記入してもらい保護者の心配事や課題などを整理すると共に成長の思い出の写真（家族も）を貼ってもらう。

**（取り組みの結果）**

・活動内容を繰り返すことで子ども自身が見通しをたてやすく、回を重ねる中で徐々に子どもが自分から参加できるようになっていく場面を保護者が捉えられるようになっていった。

・トイレトレーニングは家庭ではなかなか進まないが、着脱を取りこみ、おまるを活用しながら段階的な方法を示すことで定時排泄や自立に向かう成功例がみられるようになった。

・子どものささやかな動きと変化を発見するために具体的な場面で、見どころや視点を伝えることで、保護者が子どもの姿を丁寧に見られるようになっていった。

・ペアレントプログラムを応用した保護者同士の支え合いを目指し保護者が心の底にある気持ちを語り合うことで、悩みや不安は自分だけではなく他の保護者も同じであることに気付き肩の力が抜け、気持ちが前向きになっていった。

・町のファイルに記入することで現在の問題点を整理するだけでなくこれまでの成育歴を振り返り、子どもの成長は家族の歴史であることを改めて意識できるようになっていった。

**（考察）**

発達に不安を抱える親子にとって、幼稚園入園前の集団参加への不安と戸惑いは計り知れないと予想されるが、どのような手立てがあり、家庭の日常生活でどう取り組んで準備していったらよいかの具体的方法を知る術がないといっても過言ではない。その不安に取り組んだ保護者支援が町の単独事業として実施していることは意味が大きい。保護者のありのままの気持ちを受け入れるスタッフが丁寧に保護者を支えていくことがその後の成長に希望を感じ豊かな子育てを支えることにつながっていくものと思われる。現在課題を抱える家族が誕生から現在までの家族の喜びの歴史を振り返る機会の提供もこれからの歩みにとってはかけがえがないことである。

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 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0601

# 通常の小学校に在籍する視覚障害児童への点字切り替え指導に関する実践

## ―点字に抵抗感を持つ児童の点字触読速度および点字学習に対する態度の変化に着目して―

◯岩田恵実（東京都立久我山青光学園）　二宮一水（筑波大学人間総合科学学術院）　戸嶋純那（筑波大学人間系）　佐島　毅（筑波大学人間系）

KEY WORDS:点字切り替え　視覚障害児童　通常の小学校在籍児童

### Ⅰ．目的

視覚障害児童には就学以降に視力が低下し、使用文字を墨字から点字へ切り替えなければならない者がいる。使用文字を墨字から点字に切り替えることは、技能的にも心理的にも容易でなく、特に心理的抵抗感として奈良・佐島・柿澤(2010)は、見えている状態での点字学習への抵抗や点字獲得そのものの難しさへの抵抗などをあげている。加えて、通常の小学校で使用文字を墨字から点字に切り替える場合には、常時、点字の専門的な指導が受けられないことや、点字を使用する機会が限定されていることなどの課題があり、より点字に抵抗感を持ちやすい状況にあると考えられる。

本研究は通常の小学校に在籍する点字に抵抗感を持つ児童に対して家庭訪問およびオンラインによる点字切り替え指導を行い、点字触読速度（以下、触読速度）および点字学習に対する態度の変化を分析し、点字への抵抗感が軽減する過程について検討することを目的とした。

### Ⅱ．方法

**1.対象者：**通常の小学校に在籍する３年生の視覚障害児童（以下、A 児）とその保護者。A 児は網膜色素変性症であり、視力は両眼 0.1。眼振が強く視野が５度と狭いことや、読速度が 57 文字（MNREAD-Jk）であること、将来視覚活用が困難になりうる疾患であることから、２年生時に点字を勧められ、B 盲学校に週に１回、通級による指導に通い、約１年間の点字指導を受けた。初めは点字に興味を持ち、意欲的であったが、次第にその習得の難しさや触感の不快感を訴え、抵抗感を持った。

**2.点字切り替え指導の概要：**３年生の X 月から指導者による点字切り替え指導を１回 60 分程度、計 40 回を 44 週に渡って行った。指導は、初回～19 回目を家庭への訪問によるもの、20 回目～40 回目をオンラインによるもので行った。点字に抵抗感を持っていることや触読速度が 30 マス/分と点字学習入門期の初期段階であることから、触読への動機付けを行い、点字への抵抗感を軽減することを重点方針とし、基本的な触読の指導に加え、点字タイプライターを介して指導者としりとりをやる課題など楽しく触読に親しむ指導などを行った。

**3.手続き：**点字切り替え指導時の様子をビデオに記録し、A 児の触読の様子を分析した。また、A 児の点字への抵抗感について保護者への半構造化面接を指導開始時、７、10、19、26、40 回目の指導後の計６回実施し、分析した。なお、保護者に本研究の主旨を説明・同意の下、実施した。

### Ⅲ．結果および考察

Ⅰ期：消極的点字学習期（１回目～６回目の指導）

初回および２回目の指導では、触読時や指導者が教材を準備している間に足元のコンセントを頻繁に蹴る行動がみられた。３回目の指導時に、「丁寧に読めればゆっくりでも大丈夫だよ」と言葉かけをしたり、教材を準備している間に折り紙などの気分転換になる課題を用意したりすると足元のコンセントを蹴る行為は次第に減少していった。点字を書く課題では、書いた点字を確認のために自ら触読しようとする様子はなかった。また指導後には、すぐに拡大読書器の電源をいれる様子が見られた。Ⅰ期の触読速度は 30～61 マス/分(平均 49.8,SD=12.3）と、徐々に早くなっていった。家庭では、保護者が点字の学習に誘っても、触感の不快さを理由に拒んでいた。

Ⅱ期：点字学習意欲芽生え期（７回目～14 回目の指導）

Ⅱ期では、指導者と交代で１文ずつ作文しお話を作る課題を気に入り、家庭でも保護者を誘って行うようになった。Ⅱ期の触読速度は、47～110 マス/分（平均 78.0,SD=16.6）で推移し、日によって安定しなかった。Ⅱ期の途中から始まった長期休みでは、１日 10 分程度触読に取り組めるようになった。また、保護者が点字切り替え指導の回数を増やさないかと A 児に提案したところ、「宿題が増えるのは嫌だ」と言いながらも、受け入れた。保護者によると、A 児は未だ触感の不快さを感じているが、点字の必要性は理解し、頑張ろうとしているとのことだった。

Ⅲ期：意欲的点字学習期（15 回目～29 回目の指導）

20 回目からオンラインによる指導を開始し、指導の頻度が増加した。それに伴い指導者の直接の連絡手段が確保され、指導外の日に点字の表記について質問してくるようになった。Ⅲ期の触読速度は、66～92 マス/分（平均 79.5,SD=7.9）であり、Ⅱ期と比べて安定していた。保護者によると、Ⅲ期の途中から弱視学級が設置され、担当教員に点字の日記を書いて出すことを楽しみにしているようだった。また墨字よりも点字を読む方が良いとはいかないが、以前のような点字への抵抗感を示すことはなくなり、読み間違いが多いものの、墨字と同じ速さで触読できているとのことだった。

Ⅳ期：積極的点字学習期（30 回目～40 回目の指導）

36 回目の指導以降、自分の満足した速さで触読できた日には、保護者に対して合図を送るようになった。37 回目の指導では、触読した文字を今までより速く口にしている様子が見られた。Ⅳ期の触読速度は、89～129 マス/分（平均 108.6,SD=14.7）と、向上していった。家庭では、触読速度の目標を自ら設定し、保護者に話しているようであった。保護者によると、弱視学級から配布された点字の新聞をニュースキャスターになりきって読むなど、楽しく触読に取り組めており、弱視学級から墨字に関わる宿題が出た際には、「今日は墨字でラッキー」と述べる程度で、点字が使用文字として定着しているとのことだった。

### Ⅳ．結論

点字への抵抗感を軽減することを重視した 40 回の点字切り替え指導を 44 週に渡って行った結果、触読への意欲、触読速度の向上とともに、点字への抵抗感も軽減していった。このことから、点字に抵抗感を持った児童への点字切り替え指導では、基本的な触読指導のみを行うのではなく、児童が「点字を触りたい」と思えるような課題を柔軟に設定していくことが重要であると考える。

**《文献》**

文部科学省（2003）点字指導の手引き（平成 15 年改訂版）. 大阪書籍.
奈良里紗・佐島毅・柿澤敏文（2010）弱視生徒に対する点字切替指導に関する研究―指導時の心理面への配慮と対応を中心に―. 弱視教育, 48(3), 1-5.

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

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0602

# 視覚障害生徒の日常生活動作の再指導方法についての提案（1）

## 発達順序性の項目ネットワーク図・下位項目表の活用

左振恵子
（帝京平成大学）

視覚障害　日常生活動作　ADL

（目的）

見えない・見えづらいという視覚障害を有する生徒の日常生活動作は、幼稚部段階では日常生活動作そのものや遊びを通して動作の習得を目指し、続いて小学部段階でも必要な指導は続き、中学部以上でも指導は継続する。しかし、中学部以上で行う指導は、生徒の将来の社会生活を見据えて行うため、幼稚部や小学部段階で習得してきた動作の再指導が必要となる場合がある。

視覚障害生徒は、その障害故に動作習得のための練習を繰り返し行っても、動作の習得が難しい場合が多々ある。生徒の苦手な動作を指導する際に、その動作そのものを指導するのではなく、発達順序性の項目ネットワーク図から習得すべき動作の下位の動作を見つけ、下位動作を習得させてから、当該動作の指導に戻る方が、より動作の習得がし易くなり、効果的な指導になるのではないかと考えた。

本研究は、最終的な目的を「視覚障害生徒への日常生活動作の効果的な再指導を行うための指導内容を提案すること」とした。そのために「晴眼幼児における手指動作を中心とする日常生活動作の発達順序性」を調べ、項目ネットワークを作成した。本発表では、「作成した発達順序性の項目ネットワークを参考に、視覚障害生徒への日常生活動作の再指導を行うための指導内容の提案例を示すこと」とする。

（方法）

（1）項目ネットワークの作成

対象：神奈川県内の園Ｉ幼稚園の３歳～６歳の園児の保護者

手続き：20XX 年 6 月に 3 歳～6 歳の園児の保護者にアンケート用紙を配布した。アンケート内容は、手指動作を中心とした日常生活動作を 90 項目提示し、各項目の動作についての子どもの習得状況について、〇か×をつけていただいた。

アンケート内容：提示した 90 項目は、4 個の大項目と 23 個の中項目の構成とした。

食事（スプーン・箸・こぼさない・紙パック飲料）、衣類（着脱・ボタン・スナップ・ファスナー・靴下・靴・紐）、衛生（手洗い、うがい・歯みがき・入浴）、手指運動（持つ、握る・ちぎる、切る・折る・たたむ・開ける）

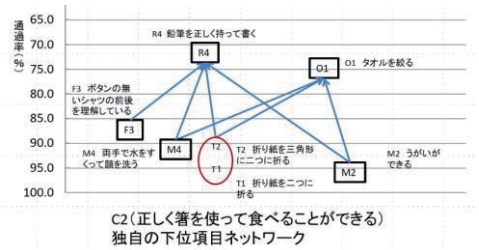
分析方法：項目ネットワーク作成のために、以下の手順で、項目間の順序性を判定した。

①アンケートの回答の内容の表を作成。
②項目ごとの得点を算出し、通過率を算出。
③Airasian の判定基準で、2 項目間の順序性の有無を判定。
④マトリクスを作成。
⑤項目ネットワークを作成。

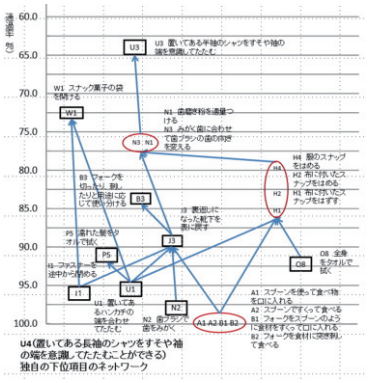
（2）指導内容の提案例

中学部の生徒から要望の多い二つの動作（C2 正しく箸を使って食べることができる、U4 置いてある長袖のシャツをすそや袖の端を意識してたたむ）についての発達順序性の項目ネットワークを作成した。

（結果）




【図 2　C2 独自の下位項目のネットワーク】




【図 3　U4 独自の下位項目のネットワーク】

（考察）

作成した発達順序性の項目ネットワークを参考に以下のような再指導のための提案内容を考えた。

〇C2（正しく箸を使って食べることができる）

・箸の持ち方が緩い場合：指の力を強くする作業として【タオルやぞうきんを絞る】
・指が独立して動かない場合：中心となる三指の動きの強化として【紙を折る】
・口元に上手く箸が運べない場合：手と顔の距離感を図る動作として【両手で水をすくって飲む・洗顔する】

〇U4（置いてある長袖のシャツをすそや袖の端を意識してたたむ）

・脇線への折り返しが上手くできない場合：方向性を考える動作として【スナック菓子の袋のように方向性を意識して引っ張る手作業（スナップやマジックテープなど）】
・布を折って重ねる時に上手くできない（勢いよく重ねるのでしわが寄る）場合：力加減を調整する作業として【フォークを切ったりさしたりと用途に応じて使い分ける、水加減を調整して手を洗うなど】

今後は、提案する動作を増やすと共に提案内容の検証を行っていく。

（文献）

三宅信一・清水貞夫・及川克紀（1984）：Ordering theory の諸手法の比較―データにおける順序性判定基準の検討―. 電子通信学会教育技術研究報告 ET83-10, 45-48.

本研究は修士論文として行い、聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会に申請書を提出し、承認を得たものである。

(SABURI Keiko)

# 中国の大学における視覚障害のある学生に対する修学支援体制の現状と課題

○王　鑫　　竹田一則
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS:　中国の大学　視覚障害のある学生　修学支援体制

【目的】

2014 年､中国の視覚障害のある学生は初めて合理的配慮を利用し、点字テスト用紙で全国普通高等教育の統一試験(以下 : 高考)を参加できるようになった。2014 年から 2018 年の間中国全国は合計 23 名の視覚障害のある学生は高考が参加した。(Cai, 2018)「高考」に参加できるようになることは、学校数と専攻数だけ増やしただけではなく、高等教育を受ける範囲はキャリア教育をメインにする特殊教育学院から他の一般大学に広かったという意味もある。

視覚障害のある学生、特に点字使用学生は特殊教育学院（以下 : SECM）の代わりに一般大学への進学する機会をもらえたとともに、一般大学方面には、これから視覚障害のある学生の受け入り態勢を作り、彼らの卒業までの支援活動の計画と準備をしなければならない。今後に中国のインクルーシブ高等教育への質がある支援活動へ客観的根拠を提供するため、中国の全国の各大学の障害のある学生の支援体制と支援実施状況を把握するための資料を得ることは本研究の目的である。

【方法】

質問紙は先行研究(王・竹田，2020)を参考にして作成した。視覚障害のある学生に接触経験が豊富な教師 2 名に予備調査を行った。中国の現況と合わない質問項目を修正した。本調査は、中国の視覚障害のある学生の支援団体 A に通じて、400 大学にデジタル版調査を行いました。108 校（27%）の回答を回収した。回答者は学校の管理職及び視覚障害のある学生の担当教職員であった。SECM の設立群と非設立群で $X^2$ 統計分析を行った。（倫理審査番号 : 筑 2019-160A）

【結果】

大学の性質 : 国立 11 校(10%)、省立 83 校(77%)、市立 13 校(12%)、民間 1 校(1%)であった。対象学校の特殊教育学院(SECM)の設置 : あり 82 校(76%)、なし 26 校(24%)であった。在校学生人数:5000 人未満 46 校(43%)、5000 から 10000 人 11 校(9%)、10000 人以上 52 校(48%)であった。視覚障害のある学生の使用文字 : 点字 22 校(20%)、墨字 17 校(16%)、両方併用 59 校(45%)、不明 10 校(9%)であった。視覚障害のある学生の在籍状況 : 在籍あり 81 校(75%)、在籍なし 27 校(２５%)であった。

視覚障害のある学生の支援状況について、視力ニーズに合わせる座席の配慮の支援(81%)は授業中支援の通常提供 1 位であった。点字試験用紙の提供(80%)は試験支援の 1 位であった。また、宿舎内の支援(75%)は授業外支援の通常提供 1 位であった。キャンパス内の点字ブロックの誘導(89%)は補助具及びバリアフリー施設支援の 1 位であった。各大学における支援課題は、情報バリアフリー(55 校)、学生の障害状況の把握(34 校)、校内支援システムの構築(32 校)、支援内容方面(28 校)は上位 3 つであった。

視覚障害学生の支援項目への提供可能性について SECM 設立群の SECM の非設立群に対する統計結果は、以下の項目に有意差があった。

授業中について、「講義に関する配慮（録音許可、板書撮影許可等）」（$\chi^2(1)=5.225$、$p<.05$、「板書の内容の説明」（$\chi^2(1)=4.785$、$p<.05$)、「専用机・学習スペースの配慮」（$\chi^2(1)=5.444$、$p<.05$)、「教材の点訳」（$\chi^2(1)=5.564$, $p<.05$)の 3 つの項目には、SECM 設立群は SECM 非設立群より多かった。

試験について「点字試験用紙」（$\chi 2(1)=6.909$, $p<.001$)、「拡大版試験用紙」（$\chi^2(1)=6.265$, $p<.05$)の 2 つの項目には、SECM 設立群は SECM 非設立群より多かった。

授業外について、「宿舎内の生活の支援」（$\chi^2(1)=8.173$, $p<.01$)、「就職支援」（$\chi^2(1)=7.269$, $p<.01$)、「情報取得支援（行事案内、休講情報等）」（$\chi^2(1)=6.496$, $p<.05$)、「図書館の利用支援」（$\chi^2(1)=9.342$, $p<.01$)及び他の 4 つ項目には、SECM 設立群は SECM 非設立群より多かった。

補助具支援について､「キャンパス内の点字ブロックの誘導」（$\chi^2(1)=13.399$, $p<.001$)、「スクリーンリーダー」（$\chi^2(1)=8.520$, $p<.01$)、「点字プリンター」（$\chi^2(1)=8.962$, $p<.01$）の 3 つの項目には、SECM 設立群は SECM 非設立群より多かった。

【考察】

本調査の結果により、中国の視覚障害のある学生と関連がある大学は、次の 2 つの特徴が見られた。まず、視覚障害のある学生を支援した経験を持つこの調査のほぼすべての学校は公立学校であった。次は、管理スタッフとボランティアの面で SECM の設立と非設立の間に大きな違いはなかった。全体的に見ると、多くの大学は視覚障害のある学生に対する積極的な支援態勢とが持っていることと SECM を設置する大学はよりも多くの支援項目を提供していることが示された。

（文献）

Cai, C. (2018) Understanding and Reflections on the Policy of “Reasonable Facility” for Visually Impaired Persons to Participate in the General College Entrance Examination —From the Perspective of the United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Journal of Modern Special Education (Research in Higher Education) 2018(14),42-47.

Japan Student Servies Organization Fact-Finding Survey on Learning Support for Students with Disabilities. (View August 19 2020).

Wang, X. & Takeda, K. (2020) Research on campus activities and support needs of the college students with visual impairments in China [in Chinese]. Disability Research, 2, 66-74.

（WANG Xin , TAKEDA Kazunori）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0604

# 重複障害児の注視･追視を促すデジタル教材の検討

## ー 縦縞模様を用いた視標の利用を中心にー

〇小中雅文　　衛藤裕司
（大分県立盲学校）　（大分大学教育学部））

KEY WORDS: 注視　追視　重複障害　デジタル教材

### １．目的

視対象への反応が乏しかったり不安定だったりして見ることの評価や支援が困難な幼児児童生徒には，注視や追視などの随意的な目の動きを促すことにより視覚的認知学習の促進が期待できる。本研究では，重複障害児童に対し縦縞模様を視標教材に使用して追視(横移動)課題を実施し，移動速度，縦縞模様の色について注視と追視の面から検討する。

### ２．方法

**1) 対象児**：対象児は特別支援学校小学部 1 年に在籍の知的障害と肢体不自由を併せ持つ弱視児童 A(男児)，1 名である。A 児は両瞳孔膜遺残，内斜視，遠視があり，視力は縞視標(Teller Acuity Cards Ⅱ)で両眼 0.11(0.22)であった。療育手帳(A1)を持っており自立活動を中心とした教育課程で学習している。肢体不自由のため座位保持椅子を使用している。

なお, A 児の保護者に研究の趣旨とプライバシー保護を説明し，研究発表の承諾を得るとともに所属学校長の承認を得た。

**2) 追視課題の作成**

**(1) 視標の作成**：課題はプレゼンテーションソフト(Power Point 2016, 以下 PP)を使用して作成された。本研究では教材に縦縞模様による図形を使用した(以下, 縞視標)。縞視標の大きさは一辺 14.1cm の正方形であった。枠線(黒)の太さは 0.5mm, 白背景に幅 18.5mm の黒色の縦線が両端から約 5.6mm 空けて等間隔(18.5mm)に 4 本配置され，縞模様図形が作成された(図)。また，背景を黄，赤，青，緑とした縞視標も作成され，白黒視標(WB)，黄黒視標(YB)，赤黒視標(RB)，青黒(BB)視標，緑黒(GB)視標の 5 種類が用意された。

図　縞視標
正方形で，白背景に黒の線（縦縞）が４本入っている

**(2) 手続きと結果の分析方法**：課題は 21.5 インチモニター上に提示され，次のような手順で実施された。①スタート：チャイム音と同時に, 視標が画面左側に提示される(奇数回は左側，偶数回は右側)，②提示 2 秒後に視標が横方向（奇数回は左→右，偶数回は右→左）に動く，③ゴール：動作が終わり，視標が消える，④空白スライドが 2 秒呈示（インターバル)，⑤上記①～④が 20 回繰り返された。これを 1 セットとし，1 セットにつき左→右, 右→左ともに視標の移動が 10 回ずつ提示された。縞視標の提示や移動は PP のアニメーション機能を使用し, 移動距離はモニター上で 19.6cm であった。②における移動速度は予備試行の結果を踏まえ, 速度 1(6 秒: 3.3cm/sec.), 速度 2(7 秒 : 2.8cm/sec.), 速度 3(8 秒 : 2.5cm/sec) の 3 段階とした。また，課題遂行時の目の動きを視線入力装置(tobii PCEye Mini)で測定し，視線記録ソフト(tobii 視線ビューワ)で視線の動きを記録した。本研究では，移動の始点の視標上に視線が移動すれば「注視あり」として移動前注視数をカウントした。また，移動終点の視標上に視線が移動した場合も同様に移動後注視数をカウントした。追視では，移動中の視標に合わせて部分的にでも視線が連続で移動したことが視線記録に認められた場合を「追視あり」として追視数をカウントした。注視数や追視数をもとに，(移動前及び移動後注視数)／(課題の試行数)×100 を注視率(%), (追視数)÷(課題の試行数)×100 を追視率(%)として算出した。

対象児は約 50cm の視距離でモニター画面が見えるように座位保持椅子に座り，頭が大きく動かないように頭部が軽く支えられた。1 回のセッションでは 1 セット 20 試行が 1～6 セット, 20XX 年 x ～ x +3 月，週に 1 回～2 回程度実施された。

### ３．結果

**1) セット内同一縞視標による提示**：1 セットを同じ視標を用いて実施した。①移動前注視率，②移動後注視率，③追視率とすると，WB は各速度 6 セット実施し，速度 1 では① 30.8%, ②20.0%, ③2.5% (いずれもセット平均, 以下同じ) であった。同様に速度 2 では①39.2%，②19.2%，③0%であり，速度 3 では①29.2%，②16.7%，③2.5%であった。YB は各速度 5 セット実施，速度 1 では①35.0%，②26.0%，③4.0%，速度 2 では①29.0%，②28.0%，③4.0%，速度 3 では①37.0%，②28.0%，③1.0%であった。BB は各速度 4 セット実施，速度 1 では①21.3%，②22.5%，③1.3%，速度 2 では①27.5%，②23.8%，③1.3%，速度 3 では①30.0%，②30.0%，③2.5%であった。RB も各速度 4 セット実施，速度 1 では①36.3%，②30.0%，③3.8%，速度 2 では①25.0%，②22.5%，③1.3%，速度 3 では①36.3%，②28.8%，③1.3%であった。GB も各速度 4 セット実施, 速度 1 では①31.3%，②27.5%，③3.8%，速度 2 では①25.0%，②26.3%，③0%，速度 3 では①22.5%，②31.3%，③0%であった。

**2) セット内５色の縞視標混在による提示**:セット内で WB, YB，BB，RB，GB の順に提示した(各色 4 回提示)。上記と同様に①移動前注視率, ②移動後注視率, ③追視率とすると，速度 1 は 7 セット実施，WB①35.7%，②28.6%，③7.1%であり, YB①21.4%, ②28.6%, ③3.6%, BB①10.7%, ②14.3%, ③0%，RB①10.7%，②17.9%，③3.6%，GB①17.9%，②7.1%, ③0%であった。速度 2 も 7 セット実施, WB①28.6%，②21.4%，③3.6%，YB①21.4%，②35.7%，③14.3%，BB①28.6%, ②32.1%, ③3.6%, RB①14.3%, ②42.9%, ③0%，GB①25.0%，②35.7%，③3.6%であった。速度 3 は 8 セット実施, WB①31.3%, ②18.8%, ③0%, YB①25.0%, ②21.9%, ③3.1%，BB①34.4%，②25.0%，③3.1%，RB①25.0%，②18.8%，③0%，GB①18.8%，②31.3%，③0%であった。

### ４．考察

本研究では縦縞視標による追視課題で対象児の注視や追視を調べた。セット内同一視標の場合，移動前及び移動後の注視率は各速度で差が見られず，セット内混在視標よりも高い傾向にあった。本課題では視標が消えた地点に再び次の視標が提示され繰り返されるため，提示位置の予測が可能になったことが推測された。また，セット混在視標の速度 2 の YB(黄黒縞), 速度 1 の WB(白黒縞)の順に追視率が高かった。白黒・黄黒のどちらも視認しやすく，特に黄は A 児の好きな色の一つであり他色との比較の中で注意が向きやすかったのかもしれない。本研究では，縞視標は何度も繰り返し実施することが可能であった。教材の導入においては，①WB や YB の同一視標で速度 3(2.5cm/sec.)から始め，速度基準を上げる→②混在視標で速度 2(2.8cm/sec.)を行い結果に応じて速度基準を変更する，といった方法が考えられる。一方，本課題では追視率は低かった。さらに検討が必要であろう。

・本研究は JSPS 科研費 JP20H00828 の助成を受けた。

(KONAKA Masafumi, ETO Hiroshi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0605

# 視覚支援学校における通級指導教室運営についての一考察

○正井隆晶　　中野純子
（大阪教育大学総合教育系）　（大阪市視覚障害者福祉協会）
KEY WORDS: 視覚支援学校　通級指導教室

**【背景と目的】**

2019（令和元）年度の「通級による児童状況調査結果」（文部科学省：5 月 1 日時点)によると、弱視通級指導教室において指導を受けている児童生徒は、小学校 191 名、中学校 24 名、高等学校 0 名(いずれも公立学校のみ)合計 215 名である。これらの弱視通級指導教室の中には、視覚支援学校内に設置・運営されている教室があることは知られてはいるものの、その報告は少ない。CiNii による検索では「弱視通級」のキーワードで 28 件の論文が提示されたものの、視覚支援学校における通級指導教室に触れた内容のものは、尾崎･佐々木(2017)、丹羽(2017)、山本(2009)、松橋･日向(2000)など 4 論文のみと少なく、現在の視覚支援学校における通級指導教室の運営状況や指導の形態、また人的・予算的措置等については不明な点が多い。

そこで、本研究では、まず、全国の視覚支援学校 67 校のホームページの記述や全日本盲学校教育研究会が作成している『盲教育(後に『視覚障害教育』に改題)』の資料から、視覚支援学校における弱視通級指導教室の運営状況や動向等について調査し検討した。

**【調査 1】ホームページを通した運営状況調査**

**《調査対象・方法・期間》**視覚支援学校 67 校を対象に、各校のホームページにおける「通級指導教室」の記述を調査した。調査期間は 2020 年 12 月～2021 年 1 月である。なお、ホームページ調査の後、不明な点について数校の学校に電話およびメールにて追加調査も実施した。

**《結果》**結果を表 1 に示す。「弱視通級指導教室」の運営があると認められたのは、茨城県、千葉県、東京都、横浜市、長野県、石川県、愛知県、神戸市、徳島県の 1 都 6 県 2 市の視覚支援学校 14 校（20.8%）であった。太線で囲んでいるのは、同じ都県の学校である。

運営開始の時期については、早い学校では 1998 年からと、かなり以前から運営に取り組んできた学校があることが把握できた一方で、通級による指導が制度化された 2003 年以降に多くの学校が運営を開始しており、2010 年以降を見ても新たに 8 校が運営を開始するなど、近年、増加傾向にあることが把握できた。指導の形態については、来校のみが 4 校(29%)、来校と訪問(教育相談的な巡回は含まない自校及びサテライト教室への通級)が 8 校(57%)、訪問のみ 1 校(7%)、特徴的な運営が 1 校(7% )であった。人的加配については、4 県の 5 校(36%）で加配があることが確認できた一方で、予算措置については旅費の増額がある学校が 1 校(7%)のみ(表中△の表示)であり、基本的には通級指導教室のための独自の予算措置がされている学校はなかった。ただ、多くの学校では、センター的な機能のための加配や予算を通級指導担当者にも活用していることも把握できた。

**表 1．「通級指導教室」の運営に関する調査結果**

| No | 学校名 | 運営開始時期 | 指導の形態 | | 人的加配 | 予算措置 | 備　考 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 来校 | 訪問 | | | |
| 1 | 茨城盲 | 2014年 | ○ | × | ○1名 | × | |
| 2 | 千葉盲 | 2010年 | ○ | ○ | ○2名 | △ | 旅費の増額 |
| 3 | 筑波視覚 | 2003年 | ○ | ○ | × | × | |
| 4 | 八王子盲 | 2007年 | × | ○ | × | × | |
| 5 | 葛飾盲 | 2007年 | ○ | × | × | × | |
| 6 | 久我山青光 | 2007年 | ○ | ○ | × | × | |
| 7 | 横浜市盲 | 2011年 | ○ | × | ○2名 | × | 横浜市立神奈川小学校の分教室内に設置 |
| 8 | 長野盲 | 2014年 | ○ | ○ | × | × | 長野県中南信地域担当 |
| 9 | 松本盲 | 2020年 | ○ | × | × | × | 長野県東信地域担当 |
| 10 | 石川盲 | 2003年頃 | ○ | ○ | × | × | |
| 11 | 名古屋盲 | 2016年 | ○ | ○ | ○1名 | × | 愛知県尾張地区担当 |
| 12 | 岡崎盲 | 2016年 | ○ | ○ | ○1名 | × | 愛知県三河地区担当 |
| 13 | 神戸市盲 | 1998年 | ○ | × | × | × | ひとみ教室内に弱視通級指導教室と教育相談 |
| 14 | 徳島視覚 | 2013年 | ○ | ○ | × | × | 名称はくるみ教室 |

**【調査 2】文献を通したこれまでの動向調査**

**《調査対象》**『盲教育』の第 71 号(1991 年)～『視覚障害教育』第 127 号(2019 年)を対象に弱視通級指導教室に関わる取り組みに言及されていると思われる記述を調査した。

**《結果》**7 校(山梨盲・富山盲・筑波附属盲・石川盲・松本盲・神戸市盲・徳島盲:いずれも当時の名称)の学校から 11 件の記述が確認できた。年代的には 1999 年(1 校:山梨盲)から記述が見られ、次いで 2003 年(1 校:神戸市盲)、2004 年(2 校:富山盲・筑波附属盲)、2005 年(2 校:石川盲・松本盲)、2008 年(1 校:筑波附属盲)、2009 年(1 校:富山盲)、そして、最も直近は 2010 年(2 校:神戸市盲 2 件・徳島盲)であった。内容面では山梨盲の『盲教育』第 88 号(1999 年)において「ろう学校のことばの教室」(当時)との比較から制度的な整備と人的・予算的措置の必要性など、現在につながる課題が既に示されていたことや、現在、通級指導教室を運営している学校の発表が多かったことは印象深い。ただ、早い時期から通級指導教室の運営は話題に上がっていたものの、2010 年以降は、冒頭に示した日本弱視教育研究会発行の『弱視教育』での尾崎･佐々木(2017)、丹羽(2017)の 2 報告と少なく、今後の報告増加が期待される。

**【考察および今後の課題】**

今回の調査を通して、現時点での視覚支援学校における通級指導教室の運営状況については、増加傾向にあること、また、指導形態や人的加配・予算措置の状況も概ね把握できた。また、Web 調査からは 67 校の視覚支援学校の全てで相談活動を通して同様の指導や様々な工夫がなされていることも確認できた。在籍児童生徒数の減少傾向が続く中で、学校機能を維持し視覚障害教育の専門性を継承していく上でも重要となる教員数の確保の面からも、今後、通級指導教室という確立されている制度が、人的加配や予算措置の裏付けのもとで拡充されていく必要を感じる。今後の課題としては、異なる地理的条件下での全国 102 校※の地域校の通級指導教室と視覚支援学校の連携状況の把握や、通級指導教室の運営を模索中の視覚支援学校の状況など、より詳細な調査の早期実施と検討の継続があげられる。

**【文献】**※独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2018)「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校及び実態調査（平成 29 年度)」

(MASAI Takaaki, NAKANO Junko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0606

# 授業動画記録を活用したあん摩実技の指導に関する検討

〇末永多香光　　衛藤　裕司
（大分県立盲学校）　（大分大学教育学部）
KEY WORDS:　保健理療・理療，動画記録，主体的学習態度

## 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，きゅう師養成課程では，自立教科「理療」・「保健理療」が指導されている。教科内科目のあん摩実技では，授業者の見本を見せ，その内容を模倣して習熟度を向上させる指導法が一般的である。この指導方法は，確実に習熟度が向上するが，生徒が「受け身」的になりやすいことが課題である。そこで，本実践では生徒の主体性を引き出すため，あんま摩実技授業動画記録を使用した指導方法について学習指導案の観点別評価の観点から検討した。

## 2.方法

1)対象者：A 学校専攻科保健理療科 1 年生徒 1 名を対象とした。当該生徒は，動画記録を使用した指導が可能な視機能を有している。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

(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，対象者が参加した 6 月のあん摩実技授業の様子あり，内容は，クラスメイトに対して，畳の上で肩上部に対してあん摩実技を行っている様子で，記録時間は約 2 分であった。動画 2 は，動画 1 と同様の内容であるが，3 月に記録したものであり，記録時間は約 2 分であった。

(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，タブレット端末（iPadPro11 ㌅：Apple 社製)を施術者から約 1m 離れた位置に立ち，記録者が機器を手に持ちを行った

3)手続き：視聴方法は，２つの方法を用いた。

(1)方法①:動画 1 を視聴し，その後口頭により 15 分以内で，自由に授業に関する内容を列挙した。次いで上記のタブレット端末上で，「Fun!Lesson(ISAC 社製)」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，15 分以内で，自由に内容を列挙した。

(2)方法②:方法①の動画視聴時に授業者が，視聴ポイントとして，母指揉捏法実施時の母指の置き方，手首から先の動かし方，圧のかけ方，リズムについて口頭で説明した後，15 分以内で，自由に内容を列挙した。

4)結果の分析方法

動画視聴時の対象者より聴取した内容をコメントの総数，コメントに要した時間，コメントの傾向ついて整理した。コメントの傾向の整理にあたっては，特別支援学校学習指導要領高等部学習指導要領(文部科学省,2019)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内容を整理した結果を表 1，表 2 に示した。コメント数，コメントに要する時間ともに授業者介入後に増加した。また，自由回答，授業者介入後ともに 1 画面ずつ視聴した方が，コメント数が多かった。一方，学習指導要領に示す観点別評価との関係では，知識・技能に関する内容が自由回答，授業者介入後ともに最多であった。

表 1　動画視聴後のコメント総数，時間

| 自由回答 | 1 画面ずつ視聴 | 2 画面同時に視聴 | その他（感想等） |
|---|---|---|---|
| コメント総数 | 7 | 2 | 5 |
| コメント終了に要した時間 | 5 分 24 秒 | 2 分 30 秒 | 4 分 45 秒 |
| 授業者視聴ポイント指摘後回答 | １画面ずつ視聴 | ２画面同時視聴 | その他（感想等） |
| コメント総数 | 11 | 9 | 1 |
| コメント終了に要した時間 | 5 分 10 秒 | 4 分 32 秒 | 1 分 |

表２　コメントの傾向

| 自由回答 | １画面ずつ視聴 | ２画面同時視聴 | その他（感想等） |
|---|---|---|---|
| 知識・技能 | 7 | 2 | 0 |
| 思考・判断・表現 | 0 | 0 | 0 |
| 主体的学習態度 | 0 | 0 | 1 |
| その他 | 0 | 0 | 4 |
| 授業者ポイント指摘後回答 | １画面ずつ視聴 | ２画面同時視聴 | その他（感想等） |
| 知識・技能 | 11 | 9 | 0 |
| 思考・判断・表現 | 0 | 0 | 0 |
| 主体的に学習態度 | 0 | 0 | 0 |
| その他 | 0 | 0 | 1 |

## 4. 考察

本研究では，動画記録を活用したあんま実技の指導法について検討を行った。その結果，動画視聴時に授業者が視聴ポイントを指示することで，生徒から得られるコメント数が増加していた。そして，動画の表示方法については，視聴ポイント指示後は，2 画面同時視聴のコメント数が増加していた。これらのことから，視聴方法に関わらず，動画視聴時に授業者が適切な視聴ポイントを提示することが生徒のコメントを引き出す手段として重要であると考えられる。一方，観点別評価の観点から，知識・技能に傾倒したコメントが多くを占めた。授業者の指導が知識・技能に傾倒していたことが影響したものと思われる。この点は，授業者が適切に３つの観点を踏まえた視聴ポイントを提示することにより，バランスよく生徒のコメントを引き出せると考えられる。

あん摩実技の指導法・学習評価については，令和 3 (2021) 年度科学研究費助成事業（科学研究費補助金）（奨励研究）課題番号 21H03999 で継続して検討を進める予定である。

(SUENAGA Takamitsu，ETO Hiroshi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0607

# 視覚障害者が基礎医学を学ぶための教育コンテンツの共有化に関する調査研究

## - Web ネットワークシステム構築を目指して-

〇志村 まゆら　　工藤 滋　　半田 こづえ
（筑波技術大学保健科学部）　（筑波大学附属視覚特別支援学校）　（筑波大学理療科教員養成施設）

KEY WORDS: 視覚障害者、人体の構造と機能、教育コンテンツ

【目的】

国立教育政策研究所から配信される「理科ねっとわーく（2003 年～）」に代表されるように、初等・中等教育機関の教員・児童・生徒向けに理科教育の教育コンテンツがインターネットで配信されている。一方視覚障害者の医療従事者を養成する職業教育機関では、インターネットを通じて教育コンテンツを共有する仕組みがほとんどない。日本理療科教員連盟に所属する会員同士が文字データ、点字データを用いた教材および副教材の情報交換が行われているが、会員間に限られている。学習用コンピュータやインターネットを使う機会が増えるなか、Information and Communication Technology （ICT）を活用した教材に関する情報の共有が求められている。

そこで全国の医療系職業教育課程の視覚特別支援学校（文部科学省管轄）や視覚障害支援センター（厚生労働省管轄）の「理療」・「保健理療」・「理学療法」・「柔道整復科」等に所属する教員を対象に、利用している単元別の教材(教科書を除く)、インターネットを通じた教材コンテンツの共有化への関心、求める情報の種類、に関するアンケート調査を実施し、教材・教育コンテンツの情報共有を目的とした Web ネットワークシステム構築を目指す上での基礎資料を収集することとした。

本研究では専門基礎分野「人体の構造と機能」の生理学と解剖学の教材と副教材に的を絞って調査を行った。その理由は、当該科目が鍼灸師・あん摩マッサージ指圧師、理学療法士、柔道整復師を養成する機関で共通して学ぶ必修科目であり、視覚障害者の理療教育で、「人体の構造と機能」の教材に苦慮することが多いという先行研究[1]に拠る。

【方法】

調査対象の機関：視覚障害者の医療系職業教育課程を有する学校および施設（視覚特別支援学校、国立障害者リハビリテーションセンター自立支援局、視覚障害支援センター、社会福祉法人、大学）67 校に調査依頼を出した。
調査対象者：専門基礎科目の人体の構造と機能（生理学または解剖学）を 10 年以内に担当した教員を対象とした。
調査期間：2020 年 12 月 1 日～2021 年 1 月 22 日
手続き：各学校・施設へ、電子媒体（Excel ファイル）、点字紙および拡大文字紙媒体を郵送し、無記名自記式質問紙法により回答を求めた。
調査項目の概要：経験年数、主な使用文字、担当してきた科目、教材情報の入手方法、作成できる教材の種類、作成に苦労した教材の種類、単元別に利用している教材・利用したい教材の種類、Web 教材への興味、Web 教材の利用希望、提供できる教材の有無などである。

この研究調査は筑波技術大学研究倫理委員会の承認（2020-27）を得て実施した。

【結果】

67 校中 61 校（91%）から 332 名の回答が得られた。以下の%は統計処理に有効な回答数 312 に対する割合を示す。回答者は 40～50 歳代が 70%、経験年数 10 年以上が 72%であった。主な使用文字は、墨字 61%、点字 27%、音声 12%であった。

教材の情報収集は、176 名（56%）が「苦労している」と答えた。そのうち、インターネットによる教材共有化に 89%が「興味ある」とし、80%が「Web 教材を利用したい」と回答した。利用したいと回答した者のうち、求める教材（複数回答）は、画像教材データ、動画教材データ、音声教材データの割合が高かった。自己が作成した教材の公開については、「可能」が 130 名（全体の 39%）、「条件付きで可能」が 32 名（10%）であった。

【考察】

調査を行った 2020 年度は新型コロナウイルス感染症対策としてオンライン授業を開始した学校が多い。そのような状況下で画像や動画教材の作成が必要になったことが影響していると考えられる。「感染症や災害等の非常時にやむを得ず学校に登校できない児童生徒に対する学習指導について（文部科学省初等中等教育局 令和 3 年 2 月）」[2]に関する通知が発出され、非常時にやむを得ず学校に登校できない児童生徒に対する学習指導として、オンライン授業を認めることができる旨が記載されている。こうした流れをみると、画像教材や動画教材のデータを教員が求める傾向は継続すると推測される。

今回の調査で、教材作成に苦慮している教員の多くが Web ネットワークシステムの利用を希望していることが明らかとなった。また、自己が作成した教材の公開に前向きな者が回答者の約半数を占めていることから、一定の実現可能性も確保されたと考える。今後は視覚に障害のある教員が使いやすい Web 情報ネットワークの構築に向けて、公開の条件、収集するデータの種類、収集方法等について調査研究を進めていく予定である。

【文献】

1) 工藤滋、渡辺雅彦、栗原勝美、他. 盲学校理療科教員の授業における苦慮事項の実態に関する研究 －回答者の状況と苦慮事項の概要を中心に －. 理療教育研究. 2015; 37: p.27-34.
2) 文部科学省初等中等教育局通知（令和 3 年 2 月 19 日）感染症や災害等の非常時にやむを得ず学校に登校できない児童生徒に対する学習指導について. （cited 2021-3-19）.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/mext_00015.html

(SHIMURA Mayura, KUDO Shigeru, HANDA Kozue)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0608

# 重症心身障害児の目と手の協応の改善に関する事例的研究

○山本 和希* 佐藤 将朗**
（*埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園） （**上越教育大学大学院学校教育研究科）
KEY WORDS:重症心身障害 機能的視覚 CVI レンジ 手指機能 触運動量

【目的】

本研究では，重症心身障害児 1 名に対し，機能的視覚の改善を目指す CVI レンジの指導理論に基づく目と手の協応作業に関する学習を行った。これにより重症心身障害児の機能的視覚の向上及び手指の機能分化について検討した。

【方法】

1．対象児： A 県病弱特別支援学校に在籍する 14 歳の男児。後天性水頭症とそれによる脳性まひと診断されている。目の前に物を提示すると不随意的な眼球運動も見られるが、物を注視する様子が確認できていた。しかし、手指機能に関しては未分化であり、特に物を保持する時間が極端に短かった。

2. 手続き: 支援期間は X 年 8 月～X 年 11 月であった。

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、広 D-K 式視覚障害児用発達診断検査による手指の学習時の注視時間及び教材を保持、操作する時間は著者及び 2 名の共同研究者の合議に基づき決定した。全体の空間把握能力を評価するための見本合わせ法でも同様に評価した。

3. 目と手の協応を促す指導に用いた教材

外界を知覚する際に能動的触知覚が重要であることから選定した教材ごとに触運動の量の違いを付け、目と手の協応を促す指導を行った。

4. 倫理上の配慮： 本研究を実施するにあたり、上越教育大学研究倫理審査会の承認(2020-19)を得た。

【結果】

1. 教材ごとの目と手の協応の比率の差

Fig. 1 に触運動量の違いが反映された教材ごとの指導時間全体における注視時間の比率について示す。この結果に関して触運動量が少ない教材を基準とした場合の母比率の検定を行ったところ，触運動量の中程度の教材と触運動量の多い教材との間で有意な差が生じていた(触運動量の中程度の教材: $Z=127.12$, $p<0.01$; 触運動量の多い教材: $Z=171.06$, $p<0.01$)。また、触運動量の中程度の教材を基準とした場合の母比率の検討では触運動量の多い教材との間で有意な差が生じていた(触運動量の多い教材: $Z=8.94$, $p<0.01$)。

Fig. 2 に触運動量の違いが反映された教材ごとの指導時間全体における手指の保持・操作時間の比率について示す。この結果に関して触運動量が少ない教材を基準とした場合の母比率の検定を行ったところ，触運動量の中程度の教材と触運動量の多い教材との間で有意な差が生じていた(触運動量の中程度の教材: $Z=20.72$, $p<0.01$; 触運動量の多い教材: $Z=29.38$, $p<0.01$)。また触運動量の中程度の教材を基準とした場合の母比率の検討では触運動量の多い教材との間で有意な差が生じていた(触運動量の多い教材: $Z=7.09$, $p<0.01$)。

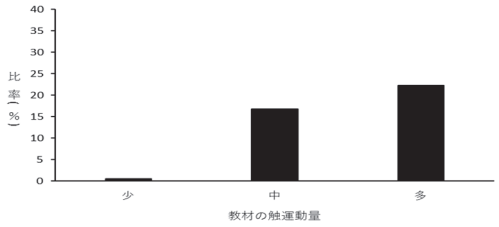



Fig. 1 教材の触運動量ごとの注視時間の比率

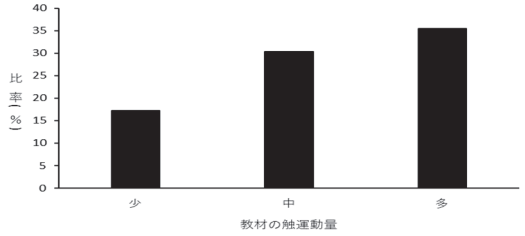



Fig. 2 教材の触運動量ごとの保持・操作時間の比率

2. CVI レンジに基づく機能的視覚の評価

対象児の機能的視覚の段階は、第 2 段階の視覚的反応に一貫性が見られる状態から第 3 段階の視覚的な興味関心を示す状態まで向上した。特徴的な視覚的反応の解決の程度についても平均 VAS 値は 1.63 から 4.164 となった。

3. 広 D-K 式視覚障害児用発達診断検査による手指機能の評価

指導前の広 D-K 式視覚障害児用発達診断検査の「Ⅰ運動発達(2. 手指機能)」の平均得点は 14 点で手指機能の発達段階が Step2 後期であった。指導後の平均得点は 24.33 点で手指機能の発達段階が Step3 に上がったことが明らかになった。

4. 見本合わせ法による空間把握能力の評価

指導前の見本合わせの正答率は 27.7%であった。指導後の見本合わせの正答率は 77.7%であった。また、見本合わせ課題における平均注視時間は指導前の単一の触空間課題では 6.66 秒、2 つの触空間課題(右・左)では 3.83 秒、3 つの触空間課題(右・中央・左)では 2.22 秒であった。指導後の単一の触空間課題では 9.0 秒、2 つの触空間課題(右・左)では 11.33 秒、3 つの触空間課題(右・中央・左)では 10.88 秒であり、それぞれの触空間課題で注視時間が増加した。

【考察】

重症心身障害児の機能的視覚、手指機能、空間把握能力のすべてが向上したため、目と手の協応の指導に関して教材が持つ触運動量の多さが重要であることが考えられた。

(YAMAMOTO Kazuki, SATO Masaaki,)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0609

# 視覚障害学生等に対するアクセシブルな書籍の提供に関する研究

## 高等教育機関におけるテキストデータ製作の状況の整理を通して

〇楠　敬太
（大阪大学　キャンパスライフ健康支援センター）

KEY WORDS: 視覚障害学生等　アクセシブルな書籍　テキストデータ製作

### 1.はじめに

2019 年 6 月 21 日，「視覚障害者等の読書環境の整備の推進に関する法律（以降読書バリアフリー法）」が衆議院本会議で可決し，1 週間後の 6 月 28 日に施行された．翌年の 2020 年 6 月には，読書バリアフリー法第 7 条に基づき，「視覚障害者等の読書環境の整備の推進に関する基本的な計画（以降基本計画）」が策定された．基本計画では，基本的な方針に加え，読書バリアフリー法の第 9 条から第 17 条で明記されている施策の方向性について，具体的に計画がなされている．施策の方向性 1.視覚障害者等による図書館の利用に係る体制の整備等に，「全国の大学等の障害学生支援を担う施設は，大学図書館に類する役割や機能を有する施設であれば著作権法施行令において視覚障害者等のための複製が認められるものとして位置付けられていることについて大学等に周知するとともに，大学等の図書館と学内の障害学生支援担当部局等の関係部局との情報共有を促進し，相互の連携を強化する．」と明記されており，障害学生支援を担う部署も大学図書館等と連携し，アクセシブルな書籍等の円滑な利用のための体制整備を行うことが求められる．独立行政法人日本学生支援機構が実施した 2019 年度障害のある学生の就学支援に関する実態調査（以降 JASSO 調査）の授業支援でアクセシブルな書籍に関連する項目は，「点訳・墨訳」，「教材のテキストデータ化」，「教材の拡大」である．このうちのテキストデータは，ソフトウェアで音声や点字に自動変換して読むことができ，視覚による読書に障害をもつ学生にとっては大変有効である（松原・植村，2013）．アクセシブルな書籍を製作するためには，まずは書籍等のテキストデータが必要になってくる．そこで，本研究では高等教育機関におけるアクセシブルな書籍の整備を目指し，テキストデータ製作の状況を整理することで，今後の課題について展望していく．

### 2.テキストデータの内容の製作に関して

書籍や論文をテキストデータに変換するためには，まず原本をスキャンする必要がある．松原・植村（2013）は原本をスキャンする方法，コピーを自動給紙によりスキャンする方法，原本を裁断して自動給紙によりスキャンする方法を紹介している．そして，未校正のテキストデータを製作し，原本を裁断して自動給紙によりスキャンする方法が一番早く作業できたと報告している．

原本をスキャンすることができれば，次はそのスキャンデータを，OCR ソフトを用いて文書の読み取りを行う．OCR ソフトにかける前に画像編集ソフト等で傾き等を補正したほうが良い．画像補正機能が OCR ソフトに付随しているものもあり，それを使用した方がスムーズかもしれない．また，「レイアウト」機能等を用いて，認識する領域を指定することで，より正確に認識することができ，その後の校正作業時間も短くなる．

OCR ソフトの誤認識に関して，植村他（2010）は「OCR の段階で生じる文字の誤認識や文字化けは，比較的ひらがなやカタカナには少なく，漢字や英数字に多く生じる．アルファベットと数字の誤認識，輪郭の似た漢字の誤認識，1 文字の漢字のへんとつくりを 2 文字に誤認識するなどである.」と述べている．そのため，OCR ソフトをかけた後は，テキストデータの校正作業に入る必要がある．テキストデータの校正作業では，誤認識の修正の他，植村他（2010）によると「段落の改行とスペースの挿入」，「ページ番号の挿入」，「脚注の処理方法」，「図表などの省略と明記」，「ルビの校正」，「傍点，強調の校正」，「目次の修正」の作業も必要になってくる．この植村他（2010）はテキストデータの校正にかかる時間も測定している．図表，画像，英文をほとんど含まない論文は，スキャンやレイアウト・認識作業時間も含めて，レイアウト指定なしで，1 ページあたり約 304 秒，レイアウト指定ありで，1 ページあたり約 171 秒かかるということである．そのため，200 ページ程度の書籍をテキストデータ化するためには，レイアウト指定したとしても，約 10 時間は必要となってくる．図表の校正等が入ってくると，さらに時間がかかると想定できる．立命館大学図書館の WEB サイト「障害学生の方」のページを見ると「1 つの資料につき最短でも 1 ヶ月程度の時間が必要」と記載されている．また，北海道大学附属図書館の WEB サイト「プリント・ディスアビリティのある利用者のための資料電子化サービス」でも Word ファイルのテキストの所要期間は「約 1 ヶ月半〜2 ヶ月」となっており，障害のある学生が依頼してから，テキストデータが完成するまでには約 1 ヶ月以上かかると考えられる．

テキストデータの校正は，外部委託やアルバイト学生が行っている．小林・栗田（2016）は，アルバイト学生の作業コストを試算したところ，1 冊あたり約 3 万円かかると報告している．年間 20 授業の教科書をテキストデータ化すると考えると，1 人だとしても約 60 万円の経費が必要である．このように，校正作業には時間と経費がかかってくる．

前述した基本計画では「全国の大学等の障害学生支援を担う施設は，大学図書館に類する役割や機能を有する施設であれば著作権法施行令において視覚障害者等のための複製が認められるものとして位置付けられている」と記載されており，障害学生支援を担う部署でもテキストデータの校正作業は可能だと解釈できる．しかし，図書を管理するという観点からも小林・栗田（2016）の北海道大学，矢野・松澤（2018）のルーテル学院大学のように，附属図書館と障害学生支援を担う部署と連携を図れる体制を整備することが求められるであろう．

### 3.おわりに

本研究では，テキストデータ製作の現状を整理してきた．しかし，製作にコストが必要になってくる．そこで重要になってくるのは各大学の製作物を共有できるオンライン図書館である．我が国で共有オンライン図書館といえるのは，国立国会図書館が行っている「視覚障害者等用データ送信サービス」であろう．「視覚障害者等用データ送信サービス」は，視覚障害者等や図書館等にインターネット経由で送信するサービスである．国立国会図書館が製作した視覚障害者用データだけではなく，全国の図書館等が製作し国立国会図書館が収集した視覚障害者用データも提供している．このような共有オンライン図書館が今後重要になってくる．

(KUSUNOKI Keita)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 06（視覚障害））O-0610

# オンラインでの学術大会における視覚情報保障のあり方の検討 —テキストデータ・等価情報を作成する際の工夫・課題の分析—

〇相羽　大輔　（愛知教育大学）
成松　一郎　（専修大学）
奈良　里紗　（長野大学）

KEY WORDS: 学術大会　視覚障害　アクセシビリティ

## Ⅰ．問題と目的

日本特殊教育学会は、学術大会のアクセシビリティ向上に努めており、障害のある参加者のうち、視覚障害のある参加者(以後、視覚障害者)には、例年、大会準備委員会が(1)発表補助、(2)移動支援、(3)会場内表示、(4)危険個所の確認と対応を、学会アクセシビリティ委員会(ACC 委員会)が論文集のテキストデータ(点訳を含む)を提供してきた。これらは視覚障害者が他の参加者と同様に学術大会に参加する上で一定の効果をあげてきたものの、それだけでは不十分であり、例えば、論文集に含まれる図表・写真、シンポジウムのスライド・映像等の視覚情報へのアクセスは課題(澤ら, 2018)とされた。

一方、新型コロナウィルス感染症が蔓延する昨今においては、多くの学会が学術大会をオンラインで開催するようになり、2020 年に開催された本学会の第 58 回大会(前回大会)も同様であった。オンラインの学術大会では、論文集と発表動画に含まれる視覚情報へのアクセスがより深刻な課題となるため、ACC 委員会と支援団体の協力により、視覚情報に等価情報を付与するサービスも提供された。

そこで、本報告では、学術大会における視覚情報保障のあり方を検討するため、前回大会を振り返り、テキストデータや等価情報を作成する際の手順、工夫、課題を整理する。

## Ⅱ．方法

### １．調査協力者

本研究の協力者は、前回大会の視覚情報保障に協力した支援団体の担当者 1 名であった。協力者は、図書館や企業にて学術資料のデイジー版やテキストデータ版の制作･編集など、視覚情報保障の業務に 8 年間携わった者であった。

### ２．調査手続き

調査にあたっては、支援団体と調整し、調査目的・内容・倫理を説明した上で、202X 年 5 月に、1 回(60 分程度)の半構造化面接をオンラインで実施した。なお、本研究は所属機関の研究倫理規定を遵守して行った。

### ３．調査内容

論文集と発表動画について、**作成手順**(等価情報を含むテキストデータを作成する流れについて)、**工夫**(どのような工夫をしているか)、**課題**(困っていることは何か)を尋ねた。

**４．分析方法**：面接内容は協力者の同意を得て録音し逐語データ化し、その内容を質的に整理した。この作業は視覚障害教育分野の大学職員 2 名と支援者 1 名の合議で行った。

## Ⅲ．結果と考察

前回大会では、論文集は(A)講演、(B)学会企画シンポジウム、(C)準備委員会企画シンポジウム、視覚障害領域の(D)ポスター発表、(E)口頭発表、(F)自主シンポジウムの抄録が情報保障の対象となり、発表動画の方は、(D)以外の全てのスライドデータが対象となっていた。それぞれの発表について、協力者がアクセシブルデータ(PDF とテキスデータ)を作成し、USB メモリに保存して視覚障害者に提供していた。以下、協力者から聴取した内容を項目別に記した。

### １．テキストデータ・等価情報の作成手順

アクセシブルデータを作成するため、オリジナルデータを学会から取り寄せ、その中に埋め込まれている本文(テキストデータ)と、図表・写真のキャプション(テキストデータ)を抽出し、テキストデータが抽出できない図表･写真については、協力者が数値等を読み取り、説明を補足した等価情報を追加することで、ひとつの発表のテキストデータを完成させた。

### ２．テキストデータ・等価情報を作成する際の工夫

「オリジナルデータから抽出されたテキストデータが本文の順番通りになっているか確認している」、「図表から正確に数値が読み取れているか確認している」、「図表から読み取った等価情報を本文内の正確な位置に挿入している」といった回答からもわかるように、正確性に関する工夫が示された。

また、「複雑な図表ではテキストデータ化した際に内容がわかりにくいので概要がわかるよう補足説明を加えている」や「解像度の低い写真は、サイズが小さく、鮮明でないため、協力者が説明をつけることは難しく、間違った説明をする危険性もあるため、キャプションによる説明を基本とする」といった回答からもわかるように、協力者が解釈し、補足した部分はそれがわかるよう明確に記すという工夫もみられた。

### ３．課題

「単純なグラフであれば、数値をテキストデータにすることが容易であるが、複雑で数値が示されていないグラフは判別が難しい」や「PPT の資料は、メモ的な内容も多く含まれるため、単純にテキストデータを抽出するだけでは、わかりやすい資料になっていない可能性がある」という回答からもわかるように、視覚情報保障が必要な部分として、協力者が解釈・補足した説明の妥当性を危惧する課題が上げられた。

また、「専門性が高い論文が多く、図表から数値等を読み取るのに時間がかかる」や「理数系の内容が含まれる論文では、専門的な数式が含まれる場合があり、そのままテキストデータ化がむずかしい」という回答からもわかるように、専門的な内容を取扱う難しさもあげられた。

## Ⅳ．まとめ

協力者はオリジナルデータを正確に再現するための工夫に努めながらテキストデータや等価情報を作成し、必要に応じて、自身の解釈・補足を取り入れ、その部分については、協力者が記したことが明確にわかるような工夫も行っていた。一方で、必要に迫られながらも協力者が解釈・補足した部分の妥当性や専門的な内容を取扱う難しさは、いずれも発表者の意図に合致するか否かという問題と関連し、協力者による視覚情報保障の限界を示唆するものであった。特に、等価情報への対応は、今後、発表者の協力が不可欠と考えられる。

### 文献

澤隆史・大鹿綾・相羽大輔・白澤麻弓・任龍在・中野聡子 (2018) 学術研究大会におけるアクセシビリティの現状と展望. 日本特殊教育学会第 56 回大会発表論文集, 29.

（AIBA Daisuke, Narimatsu Ichiro ＆ NARA Risa）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 07（聴覚障害②））O-0701

# 聴覚障害児への遠隔情報保障を担う支援学生の育成

## －オンライン研修と個別タイピング練習を組み合わせて－

〇下中村武　　古田弘子
（九州大学基幹教育院）　（熊本大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 聴覚障害　遠隔情報保障　支援学生

### Ⅰ．目的

聴覚障害児は音声情報を正確に得ることが難しく、特に教科書以外の内容が扱われる授業では、児童によっては情報保障が不可欠である。しかし、従来一部で行われてきたのは難聴特別支援学級担任（難担）や学外スタッフ（要約筆記者や大学生ボランティアなど）による教室内での要約筆記やパソコンノートテイク（PCNT）であった。難担による情報保障については機器不足や技術不足の課題があり（下中村，2017)、聴覚障害児への情報量や即時性に限界がある。また、教室内での情報保障を行う場合、人材確保が課題となる。そこで本研究では、聴覚障害児への遠隔による情報保障を担う支援学生を育成し、その効果について検討することを目的とした。

### Ⅱ．方法

発表者の 1 人の所属大学で、特別支援教育専攻学生と障害学生支援を行うサークルに所属する学生を対象に、主にソーシャルネットワークサービスを用いて、2020 年 12 月に募集した。その後、希望者に対して、遠隔情報保障プロジェクトの説明会を実施し、参加学生 5 名を決定した。

研修期間は 2021 年 1 月～2 月で、音声でのやり取り等に Microsoft Teams を、遠隔情報保障システムとして captiOnline（キャプションライン）を使用し、オンラインで週に 1 回 90 分、合計 8 回行った。内容は、発表者のこれまでの実践などを踏まえて検討したもので（下中村ら，2021)、1 回目がオリエンテーション、2 回目～7 回目が連係入力の練習や文字表記の確認、漢字の読みの挿入、8 回目が情報保障実践の振り返りであった（表 1 参照)。その他、参加学生には、民間団体ウェブサイトのタイピング練習を使用すること、平日は毎日 5 分間の設定で 1 回以上のタイピング練習を行い、その結果を表に記入し提出するように促すとともに、学生の練習継続意欲を考慮して、提出された結果に対しては毎回コメントを付した。これまでのタイピング練習記録や遠隔情報保障に関する知識・技術について分析する。

表 1　研修内容一覧

| |
|---|
| ①　オリエンテーションと入力体験 |
| ②　連係入力：入力目安あり・声かけあり |
| ③④連係入力：入力目安あり・声かけなし |
| ⑤　連係入力：入力目安あり・声かけなし／読み挿入 |
| ⑥⑦連係入力：入力目安なし・声かけなし／読み挿入 |
| ⑧　遠隔情報保障実践の振り返り |

### Ⅲ．結果と考察

#### 1．タイピング技術に見られた変化

5 名とも研修開始前よりもタイピング練習記録が向上した（約 2 か月の伸び率は 20%～210%)。5 人とも 5 分間あたりの平均入力文字数が約 500 字以上となり、100 字／分以上となったが、入力変換にかかる時間や誤入力の訂正にかかる時間を考慮すると、150 字～200 字／分は必要である。どの程度の期間や練習回数で、上記のレベルに到達できるか、今後の記録の推移についても検討が必要である。

#### 2．遠隔情報保障に関する知識・技術に見られた変化

研修では、知識面として、ノートテイクの概要、PCNT の方法､遠隔情報保障の概要､遠隔情報保障の具体的方法、守秘義務について扱い、技術面として、captiOnline の使用方法や 2 人での連係入力、入力の際の文字表記について練習する機会を設けた。なお、研修⑤段階以降、当該学年の授業で使用する教科書を用い、学年別漢字配当表を念頭において漢字の読みがなを挿入したり、ひらがなで表記したりするように促しながら練習を行った。この点が大学での支援学生育成との違いである。

連係入力については、発表者が入力する学生を指名してから一定量の文章を聞き取って交互に入力する段階から練習を始め、徐々に①学生を指名せずに一定量の文章を聞き取って交互に入力する段階､②一定量の文章で区切らずに、入力する学生がどの程度入力するかを連係入力のペアと考えながら入力する段階を設定した。研修期間後半には、話すスピードがゆっくりめである場合には、スムーズな連係入力が可能となったが、話すスピードが上がると入力が安定しなくなるため、スピードが速い話にも慣れる練習をしていく必要があることが示された。

また入力の際の表記については、練習の際に適宜説明を行った。話者の表記（話者／）や、英数字の表記（1 桁は全角、2 桁以上は半角)、聞き取れなかったときの文字表記（＊＊＊)、文字表記が不確かな場合の表記（カタカナにする)、漢字の読みの挿入、漢字とかなの表記の使い分けなどであった。話者の表し方や英数字の書き方などの基本的な表記はある程度身に着けることができるようになったが、漢字とかなの使い分けについては各々の表記の仕方が身についていることから、文字表記を統一するには時間がかかると考えられた。今後、入力後の振り返りの際に、表記について指導していくことが課題として挙げられた。

遠隔情報保障実践の振り返りから、発言が重なった際の入力の方法やグループワークでの情報保障の方法、話し言葉の特徴を踏まえた入力の方法についても研修に取り入れる必要があることが示された。

### Ⅳ．まとめ

本研究では、オンラインによる研修と個別タイピング練習を組み合わせにより学生を育成した結果について報告した。研修開始当初に比べてタイピング技術などが向上したものの、今後も技術レベルの推移を検討する必要がある。なお、発表者らによる研修後に実施した遠隔情報保障の実践については別稿で発表予定である。

### 文献

下中村武（2017）中学校の通常の学級における聴覚障害のある生徒への支援の実態に関する調査研究－ノートテイクと手話通訳に着目して－. 聴覚言語障害, 46(1), 21-35.
下中村ら（2021）オンライン環境における障害学生支援の実践. 基幹教育紀要, 7, 155-174.

### 付記

本研究は、第 36 回（2020 年度）マツダ財団研究助成（青少年健全育成）を受けて実施するものである。

(SHIMONAKAMURA Takeshi, FURUTA Hiroko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 07（聴覚障害②））O-0702

# 日本手話を母語とする乳幼児に対する 津守・稲毛式乳幼児精神発達診断の実施に関する提案

手話言語を獲得しつつある聴覚障害児の心理発達を評価するために

〇物井明子　中尾恵弥子　河﨑佳子
（特定非営利活動法人手話言語獲得習得支援研究機構）　（神戸大学大学院）

KEY WORDS: 聴覚障害児　津守・稲毛式乳幼児精神発達診断　日本手話

（目的）

2017 年 6 月より,大阪府乳幼児期手話言語獲得支援事業「こめっこ」が開始され,聴覚障害のある未就学児とその家族を主な対象とし,親子間の愛着形成と子どもの手話言語獲得支援を目的に,日本手話のあふれる早期支援の場（日本財団助成事業）を月 2 回ペースで提供してきた（河﨑・物井・久保沢 2018）。また 2018 年 4 月には,0～3 歳の未就園児と保護者を対象に「BABY こめっこ」を開始した（週 2 回）。そして,2020 年 6 月より,この活動に参加する子どもたちの真の言語力を評価することを目的に,脳科学・言語獲得・学習能力（思考力）・心理発達（人格形成）の 4 分野から「手話言語を獲得・習得する子どもの力」にアプローチする研究プロジェクト（日本財団助成事業）が企画され,その心理発達分野の調査の一つとして,「津守・稲毛式精神発達診断」を用いることとなった。

津守・稲毛・磯部（1961,1965）は，0～7 歳の乳幼児の精神発達を診断する質問紙検査として,5 つの領域からなる精神発達診断を開発した。年齢に応じて 3 つの質問紙があり（0～12 ヵ月用・1～3 才用・3～7 才用）,保護者から報告される子どもの日常生活状況をもとに乳幼児の精神発達を測定する。ただし,質問項目の中には，音への反応や日本語（音声言語）でのやりとりを問う項目が複数含まれているため,日本手話で育つ聴覚障害児の精神発達を評価するには,質問文の検討を試みる必要があった。

本発表では,「津守・稲毛式精神発達診断」を用いて聴覚障害児の精神発達を測定するために,質問の内容や表現を変更した項目を報告し,41 名の対象者に実施した感触と今後の展望について述べる。

（実施に関する提案）

「津守・稲毛式精神発達診断」は,「運動」・「探索・操作」・「社会」・「生活習慣」・「理解・言語」の 5 つの領域から構成される。その下位項目である全 438 の内 50 の質問項目を,手話を獲得しつつある聴覚障害児への検査実施に適用するよう,ネイティブサイナー（日本手話を母語とするろう者）と,日本語話者であり心理学を専門とする研究者らが議論し,それぞれの項目を検討した。以下に変更が必要となった点について,いくつか例を挙げて述べる。

「運動」の全 97 項目については,変更を要しなかった。

「探索・操作」では全 101 項目の内,9 項目（4,7,50,67,77,84,97,100,101）を変更した。「4.音のした方に,首をまわす」の項目は「ドンと振動した方や,電気の明滅した方に首をまわす」とし,きこえない・きこえにくい赤ちゃんが反応を示しやすい振動や視覚的な刺激への反応を問う内容にした。また,「67.自分でかってな歌を考えて,うたう」に関しては,「自分でかってな歌や手話ぱんぱんを考えて,うたったり表現したりする」と変更した。ここでいう“手話ぱんぱん”は,ネイティブサイナーが日本手話から作り出す作品のことで,「こめっこ」活動に多く含まれている。その表現に含まれる固有のリズム,間合いや流れ,動きの抑揚や強勢はまさに手話のプロソディーであり,手話ぱんぱんを繰り返し楽しむことによって,子どもたちは自然に手話を吸収している。

「社会」では,全 90 項目の内,6 項目（7,16,26,33,41,47）を変更した。「4.声をたてて笑う」の項目は,「表情いっぱいに,ときには声を出して笑う」に,「41.遊び友だちの名まえがいえるようになる」は,「遊び友だちの名まえがいえるようになる（手話であらわせる）」とした。

「食事」では,全 77 項目の内,6 項目(5,15,23,27,29,43)を変更した。「29.おいしい物を食べると,「オイシイ」という」を「おいしい物を食べると,「オイシイ」という（手話表現を含む）」というように,子どもたちが手話で伝えてくれる内容も評価できるように変更を行った。

「理解・言語」では,全 73 項目の内,29 項目(1,5,9,10,13,14,16,17,18,19,21,22,25,26,27,28,30,33,37,38,41,43,46,48,52,53,56,69,71)を変更した。「1.話をするように声を出す」を「話をするように手を動かしたり,声を出したりする」,「18.自分の名まえを呼ばれると,「ハイ」と返事をする」を「自分の名まえを呼ばれると,「ハイ」と返事をする（手をあげる）」とし,音声による反応だけでなく,手や身体の動きでの表出も評価できるように工夫した。また,「46.他の子の遊びに加わるとき,「いれて」という」は「他の子の遊びに加わるとき,「いれて」と伝える」に,「69.自分の発音を,自分で気づいてなおす」は「自分の手話表現や指文字の手指の形を,自分で気づいてなおす」に変更し,音声言語に限定せずに,きこえない・きこえにくい子どもたちの実態に即した形にした。

(今後の展望)

上記の手続きによって変更した質問紙を用い,2020 年度に 41 名の対象者にのべ 64 回の検査を実施したところ,いずれの保護者からも問題なく回答を得ることができた。

今後,「手話言語を獲得・習得する子どもたちの力」にアプローチする研究プロジェクトにおける心理発達（人格形成）の分野では,発達早期に家族と共に手話に出会い,ネイティブサイナーとのやりとりや遊びをとおして手話言語を自然獲得する子どもたちが,手話を習得しながら子育てを始める親のもとで成長するプロセスを,愛着形成・認知・コミュニケーション・対人関係・自己認識等,複数の発達ラインから捉える縦断的研究を行っていく予定である。乳幼児の精神発達検査については,0～3 才児には半年に一度,3～7 才児には 1 年に一度の頻度で実施し,データの収集と分析を進めていきたい。

（文献）

津守真・稲毛教子・磯部景子（1961,1965）乳幼児精神発達診断法 0 才～3 才まで,3 才～7 才まで　大日本図書
河﨑・物井・久保沢（2018）「手話言語のあふれる早期支援(1)(2)」日本特殊教育学会 56 回大会ポスター発表

(MONOI Akiko, NAKAO Emiko, KAWASAKI Yoshiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 07（聴覚障害②））O-0703

# 聴覚障害小学生を対象とした手話言語習得支援

## ～手話言語を獲得・習得する子どもの力研究プロジェクトにおける実践活動「もあこめ」～

〇久保沢寛　　河﨑佳子
（特定非営利活動法人手話言語獲得習得支援研究機構）　（神戸大学大学院）

KEY WORDS: 聴覚障害・小学生・手話言語習得

**１．目的**

小学生を対象とする手話言語習得支援事業「もあこめ」(2020 年６月開始)について，立ち上げの背景と目的，初年度の活動について報告する。

**２．手話言語習得支援「もあこめ」企画の背景**

2017 年度より大阪府手話言語条例(第三条 乳幼児期からの手話習得の機会の確保)の施策として，未就学(０～６歳)の聴覚障害児とその家族を主な対象に,乳幼児期手話言語獲得支援事業「こめっこ」が開始された(河﨑他 2018)。本発表で報告する「もあこめ(MORE こめっこ)」は，2020 年度に始まった「手話言語を獲得・習得する子どもの力研究プロジェクト」(日本財団助成事業)にかかる実践の場として新たに企画された活動である。「こめっこ」を卒業した小学生を主な対象に，より高度な手話言語(日本手話)，つまり「二次的ことば」(岡本 1985)としての手話言語習得を支援することが,「もあこめ」の役割である。乳幼児期に手話言語を獲得した子どもたちが,継続して手話言語に触れ，思考し，組み立て，伝える力を身につけていく環境作りを目指している。

**３．研究プロジェクトにおける「もあこめ」の位置づけ**

上述の「手話言語を獲得・習得する子どもの力研究プロジェクト」は，聴覚障害児の真の言語力を適正に評価するための実証的研究を行うことを目標に，脳科学，言語獲得(手話・日本語)，心理発達(人格形成)，学習能力(思考力)の４分野からアプローチするものである(河﨑他 2021)。「もあこめ」の開始により，乳幼児期から児童期までの手話言語獲得・習得を一貫して支援し，実験，検査，観察等によって，そこで育つ子どもの力に関するデータの蓄積が可能となった。「もあこめ」では，日本手話力と日本語力の発達と相互の関係を明らかにするため，参加児童に対し，毎年１回，日本手話と日本語の文法，語彙，コミュニケーション力に関する検査を実施している。

**４．「もあこめ」の活動について**

**＜活動の目的＞**　①手話で遊び，手話で語り合う　②手話で学び，手話を学ぶ　③知識を広げ，思考力を磨く

**＜支援の対象・頻度・スタッフ等＞**　「こめっこ」を卒業した聴覚障害小学生(聴覚障害児のきょうだいを含む)を対象に，初年度は月４回実施。スタッフはろうスタッフ，手話のできる健聴スタッフ，臨床心理士。活動をリードするのはろうスタッフ(native signer)で，プレイフルな場となることを心がけながら，日本手話の習得につながる支援を行っている。

**＜活動の内容＞**　日本手話をよみ取る力を育てるために，「こめっこ」から生まれたオリジナル手話表現あそび(手話ぱんぱん：手話言語のプロソディが詰まった作品)，日本手話での「絵本よみ」や「劇」を取りいれて，手話独自の文法，表現，リズムに触れることを重視し，クイズやゲームを介してろうスタッフの手話説明をよみ取り，理解する力を養う。さらに，「きゅっとものがたり：物語の小粋な手話要約作品」で，より洗練された手話習得を促す。日本手話で伝える力については，あそびの中で，ろうスタッフや他児と会話し，話し合う体験をする。こうした活動をとおして，知識を広げ，思考する力を培う。

**５．初年度(2020 年６月～2021 年３月)の活動について**

コロナ禍による一度目の緊急事態宣言解除直後の活動開始で，オンライン開催を組み込んだ初年度となった。

**＜参加状況＞**　2020 年度の実施回数は全部で 18 回，その内 14 回は対面，４回はオンラインで実施した。毎回の参加人数は，平均４．５名（１名～７名)で，参加した聴覚障害児は合計 14 名(参加回数は１回～11 回，学年は１年生２名，２年生 12 名)，健聴きょうだい児は２名(参加回数は，３回と１回)だった。また，聴覚障害のある参加児の所属は，聴覚支援学校が３名，難聴学級が６名，通常学級が５名であり，その内，日常的に日本手話に触れている子どもは，皆無であった。なお，現在の「もあこめ」参加児のほとんどは，５歳以降に「こめっこ」に参加して日本手話を知った子どもたちで，第一言語は日本語(口話)である。

**＜活動について＞**　絵本よみの際は，まず絵を見てイメージした後に,手話のよみ取りに集中する時間を作っている。あそびの中では，興味をひくゲームやクイズを工夫し，ルールや問題の理解について，会話をとおして確認すると共に,クイズの回答をめぐる質疑や話し合いを展開するなど,手話で伝える体験を促し，好奇心，探究心を高めながら，人とかかわる力を育んでいる。

**＜オンライン活動における工夫＞**　オンライン活動においても，基本的に対面と同じ内容を実施した。工夫としては，活動内容に合わせて画面のレイアウトを変えている。「絵本よみ」や「手話劇」など，手話表現をよみ取ることが中心となる活動の場合，絵本をよむスタッフの映像や手話劇映像のみがモニターに映るように固定して，子どもたちが集中できる環境にしている。一方，話し合いやクイズなど，伝え合うことが必要な活動では，全員の顔を見ることができるレイアウトにしている。

オンラインにおける絵本よみや説明の際，対面であれば立体的に表現できる部分が平面的になってしまう。そのため，表現する際の角度に配慮したり，高さ，幅，奥行が重要となる表現を正確に伝えるため，体を前後左右上下に動かして画面に映る範囲を調整したりしている。

**６．初年度の振り返りと展望**

「絵本よみ」「手話劇」の内容に集中し，その表現を正確に真似ることが増え，当初にくらべ，日本手話をよみ取る力が向上している。一方で，日本手話で伝える力は，まだ単語レベルに止まり,自由に語れる段階には達していない。

２年目となる 2021 年度は，月８回開催とし，活動の充実を図ることで,粘り強く手話言語習得を支援していきたい。

**〈文献〉**

河﨑・物井・久保沢(2018)「手話言語のあふれる早期支援(1)(2)」日本特殊教育学会第 56 回大会ポスター発表
河﨑・久保沢他(2021)「手話言語を獲得・習得する子どもの力研究プロジェクト」日本発達心理学会第 32 回大会自主シンポジウム

(KUBOSAWA Yutaka, KAWASAKI Yoshiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 07（聴覚障害②））O-0704

# 中学校固定制難聴学級 50 年の変遷（4）

## －2000 年～2017 年（第 4 期） 難聴学級生徒を主体とする多様な取組－

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） 学校文化

### 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。

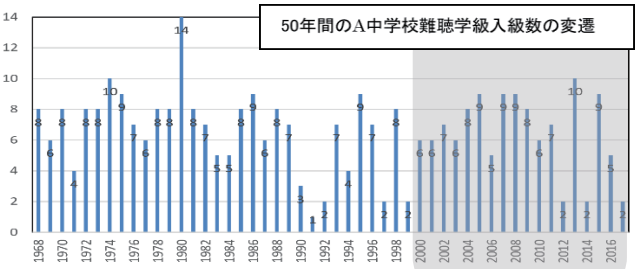
この 50 年を下記のように区分した（2018，高井）。

| | 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 4 期における難聴学級生徒（以下，難聴生）を主体とする多様な取組に焦点をあてる。

### 2 方法

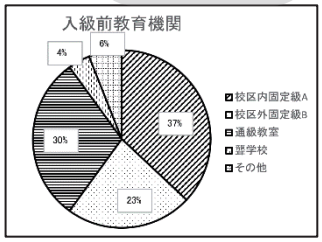
校内の資料（研究紀要・学級通信・会議録）と卒業生，元難聴学級担任への半構造化面接を元に，ⅰ:難聴生数（入級前後の経緯），継続した取組についてまとめた。ⅱ:この中で第 4 期の卒業生 15 名，元難聴学級担任５名の面接シートをもとに,カテゴリー分析を行った。



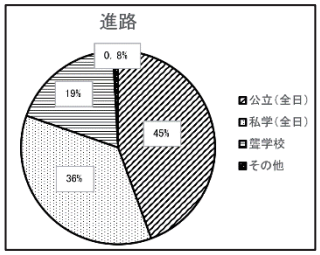

### 3 結果と考察

①　概要

**人数**：2000 年から 2017 年までの 18 年間に入級した難聴生数は，116 名，1 学年平均 6.4 名であり，第 3 期から 0.9 名増加がみられるが，学年別の人数差が大きい。




**入級前の教育機関**：第 3 期と比較し，「ことばときこえ」通級からの入級が激増した。




**卒業後の進路**：聴覚障害教育加配教員がいる公立高校等と私学高校に約 8 割進学し，聾学校高等部への進学が 45%→19%と減っている。私学や他公立高が入学に間口を広げたことと同時に，難聴生全体の基礎学力が定着したことが推察される。

**聴力**：第 3 期と同様，聾学校生徒との差は認められない。

②　難聴生を主体とする多様な取組

ⅰ：教科学習の評価の読み替え規準の作成と実施

教育課程と評価評定は普通学級に準じ，音声情報が大きく関わる「国語・音楽・英語」について，「評価読み替え規準」を作成した。

音楽科では音程について「評価しない」，英語科では，定期テスト等のリスニングは同一時間内で原稿を速読するなどが記載されている。具体的方法や手段で練習することにより，高校受験時も有効な手段になった。

ⅱ　交流学習

普段はそれぞれの学年のフロアにある各難聴学級教室で教科授業を受ける。体育実技は年間を通じて普通学級との合併授業を行う。

年度当初に同学年 3～4 クラスある普通学級に均等数分かれ交流学級を決定する。様々な種類の活動は，形態や目的に応じてどの集団を拠点に参加するのかを判断した。

教科では年間 3～8 週間の交流学習を行った。年度前半の目的は「全員が普通学級での授業を経験し，課題を確認する」である。年度後半は，12 月に進路希望を含めて三者懇談をし，『長期交流』を個別に計画立てた。部活等で交友関係を培い高校進学を希望をする生徒は 7～8 週間，逆にこの期間に少人数で丁寧な指導を希望する生徒は 2～3 週間の短期間で行うこととし，選択の幅を設けた。

学年の普通学級とは日常的に同じ行動範囲で過ごし，また学活・総合的な学習・学年行事でも計画的に交流活動が行われた。特に中学生が多くの時間を費やす部活動では，幅広い選択肢の中から活動を選び，チームプレイの中で相互のコミュニケーションが広がる例が多くあった。

ⅲ：情報保障

行事・集会時には，スクリーンに映す文字情報と音声併用の手話通訳を用いた。また，音響機器にも配慮する。入学時には各生徒に磁気ボードを配布し，学校生活の中で場面を選び，自ら使用できるように支援する。二つの留意点として，難聴生自らが情報機器の準備片付けをする等，情報を自ら得ようとする姿勢を培うことと，難聴学級担任のみが情報保障をするのではなく，情報提供者が行うこと，を挙げる。

ⅳ：多様な集団の提案と実施　サマーキャンプと文化祭

夏季休業中の「サマーキャンプ」は，全学年の難聴生と校外の聴覚障害のある中学生，手話部などの聴生徒等 20～30 名程度の参加者で実施した。場所は，野外活動施設の他，聴覚障害者総合福祉施設などを 3 年サイクルで利用した。生徒が参加者全員の前でスピーチし，ディスカッションをする「ミーティング活動」や，卒業生を含む大学生ボランティアとの交流などが特徴的である。

体育的活動を交流の中で位置づけることと対照的に，文化祭は難聴学級の自立活動として位置づけた。音楽発表会では，和太鼓や器楽演奏･サインダンスなど，リズムや体感を楽しむ音楽的な活動を発表している。又 2002 年より毎年，聴覚障害に関わるテーマで手話劇を演じた。難聴生だけでなく希望する他学級の生徒とミックスグループで取り組んだ。また，生徒会主体で全校手話コーラスを企画･練習し，文化祭最終日に吹奏楽部の伴奏のもと演奏した。

ⅳ：考察　単に一方的な情報保障だけでなく，難聴生が情報の発信者になり，インタラクティブなやりとりを意図した提案が学校文化に影響した。また内容や目的に応じた複層的な集団の中で運用する言語に焦点を当てることで，義務教育後の進路選択や生きる力に繋がる取組を試みた時期であった。

**参考文献**：「難聴学級 30 年の歩み」「人権教育で育む豊かなつながり 2009」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。

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0801

# 自閉症児の恣意的見本合わせにおける ICT 機器利用の効果

～ 文字の濃度を刺激内プロンプトとした指導 ～

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：自閉症、恣意的見本合わせ、エラーレス学習

【目的】

知的障害者を教育の対象とする特別支援学校では、絵カードや文字カードを用いた見本合わせを行うことが多い。しかし、自閉症児は、刺激の過剰選択性という反応特徴から、カードの位置や指導者の視線など、指導者が意図していない刺激性制御による反応が強化されることがあり、適切な見本合わせの獲得を妨げてしまうことがある（高浜・野呂,2010）。

本研究は、知的障害のある自閉症児１名を対象に、ICT 機器を用いることが、指導者が意図していない刺激性制御による反応の強化を回避し、恣意的見本合わせの成立を促進するかについて検討した。

【方法】

⑴研究協力者：特別支援学校（知的障害）に在籍するＡ（小学部２年）１名。有意な発語の自発は少なく、言語指示の理解も困難であったが、文字の視写はできた。授業での見本合わせ課題において、一定の位置を選び続けたり、担任の視線を窺ったりする傾向が見られた。

⑵手続き：**＜ベースライン期（BL）＞**担任が日頃実践していた方法を用いた。比較刺激は、「あ」とそれ以外の文字カードの２枚を机上に提示した。見本刺激はＡに対面した指導者が「あ」と発声した。**＜訓練期＞**課業日に 30 分程度実施した。ICT 機器の特徴を活かし、文字の濃度を刺激内プロンプトとしたエラーレス学習を目指した（iPad を使用、JavaScript(CreateJS)でプログラムしたものを WEB ブラウザで表示)。見本刺激は、指導者の「あ行」の発声を録音し、ランダムに提示した。比較刺激は、「あ行」の文字を「あいうえお」の順に位置を固定した文字パネルとした。ターゲットの文字のみ濃度を 100%とし､それ以外の文字は濃度を 0%～100%までを 10 段階に分けて提示した（Fig.1)。セッションの最初の試行は、毎回、濃度 0%から開始し、正答には１段階ずつ濃度を高くすることでプロンプトをフェイドアウトし、誤答は１段階ずつ濃度を低くした。正答には「ピンポン」音と花丸マーク、誤答にはビープ音でフィードバックした。正答にはＡが好む絵を指導者が描いて強化した。濃度 100%の試行の正答率と正答数を測定した。

Fig1. 文字パネル

**＜確認Ⅰ期＞**訓練期の正答率 90%以上が３セッション連続を目安として実施した。訓練期と同様 iPad を使用した。比較刺激は５文字とも濃度 100%とし、文字の配置はランダムとした。**＜確認Ⅱ期＞**比較刺激は５枚の文字カードをランダムに机上に配置した。「あ行」の結果の妥当性を確認するため、「か行」も BL 期から確認期Ⅰを実施した。ただし、「か行」の BL 期は、比較刺激を５枚の文字カードとした。

⑶倫理的配慮：本研究については、Ａの保護者に研究の目的、方法、発表及び個人情報の取扱いについて口頭説明し、同意を得た。

【結果】

「あ行」の結果は Fig.2 のとおりであった。**＜BL 期＞**担任の実践と同等の正答率であったため、１回のみの実施とした。**＜訓練期＞**「あ行」では、濃度 0%～80%に誤答は出現しなかった。セッション T4 から濃度 100%の正答率を測定した。T6 から濃度 100%の正答率が急激に上昇した。**＜確認Ⅰ期＞**正答率は 90%以上であった。**＜確認Ⅱ期＞**「あ行」の文字カードでの正答率は 90%以上を維持した。また、指導者が発問する前にＡが自ら発声して正答のカードを選択する行動が出現した。さらに、音を聞いての文字選択とは対称となる、文字を見て発音する行動の自発も見られた。

「か行」の結果は Fig.3 のとおりであった。「あ行」と同様に、訓練期において正答率の上昇が見られた。

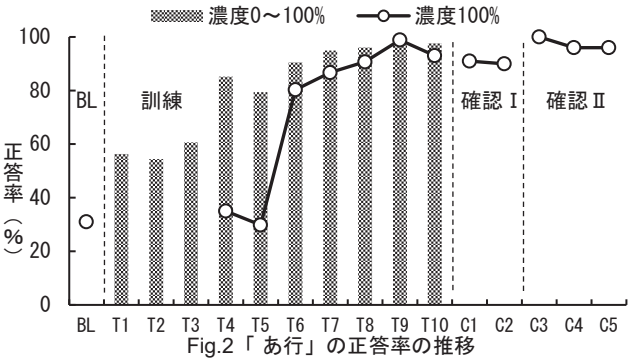



Fig.2「あ行」の正答率の推移

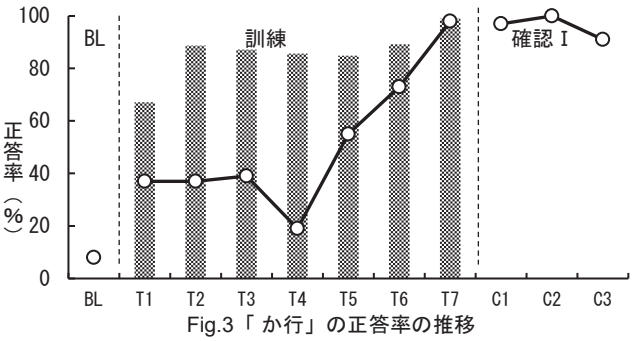



Fig.3「か行」の正答率の推移

【考察】

結果から、ICT 機器による文字の濃度を用いたプロンプトが恣意的見本合わせの成立を促進する可能性が示唆された。訓練期の中盤から濃度 100%の正答率が急上昇するが、試行錯誤の中で、見本合わせの手がかりが文字の濃度から形に変化したものと考えられる。結果を受け、「さ行」から「わ行」まで訓練を進めたところ、見本合わせは成立した。訓練が進むごとに、濃度 100%においても初回から 90%以上の正答率が出現した。平仮名清音 45 文字の獲得に要した期間は４ヶ月程度であった。ただし、WEB ブラウザを使ったため、「さ行」からはＡは自宅でも iPad を使って、毎日一人で操作していたことを保護者から聞いており、学習が進んだ要因と思われる。文字濃度の変化や見本刺激の提示順序を工夫することでよりエラーレス学習に近づくものと思われる。

（文献）

高浜浩二・野呂文行（2010）自閉性障害児の恣意的見本合わせにおける既知刺激挿入の効果,日本行動分析学会第 28 回年次大会,PI-8.

武藤崇・坂本真紀（2011）学校を「より楽しく」するための応用行動分析 －「見本合わせ」から考える特別支援教育－,ミネルバ書房

(TAKEHARA Takafumi, ISHIKAWA Kensuke)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0802

# 小学校特別支援学級における自立活動の指導に対する教員間の共通理解の工夫・困難さの内容分析

〇鉄井史人　　相羽大輔
（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: 自立活動　教員間の共通理解　知的障害

## Ⅰ．問題と目的

自立活動は、時間における指導や各教科等の指導を通じて行うなど、学校教育全体を通して行うものであり、教員間での共通理解が重要である。それにも関わらず、自立活動についての意識や指導内容の理解にばらつきがあり、共通理解が進まないという指摘(今井・生川, 2013)もある。

よりよい自立活動の指導を目指すためには、教員間での共通理解に関する困難さを低減するとともに、共通理解を円滑に進められるように工夫していく必要がある。

そこで、本研究では小学校知的障害特別支援学級担任に調査を行い、自立活動の指導に対する教員間の共通理解の工夫や困難さを質的に解明することを目的とした。

## Ⅱ．方法

### １．参加者・調査手続き

本研究は、政令指定都市であるＸ市の小学校知的障害特別支援学級の担任を参加者(*n=91*)として、自由記述形式の質問紙調査を個別郵送形式により実施した。参加者の教職経験年数は１年から 38 年で、平均年数は 12.8 年（*SD*=9.7 年）であった。その内、知的障害教育（特別支援学校勤務・知的障害特別支援学級担任）に携わった経験年数は、１年から 37 年で、平均年数は 9.9 年 *(SD*=9.4 年)であった。

調査にあたっては、調査協力校と調整を行い、調査目的、内容、倫理に関わる説明を含んだ依頼文・質問紙・返信用封筒のセットを送付し、202X 年３月からの２カ月間で返送を依頼した。なお、本研究は所属機関の研究倫理審査を経た上で実施された。

### ２．調査内容

先行研究(今井・生川 2013)を参考に、自立活動を指導する際に、教員間の共通理解を図るために行っている工夫と困難さについて、具体的に尋ねた。

### ３．分析方法

質問紙の回収率は 91%であり、自由記述で得られた回答は工夫が 86 件(平均 0.94 件)、困難さが 71 件(平均 0.78 件)であった。それぞれの回答を意味内容の類似性から分類・カテゴリー化し、項目とカテゴリーに整理した。この作業は、特別支援教育を専門とする大学教員１名、大学生３名、教職大学院生１名の合議で行った。

## Ⅲ．結果と考察

分析の結果、工夫は７項目３カテゴリー(Table1)に、困難さは９項目３カテゴリー(Table2)に整理できた。特徴的な工夫・困難さが何かを検討するため、それぞれについて回答者数の多い上位５項目を取り出し、考察した。

### １．特徴的な工夫

(1)今後の指導内容についての検討・確認(例:話し合いながら指導内容を決めている)、(2)定期的な教育効果の検討(例:個別の指導計画作成時や個人懇談会前などに定期的に話し合う場を設けている)、(3)指導目標の検討・確認(例:目標決め＜めあて＞を話し合って決めている)は、特別支援学級担任同士が日々の指導の中で、これまでの指導内容・教育効果についてフィードバックしたり、今後の指導内容・目標を検討したりするための場や時間を設けていることを示した内容であった。

また、(4)日々の気付き(例:その都度、気付いたことを話し合っている)は、児童の姿や指導場面での些細な気付きを共有し合う内容であった。(5)理解・啓発(例:自立活動において０学年に協力をしてもらっている)は、特別支援学級担任以外の校内教職員との連携を意図した内容であった。

Table1 教員間の共通理解における工夫のカテゴリー・項目と回答件数・人数・人数比率

| カテゴリー | 項目 | 件数 | 人数 | 比率 |
|---|---|---|---|---|
| よりよい指導のためのカンファレンス | **今後の指導内容についての検討・確認** | **29** | **25** | **27.5%** |
| | **定期的な教育効果の検討** | **23** | **22** | **24.2%** |
| | **指導目標の検討・確認** | **3** | **3** | **3.3%** |
| 日々の気付きの共有 | **日々の気付き** | **22** | **20** | **22.0%** |
| | 指導の振り返り | 2 | 2 | 2.2% |
| 校内教職員との連携 | **理解・啓発** | **5** | **5** | **5.5%** |
| | ツールの共有 | 2 | 2 | 2.2% |

Table2 教員間の共通理解における困難さのカテゴリー・項目と回答件数・人数・人数比率

| カテゴリー | 項目 | 件数 | 人数 | 比率 |
|---|---|---|---|---|
| 機会設定の困難さ | **時間の設定** | **14** | **14** | **15.4%** |
| | **場の設定** | **10** | **10** | **11.0%** |
| | 一人による困難 | 3 | 3 | 3.3% |
| | 相談者がいない | 3 | 3 | 3.3% |
| 経験値の違いに基づく指導観の差 | **自立活動の認識の不足** | **10** | **9** | **9.9%** |
| | **指導観の相違** | **7** | **5** | **5.5%** |
| | 指導経験の不足 | 4 | 4 | 4.4% |
| ゆとりのなさ | **時間的制限** | **17** | **16** | **17.6%** |
| | 特別支援学級教員の不足 | 3 | 2 | 2.2% |

### ２．特徴的な困難さ

(1)時間的制限(例:他の会議が多く時間がとれない)、(2)時間の設定(例:定期的に時間を設けることが難しい)、(3)場の設定(例:続的な共通理解を図る場が設定できない)は、共通理解の場を設定する余裕の無さに関する内容であった。

また、(4)自立活動の認識の不足(例:「自立活動ってナニ？」という感覚なので共通理解が難しい)と、(5)指導観の相違(例:最終的な目標を決めるとき、細かな部分で感覚的にどうしても誤差を感じる)、は、自立活動に関しての知識や理解の差が生じることで共通理解が難しい内容であった。

以上、本研究では、小学校特別支援学級担任が自立活動の指導を行う際の教員間の共通理解に対する工夫と困難さが明らかにされた。共通理解を図るためには、定期的に指導について検討を行う機能と日々気づきを共有する機能を、チームカンファレンス等に取り入れる工夫が必要であると推察できる。また、校内職員との協力、連携を試みていることからも特別支援教育コーディネーターとして情報を適切に発信していく工夫も重要であろう。

一方、時間や場の設定の困難さからは、ゆとりが少ない状況でも実施可能なチームカンファレンスのあり方など、共通理解の仕組みづくりが今後の課題として考えられた。

【文献】

今井善之・生川善雄 (2013)知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. 千葉大学教育学部研究紀要, 61, 219-226.

(TETSUI Fumihito & AIBA Daisuke)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0803

# ルビンシュタイン・ティビ症候群の行動的特徴

－特別支援学校における担当教員を対象とした調査から－

加藤　美朗（関西福祉科学大学教育学部）
大橋　優（大阪婦人ホーム コロバキッズひろば）
嶋﨑　まゆみ（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS: ルビンシュタイン・ティビ症候群　特別支援学校　行動的特徴

**【目的】**

ルビンシュタイン・ティビ症候群（Rubinstein-Taybi syndrome; RTS）は、1963 年に初めて症例報告された遺伝性疾患で、主症状は特徴的な顔貌や小頭症、低身長、幅広い拇指趾、精神運動発達遅滞であるが、全身の様々な臓器に合併症を有する先天性多発奇形症候群のひとつでもある。

出生率はいくつかの疫学的調査の結果をもとに海外では 100,000 人から 120,000 人に 1 人以下で、民族による差や性差はないとされる。一方で難病情報センターの資料によれば、わが国の出生率は 10,000 人から 20,000 人に 1 人と推定され、未診断のケースが特に成人では少なくないと考えられている。病因は、16 番染色体短腕 13.3 領域（16p11.3）の部分欠失や微細欠失が見られる場合があり、その領域に座位する CREB-binding protein 遺伝子（CREBBR or CBP）あるいは 22 番染色体長腕 13 領域（22q13）に座位する EP300 遺伝子の突然変異が主要な病因であると考えられている。

RTS は、アメリカ知的障害協会の「知的障害の診断・分類および支援システム（AAIDD, 2010）」において、特徴的な行動が紹介されている遺伝性疾患 8 症候群のうちのひとつで、注意集中の困難やうつ症状や強迫的行動がみられる反面、友好的で音楽が好きなことが挙げられている。特別支援学校で RTS を担当している教員を対象にこれらの特徴に関する知識やどのような情報を得たいと考えているかについて調査を行った加藤・大橋・嶋﨑（2019）によれば、これらの特徴は教員にはあまり知られておらず、身体面の特徴や指導方法に関する情報を得たいという回答件数が多い。また、書籍などの情報も限られていた。そこで本研究は、RTS を特別支援学校で担当する教員からみた児童生徒の抱える困難について検討することで、学校現場で求められる情報を整理し、有用な資料作成につなげることを目的に実施した。

**【方法】**

加藤・嶋﨑・蓑崎（2021）が 2017 年度に実施した特別支援学校における遺伝性疾患の在席調査の結果をもとに 2018 年度に RTS を担当していると考えられる教員 40 名を対象に郵送によるアンケート調査を実施した。「身体面や行動面」、「認知や学習面」、「言語面やコミュニケーション」、「情緒や心理面」、「行動面」の 5 領域について RTS のある児童生徒がどのような困難を抱えていると教員が捉えているか、および「よいところ」について自由筆記による回答を求めた。なお、本研究は、第一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 19 件で回収率は 47.5%であった。在籍校の校種は知的障害校が 12 件で知肢併置校が 5 件、肢体不自由校が 1 件、高等特別支援学校が 1 件であった。学部別では小学部が 5 件で中学部が 8 件、高等部が 6 件であった。

Fig.1 に「身体面や行動面」、「言語面やコミュニケーション」、「行動面」、「よいところ」の主な回答件数の割合を示す。なお、「認知や学習面」および「情緒や心理面」で挙げられた回答の中に他の領域と重複していたものがあり、それらは他の領域でカウントすることとした。

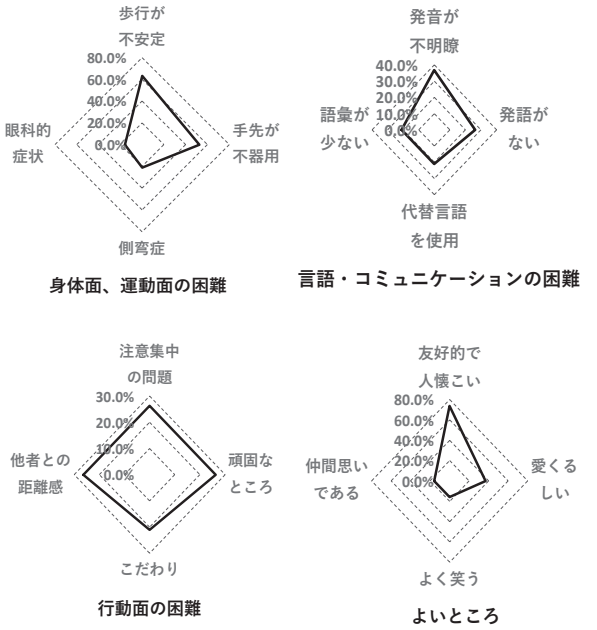



Fig.1 主な回答の割合

**【考察】**

「身体面や行動面」では歩行不安定や手先の不器用が多く挙げられている。Fig.1 には挙げていないが「認知や学習面」では書くことが困難であるという回答が 8 件（42.1%）あるため、手先の不器用さの影響についてさらに検討していく必要がある。「言語面やコミュニケーション」では約 40%で発話がみられず、発話が可能でも発音が不明瞭であったり語彙や表現が限られる結果であった。一方で内言が比較的豊かだと感じられるという回答やジェスチャーなどの非言語的コミュニケーション手段の使用が有用であるという回答がそれぞれ 3 件あった。「行動面」では注意集中の問題や頑固さなどが約 3 割でみられるが、情緒面や行動面での問題がみられないという回答もあった。なお、「よいところ」で挙げられた友好的な面は「行動面」で挙げられている対人距離感の問題ともつながるため、注意が必要である。今後は以上の結果を踏まえて資料を作成するとともに指導方法や内容に関する調査をさらに行う予定である。

**（文献）**

加藤美朗・嶋﨑まゆみ・蓑崎浩史（2021）特別支援学校に在籍する遺伝性疾患のある児童生徒：知的障害の原因となる可能性の高い疾患を主たる対象として．特殊教育学研究，58, 245-255.

(KATO Yoshiro, OHASHI Yu, SHIMAZAKI Mayumi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0804

# 特別支援学級在籍児童に対する交流学級での一斉授業下における指導

## —交流学習担当教員との授業中のルール設定の効果検討—

○仲本　義規　（相生市立青葉台小学校）
岡村　章司　（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS ： 特別支援学級　交流学習　交流学習担当教員

### Ⅰ問題と目的

特別支援学級担任は，交流学級の支援において，実際の支援を交流学級担当教員に任せざるを得ない側面を強く感じている（星野・佐藤，2011）。その要因として，通常学級と特別支援学級との打ち合わせの時間の不足による連携不足（遠藤・佐藤，2012）や，人的不足によって交流学習が十分に実施できない（細谷，2011）ことが指摘されている。また，交流学級担任は，特別支援学級在籍児童に対して，適切な支援ができているのか不安を抱えている現状があることが報告されている（遠藤・佐藤，2012）。交流学習担当教員の交流学習に参加する特別支援学級在籍児童への指導の具体的なプロセス及び効果を示すことは，交流学習での特別支援学級在籍児童への指導の充実につながることが期待される。本研究では，交流学習担当教員が特別支援学級在籍児童に対し，交流学習での課題を見出し指導を行った。対象児童の課題に対する指導の効果を明らかにするとともに，周りの児童の交流学習における行動の変化について検討することを目的とする。

### Ⅱ方法

１．対象児及び指導者：A 市 B 小学校の知的障害特別支援学級在籍の小学 4 年生児童 G を対象とした。児童 G は，軽度知的障害と自閉症と診断されており、こだわりがあり，場面や気持ちの切り替えが難しかった。不安が強く，「わからない」「できない」と感じた時には，交流学習での授業中であっても，立ち上がり，教師に話しかけに行き，授業を中断させてしまうことがあった。理科の教科担当の男性教諭 C（筆者），4 年学級担任の男性教諭 D，書写の教科担当の男性教諭 E，特別支援学級担任の女性教諭 F が児童 G の指導を行った。教師 D は，特別支援学級での担任経験があるが，通常学級の担任は初めてで，交流学習における対象児童への指導に困難を感じていた。なお，本研究及び，発表に関しては対象教員，児童，保護者の承認を得た。

２．全体的な介入方針：教師 F との情報交換より，児童 G は視覚優位であり，不安が強く，評価を気にする傾向が高かった。そのため，ルール等を文字にして確認できるようにし，適切な行動に対して即時に褒めることとした。

３．標的行動：児童 G は授業中に学習内容について分からないことがあると，席を立ち，教師に話しかけていた。この行動は交流学習のみでみられる行動であった。そこで，分からないことがある時は，手を挙げて教師を呼ぶことを標的とした。

４．手続き

X 年 11 月を BL 期，X 年 11 月～X+1 年 2 月を介入期，X+1 年 2 月を FU 期とした。

（1）BL 期：児童 G の交流学習での教師に話しかけに行く行動について教師 C，D，E がそれぞれの授業で記録した。教師 C と D は，放課後に行動の記録をもとに，立ち上がる場面の状況を確認した。また，教師 F に児童 G の特性などの助言を求めた。

（2）介入期：教師 C は，立ち歩く場面をもとに，授業中に分からないことがあるときに立ち上がることを児童 G から聞き取り，紙に書き出した。その後，立ち歩く行動は適切な行動ではないことを確認し，対処行動を表出するように促すと，児童 G は「手を挙げて，先生を呼ぶ」と答えたため、その行動を標的行動として決定した。授業中には標的行動が書かれたカードを作成し，机上に置き，いつでも確認できるようにした。交流学習では，適切な行動が生起した場合は即時に称賛し，授業後にトークンを渡した。介入期を通して教師 F は，特別支援学級において，教師 C や児童 G からの報告をもとに，標的行動が生起したことに対して称賛した。また，トークンを一定数獲得すると，特別支援学級で児童 G の好きな遊びができる時間を設定した。１月 25 日に教師 C と D，児童 G が標的行動のルール，ご褒美を一緒に確認し，カード化した。また，授業後に渡していたトークンを，一日の学習終了後に渡すように変更した。なお，教師 E は，児童 G とのルールの確認や，適切な行動を行った際に褒めるなどの指導は行わなかった。教師 C と D は，放課後に標的行動の確認を行い，児童 G の変容や，周りの友だちの児童 G への関わり方の変化の情報を交換した。また，教師 C は，教師 F に標的行動の結果や変容を適宜伝えた。

### Ⅲ．結果

１．対象児童の標的行動の結果：標的行動の結果を Fig. 1 に示す。BL 期は，席を離れて話しかける行動が見られたが，教師 C とのルール設定後は，理科の授業で標的行動が毎回生起した。ルール設定をしていない教師 D の授業でも，総合の授業では標的行動が生起する日がみられた。教師 D とのルールの確認後は，総合だけでなく，社会の授業でも標的行動が生起するようになった。さらに，ルールの確認を行わなかった教師 E の授業でも標的行動がみられるようになった。これらの結果は，FU 期においても安定して生起していた。

２．児童 G と周りの児童の変容：教師 D は，手を挙げる行動が生起し始めてから，（児童 G の）不安が減ったのか，集中して学習する時間が増えたと感じると語った。また，児童 G が手を挙げる行動を行うことで，周りの児童が，児童 G が困っていることに気付き，自然とアドバイスや手助けを行うことが増え，教師 D が児童 G に関わる時間も減っているようだと語った。教師 F は，特別支援学級でも手を挙げる行動が少しずつ増えたと語り，特別支援学級の他の児童への指導にも参考にしたと語った。

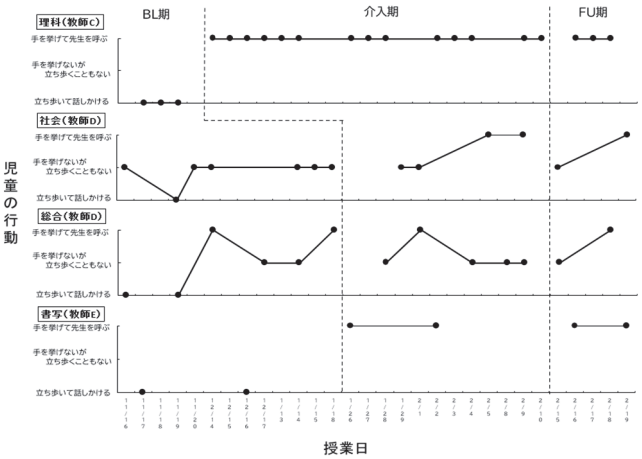



Fig. 1　授業中に分からないことがあった時の児童の行動の変化

### Ⅳ．考察

交流学習担当の教師が対象児童と交流学習における課題について話し合い，標的行動を共有し，強化した結果、対象児童の標的行動が達成された。特別支援学級在籍の児童は，交流学級，特別支援学級と環境の違う場での学習を行っている。交流学習における課題に対して，特別支援学級担任によるアセスメント情報をもとに，交流学習担当が指導を行ったことが行動の般化を促したのではないかと考えられる。また，対象児が挙手することで，周りの児童が対象児にアドバイスや手助けするようになったと示唆され，標的行動がさらに強化されたと考えられる。さらに，教師間で交流学習での課題を共有し，交流学習担当教員による指導の成果を示すことは，特別支援学級での指導の充実にもつながると期待できるだろう。

(Nakamoto Yoshiki, Okamura Shoji)

# 特別支援学校における就学支援に関する調査研究

知的障害特別支援学校と肢体不自由特別支援学校の学びの接続に注目して

〇堀江俊丞　　真鍋健
（元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、学びの接続

## 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「幼児期に育まれてきたことを特別支援学校小学部の各教科等における学習に接続すること（以下、学びの接続）」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、特別支援学校の学びの接続についての現状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、スムーズな学びの接続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、障害種ごとの独自の専門性がある可能性も考えられるが同様に焦点を当てた研究はない。そこで本研究では、知的障害特別支援学校と肢体不自由特別支援学校の就学時の学びの接続について調査及び考察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、X 県・Y 県・Z 県の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：2019 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）

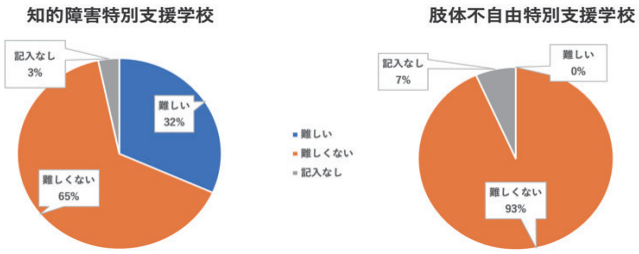
| 対象 | 内容 |
|---|---|
| 就学支援担当教師 | 就学支援担当教師について、子どもへの支援、保護者への支援、学びの接続、就学支援の課題 |
| 担任教師 | 子どもへの支援、保護者への支援、学びの接続、就学支援の課題 |

## ３．結果と考察

### ①学びの接続の困難さについて

２つの障害種の特別支援学校の教師に「幼児期に育まれてきたことを特別支援学校小学部の各教科等における学習に接続すること」の困難さについて回答を求めた（Fig１）。今回の調査では肢体不自由特別支援学校では学びの接続について困難さを感じている教師は見られなかった。一方で、知的障害特別支援学校では学びを接続することについて困難さを感じている教員が３割ほど見られ、２つの障害種の間で差が見られた。

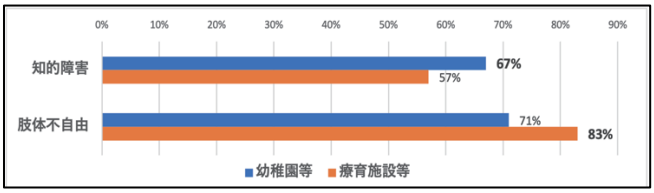
Fig１：学びの接続の困難さについて




### ②各学校が引き継ぎを行う就学前施設について

２つの障害種の特別支援学校の就学支援担当教師が情報を収集する引き継ぎ先について比較した（Fig２）。その結果、今回の調査では知的障害特別支援学校では幼稚園等からの情報の引継ぎを行っている学校が多かった。一方で、肢体不自由特別支援学校では療育施設等からの情報の引き継ぎを行っている学校が多い結果となっており、2 つの障害種の学校で差が見られた。

Fig２：各学校の引き継ぎ情報の収集先の割合




### ③各学校の中心となる教育課程について

２つの学校の中心となる教育課程を自由記述から考察した（抜粋１・２・３）。その結果、肢体不自由特別支援学校では自立活動を中心に指導が行われていると推察された。一方で、知的障害特別支援学校では領域・教科を合わせた指導が中心であると推察され、各学校の中心となる教育課程においても差が見られる結果となった。

| |
|---|
| 特別支援教育では自立活動が重要であると思う。自立活動の指導という土台の上に各教科等の指導があるので生活科よりも自立活動を重視する必要がある。（肢体不自由特別支援学校自由記述より、**抜粋１**） |
| 特別支援学校小学部の低学年では領域・教科を合わせた指導が中心になることが多い。（知的障害特別支援学校自由記述より、**抜粋２**） |
| 『生活科』の内容を意識しながら教育計画を作成しているが従来の『生活単元学習』の流れもあり、合科的授業の中でやりづらい面もある。（知的障害特別支援学校自由記述より、**抜粋３**） |

## ４．総合考察

今回の調査では学びの接続の困難さに二つの障害種の学校で差が見られる結果となった。一つ目の理由として各学校が情報の引き継ぎを行っている就学前施設の違いが考えられた。遊びや生活を通して育まれた幼稚園等での学びと個々の発達や障害特性に応じた支援を行う療育施設の学びが異なることが異なることは想像に難くない。そして、療育施設等の学びの内容が特別支援学校の授業形態や学びの内容に近くスムーズな学びの接続につながると考えられる。二つ目の理由としては各学校の教育課程の違いが考えられた。今回の調査では、領域・教科を合わせた指導を中心に行う知的障害特別支援学校よりも、自立活動を中心とした教育課程の肢体不自由特別支援学校のほうが学びの接続について難しいと回答した教師が少ない結果となった。そのため、教育課程によって学びの接続の歯やすさは異なる可能性があり、学びを接続する上では教科指導や合科的な指導よりも自立活動がキーポイントとなる可能性が推察された。

今後はスムーズな学びの接続を目指すための具体的な指導や接続しやすい教育課程を調査する必要がある。

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)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0806

# A/r/tographyによる知的障害のある児童の探究過程の考察

横山　由季　　池田　吏志　　若松　昭彦
（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）
KEY WORDS：　図画工作科　探究　A/r/tography

【目的】

文部科学省（2018）は，探究的な学習の過程を重視し授業改善を図る必要性を明記した。これまで，探究（探求）に焦点を当てた授業開発や探究過程を分析した先行研究が行われてきた（秋田ら, 2020; 笠原ら, 2020; 杉浦, 2007）。探究過程の様相には，「実験」，「発見」，「省察」などいくつかの概念が挙げられ，一人一人異なる探究過程があると言われている。しかし，障害のある児童の探究過程を究明している研究は少ない。近年，幼稚園の遊びや小学校の図画工作科における探究（探求）に焦点を当てて，Arts-Based Research や A/r/tography（以下，アートグラフィー）により考察している研究が紹介されている（岩永ら，2021; 笠原ら，2020; 吉川ら，2020）。

そこで，本研究では図画工作科の授業における，知的障害のある児童が主体的に生成する探究の様相を明らかにすることを目的とした。なお，本研究では，笠原ら（2019）を援用し，「探求」を，「何かを探る」，「見出そうと求める」こととし，学術研究を意味する場合は，「探究」とした。

【方法】

1　対象者

B 小学校特別支援学級に在籍する知的障害のある児童 1 名を対象とした。学校長，保護者の了承を得ている。

2　実践の概要

202x-1 年 10 月～202x 年 1 月に図画工作科「ミラーアートをつくろうⅠ（以下，Ⅰ期）」（計 10 時間），202x 年 4 月～202x 年 5 月に図画工作科「ミラーアートをつくろうⅡ（以下，Ⅱ期）」（計 4 時間）の実践を行った。Ⅰ期の目標は素材から思い付いたことを表現できること，Ⅱ期の目標は素材を工夫して表現できることとした。両期とも準備物は，卓上鏡，姿見鏡，鏡シート，透明フィルム，カラーセロハン（9 色），マジック，はさみ，のり，鏡の仕掛け絵本であった。活動のねらいに応じて，教室，グラウンド，屋上で実施した。児童は，鏡に映る自分や景色から想像して，鏡の上に透明フィルムを貼りマジックで絵を描いたり，カラーセロハン，葉や小枝を貼ったりした。また，鏡の前でカラーセロハンを折り紙や色眼鏡にして，好きな形や色を見付けた。各授業の最後は，活動の振り返りを行った。

3　分析の方法

児童の活動の様子を録画し，児童の言動を逐語記録化した。逐語記録から児童の探究過程を，アートグラフィーの手法により考察した。アートグラフィーの接頭語 A/r/t はそれぞれ，Artist（芸術家，以下 A）であり，Researcher（研究者，以下 r）であり，Teacher（教育者，以下 t）でもあるという複数の立ち位置の「あいだ」から見えるものや省察を記述（Graphy）する方法であり，理論であり，理論化の営みである（笠原ら，2019）。筆者は，児童と一緒に活動しながら（A），児童が素材から具体物を作り出す姿を捉え（t），児童の言動を解釈した（r）。

【結果】

児童が主体的に生成する探究の様相として，「象徴遊び」を見出すことができた。荒井ら（2013）が示す「象徴遊び」には，「見立て遊び」と「役割遊び」が含まれる。「見立て遊び」の例として児童は，鏡をタブレットや相撲の土俵に，カラーセロハンを折ったり組み合わせたりして，携帯電話，赤白帽子，花束，水，鬼の角，金棒などに見立てた。「役割遊び」では，花屋，歯医者，食べ物屋，豆まきなど，児童が児童と教師のせりふや動作を設定し一緒に遊んだ。これらの「象徴遊び」は，児童が日常生活で経験したことを表現していた。授業の最初から「象徴遊び」をすることがあれば，活動の途中で思い出したかのように「象徴遊び」をすることもあり，Ⅱ期に進むにつれて頻繁に見られるようになった。始めは花束に見立てていたカラーセロハンを，活動の途中で鬼の角や金棒に見立てて「役割遊び」をすることもあった。そして，最後の活動の振り返りで「象徴遊び」を回顧したり，休憩時間に同様の遊びをしたりするようになった。

児童は、鏡を通して見る自分や作品に潜む意味や面白さを見付けることを楽しんでいた。また，パソコンのインカメラによる録画で，児童はパソコン画面に映る自分を見て，表現意欲が高まり誇張した身振りが触発されていた。さらに，誰かが視聴しているかのように画面に向かって話し掛ける姿があった。

【考察】

児童は，好きなタイミングで「象徴遊び」を生成したり，「役割遊び」から次の「役割遊び」へ発展させたりするなど，探究過程に「象徴遊び」を位置付けていることが推測された。「象徴遊び」を経ることで，児童は，動かしてもすぐに壊れない強度の増したカラーセロハンの花束を作るようになった。これは，児童が自ら問いを見付け，探求した姿であったと言える。生井（2016）は図工の存在意義を，作品制作のプロセスにおける新たな発見や気付きとし，それは「新たな自己」の発見であるとした。児童は主体的に生成した「象徴遊び」の過程を通して，「新たな自己」へと変容しながら探究したことがうかがえた。

「あいだ」の視座より，以下のことが考えられた。笠原ら（2020）は，探究は空間や環境に潜在するものに「気付く」ことだけでなく，その視点から作品化したり，具体化する過程を通してさらに想像的に発展させたりする重要性を示した。教師は，「象徴遊び」を一緒に楽しみ（A），一方で素材の表し方を児童に問い続け，児童が探求するよう導くことが大切である（t）。また笠原ら（2020）は，教師は協同で意味を創出する共創者として場に関与し，自らを創造的に投企することが求められるとした。今後児童と教師が協同で創作する授業開発を行い，A/t として児童にかかわる必要性が示唆された。

本実践では，児童が鏡やパソコンの画面によりメタ認知を促され，新たな発想の契機となったと推測された。葉石ら（2019）は，知的障害児のメタ認知は機能的に低いと指摘した。活動中に実際の姿から省みる手立ては，児童が主体的に探究する態度を形成し，探究過程の一つである「省察」を深める取り組み方として効果的であると考えられた。

（主要文献）

笠原広一・ﾘﾀ・L・ｱｰｳｨﾝ（2019）アートグラフィー -芸術家/研究者/教育者として生きる探求の技法-. ﾌﾞｯｸｳｪｲ

（YOKOYAMA Yuki, IKEDA Satoshi, WAKAMATSU Akihiko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0807

# 特別支援学校における教育用動画ツールを活用した教育実践

## 教育用動画ツール「Flipgrid」を活用した学習活動の試み

○田上幸太　　仲野みこ　　佐藤知洋
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　教育用動画ツール　Flipgrid

### 目　的

Society 5.0 の到来などと言われる大きな社会変革期にある現在、障害のある幼児児童が将来の自立と社会参加に向けた学びの充実を図るためには、障害の状況や特性を踏まえた教材を効果的に活用し、適切な指導を行うことが必要であるとされ、ICT 環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実に配慮することが求められている。

また、昨今の新型コロナウィルス感染症拡大防止対策の中で、Zoom や Teams に代表されるビデオ会議システムを活用したオンライン授業を実施する機会が一気に拡大した。オンライン授業は在宅時の学習を保障する方法として重要だが、知的障害特別支援学校の児童生徒の場合、機器の操作や学習のサポートなど保護者が担うことが多い上、共働き家庭などの家庭状況ではリアルタイムでオンライン授業に参加することが難しい実態があった。

本研究では、こうした状況下で、リアルタイムでなくても Web ツールと ICT 機器を活用したオンデマンド動画による学習活動の提供のため、教育用動画ツールアプリである「Flipgrid」を活用した教育実践に取り組み、どのような学習活動を提供できるか、またどのような課題があるかを検討することを目的とする。

### 方　法

（1）対象とする学級と児童の実態

A 特別支援学校 3・4 年学級。3 年生 3 名、4 年生 4 名。障害の程度や発達段階は様々であり、個人差、個人内差が大きい。コミュニケーションの状況は平易な言葉で会話ができる児童から、声やサインで自分の要求を伝えている段階の児童もいる。全般的にタブレット PC への興味関心が高く、動画を見ることが好きな児童が多い。学習活動の実施期間は 2020 年 6 月 18 日~2021 年 3 月 18 日

（2）学習に活用する Web サービスの選定

本実践報告ではオンタイムでなくてもできる学習用 Web サービスとして Microsoft 社が提供する教育用動画ツールである「Flipgrid」を選定した。選定の理由は、1)無償で利用できること。2)利用に際してセキュリティや個人情報の保護の面で安全度の高いサービスであること。3)一部の公立小学校などで本サービスを活用したオンライン授業、オンデマンド学習の実践例があったことである。

（3）教育用動画ツールを活用した学習の方法

①Flipgrid の動画を活用した授業

予め授業で行う活動の手本となる動画を撮影し、Flipgrid に保存する。その動画を児童が視聴し、学習に取り組む授業を行う。また、活動の様子を撮影して Flipgrid に投稿し、学校や自宅で動画を見て振り返りを行う。

②Fripgrid を活用した家庭学習課題の提供

自宅で取り組むための手本動画を Flipgrid に保存し、児童が自宅での学習に取り組む。またその成果を保護者が動画で撮影し、Flipgrid に投稿することで、成果を報告する。

③Flipgird の視聴による振り返りと保護者との共有

学習動画を Flipgrid に保存し、児童が保護者と共に視聴することで復習すると共に、保護者と学習成果を共有する。

### 結　果

（1）Flipgrid の動画を活用した授業

教科「生活」と「図画工作」の授業でオンデマンド動画を活用した授業を行った。動画は主にタブレット PC である iPad を使用し、Flipgird のアプリを使って撮影した。「生活」のある授業では、椅子の運び方の手本をあらかじめ撮影し、授業でその動画を視聴した後、児童が学習活動として椅子運びに取り組んだ。Flipgird アプリを使って椅子運びの様子を撮影し、授業の中で視聴することで、椅子の持ち方や運び方を自己評価した。

（2）Flipgrid を活用した家庭学習課題の提供

教科「生活」の家庭学習課題として、「自己紹介」や「ふきん絞り」、「新年のあいさつ」などの課題を提供した。Flipgrid アプリを使って、課題の取り組み方を動画で伝え、児童が課題に取り組んでいる様子を保護者が撮影し Flipgrid に保存した。撮影した動画は学級担任と学級の児童及びその保護者のみが閲覧でき、学級担任が動画でコメントを返すことでフィードバックした。

（3）Flipgrid の視聴による振り返りと保護者との共有

主に Flipgrid の動画を活用した「生活」や「図画工作」以外の授業について、Flipgrid アプリを使用して、児童の学習支援に支障のない範囲で学習活動の様子を 1 分 30 秒ほど撮影し、保存した。保存した動画を授業の振り返りで視聴したり、児童が自宅で視聴したりすることで学習内容の復習に活用した。また、保護者が児童と自宅で動画を視聴することにより、学校での取り組みの一部を具体的に把握することができ、児童と話題を共有したり、児童のがんばりをほめたりすることができた。

### 考　察

本実践の学習活動の実施期間中、Flipgrid に計 452 本の動画を保存・共有し、児童、保護者、教員により合計 15,074 回視聴された。文字の挿入などの動画編集はできないが、短いの動画の撮影と Web による共有が容易であった。Flipgrid を使い、学級の児童と保護者が繰り返し視聴することで学習の理解度を高めたり定着する効果が期待できた。

配慮すべき点としては、こうした教育用動画ツールの使用について年間指導計画に位置付け、校内での理解と許可を得ることである。また保護者に対してはツールの活用について説得的な説明と同意を得ることである。

### 附　記

本研究は、筑波大学附属大塚特別支援学校研究倫理委員会の審査を受け、保護者の同意の下に、年間指導計画に位置付けて取り組んだ教育実践の成果の一部である。

### 文　献

前多昌顕(2019-2020)日本で一番詳しい Flipgrid 入門 https://miee.work/
マイクロソフト教育センター(2020)【事例から学ぶ⑥】（Flipgrid / Teams）リアルタイムでなくともオンライン授業は実践できる https://education.microsoft.com/ja-jp/course/4b596bb5/overview

(TAGMI Kota, NAKANO Miko, SATO Tomohiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0808

# 新規刺激を苦手とする知的障害児への VR を活用した支援(1)

## これまでの取り組みと今後の展望

山口飛
（沖縄県立大平特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害, VR, 支援技術

### Ⅰ 研究の目的

知的障害特別支援学校には、新規刺激を苦手とする児童生徒が多くいる。例えば、初めての場所に入ることや、初めての活動に取り組むことに対し過度な抵抗感や恐怖心を示すなどである。野呂 (2006) が指摘した通り、こうした反応は、特に自閉症やその傾向のある児童生徒（本校在籍児の約 65%）に多くみられる。

このような特性に対する支援としては、写真等を用いた視覚的プロンプトが有効（Bambara & Cole, 1996）とされており、本校でもこれまで事前学習等において、イラストや写真・動画などを活用して、児童生徒が「場所や活動」について見通しを持てるように支援してきた。しかしながら、そのような支援を講じても１割程度の児童生徒については支援の効果がみられない、或いはみえにくいことが判ってきた。

こうした問題は、少なからず彼らがその生活の場や学習経験を拡げることを阻害する一つの要因となっている。

そこで本研究では、新規刺激を苦手とする知的障害のある児童生徒を対象として、「場所や活動」についてより見通しが持ちやすいように、VR（バーチャル・リアリティ）技術を活用した支援を試みる。

### Ⅱ 技術的な整理

#### (1) VR 技術について

VR は、特殊なカメラで撮影（必要に応じて編集）した映像を専用のゴーグルに映し出すことにより、それを装着し視聴する人に、あたかもその場にいるような臨場感や、映像に写された活動を自らが体験しているような没入感を与える技術である。

とりわけ 2016 年以降、比較的廉価な HMD（頭部に装着するディスプレイ）やスマートフォンを活用するヘッドセットの登場により、VR はより身近な技術となった。今日では Google ストリートビューや YouTube に公開された全ての動画が VR ゴーグルでの表示に対応している。

#### (2) VR コンテンツ作成用のカメラ

いずれも一般的に入手可能なカメラとして、上下左右前後を一度に記録する「全天球カメラ」や、180 度の画角を持つ２つのレンズで撮影することで立体視を可能にする「VR180 対応カメラ」などがある。これまでの取り組みを通して、伝達される情報の特性やそれぞれの画角に適した用途があることがわかった（Fig.1）。

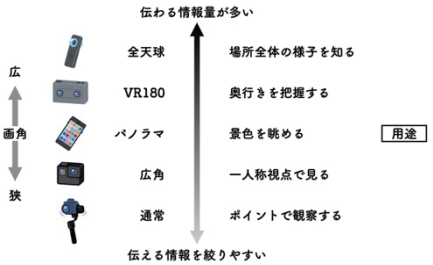



Fig.1 カメラ画角と特性・用途

なかでも、広角レンズを搭載する「アクションカメラ」は、人間の視野角に近い映像を撮影可能で、一人称視点での没入感の高い映像を再現することができる「体験すること」に特化したカメラと言うことができる。

#### (3) 心身への影響と必要な措置

使用する映像による違いや個人差はあるものの、VR の活用においては、吐き気やめまい、眼精疲労などの「VR 酔い」がみられることがある。そのため、あらかじめ使用する時間を決めたり、活用する動画の撮影時間を編集したり工夫する必要がある。また斜視や複視、視力の異常などの眼科的疾患がある児童生徒については使用すべきはない。

さらに本研究において、対象児にとって不安を生じさせる可能性のある「場所や活動」の映像を視聴させる場合、活用前の段階で、ゴーグルを脱ぐなどの回避・拒否の方法を予め児童生徒に伝えておくこと、あくまで視聴は任意で決して強要しないなどの対応を決めておくことが必要である。

### Ⅲ 先行実践

対象は、小学部６年の男女 15 名。知的水準は軽度から重度まで混在するグループで、そのうち、行動観察から「新規刺激が苦手」な傾向のある児童が４名である。

修学旅行において開館したばかりの新しい施設を見学することになり、どの児童にとっても「初めての場所」に行くことが決まっていた為、事前の下見で撮影した動画や写真をもとに簡易な VR 動画を作成し、事前指導において活用した。

授業では、まず映像を大型のモニタに写しながら、教師が手本として VR ゴーグルを装着する様子を示し、その後で児童が順番に 30 秒程度の視聴を行なった。どの児童も進んで VR ゴーグルを装着し体験することができた。またその結果、修学旅行の当日には 15 名全員が目的の場所に入り、実際に見学・体験することができた。

このことから、一人称視点での VR の活用が「場所や活動」をよりイメージしやすく、見通しを持つことに有効だという示唆を得た。

### Ⅳ 今後の展望

前項の実践後もいくつかの学年・学部において、主に校外学習等の事前学習における VR の活用を支援してきたが、いずれも同様の結果を印象的評価として得ている。また、校内外の研修会においてワークショップを行い、その活用普及にも努めてきた。

今後は、この支援方法についてより客観的に効果を検証することが求められる。

今年度は科研費奨励研究の助成を受け、生活年齢・実態の異なる複数の対象群において、画像や動画などの VR コンテンツを活用した支援を実施し、新規刺激に対する反応やその後の行動に変容がみられるかを明らかにする。

（文献）

・ 野呂文行(2006)「自閉症・情緒障害の発達」『講座特別支援教育 2 特別支援教育における障害の理解』,教育出版, pp145-152
・ Bambura,L. & Cole,C.L.(1996) Permanent antecedent prompts. In M.Agran(Ed), *Student Directed Learning: Teaching Self-detemination Skills*. pp111-143

(YAMAGUCHI Hyu)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0809

# 内面理解と指導技術の融合(2)

～作業学習「羊毛でスマホケースを作ろう」の授業の振り返り記録の検討から～

〇若狭谷　知子　　青山　新吾
（広島市立広島特別支援学校）　（ノートルダム清心女子大学人間生活学部）

KEY WORDS: 知的障害　不適切行動　リフレクション

**（目的）**

パニック、癇癪、自傷、他害等を目の前にすると、誰もが「何とかしてやりたい。」と心を痛める。青山（2012）は､「子どもと関わる方法だけに目を奪われないことである。子どもに何が伝わったのか？に鈍感であるべからずである。」という。様々な理論や指導技術も大事であるが、彼らの内面を理解することも必要不可欠である。本研究では、内面理解をして気持ちを通わせ、個に応じた指導技術を融合させることが、その子に合ったオーダーメイドの支援を行うこととなり、日々の生活のしやすさに繋がることについて考察する。

**（方法）**

**対象**　R さん。特別支援学校中学部３年生、女子、知的障害。言葉での指示が概ね理解できる。思うようにならないと、教師を叩いたり、引っ掻いたり、髪の毛を引っ張ったり、唾をかけたりすることがある。

**手続き**　R さんについての記録は全部で 18 本ある。ここでは特に象徴的な記録 20〇〇年 10 月の作業学習「羊毛でスマホケースを作ろう」の記録をもとに検討する。

本事例研究については、保護者に事例研究主旨と意義を伝え、研究および発表等に関する許可を得ている。

**（結果）　振り返り記録**

R さんは落ち着いて教室に入って着席した。しかし始めの挨拶をした後、めあて決めになると、机に伏して寝だした。順番にめあてを聞き、R さんには「今日のめあて、集中にしようね。」とさらっと言ってカードを見せて確認した。

準備を整えてから「R さん、おまたせ。準備できたから始めるよ。」と声を掛けるとむっくり起き上がった。「今日はピンクやるよ。きれいでしょ。この色で頑張ろうね。」と言ってハイタッチをした。ぼんやりしている感じはあるが、素直に言うことを聞く。手袋を付けるのもスムーズだった。

調子よく始めたのだが、この日は羊毛を固めるための石鹸水の石鹸の分量が間違っていたため、羊毛がうまくシート状にまとまらなかった。「おかしいねぇ。」と言いながら、うまく付くようにするため、いつもの手の動きと違う動きをして、羊毛をうまく付けようとした。すると R さんは、いつもの手の動きと違ったことに違和感を感じたのか、私の手を引っ掻いた。「引っ掻くのはおかしいよ。ばつ。」と言って指で×を作っておかしいことを伝えた。そしてすぐに、石鹸水の石鹸の分量を調整して、再びやり直すと、机を２回蹴った。しかし、ここでは無視して仕事に集中して続けるようにした。すると仕事モードに入り、その後はずっとギュッギュッと羊毛を見ながら押さえた。

R さんは、蹴り、唾かけ、髪の毛ひっぱり・・など、いたずらの方法がいびつすぎるために、彼女のことを障害の重い子のイメージをもってしまうが、そうではないのではないか。実は、いろんなことがよく分かるし、やろうとするし、できる子なのではないか。それが、今までの生活の中で、変ないたずらを身に付けてしまっているので、半分ぐらいは反射的に出てきてしまうのではないかと思った。

前半が終わり、５分休憩になったので、手を洗いに行った。そこで、「R さん、おかしなことしなくても、先生ちゃんと R さんのこと信用してるよ。」と言った。R さんは、洗っていた手を止めて固まって、何かを思っているのか、ぼうっとしていた。「おかしなことしなくても、いろんなことできるようになるし、成長できるからね。」と話すと、その間中ずっと瞬きもせずに固まっていた。しばらくすると、ぼんやりしたまま手を洗い、蛇口を止め、教室に戻ろうとしたので、「R さんは、お利口やよ。」と言って教室に入った。後半は、すんなり手袋を付け、もくもくとやった。

**（考察）**

R さんは、不適切行動を多く身に付けてしまった生徒である。しかし、最初からではないだろう。身に付けてしまった原因の一つは、彼女の内面を理解しようとした支援が少なかったことにあるのではないだろうか。R さんの内面とのずれが積もり積もるごとに、不適切な行動が増えていってしまったのではないだろうか。

この記録では、R さんは実はいろいろなことがよく分かっていて、もっと自分のことを認めて欲しいと思っているのではないかと内面を探り、言葉掛けをしている。そして、それを聞く R さんは瞬きもせずに聞いて固まっていた。彼女がどう思ったのかまでは分からないが、自分の気持ちを一生懸命に考えてくれているということは伝わったに違いない。休憩後の後半は、不適切な行動は全く出なかったのだから。R さんの不適切行動を、単純に障害のせいと決めつけずに、どのような内面からくるのかを、その行動の前後から探り、その気持ちを受け止めたかかわりをしていく必要がある。それが、一つずつ積み重ねられるごとに、不適切行動も減っていくのではないかと考える。

同時に、指導技術を使っての支援も大切である。ここでは、４つの指導技術を使っている。①めあての確認が始まると机に伏して寝だした R さんを**「流し」**ている。これは、「私を見て。」のアピールと思われる。R さんはかかわって欲しいという気持ちを強くもっているが、その表現方法が逆になってしまいがちで、ここでかかわり始めると困った行動になると予想された。もし、うまく受け入れてかかわれたとしても今度は「終わり」の切り替えがうまくできずにこじれてしまう可能性がある。従って、めあての確認だけはカードでさらっと行い、寝ていることについては、「流し」て R さんの気持ちをコントロールしている。②きれいな色が好きということを知っていたので、いきなり「作業、やるよ。」ではなく、「きれいだね～。」と同じものを見て**「共感」**して、R さんと気持ちを通わせながらモチベーションを上げている。そして、きれいな色の羊毛で素敵な製品を**「一緒」**に頑張って作ろうねとハイタッチしている。③ここは注意した方がよいと感じたときに、「ばつ。」と言って**「短くきっぱり注意」**して伝えている。④机を２回蹴ったときには、**「無視」**して仕事に集中させたことである。

内面の想像推察は様々である。しかし、子どもの動きや表情から、何が伝わったのか？に敏感になるべきである。

今後の研究としては、内面理解と指導技術の融合について、その具体的な在り方と意味の探求を目指していきたい。

**（文献）**〇青山新吾（2012）『個別の指導における子どもとの関係づくり』

（WAKASAYA Tomoko, AOYAMA Shingo）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0810

# 普通科と専門学科を併設する知的障害特別支援学校高等部におけるカリキュラム・マネジメントの現状と課題

－全国 32 校の併置校を対象とした質問紙調査の結果から－

○菊地　一文　　工藤　清和
（弘前大学大学院）　（弘前大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS:教育課程，カリキュラム・マネジメント，年間指導計画

## 1．目的

特別支援学校高等部学習指導要領等の公示により，多様な学びの場の教育課程との連続性，重度・重複化，多様化への対応，卒業後の自立と社会参加に向けた指導の充実が求められている。本研究では，普通科と専門学科を併設する知的障害特別支援学校高等部（以下，併設校）におけるカリキュラム・マネジメントの現状と課題を把握することを目的とした。

## ２．方法

全国の併設校 32 校に対して,「教育課程等」「学校研究等」「カリキュラム・マネジメント」「年間指導計画の作成及び検討」等の項目で構成する質問紙調査を実施した。

### （１）調査対象及び調査方法

全国特別支援学校校長会(2019)の実態調査データと都道府県教育委員会等のホームページに掲載されている高等部入学者選抜要項等をもとに,併設校 32 校を対象校として抽出し，質問紙を郵送した。なお，併せて学校要覧や年間指導計画，シラバス，校内研究のまとめ資料，その他教育課程編成に関する資料の提供を求め,記載内容を分析した。

### （２）回収状況

対象とした併設校 32 校のうち，18 校から回答があり，回収率は 56%であった。得た回答について単純集計した。

## ３．結果

### （１）教育課程等について（$n$=18）

設置経緯は，普通科に専門学科を新設９(50%)，すべて新設７(39%)，専門学科に普通科を新設２(11%)であった。

生徒が学科を越えて共に学ぶ機会について，あり 17(94%)，なし１(6%)であり,教科等の内訳は，学校行事 17(94%),生徒会及び委員会活動 16(89%),部活動 14(78%)，座学を中心に行う進路に関する学習等４(22%)，国語，数学などの共通教科３(17%),専門教科や作業学習などの作業活動０(0%)，その他４(22%)であった。その他には，音楽・美術・保健体育・総合的な学習の時間等が挙げられた。

普通科のいわゆる軽度知的障害の生徒を対象とした類型（以下，軽度類型）に在籍する生徒と専門学科に在籍する生徒の実態について，一般的な実態が１をより困難，６をより良好とした場合，どの状態に当てはまるか尋ねた結果を表１に示す。専門学科の生徒の自己肯定感と生徒指導が普通科の軽度類型の生徒と比べて低い値となった。

表１　生徒の実態

| | 普通科軽度類型($n$=14) | | 専門学科($n$=16) | |
|---|---|---|---|---|
| | 平均値 | *SD* | 平均値 | *SD* |
| 学習面 | 3.50 | 0.82 | 4.06 | 0.75 |
| 態度面 | 3.86 | 0.99 | 4.38 | 0.78 |
| 自己理解 | 3.07 | 0.59 | 3.63 | 0.70 |
| 自己肯定感 | 3.57 | 0.62 | 3.38 | 0.86 |
| 生徒指導 | 3.50 | 0.91 | 3.13 | 0.99 |
| 職業適性理解 | 3.21 | 0.67 | 3.94 | 0.66 |

普通科と専門学科の職員室は，一緒 15(83%)，別々３(17%)であり,学科を越えて教員が指導を行う教科は，あり 11(61%)，なし 7(39%)であった。内訳は，ほぼ全教科５，普通教科全般４，技能教科等２であった。

学科を越えて教員が授業について話し合う場面について,設定している８(44%),設定していないが適宜話し合っている７(39%)，設定していない３(17%)であった。

学科併置のメリットとデメリット（自由記述）については,メリットとして中学生の進路選択の幅が広がること,生徒の実態に合った授業内容を展開できること，学び合いや助け合いで生徒の人間関係が広がること，就労に関する専門性の高い教員が専門学科に配置されること等が挙げられた。デメリットとして入学選抜での生徒の適性判断が難しいこと，同一障害で優劣を決めているようになること，校則等の基準が曖昧になること，どちらかの学科に重点が置かれてしまう可能性があること，相互に影響し合うため各学科の独自性を発揮しづらいこと等が挙げられた。

### （２）学校研究等について（$n$=18）

研究主題等は，新学習指導要領への対応に向けた，社会に開かれた教育課程やカリキュラム・マネジメント等の取組に関するものが多かった。研究課題のキーワード（複数選択）は，育成を目指す資質・能力９，キャリア教育・キャリア発達８，主体的・対話的で深い学び８，カリキュラム・マネジメント７，教科等横断５，その他３であった。

### （３）カリキュラム・マネジメントについて（$n$=17）

カリキュラム・マネジメント（以下，カリマネ）のための研修実施について，実施 10，未実施５，実施予定２であった。教科等横断的な視点での取組の状況を表２に示す。

表２　教科等横断的な視点での取組

| | 項目 | 全校 | 学部 | 学科 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 単元配列表等を作成 | 4 | － | 4 |
| 2 | 職員室に今月の授業一覧表等を掲示 | 4 | － | 2 |
| 3 | 資質・能力や育てたい力を共有 | 12 | 1 | 3 |
| 4 | 指導案等に関連する教科等を明示 | 7 | 1 | 1 |
| 5 | 単元・題材計画に関連する教科等を明示 | 4 | － | 5 |
| 6 | 年間指導計画に関連する教科等を明示 | 5 | 1 | 3 |
| 7 | その他 | 2 | － | － |

### （４）年間指導計画の作成及び検討について（$n$=32）

年間指導計画の作成と活用の工夫及び課題について，学科，類型等ごとに自由記述で回答を求めた。３年間のシラバスを基に，指導目標・内容の一貫性・系統性を把握後，年間指導計画や単元配列表を作成し，授業を行う等の工夫が見られた。課題としては，シラバスとの一本化によって指導内容や評価が曖昧になってしまうこと，前年度踏襲や形骸化しないように随時検討する必要性等が挙げられた。

## ４．考察

併設校におけるカリマネは，学校研究等と関連付けて取り組むほか，既存の作成書類や会議の活用を通して情報共有し進める過程にあることが推察された。その具体例として，資質・能力や育てたい力の再確認と共有による年間指導計画等への反映や，教科会等で年間指導計画の共有を図り，指導目標や指導内容の検討，調整などが挙げられた。

課題としては,年間指導計画立案後の単元の実施過程における検証と共有が挙げられた。また，専門学科では教科等の指導を一人で行うことが多いため,複数の教員で検討する機会を設定する必要性やその難しさが指摘された。これらのことから，改めて学校全体を俯瞰した組織的・計画的取組を進めるためのシステム構築が必要であると考えた。

(KIKUCHI Kazufumi,KUDO Kiyokazu)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0811

# 普通科と専門学科を併設する知的障害特別支援学校高等部におけるカリキュラム・マネジメントに関する実践研究

－教科等横断的な視点を踏まえた研修の実施とその効果－

〇工藤　清和
（弘前大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS:カリキュラム・マネジメント，教科等横断，単元配列表

## 1　目的

本研究では，普通科と専門学科を併設する特別支援学校知的障害高等部（以下，併設校）における教科等横断的な視点を踏まえた研修を通して各教科等の単元及び授業の改善を図るための効果的な手立てを検討することを目的とした。

## 2　方法

### （1）研究仮説

単元配列表等の作成と活用や定期的な授業の振り返り等，具体的作業をとおした話し合いや学び合いの継続により，カリキュラム・マネジメントへの積極的関与，教員間の連携・協働の促進，他学科や学年，学級，教科等への理解促進が図られると考えた。

### （2）対象及び研修概要，検証方法

前任校の教員を対象に，下記の①～⑤の内容に関する校内研修等を実施した。①国立特別支援教育総合研究所(2017)の「カリキュラム・マネジメント促進フレームワーク」を参考とした具体的方策の検討，②新学習指導要領に関する研修会の計画と実施（input），③単元配列表の作成と活用（output），④「特別の教科 道徳」「自立活動」学習会の計画と実施（input），⑤「授業を考える日」（30 分程度の短時間で授業研究を行う日）の実施と振り返り（output）。

③では，単元配列表を学科・コースを越えて見比べ，生徒自身が知識を相互に関連付けてより深く理解する「深い学び」を実現させるために，教職員間でどのように各教科等の関連付けを図っていくかについて話し合った。KPT 法を活用し，継続すること(Keep)，改善が必要だと思うこと(Problem)，新たに取り組むこと(Try)に整理した。

仮説検証のために，上記①～⑤について「必要と感じていること」「今できていると感じていること」の観点から，一連の研修前後の５月と 12 月に質問紙調査を行った。指導内容等の系統性，教員間の連携・協働，授業に関する指導技術等，資質・能力の育成の４カテゴリー14 項目について，６件法で回答を求める形式とした。なお，本研究において対象とした教員に対しては，個人情報やデータの取扱い等について十分に説明を行い，倫理的に配慮した上で実施したものである。

## 3　結果と考察

回答を点数化し，研修前後のデータについて対応のある t 検定を実施した。有意水準は５％未満とした。結果を表１，表２に示す。

### （1）「必要と感じていること」の意識調査の比較

「必要と感じていること」の意識調査の比較では，指導内容等の系統性や教員間の連携・協働，授業に関する指導技術等，資質・能力の育成の全ての項目で有意な差は見られなかった。しかし，５月当初から平均値が３点台後半から４点台後半と高い数値を維持しており，これらが大事なこと，必要なこととして認識されていることが推測された。

### （2）「今できていると感じていること」の意識調査の比較

「学年内の各教科等の指導内容につながりや関連をもたせること」「他教科の教員と担当授業を越えて話し合うなど，積極的に関わること」「各学科やコースを越えて他の教員と話し合うなど，積極的に関わること」「具体的な指導内容について検討したり，考えを述べたりすることができること」「障害の重度・重複化，多様化への対応ができること」「主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業改善が意識できること」「生徒の卒業後の自立（職業的自立，生活的自立）と社会参加につながる実践ができること」「生徒が授業で学んだことを生活の中で活用できる力を育てること」「生徒が自他を認め，卒業後に生きがいや働きがいをもって生活する力を育てること」の項目で有意な差が認められた。

表１　研修前後の「必要と感じていること」の意識調査の比較

| 項目 | n | 5月 平均値 | 5月 SD | 12月 平均値 | 12月 SD | t値 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **指導内容等の系統性** | | | | | | | |
| ① 年間をとおした指導内容の見通しをもたせること | 61 | 4.28 | 0.75 | 4.41 | 0.73 | 1.03 | |
| ② 学年間の指導内容について系統性をもたせること | 61 | 4.16 | 0.75 | 4.31 | 0.67 | 1.42 | |
| ③ 学年内の各教科等の指導内容につながりや関連をもたせること | 61 | 4.10 | 0.74 | 4.20 | 0.72 | 0.83 | |
| ④ 中学校特別支援学級や特別支援学校中学部の指導内容との連続性をもたせること | 61 | 3.79 | 0.91 | 3.80 | 0.94 | 0.13 | |
| ⑤ 他の学科やコースの特色や独自性，相互の連続性を理解していること | 61 | 3.77 | 0.78 | 3.97 | 0.92 | 1.72 | |
| **教員間の連携・協働** | | | | | | | |
| ⑥ 他教科の教員と担当授業を越えて話し合うなど，積極的に関わること | 61 | 4.13 | 0.80 | 4.31 | 0.71 | 1.84 | |
| ⑦ (行事を含む)授業等について担当教員間で連携したり，協働したりして，組織的に取り組むこと | 61 | 4.54 | 0.56 | 4.61 | 0.49 | 0.94 | |
| ⑧ 各学科やコースを越えて他の教員と話し合うなど，積極的に関わること | 61 | 4.23 | 0.82 | 4.18 | 0.80 | 0.57 | |
| **授業に関する指導技術等** | | | | | | | |
| ⑨ 具体的な指導内容について検討したり，考えを述べたりすることができること | 61 | 4.41 | 0.61 | 4.54 | 0.56 | 1.59 | |
| ⑩ 障害の重度・重複化，多様化への対応ができること | 61 | 4.54 | 0.53 | 4.64 | 0.51 | 1.23 | |
| ⑪ 主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業改善が意識できること | 61 | 4.34 | 0.57 | 4.46 | 0.69 | 1.22 | |
| **資質・能力の育成** | | | | | | | |
| ⑫ 生徒の卒業後の自立(職業的自立，生活的自立)と社会参加につながる実践ができること | 61 | 4.66 | 0.51 | 4.74 | 0.51 | 1.00 | |
| ⑬ 生徒が授業で学んだことを生活の中で活用できる力を育てること | 61 | 4.69 | 0.50 | 4.74 | 0.51 | 0.62 | |
| ⑭ 生徒が自他を認め，卒業後に生きがいや働きがいをもって生活する力を育てること | 61 | 4.62 | 0.61 | 4.67 | 0.56 | 0.50 | |

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

表２　研修前後の「今できていると感じていること」の意識調査の比較

| 項目 | n | 5月 平均値 | 5月 SD | 12月 平均値 | 12月 SD | t値 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **指導内容等の系統性** | | | | | | | |
| ① 年間をとおした指導内容の見通しをもたせること | 61 | 2.69 | 1.14 | 2.85 | 1.11 | 1.52 | |
| ② 学年間の指導内容について系統性をもたせること | 61 | 2.57 | 1.15 | 2.70 | 1.08 | 0.90 | |
| ③ 学年内の各教科等の指導内容につながりや関連をもたせること | 61 | 2.56 | 0.97 | 2.93 | 1.07 | 2.89 | ** |
| ④ 中学校特別支援学級や特別支援学校中学部の指導内容との連続性をもたせること | 61 | 1.92 | 0.91 | 2.05 | 1.15 | 0.80 | |
| ⑤ 他の学科やコースの特色や独自性，相互の連続性を理解していること | 61 | 2.25 | 1.14 | 2.46 | 1.11 | 1.54 | |
| **教員間の連携・協働** | | | | | | | |
| ⑥ 他教科の教員と担当授業を越えて話し合うなど，積極的に関わること | 61 | 2.95 | 1.25 | 3.31 | 1.09 | 2.38 | * |
| ⑦ (行事を含む)授業等について担当教員間で連携したり，協働したりして，組織的に取り組むこと | 61 | 3.44 | 1.05 | 3.64 | 0.96 | 1.33 | |
| ⑧ 各学科やコースを越えて他の教員と話し合うなど，積極的に関わること | 61 | 2.89 | 1.26 | 3.33 | 1.17 | 2.97 | ** |
| **授業に関する指導技術等** | | | | | | | |
| ⑨ 具体的な指導内容について検討したり，考えを述べたりすることができること | 61 | 2.82 | 1.09 | 3.10 | 1.16 | 2.01 | * |
| ⑩ 障害の重度・重複化，多様化への対応ができること | 61 | 2.49 | 1.11 | 2.89 | 1.06 | 2.92 | ** |
| ⑪ 主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業改善が意識できること | 61 | 2.39 | 1.03 | 2.84 | 1.07 | 3.90 | *** |
| **資質・能力の育成** | | | | | | | |
| ⑫ 生徒の卒業後の自立(職業的自立，生活的自立)と社会参加につながる実践ができること | 61 | 2.93 | 0.94 | 3.28 | 1.20 | 2.69 | ** |
| ⑬ 生徒が授業で学んだことを生活の中で活用できる力を育てること | 61 | 2.87 | 0.90 | 3.25 | 1.03 | 3.28 | ** |
| ⑭ 生徒が自他を認め，卒業後に生きがいや働きがいをもって生活する力を育てること | 61 | 2.56 | 1.05 | 3.11 | 0.98 | 4.32 | *** |

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

## 4　成果と今後の課題

研修会等での知識のインプットと，校内研究での話し合いや「授業を考える日」での授業実践や振り返り等のアウトプットを組み合わせることにより，教員が主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業改善や，生徒が自他を認め，卒業後に生きがいや働きがいをもって生活する力を育てること等の実践力を高めることにつながったと捉えられた。連携・協働，組織的取組については，今後，学科・コースを越えた話し合いや対話を重ねることで，促進される可能性があると推察された。

課題としては，教員の研修への負担感の軽減が挙げられた。校内研究の話し合いを月１回にしたり，「授業を考える日」の振り返りを 30 分にしたりして，コンパクト化に努めたが，質問紙調査では，負担軽減を求める意見がいくつか見られた。「意欲的に参加できて，充実感が湧く研修」を求める意見もあり，校内研修の目的や意義をより丁寧に説明しながら，教員が主体的に研修に取り組むことができるよう，さらに研修方法の工夫に努めていくことが必要であると考えた。

(KUDO Kiyokazu, KIKUCHI Kazufumi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 08（知的障害②））O-0812

# クラウド型コミュニケーションツールを用いた協働による プレゼン教材開発と Web 公開

○後藤匡敬
（熊本大学教育学部附属特別支援学校）
KEY WORDS：クラウド　協働　教材開発

## 目的

学校の授業では、Microsoft PowerPoint に代表される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、知的障害教育での活用を想定したプレゼン教材を作成し、「Teach U～特別支援教育のためのプレゼン教材サイト～」として Web 公開しており、約 230 種類の教材をほぼ一人で開発してきた。Teach U に関心を抱いた全国の教員から、教材のアイデアが集まるようになったが、制作はほぼ一人である。そこで本研究では、2018、2019 年度の筆者の科研費採択の研究（奨励研究）を基盤とし、児童生徒の実態に合わせてカスタマイズが可能なプレゼンテーション教材の効率的な開発及び普及を目的とする。特に、一人一人の教育的ニーズの異なる知的障害教育の児童生徒向けの教材を中心に、SNS（Social Network Service）や「Slack」「Microsoft Teams」のようなクラウド型のコミュニケーションツールを活用して、全国の教材作成者と協働のためのチームを組成し、効率的な情報共有の基、物理的距離に依らない協働型の教材開発の実現可能性を探る。

作った教材は、筆者がこれまでの研究で開発し Web 公開している「Teach U～特別支援教育のためのプレゼン教材サイト～」（https://musashi.educ.kumamoto-u.ac.jp/）」で公開することで、全国の学校教育の教材充実の一助としたい。

## 方法

**(1)合理的な協働チームの生成方法の検討**：

SNS やチームコミュニケーションツールのうち、より効果的なツールの組み合わせを検討する。協働チームは、これまで教材の情報の提供を受けた人を中心に呼びかけ、2021 年夏までにチームを生成する。

**(2)協働チームによる教材の開発**：

生成した協働チームのメンバーと、プレゼン教材の効率的な開発を実践し、集合知を生み出すシステムを模索する。

**(3)開発教材の Web 公開**：

プレゼン教材に加え、プレゼン教材の操作方法に関する解説動画ファイルを作成し、Web 公開を行う。具体的な使用方法の解説や、タブレット端末の操作解説等、プレゼン教材の円滑な利用を助ける動画をはじめ、授業での利用を想定した動画教材の開発も進める。

## 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 136 種、コピー&ペーストで機能拡張できる「TU Parts」が 84 種、解説動画が 18 種、YouTube 動画が 29 種あり(いずれも 2021 年 5 月 26 日時点)、継続的に作成している。

協働チームを生成するため、Teach U のサイト内で 2021 年 5 月 2 日に呼びかけ始めた。

まずは共に教材を作成する協働チームのメンバーを募る過程で、その意図と役割が伝わるように、メンバーのことを「Teach U サポーター」と名付けた。また、協働チームに携わる役割を分かりやすくに伝えるため、Teach U サポーターの各役割に名称を付けた。以下は、その名称である。

表 1　TeachU サポーターの役割一覧

| 役割名 | 内容 |
|---|---|
| ①スライドデザイナー | PowerPoint 教材を形にする |
| ②解説動画クリエイター | できあがった PowerPoint 教材の操作を解説動画にする |
| ③絵コンテ職人 | PowerPoint 教材の構成を考える |
| ④Web サイト管理人 | Teach U の Web サイトを運営する |
| ⑤イラストレーター | Teach U の教材に使用するイラストを作る |
| ⑥モニター | 授業で活用した感想等をフィードバックする |

加えて、Teach U サポーターの概念図を作り、協働チームの役割のイメージを描きやすいようにした。

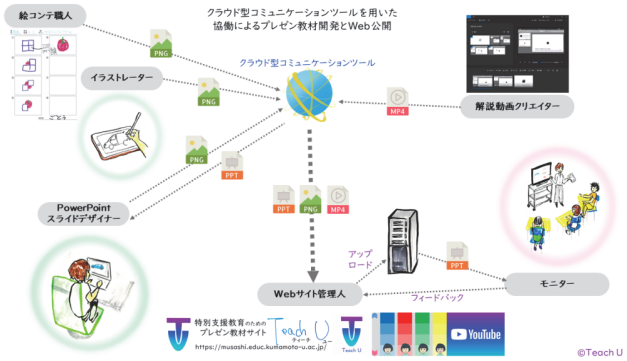



図 1　TeachU サポーター　概念図

Teach U サポーターは 2021 年 5 月 26 日の時点で、現職教員 2 人、教職大学院院生 3 人の参加がある。

## 今後の展開

方法(1)(2)(3)を同時並行的に進め、Web サイトにて教材を公開していく。

**文献**・後藤匡敬：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：日本特殊教育学会第 58 回大会（2020 福岡大会・Web 開催）プログラム集・発表論文集、ポスター発表 P3-36
・後藤匡敬：熊本大学教育学部附属特別支援学校第 32 回研究発表会(2018 年度)研究成果、https://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~futoku/

**付記**　本研究は JSPS 科研費（JP21H04005）の助成を受けている.

(GOTO Masataka)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0901

# 知的障害特別支援学校における保健体育の授業づくり

## －授業づくり過程への参加を通して見えた現状と提案－

○青島　摩子　　香野　毅
（静岡県立清水特別支援学校）　（静岡大学教育学部）
KEY WORDS：知的障害　保健体育　授業づくり

### Ⅰ　問題と目的

知的障害児者には、身体の動かし方の不器用さ、姿勢の歪み、力加減をコントロールする難しさ、習得に時間がかかるなど身体的不器用さの課題がある。さらに、運動課題に対する理解の問題や、運動への動機づけの弱さも合わさり、運動習慣が確立されにくいという指摘もある（奥住,2012)。このような課題に対し、学校体育は児童生徒の健康面も含め、対応することが期待される。山元（2018）は、知的障害特別支援学校において、「体育（保健体育)」は時間的にも割合が大きいことを報告している。

そこで本研究では，知的障害特別支援学校での保健体育の授業づくり・実践に参加し、そのプロセスや生徒のあらわれを分析することと、事前情報（実態把握や指導要領の抜き出し等）の提供とその作用を検討することを通して、授業づくりの現状を探り、提案を行うことを目的とする。

### Ⅱ　方法

知的障害特別支援学校の中学部をフィールドに研究を行った。研究の実施にあたっては、学校長および対象生徒３名の保護者に紙面および口頭にて研究内容の説明と依頼を行い、同意を得た。

対象生徒の実態把握（KY-M，Vineland-Ⅱ，感覚プロファイル，運動・姿勢を中心とした対象生徒の観察）の実施とそのデータの提供、保健体育の授業の参観、教師（保健体育授業担当者）へのインタビューを行った。

### Ⅲ　結果

授業の参観やインタビューから得た保健体育の授業づくりプロセスや特徴についてまとめる。

①　実態把握

日常生活からの課題の拾い出し、体力テストによる一般の中学生との比較、作業学習から手先の不器用さや身体の使い方の把握を中心に実施されている。体育の各単元に沿った実態把握を開始前に十分に行うことは難しい。各単元開始前には基礎的な実態をもとに、前年度のあらわれや類似する活動から生徒の実態を想定して単元計画や授業内容（活動)、グループ編成が検討されている。

②　内容・目標の設定

特別支援学校学習指導要領や前年度の同単元の計画、振り返り等から導かれている。主活動から各グループの実態に応じて、活動内容（競技）の簡易化や変更、個別化、目標の調整が実施されていた。加えて単元初期に把握された各生徒の実態が、指導目標・内容の調整に用いられる。

③　グループ編成（実態別・学年別）

学年別のグループでは、教師が日頃の生徒の様子から個々の課題や実態を捉えやすく、教師間の情報共有や共通理解も図りやすい。一方で、生徒の実態の幅が広くなり、実態に沿った集団活動の実施は難しい。実態別のグループでは、実態の近い生徒同士で活動することで、活動内容や目標の設定がしやすく、集団活動も取り入れやすい。一方で、他学年の生徒の情報共有等には課題がある。

④　評価

指導の成果や集団としてのあらわれは、学習指導要領で示された３観点(知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度)で評価されている。一方で、個々の生徒については、個別の指導計画の目標に沿った評価にとどまり、各単元での具体的な評価基準の設定や評価には課題がある。

### Ⅳ　考察

・実態把握、授業内容・目標の設定、グループ編成は授業の進行とともに調整されていく。

・生徒個々の動作や技能面の課題や活動理解の難しさ、競技特性へ意識を向ける難しさなどが見受けられた。

・学習集団内の体力差や運動能力差が大きく、同一の活動を指導する難しさや、待ち時間が多く運動量が確保されにくいことなどが現状である。

・実態把握は、どの単元にも共通する基礎的な実態把握であって、各単元に沿った実態把握は実施できていない。

・各単元の要素と個々の生徒の実態を合わせて把握し、評価していく必要がある。

これまでの考察から、以下に知的障害特別支援学校における保健体育の授業づくりへの提案を示す（図１・表１)。

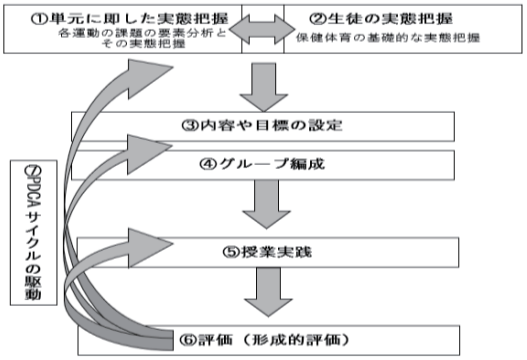



図１　保健体育の授業づくりへの提案（フローチャート）

表１　各運動の課題の要素分析の３観点の定義

①単元に即した実態把握（各運動の課題の要素分析とその実態把握）

教材研究で、学習指導要領の３観点（「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」）を基盤に、各運動の課題の要素分析として３つの視点（「技能（スキル）」、「ルールや活動内容についての理解」、「運動（競技）特性への意識」）を設けて、学習指導要領のキーワード抜き出しを参考に各運動（体育分野としての７領域）の要素分析を行う。

＜単元に即した実態把握（各運動の課題の要素分析）の３観点の定義＞

「（１）知識及び技能」
「知識及び技能」を課題分析では「技能（スキル）」とする。
※各種の運動の特性に応じた基本的な技能（スキル）について課題を分析する。
＜球技では…＞
●ボール操作
（シュート，ドリブル，パス，キャッチ，打つなど）
●ボールを持たないときの動き
（空間やボールの落下点に走りこむ，守備の動きなど）
※KY-M 感覚運動の発達段階（「支える」「構える」「調整する」）と関連させて考えられる

「（２）思考力、判断力、表現力等」
「思考力、判断力、表現力等」を課題分析では「ルールや活動内容についての理解」とする。
※保健体育科の「思考力、判断力、表現力等」を養うための基盤として、各運動のルールや活動内容の理解について課題を分析する。
＜球技では…＞
・活動内容の理解
・運動（競技）の特性やルールの理解
→ 社会性の育ち　スポーツの理解

「（３）学びに向かう力、人間性等」
「学びに向かう力、人間性等」を課題分析では「運動（競技）特性への意識」とする。
※主体的に学習に取り組む態度を含めた「学びに向かう力」の基盤として、競争意識など運動（競技）特性への意識について課題を分析する。
＜球技では…＞
・得点への意識
・時間への意識
・勝敗への意識
・相手への意識
→ 達成動機　健康への意識

（AOSHIMA Mako，KONO Takeshi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0902

# 特別支援学校における生徒への支援・配慮と就労支援との関係性

～知的障害特別支援学校高等部生徒における個別の教育支援計画の記述から～

○幕内光春　　霜田浩信
（埼玉県立本庄特別支援学校）　（群馬大学共同教育学部）

Keyword：個別の教育支援計画，支援・配慮，キャリアプランニングマトリックス

**【研究の背景と目的】**個別の教育支援計画には，学校だけでなく，卒業後の生活（就労）を見据えて必要な支援・配慮事項が記述されている。知的障害特別支援学校（以下，「特別支援学校」と略す）の高等部においては，個別の教育支援計画に基づき生徒の入学当初から卒業後の企業及び福祉作業所での就労を意識させて日頃の指導が進められている。濱名(2020)は，個別の教育的支援のニーズに対応するということは，学習上の困難のみならず日常生活に関わる支援や，就労に関する支援を必要としていることになると述べ，就労を意識して高等部の教育が進められることを指摘している。一方，国立特別支援総合研究所・知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニングマトリックス（試案）」(以下，「マトリックス」と略す)はキャリア発達の目安として作成されており，李他(2020)は（マトリックスの活用による）指導内容・指導方法の一貫性，教員間における共通理解の有用性を検証している。したがって，個別の教育支援計画にマトリックスの視点を入れることは，客観性のある支援・配慮につながるものと考えられ，就労支援においても活用できるのではないかと思われる。そこで，本研究は，A 特別支援学校高等部 3 年生 51 名（男子 34 名，女子 17 名）を事例として，個別の教育支援計画おける支援・配慮の表記を分析し，支援・配慮の内容がキャリア発達課題の解決を意識したものであるかどうかを明らかにする。なお，本研究実施にあたっては，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。

**【研究方法】**

**研究期間：**201X 年 4 月～201X＋1 年 3 月

**研究対象：**201X 年度 A 特別支援学校高等部 3 年生 51 名
男子：34 名，女子 17 名

**手続き及び内容：**201X 年度高等部 3 年生の個別の教育支援計画における特別なニーズ及び合理的配慮の項目から，支援・配慮の記述においてキーワードと考えられる用語を選び，それらを KJ 法で領域ごとに分類した。さらに，分類した記述をマトリックス・高等部において育てたい力の各能力領域の記述と比較し，それらの記述の類似性，内容の関係性を分析した。

**【結果】**支援・配慮の集計結果は，表 1 のようになった。実践場面の設定(24)，学習機会・環境の設定(24)，成功体験・経験をさせる(17)，具体的方法を伝える・考えさせる(16)等，生徒に行動させて学習させる記述が目立った。また，支援・配慮の内容と関連するマトリックスの能力領域は，表 2 を参照した結果，表 3 のようになった。人間関係形成能力，情報活用能力，将来設計能力，意思決定能力の 4 分野に渡って個別の教育支援計画の支援・配慮に関する記述が見られたが，情報活用能力に関する領域の支援・配慮の記述はあまり見られなかった。

**【考察】**個別の教育支援計画における支援・配慮の記述は，人間関係形成能力と意思決定能力に関わる部分が多かった。人とのかかわり，集団参加，意思表現はいずれも職場でのコミュニケーション関わる内容であり，学校生活での支援・配慮は社会での実態に合っているものと思われた。また，目標設定，自己選択，振り返りの意思決定能力の領域は，仕事を進める上で必要なスキルと考えられ，作業学習等の領域を通じてこのスキルを養うために，支援・配慮が重要であると思われた。一方，情報活用能力，将来設計能力の領域は，発達段階での育てたい力に専門知識等が関わるため，生徒のキャリア発達状態によっては活用が難しい内容もあり，個別の教育支援計画に記述が少ないと考えられる。以上のことから，個別の教育支援計画に記述されている支援・配慮は，マトリックスの人間関係形成能力，意思決定能力に関連が深いと思われる。一方，情報活用能力，将来設計能力との関連については，個別の指導計画の職業等の教科における支援・配慮の記述も加えながら補完していく必要があると考えられる。

表 1　支援・配慮上位 10 項目

| NO. | 支援・配慮の内容 | 記述数 |
|---|---|---|
| 1 | 実践場面の設定（他者との関わり・自己選択等） | 24 |
| 2 | 学習機会・環境の設定 | 24 |
| 3 | 成功体験・経験をさせる | 17 |
| 4 | 具体的方法を伝える・考えさせる（活動の提示等） | 16 |
| 5 | その都度評価する（ほめる・注意等） | 13 |
| 6 | 意思表明機会の設定 | 13 |
| 7 | スモールステップ | 12 |
| 8 | 視覚的提示（写真・絵カード・タブレット端末等） | 10 |
| 9 | 具体的目標（活動・課題）の設定 | 9 |
| 10 | 声かけ | 9 |
| | 総記述数 | 212 |

表 2　マトリックス（抜粋）

| 能力領域 | 高等部段階において育てたい力 |
|---|---|
| 人間関係形成能力 | 人とのかかわり（自己理解・他者理解） |
| | 集団参加　（協力・共同） |
| | 意思表現 |
| | 挨拶・言葉・身だしなみ（場に応じた言動） |
| 情報活用能力 | 様々な情報への関心（情報収集と活用） |
| | 社会資源の活用とマナー（法や制度の活用） |
| | 金銭の扱い（金銭の使い方と管理　消費生活の理解） |
| | はたらくよろこび（役割の理解と働くことの意義） |
| 将来設計能力 | 習慣形成 |
| | 夢や希望 |
| | やりがい（生きがい・やりがい） |
| | 進路計画 |
| 意思決定能力 | 目標設定 |
| | 自己選択（自己選択（決定・責任）） |
| | 振り返り（肯定的な自己評価） |
| | 自己調整 |

表 3　マトリックスとの関連

| 支援・配慮の内容 | 関連するキャリマトリックス |
|---|---|
| 実践場面の設定 | 人とのかかわり　自己選択 |
| 学習機会・環境の設定 | やりがい |
| 意思表明機会の設定 | 意思表現 |
| 具体的目標の設定 | 目標設定 |
| 基本的生活習慣 | 習慣形成 |
| 興味のあることに取り組ませる | やりがい |
| 役割の設定 | 集団参加　はたらくよろこび |
| 自己評価の機会の設定 | 振り返り |

MAKUUCHI　Mitsuharu　　SHIMODA　Hironobu

（参考文献・引用文献）

濱名元之(2020)　特別支援学校高等部の進路指導に関する研究，四天王寺大学大学院研究編集(14)，56-76
李他(2020)　特別支援学校におけるキャリア教育とキャリアガイダンス展望，東京学芸大学紀要総合教育科学系 71，663-668

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0903

# 作業学習における学ぶ意欲を高める指導の検討

## —エンゲージメントを促す環境要因を踏まえた授業づくりを通して—

北　翔平
（金沢大学附属特別支援学校）

KEY WORDS: 作業学習　学習意欲　授業づくり

## Ⅰ　問題と目的

近年、知識・技能といった狭義の学力だけではなく、学ぶ力としての学力である学習意欲・知的好奇心・学習方法などを含めた広義の学力の獲得に関心が高まっている。多くの知的障害特別支援学校においても学習意欲の向上をねらった学習活動が展開されているが、学習意欲の指導と評価は容易なことではない（国立特別支援教育総合研究所,2012)。

そこで本研究では、特別支援学校高等部の作業学習において、学習意欲を高めることを目的とした指導方法の検討を行った。なお、研究を進めるにあたっては自己決定理論を参考に、学習意欲の高まりを自己決定的に学習に取り組む姿とし、生徒にとって自己決定の程度が高い「内的調整」「同一化的調整」を目指して実践を行った。

## Ⅱ　方法

### 1　授業計画

生徒の実態や学習内容を踏まえ、具体的な指導を「エンゲージメントを促す環境要因」（鹿毛,2017）をもとに検討した（表 1)。エンゲージメントは「質の高いやる気」を示す概念で、課題に没頭して取り組んでいる心理状態のことである。

【表 1】教師の指導と課題例（一部抜粋）

| |
|---|
| **【自律性サポート】生徒の自律性を支援すること**<br>・活動・課題を設定した意図を伝える。<br>・多様な課題への関わり方を認める。<br>（課題例：正確な作業のために、どのように確認すればよいだろうか？） |
| **【構造】有意味な情報と達成へのサポートを提供すること**<br>・さらに一歩進むための助言をする。<br>・自己調整（学び方を学ぶ）の必要性を示す。<br>・「なぜ」「どうして」を誘発する声掛けをする。 |
| **【関わりあい】思いやりのある人間関係を整えること**<br>・心おきなく学びあえるチームに育つようにする。<br>・友達の声掛けによって成功（協働）につながる経験を積めるようにする。<br>（課題例：友達の得意なことを活かした役割分担とは？） |

### 2　対象生徒・研究期間・倫理的配慮

清掃作業を主に取り組む作業班に所属している高等部 8 名の生徒を対象とし、20XX 年 6 月から 11 月の 3 つの単元で継続的に実践を行った。なお、本研究は協力校の個人情報取扱規定等を遵守し、協力校の承認を得て実施した。

### 3　評価方法

#### ①　自律的学習動機尺度を用いたアンケート

自己決定理論を基に作成した自律的学習動機尺度（西村,2011）を 6 月（実践前）・8 月・11 月の 3 回用いた。ただし、生徒の実態に応じて文言の一部変更を行った。

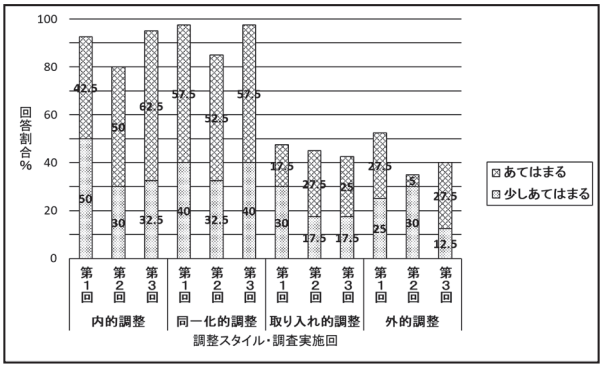
#### ②　発話記録・作業日誌の記述

①のアンケートを 6 月に 2 回行い、回答の安定性が認められなかった生徒については、授業導入時の発話記録や作業日誌の記述から変容を見取った。

## Ⅲ　結果

### 1　アンケート

内的調整・同一化的調整に係る質問に対する肯定的な回答（あてはまる・少しあてはまる）は、第 2 回は 1 割減少（第 1 回比)、第 3 回は第 1 回と同水準になった。一方、取り入れ的調整・外的調整に係る質問に対する肯定的な回答は第 2 回・3 回ともに 1 割程度の減少（第 1 回比）となった（図 1)。




【図 1】アンケート結果

### 2　発話記録・作業日誌の記述

1 学期は「○○を先生に確認しました」「先生から○○するといいよと言われました」との記述が多く、教師からの助言を振り返る記述が中心になっていた。

2 学期以降の単元では「みんなに声かけして、自分は何をすればいいかを聞く」「○○さんのポリッシャーをかけているとき、コードを持ち上げることができました」といった自らの考えを作業で試行した結果を評価する記述が増えた。

## Ⅳ　考察

作業学習は教育課程の中心となる指導形態であることから、生徒にとっても作業班の所属決定は大きな関心事項である。その中で、希望どおりの作業班に入ったことが、自己決定的に作業に臨む姿につながった。しかし、年度初めの単元では新しい知識・技能の習得が学習の中心となり、教師主導の授業展開となった。そのため、生徒にとっては自分なりに課題へ関わる機会や、多様な手段によって思考を表現する機会を得ることが難しく、自己決定の程度が低下したと考えられる。2 学期以降の単元では複数の解決方法がある課題を提示することによって、生徒は既有の知識・技能を活用し、自分なりに解決しようとする姿が見られた。課題の中で生徒自身が学習の進め方を決められるようになったことで、生徒にとっては多様な課題の関わりの機会や、多様な手段によって思考を表現する機会を得ることができ、自己決定的に作業に臨む姿につながった。よって、生徒が自分自身の知識・技能を使って自らの考えを表現したり、学習課題へのチャレンジを通して成長したりすることを十分に許容する教育環境であればあるほど自己決定的な姿が促される、つまり学ぶ意欲が向上することが示唆された。

## Ⅴ　参考文献

鹿毛雅治（2013）学習意欲の理論.金子書房.
国立特別支援教育総合研究所（2012）特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究,61-64
西村多久磨（2011）自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス.教育心理学研究,59(1),77-87

(KITA Shohei)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0904

# 持続可能な交流及び共同学習の在り方を目指して

## ～コロナ禍におけるオンラインを活用した交流会の実践を通して～

〇岩切祐司　　杉田葉子
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

キーワード：持続可能な交流及び共同学習　　オンライン交流　　生徒間の思いや願い

【目的】

「交流及び共同学習」について、宮野ら（2021）は知的障害児を対象とした交流及び共同学習の実践的な課題を三つの形態（教科交流、行事交流、日常交流）から焦点化し、今後の展望をまとめている。そのうち、行事交流の計画や実施においては定期的・継続的に交流を行うことの必要性を示唆している。

そこで、本研究では、持続可能な交流及び交流学習の在り方を検討し、実践を通した生徒間の意見を反映しながら柔軟なカリキュラムづくりの指導実践を行うことを目的とする。具体的には、学校間での年間計画、社会情勢や生徒の願いに基づく計画の変更・調整、お互いに可能な実践の模索について検討し、持続可能な交流及び交流学習を効果的に実施することを目指す。本研究の実践事例である交流及び共同学習は、「交流会」として生徒間で認識され例年実施している。2020 年度は、コロナ禍にあり、直接触れ合う対面での交流や双方の学校行事の在り方が余儀なく変更された。「交流及び共同学習」の意義・価値を踏まえ、「持続」可能な学習形態・方法、取組み方、柔軟なカリキュラムづくりの実践研究を行う。

【方法】

〈対象生徒〉知的障害の A 特別支援学校中学部 18 人、B 高等学校（普通科）の交流委員会メンバー23 人

〈研究期間〉20XX 年 4 月～20XX 年 3 月

〈手続き〉持続可能な交流会の内容にするために、「①各学校の分掌担当でのメール・電話、web 会議等での連携。②各校の生徒の思いや願いを尊重した年間活動計画の立案（交流中の生徒の発表、交流会後のアンケートを反映）。③各校の生徒の興味・関心事に配慮したグループ編成。④学校及び家庭の ICT ツールやネットワーク環境を生かした取組。⑤高校生が主体となって企画、進行するために特別支援学校教員からの助言（知的障害のある生徒への基本的な関わり方等含む）。」を主な方策とする。

当初、5 回計画されていた双方の行事（学校文化祭）での移動や乗り入れを伴う交流、対面での文化・スポーツ等の交流に対して、各学校の分掌担当を中心としながら「お互いの学校の生徒にとって実施する意義・価値」を確認し、柔軟なカリキュラムの修正・変更をする。生徒の安心と安全を第一優先にした上で、双方の生徒の思いや願いを反映させた持続可能な交流会の在り方を計画・立案する。生徒の思いや願いは、交流中の生徒の発表や感想、交流会後のアンケートを参考にした。

【結果】

以下、特別支援学校の視点から記載する。A 特別支援学校は、コロナ感染対策のため、6 月に始業（6 月末より一斉登校）。

表１　交流会の実施内容

| | |
|---|---|
| 第1回交流会（7月） | 【ビデオレターでの自己紹介（ビデオ交流）】<br>・コンテンツを動画サイトで限定（期間、閲覧者）公開し、視聴できるように設定。 |
| 第2回交流会（9月） | 【自宅からの双方向でのオンライン交流会】<br>※詳細は、下段に記載。 |
| 第3回交流会（10月） | 【B高校のオンライン文化祭へ参加】<br>・オンライン文化祭の楽しみ方を高校生が紹介し、高校生が制作したコンテンツを本校から参加。 |
| 第4回交流会（11月） | 【スポーツ・音楽（合唱）交流会】<br>・3密の回避、マスク着用・アルコール消毒の徹底。<br>・双方の生徒の願いを汲み取り、直前まで対面の交流会を企画していたが、地域の感染状況を鑑み、直前でオンライン対応に変更。 |
| 第5回交流会（3月） | 【1年間の振り返り・まとめ】※オンライン<br>・高校生が主導し、発案したレクリレーションに参加。<br>・画面を共有し、協働で思い出アルバムを画面スライド上で制作。 |

※　当初の計画を変更し、結果的に全5回オンラインを活用し、実施。

分掌担当は、相手校へ伺って打合せすることはせず、様々な ICT ツールを活用した連携により計画・立案した（表１）。各校の生徒の思いや願いを生かして、第 2 回は教科的な学習内容を関連付けた各生徒の興味・関心の高い内容や得意な内容を自己選択できるようにグループ編成（表２）した。また、事後アンケート項目の「次回は、高校生と直接会って交流したい。」意見（94%）を反映させ、第 4 回は対面での直接交流を企画していた。結果的にはコロナ禍における感染拡大予防の観点から、全てオンライン交流となった。

第 2 回の交流会の企画・立案は、高校生が主体となって進行できるように特別支援学校教員がメール等で事前に助言したり、交流当日に web 会議システムのチャット機能を活用して支援をしたりすることで、高校生から特別支援学校の生徒に活動内容を紹介することができた。高校生への助言として、話し掛ける際にはシンボル等を効果的に活用し会順を項立てて示すこと、情報量を制限しつつジェスチャーを付けて端的（3 語文以内）に話をすることを提案した。事前学習による活動の見通し、オンラインの良さを生かした PC 画面の視線の共有、高校生による伝達の工夫、保護者との連携（保護者が必要に応じた言葉掛け）をした結果、特別支援学校の生徒は自宅から交流会を楽しんで参加することができた。

表２　第2回交流会の活動内容（各グループ）

| | | | |
|---|---|---|---|
| 音読グループ | 生徒間で考えた文章を写真やイラストを用いて交互に読み合う。 | 造形グループ | 制作中に流れる曲にタイアップし、描画「太陽、虹」。画面上で各イラストを合体。 |
| 合唱グループ | 高校生の候補曲から、本校生徒の馴染みのある曲を選定し、手振りをして合唱。 | 運動・ダンスグループ | 高校生発案の動作と動物の動きをイメージ動作を重ねて、曲に合わせてダンス。 |
| 合奏グループ | すきな楽器を選び、高校生のピアノ等の伴奏と合奏。 | 本校生徒は各家庭、高校生は学校からｗｅｂ会議システムを活用して参加。 | |

※　特別支援学校では、学習の見通しがもてるように事前学習をし、保護者とも連携。
※　高校生が主となり、進行した。教員はオンラインで進行や生徒の反応を助言。

【考察】

本研究では、持続可能な「交流会」を実施していくためのカリキュラムづくりを目指し、実践を進めた。web 会議システムを活用する際には、双方の表情や言葉が伝わるように画面の見せ方（ピン止め、ギャラリービュー等）、スライドの示し方を工夫した上で関われるように支援した。特別支援学校の生徒は、画面上の高校生に気付き、注意を持続することが可能となった。PC 画面に注目して高校生が企画したゲームに参加したり、画面に話し掛ける生徒も見られたりした。また、交流の度に事後アンケートを実施し、生徒の思いや願いを次の企画に反映させた。特別支援学校の生徒には交流会の直後にアンケート項目に基づき対面で聞き取り、高校生には web アンケートで聞き取ることで、オンラインを活用した交流会に関わるカリキュラム開発に生かすことができた。

今後も ICT ツールやネットワーク環境、生徒の思いや願いを尊重した学習環境を整備できれば、多様な学び方、持続可能な学び方を実現することにつながり、インクルーシブ教育の充実が期待できる。本研究の実践やコンテンツを活用しながら柔軟なカリキュラムづくりを継続し、改めて対面での「交流会」の価値も省察したい。

（文献）

宮野、細谷（2021）：知的障害者を対象とした交流及び共同学習の実践的課題と今後の展望．北海道教育大学紀要（教育科学編），71(2)，p.43-53

（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, SUGITA Yoko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0905

# 中学校における交流及び共同学習（学校間交流）の授業づくりのための授業プランニングシート開発に関する研究

○神田　慶嗣　　細川かおり
（千葉県立君津特別支援学校）　（千葉大学教育学部）
KEY WORDS:交流及び共同学習　学校間交流　授業プランニングシート

Ⅰ．目的

障害者基本法の一部改正（2004）に伴い、第 14 条「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」という、交流及び共同学習の推進に関する規定が示された。

久保山(2018)は､交流及び共同学習を進めるにあたって｢実施相手校の意識・理解｣｢実施相手校の受け入れ体制｣｢自校（校内）の体制」の３つを課題として挙げている。また、阿部（2018）は、小中学校教員の「交流教育」概念範囲と特別支援学校教員の「交流及び共同学習」概念範囲の齟齬と意識の乖離があることを指摘している。これらから中学校と特別支援学校における交流及び共同学習（学校間交流）の課題について具体的に明らかした上で限られた時間の中で授業を円滑に計画していく方略が求められる。そして、インクルーシブ教育推進の観点から互いの学校の教員が共に協力・協働して交流及び共同学習（学校間交流）を進めていくことが望ましいと考える。

本研究では、中学校と特別支援学校の「交流及び共同学習」（学校間交流）における目的や意義、授業づくりで重要な要素を視覚化して教員が共有することができる「授業プランニングシート」（特別支援学校版、中学校版）を開発する。また、「授業プランニングシート」と思考ツールを用いた校内研修を行い、その効果について検討する。

Ⅱ．方法

１．対象：A 特別支援学校の中学部教員（19 名）
　　B 中学校教員（20 名）

２．校内研修による実践：開発した「授業プランニングシート」（表２、表３）を活用して、A 特別支援学校（20XX 年 9 月）、B 中学校（20XX 年 10 月）の教員を対象に実施した。

３．分析方法

1）効果の測定：A 特別支援学校と B 中学校の教員を対象とした校内研修後に質問紙調査を実施した。4 段階尺度を用いて平均値を算出した。

2)倫理的配慮：協力校の学校長、校内研修に参加した教員に対して研究内容や倫理的な配慮を説明し、同意を得た。また、個人情報保護にも配慮した上で進めていった。

Ⅲ．結果と考察

1)授業プランニングシートの開発と校内研修の流れ：「授業プランニングシート」は、交流及び共同学習（学校間交流）における目的や意義の共有、授業計画を円滑に行うとともに自校や相手校教員の考えを融合させて合意形成かつ連携を図っていくことも目標としている。本シートは、全 14 項目で構成されており、学校の特性に合わせて特別支援学校版（表２）と中学校版（表３）の２種類を開発した。特別支援学校版と中学校版で内容が異なる 3 項目は、「学校間交流で学んでほしいこと」「協力・協働」「相談」に関する項目である。「学校間交流で学んでほしいこと」（中学校版）は、障害理解や相互理解、道徳に関する項目で構成されている。「協力・協働に関する項目」（中学校版）は、障害のある生徒への理解や関わり方、事前学習の進め方の項目を盛り込んだ。また、「相談に関する項目」（中学校版）では、授業の構成、教材・教具に関する項目、中学校教員が困っていることを自由記述で書き込む欄を設けて具体的に特別支援学校教員と協働して取り組んでいくことを明確にすることができるものにした。また、交流及び共同学習（学校間交流）の授業づくりに関わる項目（11 項目）も設けていった。

校内研修は、1 時間の設定で行った。５人程度の少人数のグループを編成して話合いを進めていった。校内研修は、下記の流れで進めていった。【①マンダラシートの記入、授業題材例一覧を使ってアイデアを出す】【②グループで話合い授業のアイデアをまとめる】【③相手校の教員に協力・相談したいことを話し合う】【④グループごとに発表】

2）校内研修後の質問紙調査の結果 :A 特別支援学校（N＝19）と B 中学校（N＝20）の教員を対象とした校内研修後に授業プランニングシートの活用に関する質問紙調査を実施して、平均値を算出し比較した。結果は、図１のとおりである。

**表１　A 特別支援学校と B 中学校の得点結果と質問項目の内容**

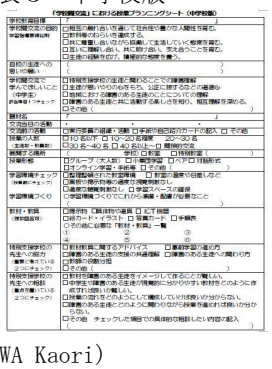
| | 質問項目 | 得点（N=19）A 特別支援学校 | 得点（N=20）B 中学校 |
|---|---|---|---|
| 1 | 学校間交流の授業づくりに役立つツールである。 | ３．２ | ３．５ |
| 2 | 学習指導要領での目的やねらいなどの重要な点をおさえることができる。 | ３．０ | ３．５ |
| 3 | 自校の生徒達に学校間交流で学んでほしいことや願いについて考えることができる。 | ３．５ | ３．６５ |
| 4 | 自分でも学校間交流の授業を計画していくことができる。 | ３．０ | ２．８ |
| 5 | どのような教材・教具を用意すれば良いかが分かる。 | ２．８ | ２．７ |
| 6 | 相手校の先生に協力してほしいことについて気づくことができる。 | ３．１ | ３．１ |
| 7 | どのようなことで困っている、相談したいことなどが分かる。 | ２．９ | ３．２ |
| 8 | 「授業プランニングシート」を個々で書き込んだ後に、教員同士で話し合うと授業内容がより一層深まる。 | ３．５ | ３．６ |
| 9 | 「学校間交流の授業題材一覧」があることによって「授業プランニングシート」が書きやすくなる。 | ３．５ | ３．６８ |

A 特別支援学校の結果では、交流及び共同学習（学校間交流）で自校の生徒に学んでほしいことや「授業プランニングシート」と思考ツールを活用した項目に関する高い得点が示された。B 中学校の全体の得点は、A 特別支援学校よりも高い数値であった。結果から中学校における交流及び共同学習（学校間交流）の授業を計画していく際に「授業プランニングシート」と思考ツールを活用していくことの意義は大きく、効果が高いと考える。経験の無い教員にとっては、特別支援学校との交流及び共同学習（学校間交流）について具体的な授業のイメージを持つことが難しいと推測する。その上で「授業プランニングシート」と思考ツールを活用した校内研修によって経験のある教員と経験の無い教員が、話し合うことで授業づくりの核が形成されて、共通認識を持つことができることや教員間連携につながると考える。

今後は、授業プランニングシートを使った特別支援学校と中学校との学校間交流の授業実践を積み重ねていく中でシートの修正と改善していき、互いの教員がより活用しやすいものにしていくことが求められる。

表２　特別支援学校版

表３　中学校版



(Kanda Yoshitsugu, HOSOKAWA Kaori)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0906

# 知的障害特別支援学校における機能的アセスメントに基づく授業改善の効果

## ―学級全体への支援から個別支援へ―

○芦田　貴美子
（兵庫県立芦屋特別支援学校）

KEY WORDS:　機能的アセスメント　授業改善　特別支援学校

### Ⅰ問題と目的

小笠原・守屋(2005)は，東京都の知的障害特別支援学校において，およそ半数以上に行動問題を抱えており，注意や叱責など直接的な指導は，根本的な解決に至らないことを指摘している。そこで行動問題を読み解く方法として，機能的アセスメントが挙げられるが，霜田・清水・橋本・菅野(2006)は，特別支援学校での機能的アセスメントの実施が，わずか33.0%だったことを報告している。特別支援学校における機能的アセスメントに関する研究では，塩見・戸ヶ崎(2012)や高畑(2004)など，個別支援で問題解決を図ったものが多い。しかし通常学級においては，個別支援だけでなく，学級全体への支援を優先して実施することの必要性を示唆している(佐囲東・加藤, 2013)。

そこで本研究では，知的障害特別支援学校において，機能的アセスメントの結果をもとに学級全体への支援から個別支援へと段階的な支援を行なった。行動問題を通した授業改善の効果の検討を行うことを目的とする。

### Ⅱ方法

1．対象

X 県立 Y 特別支援学校中学部 2 年生に在籍する，国語数学 A グループの生徒 6 名中，自閉症と診断された 4 名の生徒を対象とした。対象生徒には，教員の膝にうずくまる，立ち歩く，大声で飛び跳ねるといった行動問題がみられた。授業では色の弁別課題などの学習が実施され，進行する主指導者 1 名と個別に生徒へ対応する担当教員 2 名が担当していた。コンサルタントは，長期派遣で大学院に通う特別支援学校の教員(第一筆者)であった。

2．倫理的配慮

研究開始にあたっては，対象生徒の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書面で説明し，同意を得た。併せて当該校の管理職にも同様の説明を書面と口頭で行い，了承を得た。

3．実施期間

X 年 9 月 1 日～9 日までをベースライン期(以下 BL 期)，9 月 15 日～10 月 22 日までを介入 1 期とした。介入 1 期で学級全への支援を実施しても，特定の行動問題が 3 週間以上みられたため，個別支援を実施する 11 月 4 日～30 日までを介入 2 期とした。

4．手続き

1）BL 期：コンサルタントが授業を直接観察し，機能的アセスメントシートを用いて記録を行った。

2）介入 1 期：学級全体への支援の改善を目的とした。コンサルタントと主指導者 1 名，担当教員 2 名とで話し合いを行った。マテリアルとして，行動の機能に基づいた支援の工夫リストを使用した。リストは，学校や福祉現場で機能的アセスメントに基づく指導を行った先行研究をもとに，支援を機能ごとに分けて一覧表にした。まずは，コンサルタントが記録した行動問題を，機能ごとにまとめて主指導や担当教員に提示し，学級全体として逃避と要求の機能と推測される行動問題が多くみられたことを確認した。次に主指導者と担当教員に対して，気になる行動問題を取り上げ，機能に基づいたリストと照らし合わせて，学級全体への支援としてできそうな支援項目を選択するよう促した。選択した支援項目から，主指導者と担当教員は，さらに具体的な支援内容を決定した。授業時に教員が決定した支援を実施できた時には，授業後に生徒の行動を具体的に挙げて称賛した。

3）介入 2 期：学級全体への支援を行なっても行動問題が維持している生徒に対して，個別支援を行なうことを目的とした。コンサルタントと担当教員 1 名が話し合いを行った。生徒 A の教員の膝にうずくまる行動の頻度を示すグラフを提示し，その行動が逃避の機能と推測されることを確認し，生徒との距離の取り方を提案した。授業時に教員が決定した支援を実施できた時には，授業後に生徒の行動を具体的に挙げて称賛した。

### Ⅲ. 結果

1．主指導者や担当教員の支援行動および生徒の授業参加率の結果

対象生徒 4 名の授業参加率を Fig. 1 に示す。BL 期では，45%以下の授業参加率であり、教員への膝へのうずくまりや，教室から出て行くなどの行動問題がみられた。介入 1 期では生徒 A 以外の生徒は 75%以上の参加率となり，行動問題も減少した。リストをもとに決定した支援である「ミニホワイトボードに生徒の顔写真を貼り，活動する順番を示す」「自ら活動できた生徒を，言葉や OK サインで褒める」支援は介入期では安定的にみられた。「プリントや個別課題を複数準備する」「タイムタイマーを使って活動する時間を示す」など，決定した支援以外にも，主指導者が自発的に行った支援も多くみられた。

2．担当教員が行った個別支援の結果

生徒 A の行動問題に関する結果を Fig. 2 に示す。介入 1 期では、うずくまる行動は平均 52 秒であったが，介入 2 期では平均 18 秒であった。授業参加率は BL 期で平均 33%，介入 1 期で平均 50%となり，介入 2 期では 75%であった。担当教員は「教員の膝にうずくまる前に立ち上がる」「活動や課題ができたときは，個別に褒める」などの支援を自発的に行っていた。

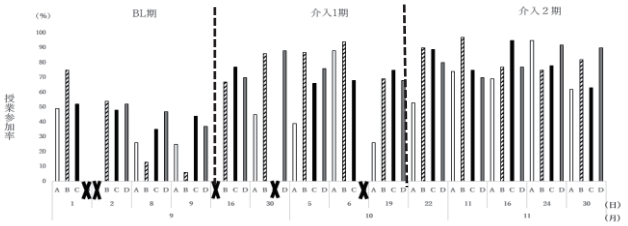



Fig.1　対象生徒4 名の授業参加行動の生起率

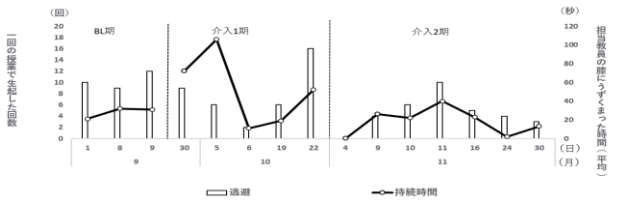



Fig.2　生徒A の教員の膝にうずくまる回数と持続時間

### Ⅳ. 考察

学級全体への支援では，教員が行動の機能に基づいた支援を一から検討するのではなく，リストの支援項目を選択することで具体的な支援内容を決定することができ，学級全体への支援が継続されたと考えられる。また，授業中にみられた複数の生徒が示す共通した機能の行動問題に着目した支援内容や方法は，生徒の授業参加行動を増加させると考える。特別支援学校における行動問題への支援については，個別支援を行う前に，まずは学級全体への支援を改善しそれでも維持する行動問題に対して，個別支援を行うといった段階的な支援が有効だと考える。　(ASHIDA Kimiko, OKAMURA Shoji)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0907

# 「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研修プログラムの効果

-教師の授業づくりに対する意識変容から-

○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:特別支援学校学習指導要領各教科等編、知的障害、教員研修

## Ⅰ　問題と目的

改訂された特別支援学校学習指導要領が令和２年度より順次実施されている。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充実・改善が図られたことは周知事項となった。

これらの改訂を受け、各教科等を合わせた指導の授業づくりにおいて、「育成を目指す資質・能力」を踏まえながら、どのように各教科等の内容を扱っていけばよいのか、また、どのように学習評価を行っていけばよいのかといった点を追究した実践的研究が各所で行われるようになってきた。

そのなかで、各教科等を合わせた指導の一指導形態である生活単元学習の授業づくりにおいて、戸谷・奥村（2020）は、子どもの願いを基にしながら、「各教科等の目標及び内容」の視点を活用する際の要点を６つ挙げている（表１）。

表１　「各教科等の目標及び内容」の視点を活用する際の要点

| 要　点 | 概　要 |
|---|---|
| ①実　態　把　握 | その時期における願い、興味・関心、教科別実態把握シートを用いた全体像の把握 |
| ②学習活動と学習内容の整理 | 単元に含まれる各教科等の学習内容の明確化 |
| ③主に育成をねらう各教科等の計画 | 各教科等の絞り込みと「伸びている力」の明確化 |
| ④具体的な学習内容（ねらい）の設定 | 「各教科等の目標及び内容」との対応を図る |
| ⑤手立ての策定と実施 | 学習内容の深まりを促進する手立ての明確化 |
| ⑥学　習　評　価 | 根拠のある学習評価(ねらいと子どもの姿を対応) |

しかし先の研究では、第一著者が実践計画・実施・評価の中心を担っており、他の教師においても活用可能かは検証できていない。そこで、本研究では戸谷・奥村（2020）の見出した要点を踏まえた研修プログラムを中学部教師に実施し、それぞれが生活単元学習の授業づくりを行った後、教師の授業づくりに対する意識変容を捉えることにより、「各教科等の目標及び内容」の視点を活用することによる利点や課題を導き出すことを目的とする。

## Ⅱ　方法

１．研修プログラムの実施（要点の共有）

第一著者が「各教科等の目標及び内容」の視点を活用する際の要点や手順をまとめたワークシートを作成し、具体例を示しながら記入方法を説明した。

表２　学級ごとに実施した生活単元学習

| 学　級 | 単　元　名 |
|---|---|
| 1 | 「うどん対ラーメン」を演じて、みんなで楽しもう |
| 2 | 「おいでよ、中Bパーク」を作ってみんなと楽しもう |
| 3 | 手作りカレンダーを制作して、お世話になったみなさんに感謝の気持ちを伝えよう |

２．対象単元と教師

対象単元：学級ごとに実施した生活単元学習（X 年 1～X 年 2 月）（表２）

対象教師：中学部教師９名（教師Ａ～Ｉ）

３．手続き：教師が対象となる生徒を定め、①実態把握、②学習活動と学習内容の整理、③主に育成をねらう各教科等の計画、④具体的な学習内容の設定、⑤手立ての策定と実施、⑥学習評価の手順で授業づくりを実施した。

４．分析

記録用紙の記述内容を基に、教師の授業づくりに関する意識の変容を帰納的に分析した。なお、本研究の実施にあたっては、研究概要や個人情報保護について説明を行い、同意を得た上で回答を得た。

## Ⅲ　結果

分析の結果、教師の授業づくりに対する意識変容の共通項として、以下の利点及び課題が挙げられた。（表３）

表３：教師の授業づくりに対する意識変容（抜粋）

| | |
|---|---|
| 利点 | **○多様な学習活動の展開**<br>生徒の願い、興味・関心を基にしたうえで、学習活動と学習内容の対応を明確にしたことにより、学習活動から生徒が願いをもって取り組むであろう学習内容を具体的に想定することにつながった。結果、これまでよりも教材を様々な視点から捉え、単元中の生徒の学びの様子を確かめながら、多様な学習活動を展開することができた（教師C、D、E、G）。<br>**○学びの過程を見据えた教材化**<br>生徒が学習内容にどのように出会い、習得し、活用していこうとするのかを教師が見据えながら教材化することにつながった（教師A、B、D、E、I）。<br>**○生徒が働かせている見方・考え方の理解**<br>生徒が学習内容を身につけ、活用していく際には、その生徒の認知面や情動面の特徴を伴うことが見えてきた。結果、生徒がどのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかといった、生徒が働かせている見方・考え方を教師が捉えられるようになってきた（教師A、F、H）。 |
| 課題 | **○実態把握、共通認識の仕方**<br>生徒の各教科等の力がどこまで伸びているのか、伸びつつあるのかを様々な面から捉えたり、教師間で共有したりしていきたい（教師A、D）。<br>**○教師が各教科等の学習内容の理解を深めること**<br>個別の指導計画における長期目標と各教科等の学習内容とのつながりを捉えることに難しさを感じた。今後は、教師自身が各教科等の学習内容について精通することにより、それらを明確にしていけるのではないか（教師A、E、H、F、I）。<br>**○生徒の願いが根底にある学習内容**<br>生徒の自律的な学びを促進するといった点から、生徒の願いに寄り添いながら各教科等の学習内容を扱っていくといったバランスを大切にしながら授業づくりを続けたい（教師B、C、G）。 |

## Ⅳ　考察

本研究を通して、生活単元学習の授業づくりにおいて、「各教科等の目標及び内容」の視点を活用することにより、①教師が子どもの実態や学びの過程、内面の変化などをより豊かに捉えていけるようになる、②学びの可能性を豊かに含んだ、多様性のある教材化や学習活動を展開していくことにつながるといった利点が明らかになった。このことから、戸谷・奥村（2020）の見出した要点は他の教師にも活用可能であり、汎用性があると言える。

さらに今後は、実践を重ねるなかで、①教師自身が知的障害の各教科等の学習内容について精通していくこと、②教師が、子どもの願いに寄り添いながら、適時性を判断し、各教科等の学習内容を扱っていくといった視点で授業改善を進めていく必要性が示唆された。

## Ⅴ　引用文献

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
戸谷健史・奥村真衣子（２０２０）「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　信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）実践研究報告書抄録集, P53-56

(TOYA Kenji, OKUMURA Maiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0908

# 韓国の知的障害教育教科書

## －中学校・高等学校「進路と職業」の教科書を例に－

〇大杉成喜　　大井雅博
（皇學館大学教育学部）　（三重県立城山特別支援学校）

KEY WORDS: 韓国教科書　進路と職業　電子化

（目的）

我が国では知的障害教育における教科用図書として，文部科学省検定教科書の他，文部科学省著作教科書（「星本」）や一般図書（附則９条本）が用いられる。「星本」は国語，算数・数学，音楽のみであり，小学校段階から高等部段階まで系統立てられて構成された教科書はまだ少ない。

我が国と教育制度の似ている韓国では文教部（文部科学省）により特殊学校国定教科書（初等学校・中学校・高等学校段階知的障害教育）が作成されている。（Table 1）

本稿では，「進路と職業」に焦点をあて，その内容と系統性，その利用について考察する。

（方法）

これまでより著者らは韓国京畿道の金圭一元指導教師らから韓国の特殊教育教科用図書の提供を受けてきた。2018 年には 3 月刊行の「進路と職業（中学校２巻・高等学校２巻)」の提供を受けた。これは我が国の知的障害特別支援学校の「職業」の内容に該当する。本稿では，冊子版と電子版の教科書と指導書について考察する。

(結果)

韓国の特殊学校（知的障害教育）用教科用図書は小学校・中学校・高等学校段階に合わせて文教部（文部科学省）が刊行する国定教科書である。特殊学校（特別支援学校），特殊学級（特別支援学級）で使用される。教科書は，韓国国立特殊教育院で教科別に公募し,受託した大学で執筆者(他教科の担当と重複しない現職教授･教師)を選定し制作される。教科書制作過程における方向性や質管理は国立特殊教育院が行う。教科書は，紙媒体の教科書ともに教科書と関連資料の電子媒体 CD が提供される。教科書の各ページのプロジェクタ表示用画像データ，印刷用 pdf データが任意に利用できるため，教員は授業で使用しやすいという。

「進路と職業」の教科書はこれらの教科書の中で唯一，オンラインでも提供されている。これは実験的な取り組みで，配信契約は 2021 年度までで，今後は未定である。

「進路と職業」の章編成を Table 2 に示す。学習内容は，中学校２段階，高等学校２段階で構成され，我が国の中学部職業･家庭の職業分野,高等部職業の構成と似ているが，我が国が「A職業生活」「B情報機器の活用」「C産業現場等における実習」の３領域で構成しているのに対して，韓国は「意思決定」や「進学」「移行」等キャリア教育の観点から構成されている。

（考察）

我が国でも近年，中学校特別支援学級・学校中学部用テキスト（開隆堂,2016）等が刊行されているが，中高を通した職業・キャリア教育の教科用図書はまだ刊行されていない。知的障害特別支援学校高等部に中学校から進学してくる２段階相当の生徒が増えている現在，中学校段階と連携した指導の充実が必要と考えられる。

一方，金圭一元指導教師は，各教科の系統立てられた教科書が整備されている韓国では，教科横断的で生活と連動した学習が必要であると指摘している。

教科の専門性と生活に結びついた横断的な学習は知的障害教育の本質的な課題であり，その両立をめざす指導を進めていく必要があり,教科用図書はその手がかりとなる。

本稿は「進路と職業」の研究者（編者）の一人である金圭一元韓国京畿道指導教師の支援を受け作成し，本発表にあたっても承認を受けている。関係者の皆様に感謝の意を表わしたい。

（文献）

韓国文教部，進路と職業，2018

(OSUGI Nariki, OOI Masahiro)

Table 1 韓国の特殊学校国定教科書（知的障害教育）

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 통합교과 | 統合教科 | 실과 | 実科 | 여가활용 | 余暇活用 |
| 안전한생활 | 安全生活 | 진로와직업 | **進路と職業** | 정보통신 | 情報通信 |
| 국어 | 国語 | 체육 | 体育 | 생활영어 | 英語での生活 |
| 사회 | 社会 | 음악 | 音楽 | 보건 | 保健 |
| 수학 | 数学 | 미술 | 美術 | 생활경제 | 生活経済 |
| 과학 | 科学 | 재활 | リハビリ | | |

2017年度から適用の教科用図書

Table 2 韓国の「進路と職業」教科書の項立て

| 中学校 | |
|---|---|
| 上巻（217ページ） | 下巻（215ページ） |
| 総論 | 総論 |
| 1.私の情報 | 1.自己管理 |
| 2.将来の生活の設計 | 2.挨拶と感情表現 |
| 3.役割と責任 | 3.業務での電話使用 |
| 4.心配，協力，ボランティア | 4.職業とコンピュータ活用 |
| 5.毎日のやりがい | 5.作業と姿勢 |
| 6.家族や地域社会の職業 | 6.安全な作業を実行 |
| 7.農水産業の探索 | 7.農水産業体験 |
| 8.製造業の探索 | 8.製造業体験 |
| 9.サービス業の探索 | 9.サービス業体験 |
| 10.職業基礎能力 | 10.仕事と余暇 |
| 11.意思決定 | 11.高校進学準備 |
| 12.進学計画 | |
| **高等学校** | |
| 上巻（213ページ） | 下巻（231ページ） |
| 総論 | 総論 |
| 1.私の理解 | 1.職業人の自己管理 |
| 2.幸せな職業生活 | 2.職場でのマナー |
| 3.役割と責任 | 3.業務とスマート機器.. |
| 4.民主市民社会人 | 4.業務でのコンピュータ活用 |
| 5.毎日の幸福 | 5.効率的な作業 |
| 6.将来の有望な職業 | 6.安全な職業生活 |
| 7.農水産業の探索や体験 | 7.農水産業現場実習 |
| 8.製造業の探索や体験 | 8.製造業の現場実習 |
| 9.サービス業の探索や体験 | 9.サービス業の現場実習 |
| 10.職業能力 | 10.職業生活と余暇 |
| 11.問題解決 | 11.移行関連機関の見学 |
| 12.移行計画 | 12.移行準備 |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0909

# 知的障害のある生徒が記録向上を通して体育を楽しむ実践

## ～タブレット端末を活用したセルフモニタリングとオンライン保護者参観を通して～

〇島尚平　岩切祐司　杉田葉子　澤本佳江　小笠原志乃　片山忠成　菊池恵美
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

キーワード：知的障害，体育，タブレット端末

（目的）

現行の特別支援学校学習指導要領保健体育科では「生涯にわたる心身の健康の保持増進や豊かなスポーツライフ」を目標としている（文科省 2018）。更に，知的障害のある子どもは身体活動量が少ないとされ（Frey et al.2008），その背景には運動技能の未発達や運動経験の不足が考えられる。そこで，特別支援教育における体育授業では，「できた！」「やった！」という達成感や楽しさを味わう経験を積み重ね，生徒が生涯を通じてスポーツや運動に親しむ素地を養う必要がある。体育授業において運動の達成感や楽しさを感じる場面を考えると①記録が向上した時，②頑張りを認められた時の2つが考えられる。

記録の向上においては，運動技能の向上が必要である。知的障害のある生徒の運動技能については，タブレット端末で動画を撮影し，生徒にフィードバックすることで記録が向上するという報告もあり（水内 2018），動画等を活用したセルフモニタリングが有効だと考えられる。本実践では動画を活用したセルフモニタリングに加えて，運動時に注目するポイントが明確になるようポイントチェックシートを併用した。

頑張りを認めるという点では，生徒が真剣に運動に取り組むための環境設定や，頑張りを言葉に加えて，形あるもの（トークン）で認めていく必要があると考えられる。本実践では，生徒のモチベーションを高める環境設定としてオンライン保護者参観も兼ねた体育的行事を設定した。また，生徒のモチベーションを高めるためのトークンとして，記録賞とメダルを用意し，行事の最後に表彰する時間を設けた。

本報告では，動画とチェックシートを用いたセルフモニタリングを行った運動指導と，体育的行事とトークンを用いた環境設定が生徒の記録向上にどのような影響を与えたか，生徒の競技記録をもとに考察することを目的とする。

（方法）

【対象】A 知的障害特別支援学校中学部 1～3 年生18 名

【実施期間】202X 年 10 月～202X 年 12 月

【活動内容】陸上競技（30m 走,ジャベリックスロー,立ち幅跳び）

Table1 単元計画

| 時数 | 目標 | 活動内容 |
|---|---|---|
| 1・2 | 全種目を体験しよう！ | 種目の確認、全種目の記録測定 |
| 3~6 | 種目のポイントを意識して取り組もう！ | 種目毎のポイント確認、ポイントを踏まえた練習。動画での映像確認。 |
| 7~10 | 1回目の記録を超えよう！ | 自分の記録を意識して、自己ベストを更新する。動画での映像確認。 |
| 11・12 | 自己ベストを出そう！ | 大塚オリンピックで、出場種目に取り組む。 |
| 13・14 | 出場種目を振り返ろう！ | 出場した種目のポイントを再確認し、友達と共有する。 |
| ※時数について：本校では週１回の体育授業で２時間連続して体育の時間をとっている。 | | |

Table2 授業の流れ

| | 活動内容 | 指導上の配慮事項 |
|---|---|---|
| 導入（20 分） | ・あいさつ、本時の確認をする。<br>・ウォーミングアップ。<br>（ラジオ体操・補助体操） | ・ホワイトボード、掲示物を活用し、視覚的にわかりやすく本時の内容を提示する。 |
| 展開（60 分）<br>1 種目 30 分 | ・各種目の活動場所に別れ、種目のポイントを確認する。<br>・１回目の試技に取り組む。<br>・映像の確認、振り返りをする。<br>・２回目の試技に取り組む。<br>・映像の確認、振り返りをする。<br>・種目変更。（※を繰り返す） ※ | ・ポイントチェック表を活用し、生徒と各種目のポイントを確認する<br>・タブレット端末で撮影する。映像を見ながら、チェックポイントと比較し、自分で評価できるよう支援する。<br>・振り返りを活かして、取り組めるように言葉掛け等をする。 |
| まとめ（20 分） | ・整理体操、振り返り | ・頑張っていた生徒を指名し、全体の前で称賛する。 |

【分析方法】単元で初めて種目に取り組んだ記録(BL)とタブレット端末とチェックシートを用いて指導を行なった 3～10 時間目のベスト記録(R1)，11・12 時間目の体育的行事のベスト記録(R2)を比較した。行事当日，生徒は設定した3種目の中から最も記録が伸びていた1種目のみに取り組んだ為，分析で使用した記録は，生徒が行事で参加した種目とした。

(倫理)本発表に関し当該校の研究倫理委員会の承諾を得た。

(結果)

3種目それぞれの記録の推移をグラフに示した。どの生徒も BL 時よりも R1 時に記録が向上していた。また，R1 時の記録よりも R2 時の記録が向上している生徒が 9 名いた。

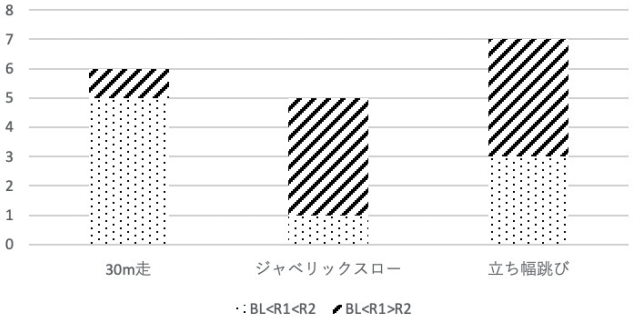



Figure1 種目毎の記録の推移

（考察）

R1 時に全ての生徒の記録が向上した点については，生徒の運動技能の向上があったと考えられ，動画とチェックシートを活用したセルフモニタリングの有効性が確認できた。試技後の振り返りを通して，自分の体の動きや改善点が明確になり，体の動かし方を考えながら取り組む姿勢につながった。まとめの振り返りでは，生徒からポイントに関する発言があったり，体を動かしながらポイントを説明したりする場面もあり，生徒がポイントを意識しながら取り組んでいたことが伺えた。

R2 時には 18 名中 9 名の生徒の記録が更に向上していた。これは行事という特別な場面における，モチベーションの高まりが関係していると考えられた。当日はオンライン保護者参観で保護者が参観したり，他の生徒が観客として試技を見る時間を設けた為，普段の授業とは違う雰囲気で授業が進められた。試技の前に「うおー」と声を出す生徒や，試技の後に「よっしゃ！」とガッツポーズをする生徒もおり，生徒がいつも以上に良いモチベーションで取り組むことができていた。反対に，緊張した面持ちで取り組んでいる生徒や試技の後に首を傾げる生徒もおり，緊張からこれまでの記録を超えられなかった生徒もいた。表彰式では，賞状やメダルを授与された生徒が皆，嬉しそうな表情をしており，言葉だけでなく形ある物でも頑張りを認める重要性が再認識できた。

以上のことから，本実践においては，動画とチェックシートを用いたセルフモニタリングの有効性が確認できた。また，単元の最後に行事という形で成果発表の場を設けることで，モチベーションが高まり，記録が向上することも明らかになった。こういった実践の積み重ねが，運動を楽しむことに繋がり，それが生涯にわたる豊かなスポーツライフにつながるはずである。

（SHIMA Shohei, IWAKIRI yuji, SUGITA Yoko, SAWAMOTO Yoshie, OGASAWARA shino, KATAYAMA tadanari, KIKUCHI emi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0910

# 特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」

ーその5　個に応じた期末テストの実施と授業後評価に関する考察ー

慶野直美

（旭出学園(特別支援学校)）

KEY WORDS:　知的障がい、授業評価、マカトン法

【目的】

特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」の授業後評価に関する報告(福田,2019)を経て、学習者本人が理解していることを確認する期末テストの実施を重ねてきた。期末テストを実施し、結果やその取り組みの様子などの検討を中学部内で重ねたところ、生徒一人ひとりに合わせたテストを作成する必要があることが提案された。個に合わせたテスト作成の実践とテスト結果から見えてくる課題について考察する。

【方法】

(1) テスト作成にあたって：授業では、生徒が持ってきた植物が発表物として取り上げられることが多い。そこで、20XX年度は植物が発表物される場合に、草の体のどの部位（根、茎、葉、花、実、種）であるか、写真①の視覚教材を使って毎回考えるようにしてきた。それに伴い、テスト内容は、Ⓐ発表物の名称Ⓑ草の体の部位Ⓒ発表物が草の体のどの部位にあたるかを主だったものとした。その出題方法及び解答方法は生徒が文字で書き表すタイプ(a)、マカトンシンボルなどによる選択肢から選んで〇をつけたり選択肢のシールを貼ったりするタイプ(b)、などを使い分けた。

写真①

(2)参加生徒：中学部生徒 17 名

(3)実施日と実施方法：20XX 年 12 月、20XX＋1 年 3 月の 2 回
『見つけた考えた』の授業中　約 30 分

テストについては、タイプ(a)に取り組む生徒 11 名、タイプ(b)に取り組む生徒 6 名である。生徒がテストに取り組む間、教員 7 名は生徒を 1～3 名ずつ担当し、設問の理解ができているか確認しながら進めたり、タイプ(b)のテストに取り組む生徒に対しては教員が選択肢を示したりしながらテストに取り組んだ。

【倫理的配慮】

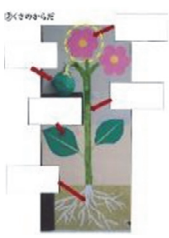
発表にあたり学校長の承認を得、個人が特定されないよう記載した。

【結果】

| | Ⓐ名称 | Ⓑ草の体の部位 | Ⓒどの部位 |
|---|---|---|---|
| 12月 | 72.5%(全 6 問)<br>(a)74.2%<br>(b)69.4% | 94.1%(全 5 問)<br>(a)96.4%<br>(b)86.7% | 55.5%（全 7 問）<br>(a)58.4%<br>(b)57.1% |
| 3月 | 83.4%(全 11 問)<br>(a)75.2%<br>(b)81.8% | 93.5%(全 5 問)<br>(a)85.4%<br>(b)91.7% | 86.2%(全 6 問)<br>(a)84.8%<br>(b)72.2% |

12 月実施のテストでは、Ⓐ発表物の名称（「りんご」「あげはちょう」「さつまいも」など馴染みのあるものの写真を見てタイプ(a)は名称を書く、タイプ(b)はシンボルを選ぶ）問題は高い正答率を示した。Ⓑ草の体の部位答える問題(写真②)は、ほぼ全生徒が正解していた。しかし、Ⓒ発表物が草の体のどの部位にあたるかを答える問題（例：写真③）は、正答率がⒶやⒷに比べて低かった。テストの結果を受けて中学部内で検討したところ、「実」と答えられなかった要因の一つとして選択肢の提示数が多いことが挙げられた。そこで、3 月実施のテストでは、選択肢の数を変更した(写真④)ことで、部位を問う問題についての正答率が上昇した。

写真②



写真③

写真④

【考察】

『見つけた考えた』の授業では身の回りの自然や事象などを中心に、生徒同士が対話しながら学びあえるように進行役の教員が進めていく授業である。毎回取り上げる題材や話題の展開が異なるため評価の難しさが長年の課題であった。そこで授業の中で共通テーマになりやすい植物のからだの作りという抽象的な概念を取り上げ、視覚的教材を使い指導を続けてみたら、多くの生徒が理解できるようになるという成果が期末テストによって見えてきた。選択肢を少なくすることで、生徒一人ひとりが「わかった」ことを「わかっている」と表出しやすくなる傾向もわかってきた。テストのための授業ではない。あくまでもテストは「わかった」ことを表出する場である。大事なことは、日々の授業が、生徒にとって「わかる」「もっと知りたい」と思えるような時間となることである。これからも生徒たちの学びのために研鑽していきたいと思う。

(KEINO　Naomi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0911

# 特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」

## —その６　自信のなさが目立つ生徒に対する授業における取り組み—

〇藤島美乃里　　慶野直美　　菊池けい子
（旭出学園(特別支援学校)）　（旭出学園(特別支援学校)）　（旭出学園教育研究所）

KEY WORDS: 知的障がい　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（以下 MT）とともに学校や家で興味を持った事物について、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 ST）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（齋藤、2020）。そして学期末には、授業評価として期末テストを実施している。

今回対象にした生徒は、ST である筆者が質問することには答えても、終了後、同じ質問をすると「分からない」と答えることが多かった。その「分からない」をどうにかしたいという思いから、筆者は学期末の評価を基に、ST として関わりを見直し、ワークシートを導入することにした。ここでは、その取り組みを報告して考察する。

【方法】

１．対象生徒 A（以下 A）の概要

中 2 男子、知的障害

A は小学部 3 年から本校に在籍している。編入する前は、地元の小学校の通常学級に通っていた。中学部入学当初は、自分の考えをまとめたり、時系列で物事を捉えたりすることが苦手で、会話の中でズレや矛盾が生じることもあったが、中 2 時では、教員や友だちと関わることやコミュニケーションが増えたことで、会話が成立することが多くなった。認知面は、田中ビネー知能検査 V にて 13 歳 8 か月時、精神年齢(MA)は 3 歳 8 か月。学習面では、文字の読み書きに関して、ひらがな・カタカナを読むことはできるが、漢字は難しい。ひらがな・カタカナ 50 音は書けるが、促音、拗音は苦手である。

２．指導期間　20XX 年 6 月～20XX 年＋1 年 3 月

３．授業中（6～12 月）の様子と学期末（12 月）の評価

A は、発表物に自ら興味を示すことが余りなく、ST の促しがあれば、発表物に注目ことができた。また、MT が生徒全体に向けて質問して、A を指名すると、A は何に対して質問されたのかが分からず、「分からない」と答えたり、ST に助けを求めることが見られた。

授業中、ST は発表物への注目を促したり、関心を持てるように働きかけるなど、口頭でのやり取りで指導を行った。学期末（12 月）のテストでは、植物の体の部位（根、茎、葉、花、種、実）を書く問題（その 5、写真②参照）は概ね答えられていたが、部位を問う問題（その 5、写真③参照）は 7 問中 3 問正答という結果だった。テスト時、A は教員からの促しがないと問題に答えようとしない、問題の意図が理解できずに解答欄に何を書けばよいか困る様子が見られた。授業中の様子並びに学期末の評価から、A が自ら積極的に授業に参加できるようになることを指導目標として、口頭でのやり取りに加えて、ワークシート（以下 WS）を導入した指導を行うことにした。

４．その後の授業（1～3 月）での取り組み

1～3 月の授業では、WS（図Ⅰ）を導入した。WS は、①植物の体の部位を書く、②誰が、何を発表し、その発表物を見て気付いたこと（色、大きさ、感触、匂いなど）を書くという内容である。

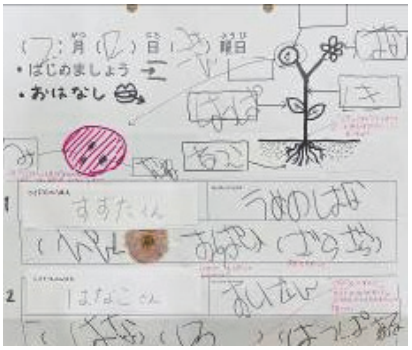
（1）WS の導入

毎回、授業前に①を記入し、確認できた上で参加できるようにした。また、授業が始まったら、発表物を見る度に②を記入するよう、促した。

（2）WS に取り組む中で行ったやり取りの記録

授業の様子から自分の回答に自信が持てないのは、間違えることが嫌、「違う」と言われるのが怖いことが背景にあると考え、ST（筆者）は授業中、A の発言が間違っていても直さずにそのまま聞くようにした。そして、その時に ST がどのような発問をし、どのようなヒントやアドバイスをしてAが答えたかを毎回Aとのやり取りを振り返って記録するようにした。

（ 図Ⅰ）使用したワークシート（WS）




【倫理的配慮】

発表にあたり学校長、保護者の承認を得た。

【結果】

１．授業中（1～3 月）の A の様子

WS に対し、A は抵抗なく毎回取り組むことができた。気付いたことを文字に書き記すことで、可視化され、それをヒントに発言することが増え、MT の質問に対しても、WS を見ながらスムーズに答えられるようになった。また、「（プリントに記入する欄を指しながら）これ何？」と自分から ST に質問できるようになり、自分から「ざらざらだね」など以前は答えなかった感触のことまで言えるようになった。「分からない」と答えることも減少した。

２．学期末（3 月）の評価

3 月に行ったテストでは、12 月同様、植物の体の部位は概ね答えられており、部位を問う問題は、6 問全問正解だった。出題の仕方（その 5、写真④参照）は多少変わったものの正答率 42%から 100%になった。また、前回に比べ、A は ST の促しがなくても自分から問題に取り組むようになり、問題を解いている時間が短縮した。

【考察】

授業中の様子並びに 3 学期末のテストの結果から、A の実態に即した WS を導入して指導を行ったことで、A はみんなの前で自信を持って発言することが増えたのではないかと思われる。また、主体的な学びが求められる本授業で、A の発言に共感的な理解を示すことは、授業参加を促す ST の役割として大事であると思われた。

(FUJISHIMA Minori, KEINO Naomi, KIKUCHI Keiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 09（知的障害③））O-0912

# Dreams come true!
# ～キャッシュフロー表を用いて将来の生活プランを視覚化する①～

○安岡　知美　(高知大学教育学部附属特別支援学校)　　山﨑　敏秀（高知大学教育学部）
住山　志津枝（特定非営利活動法人お金で学さんすう®）
ＫＥＹＷＯＲＤＳ： 知的障害・ライフプラン・視覚化

## ○問題と目的

F 校高等部の家庭科教育では、衣食住分野の指導実践に加えて消費者教育にも取り組んでいる。生徒はそれぞれ卒業後の生活に夢を抱いているが、実際にその夢を実現するための方策について、具体的に学ぶ機会はこれまで多くなく、殆どの生徒は周りの大人がどうにかしてくれる、いつか自然に夢が実現するのではと思っているところがある。卒業後の長い人生を豊かに生きがいをもって生活してもらいたいと考えると、生徒の夢を夢で終わらせず、具体的に示す必要がある。そこで、生徒に自分の夢を叶えるためにどれほどの金額が必要か、またその夢を実現するためにどう行動していくのかといった具体的なライフプランを持たせることで、生徒自身がこれからの目標に向け、前向きに人生を生きる力につながることを目指して実践研究を行った。

## ○方法

【対象】F 校高等部 2～3 年に在籍する生徒 13 名を対象とした。（知的障害：９名　自閉症を伴う知的障害：4 名 /　療育手帳Ｂ１：4 名　　Ｂ２：7 名　手帳未取得：2 名）

【方法】「Dreams come true～夢をかなえるためにはどうしたらいいか考えよう」として、以下の流れで進めた。

1 段階：自分のライフプランを書き出す。（例：「25 歳で車の免許を取る」「30 歳で神戸で一人暮らしをする」）

2 段階：実際にそれにいくらかかるのか、大まかな金額をインターネット等で調べる。

3 段階：出来上がったライフプランをもとにキャッシュフロー表を作成する。それをもとに、自分の夢を実現させるための具体的な方策を知る。（卒業学年は卒業後生かすため「夢貯金封筒」と「万が一貯金封筒」を作る）

【期間】2020 年 10 月～2021 年 3 月の期間に各学年 4 回に分けて取り組んだ。

【指導手続き】授業づくりの工夫を、以下に示す。

① 収入は卒業後の給料を想定して月収 10 万円（年収 120 万円）と仮定。また共働きを想定し、結婚 1 年目より月収 20 万円と仮定した。

② 初めに書き出すライフプラン表には「結婚する？しない？」「車を買う？買わない？」等の項目を設け、それ以外にも自由記述欄を設けた。

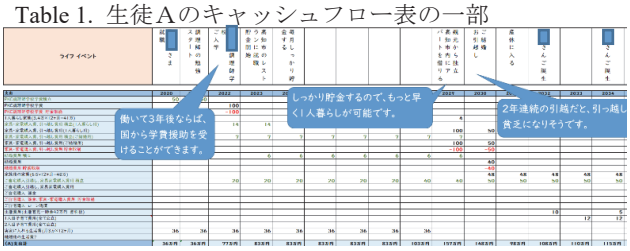
③ キャッシュフロー表とパワーポイントのスライドを併せて用いることでより理解が深まるようにした。

【評価と分析】授業における生徒の行動記録、生徒の振り返り記録、授業日誌などをもとに分析を行った。

## ○結果

高 2 の女子生徒 A（文中に出てくる生徒については、本人・保護者、学校の承認済み）は卒業後調理師になりたい。その後一人暮らしを経験し、28 歳で結婚、2 児の母になりたいという夢持っている。調理師学校の授業料を調べ、高知市内のアパートを検索し、自分の希望に合う物件の間取りや家賃を調べた。子供が手を離れたら一戸建て住宅に住みたいという希望もあり、住宅の購入についても調べることができた。これらの情報をもとに、キャッシュフロー表を作成した。完成したものをみて、20 歳で調理師学校に行くためには高等部卒業後の 2 年間で毎月いくら貯金をしていけばいいか、一人暮らしや住宅購入をするために引っ越し費用を含め、毎月いくら貯金をしておくべきか等具体策を学んだ。A の感想には「たくさん不安があったが、がんばってやっていけばなんとかなると分かった。将来に希望が持てた。」とあった。

Table 1. 生徒Ａのキャッシュフロー表の一部




また、高 3 の男子生徒 B は、バイクの免許取得や購入費用、購入時期を計算し、卒業式の翌月の初月給から、さっそく「夢貯金封筒」に決めた額の貯金を始めることができている。

## ○　考察

キャッシュフロー表を用いて、思い描いたライフプランを視覚化することで、実際に自分がどうすべきかの方策が分かり、夢の実現のために意欲を高める生徒が何人もいた。A や B 以外にも「心配が取れた」「夢を叶えるように貯金を頑張る」と人生を明るくとらえられた生徒がいた。反面、自分の描いていた夢が厳しいことが分かり、現実を知って再考を始める生徒、自分の給料で身の丈に合ったプランに変更したいと考える生徒もいた。キャッシュフロー表によってより明確に自分の目標を立てられたり、現実を知ることができたことは、これからの長い人生を前向きに生きるために大きな成果であると考える。

今後の課題として、キャッシュフロー表の活用の仕方がある。知的障害のある生徒がキャッシュフロー表の全てを理解することは難しい。よりシンプルで分かりやすく、活用しやすい様式のものを専門家と協力して作成していきたい。そして夢がない生徒にどのように人生の目標を持たせていくかについて、学級や他教科と協同して考えていくこともこれからの課題である。（YASUOKATomomi, YAMASAKI Toshihide,SUMIYAMA Shizue）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 10（肢体不自由・ダイバーシティ））O-1001

# 校庭の植物を対象に理科の見方・考え方を働かせる単元の開発

## —知的理科中学部１段階「○色の花を探そう」の計画と実践—

○小山　信博
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS:　知的理科　　肢体不自由　　身の回りの生物

## Ⅰ　目的

知的障害特別支援学校中学部の理科（以下,「知的理科」とする）の「生命」では，主として自然の事物・現象を多様性と共通性の視点で捉える「見方」を働かせる。また，１段階では，問題解決の過程において，複数の自然の事物・現象を比較し，共通点や差異点を明らかにする「考え方」を働かせる。したがって，知的理科中学部１段階の「生命」では，このような理科の見方・考え方を働かせる活動を通して，主に差異点や共通点を基に疑問をもつといった問題解決の力の育成を目指す。

このような知的理科の授業については，動物を対象とした単元の計画と実践が報告されている（小山，2019 など）。また，小山（2021）は，小学校３，４年の教科書を分析し，知的理科に関する学習指導要領の記述を踏まえ，中学部において問題解決の過程で追求する「問題」の例を示した。

本研究では，小山（2019，2021）を発展させ，「生命」の内容「生物の姿の違い」の中でも，とくに「植物」を対象として，理科の見方・考え方を働かせることを目指して開発した単元について報告する。

## Ⅱ　方法

### １）対象

肢体不自由特別支援学校中学部に在籍する知的障害を併せ有する第１～２学年生徒３名

### ２）内容のまとまり，単元名，実施時期

身の回りの生物「○色の花を探そう」（４～５月）

### ３）「身の回りの生物」の評価規準

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|---|---|
| ・植物には，色，形，大きさなど，姿に違いがあることに気付くとともに，様々な植物を見たり，触れたり，においを感じたりするなど諸感覚で確認している。 | ・身の回りに見られる様々な植物の色，形，大きさなどの特徴について比較しながら調べる活動を通して，生物の姿について違う点や同じ点に気付き，疑問をもち，表現している。 | ・植物の姿の違いについて進んで調べ，学んだことを身の回りの中で見つけようとしている。 |

### ４）単元の展開

| 回 | 授業内容 | 評価 |
|---|---|---|
| 1 | ・比較する力のレディネスチェック<br>・春の校庭に出てみよう | |
| 2 | ・黄色い花を３つ探そう | |
| 3 | ・白い花を３つ探そう | |
| 4 | ・赤（っぽ）い花を３つ探そう | 知識・技能，思考・判断・表現 |
| 5 | ・採集した植物名を表にまとめよう<br>・カードゲーム「はなあわせ」 | 知識・技能，思考・判断・表現 |
| 6 | ・ステキな花束を作ろう | 主体的に学習に取り組む態度 |

### ５）単元の評価基準（概ね満足な程度を目指す水準）

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|---|---|
| ・見本を見て，標本に名前をつけることができる。<br>・植物は，色や形で区別できることを理解している。 | ・色や形に着目して花を比較し，目的の色の花が咲いている植物を採集できる。<br>・採集した標本と見本を比較し，同じものを特定できる。 | ・探す場所を工夫するなど粘り強く目的の花を探している。<br>・生活の中で、花の色や形に着目して植物を見つけている。 |

## Ⅲ　結果

第１時のレディネスチェックでは，「おなじとちがうチェックシート」（小山，2019）を用いた。２名の生徒は見いだす要素２つで色，形，大きさ，数を比較できたが，１名は要素１つでは比較できるものの，２つでは難しい様子が見られた。そこで，色を比較して特定の色の花を見つけるか，さらに形を区別するか，生徒によって異なる指導目標を設定した。

第２～４時は，黄色，白，赤の花を３種類，校庭で探す課題を設定した。３種類見つからないときは，他の生徒が見つけた花を参考に探してもよいことを言葉かけしたが，生徒はそうした場合もあれば，あえて他の生徒が見つけていない花を探そうと粘る場合もあった。また，教員は生徒が採集した植物に付箋で種名をつけた見本を用意した。生徒は採集した植物を教室に持ち帰ると，見本を見て同定し，付箋に記入するとともに，冊子状に綴じた新聞紙に挟んで押し花にした。

第５時は，押し花にした植物を観察しながら，これまで採集した植物の名前を色別にまとめた。花の色が変化して分からないものは写真で確認した。また，カードゲーム「はなあわせ」（筆者考案）をした。これは，見本の植物（花）の写真をもとに，たくさんの植物の写真の中から同じ写真を探すカルタ取りである。セイヨウタンポポを探す際，ブタナやノゲシなどタンポポに似た黄色い花を取ろうとしながら，違いに気付き，踏みとどまる様子が見られた。

第６時は，学校の敷地内を散歩しながら，気に入った植物を採集して花束を作った。欲しい色の植物を探して取り入れるなど，色や形に着目して植物を採集する様子が見られた。

## Ⅳ　考察

花の色に着目して植物を採集する活動では，色や形が同じか違うかといった視点を働かせ，共通点や差異点に気付き，区別したり，同定したりすることができたことから，理科の見方・考え方を働かせる授業が展開できたと考えられる。

他方，思考・判断・表現において疑問を持つことや，主体的に学習に取り組む態度における学習の調整などには十分に迫ることができなかった。

報告した単元は主に春から梅雨前ぐらいに展開することが想定されている。したがって今後は，季節と関連付けるとともに本単元を発展させ，例えば夏の時期に「葉」を対象として，より複雑な「形」の違に気付くような授業を開発することが想定される。

そのような単元では，はじめに生徒自身の持つ葉の形のイメージ図を描かせ，学習を通してそのイメージがどう変容したか自己評価したり，「どうして葉によって形が違うのだろう」といった疑問を持つような学習活動が想定される。

## Ⅴ　引用文献

小山信博（2019）知的代替中学部理科「生命」の単元構成に関する一考察 —単元「足は何本か数えてみよう」の計画と実践—．筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要，54，67-87.

小山信博（2021）知的理科中学部における指導内容の配列と「問題」の検討 —小学校第３，４学年理科教科書の分析から—．筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要，56，29-36.

(KOYAMA Nobuhiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 10（肢体不自由・ダイバーシティ））O-1002

# 肢体不自由児の歩行器活用のニーズと屋外移動・スポーツ活動での活用を目的に開発した歩行器の検証研究

松浦　孝明
（国士舘大学文学部）
KEY　WORD　歩行器　肢体不自由　屋外移動

【目的】

肢体不自由特別支援学校では、自立活動の指導内容として歩行器を使用した歩行指導が行われるが、学校内で歩行器を使用している子どもも、日常の生活で使用する頻度は少なく、特に屋外で日常的に歩行器を使用するケースを見かけることはほとんどない。しかし、海外では公園などで活用したり、歩行器を使用したサッカー大会が行われる例もある。

本研究は、肢体不自由児の歩行器活用のニーズや課題を明らかにし、屋外での移動やスポーツ場面で活用することを目的に開発した歩行器の走行を検証することを目的とした。

【方法】

1. 既存歩行器に関するアンケート

肢体不自由児に歩行器を使用した歩行指導を行っているセラピスト、教員 1,200 人を対象に歩行器の使用目的、歩行器使用時の課題、新しい歩行器に望むことなどについて質問紙によるアンケート調査を実施し、436 人から回答を得た（回収率 36.3%）。

2. 開発歩行器の実証試験

対象は校内でポスチャーコントロールウォーカー（以下 PCW）を使用している肢体不自由特別支援学校在籍の脳性まひ児 2 名（小学 3 年生）、GMFCS は対象児 A がⅢ、対象児 B がⅡであった。歩行は直進 5m 歩行、歩行路 5m 内に 2 個のコーンを置きスラローム歩行、歩行路 5m 内に高さ 5 ㎝の 2 個の段差を越える歩行、歩行路に右→左の順のクランク路歩行、歩行路に左→右の順のクランク路歩行とした。全体の歩行路は 11m に統一、計測路前後 3m に助走路を確保した。対象児には普段と同じ速さで歩くように指示し、PCW と新しく開発した歩行器（以下、開発器）の 2 つを用いて各コース 2 回歩行時の所用時間を測定した。

【結果】

1. 歩行器に関するアンケートについて

肢体不自由児の歩行器の使用目的は、歩行練習が最も多く（70%）、施設内での利用（11%）、自宅屋内での利用（9%）、自宅周辺屋外での使用（6%）、スポーツでの使用（3%）の順であった。歩行器使用時の課題については、屋外の使用に限定すると、安定性（30%）、操作性（29%）の課題が多く挙げられた。新しい歩行器を開発する場合にどのような歩行器を望むかについては、屋外生活で使用できるもの、自宅など屋内で使用できるものなど日常生活で使用できるものが期待されていた（Fig.1）。

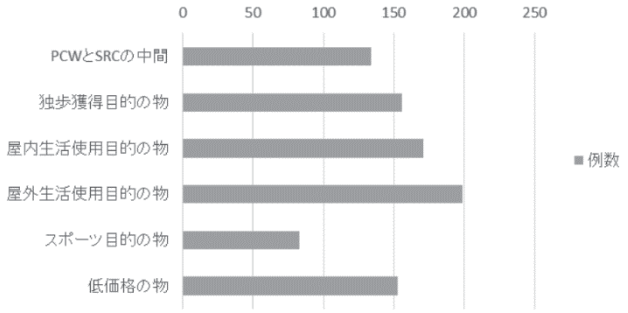



Fig.1　新しい歩行器はどのような歩行器を望むか

2. 開発歩行器の実証試験について

Fig.2 は、対象児2名の各歩行器を使用した歩行時間（2 回の平均）である。開発器は、対象児 A はクランク路（右→左）で、対象児 B は直進、段差、クランク路歩行（右→左）で PCW に比較して歩行時間が短縮していた。

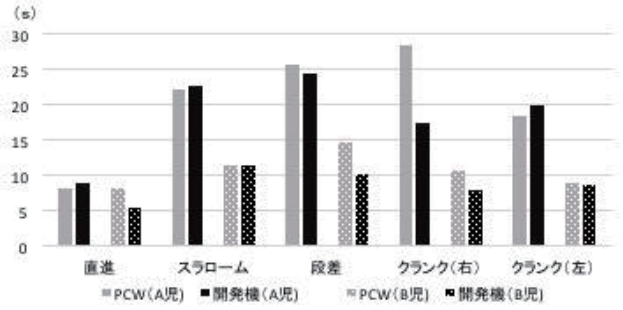



Fig.2　対象児 2 名の PCW と開発器の歩行時間

【考察】

特別支援学校に在籍する肢体不自由児の歩行器は、歩行訓練用もしくは、校内での移動目的とした活用が多く、日常的な歩行補助具とし用いられるケースは少ない。しかし、本アンケート結果からは日常生活での活用のニーズが高い。生活環境のバリアフリー化や東京オリンピック・パラリンピックの開催に向けたスポーツ環境の変化など生活様式の多様化が、屋外での歩行器活用のニーズが高まる一因と考えられる。

本研究で使用した歩行器は日常生活やスポーツ場面で活用できることを目的に、車輪を6輪として走行時には中央部車輪と前方部、もしくは後方部車輪のどちらかが設置した 4 輪で走行できるよう開発された。これにより、回転性や操作性を高めた点に特徴がある。本実証試験の結果では、対象児 2 名は段差とクランク（右→左）で歩行時間が短縮された。また対象児の動作では、開発器使用時は中央輪を軸に前方輪のみを持ち上げて段差を越える様子や方向転換時は中央輪を軸に方向を変える様子が観察された。松田ら（2020）は脳性まひ児に対する同開発器の実証試験で、段差歩行及びクランク路歩行において開発器が PCW に比して有意に歩行速度が向上したことを報告しており、本開発器の構造が目的にそった結果を示したと考えられる。

今後、独歩で長距離を歩くことが難しい子どもや運動中の立位バランスが崩れやすい子どもなど対象を広げるとともに、屋外やスポーツ場面での検証を行う必要がある。

【文献】

松田雅弘他　（2020）.脳性麻痺児者に対する屋外移動・スポーツ活動を目的に作製した歩行器の走行に関する検証.第 18 回日本神経理学療法学会学術大会抄録集

本研究は，地方独立行政法人東京都立産業技術研究センター障害者スポーツ研究開発推進事業　基礎研究「子供用歩行（走行）支援機器の開発」の一環として行われた。首都大学東京（東京都立大学）荒川キャンパス倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：19047）。

（MATSUURA Takaaki）

# 特別支援学校における脳性まひ者の主体的な学びを促す CO-OP を基盤とした授業づくり

○尾﨑　充希（長崎県立諫早特別支援学校／長崎大学大学院医歯薬学総合研究科）
塩津　裕康（中部大学生命健康科学部）
田中　悟郎（長崎大学大学院医歯薬学総合研究科）
岩永　竜一郎（長崎大学大学院医歯薬学総合研究科）

KEY WORDS : CO-OP　脳性まひ　主体的な学び

## 目　的

脳性まひ者が主体的に問題を解決する力を育むために、脳性まひを呈する高等部生徒 2 名に、Cognitive Orientation to daily Occupational Performance(CO-OP)を基盤とした実践を行い、その有用性を検証することを目的とする。

## 方　法

**対象者**　脳性まひの診断を受け、言語によるコミュニケーションがとれる高等学校に準ずる教育課程の高等部生徒 2 名。両者ともに、粗大運動能力分類システム(GMFCS)レベルⅢ、脳性麻痺児の手指操作能力分類システム(MACS)レベルⅡ、普段は手動車椅子で移動している。生徒 A の WISC-Ⅳは全検査 IQ90、生徒 B は WISC-Ⅳの全検査 IQ69。

**実施期間**　20XX 年 7 月に事前評価、9～11 月に介入、12 月に事後評価、2 月にフォローアップを行った。介入は自立活動の時間(1 回 45 分)を使って、週に 1 回行った。

**実施手続き**　①事前評価は Vineland-Ⅱ、カナダ作業遂行測定(COPM)、ゴール達成スケーリング(GAS)、遂行の質評定スケール(PQRS)を用いて実態把握と目標設定を行った。②介入は対象者が考えた認知戦略を用いて目標とした課題を Goal-Plan-Do-Check を繰り返して行った。生徒 A は 6 回、生徒 B は 11 回介入を実施した。③事後評価とフォローアップは事前評価と同じ尺度を用いて再評価した。

**設定した介入目標と認知戦略**　事前評価で実施した COPM の結果を踏まえて、生徒 A の目標を「クラッチ歩行できる距離を長くする」「右足に左足が当たりつまずく回数を減らす」とした。また目標達成に向けて対象者が考えた認知戦略は「両腕に体重がかかりすぎないように両足に体重をかけることを意識する」とした。

生徒 B の目標は「顔に下地クリームを塗る」「目蓋にアイシャドウを塗る」「涙袋にアイシャドウを塗る」とした。目標達成に向けて対象者が考えた認知戦略は「下地を出す量を指の第一関節までとし、メイク用スポンジを使い下地を塗る」「アイシャドウを塗る色の順番や塗る範囲を覚える」「アイシャドウブラシの側面と先端を使って塗る」とした。

**倫理的配慮**　学校関係教職員、対象者とその保護者に研究概要を説明し、研究実施の同意と個人情報の保護に留意して学会誌等で公表することについて同意を得た。

## 結　果

対象者が達成したいと考える課題の目標を主体的に問題解決することを促す CO-OP を基盤とした個別介入を行った結果、生徒 2 名とも目標とした課題の遂行度、満足度の得点が上昇した(Table 1)。さらに、iPad で撮影した動画をみながら PQRS を用いて目標の達成度や課題遂行の質を 10 点満点で評価したところ得点が上昇した(Fig.1)。また生徒 A の GAS ゴール達成スコアは 62.4 点、生徒 B のゴール達成スコアは 69.4 点だったため、生徒 2 名ともスコアが 50 点以上あったことから支援者が予測していた以上の目標を達成することができたといえる。

Table 1　COPM 得点

| 事例 | 課　題 | 重要度 | 事前評価 | | 事後評価 | | フォローアップ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 遂行度 | 満足度 | 遂行度 | 満足度 | 遂行度 | 満足度 |
| 生徒A | クラッチ歩行の距離を長くする | 9 | 4 | 3 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| | つまずく回数を減らす | 9 | 4 | 3 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| 生徒B | 顔に下地クリームを塗る | 10 | 5 | 4 | 7 | 7 | 9 | 9 |
| | 目蓋にアイシャドウを塗る | 10 | 2 | 1 | 8 | 9 | 9 | 9 |
| | 涙袋にアイシャドウを塗る | 10 | 2 | 1 | 7 | 8 | 7 | 7 |

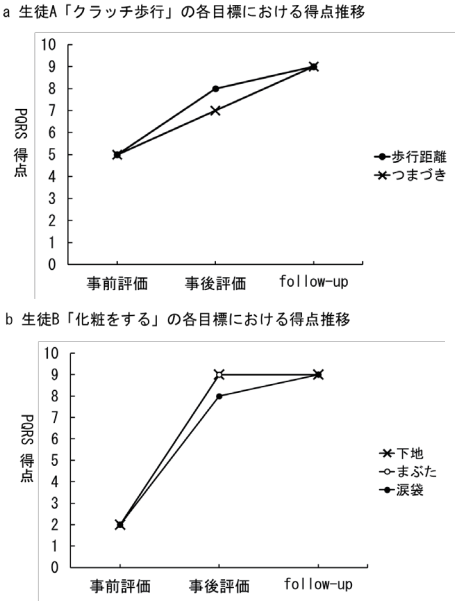



Fig.1　PQRS 得点

## 考　察

対象者が設定した目標の改善に貢献した要因は、(1)CO-OP の手続きに従い、COPM を用いて生徒に主体的に目標を決めさせたこと、(2)支援者の言語的ガイドに従い、生徒が問題解決のための認知戦略を考えたこと、(3) Goal-Plan-Do-Check を繰り返したことだと考える。一方、本研究の限界は、(1)サンプル数の少なさ、(2)CO-OP を学校教育に取り入れる際の課題整理の必要性があることだと考える。

本研究は、二事例ではあるものの、脳性まひ者の主体的な学びの実現を目指すために、CO-OP を基盤とした介入が、特別支援教育において有効であったことを示唆した。

(OZAKI Mitsuki, SHIOZU Hiroyasu, TANAKA Goro, IWANAGA Ryoichiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 10（肢体不自由・ダイバーシティ））O-1004

# 「主体的・対話的で深い学び」を目指した自立活動の指導

## ～自立活動の時間における指導での遠隔合同授業を活用して～

○高橋　佳菜子　　佐々木　高一
筑波大学附属桐が丘特別支援学校

KEY WORDS：自立活動の時間における指導，授業改善，遠隔合同授業

### Ⅰ．目的

学習指導要領が改訂され，アクティブラーニングの視点からの授業改善が一層重視されている。2016 年に出された，文部科学省の「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」によると，自立活動の指導においては，「子供たち自身が，どのように成長しているか，より深い学びに向かっているかどうかを捉える学習評価の在り方」の検討が課題として挙げられている。授業者が指導すべき課題を明確にし，適切な指導目標・指導内容を設定していくと同時に，児童生徒が自己を省察する機会を設けながら，指導と評価を一体化させていくことが重要となる。

本研究では，自立活動における，遠隔合同授業を活用した他者との学び合いの有効性を生徒の変容から確かめることを目的とする。

### Ⅱ．方法

１．対象クラスと生徒の実態

A 肢体不自由特別支援学校高等部２年準ずる教育課程に在籍する生徒５名（男子３名，女子２名）の自立活動の時間における指導を対象とした。

| 生徒 | 実態 | 進路希望 |
|---|---|---|
| ① | 男子。疾患による四肢体幹機能障害。電動車椅子を使用。排泄要介助。 | 大学進学 |
| ② | 男子。脳性麻痺。電動車椅子使用。排泄要介助。 | 大学進学 |
| ③ | 男子。脳性麻痺。独歩。ADL 自立。 | 大学進学 |
| ④ | 女子。二分脊椎。校内では手動車椅子，屋外では電動車椅子使用。車椅子の移乗に要介助。 | 一般就労 |
| ⑤ | 女子。脳性麻痺。校内では独歩。屋外では電動車椅子使用。ADL 自立。 | 大学進学 |

Table.1　対象クラスの生徒の概要

２．対象授業

週１単位時間で行う自立活動の時間の指導における中で，Web 会議システム zoom にて，遠隔合同授業（第１回：2020 年 11 月，第２回：2021 年１月）を実施した。

３．相手校（B 特別支援学校，以下 B 校とする）

高等部準ずる教育課程に在籍する生徒２名(男子１名，女子１名)

４．遠隔合同授業のねらい

生徒同士のやりとりを通して，学習上・生活上の困難さに向き合い，対処しようとする意欲を伸ばすことを共通の遠隔合同授業の大きなねらいに設定した。

５．その他

授業前の打ち合わせや実施後の評価にあたっては，両校の担当教員と担任とで zoom 等を活用して実施した。

### Ⅲ．授業実践

１．単元「自分が創っていく，自分自身の未来①」

（１）単元について

B 校の生徒２名は，前年度に A 校の１学年上の生徒と遠隔合同授業を行っていた。前年度の学習を踏まえ，B 校の生徒は，進路活動と関連させた時間における指導での取り組みの発表をし，A 校の生徒は質問や感想，意見を述べることとした。「新たな視点の気づき」，「思考の深まり」，「新たな考えの形成」（以下，「３つの期待する効果」とする）と見られる発言やレポートの記述を期待して，授業を計画した。

（２）生徒の様子について

A 校の生徒から，「自分はそのような視点で考えたことがなかった」「考え方を参考にしたい」など，「新たな視点への気づき」とみられる発言や記述が見られた。一方，「思考の深まり」「新たな考えの形成」に分類される発言・記述はあまり見られなかった。また，主体的なやりとりにつながりにくい様子が見られた。

（３）授業の評価と改善に向けて

（２）の要因を「異なる状況下をイメージしたときの自己理解の不十分さ」とし，生徒の実態を捉えなおした上で，時間における指導では以下の指導の工夫を講じることとした。

①生徒の経験から具体的な場面を設定する

「学ぶ」「働く」「暮らす」の具体的な場面から，現在の自己の困難さや理想とする自立の在り方を担当教員と深める時間を設けた。

②クラス内で考えや意見を発表しあう場面を設ける

①の学習活動で深めたことを発表しあう時間を設けることで，自分を基準とし共通点や相違点を考え，自己理解が深まるようにした。

２．単元「自分が創っていく，自分自身の未来②」

（１）単元について

A 校の生徒５名が，自立活動の時間における指導１年間の取り組みについて話題提供し，両校の生徒同士がやりとりする時間を設けた。

（２）単元①②を通した生徒の変容について

生徒の授業内での発言や授業後のレポートの記述を，「３つの期待する効果」に分類し，評価した。自己の考えと関連させた発言・記述には◎，自己との関連は薄いが効果が見られたと考えられる発言・記述には○，表出自体がなかった場合には×とした。

| 生徒 | 新たな視点の気づき | 思考の深まり | 新たな考えの形成 |
|---|---|---|---|
| ① | ○→◎ | ×→◎ | ×→◎ |
| ② | ○→◎ | ×→◎ | ×→◎ |
| ③ | ○→◎ | ×→◎ | ×→◎ |
| ④ | ○→○ | ×→× | ×→○ |
| ⑤ | 欠席→◎ | 欠席→× | 欠席→◎ |

Table.2　生徒の発言等の変化（１回目→２回目）

### Ⅳ．考察

第１回の遠隔合同授業での評価が，時間における指導での目標・指導内容の具体化や指導方法の再検討につながった。第２回の遠隔合同授業では，主体的なやりとりだけでなく，発言や記述から「３つの期待する効果」が見られるようになった。自立活動の遠隔合同授業を通じた一連の指導の工夫は，「主体的・対話的で深い学び」の実現に有効であったと考えられる。

一方で，発言や記述からは「３つの期待する効果」が見えにくい生徒がいたり，対象クラス全体的に，将来の目指す姿と現在の自分とをつなげて思考しにくい様子が見られたりした。評価方法や高等部卒業後の生活を主体的に構築していくための進路指導等との関連については，今後の課題としたい。

（TAKAHASHI Kanako，SASAKI Koichi）

# 肢体不自由特別支援学校（中学部）の自立活動において ＭＷＳを活用した事例研究について

コミュニケーションの改善に向けた取り組み
〇愛甲悠二
（埼玉県立越谷特別支援学校）
KEY WORDS: コミュニケーション　自立活動（時間における指導）　ＭＷＳ

## １、目的

筆者は、埼玉県越谷市にある児童生徒数235名の肢体不自由特別支援学校に勤務をしている。以前は障害者職業カウンセラーとして障害者職業センターに勤務をしており、本校に着任してからは今年度で６年目になる。特別支援学校は、少人数制の学習グループで授業が受けられるという利点がある一方で、筆者としては変化の少ない限定されたコミュニティの中で生活するといった側面もあると感じている。コミュニティが限定されることで、コミュニケーションに課題を抱える児童生徒は、コミュニケーションを改善するための経験が制限されてしまうことにつながりかねない。特に、準ずる教育課程に在籍している児童生徒においては、教科中心のカリキュラムが組まれ、自立活動（時間における指導）の時間が限られており、身体に関わる取り組みが優先的に行われている。

本研究では、中学部準ずる教育課程の自立活動（時間における指導）の中でコミュニケーションを改善させるために行った活動を紹介することで、コミュニケーションに困難を抱える児童生徒にどのようなアセスメントが有効であるかを明らかにすることを主な目的とする。

## ２、方法

本研究は、中学部に在籍する生徒２名を対象にコミュニケーションを改善する指導を行った。障害者職業総合センターが開発・研究を行う職業評価の一つであるＭＷＳ（実務作業）の技法を教育現場に応用することを思い立ち、その中で特に即時的なフィードバックと振り返りを中心に行うことで、コミュニケーションの改善を図った。A（ピッキング）、B（納品書作成）の活動場面におけるインフォーマルな変化をまとめ、分析することで、ＭＷＳの自立活動（時間における指導）での有効性について検証した。

## ３、倫理的配慮

この度の事例発表について、本人とその保護者に対しては発表目的や内容の説明を行い、承諾を得ている。

## ４、生徒A、Bの実態

Aは、二分脊椎があり、常時車椅子を使用している。明るく社交的であり、興味関心のあることに対して積極的に取り組むことができる一方で、注意のコントロールの難しさがあり、物を落としたり、ぶつかったり、また興味関心のない場面での集中の持続性の難しさがある。

Bは、二分脊椎があり、常時車いすを使用している。手先が器用で、作業遂行面において困難は感じられないが、コミュニケーション面では、本人が信頼し心を許す相手とはスムーズなやり取りができるものの、それ以外の相手とは言葉を介したやり取りが極端に少なくなる傾向がある。

## ５、結果

### ◆Aについて

Aが課題としている注意のコントロールの難しさについて、即時的な振り返りの中で、適宜Aと共有するようにした。次に、「注意事項」を短くまとめたカードを作成し、活動を始める時点でAと共有するようにした。本活動を繰り返すうちに、徐々に課題が活動場面でほとんど見られなくなっていった。例えば、課題の一つの要素である集中の持続性についてであるが、活動自体に目的意識が持てるようになり、作業を始めると最後まで集中して取り組むことができるようになった。学校生活の中においても一定の改善が見られたものの、言葉がけや環境調整等が必要な場面が見られるなどの課題が残った。

### ◆Bについて

Bは、活動場面の中で普段は自分から関わろうとしない相手に対しても、「お願いします」「はい」など日常的に必要とされる挨拶ができるようになった。また、作業中もやり取りが以前と比較してより自然に行えるようになった。振り返りでは、より相応しい言動について本人に伝えることで、生活場面への応用を図るようにした。作業中に口頭で追加指示を出した際には、耳から聞いた記憶だけでは十分ではないことがあったため、メモの取り方について指導し、メモを見て主体的に追加作業が行えるように導いた。

## ６、考察

本研究は、コミュニケーションに困難を抱える生徒に対してアセスメントを行い、即時的なフィードバックを加えることで、コミュニケーションの改善を図った事例研究である。学校のカリキュラムに従うだけでは、アプローチが難しいコミュニケーションの改善について、視覚記憶と聴覚記憶の両方を使えるようアセスメントを行い、生徒自身が興味を持って主体的に取り組めるよう自立活動（時間における指導）を行った。

本事例研究においては、学校生活全般での課題は残ったものの、簡易作業場面を通した模擬的な「働く」経験を通して小さな「達成感」を積み重ねることで、活動場面において課題であったコミュニケーションの改善に至ることができたものと考える。

以上から、今回の取り組みは、本研究で紹介した事例に限定されることなく、将来「働く」ことを考えている児童生徒にとって有効な指導の取り組みになることと思われる。

## ７、参考文献

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（2010）「ワークサンプル幕張版　ＭＷＳの活用のために」、（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

(AIKO Yuji)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 10（肢体不自由・ダイバーシティ））O-1006

# 個別の指導計画の作成・改善を通した教科指導の授業改善

## －「個別の指導計画モデル」の活用と「授業者の意思決定」を踏まえた取組み－

○山田康朝[1] 阿久津百子[2] 竹内博紀[3] 高橋佳菜子[4] 引場陽子[5] 渡辺政治[6] 丸山真幸[7] 小山瑞貴[8] 橋本陸[9] 迫田拳[10] 笠原浩代[11] 吉田光伸[12] 北川貴章[13] 安藤隆男[14]

（1 千葉県立四街道特別支援学校）（2 茨城県立水戸特別支援学校）（3 茨城県立下妻特別支援学校）（4 9 筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（5 新潟県妙高市立新井中央小学校）（6 さいたま市立さくら草特別支援学校）（7 筑波大学附属久里浜特別支援学校）（8 神奈川県立えびな支援学校）（10 株式会社テクノスジャパン）（11 千葉県立槇の実特別支援学校）（12 東京都立光明学園）（13 国立特別支援教育総合研究所）（14 筑波大学）

KEY WORDS:個別の指導計画の作成・改善　教科指導　授業改善

### Ⅰ．問題の所在と目的

特別な教育的ニーズのある子どもの教育を行う場合、特別支援学校学習指導要領（2017）では、自立活動の指導と各教科の指導は密接な関連を保つよう規定されている。しかしながら、どのように関連づけるか具体的な手順や方法までは示されていない。この状況において、有井ら（2020）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んだ個別の指導計画の作成と活用に関する「個別の指導計画モデル（安藤ら，2020）」を活用した実践研究を行った。そこでは、「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」等の検証が必要であるとした。このことから、自立活動と各教科の指導の密接な関連に資する実践研究の蓄積が求められる。さらに、安藤ら（2020）は、想定される課題として、「負担感に影響を及ぼす個人的および社会的要因の検討」の必要性を挙げている。これらの背景は、安藤（2001）が指摘した「社会的手抜き」や「同調圧力」等が要因と考えられる。この背景要因の対処を踏まえた個別の指導計画の作成と改善の取組みが期待される。本研究は、教科指導の授業改善について、「個別の指導計画モデル」の活用と、「社会的手抜き」や「同調圧力」の対処を踏まえた取組みを実施し、その成果と課題等を明らかにする。

### Ⅱ．方法

１．対象

以下の 4 名（学校種・経験年数・役割）。そのうち、Aは授業者、Cはファシリテーターを担った。

Ａ：特別支援学校教諭・13 年・学級担任、自立活動係

Ｂ：特別支援学校教諭・2 年・副担任、自立活動係

Ｃ：特別支援学校教諭・25 年・副主事

Ｄ：小学校教諭・27 年・通級指導担当、特別支援 Co.

２．手続き

202X 年に行われた肢体不自由特別支援学校準ずる教育課程の英語科の 1 単元において、単元開始前・単元開始直後に個別の指導計画を作成し、単元中盤・単元終盤に改善を図った。作成・改善の方法は、「個別の指導計画モデル（安藤ら，2020）」を用いた。また、「社会的手抜き」や「同調圧力」の対処として、作成や改善の手続き上、集団による意思決定の場において、授業者の意思を尊重（授業者の意思決定）するようにした。なお、今回は、コロナ禍のため、オンラインによる実施とした。

３．調査内容及び分析方法

アンケート・インタビュー調査を実施した。アンケート調査は、個別の指導計画の作成等に関する自由記述を求めた。インタビュー調査は、単元の終了後に、成果・課題・改善点を聴き取りした。分析は、インタビュー調査の語りを扱い、質的データ分析法（佐藤，2008）の手法を用いた。語りは、「逐語録」－『オープンコード』－【焦点コード（概念）】の順に、語りの意味内容から概念を抽出した。【概念】と代表的な『オープンコード』を結果として示し、考察した。なお、今回は、改善点のみ取り上げる。

４．倫理的配慮

対象授業関係者及び調査対象者に調査目的や内容等を説明し、同意を得た上で実施した。

### Ⅲ．結果と考察

改善点に関する語りの分析の結果、35 の「逐語録」、32 の『オープンコード』、6 の【概念】が抽出された。

【手続き上の思考方略】では、8 のオープンコード（以下、改善点とする）が示された。『各自で情報を整理する時間を設ける』は、作成・改善の討議時に個人での思考場面をあえて設定するとした。

【時間の効率化】では、7 の改善点が示された。『あくまで仮説－修正を重ねていくものと捉える』は、個別の指導計画は改善を重ねていく捉えが重要であり、そのことが、時間の効率化を見込めると考えられた。

【役割の分担】では、5 の改善点が示された。『討議中にまとまりかけてきた話は授業者（担任）に意思決定する機会を意識的に促すことが必要』は、授業者が指導計画と授業場面のつながりをもち、指導イメージをつかめる討議のあり方に配慮するとした。これらの改善点は、ファシリテーターの役割を明確にするものと考えられる。

【事前の下準備】では、5 の改善点が示された。『自分で情報を整理し実態把握図を作成する経験を積むことができる手続きを設定する』は、事前に個人で一連の手続きを体験するとした。事前に、知識として共有し、演習を通して体感することが考えられた。

【オンラインによる作成の手がかり】では、5 の改善点が示された。『限られた情報を扱う際は手立てを講じる意識が必要になる』は、生徒の様子を捉えやすい映像撮りが必要であるとした。

【方法論の周知】では、2 の改善点が示された。『今回の方法は、理論を知らない教師に広めていくことが大事』は、研究方法の再考の必要性に言及した。

これらのことから、自立活動の指導内容に至る過程を加味した、自立活動の観点から必要な配慮・手立てのつながりのあり方について、今後検討を重ねる必要がある。

### （主要文献）

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.

佐藤郁哉（2008）質的データ分析法．新曜社.

※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。

(Yasutomo YAMADA, Momoko AKUTSU, Hiroki TAKEUCHI, Kanako TAKAHASHI, Yoko HIKIBA, Masaharu WATANABE, Masayuki MARUYAMA, Mizuki KOYAMA, Riku HASHIMOTO, Ken SAKODA, Hiroyo KASAHARA, Mitunobu YOSIDA, Takaaki KITAGAWA, Takao ANDO)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 10（肢体不自由・ダイバーシティ））O-1007

# 乳児重症型先天性筋疾患児の文章表現の拡大に関する実践研究

〇寺本　淳志
（宮城教育大学）

KEY WORDS:　先天性筋疾患　乳児重症型　文章表現

## Ⅰ．問題と目的

乳児重症型の先天性ミオパチー児は，生後早期から濃厚な医療的ケアを必要とし，明確な意思表出手段の獲得が制限されやすい．診断上知的障害はないものの，学習経験や生活経験の制限等から，学力や意思表出に関わる能力が生活年齢に比して遅れやすいことが教育的課題として考えられる．宮地ら(2017)も，状態像として近い脊髄性筋萎縮症Ⅰ型児について「二次障害」としての知的障害への言及を行っている．

本研究の対象児(以下 A)は小学部時点でスイッチと PC ソフトによる文字の使用を獲得したが，文字を使用する意思表出を拒む様子が見られた(寺本,2016)．その後，日常生活では電子メール等を使用し，保護者とは文字を介して豊かなやりとりを広げているが，他者への意思表出における文字使用は限定的である．そこで，本研究では言葉の習得や使用の機会，特に気持ちを他者に伝える機会が乏しい対象児に対して，言語表現の拡大を意図して行った課題学習やゲームを用いた教育的係わりの有効性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**：特別支援学校高等部 1 年の女児．診断名はネマリンミオパチーである．生後 6 か月頃から,常時人工呼吸器を使用している．毎日保護者の送迎により通学しており，自立活動を主とする教育課程に属している．**2. 支援開始当初の様子**:左側の頬の動き(yes),白目や目を閉じる(no),視線での方向の指示(「もっと右/左」)等のサインに加え，両手親指の僅かな動きでスイッチ操作し，問いかけに対して iPad のメモに単語レベルで文字により回答する場面もある．**3. 問題の整理と支援の方針**：A の文字による意思表出については,A 自身が場面や相手に応じて意図的に使用の可否を選択している様子が見られるため，A のその判断は尊重すべきものである．一方で，系統的な学習の経験の少なさ等もその背景にあることが推測されるため，文章表現の習得をねらいとした学習に加え，他者に気持ちを伝える機会等の経験により，A が「文字で伝えよう」と判断できる場面や，A 自身の気持ちを表す表現の使用の広がりを促すことを狙いとして支援を行うこととした．**4. 手続き**：テレビ会議システムによる遠隔場面及び，家庭での対面場面により，月に 3 回，1 時間半程度の係わり合いを行った．映像記録に基づき，A と筆者らとのやり取りや A の表出行動，課題学習の結果等について分析を行った．

## Ⅲ．結果と考察

23 回の係わり合いの中で，A が初めて会う大学生と互いに自己紹介する活動，筆者を含め 3 人で行う，何らかの文章や単語による表現を使ったゲーム(何でしょうゲーム，質問ゲーム，人生ゲーム，いつどこで誰が何をしたゲーム)，及び助詞の正しい使い方，理由を答える表現，気持ちを表す言葉を学習する課題学習的な活動等を行った．

A は，当初ゲームの中で自身が最初に回答する(表出する)ことを嫌がる様子を見せたが，活動の中で，筆者らの表現を模倣しながら表現内容に広がりを見せた．図は各セッションで，最初の回答者になることに対する A の反応の変化を示すものである．あくまでも，係わり合いにおけるゲーム場面での行動変容ではあるものの，様々な活動の中で自信をもって文字による表出を行うことができるようになり，文字による意思表出に対する A の判断に変化が生じたと考えられる．

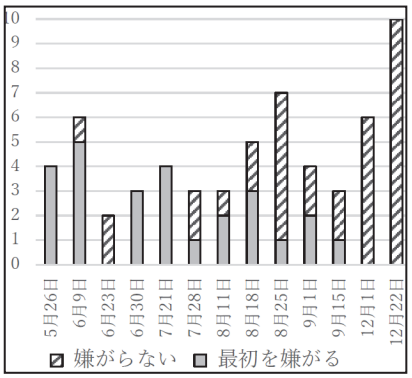



図:ゲーム内で最初の回答者になることへの A の反応の変化：ゲームの始めに「A さんから答えますか」と問いかけた際の反応に基づく(各セッションでゲームの回数は異なる).

筆者らは，主語や述語，文末表現等，A にとって一定のモデルとなる文体を示すことを意図した．A の希望もあり，筆者らもチャット(遠隔時)や筆記(対面時)により，文字で表出した．A は筆者らの表出を模倣したと考えられる文章構成で，助詞等を正しく使用しつつ文章による回答を多く行った．これまでの日常的な場面での問いかけに対する応答では，「省エネ」の意図もあり，係わり手の読み取りに頼って単語のみで回答していると推測される行動も多かったが，特定の場面を設定されるとそれに応じた表出方法を選択することができていた．

A の表出内容は，ほとんどの場面で，助詞の使用や「です」等の丁寧な文体等に誤りは見られなかったが,「いつどこで誰が何をしたゲーム」において，一貫した格助詞の誤りが見られた（「いつ」を示す単語の後に「に」ではなく「が」を用いた）．このゲームでは A が自ら考えた自分なりの言葉を即興的に表出することに主眼を置いたため，出揃った言葉を文章として視覚的に示していなかった．そのため，その誤りを認識できなかったと考えられる．A は聴覚的に言葉を受容し，理解することが多く，文字による出力の機会が乏しいため，文章構成における丁寧な実態把握と基礎的な学習も併せて行っていくことの必要性が示唆された．

一方で，以前は表記の誤りを指摘されることによって気持ちが崩れ，文字による表出を渋る様子も見られていた A が，ゲーム中での誤りの指摘を受け入れて修正したり，関連する課題学習に積極的に取り組む様子から，文字を使用した文章表現を用いてゲームに参加することへの意欲の高さも示されたものと考えられる．

文字による表出，さらに自らの気持ちなど自分の言葉の表出に抵抗感を示していた A に対して，A が楽しめるゲームを通して，活動場面において筆者らに表出する A の言語表現は大きく拡大した．これは，筆者らとの係わりで身に付けたものではなく，A がそれらを「出す価値がある」と判断できる場面が増えた側面が大きいと考えられる．他者とのやりとりや表出機会が限定される乳児重症型先天性筋疾患児に対し，適切な課題を設定しつつ，その機会を提供することで，正確な実態把握と表現の拡大につながることが示唆された

付記：研究の実施及び発表に際して保護者に対して説明を行った上で同意を得ている．なお，本研究の一部は卒業生である熊田こころ氏と共同で取り組んだ実践の一部について，氏の了承を得て筆者の責任において発表するものです．

*本研究は，科学研究費若手研究(課題番号:18K13206)の支援により実施された．

(TERAMOTO Atsushi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 10（肢体不自由・ダイバーシティ））O-1008

# 特別支援学級に在籍する外国籍生徒への支援体制に関する調査研究

○大沼渚　　濵田豊彦
（東京学芸大学大学院教育学研究科）　（東京学芸大学）
KEY WORDS:特別支援学級　外国籍児童生徒　支援体制

**【問題と目的】**

近年、特別支援学級に在籍する外国籍児童生徒が増加している。2018 年 6 月 24 日付の朝日デジタル新聞は、民間団体の調査により、ブラジル人ら外国人が多く住む地域の小学校で、外国人の子どもが日本人の２倍以上の比率で特別支援学級に在籍していることが、明らかになったと報じた。また、文部科学省の有識者会議調査でも、全国の発達障害者支援センターなどで外国にルーツを持つ児童生徒やその家族に関する相談をこれまでに受けたことがあると答えた拠点が 6 割あり、障害がある外国籍児童生徒は、相当数いることが考えられる。しかし、障害がある外国籍児童生徒への教育や支援体制については明らかになっていないことがほとんどである。

本研究では、比較的外国籍児童生徒数が多い中学校特別支援学級担当教員へアンケート調査を行い、在籍する外国籍生徒への支援体制の実態を明らかにし、彼らへの支援体制について考察する。なお、本研究においては、国籍に関わらず両親又は片親が外国籍である生徒のことを「外国籍生徒」と定義する。

**【方法】**

**1. 対象者：**全国の小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校、高等学校、特別支援学校に通う児童生徒の中で日本語指導が必要な児童生徒の比率が高い上位 6 県（群馬県、三重県、岐阜県、愛知県、静岡県、滋賀県）の計 951 校の中学校特別支援学級を担当している主任教員を対象とした。なお、研究目的、データの処理方法を説明し、同意を得たところのみ対象とした。

**2. 手続き：**Microsoft フォームズを用いた選択式、自由記述による質問紙調査を行った。各学校長あてに Microsoft フォームズの URL と QR コードを記載した依頼文を郵送し、対象者の回答を依頼した。回答期間は令和 3 年 1 月 25 日から令和 3 年 2 月 15 日までとした。

**【結果と考察】**

中学校 181 校（回収率 19%）、198 件の回答があった。外国籍生徒が在籍していると回答したのは 65 件（33%）であった。

＜障害種の違い＞

回答の中から、学級の主な障害種ごとに知的障害群、自閉症・情緒障害群、知的障害と自閉症・情緒障害群の 3 つの群に分けたところ、該当生徒が外国籍ゆえに利用しているリソースに違いがあることが明らかになった。

利用しているリソースについては、知的障害群は、日本語支援員と通訳者の利用が多く、言語の支援を利用していることが多いことが分かった（表１）。

自閉症・情緒障害群は、日本語支援にかかわらない支援員の利用が多く、言語の支援よりも行動面での支援を必要としていることが考えられる。また、自閉症・情緒障害群は日本語教室の利用が多いが、知的障害群と比較し、学級形態が一部の時間のみ特別支援学級で特別の指導を受けるかたちが多かった。普段は通常学級で過ごし、日本語教室と特別支援学級を併せて利用していると考えられる。

**表１該当生徒が、外国籍がゆえに利用しているリソース**

| | | 日本語教室 | 日本語支援員 | 支援員 | 専門性がある方の助言 | 通訳者 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 知的障害群 | n=30 | 13% | **20%** | 20% | 3% | **53%** |
| 自閉症・情緒障害群 | n=11 | **27%** | 9% | **45%** | 18% | 27% |
| 知的障害と自閉症・情緒障害群 | n=16 | 38% | 13% | 56% | 63% | 44% |

＜集住地区とそれ以外の地区の支援体制の比較＞

上記の 3 群をさらに、全国の外国人比率である 2.25%以上の地域（以下、集住地区）と、2.25%以下の地域（以下、その他）に分け、比較したところ、以下のことが明らかになった。

該当生徒を支援するために連携していた機関については、集住地区群の方が連携している機関が多いことが明らかになった（表２）。

また、スクールカウンセラーは地域に関係なく利用されている。言語や文化の違いに起因する悩みやストレスを抱える生徒の利用が多いと考える。

**表２　該当生徒を支援するために連携していた機関**

| | | | 児童相談所 | 発障支センター | NPO等団体 | 特別支援学校 | SSW | SC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 知的障害 | 集住地区 | n=26 | 12% | 0% | 8% | 8% | 4% | 12% |
| 知的障害 | その他 | n=4 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 25% |
| 自情 | 集住地区 | n=9 | 11% | 0% | 11% | 0% | 0% | 11% |
| 自情 | その他 | n=2 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 知・自 | 集住地区 | n=16 | 13% | 6% | 0% | 6% | 6% | 19% |
| 知・自 | その他 | n=0 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |

校内の支援体制は、集住地区に、分掌として外国籍生徒の支援委員会が設置されている、日本語教室がある、と整備されていることが明らかになった（表３）。日本語支援員は地域に関係なく、広い範囲で配置または派遣されていることが明らかになった。

**表３　校内の支援体制**

| | | | 支援委員会が設置 | 日本語教室がある | 日本語支援員がいる |
|---|---|---|---|---|---|
| 知的障害 | 集住地区 | n=26 | 35% | 50% | 38% |
| 知的障害 | その他 | n=4 | 0% | 0% | 25% |
| 自情 | 集住地区 | n=9 | 11% | 33% | 44% |
| 自情 | その他 | n=2 | 0% | 0% | 50% |
| 知・自 | 集住地区 | n=16 | 31% | 44% | 44% |
| 知・自 | その他 | n=0 | 0% | 0% | 0% |

**【参考文献】**１）朝日デジタル新聞（2018）「特別支援学級在籍率、外国人の子が日本人の倍　民間調査」　２）文部科学省初等中等教育局国際教育課（2020）平成 30 年度都道府県・市町村等日本語教育担当者研修　外国人児童生徒等教育の現状と課題

(ONUMA Nagisa, HAMADA Toyohiko)

# 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（2）

## 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

〇加部清子
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS：色覚特性　大学　教員養成

【目的】

人間の色覚には多様性があり、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ため、教員は、色覚に特性のある者を把握しづらくなったと考えられる。しかし、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、たとえ誰が当事者な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）。加部（2020）は、教員養成を行う大学で色覚特性やその配慮について授業で扱っているのかを明らかにするため、国立の教員養成系大学のシラバス（授業計画）を基に、色覚特性やその配慮について扱う機会の実態を調査した。その結果、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全体の３分の１と少なく、十分とは言えないと考察した。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。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り、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と結論づけた。

大学通信(2020)の小学校教諭就職者数ランキングによれば、小学校教諭には私立大学出身者も多数いる。そこで本研究では、国立の教員養成系大学の他、小学校教諭の養成を行っている私立大学を対象に、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。

なお、本研究は各大学ホームページで一般に公開されたシラバスを調査対象とし、結果に個人情報等を含まない。

【方法】

①国立の教員養成系大学 44 校を対象に、大学ホームページで閲覧できる教員養成学部の 2021 年度シラバスから、「色覚」でヒットした大学数を調べた。また、ヒットした授業について、内容や受講対象を調べた（最終検索日 2021.5.5）。

②文部科学省(2019)より、小学校の教員養成を行っている私立の４年制大学 191 校を対象に、大学ホームページで閲覧できる該当学部学科の 2021 年度シラバスから、「色覚」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）も同様に検索した（最終検索日 2021.5.9）。

【結果】

①シラバスのワード検索ができた 33 校を分析対象とした。「色覚」でヒットした大学は 11 校（33%）であり、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件とみなした）は 19 件であった。そのうちの７件は養護教諭養成課程の、５件は特別支援教育の専門科目であり、その他、図工・美術系、理科系、情報・ICT 系、共通科目などであった。

②シラバスのワード検索ができた大学 128 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。

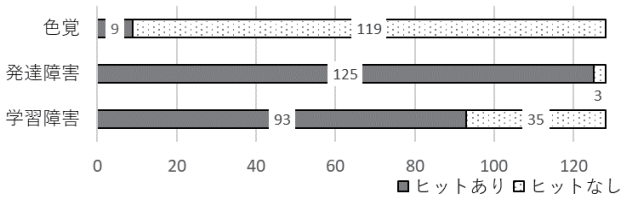



図１　ヒットした大学数

【考察】

国立の教員養成系大学の教員養成学部で、「色覚」を扱うとシラバスに明記している大学は 33%にあたる 11 校であった。2020 年度、2021 年度のいずれの年でもシラバス検索ができた 31 校中、いずれの年でもヒットしたのは９校で、ヒットする大学が固定していることが読み取れた。授業内容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く、大学数、内容とも 2020 年度調査とほぼ同様であった。

小学校の教員養成を行っている４年制私立大学のうち、該当学部学科の授業で「色覚」を扱うとシラバスに明記している大学は７％にあたる９校であり、発達障害の下位項目である「学習障害」と比較しても 10 分の１程度と少なかった。ヒットした大学の多くは、小学校に加えて特別支援学校の教員免許も取得でき、「色覚」は特別支援教育の専門科目として扱われることが８割近かった。

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、教員を目指す全ての学生に学ぶ機会が与えられているとは言えないだろう。繰り返しになるが、色覚に特性のある者は一定数在籍しているはずで、決して珍しくはない。発達障害と同様、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。

【文献】・加部(2020)日本特殊教育学会第 58 回大会 P1-4
・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
・大学通信(2020)：https://univ-online.com/rank1/y2020/teachers/r1910059/（最終検索日 2021.5.5）
・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
・文部科学省(2019)：https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/29/1287044_1.pdf（最終検索日 2021.5.1）

（KABE Kiyoko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 10（肢体不自由・ダイバーシティ））O-1010

# 糸賀一雄研究の新展開

## 『糸賀一雄研究の新展開　ひとと生まれて人間となる』（三学出版）の特徴・論点・課題

〇渡部　昭男
（大阪成蹊大学［特別招聘教授］）

KEY WORDS：糸賀一雄研究、領域横断、ひとと生まれて人間となる

### Ⅰ．糸賀本の出版と「索引」を用いた論点析出

渡部昭男・國本真吾・垂髪あかり編／糸賀一雄研究会著の『糸賀一雄研究の新展開　ひとと生まれて人間となる』（糸賀本）が、2021 年 2 月に糸賀ゆかりの大津市にある三学出版から出された。本報告では、糸賀本の特徴、「ひとと生まれて人間となる」を巡る論点、課題をまとめる。論点に関しては、「索引」作成過程で用いた PDF データ検索により、複数論考にまたがって頻出するキーワード（注記・図表を除く本文中での使用頻度）に注目して析出した。

### Ⅱ．特徴：領域横断等による多彩な論考 15 篇・コラム 5 篇・資料 1 篇からなる 5 部構成の多角的アプローチ

CiNii 博士論文検索において、糸賀一雄（1914-68）に関して①中山慎吾 1991「糸賀一雄論：福祉実践における福祉理念の研究」（筑波大学／博士（社会学））、②蜂谷俊隆 2012「糸賀一雄の研究：戦後知的障害児者福祉の展開と糸賀の業績・思想をめぐって」（関西学院大学／博士（人間福祉））という、社会福祉領域の 2 件がヒットする。一方、糸賀の実質的な師といわれる木村素衛（1895-1946）に関しては①大西正倫 2011「表現的生命の教育哲学：木村素衛の教育思想」（京都大学／博士（教育学））、②門前斐紀 2017「『表現愛』の人間学：木村素衛教育学における身体論の系譜」（京都大学／博士（教育学））、③山田真由美 2020「京都学派の教育思想における主体概念に関する研究：高坂正顕と木村素衛の『歴史的主体』概念を手掛かりに」（慶應義塾大学／博士（教育学））という、教育学領域の 3 件である。糸賀本は中山・蜂谷・門前の 3 氏を含む多彩な論考 15 篇・コラム 5 篇・資料 1 篇から編まれており、領域・職域・世代・国境を越えての糸賀一雄研究の新展開を志向している。

そして、第 1 部：実践と思想の往還から、第 2 部：友垣・同志の苦闘から、第 3 部：実践現場の諸相から、第 4 部：国際的な視点から、第 5 部：若い世代へ、といった 5 部構成による多角的なアプローチによって、生誕百年・没後 50 年を経た今日において改めて糸賀一雄研究の意義と可能性を問わんとしている。

### Ⅲ．論点①：人格、人権、尊厳、尊重、生命、ケア

文化人類学の中野リン・永岡美咲訳（香港中文大学）「糸賀一雄の思想とマーサ・C・ヌスバウムの可能力アプローチの比較」（4 部 13 章）は、1960 年代の糸賀のメッセージは、その時代だけでなく、現代にも先駆けている／ヌスバウム（1947-）の可能力アプローチと糸賀の思想は非常に似ている／社会正義の考え方は決して欧米だけのものではなく、糸賀の思想も大きく貢献する／各発達段階や教育愛の説明は、糸賀のほうが優れている／糸賀の思想は可能力アプローチを補完するものである、とこれまでの糸賀研究にはない新たな指摘を行っている。

中野論考は、憲法学の山崎将文（京都橘大学）「糸賀一雄と憲法における『人間の尊厳』」（3 部 12 章）との間で、「人格、人権、尊厳、尊重、生命」の主に 5 つのキーワードにおいて深めるべき論点を有している。また中野論考と社会福祉学・福祉社会学の中山慎吾（大分大学）「糸賀一雄と田村一二におけるケアの肯定的側面の探求」（3 部 11 章）とは、特に「ケア」のキーワードにおいて深めるべき論点を有している（**表 1**）。

**表 1．キーワード頻度：論点①**

| 用語 | 中野リン | 中山慎吾 | 山崎将文 | 他論考 |
|---|---|---|---|---|
| 人格 | 2 | — | 15 | 16 |
| 人権 | 7 | — | 8 | 1 |
| 尊厳 | 13 | — | 56 | 1 |
| 尊重 | 11 | — | 11 | 5 |
| 生命 | 3 | 1 | 26 | 72 |
| ケア | 23 | 16 | — | 6 |

これら 3 論考のオンライン合評会「糸賀一雄の思想と実践」（2021.3.30）を開催し、当日資料をウェブサイトにアップしている [1]。糸賀本の読み解き及び文化人類学、社会福祉学・福祉社会学、憲法学からの検討・対話のための共有財産としたい。

### Ⅳ．論点②：生産性、重症児、発達、ヨコ・横

社会福祉学の蜂谷俊隆（美作大学）「糸賀一雄の生涯とその思想」（1 部 2 章）、重症児教育の垂髪あかり（神戸松蔭女子学院大学）「びわこ学園における『発達保障』思想の実践化過程」（1 部 3 章）、教育人間学の門前斐紀（金沢星稜大学）「教育における生産性」（1 部 4 章）は、「生産性、重症児、発達、ヨコ・横」の 4 つのキーワードにおいて深めるべき論点を有していよう（**表 2**）。

**表 2．キーワード頻度：論点②**

| 用　語 | 蜂谷俊隆 | 垂髪あかり | 門前斐紀 | 中野リン |
|---|---|---|---|---|
| 生産性 | 7 | — | 14 | 4 |
| 重症児 | 6 | 37 | 10 | — |
| 発達 | 8 | 34 | 3 | 11 |
| ヨコ・横 | 1 | 2 | 1 | — |

中野論考は、ヌスバウムの「人間は、生産的であることによって、他者からの尊重を勝ち取らなくてもよい。人間は、人間のニーズそれ自体の尊厳のなかに、支援に対する権利要求を有している。社会は幅広い愛着と気遣いによって結びついており、生産性に関係しているのはそのなかのほんの一部にすぎない。生産性は必要であり、またよいものでもあるけれども、社会生活の主要目的ではない」との一文を引用している（糸賀本 p.207）。門前・山崎論考は、糸賀の「肉眼では到底とらえることのできなかったような、なまな、いきいきした、生命いっぱいの、生産的な姿」という箇所（同 p.67・193）、蜂谷・國本論考は「心身障害をもつすべてのひとたちの生産的生活がそこにあるというそのことによって、社会が開眼され、思想の変革までが生産されようとしている」という箇所（同 p.37・83）を引いている。重症児者実践の創出と蓄積を踏まえて、糸賀は「生産性」の概念そのものを変革し、拡張しようとしている。

### Ⅴ．更なる課題：ひとと生まれて人間となる

遠藤六朗（元びわこ学園）は担当章「岡崎英彦『エモーショナルなもの』の展開」（2 部 8 章）と重ねつつ 2021.3.30 企画から「ある・存在・アガペ」と「なる・形成・エロス」に加えて「なっていく」ものという可能力・可能性としての把握に示唆を受けたと述べている。「ひとと生まれて人間となる」は糸賀が最後の講義（1968.9.17）で用いた重要なフレーズであり、「この子らを世の光に」「共感の世界」「愛の育ち」等とともにその意義と価値を更に深めたい [2]。

注 1）神戸大学学術成果リポジトリ http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/90008076.pdf／http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/90008077.pdf／http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/90008078.pdf／http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/90008079.pdf

注 2）渡部昭男 2021「自著を語る『糸賀一雄研究の新展開　ひとと生まれて人間となる』」『研究論叢』(27)神戸大学教育学会

(WATANABE Akio)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 11（聴覚障害③・重度・重複障害））O-1101

# 盲ろう者コミュニティにおける遠隔会議システム導入の課題

○森敦史　　大杉豊
（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
KEY WORDS：盲ろう者、ニューノーマル、情報保障

（目的）
新型コロナウイルス感染症の拡大により、あらゆる機関において感染防止の観点から人と人の接触機会を極力少なくする、または対面方式を遠隔方式に変更する緊急的な対応がとられている。抄録を提出する時点でも感染の拡大が進行中であり、収束したのちも接触機会を制限するニューノーマルが定着していくことが予想される。
視覚障害と聴覚障害を二重に有する盲ろう者のコミュニティにおいても、触手話で会話を取る対面の機会が激減し、盲ろう者が集う企画等も延期または中止が相次ぎ、遠隔会議システムの導入が今後の課題とされている。
そこで、本研究は参加者が盲ろう者で構成される遠隔会議の試験的な実施機会を利用して問題点を整理し、今後の検討に向けての材料を提供することを目的とする。
（方法）
第二著者が主導する盲ろう者の五感体験に関する盲ろう者コミュニティの集合知構築に関する研究の一環として、第一著者を含む盲ろう者 6 名による情報・意見交換会（2021 年 2 月 28 日、2 時間）が遠隔方式で実施された。6 名が自宅あるいは近くの施設の部屋からパソコンにて Zoom 会議システムに参加し、各々に 2 名の触手話通訳あるいは接近手話通訳を担当する者が配置された。(ただし 1 名についてはコロナ禍で手配が厳しく、1 名のみとなった。)司会を担当した第一著者と同じ部屋に第二著者が入り、必要に応じて進行を補助した。なお、第二著者に手話言語通訳者 2 名が配置され、別の手話言語通訳者 1 名が記録を担当した。
情報・意見交換会が終了した後、情報保障を行った 14 名を対象に記述式アンケートを実施し、回答内容を分析して課題を整理する方法をとった。なお、アンケートの質問項目は、（1）盲ろう者への支援をする中で、やりにくい等、課題と感じた点、（2）盲ろう者が遠隔会議に参加している様子を見て、課題と感じた点、（3）今後盲ろう者を中心とした遠隔会議を実施する際、通訳・介助員として要望・改善すべき点、（4）その他全体を通しての感想・反省点等とした。回答は匿名化し、公表について同意を得ている。
（結果）
14 名中 13 名から回答を得た。その内容を集約する。
(a) 企画主催者から盲ろう者、情報保障者への事前情報（会議資料・進行方法等）の伝達が不足していた。
(b) 盲ろう者と事前に情報を共有する時間が十分でなかった。
(c) 会場により、パソコン環境（画面、カメラ、マイクの大きさや位置等）や通信環境、そして盲ろう者との位置関係に大きな差があった。
(d) 盲ろう者、情報保障者の遠隔会議システム使用に必要な知識と経験に個人差が大きかった。
(e) 進行方法（発言者指名、挙手方法、発言のタイミングなど）、通訳方法、パソコンの環境（音声の聞きやすさ・画面の見やすさ等）に関する事前確認ができていなかった。
(f) 今後の遠隔会議について、支援者の増員（環境の調整係の配置等）、必要な時間の確保（盲ろう者のペースに合わせたタイムスケジュールの設定）など工夫する余地がある。
（考察）
結果を踏まえて、対象を盲ろう者（参加主体者）と情報保障者に分けて考察する。
＜盲ろう者（参加主体者）＞　一般的に盲ろう者はパソコン操作の経験やビデオ電話に関する情報が日頃より不足しているため、突然の環境変化（対面方式から遠隔方式への移行）に自力での対応ができていない。遠隔会議システムの機能と使い方、遠隔会議の進め方を盲ろう者が習得する必要がある。また、盲ろう者が使用するパソコンの設定が特殊である場合があり、今回も事前に必要な調整が困難であった。
森（2020）は、盲ろう児・者が ICT の活用にいたるためには、①機器・ソフトウェアの整備、②利用環境の整備、③指導環境、④支援環境、⑤アプローチ、といった支援が必要であるが、専門的な支援人材の不足、予算の不足、時間・場所等の制約等が生じているため、実際に ICT の活用にいたった盲ろう児・者は非常に少ないと考えられると結論している。
よって、盲ろう者コミュニティとしても ICT 活用に関する知識と経験の蓄積が乏しく、そのためにコロナ禍の中での遠隔会議システム使用に対応できていない。
＜情報保障者＞　盲ろう者個人の ICT 知識と経験により、情報保障者がパソコン・通信環境の設定、または操作の補助を行う、介助的な支援の役割を求められる。また、遠隔会議において参加者それぞれの情報保障状況を事前に確認するなど情報保障者同士の共同作業が必要になると考えられる。
大杉他（2018）は、「多人数を対象に行える手話通訳とパソコン要約筆記と異なり、触手話通訳は、盲ろう者一人ひとりに対応して配置する必要があるために、今後増えてくる盲ろう者の学術企画への参加を見据えての情報保障マニュアルの整備が喫緊の課題と言えよう。」と指摘している。
盲ろう者コミュニティで遠隔会議システムを導入するための大前提として、盲ろう者自身の ICT 知識と経験の向上、そして情報保障者の ICT 関連介助を含む支援のマニュアル化が必要であることが本研究でも確認された。なお、盲ろう者自身が操作できる機器と遠隔会議システムの開発といったハード面の検討は本研究の範囲を超えている。
（文献）
森敦史，先天性盲ろう青年における ICT 活用と活用に向けた支援の可能性，筑波技術大学修士学位論文，2020，閲覧日 2021-05-20, http://hdl.handle.net/10460/00002017.
大杉豊，須藤正彦，細野昌子，宇都野康子，松藤みどり，触手話通訳を含む聴覚障害者のための情報保障体制に関する一考察 ―学術企画のコーディネート実践例から―，筑波技術大学テクノレポート Vol.25 No.2，2018，閲覧日 2021-05-20, http://hdl.handle.net/10460/1655.
本研究は JSPS 科研費 JP17KT0065 の助成を受けたものです。
(MORI Atsushi, OSUGI Yutaka)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 11（聴覚障害③・重度・重複障害））O-1102

# 全国における聴覚障害のある乳幼児とその家族等への手話コミュニケーション環境構築の取組状況について

～各都道府県の手話言語条例調査と質問紙調査の結果～

山田　京子　　大杉　豊
（筑波技術大学大学院情報アクセシビリティ専攻）　（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　手話言語条例　乳幼児

## 1．目的

聴覚障害児は乳幼児期からの手話活用が心理的安定、愛着形成等の発達に効果的であるという研究報告があるが[1]、そのための手話コミュニケーション環境を構築する取り組みは全国でどの程度実施されているのだろうか。

一方、平成 25 年に「鳥取県手話言語条例」が全国で初めて制定され、令和 3 年 4 月 30 日現在、全国 406 の地方自治体において手話言語条例等が制定されている[2]。これらの手話言語条例において、聴覚障害のある乳幼児とその家族等への手話コミュニケーション環境を構築する施策がどの程度位置付けられており、どのように取り組まれているか、どういう課題があるかを聴覚障害当事者団体及び聴覚特別支援学校の目線で把握することが本調査の目的である。

## 2．方法

(1)　406 件の手話言語条例等を調査し、聴覚障害のある乳幼児とその家族等に対して手話を学ぶ環境を提供する施策の実施が明記されている条例と該当条文を抽出する。

(2)　先駆的に手話教育に取り組んでいる 2 地域の行政機関、聴覚障害者協会、及び学校等への聞き取り調査を行う。

(3)　聞き取り調査結果を踏まえて質問項目を作成し、当事者団体として各都道府県の聴覚障害者協会と、乳幼児に関わる機関として聴覚特別支援学校等の乳幼児相談部門へアンケート調査を質問紙郵送の形で行う。アンケート調査の実施にあたっては、趣旨説明を行い、同意を得て実施する。

(4)　アンケート調査の記述部分の回答を分析し、課題の洗い出しを行う。

## 3．結果

(1)　条例の分析では、下記のような条例・該当条文の抽出は下記の結果となった。

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 全条例数 | 406 |
| 2 | 学校等で手話に触れる機会の提供 | 120 |
| 3 | ろう児が通う学校等での手話環境 | 57 |
| 4 | 幼児とその家族への手話環境の提供 | 24 |
| 5 | 乳児期からの手話環境の提供 | 14 |

(2)　鳥取県、北海道石狩市への聞き取り調査では、手話言語条例等に明記があったとしても、それに伴う施策の策定へと進んでいないため実動には至っていない例を確認できた。

(3)　アンケート調査の結果は次の通りであった。

全国の聴覚障害者協会（47 協会中 41 協会の回答あり、87%）
全国の聴覚特別支援学校等（93 校中 82 校の回答あり、88%）

平成 30，31 年度に、聴覚障害者協会への子育て支援機関からの相談や協力依頼を受けたのは 21%、乳幼児とその家族への手話教室等を実施したのは 24%が，条例の制定にかかわらず行われている傾向が確認された。

同様に平成 30，31 年度に、聴覚特別支援学校の乳幼児相談への子育て支援機関からの相談や協力依頼を受けたのは 35%，乳幼児とその家族への手話教室等を実施が 75%，条例の制定にかかわらず行われている様子が見られた。

条例が制定された後に乳幼児とその家族への手話教室等を実施したのは、聴覚障害者協会で 1 件、聴覚特別支援学校乳幼児相談で 5 件だった。

(4)課題としてあげられた記述部内容を M-GTA にて分類した。

| | | |
|---|---|---|
| Ⅰ手話環境と相談・支援 | 1 | 乳幼児と家族の手話環境の有無 |
| | 2 | 家族の手話に関する理解・意識・受容 |
| | 3 | 家族の障害認識 |
| | 4 | 家族への相談支援 |
| Ⅱ諸関連機関の手話の認識・連携 | 1 | 聾教育関係者の手話に関する理解と意識 |
| | 2 | 諸関連機関の手話に関する理解と意識 |
| | 3 | 関連機関による相互の連携 |
| Ⅲ条例と体制作り | 1 | 人材や予算など、活動支援の構築 |
| | 2 | 手話言語条例との関係 |
| Ⅳ重複障害 | 1 | 重複障がいに関する理解と受容 |

## 4．考察

406 件の手話言語条例等が制定されているが、乳児期からのろう児とその家族等への手話コミュニケーション環境を構築する施策を記載している条例は 14 件にとどまることが明らかになった。

各都道府県の聴覚障害者協会では、聴覚障害のある乳幼児とその家族等に対して支援をしたくても諸機関とのつながりがないため、情報が得られないという回答が 8 件あった。ただし、新生児聴覚スクリーニングでリファーとなった時に聴覚特別支援学校の乳幼児相談につながるようなシステムを作っている地方自治体が 2 件ある。

聴覚特別支援学校では、聴覚障害のある乳幼児の家族に障害認識・受容や手話に対する理解が難しいことを課題とする回答が 53 件あった。

本調査で明らかになった課題を踏まえて、聴覚障害のある乳幼児とその家族等への手話コミュニケーション環境を構築する施策を推進するための条件を今後の研究課題とする。

## 5．文献

[1] 河﨑佳子，聞こえない子の心・ことば・家族，2004，明石書店.

[2] 全日本ろうあ連盟ウェブサイト，閲覧日　2021-5-20，https://www.jfd.or.jp/sgh/joreimap.

## 6．謝辞

調査に協力をいただいた団体にお礼を申し上げたい。また、筑波技術大学の小林洋子氏及び大学院生の助言をいただいた。

（YAMADA Kyoko, OSUGI Yutaka）

# 聴覚障害児の文章産出における筆記行動に関する一考察

## —ポーズを指標とした分析—

〇新海晃（広島大学）　澤隆史（東京学芸大学）　相澤宏充（福岡教育大学）　林田真志（広島大学）

KEY WORDS: 聴覚障害児、文章産出、プロセス

## Ⅰ．目的

書き手における筆記行動の観察は、文章産出プロセスの特性の解明にとって効果的な手法であり、特に筆記行動中の停留（以下、ポーズ）は重要な指標となり得る（Flower & Hayes, 1981）。聴覚障害児を対象とした研究においても、Árnason et al (2010)は、キーボード入力中のポーズ時間が健聴児よりも長いこと、その理由として文章の誤りや論旨展開の修正などに時間を要すること等、行動特性とプロセスの特徴を指摘している。しかし、聴覚障害児の文章産出プロセスに関する研究の数は少なく、不明な点が多い。本研究では、聴覚障害児の文章産出における筆記行動中のポーズに焦点を当て、その時間や回数、ポーズ箇所の分析から聴覚障害児の筆記行動と産出プロセスについて検討することを目的とした。

## Ⅱ．方法

**1．対象児：**聾学校に在籍する中学部生徒 16 名（2 年：3 名、3 年：13 名）、高等部生徒 20 名（1 年：5 名、2 年：7 名、3 年：8 名）。良聴耳の平均聴力レベルの平均は、中学部で 95.9dB（64-124dB）、高等部で 97.2dB（54-134dB）であった。

**2．課題：**最初と最後の 1 文のみが提示された文章について、残りの 4 つの空欄を埋めて完成させる課題である。4 つの空欄それぞれには 1 文を記述させた。また、文章のテーマには、「スマートフォンの特徴」を設定した。

**3．手続き：**小集団ごとに一斉テスト形式で実施した。筆記の様子については、ビデオカメラを用いて手元のみ撮影した。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**：収集した映像データについて、筆記動作や消しゴムを用いた修正動作以外で 2 秒以上経過した箇所（以下、ポーズ）を抽出し、継続時間、出現頻度を計測した。また、最初の文から最後の文までの文間（pre-1st~4th、post-4th）及び空欄に書かれた文の 1 文目から 4 文目までの文中（1st~4th）をポーズの生起位置として設定し（図 1）分析に用いた。

**図 1　課題文と分析に用いたポーズの生起位置**

## Ⅲ．結果

対象児のうち、ポーズの抽出が十分行えなかった者を除いた、中学部生徒 12 名、高等部生徒 19 名を分析対象とした。

**1．ポーズの時間と出現頻度：**学部ごとに課題に要した時間（総時間）、ポーズ時間の合計（ポーズ総時間）、1 名当たりのポーズ出現頻度、ポーズ 1 回当たりの時間の平均を求めて表に示した。いずれの項目においても学部間で顕著な差はみられなかった。また、総時間に占めるポーズ総時間の割合を求めたところ、いずれの学部でもおおよそ 4 割程度であった。

**表 1　ポーズの時間及び頻度の概要**

| | 中学部 | | 高等部 | |
|---|---|---|---|---|
| | Mean | SD | Mean | SD |
| 総時間（秒） | 372.5 | 150.2 | 332.8 | 99.8 |
| ポーズ総時間（秒） | 159.5 | 69.2 | 139.7 | 63.9 |
| ポーズ出現頻度（回） | 15.3 | 7.3 | 14.4 | 6.7 |
| ポーズ時間／回（秒） | 10.6 | 13.0 | 9.6 | 10.9 |

**2．生起位置別のポーズ時間と出現頻度：**生起位置別のポーズ時間とポーズ出現頻度の平均を求めて表 2 に示した。文間と比べ文中のポーズ時間は短かった。また、中学部では pre-1st、pre-2nd でポーズ時間が長い一方、高等部では pre-1st、pre-3rd、pre-4th で長かった。出現頻度については、文間ではおおよそ 1 回前後であり、文中では 2～3 回程度だった。

**表 2　生起位置別のポーズの時間及び頻度**

| | | 時間（秒） | | 頻度（回） | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 生起位置 | 中学部 | 高等部 | 中学部 | 高等部 |
| 文間 | pre-1st | 35.4 | 28.5 | 1.25 | 1.11 |
| | pre-2nd | 20.2 | 11.2 | 1.08 | 1.05 |
| | pre-3rd | 11.8 | 16.4 | 0.83 | 1.21 |
| | pre-4th | 7.5 | 14.1 | 0.75 | 1.00 |
| | post-4th | 12.4 | 8.6 | 0.83 | 0.79 |
| 文中 | 1st | 9.2 | 7.4 | 3.08 | 2.21 |
| | 2nd | 5.2 | 6.2 | 2.83 | 2.32 |
| | 3rd | 4.9 | 5.9 | 2.67 | 2.63 |
| | 4th | 7.8 | 5.8 | 1.92 | 2.05 |

**表 3　文中のポーズの箇所の割合（%）**

| | 中学部 | 高等部 |
|---|---|---|
| 文節の割合 | 75.9 | 75.0 |
| 非文節の割合 | 24.1 | 25.0 |

次に、文中のポーズについて、ポーズの生じる箇所を文節区切りであるか否かによって分類し表 3 に示した。表 3 より、全体の 4 分の 1 は非文節の箇所でポーズが生じていた。

## Ⅳ．考察

本研究の結果、ポーズ時間の割合については学部で顕著な差はなく、この点は Árnason et al (2010)と同様であった。また、生起位置別の分析から、1 文の書き初め又は書き終わりに 1 回程度の長いポーズが生じることが示された。この結果から、1 文ごとにプランニングや言語化の情報処理を遂行していることが推察される。一方、高等部では、中学部に比して後半の文間におけるポーズ時間が長く、プランや論旨展開の確認や修正等の情報処理も遂行されていることが示唆された。また、出現頻度の多い文中のポーズについては、非文節の箇所が一定程度確認された。非文節では、例えば、「スマートフォン／は」、「つなが／れている」等の基本的な言語知識の活用場面でポーズが生じており、情報処理において言語的な負荷が大きいことが考えられた。なお、各指標については個人差の大きいことも示されており、今後は個々の産出方略に焦点を当てた詳細な検討が必要であると考える。

※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：**Árnason, et al.(2010)*Communication Disorders Quarterly*, 31(4), 195-212./Flower and Hayes(1981)*Research in the Teaching of English*, 15(3), 229-243./

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

# 人工内耳装用児の皮肉理解と感情判断に関する一考察

## 視覚提示と聴覚提示による差の検討

○笹目友香　　小渕千絵　　城間将江
（国際医療福祉大学　成田保健医療学部　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: 言語の意味情報、感情情報、皮肉

（目的）

聴覚障害児は、語彙や文法の獲得だけでなく、言語の運用にも課題を抱えるとされる。私たちが日常的に交わすコミュニケーションでは、話者が発した言語的な意味とその人が伝達する感情が異なる場合が少なくないが、聴覚障害児は、このような会話での発話者の意図を汲み取ることが難しいとされる（野原，2018）。言語情報と感情情報に不一致が生じるものに皮肉や冗談があげられる。比喩・皮肉文テストを聴覚障害児に行った先行研究で、皮肉文は、聴児の 4 年生の成績と聴覚障害児の 5、6 年生の成績が同等であったと報告されている（本田，2013）。皮肉を理解する前提として、発話の言語情報を字義通りに捉えず、話者から発せられる、表情、声色などの非言語的な情報を受け取る能力が必要となる。聴覚障害児が、言語情報と非言語情報をどのように処理するのか、視覚処理と聴覚処理で比較した研究は少ない。そこで本研究では、聴覚障害児の言語情報と感情情報の不一致に対する感情判断について、比喩・皮肉文テストへの応答成績を含めて検討する。

（方法）

**対象**：難聴学級に在籍する人工内耳装用(CI)児(10 歳) 1 名

**基本情報**：平均聴力レベル右 108dBHL、左 109dBHL、片耳 CI 装用下最高語音明瞭度 86%、WISC-Ⅳでは全検査 IQ83、言語理解指標 72、知覚推理指標 109、ワーキングメモリー指標 82、処理速度指標 96、PVT-R では評価点 4 であり、言語発達の遅れがあるが、認知発達は年齢相応であった。対象児及び保護者に研究の目的について説明し、同意が得られた上で実施した。

**課題**：提示された言語情報と感情情報の一致/不一致の判断を求めた。文字と表情の一致/不一致を求める課題（視覚課題）と、音声とプロソディの一致/不一致を求める課題（聴覚課題）の 2 課題実施した（表 1）。

**刺激**：言語がもつ意味情報として肯定的な語（例：いいね）/否定的な語（例：きらい）の 2 種とし各 5 語、計 10 語を使用した。それぞれの語について、言語情報と感情情報の一致/不一致条件を設定した。刺激提示は、一致条件 40 刺激、不一致条件 10 刺激とした。両課題とも刺激はパソコンよりランダムに提示し､ボタン押しにより反応を求めた。音声刺激は、CI 装用下で MCL(快適レベル)にて、スピーカーより提示した。

**手続き**：視覚課題では表情と言葉の内容が一致していれば○、そうでない場合は×を、聴覚課題では声の韻律と言葉の内容が一致していれば○、そうでない場合は×を押すよう説明を行った。その後練習課題を行い、教示が理解できていることを確認し、本課題を行った。

また､別途比喩･皮肉文テストを文字提示にて実施した。

**分析方法**：両課題における一致条件と不一致条件の正答率および反応時間を算出し、かつ PVT-R 検査結果、比喩・皮肉文テストの結果との関連について検討した。

表 1　課題の刺激提示方法

| | 言語情報 | 感情情報 |
|---|---|---|
| 視覚課題 | 文字 | 表情 |
| 聴覚課題 | 音声 | プロソディ |

＊視覚課題の「文字」は平仮名提示、「表情」は女の子が笑っている/怒っている表情のイラストを使用した

（結果）

**視覚課題**:一致条件の正答率は 100%､平均反応時間は 1.81 秒であった。不一致条件の正答率は 100%、平均反応時間は 2.94 秒であった。

**聴覚課題**:一致条件の正答率は 63%､平均反応時間は 2.14 秒、不一致条件の正答率は 20%、平均反応時間は 2.45 秒であった。

**比喩・皮肉文テスト**：比喩得点 3/5 点、皮肉得点 2/5 点、回避得点（皮肉を問う問題で、字義通りの解釈を回避した得点）4/5 点であった。

（考察）

本児は、視覚課題では一致/不一致条件ともに 100%の正答率を示しており、視覚情報を手掛かりとして言語情報と感情情報の基本的な一致/不一致の判断が可能であることが明らかとなった。反応時間は、不一致条件は一致条件に比べて 1.13 秒延長した。一般的に私たちのコミュニケーションでは表情と感情は一致していることが多いため、一致条件は判断が容易であり、不一致条件のように矛盾した情報に判断を下すまでには時間を要すると推測される。聴覚課題では、一致/不一致条件とも視覚課題に比べて正答率が低下した。小渕（2015）は、CI 装用者が韻律情報の知覚に困難を示すことを報告しており、本児についても、聴覚情報から感情情報を取得することは困難であったと推察される。すなわち CI 装用児では、視覚的に言語情報と感情情報の不一致は理解できるにもかかわらず、聴覚情報ではその不一致を理解することは難しく、聴覚的な皮肉については気づきにくいと考えられた。

本課題の結果と比喩・皮肉文の関連について、本児の皮肉得点は比喩得点に比べて低いものの、回避得点は 4/5 点であり、皮肉を字義通りに受け取る誤りは少なかった。誤答を示した皮肉問題の選択肢には「荒れはてている」「みすぼらしい」などが含まれており、本児の語彙力に照らし合わせると、これらの語彙が理解できず、正答を選択しなかった可能性もあり、皮肉理解とあわせて言語指導の促進が必要であった。

今後は､症例数を増やし､聴力や補聴条件などを統制し、聴覚障害児の他者の感情判断についてより詳細に検討していくことが重要である。また、本児のように、語彙力が乏しい児の皮肉や他者の感情理解の評価を行うに適した方法を考案することも必要と考える。

（文献）

野原信・廣田栄子（2018）聴覚障害児における会話時の意図理解に関する検討:社会的知識の使用. Audiology Japan, 61, 538-545

本田夕真(2013)聴覚障害児の比喩･皮肉理解能力. Journal of Osaka Kawasaki Rehabilitation University, 7,157-169

小渕千絵・大金さや香・加我君孝（2015）聴覚障害者の感情音知覚に関する検討. Audiology Japan, 58, 569-570

(SASAME Yuka, OBUCHI Chie, SHIROMA Masae)

# 進行性の視覚障害のある子どもの自治体をまたぐ不登校支援

## 病弱特別支援学校と地域の小中学校間をつなぐ特別支援教育拠点のサポートセンターによる教育的・心理的支援効果

大森直也
（浜松学院大学）

KEY WORDS：地域支援、不登校、病弱教育

（目的）

学校教育法第 74 条や学習指導要領において、特別支援学校のセンター的機能（以下センター的機能）が明確に位置付けられ、各都道府県は、センター的機能を含む特別支援教育体制整備の充実を進めている。一方で「入院する病院が自宅から離れた場所にあり、自治体をまたいでいることから、病院および併設された特別支援学校は、復学前後の支援はできるものの、復学すれば、原籍校が本人および保護者支援を行うこととなる状況」（大森、植, 2020）のように、自治体をまたいで入院する場合、病院に併設された病弱特別支援学校における退院後の対象児童生徒の原籍校（以下原籍校）への地域支援（以下地域支援）が制限されることがある。本事例では、A都道府県が特別支援教育の拠点として設置したサポートセンター（以下Bサポートセンター）が、病院および併設の病弱特別支援学校と原籍校との連携をコーディネートし本人及び家族の不安の軽減を図るとともに、原籍校において本人に合わせた教育や学校生活ができるように様々な教育的・心理的支援を行い、スムーズな復学ができることを目指した。

（方法）

支援期間は 20XX 年～20XX+４年８ケ月。対象の子ども（以後本人）はQ市立R小学校（以下R小）３年生時に学校に行けなくなり、激しい頭痛や手足の震えなどから身体表現性障害と診断された。相談開始時R小の５年生で、その後進学したS中学校（以下S中）が原籍校である。４年生時に本人が見えにくさを訴えるようになり、受診したところ黄斑ジストロフィーと診断され、徐々に視力が失われていく状況であった。Bサポートセンターには視覚障害の支援スタッフがおり、コーディネーターと視覚障害支援担当者が不登校の改善と視覚障害に関する相談を実施した。また、本人はR小５年生の 12 月に身体表現性障害等に関わって自宅から離れたT政令指定市（以下T市）にあるU病院に入院し、病院に併設されたT市立V病弱特別支援学校（以下V支援学校）に転校した。（Fig. 1）

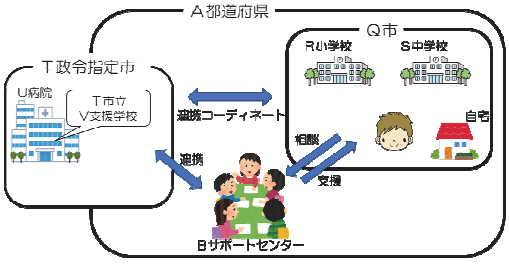



Fig.1　Bサポートセンターの相談・支援および連携

本人はその後、原籍校であるR小学校に戻ったものの、６年生時に再びU病院に入院するとともにV支援学校に転校し、中学校入学前にP小に戻り校区のS中に進学した。S中入学後、視覚障害が進行していることから保護者は視覚特別支援学校中学部への進学を考えたが、本人が嫌がったため実現しなかった。S中では、Bサポートセンターの支援を受けて通常学級で学習し、バスケットボール部に所属するなど、本人も相当努力していたが、学習のスピードについていけず、次第に学校に行きにくくなった。２学期になって本人のペースで学習ができるようにV中の特別支援学級に仮入級をすることになったが、不登校状態が改善せず。２学期末にU病院への入院でV支援学校に転校し、３年生の１学期にV中に戻ったが、最終的にV支援学校で卒業を迎えた。U病院とV支援学校はその都度退院時調整会議で原籍校であるR小、S中の担当者と引継ぎ等を行ったが、自宅が離れた市にあり自治体をまたいでいることから、原籍校に対する継続的な巡回教育相談等を実施することができない状況であった。そこで、Bサポートセンターは、V支援学校在学中も含めて以下のような支援を継続的に実施することとした。①原籍校およびV支援学校への視覚障害に関わるアセスメント等の支援　②保護者および本人との面談による相談支援　③原籍校への巡回教育相談による授業改善支援　④他機関（眼科等）情報の活用　⑤原籍校職員への研修及び児童生徒への理解教育　⑥視覚支援機器の貸し出しや紹介、使用方法の提案等を実施した。

（結果）

３年生時から始まった不登校が黄斑ジストロフィーの影響であるかは不明だが、見えにくさの原因が進行性疾患であるとわかってから、本人・保護者ともに徐々に見えにくくなる状況に心理的不安を感じるとともに不登校状態が続きV支援学校への転校と原籍校への復学を繰り返すが、本人が単眼鏡やルーペ、拡大読書器等の機器の使用に慣れるとともに他の児童生徒との違いを意識し嫌がっていたタブレットコンピュータの学習使用もできるようになった。自立と社会参加を目標として支援を続けた結果、本人は次第に将来の目標について具体的に考えるようになり、S中学卒業後に、本人の希望で自宅から離れたY視覚支援学校に入学し生き生きと学校生活および寮生活を送っている。

（考察）

自治体をまたぐ病院への入院に伴う病弱特別支援学校への転校と原籍校の復学を繰り返す事例においてV支援学校のセンター的機能が生かされない状況であったが、Bサポートセンターが連携コーディネートすることで、それぞれの学校の取組が共有され、支援が有効であったことが示唆された。特に①視覚障害へアセスメントについてはV支援学校からも求められていたこと、②本人、保護者にとって継続的な相談窓口であり続けたこと、③原籍校への巡回を続け授業改善を進めたこと、④保護者経由で眼科の診療状況を聞いたこと、⑤職員研修や児童生徒の理解教育で学校全体の受け入れ土壌を整えたこと、⑥視覚支援機器を提供して支援環境を整えたことが生かされたと考える。

（倫理的配慮）

本研究は保護者およびBサポートセンター担当者および所属長の承諾を得たうえで執筆、発表している。

（文献）

大森直也・植えり(2020). 地域支援センターによる、広汎性発達障害のある病弱児童の院内学級からの復学における、関係機関連携効果. LD 学会第４回研究集会ポスター発表

(OHMORI Naoya)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 12（重度・重複障害・病弱虚弱・障害全般②・その他②））O-1202

# 病弱特別支援学校における通級指導教室の実践

○前田正博　　松本秀彦
（高知県立高知江の口特別支援学校）（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　ICT

【目的】

病弱特別支援学校における通級指導教室は、不登校等の背景に病弱があることを考えると,児童生徒の社会参加といった自立に向けた教育の機会提供として通級指導教室における自立活動の指導実践は非常に重要である。そこで,本研究は､通常学級の病弱のある生徒の自立活動について、標準化された検査と行動観察による実態把握,指導実践および評価に至るながれで指導実践を県立 A 特別支援学校で行った事例報告を行い,通級指導の意義を考察する。

【方法】

県立 A 特別支援学校の通級指導教室に通う１名の生徒を対象に、認知・心理的特性や知能検査の結果を基に実態把握を行い,20xx 年 5 月～12 月に担当教師と学習場面を主体とした自立活動の指導を行った。指導に先立ち本人と保護者に承諾を得た。

【結果】

１．生徒 A の実態及び目標

中学３年生男児で、一斉授業に参加できない状況が有った。強みの視覚優位の特性を生かした学習で理解を深めることで自立活動の観点「心理的な安定」をはかることとし,在籍校での一斉学習参加を目指した。指導目標は「視知覚の強みを生かした学習方法を身に付ける」と設定した。

２．生徒 A の指導内容

手順書やヒントカード等を視知覚を活用した教材を用い,「認知機能を高める課題」,「タイピング」,「漢字学習」および「数学」に取り組んだ。数学では, 関数や連立方程式,図形,文章問題の公式をヒントカードとして提示し,解き方を区切って学習した。漢字学習はタブレットアプリを用いてなぞり書きを行い,漢字の全体像をイメージしてから偏や旁の部分練習をプリント学習した｡その後,学習した漢字を用いて熟語を書く課題を行った。

３．生徒 A の指導実践の結果

（１）数学（中学２年生レベル）

計算問題は 10 問中 7 問解くことができた｡誤答の内訳は「問題文の意味理解ができなかった(１問)」,「解き方がわからなかった(2 問)」だった (Table.1)。文章問題は 10 問中３解くことができた。誤答の内訳は「解き方がわからなかった(7 問)」だった(Table.2)。間違えた問題は,解き方を段階的に示されることで解くことができた。

（２）漢字学習（小学４年生レベル）

漢字学習では,編や旁を書く課題を行うと,タブレットのアプリで学習した漢字は正確に書くことができ 75%前後の正答率だった。熟語や間違い探しの課題を取り入れることで正答率が 90%近くに上昇した(Fig.1)。

（３）ICT 活用について生徒の感想

ICT の活用について行った生徒アンケートでは,ICT を活用した通級での学習をわかりやすいと回答し,在籍校での学習にも ICT を活用したいと回答した。

Table.1 計算問題のエラー分析

| | 指導回数 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| エラー内容 | 1 | 2 | 3 | 4 | 合計 |
| 解き方がわからない | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 計算間違い | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 文章読み取り間違い | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 合計 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |

Table.2 文章問題のエラー分析

| | 指導回数 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| エラー内容 | 1 | 2 | 3 | 4 | 合計 |
| 解き方がわからない | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| 計算間違い | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 文章読み取り間違い | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 合計 | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |

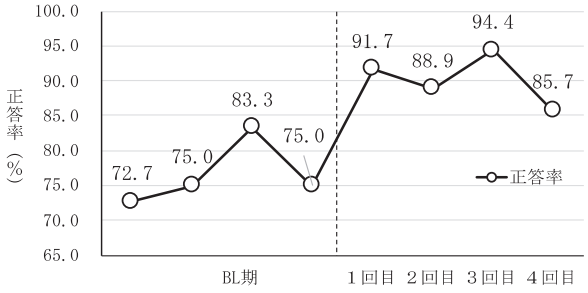



Fig.1　漢字課題の正答率

【考察】

１　生徒 A の指導実践の考察

**漢字学習の最初に行ったタブレットのアプリによるなぞり書きは,タブレットによって書字を代替することで学習定着が高まり,強みを生かした学習が効果的だと本人が実感した可能性が高い｡また,視知覚の強みを生かした間違い探しの課題を取り入れたことで学習効果が高まったと考えられる。数学では解答を見て解き方の全体像を把握してから,解き方が段階的に提示されることで,理解が深まり自分から考えて解くことができた｡併せて,ヒントカードで公式や解き方が示されると問題を解くことができたことから,視覚情報を理解する力の高さを活用して学習できたと考えられる｡その後,在籍校の教室で自発的に問題集を見る等の行動が認められており,学習効果を実感したことが学習意欲につながったものと考えられる。ICT 活用のアンケートからも,自分に合った学習方法を知りそれが効果的であると実感していることが明らかになった。**

２　通級指導教室の実践を通して

今回の事例は発達障害からの二次障害として心理的負荷が身体症状として表れ,教室での学習や学校への登校を妨げていた。状態像の背景要因について聞き取りや標準化された各種検査結果から分析することで本人の強い力を生かした学習方略や性格特性を加味した指導計画をたてることができた。特に興味関心に関連付けた学習方略を用いることと,ICT を活用した指導は児童生徒の学習意欲を高めたものと考えられる。また,ICT 機器を活用することは困難を克服でき,児童生徒の可能性を広げることにつながると考えられる。

３　今後の課題

病弱の児童生徒を対象に行った通級指導教室の実践の課題は,通級指導での学びを在籍校や家庭での学びにまで般化させることができなかった点である｡そのため,在籍校の状況把握や,担任等と情報共有を行うために,ICT を活用することで連携を強化し,支援をつないでいくことが必要である。

(MAEDA Masahiro, MATSUMOTO Hidehiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 12（重度・重複障害・病弱虚弱・障害全般②・その他②））O-1203

# 小中学校に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級について

## 児童・生徒の指導上の困難点を中心とした検討

〇小畑　文也
（山梨大学総合研究科・障害児教育講座）

KEY WORDS: 小中学校に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級　テキストマイニング　児童・生徒の特徴

**【目的】**

病弱・身体虚弱特別支援学級には、入院中の児童生徒のために病院内に設置された学級や、小・中学校内に設置された学級がある。このうち病院内に設置された学級に関しては、通称「院内学級」として、全国的に設置されており、メディアに登場することもあるので、その認知度は低くはないが、小中学校内に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級は、都道府県によって設置がまちまちであること、実態の変動が大きいことなどから、系統的な調査・研究はなされておらず、その存在はベールに包まれていると言っても過言ではない。

しかしながら、昨今その需要は高まり、発表者が居住する山梨県では、10 年前に 9 学級であったものが、本年度は 40 学級を超える設置となっている。文部科学省では、こうした学級の存在は認めながらも、設置基準を含め、学級経営の方途等については、明確な指針やガイドラインを示しておらず､担当となった教員の戸惑いは大きいと思われる。

本研究は、これら小中学校に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級について、継続して調査を進めていくものであるが、今回は在籍する児童・生徒の指導上の困難点を明らかにすることを目的とした。

**【方法】**

1．対象：山梨県内の小中学校に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒 34 名、及び担任する教員 33 名

2．調査期間：病弱・身体虚弱特別支援学級の担任は、単年度担当が多いため、学年末の 2020 年度 3 月に調査を実施した。

3．調査内容：郵送法による質問紙調査とした。児童生徒の指導上の困難点と、それに対する配慮・対応について自由記述により担任に記載してもらった。

4．倫理的配慮：調査は個人特定が不可能になるよう、無記名で実施した。また、研究全体として相反する利益はない。

5．分析：自由記述で得られたテキストデータを USER LOCAL の AI テキストマイニングシステム https://textmining.userlocal.jp/　のワードクラウド・キーワード・共起キーワード・要約に注目して分析した。なお、分析の途中で同意語（例：子ども　子供）等は適宜統合した。

**【結果と考察】**

児童生徒の疾患は、呼吸器疾患、染色体異常、慢性心疾患、糖尿病、整形外科系疾患、脳・神経疾患、リウマチ性疾患、皮膚疾患、慢性腎疾患、循環器系疾患、慢性消化器疾患、小児がん、免疫疾患と多岐にわたっており、希少難病に罹患している者もいた。なお、この中では慢性（先天性）心疾患が最も多かった（4 例）。

1．指導上の困難点について

Fig.1 は全ステートメントの重要度によってワードクラウドを作成したものである。

これから見ると、児童生徒が易疲労性を持っていること、反面、休み時間やプール等の活動的な時間の指導や安全の確保に困難を感じていること、また紙おむつ、パウチ、排泄等介護的な側面に困難を感じていることが分かる。反面、学習や交流等、特別支援学級本来の指導に関しては大きな困難を感じてはいないようであった。

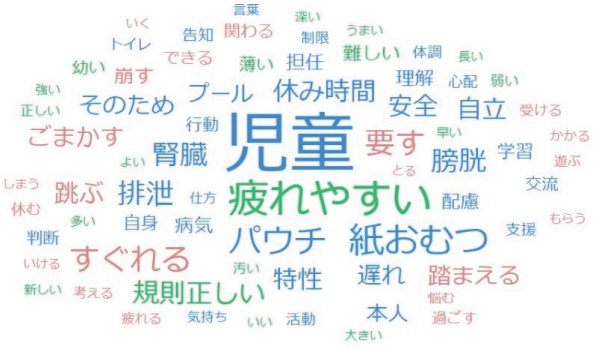



Fig.1　指導上の困難点に関するワードクラウド

共起キーワードは視認性の点から抄録掲載は避け、発表時に提示するが､おむつの交換等介護において教員が苦労、すること。交流において、子どもの活動を制限するのに困難を感じていること。特に児童の病識が十分ではなく、安全に気を遣う様子が見て取れた。

次にステートメントから要約を抜き出すと以下のようになった。

Table1　要約

| |
|---|
| 片時も目が離せないので、担当者の気力・体力が心配。 |
| かたくなに自分の気持ちを通そうとすることが多々あった。 |
| 定期的な通院・早退等で授業に遅れが生じた。 |
| 手洗いなどの清潔の保持に対する意識づけに時間がかかった。 |
| 前担任や養護教諭に相談することで解決した。 |
| 体調がすぐれない時に体を休ませることが大変であった。 |
| 安全を確保しつつ、伸び伸びと活動させる方法。 |
| 病弱学級だが、知的障害（軽度）も併せもっている。 |
| 障害に対する理解は進んでいるが、ヒヤッとする行動をとることがある。 |
| （同学年と遊びたいが、差が出てきてしまう） |

いわゆる院内学級とは異なり、児童生徒は、比較的運動が可能な者が多く、リファレンスとする子どもも、通常学級の健康児である。これは病識の希薄さに加え、子どもの安全にも関わってくるため、「片時も目が離せない」「体を休ませることが大変」「ヒヤッとする行動をとることがある」などに対し、教員が抑制的に働きかけることが多くならざるをえない傾向が伺われた。今後は「安全を確保しつつ、伸び伸びと活動させる方法」や環境づくりが必要であろう。

・本研究は科学研究補助費　「小中学校に設置された病弱・虚弱学級の実態に関する研究」―19K02909 の補助を受けている。

(OBATA　Fumiya)

# 学校休業時における北海道手稲養護学校の取組について

－Zoom を活用した重度・重複障害児へのオンライン授業を通して－

〇小田　　亨
（北海道手稲養護学校）

KEY WORDS: オンライン授業、体験的な学習、コミュニケーション

## Ⅰ　学校概要とコロナ渦における教育活動について

北海道手稲養護学校（以下、本校）は、主に隣接する北海道立子ども総合医療・療育センター（通称コドモックル）に入院する幼児児童生徒を対象とする肢体不自由及び病弱教育を行う特別支援学校である。在籍する子どもたち全てに基礎疾患があるため、コロナ禍での学校教育においては、何より感染予防を第一に考え、安全で安心な教育環境の整備を基本とした上で学習活動の充実を図ることを重点としている。

## Ⅱ　Zoom を使用したオンライン授業までの経緯

本校では、臨時休業中の学習保障の一環として、ソフトバンクの社会貢献事業として貸与を受けたタブレットと Wi-Fi を活用して、オンライン授業を行った。オンライン授業で使用する遠隔会議システムとしては、令和元年度までに学習活動で使用実績のある Zoom を活用することとした。

## Ⅲ　オンライン授業の実践事例

オンライン授業を開始するに当たっては、貸与を受けたタブレットの台数等の関係から、各学部の最終学年を優先的に実施することとし、各家庭での Wi-Fi 環境の整備があることや本人または保護者が必要な設定を行えることを条件に、保護者から実施の希望をとった。

オンライン授業の導入に際しては、①無理をせずにできるところから実施すること、②極力簡単なプロセスで行うこと③セキュリティ対策を徹底することの 3 点を教職員間で確認をし、保護者にも理解を得た上で実施している。

また、授業の実施に関しては、学校から教員が行うだけではなく、在宅勤務中の教員も自宅から授業を実施できるように整備した。その際には、セキュリティとモラル上の問題から、ホストとなるタブレットは必ず学校を中継して接続することとした。

### （1）オンライン授業の実際①～小学部 6 年生：重度・重複障害のある児童への授業

通学生の児童を対象に、自宅と学校をつなぎ授業を行った。保護者とも相談をし、児童の疲労度も考え合わせ授業時間は 1 日 1 回 20 分とした。実施に当たっては、保護者の協力が必要なため、事前に担任が自宅に教材を届け学習内容の説明を行った。本児童にとっては初めてのタブレットを介した教員とのやりとりであったが、学校での学習活動と同様に、「国語」でのロールプレイを交えた読み聞かせでは、自己の役割も理解して求められる動作を行ったり、「自立活動」では、教師の指示に応じてひもスイッチで楽器やおもちゃを操作したりすることができた。また、担任に表情等で意思表示を行う場面もあり、本児の学校でのコミュニケーションの状況を保護者が確認できる貴重な機会にもなった。さらには保護者が本児童と家庭で行った活動を録画してタブレットを通して本児童とともに担任に見せるなど、授業以外での活用を広げ保護者との連携にもつなげることができた。今回の重度・重複障害のある児童へのオンライン授業について、留意点として以下の内容を考えている。

・学習方法はオンラインであったが、学習内容は保護者による身体的な接触を伴う体験的な学習であった。重度・重複障害児は体験的な学習を通して、理解を図ることができると考える。また、支援には支援者の身体的な接触は必要不可欠である。新しい生活様式がなじまない側面もあり、オンラインとオフラインをバランスよく活用しながら、学習を行う必要がある。
・今回のオンライン授業の取組では、本児童の体力や集中度を考慮して、1 回の学習時間を 20 分間としたが、それぞれの児童生徒の体力や集中度を考慮した学習時間の設定が大事である。また、開始時間を本児童の覚醒状態がよい 14 時としたことも、重度・重複障害の子どもにとって、体力面や精神面で負担の大きいオンライン授業を効果的に導入する上で大事なことであった。
・今回の授業のように、教師が話しかけるだけの一方向の授業ではなく、児童が主体的に参加できる体験的な活動を行うと児童生徒が意欲的に取り組むと考えられる。
・オンライン、オフラインにかかわらず、授業においては、日頃からかかわる支援者とのコミュニケーションが重要である。

学校再開後、本児童はオンラインで、接触が難しくなった医療機関の入院生と朝の会で交流したり、その入院生と一緒に光遊びを行い、タブレットの画面越しに光を注視することができた。学校休業中に経験した学習方法を学校再開後も行っている。また、訪問教育学級の児童とオンライン授業で交流することもできた。今後、新型コロナウイルス感染症の再流行があった際にも学びを止めることのない継続的な学習が必要であると考える。

## Ⅳ　今後の課題と方向性

臨時休業中は、児童生徒の継続的な学習の保障を主な目的にオンラインによる授業を実施してきたが、学校再開後においては、感染予防対策の一環としてだけではなく、必然的に活用が多くなるこの機会を有効に生かして、オンライン授業の実施も含めた ICT の効果的な活用を再度検討し、教育課程の見直しを図っていくことが必要と考える。そのためには、教職員のスキルの向上を図るとともに積極的に ICT の活用を学校全体で促進させ、実績と評価を積み上げていくことが当面の目標となる。遠隔システムの活用の取組については、各校個別の取り組みにとどまらず、北海道内の肢体不自由校全体で共通理解し連携した取り組みへと広げることが必要である。学校休業中の学習活動の継続性を図るためにもオンライン授業は有効と考える。しかし、当然ながら対面での学習効果も高く、児童生徒の発達段階によっては、身体的な接触を伴う学習は発達において特に重要な位置を占める指導方法となる。同時に肢体不自由のある児童生徒の将来には ICT 活用が大きな役割を果たすという面もあるため、その活用を計画的、段階的に学習活動に取り入れていく必要がある。今後は、オンライン授業の利点と対面授業の利点を整理し、児童生徒の発達段階や特性などの実態や将来を見通した教育的なニーズに応じた効果的な活用について、新しい時代に活きる教育課程の改善を図っていきたいと考えている。

（ODA Toru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 12（重度・重複障害・病弱虚弱・障害全般②・その他②））O-1205

# コロナ禍における訪問教育の現状と課題

## ～全国アンケート調査から～

○樫木暢子（愛媛大学大学院教育学研究科）
高木　尚（日本福祉大学）

KEY WORDS: コロナ禍　訪問教育　教育保障

（目的）

新型コロナウイルス感染症の流行により、2020 年 3 月からの突然の全校一斉休校に伴い、訪問教育も中止を余儀なくされた。2 か月余りの休校後も病院や施設での訪問の再開は難しく、通学による教育に比べ圧倒的に少ない授業回数・時数がさらに減り、教育機会が失われている。重症児の教育において大切にされてきた、直接触れることによる取組みが難しく、教育内容の質の低下も危惧されている。本研究では全国訪問教育研究会が実施した全国アンケート調査から、コロナ禍における訪問教育の現状と課題を明らかにする。

（方法）

対象：訪問教育を実施している特別支援学校　382 校
　　全国訪問教育研究会会員　159 名
期間：20XX 年 10 月上旬～10 月末
配布：質問紙、Google フォーム QR コード・URL を郵送
回答：郵送、Web 回答（Google フォーム）
質問項目：①訪問形態と児童生徒数、②休校中の訪問生の様子、対応、保護者・病院・施設からの要望、困ったことや心配したこと、③学校再開後の訪問教育の実施状況、感染防止対策、訪問生の様子、保護者・病院・施設からの要望、困ったことや心配したこと、④2 学期既往の対応、新たに取り組んでいることや心配なこと、⑤その他
分析方法：家庭（在宅）訪問、病院訪問、施設訪問の 3 つの訪問先ごとに分類し、各項目のキーワードを抽出した。キーワードを基に KJ 法的手法を用いて、訪問先別の現状と課題を分析した。
回答方法：自由記述
研究倫理上の配慮：個人及び学校情報の保護、発表について依頼状で説明し、回答をもって同意が得られたとした。

(結果)

1．回収・回答数
（1）回収数　郵送 117 通、Web73 通、計 190 通
　回収率 35.1%
（2）訪問先別回答数
　家庭（在宅）訪問：150 通
　病院訪問：46 通
　施設訪問：52 通
2．回答内容
（1）訪問教育再開前後（共通）

訪問教育再開前の困ったこと、心配したこととして「人との関わりが減った」「身体が硬くなった」「生活リズムが乱れた」などがあった。

訪問教育再開後の良かったこととして、「以前より画面を注視することが増えた」「意欲的になった」などが挙げられた一方で、困ったことなどとして「なかなかペースが戻らない」「学習の積み重ねが崩れた」「また休校になるのでは？と不安がっている」などが挙げられた。

（2）感染防止対策の徹底による影響（共通）

感染防止対策を徹底なければならないことは当然であるが、感染防止対策による訪問授業への影響も大きかった。週 1 回のみの訪問、1 回の授業時間が 10 分、30 分等、回数・時間数ともに制限されていた。また、訪問生に直接触れてはいけないとされたため、身体の取り組みができなかったり、マスク越しで訪問生の表情がわからずコミュニケーションがとりにくかったりするなど、学習上の課題も明らかになった。教材の消毒や個人専用にするなど、教材準備や持参上の課題も挙げられていた。教員の負担として、授業中の装備の多さ、着替えや消毒液の携帯など、荷物の増加、感染させたらという心理的負担、マスクや消毒液、エプロンの購入などの経済的負担が挙げられた。

（3）訪問先別の状況と課題
①家庭（在宅）訪問

感染防止対策について、家庭へウイルスを持ち込みたくないが、季節によって換気が難しい、部屋が狭くソーシャルディスタンスが取れない、着替える場所がなく、玄関先で着替えるなどが挙げられた。福祉サービスが使えないことにより、保護者の負担や孤独感への心配の声が多かった。

②病院訪問

対面授業ができず、遠隔授業は授業時数に数えられないため、年間指導計画の見直しや進級・卒業への懸念が多かった。感染防止対策として、病院への健康チェックカードの提出、病棟に入る前の問診等があった。また、複数の訪問生が入院している病院では、病棟間の移動の禁止、複数の病室への入室禁止などがあり、1 日に複数の病院への訪問を避けるように言われた学校もあった。遠隔授業については、機器の扱いやインターネット環境、病院側の人手の問題が挙げられていた。

③施設訪問

長期間の休校により、生活リズムが乱れ、ストレスが溜まり、自己刺激行動が増えた訪問生も複数いた。マスク越しで訪問生の表情がわからずコミュニケーションがとりにくい、接触禁止で身体の取り組みができないなどの学習上の課題が挙げられていた。過年度生の保護者から、ようやく訪問教育を受けられることになったのに、授業が行われないまま、卒業になるのか、施設への働きかけを問われた学校もあった。一方で、学習課題を出してほしい、オンライン授業をしてほしいなどの要望もあり、施設側からの訪問教育への期待もあった。

（考察）

行政やマスコミも「学びを止めない」と繰り返していたが、学校再開後も、訪問教育では病院や施設の度重なる閉鎖や、感染防止のための欠席など、定められた授業回数・時数を修了することが困難な状況が続いていた。教員定数の問題から学校再開後も授業を増やすことはできず、授業時数が満たされないまま、進級・卒業したことが推測される。授業時数を満たすことができない理由の 1 つに学級定数の問題がある。訪問籍と通学籍を別の学級として設定し、さらに個に応じた柔軟な学級編制ができる学級級定数の設定が望まれる。

(KASHIKI Nagako, TAKAGI Hisashi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 12（重度・重複障害・病弱虚弱・障害全般②・その他②））O-1206

# 公立幼稚園の特別支援教育体制整備に関する管理職へのインタビュー調査（１）

園長や主任等管理職による全園体制のマネジメントに注目して

○真鍋　健（千葉大学教育学部）
広瀬　由紀（植草学園大学発達教育学部）
守　巧（こども教育宝仙大学こども教育学部）

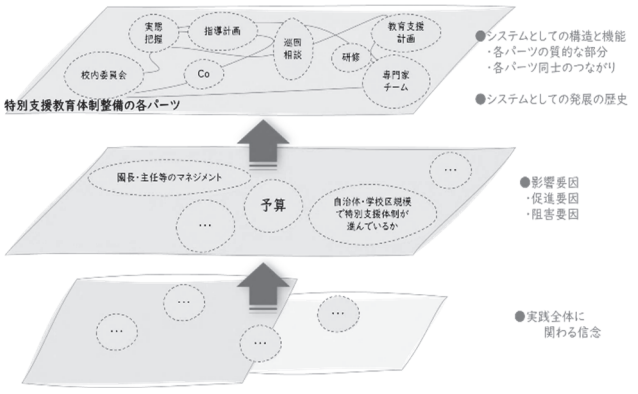
KEY WORDS: 公立幼稚園　特別支援教育体制整備

## Ⅰ．一連発表の趣旨ならびに全体的な手続き等について（紙面の都合上、一連発表(1)(2)(3)に分割して述べている）

### ①　一連発表の趣旨・目的

「障害のある子どもは特別な専門家が見るべき」。こうした認識を見直し、「多様なニーズのある子どもをみんなで」という理想をかなえるべく、個別の指導計画や、校内（園内）委員会等からなる、特別支援教育体制の整備が始まり 15 年近く経過した。文科省による毎年の「特別支援教育体制整備状況調査」からは、既にこれらの取り組みが量的に現場に行き渡っていることが示されている。一方で教科を中心とした学童期以降と生活や遊びを中心とする幼児教育のカリキュラムとは根本的に異なるものであり、この違いをもとに特別支援教育体制整備の現場の受け止め方は、学校種による細かな違いが存在しているのではないかと推察している。

「特別支援教育体制整備は幼児教育の文脈に適合しているのか」。これを明らかにするため、筆者らの研究グループは、文科省委託調査により全国の私立・公立幼稚園に対する質問紙調査と実地調査を行った（太田・酒井・守ら, 2020）。本一連発表では、実地調査（公立幼稚園 32 園）での管理職に対するインタビュー調査から得られた結果を示す。これを通して、文科省による量的調査の裏で隠れてしまっているかもしれない①各々のツールや取り組み間の関係性、②体制整備の進展に影響を与える阻害・促進要因、③現場に流布する“幼児教育の実践者”に特有の信念、などに光を当てたい（下記図参照）。




（②一連発表の全体的な手続きは(2)広瀬・真鍋・守にて、③一連発表の全体的な結果は(3)守・真鍋・広瀬にて説明を行っているので、参照されたい。）

## Ⅱ．本発表の目的と方法

本発表では、上記の検討によって明らかになった内容の一部として、「管理職による全園体制に関わるマネジメント」に注目する。校内支援体制や個別の指導計画等の運営については、その実施状況（宮本ら, 2021）や具体的な実践方法（水内, 2008）を検討するものは多い一方で、実際にそれらをマネジメントする立場である管理職側の現状や意識は十分に検討されていない。そこで、本調査にて得られた結果のうち、管理職（園長・主任・Co）による全園体制上の調整と思われる個所を抜き出し、それらの内容を明らかにする。

なお研究結果の公表ならびに本調査の手続き、守秘義務等については、電話・手紙での調査協力依頼の段階ならびに訪問時に説明を行い、承諾を得た。

## Ⅲ．結果と考察

検討の結果、特別支援教育体制に関わって、以下のような管理職の調整が確認された。なお語りごとにまとめて得られた大カテゴリを〈〉で、中カテゴリを「」で示している。

### ①　〈要配慮児に関わる支援員〉ならびに〈全職員の動きの調整〉

私立園に比べると公立園では職員規模が少ないことが多い。慢性的な人手不足の状況下がありつつも、園全体として子どもを見る方針、あるいは支援員が要配慮児に関わりすぎることの弊害なども考慮に入れるために、「始業時打合せでの職員配置の変更や調整」、「支援員の動き方の調整」、「支援員と担任の連携方法の工夫」、また「少しの支援で済む子への主任・園長の関わり」などが行われていた。

### ②　話し合いの目的に合わせた話し合いの場の調整

環境を通した保育で子どもたちを支えるためには〈日常的な情報交換〉が欠かせないものとして、雰囲気作りを含めた各調整にかかわる事項が指摘された。時間的な制約がある中では〈定期的な情報交換（園内委員会含む）〉は、〈日常的な情報交換〉と天秤にかけられる形で、その実施を避ける声も一部存在したが、前者とは議論できる内容が異なる点を踏まえ、開催時間や支援員の参加等を含めた「多人数が参加できる会議に向けた調整」が行われていた。巡回相談での話し合いが有意義になるための調整も散見された。

### ③　個別の指導計画や保護者対応での学級担任のフォロー

担任による個別の指導計画の作成や、保護者との関係づくりをバックアップすべく、必要に応じて管理職が配慮を行っていることが指摘された。例えば、保護者との関係づくりでは、「未就園段階での関係づくり」、「支援員確保に向けた早めの関係づくり」、など先回りした対応も指摘された（その他にも「PTA での関係つなぎ」、「行事での配慮」など）。

本研究では、第三者（調査員）による記録内容を対象とした点で、結果を一般化することには慎重を要する。それでも、「生活や遊びの中で子どもを見る」「園全体として子どもを見る」という幼児教育の前提と特別支援教育体制整備とを合わせることについて、管理職は広範囲におよぶ調整を現に行っていることが確認できた。今後、これらの内容について改めて直接アンケート等を行ったり、管理職研修の内容との照合を行うなどして、さらに検証していきたい。

（文献）太田俊己・酒井幸子・守巧ら（2020）特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査．令和元年度文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」

(MANABE Ken, HIROSE Yuki, MORI Takumi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 12（重度・重複障害・病弱虚弱・障害全般②・その他②））O-1207

# 公立幼稚園の特別支援教育体制整備に関する管理職へのインタビュー調査（２）

「公的な」教育機関であるゆえの強みと難しさ

○広瀬　由紀（植草学園大学発達教育学部）　真鍋　健（千葉大学教育学部）　守　巧（こども教育宝仙大学こども教育学部）

KEY WORDS: 公立幼稚園　特別支援教育体制整備

## Ⅰ．一連発表の趣旨ならびに全体的な手続き等について（紙面の都合上、一連発表(1)(2)(3)に分割して述べる）

### ①　一連の手続きについて

2019 年度に全国的な規模で地域的な偏りがないよう 60 園（公・私立）を選定して実地調査を行った。実地調査では、管理職（主に園長あるいは主任教諭など）と学級担任等に対して、聞き取り調査を実施した。一連発表で示す結果は、この調査のうち公立幼稚園 32 園の管理職からの聞き取った内容について焦点を当てたものである。

聞き取りでは、特別支援教育体制に関連した後述する 6 項目について園内外の状況・課題・工夫などについて約 2 時間前後で自由に語ってもらった。6 項目の内容は「障害のある子らの受け入れ概況について」「教育・保育体制・支援体制」「教育・保育への支援の現状と今後」「今後必要な行政からの支援・研修」「保育全般・保護者対応」であった。各園への訪問調査員 2〜4 名は、所定の用紙（A4 用紙 2 枚）を用いて、項目ごとに記録を行った。

この記録内容について、筆者ら 3 名が各々独立して「園独自の課題や工夫として特徴的であると思われる内容」に下線を引き、それらが 2 名以上で重複した部分（原則として一文）を分析対象とした。分析に当たっては、KJ 法（川喜田, 1967）の手続きに沿って、近似する内容、相反する内容等の距離感を調整しながら、中カテゴリや大カテゴリの設定、内容の整理ならびに図示を行った。

（①一連発表の趣旨・目的は(1)真鍋・広瀬・守にて、③一連発表の全体的な結果は(3)守・真鍋・広瀬にて説明を行っているので、参照されたい。）

## Ⅱ．本発表の目的と方法

本発表では、左記の検討によって明らかになった内容の一部として、「公立幼稚園が『公的な』教育機関であるゆえの強みと難しさ」に注目する。幼稚園ではかねてより、障害のある幼児を含んでの教育を実践してきている経緯がある。特に公立幼稚園は、幼稚園教育要領に準じつつ且つ各自治体の施策を反映させながら、希望する子どもに対する教育を展開している。そして各自治体は、地域の子どもたちが幼児期により充実した教育を受けられるために、公立幼稚園の運営や保育展開を支えるさまざまな施策等を展開している。しかし、こうした公立幼稚園が抱えている実状を反映した研究は皆無である。本研究では、公立幼稚園が、自治体との関係の深い「公的」な機関であるゆえの強みと難しさについて、太田ら（2020）で行ったインタビュー調査内容から質的に明らかにすることを目的とする。

なお研究結果の公表ならびに本調査の手続き、守秘義務等については、電話・手紙での調査協力依頼の段階ならびに訪問時に説明を行い、承諾を得た。

## Ⅲ．結果と考察

検討の結果、公立幼稚園が「公的」な教育機関であることの強みや課題に関して、「①子どもの受け入れ」「②現状を踏まえた保育展開への思い」「③支援員配置」「④自治体によるバックアップ体制」から確認することができた。以下、語りごとにまとめて得られた大カテゴリを＜＞で、中カテゴリを「」で示す。

①子どもの受け入れに関する現状

公立幼稚園では＜特別なニーズのある子の受け入れの増加＞をはじめとする＜セーフティーネットとしての役割＞が増大している。一方、地域の事情により＜小規模で園を展開している＞ところもあり、そのような環境下では特別な配慮の有無に関わらず、＜園全体で子どもを見る＞体制や考えがすでに日常のものとなっている。

②現状を踏まえた保育展開への思い

＜ニーズ児の増加＞で＜既存の保育が成り立たない＞ことへの懸念があるが、「時間と環境により子どもの『やりたい気持ち』を実現・保障しやすい公立園」という考え方の土壌もあり、当該児への個別対応の視点ではなく＜保育内容そのものを見直す必要性＞を感じている園もある。

③支援員配置の現状

①の現状を受け、多くの園で＜人手の足りなさ＞を感じ、＜人的配置の要望＞がある。＜支援員の採用手続きと課題＞は自治体により様々で、園の判断で申請可能な地域もあればそれがかなわない地域もある。また、＜支援員の条件＞も資格・免許の有無をはじめ地域によって異なる。「免許を要さない支援員」もいることから、「支援員の動き方の調整」を含めて「始業時の打ち合わせ」等を通して、＜職員の動きの調整＞を園ごとに行っている。また、就業時間等との兼ね合いで＜支援員との連携の取りにくさ＞を感じている園もあるが、＜支援員と担任の連携方法・工夫＞により＜支援員の存在による恩恵＞を感じている園もある。一方、「支援員によって薄まる『担任ー子ども』の関わり」や「大人が多すぎることにより子どもの依存心を高める」といった＜支援員の存在による弊害＞への語りもみられた。

④自治体によるバックアップ体制の現状

公立幼稚園は②の支援員の他、研修や巡回相談等、自治体のバックアップを受けている。研修に関しては、＜研修機会の多さ＞を実感し＜研修意義への理解＞もある一方で、＜時間の取れなささ＞や＜他業務との兼ね合い＞の難しさも語られ、＜園のニーズに合う内容・園内研修への希望＞も出ていた。一方、巡回相談は、自治体により様々な形で行われており、園では巡回相談に合わせて＜園内の事前調整＞や＜多人数が参加できるための調整・工夫＞をしているという現状や＜園のニーズに合わない実状＞も語られた。

また自治体によっては、＜園内で他職種に相談できる仕組み＞や＜教諭以外が保育者相談できる公的な仕組み＞を整えているところもあった。園だけでなく自治体全体で乳幼児期の子どもの教育を支える取り組みに対して園は＜行政への安心・信頼＞を抱いていた。

（文献）太田俊己・酒井幸子・守巧ら（2020）特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査．令和元年度文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」

(HIROSE Yuki, MANABE Ken, MORI Takumi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 12（重度・重複障害・病弱虚弱・障害全般②・その他②））O-1208

# 公立幼稚園の特別支援教育体制整備に関する管理職へのインタビュー調査（３）

園内委員会実施に際する現場の実情に注目して

○守　巧　　真鍋　健　　広瀬　由紀
（こども教育宝仙大学こども教育学部）　（千葉大学教育学部）　（植草学園大学発達教育学部）

KEY WORDS: 公立幼稚園　特別支援教育体制整備

## Ⅰ．一連発表の趣旨ならびに全体的な手続き等について

（紙面の都合上、一連発表(1)(2)(3)に分割して述べている）

③　一連発表の全体的な結果について

一連発表（２）に示された手続きによって得られたデータについて、筆者らが抜き出した記述は最終的に 217 か所（一園あたりの平均は約 7 か所）であった。主だった内容について、以下に抜粋した。紙面の都合上、分析時に定めた表現とは一部異なるものもある。また全体的な俯瞰図・内容等については、実際の発表時に一連発表（１）にて提示する。

・小規模で自由遊びを基本とした公立幼稚園に課せられたセーフティーネット的役割
・特別なニーズのある幼児（外国にルーツのある幼児含む）の増加に伴う、伝統的な保育形態維持への懸念
・園全体として子どもを見る文化と日常的な話し合いの場の重視
・日常的な情報交換と定期的な会議（園内委員会含）への異なる期待
・小予算と人手の足りなさ、ならびに増員要望
・支援員がいることによる弊害を含めた支援員配置の細かな調整
・支援員を含めた全職員の調整ならびのそのための重要な時間である「始業時打合せ」
・保障された研修機会数と園ニーズに合った内容の要望/園内研修への期待
・作成の手間を理由として渋られる個別の指導計画の作成ならびに振り返りによる幼児の実態の気づき/捉えなおし
・イニシアティブのなさや作成の手間を理由として渋られる個別の教育支援計画の作成
・保護者対応について園としての対応・バックアップならびに担任のフォロー

（①一連発表の趣旨・目的は(1)真鍋・広瀬・守にて、②一連発表の全体的な手続きは(2)広瀬・真鍋・守にて説明を行っているので、参照されたい。）

## Ⅱ．本発表の目的と方法

本発表では，左記の検討によって明らかになった内容の一部として，「園内委員会（個別の指導計画作成にかかる検討も含む）の実施状況や実態」に注目する。園内委員会は設置率が取り上げられがちだが，実施形態や実態といった保育現場の実情を反映した研究は皆無である。

そこで得られた結果のうち，管理職（園長・主任・Co）による園内委員会の実態の発言と思われる個所を抜き出し，それらの内容を明らかにする。

なお，研究結果の公表ならびに本調査の手続き、守秘義務等については、電話・手紙での調査協力依頼の段階ならびに訪問時に説明を行い、承諾を得た。

## Ⅲ．結果と考察

| 大カテゴリー | 中カテゴリー |
|---|---|
| 目的をもった定期的な情報交換 | 週単位での情報交換 |
| | 学期単位での情報交換 |
| | 集団参加を目指した検討 |
| 制約がある環境で会議を開催するための調整・工夫 | 多人数が参加できる会議に向けた調整・工夫 |
| | 学年別の事前打ち合わせの実施 |
| | 効率的な会議の流れの工夫 |
| 実情にそった実施形態の検討 | 実施形態の柔軟な変更 |
| | 代替形態での実施 |
| 園内外の人的資源の有効活用 | 定期的な指導計画確認のための委員会実施の切望 |
| | 巡回相談の有効的な活用 |
| | 園内研修の活性化の要望 |
| 限定された時間での情報共有の限界 | 情報を共有するには時間がないと感じる |
| 園内での情報共有の強化 | 委員会実施の重要性の認識 |
| | 複数の視点からの共有 |

### ①　弾力的な運用

太田他[1)]によるとこれまでの研究と比して園内委員会を設けていない園は 56.1%と[1)]と 60%に満たない。しかし，本研究の結果をみると園の規模（職員数など）を考慮し，名称としての「園内委員会」実施にこだわっていない現状があった。あるいは，委員会の内容を変えず，職員会議や子どもの状況の共有の時間の中に位置づけていた。あわせて指導計画作成にかかる打ち合わせも取り入れていた。

### ②　時間と人的資源の制約への工夫

保育士は多忙を極め，ストレスフルな状況から自己評価が低下する[2)]という指摘があるように，時間が無い。時間及び心身ともに余裕がない現況を鑑みると「制約がある環境で会議を開催するための調整・工夫」「園内外の人的資源の有効活用」という園の自助努力でカバーしていると思われる。

これらのことから，数字では浮かび上がってこない現状が明らかになったとともに，小・中学校と幼稚園での文脈で使われる園内委員会の扱いは慎重にすべきであることがわかった。

## Ⅳ．まとめ

制約された労働環境の中でそれぞれの工夫や努力による取り組みが多くみられた。小・中学校等と幼稚園を一律に捉えて，システムや枠組みを当てはめず，かつ名称に固執しない柔軟な発想が求められるのではないだろうか。

（文献）１）太田俊己・酒井幸子・守巧ら（2020）特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査．令和元年度文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」
２）守巧・栗原久(2021)30 歳代女性保育士の総合的健康状態と意欲・やりがいに関する基礎的研究．6（1）環境福祉学研究印刷中

(MORI Takumi, MANABE Ken, HIROSE Yuki)

# 脳炎後遺症のある女児への認知教育的指導支援アプローチ

## オンラインセッションを通した表現手段拡充の検討

〇岡崎慎治　　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，プランニング，オンラインセッション

（目的）

新型コロナウィルス（Covid-19）感染症拡大は世界的な活動の制限をもたらしており，種々の教育相談活動も例外ではない。脳炎後遺症のある子どもについては，種々の合併症にともなう感染リスクの高さから対面の相談やそのための移動に大きな制約があるとともに，ウェブミーティングによるオンラインでの相談についても相対的に大きな制約がある（Centre for Neuro Skills，2021）。

双方向のやり取りの制約に代表されるオンラインのデメリットに加え，画面への集中を要することにともなう神経疲労や注意散漫はその制約を助長すると言わざるを得ず，おのずとオンラインでの相談活動そのものに制限が生じることとなる。一方では，オンラインならではのメリットやタブレット等の ICT 機器の利用，アプリの活用で適度な注意集中を促すことも期待できることから，感染症終息以後もオンラインでの相談活動や ICT 機器の利用はニューノーマルな相談形態として検討の余地があると考えられる。

本報告では新型コロナウィルス感染症拡大にともない対面での相談活動が困難になった中でオンラインセッションを中心に対象児ならびに保護者とのやり取りを継続して行い，学校を含む生活場面でのタブレットを用いた写真，動画の活用が促され，学校における学習面の評価にもよい変化が生じた脳炎後遺症のある女児について検討する。

（方法）

対象児：生後 6 ヶ月時にインフルエンザ脳症に罹患，医療機関にて脳炎後遺症としての知的発達障害の診断を受けていた。本報告の指導時は特別支援学校高等部 3 年に所属し，C 大学の教育相談に月 1 回程度の頻度で来談していた。DN-CAS の結果（12 歳 1 ヶ月時）はプランニング 40（90% 信頼区間 38-48），同時処理 52（50-66），注意 46（45-62），継次処理 56（53-68），全検査 40（38-48）であった。ファッション等興味関心が向けられる活動はあるものの転導性や記憶保持の困難さが目立つ。コミュニケーションがとれないわけではないものの，理解の伴わない表面上のやり取りをしやすい。そのため本人の困り感や深刻さが周囲（特に支援者）に伝わりにくく，援助の必要性（本人の苦手なこと）が支援者の気づきにつながりにくいことが学校や実習先でも課題となっていた。

指導の経緯：対面実施時の教育相談では実習や生活に関連する日常の問題解決場面を例示し，正しい時系列に並び替えたり，それぞれの場面の説明を求めたりといった活動を行っていた。しかし，新型コロナウィルス感染症拡大にともない対面での相談活動が困難になったため，メールや SNS でのやり取りとともに数回のオンラインセッションを実施した。各オンラインセッション実施前に問題解決場面を扱う動画をオンラインストレージ上で閲覧できるようにしておくとともに，動画に関する質問への回答や感想の記載を求めるファイルも送付しておき，オンラインセッション実施時にファイル内容の確認をおこなった。これと並行して対象児と保護者と指導者とでクローズな SNS のやり取りを行っており，その経緯も分析の対象とした。

（結果）

（1）動画を活用したオンラインセッションの推移

口頭でのやり取りのみのものを除き，6 ヶ月で 5 回行った。いずれのセッションにおいても動画の視聴とファイルへの回答は事前に行われており，オンラインセッションでは回答済のファイルを画面共有して口頭で確認を行った。

その中で，第 2 回のセッション後に保護者の促しに応じて対象児が動画を参考にして家事作業を行ったことが，保護者からの画像送付により事後報告された。第 3 回でも同様の事後報告とともに，学校の作業でも画像や動画での作業記録とその報告を学校側に提案したことが保護者より報告された。あわせて学校側より，定期的に行われる特性評価において高等部 1 年次の評価（書くことによる表現が困難）が，3 年次の評価では（タブレットを用いた報告では）書くことは得意とした報告がなされていた。続く第 4 回では動画の事後報告とともに，学校の作業実習の振り返りを写真と文の電子データで記載したことが報告された。第 5 回では対象児が学校での作業を動画撮影したものに自ら字幕付与した動画データを振り返るとともに，学校で他生徒や教員とともに閲覧するための動画作成の方法について相談した。その結果，学校行事の練習のための動画として他生徒や教員と共有されるに至った旨事後報告がなされた。

（2）SNS の書き込みの推移

上記の指導と並行して，対象児と保護者と指導者とでクローズな SNS のやり取りを行った。当初は保護者の書き込みが多く，やり取り自体も聞かれた質問への単語での定型的な応答になる傾向がみられた。その後，本児自身からの写真の投稿が増え，オンラインでアクセサリー紹介を行った以後，自発的に振り返りを要望したり，指導者への質問や要望が出たりなど能動的なやり取りに変わっていった。投稿内容にも関連性が出てくるようになり，相手に伝わるような表現の工夫が写真選択や文構成（漢字の頻度が増加，単語から修飾する内容，感想等の表現）も変化していった。

（考察）

オンラインセッションとそれに関連する諸活動は，対面での教育相談実施に制約が生じたためではあったものの，結果的に対象児が自分で撮影した動画に字幕を付与したり，動画による確認を自分のペースで行ったりといったメリットにつながったことは意義あるアプローチだったと考える。

あわせて，SNS でのやり取りが並行して行われたことも，SNS でのレスポンスの早さ，表現の広がりが見られたことから，記憶の想起，文章作成に対する苦手意識の軽減，他者に表現する意欲の向上に寄与したものと考えられる。

（文献）

Centre for Neuro Skills（2021）Coronavirus And CNS Preventive/Protective Measures.
https://www.neuroskills.com/about/news-and-events/coronavirus-and-cns-preventive-protective-measures/
（2021 年 5 月 9 日閲覧）

（OKAZAKI Shinji，TAKEMURA Chiho）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1301

# 知的障害特別支援学校における 場面緘黙の生徒を対象とした自立活動の指導

## 生徒の願いに沿った設計及び段階的な指導の効果の検討

〇小林敬和　　仲矢明孝
（岡山大学教育学部附属特別支援学校）（岡山大学）

KEY WORDS：場面緘黙　自立活動　コミュニケーション

## Ⅰ．目的

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(2018)では，自立活動における中心的な課題を導き出す段階において，本人が実現したい願いの視点が重要視されている。また，岡山大学教育学部附属特別支援学校(2017)は，教師が感じている困難ではなく，子ども本人の抱える困難を重要視した設計・指導を行い，その成果を報告している。本研究では，知的障害のある場面緘黙の生徒に対して，本人の実現したい願いに沿った自立活動の指導を行った 3 年間の結果を整理・分析することにより，知的障害のある場面緘黙の生徒に対する指導の在り方について検討する。

## Ⅱ．方法

**１．対象**：知的障害特別支援学校高等部男子生徒を対象とする。本生徒は，小学 4 年以降，家族以外の人と言葉でやりとりをすることが困難となった。高等部入学時は，日常生活における会話の内容は理解できていたが，言葉で表現することはできなかった。教師が提示した選択肢のいずれかを指差したり，教師の促しを受けて書字したりして伝えていたが，困ったときや要求場面などでは自分から相手に伝えることができず，黙ってその場に留まっていることが多かった。なお，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**：X 年 4 月～X+3 年 3 月

**３．設計**：他学年の教師も含め，高等部 8 名の教師が収集した情報に基づいて話し合い，本人の願いを重視した，指導目標及び具体的な指導内容を設定した(表)。

## Ⅲ．結果と考察

8 名の教師による指導の記録等の情報を基に，3 年間の指導結果の概要を表に示す。

**１．第１学年**：教師や友達に書字やタブレット端末を使って自分の意図を伝える姿が見られるようになった。友達や教師とのやりとり自体を楽しむとことができ，自分の意図が伝わることの喜びを実感すると共に，伝えることへの抵抗感が減少していったと考えられる。

**２．第２学年**：自ら「話す練習をしたい」と言って教師と相談しながら話す内容や場面，声の大きさなどを決め，練習に取り組んだ。その結果，友達の質問への返答や，現場実習での報告や依頼を，簡単な言葉で伝える姿が見られるようになった。伝える相手やタイミングが分かると共に，発音の明瞭さや声の大きさが改善されたことにより，実際に伝わる成功経験を積み，伝えることへの自信が高まったと考えられる。

**３．第３学年**：伝わることの喜びと共に，伝えることの必要性を実感し，相手に伝わる声の大きさで，自分から伝えようとする姿が見られるようになり，友達や教師と言葉でスムーズにやりとりをすることができるようになった。高等部 3 年で，将来の生活が現実的なものとなり，就職したいという強い希望をもっていた本生徒が，伝えることの必要性を実感したことが大きな要因と考えられる。

## Ⅴ．まとめ

本生徒は，話さないことで嫌な思いをしたくない，自分の気持ちや考えを言葉で伝えたい，将来就労してバイクを買うために話せるようになりたいという強い願いをもっていた。それらの願いを踏まえて目標を設定するとともに，本生徒と相談しながら学習内容を選定し，段階的な指導を 3 年間行ってきた。その過程において，困難さの改善・克服に向けた主体的な取り組みにより，小学 4 年生以降，家族以外の人と言葉でやりとりできなかった本生徒が，言葉を使ったやりとりをし，満足感，達成感を味わう姿が見られるようになった。これらの本生徒の変容から，指導にあたっては，特定の相手と何らかの方法でやりとりをし，その良さや喜びを実感すること，表現するための強い動機づけの存在，場面やタイミング，相手や声の大きさ等の会話に必要な内容を一つ一つ確認して指導すること，さらに実行による成功体験を味わえるようにすることの重要性が示唆された。

(KOBAYASHI Hirokazu)(NAKAYA Akitaka)

表．指導目標・内容と指導の結果

| 時期 | 第１学年 | | | | | 第２学年 | | | | 第３学年 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 段階 | 伝えあう喜びを味わう | | | 伝え方を知る | | 自分から伝える | | 言葉で伝える | | 言葉でスムーズに応答する | | 生活場面で自ら伝える |
| 本人の思い | トイレに行きたいことを伝えられず，失敗することや失敗したことを友達に指摘されることが嫌だ。 | | | 話さないことを友達に馬鹿にされることが嫌だ。 | | 自分から伝えられるようになりたい。 | | 友達と大きな声で話せるようになりたい。就職してバイクを買うために話せるようになりたい。 | | | | |
| 指導目標 | 支援ツールを活用して，できごとや気持ち等を伝えることができる。 | | | 書字やタブレット端末で，他の教師やクラスの友達に自分の意思を伝えることができる。 | | 特定の相手の肩をたたいて，自分から要求することができる。 | | 教師や友達の質問に簡単な言葉で返答したり，要求したりすることができる。 | | 質問に対してスムーズに返答することができる。 | | 伝えることの必要性に気付き，自分から伝えることができる。 |
| 具体的な指導内容 | 友達や教師と掲示板でやりとりをする。 | 教師と交換日記をし，出来事や気持ちを伝える。 | タブレット端末の SNS アプリを使い，教師とやりとりをする。 | 場面ごとに，伝えやすい方法を教師と相談して決めて取り組む。 | 授業の中で書字やタブレット端末を使って意思を伝える。 | あらかじめ伝える場面や相手，方法を教師と相談して決める。 | 伝えるタイミングを教師と相談し，手順書を手掛かりに伝える。 | 教師や友達とクイズのやりとりをして楽しむ。 | 伝えたい言葉を教師と相談して決め，教師と一緒に練習する。 | 大きな声で話す練習をし，相手に伝わる声の大きさで話す。 | 教師が提示した返答例の中から自分で選んで返答する。 | 自分から伝えた方が良い場面と伝える言葉を知り，実際の生活の場面で話して伝える。 |
| 結果 | 書字で質問に答えたり，考えを伝えたりし，自分の考えに周りの人が興味を示す経験をした。 | 学校の出来事や休日にしたこと，嫌だったこと等を書字で伝えることができた。 | 今やりたいこと，困ったことや嫌だったことを伝えることができた。 | 教師と相談して伝える方法を決め，活用することができた。 | クラスの友達に対して書字やタブレット端末を使って意思を伝えることができた。 | 場面や授業ごとに伝える相手を確かめることができた。 | タイミングが分かり，自分から言葉や書字で伝える場面が多く見られた。 | 友達の質問に簡単な言葉で返答することができた。 | 現場実習で使う言葉を練習し，現場実習中に言葉で伝えることができた。 | 発音が少し明確になり，声量が増え，相手に伝わるように話すことができた。 | 質問に円滑に答えたり，初対面の人に言葉で伝えたりすることができた。 | 友達の落としたハンカチを自分から拾って伝えたり，友達に正しい答えを伝えたりすることができた。自分から「水筒をとってきてもいいですか」と伝えることができた。 |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1302

# 知的障害特別支援学校高等部の話し合い活動における生徒の特徴と教材の在り方に関する一考察

作業学習における商品開発に関する話し合い活動の事例分析

〇濵田曜　　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:話し合い活動　対話的な学び　エピソード

【目的】

特別支援学校学習指導要領解説総則等編では,言語活動の充実について，指導に当たっての配慮事項が示されている。しかし，知的障害特別支援学校では，話し相手との意識のズレや表現方法の未熟さ，言葉の意味理解の難しさなどにより，生徒同士の話し合いが成立しにくい状況がしばしば見られる。本研究では，知的障害特別支援学校高等部作業学習の話し合い場面の記録を整理・分析することにより，話し合い場面における知的障害生徒の特徴及び教材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陶芸班の 1~3 年生４名の生徒を対象とする。なお，対象生徒の保護者には，研究の目的や方法等について説明し，研究参加への同意を得た。

２．分析：202X 年２月 22 日，25 日，26 日の 9:40~10:30 の授業をビデオカメラで記録した。授業内容は,保護者に行った希望する新商品案のアンケート結果を基に，それが「売れるか・売れそうにないか」「作れそうか・難しそうか」についての話し合いであった。映像資料を基に，話し合い場面の生徒と教師の発話の逐語録と生徒の感情の推察や,指導場面での教師の内言をエピソードとして記述した。これらのエピソードの中から，話し合いに関する生徒の特徴が見られた場面及び生徒同士の話し合いが成立した場面を抽出し,生徒の特徴と教材の在り方について考察する。

【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（22 日）テーマ「売れるか・売れそうにないか」※「私」は筆者を表す。

私が生徒 A に尋ねると,「多分売れるか売れん」と意見を捻り出した。私は，生徒 A が困りながらも話し合いに参加しようとしているなと感じ，「そうなんよ，売れるか売れんのんよ。先生もな，分かんない。どっちでもいいんよ，どう思う？」ともう一度聞いてみた。生徒 A は少し興奮し，話し合いに参加しようと必死な様子で「（作るのが）ちょっと難しい」と答えた。生徒 A は「売れるかどうか」ではなく「作れるか作れないか」で考えていた。（中略）私は再度「生徒 A は？」と尋ねると，少し間を置いて「売れなさそう」と呟いた。理由を尋ねると，「これがちょっと難しいから」と，作る際の問題点を答えた。「売れるか売れないかはちょっと難しかったか」と声を掛けると，生徒 A はしゅんとした感じで頷いた。

エピソード②（25 日）テーマ「作れそうか・難しそうか」

私は，生徒 B の母が提案した花壇のピックのアンケート用紙を手に持ち，「花壇のピックは作れそうか，難しそうか？」と問い掛けた。生徒 C は「でもそれって形によるかな」と言った。私は，話し合いの思考の材料になるようにと，意見を肯定か否定かで分けて板書していた。「これは，できそう派の意見？できなさそう派の意見？」と尋ねた。生徒 C はピンときていない顔をしていたので，「はてな派の意見？」と尋ねると，即座に「はてな派」と答えた。他の生徒に尋ねると，生徒 B は「できそう」と即答した。理由を尋ねると，「全然ない新商品だからです」と，「売れそうか」と「作れそうか」を混同して答えた。そこで，「作るの難しそうか，できそうか，どっちだと思う？」と板書を指さしながら尋ねた。私が言い終わらないうちに生徒 B は，「先生，もし難しかったら百均で売ってるじゃないですか，それ売ればいいんじゃないですか？」と言った。（中略）私は生徒 B に，今何の話し合いをしているかを確認しようと，「これを備前焼で作るのが簡単，できそうか，難しそうか？」と尋ねた。生徒 B は「できそうです」と即答した。理由を尋ねると，「何か簡単そうだから，棒を付けるだけでいいから」と答えた。生徒 C はピックの上部の形を問題としていたが，生徒 B は下の棒を付けることについて考えていた。

エピソード③（26 日）テーマ「作れそうか・難しそうか」

風鈴の作り方を iPad で検索すると，植木鉢を使って作る風鈴があった。私が「なんか，植木鉢でもできるらしいぞ」と言うと，生徒 B は「植木鉢？先生，今，植木鉢作ってますよ！」と気付きを嬉しそうに発言した。そこで，私は植木鉢を使って風鈴の見本を作った。生徒 B は嬉しそうに「風鈴できました！」と他の先生にも報告していた。生徒 A も「これ売った方がいい」と嬉しそうに言った。私が相槌を打つと，生徒 C は「でも，それ風に乗るか分からない」と言った。生徒 B はこの話を聞き，「先生やってみましょうよ！外行って」と発言した。生徒 C は，自分の考えを聞いてほしそうに「風鈴って普通，風の勢いで，これ，こういうとこ鳴るやん」と風鈴の下の方を触りながら話した。全員で実際に出て鳴らしてみた後，私は「もうちょっと改良すると，できそうか？難しそうか？」と尋ねてみた。生徒 B は「ああ，良さそう！こういう風にすればいいんじゃないんですか？」とイメージがもてたことで自信をもって発言した。生徒 A は「うどん屋さんみたい」と言った。生徒 C に尋ねると「あ～，どっちもどっち」と悩んでいる様子で答えた。私は「できそうな意見と，難しそうな意見をどっちも教えて」と聞くと「できそうな意見だったら，普通に，風鈴の型として使えそうだけど，難しそうだった場合，もう風鈴じゃないやん」と植木鉢を使うことに抵抗を感じているようだった。私が「作るのが難しそうってこと？」と尋ねると，生徒 C は「いや，お客さんがどう思うか。風鈴じゃないって言われそう」と言った。（中略）生徒 D に尋ねると，「できそう」と少し自信なさそうに返答した。理由を尋ねると「このやり方でできそう。でも，音が鳴るか分かんない」と見本のときにも起こった現象を心配していた。私は「もっと薄くしたらできると思うよ。できそうかな？」と尋ねると，「うん」と返事をした。（中略）最後に生徒 A に尋ねると，「できそう」と答えた。理由を尋ねると「風鈴…が…気持ちいいから」と言葉に詰まりながら音色が心地よかったことを話した。

【考察】

３つのエピソードから話し合い場面における生徒の発言の特徴は次の３点，即ち，①教師の意識とズレのないやりとり（生徒 C,D），②教師の意識とのズレはあるが本人なりの理解に基づいた話題に沿った意欲的発言（生徒 A），③他者の意図は理解しているが自分の思いを優先し，自分のストーリーに沿った発言（生徒 B）にまとめることができる。

生徒が思考する課題については，エピソード①の生徒 A，エピソード②の生徒 B，C のように，既有の知識や経験以外に判断材料がない場合，教師の問い掛けに対し，教師の質問とはズレた返答が見られた。子どもは「学習課題」がつかめていないと，教材とつながれない（佐藤，2012）のであり，教師は生徒とやりとりする際，写真という物を介しているつもりでも，生徒たちは教材ではなく教師の顔色や言葉を手掛かりとしてやりとりしていた可能性も考えられる。教師の質問の意図とズレたやりとりが見られる場合，生徒を教材に戻すために「教材の何を見るか」について介入する手続きの必要性が示唆される。

本授業では，生徒が思考する手掛かりとして，画像と実物を提示した。画像を提示した際，エピソード②のように，教師の質問の意図と生徒の捉え方にズレが生じており，その他のエピソードからも，同様にズレが多く見られた。知的障害のある生徒の経験範囲は狭い場合が多く,生徒間で話し合いのテーマのイメージを共有しにくいと考えられる。近年の特別支援学校の授業では，インターネット等の普及により，エピソード②のように，授業では画像を提示してイメージの手掛かりにしようとすることが多くなっているが，画像を扱う場合の課題に留意することが必要であろう。

一方で，本授業の場合，実物を提示した際には生徒からの自発的な発言が増え，生徒同士の話し合いも活発化していた。特に，エピソード③では，「作れそうか・難しそうか」という抽象的テーマに比べ，実物を用いた「風鈴を鳴らすために」という具体的テーマの場合，話し合いは，活発であった。一人ひとりの子どもが教材とつながることで，今度はそれを「媒介」として子ども同士がつながることができる（佐藤，2012）のであり，話し合いの際に提示する最適な教材の選択と生徒をつなぐことの重要性が示唆される。

(HAMADA Yo, NAKAYA Akitaka)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1303

# 知的障害特別支援学校における主体的な学びに関する検討

## －知的に重度な児童生徒の主体的な学びの実現に向けて－

○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　主体的な学び　授業実践

**【目的】**

学習指導要領が改訂され，知的障害特別支援学校においても児童生徒の主体的な学びを重視することが求められている。われわれはこれまで，知的障害特別支援学校の教科別の指導において協働学習の一つである「話し合い活動」を取り入れることで個人差のある集団でも各自がもつ知識をつなぎ合わせ，学びにつなげることができること，その際には「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てきた(保坂ら，2019;2020)。これまでの報告は，知的な遅れが比較的軽度の学習集団を対象にした実践であった。そこで本報告では，知的な遅れが重度な生徒の主体的な学びをどのようにして実現していくかについて検討することとした。

**【対象と方法】**

A 特別支援学校高等部に在籍する知的障害が重度の生徒 C さんへの 2 年間の授業実践について，指導記録をもとに検討した。C さんの学級には 5 名の生徒が在籍し，障害の程度も様々であった。障害の程度が重度の C さんは，当初集団での学習に参加するのは難しく，特定の教師による個別の指導や支援が中心を占めていた。コミュニケーションは「二項関係」の段階で，「共同注意」はまだ成立していなかった。ことばでの表出や理解は難しかったが，快不快や喜怒哀楽は表情や行動で明確に表出できた。以下に，2 年間の授業実践やエピソードを取りあげながら，知的に重度の生徒の主体的な学びを実現するための方策を検討した。なお，本研究発表に関して学校長及び保護者に説明を行い，同意を得ている。

**【実践経過】**

①　二項関係の充実（特定の人との関係を築く）

筆頭著者が高等部 1 年の 4 月に C さんの担任になった当初は十分なコミュニケーションを取ることがむずかしかった。そこで，C さんとの関係を築くために着目したのが C さんが大好きな「音楽」である。C さんはラジカセから音楽が流れることを理解しており、ラジカセを見つけると近づいてボタンを押そうとした。最初のうちは手当たり次第ボタンを押し、鳴らないと怒った声をあげながら寝そべっていた。そこで，休み時間や C さんのリラックスのための時間には「ラジカセ聞こうね。一緒にボタン押すよ。」と声をかけ、一緒にボタンを押すようにした。2 年生になると C さんは，筆者がいるとラジカセを鳴らしてくれることを理解し、ボタンを押す行為の他に両手を顔の前でこすり合わせる行動が見られるようになった。筆者はそれを手を合わせる「お願い」のサインとして意味づけし，対応するようにした。するとラジカセを聞きたい様子の時に，筆者がラジカセを指さし「聞きたいですか？」と問いかけると笑顔で両手を合わせ飛び跳ねるようになった。このように，十分なコミュニケーション関係を築けていない段階では，本人が好きなことに着目し，それを手がかりに関係を築いていくことが有効と思われた。また，本人がたまたま手を合わせた動作をこちらが「お願い」という意味づけをすることでサインとして機能するようにしたことで，自分の方から要求を出せるようになった。気持ちを通わす経験を経て、筆者との１対１の安定した関係を築くことが出来るようになってきた。

②　二項関係の拡大（色々な人との関係を築く）

C さんは服薬の調整などにより立位と座位が不安定で，安全確保に加え様々な配慮が必要なため，高等部２年生から作業学習と国語・数学の時間を自立活動で代替した教育課程に変更となった。高等部 1 年の時は主に筆者と C さんが２人で活動することが多かったが，自立活動の時間が増えたこともあり，8 人の教師で指導に当たることになった。そこで，筆者と自立活動担当者間で話し合いをもち，自立活動の大きな指導目標として「他者に自分の気持ちが伝わる経験を増やし、気持ちを伝える方法を確立する」こととし，共有を図った。担当した 8 人は，C さんの楽しみをより広げるために好きな音楽以外にもたくさんの教具や遊びを取り入れながら試行した。たとえば，複数ある教具の中から、C さんが選び取ったものでC さんが満足するまで一緒に取り組むようにした。また、休憩の時間には粉末ドリンクを数種類提示し、好きなものを選んで飲むことを継続した。その結果、粉末ドリンクは，提示場所を入れ替えても同じ物を選ぶことができるようになり、本人の意思で，好きなもの選び取れるようになった。8 人の担当者がここで大切にしたのは，C さんの主体性を尊重すること，すなわちC さんに「選択」してもらうことを徹底したことである。このような関わり合いは，徐々に C さんの人との関わりに変化を引き起こしていった。それまでは関わりの多い教師との受動的な関わりに終始していたが，自立活動担当の教師が C さんの近くへ行くと自分の方からボディータッチをし，お気に入りの教師だととても機嫌良く笑う姿が見られるようになった。C さんのなかで，確実に様々な人に対する興味・関心が高まり，拡大してきたことが伺えた。

③　円滑な関係を築くために(C さんの興味・関心を理解する)

自立活動を担当する色々な教師に興味・関心を示すようになった C さんの姿をみて，教師側からも「C さんは，本当は色々な人と関わるのが好きだったんだ」という声が聞かれるようになった。同時に，教師側も積極的に C さんの興味・関心はどんなことにあるのか探るようになった。たとえば，C さんはよく授業中でも教室を出て行こうとするが、これまでは同じ教室にいることが難しいと考えていた。しかし担当者間で記録を続けたところ，それだけではなく特定の友だちがいる教室や好きな学校看護師の部屋に会いたくて向かっていることがわかった。また、大好きな給食が運ばれてくる様子を見るために，ほぼ決まった時間に玄関に向かうなど，C さんなりの目的があることが見えてきた。

**【考察】**

障害が重くなればなるほど教師との１対１の指導に傾きやすい。そして児童生徒はともすれば教師側の用意した授業内容やこうなって欲しいという願いのもとで，「受け身的な」学びに陥ってしまいがちである。今回の実践を通して，「二項関係」の段階にある児童生徒においても，本人の好きなことや興味あることを教師が見つけ，それを大切にしながら本人に選択させること，すなわち，本人の主体性を引き出す姿勢を教師が保持・共有したことが成果につながったと考えられた。

(HOSAKA Fumina, HONDA Yuka, TAKEDA Atsushi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1304

# 知的障害特別支援学校における自立活動の充実に向けて（１）

## ～教員への質問紙調査を通して～

〇竹中 正彦
（兵庫県立姫路しらさぎ特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害　特別支援学校　自立活動

（目的）

知的障害特別支援学校における自立活動の指導については、「時間における指導」や「個別の指導計画」等に関して様々な問題点が指摘されている(下山,2018;大井ら,2020)。

Ａ県で「自立活動の時間の指導」を行っているＢ特別支援学校（知的障害）（以下Ｂ校）において、課題を明らかにするために小中高の全担任（n=110）に質問紙調査を実施したところ（20XX 年３月）、自立活動の目的や６区分 27 項目について、教育課程上の位置付けなどの基礎的理解に関する質問に対して、約４割が［あまり分からない］[分からない］と回答した。個別の指導計画に基づいた自立活動の時間の指導に関する質問に対しては、約４割が［あまりできない］[できない］と回答した。

Ｂ校ではこれらの状況を改善するために、自立活動の充実に向けた様々な取り組みを実施し、本研究ではそれらの総合的な効果を検証することを目的とした。

（方法）

１．対象

Ｂ校全担任 109 名（小学部 n=35、中学部 n=29、高等部 n=45）

２．期間

20XX 年５月～20XX+1 年３月

３．手続き

(1)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」（平成 30 年３月）で示された「流れ図」による個別の指導計画の作成プロセスと、６区分の実態を関連付けて計画していくポイントを押さえて作成した「自立活動の個別の指導計画作成のための手順シート」の活用を推奨した（５月）。

(2)自立活動の６区分 27 項目に応じて的確に実態を把握するために、具体的なチェック項目(176 項目)を示して作成した「自立活動チェックリスト」の活用を推奨した（５月）。

(3)全教員対象の自立活動研修会を開催し、外部講師が自立活動の基礎基本、個別の指導計画を作成する際の留意事項、行動目標のステップ化、実態把握から指導内容を絞るためのプロセスについて等の講義を行い、全教員が小中高縦割りグループに分かれて日頃の実践の共有を図った（８月）。

(4)自立活動の時間の指導（グループ指導）における計画から実践へのプロセスを整理して作成した、段階的な進め方マニュアル「５つのステップ」の活用を推奨した。内容は、STEP. 1「適切な実態把握と個別の指導計画作成の流れの理解」、STEP. 2「時間の指導の内容を決めるための準備」、STEP. ３「指導内容の計画」、STEP. ４「効果的な授業の実践内容を検討」、STEP. ５「授業改善に向けて」とした(11 月)。

(5)Ｂ校は、Ａ県特別支援学校知的障害教育研究協議会自立活動部会の 20XX 年度担当校として自立活動の公開授業を実施した。また研修会を開催し、外部講師が自立活動の現状と課題、自立活動における指導のプロセスにおけるつまずきとポイント、学校全体の問題としてのカリキュラム・マネジメント等の内容の講義を行った(12 月)。

(6)「自立活動だより」を７回発行し、自立活動に関わる情報を提供した。内容は、自立活動に関する先行研究や支援ツールの紹介、課題設定における配慮事項、研修会や参考図書の案内等であった。

４．効果測定の尺度

自立活動の個別の指導計画を立案するためには、(1)自立活動の６区分に応じた的確な実態把握(2)自立活動における長期目標の設定(3)自立活動における具体的な短期目標の設定が重要であると考え、それぞれどの程度できるかを問う内容の質問紙調査を実施した。[①全くできない②あまりできない③だいたいできる④しっかりとできる］の４件法で回答する質問紙を作成し、全担任に対して、20XX 年５月に事前アンケート、20XX+1 年３月に事後アンケートを実施し、担任による事前事後における自己評価を比較検討した。また事後アンケートでは、(4)「自立活動チェックリスト」の活用についても質問した。

（結果）

アンケート回収率は 100%であった。実態把握、長期及び短期目標の設定については、全てにおいて改善が見られた（Fig. 1～3)。活用を推奨した「自立活動チェックリスト」は７割の担任が活用したと回答した（Fig. 4)。

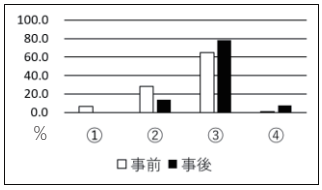



Fig. 1 実態把握

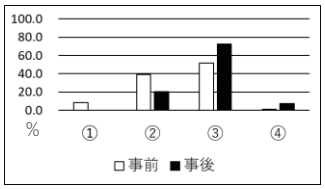



Fig. 2 長期目標設定

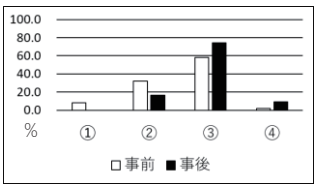



Fig. 3 短期目標設定

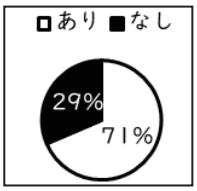



Fig. 4 チェックリストの活用

（考察）

的確な実態把握については、[だいたいできる][しっかりとできる］と回答した担任の割合が増加したが(Fig. 1)、約７割の担任が「自立活動チェックリスト」を活用した(Fig. 4)と回答していることから、その有効性がうかがえた。

長期目標や短期目標の設定については、[だいたいできる][しっかりとできる］と回答した担任の割合が増加したが(Fig. 2、3)、的確に実態把握が行えるようになり課題を明確化できるようになったこと、「自立活動の個別の指導計画作成のための手順シート」の導入により、複数の区分における実態を関連付けて目標設定ができるようになったこと、研修や自立活動に関する情報発信を通して個別の指導計画の作成プロセスについての理解が進んだことなどが要因として考えられる。これらの効果は、実施した様々な取り組みにおけるパッケージ効果の表れである可能性が考えられるが、あくまで質問紙に対する主観的な自己評価であるので、より具体的で客観的な評価を行うには、大井ら(2020)が指摘しているように、個別の指導計画の記載内容等をより詳しく分析していく必要があろう。さらに設定目標の妥当性や手立ての整合性の検証も必要となるであろう。

＊本発表はＢ校校長の承諾を得た。（TAKENAKA Kimihiko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1305

# 特別支援学校(知的)における授業の「振り返り」の検討

## ～振り返りに関する共通実践事項の設定と教職員に対するアンケート調査の分析を通して～

◯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:振り返り、学習評価、授業改善

## Ⅰ　目的

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（2018）では、「学習評価は、学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するものである」と示されている。一方、2016 年 12 月の中央教育審議会では、学習評価により教師が指導の改善を図るとともに、「児童生徒自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるためにも重要である」と、児童生徒自身による学習評価の充実が改善すべき課題として挙げられている。このように、児童生徒に何が身に付いたかを明確にしながら、児童生徒自身が主体的に次の学びや生活に生かすことのできる目標設定と振り返りの在り方を検討し、その充実に向けた実践を積み重ねる必要性があると考えた。

そこで本研究では、知的障害特別支援学校における「振り返り」に焦点を当てた授業改善を行い、その成果と課題を明らかにすることを目的とした。

## Ⅱ　方法

### （1）実践

Ａ県立Ｂ特別支援学校において、「振り返り」に焦点を当てた授業改善に向けた４つの共通実践（１：児童生徒による評価が可能な「めあて」の提示、２：一単位時間の結末及び、単元のまとまりでの「振り返り」の設定、３:「めあて」と「振り返り」カードの活用、４:「めあて」と「振り返り」の整合性の検討）を全校で推進した。なお、表１に共通実践事項の項目「２：一単位時間の結末及び、単元のまとまりでの「振り返り」の設定」について全校、各学部で取り組んだ具体的な内容を示した。対象とした授業は、小学部は国語科、中学部は保健体育科、高等部は職業科、家庭科であった。

### （2）分析方法

Ａ県立Ｂ特別支援学校の全教員 72 名（小学部：23 名、中学部：18 名、高等部：31 名）に対し、授業での評価や振り返りに関するアンケート調査を２回（１回目:20xx 年４～５月、２回目：20xx 年 12 月）実施し、64 名（88.9%）から回答があった。それぞれの項目について、「よくしている」（４点）、「ときどきしている」（３点）、「あまりしていない」（２点）、「ほとんどしていない」（１点）の選択肢により回答を求め、平均値を比較した。なお、研究の公表に関して学校長からの承諾を受けた。

## Ⅲ　結果

アンケート調査の結果を表２に示した。

- 全体の１回目に比べ２回目で、すべての項目の平均値が上がった。
- 平均値が大きく伸びた項目の上位３つは、「③日頃から授業のゴールから『めあて』を設定している」（+0.61）、「①単元（題材）や１単位時間毎に一人一人の子どもの成長を評価している」（+0.50）、「②日頃、『振り返り』のカードを使って授業をしている」（+0.49）の順であった。
- １回目に比べ２回目の平均値の伸びが小幅だったのは、「⑥次の学習への意欲や見通しをもたせてから授業を締めくくっている」であった。
- １回目と２回目の平均値が 3.00 ポイント未満となったのは、「②日頃から『振り返り』のカードを使って授業をしている」「④児童生徒が学んだことを整理したり、自分の考えをまとめなおしたりする時間を保障している」の２項目であった。

表１　「振り返り」として取り組んだ内容

| 学部 | 主な取組内容 |
|---|---|
| 共通 | ・感想を書く・感想を発表する・他者評価 |
| 小学部 | ・めあての評価（○、△）・できたことの再現<br>・教師側のまとめ（他者評価）・評価の動作化 |
| 中学部 | ・動画の確認・生徒同士のアドバイス（相互評価）<br>・自分の成果と課題に基づく、次時の目標設定 |
| 高等部 | ・めあてに対する評価（自己評価）・評価テスト<br>・学んだことの集約（板書によるまとめ）<br>・動画の確認・実演によるテスト（ロールプレイ） |

表２「振り返り」に関するアンケート調査結果

| 項目＼学部 | 小 | 中 | 高 | 全体 平均 | 全体 増減 |
|---|---|---|---|---|---|
| ①単元（題材）や１単位時間毎に一人一人の子どもの成長を評価している | 2.65 | 2.88 | 2.77 | 2.77 | +0.50 |
| | 3.20 | 3.39 | 3.25 | 3.27 | |
| ②日頃から「振り返り」のカードを使って授業をしている | 2.33 | 2.53 | 2.38 | 2.41 | +0.49 |
| | 3.10 | 2.44 | 3.08 | 2.90 | |
| ③日頃から授業のゴールから「めあて」を設定している | 3.06 | 2.81 | 2.69 | 2.83 | +0.61 |
| | 3.30 | 3.56 | 3.46 | 3.44 | |
| ④児童生徒が学んだことを整理したり、自分の考えをまとめなおしたりする時間を保障している | 2.50 | 2.53 | 2.62 | 2.56 | +0.38 |
| | 2.80 | 2.94 | 3.04 | 2.94 | |
| ⑤活動や振り返りの際に、学習の成果を見取り、価値付けたり意味付けたりしている | 2.78 | 2.65 | 2.88 | 2.78 | +0.40 |
| | 3.25 | 3.22 | 3.08 | 3.18 | |
| ⑥次の学習への意欲や見通しをもたせてから授業を締めくくっている | 3.29 | 3.00 | 3.15 | 3.15 | +0.08 |
| | 3.05 | 3.39 | 3.26 | 3.23 | |

※上段は１回目（４～５月）の平均値，下段は２回目（12 月）の平均値

## Ⅳ　考察

結果から、動画活用と相互評価、学んだことをまとめ、確認する取組、次時への目標設定などから「振り返り」が充実してきたことや、授業のゴールからめあてや学習内容をデザインするようになったことが成果として挙げられた。これらのことから共通実践の取組は一定の効果があったと推察された。

しかし、「⑥次の学習への意欲や見通しをもたせてから授業を締めくくっている」の項目が小幅な伸びだったことから、「振り返り」が次の目標設定や次の学習の見通しに十分につながっていないことも推察された。さらには、「②日頃の振り返りカードの使用」や、「④児童生徒が学んだことを整理したり、自分の考えをまとめなおしたりする時間の保障」が、依然低い値となっていることから、振り返るための時間を確保し、自らの学びを振り返る取組がまだ十分な状態とは言えないと考えられた。今後は、学びをまとめ、積み重ねていく方法や、児童生徒が自ら学びを振り返り、学びを次時につなげていく方法について、授業実践を積み重ねながら検討していく必要があろう。

**【文献】**

中央教育審議会（2016）:「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）.

（IKEDA Kazuma,FUJII Yosihiro）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1306

# 加速度計を用いた重度知的障害者の課題従事行動の把握

〇吉岡　学
（金沢大学人間社会学域学校教育学類）
KEY WORDS：3 軸加速度，重度知的障害　課題従事行動

（目的）

重度の知的障害である児童生徒（以下：重症者）は言語表出が乏しいため知能・思考・行動を理解することは、特に困難であると言われている。そのため、教師は多角的な視点で実態把握を行う必要があるが、重症者の反応や変化は読み取りづらく、実態把握に難しさを感じている教師は少なくない。重症者の実態把握には、表面的な行動の変化をとらえるだけではなく、教師の共感的な関わりから得られた情報が必要であると言われている。しかしながら、これらの情報に基づいて、児童生徒の適切な指導目標を設定することは困難であり、目標は設定したものの、評価する時にどこまで目標を達成したか判断しにくいことも多い。このように重症者の実態・要求行動を把握して、指導目標や学習内容の設定を行い、学習活動を展開し、評価と改善を繰り返す中には多くの課題があるといえる。

本研究の目的は、自発的な話ことばを持たず、動作による要求表現も乏しい重度知的障害のある高等部生徒１名を対象に、特定の課題学習場面における対象者の判別スキル獲得の過程と、その際に生じた身体の揺れの周波数を組み合わせて重度知的障害のある高等部生徒の学習評価方法について検討することである。

（方法）

対象者は，知的障害者の教育を主とする特別支援学校高等部に在籍する生徒（性別:男（以下、D とする）、研究開始時ＣＡ：16 歳 5 ヶ月）。診断名は、重度の知的障害を伴う自閉性障害である。

本研究は、(1)判別スキルの事前課題、(2)机上における判別課題学習、(3)判別課題学習における般化・維持の評価から構成した。判別課題学習における正反応率は、箱に見本として取り付けてあるカードの種類と箱に入ったカードの種類の一致した割合とした。また、各標的行動項目において正反応率が 80.0%以上に到達するまで学習を継続する。また、般化・維持の評価条件も事前テストと同様の手続きを用いて評価した。

①評価方法の選定：認知的側面による評価は、正反応率及び各課題に要した時間で評価した。情意的側面の評価においては 3 軸加速度センサ（以下は、ビジネス顕微鏡（株式会社日立製作所））を用いて対象者が判別課題学習を行っている際の身体の揺れ周波数の分布状況及びビデオによる行動分析の 2 通りにより評価した。

②加速度計による身体リズムの計測：加速度の計測は、株式会社日立製作所ヒューマンビッグデータ収集分析システムの対面センサ（MTD-04999NT9）に内蔵された 3 軸加速度計によって測定した。センサを取り付けたビブスを活動開始時から終了時まで、生徒に着用してもらった。また、測定周波数帯域は 0.0Hz から 6.0Hz である。

③分析方法：課題学習中のすべての時間において、ビデオを撮影し動画データを得た。分析には、動画データと、その時間帯における周波数データを照らし合わせて整理した。周波数データの整理方法として山森（2018）らの先行研究を参考にした。

④倫理的配慮

本研究は、対象者の保護者に対して研究に関する全ての事項について説明を行い、同意を得た。

(結果)

判別スキルの事前課題では、1 つの箱にカードを投入する学習を行った。その結果、身体の揺れの周波数が 0.0Hz 以上 1.0Hz 未満の帯域で出現比が大きい場合，課題遂行が 90%と高い値を示していた．机上における判別課題学習の中で 2 箱による判別課題では、2 枚のカードを判別する場合に自らカードを見ながら学習に取り組む場合、身体の揺れの周波数では、0.0Hz 以上 1.0Hz 未満の帯域で出現比が他の帯域と比較して大きな値を示した。その結果、判別正答率は 90%を示し、課題遂行時間も短時間となった。さらに、３箱による判別課題では課題遂行に最も長い期間を有する結果となったが、判別正答率が 90%を示したときの身体の揺れの周波数では、0.0Hz 以上 1.0Hz 未満の帯域で出現比が他の帯域と比較して大きな値を示した。また、判別課題学習においては、1 箱から順次難易度を上げていくスモールステップ法で学習を展開することで重度知的障害のある生徒においても判別スキルを獲得できる可能性が示唆された．さらに、その際の学習の展開において、身体の揺れの周波数の中で 0.0Hz 以上 1.0Hz 未満の帯域が重要な指標であることが明らかになった。

（考察）

本実践では、判別スキル獲得のために 1 箱課題学習、2 箱判別課題学習、3 箱判別課題学習の順に展開した。このように重度知的障害のある生徒に対して判別課題学習を行う際には、通常教育とは異なり、1 つ箱にカードを入れるという行為をまずは、理解してもらうことが重要であるものと思われる。そして、その学習を当事者が理解しているのかを教師は判断するために何かしらの指標が必要となってくる。Bloom(1973) は、学習評価を行う場合、認知的領域と情意的領域の 2 つの領域から評価を行う必要性を述べている。本実践においては、認知的領域を判別正答率と課題遂行時間によって評価を行った。一方、情意的領域は、ビジネス顕微鏡による身体の揺れの周波数によって評価を行ってきた。その結果，各課題学習の切り替わり時、正反応率は低下したものの課題への注視方法の提示と繰り返し学習を行うことで判別スキルの般化・維持が可能となり、その際の身体の揺れの周波数の中で 0.0Hz 以上 1.0Hz 未満の帯域が重要な指標であることが明らかになった。一方、この周波数帯域がどのような行為により生ずる周波数帯域であるのかは明らかにはできなかった。今後の課題でもある。

（文献）

ブルーム，B. S.，ヘスティングス，J. T.，マドゥス，G. F.（著）梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽(訳)(1973)教育評価法ハンドブック―教科学習の形成的評価と総括的評価―.

(YOSHIOKA Manabu)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1307

# この子一人の確かな学びと育ちを支援するとは(2)

## ― 学校が主体的に編成･実施･評価する教育課程と「個別の指導計画」及び「学習の成立」を考究する ―

市澤　豊（星槎大学 特別支援教育）
西川　満（北海道伊達高等養護学校）
今野　澪（北海道拓北養護学校）

KEY WORDS：「個別の指導計画と教育課程」「学習活動＝支援活動の一体的成立」「assessment for learning」

### 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の教育目標を達成させる公的機関です。共に学び育つとは〈個別化と社会化〉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。共に学び育つ学校は主体的に学校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・実施・評価しています。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の手続きです。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》の交互作用により成立する営為です。

### 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への実践的捷径であります。

### 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.法による実践事例を提案します。

### 4 課題解決法の経緯

2020 年大会では，(1)教育方法史と実践事例から〈この子一人の教育への志向〉について以下の四点から考究した。**①「等級制」時代の個別的授業法**：欧米における近代学成立前の初等教育諸学校や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における授業法について。**②学年別編成「学級」の成立と授業法の転換**：各国は一般国民への初等教育学校を整え個別的授業法から学年別学級授業法へと転換させた。日本も 1891 年の文部省令第 12 号により学級を制度化し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た。学年別学級授業法は教師主導の一斉画一注入型授業法の平準化したこと。**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化や個性化を志向する実践研究者らは同年齢による「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《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》等の革新的な教育実践論を創案した。明石師範の及川平治は 1905 年に動的教授法を実践した。成城小学校長澤柳政太郎は 1917 年に真の教育は「此の子，目の前の児童の性情能力に適合した個人尊重の教育である」と謳い「この子一人の」教育を開始した。北海道函館師範附属小学校の中村彌四郎は『この子一人の教育意識に立つ学級教授の実際』を 1928 年に発表した。室蘭天澤小学校の遠藤勲は 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》を作成し実践した。函館東川小学校の北川能光は 1931 年より「個性教育研究部」を組織し心理学的手法を用いた児童理解による個別化指導に取り組んだ。**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経承され 1958 年開校の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」を教育課程に位置づけ《学校教育目標と一人一人の指導目標》と関連づけた 6 か年研究を『精神薄弱児教育の実践』として 1983 年公刊した。稚内の実践は紋別養護ひまわり学園分校により教育課程経営の視点から整理された。文部省は余市養護学校の「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 1999 年の改訂学習指導要領に《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》と明示した。この子一人の確かな学びと育ちを支援する理念と方法は普遍的原理として全国に伝播された。

### 5「学習活動と支援活動の一体的成立」の授業デザイン手法

教師は「授業における学習の成立」で勝負する。授業は学習の成立を意図し教育方法学的に「学習指導案」の名でデザインされ展開されます。学習とは現有能力 ability を用いて新たな〈生きて働く能力〉を獲得することです。授業デザインの手順とポイントは，①カリキュラム･マネジメント(C.M)の中核に位置づけられていること。従って②学校教育目標⇔学部目標⇔学年目標⇔学級目標⇔個別目標⇔本時目標へと系列化されます。③本時目標は事前の診断的評価により対象児の本時前に獲得している現有能力を理解し最近接領域に「共通目標と個別目標」を設定します。④目標の内容は学校教育目標・個別の指導計画の目標・各教科等の目標・評価の観点を統合し指導の一貫性と可視性に留意した設定です。⑤《一人ひとりの「学習活動と支援活動」を一体的に成立》させるには事中の形成的評価 ***assessment for learning*** による授業マネジメントの考案，すなわち⑥一人ひとりの学習活動から本時目標の達成状況（体験目標段階か向上目標段階か）と達成目標像を評価する視点と支援方策をアセスメントすることが不可欠です。授業の終結の時点における⑦事後の総括的評価は本時目標の達成度と達成状況及び不達成状況と今後の課題と方策を省察し事後に活かすことです。授業実践のキーは三つの評価法の活用にあります。授業デザインとマネジメントは「事前の評価」法に始まり，展開時における最も重要な《児童の学習活動と教師の支援活動の一体的な成立》をはかる「事中の評価 assessment for learning」法により全員の本時目標を達成させ，「事後の評価」法により次時に活かす迄の全過程が包括されます。

### 6 考察

《一人ひとりの本時目標の達成を図る》ためには「個別の指導計画」を教育課程に位置づけ，学校教育目標達成の最前線である授業実践において三つの評価法により達成可能性の高い授業デザインと授業マネジメントを実践追究することです。その授業実践事例は別資料により提示し解説します。

### 文献

伊藤和衛『教育課程の目標管理』明治図書 1978／北海道稚内養護学校『精神薄弱児教育の実践』第一法規 1983／山口薫編『アセスメントと評価』明治図書 1984／天野正輝『教育評価史研究』東信堂 1993／D.ハミルトン『学校教育の理論に向けて』世織書房 1998／OECD 教育研究革新センター編著『個別化していく教育』明石書店 2007

（ICHISAWA Yutaka　NISHIKAWA Mituru　KONNNO Mio）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1308

# 重度知的能力障害者２症例の音楽療法活動における記憶の検討

〇山下貴子（目白発達心理研究所）
岡本光（目白発達心理研究所）
五十嵐一枝（白百合女子大学発達臨床センター）

KEY WORDS: 記憶　音楽療法　重度知的能力障害

（目的）

植田は、知的能力障害者の加齢変化の特徴として、40 歳代を節目に身体機能の低下や認知症に罹るリスクが高く、認知症の発症が早い傾向があるとしている。筆者らは、人は人生を閉じる時まで、生涯を通して意識や行動が変容し続けるという生涯発達の考えの基に、学校教育が終了し就労をしてからも療育が必要であるという考えを施設と共有し、現在作業所に通う 10 代から 40 代後半の重度知的能力障害者に長期にわたりグループ音楽療法活動を定期的に実施している。また、メンバーに 3 年に一度実施する知能検査において知能指数が下がることがないことに注目をし、本研究では、重度知的能力障害者の特に記憶について、音楽療法活動プログラムを設定し、それに沿って記憶の検討を行った。

（対象）

| |
|---|
| 症例Ａ　42 歳　女性　IQ 30（田中ビネーV）2018 年実施 |
| 診断名　知的能力障害 |
| 音楽歴　ピアノ歴 32 年　　グループ音楽療法歴 22 年 |
| 主訴と療育目標　身体の過緊張の軽減　不安感情の軽減 |
| 症例Ｂ　45 歳　女性　IQ 38（田中ビネーV）2018 年実施 |
| 診断名　自閉スペクトラム症＋知的能力障害 |
| 音楽歴　無　　グループ音楽療法歴　　15 年 |
| 主訴と療育目標　語彙を増やす　歌唱力を伸ばす |

（方法）

202X 年 X 月～202X 年 X+4 月、1 ヶ月に 1 回 60 分の記憶に特化した音楽療法セッションを 4 回行った。セッションは、クライアント 2 名～3 名のグループに分け、セラピスト 1 名アシスタント 1 名で実施した。また、以下の通リプログラムに沿って口答、目視とビデオ映像で記憶の計測を行なった。

1．ウォーミング・アップ：セラピストが行う動作を覚え音楽に合わせて模倣が正確にできるか否か計測をした。
2．曲名をあてるクイズ：演奏を聴取させ、季節の歌や歌唱や合奏で取り上げた曲名を明記させ、計測をした。
3．挨拶：名前、電話番号、住所を質問形式で答えさせ正確にいえるか否かを計測した。
4．合奏：楽譜にそってタイミングよく順番を間違えずにトーンチャイムを正しく演奏できるか否か計測を行った。
5．算数クイズ：デスクベルを鳴らした回数を口頭で答えさせた。
6．反省会：当日実施したプログラムの中で頑張ったことが、いえるか否か計測をした。

(結果)

症例Ａは、プログラム１の課題では、動作の順番を覚えることが難しいため、音楽を聴いて合わせる余裕も持てずに「難しい。」と言いながら､最後の手拍子だけができていた。プログラム２の曲名をあてるクイズは､全問正答であった。また、作曲者名もよく覚えていて書くことができた。プログラム３の挨拶は、名前、住所、電話番号は、正確にはっきり文章で答えられた。プログラム４の合奏では、援助の合図をしないと自分の番を忘れ、遅れてしまい正確にはできなかった。プログラム５の算数クイズでは、デスクベルの音の回数を 7 まではすべて正答であった。それ以上は、難しかった。プログラム６の反省会では、がんばった事をプログラムを見ずにはっきりと答えることができた。

症例Ｂは、プログラム１の課題で足と手の位置が一度左右逆になったが、それ以外は音楽にあわせて正しく覚え模倣ができていた。プログラム２の曲名をあてるクイズは、全問正答であった。プログラム３の挨拶は、質問に対して名前、住所、電話番号を正確にはっきりと答えられた。プログラム４の合奏では、楽譜を見ずに自分の番になるとトーンチャイムを鳴らすことができた。プログラム５の算数クイズでは、デスクベルの回数を 10 まで正答が言え、間違えると涙を流した。プログラム６の反省会は、頑張った課題を文章にしていう時に最後の動詞を過去形と現在形の言い間違いをした。

（考察）

症例Ａの知能検査では、2 歳級から 8 歳級まで正答にばらつきがあり、意味が同じでも正確な復唱が難しく、意味のある文作りの助詞の使い方が困難であった。数唱でも 4 桁順唱ができるが、逆唱は理解ができなかった。そのため音楽療法課題でも視覚記憶と聴覚記憶を同時に必要とする課題が難しかった。しかし音楽歴の長さから曲名や作曲者をよく覚えて知っており、長期記憶から自ら再生する力があった。症例Ｂの知能検査では、3 歳級から 8 歳級まで特に視覚的記憶を用いる検査や数唱と逆唱ができていた。自閉症スペクトラム症の特徴が音楽療法課題の記憶計測でも同様であった。特にプログラム１のような音楽に合わせた動作模倣は得意であり、音楽活動で同時に異なる事を行う課題は、症例Ｂにとって容易であると思われた。知能検査から文章の復唱や短文つくりは難しいが、演奏を聴いて正しい曲名が明記でき､それに合わせて歌詞もスムーズに言え、楽譜のメロディーを覚える事も容易であった。トーンチャイムの順番もよく覚えていて注意集中の持続を求められる課題もよくできていた。グループ音楽療法活動では、3 年に一度知能検査を実施しているが、知能指数が下がることがない。今回の記憶課題に特化した音楽療法活動は、生涯発達の観点からも長期の療育の意義があり、またこれから加齢とともに身体や脳、特に認知症のリスクが高いとされている重度知的能力障害者にとっては、定期的に音楽療法活動を継続することは、彼らにとってリスク回避の一手段として大きな意味があると思われる。

（本研究にあたり、症例にあげた 2 名の女性の保護者と女性、2 名が所属する施設長より承諾を得た。また、利益相反も無いことを明記する。）

(YAMASHITA Takako, OKAMOTO Hikaru, Igarashi Kazue)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1309

# 知的障害のある児童生徒への「特別の教科 道徳」の実践

## —高知県立山田特別支援学校で作成した道徳の「内容項目表」を活用した系統性のある取組—

〇土居一平[1)]　古味聡子[2)]　渡邉莉都[3)]　三好喜久[4)]　是永かな子[5)]
（高知県立山田特別支援学校）[1)2)3)4)]（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）[1)5)]

KEY WORDS：知的障害特別支援学校　特別の教科 道徳　内容項目表

**【目的】**

知的障害特別支援学校である本校(以下，本校)は，令和2年度より，小学部・中学部・高等部に「特別の教科 道徳」の時間を設定している。その中で，知的障害のある児童生徒に対し，系統立った道徳の内容を構築することを目的として研究を行った。

**【方法】**

(1)道徳教育推進教師を中心に,道徳教育に関する委員会を設置した(以下，委員会)。

(2)本校の教員を対象に,道徳に関する教員の意識調査等の質問紙調査を実施した。

(3)質問紙調査の結果と学習指導要領をもとに,検討を重ね,本校独自の道徳の「内容項目表」を作成した。

**【結果】**

(1)道徳教育推進教師を中心に，主幹教諭，各学部1名，教職大学院派遣教員で委員会を構成した。月1回の会を設定し取組を進めた。道徳だよりを発行し，校内の道徳の考え方の啓発，関連書籍や教材の情報発信，実践蓄積のための授業指導略案作成の協力の呼びかけを行った。

(2)20XX 年 6 月(1 回目),12 月(2 回目)に本校の小・中・高，各学部所属計 92 名に対して道徳に関する調査を実施した。

1 回目調査では，道徳が新たに教科として教育課程上に位置付き，実践が始まったため，授業を行うにあたり，悩みがあると答えた教員が 79%(73 人)に上った。その内容は，「授業の展開方法について」が全体の 33%を占めていた。

2 回目調査では，1 回目調査内容に加え，道徳の授業を実践した上での気付きや教材の活用方法，実践上の悩みを調査した。道徳授業で効果的と思われる授業スタイルとして，動画などの使用，体験的な学習，ロールプレイなどが上位項目として上がった。子どもの障害を考慮して，抽象的な表現や内面的な情動を具体的な支援を用いて明確化し，体験的実践的に学ぶことが有効と考えられていた。また，知的障害教育における道徳教育として，大切と考えることについては，内面的な育ち(30%)と並び，日常にすぐに生かせるスキル(27%)，般化する力(21%)の割合が高かった。また， 2 回の質問紙調査に共通して,道徳の内容項目について，知的障害のある児童生徒に対し，特に取り上げる必要のある項目について，各学部の教員に調査した(中学校学習指導要領特別の教科 道徳,内容項目参照，22 項目中 3 つ選択)。その結果，1 回目と 2 回目の上位項目に大きな差異はなかったため，調査結果を本校独自の道徳「内容項目表」の選定に使用した。

**表1 調査から絞り込まれた内容項目**

| | 小学部1，2，3段階 | 中学部1，2段階 | 高等部1，2段階 | |
|---|---|---|---|---|
| A 主として自分自身に関すること | | | | |
| 善悪の判断、自律、自由と責任 | | | | 自主、自律、自由と責任 |
| 正直、誠実 | | | | |
| 節度、節制 | | | | 節度、節制 |
| 個性の伸長 | | | | 向上心、個性の伸長 |
| 希望と勇気、努力と強い意志 | | | | 希望と勇気、克己と強い意志 |
| B 主として人との関わりに関すること | | | | |
| 親切、思いやり（情報モラルを含む） | | | | 思いやり、感謝（情報モラルを含む） |
| 感謝 | | | | |
| 礼儀 | | | | 礼儀 |
| 友情、信頼 | | | | 友情、信頼 |
| 相互理解、寛容 | | | | 相互理解、寛容 |
| C 主として集団や社会との関わりに関すること | | | | |
| 規則の尊重（情報モラルを含む） | | | | 遵法精神、公徳心 |
| 勤労、公共の精神 | | | | 社会参画、公共の精神 |
| | | | | 勤労 |
| 家族愛、家庭生活の充実 | | | | 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 | | | | よりよい学校生活、集団生活の充実 |
| D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること | | | | |
| 生命の尊さ | | | | 生命の尊さ |
| 自然愛護 | | | | 自然愛護 |
| | 小学部:16項目 | 中学部:17項目 | 高等部:15項目 | |

(3)調査結果を踏まえ,本校独自の内容項目を小学部 15 項目，中学部 17 項目，高等部 15 項目に絞り込んだ(表 1)。特別支援学校において取り扱う内容は,小学校(または中学校)学習指導要領第3章特別の教科道徳の第2に示す内容に準ずることになっている。また,配慮事項として指導内容の重点化を図ることとされている。

内容項目表の構成として，特別支援学校学習指導要領による 7 段階(小学部 3 段階,中学部 2 段階,高等部 3 段階)を念頭に,12 年間の連続性のある指導や実態に応じた指導の充実を考慮することとした。道徳の「内容項目表」の作成にあたり，①育成を目指す資質能力が段階的・発展的になっていること,②具体的に評価しやすい形で資質能力を表していること,③ソーシャルメディアの普及と関連し「情報モラル」の内容を追加すること,④道徳授業担当教員に各学部の児童生徒の実態に沿っているか意見を求めること,の 4 点を確認した(表 2)。

本校独自の道徳の「内容項目表」を作成できたことで，内容や目標をより具体的にイメージし，段階的な系統立った授業を計画できる補助となること，教員のこれからの実践の参考となる資料として活かされること，そして，本校の道徳教育の充実につながることを期待している。

**表 2 本校独自の内容項目表の一部**

| | 小学部1段階 | 小学部2段階 | 小学部3段階 | 中学部1段階 | 中学部2段階 | 高等部1段階 | 高等部2段階 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A 主として自分自身に関すること | | | | | | | | A 主として自分自身に関すること |
| 善悪の判断、自律、自由と責任 | | | | | | | | 自主、自律、自由と責任 |
| 正直、誠実 | | | | | | | | |
| 節度、節制 | | | | | | | | 節度、節制 |
| 個性の伸長 | | | | | | | | 向上心、個性の伸長 |
| 希望と勇気、努力と強い意志 | | | | | | | | 希望と勇気、克己と強い意志 |
| B 主として人との関わりに関すること | | | | | | | | B 主として人との関わりに関すること |
| 親切、思いやり | | | | | | | | 思いやり、感謝 |
| （情報モラルを含む） | | | | | | | | |
| 感謝 | | | | | | | | （情報モラルを含む） |
| 礼儀 | | | | | | | | 礼儀 |
| 友情、信頼 | | | | | | | | 友情、信頼 |
| 相互理解、寛容 | | | | | | | | 相互理解、寛容 |
| C 主として集団や社会との関わりに関すること | | | | | | | | C 主として集団や社会との関わりに関すること |
| 規則の尊重（情報モラルを含む） | | | | | | | | 遵法精神、公徳心 |
| 勤労、公共の精神 | | | | | | | | 社会参画、公共の精神 |
| | | | | | | | | 勤労 |
| 家族愛、家庭生活の充実 | | | | | | | | 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 | | | | | | | | よりよい学校生活、集団生活の充実 |
| D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること | | | | | | | | D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること |
| 生命の尊さ | | | | | | | | 生命の尊さ |
| 自然愛護 | | | | | | | | 自然愛護 |

**【考察】**

質問紙調査の結果から，知的障害のある子どもの実態を考慮し，抽象的な表現や内面的な情動を具体的な支援を用いて明確化すること，ロールプレイやペア活動等で体験的・実践的に学ぶことの有効性や方向性を考察できた。

本校は令和 2 年度より，教育課程全体を通して行われる道徳だけでなく，教育課程上に道徳を位置付けた。また，令和 3 年度より,「内容項目表」という共通のツールを活用し，小中高の系統立った授業実践を行っている。学校全体として知的障害のある子どもに対する道徳教育の理解を深めながら，個別の指導計画とリンクさせ，計画的な実践を行い，授業の質を向上させていくこと，実践を重ねながら「内容項目表」の内容自体を検証し，よりよいものにしていくことも肝要である。

(DOI Ippei, KOMI Satoko, WATANABE Ritu, MIYOSHI Kiku, KORENAGA kanako)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1310

# 知的障害特別支援学校における初任者指導の実践

～教示に対する反応率に焦点を当てて～

〇村浦　新之助
（埼玉県立川越特別支援学校・東京学芸大学教職大学院）

KEY WORDS:知的障害特別支援学校　初任者研修　称賛

## Ⅰ．目的

初任者研修は、新規採用された教員（以下「初任者」という。）に対して教育公務員特例法第 23 条に基づいて実施されている研修である。初任者研修は、所属校で行われる学校研修と、教育センター等・企業福祉施設等で行われる機関研修に分けられる。

筆者は拠点校指導教員という、学校研修を企画運営する立場として、その一環として初任者の授業づくりについての指導・助言を行った。授業づくりにおいては応用行動分析学における「先行事象・行動・後続事象」の三項随伴性の枠組みを基本とし、きっかけとなる教室環境・指導環境（先行事象）、授業の中で標的としている学習（行動）、結果として利点が生じているか（後続事象）を観点とした。学習活動を行う際には、正誤のフィードバック、取り組んだ過程への評価、称賛等がとても重要になってくることは言うまでもないことである。

本実践報告では、初任者が児童生徒の反応に対してどのように対応しているかを観察し、その内容を指導・助言していった中での初任者の変容を報告する。

## Ⅱ．方法

対象：A 県にある 1 つの知的特別支援学校初任者 5 名（所属：小学部 3 名　中学部 1 名　高等部 1 名、経験年数：新卒 3 名　臨時的任用経験者 2 名）である。

期間：20XX 年 6 月～20XX＋1 年 3 月の内 7 日間とした。

標的行動：初任者の正誤フィードバック・社会的称賛を含む仮定の強化子の提示・誤答時の代替行動やプロンプトレベルを上げての再提示（以下「称賛行動等」）とした。

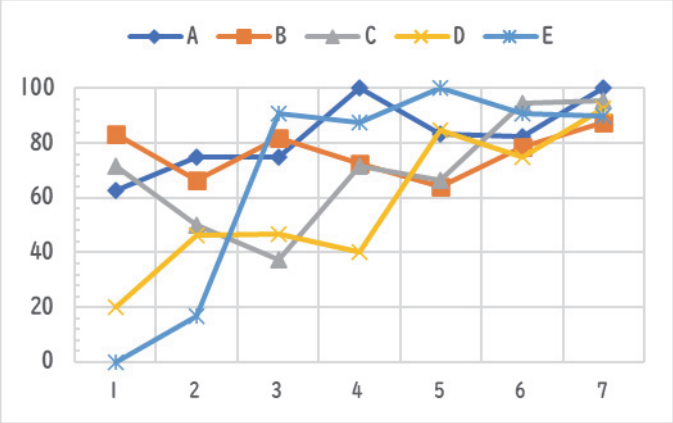
手続き：初任者の授業を参観もしくは ICT 機器にて撮影したものの 20 分間の中での称賛行動等を記録し、数値を踏まえた上で初任者と打合せを行った。その際は 50%未満の反応率を低反応率とし、低反応の際は「同教室内のモデルを伝える」「具体的な反応場面を伝える」「実際の反応についての称賛」を初任者に伝え、50%以上については「実際の反応についての称賛」を主として行った。また、社会的称賛が効果的でない場合でも社会的称賛を同時に提示していくことが重要であるとされているため、基本的には音声言語での称賛はしていくように伝えている（Miltenberger, 園山他訳　2006）。指導・助言の際には、教室環境等の先行事象や授業の中で標的としている学習についての助言も併せて実施しており、標的としている学習については特別支援学校学習指導要領を参考にしている。称賛行動等の記録を取っていることについては、筆者が弁別刺激になることを防ぐために初任者には伝えずに行った。また、年度の途中で応用行動分析についての研修を行いその中で強化原理についても触れている。

倫理的配慮：筆者の所属する学校長及び 20XX 年度初任者に本実践報告の許可を得ている。

## Ⅲ．結果及び考察

Figure.1 は初任者の教示に対する称賛行動等の反応率の推移である。縦軸は称賛行動等と教示回数の百分率、横軸は期間内の参観もしくは撮影された映像を確認した回数であり、A～E は初任者 5 名を表している。ここから初任者 5 名の反応率が 87.5%～100%までの上昇していることがわかる。

Figure.1 初任者の反応率推移




統制された条件下ではないが全体を通して反応率の上昇が見られた。しかし、正誤フィードバックと社会的称賛を含む仮定の強化子の提示もしくは誤答時の代替行動の提示と、個々の反応を見ると減少が見られるケースもあり、両方とも提示できることが望ましい。また、本実践の記録方法だと誤答時に代替行動やプロンプトレベルを上げて再提示するだけでも反応率は上昇するが、誤答の回数に関しては大きく変化することはなかった。初任者へは 3 月末に個々のデータとともにフィードバックをしたが、称賛行動等について記録を取られていることは気付かれていなかった。

本実践は年間の中の 7 回の記録であり、筆者からの指導・助言だけでなく、初任者自身の習熟や他からの指導等、様々な変数が働いている中でのデータではあるが、年間を通しての成長が伺える結果となった。称賛だけで児童生徒が学習をする訳ではないが、ポジティブな方法で授業づくりや児童生徒との関係性を築いていき、児童生徒の変容が教師とっての強化子になっていくようにポジティブな循環が行われていくことが大切であると考える。学校現場での限界はあるが、同単元内での変容等ある程度統制された条件下での実践も必要である。

## Ⅳ．文献

1）Miltenberger,R.G(著)　園山繁樹,野呂文行,渡辺匡隆,大石幸二（翻訳）（2006）行動変容法入門　二瓶社
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、自立活動編

（MURAURA　shinnosuke）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 13（知的障害④））O-1311

# 知的障害特別支援学校幼稚部のオンライン集まり活動の取組

－新型コロナウイルス感染症対策下の学びの継続と保護者支援に関する考察－

○井上剛*小泉浩一*田口悦津子*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）
KEYWORDS：知的障害・ICT・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）は，埼玉県との県境に立地しており，学区域は東京都～埼玉県を含み，知的障害のある幼児・児童・生徒が在籍している。

対象校は，新型コロナウイルス感染症による臨時休業要請を受け，2020 年 3 月 2 日～5 月 31 日まで休校措置をとった。6 月 1 日以降は分散登校や時差通学，その他の感染症対策を講じながら安全な学校生活を維持している。

対象校では，在校生保護者を対象とした「休校期間中の生活」（4 月 30 日～5 月 8 日の休校期間中に実施）「各家庭のインターネット環境・オンライン授業等への意識調査」（6 月 1 日～12 日に実施）の両調査を実施した。本調査からは子供・保護者共にストレスを感じていること，長期休校中にオンライン授業を，その活動内容として「朝の会・ホームルーム」を求める声が多く示された。また，休校期間中に取り組んできた保護者への電話相談においても，保護者の不安が多く聞かれた。その中で，年長幼児保護者から「友達の顔が見たい」という願いが提案された。

そこで本稿では，新型コロナウイルス感染症の影響により不安を感じていた保護者への支援の一環で行った幼稚部オンライン集まり活動について報告する。新型コロナウイルス感染症対策や学びを止めないための様々な報告は，文部科学省や国立特別支援教育総合研究所他がインターネットを通じて発信している。また，国立障害者リハビリテーションセンター発達障害情報・支援センターでは，発達障害者とその家族への影響を調査報告している。一方で，知的障害のある幼児を対象とした実践報告が少ないことから，保護者支援に関する観点のみでなく幼児の活動への参加状況の観点からも考察することを目的とする。

**【方法】**

1．対象：

2020 年度の対象校幼稚部在籍年長幼児（3 名）とその保護者（3 名）を対象とした。幼児の特徴は表 1 の通りであった。

**表 1　対象幼児のプロフィール**

| | | | |
|---|---|---|---|
| A 児 | 男 | 2：0 8 | ASD,集団参加苦手,言葉でやり取り |
| B 児 | 男 | 2：0 4 | DS,言語不明瞭,言葉でやり取り |
| C 児 | 女 | 2：0 2 | DS,要求挨拶等簡単な言葉でやり取り |

＊発達年齢は新版 K 式発達検査

2．実践手続きと評価方法：

2020 年 5 月（休校期間）～7 月中旬に週 1 回 30 分，オンライン会議アプリ Zoom で，2020 年 7 月中旬～2021 年 2 月に週 1 回 30 分，Microsoft Teams で，計 17 回オンライン集まり活動を実施した。事前の活動内容へのリクエストおよび事後評価を保護者との間でメールや連絡帳（休校期間以外）により毎回実施した。なお，オンライン集まり活動は対象校教育課程にある「朝の集まり」のねらいと活動をオンライン上の活動として考案したものである。幼児の活動はパソコン画面を録画することで記録し，表 2 の観点により評価した。

**表 2　オンライン集まり活動のねらいと評価の観点**

| ねらい | 小集団参加，コミュニケーションスキル獲得 |
|---|---|
| プログラム | オンライン上の評価の観点 |
| ①はじまりのうた | 教員の手遊び歌の模倣. |
| ②日付・天気発表 | 教員が提示した天気カード（2 枚）からその日の天気を選択.<br>画面上の選択肢への反応. |
| ③出席確認 | 教員の呼名（同時に幼児の顔写真提示）への反応. |
| ④あいさつのうた | 教員の手遊び歌の模倣.<br>手遊び歌での教員による呼名・画面上のハイタッチへの反応. |
| ⑤遊びのリクエスト | 教員が提示した遊びカード（3 枚）から好きなカードを選択.<br>画面上の選択肢への反応. 画面上の活動への注目・反応. |

3．倫理的配慮：

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を保護者に説明し同意を得た。

**【結果と考察】**

1．保護者による評価および保護者支援

保護者の評価等の主なものを表 3 にまとめた。

**表 3　保護者による評価**

| | |
|---|---|
| 保護者 A | 絵本に注目.レパートリーを増やしてほしい.<br>踊れるダンスがあるとストレス発散になる.<br>兄弟そろってダンスして盛り上がった. |
| 保護者 B | 画面に先生や友達が映っていると集中しにくい.<br>絵本が大画面（画面共有）になると集中した. |
| 保護者 C | 提示される選択肢が画面に入っていない.<br>絵本も見やすく楽しかった.<br>ダンスをして「お母さん，楽しかった」と感想.<br>次回は「＊絵本のタイトル」をリクエスト. |

この他，保護者からは「時間が許せばもっとやりたい」「このまま続けてもらいたい」等，総じて良好な評価が示された。一方で，オンライン活動に参加できない保護者がいたり，ピン留め機能の伝達，保護者と教員の見ている画面が異なることからモニタリングの必要性が判明したりする等，教員・保護者が共に取組を続けながら幼児の活動を支えていった。

以上，幼児のオンライン活動の取組には，全面的に保護者の協力が必要であるが，保護者の意見やニーズに即時的に対応することで，一緒に活動を支えていく姿勢はコロナ禍にあって保護者支援になり得たのではないかと考える。

2．幼児のオンライン集まり活動への参加

幼児のオンライン上の評価（表 2）に関して，結果を表 4 にまとめた。なお，小集団への参加が苦手だった A 児を含め，活動への参加は良好だった。

**表 4　幼児のオンライン上の活動評価**

| プログラム | オンライン上の活動評価 |
|---|---|
| ①はじまりのうた | 3 名共に模倣した. |
| ②日付・天気 | A,B 児は指さしと言葉で選択した.<br>C 児は指さしで選択した. |
| ③出席確認 | 3 名共に挙手と言葉（「はい」）で返答した. |
| ④あいさつのうた | 3 名共には呼名に反応しハイタッチできた.<br>C 児は他児への呼名に反応することがあった. |
| ⑤リクエスト | A,B 児は指さしと言葉で選択した.<br>C 児は指さしと時々言葉で選択した. |
| | 手遊び，ダンスを模倣した.<br>パネルシアター，絵本に注目した. |

対象児は「朝の集まり」を対象校で経験していたことから，オンライン上の各プログラムに対応できたことが予測される。今回は割愛したが休校期間中，「朝の集まり」の経験が皆無だった年中幼児（2 名）の反応は，実態にもよるが，期待したものではなかった。C 児は画面上の選択肢を指さしで選択したが（保護者情報），言語が少なく不明瞭なため教員には伝わりにくく保護者の支援を要した。指さしによる選択行動が獲得されていな場合，本活動への主体的な参加を工夫する必要がある。パネルシアター，絵本はオンラインの方が対象児の画面への注目は高かった。教材をスキャンしてアニメーション化する等加工し，オンライン会議アプリの画面共有機能を用いたため，デジタルネイティブ世代には受け入れやすかったことが予測される。また，対象校では夏季休暇等の長期休み期間，タブレット端末に教員の作成した手遊びや絵本読み聞かせ等の動画コンテンツを導入し，貸出してきたことも要因と考えられる。

（INOUE Gou， KOIZUMI Kouichi， TAGUCHI Etsuko，
OTOMO Kiyoshi， HASHIMOTO Souichi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 14（聴覚障害④））O-1401

# 聴覚障害教員による聴覚障害理解教育プログラム実践の試み

小学校４学年　総合的な学習の時間「わたしたちにできること」の実践から

石塚　篤史　　大鹿　綾
（東京都練馬区立大泉第三小学校）　（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEY WORDS: 聴覚障害教員　聴覚障害理解教育

（目的）

文部科学省（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）」には、「児童生徒等にとって、障害のある教職員が身近にいることは、障害のある人に対する知識が深まるとともに、ロールモデルとなるなどの効果が期待される。」とある。小学校に勤務する聴覚障害教員である筆者が聴覚障害理解教育プログラムの立案、実践をすることでロールモデルとしての役割を果たすことができるとともに、自身の障害と配慮すべき諸事項について、児童に向けて啓発することで、共生社会の形成に向けての理解を広げることができるのではないかと考えた。そこで本研究では、小学校４学年の通常学級を対象にした聴覚障害理解教育プログラムを立案、実践し、聴覚障害当事者である筆者がロールモデル的な役割を担うことで障害に対しての理解につながったかどうか､障害のあるものないものそれぞれが対等な立場で、個人の違いを認め合う気持ちを育むことができたかを明らかにすることを目的とした。

（方法）

(1)対象：東京都公立小学校 4 学年 23 名を対象にした。(研究の公表に関して、当該学校長の承諾を受けている。)

(2)手続き：総合的な学習の時間における全３時間の聴覚障害理解教育プログラム(table1)を立案し、検証授業を行った。

○単元名　わたしたちにできること

○単元の目標 聴覚障害を中心に障害のある人に対する知識を深め、障害のあるものないものそれぞれが対等な立場で個人の違いを認め合う気持ちを育てる。

Table1　聴覚障害理解教育プログラムの主な内容

| 時 | 主な学習内容 |
|---|---|
| 1 | ・もし聴覚に障害のある転入生が入ってきたら、どんなことを考えるかという課題を提示し、聴覚障害者とのかかわり方について考える。<br>・聴覚障害者の聞こえ方のデモ音源を実際に聞き、聴覚障害者の困り感について気づく。 |
| 2 | ・難聴体験から聴覚障害者と聴者の両方の体験をし、会話においてどのようなことが困るのか、双方の心理的な困り感からそれぞれ考える。<br>・体験を踏まえ、聴覚障害者と聴者双方が円滑にコミュニケーションをとる方法を考える。 |
| 3 | ・前時で考えたコミュニケーション方法をもとに、もう一度難聴体験をする。<br>・聴覚障害者と共に仲良く生活していくにはどんなことが必要か考える。 |

検証授業における児童のワークシート内での記述をテキストマイニングソフトの共起ネットワーク図を用い、使用されている語の出現頻度や複数の語の共起関係を可視化して分析することで、児童の反応の全体的な傾向を把握し、障害に対しての理解につながったかどうか、障害のあるもの・ない者それぞれが対等な立場で個人の違いを認め合う気持ちを育むことができたかについて分析・考察した。

(結果)

第１時では、聴覚障害者とかかわることについて、児童から、「手話で（話して）仲良くなりたい。」という意見がある一方で、「友達になるのは難しい。」といった意見が見られた (Fig. 1)。

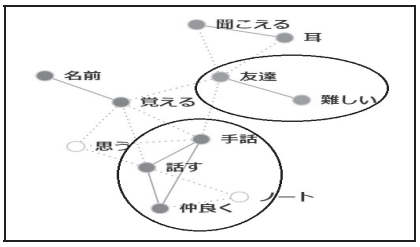



Fig. 1　第１時の児童の反応

第２時の難聴体験では聴覚障害者と聴者の両者の体験を交代して行った。聴覚障害者役からは、「なんて言っているのかわからないし、仲間はずれにされているみたいで悲しい。」、聴者役からは「自分は普通にしゃべっているのに何言っているのって顔をしていて、何回もしゃべっても聞こえなくて話が進まない。」などの感想から、双方の立場からそれぞれの戸惑いと､困り感に気付いている様子が伺えた。

第３時では第２時の体験を踏まえ、児童から「手話や筆談､大きな口を開けてジェスチャーをつけて話す。」や､「耳が聞こえない人と目が合ったら、無視をしないでやさしく声をかけてあげたり、自然に会話できるように心がけたりする。」という感想が見られた。このような児童の反応から、障害に対しての理解を深め、対等な立場で違いを認め合おうとする態度が児童の中に育まれている様子が示された (Fig. 2)。

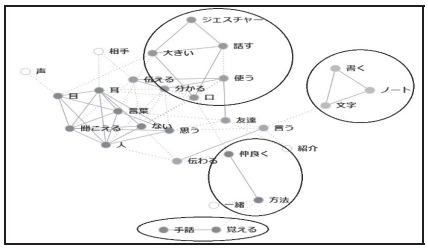



Fig. 2　第３時の児童の反応

（考察）

聴覚障害理解教育プログラム全体を通して聴覚障害教員である筆者が日々の生活でどのようなことで具体的に困り、そして障害をどう受け止めていったのかを率直に語りかけたことで障害のある人に対する知識を深めるのに有効であったと考える。また難聴体験では、ただ聞こえない体験のみをするだけではなく、聴覚障害者役と聴者役の両者の体験を行ったことで双方の立場の困り感を体感させる上で有効であった。さらに両者の困り感を軽減するための解決方法を話し合わせたことで障害のある者・ない者が対等な立場で違いを認め合おうとする態度の形成に繋がったと考察した。

（文献）文部科学省(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）.

(ISHIDUKA Atsushi, OHSHIKA aya)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 14（聴覚障害④））O-1402

# 聴覚障害者の防災の意識に関する調査

須藤　とよ子　　長南　浩人　　脇中　起余子
（茨城県登録手話通訳者、防災士）（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）

KEY　WORDS：聴覚障害者　　防災　　自助・共助・公助

（目的）

日本では、近年大規模な地震や台風、豪雨被害が頻発している。そこでいかに災害に伴う被害を少なくするかが防災対策上の重要な課題の一つである。これには、地域住人の防災に対する自助、共助、公助の意識の関与が指摘され(山田・柿本，2008)、防災意識の中でも特に自助と共助の高まりが重要とされている。このため住民の防災意識を向上させる取り組みが行われてきた。防災意識の向上には地域の防災関連情報を地域住人が共有し、コミュニケーションを行うことの必要性が報告されている（立花ら，2013；山田ら，2008)。

聴覚障害者は、地域住民とのコミュニケーションが取りにくく、そのため災害に関する情報入手に困難が生じ、このため聴覚障害者の防災意識が聴者と異なる可能性がある。聴覚障害者の災害に関する研究では、被災時のコミュニケーションや情報収集における困難の実態が報告がされているものの（川内，2011；松崎，2013；松崎ら，2016）減災に重要な防災意識を明らかにした調査は見られない。

そこで、聴覚障害者と聴者に質問紙による調査をおこない、聴覚障害者の防災の意識の実態を明らかにすることを目的とした。

（方法）

全国の 20 代から 60 代の聴覚障害者、聴者を対象に質問紙調査を実施した。聴覚障害者 18 人に対面で行い、その他に聴覚障害者 12 人と聴者 25 人に郵送し、さらに、左記の者から紹介を受け協力の承諾を得られた対象者から回答を収集した。調査期間は、令和２年５月 25 日から９月 30 日。質問紙は内閣府の防災に関する世論調査(2009，2014，2018）を参考に作成した。調査項目は、計 17 問とした。なお本研究は、筑波技術大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号 2020－2－02)。

（結果）

質問紙の配布数は 394 部、回答数は 334 部であった（回収率 84.8%)。内訳は聴覚障害者 167 人(男性 89 人, 女性 78 人) 聴者 167 人（男性 51 人, 女性 116 人）であった。防災意識に関する質問のうち、防災への関心や意識(問 2, 3)では、聴覚障害者のほうが高い値を示した。災害関連情報の入手方法(問 4)、では聴覚障害者、聴者ともにテレビや防災情報に関する HP などが多かったが、「協会やサークルなどの団体」を回答する聴覚障害者が多く、個人の人的な人的ネットワークの利用がなされていることがわかった。災害発生時の話し合いの内容(問 6)では、避難が必要になった時の方法、時期、場所についてと、家族や親族との安否確認方法の回答が聴覚障害者に多かった。安否確認方法(問 8)や、家族以外で災害について話し合う人(問 9)では学校や勤務先、所属する協会やサークルなどの団体とする回答に聴者との差が見られた。物的な備え(問 11)としては、身元や緊急連絡先などを記したカード、メモ帳、携帯電話やスマートフォンのモバイルバッテリーとの回答が聴者よりも多く、聴覚障害者は災害時のコミュニケーションに役立つと思われる物を携行していることがわかった。

地域における災害対応のあり方について(問 13)は、聴者と同様に自助共助公助のいずれをも重視する考え方を有していた。ただし、自由記述(問 17)では、発災時の音声情報での情報取得の困難、また情報機器の不備に対する焦燥感や周囲の人の聴覚障害の理解やコミュニケーション方法に対する不安が示され、公的機関に対する支援の要望が多く見られた。

（考察）

聴覚障害者は防災への関心が高く、また情報入手方法を多様にし、家族間で災害発生時の対応を確認していること、さらには災害時のコミュニケーションに有用と思われる物品も携行していることが明らかになり、防災意識の高さが窺えた。これは災害時の災害関連情報の入手とコミュニケーションの困難に対する危機感が自助意識の高まりに関与したためと考えられる。一方、災害発生時には公助意識の増加が窺われた。聴覚障害者は、防災に関する自助意識が高く、共助意識は聴者と同様であるが、災害発生時には意識の変化が示唆された。

このことから聴覚障害者の防災意識向上の課題は、発災時の共助意識の維持にあり、防災訓練等において、実践的な演習を行い、危機意識を低減する取り組みの実施が重要と考えられる。

（文献）

1）川内規会(2011)震災時における聴覚障害者の情報授受の課題ー人と人との関わりとコミュニケーションの視点からー. 青森県保健大学地域連携・国際センター雑誌, 12, 11－19.
2）松崎丈(2013)東日本大震災で被災した聴覚障害者における問題状況―情報アクセスの視点から―. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, 8, 15-32.
他 5 件

(SUDO Toyoko,　CHONAN Hirohito,　WAKINAKA Kiyoko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 14（聴覚障害④））O-1403

# 聴覚障害特別支援学校の乳幼児教育相談に関する調査（1）

## －乳幼児教育相談担当教員について－

○庭野 賀津子　　佐藤 大地
（東北福祉大学大学院 教育学研究科）

KEY WORDS: 聴覚障害特別支援学校　乳幼児教育相談　教員配置

**【目的】**

近年、新生児聴覚スクリーニングの普及及び人工内耳適応基準の引き下げ、そして、難聴幼児への就学前後における切れ目ない支援の必要性が指摘されており、以前にもましてより一層、早期支援の必要性が高まっている（庭野, 2018）。全国の聴覚障害特別支援学校（以下、聴覚支援学校）では、半世紀近く前から 0～2 歳の難聴乳幼児とその保護者を対象とした教育相談を実施してきた。しかし、聴覚支援学校における乳幼児教育相談の制度的な位置づけがなく、現在は聴覚支援学校のセンター的機能の相談業務の一部として実施している状況である。そのため、乳幼児教育相談における教員配置のための人的資源、施設設備の物的環境等、乳幼児教育相談の活動における不安定さが懸念される（庭野・髙屋・茂木・大西, 2021）。

また、全国的に特別支援学校教員の該当する障害種の免許保有率が高まっている中で、聴覚障害領域の保有率は他の領域と比して低い割合に留まっている。乳幼児相談では、保護者への聴覚障害に関する情報提供や障害受容の支援をするにあたり、正しい情報を適切に伝える必要があり、担当教員の高度な専門性が求められる。また、切れ目ない支援を展開していくために聴覚障害教育に関する専門知識や指導技術だけでは無く、対象児の将来の見通しを持てるだけの豊富な経験も必要である。

そこで本研究では、聴覚支援学校を対象とした調査を実施し、乳幼児教育相談の人的資源である担当教員に着目して、所持免許や聴覚障害教育の経験年数等について現状を明らかにすることを目的とした。

**【方法】**

〈対象〉

東北 6 県（青森、岩手、秋田、宮城、山形、福島）の全聴覚障害特別支援学校 14 校（分校 4 校を含む）。

〈期間〉

2020 年 11 月に各校記名自記式の質問紙による郵送法で実施をし、2020 年度（令和 2 年度）の乳幼児教育相談担当教員（以下担当教員）について調査を行った。

〈倫理的配慮〉

本研究の実施にあたっては、事前に東北福祉大学研究倫理委員会の承認を受けるとともに、各学校長から文書による同意を得た。

**【結果】**

〈担当教員数〉

全対象校 14 校すべてにおいて、乳幼児教育相談が実施されていた。各校の担当教員の配置人数は平均して 2.5 人であり、すべての学校において複数の配置が確認された。

〈資格・所持免許〉

全担当教員 35 人のうち、特別支援学校聴覚障害領域免許（聾学校免許を含む）の所持者は 29 人（82.8%）であった。また、保育士資格の所持者は 3 人（8.5%）であった。

〈経験年数〉

聴覚障害教育（聴覚支援学校及び小中学校の難聴学級）の経験年数は、最も多い教員で 36 年以上、最も少ない教員で 5 年であり、平均すると 20.5 年であった。

〈担当教員の兼務状況〉

乳幼児教育相談担当教員として専任で配置されている教員は全 14 校のうち 1 校の 1 名のみであり、それ以外の教員は、地域支援、校内の授業担当、学級担任（副担任を含む）などの通常業務を兼務していた。

**【考察】**

結果より、各校とも、２名以上の乳幼児教育相談担当者が配置されていることが確認された。

免許保有率の状況については、聴覚障害領域の保有率は文部科学省（2020）の調査による令和元年度の全国の聴覚支援学校における免許保有率 57.8%と比較すると高い割合となっている。このことから、乳幼児教育相談には聴覚障害領域の免許を所持しいる教員を配置している傾向があるが、100%には至っていないという実態も明らかとなった。保護者が子の障害を知って間もない乳幼児期という大事な時期に支援をする教員は、より高い専門性が必要と考える。また、保育士資格を有している教員は若干名であった。教員として業務を行う上で保育士資格は必須ではないが、乳幼児教育相談において、乳幼児の発達支援や保護者への助言指導を適切に行うために、乳幼児保育の専門性を有していることは望ましいと考える。

教員の聴覚障害教育の経験年数には幅があり、経験年数の短い教員も配置されていた。人材育成のために若手教員を配置する必要もあるが、乳幼児期の支援は、保護者支援の他に、他の専門機関との連携も必要であるため、ある程度聴覚障害教育の経験年数も必要ではないかと考える。

また、乳幼児教育相談専任として配置されている教員は調査対象の 14 校中 1 校のみであり、学級担任や地域支援などの他の業務を兼務している実態も明らかとなった。このことは学校における乳幼児教育相談の法的位置づけが明確でないことに起因すると考えられる（佐藤・庭野, 2021）。聴覚障害は言語獲得に直接影響を与えるものである。音声言語だけではなく手話等も含めた言語発達を早期から支援することは就学後の学習に重要であると考える。そのため、適切な早期支援・早期教育を行うことは必要であり、聴覚支援学校の乳幼児教育相談に専門性の高い教員を専任として配置することを期待したい。

**【文献】**

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2020）令和元年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況等調査結果の概要. 文部科学省ホームページ.

庭野賀津子（2018）日本における小児人工内耳の低年齢化と両耳装用の動向. 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報, 10, 93－99.

庭野賀津子・髙屋隆男・茂木成友・大西孝志（2021）聴覚障害特別支援学校のセンター的機能に関する調査研究. ろう教育科学, 63(1), 印刷中.

佐藤大地・庭野賀津子（2021）東北地方の聴覚障害特別支援学校における乳幼児教育相談に関する調査報告. 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報, 13, 49－65.

（NIWANO Katsuko, SATO Daichi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 14（聴覚障害④））O-1404

# 聴覚障害特別支援学校の乳幼児教育相談に関する調査（２）

## －他機関との連携における現状と課題－

○佐藤 大地　　庭野 賀津子
（東北福祉大学大学院 教育学研究科）

KEY WORDS：聴覚障害特別支援学校　乳幼児教育相談　他機関との連携

**【目的】**

近年、3 歳未満児の教育への関心が高まり、国立特別支援教育総合研究所や全国各地の聴覚障害特別支援学校の幼稚部、民間団体等にて乳幼児とその家族への早期療育が行われるようになった。2007 年度に特殊教育が特別支援教育へと転換してから、乳幼児教育相談は特別支援教育のセンター的機能の一機能として実施されているものの、特別支援学校における 3 歳未満児への早期支援は現在のところ制度化されておらず、設置運営上さまざまな制約がある。障害のある児童生徒への教育や支援は、学校教育だけではなく、医療・保健・福祉・教育・労働機関等、多岐にわたる専門機関との多職種連携によって実現していくものである。各関係機関や専門職が対象児を取り巻く一つのチームとしてそれぞれの役割と責任をもち、密接に連携し合いながら、対象児を育てていくことが求められる。そうした背景から、近年は教育現場での医療・保健・福祉・教育・労働などの外部機関との連携や外部専門家を活用し、様々な視点からの専門的知見を取り入れつつ、特別支援教育を推進していくことの必要性や重要性が認識されるようになった。

そこで本研究では、東北地方の聴覚障害特別支援学校における乳幼児教育相談の実態調査を通し、関係機関との連携に関する現状と課題を確認することを目的とした。

**【方法】**

**〈対象〉**

東北 6 県（青森、岩手、秋田、宮城、山形、福島）の全聴覚障害特別支援学校 14 校（分校 4 校を含む）。各校の乳幼児教育相談者に回答を依頼した。

**〈期間〉**

2020 年 11 月に各校記名自記式の質問紙による郵送法で実施をした。

**〈倫理的配慮〉**

本研究の実施にあたっては、事前に東北福祉大学研究倫理委員会の承認を受けるとともに、各学校長から文書による同意を得た。

**【結果】**

**1. 2019 年度の乳幼児教育相談と関係機関との連携**

各校の乳幼児教育相談の連携機関先に、14 校（100%）が耳鼻咽喉科、13 校（92.8%）が保育園、11 校（78.5%）が市町村福祉課・福祉事務所、10 校（71.4%）が療育センター等、幼稚園、9 校（64.2%）が保健所・保健センター、認定こども園、7 校（50.0%）が教育委員会・教育センター、6 校（42.8%）が特別支援学校、5 校（35.7%）が小学校、1 校（7.1%）が小児科、児童相談所、6 校（42.8%）がその他（補聴器店、こども病院、障害児多機能型事業所、発達支援事業所、秋田県新生児聴覚検査対策委員会）として挙げられた。連携方法は、対面会議や電話、メール等があった。

**2. 2019 年度の外部専門家の活用**

4 校（28.5%）が、医師、言語聴覚士、大学教授、手話通訳士、先輩保護者を外部専門家として活用していた。

**3. 2019 度に実施した連絡会・ケース会議**

医療・保健・福祉・教育機関との連絡会やケース会議を実施した学校は 9 校で、合計 29 回の開催があり、平均実施回数は 3.2 回であった。

**4. 乳幼児教育相談と関係機関との連携における課題**

関係機関との連携における課題として、乳幼児教育相談担当教員の増員、関係機関担当者の聴覚障害への理解（8 件）、教育機関との連携の拡大、関係機関との難聴児に関する情報交換（7 件）、医療・保育機関との連携の拡大、専門家による担当教員への研修（5 件）、専門家による保護者への研修（4 件）、福祉機関との連携の拡大（3 件）、多職種とのケース会議の開催、関係機関と連携行う際の感染症対策、ケース会議でのオンライン活用の検討（2 件）、幅広い関係機関を対象とした聴覚障害児への支援に関する研修の実施が困難、感染症対策時の口元が見えるための工夫（1 件）が挙げられた。

**【考察】**

本調査の結果、医療・保健・福祉との連携が確認されたが、その中でも医療機関との連携が特に多いことが明らかとなった。聴覚障害の発見後、聴覚障害特別支援学校の乳幼児教育相談を紹介されるケースが多いことや乳幼児教育相談に難聴児が通い始めた後で、担当教員が耳鼻科医や言語聴覚士等、医療職と連絡を取り合い、対象児の聴力や療育上配慮することなどを確認していることによると考えられる。乳幼児教育相談は、早期介入や個々のニーズへの対応に加え、小児発達や聴覚言語障害、聴覚障害学上の知見といった広範な専門性が求められることから、関係機関との的確な情報共有や協働、地域での協力体制が求められる（佐藤・庭野, 2021a）。本調査における関係機関との連携方法として、オンラインを利用した連携は 1 校も見られなかったが 2020 年度、新型コロナウイルスの流行とともに、オンラインの活用が急速に普及した。関係機関とのケース会議やカンファレンスは、オンラインによる開催も比較的実施しやすいと考えられるが、ICT の環境整備や個人情報の取り扱いといった課題が山積しているのも事実である（佐藤・庭野, 2021b）。早期支援推進のためには、地域の多職種との連携・協働するネットワークの構築と担当教員の専門性の向上が不可欠である（庭野・髙屋・茂木・大西, 2021）。各機関の役割を明確化させることで、より限られた資源を十分に活用していくことができるのではないかと考える。

**【文献】**

庭野賀津子・髙屋隆男・茂木成友・大西孝志（2021）聴覚障害特別支援学校のセンター的機能に関する調査研究．ろう教育科学, 63（1）, 印刷中.

佐藤大地・庭野賀津子（2021a）東北地方の聴覚障害特別支援学校における乳幼児教育相談に関する調査報告．東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報, 13, 49－65.

佐藤大地・庭野賀津子（2021b）東北地方の聴覚障害特別支援学校における乳幼児教育相談の現状－担当教員及び新型コロナウイルス下での取り組みに着目して－．ろう教育科学, 63（1）, 印刷中.

（SATO Daichi, NIWANO Katsuko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1501

# 知的障害特別支援学校における生徒の身体活動量に関する調査研究

～生徒の活動消費カロリーと歩数調査～

〇岩松 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：知的障害特別支援学校、身体活動量、消費カロリー

## Ⅰ．はじめに

学校における校種別の肥満傾向の割合は、小学校で約 7.8%、中学校で約 8.9%、高等学校で約 9.3%である。一方、特別支援学校における肥満傾向児の出現率は約 20～30%であり、小・中・高等学校と比較して高いことが知られている（苗ら，2012）。

筆者は、 肥満度が 50%以上の知的障害児とその保護者に対し、特別支援学校において養護教諭と学校栄養士の専門家を交えたチーム支援を行い、高度肥満を改善した事例を報告した（岩松・三浦，2017）。しかし、チーム支援を通した肥満改善には、教師と専門家並びに保護者との連携が必要であるが、多くの場合、教師と保護者間に問題意識の違いが見られ、肥満が十分に改善されない要因になっていると考える。また、保護者自身は、我が子の肥満予防に対して、家庭で何を行ったらよいかわからないという悩みを抱えていることが多い（岩松・三浦，2017）。そのため、保護者に提供する情報の一つとして、子供の学校生活における１日の消費カロリー数を把握することが有用であると考えられる。そこで、肥満改善にはどの程度の運動量が必要か、またはどの程度のカロリーまでなら摂取してよいかを明らかにすることによって、今後、栄養教諭、養護教諭、保護者や子供を支援する教員への基礎情報および実現可能な肥満改善の支援方法の検討につながるものと考える。

## Ⅱ．目的

特別支援学校における生徒の身体活動量を調査し、保護者や教師に提供するための知見を得ることを目的とする。

## Ⅲ．方法

１．対象生徒の実態と教育課程について

対象生徒は、特別支援学校に在籍する６名である。対象生徒の主たる障害は、知的障害の他、自閉症、ダウン症などである。生徒の療育手帳の障害の程度は、「重度 A」は２名であり、「中等度・軽度 B」は４名である。身長と体重の値から算出される肥満度および肥満判定は、１名が中等度肥満であり、他５名は標準の範囲である。

Tab.１には、曜日ごとの主な学習内容を示した。体育は、毎日の朝の時間と月曜日に設けている。また、昼休みには体育館での自由遊びを行っている。

**２．調査期間及び調査時間**

調査期間は、20XX 年 11 月上旬から 12 月中旬までの約１ヶ月半である。調査時間は、生徒登校後の午前８時 30 分から下校時の午後 14 時 40 分～55 分の約６時間である。生徒によって登校時間には差があるが、全員が８時 30 分から 50 分の間に登校しており、下校時間については全員がほぼ同じであった。

**３．身体活動量の計測・分析方法および倫理的配慮**

対象生徒の身体活動量の計測は、タニタ製の活動量計「カロリズム エキスパートプラス AM-143」を使用した。計測は、生徒登校後に玄関で本人又は教師が活動量計をポケットに入れ、日中は常に活動量計を身に付け、下校時に玄関で本人か教師がポケットから取り出して返却する方法で行なった。データは、基礎代謝数を抜いた活動消費カロリーのみを算出して採用した。分析は、計測した 28 日間のうち、行事や特別授業などがなく対象生徒 6 名全員が計測することができた 15 日間（各曜日３回ずつ）のデータを採用して行なった。対象生徒の保護者に対し、書面および口頭において研究趣旨や分析に用いたデータは統計的に処理され個人が特定されないことについて説明し、本研究への了解を得た。

## Ⅳ．結果

Fig.1には、対象生徒6名における、曜日ごとの平均消費カロリー数と最大値・最小値および平均総歩数について示した。その結果、活動消費カロリーや総歩数には、曜日により差が見られた。一日の授業分数が同じ火・木・金曜日では、平均消費カロリーは470kcal前後であり、授業分数が最も少ない水曜日は、平均349kcalであった。また、値が最も高かったのは、火・木・金曜日と比較して授業分数が若干少ない月曜日であり、平均496kcalであった。一方、総歩数では金曜日が最も多く、平均6131歩であった。

さらに、活動消費カロリーの最大値・最小値のバラツキでは、各曜日で大きな差が見られ、個人によって活動量に大きな違いが見られることが分かった。

Tab.１　曜日ごとの主な学習内容

| 曜日 | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 |
|---|---|---|---|---|---|
| 学習内容 | 登校後準備 | 登校後準備 | 登校後準備 | 登校後準備 | 登校後準備 |
| | ランニング | ランニング | ランニング | ランニング | ランニング |
| | 朝の会 | 朝の会 | 朝の会 | 朝の会 | 朝の会 |
| | 個別学習 | 作業学習 | 個別学習 | 作業学習 | 個別学習 |
| | 体育 | | 生活単元学習 | | 生活単元学習 |
| | 給食 | 給食 | 給食 | 給食 | 給食 |
| | 体育館遊び | 体育館遊び | 帰りの会 | 体育館遊び | 体育館遊び |
| | 音楽 | 作業学習 | | 生活単元学習 | 生活単元学習 |
| | 縦割り清掃 | 清掃 | | 清掃 | 清掃 |
| | 帰りの会 | 帰りの会 | | 帰りの会 | 帰りの会 |

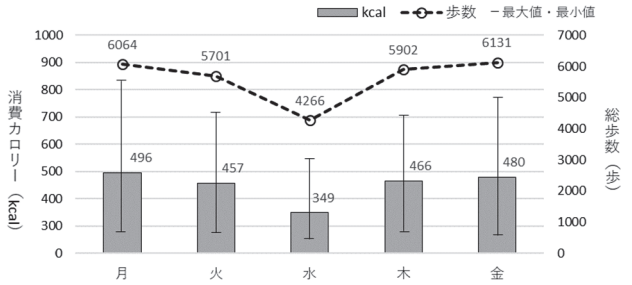



Fig.1 対象生徒の平均消費カロリー数と最大値・最小値および平均総歩数

## Ⅴ．考察

対象生徒６名の学校における身体活動量と消費カロリーを調査した結果、曜日による違いや個人間の差があることが明らかとなった。さらに、月曜日は、授業分数や総歩数が金曜日よりも少ないにも関わらず、平均消費カロリーが最も高かったことが分かった。これには、月曜日に設定されている体育の授業が関連していると考える。この間の体育の授業では、ボールを使って走ったりゲーム的活動を行なったりしたため、消費カロリーの増加につながったものと推測される。

（IWAMATSU　Masafumi、　MIURA　Kouya）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1502

# 知的障害特別支援学校における学習指導要領に応じた教育課程編成上の課題について

―小学部から高等部の分析を通して―

○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）　烏雲畢力格（（株）ココロ発達療育センター）　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　課題

## 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。新学習指導要領の改訂のポイントは、小学部、中学部、高等部共通して「社会に開かれた教育課程の実現，育成を目指す資質・能力，主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善，各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など，初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視すること」「障害の重度・重複化，多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実」などが挙げられている(文部科学省,2017;2019)。また、道徳が「特別の教科」として設定された。「知的障害者である児童(生徒)に対する教育を行う特別支援学校」においても、旧学習指導要領と違い、各教科別の指導が３つの育成すべき資質・能力に合わせて目標が設定されるなどの変化が見られた。よって、知的障害特別支援学校において、学習指導要領に応じた教育課程を編成していく上で、さまざまな課題を抱えており、学部ごとでも特徴が見られることが予想される。

以上より、本研究では、全国の知的障害特別支援学校への調査を通して、学部別の学習指導要領に応じた教育課程編成上の課題の特徴を明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ.方法

**１.調査対象:**全国の知的障害部門を有する特別支援学校743 校(うち小学部 570 校，中学部 563 校，高等部 668 校)であった。高等部は普通科を対象とし，普通科がない場合は職業学科を対象とした。**２.調査項目:**各学部，教育課程の課題を問うた。「①学習指導要領の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方がわからない（以下,学習指導要領）」「②教科別の指導の編成の仕方が難しい(以下,教科別の指導)」「③自立活動をどのように組み立てたらよいのかわからない(以下,自立活動)」「④道徳をどのように実施したらよいかわからない(以下,道徳)」「⑤各教科等を合わせた指導の編成の方法が難しい(以下,合わせた指導)」「⑥年間指導計画の立案が難しい(以下,年間指導計画)」「⑦その他」「⑧特に課題なし」の８項目を設定した。「⑧特に課題なし」以外の項目は複数選択可とした。**３.調査方法:**調査用紙は郵送による送付・回収を行った。回答は、特別支援学校の教育課程に詳しい教職員に依頼した。**４.調査期間:** 2018 年の１月～２月であった。**５.回収率:**小学部 53.5%(305 校)，中学部 54.0%(304 校)，高等部 50.6%(338 校)であった。**６.手続き:(１)分析対象:**調査項目について記入不備のなかった小学部 286 校，中学部 285 校，高等部 313 校を分析対象とした。**(２)分析:**「特に課題なし」と答えた学校を除き、学部ごとで教育課程編成上の課題の選択率をそれぞれ算出し、実数を用いて$\chi^2$検定を実施した。選択率は「課題を選択した学校数/「特に課題なし」と答えた学校を除いた分析対象校」で算出した。**７.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

「特に課題なし」と答えたのは、小学部 53 校(18.5%)、中学部 62 校(21.8%)、66 校(21.1%)であった。課題を選択していた小学部 233 校、中学部 223 校、高等部 247 校の課題の選択率を算出した結果を図１に示す。

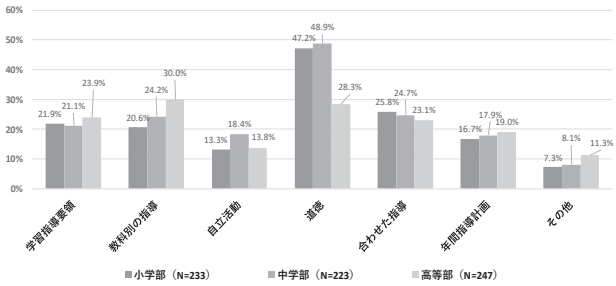



**図１　各学部　教育課程編成上の課題　選択率**

図より、小学部、中学部では「道徳」の選択率が最も高く、次いで、「合わせた指導」であった。高等部では「教科別の指導」の選択率が最も高く、次いで、「道徳」であった。「その他」には「児童生徒の実態に差があり、適切な学習集団を編成することが難しい」「教室が足りない」などが挙げられた。実数を用いて$\chi^2$検定を実施した結果、有意差が見られた($\chi^2(12)=24.3, p<.05$)。残差分析の結果、小学部は「道徳」の選択率が５%水準で有意に多く、高等部は「教科別の指導」が５%水準で有意に多く、「道徳」は１%水準で有意に少なかった。

## Ⅳ. 考察

道徳について、今枝ら(2021)は全国の知的障害特別支援学校における道徳の実施率を調査し、2018 年時点で 20%未満であることを報告している。新学習指導要領では道徳は特別の教科となったため、実施率の上昇が予想されるものの、これまで、知的障害児に対する道徳の授業実践の報告がほとんどなされていない。今後は知的障害児の発達段階に合わせた指導方法の検討を行う必要があると言える。

また、高等部では教科別の指導に関わる課題が最も多く挙げられていた。全国特別支援学校知的障害教育校長会が毎年報告している「情報交換資料集計(都道府県一覧表まとめ)」の直近５年を比較すると、どの学部も中度・軽度の知的障害のある児童生徒数が増加傾向にあり、高等部は最重度・重度と比較して、中度・軽度の知的障害のある生徒の方が多く在籍していた。よって、高等部は他学部と比較して、教科別の指導に関わる課題が多く挙げられたものと言える。新学習指導要領の改訂のポイントにある「学びの連続性を重視した対応」を踏まえ、教科別の指導の実施について検討していく必要があると言える。

今後の課題として、新学習指導要領の実施にかかり、こうした課題について各学校がどのように対応しているか調査する必要があると言える。

(IMAEDA Fumio, SATO Rena, Oyonbleg, KANNO Atsushi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1503

# 特別支援学校に勤務する教員のキャリアと専門性の向上に関する考察

## ～知的障害特別支援学校小・中学部の教員に求められる専門性の明確化～

〇深谷純一　（東京都立高島特別支援学校）
武富博文　（神戸親和女子大学発達教育学部児童教育学科）

KEY WORDS:知的障害　教員の専門性　教員のキャリア

１　目的

平成 24 年の中教審報告の中で,特別支援学校の教員の専門性の向上を図るため,認定講習受講促進等が明記され,第 2 期教育振興基本計画等においても,専門性向上の取組推進が明記されている。筆者の所属校(以下「当該校」と表記する。) 設置者である東京都による, 東京都特別支援教育推進計画においても教員の専門性向上やキャリア教育の充実等が謳われている。「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」(令和元年 11 月～文部科学省)においても,特別支援教育を担う教員の専門性の在り方が議論されている。教育基本法の中でも,教員は研究と修養に励むことが求められ,常に専門性の向上が必要であり,当該校の学校目標においても,「専門性の向上を推進する学校」について,様々な取組を進めている。これらの背景等に対し,根拠となる知的障害特別支援学校小中学部の専門性(以下「専門性」と表記する。) について, 明確な指標の検討は充分でなく,今後学校として維持・向上を目指していく専門性について, 指標を明確に定める必要があった。

２　方法

（１）指標作成

石塚(2012)が「知的障害教育における専門性の向上と実際」内で示した試案を参照し,「知的障害教育における専門性(試案)測定表」(以下「測定表」と表記する。)を作成した。この測定表をもとに大項目 4,中項目 19 から成る測定指標を設定した。

（２）調査対象及び調査方法

2020 年 7 月 15 日～2020 年 8 月 21 日の期間中,当該校全教職員 98 名を対象に,測定表の各項目に対して自己評価を実施する形で回答を収集した。

（３）分析

統計解析ソフト IBM SPSS Statistics(Ver. 25.0)を用いて分析を行った。その際,東京都の職層,人材育成指針等を参照し,教諭のみを対象として学部,職層,教職年数,経験校数,知的障害特別支援学校経験校数の各属性による測定指標の有意差検定を行った。

（４）倫理的配慮

当該校教員に対し,学校目標達成のため同校の専門性に関する全体的な特徴の概況の把握,個人を特定せず結果を公表する目的で分析することを説明し了解を得た上で,データを匿名化し,共同研究者により解析を行った。

３　結果及び考察

測定指標の中項目について「①学部(小学部,中学部の 2 群)」,「②職層(教諭,主任教諭,主幹教諭の 3 群)」,「③教職年数(1～3 年:基礎形成期,4～9 年:伸長期,10～15 年:充実期,16 年以上:円熟期の 4 群)」,「④経験校数(1 校目,2 校目,3 校目以上の 3 群)」,「⑤知的経験校数(1 校目,2 校目,3 校目以上の 3 群)」の 5 つの属性について各群間での比較を行った。「①学部」2 郡間の比較で有意差は認められなかった。「②職層」3 群間の比較では,「教諭」は全ての中項目において「主任教諭」や「主幹教諭」より有意に低い値を示した。また,「主任教諭」と「主幹教諭」間の有意差は,項目によって有意差が認められるものと,そうでないものがあった。「③教職年数」4 群間の比較では,全ての中項目で有意差が認められた。多くの項目では「基礎形成期<伸長期<充実期<円熟期」の関係や,「基礎形成期<伸長期<充実期・円熟期」の関係が認められた。「④経験校数」3 群間の比較では,全ての中項目で有意差が認められた。そのうち,多くの項目で「1 校目<2 校目<3 校目以上」の関係が認められた。「⑤知的経験校数」3 群間の比較では,全ての中項目で有意差が認められた。多くの項目では「知的 1 校目<知的 2 校目<知的 3 校目以上」の関係が認められたが,「健康管理の理解」,「指導内容の選択」,「指導方法の選択」,「指導方法の構成」,「ティームティーチングに関すること」に関する項目では「知的 2 校目」と「知的 3 校目以上」の間に有意差が認められなかった。学校全体では「アセスメントの理解」や「障害児に関する教育相談の理解」,「通常の学級等に対する支援」の項目の評価が低くかった。また,学部所属による比較以外の分析では,主に経験年数の差が関与していることが推察され,一般に,経験年数の増加とともに専門性が身に付いてきていると自己評価する状況が認められた。

４　今後に向けて

（１）校内研修への反映

現状を踏まえ,例えば就学支援で活用されるアセスメントに係る研修を積み重ね,認知の特性に関する研修を深めながら,地域の小・中学校の教員を交えた指導・支援の具体的事例検討等を行うなど,「通常の学級等に対する支援」や「障害児に対する教育相談の理解」に関する専門性向上の課題に対応していくことも考えられる。

（２）専門性向上の要素検討

職層,教職年数,経験校数,知的経験校数の属性毎に,専門性向上に資する研修や OJT 等の要素を明らかにし,より具体的な専門性向上の取り組みに繋げていく。

(文献)

「東京都特別支援教育推進計画第二期第一次実施計画」東京都教育委員会(平成 29 年 3 月)

「知的障害教育における専門性の向上と実際～知的障害教育指導の充実と人材育成を目指して～」石塚謙二監修,全国特別支援学校知的障害教育校長会編著(平成 24 年 3 月)

( FUKATANI Junichi , TAKEDOMI Hirofumi )

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1504

# 食事場面における知的障害児の困難さの実態把握と目標設定

## 摂食機能と手指の協調を促す指導方法の検討

〇竹川　久美子
（石川県立明和特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害　摂食機能　スプーン操作

（目的）

食は人間が生きていく上で欠かすことのできない大切なものである。健全な食生活を日々実践し、おいしく楽しく食べることは、人に生きる喜びや楽しみを与え、健康で心豊かな暮らしの実現に大きく寄与するものである。しかしながら、知的障害や発達障害のある児童生徒は、認知的な問題や粗大・微細運動の発達の遅れからスプーンの握りや操作の仕方、箸への移行など食具の操作が難しく、そのため、殆ど噛まずに嚥下している、または食器に口を付けて食べ物を流し込んでいる、食べこぼしが多い等、摂食機能の発達に課題が見られる。思うように食べられず困っている様子が見られ、中には児童生徒自身が支援を求めてくることもある。また、保護者から食事場面における改善指導の要望が非常に多い分野でもある。

摂食機能は連続した動作であるため実態把握が難しく、改善のための目標及び指導内容を適切に設定し、効果的な指導方法を確立するには至っていない。本研究では、児童の食事行動と摂食機能から改善すべき点を見極め、学習活動を展開する過程を検討することを目的とする。

（方法）

①対象児：知的障害のある児童（以下：A 児）研究開始時 CA:7 歳１１ヶ月、右利き、言語による簡単なやり取りが可能である。食べこぼしが多く、噛まずに食べているようである。

②実態把握（ベースライン）：実際の食事場面の観察とビデオによる食事場面の観察から実態把握を行う。

③指導内容：実態把握をもとに、摂食嚥下の行動機能に沿って指導内容を設定した。第一に、手指の巧緻性向上のために、母指、示指および中指の三指を使ったねじ回し、デコレーションボール摘み、握力の向上をねらったスポイトを用いた色水遊び等の課題学習を行った。次に、スプーンで食べ物をすくって口まで運び、口唇で取り込む学習、その後、咀嚼動作の学習の順で行った。

④指導期間：（20XX 年 4 月から 20XX＋1 年 3 月）

週 2 回（20 分/回）実施とする。

（倫理的配慮）

本研究は、特別支援学校自立活動編 小学部・中学部学習指導要領（第７章第３の６）「児童又は生徒の障害の状態等により，必要に応じて，専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求める」に従い、校内自立活動ケース会議を経て、倫理的な配慮のもと行われた。

（結果）

（1）A 児の食事場面における実態把握：①食器に口をつけて食べ物をスプーンで口の中に流し入れている、②咀嚼せず嚥下している様子が見られた。①②の原因として、A 児が食べ物をスプーンで上手くすくえない、すくった食べ物を口まで運べない、口唇で食べ物を捕らえられないことから、食べ物を口腔内の適切な位置に置くことができず、咀嚼動作が未熟であるものと考えた。

（2）指導実態：手の操作性向上のための課題学習では、ねじ回し、デコレーションボール摘み、スポイトを用いた色水遊び等を行った。見やすく、興味を持って学習できるようカラフルで、児童 A が扱いやすい大きさ、硬さのものを使用した。支援として、手順の見本を見せる、教師が手を添えて動きの補助をすることが有効であった。

スプーンですくって口まで運び口唇で取り込む学習では、食べ物をすくって食べる前段階として、ものをすくって移動させる動きを水平方向から垂直方向へと変化させた。視線を移動させ、体を起こし姿勢を保持しながら手を操作するという協調運動を学習するためである。その後、すくう対象を食べ物（約２㎝四方のお菓子）に変えた。お菓子は、口に入りやすい大きさで、すくいやすいものを７種類試した。ある程度の重さがある方がすくって口まで運びやすいことがわかった。すくって運ぶ際、何度か落とした後、左手で右手を支える様子が見られ、落とさずに口の中に入れようとしていることがわかった。

噛む動作の学習では、食べ物（細長い形状のお菓子）を歯の上に置いて噛む課題とした。教師が見本を見せる、教師がお菓子を児童の歯の上に置く（噛まずに飲み込んでしまわないよう教師が保持している状態で噛む）、児童が自分で歯の上に置いて噛むというように支援を変化させた。自分で噛んでいるうちに、舌で食べ物を移動させて歯の上に乗せる動きが出てきた。お菓子も徐々に硬いものに変えた。噛んだはずであったが粉砕出来なかったときに、児童から「硬い」という言葉が出て再度噛む様子が見られた。

教師が児童の習得すべき最終目標を細分化し、その細分化した小目標を確実に習得できるようスモールステップ学習法を用いた。その結果、自己肯定感が高められ、小目標に基づいた学習活動を繰り返し行うことができた。手の形を示した写真カードの提示は、最終目標である理想の形を示していたため、児童が試みても現段階では写真カードで示されている通りにはできず、混乱したようであった。

（考察）

本実践において、児童が困っている場面を何度か目にした。学習場面では、すくいにくく何度も落とす、すくえないときに癇癪を起す、口の中で処理できず口から出す等、給食では、噛み切れないものを無理に飲みこむ、大きすぎるものは手を付けない等である。大人の目に見えている現象は「食べこぼしが多い、噛まない」であるが、児童の側から見ると、食器に口を付けて食べ物を流し込んでいる行動は、食べ物をこぼさずに確実に口の中に入れるためであり、噛まずに嚥下しているのは、噛みやすい位置に食べ物適量を運ぶことができていない、噛みやすい姿勢を取れていないためではないかと考えられる。改善すべき点をみつけるためには、目の前の現象を見て、児童生徒自身が困っている点となぜその現象が起きているかを探るという視点を持つことが非常に重要であるとわかった。「食べる」という行動は、食物を口で処理する機能だけでなく、姿勢を保持し、対象を見ながら、手を操作し、摂食動作を行う一連の動作である。本研究では、関連し合う動作を分けて、段階を追って学習できるよう学習内容を選び組み合わせることによって、学習を積み重ねることができた。指導場面で獲得した動作を日々の食事において引き出し、学習効果を上げていくことが今後の課題である。（TAKEGAWA Kumiko）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1505

# 知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する校内システムの構築を目指した取組

○船津幸弘　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．研究の目的

先ごろの文部科学省中央教育審議委員会特別支援教育部会において、自立活動の指導に関する研修の充実を図ることの重要性が指摘されている。

学習指導要領解説自立活動編を基とし、大学研究者等の助言を得ながら、独自の自立活動個別の指導計画の様式を作成し、指導実践に努めている。しかし、実態把握や中心的な課題の整理等は容易なことではなく、教師の専門性の向上とともに、自立活動の指導を支援する校内組織の整備も不可欠であることが分かった。

そこで、①自立活動の指導力向上を目指した専門性向上研修の立案と実施、②指導計画をチームで協働して作成することによる客観性と継続性の担保、③自立活動専任教師の配置による指導計画作成と実践の支援の３点を取組の柱としながら、知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する校内システムの構築を目指したいと考えた。

## ２．研究の方針

まず、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、全１１回実施した。小・中学部４２名の教師に年度当初と年度末に、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。

１）自立活動の意義　１回
２）自立活動各区分の理解　１回
３）諸検査の実施方法と結果の分析　３回
４）実態把握のための自立活動チェック表の活用　１回
５）個別の指導計画の作成手順と各段階の手続き　３回
６）発達の基礎的理解　２回

次に、指導計画作成を教師個人任せにせず、学年を中心としたケース会議において検討し､その協働性を発揮して、より的確な指導計画作成と実践につなげることとした。

さらに、専任教師を試行的に小学部に配置し、ケース会議での助言を始め、より的確な指導計画の作成と実践のための支援体制を整備するよう試みた。

## ３．研究の結果と考察

まず、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 Table１に示す。

Table１　自立活動指導計画作成の各段階の理解度（%）

| 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 | 12 | →7 | 62 | →55 | 24 | →29 | 2 | →10 |
| | 課題間 | 21 | →14 | 52 | →55 | 24 | →21 | 2 | →10 |
| | 目標設定 | 17 | →14 | 64 | →50 | 17 | →31 | 2 | → 5 |
| | 内容設定 | 21 | →14 | 62 | →38 | 14 | →43 | 2 | → 5 |

Table１の数値は、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」､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」と回答した教師の割合である。

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」、D「自校教師に助言できる」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」であった教師の一部が、研修の受講や指導計画作成と実践の体験により、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」まで理解が深まった結果と見られる。

また、年間で全１６日設定したケース会議による指導計画作成と実践の検討も、教師間の指導経験等の差を補ったり、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。

さらに、新たに配置した専任教師がケース会議や日常的な場において、助言することで､「実態把握、課題間の関連の整理等、個人や学年とは異なる視点の考えを聞くことができた」｢課題間の関連の整理をする際、その背景には何があるのかなどを考えることができた」｢指導計画の作成と実践についてだけではなく、日頃の指導の悩み等にも親身になって聞いてくれた」という感想が教師から聞かれた。

## ４．成果と課題

個別の指導計画のより的確な作成及びそれに基づく指導の充実を目指した専門性向上研修の試案を立案･実施でき、参加した教師の学びを深めることができた。

また、チームの協働性の下、ケース会議を通じて、指導計画の作成と実践の検討を行うことにより、指導計画の客観性を高め、より適切な指導へとつなげることができた。この過程において、専任教師が行った支援は、各学年に好評であり、指導計画の作成と実践に有効なものとなった。

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、立案した研修計画を見直したり、アンケートに基づく教師の研修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。

さらに、チームで取り組むケース会議を生かし、指導計画の客観性と継続性を一層高めていくことも必要である。

そのために研修の実施や専任教師として各種の支援を担うことのできる教師の育成を図ることは急務である。校務分掌間の連携協力、小学部以外にも専任教師を配置するなど、より的確な自立活動の指導を推進するための校内組織体制の整備に取り組んでいく必要があると考える。

（※自立活動専任教師及びアンケート結果公表については学校長の承諾済）

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）

(FUNATU Yukihiro YAMAGATA Tomoko
ENDOU Sinobu WASITANI Ryota)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1506

# 子どもの内面を推察する事例検討会の在り方

## —知的障害特別支援学校における子どもの学びに注目した教育実践—

〇小出　博史（宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校）
岡澤　慎一（宇都宮大学大学院教育学研究科）
齋藤　大地（宇都宮大学共同教育学部）

KEY WORDS：内面の推察　事例検討会　授業研究

【目的】

知的障害のある子どもは，話の内容をうまく理解することができなかったり，必要な部分に注目することが難しかったり，見通しがもてずに不安定になってしまったりすることがある。子どもがさまざまな課題に直面するなかで，いつも生き生きとした心の動きばかりではないことは想像に難くない。一人一人の学びの過程には違いがあり，それに応じた内面の変化があり，多様な姿となって現われる。

子どもの内面は，表情や仕草等といった一瞬一瞬の細かな変化に表れることから，客観的には把握しにくいものである。しかし，子どもの内面にしっかりと向き合い，子どもたちが何を感じ取り，何を思い，何をしたのかという，ふるまいや発言等といった客観的な事実と，教師による内面の推察を結びつけて豊かに捉えていくことは，子ども主体の学びを考える上では大切な観点となる。

さらに，学習評価の充実という観点からも，子どもの学習の結果だけで判断するのではなく，子どもが学ぶ過程を重視して評価すること，多面的に評価することを，教師間の同僚性を通して積み重ねていく必要があると考えた。

そこで，本研究では，子どもの学びの過程に注目するための方法としてエピソード記録を用いた事例検討会の在り方を検討し，実践を積み重ねることとした。

【方法】

知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒一人一人の学びを見つめるための方法として，エピソード記録と事例検討会の実施方法について検討し，20XX 年 6 月から 11 月まで実践を行った。その後，実践を行った本校教師（知的障害特別支援学校）を対象に，実践に対するアンケート調査を行った。

【結果】

1　エピソード記録の検討

授業場面や学校生活全般を通して積み重ねた教育実践において，そのときに教師の心に強く残ったエピソードを記録した。その際，子どもの姿を多面的に把握するために，複数の教師で適宜記録した。

2　事例検討会の検討

子どもの学ぶ姿を丁寧に見取り，内面を推察しながら話し合い，今後の手立てを考えるというかたちを検討した。

子どもの内面を表現するための方法としては，子どもの「つぶやき」を想像して記載するという方法を用いた。参加者一人一人の教育観，教職経験，実践的知識や理論的知識等の違いから，様々な「つぶやき」が表現された。

実践の当事者である教師は，目指したい姿とエピソードから見える子どもの姿を重ね合わせ，今後の指導・支援に活かしていくための「問い」を立てた。教師の同僚性を活かした学び合いを通して，授業のよしあしといった単純化した議論ではなく，子ども一人一人の学びを丁寧に，かつ謙虚に解釈して，次の実践に活かしていくことを目指した。

3　実践（高等部 A さんの事例を通して）

小学部から高等部までの各クラス 1 名を事例対象児童生徒に取り上げ，前述したエピソード記録と事例検討会を基に，それぞれの指導・支援の充実につなげていった。ここでは，高等部の事例検討会の様子を紹介する。

A さんは，失敗することを嫌い，失敗をすると自分を責める言動が見られる生徒である。気持ちに波があり，人に対して攻撃的になることもある。そこで，友達と良好な関係を築き，落ち着いた気持ちで学校生活が送れることを目指して実践に取り組んだ。

高等部の PR 動画を作成している授業におけるエピソードをふまえて，高等部の教師 7 名で A さんの内面を「つぶやき」というかたちで推察した。「動画撮影は得意分野だ」，「自分がリーダーとなって引っ張ろう」，「話し合いにはルールがあるって，先生が言っていたな」等といった様々な思いをもって活動しているのではないかと推察した。

実践の当事者である教師は，「普段は相手を責めるような場面が見られるにも関わらず，本授業では共感的な態度が多く見られた。その要因は何か」という問いを立てた。話し合いのなかでは，「興味関心の高い学習内容を扱ったことが有効だったのでは」，「グループのまとめ役としての自覚につなげていくことがよかった」，「お互いに意見を受け入れる受容的な雰囲気があったから」，「教師は，目的を共有したり，話し合うための手掛りを与えたりする等，各々の意見をつないでいくための仲介が必要かもしれない」等といった意見を交わし，次の実践につなげていった。

4　取組に対する教師の評価

本実践終了後に，実践を行った教師 21 名に対して自由記述式のアンケートを行い，取組に関する評価を行った。

エピソード記録と事例検討会という実践を通して，「子どもに対する見方」について教師一人一人が考えた。子どもの内面を見取るためには，「子どもの言葉に置き換えて考える」，「つぶやきを拾う」，「表情や仕草を見取る」，「行動の前後の文脈に注目する」，「なぜかと考える」等があげられた。内面を見取ることの難しさを感じながらも，子どもの思いや考えを推察し続けることが大切であるという理解を共有することができた。

また，複数の教師で学び合う機会であったことから，一つの事実に対する解釈の違いが生まれ，それを様々な気付きにつなげることができた。

【考察】

教師の同僚性を活かして実践を積み重ねていくなかで，多様な思いや考えを推察できたこと，子どもの姿から次の手立てを考えていくことができたことは，成果としてあげられる。

実践を行った教師からは，改めて子どもの立場に立って考えることの大切さに言及した意見が多くみられた。特に，事例検討会に関しては，手順を明確にして，互いの意見を尊重し合う場を作ることができたことで，様々な意見を出し合うことができた。子ども一人一人の学びを丁寧に，かつ謙虚に解釈したことで，新たな気付きにもつなげることができた。

今後も，複数の教師で子どもの学びを見つめる機会を大切にし，謙虚に学び合う教師集団となれるよう努めていきたい。

（KOIDE Hiroshi, OKAZAWA Shinichi, SAITO Daichi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1507

# 自閉スペクトラム症児の共同注意行動に基づく「特定の相手」の関係構築過程

〇木山清貴　　樋口和彦
（鳥取県立倉吉養護学校）　（広島修道大学人文学部）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症児、共同注意行動、「特定の相手」の関係構築

## １．目的

自閉スペクトラム症児は、特定の相手との関係を形成することが難しいと言われる（別府, 1994）。そのため、関わり手の関係性支援の重要性が示唆されている（榊原, 2013）。本研究では、対人関係に難しさを有する自閉スペクトラム症児を対象に、それまで関わりのない大人の指導者が「特定の相手」になるよう、共同注意行動の視点から介入する。対象児と指導者のやりとり、対象児の行動変容を観察し、指導者が「特定の相手」になるまでの形成過程を共同注意行動の視点から検討する。

## ２．方法

**（１）対象児**　B 特別支援学校中学部 3 年生男子(以後 A とする)。自閉スペクトラム症、精神発達遅滞の診断があった。新版 K 式発達検査 2001：全領域 21.7,認知・適応 29.7, 言語・社会 13.7(20XX 年 6 月実施、数値は発達指数を示す)。「うるさい」「いや」などの拒否する言葉を表出するが、発声することが難しいため、日常生活における意思伝達は、主に絵カードを使ったり、相手の手を引っ張ったり、指差しをしたりして行っている。担任教師とは関係がつくられているが、他教師との間では難しい。また、同じ教室にいる他の生徒に対して自発的に関わることはほとんどない。

**（２）期間**　20XX 年 9 月～20XX 年 11 月。

**（３）指導前の行動観察と評価（事前評価）**　指導者は C 大学教育学部生で特別支援教育を専攻している。㋐指導者・㋑A とかかわりの深い教師(D・E・F)・㋒担任教師が、A とのやりとりと関係の質を、共同注意評価表(Table1：以後評価表とする)を基に、4 段階(Table2)で自己評価した。また、A の行動の変容も記録し、各自評価した。

Table１　共同注意評価表（抜粋）

| 項目 | 具体的な身振りや行動の表出 |
|---|---|
| 名前を呼ぶと振り返る | 名前を呼ぶと振り返る。 |
| アイコンタクト<br>他者への関心 | 視線が合いやすい。<br>※視線は合わないが他者をちらちらとみる。 |
| かわりばんこ | 遊びなどを交代でかわるがわるする。 |
| 視野内の指差し理解 | 養育者がおもちゃを指すと、その方向を見ることがある。 |
| 模倣・他者への関心 | 養育者のすることを見ていて、まねをしようとする。 |
| 提示・手渡し | 子どもが持っていくものを指して、「それちょうだい」というと、渡したり、見せてくれたりすることがある。 |

Table2　共同注意評価表における評価基準

| | |
|---|---|
| ◎ | いつでも、その行動が表れる。 |
| 〇 | 一定の条件下で行動が表れる(〇〇の場面、〇〇なとき等)。 |
| △ | そのような行動、似たような行動が表れたことがある。 |
| × | 全くそのような行動は表れない。 |

**（４）A への介入**

**①課題設定場面におけるやりとりと観察**　週 1 回個別学習の時間、A の教室で指導者とキャッチボール、積み木たたき、文字の視写に、45 分間、計 7 回取り組んだ。

**②自由活動場面でのやりとりと観察**　課題設定場面以外でも、自由活動場面（自立活動、挨拶、下校前の休憩時間等）での A と指導者とのやりとりとその観察を行った。

**（５）指導後の行動観察と評価（事後評価）**　事前評価同様の手順で、計 7 回終了後に①指導者、②担任教師及び教師 D・E・F が自己評価した。自己評価を事前と比較し、研究期間内における A の関係構築に伴う変容を評価した。

## ３．結果

**（１）指導前の行動観察と評価（事前評価）**　A の二項関係に関する観点は確認されたが、頻度は少なかった。三項関係に関する観点はあまり確認されなかった。要求に関する共同注意行動は確認されたが、頻度は少なかった。

**（２）課題設定場面におけるやりとりや A の行動変容**　「視野内の指差し理解」は、指導者が課題の置かれた場所を指さすと、言葉による促しがなくても、A が自ら準備した。3 回目以降、バランスボール、文字の視写を指導者とともに行おうとする自発的な行動が多く観察された。

**（３）自由活動場面におけるやりとりや A の行動変容**　挨拶の際、指導開始当初は視線が合わなかったが、5 回目に指導者が名前を呼ぶと振り返り、6 回目からは振り返るだけでなく、手を挙げて挨拶を返すようになった。数人の生徒との活動では、指導者が呼びかけると、指導者の傍に来たり、視線を合わせたりする様子が観察された。

**（４）事後評価（指導後の評価）**　共同注意行動に関する観点から変容について評価を行った。二項関係に関する観点は、「いつでも」及び「一定の条件下」で行動が表れる頻度が増加した。三項関係に関する観点は、「一定の条件下」及び「似たような」行動が表れる頻度が増加した。教師 D・E・F は「アイコンタクト」「視線追従」の増加を確認した。

## ４．考察

**（１）課題設定場面での A の変容と背景**　A が指導者とキャッチボールや積み木たたきを対面で行い、物と指導者へ交互に視線を向ける課題をやりとりした結果、評価表項目の「かわりばんこ」「視野内の指差し理解」「提示・手渡し」で変容が見られ、特にその頻度が増加した。A は指導者とのやりとりを通して、共同注意行動を促進し、指導者との関係の質を高めたと推察された。

**（２）「特定の相手」の形成**　短期間で、A の共同注意行動は増加し、担任教師及び教師 D らとの関係の質についても変容が表れた。本研究において、密着的接近の関係を養育者以外の他者と築く場合、養育者を安全基地とした、「密着的接近対象の拡大」が行われ（別府, 1994）、A が担任教師以外に指導者を新たな「特定の相手」として関係構築したことによると考えられる。A が指導者を新たな「特定の相手」の形成をしたこと、周囲の人々に対する A の関係の質が拡大したことと関連しうることが推察された。

## ５．参考文献

別府哲（1994）話し言葉をもたない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達，教育心理学研究，42, 156-166.

榊原久直（2013）自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障碍の発達的変容(2)：主体的能力・障碍特性の変容と特定の他者との関連，発達心理学研究，24, 273-283.

## ６．倫理的配慮

本事例報告に関して、保護者および学校長に研究計画を説明し、許可を得ている。

(KIYAMA Kiyotaka, HIGUCHI Kazuhiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1508

# 知的障害特別支援学校における個別の指導計画を生かした還流型電子システムの開発

（ICT の活用を通して―）

〇立石宣暁　　山元薫
（静岡県立浜北特別支援学校）　（静岡大学教育学部）
KEY WORDS：電子システム開発　教育課程　授業計画

（目的）

知的障害教育課程は、指導内容と指導形態が異なるいわゆる二重構造を取り、従来このことが「内容と方法の関連を分かりにくくさせている」（特総研 2006）という指摘がなされてきた。児童生徒の多様な実態に応じるべく、いつ、何をどのように指導するのかは、各教員の裁量によるところが大きく、その考え方や扱い方については様々な検討（例えば、名古屋 2004）を巻き起こしてきた。このことは現代においても、一部の教員にとっての課題（特総研 2006）として残されている。これらの課題に対応するために作成する個別の指導計画についても、内容の妥当性や活用状況に関して教員の悩みや課題（中尾・村田 2019 など）が見られる。天海ら（2021）は、特定県内の特別支援学校の調査を通して、教育課程編成上の課題と合わせて、個別の指導計画への教員の理解を深めること、障害の重い重複障害者についても、各教科等の指導の可能性を検討する必要性があることを指摘している。

新しい特別支援学校小学部・中学部及び高等部学習指導要領（平成 29 年４月告示）においては、育成を目指す資質・能力が明確化され、各教科等の目標や内容について整理された。教員の過度な負担にならないよう配慮しつつ、児童生徒の発達の様子や指導の記録を教科等の系統性に照らして整理、視覚化して蓄積することが、評価の充実、指導目標の精緻化に繋がると考えた。

そこで本研究では、知的障害特別支援学校における目標と評価の還流、個人と集団の還流を支えるツールを目指し、Microsoft Excel 365 を用いた情報システム「還流型システム」の開発を行う。このことにより、個別の指導計画、年間指導計画、授業づくりの一連の流れ、児童生徒の学習状況を日々の指導に活用できる管理システムの構築を目指す。

（方法）

１．実装項目の検討

本研究では、学習指導要領の各教科の目標、内容を基に授業計画し、学習を評価、蓄積することを目的とし、教科に関するシート、指導計画に関するシート、学年の児童生徒の状況を集計するシート、集計結果を踏まえて授業計画を進めるシートを設定した。

２．システム開発

Microsoft office365 ProPlus(Ver.1908)の Excel にて作動するシステムを開発した。システム全体は、個人について長期的にデータを蓄積する「個人データファイル」と、学年等のまとまりで同一フォルダに収納される個人データを集計する「学年集計用ファイル」の２種類で構成した。

2-1. 個人データファイル

国語科、算数・数学科については、山元、笹原（2020）による「ラーニングマップ」をデータ化した（図１-Ⓐ部分）。生活科については、学習指導要領に記載される生活科の目標及び内容についてチェックリスト化した。当面はこの３教科を対象とする。これらのシートで課題としてチェックした項目は、「個人チャートシート」や後述の年間指導計画に関するシートで参照できるようにリンクをつなげた。

次に、「個別の年間指導計画」のシート（図１-Ⓑ部分）を作成した。このシートは「個別の指導計画」シートともリンクし、半期の指導目標を参照できるようにした。また、学年の年間指導計画からも内容を転記できる機能を実装した。

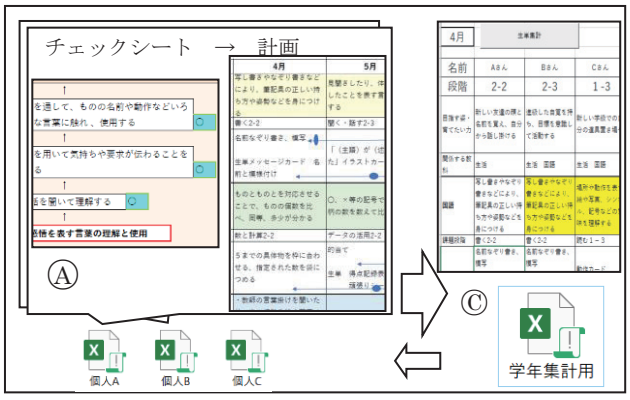



図１

2-2.「学年集計用ファイル」について

教科の集計シートを作成した。VBA マクロを使用し、学年の児童生徒の教科の取り組み状況を視覚的に概観できるように集計、チャート化した。それに加え、各教科等を合わせた指導である生活単元学習について、特定月の単元に関して個人を対象に考えている指導目標や単元に関係する教科を集計できるように、「生単集計」シート（図１-Ⓒ部分）を作成した。

３．システムの評価・改善

現在、現職教員による試用の上、質問紙、インタビュー評価を依頼している。勤務経験の浅い教諭には実際にデータ入力をし、検証中である。熟達者２名からは見やすさ、直感的な操作性、計画立案の不明瞭さ等について課題が指摘されている。今後は機能要件と非機能要件の両面からシステム評価を進め、改善を進めていく。

（文献）

国立特別支援教育総合研究所（2006）生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック～「これまで」、そして「これから」～　B-198
山元薫、笹原雄介（2020）知的障害のある子どものための国語、算数・数学「ラーニングマップ」から学びを創り出そう　ジアース教育新社

(NOBUAKI Tateishi, KAORU Yamamoto)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1509

# 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(2)

「課題整理・目標設定シート」を活用した「自立活動の時間における指導（グループ指導）」の学習内容の設定

○清水　謙二
（大阪府立佐野支援学校）

KEY WORDS: 学習指導要領　自立活動の時間における指導　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。

研究(1)では、自立活動の目標設定に至るプロセスを明確にするために導入した「課題整理・目標設定シート（以下、設定シート）」を活用することで、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できる（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）可能性が示唆された。

そこで本研究(2)では、「設定シート」を活用し、自立活動の時間における指導（グループ指導）について、個別の目標をどのようにグループ指導の学習内容に反映させていくか検討することを目的とする。

## ２．方法

⑴本校における各学部の「時間における指導」の形態

本校の小学部及び中学部で行っている「時間における指導」のグループ指導について、アセスメントや時数等の指導形態を整理し、Table 1 に示した。

⑵グループ指導の目標及び学習内容の設定方法

「設定シート」を活用し、「時間における指導」のグルーピング方法や目標及び学習内容の設定について、その手続きを整理し Table 2 に示した。また、グループ決定後に「設定シート」の中の「自立活動の実態把握のためのチェックリスト（以下、チェックリスト）」をグループ毎に集約し、目標及び学習内容を設定するための一覧表（例）を Table 3 に示した。

(3)本校は、小学部・中学部・高等部とは別に自立活動指導を専門的に行う部署（「自立活動指導部」以下、「専任部」）があり、その専任部が(1)(2)にどのように関わっているかについても Table 1,2 に示した。

Table 1 本校の「時間における指導」の形態（R3 年度）

| | 時数 | グループ数 | アセスメント | 専任部の関わり |
|---|---|---|---|---|
| 小学部 | 週1時間（木・2限目） | 5グループ 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 | 「自立活動の実態把握のためのチェックリスト」「KIDS」 | 専任部3名が週1時間の「時間における指導」に入り込み、参観・助言・教材提供等を行う |
| 中学部 | 週2時間（月・木7限目） | 5グループ 健康の保持/心理的な安定/人間関係の形成/身体の動き/コミュニケーション | 「自立活動の実態把握のためのチェックリスト」「S-M社会生活能力検査」 | 専任部3名が週2時間の「時間における指導」に入り込み、参観・助言・教材提供等を行う |
| 高等部 | 週5時間（月～金1限目） | ※各クラスで個別課題を設定 | 「自立活動の実態把握のためのチェックリスト」「S-M社会生活能力検査」 | 専任部3名が週2時間の「時間における指導」に入り込み、参観・助言・教材提供等を行う |

Table 2 目標・学習内容の設定プロセス（小・中学部）

| STEP | 手続きの方法 | 時期 | 備考 |
|---|---|---|---|
| STEP 1（実態把握） | 「課題整理・目標設定シート」の中の「自立活動の実態把握のためのチェックリスト」及び「キャリア教育チェックリスト」を活用→前年度の旧担任が3月にチェック（実態把握）し、「課題整理・目標設定シート」上で区分の決定、課題設定理由の記述、長期目標までを実施→4～6月に新担任が確認・追加・修正する | 前年度3月→新年度4～6月 | ICTを用いて担任（複数）が実施 |
| STEP 2（グルーピング） | 「自立活動の実態把握のためのチェックリスト」でチェックした項目・観点が多い区分や「課題整理・目標設定シート」で前担任が決定した区分を参考にグルーピングを行う | 4～6月 | 校務分掌の各学年の係が実施 |
| STEP 3（情報整理） | 「個別の教育支援計画」「良さ・伸ばしたい点の把握」「その他のアセスメント」等の情報を「課題整理・目標設定シート」上で整理する | 5～6月 | ICTを用いて担任（複数）が実施 |
| STEP 4（区分の決定） | 前年度の担任が決定した内容を参考にしながら、STEP1～2の情報を「課題整理・設定シート」上で整理し、中心的に取り組む区分（1つ）と関連づけて取り組む区分（1～2つ）、及びその区分において目標設定に必要な項目・観点（3つまで）を選択する | 5～6月 | ICTを用いて担任（複数）が実施 |
| STEP 5（課題設定理由の記述）（長期目標の設定） | 前年度の担任が記述した内容を参考にしながら、STEP 4で選択した区分や項目・観点について「課題設定の理由」を記述し、「長期目標」を設定する | 5～6月 | ICTを用いて担任（複数）が実施 |
| STEP 6（グループ指導における目標・学習内容の設定） | STEP 2で決まったグループ毎に「個別の目標」及び「学習内容」を設定するための話し合いを行う。→グループ毎に「中心的に指導する区分」のチェックリストの項目・観点を集約した一覧表（Table 3参照）を参考に目標及び学習内容を設定する | 小学部：5月 中学部23年：6月 中学部1年：9月 | 話し合いに専任部も参加し助言 一覧表：分掌の係 |

Table 3 目標・学習内容設定のためのチェックリスト一覧表（例）

| グループ名【心理的な安定】　名前 | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **2 心理的な安定** | | | | | | |
| **(1) 情緒の安定に関すること** | | | | | | |
| 気持ちの表出（嬉しいこと・嫌なこと・不安なことを伝える） | ◎ | ○ | | ◎ | ◎ | |
| リラクセーション（興奮を静めるための場所の活用、手段の獲得） | ◎ | | ◎ | ◎ | ○ | ◎ |
| 自己肯定感の向上（成功体験の積み重ね） | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| 情緒安定のための環境改善（生活環境、生活リズム、交友関係等） | ○ | | ◎ | ○ | | ○ |
| **(2) 状況の理解と変化への対応に関すること** | | | | | | |
| 状況の的確な理解（場所や場面の情報を得る） | | ○ | | ○ | ○ | |
| 変化する状況の理解→変化に対応した適切な行動 | | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ |
| 援助の依頼（必要な情報を得る、不安な気持ちを訴える） | ◎ | ◎ | | ○ | ◎ | ○ |
| 集団構成や活動内容の工夫（安心して活動に参加できるための配慮等） | ○ | | | | ○ | |
| **(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること** | | | | | | |
| 障害の状態の理解（得意・不得意、できる-できない等を知る） | | | | | | |
| 熱中できる活動や学習課題づくり（意欲の向上の視点から） | ○ | | | ○ | | ○ |
| できる活動の拡大（自分でできることを増やす、援助を受けてできることを作る） | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ | ◎ |
| 先輩や仲間との話し合い（ピアカウンセリング） | | | | | | |

## ３．結果及び考察

Table 1 より、本校では小学部、中学部、高等部において「自立活動の時間における指導」を設定しているが、同じ課題の子どもをグルーピングして学習しているのは小学部と中学部であることが示されている。また、各学部の「時間における指導」に専任部が入り込んで助言を行っていることも特徴の 1 つである。Table 2 より、小学部及び中学部の「時間における指導（グループ指導）」の目標や学習内容の設定プロセスにおいて、STEP 1～STEP 6 までの実態把握→グルーピング→情報整理→目標設定に至る判断の根拠の記述→区分の決定→長期目標の設定→グループの学習内容の設定という手続きは、新学習指導要領で示された手続きに従って取り組んでおり、ICT を用いた複数教員による検討システムも導入していることが示されている。また、専任部によるサポート（目標・学習内容設定の話し合いへの参加）は、昨年度までの校務分掌の反省でもその有用性が示されている。さらにその話し合いでは、Table 3 の一覧表から、例えば心理的な安定のグループでは、A～F の子どもについてチェックされた項目・観点を横軸で分析すると、リラクセーション(ACDEF)、自己肯定感の向上(ABCDE)、変化する状況への対応(BCDEF)、できる活動の拡大（全員）等が共通した課題であることがわかり、これらの課題に応じた目標や学習内容を設定することで、個別の目標を明確にしながら、グループで共通した学習内容に取り組むことができるようになると考えられる。今後は「設定シート」による個別の目標設定（自立活動の指導）とグループ指導での個別の目標設定（時間における指導）の妥当性を検証していくことが課題である。　　(SHIMIZU Kenji)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 15（知的障害⑤））O-1510

# 授業研究「学びあいの場」を通じた教師の変容（１）

## 教師の「子供の見方」の豊かさに関するアンケート調査

〇佐々木　良治　　若松　亮太
（広島県立三原特別支援学校）　（広島県立呉南特別支援学校）

KEY WORDS: 継続した授業研究　参観時間の確保　量的分析

【目的】

A 県立 B 特別支援学校では令和２年度から，富山大学人間発達科学部附属特別支援学校が開発した，富附特支型研修「学びあいの場」を取り入れ，研究をスタートさせた。「学びあいの場」の本質を崩さぬよう創意工夫しながら，県立学校で実施可能な仕組みに整えてきた。

「学びあいの場」の目的は，従来の授業改善策を教えあう授業研究ではなく，子供の姿からその時の子供の思考を推察することを通じ，教師の「子供の見方」を豊かにすることである。授業参観時の視点は，子供の姿となる「事実」とその事実に対する教師の考えや見方となる「解釈」の２つの視点で参観する。それぞれ事実と解釈をラベルに書き起こし，①参観者同士がラベルを用いて相互に聴きあうラベル・コミュニケーション，②授業者と参観者の代表が相互に聴きあうアクティブ・リスニング，③参観者同士でそれぞれの学びを共有する協同学習リフレクションの３つの過程で実施する。「事実」と「解釈」を繰り返し聴きあうことは，一人では見えていなかった子供の姿に気付けたり，新たな見方・考え方に出会ったり，子供の内面を日常的に考えることにつながったりする効果が期待できる。これらを月１回の頻度で参観者を約 25 分間の前後半にグループ分けして実施した。「学びあいの場」実施後，「子供の見方の豊かさ」「授業づくりに生かせるか」「子供の見方の変容」に関して，毎回アンケート調査・分析した。

本研究は，「学びあいの場」を通して，授業者と参観者それぞれの教師の「子供の見方」の豊かさの変容と授業づくりへ生かせるかどうかを把握することを目的とする。

【方法】

１　質問紙の構成

「学びあいの場」実施後に県立学校グループウェアポータルサイトのアンケート集計システムを用いて，「子供の見方の豊かさ」に関する３項目，「授業づくりに生かす」ことに関する１項目，「学びあいの場」の体験後の「子供の見方の変容」に関する１項目，アンケート調査を実施した。質問構成を表１に示し，回答方法は，各質問に７件法（１全くそう思わない，２そう思わない，３あまりそう思わない，４どちらとも言えない，５少しそう思う，６そう思う，７とてもそう思う）と，自由記述で構成した。

Table 1　質問紙調査の構成

| | |
|---|---|
| 「子供の見方の豊かさ」に関する項目（以下，「子供の見方の豊かさ」）【7件法，自由記述】 | 1子供を見る力が高まったと思いますか？(以下，「見る力の高まり」)<br>2子供の言動に対する解釈の幅が広がったと思いますか？(以下，「解釈の幅の広がり」)<br>3子供の言動に対する見方の癖や捉え方の傾向に気付くことができたと思いますか？(以下，「見方の癖や捉え方の傾向への気付き」) |
| 「授業づくりに生かす」ことに関する項目【7件法，自由記述】 | 他者の見方や考え方に触れたことで，自分の授業づくりに生かせると思いますか？(以下，「授業づくりに生かす」) |
| 「子供の見方の変容」に関する項目【自由記述】 | 学びあいの場を通して，自分自身の子供の見方の変容があればお書きください。(以下，「子供の見方の変容」) |

２　分析方法

以下の目的の下，次の分析を行った。

（１）「子供の見方の豊かさ」と「授業づくりに生かす」の変容を捉えるため，各回別平均得点と標準偏差を求めた。

（２）授業者と参観者の「子供の見方の豊かさ」の平均得点の差を明らかにするため，平均値（mean）と標準偏差（SD）を算出し，U test(Mann-Whitney)を行った。統計解析には，R（4.03ver，exact Rank Tests パッケージ）を用いた。

（３）参観時間と「子供の見方の豊かさ」の関係を明らかにするため，参観時間別に「子供の見方の豊かさ」の平均得点を求めた。

【結果】

１　単純集計

対象者数 210 名のうち，有効回答数が 169 名（授業者 21 名，参観者のべ 148 名）で，回収率は 80%であった。

２　質問項目の各回別平均得点

「子供の見方の豊かさ」の項目では，回を重ねるごとに「子供の見方の豊かさ」得点が増加していることが確認された（表２）。回を重ねるごとに「子供の見方の豊かさ」を高まり，「学びあいの場」の継続的な実施による効果が確認された。

Tabel 2 各回別の質問項目の平均得点

| | | 参観者 | | | | | | 授業者 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 第1回 n=39 | 第2回 n=33 | 第3回 n=25 | 第4回 n=24 | 第5回 n=27 | 合計 n=148 | n=21 |
| 子供の見方の豊かさ | 見方の高まり | 4.38 (1.09) | 4.93 (1.05) | 4.92 (0.95) | 5.25 (0.89) | 5.37 (0.83) | 4.91 (1.03) | 4.95 (0.86) |
| | 解釈の幅の広がり | 4.87 (1.00) | 5.06 (0.86) | 5.08 (0.81) | 5.12 (0.85) | 5.44 (0.96) | 5.09 (0.91) | 5.23 (0.99) |
| | 癖や捉え方の傾向への気付き | 4.23 (0.87) | 4.45 (1.00) | 4.72 (0.79) | 4.66 (0.96) | 5.11 (1.05) | 4.59 (0.97) | 4.52 (0.81) |
| | 合計 | 4.49 (1.02) | 4.81 (1.00) | 4.90 (0.85) | 5.01 (0.92) | 5.30 (0.94) | 4.86 (0.99) | 4.90 (0.92) |
| 授業づくりに生かす | | 5.00 (0.95) | 5.12 (0.89) | 4.92 (0.86) | 5.25 (0.94) | 5.33 (1.00) | 5.11 (0.95) | 5.52 (0.74) |

３　授業者と参観者の平均得点の差

「授業づくりに生かす」の項目で，優位傾向（$p<0.1$）が認められた。参観者より授業者の方が，授業づくりに生かしやすい傾向にあることが確認された。

４　参観時間と「子供の見方の豊かさ」得点の関係

「子供の見方の豊かさ」の得点は，参観時間が長くなるほど，高くなることが確認された。

【考察】

「学びあいの場」の回数を重ねるごとに教師の「子供の見方の豊かさ」が高まることが確認された。同僚が見る子供の姿（事実）と同僚が捉える解釈の繰り返しの聴きあいは，質を高めていることが推察された。また，「学びあいの場」は，授業者にとって，授業づくりに生かしやすく，参観者との聴きあいは，授業者を支えることになっていると考えられた。参観時間の長さが子供の見方の豊かさに影響していることから，参観時間を組織的に確保に取り入れる必要がある。

継続的に「学びあいの場」を実施した結果，教師の「子供の見方」が高まったことは，授業研究の狙いを普段の授業に生かすことを習慣化させることに有効であったと推察された。今後，授業づくり・授業改善がどのように図られたのか，授業者を追跡し分析することが課題である。

※事例発表に際し，所属長の許可を得て掲載している。

（文献）

竹村哲（2019）実践！特別支援教育のアクティブ・ラーニング　子どもの内面を捉え、学びの過程に寄り添う教員研修. 中央法規出版.

(SASAKI Ryoji, WAKAMATSU Ryota)

# 授業研究「学びあいの場」を通じた教師の変容（２）

## アンケート調査の自由記述内容に対する KH Coder を活用した計量テキスト分析

〇若松　亮太　　佐々木　良治
（広島県立呉南特別支援学校）　（広島県立三原特別支援学校）

KEY WORDS：質的分析　同僚との対話　弁証法的統合

【目的】

A 県立 B 特別支援学校では令和２年度から，富山大学人間発達科学部附属特別支援学校が開発した，富附特支型研修「学びあいの場」を取り入れ，「教師の『子供の見方』を豊かにする」ことを目的に研究をスタートさせた。

「学びあいの場」とは，授業中の子供の様子を「言動」と「解釈」に分けて参観し，参観者同士，及び参観者・授業者による各聴きあいを通じて，教師の「子供の見方」を豊かにすることを目指した授業研究である。少人数で編成した参観者同士の聴きあい，LC（ラベル・コミュニケーション）では，気になる子供の姿を書いた言動ラベル（青ラベル）と，その時の子供の内面を推察して書いた解釈ラベル（赤ラベル）を持ち寄って行う。授業者と参観者の聴きあい，AL（アクティブ・リスニング）では，LC で聴きあった内容を基に授業者へ質問し，参観者の解釈に，授業者の解釈も重ね合わせながら，聴きあいを深める（竹村，2019）。

本研究は，授業研究「学びあいの場」実施後の教師へのアンケート調査を通じ，「子供の見方の豊かさ」に関連する因子を抽出し，その様相を明らかにすることを目的とする。

【方法】

「学びあいの場」実施後，アンケート調査を実施した（一連発表の（１）を参照）。「子供の見方の豊かさ」とテキストデータの関連性を捉えるため，KH Coder の「共起ネットワーク」コマンドにより，自由記述内容の計量的テキスト分析を行った。これは，共起の程度が強い語（出現パターンの似通った語）を線で結んだネットワーク図を描くものである（樋口，2020）。共起関係の強弱の測定には Jaccard 係数を用いた。

【結果】

「見る力の高まり」の自由記述内容で分析対象となった語（出現回数３回以上）は 54，線は 62，及び密度は 0.043 であった（Fig. 1）。分析から９因子を抽出し，Table 1 のとおり特徴付けた。共起の強い語は「青」「ラベル」「事実」「書く」，「発言」「聞き取る」，「子供」「言動」「見る」，「行動」「考える」，及び「いろいろ」「聞ける」であった。

因子１「行動の理由を考える」では，参観者からは「子供のどの行動を見るかという注目箇所の違いや，行動の理由の捉え方の違いを知ることによって，子供の見方・考え方に新しい発見があった。」や「協同リフを行ったことで，今後子供の言動を見るときに，一つの解釈だけではなく，違う解釈がないかを考えようと思った。」，授業者からは「子供の行動に対して，意図を考えたことがなかった部分を聞かれ，改めて子供の言動への意図を考えるきっかけになった。」と回答があった。

因子２「違う視点を聞く」の，「他の先生方の意見を聞いて自分の意見と違いがあり，同じ事象を見るのでも視点が違い，捉え方が違うことが分かった。」や「他の視点からの見方を聞いて，捉え方の幅が広がったと思う。」という回答からは，同じ気になる場面を青ラベルに取り上げても，赤ラベルに書かれた解釈の違いがあったことが見方の豊かさにつながったと考えられた。また，「多くの視点の解釈を聴くことができて，おもしろかった。私とは目の付け所が違う話を聞くことができた。」や「他の先生方の気になる子供の言動について，自分では聞き流していたこともあったので，そういった点にも気を付けながら見ていきたいと感じた。」という回答からは，同じ授業を見ていても，取り上げた気になる場面が異なることについて言及されていた。

Table 1 「見る力の高まり」の因子

| 因子 | 特徴後 |
|---|---|
| 行動の理由を考える | 解釈 行動 考える 高まる 部分 理由 力 違い 言葉 細かい 実際 捉える 発言 聞き取る |
| 違う視点を聞く | 視点 違う 聞く 先生 意見 他 場面 聞ける いろいろ |
| 広く（客観的に）深く（一人を）見る | 注目 少し 慣れる 機会 気付く 客観 今 集中 少ない 多い 注意 |
| 子供の言動を見ること | 子供 見る 言動 授業 思う 参観 |
| 実態を知らないことによる子供の見方への影響 | 見方 知る 実際 |
| 学びあいの場を通して感じたこと | 自分 感じる |
| 言動への注視と学習指導要領 | 指導 注視 |
| 子供の動きを見る時間の確保 | 時間 動き |
| 事実を書く意識 | 意識 事実 書く ラベル 青 |

【考察】

「見る力の高まり」につながったという回答の自由記述内容には，特に因子１及び２において，他の教員との違いから新たな発見がある等，「違いから学ぶ」ことへの言及が特徴的であった。LC，AL 及び協同学習リフレクションを通じた同僚との対話の過程において，新たな「子供の見方」に触れることは，その「豊かさ」につながると推察された。

一方，「学びあいの場」設計の基となった「弁証法的統合」の考え方においては，事実は一つであっても，真実は人によって異なることから，相対的な客観性を高め，より合意に近付けることが重要とされている。各人の志向性が反映された捉えを重ね合わせたときに，より重なった

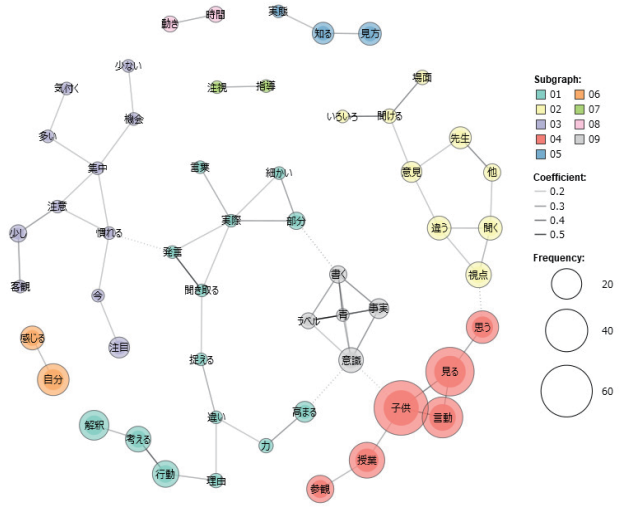



Fig.1 「見る力の高まり」の共起ネットワーク

部分については，対象の深い真実に近付いたといえる。この考え方に照らすと，同僚と「捉え（事実を基にした解釈）」の重ね合わせにより，より「深い真実（相対的に客観性の高い解釈）」を見出すことは，今後の課題といえる。

※事例発表に際し，所属長の許可を得て掲載している。

（文献）

樋口耕一（2020）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．

竹村哲（2019）実践！特別支援教育のアクティブ・ラーニング　子どもの内面を捉え、学びの過程に寄り添う教員研修．中央法規出版．

(WAKAMATSU Ryota, SASAKI Ryoji)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 16（発達障害②・行動・情緒障害・言語障害））O-1601

# 学習障害児の漢字読み学習における自製画を用いた支援の効果

## ―サンプルマッチング課題と RAN 課題を通して―

○塚田 睦実[1]　中野 佑香[2]　古里 恵[3]　福山 利克[4]　小池 敏英[5]　雲井 未歓[6]
([1]鹿屋市立鹿屋小学校) ([2]鹿児島大学教育学研究科) ([3]PARC にしのみや) ([4]鹿児島県こども総合療育センター) ([5]尚絅学院大学) ([6]鹿児島大学)

KEY WORDS: 学習障害，漢字単語，自製画，マッチング課題，RAN 課題

**【目的】**学習障害のある児童では、新出漢字の読みの習得や流暢な読みの遂行に困難を伴う場合が多い。これは語の漢字表記と意味的表象との対応に弱さがあるためと考えられ、イラストや写真等を用いて意味表象のイメージを明確にした学習支援の重要性が従来指摘されてきた。しかし学習単語に対応した画像をその都度用意することは容易でなく、対象児によってイメージの内容が異なる場合も予想される。近年、対象児自身による描画（自製画）を用いた学習が検討され、小学生における教科の内容理解への効果（Meter ら，2006）や、ディスレクシア児における文章の内容把握への効果(Wang ら，2001）が報告された。これを漢字単語の読み学習に適用することで、最適な意味表象とその視覚的手掛かりを個別に設定でき、学習支援の効果が高いことが予想される。そこで本研究では、自製画と漢字単語のサンプルマッチング学習と、自製画による RAN（急速自動命名）課題を指導し、効果を検討する。これにより、読みの習得の過程と定着に及ぼす自製画の利用の効果について考察することを、本研究の目的とした。なお、学校の授業場面においては、内容を理解・習得したり学習活動に参加したりする上で、読みの習得と使用の両方を速やかに獲得していく必要がある。この点から本研究では、習得の遅れた漢字ではなく、当該学年の新出漢字について指導することとした。

**【方法】**対象児：医療機関において読みの学習障害と診断された児童 8 名(小学校 3 年生～5 年生)を対象とした。手続き：1 回約 30 分の個別学習支援を 10 回実施した。指導単語は毎回国語科の教科書から 6 語を選定した。マッチング課題は、イラストに基づき読み仮名（ひらがな表記）を選択するものと、漢字単語からイラストを選択するものの 2 種とし、それぞれ 1 分間測りながら 1～2 セット実施した。RAN 課題は 2 種の条件（イラストのみ、イラストと単語の併記）でいずれも無作為に 4 語を並べて呈示し、左から順にできるだけ早く言うように教示した。第 1 回、5 回、9 回はコントロール条件として既製画による指導とした。他の回は対象児に単語の意味を自分なりのイメージで描いてもらい（図 1)、教材に反映させた。指導の効果測定は、漢字単語の RAN 課題で音読を評価した。指導直後のテストおよび保持テスト（1 週後と 3 週後）を行った。分析：マッチング課題と RAN 課題ともに正答率の変化を分析した。本研究における参加者への協力依頼等のの手続きは医療機関を通じて行い，同意を得た。

**【結果・考察】**図 2 はマッチング課題での正答率の変化（学習曲線）を対象児 B について例示した。正答率は連続する 6 試行から算出した。イラストから平仮名（左)、漢字からイラスト（右）ともにコントロールでは試行の初期の正答率が低く反復に伴って増加したのに対し、指導 1 から 3 では試行の初期から高い正答率を示した。他の児童については、経過に相違が見られるものの、自製画を用いた場合の正答率はコントロールと比べて高い特徴を認めた。図 3 は指導効果（漢字単語の RAN の正答率）を、自製画条件と既製画条件で重ね書きしたものである。対象児 A、B、E、F、H の 5 名は、既製画と自製画ともに指導直後と 1 週後の正答率が類似かあるいは 1 週後の正答率が高かった。3 週後の正答率も同様であった。このことから本研究の対象児の多くは指導による学習の定着が良好であったと判断された。自製画と既製画を比較すると、対象児 A と B の 1 週後の正答率は自製画の方が高かった。対象児 E と F は両条件の正答率が高く、大きな差はなかった。それより、本研究の対象児において漢字読み学習における自製画の使用は、既製画と同等またはそれ以上の効果を有したと考えられた。対象児 H は自製画の正答率が既製画より低かった。この児童ではイラストを描くことが苦手であったり、既製画には色がついていたため記憶に残りやすかったりしたことが推測された。対象児 C は、マッチング課題で自製画条件の正答率に幅があったのに対し、既製画条件ではほとんどの試行において正答率が高かった。そのため、学習効果としては既製画の正答率の方が高くなったと考えられた。他の対象児は、マッチング課題における自製画の正答率が早い段階で 100%に達していた。このことから、自製画のほうが漢字の習得が早く、漢字の保持の観点から漢字を思い出しやすいことが考えられた。以上のことから、自製画によるマッチング課題と RAN 課題の組み合わせは、漢字読みの習得と保持への効果が高い可能性が示唆された。一方、指導後の正答率が低下した対象児も存在し、今後さらに検討を行う必要があると思われた。

(TSUKADA Mutsumi, NAKANO Yuuka, FURUSATO Megumi, FUKUYAMA Toshikatsu, KOIKE Toshihide, KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 19K02957 の助成を受けたものです。

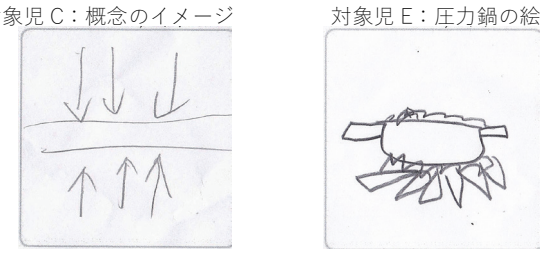



図 1 単語「圧力」の自製画の例

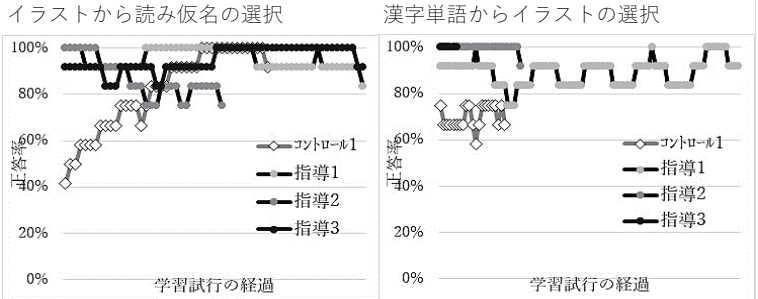



図 2 マッチング課題における学習曲線の例（対象児 B）

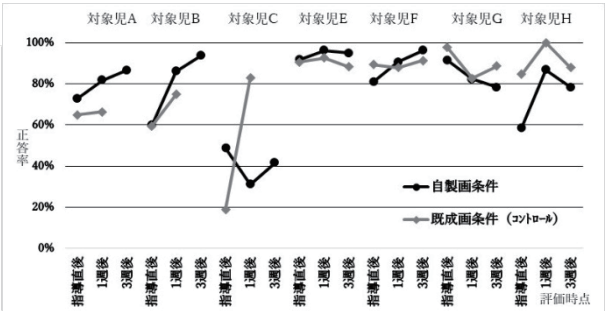



図 3　直後テストと保持テストでの音読正答率

# ひらがな拗音の読みが困難な言語発達遅滞児に対する指導の検討

○宇留野 哲

（国際医療福祉大学病院）

KEY WORDS：言語発達遅滞　拗音の読み　刺激等価性

**【目的】**

拗音は基本音節文字よりも習得が比較的難しいとされており、小学校低学年の児童において特殊音節の習得が困難であることが指摘されている。特殊音節の読みに困難を示す児童に対して、拗音部分の読み音と拗音文字の対応を促す指導の有効性を示唆している(大六，2000；丹治・野呂・有路，2015)。本研究では拗音読みに困難さを示す言語発達遅滞児に対して、拗音部分の読み音と拗音文字の対応を促す指導を行い、未指導の拗音読みへの影響を検討した。

**【方法】**

**対象**：言語発達遅滞の診断のある男児 1 名(以下、A 児)。指導開始時の生活年齢は 9 歳 9 ヶ月で指導は月に 1 回 20～30 分で実施した。WISC-Ⅳ(9 歳 9 ヶ月)では FSIQ:84、VCI:88、PRI:87、WMI:73、PSI:99 だった。STRAW-R(9 歳 9 ヶ月)では RAN、流暢性課題では全項目＋2 SD、正確性課題では全項目－2SD だった。**手続き**：BL 期(A)では A 児に拗音の単音と拗音が入った単語の音読を求めた。介入Ⅰ期(B)では、絵→呼称課題、文字列→文字単語構成課題、絵→文字単語構成課題、単音提示→文字選択課題を実施した。介入Ⅱ期(C)では文字提示+拗音単音提示→復唱を実施した。介入Ⅲ期(D)では文字提示+混成分解提示(例、「し・や」→「しゃ」と実施者が音声提示)→復唱を実施した。**研究デザイン**：ABACADADA 条件で実施し、セット間多層ベースラインデザインで実施した。**従属変数**：A 児が拗音単音音読の正答率を従属変数とした。**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】**

Fig1 に A 児の拗音読みの正答率を示した。setA では 1 回目の BL 期の単音の正答率は 0%。介入Ⅰ期の正答率は 50～100%で平均は 90%。2 回目の BL 期の単音の正答率は 0%。介入Ⅱ期、Ⅲ期の正答率は 100%。3 回目の BL 期の単音の正答率は 40～70%で平均は 58.6%。4 回目の BL 期の単音の正答率は 70～100%で平均は 85.3%。setB では 1 回目の BL 期の単音の正答率は 0%。4 回目の BL 期では単音の正答率は 63.6～72.7%で平均は 68.2%。5 回目の BL 期の単音の正答率は 90～100%で平均は 93.2%。

**【考察】**

本研究では言語発達遅滞児 1 名に文字単語構成課題を行い拗音読みの指導を実施したが、拗音単音読みは獲得されなかった。その後、拗音の混成分解の復唱課題を行い、拗音読みが獲得され、未指導の拗音単音読みにも般化した。刺激等価性の枠組みに基づいて文字単音→混成分解、混成分解→音声単音が成立したことで文字単音→音声単音の学習が成立したと考えられる。

**（文献）**

大六一志（2000）拗音表記の読み書き習得の必要条件-言語発達遅滞事例による検討-．特殊教育学研究, 38(2), 21-29.

丹治敬之・野呂文行・有路桂子（2016）ひらがな拗音の読みが困難な 2 事例に対する拗音読みの習得状況に応じた指導法の選択とその効果の検討．行動療法研究，41(3), 239-250.

(URUNO Satoshi)

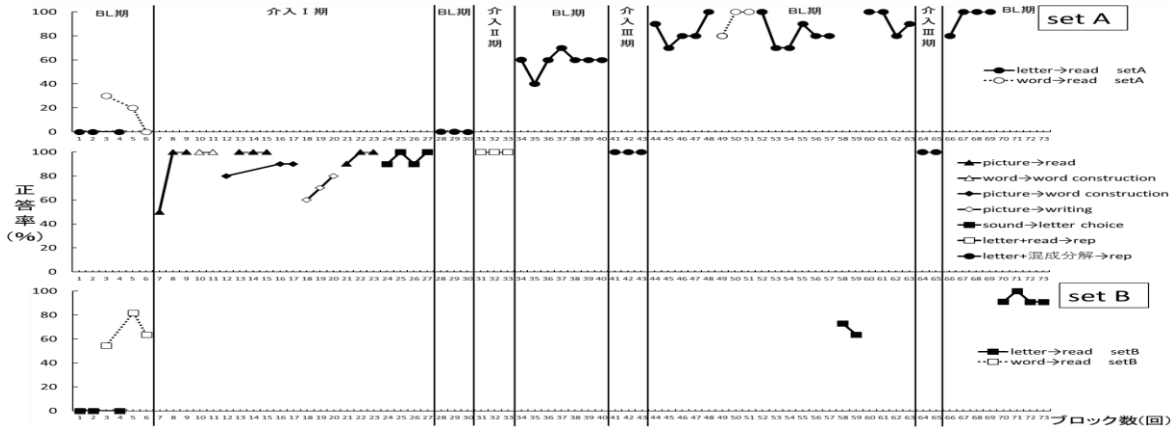



Fig. 1　A 児の拗音読みの正答率

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 16（発達障害②・行動・情緒障害・言語障害））O-1603

# 場面緘黙の児童への担任による発話支援

〇吉本悠汰　　菅野晃子
（春日井市立松山小学校）　（医療法人永朋会　名駅さこうメンタルクリニック）
KEY WORDS: 場面緘黙　選択性緘黙症　特別支援教育

**（目的）**

DSM-5 では、場面緘黙とは、話す力があるのに、学校などの社会的状況では話せなくなる状態を指す。学校における認知度は高いとは言えず、正しく理解、支援されていないこともある（成瀬・高橋, 2019）。早期対応のためにも、担任の協力は欠かせない。しかし、学校（園）と連携をしていたのは、国内の報告例全体の 39.4%（15 件）、学校で支援が実施されていたのは 31.6%（12 件）に留まった（水野・関口・臼倉, 2018）。このことから、担任が中心となった支援・報告例は少ないと考えられる。

本研究では、場面緘黙の児童に対し、学級内での発話を促進するための支援を行った。その結果から、担任が中心となった支援で症状をどの程度改善できるのか、また、学校においてどのような支援が有効なのかを検討する。

**（方法）**

対象児は、小学校の通常学級に在籍する２年生の男児（以下、A 児）である。園では先生と会話をすることはなく、１年生での発話は、健康観察の「はい元気です」、図書室での「借ります」のみだった。２年生当初は、うなずきや指差しはできたが発話は一切なく、「学校で話せるようになりたくない」という意思を示した。優しく活発であるが、友人がおらず、人間関係でも支援が必要と思われた。

２年生での A 児の支援には、第一著者（以下、T）、A 児の母（以下、Mo）、第二著者である A 児の担当心理士（以下、Th）が主に関わった。研究成果を公表するにあたり、A 児と Mo 及び、Th、学校長より書面にて了承を得た。

**（結果）**

**１．安心できる環境づくり**

４月、クラスメイトは A 児への関わり方に悩んでいた。そこで、クラス全体に向けて「なっちゃんの声」という啓発絵本を読み聞かせた。それ以降、児童が A 児への接し方を工夫する姿が見られるようになった。また、A 児は皆と一緒に遊びたいが、自分からは輪に入れない様子だった。しかし、担任の声かけをきっかけに B 児と遊ぶようになり、次第に友人が増えた。３学期には、A 児が友人とのやり取りの中で笑いをこらえる姿も見られるようになった。

**２．T との発話形成期**

６月頃より、T の前での発話を促すために、学校での発話練習を行った。まず、放課後の学校で発話練習をしたが、家族だけの場であっても一切声を出すことはなかった。次に、家庭訪問での発話練習を計５回行った。１回目から微かな発話があり、T の前でも徐々に発話ができるようになった。その後、放課後の学校での発話練習を再び行ったところ、A 児は T が横にいても九九が言えるようになった。

**３．少人数での発話形成期**

３学期の最初には、T と二人きりなら学校でも簡単な発話が可能になった。そこで、クラスメイトの前での発話を目標とし、練習を行った。この頃、A 児は「友達と話せるようになりたい」と意思を示すようになった。また、２月上旬の学習発表会で九九の発表をすることになったため、A 児はクラス全体の前で発話できるようになる必要があった。そこで、３学期始業式頃から、B 児と廊下で発話練習を行った。数日で、発話練習の場であれば、A 児は B 児と二人きりになっても、九九やしりとり、質問をしたり答えたりなどの簡単なやりとりが可能となった。第２週頃からは、他の友人との発話練習を行った。数日で、友人とも廊下であれば簡単なやりとりができるようになった。並行して、他のクラスメイトとの発話練習も行った。T が一緒かつ廊下などの人目のない場で、数人の児童と簡単なやりとりを行った。A 児が話しづらそうにした場合は、T が「せーの」と声をかけた。１週間ほどで、人目のない場ならば T が離れてもやりとりを継続できるようになった。

**４．クラス全体の場での発話形成期**

１月第３週頃から、教室内での発話練習を行った。T が児童を１人ずつ呼び、しりとりと質問を行った。徐々に人数を増やし、人目につく場所に移動した。数日で、T がそばにいれば、A 児は他の児童に見られていても、担任やクラスメイトと簡単なやりとりができるようになった。

発表会１週間前に、A 児は初めて拡声器を用い、全体の前でセリフを言うことができた。前日には、拡声器を使わず全体に聞こえる声量を出すことができた。A 児は本番、大勢の観客を前に、拡声器を使って声を出した。

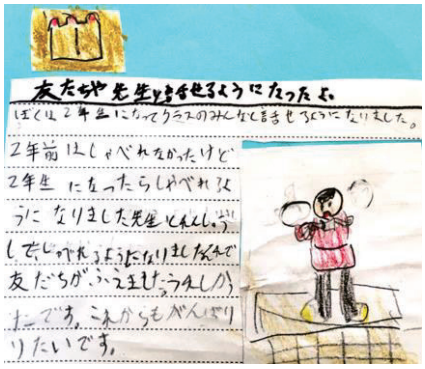


図１．　A 児の生活科の作品

発表会後は、発話できる内容、場面が急激に増え、A 児の自信に繋げることができた（図１）。

**（考察）**

担任が中心となった支援でも、学校での発話が一切ない状態から、受動的だが、発話が求められるほとんどの場面で声を出すことができる状態まで症状を改善することが可能だと分かった。学校での支援を進めるには、担任との間に信頼関係を築き、担任が話せる相手になることが大切である。そして、本人が話したいと思えるようになることが重要だと考える。そのために、友達づくりの支援など、話すことに意欲的になれるような支援が必要である。しかし、担任交代のことを考えると、支援方法の引継ぎなどの問題が生じてくる。緘黙児の将来のためにも、医療と連携し、長期的な支援が可能な環境を整えることが望ましい。

**（文献）**

水野雅之・関口雄一 ・臼倉瞳（2018）日本における場面緘黙児への支援に関する検討 —2001～2015 年の論文を対象として— カウンセリング研究, *51(2)*, 125-134.

成瀬智仁・高橋克忠（2019）特別支援教育における場面緘黙児への援助--場面緘黙児支援の課題と支援方法の検討-- 地域連携教育研究, *4*, 66-72.

（YOSHIMOTO Yuta, SUGANO Akiko）

日本特殊教育学会第59回大会（2021つくば大会）研究発表（実践・調査報告等16（発達障害②・行動・情緒障害・言語障害））O-1604

# 小学校における保護者を対象とした行動問題支援研修の評価

○山川　直孝　　北村　和美
（滋賀大学大学院教育学研究科）（米原市立米原小学校）
KEY　WORDS：通級指導教室　保護者支援　行動問題支援研修

**【目的】**

障害がある児童生徒の保護者に対する支援方法の一つであるペアレント・トレーニングは、保護者の子どもとの関わり方に対する支援であり、知的障害や発達障害等がある子どもの様々な行動に対して有効性が示されている（神山ら，2016）。しかしながら、保護者を対象とした行動問題支援研修を学校で行うにあたっては、校内体制を整えていく必要がある。そこで、本研究では、校内の特別支援教育の推進的な立場である通級指導教室担当者を研修の推進役として位置づけて研修を実施し、その評価をもとに、小学校で保護者を対象に行動問題支援研修を推進するために、何が必要かを明らかにすることを目的とした。

**【方法】**

①対象者：行動面に課題のある児童の保護者３名（小学校通級指導教室に通う児童の保護者２名、小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）に通う児童の保護者１名）いずれも行動問題支援研修の経験はなかった。

②倫理的配慮：学校長・対象者に、文書で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し、許可を得た。

③研修の期間と内容：X年１―３月に３回（各60分）、第１回は、専門家（特別支援学校教諭で、大学院で行動問題支援研修を学修した者）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。作成した支援計画の実行について、対象者が簡便な方法で記録したものを参考にしながら第２回、第３回の研修を行った。通級指導教室担当者は推進役として、対象者と概ね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・作成した支援内容

| 事例 | 支援計画等 | |
|---|---|---|
| 1 | 問題 | 高学年、TVゲームを決められた時間にやめられない。 |
| | 目標 | 決められた時間にゲームをやめる。 |
| | 支援 | 目標ができたらほめる。できた日はカレンダーに○をつける。 |
| 2 | 問題 | 低学年、宿題の答えが分からなかったり、間違えたりすると自傷する。 |
| | 目標 | 15分間怒ったり、泣いたりせずに宿題ができる。 |
| | 支援 | できた日はカレンダーにシールを貼る。宿題前に怒らない等と声をかける。 |
| 3 | 問題 | 低学年、こたつからすぐに出てこられない。切り替えに時間を要する。 |
| | 目標 | 朝食時、母に呼ばれたらすぐに食卓につく。 |
| | 支援 | 就寝前に朝食のメニューを決めて、皿などを自分で用意する。 |

④支援の検討方法：図１の先行研究の検討方法（山川・平澤，2020）をもとに、支援の検討を行った。

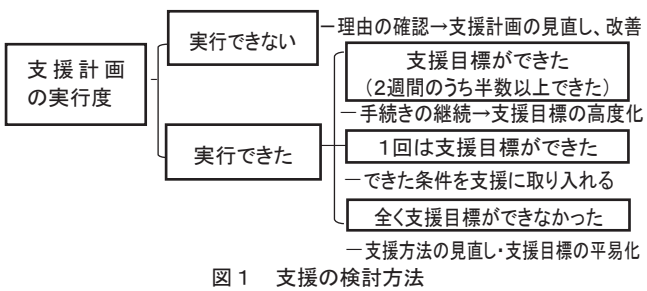



図１　支援の検討方法

⑤評価分析方法

(1)支援計画の実行度：作成した支援計画の実行について、第１回研修会終了後から研修会終了日までの研修期間（計56日）における実行した日の割合を実行度とした。

(2)対象児の変容：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28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。

(3)研修の評価：研修後に事後アンケートを実施し、対象者から研修の目的、方法、結果に関して４件法で評価を得た。

**【結果】**

(1)支援計画の実行度：事例１は100%、事例２は69.6%、事例３は94.6%であった（事例２は宿題のない日を除外すると実行度は100%）。実行度の平均は88.1%であった。

(2)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

| 事例 | 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 | 決められた時間にTVゲームをやめる※。 | 100% | ゲームの目標※に加え、宿題をすぐにはじめられる。 | 100% | ゲームの目標※に加え、お手伝いなど言われたことをすぐに始める。 | 100% |
| 2 | 15分間怒ったり、泣いたりせずに宿題ができる。 | 80% | 最後まで泣かずに宿題ができる。 | 60% | 最後まで泣かずに宿題ができる。 | 80% |
| 3 | 朝食時、母に呼ばれたらすぐに食卓につく。 | 40% | 起きて、すぐに朝食が食べられる。 | 80% | 起きて、すぐに朝食が食べられる。 | 80% |

(3)研修の評価：事後アンケートより、研修が役に立ったか、有効な支援の見通しが得られたか、専門家からの講義と小学校教員（通級指導教室担当者）からのアドバイスの双方を受けることで実践に生かせる学びができた等に関して、いずれも「あてはまる」と肯定的な回答であった。

**【考察】**

本研究では、支援計画の実行度は平均で80%を越えた。支援期間最後における支援目標の生起率の平均も80%以上で、高度化した目標を達成できた事例もあった。対象者は研修の有用性を肯定的に評価した。以上の結果から、通級指導教室担当者を推進役として、専門家の研修により支援計画を作成した上で簡便な方法で記録し、支援目標や支援方法を改善するための指針を基に、対象者同士で支援計画の実行効果を検討することは有効であった。通級指導教室担当者は、特別支援学級や通級指導教室に通う児童の保護者や担任と連携し、日頃から情報共有や支援の検討を行っていた。このことが研修を推進する上で有効であったと考える。今後は、通級指導教室担当者の力量形成を図り、保護者のニーズに合わせた研修の企画と実施、それを専門家が支援することが課題である。

**（文献）**

神山努他（2016）通級指導を利用する発達障害児の保護者に対するペアレント・トレーニング.LD研究，25，476-488.

山川直孝・平澤紀子（2020）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検討.日本特殊教育学会第58回大会発表論文集，56.

（YAMAKAWA Naotaka，KITAMURA Kazumi）

日本特殊教育学会第59回大会（2021つくば大会）研究発表（実践・調査報告等16（発達障害②・行動・情緒障害・言語障害））O-1605

# 場面緘黙のある高校生に対する段階的な介入の効果

## 遠隔での面談、学校の環境調整、エクスポージャー法の実施を通して

〇鈴木　徹　　藤井　慶博　　武田　篤
（秋田大学教育文化学部）

KEY WORDS: 場面緘黙・環境調整・エクスポージャー法

Ⅰ 目的

本稿は、場面緘黙の高校生（以下、A さん）に対して、遠隔での面談、学校での環境調整、エクスポージャー法を段階的に実施し、その経過を報告することを目的とした。

Ⅱ 方法

対象：B 県内の高等学校に通う 16 歳の女子生徒であった。小学校低学年の頃、クラスメイトから話し方を揶揄われたことをきっかけに学校で話をすることが難しくなった。その後、療育施設に勤務する医師から場面緘黙傾向と診断を受けた。高校では、担任とクラスメイト 2 人とは小声で話すことができた。それ以外の人には筆談で対応していた。授業中に声を出して発表することはできなかった。行事の際に固まってしまい動けなくなることもあった。A さん自身が「学校で話をしたい」と強く訴えたため、担任を通じて筆者らに相談があった。下記の取り組みを実施する前に A さんと保護者、担任と面談を行った。話し出すまでに時間を要したものの、筆者の問いかけに A さんは答えることができた。緘黙の程度や発達障害の傾向を把握するため、A さんに SMQ-R と AQ に回答してもらった。SMQ-R は 9 点（学校 2、家庭 6、社会的状況 1）、AQ は 36 点であった。

取り組みの内容：20XX 年 10 月から 20XX+1 年 4 月まで遠隔（Zoom）にて筆頭筆者が面談を実施した（合計 15 回、現在も継続中）。加えて、担任から学校での様子について定期的に情報提供を受けるとともに、学校生活を支えるための環境調整を実施した。取り組みでは、3 つの段階（不安場面のレベル分けと対処法の検討（セッション 1-7）、発話できる他者の拡大及び学校での環境調整（セッション 8-12）、エクスポージャー法の実施（セッション 13-15））を設定した。なお、面談後は振り返りシート（緊張レベル、ワクワクレベルを 10 段階で評価）に記入してもらった。

倫理的配慮：秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施した。

Ⅲ 経過

第 1 段階：不安場面のレベル分けと対処法の検討

面談内容：全てのセッションにおいて、はじめに発話練習として週末の出来事と今日の授業の振り返りを行った。発話練習ではクローズド・クエスチョンを中心に毎回同じ質問を行った。発話練習の後、セッション 2 から 5 では学校での不安場面について話し合った。不安階層表を使用し、授業・部活動・行事で不安に感じる場面のレベル分けを行った。セッション 6 から 8 では、それらの場面のレベルごとに「どのような手段を用いれば（もしくはどのような状況であれば）少し緊張が和らぐのか」について話し合った。

A さんの様子：セッション 1 では話始めるまでに数十秒かかってしまったため、発話練習のみを行った。表情は固く、笑うことはなかった。話し出す時に片腕を強く掴むことがあり、画面を通して緊張が伝わってきた。セッションを重ねるごとに徐々に表情が柔らかくなるとともに、スムースに話し出すようになってきた。振り返りシートでは、緊張レベルが高く、ワクワクレベルが低かった。

学校の対応：A さんの緊張を和らげる、場面緘黙の理解を深めることを目的に担任には面談に同席してもらった。

第 2 段階：発話できる他者の拡大及び学校での環境調整

面談内容：発話練習では時折オープン・クエスチョンを取り入れるようにした。その後、発話できる他者の拡大を図るために特別支援教育を専攻する大学生とのフリートークを加えた。

A さんの様子：発話練習で笑顔を見せることが増えた。大学生とのフリートークでは話し始めるまでに時間がかかることもあったが、その時間は徐々に短くなった。ただ、「大学生からの問いかけに A さんが答える」という単調なやりとりが続いた。そのため、トークテーマは事前に A さんに伝えるとともに、セッション 9 と 10 では、発話練習の際に大学生とのフリートークでの質問を筆者と一緒に考えるようにした。セッション 11 以降はフリートークで自発的に質問するようになった。「事前に質問を考えていると話しやすい」との発言があった。振り返りシートでは緊張レベルは高いものの、ワクワクレベルが徐々に高くなってきた。

学校の対応：面談への同席とともに、学校生活での不安階層表に基づき、授業中の指名や発表の仕方について教員の意志統一を図った。行事の際にはどのような配慮が必要か本人から事前に聞き取るようにした。この頃から、他の教員から「授業中に発言した」、「部活動の際に友達と話していた」などの報告を担任が受けるようになった。

第 3 段階：エクスポージャー法の実施

面談内容：発話練習では、オープン・クエスチョンとクローズド・クエスチョンを組み合わせながら行った。大学生とのフリートークでは、その場でテーマを考える、もしくは筆者が指定したテーマで話すようにした。学校生活での不安階層表をもとに、不安レベルの低いものから対処法を活用しながらエクスポージャーを行った。その成果を次回の面談で話し合うようにした。

A さんの様子：発話練習と大学生とのフリートークでは、表情が固くなることはなく、面白かったエピソードを笑いながら話すようになった。この頃から、振り返りシートでは緊張レベルが低くなり、ワクワクレベルが高くなった。エクスポージャーは概ね良好であり、目標とした行動をクリアできていた。たとえうまくいかなかったとしても「ここまではできたので、次はできると思う」などと前向きな発言を行うようになった。また、この頃から「私のどこが変わってきていると思いますか？」などと筆者に質問してくるようになった。

学校の対応：第 2 段階と同様の対応をとった。

Ⅳ まとめ

A さんの様子から、場面緘黙の傾向が段階的に解消に向かってきていることが伺える。その要因としては、面談内容を固定しつつもその中に柔軟性を持たせたこと、学校での環境調整をスムースに行えたことなどが挙げられる。今後、本取り組みの効果について多角的な検証を行う。

（SUZUKI Toru, FUJII Yoshihiro, TAKEDA Atsushi）

日本特殊教育学会第59回大会（2021つくば大会）研究発表（実践・調査報告等16（発達障害②・行動・情緒障害・言語障害））O-1606

# 自閉スペクトラム症を併存する場面緘黙児に対する支援

## ソーシャルスキル形成とエクスポージャーによる活動・対人交流・登校促進への効果

奥村　真衣子
（信州大学学術研究院）

KEY WORDS: エクスポージャー　ソーシャルスキル　コンサルテーション

### Ⅰ．問題と目的

場面緘黙には発達障害やコミュニケーション障害が併存するケースもあることが指摘されているが、その病態は明らかになっていない。従来、場面緘黙の発話治療として、大学教育相談やクリニックにおいては、段階的エクスポージャーと刺激フェイディング法を中核的技法とした行動アプローチが実施されており、幼児期・学童期前期においてはその方法論が確立されつつある（Bergman, 2013; McHolm et al.,2005）。しかしながら、発達障害等が併存する場合の治療アプローチは報告事例が少なく、併存症に対する支援と発話支援は別々に論じられる傾向にある。思春期・青年期における実践事例においては、Social peaking skills training（Rye & Ullman, 1999）や Social Effectiveness Therapy（SET; Bunnell & Beidel, 2013）といったコミュニケーションの要素をエクスポージャー課題に取り入れるものも見られ、ソーシャルスキル形成の有効性を示しているが、これらは発達障害等の併存ケースにも応用できる方法と考えられる。

そこで、本研究では、自閉スペクトラム症（ASD）を併存する場面緘黙児に対して、ソーシャルスキルの観点を取り入れてエクスポージャーを実施することにより、学校における不安の低減、活動参加や対人コミュニケーションの促進への効果および支援の在り方を検討することを目的とした。

### Ⅱ．方法

#### １．対象児

小学校4年生男児（以下A児）。ASDの診断を受けており、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍していた。場面緘黙の診断はないが、これまでの経緯として、3歳児健診の際に非常に恥ずかしがっていたこと、幼稚園では集団に入っていけなかったことなどが挙げられた。小学校1年生の頃は、仲のよい友達と担任とは口数が少ないものの話せていたが、2年生に進級後、全く話せなくなった。不安が高く、学校へは母親と2時間目から登校し、給食を食べて帰っていた。一週間のうち2日ほど休む状態が続いていた。

ASDに対しては、早期からの継続的な支援を受けており、月1回作業療法士による療育に通っていたが、これまで場面緘黙に対する支援は受けてこなかった。

#### 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）コンサルテーションの方法

筆者が学校に訪問して面談および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10月～X+1年3月であった。

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：8点、SSQ：0点であった。SMQ-R では家庭外の場面におけるスコアが0点であり、学校以外の公共の場については外出も困難な状態であった。SSQ から学校で話せる場面はないが、それにより本人に困る様子はなく、話せない状態で適応していた。

エクスポージャー課題は、下記の4観点で進めた。下線はソーシャルスキルにかかわる部分、→は進展の順番である。

〈1〉教室における役割・活動の取得と拡大

【介入前】主だった係活動はなかった（自閉症・情緒情障学級が騒がしく知的障害学級で支援員と過ごしていた）。

【介入後】クラスの黒板に翌日の日付を書く→翌週の予定を担任に聞きに行き（記録用紙提示で）、クラスの黒板に書く。

〈2〉クラスの役に立つ活動実施と充実感の獲得

【介入前】重いものを持つなど支援員の手伝いをしていた。

【介入後】給食準備と片付けで重いものを持つ→タブレットPC での動画作成方法を下級生に教える（操作提示で）→卒業するクラスメイトに手紙で思いを伝える。

〈3〉原級に行く機会の設定と拡大

【介入前】原級の児童がお便りを支援級に届けに来ていた。

【介入後】支援員と一緒にお便りを原級に取りに行く→左記＋原学級の担任の目を見て受け取り会釈する→参観日に原級の授業に参加する。

〈4〉登校支援

【介入前】母親が教室まで送る。2時間目～給食までの参加。

【介入後】昇降口から一人で教室に行く→駐車場から一人で教室に行く→週1回午後まで参加する（〈3〉に合わせ、登校時と帰宅時の挨拶時に担任の目を見て会釈するを追加）

学校で頑張ったことを家庭でよく話すようになった。毎日登校できるようになり、朝の会から6時間目まで参加できる日も増えた。学校での発話はないが、活動意欲の向上、身振りや文字で考えを伝える機会が増加した。エクスポージャー課題による学校で行うことの明確化と達成した実感の獲得、ソーシャルスキル形成による適応的な行動の実行が行動改善に寄与したと言える。　（OKUMURA Maiko）

# 子どもの行動に着目した保護者支援に関する研究

－ペアレント・プログラムとペアレント・トレーニングの連続受講による効果の検討－

〇今村幸子　　肥後祥治
（鹿児島女子短期大学児童教育学科）　（鹿児島大学教育学部）

KEY WORDS: 保護者支援　ペアレント・プログラム　ペアレント・トレーニング

**【目的】**

発達障害者基本法の制定以来、障害の早期発見に加え、その保護者の支援が重要であることは周知されてきている。しかし、地域による専門家の数の格差等の問題により、本人及び保護者の支援には偏りが生じている。ペアレント・トレーニングは、保護者に行動分析の理論を用いた子育ての方法を伝え、実践しながらその内容を習得していくプログラムである。これは、保護者が支援者となり得るという点で、上述した支援の地域間格差を是正する１つの方法であると考える。

一方、ペアレント・プログラムは、アスペ・エルデの会によって提供されているプログラムであり、子どもについての肯定的な捉えを促すプログラムである。ペアレント・トレーニングにおいて実際に子どもの行動変容を図る際にも、子どもの姿をどのように捉えているかということが、取り組み内容に大きく影響する。そのことから、筆者はペアレント・プログラムとペアレント・トレーニングの連続受講について意義があると考えている。

本研究では、ペアレント・プログラムの受講経験のある保護者がペアレント・トレーニングを受講した場合の有効性について検討を行うことを目的とした。

**【方法】**

１.参加者

ペアレント・プログラムの受講経験者の中で、子どもの行動上の問題を抱えていて、ペアレント・トレーニングを受講することを希望した保護者３名

２.期間

X 年９月～X＋１年２月の間(新型コロナウィルス感染症対策による中断期間を含む)で、毎週実施。１回のプログラムは１時間。

３.プログラムの内容

| | |
|---|---|
| 第１回 | ホメ上手への道(確認) |
| 第２回 | 行動を見るコツ |
| 第３回 | 行動分析のイロハ＋α |
| 第４回 | 行動を育てる基本 |
| 第５回 | 行動を育てる知恵 |
| 第６回 | ご褒美の極意！ |
| 第７回 | 行動を減らす反対側 |
| 第８回 | 役割に応じたコミュニケーション |
| フォローアップ | 最近の我が家 |

４.倫理的配慮

研究対象者には、研究の目的や結果の公開の可能性、個人情報の保護等について口頭及び書面にて説明し、承諾を得ている。

**【結果】**

１.行動分析についての知識獲得への影響

行動分析に関する知識獲得の指標として KBPAC 簡略版(志賀,1983)を用い、プログラム前後に回答してもらった。その平均点の変化について Fig.1 に示した。プログラム前後の平均点の差は＋5.33 点であり、t 検定における有意差は見られなかったが、受講者全員に得点の上昇が見られた。

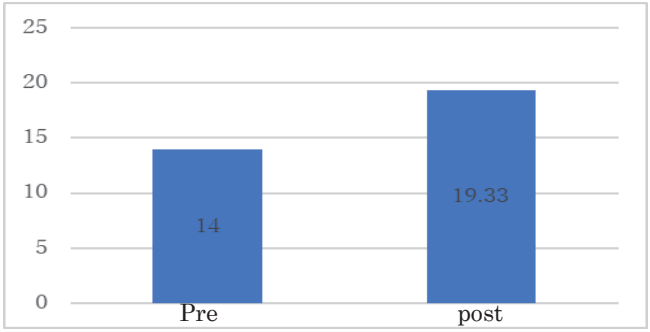



Fig.1 KBPAC の得点の変化

2.抑うつ症状の有無と程度についての変化

抑うつ症状の有無と程度の指標として、BDI-Ⅱベック抑うつ質問票を用いた。BDI-Ⅱベック抑うつ質問票は、過去 2 週間の状態についての 21 問の質問によって抑うつ症状の重症度を評価する自記式質問調査票である。プログラム前後の得点の変化を Fig.2 に示した。得点の減少が確認できた参加者が２名、得点に上昇が見られた参加者が１名であった。

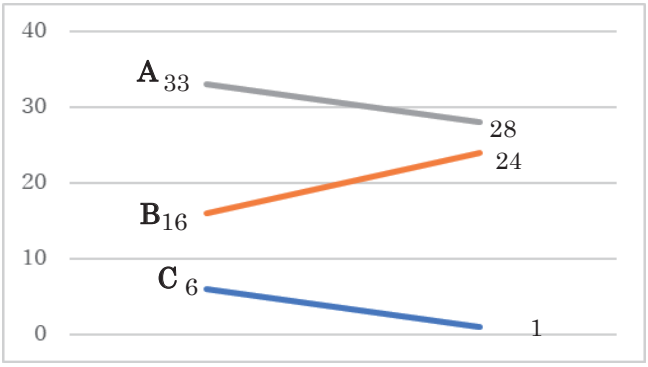



Fig.2 BDI-Ⅱの得点変化

**【考察】**

KBPAC の結果について、受講者の人数が少なかったことで有意差は見られなかったものと考えられるが、全員の得点上昇が見られるため、本プログラムにおいて行動分析的な考え方の習得ができたと考えられる。

抑うつの有無と程度について、得点の高かった受講者 A について、得点は高かったが、重度のうつ状態である 33 から中度のうつ状態である 28 までの改善は見られたためプログラムによる一定の良い影響があったと考える。得点の上昇が見られた受講者 B については、プログラムが就学先決定の時期と重なったことや他の受講者の子どもに比べて障害の程度が重度であり、課題の内容が異なったり、共感し合うことが難しかったりしたことが得点上昇に影響したと考えられるため、今後はグルーピングのあり方について検討する必要があると考える。

（文献）

肥後祥治(2020)行動分析ワークショップ「押してダメならひいてみな」テキスト

（IMAMURA Sachiko, HIGO Shoji）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 16（発達障害②・行動・情緒障害・言語障害））O-1608

# 自閉スペクトラム症の青年男子を支える段階的支援（２）

## ～放課後等デイサービスを利用した段階的 SST（２）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、適切な社会的スキルを獲得することが困難であり、心理的な問題を抱えやすいことが報告されている。昨年本学会で、自閉スペクトラム症の青年男子１名に対する SST(ｿｰｼｬﾙ・ｽｷﾙ・ﾄﾚｰﾆﾝｸﾞ)の効果について報告したが､本研究はその続報である。同対象に集団適応スキルの向上や心の問題、特に比喩皮肉の理解の促進に焦点を当てた集団 SST と個別 SST を並行して行い、その効果を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 (3 期訓練実施時 17 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 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 3 名が担当した。

訓練開始の第 1、第 2 期に続いて、第 3 期（X 年＋1 年 4 月～X 年＋2 年 3 月）では､①課題の近しい中学生および高校生（A を含む利用者 2 人と 5 人グループ）の集団 SST を週 2 回（計 96 回)、②個別 SST 週 1 回(計 48 回)を行った。

集団 SST では、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 2）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ものであった。

Table 2　3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 |
| 世間の常識と暗黙のルール、冗談と比喩皮肉の理解 |
| 異性への理解と対処行動　性犯罪の理解 |
| 最近のニュースと世論・振り返り |

個別 SST では、個別に行う SST 教材の実施、日頃の学校生活や集団 SST 等で抱えた思いを自由に表現できるようにしながら、社会適応に向けた自己・他者理解を促した。

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。

＜比喩皮肉の評価の方法＞

小枝らが開発した比喩・皮肉文テスト（metaphor and sarcasm scenario test:MSST）を訓練前と訓練後に参加者本人に実施し結果を比較した。

**【結果】**

訓練前後で行われた MSST の結果を Table 3 に示した。訓練前後で、比喩に関する理解は正答数が増加したが、皮肉についての変化はあまり見られなかった。

Table 3　参加者における訓練前後のMSSTの得点

| 訓練前 | | | 訓練(12か月)後 | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 比喩 | 皮肉 | 合計 | 比喩 | 皮肉 | 合計 |
| 3 | 0 | 3 | 5 | 1 | 6 |

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、3 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。Ⅳ不注意は 2 期～3 期に変化はなかった。

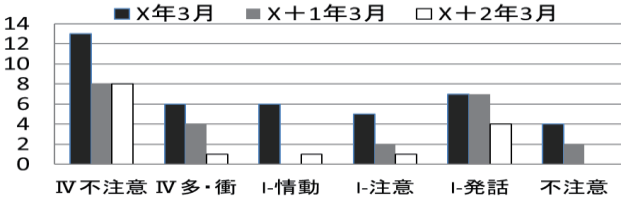



Fig.1　訓練前後のADHD RS-Ⅳ、ADHD-IRSの得点
＊得点が低いほど、行動問題が少ない。

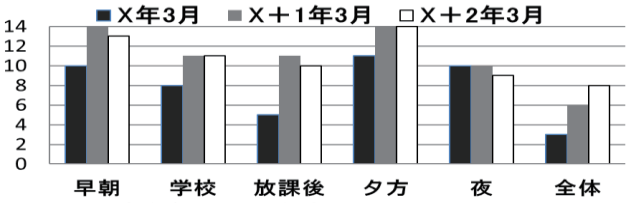



Fig.2　訓練前後のQCDの得点
＊得点が高いほど望ましい行動がとれている。

第 3 期の集団 SST では、内面での気持ちの動揺や緊張は見られるものの、それをスタッフに指摘されても認めようとせず、平静を装う様子が見られた。回を重ねるごとに、その動揺や緊張が和らいで、他のメンバーに友好的に関わるようになった。また、自分の好みや気持ちを少しずつ表現するようになった。

個別 SST では、運転免許の取得、政党への参加、障がい者としての将来像､高額所得願望､ストーカー行為の是非、成人の年齢における価値観などにおいて、A は集団認識とのズレがあることに気づきを得た。その結果、自他の両立が困難な状況の中で適応することの難しさを語りながらも、集団適応に向けて自分ができることを考えて、社会的常識を受け入れるような発言が徐々に見られるように変化した。また、集団 SST で抱いた人間関係の疑問について、自ら話題を切り出して話し合うようになった。

母親によると、A は学校担任やスタッフを見本として、自分も良識のある大人になろうとする発言が見られている。態度が穏やかになり､行動問題や希死念慮はほぼなくなり、他者に笑顔で挨拶するなど礼儀正しくなったとのこと。

**【考察】**

本研究では、ASD 青年 1 名に対して集団 SST と個別 SST を同時に行い、比喩の理解を定着させることができたが、皮肉の理解には変化がなかった。このことは､小枝ら(2006)が、小学校低学年でも理解が可能な皮肉文について、一部心の理論課題を通過せず、皮肉文の理解が特に著しい困難を示すタイプの存在を指摘しているが、本対象者それのタイプに該当する可能性があった。

青年期の ASD 男子の支援において、集団 SST と個別 SST を組み合わせることは、２つの指導構造の相補、相乗効果を生むことができ、自己認知と他者理解、社会性の発達を促進させることに一定の効果があったと考えられた。

(ARAMAKI Yosuke　KATO Kenichi)

# 放課後等デイサービスにおける知的能力障害を伴う自閉スペクトラム症児への見本合わせ課題による色弁別指導

## 短時間個別指導による効果の検討

〇小幡知史（樹の子クラブ・常磐大学大学院人間科学研究科）
鈴木舞（樹の子クラブ）
佐藤涼香（樹の子クラブ）
渡辺修宏（国際医療福祉大学）

KEY WORDS: 放課後等デイサービス，見本合わせ課題，自閉スペクトラム症

（目的）

放課後等デイサービス（以下，放デイ）とは，「学校通学中の障害児に対して，放課後や夏休み等の長期休暇中において，生活能力向上のための訓練等を継続的に提供することにより，学校教育と相まって障害児の自立を促進するとともに，放課後等の居場所づくりを推進」する事業である（厚生労働省，2012）。

放デイ事業所が急増する昨今，支援手法を特化させる事業所が増えている。集団活動を主とする事業所もあれば，個別活動を主とする事業所もあり，放デイ事業所の支援手法は多様となっている。ただし，放デイ事業所に求められる支援手法は，個別活動と集団活動を，その子どもに応じて適宜組み合わせて提供することである（厚生労働省，2015）。しかし，集団活動を主とする放デイ事業所の中には，時間や人員，スケジュールなどの制約から，個別活動の実施が困難な事業所も少なくない。

そこで本実践では，特に時間的な制約の点に着目し，短時間で完了する個別活動，すなわち個別指導について検討した。さらに，短時間での個別指導であっても利用児の行動に効果を及ぼすことができるのかどうかも検討した。

（方法）

**対象者**　指導の対象児は，知的能力障害と自閉スペクトラム症と診断された，小学校低学年の男児 A であった。事前に A の保護者および放デイ事業所の職員からの聞き取りによって，A には色の弁別ができない時があるとの情報を得た。

**実施場所**　指導は，事業所内の一角に設置されたカーテン張りの半個室で実施した。

**標的行動**　指導における標的行動は，職員が呼称した色の名称に応じて，見本刺激の中からそれに対応する色カードを選択することであった。

**手続き**　指導は，1 日 1 セッション実施された。また 1 セッションは，８試行で構成された。1 セッションを８試行とした理由は，比較的短時間（5 分以内）で指導が終了できることを考慮したためであった。指導の実施にあたり，まず恣意的見本合わせ課題によるプレアセスメントを行った。プレアセスメントの結果，A は特に「あか」や「あお」といった色の名称と，視覚刺激としての色の対応に難しさを抱えることが示された。そのために第１段階の介入（介入①）では，２つの比較刺激を用いた恣意的見本合わせ課題を実施した。男児 A が正反応を示した場合には言語的賞賛をし，誤反応を示した時には「ざんねん」といった短い言語的フィードバックに加え，正しい色カードのタッピングという視覚的プロンプトを提示した。連続３セッションにわたり正反応率が 100%だった時，安定基準を満たしたと判断し，次の介入条件に移行した。介入②では比較刺激を３つ用い，介入③では比較刺激を４つ用いることとした。比較刺激の数以外は，介入②と介入③ともに，手続きの内容は介入①と同じであった。

**倫理的配慮**　指導の実施にあたって，事前に保護者の同意を得た。また指導結果の取り扱いについても，保護者の同意を得た。

(結果)

介入は現在も実施中であることから，介入②の第 3 セッションまでのデータ（図 1）をもとに論じる。

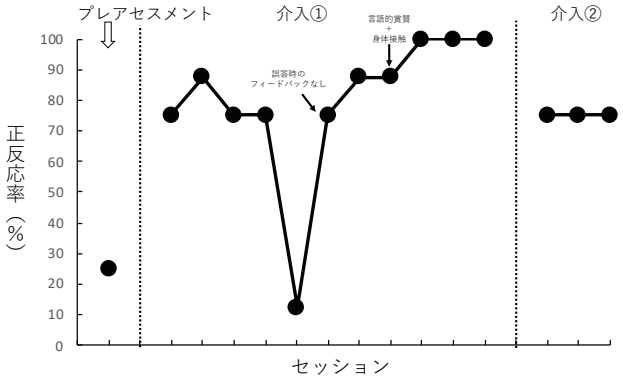



図 1. 色弁別指導における男児 A の正反応率

プレアセスメントの結果，色の名称と対応する色カードの選択行動の正反応率は 25%であった。介入①に移行すると，第 1 セッションで正反応率は 75%にまで増加した。しかし第 5 セッションになると正反応率が急激に減少し 15%となった。この要因として，職員が誤反応時に発していた短い言語的フィードバックが誤反応に随伴する強化子として機能していた可能性が考えられた。そこで，第６セッションからは言語的フィードバックを止め，色カードのタッピングという視覚的プロンプトのみにした。すると第６セッションの正反応率は 75%に戻った。さらに第８セッションからは言語的賞賛に加えて，ハイタッチやくすぐりといった身体接触も正反応に伴って提示した。するとその後のセッションでは正反応率が 100%にまで上がった。次いで介入②に移行すると，正反応率は 75％を維持した。

（考察）

介入②の途中までのデータから，短時間での個別指導であっても，利用児の行動に影響を及ぼすことが示された。この結果は，集団活動を主とした事業所においても，短時間の個別指導を導入することによって，利用児に対してより良い支援ができる可能性を示唆している。しかし一方，介入①の第 1 セッションにおいて，すでに A が高い正反応率を示していたことから，本児が指導の実施前から，色の弁別をある程度はできていた可能性を否定できない。すなわち，プレアセスメントでは，正反応に対して強化子の随伴がなかったために，低い反応率が示したのかもしれない。

(OBATA Satoshi, SUZUKI Mai, SATOU Suzuka, WATANABE Nobuhiro)

# 多様な特性をもつ生徒の学びに向かう力を育成するための学習支援

笠井裕司　　平澤紀子
（岐阜県郡上市立三城小学校）（岐阜大学大学院教育学研究科）

KEY　WORDS：学びに向かう力　学習支援　セルフマネジメント

**（目的）**

通常学級には学習面や行動面の困難を含み多様な特性をもつ児童生徒が在籍していることから、ユニバーサルデザインを取り入れた授業研究がなされているが、それぞれの生徒の学びに向かう力の育成については未検討である（桂・石塚・廣瀬・小貫，2018）。本研究では、生徒が自らの学び方を計画し、その結果を評価するセルフマネジメント（竹内・園山，2007）を基に、多様な特性をもつ生徒の学びに向かう力を育成するための学習支援を検討する。

**（方法）**

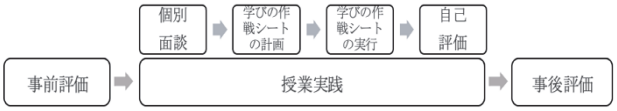



図１　本研究における学習支援

①倫理的配慮：実践校の管理職に対して、文書により研究計画、個人情報の保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得た上で研究を進めた。

②時期・対象：Ｘ年６月～12 月、Ａ市立中学校２年生１クラス（31 名）で行った。対象生徒は特別な支援を必要とする５名（障害の診断のある３名と校内判定２名）と事前評価・個別面談から抽出した７名の 12 名であった。

③事前評価・個別面談：クラス全員に英語の自己効力感（森田・福屋・舩越，2017）を基に作成した英語学習の状況を調査し、特別な支援を必要とする生徒５名にはＬＤＩ－Ｒ（上野・篁・海津，2008）から学習面や行動面の困難を把握した。これらを基に、個別面談を実施した。

④学びの作戦シート：竹内・園山（2007）の示すセルフマネジメントを参考に、学び方を計画、実行、評価をするための「学びの作戦シート」を作成した。対象生徒は「得意なことやできていること」から学びの作戦の計画、実行、評価を行った。教師は事前評価や個別面談、学校生活の行動観察を踏まえ、対象生徒が学びの作戦を選択するのを支援した。

⑤評価分析方法

(1)英語の自己効力感に関する自己評価：事前７月と事後 11 月に、10 項目５件法の評価を得て、変化を分析した。

(2)学びの作戦シートと自己効力感の関連：対象生徒が記入した実行と効果と自己効力感との関連を分析した。

(3)社会的妥当性の評価：事後 12 月に、英語科担当教員、学級担任、通級指導教室担当教員、管理職に、学習支援の有効性に関する４項目５件法の評価を得て、分析した。

**（結果）**

(1)対象生徒の自己効力感に関する自己評価結果：事前から事後で、10 項目中７項目の平均評価点が向上した。特に「５.授業で自分の意見を言うことができる」と「７.授業で教わった内容を、きちんと覚えていられる」は有意に向上した。

(2)学びの作戦シートの実行結果と自己効力感の変化の関連：学びの作戦は実行され、週が進むにつれて、効果が記入されるようになり、作戦に取り組む量の増加、苦手な項目への挑戦、作戦を組み合わせるといった工夫がみられた。この学びの作戦と対応した自己効力感の項目が向上した（表１）。

表１　対象生徒の学びの作戦シートの実行結果と自己効力感の変化の関連

| 対象生徒 | 学びの作戦 | 1週目 実行 | 1週目 効果 | 2週目 実行 | 2週目 効果 | 3週目 実行 | 3週目 効果 | 自己効力感 | 向上した項目 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | A:班交流のときに　B：わからない問題は先生や友達に質問する。C:そうすると、発表できる。 | ○ | ○ | ― | ― | ― | ― | 4項目 | 2.授業集中　3.授業内容理解<br>4.質問に回答　5.授業で意見 |
| B | A：授業の終わりに　B：大切なところにマーカーを引く。C：そうすると、集中できる。 | ○ | △ | ◎ | ○ | ○ | ○ | 3項目 | 1.授業発揮　2.授業集中<br>10.授業の困り(減少) |
| C | A：英文を読むとき　B：単語に読み仮名をつける。C：そうすると、読めるようになる。 | ― | ― | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | 3項目 | 2.授業集中　3.授業内容理解<br>4.質問に回答 |
| D | A：復習をするとき　B：eライブラリアドバンスに取り組む。C：そうすると、気軽に学習できる。 | ◎ | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ○ | 4項目 | 1.授業発揮　4.質問に回答<br>5.授業で意見、9.勉強への努力 |
| E | A：予習をするとき　B：本文をノートに写す。C：そうすると、授業に参加できる。 | ― | ― | ― | ― | ○ | △ | 3項目 | 1.授業発揮　5.授業で意見<br>6.授業で質問 |
| F | A：先生の指示を聞くとき　B：聞き逃さないようにする。C：そうすると、何をすべきかがわかる | ◎ | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | 1項目 | 5.授業で意見 |
| G | A：授業や自主学習で英単語や文法を覚えるとき　B：本文の音読を意識的に行う。C：そうすると、すぐに思い出せるようになる。 | ― | ― | ◎ | ◎ | ○ | △ | 3項目 | 4.質問に回答　5.授業で意見<br>6.授業で質問 |
| H | A：復習をするとき　B：自学でワークに取り組む。C：そうすると、学習内容を覚えていられる。 | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 3項目 | 3.授業理解　5.授業で意見<br>9.勉強への努力 |
| I | A：長い文法を覚えるとき　B：絵や語呂でイメージする。C：そうすると、思い出しやすくなる。 | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 7項目 | 1.授業発揮　4.質問に回答<br>5.授業で意見　6.授業で質問<br>8.予習・復習　9.勉強への努力<br>10.授業への困り(減少) |
| J | A：勉強の合間に　B：YouTubeで興味のある内容を英語で視る。C：そうすると、リスニングに慣れる。 | ― | ― | ○ | ○ | ◎ | ◎ | 0項目 | |
| K | A：リスニングの練習をするとき　B：Youtubeで英語のニュースを見る。C：そうすると、ネイティブの発音に慣れる | ◎ | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | 0項目 | |
| L | A：リスニングの練習をするとき　B：Youtubeで興味のある内容の動画を英語で視る。C：そうすると、ネイティブの発音に慣れる。 | ○ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | 3項目 | 4.質問に回答　5.授業で意見<br>6.授業で質問 |

(3)社会的妥当性の評価：教員から、対象生徒の変容や効果について肯定的な評価が得られた。管理職から、対象学級の変容や教員の意識の変容について肯定的な評価が得られた。

**（考察）**

本研究では、学習面や行動面の困難や英語の苦手さをもつ対象生徒が学びの作戦を計画し、実行することを支援した。その結果、対象生徒は学びの作戦シートを実行し、その作戦に対応した項目の自己効力感が向上した。このことは、教師が対象生徒の「得意なことやできていること」からできそうなことを提示し、対象生徒が選択した学びの作戦を実行したことで、自らの特性に合った学びの方法が明確になり、課題に取り組むことができるようになったことから生じたものと考えられる。さらに、学びの作戦を実行する中で、次第に作戦に取り組む量が増加したり、苦手な項目に挑戦したり、他の作戦を組み合わせて実行したりした。学習支援の有効性についても、教員や管理職にも肯定的に評価された。以上の結果から、中学校英語科において、多様な特性をもつ生徒の学びに向かう力を育成するために、セルフマネジメントに基づく学びの作戦シートを用いて、生徒の得意なことやできていることから支援することが有用であるといえる。

**（文献）**

1)CAST（2011）学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン全文 Version 2.0（金子晴恵・バーンズ亀山静子訳）.

2)竹内康二・園山繁樹（2007）発達障害児者における自己管理スキル支援システムの構築に関する理論的検討.行動分析学研究. 20(2), 88-100.

(KASAI Yuji, HIRASAWA Noriko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 17（聴覚障害⑤））O-1701

# 難聴・聞き取り困難者をつなぐ「きこえカフェ」の実践

○勝谷紀子
（北陸学院大学人間総合学部）
佐野智子
（国際城西大学福祉総合学部）
KEY WORDS: 難聴、聴覚情報処理障害、自助グループ

（目的）

病気や怪我などさまざまな原因で難聴がある人々、聴覚情報処理障害などで言葉の聞き取りに困難がある人々は、日常生活でのコミュニケーションの失敗体験や会話から取り残される経験で孤独感や疎外感を感じることがある（難聴者の心理学的問題を考える会, 2020）。ストレス対処を目的とした１度のワークショップ（勝谷, 2019）だけでなく、日頃から定期的に他の難聴者や聞き取り困難者と交流し、つながりを持つ場があることは精神的不健康を未然に防ぐ上でも重要である。

特に、中途失聴者・難聴者協会（各地域により名称が異なる）やろうあ連盟に加盟する団体が主催する交流目的のイベントが盛んでない地域においては、難聴者・聞き取り困難者は孤立しやすい。また、身体障害者手帳を所持していない難聴者や聞き取り困難者にとっては、こうしたイベントは参加への「敷居の高さ」が感じられるかもしれない。

そこで、本報告では、2017 年度より第一報告者が開催し、原稿執筆時点で 14 回実施した交流会「きこえカフェ」の実践について報告する。聞こえにくさ、聞き取りづらさを持つ人びとを対象にした「きこえカフェ」のこれまでの実践をふりかえりながら、難聴・聞き取り困難を持つ当事者が集まって語り合う活動の意義と効用について考える。

（方法）

**「きこえカフェ」の概要**　大きなねらいは、「聞こえづらさを持つ人びと同士の気持ちや知恵を共有する」ことである。各回ごとにテーマを設け、テーマに関する話し合いや情報交換、意見交換を行っている。

**参加者**　参加者の在住地、難聴の程度・原因、年齢、身体障害者手帳の有無に関わらず難聴・聞き取り困難があれば誰でも参加可としている。難聴・聞き取り困難に関心を持つ健聴者、家族に該当者がいる健聴者も参加した。

**開催の形態**　14 回の開催のうち、第 1 回から第 4 回は貸し会議室での対面での開催、第 5 回と第 9 回以降はビデオ会議システム ZOOM を用いての開催、第 6 回と第 7 回は貸し会議室とビデオ会議システム ZOOM を併用しての開催であった。

**「きこえカフェ」の構成**　会合の時間はいずれも途中の休憩をはさみ２時間であった。構成は回ごとで異なっている。第１回～第４回はワールドカフェ形式を採用し、グループに分かれての話し合いをおこなった。また、第３回、第６回、第７回は PCAGIP（ピカジップ）形式（村山・中田, 2012）を採用し、テーマに関するエピソードを各自が紹介した後、参加者の 1−2 名が発表者となり質疑をしながらくわしく掘り下げていく形式で実施した回もあった。第８回ではオンラインツールの miro を用いた。第 5 回、第 9 回以降は ZOOM にて参加者の話をひとりずつ、あるいは（時間がある回では）グループに分かれての会話も行った。

**参加者への調査**　「きこえカフェ」に参加者に対しては、会合後に任意で参加者アンケートへの回答を求めている。質問項目は、きこえカフェに参加した際に感じた印象、開催についての評価（時間、内容、進行）、テーマについて、会合についての要望などであった。対面での開催時では紙の調査用紙を渡して回答を求め、オンラインでの開催時では Google フォームへのアクセスと回答を求めた。

(結果と考察)

これまでの「きこえカフェ」のテーマは表１のとおりであった。難聴・聞き取り困難者の関心が高いと思われるコミュニケーション、補聴機器、医療に関するテーマのほか、新型コロナウィルス感染対策のための「新しい生活様式」に関するテーマを設定した。今後は就労や学業など参加者の属性やニーズに応じて幅広く設定する必要がある。

表１　「きこえカフェ」のテーマ

| テーマの内容 |
|---|
| 自分の聞こえ方・聞こえにくさを表現する、ふだんのコミュニケーションの工夫について話し合う、コミュニケーションを「研究」する、聞こえの困りごとを「研究」する、コミュニケーションの工夫、最近の近況報告、自粛生活の過ごし方、補聴器・人工内耳、新しい生活様式、新しい生活様式（真夏編）、新しい生活様式での過ごし方の工夫、2020 年をふりかえって、コミュニケーションの工夫、フリー（参加者同士で聞いてみたいことをお互い聞きあう形）、聞こえのための健康・医療情報、医療機関の選び方・かかり方 |

各会合後の参加者アンケートに関して、ここでは「コミュニケーションの工夫」をテーマとした第１１回での結果を紹介する。時間については「適切」が最も多く(55.6%)、テーマは「とても良い」(66.7%)が最も多かった。進行・運営については「とても良い」(66.7%)と続いた。

また、テーマの「コミュニケーションの工夫」について自身の工夫について尋ねたところ、「人工内耳を見せる」「ロジャーなどのワイヤレス機器を活用」「復唱するときは身ぶり手振りを使って確認」などといった回答が得られた。

こうしたアンケートの回答は報告書としてまとめて参加者に後日送付している。それによって、各テーマについて客観的に考えることができる、問題への対処法が増える、自分の問題のふりかえりができる、同じ難聴者と意見や情報が共有できるといった効果が期待されると考えている。

今後の課題としては、各回の発話内容を詳細に分析したり、複数回参加している参加者への聞き取り調査を行うなどして「きこえカフェ」の効果について実証的な検討を行う事が必要である。

※本研究は、科研費 19K02219 の助成を受けたものである。

（文献）

難聴者の心理学的問題を考える会（編）(2020) 難聴者と中途失聴者の心理学―聞こえにくさをかかえて生きる　かもがわ出版

勝谷紀子（2019）難聴者が自身の難聴およびストレスについて理解を深めるためのプログラム作成の試み：ストレス対処ワークショップ 特殊教育学研究 第 56 巻 第 5 号 306-314.

村山正治・中田行重（2012）新しい事例検討法 PCAGIP 入門:パーソン・センタード・アプローチの視点から 創元社

(KATSUYA Noriko, SANO Tomoko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 17（聴覚障害⑤））O-1702

# 聴覚障害児に対する家庭での計算支援

## 「ラベルとしての数」から「量としての数」への移行

江原汐音
（筑波技術大学技術科学研究科）

KEY WORDS: 聴覚障害　数概念　実践研究

【目的】

聴覚障害児が算数・数学の文章問題の処理に困難があることは以前から指摘されているが、本研究では日本語の理解力の影響が少ないと思われる計算問題に焦点を当て、音声より手話を好む聴覚障害児に対して、家庭において、「ラベルとしての数」から「量としての数への移行」を目的とした計算学習を行い、そこで有効と思われた手立てと考察をまとめる。

【方法】

1.係わり合いの方法

対象児 A は係わり合い開始当時、7 歳の聾学校小学部 2 年生の準ずる教育課程に在籍する女児である。先天性感音難聴(聴力：裸耳両耳 110dB 程度)で、両耳人工内耳を装用している。しかし、人工内耳の体外装置は、学校外では使用していないことが多く、周囲の人との主なコミュニケーション方法は手話である。家庭では身振りやホームサインが主に使用されている。

A は具体物の数を数える際に、端から順に一つずつ指さして数えたり、「6＋3」のような足し算では、手話の数字表現を用い、右手の指を 1 本曲げるのと同時に左手の指を 1 本立てるという動作を繰り返して計算したりしていた。そこで、筆者は、家庭において A に通じやすい手話を用いながら、A の計算の仕方を尊重しつつ新たな方法を提案するという流れで計算支援を始めた。

2.研究方法

係わり合い 6 回目からビデオ記録を取り始め、18 回分ある。係わり合い終了後に筆記記録として学習内容や対象児の様子等を書き留めた。経過の記述に際しては、A の数の数え方の変化に伴って筆者の働きかけが変化した時点を境に 3 つの期間に分けた。

3.計算学習方法

A との計算学習は中野（2015）の方法を参考に行い、繰り上がり繰り下がりを含む足し算引き算に取り組んだ。足し算については、上段と中段に具体物を置き、それを下段に集めることで答えを出した(図 1)。引き算の場合には、上段に引かれる数を置き、中段に引く数の分の具体物を入れていく。そして、上段に残っている数を下段におろしてきて、答えを求めた(図 2)。この際の具体物は第 1 期ではマグネット、第 2 期以降はブロックである。

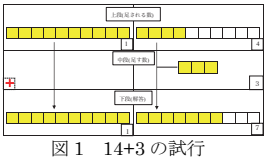


図 1　14+3 の試行

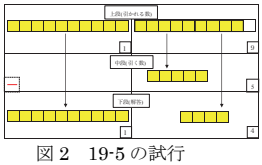
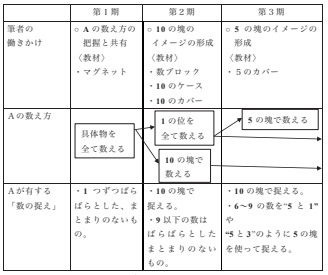


図 2　19-5 の試行

【結果】

それぞれの期間での主な数の数え方に着目し、A の持つ数の捉えとそれに対する筆者の働きかけについて以下のように図に整理した(図 3)。図からわかるように、A の具体物の数え方は第 1 期ではマグネットを無造作に置き、それを全て数えていた。第 2 期では、10 を塊として見ることができる 10 のケースとカバー(図 4)を導入した。すると、A はそのケースが満杯になると 10 ということが分かり、そのケースが満杯の時にブロックを 1 つずつ数えるという様子は見られなくなった。第 3 期では 9 以下の数に対して数を捉えられるための働きかけが必要だと考え、5 のカバー(図 4)の使用を始めた。カバーを繰り返し使っていくうちに、5 のカバーがかかっている部分を 1 つずつ数えることはせずに、数を捉える様子が見られた。そして、カバーを外してもその様子は維持されたため、第 2 期から第 3 期にかけて 5 の塊という数の捉えが A の中で構築されたのではないかと考える。



| | 第1期 | 第2期 | 第3期 |
|---|---|---|---|
| 筆者の働きかけ | ○Aの数え方の把握と共有<br>《教材》<br>・マグネット | ○10の塊のイメージの形成<br>《教材》<br>・数ブロック<br>・10のケース<br>・10のカバー | ○5の塊のイメージの形成<br>《教材》<br>・5のカバー |
| Aの数え方 | 具体物を全て数える | 1の位を全て数える<br>10の塊で数える | 5の塊で数える |
| Aが有する「数の捉え」 | ・1つずつばらばらとした、まとまりのないもの。 | ・10の塊で捉える。<br>・9以下の数はばらばらとしたまとまりのないもの。 | ・10の塊で捉える。<br>・6～9の数を"5と1"や"4と3"のように5の塊を使って捉える。 |

図 3　学習の展開図

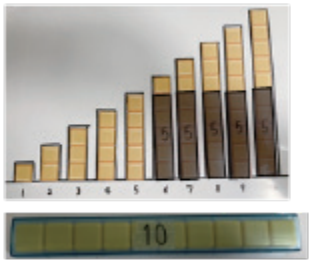


図 4　5 のカバー・10 のケースとカバー

次に、10 のケースを⑩という小さなマグネットに置換することを試みたが A に受け入れてもらうことはできなかった。今後扱う数が大きくなっていくことを考えると記号であっても操作できることが望ましいと思われる。この半抽象や抽象への移行については課題が残された。

【考察】

A は A 自身がもっている数の捉え方で、筆者が提示した教材を使って数を数えるという経験を何度もするうちに、当初の 1 から具体物を数えて最後の物に付いた数を答える「ラベルとしての数」の段階から、数の塊を組み合わせて数えるという「量としての数」の段階に移行できたと言えよう。このことから、聴覚障害児が「量としての数」を身につけるためには具体物操作の経験を何度も行うことが大切であると言える。そして、係わり手は対象児が数をどのように捉えているのかを計算指導に入る前に把握し、対象児に合った具体物操作の場面を提供することが必要である。

その一方で、頭の中で操作を想像して答えを出すことは依然として難しく、実際に操作しないと答えが出せない状態であった。A との係わりは、「実際の具体物操作」の中で、「量としての数字」へ移行させるだけで終了したが、「頭の中での具体物操作」や「半具体物操作」に移行するためには、「今自分が何をしているか」という言語化が鍵となるのではないかと思われた。

付記：本研究の実施と公表については、保護者の了承を得ている。

【文献】

中野尚彦(2015)算数について考える(一).障害児教育学研究,17(1・2).

大西英夫・都築繁幸(2015)内包量からみた聴覚障害児の数概念の獲得に関する一考察.障害児教育・福祉学研究,11,57-65.

(EBARA Shione)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 17（聴覚障害⑤））O-1703

# 特別支援学校（聴覚障害）における聴覚障害教員の役割および意義

○ 石川 剛己
（埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園）

左藤 敦子
（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害 聴覚特別支援学校 教員

**【目的】**

「障害者の雇用の促進等に関する法律」により、特別支援学校（聴覚障害）（以下、聾学校）において障害がある教職員の増加が予想されるなか、文部科学省（2012）は障害への知識の深まりや障害のある児童生徒等にとってのロールモデルなど、障害のある教職員に期待される役割についても言及している。そこで、本研究においては、聾学校に勤務する聴覚障害教員における聴覚障害児に対する役割と影響について明らかにし、聾学校における聴覚障害教員の存在の位置づけおよび意義について検討することを目的とした。

**【方法】**

**(1)対象：**機縁法により、聴覚障害がある 20 歳台の大学生および社会人計 67 名を対象とした。

**(2)手続き：**オンラインによる質問調査を行った。対象となる聴覚障害者へ調査依頼書をメールにて送付した。研究協力に同意が得られた場合、調査フォームにアクセスするためのパスワードと URL を送り、調査への回答を依頼した。回答入力をもって同意を得たとみなした。

(3)質問項目：①困りごとに対する相談相手について（多岐選択法）、②「聾学校の教員」に対する印象（5 件法）、③「ろう者の教員」に対する印象（5 件法）、④「教員以外のろう者の大人」に対する印象（5 件法）、⑤「ろう者の教員」「教員以外のろう者の大人」についての考え（自由記述）、⑥フェイスシート（職業、教育経験、家族の聴覚障害者の有無など）

(4)分析方法：多岐選択法は選択された回答を１として集計をした。５件法は「とてもそう思う（５点）」～「全くそう思わない（１点）」として得点を算出した。自由記述は意味内容ごとに要約し、類似点や特性に応じてカテゴリ化した。

**【結果】**

67 名のうち 31 名から回答を得た（回答率 46%）。

**(1)回答者の主な属性：**回答者の職業は「学生」が 17 名、「社会人」が 14 名であった。教育経験は「聾学校経験有」が 27 名、「一貫して通常学校」が 4 名、「通常学校と聾学校の両方経験有」が 19 名であった。高校生段階までに教員以外のろう者成人との関わりの有無は「有」が 22 名、「無」が 9 名であった。ろう者の教員との関わりの有無は、「有」が 25 名、「無」が 5 名、「無回答」が 1 名であった。

**(2)困りごとに対する相談：**勉強、対人関係、進路、障害に関する内容の相談相手について回答を求めた。「勉強」「進路」に関する相談相手として「ろう者の教員」と「聴者の教員」の回答は 60%を超えていたが、「障害」に関する相談相手として「聴者の教員」の回答は 60%を下回った。

**(3)ろう者の教員に対する印象：**「ろう者の教員」に対する印象については肯定的な回答が多く、「聴覚障害に関する知識や理解の深さ」「ニーズにあったコミュニケーション手段」「アドバイスや体験談の提供」「当事者ならではの強み」等は肯定的回答が多くみられた。Table１に自由記述の主な内容を示した。肯定的な回答として「ロールモデル」「理解者」「相談相手」に関する記述が大半を占めていた。その一方で、否定的な記述は少なく、「考え方の偏りの危険性」「災害対応への不安」に関する記述がみられた。「教員以外のろう者の大人」を相談相手とする回答率は低かったが、「教育現場以外のことを教えてくれる」「社会に出た後の生活や仕事に関する情報を与えてくれる」などの意見が得られた。

Table１ ろう者の教員の印象に関する主な自由記述の内容

| | ラベル名 | 要約数 | 例 |
|---|---|---|---|
| 肯定的内容 | ロールモデル | 47 | 当事者としての体験談やアドバイスをくれる，同じ障害のため自分の理想像を探すのに適していた |
| | 理解者 | 31 | 当事者だからこそ気付けたり，わかってくれる，当事者だからこそ踏み込める範囲や指導しやすくなる面がある |
| | 相談相手 | 23 | なんでも相談できる，悩みを気軽に色々と吐ける |
| | 心理的安定 | 16 | 価値観が似ているから安心，気が楽になる |
| 否定的内容 | 考え方が偏る危険性 | 19 | 価値観の押しつけにより、偏見を持ってしまう，ろう者の教員の方が発言の影響力は大きい |
| | 教師としての指導力 | 5 | 災害時の情報を把握できない，学習指導力が乏しい，聞こえないため、1人だけでは対応できないことがある |

**【考察】**

「当事者性」に関わる相談相手として「ろう者の教員」が選ばれる傾向が高いことが示唆された。肯定的な回答の中でも「ロールモデル」に関する記述が多数を占めた、全国聴覚障害教職員協議会（2010）が示す「同じ障害のある児童生徒が自己の将来像を描く上での指針となる」の役割を担っており、「当事者」として教育に携わることの影響は大きいと推察される。また、「保護者に色々とサポートができるのが良い」という記述もみられた。保護者の障害認識形成の困難の一因として、成人聴覚障害者との接触の機会が少ないことが挙げられており（小田ら，2004）、ろう者の教員が配置されることで、保護者の心理的な安定がはかられるとも考えられる。「コミュニケーション」に関しても肯定的な印象の傾向が高く、中瀬（2016）の指摘と同様に、ろう者の教員の方が多様なコミュニケーションモードを意識している実態がうかがえた。

一方、ろう者の教員の否定的な側面として「考え方の偏り」に関する記述がみられた。ろう者の教員は、自分の言動が同じ障害をもつ子どもたちに及ぼす影響は大きいということを認識することが重要であろう。さらに、「災害時の情報を把握できない」、「ろう者の教員への情報保障の確保の重要性」などの回答がみられ、「チーム学校」という意識の下で周囲と協働しながら教育に携わることが求められると考えられる。

**【引用文献】**

小田ら（2004）障害児の障害認識に関する全国聾学校調査一般研究報告書「聴覚障害障害児の障害認識と社会参加に関する研究―様々な連携と評価を中心に―」．独立行政法人国立特殊教育総合研究所,48-62.

中瀬（2016）聾学校における熟練ろう教員の授業に対する若手、中堅ろう教員による分析－特にろう教員に特徴的な動作や視線等に対する気付きを中心にー.ろう教育科学,58(3),133-143.

全国聴覚障害教職員協議会（2010）「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」への意見書

文部科学省（2012）資料５－１：特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告（委員長試案）（概要）

（Goki Ishikawa, Atsuko Sato）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 17（聴覚障害⑤））O-1704

# 聴覚に障害のある教員に関する国外の研究動向と展望

## ―ろう学校に勤務している教員の先行研究に焦点を当てて―

〇石川　美希[1]　　橋本　陽介[2]　　熊井　正之[1]
東北大学大学院教育学研究科[1]　白梅学園大学[2]

KEY WORDS:　聴覚障害　ろう学校　研究動向

### Ⅰ．目的

我が国では，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（文部科学省，2012）．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．しかし，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．その一方，国外では聴覚に障害のある教員に関する先行研究が散見されている．本稿は，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国外の先行研究を概観し，動向や展望について検討することを目的とした．

### Ⅱ．方法

研究文献の検索エンジンである EBSCOhost を使用し，「ろう教員（deaf teacher, deaf educator）」「ろう難聴教員（deaf and hard of hearing teacher）」「ろう学校（schools for the deaf）」をキーワードとして検索を行い，国外における最近の動向を調査するため過去およそ 10 年間（2010～2020 年），テーマ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

検索した結果，25 件が検出された．このうちテーマに関連した記述が見られた論文は 6 件（アメリカ合衆国 2 件，イギリス 1 件，スウェーデン 1 件，南アフリカ共和国 1 件，ケニア 1 件）となった．

#### ①　アメリカ合衆国（O'Brien& Placier, 2015[1]; Garberoglio, Gobble, &Cawthon,2012[2]）

アメリカでは，1975 年に全障害児教育法が可決され，全ての児童生徒が地元の公立学校に通えるようになった．現在，通常学級に在籍しているろう児童生徒の数が増加している．しかし，通常学級では，ろう児童生徒が話せない，読めない，残存聴力活用が難しい場合，学習や聴児との付き合いが困難になる可能性がある．その反面，ろう学校ではアメリカ手話（ASL）がろう児童生徒とろうスタッフ（教員も含む）の間で自然かつ自由に行われていたという [1]．ろう学校勤務を含むろう教育に携わる教員の効力感について調査した先行研究によると，教師効力感と学校単位の変数（登録プログラム，集団効力感，学級の使用言語）との相関分析を行った結果，集団効力感のみ有意な正の相関が見られたという．さらに，教師効力感を目的変数，有意な相関係数が得られた項目を説明変数とした階層的重回帰分析を行った結果，集団効力感のみが有意な正の影響を及ぼしていたという．

#### ②　イギリス（Sutton-Spence,2010）

イギリスでは，イギリス手話（BSL）がろう児童生徒のための言語として，より広く認識され，受け入れられている．しかし，ろう学校の数は劇的に減少しており，ろう児童生徒の 90%以上が通常学級で教育を受けている．教員もほとんどが聴者で，ろう文化や手話をろう仲間たちと共有する機会がないという．わずかに残っているろう学校では，手話を使うろう者が働いているが，英語使用の期待から，手話のできる教員を雇用するのはめったにないという．手話を使うろう者による手話物語にはろう者の経験や知識などが盛り込まれており，ろうの子どもたちはろう者の手話物語から視覚的に手話やろう者の遺産（知識・経験），アイデンティティなどが学べるため，ろう教員はろう児童生徒のアイデンティティ形成において不可欠な役割を果たしていると述べている．

#### ③　スウェーデン（Svarthom,2010）

スウェーデンは，手話が一つの独自の言語であると世界で初めて法的に認めた国である．1981 年，ろう者が自分たちのグループ及び社会全体で機能するために手話とスウェーデン語の両方（バイリンガル）が必要であると述べた法案を可決し，これを受けて 1983 年には，ろう学校にバイリンガルのカリキュラムを導入した．1990 年あたりになると人工内耳装用児が飛躍的に増え，聴覚に障害のある児童生徒の全体の 84%が通常学級に在籍するようになったが，人工内耳装用児でもバイリンガル教育は必要と述べており，バイリンガル教育の方法として，ろう教員と聴者教員が交互に異なる教科を指導しているろう学校の例を紹介している．

#### ④　南アフリカ共和国（Storbeck et al. ,2010）

南アフリカ共和国でも，ろう学校と少数のろう教員の存在が確認されている．ろう学校には，南アフリカ手話（SASL）が言語（公用語）として認められていないため，手話が流暢に使えるろう学校教員の数が少ないという課題がある．ろう教員はろうのロールモデルとして重宝されているが，長年平等な教育機会から排除されたために，ろう者の 3 分の 1 が読み書きに困難を抱えており，多数のろう者が高等教育や専門職から除外されているという．

#### ⑤　ケニア（Johnstone, Corce,2010）

ケニアには中等学校までのろう学校が 41 校あるが，ケニア手話（KSL）が流暢に使える教員の数が少ないという共通の課題がある．また，226,000 人の聴覚に障害のある子どもたちは学齢期であるにもかかわらず，正式な学校教育を受けていないという報告がある．これらの課題を改善するために，非政府組織はろう学生に無料の二年間の教員養成や手話通訳の支援などを提供し，ろう教員のろう学校への配置を支援した．児童生徒と聴者教員への調査の結果によると，ろう教員はろう学校にとって手話や学習意欲，ロールモデル，士気の高まり，などといった重要な資源となり，児童生徒及び聴者教員に良い刺激を与えていることがわかった．

### Ⅳ．考察

**1）動向：**多数のろう児童生徒が通常学級に在籍しているが，聴児との付き合い困難やロールモデル不足，手話の機会欠如などといった課題がある（①②）．ろう児童生徒のアイデンティティ形成やロールモデル，手話の使用においてろう教員の役割・強みが顕著に見られた（①②④⑤）．

**2）展望：**ろう学校及びろう難聴教員の役割・強みを生かしつつ，ろう難聴教員と聴者教員との相互作用が重要な鍵になると思われた（①③⑤）．

註）本稿においては，deaf を「ろう」，hard of hearing を「難聴」，hearing impairment を「聴覚障害」の表記とした．

(ISHIKAWA Miki, HASHIMOTO Yosuke, KUMAI Masayuki)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 17（聴覚障害⑤））O-1705

# 地域において支援を必要とする難聴乳幼児の現状について

## －聞き取り調査の結果から－

○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　早期支援　地域

1. 目的

乳幼児期からの難聴では、早期発見、早期診断、早期支援（教育・療育）の重要性は広く認識されている。新生児聴覚スクリーニング検査や精密聴力検査による難聴発見から支援の流れの中で、切れ目ない支援の継続の必要性が指摘されているものの、軽中等度難聴や一側性難聴を抱える子どもや重複する障害を有する子どもたちの場合には、未だ十分な支援につながっていないケースもみられる。難聴による言語コミュニケーションや認知社会的発達への影響を予防し、最大限の発達を促進するためには、支援につながりにくい要因を明らかにすることは重要と言える。

そこで本研究では、定期的な支援を受けられていない難聴を有する乳幼児の現状について調査し、今後の支援の在り方について検討する。

2. 方法

地域の巡回や相談支援業務において相談を受けた就学前児のうち、医療機関や教育機関での定期的な支援を受けていない難聴乳幼児 15 名（0～6 歳）の保護者もしくは幼稚園教諭・保育士を対象に聞き取り調査を行った。

定期的な支援につながらない理由について分析するため、表 1 に示した内容を聴取した。半構造化面接とし、自由発話による内容を記録した。聴取した内容を分類し、分析した。

表1　聞き取りの内容

- 難聴の状態（難聴の程度、難聴側）
- 補聴機器（装用の有無、装用側）
- 新スクの結果　・重複する障害の有無と種類
- 医療機関での支援状況
- 就園状況　・言語、コミュニケーションの状況
- 聾学校の早期教育相談室について
- その他（困っていること、不安なことなど）

なお、本研究は国際医療福祉大学倫理審査委員会の承認を得て実施した(20-Io-33)。保護者の同意を得て、結果は個人が特定されないよう全体として処理した。

3. 結果

難聴の状態は、一側性難聴が 33%、両耳軽中等度難聴が 54%、両耳重度難聴が 13%であった。うち、53%が補聴器を両耳装用していた。新生児聴覚スクリーニング検査は、全員が受検し 1 名を除いて refer であった。53%に重複する障害があり、このうち知的障害のみが 50%、残りは知的障害・運動機能障害等を併せ有し、常時医療的ケアを必要としていた。

医療機関での支援状況については、支援を受けていない例が 20%、聴力のみの聴覚管理のみが 33%、補聴器を含めた聴覚管理が 27%、言語リハ、補聴器を含めた聴覚管理が 20%であり、いずれも年に 1～2 回程度であった。

就園の状況は表 2 に示した。幼稚園・保育園在籍児のうち、難聴を理由に特別な支援を受けている児は 27%であった。

表 2　就園の状況

| | |
|---|---|
| 幼稚園 | 7% |
| 保育園 | 67% |
| 児童発達支援施設（週 2～3 日） | 13% |
| 在宅 | 13% |

言語・コミュニケーションの状況は、全例にことばの遅れや集団場面での困難が見られた。その他、「集団場面で指示が伝わらない、行動が遅れる」、「ぼんやりしていることがある」「一人遊びが多い」、「注意力が持続しない」、「他児とのトラブルがある」など、認知や発達面の偏りに関する悩みも多くみられた。

聾学校の早期教育相談室については、知っていた、または紹介された保護者は 29%であった。しかし、通室に至る子どもはいなかった。通室しない理由としては、「距離が遠い」、「仕事で難しい」があげられた。

その他、聞き取りの中で出てきた内容を表 3 にまとめた。

表 3　困っていること、不安なことなど

- 聞こえの状態についてよくわからない
- 補聴器の必要性や扱い方についてよくわからない
- 就学後の学習や人間関係が心配
- 集団の中での配慮や支援方法がわからない
- どこか近くの療育に通いたい

子どもの状態の理解やコミュニケーションに伴う問題、療育の希望など多岐にわたり、個別支援が必要な状況であった。

4. 考察

今回対象とした定期的な支援を受けていない難聴乳幼児については、一側性難聴や軽中等度難聴児が多く、保護者においても難聴の状態や適切な支援がわからない現状であることがわかった。これらの難聴は、音への反応が見られて構音への影響も少ないために、日常生活場面では難聴を意識することが少ないことが考えられる。一方、集団場面では、行動や理解の遅れにもつながり、発達障害の疑いとして小児科医や発達相談に紹介された子どももみられた。難聴児と関った経験のある保育士等は少なく、行動面の課題が難聴とは結びつきにくい現状も浮き彫りとなった。

また 53%の児に重複する障害があるために、難聴に留意されることが少なく、聞こえの状態が正確に把握できない例や、補聴器の必要性が実感できていない例もみられた。発達の遅れを伴う場合には、正確な聴力検査を行うことの難しさがあるため、言語・コミュニケーションの遅れの要因が曖昧になる可能性が考えられた。

就園については、保育園在園児が多く就労している母親が多かった。聾学校早期教育相談室に通っていない理由としても「仕事で難しい」との回答あり、療育へのつながりにくさがあると思われた。また、地域に難聴乳幼児の療育施設はなく、聾学校早期教育相談室も遠距離であることから、支援方法などの情報が届きにくく、難聴児自体への支援が手薄になりがちであると考えた。

今回の調査で対象とした難聴乳幼児の現状は、地域における一部の状況であると思われる。今後の切れ目ない支援の実現においては、早期支援の重要性を広く社会に働きかけていく必要がある。乳幼児支援で関わりの深い保健師への調査を行うなど、地域の実態や支援の在り方については今後もさらに検討していきたいと考える。

(OSHIMA Mie, OBUCHI Chie)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1801

# 知的障害特別支援学校における主体的な学びに関する検討

## －自閉症のある児童生徒が自ら考え，行動する力を育む授業づくりの充実に向けて－

○小野　直子（秋田県立栗田支援学校）
武田　篤（秋田大学教育文化学部）
櫻田佳枝（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）

KEY　WORDS：知的障害　自閉症　主体性

**【目的】**

学習指導要領が改訂され，知的障害特別支援学校においても，「これからを生き抜くために必要な思考力・判断力・表現力や学びに向かう力を，意図的に授業に組み込む必要がある」とされた（吉田，2019）。北島ら（2007）は，これまでの自閉症の教育の在り方に３つの段階があることを指摘し，知的障害の中での教育を Step１，自閉症の障害特性に配慮した教育を Step２，自閉症の主体性を育む教育を Step３とした。「障害特性に配慮した教育（Step２）」については，国立特別支援教育総合研究所（2018）の調査にて，環境の構造化などにより，自閉症のある児童生徒が心理的に落ち着いて学校生活を送る成果が明らかにされている。一方で，藤原（2010）は，自閉症の特性に応じた授業づくりにおいて，主体性，生活への般化，社会性の不十分さを指摘している。そこで、本研究では，知的障害を伴う自閉症のある児童生徒に対する授業実践の現状を明らかにするとともに，児童生徒が自ら考え，行動する力を育むための授業づくりの充実に向けた課題と方向性について検討することとした。

**【対象と方法】**

Ａ知的障害特別支援学校の授業を担当している教師 106 名を対象に，自閉症のある児童生徒への授業実践状況に関する質問紙調査を行った。内容は大きく２つ設定した。一つは，「障害特性に配慮した指導」と「主体性を育む指導」に関する授業実践について質問した。質問はそれぞれ５項目（４件法）とし，回答の平均得点をウィルコクソンの符号順位検定で比較した。もう一つは，自閉症のある児童生徒への授業実践に関する成果と課題について自由記述を求め，ＫＪ法に準じてカテゴリー化して分析した。

**【結果】**

授業における「障害特性に配慮した指導」と「主体性を育む指導」に関する教師の実践評価を比較したところ，「障害特性に配慮した指導」に関する評価の中央値は 3.4，「主体性を育む指導」の中央値は 3.0 であった。１％水準で有意差を認め，「障害特性に配慮した指導」に比べ「主体性を育む指導」の実践評価の方が有意に低い結果を示した（図１）。

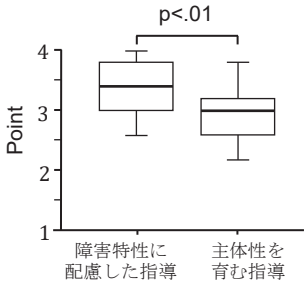



図１　自閉症のある児童生徒への授業実践に関する教師の評価

自由記述に挙げられた成果については，カードが 91 枚となった。内容は大きく「落ち着いて学習に向かう児童生徒の姿につながった取組」と「自ら考えたり判断したりして活動する姿につながった取組」に分類された（表１）。課題についてのカードは 108 枚となった。「指導上の困難」「主体的な学びにつなげる授業改善」「教師の専門性の向上」「障害特性に配慮した授業改善」「教師間の共通理解」「障害特性に配慮した教育課程の改善」「支援の連携，継続」の７つのカテゴリーが抽出された（表２）。

表１　授業実践で成果のあった取組（ｎ＝91）

| | |
|---|---|
| a） | 落ち着いて学習に向かう児童生徒の姿につながった取組（62） |
| | ・見通しにつなげる視覚的支援（18） |
| | ・活動を進めるための視覚的支援（16） |
| | ・繰り返しの活動設定（12） |
| | ・ごほうびの設定（8） |
| | ・教室環境の構造化（6） |
| | ・成果の分かりやすい作業（1） |
| | ・明確なルールの提示（1） |
| b） | 考えたり判断したりして活動する児童生徒の姿につながった取組（29） |
| | ・意思表出の機会の設定（16） |
| | ・安心してかかわることのできる関係づくり（6） |
| | ・考える，試行錯誤する機会の設定（5） |
| | ・興味関心を起点とした活動展開（2） |

表２　課題又は必要と感じていること（ｎ＝108）

| | |
|---|---|
| a） | 指導上の困難（29） |
| | ・こだわりへの対応（9） |
| | ・集団学習への参加に向けた対応（7） |
| | ・行動のパターン化と応用の加減（6） |
| | ・自傷，他傷行為への対応（4） |
| | ・実態への配慮と生活場面に合わせることの加減（3） |
| b） | 主体的な学びにつなげる授業改善（20） |
| | ・意思表出の機会の設定（11） |
| | ・考える，試行錯誤する機会の設定（5） |
| | ・興味関心を起点とした単元計画と展開（3） |
| | ・安心してかかわることのできる関係づくり（1） |
| c） | 教師の専門性の向上（19） |
| | ・行動の背景や思考の捉え（14） |
| | ・障害特性の理解（5） |
| d） | 障害特性に配慮した授業改善（13） |
| | ・教室環境の構造化（6） |
| | ・見通しにつなげる視覚的支援（4） |
| | ・活動を進めるための視覚的支援（3） |
| e） | 教師間の共通理解（13） |
| | ・行動の背景や思考の捉え（6） |
| | ・障害特性の捉え（4） |
| | ・児童生徒を評価する視点（3） |
| f） | 障害特性に配慮した教育課程の改善（11） |
| | ・個に応じた指導の場と時間の確保（6） |
| | ・コミュニケーション力向上につなげる取組（5） |
| g） | 支援の連携，継続（3） |
| | ・成長した部分とその支援についての引き継ぎ（2） |
| | ・早期からの支援ネットワークの構築（1） |

**【考察】**

今回の調査から，自閉症のある児童生徒に対する授業実践において，「障害特性に配慮した指導」に関して、成果も多く，積極的に行われていた。一方，「主体性を育む指導」に関してはなかなか進展していないことが伺えた。表２に示した課題等を検討した結果，その要因として、①障害特性を踏まえて主体性を育む指導を行うスキルの難しさと，②主体性を育む指導に対する教師間の意識や捉えの違いが関与していると推察された。自閉症のある児童生徒が自ら考え，行動する力を育む授業づくりの充実に向けては，「障害特性を踏まえた主体性を育む指導のスキルの充実」と「児童生徒の主体性を育む方向の充実に向けた教師の意識の向上」が必要であると考えられる。その実現のためには，自閉症の障害特性に関する配慮の土台として，自閉症の人の「学習スタイル」（佐々木，2011）についての理解を各教師が共有し，授業実践へ具体的につなげていくことが有用と考えられる。今後は，「自閉症の人の学習スタイル」に関して教師間で共有し，授業実践を図る研修プログラムについて検討していく予定である。

（ONO Naoko，TAKEDA Atsushi、SAKURADA Kae）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1802

# 沖縄県知的障害特別支援学校小学部在籍児童における発達段階の実態と学習内容との関連に関する調査研究

－ KIDS 乳幼児発達スケールと担当教員への質問紙調査から －

○ 新城 理奈　　佐島 毅

（筑波大学附属大塚特別支援学校）　（筑波大学人間系）

KEY WORS：知的障害特別支援学校　発達段階　学習内容

**【目的】**

平成 29 年度に告示された特別支援学校学習指導要領において，知的障害のある児童生徒の各教科等の取り扱いが大きく見直され，発達段階と教育内容について以前よりも丁寧に示された。しかし，小学部算数科１段階の記述内容を行動単位で区切り，乳幼児精神発達診断法等の発達指標と照合した結果，複数の発達段階の内容に跨っていることが分かった。また,先行研究において,特別支援学校の教育課程の編成は,各校の裁量に任される部分が大きいことから,教育現場では,実際に担当する教員が，系統性を踏まえた指導や各教科等における児童生徒の実態把握の方法や評価などに困っている,ということが数多く報告されている。このような現状から,知的障害のある児童生徒の発達段階の実態を把握し，担当教員が，実際の教育現場でどのような学習内容を提供しているのかを明らかにし,その関連を分析する必要があると考えた。なお,本研究の発達区分は,佐島(2004)が示す人間の概念発達において質的変化のある４つの時期，1)第１段階：0 歳～10 ヶ月，2)第２段階：10 ヶ月～１歳６ヶ月，3)第３段階：１歳６ヶ月～２歳６ヶ月，4)第４段階：２歳６ヶ月～４歳６ヶ月）を基に,5)第５段階:４歳６ヶ月以降を加えた５区分とした。

**【方法】**

沖縄県内知的障害(単一)特別支援学校４校の小学部在籍児童 420 名と，その担当教員 160 名を対象に行なった。

１.調査１:小学部在籍児童の発達段階の実態把握を目的に,KIDS 乳幼児発達スケール郵送し，担当教員に回答してもらった(回収期間は，2020 年９月 28 日から 12 月 18 日)。分析方法は，発達プロフィールによって得られた発達年齢を，５区分の発達段階で整理し，記述統計的に分析することで，対象児の発達段階の実態や，どのような教育的ニーズを有しているのかを検討した。

２.調査２：調査１で回答した担当教員が，どのような発達段階の児童に，どのような学習内容を提供しているのかを調査することを目的に，アンケート調査を実施した(調査期間は,2020 年９月 28 日から 11 月 30 日)。分析方法は，担当教員の自由記述から得られた算数科の指導目標を５区分の発達段階で整理し，調査１から得られた対象児の領域別発達段階とクロス集計し，学習内容の一致度や乖離度をみた。

**【結果】**

１.調査１：回収率は 95.2%で，1)対象児の生活年齢(CA)平均が約９歳３ヶ月に対し,総合発達年齢(DA)平均は約２歳 11 ヶ月，総合発達指数(DQ)平均は 31.4 であった(Table１)。

Table1 生活年齢と総合発達年齢および総合発達指数の平均

| 学年 | 人数 | CA（月齢） | | | DA（月齢） | | | DQ | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 範囲 | 平均 | SD | 範囲 | 平均 | SD | 範囲 | 平均 | SD |
| １年生 | 81 | 78－90 | 84.2 | 3.5 | 5－57 | 27.0 | 10.6 | 6－67 | 32.0 | 12.8 |
| ２年生 | 72 | 86－107 | 95.8 | 3.5 | 6－66 | 29.5 | 13.0 | 6－73 | 30.9 | 13.6 |
| ３年生 | 69 | 102－115 | 108.1 | 3.5 | 5－72 | 35.0 | 17.1 | 4－65 | 32.3 | 15.8 |
| ４年生 | 77 | 114－129 | 120.2 | 3.6 | 6－81 | 39.8 | 20.3 | 5－70 | 33.3 | 17.1 |
| ５年生 | 50 | 121－138 | 132.3 | 3.5 | 9－81 | 39.7 | 18.0 | 7－60 | 30.1 | 13.4 |
| ６年生 | 51 | 138－150 | 145.1 | 3.9 | 4－78 | 41.2 | 18.0 | 3－54 | 28.4 | 12.4 |
| 総計 | 400 | 78－150 | 111.1 | 20.6 | 4－81 | 34.7 | 17.1 | 3－73 | 31.4 | 14.4 |

また，2)DA を学年別発達段階にみると，全体の 85.7%が第４段階(2:6～4:6)以前であった(Fig.1)

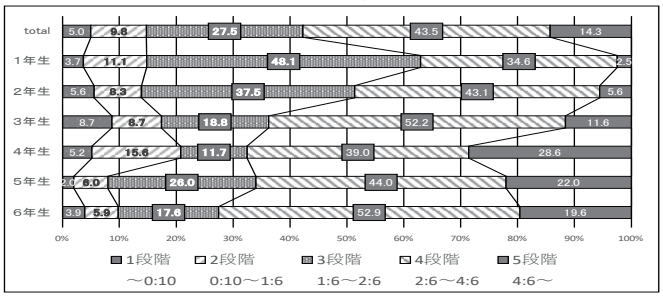



Fig.1 学年別にみる総合発達年齢における発達段階

さらに，3)知的障害児の知的能力の発達に関わる理解言語,表出言語，概念の３領域について，学年別に発達段階をみた結果，理解言語は全体の 74.7%，表出言語は 82.2%，概念は 86.2%が第４段階以前であった。

２.調査２：1)DA の発達段階と，算数科の指導目標に対応する発達段階のクロス集計表を作成・分析をした結果，DA の発達段階に比べて，第１段階では約 60%，第２段階から第４段階では 75%以上が指導目標高群を占めていた。2) 各領域の発達段階と算数科の指導目標との関連理解言語，表出言語,概念の３領域の発達段階と，算数科の指導目標との関連を見ると，いずれの領域も，第１段階で約 60%，第２段階から第４段階では 70%以上が指導目標高群を占めていた。また表出言語では,第１段階から第３段階,概念では第３・４段階が,それぞれ 80%以上の児童が指導目標高群であった(Fig.2)。

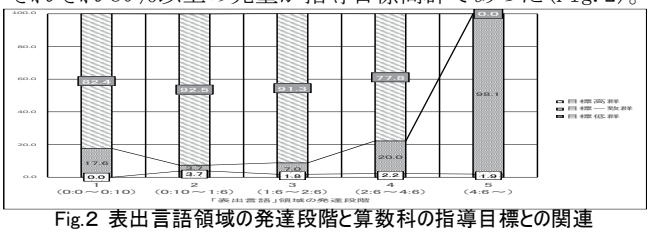



Fig.2 表出言語領域の発達段階と算数科の指導目標との関連

**【考察】**

対象児の発達段階は，全体の約 85%以上が数量の概念獲得以前の第４段階(４歳６ヶ月以前)であった。また，約４割は,大小比較概念獲得以前の第３段階(２歳６ヶ月以前)であり,特別支援学校学習指導要領小学部算数科１段階の「身近にあるものの形の違いに気付く」といった学習目標以前の発達段階にあることが示唆された。また，DA および理解言語，表出言語，概念の３領域の発達段階が第２段階から第４段階の児童の多くは，実際の発達段階よりも，高い発達段階の指導目標に取り組んでいる傾向も見られ，第３・４段階の児童においては 80%以上が高い指導目標が設定されている。これらのことから,特別支援学校学習指導要領に示される各教科の段階の内容を,発達的視点で理解し,より客観的な指標で児童の発達段階や発達の偏りを把握し,考慮した上で,学習内容を選定することの必要性が示唆された。(筑波大学人間系研究倫理委員会において承認を得ている：課題番号第東 2020-11 号)

（SHINJYO Rina,SASHIMA Tsuyoshi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1804

# 特別支援学校高等部（知的障害）における「がん教育」の工夫

## 外部講師による生徒の理解レベルに合わせた特別講義の実践

〇佐藤智彦（東京慈恵会医科大学）
三田地真実（星槎大学大学院）

KEY WORDS：特別支援学校（知的障害）、がん教育、外部講師の活用

【背景と目的】学校における健康教育の一環としての「がん教育」は、「①がんを正しく理解する」、「②健康と命の大切さを主体的に考える」ことを目標にしており、その実施には、外部講師の活用が推進されている（文部科学省，外部講師を用いたがん教育ガイドライン，2016：以下、GL）。それを受けて、東京都教育委員会（健康教育推進委員会）は、発達段階に応じたがん教育リーフレット及び教師用の手引を都内の全公立学校に配布してがん教育の推進に努めている。しかし、がん教育を含む学校健康教育での外部講師の活用には、予算、日程調整、学校健康教育の時間確保等の課題がある（佐野・井出・物部，2018）。そして、2,149 校（2017 年時点）にのぼる都内公立学校への外部講師の派遣も大きな課題である（山田，2019）。東京都がん教育推進協議会による提言（2018 年）で、校種別の「授業のねらいと外部講師の活用モデル」が示されているが、特別支援学校でのがん教育実施に関するモデルは示されていない。

先の GL に従い、生徒にとって意味のある「がん教育」のためには、外部講師（以下、講師）と学校側での綿密な打ち合わせが重要だが、発達段階とともに障害の特性に応じた教育を行う特別支援学校ではその重要性はさらに高い。

本報告の目的は、講師（第一著者）による、特別支援学校高等部（知的障害）でのがん教育特別講義（以下、講義）の実践における学校側と外部講師の準備プロセスを示すこと、講義の録画記録による省察から、「生徒の理解レベルに合わせた講義」のための講師の工夫を分析することである。

【方法】〇外部講師によるがん教育特別講義の概要

－実施時期：X 年 10 月末日

－場所：都内 A 特別支援学校（A 校）高等部（知的障害）（生徒・教員はコロナ感染対策をした上で体育館に集合）

－受講者（類型別：生徒+引率教員）：重度；78+20 名、中度；78+20 名、軽度；100+15 名

－講義時間（3 部制）：第 1 部；25 分（中度）、第 2 部；20 分（重度）、第 3 部；30 分（軽度）

－講義形式：MS PowerPoint を用いた講義＋質疑応答

－講義内容：体のしくみと細胞分裂、まちがいさがし（クイズ）、がんの特徴（正常組織との比較）、がんの検査・治療、食事とがんの関係（健康維持とがん予防）など

－外部講師の属性：総合内科専門医、非がん専門医、A 校の学校運営協議会（学運協）の外部委員、教員免許状更新講習（保健医療）の講師歴あり

－録画：学校側が記録のために 3 つの講義を録画

①上記講義の企画から実施までのプロセスを、学校側と外部講師側の行動に分けて、時系列に沿ってまとめた。

②類型別（重度・中度・軽度）に実施した 3 回の講義の録画記録を用いた省察から、「生徒の理解レベルに合わせた講義」を実践するための講師の工夫を分析した。

【結果】①講義の企画から実施までのプロセス

学校側と外部講師側の行動を表 1 に示した。企画当初は全校生徒が一堂に会しての 90 分講義を予定していたが、「発達段階に応じた講義形態にしたい」という A 校教員の構想から、3 部制（類型別）の講義を実施することになった。事前準備の段階で、教員と外部講師が複数回にわたり相談を行った。その形式は、対面、電話、e メールを組み合わせたものであった。講師は、講義スライドの作成にあたり、A 校教員が通常授業で使用しているスライド（類型別）、および学運協での通常授業の見学内容を参考にした。

②録画記録を用いた講義での外部講師の工夫の分析

質疑応答の時間を除く講義時間は重度 13 分、中度 15.5 分、軽度 20 分であった。講師は、各講義で話すスピードと口調を使い分けていた。各講義の中で講師からの質問回数は 11 回、20 回、30 回であり、講義時間 1 分あたりの質問回数は 0.8 回、1.3 回、1.5 回であった。なお、3 つの講義とも、参加生徒は熱心に聞き、途中の質問に積極的に答え、講義終了後に多くの質問を投げかけていた。

【考察】①外部講師による教育講義の実施に必要なこと

今回の「がん教育」の実践は、生徒・教員・講師の満足度がいずれも高かったと評価できた。この結果に大きく影響したのは、「発達段階に応じた講義形態」にするための教員と講師の複数回にわたる相談であった。特に、外部講師が通常授業での生徒の様子を実際に複数回観察したこと、通常授業で使用されているスライド資料を閲覧したことは、今回の講義内容・方法を構築する上で大いに参考になった。

②生徒の発達段階に応じた講義のための工夫

講師の工夫は、「話す速度」、「口調」、「質問回数」であった。録画記録からも、生徒の理解レベルに合わせた「話す速度」や「口調」で各講義の内容を説明していたことが確認された。この実践には、事前に類型別の授業を見学して、生徒の理解力を把握できたことが影響したと言えた。

③学校でのがん教育における外部講師の活用

今回の外部講師は、前出 GL の適任者（学校医、がん専門医、がん患者、がん経験者等）には該当しなかったが、この実践から、特別支援学校でがん教育を行う外部講師に重要なことは、教員と連携して生徒の発達段階と理解力を事前に把握して準備を進めることだと考えられた。

【利益相反】第一著者、第二著者：A 校学運協外部委員

【文献】佐野史織ら（2018）．学校健康保険における外部講師活用の課題，日本体育学会第 69 回大会予稿集

山田善裕（2019）．東京都内公立学校にがん教育の充実を目指して，第 28 回日本乳癌検診学会学術総会

【謝辞】A 特別支援学校の先生方に深く感謝申し上げます。

（SATO Tomohiko, MITACHI Mami）

表 1. がん教育実施までの A 校教員と外部講師の行動

※ A 校教員と外部講師による相談内容

| | | 日時 | | A校教員の行動 | 外部講師の行動 |
|---|---|---|---|---|---|
| 事前 | 企画 | X-1年 | 10月 | がん教育の企画（発達段階に応じた講義形態にしたい） | |
| | 打ち合わせ | | 11月 | 講師の打診、仮日程の提示 | 日程調整 |
| | | | | **講義のコンセプトの確認：対面（学運協）※** | |
| | 準備 | X年 | 1月 | 日程の確定 | |
| | | | 6月 | | 講義資料の予備調査 |
| | | | 7月 | **講義のアウトラインの相談：電話※** | |
| | | | | 授業スライドの提供（類型別：メール） | スライドの体裁の確認：字体、大きさ、フリガナ、色彩など |
| | | | 7月末 | 教育委員会リーフレット配布：全校生徒および教員に | |
| | | | 9月初旬 | 実施要項の確定・送付 | スライド作成開始 |
| | | | 9月中旬 | **類型別の講義内容の相談（通常授業の理解度：メール）※** | |
| | | | 9月下旬 | **配慮が必要な生徒に関する情報共有：電話※** | |
| | | | 10月初旬 | | スライド案の提出（メール） |
| | | | | **受講生徒がスライド内容を理解できるか確認：メール※** | |
| 本番 | 実施 | | 10月末日 | 生徒の引率 | 講義の実施（3部制） |
| | | | | **講義へのフィードバック（双方向：対面、メール）※** | |
| 事後 | 実施後 | | 11月初旬 | 講義録画記録の共有 | |
| | | | 11月中旬 | | 録画記録の視聴・分析 |
| | | | 11月下旬 | **講義へのフィードバック（双方向：対面、学運協にて）※** | |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1805

# ムーブメント教育・療法による障害幼児の発達支援

MEPA-R・MEPAⅡ-R の評価を参考に

〇是枝喜代治
（東洋大学ライフデザイン学部）

KEY WORDS: 障害幼児，アセスメント，発達支援

## １．目的

近年，就学前の身体障害，知的障害等のある子どもに対し，個々人の障害の特性やニーズに応じた支援を適切に行うことや，ライフステージに合わせた切れ目のない支援体制を構築していくことが強く求められている．本研究では，地域療育の中核的な役割を担う児童福祉施設として位置づく児童発達支援センターに通園する障害幼児に対し，運動を媒介とした発達支援の方法の一つとして位置づくムーブメント教育･療法を用いた継続的なグループ指導を展開し，個々人の発達の経過を探ることを目的とした．

## ２．方法

### １）対象者，指導期間，手続き等

対象者は，関東圏の A 児童発達支援センターに通園する児童 3 名である．2 名は ASD（B 児，C 児）の診断があり，他の 1 名（D 児）は肢体不自由があり，支援者が手を添える形での介助歩行が可能である．指導期間は 202X 年 8 月～202X 年 12 月までの 5 ヶ月間で，各児童の担当保育士と共同で指導に当たった．指導前と指導後に，MEPA-R 及び MEPA-ⅡR の評価を実施し，指導後に担当保育士の聞き取りを基に，個々人の臨床的な発達の経過を探った．

### ２）アセスメントについて

指標としたアセスメントは，ムーブメント教育・療法を展開する上で用いられる MEPA-R と MEPA-ⅡR で，担当保育士と共同で評価した．同様に，担当保育士及び園長同席のもと，個々人の変化について情報の共有を行った．

### ３）指導（療育）内容について

本研究では，事前に担当保育士と共同でプログラムを検討し，日常の集団療育の中で活用できるように工夫した．特に毎日午前中に行われる集団療育場面において，ムーブメント教育・療法に基づく，遊具等を活用した感覚運動支援（ユランコ（布製遊具）による揺れ刺激，キャスターボードを利用した加速度刺激等）や，社会性を育てるための支援（パラバルーンを用いた活動），リボンを活用した腕の回旋運動などを，日常の療育の中に取り入れて展開した．

### ４）倫理的配慮について

対象者 3 名の指導に関しては，各児童の保護者及び所属機関の園長，理事長の了解をそれぞれ得た上で実施した．なお，個人データの結果等に関して，本発表に使用することについても，各関係者から同意を得ている．

## ３．結果及び考察

### １）MEPA-R を指標とした B 児と C 児の発達経過について

B 児，C 児共に，MEPA-R の指導前の評価では，他者と共同で活動する項目や，言語や社会性の領域において，未通過の項目が見受けられた．両児に関しては，年齢に準ずる運動機能の育ちがある程度認められたため，集団での活動を通して，他者（友達や先生等）との関わりや，場面に適した言語理解を促すことなどを目標に取り組んだ．

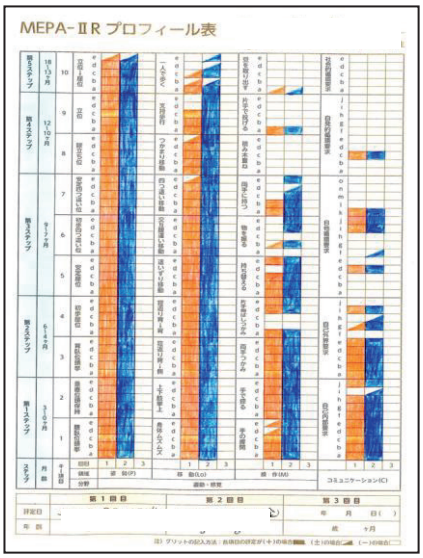
B 児に関しては，指導後に言語の項目（Le-20：代名詞を使う（±））における芽生え反応が認められた（〇〇君の△△等）．また，社会性の項目においても，緩やかな発達の経過が示された（S-13：人の手を引っ張ったりする（+），S-15：まねをして遊んだりする（±））．C 児に関しては，姿勢の項目（P27：ぶらんこの立ち乗り（+））や，操作の項目（M-25：ボールを上手から投げる（+））において顕著な発達の経過が示された．同様に，社会性の項目においても，緩やかな発達の経過が示された（S-26：禁止されていることをやった子どもに注意する（±））．

B 児と C 児は年齢も異なり，全体的な発達にも若干の相違が認められる．指導後の保育士の聞き取りからは，C 児の発達がより助長されたのは、C 児の年長になるまでの経験（幼稚園での経験）が，要因の一つと考えられた．当センターは，保育園等との併行通園は実施してないが，個々人の状況やニーズに応じて，健常児との交流や併行通園を柔軟に実施できるシステムの検討も必要と考えられた。

### ２）MEPA-ⅡR を指標とした D 児の発達経過について

D 児は，介助歩行が可能なことから，物に掴まって自力移動ができることを主たる目標として取り組んだ．センターの作業療法士（OT）にも協力を仰ぎ，本人に負担の無い形で，四肢の体幹を維持できる活動を展開した（キャスターボードに乗り，ゆっくり進む等）．MEPA-ⅡR の指導後の評価からは，特に移動系の項目（Lo9：片手の支持で歩く（+））と操作系の項目（M-1：手で握ったり，開いたりする（+））で顕著な発達の経過が示された．同様にコミュニケーションの領域でも，緩やかな発達の経過が示された（C-2：自分の名前を呼ばれた時に反応する（+））．**図１**には，D 児の MEPA-ⅡR のプロフィール表を示した．

**図１　D 児の MEPA-ⅡR プロフィール表**




指導後の担当保育士からの聞き取りからは，継続的な指導を展開することで、5 ヶ月間という限られた期間であったが、子どもの成長を視覚的に把握することができたという意見や、肢体不自由の子どもであっても、ゆっくりと見守っていくことが必要だと改めて感じたなどの意見があった。他方，筋ジストロフィーなどの退行性の子どもたちに対するアセスメントをどのような位置づけにするかなどが課題として考えられた。　　（KOREEDA Kiyoji）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1806

# 成人障害者（2 名）への臨床動作法でのかかわりについて

～からだのやりとりを通して安心感を得る～

〇三好敏之（尚絅学院大学）

KEY WORDS:臨床動作法　身体軸　弛める

【目的】

本研究の目的は、成人知的障害者施設の４０代ダウン症の女性、自閉的傾向の３０代男性に臨床動作法を 6～13 回程度継続して実施した。期間は３～４カ月であった。生活介護施設での取り組みである。臨床動作法でコミュニケーションを図り、自分の意思を何らかの表現で相手に伝えやすくするなり、また身体の動きにくい緊張の箇所を弛める自己努力することで、リラックス感や安心感を高め、そのことで自分の意欲を高め、気持ちを表現し、相手とのコミュニケーションがとりやすくなるようになっているかを検討することを目的とする。４０代ダウン症の女性をＡ、３０代の自閉的傾向の男性をＢと記載する。

【方法】

⑴ Ａは、成人知的障害者施設に通い、特別支援学校の高等部を卒業しており、その後現在とは別の施設に８年間通い、その後現在の施設Ｙに入設している。持病や服薬はない。家族構成は四人家族の長女で、弟が設備保全の仕事をしている。言葉を話すことは稀で普段は「あー」、「うーん」といった声を発しており会話によるコミュニケーションは難しい。家でも施設でも椅子に座っていることが多い。また目の前に机が来なければ不安のようで立ち上がり机があるところまで移動する。床に座ることには強い不安があり人の手を支えにしなければ座ることはできない。Ｂも同じ施設に通い、身の回りのことは自身でこなすことができる。また集中力があり、手先が器用で塗り絵やハサミははみ出すことなく作業することができる。作業をしていない時には、定位置の椅子に座っている。基本的には落ち着いており、にこやかな表情が多くみられた。しかし、日によって気分や体調の波が激しく、表情に笑みが少ない日がみられる。また普段、不安からか瞬きが多く、話をしている職員方の表情を交互に伺う等よく周りを見渡し観察している様子が伺えた。また体調がすぐれないときには、爪を噛む様子がみられるという（この事例は施設長、保護者に発表承諾をいただいている）

⑵ 動作の見立て

Ａは左肩、首後方、上腕、左背中に緊張が強く肩が上がり、体重が右にかかり、坐位姿勢で猫背である。椅子に座っているが背中は付けておらず前傾姿勢。上半身が右にひねっており右に重心がずれている。肩が丸まって固くなっていた。頭は下を向いており首がつらそうに感じた。Ｂは、椅子坐位姿勢の際、腰が落ちているため背中が丸まっており、重心が後ろへと流れている。また手首･肘･腕周りが緊張しており、手首は外側を向いている。立位姿勢の際には、重心が右にかかっているため左足での踏み込みが弱いように見受けられる。

⑶ 支援方法

Ａを 2 期（8-10 月,11-12 月）で 13 回支援した。1 期では、あぐら坐位で左に体重をかけて重心を真ん中にする。からだを前に倒し起こすことで軸を作る。上半身の捻りと肩の開きを行い肩や上半身の緊張を弛めリラックスさせる。日常的に肩や首が丸まっているため肩があまり動かなかった。足裏全体の踏みしめ、胸の弛め、股関節の弛めを実施した。2 期では、以前と比べ若干座りやすくなったとは感じるが依然として床に座る恐怖がある。急いで座らせてしまうとその後動作法の途中で集中力が切れ椅子に戻ってしまうということがあった。肩と背中の緊張が弛めば頭が上がり周囲にもっと目が行くのではと考えた。そのため肩と背中の緊張を取ることに重点を置き肩の開きと上半身の捻りに時間をかけて行った。また左右への体重移動も行い重心が真ん中に来るようにした。Ｂを 12-1 月に 6 回動作法で支援した。動作法を始めるもすぐにほかのことに興味が向いてしまい、飽きてしまい離れることが多かった。そのためあまり負担をかけず、短時間で終わる結果となった。動作法では調整して動かすことが難しそうであった足首と、あぐら坐位姿勢の際に腰が落ち背中が丸まっていたため軸を立てることを重点的に行った。動作を始める際は「曲げてみようか」「できるかな？」というように声をかけ、「できたね」「すごいね」といったように褒めることで動作法の継続を図った。

【結果】

Ⅰ期でＡは、まだ何をされるのかわからないということもあり表情がかたまっていた。Ⅱ期に入ると本人がどうすればいいのか理解をして自分でからだを動かすということがあった。またほめることで動作法の最中に表情が笑顔になったことや、発言が増えるということがありよい関係を築けているのだと感じた。初めに A さんの重心は右に寄っていたので坐位による左右への重心移動を行い重心が真ん中に来るようにした。重心が真ん中に来るとバランスがよくなり安心感が生まれるので行った。右には倒れるが左にはあまり倒れることができず手を支えにして抵抗する場面が何度か見られた。

仰向けでの足首の曲げ伸ばしでＢは、左足首の曲げ伸ばしの力が弱く、普段から重心が右足に乗っていることから普段から使うことができていないと考えられた。また手首の緊張についても互いに手を合わせ足首と同じように曲げ伸ばしを行った。軸を作る際は、あぐら坐位姿勢で行ったが重心が右によっているため左肩が上がっていたため左肩･左肩甲骨辺りを抑えることで平行にした。また、動作法を始めた際に「上手になっていますね」「すごいですね」と声をかけても頷く、微笑むといった様子ではあったが後期には、少し間をあけてから「上手」「すごい」とオウム返し気味に言葉での反応を示してくれるようになった。

【考察】

動作法を実施後にはどちらも満足した表情をしているように感じた。また動作法のなかでもそれぞれの努力が感じられ、少しずつでも動作をコントロールしようとしていた。2 人に行った動作法で左右での重心移動がある。この動作を行ったことでからだの軸が真ん中に来ることがバランスをよくすることになり、リラックスして生活することに繋がっているのだと思われた。

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1807

# S 県 B 型事業所における農作業向上について（Ⅱ）

ー淡路式農作業分析表、農作業難易度分類、淡路式園芸療法評価表からの事例検討ー

〇畠山富士雄　　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: 農福連携、B 型事業所、淡路式農作業分析表等

Ⅰ．はじめに

近年、国は農福連携を推進している。著者らは前回大会で、農福連携に向けた事例を紹介した(2020)。今回新たに豊田（2016）らの淡路式農作業分析表、農作業難易度分類、淡路式園芸療法評価表を検討した。その結果を報告する。

Ⅱ．目　的

農福連携に向け、淡路式農作業分析表、農作業難易度分類、淡路式園芸療法評価表を用いた事例を検討する。

Ⅲ．方　法

1. 農業分野の依頼主Ｙ氏との連携の経過の中で、淡路式の作業分析表、農作業難易度分類、淡路式園芸療法評価表について検討した。

**表１　農作業難易度分類を使用した結果（一部抜粋）**

| 難易度 | 1-1-5 | 2-1-5 | 3-1-5 | 4-1-5 | 5-1-5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | | | | 機械で育苗作り | 刈払機草刈り<br>玉葱の紐結び |
| 4 | | | | ジャガイモの種芋適量切断<br>トマト芽欠き | 紐を切り、紐を結び玉葱干し |
| 3 | | 通路・株間が狭い除草 | ホースでかん水 | スコップでジャガイモ収穫 | |
| 2 | 玉葱収穫<br>手で除草 | 顆粒肥料と石灰を適量株間散布<br>ジャガイモ定植土寄せ | 小粒など大根の種蒔き<br>支柱立て | トマト人工授粉<br>鍬で畝立て | |
| 1（注意配分数） | 竹運び<br>馬糞を一輪車で運搬、株間に散布<br>育苗箱運び | | | | |
| | 1（巧緻性） | 2 | 3 | 4 | 5 |

**表２　６名の利用者の淡路式園芸療法評価表の一部結果**

| | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1　意欲　態度 | 3.0 | 2.8 | 2.4 | 2.2 | 1.6 | 1.8 |
| 2　時間の検討 | 3.0 | 3.0 | 2.0 | 3.0 | 2.2 | 1.8 |
| 3　注意の配分 | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 2.8 | 1.0 | 1.0 |
| 4　短期記憶 | 3.0 | 2.8 | 2.0 | 2.8 | 2.0 | 2.0 |
| 5　長期記憶 | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 2.8 | 1.0 | 1.0 |
| 6　思考（期待感） | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.6 | 1.0 | 1.0 |
| 7　高次認知機能 | 3.0 | 2,6 | 2.0 | 2.6 | 1.4 | 1.2 |
| 8　課題の遂行 | 3.0 | 2.6 | 2.0 | 2.2 | 2.0 | 2.0 |
| 9　ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 2.0 | 1.0 | 1.0 |
| 10　満足 | 2.0 | 2.0 | 3.0 | 2.4 | 1.0 | 2.0 |
| 合　　計 | 23.0 | 20.8 | 21.4 | 24.4 | 14.2 | 14.8 |

Ⅳ．結　果

20XX 年 2～5 月、NPO 法人らいふステージ金立ファーム近くに畑を所有するＹ氏から依頼で、ジャガイモ作り、玉葱作り、春夏野菜の苗植え、竹チップの制作、米の育苗の 5 種類の農作業を行い、6 名の利用者の農作業を数的に分析した。その結果の一部を表 1～表 3 に示した。

Ⅳ．考　察

著者らは、これまで、知的障害特別支援学校農耕作業学習で、キャリア教育と ICF、自閉症教育、キャリア教育の視点、さらに、アクティブ・ラーニングの視点でも作業能力を向上させた。さらに今回、農作業を分析数値化できる淡路式農作業分析表、農作業難易度分類、淡路式園芸療法評価表は農福連携の推進に有効と考えられた。

Ⅴ．今後の課題

農福連携の推進のため、事例の積み重ねが必要である。

Ⅵ．謝　辞

今回、事例の提供を頂いたＹ氏に感謝申し上げる。

Ⅶ．文　献

豊田正博（2016），障害者と農作業のマッチング・ハンドブック，兵庫県社会福祉事業団総合リハビリテーションセンター能力開発課.

畠山富士雄・船津静哉・久野建夫(2020)，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.

（倫理的配慮）この発表に関し NPO 法人の機関決定を得た。又、利用者 6 名及びＹ氏から文書による承諾を得た。

(HATAKEYAMA Fujio, FUNATU Shizuya. KUNO Tateo)

**表３　淡路式農作業分析表を使用した結果（一部抜粋）**

| 作業 | パターン化 | 作業負担 | 両手の使用 | 主な注意の対象 | 巧緻性 | 注意配分数 | 危険度 | 工程数 | 工　程 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1　ジャガイモ種芋植え | 有り | 4 | 3 | 種芋間50ｃｍに種芋を置く | 3 | 2 | 1 | 5 | 溝を掘る→種芋を50cm間隔で置く→種芋間に馬糞を入れる→肥料を一握り入れる→肥料を種芋につけない→土をかぶせる |
| 2　玉葱の収穫 | 有り | 3 | 5 | 紐を切る時は注意し、丁寧に紐で結ぶ。 | 5 | 3 | 3 | 5 | 玉葱の形、大きさを選ぶ→両手で運ぶ→紐を切る→紐を挟み等で切る→玉葱５～６個を紐で結ぶ→2本の紐を結ぶ→（屋根下に吊す） |
| 3　トマト苗等を植える | 有り | 2 | 5 | ポットから苗を出す時、上手に逆さにする<br>苗の土の高さに穴を掘る。<br>直接、苗を触らない | 4 | 2 | 1 | 7 | 植える穴の位置を確認する→苗が丁度入る大きさの穴を掘る→水を穴に入れる→苗の入ったポットを逆さに入れる→苗の入ったポットを逆さにする→苗が落ちないように、2本の指の間に苗を挟み、ポットを上に引き上げ抜く→苗の根元の土をこぼさないようにして掘った穴に入れる→根元の周囲の土を→苗の根元の土をこぼさないように寄せる→水を根元に十分まく |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1808

# 中国（福建省）の培智学校の職業教育の現状と課題

## －培智学校を対象とした質問紙による調査結果の検討－

○陳　玉欣　　竹林地　毅
（広島大学大学院人間社会科学研究科）　（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS:知的障害　職業教育　企業との連携

（目的）

中華人民共和国（以下，中国とする）の「関与進一歩加快特殊教育事業発展の意見」（教育部，2014）では，職業教育の発展を通して障害者の就職を促すこと，特殊教育学校で基礎的な労働技術を身につけさせるため，実践活動を取り入れた教育課程を展開すること，生徒の状況や地域の状況に応じた職業教育課程を実施する必要があることを指摘されている。一方，知的障害のある生徒を対象とした職業教育の実施には，外部からの支援が少ない，職業教育の時間数の不足，施設設備の不備などの困難があり，知的障害者の就職率は低い現状があることも報告されている（李秀・趙碧燕，2016）。

本研究では，質問紙調査により，①中国福建省の培智学校の職業教育の現状②培智学校と企業との連携の現状③培智学校の職業教育の質への関与要因④関与要因間の関係について明らかにし，培智学校の職業教育の在り方を検討した。

（方法）

１．対象：縁故法により中国福建省の培智学校 14 校の学校長の許可を得て，職業教育を担当する教師合計 181 名に依頼した。

２．調査内容：職業教育に対する評価 13 項目，職業教育の実施に関する困難度 23 項目，職業教育担当教師の専門性 8 項目，職業教育の効果 13 項目，企業との連携 5 項目。

３．配布・回答方法：web アンケートフォームで配布・回収した。

４．調査期間：202X 年 4 月 19 日～6 月 5 日。

５．分析： SPSS Version 24(IBM,2016)で探索的因子分析を行った。得た因子を従属変数とし，職業教育の実施に関する困難度を独立変数とし，1 要因分散分析を行った。また，探索的因子分析の結果に基づき，SEM(Structural Equation Modeling:構造方程式)モデルを構築した。

６．倫理的配慮：広島大学大学院教育学研究科研究倫理審査会の承認を得た。（承認期日　2020 年 1 月 29 日　承認番号　2019521）

（結果）

１．回収率及び有効回答率：回答数は 181 名，回収率は 100%，有効回答率は 100%であった。

２．職業教育の現状：作業種目は，「料理」，「家政」，「美術関係」が多く，50.0%以上である。また，職業教育を担当する教師の職業教育を実施する時の困難感が高かった。特に，生徒の働く力の育成に関係する「自立生活」，「働く技能」，「人間関係」などの内容の困難感が高かった。

３．培智学校と企業との連携の現状：職業教育を実施するために企業と連携している学校は 1 校(6.7%)，外部機関と連携している学校は 4 校(26.7%)，地域資源を活用している学校は 2 校(13.3%)であった。企業や外部機関との連携が不足しており，地域資源を活用することができていないこと，企業の協力を得て，職場体験や職場実習を十分に展開できていないと考えられた。

４．培智学校の職業教育の質への関与要因：因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果，「職業教育により，知的障害者は期待されている速度で作業できるようになると思う」等の「職業教育の効果」（$\alpha$＝.961），「就職するため知的障害者に求められるスキルを高め る指導法をよく知っていると思う」等の「教師の専門性」（$\alpha$＝.963），「企業と連携して，職業教育を進めることがとても必要だと思う」等の「企業との連携の重視感」（$\alpha$＝.978）の３因子を得た。

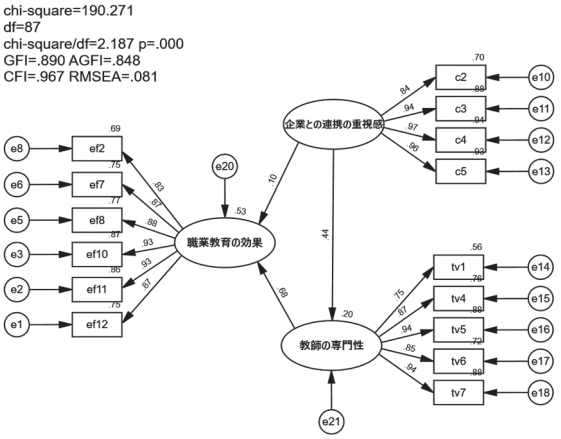



図 1　培智学校の職業教育の質への関与要因モデル

５．関与要因間の関係：１要因分散分析の結果，5%水準で有意な差が得られた（$F$ (2,178) = 5. 09, $p$ <.05)。媒介分析の結果と職業教育の質のモデルパス係数解析の結果を図 1 に示す。

「企業との連携の重視感」は「教師の専門性」に有意な正的影響があり，「教師の専門性」は「職業教育の効果」に有意な正的影響があることが明らかとなった。

（考察）

李秀・趙碧燕（2016）が指摘しているように，培智学校では，地元の企業の特徴に応じた作業種目を設定し，教育課程を開発する必要があると考えられる。

また，培智学校の職業教育の効果を高めるため，企業と連携して，職業教育担当教師の専門性の向上を図る必要があると考えられた。そのため，培智学校の管理職は企業との連携関係を作ること，企業が学校の職業教育に参加することが必要である。

また，職業教育担当教師が，企業で実習し，知的障害者に企業から求められる力を体験的に学び，職業教育を実施する必要があると考えられた。

（文献）

李秀・張碧燕(2016)福建省智障学生職業教育現状調査研究. 中国特殊教育，2016，49-54.

竹林地毅（2015）特別支援学校（知的障害）高等部教員の養成プログラムの開発．研究成果報告書.

(CHEN Yuxin, CHIKURINJI Takeshi)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1809

# 知的障害のある児童生徒のキャリア発達を促すための キャリア・パスポートの活用に関する研究

## ―目標の具体化と学習との関連付けを図るためのツール開発と効果的な対話の在り方の検討―

○石羽根　里美（千葉県立夷隅特別支援学校）
菊地　一文（弘前大学大学院）

KEY　WORDS:　キャリア発達　キャリア・パスポート　対話

### １　目的

新学習指導要領の総則に「児童又は生徒が,学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら,社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう,特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて,キャリア教育の充実を図ること」と明示された。また「キャリア・パスポート(以下, CP)」例示資料(2019)では「児童生徒が自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりして自己評価を行い,主体的に学びに向かう力を育み自己実現につなぐこと」や「教員の対話的な関わりによって児童生徒の成長を促す系統的な指導」が現在求められている。これらのことから,児童生徒の願いを捉え,対話を通して目標設定を支援するとともに,児童生徒が振り返りを積み重ね,学びを意味付け,価値付け,関連付けできるようにすることが必要であると考えた。そこで, 本研究ではツールの活用と教員の対話的なかかわりの２点を踏まえ,実践を通して CP の活用に関する有効な手立てや支援の方策を明らかにすることを目的とした。

### ２　方法

**対象**:Ａ特別支援学校（知的障害）に在籍する小・中・高等部児童生徒 19 名及び担任教員８名。

**実践研究**：児童生徒の願いと学びをつなぐ有効な方法を明らかにするために,①マンダラート（今泉, 1987）の手法を参考に,本人の願いを踏まえて具体的な目標を設定する「願いシート」「目標シート」（以下,シート）を開発し,「定期的な振り返り」を行った。また,②児童生徒の気付きを引き出す対話的な関わりの充実のために,適切な問いと応答を検討する「対話チャート」を作成し,それに基づく竹村・柳川(2019)を参考とした「教員の学びあい」を実施した。
③これらの有効性を検証するために教員と児童生徒を対象とした半構造化インタビュー及び教員への事後アンケートを実施した。事後アンケートでは,各取組について 4 件法での評定と自由記述を求め,実施前後で比較した。

### ３　結果

#### （１）「シート」活用と定期的な振り返り

本人の願いを踏まえた必要な学びの可視化,具体化と定期的な振り返りにより,すべての事例において児童生徒が達成したことや努力したことを教員と共有し,目標修正や今後に向けた行動の意思決定を積み重ね,目標を意識して行動する姿が見られた。小学部児童Ａは,「かっこいい○年生」と目標を設定し,そのために必要なこととして「苦手な野菜を食べる」を具体目標の一つとした。従前は教員が勧めても食べようとしなかったが,目標設定後は自分から苦手な野菜を食べることができた。また,掲示した目標シートを指し,自分のできたことや将来に向けた希望を教員に話す等,いま取り組んでいることとその先にある目標とのつながりを意識している姿が見られた。高等部生徒Ｂは学習の必要性に気付き課題を持ち帰るほか,なりたい自分に向けてこれから頑張りたいことを考えるなど,自己理解の深まりや課題の捉え方に変化が見られた。

#### （２）「対話チャート」の作成と「教員の学びあい」

事例を基にした「対話チャート」を用いて,生徒の気付きを促すための具体的な問いや応答について教員間で共有し検討を繰り返すことで,効果的な対話方法の気付きや仮説形成につながった。また,「教員の学びあい」では生徒と教員との対話場面を VTR で視聴し,気になる発言等の事実から内面を推察し,考えられる解釈を共有することにより,解釈の共通点と差異への気付きが得られ,児童生徒理解の深まりが見られた。教員自身のかかわりの振り返りにもつながり,対話において大切にしたいポイントが確認できた。

#### （３）教員と生徒へのインタビュー調査

教員へのインタビューでは,「目標を具体化,細分化することで,子どもにとって分かりやすく達成しやすい目標を立てることができた」「目標が達成される実感を得られ,子どもにも教師にとっても目標が立てやすい」等,目標設定支援における有効性に関する意見が多く挙げられた。なお,事後アンケートの結果を点数化し比較した結果については,「児童理解の深まり」「願いを踏まえた目標設定に関する意識」等の半数以上の項目において実施後の数値が上昇し,低下した回答者及び項目は見られなかった。

生徒へのインタビューでは,「できたこと・できていないことを自分で判断できるようになった」,「将来に向けて考えるのが楽しかった」等,肯定的な意見が挙げられた。また,「目標を作ること,何をやれば良いか考えるのが難しい」と話していた生徒が,「目標をもてるようになって嬉しい。目標が立てやすくなった」と,目標を決めることへの思いが前向きなものに変化した。

### ４　考察

以上の実践の結果を通して,児童生徒自身が学ぶことと自己の将来をつなぐためには,本人の願いを踏まえたツールの活用と対話によって得られた気付きを「可視化」「具体化」「共有化」することが有効であると考察した。また,そのためには複数の教員による事実と解釈を踏まえた児童生徒の学びの見取りと協働解決の積み重ねが有効であり,そのための効果的な研修が必要であることが示唆された。

文献　竹村哲・柳川公三子(2019)特別支援教育のアクティブ・ラーニング.中央法規出版.

（ISHIBANE Satomi, KIKUCHI Kazufumi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1810

# 保護者からみた知的障害のある子どもがリラックスする活動

○高橋　眞琴[1]　　中村　友香[2]　　高橋　真優[3]　　篠原　眞紀子[4]
（鳴門教育大学大学院学校教育研究科[1]，兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科[2]，
大阪教育大学特別支援教育専攻[3]，立命館大学生存学研究所[4]）
KEY WORDS：知的障害，リラックス，保護者

（目的）

文部科学省（2020）によると「障害者の生涯学習を推進する人材の育成･確保の必要が指摘され,国の役割として,障害者の学びの場づくりを担う人材育成に関する方策の検討や研究成果等の発信」が示唆されている。普段の生活や地域の中で障害のある子どもの生活を豊かにしていく取り組みが求められよう。2020 年初頭より，新型コロナウイルス感染症対策の関係で，障害のある子どもたちも外出自粛等となる場合も増加し，普段の生活を送る上で，リラックスする活動も必要であると考えられる。本研究においては，保護者からみた知的障害のある子どもがリラックスする活動について検討することで，今後の知的障害のある子どもが普段の生活を送る上の知見を得ることを目的とする。

（方法）

20xy 年 z 月に，インターネット調査会社に，知的障害のある子どもの保護者を対象とした支援に関連する調査を依頼した。本研究では，目的に沿って，質問項目の 1 つである「知的障害のあるお子様が普段の生活で，リラックスする活動はなんですか。ご自由にお書きください＊リラックスする活動がない／わからない場合，お手数ですが回答欄に『特になし』『わからない』などお書きください。」という項目を取り上げる。インターネット調査会社は，登録しているモニターの中から，10000 サンプル以内のスクリーニング調査を行い，知的障害がある子どもがいると回答したモニター100 名が調査に参加した。得られた自由記述について，発表者ら 4 名（知的障害に関する研究歴がある研究者及び特別支援教育を専門とする大学院生,学部生)で,それぞれがカテゴリーを付した。内容が類似するものは統合，意見が分かれた際には，内容を再検討した。尚，インターネット調査会社とモニター間の個人情報保護規定により,「アンケート内容で知り得た内容については手段を問わず第三者に伝達する行為を禁止する」「回答内容で回答者の特定がされることはないこと」「回答内容については，インターネット調査会社の個人情報保護規定に基づいて取り扱われる」「同意して協力が可能な場合のみ調査に参加すること」の旨が調査画面に明記されている。

（結果）

発表者ら 4 名で，知的障害がある子どもの保護者 100 名の自由記述内容を検討の上，カテゴリーを付した結果，以下の 23 カテゴリー及び内容が得られた。尚，カテゴリーは斜体，（　）の数字は，出現回数，内容は抜粋した記述例である。

①*動画*（19）好きなミュージカル映画，遊園地，アニメーション，ミステリー番組，学習支援などの視聴など。②*特になし*（15）設問内容に沿って，「リラックスする活動がない」「わからない」場合に記載されたものである。③*音楽*（14）音楽聴取，ピアノ，ギターなどの楽器演奏，カラオケなど。④*テレビ*（12）好きなテレビ番組を観ているときなど。⑤*ゲーム*（10）ゲーム機，テレビゲームなど。⑥*外出*（10）娯楽施設への外出，ドライブ，散歩，サイクリングなど。⑦*遊具*（9）プラレール，バランスボール，ぬいぐるみ，おもちゃ，人形，滑り台など。⑧*好きな感覚*（8）家の中を歩き回る,独り言をいう,ビニール袋を巻く感触，スライム，気に入ったものを常時携帯する，水遊び，家の中で大きな声を出すなど。⑨*人との関わり*（7）保護者，家族，ヘルパー，学校の友人など，障害に理解がある人との関わりなど。⑩*やりたいことをやる*（6）その時に本人がしたいことを集中してする，気がすむまでするなど。⑪*指先を使った活動*（6）文字を書く，タブレット端末でのパズル，工作，食用玩具の組み立てなど。⑫*スポーツ*（4）ランニング，野球観戦，サッカー観戦など。⑬*読書*（4），⑭*乗り物*（4）電車，飛行機をみる，自転車にのるなど。⑮*絵を描く*（4）⑯*特定の場所*（3)狭い場所など特定の場所などで落ち着く。⑰*食事*（3）外食やデザートなど。⑱*ダンス*（3）ダンスを観る。ダンスをする。⑲温泉（2）温浴施設，温泉。⑳*買い物*（2）本人が得たお金でお菓子，DVD などの買い物。㉑*自分で落ち着かせている*（2）自分で静かに過ごすことで，落ち着く。㉒*一人で過ごす*（2）㉓*睡眠*（1）であった。

（考察）

①メディア機器を活用した能動的活動：回答の多かった動画，音楽，テレビ，ゲームはいずれもメディア機器によるもので，これらを介したリラクセーションは，社会的距離を要する状況下において活用でき，普段の生活に取り入れやすいものであろう。動画と回答した例では，ダンス，歌唱，スポーツなどの能動的活動もあげられており，身体の運動機能，手先の微細運動などの低下も懸念される今日の状況下では，身体全体を動かすこともリラクセーションや心理的安定に資すると予測される。

②好きな感覚の活用；手先の微細運動をリラックスする活動とする回答例があった。視覚的な活動を身体の粗大運動と指先の微細運動に関連づけることは感覚統合の面からも重要であろう。「やりたいことをやる」「好きな感覚」などの複数回答は，児童の自発性を動機づけることでリラックスが導かれることを明らかにしている。

③家族へのアウトリーチの必要性：「特になし」の回答が複数存在することは，知的障害のある子どもにストレスによる混乱があった場合，解消方法を把握していないとも予測される。今回得られた活動例の提案など，家族へのアウトリーチも求められる。

学校や専門機関と連携することによってさらに一人ひとりに合った活動も可能となる。子どもや保護者が安定した生活を送るためにも多様な活動の展開や ICT 等の活用で，人とつながる機会の保障も望まれる。

（文献）文部科学省(2021)「障害者の生涯学習の推進を担う人材育成の在り方検討会の設置について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/043/gaiyou/1422206_00001.htm（閲覧日：2021.5.13）

（備考）本研究の一部は，JSPS 科研費 18K02442，19K02614 の助成を受けている。

(TAKAHASHI Makoto, NAKAMURA Yuka, TAKAHASHI Mayu, SHINOHARA Makiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 18（知的障害⑥））O-1811

# カンボジアにおける自閉症児の認識に関する現地教員の意識調査

松葉　美渚
(Royal University of Phnom Penh, Master of Education)
KEY WORDS: 知的発達、カンボジア

【目的】

近年、カンボジア国内では「自閉症」という言葉がよく聞かれるようになった。カンボジア国内の政府管轄の特別学校は現在６校であり、うち、知的障害や自閉症児のための学校は１校のみである。インテグレートクラス、インクルーシブクラスと称する特別学級も全国にあるが、その多くはＮＧＯによって運営されており、正確な数はよくわかっていない。そのため、何らかの障害を抱える児童が通常学級に通っていることが考えられるが、包括的なスクリーニングツールやガイドラインがないため、学校が障害のある児童・生徒を特定し、適切なサービスを提供することを阻んでいると指摘されている[1)]。カンボジアでは、もともと１４の障害分類があり、そのすべてが身体に関するものであった[2)]。２００８年の統計データでは、障害は５分類にわけられ[3)]、２０１２年以降、教員養成課程では９つの障害分類が使用されている。さらに、２０１７年以降は、自閉症、ＡＤＨＤ、書字障害等の事例が紹介されるようになった。このように、障害児に関する意識は変化してきていると見られるが、義務教育段階から留年制度のあるカンボジアでは、通常学級の教員の障害に対する正しい知識やスキルは非常に重要である。そのため、本研究は、通常学校で働く現地教員の自閉症に対する認識・知識について調べることを目的とする。

【方法】

現地小学校教員１２名に対し、オンラインにて半構造インタビューを実施した。さらに、１２名のうち「自閉症を知っている」と答えた教員には、インタビュー終了後、自閉症の特徴に関するアンケートを実施し、８名から回答が得られた。インタビューおよびアンケートはすべて英語で実施した。なお、インタビュー冒頭には、協力者が自らの意思で回答を拒否、あるいは中断できることを事前に説明した。また、インタビューは、本人の了承を得たうえで録音し、書き起こしを行った。インタビューの回答はＫＨＣｏｄｅｒを使用し、抽出語リスト、共起ネットワーク、対応分析を基に分析を行った。なお、今回のインタビュー調査では、他にも「Ｓｌｏｗ ｌｅａｒｎｅｒ（学習が遅い児童）」への指導方法についても質問をしているが本研究では取り上げない。

【結果】

「自閉症を知っている」と回答したのは１２名中１０名であり、３名が教員養成課程の授業で知った、５名が働いている学校で行われている教員研修等にて知った、２名がその他、という回答であった。また、「自閉症児を指導したことがある」と回答したのは２名、「会ったことがある」と回答したのは１名であった。インタビューから、自閉症児は「話すことが苦手、話すことが好きではない」「一人でいることを好む」と多くの教員から認識されていることがわかった。また、自閉症児に会ったことがある、指導したことがあるという教員３名は、上記の特徴に加え、「話し方に抑揚がなく特徴的である」「アイコンタクトができない」といった特徴があると認識していることがわかった。自閉症が障害の一種であるかという点においては、回答は様々であり、「障害の一種である」「障害とは視覚・聴覚障害のように目に見えるものであり自閉症は障害とは違う何かである」という意見があげられた。また、自閉症の原因については、生まれつきと外部環境の両方から引き起こされると認識している教員がほとんどで、その外部環境の多くが「親の育児の問題」という回答であった。自閉症児を通常クラスで指導できるかという点に関しては、十分な教員数の確保と、指導経験豊富な教師がいれば対応可能であると考える教員が多かった。なお、自閉症の特徴に関する知識を問うアンケートでは、１対１で自閉症児を２年間指導したことがある教員のみが、正答率８４％であったが、それ以外の７名は、正答率５０％程度、あるいはそれ以下となった。

【考察】

インタビュー及びアンケート調査を通し、各教員養成課程、各学校で教員研修が行われるなど、自閉症に対する関心が高まっていることが伺えるが、自閉症に対する知識は限定的であることがわかった。自閉症、ＡＤＨＤ、学習障害等の事例が取り上げられるようになったのは２０１７年以降であり、「障害とは視覚障害や聴覚障害のように目に見えるもの」と回答があったことからもわかるように、身体的な困難さを障害ととらえている人も一定数いる。以上のことから、「目に見えない障害」の理解促進とともに、障害を適切に判断できるツールあるいはサポートが必要である。また、現場で働く現地教員は、児童に対する教員数の十分な確保、経験豊富な教員の雇用などが必要である感じてはいるものの、自閉傾向のある児童を通常学級で指導することに対してポジティブな回答がほとんどである。障害のある子どもの教育に関する教師の研修、特に特別支援学校／学級で働く教師教育は大きく進展しているが、通常学級で働く教員に対しては、２８時間のカリキュラムの導入を除いて現職前研修は行われていない。国としてインクルーシブ教育を推し進めるカンボジアにとって、通常学級で働く現地教員の障害に対する正しい理解とスキル獲得、あるいは、通常学級にサポートに入ることができる専門的な知識をもった人材の確保は必須である。

【文献】

１）Hayes, A. & Bulat, J. (2018). Cambodia Situational Analysis of the Education of Children with Disabilities in Cambodia Report prepared for USAID/Asia Bureau, USAIAD/Cambodia Mission, Education Team
２）Kalyanpur, M. (2016). Inclusive education policies and practices in the context of international development: Lessons from Cambodia
３）National Institute of Statistics, Ministry of Planning. (2013). Cambodia Inter-censal Population Survey 2013 Final report

(MATSUBA Minami)

日本特殊教育学会第59回大会（2021つくば大会）研究発表（実践・調査報告等19（障害全般③・その他③））O-1901

# 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Ⅸ

## －子どもらがともに学ぶ場の意味に着目して－

○松本彰之*1　　河野文子*2
（ボランティア学習室エスじゅく*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　学習支援　居場所

（はじめに）

これまで，公立小学校の特別支援教室専門員という教師とは異なる立場で，子どもたちの気持ちに寄り添ったコミュニケーションを通じて知り得た当事者側の事情を，正しく大人側に伝えた。問題を抱える子どもたちの中には，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者等も多かった。すべての子どもたちが，考える力や自尊心，豊かな感情をもって生き生きと過ごせる社会であるべきだ。

昨年より，新型コロナ感染症の流行は，世界中の人びとの生活を一変させた。子どもたちを取り巻く環境は日々厳しさを増し，子どもたちの成長のために欠かせない居場所（ともに学ぶ場）が，急速に失われている。以下，ボランティア学習室（以下学習室）の事例を報告する。

（目的）

本研究では，子どもたちが学校を離れた場面で，居場所（ともに学ぶ場）を形成するために，どのような配慮が必要でありどのような条件が求められるのかを学習室での実践を通して明らかにすることを目的とする。とくに今回は，障碍のある児童生徒を中心に，当事者側の事情を大切にしたコミュニケーションによって，彼らのもつ課題を探り，ともに解決策を考える一助としたい。

（方法）

なお，本研究及び発表を行うにあたり，対象児（ご家族）に口頭にて内容の確認をし，本研究発表以外では使用をしないこと，それにより不利益を被ることはないことを説明し，書面にて署名により同意を得たものとした。

対象児：肢体不自由のある児童生徒　7名
（小学生3名，中学生4名）指導者4名
期　間：20XX年7月～20XY年9月（14ヶ月）
場　所：○○区立○○地域センター集会所（洋室）
時　程：9:00～11:30　算数または数学，国語，英語

（内容）

(1) 脳性麻痺があり上肢及び下肢に動き難さがある。車椅子での自走は可能なAは，肢体不自由特別支援学校中学部3年に在籍している。学習意欲が高く，自分で問題演習を行なって学習を進めることはできる。コロナ禍で在籍学校がオンライン授業となった。Aは，当初，学校に通学せずに学習できると，非常に前向きだった。Aは，「家族がPC関係の仕事をしているため，自分も抵抗ない」ということであった。実際に，家族はAの教育について非常に協力的であった。しかし，オンライン授業が続き友人らと直接会えない時期が続いた。家庭での学習で集中できないことが増え無表情になりがちとなった。特にオンラインでの授業が嫌ではないが，「毎日でつまらない」という。家族との会話もなくなり保護者の希望で，学習室に参加した。問題集のわからないところを担当員に教えてもらうという形の学習であった。視知覚認知の課題では，丁寧な担当者の指導で「コツをつかんだ」と笑顔が弾けた。休み時間，ともに学ぶ子どもらと会話が弾んだ。家庭でも本来の明るい表情が戻ったとのことだった。

(2) 脳性麻痺（右片麻痺）のBは，独歩が可能であり上肢に若干の麻痺があるが，書字を含め生活関連動作は自立している。肢体不自由特別支援学校小学部5年に在籍している。学校では，授業の内容によっては，参加できず離席がちだった。家庭での学習に保護者は協力的であるが，行き詰まることが多くあり，保護者の希望で学習室に参加した。当初の数回は緊張のためか，提示のプリント教材にも手が付き難かった。Bの心情に配慮してコミュニケーションを活発にしたところ，場に慣れ，集中が継続するようになった。飽きても担当者との会話を支えに再び取り組む。自分の頑張りを認めてもらうために，担当者に手招きして自分の横の席に座って欲しいと要求することが増えた。

（結果）

(1) Aは，決して自分から積極的に話題を拡げて活発に話をするタイプではないが，周囲に友達の会話をよく聞いていて，そこに時々自分が参加してやりとりを楽しむタイプであった。これは，友達が側にいるのが普通の学校では自然にあった状況である。しかし，オンライン学習でそれが困難となりバランスが崩れたと考えられる。学習室では，コロナ禍でも感染症対策を充分に行なったうえで，対面で実施した。Aは月に数回の限られた時間で，本来のリズムを取り戻した。その後，緊急事態宣言下，対面での学習室を一時休止せざるを得なくなった。本人，保護者と担当者が話し合い，オンラインでの学習室を実施した。オンラインでの学習室では，学習内容はもちろんであるが，Aの心情に配慮してのコミュニケーションを重視して，やりとりを行なったところ，Aも意欲的に楽しく参加でき，終了時には「次回はいつ？」と聞いてくるほどであった。

(2) Bは，学校生活のなかで不適応な場面に遭遇するとうまくコミュニケーションがとれなくなり，その状況を引きずりがちであった。学習室では，徹底してBの心情に配慮して共感を重視してのコミュニケーションを行なった。その際に，周囲で他の子どもたちの様子を一緒にながめながら，Bも頑張っている仲間の中にいることを確認させるようにした。その結果，Bの自己肯定感が高まり，Bは自分からその状況を形成できる場として，自分の中で学習室の位置付けを行なった。学習室での頑張りで高まった自己肯定感で，学校生活でも，不適応な場面での立ち直りが早くなってきた。

（考察）

ボランティア学習室は，子どもたちにとって，学校や家庭以外の居場所（ともに学ぶ場），学校や家庭では満たされないものを満たす場として，有効に機能しつつある。とくに，コロナ禍では，大人が疲弊していることが強調されがちであるが，子どもたちもまた多くの支えを必要としている。子どもたちが自分たちの育とうとする力を支えるために，子どもたちがともに学ぶ場と，当事者側の心情に配慮してのコミュニケーションは必須条件である。これからも，実践を継続し子どもたちがともに学ぶ場を創っていきたい。

(MATSUMOTO Akiyuki, KAWANO Fumiko)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1902

# 特別支援学校における教育実習の充実に関する研究３

## 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、連携

【はじめに】

特別支援学校における教育実習（以下：教育実習）について、矢口（2019）は、2018 年の北海道特別支援教育学会において開催した自主シンポジウムの結果と H 大学附属特別支援学校（以下：附属校）の教員を対象に実施したアンケート調査の結果を基に、教育実習の在り方について課題を明らかにした。また、矢口（2020）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アンケート調査の結果と、附属校に実施したアンケート調査の結果の比較をとおして、教育実習中の大学教員の関与や後継者の育成に関することで、附属校と公立校に違いが見られたことを報告した。

本研究では、北海道内の特別支援学校で教育実習生の指導を行った全ての教員を対象として実施したアンケート調査（調査１）の結果と、北海道内の特別支援学校に教育実習生を送り出している大学（以下：養成大学）に行った調査（調査 2）の結果を分析し、北海道の特別支援学校で行われている教育実習の在り方と今後の方向性について検討する。

【方法】

ア　調査 1

201x 年 x 月から 202x 年 x 月までの期間に、201x 年度に公立校及び附属校で教育実習生を指導した教員 540 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、368 名（回収率:68.1%）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カテゴリー17 項目について、

◎：「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、各カテゴリーに自由記述欄を設けた。

イ　調査 2

202x 年 1x 月に、取得可能な基礎免許、事前事後指導で重視していること、実習中の指導などについて自由記述の形で養成大学 16 校に調査を実施し、10 大学から回答があった。

※本調査は名寄市立大学倫理委員会の承認を受けて実施した。

【結果】

ア　調査 1

回答のあった、368 名を教職経験年数 20 年以上群（196 名）と 20 年未満群（172 名）に分けて、17 項目の回答について比較を行った。17 項目のうち、「教育実習生を受け入れる意義」のカテゴリーの「自分自身の実践の振り返りや進化」の項目で、差異が見られた。結果を図 1 に示す。

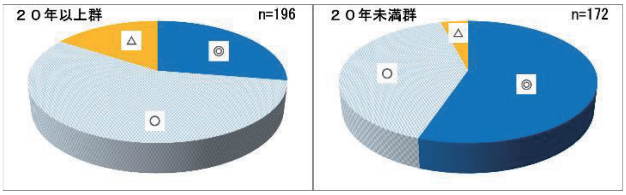



図１　教育実習生を受け入れる意義

◎（特に感じる）について、20 年未満群が 55.2%だったのに比べて、20 年以上群は 27.5%であった。◎と○（まあまあ感じる）を合わせた割合でも、20 年未満群が 95.9%、20 年以上群は、84.1%であり、優位な差が見られた。

（$\chi^2$test.p＜0.01）

同じカテゴリーの「後継者の育成」の項目では、◎（特に感じる）と○（まあまあ感じる）を合わせた割合は 20 年以上群、20 年未満群ともに 97.5%前後であった。

イ　調査 2

教育実習を行う学年については、3 年生が 3 校、4 年生が 7 校であった。実習期間は受け入れる特別支援学校の状況により、2 週間から 3 週間である。事前事後指導で重視していることは、実態把握や模擬授業、学習指導案や実習日誌の書き方などは各養成大学で共通しており、社会人としてのモラルや、個人情報の管理をあげている養成大学もあった。実習中の訪問指導は、1 校が 2 回の行っており、1 回と回答した養成大学 9 校は必要に応じてメールや電話で指導を行っている。

【考察】

「教育実習生を受け入れる意義」のうち、「後継者の育成」が年齢群に共通して高い割合を示したことに比べて、「自分自身の実践の振り返りや進化」が教職経験年数による差異が見られたことは、教員としての専門性の向上と関連させて考えることができると思われる。教職経験が 20 年未満の教員にとっては、教育実習生の指導は教員が自身の実践を振り返る機会となると考える。本調査では、20 年未満群の中に教職経験 10 年未満の教員 60 名から回答があった。学校の規模や教員の年齢構成によって状況は異なると思われるが、将来中核的な役割を果たしていくことが期待される教員には、早い段階で教育実習生の指導を行うことによって、自身の実践の振り返りをとおして専門性の向上させる必要性を感じることができると思われる。

矢口（2020）が示したように、「大学との連携について」の「大学教員の授業参観の充実」について◎（特に感じる）と回答したのは、附属校が 53.6%であったのに対して、公立校は全 17 項目中で最も低い 9.4%であった。実習中の訪問指導については、養成大学の教員が教育実習のまとめとなる研究授業を参観して学生の指導を行っているが、その際に公立校の指導教員に対しては指導のお礼を述べる程度にとどまっていることが推察される。養成大学の教員が、指導教員に対して、教育実習を経験したことにより変化した学生の様子など、教育実習の成果を伝えていく方法を探ることが必要だと考える。このことは、ほとんどの公立校において養成大学の教員と教育実習以外につながりをもっていない現状を変えていくきっかけになると考える。

養成大学と公立校が連携を深めていくことによって、養成大学の教員は学校現場の現状や課題を把握して事前指導に生かすことができると考える。また、公立校の教員は養成大学の教員が取り組んでいる研究の成果を知って実践に生かす方法を探ることが期待される。

【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

矢口明（2020）特別支援学校における教育実習の充実に関する研究 2. 日本特殊教育学会第 58 回大会発表論文集

（YAGUCHI Akira）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1903

# 特別支援学校における自立活動の専門性向上に資する校内研修に関する研究Ⅰ

○植田佐知子[1] 武部綾子[2] 長谷川哲[3] 任龍在[4] 奥田裕幸[5] 小倉靖範[6] 永冨茉未[7] 渡辺政治[8] 北川貴章[9] 安藤隆男
(1 静岡市立長田東小学校)(2 東京都立水元小合学園)(3 新潟県立東新潟特別支援学校)(4 千葉大学教育学部)(5 北海道教育庁十勝教育局)(6 愛知教育大学特別支援教育講座)(7 社会福祉法人慶生会)(8 前さいたま市立さくら草特別支援学校)(9 国立特別支援教育総合研究所)

KEY WORDS: 自立活動　教員研修　学校組織

## Ⅰ　問題の所在と目的

自立活動の指導は、これまでの特別支援学校において、児童生徒の自立と社会参加を目指す指導の中核として位置付けられてきた。しかし、経験豊かな教員世代の大量退職や近年進んでいる短年の人事異動サイクルにより、専門性が教員個人や学校組織に担保されない課題が指摘されている(国立特別支援教育総合研究所,2010)。初任者研修以降、職能成長を考えた年代別の適切な研修の実施は、教師個人の熱意や実践現場の同僚性に依存している(任・安藤,2012;内海・安藤, 2020)。本研究では、特別支援学校における自立活動の専門性の向上に資する校内研修の取組について２校の事例を通して研修方法及び実施上の要点等の研修に必要な要素について明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ　方法

１．対象：校内研修において自立活動の専門性に資する研修が位置付けられ、研修企画の中核を担う役職にあり、校内における研修全体の概要が把握できている教員。
２．手続き：先行研究を踏まえ、KJ 法を参考にしながら、現職教員及び大学教員で自立活動の研修(企画、計画、実施、評価)に関連する項目を整理し、以下の質問項目を作成した。①学校組織内の自立活動の研修に関わる部署、②研修企画の背景、③自立活動の専門性に資する研修の実施における工夫、④自立活動の専門性を担保するための取組としてあげられる成果と課題、⑤自立活動の研修について、研修ニーズの把握の仕方及び研修効果の評価の仕方。

## Ⅲ　結果

質問項目によるインタビュー調査を行った結果、両事例には、５つの質問項目に関して特徴的な取組が見られ、共通点・相違点が明らかになった。Table １に示す。

**両事例の共通点・相違点について：**共通点は、①研修関係部署は、研修担当及び自立活動担当、②企画背景は、若手や経験の浅い教員の育成を図る、③指導場面に直結する研修の実施、互いの実践に触れる機会の設定、④中堅・ベテラン層の教員の研修への関与の仕方が課題。相違点は、①・②管理職の関与の仕方③研修実施時間の設定が挙げられる。

## Ⅳ　考察及び今後の課題

両事例に共通して、実際の指導場面に直結する研修を実施し、若手教員及び障害種の経験が浅い教員に対し指導力の向上につながる研修を実施していることが示された。これには、研修の企画時、各校とも経験が浅い教員の力量向上により学校組織としての専門性の底上げをねらいとする背景がある。また、研修方法として、これまでの講義型の研修からの変化が考えられる。一方、冒頭に述べた学校の専門性の担保につながるためには、中堅・ベテラン教員の研修への積極的関与が欠かせず、このことが満たされる研修の条件については検討が必要である。また、両事例の相違点にある管理職の関与の仕方、つまり校長のリーダーシップが研修の実施上の要点に影響を与えることが示唆された。本研究結果より、校内研修は学校の実情に合わせて、研修担当の裁量で実施されていることが示された。今後、自立活動の専門性向上に資する研修に必要な要素を明らかにするために、研究対象校を広げていくことが必要である。

付記：本研究は、つくば自立活動研究会におけるグループ研究の取組である。

(主要文献) 国立特別支援教育総合研究所 (2010) 肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究-特別支援学校 (肢体不自由) の専門性向上に向けたモデルの提案-.

(UEDA Sachiko, TAKEBE Ayako, HASEGAWA Tetsu, LIM Yongjae, OKUDA Hiroyuki, OGURA Yasunori, NAGATOMI Mami, WATANABE Masaharu, KITAGAWA Takaaki, ANDO Takao)

**Table 1　両事例の校内研修の取組（一部抜粋）**

| 質問項目 | 事例１ | 事例２ |
|---|---|---|
| 関係部署 | 研究・研修担当及び研修内容担当部署が企画。 | 研究主任が管理職や自立活動部等と相談し企画。 |
| 企画の背景 | 学校経営計画に公開研究会の実施が示されたことを期に整理。今ある資源としての多くの外部専門員の有効活用に着目。若手育成も同時に担える仕組みづくり。 | 肢体不自由教育経験が浅い教員が増えていることから基本的な事柄をおさえられる研修を立案、実施。 |
| 実施の工夫 | 教職員に負担感がなく、日々の授業研究で研修。特設の研修機会を少なくし、通常の学年会を活用。教職員の同僚性を活かし授業を見合い、実践を意識化する取組。 | 事例をビデオ撮影し、それを職員が視聴し検討する研修。子どもの障害の状態が似たような教員を縦割りで編成したグループで見合い、助言をするグループセッション。 |
| 成果課題 | 成果：若手人材の授業を見合う雰囲気が醸成、研究成果物にまとめる取組を通して、実践の意味づけ、認め合い。<br>課題：中堅層の取り組み。 | 成果：講義や事例検討、グループセッション等といった研修を通し、経験の浅い先生方の専門性向上。<br>課題：経験が多い先生方のさらなる専門性向上は疑問。 |
| 評価 | 各担当部署の研修の必要性を把握し、研究・研修担当者が必要な研修方針を示し、コーディネートの実施。 | 全職員への研修ニーズの把握は実施せず。研修主任が自立活動部等の関係部署と相談し、コーディネートを継続。 |

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1904

# きょうだいが育つ家族の QOL に関する研究

## －「日本版 FQOL Scale」による家族 QOL 得点の分析－

○阿部美穂子（山梨県立大学看護学部）
小林保子（鎌倉女子大学児童学部）

KEY WORDS: きょうだい　家族 QOL　家族支援

### 1　目的

障害のある子ども（以下、同胞）の兄弟姉妹（以下、きょうだい）特有の悩みや課題は、きょうだいが育つ家族状況の影響を受ける（阿部，2019）。よって、家族全体を視野に入れ、ニーズを把握し、支援の方向性を探る必要がある。本研究では、きょうだいが育つ家族の生活の質（以下、きょうだい家族 QOL）が、きょうだいの心理的安定と発達保障に関連するとする仮説に基づき、以下の点から質問紙調査結果を分析し、きょうだいとその家族への支援の基礎的知見を得ることを目的とする。

【目的 1】きょうだい家族 QOL を構成する共通因子を探る。

【目的 2】同胞の障害種、きょうだいの年齢・出生順の属性と、きょうだい家族 QOL との関連性を探る。

### 2　方法

(1) 質問紙

「日本版 FQOL Scale」（小林・阿部・藤井，2016）を用いた。The Beach Center FQOL Scale（2012）の邦訳版で、5 件法 25 項目からなる。原版は 5 下位尺度構成だが、日本版では、「家族内環境要因」15 項目と「家族外環境要因」10 項目の 2 因子構造となり、前者に主に原版の「家族相互関係」「子育て」「精神的健康」、後者に「身体的・物的健康」「障害関連サポート」を含む。妥当性と信頼性を確認済みである。

(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

同胞（複数の場合は最年長者）の障害種により、単一身体障害（以下、PD 群）、知的障害（ID 群）、重度・重複障害（SMID 群）、知的障害を併有しない発達障害（DD 群）の 4 群、各家族の最年長きょうだいの年齢と出生順に基づき、幼（0～6 歳）群・小（7～12 歳）群・中高（13～18 歳）群・成人（19 歳以上）群の 4 群、及び、兄・姉・弟・妹の 4 群に分け、日本版 FQOL Scale の 2 下位尺度得点を単純比較した。引き続き、2 因子構造要因と「障害種」「年齢」「出生順」の属性をそれぞれペアにして独立変数とし、下位尺度得点を従属変数として、3 種類の 2 要因分散分析（混合計画）を行い、家族 QOL における各要因と下位尺度得点との関係について検討した。統計的分析には、エクセル統計 2016 を使用した。

(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、きょうだいがいる家族で、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) 質問紙回答回収状況

配布数 1981 中、回収数 751（回収率 37.9%）で、回答に不備があるものと質問紙が規定する対象年齢外のものを除いた有効回答数は 606（回収中 80.7%）であった。これを基本データとし、分析目的に応じて Face 項目に欠損があるものを除いたデータを対象とした。回答者の内訳は、障害種別では、PD 群 61、ID 群 268、SMID 群 189、DD 群 78、年齢別では、幼群 115、小群 187、中高群 186、成人群 114、出生順別では、兄群 188、姉群 191、弟群 129、妹群 98 であった。

(2)【目的 1】について

基本データを対象に因子分析（主因子法、プロマックス回転）を実施したところ、小林・阿部・藤井（前出）と同じ 2 因子構造が得られた。そこで、詳細な構造を探るため、さらに 2 下位尺度別に因子分析を実施したところ、**表 1** に示す 2 層構造が示された。第 2 層の「家族相互関係」には、原版尺度項目に加え、原版の「子育て」尺度における「私の家族が、子どもに人と仲良くできるよう教える」等、子育て上の親子関係を示す 2 項目が含まれた。同様に「精神的健康」にも、原版尺度項目に加え、「子育て」尺度から「私の家族の大人が、子ども一人ひとりの個別のニーズに応じる時間がある」等、親が子どもの精神状態を支える 4 項目が含まれた。

以上より、日本の障害児家族では、「子育て」に特化した要因が明確化されないことが示唆された。これは、障害のある子どもの育成を最優先関心事としがちな家族の日常において、「子育て」は、障害児家族にとって、「家族内環境要因」全体に関与する前提要因であり、個別に抽出されるものとはならないためと考察される。ここに含まれるであろう、きょうだいの「子育て」要因と家族 QOL との関係性については、親のきょうだい育ての評価と併せ、さらなる検討を要する。

**表 1　きょうだい家族 QOL の因子構造**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 家族内環境要因 | 家族相互関係 | (7項目) | α=0.92 |
| | 精神的健康 | (8項目) | α=0.88 |
| 家族外環境要因 | 身体的・物的健康 | (6項目) | α=0.82 |
| | 障害関連サポート | (4項目) | α=0.84 |
| 因子間相関　0.54 | | 上2尺度相関0.69、下2尺度相関0.63 | |

(3)【目的 2】について

3 種類の 2 要因分散分析の結果、いずれも交互作用は見られず、因子構造要因と障害種要因の主効果のみが確認された。有意差が見られた検討結果を抽出し、**表 2** に示す。下位尺度間比較では、「障害種」「年齢」「出生順」にかかわらず、「家族内環境要因」得点が「家族外環境要因」得点より有意に低く（$p<.001$）、これらの外的属性に依らず、家族内の様々な要因がきょうだい家族 QOL の質に関与する可能性が示唆された。一方、障害種間比較では、多重比較の結果、SMID 群の尺度得点が ID 群を下回り（$p<.05$）、日常的な介護を要する SMID 群の特性が関係していると推測された。

**表 2　2 要因分散分析の結果（有意差が見られた結果のみ）**

| | | | 家族内環境要因 | | 家族外環境要因 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | 平均 | SD | 平均 | SD | ANOVA |
| 障害種 | PD | 61 | 3.45 | 0.80 | 3.51 | 0.66 | $F(3,592)=2.66$, $p<.05$, ID>SMID |
| | ID | 268 | 3.50 | 0.69 | 3.65 | 0.60 | |
| | SMID | 189 | 3.37 | 0.67 | 3.46 | 0.68 | |
| | DD | 78 | 3.46 | 0.73 | 3.59 | 0.65 | |
| $t$検定 | | 家族内環境要因<家族外環境要因, $t(605)=4.75$, $p<.001$ | | | | | |

(ABE Mihoko, KOBAYASHI Yasuko)

※本研究は科研費基盤研究(C)16K04803「障害のある子どものきょうだいと親がともに活きる支援プログラムの開発」の補助による。

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1905

# ヘルプマークの有効な活用における課題Ⅱ

－マークの配布や普及・啓発活動の状況から－

〇西館有沙（富山大学教育学系）　水野智美（筑波大学医学医療系）　徳田克己（筑波大学医学医療系）　西村実穂（東京未来大学こども心理学部）

KEY WORDS：ヘルプマーク、自治体、普及

**（目的）**

ヘルプマークは、見た目には障害や病気があることがわからない人が周囲からの援助を得られやすくなるように、東京都福祉保健局が 2012 年に作成したものである。赤色の背景に白抜きのプラスマークとハートマークが縦に並ぶデザインとなっている。ヘルプマークは当初は東京都内で配布されていたが、その後徐々に配布する自治体が増えている。経済産業省は東京オリンピック・パラリンピックを見据えて、2017 年 7 月 20 日に案内用図記号（JIS：z8210）の規格見直しを行っており、その際にヘルプマークの追加を行っている。

しかし、ヘルプマークの利用状況や課題は明らかにされておらず、その効果は不明である。そこでヘルプマークをめぐる課題を整理するための研究に取り組むこととした。本稿では 47 都道府県のホームページ（HP）を確認し、ヘルプマークの配布を行っている自治体がどの程度あるのか、どのような形で配布や普及・啓発活動が行われているのかを明らかにし、そこから得られた課題を整理する。

**（方法）**

2020 年 3 月に、47 都道府県のホームページを確認し、ヘルプマークの配布を行っているかどうか、配布開始年、配布に関する条件の設定、配布方法や場所、普及・啓発活動の内容について分析を行った。

**（結果）**

ヘルプマークは 2020 年 3 月時点において、47 都道府県のうちの 43 都道府県で配布や普及・啓発活動が行われていた。配布を行っていない自治体は福岡県、熊本県、大分県、鹿児島県の 4 県であった。ヘルプマークの配布開始年について、2016 年度以前であるケースは 4 都府県と少なく、2017 年度以降であった道府県（2017 年度が 8 道府県、2018 年度が 16 県、2019 年度が 7 県）が多かった（8 県は HP に記載がなかったため不明）。

ヘルプマークは、申請すれば書類等の提出無しに配布してもらえる自治体（7 か所）もあれば、申請書等の提出が必要な自治体（9 か所）もあった（26 か所の自治体は HP に記載なし）。また、21 か所の自治体では「1 人につき 1 個」というように、配布数の制限を設けていた（22 か所の自治体は HP に記載なし）。「1 人につき 1 個」という個数制限を設けていた自治体のうちの 1 か所では、加えて「不要になったら返却」することを求めていた。配布実績を公開しているところは埼玉県のみであった。埼玉県では、2019 年 11 月末時点において 27,805 個を配布したという。

配布方法として窓口における直接の手渡し以外に、郵送可としている自治体は 7 か所、原則郵送なしだが相談に応じるとしている自治体が 1 か所あった。一方、17 か所の自治体は郵送による配布を行っていなかった（14 か所の自治体は HP に記載なし）。この他に、5 か所の自治体ではホームページからヘルプマークをダウンロードし、印刷することができた。

配布を行う窓口は県と市町村それぞれに設けられているケースが多かった。具体的には、県や市町村の障害福祉課、福祉事務所、障害者相談所、福祉センター、保健センター、社会福祉協議会、リハビリテーションセンター、病院などに窓口が設置されていた。なかでも東京都は、都営地下鉄各駅やゆりかもめ、モノレール、バス営業所等の公共交通機関に窓口を設置しているという点に特徴があった。

ヘルプマークを作成した東京都は、ヘルプマークを付けた人への配慮として表 1 の内容を示している。ヘルプマークを導入することによって、その自治体における普及活動も始まる。ヘルプマークを導入している 40 か所の自治体では、東京都とほぼ同様の配慮事項を記載したポスターやチラシ等をホームページに載せており、ダウンロードできるようにしていた。また、宮城県では東京都が作成した配慮事項に「緊急時にはシールの記載内容をご確認ください」という事項を加えていた。三重県では、ポルトガル語版、中国語版、英語版のチラシを作成していた。大阪府では、漢字にルビを振ったチラシを作成していた。

表 1. ヘルプマークの携帯者への配慮事項

| |
|---|
| **電車・バスの中で、席をお譲りください。** |
| 外見では健康に見えても、疲れやすかったり、つり革につかまり続けるなどの同じ姿勢を保つことが困難な方がいます。また、外見からは分からないため、優先席に座っていると不審な目で見られ、ストレスを受けることがあります。 |
| **駅や商業施設等で、声をかけるなどの配慮をお願いします。** |
| 交通機関の事故等、突発的な出来事に対して臨機応変に対応することが困難な方や、立ち上がる、歩く、階段の昇降などの動作が困難な方がいます。 |
| **災害時は、安全に非難するための支援をお願いします。** |
| 視覚障害者や聴覚障害者等の状況把握が難しい方、肢体不自由者等の自力での迅速な非難が困難な方がいます。 |

※東京都保健福祉局の HP より引用

**（考察）**

ヘルプマークが 2017 年に JIS 規格に含まれたことで、各自治体においてマークの配布や普及・啓発活動が広まったことがうかがえる。マークの携帯者への配慮事項については東京都が設定したものがほぼそのまま採用される傾向にあったため、市民に啓発される内容は統一されていると言える。また、宮城県が独自に加えた「緊急時にはシールの記載内容をご確認ください」は重要な情報であり、今後は他の自治体においても加えられることが望ましい。

マークを入手する際に申請書等の提出が必要であることや、配布数を 1 人 1 個に限ること、配布方法を窓口での手渡しのみに限ることはマークを適正に配布しやすく、かつ個数を管理しやすいというメリットがある。一方で、申請書の提出がむずかしい者や窓口まで赴くことのできない者がマークを入手しにくい点に課題がある。マークを必要とする者への配布が行き届く方法を検討することは、マークの普及を促進する上でも必要であると考えられる。

（NISHIDATE Arisa, MIZUNO Tomomi, TOKUDA Katsumi, NISHIMURA Miho）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1906

# 社会的養護と発達困難を有する子どもの発達支援
## ―児童心理治療施設職員への聞き取りを通して―

○田中裕己　田部絢子　内藤千尋　髙橋智
（横浜いずみ学園）（金沢大学）（山梨大学）（日本大学）
Keywords：社会的養護、児童心理治療施設、発達困難、発達支援

### 1. はじめに
昨今、不適切な養育・被虐待・ネグレクト等による発達困難を抱える子どもの急激な増加を受け、そうした子どもに対して安心・安全な生活の保障、教育と発達の保障を基底とした発達支援を提供する社会的養護のシステムと実践はいっそう重要性を増している。

その一翼を担う児童心理治療施設は 2016 年の児童福祉法一部改正に伴い、「情緒障害児短期治療施設」から名称が変更となった。施設の支援では心理治療・生活支援・学校教育・医療等が連携し、24 時間を通して子どもに対する発達支援が行われている。

児童心理治療施設において被虐待や障害を有する子どもの在籍率は他の児童福祉施設と比較して顕著に高く、厚生労働省の児童養護施設入所児童等調査結果では、全国の児童心理治療施設入所児童のうち被虐待経験のある児童は 78.1%、何らかの障害の診断がある児童は 84.2%であった（厚生労働省子ども家庭局：2020）。

田中ほか（2020）の調査において、児童心理治療施設に入所する子どもには「被虐待・ネグレクトやいじめを受けた経験は“衝動的”“気分の浮き沈み”“大人への甘えと反発”“他の子に対するひがみ”等の行動特徴として現れる」ことを示している。併せて入所児には睡眠や食、排泄、身体感覚運動の困難や身体症状等各種の発達困難が身体化していることを明らかにし、子どもの抱える重層的な発達困難を支援していくために「衣食住や睡眠などの成長・発達の基盤を充実させ、そうした安心・安全な生活の保障のもとに学校教育と連携・協働した発達支援を行うことが不可欠である」と指摘している。

このように児童心理治療施設入所の子どもは多様な発達困難を有していることが指摘されているものの、発達支援のあり方について実践に基づいた検討は不十分である。本報告では児童心理治療施設職員への聞き取り調査を通して、入所の子どもの発達支援のあり方を検討することを目的とする。

### 2. 方法
2021 年 4 月、国内の児童心理治療施設に勤務する複数名の職員を対象にインタビュー調査を実施した。インタビューの内容は、子どもの生活上の困難に介入する中で、どのような関わりが子どもの発達に繋ることになったのかについてうかがった。分析にあたっては、エピソードをもとに職員の支援を通して変化していく子どもの内面世界の発達に着目して考察する。

なお、倫理的配慮・個人情報保護の観点から、複数名の職員の性別・年齢等や勤務する児童心理治療施設の基本情報については公表を控える。

### 3. 結果
※以下のエピソード記述において、子どもの語りには「」、職員の語りには＜＞を用いる。

【事例　苦手な食べ物を克服したＡさん】

Ａさんは、魚に全く手を付けられず、職員と食事を残すやり取りで毎回揉めていた。ある日、職員ａより＜魚食べたかい？＞と聞かれると、「全然。魚が本当に食べれないんです」と返答。職員ａが半量取り分け食べるよう促すが「無理です」と極端な拒絶。しばらくして、部屋から顔を覗かせているＡさんを見に行くと、量としては変わらず、促しにも無反応なため、＜食事は一日に必要な栄養が計算されている。しっかり食べなさい＞と厳しく指導される。Ａさんは「夜おかわりするからいい」「栄養バランスとして食べる必要はない。管理される筋合いはない」と反発した様子を見せる。

別の日に、職員ａと異なったアプローチを試みた職員ｂはＡさんの側で一緒に魚を食べてみた。職員ｂは＜魚の何が苦手なの？＞とＡさんに聞くと「ここの魚は出来立てじゃないからパサパサする」「みそ焼きは口の中にべちゃっとした感覚が広がるから苦手」「カマの部分は油をすごく感じる」など食べられない理由を語る。職員ｂは話を傾聴しながら、お魚漢字クイズを出題することや調理法を解説する等、楽しく食事の時間を過ごしていると、Ａさんはほとんど魚を残さず食べることができた。食べられた流れで、これまで魚を残すやり取りでなぜ反発してしまったのかについて問うと「他の職員は話を聞いてくれなかったから。ただ、食べろ！って言われても無理でしょ」と語る。それ以降、魚をほとんど食べ残すことなく「今日も頑張ったよ」と職員に報告してくれるようになった。

### 4. 考察
マークスミスほか（2018）は施設養育における食事を通じたケアについて、「食事は単なる栄養摂取ではなく、それを通して関係を築き深めていく手段として、象徴的な意味を持つ」ことや「食に関連した経験を共有し、それによって形成された絆や関係を通して、自分がケアを受けていると実感できる」ことを示し、乏しい経験を補い、関係形成の方法を学び直す機会となり得る食事の重要性を指摘している。

田部・髙橋（2019）は、発達障害当事者の食の困難は偏食のみならず多様であることを明らかにし、特有の感覚過敏、身体感覚運動の調整機能の困難とともに当事者が抱える各種の不安・ストレス等にも起因していることを示唆している。支援においては苦手さや不安・恐怖感・ストレス等について丁寧に聴き取りながら理解し、当事者の支援ニーズを十分に踏まえながら支援を進めていくことが不可欠であることを提言している。

本事例では、Ａさんが職員と一緒に食事を摂る中で、食の困り事に関するニーズを丁寧に聞いてもらい、受け止められた体験や信頼関係の形成においてＡさんの気持ちが安定し、苦手な食べ物に向き合う土台が生まれたと考えられる。

### 5. おわりに
本報告では児童心理治療施設職員への聞き取り調査を通して発達困難を有する子どもの発達支援のあり方について検討した。発達支援においては、職員が子どもと共同生活を送りながら、日常の中の出来事を重要な発達促進の機会として捉え、子どもの抱える発達困難についての丁寧な傾聴を通して信頼関係を築きながら、伴走的発達支援を行っていくことが不可欠である。

### 文献
厚生労働省子ども家庭局（2020）『児童養護施設入所児童等調査の結果（平成 30 年 2 月 1 日現在）』。
マークスミスほか（2018）『ソーシャルペダゴジーから考える施設養育の新たな挑戦』明石書店。
田部絢子・髙橋智（2019）『発達障害等の子どもの食の困難と発達支援』風間書房。
田中裕己・田部絢子・内藤千尋・高橋智（2020）児童心理治療施設入所の子どもが有する発達困難と支援の課題―全国児童心理治療施設職員調査から―、『SNE ジャーナル』第 26 巻 1 号。
（TANAKA Yuuki, TABE Ayako, NAITOH Chihiro, TAKAHASHI Satoru）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1907

# インクルーシブな放課後等デイサービスの在り方に関する研究

## ～東京都区内の放課後等デイサービスによる検討～

○中西 郁（十文字学園女子大学）
大井 靖（竹早教員保育士養成所）
日高浩一（東京都立足立特別支援学校）
岩井雄一（全国特別支援教育推進連盟）
丹羽 登（関西学院大学）
濱田豊彦（東京学芸大学）
半澤嘉博（東京家政大学）
渡邉流理也（新潟大学）
渡邉健治（東京学芸大学）

KEY WORDS ： 放課後等デイサービス、インクルージョン、障害児支援

**【目的】**

放課後等デイサービスは、2012（平成 24）年の制度創設以来、事業所数は全国的に急増してきた。その放課後等デイサービスでは、利用する障害のある子どもの保護者支援をはじめ、子どもの発達支援において一定の成果をあげている。また、2015（平成 27）年 4 月に公表された「放課後等デイサービスガイドライン」（以下、ガイドライン）では、共生社会の実現に向けた後方支援の取組みを事業所に求めている。しかし、放課後等デイサービスを利用する子ども達は、特別支援学校や特別支援学級に在籍し、いわゆる特別な教育の場で学ぶ子ども達である。そのような子ども達が、放課後等の活動においても障害のある子ども達とのかかわりが中心となってしまったら、将来の共生社会の形成に大きな障壁となる可能性がある。そのため本研究では、東京都区内の事業所 523 か所を対象にガイドラインに示す共生社会の実現に向けた後方支援の取組みの実態等についてアンケート調査を実施して明らかにすることを目的とした。

**【方法】**

**１．調査方法・調査対象**

放課後等デイサービス事業所に、2019（令和元）年 11 月 8 日から 12 月 16 日までの間で郵送によるアンケート調査を行った。調査対象とした放課後等デイサービス事業所は、東京都区内にあるすべての放課後等デイサービス事業所 523 か所（同一の法人等の運営主体の場合は 1 事業所を対象）とした。

**２．調査内容**

調査項目は、(1) 運営主体について、(2)利用者について、(3)職員について、(4)運営について、(5)並行利用について、(6)地域行事への参加、地域資源の活用について、(7)子どもの地域社会への参加・包摂（インクルージョン）を進めるための取り組みの必要性について、(8)子どもの地域社会への参加・包摂（インクルージョン）の課題についての 8 項目とした。

**【結果】**

東京都区内の放課後等デイサービス事業所 65 か所から回答があり、調査回答率は 12.4%であった。回答を得た事業所の運営主体は、営利法人（企業）30 か所(46.0%)が一番多く、事業所の運営の中で特に重視していることでは、「保護者や家族への支援」48 か所(74.0%)、「生活能力の向上」46 か所(71.0%)と多くの事業所であげられている。しかし、「社会との交流と障害理解の促進」に重点を置いている事業所は 26 か所(40.0%)で、「その他」を除く 5 項目の中で一番低かった（図 1）。

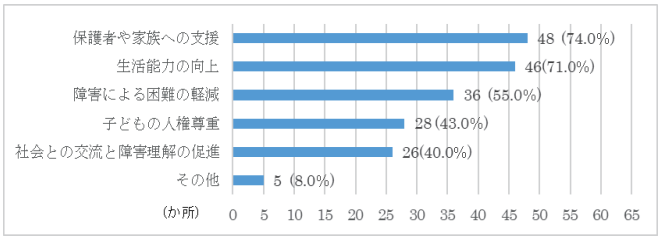



**図 1 事業所が運営の中で特に重視していること**（複数回答, n:65）

他機関の子どもたちとの交流の実施では、回答を得た事業所は 65 か所で、「他機関の子ども達と交流を行っていない」と回答した事業所は 27 か所（41.5%）と一番多かった（図 2）。

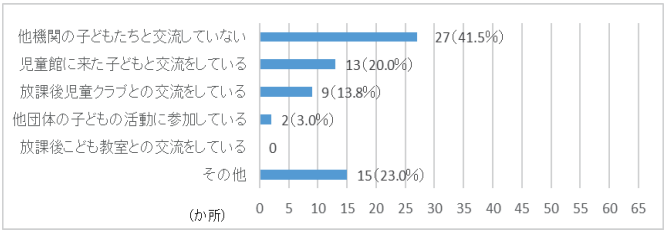



**図 2 他機関の子ども達との交流の実施について**（複数回答, n:65）

**【考察】**

調査の結果から子どもの地域社会への参加・包摂（インクルージョン）を進めるための取組みを実施している事業所は少なく、消極的である事業所も一定の割合あった。さらに、放課後等デイサービス事業所は、営利法人（企業）が多いことや、「平成 30 年度障害者福祉サービス等の報酬改定」で多くの事業所が減収となっていることも想定される。そのような放課後等デイサービスの現状があるからこそ、特別支援教育関係者をはじめ、地域福祉等の関係者等は、放課後等デイサービス事業所にガイドラインに示されるインクルーシブな視点からの事業を段階的に充実するよう支援していくことが重要であると言える。

(NAKANISI Kaoru, OHI Yasushi, HIDAKA Koichi, IWAI Yuichi, NIWA Noboru, HAMADA Toyohiko, HANZAWA Yoshihiro, WATANABE Ruriya, WATANABE Kenji)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会） 研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1908

# CNS(Closed Networking Service)を利用した能動的な学修・研修方法の開発 3

教育実習や教員採用試験に関わる相互作用の計量テキスト分析から

○太田容次（京都ノートルダム女子大学）　金森克浩（帝京大学）　島田勝浩（石川県立小松特別支援学校）

KEY WORDS: 資質･能力　キャリア発達　教員養成　ICT 活用

**（目的）**

インクルーシブ教育システムの構築に向け、特別支援教育の進展と教員養成段階を含めた全教員の資質・能力向上が求められている(中央教育審議会,2015)。しかし、中央教育審議会が求める「教員となる際に必要な最低限の基礎的･基盤的な学修」と「学校現場や教職を体験させる機会の充実」には私立大学独自の課題がある。また、現職教員の研修ニーズは指導・支援に必要な情報や研修参加などがある(国立特別支援教育総合研究所,2013)。こうした状況から文部科学省(2017)では、新学習指導要領の理念実現と教員の働き方改革にむけて統合型校務支援システムの導入が進められている。

そこで本研究では、遠隔地間の特別支援学校教諭免許状取得希望の学生や現職教員等のみが情報共有や相互作用可能な CNS(Closed Networking Service)を活用した、特別支援教育に関わる教員養成段階から継続した新たな能動的な学修や研修方法の開発を行い、その評価を行う。

**（方法）**

本研究は、研究参加者の相互作用を計量テキスト分析の手法により分析することで、特別支援教育に係る専門職として行動出来るコンピテンシーを身につける過程を分析したい。

そこで、企業開発のシステムや一般的な SNS、PSNS(Private Social Networking Service)を利用せず、全国の統合型校務支援システムで活用されている国立情報学研究所開発の CMS(Contents Management System)である NetCommons（新井 2006）を利用する。

本研究は、京都ノートルダム女子大学研究倫理審査委員会により承認（承認番号（18-014））を受けている。

**（結果）**

本研究で使用した CNS には、一般公開領域と研究参加者のみが閲覧投稿可能な領域を設定した。一般公開領域は、特別支援教育に関するリンク集、国や教育委員会の発信情報、ブログ等である。研究参加者のみ参加可能な領域は、A 大学・B 大学の共同研究室、教員採用試験講座参加希望者のみの教採講座教室、研究参加者の現職教員会議室、A 大学学生のみの連絡掲示板である。

本研究では以下の電子会議室の相互作用を対象とした。

- 対象とする期間　2020 年 4 月～2021 年 3 月
- 共同研究室　対象学生 5 名　対象教員 11 名
- 教採講座教室　対象学生 3 名　対象教員 11 名
- 現職教員会議室　対象教員 11 名

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。対象とする 3 会議室のテキストファイルを分析した結果は表 1 の通りである。

**表 1 会議室のテキストの語数等**

| 会議室 | 抽出語数 | 異なり語数 | 文の数 |
|---|---|---|---|
| 共同研究室 | 78,496 | 3,745 | 6,572 |
| 教採講座教室 | 20,550 | 1,678 | 1,850 |
| 現職教員会議室 | 79,710 | 2,543 | 6,707 |

KHCoder により多変量解析を行い、頻出語の上位 10 語を比較したものが表 2 である。

**表 2　3 会議室の頻出語比較**

| 共同研究室 | | 教採講座教室 | | 現職教員会議室 | |
|---|---|---|---|---|---|
| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
| 先生 | 512 | 思う | 126 | 思う | 605 |
| 思う | 459 | 先生 | 90 | お願い | 515 |
| 授業 | 289 | お願い | 83 | 先生 | 305 |
| 考える | 200 | 自分 | 73 | 学生 | 300 |
| 生徒 | 178 | ありがとう | 63 | 実習 | 251 |
| ありがとう | 156 | 面接 | 53 | ありがとう | 194 |
| 学ぶ | 155 | 今 | 49 | 時間 | 183 |
| 教員 | 152 | 講座 | 47 | 面接 | 169 |
| 自分 | 146 | 講師 | 45 | 考える | 150 |
| お願い | 139 | 人 | 44 | 参加 | 149 |

共同研究室の頻出語の関連からは、“先生”と“思う”が現職教員との実体験の中で考えたこと、思ったことを振り返っている。“授業”についても同様に“小学校”でのボランティアや教育実習との関連からの発話がみられる。

教採講座教室では、ここを拠点に遠隔の面接や小論文対策を行ったことから、“思う”と“先生”が多いが、“面接”や“講座”など直接関連する語句と“面接”で関係する語句がみられる。

現職教員会議室では、同様の語句に加え、“お願い”“学生”“実習”といった語句がみられる。これは、共同研究室や教採講座教室での打ち合わせや準備等を行うための相互作用が多くみられることからより具体的な語句が関連して頻出している。

**（考察）**

本研究の取組は 4 年目で、研究参加の学生が卒業年度となったことから、教育実習や教員採用試験などの学生にとり主体的対話的で深い学びが必要な状況であった。共同研究室と現職教員会議室の抽出語数がほぼ同じであることから、学生への働きかけは情報共有と事前調整の後実施されている。

本研究で対象とした学生と現職教員との相互作用は、直接体験などの具体的かつ結果がわかりやすい相互作用であったことから、学生の学修にとっても、現職教員には研修としても、有効であったとの発話等の振り返りがみられている。

**（文献）**

中央教育審議会，これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申），2015.

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研究成果報告書，2013.

文部科学省，統合型校務支援システムの導入のための手引き,2017.

新井紀子，求められるインターネットの情報共有　NetCommons でつくる学びを育む学校 Web サイト，国立情報学研究所，2006.

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, KANAMORI Katsuhiro, SHIMADA Katsuhiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1909

# 非認知能力を育てる発達支援の在り方

## 自発的遊びの充実を手立てとする早期からの発達支援を通して

〇高橋浩
（一般社団法人大和伸進会関西発達臨床研究所）

KEY WORDS：非認知能力　自発的な遊び　早期発達支援

（目的）

ノーベル経済学賞を受賞したシカゴ大学のジェームズ・J・ヘックマン（James Joseph Heckman）教授による、学術雑誌“Science”（2006 年）での研究発表を受け、OECD を始め、世界が注目するようになったのが「非認知能力」である。ペリー就学前教育プログラムの検証の中では、そのプログラムを受けた場合と受けなかった場合で、学齢期の認知能力には顕著な差は見られなかったが、卒業後の生き方や生活の点で有意な差が見られた。そこには「認知能力」以外の力の影響が考えられるとして、「非認知能力」と言う言葉が生まれた。

非認知脳力とは、「楽しむ力」、「興味を持つ力」、「意欲」、「努力」、「自信」、「自己肯定感」、「思いやり」、「我慢」、「適応力」、「気持の調整力」といった、認知能力のように数値化できない力である。生涯の生き方につながる能力として、その育ちのメカニズムが発達の中で明らかになってきている。一般的には非認知能力が育つことで学校教育の場への移行もスムーズになるが、発達支援の必要な子どもの場合は、非認知能力の育ちが不十分なのではと考えている。

改善のためには、非認知能力の育ちに必要な早期からの遊びについての研究を通して、非認知能力を育てるための発達支援の在り方についての検討が必要である。今回の研究は、自発的遊びがどのように子どもたちの非認知能力の育成に関わっていくのかを、遊びを中心とした早期発達支援の実践の中から考察し、明らかにしていくことを目的とする。

（方法）

子どもたちは、成長する過程において「遊び」を通して様々なことを学び、吸収し、成長していくことが知られているが、非認知能力を育てるために特に重要なのは「自発的な遊び」とされている。これは、幼稚園教育要領の中の総則でも示されており、日本の幼児教育の根幹ともなっている。

早期発達支援の実践場面の中から、「どのような自発的な遊びがあるのか」、「その遊びがどのように展開するのか」、「そこで子どもたちがどのようなことを学んでいるのか」を探り出し、検証していく。

さらに発達支援として子どもたちの遊びをサポートしていくために、どのような支援ができるのかを考察し、具体的支援の在り方へとまとめていく。

今回、検証対象としたのは、私が勤務する児童発達支援事業所に通ってくる６０名の子どもたちである。年齢は１歳未満から１８歳までで、医療的ケアの必要な子もいれば、当該学年以上の学習内容に取り組んでいる子もいる。すべての子どもたちが発達支援が必要とされ、受給者証を取得している。

(結果)

「自発的遊び」について、臨床場面の検証により、次のように整理することができた。

１、自己刺激や刺激の大きな感覚遊び

発達初期の子によく見られるが、高い子でもストレスの影響で見られることもある。自分の世界に入りがちだが、入り込みは、意欲や集中力を高める点、対象への理解を深める点で重要である。その理解の上で、外への気づきを無理なく促していくことがかかわり方のポイントとなる。ともに感覚を楽しむことで、共感性や共有関係を築きたい。

２、散らかし遊び（作品づくり的位置づけ）

棚の上の物や壁についている物は落とす、箱に入っている物はひっくり返す、まとまっているのは、巻き散らかすと言った「散らかし遊び」を好んですることがある。

発散的遊び方で、嬉々としてしている子もいるが、中には脅迫的な遊びになっている子もいる。心が解放されたり、満たされたりするようで、生き生きとした表情になることが多い。片づけようとすると怒り出すこともあり、作品づくり的要素もあるように思う。

不思議と長くは続かない。満足が心の余裕を生み出し新たな遊びへの挑戦を促がす。

３、車や電車を使った遊び

好きな子が多く、遊び方も様々だが、物に注目している。中にはさらに絞って車輪の動きや踏切などの特定の場面に入り込んでしまうこともある。遊び方の違いか子どもへの理解を深めることもできる。遊び込む中で楽しみ方や興味がひろがり、動きや使う道具を工夫することができるようになる。

４、人形やドールハウスを使った遊び

女の子の遊びのように思われがちだが、そうではない。単純な抱っこや家の出入りから始まり、人形を操作すること、家や家具の配置を工夫すること、生活場面を再現することなど、ストーリーが生まれやすい。人形同士の関係性などが表現されることもある。自分の思いの具現化がなされる。

５、ごっこ遊び（ままごと、お医者さんごっこ）

ツールを使って体験の再現がなされる。簡単なストーリーから複雑な物へ成長し、現実性がうまれてくる。人形を使っての遊びから、他児や他者との遊びへと広がっていく。同じことを繰り返しているように見えて、イメージしている物が違っていることもある。心の世界が広がっていく。

６、粘土遊び

感覚遊びからの展開もあるが、他の遊びとの組み合わせや作ることの面白さ、興味によって粘土を使うことも多い。手指の巧緻性、再現性、造形性やイメージ、ストーリーの広がりなど、多くの要素を含んだ遊びで、積極的に取り組む子も多い。

（考察）

自発的遊びとして、6つの遊びを整理することができた。自発的とは、すでに興味を持っていて、そこに意欲も存在しているため、その遊びが充実することで、達成感や自信が生まれ、次への意欲が育ってくる。興味のない活動で展開していくのは難しいが、自発的な遊びであれば、無理なく展開することができ、直接的に非認知能力の育成につながることが分かった。

（TAKAHASHI Hiroshi）

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1910

# 障害児の学校教育に対する保護者の役割に関する現状と課題

○岡本　邦広
（川崎医療福祉大学医療福祉学医療福祉学科）
KEY WORDS: 障害　パートナーシップ　文献レビュー

（目的）

家庭と学校のパートナーシップ（family-school partnerships：FSP）は，家族と学校が協働し，社会的，感情的，行動的，および学術的領域全体で子供に前向きな成果をもたらす，子供中心のアプローチを指す（Rispoli et al., 2019）。Rispoli et al.（2019）は，2002 年から 2017 年までに公表され，自閉症児の目標達成に向け自閉症の保護者が学校に関与した研究論文を分析した。結果，36 編が該当し，FSP の研究は 25%（9 編）で，多く（75%：27 編）は PI（Parent Involvement）（保護者が学校との協働過程を含まず教育活動の一部に関与）の研究であったことが示された。岡村（2014）は，保護者と教師の協働的な取組事例を積み重ね，効果的な条件を明確にし，本邦の学校現場において機能する独自の方法を検討する必要があると指摘した。しかし本邦においては，障害児の保護者が学校教育にどのように関与しているかは明らかにされていないことから，Rispoli et al.（2019）の分類方法に基づき，障害児の保護者の学校教育への関与の現状とともに，FSP への課題を明示することを目的とした。

（方法）

**1. 分析対象論文の選定方法**　学術雑誌「特殊教育学研究」「LD 研究」「発達障害研究」「自閉症スペクトラム研究」「行動分析学研究」「行動療法研究」「教育心理学研究」の全 7 誌のうち，2000 年～2020 年に発表され，Rispoli et al.（2019）の選定基準を満たす研究論文であった。ただし，対象児の障害および年齢段階は，Rispoli et al.（2019）と異なり，障害は論文中に教育的ニーズを有する記述がある場合も含めた。年齢段階は，小学生から高校生までとした。

**2. 分析方法**　分析項目は，「介入場面」，対象児の「所属」「年齢段階」「対象児数」「標的行動」，保護者の教育に関する「役割」（「協働者」は，学校と対象児の標的行動の指導・支援計画の立案から実施段階まで協働的に取り組んだ保護者。「エージェント」は，対象児に指導・支援手続きを実行した保護者。「レシピエント」は，学校や外部専門家から指導・支援手続き等に関する教育を受けた保護者）とした。

(結果)

分析対象論文は，31 編（2001～2018 年）（FSP18 編，PI13 編）で，FSP の方が多い傾向が示された。介入場面は，学校（51.6%：16 編），学校と家庭（22.6%：7 編），家庭（19.4%：6 編）で，学校の割合が高い傾向にあった。

**1. 対象児のプロフィール**　「所属」は，特別支援学校（27.9%：19 名），通級による指導（25%：17 名），通常の学級（22.1%：15 名），特別支援学級（17.6%：12 名）の順に多かった。「障害等」は，ASD（27.9%：19 名），不登校（7.4%：5 名），ID（5.9%：4 名），ID+ASD（4.4%：3 名）と，ASD の割合が高い傾向にあった。「年齢段階」は，小学生（64.7%：44 名），中学生（20.6%：14 名），高校生（11.8%：8 名）で小学生の割合が高い傾向にあった。「標的行動」は，行動問題（38.7%：12 編）が最も多く，次いで不登校，授業参加，学業スキル，コミュニケーションスキル（いずれも，12.9%：4 編），日常生活スキル（9.7%：3 編）であった。

**2. 保護者の役割**　FSP における保護者の役割は，「協働者＋エージェント」（77.8%：14 編）と「協働者」（21.2%：4 編）であった。PI においては，「エージェント＋レシピエント」（7.7%：1 編），「エージェント」（77.0%：10 編），「レシピエント」（15.4%：2 編）であった。

（1）FSP：「協働者＋エージェント」は，日常生活スキル，余暇活動スキル獲得を目的とした機会利用型指導法，PECS（岡村，2015），機能的アセスメントに基づく指導・支援（岡本・井澤，2014），課題分析に基づく支援（坂本，2001），支援ツールの準備ならびに標的行動達成に対する称賛（高畑・中道，2005），行動問題の未然防止（大久保ら，2007），行動問題の改善に対する機能的アセスメントに基づく指導・支援（岡本，2018a；2018b；岡本・福田，2016），ソーシャルストーリー，自己評価（古田島ら，2006），不登校に対する登校支援（小野，2017；高橋，2012），漢字練習，起床時刻決定に関する協議等（松原ら，2003），対象児の「したいこと」「したくないこと」を大切にした関わり（田村・石隈，2003）であった。

「協働者」は，学校参加への適応等（佐藤・八幡，2006），行動問題の改善（末永・小笠原，2015），感情コントロールや学業スキルの獲得（佃，2013），授業参加（岡本，2008）を標的とした教師や外部専門家との協働であった。

（2）PI：「エージェント＋レシピエント」は，行動問題改善に対する機能的アセスメント，タイムアウト，個別の指導計画の作成（長澤，2008）であった。

「エージェント」は，行動問題の改善に対するバックアップ強化子や称賛（興津・関戸，2007），カードへのサイン，称賛（関戸・田中，2010），動作法（清水・小田，2001），日記への記入，チェックカードへの評価（武蔵・高畑，2003），コミュニケーションスキル獲得に対して約束カードに基づく称賛（高畠・武蔵，2013），作業遂行に対する称賛（高畑，2004；高畑・武蔵，2002），授業参加に対するソーシャルストーリー（佃，2017），学習意欲向上に対する連絡ノート交換（堀川，2002）であった。

「レシピエント」は，障害理解に関する教育であった（阿部，2013；岸本，2013）。

（考察）

近年 20 年間において，主に小学生や中学生段階の ASD や不登校状態の児童生徒の保護者が学校教育に，学校と協働あるいは関与した研究が蓄積されていることが示唆された。上記結果の保護者と協働をした学校の指導・支援の専門性や指導体制より，FSP の蓄積に向けた今後の課題として，①対象児の指導・支援に関する教師の専門性向上を目的とした効果的な研修，②支援チームに関する研究の蓄積が挙げられる。①を促す方法として，既存の内地留学制度の活用，保護者との協働的な振り返り作業として教師の論文執筆によるエビデンスの蓄積が考えられる。また②を促す方法の 1 つとして，パートナーシップにおける Tier 1 から Tier 3 までの階層的なシステムづくりが考えられる。

**謝辞**　本研究は，JSPS 科研費 20K02316 の助成を受けたものである。

(OKAMOTO Kunihiro)

日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表（実践・調査報告等 19（障害全般③・その他③））O-1911

# EBPM の推進に向けた特別支援教育政策指標の現状と課題

## 自治体レベルにおける教育振興基本計画の分析を通して

〇武富博文
（神戸親和女子大学発達教育学部）

KEY WORDS：EBPM（Evidence-based Policy Making） 政策指標 ロジック・モデル

１．目的

我が国の行政施策の展開において Evidence-based Policy Making の考え方が定着しはじめている。限られた資源を効果的に活用し，より多くのステークホルダーから理解や信頼の得られる行政施策を展開することは分野を限らず急務の課題となっている。教育行政レベルでもこの考え方は浸透しつつあり，とりわけ共生社会の形成を目指す特別支援教育分野においても，成果を伴った施策の展開が課題である。本研究では，政策指標の設定状況を概観することを目的に，全国 47 の都道府県を対象に，自治体が公表する教育振興基本計画に該当する教育計画を収集し，特別支援教育の推進に関連する政策指標の分析を行った。

２．方法

全国 47 の都道府県を対象に，令和２年５月１日現在で，各自治体が立案している教育振興基本計画に該当する教育計画の情報収集を行った。研究倫理の観点から各計画については，自治体が独自に運営するホームページを通じて，広く都道府県民に対して公表している資料を収集した。この資料をもとに「特別支援教育」を検索キーワードとして政策指標を抽出し，KJ 法により分類した。なお，本研究では第３期教育振興基本計画に示された「教育政策の目標」の下に設定されている「目標の進捗状況を把握するための測定指標及び参考指標」を手掛かりに，測定指標や参考指標に類するものをまとめて「政策指標」と定義した。

３．結果

今回の調査では 47 都道府県中，39 の自治体が教育振興基本計画に該当する資料の中に政策指標を設定していた。設定率は 83.0%であり，その合計は 186 件であった（設定している自治体における平均＝4.8，標準偏差＝4.36）。なお，それ以外の自治体では，調査日段階で計画の策定途中にあるケースや，教育振興基本計画に該当する資料の中に特段の政策指標を設定していないケースとなっていた。

国の第３期教育振興基本計画の中には個別の教育支援計画や個別の指導計画に関連する政策指標が設定されていたが，これらを参酌して定めるよう努めることとされている各自治体の計画中には， 47 都道府県中，17 の自治体が個別の教育支援計画に関連する政策指標を設定していた（設定率 36.2%）。また，個別の指導計画に関連する政策指標を設定していた自治体は 15 の自治体となっていた（設定率 31.9%）。

KJ 法に基づいて分類した政策指標群は，「A：就労・進路関連指標，B：個別の教育支援計画・個別の指導計画関連指標，C：特別支援教育に関する理解・研修関連指標，D：交流及び共同学習関連指標，E：特別支援学校教諭免許状保有関連指標，F：教育相談・支援関連指標，G：人材配置・活用関連指標，H：特別支援教育の視点による指導・支援関連指標，I：通級による指導関連指標，J：校内委員会関連指標，K：医療的ケア関連指標，L：地域貢献・地域連携関連指標，M：いじめへの対応関連指標，N：防災・安全管理関連指標，O：人事・配置・服務関連指標，P：ICT 利活用関連指標，Q：人権教育・人権研修関連指標，R：働き方改革・校務改革関連指標，S：学校評価関連指標，T：健康教育関連指標，U：家庭教育・家庭支援関連指標」の合計 21 項目となっていた。なお，A～K の政策指標群は，特別支援教育の推進と直接的に関わる指標であることから「直接的関連指標」と位置付けられた。また，L～U の政策指標群は，特別支援教育の推進を直接的な政策目標としているというよりも，むしろ特別支援学校を政策指標設定の対象としていることから抽出・分類されたものであるため「間接的関連指標」と位置付けられた。

政策指標の設定数の観点から概観すると「A：就労・進路関連指標」が最も多く合計で 37 件が認められた。次いで多かったのは「B：個別の教育支援計画・個別の指導計画関連指標」で合計 36 件認められた。これら 2 つの政策指標で全体の 39.2%を占めていた。

４．考察

合計 26 の自治体で設定されていた「A：就労・進路関連指標」については，特に国の教育振興基本計画に位置付けられていた訳ではないが，自治体の関心事として企業就労率や進路実現率の向上に焦点を当てている実態が浮き彫りとなった。設定率は 55.3%と半数以上の自治体が設定しており，特別支援教育では，障害のある幼児児童生徒の「自立と社会参加」が標榜されることから，その最たる姿として「就労」という課題が取り上げられ，就労率を標的とした政策指標が設定さているものと推察された。

一方で，「B：個別の教育支援計画・個別の指導計画関連指標」は前者が 17，後者が 15 の自治体で設定されており，設定率は 30%強となっていた。これらの数値目標以外に政策課題や政策目標として掲げている自治体を含めると，この割合は増加することが推察された。

その他の政策指標について，例えば国レベルにおいて測定指標として挙げられていた「I:通級による指導関連指標」では，わずかに４つの自治体が設定するに留まっていた。平成 30 年度より高等学校における通級による指導が制度化され，連続性のある多様な学びの場が整備された状況の中で，通級による指導を受けている児童生徒数の充足度の視点は，より一層，重要な施策でもあり，政策指標としての設定が望まれるところであると考えられた。

以上の通り，今回の調査結果を概観すると，政策指標の設定状況は，アウトカム評価やインパクト評価に主眼を置いた政策指標の設定というよりも，むしろアウトプットに主眼を置いた政策指標の設定が中心となっていると考えられた。この点については，真の政策効果を反映する政策目標との関係性の整理が課題であると考えられた。現段階では特別支援教育政策分野におけるロジック・モデルの検討等，政策決定のプロセスや政策効果の測定に関する研究が十分に取り組まれているとは言い難く，研究手法の検討・確立を含め，今後，当該分野のワイズスペンディングな財政支出に向けた政策研究の充実が望まれると考えられた。

５．文献

・内閣府本府 EBPM 推進チーム（2020）令和 2 年度内閣府本府における EBPM の取組方針
・閣議決定（2020）経済財政運営と改革の基本方針 2020

(TAKEDOMI Hirofumi)